

社会科授業力改善ハンドブックの開発と評価

— 教員養成・教員研修の場で活用できる教材の構成 —

草原和博・岡田了祐*・渡邊 巧・大坂 遊・阪上弘彬**
岩下真也・上嶋智江・小川征児・木坂祥希・魏 思遥
佐々木拓也・辻本成貴・寺嶋 崇・山田健司・杠 拓哉***

(2015年12月7日受理)

The Development and Assessment on the Social Studies Handbook for Supporting Teacher's Lesson Planning and Improvement : A Content Structure of Handbook which can be Applied to Pre-service and In-service Teacher Education

Kazuhiro KUSAHARA, Ryosuke OKADA, Takumi WATANABE, Yu OSAKA, Hiroaki SAKAUE, Shinya IWASHITA, Chie UEJIMA, Seiji OGAWA, Shoki KISAKA, Siyao WEI, Takuya SASAKI, Shigeki TSUJIMOTO, Takashi TERASHIMA, Kenji YAMADA and Takuya YUZURIHA

Abstract. The purposes of this paper are to develop the draft of handbook for planning, teaching and accessing the class of social studies and evaluate effects of the handbook for teacher training and their professional development. The structure of the first draft was designed based on Kolb's learning theory.

The present results suggested that the usefulness of the contents structure was perceived by (1) pre-service teachers and (2) in-service teachers, and the possibility for application was also recognized by the teacher educator as (3) university professor who teach methods courses, (4) senior supervisor who is in charge of designing the professional development programs and (5) younger supervisor who is in charge of tutoring the novice teacher, but they illustrated their different types of the significances, limits and utilization according to their purposes and as well as their responsibility. The authors implicated the alternative design of the handbook based on Korthagen's reflective learning model for meeting their purposes and solving the structural problems inherit in the handbook.

I 問題の所在

教師はどのような場面で日々の実践のつまずきを感じ、それをどのようにして克服しようとするのだろうか。そして教師教育者は教師のつまずきの克服をどのように支援すればよいのだろうか。

これらの問いに対して、1つの解決策として、大学教員やメンター教員がつまずき克服のための教材—それは「ガイドブック」や「ハンドブック」あるいは「ワークブック」などと称される—を開発し、それを養成や研修の場で活用するアプローチが模索されてきた。これらの成果物（以下、ハンドブックと総称する）を教師教育用の教材とし

て捉え直した場合、ハンドブックは「教科指導で達成すべき目標」をどのように扱うかによって、3つの類型に整理することができる。

1つ目は、望ましい目標を“隠した”ハンドブックである。教育実習を考える会（2011）や全国公民科社会科教育研究会授業研究委員会（2013）の成果などが、この類型に含まれる。本類型の作品の特徴は、教育実践のエキスパートである現場教師が中心となって、日々の実践の中から導き出した「とっておき」のノウハウを集結した事例集として構成されている点である。取り扱う個々のノウハウには特定の教科観との関連が見えないた

*社会認識教育学講座, **教育学研究科博士課程後期, ***教育学研究科博士課程前期

め、教師は自身のつまずきと関心に応じて、自由にノウハウを「つまみ食い」することができるのが、本類型のハンドブックの利点であろう。一方で、それらのノウハウの背後にある教科観や教科目標が明示的には語られず、読者に無批判に受容させる恐れがある点は否めない。

2つ目は、望ましい目標を“選ばせる”タイプのハンドブックである。原田ら（2010）や臼井・柴田（2009）、社会認識教育学会（2010）の成果が、この類型に含まれる。本類型の作品の特徴は、(教科)教育学を専門とする研究者が、教科指導でめざすべき目標を複数示し、それぞれの目標の達成に向けた内容構成と学習指導の視点を提供することで、授業やカリキュラムの改善を促そうとする点である。複数の授業理論を選択肢として提示し、相対化させ、最終的な選択と意思決定を教師に委ねることで、授業改善に向けた目標の強制を回避できるのが、本類型のハンドブックの利点であろう。一方で、その禁欲的な姿勢が授業理論の相対化を招き、一人ひとりの教師が自らの教科観を鍛え、教科目標を自立的に構築していく機会を奪い、躊躇させる可能性がある。

3つ目は、望ましい目標を“作らせる”タイプのハンドブックである。藤岡（2000）や教師教育学研究会（2014）などが、この類型に含まれる。本類型の作品の特徴は、教育学を専門とする研究者が、個々の教師が教科指導に対して漠然と抱いている教科観を呼び起こし、それを実現するための授業やカリキュラムの開発を促そうとする点である。同僚やメンターとの議論を通して自身の教科観を省察させ、自己や他者の経験を基盤として自分なりの教科目標と授業理論の構築を支援できるのが、本類型のハンドブックの利点であろう。一方で、授業改善していく具体的な方法論は示されないために、省察の成果が授業実践に転化していない恐れもある。

これらハンドブックの「開発」を優先する取組に対して、近年では、それらを養成・研修の場で「活用」し、効果をあげる方策や実践についても、研究が本格化している。具体的には、教師自身による年間カリキュラムの設計を支援するハンドブックを研究者が開発し、現職教師とともに日本史年間カリキュラムを設計した川口（2014）の研究、科学主義社会科教育論にもとづく学習材を開

発し、その活用法を検証した草原（2012）や草原・大坂ら（2014）、草原・岡田ら（2015）の一連の研究が該当するだろう。いずれもハンドブックを開発し提供するだけでなく、その活用法を十分に理解した教師教育者とその指導やサポートを介在させることで、授業改善を促そうとしている点に特質がある。一方で、組織的で計画的な指導を前提にしたこれらの試行的な取組は、教師自身の手による独立した授業改善の支援には、必ずしも十分に対応できていない。

そこで本研究は、上述の残された課題を克服するために、授業改善ハンドブックを仮説的に開発し、その効果を実証的に検証するとともに、その結果に基づいて更なる改善策を提起することを目的とする。この目的を達成するために、以下2つのRQを設定した。

①社会科教師の課題分析と課題解決を支援するハンドブックとはどのようなものか。②そのハンドブックは、どのように活用されたときに効果を発揮するか。（大坂 遊・草原 和博）

II 研究の方法と対象

本研究では以下の二つの方法論をとった。

第一に、教師教育ハンドブックの開発研究である。後述するようにコルブの論に依拠しながら、教師の課題分析と課題解決を支援する紙媒体のハンドブックを開発した。

第二に、教師に対する質問紙調査と専門家への聞き取り調査である。前者は、ハンドブックを取り上げたセミナーに参加した大学生と現職教員を対象とした調査であり、ハンドブックの効果の評価を依頼した。後者は、現に教師の養成と研修に従事している大学教員と指導主事を対象とした調査である。主にハンドブック活用の可能性や限界に関して半構造化インタビューを実施した。

III ハンドブックの開発

1. コルブの経験学習モデルの援用

教師教育ハンドブックの開発にあたって、コルブ（1984）が提唱した「経験学習モデル」を理論的な基盤とした。長岡（2006）によれば、経験学習モデルとは「知識を受動的に覚えるのではなく、『自らの経験から独自の知見（マイセオリー）を紡ぎだす』学習のプロセスを指す。具体的には、

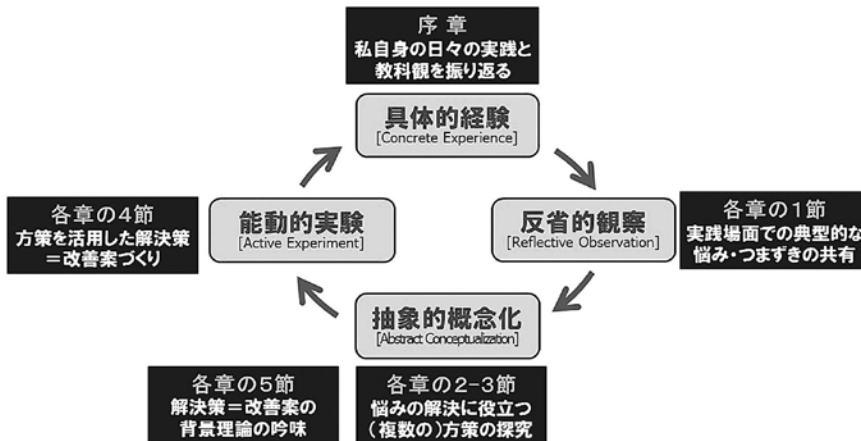


図1 コルブの経験学習モデルとハンドブックとの対応関係

①学習者が現場で直面した様々な状況に対して即興的な対応策を用いながら乗り越えていく「能動的実験 (Active Experience)」段階。②実践体験の中で学習者がその後の活動に役立つような成功・失敗体験を積んでいく「具体的経験 (Concrete Experience)」段階。③学習者が実践体験を振り返り、今後の活用に役立つエピソードを抽出していく「反省的観察 (Reflective Observation)」段階。④抽出したエピソードについて検討を進め、学習者が自らの活動に役立つ独自の知見を構築する「抽象的概念化 (Abstract Conceptualization)」段階の4つの局面で構成される。

本ハンドブック開発においても、このプロセスを後述する5つの見開きに組み込む形で取り入れている。ただし、本ハンドブック開発においては、学習者である教師が、既に様々なつまずき状況に直面している状態を想定するために、「具体的経験」の段階から学習サイクルがスタートする構成とした。(大坂 遊)

2. ハンドブックの試作

コルブの経験学習論にもとづき、教師の課題分析と課題解決を支援する『社会科授業力改善ハンドブック』を開発した。

全体構成は表1の通りである。目次や出典一覧を除くと、「5章×5節×2頁」の計50頁、さらにそこに序章の2頁を加えた合計52頁で構成した。それぞれの章のタイトルは、社会科教師が実践の中で陥りやすい典型的なつまずき場面を想定して設定している。

まず序章では、教師に普段の社会科授業の目標と問題状況をメタ認知させる。個別の問題状況としては、第1章「教授内容の決め方」、第2章「学習課題の決め方」、第3章「教材提示の仕方」、第4章「学習活動のさせ方」、第5章「解釈のまとめ方」を設定した。場面を5つに分けることで、自身のつまずき箇所に応じて該当する章を選んでも、授業改善に取り組めるようにしている。

各章は、いずれも5節立ての構成とした。1節～5節には、前述した経験学習論のサイクルを組み込んで、各問題場面に応じた授業改善を支援するように構成した。

まず1節では、日々の実践に存在する典型的なつまずきを、具体的場面に即して共有化をはかる(反省的観察)。例えば、第4章では、学習活動の活性化に悩む中堅の四宮先生が登場する。具体的には、地理的分野「西アジア」の授業を事例に「教師の説明ばかりで子どもは受け身」の「場面1」と、歴史的分野「中世」の授業を事例に「活動は設定しているが、子どもが参加していない」 「場面2」の2つの問題状況が示される。読者には、それぞれの場面について、なぜつまずいているのかを分析させ、暫定的な解決策を提案することが期待されている。

2,3節では、それぞれのつまずき場面に対する理論的な解決策を探究する(抽象的概念化)。例えば、第4章2節では、「場面1」の「受け身の学習」を「能動的な学習」へと改善するための解決策を探究する。解決策として、①現実社会の状況や場面を意識した学習の場の設定(教室の社

会化), ②ポスターや作文などを通した社会的な表現活動(社会の教室化)の2つを挙げている。右頁「問題解決のツボ」では, これらの解決策を踏まえて, 能動的な学習(アクティブラーニング)のために, 従来型の学習課題をパフォーマンス課題にどのように変換すればよいかを図示されている。例えば, 「中国四国地方では, なぜ過疎化が進んでいるのか? 過疎化が進むと, どんな影響が出るのか?」という問いは, 「あなたは中国山地にある〇〇町の住民です。自分たちの街の現状と課題と未来を描いた映像を作成し, YouTube に投稿しよう」というパフォーマンス課題に変換されている。読者は, これらを学んだ後に, 学習課題の変換や能動的な授業づくりのシミュレーションを行うことで, 理論的理解と活用に努める。

4節では, 2節~3節で習得した理論的な解決策を活用して, つまづき場面に対する改善案づくりを行う(能動の実験)。例えば, 第IV章では, 場面1「西アジア」の授業に対して, 「あなたは報道記者です。10年後の西アジアをシナリオの形で予想して番組でレポートしよう」のパフォーマンス課題が例示されている。読者には, これまでに学んだ諸理論を整理しながら, 1節で示した改善案よりも質的に成長, 洗練された代案を提示することが求められている。

表1 ハンドブックの全体構成

章	各章・各節のタイトル, 頁
序	悩みを共有する -私の教科観・授業をふり振り返りながら-
I	授業前の「教材研究」から考える授業改善 (各節のタイトルは省略)
II	導入部の「学習課題」から考える授業改善 (各節のタイトルは省略)
III	展開部の「教材活用」から考える授業改善 (各節のタイトルは省略)
IV	展開部の「学習活動」から考える授業改善 1節 四宮先生の悩みを共有し, 解決しよう 2節 解決策(1) -社会の他者を意識して説明する 3節 解決策(2) -教室の他者と共同して説明する 4節 四宮先生に改善案を提案しよう 5節 背景理論を深く知ろう (節のタイトルは省略)
V	終結部の「まとめ方」から考える授業改善 (各節のタイトルは省略)

最後の5節では, より深く学習したい読者向けに2冊の専門書を示し, 解決策の背後にある理論そのものの分析と体系化を促している(抽象的概念化)。例えば, 第IV章の場合, 2節の解決策を規定している理論として, 石井(2015)の提唱する「真正の学習」と「教科する授業」論に関連する著書を掲載している。



図2 見開きのレイアウト例 -第IV章 2節の場合-

なお、各章の終わりには「方法知コラム」を設定した。本コラムには、現場の教師が「今すぐに使うことのできる」実践的なスキルを案内しており、それぞれ表2のようなテーマを設定している。

表2 方法知コラムのテーマ

I 章 「教科書の読み方・使い方」
II 章 「説明・表現のさせ方」
III 章 「子どもの納得を高める教材の開発」
IV 章 「評価の方法」
V 章 「書籍・資料の探し方・読み方」

例えば、第IV章のコラム「評価の方法」では、子どもの既有知と到達度を把握し、教師の授業改善に活かすプレテストとポストテストの作り方を扱っている。ポストテストの例では、「世界の貿易」の学習を取り上げ、「コーヒー農家が豊かになれない原因をどの程度理解し、またどのような意見を持っているか」を表現させるパフォーマンス課題とその評価規準が示されている。

以上のように本ハンドブックは、社会科教師が授業づくりの過程でつまずくと想定される5つの段階を取り上げ、モデル教師の「お困り」場面に共感的に理解させるとともに、自身の実践とその課題を省察させる（1節＝反省的観察）。次に課題に対して効果的で理論的な解決策を知り（2節～3節＝抽象的概念化）、それにもとづいて「お困り」場面の実践的な解決策を提案させる（4節＝能動的実践）一連の過程として構成している。また、理論やスキルそのものについては、別枠（5節と方法知コラム）を設けて学習の機会を保障している。さらに各節には、読者が仮想的に授業を「反省的観察」→「抽象的概念化」→「能動的実践」

しながら読み進めるためのアクティビティー課題を設けることで、読み手が授業改善の過程に参画していく機会を保障している。

（岩下 真也・小川 征児）

IV ハンドブックの効果検証

1. 質問紙調査

(1) 学生の場合

本調査は、教職実践演習を受講する4年次生12名を対象に実施した。

問1の「いま授業づくりで悩んでいる」に対しては、図3のように全ての学生が「あてはまる」または「少しあてはまる」と回答した。「あてはまらない」「あまりあてはまらない」を選んだ学生は1人もいなかった。このことから教育現場に出る直前の学生は、大なり小なり授業づくりに対する悩みを抱えていることが伺える。

次に、問2～6では具体的に授業づくりのどの部分で悩んでいるかをハンドブックの章立てに沿って尋ねた。結果は表3の上段の「①授業づくりで悩んでいる章」の通りである。学生の悩みは、とくに第II章で扱う授業の導入部分、すなわち、学習課題づくりにあることが伺える。しかし、その他の項目ではほとんど差が見られなかった。そこから、学生は現場経験が乏しいため、授業づくりで自分は何ができて何ができないのかを十分にメタ認知できず、「何が分かっていないのか分からない」状態にあるとも解される。

問2～6を受けて、ハンドブックの各章の内容がそれぞれの悩みの解決に役立つかどうかを尋ねたのが、問7～11である。結果は表3の下段「②役に立つと考える章」に示した。多くの学生が悩みを抱えている第II章については最も役に立つと評価されており、続いて第I章が高く評価されて

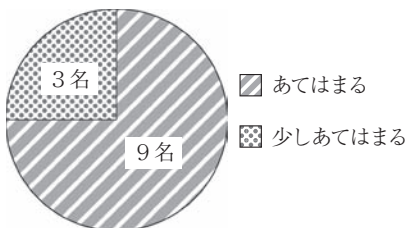


図3 問1「いま授業づくりで悩んでいる」に対する学生の回答（筆者ら作成）

表3 問2～6「授業づくりで悩んでいる箇所」
問7～11「悩みの解決に役立つ箇所」

		I 章	II 章	III 章	IV 章	V 章
①	授業づくりで悩んでいる章	3.25 (問2)	3.42 (問3)	3.27 (問4)	3.25 (問5)	3.17 (問6)
②	役に立つと考える章	3.67 (問7)	3.75 (問8)	3.42 (問9)	3.5 (問10)	3.5 (問11)

（「あてはまらない」1点、「あまりあてはまらない」2点、「少しあてはまる」3点、「あてはまる」4点として算出）（筆者ら作成）

いる。また、全ての章で役に立つという肯定的な評価が多数を占め、ハンドブック全体の有用性が高いことが示された。

本ハンドブックの効果的な使い方を尋ねた問13～14では、指導者が存在する講座の教材としてよりも、一人で接する読み物としての有用性が高く評価された。これは、自由記述に「教社の授業（※社会科教育学の授業）を受けてきたので、自分にはわかりやすいものである」との指摘があったように、ハンドブックで紹介されている内容が学生にとってなじみ深いものだったためと考えられる。なお、この回答者は、社会科教育学を学習したことのない人にとっての、本ハンドブックの難解さを指摘している。

最後に、質問紙調査における自由記述の内容を紹介する。ハンドブックに関して、「私が教育実習や授業で悩んだこと（主に第二章と第三章）について、まとめられていた」「具体的な場面を設定しており、そこから論理的な話にもっていているため、イメージしやすい」「悩んでいる場面がどれもありそうで、そのための解決のヒントが続きに書いてある」などの肯定的な回答が寄せられた。一方で、「実際に現場に出てやってみないと何とも言えない」といった意見もあり、学生が授業改善への有用性を評価することの限界も確認された。（上嶋 智江）

(2) 教師の場合

本調査は、現職教員の研修会に参加した26名の教師を対象に実施した。

問1への回答結果を図4に示す。「あてはまる」または「少しあてはまる」と答えた教師は合計22名に上り、現場の教師の約8割が授業づくりに悩みを抱えていることが明らかになった。

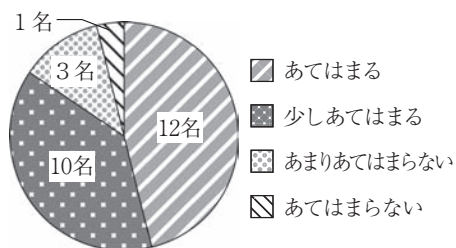


図4 問1「いま授業づくりに悩んでいる」に対する学生の回答（筆者ら作成）

次に問2～6については、表4の上段①に示す結果が示された。多くの教師が悩みを抱えているのは、第四章で取り上げられている授業の展開部分、すなわち、アクティブな探究を保証する学習活動についてであった。学生を対象とした調査とは異なり、第五章では2.96という比較的低い点数が示されたように、項目間で点数に開きが見られた。ここから予想されるのは、日々現場で授業づくりを行っている教師は、自身の課題について自覚的に表現できる点である。また第四章の内容を教師が悩みだと考える背景には、国や自治体が「アクティブラーニング」の推進を教育政策として掲げていることも考えられる。必ずしも内発的な関心とは言い切れないが、学習活動をアクティブなものに変えていくことは、教師にとって切実な課題として捉えられていた。

問7～11では、表4の下段②の結果が示された。全ての章で、授業づくりに役に立つという回答が得られた。とくに授業づくりにおいて悩みを抱えている授業の展開部分（第三章と第四章）については高い評価が得られた。

自由記述欄には、ハンドブックを評価する記述と改善に向けた意見が多数寄せられた。好意的な回答としては、「新任のはじめの段階でこれがあると安心できると思った」や「ベテランと言われる教師も、このハンドブックで、自身が陥る“穴”に気付けたと思いました」など、経験年数を問わず回答者自身の授業づくりに有用であるとする意見が確認できた。また「教育実習指導をより効果的に行う上でたいへん重要なポイントをコンパクトに学ぶために役立つハンドブックだと感じた」「(教員の)世代交代が大きく進む中、指導技術の継承が大きな課題となっている。世代間をつなぐ題材としても期待できる」など、実習生や若手教員へのアドバイスにも有

表4 問2～6「授業づくりに悩んでいる箇所」
問7～11「悩みの解決に役立つ箇所」

		I章	II章	III章	IV章	V章
①	授業づくりに悩んでいる章	3.24 (問2)	3.32 (問3)	3.12 (問4)	3.36 (問5)	2.96 (問6)
②	役に立つと考える章	3.35 (問7)	3.31 (問8)	3.35 (問9)	3.42 (問10)	3.31 (問11)

（「あてはまらない」1点、「あまりあてはまらない」2点、「少しあてはまる」3点、「あてはまる」4点として算出）（筆者ら作成）

益であるとの回答が寄せられた。

一方、改善の必要な箇所としては、「各ページのレイアウトが少し見にくいので、どこで何げどのように語られているか見つけにくい点がありました」「場面ごとに初見の用語が見られる部分があり、実習生が読んだりすると分からないかもしれません」のようにレイアウトや編集上の工夫を求める声が相次いだ。また「今後“評価”の章の作成も検討していただくと実践現場にさらに有益と考えます」「高校向けの内容・示唆があればいいと思いました」のように、具体的なテーマや学校段階を示してハンドブックの拡充・発展を期待する声も認められた。(佐々木 拓也)

2. 聞き取り調査

聞き取り調査の目的は、ハンドブックの効果的な活用法と有効性を、使用者の視点から質的に把握することである。調査に際しては、事前に本ハンドブックの試作品を提供したうえで、約1週間後に協力者にハンドブックに対する感想と、想定する活用法を尋ねた。

調査は、前述の通り、半構造化インタビューを採用した。インタビューは、担当の大学院生2名が調査対象者の勤務先に赴いて行った。

(1) 質問項目

質問項目を作成するに当たって、以下の基本方針

を確認した。第1に、本ハンドブックは完成品ではなく試作品であるため、不完全で改善の余地があるものとして扱ってよいこと。第2に、教師は授業づくりに何らかの悩みを抱えており、本ハンドブックはその悩みに答えることを意図していること。第3に、ハンドブックの活用法は、作成者側にはコルプの経験学習モデルが想定されているが、基本的には活用する教師ならびに教師教育者の裁量と自立的な判断に委ねられていること。

質問項目には、大きく以下の4点を設定した。調査協力者の経歴、協力者が考える教師教育の目標と課題、ハンドブックの評価、そして想定される活用法である。表5には、質問の大枠を示した。

(2) 調査協力者の選定

調査協力者には、教員養成系の大学と教員研修を担っている地方自治体の教育センター、それぞれを拠点に教師教育に従事している大学教員と指導主事を選定した。

前者については、中等社会科教育の分野で先進的な研究を推進・発表しているとともに、教師教育にも造詣が深く、全国学会の理事も務める大学教員1名をお願いした。

後者については、県及び市を単位に活躍する現職の指導主事2名を選定した。この2名は、学校現場に赴き、直接教員に向けて研修を行う機会が多い若手指導主事と、センターで教員研修プログ

表5 聞き取り調査の質問項目

1. 調査協力者の経歴
<ul style="list-style-type: none"> ・どのような学校や機関で、どのような実践や研究をおこなってきたか。 ・教員養成、教員研修の経験はどれくらいあるか。 ・教員養成、教員研修を行うために、どのようなトレーニングを受けたか。
2. 調査協力者が考える教師教育の目標と課題
<ul style="list-style-type: none"> ・教員養成、教員研修における目標と悩みは何か。 ・養成している学生、研修に関わっている教員は、授業づくりに関してどのような課題やつまずきがあると認識しているか。
3. ハンドブックの意義と課題
<ul style="list-style-type: none"> ・ハンドブックに対してどんな印象を受けたか。 ・ハンドブックの中で特に有益だと思う箇所はどこか。 ・ハンドブックの中で改善が必要だと思う箇所はどこか。
4. 想定するハンドブックの活用法
<ul style="list-style-type: none"> ・教員養成、教員研修においてハンドブックをどのように使いたいか。 ・ハンドブックは読み物として、また教材として、それぞれどのように評価できるか。

ラムの策定に関わっているベテラン指導主事、それぞれから1名を選定し、経験や関心・背景を異にする多様なコメントの聴取に努めた。

(木坂 祥希)

(3) 大学教員の場合

① 経歴と問題意識

大学に勤務するA教授は、大学院を修了した後、A県の県立高校に3年間勤務し、その後B県の大学附属中等高等学校の現代社会・倫理を5年間担当した。現在はC大学の助手を経て教授として教鞭をとっている。

A教授は、「自分の社会科観を持ち、現場をリードできる人材を育てたい」という思いで指導をしている。A教授は、現在自身が養成している学生の授業づくりに対して、大きな目標を持っていないという課題を指摘している。内容を教えるだけでなく、「何のために教えるのか」を意識して問いを設定することが必要であり、そのために社会科観をもつことが必要である。さらに、1つの社会科観に固執するのではなく、他の社会科観も受け入れることができる教師が現場をリードできると考えている。

② ハンドブックの評価

A教授は、ハンドブックの各章が、学習課題→アプローチ→具体的な解決策→参考文献の順に構成されていることを取り上げ、教師が自ら研修を行うことができるプロセスになっていることを評価した。また、各章の中でも教材研究(第I章)と学習課題(第II章)が自身の講義でも利用できるとみなし、重視している。これは、学生が授業をつくる際に「大きな問い」を設定できないというA教授の問題意識に起因しており、そのためにA教授は教科書をどう読むかという第I章と、問いをどう立てるかという第II章が有益であると考えていると推察される。

一方、課題として、ハンドブックを集団研修で利用する場合、内容過剰であること、1つの社会科教育観(科学的社会認識)に基づいて構成されていることをあげている。研修においてハンドブックを用いると、内容の多さに圧倒されて話し合う余地がなくなることを懸念している。また、ハンドブックが1つの立場からつくられているため、その考えを共有できない教師には理解が難し

くなる恐れを指摘している。

③ 想定されるハンドブックの活用可能性

A教授は、ハンドブックの活用法を、学生向けと現職教員向けの2つの方法に分けて説明した。

学生に対しては、ハンドブックをそのまま提示し、まず1節の具体的な問題場面を把握させる。続いて節の流れに従って解決の参考となる理論を学習し、それを問題場面に当てはめてさせる。A教授は、このように具体的な問題場面と理論とを往還するハンドブックの章立てを生かし、学生の経験不足を補う手立てを提案した。

一方、現職教員に対しては、4節のモデル的な解決策を提示し、他の改善案を考えさせる方法を提案した。ハンドブックが提示する2つの解決策に納得できるところと納得できないところを考えさせることで、他の社会科観に基づく授業改善の可能性を意識させるだけでなく、自分の社会科観を振り返らせることも意図している。このようにA教授は、授業改善の可能性を多角的に構想させることで、自らの社会科観の省察と再構築を支援する活用法を提案した。

④ ハンドブックに対する教師教育者としてのスタンス

A教授のハンドブック評価に見いだされる教師教育者としての立場について、以下の2点を指摘できる。

第1に、教師教育者として学習者の経験や問題関心に応じて、ハンドブックの特性を引き出し、使い分けようとする立場である。

第2に、研究者として学術的な知見を提供するとともに、社会科の教科観を一元的に固定化することに慎重であろうとする立場である。

A教授の問題意識の根底には、学生や教師の自立的な社会科観の確立を支援したいというスタンスがあり、それにもとづいて上の活用法が導かれていると解される。(杠 拓哉)

(4) ベテラン指導主事の場合

① 来歴と問題意識

B部長は、約11年の間、教員の研修や養成に携わるベテラン指導主事である。4つの県立高校で教員として働いた後、2年間現職派遣で大学院での研究に従事した。その後、指導主事、教頭、教育センター主任を歴任し、現在では部長という「指導主事の指導主事」の立場にある。

B部長の教師教育者としての問題意識は大きく2つある。第1に、いかにして社会の見方・考え方を成長させるような授業を作ってもらおうかということ。第2に、部長という立場の関係上、現場の実践を見る機会が減っており、学校の実態に即した指導が来ているか不安が残る点である。

② ハンドブックへの評価

第1に、学校種の特性を活かした構成である。各章の構成にはおおむね好意的な評価を示す一方で、第I章でいきなり「知識の構造」が出てくると、小学校の先生には抵抗感が強いのではないかと述べた。

第2に、県の教育政策に応える構成である。これは、とくに第IV章のアクティブラーニングやパフォーマンス評価について高い評価を示したことから伺える。B部長は、これらの章を評価した理由として、県教委は授業を主体的な学びへと変革していく政策を打ち出しており、研修の際の良い材料になると述べていた。

第3に、計画-評価のバランスの取れた構成である。本ハンドブックでは社会科の「評価」について独立して論じた章がなく、コラムのレベルに留まっていた。B部長によれば、現場の先生の頭を悩ませているのは評価であり、より重点的に、章に格上げして扱うべきだと評した。

③ 想定されるハンドブックの活用可能性

B部長は、ハンドブックの活用法を、以下の2つの場面に分けて解説した。

第1に、初任者研修での活用である。初任者研修のカリキュラムは、一般的に継続した6~7回の連続講座として確立されている。そのため、ハンドブックの特定の章をクローズアップして使用することは難しいが、とくに第二章の学習課題や第三章の教材活用のところは、部分的ながらも投げ込み的に活用したいという。

第2に、10年目の教員研修である。中堅を対象にした研修でも、初任者研修と同様に第二章や第三章の内容が重要であるとした。しかし、それらに加えて、第I章の「知識の構造」を取り扱うことで理論的な背景を補強したいし、また発展的な学びとして、第四章の能動的な学習活動についても取扱いたいと述べた。

④ ハンドブックに対する教師教育者としてのスタンス

以上のことからB部長の教師教育者としての

立場は、以下の2点にまとめることができる。

第1に、教育政策の推進者の立場である。B部長は、県の政策とも合致するアクティブラーニングやパフォーマンス評価の内容を高く評価していた。教師が直面する実践上の悩みを支援する臨床的なサポートだけでなく、政策的な理念を実現していく教育行政官の視点からも、ハンドブックを評価していることが分かる。

第2に、研修プログラムの作成者の立場である。B部長は、学級担任制を採る小学校と教科担任制を採る中学校以上では、教科研修の性格や内容を変える必要があると主張した。また、初任者研修と10年目研修では、異なる研修課題を設定し、社会科教師としての資質・能力をより高次なものへと高めていく系統性を意識していた。

以上のことからB部長は、教育政策を周知せんとする行政的な視点を携え、また学校種や教職年数を応じた研修計画を策定する責を負うカリキュラムデザイナー (Curriculum Designer) のスタンスからハンドブックを評価し、活用法を提起していると解される。(寺嶋 崇)

(5) 若手指導主事の場合

① 来歴と問題意識

C指導主事は、2つの公立中学校で17年の勤務経験を有する、指導主事の職について2年目の先生である。現在は研究授業等での指導助言等の任に当たっている。C指導主事は、B部長とは異なり、普段から直接的に教師の授業改善に携わっている。

C指導主事の現在の問題意識は、「社会科教師が発問を適切に構成して授業ができるようになってほしい」である。指導している社会科教師の中には、主発問の設定や授業展開のデザインを苦手とする教師、また、発問づくりや子ども主体の学習活動をイメージはできるものの、授業のカタチにできない教師が多いという。そういう社会科教師を目の当たりにして、C指導主事は上の課題に応える具体的な手立てを示し、授業改善を支援していきたいと考えている。

② ハンドブックの評価

C指導主事は、ハンドブックの構成をおおむね肯定的に評価した。ハンドブックの各章に渡ってリアルな「つまずき」場面が設定されるとともに、各場面に対する具体的な解決策を提案するように

構成されている点である。

内容については、とくに学習課題の設定について扱った第Ⅱ章と第Ⅴ章が重要と述べた。これらの章は、「こういう視点で発問を考えてゆけばよい、メインクエストをどのように設定してゆくか、それを踏まえて揺さぶりの質問を作ったり」と語るように、一貫して学習課題のつくり方を扱っている。C指導主事は、学習課題について「それに向けてどういう資料を使わせて考えさせるか、どういう活動をさせて考えるかの最初の一番極めていかなければならない部分」だと考えている。このようなC指導主事の授業づくり観が、ハンドブックの評価規準にも反映していると解される。

③ 想定されるハンドブックの活用可能性

C指導主事は、ハンドブックの内容構成に準拠した活用法を提案した。とくに重要と評価した第Ⅱ章や第Ⅴ章を、章の単位でそのまま取り上げ、研修で活用するというものである。

具体的には、各章を見開き順に読んでいき、見開きの最後で、そこに提示された理論を理解するアクティビティーに取り組みさせる。また、自分だったら、つまりき場面にどのように対応するかを個別に考えさせたり、各章にモデル的に示された2つの解決策以外の解決策をグループワークで考えさせたりする活用法を示した。

④ ハンドブックに対する教師教育者としてのスタンス

これらのことから、C指導主事の教師教育者としての立場の特徴を2点指摘できる。

第1に、現場教師のメンターという立場である。C指導主事は、一貫して実践的・臨床的な立場から、教師の授業改善を支援するためにハンドブックを活用しようとしていた。現に教師が授業でつまづいている箇所にはできるだけ焦点化して、教師に寄り添いながら改善策を創出することを意図していた。C指導主事は、普段から教員に接している立場からハンドブックを評価し、活用しようとしている点に特徴がある。

第2に、授業者という立場である。今でこそ教師教育の職に就いてはいるが、C指導主事は自分が2年前まで社会科教師として重視してきた思いやこだわりを、ハンドブック評価の根幹に据えていた。前述のように、指導・助言の視点も授業改善の視点も、基本的には「学習課題」の質に向けられていた。C指導主事は、自己のアイデンティ

ティを「自分だったらどうするか」を追究する教師＝授業者に求めており、その延長線で教師教育に従事しているところに際立った特徴がある。

このようにC指導主事は、自己が現場で培ってきた専門性を、徒弟制的な枠組みを維持しながら若手や同僚に伝授していく指導助言者(Supervisor)のスタンスを外すことはない。ハンドブックの活用法も、このスタンスのもとで一貫して語られていると解される。(辻本 成貴)

V 成果と課題

1. ハンドブック試作版の評価

質問紙調査と聞き取り調査の結果、ハンドブックの試作版は、教員養成と教員研修のそれぞれの場面で活用されることが確認された。とりわけ、本ハンドブックの構成には肯定的な評価結果が得られた。具体的な問題場面に即して、その解決策を考えていくという過程が、教師たちに日々の実践の省察を促すものとされた。

ハンドブックの活用においては、章の構成に従って読み進めるだけではなく、教師教育者が内容を取捨選択して受講者に提示したり、受講者にハンドブックを批判的に読み解かせ、解決策の代替案を考えさせたりするというあり方も提案された。本ハンドブックは、体系的なプログラムではなく、教材集として開発された。大学教員や指導主事、附属学校教員といった個々の教師教育者による自立的な活用－ゲートキーピング－に開かれたものとなっている。一方でそれは、教師教育者に、ハンドブックの内容を読み解き、理解・咀嚼するための知識を求めるだけでなく、教員養成や教員研修のカリキュラムを構想する力量まで求めるものとなっていた。そのため、ハンドブックの活用マニュアルの配布を要望する声も寄せられた。本ハンドブックの活用には、教師教育者自身の力量が試されるともいえよう。

また、教員養成や教員研修といった場面だけではなく、ベテラン教師自身の自己省察にも活用できる可能性が指摘されていた。ただし、社会科教育学になじみない学生や若手教師が1人で読むには難解であるとも評価された。なかでも、第Ⅰ章は、「知識の構造」と称される抽象的な理論がクローズアップされていることが問題視された。本ハンドブックが、「科学的な社会認識形成」とい

う1つの社会科教育観に基づいて開発されていることを問題視する見方も示された。この他にもコンテンツの過不足を指摘する声も少なくなかった。

2. 評価結果に基づくハンドブックの改善

以上を踏まえて、筆者らは試作版ハンドブックの完成後に、改良版の開発に着手した(2015年3月15日)。主な改善点は以下の3点である。

第1に、第Ⅵ章として「授業後の『評価』から考える授業改善」を開発したことである。本章には、子どもの学習成果を評価する方法だけでなく、その結果を活かして、教師の授業を評価・改善していく方法論も紹介した。また、コラムとして「テストのつくり方」を掲載した。この結果、現代的な教育課題にダイレクトに応える改良版ハンドブックへと、試作版からバージョンアップを図ることができた。

第2に、各章の見開きの記述内容を精選したことである。とくに第Ⅰ章「授業前の『教材研究』から考える授業改善」には、大幅な修正を加えた。試作版では、「何を、どのように子どもに教えていけばいいか」(第1見開き)という一柳先生の悩みから内容を立ち上げ、その解決策として「知識の構造図」づくりを提案する流れで構成されていた。そこで改善版では、一柳先生の悩みを「どのようにして指導計画を立てるか」(第1見開き)と改め、より焦点化を試みた。課題の解決策も、

「目標を明確化する」(第2見開き)と「学習課題と探究ルートをつくる」(第3見開き)のように、授業づくりの考え方や手続きを表すものに変更した。それにともなって各見開きのアクティビティや文献紹介の内容も全面的に書き改めた。

これら以外にも、文章の表現や文字の大きさ、図表等の配置といったレイアウト面でも、全面的な修正を施している。

第3に、内容構成を説明する理論的枠組みを変更したことである。試作版の段階では、コルブの経験学習論に拠って理論づけを試みていた。しかし改善の過程で、コルトハーヘンのALACTモデルのほうが、同じ経験学習論でも教師教育論に特化しており、またハンドブックの構造をより合理的に説明できることが判明した。そこで図5のように、構造の再定義を試みた。ALACTモデルとは、①行為(Action)→②行為の振り返り(Looking back on the action)→③本質的な諸相への気づき(Awareness of essential aspects)→④行為の選択肢の拡大(Creation alternative methods of action)→⑤試み(Trial)、からなる省察のサイクルモデルである(Korthagen ed,2001=2010:54)。これを、①序章の「私自身の日々の実践と教科観を振り返る」→②各章の1節「実践場面での典型的な悩みやつまずきの共有」→③各章の2節～3節「悩みの解決に役立つ(複数の)方策の探究」→④各章の4

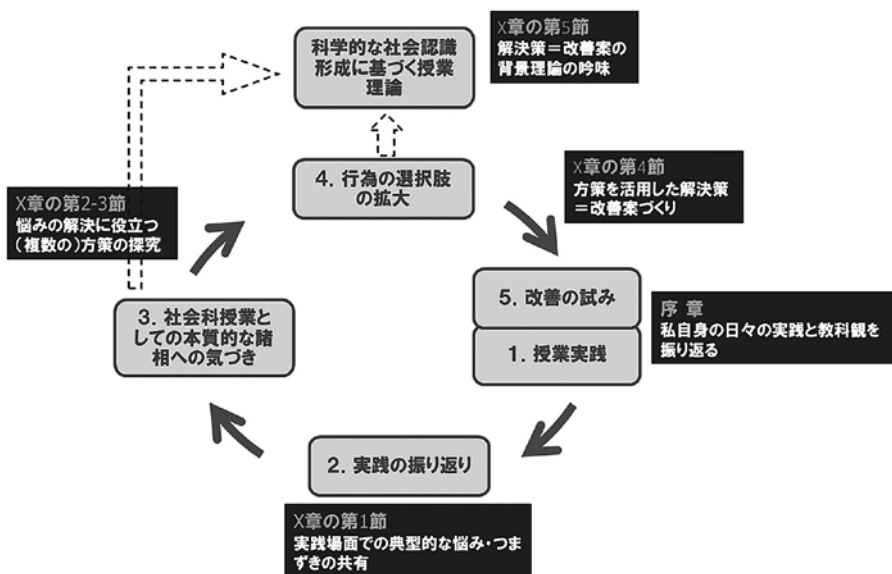


図5 コルトハーヘンのALACTモデルとハンドブックとの対応関係

節「方策を活用した解決策＝授業づくり」の関係に対応させた。

コルトハーヘンが重視する「③本質的な諸相への気づき」を達成するには、教師教育者の介在が欠かせない。なぜなら、一定の理論を持たない省察は、しばしば自身の経験の批判的考察を阻害し、実践の固定化を助長し、結果的に教師の行為の選択肢を狭めてしまう恐れがあるからである。そこで改良版ハンドブックでは、「本質的な諸相への気づき」を促す方策＝概念の提示を引き続き充実させるとともに、諸相に気づかせる理論的枠組みとして、「科学的な社会認識形成論」に触れる場を随所に設けた。こうした本ハンドブックのコンセプトは、序章や各章の第5節にも明示を試みた。

改良版ハンドブックは、実践の省察に限らず、授業改善を支える羅針盤＝社会科の教科観の確立に資することが期待される。また、授業づくりの基礎理論の習得にも貢献できるだろう。

ただし、本ハンドブックには、これを利用する指導者の側にも高度な理解力と活用力、すなわちゲートキーピングが求められる。掲げる目標や対象者、場面・文脈によって多様な使い方が想定できるからである。本ハンドブックは、教師教育者を育成するプログラムの教材としても一定の効果を発揮するのではないかと。(渡邊 巧)

【主要参考文献】

- 石井英真 (2015). 『今求められる学力と学びとは ―コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準.
- 臼井嘉一, 柴田義松編著 (2009). 『社会・地歴・公民科教育法』学文社.
- 川口広美 (2014). 「教師による社会系教科カリキュラム設計方法論の構築 ―高校日本史カリキュラム開発協同研究を事例として―」, 『社会科研究』, 80: 9-20.
- 教育実習を考える会編 (2011). 『教育実習生のための学習指導案作成教本 社会・地歴・公民科』蒼丘書林.
- 教師教育研究会編 (2014). 『教員のためのリフレクション・ワークブック 教員研修・教員養成

成テキスト Ver.3].

- 草原和博 (2012). 「多文化的性格の地域を教師はどのように教えるか ―社会科教師の意思決定の特質とその要件―」, 『社会科教育研究』, 116: 57-69.
- 草原和博, 大坂遊, 瀬戸康輝, 田口敏郎, 中山茜, 西村祥太郎, 好井基文 (2014). 「社会科教師はどのようなカリキュラムデザインが可能か ―歴史学習材の開発と活用の事例研究―」, 『学校教育実践学研究』, 20: 91-102.
- 草原和博, 岡田了祐, 渡邊巧, 大坂遊, 能見一修, 横山千夏, 若原崇史, 寺嶋崇 (2015). 「社会科教師はどのようなカリキュラムデザインが可能か(2) ―公民学習材の開発と活用の事例研究―」, 『学校教育実践学研究』, 21: 83-96.
- 社会認識教育学会編 (2010). 『中学校社会科教育』学術図書出版社.
- 全国公民科社会科教育研究会授業研究委員会編 (2013). 『高等学校公民科 っておき授業 LIVE 集』清水書院.
- 田部俊充, 田尻信壹, 池俊介, 志村喬, 深瀬浩三編 (2011). 『大学生のための社会科授業実践ノート増補版』, 風間書房.
- 長岡健 (2006). 「学習モデル―学び方で効果は変わるか」, 中原淳編著 (2006). 『企業内人材育成入門』ダイヤモンド社, 83-86.
- 原田智仁 (2010). 『社会科教育のフロンティア 生きぬく知恵を育む』, 保育出版社.
- 藤岡完治 (2000). 『関わることへの意志 教育の根源』, 国土社.
- F・コルトハーヘン 編著, 武田信子監訳 (2010). 『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリティックアプローチ』, 学文社.
- Baker, A.C., Jensen, P.D., & Kolb, D.A. (2002). Conversational Learning: An Experiential Approach to Knowledge Creation. Quorum Books.
- Kolb, D.A. (1984) Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Prentice Hall, Englewood Cliffs.