

## 教育系大学・学部の教師教育の改善

### 一 「初等社会科内容論」「初等社会科教育法」の実践を通して一

紙田 路子

岡山理科大学教育学部初等教育学科

(2018年10月22日受付 2019年2月6日受理)

#### 1. はじめに

平成27年の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上」における提言を契機に、「教職課程コアカリキュラム」の作成が各大学に義務付けられた。その理由として文部科学省は、「従来、大学では学芸的側面が強調される傾向があり、そのことは、課題が複雑・多様化する教育現場から、例えば初任者が実践的指導力や学校現場が抱える課題への対応力を十分に身に付けていない等の批判を受けてきた」

<sup>(1)</sup>ことを挙げている。このような提言の背後には、価値が多元化する現代社会において、主体的に学び、行動できる子どもの育成だけでなく、個に応じた子どもへの対応や支援、子どもの道徳、規範意識の涵養、社会的マナーの定着等、「勉強を教える」という役割以外のものを学校や教師が担うことになった状況がある。「勉強は学校、しつけは地域や家庭」と、教育の機能を切り離して考えるのではなく、協働して子どもを育てる体制がますます求められている。その中でも特にカリキュラム・マネジメントの担い手たる教師の役割は重要視されていると言えよう。

そのような、社会の要請にこたえることのできる教師教育が、教育系大学・学部求められる結果が「教職課程コアカリキュラム」の編成である。逆に言えば、これまでの教育系大学・学部の教員養成課程は、これらの社会ニーズに応えられるものではなかったということである。そのような不信の理

論的根拠として、渡部は2つの点をあげている。

ひとつは「教員養成専門機関の無能論」である。簡単に言えば「大学で学んだことよりも現場で働くことで実際に身に付けたことの方が多い」「大学で学んだことはほとんど役に立たない」といった類のものである。このような考えの背景として渡部は、「教職の専門性は教科領域の専門性と教育技法から成り、前者は教科内容の専門家によって大学で育成が可能であるが、後者はそのほとんどが現場でしか育成できない」<sup>(2)</sup>という意識があることを指摘している。確かに、「大学は教養を身に付けるところである」、あるいは「高い専門性を身に付ければ自然に教師にふさわしい知性と品格が身につく」と考える大学教員は少なくないのではないか。「その知識は、将来教師となった学生が対する子どもにとって何の意味があるのか」「果たして、それは将来の社会を担う子どもにとって本当に必要なものと言えるのか」ということは問われない。いわば「学問至上主義」である。

もうひとつは、「教員養成専門機関の有用論」である。つまり「本来的に教職専門性の形成における大学が果たす役割やその可能性は少なくないのに、これまで大学はその役目を十分に果たしてこなかった」<sup>(3)</sup>とする考え方である。多くの教育系大学、学部ではこの考えに基づき、教員養成プログラムの見直しを行っている。渡部はそれらの取り組みの特色として次の2点をあげている

(4)。ひとつは大学の講義環境の「学校現場化・臨床化」とも言える動きである。従来行われてきた教育実習に加え、現場観察やインターン、あるいは教育ボランティア等、学生が教育実践の場に触れる機会を増やす、あるいは模擬授業等、実際の授業を想定した講義を行う等があげられる。一部の教職大学院では、特にこの傾向が強い。実際の体験を通して、「授業技術」や「児童理解の方法」を習得させようとするこれらの教育課程は、当然のことながら「教養の軽視」という危険性をも孕んでいる。具体的に言えば、「学校現場化・臨床化」から育成される教師の資質は「板書」「グループ活動のさせ方」「授業の流れのパターン化（めあて—個人活動—グループ活動—まとめ—振り返り）」「教材教具の効果的な使い方」「学習規律の徹底」等、主に授業技術・方法に関するものがほとんどである。そこでは「内容あつての方法」「目標あつての内容」という、従来の「目標—内容—方法」という授業構成の基本が置き去りにされ、「子どもが主体的に学ぶにはどうすべきか」あるいは「基礎的基本的な知識を身に付けるにはどうすべきか」ということのみ注目される。

もうひとつは、教職コースの教科内容の講義内容を、学習指導要領に準拠したもの、または教科書の内容を意識したものに組み替えることである。しかしながら、学習指導要領に示される1学年から6学年の学習内容をすべて、しかも社会諸科学の成果を踏まえながら、教育課程に組みこむのは内容過重となり不可能である。そこで大学教員は網羅的に全学年の内容をおさえるか、ある程度内容を取捨選択して、質的保証を可能とするようなプログラムを組むのか選択を迫られることになる。

このような教員養成課程の状況を踏まえ、文部科学省は、今回の「教職課程コアカリキュラム」作成において、「まず、学校種や職

種の共通性の高い、現行の『教職に関する科目』について作成する」ことを指示した。いわば、「教員養成専門機関の有用論」に基づく施策であろう。

「教職課程コアカリキュラム」における「各教科の指導法」の「全体目標」は以下の通りである。

当該教科における教育目標、育成を目指す資質・能力を理解し、学習指導要領に示された当該教科の学習内容について背景となる学問領域と関連させて理解を深めるとともに、様々な学習指導理論を踏まえて具体的な授業場面を想定した授業設計を行う力を身に付ける<sup>(5)</sup>。

この「全体目標」を受けて「(1) 当該教科の目標及び内容」「(2) 当該教科の指導方法と授業設計」の「一般目標」は次のように示されている。

- (1) 学習指導要領に示された当該教科の目標や内容を理解する。
- (2) 基礎的な学習指導理論を理解し、具体的な授業場面を想定した授業設計を行う方法を身に付ける<sup>(6)</sup>。

誤解を恐れず言えば、「学習指導要領の目標と内容を、具体的実際に履行できる教員を育てる」ということではあるまいか。これは教育系大学・学部のいわば、「師範学校化」を意味してはいないか。

このような教育系大学・学部の「師範学校化」は教育現場にも波及している。授業のはじめに「めあて」を書き、個人作業の後の「話し合い」で、問題解決を行い、「まとめ」をする。そして授業の最後には「自分ががんばったこと」「わかったこと」「考えたこと」等「振り返り」を行い、授業を終える。子どもの違い、学校の違い、地域の違いに関わらず、このような判で押したような授業が全国で行われている。確かに、「学習指導要領

を履行できる資質・能力の育成」という、教育技能の習得は、学校間、地域間の格差をなくし、どの子どもにも必要最低限の学力を保障する点においては評価できるのかもしれない。しかしその反面、即自的で汎用可能な教育技能に焦点化しすぎることは、教師の長期スパンでの計画設計能力や、学習指導要領に対する批判的な視点を欠如させる危険性をも含んでいる。

教師は、決められたことを確実に実行する「カリキュラム・ユーザー」の側面だけではなく、よりよい社会をつくる市民を育成するという目標を常に念頭に置き、地域、家庭、子どもの状況、および日本だけでなく、世界的な視点から制度や法、社会システムをとらえ、教育内容、方法を選択し構成していく「カリキュラム・メーカー」であらねばならない。

そこで、本研究では、「カリキュラム・メーカー」を育成する教育系大学・学部の教師教育の在り方を、特に、「初等社会科内容論」「初等社会科教育法」の取り組みを通して、提案する。

## 2. 「初等社会科内容論」の取り組み

社会科の目標は「国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」ことである。しかしながら、「何のために社会科を勉強するのか」という社会科の意義について明確でない大学生は多い。1回生対象の「初等社会科内容論」の第1回目の講義で行ったアンケートでは、「社会科とはどんな教科ですか」という問いに対して「暗記科目」「小学校の時はよく見学に行った(体験)」「わかったことを新聞にまとめたり、グループ発表したりした(発表活動)」と答える学生がほとんどであった。

草原らは教師のカリキュラムデザインを規定している要因として、①教師をとりまく環境・文化、②教師の「教科観・授業観」、

③個人の「職務経験」や「専門性」の3つをあげている<sup>(7)</sup>。4人の教師を対象とした調査の結果、草原らは、教師らが勤務する学校の新たな「環境」の影響下で、自己の「教科観・授業観」を確実に変容・成長させていると主張する。大学の講義を通して特に育成できるのは②「教科観、授業観」であろう。

「教科観」とは、当該の教科の意義や意味、目的を指す。社会科でいえば、「社会科の存在意義とは何か」「目的は何か」の問いに答えるものである。社会科の教科観は、社会科固有の任務を何に求めるかで、大きく変わってくる。一般的に承認されている社会科の目的は前述したように「市民的(公民的)資質の育成」であるが、何をもって「市民的資質」とするのか、その解釈は様々である。この教科観を具体化するのが、「どのように教えるのか」という「授業観」である。

「授業観」とは、教科の内容・方法論に当たる。社会科の目的、内容、方法が分かちがたくつながっているのは周知の事実である。つまり、社会科観の解釈の違いによって、それぞれの持つ「授業観」も異なってくる<sup>(8)</sup>。

社会科教育について、はじめて学ぶことになる1回生対象の「初等社会科内容論」は、将来の教師たる学生が、「社会科観」を習得することを目的としている。15回の講義の概要、および関連する学問領域を示したものが資料1、資料2である。

### 【資料1 平成30年度初等社会科内容論の概要】

- 第1回 なぜ社会科を学ぶのか～イギリスのEU離脱とトランプ政権の樹立から考える
- 第2回 社会科で構築すべき概念とはどのようなものか
- 第3回 概念はどのように明らかになるか～帰納的方法と演繹的方法
- 第4回 価値判断とは何か～効率と正義
- 第5回 小学校社会科学習の目標と内容
- 第6回 第4学年「飲料水の確保」の学習～公共事業と民間事業
- 第7回 三野浄水場の見学
- 第8回 第3学年「地域にみられる生産や販売の仕事について」～生産と消費をつなぐ流通

- 機構としての「店」の役割と意味
- 第9回 第3学年「身近な地域や市区町村の地理的環境」の学習～地理的見方・考え方とは
- 第10回 第4学年「地域の発展に尽くした先人」の学習～芋代官一井戸平左衛門（島根）と坂本養川（長野）から考える
- 第11回 第5学年「我が国の工業生産」についての学習～「生産とは情報の転写である」～ジャストインタイムのしくみ
- 第12回 第5学年「我が国の産業と情報の関わり」①～コンビニエンスストアによる情報の活用
- 第13回 第5学年「我が国の産業と情報の関わり」②～情報とは何か
- 第14回 第6学年「現代社会のしくみや働きと人々の生活」①～憲法における基本的人権の尊重とは
- 第15回 第6学年「現代社会のしくみや働きと人々の生活」②～憲法における国民主権とは

【資料2 講義内容と関連する学問領域】

| 回    | 内容                 | 関連する学問分野          |
|------|--------------------|-------------------|
| 第6回  | 飲料水の確保             | 経済学・政治学           |
| 第8回  | 地域にみられる生産や販売の仕事    | 経済学               |
| 第9回  | 身近な地域や市区町村の地理的環境   | 地理学               |
| 第10回 | 地域の発展に尽くした先人       | 歴史学<br>地理学<br>政治学 |
| 第11回 | 我が国の工業生産           | 経済学<br>地理学        |
| 第12回 | 我が国の産業と情報の関わり①     | 経済学               |
| 第13回 | 我が国の産業と情報の関わり②     | 経済学・政治学           |
| 第14回 | 現代社会のしくみや働きと人々の生活① | 政治学               |
| 第15回 | 現代社会のしくみや働きと人々の生活② | 政治学               |

第1回～第4回は社会科学習の基盤である社会科の目標、概念探求、価値判断等についての講義が中心である。第5回以降が小学校社会科学習の内容となる。第5回で学習指導要領における社会科の目標、内容構成を取り上げた後は、それぞれの学年から2つつつ内容を選択して講義を行った。

【資料3 学習指導要領に基づく社会科の是非について】

よい








- ・教師が授業をどのように行うか迷うことなく、教えるべきことを教えることができる。
- ・教育は平等に受ける権利があるので、学習指導要領によって差がない教育をしていく必要がある。
- ・学年があがるにつれ、知識を深めることができる。
- ・児童の発達段階を考慮して社会的事象を公正に判断できるようにするとともに、個々の児童に社会的な見方・考え方が養われるようにまっているのでとてもよいと思う。
- ・社会で生きるための最低限の学習が保障され、現代社会に適した学びが受けられる。
- ・世界のことを教えても、日本ではこうだ、という意識がないまま教えても、日本と比較できないので、驚きや関心があまりもてない。
- ・学習指導要領がなければ、その先生の意見や考えに偏ってしまう。
- ・担任の独断で教えられてしまって世間の共通認識や知識を生徒に教えることができない可能性がでてくる。

課題がある

- ・グローバル化が進んでいる今、世界に関する資料や地球儀の導入を早めるべき。
- ・教える内容を与えられているため、内容の深さはなくなってしまうのではないかと思う。
- ・小さいころから国際社会に関心を持たせるためにも、地域社会と並行して国際社会についての学習に取り組んでいくことが必要だと思う。
- ・基準をたてることによって授業についてこれないという子どもがでてくるはずだ。
- ・ひとつのことを深く掘り下げ、その人や物事について調べる必要があると思う。
- ・今、外交関係などが複雑になっている世の中でニュースなどを見て自分にわからないことを言われていたら不安になると思うので、少しでも外国について小さいころから学んでおくべきだと思う。

資料2に示したように、それぞれの講義内容は、地理学、歴史学、経済学、政治学の各学問分野に関係している。例えば、第6回「飲料水の確保」は、「経済的システムは社会の中の相互に依存し合う諸集団の価値に影響される」という経済学と「政治システムは社会の諸集団の相互作用に依存している」という政治学の概念を獲得する内容となっている。また、各講義ではテーマに応じて論

## 【資料4-2 授業評価アンケート（抜粋）】

|                          |  |     |
|--------------------------|--|-----|
| この分野への理解が深まった            |  | 55人 |
| この分野への興味、関心が高まった         |  | 37人 |
| この分野での技能・技術が向上した         |   | 22人 |
| この分野と他分野との関連性について理解が深まった |   | 8人  |
| 今後の進路の参考になった             |   | 9人  |
| 学習方法の改善に役立った             |   | 5人  |
| コミュニケーションやプレゼン力が高まった     |   | 8人  |
| その他                      |  | 0人  |

争問題を取り上げグループで話し合う時間を設けた。資料3は第5回の講義のテーマ「学習指導要領に基づく社会科の是非」の話し合いの概要である。

学生の判断理由をみると、「社会的事象を公正に判断できるようにするとともに、個々の児童に社会的な見方・考え方が養われる」「社会で生きるための最低限の学習が保障され、現代社会に適した学びが受けられる」「世間の共通認識や知識（が教えられる）」等、「社会科は何のための教科なのか」という社会科観に基づき意見を述べていることがわかる。講義終了時に行った資料4-1、4-2「授業評価アンケート」の結果をみると、学生が「社会科観」を習得したことがさらに明確に推察できる。

## 【資料4-1 授業評価アンケートコメント】

・社会科そのものがどういったものか知れて良い経験になった。

・社会科の授業は私の好きな科目で、講義を通して社会に対しての興味、関心、さらには自分の視野も広がったと感じました。

・小学校の社会科は、私が思っている以上に子供の将来に直結するような内容であることに気がきました。教師になった時に責任を持って教えて行きたいです。

・小学生への社会科の内容について学習するものばかりだと思っていたので、最近のニュースについての話題や他の人との議論で自分にはない考え方に触れることができました。新聞についても日

頃から目に入ると、自然と手が伸びる機会が増えました。

・初等社会科内容論を勉強することにより、小学校でどんなことを教えればよいかがわかり、また、自分の勉強にもなった。この授業をもとにして、自分の教師像に向かって後3年間努力していきたいです。

・私はこの授業を受け、学校の先生により一段と  
なりたいたいと思った。子どもたちになにを社会科で  
教えなければならないかこれからどうすれば良い  
かなどしっかり理解することが出来た。

アンケートでは社会科の理解や興味・関心が高まったと回答する学生が多数を占めた。また「社会科そのものがどういったものか」「小学校の社会科は、子供の将来に直結するような内容である」等のコメントからも、15回の講義を通して学生が、「社会科はなぜ必要なのか」という「社会科観」を獲得したことが推察できる。

## 3. 「初等社会科教育法」の取り組み

「教科観」は授業論に大きく影響する。初等社会科内容論では、「社会科観」を獲得することをねらいとしたが、3回生を対象とした初等社会科教育法では、その社会科観をもとに、「よりよい社会を創造する市民的資質の育成のためには、どのような授業を行うべきか」という、授業観を育成することをねらいとした。15回の講義の概要は資料5

の通りである。

【資料5 初等社会科教育法の概要】

- 第1回 社会科教育の目的, 内容, 方法について  
～戦後社会科教育の目的, 内容, 方法の変遷の概要から考える
- 第2回 新学習指導要領をどう評価するか
- 第3回 問題解決学習の理論と方法～第4学年  
単元「郷土の輸送」, 第3学年単元「福岡駅」の分析を通して
- 第4回 系統学習の理論と方法～高等学校第1  
学年社会科授業「自然と人間 - 気候 -」の分析
- 第5回 探求に基づく社会科授業の理論と方法  
～小学校第6学年社会科授業「徳川家康と江戸幕府一キリスト教の禁止」小学校  
第3学年社会科授業「商店のある町 - 空き店舗問題」の分析
- 第6回 価値学習の理論と方法～第4学年単元  
「井戸平左衛門の政治は正しかったのか」, 小学校第4学年社会科授業「讃岐糖業の父『向山周慶』一周慶のすばらしさをまとめよう」の授業構成
- 第7回 真正の学びに基づく授業 (社会参画型  
授業) の理論と方法～3学年単元「三隅の柿をあげよう」と小学校第4学年社会科  
授業「讃岐糖業の父『向山周慶』一周慶のすばらしさをまとめよう」の体験的活動の違いは何か
- 第8回 授業修正案の発表
- 第9回 単元計画作成①～MQの設定
- 第10回 単元計画作成②～  
「問いと知識の構造図」
- 第11回 単元計画作成③～単元構想の作成および単元の目標の設定
- 第12回 単元計画作成④～授業案の作成
- 第13回 単元計画発表①
- 第14回 単元計画発表②
- 第15回 単元計画発表③

初等社会科教育法の内容は前半と後半で分かれる。前半は各社会科授業の理論と方法について, 指導案, および授業案をもとに理解し, 子どもの市民的資質の育成という観点から, 分析・評価を行う。多様な社会科授業観を知ることによって, 自己の社会科授業観を構築することがねらいとなる。後半は, 前半で構築した社会科授業理論をもとに, 単元計画を作成する段階である。授業理論の具体化, すなわちカリキュラム・マネジメント

トを行う。

前半は, 事前に課題として個人で分析した各授業理論の吟味を, ワークショップ形式で行った。後半は, これまで分析した各授業理論をもとにグループで単元計画作成を行った。資料6は, 第6回の講義のワークショップの内容である。

【資料6 「社会科において価値は扱うべきか, 扱うべきではないか」についての意見】

**価値は扱うべき**

- ・そもそも社会科というのはいろいろな人の価値観が積み重なってできている。価値を扱うのではなく, 価値を切り離すことができないのだと思う。
- ・人によって価値観は違っていてその価値観は絶対的に正しいものではない。授業の中でさまざまな価値観に触れることで自分の価値観が変わったり新しいものになる。
- ・現実の社会的論争や討論を行う学習において価値判断の違いや価値を言語化・概念化させるような授業がよい。
- ・全く無価値の状態で教えるのは不可能だと思うし, 一人一人の様々な価値がぶつかり合っていると考えると考える。
- ・子どもたちが考える手助けとして教師の価値を教えるべき。
- ・もし扱わないとすれば (授業には必然的に教師の価値が入り込むので) 教師の価値観を子どもに押し付けてしまっていることになる。
- ・たくさんの価値観に触れることで固定されてしまった自分の価値観を見つめ直し修正していく必要がある。
- ・教師から子どもに伝えていくべき, 大切な価値観が社会にはたくさんある。
- ・道徳なら個人の感想や考え方が求めるが社会科では集団での感想や考えを求められる。

**【価値は扱うべきではない】**

- ・知識はその学習者が価値づけるものなのであって授業では取り扱う必要がなくなってくる。つまり, 柔軟な知識の応用をするためには個人でその時々で知識の再構築をして, 価値づける必要がある。
- ・教師がもつ価値に影響を受けた子どもになってしまう。
- ・価値にこだわらず多くの事実を関連付けて客観的な判断を行うことが求められていると思うから。
- ・人それぞれ価値は違う。それを扱うのは意見のすれ違いや価値の押し付けなどにつながってしまう恐れがある。
- ・すぐに価値というものに結び付けてしまったら様々な事象などを関連付けて客観的な視点からの判断ができなくなってしまう。

・価値観は授業が終わった後に、それぞれに形成されるもの。(つまり価値観はトータル的に形成されるものであって、社会科だけで形成するものではない)

・1つの事象に対して一人一人の価値を扱っていたら授業が全く進まず、学びそのものがなくなってしまう。社会科では価値以上に教えていかなければならないことがたくさんある。

・社会科は客観的に物事を判断することが大切で、自分の価値観を持ち込むと偏った考えになりかねない。

第9回からの単元計画作成は、具体的には次のような手順で行った。

※は課題

①学習指導要領から単元計画を作成する学習内容を選び、グループで単元のMQ (Main Question) を設定する。

※各自でMQについての調査を次回の講義までに行う。

②調査内容についての意見交流の後、MA (Main Answer) にせまる知識の構造図、および問いの構造図を作成する。

※各自で次回の講義までに、知識の構造図をもとに「教材観」を作成する

③各自が作成した「教材観」の意見交流を行う。グループで統一した「教材観」を作成し、単元の目標を設定する。

※各自で次回の講義までに単元の指導計画を作成する。

④単元指導計画の交流を行い、具体的な単元計画(第1次、第2次、第3次の内容)を作成する。その第1次から3次の授業案作成の分担を行う。

※各自授業案、および授業資料の作成を行う。

具体的な単元計画作成についてはすでに、2回生を対象とした「教材分析・開発演習A」で行っているため、グループで役割を分担しながら、スムーズに進めることができた。単元計画作成で重要なことはMQの設定で

ある。そこで、各グループが立てたMQを互いに評価し合う場を設けた。資料7は多くの支持を受けたMQとその理由である。

#### 【資料7 支持を受けたMQとその理由】

##### MQ1 「なぜ私たちは安全な水が飲めるのか」

私たち日本人は当たり前のように安全な水を飲んでいるが、「なぜ」と問われたとき、しっかりとその仕組みを理解していないと答えることができない問いである。またその問いを中心に「その水はどこからくるのか」「どのように処理されているのか、浄水場に見学に行こう」など問いを解決するために芽づる式に次のアクションが見えてくるような問いである。

##### MQ2 「なぜ人々は命がけて中国を目指したのか」

もし私が児童の立場だったら、その答えを早く知りたくて学習意欲も高まることだろう。(中略)当時の日本の国づくりと大陸の文化との関係性を、国の位置や暮らしの様子、国の政治のしくみや考え方など、多様な面から考えることができる。

##### MQ3 「なぜ東日本大震災では被害が広がったのか」

日本の政治はどのような対策を行い、どのような制度を導入しているのか認識することで、私たちの生活を災害から守るために日本の政治が大きく関与していることを理解できる。また自分たちは災害が広がった原因をどのようにとらえ、これからどのように生活に生かしていくのか、自分事としてとらえる問いとしての的確な問いであると考えた。

##### MQ4 「なぜ水は安定的に供給されるのか」

岡山県は水が豊富である分「ありがたい」という気持ちでとどまってしまうのではないかと思ひ、ただ感謝するだけではなく、これからの自分たちはどうしていきべきなのか等を考えるきっかけの教材として使える。(中略)また水の学習は森林や自然災害、地域の歴史など様々なところを結び付けることができるので特によいと感じた。

MQ1は「社会のしくみが見える問い、連続性・発展性のある問い」であること、MQ2は「学習意欲を喚起する問い、解決にあたって多様な見方・考え方を要する問い」、MQ3は「生きて働く知識を獲得するための問い」、MQ4は「批判的思考力を磨く問い、様々な社会的事象を関連付ける問い」であ

ることが評価されている。このようにMQの評価から、それぞれの学生が形成した授業観を推察できる。

第13回から15回までは単元計画発表を行い、①「目標」②「単元の内容」③「授業過程」④「資料」について互いに評価し合った。多くの支持を受けた単元計画とその理由は以下の通りである。

#### 第6学年単元「聖武天皇と奈良の大仏」

- ①目標：単元目標が明確でわかりやすい。  
 ②単元の内容：現在と過去を比べる授業内容は、過去だけでなく今の政治にも興味を持たせることができるものだと感じた。  
 ③授業過程：  
 ・第3次で価値判断を行う授業過程となっている。  
(宗教に頼った政治は現在の社会でも通用するのか、得た知識から判断することで子どもの認識を深められると感じた。)  
 ・発問構成がよい。(「なぜ」疑問の連続により、多角的な見方をさせることのできる発展的な発問構成になっている。)  
 ・人物→背景→(大仏)作製→(大仏をつくった)理由、というようにすごく簡単な問いから難しく深くしていくのは流れとして無理がない。

#### 第6学年単元「わたしたちの生活と政治」

- ②単元の内容：  
 ・生活と政治の関わりについて学ぶことができ、先日発生した全国各地での大雨による被害についても関心を持ち、政府がどのような対応をしているのかについての視点で考えることができる。  
 ・自分たちと政治の関係を学ぶのに東日本の大震災を切り口にしており、その着眼点が面白い。  
 ・教材分析にかなり力を入れたことがわかる。  
 ③授業過程：  
 ・疑問詞を適切に用いることによって、次の活動や学習の目標などを明確にし、知識の獲得に至るまでの計画と子どもの反応がしっかりと盛り込まれている。  
 ・授業の流れが明確(社会問題の実態把握→人々の思いや価値判断の共有→政府や国民の本当の在り方を自分事としてとらえさせる。)

#### 第6学年単元「長く続いた戦争と人々の暮らし」

- ②単元の内容：  
 ・戦争の要となるのは人の心や情報関係であり、結局は勝ち負けではないということをしかりつかませ、児童自身が考えることができる内容になっている。  
 ・戦争は勝った、敗けたではないということや戦争

はいけないことなのか、それはなぜなのかということについて吟味し、判断することのできる授業になっている。

・戦争に対する記憶が薄れていっている今、戦争について様々な視点から学んでいくことは、戦争の非道さや悲惨さを伝えていく上で効果的だと考えた。

③授業過程：指導案のどの部分を切り取っても「日本はなぜ戦争に負けたのか」という柱をつき通しているところがすばらしいと感じた。

#### 第6学年単元「江戸時代における庶民文化」

- ②単元の内容：  
 ・これまでこういった政治と文化を結び付けて考えるとといった内容はあまり見たことがなかったため、すごく新鮮で面白いと感じた。  
 ・江戸時代の庶民文化の発展を様々な視点から見ていて面白い。  
 ・最終的に技術の発達や政治の安定によって文化が発達するという概念的知識が得られるが、この知識は例えばルネサンスや大正デモクラシーといった様々な場所や時代に応用・比較し、さらに知識を深める足掛かりになると思った。  
 ・いろんな芸術文化をとりあげていてとても興味深い内容になっている。  
 ③授業過程：経済や政治の視点からも原因をとらえており、多角的な視点で事象をとらえている。  
 ④資料：  
 ・どこで庶民的な文化が行われていたのか地理的にとらえることができる。  
 ・昔の文化であるためわかりやすいように、写真をのせたことや、江戸の庶民文化だが生まれた場所はちがうという意外性、浮世絵の詳しい技術などを補足したらわかりやすくなるという最大限の配慮がされていると考えた。

単元作成だけでなく、単元を分析・評価する観点を見ると、それぞれの学生に、「よい社会科授業とはどのようなものか」という授業観が形成されていることがわかる。

このように、初等社会科内容論、および初等社会科教育法の実践を通して、社会科とはどのような教科なのかという「教科観」、市民的資質を育成する社会科授業とはいかなるものかという「授業観」が形成されていたことがわかる。

4. 「教科観」「授業観」はいかにして培われるか



#### 4-1 「初等社会科内容論」における「教科観」の育成

子どもに「生きて働く知識」を身に付けさせるには、まず教師自身が獲得させるべき知識と現実社会との関連を認識しなければならない。そもそも知識とは「状況に埋め込まれた」ものであり、社会的事象や行動と結びついたときにその有用さが実感できるものである。そこで、「初等社会科内容論」の講義では、小学校社会科の内容を生かして、社会問題について討議する時間を毎回設定した。

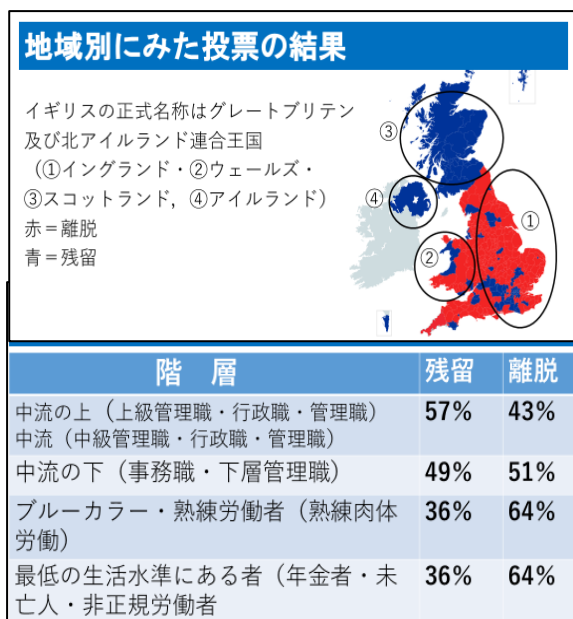
一例として「第15回 第6学年『現代社会のしくみや働きと人々の生活』②～憲法における国民主権とは」の講義について取り上げる。

新学習指導要領では、第6学年の「現代社会のしくみや働きと人々の生活」に区分される内容について、特に政治の働きへの関心を高めることを重視して、学習の順序をこれまでの「歴史」→「政治」から「政治」→「歴史」に変更している<sup>(9)</sup>。憲法学習、政治学習は子どものみならず、教師も苦手とする学習内容である。そこで第15回では「憲法における国民主権」をテーマとし、「国民主権を保障するのは直接民主制か間接民主制か」について議論した。

直接民主制の具体的な事例として、イギリスにおける「EU離脱についての国民投票」を取り上げた。国民投票のような直接民主制は、議会を通すのではなく、国民が直接自己の意思を表現できるという利点がある。しかしながら、資料8のように、国民の分断・分裂を浮き彫りにし、対立を招く可能性もある。

間接的民主制の事例としては、「安保関連法案の成立」について取り上げた。「安保関

#### 【資料8 EU離脱についての国民投票】



連法案」は、「国際平和支援法案」と、自衛隊法改正案など10の法律の改正案を一つにまとめた「平和安全法制整備法案」からなる。「安保関連法案」の成立は、「国民の意思を無視した強行採決である」と多くの批判を受けた。しかし、国際協調や安全保障の側面からすると、必要な政治的判断ではなかったかと言う意見もある。そこで国民主権についての概念—「国民とは、抽象的な人間の集合体としての『国民(nation)』である」こと、「国王(天皇)のもっていた最高の権力が、個々の人民ではなく抽象的な集合体としての『国民』に移行したと考えられる」こと、「一応全体としての「国民」がそのあり方に賛同しているとみなせば、それでその政治的決定は正当化されることになる」こと—を確認した上で、「国民主権を保障するのは直接民主制か間接民主制か」議論した。「やはり直接自分の意見を表明するのが国民主権だと思う」「個々人は自分の利害関係ばかり考えて判断する。全体的な見方ができない。多様な人の立場を考えて代表者が判断するのであれば、国民主権は保障されると言えるのではないか」等様々な意見

が交わされた。議論を通して「国民主権とは何か」一人一人が考え直すきっかけとなった。

このように、身近な社会問題と小学校社会科の学習内容を結び付けることで、学生は各学問領域の概念を獲得しただけではなく、「なぜそれを学ばなくてはいけないのか」という、概念の有用性をも理解することができた。

#### 4-2 「初等社会科教育法」における「授業観」の育成

初等社会科教育法の15回の講義の後、受講した学生から講義についての聞き取り調査を行った。主に①初等社会科教育法の感想、②一番よいと思った授業理論とその理由、③社会科とはどんな教科か、とい3つの質問を中心にインタビューをした。

以下はその一部を抜粋したものである。

##### 【学生Aへのインタビュー】

- Q まず社会科教育法の感想を教えてください。  
 A 一言で言うとよかったですね。  
 Q どのところが？  
 A 今まで自分がもっていた社会科のイメージが系統学習的な授業のイメージしかなくて、そのイメージがなんかいい意味でこわれたっていうか、他にもいろいろなやり方があるんだっていうふうに思えたのが一番よかったですかね。  
 Q 社会科に対するイメージは変わった？  
 A 前は知識を詰め込んだもの勝ちって感じだったけど、なんかでもそれだけじゃないっていう・・・  
 Q 知識に対するイメージが変わった？  
 A 詰め込むというか見つけるというか、なんかこんなことがあるんだっていうことを自分で気づいて、そこから一般的な概念に結びつけるっていう、そういう知識の作り方っていうか・・・詰め込むんじゃないですね。  
 Q 自分で構築していくってこと？  
 A あーそうですね。それが近いですかね。  
 Q 講義は15回あったでしょ？どの辺からそのイメージ転換があった？  
 A そうですね。ぼくは説明主義的解釈の説明(第5回)あたりからですかね。自分の中でこれだっていう・・・この授業のやり方だったら知識も身につくし自分が受けてても楽しいのかなってい

う・・・そのあたりですかね。

- Q 今までそういう考え方をしたことなかった？  
 A うーん、なかったですかね。ぼくが気づいてないだけかもしれないけど。系統学習的な要素が強かったというか。  
 Q 講義でいろいろな授業論をしたけど、やっぱり説明主義がよかったです？  
 A うーん、そうですね、やっぱりじっくりきますかね。  
 Q なぜ？  
 A 授業の計画が立てやすいというか、自分が伝えたいっていうものをしっかり伝えられるっていうのか。  
 Q 伝えたいものって何？  
 A 難しいですね。その単元の知識はそうなんですけど、そこから何か、こう、自分に結びつけるっていう、自分事としてとらえるっていう・・・この、そんな感じですかね。  
 Q そう考えると知識ってなんだと思う？  
 A 考えるための道具じゃないですけど、なんかそれだけじゃだめだけど、その使い方を知ってて・・・使い次第でよくもなるし、悪くもなるし・・・みたいな。  
 (中略) その知識を手に入れて身に付けてそれを身に付けた人がいい方向に進むか、あんまりよろしくない方向に進むのか、そういう感じですかね。  
 Q そうなると価値判断が絡むのかな。  
 A 価値判断も大事だと思うんですよ。でも価値学習はひとつの判断にかたよってしまうんじゃないかと、教師がそう思っているというのを刷り込むっていうか。やるんだったら、もっといろいろな考え方を扱う必要があると思うんですよ。そうしないと本当の価値学習にはならないんじゃないかと・・・  
 (中略)  
 Q 社会科ってどんな教科だと思う？  
 A 自分の価値観をつくるっていうか・・・自分なりの見方、考え方をつくるっていうか・・・。

##### 【学生Bへのインタビュー】

- Q 社会教育法の講義の感想を聞かせてください。  
 A 一言でいうと大変でした。いろいろな教育法を教えられたじゃないですか。あれが授業だけじゃ理解が追い付かなくて家に帰ってから、解釈するのが大変だったかな。でも大体解釈する力が身についたかなって。  
 Q 解釈する力って？  
 A 授業案をみて「これはこのタイプの授業だな」って。それからこういうことをやるんだって。説明主義社会科をやるんならこういう活動を取り入れればいいんだって。  
 Q それができるようになっていいところは？  
 A 自分が現場で社会科の授業をやる中で、それ

それぞれ適したものがああるんじゃないかって、この教材をやるんだったらこの方法がいいんじゃないかとか・・・

Q 引き出しが増えた感じ？

A まあ、そうですね。

Q ちなみに一番どのタイプの授業がよかった？

A いいなと思ったのと、フィットしたのが違うんですよ。いいなって思ったのが「真正の学び」。やっぱり今の時代背景というか、求められているものだし、やってみてすごく楽しいっていうか、子どもの活用する力とかが身に付けられるんで。

Q フィットしたのは？

A 説明主義社会科です。自分にあっているっていうか。すんなり納得できるし、一番やりやすいし、つくりやすい。自分が得意な力が解釈する力で、情報があつたら、あ、こういう情報がこういう情報がついて、これ全部組み合わせたらこういうことが言えるんじゃないかっていう力で。理論構成していくのが得意じゃないかなっていう。

Q 逆にいうと「真正の学び」はなぜいいと思うのにフィットしないの？

A 結局、子どもがこういうことがわかったって、子どもにも説明する力がついただけで、現代社会の問題を解決しようというそういう態度や姿勢というのは、あんまり身につかないんじゃないかと思って。社会の仕組みがわかっただけでは、課題解決や批判的な思考力には結びつかないんじゃないかとか・・・どちらかという系統主義によっているんじゃないかなと説明主義が。

Q ちょっと固い？

A ちょっと固い。そのへんがやっぱりネックで。

Q どうして「真正の学び」は自分には難しいの？

A 「真正の学び」の中にもきちんと社会システムの理解が組み込まれていると思うんですよ。でも「真正の学び」はそこからさらにワンステップいって、なんていうかそれが現実社会にちゃんと生かしてるっていうか・・・

Q それのどこが難しいの？

A 自分は計画することは得意なんですけど、柔軟に「これはこうだからいける」っていうのが（弱い）・・・。臨機応変になつていかないといけないじゃないですか、これ。イギリスのあれも先がみえなくて・・・それがまだ自分の中では難しいなって。計画にそってできるのが安心できるし・・・

A だから自分らのつくった単元構成、あれも全然説明主義社会科だったじゃないですか。全然やりやすかったです。

(中略)

Q 社会科ってどんな教科だと思ってる？

A 教育法を受けるまでは、なんか社会科ってふわっとした教科だと思っていて。国語とか算数は漢字をやるとか計算をするとか、なんかする

ことが決まってるじゃないですか。1年ではこれ、2年ではこれみたいに。主要5教科の中でも社会科がなんか道筋とか何を勉強するのかとか、型がないし、ぼんやりしているし、いろんな人の話をきいてもみんなやってきたことがバラバラだし。

Q みんな（3年生）が？

A （小学校）3年生ではこれやったし、4年生ではこれしたとかそういうのがばらばらだし。

Q これだっていうものがないってこと？

A ふわっとしてるし、イメージがつきにくいみたい。わー何やるんかな、社会で何教えるんかなあみたい、て思っていたんですよ。

Q で、今現在は？

A 結局ふわっとしてます。でも一番この地域性というか、子どもの生活に一番結びついている教科がやっぱり社会科だなあ、と。実生活とか、一番知識活用がしやすいのがやっぱり社会科だなあ。生きる力というか・・・何をもってきてもいい。

Q 授業をやる人によるよね。

A 本心に授業をする人によって、いろいろなパターンができるし。

それぞれの学生のインタビュー内容を「社会科観」「授業観」に分けて整理したものが、資料7である。学生A、Bともに「よい」と思った授業論として説明主義社会科を挙げていた。しかしその理由は異なる。学生Aは「その単元の知識はそうなんですけど、そこから何か、こう、自分に結びつけるっていう、自分事としてとらえるっていう・・・」  
「考えるための道具じゃないですけど、なんかそれだけじゃだめだけど、その使い方を知ってて・・・使い方次第でよくもなるし、悪くもなるし」というように、「生きて働く知識」の獲得を理由としてあげていた。それに対して学生Bは「現代社会の問題を解決しようというそういう態度や姿勢というのは、あんまり身につかないんじゃないかと思って。社会の仕組みがわかっただけでは、課題解決や批判的な思考力には結びつかないんじゃないかとか・・・」としながらも、計画の立てやすさ、自分の特性にあった授

【資料9 学生のインタビューのまとめ】

|     | 社会科観   | 授業観   |
|-----|--|---|
| 学生A | 自分の価値観をつくる。<br>自分なりの見方、考え方をつくる。  | 詰め込むとか見つけるとか、なんかこんなことがあるんだっていうことを自分で気づいて、そこから一般的な概念に結びつけるっていう、そういう知識の作り方（説明主義社会科）   |
| 学生B | 一番この地域性とか、子どもの生活に一番結びついている教科がやっぱり社会科だなあ、と。実生活とか、一番知識活用がしやすい。（でも自分にフィットするのは説明主義社会科） | よいと思った授業理論は「真正の学び」。今の時代背景に求められているものだし、やっててすごく楽しいっていうか、子どもの活用する力とかが身に付けられる。（説明主義社会科では）、子どもがこういうことがわかったって、子どもにも説明する力がついただけで、現代社会の問題を解決しようというそういう態度や姿勢というのは、あんまり身につかないんじゃないかと思って。社会の仕組みがわかっただけでは、課題解決や批判的な思考力には結びつかないんじゃないか。 |

業論として説明主義社会科を選んでいる。また、社会科について学生Aは「自分の価値観をつくるっていうか・・・自分なりの見方、考え方をつくるっていうか・・・」と、社会的な見方、考え方を育成する教科としているが、学生Bは「実生活とか、一番知識活用がしやすいのがやっぱり社会科だなと。生きる力とか・・・何をもってきてもいいし」と「生きて働く知識」を育成する教科として、社会科を評価している。

このようにそれぞれの社会科授業に対する捉え方は異なるが、自分なりの授業観を構築できたことがわかる。そのきっかけとして、「ぼくは説明主義的解釈の説明（第5回）あたりからですかね。自分の中でこれだっていう・・・この授業のやり方だったら知識も身につくし自分が受けてても楽しいのかなっていう・・・」「えー、それはやっぱり前半ですよ。いろいろな学習論をやって構築された感じはありますよね。前半はやり方って感じだったんで、単元計画に入る前に、紙田先生がハンセン病の授業案を教えてくださいませんか。それはすごく生きたと思います。そのあたりですかね」等（学生インタビューによる学生の発言か

ら）、各社会科授業論の比較、ワークショップ形式による分析・吟味、評価、またそれらを生かした単元計画の作成という一連の流れが、彼らに授業分析の枠組みや「社会科授業とは何か」という授業観の確立を促したものと考える。

##### 5. まとめ～「教員養成専門機関の有用論」

としての教育系大学・学部の教師教育  
著者は「教員養成専門機関の有用論」を支持する立場である。しかし、そこには常に教育系大学・学部の教員養成の「師範学校」化への懸念がある。価値観が多様化し、流動化する社会において必要なのは、「カリキュラム・ユーザー」としての教師ではない。よりよい社会形成を担う子どもを育成するという目標を掲げて、教育課程、カリキュラムを柔軟に調整・構築することのできる「カリキュラム・メーカー」としての教師である。それはあたかも「航海はプランではなく目標から始まる。航海者は目標に向けて出発し、発生する条件にアドホックな（その都度的な）やりかたで対応する。彼は風や波や潮流や、ファウナ（動物相）や星や雲やボートの側面に打ち寄せる水の音にもたらされる情

報を利用し、それにしたがって舵をとる。彼の努力は目標に至るのに必要なことすべてを実行することに向けられる<sup>(10)</sup>というトラック諸島の島民が公海を航行する方法に似ている。

本研究では、大学で育成可能な「カリキュラム・メーカー」の資質として「教科観」「授業観」を取り上げ、具体的な事例をもとに、それらを育成する方法について明らかにした。それは以下の2点に焦点化できる。

第1は、対話の重要性である。佐藤学は「勉強」と「学び」の違いを〈出会いと対話〉の有無にある<sup>(11)</sup>としている。自らの分かり方を発言や作品（本研究の場合は単元計画）として表現して仲間と共有し吟味し合う「反省的な学び」を実現することが、「教科観」「授業観」の「学び」につながったものとする。

第2は、現在の社会問題、教育問題に正統的にアクセスすることのできる講義内容や教材を取り入れたことである。知識は状況に埋め込まれたものである。つまり状況が変われば取り上げるべき知識も変える必要がある。「初等社会科内容論」および「初等社会科教育法」とともに、教育・社会問題に直結するトピックを扱った。学生は概念や学習理論を「机上のもの」ではなく、実際の社会で使われ、生かされているものにとらえることで、自身の「教科観」「授業観」を構築していったものとする。

これらの講義の内容が、学生の教育実践力にどのようにつながったか分析していくことが今後の課題である。

## 【引用文献】

- (1) 文部科学省初等中等教育局教職員課『教職課程申請の手引き（教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き）平成31年度開設用』2018, p.120.
- (2) 渡部竜也「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—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.110, 2010年, p.69.
- (3) 渡部, 前掲書, p.70.
- (4) 渡部, 前掲書, pp.70-71.
- (5) 文部科学省初等中等教育局教職員課, 前掲書, p.123
- (6) 文部科学省初等中等教育局教職員課, 前掲書, p.123
- (7) 草原和博・大坂 遊・瀬戸康輝・田口敏郎・中山 茜・西村祥太郎・好井基文「社会科教師はどのようなカリキュラムデザインが可能か—歴史学習材の開発と活用の事例研究—」学校教育実践学研究第20巻, 2014, p.101.
- (8) 森分孝治 片上宗二編『社会科 重要用語300の基礎知識』明治図書, 2000年, p.110.
- (9) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編』日本文教出版, 2017年, p.16.
- (10) ルーシー・A・サッチマン『プランと状況的行為 人間—機械コミュニケーションの可能性』産業図書, 1999, p.2.
- (11) 佐藤 学『「学び」から逃走する子どもたち』岩波ブックレット No.524 岩波書店, 2000年, p.60.