



**KANSAI
UNIVERSITY**

教職支援センター一年報

2016

関西大学 教育推進部
教職支援センター

『教職支援センター一年報 2016』目次

投稿原稿

<小論文>

| | |
|--|----|
| 小・中社会科におけるアクティブ・ラーニングの比較 －教職科目「社会科教育法」「社会科教育法 II」の実践に焦点化して－ 関西大学文学部教授 安藤 輝次 …… | 1 |
| 先人の自己変革に学ぶ－知をベースとした中学校道徳科指導法の提案－ 兵庫大学現代ビジネス学部准教授 岡本 洋之 …… | 13 |
| 近現代史教育における憲法のあり方について 関西大学非常勤講師 高橋 陽子 …… | 30 |
| 市民（保護者）の学校経営参加への課題と展望 －地域コミュニティのあり方と関わって 関西大学文学部教授 山本 冬彦 …… | 39 |
| 教師はいかなる意味で専門職でありうるのか －中和の技法をめぐる困難と可能性から－ 関西大学社会学部教授 山本 雄二 …… | 51 |

1. 教員の養成の目標

| | |
|----------------------|----|
| 関西大学教職支援センターの基本理念 …… | 62 |
|----------------------|----|

2. 教員の養成に係る組織

| | |
|---------------|----|
| 教員の養成に係る組織 …… | 63 |
| 教職支援センター規程 …… | 64 |

3. 教員の養成に係る授業科目

| | |
|---------------------------|----|
| 教職に関する専門教育科目および科目担任者一覧 …… | 66 |
|---------------------------|----|

4. 教員免許状の取得の状況

| | |
|-------------------------------|----|
| 各学部・大学院で取得できる教員免許状の種類・免許教科 …… | 71 |
| 介護等体験 参加者数 …… | 73 |
| 中学校・高等学校教育実習生数 …… | 74 |
| 教員免許状取得状況・免許取得者数一覧（学部・大学院） …… | 75 |
| 教員免許取得までの諸手続き …… | 82 |

5. 教員への就職の状況

| | |
|---------------------------|----|
| 教員採用試験合格者状況・合格者数 …… | 83 |
| 教員採用試験「大学推薦」の応募状況・合否結果 …… | 86 |

6. 教員の養成に係る教育の質の向上に係る取組

| | |
|-------------------------------|----|
| 中期行動計画について …… | 87 |
| 介護等体験事前指導について …… | 88 |
| 2年次生対象「教育実習受講希望者ガイダンス」について …… | 89 |
| 3年次生対象「教育実習ガイダンス」について …… | 91 |
| 教員養成フォーラムについて …… | 93 |
| 教員採用試験合格者との情報交換会について …… | 95 |

| | |
|----------------------------------|-----|
| 教職専門科目担当者研究会について | 97 |
| 教員採用試験合格者壮行会について | 98 |
| 教員採用試験に向けて～支援制度を積極的に活用しよう～ | 99 |
| 教員採用試験 受験案内一覧 | 100 |
| 教職支援センター 利用状況 | 102 |
| 教職関係ガイダンス日程 | 103 |

7. その他

| | |
|-------------------|-----|
| 教員免許状更新講習一覧 | 104 |
|-------------------|-----|

小・中社会科におけるアクティブ・ラーニングの比較

－教職科目「社会科教育法」「社会科教育法 II」の実践に焦点化して－

関西大学文学部初等教育学専修教授 安藤 輝次

1. 問題の所在

平成 27 年度秋学期の文学部初等教育学専修の社会科教育法（2 単位：「小社」と略す）の授業では、アクティブ・ラーニング（以下「AL」と略す）を導入した。教師による説明的な授業は、最初の 4 コマに留め、その後は、受講生が編成した班ごとに教材研究をさせて、1 つの学習課題で連続 2 コマの模擬授業を展開させ、そこでの反省を踏まえて、学習指導案修正版をポスターセッション形式で発表するものである。その結果、課題の開発や動機づけを促す AL と課題を解決したり、探究する AL の二つを組み込んで、3 つのフィードバック（出来・不出来の確認と不出来の改善策）を講じると、質的な学びをかなり保障できるという手ごたえを得た(安藤,2016,p.35)。

とは言え、学習課題の設定に伴って、受講生と一緒に成功規準(success criteria)を創ることは、模擬授業では 9 班のうち 1 つの班、最後のポスターセッションでも 4 つの班しかできなかった。成功規準は、イギリスの初等中等学校で教科における子どもの学びを我がもの(ownership)とするツールとして採用されている。新学習指導要領によれば、AL は、①主体的学び、②対話的学び、③深い学び、として特徴付けられているが、成功規準は、①の成否を決定づける手立てとなるように思うので、これを小社の授業で導入しようとしたが、受講生にとっては、模擬授業で盛り込みにくかった。また、AL では、②の班学習やペア学習を取り入れやすいが、③の深い学びにまで至らないケースもあった。さらに言えば、小学校社会科と中学校社会科の AL の授業の異同についても判然としなかった。

本稿では、これらの問題を見据えて、小社と中学校社会科向けの社会科教育法 II（2 単位：「中社 II」と略す）の平成 28 年度の実践を比較し、AL の観点から相互の類似性と相違性を明らかにすることを目的としている。

AL は、2016 年 12 月の中央教育審議会答申では、「アクティブ・ラーニングの視点」として「主体的・対話的で深い学び」とした（中央教育審議会,2016,pp.26）。しかし、アクティブ・ラーニングという言葉は「非常に多義的で、概念が成熟しておらず、法令には使えない」として使わず（時事通信社,online）、小・中学校の新学習指導要領では、総則において、(1)知識及び技能が習得されるようにすること、(2)思考力、判断力、表現力等を育成すること、(3)学びに向かう力、人間性等を涵養することという学力を育成するために「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して資質・能力を育む効果的な指導ができるようにすること」を力説している（文部科学省,2017a&2017b,p.7）。

確かに、中央教育審議会の教育課程企画特別部会が論点整理等を通じて AL 重視の方向性を打ち出して以来、AL 関連の図書が数多く出版されてきた。しかし、それらの図書の多くは、子どもが外面的に活発に学んでいるような授業例を示したものがほとんどであって、教師と特定の子どもの具体的なやり取りで授業を再現して、その授業評価まで解明したものは皆無である。どのような原理に基づいて AL の授業づくりをするのかという方

法論についても、ALの要素を整理するが、具体例を添えて、その進め方の方法論まで論じていなかったり（田中,2016）、学習課題（青柳,2015）や発問（峯,2016）や学習活動（青柳,2016）など個別にアプローチしたり、失敗事例から原理を浮かび上がらせる提案（寺本他,2016）はあっても、方法全体を論じる点では不十分であった。小・中社会科も、その例外ではない。本稿では、このような問題意識に立脚して、特に深い学びを促し、評価に強い小・中社会のAL授業について、大学の教職科目の実践を通じて提案しようとするものである。

2. 深い学びの動詞と成長マインドセット

同じ学習課題で2コマ連続の模擬授業をすると、1回目の模擬授業における失敗に学び、他班の優れた実践をヒントにしながら、より質の高い授業づくりに取り組まざるを得ない。児童役の受講生にとっても、教師の説明的授業を受けて、それを暗記して、テストを受けるという受動的姿勢ではなく、学習課題に能動的に取り組んで、間違った学びの表現をしても恥じることなく、学びをさらに深めようとしなければならない。

教師役と児童生徒役のいずれにおいても、失敗しても、そこから学んで再びやってみようとする成長マインドセット(growth mindset)が求められるのである。それで今年度の小社と中社IIの授業では、初回にクラークの固定・混合・成長のマインドセットの類型表(クラーク,2016, pp.26-27)を手掛かりに、マインドセットの要素ごとに各類型をランダムに配置したアンケート用紙を作成し、その調査結果を受講生に採点させて、各自で自分のタイプを意識化させるようにした。

なお、学習課題を設定して、ALをさせても、話し合い活動などに時間を浪費するだけで、深い学びに至らないという危惧もある(中央教育審議会,2016,p.47)。したがって、学習課題の設定の際には、表1のような深い学びの動詞を使うように指示した。適切な学習課題であれば、子どもの学びの方向性が指し示されることになろうが、それに伴って適切な発問も用意しなければならない。この点については、正解に導くための閉じた発問だけでなく、探究に繋がるような開いた発問を使うようにする必要がある(安藤,2013,pp.4-9)

表1 浅い学びの動詞と深い学びの動詞(Biggs and Tang,2011,p.123)

| | | |
|----------|------------|--|
| 浅い 学び | 一方向的 | 記憶する、同定する、認知する、数える、定義する、描く、見つける、ラベリングする、マッチングする、名付ける、引用する、想起する、暗唱する、順序付ける、話す、書く、真似る |
| | 双方向的 | 分類する、叙述する、リストアップする、報告する、話し合う、例証する、選択する、語る、計算する、配列する、略述する、分離する |
| 深い 学び | 関係的 | 応用する、統合する、分析する、説明する、予想する、結論付ける、要約する、批評する、論じる、転移する、計画する、特徴づける、比較する、対比する、差別化する、組織する、ディベートする、ケースを述べる、構成する、書き直す、吟味する、翻案する、言い換える、問題解決する |
| | 抽象度の 深化 | 理論化する、仮説設定する、一般化する、省察する、生成する、創造する、構成する、発明する、オリジナルを作る、最初の原理から証明する、オリジナルな事例を創る、最初の原理から解決する |

新しい小・中学校の学習指導要領では、総則において、「教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上」を図り、「教科等横断的な資質・能力の育成」が強調されているが（文部科学省,2017a 及び 2017b, 4-5 頁）。その鍵になるのが深い学びの動詞ではないだろうか。例えば、「予想する」という深い学びの動詞は、小学 4 年社会で地域の災害を防ぐ方法を選択・判断する際に使うが、小学 4 年理科でも生命・地球で「根拠のある予想や仮説を発想する力」として使うだろう。とすれば、深い学びを軸に各教科の教育課程の関連付けをすることが適切なように思う。

3. AL と達成ポイントの導入法の例示

AL は、ペアを含む仲間(ピア)同士や学級全体の対話的な学びを展開するためのツールである。説明的授業でも対話的な学びは起こりうるが、それだけでは不十分なのである。とは言え、説明的授業ではなく、子どもに学習活動させて、間接的に教える AL を導入しなさいと指示するだけでは、受講生は、AL の技法を具体的に知らないので、授業づくりに繋げにくい。

したがって、小社や中社 II の 2 回目の授業において、ギローメ,A.M.たちが編纂した AL の 50 技法(Guillaume et.al.,2007,pp.43-220)の翻訳版を受講生に渡して、参考にするようにさせた。と同時に、模擬授業で技法を採用した場合、使い勝手が悪い箇所には修正加筆をして申し出させ、どの AL 技法をよく使うのかということについて調査し、私自身の AL 技法の手順づくりに役立てようとした。

ところで、共同研究をしている先生方から、学習課題の評価方法としての成功規準という言葉に抵抗があるという指摘を受けたので、「達成ポイント」と名称を変更した。そして、達成ポイントは、学習課題の達成についてイメージ化をさせるのに役立つという根拠付けをして、実質的には、授業中の形成的アセスメントや授業後の総括的アセスメントで使うこととした。文部科学省が 2002 年度から導入したいいわゆる絶対評価が、逐語訳をすれば「規準準拠評価(criterion-referenced assessment)」であるが、実際には「目標準拠評価」と訳出したことと同様に、“名を捨てて、実を取った”ということである。

そして、達成ポイントを子どもと共有する方法について説明するだけでなく、次の 6 つのタイプ別の導入方法を紹介した冊子を 2 回目の授業時に配布した。

(A)課題達成をイメージした子どもの提案、(B)間違っただけの提示、(C)動作化、(D)典型例や優れた学習物の提示、(E)優劣の学習物や典型例の対比、(F)実験手順や調べ学習の達成ポイントの提示。

これらは、単なる事例提示ではなく、想定している場面、教育目標や学習課題、カリキュラム・マネジメント、事前準備、実施手順、トラブル対処法、具体例に分けて、論じたものである。(A)のみが小学 5 年社会の授業例であって、その他は、国語や理科などの例であり、校種も違っている。そのほうが、受講生にとって、単に真似るのではなく、自分たちで創意工夫する余地を残せると考えた。

既に述べたように、小・中学校の新学習指導要領では、主体的な学びが力説されている。しかし、教師は、どのような手立てを講じれば、子どもは、主体的に学ぶのだろうか。教

師が子どものやる気を促して、熱気あふれる授業になるような場面に遭遇することもあるが、それは、しょせん教師の手のひらの上で子どもが学んでいるに過ぎない。どこまで出来たのかという評価のポイントを教師のみが知っていて、子どもは知らないからである。どのように評価するのかということは、教師の専有物であるから、子どもは、教師におもねいたりすることもあるかもしれない。とすれば、教師の手を離れた途端に、子どもは、どう学んでよいのか途方にくれてしまうことになる。

21世紀の教育では、何をいかに評価するのかということを教師だけでなく子どもにも共有させてこそ、主体的な学びと言えるのではないだろうか。その手立てが達成ポイントである。もちろん成績評価は、教師の専権事項であるが、授業では、達成ポイントを子どもに自覚させながら、その都度、形成的に評価させ、目標に近づけるような学びに繋げたい。

4. 小社と中社 II の授業展開

平成 28 年度秋学期の小社は、受講生が 47 名（2 回生 43 名：3 回生 4 名）、中社 II の受講生が 19 名（2 回生 10 名、3 回生 9 名）であり、下に示すように、4 部構成で授業を展開した。小社では 9 つの班、中社では 4 つの班編成となり、受講生数に違いがあって、どちらも 15 コマで一つの学習課題で前半と後半の連続 2 回の模擬授業を課したために、各部の後の括弧内に記したコマ数が異なっている。

第一部：AL を学習評価する（小社は 3 コマ、中社 II は 5 コマ）

新しい学習指導要領の骨格案をパワーポイントで説明し、そのファイルを本学インフォメーションの講義連絡情報に学期末まで掲載した。また、2 コマ目に成長マインドセットの調査を行い、AL の 50 技法と達成ポイントの冊子を配布・説明した。そして、最後の授業では、表 2 のような AL 授業の流れの説明を行った。ここでのポイントは、㊦前半の授業で、学習課題づくりのために興味を沸き立たせるアクティブ・ラーニング A を設定し、㊧思考を深めて学習課題を解決したり、問題探究するために、アクティブ・ラーニング B を行った。また、㊨正解のある学習課題を“問題解決型”、正解はないが、追究するに値する学習課題を“問題探究型”に名付けて、その違いによって、アクティブ・ラーニング B の展開も変わることを説明し、㊩子どもたちが出来た事や出来なかった事を確認し、出来なかったことを出来るような改善策を講じるように指示した。

模擬授業は、各班 2 回という限定があるので、表 2 のような進め方を提示しているが、後述するように、学習課題の解決や探究のために、多くの知識や概念が必要とされる場合には、後半の授業の前に説明的な授業が展開されても良い。このチェックリストは、押さえるべき点を示したものであって、実際には必ずしも 2 コマで AL 型の授業を進めようとしているのではないということも授業で力説した。

そして、表 3 と表 4 に示すように、各班の模擬授業のテーマと実施日程を決めた。

第二部：アクティブ・ラーニング A の模擬授業をしよう（小社は 6 コマ、中社 II は 4 コマ）

最初の 1 コマの授業で AL に関わる模擬授業の教材研究及び学習指導案づくりをさせ、不足分は、授業外で班ごとに学習するように指示した。いずれの科目の模擬授業においても、1 コマの模擬授業を 2 人の教師役が分担して教え、授業評価票を提出させて、相互評

表 2

1 (テーマ)・2 (コマ)・3 (フィードバック) の AL 授業チェックリスト

年 月 日

学校 氏名

学年 組 題材名 []

1コマ目:学習課題の設定のために特定の知識や概念の獲得が必要な場合には、その獲得後にこの授業を行います。

問題発見の授業: 教材研究では、1C: 学習課題づくり→1A: 学習活動の研究→1B: 学習活動の発問・指示の研究

【1A: スムーズに授業に入る「アクティブ・ラーニング A」の学習活動を設定しよう】

- ① 興味関心や焦点化の「アクティブ・ラーニング A」のどの活動がぬらい (学習課題) と合っているのか? ()
- ② 「アクティブ・ラーニング A」の活動は、その時間内に子どもが取り組める (解決できる) ものか? ()
- ③ 「アクティブ・ラーニング A」の活動の難易度は、子どもにとって適切か? ()
- ④ 「アクティブ・ラーニング A」の活動から生み出される表現は、子どもに分かりやすいか? ()

【1B: 「アクティブ・ラーニング A」の教材や発問・指示を工夫しよう】

- ⑤ 学習動機づけのための「10の教材のしかけ」のうち使っているしかけと工夫点を挙げると? ()
- ⑥ 「しかけ」に関して適切な発問や指示は? ()
- ⑦ アクティブ・ラーニング A の活動のどこが面白いとかもっと知りたい、確かめたいようになっているか? ()

【1C: 学習課題を定めよう】ただし、①のルーブリックは、思考・判断のみ使用すること。

- ⑧ 教科書や国研の評価規準(<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/houkoku/styuugaku.htm>)のどこを参照しているか? ()
- ⑨ どのような子どもの実態やニーズに合っているか? ()
- ⑩ 深い思考のどのような動詞を埋め込んだ学習課題を設定しているか? ()

*⑩の後で子どもと達成ポイントを創っておくと、問題の解決又は探究の授業展開をじっくり行うことができます。

2コマ目: 学習課題の設定の後、さらに知識や概念や技能が必要な場合には、それらを獲得した後、この授業を行います。

問題の解決又は探究の授業: 2A: 達成ポイント共有→2B: 対話的展開→2C: フィードバックと改善→2D: まとめ

【2A: どのようになればうまく学べたのかという達成ポイントを創って、全員で共有しよう】

- ① 子どもが思考・判断を発揮して、表現し合う山場を具体的に述べると ()
- ② 山場で何ができれば、学びが成功したと言えるのかということ子どもに分かる言葉で表現すると ()

【2B: 「アクティブ・ラーニング B」の対話的協働的に学び、深く考えて、練り合おう】

- ③ 山場に向けて時間内に子どもが取り組める「アクティブ・ラーニング B」を仕組んでいるか? ()
- ④ 思考を練り合わせる「アクティブ・ラーニング B」のためにどんな発問や指示を工夫(簡潔さ、分かりやすさ、速さや抑揚、子どもの言葉のしているか? ()
- ⑤ 「アクティブ・ラーニング B」の活動でどんな子どもの正誤の反応を予想し、対応を考えているか? ()
- ⑥ 解決できない場合を想定して、どのような補助発問や対処法を用意しているか? ()
- ⑦ 補助発問や他の対処法について、子どもの正誤の反応を予想して、具体的な対応も考えているか? ()
- ⑧ 子どもの思考を関連付けて、類似点や相違点、パターン、結論などを浮かび上がらせているか? ()

【2C: フィードバックと改善策】

- ⑨ 2Aの達成ポイントに照らして、学びの成果を明らかにしたか? ()
- ⑩ 2Aの達成ポイントに照らして、学びの成果がなかったものを明らかにしたか? ()
- ⑪ 学びの成果で不十分なものや間違いを訂正したり、改善させたか? ()

【2D: 学習のまとめ (成果と課題)】

- ⑫ 子どもの発言や学習物を組み合わせながら、1テーマの学びを分かりやすくまとめたか? ()

【教師評価のコメント】この授業の良い点と改善点、その他気付いたことを記すと・・・

価とした。そして、ビデオ係が撮影した模擬授業を、授業班に渡すとともに、私が授業外の時間に見て、良かった点と改善点を本学インフォメーションの講義連絡情報にアップし、翌週の授業の全体説明でプリントにして配布・説明した。

第三部：アクティブ・ラーニング B の模擬授業をしよう（小社は 4 コマ、中社 II は 3 コマ）

第二部と同様、教材研究及び学習指導案づくりの時間を設け、残りの時間で模擬授業を行った。そして、私は、ビデオ撮影を踏まえて、各班の模擬授業について、表 2 のチェックリストにチェックをし、時には括弧内に補足説明をして、最後のコメント欄に良かった点と改善点を記したプリントを、授業班だけでなく児童生徒役の班にも配布した。

第四部：AL の学習指導案の完成（小社は 2 コマ、中社 II は 3 コマ）

各班は、表 2 を手掛かりにして、自班の 2 回の模擬授業を振り返って、そこで作成した学習指導案を修正加筆する。そして、最後の授業では、小社は、ポスターセッション形式で、班毎にプレゼン係を交代させながら、一斉に発表をさせた。そして、中社 II は、班別に発表と質疑応答をさせた。それから、いずれの授業においても、発表相手に、表 2 を簡略化した無記名の評価用紙に書かせて、授業班に渡して、その結果を集約させ、相互評価とした。

その結果、例えば、小社の 3 班は、深い動詞として、“オリジナルを作る”を学習課題に入れ込み、児童役と一緒に達成ポイントを創った。なお、S(スーパー)と A(アベレージ)は、達成ポイントの冊子の (A) や (C) において関西大学初等部でこのような質的評価をする授業例を紹介したので、その影響を受けたものと思われる。

小社の 3 班：ごみの始末と活用（表 2 の授業展開に対応）

学習課題：ごみを減らすために私たちにできるオリジナルの方法を作ろう

達成ポイント：1 コマ目の最後に子どもと一緒に創った。S は、A より上である。

S：いままでの学習や自分の生活を振り返り、ごみを減らすために自分ができることを考える→3 つ以上挙げることができる

A：ごみを減らすための方法を考えることができる→3 つ以上挙げることができる

小社の最後の授業のポスターセッションでは、この取り消し線が示すように、達成ポイントにおいては、曖昧な表現をしないように注意を促した。中社 II でも同様である。

中社 II のどの班も最初の模擬授業では、教師の説明中心の展開になった。中学社会科は問題解決学習を学習原理として誕生したのであり、今日の社会科においても、資料と発問によって生徒を興味付けて、考えさせるのが優れた授業であると繰り返し説明しても、受講生には実感として理解できないようであった。その中で 2 班は、次に示すように、比較的優れた成果を生み出した。

中社 II の 2 班：高度経済成長と公害（前半は説明的授業、後半は問題探究型）

学習課題：どうすれば、中国の現状と高度経済成長期の四日市の類似点などを理解したといえるのか？

達成ポイント：

自分の利益ばかりを追求していると、他者に被害が及ぶということを理解している。
→説明できる。

周りにどのような悪影響を与えるのかしっかりと把握し、できるだけ被害を抑える努力をすることが大切であるということを理解している。→説明できる。

表3 小社における模擬授業

| 教室 | 日時 | 授業をする班/学年/題材 | 日時 | 授業をする班/学年/題材 |
|------------------|-------|-------------------|-------|-------------------|
| 実・語1 班、班 班 | 10/28 | 1班(5年)身の回りの暮らしを守る | 12/2 | 9班(5年)私たちの生活と環境 |
| | 11/11 | 8班(4年)ゴミのしまつと活用 | 12/9 | 4班(5年)環境問題の影響 |
| | 11/18 | 6班(5年)私たちの食生活と米 | 12/16 | 3班(4年)ゴミのしまつと活用 |
| 多目的室 班、班 班 | 10/28 | 4班(5年)環境問題の影響 | 12/2 | 7班(5年)これからの食糧生産 |
| | 11/11 | 9班(5年)私たちの生活と環境 | 12/9 | 2班(5年)日本のエネルギー |
| | 11/18 | 2班(5年)日本のエネルギー | 12/16 | 5班(3年)店ではたらく人々 |
| A503 班、班 班 | 10/28 | 7班(5年)これからの食糧生産 | 12/2 | 1班(5年)身の回りの暮らしを守る |
| | 11/11 | 3班(4年)ゴミのしまつと活用 | 12/9 | 8班(3年)ゴミのしまつと活用 |
| | 11/18 | 5班(3年)店ではたらく人々 | 12/16 | 6班(5年)私たちの食生活と米 |

表4 中社IIにおける模擬授業

| 第1回目の模擬授業 | | 第2回目の模擬授業 | |
|-----------------------|---------------------------------------|-----------------------|---------------------------|
| 11月11日 | 11月18日 | 12月2日 | 12月9日 |
| 2班(2年歴史) 高度経済成長と公害 | 4班(1年地理) 世界をリードする大規模産業 | 2班(2年歴史) 高度経済成長と公害 | 4班(1年地理) 世界をリードする大規模産業 |
| 3班(3年公民) 民主主義と政治 | 11月25日(防災のため変更) 1班(3年公民) 裁判と司法権 | 3班(3年公民) 民主主義と政治 | 1班(3年公民) 裁判と司法権(模擬裁判) |

以上述べたように、小社と中社IIは、基本的には同じような授業展開であり、ほぼ90%の受講生が模擬授業の先生役を担当することになった。唯一の違いは、受講生数の少ない中社IIの受講生の方が班内で相談する時間が多かったことである。

5. 小・中社会科のALの類似性

授業には、ここまでやれば十分ということはない。目指していたレベルに達するや否や、さらなる高みに目標を定め直して、授業に取り組む。受講生が担当する模擬授業も同様の姿勢が求められる。小社と中社IIのいずれの授業も、2回の模擬授業を中核に据え、相互評価と教師評価を介した自己評価をしながら、より高い授業づくりに関わらなければならない。このような授業を小社と中社IIで行った結果、次の3つの類似点が明らかになった。

第一に、成長マインドセットに関しては、表5に示すように、どちらの授業の受講生も、ほぼ同じであるが、小中高の現職教員より低いということである。小社と中社IIの受講生のマインドセットの平均は、㊶㊷の2.28である。この数字は、2017年1月の教員免許更新講習を受講した小中高の教員を対象に行った調査の結果、㊶㊸㊹の平均2.49より低い。マインドセットの要素で見れば、Bの「間違いに学ぶ」点では大差はないが、Dの「やり方の適用と実行」とFの「質問をする」ことにおいては、現職教員のほうが両科目の受講生より優れている。なお、小・中学校の教員の平均値はあまり変わらないが、高校教員の

平均値は、0.15 程度低い。ただし、これについては、小・中学校の教員のサンプル数が少ないので、今後も継続して調査する必要があるように思う。

第二に、受講生の成績評価と成長マインドセットには正の関係があることが明らかになった。両方の授業とも、①50 の AL 技法の実施、②2 つの模擬授業、③最後の授業で発表した学習指導案(資料を含む)改訂版の 3 点で成績評価をした。なお、総合点には、後述するような AL 技法の導入や修正案の提案をした場合には、3 点以下の加点を行い、そのようにすることを受講生にも知らせておいた。

表 5 小社及び中社 II の受講生と教職経験者における成長マインドセットの比較

| | ㉠小社受講生 44 名 | ㉡中社 II 受講生 19 名 | ㉢63 名 | ㉣小学校教員 6 名; 14.7 年 | ㉤中学校教員 8 名; 12.4 年 | ㉥高校教員 15 名; 15.4 年 | ㉦㉧㉨ 29 名 14.4 年 |
|---|-------------|-----------------|-------|--------------------|--------------------|--------------------|-----------------|
| A. 挑戦する：次の挑戦を楽しみにして、それに対する長期の計画を立てている。 | 2. 09 | 2. 15 | 2. 11 | 2. 17 | 2. 38 | 2. 33 | 2. 31 |
| B. 間違いに学ぶ：間違いは、一時の失敗で、克服すべきである。学んだことを振り返って、それを手掛かりにもう一度課題に取り組みたい。 | 2. 68 | 2. 55 | 2. 64 | 2. 83 | 2. 75 | 2. 87 | 2. 83 |
| C. フィードバックと批判を受ける：フィードバックと批判を待ち望み、それを自分の動機づけにする。フィードバックを参考にして新たな方法をやってみる。フィードバックは、自分の学びの支援であると思う。 | 2. 25 | 2. 35 | 2. 28 | 2. 17 | 2. 38 | 2. 40 | 2. 34 |
| D. やり方の実行と適用：やってみる過程を楽しみ、これを機会に得意技にしたい。自分で練やってみたり、計画を立てる。様々な方法を柔軟に使い、自分のやり方の一部に組み込んで、より良いやり方を求める。 | 2. 36 | 2. 40 | 2. 38 | 2. 83 | 2. 75 | 2. 80 | 2. 79 |
| E. 忍耐と焦点化：「頑張る」、学習課題に意欲的に取り組む。課題を終えるまで、自信をもって取り組んでいる。 | 2. 14 | 2. 40 | 2. 22 | 2. 50 | 2. 63 | 2. 27 | 2. 41 |
| F. 質問をする：よく考えて絞り込んだ質問や自分なりの質問をする。課題や教師にさえ、挑戦しようとする。 | 2. 20 | 2. 25 | 2. 22 | 2. 50 | 2. 50 | 2. 60 | 2. 55 |
| G. リスクを取る：自信をもって課題に取り組み、間違いのリスクも負い、自分が創った作品を学級全体に発表して、共有したい。 | 2. 05 | 2. 20 | 2. 09 | 2. 67 | 2. 75 | 2. 33 | 2. 52 |
| 全項目の平均 | 2. 26 | 2. 32 | 2. 28 | 2. 58 | 2. 57 | 2. 42 | 2. 49 |

その結果、小社の受講生のうち成長マインドセットの点数が 2.71 以上の 6 名(平均 2.76)の①②③の総合点は、90.5 点であり、1.86 以下の 6 名(平均 1.84)の①②③の総合点は、79.83 であった。また、中社 II の受講生の成長マインドセットが 2.71 以上の 3 名(平均 2.76)の①②③の総合点は、90.7 点であり、1.86 以下の 1 名の①②③の総合点は、75 点であった。

ところで、中社 II の受講生 19 名のうち 17 名は、平成 28 年度春学期に社会科教育法 I(「中社 I」と称す)の授業を受けており、彼らには戦後学習指導要領の変遷史に加えて、各時期に特徴的な中学社会科実践に関する小テスト(20 点満点で平均 14.6 点)を実施していた。この小テストの結果と今回の中社 II の総合点を関連づけると、中社 I の小テスト 17 点以上の 5 名の中社 II の総合点は 85.4 点、小テスト 11 点以下の 5 名の 85.5 点であった。

このことは、テストの点数と模擬授業のようなパフォーマンスの学びの評価とは相関しないということを示している。確かに、ペーパーテストは、浅い知識を測るために有効であるが、テストの点数が低い場合でも、模擬授業づくりに典型的に表れるように、成長マインドセットが高ければ、問題を根気強く探究することができるということである。

とすれば、まずやらせてみて、そこでの失敗経験や未熟さを動機づけにして、知識を獲得させた後、問題の解決や探究に再挑戦させることが有効であるということである。実は、低い成長マインドセットの児童生徒のほうが深刻な問題を抱えている。彼らは、テストの

成績が良くても、必ずしも問題の解決や探究に取り組むわけではない。内閣府の国際比較調査によれば、わが国の青少年は自己肯定感が低いということが最大の問題であると言うが（内閣府,2014,online）、その問題を打開するための一つの鍵が成功マインドセットの育成にあるのではないだろうか。

第三に、表 6 に示すように、平成 28 年度は、平成 27 年度より学習課題や達成ポイントを導入する班が多くなった。例えば、2 コマ連続の学習課題を設定していたのは、平成 27 年度より平成 28 年度のほうが小社では、3 つの班から 5 つの班に、中社 II では、1 つの班から 2 つの班に増えた。

表 6 過去 2 年間における小社と中社 II の比較

| | 小社（9つの班） | | | | | 中社 II（4つの班） | | | | |
|----------|-----------------|-------------|------------|-----------|-----------|-----------------|-------------|------------|-----------|-----------|
| | 2 コマ連続 の学習課題 | 深い学び の動詞 | 達成 ポイント | 問題 探究型 | 問題 解決型 | 2 コマ連続 の学習課題 | 深い学び の動詞 | 達成 ポイント | 問題 探究型 | 問題 解決型 |
| 平成 27 年度 | 3つの班 | 2つの班 | 4つの班 | 2つの班 | 7つの班 | 1つの班 | なし | 2つの班 | なし | 4つの班 |
| 平成 28 年度 | 5つの班 | 4つの班 | 9つの班 | 6つの班 | 3つの班 | 1つの班 | 1つの班 | 4つの班 | 2つの班 | 2つの班 |

6. 小・中社会科の AL の相違性

小社と中社 II の授業の違いについては、平成 28 年度に限ってみると、あるいは、平成 27 年度とも比べると、次の 3 点を指摘することができる。

第一に、小社のほうが中社より学習課題を作り易いということである。表 3 や表 4 から分かるように、小社の班も中社 II の班も教科書に記された教科単元の名前を挙げていた。しかし、教材研究に取り組み、学習指導案を作成するようになると、小社では、1 班「災害による被害をなくすために、何をすべきか考えよう」とか 3 班「ゴミを減らすために私たちにできるオリジナルの方法を作ろう」、4 班「琵琶湖の水をきれいにするために、できることを考えよう」などの 2 コマ連続の学習課題を設定した。小学中学年は“生活社会科”とも言われるように、日常の生活経験から問題づくりができることもある。小学生の発達段階を考慮して、AL を含む学習活動を導入することも珍しくない。

対照的に、中社 II では、何とか 2 コマ連続の学習課題と言えそうなのは、2 班「どうすれば中国の現状と高度経済成長期の四日市の類似点などを理解したといえるのか？」のみであった。2 班の 1 コマ目の授業は、この学習課題に繋げるために、画像や統計を使って知識や概念を教える問題解決型の授業である。要するに、中社 II の AL 授業では、足場となる知識や概念を押さえた後に、1 つの学習課題を提示して、問題探究型の授業に持ち込んだのである。このように、複数のコマの授業を設定して説明的な授業を行ってから、問題解決型や問題探究型の授業をすることがあってもよいということである。

2 コマ連続の学習課題における深い学びの動詞の導入についても、平成 28 年度の小社が 4 つの班、中社 II が 1 つの班である。1 コマ毎の学習課題は、表 6 には示していないが、小社は 3 つの班、中社 II は 1 つの班である。小社は、中社 II より受講者数が 2 倍程度多いとはいうものの、深い学びの動詞の導入に違いがあることは間違いない。

第二に、表 6 から分かるように、小社のほうが、中社 II より問題探究型への取り組みが

多いということである。問題探究や問題解決の授業タイプの区別を明示しなかった平成 27 年度では、問題探究型は、中社 II はゼロ、小社はわずか 2 つの班であった。平成 28 年度では、小社の 3 分の 2 の班が取り組むようになったが、中社 II では半数の班に留まった。確かに、指導の仕方次第で、問題探究型に対する取組も増やせるが、中社 II では、学習課題の設定のために不可欠な知識や概念が小社より多い。しかも、問題解決型より問題探究型のほうが必要な知識や概念や情報が複雑に絡み合っている。そのようなこともあって、中社 II は、小社より問題探究型に取り組むことが難しいということである。

第三に、中社 II の模擬授業のように、1 コマの授業毎に一つの学習課題に取り組ませて、学び手と一緒に達成ポイントを創って、活用させるには、時間的に余裕がなく、学び手を置き去りにして特急のような授業になるということである。次期学習指導要領が求める主体的な学習の鍵は、学び手自身がどんな学習課題にいかに取り組み、どこまで出来れば十分学んだのかという達成ポイントを活用できるかどうかにかかっている。このような主体的な学びに加えて、深い学びに繋がる学習課題を設定して、解決や探究をさせるには、足場となる知識や概念も不可欠なので、小社よりも教師による説明的な授業もあってもよいように思う。

第四に、表 7 に示すように、小社のほうが中社 II より AL 技法を導入することが多いということである。既に述べたように、小社のほうが中社 II より受講者数が 2 倍程度多いとしても、AL 技法の導入は、中社 II より 4 倍程度多いのである。小社で最も多いのが、授業の導入で子どもの既知や経験を無作為に又はそれとなく尋ねる技法 10「財産の共有」である。技法 11「画像分析」については、ビジュアル教材を何らかの観点から検討させるのに有効に働いていたようである。

表 7 模擬授業における AL 技法の使用とその頻度

| | |
|----------------|--|
| 小社 計 21 回 | 6 回：技法 10 財産の共有 |
| | 5 回：技法 28 画像分析 |
| | 2 回：技法 1 クイック調査、技法 4 アイディアの共有、技法 11 考え・ペア・共有 |
| | 1 回：技法 29 構造化した意思決定、技法 33 概念マップ、技法 42 ペアでノートチェック 技法 45 グラフィック・オーガナイザー |
| 中社 II 計 5 回 | 3 回：技法 11 考え・ペア・共有 |
| | 1 回：技法 28 画像分析、技法 48 劇化 |

対照的に、中社 II では、技法 11「考え・ペア・共有する」が 3 回で最も多い。しかし、教師が特定の内容を教えたいために、写真や統計などの資料を配付し、個人や少人数で読み取らせて、全体に発表するという教師主導の形式に偏りがちであった。時には、授業班による「この知識や概念を押さえない」という教育内容研究が不十分であるにもかかわらず、技法 11 を導入して、生徒役の意見を何でも認めて受け止めるという子ども追従の授業に陥ることもあった。教師が押さえない内容を踏まえつつ、子どもの自発的な学びを促そうとした唯一の例外は、技法 48 の裁判の劇化のみであったように思う。

中社 II のどの班にも共通して言えることは、AL 技法を取り入れた場合に、予想以上に時間を要することを理解していなかったため、授業時間不足になりがちであった。その意

味では、時間管理というカリキュラム・マネジメントの力が問われているのである。

7. 結びに代えて

本稿では、小社と中社 II の AL 授業の類似点と相違点を明らかにした。その違いは、教科の特性や子どもの発達の違いに起因するものであろう。中社 II では、受講生が中学校や高等学校で受けてきた社会科や地歴科・公民科の授業イメージやともすれば暗記に頼った受験勉強の影響もあったように思う。

しかし、小社でも中社 II でも不十分であったのは、学びのフィードバックを行って、子どもに出来と不出来を自覚させ、不出来なことを出来るようにする手立てを講じることまで指導が及ばなかったことである。実は、この問題については、小中高の先生方と共同研究をしていますが、教師が様々な学習活動を盛り込んだ場合でも、教師は、教えた内容をまとめて終わりというケースが珍しくなかった。子ども達が学んだ内容を点検して、チェックすることは、中社では、小テストなどで行うことが多い。しかし、これは、知識・理解を測るには有効であるものの、思考・判断などの質的な学びを見極めるためには、使えないのである。

AL 授業は、質的な学びを充実すると言う高邁な理想があるにもかかわらず、授業最後のフィードバックと改善策をしないとすれば、質的な学びの格差を拡大させかねない。唯一の例外として、小社の 8 班は、「ゴミを減らすために家でできることを考えよう」という学習課題に取り組みさせた後、クイズで学びをチェックする技法を使って、子どもに学びの出来・不出来を確認させ、これまでの学びを振り返りながら、不出来を出来るようにする手立てを講じていた。このような受講生の実践について、私自身「なるほど、やるなあ」と思わず唸ってしまった。「文部科学省がああいった」とか「外国の理論はこうなっているから、こうすべきだ」と権威付けながら、方法論を上意下達式に論じるのでは、授業実践に有効な方法・技術論は編み出せない。8 班の学生が案出して、実践したように、授業実践のふるいにかけてながら、その優れた結果を集約し、フィードバックの方法論をさらに豊かにする必要があるのではないだろうか。

引用文献

青柳慎一(2015)『中学校社会科 授業を変える課題提示と発問の工夫 4 5』明治図書。

青柳慎一(2016)『中学校社会科 学習活動 4 5 の工夫』明治図書。

安藤輝次(2013)「Clarke,S.の形成的アセスメントの実践的方法」『関西大学 文学論集』第 63 巻第 3 号。

安藤輝次(2016)「アクティブ・ラーニングを学習評価する教職科目の授業実践—小学校社会科教育法に焦点化して—」『学校教育学論集第 6 号』関西大学文学部初等教育学会紀要。

クラーク,S.(安藤輝次 訳)(2016)『アクティブ・ラーニングのための学習評価法』関西大学出版部。

- 時事通信社「「アクティブ・ラーニング」使えず」2017年2月14日 (<http://www.jiji.com/jc/article?k=2017021400937&g=soc>: 2017年2月20日所在確認)
- 田中博之(2016)『アクティブ・ラーニング 実践の手引き』教育開発研究所。
- 中央教育審議会(2016)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等の改善及び必要な方策等について(答申案)」文部科学省。
- 寺本貴啓・後藤頭一・藤江康彦(2016)『“ダメ事例”から授業が変わる! 小学校のアクティブ・ラーニング入門』文溪堂。
- 内閣府(2014)「特集 今を生きる若者の意識～国際比較からみえてくるもの～」(<http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h26gaiyou/tokushu.html>: 2017年2月17日所在確認)
- 文部科学省(2017a)「小学校学習指導要領」文部科学省。
- 文部科学省(2017b)「中学校学習指導要領」文部科学省。
- 峯明秀編(2016)『中学社会科“アクティブ・ラーニング発問”174』学芸みらい社。
- Biggs, J. and Tang, C. (2011) *Teaching for Quality Learning at University*, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Guillaume, A.M. et al. (2007) *50 Strategies for Active Teaching: Engaging K-12 Learners in the Classroom*, Pearson Education Inc.

本稿は、平成28年度科学研究費補助金(基盤研究C:課題番号16K04507)の支援を得て行った研究の一部である。