

学位論文の要旨

教育実習生の中等社会科授業構成力の向上を目指す

ルーブリック開発のアクション・リサーチ

広島大学大学院 教育学研究科

教育学習科学専攻 教科教育学分野 社会認識教育学領域

学生番号 D175076

申請者 栗谷 好子

2021

本研究は、中等社会系教科目（以下、社会科）教員志望の教育実習生（以下、実習生）の社会科授業構成力の向上に役立つ、教育実習のルーブリックを開発することを目的とした。以下、章ごとに要旨を述べる。

序章 本研究の目的・意義・方法

本研究では、以下の3点に取り組んだ。第1に、中等社会科教員志望の実習生のためのルーブリックの開発を目指したことである。

教育実習のルーブリックは、教員養成の質保証とアカウンタビリティのために作成され提示されてきた。アメリカでは1980年代後半から教員養成のスタンダードとともに開発されてきた。その動きをうけて日本でも2000年代より導入されてきている。特に中教審答申（2006）の「教職実践演習」の必修化を受けて、各大学はその開発に取り組むこととなった。

ルーブリックは、低年次生には理解しにくく、実習経験が少ないために実感が伴わないこと、高い要求水準を示している場合は「欠点探し」に陥りやすく、学生は「規準に到達すればいい」といった意識を抱きがちで、学びが受け身になる可能性があること（長谷川・黒田，2015）などの問題が提起されてきた。「広大教員養成スタンダード」に関しても、自己成長の判断規準として活用することの困難さが指摘されてきた。

本研究では、大学での学びと教育現場での実践を架橋する重要な教育的機能を有しており、教師教育プログラムの中でもとくに重視されている教育実習であるが、にもかかわらず課題が山積している教育実習生のためのルーブリックに焦点化し、その開発と改善を志すものである。

第2に、実習生の中等社会科授業構成力の向上の再定義したことである。

社会科教員志望学生の教育実習でとくに育成すべき能力として注目されてきたのが、まず学習指導案（以下、指導案）の作成だった。先行研究では、教科書記述を基盤とした教授書作成能力とそれを実践する能力として表現した。教員養成を含む、社会科教師に求められる能力は「社会科授業構成力」として表現され、科学的な社会認識形成が可能な質の高い教授計画書を作成できることと定義されてきた。この考え方が継承され、社会科授業構成力に授業理論を修正する能力、授業者の社会科授業観に基づいて自他の授業を分析したり、その社会科授業観が社会科として適切かを判断したりする授業分析力、それを現職教員研修のための「社会科カルテ」の開発に適用し、教員に自己の社会科観や授業を自己

省察する能力が付加されてきた。近年では、教員志望者に対しても、12年に及ぶ被教育体験で確立されてきた自己の抱く社会科授業の「よさ」を言語化し、自己の社会科観の相対化と問い直すことも求められるようになった。

本研究では、これらの問題提起を受けて、実習生が身につけるべき社会科授業構成力の基盤に、自己が追究したい社会科授業観とそれを授業として実践できているかをメタ認知できる能力を置きたい。それにもなつて、指導案を中心とした指導と評価から、ルーブリックを中心とした指導と評価へ、実習指導の中心的な課題の転換を図ることを提案するものである。

第3に、アクション・リサーチを通してルーブリックを開発したことである。

これまでルーブリックの開発には様々な方法論が採られてきた。本研究でアクション・リサーチの方法論を採るのは、上述のような目的意識をもち、現に実習生を指導している筆者は、自らの実習指導を通してルーブリックを開発、改善していくのに最適な位置にあるからである。また、附属学校の教員として、実習生をいかに指導・評価するかで長年悩んできた当事者であるという立ち位置も、その選択に深く関係している。

従来、ルーブリックの開発は、1つは校長や教育委員会の関係者などのステークホルダーに対するアンケート調査の結果にもとづいて、2つは、実習生のパフォーマンスから帰納的に抽出、調整され、規準・基準の記述語が作成されてきた。しかし、これまでは、実習の主体である「実習生」とその「指導者」を起点としたルーブリックの開発は行われてこなかった。

本研究では、ルーブリックの構成原理と構成主体を変えつつ、繰り返しルーブリックを開発し、それが実習生のどのような社会科授業構成力を育てているかを検証、改善していくアクション・リサーチを行う。その過程で中等社会科教員志望者のためのルーブリックとしての妥当性を高め、臨床の知に根差したルーブリックの開発を志した。

このような目的の下で実施される本研究は、以下の意義と特質をもつ。

第1に、教育実習におけるルーブリックとその活用の諸類型を、アクション・リサーチを通して提案できたことである。

本研究では、ルーブリックの精緻化のためにアクション・リサーチを第4次まで繰り返したが、研究の過程で、ルーブリックの開発主体の変更を余儀なくされた。前半の2次では教師の熟達化論に立脚し、指導者が作成して実習生に提示するルーブリックが成立した。後半の2次では、自己調整学習論と、「真正の評価」論（に基づいて、指導者と実習生で協

働して作成するルーブリックが成立した。また、それぞれの類型について社会科授業構成上の異なる課題に応える2つのルーブリックを開発することで、計4つのルーブリックとその活用法を提起することができた。本研究は、中等社会科教員志望の教育実習という固有の目的をもった科目のために、評価すべき社会科授業構成力を異にする複数のルーブリックとその使い方を、アクション・リサーチという方法を通じて開発したところに意義がある。

第2に、中等社会科教員志望者の教育実習の評価のあり方を提案できたことである。

これまでの実習の評価は、実習生の行動に注目する立場と、実習生の作成する指導案に注目する立場で行われてきたが、本研究では、その背後にある授業計画、社会科授業観だけでなく、それを実習生自身が省察し、再構築していくメタ認知力を評価するために、ルーブリックとその使い方を評価の対象とした。観察可能な現象から実習生の意図や社会科教育観へ、さらにはそれを省察・再構築できるメタ認知力へと評価の対象を拡張することで、ルーブリックという新たな評価の対象を提起できたところに意義がある。

第3に、社会科授業構成力の新たな定義を提起できたことである。本研究では、上述したように教育実習で育成する社会科授業構成力を、理想とする社会科教育観を自らの実践に基づいて継続的に省察・再構築していける能力として再定義した点に意義がある。

第3節では、本研究の対象となるA大学附属中・高の実習と本論文の構成を、第4節では筆者の立場と研究倫理上の配慮を述べた。

第1章 教育実習の課題－なぜルーブリックなのか－

第1章では、A大学附属中・高等学校で社会科教員志望学生の教育実習が直面している課題を実習生の視点から調査した結果を述べた

実習生が何に悩み、つまづいているのかを解明するために、研究協力の同意を得た20XX年度の実習生2名を対象として、半構造化インタビューを実施した。その結果、具体的な実習の到達目標が示されないまま、教材研究等を闇雲に行っている状況、指導教員の後出し指導や、指導教員からの押しつけと指導との見極めが難しいこと、何が実習中にできるようになったのか十分に把握できないことなどが明らかになった。

これらの指摘を受けて、評価法の改善を本研究の課題として設定することとした。実習の到達目標を実習生と共有し、その目標達成の方法づくりを計画的に支援し、評価の公正さを担保していくことが研究上の課題となった。

これらの条件を満たす課題解決として、ルーブリックの開発と改善に注目して追究していくこととした。社会科教員志望学生のためのルーブリックをつくるのが、実習生が指摘する悩みの解決につながることで、そして学界の理論的課題や教員養成上の実務的な課題に、そして筆者自身の職務遂行上な課題にも応えることができることを述べた。

第2章 36項目のチェックリストとしてのルーブリック付与

－第1次アクション・リサーチ－

第2章では、20YY年度の教育実習Bで行った第1次アクション・リサーチについて述べた。第1節では、問題状況と研究対象を説明した。第2節では、上の課題解決のために開発されたルーブリックについて述べた。各大学で既に作成されている教員養成のためのスタンダードやルーブリック等を帰納的に集約し、共通因数となるものを見つけてそれを4つに分類し、さらに大きな類型のもとに36の下位の評価項目を割り付けていった。実習生にはこの第1次ルーブリックを付与し、指導社会科授業構成力がどのように向上するかを検討した。

第3節では、第1次アクション・リサーチの結果を述べた。本次では、以下4点が明らかとなった。第1に、事前にルーブリックを提示したことで到達目標が実習生に明確に認識され、取組の闇雲さが軽減されたことである。第2に、ルーブリックの使用を実習生に委ねたところ、実習後に指示するまでそれを使った自己評価は全く行われていなかったことである。第3に、自己評価では、規準を自分に「できている・できていない」ことを見きわめるチェックリストとして活用されていたことである。第4に、実習中にルーブリックを参考にした頻度と社会科の指導案の質には、関係が見出されなかったことである。

それを受けて第4節では、考察として、ルーブリックを提示した結果、実習生の実習準備での闇雲さは軽減されていたが、一方で、項目を満たせばそれによしとする思考停止に陥る実習生が存在したこと、それと連動して社会科観の省察を求める規準は全く参照されなかったこと、指導者が用いた専門用語を含む記述語は、ほぼ無視された傾向を指摘した。

第5節では、これらの課題の原因として、チェックリスト化された第1次ルーブリックは、社会科教員志望者の授業づくりの意欲を引き出さないこと、指導者が自ら活用しないルーブリックは実習生にとっても有用性を欠き、活用されないことなどを述べた。

第3章 4大規準の参照枠としてのルーブリックの付与

－第2次アクション・リサーチ－

第3章では、同年の20YY年度の教育実習Iで行った第2次アクション・リサーチについて述べた。第1節では、前章で導かれた課題を再確認し、研究対象となる実習生を説明した。第2節では、上の課題解決のために開発された第2次ルーブリックについて述べた。規準を4つにしぼり、記述語は包括的で平易な文章表現になるように作成した。評価規準を作るにあたっては、の熟達化理論に準拠し、「技術的熟達者」像に合致した規準として、4つの規準の内、「2授業づくり」と「3授業実践」、「4授業観察・検討会・省察」の前半を設定した。また「適応的熟達者」像に合致した規準として、「1授業をつくる前提」と「4授業観察・検討会・省察」の後半を設定した。実習生にはこの第2次ルーブリックを付与し、実習授業のたびにそれを使って自己評価し、結果を提出を依頼することによって、社会科授業構成力がどのように向上するかを検討した。

第3節では、第2次アクション・リサーチの結果を述べる。本次では、以下4点が明らかとなった。第1に、3名の実習生の指導案の変容は三者三様だったことである。やや伸び悩んだ相田、最初から高い水準に到達していた飯田、そして回を重ねるごとに顕著に向上した上田、である。相田の授業は、条約改正の個別的出来事を時系列に沿って指導する授業展開から、禁教政策を絵図資料や文字資料を使って読み取らせる指導案へと変容した。飯田は、教科書には掲載されていない独自の概念を用いて建武新政を説明したり、生徒の鎖国概念を揺さぶってその再構築をはかったりする指導案が続いた。上田は、松方財政の影響を教え込む指導案から、身分制度を城下町の地図で提示し、その意味を探究させる指導案へと深化した。第2に、ルーブリックの使用頻度と実習生の指導案の質は、連動しなかったことである。指導者による評価は、飯田→上田→相田だったが、ルーブリックの使用頻度はその逆の順だった。ルーブリックを活用していない実習生ほど、ルーブリックの規準からみて指導案は優れていた。第3に、ルーブリックを用いた実習生の自己評価と指導者評価には、ずれが存在したことである。ABCの基準の判定を点数化したところ、4規準すべてBで8点となる点数化で、両者のズレは17点に達する実習生が存在した。

それを受けて第4節では、考察として、実習生は定型的熟達者の水準には到達していたが、適応的熟達者の段階には到達できていなかったこと、その原因として、指導案作成と観察・分析に関わるルーブリックの2・3・4の前半は活用されたが、社会科観やその省察に関わる規準1と規準4の後半は引き続き活用されなかったこと、さらにその理由として記述語の意味が理解できなかっただけでなく、そもそもルーブリックを使うことに意義

が見出さなかった傾向が指摘された。

第5節では、これらの課題の原因として、指導者から与えられるだけのルーブリックは当事者性を欠き、実習生自身の追究したい問題意識や目標とも乖離している可能性が確認された。またルーブリックをダメ出しのツールとして受け止めさせるのではなく、社会科教師としての有能観を引き出し高めるツールとして利用できるように、その機能を変えていく必要性を述べた。

第4章 規準・基準の協働構築物としてのルーブリックの作成

－第3次アクション・リサーチ－

第4章では、20ZZ年度の教育実習Ⅱで行った第3次アクション・リサーチについて述べる。第1節では、前章で導かれた問題状況を確認し、研究対象となる実習生を説明した。第2節では、上の課題解決のために指導者である筆者と実習生とでルーブリックを協働して作成する理論的根拠を述べた。具体的には自己調整学習論と「真正の評価」論である。実習生に自分のことばで社会科教員になるための教育実習で身につけたいことを第3次ルーブリックに表現させて、それを活用して実践し、省察させることとした。

第3節では、第3次アクション・リサーチの結果を述べる。本次では、以下3点が明らかとなった。第1に、実習生にルーブリックを作成させたところ、第1版から第4版まで継続的に作成され、最終的に規準と基準が拡張されたことである。実習生が自らの実習目標を集約し、指導者が緩やかに整理して作成された技術的な指導法が規準の大半を占める第1版、筆者の強い介入の結果、規準に単元と本時の間で目標を構造化することが付加された第2版、生徒指導に関心を寄せる実習生への注意喚起の結果、社会科の教科指導に焦点化したルーブリックである旨の注が付加された第3版、基準が4段階から5段階に拡張された第4版である。第2に、第3次ルーブリックに準拠して実習生の指導案が作成されたことである。単元と本時を区別して目標を書くという規準を立てることができるようになった。第3に、実習生の社会科観と指導案の目標とが徐々に整合するようになったことである。例えば、楠田は事前アンケートで社会科の目標を「情報リテラシーと内容の構造化・概念化」と語っていた。1回目の織豊政権の授業は書き込み式の年表で出来事を網羅的に教える授業だったが、3回目の安土桃山文化の授業では、知識を網羅しつつも知識の構造化が図ろうとする萌芽は見られた。岸井は事前アンケートで社会科の目標を「因果関係を考察し、史料活用スキルの育成」と答えていた。1回目の東アジア貿易の授業は網

羅的に教える授業だったが、3回目の秀吉の政策の授業では、独自に収集した資料を提示しつつ、朝鮮出兵の理由を推測させたり、秀吉自身の出兵への期待の程度を読み取らせたりする指導案への深化が見られた。

第4節では、考察として、ルーブリックの協働作成と頻繁な活用によって、実習生の社会科授業構成力が向上したこと、その原因として、ルーブリックを協働作成したが故に、記述語の意味はよく理解され、目的意識をもって実習に臨んでいたこと、自らが設定した目標をより高い基準で達成したいとする自己調整と自己効力感が働いていたことが指摘された。しかし、実習生はいずれも定型的熟達者の段階にとどまり、単元の目標の妥当性や自己の社会科観を問い直す適応的熟達者の段階には至らなかったことが確認された。

第5節では、これらの課題の原因として、実習生には教科目標やそれを見直すという問題意識や精神的余裕がなく、ルーブリックに省察という規準が設定されてはいても、単に授業の振り返りを促すに留まり、教科目標に準拠しては行われないこと、したがって指導者によるさらなる働きかけが必要となることを述べた。

第5章 規準・基準の協働構築と社会科観の省察を支援するルーブリックの作成

－第4次アクション・リサーチ－

第5章では、20ZZ年度の教育実習Iで行った第4次アクション・リサーチについて述べた。第1節では、前章で導かれた課題を再確認し、研究対象となる実習生を説明した。第2節では、上の課題解決のために協働作成した第4次ルーブリックの改善点について述べた。第3次と同様に、実習生自身に自らの実習課題に基づいてルーブリックを作成させるとともに、指導者と実習生で社会科教員志望者としての態度を共有し、それを第4次ルーブリックに反映させようとした。

第3節では、第4次アクション・リサーチの結果を述べる。本次では、以下3点が明らかとなった。第1に、指導者がルーブリック作成に強く介入することで、社会科らしさを追究する規準があり、社会科の目標を意識して実践させるルーブリックが成立したことである。特に第2版は、エイムトークを促進するために、各自の社会科観を言語化して説明する記述欄が設定された。第2に、自己が追究したい社会科観とルーブリックの規準や基準の表現が調整され、より社会科授業を評価するルーブリックとなった点である。第3次ルーブリックは生徒指導等への関心が強く反映されていたが、結果的に第4次ルーブリックではそれが解消された。例えば、社会科目標について、浜は「生徒が今の社会構造、仕

組みを理解する」こと、氷見は「批判的で多角的・多面的な視点を持って考察し、行動する生徒を育成する」こと、古田は「これから生きていく社会を理解できるようになること、そして、その社会の中の一員として、より良い社会の実現に向けた検討、選択ができるようになること」などと記し、これらの社会科観に基づいて「体系化・構造化」「多角的、批判的意見」などの評価の記述語が設定された。第3に、実習生と指導者が協働作成した第4次ルーブリックに準拠して、本時の目標と指導案を作成できるようになったことである。例えば、浜の初回の近代教育の授業目標は、経過を追いかける内容網羅だったが、3回目の日露戦争では、その背景を構造的に捉えさせるものに変容した。氷見の初回のベルサイユ条約の授業はいわゆる内容網羅だったが、3回目の元禄文化の授業では、文化成熟の背景・条件を探究させる指導案に深化した。母衣は、初回の大正デモクラシーの授業の段階から、政党政治の成立の原因を考えさせたり、為政者の政策を判断させたりしていた。

第4節では、考察として、本次でも実習生は全員定型的熟達者の水準には達し、実習生によっては適応的熟達者への萌芽が見られることを述べた。第4次ルーブリックは、各自の社会科観の再構築には至らなかったが、氷見の場合は、自己の社会科観が揺さぶられた、ということは省察していたことの証左である。少なくとも氷見については、適応的熟達者の段階への萌芽が見られたといえる。

実習生全員が、適応的熟達者の段階には到達しないことの原因として、目前の指導案づくりに追われ、理想とする社会科観を書き直したり、指導案に設定した単元や本時の目標を「社会科としてふさわしいか」という視点から省察し、修正したりすることは、実習内では達成することが難しいからであることが、改めて確認された。

第5節では、残された課題として、実習生に自己の社会科観に基づいた授業を構想、実践させるには、実習生に対して中単元レベルの社会科カリキュラム・デザインの自律性を保証し、そのためのルーブリックを作成させる必要のあること、またルーブリックのゆとりある作成と見直しに向けて、自己の社会科観を開示する開かれた対話の場を設けたり、大学での学びとの接続をはかったりする必要性を述べた。

終章 本研究の成果・意義・示唆

終章では、本研究から得られた成果と課題を中心に述べた。

成果の第1は、4次のアクション・リサーチを通して、社会科教員志望の実習生のためのルーブリックの開発の方法論を開発できたことである。2 類型・4 つのルーブリックと

その作り方を開発し、その特質と課題を分析し、後半の第3・4次アクション・リサーチでの協働作成し、より実習生の社会科授業構成力の向上を支援するルーブリックを開発できた。

成果の第2は、①指導者が一方的に付与するルーブリックと、②指導者と実習生が協働で開発するルーブリックを比較すると、より後者において実習生の定型的熟達の程度が深化することが明らかになったことである。協働開発と自己調整を通してルーブリック開発の目的や機能が理解されることで、それが活用され、活用されることでそれがより十全に機能するものとなり、自己調整がプラスに働くからであった。しかし、追究したい社会科観に準拠した指導案づくりや実践ができていないかのメタ認知は、必ずしもルーブリックとして規準化されず、自己評価されることもなかった。学部レベルにおける教育実習生の自発的な自己調整に由来するルーブリック作成の可能性と限界がみえてきた。

成果の第3は、実習生の評価の①対象（何を評価するか、実習の目標とは何か）と②媒体（目標の達成をどこからみとるか）を拡張したことである。本研究を通して、①「社会科授業構成力」の評価対象を、これまでの指導案作成能力や授業の実践力から、自己の社会科観を言語化しメタ認知する能力へと拡張した。さらに、②新たな意味での「社会科授業構成力」をみとる媒体として、実習生が作成する指導案やルーブリックとその変化に求めることができることを提案したことである。

成果の第4は、実習生とのルーブリックの協働作成が、指導者である筆者自身の新たな実践のきっかけとなったことである。第3次アクション・リサーチの実習生には、近年の教育動向を受けて、生徒に自己の考えを記述させたり、グループワークをさせたりする指導案を作成するよう指導すると、積極的に実践した。生徒が意欲的に授業に臨み、自己の社会科観を見直し、科学的な知識の伝達から知識の協働的な構築へと立場をしばしばシフトさせた。具体的には、1時間に数度はペアワーク、グループワークを取り入れ、自己の認識を他者に説明、議論する機会を日常的に設けるようになった。

本研究で残された課題は、ルーブリックの作成主体についてである。本研究で開発したルーブリックは、実習生と指導教員のみで作成し、各大学が作成したスタンダード・ルーブリックや、都道府県教委等が作成した「育成指標」を参照することはなかった。今後は、実習が実習生にとって入職後にも意義ある経験としていくために、「育成指標」を参照して社会から要請される教員像を取り込みながら、自己の社会科観を洗練させていくことが必要であろう。これらは今後の課題とする。