

学部生の社会科教育観の変容に関する一考察

— 社会科教員養成科目（教科の指導法(社会)）におけるTA実施記録をもとに —

後藤 賢次郎

(2012年10月2日受理)

A Study on the Developments of “Thought of Social Studies” of Undergraduate Students
: Based on the TA Report of Social Studies Teacher-Training Course

Kenjiro Goto

Abstract: The aim of this study is to clarify the development of “Thought of Social Studies” of undergraduate students through the analysis of the TA report of social studies teacher-training course.

Results of this analysis are below: There are 3 steps on the development process. 1) The characteristics of thought on first step is divided and abstract as perspective to capture the essential features of social studies lessons. 2) The characteristics of thought on second step is integrated and functional as perspective to analysis and to develop lessons. 3) The characteristics of thought on third step is normative as criteria to evaluate and to improve lessons. These results suggest that the collaborative model of TA to design lessons in teacher-training program and that to make the role of teacher-training program of university/college clear. (132 words)

Key words: Social Studies, Thoughts of Social Studies, Teacher Education, TA

キーワード：社会科教育，社会科教育思想，教師教育，ティーチング・アシスタント

1. はじめに

本稿の目的は、社会科教員養成科目における、大学生の社会科教育観の変容とその意義を、筆者のTA実施記録から明らかにすることである。

私たちは社会科授業を開発・実践し、分析・評価する時、「なぜ」と発問しよう、構造化されたプリントを作ろう、あるいは、話し合いをさせているから「よい」、といった判断をしている。ではなぜそれらを選択し、よいとするのだろうか。これに応えようとする、社会の仕組みや構造を科学的に説明できる子どもを育てたい、社会の矛盾や課題を批判的に見ることのできる市民を育てたいといった、本質的な次元に行き着く。こうした、授業や研究の実践上の判断の拠り所となる、社会科教育の理念や性格に対する各々の思想

を、本稿では社会科教育観と呼ぼう。私たちは自身の社会科教育観を実践上の課題に突き合せながら、日々試行錯誤しているともいえる。本稿でこの社会科教育観を主題とするのは、次の理由からである。

教員の指導力向上が叫ばれて久しい。特に近年は、継続的な学びを通して自立的に成長できる教員が求められている。2012年8月末の中央教育審議会の答申においても、教員養成改革の中で目指す教員像として「学び続ける教員」が掲げられた。こうした要請に応えるには、将来にわたる社会科教員としての学びの中で、大学での学部生教育がどのような位置にあるのかを明らかにすることが求められる。そのためには、社会科教育観を学生たちが社会科教員として「学び続ける」ための拠り所として位置付けたい。それがどのように獲得され、変容していくのかを明らかにする必要

がある。

こうした問題意識から先行研究に見られる到達点と課題を指摘すると、次に整理できる。第1に、近年社会科教員養成を主題とした研究が増加傾向にある点である(例えば、永田、戸田、田淵、峯、外池、渡部)¹⁾。これまで、優れた授業や教材の理論やモデルの研究は多くなされてきたが、授業を分析・開発・実施、評価・改善できる「人材の育成」に関する研究は少なかった。第2に、それらは、大学の授業において学生に具体的な教材開発や授業実践を行わせ、社会科固有の認識形成の指導法などを獲得させる際の課題と改善策を示している点である。第3に、しかしその多くが、授業担当の大学教員が計画・実施した授業自体の分析や評価を目的としていること、それも数時間の単発的な授業を対象としていること、授業実施者が観察者を兼ねている方法を採用していること、学生の獲得した知識・技能の同定までを研究課題にしていることから、学生の社会科教育に関する思想的な成長を詳細に、かつ継続的に見取るものとはなっていないことである。

そこで本稿は、以上の問題意識と先行研究の課題に応えるために、社会科教員養成科目を受講する学生の社会科教育観の変容を明らかにする。

2. 研究の方法と分析対象の資料的特質

上記の研究目的を達成するために、本稿では次の研究方法を採る。

- ① 筆者がティーチング・アシスタント(TA)業務を行った、社会科指導法に関する授業における学生の発言、出題された課題に対する学生の回答の中から、特徴的な箇所を抽出し、カテゴリー化することを方法とする。
- ② その際、筆者のTA実施記録を分析対象とする。

①については、受講学生の継続的な観察を通して彼らの社会科教育観の成長を見取るためである。筆者は広島大学大学院教育学研究科のTA学生として、社会科教育法に関する講義に博士課程後期の3年間携わった。主な作業内容は、グループワーク用の回答カード、配布資料、プロジェクター設置など教材・教具の準備、授業における学生の発言や課題の取り組みの観察と記録、助言、授業者の評価活動の支援である。また課題の評価を行った際は、講義の冒頭で回答の傾向やそれを踏まえての「今日の講義の要点」を説明した。筆者は、これを1セメスター計15回の講義の間、継続的に行った。

②について、特に講義における観察と評価活動支援の作業を筆者自ら記録したものが、TA実施記録である。具体的には、筆者が講義の観察中にとったメモ(以下「観察メモ」)、講義で出された課題に対する回答を筆者が採点しコメントする際のメモやコメント例(以下「採点メモ」)、その評価を担当教員に報告するため学生の回答の傾向をまとめたメール記録(以下「採点報告」)の3種類である。このうち、本稿で主に取り上げる「採点メモ」「採点報告」の作成手順は、筆者が(講義中の受講学生の様子や)課題への回答から学生の理解状況を個人・グループ単位で記述する;その後、講義の目的から評価とコメントを加え、担当教員に報告する(WebCTに評価案を入力);担当教員は、筆者との意見交換と、評価の根拠となる受講学生の具体的な発言や回答例の検討を通して修正を加える、というものである。また、今回取り上げるのは、筆者が博士課程後期3年時(2011年度)のTA実施記録であり、2年間の実務経験と反省を経たものである。

このように、本稿で取り上げるTA実施記録は、その目的から、ある視点からの解釈が介在するものであり、受講学生の発言や課題への回答を記録したデータそのものではない。けれども、上記の通り筆者と担当教員の意見交換を経て協同的に作成されており、1セメスターの期間における学生の位置を把握する資料として、すなわち社会科教育観の変容を抽出する資料として、一定程度の妥当性・中立性・客観性は担保されていると言える。

なお、こうした協同的な作業が可能であったのは、次の理由がある。すなわち筆者自身も、学部生の頃にこの担当教員による社会科の指導法の講義を受講し、また卒業論文の指導をさせていただいた経験がある。つまり、担当教員の社会科教育研究上の立場や指導スタイルを理解し、信頼関係を築いていることである。

3. TA実施記録の分析

(1) 「社会系(地理歴史)教科指導論」の概要

「社会系(地理歴史)教科指導論」(以下本講義)は、主に実習前の学部2年生を対象とし、3セメ(前期)に開講されている。受講学生は45名で、その内訳は、教育学部第2類社会認識教育学専修の学生が7割と多くを占めるが、文学部など他学部の学生が残り3割を占めている。大部分の受講者が社会科教育の専門的で具体的な授業を受けるのは初めてであり、高校までの社会系教科目の授業のイメージを保持していると思われる。

そのため、本講義の目的は、「社会認識教育学の入

門科目として一中略一授業を「分析」し、「開発」し、「評価」してゆくための理論的な知識と技能を育成²⁾することとなっている。

この目的に対応して、15回の講義は分析、開発、評価のパートに分かれている。これを、社会科教育の目的やあり方から一般的・概念的に考えるような講義とは区別して、社会科の「授業」を考えるために、具体的な事例を取り上げ吟味検討していく形式で行う。

それでは、本講義を受講した学生がどのように社会科教育観を獲得し、変容させていったのか、授業の前半の回から順に、特徴的な箇所を取り上げてみよう。

（2）講義前半における受講学生の社会科教育観

「分析」パートへの導入として位置づく第2回目の講義では、4名の架空の社会科教師の授業づくりを概観し、その視点と方法の違いから授業づくりの「モデル」「類型」をつかむ。そして第3回以降の講義では、モデルをもとに具体的な事例を実際に分析していく。そのモデルとは、A「沢山の要素を順を追って知る」、B「要素をつないでいき流れや関連を知る」、C「要素の意味をとらえ、大きな枠組みを知る」、D「社会文化史的なアプローチで要素の意味をとらえ、大きな枠組みを知る」である。

例えば「大正デモクラシー」を教えるとなると、Aは護憲運動、米騒動、普通選挙、治安維持法…の用語の意味と年号を押さえ、関係する吉野作造やその他エピソードをできるだけ多く盛り込もうとする。Bは、米騒動が鎮圧された結果…すると…原敬内閣は米騒動の原因となった物価高騰はどうしたのか、その後どうなったか、と出来事の因果・関連づけをして「まとめ」を教授しようとする。Cは、なぜこの時代に大規模な民衆運動が噴出したのか、これまで起こらなかったのに…と、他の時代と異なる特色や社会の構造を説明しようとする。Dは、政治に関する問題よりも、大正時代には市内電車や自動車が走るようになった、郊外電車や百貨店ができてレジャーが発達した、ラジオ放送が始まったなど、市民生活の変化に象徴される特色から時代の構造を捉えさせたほうが、よりよく理解できると考え、Cと異なるアプローチをとる³⁾。

こうした社会科授業の作り方のモデル、類型がどのようなもので、なぜそうなるのかを理解しているかを見るために、本講義担当教員は5回にわたって継続的に以下のようなタイプの課題を出題した。

第2回課題

WebCTにアクセスして、教材ビデオ「亜熱帯の沖縄」を視聴しなさい。問1、2のいずれか1つを選んで回答しなさい。

問1 「沖縄の産業」は、授業で扱ったA～Dのどの授業類型に当てはまるだろうか。①記号を選び、②そのように判断した理由を「具体的に」述べなさい。

問2 自分なりに視点を立てて、「沖縄の産業」と「ヨーロッパの多様な農業」を比較した上で、「沖縄の産業」の特徴を説明しなさい。

教材ビデオ「沖縄の産業」の授業は、「ひろし君の沖縄旅行記」という地誌的内容の書かれた読み物教材を活用して、沖縄では位置的・地形的な要因から第一、二次産業が振るわないが、商業人口と観光客が多いので三次産業はふるうことを学ばせる。観光業に特化している沖縄の産業の特色をつかませるために、第一次～第三次産業と地理的要因に関する知識をネットワーク的に（水平的に）結び付けている点で、先ほどの類型ではBに該当する。

この授業に対する学生の分析の傾向をまとめた「採点報告」が、以下である。

後藤です。TAの課題の評価を一通り終えました。

ご指示通り、分量と内容を踏まえて7～10点の幅で採点しています。問1ならば、Bを選んでいなくても合理的な説明がなされていれば9や10もつけました。全体的にコメントは、以下の、私が気づいたことを補うようなものにしてあります。

問1 回答の傾向としては、 $B > C > D > A$ です。ただC D Aにはほとんど数に差はないかと。

・全体的に、直感的な回答が多い。Bであることは分かるが、C、Dとの違いがはっきり説明できていない。比較をしていない。

・生徒の反応、教師の授業展開、発問、板書など表面上の特色を指摘して区別する傾向がある。

・沖縄という社会（産業）の特色を分からせるために教師が行っていること（膨大な事実がある中での事例選択、解釈、ひろし君の沖縄旅行記への教材化…）に注目している学生は少ない。

・B、C、Dの区別は難しそうだ。

沖縄は事象解釈か、地域解釈か(BとC)。沖縄の「産業」は要素をつなぐ串なのか、大きな枠組みなのか、地理の系統ではあまり見られない視点なのか(BとCとD)。

・よって、比較・対比をさせればC、子どもの関心を惹けばDというような技術論での判断になっている。

・また、端的な「串」「おだんご」などの比喩に頼り、具体的な説明を省く（ごまかす?）者もあらわれた。

問2 12名ほどしか選択していませんでした。私のコメントは、問1とかなり似たものになりました。

・「沖縄の産業」と「ヨーロッパの多様な農業」の「授業」を無視した内容の比較になっているものもある。参考文献、URLまで挙げて「特色」を調べてきた者も！（課題が「沖縄の産業」の特徴を説明しなさい」とあるので、指示を誤解した可能性もあるのでは…）

・生徒の反応、主体性・関心・意欲、教師の授業展開、発問、板書、授業の内容などバラバラに挙げられており、授業をみる「視点」が明確でない、あるいは定まっていない。

・当然、沖縄という社会（産業）の特色を分からせるために教師が行っていること（膨大な事実がある中での事例選択、

解釈、ひろし君の沖縄旅行記への教材化…)に注目している学生は少ない。

・それは、「社会科という教科で行うこと」にあまりイメージがない、意識していないのだろう…という予想です。

下線部を見てみよう。学生たちは、沖縄の産業の授業が、類型で言えばBであると直感的に答えることがおおむねできていると判断されている。しかし、なぜBとなるかについては、「授業で（教師が）〇〇しているから」と教師の個別の教授活動を挙げているだけであった。このような回答となっているのは、沖縄の産業に関する知識を羅列・列挙しているのか、要素を関連付けて特色としてまとめているのか、原因や理由を説明するように構造化しているのか…といった、授業の目的と獲得させたい知識・概念の質を関係づけ、授業全体の構造から見るができていないからである。また、そうした回答には1行30字ほどの回答欄に数行書かれているだけであったり、内容も授業の「流れ」という漠然とした言葉で説明しようとしている傾向が見られた。具体的に何に注目し、それがどうなっているからその授業はどうであると言えるのかを、詳しく記述できていないのである。そして、この本講義前半に出題された課題への回答に多く見られたのが、生徒の興味・関心を喚起することや、生徒が意欲的に、かつ沢山発言すること、あるいはそうした教室の雰囲気や状況ばかりを取り上げている点である。それは、授業の目的と知識・概念、指示・発問、教材とが関係づけられていないので、目に見えて分かる生徒の反応以外で授業の良しあしの判断することは難しいからであろう。確かに、「盛り上がる」ことは良い授業の要件ではあるけれども、それ自体が授業の目的ではないから、授業の特色を十分に示す比較の指標とはならない。このように、抽象的な「[比喩に頼った]」回答、授業の「個々の部分をバラバラに」取り上げる回答は、授業をとらえる視点が明確でないとと言える。

以上のように、第1, 3回目の授業の課題の回答には、この段階の受講学生が社会科授業を見る際の視点や根拠となっているもの（=社会科教育観）の特質がよく表れていた。次のように整理できよう。

個別的・抽象的な社会科教育観：社会科授業を捉える視点としての目的、獲得させようとする知識・概念、指示・発問、教材…は、個別的に、しかも抽象的にぼんやりと捉えられている。

テクニック主義：授業の目的と知識・概念、指示・発問、教材とが関係づけられていないということは、扱う内容を変えれば授業が変わる、発問・指示を変えれば授業が変わる、プリントを見やすく整理すれば授業が変わる、というテクニック主義的な見方をしている

可能性がある。その場合、目に見えて分かる生徒の反応のみで授業の良しあしを判断するきらいがある。

これらは、受講学生が授業の個々の部分の魅力や課題に注目するばかりであること、個々の要素をつらぬいている授業理論・モデルの特質を、漠然とした表現で詳細さに欠ける説明となっている傾向からも分かる。

ただし、獲得させようとした知識の質と関連付けることができた回答例も散見された。例えば受講学生Aは、「沖縄の産業」の授業者が一次産業、二次産業が振るわないことに対して「なぜそうなっているのか」と理由を問うていることと、終結部では観光業の急激な伸びが環境破壊につながっていることを強調し、それはなぜかを改めて問おうとしていたことから（チャイムが鳴りその作業はできなかった）、授業者の意図は産業不振の問題や環境問題の原因を構造的に捉えさせようとするににあったのではないかと、Cの類型に当てはまると判断した（「採点メモ」より）。

（3）講義中盤における受講学生の社会科教育観

上記のような傾向が見られた受講学生であったが、繰り返し類型を基に分析をすることで、改善が見られた。その例を紹介しよう。

① 獲得させようとする「知識」への注目

第5回課題

WebCT にアクセスして、教材ビデオ「酸性雨の背景」を視聴しなさい。問1, 2のいずれか1つを選んで回答しなさい。

問1 「亜熱帯の沖縄」と「酸性雨の背景」比較しなさい。両者は、地理授業という点では共通するが、それ以外には、様々な相違も認められる。違いとその理由を説明しなさい。

問2 この指導者は、「酸性雨の発生理由」を段階的に探求させている。子どもの知識（酸性雨の発生理由を説明する見方・考え方）をどのように進化・成長させているか。授業の流れに即して、具体的に説明しなさい。

本講義第6講の課題の教材ビデオ「酸性雨の背景」は、中学2年生を対象に、酸性雨が発生する原因を科学的に説明させることを目的とした地理領域の授業である。授業者は、まずは酸性雨の自然科学的な定義や発生メカニズムをおさえ、続いて企業の利潤追求、各国の政策・制度の展開、汚染物質の国境を越えた移動など、経済的・政治的・地理的要因へと生徒の視点を移していく。その際、生徒には化学物質が酸性雨を起こすのでは…と仮説づくりをさせ、その仮説をグラフやデータ、表、図など多くの資料を用いて検証し、反駁したら、企業活動が酸性雨を起こすのでは…と新たな仮説づくりをさせる。このように、仮説定立と反駁を繰り返し、より説明力の高い法則や理論を学ばせていこうとする。先の類型で言えばC(D)に該当する。

この授業に関する課題への受講学生の回答の傾向を、順に「採点メモ」「採点報告」から見てみよう。

- ・授業の「主体」と「疑問（の段階）」の点に注目して、「亜熱帯の沖縄」と「酸性雨の背景」の違いを述べている。
- ・授業の事実即して、「亜熱帯の沖縄」と「酸性雨の背景」の違いを合理的に述べる事ができている。
- ・教えようとしている知識によって、授業の展開や問いが違ってくる、というのは鋭い気づき。他にはどのような場面でこうした違いがあらわれてくるだろうか。
- ・問いと、習得させようとする知識の点から「亜熱帯の沖縄」と「酸性雨の背景」の違いを述べている。
- ・なぜ、「特定の地域に限らない法則」を教える時は、「なぜ」になるのだろうか。「法則」と「特定の地域の個性・特色」が分かることの違いとは何だろうか。

後藤です。第5回課題の評価が終わりましたので報告します。前回より早く終わりました！慣れというよりは、今回は問の選択肢が少なくコピペが多くできたこと、また回答も似通っていたことがあるかと思います。全体としては、問1が20名ほど、問2が22名ほどでやや後者が多かったです。

◎問1

- ・表面的な教授技術、教師主体かどうかなどにこだわっている学生は相変わらずいる。
- ・手抜き回答が多い。これらは5～6点。
- ・一方で、知識の質に注目する回答は増えてきていると思う。それとの関連で問いが「なぜ」発問になっている、板書の書き方などを説明しようとする試みも見られる。↑上のような回答と二極化が進みつつあるようにも…。
- ・地理の視点と区別して、「他領域の視点」を用いているなどの指摘が多い。これは、いわゆる「地理っぽくない」総合社会研究という性格にも何となく気づいていると判断できるのでは。
- ・酸性雨 / 環境問題自体が複数の要因を持つから授業が複数の視点を教えるものになっているというように、題材決定論的な説明もある。これだと、環境問題という複数の要因がある（特殊な）内容だからこそ授業がこうなると聞かえ、教科教育的な授業モデルという点からの説明から離れてしまわないか…と悩むところがありました。

◎問2

- ・授業の展開・順序を追っただけの説明が見られる。つまり知識の成長・深化の説明とはなっていない。6～7点。
- ・具体不足の回答も依然としてある。5～6点。
- ・知識の「深化」を言うのが難しいようだ。酸性雨の背景を見る視点が経済・政治・社会へと水平方向へ「拡大」「増加」していることは言えるが…。垂直方向への深化・成長を言葉にするのが難しそうです。つまり、「特色」が分かることと、理論（要因や背景）が分かることとの区別ですね。
- ・↑は題材決定論的な見方とも関係があると思います…。「教師が」子どもの知識を「深化・成長させる」という点へ意識が向かないので、知識がどれも並列に見えるのではないのでしょうか。極論ですが。

「採点メモ」の下線部を見てみよう。2つの授業の比較の視点として、獲得させようとする「知識」の質の違いに注目する回答が増えていることが指摘されて

いる。また「採点報告」下線部では、地理領域の授業であるにも関わらず政治や経済といった視点が多く入っていることに気づき、それと知識の質と指示・発問、教材との関係から比較をしようとする回答があったことが指摘されている。

一方で、「採点報告」のはじめの下線部では、依然として「生徒の主体性がない」「教師主導」というように、生徒の反応のみで授業を捉えてしまっている回答も見られる。「酸性雨の背景」の授業は、教師が生徒に資料の読み解きを通して仮説の検証をさせる学習が主となるので、活発に生徒が意見を言い合うと言ったような「盛り上がり」がないからであろう。また、「採点報告」問2の下線部で「知識の深化」を言うのが難しいと判断されているように、特色としてまとめることと、ある事象の原因や理由、背景を説明する理論・法則とすることの質的な違いがつかめていない点が見られる。同様に、「酸性雨の背景」が「亜熱帯の沖縄」が違うのは、題材となっている酸性雨／環境問題には複数の要因がある点だとして、その要因それぞれを解説する回答も見られた。授業のモデルをもとに分析することから離れてしまっている。授業を見る視点として、獲得させようとする知識・概念には注目しているけれども、その質の違いを教師の意図・目的と教材解釈との関係ではなく、沖縄の産業と酸性雨の問題そのものが多様な側面を持った複雑な事象であるかどうかの方で捉えているためであろう。

このように、繰り返し類型を用いて授業を分析させることによって、社会科授業を捉える視点、社会科教育観が形成されてきていることが分かる。ただし、知識には注目するようになったが、それと授業の目的・意図と発問・指示、教材とを関連づける意識が薄い、過渡期的な段階と言えるだろう。

こうした段階から、受講学生の社会科教育観はどのように変容していくのだろうか。続いて、「開発」パートにおける学生の社会科教育観を見てみよう。

② 教材への注目

— 目標と知識、発問をつなぐブリッジとして —

開発パートは、これまでの社会科授業のA～Dの類型およびそれらに該当する授業事例を踏まえて、受講学生自身が授業を作る際に準備しなければならないことを検討していく。

例えば本講義第9講では、ラテンアメリカ諸国が経済発展に伸び悩み借金を増やしている理由を探求させる授業を取り上げ、教師の授業づくりを体験させている。具体的にこのラテンアメリカの「メキシコの借金」の授業では、教師の準備として、生徒の先行知を、

工業化が遅れているから経済発展が進まないのだから、一次産品に頼っているから経済発展が進まないのだからと推定した上で；理論書を研究し、実際は工業生産は伸びているけれども、それは先進国の企業の進出によるもので利益は少なく、また技術の移転がなかった、という学説（従属論）を押さえ；生徒の先行知との接点・ギャップを見出し；学説を探求させる具体的な事例としてメキシコの自動車産業を探している。これらを追体験させる際には、類型をもとに学習の展開を理解した上で、原因や背景を探求していく学習と、用いられている教材、資料との関係に注目させている（「観察メモ」）。この第9講での学習を踏まえて出題されたのが、次の課題である。

第6回課題

WebCTにアクセスして、教材ビデオ「石山合戦」を視聴しなさい。問1, 2のいずれか1つを選んで回答しなさい。

本授業「石山合戦」のつくり方は、「メキシコの借金」のそれと比べると、多くの点で違いがみられます。

問1 「石山合戦」を指導した教師が、授業の前に、授業準備・教材研究として行ったであろうことを、想像して箇条書きにしなさい。

問2 「メキシコの借金」と「石山合戦」では、授業のねらい（形成したい資質・能力）自体が原理的に異なっている。どのように違うだろうか。説明しなさい。

教材ビデオの「石山合戦」の授業とは、戦国時代の武家勢力と寺社勢力の対立から、権門体制が動揺して天下統一に向かっていく時代的特色を学ぶものである。具体的に授業は、「絵本拾遺信長記」の挿絵という一つの教材をもとに展開する。この教材は、織田信長軍との戦闘の合間に、石山本願寺軍が稲を刈っている姿を描いたものであるが、酔っ払って横になっている者や、鎧を脱いで半裸になっている者、遠くの人を馬鹿にするような仕草をしている者、林の中に伏兵がいることを思わせる旗など、戦争の常識的なイメージからすれば「変なところ」が多くある。授業者は、信長が圧倒的な武力でもって天下統一に邁進していった、戦うのは武士など、生徒の先行イメージを引き出し意識させた上で、この絵の「変なところ」探しをさせる。そして、そもそもこの挿絵は信長軍を描いたものなのか、石山本願寺軍を描いたものなのかを問い、生徒に根拠とともに答えさせる。仮説を正当化させるのである。生徒は、当初は上のイメージから、「強い」信長軍が余裕たっぷりに本願寺軍を挑発しているのだという意見が多数を占める。しかし、林の中に立つ旗には「南無阿弥陀仏」と書かれていること、後ろを向いている者の背中に本願寺を連想させる「本」が書か

れているなどの証拠が上がると、石山本願寺軍が旗をおとりにして食料を調達する作戦だという説が支配的となる。このように授業者は生徒たちの仮説を対決させた後、学術的な知見をもとに挿絵の真相を説明し、信長にとって必死の戦いであったことを理解させるとともに、武家社会へと向かう時代の転換期における寺社勢力とのせめぎ合い、すなわち社会構造のダイナミックな変化を捉えさせている。

この授業に関する課題への受講学生の回答の傾向を、「採点メモ」「採点報告」の順に見てみよう。

問1

・石山合戦を勝ち負けという結果のみでとらえないような授業を行うことで、生徒に物事を一視点だけでとらえないようにすることが目的であるため、強いはずの信長軍が苦戦した場面の資料を探す。

・石山合戦中の一場面の絵を見せただけに生徒たちが前の授業と関連させてイメージするであろう状況とその割合を考察する。

・そのイメージされる状況と実際の実際の（ママ）絵の状況の差異をつなげられるような視点を持つ意見やキーワードを複数考えておく

・子どもの既持っている知識について検討する必要がある。

・単に子どもの合意だけで終わらないための、仮説を検証するための「絵本拾遺信長記」（要約）、「藤本久志「一向一揆と石山合戦」」（学説）⇔挿絵

⇒授業の展開に必要な子どもの発言の予測・整理、分かり易くするための要約といった、技術的な面以外に注目している。

問2

・仮説構築型教材（事例）の発掘→教材の読み取り・仮説の共有→学説による検証・1つの解釈へ（石山合戦）=子どもの個々の主観的・経験的認識から子ども同士の合意を経る（さらに客観的な事実や学説と照合もする）

・仮説探求型学説の理解→仮説の探求過程（反証事例とそれを乗り越える仮説のスパイラル）・問いと知識の系列化→必要な資料の収集（ラテンアメリカ）=近代化論からより説明力の高いと思われる従属論へ、仮説を高めていっている2つの授業の特質と違いを説明できている。

後藤です。評価が終わりましたので報告します。今回は全体的な水準が高く、コピペも可能でしたのでかなり早くできたと思います。以下、所感です。

問1

・教材・資（史）料に注目してはいる

・授業の展開に必要な子どもの発言の予測・整理、分かり易くするための要約といった技術的な面と、何のために、どのような場面、どういった内容の資料を提示するかという「教材研究」との区別がはっきりしていない。

・ラテンアメリカとの教材・資料の違い（イメージの膨らむ、意見が分かれる、差異が生まれる（絵画）⇔イメージを絞る、意見が1つに向かう（統計・データ））に言及しているものはわずか。

問2 全体的にレベルが高かった

・個々に言葉は違うが、ラテンアメリカが仮説の検証を経てパラダイムの転換を図っていくのに対し、石山合戦は子ども

の意見の違いと合意、事実や学説との照合を経てパラダイムの構築を図っていくという違いは、おおかた指摘できていると思われる。（アドバイスは、特に仮説検証だとか、仮説構築だとか、パラダイムだとかとは使わず、学生なりの言葉を引用しました。）

・2つの授業の違いを、教材・資料との関係から論じているのはわずか。上記した教材の特質の違いと、授業の展開(区切れ)との関係をつかませたいところ。

まず、問1について「採点メモ」の方を見てみよう。箇条書き部分は、受講学生の回答の一部をそのまま転載したものである。その中で注目すべきものとして下線を引いてあるのは、目的と教材、生徒の先行知との関連がより明確に意識されている回答である。すなわち、授業で石山合戦をどのように捉えさせたいかという目的；そのために必要な資料として、生徒の予想を裏切るものを用意する；そのためには子どもがこれまでの学習からどのようなイメージを持っているかの把握を踏まえる必要がある；生徒の合意だけで終わらないよう学説を用意する；である。これらは、「採点報告」にあるように決して多く見られた回答ではないけれども、本講義担当教員が「イメージの膨らむ、意見が分かれる、差異が生まれる教材／資料（絵画）」「イメージを絞る、意見が1つに向かう、教材／資料（統計・データ）」と説明したことを踏まえ、教材の種類と効果を意識した回答をしている点で特筆される。

問2の「採点メモ」の箇条書き部分は、筆者が要約しており、受講学生の回答そのままではない。しかし、このように要約できたのは、「採点報告」の下線部で述べているように、両授業の原理的な違いを説明できていた水準の高い回答をした学生が多かったためである。ただし、「採点メモ」にあるように、両授業の違いを教材と授業展開との関連から述べる学生は少なかった。

以上に見てきたことから、本授業の中盤における受講学生の社会科教育観の特質を次のように整理することができる。

認識形成の論理に根ざした社会科教育観へ：授業の前半では、目標や意図、教材解釈と発問・指示、生徒の先行知を個別的に、あるいは抽象的に捉え、生徒の反応のみに拠った社会科教育観が見られた。しかし本講義の中盤においては、回答の全てにおいて明晰に論じ尽くせていたのではないけれども、受講学生は社会事象をどのように捉えさせるのかの認識形成の論理に根ざして目標や意図、教材解釈と発問・指示、生徒の先行知を関係づけようとしており、それが授業を捉える根拠となっていたと言えよう。

機能的な社会科教育観へ：受講学生の回答を見ると、

認識形成に根ざした社会科教育観が、授業を分析し開発する視点・根拠として機能していたと言える。このことは、実際に授業を開発するときに必要な準備を追究体験する中で、目標、知識、教材、発問、生徒の先行知の関係をより明確に意識して考えることができていたことから分かる。またそれは、獲得させたい知識や概念と、社会の姿を統計グラフや絵画のように様々な形で媒介する「教材」とその効果との関係に注目させる指導を行ったことによって促されたようであった。なぜならこれらの指導は、特に開発パートから行われているからである。

以上のように、授業中盤における彼らの社会科教育観は、認識形成の論理への方向性を持ち、授業分析や開発の視点として機能するものであったと言える。

（3）講義後半における受講学生の社会科教育観

最後に、本講義後半の「評価」パートにおける、受講学生の社会科教育観を見てみよう。

評価パートは、授業改善の目的と方法を学ぶ。具体的には、ひとつは内在的評価・改善と外在的評価・改善の方法である。前者は、授業者の掲げる目標に寄り添い、それを実現する上での方法論の課題を指摘し、代案を示すものである。後者は、授業者の掲げる目標と方法論で指導した場合の効果・意義を指摘し、より高い効果・意義が見込まれる目標と方法論を提案するものである。もうひとつは、授業理論、授業モデル、授業計画、授業実践というように授業評価・改善には「位相」「次元」があることを学ぶ。例えば授業の根拠となっている原理・原則、構造に注目して評価・改善するなら授業モデルや授業理論の次元に、授業が行われる文脈に基づいて個別具体的な教育活動に注目して評価・改善するなら授業計画、授業実践に位置づく。この位相に基づく、例えば授業を再現した指導案のようなものも、生徒や教室の個性的な状況がある程度捨象し授業の原理を体現する「仮説」的なモデルとして、そのとおり実践することのできる「台本」として、実施された「記録」としてというように、意味が区別されてくる。

具体的にこれらは、本講義の第13講において、事前に出題された以下の課題に取り組んだ上で、その回答の検討を通して学習された。その事前に出題された課題は以下のとおりである。

第7回課題

WebCT にアクセスして、教材ビデオ「讃岐糖業の父：向山周慶」を視聴しなさい。問1、2のいずれか1つを選んで回答しなさい。

問1 この授業の魅力＝良さはどこにあるだろうか。授業の展開に即してできるだけ具体的に、箇条書きで指摘しなさい。

問2 棚橋の提案「社会科固有の役割を…」を読みなさい。本提案に対するあなたの評価は、桑原と岩下どちらのコメントに近い。あなたの見解とその理由を説明しなさい。

教材ビデオの「讃岐糖業の父：向山周慶」は、香川県東部の小学校で実施された授業で、地元の江戸時代の重要産業である糖業の成立・発展に功績のあった向山周慶という人物について学ぶ⁴⁾。授業は、児童が調べたことを紙芝居、劇にして発表したり、ビデオや録音テープを視聴したりを通して、地元の人々の苦労や周慶の功績の素晴らしさを理解していく。

この授業に対する棚橋健治氏らの提案を評価・改善のロールモデルとして考察するのが問2である。棚橋は、社会科に固有の目標・学力形成は「人物の生き方に共感させる」ことではなく「社会を分からせる」こととした上で、周慶の砂糖づくりに象徴される商品経済への移行を分からせる授業を提案した。これを受けて、桑原敏典氏は棚橋の提案を社会科の目標及び授業理論との整合性から考察し、対して岩下修氏は自身が授業を実施することを想定した上で、棚橋の提案から発問や事例を「具体化」していくことを検討するものとなっている。

この課題に対する受講学生の回答例の一部を箇条書きし、コメントを加えたのが以下の「採点メモ」「採点報告」である。

問1

授業の展開に即して、教師の指導とそれによって獲得される知識や見方、態度の点から魅力を具体的に挙げることができている。

- ・地域住民との関わりを通して、ふれあいの輪や、地域産業の歴史的意義や将来に向けての伝達意識の成長が期待できる
- ・自分たちの住む地域の誇りが持てるようになる
- ・当時の人の苦労がわかる
- ・周慶の素晴らしさが分かる
- ・今の私たちの社会とのつながりが分かる

問2

岩下先生、桑原先生を支持する理由を合理的に説明できている。

- ・岩下先生に賛成：あまりに高次な内容は、生徒の関心や好奇心を失わせてしまうのではないかと。
- ・生徒の活動が少ないこの形で、本当に生徒全員の知的好奇心と思考を促せるのかは疑問だ。
- ・桑原先生に賛成：社会の構造を教えるものとなっていないと思う。
- ・砂糖が社会にどのような働きをもたらしたのかということを教えなければならない。
- ・「社会科でやる必要性」に注目した。
- ・どちらにすべきか迷っている。

後藤です。第7回課題の採点とコメントをつけ終わりました。

た。昨日先生がおっしゃった通り、なかなかの出来だと思えます。以下、所感です。

全体的によくできている。ただし、回答者が35名ほどと少ない。問1が20名弱、問2の桑原先生支持が5名弱と少なく、岩下先生支持が10名ほどでした。

問1について

- ・「教師」が生徒に「～させている」という書き方が多い。だいたい目線は教師になってきたようだ。
- ・周慶の素晴らしさや功績、郷土の発展の歴史などを教えているから、などと書いてある回答については、問2を意識して、この授業では得られない見方や理解（分からないこと）は何だろうか、先生方は何と言っているだろうか、とコメントしました。

問2について

- ・桑原先生、岩下先生どちらを支持する側の説明も、大体合理的にできていたと思います。
- ・ほとんどのコメントが、両先生の共通点と違いは何だろうか、それぞれの次元に改善のポイントを置いているのから考えてみよう、というものになりました。

問1に関して、「採点メモ」の下線部を見ると、受講学生の傾向として、「教師の指導とそれによって獲得される知識や見方、態度の点」から授業の要点を的確に捉えられていることが記録されている。（類型をもとに）授業の構造を捉えることが定着してきたと言えるのではないかと。また、認識形成の論理に根ざして授業を捉えるようになってきた学生の中には、下線のように共同体の知識や価値観を獲得し、過去の人々に共感できることも、授業の魅力・良さとして捉えている者が見られた。問2に関しても、下線部にあるように、桑原を支持する理由としては、氏の考える社会科の目標やそれに基づいて何を教えるべきかに関する主張を踏まえた回答が多く見られた。桑原の評価・改善の提案は、社会科という教科の目標を（仮説的に）定めたとうえで、規範的に授業はこうなっていくはずだという説明の仕方であるが、学生たちの回答の多くはこれにならう形でなされていた。また、両方ともメリットがあり、選ぶのが難しいという回答もあった。

問1、2の回答へのコメントの多くは、「採点報告」の下線部にあるように、この授業では理解させることの難しい時代・社会の変化を、すなわち社会認識形成の論理を示唆して、「授業のよさ」について振り返ることを促すもの、「生徒の関心や好奇心」や「社会の構造を教えること」を問題視するのは、どういった根拠や立ち位置からなのかと「授業評価・改善の位相」を意識させるものとした。続く講義ではこれらを補足する指導が行われた。

このように、棚橋らの提案を手本に、どういった社会科教育の目標のもと、授業のどの位相で評価・改善の方向性を考えることが「よい」のかを、受講学生た

ちは考えることになったと言える。このことによる社会科教育観の変容をまとめると、次のようになる。

明確で規範的な社会科教育観へ：受講学生の回答や続く講義の反応をみると、認識形成の論理に根ざした社会科教育観は、社会科授業の評価・改善の根拠としてどのような社会科授業が「よく」て、それに向けて「どうすべきか」と規定していく規範性を有していたと言える。これを裏付けるものとしては、例えば、第13講の「観察メモ」に記録されている、課題の回答を紹介された学生が「(社会科は)社会が分かる」教科だから「江戸時代の社会背景、構造を教える桑原先生に賛成です」と、教科のあり方から授業の評価・改善の方向性を考え、桑原の提案に賛成した理由を補足したことが挙げられる。

4. 小括

— 学部生の社会科教育観の変容 —

以上の分析から、社会科の指導法を学んだ経験の浅い学部生の社会科教育観のタイプと変容過程の1つのパターンを、以下のように図式化することができる。

図左から順に、本講義の前半、中盤、後半の学生の社会科教育観を表している。この3つを貫いている図の下の矢印には、担当教員の主だった指導方略を付している。本講義前半の社会科教育観の特徴は、社会科授業を捉える視点が破線で示しているように曖昧に、あるいは個別に捉えられていた。そのため、授業では目に見えて分かる生徒の反応ばかりがクローズアップされがちであった。本講義中盤の社会科教育観の特

質は、授業の類型をもとに事例分析をすることで、また教材や知識の質に注目して授業開発の過程を追体験することで、破線と網掛けの楕円で表現しているように、認識形成の論理で目標、知識・概念、指示・発問、教材、生徒の先行知を関係づけようとし、授業分析・開発の視点として機能するようになった。本講義後半の社会科教育観の特徴は、社会科授業の目標に注目することで、よりよい社会科授業を規定する評価・改善の視点として明確に、規範的に捉えられるようになった。

更新・選択可能な社会科教育観へ：以上は、全ての受講学生がこの通りに変容したことを主張するものではない。あくまで、15回にわたる本講義の中で社会科教育観の変容を見たときに、1つのパターンとして抽出できたものである。しかしながら、受講学生による程度の違いはあるにせよ、初めは授業を捉える視点として曖昧であったものが、次第に根拠を得て明確になってきている。このように、社会科教育観は固定的なものではなく、アップデートされていくものである。したがって、図右の社会科教育観が最終的なゴールではない。むしろ担当教員のねらいとしては、社会科の指導法を学んだ経験の浅い学部生が、今後授業の分析・開発・評価・改善をしていく際に、また先の「讃岐糖業の父」のように、異なる論理に基づく「よさ」をもった授業を検討する際に、1つの比較・選択基準を構築することにあつたと言える。

5. おわりに

ここでは、本稿の意義と今後の研究の発展可能性を、

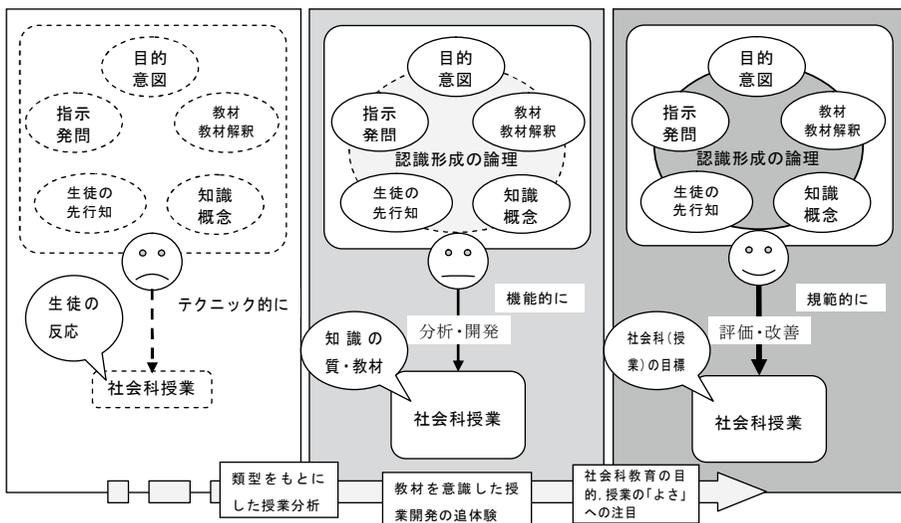


図1 学部生の社会科教育観の3つのタイプと変容過程

研究方法と対象に内在する課題から述べる。

第1に本稿は、TAが第三者的立場から学生の成長に関する豊富な情報を提供することができること、また「採点報告」に見えるように、担当教員の評価活動を支援し、学生の傾向とそれを踏まえた指導をするなど、協同的に講義を構成するTAの姿を示したことである。一方で、筆者自身を事例とした社会科教員養成担当者の成長に関する研究の可能性がある。TA実施記録を通してみると、学生の回答に対する評価作業が少しずつ能率的に傾向をつかめるようになっていく様子もうかがえる。ここには、学生の回答の水準が上がったことだけでなく、TA自身の成長も背景にあるだろう。研究対象を、TAを経験した博士課程3年間の記録に広げていくことで、教員養成担当教員の資質向上に関する研究に発展できる可能性がある。

第2に、社会科教育観を、授業を分析・開発・評価・改善する根拠とした上で、1セメスターの期間におけるその変容過程を抽出したことである。このことは、教員の実践的指導力向上に必要な資質の育成に、大学学部での社会科教員養成課程が果たす役割の明確化に貢献するだろう。一方で、個々の学生を抽出し、その成長をより長期的に追う研究、本稿とは異なる社会科観をもった教員による指導を受けた学生の成長を追う研究の可能性がある。本稿は、社会科教育法を学んだ経験の浅い学部生の社会科教育観の変容過程を明らかにすることを目的とした。そうしたアプローチとなったのは、社会科教育の指導法を学んだ経験の浅い学生であること考慮し、他者の回答・意見や受講学生全体の傾向と自身のそれとを突き合わせることが重要だと考えたからである。また本稿は、一人の教員の指導による学生の成長を追ったが、教員の持つ思想や指導方略の違いによって、それは大きく変わってくることが予想される。「観察メモ」と、個々の生徒に行った評価及びコメントのデータを整理し、研究対象とすることで、また実習を経験した後の異なる段階を範囲とすることで、また講義担当教員の社会科の目的や指導方略の違いによる影響を検討することで、社会科教育観の変容の詳細とバリエーション、その要因を追求する研究に発展できる可能性がある。

【謝 辞】

本稿を執筆するにあたり、TA実施記録及び講義で用いた各資料の引用・参照を快諾して下さった、草原和博准教授（広島大学）に深く感謝申し上げる。

【参考文献】

・永田成文「授業実践力の育成をめざした教育実習後

- の教員養成教育の一試案：教職実践演習を見据えた社会科における隣接学校園との連携』『大学教育研究：見え大学授業研究雑誌』20号，2012，pp.11-16.
- ・戸田善治ほか「中国新人類・80后」からみる現代中国の教材化《中国社会構造の再構築をめざす授業》と《精神文化理解に基づく交流授業》の開発』『千葉大学教育学部研究紀要』59号，2011，pp.107-116.
- ・田淵五十生「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号，2011，pp.215-225.
- ・吉田成章ほか『平成22年度広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト最終報告書 小中高教員養成の担当者に求められる資質・能力の開発に関する研究』2011.
- ・小川正人「アメリカ在住日本人社会科教育研究者が語る社会科教員養成と社会科教育研究」『日本教科教育学誌』34号，2011，pp.41-46.
- ・峯明秀ほか「教員養成系大学院生による社会科授業P D C Aを意識した学び合い」『大阪教育大学社会科教育学研究』9号，2010，pp.31-40.
- ・外池智「社会科教員養成におけるフィールドワークと関連した授業実践の構築—「社会科巡見」と「社会科授業づくり演習」を事例として—」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』32号，2010，pp.1-12.
- ・渡部竜也ほか「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 人文社会学系』II-61，2010，pp.1-35.

【註】

- 1) 国立情報学研究所論文検索サイト CiNii (<http://ci.nii.ac.jp/>) にて、「社会科教育」，「教師教育」，「教員養成」で検索すると、計75本の論文がヒットした。そのうち、1950年代は1本、60年代は2本、70年代は9本、80年代は5本、90年代は15本、2000年代は34本、そして2010-2012年の2年間では9本があり、年々増加傾向にあると言える(2012年9月10日閲覧)。
- 2) 草原和博「社会系（地理歴史）教科指導論 コースパッケージ」p.1（受講学生に2011年4月12日配布）
- 3) 同上，p.2.
- 4) 棚橋健治「提案：社会科固有の役割を果たしてこそ“優れた”社会科授業になる」『社会科教育』12月号，vol.41，no.546，明治図書，2004，p.15.