

学位論文の要旨

大学生の社会科観・授業構成力の 形成過程とその要因

—中等社会科教員養成カリキュラムに関する事例研究—

広島大学大学院 教育学研究科

文化教育開発専攻 社会認識教育学分野

学 生 番 号 D 1 4 5 9 6 7

大 坂 遊

2 0 1 7

1. 背景

従来の我が国における中等社会科教員養成教育においては、近年の世界的な教師教育改革の動向を受けて、教師教育の「高度化」と資質・能力の「スタンダード化」による「理論と実践との統合」が提唱されてきた。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」「学びつつける教師」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。

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（washed out）」問題である。これは、教育実習や入職後の経験の中でその学びが捨て去られてしまい、結局はK-12時代に学生が受けてきた被教育体験に規定された社会科観を再生産してしまうことを示唆する仮説である。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。これは米国社会科教育研究の文脈において提起され、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”ずに定着しうるかという点については、いまだ実証されていない。なおかつ、立場の違いに関わらず、わが国の教員養成カリキュラム改革の中では、大学が意図したカリキュラム、すなわち公的なカリキュラムの提案とその効果の検証が中心であり、学生個人の経験や置かれている環境といったインフォーマルな学びの影響は無視されがちな傾向にある。

2. 目的

はたして、中等社会科教員を志望する学生は、本当に公的カリキュラムが意図する力量を形成することができるのか。そこでは、学生はどのような“洗い流し”の機会にさらされているのか。そして、どうすればそれらの“洗い流し”を回避し、公的カリキュラムが目指す力量をより合理的に形成することができるのか。

本研究ではこれらの問いに答えるために、我が国において教科教育を基盤とした中等社会科教員養成カリキュラムを実施する X 大学に注目し、そこで学ぶ学生の社会科観および授業構成力の形成過程を明らかにすることで、教員養成カリキュラムの改善の方向性を示唆することを目的とする。具体的には、本研究では次の4つの課題の解決を目指す。

- 課題1：X 大学の中等社会科教員養成カリキュラムの特質とは何か。
 課題2：X 大学の中等社会科教員養成カリキュラムにおいて、教科教育系の科目はどのように位置づけられ、実施されているのか。
 課題3：同じ X 大学中等社会科教員養成カリキュラムで学びながら、社会科教師志望学生の力量形成に差が生じるのはなぜか。
 課題4：X 大学の中等社会科教員養成カリキュラムは、どのように改善されるべきか。

3. 方法

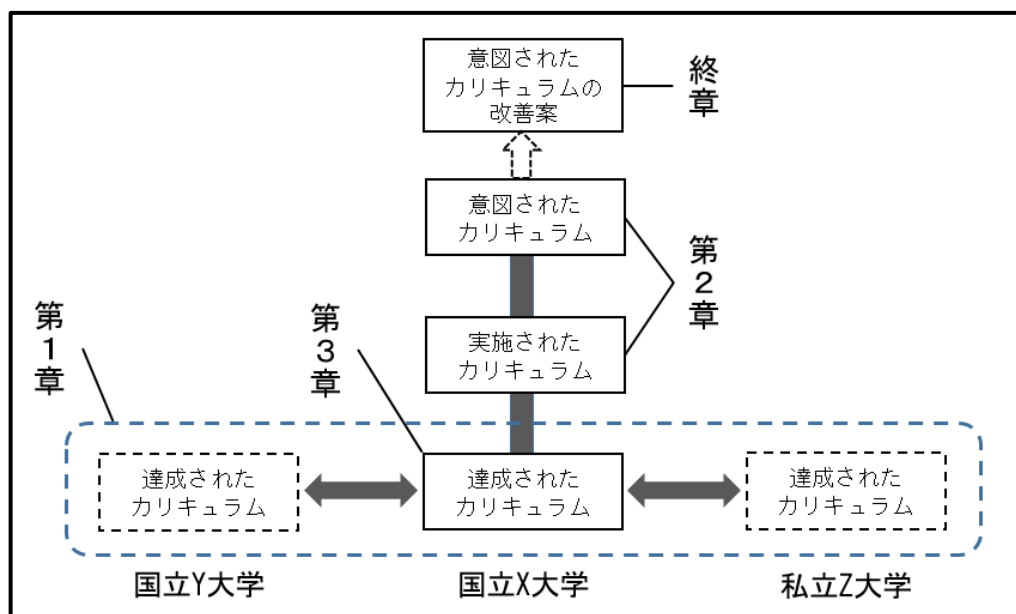


図1 本研究の枠組み（筆者作成）

本研究は図1の構成に従い、次の四つの段階・方法にもとづいて実施された。

第一に、3つの大学の「達成されたカリキュラム」の比較からみる X 大学中等社会科教員養成カリキュラムの特質についての考察である。まず、我が国において教員養成についての思想を異にする X 大学、Y 大学、Z 大学という3つの中等社会科教員養成カリキュラムを選定した（表1）。各カリキュラムが意図している社会科教師像を析出した上で、各カリキュラムで学ぶ学生に対する質問紙調査を実施し、学生の社会科観を把握した。さらに、3つの大学カリキュラムを比較・検討する中で、本研究の主たる研究対象となる X 大学中等社会科教員養成カリキュラムの特質とねらいを明らかにした。

表 1 調査対象とする 3 大学カリキュラムの選定基準

事例	設置者	養成制度	養成の思想
X 大学	国立	教員免許取得義務なし（ゼロ免課程）	研究ベース，教科教育重視
Y 大学	国立	教員免許取得義務あり（養成課程）	学校ベース，教育実践重視
Z 大学	私立	教員免許取得義務なし（教職課程）	経験ベース，教科専門重視

第二に，X 大学中等社会科教員養成カリキュラムにおける教科教育系科目の位置づけと運用の考察である。ここでは，第 1 章で明らかになった X 大学中等社会科教員養成カリキュラムの特質と，そこで学ぶ学生の社会科観の傾向を把握した上で，それらを育成する主たる要因（場）となっている教科教育系科目と教育臨床系科目に注目した。各学年段階で開講されている主要な授業科目（表 2）を選定し，当該科目のカリキュラム上の位置づけと意図されている到達目標，ならびに指導の実施状況と学生の学習状況を記述した。また，これらの結果をもとに，教科教育系科目が公的カリキュラムにおいて各学年段階の学生の社会科観・授業構成力の形成に及ぼしている影響を明らかにした。

表 2 分析対象として選定した授業科目

開講時期	授業科目名	領域
1 年次前期	中・高等学校教育実習入門	教育臨床系科目
2 年次前期	社会科教育論	教科教育系科目
3 年次前期	社会系（地理歴史）教科指導法	教科教育系科目
4 年次後期	教職実践演習（中・高）	教育臨床系科目

第三に，X 大学の中等社会科教員志望学生の社会科教師としての力量形成過程の解明である。第 2 章で解明された X 大学中等社会科教員養成カリキュラムに学ぶ個々の学生は，公的および非公的カリキュラムの影響を受けながら，社会科観と授業構成力をどのように形成しているかを，入学年次を異にする 2 つの学年群，計 6 名の学生に対する聞き取り調査と授業プランの作成課題の結果に基づいて析出した。その際，そしてこれらの結果をもとに，形成された社会科観および授業構成力の特質とその形成要因を整理した。

なお，第 3 章における社会科観の分析過程では，図 2 に示す社会科観のステイタスモデルを設定した。ここでは，自己の保持してきた社会科観とは異なる社会科観に直面しその価値や意義に揺さぶられる状況を「危機」と規定し，「危機に直面しているかどうか」「危機の解消（社会科観の統合・再構築）に向かって，積極的な態度をとっているかどうか」の観点から 4 つの象限を設定することで社会科観の変容を見た。また，授業構成力の分析過程では，社会科教育を専門とする複数の院生・教員との協議の結果，「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」として合意が得られた 6 つの観点（表 3）を設定し，授業づくりに関する力量の形成を測った。

表3 授業プランの評価観点

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

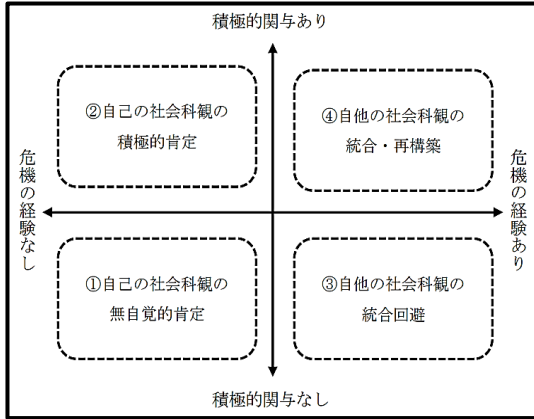


図2 社会科観のステイタスモデル

第四に、X大学の中等社会科教員養成カリキュラムの特質と課題、改善の方向性についての考察である。カリキュラムで学ぶ学生の社会科観および授業構成力の形成過程と特質をふまえ、学生が直面する「危機」の分類と、それを意図的にカリキュラムに反映させるためのカリキュラム改善のあり方を提案した。

4. 結果

分析・考察の結果、上述の4つの課題に対し、以下のような結果が得られた。

(1) 3大学カリキュラムの比較からみるX大学の特質

X大学における達成されたカリキュラムの分析結果を、図1から図6に示した。これによると、①カリキュラムの掲げる到達目標に対する自己評価で、学生は進級するにつれて、「社会科教育の理論や内容の基礎的知識の理解(図3の項目1~4)」「専門諸科学の教育内容に関する資料収集・読解・研究能力(図3の項目6~9)」「カリキュラムや授業を分析し授業プランを開発・改善できる能力(図3の項目5, 10~12)」「社会科教育や専門諸科学に関連する研究を遂行する能力(図3の項目13, 14)」といった項目を概ね達成しつつあるという実感を得ていること、②1年次には一部の領域に偏り固定的であった社会科の目標観・方法観が徐々に見直され、4年次にはより多様な社会科観を模索しようとする姿勢が見られるようになること(図4, 図5)、③その過程で、当初は目標観・方法観の両面で強い影響を受けていた恩師の存在が希薄になっていくこと(図6)、の3点が確認された。これらの結果から、X大学のカリキュラムは、学生の自立的な社会科観や授業構成力の形成をより支援するような方向で機能しているカリキュラムであると推測された。

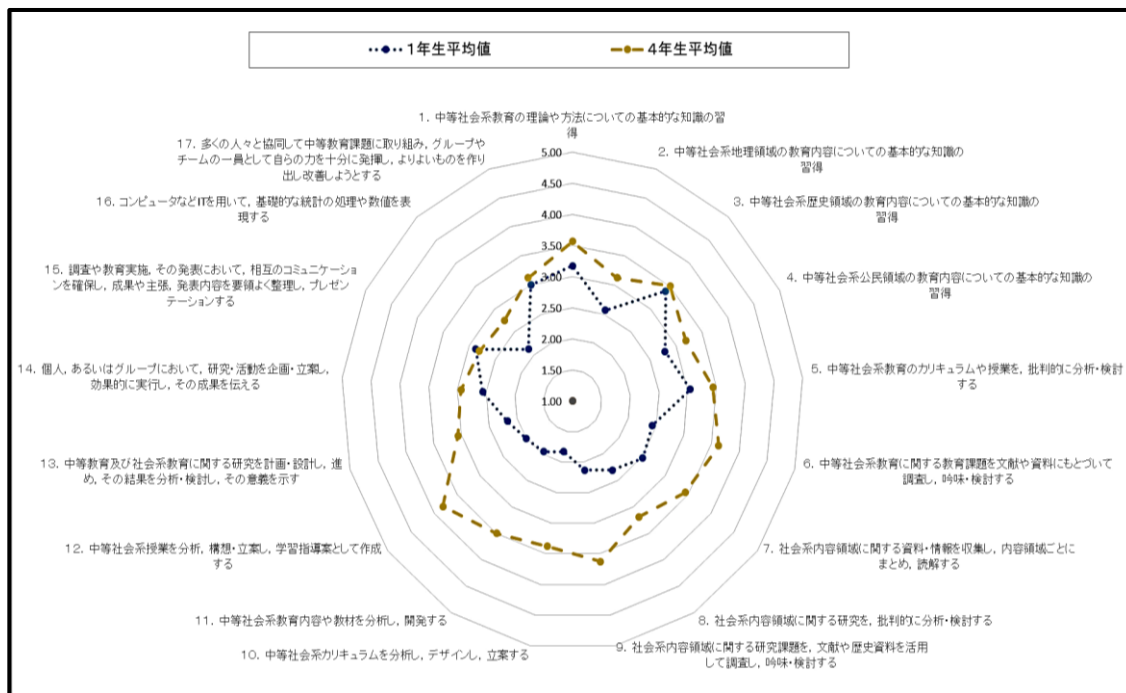


図3 X大学の学生のカリキュラムに対する自己評価（質問紙問6の結果）

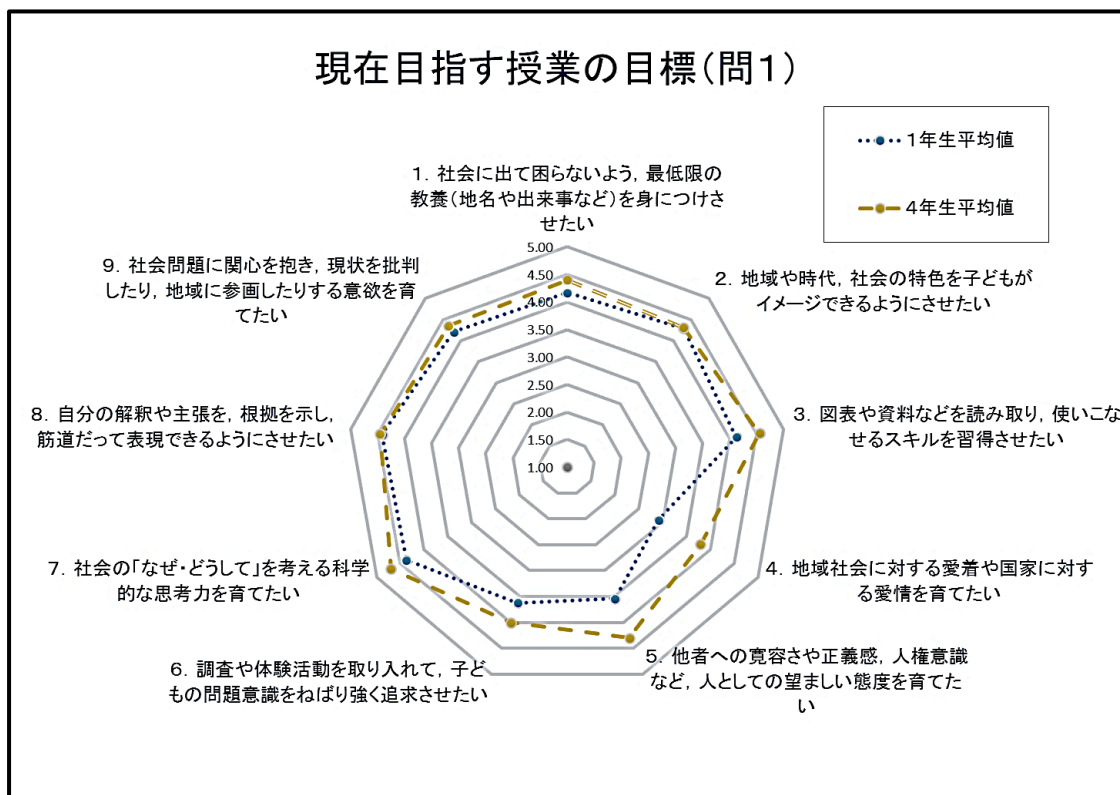


図4 X大学の学生が支持する社会科授業の目標観（質問紙問1の結果）

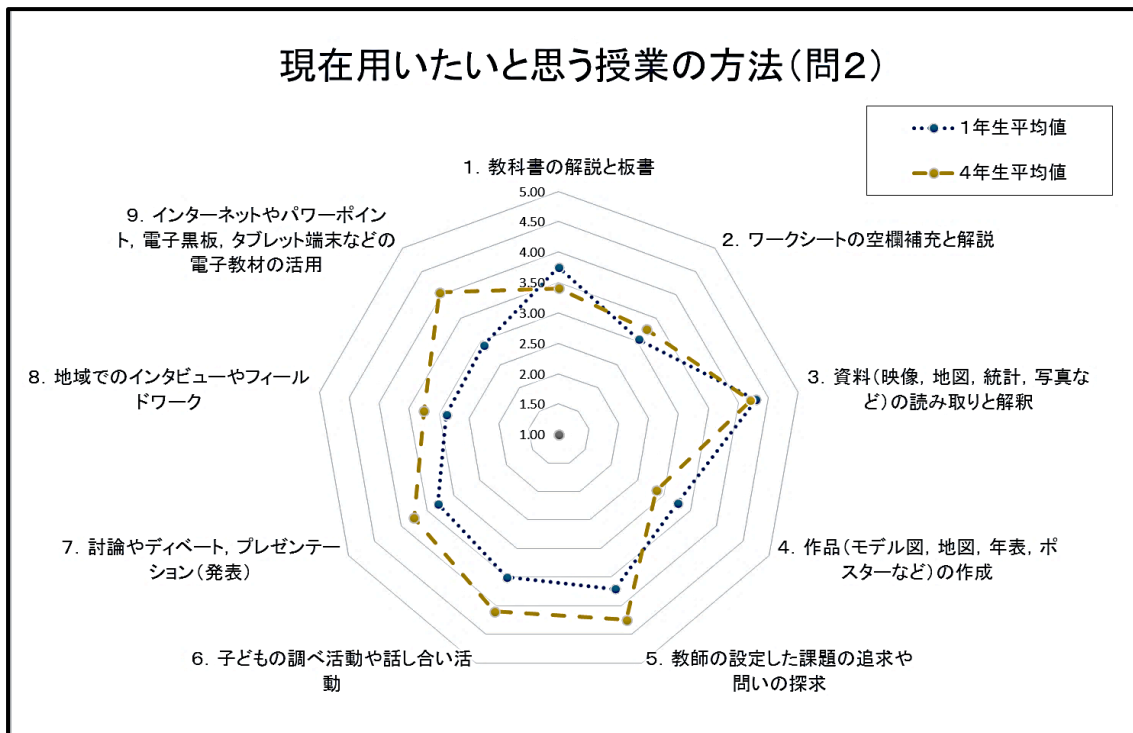


図5 X大学の学生が支持する社会科授業の方法観(質問紙問2の結果)

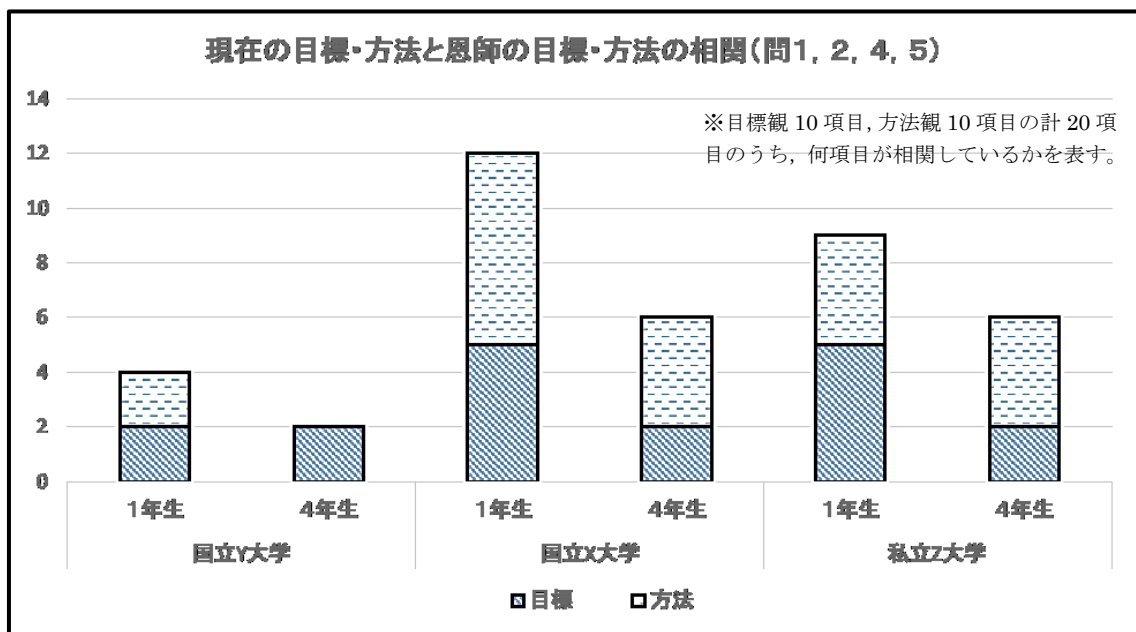


図6 3大学の学生の「現在の目標観・方法観」と「恩師の目標観・方法観」との相関(質問紙問1と問4, 問2と問5の相関分析から)

(2) X大学における意図されたカリキュラムと実施されたカリキュラム

X大学カリキュラムにおける教科教育系科目・教育臨床系科目の分析にもとづき、4つの授業科目を当該カリキュラムが意図する社会科観と授業構成形成の目標・方略の中に位置付けたのが図7である。図の横軸（左右）は当該カリキュラムが意図する2つの教育目標のいずれを重視しているかを、図の縦軸（上下）は、それら2つの目標を実現するための具体的な手立てとして、どのような方法論が重視されているかを意味する。

これによると、①各学年段階では、社会科観と授業構成形の形成を支援する教科教育系科目・教育臨床系科目が配置されていること、②個別の授業科目の中では、社会科観と授業構成形の両面の形成や省察を意識した支援がなされていること、③カリキュラム全体を通して、「授業構成形を支える社会科観の理論化（左象限から右象限へ）」「社会科観を実現する授業構成形の具体化（右象限から左象限へ）」「他者の授業構成の分析や授業構成理論の習得を通じた自己の授業構成形の省察・内面化（左上象限から左下象限へ）」を繰り返し行わせようとしていること、の3点を特徴として見出すことができた。その一方で、「自己が内面化した社会科観の表出・外在化（右下象限から右上象限へ）」のプロセス（図の破線の矢印で表現される箇所）の支援がなされていない点に課題があることが示唆された。

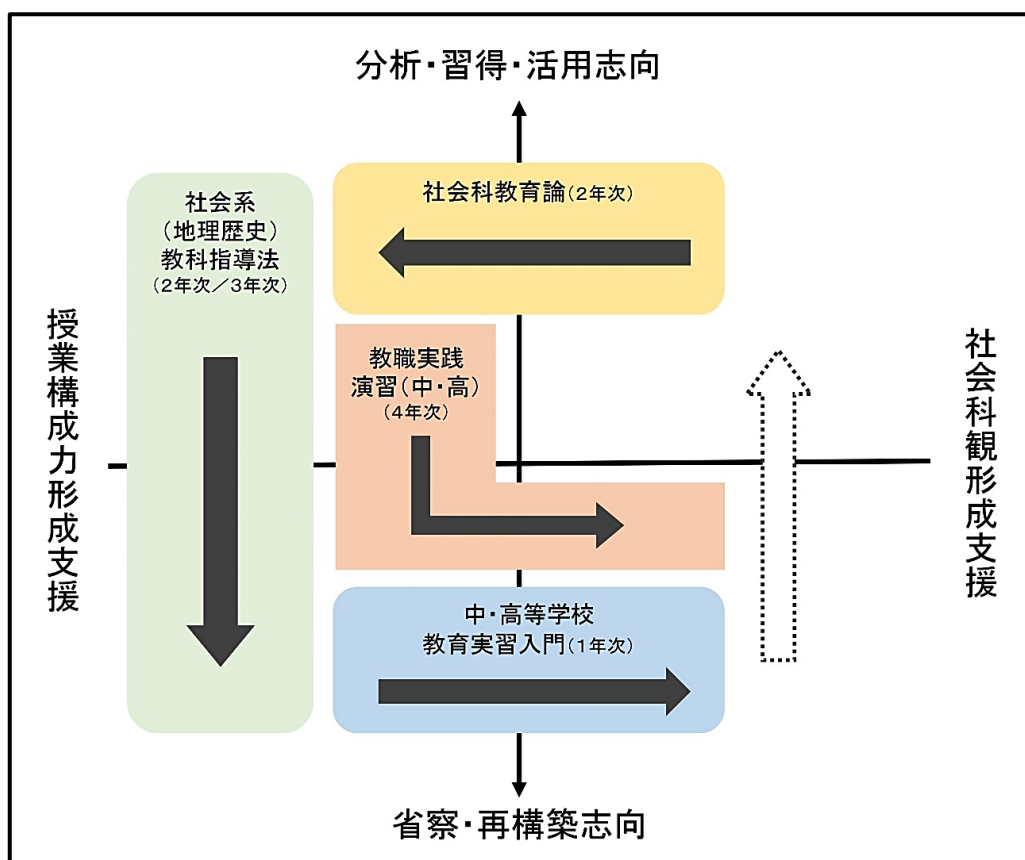


図7 当該カリキュラムが意図する社会科観・授業構成形の形成支援

(3) X大学における達成されたカリキュラム

X大学の中等社会科教師志望学生の社会科教師としての力量形成過程の分析においては、1年次から2年次にかけての社会科観・授業構成力の変容（学生A, B, C）と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（学生D, E, F）では、個々の学生は図8～11に示すような傾向が確認された。

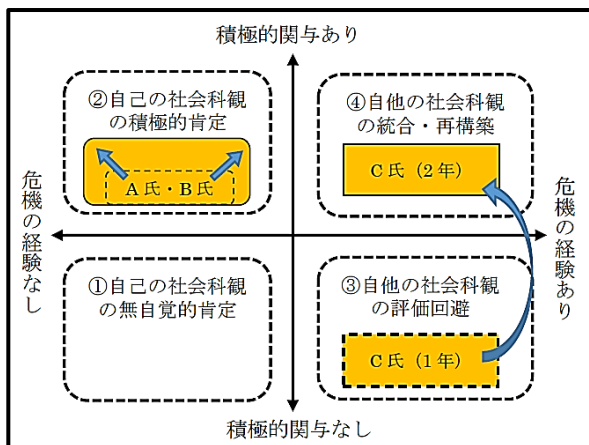


図8 学生A・B・Cの社会科観の変容

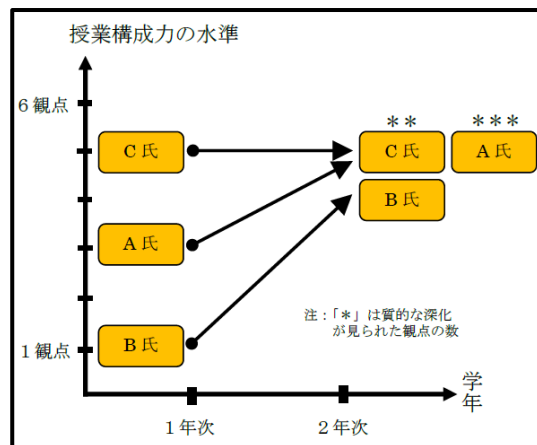


図9 学生A・B・Cの社会科授業構成力の向上

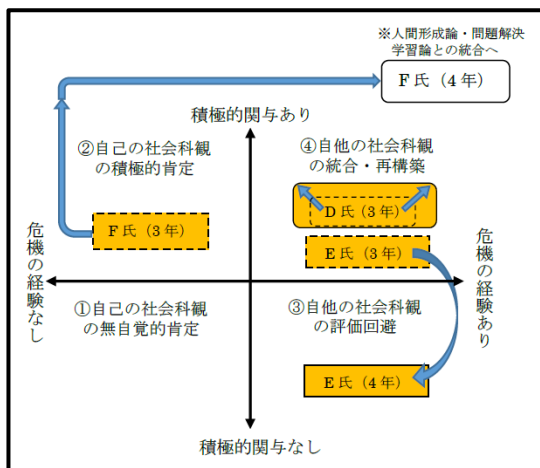


図10 学生D・E・Fの社会科観の変容

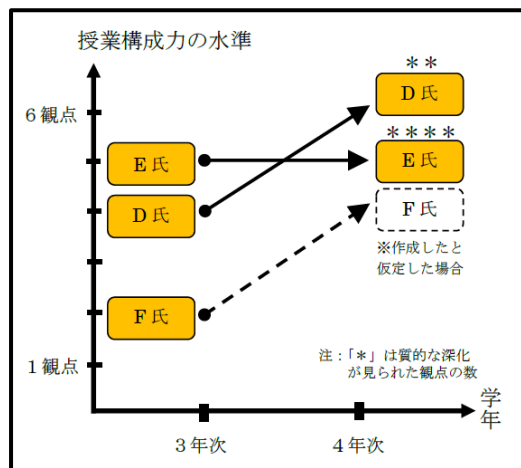


図11 学生D・E・Fの社会科授業構成力の向上

これらの分析をもとに、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ことで、当該カリキュラムの入門期と修了期それぞれの時期における学生の社会科観・授業構成力の形成過程は表4および表5のようにモデル化された。

表4 カリキュラムが意図する目標からみた社会科観・授業構成力形成過程のモデル
(1年次から2年次)

	「危機」への関与なし/回避	「危機」への関与あり
授業構成力の 飛躍的向上	自己整合的 成長モデル (学生 A)	理論整合的 成長モデル (該当者なし)
授業構成力の 漸進的向上	執着・こだわりモデル (学生 B)	共感・葛藤モデル (学生 C)

表5 カリキュラムが意図する目標からみた社会科観・授業構成力形成過程のモデル
(3年次から4年次)

	「危機」への関与なし/回避	「危機」への関与あり
授業構成力の 漸進的向上	状況整合的 成長モデル (E氏)	目的合理的 成長モデル (D氏)
授業構成力の 停滞/向上可能性	離脱・逃避モデル (該当者なし)	自立・発展モデル (F氏)

学生 A, B, C の社会科観の語りからは、教職課程前半期の学生が教科教育系の授業科目等を通して「よい社会科授業像」を提示された時、①その価値に共感しつつ、自身が被教育体験期に形成してきた社会科観との統合を図ろうとする「危機」として受け止めるか (学生 C)、②他者の提示する社会科授業の価値以上に、自己の内面の自覚された被教育体験期の社会科観を維持することを優先するか (学生 A, B) によって、大きく二分された。さらに②の学生の中でも、当該カリキュラムが提示する授業構成の力量に素直に従って、その枠内で自身の社会科観を体現する授業プランを構想しようとする学生 (学生 A) と、自身の社会科観を具体化することを優先し当該カリキュラムの提示する授業構成の観点を選択的に導入しようとする学生 (学生 B) に分けられることが示唆された。

ただし、これらの3名はいずれも授業構成力自体を向上することはできており、2年次後期の段階では最低でも4観点の習得を実現できていた。また、彼らは共通して「主発問の設定」「目標の一貫性」「授業展開の組織化」という3つの観点を達成することができていた。これらから、当該カリキュラムにおける教職課程前半期の学生は、授業構成力の向上とこれら3観点の獲得が達成されやすい傾向にあるといえる。

教職課程後半期の学生は、①カリキュラムが期待する授業構成の観点的・量的向上を引き続き達成できた学生 (学生 D, E) と、②カリキュラムの意図に反して (あるいは他のカリキュラムの意図に共感して) 授業構成の観点的・量的向上に関心を示さない学生 (学生 F) に二分された。さらに①の学生の中でも、学生 E のように、かつて「危機」に直面していたにも関わらず、「危機」の経験から時間を経るに連れて徐々にその意識が薄れ、結果として社会科観の葛藤は抱えながらも授業構成の力量を向上させていくものが存在することが明らかとなった。一方で、学生 F の事例に顕著にあらわれているように、この時期の学生の一部には、自身の社会科観・教育観を揺るがす「危機」に直面しその解消に向けた

取り組みを継続しながらも、必ずしも授業構成の力量を継続的に向上させることができない（もしくはその必要性を感じない）ものも存在することが示唆された。

一方で、この時期の学生の多くは、教職課程前半期で獲得した授業構成の力量を既に高く保持しており、一定の授業づくりの力量は備えていることが確認された。特に教育実習を経たこの時期の学生は、前半期の学生に比較して「学習活動の設定」「評価案の策定」の2観点が達成できており、生徒の学習実態をふまえた授業プランづくりができていた。

5. 示唆

本研究の成果が示唆しているのは、大学カリキュラムの学びの中で、既に学生は繰り返し“洗い流し”の機会に晒されているという点である。とりわけ、この“洗い流し”作用は社会科観の形成に顕著に影響していることから、大学カリキュラムにおいて学生が経験する「危機」の性質とその直面の仕方に応じて、“洗い流し”の程度も異なることが想定される。

では、実際に学生はどのような「危機」に直面しているのか。本研究を通して、当該カリキュラムの学生が直面する「危機」を分類・定義したのが表6である。

表6 X大学カリキュラムの中等社会科教員志望学生が直面する「危機」の性質

「危機」の名称	「危機」の内実
私的心理的危機	被教育体験期や大学カリキュラムでの学びを通して、自身が受けてきた授業や教育に対する戸惑いや不安、違和感やわだかまりを再確認し、自分自身の中に問題意識や課題意識が形成される状態
知的認知的危機	大学の公的カリキュラム、とりわけ教科教育系の授業科目を通して、社会科教育に関する新たな価値や意義を学び、自己の社会科観の再検討を迫られ、自己以外が持っている多様な価値との葛藤や融合を試みる状態
臨床的経験的危機	教育実習で附属教員や生徒から、あるいは塾講師や家庭教師をする中で子どもや保護者といった“他者”から、授業に対して異議申し立てを受けた経験を通して、社会科観の再検討を迫られる状態
学術的研究的危機	教科教育系科目の演習課題や卒業論文などの研究に従事して、社会科教育の本質の究明や実態の調査・解明、また理論やコンテキストに即した授業を開発することを求められる経験を通して、自己の社会科観のさらなる変革や精緻化が求められる状態

当該カリキュラムでは、これら4つの性質の異なる「危機」を段階的に経験した学生が、社会科観の「危機」に直面し、持続的に社会科観を統合・再構築し続けることができていた。その一方で、①被教育体験期に「私的心理的危機」を経験しなかった学生は、入学後にカリキュラムが意図的に直面させようとしている残り3つの「危機」に直面する“構え”が形成されていないこと、②そのような学生が教科教育系の授業科目や教育実習などを通して「危機」に直面しても、内発的な動機が希薄なため「危機」に取り組もうとする姿勢が持続しな

いこと、③そもそも当該カリキュラムは「私的心理的危機」を意図的に創出する教育課程となっていないこと、の3点が、学生の“洗い流し”を引き起こす要因となっていた。

そこで、図12および表7に示すように、各学年に配置されている教科教育系科目や教育臨床系科目を足がかりとして4つの「危機」を段階的かつ意図的・計画的に経験させ、たえず自己の社会科観・授業構成力の省察・再構築を迫るカリキュラムへの改善案を提案した。

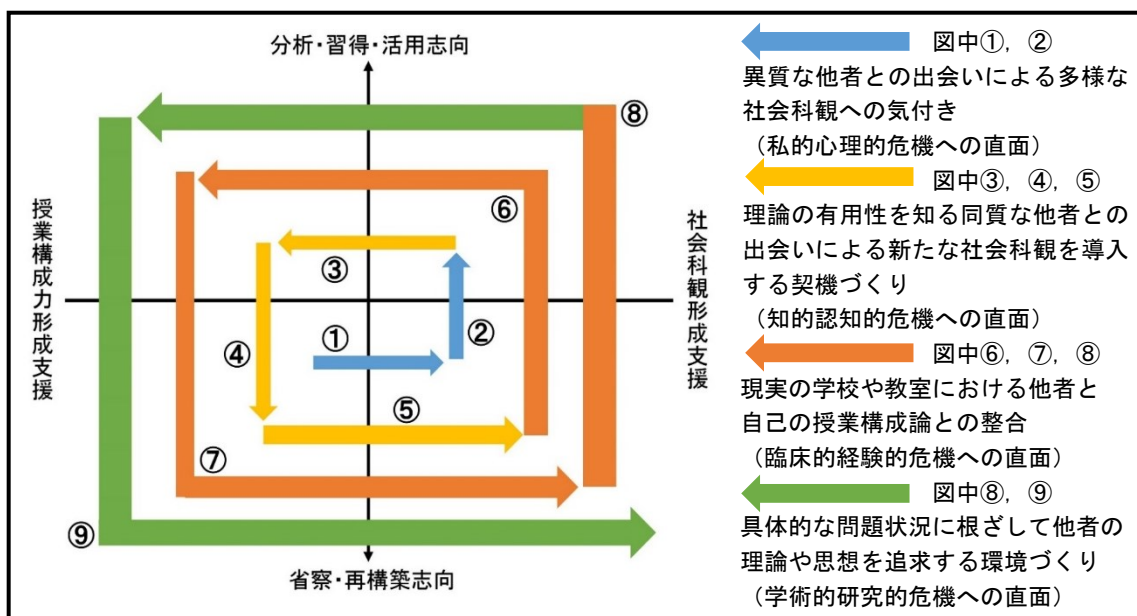


図12 改善版X大学カリキュラムのコンセプト

表7 改善版X大学カリキュラムで設置される授業科目とその位置付け

授業科目名	開講時期	直面させる「危機」
① 中・高等学校教育実習入門	1年次前期	私的心理的危機
② <u>社会認識教育学概論</u>	1年次後期	
③ <u>社会科教育論</u>	2年次前期	知的認知的危機
④ <u>社会系教科指導法</u>	2年次後期	
⑤ <u>社会系カリキュラムデザイン論</u>	3年次前期	
⑥ <u>中・高等学校教育実習(事前指導含む)</u>	3年次前期～後期	臨床的経験的危機
⑦ <u>社会系教科指導演習</u>	3年次後期	
⑧ <u>社会系教科指導実習または卒業論文研究</u>	4年次前期	学術的研究的危機
⑨ <u>中・高等学校教職実践演習</u>	4年次後期	

※「授業科目名」内に下線のある科目は、プログラム上必修とすべき科目を意味する。

本研究によって、中等社会科教員志望学生が直面しうる4つの性質の異なる「危機」とその対処法の一端を、X大学を事例として解明することができた。今後はX大学とは異なる教員養成思想にもとづく大学カリキュラムを個別に分析し、その実態をもとに改善策を提起していく必要があるだろう。