

教職科目の授業におけるコンセプトマップの意義

—特別活動に関する学生の学習実感に着目して—

大日方 真史*

Significance of Concept Maps in Teacher Training Courses —Students' Learning Experience Regarding Special Activities—

Masafumi Obinata*

要 旨

本稿は、筆者が担当した教職科目（「特別活動論」「特別活動論Ⅱ」）の授業を取り上げ、序盤と終盤に受講生が作成したコンセプトマップを受講生自ら比較する記述に着目し、教職科目の授業におけるコンセプトマップの意義を探るものである。その際、授業に取り入れた諸活動に特に焦点をあてる。分析の結果、受講生が自身の学習を肯定的に実感する可能性や、授業の主題への受講生の接近を授業者が確認する可能性が明らかになった。

キーワード：コンセプトマップ、学習の実感、特別活動、子ども主体、大学授業

はじめに

本稿は、筆者が担当した教職科目のある授業を取り上げ、その受講生が序盤と終盤に作成したコンセプトマップを受講生自身で比較する記述に着目して、教職科目の授業におけるコンセプトマップの意義を探るものである。特に、授業に取り入れた諸活動に焦点をあてる。

対象とする授業は、2019年度前期および2020年度後期に開講された「特別活動論」と「特別活動論Ⅱ」である（いずれも必修）。「特別活動論」は、小学校、中学校、高等学校のうちのいずれか（あるいは複数）の教員免許取得希望者を対象にしており、「特別活動論Ⅱ」は、中学校と高等学校のいずれか（あるいは両方）の教員免許取得希望者を対象にしている。

2019年度前期の開講は、学部3年生以上が受講した「特別活動論Ⅱ」（全15回。同内容を扱う2つを開講）と、学部2年生が受講した「特別活動論」（全15回。同内容を扱う2つを開講）である。なお、「特別活動論」の11回分と、「特別活動論Ⅱ」の11回分とは、同内容を扱った。

2020年度後期の開講は、学部1年生と2年生が受講した「特別活動論」（全15回）である。

2019年度前期の授業は対面形態で、2020年度後期の授業はオンライン形態で開講された¹⁾。

以下、2019年度前期と2020年度後期とは区別して扱うが、2019年度前期の計4つの授業については各授業の受講生を区別せずに、ひとまとまりのものとして扱うことにする。

本稿で対象とするコンセプトマップ比較の記述は、その提出があった下記学生すべてのものである。すなわち、2019年度前期の受講生については合計113人（内訳は、4年生8人、3年生38人、2年生67人）、2020年度後期の受講生については合計24人（内訳は、2年生4人、1年生20人）である。

ところで、特別活動とは、小学校においては、学級活動、児童会活動、クラブ活動、学校行事、中学校においては、学級活動、生徒会活動、学校行事、高等学校においては、ホームルーム活動、生徒会活動、学校行事によって構成されている。これらを扱う大学の授業科目における端的な主題を、筆者は、子ども主体の活動をいかに教師の指導を通じて実現しうるかということに定めている。この主題を受講生が授業内の諸活動や講義、課題等を通じて探求していくことが、授業構想にあたって筆者がねらいとしていたことである。

授業では、シラバスに即した内容（特別活動の概要、

*三重大学教育学部

各活動の意義と課題、全体的な課題などを講義や資料を読み込ませる課題で扱いつつ、授業時間の一部あるいは(ほぼ)全部を諸活動にあてる回を設けてきた。それらの活動には、生徒間のトラブルに関する事例シナリオ(「対話的事例シナリオ」²⁾)を用いて学級内の状況を提示し、教師としての対応を受講生が追求していくものや(大日方 2018)、生徒会執行部役、教師役、学校行事実行委員会役などのグループに分かれ、それぞれに作成する「要望書」や「回答書」をめぐるやりとりなどを行う「模擬生徒会活動・学校行事」(大日方 2017)といった PBL 教育を含み、授業全体がそれらの活動を核とした構成になっている。

表 1 授業各回における活動

| | 2019年度前期 (対面) | | 2020年度後期 (オンライン) |
|---|---------------------------------|------------------------|---------------------|
| | 特別活動論 | 特別活動論Ⅱ | 特別活動論 |
| ① | コンセプトマップ作成 | | ① コンセプトマップ作成 |
| ② | 事例シナリオ：生徒間のトラブル | | ② 事例シナリオ：生徒間のトラブル |
| ③ | 活動案構想 | | ③ シナリオ解説 |
| ④ | 模擬授業 | | ④ 活動案構想 |
| ⑤ | 模擬授業 | | ⑤ 活動案の交流 |
| ⑥ | 議論：学級活動について | 議論：学級活動について 映像視聴→議論 | ⑥ |
| ⑦ | 映像視聴→議論 | | ⑦ 議論：学級活動について |
| ⑧ | 実践記録の読み→議論 | | ⑧ 実践記録の読み→議論 |
| ⑨ | ⑧のつづき | | ⑨ ⑧のつづき、事例紹介「通信」作成 |
| ⑩ | 「模擬生徒会活動・学校行事」 ⑭で、コンセプトマップ作成 | | ⑩ |
| ⑪ | | | ⑪ ⑨のつづき(「通信」作成) |
| ⑫ | | | ⑫ 「通信」の交流 |
| ⑬ | | | ⑬ 実践記録の読み→議論 |
| ⑭ | | | ⑭ 映像視聴、実践記録の読み→議論 |
| ⑮ | | | ⑮ コンセプトマップ作成 |

表 1 は、授業に取り入れた活動とその授業回を示すものである。第 1 回と、第 14 回(2019 年度前期)あるいは第 15 回(2020 年度後期)に、「コンセプトマップ作成」が組み込まれている。

筆者の授業におけるコンセプトマップの扱いについて、筆者が所属する研究グループメンバーの実践に基

づく先行研究を参考にして、次に述べておく。

森脇(2020)は、「対話的事例シナリオを核とした授業科目の内容構成とその評価方法」を追求して、「教育技術論Ⅱ」「教育内容・方法論」においてコンセプトマップを用いた結果を分析している。森脇は、「評定者の主観を排除できない」ため「第三者が学習者の質的な変化を同定するのは困難性がつきまとう」と指摘したうえで、「学習者自身に自分の描いた 2 枚のコンセプトマップ(授業前と授業後)を比較対照し、その違いを分析させる」という方法を採用したと述べる。森脇によればそれは、「対象化され、可視化された自己の「頭の中」を比較することを通して、自己変容を再度確認し、語りなおす」という手法であり、「カリキュラムの評価だけではなく、学習のツールとしても機能する」可能性があるという。森脇は、コンセプトマップをマインドマップと比較したうえで、「中心的な問いのもとに知識の関連付けと構造化の在り方を評価ツールとして活用しようというもの」としてコンセプトマップ実践を捉えている。そして、学生の語りを「形態的な変化」、「ノード内容及び関連づけの変化」、「自己変容」に分類して分析を加え、「事前・事後のコンセプトマップを自己評価させることは、長いスパンにおける自身の「観」の変容のリフレクションのために、ある程度使用可能なのではないか」という結論を述べている。

筆者も、「中心的な問いのもとに知識の関連付けと構造化の在り方」を示すものとしてコンセプトマップを捉え、これを用いることで、学生自身が自己変容にアプローチするよう試みた。

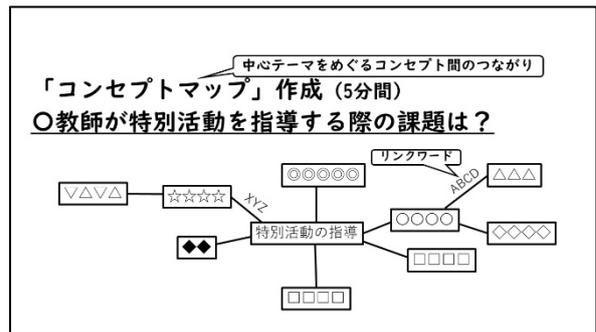


図 1 コンセプトマップ作成時のスライド

図 1 は、序盤と終盤にコンセプトマップを作成させる際に用いたスライドの一部である。ここに示されているように、第 1 回においても、第 14 回(2019 年度前期)・第 15 回(2020 年度後期)においても、「教師が特別活動を指導する際の課題は？」という問いを示して手書きでマップを作成させた。作成の時間はいずれも 5 分間とした。第 1 回は、特別活動がどのような構成になっているか(学級活動、児童会活動など)を示したの

ちに、作成させた。また、2019年度前期は回収して第15回に返却し、オンライン形態であった2020年度後期は画像データのみを回収して実物は受講生の手に残すようにした。

マップの比較は、最終レポート課題の1つとして示した、自身が作成した両方の「コンセプトマップを比較して変容の有無と内容を文章で述べること」に対して、受講生が取り組んだものである。

以下、授業の序盤と終盤に受講生が作成したコンセプトマップと、受講生がマップを比較した記述、さらに、受講生が各回最後に記入したシートの記述を対象にして、分析していく。

1. 学習の実感と主題への接近

図2は、2019年度前期受講の学生A(2年生)が第1回に作成したコンセプトマップであり、図3は、学生Aが第14回に作成したコンセプトマップである。

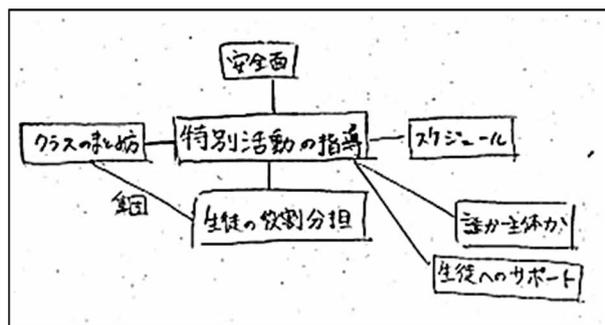


図2 学生A(2019年度前期)初回作成マップ

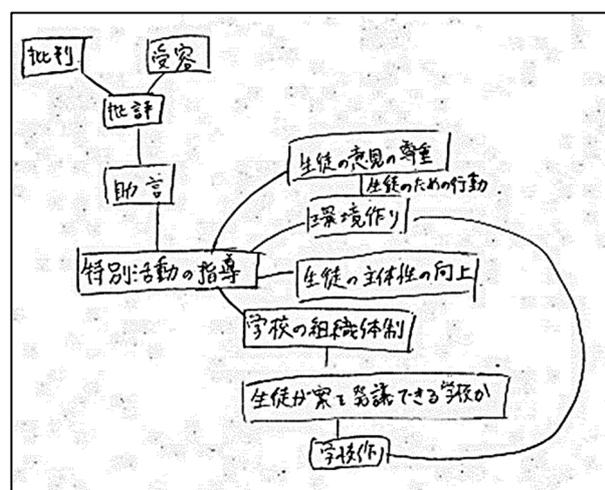


図3 学生A(2019年度前期)第14回作成マップ

次に示すのは、学生Aが両マップを比較した文章の一部分である(下線は引用者)。

授業初回で書いたコンセプトマップは特別活動論が何か分からずコンセプトマップもあまり広がらず、何を書けば良いのかわからなかっただろうなと思いました。(略) 一番変わったと思ったのは誰が主体かから生徒の主体性の向上に変わっていたことです。誰が主体かが具体的に生徒と書かれていてステップアップしているなど感じました。またコンセプトマップが、全体的に教師が児童生徒を管理するイメージから、生徒を特別活動の中心に置いて考えているイメージに変わっているなど感じました。スケジュールやクラスのとめ方、生徒の役割分担も大事ですが、これは教師がしていることであって、役割分担も生徒自らするのが理想だと思いました。単純に書かれていることも増えている、特別活動について考え方が変わり、知識も身に付いているなど感じました。生徒が楽しく主体的に活動し、さらにその活動を通じて成長できるような場を設けることに考えがまとまっていったと思います。

この文章に見られるように、受講生によるコンセプトマップ比較の記述には、次のような内容が含まれることがある。すなわち、①マップ自体の特徴を捉えた記述(例:「書かれていることも増えている」)、②マップに記された内容の質に言及する記述(例:「生徒の主体性の向上に変わっていた」、「生徒を特別活動の中心に」)、③マップを比較した経験や授業を受講した経験について肯定的に意味づける記述(例:「特別活動についての考え方が変わり、知識も身に付いている」、「考えがまとまっていった」)、である。このうちの①と②について、以下、分析していく。③については、後に3で取り上げる。

また、受講生がマップを比較した文章には、変容の要因に言及する記述が見られることも複数例あるため、これについても、この1で分析する。

(1) 分析方法

コンセプトマップを比較する受講生の文章を読み込んで作成した2種類のカテゴリを用いてマップ比較の記述を分類し、特徴を探る。

表2は、マップ自体の特徴に関する記述があった場合の分類に用いるカテゴリの一覧である。このうちの①から④までの4カテゴリ(①「拡大」、②「関連づけ」、③「具体化」、④「詳細化」)は、マップの特徴を肯定的に捉えるものであり、「マップ肯定」と呼んで扱う。

表3は、マップに記された内容の質に言及する記述があった場合の分類に用いるカテゴリの一覧である。このうちのaからfまでの6カテゴリ(a「子ども

も主体へ」、b「子ども中心へ」、c「子ども主体／中心の深化・具体化」、d「子ども目線に」、e「子どもへの視点」、f「支援・援助へ」を授業の主題（前述）への接近が見られた記述として、「主題接近」と呼んで扱う。

また、コンセプトマップが変容している要因として、授業における活動に関する記述があった場合に、それらを活動ごとに分類する。

表2 マップの特徴に関する記述のカテゴリー

| カテゴリー名 | 説明 |
|--------|--------------------------------------|
| ① 拡大 | 「増えた」や「広がった」など、拡大した旨の言及がある |
| ② 関連づけ | 関連づけが「生じた」「増えた」など、概念間の関連が増大した旨の言及がある |
| ③ 具体化 | 具体化した旨の言及がある |
| ④ 詳細化 | 詳細化した旨の言及がある |
| ⑤ 縮小 | 「減った」など、縮小した旨の言及がある |
| ⑥ 変化なし | 「増減がなかった」など、量的変化が見られなかった旨の言及がある |
| ⑦ 数量変化 | 数量の変化があったことのみ言及している |

表3 マップの内容の質に言及する記述のカテゴリー

| カテゴリー名 | 説明 |
|--------------------|--|
| a. 子ども主体へ | 子ども（児童・生徒）を主体とする内容に変容している旨の言及がある |
| b. 子ども中心へ | 子ども（児童・生徒）を中心にする内容に変容している旨の言及がある |
| c. 子ども主体／中心の深化・具体化 | 子ども主体や子ども中心という内容が深化している・具体化している旨の言及がある |
| d. 子ども目線に | 子ども（児童・生徒）目線に移る変容があった旨の言及がある |
| e. 子どもへの視点 | 子ども（児童・生徒）への視点が見られるようになった旨の言及がある |
| f. 支援・援助へ | 子ども（児童・生徒）を支援・援助するという内容に変容している旨の言及がある |
| g. 一貫して子ども主体・子ども中心 | 一貫して子ども主体や子ども中心である旨の言及がある |
| h. 変化なし | 内容に（大きな）変化がない旨の言及がある |

(2) 結果と考察

表4は、コンセプトマップの特徴に関する受講生の記述を分類した結果を示すものであり、表5は、コンセプトマップの内容の質に言及する受講生の記述を分類した結果を示すものである。いずれも、同一学生の記述が複数のカテゴリーに対応している場合には、それらすべてのカテゴリーに分類している。

表6は、受講生の人数を、「マップ肯定」に分類される記述があった者、「主題接近」に分類される記述があった者、「マップ肯定」に分類される記述と「主題接近」に分類される記述が両方あった者、「マップ肯定」に分類される記述と「主題接近」に分類される記述のいずれかあるいは両方があった者、それぞれについて示している。

表4 マップの特徴に関する記述

(上段：件、下段：%)

| | | ①拡大 | ②関連づけ | ③具体化 | ④詳細化 | ⑤縮小 | ⑥変化なし | ⑦数量変化 |
|--------|-----|------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|----------|
| | | 19年度前期 | 4年生 | 2 25.0 | 1 12.5 | 1 12.5 | 0 0.0 | 0 0.0 |
| | 3年生 | 8 21.1 | 5 13.2 | 6 15.8 | 2 5.3 | 0 0.0 | 2 5.3 | 1 2.6 |
| | 2年生 | 24 35.8 | 15 22.4 | 22 32.8 | 3 4.5 | 1 1.5 | 0 0.0 | 0 0.0 |
| | 全学年 | 34 30.1 | 21 18.6 | 29 25.7 | 5 4.4 | 1 0.9 | 4 3.5 | 1 0.9 |
| 20年度後期 | 2年生 | 0 0.0 | 0 0.0 | 2 50.0 | 0 0.0 | 0 0.0 | 1 25.0 | 0 0.0 |
| | 1年生 | 6 30.0 | 2 10.0 | 3 15.0 | 0 0.0 | 1 5.0 | 0 0.0 | 0 0.0 |
| | 全学年 | 6 25.0 | 2 8.3 | 5 20.8 | 0 0.0 | 1 4.2 | 1 4.2 | 0 0.0 |

表5 マップの内容の質に言及する記述

(上段：件、下段：%)

| | | a. | b. | c. | d. | e. | f. | g. | h. |
|--------|-----|------------|----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|
| | | 19年度前期 | 4年生 | 1 12.5 | 1 12.5 | 1 12.5 | 0 0.0 | 0 0.0 | 0 0.0 |
| | 3年生 | 12 31.6 | 1 2.6 | 10 26.3 | 0 0.0 | 0 0.0 | 1 2.6 | 1 2.6 | 0 0.0 |
| | 2年生 | 24 35.8 | 5 7.5 | 2 3.0 | 5 7.5 | 5 7.5 | 1 1.5 | 4 6.0 | 2 3.0 |
| | 全学年 | 37 32.7 | 7 6.2 | 13 11.5 | 5 4.4 | 5 4.4 | 2 1.8 | 5 4.4 | 2 1.8 |
| 20年度後期 | 2年生 | 1 25.0 | 0 0.0 | 0 0.0 | 0 0.0 | 0 0.0 | 1 25.0 | 2 50.0 | 0 0.0 |
| | 1年生 | 6 30.0 | 0 0.0 | 6 30.0 | 0 0.0 | 0 0.0 | 2 10.0 | 2 10.0 | 0 0.0 |
| | 全学年 | 7 29.2 | 0 0.0 | 6 25.0 | 0 0.0 | 0 0.0 | 3 12.5 | 4 16.7 | 0 0.0 |

表6 「マップ肯定」と「主題接近」の人数

| | | マップ肯定 | | 主題接近 | | マップ肯定 and 主題接近 | | マップ肯定 and/or 主題接近 | |
|--------|-----|-------|------|------|------|----------------|------|-------------------|------|
| | | 人 | % | 人 | % | 人 | % | 人 | % |
| 19年度前期 | 4年生 | 4 | 50.0 | 3 | 37.5 | 0 | 0.0 | 7 | 87.5 |
| | 3年生 | 14 | 36.8 | 23 | 60.5 | 8 | 21.1 | 29 | 76.3 |
| | 2年生 | 42 | 62.7 | 35 | 52.2 | 16 | 23.9 | 61 | 91.0 |
| | 全学年 | 60 | 53.1 | 61 | 54.0 | 24 | 21.2 | 97 | 85.8 |
| 20年度後期 | 2年生 | 2 | 50.0 | 1 | 25.0 | 0 | 0.0 | 3 | 75.0 |
| | 1年生 | 8 | 40.0 | 13 | 65.0 | 6 | 30.0 | 15 | 75.0 |
| | 全学年 | 10 | 41.7 | 14 | 58.3 | 6 | 25.0 | 18 | 75.0 |

これらの結果からは、コンセプトマップ自体の特徴を比較することで肯定的な実感を得ていると考えられる学生が 2019 年度前期には 5 割程度、2020 年度後期には 4 割程度おり（表 6）、特に、拡大している点と具体化している点を捉える記述が多いことがわかる（表 4）。また、学年が下の方がマップの特徴に関する記述が多いというおおよその傾向もうかがえる（表 4）。授業の序盤と終盤に作成したコンセプトマップを比較して肯定的な実感を得られるということは、そうした受講生において、各回の授業を通じた自身の学習に対しても肯定的な実感が得られているはずだと推測できる。

また、コンセプトマップの内容の質に関する言及の多くが授業の主題への接近をうかがえるものであること（表 5）、授業の主題への接近がうかがえる記述のあった受講生が 5 割を超えていることが確かめられる（表 6）。コンセプトマップを比較して授業内容に関連する変容を見出すことは、授業における自身の学習の成果の自覚を伴うことが多いと解釈可能であるから、こうした記述をしている受講生の多くにおいても、各回の授業を通じた自身の学習に対する肯定的な実感が得られていると推測できる。

さらに、2019 年度前期受講生では 85%以上、2020 年度後期受講生では 75%以上がマップの特徴における変容を肯定的に捉えるか、主題への接近を示す記述をしているかのどちらかには該当する（表 6）。したがって、多数の受講生において、各回の授業を通じた自身の学習に対する肯定的な実感が得られていると推測できる。

加えて、対面形態であった 2019 年度前期授業とオンライン形態であった 2020 年度後期授業の間で、「マップ肯定」と「主題接近」に関して、全体として大きな相違があるとは認められないともいえよう。

表 7 マップ変容の要因としての活動に関する記述

| | 活動の内容 | 件数 |
|----------------|--------------|----|
| 19 年度 前期 | 事例シナリオ | 5 |
| | 模擬授業 | 6 |
| | 映像視聴→議論 | 6 |
| | 実践記録の読み→議論 | 3 |
| | 模擬生徒会活動・学校行事 | 21 |
| 20 年度 後期 | 活動案作成 | 1 |
| | 「通信」作成 | 1 |
| | 実践記録の読み→議論 | 2 |

表 7 は、マップ変容の要因として、表 1 に示した活動に関する記述があったものの件数を示したものである。前述のように、受講生に求めたのは、「コンセプトマップを比較して変容の有無と内容を文章で述べること」であり、変容の要因は記述を求めた事柄ではない。

それでも、要因を探って記述する受講生がおり、授業内の活動に対する一定の言及があった。

2019 年度前期について、模擬生徒会活動・学校行事への言及が多いことには、当該年度の第 14 回におけるコンセプトマップ作成が、当該活動の進行中であったことが影響していると考えられる。また、第 2 回に事例シナリオを用いて実施した活動についても、多くはないが複数の言及がある。授業全 15 回における事例シナリオの位置づけに、一定の機能があったと解釈してもよからう。

2. 学習の深化の実感

1 でコンセプトマップの内容の質に言及する記述を分類する際に、「主題接近」として扱ったカテゴリーの 1 つとして、c「子ども主体／中心の深化・具体化」があった。このカテゴリーに分類される記述のあった受講生とは、そもそも授業第 1 回の時点で「子ども主体」「子ども中心」が特別活動を指導する際の教師の課題だと考えており、それが授業の終盤には深化あるいは具体化したという学生だということになる。では、こうした学生にとって、授業にはいかなる意義があったのであろうか。これを探ることで、より多様な受講開始状態を視野に入れた受講生の変容の見通しを得ることができるのではなかろうか。

そこで、コンセプトマップを比較した文章において、c「子ども主体／中心の深化・具体化」に分類される記述があった学生について、授業各回でいかなる経験をしてきていたかを探ることにする。分析に用いるのは、各回最後に記述させたシート（2019 年度前期は手書き、2020 年度後期はテキストデータで回収）である。各回の記述から、受講生の授業を通じた変容の経過をたどれるであろうか。

以下、当該の記述があった受講生（2019 年度前期 13 人、2020 年度後期 6 人）のうち、第 1 回のシートに「子ども主体」に類する言及のあった 4 人（2019 年度前期 3 人、2020 年度後期 1 人）について、それぞれ、①コンセプトマップを比較した文章（の一部分）、②第 1 回に作成したコンセプトマップ、③第 14 回あるいは第 15 回に作成したコンセプトマップ、④シートにおける「深化・具体化」に関する各回の記述（の一部分）を示して、分析を加える。

4 人の学生のうち、学生 B と学生 C はいずれも 2019 年度前期受講の 3 年生であり、学生 D は 2019 年度前期受講の 2 年生、学生 E は 2020 年度後期受講の 1 年生である。

学生 B がコンセプトマップを比較した記述の一部は、次のとおりである（下線は引用者）。

授業初回時のコンセプトマップには、「生徒が中心となる活動にすること」と「時間をどれだけ取るのか」という内容面と授業の構成面での問題が挙げられていた。また、第14回時でのコンセプトマップでも「生徒・児童が主体の活動」、「授業時間外のものである場合もある」とあるように、メインとなる問題は同じものであった。特別活動において、子どもが主体となったものである必要がある。子どもが主体となる活動にするには教師の介入の仕方が重要である。初回の授業時では、教師の介入については頻度や時間の問題であると考えていたが、第14回時では介入の頻度や時間だけでなく、関わり方も重要であることに気づいた。(略)大人(ここでは教師)の関わり方は様々であり、その方法によって子どもの参加(主体性)は変わってくるのである。授業を通して生徒の活動にどこまで関わるのか、どのように関わるのかを学ぶことができたと思う。

図4と図5は、学生Bが第1回と第14回に作成したコンセプトマップである。第1回のマップには「生徒が中心となる活動にすること」とある。表8は、学生Bの第1回と第14回のシート記述からの引用である。

コンセプトマップを比較した学生Bの記述からは、教師が関わる方法に関する認識が深化したと捉えていることがうかがえる。深化の過程を十分にたどることのできる記述は各回のシートになかったが、第14回の記述を見ると、模擬生徒会活動・学校行事に組み込まれた教師役のグループの取り組みによって「子ども主体」に関する認識が促されたといえそうである(表8)。

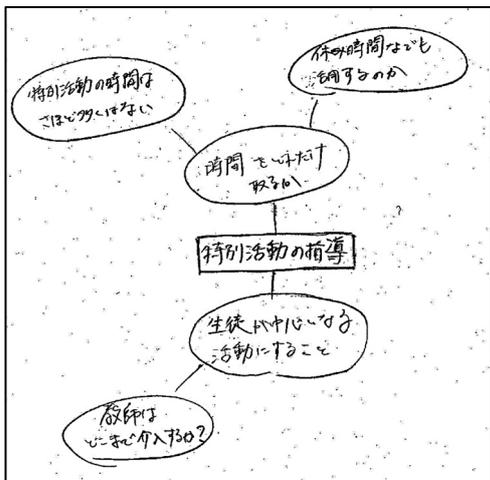


図4 学生B(19年度前期)第1回作成マップ

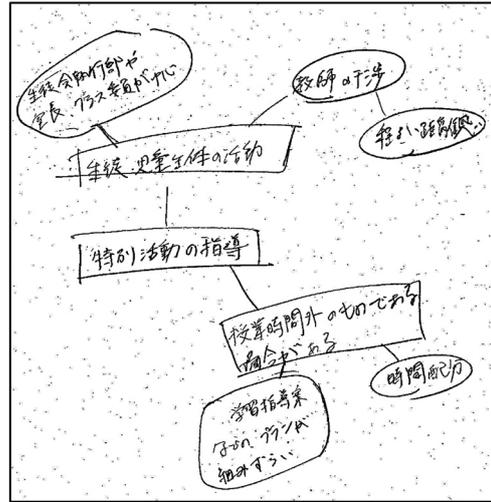


図5 学生B(19年度前期)第14回作成マップ

表8 学生Bのシート記述

| | |
|------|--|
| 第1回 | 特別活動を指導する上で重要なことは、いかに生徒を中心として活動を進めさせていくかだと考える。その上で、教師がどこまで介入すべきかというも見極めなければならない。教師がいない所で生徒達が自主的に行動することに意味があり、そこから生徒達の協調性や責任感といったものが生まれるのだと考える。 |
| 第14回 | 今回は、実際に事例をパワーポイントで紹介した。「班の振り返りを聞いていると、生徒が主体となり活動していたことがわかりやすくまとめられていたということで、発表は成功したのかなと思った。 |

次に示すのは、学生Cがコンセプトマップを比較した記述の一部である(下線は引用者)。

特別活動は子ども主体の活動をすることと、保護者・町の人などの協力のおかげで成り立っていると初めから考えていたし、今でもその考えは変わらない。しかし以前はそれぞれ別々の項目として捉えていた。つまり困ったことがあれば大人が協力するというものである。しかし実際は、子ども主体が大前提にあるが、初めからすべて子どもたち自身に任せっきりになるのではなく、発達や経験を考慮しつつ、初めは教師が役割の割り振りを行い、必要に応じて連絡や相談にのることから始めることが重要なのではないだろうか。その積み重ねが、子どもが考え実行し、周りの大人と共同的に活動することにつながる。だから子ども主体の活動と大人の協力は別項目にするのではなく、コンセプト間のつながりがあるものとして捉えていきたい。

図6と図7は、学生Cが第1回と第14回に作成したコンセプトマップである。第1回のマップには「子ども主体」とある。表9は、学生Cの第1回、第11回、第12回、第14回のシート記述からの引用である。

学生Cがコンセプトマップを比較した記述からは、

次に示すのは、学生 E がコンセプトマップを比較した記述の一部である（下線は引用者）。

第1回と第15回のコンセプトマップを比べて、「子どもの主体性を育てる」という項目が共通していた。しかし詳しく考えると捉え方が異なる。第1回では生徒を個人として捉え、一人で考えて動くこと、すなわち自立性を育むという側面を考えていた。しかし、第15回では自立性という面に加え、集団として生徒を見て、楽しい学校生活を送るために子どもたち自身が自ら考えて行動する力を育てるという指導について考えることができた。よって、第15回のコンセプトマップではこの項目に関連して、クラスをまとめる「リーダー性を育む」ということを付け加え、「クラスの団結力を高める」指導も必要だと考えた。

図10と図11は、学生Eが第1回と第15回に作成したコンセプトマップである。第1回のコンセプトマップには「生徒の主体性を育てる」とある。表11は、学生Eの第1回、第11回から第14回、それぞれの回のシート記述からの引用である。

学生Eがコンセプトマップを比較した記述からは、子ども集団を視野に入れるという点に認識の深化を捉えていることがうかがえる。そうした深化が、授業（第11回、第12回）における「通信」の作成や交流を通じて促された可能性も確認できる（表11）。また、第13回の記述には、「子ども主体」こそが唯一の課題であるという認識を一貫して維持しているというわけではなく、自身の経験も想起しつつ揺れ動きがあったことを確認することもできよう（表11）。

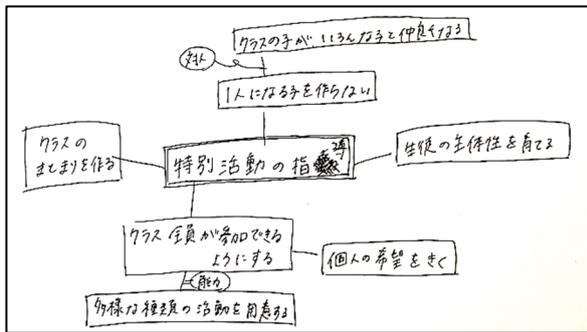


図10 学生E（20年度後期）第1回作成マップ

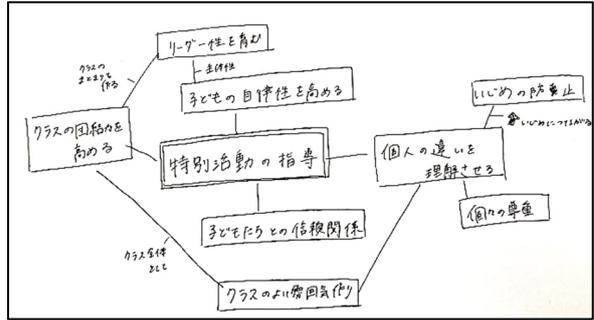


図11 学生E（20年度後期）第15回作成マップ

表11 学生Eのシート記述

| | |
|------|--|
| 第1回 | 教師がすべてを操作し、解決しても、生徒がこれから、様々な人と関係を持つことにおいて、ためにはならない。 |
| 第11回 | 生徒の主体的な活動について、生徒会長であった友人が靴下の色に関する校則を改正したことについて通信にした。私はその友人の前に生徒会長を経験させてもらったり、改正をしたその期間は室長であったので、その活動を身近に感じることができた。それまでは、校則改正というものが生徒が発案して実現することができるものかと思っていなかったし、今思い出してみても、ある意味歴史に残るものであったのではないだろうか。（略）この校則改正をするにあたって行った生徒議会には私も参加していたが、クラスや委員会の代表である生徒たちが、学年に関係なく意見を申し合っていたことは、非常に有意義であったと思う。生徒たちが自分の学校生活を見直し、行動を起こし達成した例としてその時代に立ち会えたのは、自分が教師になったときに大いに役に立つであろうと思う。また、その経験をこの活動を通して思い出せることができよかったです。 |
| 第12回 | 今回6人の学生の通信を読んで、どれも興味深いものばかりで勉強になりました。校則改正の例が多かったのですが、内容が違うだけでなく、改正に至るまでの過程も異なっていました。校則改正のような事案に関わることができる生徒はほんの一部であるので、全員が主体的に行動を起こせる機会を増やすことも大切であるのかなと感じました。 |
| 第13回 | 宿泊行事の計画を先生が決めることは当たり前だと思っていたので、このように子どもたちの意見を聞くということは新鮮に感じた。しかし、私の中学3年の修学旅行では、2日目の大阪観光を1日全て自由な班行動とし、事前に班でどこに行くか決めることができた。子どもたちが計画するという点ではこの記事の事例に共通していると思う。しかし、班によっては途中のチェックポイントや最終の集合時間を守れていなかったり、禁止であるはずのスマートフォンをこっそり持ち歩いて使用している班があった。生徒たちが主体となると、ルールに沿わない行動をする人も現れる可能性が高くなるので、この記事のように全てがうまくいかない点もあると思う。 |
| 第14回 | コロナ禍の学校生活において、今までとは違う行動を取らなければならない中で、子どもたちが自分たちで運動会を開催していたことに非常に関心した。また、そんな子どもたちの思いを受け止めた先生方の対応も見本となった。初めから否定せずに、のびのびと子どもたちの発想力や思考力を伸ばしていたように思えたので、そんな教育を目指したいと思った。 |

以上の4人の学生を対象にした分析の結果、既に授業の主題と重なる地点から受講を開始した学生においても、授業を通して認識を深化させていく経験を保障しうること、その経験を学生自身も確認しうるということが明らかになった。深化の方向性としては、教師の関わりの方法に意識を向けていくというもの、子どもの発達や経験を考慮しながら積み重ねるべき教師の取り組みを見出すというもの、具体的な問題や活動（例えば、校則や学校行事）に即するようになるというもの、特別活動で主体となる子どもを集団として捉えるようになるものなどのように、バリエーションがありうることも確認できる。

また、2019年度まで実施してきた模擬生徒会活動・学校行事は、この深化のためにも機能しうるといえそうである。加えて、2020年度後期の活動にも、事例を

紹介する「通信」の作成や交流には、一定の有効性がありそうである。

3. マップ比較の意義

繰り返し述べてきたように、受講生に求めたのは、「コンセプトマップを比較して変容の有無と内容を文章で述べること」であるが、既に1でコンセプトマップを比較した学生Aに確認されたように、また、2で取り上げた学生Bや学生Dにも見られたが、この比較する経験自体や授業を受講した経験について肯定的に意味づける記述がなされることがある。こうした記述は、2019年度前期については34人、2020年度後期については10人に見られた。

1の考察では、多くの受講生において各回の授業を通じた学習に対する肯定的な実感があるという推測を示してきたが、ここで着目するのは、受講生自身が明確に比較経験や受講経験を意味づけている記述である。

以下の例（学生Fから学生Jまでの5人の記述の一部）に確認できるように、授業を通して自身の認識が変容したことや、その変容をコンセプトマップの比較を通して発見したことが記述されている。

まず、学生F（2019年度前期、3年生）の例である。

初回の方は、全然思い浮かばなくて、なんとか絞り出して書いたものであったが、第14回の方は、時間いっぱいまですらすら言葉が出てきて、時間内に書き足りないぐらいだった。第14回の方には、「全員参加」や「他者の考えを受け入れる」、「否定しない、されない」、「個性を大切にする」などの言葉を書いていた。コンセプトマップに書いていたこれらの内容は、この特別活動論の授業を通して学んだ内容・キーワードであり、この授業を通して学んだことが、特別活動を指導する際に重要なことだと感じた。

同じ5分間での作成の取り組み具合の違いにも言及しながら、授業を通して学んだことの意義を記述している。

次に、学生G（2019年度前期、3年生）である。

初回授業のコンセプトマップでは教師側の働きばかり書いていたが、14回授業のコンセプトマップでは生徒を考慮した項目が増えた。(略) 生徒主体の授業という方向から考えたつもりだったが、生徒の活動に対して範囲を決め、枠を作ってしまうような

考え方になっていた。枠の中では自由にすればいいが、枠の外に出たらアウトという考え方である。生徒を操る気でいたことに気づき、そんな自分に驚いた。(略) 初回のもの比べると、“操る”という考え方から“支援する”という考え方に変化している。授業内で知った実践などの影響を受けて、特別活動は生徒のためのものであり、教師が押し付けるものではないことが分かった。

第1回のコンセプトマップにその時点での自身の認識（「操る」）を見出しつつ、そこから「支援する」へと認識が変容してきたことが確認できたと、マップを比較した経験を意味づけている。

続けて、学生H（2019年度前期、2年生）である。

最後に作成した方では、「生徒・児童主体」―「聞き手にまわる」など具体的な指導方法も加えることができていた。この内容は、「模擬生徒会活動・学校行事」において生徒の意見で学校を変えていく経験を共有し合ったことによって生徒主体の活動の良さを知り、付け足すことができたと思う。また、後に書いた方には、「生徒・児童の意見を否定しない」や「能力の違いに配慮する」など実際の現場を意識した内容が書かれているように感じた。このようなことから、特別活動論の授業は私の考えに大きく影響していたことがわかった。

子ども主体の意義を認識したり、実際の現場を意識するようになったりしたと受講経験の意義を述べている。

次は、学生I（2020年度後期、1年生）である。

私自身の特別活動論に対する考え方そのものが変化していることに気が付いた。初回で作成したものには(略) 特別活動はあくまで教師が作成する活動であり、子ども達からの要望があればそれに答えていける様にするという考え方が強く出ている。一方で最終回で作成したものには活動内容の設定に子どもの意見、その後ろに教師からの支援・意見・提案といったサポートが結び付けられており、特別活動は子ども達が作成する活動であり、教師は子ども達の活動作成を手助けをする役割を担うという考え方が強く表れている。特別活動論の授業を通して私の特別活動像が教師が前にあり後ろに子ども達があるという特別活動像から、子ども達が前にあり教師が後ろで支えるという特別活動像に変化したことが初回と最終回のコンセプトマップを見比べる事で分かった。

授業を通して、子どもの位置や教師の役割をめぐって、特別活動像が変容したこと、それがマップを比較することで発見されたことを述べている。

さらに、学生 J (2020 年度後期、1 年生) である。

1 番感じたことは児童・生徒の主体性を重んじるようになったということです。(略) 受講後は特別活動を通して児童・生徒がどう成長できるのか、そのために教員として何ができるのか、についての記述が増えました。半年間の授業を通して学んだ結果であると考えます。(略) 特別活動論の半年間の授業を受講前と受講後では特別活動というものの認識が大きく変わりました。

授業を通して特別活動に対する認識が大きく変わったことを述べている。

以上のように、コンセプトマップの比較を通じて、比較する経験自体や授業受講経験を肯定的に捉える受講生がいる。あえてこのような記述をせずとも、同じように肯定的に経験を捉えている受講生がほかにいる可能性もあろう。

ところで、比較や受講の経験を肯定的に捉える記述は、実は、1 の分析の際に「マップ肯定」に分類されるような記述に伴うものに限定されるわけではない。コンセプトマップの特徴に関する記述が表 2 の⑤「縮小」に分類されるものについても、比較や受講の経験を肯定的に捉えるものが含まれるのである。それらは、2020 年度後期の比較や受講の経験を肯定的に記す 10 人のうち 3 人 (学生 K から学生 M) に見られた。それぞれ一部を引用すると、次のとおりである。

まず、学生 K (2020 年度後期、1 年生) である。

内容については初回の 12 項目から 9 項目へと数を減らしている。疑問ばかりだった初回はこれはどうなんだろうという疑問や不安が数珠つなぎ式に出てきていたが、この授業を通してそういった不安が減り、より単純に特別活動をとらえられるようになったのではないかと思う。

次に、学生 L (2020 年度後期、1 年生) である。

授業初回と授業第 15 回に作成したコンセプトマップを比較して、ほとんど内容が変わっていて驚いた。(略) 第 15 回では、ストレートに特別活動を指導する際の課題を挙げており、かなりスッキリしたものになっていた。(略) 半期の講義を経てより、簡潔になった気がした。

続けて、学生 M (2020 年度後期、1 年生) である。

初回授業に作成したコンセプトマップと、第十五回に作成したものとを比べると、簡潔になった気がした。(略) 第十五回の方はキーワードだけでスッキリした表現の仕方になったからだ。

コンセプトマップとしては縮小していたとしても、その質を比較検討することによって、端的に課題を捉えるようになったというように、自身の変容を発見し、肯定的に意味づける場合があるといえよう。

おわりに

筆者が担当した「特別活動論」・「特別活動論Ⅱ」における諸活動に焦点をあて、授業の序盤と終盤に受講生が作成したコンセプトマップを比較する記述に着目し、教職科目の授業におけるコンセプトマップの意義を探ってきた。

明らかになったことは、第 1 に、学生が、授業各回を通じた自身の学習に対して、肯定的な実感を得る可能性である。個々の学生のこうした実感は、授業担当教員が認識するには限界があるのみならず、特に 3 において確認されたように、学生自身においても、コンセプトマップを比較して意味づけることによってはじめて形成されてくる部分があるといえよう。その意味で、授業各回と連関しつつ明確に授業に位置づけられた、自身で意味づけるというこの行為自体にも、教育的な意義がある。当該授業履修後に教職課程の別の授業に取り組むうえでも、さらには特別活動の指導を含む教師としての役割を学校現場で遂行していくうえでも、半期の授業で自身が学び取ったことについて、実感を伴いながら反省することには重要な意味があろう。

第 2 に、授業に対する評価に資する可能性である。コンセプトマップの内容の質に言及する記述からは、授業の主題への接近が見られ、授業における諸活動の意義も確かめられた。授業担当教員にとって、こうした評価は重要である。

第 3 に、コンセプトマップを比較する記述と、授業各回の記述とを照らし合わせることによって、学生の学習の経過にアプローチする可能性である。例えば、2 では、授業の主題をめぐって認識が深化する方向性や契機を捉えることができた。このように学習の経緯を跡付ける照合は、授業担当教員においても、学生自身においても、可能であり、意味があろう。

ただし、本稿においては、授業全体の構成における活動と講義や課題との連関がいかになり立し、学生の学習にいかになり立するものであったかや、授業の主題が各

学生においていかに深められたかといったことが十分には明らかになっていない。これらは、残された課題である。

注

- 1) 2020年度前期「特別活動論」における筆者のオンライン対応の取り組みについては、大日方（2020）を参照。
- 2) 「対話的事例シナリオ」は、「学習者にストーリーを示すことを基本的な要件とする」ものであり、その原理は、「多角的に問題をとらえ、問題の所在を確定し、問題の探究のために必要な情報や知識を得ること」を目的とする、「専門家の解決が唯一無二の「正解」ではない」、「授業実践化（授業実践における使用）にあたっては、事例シナリオと学習者が対話できるように授業者は支援を行う」、といった点にある（森脇 2018:29）。

引用・参考文献

- 大日方真史 2017 「教員養成教育における生徒会活動に関する授業の課題—大学における実践事例をもとに」『三重大学高等教育研究』第 23 号
- 大日方真史 2018 「学級内の生徒間関係の問題に関するシナリオを用いた教職科目の授業」『三重大学教育学部研究紀要』第 69 巻
- 大日方真史 2020 「「一人である」ことと交流・共有と—大学の遠隔授業における試みと発見」『教育』第 898 号
- 森脇健夫 2018 「事例シナリオを用いた PBL 教育」山田康彦・森脇健夫・根津知佳子・赤木和重・中西康雅・大日方真史・守山紗弥加・前原裕樹・大西宏明編著『PBL 事例シナリオ教育で教師を育てる—教育的事象の深い理解をめざした対話的教育方法』三恵社
- 森脇健夫 2020 「教員養成型 PBL 教育のカリキュラム開発研究—リフレクションツールとしてのコンセプトマップを用いて」『三重大学教育学部研究紀要』第 71 巻

付 記

本論文の一部は、第 27 回大学教育研究フォーラム・参加者企画セッション「コンセプトマップを活用した教員養成カリキュラムと評価方法の開発—対話的事例シナリオを核として」（2021 年 3 月 17 日）における筆者の報告資料「コンセプトマップから見える対話的事例シナリオを用いた授業と学習の課題」に加筆修正を施したものである。

本論文は、科学研究費補助金（基盤研究(C)「対話的事例シナリオを核とした教員養成カリキュラムの創造と評価方法の開発研究」（課題番号：19K02812、研究代表者：山田康彦）の成果の一部である。