日本社会科教育学会

平成 23 年度　春季研究会　報告書

社会科授業づくりにおける教師の専門性の育成と力量形成

－ライフヒストリーをみすえて－

日時　平成 23(2011)年 5 月 14 日 14:00～17:00

場所　桜美林大学四谷キャンパス

地下 1 階　地下ホール講堂(Y001)

主催　日本社会科教育学会研究推進委員会

目　次

はしがき（日本社会科教育学会 会長　工藤文三）……p. 1

趣旨及び発表者略歴……p.2

「社会科授業づくりにおける教師の専門性の育成と力量形成について」
－授業力向上のためのコンピテンシー育成プログラムの開発－

（千葉市教育センター　青木（あおき）　一（はじめ））

……p.5

「社会科教員としてのこれまでの歩みを振り返って感じること」

（豊島区立池袋中学校　関根憲一（せきねけんいち））

……p.16

「アメリカにおける PCK 研究の展開」

（福井大学教育地域科学部　八田幸恵（はったさちえ））

……p.22

「教科授業力を高める自己省察型教員養成プログラムの開発」
－授業力評価スタンダードを活用したコア科目「初等中等教科教育実践（社会）」の実践例－

鳴門教育大学学校教育学部　梅津正美（うめづまさみ）

……p.28

コメンテーターのコメントおよび全体討議……p.47

はしがき

日本社会科教育学会では、全国研究大会や学会誌等の刊行以外に、ほぼ２年に一回程度の研究会を開催している。本報告書は、平成２３年５月１４日に開催された春季研究会における報告をとりまとめたものである。

社会科の授業づくりにかかわる力量の形成と向上は、古くて新しい課題であり、全国研究大会でもほぼ継続的に取り上げられてきた課題である。一般に、授業づくりとは、指導目標と内容の把握、児童生徒の状況に応じた最適な教材と方法の選択・組織化のプロセスのことを指すが、この過程自体複雑な要素と契機を含んでおり、共通の枠組みで把握しがたいところがある。教師の専門性を語るためには、この枠組みを明確にすると同時に、力量向上の契機とその程度を示す指標が必要とされる。このような専門性の枠組みとレベルを明確にすることは、教員養成や教員研修の改善に、重要な示唆を及ぼすことが考えられる。

本研究会では、近年のアメリカ合衆国におけるＰＣＫの研究動向を手掛かりに、社会科における授業づくりと教師の専門性について検討することをねらいにした。報告者として、まず、千葉市教育センターの青木一氏には、教員研修の視点から、授業力向上に必要な力と育成プログラムについて報告いただいた。豊島区立池袋中学校の関根憲一氏には、授業実践に携わる立場から、教師としての成長のプロセスと教員研修の課題等について報告いただいた。福井大学の八田幸恵氏には、アメリカにおけるＰＣＫ研究を整理していただくと同時に、教員養成や学校現場の役割等について報告いただいた。最後に、鳴門教育大学の梅津正美氏には、同大学で開発した授業力評価スタンダード及び自己省察型教員養成プログラムについて報告いただいた。

いずれの報告も、本研究会の趣旨に則った緻密な研究と実践に裏付けられた説得力のある内容で、その後の協議も実り多いものとなった。本報告書が、研究会で提起された内容及び課題の整理を通じて、会員各位の今後の研究に生かされ、さらに深められることを期待したい。ご多用の中、報告いただいた各位及び研究会の企画運営を担当していただいた研究推進委員会の皆様に感謝申し上げる次第である。

平成２４年３月

日本社会科教育学会
会長　工藤　文三

【趣旨】

教師は授業づくりにあたって教材研究を行うが、その教材研究において教師は、人文社会諸科学の専門家とは異なった視点で題材の解釈を行う。その際、実際の教室の子どもの実情に即し、社会科の理念を最大限達成しうる授業ができるように計画し、それを最も合理的に展開することのできるように題材の調査。解釈、整理をしようと努力している。こうした社会科授業と連動した教師の題材に対する思考体系を、近年のアメリカ合衆国の教育学の世界は、PCK(pedagogical content knowledge)と呼び、注目している。

わが国でもアメリカのこの研究が、一般教育学によって 10 年ほど前から紹介されるようになり、わが国の教師のもつ PCK の解明をめざす研究が試みられるようになってきた。一方、社会科教育学でも大学教員や学校現場の教師もPCKという用語は使わずとも、なんとなくそうした教師の持つ専門性の存在を意識してきた。

しかし一般教育学がいうところの PCK と、社会科教育学者の考えるそれとの間には、若干の温度差があるように思われる。また、現場の教師が考えるものとも異なるように思われる。社会科授業づくり(今回は特に、中学校段階を中心にして)における教師の専門性とは何か。それはどのように形成され、どのように成長していくのか。また成長させていくためにわれわれは何をすべきであるのか。

四人の方にそれぞれの立場からお話いただき、その中で教科指導、特に社会科教師の専門性という問題とその育成について、会場に参集されたみなさまとともに深く協議したいと考えている。

【話題提供者】(発表順・敬称略)	千葉市教育センター	青木　一
	東京都豊島区立池袋中学校	関根憲一
	福井大学教育地域学部	八田幸恵
	鳴門教育大学学校教育学部	梅津正美
【コメンテーター】	東京学芸大学教育学部	坂井俊樹
【司会】	筑波大学附属高等学校	野口　剛
	東京学芸大学教育学部	渡部竜也

【担当】 日本社会科教育学会研究推進委員会　研究会企画運営担当

委員長　竹内裕一(千葉大学教育学部)

担当代表　重松克也(横浜国立大学)

担当代表代行　佐藤　亨(東京都立桐ヶ丘高等学校)

委員　鎌田和宏(帝京大学)・田中暁龍(桜美林大学)

野口　剛(筑波大学附属高等学校)・渡部竜也(東京学芸大学)

発表者略歴

千葉市教育センター　青木（あおき）　一（はじめ）

千葉市教育センター指導主事
千葉市内中学校教諭社会科担当・ワルシャワ日本人学校・千葉市立打瀬中学校教頭を経て、現職、文部科学・総合的な学習の時間企画委員、千葉大学教育学部非常勤講師、「達人に学ぶ授業力」はじめ著書多数

豊島区立池袋中学校　関根（せきね）憲一（けんいち）

東京都公立学校教育職員　豊島区立池袋中学校主任教諭
平成9年度東京都教員に採用。現在教職歴15年目。

福井大学教育地域科学部　八田幸恵（はったさちえ）

福井大学教育地域科学部発達科学講座講師
平成 20(2008)年 3 月京都大学大学院教育学研究科博士後期課程修了
同年 4 月福井大学教育地域科学部講師(現在に至る)

鳴門教育大学学校教育学部　梅津正美（うめづまさみ）

鳴門教育大学人文・社会系教育部教授、社会科教育学(歴史教育)
昭和 60 年 3 月　教育学修士(広島大学)
平成 15 年 1 月　博士(教育学)(広島大学)
中等歴史教育内容改革研究-社会史教授の論理と展開-(博士論文)
市民性育成の観点から，社会史を基盤とする歴史教育内容編成論の研究を進めている。
最近では、教科授業力を育成する教師教育プログラムの開発研究にも取り組んでいる。

日本社会科教育学会平成 23 年度春季研究会

「社会科授業における教師の専門性の育成と力量形成について」

―授業の達人に学ぶ―

Research on Teachers' Competency
― Learning from High Performers ―

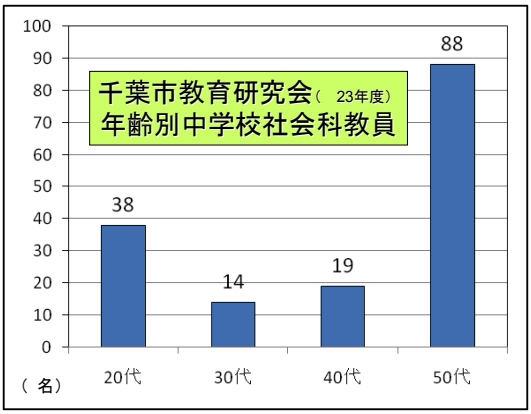
千葉市教育センター　　青 木　 一

≪研究の概要≫

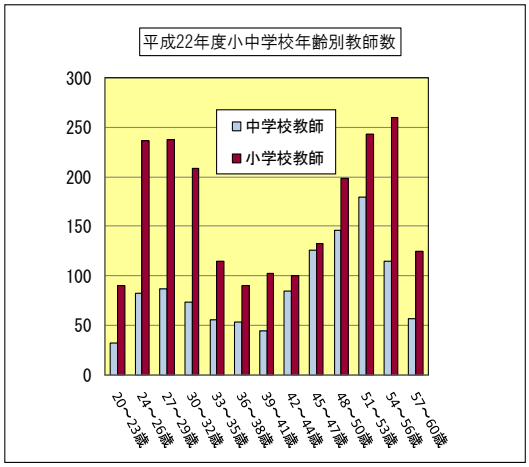
優れた授業を行う教師たちはどのような専門性および力量をもっているのだろうか。本研究は、それらの授業力を解明するために、全国より「授業の達人」を選び、達人の達人たる所以を調査した。その結果、教師に会得させたい力として「授業の４力・23 のコンピテンシー」が明らかになった (1)。

１　問題の所在

［図１］は平成 23 年度千葉市（以下、「本市」）の年齢別社会科教師数のグラフである。50 代教師が圧倒的な存在となっていることがわかる。換言すれば、あと数年の後、大規模な世代交代が始まることを示唆している。



［図１］平成 23 年度社会科年齢別教師数
（管理職行政職を含む）



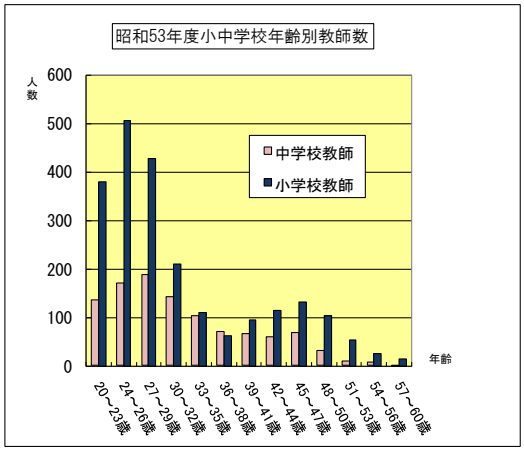
［図２］平成 22 年度千葉市小中学校年齢別教師数
（※［図 2］～［図 3］は管理職・行政職は含まず）

社会科に先立ち、平成 22 年度の本市の年齢別教師数について、［図２］で示すように、教師の世代交代がすでに始まり、若年層の教師が大量に採用され始めたため、ベテラン層と若年層２つの山が形成された。今後 10 年間、圧倒的割合を占める 50 代ベテラン層が退職し、さらに新規採用が進むと、学校全体の若年層教師の占める割合が高くなる。

この現象は、昭和 50 年代の様相と類似する。［図３］は昭和 53 年度の本市における小中年齢別教師数であるが、20 代教師層が圧倒的割合を占めている。この時代、30 代後半から 40 代前半においても管理職・行政職に就く教師が出現したことから、今後、子どもと直接かかわる教育現場の第一線で活動する時期は、現 20 代 30 代教師が考えているより短く、現 30 代教師への教師力向上への期待と啓発は、20 代教師にも当てはめて考えるべきことを示唆している。

もう一つの懸念は、［図１］に示す 50 代ベテラン層教師の大量退職に伴う知的財産の喪失である。これまでベテラン教師の知恵と技によって、今日の学校教育は平常を保ってきたと言っても過言ではない。しかし、ベテラン層の次代を担う 30 代半ばから 40 代前半の中堅教師層が極端に薄いため、ベテラン層のもつ知恵と技の伝承が十分なされてこなかった。細かいノウハウなどの教師文化の伝承は、伝える側も伝えられる側も一世代の

違い同士ならスムーズに行える傾向にある。ベテラン層は中堅



［図３］昭和 53 年度千葉市小中学校年齢別教師数

層への指導は気軽に出来るし、若年層は中堅層に気兼ねなく質問できる。すなわち、20 代教師からしてみれば、自分の近い存在、今にも手が届きそうな存在として 30 代教師が格好のモデルになる。しかし、二世代違うとなめらかな接続が難しくなる。したがって中堅層教師が重要となるが、教員採用数が寡少であった中堅層教師の存在自体が少なく、ベテラン教師と若年層教師の接続に十分寄与していないのが現状である。中堅層教師は同年代の教師との交流や情報交換の経験が乏しく、実践上の問題を抱えても相談相手が見つからず孤立する傾向にあった。一方、教職経験 10 年を過ぎても校内では相対的に若年教員である状態が長く続き、年下の教員の面倒をみる経験に乏しい。その結果、職務遂行が与えられた分掌の範囲内に限られ、主体的に教師集団をリードしていく自覚を持ちにくい状況にあった。

このような中、今後、学校が機能低下に陥らないためにも、若年層を育てるだけに止まらず、知恵と技を豊富に持つベテラン層の教師力を整理し、伝えるとともに、中堅層教師のリーダーシップを育成していくことが重要となる[(2)]。

教師の世代交代期を迎えた現在、これらの課題は千葉市に限らず、そして社会科に限らず、大都市圏を中心とした共通の喫緊の課題となっている。

２　研究の目的と方法

本研究は、若年層教師の増加を鑑み、教師力の中核をなす「授業の力」とはどのようなものであるかを社会科中心に、できる限りデータに基づいて分析し実証的に導き出すことを目的とする。本論ではこの力を「コンピテンシー」とする。

［表１］達人の属性

番号	性別	小・中	職・所属	教科等	所属地方	番号	性別	小・中	職・所属	教科等	所属地方
1	女	中	委員会	社・英	関東（千葉県）	16	女	小	教諭	国	関東（千葉県）
2	男	中	委員会	社	関東（千葉県）	17	女	小	教諭	国	関東（千葉県）
3	女	中	委員会	英	関東（千葉県）	18	女	小	講師	国際	中国(島根県)
4	男	中	教頭	音	関東（千葉県）	19	男	中	教諭	社	関東（千葉県）
5	男	中・高	教諭	英	関東（千葉県）	20	男	小	校長	国際	中国(島根県)
6	男	小	附属教官	社	関東（東京都）	21	男	小	教頭	道徳	中部（新潟県）
7	男	小	主幹教諭	社	関東（東京都）	22	男	中	委員会	国	関東（千葉県）
8	男	中	委員会	国	関東（千葉県）	23	男	小	教諭	算	関東（東京都）
9	男	小	委員会	理	関東（千葉県）	24	男	小	教諭	環境	関東（埼玉県）
10	男	中	教諭	国	関東（千葉県）	25	女	中	教諭	数	関東（千葉県）
11	女	中	附属教官	家	関東（千葉県）	26	男	小	教諭	英	北海道（旭川）
12	男	中	教諭	英	関東（千葉県）	27	男	中	教諭	英	関東（東京都）
13	男	中	元校長	理	関東（千葉県）	28	男	中	校長	社	関東（千葉県）
14	男	小	教諭	総合	関東（千葉県）	29	男	中	附属教官	社	近畿（奈良県）
15	女	中	教諭	英	関東（千葉県）						

具体的に教師の力量アップにつながるコンピテンシーをどのように導き出せばいいのかという方法について、全国より「授業の達人」を抽出し、構造的な面接を通して質的な調査を行い、帰納的に分析・評価を行った。この中で、性急な一般化は避け、個別的な事実の記述・分析に独自の意義を見いだすように心がけた[(3)]。分析の対象とした「授業の達人」は「論文や教育書など、顕著な研究成果を残したり、様々な会でのリーダーシップを発揮したりする中で、５名以上から『授業の達人』と推薦され、さらに千葉市教育センター

教育研究部門および教職員研修部門内で検討した結果、一人の否定もないもの。また、他都道府県の場合においても顕著な研究成果を持ち、５名以上の推薦があり、かつ当該教育委員会あるいはそれに準ずる教育団体や管理職組織から否定がないもの。あるいはそれに準ずるもの」と規定し、［表１］で示すように、全国より以下 29 名の「授業の達人」を抽出した [(4)]。その中に８名の社会科教師がおり、この教師たちのヒアリングを中心にコンピテンシーをまとめた。

３　研究の内容

(1) ヒアリングの手続きとコンピテンシーの一致率

「授業の達人」と筆者の１対１における関係で、45 分から１時間 30 分の所要時間をかけてヒアリングを行った。この中で筆者の投げかけた質問事項「授業力のコンピテンシー」「これまでの経緯」「自分を伸ばした要因」に対し、自由に口述してもらい、回答を引き出すとともに記録した。なお、遠方などの諸条件がある場合のみ、メール等のやりとりでヒアリングを行った。

次に、達人が述べたコンピテンシーの共通性に着目し、その値を全達人の割合として「一致率」を出した。その結果、23 のコンピテンシーを抽出した。さらにこの 23 のコンピテンシーを４つの大項目に分類した。第１の力を「授業コミュニケーション力」と呼ぶことにする。以下、同様に第２の力を「一瞬の対応力」、第３の力を「意欲向上力」、第４の力を「授業構成力」と呼ぶことにする [(5)]。

以下、［表２］に示す。

［表２］コンピテンシーの一致率
※共通性の値；一致率（主張者÷全人数）

授業の 4力	コンピテンシー	一致率
授業コミュニケーション力	①きく	0.59
	②みる	0.45
	③話す	0.41
	④対話育成	0.66
	⑤自由な空気づくり	0.59
一瞬の対応力	⑥一瞬の対応	0.93
	⑦発問	0.34
	⑧ゆさぶり	0.55
	⑨ほめる叱る	0.34
	⑩つぶやきを拾う	0.45
意欲向上力	⑪主体性	0.34
	⑫ささやき	0.34
	⑬興味関心	0.79
	⑭ユーモア	0.79
	⑮やる意義	0.49
	⑯体験	0.34
	⑰導入	0.38
	⑱課題	0.55
授業構成力	⑲教材探し	1
	⑳省察	0.86
	㉑授業構成	0.9
	㉒教材研究	0.9
	㉓学習習慣	0.48

(2) 授業コミュニケーション

第１の力「授業コミュニケーション」は「教師の姿勢と技」とかかわりが深い。

①の「きく」について、[表１]（前頁）の社会科・達人番号６（「社会科６」と略す。以下同様）の指摘は示唆に富んでいる。「子ども同士がお互いの考えを聴き合えるような授業」を行おうとした時、子どもが自分の意見をもっていないと相手の意見を聴くことができないことに気付いた。彼は若い頃、達人の要素は「話術にあり」と考えていた。しかし、うまい話をしても子どもの反応が悪い。子どもが受け身にならざるを得なかったからであった。試行錯誤を繰り返し、やがて教師の聴く行為がむしろ積極的教授法だと理解した。さらに子どもが子どもの発言を聴く行為に対し、自分の意見と比較している子どもが多いことがわかった。しっかり自分の意見を持たせる思考の時間を確保することが、子どもたちが意見を聴き合える授業となると述べている。

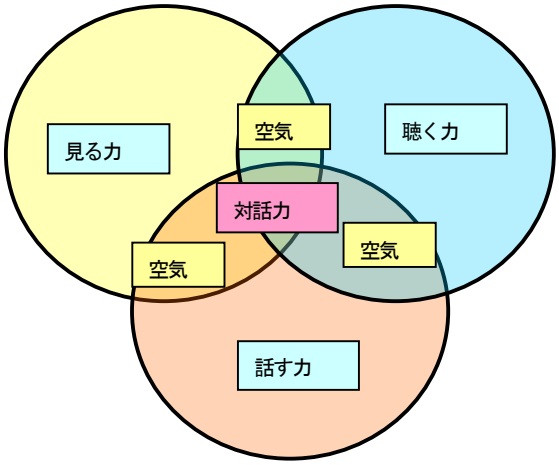
「みる」について、社会科 19 は「発表を中心とした授業では、子ども全員が参加しているわけではない」として「発言しない子どもでも、もっと深い思考をしている可能性があり、子どもをよく見ることが重要」と述べている。「授業の出発点は子どもをよく見ること。子どもをよく見ていると、授業のパフォーマンスを変更させる場合があり、当然、授業構成を変える」と臨機応変に臨んでいる。

最も一致率が高かったもの（一致率.66）は「対話力を育てる力」である。社会科１は「子ども同士の意見をつなぐ」とし、対話を授業の中核に置いている。そのためには「教室内に他の子どもの意見を聴かないわけにはいかない空気」を醸し出すことに尽力している。子どもの対話力を育てるには、やみくもに忍耐と努力を強いても育たない。社会科 29 が述べるように「他の意見を受容的共感的に聴く→考えを出す→話し合う」という訓練が不可欠である。

多田孝志は「対話とは言語や非言語により、相手とのコミュニケーションを行い、共有できる価値観や概念を生み出していく行為であり、指導者が対話について認識を深めていくことなくして、子どもたちへの効果的な対話指導はできない」(6) と述べている。すなわち、大切なことは、他の子どもの意見に耳を傾け、自分の意見を述べて問題を解決していくことであり、[図４]で示すように「聴く力」「見る力」「話す力」と深い関連がある。

「対話」の土台となる「授業の空気」を指摘する達人の一致率も[0.59]と高い。子どもたちが対話に参加できる授業中のやわらかい空気のような雰囲気のことである。社会科 29 が述べるように、「堅苦しい感じでは自由に話せない。そこに空気の柔らかさ、心が開かれた状態、子どもは間違ってもいいという雰囲気。教師はむしろ間違ってくれてありがとう、という気持ち」を大切にしている。彼は４月の授業開きで間違いはＯＫだということを認識させる。子どもの頭の中にある「もやもや感」を大切にし、もやもやの中で思考できる雰囲気や空気感を大切にして子どもの答えたい気持ちを伸ばしている。

そういう教室の環境をどう作れるか、それを導くのが達人の所以である。



[図４]小項目 Competency①～⑤の重層的な関連

(3) 一瞬の対応力

第２の力「一瞬の対応力」は「授業の勘・センス」といった技に近い。狭義にとらえれば、前節の「授業コミュニケーション力」に含まれる内容である。しかし、あえて分節したのは、達人の共通する「達人たる所以」として、一致率[.93]の高数値を挙げたからである。

「なぜあの時、あの子の発言を取り上げなかったのか」研究授業を参観した人が時々口にする台詞である。授業者は、指導案の流れから外れそうになることを恐れたのか、予測していなかった発言の意外性に対応を避けたのか、議論の的になることがある(7)。

社会科29は「子どもの予測が大きく外れ、予想外の反応が来た場合が勝負である」とし、「日頃から生徒理解に努め、生徒個々の興味関心・夢・希望・友人関係などを把握し、どの生徒にあてると次の発言につながるか、話し合うときの核になるかをいつも考えている」と述べ、準備の重要性を指摘した。「うろたえず心にゆとりを持ち、こういう場面こそ一番楽しい」と感じながら「素早く発問を切り替えることが重要である」と述べた。このように切り替えをするための最も心得ることは「教えることの数十倍の教材解釈と教材研究に努める」ことであると指摘した。その瞬時を的確に把握して手を変えられる。それを可能にするには授業の背景が深くわかっていないとできない。社会科28も「授業構成の時、教師と子どもの動きをきちんと書き、子どもの反応を予測しておく」としながらも、「子どもの反応は予想していきながら、腹案を用意しておく」ことに余念がなく、あらゆる場面を想定してシミュレーションしておく。どのような場面が起きようとも多くの対応策をポケットに持っておく。例えば社会科１は「ここぞという一瞬のタイミングで、これしかないという絶妙のフレーズの突っ込みを入れる。10人の意見に対し、即10人へそれぞれ違ったコメントを言う。そうできるには、ジャンル別ほめ辞典のようなボキャブラリーを持っていることが重要。瞬時に起こる事象に対してのドンピシャのフレーズをぶつける」と述べている。

社会科７は瞬時の判断で、授業中にユーモアで子どもを和ませる重要性を述べた。疲れが溢れていたり、空気が重かったりする時、絶妙のタイミングで面白い話を紹介し、子どもたちを笑わせ、空気を入れ替えて授業に集中させる。ジョークやエピソードは事前に仕込んでおくという、明らかに周到な準備をしているのである。「ライブ感というか、それこそ一瞬の動き」と語る。

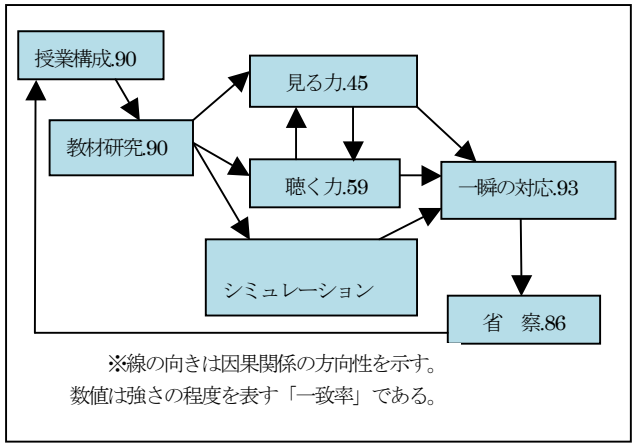
では、一瞬の対応力はどのようにつけていけばいいのだろう。社会科19は「全体を見る力、俯瞰する力、個を見る力、授業を創造する力を鍛える」と述べている。それには、例えば具体的に机間指導の際、子どものつぶやきを拾い、即座に取り上げる訓練を継続し、一瞬の機敏さを磨いている。その基盤には、日々生活ノートをチェックし、子どもの家庭であった出来事や体調や思い悩みを把握して、つぶやきの背景までも考慮している。つぶやきを聴くということは、その意味を理解することではない。そのつぶやきが授業の目標のどことつながっているか、他の子どものどの発言につながっているか、つぶやいた子どものいつの言動につながっているかを即座に関連づけなければならない。この心構えが「一瞬の対応」につながっていく。社会科７は、ほめ言葉集を作成したり、自ら突然のことに出会うように心がけたり、休み時間も子どもの動きそうなところへ出かけ、臨床的に一瞬の対応力を磨いている。彼は突拍子もない発言に対しても瞬時に価値付けをしている。

達人の共通点は、授業の機敏にある(8)。授業の機敏とは、「ここぞというところでこれしかない」という、瞬時に生まれる微妙な子どもの感情の動きをとらえるニュアンスである。達人のそういう機敏をつかむセンスにはマニュアルがない。したがって達人のどこが大事なのかということをつかんだ上で、自分のスタイルをつくることがよい授業を行える条件なのである。

しかし、一方で、一瞬が全てではないという面もある。教師は一瞬のやりとりで勝負が決まる戦いとは違い、子

どもを長期にわたって見守り育成していくものである。したがって、一瞬の対応の連続性・継続性が専門家としての教師の素養なのである。

以下、達人のヒアリングから「一瞬の対応」に関するダイアグラムの概念モデルを作成した[9]。



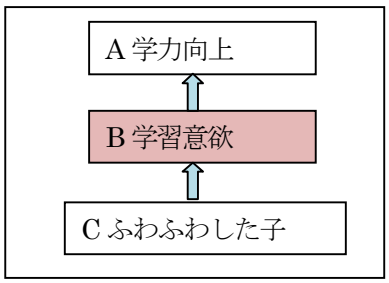
［図５］「一瞬の対応力」ダイアグラム概念モデル

（４）意欲向上力

第３の力である「意欲向上力」は子どもの心に深くかかわるものであり、授業の達人は非常に重要視している。［表２］に示すように「意欲向上力」には８つのコンピテンシーが挙げられるが、特に「興味関心・ユーモア]が一致率[. 79]と高い。

「今日の授業は何をやってくれるのだろう」。このように思う子どもを想像して教師自身が授業づくりにときめいている達人が多い。社会科２は「不思議だな、調べてみたいな」という子どもの声が聞けるように、「わくわくさせるような面白い仕込み」を常に考え、「自分もこの世界で活躍してみたい」と思わせる授業を心がけている。“面白い”ということがなくなったら、どんなに一生懸命に授業をやってもいつか子どもは離れてしまうとわかっているからである。社会科 29 は、授業の中で、なぜ勉強するのか、学習する意義づけを時々ポイントで話す。この必然性を子どもが理解できれば、俄然興味関心が湧き、子どもは個々に動き出す。達人は、「始まり」を丁寧に、そして繊細に取り扱うことで子どもを引き付ける。年度としては最初の授業開きに相当のエネルギーを費やす。また、普段の授業では、最初の５分である導入の工夫に渾身の力を注ぐ。達人は導入で子どもを驚かせ、心をつかみ取る。実物資料やグッズを収集することに努力とお金を惜しまない。

これら一連の行為は、[図６]で示すようにＢの学習意欲が高い子どもに対して知識を活用させ探究的に取り組ませることによってＡの状態まで学力向上を図る教授学習技術の前に、Ｃの状態にある興味関心を示さない子ども（仮にここでは「ふわふわした状態の子ども」と呼ぶ）に対し、Ｂの段階まで高めるための達人の工夫である。ここに「やる意義（necessity)」と「興味関心(interest)」と「面白さ(entertainment)」(総じて「NIE」)を集約させている[10]。



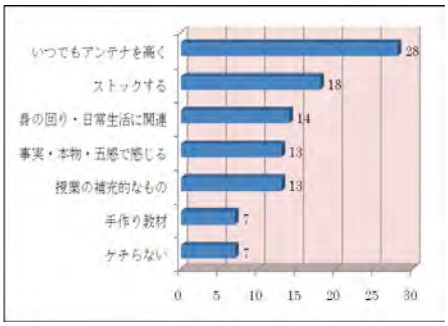
[図６]ふわふわした子の学習意欲

(4) 授業構成力

第４の力「授業構成力」は、前掲「授業コミュニケーション力「一瞬の対応力「意欲向上力」と違って模倣が難

しい。授業中には見えないコンピテンシーだからである。しかし、授業の根幹に当たるものであり、[表２] で示すように、「授業構成力」の５つのコンピテンシーはすべてに高い一致率を示した。

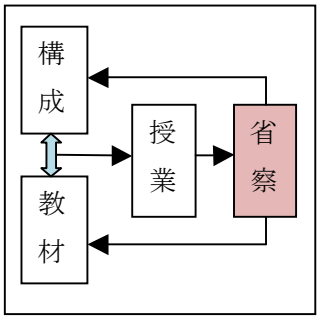
一致率[1.00]を示した達人の「教材探し」は徹底している。[図７]でわかるように日々の生活と「教材探し」が直結している。社会科７は「出かけるときも教材を探す癖がついている。これだと思うものはすぐ買う。いつもそういう目で生活を見ている」とし、カメラをいつも持ち歩き、「アイディアが浮かんだ時や、新聞や小説に出てきた味わい深い台詞、外出先で目にした風景やふと頭に浮かんだキャッチコピーなど、すぐにメモをとる」と述べている。達人は授業の教材を常日頃から心がけていて、いいヒントになるものをパッと見分けるアンテナをもっている。社会科 19 は教材を見つけることこそ意欲であるとし、「教師ではない人とよく話をしたり、実社会をもっとよく見る」と自分の人間としての広がりを大切にしている。



[図７]教材探しの姿勢

達人は伝えるべき内容を豊かにするために、旅をしたり、美術館や音楽会にも多く足を運んだりしている。読書家でもある。意図的な行動によってこそ興味関心の幅が広がっていくからである [(11)]。

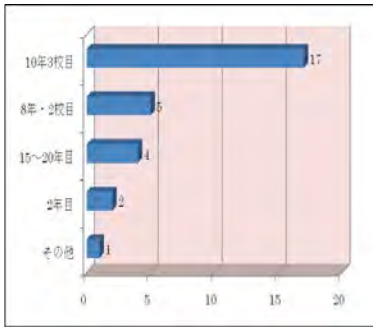
次に、達人が強くこだわるコンピテンシーは「省察」である。一致率は[.86]と高い。



[図８]省察の関連

教えるという仕事を、目当てをしっかりもって、目標ごとに区分けしてやろうと思ったときは、同時にそれがどこまでできたかという評価が大事になってくる。達人の省察は徹底している。英語 12 の指摘は社会科と共通する内容なので引用するが、「予想外の反応をできる限り生かしたい」として思わぬ反応は必ずメモをとっているという。「こうわかると思ったのに、こんな風にできなかった。しかも何人もいた」というように新卒以来 30 年間指導案を書き続け、授業後、必ず授業の省察を行いながら、予想以外の反応を書きとめていった。英語 12 は「これを何年も続けていくと、突拍子もないことを言ってきてもそれについていける。深い教材研究をしていけば、子どもが何を言ってもそれを生かせる。だいたい予想の範囲に収まる」と述べている。[図８]で示すように、授業・構成・教材の有用性を省察することによって、どこで学びが成立し、どこでつまずいたかをまさしく授業の事実からつかんでいるのである。英語 12 の指摘は社会科も同様で、よりよい授業構成は省察によって図られる。

すなわち、評価とは教師からすれば、今後どういうことをどのように指導すると良いか、子どもからすればどこを向いてどう勉強すればよいか、そういう指針を知るためのものなのである。



[図９]自分が伸びたと思う時期

⑸ 自分を伸ばした要素

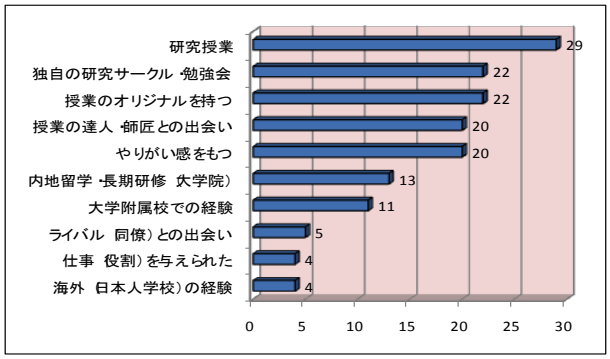
①伸びた時期

達人に自分が伸びたと思われる時期を聞いたところ、[図９]で示すように年齢的には 10 年目前後の 30 代３校目をあげたのは 17 名で一番多かった。この時期は中堅層に進むにつれ、学校内においても分掌的に責任あるポジションに就き始めた頃である。学年経験も一回り二回りし、経験も豊富となり、新たな挑戦としてキャリアアップを試みる段階である。

②自分を伸ばした要因

次に、自分を伸ばした要因として、[図９]の時期と関連させてキャリアアップの内容等述べてもらった。

達人のうち 11 名は３校目で大学附属校に転勤し、研究授業に力を注いだ。附属校の場合、毎年公開研究会があり、先進性のある授業を開発し提案する。社会科６は「附属小に転勤して、すごい先生に出会って理論から実践にいたるまですごく鍛えられた」と述べた。また、年数回にわたり教育実習生を請け負うという特殊な環境にある附属校の場合、正式な形でなくても年中授業を参観される。社会科２は、「教育実習生という経験の浅い学生だからこそ、遠慮のない痛烈な質問を浴びせてくる。納得させる授業をやるしかない」と気合いを入れた授業を継続したことが授業力を伸ばす大きな要因になったと述べている。



[図 10] 自分を伸ばした要因

附属校勤務出身者に限らず、[図 10]で示すように、全ての達人が自分を伸ばした要因の一番に挙げているのが研究授業である。社会科２においては通算 30 回を超す猛烈な経験を持つ。「とにかく手を挙げて退路を断つ。やらざるを得ない状況に自分を追い込む」と人に見られるというプレッシャーを自らに課して、授業の中身を向上させようとした。これは達人の共通する姿勢である。家庭科 11 は子どもに鍛えられたという。彼女の勤める中学校の子どもはストレートに「今日の授業はつまらない」と手厳しい。とても正直な子どもたちであったおかげで子どもから OK が出る授業づくりに専念した。小学校低学年では、この傾向はさらに顕著なものになる。社会科６は、「ろくでもない発問や指示では低学年の子どもたちは全く動かない。遊んでしまう。まさに教師の力量がもろに表れる」と、誤魔化しの効かない低学年の子どもたちこそ鏡であると言う。

批判されることは、認められることでもある。批判は創造の母胎である。授業の構成でのブレや矛盾、不備についての的確な批判は、授業力の進歩・向上・創造につながる。つまり独りよがりではなくなる。「公開と批判」という経験が達人を作る要素の重要部分である[(12)]。専門性の向上には、専門家同士の厳しい評価が必要になるからである。

伸びた時期として８年目２名、10 年目２名の計４名が日本人学校を経験した。物資の乏しい海外において、現地調達できるもので教材を作り、子どもの理解を促進させる工夫を凝らした。「教材探し」と「授業構成力」に磨きをかけたのである。

13 名の達人は、内地留学や長期研修、大学院という経験が要因と述べた。社会科 28 は 30 代後半 15 年目の大学院でのリカレント教育を挙げる。指導教官に猛烈に鍛えられ、自分をもう一度見直しながら論文をまとめた。一度教師になってからのリカレント教育は、問題があって学ぶことであり、学んだ知識の落ち着き先が保障される[(13)]。長期研修は教師の“知的給水時”なのである。

この他、[図 10]にみられるように独自の研究サークルに所属し訓練を積み重ね自分を磨きあげている達人や目標としている師匠の授業を何度も何度も参観し、背中を追い続けている達人など、自ら進んで授業の力量を高めている。

オンデマンド型研修プログラムとは、採用から一定の時期に全ての教師に義務づけられた研修プログラムではなく、各教師個人が自分自身の中に生じたデマンド（需要）に基づいて、かつ自由意思で研修するものである(14)。すなわち、自らの意思で学ぶということは、原理的な学習と問題解決学習を教師自身が体験するということであり、この原体験こそが、子どもたちに学習の意義や楽しさを体験させることのできる達人の達人たる所以なのである(15)。

達人の伸びた時期を考えると、若年層の教師は「10 年目」を前後に、どのように教師として生きるか、どのようにキャリアアップを図るか、を考える習慣をつけることが重要であることを示唆している。

４　研究のまとめ

本研究では授業力解明のために、授業の達人からヒアリングを行い、実証的に「授業の４力　23 のコンピテンシー」を抽出した。その結果、４つの事柄でまとめられる。

第１に、達人の授業に対する手だてや考え方は、全員が確実に持っており、自分の言葉で端的に言い切れるとともに非常にリアリティがあった。例えば、具体的な学習状況の中で、授業の空気であるとか、子どもの動きやつぶやき等をリアルに語れる。それは達人が自分の実践を確実に把握して、自分のものとして授業そのものを消化し、事実として裏打ちしているからである。しかし、その授業中の空気であり授業へのこだわりの詳細な中身となると、それぞれ生み出した実践ゆえにオリジナリティが発揮され共通項で括れない。授業に対する達人の手だてや考えはそれぞれ強烈なオリジナルの姿勢なり具体的な指導技術となって子どもに還元される。このことが第１～３の「授業コミュニケーション力」「一瞬の対応力」「意欲向上力」の一致率がさほど高くない要因となっている。

第２に、「授業構成力」の一致率がいずれも高い。達人は、こういう力を付けさせたいという目標を実現するために、どのような具体的な授業がもっと有効になるのか、そのプロセスを計画的に考え抜き、綿密に準備する。そのためには専門的知識や学習理論を基盤に、「授業構成力」が授業の根幹を揺るぎないものにすることを認識している。換言すれば、このことが達人の技を容易に一般化できない理由となる。なぜならば、「授業コミュニケーション力」「一瞬の対応力」「意欲向上力」などにおける達人の技は「授業構成力」によって確立しているのであって、達人の授業で見られる技のみを追ったところで、狭い世界の独りよがりであり、達人のような授業は展開できない。このことから模倣は授業では見ることのできない「授業構成力」から始めるべきである。

第３に、達人のコンピテンシーは子どもに寄り添う姿勢が根幹にある。「授業コミュニケーション力」「一瞬の対応力」「意欲向上力」の小項目コンピテンシー①から⑯まで、常に達人は子どもに寄り添うコンピテンシーとして総括できる。第２で述べたように専門的な研究に熱心であっても、子どもに寄り添う姿勢を持たず、一方的に教授する教師では、子ども不在の授業となり、達人とは言えない。職人として、また専門家としての両面を持ち合わせている教師こそ達人といえる所以なのである(16)。

第４に、「自分を伸ばした要素」から、達人の成長していく過程が明らかになった。初めからその段階に達している人が教師になり、実践しているのではない。つまり、多くの課題を抱えた一人の人間が教師として生きていきながら、その取組を通して自分に向き合い、徐々に自分の成長を促進していく。

はじめから立派な教師など、いないのである。

【註】

（1）本論は千葉市教育センター紀要第 18 巻「教師力に関する研究」2010 年，12-19 頁をベースに、特に８名の社会科教師のヒアリングに着目して授業力についてまとめた。

（2）千葉市教育センター「教師力に関する研究　ー授業の達人から学ぶー」2010 年，4-5 頁

（3）具体的な授業力向上へつながるコンピテンシーを竹内裕一氏の地域学習における聞き取り調査を参考に質的調査を行った。

竹内裕一「進路選択過程における地域学習の意味」新地理第 45 巻第 3 号 1997 年

（4）前掲（2）13 頁

（5）千葉市教育センター「達人に学ぶ授業力」宮坂印刷出版部 2011 年，21 頁

（6）多田孝志「共に創る対話力」教育出版 2009 年，ⅳ頁

（7）藤森裕治「国語科授業研究の深層ー予測不可能事象と授業システムー」東洋館出版社 2009 年を参考に「一瞬の対応」を整理した。

（8）寺崎昌男「達人の授業」東京書籍 1993 年，175-178 頁

（9）佐藤郁哉「質的データ分析法」新曜社 2008 年のダイアグラム概念モデルを参照に作成した。

(10) 前掲（5）107-110 頁

(11) 前掲（6）71 頁

(12) 前掲（8）202 頁

(13) 奈須正裕「総合学習を指導できる教師の力量」明治図書 1999 年，91 頁

(14) 上杉賢士「大学・大学院における教員養成推進プログラム」千葉大学教育学部 2008，243-244 頁

(15) 浅沼茂「教育展望　21 世紀の教師像」国立教育研究所所収 2002 年，20-21 頁

(16) 佐藤学「教師花伝書」小学館 2009 年，14-15 頁

授業の４力と 23 のコンピテンシーの一致率

授業の4力	コンピテンシー	一致率
授業コミュニケーション力	①きく	0.59
	②みる	0.45
	③話す	0.41
	④対話育成	0.66
	⑤自由な空気づくり	0.59
一瞬の対応力	⑥一瞬の対応	0.93
	⑦発問	0.34
	⑧ゆさぶり	0.55
	⑨ほめる叱る	0.34
	⑩つぶやきを拾う	0.45
意欲向上力	⑪主体性	0.34
	⑫ささやき	0.34
	⑬興味関心	0.79
	⑭ユーモア	0.79
	⑮やる意義	0.49
	⑯体験	0.34
	⑰導入	0.38
	⑯課題	0.55
授業構成力	⑲教材探し	1.00
	⑳省察	0.86
	㉑授業構成	0.90
	㉒教材研究	0.90
	㉓学習習慣	0.48

※共通性の値：一致率（主張者数 ÷ 全達人数）

「社会科教員としてのこれまでの歩みを振り返って感じること」

東京都豊島区立池袋中学校　関 根 憲 一

1 教職をめざして

ただいまご紹介にあずかりました、豊島区立池袋中学校の関根と申します。どうぞよろしくお願いいたします。

今回このような場所でお話しさせていただくということで、今ここに立たせていただいていますが、大変困惑しております。何を一体お話しすればいいのかなということが直前までまとまりませんでしたので、今日の話も、ところどころお聞き苦しい点があるかもしれませんけれども、レジュメに従いまして実直に、現場で考えていることをお話しさせていただきたいと思います。

今回のテーマである「ライフヒストリーをみすえて」という言葉ですが、私が社会科の先生になりたいと思ったのはいつかと振り返ってみたときに、自分の中学校時代のときの社会科の先生の授業が好きだったというところに行き当たりました。その先生の授業がどんな授業だったかと思い出したときに、子どもたちが本当にわかるような、平易な説明をすごく心がけていらっしゃったと思います。あとは、時として教科書にも資料集にも出ていない、深くて、ちょっと興味を引くような事象に深くかかわるようなお話をされていたこと。そんなことでその先生の授業が好きになったのだなということを、今回の話をいただいたときに思い出しました。

自分がその先生のような授業がしたくて教員を目指したのはいつかなと考えてみますと、実は大学に進学したとき、私は教職を全然目指していなくて、経済学部に入りました。将来的にはどこか企業で働ければといった意識だったんですね。それが大学の中でいろいろなことを考え、その先生の思い出なんかも思い出しながら先生の仕事っていいよなと思って、大学で経済の勉強もしながら教職課程を同時に受講したというような流れが、自分の場合だと思っています。

その教職課程のところでのお話ですけれども、経済系の学部に行きますと、教職課程の単位を取得すると､経済学部で勉強して取得した単位がそのまま社会科の先生になるため、免許状を取るための専門科目の単位として認定されます。そうすると、時間割のコマ数には限りがありますので、自分が取りたい授業も変な話、必要最低限で済む。それさえ取れば社会科の免許がもらえるような形で、現在私が仕事で教えている中学校の地理、歴史、公民といった３分野の内容からすると、ほんの一部分の内容を、しかも異様に細かく、こんなことは教えないよというようなことまで、多分皆さんはおわかりいただけると思いますが、そんな知識で免許状を取って採用試験に臨むというような形になっています。

ですから、教員となって何度も、自分が大学のときにもう少し現場で教えるのに役立つ内容、せめて地理と歴史と公民を最低限、教科書のタイトルどおりでも構わないですけど、体系的に学べるようなチャンスがあれば、ありがたかったなと今になって感じています。

２ 新規採用当時の「社会科の諸先輩」との出会い

私は、平成９年に東京都に採用されまして、現在 15 年目になります。

15 年目になりますが、教員に採用される前に１年間、非常勤講師として勤めさせていただきました。その講師時代に、本学会にその当時参加され、社会科教育の研究をまとめられていた六本木良子先生[1]にいろいろなアドバイスをいただいたという経験があります。その先生との出会いが、いろいろな意味で私の今の生活に生きている部分があります。

当時、六本木先生がお勤めの中学校で講師をやらせていただいたときに、いろいろな話を六本木先生がされました。半分以上現場の「ぼやき」だったのですが、その六本木先生がぼやいていた話で今でも記憶に残っている言葉があります。それは何かというと、「これから社会科の先生を目指されているみたいだけれども、社会科の先生といっても中学校の先生は何でも屋よ。キャンプファイヤーの火起こしの指導もするし、トイレ掃除のやり方まで指導する。とてもじゃないけど私なんか、毎日毎日仕事していて、社会科の教材研究にどれぐらい時間を使っていますかと言われても、そんな時間ないわよ」。そのようなお話をしょっちゅうされていたのを記憶しています。

当時私はまだ講師でしたので、「そうですか」「へえー」といった感じで相づちを打つだけでしたが、いざ教員になってみると、その言葉が現実となってきました。先ほどもありましたが、目の前の緊急度の高い仕事に追われて、自分の教材研究の時間がなかなかないというのがどうしようもない現実です。

初めて授業に立った新規採用のころを思い出すと、自分の授業は知識が低いということに幻滅する毎日でした。難関な採用試験を通ってきたということがあったので、「知って

---

[1] 六本木良子（ろっぽんぎよしこ 1947-2006）さんは、東京都新宿区内公立中学校で長く教鞭を執られていた方である。中学校社会科とくに地理的分野の学習指導の研究のために 1998 年 4 月に東京学芸大学大学院教育学研究科修士課程に入学 2000 年 3 月修了。 中学校社会科教師として長年の学習指導を行ってきたなかで子どもを理性的な子、感性的な子、活動的な子の 3 つに類型し、それぞれの特性に応じたカリキュラムが必要であると考え、新宿区立西戸山中学校での地域学習の実践を元に子どもの特性別カリキュラム開発の研究をまとめた。教科学習心理学的アプローチのカリキュラム研究としてユニークな業績といえる。落合第二中学校に異動後追試研究を進める予定であったが、病魔に襲われ、2006 年 2 月他界された。この研究の一部は、下記の掲載されている。

「主体的な能力育成をめざす中学校地域学習カリキュラムー子どもの特性にもとづく表現力と思考力の形成を中心にー」三浦軍三編著（2001）『21 世紀国際化時代の相対主義社会科授業の理論と実践』東洋館出版社 pp. 112-122

いるよ、おれは知識があるよ」と思っていたんですけれど、突如として生徒に突っ込み的な質問を言われると答えに窮したり、大ざっぱな内容は知っているけれども関連する内容は何１つ知らない、深みもない。じゃあどうするかというと、まさに先ほどのお話と一致するんですけれども、教科書に書いてあるキーワードをとにかく羅列的に教える。「テストに出すよ」「覚えなさい」「書きなさい」というようなことばかりが、自分の新規採用時の授業だったように思います。

当然自分なりにそういう授業は何とかしなければと思い、研修に行っていろいろな話を聞く、自分でも調べる。だけど自分で調べるときに、何をどんなふうに調べていいかがわからなかったような気がします。どんな本を読めばいいのかといったこと。これを調べるのにどの本を……といったこと。先生方を前にして恥ずかしいですけれども、ちょっとした些細な出来事を調べるのでも、どこに行けばあるのかがわからないのです。申しわけないけれど、経済系の学部だったので地理、歴史の内容が何もわからないのです。もうその時点であっぷあっぷになってしまう。

幸い、私の初任校にはベテランの社会科の先生が何人もいらっしゃったので、その先生におんぶに抱っこで、「どうしたらいいですか」と毎晩のように聞きに行ってはいろいろなアドバイスをもらう。その先生がやっている技を盗んだり、場合によってはプリントを見せてもらったりみたいなことをやりつつ、何とかかんとか情報や資料を集めて授業に形をつけてきたというのが実際でした。

私の場合はそういう先輩がいたので､何とかやってこられたのではと思いますけれども、教員になって走り出してから、教材研究をしなさいと言われたときに、その重要性はわかります。確かにそうだと思います。しかし実際問題、教材研究に時間を割くのは難しい。日々、学級経営をやっている、校務分掌の仕事も回ってくる。今年、私は漏れもなく学年主任もついてきたので、勘弁してくれという感じです。そういうような仕事が来る、部活動もやる、保護者対応もする。昨日も夜８時半まで、うちの学年の先生の保護者対応につき合ったのですが、そういうことが毎日起こるのですね。そうすると、わかっているけどできないというのが現実かと。六本木先生の「何でも屋よ」というのはこういうことだよなというのが、今にしてものすごく実感しているところです。

３ 現在の教科の研修と課題

さて、私が教員になってから、この会とは違う別の研究会に出かけていきますと、いろいろな社会科の先生にこういうことを聞かれるのです。「先生、専門は何ですか」「ご専門は？」という言葉なのです。なってから、その言葉を聞くのがとても嫌でして、「専門は何ですか」と聞かれたときに「申しわけないけど専門と呼べる力はないです」みたいな。経済学部ですから、強いて言えば公民かな。でも何もないですといった感じで、私の場合は「専門」と言われたときに、これという専門はありません。これは今でも変わりません。自分なりにいろいろな知識を集めてはいますけれども、これと言われたときに言えるもの

は何１つないです。

これが現実だと思います。社会科の教員は地理も歴史も公民も全部教えますので、そうなったときに知識を均等にと言ったら変ですけれど、基礎となる３分野の知識がかなりなければいけないのかなというふうに、現場では非常に感じています。

ここ毎年、新規採用で入ってこられる先生が多数いますので、そうした先生にわざわざ意地悪で「専門は？」と聞くのです。そうすると勢いよく「歴史です」みたいなことを言ってくる人がいるので、やんわりとそんな話をして、「歴史が専門だけど、地理も公民も必要だよね」みたいな話をするようにしています。先生になって初めて教科書を開いて、さて地理、歴史、公民をどう教えようかという場面になったときに、今言ったような基礎的な知識を今から身につけるというのは、すごく難しいことだなと思われます。

本校の管理職に昨日か一昨日「こういう話をするのですけど」と見てもらったときに、「おまえ、こんなことは言うんじゃねえ」みたいなね。「そんなことを言うぐらいだったら、どこかの研究会に入れ。ちゃんと何とか研究会に入って勉強しろ。もっといろんな研究を積んでいる人がいるぞ。その先生のアドバイスを聞けばそれで済むんだ」みたいな話をされるんですけど、申しわけないですけど、私、何とか研究会というのには何も入っていません。お誘いはものすごく受けるのですが、入っていないです。

お仕事も１回行ったかな、２回行ったかなぐらいで、受付に立っていたかなみたいな感じの仕事のお手伝いはしたのですが、私ぐらいの年齢の教員にとって、何とか研究会に来いと言われると敷居がすごく高いということも、ぜひここで訴えたいなと思うのですね。その研究会でやっている内容がわからないのです。申しわけないですけど。言葉は悪いですけど、何を研究するのだろうかというのがぴんと来ない。

先ほどからずっと述べているように、私が課題としているのは、地理、歴史、公民のバランスのいい、教えるために必要な知識、まず自分自身の知識を深めたいと思っているにもかかわらず、もう一段上のステージの研究をされているというのが実感なのです。いろいろな研究会の先生方には申しわけないですけれども、もう少しレベルを下げてと言ったら失礼かもしれませんが、現場の教員が必要としている「基礎的な知識」を身につけようというのがテーマだと、研究会も利用しやすくなるのかなと感じています。

現在の教材研究の基本スタイルも、新規採用のころとさほど変化はありません。自分自身で何となく先輩から聞いたような本を探したり、こういうご時世ですので、出かけていく時間がありませんのでインターネットで探したもので教材研究しています。ただ、やはり年数を重ねてきましたので、今までに出会った先生方の授業ですとか、教材の数ですとか、最近のＩＣＴの機器は 50 代、60 代、もっと上の先生方よりは使えますので、そういったものを一生懸命使って授業することぐらいはできるようになりました。言ってみればちょっと引き出しが増えたかなというふうには実感しています。

今回このお話をする前に、学会の諸先生方に現在の私の授業を参観していただきました。参観していただいていろいろなご指摘をいただきました。２ページ以降に出ておりますの

で、興味があってお時間がある方だけで結構ですので後でごらんください。

参加していただいたときに、一応、持っている引き出しでいろいろなことをやってみたんです。パワーポイントを使ってみたり、ワークシートをやってみたりと、見ていただきました。私が学会の先生方のご指摘の中で一番これはそうだなと思ったのは、「何か社会科の構造の事象１つ教えるときには必ず論理が必要である。要するに、ばーっと知識が羅列されていても、それはあくまでも知識の羅列であって、こうだからこうなったのだよという論理が必要なのだ。」

そのご指摘に非常にがつんときまして、授業を再構築してみました。すると、ワークシートを見てみると子どもたちの答えもがらっと変わるのですね。こっちが要求する方向への答えが出てくるようになる。ああ、これなんだよな。今のおれが欲しいものはこういうことなんだよなということを、今回その授業を通して改めて気が付かせていただいたと理解しております。

４ 教師の力量形成に向けて

ここからは、私個人の意見として、こうあってほしいなというようなことを３点ほどお話しさせていただいて、終わりにしたいと思います。まず１点目に、先ほど何度も言いましたが、大学の教職課程で、もう少し現場で教えるのに即した内容、要するに専門科目でもう少し現場で役立つ内容を教えてほしいということです。少なくとも地理ではこういう内容になっている、歴史ではこういう内容になっている、公民ではこういう内容になっている、こういうキーワードが出てくる・・程度で結構です。そういう内容の授業が大学で行われると、私の後輩たちが免許状を取って教員になったときに現場で役立つのかなと思います。

２点目に、教員として走り出してから教材研究しようといったときに、出かけていく時間がないのです。ほかの学校の先生に聞けといったって、ほかの学校の先生だって都合があって、そんな時間はないのです。そうしたときに、本当に必要な情報をデータベース化してもらいたい。データベースを構築するのは別に誰でもいいです。大学でもいいです、それぞれの教育センターでもいいです。

研究授業等の授業案のデータベースはいっぱいありますが、知識として欲しいデータベース、例えば１枚の歴史の写真、絵だけでもいいです。これはこういう意味合いがあるんだよ、歴史的背景にはこんな背景があるんだよ、こういう深さがあるんだよといった、ちょっとした情報をつけたものをデータベース化しておいてもらえると、すごく使えるのではないかなと思います。誰が使うか、私が使います。ということで、大学の人にぜひ頑張っていただければなと思っています。

それから３点目、最後になりますけど、お話ししづらいですが、必ず行かなければいけない研修が多過ぎると思います。すみません、これは削除すればよかったですね。昨日、本校の校長に言ったら、「おもしろいから話せ」と。

悉皆研修が非常に多いです。新規採用以後、初任者研修から始まって、私の時代にはありませんでしたが３年次研修、４年次研修、どんどんどんどん研修が増えています。公立学校ですのでやらなければいけない研修は当然理解しています。ですが、教員個人の専門性を高めるような研修の機会も是非与えてもらいたいと思っています。

いままで申し上げたように最低限、「本当に地理を知っている？」「歴史を知っている？」「公民の内容はわかる？」といった自分の力が見直せる研修を、一度、二度、三度、四度、組んでいただけると、行きがいがあるかなと思います。クラスをほったらかして行くわけですから。出張で出かけると、必ずその間に学校でトラブルが起きたりするので、出かけるのは嫌だなという思いは変わらないのですが、せめて実りあるものにするための研修をやってもらえればありがたいかなと思います。

私自身も今後とも授業のクリニックをしていただいて、少しでも授業力を向上させて、中堅どころの一番人数の少ない年齢層でありますので、今後とも頑張っていきたいなと思っています。

とりとめもない話になりましたけれども、ご清聴ありがとうございました。（了）

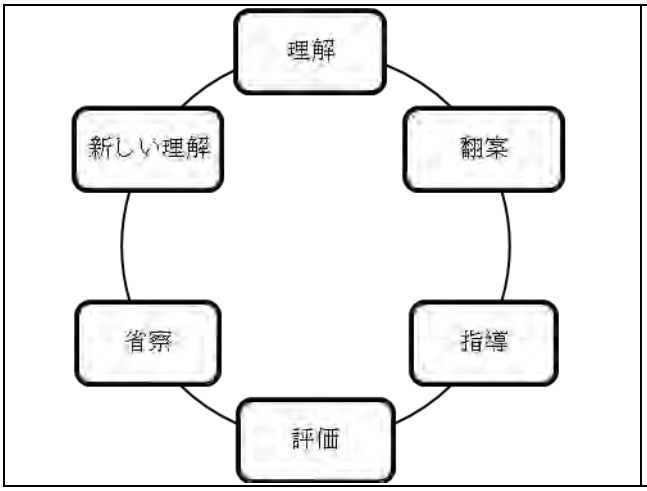
アメリカにおける PCK 研究の展開

八田幸恵（福井大学）

1. PCK とは何か

PCK（Pedagogical Content Knowledge）とは、アメリカの教育学者リー・ショーマン（Lee S. Shulman）が 1985 年から 1987 年にかけて提唱し、その後急速に広まった概念である[1]。現在では、NBPTS（全米教職専門性基準委員会）や INTASC（州間新任教師評価支援協議会）といった全米規模の教師スタンダード（standards for teachers）において、教師が持つべき知識の重要な一部として明確に位置付けられている。

ショーマンが PCK 概念を提唱した当初、それは教師の意思決定過程（decision-making process）との関係において示されていた。彼はまず、教師の意思決定過程を定式化し、教育実践（teaching）の最も重要な局面は授業を計画すること（lesson planning）すなわち教えるべき内容を生徒が分かりやすい形へと「翻案（transformation）」する局面であるとした（以下、日本の教育学の用語体系に馴染ませるために、PCK 研究における「翻案」を「授業づくり」と表記する）。同時に、意思決定の根拠となる知識を知識基礎（knowledge base）として整理した（図表 1）。そして、知識基礎の七つすべての知識が教師の意思決定過程の総体を支えているものの、教師の意志決定を特徴づける「授業づくり」を支える知識を PCK と呼んで､他のどの知識にも還元できない知識として独立させることを主張した。



・内容に関する知識
・一般的な教育方法に関する知識
・カリキュラムに関する知識
・PCK
・学習者とその特性に関する知識
・教育の文脈に関する知識
・教育の目的、目標、価値、そしてそれらの哲学的歴史的基盤に関する知識

図表 1 教師の意思決定過程と知識基礎（Shulman, 1987 に基づいて筆者作成）

1987 年の時点では、PCK の内実は、以下の 4 つの特徴を持っていた。

①「授業づくり」を支える知識である。

②「内容に関する知識（content）」と「教育方法に関する知識（pedagogy）」の「特別な混合物（the special amalgam）」であり、したがって各教科領域に固有の知識である。

③各教科領域に特徴的であり、教師と内容の専門家とを区別する。
④教科における重要な概念を伝達しやすくする表現・比喩・事例・説明、生徒のつまずきどころや素朴概念などを含む。

2. PCK 把握を目的とする多様な事例研究

PCK 概念は上記の 4 つの特徴を持つものとして提案されたものの、PCK の具体的な内実はいまだ明らかになっていなかった。そこで、ショーマンと協働研究を行っていた研究者が、それぞれに事例研究を行うことで PCK 研究を把握し、その内実を提案するようになった。

PCK の把握の方法は一定したものではなく、VTR 中断法、単元レベルでの参与観察、単元レベルでのインタビュー、比較的ロングスパンでの教育実践の記述（実践記録）、インタビューによるライフストーリーの聞き取りといった多様な方法が用いられた。また、対象となる教師の知識のあり方をよりよく把握するために、複数の教師を研究対象として比較することも行われた。その際、同じ教科での比較、異なる教科での比較、ベテランと新任の比較といったように、比較の観点も多様であった。この研究方法の多様性が、後に PCK 研究が大きく転回していく要因となる。そのことを念頭に置きつつ、以下、具体的な事例を紹介していく。

事例 1

事例 1 として挙げるのは、ショーマンとガドモンズドッティル（S. Gudmundsdottir）が 1987 年に成果報告した研究である[2]。研究対象となったのは、学部時代に歴史学を専攻しアメリカに市民革命について研究したベテラン教師ハリーと、学生であり文化人類学および人類の進化を専攻しているクリスという、2 人の高校社会科教師である。これら 2 人の教師の単元計画と実際のあり方を、インタビューを交えた単元の参与観察を数サイクル行うことを通して比較するということが行われた。

報告によると、ハリーは、アメリカ史を民主主義のプロセスに参加する機会が増大するストーリーとみていた。同時に、白人中心の一般史、黒人による闘争史、経済史、トピックの集合としての歴史、批判的歴史、文化中心史という 6 つの歴史の見方を持っていた。そして、そのいずれの見方においてもジャクソンの時代を理解することが鍵になると考えていた。加えて、ジャクソンの時代の理解をテーマとして、それを理解するためのアプローチの仕方を複数持ち合わせていた。しかし、文化人類学の内容と方法を知らないために、文化人類学のコースは教えることができないと考えていた。ハリーに対してクリスは、複数の頭がい骨を持ちこみ、人類がどのように進化してきたのか考えさせる単元を開発するといったように、自身が専攻している文化人類学の方法で単元を構成することは容易にできた。しかし、 文化人類学の方法が有用ではない単元に関しては、開発することが容易ではなかったということであった。

このような事例を示し、ガドモンズドッティルとショーマンは、PCK は教える内容を様々な方法で理解することであり、それは学生時代の専攻である学問領域の内容と方法を基軸として、教職経験を積む過程で増大していくものであると指摘した。

事例 2

事例 2 として挙げるのは、ガドモンズドッティルが 1990 年に成果報告した研究である[3]。研究対象となったのは、ベテラン教師であるナオミとナンシーという 2 人の高校英語科教師である。これら 2 人の教師はどちらも同時期に『ハックルベリー・フィンの冒険』という教材を用いた単元を行っており、彼女たちの単元計画と実際のあり方について、インタビューを交えた参与観察を通して比較するということが行われた。

報告によると、ナオミは「読者志向（reader-oriented）」であり、小説は生徒が生活の問題を認識する手掛かりになると考えていた。したがってナオミは、小説の主題を「ハックとジムのコミュニケーションの構築」とした。そして、ハックとジムが筏に乗っている場面を重点的に取り上げ、生徒自身がコミュニケーションを構築した経験を書かせ、それをもとにテキストを解釈しつつ自身の経験を解釈するという授業を行った。ナオミに対してナンシーは「テキスト志向（text-oriented）」であり、生徒は作品を読む能力を身に付けるべきだと考えていた。したがってナンシーは、テキストの歴史的背景を反映させ、小節の主題を「因習に対する個人の反抗」とした。そして、ハックが浜に着き村の人々と議論をする場面を重点的に取り上げ、語句の理解を手掛かりにして本文を解釈する授業を行った。

このような事例を示し、ガドモンズドッティルは、PCK は他のすべての知識を総合した複合的な知識であり、教科の目的や教科観といった価値（value）や信念（belief）が含まれるまでに個人に独特なものとなると指摘した。

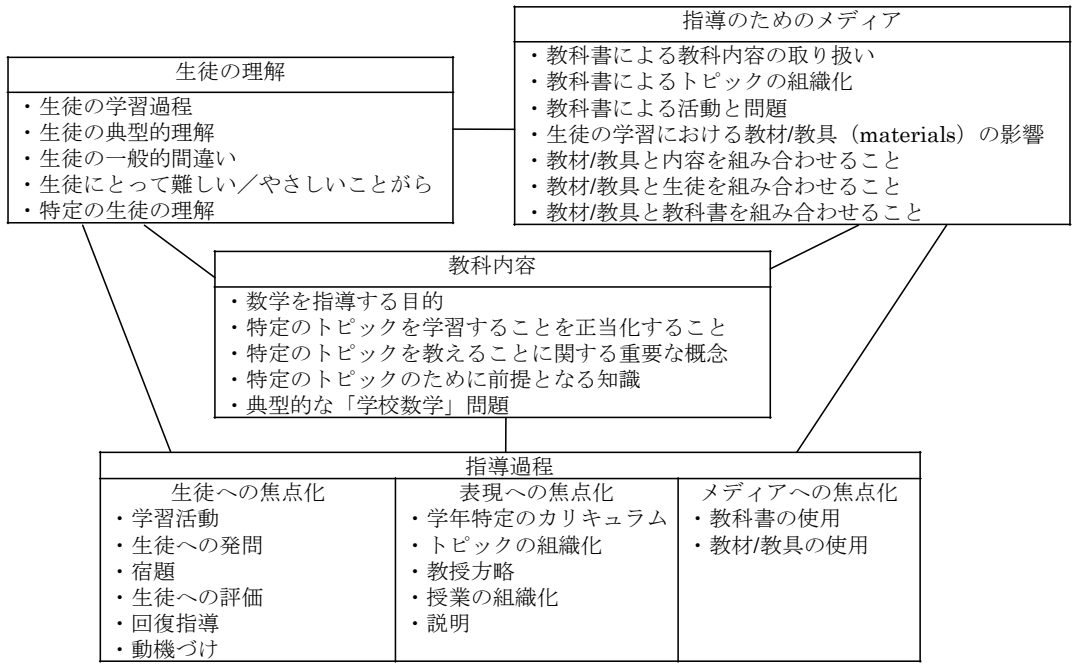
このように、1980 年代後半から 1990 年代前半にかけて、事例に基づいて PCK 研究が推進され、PCK 概念が様々に意味づけられていった。

3. PCK 概念が複数化するプロセス

1980 年代後半から 1990 年代前半にかけて PCK 研究が進展する過程において、大きくは次のような共通合意が成り立っていたと考えられる。すなわち、どの教科の教師も共通して、「授業づくり」の場面において、客観的に存在する内容を表現する方法を考案しているというよりむしろ、教科の目的に関する自身の信念などに基づいて、内容の組みかえを行っている。そして、教職経験を積むにしたがって、柔軟に複数の組みかえを行うことができるようになったり、個人的な経験をもとにその自身に固有な PCK を形成したりすることもあるということである。

さらには、研究が進展するにつれて、「内容に関する知識」と「教育方法に関する知識」の「特別な混合物」という定義を超えて、PCK の具体的な構成要素を特定することが行われるようになった。たとえば英語科を中心に研究を進めたグロスマン（P. Grossman）は、PCK の構成要素を「教材を教えることの構想と目的」「カリキュラムに関する知識」「指導

の方略に関する知識」「生徒の理解に関する知識」とした[4]。また、数学科を中心に研究を進めたマークス（R. Marks）は、小学校の算数教師を事例に、PCK の構成要素を「教科内容」「指導のためのメディア（教材)」「指導過程」「学習者の理解」とした（図表 2）[5]。



図表2　PCKの構造（Marks, 1990より八田抜粋・訳）

しかしながら、PCK の構成要素が精緻化されていくと同時に、PCK を把握すること自体が教師に与える影響が認識され始めた。教師に与える影響とは、単元計画や授業の実際についてインタビューを受けることで、教師は自身の意思決定の根拠となる知識に自覚的になり、経験から学習することで意思決定の根拠となる知識を改訂していくといったことである。つまり、PCK 研究は、教師の意思決定過程から学習過程（learning process）・省察（reflection）へと、教育実践を分析する枠組みを拡張させたのである。

その結果、1990 年代後半になると、PCK は教師の学習過程に関する概念としても用いられるようになった。そしてショーマン自身は、PCK の内実は、何度も振り返って学習することができ、教科領域を超えて一般化された構想（generalized conception）を導くことを可能にする事例（case）という意味でも用いるようになった。

ここまで述べてきたことからわかるように、1990 年代後半以降、PCK は大きく分けて 2 つの意味内容で用いられるようになっている。ひとつは、「授業づくり」という意思決定を支える根拠となる価値や信念を含む包括的な知識という意味である。もうひとつは、教師の協働での学習・省察過程において具体的事例を介して共有され柔軟に改訂される暗黙的・実践的思考様式という意味内容である。

4. PCK 概念が与えた影響

それでは、教師研究の成果として提唱された PCK 概念は、アメリカの教師教育にどのような影響を与えたのか。ここでは、PCK の研究を推進する論者が、その成果にもとづいていかなる教師教育・教員養成への示唆を提示しているのかについて記そう。

まず、PCK 研究を行っている多くの論者が、養成段階の早い時期から臨床経験を組織し、臨床経験を統合の軸とするカリキュラムを構築することを提案していることを指摘することができる。しかしながら、その具体的なあり方は、PCK 概念を上記どちらの意味内容で用いるかによって異なってくる。前者の意思決定を支える根拠となる知識という意味内容で用いる潮流においては、どちらかといえば教員養成を重視し、「授業づくり」を中心とした意思決定プロセスそのものを模擬的に経験することが主張される。たとえば、教科書分析、単元開発、参与観察、生徒のつまずき分析などである[6]。それに対して、暗黙的・実践的思考様式という意味内容で用いる潮流においては、どちらかと言えば現職教育を重視し、実践を記録化し（documentation）、大胆に領域をまたいで学習するコミュニティを実現することに重点が置かれる[7]。

もちろん、2 つの潮流はまったく相いれないわけではない。しかしながら、PCK の把握がロングスパンになり PCK の改訂的性格が強調されればされるほど、意思決定過程から学習過程へと、教師教育の焦点が移行する傾向にある。それに伴い、「授業づくり」を教師の意思決定の重要な局面とはみなさなくなり、PCK を教科領域に固有であるともみなさなくなる傾向にあると指摘することができる。

5. 社会科教師の専門性形成に関して何が言えるか

アメリカにおける PCK 研究の展開を踏まえて、社会科教師の専門性形成に関して何が言えるだろうか。以下、3 つの論点を示そう。

第 1 に、PCK を「授業づくり」の根拠となると知識であると規定した場合、「授業づくり」の過程を自覚化するいかなる仕掛けをつくり、その過程を支える知識をいかに構造化するかという問題がある。他教科と比べて社会科の「授業づくり」の過程は、フィールドワークや現地での資料収集を含み、複数の学問領域から内容を抽出し、子どもの生活に合わせて組みかえることが求められる、非常にダイナミックな過程であると考えることができる。社会科に特徴的な「授業づくり」の過程をいかに自覚化させ、それを支える知識をいかに構造化するのか。この問題は、より実践的・具体的には、指導案の書式を考案していくことにつながる。

第 2 に、PCK を改訂していくことを視野に入れた場合、特定の学問領域のアプローチによる単元開発を超えるために、特定の領域に根を下ろしつつ、それを超えて学んでいけるような学習過程・学習コミュニティをいかに保障するかという問題である。その際、他教科との関わりも意識しつつも、やはり社会科という教科の専門家集団として、社会科の目

的・目標・内容・学習過程・評価に関する合意を形成していくことが重要となるであろう。

そして第 3 に、第二のようなロングスパンでの教師の学習過程を視野に入れた上で、再び「授業づくり」をいかに規定し直すかという問題である。

---

[1] 1985 年の American Educational Research Association における講演において提案した。論文として公表したのは 1986 年である。しかし、L. S. Shulman(1987), Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform, *Harvard Educational Review*, 57(1), pp.1-22. この論考が教師の意思決定過程と知識基礎の全体像を初めて示したものであるため、PCK 概念の初出としてもっとも言及されることが多い。

なお、ショーマンの所論の展開については、八田幸恵（2009）「リー・ショーマンにおける教師の知識と学習過程に関する理論の展開」『教育方法学研究』第 35 巻、71-81 頁を参照されたい。

[2] S. Gudmundsdottir & L. Shulman (1987). Pedagogical Content Knowledge in Social Studies, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), pp.59-70.

[3] S. Gudmundsdottir(1990). Values in Pedagogical Content Knowledge, *Journal of Teacher Education*, 41(3), pp.44-52.

[4] P. Grossman (1989). A Study in Contrast: Sources of Pedagogical Content Knowledge for Secondary English, *Journal of Teacher Education*, 40(5), pp.24-31.
P. Grossman (1990). *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge & Teacher Education*, Columbia: Teachers College Press.

[5] R. Marks (1990). Pedagogical Content Knowledge: From a Mathematical Case to Modified Conception, *Journal of Teacher Education*, 41(3), pp.3-11.

[6] 理科教育の分野において多く提案されている。たとえば、次を参照。J. Gess-Newsome and N. G. Lederman (ed.) (1999). *Examining Pedagogical Content Knowledge*, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

[7] たとえば、次を参照。L. S. Shulman (1996). Just in Case : Reflections on Learning from Experience, in J. A. Colbert, P. Desherg, and K. Trimble(eds.), *The Case for Education: Contemporary Approaches for Using Case Methods*, Boston: Allyn and Bacon, pp.197-217.

日本社会科教育学会平成23年度春季研究会報告書

教科授業力の育成をめざす自己省察型教員養成プログラムの開発

－「授業力評価スタンダード」を活用した社会科教育法の実践例－

鳴門教育大学大学院学校教育研究科　　梅 津 正 美

Ⅰ　問題の所在

授業力は，教員の実践的指導力の中核をなす能力である。授業は，目的・内容・方法を貫く理論にもとづく実践を通じて具体的な教育力を発揮する。授業とは，意図的，計画的，理論的な営みであるということができる。また，教育がめざす人間像は，時代により，社会により異なり，変化するものである。従って，授業づくりの理論と実践のあり方も固定的・画一的にとらえるのでなく，時代と社会の変化にあわせて柔軟にとらえていかねばならない。「授業」が，理論的，かつ可変的な性格を持つがゆえに，教員には，そのライフコースのなかで，職能開発のための中核的な取組として授業力向上のための意図的・計画的な研修が求められるのである。

しかし，これまで教科の授業力の内容は不明確で，主観的に捉えられ，教員の養成・研修に係る諸プログラムも，その開発・実践者と受講者との間で目標・内容・方法に関する相互理解を欠いたまま個々に展開されてきたのではなかろうか。そのために授業力向上をめざす学生・教員にとってそれぞれの研修内容は一回的でバラバラな知識・経験の寄せ集めとなり，真に教員の授業力の開発に結びついていかなかったと考えられる。

こうした問題意識をふまえ，本小論では，教科授業力の向上をめざす学士課程における教員養成教育の「質保証」の内実の解明という観点から，次の３つの研究課題を設定し論じてゆく。

①教員に必要とされる授業力を客観的に把握するための「授業力評価スタンダード」（以下，「スタンダード」と記す）を開発する。

②「スタンダード」にもとづく教員養成プログラムの構成の原則を明らかにする。

③教科授業力の育成をめざす学士課程における社会科教育法[(1)]の実践例を示す。

Ⅱ　教科授業力の内容の明確化－教員養成における「スタンダード」の開発－

１.「スタンダード」の性格

「スタンダード」とは，授業力評価の「規準」（質的な評価の観点）である。「スタンダード」は，単なる教員（人材）評価のためのツールではない。「スタンダード」は，教員自身の職能に関する課題意識を喚起し，その課題を教員養成や教員研修のプログラムに取り込み，実践・省察・改善を通して，自ら教員の資質・能力を意味づけつかんでいくための参照点である。従って，その内容と使用には修正可能であることを前提とした弾力的な扱いが求められるのであり，教員自身による解釈の余地，意味づけの余地があることが大切である。

２.「スタンダード」の構成[(2)]

「スタンダード」は，授業実践力の到達段階指標であり，１：基礎的段階，２：標準的段階，３：発展的段階，の３段階で構成している。概ね，第１段階（基礎的段階）は教育実習生の到達段階，第２段階（標準的段階）は学部卒業時に到達していることを求める段階，第３段階（発展的段階）は学部卒業以降，教員10年経験者研修時までにその形成を期待する段階を想定している。

授業実践力は，授業実践の過程で発揮される能力であるとの視座から，授業構想力・授業展開力・授業評価力の３つの下位能力から構成されるものととらえた。授業構想力は，実践前の，子ども理解をふまえた目標設定と授業構成，指導計画の作成に関わる能力であることから，「学習者の把握」，「目標の分類と設定」，「授業構成」，「単元（授業）計画」の４つを評価項目とした。授業展開力は，教授・学習過程を教育目標の実現のための教材・教具と言葉を媒介としたコミュニケーション（教師と子どもの相互作用）過程ととらえ，そうした過程で教師が発揮すべき実践的能力として「基礎的・基本的な授業態度」，「教授活動の構成と展開」，「学習活動の喚起と促進」，「学習活動に対する評価」の４つを評価項目とした。授業評価力は，授業実践後，実践の事実をふまえて自己の教育・社会観，教育目標，授業構成論，指導法を反省し評価し，改善できる能力であり，その内容を評価項目とした。

評価項目の段階内容は，授業実践力の下位３能力ごとに，次のような視点にもとづいて３段階で構成する。

授業構想力の段階内容は，３つの要件を勘案して設定した。第１は，教師による目標，授業構成，子どもの相互連関の把握の程度である。目標が評価の観点別にとらえられていること（第１段階），目標が授業構成，授業評価と一体的にとらえられていること（第２段階），目標が授業構成，子どもの自己評価，授業評価と一体的にとらえられていること（第３段階）などが視点となる。第２は，内容の体系性・転移性（応用性），総合性の程度である。教育内容と教材（事例）との体系性が考慮されていること（第１段階），知識内容が体系性とともに一般性・転移性を保持するように構成されていること（第２段階），教育内容が知識内容だけでなく技能・能力の側面から総合的にとらえられ構成されていること（第３段階）などが視点となる。第３は，授業過程・方法における子どもの主体性の発揮の程度である。教師が教材研究した成果（教育内容）を解説していく授業（第１段階），教師が問いと資料を用意し，教師の指導のもとで子どもが教育内容を発見していく授業（第２段階），子ども自身が学習問題と資料を発見し，教師の指導のもとで問題を解決していく過程をふむ授業（第３段階）などが視点となる。

授業展開力の評価項目は，教授技術・技能が中心であり，本来的に特定の視点から演繹的・分析的に抽出することが難しい。そこで，この能力の具体的な評価項目（中項目・小項目）には，開発者の，公立・附属学校での教育実践経験に基づく実践知と教員養成大学・学部の教員として授業を参観し分析し評価してきた経験知をふまえて，授業展開力の段階内容は，授業構成の「論理」をいかに子どもの分かり方の「心理」に結合させていくのかを視点に，通教科的に，経験的・実践的に比較的達成が容易なもの，基礎的・基本的なものから達成に熟練を要するもの，応用的なものへと構成・配列されている。

授業評価力の段階内容は，教師による目標，授業構成・展開，子どもの学びの実態把握の対象化（メタ認知）の程度を視点に設定してある。授業が子どもの学びの実態をふまえて評価され，適切な改善策が講じられていること（第１段階），授業が目標と子どもの学びの実態をふまえて評価され，複数の改善策が構想され活用されていること（第２段階），授業における子どもの予想外の反応を，子どもの認知活動や彼らにとっての意味・意義という観点から評価し，授業改善に活かしていること（第３段階）などが視点となる（巻末資料Ａを参照）。

Ⅲ　自己省察型教員養成プログラム開発の方法

１．自己省察型教員養成プログラムのとらえ方

教員の養成・研修の究極の目的は，「教育実践の省察力」の養成にあると考える。教育実践の省察力とは，変化する学校現場の状況の中で，教員が自己の教育実践を絶えず反省・評価し，改善していく能力である。そして，省察力は，他者評価をふまえた自己の力量の評価・改善能力であると理解したい。

教育実践の省察を方法原理とする教員養成プログラム(自己省察型教員養成プログラム)は，「スタンダード」－「パフォーマンス課題」－「評価基準」－「教育実践の省察」－「研修プログラムの評価と改善」の一貫性をふまえて構成し実施することが大切である。

２．プログラム開発の方法

自己省察型教員養成プログラムは，上記の捉え方をふまえて原則的に次のような方法・手順で構成する

①教科授業力の構成要素を，PDCA(Plan-Do-Check-Action)のマネジメントサイクルをふまえて明確にする。

②「スタンダード」の作成

③教員養成カリキュラムにおける各授業について，「スタンダード」にもとづいて「パフォーマンス課題」と「評価基準（ルーブリック)」を設定するとともに，教員養成教育の「カリキュラム・マップ」を定め，複数の授業の体系化と関連付けを図る（巻末資料Ｂを参照)。(3)

「パフォーマンス課題」とは，評価規準が示す授業力の質・内容を，リアルな文脈のなかで活用することを迫る課題である。「パフォーマンス課題」設定の観点は，次の通りである。(4)

a. パフォーマンスにおいて活用する能力・知識・技能の明確化（目標の明確化）

b. 受講生が担う役割の明確化

c. パフォーマンスの場や状況の明確化

d. 評価基準（ルーブリック）の明確化

「評価基準（ルーブリック)」とは，評価規準に照らしたパフォーマンス課題の達成度を示す数段階の尺度のことである。

④パフォーマンス課題ごとの評価基準にもとづいて自己の授業実践力，授業分析・評価力を省察し，改善のための課題を見いだす。自己省察のために手段・方法としての「授業力ポートフォリオ」を工夫し，実践する。

⑤学生の教育評価（evaluation）とカリキュラム・授業評価（assessment）にもとづいてプログラム内容と「スタンダード」の妥当性を検討し，改善する。

Ⅳ　パフォーマンス課題にもとづく社会科教育法の展開

－教育実践コア科目「初等中等教科教育実践Ⅱ（社会)」の場合－

１．鳴門教育大学学士課程におけるコア・カリキュラムの編成

鳴門教育大学学士課程のカリキュラムは，コア・カリキュラムとして編成されている（巻末資料Ｃを参照)。コア・カリキュラムは，当該の大学教育の理念・目的と結びついた必要最低限の知識・技能・方法を教育内容として編成した教育領域（コア）をもつカリキュラムのことである。

本学カリキュラムのコア領域は，「教育実践学」である。それは，第１コア科目と第２コア科目から構成される。第１コア科目は，「教育実践基礎演習」（１年次前期）である。授業内容の柱は，①教職の意義と使命，②学びの意味と教科の成立・実践，③子ども理解と生徒指導，④学級づくり，の４つである。授業は，就職支援・教科専門・教科教育担当の大学教員と教育現場の教員の協働により展開する。第２コア科目は，「教科教育実践」と「教育実習」である。「教科教育実践」は，教科授業を展開するための基礎的・基本的な理論と実践の技術・方法を，学習指導要領を基盤とする教科内容の柱立ての理解と教育現場での具体的な指導場面の分析，模擬授業の実践とをふまえて習得していく。授業科目としては，「初等中等教科教育実践Ⅰ」（１年次後期)，「同Ⅱ」（２年次後期)，「同Ⅲ」（３年次前期）が用意される。授業は，教科専門・教科教育・附属校園または地域の教員の協働により展開する。「教育実習」は，「教科教育実践」と関わらせ，「ふれあい実習」（１年次９月)，「附属校園実習事前指導及び直前観察実習」（３年次4月～7月)，「附属校園教育実習」（３年次９月)，「附属校園実習事後指導」（３年次10月)，「副免実習」（４年次11月）を必修とし，「教員インターンシップ」（４年次６月～３月）を選択履修とし

て展開する。

「教育実践学」は，学部４年間の各学年段階・各科目で学生が常に授業を観察・分析し，そして構想・実践・評価していくことを通じて，理論知と実践知を統合しながら教育実践力をスパイラルに形成・成長させていくように構成している。そして，授業の担当と展開は「協働」を原則とした。「協働」は，各担当者が，「スタンダード」を互いに理解し，学習指導要領や教科書の読み合わせを通して教科内容の柱立てをつかみ，目標・内容・方法の一貫性を保障しながら授業を協同して展開しているコア領域の授業展開の実態を表現している。コア以外の教養・教職・教科教育・教科専門の各領域・科目については，「教育実践学」と結びつけカリキュラム全体の構造化が図られるよう構成した。

２．「初等中等教科教育実践Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ（社会）」の授業構成

「初等中等教科教育実践Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ（社会）」のそれぞれの学習対象は，学習指導要領をふまえて，次のように定めた。主に Ⅰ が地理学習，Ⅱ が歴史学習，Ⅲ が公民学習を対象としている。

Ⅰ　小学校第 3・4 学年＋中学校地理的分野の学習内容

Ⅱ　小学校第 5・6 学年＋中学校歴史的分野の学習内容

Ⅲ　小学校第 5・6 学年＋中学校公民的分野の学習内容

授業は，教科教育・教科専門・学校教育の教員の連携により実践する。内容は，社会科授業の構想と実践のプロセスをふまえて，①「子ども理解」，②「教科論・目標論」，③「内容論・教材論」，④「方法・技術」，⑤「授業実践」の 5 つを柱にして構成した。授業担当者は内容の柱を概ね次のように分担して展開する。

（子ども理解）　　小・中学校社会科の理念と授業の実際：学校教員担当

（教科論・目標論）小・中学校社会科の目標とカリキュラム・授業構成：教科教育教員

（内容論・教材論）小・中学校社会科の教科内容：教科専門担当教員

（方法・技術）　　小・中学校社会科の教科指導：教科教育担当教員

授業の方法は，教員による講義法と，受講生自身が社会科授業の分析・構想・展開・評価に取り組む演習法とを併用して展開する。授業の過程は，PDCA の研修サイクルをふまえて，原則的に次のように組織する。a.教科の本質と目的の理解 →b.教科内容の学問的解釈の理解 →c.「スタンダード」の理解 →d.子ども理解 →e.授業実践の分析 →f.授業の

開発と実践 →g.授業実践の省察（評価）と改善。

３．2009年度「初等中等教科教育実践Ⅱ（社会）」の授業展開

本科目は，以下（表 1）に示すシラバスにもとづいて展開した。

表１ 「初等中等教科教育実践Ⅱ（社会）」のシラバス

パート		テーマ・担当者
Ⅰ	第 1 講	**社会科教育の性格と歴史学習（社会科教育学・梅津）** ①社会認識教育・市民性教育としての歴史学習 ②教育目標を達成するための手段としての歴史事象
Ⅱ	第 2 講～第 5 講	**教科内容研究**：主題「近世社会の特徴を考える～近世の都市・社会・身分～」に関する歴史解釈の理解（日本史学・町田）
Ⅲ	第 6 講～第 7 講	**「スタンダード」の内容構成についての理解（梅津）** ①内容構成の論理の理解 ③授業実践映像にもとづく段階内容の理解
Ⅳ	第 8 講～第 11 講	**現職教員の授業構成と展開の実践知に学ぶ** **（元公立中学校長・井上，公立小学校長・濱口）** ① 小・中学生の発達特性の理解 ②実践的教材研究の方法
Ⅴ	第 12 講～第 14 講	**「スタンダード」にもとづくマイクロティーチングの実践と評価（梅津）** ①授業における説明（話法），②資料・教材の加工と活用， ③問いの構成，④板書の内容と技法
Ⅵ	第 15 講	**授業実践の省察（梅津）** ①社会科授業力についての共同討議 ②「思考力を培う社会科授業の条件」について文章や図にまとめる（授業力ポートフォリオ）
	主免教育実習後	社会科授業力に関する自分なりの評価規準の作成(授業力ポートフォリオ)

パートⅠでは，まず社会科教育の性格・本質を，「社会認識形成を通して市民的資質を育成する教科」として規定した。教科の認識対象は「社会」であり，具体的には社会構造，社会問題，社会形成の主体としての人間の理解がその内容になることを論じた。そして，「社会科教育としての歴史学習」は，「歴史を通して，社会について分かり考え，民主主義社会の形成者としての市民に求められる資質・能力を育成する学習」として成立していなければならないことを講じた。

パートⅡでは，学習主題「近世社会の特徴を考える～近世の都市・社会・身分～」を設定し，歴史学の立場から，中学校歴史的分野の教科書に挙がっている事例を引きながらその近世の社会に関する解釈を講じた。江戸時代の文化・文政期の絵巻物『熙代勝覧』を読み解くことを通して，近世社会の特徴を説明した３つの解釈をつかんでいった。すなわち，①都市社会としての近世，②身分制社会としての近世，③社会集団の複合によって成り立つ社会システムとしての近世，である。そして，歴史授業の構成という観点と結んで，具体的な史料（素材）から時代の社会の特徴を探求していく歴史学の方法，特に帰納法的発想は，歴史授業づくりの手立てと重なっていくことを説いた。

パートⅢでは，社会科授業力を把握する参照点となる「スタンダード」の内容構成の論理について講じた。学生に「スタンダード」の内容を言葉として理解させようとしても，それは彼らの授業力開発のために活用できるツールとして機能しない。そこで，授業担当の梅津が構成した中学校歴史授業「タイムスリップ！15世紀の博多へ～居酒屋大作戦～」を，学生を生徒役にして模擬授業として実践した。その授業の文脈に即して，「スタンダード」の第2段階を中心に評価規準の意味内容の理解を促した。

パートⅣでは，ベテランの小・中学校社会科教師による実践的な教材研究の方法と子どもの発達特性の理解が紹介された。具体的には，①社会科では教材の発掘・加工が生徒の興味・関心を喚起し，授業をおもしろくすること，②問題意識と視点を明確にすることで，自分のまわりにある「素材」が「教材」になること，③収集した情報・資料は，授業構成に位置づけてその活用方法を吟味すること，④子どもの思考の流れにそった教材の加工に努めること，例えば，資料の大きさ，読みとり易さ，多様な視点から問いを発見できることなどに配慮すること，⑤特に小学校においては，「教材構成」を広く「学習環境のマネジメント」という観点からとらえ，子どもの学びの履歴を教室空間にできるだけ残してやることが大切であることを講じた。

パートⅤでは，学生が実際に歴史授業を構想・実践・評価・改善していくパフォーマンス課題に取り組んだ。手順は，まず，思考力を培う授業計画について，授業展開力に関わる次の項目を観点とする指導細案を，1グループ受講者３～４名の４班で構想する。課題は，思考力を培う「a.授業における説明（話法)」,「b.資料・教材の加工と活用」,「c.問いの構成」,「d.板書の内容と技法」，である。次に，a～dを観点に，グループから１名が実践者として立ち，20分間のマイクロティーチングを行う。実践の後，「授業の批評と改善」シート(5)にもとづいて授業を分析・評価し，改善点を記述する。そして，それをもとに共同の討議を行った。

パートⅥは，授業評価力の自己省察（メタ認知）の場に位置づけられる。まず，自己の学習指導案，他の学生の授業実践，「授業の論評と改善」シートの内容，合評会での発言等をふまえて授業構想力と授業評価力を省察し，評価基準（ルーブリック）(6)にもとづいて自己評価を行い，課題を明確にする。

評価基準（ルーブリック）

Ｓ．目標論・授業構成論・授業実践の事実の関わりから複数の授業（構想）の類型が存在していることを理解して，構想・実践された授業を類型に位置づけるとともに，子どもの学びの実際に照らして，その特質と課題，改善点を具体的に指摘できる

Ａ．構想・実践された授業を，目標論・授業構成論・子どもの学びの一貫性・整合性という観点からとらえ論評し，改善点を具体的に指摘できる。

Ｂ．教育目標と子どもの学びの実際に照らして，構想・実践された授業を論評し，改善点を具体的に指摘できる。

Ｃ．構想・実践された授業に対するを論評や改善点の指摘が羅列的で，断片的である。

そして，合評会後に，「思考力を培う社会科授業の条件」について文章にまとめたり，図解することを課題として示し，自分の見解を残しておくよう指示した。学生からの主な意見は，次の通りである。

〇授業実践の基礎力として

・子どもの思考を促す授業を展開するためには，教師が日頃から教材（資料）の収集を怠らず，それらの授業への具体的な活用を常に考えておくことが大切になる。

・思考力を培う授業をつくるためには，指導者の知識の充実が不可欠である。また，指導者には，資料の読解力と柔軟な発想力が身に付いていなければならない。

〇授業構想力について

・思考力を培う授業では，事例（教材）の提示が決め手となる。子どもの興味・関心を引くと同時に，事例の追究を通して学習内容となる時代の社会の特色をつかめるような内容構成ができることが重要である。

・事実を確認するだけの問いで授業を終わらせないで，「なぜそのようになるのか」を次ぎ次ぎに子どもが追究し，問いがひとつのストーリーのようにつながり納得できる授業を組み立てることが重要である。

〇授業展開力について

・教師は，子どもに「考えようという気にさせること」ができなければならない。子どもの発言のよいところを認めてあげたり，発言をクラス全体に理解できるように投げ返したり，子どもの意見を上手にひっくり返したりする技量が教師には必要となる。

・板書が構造化されていなければならない。板書には，学習問題がしっかり示され，それを追究していく流れにそって知識がつながった板書にしなければいけない。

また，本授業と結びつけて，受講生が2010年度に3年次生となり主免教育実習を終えた後（2010年10月）に，自分なりの評価規準（スタンダード）を記述する課題を提示した（授業力ポートフォリオの。以下（表2）は，受講生のひとりが主免教育実習後に作成した自分なりの「評価規準」である。

表２．学生Ａが学部3年次の教育実習後に見出した自分なりの「評価規準」

【課題】教育実習での教育経験をふまえて，教科の授業力に関して「評価の規準」とすべき特に重要と考えた 10 項目をそれぞれ到達目標として記述しなさい。

規準１．学習への構えづくり

授業前には生徒の状態を確認する。教科書・資料集など準備物が用意されているかを確認する。ページ数を指定して，生徒が教科書を開いたかどうか確認することができる。

規準２．導入・展開・終結の流れ

前回の復習等から問い・説明・疑問・問いと発問のリズムを作ることができる。

規準３．発問の的確性

資料や説明・考えたことなどから導くことができるように発問を提示し，その発問も生徒にすっと入るような発問ができる。

規準４．発問の分類化

気付かせる発問・考える発問・想起させる発問・読み取らせる発問など発問を分類し，全員が答えるべき発問，少数が答えられるような発問と分類することで，挙手の具合や時間配分を考えることができる。

規準５．声・表情

全員に通る声で強弱をつけたメリハリのあるものにし，表情豊かに授業を行うことができる。

規準６．説明

生徒の身近な例やその説明に適切な事象・図表を使って端的にわかりやすく説明することができる。

規準７．指示

具体的な指示（ページ数・あるところ・番号・列ごと・ワークシートの書き方）を出し，個々・全体に伝わったか確かめることができる。

規準８．板書

筆順・見やすさ・色わけに注意し，黒板 1 枚で板書を完成させ，かつ，生徒がわかりやすいように構造化することができる。

規準９．教材・教具の活用

地図や図表などから読み取り，地図を使って空間的理解，補助教材でのより深い思考・理解など教材・教具を生徒に合わせて活用することができる。

規準 10．芯をしっかり持つ

伝えたいこと・学ばせたいこと・考えさせたいことをしっかり持ち，生徒にそのことを伝える・学ばせる・考えさせることができる。

Ⅴ　結論－教科授業力開発の本旨－

「スタンダード」は，社会科教育学研究の知見と教師の授業づくりの営みをふまえて構成されている。しかし，それは，教科授業力の向上のための大学授業や教員研修の絶対不変の目標や道筋を示しているのではない。「スタンダード」は，学校教員が研修にお

いて相互に教科の授業力をとらえ反省的に吟味するための参照点である。そうした意味で，教科授業力の開発の本旨は，学校教員が，「授業について自ら学び続ける」という姿勢のもと，PDCAサイクルをふんだ自己省察型の授業・研修を通じて，「スタンダード」の内容を吟味して，自ら改善・創造していくことができるようになることである。

注

（1）本論における「社会科教育法」という用語は，鳴門教育大学カリキュラム（学士課程）における社会科教育関連の「教育実践コア科目」と「第四欄：教科の指導法」の科目群を総称して用いている。

（2）鳴門教育大学は，2006（平成 18）年 10 月に文部科学省の「特色ある大学教育支援プログラム（特色 GP)」に「教育実践の省察力をもつ教員の養成－教育実践力自己開発・評価システムを組み込んだ教員養成コア・カリキュラムの展開を通して－」の取り組みが採択され（2009 年 3 月まで)，そのひとつの成果として，12 の教科・領域教育について「授業力評価スタンダード」を開発した。その詳細については，次の文献を参照されたい。

・鳴門教育大学特色ＧＰプロジェクト編『教育実践の省察力をもつ教員の養成－授業実践力に結びつけることができる教員養成コア・カリキュラム－』協同出版，2010 年

（3）本学は，2009（平成 21）年 8 月に文部科学省の「先導的大学改革推進委託事業」に採択され，「教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する調査研究」を推進した（2011 年 3 月まで)。この研究のひとつの成果が，学士課程段階の各授業の構造化を図るための「カリキュラム・マップ」の作成である。

（4）パフォーマンス課題を設定する観点については，次の文献を参照した。

・西岡加名恵編『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書出版，2008年，pp. 22-23

（5）本シートは，１．授業の事実の確定（１）授業構想（２）授業展開，２．授業の評価と改善（１）評価（２）改善点，を主な項目としている。

（6）授業評価力に対する「評価基準」は，「スタンダード」の第2段階を「評価規準」にして，大学授業・研修を通して獲得されることを期待する基準をＡとし，課題の達成度が特に優れていると思われる基準をＳ，最低限求められる授業評価力の基準をＢとし

て定めた。

参考文献

１．梅津正美・草原和博「社会科教育実践力を育成する教科教育法の構想－教科と「総合的な学習の時間」の違いをふまえてー」日本教育大学協会編『教科教育学研究』第 22 集，2004 年，pp.1-15.

２．梅津正美・小浜正子・井上隆「社会科授業実践力をする教科教育法の展開－教科専門・教科教育・中学校教員の協働による「中等社会科教材論」の実践－」『鳴門教育大学授業実践研究』第 4 号，2005 年，pp.27-35.

３．梅津正美・加藤寿朗「社会科教育実践力育成のための教育実習指導の改善－「教育実習到達目標段階表（社会科)」の開発と試行を通してー」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科編『教育実践学論集』第 7 号，2006 年，pp.71-84.

巻末資料

Ａ.「授業力評価スタンダード」の構成

Ｂ．社会系コース・社会科教育法のカリキュラム・マップ（一部抜粋）

Ｃ．鳴門教育大学学士課程カリキュラムの全体構造

Ａ.「授業力評価スタンダード」の構成

①授業構想力スタンダード（社会科）の構成

観点＼段階	段　階　1	段　階　2	段　階　3
Ａ．授業構想力			
１．学習者の把握			
１）学習者の実態把握	学習者の社会科の既習内容を理解し、それを授業づくりに活かそうとしている。	個々の学習者の実態(学習意欲，リーダーシップ，理解度、興味・関心，社会認識の傾向や社会意識の発達段階など)を把握し，指導上配慮することを留意事項として具体的に挙げている。	・クラス全体や個々の学習者に適した学習方法や教材を考慮し，授業構成の検討に活かしている。 ・学習者が生活する地域社会の特色，地域の抱えている問題点などを把握し，授業構成に活かしている。
２）学習への構え・ルールづくり	授業前や途中に、学習者に，学習への構えや学習に取り組む姿勢をつくるための適切や指示・助言を与えている。	学習を効果的に展開するための構えやルールを、学習者に納得させ理解させて、クラス全体に定着させている。	クラスの特性や個への配慮事項が、学習のルールづくりに活かされている。
２．目標の分類と設定	目標を,「関心・意欲・態度」,「思考・判断」,「技能・表現」,「知識・理解」の各観点から捉えて設定している。	目標を社会の見方・考え方の形成という観点から捉え，授業構成の過程と授業展開の実際を通じて検証でき，授業構成の妥当性を検証したり学習者の評価が可能なように設定している。	目標を社会の見方・考え方の形成という観点から捉え，教師の授業評価と学習者の自己評価の判定基準として活用できるように段階的に設定している。
３．授業構成			
１）教育内容の構成	学習指導要領や教科書の分析を通して教科の内容編成をつかみ，単元や主題についての教育内容を知識として整理している。	教育内容を，直接の学習対象以外の社会事象への応用・転移を考慮して，概念・法則・理論のレベルで捉え構成している。	教育内容を，知識内容としてだけではなく，知識習得の方法・技能もふくめて総合的に捉え，相互に関連づけて構成している。
２）教材の選択・構成	教育内容を反映し，学習者にとって具体性のある教材を選択し構成している。	問題を発見したり，仮説の検証や主張の根拠づけに活用できるリアリティある教材を選択し構成している。	学習者に多様な見方や考え方が生まれ，多面的な学習活動へ展開できる教材を選択し構成している。
３）授業過程の組織	・導入・展開・終結の流れがある授業過程を組織している。 ・教育内容の習得にむけて，問いの順序性を考慮している。	・事実から解釈・理論を発見・探求していく方向へ，あるいは解釈・理論を活用して事実を説明する方向へと授業過程を組織している。 ・授業全体を貫く主発問と補助発問を区別し，それらを系列化して構成している。 ・学習者の答えを想定し，複数の授業過程を用意している。	・学習者が社会事象から問題を発見・設定し，資料を活用しながら集団で思考し問題解決していく授業過程を組織している。 ・教育内容や教材の特質，学習者の実態に即して，主体的な探求活動を促すように問いの表現や学習の段階を工夫している。

観点＼段階	段　階　1	段　階　2	段　階　3
4）学習法の選択・組織	授業の目標・内容に照らして，中心となる学習法・学習形態を選択し展開している。	授業の目標・内容との結びつきとともに、学習者の学習意欲の喚起を考慮して、学習法と学習形態の効果的な組 み合わせを考えている。	授業の目標・内容との結びつきとともに、学習者の特性やニーズをふまえて、学習法と学習形態の選択に多様性と柔軟性がある。
4．授業計画			
1）単元計画の作成	学習の順次性を考慮して，主題と時間数を割振っている。	目標と結びつけて，単元の各主題，指導過程，時間配分の関係性を明示している。	学習問題に対する学習者の多様な追求過程を考慮し，複線化した単元計画を構想している。
2）学習指導案の作成	学習指導案の一般的な形式項目を理解し，授業の流れをイメージできるように表現することができる。	教授・学習活動，教育内容，資料・教材を区分して記述するとともに，社会の見方・考え方の形成という目標との関わりがわかるように授業過程を示し記述できている。	社会の見方・考え方の形成に向けて，複線化する学習者の思考展開や学習活動に合わせて学習指導案の形式を選択するとともに，授業過程の意図を合理的に説明できている。
3）学習評価計画の作成	「関心・意欲・態度」，「思考・判断」，「技能・表現」，「知識・理解」の各観点ごとに，評価活動を計画している。	授業目標，授業構成，授業展開の実際との一貫性のある具体的な評価項目と評価活動・方法を計画し明示している。	・学習者が取り組む学習問題や学習活動に即して，診断的評価（指導前の評価），形成的評価（指導過程での評価），総括的評価（単元終了時のまとめの評価），学習者の自己評価などの評価活動を適切に選択し計画している。 ・評価のための多様な手立てを工夫している（発言，カルテ，プリント，ノート，作品，ペーパーテスト等）。

②授業展開力・評価力スタンダード（通教科）の構成

観点　　段階	段　階　1	段　階　2	段　階　3
Ⅱ．授業展開力			
1．基礎的・基本的な授業態度（音声・表情・所作等）	学級全体に伝わる声の大きさ、話しの速さで話すことができる。 自分の話し方の欠点を認知することができる。	教師の話し方や表情と子どもの反応との関連を考え、話し方を工夫したり、表情に気をつけることができる。	教育への願いが、音声・表情・所作と関わることを意識し、話し方のレパートリーを増やし、場面に応じて使い分け、表情豊かに語りかけることができる。
2．教授活動の構成と展開			
1）個や集団への配慮	個への配慮を意識する。個それぞれに学び方があることを理解し､その特性を捉えようとする。	特徴的な個への対応を配慮事項として具体的に取り入れる。 個の発言が、全体に響いているかを捉える。	想定しなかった個の行動・思考に対応するために立ち止まり、展開の方法を変更することが出来る。
2）説明	わかりやすい言葉で、できるだけ端的に説明することができる。	子どもの理解の度合いを捉え。適切な比喩や例を取り入れ、説明することができる。	子どもがつまずいている点を推測し、それを子どもが理解できるように示し、解決を図れるように説明できる。
3）助言・指示	助言、指示が、個または、学級全体に伝わったかを判断しようとする。	助言、指示を必要とする場面を捉えることができる。	個々の子どもの理解度を捉え、個々にすべきか、全体にすべきかを判断することができる。
4）板書	文字の筆順や見やすさを考慮し、丁寧に板書することができる。板書と子どもの思考活動との関係を捉えようとする。→書くべき内容と書かなくても良い内容を選別できる。	学習者の様子を観察しながら、板書を書くことができる。 板書を見る子どもが何を考えているかを推測しようとする。	板書、子ども、子どもの思考とこれからの展開についての思考を３対３対４程度の割合でできる。
5）教材・教具の活用	その情報から、子どもがどのように考えるかを推測し、教科書・補助教材プリントの活用を考える。	考えさせるためか、知識・技能習得のためかという目的に応じて、補助教材プリントの活用を考える。	子どもの学習にとって、どんな教科書・補助教材、プリントが良いかを考えることができる。
6）演技・表現性	教師の演技が、子どもに何らかの影響を与えることを考えようとする。	教師の演技が、子どもにどんな影響を与えているかを考え、場面に応じ、適切だと考える演技を考えることができる	教師の演技が、子どもにどんな影響を与えるかを考え、場面に応じた適切な演技をすることができる。

観点＼段階	段　階　1	段　階　2	段　階　3
3．学習活動の喚起と促進			
1）授業の流れや分節化への考慮	授業が子どもとの相互交流で進められたことを理解する。	予想外の反応を授業目標との関係から判断し、予定変更すべき場面かを認知できる。	個の反応から、戻る、立ち止まる、進むかを授業目標との関係から判断し、教授行動を選択できる。
2）発問	自己の発問によって、子どもにどのような思考を促しているか考えようとする。	主発問による子どもの思考活動への効果を推測し、適宜、補助発問をすることができる。	発問等で、予想された児童の思考活動とは違う反応を捉え、子どもの現時点の到達度を推定できる。
3）子どもの発言・行為への対応	子どもの発言や行為の真意を読み取る努力をする。	子どもの発言や行為の真意を読み取り、指導過程の修正が必要かを考えることができる。	子どもの発言や行為の真意を読み取り、授業目標との関係を捉え、指導過程を修正することができる。
4）学習環境の構成とマネジメント	子どもの安全性及び、認知にどのような効果を与えるかを考える。	安全に配慮し、適切な指示をあたえることができる。また、子どもの反応から、学習環境に配慮する。	次の子どもの行動・認知を推測し、学習環境を創造する。
5）学習活動への即時的対応	子どもの思考を考え、話し合い活動や作業をその目的に合わせて、取り入れようとする。	話し合いや作業によって、子ども達の思考活動は、どのように促されるかを考え、授業目標到達に向け、学習活動を組織する。	子どもの思考を活性化するために、興味関心、心的状態（友人関係）、子 どもの到達度等を考え、学習活動を組織する。
4．学習活動に対する評価			
1）形成的評価	指導過程の文節ごとの達成すべきねらいと子どもの学習状況を捉える方法を使用し､評価する。	指導過程の文節ごとの達成すべきねらいと子どもの学習状況を捉え、指導計画のどこを修正すべきかを振り返ることができる。	指導過程の文節ごとに達成すべきねらいと子どもの学習状況を捉え、指導計画を修正することができる。
2）机間巡視	机間巡視の意味を理解し、授業中、目的をもって机間巡視できる。	机間巡視の結果を授業展開に役立てるために、子どものどんな学習状況を把握するかを明確にして、机間巡視を行うことができる。	授業中、予定以外にも、机間巡視が必要と判断する場面で、机間指導を行うことかができる。
3）学習評価法の工夫	用意した評価法を実施し、学習内容と評価法との妥当性を振り返ることができる。	用意した評価法を実施し、学習内容と評価法との妥当性を子どもの認知との関わりから妥当性を検討することができる。	子どもの実態を直感的に捉え、学習評価法の種類と使用場面とを関連づけることができる。
Ⅲ　授業評価力			
1．自己の教育・社会観，教育目標，授業構成論，指導法に対する省察・評価と授業改善	具体的な教師と子ども、子どもと子どもの相互交流を指摘できる。 予想した反応と予想外の反応を区別し指摘できる。予想外の反応の要因を探る視点を認知する。	予想外の反応が生起した要因を指摘できる。 予想外の反応に対して、別の方法を考案することができる。想定しなかった個の行動・思考に対応するために立ち止まらねばならなかった地点を指摘できる。	予想外の反応に対してとった教授行動を子どもの認知活動から評価することができる。 立ち止まってとった教授行動が適切であったか指摘できる。

				中等社会科教育論	中等社会科授業論	初等中等教科教育 実践Ⅱ（社会）	初等社会	地理歴史科教育論
				第四欄	第四欄	教育実践コア科目	教科の専門科目	第四欄
				学部1年	学部2年	学部2年	学部2年	学部4年
				後期・必修	前期・必修	後期・必修	前期・必修	前期・選択
				梅津正美	井上奈穂	梅津・町田・濱口・井上（隆）	梅津正美	梅津・伊藤（直）
授業力	教科内容の理解	教科等の背景にある専門諸科学・芸術に関する豊かな知識と探究方法を理解し、教科内容という観点からその知識や方法を解釈し授業づくりに活かすことができる。	教科等の背景にある専門諸科学・芸術の知識と探究方法の理解					
			教科内容という観点からの専門諸科学・芸術の知識・方法の解釈			近世の時代や社会の特質を説明した解釈を、小中学校歴史学習の知識目標に再構成し文章にする。		
	構想力	教科書や学習指導要領の内容の理解を基盤にして、適切な教育目標を設定し、それを達成する授業を構想することができる。	学習者の把握			児童生徒と学習のを展開するときに必要なルールについて受講生同士で話し合い明文化する。		
			目標の分類と設定	他者の実践した複数の授業（映像）を検討し、教育目標を導き分類する。	「優れた社会科授業」の条件を、社会認識形成と市民性育成という観点から考え言葉で表現する。	受講生3～4名のグループで、日本近世（江戸期）から主題をとった小中学校の歴史授業を構想し、学習指導案を書く。	学習指導要領を読み込み、小学校社会科の目標と教科内容の体系を理解する。	学習指導要領の社会科・地歴科・公民科の目標構造を理解し、地歴科の位置と意義を明確にする。
			授業構成 (教育内容の構成／教材の選択・構成／授業過程の組織／学習法・学習形態の選択・構成)	教科書を、知識の構成という観点から分析し図解して、その社会認識形成の論理を明確にする。	他者が実践した「優れた社会科授業」を分析し、そこに組み込まれた授業構成論を導き図解する。		複数の教科書の内容を分析し、小学校社会科の内容知と方法知のタイプをつかむ。	地理・歴史授業構成の諸類型を、実践事例に即して説明する。
			単元計画 (単元（授業）計画の作成／学習指導案の作成／学習評価計画の作成)	形態の異なる複数の学習指導案を分析し、教師の授業観と学習指導案の形態の類型表を作る。	個人又はグループで、既存の授業を、「もっと優れた社会科授業」へと修正し、指導案にまとめる。			地理歴史科・公民科の履修計画を作成し、高校社会系教科学習の意義について討論する。
	展開力	話し方、書き方、表情など基本的な表現力を基盤にして、様々な教育技術を駆使して、教育目標を達成する教授・学習活動を展開することができる。	基礎的・基本的な授業態度 (音声・表情・所作等					
			教授活動の構成と展開 (個や集団への配慮／説明／助言・指示／板書／教材・教具の活用／演技・表現性)			○各グループで、①導入の工夫、②教材・教具の活用、③板書の構成、④形成的評価の実施、というテーマのうちの一つを引き受け、構想した歴史授業についての細案を作成する。 ○グループから実践者が立ち、マイクロティーチング（20分）を実施する。	個人又はグループで構想した授業に対応する板書を実践し、その内容を互いに検討する。	
			学習活動の喚起と促進 (授業の流れや分節化への考慮／発問／子どもの発言・行為への対応／学習環境の構成とマネジメント／学習活動への即時的対応)					
			学習活動に対する評価 (形成的評価／机間巡視／学習評価法の工夫)					
	評価力	子どもの反応や学習の定着状況に応じて、授業計画や学習形態等を検討し改善することができる。				合評会を組織し、実践された授業を検討・評価して、改善点を具体的に指摘する。		

C．鳴門教育大学学士課程カリキュラムの全体構造

教員養成コア・カリキュラム（卒業要件単位数128単位）

		教　養	教　職	教育実践学（コア領域）（15単位） （教育実践コア科目8単位）　（教育実習7単位）	教　科	
学部	4年次			教員インターンシップ 副免実習		
	3年次	A．現代社会の諸課題 テーマ 1．地球の生態系 2．紛争と平和 3．現代の科学と倫理 等	教育実践科学 ○生徒指導論 ○特別活動指導論 ○道徳教育指導論 ○授業研究論 ○教育評価論 ○教育課程論 等	実習事後指導 主免教育実習 初等中等教科教育実践Ⅲ　主免実習事前指導及び直前観察実習	教科教育	教科専門
	2年次	B．身体運動・表現・ コミュニケーション ○スポーツ健康科学 ○基礎情報教育 ○英語コミュニケーション 等	教育実践原論 ○人間形成原論 ○発達心理学 ○教育心理学 ○教育制度・経営論 ○教育社会学 ○教職論	初等中等教科教育実践Ⅱ		
	1年次			初等中等教科教育実践Ⅰ　ふれあい教育実習 教育実践基礎演習 （教科教育実践）　（教育実習）		

コメンテーターのコメントおよび討論

坂井　こんにちは。コメンテーターということなんですが、項目内容が共通している部分がかなり違っているので、なかなか共通の議論というのは難しいかもしれませんけれども、簡単にお話ししていきたいと思います。

鳴門教育大学、それから八田さんの福井大学は、僕もいろいろ勉強させていただいている、日本の教員養成教育の中である意味でトップレベルの実践を展開している 2 つの大学です。八田さんのお話には直接それは出てきませんけれども、そういうことも関係あるんだろうなというふうに、PCK のお話を聞きながら、そういう課題を福井大学の教職大学院を含めてこれからやられるのかなという思いで聞かせていただきました。

それから、関根先生からは大変懐かしいお名前が出てきて、次山先生も懐かしかったんじゃないかと思いますけれども、六本木先生という名前で、僕の大学院に研修生で来られて一緒に。とてもバイタリティーのある先生で、関根先生の言われるのを非常にリアリティーを持って僕は受けとめました。残念ながらお亡くなりになってしまったんですけれども、そういう先生に出会えて、関根先生はそれだけで本当に幸せだったんじゃないかなと、そんなにぜいたく言わないでという思いを持っています。

ライフヒストリーというのが副題についていて、ライフヒストリーというのは、その人の教師としての職能成長が、さまざまな人生経験と絡み合いながらどう成長するのかということを、振り返りながら自分を描き出す行為だというふうにとらえることができます。

自分自身で内省してライフヒストリーを描き出すときには、恐らく教員としてさまざまな課題が世代ごとにあると思うんですね。学生は教育実習ですとかいろいろな体験でのライフヒストリー的な観点から、自分の実践の課題だとか未熟さだとかを痛感するだろうし、初任の時期であれば初任の段階であるだろうし、ベテラン期になればベテラン期で振り返る人生経験が増えてきます。そのときに自分の社会科授業を相対化して、特に失敗した経験ですよね。成功したことでライフヒストリーというのはあまり聞かないですよね。失敗したことを自分が乗り越えたり、もがいたり、課題が何だったりということをえぐり出す。やはり、教師としての成長の仕方ということが近年問われているのではないかというふうに思います。

このときに例えば子どもが、「先生の社会科の授業、つまらない」。僕も中学校の教員をやったことがあるんですけれども、「先生の授業、おもしろくない」と言われたときは１週間立ち直れないですね。これは大学の教員にはわからないと思います。僕はその程度で済んだけれど、ここにいられる現職の先生はもっともっと痛い思いを抱えながらその葛藤を乗り越えておられる。

僕はそういうことを言われたことが勉強になったかどうかわかりませんけれども、それを乗り越えようという主体性というのでしょうか、頑張ろうという気持ちが１週間たつと出てきて、もう一度やってみようかなと。そんなような繰り返しの中で自分が発見したり、視点を変えたり、今までのものをちょっと捨てて、こんな考え方でやってみようとか、他の先生から学んでみようとか。そういうこちらの必要感が、教員が成長していくときには大事になるわけですね。

やはり、課題が何かということを自覚する感性というのでしょうか、それに触れないと成長していかないと思いますね。そこのところに目をつぶってしまったり無視してしまうと、恐らく自分自身の成長というか、授業は変わらないで続くかもしれません。意外とそういう授業は多いかもしれませんね。

そういうふうに考えると、いろいろな問題の中で現実の子どもたちを見ようとする構えというのをつくっていかなきゃいけない。青木さんの非常にきめ細かい、たくさんのベテランから授業を聞いてと。これは非常にいいやり方だと思うんですけれども、全体を通してベテランがすべていいかですよね。黄色から緑でしたっけ。象徴的に言っているんですけれども、そこへ上がっていくときに興味関心という問題はありますけれども、もう１歩踏み込んで子どもの現実という問題があります。青木さんも述べていたように。そこのところの色を変えていくということは、若いとか、年とっているということではなくて、それはもう教員養成の段階からスタートしていかなければいけないんじゃないか。

授業力というのを広く取り上げていくと、先輩教師からたくさん学ぶことは多いと思うんですね。しかし、先輩教師から学べないこともたくさんあると思うんです。その学べないことの多さに、非常に困惑している若者の教師が多いんじゃないか。中学校は調査研究していませんけれども、僕らの大学では小学校の教員の調査をしていますが、そんなことも浮き彫りになってくる。そうすると、ライフヒストリーで教師として成長していくという単線的なやり方だけではなくて、今の学生とか若い教師たちが抱える社会状況だとか価値のいろんなものの中で迷っているものに、どう自分で向き合うかということを考えていかないといけない。

大学の中でもそういう視点というのでしょうか。例えば教育実習に行って、教育実習は依然として教壇に数多く立たせばいいとか、中高なんか特にそうです。そして、指導の先生がいろいろ指導していく。そのこともちろん大事ですよね。板書だとか、指導案の書き方だとか。だけどもう一方、そこで自分が課題を持って考えてみるということも大事ではないか。子どもたちと触れ合ったり、あるいはほかの実習生と課題を共有して、そこへ教員も絡んで、どうしていけばいいのかということを研究的に考えてみるということも大事になってくるのではないか。そうして自分で判断していくということが、今の教材を相対化していくときには大事なのではないかという思いがあります。

そういう観点で、ご報告いただいたことは、僕がいまお話ししたことにかなりかかわりながら、研究なりあるいはご提言いただきました。PCK の場合は、学校や教科の内容、教

育の方法、カリキュラムに関する知識、この３つを子供・学校に応じて教師が再構築していく力というご説明がありました。それは日本の中でやってきたのではないかと思いますけれども、そこのリンクがもう少しわかるとありがたいかなと思いましたが、言われたことはそういうことではないかというふうに思います。あまりにも単純化しちゃったので、違っていたら違うと後で言っていただければと思います。

それから鳴門の場合は、教科の授業力という、これは大学として非常に大事なことをやられていて、ある意味で見える形でやられていて、大変参考になります。それともう１つは、先ほど言いましたように、生活課題みたいな問題をどこまで掘り下げていくかということを、今後鳴門のコアカリキュラムを注視していきたいなという気持ちで、勉強させていただくと同時に、その辺をどうしていくのかというのを改めて考えてみることも大事かなという思いを持っております。

それから関根さんから、大学の役割にいろいろ注文が出ました。大学ということよりも、今年の１月の中教審の教員養成にかかわる特別部会の報告を受けて総会で出された報告の中に、教職に関する科目、まあ教科教育ですよね、それと教科内容に関する科目の中間領域を考える科目を検討したらどうかという提言が含まれています。短いですけれども。鳴門も、先ほど梅津さんからありましたけれども、先導的で上越が中心となって、昨年の７月から、教育内容ではないです、教科内容に関する研究を文部省の委嘱を受けて進めています。

その中で、PCK に近いところですけれども、そこのところをどのように考えていくかというのは、これから上越教育大を中心とした提言がどうなるかということはあるんですけれども、少なくとも学習指導要領の中身をただ教えるというのではなくて、科学領域と教育領域をどうつなぐかという、まさに PCK の問題とかかわってくるんですね。これは多分、社会科に関してはまとまらないというふうに僕は思うんです。そう言って僕はちょっと怒られているんですけれども、まとまらないんじゃないかと思うんです。ただ、考えてみることは大事ですね。例えば教科に関する科目というのを、今まで歴史学なら歴史学の人が非常に狭いところをやっていたのを、もうちょっと教育実践を意識しながらその科目、日本史の概説という授業を組むことになるわけです。心ある先生はやられていると思いますけれども、そんなような方向があるということです。

それから、青木さんの報告にかかわって言いますと、大変詳細なご提案で、あの本を後で分けていただこうと、DVD も分けてくれるかどうかわかりませんけれども、もらえたらうれしいなと思っていますが。例えばいろんな調査研究を僕も昔やっていたんですけれども、ライフステージという言葉を使えば、学生時代、20 代、30 代、40 代以降のベテラン期では単純に言うと求めるものが違ってくる回答が明らかに出てくるんです。学生のときは、とにかく教師として、しゃべりまくりでも何でもいいけれども一応立てるという、そこからスタートする。ベテラン期になると、カリキュラムを動かすぐらいの力になる。30 代前後になると、子どもたちの人間関係性をどう組織して生徒主体の授業にするかという

ところで内容よりも悩むという結果がよく知られています。さっき言ったことと矛盾しますけれども、今はそれだけではないということと同時に、一面ではそういう面を加えながら、青木さんのところをいろいろ議論してみたいなというふうに思っております。

多岐にわたって問題がまとまりませんけれども、一番言いたいのは、社会科教育というのは結局何なのかということ。子どもの生活課題ということを言ってくると、社会科がこんなに広がっていますから、僕はそこまで含めて考えるべきだというふうに言いましたけれども、もっと狭く考える、社会科学的に考えるべきだという考え方もあるかもしれません。その辺はご議論いただきたいと思います。以上です。

司会（渡部）　では、ここから司会を私のほうに代わらせていただきます。これからおよそ 30 分間程度ですけれども､会場の皆様から質問やご意見その他をいろいろ受けていき、ディスカッションをしていきたいと考えております。

まず､先ほど内容についての個別の質問を受けておりますが､それについてもこの場で、あのときよくわからなかったなという話がありましたら、そういうことも含めまして我こそはという方は挙手をしていただきたいと思います｡いかがでしょうか｡ご意見のときは、所属とお名前をよろしくお願いいたします。

川辺　こんにちは。私は千葉県にあります市川市立新浜小学校の川辺という者です。今日はありがとうございました。

青木先生に、ご質問というか、半分生意気な意見になっちゃうかもしれないですけれども。先ほどお話を伺っていて、教員養成大学を出ていない教員が多いということで、まさに私がそうでして、大学は経済学部経済学科を出ていて、教育課程で中学校と高校の社会科の教員免許を取りました。採用試験に受からなくてずっとやっていて、結婚しちゃって困ったなと思って、明星大学のほうで小学校の免許を取り直して何とか受かりまして、今やっております。

社会科の免許を持っているということで、一応社会科の専門としていろいろ勉強をさせていただいているんですけれども、本校でもやっぱり先ほど V の字で、私は 35 歳なので V の一番下にいるんですけれども、学校の中に問題点がいっぱいあるというお話を伺ったんですが、私も自分に刃が向いてくるのをわかっていてあえて言いたいですけれども、若手の意識があまりにも低過ぎると思うんですね、20 代の人たちの。私が授業研究をしたときに、若手の人たちはすぐ「先生、その授業ください」とか何とかばかりなんですね。私は、例えば銚子の授業をするときは、自分で銚子に行って DVD におさめてきて授業につくっていくんですが、「それ、ください」って来ちゃうんですね。「参考にするならいいよ」と言うんですけれども、それっ放しみたいで、「ください」と言って挙げ句の果てに使わないという｡せっかくダビングしてあげたのにと思って､そういうのもあるんですけれども。

何かすごく手軽に授業をしようとし過ぎだと思うんですね。社会科は、泥臭く教材研究をして足を使ってやらないと絶対だめな教科だと思っているんですけど、一番の問題はやっぱりインターネットだと思うんですね。手軽に本当に手に入っちゃうから、右手でマウ

スだけで授業をしちゃう人が本当に多いので、私はそこが一番問題だと思っております。

先ほど、時勢が変わっているとか、いろいろお話があったんですけれども、多様化する保護者の希望とか子供たちの中でそれが免罪符になっちゃって、時間がないからできない、難しいからできないって、も思考停止しちゃっていると思うんですね。想定外という言葉で免罪符になって思考停止しているよなんてよく報道されていますけど、それと同じで、僕はそういったことが思考停止につながってくると思っています。

ベテランの先生方は非常にお優しいんですね。「忙しいものね」とか「何とかだものね」なんて言われて、忙しいのはお互いさまだけどなと思うし。指導主事の先生も「若いのに頑張っているね」とか、「忙しいのによくやったね」とか、そういうのは要らないと思うんですね。教育のやり方とか何とかというお話があったと思うんですけれども、やり方じゃなくてあり方という言葉が僕の中で残っていて。教員の資質というのは、その先生がいかに教科に向き合って教材研究をやっていったかということだと思います。

関根先生がデータベースのお話をされていたんですけれども、私も小学校は全教科を指導しますので、そういったものは手軽だなとは思うんですけど、あまりにもそれに頼り過ぎる人が多過ぎるんじゃないかと非常に思うんです。

先ほど研修が云々というお話もあったんですけれども、研修だけでそういうのを指導するのではなくて、現場レベルでもっとベテランの先生が若い先生を怒ってほしいし、言ってほしいし。研究会をやるよと言っても、私は去年から研究主事になったんですけれども、研究会やるよと言って大学の先生を呼んでいるのに、みんな時間どおりに来ないんですね。僕が 1 人で頭を下げて、何なんだよと思うんです。

うちは若手が多いんですよ。うちは本当に V の字のままの学校で、20 代が猛烈にいて、30 代はほんの少ししかいなくて、あとはみんな 50 代なんですよ。だから、どっちにも板挟みにされていて。そういうことも踏まえて、やっぱり現場の意識がもっと変わらないと、学校はよくなっていかないと思っていますので、それについてどういうふうなご意見があるか伺わせていただければと思います。

司会（渡部） 私も実は 35 歳で一緒ですけれども、私の年は採用がなかったので共感しますね。私は大学の先生になるほうが高校の先生になるよりずっと早いと思い、頑張ってみたら本当に早かったという、そういう立場なんです。こっちの方がなりやすかったという、本当ですよ。そういう形なんですが。

いかがでしょうか。実は現場のほうにも問題があるんじゃないか。ないしは、青木先生のご努力が実は逆に現場のほうに何かマイナスの要因を与えるのではないかという問題提起のように感じたと。要はＤＶＤのようなものをつくることによって、安直化する危険性があるんじゃないか。もっと突き放すほうが必要なんじゃないでしょうかという問題提起でした。

これにかかわる何かご意見とか、「いや、逆にそれは要ることだ」というのもあっていいと思うんです。付け加えがございましたら挙手をお願いしたいんですけれども、いかが

でしょうか。

川辺　どうもありがとうございました。今のご質問に付け加えて伺っておきたいことなんですけれど、今のお話の中で大切なのは、いい授業とか自分が参加したい授業があっても見に行けない現状があるから、DVD が欲しいという声があるのかないのかというのがあるんです。

先ほどの関根先生のお話の中で、随分研修が増えていると。行かなければいけない必要性はわかっているんだけれども、自分の求めているものと異なっている研修のようなお話だったと思うんです。例えば、授業の力量形成をしたいと考えられている方がいて、そのニーズがあるのに、マッチしていないような研修機会が多かったとすると、なかなかそういうのは実現しないかもしれない。今の千葉の先生のお話は非常に率直なお話だと思うんですが、現場の先生方がいろんなところで授業を受ける機会がどれぐらいあるのかということを付け加えていただいて、お話しいただければと思います。よろしくお願いします。

司会（渡部）　ほかにありますか。

藤野　都立国際高校の藤野と申します。僕もすごい同感なんです。20 年ちょっとやってきまして、あと 12 年で定年なんですけれども。

1 つは今の話とかぶっているんですけれども、先ほどの梅津先生のチャートで、1 段階にそぐわないようなベテランの教員が実はたくさんいます。はっきり言って。僕は研修にはなるべく出るようにしています。そのたびに思うんですけれども、はっきり言って第 1 段階になっていない教諭が、別に社会科だけじゃなくて、いろんな教科で高校の場合はもっと悲惨な状況がたくさんあります。ひどいです。こんなので授業をずっとやってきたのかという、特にベテランの方がたくさんいます。

自分の世界があるので変えようとはしません。もしくは、自分の 20 年 30 年のノートそのままでずっと授業をしています。僕も研修の担当をやらされているので、その人たちをどう巻き込むかなんですけれども、できません。彼らは彼らの、彼女らは彼女たちのいわゆる世界といいますか、そこに踏み込むことはタブーとされています。

しかし立場上、僕もちょうどその真ん中あたりにいるものですから。さらに東京都が面倒くさいのは定年以後の方がたくさんいますので、その人たちをどう……。でも、いないと学校が回らないので、どうするかという問題があります。ですので、先ほどの青木先生の数字よりも実は状況はさらにディザスターしている、状況は悪化していまして、年齢別構成は上がっています。

研修は、先ほど言われていたわけわからない研修がたくさんあります。ネグっちゃう人もいますけれども、せっかくやるんだったら、いい授業を見せてもらいたいなと思って僕は行くんですけど、見せてもらえたためしはないです。

もう 1 個だけ言います。都立の場合はさらにここに予備校が絡んでいます。予備校が各学校に入ってきています。僕は予備校研修に何回も行っているので、ある意味では嫌がられているかもしれないですけれども。各学校の入試問題分析を踏まえ、僕も宿題を 1 つ抱

えているんですが、慶應大学商学部の問題です。そういう形で、幾らかけているのかわからないですけれども、かなりの額を予備校に払っていますが、予備校の講師が教員相手に研修をします。

というような状況がありますので、さらに問題はディザスターしているんですけれども、その程度を理解していただくとありがたいかなと思います。

司会（渡部）　大体３点がいま出てきましたので、このあたりで一回、青木先生に投げていきたいと思っております。ちなみに、若い先生が問題だというのに対して、今度は逆に「いや、ベテランもだぞ」という、よく考えてみたら逆のことを言っているなという印象はあるんですけれども、そのあたりも踏まえまして３人のご意見を。青木先生、いかがでしょうか。

青木　そういう形で質問が来るとは思いませんでしたので、話的にはおもしろいですね。ですから、これでいきましょうね。

まず、私も当然それは思っているわけですよ。思わないわけがないですよね。リーダー一回り論というものがございましてね。自分の干支の１つ先ぐらいのリーダーなら、話を聞いてくれる。例えば私が酉年だったら１つ上の酉年ぐらいまで。それ以上を超してしまうと、リーダーというよりも上過ぎちゃってなかなか合わないという部分があるとしたら、若手のリーダーとして先生方のところに一番集約していく場合がある。

その場合、わがままを言ったら怒る部分もやっぱり必要なところがありますよね。だから、三回りはないですけれども、二回り上の先生は上からは話ができるけれども、一緒になって怒ってみるというのはもしかすると難しいのかなというふうに思います。

もう１つ、ベテラン再生研究というのが実は裏にありまして。名前が若手研修の後ろに隠れているだけの話で、ベテラン再生研究の一環でもあるわけです。ここだけの話ではなく、公にも言っていますけれども。

どういうことかといいますと、先ほども話をしたように、子どもの理解であるとか、いじめをどうするかとか、保護者にはこうやって話をするよという経験則を話すのはベテランでもできるんだけれども、今まで社会科の研究をきちっとやってこない先生は、若手に社会科の授業研究の指導はできない部分があるんです。

したがって、若い先生とベテランの先生を組ませて授業研究をやって伸ばすということは、ベテランの先生が遅いというような問題ではなく、若手の先生に指導するための研究が始まるわけなんです。実は始まっているんです。今まで授業研究をずっと逃げてきたベテランの先生も、若手を指導しなきゃいけないという立場になったときに初めてきちっと研究をするというような、若返っちゃったというか、生き返っちゃったという場面が事例として相当あります。

ただ、ここで突き放しちゃうと、やっぱりできない。そこにはプログラムがないと厳しいという部分があります。そのためのプログラムでありますから、これは若手のプログラムでありながら、実はベテランが若手の先生を指導するためのテキストであるというよう

なとらえ方をしてみるというのがまず１点です。

それからもう 1 つは、DVD もそうですけれども、先生が言われたように、ほとんどの小学校の先生は、隣のクラスの授業も見に行ける状態ではありません。質のいい授業を見るということは非常に大切ですし、コンピテンシーの中に一瞬の対応ということもありまして、一瞬の対応を文字面で説明するよりも、DVD や授業のほうで一瞬、「あ、そこで変わるんだ」みたいな、そこのところにテロップが入るとイメージができちゃうんですよ。そういう DVD をつくったということなんですけれども、2 分ぐらいでまとめたんです。皆さん、見たいですか。見たいということです。

司会（渡部）　じゃあ、どうぞ。やってください。

青木　先ほどの優し過ぎるという反省を私も思いました。30 数年前の私が受験のときに暗記まくらというのがありまして、寝ているうちに英語の単語を覚えてしまうという、そういうすごいグッズがあのときでさえ 1 万幾らで売っていまして。寝ているうちに単語の暗記を覚えられるのはいいなと思って買ったんですよ。そしたら、まくらの中にただテープレコーダーがあるだけなんです。（笑）うるさくて眠れない。

そのイメージで、見ているだけで授業がうまくなるという、そういうコンセプトでつくった DVD です。しかし、見ているだけで授業はうまくなりません。これを使って自分の授業に置きかえるという作業があるということです。

それではお見せしましょう。DVD「達人に学ぶ授業」です。あ、画面が動きませんね。すみません、さっき練習したときにおかしかったんですよね。想像して見てください。

これは授業をやっているシーンなんですけれども、授業をやっているうちに 23 のコンピテンシーが出た瞬間に、「一瞬の対応をここでやる」「この子供のこのつぶやきを拾って授業に生かす」というようなテロップが、コンピテンシーの順番で出てくるというところなんです。

これは社会科の先生の部分です。社会科の先生が授業を始める前に、買い物に行っても、旅行に行っても、中吊りを見てもすぐに授業に直結するんだということを熱く語って、若い先生方がそれを見て「ああ、そういうふうにすればいいのか」と。

この先生は缶 1 個で授業をするというもので、缶をぐるっと回して、産地、地理、歴史、アルミニウム、そういったものをたった 1 個の缶だけで授業ができるというのをお見せしている部分です。缶の音がするんです。

ということで、すみません。画面がここまでは動いたんですが、どうもだめだったので申しわけありませんでした。

司会（渡部）　非常に残念ではありましたけれども、雰囲気は何となく伝わったのではないかと思います。よろしければご著書をお買いになりましたら、その中にも詳しく、こういう技術とか、こういう場面にはこういうところにこだわったらいいよというような形のアドバイスや、法則っぽいこともちょっと載っています。恐らく、それがこの画面にぱっと出るのかなという印象なんですけれども、青木先生、そういう形ですか。

青木　まさしくそういうものでございます。

司会（渡部）　ですから、ご著書が売っていますよね。これをぜひ。

青木　すみません、これだけ宣伝しておきながら、まだできていないという。いま交渉中でございますので。レジュメの一番最後のスライドのところに私のアドレスがありますので、ここあてにいただければ詳しく。

それから、DVD は本当に非常にいい出来でしたのですが、保護者が難しいんですよ。DVD を撮るときにやっぱり子どもが映るのですね。そうすると保護者の承諾を得ないとだめなのです。研修会で貸し出すという形では保護者の方の承諾を得ているのですが、販売になるとできないことになりますので、お貸しすることは可能です。

司会（渡部）　そのあたりは、もしご興味ある方は後で青木先生のほうにアプローチしていただければと思っております。

しかし、いくつかポイントになる点が出てきたと思います。専門性をどうとらえるかというのがまず最初の問題提起でしたが、さらにそれをどのように伝えていくのか、誰が伝えるのか、どうやって伝えるのかというのが議論になってきたかなと思います。このあたりを中心に、また違った観点でも構いません。会場の皆様、何かご意見とか主張とかありましたら挙手をまたお願いしたい次第です。いかがでしょうか。

ほかの発表者の方にもぜひ当てていただけると、司会としては非常にやりやすいという現実があるんですけれども。

加藤　八田先生に対する質問でもよろしいですか。

司会（渡部）　ええ。誰でもいいです。

加藤　よろしくお願いします。千葉の高校で社会科、歴史を主に教えております加藤と申します。青木先生の２人の息子さんを教えたという。（笑）

八田先生に質問させていただきたいんですけれども。先ほどから大変評判の悪いベテラン教師で、私なんかはこの 3 月に定年になりましたので、その代表の 1 つなんですけれども。アメリカはすごいなと思うんです。3 ページですけれども、ベテラン教師ならば誰でもが、柔軟に組み替えを行うことができるようになるんでしょうか。アメリカのベテラン教師は、なぜ個人的な経験をもとに、自身固有の PCK を形成することができるのでしょうか。質問やお話からでもわかるように、日本の教師の場合はただ年を食っているだけでやっているんですけれども、10 何年前につくったノートをそのまま毎年ひっくり返しているなんていうベテラン教師もいます。

必ずアメリカの先生方がベテランになるとできるというのであれば、何か共通する経験なり授業観なり、アメリカであればベテラン教師になれば皆こういうことができるようになる、日本にはない社会科教育の制度的な問題があるのかどうなのか、お聞きしたいと思います。

2 点目は梅津先生のスタンダードです。大変詳細にできていて、私も今、非常勤ですが大学のほうへ社会科教育法を教えに行っているわけで、参考にさせていただきたいと思う

んです。全部を短時間に読むことができないので質問させていただきたいんですが、例えば授業構想力のところで、学習者の実態把握ということで幾つかの項目が挙がっておりますよね。これは私の経験からいってもどれも大切なことだと思うんですけれども、これが第1段階、第2段階、第3段階と分けられているのはどういうことなんでしょうかと思うんですね。

例えば第1段階で実習の内容をちゃんと理解しているかということですが、小学生も授業で効率的に教わったとしても、生徒個々によって、ちゃんと学習して身についている生徒もあれば、習ったことすら全然覚えていない生徒もいるわけですよね。それは生徒の第2段階の学習意欲等々により規定される。それは第3段階の学習者の生活している地域のありよう、それから学校の状況等によって決定されてくると思うんです。

ですから、それぞれが授業をつくっていく上で大事だということはわかるんですけれども、それを第1段階、第2段階、第3段階というふうに段階づけることは可能なのか。むしろ第1段階の生徒の、小学校、中学校なら小学校でこの生徒はこういうことをちゃんと身につけているかどうかということは、第2段階、第3段階でもきちっと把握しなければ理解できないという側面もあるのではないか。教師個々の問題意識とか、生徒とか、教室とか、学校の状況、それから授業をしたい単元の性格によって、段階制がきれいにこういうふうにいくものなのか。

それから、次もめくってみたんですけれども授業展開力で、全部これを読んでからご質問すればいいと思うんですけれども、話し方の問題として、自分の話し方の欠点を認知することができるというのが第1段階で、これは学部の3年生でできなきゃいけない。でも私は、今お話を聞いていただいていてわかるように、定年になっても自分の話し方がうまくいかない、どこがうまくいかないのか認識できないで苦労している。ベテランであればあるほど､ちゃんとこれを認識していない人が多いのではないかというふうに思うんです。

そういうような1つ1つは大事だと思うんですけれども、これを運転免許のように第1段階、第2段階、第3段階というふうに規定して、統一的に大学で教えていくといいますか、そういうことが本当に授業力のある学生を育てることになるのかなという疑問が浮かんでおりますので、お教えいただければありがたいということでございます。

司会（渡部）　先ほどの梅津先生へのご質問は、アメリカにもブルーム理論というんですか、似たような議論があったような印象があります。

もう1つのほうの質問ですけれども、実は私も同じ関心があります。これはフリンダースという人の論文なんですね。授業を比較しているんですけれども、若い先生のほうがベテランよりもいい授業をしているという論文であります。質的授業研究です。

何でこんな論文を書くのかなと思うんですが、アメリカは多分、研究をするときに、ベテランだからいいという話にしてしまいますと、経験しなきゃだめだという話になって、若い人はとりあえず20年間現場で頑張るしかないという根性論になりやすい。そうじゃない。現場の若い先生でも、ちょっと工夫すれば授業はよくなるんですよという事例で、あ

えて年齢を若いほうをベターにして年上のほうをそうでないという位置づけにしているのかなと、私なんかは解釈しています。

日本の一般教育学の研究を見ていますとどうも逆で、やたらベテラン万歳というふうに私には感じられる。少なくとも東京大学の研究はそういうふうに見える。私もちょっと同じような問題意識があるんですが､そのあたりも踏まえて答えていただきたいと思います。

八田　ありがとうございます。坂井先生からのご質問と併せて答えていきたいなと思います。

加藤先生から、アメリカの教師はすごいなという話があったんですけれども、私は、なることもあるというふうに書いてあって、「PCK を形成することもある」というふうに書けばよかったかなと思っているんですが、アメリカにおいてはほとんどならないというふうに言われていると思ってもいいのではないかと思います。アメリカの論文に即して言いますと、ほとんどの教師が最初の５年間で離職してしまうという、柔軟な……

坂井　流動性がある。

八田　そうです。そのような状況を受けまして、しかも NCLB 法といって、「どの教師も置き去りにしない法」と日本語では訳されますが、子どもの学力を保証しようという運動と一緒になって、教師の教え方を細かく規定するような動きが出てきました。それに対して、問題は教え方ではないんだというところの反論が、この PCK 研究の発端です。問題は教え方ではなくて、教科の目的と内容なんだということがもともとの問題意識になっています。

坂井先生が、教科の内容、方向、カリキュラムに関する知識を子どもや学校によって再構成する力が PCK だと思うというふうにおっしゃられたんですけれども、大体合っていると思います。再構成するプロセスがあって、その根拠となるのが PCK と呼ばれています。

PCK とは何かということですけれども、大きく 3 つの柱がありまして、1 つは、日本でなされようとしている教科内容と教科の目的と方法の合意をつくっていきましょうということだと思います。これは坂井先生がおっしゃるように決して一致はしないと思うんですけれども、そのプロセスをつくることは重要なことと思っています。ただ、これはアメリカで実際にある議論なんですが、そうすると教科の目的と内容というのが固定されてしまうということと、もともとの学問とのつながりを失うということは批判点として挙げられています。

2 つ目の PCK をとらえる立場として、教科の内容、方法、カリキュラムに関する知識を再構成する力、そのプロセスを支える力が存在するというふうにとらえる。そうすると先ほどから出ているように､それはどんなふうな能力から成り立っているのかというふうに、しかもばらばらにしていって 1 個 1 個つぶしていくような教員養成カリキュラムをつくっていってしまうということがアメリカにもあります。ただし、能力を分析すること自体が悪いわけではないだろうと思います。

3 つ目の立場として、すごく単純かして話しているのでわかりづらいかなとも思うんで

すけれども、PCK を多様な解釈を生む事例としてとらえる立場です。何度読んでも新たに学ぶことができるような事例としてとらえましょうという立場があります。私は教育方法論ですので、学生に教科内容と教材は違うよということを教えるときに、いつも加藤先生の「貝塚の謎を追え」の記録を読んでもらい、この教育内容は何だ、教材は何だというふうに聞くんですけれども、学生はそれ以外のことをたくさん学ぶんですね。ものすごくたくさん学ぶ。というように、多様な解釈の事例を PCK と呼びましょうという立場もあります。

もう 1 点だけよろしいでしょうか。先ほどから、能力をばらばらにするとか、学びたくても学べない状況があるという話が出ていますが、教師の意思決定能力ではなくて、学習する能力、学習プロセスを問題にするのは、こういうことなんです。見に行けない現状とか、その人の意思決定がうまく成り立たないような要因がどこかにあるはずだと。加藤先生は、アメリカの教師がうまく育っている何か制度的なことがあるんじゃないかというふうにおっしゃっていましたが、うまく育っている、うまく育っていない何かがあるはずだと。それを見つけるようなことをするのが、学習プロセスを問題にするということです。

この人が意思決定することを阻害している、例えば研修が多過ぎるとか、手軽に利用できるカリキュラムセンターがないといったように、その人が埋め込まれているコミュニティそのものを問題にするということ、能力ではなくてコミュニティそのものを問題にすることが学習プロセスを問題にするということです。こちらを目指しているんだろうなというふうに思っています。直接能力を問題にはしないということです。以上です。

梅津　加藤先生、ご質問ありがとうございました。加藤先生に対する私の答えは、私の用意させていただいた資料編の、あれこれ見ていただいて恐縮ですけれども、資料 1 の構想力スタンダードと資料 3 に用意しておりますカリキュラムマップ、それから資料 4 の 1、2 における学生用授業力ポートフォリオというのを一環して説明することによって、私なりの 1 つの回答になるのではないかと思っています。

それはこういうことです。鳴門教育大学において授業力のスタンダード、とりわけ教科については授業構想力スタンダードを 12 の教科教育でつくっていたときに、カトウ先生が冒頭にご質問いただいたことは厳しい議論になりました。すなわち、授業力、特に構想力というのは、そもそも段階であらわされるのか。段階なのか、それともももっと何か入れこの重層構造になっているのか。その構造はどういうふうになっているのかというのは、たくさんの先生方の会議の中でも厳しい議論が闘わされました。

そのときに抽象的な議論をしていては堂々めぐりでありまして、私なりの理解の回答だったんですけれども、ご参会の先生方は、このスタンダードと、綴じ込みがしてあって見にくいかもしれませんが資料 3 のカリキュラムマップの私担当の「初等中等教科教育実践Ⅱ 学部 2 年後期梅津正美担当社会系コース」というものがあると思います。まず、これを並べてくれますか。並行して見ていただくとありがたいです。

スタンダードは、学生の学部 4 カ年における授業力の成長を段階としてとらえて、一旦

大学教員と学生に可視化しようというねらいです。これはあくまで第1段階よりも第2段階、第2段階よりも第3段階が発展しているというふうに確かに書いてあります。加藤先生のご発言の中でそのとらえ方が、私の誤解が多いと思いますけども、ややもすると第1段階は第1段階のセルに書いてあることが作業課題であって、それをいつの段階で満たすものとするのか。そう考えたときに、実は1、2、3というのはどっちが上位になるのかわからなくなるというのは確かにわかるんです。

私が十分に説明を尽くしていなかったかもしれませんけれど、先ほどの基調提案の中で協調したかったのは、これは評価のある意味規準なんですね。ですから学部の2年次生には一旦段階1を評価の規準としてとらえまして、例えば学部の採用試験が近づいている3・4年生には第2段階を評価の規準として、それぞれ配置されている授業の作業課題と考えるわけです。

例えば、第1段階の指摘してくださった学習者の実態把握や学習者の構え、ニーズづくりのところを規準として定めて、その規準に基づいて、例えばカリキュラムマップを私の「初等中等教科教育実践Ⅱ」に対応させていただいて、子どもの学習における実態の把握とか理解というところを見てください。何をやっているかというと、児童・生徒と学習の展開をするときの必要な構えやルールについて、受講生同士で話し合い、記述させるという作業を求めています。

これは何かというと、実習生の授業を見ておりますと、緊張していることも手伝って、すぐに、「気をつけ、礼」「今日は鎌倉幕府の成立です」「今日は中世室町の草創について勉強します」。そういうような、自分が準備をした教材研究と指導案に基づいて始めるんですけれども、小学生はまれですけれども、附属中学の3年生ぐらいになると、後ろで教科書も地図も資料集も開かず腕を組んで「実習生、やってみるならやってみろ」みたいな、こういう態度でいる子どもたちも散見されるわけですよね。

そのときに学生たちが実は悩んでいるのは、子どもたちとのコミュニケーションがまだ自分はできていないし、自信がない。だから、「どこで注意していいでしょうか、先生」というのが、大学に帰ってからの悩み事なんですよ。「しかっていいんでしょうか」ということですね。

そのときに例えばスタンダードの第1段階を参照点としつつ、「気をつけ、礼」が終わったらいきなり鎌倉幕府の成立じゃなくて、例えば机間に入っていいじゃないかと。机間に入って、今日は教科書の見開き何ページ、図説資料集は何ページ。後ろにまで足を運んで「みんな、その資料が出ていますか」「今から学習問題を書くけどいいかな」、この一言を記述させるわけです。

要するに、コアのところで考えとして必要な事柄を学生に考えさせて、そのテーマについて授業をする。いきなりではなく、生徒たちとのルールづくり、約束ごと、構えというのを、実際に記述する作業を通してマイクロティーチングに入るんですね。そして、互いにディスカッションする、こういうことであります。さらにそれを、最後にポートフォリ

オに、コア科目もそうですし、実習が終わった後も書いていくわけです。

そうすると、スタンダードというものは、基本、表現が難しいとよく批判されます。セルが多いと批判されます。確かにこれは私たち大学の教員がつくったもので、それ自体は学生の中にすぐ入っていくものではありません。ですから、このセルの段階制を理解するにも、現場の先生方が注意深く教えてくださった実際の実践場面、実践授業、時には私も模擬授業を拙いけれどやってみて、その具体に即して段階のまず意味内容を理解させた後、段階のセルの1個1個をつぶしていくんじゃなくて、複数のセルから例えば1つの作業課題、パフォーマンス課題と呼ばれるのが出てきて、マップ上に書きあらわされ、授業の実践でも実質それを行って、それが模擬授業の中で生かされているかというのを互いに検証していく。しかも、それを最後に自分なりにポートフォリオすると同時に規準化していく。

見ていただくと、学生Bは4−2の資料、つまり実習が終わった後10項目の評価規準を自分なりにつくった学生は、私の社会科教育観からすると、社会の見方、考え方に連なる概念的な知識を子どもたちにちゃんと教えたかなんていうのは重視したいところなんだけど、この学生Bは、教師と学生、授業の信頼関係がちゃんとできているかとか、子供の主体性が生かされているかということを学び取って、重点項目を上に上げているわけですね。私はこれがいいのかなと思うんです。

そういう意味で、スタンダード、作業課題が書いてあるマップ、模擬授業をベースにする授業力実践、最後の授業力ポートフォリオは、これが一体を成すことによって、学生自身がその意味内容をつかんでいくというところに重きを置いていますので、冒頭に申しましたように１つのスタンダードのセルから１つの作業課題が出てきて、その課題を１個１個つぶしていくと授業力になるという発想ではないことをご理解いただくとありがたいと思います。以上です。

司会（渡部）　加藤先生、いかがでしょうか。

加藤　おっしゃっていただいた内容をもう一度うちへ帰ってよく読んで、理解します。規準のポートフォリオとか、難しいことが出てきたので、私の頭ではちょっと追い切れない側面があります。どうもありがとうございました。

司会Ａ　梅津先生、逆にいかがですか。何か補足説明とか。

梅津　すみません、定義なく言葉を使って申しわけありませんでした。評価規準というのは論理のほうの規準を使って、一般的にはある到達目標を質的に評価可能な形で記述した、要するにまさにのっとる規準ですよね。到達目標に当たるものが規準で、その規準の達成段階を例えばA、B、Cですとか、3段階4段階で書き記した基準のことを基準ですね。別に横文字を使う必要はないけれどもスタンダードとルーブリックですね。そういうような形で表現しています。すみません、定義なしに使って恐縮でした。

司会（渡部）　いかがでしょう。梅津先生のおっしゃることの1つには、可視化しないと自覚できない部分があって、何らかの形で大学として、ないしは東京都も今やっていますけれども、マップというんですかね。今の自分の評価を見るという意味で、こういうも

のをつくっていくという動きが実際にあります。

同時に、書いてある中身によっては、探求学習の事例を前提にして授業のレベルをつくっているんじゃないかと私なんかは思ったりするんですけれども、3 の授業構成なんていうところを見ますと。そういう意味では、「1 つの授業理論に落ち込んでいないか」なんて思ったりもするわけですし、非常に議論のあるところだと思います。何かこの点について、カトウ先生のご意見も踏まえまして付け加える部分とかご意見がありましたら、どうでしょう。

峯　大阪教育大学の峯です。今の司会の先生のお話をそのまま思っていたのですが、梅津先生のつくられたスタンダードの中に、先ほどコメンテーターの坂井先生もおっしゃっていたんですけれども、全く相入れない社会科観が入ってきた場合、それをどういうふうにつくりかえるのか。そういうところについてどう考えられてスタンダードをつくられたのか。

それはもしかしたら八田先生が、教科の交流接点があるのかということが出ていたと思うんですが。八田先生ご自身は、そこに教科の交流接点があるというふうに考えられるのか。そこら辺のところを明確にしていただければと思います。

司会（渡部）　梅津先生、いかがでしょう。

梅津　ご質問ありがとうございました。私なりの解釈で回答したいと思うんですけれども、峯先生がおっしゃった文脈の定義でいくと、授業力評価スタンダードなるものをつくった瞬間に、授業理論という言葉を使うならば、授業理論に乗っかっているかといえば確信犯的に乗っかっているんですね。

したがって、これは鳴門教育大学社会科の理論仮説なんです。「スタンダード」というのは便宜的に使っていて、ちょっと何か答えみたいな、絶対みたいな響きがあるものですから、言葉を変えなければという気持ちもある反面、時流に乗ってスタンダードと使っちゃっているんですけれども。鳴門教育大学における社会科授業構想力の理論仮説がここに体現されているという、もうこれは確信犯です。

だとすると、それとは違う授業理論もあるんじゃないか。例えば極端な話、問題解決学習はここのスタンダードの中でどのような説明ができるのかといったときに、外れているんじゃないかというんですけれども、今度はマップを見ていただきたいんです。マップで構想力をちらちらと並行して見ていただきながらご説明を聞いていただきたいんですけれども。

まず、スタンダードに関してもう一言補わせていただくと、そうはいっても現在の学校現場、特に教科授業、社会科授業で要求されている改革課題というものを学習指導要領ベースで踏まえてもいるんです。例えば社会の見方、考え方を培う社会科をつくってねと要領に書いてあるんですけれど、社会の見方、考え方を培う社会科授業というのは、いくら試験に出るからといって学生たちが要領の文言にマーカーでチェックしたって、授業はできないですよね。

鳴教の社会科では、社会の見方、考え方というのは、例えば第2段階に書いていますけども、社会的な事象を他に応用転移可能なような解釈とか理論の背景を、社会の見方、考え方としてとらえるんだという考え方をまず打ち出すんですね。概念習得は必要などと書いてあるのに、それ自体もひどく抽象的なので授業レベルに下ろせない。だから、学習指導要領で改革課題になっていることを盛り込みつつ、私たちの授業理論をある意味支持する授業理論に対する理論仮説を展開する。

次ですけれどもマップの、これも私の担当例だけで紹介しますけども、中等社会科教育論という1年生後期の授業があります。カリキュラム展開上は、教科の指導法に表面上は分類される中等社会科教育論という1年後期の授業の私のものをとった後、また彼らは進級して2年後期になりますと、今日ご紹介したABC領域を中心とするコア科目2というのをやるんですね。

小さくて恐縮ですけれども中等社会科教育論の横をずっと眺めてもらうと、授業の構成ですとか単元の計画にかかわって、最後の単元の計画のところだけ見ると、優れた社会科授業の特性を理解し、授業論の違いを踏まえた学習指導案を各グループあるいは個人で一旦作成してみるというような作業をやっているんです。

これも教員側のレクチャーとして、理解、説明、問題解決という大きな3大原理があるよなんて黒板に書いて、指導案を学生らに提示しながら抽象的に話したってだめなんですね。実は僕も鳴教に採用された当初、そういう授業を盛んに再生産していたんです。

最近私は、功を奏するかどうかはまだ確定的ではないけど、理解とか説明とか問題解決という言葉を先に出さないで、ビデオを見ながら指導案を並べて、それぞれの特徴と課題はどこにあるのかということを学生たちにとらえさせ、発表させて、私も整えていくということをやるわけです。

そうすると、授業というのは類型できるはず。目標、内容、方法のタイプの違う、授業というのはもともとワン・オブ・ゼム、類型であって、教師としてまずそのようにとらえる目線が要るんだということを1年の後期でやるんです。

それを踏まえて、さっきの2年後期のコアカリで自分たちの授業をつくらせて、スタンダードは確かにスタンダードで1つの理論仮説が体現されていますけれども、授業理論の相対化がなされた後､スタンダードに書いてある1つのタイプの授業を仮につくったとき、そしてそれを実践したときに、どうもこの自分のつくった授業が、小学校、中学校それぞれで通じた、あるいは通じなかった。そうするとポートフォリオに戻ってもう1回制作して、どこに課題があるのか。違う授業の方がもしかして組み立て方がいいかもしらんなと気づいたら、それを許容するわけです。

繰り返し強調したいけれども、スタンダードとマップとポートフォリオ、あるいはマイクロティーチングをベースにする実践の積み重ねとポートフォリオは、私たちの自己省察型教員養成プログラムの中ではどれ1つ欠けてならないセットだと、そういう理解です。以上です。

司会（渡部）　ありがとうございました。もう時間がだいぶ過ぎているので、あと１名か２名に絞りたいと思います。この議論に限らず、もうちょっといろいろなことをですね。

八田　いいですか。教科の固有性というのはあるのかというご質問だろうと思うんですけれども、教科が成立する根拠が目的だと思うので、そうなってくると教科というのが何で成立しているのかがわからなくなってくるんですが。例えば私がずっとやっています高校の国語ですと、2 年生の後期に丸山真男の『「である」ことと「する」こと』という教材があるんですが、それに先生が取り組んでいるときに社会科の先生とコラボレーションしたい、社会科の先生に話を聞きたいということをものすごくおっしゃるんです。

そうすると、小学校で例えば「ひとつの花」の授業をしていくときの手法と違って、高校で『「である」ことと「する」こと』の授業をするときの手法は、どちらかというと社会科に近いんじゃないかと思ってしまうんです。教科内容とはちょっと違うんですが。そういうように教科の中にもバリエーションがありますし、他教科との重なりというのがものすごくあると思います。だからといって固有性がないというふうにも言えなくて、固有性はあるんだということを確認し続けるプロセスが必要なんじゃないのかなと思っています。

司会（渡部）　時間が差し迫っているというか押し迫っておりますので、あと１名ないし２名程度で抑えたいと思うんですが。今回の趣旨に合わせなくても何でもいいですので、感想を含めてぜひ会場の方に最後１つ２つお願いしたいんですけれども、いかがでしょうか。

伏木　信州大学教育学部の伏木です。今日はありがとうございます。私は八田先生と同じように教職科目の、教育学部のスタッフでありますので、今は社会科を外側から見ながらという部署でいます。

カリキュラムマップを昨年度つくりまして、心理学、教育学を含めてすべての教科科目を教員養成カリキュラムに対して位置づけるという作業をしました。そこで感じたことなんですが、社会科教育の栗原先生がいらっしゃっているので間違っていたら訂正していただきたいんですけど、協力していただいているすべての教科科目が出てきたときに、社会科の授業力の固有性とか、今日の議論でいえば社会科の PCK というのが規定できるのか。その授業力というのは教科を超えるものなのか。その議論が精緻化されてこないと、いつ、誰が、どう教えるんだという疑問の前に、社会科固有のものがどこまでどうあるのかということを整理していく必要があるかなというふうに思ったんです。

学会はこれまでいろんな議論をされてきたと思うんですけれども、社会科特有の授業力とは何かということをどこまで分析されてきたか、それを現場も含めて一緒に議論する必要があるのではないかなと感じています。これは社会科に限らないことですけれども、ほかの教科もそうなんですけれども、それを私自身も学ばせていただきたいというふうに思っています。感想というか、学会への要望です。

司会（渡部）　では、あともう１人。

吉田　どうもありがとうございます。私は司会の渡部先生のゼミに昔おりまして、元東京学芸大学大学院の増茂と申します。現在、東京文理学院というところで仕事をしております。不登校ですとか、引きこもりの子ですとか、そういう生徒を対象に教育活動を行わせていただいています。

今、いろいろご議論された内容というのは、やっぱりちゃんと学校生活ができていて、学校に来て授業を受けている子たちにどう授業を届けるかという、そういう場合でなされていたと思います。それ以前の子たちですね。要するに学校に行けなかったり、家から出られないような子たち等もやはりいると思うんです。そういう子たちに市民性の育成をしていかないと、国としても自治体としても成り立たなくなっていくんじゃないかと思いますので、ぜひ、そういう子たちに対するプログラムではないですけれども、どうそういう子たちに届けていくのか。そういうことも議論されていただければと思いますので、よろしくお願いします。ありがとうございます。

司会（渡部）　ありがとうございました。今のご意見も踏まえまして、今後もこういう研究を研究推進委員会としても進めていきたいと考えている次第ではございます。もう時間がございませんので、私が最後に簡単にまとめて、会を終わりにしたいと考えております。ありがとうございました。

基本的に、今回は社会科の専門性とは何だということで、現場の先生に投げかけ、そして研究者に投げかけてみようという､そういうシンプルな発想でやった次第でございます。本当は小学校も含めて議論してもいいんじゃないかとお感じになった方もいらっしゃるかもしれませんが、あえて専科に絞って、かつ中学を軸にということで、高校も入っているんですが、考えてみようじゃないかと。

どうしても地理Ｂなんていうのは学問チックな教科です。それに対して社会科というのは、市民性の育成というのを前面に出している。そういう意味ではちょっと変えなきゃいけない、それこそトランスフォームしなきゃいけないような教科であるという性質から考えても、PCK の議論に向くのかなと思いました。それで、今回そういう趣旨で現場の先生２名、そして分野の違う研究者の方２名にお願いした次第でございます。

話をいろいろ聞きまして司会として最後思うのは、じゃあPCK って何なんだろうと。社会科の専門性があるのか。それは人によっていろいろな考え方があるのかなとは思いましたが､これだけはというのを言うとすると､何でこの中身をこの方法で教えるのかという、思考することがまず第一なのかなと。これはこの４人の方々に共通している意見かなと感じました。

青木先生はその部分が特に、実践の中でもやっていくけれども、それよりも前の事前準備、そして最後の反省のときにもう１回それを考えるというところに特に重きがあり、それは経験よりも理屈である程度語れる部分じゃないだろうかとおっしゃっていたように思います。

梅津先生のお話も､ある程度似たようなところがあったのかなと｡梅津先生に関しては、

想定力というところで計画なんだということに重きを置いて、ここここそがという話で、内容と方法の選択をどういう理念からやっていくかということを考えることなんだとおっしゃっていたかと感じております。

関根先生は、そういう話をされてはいませんでしたが、しかし自分の経験の中で話されていることを聞きますに、ただ経済だけ習ったがどうしていいかわからない、教育技術も習ったがくっつかない。なぜこれを教えなきゃいけないのか自問自答していく中で、世の中というのは情報とは別に理論というものがあるんだと。これをしっかり、つまりなぜそうなるのかをつかませるという、こういうことが大切だということを多分お感じになって、今その実践をされているという報告をされていたのかなと、私はそのように受けとめております。何でこの内容をこの方法で問うのかということが芽生えていく過程として、私は受けとめた次第であります。また、ＰＣＫそのものの概念もそこから生まれてきたものなのかなと感じておりました。

ただし、そうは言っても育成のアプローチについてはそれぞれの意見がばらばらかなと思いました。少なくとも青木先生と梅津先生の２名を聞きますに、それは学問として研究対象になり得、しかも教科の固有性があって、かつ大学で教え得るのではないかという観点に聞こえました。ないしはベテランの先生の経験ある者が集まれば、ある程度形になるのではないかと。本になるんですから、そうなるのかなという印象を持ちました。

しかしそれに対して八田先生の立場は、現場の見えないものとしてとらえている。ないしは、存在しないんじゃないかと自分の中で不安になっているという、何かそういうところの葛藤が見えているように思います。実際、アメリカなんかはフィールドに入って学ぶという手法をとっているという報告をされておりましたので、つまりはそういったものはないのではないか、あったとしても形として示し得ないのではないかという、ここに日米の研究の発想の違いがあるのかなと。ないしは、一般教育との違いかもしれません。そういう課題があるのかなと。今後は、そこが議論の対象になっていくのかなと感じた次第であります。あくまで、司会の個人的な主観であります。

ご意見はいろいろあるかと思います。ぜひ研究推進委員会のほうにご意見をいただいて、今後もこの研究を継続的にやっていきたいと考えております。研究推進委員会としては、これ以外にもいろいろな、こういう研究をぜひやっていただきたい、例えば先ほどの最後の先生のおっしゃったように、もっと子どもの適性に合わせてということも考えてみてはいかがかという研究も当然あってしかるべきかと思いますし、評価プログラムについてもっと重点を置いてほしいなんていうこともあってしかるべきかと思います。そういうご意見がございましたら、ぜひとも受付まで、最後に言って帰っていただければありがたいかなと考えております。

（了）

日本社会科教育学会

平成 23（2011）年度春季研究会報告書

（電子報告書）

発行日　平成 24（2012）年 3 月 31 日

発　行　日本社会科教育学会

会長　　工　藤　文　三

（国立教育政策研究所初等中等教育研究部）

編　集　日本社会科教育学会研究推進委員会

研究会企画運営担当

委員長　竹　内　裕　一

（千葉大学教育学部）

事務局　〒305-8572 茨城県つくば市天王台 1-1-1

筑波大学人間系（教育学域）内

TEL & FAX: 0298-53-6729・6730・6731

E-mail: jass.office@gmail.com

本報告書の著作権は本学会の規定によります。