

教職課程後半期における教員志望学生の社会科観・授業構成力の形成過程

－「洗い流し」はいつどのように起こるのか、あるいは回避されるのか－

大坂 遊

近年、教員養成カリキュラムの改革の潮流を受けて、「実践知の形成と継承」を志向する「学校ベース」の養成カリキュラムを導入する大学が注目されている。一方で、そのような養成カリキュラムに対して、教員養成カリキュラムで学んだ先進的な教育理論が臨床経験を通して棄却されていく「洗い流し」の視点からの批判もなされている。はたして、中等社会科教員を志望する学生は、教員養成の段階でどのような「洗い流し」の機会にさらされるのか、どうすれば「洗い流し」を回避しうるのか。本稿ではこの2点を検討するために、国立X大学教育学部の3年次の学生3名に対して、2年間にわたる縦断的な聞き取り調査と授業プラン分析を実施し、学生の社会科観と授業構成力の形成・変容の過程を調査した。分析の結果、①教職課程後半期の中等社会科教員志望学生は、学習指導案の書き方といった形式的な授業構成力を順調に向上させていくこと、②教育実習やその後の教科教育系の演習科目を通して、自身の社会科観を実現する力量の不足を自覚した学生は、社会科観の再検討を模索するようになること、③教員養成カリキュラムが期待する資質・能力像に共感できない学生や、入職後に直面する教育課題を具体的にイメージできる学生ほど、理想とする社会科観の継続的な追求を断念するようになること、の3点が明らかとなった。最後にこれらの成果をふまえて、3年次後期から4年次前期にかけて、個々の学生が抱えている課題や実現したい理想の社会科観を授業プランに具体化させ、実際に附属学校や連携協力校における実践を通して検証し改善していく、少人数の演習形式の授業科目の導入を提案した。

キーワード：社会科観、授業構成力、洗い流し、教員養成カリキュラム、アイデンティティ・ステータス

The Process of Students Intending to be Teachers Forming a View of Social Studies and the Ability to Structure Lessons in the Latter Part of the Teacher-Training Course:

How Does “Washed Out” Occur or How Can It be Avoided?

Yu Osaka

In recent years, there has been a trend toward reforming teacher training curriculum, so a lot of attention is being paid to universities that are introducing “school based” training curriculum that is intended to “create and pass on practical knowledge.” However, this sort of training curriculum has been criticized based on the

perspective that the advanced educational theory that is learned in the teacher training curriculum is abandoned or “washed out” through clinical experiences. So, what types of opportunities for “washed out” are the students who intend to be secondary social studies teachers exposed to during teacher training and how can this “washed out” be avoided? To address these two questions, this study investigated the process by which students’ views on social studies and their ability to structure lessons were developed. This was done by performing a lesson plan analysis and conducting a longitudinal interview survey over 2 years on 3 third year students in the department of education at national university X. The results of this analysis revealed the following three facts : 1) students in the last half of the teacher training course who want to become secondary social studies teachers do well at improving their formal ability to structure lessons (i.e. their way of writing lesson plans); 2) students who become aware of the inadequacy of their own ability to implement their own view of social studies through teaching practice or subsequent practical subjects at the end of the teacher-training curriculum start to reexamine their views on social studies; and 3) students who cannot empathize with the ideal qualities or abilities expected in the teacher training curriculum and students who are more able to concretely imagine the educational problems they will face after starting work will abandon continuously pursuing their own ideal view of social studies. Finally, based on these results, this paper proposed that the issues that individual students have or their ideal view of social studies that they want to create should be solidified in lesson plans. It also proposed that practical seminar courses with only a few people should be introduced so that students can examine and improve themselves through actual practice at affiliated or cooperating schools.

Keywords: View of Social Studies, Ability to Structure Lessons, Washed Out, Teacher Training Curriculum, Identity Status

1. 問題の所在

4年間の教員養成教育において、後半の3年次生から4年次生の2年間は、カリキュラムによって多少の違いはあれども、学生にとっては教師としての自らの実践的な力量を意識する時期となる。この時期には、従来から養成段階における最大の臨床経験の場として機能してきた教育実習が配置されるほか、教職実践演習などの実践的・臨床的な科目が配置される。特に近年では、「国立の教員養成系大学・学部」の在り方に関する懇談会（いわゆる「在り方懇」）報告を受けて、教員養成大学・学部では「理論と実践を往還する教師」、「学び続ける教師」のスローガンのもと、欧米において主流となっている「学校ベース(school-based)」の教師教育アプローチが注目され、学校と大学との連携を軸とした養成カリキュラムが見られるようになった。これらの背景には、レイヴ&ウェンガー(1993)の「正統的周辺参加」論や、ショーン(2001)の「反省的実践家」論といった、成人教育や経験学習の文脈が教師教育に応用されるようになった経緯がある。

その一方で、このようないわば「実践知(ワザ)の形成と継承」を志向した養成カリキュラムに対して、実証的・経験的な調査研究を通じた批判もなされている。その最も重要な指摘が「洗い流し」問題である。McGuire(1996)や Zeichner & Tabachnick(1981), Slekar(1998), 川上(2012)など多くの研究は、教育実習生や入職後の新任教員が、学校現場における困難な状況下に順応していく中で、教員養成カリキュラムで学んだ先進的な教育理論を「洗い流し(washed out)」ていく過程を描いている。これらの研究成果に依拠すれば、教員養成の段階から学校現場のコンテキストに投入され、徒弟的な学びの中で実践知の継承を推進する「学校ベース」のアプローチは、自己の被教育体験にもとづく信念や赴任校の要求する教育目標を自明化し、それらと異なる価

値観・教育理論の受け入れを阻害する危険がある。

このような「学校ベース」の教員養成教育に対する代案として、大学教育の中でこそ形成すべき資質・能力として「授業に対する思想信念の形成」を掲げる立場が存在する。たとえば山崎(2011)は、教師の専門性の向上にとって、教師が自らの授業観などを問い直す取り組みの重要性を指摘している。浅田(1998)も、授業設計や授業実施には教師の保持する授業観が重要な要因を占めることを指摘している。これは米国社会科研究の文脈の中でシェーバーやニューマンによって提起され、社会科教師の意思決定や力量形成に関わる重要テーマとして議論されてきた「rationale development(合理的根拠付けの形成)」と呼ばれる資質・能力とも親和性が高い。しかし、この立場の養成論も、半年程度の短期的なスパンでの信念・授業観の変容に成功することはできても、4年間あるいは入職後という長期的なスパンにおいて、学生が形成した信念が「洗い流され」ずに定着するということがいまだ実証されていない。

はたして、中等社会科教員を志望する学生は、教員養成の段階でどのような「洗い流し」の機会にさらされるのか。そして、どうすればそれらの「洗い流し」を回避することができるのか。本研究ではこの問いに答えるために、後者の養成論の立場に立つカリキュラムを対象にした実証研究を行う。あわせて、本研究の成果をふまえ、教職課程後半期における学生の支援策を提案したい。

2. 研究方法

本研究では、教職課程前半期において同様の問題意識にもとづき調査を実施した大坂(2016)と同様の研究方法を用いている。同様の手法を用い、同じカリキュラムを対象とした学生に対する調査研究を実施する。

これは、先行研究において明らかにした国

立 X 大学教育学部の 1 年次生や 2 年次生の社会科観・授業構成力の変容と比較できるようにするためである。本章の記述は大坂(2016)と重複する部分も多いが、本稿のために改めてその手続について述べる必要があるため、ご了承ください。

(1) 調査対象の選定手続き

2014 年 11 月に、国立 X 大学教育学部中等社会科教育専攻の 3 年次生 25 名を対象に、社会科観を尋ねる質問紙調査を実施し、学生がどのような社会科観を志向しているかを把握した。次に、質問紙の回答をもとに、複数の社会科の目標や教養主義に対する評価を基準として、志向の異なる学生の選定を試みた。検討の結果、複数の社会科の目標に対して明確な優劣をつけており、かつ教養主義的な社会科の目標を重視する態度をとる学生群から学生 D を、複数の社会科の目標に対して明確な優劣をつけていない学生群から学生 E と学生 F を選定した²⁾。本稿ではこの 3 名から収集した情報や資料を分析の対象とする³⁾。

(2) データの収集と処理の方法

1) 社会科観分析のためのデータ：聞き取り調査

3 名に対し、社会科観を把握する対面形式での聞き取り調査を、約 1 年の間隔をあけて 2 回実施した⁴⁾。2 回の調査では共通して、「自身の所属や経歴」、「最近印象に残っている経験」、「大学のカリキュラムや授業に関する評価」、「被教育体験期に受けてきた印象深い社会科授業」、「将来獲得したい社会科教師としての力量」、「現時点で発揮できる社会科教師としての力量の自己評価」を聞きとった。2 年目の聞き取り調査では、昨年度に本人が作成した日清戦争の授業プランを提示した上で、「昨年度のプランを現時点でどのように評価するか」、「改善すべき点はあるか」を追加で聞きとった。

聞きとった内容は逐語録を作成した上で、「現在考える「よい」社会科授業のイメージ」に関して語られた内容を中心に抽出するという、「焦点的コーディング」による処理を行った⁵⁾。コーディングに際しては、質的データ分析ソフトである「NVivo 10®」を用いた。なお、分析の妥当性を高めるため、メリアム(2004)が指摘する以下の手続きに従った。第 1 に、分析の過程では社会科教育学を専門とする大学教員および大学院生(以下、「研究グループ」と共同で協議を行った(仲間同士での検証)。第 2 に、分析の過程で対象者にデータの解釈結果を参照してもらい、その解釈の妥当性を確認した(メンバーチェック)。

2) 授業構成力分析のためのデータ：授業プラン

2 回にわたる社会科観の聞き取り調査と並行して、「日清戦争」を題材とする 1 時間の中学校社会科授業プラン(学習指導案)を作成し、約 1 週間の期間を経て電子メールで提出することを依頼した。作成にあたっては、個人で作成すること、学習指導案の形式で A4 用紙一枚以内とすること、「授業名」、「授業目標」、「具体的な指導計画」、「参考文献」を明記すること、これらの条件を付した。

さらに参考資料として、五味ほか(2011, pp.162-163)東京書籍の見開き「日清戦争」を提供し、必ず取り扱うよう指示した。2 年目の調査時には、再度「日清戦争」の授業プランを作成する旨の了承を得た上で、「教科書の当該見開きを少なくとも一部は取り扱うこと」以外の条件を廃し、学生に比較的自由な観点からの授業づくりを依頼した。

(3) データ分析・解釈の理論的枠組み

1) 社会科観の分析枠組み

学生の社会科観を分析するための枠組みとして、本稿では発達心理学における Marcia(1966)の「アイデンティティ・ステータス」論を援用する。この論は元来、青年期の自我発達の確立に向けて、どのように「危機」に

対処して克服しようとしているかの行動類型である。「危機 (crisis)」とは、自分が何になりたいのか、自分はこういった人生を生きるべきなのかといった発達課題を達成するために行う「試行錯誤の体験」であり、その「探索行動を促す危機感」を指す。「積極的関与 (commitment)」とは、社会的役割の獲得や人生の目標の達成のために行う実際的な行動や努力を指す。アイデンティティ・ステータスは、これらの「危機」の有無と「積極的関与」の有無によって、①拡散、②フォークロージャー、③モラトリアム、④達成・統合の4つに類型化される。

大坂 (2016) は、国立 X 大学中等社会科教員養成カリキュラムにおいて意図され、達成された目標の一つに、「学生の社会科観の変容を迫ること」が存在することを示唆した。そこで本稿では、「アイデンティティ・ステータス」論を援用し、学生の社会科観のステータス (の変容) をとらえることにしたい。具体的には、「危機」を「社会科に対する自己の信念を揺さぶる事態に直面すること」、「積極的関与」を「危機に直面した際、新たな社会科観の構築を模索しようとする状態」と規定した上で、図 1 に示す 4 つの類型を設定した。各象限の数字と定義は、「アイデンティティ・ステータス」論における各類型に対応している。

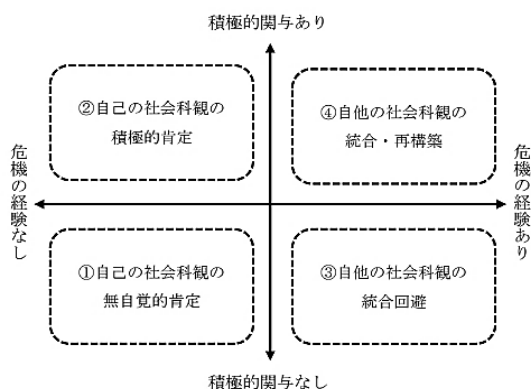


図 1 社会科観のステータスモデル

※筆者作成。

「①自己の社会科観の無自覚的肯定」は、自己の社会科観を揺るがす「危機」に直面せず、被教育体験期に形成した社会科観を保持している。この類型の学生は、そもそも自己の社会科観を確立すること自体に関心がないか、模索自体を拒否している状態である。

①の状態の学生が、自己の社会科観の確立に関心を示すようになると、「②自己の社会科観の積極的肯定」に位置付けられる。この類型の学生は、「危機」を経験せずに被教育体験期に形成した社会科観を保持しており、それこそが自分の社会科観であると積極的に支持しようとする。

一方、大学カリキュラムの中で自己とは異なる他者の社会科観に触れ、それに一定の共感や納得を示し、他者の社会科観を摂取しつつ再構成しようという意識が学生の中に芽生えたと、「危機」に直面した状態となり、③や④に移行する。

「③自他の社会科観の統合回避」は、「危機」を経験した後に、自己に内在する複数の社会科観を自覚し、それらの間に葛藤や矛盾が存在することを理解しながらも、両者の調停や統合を回避しようとする状態を指す。他者の社会科観を無批判的に導入しようとする「乗り換え」型や、現実に実行可能な社会科観の実現を優先する「割り切り」型などが想定される。

「④自他の社会科観の統合・再構築」は、③のように「乗り換え」や「割り切り」を行うことなく、複数の社会科観の調停や統合を試み、それらの目指す目標を両立しうる手立てを模索し続ける状態を指す。必ずしも調停や統合が完了している必要はなく、学生が調停や統合に向けた模索を続けていれば、この類型に分類される。

本稿では学生の語りの分析をもとに、3 年次から 4 年次にかけて 3 名の社会科観が①から④の間でどのように変容していくかを検討したい。

2) 授業構成力の分析枠組み

学生から提供された2ヵ年分の「日清戦争」の授業プランを分析する枠組みとして、研究グループで協議を行った結果、表1に示す6つの観点を設定した。これらの観点は、協議の結果、「授業プランを分析することである程度測定可能な、教育目標、教育方法、教育内容、学習評価に関する項目である」として研究グループ内で合意が得られたものである。なお、観点の設定に関しては、谷田部(2009)や田口ほか(2009)で提示された授業評価の枠組みもあわせて参照し、特定の授業理論に過度に依拠しない、包括的な観点となるように留意した。これらの6つの観点をもとに、学生の授業プランがどの程度の水準を達成しているかについて、研究グループでの協議を通して分析していった。

表1 授業プランの分析観点

観点	観点の定義
①MQ	1時間を貫く探求課題が設定できているか
②目標	目標が授業の到達目標として記述できているか
③展開	授業の展開を、複数の学習段階に分けて組織することができているか
④方法	教師の解説に終止するだけでなく、子どもたちの作業や活動を含めた学習として授業を設計することができているか
⑤内容	教科書記述の解釈にとどまらず、より自立的・発展的な教材研究の成果をふまえた教育内容構成ができているか
⑥評価	学習の到達点を子どもたちに確認させるようなまとめ・総括の場面があるか

※筆者作成。

(4) 対象学生の学習の制度的文脈

本稿で取り扱う学生が在籍する国立X大学教育学部は、初等中等教員と教育に広く関わる実践者とを並行して養成する、国立総合大学の一学部である。3名が所属する中等社会科教育専攻(以下、当該カリキュラム)において、学生が3年次前期から4年次後期の4期にかけて履修できる、教員としての資質・

能力の形成に関する授業科目の一覧を表2に掲載した。

大坂(2016)によれば、当該カリキュラムでは1年次前期から2年次後期にかけて徐々に専攻独自の開設科目が増加していき、学習の中心が教科専門に関する科目から教科教育や教育実践に関する科目へと移行していくカリキュラム編成となっていた。

3年次前期になると、開設される科目数が教科内容系の科目を中心に増加し、教育臨床系や教科教育系に関する科目を凌駕するようになる。学生は3年次の夏季休業期間中に実施される附属学校での中・高等学校教育実習に向けて教科内容系の授業を中心に履修し、教育実習後である3年次後期には教科教育系科目を中心に履修する構成となっている。

4年次になると、開設されている科目数自体が大幅に減少する。この時期の学生は、教員採用試験、就職活動、大学院入試などの行事と並行して、卒業論文指導に関わるゼミナールや教職実践演習といった公的カリキュラムを履修することが想定される。

留意すべき点として、表2に設定されているこれらの科目は卒業論文を除き全てが選択必修科目あるいは自由選択科目であるため、学生にある程度履修の裁量が委ねられていることがあげられる。また、当該カリキュラムの学生のうち、希望者は小学校教員免許を取得するプログラムにも登録することができ、登録者は3年次から4年次にかけてそれらに関連する科目もあわせて履修していく。そのため、3年次以降は学生によって科目の履修状況は大きく異なり、一概に当該カリキュラムが学生の社会科観・授業構成力に与える影響を比較することは困難である。一方で、これらの自由な裁量によるカリキュラム内外での学びが、学生の社会科観・授業構成力の形成に影響を与えていることが推測される。

**表2 当該カリキュラムが4年次後期までに
設定している授業科目
(平成24年度入学生の場合)**

領域	授業科目名	開設時期と 単位数			
		3 年 次 前 期	3 年 次 後 期	4 年 次 前 期	4 年 次 後 期
教育臨床系	教育実習指導 B ^{※1}	集			
教育臨床系	教育課程論	2			
教育臨床系	児童・青年期発達論	2			
教育臨床系	道徳教育指導法	2			
教科教育系	社会系(公民)教科指導法	2			
教科教育系	社会系(地理歴史)カリキュラムデザイン論	2			
教科内容系	応用倫理学研究	2			
教科内容系	経済学各論Ⅲ	2			
教科内容系	国際政治学	2			
教科内容系	国際政治経済学	2			
教科内容系	自然地理学研究	2			
教科内容系	人文地理学研究	2			
教科内容系	人文地理学実習	2			
教科内容系	西洋史研究	2			
教科内容系	対人心理学	2			
教科内容系	地理情報システム学	2			
教科内容系	中国社会史研究	2			
教科内容系	日本近代化論研究	2			
教科内容系	文献資料解析演習Ⅰ	2			
教科内容系	法学研究	2			
教育臨床系	中・高等学校教育実習Ⅰ ^{※1}		集		
教育臨床系	教育相談		2		
教育臨床系	教育方法・技術論		2		
教科教育系	公民教育プランニング実習		2		
教科教育系	社会系(公民)教育方法・評価演習		2		
教科教育系	社会系(地理歴史)教育プランニング論		2		
教科教育系	社会認識教育研究法		2		
教科教育系	地理教育プランニング実習		2		
教科教育系	歴史教育プランニング実習		2		
教科内容系	現代倫理学演習		2		
教科内容系	地域研究法Ⅰ		2		
教科内容系	地域研究法Ⅱ		2		
教科内容系	地理情報システム学実習		2		
教科内容系	文献資料解析演習Ⅱ		2		
教科内容系	文献資料解析演習Ⅲ		2		
教科内容系	文献資料解析演習Ⅳ		2		
教科内容系	文献資料解析演習Ⅴ		2		

教科内容系	法比較研究		2		
教育臨床系	中・高等学校教育実習Ⅱ ^{※1}			集	
	☆社会認識教育研究演習			2	
	☆経済内容研究演習			2	
	☆世界史内容研究演習			2	
	☆地理内容研究演習			2	
	☆日本史内容研究演習			2	
	☆法内容研究演習			2	
	☆倫理内容研究演習			2	
教育臨床系	教職実践演習				2
	☆卒業論文				6 ^{※2}

※1 集中講義として開設されている「教育実習指導 B」(1 単位)は3年次前期に、「中・高等学校教育実習Ⅰ」(4 単位)、「中・高等学校教育実習Ⅱ」(2 単位)は3年次夏期休業期間中から3年次後期にかけて実施される。

※2 卒業論文は履修時期の指定はないものの、事実上4年次前期から後期にかけての履修となる。

※3 「☆」印の科目は所属する卒論ゼミ生のみ履修可能。
※筆者作成。

3. 考察①：3年次から4年次にかけての社会科観・授業構成力の形成

本章では、対象学生3名の3年次から4年次にかけての社会科観と授業構成力の変化を中心に考察する。分析する資料として、3名の学生の聞き取り調査の分析結果を本稿の末尾(資料1)に掲載している⁶⁾。

なお、社会科観の考察の場面では、逐語録から本人の語りを「3-D-i-135」のように表記して引用する⁷⁾。

また、授業プラン分析の場面では、学生自身が提出した授業プランからの引用場面に「」を付している。

(1) 学生Dの場合

1) インタビューにおける語り:「現代とのつながりを見出す社会科歴史学習」の維持・強化

①社会科観の芽生え

学生Dは、3年次から4年次に至るまで、一貫して高校歴史の教師を志望している。学生Dは大学入学直前に、社会科について考えるようになったきっかけについて以下のように語っている。

高3の卒業の時に日本史の先生に無事X大学に合格できましたって話をした時が第二のターニングポイントで。その時に日本史の先生が「受験ばかりの日本史だったから、やって面白くなかったら」というふうに言われて。「いやすまのう」、みたいな感じで結構申し訳無さそうに話してたんで。その時に先生がそこまで...もちろん歴史が好きな人が歴史教育とかやる人が多いと思うんで、その歴史の好きな先生が面白くなくならせるような原因とか、そういう構造ってなんなのかなってちょっと思ってたんで、大学入って授業受けたりとかして、「あ、なるほど、そういうことだったのか」って分かって。じゃあ僕はその現状をどうしたらいい...現状をどうするかっていうか、自分なりの理想としてどういうものを持っておくべきなのかなっていうふうを考えて、今にいたる感じです。(3-D-i-143)

このように学生Dは、当該カリキュラムに入学する以前から、恩師に自分の授業が面白くなくて申し訳ないという謝罪をされた経験があり、それが自身の社会科観の模索につながっていることが示唆された。

② 3年次の社会科観

その上で、学生Dは3年次のインタビューにおいて、次のように理想の社会科像について語っている。

そうですね...理想の社会科...。やっぱ、もう、知識の羅列とかよりかは、その、選ぶ知識っていうか、そういうのは、もう少なくともいいので、なんか、その根幹になる背景っていうか、特色っていうか、そういうふうなんがある...。なんか、その、その事実で教えるだけで終わるんじゃなくて、その根幹にある何かとか、その...なんて言ったらいいですかね。代替じゃないですけど、なんか、そういう...。背景とか、その知識を、なんか、日常的に置き換えるとか。そういう、知識だけで終わらずに、別のものに昇華できるように、する授業がいいなと思います。(3-D-i-197)

うーん...そうですね、まあ、僕も、まあ、ちょっと、答え、明確な答えは出ないですけど。まあ、何かしら、将来大人になった時に、まあ...ある事象とか、現象とか、まあ、起きた際に、何かしらで活用できるんじゃないのかなっていう。で、まあ...その、活用って言う...なんて言ったらいいですかね。実際、歴史の出来事とかは、そのまま活用できないかもしれないですけど、それが、なんか、別の概念とかに置き換えるっていうか。が、その、置き換えられた何か、もしかしたら使えるのじゃないのかな、現代生きていく上で、なんか、現象とか、出来事とかが起

きた際に...なんか、考える糧になるんじゃないかなっていうふうには、ちょっと考えてます。(3-D-i-271)

このように学生Dは、歴史の学習が単なる事象の羅列を学ぶためにあるのではないことを強調しつつ、現代の社会を検討する上で活用できる知識や概念の獲得を目指すべきであるという社会科観が垣間見える。しかし、「なんか」や「...」が散見されることから明らかなように、簡潔明瞭に自らの社会科観を説明することができずに逡巡する姿、「根幹」、「特色」、「背景」、「概念」などの様々な用語で言い換えながら自らの社会科観を語ろうともがく姿がうかがえる。

③ 4年次の社会科観

4年次になると、学生Dはこのような社会科観を引き続き支持しているとした上で、次のような形で語られるようになる。

そうですね。今回の卒論のテーマに大きく影響を与えた授業なんですけど、3年生の時に国際政治学っていう授業をうけて。【中略】それが、いわゆる歴史的な事象から概念、社会諸科学、今の社会の構成とか諸課題を照らし出すような一種の虫眼鏡の役割を果たしている概念とか理論、法則とかを事象から見出すっていう風な考え方っていうのは、もちろん教科教育学の授業とかでもあったんですけど、実際に専門的な内容の科目を受けたことで具体的に鮮明に(なって)。じゃあ、その領域の理論ってなんだろうとか、概念ってなんだろうっていうのを考えて、例えば覇権国家とかバランス・オブ・パワーとかもそういう概念とか理念、現代社会を照らし出すような概念理念になるのだからってのが具体的にイメージが出来て。(4-D-i-25, 27)

なんて言ったらいいですかね。歴史的な事象を歴史だけで終わらせるんじゃなくて、今もこういう点からつながってるっていうふうになると、やっぱりそういう視点とか大事なんだなって思います。【中略】自分自身が歴史教育の、実際自分が先生になる前に自分なりの歴史教育観を構築して先生になりたいって思ってるので、そういう歴史事象だけを教えるんじゃなくて、それから今にも繋がる何かっていうのを見出させる授業っていうのが大事かなと思います。(4-D-i-37, 39)

このように、4年次の学生Dの語りからは、3年次のような言い淀みや言い換えもほとんど

ど見られなくなり、自身の学んだ授業を通して事例を挙げながら、明瞭に社会科観を説明することができるようになっていくことがわかる。その背景には、自身の社会科観と親和性の高いアメリカの教育学者の歴史教育観に出会い、卒業論文でその論を踏まえた歴史単元構成原理を模索した経験や、さらにその原点となった3年次に履修した国際政治学の授業があった。学生Dはこれらの経験を振り返りながら、「社会諸科学の概念を活用して歴史的な事象を分析し、現代社会の諸課題を照らし出す」という自身が支持する歴史教育観を説明できるようになったことがわかる。

2) 作成した授業プラン

① 3年次：国際関係の変化と日本の外交・安全保障政策の理解重視

学生Dは「日清戦争前後での国際関係がどのように変化したのかを理解する」、「史料から日本が東アジア国際秩序の中で台頭し、列強の仲間入りしたことを読み取ることができる」という2つの目標を設定している。それぞれの目標の末尾には「知識理解」、「資料活用技能」といった文言が付されていることから、観点別の目標設定が意識されていることがうかがえる。

授業は「導入」、「展開①」、「展開②」、「終結」の4つの展開から構成され、前半が日清戦争の発生した経緯とその結末について、後半が日清戦争による清の敗北で国際関係がどのように変化したかが扱われる。それぞれの展開には「副題」として「MQの提示」、「日清戦争の経緯」、「国際関係の変容」、「まとめ」という記述があり、展開ごとに取り扱う主要なテーマや学習活動が記述されている。

授業の冒頭では、教科書に掲載されている「パイを切り分ける列強」の風刺画を子どもに提示し、「◎なぜ、日本がパイ（中国）の分割に参加しているのだろうか？」と問うMQが示されている。このMQは終結部で再度提示され、「朝鮮を巡る日清戦争で日本は勝利し、

それによって中国中心の東アジア国際秩序が崩壊し、日本が列強に肩を並べるほどの地位を得たから」という答えを導く構成となっている。

参考文献として、学生Dの授業プランでは高等学校の日本史教科書だけでなく世界史の教科書が示されている。ここからは、日清戦争を通して東アジアの国際秩序が中国を中心とした中華的な世界から欧米列強中心へと入れ替わるという、国際関係の変化を取り上げたいという学生Dの意図がうかがえる。また、日清戦争を通して日本が近代国家としての体制を形成していった過程を分析した檜山幸夫編著の『近代日本の形成と日清戦争』という専門書が示されており、日清戦争の社会的な背景を教育内容に導入しようとした学生Dの姿勢が確認できる。

以上の内容をふまえ、3年次の学生Dの授業プランを先述の6つの観点から評価すると、①MQ、②目標、③展開、⑤内容の4観点を達成していると判断できる。

② 4年次：子どもとの「身近さ」や「現代との関連」への考慮

4年次になると、学生Dは取り扱う教育内容を大幅に変更し、子どもとの「身近さ」や「現代との関連」をより意図的・計画的に実現しようとした日清戦争の授業プランを開発した。

授業の目標は「日清戦争時の広島歴史と現在の広島についての関心を持っている」、「日清戦争と広島関連性を、他者の意見を踏まえつつ史料をもとに考察している」、「日清戦争と広島関連性を見出せる情報を適切に選択している」、「日清戦争の基本的情報やそれが広島に与えた影響を理解している」の4点が掲げられており、3年次に比較して目標の数が増加し、内容も具体化されている。これらの目標の末尾には3年次と同じく「関心意欲態度」、「思考判断表現」といった観点別目標が設定されている。また、「○○してい

る」のように、文末表現が達成した子どもの能力や態度を表す状態として目標が記述されている。これらから、授業の評価規準として活用することを想定した目標設定になっていることがうかがえる。

授業は「導入」、「展開①」、「展開②」、「終結」の4つの展開から構成され、それぞれ「MQの提示」、「日清戦争とは何か?」、「当時と今の広島の比較」「現在の広島を考える」という副題が付されている。また、それぞれの展開で想定される時間が記入されるようになった。

展開①で日清戦争の発生した要因や経緯を取り扱う前の導入として、授業の冒頭では「◎なぜ日清戦争時（1894年）に広島が首都になったのだろうか?」というMQが掲げられる。この問いは主として展開②の場面で地理的・軍事的な要因から考察された後、同じMQが終結部で提示され、それに子ども自身が答える想定となっている。さらに、「◎当時、大本営が置かれていた場所（広島城）は今どのようなになっているだろうか?」という、より発展的なMQが提示され、日清戦争当時の時代状況と今日の広島城や子どもたちとの暮らしを考えさせる展開となっている。

これらの学習展開を支援するために、学生Dはワークシートと補助教材を準備している。ワークシートは生徒が学習したり自身の意見を記入できるようになっており、2つの展開と終結部での学習活動に対応した構成となっている。実際の授業では、このワークシートに加え、広島市の現在と日清戦争時の地図や、広島城跡の地図を補助教材として子どもに提供することで、展開②と終結部での子どもの学習を支援することが想定されている。

参考文献として、3年次に提示されていた文献は姿を消し、代わりに広島市内の財団法人が発行している広島城の歴史や日清戦争時の広島城（大本営）の活用のされ方などについての資料・パンフレットが挙げられている。学生Dによると、この授業プランを構想する

にあたって実際に広島城に現地調査に赴き、これらの資料を収集してきたという。

以上の内容をふまえ、4年次の学生Dの授業プランを先述の6つの観点から評価すると、①MQと③展開の2観点は3年次と同水準、②目標と⑤内容の2観点は、観点別目標数の増加や現地調査にもとづく独自教材の活用などの点からみて、昨年度より質的に向上していると判断できる。また、新たに④方法、⑤評価の2観点が確認できるため、結果的に6観点全てを達成したと判断できる。

3) 社会科観・授業構成力の変容の特質

学生Dの3年次から4年次にかけての社会科観と授業構成力の変容の特質は、以下の2点にまとめることができる。

第一に、社会科観と授業プランを整合させるために、授業プランに抜本的な改善を加えている点である。学生Dは、卒業論文などの取り組みを通して、「現代とのつながりを見出す社会科歴史学習」という自身の抱いていた社会科観を、より具体化・精緻化して語るできるようになった。それにともない、3年次には日清戦争や当時の時代状況の理解を目的としていた授業プランが、4年次になると、広島城という場所に注目し、広島城に大本営が設置された背景や、日清戦争が現代においてどのように私達の生活と関わりを持っているのか、その後の広島市の歴史的な変遷において広島城がどのような意味を持つ場所になっているのかを考えさせる内容に変化した。すなわち、日清戦争を素材として、広島城や広島市が果たしてきた機能・役割の変化をとらえさせるという、より現代理解を深める方向で授業が変化し、学生Dの社会科観とも上手く整合するようになっていた。

第二に、授業構成力の量的拡大・質的深化である。授業プランの記述から判断する限り、4年次には設定した6つの観点全てを満たしていた。自身の理念と整合する授業プランを模索しながら、結果的に教員養成段階で期待

される授業構成力を形成できた一つのモデルケースとして位置づけることができる。

(2) 学生 E の場合

1) インタビューにおける語り:「現在の問題の起源や来歴を学ぶ社会科歴史学習」と「教えるべきは教える」社会科授業」との対立・葛藤から割り切りへ

① 社会科観の芽生え

学生 E は高校の歴史教師を志望して入学して以来、中学と高校のいずれの校種を選択するか悩みながらも、教育実習などを経て、より「内容が深い (3-E-i-45)」指導ができる点に魅力を感じ、改めて高校教師を志望するようになったという。

学生 E はもともと、中学時代に暗記を強要してきた社会科教師のせいで歴史が嫌いだったものが、高校時代に指導を受けた 2 名の世界史教師によって、歴史を学ぶことの面白さを再認識するようになったという。特に世界史 B の教師に対しては、古代ローマの重装歩兵の様子をほうきを持って実演してくれたエピソードなどを交えながら、「(大学で学んだ) 分類としては知識理解型 (3-E-i-187)」であるとしながらも、授業の組み立て方や話し方に魅力を感じていたという。

② 3 年次の社会科観

このような被教育体験を持ちながら当該カリキュラムに入学した学生 E は、現代の宗教紛争やテロ、東アジアの排他的なナショナリズムの高まりなどの国際的な問題を引き合いに出しながら、歴史を学ぶ意義を主張する。「人とかものを知るのに、その人の背景を知らない、その人の本当を知ることができない (3-E-i-293)」という信念を抱いており、そのためには歴史を知ることが一番の武器になるという。ここから、学生 E の実用主義的な社会科観・歴史教育観の芽生えをうかがうことができる。

一方で、授業スタイルについては、入学時

と 3 年次の現在では考えが変わってきているという。学生 E は教育実習などを通して、歴史の学習自体に興味を持ってない生徒が一定数存在することを認識するようになり、「教えるべきことを教えながら、いかにして興味を引くか (3-E-i-267)」という「土台としての基礎 (3-E-i-267)」を教えることの重要性を改めて感じるようになった。そのためには、教師が主導で「しゃべる」授業が理想であり、その力量を磨いていくことが重要だと考えているという。

その反面、最近では、授業を通して、生徒にいかにか「考えてもらおう (3-E-i-215)」かということも求められていると感じるという。学生 E はそのように考えるようになったきっかけとして、3 年次後期に履修した教科教育系の授業科目においてアクティブ・ラーニング型の歴史授業を構想するという課題に取り組んだ経験などを挙げ、その意義を次のように語っている。

歴史に興味が無い子とか、歴史とかよくわからないなあって子に、「これはこうなんだ」って教え(て)、ただ単にその、羅列(的に)教えて、へえ～って終わってしまうのはよくないと思って。で、やっぱそのアクティブ・ラーニングとかで、そういう自分がその主体的に…主体的っていうか、自分が「どうしてなんだろう」って考えるきっかけを作ってあげることが必要だと思いますし。作ってあげると、そういう歴史の良さとかがわかっていけたらいいかなと思いますし。分からなかったとしても、何回も何回もやっていけば少しずつ身につけていくと思いますし。【中略】まああの、センター(試験対策)とかもあるんですけど、やっぱ苦手な子に対しては、まずはその、本を読みたいと思う…その、歴史って面白いなって思うところまで、その子の背中を押してあげることがやっぱり教師の仕事なんじゃないかなって、いうのがちょっとありまして。【中略】だからこそ、特に歴史はアクティブ・ラーニングをすべきなんじゃないかなって。(3-E-i-251)

学生 E はこのように、歴史の授業では興味を持ってない生徒に対しても基礎的な知識の習得を保証する必要がある、そのためにもアクティブ・ラーニング型の授業を通して「主体

的に考える」ことを模索するようになったことがうかがえる。そして、そのような授業を実現することで、異なる価値観を持つ人々に対する寛容な精神の育成や、現代社会の問題の発生する背景を探る歴史学習が成立すると考えていると推測される。しかし、附属学校での教育実習を通して、これらの社会科観を全て実現する授業を行うためには、「引きつけて、はっと思ってくれる(3-E-i-369)」教材研究の力量や、「教えたい内容がこう、上手く凝縮できてない(3-E-i-359)」という内容の精選に関する力量の不足を痛感している心境も語っていた。

③ 4年次の社会科観

4年次になると、学生Eは「今の社会から歴史を見る。ちょっと遡って実はこういうことがあってこういうことになってるんだよっていうふうに授業は作りたい(4-E-i-86)」、「もっと生徒が活動できるような、思考ができるような授業ができたらいいなとは、常には思っている(4-E-i-106)」のように、3年次で語った現代社会(問題)の理解のための歴史学習や、アクティブ・ラーニング型の歴史授業といった社会科観を引き続き支持していることがうかがえる。

その一方で、4年次の学生Eには、目前に迫った卒業と教師としてのキャリアの開始の前に、新任教師としてのより現実的な目標や障壁を意識した発言が見られるようになる。例えば、筆者が「大学受験などの制約を一切考慮しない場合、どのような授業が理想か」を尋ねた場面では、学生Eは次のように答えていた。

そうですね。まあ、教えたいなって思うとしたら古代のローマとギリシャの民主政治の成立とか、ああいったところは今も繋がるっていうかある種のきっかけになると思うんで教えたいなと思ひまして。ヨーロッパ西欧諸国によるアフリカ支配とかも、国の自分たちの自由な考えで征服していったっていうのも知っておくべき内容ではあると思うんですけど。ゲルマン大移動とか、ああいったところで、ま

あ多分それぞれの国の成り立ちの、「ここで移動したからこういう人たちが出来上がってきたんだよ」というのを知る必要はあると思うんですけど、なかなかそこが難しいなっていうのと。【中略】実際は気質とかそういうのも土地とかでも作られると思うので、実際教えるには必要、我々が知識として取っておくには必要だと思うんですけど。教えるにあたってはそれはいるのかなって思ったりとか。時間が無限にあるんだつたらどんどん教えていきたいと思うんですけど。限られてる時間の中で教えていくにあたっては必要かどうかっていうのが悩まれるところ。(4-E-i-96)

このように学生Eは、世界史学習の中で自身の社会科観が授業化できそうな場面について、具体的な地域や時代を列挙しながら説明しつつも、授業時数などの制約からこれらの内容を指導すべきかどうか悩む様子が見られる。他にも、学生Eは「細かすぎる事象まで言ったら本当に理解できなくなってしまう【中略】とにかくあまりに突き詰めようとする膨大な量がありすぎて。その膨大な量をどう削っていくかというのでまだ苦勞して(4-E-i-74)」いるといい、昨年度以上に内容の精選に苦心する様子が語られた。他にも、教員として働く親族から工業系の高校の生徒の様子を聞き、「進学しない子たち、就職する子たちが社会の中で何を知りたいかとか、何を知っておかなければならないのかっていうのが(4-E-i-66)」自分が教えたいことと一致しない場合どうすればいいのか、という悩みを語る場面も見られた。このように学生Eは、将来指導する生徒の多様なニーズを念頭に置いて、現在の自分に何がなし得るのかという、現実的な状況下における教科指導のあり方を模索し、葛藤している様子が見られる。

2) 作成した授業プラン

① 3年次：戦争の経緯と国際関係の変化の理解重視

学生Eは、「19世紀後半、日清戦争後に東アジアの中国中心の国際関係が崩れたことと、日本の対外政策について理解する」という目標を設定している。さらに、その目標が具体

化された項目として、「日清の対立で混乱が生じた朝鮮で農民が減税と日本，欧米の排除を要求する甲午農民戦争が生じたこと」，「反乱をきっかけに日清両軍が出兵し日清戦争が生じ，小国であった日本が勝利したこと」，「下関条約を結び，東アジアの中心であった中国が力を失い列強が中国へ進出する」，「三国干渉により日本は遼東半島を返却したが，これによりロシアへの対抗心が高まる」という4点の「学習内容」が設定されている。

授業は，「導入」，「展開1」，「展開2」，「終結」という4つの展開から構成され，「導入」から「展開1」では，日本・朝鮮・中国（清）の国際関係の視点から日清戦争の発生した経緯を学習し，「展開2」から「終結」にかけては，日清戦争後の下関条約や三国干渉を取り扱いながら日清戦争が当時の国際情勢に与えた影響を学習する構成になっている。

「導入」では，教科書に掲載されているビゴアの風刺画「魚釣り遊び」を提示し，日清戦争前夜の国際情勢を確認した後，「◎日清戦争は世界に何をもたらしたのか」というMQが示される。このMQは「終結」で再度提示され，「中国中心の東アジア情勢が崩れ，列強による中国支配が進み，日本がロシアとの対抗を強めていくことをもたらした」という本時の学習内容の総括を導くものとなっている。

生徒の学習を支援する補助教材として，学生Eはワークシートを作成している。冒頭には授業のMQと同様の「テーマ」が示され，授業展開と対応していることがわかる。また，「教科書の図（※筆者註：「魚釣り遊び」）は何を示している？」，「まとめ 日清戦争がもたらしたこと」といった，授業内の展開や総括場面に対応した課題が設けられ，生徒は自身でこれらの回答を記述していく学習活動が想定されている。

参考文献として，学生Eは高等学校日本史Bの教科書に加えて，出身地である地元P県の中学校で広く使用されている『中学校社会

科歴史ノート』を挙げている。学生Eによると，自身が中学生だった時代から現在に至るまで，P県ではこの「歴史ノート」を授業で使用することが前提となっており，先述のワークシートはこの「歴史ノート」の余白部分に貼り付けて活用することを想定していると語っていた。

以上の内容をふまえ，3年次の学生Eの授業プランを先述の6つの観点から評価すると，①MQ，②目標，③展開，④方法，⑥評価の5観点を達成していると判断できる。

②4年次：子どもの学習活動の促進という観点からの方法面での精緻化

学生Eは4年次のインタビューで，昨年度のプランについて「見直してみて，やっぱり自分でも教えたいな，日清戦争で教えるべき内容はこれだな（4-E-i-162）」と改めて確認したといい，教育目標や内容にはほとんど修正を加えなかったという。かわりに学生Eは，学習課題に取り組みさせるための発問が昨年度は難しいものが多かったという反省をふまえ，方法面での修正をはかったという。授業プランやワークシートについての基本的な構成は3年次のものと同様のため，以下では昨年度からの改善が見られた部分を，先述の6つの観点到目して取り上げる。

①MQについては，「日清戦争は世界に何をもたらしたのか」から「日清戦争が世界に与えた影響とは何か」へと修正され，日清戦争が当時の国際情勢に与えた影響に焦点化して探求できるように改善が加えられている。

②目標については，後半部分の「日本の対外政策について理解する」という3年次の記述が，4年次では「ロシアとの対立が深まったことについて理解する」へと修正され，生徒に獲得させたい知識内容がより具体化されている。

③展開については，MQの提示後に「何故列強は日清戦争に注目したのか」という発問（SQ）が追加されている。これは，当事国以

外の複数の国々が日清戦争に関与したという事実の重要性に気づかせる意図を持っており、「展開2」や「終結」への接続を考慮したものと推測される。

④方法については、ワークシートに生徒が答えるべき「模範解答」が提示されるようになり、それぞれの場面で生徒にどのような知識を獲得させるかを具体的に想定している様子が確認できるようになった。また、冒頭のMQを提示する場面が、3年次に「テーマ」だったものが4年次には「本日の疑問」へと修正され、かつMQ自体を生徒に記述させる内容となっている。ここから、生徒自身に芽生えた疑問や関心に応じて授業を展開していこうとする学生Eの意図がうかがえる。

以上の内容をふまえ、4年次の学生Eの授業プランを先述の6つの観点から評価すると、上述のように①MQ、②目標、③展開、④方法の4観点で、昨年度からの向上が見られると判断できる。

3) 社会科観・授業構成力の変容の特質

学生Eの3年次から4年次にかけての社会科観と授業構成力の変容の特質は、以下の2点にまとめることができる。

第一に、社会科観と授業プランを整合させる部分的・技術的な改善である。学生Eは3年次から4年次にかけて、「現代社会の国際的な問題の起源や来歴を学ぶ歴史学習」や「生徒が主体的に考え、活動的に学ぶアクティブ・ラーニング型の歴史学習」といった理想の社会科観と、「授業時数の規定による内容の精選」や「生徒の多様なニーズへの対応」といった現実的な社会科観との間で葛藤している様子が語られた。一方の授業プランでは、4年次の改善案では方法面の改善に重点が置かれている。ここからは、前者の理想としての社会科観の実現を脇において、後者の現実的な社会科観の実現を目指す形で折り合いをつけようとする学生Eの姿勢がうかがえる。

第二に、授業構成力の質的深化である。授

業プランの部分的な修正・改善に徹した結果、観点数は増加しなかったものの、既に達成されていた多くの観点で昨年度以上の向上が確認できた。自身の授業プランに不足している観点を自覚し、意図的に改善をはかる能力を身につけている点に、当該カリキュラムでの学びが反映されているといえるだろう。

(3) 学生Fの場合

1) インタビューにおける語り:「事象の因果や関連、変化や推移がわかる社会科」の消失と経験主義的教育観の台頭

①社会科観の芽生え

学生Fは、小学校教師を志望しながらも、中学校社会科教師になる可能性を考慮して、当該カリキュラムに進学したという。学生Fは実際に、3年次から小学校教員免許取得のための授業科目の履修を開始し、4年次には附属小学校での教育実習も経験している。

学生Fは、小学校教員を目指すきっかけについて、もともと子どもと関わるのが好きだったという素朴な理由に加えて、中学校時代に経験した職場体験学習の思い出を語る。そこで学生Fは、「小さいうちから、こう、なんていうか、教えていくほうが、子どもってのは、後々、こう、小さいうちに形成された、なんていうか、認識であったり、知識であったり、将来大きく関わっていくのかな(3-F-i-53)」という思いを抱くようになったという。ここから学生Fは、発達段階の初期にある子どもへの人間形成に関わることの重要性を認識した上で、当該カリキュラムに入学したと考えられる。

②3年次の社会科観

3年次のインタビューにおいて、学生Fは生徒にとっての社会科のイメージが「暗記型で面白くない(3-F-i-219)」ものであるとして、「印象に残る(3-F-i-219)」、「眠くならない(3-F-i-219)」授業をすることが求められるという。その上で、学生Fは社会科固有の教育目

標について、以下のように語っている。

僕がやっぱり一番...そうですね...この、社会科っていう教科を選んだ理由にも直結するのかもしれないんですけど。やっぱりすごく、実用的な教科なんじゃないかなあと。【中略】やっぱり、歴史を知らないと、今との比較とかもできないと思います。昔こうだった、今こうなってるから、こういう変化があったっていうか。【中略】推移を知れたりだとか...。そうですね、なんか、ほんとに、それがまあ、実際に社会に出て役に立つかどうかっていわれたら、また別の話かもしれないですけど。まあ、どこかでそれを...なんか活かせる場っていうのはあるのじゃないかなあっているのを感じていて。【中略】やっぱり、実際に起こったことを学ぶわけなので。その、実際に起こったっていうことは、それが起こる可能性が未来にならなければいけないので。(3-F-i-345, 349, 351)

この他にも、提出された授業プランについての聞き取り調査では、学生 F は「「きっかけ」と「現状」と「先」(3-F-p-103)」を学ぶ歴史授業が大事であると語っていた。学生 F はこのように、事象の背景や関連を掘り下げて学ぶことの重要性や、時代の変化や推移を知り現代との関連を学ぶ(いわゆる歴史の反復性)を意識するといった側面に、歴史学習の意義を見出していることがうかがえる。その一方で、「この」、「そういう」などといった指示語を多用して社会科観を語ろうとしているものの、それらが指示する具体的な目標観や教育内容については曖昧な部分が多い。

学生 F がこのような社会科観を持つきっかけとして、当該カリキュラムの中でも、とりわけ教科教育系の授業科目を履修して、教育内容について「深く掘り下げて、背景まで知る(3-F-i-367)」ことの重要性や、附属学校での教育実習で指導教員に、教育内容や教材解釈についての指導を受けた経験を語っていた。

③ 4年次の社会科観

4年次になると、学生 F は次のように社会科の目標を語るようになった。

社会科の授業が一番、なんといいいますか僕の中では現在に通ずる物があるといえますか。現代社会に通ずるものがあるといえますか。考える力っていうのが一番身につくと思うんですね。それはここに書

いてあるとおりに現在と過去を比較してどう変化したかっていうのを知る機会にもなると思いますし、ある人物がいて...なんでこんな行動をしたのかとか...その人が行動したためにどうなったとか。もししてなかったらどう変わってなかったのかとか。そういう、いま生きるために必要な力といえますか、何かを好奇心を持つきっかけになるというか、そういう考え方をすることによってすごく学問って楽しいものになると思うんです。(4-F-i-92)

学生 F はこのように、歴史上の人物の行動や選択可能性などを題材にして「考える力」を育成しつつ、現代との関わりの中で歴史や社会の事象を学ぶことに社会科の意義を見出していることがわかる。

しかし、4年次の学生 F からは、社会科という単独の教科以上に、総合的・全人的な人間形成の視点から、「経験をさせる(4-F-i-106)」ことに重点を置いた教育方針を語る姿勢が見られた。

今はもう生きる力っていうのを言われてたりもするじゃないですか。その中でも問題を解決していく力っていうのは、子どもたち一人ひとりには求められているのかなっていう、それがこれからの生きる子どもたちには重要なのかなっていうふう感じてて、【中略】なんか自分でその、好奇心を持ってなんでも問題解決に取り組めるような、まず問題に対して感じる力とか心とかを持ったり、それを解決するために今どう行動しないといけないのかっていう行動の部分ですね。それをしっかり子どもたちにつけさせたいっていうのは、いま感じていて。(4-F-i-84)

このように、4年次の学生 F の語りからは、3年次に語られた「(時代の)推移がわかる」「背景を知る」といった社会科固有の教育目標や授業イメージに関する表現が見られなくなった。かわって学生 F の発言からは、「問題解決」、「考える力」、「発想を広げる」、「経験をさせる」といった、子どもの生活経験にもとづく課題解決を支援したり、教科指導の中で汎用的な思考力・判断力を育成したりすることを目指すような目標が語られるようになり、その目標の中に社会科の目標を位置付けた語りが多く見られるようになった。

学生 F はこのような社会科観（教育観）が形成されたきっかけとして、サークル活動で挫折を経験した学生をみんなで支援して復帰させようとしたことで「行動だけじゃ足りないところがあったり、伝えたりすることが大事なんだな。そこがやっぱり経験が大事なのかな（4-F-i-118）」と考えるようになったこと、小・中・高校での教育実習を通して「先生の気持ちになって考えた時に考える力がつ（4-F-i-34）」いたこと、中学生の家庭教師をする中で「（なぜこれを学ぶ必要があるのかという）問題意識を持たせて行動させるように（4-F-i-86）」指導することで生徒の成績を向上させたこと、教員採用試験対策で知り合った自らの経験を重視する友人と交流する中で「やらせてみてなんぼだろ（4-F-i-176）」という意識を持つようになったことなどを挙げていた。

2) 作成した授業プラン

① 3 年次：戦争の経緯と歴史的意義の理解重視

学生 F は「日清戦争とはどういうものかを知りながら、日清戦争の清の敗北の歴史的意義とは何かを知る」という目標を設定している。

授業における展開や区切りは設定されていないものの、授業プランの記述から判断する限り、本時で取り扱う日本列島・中国大陸・朝鮮半島などの位置を地図上で確認する導入部、日清戦争の発生した要因や経緯について、甲午農民戦争や下関条約などの用語を確認しながら学習していく展開部、日清戦争による清の敗北が中国大陸への列強進出の契機となったことを学習する終結部という、3 つの展開から構成される。

教師や子どもの教授・学習活動の様子は具体的な記述が見られないものの、授業展開の全体を通して、「学習内容」欄では「→」で事件や出来事を関連づけていくことで、要因や経緯を説明しようとする記述となっていることや、「学習活動」欄では「○○を知る」とい

う文末表現が多用されていることから、一連の学習内容を教師主導の語りを中心に教授していく授業スタイルであることが想定される。

発問については、導入部にあたる場面で「◎日清戦争とはどういうものか？」という MQ が提示される。この MQ に回答する場面は設定されておらず、授業の一連のストーリーの中で、結果的に MQ に答えるという授業構成となっている。

授業プランの中には「資料」という項目が設定され、「日清戦争時の戦力の比較」などの統計資料、「パイを切り分ける列強」などの風刺画、「列強の中国分割」などの地図資料といった、多数の資料を教材として活用し、生徒の興味関心を引こうとする意図がうかがえる。

参考文献は現職経験のある大学教員や著名な塾講師が監修している『早わかり世界史』、『歴史の見方がわかる世界史入門』という 2 つの参考書が示されている。学生 F によれば、これらは教育実習の際に教材研究のために購入したものであり、日清戦争の範囲を指導する上で、教科書記述に従いながらも、「教科書の中には載っていない【中略】ちょっと詳しい内容（3-F-p-5）」を確認するために参照したと語っていた。

以上の内容をふまえ、3 年次の学生 F の授業プランを先述の 6 つの観点から評価すると、①MQ、②目標の 2 観点を達成していると判断できる。

② 4 年次：授業プラン修正の拒否

学生 F は、4 年次のインタビューにおいて、昨年度の自身の授業プランに対して、教科書に忠実な、ありきたりな授業になっていた点を指摘した。改善策を尋ねたところ、子ども同士の調べ学習を支援するワークシートなどの補助教材の活用や、他の戦争と比較して戦争の起こる要因を考える授業構成への転換を提案した。しかし、卒業後に小学校教員の臨時的任用が既に決まっており、時間や気力がないといった理由から、修正版の授業プラン

の提出を拒否したため、これらの改善案が実行されることはなかった。もし学生 F が提案した改善案を反映した授業プランが提出されていたと仮定すれば、④方法、⑤内容の2つの観点を満たしており、合計4観点を達成していた可能性が想定できるだろう。

3) 社会科観・授業構成力の変容の特質

学生 F の3年次から4年次にかけての社会科観と授業構成力の変容の特質は、以下の2点にまとめることができる。

第一に、社会科観と授業プランの形式との内容・方法面での一致である。3年次の学生 F は、「事象の背景を掘り下げて、時代の変化や推移がわかる」、「眠くならない、印象に残る授業」といった歴史授業像を語っていた。実際に学生 F は、教科書記述から逸脱しない範囲で背景にある日清戦争の歴史的意義をプランに盛り込もうとしていたり、資料を活用しながら事象を再現しストーリー立てで「知る」学習として授業を組織することで、社会科観の語りとの整合性をとろうとしている。しかし一方で、学生 F が語った「歴史を知ることのできる今がわかる」、「過ちを繰り返さないために歴史を学ぶ」といった目標については、授業プランの記述や構成に反映されているとは言えず、社会科観と授業プランとの間に若干の齟齬が生じていた。

第二に、授業構成力の停滞である。3年次の学生 F の授業構成力は、前述の評価観点から判断する限り、6観点中2観点と低い到達状況となっていた。3年次の段階では、自身の理想とする社会科観を授業プランとして実現するための具体的な力量を十分に習得できていなかったといえる。授業プランの改善自体を拒否したため、4年次の変容を判断することはできないものの、4年次のインタビューで語られた改善案が反映されていれば、4観点まで向上が期待できた可能性はある。

4. 考察②：3年次から4年次にかけての社会科観・授業構成力の変容過程のモデル化

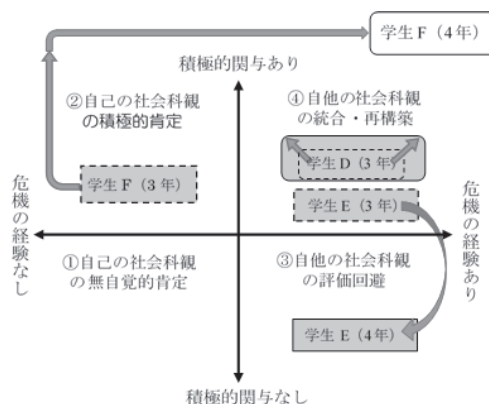


図2 3名の社会科観の位置づけ

※筆者作成。

(1) 3名の社会科観の変容

図1で規定したステイタスマデルにもとづき、3名の学生の3年次から4年次にかけての社会科観の変容を表現すると、図2のようになる。3名それぞれで象限間の移動の仕方が異なるため、特定のグループを見出すことは困難である。そのため、ここでは3名の個別の変容の傾向を便宜的に「型」として分類し、考察していくこととしたい。

1) 維持・強化型(学生 D)

第一の類型は、3年次から4年次にかけて、従来抱いていた社会科観を保持し続け、カリキュラムでの学びの中でそれを強化していった(象限間の移動が見られなかった)パターンである。本研究においては学生 D がこの類型に該当する。

ただし、大坂(2016)で見られた教職課程前半期のケース(学生 A, 学生 B)とは異なり、学生 D の場合は被教育体験期に既に自身の素朴な社会科観の見直しを迫られる「危機」を経験している。また、卒業論文研究などの経験を通して、「現代とのつながりを見出す社会科歴史学習」という自身の理念を具体化するための模索を続けている点から、「④自他の社会科観の統合・再構築」に位置づく中での

社会科観の維持・強化となっている。

2) 葛藤・移行型 (学生 E)

第二の類型は、3年次から4年次にかけて、自身の社会科観と「危機」を経験した上で直面した他の社会科観との葛藤の結果、他の象限へ移行したパターンである。本研究においては学生 E がこの類型に該当する。

こちらも、大坂 (2016) で見られた教職課程前半期のケース (学生 C) とは反対に、学生 E の場合は、3年次に既に「現代社会の国際的な問題の起源や来歴を学ぶ歴史学習」などの理想の社会科観と、「教育内容の精選」などの現実的な社会科観との間で葛藤し、両者の統合・再構築を試みていた状態 (④) であった。それが4年次になると、「生徒の多様なニーズへの対応」という現実にも迫った状況と自身との力量の葛藤の末に、最終的に対立する社会科観の統合を回避する状態 (③) へと移行している。

3) 逃避・消失型 (学生 F)

第三の類型は、3年次から4年次にかけて、社会科の目標や理念自体の模索をしなくなる (ステイタスモデルの分析枠組みの外側へ移行する) パターンである。本研究においては学生 F がこの類型に該当する。

この類型は大坂 (2016) では見られなかったケースである。学生 F の場合は、サークル活動や家庭教師、小学校教員養成課程の授業科目の履修などといった当該カリキュラム外での経験を通して、より全人的で通教科的な教育観を模索するようになった結果、社会科固有の目標・理念を意識しなくなったことが示唆された。

(2) 3名の授業構成力の変容

表1で規定した授業プランの分析観点にもとづき、3名の学生の3年次から4年次にかけての授業構成力の変容を表現すると、図3のようになる。社会科観同様、3名それぞれで変容の傾向が異なるため、ここでは3名の個別の変容の傾向を便宜的に「型」として分

類し、考察していく。

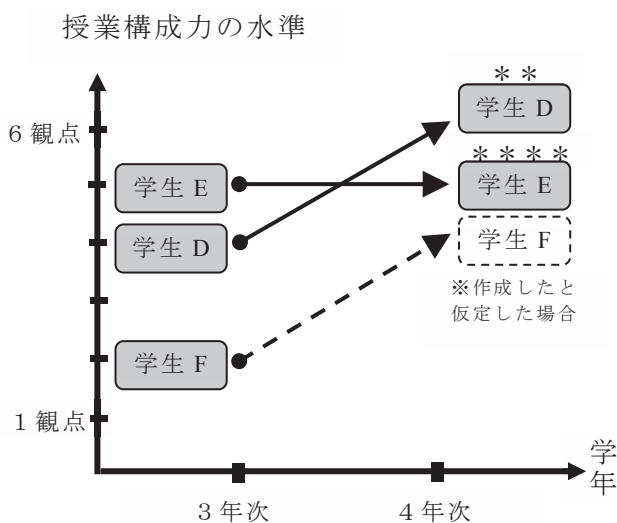


図3 3名の社会科授業構成力の変容

※:「*」は質的な深化が見られた観点の数

※筆者作成。

1) 量的・質的向上型 (学生 D)

第一の類型は、3年次から4年次にかけて、授業構成力の観点を量的に増加させるとともに、既に到達した観点をさらに質的に向上させているパターンである。本研究においては学生 D がこの類型に該当する。

学生 D の場合は、自身が4年間を通して模索し続けてきた「現代とのつながりを見出す社会科歴史学習」という理想の社会科観に適合させるべく、授業プランを目標・内容・方法全ての側面から抜本的に変更した結果、授業構成力が飛躍的に向上することができていた事例であるといえる。

2) 質的向上型 (学生 E)

第二の類型は、3年次から4年次にかけて、授業構成力の中で既に到達した観点をさらに質的に向上させているパターンである。本研究においては学生 E がこの類型に該当する。

学生 E の場合は、自身が理想とする「現代社会の国際的な問題の起源や来歴を学ぶ歴史学習」や「アクティブ・ラーニング型の歴史

学習」といった社会科観よりも、「教育内容の精選」や「基礎的知識の充実」などの実際の指導場面で要求される目標を優先して、それに適合する形で授業プランに方法面での部分的な修正を加えた結果、授業構成力を向上することができていた事例であるといえる。

3) 拒絶・停滞型 (学生 F)

第三の類型は、3 年次で授業構成力の観点の達成状況が量的・質的に低水準のまま、4 年次での改善自体を拒絶したため、結果として授業構成力の向上を評価できなかったパターンである。学生 F の場合は、当該カリキュラム以外の場での学びを通して、「歴史上の人物の生き方を通じた思考力の育成」や「経験を通じた生活課題の解決」といった経験主義的・問題解決的な教育観を支持するようになっており、社会科固有の目標や能力・資質の形成を要求する授業プランの改善自体に意義を見出せなかったことが推測される。

4) 共通して達成できた授業構成力

これら 3 名の授業構成力の変容の違いが見られる一方で、3 名に共通する傾向として、(学生 F の 4 年次の仮定を含めると) 全員が授業構成力を向上させている点が指摘できる。例えば 3 名は、教科教育系の授業科目や教育実習を通して、全員が「MQ を設定し、◎印で記述すること」や、「具体的な指導計画として、時系列的に学習内容や学習課題を記述していくこと」といった「書き方」を内面化しており、当該カリキュラムでの学びが、このような授業プラン記述形式の標準化を促していることが示唆された。

(3) 社会科観・授業構成力形成のモデル化

以上の分析をもとに、当該カリキュラムが意図する「危機への関与 (と社会科観の統合・再構築)」と「授業構成力の向上」に対する学生の傾向を重ね合わせると、帰納的に表 3 のような 4 つのモデルを導出できる。

表 3 カリキュラムが意図する目標との関係
でみた社会科観・授業構成力形成のモデル

	「危機」への関与なし／回避	「危機」への関与あり
授業構成力の向上	状況整合的成長モデル (学生 E)	目的合理的成長モデル (学生 D)
授業構成力の停滞	離脱・逃避モデル (該当者なし)	自律的成長モデル (学生 F)

※筆者作成。

カリキュラムが期待する資質・能力を向上させているのが「状況整合的成長モデル (学生 E)」と「目的合理的成長モデル (学生 D)」の 2 つであり、カリキュラムの意図とに反して (あるいは他のカリキュラムの意図に共感して) 別の資質・能力を形成しようとするのが「離脱・逃避モデル (該当者なし)」, 「自律的成長モデル (学生 F)」の 2 つであるといえる。なお、本研究では当該カリキュラムの特性上、学生 D が「目的合理的な成長」を遂げたモデルケースであると規定しているが、カリキュラムの期待する資質・能力によって何が「目的合理的な成長」かが異なる点に留意する必要がある。

5. 示唆と展望：社会科観の「洗い流し」を阻止し、「危機」を持続させる支援策

本研究が示唆しているのは、教員養成段階から既に、先行研究が指摘する社会科観の「洗い流し」現象が発生している可能性である。事実、本稿で取り上げた国立 X 大学のカリキュラムにおいて「状況整合的成長モデル」や「離脱・逃避モデル」に位置する学生は、「危機」を「危機」として認識できなかつたり、あるいは一度「危機」を経験しても、その後の支援策の不足から「危機」が持続せず、結果として現実の制度的文脈に適応し社会科観の葛藤・統合を回避しようとするのが明らかになった。本稿で取り上げた事例のように、学生の社会科観の変容は授業構成力の形式的

な向上とは必ずしも一致しない。従って、多くの教員養成カリキュラムで行われているような、学習指導案などの成果物だけをもって学生の教科指導の力量を見取ろうとするような評価方法では、学生の社会科観の「洗い流し」を見落としてしまう危険性がある。

そこで、教職課程後半期において、教育実習などを通して経験した「危機」を持続させるために、3年次後期から4年次前期にかけて履修できる教科教育系もしくは教育臨床系の選択科目を増設することを提案したい。少人数の演習形式あるいは実習形式の授業スタイルの中で、個々の学生が抱えている課題や実現したい理想の社会科観を授業プランに具体化させ、実際に附属学校や連携協力校における実践を通して検証し、改善していく。その中で、課題意識の表面化や理想の社会科観の追求を支援するためには、本稿で取り上げたような教員養成段階の学生の社会科観の語りの記録や、先輩の作成した教育実習時の授業プランなどをケーススタディとして分析させ、学生自身の状況や価値観と対比させて検討させるような手立ても有効であろう。そのような個別の問題意識に応じたアクション・リサーチを通して、自身の理想とする社会科観を諦めずに実現する方法を追求させる必要があるだろう。

註

- 1) Hawley & Crowe (2016)によれば、「rationale development (合理的根拠付けの形成)」はとりわけ教育目標が重視される社会科教育において提唱された概念であり、教師が自己の授業の目標を合理的に説明できる能力(の発展するプロセス)であると説明されている。また、「rationale development」は、教師たちが社会科を教える上で建前上口にしていく教育目標を個人の中で省察させる上で有効な、知的で、倫理的で、可変性に満ちたプロセスであると述べている。
- 2) 本稿において取り扱う3名の学生の記名を「学生A、学生B、学生C」とせず「学生D、学生E、学生F」としたのは、既に別稿である大坂(2016)において取り上げた、同一のカリキュラムにおける異なる入学年度の学生3名(学生A、学生B、学生C)と比較するためである。なお、大坂(2016)の手法に従えば、本来であれば「複数の社会科の目標に対して明確な優劣をつけており、教養主義的な社会科の目標に否定的な態度をとる学生群」からも1名の学生を選定する必要があった。しかし対象となる母集団にはこの学生群が存在しなかったため、代わりに全体の8割程を占めた「複数の社会科の目標に対して明確な優劣をつけていない学生群」から2名を選定した。
- 3) 調査対象である学生D、学生E、学生Fの詳細な選定手続きについては、大坂(2016)を参照されたい。
- 4) 本研究で実施した社会科観と授業構成力に関する一連の調査は、いずれも時期を統一して2回にわたって実施した。1年目の調査は2014年12月から2015年1月にかけて、2年目の調査は2016年3月に実施した。
- 5) 佐藤(2008, pp.99-100)によると、焦点的コーディング(focused coding)は、定性的(質的)データのコーディング作業において用いられる方法論の一種であり、抽象度の高い概念に対応するコードを、KJ法などを用いて割り振っていく作業を指す。
- 6) 学生が作成した授業プランや補助資料、板書計画案などは紙幅の都合上やむを得ず割愛した。かわりに、本文中では極力それらの資料に記述されている文言をそのまま引用している。
- 7) この表記法は、筆者が作成した逐語録のどの場面からの引用であるかを示すために、本稿において便宜的に用いるものである。例えば、「3-D-i-143」と表記する場合、3年

次の学生 D の「interview (インタビュー)」における 143 回目の発言場面を引用したことを意味する。また、「3-F-p-103」のように「p」で表記する場合は、社会科観の聞き取り調査とは別日程で実施した、授業「plan (プラン)」についての聞き取り調査の発言記録からの引用を意味する。

参考文献

- 浅田匡 (1998) 「教師の自己理解」 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師－教師学への誘い』金子書房, pp.244-255。
- 五味文彦ほか編 (2011) 『新しい社会 歴史』東京書籍。
- Hawley, T. S. & Crowe, A. R. (2016) Making Their Own Path: Preservice Teachers' Development of Purpose in Social Studies Teacher Education. *Theory & Research in Social Education*, 44, pp.416-447.
- 川上具美 (2012) 「米国歴史教育におけるディシプリン・ギャップ (Disciplinary Gap) に関する研究－教育実習生の抱く新しい歴史教育をめぐる葛藤とその背景－」『カリキュラム研究』(21), pp.85-98。
- レイヴ, J. & ウェンガー, L. 著 (佐伯胖訳) (1993) 『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加』産業図書。
- Marcia, J. E. (1966) Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality & Social Psychology*, 3, pp.551-558.
- McGuire, M. E. (1996) Teacher Education: Some Current Challenges. *Social Education*, 60, pp.89-94.
- メリアム, S. B. (堀薫夫ほか訳) (2004) 『質的研究法入門－教育における調査法とケース・スタディ』ミネルヴァ書房。
- 大坂遊 (2016) 「大学生の社会科観・授業構成力の変容に差が生じる理由－同一の教員養成カリキュラムで学ぶ教職課程前半期の学生に着目して－」『広島大学大学院教育学研

- 究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』65, pp.53-62。
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法－原理・方法・実践』新曜社。
- ショーン, D. 著 (佐藤学・秋田喜代美訳) (2001) 『専門家の知恵－反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版。
- Slekar, T. D. (1998) Epistemological Entanglements: Preservice Elementary School Teachers' "Apprenticeship of Observation" and the Teaching of History. *Theory & Research in Social Education*, 26, pp.485-507.
- 田口紘子・溝口和宏・田宮弘宣 (2009) 「実践的な力量形成を実現する教員研修モデルカリキュラムに関する研究－「社会科授業実践力診断カルテ」の開発を通して－」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』(19), pp.13-22。
- 山崎敬人 (2011) 『教師のライフステージに応じた理科の実践指導力の形成に関する研究 (課題番号 19500745)』平成 19 年度～平成 21 年度科学研究費補助金 (基盤研究 C) 研究成果報告書。
- 谷田部玲生 (2009) 『社会科系教科における現職教員の授業力向上プログラム作成のための研究』国立教育政策研究所。
- Zeichner, K. M. & Tabachnick, B. R. (1981) Are the Effects of University Teacher Education 'Washed Out' by School Experiences?, *Journal of Teacher Education*, 32 (3), pp.7-11.

付記

本研究の内容は、広島大学大学院教育学研究科倫理審査委員会の審査を経て研究成果公表の承認を得ている。

著者

大坂 遊 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

資料1 学生D・E・Fの社会科観聞き取り調査のコーディング結果

学生Dの編りのコーディング結果	
3年次(2014-12-22実施)	4年次(2016-03-14実施)
<p>①現在考えるよい社会科授業像</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ためになる知識や読書を綴り交ぜた授業 ・現代を生きていく上で、社会の出来事や問題を考える糧になる授業 ・事実の背景や特色を捉えさせる授業 ・生徒の心に残る授業 <p>②社会科観が形成されたきっかけ</p> <p>■高校まで</p> <ul style="list-style-type: none"> ・高校1年の現社の先生 ・中学・高校での授業スタイルの変化 ・中学1年の社会科で担任の先生 <p>■大学入学後</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教育実習 ・教育方法評価演習 ・教科教育の講義への不満や要望 ・教科教育系の講義全般 ・国際政治学 ・社会系カリキュラムデザイン論 ・社会系コースの友人から受けた影響 <p>③自身の力量に対する評価</p> <p>■できないこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教材研究の質 ・生徒との信頼関係の構築 ・生徒の関心を引き、受け身にさせない授業 <p>■できること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教材研究・授業設計・授業実施などに関する最低限の力量 	<p>①現在考えるよい社会科授業像</p> <ul style="list-style-type: none"> ・歴史を学ぶことを通して現代との繋がりを見いだせる授業 <p>②社会科について考えるようになったきっかけ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・高校時代の日本史の先生 ・中学1年の担任との出会い <p>③自身の力量に対する自己評価</p> <p>■できている・できるようになった点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科教育と内容の授業が両輪となって、歴史教育観を構築していくことができ ・教科書配述を再構成し、図式化し、構造的にわかりやすく表現する ・教科専門(他学部含む)の授業を通して学問の見方・考え方が身についた <p>■足りない点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「現代との繋がりを見いだす歴史授業」を単元レベルで構成する ・教科教育の内容を咀嚼して、授業を構成する ・教科教育学に関する臨牀的習得 ・教科書配述の背景にある知識を深く理解したり、追求したりする力 ・自身の考える歴史教育の理念や意義を生徒が実感できるような授業 <p>④昨年度の指導案に対する評価と改善案</p> <p>■課題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日清戦争を学ぶことが目的化し、現代との繋がりを意識できていない <p>■改善案</p> <ul style="list-style-type: none"> ・広島にゆかりのある教材から日清戦争を考える授業
学生Eの編りのコーディング結果	
3年次(2014-12-23実施)	4年次(2016-03-22実施)
<p>①現在考えるよい社会科授業像</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アクティブ・ラーニングを通して、主体的に考える力を育てる授業 ・アクティブ・ラーニングを通して、歴史を学ぶ意欲を喚起する授業 ・異文化の人と仲良くするために、その国の成り立ちや背景を学ぶ歴史授業 ・興味が引きつけて、教えるべき教える授業 ・現代の問題を視点にして過去の事象を考えさせる授業 ・史料を根拠にした深い歴史理解 ・上手く授業を組み立てて、教師のペースで発展する ・知識理解だけでなく、子どもに意思決定をさせる授業 ・地域でのつながりを考えさせる授業 <p>②社会科観が形成されたきっかけ</p> <p>■高校まで</p> <ul style="list-style-type: none"> ・やる気を引き出したくれた高校時代の英語の先生 ・高校の歴史の授業中のクラスの雰囲気 ・受験に向けて勉強する中で感じた歴史の面白さ ・歴史嫌いになった中学校の社会科の先生 ・歴史好きにさせてくれた高校時代の世界史の先生たち <p>■大学入学後</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教育実習での経験 ・教科専門(歴史学)の授業 ・社会系カリキュラムデザイン論 ・K先生の教科教育の授業 <p>③自身の力量に対する評価</p> <p>■できないこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・考えさせる時間を確保するための教育内容の精選 ・生徒の興味を引きつけ、はっとさせる授業 <p>・今後できるようにしたいこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・指導案の作成を通じた実践的な力量作り 	<p>①現在考えるよい社会科授業像</p> <ul style="list-style-type: none"> ・今の社会が形成された経緯や起源を学ぶ授業 ・生徒が考え、活動するアクティブ・ラーニング型の歴史授業 ・資(史)料を題材にして時代の変化をとらえることができる歴史授業 <p>②社会科観が形成されたきっかけ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科専門の授業が詳細な理解や説明の仕方の参考になった ・教科教育の授業で、授業の作り方を学べた <p>③自身の力量に対する自己評価</p> <p>■できている・できるようになった点(なし)</p> <p>■足りない点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・そもそも自分自身が社会科を通して何を教えたいのかが明確でない ・教える意味や必要性を見出しづらい語句をどう扱えばいいかわからない ・実習後に教科教育の授業を受けて、様々な授業の事例や作り方を知らない ・生徒の知りたい・学びたいことと自分が教えたことをどう一致させるか ・内習学、特に世界史の講義を受けたい ・歴史で「アクティブ・ラーニング」が「生徒が考える」授業をいかに実践するか <p>④昨年度の指導案に対する評価と改善案</p> <p>■課題(聞き出せず)</p> <p>■改善案(聞き出せず)</p>
学生Fの編りのコーディング結果	
3年次(2014-12-23実施)	4年次(2016-03-08実施)
<p>①現在考えるよい社会科授業像</p> <ul style="list-style-type: none"> ・暗記ではなく、事象の背景や関連まで深く掘り下げて学ぶ授業 ・現在と過去を比較して、変化や推移を知るための歴史授業 ・社会科の風土感を教えられる授業 ・生徒の発想を引き出す発問のある授業 ・華やかな暗記ではない、面白い、印象に残る、覆くならない授業 <p>②社会科観が形成されたきっかけ</p> <p>■高校まで</p> <ul style="list-style-type: none"> ・原点としての小学校の先生たち ・中学校と高校の社会科の授業の違い ・中学時代の職場体験学習 <p>■大学入学後</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教育実習での経験 ・公民の教科教育の授業での学び ・児童教育施設でのアルバイト経験 <p>③自身の力量に対する評価</p> <p>■できないこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科専門に関する知識 <p>■できること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教壇で自信を持って教える姿勢 ・自身の力量で、現時点でできる限りの社会科授業ができた ・授業を聞いてくれるように工夫したワークシートの作成 	<p>①現在考えるよい社会科授業像</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「なぜ」を考えるのが楽しいと思えるようなきっかけを作ることができる授業 ・いろんな経緯をさせることを通じて困難に対応できるようにさせる指導 ・社会で生きる力、好奇心を持って問題を解決していく力を育てる授業 ・発問に対する積極的な発言を通して子どもの主体的な学びを促す授業 <p>②教育観が形成されたきっかけ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・2回にわたる教育実習を通して他者とともに考え学んでいく意義を実感した ・サークル活動で挫折を経験した学生の支援をすることを通して ・家庭教師で中学生の家庭教師として ・教壇の対策で知り合った初等生の友人に感化されて <p>③自身の力量に対する自己評価</p> <p>■できている・できるようになった点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師として子どもを育てる危機感や責任感が持てた ・卒論を通して授業分析の視点が身についた <p>■足りない点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「好奇心を持って問題を解決していく力」を育成するための指導 <p>④昨年度の指導案に対する評価と改善案</p> <p>■課題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科書に忠実な、ありきたりな授業になっていた <p>■改善案</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子ども同士の競べ学習を支援するワークシートなどの補助教材の導入 ・他の戦争と比較して戦争の起こる原因を考える授業に

※筆者作成。