

教職大学院における社会科教育の新科目に担当教員たちは
どのように関わり，何を考えてきたか

How Did Teachers Relate to and Think About New Subjects in Social Studies Education
at the Graduate School of Education?

後 藤 賢次郎
GOTO Kenjiro

教職大学院における社会科教育の新科目に担当教員たちは どのように関わり、何を考えてきたか

How Did Teachers Relate to and Think About New Subjects in Social Studies Education
at the Graduate School of Education?

後藤 賢次郎
GOTO Kenjiro

キーワード：教師教育者，社会科教育，教職大学院，市民育成者の育成者，教科専門

要旨：本小論の目的は、山梨大学教職大学院、教科領域実践開発コースの新設科目「社会科の本質と目標・内容構成」に、教科教育、教科専門、みなし実務家教員からなる担当教員がどのように関わってきたかを報告することである。担当教員へ聞き取りを行った結果、教科の本質を議論させることは難しかったと考えていることが明らかになった。理由は、教科専門教員には本質や目標など方向性を予め決める発想がないこと、論点が盛り沢山すぎることで、学校現場の現実に本質についての議論が引きずられやすいこと、が挙げられた。こうしたことから、論点を明確にした上で社会科教育学教員と実務家教員が議論をリードすること、義務教育や市民育成に回収されない社会科学教育の可能性や、教科教育や教師教育における専門科学の役割が検討課題として挙げられた。聞き取りを通して、担当教員は受講者、自分たち自身、自分たちの授業と重層的に振り返ることができた。

1. 研究の背景と本小論の目的

社会科教員養成・教師教育への関心が高まる中、それを担う教師を育てる者、つまり「教師教育者」をめぐり、特に教科教育と教科専門の関係が議論の俎上に載せられるようになった。例えば、教科専門主体で社会科教育と人文・社会諸科学の架橋を目指した「教科内容構成学」が構想されているが（西園，増井，2009；松田，畔上，小島他，2018など）、社会科で育むものを内容ベースから資質ベースへ転換しようとする動きの中、対応が迫られている。一方、理想としては社会科教育の教員だけで教員養成・教師教育を担当すべきだとの声もあるが、担当可能な教員数や制度的制約を踏まえて、現実的な対策を講じていく必要がある。

そうした中で、山梨大学大学院教育学研究科は、2019年4月1日をもって教職大学院に一本化し、一学年の定員を38名、専任教員を34名とする、拡大改組を行った。教育課程としては、教科領域実践開発コースを設け、初等・中等の各教科の目標や性格、原理的な論争点などを学ぶ「〇〇科の本質・目標と内容構成」と、教材研究や単元・授業づくりなど実践的なことを学ぶ「初等／中等〇〇科の教材研究と授業構想」、教科を横断した総合的な学びを構想する「初等／中等教科横断型・総合型プロジェクト実践論」を新たに置いた。

従来、学部の教科教育関連の科目は、「中等社会科教育法」などは教科教育の教員が、「社会科内容論」などは教科専門の教員がオムニバスで担当し、それぞれの教員は分業状態であった。しかし、以上の変化に伴い、教科領域実践開発コースの教科教育関連の科目は、教科教育、教科専門と、学校現場からのみなし実務家教員とが、毎回2人以上で担当する体制となった。その体制のもと、「社会科

の本質・目標と内容構成」は、複数の社会科授業の検討を踏まえた教科の本質についての議論に、専門が異なる担当教員が受講者とともに参加するよう編成した。

このことは担当教員たちに、どのような変化をもたらすのだろうか。この科目は、今後どのように改善されるのだろうか。本小論では、教師の省察プロセスのモデルであるALACTモデルをもとに、新設科目「社会科の本質・目標と内容構成」（以下、本科目）の内容と、その担当教員陣が実際どのように関わり、何を考えてきたか、今後どうしていこうとしているかを報告することを目的とする。

2. 研究方法

(1) 「社会科の本質・目標と内容構成」の計画と概要

以下、「社会科の本質・目標と内容構成」の内容と、15回の授業終了後に行った聞き取りの項目について、具体を示そう。

① 教科領域実践開発コースの科目に共通する方針

新設された教科領域実践開発コースにおける、各教科の教科教育の科目は、教職大学院の趣旨から一定の方向づけがなされた上で構想された。具体的には、各科目のシラバスについて、次のような共通の方針と項目で「点検」を行うことで、各専門の横断や、理論と実践の往復を目指した。また、図1は、下記の項目A～Cを図式化したもので、教科の教育目標・内容・方法それぞれに関する内容(A)、それらを関連づけた内容(B)、総合した実践的な内容(C)を示している。

【方針】

- ・教科専門（専門科学）、あるいは教育指導・教育方法的な内容のオムニバスとなったり、偏重したりしないこと
- ・各教科における目標や存在意義など本質的な内容と、各教科の教育内容、方法に関する実践的な内容＝理論と実践の往復をバランスよく含むこと

【項目】

A 教科の目標・内容・方法それぞれに関する内容

例：各教科の目標，本質に関すること（各教科で育む学力観を巡る論争）など。各教科の（固有の）教育内容，いわゆる教科専門的な内容など。

B 教科の目標・内容・方法を関連づけた内容

例：教材研究（育成したい資質に応じて，教科専門的な内容をどのように教材に加工するかなど），教科の指導法（育成したい資質，内容に応じて，どのような学習活動を行うのかなど）に関する内容。

C 教科の目標・内容・方法を総合した実践的な内容

例：教材作り，授業（指導案）作り，模擬授業など。それらのリフレクション（教科教育，教科専門，教職…複数の領域の教員を交えて）など。

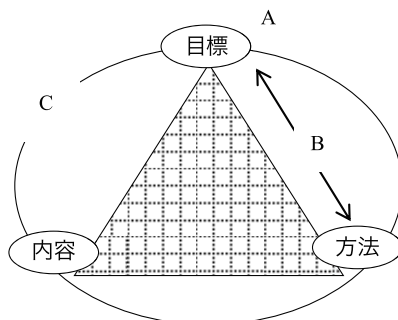


図1 教科領域実践開発コースの科目内容のイメージ（池野，2015をもとに筆者作成）

② 「社会科の本質・目標と内容構成」の計画

以上の方針に基づき、本科目を具体的には以下のように計画した。

<授業の目的及び概要>

社会科の教育目的・目標のパラダイムによって内容構成がどのように違ってくるのかを学ぶことで、受講者の授業実践と社会科観を相対化する。それにより、自他の授業実践を経験だけでなく論理的、原理的、分析的に位置づけ、改善していく力の基礎を養う。

<到達目標>

《ストレートマスター》

・社会科の教育目的・目標のパラダイムと内容構成の関係を視点に、先行授業実践を分析し、改善案を提案することができる。

《現職教員》

・社会科の教育目的・目標のパラダイムと内容構成の関係を視点に、先行授業実践を分析することを通して、自身の授業を論理的、原理的に位置づけた上で、その改善を行うことができる。

<授業計画>

パート	回	内容	担当
イントロダクション	第1回	イントロダクション：社会科のイメージマップの作成：これまで受けてきた／指導してきた社会科教育	後藤・みなし実務家教員
	第2回	私たちは今、社会科教育のどこを、どのように見ているのか：「私たちの甲府市」の社会科授業としての「よさ」を言い合おう	西洋史学教員・みなし実務家教員
ケーススタディ「社会科授業を捉える枠組み」の意識化	第3回	『熱帯』：「学習内容」を整理する，知識を習得させる	地理学教員・みなし実務家教員
	第4回	『向山周慶』：子どもの経験を生かし「学習活動」を充実させる，社会で生きていく価値観を授ける	日本史教員・みなし実務家教員
	第5回	『空き店舗問題』：「学習内容」を構造化する，社会の背景を追求し論理的に考える力を育む	日本史教員・みなし実務家教員
	第6回	『ライフスタイル』：「学習内容」に切実性を持たせる，社会で生きていく価値基準をつくる力を育む	法学教員・みなし実務家教員
「社会科授業を捉える枠組み」の理論化	第7回	教養教育としての社会科：社会科と教養：持つべき知識，正しい知識，普遍の知識，多く持つべき知識	後藤・みなし実務家教員
	第8回	市民性教育としての社会科 # 1 社会科と近代民主主義，国民国家：共同体の記憶と忘却を操作する社会化と，その問い直しを促す対抗社会化	後藤・みなし実務家教員
	第9回	市民性教育としての社会科 # 2 社会科と現代社会，社会科と参加，共生社会	社会科教育学教員・みなし実務家教員
	第10回	社会科学教育としての社会科 社会科と人文・社会諸科学：地理・歴史・公民“を”教えるのか，地理・歴史・公民“で”「社会」を教えるのか	地理学教員・みなし実務家教員
	第11回	子ども中心教育としての社会科 社会科と子ども，興味，経験，学習，発達，心理学：子どもを上（目標）から引き上げるのか，下（実態）から押し上げるのか	後藤・みなし実務家教員
	第12回	学校教育における一教科としての社会科 社会科と学習指導要領，学校教育，公教育：教師の主体性と自律性	社会科教育学教員・みなし実務家教員

「社会科授業の改善」	第13回	授業改善のケーススタディ「周慶」の授業を例に：内在的授業批判による方法的改善と外在的授業批判による本質的改善	西洋史学教員・みなし実務家教員
	第14回	授業を「評価」し「改善」しよう#1その授業の目標を達成するために：教授・学習活動，教材・資料の改善	経済学教員・みなし実務家教員
	第15回	授業を「評価」し「改善」しよう#2その授業の目標の見直しを通して：計画・実際・子どもが獲得したものの次元を行き来しよう	社会科教育学教員・みなし実務家教員

本科目は、上記のように4つのパートに分かれている。「イントロダクション」では、社会科という教科に対して受講者が持っているイメージを引き出し、「ケーススタディ」では、特徴的な社会科授業実践例の検討を通して社会科が持つ教科としての特性や論争点を掴む。その授業実践例の「良さ」を複眼的に分析することで「この点では良いが、別のこの点では課題がある」「この点の方が、社会科授業の良さを捉える上で重要だ」といった分析視点同士の関係や重要度をめぐる議論に誘導するというわけである。「理論化」では、ケーススタディで浮かび上がってきた論争点が研究上ではどのように議論されてきたのかをテキスト講読を通して議論する。最後の「改善」では、これまでの議論をもとに、社会科の本質を踏まえケーススタディで取り上げた授業の改善を試みる。各回は、受講者の担当者が授業分析やテキストの要約、議論したいテーマの発表を行い、その後グループに分かれて発表について議論し、全体で共有し、担当教員によるコメント、総括を行う。

③ 担当教員の分担内容

教員は1人あたり1～4回を担当する。担当回数に偏りがあるのは、学部の担当科目と時間割上の重複があるためである。教科教育の科目は後期にも2科目あり、それらと合わせて合計担当回数がほぼ同じになるようにした。

担当教員が分担する内容としては、担当回の司会と、それぞれの専門の立場からグループでの議論や取り上げた授業についてのコメントである。この具体を共有するため、筆者は担当教員（後藤ほか7名）に対して、17年度末から3回にわたって、本科目の目的と目標、参考資料、進め方と分担について説明会を行った。その際、社会科教育学を専門とする教員以外にも授業内で議論がしやすいよう、テキストを提示した。棚橋健治『社会科の授業診断 良い授業に潜む危うさ研究』（明治図書、2007）である。本著は、社会科授業を一元的な基準から「よい」と判断するのではなく、複眼的に分析した上で、良さと危うさの両面が授業には含まれていることを指摘するものである。そのため、社会科の教科としての特性や論争点を考える上で有効だと考えられた。そこで、「ケーススタディ」で取り上げる授業を、本著で取り上げられているものにする事で、担当教員の理解の助けにしようとした。

また、授業を分析していく枠組みとしては、本著を参考に「現実社会との関わり」「社会が分かる、分かり方」「子どもの経験、興味関心、主体性、学習活動」とした（右図）。これらが、社会科授業によって意味することが異なったり、軽重が異なったり、時には相反するものとなったりすることから、社会科授業は目標の設定によって学習内容や方法が大きく変わってくるため、教師の教育観の自覚が重要になることを説明した。

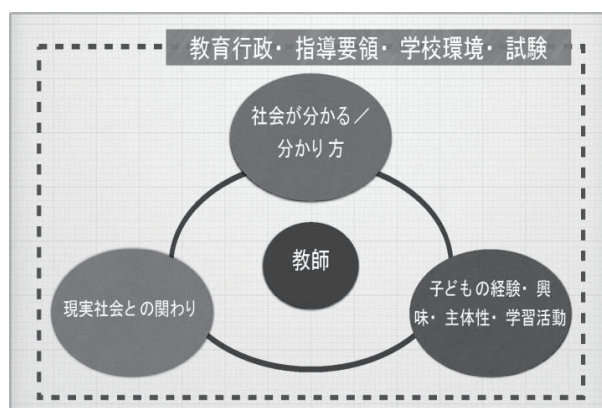


図2 授業分析の枠組み（筆者作成）

そして、学内サイト上に用意された本科目のページにて、各回の担当教員は授業実施報告書を作成し、議論の内容や受講者の様子を共有した。また、受講者の学びへのフィードバックを行うために、OPP (one paper portfolio) を用いた。受講者は、毎回の授業で一番重要だと考えたことについて短い文章を書き、それに対して担当教員がコメントする。

なお、実際の授業の受講者は、社会科専攻のストレートマスター3名、現職の中学校数学2名、高校数学1名、小学校国語1名、小学校道徳1名の、計8名であった。

(2) 調査対象者について

今回の調査では、以下に示す5名の担当教員の協力を得ることができた。

表1 調査協力者のデモグラフィクス

担当教員の専門	インタビュー／質問紙回答日	所属・立場	主な回答	総勤務年数 (インタビュー時)
日本史学	2019年 8月5日	山梨大学大学院 教授	実証科学である歴史学と目標主導の社会科教育を対照的に捉える。「小さな歴史学者」の育成もあり得ると主張する。目標の相対化や社会科の目標によって零れ落ちる教材の多様な側面を示すのが教科専門教員の役割と考える。	25年
地理学	2019年 7月31日	山梨大学大学院 教授	教科専門、教科教育、実務家教員がそれぞれの立場、専門性を前面に出した役割を演じることで、議論の論点が明確になると提案。毎回の議論には仮説的でも結論を必ず出すことを期待。	35年
経済学	2019年 9月18日	山梨大学大学院 准教授	現実の文脈の中での教師の授業づくりと、教科専門教員の示す専門的な内容や教科教育教員の示す原理的・理想的な目標とのギャップを指摘。	15年
西洋史学	2019年 7月31日	山梨大学大学院 教職大学院 教授	子どもの発達段階に応じた社会の分かり方と、教科専門教員の示す専門的な内容や教科教育教員の示す原理的・理想的な目標とのギャップを指摘。	17年
中学校社会科	2019年 8月21日 (質問紙での回答)	山梨大学大学院 教職大学院 客員教授	中学校校長、教育委員会指導主事等を歴任。他教科の教員が自身の教科に持ち帰ることができる授業づくりのヒントや視点を期待。	(教職大学院 1年目)

(3) 担当教員への聞き取り／質問紙調査の項目

聞き取り及び質問紙によって尋ねる項目は、コルトハーヘン (2010) のALACTモデルを参考に設定した。ALACTモデルとは、Action (行為)、Looking back on the action (行為の振り返り)、Awareness of essential aspects (本質的な諸相への気づき)、Creating alternative methods of action (行為の選択肢の拡大)、Trial (試み) の5局面の頭文字を取ったもので、教師が行う教育実践の理想的な省察プロセス

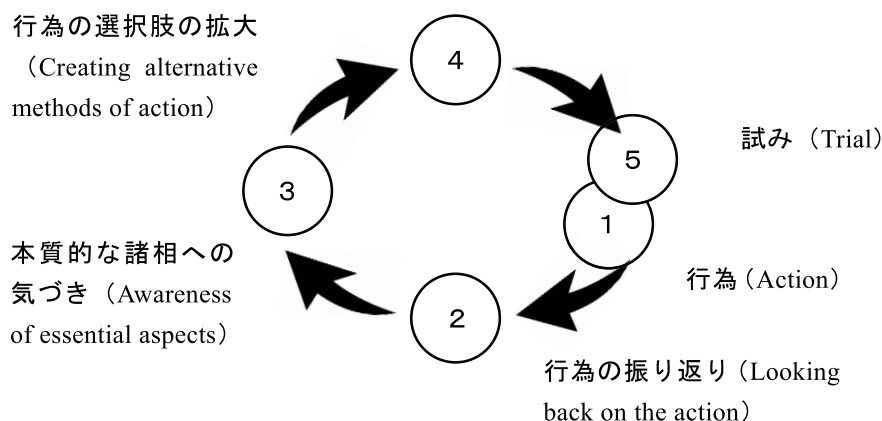


図3 省察の理想的なプロセスを説明するALACTモデル(コルトハーヘン, 2010, p.54より)

スを説明するものである¹。

この省察プロセスのモデルを本科目の担当教員にインタビューをする上で参考にするのは、コルトハーヘンが教師教育で省察を重視する、次の理由に基づく。第一に、変化の激しい現代社会において、全てに対応できるように学生を養成すること(必要な知識等を予め確定しカリキュラム化すること)は不可能であり、むしろ自身の経験から学ぶことや、その意思を強く持つ必要があるからである。第二に、その教師によって教えられる子どもたちも、目まぐるしく変動する社会の中で問題解決に取り組む姿勢を発達させ、自らの経験から学び、自分たちの成長を方向付ける必要があるからである²。つまり、省察が求められる教師は、子どもに省察することを教える存在でもあるという、言わば入れ子構造になっているのである。この構造は、省察を通して「学び続ける」教師の育成を担う教師教育者、つまり本科目の担当教員にも押し広げて考えることが求められる。なぜなら「教えることを教える」ことの難しさは、そもそも教えること自体が葛藤や緊張関係、問題状況を伴いながら様々な選択や決定がなされるものであり、その問題状況自体が複雑で混沌としているために描写が難しいからである³。教師教育者としての担当教員こそ、「自分がしていることに気づいている人たち」⁴である必要があるのだ。

こうした方針に基づき、聞き取りと質問紙によって尋ねる項目を、次のような経緯で設定した。ALACTモデルは、あるまとまった単元等を実践している“最中の”試行錯誤や気づきを捉えたり支援したりするために用いることもできよう。しかし、15回の授業を実施中にそうした機会を持つことは、それぞれの教員の他の担当科目の準備等を圧迫することになりかねず、時間的に難しかった。そこで本小論では、授業を終えて「行為」が確定した段階で、それまでを一挙に、ただし時間軸に沿って振り返る＝聞き取り／質問紙調査をする形を取った。すなわち、授業実施前の準備期、実施中、今後の3つの時期に分けた上で、担当回やOPPのフィードバックなど授業を実際に進めていくための分担内容について、社会科という教科の本質・目標について、一緒に担当した教員について、受講者の学びについて、自身が学部で担当している教育法科目との関係について、それぞれでの気づきやイメージの変化、課題や改善点について尋ねた。具体的には、担当教員本人にしか分からない「行為」を確認するためにQ3、Q4を設定し、「行為の振り返り」にはQ1、Q2、Q5、Q6、Q10を、「本質的な諸相への気づき」には事前のイメージとのズレや課題の理由も掘り下げるQ7、Q8、Q9を、「行為の選択肢の拡大」には、Q9、Q11を対応させている。「試み」に関しては、今後の課題としたい。

<昨年度の準備期間中について>

Q1:「社会科の本質・目標と～」の、授業の目的、内容や進め方について、事前にイメージはどの

程度できていたでしょうか。

Q2:「社会科の本質・目標と～」を担当するにあたり、事前に不安・心配だったこと、分からなかったこと、逆に期待していたことなど、ありましたでしょうか。

Q3:本年度が始まる前の時点で、個人的に予習や準備をされたことがあれば、教えてください。

<本年度前期「社会科の本質・目標と～」実施中について>

Q4:配布物のプリントアウト等以外に、ご担当回に関わって、事前に予習や準備されたことがあれば教えてください。

Q5:受講者の様子について、ご担当回でお気づきになったことがあれば教えてください。

Q6:一緒にご担当になった他の教員の授業中のコメント等について、お気づきになったことがあれば教えてください。

Q7:実際にご担当になって、事前のイメージ(授業の内容・進め方について、授業のテーマである社会科という教科の本質・目標について、受講者の反応や議論の方向性について、など)と違った点がありましたら、教えてください。

Q8:ご担当回で授業を準備、実施する中で、難しかった点や面白かった点、考えさせられた点などありましたら、教えてください。

Q9:学部でご担当されている、社会科の教育法に関わる科目と、この「社会科の本質・目標～」とは、違いや共通点はありますか。今後接続を図る可能性は今後ありますか。

Q10:Eラーニング(授業実施報告書)での引き継ぎやOPPシートについて、自身で実際にコメントを書いてみて、他の教員のものを読んでみてのご感想がありましたら、率直に教えてください。

<本年度後期「初等／中等社会科の教材研究と～」について>

Q11:前期の「社会科の本質・目標と～」を踏まえ、何かご要望や検討課題、ご提案がありましたら、教えてください。

以上を、15回の授業終了後、先の表1に示した日にちに、インタビューあるいはメールで尋ね、回答を得た。

3. 調査結果

以上の問題意識と研究方法に基づき、調査対象者に聞き取りや文章での回答を依頼したところ、次の結果を得ることができた。(以下、破線は筆者によるもの)

(1) 昨年度までの準備期間中について

この項目は、授業を実際に担当するまでに、教員が授業の内容や進め方についてどの程度承知していたか、またどのような準備をしていたかを尋ねるものである。

Q1:「社会科の本質・目標と～」の、授業の目的、内容や進め方について、事前にイメージはどの程度できていたか。

(地理学教員)

(シラバスを読んで)この目標から自分なりに解釈したのだけです。分かっていたのは、はい。具体的に始めてみて初めて、こう言っている意味が分かった。それまでは、ふうんというだけで。これが何を意味するのかはあんまり詳しくは。～中略～いろいろな教科の人が混じっているなんてことは、想像だにしていなかった。

(西洋史学教員)

学生から(後藤)先生が社会科の教育学の授業でどうということやっているのかっていうのは漏れ聞いていましたので、あの3つの図は何となくは分かりました。

このように、3回にわたって説明回を行ったが、その場では了解していただいた様子であったものの、回答者の全員が授業の内容や進め方の具体をイメージすることは難しかったと答えた。このことは、教科専門と教科教育の教員の間で、教科教育の科目をこれまで共同で構想したり実施したりという経験がなかったためだと考えられる。

Q2:「社会科の本質・目標と～」を担当するにあたり、事前に不安・心配だったこと、分からなかったこと、逆に期待していたことなどはあったか。

(地理学教員)

期待していたことっていうのは、申し訳ないかもしれないけど、もっと議論が深まって、専門対教科教育みたいなね、ははは、現場対大学っていうのもあるかな。

(西洋史学教員)

自分にとっての問いは何かっていうのが、まだ特にストレートマスターの場合は明確ではない。だから、あの授業で、明確にしていくのかなっていう、そういう役割を期待してるっていうか。自分が、授業を本質とか内容とか問題にして、自分で設計して作るっていうようなことに臨んだときに、自分にとって教えたいというか大切な、まさしくあの、ゲートキーピングですけども。あれが何かっていう自覚はあんまりない。だからこそ、ゲートキーピングという話をしたのになっていう風に思ったんですけどね。

(日本史学教員)

自分の専門じゃない、全く専門じゃないような問題というのを扱わなきゃならなくなった時に、果たしてちゃんとコメントなりで議論の仕切りができるかっていう不安は当然あったけど、特に現職の先生がいると、割りに任せていれば、どんどん進んでいくっていうのは10年研修とかね、そういう場で分かっていたから、そこは期待されるっていうか、どういうメンバーかによって毎回違うわけで、それが楽しみということはあるけど。

TTに関しては、うーん、これは経験がないので、～中略～どうことが起こるのかっていうのはちょっと、不安なところがありましたね。～中略～TTの何ていうかな、良さを引き出すとかって、そこまでは、1回目の今回では神経がいかなかった感じかなあ。

(経済学教員)

現場の教員の理解度、意見などの情報を収集する機会が加わったこと(これまでは、教育実習の研究授業後の検討会や免許更新講習程度)。

地理学教員は、対立軸が明確な議論と、それによって社会科の持つ本質的な特質への理解が深まることを期待していた。しかし、後述するが、この期待に反して議論が深まらなかったこともあった。地理学教員は、議論や理解の深まりを保証すべき担当教員の役割が曖昧だったことに改善を求めている。

西洋史学教員の回答は、受講者、特にストレートマスターは授業づくりで中核になるものをまだ十

分に持ち合わせていないと捉え、それがこの科目で身につくことを期待していると言える。受講者の実態を把握した上で、その変容を期待している点に特徴がある。

対照的に、日本史学教員、経済学教員の回答は、異なる専門家同士で行う授業形態に対して、自分が上手く取り仕切ることができるのかという不安もあるが、新たな刺激や今後の業務で活用できそうな情報を得られることへの期待が見て取れ、担当教員である自分自身に目が向けられている。両者とも、教員研修や教員養成での講師・指導経験に基づいて回答している点も共通している。

Q3：19年度が始まる前の時点で、個人的に予習や準備をしたことがあったか。

全員の回答が共通していたので詳細は割愛する。すなわち、19年度から着任のみなし実務家教員以外の担当教員は皆、「ケーススタディ」パートのテキストである棚橋氏の文献や担当回の指導案、「理論化」パートのテキストに軽く目を通すことを行っていた。

(2)「社会科の本質・目標と～」実施中について

この項目は、本科目を実施する中で、受講者や共同する教員の様子はどうかであったか、(教科専門教員にとって恐らく初めて議論する)社会科の本質についての授業を自分自身はどう思ったか、そこに変化や影響はあったかを尋ねるものである。

Q4：配布物のプリントアウト等以外に、担当回に関わって、事前に予習や準備したことはあったか。

Q3と同様に全員の回答がほぼ共通していたので、詳細は割愛する。担当教員は、担当回の授業で扱われる内容の現行指導要領上の位置づけを調べたり、授業目標からは触れない内容の他の側面を補足したりするための予習を行った。例えば、「ケーススタディ」パートで江戸時代の香川県で砂糖づくりを興し、後の産業の発達に影響を与えた「向山周慶」を取り上げる授業を検討する回では、日本史学・経済学教員は周慶とその周辺に関する情報を事前に調べていた。また、ケッペンの気候区分に関する授業を検討する回では、地理学教員はスライドや配布資料を用意して現行学習指導要領と教科書の記述を紹介し、議論の前提となる当該内容の制度的位置づけに関する情報を提供した。

Q5：受講者の様子について、担当回で気づいたことはあったか。

(地理学教員)

中高では専門教科もバラバラの、数学とか。で、社会科の共通の基盤で話ができていたのか疑問に思ったんですね。

～中略～ただただ納得して、いや、うちではこうなんだよね、でもまあ、難しいでしょうね、他にやり方ないし、っていうのの繰り返し。～中略～ぶつかる、戦わせることもないんだから、みんなお互い言ったことをそうだよね、そうだよね、いいね、いいねって言うだけ。～中略～真面目なのは分かるんだけど、人に気を使ってるのも分かるんだけど、これじゃあ、どうかな、奇抜な意見は出てこない、予定調和的会話って僕は書いてしまった。

(西洋史学教員)

概ね熱心だったと思いますよ。現職の先生は、教科が違うにもかかわらず、自分が引っ張っていかなくちゃって意識があったらしくて。それぞれ自分は何かを持って帰ろうとしているっていう態度がありありとしているから。だから、この授業を見せられても、自分の得たいものとはどこどうひっくり返したらそれになるんだろうっていう。そういう戸惑いみたいなものがある。

(日本史学教員)

現職の人なりのある種の保身というか、ずるさみたいなものもあるので。あまり深入りしたくないし、校種も違う人たちの批判は、余計な批判はしたくないっていう風に働いてしまうから、その辺はストマスの方が、文句言うときはいうのかもしれないですね。

(経済学教員)

改善案を作る際に、「やらなければならない」と思ったことに縛られて動けなくなっているように感じた。(例として示した改善案は) 学者が突き詰めた世界を見せてくれたらそれを(実践でできるものにしていく)っていう段階があって、そうするとファッションショーの最先端の話から、もうちょっと、これそのまま売りますっていうレベルに下げたファッションショー、新作紹介みたいな。このプロセスを意識させないと、多分、あれを真似ないといけないっていう強迫観念があるでしょう。

(見なし実務家教員)(質問紙での回答)

8名の学生全員がまじめに取り組んでいたと思いますが、社会科以外の教科を専門としている学生の興味・関心が、終盤やや薄れたかなという気がしました。(私の気のせいかもしれませんが)そんなことが感じられたので、終盤の方の授業の回では、グループでの意見交換で、私がいるグループでは、「あなたの専門の教科ではどう考えるか」的な言葉を振ったりしていたのですが、なかなか、社会科の本質的な部分の内容なので、振ること自体が難しかったと思います。

回答者全員に、受講者に対する一定程度共通した認識が窺える。それは、それぞれの受講者の専門性や勤務先の学校現場の実態と、社会科教育の本質という理想や原理のようなものとの間には溝があり、遠慮や葛藤が起きて議論が深まらなかった、というものである。

地理学、西洋史学、日本史学、みなし実務家教員が指摘しているのは、受講者が自他の専門性と所属している学校現場の文脈を超えて、意見を交流させることに遠慮がちだった点である。「自分は数学だから、高校だから、社会科のことは、小学校のことは分からないし、小学校の社会科の先生が難しいと言うのであればそうなのでしょう。これは私の学校・学級では言えます、使えます。使えないことを考えたって…」といったことを互いに言い合う状況であるとき、議論は平行線となり深まらない。

経済学教員は、自身が担当した「改善」パートで、もとの授業の原理的な良さと課題を踏まえて改善にあたる際の、受講者の様子に注目している。その回で示されたのは、研究者が原理的に突き詰めた、いわば理想的なモデルのような授業であったが、自身の学校現場の実態からは無理だと突き放すか、なんとか強引に作るかといった極論的な思考に陥っている様子が見て取れたという。

Q6：一緒に担当になった他の教員の授業中のコメント等について、何か気づいたことがあったか。

(地理学教員)

議論が深まらないのは、(教員の立場や役割が)ちゃんと住み分けがしてないからじゃないかなっていう気がしたの。後藤先生が理論、みなし実務家教員の先生が現場の視点、専門教員が専門からの解釈。述べさせるコメントを住み分けしたほうがいいのではないかな。～中略～
(みなし実務家教員の〇〇先生は)我々にすごく気を遣っていたよね。で、後藤さんが言ったり、(社会科教育学教員の)△△さんが言うことに対して、もっともだっていう言い方。もっと

もっていうのを聞きたいんじゃないで、現場はそれに対してどうだとかね、そんなこと言っただけで無理だとかさ、いや、現場ではこういう対応するんだとか、そういう我々が知らないことをね、言ってくれるのがあの人たちの仕事じゃないのかなっていう。～中略～

(教科専門の教員は)分かっててコメントしているのか、評価しているのか、評価まではいかなけれど話しているのかなって。全部出てない人に、そんなこと通じないんじゃないかって気がしたのね。～中略～僕も含めてだと思っんですけど、強い意見を述べなかつたですよ、皆さん。まあ現場を知らないからって言うような、何て言うか後ろめたさみたいなものからきているのかもしれないんだけど。

(西洋史学教員)

それぞれの専門の立場に立ってるなあっていうふうに。うん、それはやっぱりご専攻の立場を踏まえれば、当然のまあ、何て言うのかなあ、批判というか、見解であって、それはすごく大切にされた方がいいと思いますよね。

(教科専門教員が喋りすぎることに)後藤先生が統制できればそりゃもつと強く言っただけ良かったかも、はははは。

(各回の担当教員の授業趣旨の理解度に関して)先生によりけりでしょうけれども、ある程度はそういう趣旨で行われるものだろうなっていうのは、社会科とは何かっていうこと。まあ大体タイトルに書いてありますからね。

(日本史学教員)

盛りだくさんすぎるよね。その指導案自体がすごいいろんな論点とか内容含んでいるし、そこから言いたい、まさに社会科の本質に関わるような問題っていうのがすごいたくさんあるから、それを追いかけるだけで、どうも、僕の場合は2コマとも終わってしまって。～中略～現職とTTっていうのと同じくらい、やっぱり教科教育と教科専門のTTっていうのは、非常にこう新鮮だと思いましたよね。他はまあやっぱり、基本的にはアカデミックな立場からのコメントだったから、(西洋史学教員)さんの場合は、いかにも(西洋史学教員)さんがいいようなことだなあって思ったし、(地理学教員)さんも(地理学教員)さんの言いようなことだなあって。バックにある学問的背景考えると、当然そういうコメントが出るよなあって思った。

～中略～僕の反省点としてはちょっと僕がしゃべりすぎたかなっていうのはあって。

(経済学教員)

言っていることは間違っていないし、言いたくなることだし、他にもあるんだよとも言いたいし(と雄弁な教科専門教員に理解を示しつつ)～中略～自分の分野でそれと似たことやっちゃったとしても、彼らの役立てるところまで話を消化できているのかっていうと、専門の人って結構そういう消化できない情報を、喋っちゃうこととかゼミとかであって。それを間に受けて、専門の方がおっしゃったんだから何かこれは授業で使わなきゃいけないんだ的なことまで思っちゃって、ドツボにハマっちゃったりしてないかな。

地理学教員は、議論が深まらなかったことの原因に、担当教員間の役割や立ち位置が不明確だったことを挙げる。受講者と同じように、それぞれの専門に気を使い、自他の意見を戦わせるような展開を避けていたのではないかと。また、回を経るごとの議論の深まりという点では、自分の担当回だけでなく、継続的に見ていないとコメントができないと指摘している。

これに対して、検討する授業や、その授業に紐づけられた社会科の本質に関わる論点の多さ、つまり本科目の「ケーススタディ」パートの構成に原因を求めているのが、日本史学教員と西洋史学教員、経済学教員である。この認識の背後には、担当教員たちの発言は拗って立つ学問を考えると、ある程度予想通りであったと捉えられているところがあり、その意味では「〇〇学者らしい」発言をしていたと言えるかも知れない。むしろ、議論が深まらなかった要因は、たくさんの論点を一回の授業の検討の中に詰め込んでしまっている構成にあり、その論点をカバーしようと担当教員がたくさん話しすぎてしまったことだと認識されていると言える。結果、そうやってたくさん話された内容が、受講者に授業作りに役立てられるところまで消化されなかったのではないかと、経済学教員は捉えている。

Q7：実際に担当して、事前のイメージ（授業の内容・進め方について、授業のテーマである社会科という教科の本質・目標について、受講者の反応や議論の方向性について、など）と違った点があったか。

（地理学教員）

授業内容に関係する、例えば教科書とか指導要領のコピーとか配布したりして自分なりにパワーポイントにまとめたり、理解したつもりでいました。しかし、それを見せる時間を前半に取るでしょ。討議をする授業だから、それによって討議時間を減らしてしまうことに気づいたのは、だいぶ後でした。

そういうね、専門に根ざした面白さっていうのはあるんだけど、多分それは討議時間を減らすことにつながるから、どうすりゃいいんですかね。じゃあ何も言うなって言われたら、専門教員出でていってもしようがないし。

（西洋史学教員）

こんなこと言っちゃったら失礼だけれども、どの年齢で何をってっていうのはちょっと意識したほうがいいんじゃないかなと思いました。どの段階で社会っていうものを意識するかっていうことを前提して、意識の形成のされ方も、ある意味、教育学的にこう、年齢に沿っていかないと、ひとつの目的ではちょっとやっつけられないかも知れない。本当に真似だけすることが全てっていう年齢もありますからね。批判的精神も徐々に養っていくっていう時に、むしろ、批判的精神を前提にしたような課題を与えると大変だと思う。～中略～教育学ですからね。だから理論っていうことになっちゃうから、そうすると理論って普遍を求めるので、そこのところはやっぱり教育心理学や何かとタイアップしながら色々やったほうがいいのかないかなと思ったりしますよね。

（日本史学教員）

院生、現職の院生も昔の教育学研究科時代から含めて小学校の先生から高校の先生まで全部相手にしているし、教科的にいうと小学校なんかは他の教科の先生の授業にも接してきたら、そこにはあんまり違和感はなかった。予想できた範囲内ですね。

（経済学教員）

ネタ的なことに対する反応の薄さ（免許更新講習では、もう少しあった）。

地理学教員は、自身の授業の進め方について目を向けている。議論の前提となる情報を説明する時

間が当初必要だと考えていたが、それがかえって議論の時間を少なくすることに気づいた。しかし、それは専門性を生かせる時間を減らすことでもあり、本科目における自身の存在意義の間にジレンマを感じているようである。

西洋史学教員は、受講者と本科目の構成の理解が当初より深まったことによる提案をしている。社会科が（最終的な・究極的な）目標として批判的精神の涵養などを目指すのは分かるが、それが子どもの発達段階によってどこまですべきなのか、可能なのかといった議論が必要であるという。これは、先述の、受講者が学校現場の実態を棚上げにした議論をすることが難しかったことに気づいたり、実際に本科目を担当するうちに、当初はイメージがぼんやりとしていた各回の内容を理解したことによると考えられる。

また、日本史学教員と経済学教員は受講者に注目しており、前者は特に事前のイメージとの相違はなかったと述べているが、後者は授業に使える内容への食いつきが予想より薄かったことが意外であったという。

Q 8 : 担当回で授業を準備、実施する中で、難しかった点や面白かった点、考えさせられた点などあったか。

(地理学教員)

社会科という科目のもつ特異性みたいなものをね、先生が授業の中で言ってたけど、僕もその、後藤さんの論文読ませてもらったり、周慶から熱帯まで、見させてもらうと、社会科って大変な科目なんだなっていうのを初めて自覚しました。自分でそんなこと考えたことがないので、まあその点では、新しい、知見を得たという感じはしますね。

(西洋史学教員)

(論点が盛りだくさんなので) どちらかというところ、一つのこれを、こう、授業例をとって、それを分析的に徹底してやったほうが、なんか色々わかったのかっていう気はしますよね。

(日本史学教員)

考えさせられたっていうことに関していうと、結局、社会科の授業っていうのは、教材があって成り立つんですけど、～中略～教材そのものが持っている内容っていうものが、ある種矛盾をはらんでいるというか。収まりきらないものが常にあるんじゃないかと思うんですよ。専門だからいろいろ言って、そこを喋りすぎたっていうところはあるかもしれないですけどね。～中略～そこで扱っている地理的な事象というものから読み取れるのはそれだけじゃないし、他のことだってあるわけだし、地理学なら地理学とか、地理っていう学習全体を考えた時に果たしてその一コマの中での切り取り方がいいのかどうかっていうのは、やっぱり別に議論する必要があって、そこがやっぱり、教科教育と教科専門のTTということだったら、そこをどう考えていかっていうことが本当は考えなきゃならないことなんだろうなってことは思いましたね。

(見なし実務家教員) (質問紙での回答)

意見交換の場面で、如何に議論を深められるかということでは、私は一方のグループの進行役的な立場をいつの間にかやることになってしまっていたのですが(それが良かったのか疑問です)、議論が逸れてしまったりして、なかなか深められませんでした。話し合いのお題や視点が今一つはつきりしなかったり、難しかったりしたこともあったように思います。(私自身がよく理解で

きていなかったことが一番の原因ですが)

地理学教員は、本科目を通して社会科という教科の持つ「特異性」についての知見を得たという。日本史学教員は、その特異性について踏み込んだ言及をしている。社会科で扱う社会事象は、本来様々な側面があるものだが、それらは公教育と市民育成の目標によって取捨選択されて教えられることになる。この絞り込みのメカニズムは、歴史学が明らかにしてきたことを市民育成に用いる上で避けることができないものであるが、ひとつ間違えばイデオロギー対立の道具にされてしまうなどの危険性も孕んでいる。アカデミズムの自由という点からの議論の必要を訴えていると言える。

西洋史学教員とみなし実務家教員は、ともに論点が多く議論が難しかったことを挙げた。

Q9：学部で担当している、社会科の教育法に関わる科目と、この「社会科の本質・目標～」とは、違いや共通点はあるか。今後両者の接続を図る可能性は今後あるか。

(地理学教員)

中等社会・地理歴史教育法ね、僕と歴史の2人でオムニバスなんですよ。他の先生は指導案を作らせたって言うんですよ。～中略～無理してやらせるより、批判を浴びるけど、知識を増やせっていうほうがね、だから、扇状地とは何かとかさ、ね。～中略～自然地理を扱っているだけだし、社会科内容論も、地理はサイエンスでなければならぬっていうのをテーマにしているの、今回の社会科の本質に関わるところが、あんまり感じるところはありません、正直なところ。授業案教えるのと、社会科の本質って繋がるのかねえ。～中略～(本質を考えるような)結論が出ない議論は、学部生なんかには絶対無駄だよ。授業時間でやるなら、他にやることあるだろうって気はします。

(西洋史学教員)

学生には申し訳ないけど、～中略～「中等社会・地理歴史教育法」はまあ、指導案の書き方っていう感じでしょ。だから、そもそも、あれは極めて実学的な構成ですよ。学問的な視線をもって、この授業を捉えるかっていうのは、そりゃこっちのほうが全然。中等地歴は、技術論ですよ、半分は。～中略～例えば2本立てだったらできないことはないかもしれませんがね。つまり、前期に中等社会・地歴でああいうコーチをしておいて、後期にその上に、社会科教育とは何かとか、それからそこで目指すべきことは何かっていう。

(日本史学教員)

教科専門の発想からいうと、歴史学の目標とか地理学の目標はあるけども、じゃあそれが社会科の目標としてあるのかって言われると、そもそもそういう発想がない。～中略～そもそも歴史学自体が経験科学だから、何か目標があってやってるわけじゃないと。何か現象があって、その因果関係を考えて、その意味を考えて評価するってことはやるけど、社会とか歴史に目標があるっていう話になると、これはヘーゲルみたいなことになっちゃうので、普通はそういうことは実証史学やってる人間はやらないじゃないですか。～中略～

だから「社会科内容論」っていうのは6人で回してますけど、結局それは歴史と地理と公民で2回ずつやってるだけで、社会科全体としての目標っていうのはそこで論じられるわけじゃないし、「中等社会・地理歴史教育法」っていうのも、まあ一応歴史教育、教育法なので、指導案作りとかね、学習指導要領のこの部位に対応して授業案作りなさいみたいな形で、作業の指示は出

すんだけど、じゃあ中等社会科っていうのが全体として何を目標とするかっていう議論は、そこにはない。社会科に目標があるんだっていう発想そのものが、学部で僕らがやっている授業には残念なならないし、そういうことに応える力っていうのは僕らにはないので。

～中略～結局3年でやる公民っていうのが究極の目標だとすると、義務教育の最終段階で。そこで序列付けてくれるんだったら、それはそれはで、非常にこう、そこは判断預けられるので、楽ですよ。～中略～

社会科っていうものをどう考えるかっていう視点みたいなものは教職大学院の授業を今後やっていく過程の中で、やっぱり知らず知らずついていこうから、変わっていくでしょうね。ただまあ、それは、多分ほっておくと断片的なところでしか変わらないから、それを体系化する段階っていうのが、あるのかないのかというか。

(経済学教員)

(学部は高校までの社会科の知識を忘れてしまった者が多く、それを前提に授業をするのが困難なこともあるが)社会科の専門の方々が、何年も社会科の授業をやっている、小学校でも研究授業とかで社会科を中心にやって来た人たちがここに来ているのだから、もうちょっとハードル上げといても良かっただろう。～中略～(実際は他教科の教員も受講していて)自分が思ったよりも、低かったって言うのであればですけども、もうちょっと分かってないということを前提に、やらなきゃいけなかったんだなあということが。

このQ9に対する回答には、それぞれが担当している学部教員養成課程の教育法の科目における教育観が窺える。地理学教員と西洋史学教員は本科目と学部の教育法科目とは、目的と内容の点で別物と捉えている点で共通している。担当している学部の科目は、実習に行くために、あるいは指導案が書けるようになるためのものであり、そこで必要な指導案の書き方や各分野の内容を習得することと、社会科の教科としての目的や目標を考えることは、結びつかない(結びつきにくい)と考えている。ただ、その認識は、学部生の能力的に難しいというよりか、15回の限られた時間数の中では、実際に(実務的に)指導案が書けるようになることと、本質的・原理的に教科の理解を深めることの両立は難しいというような、時間的制約を根拠にしていると思われる。

これに対して、日本史学教員は自身が専門とする歴史学の性質から、本科目と学部の教育法科目との繋がりの弱さを説明する。すなわち、経験科学・実証科学である歴史学は、社会や歴史に予め目標があるという発想を持たない。したがって、授業づくり・指導案づくりを課するときも、そうした性質の歴史学の専門性や知見を用いて授業の目標・目的を示唆したり議論したりすることは原理的にできず、その判断は学習指導要領や教科書に預けて行うことになる。本科目では、そこに社会科教育学とみなし実務家教員が加わることで、このような溝を埋めることができるが、現状教科専門の教員で分担している科目は難しい。本科目と教科専門教員が担当している学部の教育法科目が異なるものとなるのは、このような理由からである。

経済学教員は、学部科目との違いは受講者の違いと捉えていた。しかし、指導経験を積み、社会科についても精通した受講者を当初は想定していたが、受講者の専門教科が社会科だけではなかったこと、また先述のように、その専門や勤務校の実態に引きずられて議論が深まりにくかったこともあり、ハードルを少し下げるべきだったと振り返っている。その意味では、他の教員と違って、経済学教員にとって学部科目と本科目は近いものだったと言えよう。

Q10：Eポートフォリオでの授業実施報告書での引き継ぎやOPPシートについて、自身で実際にコメントを書いてみて、他の教員のものを読んでみての感想はあるか。

(地理学教員)

我々専門の教員からコメントのしようがない。今日の結論に対して私はこう思うとか、いや反対だとか書いてくれれば、ああそうかと、少し得るものがあるんだけど、社会科の内容は深いなと思ったとか書かれたって。

(日本史学教員)

ずっと出ている人が継続してやったほうが、学生の変容みたいなものは見れるのかなあっていう気はしました。いろんな人にコメントもらったほうが学生にとってはプラスになるっていう見方もあるかもしれないし。～中略～2回やっただけだと結局挨拶くらいで終わっちゃう感じなので、～中略～コメントしている教員のコメントが深まるのはあまりないですね。

(経済学教員)

非常に私にとってみれば、あああの人こうだったのか、あるいは自分が言っていたことってこういうことだったのかとか、色々で見直す機会にはなった。

地理学教員は、これまで指摘した、議論があまり深まらなかったことを、このOPPの記述からも感じていたようである。日本史学教員は、分担の関係上多くの教員が少ない回数を担当することにならざるを得ないが、受講者の変容を見る点からすると継続してコメントすることにもメリットがあると、ジレンマを指摘している。地理学教員をはじめ、OPP（に現れた議論があまり深まっていないこと）への不満やコメントの難しさを指摘する声がほとんどであったが、対照的に経済学教員は、自身の指導へのフィードバックが得られるとして、肯定的だった。

（3）本年度後期「初等／中等社会科の教材研究と～」について

この項目は、本科目の経験を踏まえて、後期の「初等／中等社会科の教材研究と授業構成」と来年度以降の本科目の課題を尋ねるものである。後期の科目と目的と内容は異なるが、本科目と同様に、専門の異なる複数の教員がTTで行う点では共通している。そうした体制で行うことに、本科目の実践からのフィードバックを得ようとした。

Q11：前期の「社会科の本質・目標と～」を踏まえ、何か要望や検討課題、提案はあるか。

(地理学教員)

この授業における討議の時間の明確な討議内容の提示。それから、結論の取りまとめをして欲しい。専門教員がそれをよく理解した上で、専門の視点から別な見方、個人的見解、あるいは、極論を提示する。～中略～討議を脱線せずに結論に導くように、後藤・見なし実務家の両教員はリードして、専門教員はむしろかき混ぜ役がいいのかな、っていう。

(西洋史学教員)

4, 5, 6 (年生) にとっての社会科とは何なのかっていうことは、これは多分他の教科との関係もあって、いろいろもっと裾野を広げていく必要があるのかなあと思いましたよね。～中略～初等のほうが、初等の社会科の本質っていうのが、ちょっとやっぱり教科横断的な視点であるとか、教育心理的な視点であるとか、そういったところを入れていくっていうことがひょっとした

ら必要なのかなと僕は感じました。

(日本史学教員)

結局社会科というものに対する考え方というのは、おそらくすごくいろんな考え方がありえて、同じ社会科教育学の世界の中でもさ。だから、歴史教育っていうのに関して言ったら、後藤さんの、最終的には公民的な資質っていうことに収斂する形で歴史教育を組み込んでいく立場もあるけども、歴史学者を養成する立場もあり得るわけでしょ？小さい歴史学者を育てることなんだっていう。～中略～

この授業は一応、文科省の教科調査官の誰それが言ったこととかじゃなくって、これは、一研究者が言った、しかも現在の社会科教育学では標準的になって後藤さん言ったけど、標準的なテキストですって言った上でやるほうが、次への発展性があるんじゃないのかなあって。～中略～

大学院生っていうレベルになると、～中略～何らかの教職課程の中で、それぞれのところで社会科教育学を学んできているわけじゃない。大学院教育っていうのは、その洗脳をいっぺん解いて、もう一回こう、それ自体を批判的に問い直すっていう段階になってくるはずなので、そうすると、社会科の本質というのいろいろあり得るし、それを組み立てるっていうのが大学院レベルの話なのではないのかなあと思うんですよ。～中略～自動車の教習所みたいに確かにできるようになるし、授業について、ちゃんとしたことが論評できるようになるというか、授業を見る視角、視点は身につけて、これは良いところだし、これはこうしたほうが良いと思いますって言うようにはなるんだけど、その根本的なものっていうのは、誰かが考えたことなのであって。それを全く無批判で良いのか。

義務教育だと公民、社会科っていうまとまりがあるからさ、3年の公民に収斂するっていうのも納得がいくんだけど、今回の大学院の生徒さんにも、高校の先生がいて、高校の教員の発想は多分、その小さい歴史学者を育てるっていう発想に近くなってくると思う。

(見なし実務家教員) (質問紙での回答)

もし社会科以外を専門としている学生が履修している場合に、「初等／中等社会科の教材研究と～」を学ぶことで、それが少しでも自身の専門教科に応用できるような授業であったらと思います。

回答は、それぞれが指摘してきた本科目の課題を反映したものとなっている。議論があまり深まらなかった課題を指摘し、原因を論点や担当教員の役割分担が不明確であったことに求めた地理学教員は、その改善を期待している。社会科教育学とみなし実務家の教員が、リーダーシップを発揮し、毎回結論となるまとめをすることを強く求めている。

西洋史学教員は役割分担と言うより、社会科の本質の中身が、究極的な理想や最終ゴールのような形で議論されがちだったことに対して、その究極的な理想や最終ゴールに至る過程で何ができるか、何を目指すべきかを、子どもの発達段階を踏まえて議論するものとなる必要があると考えている。

また日本史学教員は、自身の専門性に目を向けて、社会科が目標・目的から社会や歴史のある側面を切り取って教えていることに再び注目する。その切り取り方は、目標・目的によって変わる相対的な側面があるわけだが一本科目のねらいも、自明であった自身の社会科の目標と内容に対する考えの相対化を図ることである。大学院の科目こそそうした相対性に敏感になるよう、批判的に問うことが必要だと述べている。そして、その視点からすると、社会科も公教育の枠や市民育成の目標・目的を自明とするのではなく、小さな歴史学者を育てるような社会科学教育としての社会科の可能性を議論

することもあり得るとしている。このことは、社会科教育と専門科学、教師教育における専門科学の役割や位置づけという、重要な論点となろう。

みなし実務家教員は、他の教科を専門とする受講者が、後半回に興味・関心が薄れたと捉えていた。そうしたことから、他教科と社会科の接点を本科目の内容に盛り込むことを期待している。

4. ALACTモデルを用いた担当教員の省察プロセスの特質

以上のインタビュー結果を、ALACTモデルの、特に省察部分に注目して整理してみよう。

②行為の振り返りとして、担当教員たちは、1) 教科の本質を議論させることは難しかったと考えている。しかし、その原因を、2) 役割分担や立場が不明確だったと担当教員に求めるもの(地理学教員)、3) 論点が盛り沢山だった(結果、担当教員がたくさん話すことになった)と本科目の構成に求めるもの(西洋史学・日本史学・経済学教員)、4) 受講者の専門性からの興味関心の薄れ(みなし実務家教員)に求めるものがあった。

そして、③本質的な諸相への気づきとして、以上の問題の根底には、次のような、結びつきにくい、同時に満たすものが難しい、つまり葛藤があることが指摘されたと言える。すなわち、5) 議論することとその前提となる専門的知識を共有すること(教科専門教員の役割)との葛藤(地理学教員)、6) 究極的な理想や最終目標のような社会科の本質と子どもの発達段階・学校現場の実態との葛藤(西洋史学教員ほか)、7) 目的・目標のもと社会を切り取って教える社会科教育とそうした発想はしない教科専門との葛藤(日本史学教員)、8) 教科の本質を学ぶことと(実務的な)授業づくり・指導案づくりとの葛藤(地理学・西洋史学教員)である。

これらを踏まえ、④選択肢の拡大として、今後の授業改善・代案の方向性や検討課題には、9) 論点を明確にした上で社会科教育学教員と実務家教員が議論をリードすること(地理学教員)、10) 義務教育や市民育成に回収されない社会科学教育の可能性を検討すること(日本史学教員)、11) 子どもの発達段階を踏まえた心理学的な視点からの内容を構想すること(西洋史学教員)、12) 他教科との接点のある内容の構想(みなし実務家教員)が挙げられた。

以上の1)～11)を、先に示したALACTモデルの中にプロットして視覚的に表したものが、図4である。図4は、全体として②の1)の教科の本質を議論させることが難しかったと認識を共有しているものの、その原因の洞察(2), 3), 4))から複線化して、③の問題の根底にある葛藤(5), 6), 7), 8))に一部共有しつつ迫り、それぞれ代案や検討課題(9), 10), 11), 12))を挙げたことを示している。

このような省察プロセスにおいて、担当教員たちにとって視点となっていたものを抽出すると、

- ・ 授業目的の達成(議論が深まる、実際に授業が作れる・指導案が書けるようになること)
- ・ 社会科に内在する本質的な特徴と論争点に基づく授業構成
- ・ 担当教員の専門性(背後にある学問の性質)
- ・ 受講者の専門性と必要性

となろう。聞き取り項目は、これらに関連するものが誘導的に設定されていると言えるが、回答は量的にも内容的にも偏りがあった。つまり、担当教員たちはこれらを視点として、時にその一つに焦点化し重きを置いたり、時に複数に跨ったりしながら省察したと見ることができる。その焦点の当て方、跨り方は、担当教員によって異なっていた。実際に、各担当者がそれぞれの視点によってどのような順番で省察したかはさらなる調査が必要だが、図5のように各視点を跨ぐ様々な経路の省察を、仮説的にイメージすることができる。

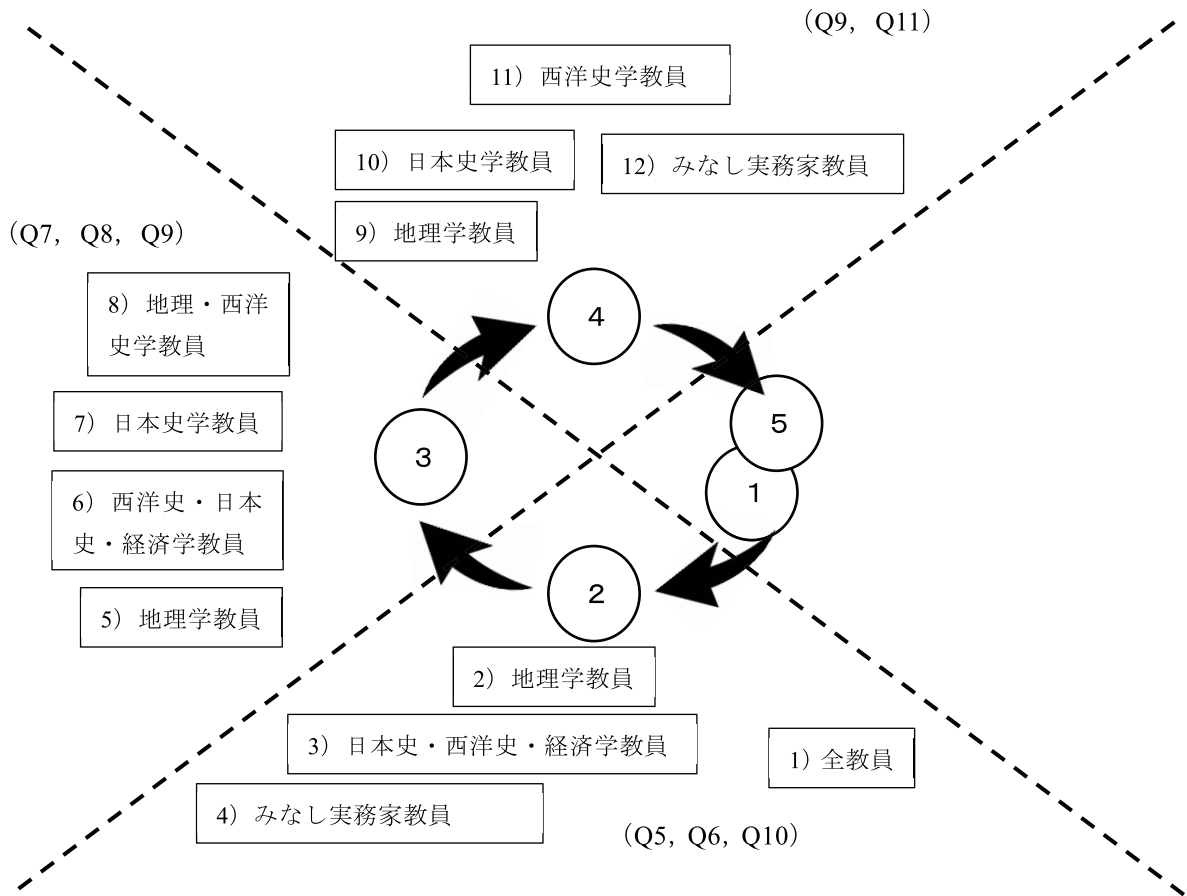


図4 ALACTモデルに基づく本科目担当教員の省察プロセス（筆者作成）

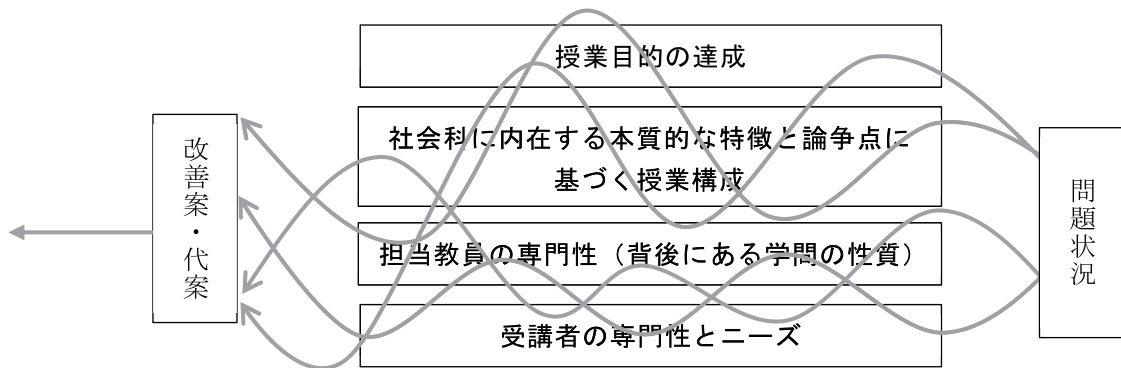


図5 省察の観点に注目した省察プロセスの仮想的イメージ（筆者作成）

この仮説的イメージが示唆するのは、社会科教員養成・教師教育、市民性教育の担い手の育成のための授業改善に、より多くの選択肢を見出せることである。そのことは、専門性の異なる複数の教員で一つの科目を担当することの意味と意義を高めることにもつながる。しかし一方で、授業改善を一元的な意思決定によって行うことは難しくなり、むしろ葛藤を調整する対話の場として捉え直すことが求められるようになる。授業改善が葛藤を調整する対話の場となると、その過程で内省とそのフィードバックを促したりコーディネートしたりする教員の存在が重要になるだろう。

5. 今後の課題と展望

本小論は、教師の省察プロセスのモデルであるALACTモデルをもとに、新設科目「社会科の本質・目標と内容構成」の内容と、その担当教員陣が実際どのように関わり、何を考えてきたか、今後どうしていこうとしているかを報告することを目的とした。

その結果、担当教員の内省をALACTモデルにおける②行為の振り返り、③本質的な諸相への気づき、④選択の拡大に整理し示すことができた。しかし、本小論では担当教員の省察部分に焦点を当てたため、実際に授業改善を行う「⑤試み(Trial)」を検討するには至らず、今回取り上げた省察の意味や効果を授業改善の点から考察し、位置付けることはしなかった。また、本小論では担当教員の内省を個人単位で理解したが、本小論のようにそれらを俯瞰して見渡した上でALACTモデルを循環させようとする時、相互作用が起こるはずである。

そこで、担当教員をチームとして捉え、担当教員間の相互作用に注目することが必要になると考える。これに 대응するものとして、例えば、鈴木(2018)は、アメリカの学校改革の史的展開を、「専門家共同体」の形成の視点から捉えている。またカヘン(2018)は、専門や立場、利害が異なる者同士が柔軟に連携する「ストレッチ・コラボレーション」を提唱している。これらの知見を取り入れることで、「試み」を含め、ALACTモデルの循環をトータルに捉えることが可能になり、本科目の改善を推し進めることができるだろう。

〔参考文献〕

- ・アダム・カヘン著、小田理一郎監訳『敵とのコラボレーション』英治出版、2018。
- ・池野範男「教科教育に関わる学問とはどのようなものか」『今なぜ、教科教育なのか』文溪堂、2015、pp.99-102。
- ・大坂遊「教職課程入門期における社会科教員志望学生の社会科観・授業構成力の形成課程とその特質」『社会科研究』第85号、2016、pp.49-60。
- ・木原俊行、寺嶋浩介、島田希編著『教育学選書Ⅱ 10 教育学的アプローチによる教師教育 学び続ける教師を育てる・支える』ミネルヴァ書房、2016。
- ・後藤賢次郎、人文・社会諸科学者の社会科教育観－山梨大学教育人間科学部所属の研究者に対するインタビュー調査から－『山梨大学教育人間科学部紀要』第17巻、109-120、2016。
- ・ジョン・ロックラン、武田信子監修『J. ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ』学分社、2019。
- ・鈴木悠太『教師の「専門家共同体」の形成と展開 アメリカ学校教育改革研究の系譜』勁草書房、2018。
- ・中原淳監修、脇本健弘、町支大祐著『教師の学びを科学する データから見える若手の育成と熟達モデル』北大路書房、2015。
- ・西園芳信、増井三夫『教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究』風間書房、2009。
- ・橋本佳美、鈴木真理子、田中高政、堀内ふき、キシ・ケイコ・イマイ「インフォーマルな大学教育としてのオープンキャンパス－学生の社会性育成のために－」『佐久大学看護研究雑誌』3巻1号、2011、pp.53-60。
- ・松田慎也、畔上直樹ほか『社会科教科内容構成学の探求 教科専門からの発信』風間書房、2018。
- ・村井大介「地理歴史科教師の歴史教育観の特徴とその形成要因－教師のライフストーリーの聞き取りを通して－」『社会科研究』第81号、2014、pp.27-38。
- ・油布佐和子「教師教育の高度化と専門職化 教職大学院をめぐる」『岩波講座 教育変革への展望4 学びの専門家としての教師』岩波書店、pp.135-163、2016。

・F. コルトハーヘン編著，武田信子監訳『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社，2010。

【注釈】

¹ F. コルトハーヘン編著，武田信子監訳『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社，2010，pp. 53-54。

² 同上書，pp. 57-60。

³ ジョン・ロックラン，武田信子監修『J. ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ』学文社，2019，pp. 27-28。

⁴ 同上書，p. 28。