

## 変革の時代の社会科教師教育実践の創造

### Creating New Paradigms and Practices for Teacher Education of Social Studies in an Era of Change

吉 田 正 生  
(北海道教育大学旭川校)

#### はじめに

社会科教育学の理論的成果を可能な限り教授し、かつ授業者としての実践力も育成できるような講義とはどのようなものか——この問いに対する答えを、たとえわずかでも明らかにすること、これが本分科会のねらいであった。

なぜこのようなねらいを立てたか。

一つには、教職大学院がスタートすることによって、コーディネーター自身の危機感が膨らんだためである——教科教育学は、これまでに理論的・実践的な内容から構成される講義を構築してきたのではなかったか。そうした講義のもとになる研究を蓄積してきたのではなかったか。教職大学院は、そうした教科教育学関係者の努力と成果が十分に認知されていないからスタートするのではないか。いずれにせよ、教科教育学担当者一人ひとりが自分の研究をそして授業実践を振り返り、それを学部講義の、また大学院講義のいっそうの充実につなげていく必要があるのではないか——。コーディネーターが抱いた危機感を詳述するとこのようになる。

冒頭のねらいを生み出した今一つのもの。それは、コーディネーターが自分の講義の不十分さを強く感じるようになったためである。

どのような不十分さを感じるようになったのか。それを述べるためには、コーディネーターが担当している「小学校社会科教育法」の講義内容について述べておく必要がある。その後、不可欠であるはずなのに欠けてしまっているものについて詳述するという順序で論を進めた方がわかりやすい。

そこで、まず1章においてコーディネーター自身の講義内容について述べる。2章では自分自身の講義に不足を感じたコーディネーターが提言者

と指定討論者にどのような依頼をし、それを受けて彼らがどのような発表をしたのかを述べることにする。3章では議論を発展させるべきだった方向について論述し、“おわりに”において学会として今後課題にすべきではないかと筆者が感じたことを簡潔に記す。

#### 1 コーディネーターの「小学校社会科教育法」について

##### (1) シラバスにある講義概要

筆者は、大学3年生に「小学校社会科教育法」を教えている。2クラス開いているが、1クラスあたり90人弱の受講生がいる。これは「免許法施行規則による区分」の「教職に関する科目」にあたる。さらに細分するならそのうちの「教育課程及び指導法に関する科目」(各教科の指導法)に該当するものである。

小学校の教員免許取得のためのものであるから、理科や数学、体育、技術など他専攻の学生も受講する。したがって彼らが小学校の教師になったとき、社会科の授業づくりはこの講義で学んだことをもとに行うことになる。そのように考えると責任の重い講義であり、筆者はこの担当になってからずっと、理論面においても実践力の育成という面においても充実したものになるよう努めてきた。

シラバスに載せてある講義概要は、次のようなものである。

本講義のねらいは学生各自に自分の社会科論を形成させること及び授業・教科書・副読本を批判的にみることができ、かつ代案を出すことができる力を育成することである。

そのために、次のような内容を用意している。

- ・社会科授業の問題点とその改善動向の概要について知る

- ・「楽しい志向」の授業改善動向（特に「ネタ」重視の授業改善動向）について理解する
- ・「社会諸科学志向」の授業改善動向について理解する
- ・「共感的理解力育成志向」の授業改善動向について理解する
- ・「意思決定力育成志向」の授業改善動向について理解する（※ ただし、これについては触れる時間がないかもしれない）

この授業はいわゆる「講義」ではない。講義時間内に課題を出され、それについて自分の考えをまとめ、さらに小集団で話し合うことを求められることもある。また全員の前で発言することが求められる場合もある。つまり、黙って座っていれば単位がもらえるというものではない。積極的に参加することが求められている。

## (2) 講義概要の根底にある考え方

このようにした理由を、以下、詳述しよう。

社会科論についての理解こそが、理論的な力と実践的な力とを育成しようとするときに基礎中の基礎となる。社会科という教科において子どもたちにどのような力をつけるべきか、そのために何をどう教えるべきかが体系的に論述されたものを社会科論と呼ぶのなら、これを欠いた小学校・中学校の授業実践は「教育奴隷」の実践でしかない。教師自らの教科教育観、教育観、人間観、世界観を欠いた実践であり教師の理性も魂も込められていないからである。

仮に学習指導要領社会科の示すところにしたがって、働く人の「工夫・努力」について共感的に理解することを目標の中核に据えたとしても、子どもたちにその理解を通して何を学んで欲しいのかによって、教材として選び出してくる「工夫・努力」は異なってくる。単に授業を面白くしたいというだけで選び出してくる「工夫・努力」と働くことの意義を深く考えさせるために選び出してくる「工夫・努力」とは、当然異なったものになるだろう。

また、働く人たちは何のために「工夫・努力」をしているのかを理解させようとするときにも、子どもたちにどのような人間観あるいは社会観を育成したいのかによって、とらえさせるべき「何のために」が異なってくる。すなわち、発問も資料も、授業の構成すら変わってくる。

具体的に言えば、「何のために」の解答として“仕事の喜び”とか“他者への奉仕”といったものをとらえさせようとする授業と“生活の糧を確実により多く得るために働く人たちは工夫・努力している”ことをとらえさせようとする授業とでは、構成や発問が違ってくるということである。

この点を考えずに、“学習指導要領にあるから、教科書にあるからという理由だけで、とにかく子どもたちに面白く教えよう”として「ネタ」を探し授業を創っているのでは、省察的な授業者（教科論を持った授業者）とはいえないのである。

教科論が教師の授業実践における理論的な側面の基礎であるとはこのような意味においてである。

如何に子どもたちの発言が活発だったとしても、教科論を欠いた授業は浅薄なものでしかない。教育という営み、その一端を担っている社会科授業実践という営みによって、子どもたちに何を見つめられる人間に育って欲しいのか・そこから何を考え、社会や他者にあるいは自然にどのように働きかける、あるいは向き合う人間になって欲しいのかという基本理念が欠落しているからである。

では、教科論が実践的な側面においても基礎であるとはどういうことか。

授業に関わる実践力とは、次の三つである。

- ・授業構想力＝端的に言うなら学習指導案を書くことのできる力である。ここに、教科論が大きく関わってくる。何を何のために教えるかを考えることができなくてはならないし、何を何のために教えるかの違いによって、たとえば米作りを教えようとして教材研究をするときに教師が調べることが違ってくるからである。教師は、米作りや日本の農業の現状についての知識を豊富に持っているだけでは（強力な武器であり必須事項ではあるが）目標も設定できないし、発問をつくることもできない。同様に地理学や歴史学に造詣が深いだけでは（単に地理学や歴史学の基礎を教えればよいという地理教育観・歴史教育観にどっぷり浸かっている場合は別にして）、地理の授業も歴史の授業もつukれないのである。
- ・授業運営力＝子どもを動かしたり、授業に引き込んだり、つまり子どもが出ないように授業

をスムーズに、また知的に魅力あるものにして進めていく力である。

子どもの表情を見ながら間をとったり、十分にわかっていなさそうな子どもがいるのを見取ったりできる力である。子どもの反応に機敏に対応できる力である<sup>⑩</sup>。

小学校教師の場合には学級づくりの力がこれと深い関わりを持っている。

アメリカでは、この力を部分的にせよ伸張するためにマイクロ・ティーチングという教師教育の方式が提唱され実践されてきた。わが国にもそれは影響を及ぼしている。

- ・授業評価力＝学習指導案や授業記録、実際の授業をみて、その問題点を指摘しかつ代案を提示できる力である。

教科論は、これら実践力のうちの授業構想力と授業評価力（の一部）の基礎である。

授業構想力が具現化されたものとしての学習指導案を書くためには、まず目標を設定しなくてはならない。目標は統括目標など上位にあるものほど教科論から直接生み出されるものである。したがって、教師が自分自身の言葉で単元や授業の目標を語れるためには、社会科とは何のためにどのような力を子どもたちに付けるべき教科なのかという教科論をもっていないとてはならないのである<sup>⑪</sup>。

他の人の授業を評価するときには、授業構想力を構成する契機と授業運営力を構成する契機とが働く。目標や発問が子どもたちにとって適切かどうかを吟味する力は、授業経験から得た知見（授業運営力の契機である）や児童・生徒の発達段階を把握しているという心理学関係の知識から生まれる。しかし、その妥当性（社会科にふさわしいものかどうか；目標と主発問とは整合しているかどうかなど）を吟味する力は、主として教科論に依存する。

したがって、授業評価力においても教科論は大きな役割を果たすことになる。

以上のような考えから、社会科論という講義の内容を選定してきたが、これを一方的に講義しているわけではない。たとえ受講生が90人近くいようとも、学生参加型の授業を目指して学

習活動を組んでいるのである。

### (3) 講義の実際

学生参加型の授業にするために、課題を出して考えさせ、パネル・ディスカッションをさせる機会を二度設けている。

一度目が二つの副読本記述候補（いずれも、筆者が同一の「学校のまわり」をとりあげて作成したもの）を比較検討させるもので「あなたが教育委員会の指導主事だとしたら、どちらを採用しますか」というものである。候補のうち一つは説明的知識の習得を意識して記述が精選されているが、今一つは記述的知識を思いつくまま、とにかく子どもがとびつきそうな内容を主にとりあげたものである。

それぞれについて学生が、こちらの方がいいとした文章を一例ずつ示す。

< “A記述＝子どもがとびつきそうな記述”をよしとしたもの>

Aの方が優れていると感じました。Bの方は、地域について、ただ存在するものをいっているだけですが、Aの方はよしおくんの生活や近所の様子もわかり、とてもわかりやすい印象に残りました。

< “B記述＝説明的知識を習得させることを意識した記述”をよしとしたもの>

Bがよい。Aに比べて、地域全体の地形がわかったり、方向や方角がしっかり書かれていたりするから。文章どおりに読み進めると、地図をつくることもできると思うし、広がりがあると思う。

片方は子どもが読みやすい・興味を持ちやすいといった学習者にとってのとっつきやすさを理由としてあげている。つまり、授業等を“子どもの視点”から評価しようという志向が強い学生が書きやすいものである。

今一方は、教材として整理されている；地図作りなど次の段階に発展させやすいという教材としての質の良さを理由としてあげているのである。これは、“親学問への志向”が強い学生が書きやすいタイプである。

8年ほどこの学習課題で講義しているが、このパターンから外れた解答はほとんど出て来ない。

つまり、学生たちが授業を論ずるタームや視点の中には、親学問や子どもへの視点はあがあるが、教科論という視点は存在していないのである<sup>③</sup>。

いずれをよしとするかについて、例年、学生たちはおよそ半々に分かれる。なるべく異なった意見を持ったものが2対3あるいは2対2になるように4～5人の小集団をつくらせ、話し合わせたあと、それぞれの立場から5名ずつ選び出し（支持理由がダブらないように配慮して<sup>④</sup>）、パネル・ディスカッションを全体の前で行わせる。司会は筆者が行うから、パネル・ディスカッションの聴衆の中からも指名する。

これは、講義のなかで学生達に模擬授業を行わせてその授業運営力を育成するということができないために、筆者が次善の策として行っている「示範授業」でもある。

パネル・ディスカッションが終わった後で、「あくまで、ある社会科論に立ったときにはという話だが」と前置きをして「B記述の方がよい。そのわけは説明的知識の習得につながるからだ。説明的知識とは……」という具合に社会科は社会諸科学の基礎を教える教科であるべきだという「社会諸科学科論」が社会科論の一つとしてあるということを教えるのである。

これにおよそ三時間かける。

このあと、今度は二つの「ごみの学習」（小四）の単元の指導計画を示し、「君たちが先生なら、いずれの指導案で授業をやりたいか」と問う。

この課題の場合も先の場合と同じく、①課題に対して自分の考えをまとめる→②4ないし5人で話し合う→③もう一度自分の考えをまとめる（提出）→④パネル・ディスカッション→⑤最終的な自分の考えをまとめる→⑥教官がそれぞれの学習指導案の背後にある社会科論について講義する、という構成をとっている。ある学生が③と⑤の段階で書いた文章を示す。

#### <③段階のもの>

私は、指導案Bで授業を行いたいと思います。まず、子どもたちに知ってほしいのは、生活のなかから大量のごみが出ているということ。そして、分別することで再利用も可能だということ。この流れから、ごみが多い・燃やされているということだけでなく、大量のごみを減らしたり再利用したり自分自

身が協力できることを知り、今後の生活に生かしていける。また、環境問題にも発展させていけると思いました。

#### <⑤段階のもの>

両方の意見を聞いて、（二つの指導案のうち）どちらを選ぶか（をきめるの）は難しいと思いました。教える側の教師が、何を学ばせたいか、どんな能力を育成したいかによって変わってくると思います。私は、ごみについて学ばせるなら実生活に生かして欲しいと思うので、Bです。（※ 括弧内は引用者）

上掲の文章は、2007年6月5日と12日のものであり、講義8回目と9回目である。⑤段階のものにみられるように、「教師が何を教えたいのかが大切だ」という教科論の重要性を理解するための基礎となる見方が育ってきている。

ただ単に、“社会科にはこのような教科論がある。それぞれの教科論にしたがって授業をつくると主発問は「～～」になる”ということを理解させただけでは不十分である。教師が（学習指導要領に配慮した上で）何を教えたいかを自分自身で決断しなくてはならない、ということを痛感させる必要がある。

そのような社会科論の必要性を痛感させる一方、それぞれの社会科論が生まれてきた社会的・時代的背景を講義する。たとえば、「社会諸科学科論」の背景には教育の現代化運動があり、「共感的理解科論」の背景には、「教育の人間化」運動があったという具合に。時間にゆとりがあれば、映画「フォレスト・ガンプ」もいくつかの場面をつなぎ合わせてみせ、現代化運動や人間化運動の背景が生き生きと捉えられるように教えたい。

この講義の最後には、中江兆民の「三酔人経綸問答」を模した「三学生（ないしは三教師）社会科問答」をレポートとして書かせる。ある学生のレポートの一部を紹介する。

登場人物：Mさん（以下 私）→まだどの社会科論に賛成するか迷っている。

ショッカーさん（以下 シ）→社会諸科学科の立場の代表

イッシーさん（以下 イ）→意思決定力育成の社会科の立場の代表

キョンキョンさん（以下 キ）→共感的社



## 会科の立場の代表

**設定** 3つの社会科論についてはすでに学習済みである。しかし、「私」はどの社会科論に賛成すべきか決めかねている。そこで今回は3つの社会科論を学んだ上で、座談会を開いている。座談会に参加している他の3人はゼミ生であり、この3人の立場は明確である。

私：今までで3つの社会科の立場を見てきたんだけど、どれにも魅力があるような気がして困っているんだよね。今のところ、ショッカーの立場に結構近いかなあとは思っただけで、なかなか一つに絞れなくて…。

シ：なんで？どう考えても社会諸科学科が一番でしょ？子どもの科学的探究心を育むにはやっぱり諸科学科が一番だと思うんだけどな。

私：確かに社会諸科学科では子どもの科学的探究心を育むことができると思うからいいと思うよ。良い授業って何かなあって考えたときに、「もっと調べたい！もっと追求したい！これってなんで？」って子どもたちが思うような授業って良い授業だなんて私も思うからその点では賛成なんだ。

イ：それなら、意思決定でも同じことが言えると思うんだよね。子ども自ら立場を決めなくちゃいけない状況に置かれることで、子どもがもっと学びたい！って思えるようになるんじゃないかなあ…

私：う～ん、でも、意思決定だったら正解はないっていう結末になることが多くないかなって思って…結局どの意見が本当に正しいんだろう？って。私は正解を求めてしまうタイプだから。私には合っていないような気がしてならないんだ。だから、ショッカーの言うとおり諸科学科の立場もいいかなって思って。

キ：なるほどねえ。でもさあ、やっぱり時代にあった社会科をしていかないとダメじゃない？指導要領にだって工夫・努力を強調した文言が入っているし、人々の工夫・努力に重きを置くのがメジャーだと思うんだけど。

シ・イ：メジャーとかそういう問題じゃないだろ!!

キ：まあ、メジャーっていうのは冗談にしても人々がこんなに社会を支えているんだっていうことを知るのには社会科でも必要なことじゃないの？

私：まあ、確かに…そこは否定仕切れない部分ではある。でも、それに終始してしまっただけじゃないかなあ？って私は思ったんだよね。

……（以下、省略）……

このような対話形式で書かせることによって、それぞれの社会科論の長短を比較させ、自分なりのものを一応もたせることがねらいである。

もちろん、この時点で自分なりに選びとった「一時的な社会科論」でしかない。教師として子どもと向き合って実践を積み重ねていくなかで、またさらに社会科教育学について学習を続けていくなかで、まったく異なる社会科論をもつようになっていかまわらない。それこそ職業人としての成長であるから。

## 2 提言者・指定討論者への依頼

### (1) 子ども理解という視点から

こうした社会科論を核にした講義内容に対して、筆者が不十分さを感じるようになってからまだそれほど経っていない。

きっかけは、日社学の研究大会で千葉大学の院生の発表<sup>9</sup>を聞いたことであつた。これは、エスノグラフィックな授業研究であると同時に“子どものわかり方研究”でもあつた。筆者の講義には、こうした“子どものわかり方”という契機が欠けていると感じさせられたのである。筆者の講義を聴いている学生にこういう問題意識（研究テーマ）が生まれるだろうかと強く反省させられた。

そこで標題のようなテーマで課題研究の分科会を組織して欲しいという依頼を大会実行委員から受けたときすぐに、“子どものわかり方”や“子ども理解”を講義のなかで扱ってほしいな方に提言者あるいは指定討論者になっていただこうと考えた。そのような方として筆者が思い浮かべたのは、寺尾健夫氏（福井大学）、加藤寿朗氏（愛媛大学）、そして重松克也氏（当時、北海道教育大学釧路校）の3人であつた。

寺尾氏には「歴史理解を促進するキーワードとキー概念」<sup>10</sup>という論文があり、加藤氏には「児童の社会認識の発達を規定する要因に関する調査的研究」<sup>11</sup>が、そして重松氏には「書き言葉に着目した定量的な授業分析」<sup>12</sup>があつた。いずれも、心理学ではとりあげないような、しかし社会科教育指導の上では必要な情報である歴史・社会認識に関わる子どもの発達や理解の仕方に関する貴重な研究である。

寺尾氏の場合には、論文の中に次のような一節がある<sup>13</sup>。

子どもの歴史理解は教師が促進させる対象であり、その構造に関する知識は教師の指導目標ともなる。また、授業では、教師と子どもは互いに用語を媒介にして歴史理解にかかわる。それ故、歴史理解の構造や歴史理解に及ぼす用語の働きの解明は不可欠である。特に日常用語は、経験を基にした意味づけによって獲得され、専門用語も日常用語と結び付けて理解されるので、歴史理解の解明は、子どもの、実際の歴史理解の様相を分析することで、実証的に解明される必要がある。

氏の論文の目的は、平たく言ってしまえば、たとえば「税」といった日常語でしかも歴史理解を促進するような「キーワード」と口分田などの専門用語で歴史理解を促進する「キー概念」とがどのように絡み合って、子どもたちの律令国家についての理解を促進するのかを実証的に明らかにしようとしたものである。だから、“子どものわかり方理解”を直接めざしたものではないが、角度を変えればやはり“子どものわかり方理解”の研究になるのである。しかも、実証的研究を目指しているから統計的手法が使われている<sup>⑧</sup>。筆者の印象では、教員養成系大学・学部の社会科専攻の学生に最も欠けている知識であり技能である。

加藤氏の論文は、これまでの社会科の授業改善を目指した研究では「発達に関する実証的研究とそこからの授業改善への提言は少ない<sup>⑨</sup>」という問題意識を深いところに持ったものである。そこで氏は、児童期における「社会認識の発達と発達規定要因（生活経験、視点取得能力）の関連を明らかにすること」及び「社会認識の仕方の検討を通して、認識の発達の様相を明らかにすること」を目標に掲げ、研究をすすめた。明らかに“子どものわかり方”研究なのである。

寺尾氏や加藤氏の研究が、子どもの知的発達や知的な理解の在り方をテーマとしているのに対して、重松氏の論文は、子どもたちの判断（意思決定）といった情意領域のあり方をテーマにした研究である。氏の論文に即してもっと限定的な言い方をすれば、子どもたちに多面的な判断をさせようとするとき、果たして子どもたちの有する規範を手がかりにすることはよいことなのか（判断のための視野をせばめてしまうことにならないか）を明らかにしようとしたものである。

だがこれも角度を変えれば、子どもたちはどのようにして判断を行うのかという子ども研究（子どものわかり方研究ではないが）になるのである。そしてやはり、統計的手法を使用している。

そこで、子どもという契機が脱落している筆者の講義内容を見直すためには、この三人に提言者・指定討論者になっていただくのがよいと考えたのである。

最終的には重松氏に提言をお願いし、寺尾・加藤の両氏には指定討論者をお願いした。

提言者には、提言をめぐっての話し合いが地についたものになるように、講義の概要など学生にどのようなことを実際に教えているのかがわかるような情報を入れてくれるように依頼した。

重松氏が用意してくれた発表要旨の中にある授業計画の概要は、次のとおりである。

第1 セクション 学校知と「考えさせる」との関連  
—近代教授学の功罪—

第2 セクション 社会認識を規定する他者理解のはみ出し —A. シュッツの知見と上田薫「動的相対主義」を手がかりにして— ※アニメ『思ひ出ばろばろ』の視聴を通して

第3 セクション 学びの特性を踏まえた社会科授業実践

- ・磯崎里子「ごみやきば」
- ・杉山哲也「幸せ追求の社会科」

第4 セクション 現場の先生による講義

第5 セクション 模擬授業とその相互評価

※ 第3 セクションの終了時ごろより、受講生には、抽出児4名を想定した指導案を作成させる。提出→指導→指導案の再構成→提出というサイクルを3回ほど行い、一定のレベルに達した指導案を作成した学生のみが模擬授業を行う。

これによって重松氏の講義のなかには、実践的指導力を育成する方法として模擬授業（その前提としての指導案作成）が組み込まれていること、また子ども理解の手法として（もちろん、授業づくりの理念であり手法でもあるが）、抽出児の設定が組み込まれていることがわかる。

さらに重松氏の発表要旨の中には次のようなことも書かれている。

現場の先生との連携を通して設定した「児童がつまりきやすいことば・事柄、あるいは社会事象を構

造的にとらえる着眼点」について大学生がグループ毎に調べ、どのように子どもに説明するのかを討議して、発表しあう。

これは、子どもにわかりやすい説明のしかたを学ばせる実践力の育成であると同時に、子ども理解の内容でもある。

以上、重松氏の発表要旨にみられたこととして紹介してきた「子ども関係」の指導内容は、筆者の講義では完全に欠落しているものであり、大いに参考になった。

## (2) 教科教育学の知識として欠落しているものはないかという不安

先に日社会学の研究大会で千葉大学院生のエスノグラフィックな授業研究の発表を聞いてから、自分の教科論を核にした講義内容でよいのかという思いを強くするようになったと書いた。これは、自分の講義には「子ども理解」に関することが抜けていると感じたためばかりではなく、こうしたエスノグラフィックな研究をする力を育てていない、これでいいのだろかという思いにも基づくものであった。

「それは単に研究者を育てるための領分に入るのであって、授業づくりの力を育成する教科指導法の内容としてはふさわしいものではない」という見方もできよう。しかし、子どもたちに調べ方を指導することも社会科授業の中には含まれている。それを考えると、こうしたエスノグラフィックな調べの技法を講義の中で扱わなくていいのだろうかということを感じたのである。

これに関連して、筆者が思い浮かべたのは村井淳志氏（金沢大学）であった。氏の『学力から意味へ』（草土文化、1996年）も『歴史認識と授業改革』（教育史料出版会、1997年）も、厳密な意味では聞き取りであってエスノグラフィーとは言えない。また民俗学の聞き書きからも遠い。しかし統計的手法の限界を乗り越えようとして行われた質的調査法による研究である。もしかすると村井氏が講義のなかでこのような“質的調査法と統計的調査法と社会科授業”というようなテーマを扱っているのではないかと思ったのである。

また、こうした調べ方技術のほかにも学生に伝

えるべき教科教育学の専門的知識（授業実践に結びつくようなもの）があるのではないかという思いもあった。このとき筆者の頭に浮かんだのは猪瀬武則氏（弘前大学）であった。氏は、経済（学）教育や金融教育の研究に長い間取り組んでおられる。その領野における研究に疎い筆者とは異なる観点から社会科教育学の専門的・実践的知識や技能について深いお考えをお持ちかもしれないと考えたのである。

結局、提言者としてお願いしたのは猪瀬氏であった。氏が用意してくれた発表要旨には、次のような一節があった（ただし、括弧内は引用者）。

発表は、前半に、安井俊夫が提起する「深い内容研究」についての吟味検討を行う。すなわち、「深い内容研究」さえあれば、教員としておのずと道は開かれるのか否か。教科教育教員と教科専門（内容）教員の連携、教科専門で培われる「実践力」の内実について検討する。

…(中略)…

後半は、実践的指導力を「実践的」に錬磨するために、内容と方法を、マイクロティーチングに求め、そのカリキュラムと実践内容を報告する。…(中略)…。提案の趣旨は、中学校社会科教育法4科目8単位のカリキュラム内容と、理論と実践の架橋・往還を果たす「Tuesday 実習(恒常の実習)」との構造・構想の吟味検討である。

つまり、猪瀬氏の発表の柱は二つ。一つは、親学問の知識・技能以外にどのような知識・技能を社会科教育学は教授すべきかという内容論であり、今一つはマイクロティーチングを講義全体の中にどのように位置付け、有効に実践力を伸ばそうとしているかという実践報告である。

## 3 当日の話し合いにおいて

いろいろな問題が話し合われたが、ここでは二つだけ採り上げる。一つは、社会科教育学の知識として何を教えるのが学生の理論的・実践的力量を高めるために適切なのかというトピックであり、今一つはマイクロティーチングを効果的に行うにはどうしたらよいかというトピックである。

しかし、司会をやった筆者の責めに帰されるべきことであるが、話し合いによって深まるというところには至らなかった。

それにもかかわらずこの二つを採り上げるのは、やはりこれらこそ、カリキュラム論とともに、教員養成系大学・学部の重要課題として今後も継続的に探究されるべきトピックだと思うからである。

#### (1) 社会科教育学の知識として教えるべきこと

これに関連しては、次のように話し合う事項を大きく二つに絞るべきであった。

##### ○社会科論として最低限、何と何を教えるべきか

筆者は、学習指導要領社会科の社会科論は絶対に伝えるべき内容と考えているので「共感的理解志向の社会科論」を中心におき、それが乗り越えるべきものとした「社会諸科学科志向の社会科論」<sup>⑧</sup>を教えている。また「共感的理解志向の社会科論」や実践がはらむ価値注入という問題及びそれを乗り越えようとして出てきた「意思決定力育成志向の社会科論」<sup>⑨</sup>を最後の4時間ぐらいを使って教えるように計画している。

しかし、重松氏の場合には「社会科の初志をつらぬく会」(以下、「初志の会」)の諸実践を講義内容としてとりあげている。それも単に実践紹介というとりあげ方ではなく、アルフレッド・シュッツの現象学的社会学とともに教えている。重松氏は「初志の会」の社会科論に何か深いものを加味して、人間を教育するとは何かという根本的なことを教えているのかもしれない。

氏の社会科論を別の角度からも考えてみよう。筆者がとりあげている社会科論はいずれも基本的には客観的な現実というものがあき、客観的な知識があるという経験主義哲学に基づいた「科学一元論」を根底に持っている。重松氏のとりあげている現象学的社会学は、“自然科学と社会科学とは研究対象が異なるのだから両方とも科学だといって一括りにすべきではない。対象が異なれば研究方法も異なるべきだ”という科学二元論に立つものである。このような社会科論をとりあげなくてよいのか。とりあげるとすればどのような授業実践があるのか。それは学生たちにどのような教育観や世界観をもたらすことになるのか。こういった大きな問題につながっていくのである。

最近では社会構成主義を取り入れた社会科授業や授業モデルが開発され、学会誌に登場するようになった。社会構成主義は、「実在については沈黙」する。つまり、科学二元論どころではない。“科学という営みもかつて思われていたほど合理的なものではない”という立場をとり、人間が世界や宇宙をとらえ現実をつくりあげていくときの一つの生活形式でしかないという立場をとっている。

このような社会構成主義に立つ社会科論も社会科教育法の講義内容としてとりあげるべきなのか。それともこれは、中学校社会科教育法に回し、歴史教

育論を講義する中で歴史構成主義を、社会的論争問題の教え方を論じるなかで社会構成主義を教えるというようにするか。カリキュラム全体の問題になるわけだが、このやり方をすると社会科教育専攻以外の学生に、構成主義を教えないことになる。それでよいのか。

重松氏や筆者が教えている社会科論をもとに話し合いをこうした方向に発展させるべきであった。

##### ○「子ども理解」にかかわることとして何を教えるべきか。

今一つ、発展させるべきであったのに発展させられなかったのが、この問題である。

心理学は長い間、行動主義パラダイムと自然科学パラダイムに支配され、実験という手法で研究を進めてきた。したがって、心理学者が授業という場をとりあげて、子どもたちについて研究するようになってからまだそれ程長い時間が経っているわけではない<sup>⑩</sup>。しかも、必ずしも社会認識教科の授業がとりあげられるわけではない。むしろ社会認識教科に関する研究は様々な理由から心理学者たちの研究対象としては敬遠されがちである。

このような状況である以上、教科教育学研究者は自前の問題意識と分析視点をもち、しかも統計的手法やエスノグラフィックな手法によって「子ども理解」の研究を進めていかななくてははいけない。また、それができる後継者を育てる必要がある。

しかし、このとき、どこまでを教科指導法のような専攻外の学生をも対象にした「概論」的な講義の内容とすべきか。どこからは教科教育の研究者を育てるための(特講以上、そして大学院の)講義の内容とすべきかを明らかにしなくてははいけない。

これについて重松氏は、おそらく指導案作成に必要なレベルまでは教科指導法で教えるべきであるという立場をとっているのであろう。それが、「抽出児」について書かせる作業であり、子供たちのつまづく箇所を予測させるという作業になっているのであろう。

筆者もこれには賛成であるが、二つ疑問がある。一つは実習に行く前に学生たちが「抽出児」を選ぶなどということができるのだろうかということである。「初志の会」の実践記録などに数多くふれさせることでできるようになるのだろうかというのが二つ目の疑問である。

重松氏を中心にしてこの点について踏み込んだ議論を行うべきであった。ちなみに、筆者は重松氏の実践に学び、教育実習から返ってきた学生たちに「初志の会」の実践記録と出合わせ、カルテ・座席表指導案・抽出児といったものを手がかりにして、子どもたちの人格形成や学級づくりを行おうとする社会科学の意義を教えていきたいと考えるようになった。

## (2) マイクロティーチングについて

マイクロティーチングによって学生の実践力を伸ばそうというアイデアは、猪瀬氏も述べているように、決して新しいものではない。

しかし、中学校社会科学教育法はともかく、小学校社会科学教育法の受講生はどの教員養成系大学・学部でも1クラス40人は超えているのではないだろうか。このような大量の受講生を相手に、どのようにマイクロティーチングの事前・事後の指導を行うことができるのだろうか。

猪瀬氏は、ある時期にはほぼ毎日、夜の9時、10時まで学生たちに付き合うと発言されていた。そうした努力は誰にでもできるものではないし、また夜遅くまで学生たちを残すということは、弘前や旭川のような地方都市で大学の近くに住む学生が多い、自宅から通う場合でも多くの学生が40～50分の通学圏に住んでいるという場合には可能だろう。だが、そうでない地域では、氏の方式をとることは難しい。

ではどうしたらよいか。また、事前・事後指導の内容としてはどのようなものがよいのか。こうした点について、話し合いを深めるべきであった。

## おわりに

筆者の至らなさで、貴重な機会を与えられながら、問題点について十分に深められなかった。そこで、ここまでこれから学会としてぜひとも取り組みを進めて欲しいこととして何点か書いてきた。

だが、まだ他にも学会として取り組むべきだと思うことがある。それは、学部と大学院の双方を視野に入れたカリキュラムづくりの問題である。猪瀬氏が次のような厳しいことを書いている。

(教科教育学は)むしろ、その学問的制度化が進む

ことにより、通常の教員から遊離することを促進し、「学問」としての精緻化は、ともすれば秘儀的かつ思弁性を高めてきたとも言えるのだ。

氏が何を念頭におきこうしたことを書かれたのかは確かめなかったが、教職大学院という実践力の育成をめざす大学院が設置される以上、教員養成系大学・学部の教科教育カリキュラムを教職大学院・研究大学の大学院いずれにも学生が進学できるように、理論性・実践性の二つを持つものにしておくといけない。

分科会における棚橋健治氏の発言からは、広島大学のカリキュラムでは教科教育学関係の科目がもっと多いという印象を受けた。省察的な実践ができる教師を学段落階で育成するためには、現在の教育指導法(2単位)程度では不十分であろう。

では、何を・どの程度・いつ教えるか。他の教科教育学研究者と連携をとって学部カリキュラムのモデルプランをつくる必要があるだろう。

(末尾になったが、本課題研究に参集し貴重な発言をしてくださった参加者に謝意を表したい。また、それにもかかわらずそうしたご発言を十分に取入れた文章にできなかったことをお詫びする。)

## <注及び参考文献>

- ① 田山修三氏が、「教師力」の一つとしてあげた「即応力」と重なるものかもしれない(田山 2007『社会科学の役割と『教師力』の育成』、『全国社会科学教育学会、社会系教科教育学会合同大会 発表要旨集録』, 140頁)。
- ② 公立学校の教師である限り、実際に授業案をつくる時には、学習指導要領の社会科学論を無視することはできないが、その基本理念を押さえ単元構成のなかにしっかりとそれを組み込んだ上で、目の前にいる子どもたちに必要なことだと判断した時には、教師は自己の社会科学論に基づいた内容をプラスして単元を構成すべきである。
- ③ 学生が高校までに学んできたことからすれば当然である。したがって、教科論は教員養成大学・学部の学生にとって不可欠の内容である。
- ④ 筆者は、毎週「シャトルカード」を提出させている。ここに学生たちに講義の感想を書かせたり、学



習課題についての自分の考えを書かせたりする。したがって、これを見ることによって異なった支持理由を書いている者を選び出すことができる。

シャトルカードには学生たちの顔写真（プリクラもコピーも可）を貼らせる。6月頃までには約4割、講義終わりごろには7割程度の学生の顔と名前がようやく一致するようになる。学生たちの書いたことを読み、コメントを書いて次の週に返すという作業はハードであるが、学生を個として理解するためには不可欠の作業である。

- ⑤ 伊藤華奈子 2006 「場面的思考から推論的思考への移行期における子どもの認識と判断」、『日本社会科教育学会 全国大会発表論文集』（第2号），68-69頁。
- ⑥ 全国社会科教育学会 1998 『社会科研究』（第49号），1-10頁。
- ⑦ 全国社会科教育学会 1999 『社会科研究』（No.50），121 - 130頁。後にこの論文も含めた『子どもの社会認識の発達と形成に関する実証的研究』（風間書房，2007年）を著している。
- ⑧ 日本社会科教育学会 2000 『社会科教育研究』（No.84），47-58頁。
- ⑨ 寺尾，前掲論文，1頁；ただし，傍点による強調は引用者。
- ⑩ 筆者は統計万能主義ではないが，間主観的な納得をするための一つの有効な方法だと考えている。
- ⑪ 加藤，前掲論文，121頁。
- ⑫ 昭和58年当時，教科調査官だった中野重人氏は，学習指導要領社会科は一貫して「理解・態度・能力の統一的育成を目指してきた」，しかるに「社会諸科学科志向の論」は，態度育成ということに冷淡であるゆえに，社会科としては不適切であると宣言した（中野，1983 「関心・態度の評価と指導をどうするか（9）」，『教育科学 社会科教育』（No.246），123-131頁）。
- ⑬ 小西正雄氏の「提案する社会科」もここで教える。というより，むしろわかりやすい実践やNHKの「わくわく授業」でとりあげられた益田正晴氏の「北海道に引っ越す人にどんな仕事につくことを勧めるか」など，教材が豊富なのでこれを実践事例としてとりあげる。
- ⑭ 秋田喜代美氏は次のように書いている（秋田，2000

『子どもをはぐくむ授業づくり』岩波書店，197-198頁）

私はこれまで，教育心理学者として，仮説を立て対象を客観的に調べ実証し，その範囲できちんと言えんことを禁欲的に論文として書いてきた。

…（中略）…。

私は，大学院に入った時から今日までの一五年間，学校に通い授業を見せていただいていた。だが授業を見せていただいても何か新しい視点を見出せるような気のきいたコメントもろくに言えずにきたし，観察させてもらった授業をきちんと実践研究として形にすることさえできなかった。教室でビデオやデータをとることをしながらもそれを十分に実践に生きる形でお返しすることもできずに良心の呵責にさいなまれつつ，この何年かをすごしてきた。その方たちへ拙いものだが，私の思索をお詫びとともにお届けするものである。

これは，一人の教育心理学者が経験主義哲学や自然科学的科学観の強い規範から解放されたことを示すものである。