

社会科授業実践における効果的な教員養成プログラム

Effective Teacher Training on the Social Studies

川本 治雄
KAWAMOTO Haruo
(和歌山大学教育学部)

抄録

大学における教員養成において、社会科教育における授業力育成をどのように図るかという課題意識のもとに、教員としての「教員研修」とは異なった「教員養成」における育成すべき能力があるとの仮説をたて、より教育現場での実践に近い公立学校での「研究公開授業を中心にした体験的な学び」をどのように創り出すかという観点からの大学における社会科教育分野の取り組みについて考察する。

キーワード：教員養成、公開授業、体験的な学び、授業力、豊かさ

1. はじめに

体験的な学習は、すべての校種にわたって重視され今日に至っているが、教育養成における「教育実習」は、その位置づけが総合的な意味を持ち、大学でのそれまでの「学び」を生かし、それを教育実習現場でとらえ直し、教員としての資質を育成していこうとするカリキュラム上の位置を持っている。しかし、多くの場合、大学でのカリキュラム自体にゆとりがなくなり、教育実習を、3年生の前期に前倒しして、3週間あるいは4週間集中して取り組んでいる。教育実習を通しての教育現場での問題意識のもとに、その後の大学での課題意識が鮮明になり、大学での学びが充実するとの期待もあるが、現実にはその効果は明確に現れていない。

このことは、2008年度中に省令改正（免許法の改正にともなう）がおこなわれ、新たに「教職実践演習」の具体化が決まっている事実を見ても明らかであろう。教職実践演習が、学部教育での総仕上げとしての意味を持ち、4回生に位置づけ、実践的な力量を評価しようという意図が込められている。

ここで、社会が要請している「教育的実践力」と「教師にとって必要な力」とは何かを検討したい。

近年の、文部科学省や教育再生会議の動きの中で「人事考課の導入」「指導力不足教員の定義」「民間人校長の採用」「教員研修システムの充実」など、教員の資質向上にかかわる改革（施策）が矢継ぎ早に実施された。さらに、今年度からは、「教員の職階制導入」「教員免

許更新制」が具体化されている。¹⁾

なかでも、教員の資質と直接関係して、課題となったのが指導力不足教員の問題である。「『指導力不足教員』認定は本人聴取も」という見出しで、文部省がガイドラインをまとめたという記事が朝日新聞に載った。ガイドラインでは、「指導が不適切な教員」として①教える内容に誤りが多いなど、教科に関する専門的知識が不足②授業内容を板書するだけで質問を受け付けないなど指導方法が不適切③意見を全く聞かず対話もしないなど、子どもの心を理解する能力や意欲にかけると例示した。この背景には、教育公務員特例法が昨年6月に「改正」され、指導が不適切と認定された場合は研修を受け、それでも、改善が見られない場合は免職などの措置をとることが盛り込まれたことがある。また、2008年2月29日付（朝日新聞）で、「『指導力不足で免職』違法、新任の元小学校教諭 京都地裁判決」という報道がされている。ここでも問題になっているのは、「指導力」とは何かということである。

近年、企業においても、教員（公務員）の採用においても『即戦力』ということが期待されている。また教員養成段階からの人材養成の目標にもなっている。教員においては、『教育実践力』というキーワードで教員養成・教員採用の上でも大きな課題になっている。

この課題に関連して、高度職業人養成の分野で、本年具体化した『教職大学院』の動きがある。小学校・中学校・高校での生徒指導や授業づくりでのリーダーとなる教員を育てるという教職大学院は、4月から19

箇所では新設され現職教員や大学学部卒業生の合計約700人が学ぶことになる。実践を重視し公立学校から「連携協力校」を指定し、院生はこれら連携協力校などでの10単位以上の実習が課される。これは、2006年中央教育審議会が、研究者というより教員リーダーを育てる「教職大学院」の創設を提言し、文科省が2007年に各大学の申請を受け付け、認可したものである。(朝日新聞)²⁾

この象徴的な動きの中に見られるように、「理論より実践」「実践を重視した研究」「理論と実践の還流」「実践知・経験知・臨床知と理論知」など二項対立的に捕らえられがちな教員養成・研修をめぐる課題が含まれ、このことは学部レベルでの教員養成においてもその基調を形成している。これは、かつての「教員養成審議会」答申における望ましい教員養成のあり方を受けての具体化のプロセスでもある。

2. 教育行政が示す教師にとって必要な資質能力とは

改正された教育基本法の第9条には、「絶えず研究と修養に励む教員の規定があるが、教員に求められる資質や能力を検討したものに、平成11年の教育職員養成審議会第3次答申がある。「養成と採用・研修との連携の円滑化について」と題して、①いつの時代にも求められる資質能力②今後特に求められる資質能力に分けて整理している。

社会科教育の検討をすすめる上で、特に深く関係する能力を拾ってみると、ここでは、①いつの時代にも求められる能力として「人間の成長・発達についての深い理解」「教科等に関する専門的知識」などを基盤とした「実践的指導力」の育成というとらえ方をしている。

続いて、②今後求められる資質能力においては、大別して3つの資質能力を例とともに図示している。それに拠れば、第1に「地球的視野に立って行動するための資質能力」第2に「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」第3に「教員の職務から必然的に求められる資質能力」の3つである。

その第1の資質能力に注目してみよう。「地球観、国家観、人間観、個人と地球や国家の関係についての適切な理解、社会・集団における規範意識」などの例示をおこない、地球、国家、人間に関する「適切な理解」という表現で、「観」を導かれた一定の方向で収斂させていくという考え方がとられている。問題はここにある。

社会科での教科の内容の根幹を成す中心課題のひとつである「人権のとらえ方」を例にとると、「人権」という概念を、「国家」対「市民」という関係において人類の歴史の中で「市民」が成立する過程を通して、権力(王権)から獲得してきたものであるということが

基本として押さえられなければならない。そして、現代の社会においても不断の努力によって人権は守られるというとらえ方が必要である。(憲法97条「基本的人権の本質」)

にもかかわらず、人権に関わる政府や行政のとらえ方の基本は、「個人対個人の関係」に矮小化されている。したがって、ここで言う「適切な理解」というのは、人権を必然的に「個人対個人の関係」においてとらえるということになってしまっているのである。

学校における人権教育推進についての検討を進めている「人権教育の指導方法に関する調査研究会議から出された「人権教育の指導方法の在り方について」[第三次取りまとめ](案)³⁾にこのことが如実に表れており、国家との関係においてとらえるという考え方はすべて省略された形で学校教育で指導するという基本の上に進められている。

こうした求められる資質能力をあげながら、「画一的な教員像を求めることは避け各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ることが大切である」と結んでいる。問題点は、人権に対する豊かなとらえ方を前提にしない限り、ここで言われている画一的なとらえ方を排することは不可能であるし、得意分野も自ずと限定されたものにならざるを得ないという問題点を含んでいる。

また、平成20年度より設置された教職大学院は、リーダー的な教員を養成するという立場から、より焦点化して養成すべき資質能力を上げている。解釈力・診断力・企画力・実践的な展開力・評価力などの能力を具体的な教育問題や事象の中で生かせるような能力であるとしているのである。こうした力を、個人が、児童生徒に対して発揮するだけでなく学校全体の中で指導的立場で活用したり、学校を越えて発揮することが期待されている。

しかし、ここでの強調点は狭い意味での「教職」に関わる資質能力の重視であり、個別の教科指導についての資質能力は示されていないし、全体を検討すると、軽視の傾向である。大切なのは、豊かな実践的指導力は、教科に関わる専門的なとらえ方、そして、その中に貫かれている基礎的なとらえ方を重視することが何より「ものの見方・考え方」を育てる上では重視しなければならないのである。⁴⁾

3. 「反省的实践家」としての教師を求めて

以上のように、教育行政の立場からは、「実践的教育力」として様々な資質能力を提起しているが、教科指導の観点からは具体的にどのようにとらえ育成し向上させればいいのかを検討したい。

教員の専門性を考えるとき、現在、教職の専門性をめぐって検討されているが、「反省的实践家」としての教員養成を目指すという立場から、本論では、社会科

教育を通して具体化をどのように図るかということを取り上げる。

一般的に、教育は、複雑な文脈の中で、複雑な問題状況を克服しながらおこなわれている。その問題状況に主体的に関与しながら子どもとの関係の中で進められる。この具体的な展開は、問題状況をどのようにとらえるか、子どもの現状をどのようにとらえるか、そしてどのような関係を創りながら現状を変え、再びその変化をとらえるかということの連続として実践される。

そこには、「省察」と「熟考」によって何を選択し、どのように判断するかという実践的な見識が問われる実践の場面があり、この中で、経験を駆使しながら、具体的な指導の現場での状況とのやりとりを通して、瞬間的に判断し、状況の変容を図るのである。さらに、変容を図ったことについての「問い直し」によって新たな発見を積み重ねながら成長するという「反省の実践」を重視した取り組みでなければならない。

こうしたとらえ方は、資質や能力をとらえる時、一定のレベルを想定しそれに近づけるという考え方ではなく、資質や能力のとらえ方自体を実践という中で再定義していくことである。

このような基本的なとらえ方の上に、教員にとって必要な能力を考えると、どのような社会科教育の実践の中でこのような能力が育つのであろうか、具体的に見ていきたい。私たちがめざすべき教師像における教師にとって「重視したい必要な力」とはいったい何なのだろうか、そして、そうした力はどのようにして育つのであろうかという課題について今日の状況をふまえながら検討してみたい。

まず、望ましい教師というひとつの型が客観的に、静的に存在するのではなく、このようでありたいと求め続ける能動的な働きかける姿の中にイメージすることが大事な点ではないだろうか。その上で、子どもを地域の中でとらえ、自らの実践から学び、子どもに働きかけていくことによって実践を創造していくという「反省的（内省的）教師像」を描いてみたい。この場合の基本的視点に関しては①実践を客観的に捕らえ科学の眼で教育を考えることのできる力②教育内容（教える内容）を吟味する力③世界観・社会観・教育観を継続して見極めようとする力の3つの力である。

私は、実践的な対抗軸として、教員養成での「身につけるべき力」の構成要素に、今までにはあまり取り上げられてこなかった「豊かさ」の強調がキーワードであると考えている。豊かな学力観に支えられてこそ、確かな学力が育つことや、基盤としての豊かな人間観に支えられた「豊かな学力」を育むことが私たちの実践的な課題である。

4. 社会科の授業づくりでの実践的教育力の育成

実践を客観的にとらえ科学の眼で教育を考えることのできる力の育成は、すべての教科に共通する基本的な課題である。

授業づくりにおける研究授業を参観し、事後の研究授業を中心とする授業検討会や意見交換会は、校内での研究会でも日常的に行われ、現職教育として教員の授業力向上に資するものとして実施されている。小学校での取り組みに比して中学校での授業研究会の実施は教科担任制に制約されるものの実践的指導力を向上させる上では欠くことのできない取り組みとなっている。

では、どのような実践が効果を挙げているのであろうか。研究指定校の発表では、効果面が強調され報告されるが実態との乖離はないのであろうか。この評価はかなり複雑ではあるが、次への取り組みのモチベーションとかわって非常に重要である。このときの視点はひとつ。「子どもがどう変わったか」である。もちろん、そのために教師がどのように教材を準備し授業を展開したかということが重要なファクターになるが、結果として子どもの成長にどうかかわったかである。このように考えると、評価の尺度が授業による短期の評価と中・長期的な評価が必要なことがわかる。したがって、実践を客観的にとらえ科学化する力が求められている。なかでも、教育内容（教える内容）を吟味する力は、教員養成段階で強調しなければならない基本的な力である。

教育実践を検討するときの基本的な視点は、目的・目標を具体化した教育内容とその内容にふさわしい教育方法の二つである。「何を」「どう」教えるかということであるが、各教科という背景にある学問の研究成果を切り出してくるのはそうたやすいことではなく、子どもの成長・発達という観点や地域やその中で暮らしているという生活を視野に入れた検討が必要になる。このような視野や観点が教育内容を創り出す過程で豊かに検討されなければならないのである。

それぞれの学校では、検討された結果として教育課程（カリキュラム）が編成され、4月当初に教育委員会に提出される仕組みをつくっている。そして、これらの計画は不断の努力によって実践的に検討が続けられ次年度以降のカリキュラムの決定に生かされているというのが建前である。現職教育はこうしたサイクルに位置づけられた重要な取り組みといえよう。

この場合、教育内容（教える内容）を吟味する力が必要不可欠になる。実践的には、教育内容の視点から分析し、カリキュラムを検討することが要求される。そして、カリキュラム全体をデザインする力がなくてはならない。より具体的には、授業研究会の場面であれば、該当の教育内容がその学年を超えてどのような基礎の上に成り立ち、どのように発展的に学ぶ内容と

して位置づけられており、それに妥当性があるのかという検討である。

教育内容の吟味に当たっては、その前提となる、世界観・社会観・教育観の確かさと豊かさである。世界観・社会観・教育観を継続して見極めようとする力の育成は、教師の仕事を常に問い直す営みでもある。教師は、子どもを認め、子どもの確かな成長を確認し、どの子にも基礎から着実に、子どものそれぞれの成長に応じ普段の教育内容の吟味・教育方法の検討に努める存在である。日々の教育実践を通し、その効果を共有しつつ（評価しつつ）新たな更なる豊かさを求めて実践を創造しなければならない。

このためには、社会に対する確かな洞察力を養うことが重要であり、子どもの中にある学びへの意欲を引き出し、持続させることである。子どもの中にあるものを発見し、引き出し、育てる仕事こそ重要であるという教育についての見方・考え方を大切にした教育観にもとづく実践が期待されている。

このような能力を日常のなかで鍛えていくためには、集団的な取り組みが必要不可欠であり、学年の全体のカリキュラムを常に意識せざるをえない小学校の教員については、現職教育としての「校内授業研究会」が重視される。中学校においては、教科担任制のために、カリキュラム構造は、教科内の3カ年の関連に向かい学校として生徒を育てるという意識は、教科教育担当者にとっては希薄になりがちであるが、この課題を克服する取り組みがより重要になってくる。

教員養成の段階で、授業自体をどのような観点から分析するかという視点を身につけることの重要性が、大学における課題となる。

5. 社会科教育実践における具体化

5-1 社会科教育の目標及び教育内容

社会科教育は、科学的な社会認識を培う主権者の育成をめざしておこなう教育である。したがって、教育内容としての「社会事象」は、社会の中で、歴史的、地理的な分析とともに、社会的・経済的・文化的な側面等からの分析によって、その時期の子どもの発達課題に見合う社会科の目標との関係において設定されたものである。ともすれば教科書に記載されている内容を理解させ、知識として定着させることのみを力点が置かれる傾向が強いが、どのように知識として取り込むか、つまり、どのような教育活動の結果としての知識か、ということがもっともっと重視されなければならないし、そのことが「学ぶ」主体の生き生きとした姿になる。

たとえば、室町時代の学習において、「足利尊氏」「建武の新政」という知識内容を獲得させることを目標にした場合、足利尊氏という人物像をどのように描かせ

るのか（イメージ化させるのか）ということは非常に重要なアプローチの仕方となる。

肖像画など、美術作品のを取り上げた場合、それは、歴史研究が進むなかで、定説とされてきた足利尊氏の肖像画（写真A）⁵⁾ が違うのではないかと、より実態に近い像は（写真B）「伝平重盛像」⁶⁾ ではないかと、という研究の到達状況を授業の中に組み入れることによって、歴史研究のおもしろさを押さえることもできるし、なぜ異論が出ているのかということについての考えを取り上げることでもできる。さらにこのような説が出てくることの「意味」にまで考えを深め意見を交流することが可能となる。つまり、授業方法や教材がねらいと共に再検討されることになる。

このことは、私たち自身に実証的な歴史研究のおもしろさを気づかせてくれる。そして新説が出されるなかで、定説の根拠もまた揺らぐという状況が具体的に把握できるのである。

写真Cは、京都神護寺の「伝平重盛像」であるが、最近の研究では足利尊氏ではないかという説が有力になっている肖像画である。



写真C 伝平重盛像【京都神護寺】（足利尊氏像とも）
〈最近の研究で、尊氏ではないかという説が有力になっている肖像画〉

一方、写真Bは教科書（大阪書籍平成17年検定版）に使われている足利尊氏の像で等持院の初代足利将軍の木像である。



写真B 足利尊氏木像【等持院】
〈教科書（大阪書籍平成17年検定版）に使われている足利尊氏の像〉

また、南北朝の内乱のなかで、北朝の足利尊氏の正当性を主張し、勇壮さをアピールするという点から、動きを伴った勇壮な肖像画（写真A）が必要とされていたという考えなどを交流することも可能になる。このことは、京都三大祭りの時代祭に2007年の秋に初めて「室町時代列」が新設され、足利尊氏が登場したということにも関係づけることができるのである。



写真A 「騎馬武者像」【京都国立博物館蔵】
〈足利尊氏だと伝えられてきた肖像画〉

こうした資料の比較検討を通しては、「定説」としてなぜ今まで取り上げられてきたのかという「意味」についても考えることができ、その時代背景を考察するなかで、人々が何を願っていたのかというように、子ども一人ひとりの思いを交流することが可能になる。一連の検討は、教科書内容の批判的検討から始まり、学習目標、教育内容、教育方法、教材開発を一体のものとしてとらえ、授業づくりの基本を形づくっているのである。

この肖像画に関する最近の研究成果は、「源頼朝」の肖像画にも直接関係している。教科書にも広く掲載されている京都神護寺「伝源頼朝像」は、足利直義像ともいわれているのである。このことを反映して、教科書には、「源頼朝と伝えられる肖像画」という説明がされている。（中学校社会科教科書 東京書籍「新しい社会 歴史」平成16年2月発行）

また、元軍と戦う竹崎季長の絵巻に見られる元軍の3人の兵士の江戸時代における改竄説も、誰が何の目的を持って肖像画や巻物を描かせたかという深い問いかけにもつながる研究成果の活用がある。

「蒙古襲来絵詞」は、鎌倉時代の肥後国御家人竹崎季長が作成したもので、文永・弘安の役（元寇）が絵と詞書に克明に記録されている。筆者不明の全2巻の絵巻物で鎌倉時代の作といわれる。旧御物で、現在は宮内庁の所蔵となっており、東京都千代田区皇居東御

苑内の三の丸尚蔵館に保管されている。季長の活躍ぶりを中心に描いているが、元寇での実戦の様子が具体的に描かれ、御家人の戦い方とは違う戦法の軽装歩兵・集団戦術で戦う蒙古兵の姿がよく現れ、当時使われていた軍船や、戦闘に使用した「てつほう」などの兵器が描かれたものである。この時代を代表する唯一の画像史料といえる。特に興味深いのは、絵巻物自体は中世のものと考えられているが、左側の3人の蒙古兵と日本騎馬武者（季長）の描き方が違っていることなどの理由により、後世の改竄（加筆または編纂）があったとする説が有力である。（写真D）⁷⁾

現在、宮内庁に所蔵されている「蒙古襲来絵詞」の原本は、近世に熊本藩士大矢野家が所蔵していたが、人々の関心をよび、多くの模本が作成された。近世後期に肥後の阿蘇神社にあった模本をさらに写した九州大学附属図書館所蔵「蒙古襲来絵詞」（九大本）は、著名な模本であるが、子どもと学習を進める場合に新しい改竄説を子どもから引き出すことは難しい。このように同じ元寇を扱ったこの時代を代表する絵画資料であっても、皇居東御苑内の三の丸尚蔵館に保管されている「蒙古襲来絵詞」を教材として使うのか、九州大学附属図書館所蔵のものを使うのかによって目標設定や教育内容・教育方法は異なってくるのである。



写真D 「『蒙古襲来絵詞を授業する』～鎌倉節の願い～」という実践で取り上げられた教材の一部

具体的にみると、ここで取り上げた小学校の実践⁸⁾では、蒙古軍との戦いの場面で、下記の5つの観点に気づかせようとした実践であって、改竄にはふれていない。

- ①てつほうがある。
- ②季長一人に蒙古の軍勢はたくさんいる。
- ③馬に乗っているのは季長だけ。
- ④馬から血が出ている。
- ⑤ふりおとされそうだ。

このように、現在の研究状況を反映した定説のとらえ直しをすることによって、授業における「豊かさ」を生み出すことができる。そしてこのことが、学ぶ楽しさにつながっていくのである。したがって、教育内容に対する豊かなとらえ方が前提にあってどのような授業をつくるかという授業づくりの幅が広がり、授業

の展開に厚みが出てくるのである。

こうした検討の過程は、今までの授業実践の中では十分検討されてきたとは言い難く、「実践的教育力」が課題になっている近年、授業における表面的な子どもの発言に見られる「活発さ」に、授業分析の中心が移っている傾向がある。教育内容を深くとらえた上での、授業の活発さを追求する姿を大切にしなければ、授業方法という技術上の課題に矮小化されてしまう危険を避けることができない。「実践的教育力」が前面に出されている今だからこそ、本質的な教育内容のおもしろさ＝研究の深さに裏付けられた内容にこそ重点を当てた、授業研究が必要になり、このような授業研究ができる力こそ実践的教育力の一部である。

5-2 有田市立文成中学校での授業での具体化

2007年11月22日1年B組で「中世の日本」(南北朝の内乱と室町幕府:高出教諭指導)の授業が、「鎌倉幕府滅亡から建武の新政南北朝の内乱に関する複数の資料をもとに、足利尊氏の人物像をとらえる」という1時間の目標を立てておこなわれた。その、最初の導入部分の授業記録(教師の発問、指示等)である。

- ・「はい、前向いてください。この人誰だか知っていますか?」
- ・将軍尊氏の写真①を提示。1人の生徒を指名して
- ・「どうな一(ん)B?(指名して)」
- ・「(写真①を黒板に貼り付けながら)この人はこういう人です。」
- ・黒板に足利尊氏と書く。
- ・「足利尊氏という人なんですねー。」
- ・「先生は足利尊氏という、こういう顔を思い浮かべます。」と、言いながら写真②提示。
- ・「この最初に見せたこっちの方は、今までこれが足利尊氏ちゃうか～って言うて伝わってきた、そういう肖像画です。この2つ目に見せた方は、これは今皆が持っている教科書にも載っている尊氏像です。」
- ・「またね、(写真③を提示しながら)最近ではこの人が足利尊氏ちゃうかな～っていう風に言われています。この人は、平清盛って人がおったな一。その人の息子というふうにされてきたんやけど、最近の研究では、どうもこれが足利尊氏ちゃうかな～っていうん(説が)有力になってきてるんですね。今日はこの足利尊氏について勉強します。黒板に残しておくのは、皆が持っている教科書に載っているこの人物像(写真②)を残しておきます。今まで伝えられてきた尊氏像、それから、これが尊氏像ちゃうか～って最近の研究で言われている、これは外しときます。」と言い、写真①、③を外す。
- ・「(写真②を指しながら)これだけ残しておきます。」⁹⁾

***** 後略 *****



写真①



写真②



写真③

足利尊氏の人物イメージを肖像を使って具体化する導入場面であるが、このときには、「騎馬武者像」が足利尊氏であるという一般的な捉え方をもとに、教科書掲載の木像を取り上げ、最近の研究状況を紹介しながら理解を進めるという手法がとられている。

学習展開の中心となるのは、こうした尊氏のイメージの上に足利尊氏の人物像をとらえることであり、異なる立場(武士と公家)の二つの立場からとらえさせようとしたところである。このことは、南北朝の対立のなかでの人物評価の分かれることを歴史の上で雄弁に物語っている室町時代の特質にもつながり、実践上の価値ある検討を具体的に進める契機をつくる事例とすることができる。

5-3 教育内容を深めた授業実践から学ぶ

子どもの発達課題に見合う社会科の目標との関係についての検討の過程は、授業実践の中では十分検討されてきたとは言い難く、「実践的教育力」が課題になっている近年、授業における表面的な子どもの発言に見られる「活発さ」に、授業分析の中心が移っている傾向がある状況をふまえ、「活発さ」の質に着目したい。

そこで、教師の資質能力と関わって、目標・教育内容・教育方法・教材化の観点についての具体的な課題を奈良教育大学附属小学校6年における授業を事例に検討する。¹⁰⁾

授業づくりで、その出発点が使用する教材についての意味と価値をどのように見極めるかという点である。教科書を手がかりにしながらも、その中で取り上げる教材を教育目標とのかかわりで吟味し教育内容にふさわしい教材として選定するには、「地球、国家、人間等に関する理解」が求められ、自分自身の見方・考え方のまとまりとしての「地球観、国家観、人間観、個人と地球や国家の関係」が問われる。そして、今までの学習や経験の中で獲得してきたものが問われることになるのである。中窪氏は次のように述べる。「重点教材の『アジア太平洋戦争』では力を入れるのだが、いつも悩むのがその幕切れである。今までは、アジア太平洋戦争が持つ侵略という点に気づかせるため、アジアの人々にとってこの戦争がどんなものであったのかを考える教材を用意した。そして、この戦争を止めることのできなかった反省や、二度とくり返してはいけないという願いから、日本国憲法が生まれ、戦後の

民主化が始まったという流れが中心であった。

この流れもひとつの考えだと思うのだが（中略）戦争を過去のものとしてではなく、現代を生きる人間として今をとらえ、今を考え、憲法で保障されている基本的人権（生存権）を守るための視点として原爆に注目した。¹¹⁾

ここには、今までの実践を振り返り経験を整理し、授業を進める対象としての子どもの状況と「対話」しながら、実践を「問い直す」ことで今まで取り上げてこなかった視点から授業を創造していくという試みを学ぶことができる。それは、今につながる姿勢を『原爆』という歴史上の内容を理解する学習を新たな「発見」をもとに再構成しようとするものである。このように考えたとき、何を教材として取り上げるかが、教育方法との関連で最大の検討課題として浮かび上がる。中窪氏は、次のように続ける。

「教材としては『原爆の火』をとりあげる。この火は、福岡県星野村出身の山本達雄さんが、被爆後の広島島の爆心地の近くで消息を絶った叔父さんの形見にと店の地下倉庫にくすぶる火を懐炉灰に移し、星野村に持ちかえたものだ。¹²⁾

様々な課題や、複雑に事柄が絡み合う社会事象のなかから子どもと生きた関係をつくりだすにはどのようにすればいいかと言うことを判断して「原爆の火」を取り上げたのである。振り返って整理すればこのようになるが、この判断に至るまでのプロセスが非常に重要であって、この素材の検討の中で、教育内容が高められ焦点化され、教材との関係で「発問」として位置づけるのである。

1968年8月に火の存在を知った星野村が山本さんの火の管理を平和の塔を建てて引き継ぎ、ナガサキの原爆瓦でおこした火と併せて1988年平和行進の先頭となって全国をめぐる、同年5月の第3回国連軍縮総会にニューヨークに届けられるという歴史を持っている。しかし、この教材化に当たってはこうした側面に光を当てるのではなく、山本さんの『火』への思い（復讐から平和へ）の変化をとおして、すなわち、子どもに伝えていこうと大きく変貌を遂げる姿への共感させることに光を当てて授業を試みているのがもっとも中心になるところである。

この授業は2007年11月に学校の公開研究会で授業研究として公にされた。そこでは、「原爆の火」についてビデオでの山本さんの思いを深く感じ取り、自分のことばで表現することを主眼においた展開であるため、どんどんと意見を言い合うことによって内容を深めるのではなく、自分の中に取り込みながら、自分との対話をすることによって、自分ならどう考えるということ問い直すことを重視した授業が進められた。

中窪氏は、子どもの感想を手がかりに子ども自身の中に「ゆれ」を発見している。「子ども自身の中にゆれ

があるということである。冒頭に『なくならないと思う』と書いたたける君は、兵器の恐ろしさや戦争の恐ろしさを自分の子どもに伝えたいと結んでいる。同じく『なくす力にならない』と書き始めた落さんも『でももう落としてほしくないと思う』で感想を終えている。このゆれは、核兵器が現在でも一万発を超えるという事実がっかりしながら、それでも広島学習から核兵器の新たな使用は許せないという気持ちが働いているのではと思う。¹³⁾と受け止めている。

また、この単元の学習が、「広島学習」や祖父母からの「聞き取り」学習と連動することによって山本さんの理解が深まったという分析がされている。

さて、こうした授業が、どのように学生に受け止められるかということは、どのような教員としての資質能力を養成するかということと関わって重要な問題となる。今までの教員養成におけるカリキュラムにおいては、教職科目に分類される各教科教育法及び教育実習において実践力を育成することが理念としてはあったが、実際にはそれぞれの科目の教育内容として具体的にはほとんど取り上げられてこなかった。

現在、筆者は、「社会科教育実践研究」という科目を新設し、実践に即して学ぶということを展開しているが、学外実践授業研究会のひとつとして、奈良教育大学の附属小学校の授業研究会に参加した時の学生の反応を見てみると、この授業に立ち会った2ヶ月ほど前に教育実習を終えた学生は、自分の目指している小学校の活発な社会科授業とは違うという意味でショックを受けているのである。教育実習期間を通して、指導されてきた内容との「ずれ」として意識化されたのである。授業全体の構成と展開の中での子どもと教師のやりとりが授業後の研究会を経てもなかなか理解できなかったようである。¹⁴⁾

授業観の違いは、教材研究の深さに根ざしている。原爆についての一般的な理解では、山本さんを取り上げる意味や価値が理解できないし、それが歴史教育の現代史とどのように関わっているのかについて納得できない以上、今回の中窪氏の授業づくり（構成）が理解できないことになる。

授業実践における子どもの発言は、その「質」を問題にしなければならない、このこともまた、教員養成における授業分析の基本的な出発点である。教師のねらいを乗り越えるような発展的な討論に結びつく場合は、彼らが依拠している発言の「根拠」が明確であり、それが、授業中の活動で新たに獲得され、既知の知識などと結びついた発言がおこなわれる場合である。こうした展開は、まれであり、多くの場合は「おしゃべり」的なことばのやりとりにおわっていることが多い。

6. 仲間との切磋琢磨の体験としての授業事後研究会

研究会における論議は、背景にあるそれぞれの教員の教育観や指導観のぶつかり合いになる。「教育実習」のプログラムではなく、教育研究同人として、このような論議を具体的な単元の中の1時間の授業を中心に据えておこなうわけである。実践を分析し、どのような成果が確認できるのかを具体的な授業の事実の中に見いだすこと、また、課題を確認することが中心である。お互いをほめ合うだけの会ではなく、研究課題にもとづいて、それぞれの学校が設定した研究会組織での論議の保障が大前提である。このような実践の場における参加は、仲間との切磋琢磨の体験の場としての意味を持っている。

研究会におけるリーダーは、研究主任であり、研究についての自由な討論が保障される組織づくりもまた非常に重要な柱となる。「研究同人」として名を連ねるのもそうした基本的な考え方の表れであり、場の体験から学ぶには、この体験を振り返るプログラムの設定によってより効果を上げることができる。

こうした振り返りを、現職の教員と共に学生が体験することは、教育実習というなかでは困難であり、自らの実践を客観的に分析する力は教員養成段階では育

ちにくい。

これまでの教員養成のカリキュラムにおいては、こうした課題は、教員の研修の課題として先送りされていたわけであるが、教育実習を終えた段階で、公立学校における具体的な授業における取り組みを体験を通して学ぶことによって、「教育的実践力」の一部を構成する重要な力として育成する必要性と可能性を提起したい。

7. おわりに

私たち教師のしごとは、子どもを認め、子どもの豊かな成長をめざし、どの子にも、基礎から着実に子どもの発達に即して不断の教育内容の吟味とそれに見合う教育方法の検討に努め、実践を通して、その効果を互いに共有しつつ、仲間とともにさらなる豊かな実践をもとめ続けるしごとである。教育の大きな動きをみつめながら、教育実践の力量を高め続ける中で生み出される実践から学ぶ姿勢を持ち続けたいと思う。

子どもの成長発達を保障する原則を堅持できるような世界観・社会観・教育観を持ち続け、絶えず検証できる自らの豊かな「ものさし」を持っていなければならない。¹⁵⁾

〈注記〉

- 1) 尾木直樹『『教育』の風景』 週間教育資料NO.1021<2008.3.24発行>
- 2) たとえば、最新の情報として、教員免許更新制情報誌がジアース社から『教職キャリアデザイン』Vol.3 (2008年4月)が出版されている。
- 3) 「人権教育の指導方法に関する調査研究会議から出された「人権教育の指導方法の在り方について〔第三次取りまとめ〕(案)」は、2008年2月に公開され、パブリックコメントを経て最終のとりまとめとなった。『人権と部落問題』(部落問題研究所発行)2008年8月号 特集を参照
- 4) 平成18年7月中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度のあり方について」
- 5) 「騎馬武者像」【京都国立博物館蔵】
http://www3.kyohaku.go.jp/cgi-bin/list.cgi?gazo_no=1&mz_synm=2000005017&limit_no=0&name1=%B5%B3%C7%CF%C9%F0%BC%D4
「騎馬武者像」については、文化庁の子ども向けのホームページでの解説には、次のように記述され、歴史への興味を持つような取り扱いをしている。
「鎧(よろい)をつけた武者が長い刀を肩(かた)にのせ、真っ黒な馬にまたがっています。鬨(たか)いの途中(とちゅう)でしょうか。馬は急に立ち止まったようです。足も外向きに大きく開いて踏(ふ)ん張(ば)っています。この図の上には「花押(かおう)」とよばれる、室町(むろまち)幕府(ばくふ)の二代目将軍(しょうぐん)・足利(あしかが)義詮(よしあきら)のサインがあります。では、この武者は誰(だれ)なのでしょう。江戸時代(えどじだい)からこの武者は足利尊氏(あしかがたかうじ)とされてきましたが、近年の研究(けんきゅう)では別人(べつじん)だという意見も出ています。描(えが)かれた人物が誰かを知ることは、肖像画(しょうぞうが)を知る第一歩です。」
- 6) 足利尊氏木像 <http://homepage1.nifty.com/heiankyo/rekishi/reki11.html>
- 7) 「蒙古襲来絵図」【九州大学附属図書館所蔵(九大本)】は、下の写真のようになっている。
近世後期に肥後の阿蘇神社にあった模本をさらに写したもの
http://record.museum.kyushu-u.ac.jp/mouko/01_all_h600.html



- 8) 『『蒙古襲来絵詞を授業する』～鎌倉武士の願い～』での教材を取り上げたが、この部分は、教材としてよく使われる部分である。出典は記していないが、皇居東御苑内の三の丸尚蔵館に保管されている「蒙古襲来絵詞」がもとになっていると思われる。
なお、中学校社会科教科書 東京書籍「新しい社会 歴史」平成16年2月発行の56頁はほぼ同じ図版が使われている。



<http://www.museum.pref.kumamoto.jp/education/kyouzai/report/kaitou/index.html>

この時代の扱いについての参考文献として下記のものがある。

〈参考文献〉

海津一郎『『元寇』をどう教えてはいけないか』歴史教育者協議会編集『歴史地理教育』2006年2月号

海津一郎『蒙古襲来』吉川弘文館 1998年

海津一郎『神風と悪党の世紀』講談社現代新書 1995年

- 9) 川本ほか「社会科研究授業及び授業記録作成を通して学ぶ」和歌山大学学芸学会『学芸』54号 2008年3月発行 71～72頁参照
- 10) ○中窪寿弥『『恨みの火』から『初和の火』へ』(6年)ー現代史を学ぶ視点づくりー『どの子も伸びる』391号 2008年6月号 43～51頁 参照
○川本ほか「小学校社会科授業での『教材研究の深さ』から学ぶ」(奈良教育大学附属小学校県外研修報告) 和歌山大学学芸学会『学芸』54号 2008年3月刊 61～69頁 参照
- 11) 奈良教育大学附属小学校県外研修報告『学芸』43～44頁
- 12) 前掲書(『どの子も伸びる』) 44頁
- 13) 前掲書(『どの子も伸びる』) 51頁
- 14) 前掲所(『学芸』) 68頁
- 15) 川本治雄「教育実践力の育成をめざす教師像」『わかやまの子どもと教育』No.28 2008年夏号 参照