

H.Lynn エリクソンによる教員研修の構造と特質

—社会科教師の実践支援としての意味—

渡 邊 巧

I. 問題の所在

今日、求められる教師像として「反省的な教師」「成長する教師」(池野、2011:233)といった言説が語られている。こうした動向において、教員研修(校内研修や授業研究を含む)は、教師の授業改善を促進するための場として、その意義が再評価されている。例えば、北田(2007)や坂本(2013)、渡邊ら(2016)の取組がある。我が国では、歴史的にみても、教員研修の機会が充実している。しかし、「研修の実実施計画の意図や進むべき方向性の不明瞭さ、あるいは教員のコンセンサスの不一致」(岩田、2015:25)といった課題も指摘されている。

教員研修に関する先行研究では、各研修の史的、制度的な特質が解明されてきた。例えば、佐久間(1996)、的場(2000)、牛渡(2002)、八尾坂ら(2005)、久保(2017)の取組がある。とりわけ、的場(2000)は「新しい教科が導入された場合に教師に求められる資質」とその形成論理を解明しており、注目できる。社会科教育の文脈では、桑原(2009)や田口ら(2009)、谷田部ら(2012)による教員研修プログラムの開発研究が知られている。また、中本(2015)は、元指導主事の立場から社会科教員研修の実践研究に取り組んでいる。しかし、先行研究では、現行の教育制度が前提となっており、「そもそも教師教育はどうあるべきか」といった本質的な視点(渡邊、2017:91)は弱くなっている。教科指導を担う教師に求められる資質・能力の理論的な検討としては、課題が残っている。

教師の成長は、教育経験や同僚、先輩教師との出会いといった偶発的な要因に支えられており、意図的・計画的な側面ばかりではない。しかしながら、教員研修は教師の成長のきっかけになるものである。研修機関(大学や教育委員会、各学校等)や教師教育者(大学教員や指導主事、先輩教師等)には、教師を支援する体制や研修のカリキュラムを整えていくことが求められるのではないか(山崎、2008:148-154)。

こうした先行研究を踏まえつつ、本稿では、子どもの社会認識および市民性形成を担う教師(=社会科教師)の資質・能力の形成論理に注目し、社会科教員研修カリキュラムのひとつの理念型を明らかにする。

具体的な検討事例としては、教育コンサルタントの H.Lynn エリクソンによる教員研修(教師の実践支援)を取り上げる。

エリクソンに関する先行研究は、石井(2011)によるものがある。石井は、彼女のカリキュラム設計論に注目し、その特徴について「活動主義や網羅主義の克服、教科カリキュラムと総合的カリキュラムの架橋、そして、高次の思考力の育成など」(石井、2011:245)を概念や知識の構造に注目することでおこなっていると説明している。ここでは、カリキュラム構造の分析とその史的な位置づけがなされている。

それに対して本稿では、以下の問いを検討する。エリクソンによる教員研修はどのような構造(=

目標・内容・方法)で、どのような人々が関与しておこなわれているか。それは、社会科教師にどのような資質・能力を論理的に形成しうるのか。

上記の問いを解明するために、研修のテキストと手引書の内容構造の分析をおこなう。分析に際しては、エリクソンや氏に紹介を受けた社会科教師からのメール回答や資料も活用する。以上を踏まえて、我が国の研修機関および教師教育者に対する示唆を提示する。なお、本教員研修の効果(社会科教師による授業改善の実際)は、渡邊(2015)を参照していただきたい。

Ⅱ. エリクソンによる教員研修の構造

エリクソンは、「概念に基づくカリキュラムと指導 (Concept-Based Curriculum and Instruction)」と呼ばれるカリキュラム設計論を提唱する民間のコンサルタントである。アメリカ合衆国のワシントン州・モンタナ州を拠点としているが、国際バカロレア (IB) のコンサルタントを担うなど、国内外で活動している。なお、小学校教師や校長等の経験を有している。

特定の教科に限定されたカリキュラム設計論ではないが、多くの社会科教師に受容されている。これは、教育の現代化の系譜に位置付くものである。彼女によれば、Hilda タバ¹⁾の研究成果を意識していると言う (Erickson, 2008:28-30)。エリクソンの教科論自体は、その修正・発展版と言えるものである。しかし、教員研修として体系的かつ計画的な活動が展開されており、現代の社会科教師たちに受け入れられている点が注目できる。

具体的な活動としては、教師と教師教育者を対象にしたワークショップ・講演会の実施、書籍の出版、学区や学校・個人へのコンサルティングをおこなっている。書籍に関しては、それら自体が、ワークショップのテキストとなっている。特に、“*Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*” (以下、TC と略記) と “*Stirring the Head, Heart, AND Soul : Redefining Curriculum, Instruction, and Concept-Based Learning*” の2冊には、校内や地域で教師教育者がワークショップをおこなうための手引書も付録されている。TC に関しては、映像教材を含むマルチメディアキットも開発されている。映像教材には、エリクソンによる理論の解説映像や教師が単元設計をおこなう場面、実際の授業場面等が収録されている。

なお、教師教育者に対しては、毎年7月に6日間程度の研修会を実施し、その受講者には資格付与と研修用教材の提供をおこなっている²⁾。ここでいう教師教育者とは、コンサルタント、熟達教師、大学教員の意味である³⁾。特に、地域や校内において後輩指導をおこなう熟達教師(メンター、コーチ)の意味合いが強い。教師たちが研修や書籍等から学んだ知識を、日々の実践で生かしていくためのサポート体制の構築が目指されている (Erickson& Lanning, 2014: 52-53)。つまり、教師と彼らを支える教師教育者を重層的に育成することで、教師の学習を継続可能なものとしている。

1. 職能開発ルーブリック

エリクソンは、教科の学習を通して子どもを「概念的思考者 (conceptual thinker)」に育てることを目指している。具体的には、「既有の知識と概念が共通する新しい事象の間に傾向や関係を見ること (=概念的思考) のでできる」⁴⁾ 人とされる。類似の意味で、「相乗的思考 (synergistic thinking)」という表現も用いられている。こうした能力は、「問題や契約、相互依存関係によって複雑化」(Erickson、

2010:175) する今日世界の市民に求められることであるとしている。このような子どもを育成するために、エリクソンは、「概念に基づくカリキュラムと指導」といった理論を提唱し、それが実現できる教師と彼らに指導・助言ができる教師教育者の育成をおこなっている。

エリクソンが、教師に求める資質・能力は、ルーブリックの形式で明示されている (Erickson & Lanning, 2014: 52-72)。本稿では、「職能開発ルーブリック」と呼ぶ。これは、3つの領域から構成されており、1「概念に基づくカリキュラムと指導を理解する」、2「概念に基づく授業プランニング」、3「概念に基づく指導」となっている。それぞれ、初級 (novice)、中級 (emerging)、上級 (master) といった3段階に分かれている。このルーブリックは、教員研修を通した教師の成長を自己や他者 (同僚・管理職) がチェックするために用いられる。

第1の「概念に基づくカリキュラムと指導を理解する」は、①「概念に基づく教授・学習を支持する」、②「概念に基づくカリキュラムと指導の構成要素」、③「継続的な学習への献身」から構成されている。

③「継続的な学習への献身」に関するルーブリックは、次頁の表1上段の通りである。上級では、自分自身が積極的に学習を継続することと、校内等における同僚の職能開発を率いていくことが求められている。また、メンタリングやコーチングをしていくことも想定されている。中級では、研修で学習した成果を日々の実践に生かしていくことが求められている。また、同僚等からのメンタリングやコーチングを受け入れるという態度も示されている。初級では、研修で学習した「概念に基づくカリキュラムと指導」の視点からの授業改善を試みるという初歩が示されている。

その他、①「概念に基づく教授・学習を支持する」の上級では、「概念に基づくカリキュラムと指導の根拠を研究成果等の引用によって明確に述べる」ことができるという能力が設定されている。②「概念に基づくカリキュラムと指導の構成要素」の上級では、「正確な専門用語を使用して概念に基づくカリキュラムと指導の様々な構成要素とそれぞれの理由を説明する」等が設定されている。

①「概念に基づく教授・学習を支持する」と②「概念に基づくカリキュラムと指導の構成要素」では、エリクソンが提唱する「概念に基づくカリキュラム」が、どのような構造になっており、なぜそのようなになっているのかという点を理解し、言葉として説明できることを教師に求めている。それと共に、③「継続的な学習への献身」では自分自身が学び続けながら、後輩を指導していく姿勢が教師に求められている。

第2の「概念に基づく授業プランニング」は、8つの項目から構成されている。順に、①「授業の導入」、②「学習目標 (learning target)」、③「導く問い (guiding questions)」、④「学習経験 (learning experiences)」、⑤「評価方法」、⑥「個別化 (differentiation)」、⑦「授業設計」、⑧「授業の終結」である。

③「導く問い」に関するルーブリックは、表1中段の通りである。導く問いは、「事實的→概念的→論争的」といった3つの異なる種類に分けられる。これらの問いは、子どもによる「概念的思考と問題解決のための繋ぎ道具 (bridging tool) としての役割を果たす」とものとされている。上級では、子どもの理解を概念的水準に高めるために、3種類の問いを効果的に使い分けができるといった能力が想定されている。中級では、生徒が陥りやすい誤解を想定し、事實的な問いと概念的な問いを活用できるといった能力が想定されている。初級では、子どもの理解を概念へ橋渡しするための問いが設定できないという状態が挙げられている。

エリクソンは、「“私の授業プランは頭の中にある”と考えて教室に行くのは、教師として不十分

表 1：各項目のルーブリック例

初級	中級	上級
1「概念に基づくカリキュラムと指導を理解する」－ ③「継続的な学習への献身」		
・概念に基づく(カリキュラムと指導に関しての)研修に参加する。すなわち、2次元の授業を3次元の授業に変化させるための手段を試みる。 ＜訳注＞ エリクソンは、事實的知識と技能によって構成された授業を2次元と表現し批判している。その上で、事實的知識、技能、両者を統合するための概念といった3要素から授業を構成することを提起している。	・概念に基づくカリキュラムと指導に関しての職能開発研修に参加し、その後、新たに学んだことを実践の中で活用することを試みる。 ・公式や非公式(になされる)コーチングやメンタリングの支援を受け入れる。 ・概念に基づくカリキュラムと指導に関してのテキストを一人で読む。	・他者との継続的な対話と協働的な取り組みを含んだフォローアップの実施と共に、研修や読書会への活発な参加からも分かるように、概念に基づくカリキュラムと指導を熱烈に支持している。(協働的な取り組みの)例：コーチングとメンタリング。 ・学習を共有すると共に職能開発を率いることを通して、理解を深めるための継続的な努力を(他の人々に)見せる。 ・継続的に実践を省察し改善する。
2「概念に基づく授業プランニング」－ ③「導く問い」		
・授業プランにおける問いが事實的知識と決まりきった技能に偏っている。	・授業の問いに、異なるタイプ(事實的・概念的・できる限り論争的な問い)が反映されており、生徒の誤った考えも想定されている。	・異なるタイプ(事實的、概念的、論争的)の問いが想定され、授業プランによって示されている。 ・授業プランは、生徒たちの理解を概念的水準から事實的水準に到達させるために、問いを使うことについて、熟考した(教師の)努力を示している。
3「概念に基づく指導」－ ③「授業の終結」		
・教師が、授業における学習経験の要点をまとめている。	・生徒たちの学習した知識と技能のまとめの評価(形成的と総括的)があり、生徒たちの概念的理理解の水準を判定する試みがなされている。 ・授業を超えて、関連のある実践が課されている。	・学習目標とされた知識、技能、理解に関する学習の証拠(形成的か総括的)が集められている。 ・教師と生徒たちが協力し、学習の達成度(過程と成果)を省察し分析している。 ・生徒たちは、将来の学習目標に向けて学習をどう組み立てていくかを学んでいる。

(Erickson& Lanning、2014：pp.61-70 より筆者が訳出して作成)

だし専門的に無責任である」として、「授業プランニングの重要性は、どれだけ誇張しても誇張しすぎることはでない」と述べている。

第3の「概念に基づく指導」は、授業の流れに沿って、①「授業の導入」、②「授業の展開」、③「授業の終結」から構成されている。

③「授業の終結」に関するルーブリックは、表1下段の通りである。上級では、子どもの学習の証拠を集めると共に、学習の達成度を子どもと協働して、省察・分析するとなっている。また、子どもに学び方を学習させているかという点も問われている。

その他、①「授業の導入」の上級では、「授業が生徒たちの関心と興味を即座に引きつけている」等が設定されている。②「授業の展開」の上級では、「学んだことの転移と理解を深めることを助けるために様々な指導技術を使って教えている。」等が設定されている。なお、指導技術としては、「質問、概念や一般的知識が同じ他の事例を聞く、フィードバック、そして生徒たちに分析の理由とその裏付けとなる根拠を問うこと」が例示されている。授業計画を教室で実践する力を捉えようとしている。

エリクソンは、教科観、授業計画力、授業実践力の3領域に関して、教師を成長させようとしている。とりわけ、自身が提唱するカリキュラム設計論の構成要素と各要素の関係性を理解し説明できることを教師に求めている。その上で、具体的に授業計画の形で具現化できる能力および姿勢を教師に育成しようとしている。また、各領域の上級では、中級以下の教師にメンタリング・コーチングをするという側面を持っている。このことから、優れた教師を教師教育者（メンター・コーチ）へと意図的・計画的に成長させようとする考え方を確認できる。このような職能開発ルーブリックによって、日々の実践を捉えることで、ワークショップ等（狭義の教員研修）の成果を日々の実践と関連づけさせようとしている。

2. ワークショップの全体構成ー TC の場合ー

(1) ワークショップの概要

エリクソンは、教師を成長させるために、様々な活動（広義の教員研修）をおこなっている。ここでは、ワークショップに注目する。具体的には、前述のTCとその手引き書（facilitator's guide）を取り上げる。

ワークショップは、原則としてテキストを前から学習していくことになる。テキストの構成とワークショップにおける各章の時間配分は、表2の通りである。

1章と2章では、概念に基づくカリキュラムと指導に関する基本的な理念が説明されている。3章では、州等が定めるスタンダードとの整合のさせ方について説明されている。4章では、概念に基づく単元と授業を設計する方略について説明されている。5章では、設計したプランを実際に教室でおこなう際の学習指導の方略が説明されている。そして、6章は、リーダーシップの役割として、教師を支える教師教育者や行政の担当者に求められる姿勢と能力となっている。例えば、授業観察の視点等も提示されている。

テキスト自体が、教師の教科指導力を育成することを目指して編集されており、これを教師個人や集団で読むこと自体も一種の研修としての側面を持っている。しかし、読み解くこと自体が難しい。そこで、エリクソン自身によるワークショップやエリクソンから資格付与を受けた教師教育者が、ワークショップを企画することが推奨されている。

表 2：TC の章構成とワークショップの時間配分

各章のタイトル		半日用	1 日用	2 日用
導入		15 分	15 分	15 分
1 章	考える教室	30 分	30-45 分	45 分
2 章	知識の構造	60 分	90 分	90 分
3 章	アカデミックスタンダードとの整合性をとる			30 分
4 章	概念に基づくカリキュラムと指導を設計する	60 分	120 分	120 分 270 分
5 章	概念に基づく指導		60 分	2 日目 午後
6 章	リーダーシップの役割			

(左側の章構成は Erickson、2007 より筆者作成。右側の時間配分は Erickson、2009a より筆者作成)

手引き書には、半日、1 日、2 日でおこなう場合のワークショップ例が紹介されている。ミニマムとして設定されている半日のワークショップでは、1 章、2 章、4 章が扱われている。教師の教科観と授業計画力の育成が重視されていることが分かる。2 日間のワークショップの場合、4 章で実際に単元を設計する学習が用意されている。5 章や 6 章は、後回しにされており、比重が低いと考えられる。なお、教師の参加者が多い場合は 5 章・6 章を混ぜておこなうとされ、管理職が多い場合は 6 章を中心にするとされている。

各章には、参加者に議論させる問い (discussion questions)、学習経験が設定されている。それらを、映像教材や配布資料等を活用して、おこなっていくことになる。

(2) ワークショップの過程

ワークショップの導入では、参加者の属性確認がおこなわれる。具体的には、教師と管理職の別である。次に、2 枚の絵が示される。1 枚は、授業に退屈している生徒たちの絵であり、もう 1 枚は、授業に熱中している生徒たちの絵である。このような違いが生じた理由について考えさせている。その上で、参加者に対する課題が提示されている。これらは、エリクソンが提唱する理論に関するものとなっている。例えば、半日のワークショップでは、以下の 4 点が提起され、それぞれが問いとして参加者に提示されている。

第 1 に、多くのカリキュラムが、「事実的な知識」と「技能」の 2 つの要素から構成されていることを批判し、それに「概念」を加えた 3 つの要素によってカリキュラム (単元や授業) を作り直すことを提起している。これは、「伝統的な 2 次元のカリキュラム・指導モデルと概念に基づく 3 次元のモデルの違いは何か。」と示されている。

第 2 に、子どもの思考力を育てると共に、学習に対する動機づけをおこなう必要を提起している。この時、概念的レンズ (例：文化や相互作用) という発想を使用することを提起している。これは、「私たちは概念的レンズ (conceptual lens) を高次の思考の保証や学習に対する生徒たちの動機づけに、どのように使用することができるか。」と示されている。

第 3 に、教授・学習の改善に、知識の構造という発想を使用することを提起している。これは、「知識の構造とはどのようなもので、私たちは全ての生徒たちのための教授・学習の改善にその構造をどのように使用することができるか。」と示されている。

第 4 に、学習において、無理なく子どもに概念獲得を達成させる方略について提起されている。これは、「私たちは、よりパワフルで持続的かつ本質的な理解 (一般概念) を表現させるために、どの

ように思考の足場がけ (scaffold) をするか。」と示されている。

こうした問いを踏まえて、各章に関わる映像を視聴し、それぞれの章で設定された問いを話し合い、学習経験をおこなっていくことになる。手引き書に示された学習経験のタイトルは、次頁の表3の通りである。単元を設計する上で必要な各理論を検討し、それぞれを取得させていくものとなっている。なお、時間のある場合には、各理論を関連付けて、単元を設計することも求められている。

以下、4章の学習経験⑨「他の単元構成要素を仕上げる」について説明する。実際に、単元設計をおこなう場面である。ここでは、4人から6人の教科(領域)か学年ごとのグループでおこなうことが想定されている。配布資料として、単元設計の手順、それを踏まえた単元計画書 (unit planner) が用意されている。単元設計の手順は、12段階で説明されている。その要点は、単元名、概念レンズ、サブトピックとサブ概念、単元概要、子どもに形成したい持続的・本質的な理解、導く問い、知識と技能、評価、パフォーマンス課題、採点ガイドの設計、学習経験、単元に関わるリソース・メモという手順となっている。

また、授業計画書 (lesson planner) も開発されている。これらは、授業の流れを示したものではない。子どもに獲得させたい知識や技能を明らかにすることで、それらを達成するために必要な要素 (学習経験や問い) の関連付けをおこなわせることが意図されている。そのため、単元ウェブ (unit web) という表現も見られる。各章で学習した内容は、実践に適用していくことが求められている。

最後には、参加者によるワークショップの評価もおこなわれる。ワークショップの内容・過程・文脈・全体について問われ、自由記述欄も用意されている。例えば、内容に関しては「このセミナーの中で検討されたトピックは、あなたの学校や学区における固有のニーズとどのくらい合致していたか」等と問われている。こうした評価フォームは、Guskey (2000) に依拠している。これによって、研修内容への批判可能性を保証すると共に、教師教育者にとっては参加者からのフィードバックが得られるようになっている。

以上のワークショップを通して、エリクソンは、教師の授業計画力を中心に育成しようとしている。「概念に基づくカリキュラムと指導」を実現する上で必要な各要素を分割して、個々に習得させた上で、それらの関連づけをおこなわせている。

表3：学習経験の一覧

章	学習経験
1	①概念的レンズ ②概念的レンズによる個別化 ③相乗的思考
2	④知識の構造 ⑤マクロとミクロ概念 ⑥ミクロ概念
3	⑦知り、理解し、できる
4	⑧単元ウェブ ⑨他の単元構成要素を仕上げる ⑩思考を足場がけ (支援) する方略 ⑪導く問い ⑫本質的な内容 ⑬鍵となる技能 ⑭パフォーマンス VS アクティビティ ⑮採点ガイド ⑯生徒たちのための学習経験
5	⑰2次元 VS 3次元の指導 ⑱モチベーションの理論 ⑲グラフィックオーガナイザー
6	⑳概念に基づく授業の観察

(Erickson, 2009a より筆者作成)

Ⅲ. エリクソンが想定する社会科教師像

1. カリキュラムの基本構造

エリクソンは、カリキュラムとは、単元 (unit) と授業 (lesson) を含むものと捉えている。また、州や学問団体による各スタンダードはフレームワークに過ぎないと強調している。そのため、教師による独自の単元づくりが重視され、カリキュラム (単元・授業) 設計論と教員研修論が一体として語られている。

エリクソンの理論の根幹には、KUDs と呼ばれる考え方がある。知る (know)、理解する (understand)、できる (able to do) を意味であり、それぞれに関して学習目標を明確化していくことが求められている。

カリキュラムは、①「事實的知識と技能」、②「両者を統合する概念」、③「一般的知識・原理」⁵⁾ といった3つの次元から捉えられている。概念に基づき、知識と技能を明確に区分して設計することにより、子どもの思考と理解を促すことになるという。そのために、知識の構造が活用されている。なお、音楽や美術、英語は内容よりも方法を重視した教科とされ、この場合には、L A. ランニングの過程の構造 (structure of process) が有効とする。過程の構造は、上から順に、理論、原理・一般的知識、概念、過程 (processes)、方略 (strategies)、技能 (skills) となっている。

概念は、マクロ概念とミクロ概念が設定されている。前者の例には、「時間・継続性・変化、人々・場所・環境」など8種類が提案されている。これらは、1994年版全米社会科協議会 (NCSS) スタンダードに設定されている10の概念的テーマの中から引用しているとのことである。後者の例には、「独立、伝統、市場、正義、動機」など44種類が提案されている。他教科も同様に示されている。あくまで例示であり、教師が独自の概念を設定することを勧めている。

2. 単元計画

以下、第8学年単元「植民地化と入植：1763年に始まった」を分析することで社会科単元としての特徴を説明する。これは、エリクソンが単元設計のし方を説明する中で提示しているものであり、彼女が理想とする社会科授業の姿を見出す上で、適した対象と言える (Erickson, 2007 : 71-96)。

本単元では、「文化」と「相互作用」といった概念を視点にして、アメリカの植民地時代を学習している。ここでは、ヨーロッパ人と先住民の交流、ヨーロッパの国家にとっての植民地の役割などが扱われている。内容の網羅的・表面的な理解に終始しないように「植民地、信仰、慣習、価値、先住民、同化、文化的アイデンティティ、社会的かつ政治的構造、貿易、商品／サービス、競合、代表者、政府」といった13の概念が設定されている。各概念は、表4のような一般的知識を概念的思考によって形成するために位置づいている。

一般的知識としては、「b. 先住民の文化は、国家の探検によって分裂や支配されることがある。」「c. 植民地は、社会や政治構造が発展し、新しい信念や価値が強化されたとき、宗主国から受け継いだルールに異議を唱えるかもしれない。」など文化間での政治・経済の仕組みや関係を把握させていくものになっている。つまり、アメリカの植民地時代に関する学習を踏まえて、多文化 (複雑化) が進む現代社会を考えていく際に応用可能な思考の枠組みを子どもに形成するものとなっている。

このような子どもの社会認識を形成する上で、重要な役割を担うものが表5の「導く問い」である。なお、表中ゴシック太字は筆者がラベリングした。導く問いは、「事實的な問い (F : factual)」

「概念的な問い (C: conceptual)」 「議論を刺激する問い (P: provocative)」 の3つに分類されている。

事実的な問いには「b. 大航海時代の植民地の設置は、スペイン、イギリス、フランスの経済・政治においてどのような利益があったのだろうか。」といったものが含まれている。

表4: 「植民地化と入植: 1763年に始まった」における一般的知識

a. 国家は、彼らの経済や政治的関心から植民地を探し求め、設置する。
b. 先住民の文化は、国家の探検によって分裂や支配されることがある。
c. 植民地は、社会や政治構造が発展し、新しい信念や価値が強化されたとき、宗主国から受け継いだルールに異議を唱えるかもしれない。
d. 生産の要求は、他の文化との貿易に刺激される。
e. 商品やサービスの価格は、競争や生産可能性の度合いに応じて変動する。
f. 近代政府の基本法理は国家の初期の信仰、価値、そして経験から発展する。
g. 議会制の政府は、政治プロセスに個々の市民が参加することに価値を見出す。

(Erickson, 2007: 73より筆者が訳出して作成)

表5: 「植民地化と入植: 1763年に始まった」における導く問い

F: 事実的な問い ＜事象の要因＞ a. 何の要因が、15-17世紀の大航海時代を牽引していたのだろうか。 ＜事象の結果＞ b. 大航海時代の植民地の設置は、スペイン、イギリス、フランスの経済・政治においてどのような利益があったのだろうか。
C: 概念的な問い ＜社会の仕組み＞ c. なぜ国家は、経済と政治権力について考えるのだろうか。 ＜社会問題の表出＞ d. 植民地の設置なしの場合、国家は今日どのような経済(的利益)と政治的利益を得ていたのだろうか。
P: 議論を刺激する問い ＜社会問題の議論＞ e. なぜ、国家経済と政治の間には緊張が続いているのだろうか。この緊張は、健全か健全でないのか。あなたの立場を擁護しなさい。

(Erickson, 2007: 73-74より筆者が訳出して作成、ゴシック太字は筆者による解釈)

概念的な問いには「d. 植民地の設置なしの場合、国家は今日どのような経済(的利益)と政治的利益を得ていたのだろうか。」といったものが含まれている。

議論を刺激する問いは「e. なぜ、国家経済と政治の間には緊張が続いているのだろうか。この緊張は、健全か健全でないのか。あなたの立場を擁護しなさい。」となっている。

これらの問いは、子どもに以下のような社会事象の把握を促していると考えられる。

事実的な問いのうち「a. 何の要因が、15-17世紀の大航海時代を牽引していたのだろうか。」は、

事象の要因について思考させている。「b. 大航海時代の植民地の設置は、スペイン、イギリス、フランスの経済・政治においてどのような利益があったのだろうか。」は、事象の結果について把握させることが意図されている。つまり、事象の因果関係を子どもに捉えさせようとしている。

概念的な問いのうち「c. なぜ国家は、経済と政治権力について考えるのだろうか。」は、社会の仕組みについて把握させている。「d. 植民地の設置なしの場合、国家は今日どのような経済（的利益）と政治的利益を得ていたのだろうか。」は、知識がなければ気づけない（見過ごしてしまう）社会問題を表出させる役割を担っている。これは、自分たちが暮らす社会の根底に存在する歴史的かつ構造的なジレンマに気づかせる役割を持ったものと考えられる。ここでは、植民地となった場所や国が、現在の経済や政治においても大きな役割を果たしていることを気づかせている。

そして、議論を刺激する問いの「なぜ、国家経済と政治の間には緊張が継続しているのだろうか。この緊張は、健全か健全でないのか。あなたの立場を擁護しなさい。」は、概念的な問いによって表出した（気づいた）社会問題について議論させて立場を表明し、その主張を正当化させるものであるといえる。

3. 評価活動

本単元では、パフォーマンス課題という形式を採っている。ここでは、「あなたは、アメリカゲーム盤のデザイナーです。あなたは、初期アメリカの独立 13 州について 8 年生に教えるためのゲームをつくることを任された。」という状況が設定され、パフォーマンスを求めている。

評価の目的は、「国家は、彼らの経済や政治的関心から植民地を探し設置してきたこと、そして、植民地での文化は歴史的出来事、慣習、価値や信念によって方向づけられてきたこと」といった一般的知識の理解を捉えることである。採点は、教師がガイドを作成し生徒のパフォーマンスにおける質を見ていくことになるという。

パフォーマンス課題によって、一般的知識を表出させることによって、概念的思考の質を捉える評価活動が想定されている。

エリクソンは、単元において 3 種類の問いを用いることを求めている。それらは、事実的な問い (F)、概念的な問い (C)、議論を刺激する問い (P) である。これを社会科の文脈で置き換えると、概念を分析視点として社会問題を扱っていくことを意味している。例えば、歴史の場合、現代社会にも続くジレンマとそれを生み出す背景と構造を学習していくものとなっている。ここでは、社会における構造的なジレンマ（社会問題）の学習が志向されている。

アメリカ社会科において、概念と社会問題は、一つの共通基盤ともいえるものであり、エリクソンの理論は、両者を取り入れた社会科授業を実現していく枠組みとなっている。このような社会科授業ができる教師の育成が目指されている。

IV. 社会科教員研修としての特質

以上の検討を踏まえて、エリクソンの諸活動を社会科教員研修として捉え、その特質を示す。また、解釈の補完として、実際の社会科教員（Ayo P. マグウッドと Krista F. フェラーロ）による評価を引用する⁶⁾。

第1に、他教科との関連を考えつつ、教科（社会科）固有のカリキュラム（単元・授業）づくりをおこなっていく枠組みが提供されている。社会科教師にとっては、概念を視点にして社会的なジレンマを分析していく授業づくりの基盤となっている。

社会科教師のフェラーロによれば、概念を活用することで、子どもたちは「具体例から重要観念（big idea）と教訓を引き出すことができる」としている。概念を設定しなければ、一部の才能ある生徒しか重要観念を見出せないのではないかともいう。例えば、科目歴史では、「（アメリカの）19世紀初頭の女性に関する学習」を通して、子どもたちに「社会変革と政治変革の相互関係を理解」させたという。このことは、「21世紀の同性愛者の権利に関する運動」を説明する上でも適用できるとしている。歴史学習を公民学習化することで、子どもたちにとって学ぶ意義を持たせることに繋がっている。以上のように、社会科が担う概念形成の範囲を明確化しており、他教科との連携を促すものとなっている。実際、フェラーロは、自由という概念を中心にして、歴史、英語、美術との連携をおこなったという。教師、教師集団の教科指導力の向上だけでなく、学校づくりを促進する働きも意図されている。

第2に、教師たちの日々の実践やその成長を特徴づけるための理論や指標が提供されている。その典型が、職能開発ルーブリックである。ここでは、「教師の教科観・授業計画力・授業実践力」に関する成長を捉えていくことが目指されていた。

社会科教師のマグウッドによれば、エリクソンの理論を学習した時、自身が「既に無意識でそのような方法で教えていたことに気づいた」と述べている。それにより「公式のモデルと公式のアプローチ」を提供され、既におこなっていた実践に適用できたとしている。

第3に、授業者としての教師だけでなく、地域や校内におけるメンター・コーチとしての教師教育者を重層的に育成することで、研修効果を増大させようとしている。あくまで、教師は学校現場で成長すると捉えられている。エリクソンによるワークショップ等の活動は、その基盤を整えるためになされている。したがって、ワークショップにおける学びを教師の実践に転移させることが求められる。教師の日々の授業スタイルを知り、学校・地域の状況を共有する教師教育者の存在が、教師の成長を支えている。前述のマグウッドとフェラーロが、メンティーとメンターといった関係になっている。

エリクソンは、概念を活用したカリキュラム（単元・授業づくり）のあり方を提唱し、それができる教師の育成をおこなっている。社会科教育にとって、子どもの概念形成を担うことは、1つの中心的な課題である。それと同時に、概念に注目したカリキュラム設計とそれができる教師を育成することは、他教科との連携可能性を高めるものとなっている。

また、教師を意図的に教師教育者へ成長させるカリキュラムを含みもつことで、地域のリーダーを作り出し、教師たちの協働的コミュニティの形成が意図されている。教科指導の向上とそれを支えるリーダーの育成を一体として組織していることにも特質を見出すことができる。以上は、我が国に対して、教科、とりわけ社会科教員研修のひとつのあり方を示唆しているのではないだろうか。

註

- 1) タバによる社会科カリキュラムに関しては、棚橋（2002）に詳しい。
- 2) 2014年8月20日のメールにてエリクソンから説明を受けた。
- 3) 2014年8月20日のメールにてエリクソンから説明を受けた。
- 4) 2013年7月9日のメールにてエリクソンから説明を受けた。

- 5) エリクソンは、固有名詞や過去形動詞を含む命題は事實的知識と見なし、一般的知識を時代や文化を超えて応用可能なものに限定している (Erickson、2008: 38-40)。例えば、ヨーロッパやアメリカ等の国名が入るものは事實的知識とされている。
- 6) 両氏の承諾に基づき氏名・校種を公表する。本稿の引用は、2015年2月4日・6日のメールによる。筆者は、エリクソンからマグウッドを紹介された。マグウッドとフェラーロは、ともに9年目の高等学校の教師である。フェラーロは、マグウッドの元同僚かつメンターである。両氏による実践は、全米社会科協議会の雑誌にて発表されている (Magwood & Ferraro、2013)。

付記

本稿を執筆するにあたり、H. Lynn エリクソン氏・Ayo P. マグウッド氏・Krista F. フェラーロ氏には資料や情報の提供、助言をいただいた。この場をかりて、謝意を表します。

本稿は、2016年に広島大学大学院教育学研究科に提出した学位論文『アメリカ社会科における教員研修の思想と方法－社会科教師の資質・能力形成を視点として－』の一部を再構成したものである。

引用文献

- 池野範男 (2011)「教師の授業力向上」全国社会科教育学会編『社会科教育実践ハンドブック』明治図書、pp.233-236。
- 石井英真 (2011)『現代アメリカにおける学力形成論の展開』東信堂。
- 岩田昌太郎 (2015)「教員研修のスタイルには何がある？」木原成一郎・徳永隆治・村井潤編『体育授業を学び続ける』創文企画、pp.24-25。
- 牛渡淳 (2002)『現代米国教員研修改革の研究』、風間書房。
- 北田佳子 (2007)「校内授業研究会における新任教師の学習過程－『認知的徒弟制』の概念を手がかりに」『教育方法学研究』第33巻、pp.37-48。
- 久保富三夫 (2017)『教員自主研修法制の展開と改革への展望』風間書房。
- 桑原敏典 (2009)「教員の資料活用力向上を目指した社会科授業力開発研修プログラムに関する研究」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第140号、pp.33-41。
- 坂本篤史 (2013)『協同的な省察場面を通じた教師の学習過程』風間書房。
- 佐久間亜紀 (1996)「1930年代における現職教育ワークショップの成立『八年研究』における現職教育プログラムの形成過程」『日本教師教育学会年報』第5号、pp.89-107。
- 田口紘子・溝口和宏・田宮弘宣 (2009)「実践的な力量形成を実現する教員研修モデルカリキュラムに関する研究－「社会科授業実践力診断カルテ」の開発を通して－」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第19巻、pp.13-22。
- 棚橋健治 (2002)『アメリカ社会科学習評価研究の史的展開』風間書房。
- 中本和彦 (2015)「教員研修における社会科授業力形成」梅津正美・原田智仁編『教育実践学としての社会科授業研究の探求』風間書房、pp.289-309。
- 的場正美 (2000)「ドイツ政治教育の現職教育構想と教師に求められる資質－ノルトライン・ヴェストファーレン州を例として－」『教育方法学研究』第26巻、pp.39-46。
- 八尾坂修編著 (2005)『教員人事評価と職能開発』風間書房。
- 谷田部玲生 (研究代表者) (2012)『免許状更新講習における社会科系教科教育講習プログラム (基盤研究B) 研究成果報告書』。
- 山崎準二 (2008)「韓国・中国・日本を比較してみた現職教員研修の現状と課題」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発センター編『東アジアの教師はどう育つか』東京学芸大学出版会、pp.148-155。
- 渡邊巧 (2015)「教員研修の学習効果としての自律的な授業改善過程とその要因－A.P マグウッドによる歴史授業改善の場合－」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第2部 (文化教育開発関連領域)』第64号、pp.63-72。
- 渡邊巧・大坂遊・草原和博 (2016)「小学校における社会科を中心とした校内研修の意味と効果－校内研修の教科教育学的考察－」『教育学研究ジャーナル』第18号、pp.1-10。

- 渡邊巧 (2017) 「日米における社会科教師教育研究の発展と課題－研究対象として教師教育を捉える－」『社会科教育論叢』第50集、pp.91-100。
- Erickson, H. L., (2007) *Concept-based Curriculum and instruction for the thinking classroom*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Erickson, H. L., (2008) *Stirring the Head, Heart, And Soul: Redefining Curriculum, Instruction, and Concept-Based Learning*. (3rd ed) Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Erickson, H. L., (2009a) *Facilitator's Guide, Concept-based Curriculum and instruction for the thinking classroom*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Erickson, H. L., (2009b) *A Multimedia Kit for Professional Development, Concept-based Curriculum and instruction for the thinking classroom*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Erickson, H. L., (2009c) *Facilitator's Guide, Stirring the Head, Hear, And Soul: Redefining Curriculum, Instruction, and Concept-Based Learning*. (3rd ed) Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Erickson, H. L., (2010) Conceptual Designs for Curriculum and Higher-Order Instruction. In A. Marzano (Eds.). *on excellence in teaching*, Bloomington, IN: Solution Tree Press, pp.168-192.
- Erickson, H. L. and Lanning L. A., (2014) *Transitioning to Concept-Based Curriculum and Instruction: How to Bring Content and Process Together*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R., (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Magwood, A. and Ferraro, K. F., (2013) Using Conceptual Tensions and Supreme Court Cases to Increase Critical Thinking in Government and Civics Classrooms, *Social Education*, 77 (4) pp.206-210.

(広島大学大学院教育学研究科准教授)