

「帰納的小学校教員養成」における社会科指導観の特質と課題

—2010年度「教科教育法社会」から—

南浦 涼介

Now and Future: The Beliefs of Teaching Social Studies for Students in an Inductive Elementary School
Teacher Training Course

MINAMIURA Ryosuke
(Received January 10, 2012)

キーワード：帰納的小学校教員養成、社会科指導のピリーフ、学習指導、テキスト・マイニング

1. 動機と目的

「今後の教員養成・教員免許のあり方について」（中央教育審議会、2006）の答申以降、あるいは、団塊世代の一斉退職による教員数の増加、さらにはその後に来る少子高齢化による教員数の漸減、大学全入時代による入学者数の質的確保といった社会的背景を受けて、今日の国立大学法人系の教員養成学部はおしなべて「独自性」の創出、大学教育の質的向上を余儀なくされ、教員養成の在り方は大きく変革を迫られているといえる。それは、大学のカリキュラムレベルから個々の講義のレベルまで同様である。

とりわけ、国立大学法人、私立大学問わず、初等教育のコースが新設される傾向があり、小学校教育の教員養成のあり方は重要な課題となっている。

筆者が着任した2010年の山口大学もそうした中にあり、2009年度には新たに小学校教育専門課程が新設され、初等教育専門の教員養成も開始された。本学の小学校教育専門課程は、学年定員を30人とし、学校現場との連携を通じた子どもの理解、あるいは学校ボランティアを通じた地域や学校との協働関係の構築を基盤においた、いわば実践に基盤を置き、「体験-省察」を主軸においたコースカリキュラムをとっている。この点が従来の初年次に教育原理を学び、教科専門内容や教科の授業構成を学びながら教育理論を構築し、それを教育実習で実践するという、「理論の実践化」を主軸にした教員養成と異なる点である。しかし、新たな小学校教育教員養成コースが全国的に増加していること、また昨今の教育学の潮流の1つとして、「現場」「実践」に主眼を置き、場における自分なりの教育理論を醸成していく「実践の理論化」という観点が次第に増えつつあることを考えれば、本学のような「体験-省察」を基盤にしていく小学校教育専門課程が今後増加していくことは想像に難くない。

また、教科教育学、とりわけ社会科教育学の中で教員養成の研究に着目されだしたのはごくごく近年のことである。したがって、大学の中の「社会科教育法」の講義がいかにあるべきか、という研究はごく僅かである。実践報告としては例えば、田淵（2011）、外池（2010）などが挙げられる。ただし、こうした報告は実践の事例紹介を重視したものであり、シラバスデザインのあり方やその課題にまで言及したものではない。そうしたシラバスデザインについての研究はさらに少なく、近年では渡部竜也の一連の研究（渡部、2008、2010；渡部他、2011）がシラバスデザインの類型論とその課題について言及している。しかし、さらにこれを近年増加する小学校教員養成に焦点を置いてみれば、その質的向上は喫緊の課題とされながらも（角田、2011）、シラバスデザインの課題を視野にいれながら、具体的提案に踏み込んだ研究は管見の限り見られない。

筆者は2010年度後期より着任し、社会科教育専門の課程と小学校教育専門を兼任している。また、小学校教諭免許取得者対象の社会科教育法である「教科教育法社会」（いわゆる社会科教育法）を担当している。

着任当時筆者は、大学教員として、社会科教育学という「教え方を教える」というメタ授業実践を教授する経験を筆者は有しておらず、大学で教職を志す学生に、どのような形で社会科教育を理解させ、社会科授業をつくり、そして実行させるということに関しては暗中模索であった。また当時、現在ほどには先述したような大学教育学部が置かれた状況にも熟知してはいなかった。しかし、教育学部で学生に対する教育を重ねていくほどに、必ずしも教科を専門にしているわけではない小学校教育を専門にする学生たちに対して、教科の学習指導の重要性を意識化させ、子どもたちに対する学習指導能力を高めていくことは喫緊の課題である、という思いを強くしてきた。

本稿の研究テーマは、今後も全国的に増加が見込まれる小学校教育専門課程において教科教育、とりわけその中でも小学校教員の多くが「苦手」としている社会科（Benesse教育研究開発センター、2010）に焦点をおいて、大学における学部学生に対する社会科の教育法はいかにあるべきかを探るものである。本稿ではこれを、筆者が担当する2010年度「教科教育法社会」の講義を通して、（1）小学校教育を専門にする学生の学習指導観は、どのような傾向があるか、（2）そのため、学生の「学習指導」の中でも「授業づくり」の初期段階に位置する「教科教育法社会」はどのような観点を重視すべきか、という視点から帰納的に考えていきたい。もとより、学生の学習指導観は受ける授業による部分が大きい。したがって本稿は、その点で大学教員である筆者の授業の反省的考察であり、本稿で出した結論は、2011年度の「教科教育法社会」のシラバスに引き継がれている。本稿はそうしたアクション・リサーチ的な要素を持っている。

このように、本稿は筆者の大学における実践報告のスタイルを取っており、事例研究の域を出ないものである。ただし、上述のように、小学校教育を対象にした教員養成のあり方は、教科教育でも喫緊の課題である。そうした背景を考えれば、本稿で報告する内容は、まだ数が多いとは言えない、小学校教員養成における社会科の教科指導法の研究のリソースの1つとして示唆を持つものと考えられる。

2. 山口大学における小学校教員養成課程と教科教育法社会概要

2-1 小学校教員養成課程における教科指導の概要

筆者が兼任として所属している小学校教育専門課程は小学校教諭一種免許を卒業必須免許として運営されている。ただし、2011年現在、本大学教育学部において小学校教諭一種免許を得られるのはこのコースだけではない。従来の国語・社会科・理科といった教科教育の専門コースでも、教育学や学習心理のコース、あるいは国際理解教育や特別支援教育でも取得可能である。そうした従来のコースと比べて新たに設置された本コースは、学年定員を30人とし、学校現場との連携を通じた子どもの理解、あるいは学校ボランティアを通じた地域や学校との協働関係の構築を基板においた、いわば実践に基盤を置き、「体験-省察」を主軸においたコースカリキュラムをとっている。この「体験-省察」という軸にそって「子ども理解」「協働実践」「学習指導」という3つの分野を構築し、それをコース独自の科目に反映させている。ただし、とくに「子ども理解」や「学習指導」はコース独自のカリキュラムでのみ行われるものではない。他のコースの小学校教員希望者同様、さまざまな大学のカリキュラムと連関されながら学習は行われていく。社会科教育を含め、教科の教育についても同様で、これはこのコースに限らず、教育学部全体で進められる部分となっている。その学習プロセスは大きく3種類のものがある。

1つは「初等科〇〇」という種類のもので、これは当該教科での専門的内容（例えば、小学校社会科教育を実施するのに必要な基礎的歴史学や地理学、経済学など）を学習するものである（表1 明朝体表記の科目）。2つめは「教科教育法〇〇」という種類のもので、これは当該教科の教育方法についての学習である（表1 明朝体斜体文字）。そして3つ目が「教育実習」にあたる。これらの配列順序のうち、社会科の指導は教育内容を学習する「初等科社会」は1年次後期、「教科教育法社会」は2年次後期であり、各教科の最も序盤に位置するものとなっている。

2-2 2010年度教科教育法社会の概要

さて、先にも述べたように、筆者は2010年度後期に着任した。したがって、ここで述べる「教科教育法社会」は、着任後すぐに授業開始となったものである。

そうした状況で開始した2010年度後期の「教科教育法社会」は、2クラスに分かれ、それぞれ80人規模のクラスであった。本稿で着目する学生らはいずれも同一のクラスに在籍していたものである。表1は実施し

たシラバスである（計画段階のものではなく、実際に進めたものを示している）。

表1 「教科教育法社会（2010年度後期）」で実行されたシラバス

| 回 | 内容 | |
|-------------|--------------------------|------------------|
| 第1回(10/12) | オリエンテーション 社会科教育の役割の理解 | 社会科授業で大切なことは何か？ |
| 第2回(10/19) | 社会科教育の目標 | |
| 第4回(11/2) | 「理解型」社会科授業の特質 | 授業構成理論の理解 |
| 第5回(11/9) | 「説明型」社会科授業の特質1 | |
| 第6回(11/16) | 「説明型」社会科授業の特質2 | |
| 第8回(11/30) | 「意思決定型」社会科授業の特質1 | |
| 第9回(12/7) | 「意思決定型」社会科授業の特質2 | |
| 第10回(12/14) | 単元構成の手順と方法 | 単元づくりと模擬授業の具体的実行 |
| 第11回(12/21) | 単元計画作成期間 | |
| 第12回(1/11) | 授業計画作成期間 | |
| 第13回(1/18) | マイクロティーチング1 | |
| 第14回(1/25) | マイクロティーチング2 | |

注) 第3回は小学校観察実習日に重なっているため、その時間に充てている。

第7回は大学院入学試験と重なっているため、後日行う単元作成の教材研究時間に充てた。

筆者は上のシラバスを作成するにあたり、以下の3点を目標に置いていた。すなわち、(1) 現代社会の中での社会科教育の役割とその授業構造を理解することができること、(2) 指導案作成を通して、社会科授業の具体的授業をつくることができること、(3) 模擬授業を通して、計画した授業を実行することができること、である。

これは、小学校教員を志す学生たちに、社会科教育の役割を理解させるとともに(第1回～第2回)、その授業づくりに必要となる授業構成理論の理解(第4回～第9回)、また、模擬授業によるその具体的実行(第10回～第14回)、を意図したもので、授業構成の理論的理解に加え、その体験的実行をねらったものであった。このシラバス構成には、「授業づくりには構成の理論を理解できるとともに、それを具体的な形で授業化し、授業として実行できなければならない」という当時の筆者の学校における授業経験が大きく反映されたものであったといえる¹⁾。

3. 小学校教育専門コース学生の社会科学習指導観の変容

3-1 分析目的

ここでは、本稿の冒頭であげた問題を考察するため、特に初等教育を専門的に志す小学校教育コースの学生が、「教科教育法社会」の受講前と受講後を通して、どのような社会科授業に対するビリーフ(beliefs)を身につけたかを分析する(ただし、前述の研究目的から表記は一般的な意味を含ませ、「小学校教育専門コース」と記す)。ビリーフとは、学習についての内容、方法や効果などに関して、その人が自覚的/無自覚的に持つ信念や信条、確信のことを指す。教育についてのビリーフは、誰もが持ちうる。教師のもつ「教え方」——社会科の授業は、こういう目的で、こういう内容を、こういう方法で教えていくのがよい、というように、教師であれば誰でも教授についてのビリーフを持っている(逆に言えば、もちろん学習者も持っている。南浦他、印刷中)。教員を志す学生たちも当然その教科の指導に対して、これまでの学習経験をもとに、素朴なビリーフを持っている。このビリーフが、講義を通してどのように変化したか、その考え方ははかることで、社会科教育法の講義が学生に与えた成果、あるいは課題を考察することができる。

3-2 分析の方法

分析にあたっては、受講前と受講後双方に課していた「あなたが社会科を教えるにあたって大切だと思う信条は何でしょうか。それはなぜそう思うのですか」という問いに対する記述回答を分析対象にする。

分析に際しては、テキスト・マイニングの手法を用いた。テキスト・マイニングは、マーケティングの分野でカスタマーに対するアンケートの中の大量の自由記述欄の定量的分析を可能にするために、文章の中の形態素に着目し、その関連性を測定する技術から始まったものである。現在は心理学、社会学、教育学をはじめとする様々な分野で活用されつつある手法である（例えば、松村・三浦、2009）。このテキスト・マイニングを取り入れることにより、学級単位や大人数講義などでの受講者の傾向を記述文章から一定の客観性を保ったまま分析をすることが可能になる。また、大阪大学の樋口耕一は、社会学などの分野で人間を相手にしたテキスト・マイニングのための分析ツールとしてKH-Coderを開発し、インターネット上で無償配布し、実用を促している（樋口、2004、2006、2011）。また、テキスト・マイニングはその性質上、記述データの傾向を把握するには適していたが、コンピュータで傾向を把握するため、実際の文脈から大きく傾向が外れてしまうなどの誤差も生じることがあった。そのため、テキスト・マイニングにより大量の記述データを一定の客観性を保持しながら分析するのに加え、従来のグラウンデッド・セオリー・アプローチ（MGTA）によって、分析者の眼を用いた質的コーディングをかけ合わせ、さらにその結果をテキスト・マイニングの結果と比較させていく、量的-質的双方の手法を兼ねあわせ、より実際の状況を分析するのに適したテキスト・マイニングの方法を開発した研究も増えてきている（稲葉・抱井、2011）。

本稿においては、(1) MGTAによって学生のレポートを幾つかの категорияに分類し、その categoriaに該当する語彙を設定（詳細は論文末尾につけた資料を参照）し、(2) categoriaの多寡、及び categoriaの関係を統計的に把握（「KH Corder」を使用）する、という方法を取る、このように双方の方法を用いることで、小学校教員を目指す専門課程の学生が、受講前と受講後にどのような授業観を持ったのかを検討した。そのために、あわせて同授業を受講していた社会科教育を専攻する学生たちの傾向を参照しながら、その傾向の特徴を把握する。

3-3 小学校教育専門コースと社会科教育コースのプリ-ポストによるビリーフ傾向

3-3-1 ビリーフの categoriaの質的变化

図1・図2は、分析の結果得られた小学校教育専門コース学生および社会科教育コースの受講前（図1）と受講後（図2）の社会科授業に対するビリーフの categoriaである。

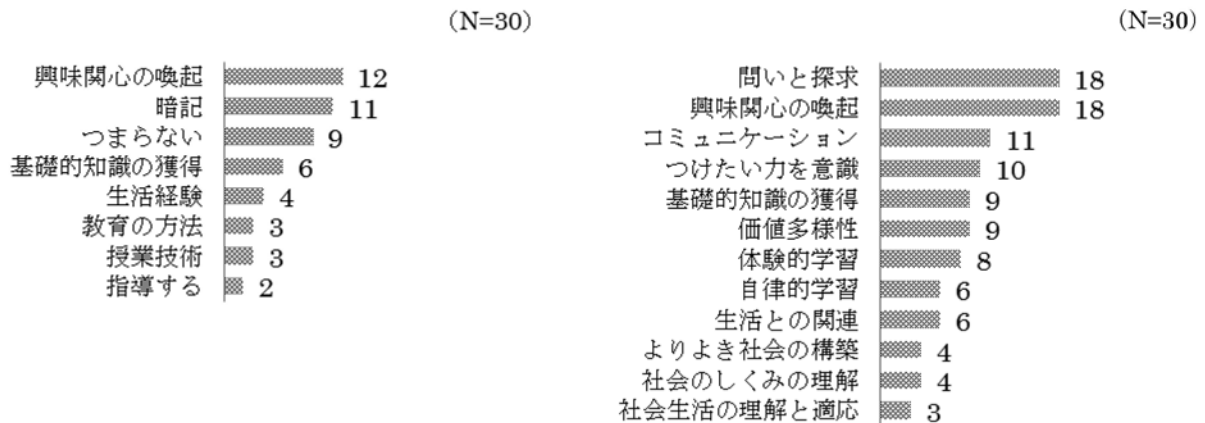


図1 小学校教育専門学生受講前の categoria

図2 小学校教育専門学生受講後の categoria

受講前の小学校専門の学生の記述は、「興味関心の喚起」 categoriaに当てはまる記述が最も多かった。2番目に多い「暗記」 categoriaもほぼ同数である²⁾。それについて「つまらない」という categoriaが挙がる。以下、「基礎的知識の獲得」「生活経験」「教育の方法」「指導技術」「指導する」という categoriaが続いている。

こうした小学校教育専門コース学生のビリーフは、次のように変化している。最も多いものは「問いと探求」という categoriaが位置づく。末尾に付した資料からもわかるように、ここには「疑問」「問い」「思考」「なぜ」など、学生の記述の中で、子どもの授業内における思考に関する語彙が選ばれている。それに続いて、「興味・関心の喚起」「教室内コミュニケーション」「つけない力を意識」「基礎的知識の獲得」「価値多様性」「体験的学習」「自律的学習」「生活との関連」「よりよき社会の構築」「社会のしくみの理解」「社会生活の理解と適応」という categoriaが連なる。

このように見ると、受講前と受講後で、小学校教育専門コース学生のカテゴリーには質的な変化を見ることが出来る。つまり、受講前は、学生たちは、高校生までの学習経験で得られた「暗記」「つまらない」というイメージと、それに反発する形で「興味・関心を喚起」することが重要、そのために子どもたちを引き込むテクニックが必要である——というビリーフを窺うことができる。それに対して、受講後のビリーフは、「暗記」や「つまらない」というカテゴリーは見られなくなり、対して「問いを持つことが大切である」というビリーフが学生の半数以上から見られ、教室内のコミュニケーションについての言及、また価値の多様性などの社会科の本質に触れるカテゴリーも見られるようになっている。

一方で、比較の視点をつくるために、社会科教育を専門にする学生たちの記述を見てみる。ただし、社会科教育の学生は全部で10人、中で有効な解答をしめたのは8人に過ぎないため、比較は参考数値として見るにとどめる必要はある。

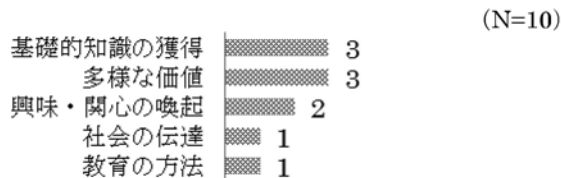


図3 社会科専門学生の受講前カテゴリー

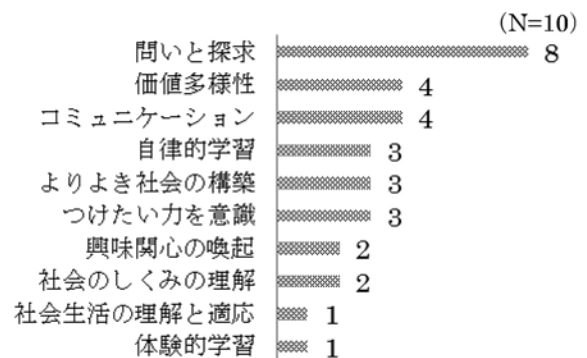


図4 社会科専門学生の受講後カテゴリー

社会科教育を専門にする学生はももとの受講前のビリーフの記述が少なく、得られたカテゴリーも「興味関心の喚起」「基礎的知識の獲得」「教育の方法」「価値多様性」「社会の理解と適応」がそれぞれバラバラに得られたのみであった。受講後の記述からは、「問いと探求」が最も多く、社会科教育専門学生の全員がこれに関する記述を行っていた。続いて「価値の多様性」と「コミュニケーション」について半数の学生が、さらに「自律的学習」「よりよき社会の構築」「つけたい力を意識」と続いた。

もちろん、社会科教育専門の学生は当然この授業以外にもさまざまな専門講義を受けているため、こうしたビリーフが本講義のみで形成されたとは考えにくい。それは、受講前から学生が「多様な価値」などについて言及していることからもうかがうことができる。

いずれにしても、本講義を通して、社会科専門の学生であろうが、そうではない小学校教育専門の学生であろうが、双方に対して「問いと探求」にあてはまるような、社会に対して疑問をもち、それを探求したり解決したりすることについての重要性が、学生たちに身についたのだということはできるだろう。

3-3-2 ビリーフのカテゴリーの結びつき

次に、上で見たような学生の受講後のビリーフのカテゴリーが、文章の中で他のどのようなカテゴリーと結びつきが強いのかを調べ、学生の思考傾向の全体像を把握する。ここでは、各カテゴリーをKH-Corderのクラスター分析によってその関連性を示している。

図5は小学校教育専門の学生の受講後のレポートから得られたカテゴリーのクラスター分析の結果である。クラスター分析の結果、小学校専門学生の思考傾向は大きく3つの傾向が見られることがわかる。

第1クラスターは、「社会の理解と適応」「体験的学習」「社会の仕組みの理解」の3つのカテゴリーからなるもので、これには「社会への適応」というクラスター名をつけた。学生たちの多くは、「社会の理解と適応」をしていくために、「体験的学習」を多く取り入れる必要があると考えるし、また、「社会の仕組みの理解」も、当該社会の理解やそこへの適応のために必要である。そう考える傾向が、このクラスターから見て取ることができる。

続く第2クラスターは、「自律的学習」「コミュニケーション」「基礎的知識の獲得」「問いと探求」「興味関心の喚起」のカテゴリーから成り立つクラスターである。これには、「積極的学習態度の育成」というクラスター名をつけた。つまり、学生たちの傾向として「問いと探求」を行うことは子どもたちに「興

味関心を喚起」することができ、それらによって基礎的知識を獲得することができたり、教室内のコミュニケーションが活性化できたりすることができ、「自律的学習」といった自ら学ぶ態度を育成することができる、という思考の流れをうかがうことができる。第2クラスターを形作るカテゴリーは、学生の記述の中でも多く見受けられるものであり、このクラスターの該当者は全体として多いといえる。

最後の第3クラスターは、「生活との関連」「よりよき社会の構築」「価値多様性」「つきたい力を意識」というカテゴリーからなるもので、これを「社会に生きる力の育成」と名付けた。これは、社会科教育分野に固有の問題が多く、よりよい社会を構築するために、価値の多様性を理解したりすることが必要であるし、身近な生活と関連した内容を用いたり、そうした力をつけることを意識して、授業を行なっていくことの必要性がある、という思考傾向をうかがうことができる。ただし、この第3クラスターを形作るカテゴリーを記述する学生は、図2のグラフからもわかるように全体として少ない。

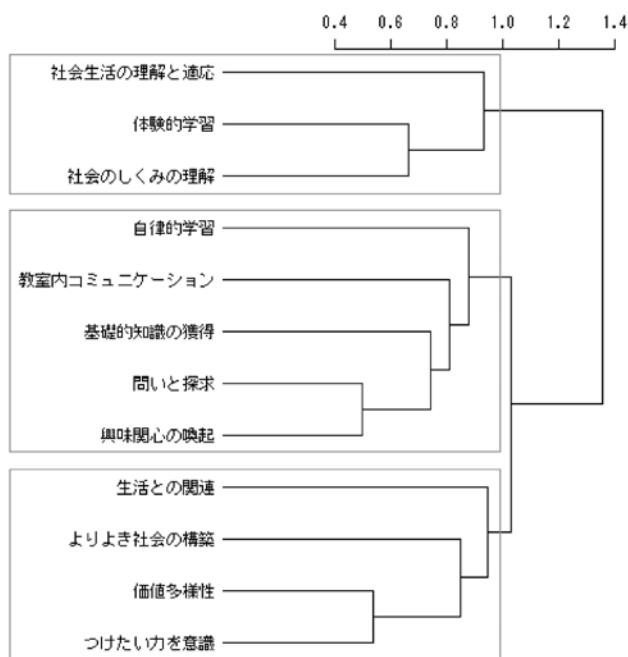


図5 小学校専門学生のカテゴリー間のクラスター分析

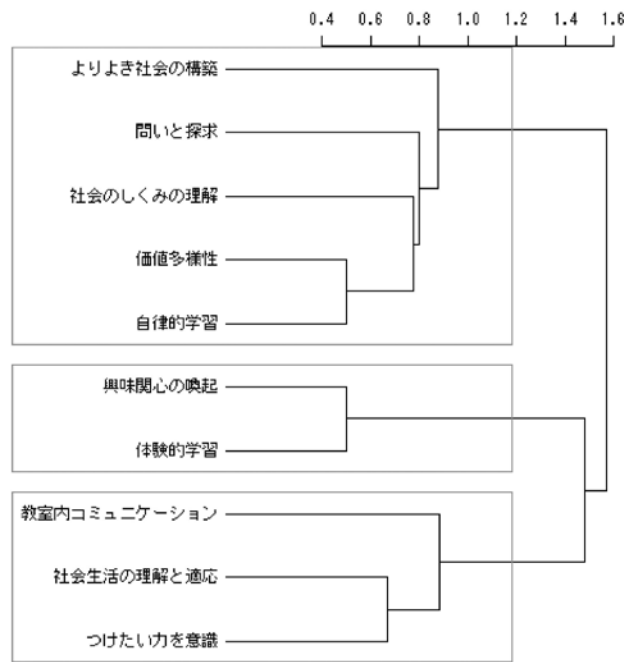


図6 社会科専門学生のカテゴリー間のクラスター分析

一方で、全体数が少ないので、参考程度でしか見ることはできないが、社会科教育専門学生のクラスターは図6のようであった。社会科専門の学生のカテゴリーも、3つのクラスターに分けることができた。第1クラスターは、「よりよき社会の構築」「問いと探求」「社会のしくみの理解」「価値多様性」「自律的学習」のカテゴリーのつながりからなるもので、これを「社会認識形成の方法」とクラスター名をつけた。すなわち、よりよき社会の構築のためには、問いや探求によって社会のしくみを理解したりあるいは、価値の多様性を理解したりすることが必要である。また、そうしたことが自律的に社会を学ぶ態度にもつながる、というものである。これは、小学校教育専門学生の方でも見られた第3クラスターに類似するものである。ただし、後述するように、小学校専門学生の方では別のカテゴリーとの組み合わせで得られた「問いと探求」カテゴリーがこちらに入るなど、若干の違いが見られるため、クラスター名は別のものをつけた。このクラスターを形作るカテゴリーを、社会科専門学生は多く言及しており、このクラスターは社会科を専門にする学生にもっとも典型的にあらわれるクラスターだといえる。

第2クラスターは、「興味関心の喚起」と「体験的学習」のクラスターからなりたつもので、「積極的学習態度の育成」と名付けた。子どもたちの興味関心を上げるために、体験的学習は重要であるという認識である。これは、小学校専門学生の第2クラスターと同様の要素を内包している。ただし、社会科専門学生の数としては、それほど多くはない。

第3クラスターは、「コミュニケーション」「社会生活の理解と適応」「つきたい力を意識」というカテゴリーから成り立つものである。これを「社会科授業の実際の進行」と名付けた。第1クラスターに見られ

るような、社会の認識の仕方についてではなく、実際の授業をどのように行うかの観点でのカテゴリーがここには多く見られることから、このような名をつけている。

3-4 受講後の小学校教育専門課程と社会科教育専門課程の傾向

このように見ていくと、「教科教育法社会」の講義終了時点の学生の思考傾向として次のような点を指摘することができる。

第1は、講義終了後、小学校教育専門の学生にしても、社会科専門の学生にしても変わりなく、社会科授業には「問いと探求」が必要であるという視点が形成されたという点である。

第2に、こうした「問いと探求」というカテゴリーであるが、「なぜ問いと探求が必要であるか」という点では、やや異なる結果が窺えたことである。もちろん、社会科専門の学生は、その数は少ないのでこの統計的判断が蛍光性としての確なものとは到底言えない。しかし、小学校教育専門学生の間では少なくとも、「問いと探求」という疑問に感じたりそれを解決することのよさは、どちらかと言えば、学習に対する意欲を高めたり、興味や関心を引きつけたりするためによい、という思考傾向として表れた。

この第2の点は社会科授業を推進していく点で着目に値する。「問うこと」や「探求していくこと」の重要性が、子どもたちの興味・関心を引き上げることでのみ理解されていると、「学びへの興味・関心」を惹きつけるためであれば、それは特に「問うこと」「探求すること」ではなくてもよく、ゲームやビデオの視聴のみでも可能である、というような方法論へ特化した方向へ流れる可能性は否定できない。その場合、社会を認識し、そこへ参加したりより良いものを構築する、というような社会認識のために不可欠な要素としての「問いと探求」という観点は見失われることになってしまう。

こうした点は同様に、「体験」についてもいえる。これは社会科を専門としているコースの学生にも見られる。社会科の学習において「体験」は、自分が思っていた見方・考え方とは異なる事実を実感的に理解し、それによって「なぜそうなっているのだろう」という問いを導き出す役割も持っている。その点で「体験」は重要な学習方法のひとつであるが、これが「興味・関心を高める」という点でのみ理解されている場合、先に述べたような「いかに子どもたちを惹きつけるか」の手段に成り下がってしまう可能性はある。社会科という教科の学習においては、「興味・関心を高める」ことは必要であるに違いないが、それはあくまで子どもたちの「社会の認識を広げ深める」という目的のための手段であり、それ自体が目的化するものではないはずだからである³⁾。

4. 帰納的教員養成課程に求められる教科教育法の役割

4-1 帰納的教員養成における「学習指導」の課題

2010年度に筆者が行った「教科教育法社会」の授業を通して、学生たちの思考は社会科教育が単に「暗記」を求めるもので、ゆえに「つまらない」というイメージで終わるものではないという認識に至ることはできた。また、授業を通して「問うこと」あるいはそれを「探求すること」の重要性を理解できたことはひとつの成果であった。

しかし、小学校教育を志す学生にとって、この「問うこと」などの重要性が常に子どもたちの興味・関心を高めることでのみ有効性を理解しているのだとすれば、これは長い教員生活の中の多くを占める「学習指導」を考える上で問題となってくるであろう。

まして冒頭にも述べたとおり、当大学の小学校教育専門課程は、従来の教員養成の課程で多く見られた、教育原理・理論から始まり、それを実習等によって実践化していく「演繹的教員養成」ではない。教育現場との協働、実際の子どもの関わりの中から子ども理解のスキルや協働力のスキルを見につけながら進めていくという、自己の体験といった経験知、あるいは教育現場での実践知をもとにしていく「帰納的教員養成」である。早い段階でこうした実践的スキルを身につけていくことは、昨今必要とされる、保護者や地域を巻き込んでの学校教育の仕事を進めていくために不可欠な力であるといえる。したがって、「子ども理解」「協働実践」というスキルを身につけるためにはふさわしい教員養成カリキュラムであるといえる。

しかし、こと「学習指導」という側面を照射したときに、ここには2つの点から課題が出てくる。1つは、経験知といっても学生はこれまで授業を「学習者の視点」で見ることがあっても、「授業者」という視点から授業を見た経験がほぼないという点である。2つめに、実践知といっても、学校においても授業は重要な

教育活動であり、学生の段階では教育実習という枠外では、授業補佐をすることはあっても、自らが授業主体者となって教科の授業をつくる機会は得られないため、実践知を知ることは難しい点、また3つめに、近年の教育現場の多忙さから、学校現場でも日々の子どもの教科学習を考えたり、語ったりする機会が激減し、そもそも教育現場の教員が教科学習を振り返ったり、改善したりする場が非常に限られつつある点である。このようなことが絡みあい、「帰納的」であるがゆえに、学習指導について学生が自らの学習者経験によって得られた、「授業とはこういうものだろう」という印象論が覆ったり、より専門的・科学的な見方に再構成されたりする機会が少なくなっているのだといえる。むしろ、「問いと探求」が「興味・関心の喚起」と強く結びついてしまうように、講義で得られた情報・経験が、既知の「イメージ」をより強化してしまうことも見られるようになる。

4-2 帰納的教員養成における教科教育法社会における視点

こうしたことを考えれば、2年生後期の段階で、かつ、初めての学習指導についての講義に当たる「教科教育法社会」の授業では、主として2つの視点が必要だと考えられる。

第1は、2年生後期の段階に当たる「教科教育法社会」は、社会科授業の実践的スキルを身につけることに優先して、社会科教育の「教科の本質論的理解」を重視することである。「教科教育法社会」は、国語・社会・算数・理科という四教科、あるいは全教科の教育法の中でもっとも最初の段階で学生たちが学ぶ講義科目である。したがって、指導案をつくる、模擬授業をするといった実践的スキルは、この後に学ぶ教育法の授業でも十分に得られる機会はある。それにまして優先されるのは、「人が社会を認識し、そこに参加していくとはどういうことか」といった、当該教科の本質の部分である。事実と価値の関係、批判的視点を持つ意味、社会への適応と社会の再構築、そのための「問うことの意味」といった「社会の認識の仕方」に関わる部分である。これは、学生が小中高の間に学習者として身につけた「社会の学習ってこういうものだろう」という「思いこみ」をひっくり返す部分でもある。これがないままに授業実践の知を高めていくと、「いかに興味・関心を喚起するか」にこだわるあまり、表面的な学習指導に終始する可能性がある。

第2は、こうした「教科の本質的理解」を、「子どもの学習」という側面から語る必要性である。これまでも、社会科教育の教員養成の段階で、教科の本質的な部分に触れた講義は当然多くあった。ただ、小学校教員を志す学生にとって、「批判の意味はわかるけれど、それはもう少し大人になってからでいいのではないか」など、社会の認識の仕方の意味が、彼らの想定する子どもたちの像と乖離し、納得を阻む傾向があることが言われている（例えば、角田、2011）。そもそもの教員志望動機が「子ども理解」の点から入学してくる小学校教員志望の学生にとって、社会科教育の本質が「（中等教育を主に焦点をおいた）教師の視点」から語られる傾向があり、理解しがたい部分があったことは否めない。この点からも、「子どもたちの学びにとってなぜ批判の目は必要なのか、探求は必要なのか、議論は必要なのか」という、「学習」視点での教科教育の本質についての語りが必要なのではないだろうか考える。

学校現場の現代的課題を重視し、現実の子どもや地域との関わりの中で子ども理解や協働力を育成し、それを自己の中に内在化させていこうとする「帰納的教員養成」という考え方は、これまで「予定調和論」「分業論」、そこからくる「大学と教育現場の乖離」という問題（横須賀、2006）を常に孕んでいた「演繹的教員養成」の問題を打開しようとしている点で評価できる。ただ、そうであるならば、学生たちが自己の学習者としての経験でのイメージが強固に存在し、かつ現場の教員にとっても困難な状況にある「学習指導」は、単純に教育現場体験を内在化させることを「実践の理論化」とするのではなく、自己の経験や体験を批判的に検討していきながら、新たな指導観を獲得していく、「実践の批判的理論化」である必要があるといえる⁴⁾。

2010年度の筆者の「教科教育法社会」はそれゆえに、失敗を多く含むものであったことは否めず、指摘した2つの視点を生かして、その講義の方法を改善していかざるをえない。しかし、この改善の道筋は、今日の「小学校教員養成における『学習指導』のあり方」という大学教育学部の課題に直結する、意義の多いものだといえる。

注

1) 渡部（2008）、渡部他（2011）では、日本全国の国立大学法人大学において初等社会科教育法の授業は、

概ね「授業理論相対型」「社会諸科学教授型」「現代課題対応型」の3つのパターンに分けることができると述べられているが、その分類に則れば、筆者のシラバスは概ね「授業理論相対型」に位置づけといえる。筆者は必ずしも、意義は認めつつも「授業理論相対型」が初等教育の教員養成段階でベストなシラバス構成だと全面的に賛同しているわけではない。しかしながら、大学教員としての経験の浅い筆者は、当時大学院で受けたこの授業のタイプを模倣することが最も授業化しやすかった。

- 2) 本来、「暗記」「つまらない」はビリーフではなく、社会科に対するイメージあるいは感想であるが、これについての学生の記述が多かったため、これを1つのカテゴリーとして位置づけた。
- 3) もとよりそれは教科教育を専門にしている学生が学習指導に関してもより優れているといった結論を導くものでもない。分析で社会科教育の学生のレポートからはたまたまそうした記述が見られなかったに過ぎない可能性は十分にあるからである。むしろ小学校教員希望の学生であれば多かれ少なかれ同様の思考傾向は持っていると考えたほうが妥当であろう。
- 4) この点、重要なのは「演繹的教員養成」という「理論の実践化」にしても、「帰納的教員養成」という「実践の理論化」のどちらがよいのかということではなく、いずれの側からのアプローチにしても、現場実践体験と理論をいかにして往還させていくかが重要課題であろう。

参考文献

- 稲葉光行・抱井尚子 (2011) 「質的データ分析におけるグラウンデッドなテキストマイニング・アプローチの提案」『政策科学』18 (3)、255-276.
- 角田将士 (2011) 「初等社会科教育に関する研究は何をめざしていけばよいのか：初等社会科教育の充実のために取り組むべき課題とは」全国社会科教育学会第60回全国研究大会フォーラムⅢA分科会「初等社会科旧育の研究と実践のあり方」研究報告 (2011. 10. 9) .
- 田淵五十生 (2011) 「社会科と世界遺産教育：大学における社会科教育法の実践記録」『教育実践総合センター研究紀要』20、215-225.
- 外池智 (2010) 「社会科教員養成における地域の教育資源を活用した授業構成演習：秋田大学教育文化学部社会科教育研究室の取り組みを事例として」『社会科教育研究』110、57-68.
- 樋口耕一 (2004) 「テキスト型データの計量的分析：2つのアプローチの峻別と統合」『理論と方法』19 (1)、pp. 101-115.
- 樋口耕一 (2006) 「内容分析から計量テキスト分析へ：継承と発展を目指して」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』32、1-27.
- 樋口耕一 (2011) 「KH Corder 2x リファレンス・マニュアル」ftp://ftp.jaist.ac.jp/pub/sourceforge/k/project/kh/khc/Manual/khcoder_manual.pdf (2011. 12. 30閲覧)
- 松村真宏・三浦麻子 (2009) 『人文・社会科学のためのテキストマイニング』誠信書房.
- 南浦涼介・長野由知・野上歩美・安松洋佳・柳生大輔 (2012) 「子どもたちの社会科授業に対する学習ビリーフ：診断テストの開発と試行実施から」『研究論叢』第2部.
- 横須賀薫 (2006) 『教員養成：これまでこれから』ジヤース教育新社.
- 渡部竜也 (2008) 「わが国の初等・中等社会科教員養成の実態に関する基礎的研究 (I) : 大学主催の10年次研修の実態から見るわが国の教員養成」『東京学芸大学紀要 (人文社会科学系II) 』59、1-23.
- 渡部竜也 (2010) 「カリキュラム・授業理論と教師教育論の連続的探求の必要性：教科内容専門領域改革に向けた研究方法への提言：社会科を事例として」『社会科教育研究』110、69-83.
- 渡部竜也・須郷一史・吉田英文・日下部龍太・石井誠一郎・鈴木広平 (2010) 「わが国の初等・中等社会科教員養成の実態に関する基礎的研究 (II) : 『社会科教育法』シラバス分析及びアンケート調査を通じた仮説の検証」『東京学芸大学紀要 (人文社会科学系II) 』61、1-35.
- Benesse教育研究開発センター (2010) 「第5回学習指導基本調査 (小学校・中学校版)、第7章 指導力に関する取り組み」http://benesse.jp/berd/center/open/report/shidou_kihon5/sc_hon/pdf/data_14.pdf (2012/1/7閲覧)

●「教科教育法社会」受講前カテゴリの語彙対応表

* 興味・関心

楽しい | 面白い | 参加 | 親しみ | ワクワク | 気持ち | 関心 | いきいき | 引き付ける | 積極的
| 実物 | 飽きる | 興味 | 驚き | '退屈しない'

* 指導する

指導 | '先生一人'

* 暗記

詰め込む | 覚える | 暗記 | もくもく | 提示 | 受け身 | ひたすら | 写す

* つまらない

'意欲的に取り組めていなかった' | 嫌い | '面白くない' | '好きではありませんでした' | 敬遠 |
'理解できていなかった' | 堅い | 面倒くさい | 苦手 | 退屈 | 堅苦しい | つまらない

* 知識の獲得

知識 | 関係づけ | 仕組み | 正確

* 社会の伝達

伝達 | 伝承

* 多様な価値

'広い視野' | '様々な視点' | 多方面 | 解釈

* 教育の方法

発見 | '一方からの視点のみに偏らない'

* 生活経験

体験的 | 生活 | 体験

* 授業技術

工夫 | フォトグラフ | 材料 | 掲示物 | ホワイトボード | 発表 | クイズ | ワークシート

●「教科教育法社会」受講後カテゴリの語彙対応表

* 問いと探求

疑問 | 解決 | 考え | 問い | 探究 | 追求 | 考察 | 探求 | 考える-こと[b10] | 発見 | 問題 |
思考 | なぜ | どうして | 主体的-考え[b10] | 吟味

* 基礎的知識の獲得

'基礎的な知識' | '基本的な知識' | 教科書-知識[b10] | 幅広い-知識[b10] | 網羅 | 基礎 | 土台 |
基本

* 興味関心の喚起

興味 | 関心 | 楽しい | 驚き | ワクワク | 興味深い

* 価値多様性

価値 | 多様

* 自律的学習

'自分たち'-見つける[b10] | '自分なり' | 自ら

* 生活との関連

生活 | 日常 | 地域

* よりよき社会の構築

市民 | 生きる | 未来

* 社会生活の理解と適応

世界 | 社会-知る | 国民意識

* 体験的学習

活動+的 | 体験 | 実物 | 実際

* つけたい力を意識

力 | '! 社会科教員として必要な力' | '! 授業を組み立てる力' | 目標 | '! 私の目標' | ねらい

* 社会のしくみの理解

仕組み | しくみ | '説明的知識' | '説明型'

* コミュニケーション

意見 | '! やるべきだと意見が分かれた' | '! 意見をもらう' | 交流 | コミュニケーション | 出し合う |
取り入れる | 人間&関係

注) 表記は樋口 (2011) のコーディング・ルール (pp. 13-22) に則っている。