

学部2年次における社会科教師教育の実践的検討(Ⅱ)

— 中学校歴史的分野の授業観察を通して —

吉川 幸男*・田本 正一**・山本 孟**・森下 徹**

Practical Studies of Social Studies Teacher Education in Second Year Undergraduate Students(II): Observation of Junior High School History Class

YOSHIKAWA Yuiko*, TAMOTO Shoichi**, YAMAMOTO Hajime**, MORISHITA Toru**

(Received September 22, 2022)

本学部社会科教育選修2年次を対象とした「社会科内容開発研究」において、附属中学校の2つの歴史授業を観察し、それぞれの授業から気付いた論点を抽出して発表し、討議する演習を実施した。この演習の成果を受けて、教職課程と社会科教育の今日的動向の中で、教育実習以前の学部段階における社会科教員養成に求められることは何か、について担当教員4名が考察した結果、以下の見解を得た。今日的状況の中で必要なことは、単に表面的にアクティブな活動やICTを取り入れる等の学習形態を学ぶことではなく、その根底となる知の在り方、知的探求の在り方を問い直させ、社会や歴史の事象を資料に基づいて追究したり、社会や他者の伝える情報を適切に活用して解釈を共有する能力を形成してゆくことに求められる。

はじめに

今日(2022年時点)において、教育実習前の段階における社会科教員養成の課題とは何であろうか。本稿はこの問いに対し、教員養成学部の授業実態から課題を抽出し、より今日的な在り方への方向性を探るべく考察を加えたものである。¹⁾なぜ「今日の時点」を問題にするのか。そしてなぜ「教育実習前の段階」を問題にするのか。まずはこうした本稿の問いを構成する脈絡を以下に述べる。

周知のように今日、教員養成をとりまく状況は大きな動きが複合的に絡み合い、従前のカリキュラムやプログラムに変革を求めているとみられる。この大きな動きを大別すれば、一つは社会科教員に限らず教職課程全体にかかわる動きであり、もう一つは特に社会科を担当する教員にかかわる動きである。

前者については、周知の通り今次の教育課程改訂に伴っていわゆる「アクティブな学び」を推奨し、ICT活用を促すような行政サイドの動きがあり、他方では教員の業務多忙化に対応して業務改善に務め、地域とのより緊密な連携をはかる学校現場の動きがある。こうした動きは教員養成課程に入学する学生の意識にも影響して

いるとみられ、今回取り上げる授業科目の受講生の多くは従前のいわゆる知識伝達を主とする授業には否定的であり、より「アクティブな」学びへの志向が強く、また業務の効率化にも関係する「適切な資料選択」にも強い関心を示す。

後者については、社会科の目標レベル、内容構成レベル、方法・学習形態レベルのそれぞれにおいて今日的な動きがある。目標レベルにおいては、今日まで社会科が一貫して目標概念に組み入れてきた市民的な資質(学習指導要領の用語でいう「公民的な資質」)の今日的な中味とは何であり、それを指導する教員に求められる資質能力とは何か、という問題であり²⁾、内容構成レベルにおいては、従前のいわゆる知識習得に代わる今日的な学びとはどのような在り方であり、それを指導する教員を養成する場合の専門諸科学の在り方とは何か、という問題である。今回は主に歴史の授業を取り上げることになるが、この分野では1980～90年代における歴史の「理論」を基にした学習内容構成の議論³⁾、1990年代から2000年代にかけての構成主義の議論⁴⁾が盛んに論じられた。構成主義は歴史の知識を歴史的諸事象の解釈体系の言語的構成物とし、それを子どもと共同で作りに

* 山口大学名誉教授、〒753-8513 山口市吉田1677-1, yoshcowr@yamaguchi-u.ac.jp ** 山口大学教育学部

げる学習をめざそうとするが、いかに実証性を保ち、恣意的な解釈に陥らずにこの過程を指導できるかが教師側の大きな課題でもあった。また、方法・学習形態レベルにおいては、こうした目標や内容構成の議論と連動して「参加」や「地域社会」との在り方やその指導が大きな関心事になってきた。⁵⁾

以上のような社会科教員養成をとりまく状況を踏まえるとき、教員養成学部からみれば、教育実習に実習生を送り出す以前の段階で、今日的な動きに対応した社会科教員としての基本的な視座を獲得している状態が望ましい。というのも、今日の複合的な動きが錯綜する時期においては、教員養成学部に入学する時点と、教育実習に出る3年次に時点とのわずか2年間の間でも学校教育は大きく動いており、教員養成学部の学生が小学校・中学校・高等学校を通して受けてきた教育のイメージと、今日求められる教育のイメージは大きく異なる可能性が高いからである。そしてその相異は、単にICT機器が導入されたなど外見上の違いではなく、授業とは何か、社会科とは何かなど、より原理的な違いを内包する可能性がある。

そこで本稿では、教育実習前の学部2年次段階における学生の社会科授業の捉え方（社会科授業観）を検討の焦点とする。上記のような今日的な動きに対応するには、社会科の授業の在り方を受講学生がどのようにとらえ、そこにどのような課題があるのかを、学部の教育活動の中で明らかにしてゆくことが必要になるからである。

I. 学部2年次当初における「社会科授業」観

ここで教員養成学部の授業実態として考察の対象とするのは2年次前期に開設されている「社会科内容開発研究I」（1単位）である。⁶⁾本年度の受講者は社会科教育選修の2年次生11名であった。この科目の概要については、前稿⁷⁾において述べた通りである。すなわち附属学校の社会科授業を観察し、その事実を共有し、論点を抽出し、その論点に沿って考察を発表し、協議する、という内容である。2022年度前期は、後述のように附属山口中学校の授業を2本観察することができた。いずれも歴史的分野の授業であったため、学部の歴史学の担当教員2名も加わり、受講生の協議に専門的立場から随時意見を述べる形態で進めた。

第1回のオリエンテーションにおいて、「社会科で「よい授業」とはどのような授業か」という課題で、各受講者から「よい」と考える社会科の授業イメージを出し合った。以下に示すのは受講者A～K11名が、このとき表出した授業イメージを振り返って記述したものである。

- A. 生徒が主体となって社会科の内容に疑問を持ち、それを探求することができる授業
- B. 児童・生徒にただ知識を教えるだけの「知識詰め込み型」の授業ではなく、ある出来事や事柄に対し、「なぜそうなるのか」「その出来事の背景」などについて考え、議論をし、それを通して、一つひとつの事柄・出来事を理解し、知識と論理的な思考力とを養うことのできる授業
- C. 社会科でよい授業とは、教師に教えられるだけでなく議論などを通して学んでいく授業
- D. 知識を詰め込む授業ではなく、生徒が社会科に興味関心を持って主体的に学ぶことが出来、自分の意見を持つことが出来る授業が「よい授業」
- E. 社会科で「よい授業」とは、授業を通して生徒が社会科に興味を持ち、生徒が自分自身で深く学べるような授業。
- F. 教師が一方的に授業内容を教え、生徒はそれを覚えるという生徒にとって受け身な授業ではなく、生徒が自分自身で授業内容について考えることのできる生徒主体の授業。教科書の内容を教師が説明し、生徒がそれを聞きノートを取り、テストのために用語を覚えるというのが私の経験上多かったので、そうではなく生徒が考えることで理解を深められる授業が「よい授業」なのではないか。
- G. 児童・生徒が自分の考えを持てるようになる授業
- H. 楽しい授業
- I. 知識詰め込み型の授業でない授業。身近な話題と社会科の内容を結びつけ、議論してもらいながら社会科の知識を身につけてもらえるような授業
- J. 社会科において「よい授業」とは、生徒が聞くだけの授業や、内容を覚えるだけといったような一方的な授業ではなく、どのようにしてその結果に至ったのか、なぜそうなっているのかななどの原因や経緯を生徒自身が疑問に持つ事が出来るような授業。また、教科書通りの考えを抱くのではなく、自分なりの意見を持つことができるように、自ら学んでいくことができるような授業
- K. 社会科で「よい授業」とは「教科書に書いてある事柄だけでなく、その事柄に関連するものを知ることができる授業」。例えば、ある戦争が起こったという事柄を教える際、起きたという「事実」より、起こるきっかけになった事件やその当時の時代背景の「なぜ起きたのか」などが事実以上に重要視されている授業

ここで最低限共通することは、社会科の授業イメージとして、いわゆる知識の詰め込みを「よくない」とする点であり、これはこの学年に限らず、特に近年の教員養成課程社会科専攻生に共通する傾向である。社会科の教員養成においては、小中高での経験に基づいた知識伝承的な授業観をいかに克服するかが初期段階の課題のように言われることがあるが、教員養成課程の場合、既にそのような経験的な授業観にはむしろ批判的であり、克服したい問題意識を持って入学する学生が近年は多数を占

める。

しかしながら、その克服の方向性は一様ではない。A C D E Fのように、教師の教授行為と生徒の学びを対立的にとらえ、前者から後者への「移行」を求める方向もあれば、B C I J Kのように、「知識」だけでなく「知識+α」を求める方向もある。さらにこの後者にはその「α」として、論理や思考、議論などを求める方向(B C K)、「自分の考え」を求める方向(D E G J)、身近な興味関心との接続を求める方向(D I)など、多様な方向性が出されており、受講者集団として何らかの有効な方向性は見出せていない。またこれら多様な方向性には、それ自体検討すべき課題を内包しているが、それにはこの時点では気付かれていない。例えば生徒が主体となった学びには、必ず問題意識や観点・立場などが関わってくるが、それはいかに形成され、教師はいかに指導するのか。「知識+α」を求めても、その「知識」とはどのような内容が想定され、「α」とはいかに関わるのか。こうした問題は、まさに授業観察を経て考察され得るものであろう。

以上のような実態を受けて、2つの中学校社会科授業を観察し、論点抽出と協議を行う。この過程で受講者らは何らかの有効な方向性を見出してゆくであろうか。

II. 中学校歴史的分野「メソポタミア」の授業観察

(1) 授業「メソポタミア」の事実共有と論点整理

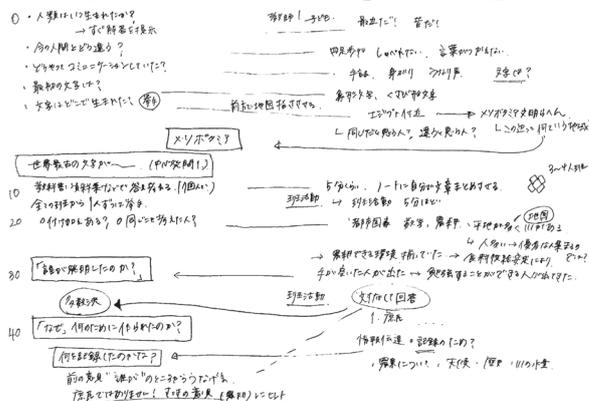
最初の授業観察は2022年5月23日、附属山口中学校第1学年を対象に行われた「メソポタミア」の授業(指導者:中武裕太教諭)を対象とした。研究授業ではなく普通の授業なので指導案はなく、中武教諭から受講生に対しては、指導案形式に準じた指導過程のメモが配布された。それによれば、以下のような指導過程が計画されていた。

- ① 人類が言葉の使用から文字を発明するまでに、長い期間を要したことを紹介する。
- ② 世界最古の文字が生まれた場所がメソポタミアであることを提示する。
- ③ 「世界最古の文字がメソポタミアで生まれたのはなぜか」(中心発問1)
→教科書や資料集、配付資料から意見をつくる
- ④ 「文字がつくられた最初の目的が『記録』だとすると、何を記録したと考えられるか」
→「記録」の目的を、当時の状況を想像しながら考える。
- ⑤ 「農産物の『余り(余剰)』は、文字以外に何を生み出したか」(中心発問2)
→「余剰」が社会に与えた影響を考えさせる。

この授業を観察した後、次の回に、この見学した授業の事実を時系列的に整理し、全受講者でそれを共有する

事実として確認した。以下の図1はその役割の受講者がメモした記録であるが、基本的にこれが共有されることになった。このメモに見られるように、授業者の計画していた「中心発問1」は実際には「誰が発明したのか」「なぜ、何のために作られたのか」などの問いになって問われたが、このことが受講者の関心を集めた。

図1 「メソポタミアの授業」の展開過程



次に、この授業の事実についての気付き、疑問、より考察してみたい「論点」を、小グループで協議した後に抽出する共同作業を行った。この作業の中で以下のような点が挙げられた。

- ・ どういう意図で中心発問を設定したのだろうか。
- ・ 自由に発言させる問いと、班や個人で考え、手を挙げてから答えさせる問いの違いは何か。
- ・ 状況に応じて問いを変えた→中心発問1から「誰か」を問いに変えたのはなぜか
- ・ 中心発問から「誰が発明したのか」に生徒の解答が変わったが、軌道修正しなかったのはなぜか
- ・ 「誰が発明したのか」という問いで一度多数決をとった後すぐに正解を言わなかったのはなぜか
- ・ 一度「庶民が作った」という共通認識を作り、しばらくその状態で授業を進めたのはなぜか

こうした気付き・疑問から、論点は次の2点に集約される。第一は「世界最古の文字がメソポタミアで生まれたのはなぜか」という「中心発問1」が「誰が発明したのか」「何のために作られたのか」という問いに移行したのは、「問い」が変わったのか変わっていないのか、変わっているとすればそれは教師が当初から意図したものか、それとも子どもの発言との関係でそうなったのか、などという「問い」の移行とその意図に関する問題である。第二は、「すぐに正解を言わなかった」「しばらくその状態で授業を進めた」など子どもの回答に対する対応の問題である。今回はこの第一と第二の論点について考察の発表を行い、それに関して協議を進めることになった。

(2) 「問い」の移行とその意図について

第一の論点である「問い」の移行とその意図に関して、

受講者の二つのグループから発表が行われた。まず「世界最古の文字がメソポタミアで生まれたのはなぜか」という問いと「誰が発明したのか」「何のために作られたのか」という問いは変わっているとするグループの発表では、以下のような考察が述べられている。

今回の授業の指導案を見ると、教師の対応には「表出した意見に対して、「誰が（どのような人が）発明したのか」と問い返して整理し、それらを序列化させる。」と書かれている。「問い返す」には、「相手の問いに答えずに、逆にこちらから問う。」という意味がある。故にここでは、別の視点を生徒に与える意図があると考えられる。……つまり、教師側から考えると、中心発問と「誰が発明したのか」という問いは別の視点から考えられていると言えるだろう。……なぜ中武先生は問いを変えたのかについて考えてみたい。その理由について私たちは、全体の場においても「誰が」に関する意見が多く、生徒の関心が中心発問よりも「誰が発明したのか」に向いていることを利用し、生徒の意見を尊重したかったためだと考えた。生徒から出された意見に焦点を当てて考えを深めることで、更に生徒の興味関心や意欲を引き出そうとしたのではないかと考える。また、一旦中心発問から離れてしまうが、それを經由することで逆に中心発問に対する答えに近づこうとしたのではないかと考えた。

これに対して、子どもにとっては問いは変わっていないとするグループの考察は以下のように述べられている。

「視点の変化による発問の受け取り方の違い」についてだが、授業内で想定される視点は2つある。一つは生徒側、そしてもう一つは教師側からの視点だ。私たちの考えた結論から述べると「誰が文字を発明したのか」という発問は、生徒側の視点から見れば中心発問から「変わっていない」が、教師の側からみれば「変わっている」と考えられる。生徒側が「変わっていない」としたのは、今回の生徒は中心発問に対して「なぜ作られたのか」と「だれが作ったのか」を同一視して回答していたと思われるためである。それに対して教師側が「変わっている」とした理由としては、授業で挙がった生徒の回答が、明らかに「なぜ作られたのか」から「だれが作ったのか」によっていると感じられるため、発問を意識的に変えたと考えられるのである。

2つのグループの考察は対立しているように見えるが、むしろ共通点が多い。前者のグループが教師側の意図を推察し、教師側からみれば問いは変わっていると主張するが、後者のグループもその点は同意であり、子どもの視点から見れば変わっていないと考察する。その上で両グループとも、「中心発問」に対する子どもの回答に対応して発問を意図的に変えたのではないかと解釈している。

この考察発表及びこれに続く協議から明らかになっ

た課題がある。受講者は「世界最古の文字がメソポタミアで生まれたのはなぜか」という問いと、次の「誰が発明したのか」「何のために作られたのか」という問いを、それぞれ独立した別個の問いと見なし、前者と後者の関係（目的－手段の関係や全体－部分の関係など）には意識が及んでいないことである。両者を別個の問いと見なししているために、受講者の多くはこの問いの移行を、教師側から子どもの問いに合わせた、すなわち子どもの問いに寄り添ったという「一般的な指導」の問題としてとらえるにとどまっているのである。「問いの構造」を意識したり「古代文明（メソポタミア）への固有の問い」という視点は、学部2年次前期段階ではまだなく、今後の学修の蓄積を待たなければならない。

（3）子どもの回答に対する対応について

第二の論点である子どもの回答に対する対応についても、同様に二つのグループから発表が行われた。まず最初のグループは次のように考察を発表している。

今回の授業内では「誰が文字を作ったか」について多数決を取り、「庶民が作った」という回答が得られたが、これは発問に対する回答としては不正解であった。ここで他の教科との違いを見ていく。数学で計算や公式を生徒が誤って回答した場合や、英語で文法や発音、イントネーションがおかしい時、これらは単純な知識の誤りであるため、教師はその間違いをすぐに正すべきである。しかし今回、中武先生はしばらくその誤った回答のまま授業を進行させた。その後、授業の終わりごろになり、「庶民」という回答が誤りであることを説明した。

……生徒からすれば、多数決の後すぐに「庶民ではなく支配者が作った」と明かして、その理由を説明したとしても、「なるほど」とは思えても、それ以上の反応はあまり期待できない。楽しくない、面白くない授業は印象に残りにくく、後に覚えている可能性は低くなる。しかし、一度全体の共通認識として「庶民が作った」と思わせることで、「本当は支配者が作った」ということに対する衝撃を全員で共有することができる。そういった皆で共有した衝撃的な事実は後にも印象に残りやすい。また生徒の意見・結論をすぐに否定してしまうと、生徒の自信喪失や意欲の低下につながりかねない。そういった理由からも一度多数決で出た案を教室全体で飲み込んで、改めて答えを明かしたのだと考える。

次に発表したグループは次のように述べている。

今回の授業では「庶民が文字を発明した」という共通認識が生まれた。結果的にこれは間違いであったが、それを訂正せずにそのまま授業を進めたのはなぜだろうか。

まず、すぐに正解を言った場合である。教師としては、「正解」を共通認識として授業を進めるため、その後も指導案通りに進めることが出来るので、授業を進めやすいと思われる。一方で、生徒は自分で考える

チャンスがなく、ただ知識を得るだけの時間になってしまうため、記憶には残りにくいと考えられる。故に、授業を進める上での主導権を握るのは教師であり、教師は予定通りに授業を進められて満足するかもしれないが、生徒は置き去りになる可能性があると言える。次に、今回のようにすぐには答えを言わなかった場合を考える。教師側の視点で考えると、生徒の熱量やクラスの雰囲気により予定通り進められずに時間が押し、その時間のゴールまでたどり着けない可能性がある。……一方、生徒としては、自分で考えることが出来るため、考えを深掘りしていく中で楽しさを見出すことも出来る。それに加え、自分たちの考える正解が実は違っていたという衝撃の大きさから記憶にも残りやすいと思われる。

両グループとも趣旨は同じである。子どもの回答に対して教師が「正解」を言うか言わないかの問題は、最初の論点抽出の際にもすぐに複数あがってきており、受講者の関心はかなり高かったと見られるが、その問題に対する考察は受講者間で意見の広がりがなく、ほぼ上記のような指導技術的な考察に終始する。このことは教員養成としてはかなり重要な課題を提起していると思われる。

歴史の授業で「正解」とは何かという問題はそう単純ではない。ある程度「正解」なる概念を想定するとしても「正解」と「不正解」の間は立場や視点、用いる史料や遺物及びその読み方等によって絶えず流動的であり、どの程度の蓋然性をもって「正解」とするかは教師側に慎重な判断力が求められ、また子どもに対しても歴史の「正解」とはいかなる概念なのか、継続的な指導が必要になる。両グループの発表から、受講者は学習者の外部世界に客観的に「正解」なるものが厳然と存在しているようにとらえていると考えられるが、今日求められる「アクティブな学び」や、受講者のいう「生徒が主体」となって「自分の考えを持つ」授業像を現出させるには、その「正解」観をも見直してゆくことが求められよう。

Ⅲ. 中学校歴史的分野「大正デモクラシー」の授業観察

(1) 授業「大正デモクラシー」の事実共有と論点整理

二回目の授業観察は2022年6月17日、附属山口中学校第3学年を対象に行われた「大正デモクラシー」の授業(指導者:西村勇輝教諭)を対象とした。これは校内及び関係者を招待して行われた研究授業の一環であり、観察する受講者にも一般的な形式で書かれた指導案と資料が配布された。それによれば、大まかな展開過程は以下のように計画されていた。

主眼:原敬が実施した政策とそれに対する国民の反応を考察することを通して、民主主義のもつよさと危険性の両面をとらえることができる。

- ①第19代内閣総理大臣原敬の人物像をとらえる。
- ②「平民宰相」と呼ばれたにも関わらず、原が普通選

挙の実現に消極的であったことを提示する。

原はなぜ普通選挙の実現に消極的だったのか。

- ③原が普通選挙の実現には消極的だった理由を、教科書や資料集、配付資料をもとに考察する。
- ④当時の国民が政治に何を望んでいたのかを考察する。
- ⑤本時の学習をふり返る。
 - ・原と国民のどちらが正しい判断をしているのか考察する。
 - ・当時の国民の感覚と現在の自分自身を比較する。

この授業観察の次の回に、前例と同様、この見学した授業の事実を時系列的に整理し、全受講者でそれを共有する事実として確認した。この役割を担うグループが以下のような展開過程の事実を提示し、これが共有された。

- ・選挙についての質問
 - 黒田清隆・山縣有朋の身分は?(すぐ正解を出す)
 - 原敬—平民 国民からの期待大
- ・「原はなぜ普通選挙に消極的だったのか」
 - 個人で考える(教科書、資料集)
 - 隣と意見交換
- ・意見発表
 - 時期的に早い
 - (内閣が未成熟、地位が危うくなる)
 - 貧しい人の意見が国政に反映されたら困る
 - 平民と金持ちのバランス(納税額)
 - 対立する郡部をおさえることを優先
- ・隣の人とどういった意見なのか話し合う
- ・「原敬が臨んでいたことは?」
 - 年表を参考に隣の人と意見交換
 - 日本の経済力を上げる/内治優先
- ・「国民は何を望んでいたのか」
 - 年表を参考に隣の人と意見交換
 - 労働環境の改善/平等な社会
 - ゆたかな生活/自分に都合のよい法律
- ・日本の状況を確認
 - 当時の貿易額の変化→気づいたことを隣人と共有
 - 貿易額が落ちている→なぜ?
 - 戦争が終わったから ヨーロッパの復興
- ・「原と国民のどちらが正しい判断をしているか」
 - 隣の人と意見交換後 挙手
- ・原暗殺
 - なぜ原は非難されたのか

次に、やはり前例と同様、この授業の事実についての気付き、疑問、より考察してみたい「論点」を、小グループで協議した後に抽出する共同作業を行った。ここでは以下のような気付き等があげられた。

- ・(「国民は何を望んでいたのか」という問いに関して)生徒の意見に対し否定も肯定もしない。
- ・なぜ中心発問を「消極的」に絞ったのか。「原敬が望んだ政治目的は何か」でよかったのではないか
- ・年表に関して、生徒に調べさせるのではなく、事前にまとめて配布したのはなぜか
- ・最後に貿易額の話が出てきたので、生徒は混乱してし

まうのではないかと感じた。(今までの生徒の中からそのような意見が出てきていなかったため)

- ・授業が後半時間がなくておしているように感じた。どのように時間の計算をしたのか。
- ・グラフの読み取りを〈原が望んでいたこと〉の前にした方が考えやすいように感じたが、そうしなかったのはなぜか

こうした気付き・疑問から、論点は次の2点に集約された。第一は、問いの設定と子どもの回答への対応である。主発問(中心発問)を「原はなぜ普通選挙の実現に消極的だったのか」という問いに絞ったのはどのような事情からだったのか。そしてこの問いに対して子どもから出たさまざまな仮説に、どのような構えで対応しようとしたのか。この点は、受講者の表現では「生徒の意見に肯定も否定もしない」として協議でも関心を集めた。第二は、資料提示の在り方である。この授業では「原敬に関する年表」を最初に配布し、最後の方で「日本の貿易額の推移」を提示するという段階的な指示の仕方になっていた。(その結果時間的な問題が生じたように見える。)すべての資料を最初に提示し、さまざまな面から総合的に考えさせるという方法や、教師側で資料を用意せず、すべて生徒に調べさせて考察させる(Web検索等)などという方法も考えられるが、なぜ今回はこのように「まず年表→最後に貿易額」という段階的な資料提示として計画されたのか。

これを受けて今回は、第一、第二の論点について、それぞれの考察を一グループずつ発表することになった。

(2) 問いの設定と子どもの回答への対応について

第一の論点である問いの設定と子どもの回答への対応に関して、担当グループから発表が行われた。その発表資料は以下のように述べる。

今回の授業ではあえて「原敬が望んだ政治・目的は何か」などと抽象的に生徒に問うのではなく、「消極的」と限定して生徒に問いを立てていた。教師がこのように問いを設定した理由を教師と生徒の2つの視点から考えていきたい。(1)教師:「消極的」という前提で話を進められる。……原の政治の特徴を挙げてからそれを「消極的」とする場合と比べて、時間を省くことが出来る。また、原が普通選挙の実現に消極的だったと生徒に誘導することが出来、目指す方向が明確になるため、授業が進めやすくなると思われる。(2)生徒:問いについて具体的に考えやすくなる。「原敬が望んだ政治・目的は何か」とした場合、問いがぼんやりとしているため、意見があまり出ない可能性がある。中心発問を「原敬が望んだ政治・目的は何か」のように抽象的な問いを立てた場合、生徒はその問いに対して多角的に考えることが出来るが、今回の授業のように中心発問を「消極的」に限定してしまうと、生徒は原の政治に対して一面的な見方

しかできなくなり、考えが偏ってしまうのではないかと考えた。

この考察発表及びその後の協議には、主発問に想定される問いとして「限定的な問い」と「全体的な問い」の2つの可能性を比較考察しようとする点で、問いが変わったのかを問題にしようとした前回の「メソポタミア」の場合から若干の進歩が見られることは注目すべきかもしれない。ただ、その比較は教師側の授業時間上の都合や生徒側の意見表出の容易さなど、イベントとしての円滑な進行の利点難点が考察されているにすぎず、「主眼」にいう「民主主義のもつよさと危険性の両面」を大正時代の時代構造に即して学習する上でどうなのかという点は何も考察されていない。すなわち学習内容との関係で問いが考察されていない点が、今後の大きな課題となろう。

子どもの回答への対応に関しては、同じ担当グループは以下のように述べる。

授業で教師は生徒の意見に対して否定も肯定もしなかった理由を、「教師側の意図」と「生徒の受け取り方」という2つの視点から考えたいと思う。(教師が)生徒の意見に対して反応しすぎると、話の流れが止まってしまう可能性がある。また、生徒は教師の顔色を窺って発言するかもしれない。それを防ぎ、生徒自身に問いの答えを気付かせることで、より活発な議論につなげる意図があったのではないかと考えた。……生徒が意見を発表したときに教師が否定も肯定もしなかったら、この意見は違っているのかもしれないと思い、不安を感じてしまう可能性がある。そうならないためにも、教師は出た意見を黒板に整理することで、生徒に「先生は理解してくれている」という安心感を与えることが出来る。

前回「メソポタミア」のときの「正解」論の延長上にある論点で、今回は社会科教師論に発展したとも考えられる。本稿の冒頭に述べた今日の状況の中で「今日、社会科教師とは何者か」を考察することはきわめて重要な側面がある。受講者にとって「生徒の意見に対して否定も肯定もしない教師」は大きなインパクトがあってこの考察に及んだと考えられるが、考察の中味はその場の心理的效果にとどまっている。ここを脱し「そもそも社会科の教師とはどういう存在なのか」「生徒の意見を肯定したり否定したりする権限があるのか。あるとすればその権限はどこから来るのか」など、教師の在り方に考察が及ぶようになることが望まれる。

(3) 資料提示の在り方について

次に第二の論点である資料提示の在り方に関して、担当グループから発表が行われた。今回観察した授業で教師側から提示された主な資料は二つである。一つは「原敬に関する年表」という標題で内閣総理大臣就任前

の1917年時点から暗殺される1921年時点までの出来事を概略的に通覧した年表資料である。これは主発問が出された時点で、プリント資料として各自1枚配布された。もう一つはこの当時の日本の貿易額の推移を折れ線グラフで示した資料で、これは配付資料ではなく、授業の終盤になって教室内のモニターで提示された。担当グループが考察したのはこの二つの資料の提示形態とタイミングに関するものである。担当グループは配布された年表資料について「この資料が本授業において主発問の後の学習活動でも重要な役割を持つことから、授業の冒頭にあたるこの時点で配られたのではないか」、またモニター提示されたグラフ資料について「「原と国民のどちらが正しい判断をしていたのか」という発問の際には、貿易額のグラフを提示することで原が経済の回復を目標にしていたことの裏付けをしつつ、生徒にどちらの立場が正しいかを考えてほしかったのではないか」として二つの資料の意味付けをした後、以下のように述べる。なお文中で「電子黒板」とあるのは実際には電子黒板ではなく、液晶ディスプレイのモニター画面のことである。

授業における資料の提示の仕方について2つのことが分かった。始めに、資料の提示方法の違いによって生じる差についてだ。配付資料として提示された場合、その使用のタイミングや方法等はある程度生徒に委ねられる。そのため、どの資料を使って学習するかは生徒次第になるということだ。一方、電子黒板に提示された場合、生徒はその資料に基づき学習をすることになる。つまり、配付資料はその使用が生徒主体であるのに対し、電子黒板で提示された資料はその使用が半ば強制的であり、その背景には教師が展開したい授業像があると考えられる。次に、資料を提示するタイミングの重要さだ。今回の授業で使用された貿易のグラフを例に挙げると、この資料を生徒が考える活動を行う前に提示した場合、その後の活動で生徒が考える内容は貿易に関することに偏ってしまう。

授業で提示される資料に対し、資料解釈の自由度、提示形態、提示時の脈絡などに言及して考察している点は、学部2年次前期段階としては注目すべきことといえよう。ただ課題となるのは、この考察視点が一貫して授業場面における「教師-子ども」間の関係にとどまっている点である。「配付資料はその使用が生徒主体であるのに対し、電子黒板(実際にはモニター)で提示された資料はその使用が半ば強制的」と述べているが、配布された年表も原敬の多数の事績から年表作成者の何らかの基準で抽出されたものであり、貿易額のグラフと同様、資料作成者の意図が反映されたものである。それゆえ資料の活用は、「作成者-教師-子ども」の三者関係で検討されてゆく必要があるが、その視点は現時点では持ち合わせていない。社会科授業でも情報化やICT活用が進行す

る今日、この点は教員養成段階でも特に重要な課題となるであろう。

IV. 2つの授業観察を通しての考察

(1) 知識観の転換-内化から脱中心化へ

本稿では、授業「メソポタミア」と授業「大正デモクラシー」における学生のやり取りを考察している。そのやり取りを考察すると、特定の前提をもっていることがわかる。すなわち、知識は客観的にわれわれの外部に存在していることである。顕著に表れたのが「正解」という言葉である。歴史には「正解」なるものが存在すると考えているのである。「正解」なるものが「ある」ためには、その所在が必要となる。それはどこであるのか。もちろんわれわれの外部であろう。外部にある客観的な正解としての知識があり、その知識をわれわれは個人の内面に取り入れるのである。すなわち、学生が外部の知識を習得することが歴史学習であるという前提があることが理解できる。このような立場は内化(internalization)という。

内化は教育において自明視され、説明を加えるまでもないであろう。それは古典的な情報処理モデルに相当する⁸⁾。それは、人間をコンピューターと同様の構造であると捉えることが前提とされる。そのため、外部と内部が明確に切り離されている。外部より情報等が入力され、内的なりソースである知識を活用することで記憶や思考がなされる。それらを踏まえることで出力がなされるという具合である。外部による情報等がいわゆる外部の知識である。その外部の知識が蓄積されることで出力がなされる。

以上のような内化の立場が常識的であり、それ自体に明確な批判はない。そのため、知識は外部に客観的に存在することが前提とされる。それが原理となって社会科授業が開発・実践されるのである。逆に言えば、この前提が崩れれば新たな授業開発・実践が可能となるのではなかろうか。

一方、内化に対して批判的であるのが状況学習論(Situated learning)である。その1つである正統的周辺参加(Legitimate Peripheral Participation)は、学習に対してユニークな立場をとる。すなわち、学習を共同体への参加とみなすのである。すると、学習はどのような共同体へいかに参加しているのかが重要となる。そのため、内化と異なり、知識は二次的な問題とみなされる。正統的周辺参加からすれば知識は、関係論的に捉えるものである。その立場は脱中心化(decentering)ともいう⁹⁾。決して外部に客観的に存在するのではないのである。

社会科教育の文脈で正統的周辺参加について論じてみよう。社会科教育は市民を育成することを目的とした

教科である。そのため、市民を育成するように目的・内容・方法がデザインされなければならない。第1の目的である。正統的周辺参加によれば共同体への参加が学習である。ではどのような共同体へ参加すべきか。それは市民社会である。なぜなら、市民社会に参加することが市民へと変容する契機となるからである。第2は内容である。内容は、社会的論争としたい。第1に関わり、市民社会に参加するには市民らしく振る舞う内容が必要となる。それが社会的論争の解決である。市民として解決すべき内容を取り扱うべきなのである。第3は方法である。方法は、議論である。第2に関わり、社会的論争は議論によって解決に向かわなければならない。アレントによれば、議論によって差異を明確にすることはユニークな自己を暴露することにもなるという。

以上のデザインからすれば、やはり学生が前提にしている「正解」としての知識は再考せざるを得ないであろう。「正解」よりも市民社会において妥当であるか否かが重要となるのである。さらにいえば、授業「メソポタミア」における「世界最古の文字がメソポタミアで生まれたのはなぜか」という問いと授業「大正デモクラシー」における「原はなぜ普通選挙の実現に消極的だったのか」という問いが市民社会においていかなる意味や価値をもつのかについて考察すべきではなからうか。そうであれば、「正解」に辿り着く歴史学習からの脱却が目指されるのではなからうか。

以上のように、本節では知識観について考察した。すると、学生は内化の知識観を前提としていることが明らかとなった。内化であるがゆえに「正解」としての知識が外部に客観的に存在していると捉えているのである。しかし、本節では正統的周辺参加の立場から異なる見方を提案した。すなわち、脱中心化としての知識観である。それを踏まえば、新たな社会科教育の授業開発・実践が期待できることを示した。このように、原理的に社会科教育を考察することが、よりよい社会科教師を育成することになるのではなからうか。

(2) 歴史の一般化と史料の提示について

本節では、前章で紹介された学生による授業観察と論点について、外国史担当の教員としての立場と歴史学の研究者としての視点から考察したことを述べる。

まずは、「メソポタミアの授業」にかんして、中等学校の歴史の授業において、どこまで歴史の一般性を問うことができるのかについて考えたい。附属山口中学校での「メソポタミア文明」の授業は、「世界最古の文字がメソポタミアで生まれたのはなぜか」という中心発問に対し、生徒たちから出された複数の意見が数個に集約された上で、最終的にはどれが正しそうか全体で多数決をとるという形式であった。説得力のある解釈を取り上

げて、全体のコンセンサスを得る過程を体験できる点で、歴史学だけでなく、さまざまな分野の研究・学界における合意形成と定説化のプロセスを実感できるように思われ、授業の方法として大きな学びとなった。また、学生の論点では、発問が「誰が何のために発明したか」という問いになったことについて、生徒に応じて教師側が意図的に変更したという分析があった。これは中心発問が変更されたものととらえたものであるが、実際は、各問いの主旨は共通していて、支配者が余剰作物を管理するために文字が考案されたのだという、古代文明が成立する背景の共通点を理解させることが意図されているように思われた。この点については、広義ではメソポタミア文明に含まれる古代王国を専門に研究する立場からは、メソポタミアの特殊性に関心が向かざるを得なかった。世界最古の文字が「大河のそばで生まれたのはなぜか」や「灌漑農耕が開始された地域で生まれたのはなぜか」という問いであれば、生産管理のためという目的が導き出せるが、「メソポタミアで生まれたのはなぜか」という問いであれば、天水農耕が難しく、灌漑農耕で公的管理のもとに生産活動が行われたメソポタミアの地理的特性を答えたい。このように期待される意見の違いを感じたことから、外国史担当の立場としても、また古代中近東史の研究者としても、いかに歴史的な事象を一般化ができるかを検討しなければならないと感じた。メソポタミアにおいて文字が考案された多様な要因を知ると同時に、その他の古代文明における文字の発生との比較することが必要であるし、そもそも文字と文明の関係についても理解を深めていかなければならない。加えて、学習指導要領で示される「公民的な資質」を育てるためには、古代文明に共通することなど、人類史の普遍性のようなものを理解して教養を身につけることなのか、あるいは歴史学研究に近い手法で歴史を調べ、歴史的な事象を主体的に解釈しようとするプロセスを学ぶことなのかという問いも生まれた。この点については今後も考察する課題としたい。

次に、「大正デモクラシー」の授業からは、史料の根拠に基づいた歴史の評価の重要性・難しさと、そのための豊富で多様な資料提供の必要性を感じた。前章で紹介されているように、附属山口中学校での授業では、配布資料とモニターで二種類の資料が示され、それを元に原敬の政策・政治信条を評価しようとしていたと理解している。資料提示については、学生の論点にもなっており、前章では、資料の活用が「作成者—教師—子ども」の三者関係で検討されてゆく必要性が指摘されている。教師側の資料の選定にはさまざまな可能性があったと考えられる。実際に、担当の西村教諭からは、当初は様々な資料を配布予定であったが、別のクラスで情報量が多

すぎて生徒が混乱し、授業内で論点が絞れず、今回は原の年表に注目した、と後日回答をいただいた。このように、子どもたちの理解度や時間的制約があるため、授業で提示する資料の量には限界がある。そのような制約のなかでも、歴史を評価する場合、評価されるべき人物の言葉やその同時代の文書といった一次史料を省いて考察することは難しく、場合によっては実際とかけ離れた解釈も起こり得るように感じられた。現実には、インターネットやSNS上の情報のみを用いて、社会で起こっていることも、歴史的な事象を評価することもありふれているが、学校現場で多角的に調べられること、少なくとも多角的に考える姿勢を学ぶことも重要と思われる。この点に関連して、大学においては「教師—子ども」間の関係だけではなく、「作成者」の立場も示していく必要があるように感じられた。外国の歴史の解釈や評価を考えるために教材としての資料を作成する可能性がある立場として、多種多様な資料、具体的には学校現場で使いやすい、原典資料の日本語翻訳やその歴史的解説を示すべきであるように思われた。歴史学の研究としては、もちろん原典を読んだ上での解釈が最重要であるが、生徒だけでなく初学者がアプローチしやすい日本語資料は欠かせない。また、資料の歴史的な位置づけを解説する動画や、当時の政治や生活の様子を再現した動画など、視覚的に学べるコンテンツも整えながら、歴史を考えるための資料を、さまざまな角度から可能な限り増やしていくことが課題であると考えた。

(3) 歴史学習における「自分の意見」をめぐって

本節では、2章で紹介された二つの授業観察について、日本史学の立場からの考察を述べたい。

前期のまとめになされた、社会科における「よい授業」とは何かという問いへの受講生の回答は、知識の詰め込みではなく「自分の意見」をもつことができるものと、ほぼ共通していた。じつはそのこと自体は、授業開始時に尋ねた同じ質問への答えと変わるものではない。2度の授業観察から得たのは、そのため必要な、教師の発問や授業展開、資料の出し方、などといった一定のテクニックだったというのだが、では、そもそも歴史学習において「自分の意見」をもつとは何を意味するか、この点を受講生はどう理解していただろうか。

最初の「メソポタミア」の授業においては、「世界最古の文字がメソポタミアで生まれたのはなぜか」の発問が「だれが発明したのか」に途中から変更になった意味が議論された。そしてレポートを担当した二つの班ともに、「庶民が作った」という生徒の意見を尊重した結果であると同時に、「本当は支配者が作った」とただちに訂正しなかったのは、「正解が実は違っていたという衝撃の大きさから記憶に残りやすい」「『本当は支配者

が作った』ということに対しての衝撃を全員で共有でき…印象に残りやすい」からだ」と結論付けている。ここではあらかじめ定まった単一の「正解」を得ることを授業の目的とみなしており、出された生徒からの「自分の意見」は教師によって否定される、誤ったものとしてしか位置付けられていない。

次に2度目の授業、「大正デモクラシー」においては、「原はなぜ普通選挙の実現に消極的だったのか」という発問をめぐって考察がなされた。そして、一つの班は、「原が望んだ政治・目的は何か」などと問うた場合「多角的に考えることができる」にもかかわらず、「消極的」と限定することで「原の政治に対して一面的な見方しかできなくなる」と批評していた。対して別の班は、「消極的だったのか」という限定的な問いかけは、普通選挙を望む「国民の理想」と「原の理想とする政治」とのギャップに気付かせるためと解釈している。両者とも「原は普通選挙を実現しなかった」という歴史的事実を前提に、それをめぐる原自身の意図、さらに別に存在する「国民の理想」などとの絡み合いをときほぐしつつ、いかに当時の政治状況を理解するかを目指した授業と受け止めている。こちらでは、個別の事実を基礎に置きつつ、それをとりまく意味を考えることを、学習者それぞれの「自分の意見」とみなしているのだろう。

そのさい、学習者のあいだにさまざまな意見が存在するのは、対象とする時代の何を重視するかの違いに根拠づけられる。この事例でも、まずは国際的な地位向上をめざすべきなのか、そうではなくて民衆の政治参加と統合を理念とすべきか、あるいはそうなるポピュリズムの心配はないのかなど、どの局面を大事とみるかによって、多様な解釈が併存することになる。

とはいっても、各自の問題関心に沿った意見が幅広くあってよいとするだけでは相対主義にとどまってしまう。そこを脱して、どれが一番合理的であり説得的と判断するのか。それを決めるのは結局、はたしてどれが当該社会そのものにもっとも肉薄しているか、この点に尽きる。実際のところ原はどう考えていたのか、「国民」は具体的にいかなる意識をもち、また両者がどのように関係するなか政策が選択されていったのか、事実はどうだったのかということであり—限られた授業時間のなかで現実にとどこまで可能かという問題はあるかもしれないが—「自分の意見」それぞれを比較検討し、あらためて史料を通して確定するしかないことである。自身の問題関心に従って事実から仮説を定立し、それをまた事実で検証して理論化する。この点では歴史研究の営みとなら変わることはない。

そこで重要となるのが、根拠となる史料そのものである。資料について触れた班があったが、それは文字どお

り「資料の出し方」をめぐるコメントだった。そもそも研究者が自ら史料を博搜して立論するようなわけにはゆかず、事実上教師側からの提示史料に拠るしかない以上—ICTを使つての収集という手段もありうるが、そうなるにオーセンティシシーへの懸念が付きまとう—、提示する史料が検証にふさわしいものかどうか、場合によつたらもっといい史料があるのではないか、といった分析も必要などころだったと思う。

おわりに

社会科教員養成における教育実習前段階での課題を、2年次前期の授業実態から考察してきた結果、総合的にみて以下の3点が浮上してきたといえる。

第一は、何らかの「正解」なる外部知識の存在をア prioriに前提として授業をみることからの脱却である。この前提がある限り、授業を観察してもあらゆる教師の対応が「テクニク」にしか見えない。冒頭で述べたように近年の教員養成課程の学生は知識伝達型授業には否定的であるが、この前提こそ知識伝達型授業を支えている以上、あらゆる機会にこのような知識論的な問い直しを奨めてゆく必要がある。

第二は、社会科学習における資料（史料）構成の重要性である。このことは「問い」との深い関係があり、どのような「問い」に対してどのような資料（史料）が適しているのか、逆にその資料（史料）からどのような「問い」が引き出されるのか。こうした資料（史料）の読みや適合性に関するトレーニングが教員養成段階に必要である。

第三は、他者の解釈の意義や現在の諸問題の共有過程の重要性である。歴史の解釈がどこまで「一般化」できるのか、現在の諸問題のもとでどこまで多くの人と共有できるのか、その点が「共同体への参加」にもなり、市民育成にもつながってくるであろう。こうした議論や論争の場と、そのマネジメント力を付ける場が教員養成段階に必要である。

この3点は社会科の教師の3つの「顔」を示唆している。上記の第一は「知の伝達者」、第二は「知の生産者」、第三は他者の「知」を活用する「知の消費者」としての社会科教師の「顔」といえよう。2年次前期段階の学生の「社会科教師」観は「知の伝達者」のみに傾倒していた。もちろん単なる情報レベルのことは教師が「伝達」することもあろうが、今の学生に必要なのは「知」の「生産者」「消費者」としての教師像を形成してゆくことになるであろう。

注

1) 教員養成カリキュラムで学ぶ社会科専攻生に関する

先行研究については、大坂遊「教員養成カリキュラムで学ぶ社会科教師志望学生に関する研究の動向と特質」『社会科教育論叢』Vol.51、2021、に今日までの動向が整理されている。ここでは①社会科授業の構成・構想に関わる力量の研究、②社会科教育に関する思想・信念の研究、③社会科に関する被教育経験の研究、④分類困難な研究、というカテゴリー分類がされているが、これでいくと本稿は差し詰め②になる。

2) 谷川彰英監・江口勇治他編『市民教育への改革』東京書籍、2010。大友秀明・桐谷正信『社会を創る市民の教育』東信堂、2016。等

3) 原田智仁「歴史教育における『理論』の批判的学習」『史学研究』178,1988、及び原田智仁「高校歴史単元開発の方法」『カリキュラム研究』6、1997

4) 寺尾健夫『現代アメリカにおける構築主義歴史学習の原理と展開』風間書房、2018

5) 唐木清志『子どもの社会参加と社会科教育』東洋館出版社、2008。等

6) 本科目は「教育職員免許法施行規則」における「第六欄 大学が独自に設定する科目」として課程認定を受けている。

7) 田本正一・松原幸恵・吉川幸男「学部2年次における社会科教師教育の実践的検討—「社会科内容開発研究」の事例を基にして—」『山口大学教育学部教育実践総合センター研究紀要』53、2022

8) 次を参照して欲しい。

市川伸一／植阪友里、2015、「社会に生きる学び方とその支援」東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会『カリキュラム・イノベーション—新しい学びの創造に向けて—』東京大学出版会、p.97。

9) 脱中心化については以下に詳しい。

佐長健司、2019、『社会科教育の脱中心化—越境的アプローチによる学校教育研究—』大学図書出版。

田本正一（編）、2021、『学びの脱中心化—知的冒険としての学校教育研究—』大学図書出版。

付記

○本稿は、今期4名の体制で担当した科目の実施実態をもとに、全体の構想と取りまとめを吉川が行い、IV-（1）を田本、IV-（2）を山本、IV-（3）を森下が執筆した。

○今回の授業観察の対象として、受講生に授業事例を提供いただいた附属山口中学校の中武裕太、西村勇輝の両教諭には深く感謝の意を表します。