

「大学教員による附属学校での授業」の研究視座と意味圏

吉川 幸男・稲垣 宏美*¹・吉安 司*²

A Viewpoint and Scope of a Study on Teaching in Attached School by a University Professor

YOSHIKAWA Yukio, INAGAKI Hiromi*¹, YOSHIYASU Tsukasa*²

(Received January 7, 2015)

キーワード：附属学校、専門性、中学校社会科教科構造

はじめに

本稿は、2010年2月から2014年2月にかけて、筆者のうち山口大学教育学部教員としての吉川と、当時附属光中学校教員であった稲垣・吉安が、共同で「大学教員による中学校社会科授業」を企画し、附属光中学校3年生の卒業前の最終期に吉川が実施した授業につき、その意味、成果、課題をまとめたものである。

この企画には、この数年を通貫する附属学校と教員養成学部をめぐる以下のような動向が背景にある。

教員養成大学・学部の教員は附属学校の教育活動にもっと関わるべきであり、日常的に附属学校との共同研究の体制が築かれるべきである、という言説が近年、声高に主張される。¹⁾ この主張は2つの対象に向けられている。1つは教員養成系大学教員の資質であり、教育実践への関心を持ち、学校現場の状況を十分踏まえることを求める。もう1つは教員養成学部と附属学校の体制・システムであり、両者の一体的な協働による今日的な実践課題に向けた研究活動を求める。

こうした主張は、一般論としては確かに正当であるだけに反対の余地はないが、最大の問題は、どこまでも一般論にとどまっている点にある。教員養成学部の教員が附属学校にもっと出向けば教育実践に関心を持つようになり、附属学校を「活用」した教育研究活動が行われるようになる、というのは一般的な希望的観測でしかなく、では具体的に教員養成学部のどのような教員が何の目的で附属学校でどのような活動を行えば、学部と附属学校の双方にどのような効果をもたらすのか、という点になると、ほとんど何も語られなくなる。一般論のみがいくら強く主張されても、活動の実際に基づいた成果の裏付けが示されなければ、現実には広く普及することは困難であろう。

冒頭の主張がどれほどの実態を踏まえたものかは明らかでないが、実際のところ現状でも、学部の教員が附属学校の教育活動に関わったり共同研究の体制を組むことは決して少なくない。むしろかなり行われている。²⁾ 問題は、そうした試みが個人レベル、地域レベルで散発的に行われていても、その成果が体系的・組織的に集約・蓄積されてこなかったことが大きく、それが結果的に冒頭のような主張になって現れていることである。ではなぜ、成果の集約・蓄積がされてこなかったのか。考えられる要因は2つある。

第一は「共通フレームワークの欠落」である。学部教員と附属学校が協働的に行う活動は多種多様なものがあるが、どんな枠組みで何のために何をどこまで行うのが明示的でないため、協働の「試み」など活動の事実の報告のみにとどまる事例が多く、広範な諸事例にわたる成果の体系化が困難になっている。

第二は「通念による役割の固定化」である。例えば「学部教員／附属教員」の役割を「理論担当／実践担当」とする二分法はその最たるものといえる。このような固定的役割を前提とすると、多様な協働のあり方が大きく限定され、成果は学部・附属がいかにしてうまく連携できたのかという技術的・方策的な部分に矮小化されてしまう。

本稿のもととなった企画はこうした課題を克服すべく、まずは大学教員（吉川）が自らのフレームワークで授業実践を行い、その後稲垣・吉安とともに意義や課題を抽出するという方法をとっている。

*1 山口県教育庁義務教育課

*2 光市立室積中学校

1. 「大学教員による附属学校での授業」の研究的ポジショニング

1-1 附属学校における大学教員の「関わり方」の諸類型

周知の通り、大学教員は特定分野に関する「専門性」を有し、大多数が研究職にある。近年では研究を主たる仕事としない「実務家教員」も漸増傾向にあるが、研究であれ実務であれ「専門性」を有することによって変わりはなく、この「専門性」こそが大学教員に固有の特性といえる。附属学校に関わるには、こうした「専門性」が学校教育の多様な脈絡の中でどのような接点を見出し、どのような関係を構築できるのかがまず問われることになる。

「専門性」が学校教育に関わるには様々な形態がある。その形態によっていくつかの「関わり方」の類型が生まれ、それぞれ関わる「専門性」の中身が異なる。こうした類型を形成する要素は主に二つあり、一つは「専門性」の「学校内での位置付け」、もう一つは「専門性」の関わる「時間的継続性」である。

「学校内での位置付け」には、大別して3つの類型を想定することができる。

第一は、附属教員が行う教育活動に、大学教員が外からの相談役として子どもの活動に助言を行う「ゲストアドバイザー型」である。この場合、大学教員の「専門性」を極力狭い領域に限定し、限られた「専門性」から附属学校の教育活動の限定的一部分に協力することになる。従来、比較的一般的に行われてきた大学と附属学校との協力関係はこの型であった。

第二は、大学教員が附属教員と協働して教育活動を行う「チーム・ティーチング型」である。この場合、大学教員の「専門性」を、一定脈絡での教育実践の中で、特定教員との協働を通じて活かし、「専門性」を一定程度教育実践の中で応用することになる。ここにおいては「専門性」は特定の狭い領域から、より教育実践的脈絡への拡張してゆく。

第三は、大学教員が附属学校の教育活動の一定部分を担い、附属学校教員と同等の立場で加わる「独立講師型」である。この場合、附属学校全体の教育活動（教科指導に限らず教科外の活動も含む）の中で、他の教員と協働して「専門性」を活かすことになり、「専門性」はいっそう変形的・応用的にならざるを得ない。

以上のようにこの「学校内での位置付け」という要素は大学教員のもつ「専門性」と学校・地域・子どもの「生活」との関係の間を問う要素といえる。前者に重点を置く第一の類型から、後者に重点を置く第三の類型まで、両者の程度配分による類型が成立する。

一方、「時間的継続性」にも、大別して3つの類型を想定することができる。

第一は、ある一回設定された企画で大学教員が附属の活動に参加する「単発型」である。例えば大学教員の「専門性」に近い内容領域が附属学校の授業で取扱われる場合に、大学教員が専門的知見からの情報提供を通して「専門性」を活かすことが最も設定されやすい。そうした内容領域が学校の授業で取扱われるのは学年の年間指導計画で一回であることが多いため、必然的に単発にならざるを得ない。

第二は、一定の分野領域が取扱われる期間の間を通して大学教員が関わる「期間型」である。例えば1時間の授業ではなく1単元の授業を想定し、ある内容領域に関する学びの過程に関わることを通じて、一連の過程としての「専門性」を活かすことになる。この場合、大学教員の「専門性」は特定の限定された内容よりもっと広範な分野に拡張し、学びの過程を含む方法的視座にも関わってくる。

第三は、年間を通して大学教員が附属学校の教育活動における一定の機能を担う「常勤型」である。この場合は教育活動のどのような場面で「専門性」を活かせるか特定されていないため、子どもの成長や地域・学校の活動状況に応じて、その切り口を探ってゆくことになる。子どもの生活や日常感覚と「専門性」との関わりが問われてくる。

以上のようにこの「時間的継続性」という要素は大学教員のもつ「専門性」と人間の「成長・発達」との関係の間を問う要素といえる。ある一回の「専門性との出会い」を趣旨とする第一の類型から、継続的な成長・発達に関与する第三の類型まで、ここでも両者の程度配分による類型が成立する。

上記「学校内での位置付け」「時間的継続性」の二つの要素の交差により、表1のような9類型を設定することができる。

本稿のもとになった企画は、「学校内での位置付け」に関しては「独立講師型」である。すなわち大学教員としての吉川が附属学校教員の稲垣・吉安に替わって授業を行う。一方「時間的継続性」に関しては、基本は「単発型」である。ただし、本企画の初年、2010年3月の授業は、吉川は校長の職にあり、校長として授業を行ったという意味で「常勤型」の側面を有し、2012年2月の授業も、校長時代の吉川を知る生徒を対

象とした授業で、厳密な意味で「単発型」とは言い難い面はあるが、いずれも通常稲垣・吉安が行う授業とは取扱う素材に関しては連続せず、それ自体独立した授業のため、基本的に「単発型」とみなし得よう。

「独立講師型」で「単発型」という類型の場合、「専門性」に関わる研究課題としては、先の考察にみるように、中学生に授業をする場合における「専門性」の意味、及び中学校における学習内容と「専門性」との関連を明らかにすることが求められよう。

表 1 附属学校における大学教員の関わり方の類型

		附属学校における大学教員の「学校内での位置付け」		
		独立講師型	ティームティーチング型	ゲストアドバイザー型
大学教員の関わる「時間的継続性」	単発型	【特別講師】 学習内容の専門性に対応した大学教員が、専門の立場から、特別に組まれた時間に特別講師を務める。	【特別指導員】 学習内容の専門性に対応した大学教員が、特別時間に附属教員と協働して指導する。	【特別相談員】 学習内容の専門性に応じた大学教員が、特定の時間、相談員として子どもに助言を行う。
	期間型	【非常勤講師】 特定の期間、学習内容に応じて専門の近い大学教員が、非常勤講師を務める。	【短期補助指導員】 特定の期間、学習内容に専門の近い大学教員が、補助指導員として附属教員と協働して指導する。	【臨時相談員】 特定の期間、学習内容に専門の近い大学教員が客員相談員となり、子どもに助言を行う。
	常勤型	【常勤講師】 大学教員が附属の講師として週何日か勤務し、他の日は大学に勤務する。	【常勤補助指導員】 大学教員が附属の指導員として週何日か勤務し、他の日は大学に勤務する。	【指定相談員】 大学教員は附属学校指定の客員相談員として、随時、附属に行き子どもに助言を行う。

1-2 中学校社会科「教科構造」と「専門性」

本企画において授業者である吉川の専門領域は社会科教育学である。そのような「専門性」を有する大学教員が、中学校3年生の2月という義務教育最終期に授業をする意味とは何か。当初、本企画の授業実施が3年生最終期に設定されたのは、当時、吉川が校長であったため、3年生の最後に校長が授業をするという儀式的意味があったが、校長退任後も実施するには、そこに研究上の意味が設定される必要がある。

中学校社会科最終期の授業を計画するにあたって、社会科教育研究としての課題は、義務教育最終の「完成」段階としての中学校社会科の学びのあり方、及びそこにおける教師の「指導」のあり方を明らかにすることに他ならない。ここには従前の中学校社会科教育における40年余にわたる理論上の課題が存在する。

周知のように、1969年の学習指導要領以来、中学校社会科は「地理的分野と歴史的分野の基礎の上に公民的分野を学習する」といういわゆる「パイ型」を「教科構造」とよび、40年余にわたって実施されてきた。

「教科構造」とは単に分野の配列ではなく、地理的分野と歴史的分野が公民的分野の基礎となること、公民的分野はそれ以前の「政治・経済・社会的分野」という社会科の一学習領域ではなく、社会科の目標に規定する「公民的資質の基礎」の完成分野となること、などという分野間の有機的連関を意味していた。

しかしカリキュラムの理屈としてはそうであっても、授業の実態が必ずしもそうになっていないことは、多くの社会科実践者、研究者が認めるところであろう。公民的分野には憲法・政治・経済・国際など固有の内容領域があり、それ自体を原理的系統的に学ぶことが可能であり、「地理的分野と歴史的分野の基礎の上に」でなくとも学べる。意識的に「教科構造」を念頭においた公民的分野の学びを創り出さないと、「パイ型」配列だけで分野間の連携が成立するわけではない。

それでは「地理的分野と歴史的分野の基礎の上に」公民的分野を学ぶとはいかなる学びを創出することになるのだろうか。「教科構造」が現れて40年余になるにもかかわらず、この課題に意識的に真正面から取り組んだ試みはほとんど見られない。最も取り組まれやすいのは、中学校三分野を総合した総合単元の開発という形での試みであるが、³⁾ この試みはあくまで三分野を総合した学習内容の開発が中心となり、「地理的分野と歴史的分野の基礎の上に」公民的分野を学ぶという構想とは異なる。新たな総合的な学習内容の開発ではなく、公民的分野の内容領域である憲法・政治・経済・国際などの内容を「地理的分野と歴史的分野

の基礎の上に」学ぶような「学びの視座」の開発が求められる。

「教科構造」によれば中学校第3学年の社会科は、全く新たな内容を白紙の状態から学ぶのではなく、新たな内容を既習分野の蓄積を活かして学ぶカリキュラム上のステージであり、その中で2月という時期は中学校社会科のあらゆる既習内容が集積するという意味での完成期ということになる。そのような時期の授業をいかに作るか。この点こそ、社会科教育学に「専門性」をおく大学教員としての課題といえる。

2. 授業づくりと実施

2-1 内容構成への学習論的視座

中学校第3学年2月は、学習指導要領を基にした一般的な年間指導計画を前提にすれば公民的分野の「国際」的な内容領域を学習することになる。そこには国家間の主権、国際連合、国際機構、国際協調や我が国の役割などの事項が配置されている。本企画の実施年（2010～2014）は学習指導要領でいえば1998年版と2008年版にまたがるが、いずれの版もこの点には違いがない。

「内容構成」論的な授業づくりであれば、ここで国際秩序に関する最新の「理論」を基盤に据え、そのもとに上記のような事項を包摂させて教授内容を構造化し、授業展開においてはこの構造的内容に向かってゆくような探究過程を組んでゆくことになろう。しかしながら、そのような授業づくりは「国際」領域として独立した新たな内容を創ることになり、「教科構造」からみれば、地理的分野と歴史的分野の学習を踏まえ、両分野の基礎の上に学習を展開するという点での必然性は薄い。むしろここで必要なのはこうした「内容構成」論的な授業づくりではなく、地理的分野と歴史的分野の学習視座を国際的な事象を探究する際にいかに表出させてゆくかという「学習」論的あるいは「指導」論的な観点からの授業づくりが求められよう。

それでは、地理的分野と歴史的分野の学習視座とは何か。「教科構造」が現れて以来、学習指導要領において地理的分野と歴史的分野のみに頻出するキーワードに「特色」という語があり、この語は公民的分野ではほとんど現れない。逆に地理的分野と歴史的分野ではほとんど現れず、公民的分野のみに頻出する語に「意義」がある。このことは「地理的分野と歴史的分野」では「特色」を学習内容獲得への視座とし、公民的分野では「意義」を学習内容獲得への視座とするような、二つの視座の分業的な学習が想定されているように考えられる。⁴⁾

今回授業の対象となる「国際」的な内容領域も例外でなく、2008年版学習指導要領では「世界平和の実現と人類の福祉の増大のためには……（中略）……国際連合をはじめとする国際機構などの役割が大切であることを認識させ、国際社会における我が国の役割について考えさせる」とされ、「意義」という語こそないが、「役割の大切さ認識」を学習の方向に据えている点で、「教科構造」におけるこれまでの公民的分野の性格を踏襲したものと見える。地理的分野と歴史的分野の学習視座をここに活かすには、両分野の学習内容のキーワードになっている「特色」という個性認識的視座を取り入れる必要がある。

「特色」は元来、それ自体の中に内発的に見出すものではなく、他のものとの対比の中で差異として認識される。それゆえ、国際連合や他の国際機構を「特色」から学ぶ場合、国際連盟等1920年代の国際機構との対比で学ぶような展開がまず考えられる。しかし、「国際機構などの役割が大切であることを認識」や「我が国の役割」など「役割の大切さ認識」に関しては、1920年代と今日では観念的には大きな差異は見出せず、時代の「特色」を投影させて対比するにはもっと生活に即した実際の・行為的なレベルでの対比をもとに「役割の大切さ」の内容が追究される必要があろう。

2-2 教材構成と追究過程

地理的分野と歴史的分野にみられる個性認識的視座を活かした公民的分野の内容領域として、どのような対象を取り上げるか。本企画で実施した授業では、以下のような題材を取り上げている。

- ①2010年：世界の国歌
- ②2012年：世界の人名
- ③2013年：学校の「秋入学」
- ④2014年：「終戦の日」はいつか

以下では、これらの題材の教材としての選定理由、授業における追究過程を述べる。

2-2-1 「世界の国歌」 (2010年2月22日実施授業)

この授業が行われた当時は、教育基本法の改正を受けて2008年版学習指導要領が公示され、学校現場ではその移行期の授業が関心の上っていた。周知のように教育基本法改正では「公共の精神」が前面に出るとともに「伝統と文化の尊重」「我が国と郷土を愛する」となどの観念が強くうたわれた。このような時代状況の中で、ナショナリズムのあり方を考える授業を公的分野の国際単元の一つに組み込むことは内容構成として積極的理由があるといえる。ただし、先述の中学校社会科の「教科構造」を念頭におくと、地理的分野と歴史的分野の学習成果を生かすためには、ナショナリズムの様々な表出形態について空間的、時間的に対比できるような素材を設定する必要がある。

社会科の教材として世界の国歌を取り上げることは、先行実践がないわけではない。⁵⁾しかし上述のような今日的・研究的脈絡の中で実践するには、多様なナショナリズムを比較検討できるような歌の選定、地理的分野・歴史的分野の学習成果を動員できる場の設定等を再検討することが求められる。

授業の大まかな展開過程を、発問を中心に示すと、およそ以下ようになる。

- ①これから30年後の世界はどうなっているだろうか。どのシナリオが最も可能性があるだろうか。
 - A) 地域統合 (リージョナリズム) AU、ASEAN等
 - B) 世界連邦 (グローバリズム)
 - C) 地域や民族の独立の動き (ナショナリズム)
- ②ナショナリズムの考え方を支えているものは何か。世界の国歌から考えてみよう。
(ドイツ、フランス、アメリカ、インドネシア、韓国、イタリア、イギリス、中国、インド、イスラエルの計10か国の国歌の歌詞の日本語訳を配布。国名は伏せる。)
- ③1~10はそれぞれどの国の国歌と思うか。(班ごとに小ホワイトボードに記入して前方に掲示)
- ④(実際はそれぞれどの国かを提示して) 意外だった国歌をあげてみよう。
- ⑤なぜこの国は、このような歌を国歌にしているのだろうか。
- ⑥それぞれの国の国歌は、国の何を讃えているのか。「国の讃え方」を類型化する
 - a) 祖国の山河や自然、b) 自由・統一、c) 独立、圧政からの解放、d) 君主、e) 歴史の共有
- ⑦今日の国際社会で多くの国に共有される考え方はどのようなものか。

2-2-2 「世界の人名」 (2012年2月27日実施授業)

人名・地名に代表される固有名は地理的分野・歴史的分野の学習で習得される知識のかなりの割合を占める。これを公的分野で扱うことにより、新たな観点の獲得が期待される。というのも、人名はまさに国の制度を反映するからである。今日の日本ではいわゆる「姓」と「名」が1セットになって登録され、社会的に使用されているが、そのような制度になったのはそう古いことではない。そして今日、女性の社会進出に伴う夫婦別姓の問題、外国籍の帰化に伴うカタカナ姓の問題、外国人との婚姻に伴う複合姓の問題など、今日的な情勢に対応して制度をどのように設計してゆくかは、まさに現代社会認識、国際認識を問う問題であり、公的分野で取り上げる対象として一定の合理性がある。

しかしまた一方、人名はその地域や時代の社会状況・文化を反映する。中学校の範囲で登場する人名でいえば、「紫式部」「清少納言」など世界的な文学の創出者である女性の実名が今なお不明であることや、各時代に登場する人名が「氏」由来の名、「名字」由来の名、「苗字」由来の名など様々であることなど、その人物の名が意味するものを追究すれば、まさに時代の「特色」をとらえ直すことができる対象でもある。

人名を社会科学学習の素材として取り上げた先行実践もないわけではない。⁶⁾しかし、公的分野の最終単元、国際単元の脈絡の中で取り上げられた例は寡聞にして見当たらず、この脈絡での独自の内容構成と学習過程が必要である。そこで本授業での学習過程は次のように構成している。

- ①自分の名前を、英語でどのように紹介するか。My name is のあとを書いてみなさい。
- ②なぜ英文の中で日本名を書くとき「名・姓」順にするのでしょうか。
(中国、韓国、ベトナム、シンガポールの政府首脳の名を例に、東アジアの人名は英文表記でも「姓・名」であることを確認)
- ③なぜ日本人の名前だけ、英語では「名・姓」にするのだろうか。
- ④日本人の名はいつから、英文表記で「名・姓」と書くようになったのだろうか。

- A) 開国時から B) 明治維新から C) 日清・日露戦争の頃から D) 大正デモクラシーの頃から
E) 戦後の改革から

- ⑤ ポーツマス条約（1905）、日英通商航海条約（1894）、樺太千島交換条約（1875）、日米和親条約（1854）における日本側の署名を確認し、1875年から1894年の間の時期であることを確認しよう。
⑥ なぜこの時期に、日本人の名の英文表記が変わったのか。中国・韓国・ベトナムと日本は何が違うのか。（個人、グループ単位で様々な仮説を出し合い、意見交換、議論を行う）
⑦ これからの日本人は、国際社会ではどう名乗るべきか。明治中期以降の「名・姓」を続けるか、東アジアの伝統「姓・名」を選ぶか。（意見交換、議論を行う）
⑧（議論の途中で）「名・姓」は国際標準といえるか。（「名」「姓」以外にも「父の名」をミドルネームとするスラヴ系の人名、三代前と出身氏族の名を入れるアラブの人名、「姓」という概念のないモンゴルやミャンマーの人名など、世界の人名の成り立ちを比較した後、再度議論を行う）

上記の展開過程では、④ではBとEを選んだ子どもが非常に多く、⑥では「条約改正」との関連を推測した子どもが数名であった。特に後者は重要な観点であり、評価した。また⑦～⑧の議論では、東アジアの伝統に即し「姓・名」にすべきという意見が次第に増していった。

2-2-3 学校の「秋入学」（2013年2月21日実施授業）

この授業は、2012年1月、東京大学のワーキンググループが秋入学に全面移行する案をまとめたことを新聞が報道し、翌年1月に断念が報道されるまでの1年間の議論をもとに、グローバル化の問題を考えようとしたものである。グローバル化は2008年版学習指導要領でも公民的分野の内容構成を貫く視点の一つであり、これにより日本の制度にどのような対応が求められるかを考えることは、まさに中心的内容を構成する。

しかしここでも、地理的分野や歴史的分野との関連をはかり、その成果を活かすには、各国における入学時期の比較や、日本で春入学となった要因の追及などが必要になる。このことは入学時期という制度に国の「特色」をとらえること、そのことを通して日本の学校が「秋入学」に変更することの「意義」をとらえることになってゆく。本授業での学習過程は次のように構成している。

- ① 新聞記事（2012年1月18日付朝日夕刊）を提示し、東大が秋入学への移行案をまとめたこと、その意図を記事で確認する。
② これ以降、同年3月までの記事を提示し、他大学の賛同、大企業の好意的意向を確認する。
③ ところが同年4月以降、「実現できるのか」という懐疑的な動きが現れ、他大学も次第に及び腰になってゆくことを記事で確認する。
④ 10月以降になると、ますます困難とする議論が高まり、東大も折衷案を検討するようになり、翌年1月学長から「困難」と表明したことを記事で確認する。
⑤ 日本の大学を「秋入学」にすることは必要か。（個人・グループで意見交換、議論を行う）
⑥ そもそもなぜ、日本の学校は4月から始まるのか。
⑦ 世界各国で、学校の入学が何月に行われるか資料を提示し、ここから言えることを話し合う。
⑧ 日本で学校の入学が4月になったのはいつからか。（年表と資料を提示して確認し、ここから言えることを個人、グループ単位で出し合い、意見交換を行う）
学校制度と軍との関係、国の会計年度との関係に関して気付きが表出されれば、適宜支援を行う。
⑨ 「1年はいつからいつまでか」として世界各国の「暦の1年」「役所の1年」「学校の1年」を比較する資料を提示し、あらためて「日本の大学を「秋入学」にすることは必要か」を問う。
⑩ さらに今度は「日本の大学を「秋入学」にすることは可能か」を含めて話し合う。

この展開過程のうち、⑤の段階で「国立大学は国民の税金をもとに設立された日本国民の大学なので、なぜグローバル化が必要なのかわからない」などグローバル化に懐疑的な意見が優勢であった。⑥では稲作文化との関連が出され、⑦では明治の諸改革の想起に非常に鋭敏に反応した。⑨では意見が完全に二分し、かなり活発な議論が交わされた。

2-2-4 「終戦の日」はいつか（2014年2月25日実施授業）

近年「終戦の日」が8月15日であることの自明性を問い直す動きが現れている。⁷⁾ それによれば8月15日は「事実として戦争が終結した日」ではなく、後の人々によって「戦争が終結したことにされた日」とい

う。このことは「終戦」という歴史事象を「事実」から人為的な「制度」へとえ直す動きとみられ、社会科学授業実践にも重要な視座をもたらすものといえる。というのも、中学校歴史的分野の学習では多くの場合、歴史事象は「事実」として認識されることが多いのに対し、その「事実」は実は後の者が作り上げた「制度」かもしれないことを公民的分野の学習として展開することになるからである。

教育界の潮流としての「グローバル化」と「伝統と文化の尊重」という2つの要素は、時として激しく対立し、葛藤を引き起こす。歴史認識がグローバル化することは、8月15日を「終戦の日」とする日本の特異性が際立つことになり、このような葛藤場面を公民的分野の最終段階に組むことは、歴史的分野の学習成果を現在から再構築することにもなっていく。そこで本授業での学習過程は次のように構成している。

- ①紛争地域で活動するPKOの写真から「UN」のヘルメットや軍章に着目し、国際連合成立時の時代を確認する。
- ②「先の大戦」はいつ終わったのか。1945年（ ）月（ ）日の日付を記入する。
- ③8月15日は何があった日か。ビデオ映像で、天皇の玉音放送が行われたことを確認する。
- ④日本とアメリカの中学校段階の教科書を比較し、アメリカでは戦争が9月2日に終わったことになっていることを確認する。
- ⑤なぜ日本とアメリカでは「終戦の日」が違うのか。
- ⑥世界各国では、戦争はいつ終わったことになっているか。（資料を提示し「終戦の日」が国によってズレがあるのはなぜかを考え、意見を表出する。）
- ⑦（天皇の放送に伴う心理的効果に着目する意見を受けて）本当に8月15日に日本全国で戦争が終わったのか。（沖縄の場合と樺太千島の場合の資料を提示する）
- ⑧なぜ日本の「終戦の日」は8月15日にすることになったのか。（1963年「終戦記念日」のときの議論、1982年「戦没者を追悼し平和を祈念する日」の時の議論を提示する）
- ⑨日本の「終戦の日」は結局いつがよいのか。話し合う。
- ⑩「記念日」とは、それぞれの立場で決めてよいのか、それとも客観的で共通なほうがよいのか、という観点から議論を整理していく。

この学習過程で④から⑤にかけてはかなりのインパクトがあったようで、⑥では予想以上に活発な意見交換が行われた。この中で天皇の放送に伴う心理的効果に着目した意見がかなりあったことを受けて⑦の発問となった。⑨でも意見は割れ、⑩で収拾を試みたが結局意見は収拾することなく、授業は終了した。

3. 実施授業の成果と有効性

以上5年にわたる計4回の授業がどのような意義を持ち得たかを評価するには、二重の基準からの有効性が問われなければならない。一つは、大学教員としての「専門性」がどのように学習内容・学習過程に浸透し得たかという点、もう一つは「独立講師型」「単発型」としてのこの企画自体の効用という点である。両者とも、手がかりとなるのは授業を受けた中学3年生たちの自由記述からなる感想であり、ここから上記2点において注目されるものを抽出してみよう。なお、2013年「秋入学」の授業だけは、諸事情により授業の感想を記述したものを収集できなかった。これ以外の3つの授業について取り上げる。

3-1 「専門性」と学習内容・学習過程

授業を担当した大学教員（吉川）の「専門性」と中学3年生最終期の学びは、どのような接点と関わりを持ち得たであろうか。それぞれの授業に関する子どもたちの記述から注目されるものを抽出する。

まず「世界の国歌」（2010実施）の授業については、以下のような感想が記述されている。

- 国にはいろんな文化や歴史があり、それが国歌の中にも反映されていて国歌の内容をみただけでどの国かある程度推測できるというのは面白いと思った。また地理、歴史、公民のそれぞれを活用して考えたので良い復習の機会となった。
- これからの世界がどのようになるかを考えていくうえで、これまでの歴史で考えていくことは大切だと思った。歴史上での出来事を見ても、同じようなことがおこっている。また、国歌からみていくというのはすげーと思った。国歌というのは国の象徴なわけだから、その国の独立していく過程とか考え方とかよくあらわしている。

- 国歌にもいろんなことがからんでいるんだということがわかった。国歌は子孫とかに向けてのメッセージだったんだというのもわかった。歴史をかんれんづけて公民をやっていくのは私にとってとても新鮮でおもしろかった。公民の授業では自分では知らない国や知っていても何が行ったかわからない国とかのことまで知れたのでおもしろかったし、今になってなんで公民の前に1・2年で地理や歴史をやったのかという意味がよりわかった気がする。
- 授業については、思考力が必要だと思いました。例えば最初の「30年後世界はどうなっているか」という質問に対する答えを導くためには歴史や地理の知識を総動員しなければなりません。
- どの教科もバラバラにある訳じゃなくて全部つながっているんだとも思った。これから先いろいろな見方・考え方のできる人になりたいです。
- 国歌にあそこまで深い意味があるのはびっくりした。グローバリズム、ナショナリズム、リージョナリズム、未来の世界がどうなるかわからないが、深い内容の授業だったのでおもしろかった。文化や宗教など国よりの違いなどがあるからグローバル化は無理だと思った。

以上のようにこの授業では、社会科の分野を総合して考えることの意義を述べたコメントが目立ち、先述のような社会科カリキュラム構造からの中学3年最終期の意味での授業の有効性はある程度子どもたちにも浸透していたとみられる。国歌という題材を対象としたのが学習意欲の持続に有効であったようである。次に「世界の人名」（2012実施）の授業については、以下のようである。

- 公民の話題（国際社会）から、地理の話題（国特有の文化）の話題につながり、歴史の話題にもつながるなど、様々な視点から1つの物事を見たり考えたりすることができたのでとてもおもしろかった。
- 小さな疑問が歴史につながっていることがあるんだと思った。その疑問を解決するためにいろいろな資料を用いて検証したり、理由を考えたりするのが楽しかった。歴史の魅力は答えがないところにあるんじゃないかなと思う。
- 今日の授業を受けて、はじめは現代の日本のことだけかなと思ったら、歴史をさかのぼったり、地理っぽいところもあったりして社会の総合って感じだと思いました。「どうして～なのか」がその都度出されて、飽きなかったです。新鮮でした！
- 今使われていること（＝自己紹介の時の英文など）について、昔の歴史を振り返りながら学習することは社会科の授業の醍醐味であり、改めて楽しんで学ぶことができたと思う。
- 日頃、普通に考えていたことをより深く考えてみると、とても深いことなんだと知った。英語での名前の書き方、僕は歴史とは関係ないと思っていたが、授業を聞いていくうちに、とても関わりがあることを知ってとてもおもしろく感じた。
- 私は、今日の授業を受けて、普段なにげなく使っていたり、したりすることに疑問をもっていることが、社会科の勉強になることに驚きました。私も、英語で名前を書くとき、なぜ「名・姓」の順番で書くのかが分かりませんでした。このように、普段疑問に思っていることが社会科の勉強につながると、社会はおもしろいなと思えました。
- 自分の名前からいろんな歴史につなげていって、すごく面白い授業でした。名前だけに注目しただけで、こんなにたくさんのことがわかるのは驚きでした。
- ほんの細かいわずかなことであっても、振り返ってみると、いろんな歴史が背景にあたり面白かった。名前ひとつで、こんなに授業が深まるとは思っていませんでしたので、とても驚いた。国によって、名前の性質とも違って面白かった。

以上のようにこの授業では、「社会科の総合性」を述べたコメントもあるが、それ以上に「題材の日常性」「追究の意外性」を指摘したものが多かった。探究による日常世界の再構成を中学校社会科の完成段階におくとすればきわめて有効な授業になり得る可能性を確認することができる。

次に「終戦の日」はいつか（2014実施）の授業については、以下のようである。

- 地理でもあって歴史でもあり公民でもある。社会はいろいろなものつながりが大切になってくるとあらためて思った。グローバル化がいろいろな所で、いろいろな時にかかわってくるものだと思った。
- 今まで「終戦の日」とは全世界で1945年8月15日だと思っていました。でも国によって違って、とても驚きました。こういう違いを国々は知っているはずなのに、そろえようとは思わないのか疑問に思いました。誰が「終戦の日」を決めたのか、それはいつ決まったのか知りたいです。
- 日本での終戦の感じ方と世界での終戦の感じ方が違うのだと思った。新しい知識をこの授業では得ることができたので、とてもためになった。日本での見方と世界での見方、二つの見方を考えてみたい。

この授業は今まで知らなかった新たな知識を得たことの記述が目立ったが、それに加えて以上のような多角的な思考の重要性、より探究的な態度、視点の多面性が必要だとする感慨を述べたものが多かった。

総じて、社会科教育の「専門性」が子どもの学びにもたらした意義に関しては、「内容の総合性」「題材の日常性」「追究の意外性」「視点の多面性」など、いずれも社会科教育のキー概念への気付きであり、この点において有効な意義を持ち得たといえよう。その反面、いずれの授業にも「話し合いの時間が少なかった」という指摘が少なからずあった。話し合いの時間が少なかったのは1時間の授業に多様な要素を詰めすぎたためであろうが、そのことを子どもたちが指摘すること自体、「真理の合意性」というもう一つの社会科のキー概念を子どもたちがとらえていたことの証左でもあろう。

3-2 大学教員による独立授業の効用

一方「大学教員が単独で授業をする」という形態を子どもたちはどうとらえたであろうか。このことに関するコメントは多くないが、注目されるものを抽出してみよう。

まず「世界の国歌」（2010実施）については、以下のような記述が注目される。

- おもしろいだけでなく、ちゃんと今までの学習内容を踏まえながら授業をされていて、もうずいぶん教壇に立っていないはずなのにすごいと思いました。この前に稲垣先生が授業で言われた「歴史を流れてとらえる」ということが実感できる授業でした。
- 今日の校長先生の社会の授業はいつも稲垣先生の授業みたいに対立させてある物事を考えるのではなく、歴史的な視点から物事を考える授業でした。自分は社会の中でも歴史がとくに得意なので、より考えやすかったです。けれど公民、歴史の視点があったので、次は地理的な視点からの物事の考えを自分なりに行ってみたいと思いました。
- 僕的にはなぜ「ナショナリズム」という考えが昔からあるのかということがよくわからない。なぜなら宗教のちがいがあっても自分たちが生きていくために自国で作れないものは輸入しなければならない。今関税がかかってなかったところでよいお金がかかってしまう。さらに人口爆発で人口が増加し資源が足りなくなってしまう時も大きいまとまりの方がより助け合うことができ平和になるのではないか。

この授業では立場上、子どもたちは「大学教員の授業」というより「校長の授業」という意識が強く、通常の授業担当の稲垣との違いや、通常の授業と同様に疑問点を挙げていることが多い。吉川は外来の大学教員ではなく、たまたま校長職にある一人の社会科教員という受けとめ方が強く現れている。ただし最後の指摘のような疑問は、通常の個々の授業では出てきにくい疑問であり、「ナショナリズム」を通貫的に扱う今回のような設定で初めて出される疑問であろう。

次に「世界の人名」（2012実施）については、以下のような記述が注目される。

- 問いに対しての検証の仕方が改めて分かった気がします。歴史は奥が深いので、やればやるほど楽しくなる授業だと思います。
- 何かに疑問をもったときに、その疑問の答えが、いつからなのかということ調べれば見つけやすくなるということがわかった。また、何か、他の同じところや似ているものと比べるのも有効だと知った。
- 今日の授業を受けて、また新しい社会の見方ができるようになったと思いました。何気なくやっていることでも改めて調べたり、聞かれたりすると、その理由が分からなかったり答えられなかったりするものが多いと思います。
- 今日の授業は、なんか興奮した。名前であんな授業が出来るとは思ってもみなかったが、いつもの授業で考えるのと同じ考え方ができたので、自分の力を出せた感じがしてうれしかった。名前の姓・名の話だけで歴史の授業ができるのはこの学校だけだと思います。しかし、結論を確実にするためには、もっと資料が必要だとも思いました。

注目すべきことは、この授業では上記のように、「方法」に関する記述がかなり多い。大学教員が授業をすることで「疑問があつたらこう調べて考えてゆけばよいのか」という方法的気付きを得たということは、子どもの側からは、通常の授業とは別に大学教員の授業があり、その大学教員の授業で得た方法を使えば通常の授業にも応用できる、という「参考事例授業」として受けとめられたのであろう。

次に、「終戦の日」はいつか（2014実施）の授業には、以下のような記述があり、この授業は子どもたちに最も「大学教員の授業」という意識が強かったとみられる。

- 大学の先生とは思えないほど中学生にもわかる内容の授業になっていたと思う。ポツダム宣言、沖縄戦、ラジオ放送などわかりやすい単語ばかりだったのでわかりやすかったです。学校での普通の授業とはやはりスケールが違っていたと思います。アメリカの教科書から引用したりしたのでビックリしました。
- WWIIはいつ終わったのか、という問いがとてもおもしろいなと思いました。8/15が終戦の日というのは常識すぎて疑問に思ったことはありませんでした。僕はこれから生きていくときに、疑問をもつことをしていきたいです。これにより、物事に対する見方や考え方が深まると思うからです。

○世の中には「謎」が沢山あるとわかった。誰にもわからないような。そして世界には私が知らない「事実」が多すぎると実感。15歳になって今までより沢山の事実を目を通せたと思ったけれどまだまだだ。「第二次世界大戦」という1つの出来事をとっても1人1人の考え方は全然違う。1人1人の「信じているもの」が違うのだと思う。

○一番最初の問いは「終戦記念日はいつなのか」というすごく大きなものでどうかんがえればいいのだろうかと思っていましたが「どこで違いが生じたのか」という問いだと「だれが」「だれに対して」「どうやって」という5W1H的に話が広がっていきました。問いに対してのぬけ道はやはり疑問詞をくっつけて考えてみるのだなと思いました。映像あり、資料ありのとても楽しい授業でもありました。

この授業では、中学校までの既習知識を大いに揺さぶるものであったことの記述が目立った。大学の教員が授業をすることで新たな知の世界が開かれ、そこに新たに興味をもって考え続けたいとする実に前向きなコメントが少なくない。

総じて、大学教員が単独で授業を行うことの意義は、通常の授業とは異なる視点から追究する「視点転換」、異なる事例教材で追究方法論を意識させる「事例提供」、新たな情報で既習知識を転回させ次の追究を導く「発展学習」に集約される。

おわりに

本稿の企画は教員養成学部教員の附属学校との関わりの蓄積の一つの試みにすぎない。検証面では、授業を受けた子どもの自由記述からの抽出という客観性に欠ける方法や、授業を受けた子どものみへの効果を取り上げ附属学校教員への影響等を考察対象にしていない点など、分析としては明らかに限界があるが、このような試みを行う上でのフレームワークを明示しての授業実践という点では、それすらも十分行われず一般論的に附属に関わるべきとする言説のみが横行する現状から、重要な一步を踏み出したと思われる。

先に示した通り、附属学校への大学教員の関わり方は9類型にわたり、それぞれ固有の研究課題が立てられ得る。本稿で取扱ったのはその中の1類型の場合であり、今後、他の各類型についても研究課題を伴った実践事例が積み重ねられることが望まれよう。

注

- 1) 例えば、平成21年3月26日付の文部科学省高等教育局大学振興課長名義による「国立大学附属学校の新たな活用方策等に関する検討とりまとめ」では、「大学・学部教員と附属学校教員との連携体制」という項目で「大学・学部の教員が研究実践の一環として附属学校で授業を担当したり、また高い実践性を備えた附属学校教員が大学・学部で授業を担当するなど、大学・学部教員と附属学校教員が日常的に連携し、一体感が培われるような組織運営を図ることが求められる」とされている。
- 2) 山口大学では「学部・附属共同プロジェクト」は既に十数年にわたって続けられており、『学部・附属共同研究紀要』も14号を数える。
- 3) 例えば本企画前まで附属光中学校に在職した吉岡智昭による「現代日本の人口問題を総合的に追究する授業開発」（『中学校・高校の“優れた社会科授業”の条件』明治図書、2007、pp.144-151）などがある。
- 4) 吉川幸男「社会科と国民国家」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書、2012
- 5) 最も古典的な実践としては、本多公栄によるものがあげられる。（本多公栄『生徒と共につくる社会科の授業』明治図書、1974、pp.134-155）この実践は政治の単元で、政体の比較に重点が置かれている。
- 6) 例えば、河原和之『How to 発言・討論の授業』日本書籍、1999、pp.23-32、に示されている実践は、本授業と一部同じ資料と展開が含まれているが、この例は歴史的分野の授業として実践されたものである。
- 7) 佐藤卓己／孫安石編『東アジアの終戦記念日』筑摩書房、2007。及び、川島真・貴志俊彦『資料で読む世界の8月15日』山川出版社、2008。など