

〈研究報告書〉

公民的資質の育成を可能とする
歴史系高校教員養成のミニмумスタンダード

2025 年 10 月

高大連携歴史教育研究会第 5 部会

目 次

序章 本報告書のねらい	1
——なぜ、歴史学者と教育学者が協働で教員養成を考えなければいけないか？——	
星 瑞希	
第1章 教員養成の制度的枠組み	6
——ミニマムスタンダード考察の前提として——	
小嶋 茂稔	
第2章 教員養成の多様な文脈と教師教育	12
藤波 潔	
第3章 社会科教育学と歴史学の連携について	18
渡部 竜也	
第4章 教員養成学生の教科観、授業観	29
大坂 遊	
第5章 高校歴史教師のアイデンティティ	37
——ライフコースからみた二つの危機と鍵になる概念——	
村井 大介	
第6章 教職大学院での教科教育・歴史教育	48
——兵庫教育大学社会系教科マネジメントコースの場合——	
山内 敏男	
第7章 教員養成のミニマムスタンダード	59
——社会科教育法——	
星 瑞希 石川 照子 栗谷 好子	
第8章 教員養成のミニマムスタンダード	74
——歴史学——	
小嶋 茂稔 中村 翼 藤波 潔	

第9章	ミニマムスタンダードの小括	・ ・ ・ ・ ・	84	星 瑞希
第10章	教科の指導法に関する科目（社会科教育学）	・ ・ ・ ・ ・	87	
	——教育単科大学の事例——			星 瑞希
第11章	教科の指導法に関する科目（社会科教育学）	・ ・ ・ ・ ・	103	
	——総合大学教育学部の事例——			石川 照子
第12章	教科の指導法に関する科目（社会科教育学）	・ ・ ・ ・ ・	110	
	——私立開放制の事例（1）——			二井 正浩
第13章	教科の指導法に関する科目（社会科教育学）	・ ・ ・ ・ ・	124	
	——私立開放制の事例（2）——			宮本 英征
第14章	教科に関する専門的事項に関する科目（歴史学・外国史）	・ ・ ・	133	
	——国立人文系学部の事例——			池上 大祐
第15章	教科に関する専門的事項に関する科目（歴史学・外国史）	・ ・ ・	142	
	——私立開放制の事例（1）——			藤波 潔
第16章	教科に関する専門的事項に関する科目（歴史学・外国史）	・ ・ ・	151	
	——私立開放制の事例（2）——			高草木 邦人
第17章	教科に関する専門的事項に関する科目（歴史学・外国史）	・ ・ ・	163	
	——私立開放制の事例（3）——			北村 厚

第18章 教科に関する専門的事項に関する科目（歴史学・日本史）・・・	173
——教育単科大学の場合——	
	中村 翼
第19章 教科に関する専門的事項に関する科目（歴史学・日本史）・・・	184
——私立開放制の事例（1）——	
	齋藤 一晴
第20章 教科に関する専門的事項に関する科目（歴史学・日本史）・・・	196
——私立開放制の事例（2）——	
	黒田 智
終章 おわりに ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	202
	星 瑞希

編集・執筆

小嶋 茂稔（東京学芸大学／部会長）
 石川 照子（三重大大学／副部会長）
 中村 翼（京都教育大学／副部会長）
 星 瑞希（北海道教育大学／副部会長）
 栗谷 好子（群馬大学／部会運営委員）
 藤波 潔（沖縄国際大学／部会運営委員）

執筆

渡部 竜也（東京学芸大学）
 大坂 遊（周南公立大学）
 村井 大介（静岡大学）
 山内 敏男（兵庫教育大学）
 二井 正浩（成蹊大学）
 宮本 英征（玉川大学）
 池上 大祐（琉球大学）
 高草木 邦人（日本大学）
 北村 厚（神戸学院大学）
 齋藤 一晴（日本福祉大学）
 黒田 智（早稲田大学）

*所属は、実践校等に対する理解の助けとなるように記しています。

序章 本報告書のねらい

—なぜ、歴史学者と教育学者が協働で教員養成を考えなければいけないか？—

星 瑞希

1. 高校新科目の盛り上がりにより遅れている教員養成

高校歴史教育は 2006 年の世界史未履修問題に代表されるように、世間の「歴史は暗記科目である」「受験が終われば学ぶ価値がない」といった歴史の軽視や、1990 年代以降メディアや政界で跋扈する歴史修正主義や否定論、陰謀論といった危機を迎えている。高大連携歴史教育研究会（以下では、高大研）ではこうした時代の趨勢において、2017 年には「高等学校教科書および大学入試における歴史系用語精選の提案」を出すなど、歴史学者と高校教師、教育学者が協働的に活動を進めてきた。2022 年に高校新科目「歴史総合」「日本史探究」「世界史探究」が始まると、新科目で重視されている歴史の概念理解や、歴史的な見方・考え方（歴史的思考）、特に「歴史総合」で重視されている現代的諸課題の考察を可能にする授業理論や授業方法、教材研究のあり方が議論されてきた。この背景には、新学習指導要領が教科書などを元にしながら最新の歴史学の成果を生徒に享受すれば良いという授業観を否定し、問いと資料の活用や、歴史的な見方・考え方の作動、生徒による探究的な学びを重視するなど高校の歴史授業観を大きく変容させたことがある。当会に限らず、高校新科目名を冠した書籍は数多く出版されている。これに対し、高校新科目を担うことのできる歴史教師の養成はいかになされるべきかといった教員養成、教師教育の議論は低調であると言わざるを得ない。当然、高校の歴史授業のあり方がラディカルに変化しているのだから、教員養成のあり方も批判的に再検討しなければいけない時期に来ており（藤波 2019：村井 2022）、以下で詳述するように教員養成、教師教育こそが高校新科目の命運を握っていると言っても過言はない。特に、高校新科目では歴史的な見方・考え方に代表されるように、歴史学の内容のみならず、その原理や方法を重視しているた

め、それらを教員養成課程で教授することは不可欠である¹。そこで、大学の歴史教育、教員養成を所管とする高大研第5部会では2023年度8月より2年間を目処の高校新科目を担うことのできる、特に高校地理歴史科、ひいては社会系教科の目標である「公民的資質の育成」に資する歴史授業を行うことのできる教員の養成のあり方を議論することとした。

2. 大学における教員養成の実状と協働の意義

大学の教職課程はこれまで各専門教員が自らの専門分野に立脚した講義を行い、互いに干渉することを避けたり（なわばり無責任論）、学生が各専門領域の学習内容を有機的に関連づけ統合し、教員としての資質を涵養することに期待したり（予定調和論）することで、教員間の協働、カリキュラムマネジメントはほとんど行われていないことが長らく指摘されている（横須賀 1976）。2001年の「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」の報告では、教科教育担当教員と教科専門担当教員が協力して教員養成課程を編成することを提起しているが、教員養成学部においても協力、協働は十分な状況にないことが度々指摘されている（例えば、渡部 2010）。さらに、高校歴史教師を多く養成している私立開放制の大学では、学生の履修条件にある授業が学部を横断して設定されている場合が多い。例えば、教科指導法は教育学部や教職センターで受講し、歴史学の講義は文学部やその他の人文学部で受講する場合がある。そのため、教科指導法を担当する教育学者と歴史学の講義を担当する歴史学者が顔をあわせることは稀有であり、組織構造的に協働が難しい状況にある。

高校歴史教師の養成に関わる教育学者（社会科教育学者）と歴史学者やその他の内容学者の協働はこれまで充分に行われておらず、組織構造的に協働が難しい状況にある。高校新科目が歴史学の原理や方法までを組み込んだ授業改革を求めていることを踏まえると、内容は歴史学、授業のねらいや構成については教科教育学といった分業論は限界にきている。そこで、歴史学者と教科教育学者が対人的、組織的に協働していくことが望ましいが、上記の事情に鑑みるに困難である。そこで、歴史学者と教科教育学者が参集する高大

¹ 桃木（2019）は大学の歴史学の講義において、歴史学の原理や方法が充分に扱われておらず、多くの歴史教師が歴史的な見方・考え方を会得できていないことを指摘する。

研において、両者が協働的に両方の担当講義のミニマムスタンダードを策定することとした。

3. 教員志望学生の実態から見た教員養成を議論することの意義

2025 年 5 月に開催された研究会において、村井大介（静岡大学）より、歴史総合、探求科目の誕生は高校歴史教師のアイデンティティに変化を与える大きな契機となっていることが指摘された（詳しくは本書第 6 章）。つまり、高校教師の授業観や授業スタイルが大きく変化する契機でもあり、揺り戻しが生じやすい時期でもある。また、大坂遊（周南公立大学）によれば、新しい教育理論を受容・模索する「構え」の基盤は学生の被教育経験にかかっている可能性が高いことが指摘され、その観点から、新課程を受けてきた大学生（2025 年度入学以降）は大学で学ぶ授業理論への抵抗は少ないことが予想される。高校の授業が変わり、それらに親和的な授業観を有する学生が大学に入学しても、大学のカリキュラムが従来の授業形式を支持していたり、新課程の授業観を否定したりする場合、旧来の教育観を有した教員を輩出することになり、高校の歴史教育改革は骨抜きになるだろう。つまり、昨今の歴史教育改革において、最も重要なのは教員養成であると言っても過言ではないだろう。

4. 昨今の「外圧」に弱腰な教員養成改革を批判的に問う

昨今の教員の人気や志望者数の低下や、その危機を煽る報道や社会的な視線に呼応し、文部科学省はさまざまな施策を打っているが、教員養成も例外ではない。2025 年 5 月には大学の教職課程を 4 割程度削減する方針であることが報知された。この潮流において、「各教科の指導法」（現行 4 単位）、「教科に関する専門的事項」（現行 20 単位）も今後削減される可能性は否定できない。当部会も当然、内容の精選は必須であるという立場であるが、教職（歴史教師）の専門性と何かを質的に検討する必要があると考えており、質的な議論を捨象し、単位数をいかに減らすかといった「量」的な検討に議論が終始することを危惧している。教職の専門性とは何かを質的に検討する際には、以下の観点が重要になると考える。

- ①「指導法」における教育内容との連携
- ②教職課程内の教科教育学・歴史学の授業の内容改善
- ③教職課程の認定を受けない科目であっても、教職を意識した内容をいかに取り込んでいくか

5. 本報告書のねらい

以上を踏まえ、本報告書では、「公民的資質」を育むことのできる高校新科目²を担う歴史教員養成に資する教員養成課程における歴史学、教科教育学双方の授業（カリキュラム）³のあり方を示す。その際に、先述した通り高校の歴史教師養成が最も行われている開放制の教職課程では教員間の組織的、対人的な連携が難しいこと、またその内実は大学や学部によって多種多様であること（詳しくは2章を参照）、さらに大学の講義の裁量は授業者任せられており、学問の自由を尊重することを踏まえ、カリキュラムの全体を詳細に構築するのではなく、ミニマムスタンダード（最低準拠枠：MS）⁴を提言することとする。そこで、MSは創意的な授業実践の拘束衣ではないことに留意されたい。今回は要素を示すにとどめ、具体的な方法や、MSを踏まえたカリキュラム（シラバス）作成は担当者の主体性を尊重する。また、演習科目やゼミについては各大学・学科の文脈に応じた指導を尊重する。

今回は歴史学と教科教育学のミニマムスタンダードを提言するが、高等学校歴史系科目

² 「地理歴史科」の養成課程であることから、「歴史総合」のみならず、「日本史探究」「世界史探究」を担当する教員の養成に資する内容とすること。また、地理を担当する教員の養成も含んだ内容であることに留意されたい。

³ 「教育職員免許法施行規則」第5条の第二欄「教科及び教科の指導法に関する科目」のうち、「各教科の指導法」と「教科に関する専門的事項」に基づき設置する科目を想定とすること。後者に関しては、同条備考一のロが指定する「日本史」「外国史」の科目区分、それぞれ一単位以上の修得に関する規定に加えて、第4条備考二で準用が指示されている「一般的包括的な内容を含む」規定を尊重すること。

⁴ 最低準拠枠という性格は「教職課程コアカリキュラム」にも通ずるものである。ただし、「教職課程コアカリキュラム」の「各教科の指導法」に関する内容は大綱的性格から教員養成の規範を読み取りにくいこと、「教科に関する専門的事項」はそもそも開発されていないことから、ここでMSを提案することの意義は小さくないと考えている。

を担当する教員養成にとって必要な知識、技能、態度等のすべてを、これらの科目だけで提供することはできず、「教育の基礎的理解に関する科目」や、地理学や政治学、経済学、法学等との連携も視野に入れるべきである。本提案は他の教育内容専門等との連携を捨象するものではない。また、入職後の教師の学習/成長との接続も考慮すべきである。

参考文献

- 藤波潔（2019）「「歴史総合」担当教員の資質向上と能力養成—歴史資料に対する習熟の観点から—」『沖縄国際大学総合学術研究紀要』21,1-18.
- 村井大介（2022）「教科の変容と社会科教師教育—教師の文化資本・社会関係資本に着目して—」日本社会科教育学会編『教科専門性をはぐぐむ教師教育』東信堂,94-108.
- 桃木至朗（2019）「歴史の「思考法」の定式化—歴史教育を滅亡から救うために—」『歴史評論』828,23-33.
- 横須賀薫（1976）『教員養成教育の探求』評論社.
- 渡部竜也（2020）「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—」『社会科教育研究』110,69-81.

第1章

教員養成の制度的枠組み

——ミニマムスタンダード考察の前提として——

小嶋茂稔

1. はじめに

現在の日本の教員養成教育は、「大学における教員養成」の大原則のもと、「教育職員免許法」（以下、法という。）、「教育職員免許法施行規則」（以下、規則という。）、「教職課程認定基準」（以下、基準という。）等の規程を踏まえ、各大学において教員養成教育を行う学科等におかれる教育プログラム（以下、この教育プログラムを「教職課程」という。）のもとに行われている。

周知のことであるが、この教職課程は、法・規則・基準に定められる内容を遵守し、新設する場合には文部科学大臣による認定（これを、課程認定という。）を受ける必要があり、法や規則の大規模な改正が行われた場合には、認定済の教職課程であっても再度の認定の手続を受ける必要がある（これを、再課程認定という。）。例えば、後述するように2019年4月に法改正が行われた際には、全ての教職課程を有する大学が再課程認定を受けたことは記憶に新しいところである。また、逆にいえば、課程認定を受けていなければ、それはどんなに優れた教育内容であったとしても、教員養成のための授業科目としては認められないということでもある

従って、高等学校の歴史教師を養成する大学でのカリキュラムのあり方や、個々の授業内容を具体的に検討・考察する前提として、こうした法・規則・基準に定められる制度的な枠組みを理解しておくことが必要となる。本章では、あるいは周知のこととも思われるが、その枠組みを概観しつつ、歴史教師養成のミニマムスタンダードを考察するため前提を確かめたい。なお、以下、本稿では、高等学校地理歴史科の1種免許状の教職課程に限

定して論じていくことを、あらかじめお断りしておきたい。

2. 法、規則、基準が定める教職課程の構造

(1) 戦後日本の教員養成の原則

文部科学大臣から認定を受けるための法的な枠組みや手続は、毎年文部科学省が出している『教職課程認定申請の手引き』（以下、手引きという）に詳述されており、2025年7月現在では、2026年度に開設を希望する大学等に向けたものが文部科学省のweb siteに掲載（https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoin/080718_1.htm）されている。本節では、ミニマム・スタンダードを考えるうえで必要となると私が考える法令等で定められる教職課程に関する必要な部分を概観していくこととするが、教職課程の詳細について、手引きに記載されているので、関心がある方には手引きを参照していただきたい。

さて、戦後の教員養成の原則は、「大学における教員養成」と「開放制」と言われる。後者について付言すると、戦前、小学校段階の教員養成に関して師範学校が、中等教育段階の教員養成に関して高等師範学校がそれぞれ学校として特別の存在であったことと異って、教員養成に関して特権的な地位の教育機関の存在を認めないということでもある。従って、教員養成を目的とする大学であっても、直接教員養成を目的としない大学等と同様に、法のもとに定められた手続を経て、教員養成を行うことが出来るということである。なお、換言すれば、現行の教員養成の枠組みは、開放制原則のもとで、教員養成を直接目的としない大学にとって適合的に作られているようにも見受けられ、私が勤務する国立の教員養成大学においては、必ずしも適合的でないように感じられることもあるのだが、それについては機会を改めて論じることとしたい。

(2) 教育職員免許法での規程

法においては、まず、高等学校の教員免許取得の基礎資格として「学士の学位を有すること」（法第五条別表第一）が定められたうえで、「教科及び教職に関する科目」として5

9 単位の修得が求められている。この規程は、2019 年 4 月から適用されたもので、従前は、「教科に関する科目」、「教職に関する科目」、「教科または教職に関する科目」の区分が設定され、それぞれの区分ごとに必要とする単位数が定められていたものを、言わば統合したものである。この変化の背景には、2015 年 12 月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ついて～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」での教職課程の各区分の「大括り化」の提言があり、後述するように、これによって、「教科に関する専門的事項」と「各教科の指導法」との連携が、制度的に容易になったことは特筆されて良いように思われる。いっぽう、法においては、「教科及び教職に関する科目」59 単位の修得が求められるだけにとどまり、その詳細が文部科学省令である規則に委任されるという構造は、教員免許のあり方にどこまで主権者たる国民の意志が反映されるかという観点からはあるいは問題があるようにも思われるが、これについては専門家の分析を待ちたいと思う。

（３）教育職員免許法施行規則での規定といわゆる「大括り化」

法で求められる修得すべき単位数の具体的な内容を定めたものが規則である。規則に定められる、高等学校地理歴史科 1 種免許状取得に必要な教職課程のあり方は、以下のようになる（規則第 5 条）。

- ①教科及び教科の指導法に関する科目 24 単位
- ②教育の基礎的理解に関する科目 10 単位
- ③道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目 8 単位
- ④教育実践に関する科目 5 単位
- ⑤大学が独自に設定する科目 12 単位

規則第 5 条は、上記の科目として含まれるべき事項についても詳細に定めている。例えば②の「教育の基礎的理解に関する科目」であれば、「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」、「教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含

む。）」、「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）」、「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」、「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」、「教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）」であり、③の「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」であれば、「総合的な探究の時間の指導法」、「特別活動の指導法」、「教育の方法及び技術」、「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」、「生徒指導の理論及び方法」、「教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法」、「進路指導及びキャリア教育の理論及び方法」となっている。教職課程を運営する大学の学科等では、これらの事項を必ず含めるように授業科目をデザインすることが求められており、また、個々の事項に盛り込むべき基準として、2019年度大学入学生から適用される教職課程においては「教職課程コアカリキュラム」が定められていることも留意しなければならない。

さて、高等学校の歴史教師を養成するという観点から、ミニマム・スタンダードにも関わって、歴史学研究者や社会科教育学研究者が意識する必要があるのが、①「教科及び教科の指導法に関する科目」の24単位（以上）分ということになる。この「教科及び教科の指導法に関する科目」に含まなければならない事項は、「教科に関する専門的事項」と「各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。）」とされ、前者については、規則第5条備考1ロの規定により、高等学校地理歴史科に関しては、「日本史」、「外国史」、「人文地理学・自然地理学」、「地誌」の4事項についてそれぞれ1単位以上修得させること、後者については、規則第4条備考6の規定により4単位以降を修得させることが、それぞれ定められている。これらを踏まえたうえで、ミニマム・スタンダードを検討する上での、法令上の留意点と可能性とを、以下概観してみたい。

まず、「各教科の指導法」についてであるが、地理歴史科の指導法として「4単位」ということになるのであるから、歴史系科目（歴史総合、世界史探究、日本史探究）と地理系科目とで単位数を均分すると考えれば、実際に歴史系科目については「2単位」の中で「各教科の指導法」として求められている内容を盛り込んでいく必要があるということである。この「各教科の指導法」については、「教職課程コアカリキュラム」も定められ

ているので、その内容を踏まえたうえで、授業内容をデザインしていく必要がある。

ついで「教科に関する専門的事項」であるが、これについては、規則第4条備考二の規定により、「一般的包括的内容」を含まなければならないことになっている。ただ、「教科に関する専門的事項」に関しては「教職課程コアカリキュラム」での規定はない。そのため、「日本史」「外国史」については、何をもって「一般的」「包括的」とするかを考慮した形で、科目の内容をデザインすることが求められるということが出来よう。少なくとも、教職課程における「教科に関する専門的事項」として「一般的包括的内容」を含む科目である以上、授業担当者の専攻に偏した形での「概説」では適当ではなく、高等学校の歴史系科目で扱う内容をバランス良く扱う必要があろう。

なお、歴史学研究と社会科教育学研究との連携という観点からは、2019年4月以降の大学入学者から適用される現行の規定において、旧来、「教職に関する科目」の中に位置づけられていた「各教科の指導法」が、「教科に関する科目」と同一の範疇に位置づけられ、新たに「教科及び教科の指導法に関する科目」として大括り化されたことに注視する必要があるだろう。これは、まさしく、いわゆる教科専門と教科教育の連携促進を目的としたものであって、基準においては、そうした両者の連携による科目を「複合科目」として開設することを認めている。ただ、この複合科目の開設は、義務づけられている訳ではなく、現状では言わば「推奨」のレベルにとどまっている。今回のミニマム・スタンダードの開発の成果も踏まえて、「複合科目」のあり方についても今後は検討する必要があるかもしれない。

3. おわりに

以上、高等学校の歴史の教員養成のためのミニマム・スタンダードを構想するための前提として、現行の教職課程に関する制度的枠組みを概観した。本部会の目指して来たこととの関わりから言えば、1)「教科に関する専門的事項」に関わっては、「日本史」「外国史」について、「一般的包括的内容」を含む科目を開設する必要があるということ、2)「各教科の指導法」については、「教職課程コアカリキュラム」の内容を踏まえて授業内

容をデザインする必要があるということ、を最低限留意しておく必要があるということになる。また、「複合科目」を意識した、歴史学研究と社会科教育学研究との連携については一層進めていくことが期待されよう。

第2章 教員養成の多様な文脈と教師教育¹

藤波 潔

1. はじめに

高大連携歴史教育研究会第5部会²は、(a) 大学教員養成における歴史教育と、(b) 高校で歴史を担当する教員の養成を刷新することをタスクとした部会である。

このタスクに基づき、第5部会は、2023-2024年度には(b)に力を入れて活動することとし、「歴史総合をはじめとした新科目を担うことのできる教員を養成するためのカリキュラムを構想すること」を目標とした。

この目標を達成するためには、「大学ごとの制度的、文化的な文脈をふまえる必要がある」ことは当然であり、第5部会でも設置主体、教員養成課程の設置学部・学科等の異なる、多様な大学での取り組み事例を学ぶことを目的とした研究会を開催してきた。しかしながら、教員養成に関する従来の議論は、ともすれば限定的な文脈の中で展開されてきた傾向がないとは言えない。

そこで、本稿では、この2年間に開催された第5部会の勉強会等で交わされた議論の内容をふまえつつ、地方中規模私立大学ながら、所在している県の教員養成で大きな役割を担っている大学の教員養成を担当している立場から、高等学校地理歴史科における歴史系教員養成に関する問題について論じることを目的とする。

2. 高等学校地理歴史科教員養成課程に関する議論

大学における歴史系教員養成について、小嶋茂稔が「戦後の教員養成が、「大学における教員養成」と「開放制」の原則のもとで行われてきたことは周知に属する。(中略)とはいえ、その大学の教育内容と関係の薄い教科の教員免許まで許されている訳ではないから、高等学校地理歴史科の教職課程を設置できるのは、おおむね地理学や歴史学を学ぶ学科(もしくは、教員養成を目的とする学芸大のような大学)に限定されているだろうし、いっぽう、多くの歴史系学科では、学生募集に不可欠の要素となることから教職課程を設

けているところがほとんどではないかと思われる。」³と、高校歴史系科目を担当する教員の養成が、史学科や地理学科等の科目内容に直結する専門学科、もしくは教員養成大学に限定されるだろうとの見解を示している。

しかし、この見解は正確を欠くものと思われる。文部科学省のデータに基づけば、2024 年 4 月段階で高等学校地理歴史科の免許課程を設置している学科等は全国で 557 ある⁴。これら学科等においては、歴史学や教員養成の専門学科も含まれるが、経済、法律、国際、地域等を関した学科も数多く含まれている。また、設置主体も国立、公立、私立、通学形態も通学制、通信制と実に多様である。

こうした実態は、皆川雅樹が指摘する通り「歴史系の中学・高等学校の教員免許は、専修大学に限らず、文学部史学科以外でも取得でき、その割合は他学部学科のほうが可能性としては高い」⁵ことを表している。さらに、こうした「非歴史系・非教員養成系学部・学科」の場合、大学における養成段階において「政治学科や経済学科で政治史学や経済史学をメインに学習・研究してきた学生はともかく、それ以外の学生は歴史の「専門性」という意味では弱い」⁶という課題は残る。

とくに、筆者が勤務する大学が立地する沖縄県の場合、県内の教員養成に大きな実績を残し、強い影響力を有するのは間違いなく琉球大学教育学部だが、中等教育段階の教員養成については、筆者の勤務校である沖縄国際大学も一定以上の役割を果たしてきた。下の表は、沖縄県教員候補者選考試験における中学校社会科および高等学校地理歴史科の最終合格者数の全数と本学出身者数を過去 10 年間分にわたって掲載したものである⁷。この表に示されている数値は最終合格者だけだが、臨時任用や非常勤任用で学校現場にいる卒業生の存在を考慮すれば、本学教職課程の果たしてきた役割は、なお一層強いといえよう。

免許種		2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
中社会	全数	14	14	14	14	13	9	18	20	28	22
	本学	8	5	7	3	4	6	7	8	8	8
高地歴	全数	3	2	2	4	4	4	4	4	3	4
	本学	0	0	1	1	1	1	2	2	0	1

以上のことをふまえると、高等学校地理歴史科教員養成、とくに歴史系教員養成を論じる場合、非歴史・非教員養成学部・学科における開放制教員養成課程における実態を無視するわけにはいかないと考える。この点が、附属学校を有し、多くの卒業生教員を輩出し

ている教員養成系国立大学の影響力が強い義務教育段階の教員養成との違いだと考える。

3. 開放制教員養成課程を有する大学における歴史系教員養成の課題

非歴史・非教員養成学部・学科で高等学校の歴史系教員を養成する場合、歴史系学部・学科、もしくは教員養成学部・学科における高等学校の歴史系教員養成とは異なる課題が存在する。

第一は、歴史系教員として必要な歴史に関する学問的な基盤をどこまで、どのように育成するかという問題である。これについて、佐久間亜紀は「歴史学を専攻しない学生を対象とした歴史教育は、どのような内容として構想されうるか。偏狭なナショナリズムが興隆し、ヘイトスピーチが横行する現代社会において、歴史学を専攻しない学生にこそ、自らの歴史認識を鍛える教育が必要とされている」と、非歴史学科の教員養成課程において「自らの歴史認識を鍛える」重要性を指摘している⁸。

佐久間は「歴史学を専攻する学生であっても、細分化された主題のみを探究すればよいわけではなく、歴史学とはどのような学問かについての巨視的な視座を得るための教育も必要となろう」⁹とも指摘しており、非歴史系学部における歴史系教員養成だけに問題があるという立場ではない。

また、黒川みどりは、教員養成学部における歴史系教員養成に関して、「歴史を必ずしも専門的に学ぼうという意志をもっているわけではない学生に、中学社会・高校地歴の教員免許を出し、かつそこから実際に中学や高校の社会科教員が送り出される」現状があり、「そのなかで歴史学で卒業論文を書くのは一部なのであり、地理や公民系のゼミに所属して社会科の免許を取得した学生たちが、中学で歴史を、ともすると高校でも日本史・世界史を担当するという現実をも見据えなければならない」¹⁰という指摘している。

こうした問題と密接に関連する点として、「教育職員免許法施行規則」第5条表中の「教科に関する専門的事項」に関する科目が提供しうる教育内容の限界の問題がある。同表備考一の口に掲げられる「日本史」「外国史」は「それぞれ一単位以上修得」と規定されており、各大学においては自大学の教職課程の実情や他の科目との関係性、教職課程開設学科のカリキュラム・ポリシーとの整合性等を考慮して、適切な単位数で当該科目を開設しているが、2単位科目として開設されている場合が多いと思われる。半期15回の講義だけで、「歴史認識を鍛える」ことを十分におこなうことは困難である。

したがって、他の関連科目との連携に基いて歴史教員としての必要な科目的な基礎を修得させる必要があるが、非歴史系学部・学科の場合、専門科目のなかに歴史的な要素を含む科目は少数である場合が多い。また、仮にそうした科目が開設されていた場合でも、その科目が教職課程の科目として位置づいていなければ（場合によっては位置づいていたとしても）、科目担当者に教員養成科目としての意識がなければ、上述のような連携を図ることは困難である。これが、高等学校歴史系教員養成における歴史系科目の最大の課題だと言えよう。

第二は、歴史学と教科教育学との連携の問題である。

林裕文は、現行学習指導要領下の歴史系教員は「授業デザイン」能力の修得が求められると指摘している¹¹。従来の歴史系教員は、人類の歴史を過去から現代に至るまで、時系列に沿って「通史的に」教授することが、歴史教育の最大の目的と考えてきており¹²、こうした「授業デザイン」という発想に乏しかったと言えよう。しかし、教師の一方的な思いや授業法を生徒に押し付けるだけでは、生徒の歴史学習が疎外されかねないのは論を待たず、歴史教員養成において教科教育学が重要かつ不可欠なのは当然である。

渡部竜也は「歴史領域は歴史的事実を探ることに重きを置くのであれば、理論や概念の学びは副次的に生じるものでなければならず、まず重視すべきは、探究それ自体の方法を学ぶことで、実際に一人一人が歴史で何が生じたのか、なぜ生じたのか、事実を探究し続けることができるようにしていくことでなければならないのではないだろうか」としたうえで、「問いから授業を組織する」方法である「科学的探求学習」を提唱している¹³。

また、星瑞希は「主権者の育成を狙いとしてきた社会科教育の一領域」である歴史教育における「児童生徒の「歴史を学ぶ意味」」に着目し、1990年代の村井淳志の研究を分析し、それをアメリカにおける同様の研究と比較することを通じて、日本において「歴史を学ぶ意味」に関する研究が蓄積しなかった理由を明らかにしており¹⁴、教師や研究者が考える「歴史を学ぶ意味」ではなく、児童・生徒の「歴史を学ぶ意味」の重要性を指摘している。

大学教育においても「アクティブ・ラーニング」の重要性が指摘される現在において、初等教育から高等教育まで「学習者中心主義」の重要性は、広く共有されるようになった。当然のことながら、高等学校の歴史系科目の授業においても、「教師中心主義」「網羅主義」「一斉授業形式」といった「従来型」の歴史授業から脱却する必要がある。このことを実現するうえでも、高等学校の歴史系教員養成課程において、「教科教育学」の知

見に基づく授業実践力の育成は重要かつ不可欠である。

しかし、開放系教員養成課程を採用している大学の多くでは、教科教育学を専門とする教員が採用されておらず、退職教員、教育学の他の分野を専攻する教員、あるいは歴史学・地理学といった教科内容の学問を専門とする教員が教科教育法等の科目を担当しているのが実情である。こうした、教科教育学専門家以外の教員が、教科教育学の専門的な知見を吸収して、教科教育法の講義の質を少しでも向上させることが喫緊の課題だと考える。

4. むすびに

これまで論じてきた視点以外にも、養成課程を有する大学の規模・歴史、あるいは当該大学のミッションやポリシー等と養成課程の関係・位置づけ、養成課程を受講している学生数、養成課程を担当する教員の経験等、その大学の教員養成課程のあり方に影響を与える要因は多様に存在する。

また、高等学校の歴史系の科目が、狭い意味での歴史学だけに立脚しておらず、経済学、政治学、文化人類学、社会学、芸術学といった隣接の諸学問の成果にも基づいて成立していることは言うまでもなく、開放制教員養成課程の下、多様な専門知を修得した者が高等学校歴史系教員となることは大いに意味のあることだと考える。

すなわち、高等学校歴史系教員養成課程に関するこうした多様な文脈の存在は、多様な資質や経験を有する歴史系教員を輩出できるというメリットでもある。

しかし、教員養成にかかるエネルギーや努力の欠落、教員養成課程の内容の劣化等が伴えば、それは歴史系教員の質の劣化に直結してしまい、ひいてはそうした教員の下で学ばざるを得ない生徒たちにとって不幸なことである。

他方で、少子化、国からの財政的支援の減少等の影響もあり、地方私立大学も国立大学も、その多くが豊かな教育資源を教員養成に投入する余裕を失っている。大学の閉鎖や統合が進めば、養成課程を有する大学自体が減少することにもつながっていく。

また、少子化による高等学校の再編・統廃合、労働人口減少に関連した教員採用試験の倍率低下と今後の教員採用数の不透明化等が想定される中、高等学校の歴史系教員を志望する学生数がどのようななるのかもそもそも見通せない。

こうした時代状況の中で、単独大学だけで高等学校歴史系教員を養成することへの限界

が露呈する状況が生まれる可能性もある。こうした状況を防ぐためにも、さまざまな知的基盤と経験を有する多様な教員を養成する機能を、複数の大学の協力の下で維持するための取り組みが、今後必要になると考える。

¹ 本章の内容については、拙稿「非歴史・非教員養成系学部・学科における高等学校歴史教員養成課程の通史教育－沖縄国際大学の「外国史」を事例として－」沖縄国際大学総合学会『総合学術研究紀要』26 巻 1 号、2025 年で論じたもの、及び第 5 部会で開催した勉強会等における議論をもとにしている。

² 以下の内容は、高大連携歴史教育研究会 Web サイトに掲載されている。「第 5 部会 《テーマ》大学の歴史教育・教員養成」高大連携歴史教育研究会 Web サイト (URL : <https://kodairekikyo.org/research/sm-05/>)。

³ 小嶋茂稔「歴史総合の時代の教員養成」歴史科学協議会『歴史評論』877 号、2023 年 5 月、66 頁。

⁴ 「令和 6 年 4 月 1 日現在の教員免許状を取得できる大学」(文部科学省 Web サイト (URL https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/daigaku/1286948.htm)) に基づく。

⁵ 皆川雅樹「大学付属高等学校における汎用的な歴史教育の実践と課題－高大接続・連携をめざして」阪大歴史教育研究会・公益財団法人史学会編『教育が開く新しい歴史学』史学会 125 周年リレーシンポジウム 2014 1』山川出版社、172～174 頁。

⁶ 同上。

⁷ 本表は、沖縄国際大学 Web サイトにある「教職課程に関する情報公開」のページ (URL https://www.okiu.ac.jp/academic/teacher-training_course/disclosure) に公開されているデータに基づいて作成したものである。

⁸ 佐久間亜紀「教員養成における専門教育の課題－歴史教育を担う教師をどう育てるか－」歴史科学協議会『歴史評論』No. 774、校倉書房、2014 年 10 月、16 頁。

⁹ 同上。

¹⁰ 黒川みどり「教員養成の立場から歴史教育を問う」歴史科学協議会『歴史評論』No. 774、校倉書房、2014 年 10 月、43～44 頁。

¹¹ 林裕文「グローバル・ヒストリーと「ローカルヒストリー」(地域史)の邂逅からみえるもの－「グローバル・ヒストリー」としての歴史総合の授業実践から－」『思想』No. 1188、2023 年 4 月、岩波書店、198 頁。

¹² 通史学習と「網羅主義」との議論については、註 2 の拙稿を参照のこと。

¹³ 渡部竜也・井手口泰典『社会科授業づくりの理論と方法 本質的な問いを生かした科学的探求学習』明治図書、2020 年、6～7 頁。

¹⁴ 星瑞希「「歴史を学ぶ意味」に関する実証研究の日米比較研究－『学力から意味へ』の批判的検討－」東京学芸大学社会科教育学会『学藝社会』第 34 号、2018 年、3～26 頁。

第3章 社会科教育学と歴史学の連携について

渡部 竜也

1. どの教育学領域よりも歴史学に関心が高い社会科教育学

高校歴史教師や歴史学者の中には社会科教育学を親の仇かのように嫌う人々がいることは私も承知している。これについては後で論じるように、それなりに理由があると思われる。だが、ただ「教科」の固有性に拘る教科教育学の一領域たる社会科教育学は、その特性を踏まえるなら、本来的には学習科学や教育方法学と比べても歴史学との距離は近いはずである。

学習科学や教育方法学は一般的には教科枠組みに拘らない議論、すなわち超教科的・全教科的な議論を展開する傾向にあり、その結果、歴史学が歴史的に築いてきたディシプリンや研究成果への関心は薄くなりがちで、当然のことながらこうした歴史学のディシプリンや歴史学が解明してきた歴史内容を子どもたちに教授することの教育的意味を考察しようとする視座や、歴史教育だからこそできる固有の可能性を追求する姿勢は弱い傾向にある。むしろ学習科学や教育方法学は、問題解決学習、反転学習、知識構成型ジグソー法など、どの教科でも活用可能な教育方法と、そしてその教育方法によって育成が可能となるメディアリテラシー、批判的思考技能、読解力、コミュニケーション能力などの汎用的な学力に関心が集中しがちである。こうなると、歴史内容はこうした汎用的な技能や能力を教えるための媒体物といった役割に落ち着いてしまい、「なぜその主題や内容をあえて取り上げるのか」と問いかける姿勢が欠落しやすい。実際、筆者は一次資料を歴史授業で積極的に取り扱うべきだと主張する教育方法学者らに「どういった資料を扱うべきなのか？それはなぜなのか？」と事あるごとに尋ねているのだが、概ね「どの歴史教科書にも載っているような主題で良い」とか、「批判的思考といった汎用的な技能を育成するのに好都合で、子どもたちの興味を持ちやすい、そして子どもたちにとってわかりやすい題材なら、何でも良い」といった回答が返ってくる。

そのため、時には彼らによって「江戸時代の四大改革（享保・寛政・天保の三大改革に田沼意次の改革を加える）をランキングにしてみよう」、「信長、秀吉、家康、あなたは彼

らが選挙に出たら誰に投票するか」といった、歴史学のディシプリンからは程遠い、歴史的文脈への配慮も現在主義への危惧も見られない、「お戯れ」のようなアクティブ型の授業が提案されたり評価されたりしてしまうことすらあり（例えば後藤（2017））、そしてそれらはコミュニケーション能力の育成、批判的思考の育成、論理的思考の育成、など汎用的な技能育成を大義名分にして正当化されがちである。こうした教育方法学や学習科学の研究者たちは、概ね歴史で学ぶべき内容を歴史教科書の記載内容とイコールであると捉えており、それを「日本国民に必要な文化的教養」といった理由で正当化する傾向にあり（国民教養主義）、そして人権侵害など深刻な問題がない限りこういった手段でも良いから、それらの内容を全ての日本国民が習得することが歴史教育の至上命題であると捉えているようなところがある。そこには、その教科書に記載された内容について、どのような社会的階層や集団が文化的価値があると判断しているのか、つまり教科書は誰による誰のための語りであるのか、といった問題意識はない。

その点、教科教育学の一領域である社会科教育学は、「教科」の枠組みに拘るところに特色があり、そのため歴史学のディシプリンや研究成果への関心は教育学の中では相対的に高く、当然のことながらこうした歴史学のディシプリンや歴史学が関心を持つ主題や解明してきた歴史内容を子どもたちに教授することの教育的意味を考察しようとする視座や、歴史教育だからこそできる固有の可能性を追究する姿勢も比較的に顕著である。なぜ私たちは国史を教える必要があるのか（ないのか）、また何をもって国史とするべきなのか（べきではないのか）、歴史教育だからこそできる教育的価値のある行為や教授内容には何があるのか、歴史学者の研究成果を踏まえながら議論してきた歴史がある。比較的に歴史学の作法や研究成果に一定の理解があるからこそ、結果として先に示したような「お戯れ」の授業提案は、社会科教育学者は通常ならしないはずである。

2. ではなぜ社会科教育学は歴史学と対立しがちなのか

しかしながら、社会科教育学が他の教育学と比べて歴史学との距離が近いからといって、そのことで必ずしも歴史学との関係が良好であるとは限らない。国境を接している隣国間に揉め事が多いのと同じように、歴史学のディシプリンや研究成果に対して時に歴史学とは明らかに異なる視座から関心を持つことすらある社会科教育学は、基本的に歴史学に無関心で、だからこそ歴史学に対して無批判的姿勢を保つことができ、そして時には無邪

気に礼賛すらしてくれる学習科学や教育方法学よりも、歴史学との間でトラブルが生じやすいとすら言える。

（１）「学習指導要領社会科の教授学」としての社会科教育学

もっとも、歴史学と社会科教育学との対立構造の様態は、社会科教育学がどの系譜のものなのかによっても変わってくることに注意が必要である。教育史的にみて社会科教育学には少なくとも三つの系譜が存在する。だが、このことが歴史学関係者のみならず、教育学者の間でもあまり認識されていない現状があり、これが双方の誤解と混乱をしばしば引き起こしている。

社会科教育学においておそらく最大多数を占める系譜は、「学習指導要領『社会科（公民科・地理歴史科）』の教授学」としての社会科教育学である。これは、大学等の高等教育機関で小中高の教員養成を行うことが制度として定着した 1950 年代から 60 年代にかけて教員養成課程の質的向上に向けて教科教育学の設置が行政側からも教員養成系大学側からも求められるようになり、教員養成系大学を統括する組織である日本教育大学協会がその要請を受けて、協会の本部がある東京学芸大学を中心に教科教育学構想を模索するようになった当初から存在する、もっとも古典的な系譜である¹⁾。

なお、この 1950 年代から 60 年代は民主的・児童中心的で地方分権的な教育から、教養主義的・系統主義的で中央集権的な教育への転換期であり、同時に学習指導要領の性格も「試案」から「法的拘束力を持つ」ものへと変化した時期であることを踏まえる必要がある。そのため、この時期に誕生した教科教育学の構想は、概ね学習指導要領前提主義とでも呼ぶべき性格のものが多かった。これは社会科教育学においても例外ではなく、例えば東京学芸大学の大森照夫らが主導した社会科教育学構想（日本社会科教育学会編『初等社会科教育』（葵書房、1963 年）に掲載）には、「学習指導要領の基準性強化は正当な民主教育のあり方に格別支障をきたすものではない」（『初等社会科教育』p.26）などのコメントに見られるように、学習指導要領への批判的視座を見つけることはほとんどできない。また内容面が学習指導要領や検定済み教科書によって概ね固定されてしまうため、研究関心は教科書等の内容を効果的に教授するための教材および教育方法に関する研究や、それを心理学的に基礎づけるための児童心理的研究に向かいがちであり、実際に先の大森氏やその関係者らは、社会科教育学に心理学を積極的に取り入れるべきであるとか、臨床医療研究を研究モデルとして精緻な逐語記録の作成・分析や統制群実験などを頻繁に行い、教授

戦略や教育技術の一般化・法則化を進めるべきであるといった主張をしているⁱⁱ。

この系譜においては、社会科教育学は実質的に学習指導要領の世界観を学校現場で実行するための教材学・技術学（もしくはそれを基礎づけるための児童心理学）になる。歴史学とは、学習指導要領が定める主題に限り、学習指導要領が定める教育目標に従う範囲内での付き合いとなり、概ね歴史学の研究内容を教材（媒体）として部分的に応用するところにとどまりがちとなる。1950年代から60年代は多くの歴史学者たちがマルクス主義的な人民（または階級）闘争史観と呼ぶべきものを共有していたと言われているが、当然ながらこうした歴史観は当時の学習指導要領社会科が持つ歴史観や世界観とは大きく異なるものであった。そのため、この系譜の社会科教育学は、歴史学者の研究の多くを黙殺することになる。

なお現在においても、この系譜の社会科教育学は、例えばジェンダー史に歴史学が大きな関心を抱いていたとしても、学習指導要領社会科（地歴科／公民科）がジェンダー問題に関心を持っていないなら、あえてこれに関心を抱くようなことはなかったりする。そのことは、例えば小学校学習指導要領社会科の6年生が定める歴史上の登場人物四十数名のうち女性が卑弥呼・清少納言・紫式部の三名しかいないことについて、多くの社会科教育関係者が特に大きな問題意識を持つことができず、そのため特に人物選定の見直しがないまま今日まで温存されてしまっていることの大きな要因にすらなっている（教科書会社の多くはここに「津田梅子」「樋口一葉」らを加えるが、それでも五人程度である）。

おそらく歴史学者たちの中には、この系譜の社会科教育学は「行政の御用学」に思えてしまい、真面目に相手にする気すら失せてしまう人も少なくないと思われる。

（２）「歴史教授学」等の寄せ集めとしての社会科教育学

一方、教科教育学の構想をドイツの教科教授学から得ようとする動きも1960年代には顕著になる（例えば、高久（1968）など）。教科教授学は学問固有のディシプリンや研究成果を重視しており、各ディシプリンの教育的価値を全面的に引き出していこうとするが、そのために他の学問領域との融合や統合はできるだけ避けて独立性を高めていこうとする点に特徴がある。その結果、学問領域の数だけ「××教授学」が登場することになり、それぞれの独立性は高いものとなる。例えば社会系領域だけでも、歴史教授学、地理教授学、政治教授学、経済教授学、法教授学、社会学教授学など五つ以上の独立領域に細分化することが一般的である。そしてこの教科教授学は、基本的に親学問たる内容学と子の教授学

という従属的な関係が内容学者と教育学者との間で発生しがちである。このことは歴史教授学においても例外ではない。ここにおいて社会科教育学は、歴史教授学、地理教授学、政治教授学、経済教授学、法教授学など社会系領域の各種教科教授学の寄せ集めたものについての便宜上の総称名に過ぎず、実態はないことになる。

教科教授学、特に歴史教授学は、イギリスを含むヨーロッパ全土や北米に少なくない影響を与えており、そして主に中等教育教員養成を支えてきた歴史がある。今日の海外の著名な歴史教育学者たち、例えばサム・ワインバーグやブルース・ヴァンスレッドライトらは、この系譜に属す研究者である。日本においても、社会系教科に限って言うならば、中等教員養成を軸としている筑波大学の社会科教育学は実質的にこの系譜に近いと言えよう。また歴史教育者協議会をはじめ、数多くの高校教師向けの教科教育研究会は、基本的にこの系譜に属すると思われる。

この系譜、つまり歴史教授学は、歴史学者にとって最も付き合いやすい教育学となるだろう。なぜなら、歴史教授学は実質的に歴史学の「下僕」であり、基本的に歴史学の要望を何でも受け入れてくれるからである。もし歴史学の要請を歴史教授学側が拒否することがあるとするならば、子どもたちのレディネスや歴史意識が未熟であることを理由にする時くらいだろう。歴史教授学は歴史学の研究成果やディシプリンを広く効果的に学習者に教授していくために、基本的には発達心理学や認知心理学（最近では社会心理学）を重視し、それらの研究の成果を生かして発達段階を意識したカリキュラム—例えばキーステージ制のイギリス歴史ナショナル・カリキュラム（竹中（2005）に詳しい）—や子どもたちの「誤概念」に関する研究を踏まえた教授戦略を構想するようになる。つまり、実質的に歴史教授学は「歴史学に強い関心を持つ人たちによる学習科学」といった性格のものとなる。

（３）「社会認識教育学」としての社会科教育学

ここまで紹介した二つの系譜に対して明確な批判的意識を持って生まれてきたのが第三の系譜である「社会認識教育学」としての社会科教育学である。これは広島大学の社会認識教育学研究室出身の大学教員（森分孝治がその代表的な研究者であろう）や中高の教師たちを中心に 70 年代以降に展開してきた系譜であり、「社会科教育学の本質を社会認識教育学として捉え、この観点から全体の構造を統一的に考察すること」（社会認識教育研究会（1978,序）をモットーとする系譜であるとまとめることができるだろう。

この系譜の原点は、内海巖が編集した『社会認識教育の理論と実践—社会科教育学原理—』（葵書房、1971年）に見ることができる。同書では第一の系譜を「方法主義」、すなわち「既存の教科・科目を前提とし、その教科・科目を『どう教えるか』を研究すること」としてしまい、「なんのために」「何を」教えるかについては「法令で定められている歴史科・地理科や学習指導要領に示された社会科を前提として思考され」てしまうことで『なんのために』『何を』を自己の研究の中核から落とすとき、それは単なる技術学となる」「教育方法学に対する社会科教育学の相対的自立性が不明確になる」（『社会認識教育の理論と実践』p.28-29）と批判する。また別の箇所では、「社会科教育学」という名称についても問題提起しており、この名称は「便宜的に使用してきたのではあるが、それは、現在、行政的に規定された教科名に基づいたものであって、われわれの意図する教科教育学の名称としては、適切なものとはいえない」（同書 p.7）といった議論を展開している。そして最終的により普遍的な名称として「社会認識教育学」を採用することを宣言している。

また同書では、第二の系譜を「内容主義」、すなわち「社会科（歴史科、地理科）とは、結局、歴史学、地理学、社会諸科学を教授することをその直接的目的とする教科である」という教科観と、また社会科教育研究、歴史教育研究、地理教育研究は応用社会科学、応用歴史学、応用地理学であるという研究観」を前提とすることで「『どう教えるか』は単なる技術であると考えられ」てしまい、「その思考は、歴史学、地理学の限られた視野の内にとどまり、教育の全体的展望を欠いてくる」（『社会認識教育の理論と実践』p.24-25）と批判する。そして、「歴史や地理はなぜ教えられなければならないのか、それらは『被教育者の内に何を形成するのか』という所から思考されていかなばならない。応用歴史学、応用地理学では、この最も基本的な課題が、その視野から逸脱してこざるを得ない」「歴史教育、地理教育、社会科教育における『何を』は、何よりもまず、『人間形成』するための『何を』である」と断じる（同 p.25）。このように、第三の系譜である「社会認識教育学」としての社会科教育学は、歴史教育の目的を歴史学のディシプリンの習得や科学的な歴史認識といったことそれ自体には置いていないのであり、その点で米国社会科教育に見られるプラグマティズムの伝統を継承している（くわしくは、渡部（2019, pp.19-25）を参照のこと）。

なお、「社会認識教育（学）」という言葉について聞きなれない方も少なく無いだろう。マルクス主義の政治学者らが積極的に「社会認識」という概念を用いたこともあって、人民（階級）闘争史観に基づいた社会理解を促す教育と誤解されることもあるが、ここでの社会認識教育とはそういったものではない。社会認識教育（学）については、教科の全体

構造の議論の中でも、特に「機能主義的人間形成論」と呼ぶべき理論をめぐる議論の中で登場してくる。この機能主義的人間形成論の典型は、19世紀の社会学者ハーバート・スペンサーに見られる。スペンサーは学問領域別の教科観を否定し、より社会生活の現実と密着した機能主義的な社会理論に基づく教科観を提唱した。スペンサーは基本的な教育領域を次のように分けた。

- ① 保育・衛生の教育（直接自己保存に役立つ活動）
- ② 科学・技術教育／職業教育（生活必需品の獲得による間接的自己保存活動）
- ③ 性教育など両親になるための教育（子孫の養育と訓練を目的とする活動）
- ④ 良い公民的資質育成の教育（適切な社会的・政治的関係を維持するための活動）
- ⑤ 趣味・教養の教育（余暇を満たし趣味・感情の満足に当てられる種々の活動）

またスペンサーは、当時の王様の伝記や戦記を中心としていたイギリスの歴史教育を批判し、歴史教育は現代の人民の社会生活のための「社会自然史」でなければならないとして、歴史学習を通して、国民の成立、中央と地方政治の理解、現代の産業社会や民衆生活を構成する諸機能・諸原理の理解などを進めていくべきであると主張した。こうしたスペンサーの機能主義の世界観や教育思想は、米国の社会学のみならずプラグマティズム教育学にも影響を与え、社会科の同心円的拡大カリキュラムの構成原理などに応用されⁱⁱⁱ、歴史教育の目的も、現代社会の諸機能の認識や現代の政治的・経済的・社会的問題の判断に貢献するためのものに再編されることになる^{iv}。また、1960年代に入ると分業的人間形成論と融合して、各教科教育（そして各教科教育学）の存在根拠を説明する理論にも活用されることになった。すなわち、スペンサーの示す教育領域④に社会系教科（そして社会系教科の教科教育学）の存在理由があると主張されることになったのである（『社会認識教育の理論と実践』p.58-59）。

ただスペンサーの考え方や米国社会科の考え方に基くなら、「公民的資質育成教育学」と名乗ってもよさそうである。『社会認識教育の理論と実践』の著者たちの間でも議論があった可能性もあるが、1960年代は米国の「教育の現代化運動（新社会科運動など）」に代表されるように、世界的に児童中心主義や反知性主義への批判が展開しており、公民的資質育成の前提条件として科学的自然認識や科学的社会認識を重視することについては、当時はかなり自明なことであったと思われる。

さて、以上のような問題意識の中から登場した第三の系譜である「社会認識教育学」としての社会科教育学であるが、ミクロよりもマクロを重視する、すなわち心理学や技術学（教育技術の法則化）をほとんど重視しない代わりにカリキュラム研究に重点を置く点に特徴がある。なぜなら、学習指導要領社会科（地理科・歴史科）、もしくは歴史学者らが提案する教育論に対抗し、具体的な代案を提示するために、この第三の系譜は、古今東西の社会系教科のカリキュラム（特に内容編成論）の研究に邁進するようになるからである^v。

このような第三の系譜の特徴については、例えば『社会認識教育の理論と実践』やその続編の『社会認識教育の探求』においても、戦前の社会系教科のカリキュラムや西欧・北米の社会系教科のカリキュラムについて紹介することに紙幅をかなり割いていることから確認できる。さらには、1990年代以降に広島大学大学院教育学研究科社会認識教育学専攻で博士号を取得した有力な研究者たちの博士論文のタイトルを確認すると、多くが「内容開発」「内容編成（論）」となっており、これも先の特徴を裏付けるものである。

原田智仁『世界史教育内容開発研究』

児玉康弘『中等歴史教育内容開発研究』

梅津正美『歴史教育内容改革研究』

草原和博『地理教育内容編成論研究』

山田秀和『開かれた社会認識形成をめざす歴史教育内容編成論研究』

桑原敏典『中等公民的教科目内容編成の研究』

これらの博士論文は概ね、より現代社会についての開かれた科学的認識や民主主義社会の形成に寄与できるカリキュラムを評価し、逆にこれらに直接的に寄与できない従来の国民教養主義的な通史カリキュラム、特定の人物の心情を追体験しつつ歴史を学ぶ「共感理解型」の人物中心カリキュラム、さらには人としての生き方や政治的判断の方向性を左巻きに規定してしまう階級闘争史観に基づいた歴史カリキュラムなどを批判するものとなっている。またこれらを批判する際の理論的根拠として、歴史哲学の議論、例えばカール・ポパーの『開かれた社会とその敵』や『歴史主義の貧困』での議論がしばしば応用された。

なお、この第三の系譜の社会科教育学が世界にどのくらい存在するのかについて筆者の浅学でははっきりとしたことを申し上げることはできないが、米国の社会科教育学者の一部に似た発想を有する人々がいる。すなわち、伝統的なプラグマティズム教育学を継承す

るスティーブン・ソーントンやキース・バートンらが該当しよう。

歴史学者から見て、歴史学の現代社会における存在意義を直接的に問い直そうとする第三の系譜は、社会科教育学の三つの系譜の中でも一番厄介な存在に思えるのではないか。なぜなら、歴史学者の多くは、自らの研究が現代社会においてどんな意味があるのかを考えて研究などしていないからである。また、アプリアリに何らかの社会的な意味付けや価値付けをした上で歴史研究に臨むことは、現代の社会的価値にすり合わせて研究を方向付けたりねじ曲げたりする世俗主義的・現在主義的な悪しき行為に思え、決して受け入れたくはない思想に思える人も少なくないだろう。

しかし、歴史的に生み出された無数の歴史学の研究や思想の全てを学校教育で扱うような時間はない。そして理科や算数（数学）、保健体育や家庭科、地理や公民や情報など、より多くの人間にとって必要性の高い、社会生活に密着した実用的な教科・科目が存在する中で、そしてそれらの教科・科目は少しでも自らの有する教育理念の実現に向けてより多くの時間を学校カリキュラム内で確保したいと考えている中で、「知識に無駄はない」「いつかどこかで役に立つはずだ」「歴史的教養それ自体が全人類にとって意味がある」という、おそらく歴史学関係者以外には楽観主義的で根拠薄弱にすら思えるような言い分で、世界史や日本史がこれまでのように学校カリキュラムの中で必修科目として一定時間を確保して居座ることが今後どこまでできるだろうか。市井の人々は、歴史をよく知っているが大変に愚かな大人が世間にたくさんいることを知っている。現代社会における必要性・実用性と向き合った議論は、歴史教育を今後カリキュラム内で必須科目として守っていくための最も現実的な戦略であると筆者は思うのだが、いかがだろうか。

なお、第三の系譜の社会科教育学の側に反省すべき点は少なからずあるだろう。私的に感じる場所として、第三の系譜の社会科教育学は、時に必要以上に歴史学や地理学を敵対視してしまい、歴史学や地理学の研究成果やディシプリンの民主主義社会への貢献機能の潜在性をあえて評価しようとししない事態が生じてきたように思う。その点、星ら（2025）の最近の研究は、第三の系譜の社会科教育学が持つ遺産を継承しつつも、第三の系譜が主に否定してきた歴史学の人文科学的側面についての再評価を試みるものであり、今後の歴史学と社会科教育学の建設的な関係構築を促す可能性を持つ。

3. 歴史学と社会科教育学の未来に向けて

さて、歴史学と社会科教育学は今後どのような関係であるべきだろうか。筆者の立場から歴史学者にお願いしたいのは、社会科教育学には本稿で紹介したように少なくとも三つの系譜があることを踏まえた上で、十派一絡げの議論を避けてもらうことである。だが逆に言えば、社会科教育学者の側も、最近の歴史学の多様性について、特に従来の歴史学のディシプリンを見直そうとする議論や、現代の市井の人々の歴史実践との結びつきを意識した議論を展開している歴史学の新動向についての理解を深めていくべきだろう。

だが、筆者は歴史学と社会科教育学が今後仲良く歩調を合わせるべきとはあまり思わない。両者は適当に距離を保って競う方が互いに有益かもしれないからだ。むしろ大切なのは、共通の土俵で議論する機会を積極的に持つことだろう。そして誰の主張に分があるのかは、知の消費者たる教師ら教育関係者に決めてもらうべきだ。これまで、こうした機会が十分に日本国内で設けられてきたとは言い難い。筆者が高大連携歴史教育研究会に期待するのは、こうした機会を定期的に設けていく中立的な機関としての役割である。

【参考文献】

後藤顕一「学びの過程と問題解決力の育成における効果的な取組の事例―国内先進校の取組から―」『国立教育政策研究所紀要』第146集、2017年。

社会認識教育研究会編『社会認識教育の探求―社会科教育学の展開―』第一学習社、1978年

高久清吉『教授学―教科教育学の構造―』協同出版、1968年。

竹中伸夫「歴史教育内容編成の構造と原理―イングランド、91年版ナショナル・カリキュラムを手がかりとして―」『社会科研究』第62号、2005年。

星瑞希・渡部竜也編著『現代とつながる歴史授業デザイン』明治図書出版、2025年。

渡部竜也「社会科教師の専門性と教師教育」日本社会科教育学会編『社会科教育事典 第三版』ぎょうせい、2024年。

渡部竜也『Doing History―歴史で私たちは何ができるか―』清水書院、2019年。

【注】

- i この一連の経緯については、日本社会科教育学会編『社会科教育学の構想』明治図書出版、1970年や、「リレー討論／教授学の建設」『現代教育科学』141号～149号、明治図書出版、1969～1970年に詳しい。
- ii 『初等社会科教育』の他、大森照夫「教科教育学の独自性と客観性」『現代教育科学』147号、明治図書出版、1970年や、東京学芸大学社会科教育学会編『社会科教育学研究入門』表現社、1982年も参照のこと。ちなみに、教授戦略や教育技術の法則化を推進するという点で言えば、東京学芸大学社会科コース出身の向山洋一の教育技術法則化運動はこの系譜の継承者と見ることができる。
- iii 機能主義とデューイとの関係、そして機能主義と社会科教育や歴史教育との関係については、特に次に詳しい。森分孝治『アメリカ社会科成立史研究』風間書房、1994年。
- iv これについては、1947年版学習指導要領社会科編Ⅰの教育目標である「青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を育成することである」などに確認できる。
- v この点についてより多くを学びたい方は、次の原稿が参考になる。草原和博「教科教育実践学の構築に向けて—社会科教育実践研究の方法論とその展開—」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科『教育実践学の構築—モデル論文の分析と理念型の例示を通して—』東京書籍、2006年。

第4章 教員養成学生の教科観、授業観

大坂 遊

本章では、2025年5月23日に開催された、高大連携歴史教育研究会第5部会研究会の大坂による報告資料を掲載する。紙幅の都合で発表時の資料を一部削除・統合している。

なお、本章の報告内容の大半は、2022年刊行の日本社会科教育学会編『教科専門性を育む教師教育』第2部第2章「学生の実態から社会科教員養成を考える」の記述に依拠している。本章で紹介している大坂の研究成果の詳細についてはそちらを参照いただきたい。また、日本における社会科（歴史）の教師志望学生や教員養成カリキュラムの研究動向は、全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第51集（2021年刊行）にもまとめられている。そちらもあわせて参照いただきたい。

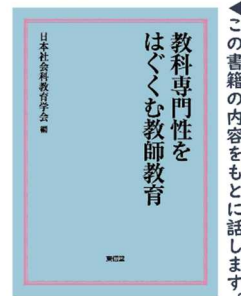
2025年5月23日（金）高大連携歴史教育研究会 第5部会 報告資料

学生の実態から社会科（歴史）

教師の育成を考える

—歴史教師を目指す学生の教育観、授業観と「洗い流し」に注目して—

大坂 遊（周南公立大学）



1. はじめに：長い教職のキャリアにおける（最初の、たった4年の）教員養成期の意味は？
2. 示唆①：学生にとって、授業づくりの力量形成と教科観の形成は必ずしも連動しない？
3. 示唆②：学生が「得意だ」「専門だ」と思っている科目ほど、新しい授業づくりの模索が難しい？
4. 示唆③：新しい教育理論を受容・模索する「構え」の基盤は、高校までの被教育体験期に決定づけられる？
5. 論点：素朴な歴史教育観を省察・再構築し「構え」作りを促す「危機」をカリキュラム内にどう準備するか？

はじめに 長い教職のキャリアにおける（最初の、
たった4年間の）教員養成期の意味は？

入職後の「洗い流し」と「回帰」にどう立ち向かうか？

- 教員養成で進歩的な教育観や授業のあり方を提起しても、入職後にはその考えが“洗い流されて（washed out）”しまう（Zeichner & Tabachnick; 1981）
 - 大学教育は学生の教育観にほとんど影響し得ないのではないか？（大学で期待される「よい授業」を演じてみせ、必要なくなると脱ぎ捨てる）
 - 大学教育は（むしろ）学生の伝統的な教育観の強化に寄与してしまっているのでは？（一方で様々な指導法を取り入れることを教え、他方で教育実習などに向けては学校の慣習に溶け込むように教える→学生は後者が“本音”だと理解する）
- 入職後の教師を取り巻く世論の動向や周囲の環境が、彼らを教科書中心の伝統的歴史教育へと回帰させる大きな要因となっている（Slekar; 1998, 川上; 2012）
 - 「洗い流し」や「回帰」が発生するのは入職後から？
 - 教員養成の段階からすでに始まっている？

はじめに 長い教職のキャリアにおける（最初の、 たった4年間の）教員養成期の意味は？

そもそも、4年間で教員養成を完了することは可能か？

- 高度化・長期化の進む諸外国の教員養成
- 「専門諸科学の知見（例：学部/院で歴史学の専攻が必須）」と「長期的な実践を通じた理論の統合（例：6ヶ月以上の教育実習）」を必須とする養成カリキュラムの導入
→これらが制度上実現しえない日本において、養成可能な歴史教師の資質・能力の限界とは？

今後の課題 教科教育学と歴史学の連携に向けて

・主に私立開放制で行われる高校教師の教員養成は、教員養成学部や教職大学院での連携を前提とした「教科内容学」のような対人的、組織的な連携を含む連携は難しい。

大坂の研究の一端を通して見えてきた歴史教師志望学生の実態と、そこから得られた示唆をもとに検討

仮説① 学生にとって、授業づくりの力量形成と 教科観の形成は必ずしも連動しない？

概要

- 教師志望学生は、学習指導案の構成、板書の工夫、教材研究の質、授業評価の視点といった一般的に必要な授業構成の力量については、4年間を通して順調に向上させていく。
- 一方で、学生の「よい社会科授業像／教師像」は、教育実習などの公的カリキュラムや、アルバイト・教員採用試験などの非公的カリキュラムを通して、4年間の間に何度も入学当初の（暗記重視・教養主義・講義形式の、つまり自分が学んだような＝恩師がやっていたような）授業イメージへと“揺り戻し”を繰り返す。

【参考文献】

- 大坂遊（2016）「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・授業構成力の形成過程とその特質―被教育体験と大学カリキュラムの関係に注目して―」『社会科研究』85, 49-60.

仮説① 学生にとって、授業づくりの力量形成と 教科観の形成は必ずしも連動しない？

A氏の授業構成力の変化（日清戦争の指導案から）

- 1年次は、教科書記述の意図する教育内容・授業展開に準拠しつつ、歴史的事実の展開とその結果もたらされた影響を理解させることを意図する授業プランを開発。導入―展開①―展開②―終結の4つのパートから構成され、前半部が日清戦争の経緯と結果を、後半部が日清戦争後の国内と周辺諸国の情勢を確認する内容。最後に日清戦争による国際情勢の変化を問うような授業の主発問を提示してまとめを意図。
- 2年次は、教科書記述の示唆する解釈を部分的にアレンジしつつ、3つの視点から日清戦争の発生した要因を探究させる授業プランを開発。本時の目標として2点を掲げ、導入―展開①―展開②―展開③―終結という5つの学習展開から構成されるプランを開発。あわせて、授業の進行時の活用を想定したワークシートも開発。

仮説①

学生にとって、授業づくりの力量形成と
教科観の形成は必ずしも連動しない？

A氏の授業構成力の変化（日清戦争の指導案から）

1年次：日清戦争前後の歴史事象の推移に注目し、国際的な視座を
とり入れる授業を構想

- ・教科書記述の意図する教育内容・授業展開に準拠しつつ、歴史的事実の
展開とその結果もたらされた影響を理解させることを意図
- ・導入―展開1・2―終結の4つのパートから構成、前半部が日清戦争の経緯と
結果を、後半部が日清戦争後の国内と周辺諸国の情勢を確認する内容

- ✓ 観点①MQ
- 観点②目標
- ✓ 観点③展開
- ✓ 観点④方法
- 観点⑤内容
- 観点⑥評価

	指示・発問等	子どもに留めさせたい知識 (紙幅の都合で省略)
導入	○日清戦争前の朝鮮半島の情勢はどうだったか。(前時の復習) ○日本にとって朝鮮半島はどのような位置づけであったか。	
展開①	○日清戦争はどのようにして始まったのか。 ○日清戦争に勝利した日本は下関 条約で何を得たか。 ○教科書p163の「バイを切り分ける列強」の風刺画から何がわかるか。	
展開②	○教科書p162の「魚つりの会」の風刺画から何がわかるか。 ○南下政策をとるロシアは、日清戦争の結果にどのように対応したか。 ○三国干渉後、日本国内の反応はどうだったか。	
終結	◎日清戦争を経て、日本と周辺諸国の情勢はどのように変化したか。	

仮説①

学生にとって、授業づくりの力量形成と
教科観の形成は必ずしも連動しない？

A氏の授業構成力の変化（日清戦争の指導案から）

2年次：教科書記述の示唆する解釈を部分的にアレンジし、3視点
から日清戦争の発生した要因を探究させるプランを構想

- ・ワークシートの導入、展開の視点の明確化、観点別目標設定、発問の構造化
など、大学授業で学習した視点を積極的に導入している
- ・導入―展開1・2・3―終結の4つのパートから構成、日本政府の政策を国内
の政情、朝鮮半島をめぐる利権対立、英露の対立という3視点から考察させる

- ◎ 観点①MQ
- ✓ 観点②目標
- ◎ 観点③展開
- ◎ 観点④方法
- 観点⑤内容
- ✓ 観点⑥評価

	指示・発問等（一部修正のうえ抜粋）	子どもに留めさせたい知識 (紙幅の都合で省略)
導入	MQ 日本は近代産業の発展を推し進めた時期に、なぜ経済的にリスクの 高い戦争へと踏み切ったのだろうか。	
展開①	SQ1 当時の政府はな参戦を決めたのだろうか。 ・藩閥政府は、人々からの批判をどのようにかわそうとしていたか。	
展開②	SQ2 朝鮮をめぐる、日本は他国とどのように対立していたか。 ・日本は清国との対立を経て、国益のために何が必要と考えたか。	
展開③	SQ3 日本は、なぜ日清戦争前に英国と同盟を結ぶことができたのか。 英国はどのような恩恵で日本と同盟を組むことにしたのか。	
終結	MQ 日清戦争はなぜ起きたといえるか。国内情勢、朝鮮半島情勢、英露 対立の3つの視点をふまえて考えてみよう。	

仮説①

学生にとって、授業づくりの力量形成と
教科観の形成は必ずしも連動しない？

A氏の教科観の変化（聞き取り調査から）

- 1年次、理想とする社会科／歴史授業のイメージについて、高校の
世界史教師の「頭に入りやすい、聞きやすい」「インパクト」のある
授業に衝撃を受けたという。そこから、ストーリーを持たせた語りと
展開を通して重要な語句を理解する授業を理想と考えていた。
- 2年次、自身の社会科／歴史授業のイメージに影響を与えた出来
事について、直前に実施した教育実習の観察の影響を語る。先輩
が教育実習生として苦勞して授業をしている中、「この先生分かり
やすいね」「声小さいね」などと生徒が評価している様子を見て、
自分が目の前の子どもに向かって授業をするという姿を具体的に
意識するようにはなつたと語る。
- 2年間の大学での学びを経て、「ストーリー」と「インパクト」を重視
する教養主義的な教科観を維持・強化するようになる。

仮説①

学生にとって、授業づくりの力量形成と
教科観の形成は必ずしも連動しない？

教師教育への問題提起

- 教員養成カリキュラムでは、学習指導案づくりや模擬授業といった実践的な力量の形成を重視する指導に力を入れていることが多い。
- その取り組みは成功していると言えるが、一方で学生の授業イメージは入学当初の（社会科教育学的にはよくないとされる）イメージに立ち返っているとすれば、「教員養成課程では言われた通りに授業プランは作ってみせるが、教育実習や入職後はそれを捨て去って元の授業に回帰する」という事態になりかねない。
- 養成カリキュラムでは、教科観の形成についても測定・評価して、新たな教科観の形成がなされているかを注意深く観察しながら指導する必要があるのではないかな。

仮説②

学生が「得意だ」「専門だ」と思っている科目
ほど、新しい授業づくりの模索が難しい？

概要

- 中学校社会科教育法では社会科の授業理論にもとづいて歴史と地理の複数の授業プランを提案する課題が課せられた。
- 受講した教師志望学生のうち、受験科目として日本史を選択していた学生は、歴史で「説明型」の授業プランを構想する課題に苦勞した一方、地理で「議論（社会参加）型」の授業プランを構想する課題には違和感なく対応できていた。
- 学生へのインタビューでは「（高校時代に履修していない）地理のほうが課題に合わせた授業を作りやすかった」という趣旨の回答をする学生が複数いた。

参考文献

- 大坂遊、渡邊巧、金鍾成、草原和博（2015）「社会科教師志望学生の授業プランニング能力はいかにして学習されるのかー大学入学後の能力向上の要因と支援策ー」『学習システム研究』1, 30-46.

仮説②

学生が「得意だ」「専門だ」と思っている科目
ほど、新しい授業づくりの模索が難しい？

授業プランの例（K氏）：モンゴル襲来（歴史×説明型）

ワークシート例	
1. ☆（モンゴル帝国）の成立 ○ 1206 （チンギス＝ハン）が建国 ○ 1268 （フビライ＝ハン）が首都を大都【今の北京】に移す ⇒ ☆（元）を建国	(3) 結果 ① 元軍が撤退。 ② 幕府軍、多額の出兵、恩賞不足 → 御家人、勝っても恩賞もらえず。生活苦に。 ⇒ 幕府への不満高まる。
2. ☆（元寇） (1) 原因 ○ フビライ、日本支配のため特使派遣 → 執権（北条時宗）が拒否 (2) 経過 ○ 1274 （文永の役） - 幕府、元軍の集団戦法や「てつはう」に苦戦する。 ○ 1281 （弘安の役） - 幕府、日本海岸に（石壁）をつくり防戦する。	3. 鎌倉幕府の滅亡 ○ 1297 ☆（永仁の徳政令）→ 失敗 ○ 割常勢力が結集...（足利尊氏）、新田義貞 +（後醍醐天皇）、（悪党（楠木正成ら）） ↓ ○ 1333 鎌倉幕府滅亡

仮説②

学生が「得意だ」「専門だ」と思っている科目
ほど、新しい授業づくりの模索が難しい？

授業プランの例（K氏）：北アメリカ州（地理×議論型）

◎日本の農業は今後どうしていくべきか

～アメリカの農業の特徴～

- ・効率を重視した大量生産型大規模農業
- ・大企業が運営する企業農業
- ・多国籍企業が経営する海外市場向け農業

<特長>

- ・安く食品を購入できる
- ・季節を問わず購入できる

<問題点>

- ・中小農家との低賃金契約
- ・安全性の問題
 - 家畜農場の衛生環境
 - 家畜動物への抗生物質やホルモンの投与
 - 遺伝子組み換え作物
 - 甘い食品安全審査

日本でも農業経営の大規模化がみられる
⇒今後の日本の農業はどうしていくべきか

A氏 食の安全性が求められるため、大規模農業は取り入れない。	B氏 消費者にとっては安くおきたい食品が一つであるため、大規模農業を推進すべきだ。
C氏 大規模農業を取り入れたら、世帯で一番おいしい日本の食文化が失われるのではないかと。	D氏 食品の安全管理を徹底したうえで、安く食品が手に入る大規模農業も取り入れるべき。

・大企業と契約した家族農家は生活が苦しくなる
・食は安全が第一
・日本で農業を大規模化しても、アメリカなどの国には勝てない
⇒日本の農業は大規模化すべきではない

—板書計画—

仮説②

学生が「得意だ」「専門だ」と思っている科目
ほど、新しい授業づくりの模索が難しい？

地理のほうが評価が高かった学生の発言（要旨）

- 「作りやすかったのは、どちらかというとアメリカのほう。歴史の学習はいろんな解釈があって、どれを教えるのか正解が分からない。地理の方は、いろんなデータや事実があるので教えやすかった。」（M氏・受験科目は日本史B）
- 「モンゴルの方は、言いたい事を全部書いていて、柔軟性がなかった。アメリカの方は、焦点を当てたいところが決まっていたので、学習活動のためにサラッとやれるところはそうした内容を考えた。」（T氏・日本史学習に自信）
- 「モンゴルの方は、教科書に書いてあることを見て、それを発問する形式で作った。ワークシートも自作した。しかし、（基本的に）教科書の太字を読むだけ。もし自分がこの授業を受けたらつまらないだろうと感じ、変えようと思った。」（K氏・世界史や日本史を中心に履修）

仮説②

学生が「得意だ」「専門だ」と思っている科目
ほど、新しい授業づくりの模索が難しい？

教師教育への問題提起

- 教師志望学生の素朴な授業イメージ（授業観）は、被教育体受験期に形成される。特に高校・大学受験期の影響は大きく、「当時の勉強のおかげで大学に入れた」のように、努力や苦勞にポジティブな価値を見出す学生が多いのではないかな。
- とりわけ、自分自身が「得意だった」「努力して学んだ」と自負している科目ほど、その授業イメージは強固になり、（頭では理解していても）別の授業のあり方を構想・実践することを困難にさせているのではないかな。
- その強固な授業イメージを解きほぐし、新しい授業理論や教育論の受容を促すには、「得意な」科目ではなく、むしろ当人にとって偏見やこだわりのない科目に焦点を当て、「社会科ではこんな授業もできるんだ！」という可能性・有用感を味あわせることが有効なのではないかな。

仮説③

新しい教育理論を受容・模索する「構え」の
基盤は、学生の被教育体験期にかかっている？

概要

- 1年生から4年生までの教師志望学生に対する継続的なインタビューを通して教科観の形成を描き出した。
- その結果、継続的に大学で学んだ教育理論を受容し教科観を変容させていった学生は、いずれも被教育体験期に「自分の受けてきた社会科の授業は本当によい授業だったのか？」という、自己の教科観の省察と懐疑の経験を持っていることが明らかになった。

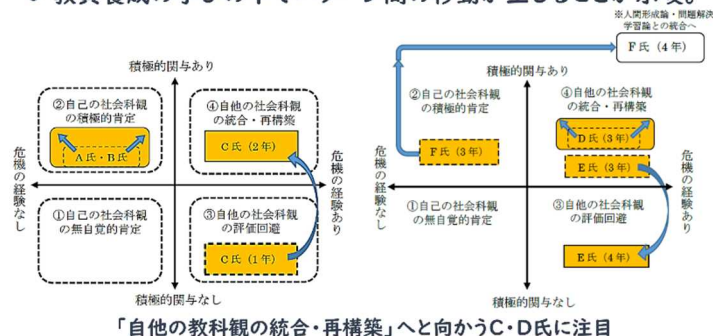
参考文献

- 大坂遊（2016）「大学生の社会科観・授業構能力の変容に差が生じる理由―同一の教員養成カリキュラムで学ぶ教職課程前半期の学生に着目して―」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』65, 53-62.
- 大坂遊（2017）「教職課程後半期における教員志望学生の社会科観・授業構能力の形成過程―「洗い流し」はいつどのように起こるのか、あるいは回避されるのか―」『学習システム研究』5, 81-102.

仮説③

新しい教育理論を受容・模索する「構え」の
基盤は、学生の被教育体験期にかかっている？

- 教科観の確立に向けて、学生がどのように「危機」に対処して克服しようとしているかの行動パターンを4つに類型化。
- 教員養成の学びの中でパターン間の移動が生じることが示唆。



仮説③

新しい教育理論を受容・模索する「構え」の
基盤は、学生の被教育体験期にかかっている？

- 学生Cは、受験した大学のAO入試制度が受験生の学んできたことや特別な経験・特技についての自己アピールを要求していたために、「（高校時代から）授業の中でもそういう（自己アピールに活用できる）面がないだろうかというのを探していたというのかもしれない」と語っていた。ここから、自分が受験対策を通して、自身が受けてきた授業の意味や意義について高校時代から見つめ直す機会を得ていたことが伺える。
- 学生Dは、高校時代の恩師である日本史教師に「受験ばかりの日本史だったから、やって面白くなかったら」「いやすまんのう」と謝罪され、「歴史の好きな先生が面白くならせるような原因とか、そういう構造ってなんなのかな」と思ったと語る。（好きだった）恩師の授業を恩師自信から否定されるという経験が、大学入学する以前からの自身の教科観の模索につながっていることが示唆された。

論点

素朴な歴史教育観を省察・再構築し、「構え」
作りを促す「危機」をどう準備するか？

➤ いつ・どこで・どのような「危機」に出会わせるか？

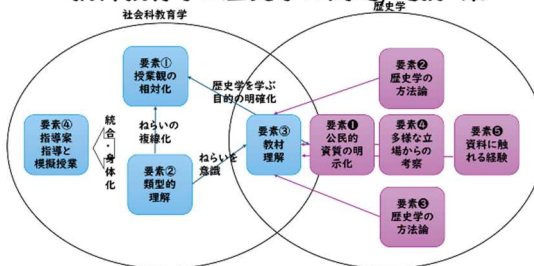
(以下は想定される「危機」の例)

- 自身が受けてきた授業や教育に対する戸惑いや不安、違和感やわだかまりを再確認させ、歴史の授業や教師に対する主体的な問題意識や課題意識を生み出すような「危機」
- 歴史学の最新の研究成果や研究方法論に触れ、学生に(教科書一辺倒の)教育内容理解や教材理解をこえる教材研究や授業づくりを迫るような「危機」
- 歴史教育に関する新たな価値や意義に触れ、自己の教科観の再検討を迫られ、自己以外が持っている多様な価値との葛藤を生み出すような「危機」
- 子どもや保護者といった歴史教育の主体/受益者から、自身の授業に対して異議申し立てを受け、教科観の再検討を迫られるような「危機」
- 学校における歴史教育の実態調査、理論やコンテキストに即した授業開発、諸外国のカリキュラム研究などを通して、自己の教科観のさらなる変革や精緻化を求めるような「危機」

論点

素朴な歴史教育観を省察・再構築し、「構え」
作りを促す「危機」をどう準備するか？

教科教育学と歴史学の関連/連携 案



- 社会科教育学と歴史学のMSに異論はない。問題は、これらが教員養成カリキュラムのどこに・どのくらい位置づけるのか？
- 教育論を実践・検証・再構築していく実習等の機会をどのように確保するのか？誰がその支援にあたるのか？

論点

素朴な歴史教育観を省察・再構築し、「構え」
作りを促す「危機」をどう準備するか？

参考：広島大学教育学部中等社会系教科教育専攻における教科指導法関連科目の位置付け（一部加筆）

○目指す社会科教員像：①自らのカリキュラムについて理論や文脈を踏まえて他者に説明することができる社会科教員

②単元レベルカリキュラムがデザイン・実践できる社会科教員

③授業研究のリーダーになれる社会科教員

○4年間のカリキュラム

	1ターム	2ターム	3ターム	4ターム
1年目		【教育実習入門】 ・授業研究入門 ・授業研究の How to		【社会言語教育学概論】 ・すぐれた実践例の観察・議論 ・学校現場からの生々しい学び ・キャリア教育としての性格
2年目	【社会科教育論】 ・教師教育入門 ・視点転換：生徒→教師 ・社会科の教育史、学習指導要領 ・社会科を取り巻く論点・争点 ・社会科教師の資質・能力	【地理歴史科指導法】 【公民科指導法】 ・実践に重きをおく講義 ・授業研究の発展：「授業デザイン」分析、省察」の繰り返し	【地理歴史科概論】 【公民科概論】 ・理論に重きをおく講義 ・地理歴史科、公民科の目標・カリキュラム論、授業構成論、評価論 およびカリキュラムの比較研究	
3年目	【社会科(地理歴史科)カリキュラムデザイン論】 ・フィールド志向 ・単元レベルカリキュラムデザイン ・見方・考え方の積極的な活用	【社会科(公民科)カリキュラムデザイン論】 ・フィールド志向 ・単元レベルカリキュラムデザイン ・見方・考え方の積極的な活用	教育実習	
4年目				【教職実践演習】 ・目指す教員像の到達状況の確認 ・抽出ポートフォリオの提出

➤ 各大学でこのようなカリキュラムをどう準備するか？

素朴な歴史教育観を省察・再構築し、「構え」作りを促す「危機」をどう準備するか？

教師の授業づくり

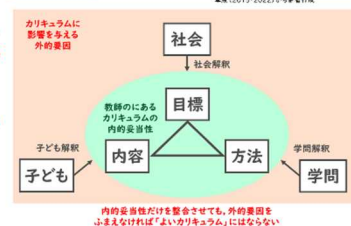
教師の授業づくり

The diagram consists of three overlapping circles arranged in a triangle:

- 志 (Will)**:
 - 思えば至るべき生涯像、授業を規定する目標観など、教師の信念、授業姿勢。
- 術 (Skill)**:
 - プレゼン能力（話し方）、ファシリテーション力、態度の取り方、音楽技術、プログラミング力、WEBスキル、ICT技能（ロイコノート、デジタル教科書）など。
- 場 (Field)**:
 - 子ども（妻・夫、多様な文化）、教員、学校、地域の特徴、教室空間。

矢野龍溪『教育論』(1906)より改題

- ・ 暗記と再現の伝統的な歴史授業は（高等教育への）接続としても市民教育としても）不毛であり、自身がそのような授業を再生産することが学習者の自立や民主主義の発展を阻害すること
- ・ 教科教育や歴史学その他の知見をふまえ、私が現場で実践可能な（高等教育への）接続としても市民教育としても有益な）多くの教育理論が存在すること
- ・ いち歴史教師であっても、単元レベルを中心としたカリキュラムデザインが可能であること
- ・ 教師個人の要因だけでなく、教師を取り巻く外的要因をふまえつつ、自身の理想とする歴史教育を実施可能であること



素朴な歴史教育観を省察・再構築し、「構え」作りを促す「危機」をどう準備するか？

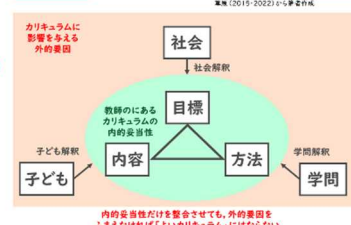
教師の授業づくり

教師の授業づくり

The diagram consists of three overlapping circles labeled **志** (top), **場** (right), and **術** (left). Arrows point from descriptive text boxes to each circle:

- 志 (Will):** 授業設計で育みたい生徒像、授業を構成する目標観など、教師の信念、授業理由
- 場 (Place):** 学びの場（支援者、多様な人々）、教育環境、地域の特性、教室空間
- 術 (Skill/Method):** プレゼン能力（話し方）、ファシリテーション力、関心の取り方、聴き書き力、プログラミング力、WS作成力、ICT活用（コンピュータ、デジタル教科書）など

- ・「歴史を探究する面白さ」を「滔々と語り聞かせて」いなかった？
- ・「教科書に書かれていない歴史」を学べる際に、「レジュメを配り、ワークシートで穴埋め」させていなかった？
- ・自身の推奨する歴史教育論を、自身の授業等を通して実践しているか？（少なくとも、この場で十分に実践できない理由を学生に開示しているか？）
- ・「進歩的な教師を養成したいのなら、まず大学教育の関係者が自身の取り組みを省察しなければならない（Zeichner & Tabachnick; 1981）」



引用・参考文献（自身の論文以外）

- 36

第5章

高校歴史教師のアイデンティティ

——ライフコースからみた二つの危機と鍵になる概念——

村井 大介

1. 本章の目的と教師のライフコースに着目する意義

本章では、教師のライフコースの視点から、高等学校で歴史科目を担当してきた教師のアイデンティティの危機を分析し、これからの歴史教師に重要になる概念を明らかにする。

教師の人生の来歴に着目し、教師のライフヒストリーを研究したグッドソン&サイクス(2006, p. 86) は、「教師の成長、およびカリキュラムの進展を理解し、それをうまく結びつけるためにもっとも必要なことは、教師が重要だと考えていることをよく知ることである」と論じている。本章でも、こうした視点から教師のライフコースに着目する。

嶋崎(2008, p. 19)によれば、ライフコースとは「年齢によって区分された生涯期間を通じての道筋であり、人生上の出来事についての時機(timing)、移行期間(duration)、間隔(spacing)および順序(order)にみられる社会的パターン」のことである。個人時間(加齢)、社会時間(周期)、歴史時間(時代)を同時に扱うところに特徴がある。

日本の教師のライフコースを研究した山崎(2016)は、「学園紛争世代」「共通一次試験世代」「学校参加体験活動世代」に区分し、それぞれの特徴を述べている。山崎(2016)は、学園紛争の頃に教員になった「学園紛争世代」は、自主的教育研究会の活動のように「手づくりによる学び」を展開したのに対し、2010年代以降に教職に就いた「学校参加体験活動世代」は、制度化された養成・研修を受けており、「主体的な発達と力量形成」には、「〈制度化の外へ向かう学び〉を包容し援助していくことが必要である」(p. 183)と論じている。

以上のような教職全般のライフコースに対し、本章では、高等学校で歴史科目を主に担当してきた教師(以下、高校歴史教師)のライフコースの特徴を明らかにする。筆者がこれまでに行ってきたインタビュー調査の結果や教科に関する言説の分析を通して、歴史時間と社会時間の中で教師の直面してきた危機に着目しながら高校歴史教師の教科アイデンティティの特徴について考察する⁽¹⁾。「2」では歴史時間、「3」では社会時間に着目し、「4」では、高校歴史教師が自律した専門家としてのアイデンティティを確立し、生涯に渡って力

量を形成する上で重要になる概念について言及する。

2. 歴史時間の中での高校歴史教師のアイデンティティの形成と危機

教師のアイデンティティに影響を与える歴史的な事象には様々なものがある。東日本大震災やウクライナ危機といった社会事象だけではなく、その時々教育改革からも影響を受けている。ここでは、学習指導要領の改訂が与えてきた影響に着目する。

浦野（2009, p. v）は、概念分析の社会学を提唱する中で、「私たちがそのつど何者でありえ、どのような経験と行為をもちうるかは、私たちがどのような概念をもちどのような記述をなしうるかという事柄と切り離して考えることはできないということです。そしてだからこそ専門的な知識が、その概念を通じて私たちの存在と経験、行為のあらたな可能性を作り上げ、また裁ち直していくということもありうるのです」と論じている。教師のアイデンティティについても、教科区分をはじめ、教科に関する概念から影響を受けることがある。

例えば、村井（2014a）は、1989年の学習指導要領改訂により高等学校社会科が地理歴史科と公民科に分化した事象を、教師がどのように受け止めたのかを9名の教師へのインタビューから分析している。調査の結果、高等学校社会科が分化した後に教職に就いた世代では、教育職員免許状の取得に際して地理歴史科と公民科という分類を所与のものとして受け入れていたことを明らかにしている。その一方で、教員配置の問題から自分の専門外と考える教科・科目も担当せざるを得ない状況も生じており、旧来の社会科の枠組を重視している教師がいる実態も明らかにしている。このように教科区分の変化や新教科の成立など、教育の新たな概念が、教師の専門性やアイデンティティに影響を及ぼすことがある。

以上のように、その時々教育言説は、高校歴史教師のアイデンティティに影響を与えてきた。特に、「歴史総合」が誕生した2018年改訂版の学習指導要領は、学力観も転換したため、高校歴史教師にとってはアイデンティティの危機とも受け止められるような大きな影響を与えたことが予想される。ここでは「KH Coder」を用いた計量テキスト分析を実施し、学習指導要領本文の記述の変化を明らかにし、高校歴史教師に与えた影響を推察する。

「KH Coder3」を開発した樋口（2014, p. 15）は、「計量テキスト分析とは、計量的分析手法を用いてテキスト型データを整理または分析し、内容分析（content analysis）を行う方法である。計量テキスト分析の実践においては、コンピュータの適切な利用が望ましい」と説明している。本章では国立教育政策研究所のWebページ「学習指導要領の一覧」に提示さ

れているこれまでの歴史科目の学習指導要領本文を対象として分析を行った⁽²⁾。

図1は「KH Coder3」を用いて作成した対応分析の結果をまとめたパイプロットである。

図1は、2018年改訂版の歴史科目「歴史総合」「日本史探究」「世界史探究」の学習指導要領

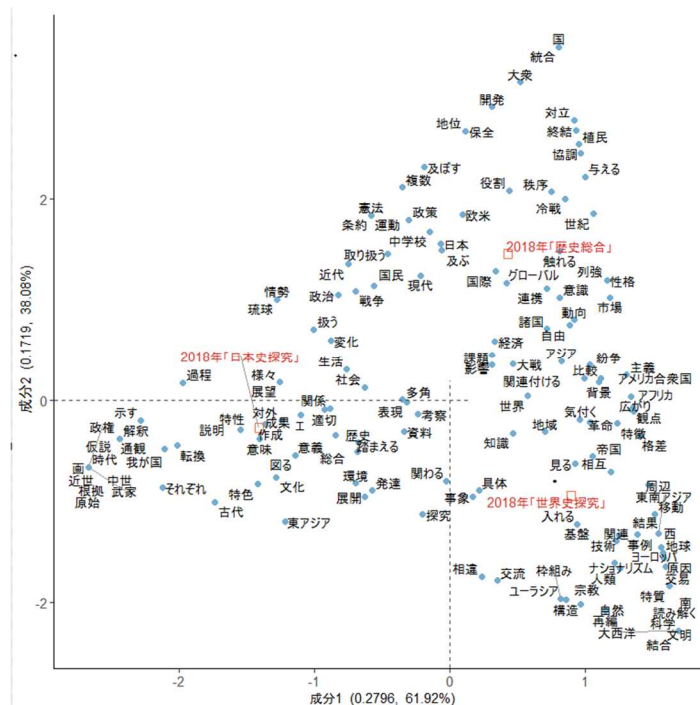


図1 「歴史総合」「日本史探究」「世界史探究」の関係（「KH Coder」により筆者作成）

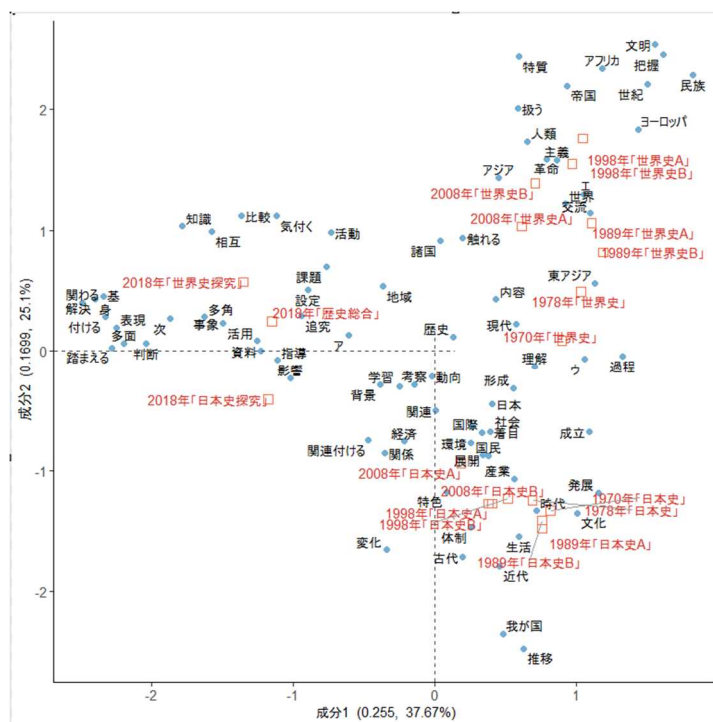


図2 これまでの歴史科目の学習指導要領の語句の特徴（「KH Coder」により筆者作成）

本文の中で合計 5 回以上出現した語句を対象にし、差異の顕著な 150 語をもとに分析した結果である。横軸と縦軸の％は寄与率であり、各主成分により元データの情報の何パーセントが説明されているのかを表している。図 1 では、成分 1 の寄与率は 61.92％、成分 2 の寄与率は 38.08％で、累積寄与率は 100％となっている。このバイプロットでは、出現パターンに取り立てて特徴のない語が原点（0,0）に位置づくことになる。逆に、原点から離れて各科目名の方向にある語句ほど、その科目に固有にみられる語句であることを示している。

図 1 から、語句の水準での特徴にはなるが、2018 年改訂版で誕生した「歴史総合」は、「日本史探究」や「世界史探究」とは異なる独自の科目として位置づいていることがわかる。必修科目「歴史総合」の誕生により、従来の「日本史教師」や「世界史教師」ではない、「歴史教師」としてのアイデンティティが一層重要になっている可能性が考えられる。

図 2 も「KH Coder3」を用いて対応分析の結果をまとめたバイプロットである。ここでは 1970 年改訂版から 2018 年改訂版までの歴史科目の学習指導要領本文の中で合計 40 回以上出現した語句を対象に、差異の顕著な 80 語をもとに分析した。図 2 では、成分 1 の寄与率は 37.67％、成分 2 の寄与率は 25.1％、累積寄与率は 62.77％となっている。

図 2 では、語句の他に改訂年度と科目名が示されている。これらの改訂年度・科目名の位置が近いほど、語句の使用において近い傾向にあることを示している。図 2 の示す通り、2018 年改訂版の学習指導要領は、これまでの日本史科目と世界史科目の差と同じくらい、大きな違いがあるものとして受け止められている可能性がある。この背景には、表 1 のように学習指導要領に出現する動詞の変化がある。2018 年改訂版では、内容の「理解」を重視するコンテンツベースの歴史教育から、コンテンツだけでなく「表現」「考察」「判断」など様々な能力（コンピテンシー）の育成も重視した歴史教育に転換したことがうかがえる。

こうした学習指導要領の改訂による変化は、アイデンティティの危機として教師に捉え

表 1 歴史科目の学習指導要領本文における年度別の動詞出現数

	理解	考察 (考える)	思考	判断	追究	探究	表現	態度
1970年改訂	35	21	4	2	0	0	0	7
1978年改訂	8	8	4	0	0	0	0	1
1989年改訂	107	31	7	0	0	0	0	1
1998年改訂	50	45	6	2	26	0	0	1
2008年改訂	26	63	5	2	3	6	7	1
2018年改訂	68	98	44	47	44	12	126	4

られる場合もある。村井他（2021）は、2018 年改訂版で公民科に「公共」が誕生したことを教師がどのように捉えているのかを調査している。この中で、大学で法律学を専攻した教師の語りとして、「アイデンティティー・クライシスじゃないですけど、「公共」は内容ベースではないから、自分みたいに教育学を大学でやってなくて、法律だったので、内容しかやってないわけです。そういう人間にとっては、内容で優位には立てないわけなので、それは政治学でも経済学でもそうですけど、もうそれをどう教えるかというよりも、生徒がそれをどう学んだかですよ。そこを見なきゃいけない」（p. 115）という発言を取り上げている。高校歴史教師にとっても、2018 年改訂版は、「歴史総合」の誕生とともに、コンテンツだけではなくコンピテンシーを重視する方向へと変化したために、これまでの歴史教師としての役割を問われ、アイデンティティの危機を覚えた教師がいた可能性が考えられる。

以上のように、学習指導要領の改訂をはじめとする歴史時間の中での変化は、高校歴史教師のアイデンティティの在り方にも大きくかかわっている。

3. 社会時間の中での高校歴史教師のアイデンティティの形成と危機

次に、社会時間という視点から、高校歴史教師のキャリアにおけるアイデンティティの変容に着目する。高校歴史教師にとってアイデンティティの危機にもなりうる個人史的な出来事として、勤務校の異動に伴う多様な生徒との出会いをあげることができる。例えば、高校歴史教師の歴史教育観の特徴とその形成要因を教師へのインタビューによって調査した村井（2014b, p. 32）では、大学で日本史を専攻した C 教諭の次のような語りがみられる。

C 教諭：私はここ何年かで感じているのは、社会科の教師というのを強く意識しています。というのはかつては「日本史」の教師と思ってたんすよね。強く専門性を。ところが、どんなレベルの学校にいても、結局、「日本史」って、生徒ではなめてかかるんですよ。なめてかかるっていうのは、試験前に覚えればいいんだとか、全然現在の世の中と関係ないんだと。こんな昔のことをやってなんだと。そういう言葉にして出さないけれど態度で出てるんですよ。だから、最近思うようになったのは社会科っていうんですか。地歴科でもなく、公民科でもなく、昔の 20 年以上も前の社会科っていう意識を持たないと、社会科の中に例えば「日本史」があり、「世界史」がありっていうふうに、やっぱりアプローチしていかないと、生徒は何を学習しているのかわかんないのになって、最近。

このように高校歴史教師は、出会った生徒に応じて、自身の専門性や教師としてのアイデンティティを柔軟に変容させていることがうかがえる。村井（2019, p. 146）の公民科教師への調査でも、初任の進学校から工業高校へ異動し、授業が成立しなくなるという危機的な状況に陥った教師が、「教科書出発点じゃなくて、出発点にしないといけないのはこの子たち自身が何を勉強したらいいのか」という気付きをえて、教師の教えたことを中心にした教科観から生徒の学習ニーズを中心にした教科観へと転換した事例がみられた。

C 教諭の事例のように、高校歴史教師は、初任期に、大学生の時の専門をもとに、自身の教師としてのアイデンティティや理想とする授業像を確立している場合がみられる。しかしながら、想定していなかったような生徒と出会い、生徒との相互作用の中で、生徒にとって意味のある授業が成立しないという危機的な状況に陥り、自身の専門に関するアイデンティティや理想とする授業像を転換している事例がみられる。

二井編（2023）をはじめ学習者にとっての有意義性から歴史授業を捉える学習レリバンスの研究もなされているように、教職就任後は、歴史学の専門的な知見だけではなく、学習者の視点から歴史授業を見直すことも大切になると考えられる。その際に、吉原（2025）が中国系移民第2世代への授業の課題をあげているように、社会的マイノリティのアイデンティティをもつ生徒をはじめ、多様な背景の生徒がいることへの配慮も重要になるだろう。

また、社会時間の中での高校歴史教師の力量形成について考えると、教師の社会関係資本が重要になると考えられる。多様な生徒との出会いの中で、教師としてのアイデンティティが揺らいだ時に、それを支え、専門性を高めていくには、同僚性が重要になる。社会科教師のライフコースを分析した五十嵐（2011）は、自発的な協同関係のある教師（協同遂行的同僚性）が「意味ある他者」になることを明らかにしている。職場（勤務校）での人間関係だけではなく、自発的に参加した研究会や学会などの専門的な集団に属する意味ある他者との人間関係が、高校歴史教師としての専門性を高める上で重要になると考えられる。

4. 高校歴史教師のアイデンティティとライフコースから考える鍵になるエートス

本章で論じてきたように、ライフコースから捉えると、高校歴史教師は、歴史時間の中では学習指導要領の改訂、社会時間の中では異動に伴う多様な生徒との出会いによって、自身

の専門性が問われるような教師としてのアイデンティティの危機に直面していた。このように高校歴史教師のアイデンティティは、学習指導要領をはじめとしたその時々教育言説や赴任した学校の状況によって規定される側面がある。山崎（2016, p. 187）は現在の教職の問題点として「発達の主体（＝学生・現職教師）以外の組織・者がすべての教師に一律に「求める教員像」や「育成指標」を押し付け、それに方向づけられ・枠づけられ・価値づけられた教師教育を制度化」していることを指摘している。このような中で、1998 年の教育職員免許法改正で「教科に関するもの」の必要単位数が 40 単位から 20 単位に減少するなど、養成段階で教科に関する諸学問の専門的な知見が軽視されるような方向も生じてきている。これらの状況を考慮すると、高校歴史教師が自分自身で自らの専門性とアイデンティティを確立していくような、教師の自律性が一層重要になってきていると考えられる。

社会学者のバーガー&ルックマン（2003, p. 264）は、アイデンティティと社会構造の関係について、「アイデンティティの形成と維持の双方に含まれている社会過程は、社会構造によって規定される。逆に、人間の身体、個人の意識、それに社会構造という三者の相互作用によって生み出されるアイデンティティは、社会構造を維持し、修正し、場合によってはつくり変えるなどして、既存の社会構造に対して逆にはたらきかけもする」と論じている。つまり、高校歴史教師のアイデンティティも、社会構造に規定されるだけではなく、逆に、既存の社会構造を問い直し、つくり変えていく可能性を秘めている。

様々な教育制度に規定されながらも、高校歴史教師が自己の専門職としての在り方を自律的に確立し、新たな歴史教育の地平を切り拓くには何が重要になるのか。ここでは高校歴史教師の心の習慣（エートス）にもつながる、鍵になると考えられる二つの概念を提起する。

一つめは「バルネラビリティ」（脆弱さ）である。金子（1992）は、情報をすでにどこかに「あるもの」と捉える「静的情報」と、情報は相互作用のプロセスで「生まれてくるもの」と捉える「動的情報」を区別し、「動的情報」にはバルネラビリティが重要になると論じている。金子（1992）は、ボランティアは「自分ですすんでとった行動の結果として自分自身が苦しい立場に立たされる」（p. 105）が、それにより人とのつながりができることをあげ、「バルネラブルであることは、弱さ、攻撃されやすさ、傷つきやすさであるとともに、相手から力をもらうための「窓」を開けるための秘密の鍵でもある」（p. 125）と論じている。

「3」で教師はライコースの中で多様な生徒との出会いによって変容することに言及した。村井（2019, p. 146）では、生徒との出会いの中で教科観や授業スタイルを転換した J 教諭の「経験すれば経験するほど多くの先生はスタイルが変えられなくなります」という発

言を取り上げている。調査の中で J 教諭は、授業スタイルを変えることが大変な理由を、「苦しいんだよね。だって否定するんだもん、自分のこと」と語っていた。このように教師がその時々に出会った生徒に向き合いながら授業を実践するとき、自分自身のこれまでの授業スタイルを否定する苦しみとともに、失敗するかもしれないというリスクを引き受け、バルネラブルな弱い立場に身を置いて、動的に新たな授業を生み出している。また、「2」で学習指導要領の変化に言及したように、高校歴史科目の授業も「理解」一辺倒の講義ではなく、教室で動的情報や知を創造するような「探究」を重視する方向へ変化している。教師自身も、歴史とは何か、歴史をなぜ学ぶのかを、生徒とともに問い続け、答えのないバルネラブルな状態に身を置いて授業をすることが一層重要になっていると考えられる。

このようなバルネラビリティは教師同士の学び合いの中でも重要になる。研究会や学会で授業実践を発表することは、批判されるかもしれないというバルネラブルな状態に身を置くことになるが、新たな人とのつながり（社会関係資本）を得ることができる。それだけではなく、このような研究会や学会を通して、歴史教育についての新たな知も構築され共有されることになる。このようにバルネラブルな状況に立ちながら、自律的に、授業を実践し、その成果を共有していくことは、歴史教師としてのアイデンティティを確立していくだけでなく、歴史教育の文化そのものを発展させていくことにもつながると考えられる。

鍵と考える二つめの概念は、「パレーシア」である。「パレーシア」は、フーコーが古代ギリシアのテキストをひもとき、西洋哲学の「批判的な問い」の伝統を考察する中で提起した概念である。フーコー（2002, pp. 17）は、王や僭主を諫める哲学者を例にあげ、「パレーシアとは危険に直面して語るといふ勇氣と結びついている」と論じている。相澤（2011, pp. 59-60）はパレーシアの構成要素を、①「真理」を言うこと、②「真理」を言うことに何らかの「危険」が伴うこと、③危険を顧みずに真理を言う「勇氣」、に整理している。

「2」で言及できなかったが、歴史時間の中の事象として、「歴史修正主義」をめぐる問題や近隣諸国との歴史認識の対立も生じている。また、2018 年改訂版の学習指導要領で誕生した「歴史総合」により、「現代的な諸課題」を授業で取り上げる機会も増えている。こうした中で、高校歴史教師が授業で「真理」を語る際に何かしらの「危険」が伴う場合もあると考えられる。そのため、高校歴史教師のエートスとして、「危険」を伴いながらも「勇氣」をもって、授業で「真理」を取り上げるパレーシアが、一層重要になってきている。

パレーシアは、「省察」という概念と結びつくことで、教師がライフコースの社会時間の中で力量を形成していく際にも重要な意味をもつ。秋田（1996, pp. 459-461）は、バン・

マネンの論じた省察を、目的達成の手段としての効率・有効性に関わる「技術的省察」、目標も検証される「実践的省察」、自分の置かれている文脈やすでに当然とされている実践に対する社会的な制約やそのイデオロギーに気づく「批判的省察」の三つに整理した上で、「教師教育においては、教師の働く文脈に関する批判的な態度と教材のもつ学問的広がり の理解を大学において身につけたうえで、現実の授業の課題に向かうべきだ」(p. 461)と「批判的省察」の重要性を論じている。このように学術研究が行われる高等教育機関で教員養成がなされる必然性の一つには、学問の理解だけではなく、批判的態度を身に付けることがあると考えることができる。このような「批判的省察」は、平和で民主的な国家・社会の形成者を育成する社会系教科では特に重要になる。例えば、奥村(2025)は、社会科教育における「省察」の概念を整理し、民主主義に基づく視点から「批判的省察」の重要性に着目している。

本章で明らかにしたように高校歴史教師は、自身のおかれている文脈のなかで、アイデンティティが規定されている。日々の授業実践を繰り返す中で、自身のアイデンティティや授業実践を規定し制約している文脈そのものを批判的に省みること、さらには、その文脈に問題があるときには、「危険」を伴ったとしても「勇気」をもって、その「真理」を語り共有していくこと。このことが、自律した専門家としてのアイデンティティを形成する上でも、社会正義に適う歴史教育の授業実践を実現していく上でも、鍵になると考えられる。

以上のように、本章では、高校歴史教師がライフコースで直面するアイデンティティの危機を、歴史時間と社会時間の側面から考察した。その上で、これからの高校歴史教師のエートスとして重要になる概念として「バルネラビリティ」と「パレーシア」を取り上げた。「バルネラビリティ」と「パレーシア」は、高校歴史教師のみに求められるものではないかもしれないが、自律した専門家として、高校歴史教師が自己のアイデンティティを確立し、これからの新しい歴史教育の地平を切り拓く上で、鍵になると考えられる。

【注記】

(1) 本章は、2025年5月23日に行われた高大連携歴史教育研究会第5部会での講演内容をもとにしている。講演では、これまでの筆者の研究を総括しながら論じたため、過去に行った調査内容や、他誌で論じた主張も一部用いている。本章には、日本学術振興会科学研究費助成事業(課題番号:23K12765)の助成を受けた研究成果も含まれている。

(2) 国立教育政策研究所「学習指導要領の一覧」(<https://erid.nier.go.jp/guideline>).

html、閲覧日 2025 年 5 月 5 日) にある次の歴史科目の学習指導要領本文を対象とし、振り仮名の削除など一部修正して分析した。具体的には、1970 年改訂版・1978 年改訂版「世界史」「日本史」、1989 年改訂版・1998 年改訂版・2008 年改訂版「世界史 A」「世界史 B」「日本史 A」「日本史 B」、2018 年改訂版「歴史総合」「世界史探究」「日本史探究」である。

【引用文献一覧】

- アイヴァー・グッドソン&パット・サイクス, 高井良健一・山田浩之・藤井泰・白松賢訳 (2006) 『ライフヒストリーの教育学 実践から方法論まで』昭和堂.
- 相澤伸依 (2011) 「フーコーのパレーシア」『東京経済大学 人文自然科学論集』130 号, pp. 55-69.
- 秋田喜代美 (1996) 「教師教育における「省察」概念の展開」森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育と市場』世織書房, pp. 451-467.
- 五十嵐誓 (2011) 『社会科教師の職能発達に関する研究』学事出版.
- 浦野茂 (2009) 「はじめに」酒井泰斗・浦野茂・前田泰樹・中村和生編『概念分析の社会学』ナカニシヤ出版, pp. i-vi.
- 奥村尚 (2025) 「社会科教育における「省察」の概念分析」『社会科研究』101 号, pp. 25-36.
- 金子郁容 (1992) 『ボランティア』岩波書店.
- 嶋崎尚子 (2008) 『ライフコースの社会学』学文社.
- 二井正浩編 (2023) 『レリバンスを構築する歴史授業の論理と実践』風間書房.
- 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析』ナカニシヤ出版.
- ピーター・バーガー&トーマス・ルックマン, 山口節郎訳 (2003) 『現実の社会的構成』新曜社.
- ミシェル・フーコー, 中山元訳 (2002) 『真理とディスクール パレーシア講義』筑摩書房.
- 村井大介 (2014a) 「カリキュラム史上の出来事を教師は如何に捉えているか」『教育社会学研究』95 集, pp. 67-87.
- 村井大介 (2014b) 「地理歴史科教師の歴史教育観の特徴とその形成要因」『社会科研究』81 号, pp. 27-38.
- 村井大介 (2019) 「公民科教師のライフストーリー研究」『筑波大学 教育学系論集』44 巻 1 号, pp. 141-149.

- 村井大介・磯山恭子・田中一裕・北風公基・品川勝俊・胤森裕暢・太田正行・堀田諭・岩井省一・桑原敏典（2021）「高等学校公民科「公共」を教師はどのように捉えているか」31巻， pp. 107-116.
- 山崎準二（2016）「教師教育の多元化システムの構築」佐藤学編『学びの専門家としての教師』岩波書店， pp. 165-195.
- 吉原大貴（2025）「中国系移民第2世代の経験をきく—社会科教育における多文化教育を
研究澄ますために—」『社会科教育研究』154号， pp. 1-11.

第 6 章

教職大学院から見た学部教育

教職大学院での教科教育・歴史教育

——兵庫教育大学社会系教科マネジメントコースの場合——

山内 敏男

1. 置かれた状況

(1) 本学開学からの経緯と現状

現職教員のための新構想の大学院の一つとして創設された本学では、①現職教員に対する高度な専門性と実践的指導力の育成、②豊かな人間性と確かな実践力を持った新人教員および心理専門職の養成、③教育実践学の推進、④教師教育の先導的モデルの構築、⑤教育研究成果の国内外への発信をビジョンとして掲げている。このうち、①現職教員に対する高度な専門性と実践的指導力の育成に関わり、これまで特に現職教員に対し教育現場の課題を踏まえた学びの場を提供し、専門職として高度な専門性と実践的指導力を育成することが期待されてきた。しかし、現状では例年およそ 2/3 が学卒院生（例えば 2024 年度社会系教科マネジメントコースでは 4/7 が学卒院生であった）という現実がある。こうした院生の構成を踏まえるならば、現職院生の経験知や実践知が学卒院生に受け入れられること、学卒院生の困難や葛藤を現職院生が受け止めることの双方が相互作用し、暗黙知としての実践（と理論）や被教育経験を大学院の授業、実習で得た知見をもとに省察し、再構成するサイクルに身を置くことが必要である⁽¹⁾。

(2) 社会系教科マネジメントコースでの学び

教職大学院社会系教科マネジメントコースでは、目標として「他者と協調しながら自己成長を行うことのできる教員の養成を行う」ことを掲げて授業を開講しており、次の 4 点の能力を身に付けることが目指されている。

- ① 児童生徒が主体的に授業を作り上げる授業による社会認識の形成
- ② これからの社会を生き抜く力を育む社会系教科の創造
- ③ 社会科学、人文学、社会系教科教育学の土台を踏まえた授業づくり

④ 児童生徒，学校，地域の状況に合わせた教育活動の改善

社会認識形成を通して市民的資質の育成に寄与できる教育が創造できる教員の養成を目的として，現職院生と学卒院生とが協調（協働）して学べる場の実現が期待されている。一方，本コースの学びの実際で懸念されるのが，理論と実践は一對のものとして往還させるというより，自己の授業観，教科観にとって都合のよい授業理論をパッチワーク的に適用させ，実践化しようとする傾向である⁽²⁾。ゆえに，自己の授業観や社会科観，信念などを言語化，可視化すること，構造化することにより，理想とする授業観や社会科観に基づく授業理論を更新していける院の授業やカリキュラムを構想，実践することが必要となる。該当するのは図1及び図2，の専門科目④から⑥，教育実践研究事例検討会，実習リフレクションである。

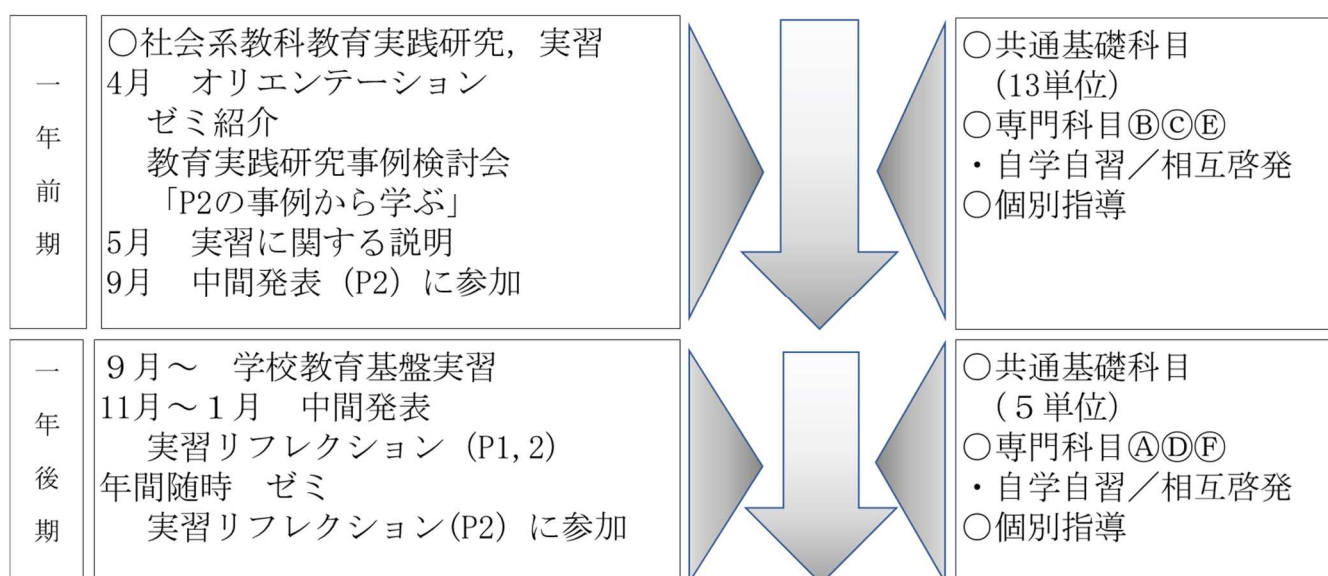


図1 社会系教科マネジメントコースの一年次授業の流れ

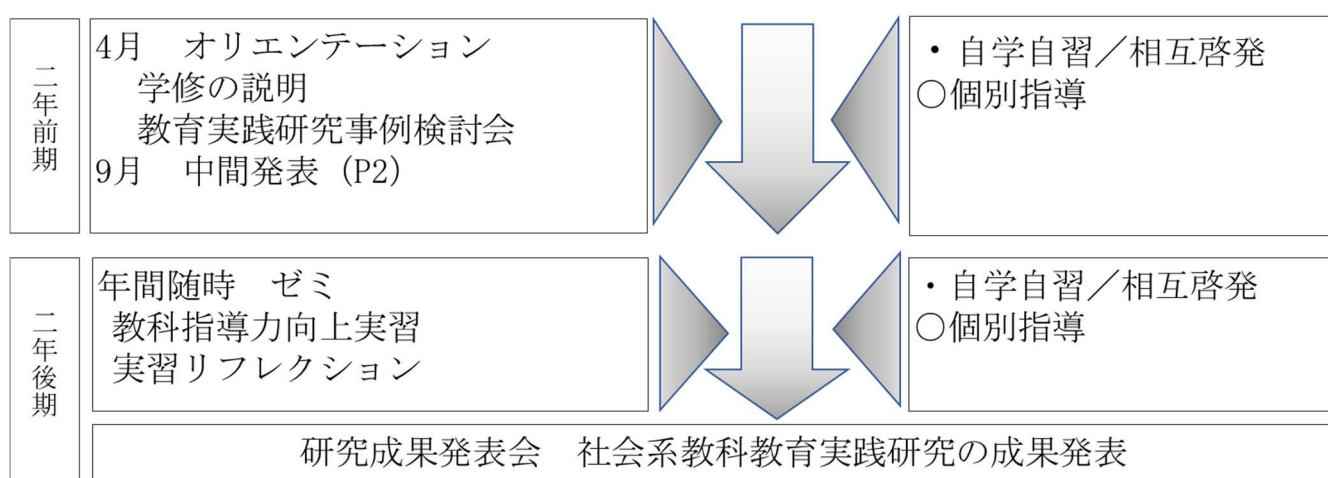


図2 社会系教科マネジメントコースの二年次授業の流れ

本章では，筆者が担当する授業のうち「社会系教科におけるカリキュラムの変遷とマネ

ジメントの実際（一年次前期授業）、「社会系教科の授業研究」（一年次後期授業）を取り上げ、教職大学院での教科教育・歴史教育の実際を詳らかにする⁽³⁾。

2. 教科観・授業研究を問い直す

（1）パッチワーク的な適用の抑制・回避

言うまでもなく、多様な授業理論を紹介するだけでは授業観，教科観は授業観，授業理論は精緻化されない。また，正しいと考える内容や方法，目標を言語化，可視化できたとしても「なぜ正しい・よいと言えるか」は明確とならない。実践や被教育経験に基づく教科観や授業観，さらには自他が潜在的にもつ授業理論（ドグマ）そのものから問い直し，授業理論を自分の意志で選択できるように大学院の授業も構成することを求めたい⁽⁴⁾。紹介する2つの授業では，それぞれ高校までの被教育経験を問い直すこと，対話・協働により再構築することを目指した。

（2）授業の方針

2024年度の授業では次の2点を重視して授業に臨んだ。

- ① 授業理論を検討する際，実践や被教育経験を省察する機会を意図的に設け，接した授業理論との比較を行える内容・方法を学ぶ。（特に前期「社会系教科におけるカリキュラムの変遷とマネジメントの実際」）
- ② 授業研究を教師教育の視点からどのように捉えればよいのか，社会系教科における授業評価と授業研究のあり方の両面から学ぶ。（特に後期「社会系教科の授業研究」）

（3）授業の構成

それぞれの授業の構成は表1，表2の通りである。

表 1 社会系教科におけるカリキュラムの変遷とマネジメントの実際

講義回	テーマ	主な内容 (MQ)・引用論文
第1講	社会系教科教育のマネジメント上必要なことを探索する	社会系教科カリキュラム・マネジメントに必要なことは何か。川口 (2017)
第2講	社会科授業の諸理論を知り、論の類型から教科観を検討する	社会科授業の諸理論をふまえると、望ましい授業像・単元像・カリキュラム像はどうありたいと考えるか。豊畠 (2001) 参考論文：星 (2019)
第3講	歴史を手がかりに、分野における理論の多様性を知り、自分の立ち位置を検討する	通史学習のデメリットを改善する方法として最適だと思われる授業構成は何か。佐藤、桑原 (2006)、参考論文：渡部 (2017)
第4講	社会参加 (参画)、体験的活動の研究を検討する	社会科にサービス・ラーニングを導入する意義は何か。3つのC (Creativity, Critical Thinking, Collaboration) を誘引する問いや指示にはどのようなものがあるか。唐木 (2009)
第5講	評価を行う際どのような要素、方法・手段があるかを概観し、評価についての課題を把握する	社会科では、評価を行う際どのような要素、方法・手段を取り入れることが望ましいと考えるか。具体的に評価要素とすることができるのは何か。峯 (2014)、参考論文：井上 (2009)
○最終レポート ①社会系教科の教科観、②マネジメントについてコメントする		
○授業で使用した文献 川口広美 2017年『『ねがい』を『ねらい』に変えよう』『社会科教育』695号、明治図書、pp. 20-23、豊畠啓司 2001年「意思決定の過程を内省し、認識の社会化をはかる社会科授業」社会系教科教育学研究第13号、pp. 9-19、星瑞希 2019年「生徒は教師の歴史授業をいかに意味づけるのか—『習得』と『専有』の観点から—」『社会科研究』90号、2019年、pp. 25-36、佐藤育美、桑原敏典 2006年「現代社会科歴史授業構成論の類型とその特徴」『岡山大学教育実践総合センター紀要』第6号、pp. 1-10、渡部竜也 2017年「歴史的思考の民主的で平和的な国家・社会形成への貢献可能性」サム・ワインバーグ著、渡部竜也監訳『歴史的思考その不自然な行為』春風社、pp. 226-231、唐木清志 2009年「社会科にサービス・ラーニングを導入する意義—“CiviConnections”における認識と実践の統合を手がかりとして—」『社会科研究』70号、pp. 31-40、峯明秀 2014年「社会科の学力評価論の批判的検討—学習の事実に基づく授業改善研究の必要性—」『社会科研究』80号、pp. 33-44、井上奈穂 2009年「社会系教科における評価法開発の論理—「科学的知識の形成」を目標とする授業の場合—」日本教科教育学会誌 32号(2)、49-58		

表 2 社会系教科の授業研究

講義回	テーマ	主な内容 (MQ)・引用論文
第1講	教科観 (ビジョン) から授業を検討する (歴史的分野)	「ねらいについての議論」は授業検討に有効か。バートンら, 渡部監訳 (2014), 北田 (2014)
第2講	対話型により授業を検討する (歴史的分野)	研究授業事後検討会に対話型 ALACT モデルを用いることで, どのような省察を促すか。渡辺 (リーフレット版) (2020)
他の教員担当の授業を2コマはさむ		
第3講	ねらいについての議論「ALACT モデル」を用いた授業検討会の特質と課題を検討する コーチングによる人材育成の有効性を検討する	ねらいについての議論とともに ALACT モデルを用いる利点, 改善するとしたら何をどうすればよいのか。改善アプローチの一般化できるか。 コーチングは教員間にどのような影響を及ぼすか。伊藤 (2005)
第4講	OJT とコーチング, メンタリングを生かした研修会の可能性を検討する	OJT への期待と課題は何か。校内研究を充実したものにするための研修方法にはどのようなものがあるか。石川 (2017)
第5講	ファシリテーションの有効性を検討する	ファシリテーションは授業研究 (校内研修) に寄与するか。ちょん (2009)
第6講 第7講	模擬研修会を実践。検討する	対話により認識のズレを埋めることができるか。省察は可能か。
○授業で使用した文献 渡部竜也「訳者あとがき」 2014 年『コモン・グッドのための歴史教育』春風社, pp. 411-412, 北田佳子 2014 年「校内授業研究で育まれる教師の専門性とは—学習共同体における新任教師の変容を通して—」『教育方法 43 授業研究と校内研修』図書文化, pp. 22-35, 渡辺 貴裕 (監修) 2020 年「院生が答える対話型模擬授業検討会」(https://note.com/nabetaka/n/nalcefb6d209c) 2024 年 11 月 30 日アクセス, 伊藤守 2005 年『図解コーチングマネジメント』ディスカバー21, 阿部一也 2009 年「OJT の 4 つの方法」浅野良一編『学校における OJT の効果的な進め方』教育開発研究所, pp. 43-46, 石川照子 2017 年「日本史教師のカリキュラムデザインを支援するメンタリング・プログラムの開発」『学習システム研究』5 号, pp. 15-27, ちょんせいこ 2009 年『学校が元気になるファシリテーター入門講座』解放出版社		

① 実践上の課題と授業の方針

先行研究においては研究授業に関わる検討会が「授業の細部に目が向きやすく授業の全体構造から議論することが困難」な状況にあることが指摘されている⁽⁵⁾。加えて授業の実際においては十分な議論ができないことに伴う現職院生と学卒院生による建設的相互作用が十分に機能しないことを想定した。

そこで、授業の方針として、第一に授業の冒頭でそれぞれの教科観（ビジョン）を確認し、論文解釈と対話により更新していくこと（特に前期授業「社会系教科におけるカリキュラムの変遷とマネジメントの実際」）、第二にそれぞれのビジョンをもとに授業への気づきをそれぞれが語る場を設定することで、授業の細部に偏った議論を避けると同時に、ねらいにかかわる対話を行うこと（特に後期授業「社会系教科の授業研究」）を組み入れた授業を展開していく。

② 手立て

着目し授業で取り上げた理論は、ねらいについての議論（aim-talk）⁽⁶⁾、ALACTモデル⁽⁷⁾を援用した授業検討である。2つの授業研究にかかわる理論を用いて、授業研究の課題を指摘できるようにすること、実際の社会科授業研究をコーディネートできること、模擬的な研修を通して、教科観を捉え直すことを目指した。また、「社会系教科の授業研究」では、歴史的 content に関する授業研究にかかわる演習、授業研究会における指導・助言の課題と改善に関わる演習、模擬研修会の実践に関わる演習を取り入れ、「(研修では)何が本当に必要なのか」を問い、(社会系教科教育)教師の資質能力の向上に寄与するであろう「省察」の在り方について探索し、対話することをコンセプトとした。

3. 授業の実際

(1) 手続き

授業の実際を考察、検証するに際して協力の快諾を得た現職院生（1名、院生A）の学びを中心に質的に把握していく。

(2) 前期授業「社会系教科におけるカリキュラムの変遷とマネジメントの実際」

授業に際し事前課題「現時点であなたが考える社会科のねらいは？」を提示しており、

対話により意見交換を行った。院生Aの場合、「①社会の仕組みや構造を理解し、その一員である自覚を持ち、社会問題の分析・解決に取り組もうとする態度を養うこと。②社会科で扱うさまざまな事象について課題を見つけ、客観的に物事を捉える視野を持ち、その事象の背景をも考察しようとする態度を養うこと」とねらいとして二点説明した。対話の中で①は「社会に出るための基礎を学ぶ。問題であるものを問題と思えるようになること」、②は「学校でこそ学べること」と補足している。①②ともに、知識の習得にとどまらず、態度や視点の育成を重視している点が共通している。また補足発言は、ねらいの抽象性を具体化し、学習者の立場に立った説明となっている。社会科教育の目的を「生きる力」や「市民としての資質」の育成に結びつけている点が特徴的である。

第2講では論文「意思決定の過程を内省し、認識の社会化をはかる社会科授業」の要約と発表者よる問いかけ「社会科では、『認識』、『議論』、『実践（社会参加）』のうちどこまでを学習に組み入れるのが望ましいと考えますか。またそれはなぜですか」に対して、議論なされ、振り返りの学習シートに院生Aは「社会科では『認識』や『議論』までを学習に組み入れることが望ましいと考える。もちろん、『実践』まで取り組めたに越したことはないと思うが、それには多くの時間を要する。限られた社会科の時間の中では、まずは『認識』や『議論』を通していつか行っていかなければならない『実践』のための力を養うことが重要であると考え」と説明している。院生Aの発言からは、社会科で育成したい資質・能力として「認識」と「議論」に着目し、社会科教育における段階的な学びの構造理解と、教育現場の制約を踏まえた現実的な判断を行っていること、社会への働きかけ院生Aの言葉をそのまま借りるなら「実践」までを目指す姿勢を保ちつつ「認識」や「議論」に言及していることから、実践への意識化がなされ、授業への構えとして柔軟でありつつも議論に関わる展望を示していることが読み取れる。実践への意識化が見られるようになった背景として、授業中における現職院生からの「1時間の授業において、内容過多が起きやすい」こと、「問いに対する子どもの答えも一様ではない」と披瀝されたことによる（授業観察より）。筆者は授業の現実を想定した回答へと移行していると判断した。

（3）後期授業「社会系教科の授業研究」

第1講では「ねらいについての議論」にかかわり「民主主義への貢献」の観点から得た気づきとしてどのようなことが得られたかを出し合い議論した。

第2講では模擬授業を手がかりとした授業後検討会の方法を学修した。具体的方法とし

て対話型検討会を取り上げ、ねらいを明示し、ねらいと模擬授業の実際との齟齬の有無までを議論し、ALACTモデル（9つのフレーム）を用いて省察を行い、行為の振り返りによる「本質的な諸相」に気づくことをねらった。

表3 ALACTモデル 9つのフレーム（8つの小さな窓+1つの大きく長い窓）

⑩文脈はどのようなものでしたか？	
①あなたは何をしたかったのですか？	⑤子どもたちは何をしたかったのですか？
②あなたは何をしたのですか？	⑥子どもたちは何をしたのですか？
③あなたは何を考えていたのですか？	⑦子どもたちは何を考えていたのですか？
④あなたはどう感じたのですか？	⑧子どもたちは何を感じていたのですか？

第3講では、ねらいについての議論、ALACTモデルを用いた授業検討会の特質と課題について、本質的な諸相への気づきとは何を指すのか、改善アプローチの一般化はできるかを課題として議論する展開であった。第6講で授業者となるA生の学びに着目すると、社会科を学ぶことで「善い人になってほしい」こと、ねらいとして、「社会的事象の背景を多面的に見るとともに、いろいろな立場から見る」つまり多角的に見るために事象を問い直し、概念化を授業に組み入れたいと考えていたことが読み取れる（図3）。

第6講は模擬研修会の内容として模擬授業とその検討を行うことが企画、実践された。

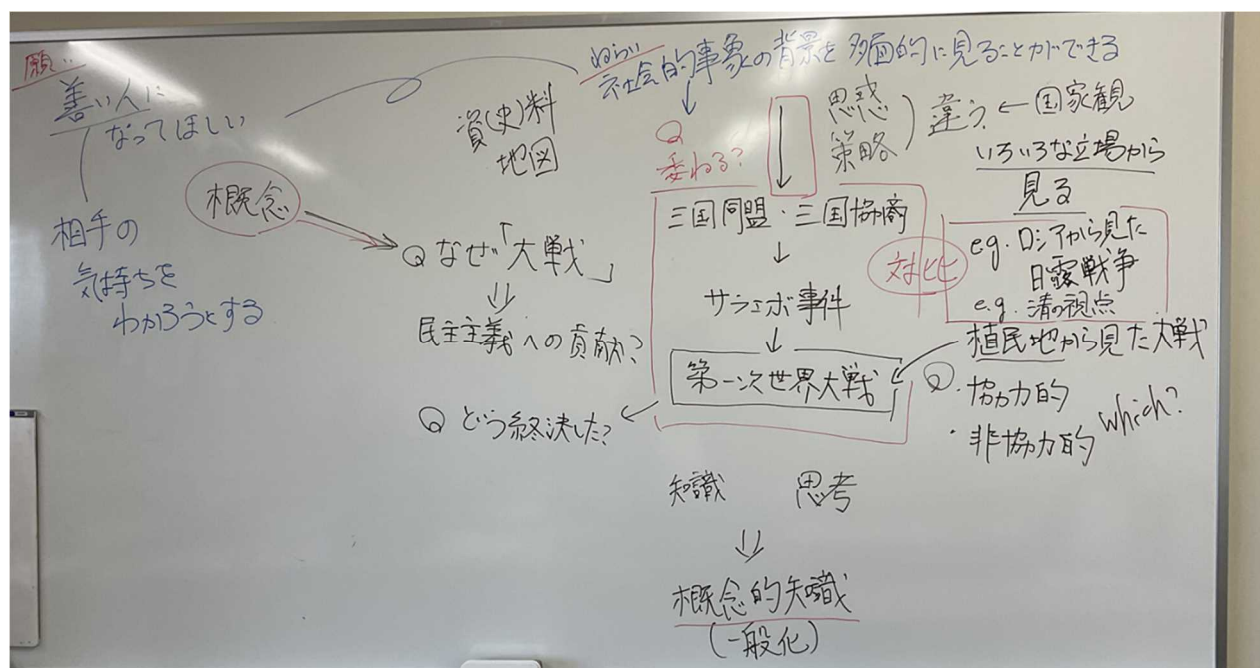


図3 第3講における対話の recording

単元は「第一次世界大戦の勃発と展開」（70 分の授業を 45 分に縮めて実践）である。

はじめに、授業者によるねらいの変更「社会的事象の背景を多面的に見ることが出来る」から、「物事を客観的に捉えられる広い視野を養い、生徒の共生思考を育む」へ更新されていた。これは前時（図 3）における議論，例えば他の院生から「善い人になる」具体として「相手の気持ちをわかろうとする」ことではないかとの発言により刺激を受けたものと思われる。ねらいとして「善い人になって欲しい」と提案した院生 A の葛藤がこの変更に至ったものと推察される。

表 4 院生 A による模擬授業の概要

学習過程	主な問い
○第一次世界大戦のキーワードを対話により出し合う	・関わった国は？ ・どこで始まった？ ・主な戦場はどこ？
○大戦になった理由は当時のヨーロッパの国際関係であるが、それはなぜかを考える	・きっかけとなった地域や出来事は何？ ・なぜ三国同盟・三国協商ができたのか？ ・なぜ（皇太子は）暗殺されたの？ ・なぜオーストリアとセルビアで戦争が収まらなかったのか？
○大戦となった理由を説明する	・大戦になったきっかけは？ ・植民地の人々にとっての対戦は？

授業後、次のような振り返りを行っている。まず、検討会の方法については「ねらいについての議論と、ALACT モデルを一体的に捉えると、面白いと感じました。一通り、ねらいについての議論をした後、子どもとの認識のズレを抽出するといった、新しい研修の形が見えたと感じます」、『『ねらい』自体が子どもの文脈と大きくかけ離れていることもあるかと思うので、やはり、事前に「ねらい」を吟味することが必要だと感じました」、「ねらいを念頭に授業を見ることによって、授業を見る視点が明瞭になったと思います。実践者も自らの授業のねらいを言語化することで、実践したときに生じる教師の認識のズレにも気づきやすいのではないかと思います」と記述している。「ねらい」と ALACT モデルの一体的理解が促進され、ねらいや教育的意図と実践とのズレを分析する視点を獲得しつつあることが示唆される。また、授業後の検討により「ねらい」を意識した授業観察の意義への気づきを得たことがうかがえる。

次に検討会（対話）の内容については『『客観的』や『共生』などは人によってとらえ方が様々だということ学びました。ねらいを考えるときには、主語や対象を明示しなければ、子どもとのズレを生んでしまうと考えました』『『虫の目と鳥の目』（筆者註，現職院生による指摘）が社会科教育のキーワードになると感じました。生徒に両方の目をバランスよく養う方法論を探究したいと思いました。そして、私自身これまでのゼミで『ねらい』を明確にできていたかどうか，ということ（模擬）授業中も考えていました。研究

の進捗を感じられないのも、そこが自分の中で不明確になっていたからだと気づくことができたので、すぐに自分の研究にも生かしていきたいと思いました」と省察している。教育における言語の曖昧さとその影響への気づきを得ており、「主語や対象を明示しなければズレが生じる」という指摘から、ねらいの言語化の精度が授業の質に直結することを理解していることが示唆される。また、子どもとの認識のズレを防ぐための事前の言語的吟味の必要性を認識しており、授業者としての構えがより現実対応されたものになっていると読み取れる。さらに、「これまでのゼミで『ねらい』を明確にできていたかどうか…」という語りからは、自己の研究への省察と改善意識の高まりがうかがえる。

4. 教職大学院の授業は公民的資質を育む歴史教員養成に寄与するか？

一連の授業記録から、公民的資質を育む歴史教員養成に寄与していることが次の点で明らかとなった。第一に教育的意図の言語化、授業設計における「ねらい」の明確化と精緻化、そして他者（特に現職院生）の見解に触れることで理想とする授業の実質化が段階的に育まれている様子が浮かび上がる。例えば、事前課題や対話を通じて院生Aは「社会の仕組みの理解」や「多角的な視野の育成」といったねらいを提示し、抽象的な理念を具体的な教育行為へと落とし込む姿勢を見せている。これは、院生が社会科授業において何を育む場であるのかという根源的な問いと向き合っている証左であり、教科観、授業観を深化させる手がかりとして教職大学院における授業が機能しているといえるであろう。第二に、教職大学院における模擬授業をはじめとした授業実践では、限られた授業時間の中で何を優先すべきかという現実的な判断を試行的に行う場としての役割が期待できるという点である。今回の事例では、学卒院生にとっては「実践」への理想を持ちつつも、実践の現実は思うようにならない。しかしそうであるがゆえに実践、さらには理論研究を進めていくことが重要であるという学修そのものへの気づきの獲得にもつながっている。本章では院生同士（特に学卒院生同士）との相互作用の具体が十分に示せなかったものの、教職大学院における授業では「ねらい」の言語化の精度が授業の質に直結することは観察された。例えば模擬授業の実践において気づきを得ることが教育的意図と実践の現実とのズレを分析する視点の獲得につながり、授業実践のみならず、授業観察の質も向上させることが期待される。院生が理論と実践を往還しながら自己の教育観を形成・深化させていることをより推進していくことが求められる。

参考・引用文献

- (1) 山内敏男（2022）「現職院生は理論と実践にどう向き合うかー兵庫教育大学教職大学院における学修上の課題とその改善ー」日本社会科教育学会編『教科専門性を育む教師教育』東信堂, pp. 233-248
- (2) 同上書, pp. 245-246
- (3) 本章で取り上げる授業は同上書で取り上げた授業と同じである。しかし，実践年度その他，受講した院生数，取り上げた内容（事後検討会で扱った模擬授業含む）は異なる。
- (4) 渡部竜也（2009）「授業力向上研修プログラムに関する研究（2）ー中学校現職教員対象指導マニュアルの研究を通してー」谷田部玲生研究代表『社会科系教科における現職教員の授業力向上プログラム作成のための研究』, pp. 340-341
- (5) 渡部竜也（2012）「『授業研究』からみた社会科研究の方法論と国際化の課題」『社会科教育論叢』48集， pp. 48-51
- (6) スティーブン・J・ソーントン（著），渡部竜也，山田秀和，田中伸，堀田諭（訳）（2012）『教師のゲートキーピング』春風社
- (7) フレット・コルトハーヘン（編著），武田信子他（訳）（2012）『教師教育学ー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, pp. 53-55
- ・渡部竜也（2014）「訳者あとがき」『コモン・グッドのための歴史教育』春風社，pp.411-412

第7章

教員養成のミニмумスタンダード

——社会科教育法——

星 瑞希 石川 照子 栗谷 好子

1. はじめに

本章では、「公民的資質」を育むことのできる社会科・社会系教科（歴史）教員¹養成に資する、学士課程教員養成課程における教科教育法のあり方を提示する。

2. 歴史（社会科）教員養成の背景

（1）教員志望学生の授業観

多くの学生は、被教育体験を通して授業観（理想的な授業）を形成してきていることが指摘されてきている²。例えば、ローティ（2021）は、教員志望学生は大学（教職課程）に入学する前から、小中高で数多くの授業を受けてきており、大学に入る前から教職についてわかったつもりになっており、他の専門職のように専門家教育を受ける必要を感じていないし、教師になって以後は自分が教わった授業を再生産することになるということを、「観察による徒弟制」という概念で説明する。日本においても教員志望学生の実態を明らかにする研究が進められており、同様の指摘がなされている。例えば、太田（2025）は、調査した教職志望学生の6割が被教育体験時代の恩師を強力なロールモデルとしていることを明らかにしている。中等社会科教師志望学生の場合、分かりやすく知識を教えてくれる教師/授業（網羅主義）をロールモデルとしていることが多い。なかでも、大学入学直前の高等学校時代の影響は大きく、「得意だ」「努力して学んだ」と自負している科目ほど、その授業観は強固である（大坂 2022）。すでに教育観を形成している教員養成学生は大学で先進的な授業理

¹ 本報告では主に中等社会科段階の教科指導法について扱うが、これらの科目は高校歴史科目に限定したものではなく、中学校社会科や、高校の地理などを含むため、このような表現とした。

² 学生や初任者であっても何らかの授業観や、授業の仮説を有している（草原 2012）。

論や授業実践を学んだとしても、それらを拒絶したり、一度は獲得するも、洗い流したりすることが明らかになっている（大坂 2017）。

（２）学生の教材観

大学受験を通過してきた学生の中には数多くの歴史の個別的知識を有しているものもいるが、必ずしも教育内容に対する概念的理解や、教材論（PCK,Shulman1987）を熟知しているわけではない。

（３）学生のニーズ

教育実習や入職後は１人で授業を構想し、実践することが求められるため、学生は専門性の高い内容よりも、とっつきやすい方法論や技術論を好む傾向がある（小栗・中山 2020）。

（４）小括

社会科教育法（教科指導法）は教材研究の仕方を教え（②）、指導案を書かせ、模擬授業をさせれば良い（③）と考えられがちだが、学生の授業観を相対化（①）しないことには、学生の教職としての専門性は内容とそれを効率的に伝えるための技能しか深まらず、より精緻な「網羅主義」³を再生産するだけである（バートン・レヴスティック 2015）。また、学生は非教育経験を通して授業観を発達させているが、それは生徒の目線から見た授業のイメージであり、授業の背後にある教師の実践的なパースペクティブを獲得することは困難である（太田 2025）。そのため、なぜその内容を、その方法で教えるのか、なぜその場面でそのような指導を行うのかといった、教育のねらいや意図を学生が理解することが肝要である。

３．教科教育法の方針と要素

前節をふまえて、教科教育法の方針は次の３点である。第１に、学生の歴史（社会科）授

³ 「網羅主義」とは、社会事象のトータルな把握を目指して、より詳しく、より概念内容豊かな言葉で説明する授業理論のことである（森分 1978）。この授業理論において、社会事象の背景や因果関係を問われたり、価値判断を求められたりすることはない。

業観を相対化することである。第2に、学生の教材の深い理解を促すこと。第3に、学生に確かな授業構成力、実践力を身につけさせることである。以上の3つの方針から4点のミニマムスタンダード（以下、MS）の要素を展開する（表1）。第1の方針からは、①学生の授業観とねらいの異なる授業を提示し、学生の授業感と対比させること、②ねらいを意識した類型論に基づくカリキュラム理解を図ることを導出する。第2の方針からは、③ねらいと内容・方法の関係性を踏まえた教材理解を促すこと、第3の方針からは④指導案作成と模擬授業の指導を導出する。

表1 教科教育法の方針とMSの要素

方針	MSの要素	講義事例
A 学生の歴史（社会科） 授業観の相対化	① 学生の授業観とねらいの異なる授業との対比	石川、中村、星、日高、二井、宮本
	② ねらいを意識した類型論に基づくカリキュラム理解	石川、星、二井、宮本
B 教材の深い理解	③ ねらいと内容・方法の関係性を踏まえた教材理解	石川、中村、星、二井、宮本
C 確かな授業構成力、実践力	④ 指導案作成と模擬授業	石川、中村、星、二井、宮本

4. MSの要素

① 学生の授業観とねらいの異なる授業観の提示と対比

草原（2006）は社会科の授業観（授業理論）が最も教師の開発に（時には、無意識的に）影響を与えることを指摘する。そこで、学生の授業観とは異なる授業との対比を行うことで、まず学生が（無意識に）有している授業観を顕在化させ、学生の授業観は絶対的なものではないことに気づかせることが肝要である。大坂（2016）は、大学で学んだ理論を積極的に受容して自らの教育観を再構築していた学生に共通する特徴として、高校までの被教育体験を省察していたことを指摘する。つまり、大学で学んだ理論を積極的に受容できる学生はすでに高校までの授業を相対的に捉えていることが指摘できる。その際に、なぜその内容をそ

の方法で教えるのかといった授業や指導のねらいに着目することが有効である⁴。講義では、「なぜ、歴史（社会科）を学ぶ必要があるのか」と問いかけたり、歴史（社会科）の成立根拠、成立背景、学習指導要領における目標である「公民的資質の育成」を理解させたりすることが有効である⁵。ただし、歴史科（社会科）教育史や、学習指導要領の目標自体を理解することには意味があるものの、そこにとどまらず、学生の授業観を相対化することに究極の狙いがあることには留意が必要である。

具体事例① 日高智彦（東京学芸大学）

学生が受けてきた旧課程の歴史教育と、新課程（歴史総合、探究科目）を比較するが、その際の遅塚忠躬の「発展的（動態重視的）歴史学」と「反省的（静態重視的）歴史学」を分析枠組みとすることで、歴史へのアプローチの仕方の異同から授業観の相対化を迫っている。発展的歴史学とは、過去から現在への発展の道筋（発生史的分析、系譜的分析）を考え、将来を予測したり、将来への指針を探究したりすることを重視し、過去から現在への「変化」に着目したアプローチである。これに対し、反省的歴史学とは、過去に照らして現在の社会や文化を反省することを重視し、過去と現在を静態的に対比するアプローチである。前者は通史的理解を重視する歴史教育、後者は過去と現代の対比を重視する歴史教育に対比する。日高はこの枠組みを用いて、旧課程と新課程（学習指導要領、教科書）を学生に分析させることで、通史的な歴史授業（観）が絶対的ではないことを理解させる。

具体事例② 宮本英征（玉川大学）

宮本は学生が受けてきたと思われる「活動主義」の授業を学生に対し、模擬授業を行い、この授業ではどのようなねらいが達成されたかを問うことで、「活動主義」の授業の課題を明確にし、そうした授業理論の相対化をねらう。

⁴ このことは授業をつくる際にねらいを意識して授業をつくること（aim-talk）にもつながる点で重要である（渡部 2019）。

⁵ 学生時代に「なぜ、歴史（社会科）を教えるのか」といった理論的根拠を形成することが、入職後、特に駆け出し期における省察において有効である（大坂・渡邊 2018）。

中学歴史単元「信長・秀吉による全国統一」

- ・ 絵図「長篠合戦屏風」から武田と信長の戦い方について話し合い、発表する。
- ・ 教科書記述から信長がどのように全国統一していったのかを調べ、発表する。

具体事例3 二井正浩（成蹊大学）

オリエンテーションで「どうして今日、紫式部を勉強しなければならなかったんですか？」と問われたら？と学生に問い、特定の歴史事象、ひいては歴史を学ぶ意味やねらいについての考えを表出させる。その後の講義で、アメリカの社会科誕生、戦後日本での社会科誕生の事例検討を通して、社会科（地理歴史科）の成立背景や成立根拠を理解させる。そのことで、学生にとって歴史を学ぶ意味や目標（授業観）と「公民的資質の育成」を目指す社会科（歴史科）の対比を行っている。

② 類型論に基づくカリキュラム理解

社会科教育学では授業のねらいに即して類型的に整理することが行われてきた（森分 1984：社会認識教育学会 2012：星 2025）。この背景には社会科の目標である「公民的資質の育成」が抽象的かつ広範であり、実際に授業やカリキュラムを開発する際には、具体的、焦点化が不可欠であることがある。そこで、類型論に基づくカリキュラム理解を促すことは、社会科の目標である「公民的資質の育成」をどう解釈するか、またはどこに重点を置くかによってねらいは複数あることに気づかせ、学生の授業観を相対化することにつながる。その際に、学生の有する授業観を他の複数の授業理論と比較することで、学生は自らの授業観の意義と課題を認識しやすくなると考えられる。その際には、その授業理論のねらいや、ねらいを達成するための授業構成、授業の課題を分析させることが望ましい。

類型を用いることの意義は学生の授業レパートリーを増やすことにもある⁶。学生は教師が説明する授業/生徒が主体的に学習する授業」のように素朴な枠組みで授業形態を認識していることが多い。そのため、教師が説明する授業であってもねらいによっては、異なる授業形態になることを認識することで、授業のレパートリーが多様になる。

学生は被教育体験のある授業以外は、教師の立ち振る舞いや生徒の学習の様子がイメー

⁶ 類型論を教員養成に活用することの意義やその内実については渡部（2010：2024）、教職大学院での類型論を活用している事例としては山内（2022）を参照されたい。

じしにくいと考えられる。そこで、可能であれば授業映像を学生が視聴することが望ましい。映像視聴が難しい場合には⁷、大学教員が指導案をもとに、教材を用いて模擬授業をしたり、現職教師をゲストティーチャーとして招き、模擬授業を実践してもらったりすることで代用することも考えられる。

具体事例① 星瑞希（北海道教育大学）

星は類型論を基盤にカリキュラム（シラバス）を構成し、毎回の授業では類型を代表する授業を学生に分析させている。その際には、授業のねらいと授業構成、授業の課題を考察させることを積み重ねることで、歴史授業のねらい（公民的資質の育成の下位目標）を複線化させ、ねらいと授業構成の関係性を理解させる。後期の授業では大観やエンパシー、歴史論争問題などの歴史的な見方・考え方に焦点化した授業理論を扱っている（表2）。

表2 類型論に基づくカリキュラム構成

	類型	実践例
中等社会科教育法Ⅰ	3、4 社会科授業理論の類型(1)：科学的探求	中本実践「なぜ、オーストラリアは多文化主義を採ったのか？」
	5 社会科授業理論の類型(2)：討論授業	加藤実践「加曽利の犬の謎を追え」
	6 社会科授業理論の類型(3)：論争問題学習	星実践「共謀罪を制定すべきか」
	7 社会科授業理論の類型(4)：意思決定型学習	大木実践「先進国に住む私たちはフェアトレード商品を買うべきか」
	8 社会科授業理論の類型(5)：網羅主義	模擬授業 「江戸時代の産業」
	9 社会科授業理論の類型(6)：放任主義（ジグソー法と知識構成型ジグソー法の違い）	
中等社会科教育法Ⅱ	6 歴史的な見方・考え方を育成する授業①大観	成田実践「古代の日本の大観」
	7 歴史的な見方・考え方を育成する授業②資料読解	模擬授業「ペリー来航」
	8 歴史的な見方・考え方を育成する授業③エンパシー	模擬授業「なぜ、武田勝頼は鉄砲隊に突っ込んだ？」
	9 歴史的な見方・考え方を育成する授業④来歴・教訓	山内実践「社会変革で現れたバイアスを考える」西村実践「震災復興」
	10 歴史的な見方・考え方を育成する授業⑤歴史論争問題	星実践「日本は単一民族国家（と語るべき）か」
	11 歴史的な見方・考え方を育成する授業⑥因果関係	模擬授業「なぜ、米騒動は起きたのか」

⁷ 肖像権や個人情報保護、それらに関わる研究者倫理の問題から、映像の借用は難しい点に課題がある。

具体事例② 二井正浩（成蹊大学）

二井は教科書をベースに「説明主義」（因果関係探求型）の授業を学生とともに開発し（MS ③④）、説明主義の授業理論をベースに、他の授業理論を類型的に提示している（表4）。つまり、二井は学生の被教育体験で形成している授業観とは異なるとされる授業理論を1つ習得させたのちに、多様な授業のねらいと形態を学生に理解させている。さまざまな授業を理解させる際には、授業映像を視聴させたり、指導案を分析させたりしたのちに、「何のために（目標）」「何を（内容）」「どのように（方法）」構成しているかを考えさせている。二井は授業の中心発問の疑問詞に着目し、事実、説明、判断の3つの類型からカリキュラムを構成している。

表3 説明主義を理解したあとのシラバス

類型	実践例
第9回 色々な社会科①—「事実：what・when・who・where/how」にこだわった社会科	加藤公明「加曾利貝塚の犬」、有田和正「三人の頭（一寸法師）」
第10回 色々な社会科②—「説明：why・how」にこだわった社会科	二井正浩「髭の中世と近世」別府陽子「土一揆」平井英徳「モンゴル帝国の謎」
第11回 色々な社会科③—「判断：which」にこだわった社会科	樋口雅夫「外国人労働者問題」、吉田正生「ゴミ処理工場」

③ ねらいと内容・方法の関係性を踏まえた教材の深い理解

ここでのねらいは、必ずしも歴史学や人文社会諸科学を専門的に学んでいない学生に対して、いかにねらいに対応した教材理解を促すかという点にある。また、ただ歴史学や人文社会諸科学の造詣を深めるということではなく、MS要素の①や②と関連づけながら、授業をつくるという視点での教材理解を深めることに主眼がある。逆に言えば、①や②と関連づけることで、歴史（社会）を認識したり、価値判断したりする際の視点が明確になり、教材研究の視点が焦点化される。ただし、歴史においてはこうした演繹的なアプローチには、歴史の歪曲や恣意的な解釈につながるリスクを孕んでおり、帰納的なアプローチを軽視してはいけない。つまり、教師が歴史書を乱読、多読することで歴史像を構築し、その中から教材に翻案することの意義を捨象してはいけない。ただし、帰納的なアプローチだけで歴史解釈や歴史学の全体動向を掴むには膨大な読書量が必要であり、教員養成学生に4年間でその方法を会得させるのは限界があるものも確かであろう⁸。ここで重要なのは、帰納的なア

⁸ 桃木至朗（2024）

プローチの意義を認識しつつ、演繹的アプローチを教授することであろう。ここでは、具体的には、3つのアプローチを挙げる。

具体事例① 二井正浩（成蹊大学） 教科書の内容を構造的に理解させる

二井は教科書を活用した「説明主義」（因果関係探求型）の教材研究の方法を学生に紹介している。まず、教科書の記述を「事実」と「説明・解釈・理論」のレベルに分けたものを学生に提示する。例えば、「家康は貿易の利益のために、キリスト教を黙認していたが、その間にキリスト教の信者が増え、全国に広まった。家康は、キリスト教が団結して一向一揆のような勢力にあることを恐れていたの

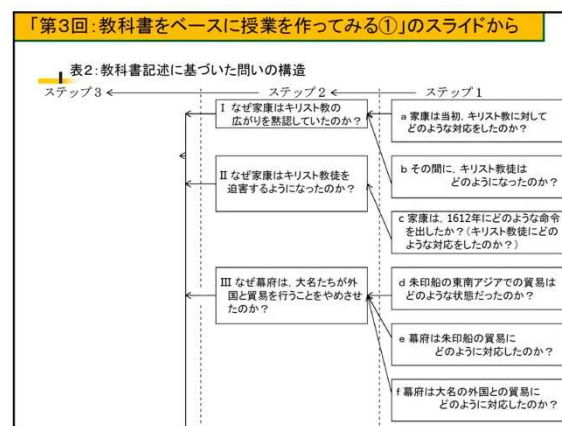
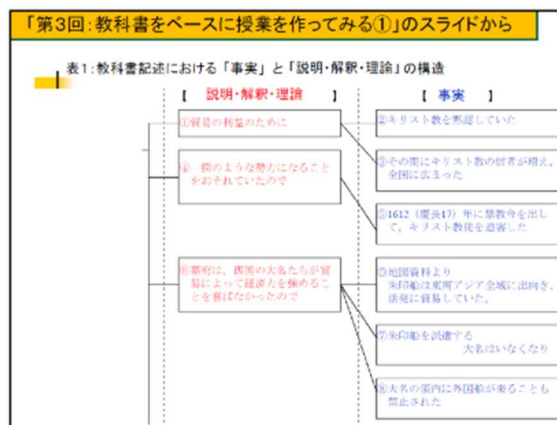
で、1612（慶長17）年に禁教令を出して、キリスト教を迫害した。」という記述を、事実部分（波線）と、説明・解釈・理論の部分（点線）に区別される。その上で、2つの違いは何か学生に話合わせる。その結果、事実は具

体的であり、見えるものであるのに対し、説明・解釈・理論は抽象的であり、見えないものであることを掴ませる。のちに、どの事実がどの説明・解釈・理論を導き出すのか、事実を「知る」レベルと説明・解釈・理論を「わかる」レベルに教科書を構造化する（上図）。最後に言説レベルで構造化したものを発問に変換し、指導案構成に落とし込む（下図）。

上記の方法は、教員養成学生が「教科書を理解する」ための指導方法であると言える。教材研究のためには「教科書を読み込む」「教科書の行間を理解する」ことが大事であるとし

具体事例② 星瑞希（北海道教育大学） 専門書を読む際の教材研究の視点の提示

大学教員が授業理論やねらいにあった参考文献を紹介し、学生はそれをもとに授業を開発する。例えば、学生が説明主義（因果関係探求型）の授業を開発する際には、テーマや中



心発問に合わせて、書籍を推薦している。例えば、「なぜ、鎌倉幕府はモンゴル襲来を退けることができたのか？」という問いに対しては、服部英雄『蒙古襲来と神風』（中公新書）を、「なぜ、ナチは台頭したのか？」という問いに対しては、石田勇治『ヒトラーとナチ・ドイツ』（講談社現代新書）を推薦している。また、歴史的な見方・考え方に着目した類型をもとにカリキュラムを構築する際には、各授業でその見方・考え方の視点で描かれた書籍を紹介するようにしている。例えば、エンパシーの回では、清水克行『室町は今日もハードボイルド』（新潮社）、藤野裕子『民衆暴力』（中公新書）を紹介している。大学教員から書籍を紹介することで、どの本を読めば良いのかわからないということとはなくなり、無闇矢鱈に本を読むのではなく、あたりをつけて本を読む（斜め読み）教材研究の方法を紹介している。また、講義の最終課題として、授業を開発させる際には、最低1冊は参考文献を読むことを条件としている。その際に、本の選び方を簡易的にレクチャーしている。例として、参考になる新書やブックレット、リブレットの種類や、歴史修正主義の書籍に気をつけること（著者が誰か確認すること（学位、所属）、タイトルに気をつけること（「日本人が〜」「教科書（学校）で教えてくれない〜」は怪しい））を提示している。

具体事例③ 宮本英征（玉川大学） 授業原理と専門科学の関係を示す

授業理論やその目標とする「公民的資質」と教材研究の視点を明示する。例えば、説明主義の場合、目標とする「公民的資質」は、「複雑な社会を説明する科学的客観的な思考枠組みを形成することで、他者に依存しない自立した市民を育成する。そして、民主主義社会における議論や調停への方向性を見出すための合理的認識を育成する」こととなる。そのため教材研究の視点としては、「信長・秀吉の全国統一」を例にすると、信長は戦いだけではなく、優秀な家臣団とともに将軍・朝廷の権威を利用し、また、経済政策を重視したため、統一を進めることができたことを探究すること（原因・要因の理解）が挙げられる。その上で、教科書の絵画資料「長篠合戦屏風図」から織田軍が鉄砲戦術が成立できた要因を教科書・資料集で検討することで、織田信長の経済政策と関連づける。構成主義社会科（社会言説を批判的に読み解き、構成する）の場合、目標とする「公民的資質」は、「民主主義社会によって歴史や社会は創られるものであり、子どもも創ることに参加できる。そのため、社会を構成する多様な理論・解釈を批判的に検討し妥当性を追究する姿勢を育成する」こととなる。そのため、教材研究の視点としては、信長に関する資料を通して、冷酷・革新的な人物としての解釈と、まじめで保守的とする解釈を理解しておく必要がある。このように、宮本は授

業理論を紹介する際に、よってどのような教育内容を調べて知っておく必要があるのか、教科書の本文や資料をいかに活用できるのかといった教材研究の視点も併せて提示している。

④ 指導案作成と模擬授業

授業はねらいや授業構成といった「志」の部分のみならず、板書技術やファシリテート力、ICTの活用技能といった「術」や、どのような地域でどのような子どもたちに対して授業を行うかといった「場」によって構成される（草原 2022）。つまり、授業理論や教材論を理解するだけでは教師にならず、「術」や「場」を包括して授業を捉えられるようにならなければいけない。この3つの観点を統合するのが、指導案作成と模擬授業（さらには、教育実習での実践経験）である。指導案作成の際には、社会科の目標である「公民的資質」は一朝一夕には身につかないことに鑑み、最低でも単元から授業をつくれるように指導することが必要である。

さらに、ここでは模擬授業までMSに内包したい。佐伯（2004）は社会人が何かを熟達していく際には、理論的に「わかる」だけでは十分ではなく、それを実践し、繰り返す中で理解を身体化していく必要があることを指摘する。また、生田・北村（2011）は、一般的に方法の集合としての「技術」や身体運動と解釈される「わざ」と、抽象的な体系化された「知識」とを別個のものとして語ることは不適切であるとする。石井（2020）は、「“Task”や“Structure”がよくデザインされていても、“Art & Technology”が巧みでなければ、期待したような授業のドラマ的な展開や理解の深まりはもたらされないと述べる。このことから、授業を頭の中でつくれる（指導案作成）のみならず、自分の身体性を伴って実際にやってみる（身体化）模擬授業が重要であろう⁹。

指導案作成並びに模擬授業をどのタイミングでどのように導入するかは大学の科目数や配置学年、学生の特質において多様である。以下では、2つのレポートリーを示す。

具体事例① 二井正浩（成蹊大学） 科目で段階的に実施

二井は3段階で段階的に実施している。まず、2年後期の「社会科・地理歴史科教育法」では実践記録を読ませ、分析させることを重視している。次に、3年前期の「社会科教育法」

⁹ 社会科教育法における模擬授業のあり方をレビューしたものとして斉藤・後藤（2022）がある。

では、教科書ベースで1時間分の学習指導案作成を作成させる。その際には、班で作成したのちに個人で作成させている。最後に3年後期の「地理歴史科教育法」では2度の模擬授業を課している。1度目は、図書等に掲載されている先行実践を追試し、2度目オリジナルな授業（単元計画から主体的に作成した各自の指導案）を行う。このように、二井は授業の分析→指導案の作成→模擬授業のように科目ごとに段階的に実施している。

具体事例② 宮本英征（玉川大学） 指導案作成と模擬授業をセットで繰り返し実施

宮本は2コマの授業において、4回の指導案作成と3回の模擬授業を課している。前期の「社会科・地理歴史科指導法Ⅰ」の前半（1回～8回）では、中学校学習指導要領社会科（歴史）の目標・内容・方法の特色を理解させ、学習指導要領に沿った目標、概略案の精緻化を目指す。ここでは、細案と板書案の作成方法を指導し、学生は指導案を完成させる。その上で、代表者が模擬授業を行う。後半（9回～15回）では、学習指導要領地理の特色を踏まえた上で、地理学の専門書や新書を活用し、目標、概略案の精緻化を目指す。ここでは、地理学の専門書や新書を活用し、細案と板書案の作成を指導し、学生は指導案を完成させる。その上で、代表者が模擬授業を行う。

後期の「社会科・地理歴史科指導法Ⅱ」の前半（1回～8回）では学習指導要領に基づく中学歴史単元「信長・秀吉による全国統一」（9～15回）を、理解主義、説明主義方、構成主義方等で指導案を修正させる。後半では、高校地理歴史科単元5科目から単元を選択し、教育方法、専門科学を活用して授業を開発させ、代表者が模擬授業を行う。

宮本は原則、指導案作成と模擬授業をセットにし、繰り返し行うことで授業理論の身体化を念頭に置いてカリキュラム構成となっている。

5. MS のシーケンス

最後に、前節で示したMSの要素のシーケンス（配列原理/順序づけ）について示したい。MSの要素については授業担当者によってバリエーションが確認されたが、どの順序づけにも意図があり、担当者は要素の順序づけも十分に検討すべきである。しかし、大学によって社会科教育法（教科指導法）のコマ数や配置学年等にばらつきが見られるため、ここではバリエーションを複数提示することとする（表4）。

表4 シークエンスのバリエーション

タイプ	順序づけ	具体例
トップダウン	① 授業観の相対化⇔②類型論の理解/③教材理解→④ 模擬授業	星
モデル活用	①授業観の相対化→③教材理解・④ 授業開発 →②類型論の理解→④ 模擬授業	二井
ボトムアップ	④ 授業開発・模擬授業 →②類型論の理解/③教材理解→④ 模擬授業	宮本

授業開発・模擬授業の配置にそれぞれの特徴が現れやすいと考えたため、太字にした。

具体事例① トップダウン（星）

授業観の相対化⇔類型/教材理解→**模擬授業**（4単位）

星は学生の授業観を表出した上で、類型論に基づいて授業を構成することで、学生はねらいの多様さに気づき、自らの授業観を相対化することをねらいとしている。その上で、ねらいを踏まえた教材理解と指導案作成、**模擬授業**を行っている。

中等社会科教育法Ⅰ

内容	学習目標
1. 学習のモチベーション 社会科授業観の振り返り	社会科授業「模範」
2. なぜ、模範や授業観を必要とするのか？	オーストラリアを事例とした3つの模範 (1)
3. なぜ、模範や授業観を必要とするのか？	オーストラリアを事例とした3つの模範 (2)
4. 社会科授業観の類型(1) 指導的授業観	指導的授業「模範」
5. 社会科授業観の類型(2) 探究的授業観	探究的授業「模範」
6. 社会科授業観の類型(3) 協働的授業観	協働的授業「模範」
7. 社会科授業観の類型(4) 協働的授業観	協働的授業「模範」
8. 社会科授業観の類型(5) 協働的授業観	協働的授業「模範」
9. 社会科授業観の類型(6) 協働的授業観	協働的授業「模範」
10. 社会科授業観の類型(7) 協働的授業観	協働的授業「模範」
11. 社会科授業観の類型(8) 協働的授業観	協働的授業「模範」
12. 社会科授業観の類型(9) 協働的授業観	協働的授業「模範」
13. 社会科授業観の類型(10) 協働的授業観	協働的授業「模範」
14. 社会科授業観の類型(11) 協働的授業観	協働的授業「模範」
15. 社会科授業観の類型(12) 協働的授業観	協働的授業「模範」

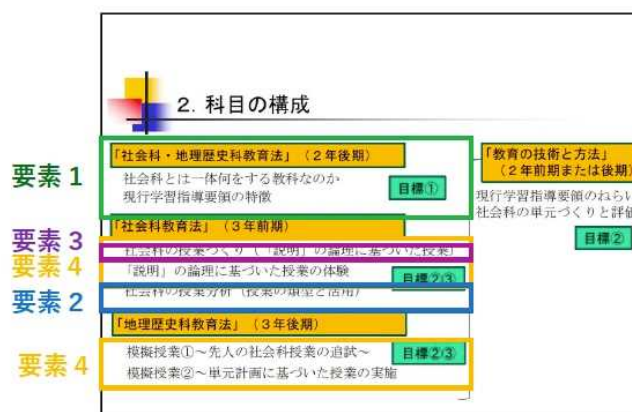
中等社会科教育法Ⅱ

内容	学習目標
1. 社会科授業観の類型(1) 協働的授業観	協働的授業「模範」
2. 社会科授業観の類型(2) 協働的授業観	協働的授業「模範」
3. 社会科授業観の類型(3) 協働的授業観	協働的授業「模範」
4. 社会科授業観の類型(4) 協働的授業観	協働的授業「模範」
5. 社会科授業観の類型(5) 協働的授業観	協働的授業「模範」
6. 社会科授業観の類型(6) 協働的授業観	協働的授業「模範」
7. 社会科授業観の類型(7) 協働的授業観	協働的授業「模範」
8. 社会科授業観の類型(8) 協働的授業観	協働的授業「模範」
9. 社会科授業観の類型(9) 協働的授業観	協働的授業「模範」
10. 社会科授業観の類型(10) 協働的授業観	協働的授業「模範」
11. 社会科授業観の類型(11) 協働的授業観	協働的授業「模範」
12. 社会科授業観の類型(12) 協働的授業観	協働的授業「模範」
13. 社会科授業観の類型(13) 協働的授業観	協働的授業「模範」
14. 社会科授業観の類型(14) 協働的授業観	協働的授業「模範」
15. 社会科授業観の類型(15) 協働的授業観	協働的授業「模範」

具体事例② モデル活用（二井）

授業開発→類型論の理解→**模擬授業**（6単位）

二井ははじめに、学生の歴史を学ぶ意味やねらいを表出させた後に、日米におけるアメリカの社会科の成立背景や成立根拠、学習指導要領のねらいを理解することで学生の授業観を相対化して



いる。次に、モデルの1つとして因果関係探求型の授業を開発させ、それをもとに類型論を用いて、他の授業のねらいや特徴を理解させている。最後に授業案の作成と**模擬授業**を行っている。

具体事例③ ボトムアップ（宮本）

授業開発・模擬授業→類型論の理解→授業開発（4単位）

宮本ははじめに学生に学習指導要領をもとに授業を作らせることで、学生の授業観を明示化させた上で、類型論に基づいて授業を構成することで、学生はねらいの多様さに気づき、自らの授業観を相対化することをねらいとしている。授業観を相対化した上で教材研究をもとに授業を開発する。

地歴科指導法Ⅰ	第1段階	「モンゴル襲来」の授業開発により学生の既存の授業観を明示化 (学習指導要領に基づく授業開発)	方略4 ↑
	第2段階	「農業（中国・四国地方）」授業開発により学生の既存の授業観を明示化 要素1	
地歴科指導法Ⅱ	第3段階	類型に基づく授業理論の紹介 活動主義 理解主義 説明主義 構成主義 意思決定型 構築主義 *授業理論ごとに教育内容へのアプローチの仕方（教材化）を教える 要素3	方略2 ↑ 方略4
	第4段階	授業開発	

参考文献

- 生田久美子・北村勝朗（2011）『わざ言語—感覚の共有を通しての「学び」へ』慶應大学出版会.
- 石井英真（2020）『授業づくりの深め方』ミネルヴァ書房.
- 大坂遊（2016）「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・授業構成力の形成過程とその特質—被教育体験と大学カリキュラムの関係に着目して—」『社会科研究』85,49-60.
- 大坂遊（2017）「教職課程後期における教員志望学生の社会科観・授業構成力の形成過程—「洗い流し」はいつどのように起こるのか、あるいは回避されるのか—」『学習システム研究』5,81-102.
- 大坂遊（2022）「学生の実態から社会科教員養成を考える」日本社会科教育学会編『教科専門性をはぐくむ教師教育』東信堂,63-76.
- 大坂遊・渡邊巧（2018）「社会科教師教育者は駆け出し教師の成長をいかに支援しうるか—米国社会科における「Rational Development」研究に着目して—」『徳山大学論叢』87,97-110.

- 小栗優貴・中山智貴（2020）「社会系教員志望学生は社会科教育に関する講義の何にレリバンスを見出したか：再生刺激法を通した教育大学大学生の自己報告を事例に一」『社会科教育研究』139,36-48.
- 太田拓紀（2025）『「誰が教師をめざすのか」の教育社会学—「観察による徒弟制」と教員養成—』学文社.
- 草原和博（2006）「教科教育実践学の構築に向けて—社会科教育実践研究の方法論とその展開—」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科編『教育実践学の構築—モデル論文の分析と理念型の提示を通して—』東京書籍 35-61.
- 草原和博（2012）「多文化的性格の地域を教師はどのように教えるか—社会科教師の意思決定の特質とその要件—」『社会科教育研究』116,57-69.
- 草原和博（2022）「型にはまらない授業を創る面白さ」全国社会科教育学会編『優れた社会科授業づくりハンドブック—型にはまらない多様な授業を創る—』明治図書,8-11.
- 斉藤仁一郎・後藤賢次郎「社会科教育研究としての模擬授業研究の展開と特質」『日本社会科教育学会誌』45(3),37-50.
- 佐伯胖（2004）『「わかり方」の探究 思索と行動の原点』小学館.
- 社会認識教育学会（2012）『新社会科教育学ハンドブック』明治図書.
- バートン・レヴスティク/渡部竜也ほか訳（2015）『コモン・グッドのための歴史教育—社会的文化的アプローチ』春風社.
- 星瑞希（2025）「「現代につなぐ歴史授業デザインの多様なねらいと類型」星瑞希・渡部竜也編『現代につなぐ歴史授業デザイン』明治図書,近刊予定.
- 桃木至朗（2024）「世界と日本をつなぐ歴史教員をめざして」高大連携歴史教育研究会第10回大会第5部会パネル「大学における歴史教員養成カリキュラムの策定に向けて」報告資料
- 森分孝治（1978）『社会科授業構成の理論と方法』明治図書.
- 森分孝治（1984）『現代社会科授業理論』明治図書.
- 山内敏男（2022）「現職院生は理論と実践にどう向き合うか—兵庫教育大学現職大学院における学修上の課題とその改善—」日本社会科教育学会編『教科専門性をはぐくむ教師教育』東信堂,233-248.
- リチャード・ローティ/佐藤学（監訳）（2021）『スクールティーチャー—教職の社会学的考察—』学文社.

渡部竜也（2010）「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—強化内容
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—」『社会科教育研究』
110,69-81.

渡部竜也（2019）『主権者教育論—学校カリキュラム・学力・教師』春風社.

渡部竜也（2024）「規範的・原理的研究は教師の成長にいかに関与し得るか—なぜ規範的・
原理的研究が浸透しなかったという視点から—」『社会科教育』61(7),122-125,明治図書.

第8章

教員養成のミニмумスタンダード

——歴史学——

小嶋 茂稔 中村 翼 藤波 潔

1. 本章の目的と前提

本章では、「公民的資質」を育むことができる歴史教員養成に資する、大学（学士課程）での教員養成課程における歴史科目のミニмумスタンダードを提示する。なお、それにあたり、次の6つを前提として議論を進めていきたい。

まず第1は、高等学校地理歴史科教員の免許は教職課程を設置している大学で必要単位を修得することで取得できるが、一口に「大学」といっても、そこでの養成課程は実に多様であるという事実である。たとえば、国公立・私立といった設置主体にはじまり、養成課程が設置されている学部・学科、さらに養成課程設置大学・学部・学科等のミッションや「3つのポリシー」、それぞれが掲げる教員養成の目的など、広範に及ぶ。

第2に、本章で提案するミニмумスタンダードは、かかる多様な教員養成課程に共通するものとして構想されているということである。したがって、本提案の上に、個々の状況に応じた多様な方法論があるものと想定している。

第3に、本提案の対象は、「教育職員免許法施行規則」第5条の第2欄「教科及び教科の指導法に関する科目」のうち「教科に関わる専門的事項」に基づき設置する科目と想定している。それはすなわち、同条備考1のロが指定する「日本史」「外国史」の科目区分、それぞれ1単位以上の修得に関する規定に加えて、第4条備考二で準用が指示されている「一般的包括的な内容を含む」規定を尊重しているということである。

第4に、「地理歴史科」の養成課程に関わるものであるため、「歴史総合」のみならず、「日本史探究」「世界史探究」を担当する教員の養成にも資する内容とすることである。

第5は、前章で述べられた通り、本章で提案するミニмумスタンダードは創意的な授業実践を妨げるものであってはならないということである。したがって、本提案は、必要最低限これだけは含まねばならないと考えられる内容を示しつつ、授業の方法や取り扱う主題・史資料の多様性については、授業担当者の創意工夫を尊重する立場を取っている。

そして第6は、高等学校歴史系科目を担当する教員養成にとって必要な知識・技能・態度の全てを、歴史系科目だけで提供することはできないということである。したがって、養成課程の他の科目、さらには養成課程外の専門科目・共通（教養）科目等との連携の必要性・需要性はきわめて大きいわけだが、本提案では、直接の対象とはしなかった。

2. 教員養成課程の歴史系科目で育成すべき「公民的資質」

以上の前提に立ち、本章では「公民的資質」の育成に資する歴史科目を提案するわけだが、そもそも「公民的資質」とは、具体的にどのようなものを想定すればいいのだろうか。また、そもそもなぜここで「公民的資質」が鍵になるのか。こうした疑問を抱く者があるかもしれない。そこで順番が前後するが、まず後者についていえば、高等学校における地理歴史科の目標は、『学習指導要領』（平成30年公示）によれば、単なる知識の修得ではなく、「グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力」を生徒が身につけることにあるという（この点、小中学校の社会科の目標にも一貫している）。であれば、高等学校の歴史教員にとって教科内容に関する知識・技能が不可欠なのはいうまでもないが、それだけでは不十分であり、教科の学びを通じて得られる「公民的資質」を自覚し、それを生徒が修得できるように導くことが肝要となる。その際、高校教員自らが「公民的資質」を身につけておく必要があるのは当然だろう。

では、何をもって「公民的資質」とするか、とりわけ本提案に即せば、そのうち歴史系科目を通じて育成すべき「公民的資質」（それは高校・大学における歴史の学びを通じ、生徒、そして学生（将来の教員）が身につけるべき資質ではあるが、高校教員にとって必要な「公民的資質」の全体ではないことに注意したい。後者は、教員養成課程全体を通じてその修得が目指されるべきものである）とは何かがポイントである。そこで本提案では、さしあたって次の（A）～（E）の5つを示しておきたい。

（A）多様な価値を寛容的に認識するための知識・視点

日本を含む多くの国・地域で「近代化」の過程で目指された歴史教育は、共通の歴史・文化を共有する均質的な「国民」の創出に資するためのものであった。しかし、多様な価値観をもつ人々が（好むと好まざるに関わらず）緊密な関わりを持ち、共有の課題に向き

合う必要性も増しつつある「グローバル化する国際社会」のなかでは、市民（公民）同士が互いを「個人」として尊重し、また尊重されることがより一層重要となっている。それを促す上で歴史教育が貢献できることは、互いの背景にある歴史・文化などへの理解を深め、安易に優劣をつけたり、わかり合えない他者として無視・排除しない見方・考え方を鍛えることだと考えられる。したがって、ここでいう「寛容的」とは、互いの差異を理由に「他人は他人、自分は自分」と割り切り、互いに無関心であることを積極的に容認したり、各自の価値観の多様性を理由に「真実」をたやすく否定する（近代科学や歴史の否定など）悪い意味での相対主義とは異なるものである。

（B）いまある社会のなりたち（できかた、仕組み）について歴史的な視座から、能動的に学び続ける姿勢・態度

「歴史総合」は、近現代を中心にこれまでの人類の歩みをみつめることで、その達成と同時に課題について学び、それを通じてよりよい未来、社会を実現するための視点を鍛える科目である。そして、より長い時間軸を扱う「日本史探究」「世界史探究」も、こうした「歴史総合」での学びを前提としている。（B）で社会の「なりたち」、すなわち社会の構造及びそれが構築された過程を学ぶ重要性を挙げたのは、これをふまえたものである。くわえて「いまある社会」自体、絶えず変化していくことを考慮すれば、その「なりたち」は大学を卒業し、教員として現場に出ても学び続けるべき対象となるはずであり、そのような姿勢・態度を身につけることが必要である。

（C）歴史事象の意味や意義について、因果関係と比較の視点に基づき分析・検討する思考力

これについては、これまでの歴史科目（日本史 B・世界史 B など）でも重視されてきた観点であるからたちいった説明は不要だろう。なお、因果関係（原因と結果）に注意して分析・検討をすることは、歴史の偶然性を否定するものではない。むしろ、物理法則のような 100%の因果関係が証明できないことを理由にすべてを偶然とするのは、（A）であげた「真実」を安易に否定する姿勢につながる。何が偶然かを考える上でも、因果関係に注意し、どこまでが必然かを探究することが必要なのである。もう一方の比較の観点も、従来、歴史的思考力の重要な要素として扱われてきたが、日本史と世界史を架橋する「歴史

総合」、そしてそれを土台とする「日本史探究」「世界史探究」の学びでは、異なる時代・地域を比較する視点・技能が、より一層重要になってくる。

(D) 多様な史資料を収集し、その特性や制約を理解して読み解けるリテラシーの知識・技術

「歴史総合」をはじめとする新科目では、史資料を用いた「主体的・対話的で深い学び」が強く奨励されている。したがって、歴史教員には、生徒の興味・関心を引き出し、対話的な学びを促すような史資料を教室で提示し、それを読み解き、活用する力がこれまで以上に求められるようになっていく。もっとも、これを学士課程の4年間という限られた時間で、かつ歴史学専攻に限られない多様な教員養成課程のなかで、日本史・世界史双方に対応できるレベルで十全に身につけることはほとんど不可能である。また歴史学の専門的スキルの中核といえるこれさえ身につければ優れた歴史教員になりえるというわけではないため、(D)だけが過度に強調されるべきではないのは当然である。かかる認識に立ちながらも本提案では、歴史教員として新科目を生かせる最低限の力量として、情報リテラシーに通じるものとしての史料（原典・原文史料である必要はない）の特性を理解し、その有効性と限界に留意して読み解ける力の修得が必要であるとした。

(E) 歴史学的方法的な特徴（更新性・限界性）についての理解

歴史教育が歴史学の研究成果をそのまま伝達すれば事足りるわけではないことはいうまでもない。しかしながら、歴史学研究が歴史教育のとりわけ教育内容の主たる土台の一つであることも否定できないところである。したがって、歴史教員は自らが歴史学者である必要こそないが、歴史学のディシプリンに対する深い理解が求められる存在ではある。たとえば、歴史学は、〈確定した動かない過去の出来事を記録し、覚える〉だけの営みではなく、（なにも歴史学に限るものではないが）研究者やそれを取りまく社会・環境の問題関心に規定されながら、新たな領域・分析視角が発見・開拓され、それにより「通説」が揺さぶられるなかで絶えず更新されてきた学問である。そのことへの深い理解は、〈歴史＝暗記〉という固定観念をやわらげ、(B) にあげた学び続けることの重要性をより強く認識する手立てとなる。また、(D) とも関わるが、歴史学の成果は、史資料による制約・限界により、万能とはなりえない。しかしながら、たとえば、教科書の記述のベースになるような「通説」が歴史学が専門家の協働的な営みによる批判や再検討を経て構築されてき

たことを知ることは、専門知に対する批判的な姿勢を涵養すると同時に、それを尊重し（蛇足だが、尊重は盲信・追従とはまったく異なる）、さらには自らもそこに参画する態度を身につけることを促しえる。

3. 教員養成課程の歴史学系科目に含むべき内容

以上にあげた公民的資質（A）～（E）の育成に貢献するために、教員養成課程の歴史学系科目はどのような内容を含むべきか。以下では、最低限必要であるとした5つの「内容」を先の5つの「公民的資質」と関連づけつつ示し（ただし、それぞれの対応関係は一对ではない）、その上で、教員養成課程の歴史学系科目を担当してきた授業者による実践例（詳細は本報告書の各章参照）を素材に、それぞれの内容に即した具体的な「方法」を示す。なお、「内容」は、ミニマムスタンダード（最低基準）として提案したものだが、各「方法」はあくまで提案者が有効であると考えた例示である。前提（2）に示した通り、提案者は、ミニマムスタンダードの上に、授業者それぞれの状況に応じた多様な「方法」があると想定している。

（1）内容1：各授業で育成をはかる「公民的資質」を明らかにする

教員養成課程における歴史学系の授業が「公民的資質」（A）～（E）の育成に資するものであるためには、授業者はもちろん、学習者（学生）にもそのことが共有されている必要がある。仮に学習者自身が大学での歴史学の授業を暗記科目であるとか、専ら教科内容に関する知識を得たり、確認するための時間であると認識している場合、授業者が「公民的資質」の育成を目標としていたとしても、そうした目標に関する説明を欠いてしまうと、授業者のねらいは達成されないに違いない。本提案が授業者による授業目標の説明を必要不可欠とするゆえんである。

たとえば中村翼（京都教育大学）は、各回の授業の冒頭で「公民的資質」を意識した授業の「ねらい」を明記し（例：日本史と世界史を架橋して考察する癖をつける〔資質C：鉄砲伝来をめぐる授業〕、「政治参加」「貧困・格差」といった「現代的な課題」を意識した歴史学習を心掛ける〔資質B：明治社会と自由民権に関する授業〕）、授業終了後の「事後課題」で各自に「授業者のねらいを意識して授業にのぞむことができたか」を3段階（意識できた、ある程度、忘れていた）で自己点検してもらった上で、その「ねらい」の

良し悪しを主軸にした授業評価（改善点と評価点の双方）を課している（ただし、各自の成績判定には用いていない）。これを各回で行うことで、「公民的資質」を意識した授業を将来実践する教員としての自覚を促すことができると考えられる。もちろん、このように各回単位で実施するのではなく、授業の初回や最終回にまとまって示す場合もあるだろう。ただし、授業中に説明をしなくとも、シラバスを通じてすでに達成されているとの意見に対しては、その重要性を鑑みるなら、やはり授業のなかで時間をとって説明をしておくべきと考える。

（２）内容２：歴史学の方法論を学ぶ機会を提供する

本内容は、先にあげた「公民的資質」のうち（D）（E）に特に関わるものである。歴史学の方法論の教授は、授業の初回かそれに近い時期に特別に時間を設けて行う方法以外にも、特定のトピックを紹介するなかで取り上げることもありえるだろう。前者の代表例として桃木至朗（大阪大学）は、大阪大学歴史教育研究会『市民のための世界史』（大阪大学出版会、2014年〔改訂版2024年〕）を教科書とするいわゆる世界史概論の授業の初回で「『歴史』は、"動かない過去"を暗記するだけの、役に立たない科目なのか？」と問いかけ、歴史学の学問としての特徴・性格を紹介する。桃木『市民のための歴史学』（大阪大学出版会、2022年）はそこでの議論を発展させ、歴史学がどのような学問で、これまでどんなテーマを、いかなる関心から扱ってきたのかを本格的に論じている。後者の例としては、中村翼の実践があり、ジェンダーに関するトピックスを扱う中で、歴史学が研究者やそれをとりまく社会の問題関心を反映して更新されることを強調している（その際、『世界史を読み換える ジェンダーからみた世界史』〔大月書店、2014年〕の「序論：歴史とジェンダー」を教材としている）。

以上のような歴史学概論に近いアプローチとは異なる実践例として興味深いのは、学生に試験問題を作成させる北村厚の試みである。北村は、一問一答的な知識確認問題ではなく、思考力を評価できるような問題を学生に実際に作成させることを通じ、〈歴史＝暗記科目〉という学生が抱く固定観念を打破しようとする。また後述する内容５とも関わるが、黒田智は「草の根歴史学」をキーワードに教育学部学生（金沢大学）を対象として、大学周辺にある地域史料（寺社の縁起などの文字史料に加え、絵画資料などの非文字資料を含む）の調査を実際に経験させている。この実践を通じ、学生は歴史学の方法を体験的に学ぶとともに、歴史学が狭義の専門家に鎖されているわけではなく、自らも参入可能な

ものであることを知ることになる。黒田の問題意識は、かつて歴史学の土台を支えていた歴史教員らによる「草の根歴史学」の衰退に対する危機感があり、この実践はその担い手を育てようとする試みだが（黒田智・吉岡由哲編『草の根歴史学の未来をどう作るか』文学通信、2020年）、歴史学という学問の性格を実地教育する方法としても示唆に富む。

（3）内容3：「時代の変化」の「見通し」を修得させる

これは、「公民的資質」（B）とした社会の「なりたち」（とくに「できかた」＝成立経緯）を探究する力とともに、（C）の歴史的事象の意味や意義を分析する力と特に関わるものである。「主題学習」を重視し、問いを作り、資料を基に探究し、自らの意見を表現する「歴史総合」はもちろん「日本史探究」「世界史探究」においても、今後は「通史学習」が歴史教育にとって所与の前提ではなくなるかもしれない。しかし、そのことは授業や単元、カリキュラムをデザインする歴史教員にとって、「通史」に対する理解が不要になることを意味しない。それどころか、「通史学習」を前提としない「歴史総合」においても、そこで根幹をなす概念である「近代化」「大衆化（と国際社会の変化）」「グローバル化」は、いずれも「時代の変化」に関するものである（北村厚『大学の先生と学ぶ はじめての歴史総合』KADOKAWA、2023年）。その意味では、「時代の変化」に関する概念的な理解よりも個別の事件・出来事に関する知識の伝授を重視する「網羅主義」の時代よりも、今の方が一層、「時代の変化」を見通す力の重要性は増しているとさえいえる。したがって、大学の教員養成課程においても、提供する講義の内容が「時代の変化」を見通すのにどうつながるか、より意識的に説明することが不可欠となってくる。

これを自覚的に行っている実践例としてここで取り上げるのが、藤波潔（沖縄国際大学）の授業である。藤波は外国史の通史学習を進める上で、各回の予習および授業時間において「時代の展開」として基礎的な事項を確認し、あわせて「時代の記録」としてその時代を代表する史資料を取り上げている。その上で、さらに「時代の意義」として、授業で扱ったトピックスをより広い文脈のなかに位置付ける。史実と資料の紹介からその歴史的意義の解説へと進めていくスタイルは、歴史の授業としてオーソドックスなものだが、あえて3つのセクションにわけて各回を構成することで、「時代の意義」を学生がより自覚的に学べるようになっている。

ところで、「歴史総合」が日本史と世界史を架橋して学ぶ科目としてデザインされ、ここでの学びを前提に「探究」が位置付けられている以上、「日本史」の授業における「時

代の変化」の見通しとして、関係史あるいは比較史的視点など、いわば一国史的な観点を越えるものが求められることは当然である（同様に日本を無視した「世界史」もありえない）。この点で注目すべきは池上大祐（琉球大学）の試みであり、そこでは沖縄（ローカル）の地域的特性を生かして、日本との関わりのみならず、戦争や基地問題を素材としたアメリカ及びアジア各地との関わりにも視点を向けさせることで、地域史・日本史・世界史（西洋史・東洋史）を架橋し、融合しようとしている。池上実践が関係史的視点を主にとるものとすれば、日本史の通史を扱うにあたり東アジアにおける同時代性を意識させる斎藤一晴（東京福祉大学）の試みには、比較史的な観点が強く見いだせる。たとえば、斎藤は、武家政権の成立と特質を授業する際、中世初期の日本の武士（幕府）と朝鮮（高麗）の武人（武人政権）の共通性と相違点を学生に問いかけている。

（４）内容４：特定の歴史事象について、多様な立場や視点から検討する機会を提供する

「公民的資質」(A) で挙げたように、グローバル化の時代を生きる上では、多様な価値観を寛容的に認識する力がきわめて重要である。歴史の授業を通じ、そうした力を鍛えるには、多様な立場や視点から歴史事象を分析・評価する訓練が有効である（検討対象とする歴史事象と同時代の人々の立場、視点からだけではなく、後世の人々による当該歴史事象の解釈を含めるのもよい）。また、これは社会の「なりたち」＝「仕組み」を理解することにもつながろう（「公民的資質」(B)）。

このとき、多様な立場や視点をどのように紹介・提供するかが問われようが、これには授業者が複数の見解を説明する方法のみならず、学生の規模等に応じて討論型の学びを導入する等の方策が考えられる。ここで取り上げたのが、高草木邦人（日本大学）の実践である。高草木は、授業で扱うテーマに関して複数の視点を提示するにあたり、特定の人物や出来事に関して異なる評価・視点を提供する史資料を並置することで、これを実現しようとする。たとえば、18世紀前半の日本・朝鮮の相互認識を、朝鮮通信使として日本を訪れた申維幹の紀行文『海遊録』と、対馬で対朝鮮外交を担った日本の雨森芳洲が朝鮮の文化・風俗を論じた『朝鮮風俗考』によって探究させるといった方法である（先述の内容3と関わって、日本を一方の軸とする本授業が「外国史概説」の一部であることにも注意したい）。これとは別に、東京大学 CoREF（教育環境デザイン研究所として独立）が開発した「知識構成型ジグソー法」を用いるのも一案である。受講生全体を3、4つのグループ

に分割し、それぞれに対して資料や課題を与え、次いで異なる資料・課題に取り組んだ人を1人ずつ含む新たな班を作らせ、情報の共有を行った後、それをふまえて班ごとにより大きな課題に取り組んでいくスタイルがこれである（教育環境デザイン研究所『協調学習授業研究ハンドブック』／具体的な実践例については、本報告書第18章も参照）。

（5）内容5：多様な史資料に触れる機会を提供する

最後に、史資料をめぐるリテラシーに関する資質（D）を密接に関わる。ここでは、第1に、史資料を読み解くにあたり、史資料作成の経緯や作成者の立場・視点等を理解させる機会を用意することを求めたい。そして第2に、そこで利用する史資料は文字資料にとどまらず、非文字資料を含めることが望まれる（もともと、研究者＝大学教員にとっては、文字資料の方が馴染み深いことが多いだろうが、学生にとっては非文字資料の方が見た目のハードルが低いためとりくみやすいようで、かえって文字資料が疎かになりやすい場合もあるだろう）。

これに関する方法論は、歴史学を専門とする授業者にはとくにこだわりが強いところだと考えられ、実際に多様な方法が想定できる。そのことを前提にいくつかの例をあげると、たとえば先に紹介した高草木邦人のように、各回の授業の主役に時代を象徴する数点の史資料を置くという方法が考えられる。一方、これとは別に授業の冒頭などで、学生の関心を引きつける導入のための素材として、史資料紹介を行うことで、その多様性を理解させるとともに、扱い方、読み方を学ばせるという方法もある。以上は、各回共通するルーティンの一種として史資料に触れさせるものだが、より一般的なのは、授業のハイライトとして授業の要所で扱うトピックの根拠史料や関連する史資料を紹介するスタイルだと考えられる。もともと、これは歴史学の授業におけるオーソドックスな手法であるから、特段の説明は不要であろう。

なお、どんな史資料を扱うか、これも授業者の創意工夫に委ねられるが、注目されるのは黒田智（早稲田大学）の姿勢である。黒田は、学生にとって身近な事象、事柄に関する資料をとくに意識して取り上げるようとする（金沢大学における「草の根歴史学」の実践において、地域史料を素材とするのも、そのためである）。これによって、身の回りに入りふれている身近な事物でさえ史資料になりえることを学生は意識するようになり、「史資料」と聞いて思い浮かべる対象が格段に広がることになる。そうした意識の変革は、史資料の収集・活用だけでなく、これらを尊重し、保存しようとするマインドの強化にも資

するところがきわめて大きい。このような意識を持つ市民の形成は、歴史学・歴史教育の将来を考える上でも、大きな課題である。

まとめ

以上をまとめ、教員養成課程の歴史学系科目に含むべき5つの内容を、特に関連する「公民的資質」(A)～(E)と対応させ、各内容に主に関連する授業方法とあわせて示せば、次の表ようになる。では、これらは歴史教員の養成においても一つの柱となる社会科教育学のそれとはどのように関わるのであろうか。それについては、○章を参照されたい。

内容	特に関連する資質	主に関連する報告
①各授業で育成をはかる「公民的資質」を明らかにする。		中村
②歴史学の方法論を学ぶ機会を提供する。	資質D・E	北村、黒田
③「時代の変化」の「見通し」を修得させる。	資質B・C	池上、藤波、中村、高草木、齋藤
④特定の歴史事象について、多様な立場や視点から検討する機会を提供する。	資質A・B	池上、北村、中村、齋藤
⑤多様な史資料に触れる機会を提供する。	資質D	池上、藤波、黒田、高草木

第9章 ミニマムスタンダード（MS）の小括

星 瑞希

1. 社会科教育学と歴史学のMS

ここで改めて、「公民的資質」を育むことのできる高校新科目を担う歴史教員を養成するための社会科教育学と歴史学のMSを提示する。

社会科教育学のMS	歴史学のMS
1 学生の授業観とねらいの異なる授業との対比	1 各授業で育成をはかる「公民的資質」を明らかにする
2 ねらいを意識した類型論に基づくカリキュラム理解	2 歴史学の方法論を学ぶ機会を提供する
3 ねらいと内容、方法の関係性を踏まえた「教材」理解	3 高等学校の歴史系科目担当教員に不可欠な「時代の変化」の「見通し」を修得させる
4 指導案指導と模擬授業	4 特定の歴史事象について、多様な立場や視点から検討する機会を提供する。
	5 多様な史資料に触れる機会を提供する

2. シークエンス（配列原理）について

カリキュラムを構成する際には何を教えるか（教育内容：スコープ）だけではなく、どの順序で教えるのかを検討することが必要である。なぜなら、教える順序の如何で学習者の理解度や視点の獲得は変化するからである。社会科教育学のシークエンスについては、そのバリエーションを8章にて示した。これに対し、歴史学のシークエンスはここでは示さないこととする。当然、歴史学のMSも「公民的資質」を育むことのできる高校新科目を担う

歴史教員を養成する」というねらいがより達成されるように順序づけの創意工夫がなされることが好ましい。ただし、歴史学の講義は社会科教育学以上に、開設されている大学、学部
部の文脈によって多様であるため、ここでは特定のシーケンスを示さないこととした。

3. 2つのMSの関係性について

社会科教育学と歴史学の MS は各々の科目が「公民的資質」を育むことのできる高校
新科目を担う歴史教員を養成する」というねらいを達成するために設定されたものである
が、2つの MS には関係性があり、共に MS を遂行することで相乗効果が得られることに
期待している（図1）。

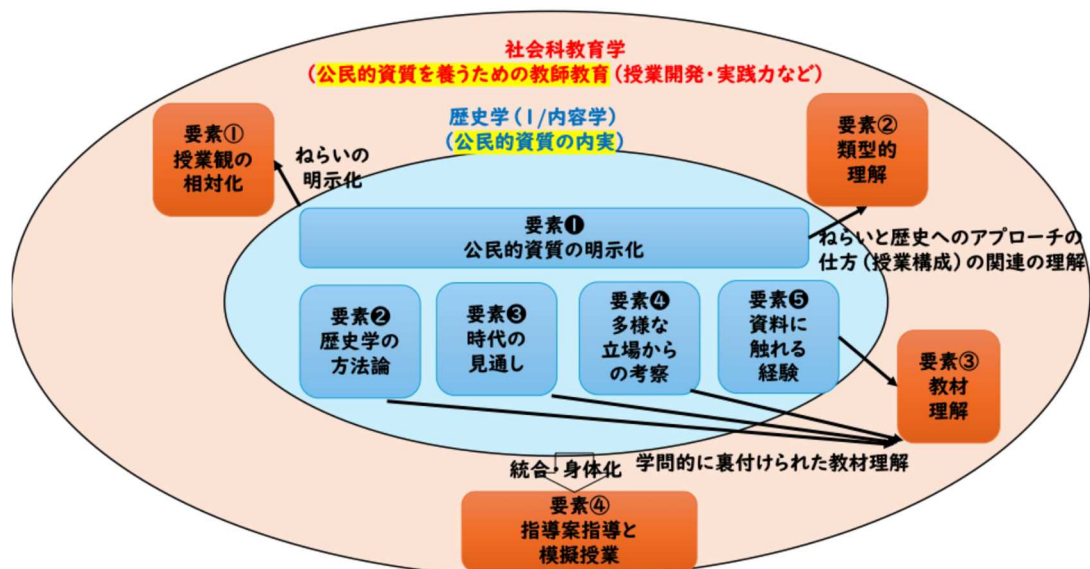


図1 社会科教育学と歴史学の MS の関連/連携

まず、2つの MS の性質の違いについて説明する。歴史学（内容学）の MS は歴史系科目を通じて養成される公民的資質の内実であると言える。これに対して、社会科教育学の MS は公民的資質を育むことのできる教師を養成するための視点である。そのため、「公民的資質」の内実である歴史学の MS を内側に配置した。ただし、歴史教育で養うべき「公民的資質」の内実は歴史学の MS に限定されるわけではない。そのため、ここには他の内容学の知見を用いて歴史科目にて養われる「公民的資質」も含まれる。社会科教育は歴史学の MS をはじめとした「公民的資質」を養うための歴史授業観、歴史授業・カリキュラム開発に資する教師の養成に務めるため歴史学の MS を包括するように配置した。

各要素間の関連について、歴史学 MS①である「公民的資質」の明示化は、ある歴史事象を知る意味、ある視点やある方法から認識する意義、ひいては歴史学を学ぶ意味を明示化することを目指している。このことで学生は歴史を学ぶ方法や歴史学にも目的があり、「面白いから」「試験に出るから」歴史を学ぶのではないと歴史を学ぶ意味や歴史授業のねらいを相対化すること（社会科教育学の MS①）に繋がると考えられる。また、歴史学の講義内で多様な「公民的資質」が紹介されることで、社会科教育学の MS②の歴史授業の典型的理解を促進すると考えられる。

歴史学の MS②～⑤は、社会科教育学の MS③「教材理解」と関連し、学生が学問的に裏付けのある教材研究を行うことを支援するであろう。

第10章

教科の指導法に関する科目（社会科教育学）

——教育単科大学の事例——

星 瑞希

1. はじめに—教職課程の文脈—

筆者の勤務する北海道教育大学札幌校における高校歴史（地歴科）教師の養成に関わる科目は2科目4単位である。「中等社会科教育法Ⅰ（地歴）」（2単位）は主に2年前期の学生が、「中等社会科教育法Ⅱ（地歴）」（2単位）は、主に2年後期の学生が受講する。本校の卒業生で教員になるものの多くは小学校と中学校が中心であり、高校は僅かである。しかし、上記の科目は中学校（社会科）免許と高校免許の両方に対応しているため、筆者は高校の歴史科目を担える力量を身につけるところまでを射程にカリキュラムを構成している。本学では公民系の「中等社会科教育法Ⅲ・Ⅳ（公民）」も開設されているが、これらは主に3年生が受講するため、地歴科の科目が大学で初めて学ぶ中等教育段階の教科指導法である。また、受講者の多くは教育実習を経験していないが、1、2年生の必修科目「教育の実践と省察」において、1年生は附属学校や近隣の学校の観察、2年生は札幌圏内の学校において学習支援の経験を有している。

2. カリキュラムの構成原理

筆者は2コマ計30回の講義（表1、2）を構成するにあたり、以下5つの観点を重視している。これらは2部8章で示されている社会科教育学のMSに対応するものである。

（1）目標論を意識した歴史（社会科）授業の理解（MS①）

社会科授業を分析し、授業の構成原理や特徴を理解する際には、1）授業のねらい（どのような公民的資質を育成しているか）、2）ねらいを達成させるための授業の構成や特徴、3）社会科としての課題（どのような公民的資質が育成されないか、または阻害されるか）の3点から分析させている。学生はこれらの視点で繰り返し授業を分析すること

で、ねらいの妥当性や授業構成との適切性に関する議論（aim-talk）、目標論を意識した授業分析ができるようになることが目指されている。「中等社会科教育法Ⅰ（地歴）」のオリエンテーション（第2回）では、同一の教科書のページであるがねらいの異なる3つの授業（草原 2015 参照）を比較、分析させることで、ねらいへの着目を促している。

（2）授業類型論に基づくカリキュラム構成（MS②）

多くの学生は当初、ねらいから授業を分析することに苦勞する。それは学生の中に多様なねらいがなく、ねらいは「わかりやすい授業」や「雑学などがある面白い」授業に限定されるため、社会科で育成すべき公民的資質が多様かつ多岐にわたることを認識していないことに起因していると考えられる。そこで、ねらいから授業を分析する際に、ねらいが異なる授業を比較することで、学生は公民的資質が多様であることを認識し、授業更生もねらいのあり方次第で変わること認識させることが可能であろう。

「中等社会科教育法Ⅰ（地歴）」では、地理、歴史各々の科目（領域）特性に拘らず、社会科（地歴科）前半に見られる授業類型をもとにカリキュラムを構成する。「中等社会科教育法Ⅱ（地歴）」では、前半で地理、後半で歴史各々の科目特性や、見方・考え方に着目した類型を元にカリキュラムを構成する。

表1 「中等社会科教育法Ⅰ（地歴）」のカリキュラム構成

内容	分析対象
1、オリエンテーション 自分の授業観の振り返り	佐伯実践「倭寇」
2、なぜ、地理や歴史を教えなければいけないのか？ なぜ、同一のテーマで複数の社会科授業が作られるのか？	オーストラリアを対象とした3つの授業 （i）
3・4、社会科授業理論の類型(1) 科学的探求学習	中本実践「なぜ、オーストラリアは、少数派であるアジア系やアボリジニの人々の文化を尊重しようとするのか？」 （ii）
5、社会科授業理論の類型(2) 討論学習	加藤実践「加曽利の犬の謎を追え」 （iii）
6・7、社会科授業理論の類型(3) 論争問題学習	星実践「共謀罪を制定すべきか」
8、社会科授業理論の類型(4) 意思決定学習	大木実践「先進国に住む私は、フェアトレード商品を買うべきか？」 （iv）
9、社会科授業理論の類型(5) 網羅主義	模擬授業「江戸時代にはどのような産業が発達したのか」
10、社会科授業理論の類型(6) 放任主義 (ジグソー法と知識構成型ジグソー法の違い)	今川実践「世界の国々を調べよう」
11、社会教材論① 優れた教材論の解明	荒井実践「クールビズ」 （v） 加藤実践「備前国福岡の市」の画面に変だなあを探せ （iii）
12・13 社会科教材論② 教科書をベースにした教材研究	
14 社会科教材論③ 教科書を相対化する教材研究	
15、まとめ・省察(自分の授業観はいかに変化したか?)	佐伯実践「倭寇」

表2 「中等社会科教育法Ⅱ（地歴）」のカリキュラム構成

内容	分析対象
1、地理教育論①（系統地理）	
2、地理教育論②（地誌学習）	
3、地理教育論③（現代の地理的諸課題に関する学習）	
4、GISを活用した授業、地理授業開発①	
5、地理総合、地理探究、地理授業開発②	
6、歴史的な見方・考え方を育成する授業①（大観）	成田実践視聴「古代の日本の大観」（附属中の公開研）
7、歴史的な見方・考え方を育成する授業②（資料読解）	模擬授業「ベリー来航」
8、歴史的な見方・考え方を育成する授業②（エンバシー）	模擬授業「なぜ、武田勝頼は鉄砲隊に突っ込んだ？」
9、歴史的な見方・考え方を育成する授業③（来歴・教訓・メタヒストリー）	山内実践「社会変革で現れたバイアスを考える」西村実践「震災復興」佐伯実践「原爆資料館の展示を問う」
10、歴史的な見方・考え方を育成する授業④（歴史論争問題）	平井実践「戦場に向かう女性」、高野実践「植民地近代化論を批判的に読み解く」星実践「日本は単一民族国家（と語るべき）か」
11、歴史的な見方・考え方を育成する授業⑤（因果関係）	模擬授業「なぜ、米騒動は起きたのか？」
12～13、「問いの構造図」に基づく授業開発①	
14～15 模擬授業	

（3）授業観察ベース

多くの学生は「網羅主義」または、生徒に自由な調べ学習を促し、教師は教えないことを是とする「放任主義」の授業しか受けてきた経験がない。そこで、それ以外の授業の指導案や教材を見ても生徒が学習している姿をイメージすることが困難であると考えられる。「中等社会科教育法Ⅰ（地歴）」では、原則授業ビデオを観察し、授業のイメージがついてきた「中等社会科教育法Ⅱ（地歴）」でも筆者による模擬授業を多く取り入れるなど工夫する。

（4）省察ベース（MS①）

学生の中には、被教育体験の中で価値づけされた「網羅主義」に執着したり、新たな授業理論を知っても暗に「網羅主義」を支持したりするものもいる。そこで、新たな授業理論をインプットさせるだけではなく、定期的に学生の授業観を省察させる。「中等社会科教育法Ⅰ（地歴）」では、初回と最終回に同じ歴史授業を分析させ、講義を通して分析の視点や内容がいかに変容した（しなかった）のかを分析させることで省察を促している。その際には、変容した点のみならず、変容しなかった点にも着目させることで、（おそらく被教育体験期から蓄積してきた）学生の教育観を顕在化させている。

「中等社会科教育法Ⅰ（地歴）」で類型に基づいて、一通り授業理論について学習したのちには、類型を2軸4象限で整理する課題を課している。この課題では、軸の基準の設

定から、授業理論の配置まで全て学生に課すことで、授業理論間の比較を再度促し、学生は授業理論の理解を省察することとなる（図1）。

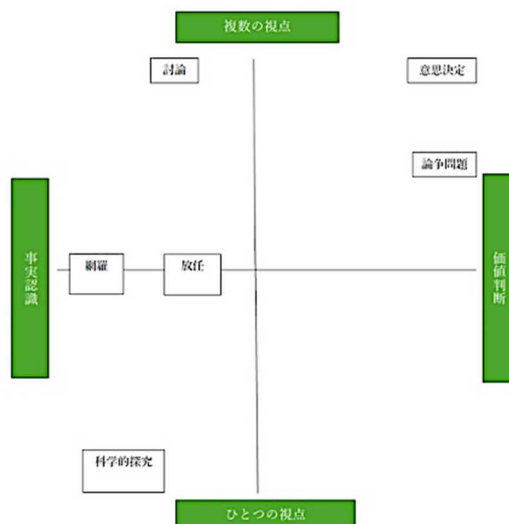


図1 授業類型を整理した学生の課題例

授業分析の際に学生から出てくる意見に踏まえて柔軟にカリキュラムを調整している。例えば、2025年度は、学生が授業の社会科としての課題を分析する際に、「受験で使えない」と度々述べており、学生たちの「受験で使えるか/使えないか」という授業の判断基準は強固であると見とった。そこで、北海道高校入試の社会科の問題を学生に解かせたのちに、網羅主義の授業だけで対応できる問題は何問あったかを問うた。実際に、その数は半数ほどで、残りは「科学的探究」や「論争問題学習」といった授業理論と親和性の高い出題であった。また、2025年度の共通テストの地歴科目問題の特徴を紹介した。この課題を通して、「すべての授業が網羅主義でなければ受験は突破できない」という学生の授業観に揺さぶりをかけた。

（5）ねらいを意識した教材研究と授業開発、模擬授業（MS③、④）

筆者は学生が自らの授業観を相対化し、ねらいを意識して授業開発できることを重視しているため、教材論を扱う機会の位置づけを工夫している。なぜなら、ねらいの議論なしに教材論だけを身につけさせても、授業そのものの改善に与える影響は小さいからである。筆者が以前講義でも扱う授業類型にある授業案を高校教師に講演した際に、次のような反応があった「こうした内容は授業で扱っています。例えば、ナポレオンの評価が国ごとにいかに異なるか（メタヒストリー）や、中世のムスリムの価値観が現代の価値観とは

大きく異なる（エンパシー）ことは、授業で生徒に話しています」（下線は筆者強調）。この発言から、この教師は教科書以上の教材論（PCK）を有しているが、授業観が「網羅主義」であり、教師の話に生徒の関心を惹きつける工夫として見ており、メタヒストリーやエンパシーといった歴史的な見方・考え方を働かせることで育成できる公民的資質を育成できていないと考えられる。そこで、授業のねらいを意識して教材論を理解したり、教材研究の仕方を身につけさせたりしなければいけない。

ただし、歴史を教材研究する際には、授業のねらいや授業理論から演繹的に歴史を解釈することは、帰納的方法により歴史事象を描いてきた個別記述学としての歴史学の方法と相反するように見える。また、何らかのねらいから歴史を描写する方法は歴史修正主義や陰謀論への橋頭堡になるのではないかという懸念もあるだろう。そこで、学生に対しても何らかのねらいに即して歴史を解釈し、教材研究するのではなく、教材研究する際の視点として、この教育内容はどのねらいをより達成できるポテンシャルを有しているか、またどのねらいに即して授業が構成できるかといった帰納的な向きを意識させている。つまり、「この目標論から世界恐慌で授業を作ろう」と考えるのではなく、教科書や専門書で教材研究をしている中で「世界恐慌で授業を作るなら、このねらいや授業理論かな」と考えることである。しかし、帰納的な向きのみで授業をつくるためには膨大な量の読書量が必要であり、教員養成課程の長くとも4年間の間にそれらの力量を身につけるには限界がある。特に、被教育体験において「網羅主義」に親しみを有している学生にとっては、

「網羅主義」の代わりとなる授業をつくる力量が入職までに身に付く見通のないものであれば、諦観から「網羅主義」に回帰するリスクもあろう。そこで、教員養成課程においては、演繹的にねらいから教材研究や授業開発することの限界や陥穽についても理解させた上で、演繹的な方法を身につけさせることが好ましいと考えている。また、ねらいや授業理論を批判的に捉える教師であっても、何らかの授業理論を有しており、そこから教材や授業が構築されている。そうでなければ、無数の歴史事象、資料、視点の中から授業で扱うものを選択、焦点化することはできない。または、焦点化を放棄し、学習指導要領や教科書といった権威主義に堕するだけである。やはり、ねらいから歴史事象を選択したり、解釈したりすることの課題には最大限注意を払いながらも、ねらいから教材研究を行うことの妥当性はあるだろう。

「中等社会科教育法Ⅰ（地歴）」第11回では、授業理論を一通り学んだのちに、優れた教材論の解明という点から、荒井正剛先生のクールビズ（地理）と加藤公明先生の「一遍

上人絵伝」の絵画資料からなる教材を分析させている。その際には、学問的に裏付けのある内容をいかにわかりやすく、面白く教材化しているのみならず、その教材を通してどのようなねらい（公民的資質の育成）を達成しようとしているかを分析視点としている。第12～14回では、「批判的教科書活用論」（藤瀬 2014）をもとに、教科書をいかに教材研究で活用するかは授業観と結びつく教科書観次第であることをレクチャーする。具体的には、教科書を執筆者の解釈に関係なく写し取られた事実の集積とみなす「事実的教科書観」として教科書を見てしまうと、「教科書にはどのような事象が掲載されており、強調されている事象（太字）は何で、それらをどのように効率的に関係づけて教えるか」といった「網羅主義」の授業となる。これに対し、教科書を執筆者の解釈に基づいて選択された事実の構成とみなす「作品的教科書観」に基づいて紙面を読み解くと、学生は執筆者が複数の歴史事象をいかに関連づけたり、構造化したりしているのか、どのような解釈を積み重ねているのかを理解することが可能となり、探求型の授業をつくることが可能となる。講義では以下の方法で教科書を読み解かせ、略案を課題提出させる。

表3 批判的教科書活用論を用いた教科書研究の方法

1	教科書の中心課題（MQ）を探す 中学校の場合は見開き1ページ、高校の場合は1節の中から探す
2	教科書の紙面における小見出し間の関係を分析する（マクロな理解） 小見出し間がどのような歴史的見方・考え方で関連づけられているのかを考える。例：推移、因果関係、比較、影響など
3	小見出し内のミクロな分析 教科書の1文1文を「なぜ？」の疑問詞に変換し、回答する。 例：「満州を支配下に置いた日本は、さらに中国北部に侵入しました」→「なぜ、満州を支配したのか？」「なぜ、中国北部なのか？」
4	マクロな理解とミクロな理解を結びつける 第2段階と第3段階の理解を結びつけて、教科書全体の解釈構造を理解する。
5	指導案形式に翻案する

藤瀬（2014）をもとに筆者が一部改変して作成

「中等社会科教育法Ⅱ」では、毎回の講義ごとにその授業理論にあった教材研究の仕方、特にどのような書籍を読めば良いのかを紹介している。例えば、第8回のエンパシーでは、清水克行『室町は今日もハードボイルド』（新潮社）や、藤野裕子『民衆暴力』（中公新書）を、第9回の来歴や教訓では清水克行・須田努『現代を生きる日本史』（岩波文庫）や藤永康政・松原宏之『「いま」を考えるアメリカ史』（ミネルヴァ書房)、清水書院『歴史総合パートナーズ』シリーズを、第10回の歴史論争問題では、波多野澄雄『日本の歴史問題』（中公新書）を紹介している。

指導案作成、模擬授業について、「中等社会科教育法Ⅰ」では略案作成までを行なっている。先述の教科書をベースにした教材研究と略案作成に加えて、最終課題にて板書案作成を課している。最終課題では、第2回の講義で学生が分析した同じ教科書の内容だが違う授業案を2つ作成することを課した。つまり、教育内容が同一または類似していても、ねらいによって異なる授業を開発することができているかを評価している。指導案ではなく、板書案としたのはねらいに応じた妥当性のある授業構成のみならず、教育内容がしっかりと関連づけられているかを評価するためである（図2）。



図2 「中等社会科教育法Ⅰ」最終課題学生の作品例

「中等社会科教育法Ⅱ」では、指導案作成と模擬授業を行なっている。講義内では模擬授業に重点化し、指導案作成の時間を短縮するために、歴史教育者協議会編『80 テーマで学ぶ世界と日本の近現代史』（大月書店、2024 年）の中から 1 つ実践を選び、批判的検討を経た上で追試を行なっている。当初を選んだ理由は、1）各ページの冒頭に授業のねらいが記されており、ねらいから授業をつくることを重視する筆者の講義スタイルに合致していること、2）授業プランのみならず、主な資料が掲載されており追試が可能であること、3）参考文献が記載されており、学生が追加の教材研究を行いやすいことである。最終課題では、これまで学習した授業理論をもとに指導案作成を課している。こちらは 1 ヶ月ほどの猶予があるため、学生に時間をかけて授業を作らせている。また、最低でも 1 冊は専門書（新書、ブックレットレベル）を読むように指示している。その際には、教材研究の本の選び方をレクチャーし、歴史修正主義や陰謀論を喧伝する書籍を参考にしないように注意を促している（図 3）。

最終課題について

内容	歴史分野で指導案を作成。 資料読解、エンバシー、来歴、教訓、歴史論争問題（科学的探求以外） の中から 1 つ選択 中学校社会科歴史分野、歴史総合、日本史探究、世界史探究のどれでも可
注意点	教科書や資料集を参考にする、 その際に参考図書を最低 1 冊は読み、指導案に反映させること 。参考図書はレポートに明記。 →歴史の場合、ネットの情報は信憑性が低いものが混在しているため、まずは書籍から情報収集することを習慣づける ・修正主義の本には気を付ける。まず著者を確認する（歴史学の学位、所属）。次にタイトルを確認する（日本人が知るべき～、教科書（学校）で教えてくれない～は怪しい）。
締め切り	4 年生 2 月 7 日（水） 23 : 59 それ以外 2 月 20 日（火） 23 : 59

主な参考文献

- ・これまで授業内で紹介したもの
- ・新書（岩波・中公・筑摩・講談社）
- ・清水書院 歴史総合パートナーズ
- ・山川書店 日本史（世界史）リブレット
- ・小川幸司 世界との対話
- ・小川幸司 成田龍一 世界史の考え方



図3 「中等社会科教育法Ⅱ」最終課題に関する授業スライド

3. 授業の実際

（1）授業類型に基づいた授業理解

2 科目ともに概ね授業類型に基づいて授業を構成している。各授業では、授業映像を視聴したり、筆者の模擬授業を受けたり、指導案を読んだ後に、学生はねらいに基づき授業を分析する。例えば、「中等社会科教育法Ⅰ」第 5 回討論授業では、加藤公明実践「加曽

利の犬の謎を追え」(NHK わくわく授業)を視聴したのちに、学生は、1)授業のねらい(どのような公民的資質を育成しているか)、2)ねらいを達成させるための授業の構成や特徴、3)社会科としての課題(どのような公民的資質が育成されないか、または阻害されるか)の3点から分析を行う(図3)。

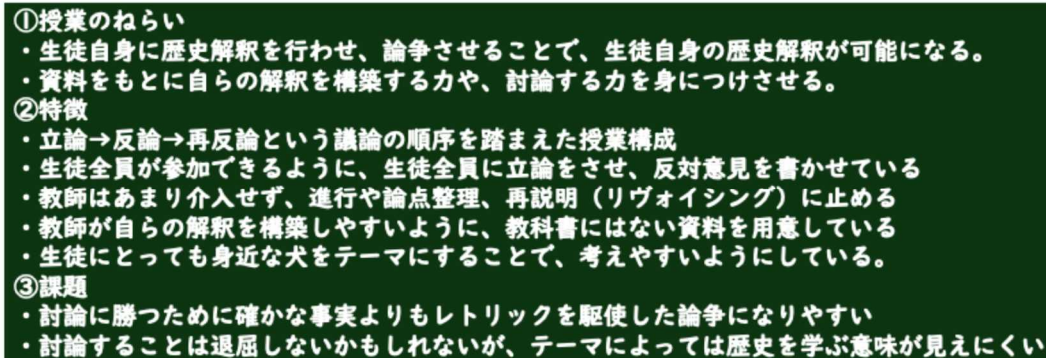
- 
- ①授業のねらい
 - ・生徒自身に歴史解釈を行わせ、論争させることで、生徒自身の歴史解釈が可能になる。
 - ・資料をもとに自らの解釈を構築する力や、討論する力を身につけさせる。
 - ②特徴
 - ・立論→反論→再反論という議論の順序を踏まえた授業構成
 - ・生徒全員が参加できるように、生徒全員に立論をさせ、反対意見を書かせている
 - ・教師はあまり介入せず、進行や論点整理、再説明(リヴォイシング)に止める
 - ・教師が自らの解釈を構築しやすいように、教科書にはない資料を用意している
 - ・生徒にとっても身近な犬をテーマにすることで、考えやすいようにしている。
 - ③課題
 - ・討論に勝つために確かな事実よりもレトリックを駆使した論争になりやすい
 - ・討論することは退屈しないかもしれないが、テーマによっては歴史を学ぶ意味が見えにくい

図3:「討論授業」を分析した講義の板書例

(2) ファシリテーターとしての大学教員

筆者は授業類型論を用いてカリキュラムを構成しており、それは先述の通り、学生の授業観を相対化させ、授業のバリエーションを増やすことを目的としている。しかし、講義で扱う授業類型論は数ある授業理論の代表例に過ぎず、このどれかに当てはめて授業をつくるのが歴史教師の専門性だとも考えていない。より重要なことは、学生が社会科のねらいと教育内容を絶えず往還して、飛躍や矛盾のない授業を組み立てられるようになることである。類型はその物差しの1つに過ぎないのである。そこで、筆者は毎回の講義でまずは学生に授業を分析することを重視している。しかし、不慣れな学生が分析の際に用いる用語や視点は曖昧だったり、抽象的だったりする。例えば、「多面的に考える授業」という抽象的な言葉に終始したり、「教師が教える授業ではなく、生徒が考える授業」といった分かりやすい二項対立に落とし込んでしまったりする。そこで、大学教員の役割は曖昧な学生の用語や視点を授業の事実在即して、より焦点化したり、具体的したりする質問を投げかけることで学生が授業を分析したり、開発したりする際の解像度を上げることであろう(ソクラテスの「産婆術」)。以下では、筆者の具体的なファシリテーションのあり方を実際にあった授業場面に即して提示する。

T：この授業のねらいはなんですか①

S1 生徒が自ら意見を言えるようになることだと思います。②

T 生徒が自ら意見を言う点で言うなら、前回見た加藤公明先生の討論授業と変わらないですよ。あれも狩猟説とか、番犬説とか、根拠から説、意見を形成することを大事にしていますよね。今回見た授業は加藤実践と同じでしたか③

S1 似ているけど、違うと思います。④

T では、この授業のねらいはなんですか⑤

S1・・・⑥

T 授業のねらいを確認するときに、どこに着目すると良いと言いましたか？⑦

S2 発問、主発問です。⑧

T そうですね。今回の主発問は何でしたか？⑨

S3 共謀罪を制定すべきか⑩

T では、加藤実践は⑪

S3 なぜ、犬だけ完全遺体で出土したのか？⑫

T （2つの問いを板書して）この2つの問いの違いはなんですか？⑬

S4 今回見た授業の問いは「べき」を問うています。⑭

T そうですね。べきは英語だと should ですが、「べき」は何を問うでしたか？⑮

S4・・・⑯

T 「私たちはどう生きるべきか？」「原発を再稼働すべきか？」これらの問いは何を問うていますか？⑰

S5 意見⑱

T だから、何の意見ですか？番犬説も意見ですよ。⑲

S5 生き方、価値観⑳

T はい。「べき」は価値観や規範を問う問いです。つまり、価値認識、価値判断を求めるわけですね。これに対して、「なぜ」は解釈や説明を求める問いで、事実認識に関わる問いです。ということは、この授業のねらいはなんですか？㉑

S6 実際の社会問題に対して価値判断する力を身につける事です。㉒

この場面は「中等社会科教育法Ⅰ」6、7講目「論争問題学習」において、星実践「共謀罪を制定すべきか？」の映像を視聴したのちに、授業のねらいを分析している場面である。この授業は「べき」の問いで価値や規範を問うており、生徒の価値判断能力や価値認識を成長させる点にねらいがあるが、学生はこれらを「生徒自身が意見を言えるようになること」という曖昧な表現でしか捉えることができていない(①)。そこで、筆者は前時で扱った討論授業を引き合いに出し、「意見を言えるようになること」では討論授業と変わらないことを指摘する(②)。それに対し、学生は2つの授業は似ているけど違うと認識はしているものの(③)、論争問題学習のねらいを適切に言及することはできていない(⑥)。そこで、筆者は授業のねらいを確認する際にはどこに着目すると良いかと問いかけ(⑦)、学生は主発問であることを確認する(⑧)。そこで、2つの主発問を並べ、討論授業は「なぜ」であるのに対し、論争問題学習では「べき」であることを確認する(⑫～⑭)。その上で、「べき」は何を問う疑問詞かを問いかけ、即答はできないものの、生き方や価値観を問う問いであることを確認する(⑮～⑳)。以上のプロセスを経て、学生は「実際の社会問題に対して価値判断する力を身につける事」と授業のねらいを適切な言葉で表現できるようになる。上記の事例が示すように、類型論を用いて講義を構成し、学生が授業を分析する際に、教員が授業間の比較を促すことで、学生の授業を分析し、のちには開発する際の解像度が向上する。

おわりに

筆者の講義を通して、自らの授業観を相対化し、ねらいから授業を分析したり、ねらいを意識して授業を開発したりすることの出来る学生は一定数おり、概ね筆者の目標は達成していると言えるだろう。ただ、すべての学生の授業観が改良、改善するわけでもなく、改良には一定の抵抗感や躊躇が見られる学生も少なくない。それほど被教育経験で身につけた授業観は強力なのであろう。また、授業観が変わる際には衝撃を伴う場合も多い。筆者は「中等社会科教育法Ⅰ」の最終回において分析する視点の変化を省察させているが、その際には省察の内容を踏まえて講義の感想を記述させている。そこには以下のような感想が確認される。特に、学生BやCは衝撃を受けながら、講義を受けていたことがわかる。もしかすると、この反動から揺り戻しとして「洗い流し」が起きる可能性もあるのかもしれない。1科目のみならず、教員養成課程全体を通して学生の授業観を改善させる工

夫が求められるだろう。

学生 A

私はこの講義を通して、授業理論の多様性について学ぶことができた。これまで私が受けてきた社会科の授業を、先生がたんと進める眠い授業か、グループ活動が多めの授業の2種類と捉えており、「こっちの授業の方が授業として楽しい」というように、授業の楽しさばかりを考えていた。しかし、この講義を受講すると、様々な授業理論の存在やそれぞれの特徴について初めて知り、これまでの社会科の授業が、1人の先生でも異なる授業理論を組み合わせで行ってくださっていたことに気付かされた。したがって、自分の理想の授業風景に不足している部分を認識し、指導法について学ぶための第1歩となったのがこの講義である。

学生 B

社会は暗記という認識がぶっ壊れた。 網羅主義の授業は今まで多く受けてきたが、それは受験のためでしか無いが、教師が社会科の授業で教える目的が公民的資質を育成するためで、それをさまざまな理論を使って教えていく必要があるというのを強く感じた。

学生 C

私は、自分の人生に大きな影響を与えた人物として社会科の先生を挙げて、いまそれを目指している。しかし、その先生が行っていた授業の大半は網羅主義で説明できることがこの講義で判明してしまい、思い出のメッキを剥がすこととなった。これからは憧れを捨て、どんな能力を育成するために、どのような授業形式で授業をすべきか、どんな問いが有効なのかをしっかりと考えていきたい。

参考文献

草原和博（2015）「教科書を教える授業―目標を異にする授業づくりの4類型―」全国社会科教育学会編『新社会科授業づくりハンドブック 中学校編』明治図書,9-13.

藤瀬泰司（2014）「批判的教科書活用論に基づく社会科授業づくりの方法―教育内容開発研究に取り組む教師文化の醸成―」『社会科研究』80,21-32.

第 1 1 章

教科の指導法に関する科目（社会科教育学）

——総合大学教育学部の事例——

石川照子

はじめに

本稿のもとになるのは 2023 年 12 月 18 日の第 5 部会のオンライン勉強会での報告であるが、報告後 2 年近く経過し、また 2025 年 1 月の共通テストでは新課程の科目がはじめて実施されたことから、本稿では 2025 年度前期の内容を中心に、必要に応じて過去の授業実践にも触れることとしたい。

1. 三重大学教育学部社会科教育コースの概要

（1）学生と専任教員

学生の定員は 1 学年 17 名で、内初等教育選修 10 名、中等教育選修 7 名である。また専任教員は現在、地理、日本史、東洋史、政治、経済、倫理・哲学、社会科教育の各 1 名、計 7 名である。

（2）取得可能免許

初等、中学校社会、高等学校地理・歴史、高等学校公民の免許取得が可能である。学生には複数校種の免許取得を推奨しているが、小・中学校の一種免許を両方取得した上に、高等学校の地理・歴史と公民の両方の免許を取得することはかなり困難である。また、特別支援学校免許を取得する学生も毎年 1 ～ 2 名いる。

なお、本学人文学部でも中学校社会、高等学校地理・歴史、高等学校公民の免許取得が可能である。2024 年度の大学の学部別就職状況によると、人文学部卒業生 272 名中、教員は 4 名であるが教科、中高の内訳は不明である。ちなみに教育学部は卒業生 196 名中 111 人が教員となっている。

2. 「地理・歴史科教育法」の概要

(1) 教育課程の変更

2022 年入学生までは「地理・歴史科教育法（通年 4 単位）」での開講であったが、2023 年入学生（2025 年度の 3 年生）からは、「地理・歴史科教育法Ⅰ」（地理教育）と「地理・歴史科教育法Ⅱ」（歴史教育）の各 2 単位となっている。2022 年度以降、筆者が歴史教育を、非常勤講師が地理教育を担当している。

(2) 履修者

過去 5 年の履修者を示したものが表 1 である。履修者全員が社会科教育コースの学生（3 年生，4 年生）である。

表 1 過去 5 年の「地理・歴史科教育法」の履修者と高校地歴教員志望者

年度	2021	2022	2023	2024	2025
履修者数	12	4	10	4	14
地歴科教員志望	1	0	1	0	1

本学部社会科教育コースで、教員を志望する学生の大半は小学校、中学校教員を志望しており、そのほとんどは卒業後、正規採用もしくは講師として教壇に立つ。

表 1 に見るように、「地理・歴史科教育法」履修者の内、実際に高校地歴科教員をめざす学生は多くなく、隔年で学年 1 名程度である。2021 年度履修者で 1 名（3 年次履修，日本史，三重大学地域イノベーション学研究科博士課程前期在学中），2023 年度履修者で 1 名（3 年次履修，世界史，三重県高校地歴教員合格の上，現在教職大学院在学中），2025 年度履修生で 1 名（4 年次履修，日本史，今年度教員採用試験受験かつ教職大学院への進学を希望）の 3 名である。いずれの学生も学部の時は歴史系のゼミではなく，公民系のゼミに所属しており，全員が大学院，教職大学院に進学もしくは進学希望であることが特徴的である。

「地理・歴史科教育法」の履修にあたっては，全員が中学一種免許取得に必要な社会科教育法関係 8 単位を履修済み又は並行して履修中であり，そのうち歴史的分野と地理的分野を扱う科目計 4 単位分は筆者が担当している。このように受講生が重複しているため，中学校社会科歴史的分野と高校歴史の指導の継続性や違いを意識して講義内容を構成することができる。

(3) 授業概要および目的、到達目標、評価

表2は2025年前期の第1回の授業で学生に示したガイダンス資料の一部である。これはシラバスに記載しているものと同様である。

教科書に指定している『中学校社会科教育・高等学校地理歴史科教育』は、社会科教育法の教科書と共通である。また、参考書としてしているうち『社会科重要用語事典』は、2年次の社会科教育コースの学生全員が履修することになっている「社会科授業論」の教科書であり、2年次では授業中に授業で扱う用語を全員で読む時間を取っていたが、3、4年生が受講する本科目においては、各自が必要に応じて検索することを期待している。また、授業づくりにおいて、初等（社会）や中学社会では教材をWeb上から検索してくる場合が多いくみられるが、「地理・歴史科教育法」では、関連書籍を複数読むことを求めているため、講義中に課すレポートを重視し、定期考査は実施していない。

表2 2025年度のガイダンス資料

授業の概要	高等学校地理歴史科教育とはどのような目的で、どのような内容や方法があるのかをつかむ。また、地理教育における現代世界の諸課題や歴史教育における文化と環境を取り上げる意義を理解する。
学修の目的	高等学校の地理歴史科教育ではどのような視点から授業を組み立てていけばよいのかをつかむ。
学習の到達目標	①高等学校地理歴史科教育の目標・内容・方法について理解する。 ②歴史教育の様々な観点をとらえ、文化と環境を取り上げる意義を理解する。 ③歴史学研究で得られた知見を新たな授業に生かそうとすることができる。
成績評価方法と基準	「参加態度(出席)」= 25%, 「レポート」= 25%, 「歴史総合の指導案」= 25%, 「探究科目の単元開発」= 25%, それぞれ「とても到達できた4」「ほぼ到達できた3」「一部到達できた2」「ほとんど到達できなかった1」の4段階で評価する。
教科書	・文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』2019. ・社会認識教育学会編『中学校社会科教育・高等学校地理歴史科教育』学術図書出版, 2020.

参考書	・棚橋健治・基村博一編著『社会科重要用語事典』明治図書, 2022.
	・原田智仁編著『「歴史総合」の授業を創る』明治図書, 2019.
	・北村厚『大学の先生と学ぶはじめての歴史総合』KADOKAWA, 2023.

4. 「地理・歴史科教育法」(歴史) のカリキュラム構成原理

表3は2022年度(新課程初年度)と2025年度(新課程4年目)の15回の講義のカリキュラム構成を示したものである。毎年少しずつ授業構成は変えているが、共通するカリキュラム構成原理は以下の3点である。

- ① 自分たちが学んできた歴史教育を相対化する(授業観の相対化)
- ② 実際の教科書や授業実践から新課程の科目の特徴を捉える
- ③ 授業類型を踏まえて授業をつくる(理論編⇒実践編)

表3 「地理・歴史科教育法」(歴史) のカリキュラム構成

2022 年度 (新課程初年度)		2025 年度 (新課程 4 年目)	
1	高等学校地理歴史科の創設の背景	1	「歴史総合」って何だ？
2	高等学校歴史教育の目標と内容	2	高等学校歴史教育の目標と内容
3	地理歴史科教育の基本的性格と課題	3	地理歴史科の教師に求められる資質・能力
4	E.H. カー『歴史とは何か』を読む	4	E.H. カー『歴史とは何か』を読む
5	高等学校の歴史授業実践	5	「歴史総合」の構造と共通テストからのメッセージ
6	高等学校歴史教育の指導と評価	6	「歴史総合」の実践事例の分析①
7	新科目「歴史総合」の構造	7	「歴史総合」の実践事例の分析②
8	「歴史総合」の年間計画	8	「歴史総合」の単元構想(グループ)
9	「歴史総合」の単元構想	9	「歴史総合」の本時指導案作成(個人)
10	「歴史総合」の本時指導案構想	10	「歴史総合」の模擬授業・評価と改善
11	「歴史総合」の本時指導案作成	11	高等学校地歴科の探究科目の特質(世界史探究・日本史探究を中心に)
12	「歴史総合」の模擬授業	12	高校地理歴史科の探究科目の教材研究(個人)
13	高等学校地理歴史科の探究科目の特質	13	高校地理歴史科の探究科目の単元構想(世界史探究・日本史探究を中心に)(個人)

14	高等学校地理歴史科探究科目の単元構成	14	高校地理歴史科の探究科目の単元開発
15	地理歴史科の教師に求められる資質・能力	15	高校地理歴史科の探究科目の模擬授業・評価と改善

(網掛けの回は教師の説明が中心の講義)

① カリキュラム構成原理 1 「自分たちが学んできた歴史教育を相対化する」

学生は全員共通テストを経て入学しており、出身高校はいわゆる進学校である。高校の時の世界史や日本史の授業形態について尋ねると、ほぼ全員が「穴埋めプリントを使い、教師が一方的に説明する授業であった」と答える。しかし、社会科教育コースを志望して入学してきただけあって、そのような形態の授業について否定的な意見ばかりでない。教師の博識に尊敬の念を抱き、教師が物語るダイナミックな歴史に魅せられ、細かな年代、人物、事象を覚えることが大好きだったと答える学生も少なくない。しかし、教室にいる生徒たちは、必ずしも自分と同じでないことに学生たちは気づかなければならない。

②カリキュラム構成原理 2 「実際の教科書や授業実践から新課程の科目の特徴を捉える」

新課程の科目の特徴を捉える際、教師が一歩的に説明したり、学生が学習指導要領から読み取ったりするだけでは、それこそ「暗記」によって歴史教員を育成してしまうことになりかねない。そこで学生が教科書を「資料」と捉え、「資料」から何を読み取り、どのように解釈するかという学習活動を教科教育法の授業の中でも取り入れる。これは「学生自身が学ぶこと」と「教師となって生徒に教えること」の同型性を重視するからである。受講生が少ない年にはひとり2種類の「歴史総合」の教科書を、多い年には「歴史総合」「日本史探究」「世界史探究」のいずれかの教科書をひとり一冊手に取って、自分たちが（おそらく、くたくたになるまで）使っていた教科書との違いを自ら発見することは、①の自分たちが学んできた歴史教育の相対化にもつながるだろう。図1は「歴史総合」教科書を読んだ学生から出された意見である。

「歴史総合」の教科書を読み、自分たちが学んできた歴史とどこが違うかを発見する

- ・資料集みたい⇒写真や図が多い(本文の量が少ない)
- ・コラムが多い(戦後の日本とドイツの歴史認識の違い)
- ・日本史と世界史の融合と思っていたが、世界史が多い気がする⇒世界の中の日本
- ・学んできた歴史は通史になっていたが、近代以降が中心、日本史Aと似ている
- ・各時代で文化史をやっていたが、文化史が少ない
- ・時代で細かく分かれていない⇒テーマ史的(琉球と蝦夷地)
- ・宗教の話が多い⇒現代の宗教の様子(宗教問題を後で扱うため)
- ・全部のページに豆知識(小学生に説明するような)
- ・ページごとにQマーク(ページごとに問いがある)
- ・リンク(世界と日本、歴史と現代)
- ・アクティブ(歴史を資料から考える)⇒コンピテンシー重視
- ・国民意識・国家意識(近代)が公民のよう

図1 第1回授業で学生から出された意見(2023年度の授業スライド)

授業実践については、新課程初年度である2022年度は書籍や論文として公開されたものはまだまだ少なかった。そこで筆者が実際に参観したり、実践報告を聞いたりした授業の指導案や資料を、授業者の了解を得て使用して模擬授業を行うことで、学生は生徒の立場に身をおき新科目を実感できるようにした。図2は筆者の模擬授業の定番である妙見健太郎先生(兵庫県立東播工業高校)の歴史総合の「A歴史の扉」の「チョコレートと歴史と私」の模擬授業を行った際の講義ワークシートの一部である¹。なお、本授業は高大連携歴史教育研究会の教材共有サイトでも公開されている。

第6回(5月23日)「歴史総合」の実践事例分析

今日の授業のめあて:

- ① 各教科書の特徴の違いを知る
- ② 「歴史総合」の授業を体験して、この授業の目標を推定できる

1【発表】この教科書の特徴はここ!

2【授業体験】「歴史の扉—チョコレートと歴史と私たち」

歴史総合『チョコレートと歴史と私たち』 マニュアルより

(1) 目的 身近なもの(チョコレート)から歴史を考えることで1年間の学習を概観する

(2) 目標 ・チョコレート関係の資料を多様な視点で見る
・チョコレートで近代化・大衆化・グローバル化の意義を感じさせる

3【考えよう】「歴史の扉—チョコレートと歴史と私たち」の分析

- (1) この授業の目標は何だろう
- (2) どんな資料が準備されていただろう
- (3) M先生はどこから資料を見つけてきたのだろう



図2 2023年度第6回「歴史総合」の実践事例分析」のワークシートの一部

¹ 「チョコレートと歴史と私」の授業は、妙見先生も世話役をされている兵庫県高等学校「社会系教科」研究会のオンライン研究会で、先生ご自身による本授業についての報告を筆者は聞いている。

2024 年度は、教職大学院に県立高校の社会科教員が現職派遣で入学してきたため、第5回の講義で「歴史総合」の現場での実際について話題提供してもらった。生徒用のガイダンスプリント（図3）、授業プリント（図4）、パフォーマンス課題の生徒の成果物、定期試験問題等を提示されることで、学生らは単元レベルにとどまらない1年間の「歴史総合」の総体についてのイメージを持つことができた。このように高校時代に旧課程で学んできた大学生を前提に、出来るだけ現場の実際を紹介することを心掛けた。

歴史総合 授業での諸注意
 ようこそ歴史総合講座へ。以下の内容に注意してよりよい学びのある「学び」を深めていきましょう。

1. 講座の目的
 歴史を学び、現代の世界において自らがどう生きるかを考える

2. 授業計画
 前期：「産業革命」「帝国主義」～「第一次世界大戦」
 後期：「第一次世界大戦」～「第二次世界大戦」

3. 授業規律
 よりよい「学び」のためにルール・マナーを大切にしましょう。以下の内容は、授業態度としては不適切です。

① 不買物の使用	② 授業中の私話・飲食
③ 教科書などの準備物不足	④ 何も取り組まない

4. 持ち物
 教科書 「詳説 歴史総合」 ファイル（A4がおすすめ）
 資料集 「新詳 歴史総合」 問題集 「詳説 歴史総合マイノート」

5. 評価の仕方
 観点① 知 識 ・ 理 解：定期考査で評価します。各考査約50%は知識・理解を問います。
 観点② 思考力・判断力・表現力：定期考査（8割）や授業プリント（2割）で評価します。
 観点③ 主体的に学習に取り組む態度：授業プリントや授業への取り組み姿勢で評価します。
 成績は上記観点①～③を総合して評価（成績）に換算します。

6. おわりに
 顔と心を合わせて実りのある授業を行いましょう。
 アインシュタイン
 「教育とは、学校で習ったすべてのことを忘れてしまった後に、自分の中に残るものをいう」
 孔子
 「徳即教」

・年度当初に講座担当で入念な合意形成
 ・打ち合わせた内容
 1年間の軸・テーマ等
 （この年はロシアとウクライナを意識した、「現代を見る鏡」としての歴史総合）

・授業プリントをどうするか
 ・何を成果物としたり、何をもとに成績とするかなどの打ち合わせ

図3 「歴史総合」のガイダンスプリント（左）と大学生向け解説（右）

歴史総合授業デザイン No.1

テーマ	歴史総合への招待
ねらい・目的	・近代化とは何かを考える ・歴史を学ぶことの意味とは何かを考える
教材観	世界で初めての近代化は産業革命である。「産業革命が労働者に何をもたらしたのか、また産業革命の進展が世界（歴史）に何をもたらしたのか」という事を考えることは歴史を学ぶことの意味に通じるのではないだろうか。

流れ
 ① オリエンテーション（約15分）
 本時の授業で主に用いる手法の解説も行う
 1. ドライバース効果（T-P-S 法など）と脳波の話
 2. アイスブレイクの意味
 3. 記憶：若者男女・学生から教授まで10人中、平均2～3点

② Work① 近代化とは何か（45分）
 T-P-S
 発問「近代化は何をもたらすだろうか？」
 Work② ホガースの二つの風刺画
 風刺・諷刺・赤ちゃん etc
 Work③へ

③ おわりに（20分）
 ・紅茶のグラフ等の紹介
 発問「この絵に登場する女性労働者はジン横丁の女性労働者と比べてどう見える？」
 発問②「これまでの3K（きつい・汚い・危険）の仕事は「誰が」担うことになったのだろうか？」
 ・Lite 法⇒KeyQ

Work② 次の資料「ジン横丁」「ピール街」から読み取れることを書き出す

・資料読み取り・比較
 ・史料読み取り・比較
 ・史資料の「活用」

図4 「歴史総合」の授業プリント（左）と大学生向け解説（右）

③ カリキュラム構成原理3「授業類型を踏まえて授業をつくる」

社会科授業には様々な類型があることは、学生が受講済、あるいは受講中の筆者が担当する「初等教科教育法（社会）」や「社会科教育法」（中学社会）関連の授業の中でも触れているため、学生たちはある程度理解していると思われる。「地理・歴史科教育法」では、筆者が担当するようになった2022年度以降、毎年第3回の授業で歴史教育が時代によって異なる目的を求められてきたことを類型化して示している（図5）。その際、戦前の教科書については、国立教育政策研究所の近代教科書デジタルアーカイブ（<https://www.nier.go.jp/library/textbooks/>）から、指定した教科書を「教材」として扱っている。1886（明治19）年に小学校の教科書に検定制度が設けられ以前の歴史教科書である1875（明治8）年発行の『日本畧史』は、初代天皇とされる神武天皇から第百二十二代の今上天皇（明治天皇）までの歴代天皇を網羅的に取り上げ、その業績が箇条書きのような形で叙述されていることを確認し、知識注入の歴史教育であったことを理解する。次に扱う教科書は1921（大正10）年発行の『尋常小學國史（上巻・下巻）』で、「摂関政治」「元寇」「建武の新政」「明治維新」などの歴史事象の記述を学生に分担して読み取らせ、その内容と叙述の特徴について意見交換する。「摂関政治」「元寇」「建武の新政」「明治維新」を選択するのは、思想統制のための歴史教育への傾斜がよく見て取れる歴史事象だからである（例えば、摂関政治にあたる部分の小見出しは「藤原氏の専横」であるし、後醍醐天皇とその忠臣らについては28頁を費し物語られている）。戦後の歴史教育については、指導要領の変遷から説明する。その上で「歴史教育の課題—自明視されていることを改めて問う」の4テーマから毎年、学生らに1つ選ばせクラスを2つに分けてディベートを行っている。

以上のように、歴史教育（歴史教科書）類型化することで、「ねらい（目的）」によって内容（叙述）が変化してきたことを理解し、後半の授業づくりにおいて自分の授業の位置を意識させることを意図したものである。

授業づくりは、新課程初年度の2022年度は、「歴史総合」の「A 歴史の扉」で扱う内容について単元構想から模擬授業まで計4時間を、2024年度以降は「歴史総合」の単元構想から模擬授業まで計3時間、「日本史探究」または「世界史探究」の教材研究から模擬授業まで計4時間を確保した。授業づくりの時間は講義内で扱うにはいささか多く感じられるが、これらの時間を使って個別指導を行っている。

第3回(4月25日) 歴史教育の基本的性格と課題 今日の授業のめあて: ① 歴史教育の基本的性格について理解する ② 歴史教育について自明視されていることについて再考する
1【解説】歴史教育の基本的性格 (1) 知識注入のための歴史教育 (2) 思想統制のための歴史教育 (3) 市民性教育のための歴史教育 (4) 歴史学研究のための歴史教育 (5) 高校地理歴史科における歴史教育 2【ディベート】歴史教育の課題—自明視されていることを改めて問う— (1) 歴史は学校で学ぶ必要がある (2) 高校で自国史を学ばなければならない(日本史の必修化) (3) 歴史は古い順から学ばなければならない (4) 歴史学習は詳しく知れば知るほど理解が深まる 3【文献を読む】 渡部竜也「学習指導要領を生かすも殺すも個々の教師次第」明治図書『社会科教育』No.688,2016, pp.16-19. 森分孝治「社会科の本質—市民的資質教育における科学性—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.74, 1996, pp.60-70.

図5 2023年第3回「歴史教育の基本的性格と課題」のワークシートの内容

5. 3つのカリキュラム構成原理の相互作用

教員養成期における高等教育の学びの「洗い流し」と被教育体験に基づく教育観への回帰が指摘されている²。大坂(2017)は「学習指導案などの成果物だけをもって学生の教科指導の力量を見取ろうとするような評価方法では、学生の社会科観の「洗い流し」を見落とししてしまう危険性がある」と指摘し、その回避の方途として、「教職課程後半期において、教育実習などを通して経験した「危機」を持続させるために、3年次後期から4年次前期にかけて履修できる教科教育系もしくは教育臨床系の選択科目を増設」を提案している。この提案に照らすと、筆者が担当する「地理・歴史科教育法」の授業は、履修できるのが3、4年次であり、先に示した3つのカリキュラム構成原理は「授業づくり」を最終目標として、直線的に深化させていくものではなく、新課程の科目の特徴を捉え、授業類型について学ぶことを通して幾度も自らの被教育体験を相対化していく相互作用をめざしている(図7)。将来、教師になった時にも、自らが受けてきた授業の単純な再生産を回避できるのではないか。

² 大坂遊(2017)「教職課程後半期における教員志望学生の社会科観・授業構成力の形成過程—「洗い流し」はいつどのように起こるのか、あるいは回避されるのか—」学習システム促進研究センター『学習システム研究』第5号, pp.81-102.

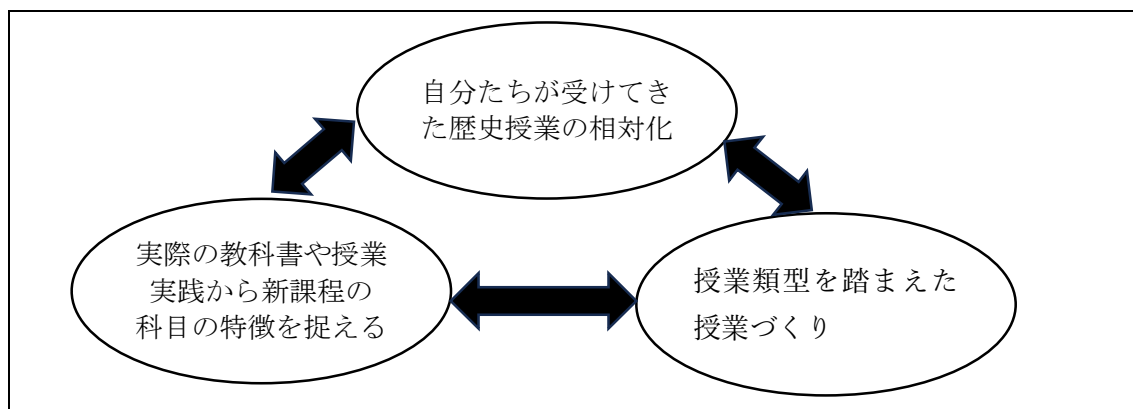


図6 3つのカリキュラム構成原理の相互作用

おわりに

2023年に高大研第5部会で実践報告をさせていただき、さらに今回このような原稿をまとめる機会をいただいたことで、改めて自分の実践を振り返ることができた。振り返ってみて、筆者は「歴史授業のつくり方」ではなく、「何のために歴史を教えなくてはならないのか／学ばなくてはならないのか」について、講義を通して学生と一緒に考えたいと強く思っていることに気づいた。高校で30年以上教えてきた経験からいうと、授業づくりや教材研究のやり方、ましてや授業技術は、よりよい授業をめざしている限り、経験を積む中である程度は上達していく。しかし、「何のために」を自明のものとせず、ねらいを意識したり、問い直したりしながら授業をつくることは、自分自身の歴史への向き合い方を再考するに他ならず、その意味で養成課程においては、教科の指導法に関する科目であれ、教科に関する専門事項に関する科目であれ、講義の中で「何のために」を重視するべきではないかと考える。

例年、E.H.カーの『歴史とはなにか』を読み、レポートをゴールデンウィーク課題とし、連休明けに意見交換をすることになっている。図7は意見交換の記録の一部である。1962年発行のこの本は、筆者自身が大学の教職課程の何かの科目で課題として指定されたものでもある。もはや学生にとっては古典であるものの、高校歴史教育が大きく変わろうとしている今、自分の歴史教育観を問い直す一里塚としてほしいと願っている。

【意見交流】

『歴史とは何か』のどこに歴史教育への示唆を受けたか

○E.H.カーはその歴史を学ぶために歴史だけでなく歴史家も知らなければならぬ対象としている。その理由として、歴史家も歴史として取り扱う事実をその当時で見たわけではないため、どうしても解釈の域を超えない。ということは、歴史家によって事象の捉え方が変わるということになる。

○カーは、「現代のジャーナリストなら誰でも知っている通り、輿論を動かす最も効果的な方法は、都合のよい事実を選択し配列することにある」と述べている。これは、現代の大衆がメディア等の誤った内容に踊らされるということが、歴史研究にも当てはまってしまうことを危惧している。この場合、そのような方法で歴史観を形成すると、誤った偏見や固定観念にとらわれてしまう。つまりこの指摘は、歴史研究への注意書きである。現在、探求学習が導入され、思考力が重視されている状況は、受動的から能動的な学習へと変わっている。よって、この現代の問題を解決する一つの糸口になるかもしれない。

○95ページで私たちは一般化を通して歴史から学ぼうとし、ある一組の事件から得た教訓を他の一組の事件に適用しようとするのが一般化の論点であると述べている。このような考え方は、歴史を学ぶ目的になってくれるものだと思う。



図7 2025年第4回「『歴史とは何か』を読む」の学生のレポートの一部

第 1 2 章

教科の指導法に関する科目（社会科教育学）

——私立開放制の事例（1）——

二井正浩

1. 社会科・地理歴史科の教科教育法でめざすこと

成蹊大学は開放性の教職課程が設置されており，社会科・地理歴史科の教員免許取得を希望する学生は例年 30 ～ 40 名程度である。私が成蹊大学で教科教育法を担当するのは

目標①自らの社会科観，小中高校で体験してきた社会科に対して，批判的に再検討できる。（自分の経験してきた授業への問いかけ。）
目標②単元計画を前提とした授業計画ができること。（多様なタイプの授業論があることを知り，適宜，各々の特長を生かした計画を構想できること。）
目標③ベースとなる授業論として，「説明」の論理に基づいた授業計画，授業実践ができるようになる。
（目標④一般企業でも求められる何か：「伝える力」の獲得？）

【図 1：社会科・地理歴史科の教育法の目標】

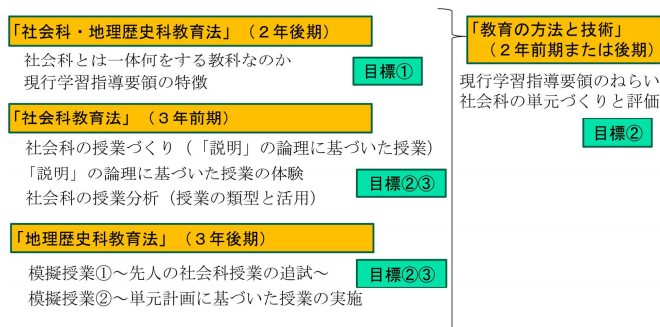
2025 年度で 5 年目となるが，例年，図 1 に示すような目標①～④を設定している。

（なお，本稿は 2024 年度の実践をもとにしている。）

2. 担当科目の構成

社会科・地理歴史科に関連する教科教育法科目で私が担当するのは，

図 2 に示す「社会科・地理歴史科教育法」「社会科教育法」「地理歴史科教育法」「教育の方法と技術」の 4 科目である。それぞれの科目の標準的な履修時期，図 1 の①～③の目



【図 2：担当する教育法関連の科目構成】

標との関連，講義内容の概要は図 2 に示すとおりである。以下，各科目の取組について概観する。（なお，図 3 から図 15 は授業で実際に用いたスライドである。）

3. 「社会科・地理歴史科教育法」

「社会科・地理歴史科教育法」は2年生後期での履修が標準的であり、多くの学生にとって、具体的な教科教育法に接する最初の科目となる。この「社会科・地理歴史科教育法」では、「本来、社会科目¹⁾とは一体何をする科目か」「現行学習指導要領の社会科目は何をする科目か」という二点を中心に考察させ、学生に自身の社会科目観（学生が小中高等学校で体験してきた社会科目）に対して批判的に再検討する姿勢を育てること（目標①）と現行学習指導要領での社会科目の特徴の理解をめざす。

表1は「社会科・地理歴史科教育法」の構成を示したものである。第1回から第6回までの授業では「本来、社会科目とは一体何をする科目か」を扱う。具体的には第1回の授業で「“社会科目ができる”とは、どうなることだと思うか」「生徒に“どうして紫式部を勉強しなければならなかったんですか”と問われたらどう答えるか」などについてのアンケートを行う。第2回の授業ではアンケートの結果を図3のスライドのように整理して、社会科目とは「社会認識形成を通して、市民的資質を育成する」もしくは「市民的資質を育成するために、社会認

【表1：「社会科・地理歴史科教育法」の構成】

- 第1回：オリエンテーション①
～社会科・地理歴史科の授業の何が問題なのか～
- ・履修上の注意
 - ・アンケート
- 第2回：オリエンテーション②
～社会科・地理歴史科の教師として教壇に立つ前に～
- ・アンケート結果をもとに、各自の授業体験等振り返る
 - ・「なぜ紫式部を勉強しなければならないのか」という問いに向き合う
- 第3回：社会科は何をする科目か①
～なぜ社会科が誕生したのか～
- ・アメリカで社会科が誕生した理由を探る
 - ・誕生当時の社会科の性格とその後の変遷を辿る
- 第4回：社会科は何をする科目か②
～なぜ日本に導入されたのか～
- ・戦後、日本に社会科が導入された理由を探る
 - ・戦後、日本に社会科が導入された理由を探る
 - ・昭和22年版学習指導要領(試案)を読む
- 第5回：日本の社会科論①～問題解決学習～
- ・吉田定俊の「水害と市政」と無着成恭のやまびこ学級「学校はどのくらい金がかかるものか」を読み、デューイ、昭和26年版学習指導要領(試案)を手がかりに、問題解決のプロセスを整理する
- 第6回：日本の社会科論②～系統学習～
- ・問題解決学習への批判と、それに代わる系統学習の特徴を整理する
 - ・系統学習の導入が招いた社会科教師の意識の変化を考える
 - ・問題解決学習と系統学習といった二つの社会科の論理の違いを整理する
- 【レポート①】

 - ・「問題解決学習」と「系統学習」の特徴を具体的事例に基づいて説明して下さい。
 - ・「問題解決学習」と「系統学習」のそれぞれに見られる「国民づくり」の考え方の違いについて説明して下さい。(2000～3000字)
- 第7回：現在の学習指導要領①
～平成29・30年版学習指導要領はどのようにして生まれたか～
- ・現行学習指導要領のめざす資質・能力について確認する（「教育の技術と方法」の振り返り）
 - ・「平成28年中央教育審議会答申（概要）」を読む
- 第8回：現在の学習指導要領②
～現行(平成29年告示)中学校社会科の学習指導要領～
- ・自分が中学生の時の学習指導要領と現行学習指導要領の違いを確認する
 - ・「平成29年版中学校社会科学習指導要領」を読む
- 第9回：現在の学習指導要領③
～現行(平成30年告示)高等学校地理歴史科の学習指導要領～
- ・自分が高校生の時の学習指導要領と現行学習指導要領の違いを確認する
 - ・「平成30年版高等学校地理歴史科学習指導要領」を読む
- 第10回：現在の学習指導要領④
～地理歴史科「歴史総合」のめざすもの～
- ・「歴史総合」の成立に関わる課題意識と科目としての特徴について理解する

識形成を行う」教科である²ことを明確にし、また図4のスライドのような整理で、生徒は「なぜその内容を学ばなければならないか」、教師も「なぜその内容を教えなければならないか」といった学びの意味や意義（レリバンス）が互いに不明瞭な授業が常態化している実態に気づかせる。これらは、教科教育法の諸科目の実質的なスタートにあたる「社会科・地理歴史科教育法」の最初の段階で、学生に「自らの社会科観やこれまで小中高等学校で体験してきた社会科目に対する批判的検討」へのモチベーションを高めることを意図している。

その後、第3回の授業では約110年前にアメリカ合衆国で社会科が誕生した経緯、第4回の授業では、第二次世界大戦後の教育改革の柱として日本に社会科が導入された経緯を説明し、本来の社会科目の意図が「市民づくり」にあったこと、特に日本の社会科は戦前の教育の反省をもとに「民主的な国民づくり」にあったことを理解させる。そして、第5回の授業で吉田定俊の「水害と市政」³無着成恭の「山びこ学級」⁴を事例に、問

- ・「歴史総合」の単元づくりについて
（「教育の技術と方法」の振り返り）

第11回：現在の学習指導要領⑤

～現行（平成30年告示）高等学校公民科の学習指導要領～

- ・自分が高校生の時の学習指導要領と現行学習指導要領の違いを確認する
- ・「平成30年版高等学校公民科学習指導要領」を読む

【レポート②】

- ・平成29年中学校学習指導要領社会科および平成30年高等学校学習指導要領地理歴史科・公民科から分野または科目を二つ選び、それぞれが平成28年12月の中央教育審議会答申の趣旨ををどう反映しているかについて分かりやすく論じて下さい。（2000～3000字）

第12回：レポート①の自己評価・相互評価

第13回：レポート②の自己評価・相互評価

第14回：講義のまとめ

～「社会科・地理歴史科教育法をふりかえる～

(7)「社会科ができる」とは、どうなることだと思うか。

社会認識

- ・社会の知識教養が深まる。社会常識をつける。
- ・社会科の知識を十分に身につけている
- ・社会に対して興味関心を持っている
- ・テストで点数が取れる
- ・一般教養の獲得 記憶のやり方を知っている
- ・教科書に書いてあることを理解できる
- ・流れなどが自分の中で把握できる
- ・国の政治や経済状況の基本を理解できるようになる
- ・世界には何があるのか、また歴史的にどのようなことがあったか理解している
- ・日本人としての教養として自国の文化や成り立ちを理解している
- ・国内外の社会が、どのような経緯で現在に至るのかを知っている
- ・知識と思考を両立して成り立たせることができる
- ・社会の出来事を理由や流れも含めて説明できる
- ・起こった事象に対してなぜを考えて理解できる

市民的資質・公民的資質

- ・現代の課題や問題点を考えることができる
- ・過去の教訓を現在に活かせるようになること
- ・社会への洞察ができるようになり、将来社会へ貢献できること
- ・世の中の事象を調べて意見を他者に発信できる
- ・現代社会で活用し、実生活で役立たせることができる

回答を二つのグループに分けてみましょう。
(境界線をどこに引きますか?)

社会科とは、社会認識形成を通して、市民的資質を育成する
or
市民的資質を育成するために、社会認識形成を行う

【図3：第2回 オリエンテーション②のスライド(7)】

(8)「どうして今日、紫式部を勉強しなければならなかったんですか」と問われたら？

- ①一般的な常識、知らないと恥ずかしい。教養だ。古典にも役立つ。
 - ・掛け算の学習と同じで、同等の文化レベルにいる人々と意思疎通をはかるには当たり前のことや当たり前前に知っている必要があると思います。それが紫式部を勉強する理由です。
 - ・知識は教養となり、教養は人の人格へと繋がる。そして人格は周囲の人の関わりになる。深い知識を多く身につけたい。いつか役立つ日が必ず来るから。
 - ・高校で古文を扱う際に必要な知識だから。
 - ・歴史を学ぶ上で知っていることは将来役に立つ。
 - ・紫式部が後世に影響を与えた重要人物だから。
- ②入試（テスト）に出るから。
 - ・入試で出題される可能性はあるよ。
 - ・最低限の常識が無いと成績に影響して、自分のやりたい職業や進路が実現しなくなる可能性があるよ。
- ③歴史的人物は生き方から学ぶことが多いから。
 - ・様々な人間の生き様を知ることまた、歴史の勉強なんだ。自分がもし、同じ立場にいたらどうするか、先人から学ぶことが自分にもつながるよ。
 - ・古典文学を知ること、現代をどのように生きるか私たちのヒントになる過去の人物の生き方を知り、意識することだよ。
 - ・紫式部など偉人からは教訓を学び実生活や社会生活に生かすため。
- ④その他
 - ・学習指導要領で定められているから。
 - ・勉強の意義を見出したいのであれば、他人から聞くのではなく自分で見つけるべきだ。
 - ・なんでだと思ってる聞いてみます。
 - ・そこから学ぶことで好きなことが見つかるかもしれないから。

あなたが生徒だったら、これらの説明(1～3)にどう反論しますか？本日中午にFormsに回答して下さい。



<https://forms.office.com/r/TnUJ5rZey13>

【図4：第2回 オリエンテーション②のスライド(8)】

題解決学習のプロセスと特徴について考察させ、「問題解決のできる民主主義社会の担い手」を育てるための論理について理解させる。第6回の授業では問題解決学習への批判と学習指導要領の系統学習化を説明し、問題解決学習と系統学習の論理の違いを整理する。ここでは、問題解決学習から系統学習への移行によって、教師の授業づくりの姿勢が、社

会科の目標を実現するための授業内容と授業方法の両面にわたる開発意識から、行政的に定められた授業内容をいかに上手に生徒に伝えるかという授業方法の工夫へと狭まっていたことについても言及し、このことが学びの意味や意義（レリバンス）が不明瞭な授業の常態化の一因になっていないかについて学生に考察させる。

第7回から第11回までの授業では、系統学習の流れをくむ現行（平成29・30年告示）の学習指導要領の特徴を、学生自身が小中高等学校で学んできた旧学習指導要領と比較する視点から整理する。第7回の授業では、「教育の方法と技術」で既習となっている現行学習指導要領の資質・能力の三本柱の成立過程について振り返り、現行学習指導要領の設計図ともいえる「平成28年度中央教育審議会答申（概要）」の内容を確認させる。第8回の授業では、現行の中学校社会科学学習指導要領を学生自身が学んできた旧学習指導要領と比較させ、その違いを確認させ、中教審答申がどのように反映しているか考察させる。第9回の授業では、現行の高等学校地理歴史科学学習指導要領を学生自身が学んできた旧学習指導要領と比較させ、その違いを確認させ、中教審答申がどのように反映しているか考察させる。第10回の授業では、現行の高等学校地理歴史科学学習指導要領の中でも、特に着目すべき「歴史総合」の成立の経緯とこれまでの歴史教育にない特質（非通史化・テーマ史化）について説明⁵し、同時に「教育の方法と技術」で既習している「歴史総合」の単元づくりも振り返る。第11回の授業では、地理歴史科とも関連の深い公民科の現行の学習指導要領について、学生自身が学んできた旧学習指導要領と比較させ、その違いを確認させ、中教審答申がどのように反映しているか考察させる。

第12回、第13回の授業では、それぞれレポート①、レポート②について自己評価を行わせ、その後グループを作って相互評価を行わせる。（実際は自習等の課題作業として、休講時などで取り組ませる場合が多い。）第14回の授業では「社会科・地理歴史科教育法」全体の振り返りをさせる。

4. 「社会科教育法」

「社会科教育法」は3年生前期での履修が標準的であり、授業づくりの基本形として「“説明”の論理に基づいた授業」について理解させ、実践を試みる（目標③）。また、異なる論理に基づいた社会科目の授業を紹介し、分析させて、各々の教育的な意味や意義

を考察させる。これらを通して、学生自身がこれまで小中高等学校で受けてきた社会科目の授業イメージを相対化させ、批判的に検討できるようにする（目標②）と同時に、学生が教師になった後、教育内容や生徒の状況に応じて柔軟な授業づくりの工夫もできるようにする。表2は「社会科教育法」の構成を示したものである。

第1回から第8回までの授業では、
「“説明”の論理に基づいた授業」の構築プロセスについて理解させ、実践させる。具体的には第1回の授業で「社会科・地理歴史科教育法」で取り組んだ“どうして紫式部を勉強しなければならないのか”という問いに再度向き合わせ、授業の意義や意味についての考察を振り返らせる。第2回の授業では、「教育の方法と技術」で取り組んだ単元計画の作成を振り返らせながら、指導案作成の階層性と順序性、指導案に求められる条件等について確認させる。また、中学校社会科歴史的分野の「禁教と貿易統制の強化」の教科書記述を紹介し、自由に指導案の作成を行わせる。第3回の授業からは、実際に「禁教と貿易統制の強化」の教科書記述をベースに「説明」の論理に基づいた授業の指導案を作成する。ここ

【表2：「社会科教育法」の構成】

第1回：オリエンテーション

～どんな授業を作りたいのか～

- ・「社会科・地理歴史科」との接続
「なぜ紫式部を勉強しなければならないのか」
という問いに再度向き合う
- ・履修上の注意、アンケート

第2回：学習指導案とは何か

～指導案の階層性・順序性と書式～

- ・指導案の階層性と順序性について理解する
（「教育の方法と技術」の振り返り）
- ・指導案に求められる条件について理解する
- ・教科書記述「禁教と貿易統制の強化」の指導案を自分なりに作成してみる

第3回：教科書をベースに授業を作ってみる①

～「説明」の論理に基づく社会科か～

- ・教科書記述「禁教と貿易統制の強化」から知識の構造
- ・問いの構造を作成する（事実と説明・解釈・理論の分離）
- ・知識の構造と問いの構造から指導案を構成する

第4回：教科書をベースに授業を作ってみる②

～「説明」の論理に基づく社会科の発展性～

- ・事実の工夫、解釈の工夫等を通じた授業改善の視点について、「知る」「分かる」といった認識論、「説明・解釈・理論」の構築性に基づいて発展的に理解する
- ・資料・史料に求められる条件について考える

【レポート①】

授業で作成した「禁教と貿易統制の強化」を中学校で実施することを想定し、授業で使用する資料・史料を用意して下さい。

第5回：「説明」の論理に基づいた授業の実践①

～指導案と共に授業を視聴等してみよう～

- ・次の実践等をもとにして、「説明」の論理に基づいた授業のイメージをつかむ。
別府実践「土一揆」（教授書&一部 VTR）
二井実践「髭の中世と近世」（VTR）
「お札の顔と私たち」 (<http://history-lesson-site.com/04-prologue/04-demonstration/04-01/04-01-01/>)

第6回：「禁教と貿易統制の強化」を授業しよう①

- ・グループによる資料の検討・グループで指導案を完成、分担して練習

で言う「説明」の論理に基づく授業とは、生徒が授業を通して説明を自らが構築する授業であり、教師が生徒に「説明」を述べ

る際の論理ではない。教師が生徒に問いかけ、生徒が史資料から事実を知り、説明を発見できるように構成する授業である⁶。この授業は、①教科書等の説明を「事実」と「説明・解釈・理論」に分離(図5,図6)、②分離した「事実」と

「説明・解釈・理論」の対応関係を「知識の構造」として整理(図7)、③「知識の構造」に示された「事実」と「説明・解釈・理論」を生徒から引き出すための

「問い」を設定し、「問いの構造」として整理(図8)、④「問い」から「知識」に生徒をたどり着かせるための「史資料」を収集し、「問いの構造」と「知識の構造」「史資料」の対応関係を指導案に明示(図9)、といった四つのプロセスで構築されることを理解させる。第4回

の授業では「説明」の論理に基づいた授業を支える認識論(「知る」と「分かる」の関係性(図10)、「説明・解釈・理論」の構築性など)について説明する。また、授業で使用する史資料の妥当性の条件について学生に考察させ、授業で作成した「禁教と貿易統制の強化」で使用する史資料を学生各自に収集させる(レポート①)。第5回の授業では、実際に

第7・8回:「禁教と貿易統制の強化」を授業しよう②
～「禁教と貿易統制の強化」の模擬授業～

- ・グループ内で分担して模擬授業実施
(1回の授業で3グループ程度実施)

※録画し、学生にフィードバック

第9回: 色々な社会科①

～「事実(what・when・who・where・how)」にこだわった社会科～

- ・加藤公明「賀曾利貝塚の犬」、有田和正「三人の頭」の視聴を行い、「何のために(目標)」「何を(内容)」「どのように(方法)」構成しているか考える

第10回: 色々な社会科②

～「説明: why・how」にこだわった社会科～

- ・二井正浩「髭の中世と近世」、別府陽子「土一揆」の振り返り、平井英徳「モンゴル帝国の謎」の視聴を行い、「何のために(目標)」「何を(内容)」「どのように(方法)」構成しているかについて考える

第11回: 色々な社会科③

～「判断: which」にこだわった社会科～

- ・樋口雅夫「外国人労働者問題」、吉田正生「ゴミ処理工場」などの指導案をもとに、「何のために(目標)」「何を(内容)」「どのように(方法)」構成しているかについて考える

第12回: 授業の分析

～何のために(目標)、何を(内容)、どのように(方法)～

- ・例として、授業の6類型を紹介し、各類型の特徴とそのような授業で育つ生徒像をイメージする
- ・「教育の技術と方法」をふりかえり、単元構成において、様々な授業形態の実施が求められることを考える

第13回: 教育技術の功罪～教育技術について～

- ・教師に求められる「授業力」とはどのようなものか考える
- ・社会科目の教員にはどのような責任があるのか考える

【レポート②】

- ・「禁教と貿易統制の強化」の授業を行った経験をもとに(自己の授業録画データを観察しながら)、生徒にもっと考えさせる授業をするにはどのような工夫や配慮をすれば良かったと思うかについて考え、整理して下さい。(1000字程度)
- ・社会科教師に求められる「授業力」にはどのようなものがあるか。(1000～2000字)

第14回: 講義のまとめ ～「社会科教育法」をふりかえる～

家康は、①貿易の利益のために、②キリスト教を黙認していたが、③その間にキリスト教の信者が増え、全国に広まった。

家康は、④キリスト教徒が団結して一向一揆のような勢力になることをおそれていたので、⑤1612(慶長17)年に禁教令を出して、キリスト教徒を迫害した。

また、⑥幕府は、西国の大名たちが貿易によって経済力を強めることを喜ばなかったので、⑦朱印船を派遣する大名はいなくなり、⑧大名の領内に外国船が来ることも禁止された。

いっぽう、オランダは、⑨日本との貿易を独占するために、⑩貿易上の競争相手であるポルトガル人やスペイン人が、布教によって領土をうばう野心があるなどと密告した。

⑪1635(寛永12)年、3代将軍家光は、日本船が外国に行くことも、海外に住む日本人が帰国することも禁止した。⑫日本人が海外でキリスト教徒になったり、外国から日本のキリスト教徒へ援助が行われることを防ごうとしたのである。



【図5:「禁教と貿易統制の強化」の教科書記述】

「説明」の論理に基づいた授業の事例として、二井がかつて実践した「髭の中世と近世」⁷⁾、別府陽子の「土一揆」⁸⁾などの授業録画を視聴させ、具体的な授業イメージを獲得させる。第6回の授業では、学生を5～6人程度のグループに分け、各グループごとにメンバーの収集した史資料の適否を検討させ、取捨選択させて最善の史資料を用いた指導案を完成させる。そして、グループ内で「禁教と貿易統制の強化」の模擬授業の練習をさせる。第7回と第8回の授業では、各グループのメンバーで分担して「禁教と貿易統制の強化」の模擬授業を行う。学生は各グループの模擬授業を受けるので、数回（6回程度）同じ授業を経験することになるが、その経験を通じて、どのような史資料が考えやすいか、どのような問いかけ方、どのような間の取り方が良いか、などについて体験を通して気づくことになる。また、第2回で各自が自分なりに作成した指導案との比較もさせる。（なお、模擬授業は録画して授業者に配付し、授業を振り返らせて、レポート②の考察・整理を行わせる。）

第9回から第12回までの授業では、異なる論理に基づいた社会科目の授業をいくつか紹介し、「何のために(目標)」 「何を(内容)」 「どのように(方法)」構成しているかについて分析させ、各々の

◎青線と赤線の違いは何だろうか？ 10分間話し合ってみよう。

説明・解釈・理論

①貿易の利益のために

④キリスト教徒が団結して一向一揆のような勢力になることをおそれていた

⑥幕府は、西国の人名たちが貿易によって経済力を強めることを喜ばなかった

オランダは、⑨日本との貿易を独占するため

⑫日本人が海外でキリスト教徒になったり、外国から日本のキリスト教徒へ援助が行われることを防ぎようとした

事実

②キリスト教を黙認していた

③その間にキリスト教の信者が増え、全国に広まった

⑤1612（慶長17）年に禁教令を出して、キリスト教徒を迫害した

⑦朱印船を派遣する大名はいなくなり

⑧大名の領内に外国船が来ることも禁止された

⑩貿易上の競争相手であるポルトガル人やスペイン人が、布教によって領土をうばう野心があるなどと密告した

⑪1635（寛永12）年、3代将軍家光は、日本船が外国に行くことも、海外に住む日本人が帰国することも禁止した

抽象：見えないもの **具体：見えるもの**

【図6：「説明・解釈・理論」と「事実」の分離】

表1：教科書記述における「事実」と「説明・解釈・理論」の構造

	【 説明・解釈・理論 】	【 事実 】
★幕府への抵抗勢力の拡大を回避し、外国の介入を招かないために、禁教と貿易統制を強化し、幕府を安定させようとした。	①貿易の利益のために	②キリスト教を黙認していた
	④一揆のような勢力になることをおそれていた	③その間にキリスト教の信者が増え、全国に広まった
	⑥幕府は、西国の大名たちが貿易によって経済力を強めることを喜ばなかった	⑤1612（慶長17）年に禁教令を出して、キリスト教徒を迫害した
		⑦朱印船を派遣する大名はいなくなり
【執筆者の解釈・説明・理論】		⑧大名の領内に外国船が来ることも禁止された

【図7：「説明・解釈・理論」と「事実」の構造】

表2：教科書記述に基づいた問いの構造

ステップ3	ステップ2	ステップ1
★なぜ、江戸幕府は外国との貿易の利益を犠牲にしてでも、禁教と貿易統制を強化しなければならなかったのか	I なぜ家康はキリスト教の広がりを黙認していたのか？	a 家康は当初、キリスト教に対してどのような対応をしたのか？
	II なぜ家康はキリスト教徒を迫害するようになったのか？	b その間に、キリスト教徒はどのような対応をしたのか？
	III なぜ幕府は、大名たちが外国と貿易を行うことをやめさせたのか？	c 家康は、1612年にどのような命令を出したのか？（キリスト教徒にどのような対応をしたのか？）
		d 朱印船の東南アジアでの貿易はどのような状態だったのか？
		e 幕府は朱印船の貿易にどのような対応をしたのか？
		f 幕府は大名の外国との貿易にどのような対応をしたのか？

【図8：「問い」の構造】

◎指導案の作成

・単元名：禁教と貿易統制の強化

・本時の目標

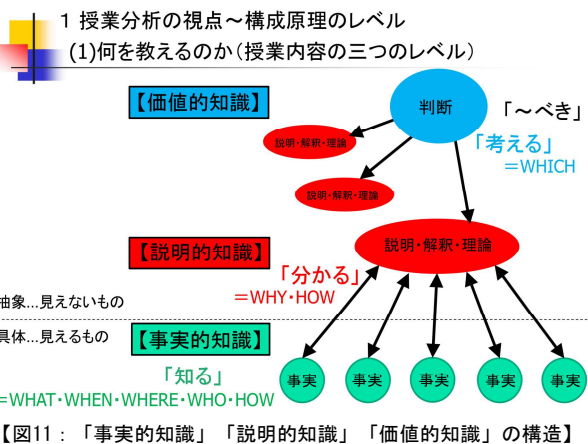
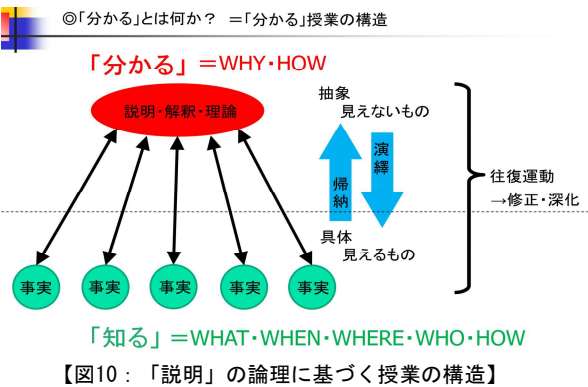
幕府への抵抗勢力の拡大を回避し、外国の介入を招かないために、禁教と貿易統制を強化し、幕府を安定させようとしたことを説明（理解）させる。

・本時の展開：

	教師の発問・指示	資料等	生徒の予想される回答、期待される認識
導入			
展開	a 家康は当初、キリスト教に対してどのような対応をしたのか？	A	②キリスト教を黙認していた
	b その間に、キリスト教徒はどのような対応をしたのか？	B	③その間にキリスト教の信者が増え、全国に広まった
	I なぜ家康はキリスト教の広がりを黙認していたのか？	②③より	①貿易の利益のために(黙認した)

【図9：指導案の構造】

教育的な意味や意義について考察させる。第9回の授業では、加藤公明「賀曾利貝塚の犬」^{*9}、有田和正「三人の頭（一寸法師の授業）」^{*10}の授業の録画を視聴させ、これらを「事実(what/where/when/what/how)にこだわった授業」として分析させる。第10回の授業では、第5回の授業で視聴した二井の「髭の中世と近世」、別府陽子「土一揆」の授業を振り返らせ、さらに平井英徳「モンゴル帝国の謎」^{*11}の授業の録画を視聴させて、これらを「説明(why/how)にこだわった授業」として分析させる。第11回の授業では、今西祐行作「一つの花」^{*12}を使った歴史授業、樋口雅夫「外国人労働者問題」^{*13}、吉田正生「どこに作ろう新しい清掃工場」^{*14}の指導案をもとに、「判断(which)にこだわった授業」として分析させる。そして、第12回の授業では、授業分析の枠組みを、授業の内容知として「事実的知識」「説明的知識」「価値的知識」(図11)、授業の方法として「知識注入」「知識探求」を設定し、6類型の授業パターン^{*15}を提案し、学生に第9回から第11回の授業で分析した授業をこの枠組みで分類させる。この時、生徒が模擬授業を行った「禁教と貿易統制の強化」も分類させる。そして、授業者はなぜそのような内容と方法を選択して授業を行ったのか(何が目的だったの



(4) これまでの授業事例を分類して見よう

	事実的知識	説明的知識	価値的知識
知識注入	【事実的知識注入型】 (例示は不要ではないでしょうか)	【説明的知識注入型】 (例示は不要ではないでしょうか)	【価値的知識注入型】 「一つの花」
知識探求	【事実的知識探求型】 加藤公明 「賀曾利貝塚の犬」 有田和正 「一寸法師」	【説明的知識探求型】 別府陽子 「土一揆と徳政」 平井英徳 「モンゴル帝国の謎」 「禁教と貿易統制の強化」	【価値的知識探求型】 樋口雅夫 「外国人労働者問題」 吉田正生 「ゴミ処理工場」

【図12: 授業の類型化】

「社会科(Social studies)＝簡単に社会化(Socialization)しない子どもを育てる

(5) 何のために教えるのか～各類型の特色～
＝ どのような子ども が育つか、育てたいのか

	事実的知識	説明的知識	価値的知識
知識注入	【事実的知識注入型】 ・教え込み、暗記科目 ・信じる子ども、批判できない子ども ・効率的	【説明的知識注入型】 ・教え込み、暗記科目 ・信じる子ども、批判できない子ども ・効率的	【価値的知識注入型】 ・教え込み、お説教 ・信じる子ども、批判できない子ども ・思想教育 ・効率的
知識探求	【事実的知識探求型】 ・非効率的 ・探求の過程の習得 ・批判的な子ども、信じ込まない子ども	【説明的知識探求型】 ・非効率的 ・探求の過程の習得 ・批判的な子ども、信じ込まない子ども	【価値的知識探求型】 ・非効率的 ・探求の過程の習得 ・批判的な子ども、信じ込まない子ども ・自分の判断を形成できる子ども

【図13: 「説明・解釈・理論」と「事実」の構造】

か)，そして各類型の授業が各々どのような子どもを育てることになるのかを、グループに分かれて話しあわせ、その結果を整理する（図13）。ここでは、学生が教壇に立つようになった時、教室の子どもの成長を考えつつ、授業の目標・内容・方法を選択し、最も適切な授業パターンを選び取ることができるような授業づくりの柔軟性と計画性を身につけてもらいたいという希望、さらには、入職後に自分の授業が通用しない生徒たちに出会っても、心が折れない、そして粘り強く授業の改善に取り組む術を身につけてもらいたいという希望を込めている。

第13回の授業では、ここまでの「社会科教育法」での考察を俯瞰し、教育技術に偏る授業づくりの発想の危険性について考えさせると同時に、社会科目を担当する教師は生徒の成長、生徒の人生に対して、どのような責任を負っているかについて学生に話しあわせる（図14）。そして、第14回の授業では「社会科教育法」の講義全体の振り返りをさせる。

5. 「地理歴史科教育法」

「地理歴史科教育法」は3年生後期での履修が標準的であり、多くの学生にとっては教科教育法に関する最後の科目となる。この「地理歴史科教育法」では、「社会科教育法」「社会科・地理歴史科教育法」「教育の技術と方法」での学びをもとに、実際に各学生に模擬授業を行わせる（目標②③）。具体的には、履修人数と授業回数から、各学生には2回程度の模擬授業を行わせるが、1回目は社会科教育の授業づくりに関する実践書^{*16}に掲載されている先人の実践事例を追試させ、2回目には各自にオリジナルな授業を行わせる。各模擬授業は全体で50分だが、①単元計画の説明、②授業計画の説明、③模擬授業、④質疑応答、⑤二井からのコメント、の順に進行するので、実際の「③模擬授業」

3 社会科教師に求められるもの



・教育技術も大事かもしれないが、子どもの成長に対する
原理的理解がなければ諸刃の剣

・目的に応じて、授業の内容・方法をバランス良くコーディネートする計画性

【図14：授業づくりに求められるもの】

第1・2回：オリエンテーション

・「社会科・地理歴史科」「教育の方法と技術」との接続
指導案の階層性と順序性、単元計画と授業計画の関係の確認

・模擬授業の進め方の説明 ※1人50分、各自2回程度実施

〈事前〉

・単元計画と
授業計画を
二井に送付

〈当日〉

①単元計画の説明
②授業計画の説明
③模擬授業
④質疑応答
⑤二井のコメント

〈事後〉

生徒役はアンケート
二井は授業録画データ
→授業者はアンケート整理と
気付き等のレポート提出

・模擬授業順番決め（くじ）

・履修上の注意

今期から1回目は図書等に掲載された先人の先行事例を追試し、
2回目はオリジナルな授業を行う。

第3回～第14回：模擬授業実施

【図15：模擬授業実施案内】

は 40 分程度になる。この時、授業者でない学生には生徒役を演じさせ、模擬授業後に気づき等（「自分が受けたような授業であったかどうか」などについてのアンケートを提出させる。二井は授業の録画を行い、授業の録画データと学生からのアンケートのまとめを授業者に後に提供する。授業者には、録画データを視聴させ、アンケート結果を参考にさせながら、授業の反省および改善点をレポートとして二井に提出させる。

1 回目の実践書をもとにした先人の授業の追試は、学生にとって貴重な経験になったと同時に、良い授業に実際に触れ、多様な授業のあり方に気づき、他者の授業に学ぼうとする姿勢が培えたのではないかと感じている。

6. 「教育の方法と技術」

「教育の方法と技術」は標準的に 2 年生前期または後期で履修し、主に「評価（観点別学習評価）をどう行うか」「社会科目の単元をどのように計画・実施するか」という二つのテーマを中心に考察させる（目標②）。これらの内容は「社会科・地理歴史科教育法」「社会科教育法」「地理歴史科教育法」でも随所で振り返りの材料にもなっている。表 3 は「教育の方法と技術」の構成を示したも

【表 3：「教育の方法と技術」の構成】

- 第 1 回：オリエンテーション①
- ・履修上の注意，アンケート
- 第 2 回：オリエンテーション②
- ～なぜ「評価」が必要なのか～
- ・アンケート結果をもとに，自らの「評価」体験等を振り返る
 - ・なぜ「評価」が必要なのか，という問いに向き合う
- 第 3 回：学力とは何か
- ～学校で培うべき資質・能力とは何か～
- ・日本および諸外国の教育改革における資質・能力目標の動向を理解する
 - ・現行学習指導要領の目指す資質・能力の三つの柱を理解する
- 第 4 回：資質・能力の三つの柱と観点別評価①
- ～観点別評価とペーパーテストの限界～
- ・高校入試における社会科問題で問われている資質・能力を考える
 - ・ペーパーテストの限界について理解する
- 第 5 回：資質・能力の三つの柱と観点別評価②
- ～「思考・判断・表現」「主体的に学習する態度」の評価～
- ・国立教育政策研究所『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』の総説を読む
 - ・教育評価における「客観性」と「妥当性」を考える
- 第 6 回：学習指導要領をベースにした単元づくりと観点別評価① ～国立教育政策研究所の提案～
- ・「社会科・地理歴史科教育法」を振り返り，学習指導要領の構成を確認する
 - ・国立教育政策研究所『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』の事例を読む
 - ・国立教育政策研究所『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』における評価を組み込んだ単元づくりを理解する
- 第 7 回：学習指導要領をベースにした単元づくりと観点別評価② ～単元を作ってみよう～
- ・国立教育政策研究所『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』における評価を組み込んだ単元づくりを参考に，自分なりに単元計画と評価計画を作成する

【レポート①】

あらかじめ用意されたフォーマットを利用し，自分なりに単元計画と評価計画を作成して下さい。

のである。第1回から第7回までの授業では「評価（観点別学習評価）をどう行うか」について考えさせる。具体的には**第1回**の授業で「中高校生の頃、あなたにとって学習評価（通知表）は何の役に立ちましたか」「教師になったら、教科学習において、生徒の何をどのように評価しようと思いますか」などのアンケートを行う。**第2回**の授業では「なぜ“評価”が必要なのか」という問いに向き合わせ、「子どもは評価されるものを身につけようとする」という大原則から、目標とする学力は必ず評価しなければなら

第8回：観点別評価の手法①

～「パフォーマンス課題評価」～

- ・「パフォーマンス課題評価」の考え方、およびシナリオ作成のプロセスについて理解する

第9回：パフォーマンス課題を組み込んだ単元づくりと観点別評価計画の作成

- ・レポート①で作成した単元計画と評価計画を「パフォーマンス課題」を組み込んだプランに変更し、期待するパフォーマンスの事例を作成する

第10・11・12回：パフォーマンスしてみよう

- ・第9回で作成した単元計画・評価計画をもとにしたパフォーマンスを発表する。

【レポート②】

パフォーマンス課題を組み込んだ単元計画と評価計画を完成させ、具体的なパフォーマンス例を作成して下さい。

第13回：観点別評価の手法②

～「ポートフォリオ評価」「個人内評価」など～

- ・「ポートフォリオ評価」「個人内評価」などについて理解する

第14回：講義のまとめ

～「教育の方法と技術」をふりかえる～

ないし、適切に評価されなければ身につかないこと、さらには、評価は「結果」ではなく「手段」でもあることなどに気づかせる。**第3回**の授業では、現行学習指導要領において目標とする学力、つまり「学びに向かう力・人間性等」「思考力・判断力・表現力等」「知識・技能」といった三つの資質・能力が設定された経緯を国際的な動向と国立教育政策研究所の取組^{*17}をふまえて理解させる。**第4回**の授業では、高等学校の入試問題を事例に、三つの資質・能力がペーパーテストで十分に評価できるかどうか検討し、「学びに向かう力」「思考力・判断力・表現力等」の評価にはそれぞれ限界があることに気づかせる。**第5回**の授業では、国立教育政策研究所の『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』^{*18}の総則を参考に「学びに向かう力」や「思考力・判断力・表現力」を評価するための基本的な流れを確認させ、ペーパーテスト以外の評価方法の必要性和単元計画の重要性に気づかせる。また、学習評価における「客観性」の課題と「妥当性」の意義についても考察させる。**第6回**の授業では、国立教育政策研究所の『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』に示された事例を読ませ、評価を組み込んだ単元づくりが不可欠であることを理解させる。**第7回**の授業では、各学生に、どの社会科目のどの単元で行うかを自由に決めさせ、評価規準の設定、単元計画・評価計画の作成を行わせる。この作業は授業時間には収まらないので、完成させたものをレポート①として提出させる。

第8回から第13回までの授業では、「社会科目の単元をどのように計画し、実施するか」について考察させる（目標②）。ここでは、パフォーマンス課題評価について紹介し、実際にパフォーマンス課題評価を組み込んだ単元を設計させる。まず第8回の授業では、パフォーマンス課題評価の考え方、およびパフォーマンスのシナリオ作成、パフォーマンス課題評価を組み込んだ単元設計について理解させる。第9回の授業では、第7回およびレポート①で作成した単元計画・評価計画にパフォーマンス課題評価を組み込む作業を行わせる。さらに実際に生徒に期待するパフォーマンスを作成させる。第10回から第12回の授業では、各自で作成したパフォーマンス課題評価を組み込んだ単元計画・評価計画、および作成したパフォーマンスの発表会を行う。この時の発表での自らの気づきや学生間での意見や感想、二井のコメントなどをもとに、レポート②としてパフォーマンス課題評価を組み込んだ単元計画・評価計画、およびパフォーマンスを完成させ、提出させる。第13回の授業では、その他の評価として「ポートフォリオ評価」「個人内評価」について理解させる。そして、第14回の授業では「教育の方法と技術」の全体の振り返りをさせる。

7. おわりに

高大連携の視点からは、教育実習（または教師として入職後）で大学での教科教育の学びの「洗い出し」が生じることが大きな課題として取り上げられている。深刻な課題であり、自戒の意味も込めて、洗い流されない指導ができるように試行錯誤しつつ努めなければならないと思っている。現状では、学生に自身の社会科目観（学生が小中高等学校で体験してきた社会科目の実践）の問題点に気づかせて、批判的に再検討させるような場面を要所要所に設けたり、学生が「自分もこのような授業を是非できるようになりたい」と思うような先人の魅力的な授業にできるだけ数多くふれるように配慮している。また、模擬授業の際も、互いの授業から批判的に学ぶ経験（自分が受けたような授業であったか）を重視している。その他、実習後の事後指導も重要だと考えている。現状では、事後指導の授業は教科ごとではなく、教科を越えた編成になっている。これはこれで良い点もあるが、教科教育の観点からは改善の余地があるかもしれない。

拙稿では、今年度で五年目という経験の浅い私の実践を紹介したが、先生方には改善点等のご指導を仰げればと思っている。

【註】

- *1 本稿では、社会認識教科である社会科・地理歴史科・公民科を総称して社会科目と略称する。
- *2 社会科目の目標は、社会認識教育学会では「社会認識形成を通して、市民的資質を育成する」と整理される。また、渡部竜也は「市民的資質を育成するために、社会認識形成を行う」（<http://sswatanabe.web.fc2.com/ss.html> 2025年7月9日確認）と論じている。
- *3 吉田定俊「単元“水害と市政”の検討」『カリキュラム研究』1951年12月 pp.41-47。
- *4 第一班報告「学校はどのくらい金がかかるものか」無着成恭『山びこ学校』（岩波文庫、1995年）pp.160-172。
- *5 二井「高等学校地理歴史科“歴史総合”とカリキュラムマネジメントー歴史学習と“私たち”」社会系教科教育学会編『社会系教科教育学研究のブレイクスルー理論と実践の往還を目指してー』（風間書房、2019年）pp.56-66、二井「“歴史総合”の新設とレリバンス論の必然性」二井編著『レリバンスの視点からの歴史教育改革論ー日・米・英・独の事例研究ー』（風間書房、2022年）pp.3-29、二井「探求的な問いにもとづく単元デザイン」（東京学芸大学高校探求プロジェクトオンラインセミナー、2025年5月11日、<https://researchmap.jp/m.nii/presentations/50142538> 2025年7月9日確認）などに詳しい。
- *6 二井「社会科教材研究と教科書活用の方法ー社会科教育法ー」星村平和監修・原田智仁編著『社会科教育へのアプローチ』（現代教育社、2002年）pp.85-90、二井「“説明”の方法に基づく社会科」原田智仁編著『社会科教育のルネサンスー実践知を求めてー』（保育出版社2016年／教育情報出版2020年）pp.42-45。「説明」の論理に基いた授業は、森分孝治の理論探求学習、岩田一彦の概念探究学習の論理が基盤となっている。
- *7 二井・原田智仁・宇都宮明子「高校地歴科歴史授業実践からの理論化」社会系教科教育学会編『社会系教科教育研究のアプローチー授業実践のフロムとフォー』（学事出版、2010年）pp.112-125。
- *8 原田智仁・別府陽子「社会史研究に基づく歴史授業構成（Ⅲ）ー集合心性に着目した「土一揆」の授業構成と実践分析ー」『兵庫教育大学研究紀要、第2分冊、言語系教育・社会系教育・芸術系教育』（1993年）pp.157-171。
- *9 NHK総合「わくわく授業ーわたしの教え方“貝塚の犬の謎を追え！ー加藤公明先生の日本史”」（2003年6月12日放送）、加藤公明『わくわく論争！考える日本史授業』（地歴社、1991年）pp.17-35。
- *10 第8回21世紀の社会科を考える会 社会科フォーラム in 岐阜（1997年6月7日）での有田和正「三人の頭ー一寸法師のモデルは誰か？ー」の公開授業記録（二井による録画）を使用。
- *11 NHK総合「わくわく授業ーわたしの教え方“歴史の謎”に自力で迫れー平井英徳先生の世界史」（2006年7月9日）。
- *12 「一つの花」は小学校四年生の国語教材として知られる（<https://www.youtube.com/watch?v=1iFJv19FNrk> 2025年7月9日確認）。
- *13 片上宗二『オープンエンド化による社会科授業の創造』（明治図書、1995年、pp.152-155）に樋口雅夫氏の授業が紹介されている。
- *14 吉田正生『Let's do 社会科！ その現在と未来』（文教大学出版事業部、2014年、pp.185-195）の「どこに作ろう、新しい清掃工場」をもとにした。
- *15 類型については、森分孝治および中村哲の社会科類型論が基盤となっている。
- *16 学生には、原田智仁『中学校新学習指導要領 社会の授業づくり』（明治図書、2018年）、土屋武志編著『見方考え方を育てる中学歴史授業モデル』（明治図書、2019年）、

原田智仁編著『高校社会「歴史総合」の授業を創る』（明治図書，2019年），草原和博・大坂遊編著『学びの意味を追究した中学校地理の単元デザイン』（明治図書，2021年），草原和博・渡邊巧編著『学びの意味を追究した中学校歴史の単元デザイン』（明治図書，2021年），梅津正美編著『中学校歴史授業プラン』（明治図書，2022年），石井英真・高木優『中学校社会科』（図書文化，2023年），梅津正美・永田成文編著『主体的・対話的で深い学びをつくる365日の全授業 中学校社会地理的分野』（明治図書，2023年），梅津正美・山内敏男編著『主体的・対話的で深い学びをつくる365日の全授業 中学校社会歴史的分野』（明治図書，2023年），吉水裕也『PBL的社会科単元構成による中学地理の授業デザイン』（明治図書，2023年）などを紹介し，これらの図書から模擬授業で実施する授業を選択させた。

- *17 国立教育政策研究所『平成24年度プロジェクト研究調査研究報告書 教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』2013年。<https://nier.repo.nii.ac.jp/records/471>（2025年7月9日確認）からもダウンロードできる。
- *18 市販もされているが，<https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidousiryoku.html>（2025年7月9日確認）からも入手できる。

第 13 章

教科の指導法に関する科目（社会科教育学）

——私学開放制の事例（1）——

宮本英征

1. はじめに

本研究の目的は、開発した社会科・地理歴史科指導法の年間カリキュラムを、「省察（reflection）」を視点にして分析し、本カリキュラムの構成原理を明らかにすることである。

教師教育の研究と実践において、「省察」は重要な論理となっている。ドナルド・ショーンの省察的実践家や教師の専門的力量形成といった概念では、教師の専門性の中核として「省察」を論じる。一方で、「省察」は実践現場を重視するため、研究対象が教職大学院や現職の教員となることが多く、大学の教員養成段階では、「省察」行為の自己目的化や思いつきの試行など形式化する問題などが指摘されている。実際、社会科の教師教育に目を向けると、これまで、教育内容の開発に焦点が当てられ、「省察」については十分に取り上げられていない。また、その対象も教職大学院や現職の教員に留まっている。

そこで、本研究では、本学3年生に実施するために開発した社会科・地理歴史科指導法の年間カリキュラムを「省察」を視点に分析し、カリキュラムの構成原理を明らかにする。そして、教員養成段階における「省察」の働きやその可能性について論じたい。

2. 社会科・地理歴史科指導法Ⅰ・Ⅱの年間カリキュラムの分析

開発した社会科・地理歴史科指導法Ⅰ・Ⅱの年間カリキュラムを示したものが表1である。社会科・地理歴史科指導法Ⅰは春学期15回、社会科・地理歴史科指導法Ⅱは秋学期15回で実施する。社会科・地理歴史科指導法Ⅰは第1回から第8回において、学生は中学校学習指導要領を踏まえて中学校歴史的分野の授業開発・実践を行う。授業では、最初に教師から紹介された学習指導案の形式（目標・概略案・細案・板書計画）を踏まえ、中学歴史単元「鎌倉幕府の成立と執権政治（以後、鎌倉幕府）」の学習指導案（目標・概略案）を作成する。

次に、中学校学習指導要領社会（歴史）の目標・内容・方法の特色や細案・板書計画の作成方法を理解し、自分の学習指導案を繰り返し精緻化し完成させる。そして、代表者が中学歴史単元「鎌倉幕府」の模擬授業を行う。学生は実践者の授業とその後の検討会を踏まえ、自身の学習指導案を修正し完成版として提出する。

授業開発・実践の省察として、最初に学生は単元「鎌倉幕府」の学習指導案を作成することで、既存の授業観を明示化する。そして、中学校学習指導要領社会（歴史）の特色を踏まえ、自身の授業案を相対化・批判して改善する。また、模擬授業を実践し、あるいは観察し、相互に検討し合うことで、自己・他者の授業（案）を踏まえ、再度自身の授業案を相対化・批判して改善する。この結果、自分自身で学習指導要領を踏まえ、授業をより良いものへ再構成できるという主体性を育むことができる。

社会科・地理歴史科指導法Ⅰ第9回から第15回において、学生は地理学専門書（専門科学）を踏まえて中学校地理的分野の授業開発・実践を行う。授業では最初に地理単元「交通網の整備と人々の生活の変化（以後、交通網）」の学習指導案を作成する。その後、教科書、教師用指導書、資料集、地図帳とともに地理学専門書（新書・論文）等を活用して、中学地理単元「交通網」の学習指導案の作成に取り組むことを意識する。次に、中学校学習指導要領社会科（地理）の目標・内容・方法の特色や細案・板書計画の作成方法を理解し、自身の学習指導案を繰り返し精緻化し完成させる。そして、代表者が中学地理単元「交通網」の模擬授業を行う。学生は実践者の授業とその後の検討会を踏まえ、自身の学習指導案を修正し、完成版として提出する。

授業開発・実践の省察として、最初に学生は地理単元「交通網」の学習指導案を作成することで、既存の授業観を明示化する。そして、中学校学習指導要領社会（地理）の特色を踏まえ、自身の授業案を相対化・批判して改善する。次に、学習指導要領とともに地理学（専門科学）を踏まえ、自身の授業案を相対化・批判化して繰り返し改善する。そして、模擬授業を実践し、あるいは観察し、相互に検討し合うことで、自己・他者の授業（案）を踏まえ、再度自身の授業案を相対化・批判して改善する。この結果、自分自身で学習指導要領と専門科学を結び付け、授業をより良いものへ再構成できるという主体性を育む。

社会科・地理歴史科指導法Ⅱ第1回から第7回において、学生は社会科教育・歴史教育における教育方法を取得する。授業の最初に中学歴史単元「信長・秀吉による全国統一（以降、信長）」の目標・概略案を作成する。そして、社会科教育・歴史教育における教育方法として、活動主義、理解主義、説明主義、構成主義、意思決定、構築主義の論理を取得し、高校

歴史単元の授業案を分析する。さらに各教育方法、専門科学、学習指導要領を踏まえて、自身の作成した中学歴史単元「信長」を修正したり発展させたりする。最後に、社会科教育・歴史教育における教育方法を、社会科教育論と認識論を視点にして類型化し、各教育方法が育成する公民的資質（市民的資質）の違いを明確化する。そして、教育方法を踏まえた教材研究・授業開発について、中間アンケート3に意見を述べる。

授業開発・実践の省察として、最初に学生は中学歴史単元「信長」の学習指導案を作成することで、既存の授業観の明示化しつつ、学習指導要領・教師用指導書を批判的考察する。次に、社会科教育における教育方法、専門科学、学習指導要領に基づく授業改善と授業開発の実際を経験し、その有用性を検討する。そして、教育方法を類型化し、公民的資質（市民的資質）育成の点から各教育方法を反省する。最後に、教育方法を踏まえた教材研究・授業開発について批判的に意見を述べる。この結果、自分自身で学習指導要領・専門科学・教育方法を批判的に結び付け、授業をより良いものへ再構成できるという主体性を育む。

社会科・地理歴史科指導法Ⅱ第8回から第15回において、学生は学習指導要領・専門科学・教育方法を踏まえて、高校歴史・地理の授業開発・実践を行う。授業の最初に歴史総合、地理総合、世界史探究、日本史探究、地理探究のいずれかの科目を選択し、目標・概略案を作成する。次に、高校学習指導要領地理歴史の歴史総合、地理総合、世界史探究、日本史探究、地理探究の目標・内容・方法の特色を理解する。学習指導要領の特色とともに、専門科学や教育方法を活用し、選択科目の学習指導案を繰り返し精緻化し完成させる。代表者が選択した科目の模擬授業を行う。学生は実践者の授業とその後の検討会を踏まえ、自身の学習指導案を修正し完成版として提出する。最後に、事後アンケートにおいて、1年間の教材研究・授業開発の結果、十分な授業を実践できたかなどについて意見を述べる。

授業開発・実践の省察として、最初に学生は高校歴史・地理に対する既存の授業観の明示化する。次に、学習指導要領・専門科学・教育方法を踏まえて、自身の指導案を相対化・批判して繰り返し改善する。そして、模擬授業を実践し、あるいは観察し、相互に検討し合うことで、自己・他者の授業（案）を踏まえ、再度自身の授業案を相対化・批判して改善する。最後に、学習指導要領・専門科学・教育方法を活用する難しさを自覚する。この結果、自分自身で社会科教育学を学び続けることで、学習指導要領・専門科学・教育方法を批判的に結び付け、授業をより良いものへ再構成できるという主体性を育む。

まとめると、社会科・地理歴史科指導法Ⅰ・Ⅱの年間カリキュラムの特色は次のように示すことができる。

- (1)社会科・地理歴史科指導法Ⅰ・Ⅱは、通年４部構成である。
- (2)その通年４部構成は、学生が既存の授業観を相対化し、入れ子構造的に学習指導要領・専門科学・教育方法を踏まえて、開発・実践した自他の授業を省察できるようにする。
- (3)学生は、授業をより良いものへ構成・再構成しようとする主体性を４つの段階で漸進・上昇させる。

表１ 社会科・地理歴史科指導法Ⅰ・Ⅱの年間カリキュラム（筆者作成）

回	授業題目	内容	省察	主体性
1	社会科・地理歴史科指導法Ⅰ 中学校歴史的分野の授業開発・実践①ー学習指導案とはー	①事前アンケート実施②教師が学習指導案（目標・概略案・細案・板書計画）を紹介する。③学生が中学歴史単元「鎌倉幕府」の成立と執権政治（以後、鎌倉幕府）」の学習指導案（目標・概略案）を作成する。	○単元「鎌倉幕府」の成立と執権政治」に対する既存の授業観の明示化	【第1段階】自分自身で学習指導要領を踏まえ、授業をより良いものへ再構成できるという主体性を育む。
2	中学校歴史的分野の授業開発・実践②ー中学校学習指導要領社会科（歴史）の目標ー	①教師が中学校学習指導要領社会科（歴史）の目標を説明する。	○中学校学習指導要領社会科歴史の特色を踏まえ、自身の授業案を相対・批判・改善。	
3	中学校歴史的分野の授業開発・実践③ー中学校学習指導要領社会科（歴史）の内容・方法ー	①教師が中学校学習指導要領社会科（歴史）の内容・方法を説明する。②学生が中学歴史単元「鎌倉幕府」の目標・概略案を精緻化する。		
4	中学校歴史的分野の授業開発・実践④ー学習指導案（細案）ー	①教師が史資料を読み解く場面の細案化の方法を説明する。②学生は中学歴史単元「鎌倉幕府」の学習指導案（細案）を作成する。		
5	中学校歴史的分野の授業開発・実践⑤ー板書計画の作成ー	①学生は中学校歴史単元「鎌倉幕府」の板書計画（プリント）を作成してくる。②学生は小学校教科書の「鎌倉幕府」の板書計画を作成する。教師が作成した板書計画と比較検討する。③学生は自分の中学校歴史単元「鎌倉幕府」の板書計画をより良いものへ発展させる。		
6	中学校歴史的分野の授業開発・実践⑥ー学習指導案の完成ー	①学生は中学歴史単元「鎌倉幕府」の学習指導案を完成する。		
7	中学校歴史的分野の授業開発・実践⑦ー中学校歴史単元「鎌倉幕府」の模擬授業（前半）ー	①代表者が中学歴史単元「鎌倉幕府」の前半25分の模擬授業を行う。②学生は実践者の授業とその後の検討会を踏まえ、自身の学習指導案を修正し完成版として提出する。	○自己・他者の授業（案）を踏まえ、再度自身の授業案を相対・批判・改善	
8	中学校歴史的分野の授業開発・実践⑧ー中学校歴史単元「鎌倉幕府」の模擬授業（後半）	①代表者が中学歴史単元「鎌倉幕府」の後半（25分）の模擬授業を行う。②学生は実践者の授業とその後の検討会を踏まえ、自身の学習指導案を修正する。③学生は、中間アンケート1において、学習指導要領を踏まえた教材研究・授業開発について意見を述べる。		
9	中学校地理的分野の授業開発・実践①ー中学校学習指導要領社会科（地理）の特色	①教師が中学地理単元「交通網の整備と人々の生活の変化（以後、交通網）」の学習指導案作成を課題として提示し、教科書、教師用指	○中学校学習指導要領社会科（地理）の特色	

	会科（地理）の目標・内容（世界地理）・方法	導書、資料集、地図帳とともに地理学専門書（新書・論文）等を活用することを強調する。②学生は中学地理単元「交通網」の学習指導案（目標・概略案）を作成する。③教師が中学校学習指導要領社会科（地理）の目標・内容（世界地理）・方法を説明する。	を踏まえ、自身の授業案を相対・批判・改善	で学習指導要領と専門科学を結び付け、授業をより良いものへ再構成できるという主体性を育む。
10	中学校地理的分野の授業開発・実践②－中学校学習指導要領社会科（地理）の目標と内容（日本地理）－	①教師が中学校学習指導要領社会科（地理）の目標・内容（日本地理）・方法を説明する。②学生が中学地理単元「交通網」の学習指導案（目標・概略案）を作成する。		
11	中学校地理的分野の授業開発・実践③－学習指導案（細案）－	①教師が地理教科書の図版（写真）の細案化の方法について、専門書（新書・論文）を踏まえて説明する。②学生が中学地理単元「交通網」の学習指導案（細案・板書計画）を作成する。	○中学校学習指導要領社会科（地理）と地理学（専門科学）を踏まえ、自身の授業案を相対・批判・改善	
12	中学校地理的分野の授業開発・実践④－教材研究の方法－	①教師が教材研究における概説書、新聞、インターネットの活用方法を紹介する。②学生は、教師により紹介された教材を、中学地理単元「交通網」に活用する方法を検討する。		
13	中学校地理的分野の授業開発・実践⑤－学習指導案の完成－	①学生は中学地理単元「交通網」の学習指導案を完成する。		
14	中学校地理的分野の授業開発・実践⑥－地理単元「交通網」の模擬授業（前半）－	①代表者が中学地理単元「交通網」の前半25分の模擬授業を行う。②学生は実践者の授業とその後の検討会を踏まえ、自身の学習指導案を修正する。	○自己・他者の授業（案）を踏まえ、再度自身の授業案を相対・批判・改善	
15	中学校地理的分野の授業開発・実践⑦－地理単元「交通網」の模擬授業（後半）－	①代表者が中学地理単元「交通網」の後半（25分）の模擬授業を行う。②学生は実践者の授業とその後の検討会を踏まえ、自身の学習指導案を修正し、完成版として提出する。③学生は、中間アンケート2において、専門書（新書・論文）を踏まえた教材研究・授業開発について意見を述べる。		
1	社会科・地理歴史科指導法Ⅱ 社会科教育における教育方法①－活動主義型社会科－	①学生は中学歴史単元「信長・秀吉による全国統一（以降、信長）」の目標・概略案を作成する。②教師は教師用指導書にみられる活動主義的な授業を実践し、問題点を学生に検討させる。	○中学歴史単元に対する既存の授業観の明示化 ○学習指導要領・教師用指導書の批判的考察	【第3段階】自分自身で学習指導要領・専門科学・教育方法を批判的に結び付け、授業をより良いものへ再構成できるという主体性を育む。
2	社会科教育における教育方法②－理解主義型社会科－	①教師は、理解主義型社会科とその公民的資質の特徴を説明する。②学生は、中学歴史単元「信長」を、織田信長に対する人々の思いを共感的追体験的理解する授業へ改善する。③学生は、『『つまずきから授業を変える！高校歴史「PDCA」授業&評価プラン（以降、高校歴史「PDCAJ」』の授業を選択し、理解主義社会科として分析する。	社会科教育における教育方法、専門科学に基づく授業改善と授業開発の探究	
3	社会科教育における教育方法③－説明主義型社会科－	①教師は、説明主義型社会科とその公民的資質の特徴を説明する。②学生は、中学歴史単元を、全国統一を進めることができた理由や要因を説明する授業へ改善する。③学生は、『高校歴史「PDCAJ」』の授業を選択		

		し、説明主義社会科として分析する。		
4	社会科教育における教育方法④－構成主義型社会科－	①教師は、構成主義型社会科とその公民的資質の特徴を説明する。②学生は、中学歴史単元「信長」を、信長の異なる解釈を踏まえ、信長による全国統一の真偽について議論する授業へ改善する。③学生は、『高校歴史「PDCA」』の授業を選択し、構成主義社会科として分析する。		
5	社会科教育における教育方法⑤－意思決定型社会科－	①教師は、意思決定型社会科とその公民的資質の特徴を説明する。②学生は、中学歴史単元「田中正造へのメッセージ」(峯明秀, 1999)を事例として検討し、その特徴を説明する。③学生は、『高校歴史「PDCA」』の授業を選択し、意思決定型社会科として分析する。④学生は中学歴史単元「信長」を意思決定型社会科へ改善するアイデアを話し合う。		
6	社会科教育における教育方法⑥－構築主義型社会科－	①教師は、構築主義型社会科とその公民的資質の特徴を説明する。②学生は、世界史探究単元「自由について考える」(宮本英征, 2022)を事例として検討し、その特徴を説明する。③学生は、『高校歴史「PDCA」』の授業を選択し、構築主義型社会科として分析する。④中学歴史単元「信長」を構築主義型社会科へ改善するアイデアを話し合う。		
7	社会科教育における教育方法⑦－社会科教育における教育方法の類型化－	①教師は、社会科教育における教育方法を類型化し、その特徴を説明する。②学生は、中間アンケート3において、社会科の教育方法を踏まえた教材研究・授業開発について意見を述べる。	○公民的資質(市民的資質)を視点にした教育方法の類型化と批判的な検討	
8	高校地理歴史科の授業開発・実践①－歴史総合の特色－	①学生は歴史総合、地理総合、世界史探究、日本史探究、地理探究のいずれかの科目を選択し、目標・概略案を作成する。②教師は歴史総合の特色を説明する。	○高校歴史地理単元における既存の授業観の明示化。	【第4段階】自分自身で社会科教育を学び続けることで、学習指導要領・専門科学・教育方法を批判的に結び付け、授業をより良いものへ再構成できる、という主体性を育む。
9	高校地理歴史科の授業開発・実践②－地理総合の特色－	①教師は歴史総合の授業を紹介し分析させる。②教師は地理総合の特色を説明し、授業を紹介する。③学生は選択した科目の学習指導案を改善する。	○学習指導要領・専門科学・教育方法を踏まえて、自身の指導案を相対・批判・改善	
10	高校地理歴史科の授業開発・実践③－世界史探究の特色－	①教師は世界史探究の特色を説明し、授業を紹介する。②学生は選択した科目の学習指導案を改善する		
11	高校地理歴史科の授業開発・実践④－日本史探究の特色－	①教師は日本史探究の特色を説明し、授業を紹介する。②学生は選択した科目の学習指導案を改善する		
12	高校地理歴史科の授業開発・実践⑤－地理探究の特色－	①教師は地理探究の特色を説明し、授業を紹介する。②学生は選択した科目の学習指導案を改善する		
13	高校地理歴史科の授業開発・実践⑥－歴史総合・地理総合の模擬授業－	①代表者が歴史総合・地理総合の模擬授業(各25分)を行う。②学生は実践者の授業とその後の検討会を踏まえ、自身の学習指導案を修正する。	○自己・他者の授業(案)を踏まえ、再度自身の授業案を相対・批判・改善	
14	高校地理歴史科の授業開発・実践⑦－世界史探究・日本史探究の模擬授業－	①代表者が世界史探究・日本史探究の模擬授業(各25分)を行う。②学生は実践者の授業とその後の検討会を踏まえ、自身の学習指導案を修正する。		

15	高校地理歴史科の授業開発・実践⑧ ー地理探究の模擬授業ー	①代表者が地理探究の模擬授業(25分×2名)を行う。②学生は実践者の授業とその後の検討会を踏まえ、自身の学習指導案を修正し、完成版として提出する。③学生は、事後アンケートにおいて、1年間の教材研究・授業開発の方法について意見を述べる。	○学習指導要領・専門科学・教育方法を活用する難しさの自覚	
----	---------------------------------	---	------------------------------	--

3. 本カリキュラムの構成原理ー省察構造と学びへの主体性

本カリキュラムは4つの段階で授業開発・実践への学びの主体性を構築している。学びの主体性を構築するために行っているのが、学生が初等・中等教育段階で培ってきた社会科地理歴史科に対する既存の授業観を省察し、自分がより良い授業を開発・実践するという授業観への変革である。そのため、指導法Ⅰ第1回で中学歴史単元、指導法Ⅰ第9回で中学地理単元、指導法Ⅱ第1回で中学歴史単元、指導法Ⅱ第8回で高校歴史・地理の単元を対象に自由に授業を構想させ、既存の授業観を繰り返し明示化させる。そして、中学校学習指導要領社会(歴史・地理)や高等学校学習指導要領地理歴史が共通してコンピテンシーを重視して公民としての資質・能力を育成しようとする新しさを理解し、自分の持っていた授業観を相対化・批判し、改善へと向かう。この時により良い授業開発・実践への学びの主体性は成長する。次に、学習指導要領だけでなく専門科学を活用することで、教科書内容の知識量を増やすだけに留まらず、教科書内容が科学的客観的なものではなく、様々な論点で深く読み解けることに気が付く。そうすることで、自分の持っていた授業観を相対化・批判し、改善へと向かう。この時により良い授業開発・実践への学びの主体性はさらに成長する。次に社会科の教育方法を理解し、自分の授業観を当てはめたり、新しい教育方法の有効性実践性を検討したりする。また、教育方法を類型化することでそのメリット・デメリットや公民的資質(市民的資質)育成の違いを把握する。さらに、新しい教育方法の可能性にも視野を広げる。学生は、学習指導要領・専門科学・教育方法を結び付け、既存の授業観を相対化・批判し、自分自身の授業観を再構築していく。この時により良い授業開発・実践への学びの主体性は最も成長する。最後に、高校歴史・地理の単元を開発・実践する中で、これまで学習してきた社会科教育学の成果を結び付けることの難しさを自覚する。学生は社会科・地理歴史科指導法を学んだ後も、あるいは、大学卒業後に教職に就いた後も社会科教育学の論理を学び続けるという主体性を構築する。

この結果、本カリキュラムの省察は、省察構造として構造化し、学びへの主体性との関係

を図1のように示すことができる。学生のもつ既存の授業観を学習指導要領，専門科学，教育方法で繰り返し省察（相対化・批判化）し，新しく学ぼうとする主体性を重層的に拡張させる。そうすることで，自分がより良い授業を開発・実践するという授業観への変革に向かう。

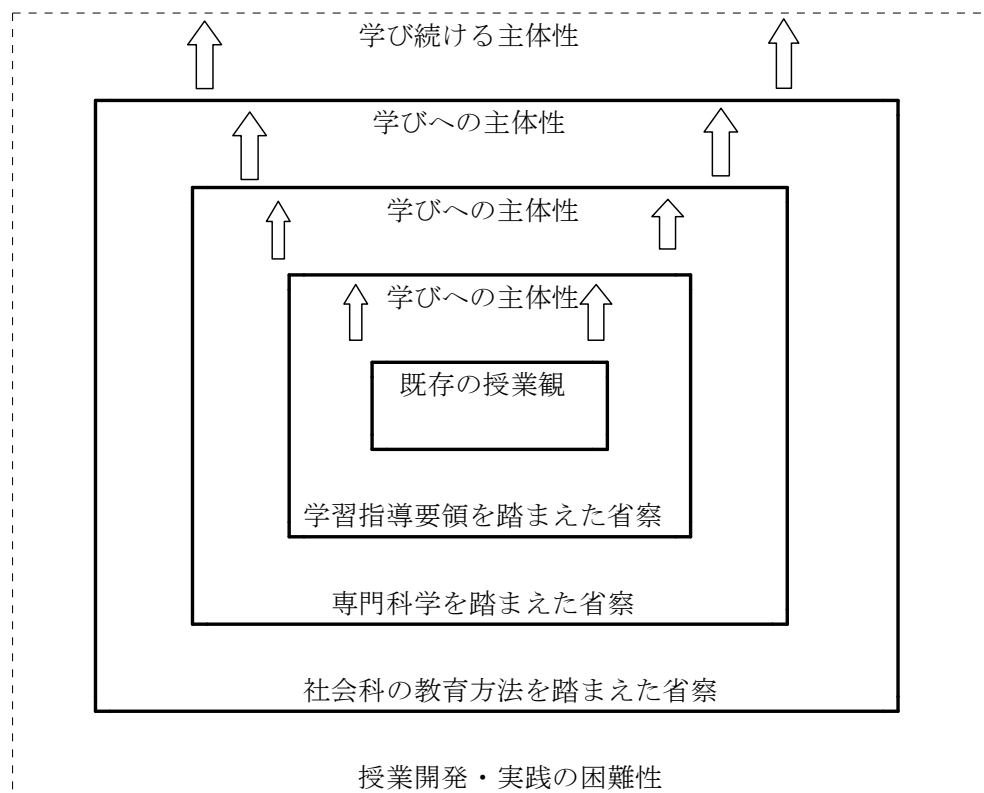


図1 本カリキュラムの省察構造と学びへの主体性

4. おわりに

開発した社会科・地理歴史科指導法Ⅰ・Ⅱの年間カリキュラムは，学生の既存の授業観を省察（相対化・批判）し，自分がより良い授業を開発・実践するという授業観への変革を迫っている。そして，実施する省察は省察構造として構造化することが可能であり，学びの主体性とともに，本カリキュラムの構成原理になっていることを明らかにした。

一方で，省察や主体性は，学生の内面を扱う論理である。そのため，学生はどのような授業観をもともと持っているのか，その授業観を相対化・批判できたのか，重層的・拡張的

な学びの主体性の実際など授業を受けた学生の実態を調査する必要がある。本カリキュラムでは、事前アンケート、3回の中間アンケート、事後アンケートを組み込んでいる。今後はアンケートの調査から、授業開発・実践を対象にする学びの主体性と、自分がより良い授業を開発・実践するという授業観への変革の実際について明らかにしたい。また、「省察」を学生の内面への影響に焦点化して論じた。「省察」は、その機能の多角化について論じられるようになってきている。本カリキュラムにおける「省察」は学びへ主体性への働きだけでなく、他の働きをしているのか、あるいは、省察に他の働きを加えることでカリキュラムの構成は変化するのかなど、今後、本カリキュラムにおける「省察」について、問い直していく必要があると考えている。

【参考文献】

- ・池野範男「日本の教科教育研究者とは何をどのようにする人のことか:教科教育学と教師教育」『日本教科教育学会誌』36(4), 95-102, 2014
- ・奥村尚「社会科教育における「省察」の概念分析：民主主義に基づく「省察」の概念的枠組みの提案」全国社会科教育学会編『社会科研究』(101), 25-36, 2024
- ・日本社会科教育学会編『教科専門性をはぐくむ教師教育』東信堂, 2022
- ・山崎準二, 高野和子, 浜田博文編『「省察」を問い直す：教員養成の理論と実践の検討』学文社, 2024

第14章

教科に関する専門的事項に関する科目（歴史学・外国史）

——国立人文系学部の事例——

池上 大祐

はじめに

大学のあらゆる形態の授業（講義、演習、実験など）は、研究（実証）の過程を示すための場として、「学問の自由」のもとで研究テーマに応じた個々の教員の問題関心と裁量に委ねられることは大前提であり、少しも揺らがない。しかし、教員養成課程という文脈に歴史学専門教育はどこまで応えてきたかは、今一度振り返る必要がある。小嶋茂稔は、1970年代の時点で「とにかく教えておけば、あとは学生たちが自分の内部において統合し、教師としての力量をもってくれるにちがいない」という「予定調和論」、「他の分野でどうしているかは知らないが、わたしが教えられるのはこのところだけだ」という「なわばり無責任論」を批判してきた横須賀薫の見解を示しながら、「歴史系教員は自らの教育活動が教員養成に「直接」関わっていることに深く「自覚」すべき」であると強調する（小嶋、2023年）

グローバルヒストリー論の隆盛を背景に、高校新設科目の「歴史総合（以下、「高校歴史総合」と表記）」や「世界史／日本史探究」の教材になるコンテンツの充実化が図られている一方で、高等教育において、歴史学者自身が大学における歴史学講義の在り方を問い直す、いうなれば「講義実践研究」の蓄積は「教科教育学」という学問体系に支えられてきた初等・中等教育機関を想定した授業実践研究の膨大な積み重ねと比べると、不足しているといわざるをえない。この点については藤波潔も、大学における歴史教育の方法論や実践研究が低調傾向にあると指摘するとともに、現状の大学の教員養成の在り方では、「高校歴史総合」の担当教員に求められる資質の向上と能力の育成（資料活用能力、問いの構造化を思考できる力など）を鍛えることは難しい、ということを強調し、教員養成課程を設置する大学におけるその改善の必要性を説いている（藤波、2019年）。

そこで本章では、筆者の担当する琉球大学における歴史学講義科目「歴史総合（以下、琉大歴史総合）」の講義を事例として、地域文化科学プログラムにおけるカリキュラム体系への教員養成課程の位置づけ方、講義内容の精選、アクティブラーニングを導入した講義方法が、新要領を想定したこれからの教員養成に向けてどこまで対応しうるのか、残された課題は何かを分析していく¹。

¹ 本章は、拙稿「教員養成を意識した歴史学講義科目の実践分析—琉球大学における2022年度開講科目「歴史総合」を事例として—」『地理歴史人類学論集』第13号、2024年を圧縮して再構成したものである。なお2025年の実践経験も若干組み込んでいる。

1. 「琉大歴史総合」の学部教育カリキュラム上の位置づけ

「琉大歴史総合」は、2018 年度からの琉球大学学部改組に伴うカリキュラム作成時に、当時の文脈でいうところの「新」学習指導要領に対応すべく、改組前に筆者が担当していた「西洋史概論Ⅱ」（近世以降の西洋史通史）を衣替えして新設した科目である。「西洋史概論Ⅱ」は、改正前教育職員免許法（いわゆる「旧法」）において「教科に関する科目」（必修科目）に置かれていたが、「琉大歴史総合」は、高校地歴免許については「外国史」と「日本史」の厳密な区分によって、「教科に関する科目」にも、2019 年改正後の教育職員免許法（いわゆる「新法」）による新区分「教科に関する専門的事項」にも置くことができず、「大学が設置する科目」（選択科目）に位置づけられている。以上が教職課程上の位置づけである。

さらに「琉大歴史総合」は、①「地域文化科学プログラム」の必修科目、②国際地域創造学部の「学部共通専門基礎科目」（選択科目）の役割をもつ。すなわち、必ずしも歴史学やそもそも「地域文化科学プログラム」への配属を希望しない学生も多く履修するという特性も併せ持つ。2022 年度の「琉大歴史総合」の講義登録者数約 90 名のうち、地域文化科学プログラム所属学生および配属希望者が約 2 割、そのうち歴史学専攻希望学生数は約 1 割程度であった。すなわち「琉大歴史総合」を実践する際には、(a) 一部の歴史学専攻の学生、(b) 高校地歴の教員をめざす学生、(c) 学部内の別のプログラムに所属し、中高英語の教員養成課程を受けている学生、(d) 歴史学や教員養成と関わる意志のない学生の存在を想定しなければならない。

2. 「琉大歴史総合」の内容構成

「琉大歴史総合」の内容を構成する上で特に重視したことは、第一に日本史、東洋史、西洋史の枠にとらわれない様々な具体的史実を織り交ぜること、第二に「太平洋海域」という広域的地域を主な舞台（対象）にすること、第三に沖縄という島嶼のローカルな地域性を活かすために、近年のグローバルヒストリーという枠組みへの関心の高まりを土台とした、「グローバルヒストリー」という考え方を導入することの三点である。以下で示しているのは、2022 年度に実施した「琉大歴史総合」の全 15 回の講義目次となる。

序 「歴史総合」とは何か

第 1 回 オリエンテーション

第 2 回 歴史学の考え方

第 1 章 15～16 世紀における「大航海」の諸相・・・太平洋の「発見」

第 3 回 香辛料を求めて—テルナテ島

第 4 回 アジアのなかのヨーロッパ—平戸島

第 5 回 「太陽の沈まぬ国」—ルソン島

第 2 章 17～19 世紀初頭における「啓蒙主義」と「近代化」の諸相・・・太平洋の「探検」

第 6 回 海賊から貿易会社へ—ジャワ島

第7回	「ロビンソン」と「ガリヴァー」— <u>フウイヌム</u>
第8回	奴隷制の廃止の意味— <u>香港島</u>
第3章	19~20世紀初頭における帝国主義の諸相・・・・・・太平洋の「分割」
第9回	世界分割— <u>オアフ島</u>
第10回	第一次世界大戦の開始— <u>ノースアイランド [NZ 北部]</u>
第11回	ヴェルサイユ=ワシントン体制— <u>サイパン島</u>
第4章	20世紀における核と脱植民地化の諸相・・・・・・太平洋の「破壊」
第12回	第二次世界大戦への道— <u>宮古島</u>
第13回	核兵器の登場— <u>沖縄島</u>
第14回	「核の植民地主義」を乗り越えて— <u>ビキニ環礁</u>
まとめ	
第15回	地域・日本・世界を一体としてとらえることの意義

第一の点については、筆者の専門領域である西洋史学ないし世界史的時代区分をもとにした章構成にせざるを得ない一方で、それを少しでも相対化させるような視点を持たせたり、複雑な重層性を把握させたりするために、要所要所で日本史・東洋史分野で指摘されている論点や成果を盛り込むようにしている。たとえば「第4回 アジアのなかの「ヨーロッパ」」では、15~16世紀にはすでに発達していたアジア内交易にヨーロッパ勢力は「参入」したにすぎなかったことに触れることで、ヨーロッパを主体とする「大航海」時代という見方を超えて、近年では「大交易時代」という視点も登場し、そこに琉球王国も関わっていることを紹介する。

第二の点については、筆者の専門領域である「(アメリカ) 太平洋史」研究の知見を活かし、「太平洋海域」という広域的な地域を主な考察の対象とした。理由は、日本史・東洋史・西洋史の垣根をこえようとする営みは、近現代を網羅的に扱おうとするあまり、内容の肥大化につながっていく恐れがあるためである。ここでは、太平洋の「発見」(16, 17世紀)、「探検」(18世紀)、「分割」(19世紀)、「破壊」(20世紀)という時期区分を設定し、それぞれの時間軸における大まかな史実の流れや時代的特徴を俯瞰することを目指している。

第三の視点については、上原専禄の世界史論・地域論や、「地域から考える世界史プロジェクト」という実践について紹介しつつ、筆者と学生の生活拠点となっている沖縄というローカルな地域の「島嶼性」を踏まえ、太平洋海域に含まれる島嶼地域について触れることを意識した(池上・波多野編、2022年)。それが前述の各講義タイトルに付されている島々である。グローバルな視点からの理論的な枠組みとしては、I・ウォーラーステインの提唱する「世界システム論」をもとにして、いわゆる中心と周辺で構造化された不等価交換にもとづく資本主義経済体制の成立・拡大過程を、各章の内容を振り返る際に扱っている。

3. 「琉大歴史総合」の授業方法

「琉大歴史総合」はアクティブラーニング型講義方法を取り入れている。2018年に開設

した当初は、全 15 回講義のうち 6 ～ 7 回程度のみ簡単なグループ討論の時間を設けるにとどまっていたが、2022 年度開講時は全 15 回でグループ討論を実施することとした。その理由としては、教員養成課程を意識して、多様な授業方法の可能性を示すという目的があることは前提だが、コロナ禍に伴うオンデマンドないしオンライン講義によって寸断されてしまった「教室空間での学び」の環境を取り戻したいという意図も込めていた。

【図表 1】講義の流れ（90 分講義）



上記【図表 1】は、「琉大歴史総合」の講義進行を示した図である。講義時間 90 分のうち大きく分けて前半の討論と後半の講義／解説で構成されている。前半の討論パートでは、それぞれが実施してきた事前学習で理解できた点とできなかった点をグループ討論および全体への発表を通じて共有する。後半の講義／解説パートでは、事前学習内容の補足・解説とともにその回のテーマについて講義する。したがって「琉大歴史総合」では、すべての講義回で事前学習（予習）を必須としている。

その事前学習用テキストは、教員自身が編集・構成している。2022 年度は、ミネルヴァ書房から刊行された『論点・日本史学』『論点・東洋史学』『論点・西洋史学』を選択し、そのなかからバランスよく講義内容にマッチする論点を抜粋して編成した。2025 年度は、ローカルな地域の通時的展開をより濃くし、「グローバルヒストリー」の構築をさらに深めることを試みるために、太平洋海域やオセアニアに関する、明石書店の「エリアスタディーズ」シリーズの各書籍から抜粋した。『論点』シリーズや「エリアスタディーズ」を選んだ理由は、ひとつの論点が見開き 2 ～ 4 頁分で完結しているというコンパクトさで事前学習の負担感がそこまでないことと、その内容が史実の具体的な紹介のみならず、学説史（概念）の説明や現代的視点にも重きがおかれており、思考力育成に寄与すると考えたことにある。

【図表 2】配布テキストの元となった各シリーズの各項目名・著者名

各授業回のテーマ		2022 年度		2025 年度	
		「論点シリーズ」の表題	執筆者	「エリアスタディーズ」シリーズの表題	執筆者
第 1 章	第3回 香辛料をもとめて	東Ⅲ—9 ヨーロッパのインド進出	和田郁子	太平洋諸島の歴史 4 章 太平洋の人々と漂流民—太平洋の歴史に果たした役割	後藤明
	第4回 アジアの中のヨーロッパ	日Ⅲ—5 海禁・日本型華夷秩序	木土博成	ミクロネシア[第 2 版] 42 章 色濃く残るスペインの影響—キリスト教文化と新大陸期限の動植物—	印東道子
	第5回「太陽の沈まぬ国」	西Ⅲ—4 スペイン帝国論	安村直己	グアム・サイパン・マリアナ諸島 9 章 ガレオン貿易がチャモロ社会を変えた—スペインによる統治で始まった制圧と闘争の歴史—	中山京子

第2章	第6回 海賊から貿易会社へ	東Ⅲ—16 オランダ東インド会社の役割	島田竜登	南太平洋 9章 大航海時代と探検家たちの「発見」—マゼランからキャプテン・クックまで—	石森大知
	第7回「ロビンソン」と「ガリヴァー」	西Ⅲ—26 啓蒙主義	弓削尚子	ハワイ 10章 クック船長の来訪—近代への入りロー	山本真鳥
	第8回 奴隷制廃止の意	日Ⅲ—31 幕末の世界情勢と日本	後藤敦史	ハワイ 13章 「白檀・捕鯨・プランテーション—19世紀の経済開発—」	山本真鳥
第3章	第9回 世界分割	東Ⅴ—7 イギリス帝国における南アフリカ	堀内隆行	ハワイ 14章 王国の転覆—ハワイ共和国の形成—	山本真鳥
	第10回 第一次世界大戦の開始	西Ⅴ—4 第一次世界大戦原因論	小野塚知二	太平洋諸島の歴史 11章 南進論—武力南進の経緯—	岩本洋光
	第11回 ヴェルサイユ＝ワシントン体制	日Ⅳ—16 移民と帝国日本	塩出浩之	グアム・サイパン・マリアナ諸島 11章 日本統治時代—日本の手に渡った植民地—	須藤健一
第4章	第12回 第二次世界大戦への道	西Ⅴ—14 第二次世界大戦原因論	山澄亨	南太平洋 52章 もうひとつの戦争—島の人々にとっての日本軍—	関根久雄
	第13回 核兵器の登場	日Ⅳ—48 在日米軍基地	野添文彬	太平洋諸島の歴史 32章 テニアン島とエノラ・ゲイ—サトウキビ栽培地から原爆搭載地、そしてリゾートに—	飯高伸五
	第14回 「核の植民地主義」を乗り越えて	東Ⅴ—7 脱植民地化の中のアフリカ	前川一郎	太平洋諸島の歴史 50章 生き続けるゴジラ—マーシャル諸島・反核運動・被ばく・放射性廃棄物	中原聖乃

〔凡例〕 例として、2022年度の「東Ⅲ-9」は『論点・東洋史学』Ⅲ部論点9を示し、2025年度の各講義回使用した書籍名は、煩雑になるため「を知るための●章」の部分を割愛している。

【図表2】は第3～14回の講義内容に関連する2022年度と2025年度の事前学習用テキスト編成一覧である。2022年度の「論点シリーズ」では、講義が各章3回分ごとで構成されているので、かならずそれぞれ日本史・東洋史・西洋史の要素が混ざるように配置した。たとえば、明朝の海禁政策を軸とする15～16世紀を対象とする「第4回アジアの中のヨーロッパ」で扱うことになる事前学習課題「日Ⅲ-5 海禁・日本型華夷秩序」（『論点・日本史学』Ⅲ部）は17世紀以降が軸となるので、必ずしも扱う素材の時代が一致するわけではないが、「海禁」や「華夷秩序」という概念を学ぶにあたっては有効であると判断して組み合わせることもあった。また『論点・東洋史学』では、アジア史のみならず、アフリカ地域も包摂されていることから、特に帝国主義時代以降の歴史は、西洋史学分野でも盛んな帝国史研究の成果を入れ込むことが可能となった。

2025年度の実践では、「エリアスタディーズ」シリーズのなかから、『太平洋諸島の歴史

を知るための 60 章』、『南太平洋を知るための 58 章』、『ハワイを知るための 60 章』、『グアム・サイパン・マリアナ諸島を知るための 54 章』の 4 冊を選択し、太平洋島嶼地域というローカルな視点を通時的に把握できるよう工夫した。特に第 7～9 回講義回の課題はハワイ王国の盛衰にフォーカスすることで、ストーリー性を持たせ、連続する講義回の総合的理解の手助けになるよう試みた。

グループ討論の進め方は、ひと班 5～6 名規模で、2022 年度は 20 班、2025 年度は登録者数が 37 名であることから 8 班に分けて、それぞれの班で司会・書記・タイムキーパー・発表者を決めてもらうようにしている。班の構成については、上級生と 1 年生をできる限りバランスよく混ぜるようにし、学生生活についての「雑談」を通じて経験交流してもらえよう配慮した。グループ討論では、各講義回の事前学習テキストを読んで、あらかじめ挙げてもらった「重要な論点」と「理解できなかった点」を出し合い、整理・統合する場となる。

2022 年度の「論点シリーズ」をテキストとした場合の「重要な論点」として各班が挙げる傾向にあるのは、「様々な学説や立場が存在している」ことであった。ただ、その存在が重要と認識しつつも、そこに内在する概念の意味については、理解できなかった点として挙げる班が多いようだった。他方、2025 年度の「エリアスタディーズ」シリーズをテキストとした場合の「重要な論点」として、どの班も、ローカルな地域社会の側の視点から、西欧などの外部世界との関係が読み取れる事件や事柄をピックアップすることが多かったように感じる。「グローバルヒストリー」を学ぶことの理解度・接近度でいえば、2022 年度実践よりも 2025 年度実践のほうが高まったといえる。ただ、テキスト内容自体は「論点シリーズ」よりも平易なことから、事実関係以外の、論理のプロセスや概念について「理解できなかった点」をあまり引き出せなかった。どのような観点から予習してもらうのか一層の工夫が必要となりそうだ。

「琉大歴史総合」の講義実践において、さらに工夫している点が「ウォーミングアップ」という簡単な個人ワークの時間を設けていることにある。当該講義回の内容に関連する短めの史資料を提示し、何が読み取れるのかを考えてもらうことで、事前学習で予習してきた概念と、講義で扱うことになる史実とのあいだを「橋渡し」できるのではないかと想定して導入している。たとえば、2022 年度および 2025 年度の第 5 回講義「太陽の沈まぬ国」では、以下の「ウォーミングアップ」を設けた。

問いかけ文：冒頭の史料（実際は講義資料に掲載。本章では紙幅の都合上右 QR コードで示す）は、スペインのドミニコ修道士として、1502 年のエスパニョーラ島遠征に参加したラス・カサス（1484?—1566）が 1542 年に執筆した報告書の一部です。この史料から、ラス・カサスが、エスパニョーラ島でどのようなことを観察して、何を主張しているのかを、読み取ってみましょう。



この史料は、ラス・カサスの『インディアスの破壊に関する報告』から、多くの先住民を虐殺したコンキスタドーレスを批判した箇所を抜粋したものである。当時から先住民虐

殺に対する批判が存在したことについて、資料を通じて認識することで、この授業回で解説するスペインの中南米への進出とそこを拠点とした太平洋進出の理解をより具体的に深めることをねらいとした。かつ、次の講義回でスペインに対抗するためのプロパガンダ（黒い伝説）としてこの報告書を英蘭が活用することになることに触れることから、その伏線を張ることもねらいとした。

4. 「琉大歴史総合」の成果と課題

「琉大歴史総合」では学生は毎回の講義終了前に、各講義回を振り返ってもらい、理解できたことや疑問に思ったこと、何らかの着想を得たこと、学習方法の相談などを、授業感想文として書くことになっている。2022年度の「まとめ」となる最終講義回（「第15回 地域・日本・世界を一体としてとらえることの意義」）の講義感想文では、今回の内容についてでも、全15回の講義全体を振り返っての感想のどちらか（または両方）でもよいと設定したので、その書きぶりをもとに、「琉大歴史総合」に対する学生の受け止め方の特徴を最後にみていく（2025年度の感想を分析する時間がなかったことを付記する）。

まず、もっとも多かった感想は、いかに歴史（学）、グローバルな視点、世界システム（概念）を学んだか、歴史学という存在をどう認識できたか、といった「思考・メタ認識」の観点による意見であった。その代表的なものとして「暗記スタイルの克服」であった。例として「この授業を通して、歴史系の勉強を暗記に重点をおいて取り組んできたが、その時の出来事が後々どういった影響を与えたのかを自分で考えるのが歴史学を学ぶ上での本質であると思うようになった」という趣旨の意見が述べられていた。また、「琉大歴史総合」の講義編成における理論的支柱であった「世界システムの在りよう」についての意見も見られた。具体的には「世界システムの形態が時代とともに変化することや、その理解に対する批判や再検討もなされていることから、世界システム論の複雑さを感じた」（趣旨をくみ取って表現を筆者が変えている部分がある）との意見があった。さらに、「グローバル」という視点についての感想も見受けられた。第15回講義の最後に、筆者による「地域」という視点についての解説で、上原専禄の地域論・世界史論を紹介したことを受け止めて、「地域が抱える課題は世界が抱える課題を貫く」という上原の考え方に共感を示したり、多角的にみる方法としての「グローバル」という視点を理解できたと述べたりする意見があった。加えて、自信の教員像に引き付けた感想として「教員になったら、今の日常生活にも歴史はつながっているという点から、歴史の授業をつくっていきたい」という意見も見られた。

次に多かったのは、「主体性・意欲」に関する感想であった。たとえば「グループ内での議論や他班の発表内容を聞くことで新しい発見や気づきを得ることができた」という主旨の感想であったり、「予習が必須で、事前にグループディスカッションにむけてどう話すか考える必要があることが良いプレッシャーとなった」という声であったりと、グループ討論の効用や意味をくみ取ってくれた意見が散見された。さらに学生自身なりの学習意欲の高まりについての意見も多く寄せられた。具体的には、「島や世界システム論の視点から歴史を学んだことを生かして地元沖縄を見つめ直したいと思った」、「上原専禄の論文を読みたくなった」「地域振興のための街あるき、というプログラムでも、歴史ガイドを

含めると参加者が増えるということを学んだので、観光を考える際に歴史と結びつけて考えたいと思った」といったように、歴史学を専門としない学生も含めて、それを活かした学びの重要性を認識してもらえたことが読み取れる。

最後に、想定よりも少なく感じた感想が、島、地域（ローカル）、地域間の実態や事実関係などの「内容・知識獲得」への言及であった。「テキストや授業を通じてさまざまな地域の歴史を知ることができた」、「地域への視点をもつことが、特に沖縄では大事だと感じた」、「島の視点、世界システムの視点からの考察が、中高の授業とは異なり、意義があった」といった声はその代表例である。なかには「各章についてもう少し詳しく知りたいと思った」という声もあった。講話のみの講義スタイルを少しでも相対化しながらも、「詳しく」すべきポイントをどう精選するかは、前述のとおり今後の課題となつてこよう。

おわりに

以上、「琉大歴史総合」の内容構成、講義展開方法、学生の反応に基づいた成果と課題について論じてきた。歴史に関する史実を知り得たことを本講義の意義としてあげる学生よりも、歴史学の見方・考え方をメタ的にとらえたり、事前学習やグループ討論といった講話スタイル以外の講義手法を前向きに受け止めたりする学生のほうが多かったことから、「高校歴史総合」が目指す目標や理念をある程度共有できたといえる。

今後一層検討する必要があることは、「教員養成を意識した歴史学講義」を、歴史学を専攻せず、教員養成課程も履修しない大多数の学生が学ぶ意義そのものをいかに言語化していくかであろう。たとえば、「琉大歴史総合」では不十分な扱いに終わった資料読解については、歴史学を専門とする学生にとっては、年次進行に伴って史料講読系科目で専門的に身に付ける環境が保障されているし、歴史学を専門としない高校地歴科教員志望者にとっても、教科教育法などで資料を扱う機会は用意されている。他方で、そうではない大多数の学生に対して、この「琉大歴史総合」を履修して、何ができるようになるのか（資質／コンピテンシー重視）という点を意識することは、大学歴史教育においてでも今後重要になつてこよう。いわば「市民のための史学概論」を構想しなければならない段階にある可能性があり、2026年度の「琉大歴史総合」から、「グローカルヒストリー」の視点を引き継ぎつつも、コンテンツを大幅に組み替え、日本史・東洋史の教員と協同して史学史や史学方法論を積極的に取り入れることを目指す予定である。

最後に再確認すべきことは、歴史学専門コースにおいて教員養成を担う歴史学専門教員は、歴史学の卒論を書きあげることがそのまま歴史教師の専門性を保障するという認識だけでは、現在の「高校歴史総合」をはじめとする新しい動きに対応できる教員育成は困難であるということである。少なくとも卒論執筆に至る過程でどのような能力を身に着けたかを学生自身が認識／言語化できる力、つまりは歴史とのかかわり方をメタ認識できる力を涵養することが重要であろう。すなわちこのことは、教員養成に関わる大学教員自身も、自分の行う講義が、目の前の学生のどのような能力を鍛えることになるのかを意識することがますます重要となろう。

【参考文献】

- 池上大祐・波多野想編（2022）『島嶼地域科学を拓く一問い直す環境・社会・歴史の実践』ミネルヴァ書房。
- 小嶋茂稔（2023）「歴史総合の時代の教員養成」『歴史評論』第 877 号、69～70 頁。
- 藤波潔（2019）「「歴史総合」担当教員の資質向上と能力養成－歴史資料に対する習熟の観点から－」『総合学術研究紀要』第 21 巻第 1 号、1～18 頁。

《編集付記》

本章のタイトルは「教科に関する専門事項に関する科目(歴史学・外国史)」であるが、これは編者が依頼・設定したものである。この点、他の各章も同様であるが、ここであえて言及するのは、池上が「はじめに」で述べる通り、本章の主題である「琉大歴史総合」は、教育職員免許法が定めるところの「教科に関する専門的事項に関する科目」には位置付いていないためである。しかしながら、池上の授業実践は、本報告書が提案する「公民的資質」の養成を意識した大学歴史教育として、日本史と世界史、あるいはローカルヒストリーとグローバルヒストリーとを架橋する視点、史資料の効果的な紹介・活用、歴史的な見方・考え方の育成に重きを置いた授業内容をはじめ、「教科に関する専門事項に関する科目」として範とすべきところが多い。そもそも「琉大歴史総合」が教免法において上記の位置づけとなっているのは、同法が「日本史」と「外国史」とを厳密に区分する姿勢を採用しているためである。とはいえ、「歴史総合」が日本史と外国史の架橋を目指す科目である以上、これらの厳密な区分けがはたしてどの程度有効であるのかは、今後検討が必要であろう。その意味でも、本章における池上の実践は先進的かつ野心的である。編者が池上にあえて本章の執筆を依頼した意図として、ここで補足しておく。なお、上記の意図からして、本章の内容を「歴史学・外国史」に位置づけるのは矛盾との誹りを禁じ得ないが、これについてはすでに触れたように編集上の都合であり、池上の責に帰するところではない。

(中村)

第15章

教科に関する専門的事項に関する科目（歴史学・外国史）

——私立開放制の事例（1）——

藤波 潔

1. はじめに

本章は、2024年5月28日に開催された、高大連携歴史教育研究会第5部会第4回勉強会において、筆者が「歴史総合」「世界史探究」に対応した「外国史」の講義」とのタイトルで報告したものの概要である。この報告は、私立開放制の教員養成課程における外国史の講義の事例として報告したものである。

2. 沖縄国際大学の教員養成課程

沖縄国際大学（以下、「本学」という）は、沖縄県の日本復帰を控えた1972年2月に「沖縄の私立大学」を創設することを目的として、当時の国際大学と沖縄大学の一部の統合により開学された。米軍統治下における沖縄の人びとの厳しい環境を背景として、「真の自由と自治の確立」を建学の精神として、法・商経・文の3学部と教養部、短期大学部によって構成されていた。現在は、法・経済・産業情報・総合文化の4学部に5,200名ほどの学生が在籍する中規模地方私立大学である。

本学の教職課程では、中学校一種（国語、英語、社会）と高等学校一種（国語、英語、地理歴史、公民、商業、情報）の免許を取得することができる¹⁾。「教育の基礎的理解に関する科目等」の科目に履修階段を設けており、1年次配当の「教職論Ⅰ」「教育の思想と原則」「進路指導・生徒指導」の3科目の単位を修得しなければ、各教科の教育法および教育法演習を履修できない仕組みとなっており、これにより教職課程の安直な履修や、能力的に厳しい学生の履修を回避することが可能となっている。

また、各教科の教育法と教育法演習は原則として同一教員（この教員が教育実習の送り出し責任者となる）が担当し、受講生には必ず 50 分間の模擬授業の課すこととしている。

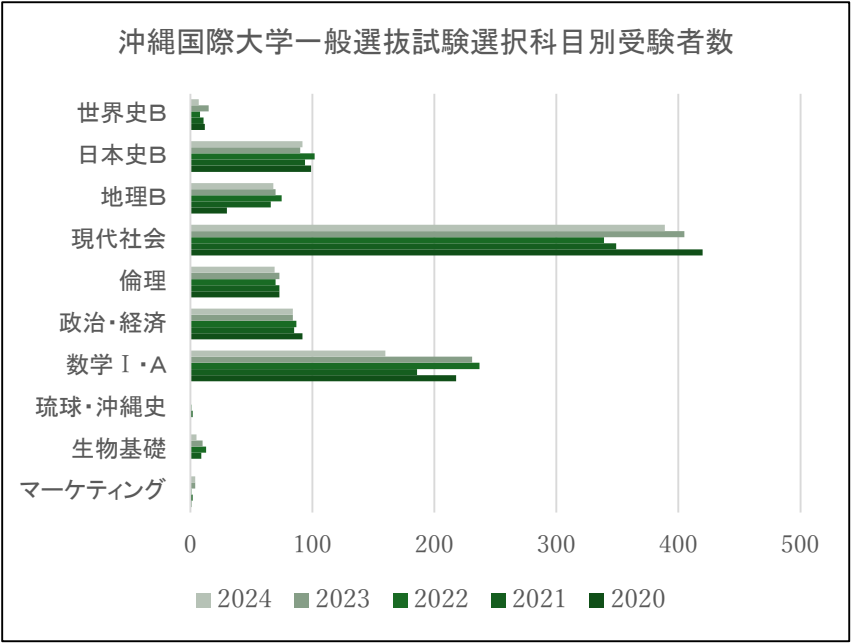
本学では、法学部法律学科および地域行政学科、経済学部経済学科および地域環境政策学科、総合文化学部社会文化学科の 5 学科で

年次	A コース	B コース	C コース
2 年後期	社会科・公民科教育法		
3 年前期	社会科・公民科教育法演習	社会科・地理歴史科教育法	社会科・公民科教育法
3 年後期	社会科・地理歴史科教育法	社会科・地理歴史科教育法演習	社会科・公民科教育法演習
4 年前期	社会科・地理歴史科教育法演習		
4 年後期	教育実習 A・B	教育実習 A	教育実習 A

高等学校地理歴史科免許の取得が可能である。高等学校地理歴史科の教科教育法は 3 年前期、教科教育法演習は 3 年後期に開講されているが、中学校と高等学校の両校種の教員免許を取得する場合には、中学校社会科用の教科教育法と教科教育法演習を受講する必要がある。

すなわち、本学教職課程における高等学校地理歴史科免許については、歴史学（地理学も）を基礎学問としない学科の学生が取得する制度となっている。それでは、これら学生の高等学校段階における歴史系科目の基礎知識や関心はどうであろうか。下図は、本学の

一般選抜試験における選択科目別の受験者数を表している。一目瞭然だが、「世界史 B」「日本史 B」を選択した受験生が少なく、そのほとんどが「現代社会」「数学 I・A」を選択していることがわかる。すなわ



ち、本学入学者の圧倒的多数は、一般選抜試験レベルの高等学校における歴史系科目の学力を有しているか否かの把握ができない状態で入学している。さらに、2024 年度の本学の入学者総数 1,246 名のうち、一般選抜試験合格者が 255 名であり、割合にして 20.5%であることを考えれば、この状態はますます強まると思われる。 また、この傾向は、今後も

高校	地区	地理歴史				
		歴史総合	地理総合	日本史探究	世界史探究	地理探究
A	那覇	2 年	2 年	3 年(選)	3 年(選)	3 年(選)
B	那覇	1 年	2 年	3 年(選)	3 年(選)	3 年(選)
C	那覇	1 年	1 年	2 年・3 年(選)	2 年・3 年(選)	3 年(選)
D	中頭	1 年	1 年	3 年(選)	3 年(選)	3 年(選)
E	島尻	1 年	1 年	3 年(選)	3 年(選)	3 年(選)
F	那覇	1 年	1 年	2 年・3 年(選)	2 年・3 年(選)	2 年・3 年(選)
G	那覇	1 年	2 年	3 年(選)	3 年(選)	3 年(選)
H	中頭	2 年	1 年	3 年(選)	3 年(選)	3 年(選)
I	中頭	2 年	2 年	3 年(選)	3 年(選)	3 年(選)
J	島尻	1 年	2 年	3 年(選)	なし	3 年(選)
K	中頭	2 年	1 年	3 年(選)	3 年(選)	3 年(選)
L	離島	2 年 or 3 年	2 年 or 3 年	3 年(選)	3 年(選)	3 年(選)
M	離島	2 年	2 年	3 年(選)	3 年(選)	3 年(選)

継続することが想定される。沖縄県内の主要高等学校の Web サイトに掲載されている教育課程から、地理歴史科と公民科の履修年次を抽出して作成したものが、上の表である。

これによれば、ほとんどの高等学校で、「日本史探究」「世界史探究」の履修が 3 年次となっていることがわかる。大学入学共通テストにおける歴史系科目は「歴史総合＋日本史探究」「歴史総合＋世界史探究」の組み合わせとなっており、大学受験を控えた高校生の立場に立てば、3 年次で学習する科目を受験で選択することは勇気のいることだと思われる。このことから、歴史系科目を選択する本学の一般選抜試験受験者は、今後も増加することは望めないと考えられる。

以上のことから、本学の高等学校歴史系教員の養成の実情として、高等学校までの歴史系科目に関する学力の状況がわからないまま教員養成をおこなわなければならないということが挙げられる。したがって、本学における教員養成において、歴史に関する基礎的な学力をいかにして構築させるかが、本学の歴史系教員養成における課題である。

3. 「外国史」の概要

本学教職課程における「外国史」の位置づけを確認しておく。「外国史」は、厳密には前期の「外国史Ⅰ」（2 単位）と後期の「外国史Ⅱ」（2 単位）として開講されている。本学の教育課程上、「外国史Ⅰ」「外国史Ⅱ」（以下、両科目を合わせて述べる場合には「外

国史」と表記)は各学科の専門科目(選択科目の中の「資格・その他」の区分)に配置されており、卒業要件科目となっている。しかし、両科目とも教職課程開設科目として位置づけられており、原則的に、教職課程を履修中の学生だけが履修する科目となっている。

また、「外国史Ⅰ」「外国史Ⅱ」は、「教育職員免許法施行規則」第4条備考第2号に規定される「一般的包括的な内容を含む科目」として位置づけられている。本学教職課程では、中学校社会科第一種免許を取得するためには「外国史Ⅰ」、高等学校地理歴史科第一種免許を取得するためには「外国史Ⅰ」と「外国史Ⅱ」を必修科目としている。

前述した本学教職課程履修学生の歴史学習の状況、および上述した「外国史Ⅰ」「外国史Ⅱ」の位置づけを踏まえて、「外国史Ⅰ」「外国史Ⅱ」のインストラクショナル・デザインに際して、次の諸点を考慮した。

第一に、「外国史」が教職課程履修学生だけを対象とした科目であることから、学習指導要領に記載されている内容・方法を授業で実践できる資質・能力を育成することを目指す科目内容とすることである。具体的には、史資料の読解や活用、歴史的な意義や意味の理解ができる力とともに、時代を考察するのに適切な問いを立てられる力を育成することにつながるコンテンツを盛り込むことを企図した。

第二に、「外国史」が「一般的包括的科目」として位置づけられていること、そして、本学の教職課程履修学生の歴史学習の状況が不十分であることが想定されることから、外国に関する歴史を見通す力を育成することを企図した。具体的には、通史を主とした科目構成としている。

第三に、「外国史Ⅰ」が中学校社会科と高等学校地理歴史科ともに必修科目である一方、「外国史Ⅱ」が高等学校地理歴史科だけの必修科目であることから、それぞれの科目で取り扱う時代や内容に一定の配慮をおこなった。具体的には、中学校社会科では近現代史に関わる単元で外国の歴史との関わりに触れられることが多い一方で、高等学校の「世界史探究」を踏まえると古代・中世の歴史を学ぶ必要があることから、「外国史Ⅰ」では近現代史、「外国史Ⅱ」では古代・中世史を主な内容とした。

4. 「外国史」の講義内容

前節で確認した「外国史」の位置づけを踏まえて、「外国史」の到達目標と到達目標ごとの評価方法・評価割合を次の通りとした。

項目	到達目標	評価方法	割合
(1)	(近代以降の／古代から中世に至る)世界の歴史の大きな枠組みと展開を理解することができる。	予習プリント	10%
(2)	世界の歴史に関する史料・資料を読解し、論理的に説明することができる。	ワークシート	20%
(3)	世界の歴史に関わる諸事象の意味や意義、特色や相互の関連について、多面的・多角的に考察することができる。	学期末試験	50%
(4)	近代以降の世界の歴史と現代社会との関連性について、意欲的に探究する態度をもつことができる。	レポート	20%

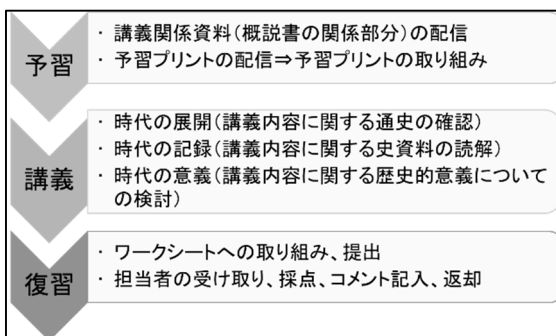
この到達目標を実現するために、内容的には通史学習を主としながらも、各回の講義の進め方に工夫を凝らした。講義の進め方を図示すると次の通りとなる。

(1) 予習

「講義のねらい」に記した「近代以降の／古代から中世に至る通史を取扱いながら、中学校社会科または高等学校地理歴史科の教員になるために不可欠な外国史の基礎的知識を修得する」を実現するため、「予習プリント」に組み合わせている。

「予習プリント」とは、講義実施回の内容に関する文献とともに、講義実施週の月曜日（講義は木曜日）に学内 LMS を通じて受講生に送信し、文献を読んだうえで、講義内容に関する歴史的事実を整理するために、図のように穴埋め式で取り組んでもらう内容となっている。

予習プリントのねらいは、受講生自身が配布資料を読解した上で、特定の時代の歴史事象を整理することを通じて、その時代に対する基礎的な知識を自ら修得することにある。なお、「予習プリント」は評価の対象としている。



外国史Ⅰ予習プリント

2023年04月27日(木) 5期

学 部	学 科	学 年
学生番号	氏 名	

第3章 イギリスの革命

1. 時代の展開

1. スチュアート朝のはじまり

(1) () (在 1603～1625 年)

【政策】

① 基本的な考え: () と古来の () の遵守 = 議会が安心

・ () : 王権は神の権威に直接由来、王は神に対してのみ責任

・ イングランド古来の () : 法を変更するのは議会の勅命によつてのみ

② 「同盟連合」から「完全なる合併」へ = 議会は絶対的

・ () : () の国王、信託、

言語、法、議会、国名、国旗の統一を企図

・ () と () の融合の困難さ

【議会との対立】

① 財政政策での無暗さ

・ 天降そらつての浪費家 } 多額の負債を抱える

・ インフレの発生、交易の不調 → 「国王は自らの収入で賄うべし」という議会

② ()

・ 綿織ブファルツ伯がプロテスタント側で参戦するも失敗

・ 議会を招集して、参戦の了解を求めるも議会は消極的

・ スペインとの戦略結婚を計画 → 議会が猛反対

(2) () (在 1625～1649 年)

【基本方針】自ら正しいと思う政策の強行

・ 同意のない課税、反対者の認めるな違法、地主貴族への軍隊の強制徴用

・ 議会が () を提出 (1628 年)

【外交政策】スコットランド政策の失敗

・ イングランドの () の信託、儀礼、制度の強制方針

→ スコットランド側が猛烈に反発

→ スコットランドに遠征、失敗

2. 内戦 (ピューリタン革命) と共和政

(1) 内戦 (ピューリタン革命)

1640 年 スコットランドに対して 5 万ポンドの賠償を約束

【 () の召集】

・ 国王側近の強硬、議会の同意のなし解散の禁止、未同意課税の廃止

1641 年 議会が国王大権に制限 → 国王と議会の対立が深刻化

1642 年 国王が兵を率いて議会へ → 内戦に突入

・ 劣勢だった議会軍が () 指揮下の遊騎隊を中核に機動

1646 年 国王がスコットランド軍に投降、議会軍に引き渡される

(2) 講義

毎回の講義は、3つのパートから構成している。なお、講義に際して、受講生には事前に取り組んだ「予習プリント」を持参させる（もしくは端末上に開かせる）とともに、講義レジュメを配布している。

【時代の展開】(50～60分)

受講生に取り組ませた「予習プリント」の回答をしつつ、講義実施回の内容についての「通史」を講義形式で教授する。「予習プリント」の取り組みと「時代の展開」の講義によって、「一般的包摂的な内容を含む科目」としての「外国史」の役割を果たしている。

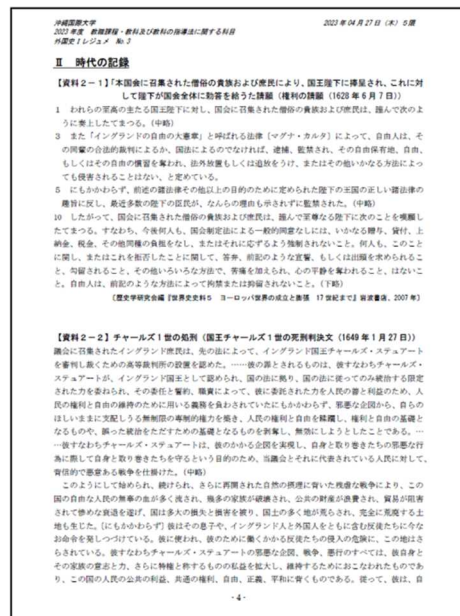
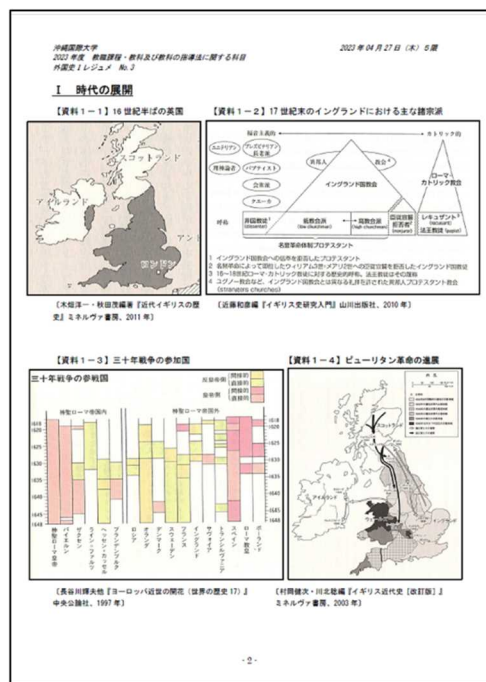
【時代の記録】(15～20分)

図のように、講義内容に関する地図や図、統計資料、文書資料等を講義レジュメに掲載し、その読解をおこなっている。

本学は「非歴史系学部・学科」で構成されていることから、多様な歴史資料に触れたり、読解したりする経験に乏しい受講生がほとんどである。そのため、「通史」の講義だけで終わってしまっては、現行学習指導要領が高等学校の歴史系科目の授業で求めている「資料の収集、読解、表現」の指導が困難となることが考えられる。そこで、「時代の記録」を通じて、さまざまな歴史資料の存在を認知し、読解する経験を積ませることをならいとしている。

【時代の意義】(5～10分)

講義レジュメの最後に、講義内容に関連する基本書（概説書や新書）から、講義で取り上げた歴史事象に関する記述を引用し、それを読解することを通じて、当該歴史事象の歴史的意味や意義を理解させている。



(3) 復習

「ワークシート」は、講義実施の翌週月曜日を提出期限としている。筆者は提出された「ワークシート」を採点し、コメントを記入したうえで、翌週の講義の際に返却している。また、返却した時に講義の冒頭で、「ワークシート」の出題意図と採点のポイントについて解説している。なお、「ワークシート」の提出は任意としているが、評価の対象として組み込んでいる。

5. 「外国史」の成果と課題

2

外国史 I 第3章 ワークシート (04月25日)

※ 4月29日までに出したものは、採点対象とします (公明ですが遅延時のためこの日締切かとします)

総合文化 学部 社会文化 学科 3 年次

学籍番号 22AC062 氏名 仲根 藍

1. 講義内容と資料 2-1 から読み取れる「権利の譲渡」の特徴と、ここにこめられた議員の思いについて答えてください。

「禁止」は「25%」か?

チャールズ1世は自己中心的で自分が「正しい」と信じる政策を強行し進め続けるだけでなく、議会の同意の無い課税や反逆者の放逐的な逮捕、地主階級宅への軍隊の強制宿泊をさせるなどにまで広がり議員たちを怒らせました。そこで 1629年に議会より「権利の譲渡」が提出される。

この譲渡の具体案は資料 2-1 から「マグナ・カルタ」によって定められていることに反する行為を禁ずるものであり、今後国会の法による一元的な制度なしに、譲渡や否否的な逮捕などにより貴族を加えられぬの保証を奪われるようなことを禁止するといったものである。また、議員はチャールズの自分勝手な政治により害められている状況を打開しようとする。国民の意見を反映するため、つまり国民を救いたいという思いから「権利の譲渡」を提出した。

「国民」とは誰が? 王が決めたいのか?

2. 「第 2 時代の意識」に記されている名貴革命の歴史的意義を教えてください。

ジェームズ2世の亡命後、ウィレム夫妻が「権利の宣言」を愛護しウィリアム3世とメアリー2世が即位。これまで王が決めていた法や慣習だったが、憲法式の宣言文で「議会の同意により」制定し統治すると定められる。これは「描述」が国王だけの法ではなく議会の法になったことを意味する。つまりイングランドにおける議会の重要性が大きくなった。

憲法式があった 1689 年以降は毎年必ず議院が開かれることとなり、名貴革命は「議会はもはや行事ではなく制度」となった出来事である。

当時スコットランドの位置は? 王が決めたいのか?

3. 本講義に対する質問・要望があれば、記述してください。

の意義の表現」といった内容については好意的に捉えられており、学生の理解を促すことに一定の成果があったと考える。

しかし、他方で、「外国史」が抱える限界や課題も存在している。1つ目は、歴史に関する「問い」をつくる作業に取り組めなかったことである。この点は、インストラクショナル・デザインの段階では意識していたものの、具体的な取り組みとしては実現できなかった。

2つ目は、講義で扱うことのできなかった事項が存在することである。学習指導要領が第2次世界大戦後の歴史をも対象としていることを鑑みたとき、本来、「外国史」でも取り扱うべきだと考えるが、実際には実現していない。また、イスラーム世界や東南・南アジア世界など、ほとんど言及することができなかった。

このような課題や限界の根底にあるものは、単独の科目が担うべき到達成果の問題である。確かに「外国史」で問いを立てる訓練はできなかった。しかし、教職課程の他の科目との連携が重要になると考える。とくに筆者の場合、教科教育法および教科教育法演習を担当していることから、模擬授業指導に際して、こうした点を補うことができる。

また、「外国史」ですべての歴史事象を「網羅的に」取り扱う必要については、見直しが必要だと考える。大学の教員養成課程において、学問的な基礎知識のみならず、学ぶ姿勢や学び方を身につけてくれれば、「外国史」履修後に学生自身が自ら学び続けることは可能である。

これらのことは、学部の教員養成課程だけで、教員としての資質・能力が「完成」するのだろうかという、筆者の問題意識に基づいている。学部段階での教員養成の目的の一つに、「学び続ける教員としての基礎的な態度の修得」を組み込み、教員免許を取得し、学校現場に出た後も学び続けられるような学生を育むことが重要である。こうしたことは、「教科に関する専門的事項に関する科目」でも十分に対応できることであるが、従来、歴史系の科目ではそれほど意識されてこなかった点である。

6. むすびに

上述の内容は、主として、2024年度までの「外国史」の講義内容に基づいて叙述したものである。他方で、2024年度から高大連携歴史教育研究会第5部会に運営委員として参加させていただき、歴史系授業のミニマムスタンダード（以下、「MS」と表記）策定に携

わったことから、2025 年度前期の「外国史 I」では、このMSを意識した内容を組み込んだ。具体的には、初回のガイダンスで、このMSを紹介しつつ、教員志望の受講生たちに意識してほしい点を詳しく説明したこと、15 回目の講義をリフレクションとして、MSを再度紹介しつつ、講義で取り組んだ諸活動とMSとの関係を確認したことである。

こうした微修正を繰り返しながら、今後も、「外国史」の内容充実と、質の高い教員養成に取り組んでまいりたい。

¹ この他に、星槎大学との連携協定に基づき、小学校二種免許の併修ができる。

第16章

教科に関する専門的事項に関する科目（歴史学・外国史）

——私立開放制の事例（2）——

高草木 邦人

はじめに

私学開放制の一つの事例として、本章では、著者が本務校（日本大学経済学部）において、高校地理歴史科免許（以下、地歴科免許と略記）の取得希望学生を対象としておこなっている「外国史概説Ⅰ」（前期）と「外国史概説Ⅱ（後期）」の講義実践を説明していく。これらの科目の特徴を簡単に示せば、史料講読を中心とした講義である。その詳細な内容については、第2節～第5節で説明するが、第1節では、このような形態にしている理由について述べていく。

さて、本論に入る前に、前提的な情報について、簡単に記しておく。まず、本章で説明する史料講読を中心とした講義形態を、著者が始めたのは2023年度からであり、この原稿の執筆時（2025年7月）において、導入3年目となる。そのため、様々な点で改善すべき点があり、著者は現在も模索中である。読者におかれては、ご指導・批判を頂ければ、幸いである。次に、受講生数だが、2023年度が16名、2024年度が12名、2025年度が26名である。2025年度の受講者が多くなった理由は、同年度から著者が2コマを担当しているからである。最後に、著者自身は、史学科を卒業し、歴史学でキャリアを積み、現在も、歴史学の研究をおこなっている者である。

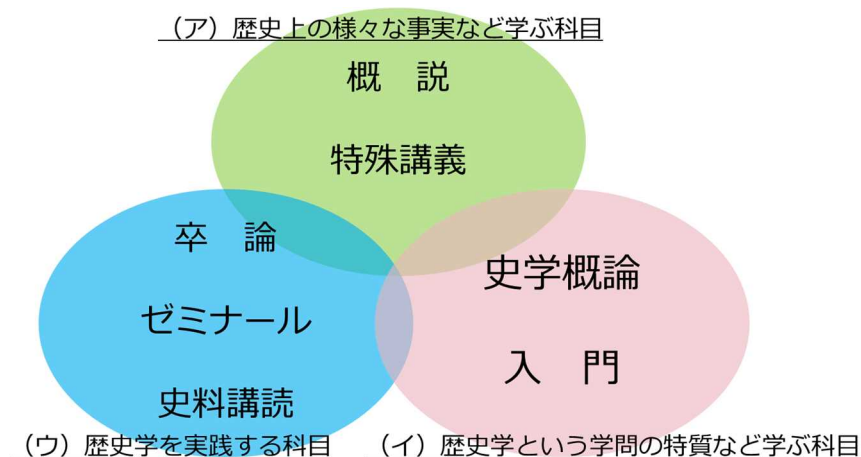
1. なぜ史料講読を中心とした講義なのか？

本章で説明する「外国史概説Ⅰ」と「外国史概説Ⅱ」が、なぜ史料講読を中心とした講義であるのか。本節では、その理由について、説明しておこう。結論から言うと、その主たる理由は、史学科に所属する学生と経済学部など歴史学を専門としない学部・学科に所属する学生との間に存在する、歴史学に対する学びの質の差である。

史学科に所属する学生には、歴史学という学問を総合的に学ぶ様々な科目が用意されて

いる。これらの科目は、(ア) 歴史上の様々な事実などを学ぶ科目（概説科目や特殊講義など）、(イ) 歴史学という学問の特質を学ぶ科目（入門や史学概論など）、(ウ) 歴史学を実践する科目（史料講読、ゼミナール、卒業論文など）に、大別することができる（図1 参照）。このようなカリキュラムのもとで、史学科の学生は、卒業要件を満たしていくのである。

これに対して、歴史学を専門としない学部・学科の学生が歴史学を学ぶ機会は、非常に限定されている。確かに、教養科目の中には「歴史学」が設置されているが、それは、たいていの場合、選択科目であり、また図1の(ア)と類似した講義科目になる傾向がある。また、歴史学を専門としない学部・学科の専門科目の中にも、それぞれの学問分野に関連した歴史（例えば、経済史や法制史など）があるが、これらは、その学問分野からみた歴史的展開を講義形式で学んだり、またその学問の歴史的背景やその理論の発展段階などを学んだりする科目である。つまり、歴史学を専門としない学部・学科の学生の歴史の学びは、図1の(ア)の領域に偏り、(イ)や(ウ)の領域が取り扱われない傾向があるのだ。



【 図 1 】歴史学の学びの概念図

この状況は、地歴科免許の取得を目指す学生に対しても、同様のことが言える。地歴科免許の要件とされる歴史科目は、必修に位置付けられている概説科目と選択必修に位置付けられている歴史関連科目から構成されている。前者については、教育職員免許法施行規則第4条の備考第2号により、一般的包括的な内容という一定の枠組みがあるが、後者については、どのような科目が配置されているかは、大学間で異なっている。しかし、多くの私立大学では、学生が所属する学部・学科の専門科目を選択必修の科目として割り当てている。例えば、著者の本務校では、表1のようなものとなっている。

【 表 1 】 日本大学経済学部における地歴科免許の歴史科目

必修	日本史概説Ⅰ、日本史概説Ⅱ、外国史概説Ⅰ、外国史概説Ⅱ
選択必修	日本経済史 A、日本経済史 B、経済学史Ⅰ、経済学史Ⅱ、経済思想史Ⅰ、経済思想史Ⅱ、欧米経済史 A、欧米経済史 B、近代経済学史 A、近代経済学史 B、アジア経済史 A、アジア経済史 B

この選択必修に選ばれる科目は、確かに、歴史関連の科目だが、上述したように、これらは、それぞれの学問分野に関連した歴史科目に過ぎない。また、これらの選択必修の科目は、基本的には、講義形式のものが多く、史料講読といった演習形式の科目は含まれない傾向がある。そして、この傾向は必修の概説科目にも該当する。つまり、歴史学を専門としない学部・学科では、地歴科免許の取得を目指す学生についても、教職を希望していない学生と同様に、学びの機会は、図1の（ア）の領域に偏る結果となっているのだ。

このような学びの構造は、歴史総合という科目の登場によって、ある矛盾をうみだしている。歴史総合は、学習指導要領などにより、「歴史の見方・考え方」を重視する科目として位置づけられている。しかし、この特徴を踏まえた教員養成が、歴史学を専門としない学部・学科において、制度的に設計されていないということである¹。「歴史総合」の検定教科書では、多種多様な「歴史資料」が紹介され、それらを生徒が講読したり、分析したり、そして議論したりすることが期待されている。さらに、検定教科書の冒頭の「歴史の扉」には、歴史学の特質や歴史学者の研究方法といったことが掲載されているのも見受けられる。史料講読、歴史学の特質、そして歴史学の研究方法といったものは、史学科の学生にとっては学問の前提なものであり、「空気みたいなもの」ではあるが、歴史学を専門としない学部・学科の学生にとっては「初見」な情報である可能性がある。というのも、上述したように、歴史学を専門としない学部・学科の学生は、図1の（ア）の領域の学びに偏り、（イ）や（ウ）の領域に関してはほとんど学んでいないからである。もちろん、歴史総合を必修として学んだ世代（2022年度以降の高校生）ならば、歴史総合で多様な史料に触れ、「歴史の扉」に記述された事項も理解できているかもしれない。しかし、教員として教える立場にある者は、教える項目について、教えられる者よりも、深い知識と洞察が必要である。それゆえに、著者は、本務校である経済学部の学生に対して、図1の（ウ）の領域を学ばせるために、史料購読を中心とした講義をおこなっているのである。

¹ この点は、以下の文献でも指摘されている。藤波潔「「歴史総合」担当教員の資質向上と能力養成—歴史資料に対する習熟の観点から」『沖縄国際大学総合学術研究紀要』第21巻、第1号、2019年、pp. 1-18.

2. 史料購読を中心とした講義の実践

さて、著者が、現在、本務校でおこなっている講義の実践例を紹介していこう。この講義では、事前学修で一般的包括的な内容とされている概説的な通史を学び、対面の講義では史料購読をおこなう、という構成になっている。以下、この構成に従い、講義の流れを概略していく。

まず、事前学修では、著者が作成したオンデマンド教材と空欄補充のプリントの冊子『事前学修用テキスト』を利用して、受講生は通史を学ぶ。事前学修では、オンデマンド教材（1時間程度）を視聴しながら空欄を補充し、この学修を踏まえて、LMS に提示された小テスト（4 択問題を 8 問程度）を次の講義の前日までにおこなう。以上の流れが、事前学修である。

次に、対面での講義について、説明していこう。対面の講義では、史料を講読し、それに関連する課題を受講生に提示している。使用する教材としては、講読する史料のコピー、そして課題の解答などを記述するための『史料購読ノート』（図 2）である。講読する史料については、末尾の表 2・3 の通りだが、基本的に、事前学修で学修した人物・事件・事項などに関する史料である。

外国史概説Ⅰ 第2回

① 対象の人物・事柄

①

② 講読する史料

②

③ 今回の課題

③

3

④

⑤

⑥

4

【 図 2 】『史料購読ノート』

さて、それでは、対面の講義について説明していこう。大まかな流れは、【1】前回の講義の復習と事前学修の復習（15分）、【2】教科書を使った調べ作業（5分）、【3】講読する史料の説明（15分）、【4】史料購読（45分）、【5】まとめや連絡事項（10分）となっている。以下では、【1】～【5】について、詳しく説明していこう。

【1】では、前回の講義の課題に対する全体講評と事前学修に関する復習をおこなう。課題に対する全体講評では、どのようなポイントを押さえれば、十分な解答を記述できたのかを解説し、事前学修の復習では、史料講読に関連する事項を中心に、『事前学修テキスト』を使いながら、受講生を指名し、質問する。

【2】では、その回に購読する史料に関連する人物・事件・事項について、高等学校の教科書を使い、受講生に調べさせる。『史料講読ノート』（図2）の①の箇所に、対象とする事項について、3点程度（時代、国・地域、その特徴など）を、箇条書きで記述させている。例えば、前学期の第2回の講義では、講読する史料は、プルタルコスの『英雄伝』のアレクサンドロスの箇所なので、「アレクサンドロス大王」について、彼がいつの時代の人物で、どの国に君主で、彼がどのようなことをしたのかを、箇条書きで記述させている。

【3】では、講読する史料の説明をおこなう。説明の内容は、大枠的に言えば、以下の2つのことである。1つ目は、その史料がどのようなもので、誰がいつ書いたものなのかということである。2つ目は、その史料を読む際には、どのような注意点があるのか、ということである。例えば、上述のように、第2回では、プルタルコスの『英雄伝』を講読するが、その際におこなう説明の内容は、以下のようなものとなっている。

【史料の説明】

プルタルコス『英雄伝』（『対比列伝』）

→古代ギリシア・ローマの22組の対比列伝、4編の単独伝記から構成された書物

プルタルコス（50年頃～120年頃）

→古代ローマ時代のギリシア人

【史料を読む際の注意点】

- ① 『英雄伝』が執筆されたのは、アレクサンドロス大王が生きた時代から約400年後のこと
- ② アレクサンドロス大王を知るための一次史料は散逸
- ③ アレクサンドロス大王を研究する場合、一次史料を読んだと思われる人物の作品を読まなければならない

この内容をパワーポイントで提示し、受講生に『史料講読ノート』（図2）の②の箇所に書き写させたうえで、口頭で補足説明をしている。なお、史料の説明の分量については、パワーポイントで2ページ分、文字数にすると、200～300字程度で収めることに努めている。

【4】では、課題を提示し、それを受講生に『史料購読ノート』（図2）の③にメモをさせ、そのうえで、史料を講読させている。課題の解答は、『史料購読ノート』（図2）の④に記述させている。課題の内容は、前学期と後学期で方向性を変えている。というのも、前学期の目標として、受講生たちに、史料購読に慣れてもらうということを掲げているからである。上述のように、著者の本務校の学生たちは、史料を読むという機会がほとんどない。それゆえ、史料というものがどのようなものかを知り、そして慣れるために、前学期では、比較的長めの分量（見開きで2～3頁）を読んでいる。そして、史料に書かれていることを正確に読み、読み取った内容を課題に即して、まとめるといった能力を養っている。とはいえ、末尾の表2のように、課題の内容は、回を重ねるごとに次第に複雑となる。後学期では、史料から歴史を学ぶということに力点をおき、課題を設定している。詳細については、表3を参照して頂きたいが、例えば、異なった主張・見解の内容が書かれた複数の史料を読ませたうえで思考・議論させたり、また、史料に書かれている事項と高等学校の教科書に書かれている事項とを比較させたりしている。

【5】では、講義を締めくくるコメントを付したり、事後学修用のプリント（学修した人物などに関する簡単な読み物のコピー）を配布したり、次回の事前学修の補足などの連絡をおこなったりしている。以上が、通常の講義の流れとなっている。

3. 授業内レポートの実践

前学期と後学期の第14・15回においては、前章で述べた通常の講義と異なり、授業内レポートと称して、自習的な授業形態をおこなっている²。教員は当日に課題に関する資料を配り、手順を説明し、受講生は講義終了まで課題に対する解答を作成するといった形態である。前学期では、課題の題材としては、ウェストファリア条約を取り上げている。第14回では、①検定教科書でウェストファリア条約がどのように記述されているか、②ウェストファリア条約に対する2人の歴史家の評価を提示し³、どの点が異なっているのか、③2人の歴史家による異なった評価のうちどちらが妥当と考えるか、という3種類の課題を与えて

² ただし、2023年度では後学期のみの実施し、前学期には授業内レポートを実施していなかった。2024年度には、前学期の第15回のみを実施し、2025年度からは第14・15回の2回の実施に修正した。

³ 一つ目の歴史家の評価は、池谷文夫『神聖ローマ帝国』（刀水書房、2019年）に記載された評価で、二つ目の歴史家の評価は、坂井榮八郎『ドイツの歴史百話』（刀水書房、2012年）に記載された評価である。

いる。第 15 回では、ウェストファリア条約の条文（部分訳）を購読させ⁴、①各条項がどのようなことを定めているのか、②実際に条項を読み、また第 14 回でおこなった課題の情報を踏まえて、ウェストファリア条約とはどのようなものだったのか、という 2 つの課題を与えている。このように、前学期では、教科書の記述、歴史家の記述、そして史料というものを読ませることで、歴史の評価について考えさせる課題を設定している。

後学期の第 14・15 回の授業内レポートでは、教科書に書かれた歴史の記述の多様性を確認させること、そして、歴史学研究会（編）『世界史史料』などのような史料集を実際に利用させることなどを課題として設定している。このような史料集の利用は、史学科の学生にはごく当たり前の行為だが、歴史学を専門としない学部・学科の学生には、馴染みのないために、2023 年度より積極的におこなっている。第 14 回では、歴史上の人物や出来事について、主要な 4 つの教科書会社の教科書⁵でどのように叙述されているのかを調べさせている。そのうえで、4 社の教科書の叙述を比較して分かったこと、あるいは共通点や相違点をまとめさせている。なお、調べる歴史上の人物や出来事についてはくじ引きで決定し、受講生全員が異なる項目を調べさせるようにしている。第 15 回では、第 14 回で自分が調べた人物や出来事について、『世界史史料』の中から、該当する史料を探させ、購読させている。課題は、史料の内容を説明すること、そして第 14 回で得た教科書の情報を踏まえて、調べた人物や出来事について理解したことを説明することである。また、上述の課題の解答のほか、レポートには、自分が調べた『世界史史料』の書誌データ、史料番号、史料名、史料の掲載頁なども、記載させるようにしている。これには、史料を読むだけでなく、史料の出典についても注意を払うようになってもらいたいという意図がある。

4. 評価方法とフィードバック

第 2 節と第 3 節では、史料購読を中心とした講義の実践を紹介したが、本節では、その評価方法とフィードバックについて、説明していきたい⁶。史料購読については、A＝概ね良

⁴ なお、ウェストファリア条約の中には、アウクスブルクの宗教和議を前提とした条項があるため、アウクスブルクの宗教和議の条項（部分訳）も同時に、購読させている。

⁵ 2024 年度までは、世界史 B の教科書を利用していたために、実教出版、帝国書院、東京書籍、山川出版社の教科書を利用した。2025 年度では、世界史探求の教科書の利用を予定しているため、現時点（2025 年 7 月）では、利用する教科書会社はもちろんのこと、利用する件数なども含めて検討中である。

⁶ なお、本講義には、事前学修としてオンデマンド教材の視聴と小テストを実施しているが、その評価方法などについては、以下の通りである。まず、小テストは 4 択問題のため

い、B＝ポイントが2～3つほど足りない、C＝ほとんど出来ていない、D＝0点、という区分で、評価を与えている。前学期における評価の基準は、「史料に慣れる」ということが前学期の全体目標であることから、史料の読解力に力点をおいている。そのため、誤読に対しては厳しくみている。また、課題の設問に対する理解力も評価している。というのも、史料を正確に読み、そして課題に即して、史料の内容をまとめる、という能力を養うことを重視しているからだ。一方、後学期では、評価の基準を少し高くしている。史料に対する読解力や課題の設問に対する理解力も当然のことながら、さらに文章の論理性も評価対象とするためである。表3で示されているように、後学期の課題は、2つの立場を比較すること、自分の意見・主張を表明することなどが、前学期の課題内容よりも、多く設定されている。これらの課題を通じて、受講生には、史料に基づきながら、歴史を考えることに慣れることが期待される。さて、上述の評価基準のもと、『史料購読ノート』(図2)の⑥に、A～Dの判子を押し、⑤の箇所に個別講評を書き込んでいる。誤読の指摘はもちろん、どのようなポイントが足らなかったのかを具体的に指摘している。また、講義の冒頭で、受講生全体の解答にどのような傾向があったのか、あるいはどのようなポイントを踏まえればより良い解答になったのかなど、全体講評を簡単に述べている。

次に、第14・15回の授業内レポートでは、前学期と後学期ともに、史料・教科書・配布資料などに対する読解力、課題の設問に対する理解力、提出されたレポートの内容(きちんと比較ができているか、因果関係が正確に示されているか、論理的に文章が展開されているかなど)を評価している。また、後学期では、「史料集の利用」という課題もあるので、関連した史料を正しく探せたか、そして書誌データを含む出典に関する情報も正しく記載されているかなども評価の対象となっている。ちなみに、授業内レポートは、14・15回でこない、また紙媒体で実施しているために、対面でのフィードバックをおこなっていない。その代わりに、現時点では、LMSを利用して、受講生にフィードバックを提示している。

成績の配分についても、簡単に説明しておこう。オンデマンド教材を視聴したうえで、小テストを解答することなど(事前学修)に成績の30%、史料を購読し、課題に解答すること(第2回～第13回の講義)に成績の50%、そして、レポートを作成すること(第14・15

に、LMSによる自動採点である。受講生は解答と自分の点数をLMSで確認できる。また、小テストだけでは、受講生のモチベーションの維持が難しいために、上述のように、毎回の講義の冒頭で事前学修の内容を簡単に復習したり、また『事前学修ノート』を提出させ、空欄補充やその他の書き込みなどを確認したりして、点数を加算している。

回の講義)に成績の20%を割り当てている。史料購読よりも、授業内レポートの成績の割合が高いのは、上述のように、授業内レポートは、毎回の講義で学修したことの総決算ということだけでなく、付加的な要素(前学期は「異なった歴史評価の比較」、後学期は「史料集の利用」など)があるからである。また、小テストの成績の割合の中には、註6で示したような授業態度的なものも含まれている。

5. 授業に対するアンケート結果

本節では、授業後のアンケートの結果、および今後の課題について簡単に説明していく。この授業アンケートは、著者の本務校が公式的におこなっているものでなく、著者が独自におこなったものである。そのため、提示できるデータは、2024年度のものに限定されてしまう⁷。アンケートは無記名で実施し、質問数は23項目、回答は12名(受講者数12名)であった(ただし、1名のみ回答が途中で終わっていた)。アンケートの内容は、大きく3つに分かれている。1つ目が事前学修の内容や難易度を聞くもの、2つ目が史料購読の内容や難易度を聞くもの、3つ目が授業内レポートの内容や難易度を聞くものとなっている。

事前学修のうち、オンデマンド教材の難易度については、全員が「普通」と回答し、分量については、4名が「多い」、8名が「普通」と回答している。事前学修の小テストの難易度については、3名が「難しい」、9名が「普通」と回答し、その分量については、全員が「普通」と回答している。前学期の小テストの平均点が6.3(8点満点)、後学期の小テストの平均点が6.4(8点満点)であったことは⁸、受講生がアンケートで「普通」と回答していることの裏付けとなっている。しかしながら、事前学修については、深刻な問題点も抱えている。上述の通り、講義の冒頭では、事前学修の復習として受講生に対して、事前学修で学んだ知識に関して幾つか質問をしているが、これの質問に対してほとんどの学生が十分に解答することができていない。つまり、アンケートで難易度について「普通」と答え、小テストも8割程度できているにもかかわらず、知識が十分に定着していないのである。これには様々な要因(例えば、経済学部が学部の学生が相対的に歴史に関心がない、高等学校で十分に世界史を

⁷ 2023年度については、この講義形態の導入時期であったために、アンケートの作成に時間を割く余裕がなかった。また、2025年度については、現時点(2024年7月)が年度の途中のために、アンケートをまだ実施していない。

⁸ ただし、小テストの解答を怠る学生が年間平均2~3名存在する。

学んでいなかったなど) が絡んでおり、非常に難しい問題だが、今後の課題として、事前学修の内容や方法を改善しながら、取り組んでいきたい⁹。

次に、史料購読については、難易度については、3 名が「難しい」、8 名が「普通」と回答し、分量については、1 名が「多い」、10 名が「普通」と回答している。課題の難易度については、3 名が「難しい」、8 名が「普通」と回答している。一方、史料購読の成績の平均は、前学期では、A が 7.1 人、B が 1.4 人、C が 0.5 人（欠席が 2.8 人）、後学期では、A が 6.1 人、B が 2.6 人、C が 0.6 人（欠席が 2.7 人）となっており、受講生の認識と実際の成績がほぼ一致している。また、前学期の前半で C を取っていた受講生も次第に A や B を取る傾向も確認できた。これらの実績から、2025 年度には、課題を若干修正したり、採点基準も少し厳しくしたりしたが、そのために、2025 年度の前期では、史料購読の成績の平均点が下がった。成績低下には他の要因（例えば、2025 年度の受講生数が前年度の倍になったこと）も考えられるが、年度末におこなう授業アンケートを踏まえて、分析する予定である。

最後に、授業内レポートについては、難易度については、1 名が「難しい」、9 名が「普通」、1 名が「易しい」と回答し、その作業量については、10 名が「普通」、1 名が「少ない」と回答している。一方、レポートの成績の平均は、前学期と後学期ともに、A が多数、B が少数、C が若干名であった。レポートについても、受講生の認識と実際の成績がほぼ一致した。また、アンケートで、難易度が「易しい」や作業量が「少ない」という回答もあったため、2025 年度には、授業内レポートの方法などに関して改善を試みた。この原稿を執筆している段階で、まだ採点をおこなっていないので、その成績の傾向は不明だが、こちらについても年度末に実施する授業アンケートを踏まえて、分析する予定である。

おわりに

さて、授業アンケートには、難易度や分量に関する質問だけでなく、史料購読を前提とした講義の本質を聞く質問も含めた。紙幅の関係上、それら全ての質問や回答を示すことはできないが、その代表的なものを提示しておく。まず、「史料購読を通じて、何を学ぶことが

⁹ 以下の文献では、大学生の低学力化という現象に対して、初年次教育の活用を主張しており、著者が抱える課題にとって、非常に示唆的である。鵜飼昌男「高大接続から見た大学の初年次教育のあり方について 入試が選抜機能を十分果たさない現状に対する提案」『関西大学高等教育研究』10, 2019 年, pp. 37-46.

できたと思いますか。」という質問に対して、史料に対する興味関心の芽生えが垣間見られた回答、歴史の学びが教科書よりも深いところにあるという認識を示した回答、そして課題やレポートに盛り込まれた「複数の視点」（複数の史料から見えてくるもの、歴史家たちの記述の差異、史料と教科書のズレなど）に対して理解を示した回答がみられた。これらの回答は、著者が経済学部学生に学んで欲しいと考えていた事柄であったために、感無量である。また、「最後に、本講義で印象的であったこと、あるいは感想を書いてください。」という質問に対して、半数程度の受講生が、この「外国史概説Ⅰ」と「外国史概説Ⅱ」が「独特な講義」、「新しい形の講義」、「中学や高校ではおこなっていない講義」であるという回答してくれた。歴史学を専門としない学部・学科では、歴史の講義は少なく、印象も薄くなる傾向にある。それゆえ、受講生に「ヘンな講義」として印象に残り、教職を目指す学生の糧になるような講義を目指し、今後も講義の内容や方法を検討していきたい。

【 表 2 】 前学期に購読する史料と課題

前学期	史 料	課 題
第01回	ガイダンス	
第02回	ブルタルコス『英雄伝』	アレクサンドロス大王は、どのような性格であったのか。史料を引用しながら、説明しなさい。
第03回	司馬遷『史記』	劉邦がどのような人物であったか。史料を引用しながら、説明しなさい。
第04回	『ローマ皇帝群像』	ハドリアヌスがどのような役職・官職（軍務も含む）を経験したか、書き出しなさい。
第05回	『ローマ皇帝群像』	アウレリウスに関する記述の「作り話（嘘）」のうち3つ以上をあげながら、著者がなぜそのような「作り話（嘘）」をしたのかを推察したうえで、説明しなさい。
第06回	『隋書』	楊堅の正室である獨孤皇后の箇所を読み、内容を要約しなさい。要約する際に、獨孤皇后のプラス面とマイナス面の両面をまとめるようにすること。
第07回	イブン・アッティクタカー『アルファフリー』	ハールーン・アッラシードの箇所を読み、内容を要約しなさい。要約する際に、アッラシードのプラス面とマイナス面の両面をまとめるようにすること。
第08回	アンア・コムネナ『アレクシアス』	ロベール・ギスカールのプラス面とマイナス面を説明したうえで、なぜ著者が彼をそのように評価するのか、歴史的背景を踏まえて推察しなさい。
第09回	ジャン・ド・ジョワンヴィル『聖王ルイ』	著者は、当時の「理想的な人間像」として、ルイ9世をどのように描いているのか。これについて、具体的なエピソードを取り上げながら、説明しなさい。
第10回	『明史』	史料の講読範囲には朱元璋の立身出世的な話が描かれているが、朱元璋は、どのような身分から、どのような活躍を経て、どのような地位にまで出世したのか。現代語訳の箇所を読み、説明しなさい。
第11回	トゥルスン・ベグ『征服の父の歴史』	「散文」の箇所を中心に読み、これまでの講義で講読した史料と比較しながら、今回の史料を読んだ感想を述べよ。
第12回	コルテス『報告書簡』	コルテスがアステカ王国やアステカ国王を、どのように描いているか。スペイン国王（カール5世）と比較している箇所も含めながら、説明しなさい。
第13回	マテオ・リッチ『中国キリスト教布教史』	マテオ・リッチが「中国」という国を、どのように理解しているか。中国の「国名」や中国の「呼び名」の箇所を中心にしながら、説明しなさい。
第14回	授業内レポート	
第15回	授業内レポート	

【 表 3 】 後学期に購読する史料と課題

後学期	史 料	課 題
第01回	ガイダンス	
第02回	①ブーヴェ『康熙帝伝』 ②マテオ・リバの回想録	康熙帝がどのような皇帝として描かれているか。1つ目の史料と2つ目の史料を比較して、自身の見解を述べなさい。
	①申維翰『海游録』 ②雨森芳洲『朝鮮風俗考』	2つの史料を読解し、18世紀前半において、朝鮮側が日本をどのように認識し、また日本側が朝鮮をどのように認識していたかを、説明しなさい。
第04回	①リムール村の当局の報告書 ②司祭ドリヴィエの請願書	2つの史料を読解し、以下の2つの課題をおこないなさい。 (1) 一つ目の史料で、民衆が、穀物取引の場で、何をおこなったのかを、説明しなさい。 (2) 二つ目の史料で、ドリヴィエが主張していることをまとめなさい。
第05回	①許乃済の上奏文 ②黄爵滋の上奏文 ③林則徐などの上奏文	3つ目の史料を背景に踏まえて、1つ目の史料と、2つ目の史料のうち、どちらが妥当な意見と考えるか？ 3つの史料をつかいながら、その根拠や理由を説明しなさい。
第06回	①リール市の労働者階級に関する報告書 ②カベ著『イカリア旅行記』	1つ目の史料の社会（極端な格差を生み出す社会）と、2つ目の史料の社会（極端な平等を目指す社会）うち、どちらに住みたいですか？ 2つの史料をつかいながら、その理由を説明しなさい。
第07回	第05回の史料を使ったペアワーク	2人1組になり、2つの史料の主張・立場のうち、どちらが妥当かを議論しなさい。なお、史料講読ノートには、「議論の結果」だけでなく、どのような意見が出たのかなど、「議論の過程」も記載しなさい。
第08回	①インド総督の書簡 ②ティラク「帝国主義か隷属か？」 ③全インド・ムスリム連盟の創立決議	教科書で「ベンガル分割令」を調べたうえで、3つの史料の文言を使いながら、3つの勢力（インド総督、インド国民会議、全インド・ムスリム連盟）の相互関係を説明しなさい。
第09回	①英仏露サイクス=ピコ条約 ②フサイン=マクマホン協定 ③バルフォア宣言	教科書で、「サイクス=ピコ条約」「フサイン=マクマホン協定」「バルフォア宣言」を調べたうえで、3つの史料の文言を使いながら、第一次世界大戦後の中東で起こった問題を説明しなさい。
第10回	「映像の世紀」第2集「大量殺戮の完成」の視聴	映像を視聴して、印象的であったことを3点あげて、説明しなさい。
第11回	スルタンガリエフ「社会革命と東方」	今回の史料では、スルタンガリエフが革命当時に考えた社会主義革命の認識が描かれている。その認識は、世界史の教科書で叙述されている十月革命の知識とは異なる。そこで、何がスルタンガリエフの特徴的な考え方を説明しなさい。また、その理由についても説明しなさい。
第12回	胡適の書簡	今回の史料では、胡適が日中戦争勃発前に、戦争の流れを予想したものである。そこで、教科書に叙述されている日中戦争の経緯と、胡適の予想とは、どこが一致し、どこが一致しなかったのかを、説明しなさい。
第13回	フランクル『夜と霧』	教科書で叙述されたホロコーストの情報、および映像資料で語られたホロコーストの情報と、購読史料で叙述されている強制収容所内の情報とを比較して、ホロコーストに対して理解したことを説明しなさい。
第14回	授業内レポート	
第15回	授業内レポート	

第 17 章

教科に関する専門的事項に関する科目（歴史学・外国史）

——私立開放制の事例（3）——

北村 厚

1. 専門科目「歴史Ⅱ」について

筆者の勤務先である神戸学院大学人文学部では、国語科・英語科に加えて社会科（中学社会科・高等学校地歴科・公民科）の教員免許を取得することができる。そのうち地歴科の教職専門科目の必修科目となっているのが、「歴史Ⅰ」・「歴史Ⅱ」・「歴史Ⅲ」であり、これらはⅠ・Ⅱが世界史、Ⅲが日本史となっている。西洋史担当教員である筆者が受け持つのは「歴史Ⅱ」であり、第 1 セメスター（1 年次後期）に 2 単位の授業として開講され、主に 1 年次・2 年次の教職希望の学生が受講する。受講人数はおおむね 50 人前後で推移しており、うち社会科の教員免許状取得を目指す学生が 8 割程度を占めている。

筆者は本学に赴任以来、この「歴史Ⅱ」を担当してきたが、2018 年度からは拙著『教養のグローバル・ヒストリー——大人のための世界史入門』（ミネルヴァ書房、2018 年）をテキストに指定してきた。本書は当時の世界史 B の教科書に掲載されている情報をもちいたグローバル・ヒストリーの通史であり、教科書的知識を網羅しながら世界の各地域を結びつける越境的ネットワークを中心に全世界をひとつなぎの歴史として叙述した。したがってグローバル・ヒストリーを意識した世界史内容の習得にはうってつけであり、現在にいたるまで「歴史Ⅱ」のテキストに指定している。

さらに、ただテキスト内容をそのまま講義するのではなく、アクティブ・ラーニング（「主体的・対話的で深い学び」）を意識して課題や授業内容を構成するようにしている。これは 2018 年当時、歴史総合の導入に向けて活発に議論されていた内容を取り入れることで、最新の歴史教育の議論を学生が習得することを目指したものである。

2. 2018 年度の取り組み——「問い」と資料のリスト作成

2018 年度の「歴史Ⅱ」では、テキストをもとに最初から最後まで内容を講義するとともに、授業終了前 15 分から 20 分程度を用いて、学生に「問い」を作らせる課題を設けた。この課題を実施するにあたって、発表されたばかりの新学習指導要領の解説から「課題（問い）の設定の例」（『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 地理歴史編』131－134 頁）をコピーして説明することで、「問い」を用いた授業の概要をつかませた。

さらにテキスト第 4 章からは、その問いを考えるためにどのような資料が想定されるのかを考えさせることにした。本来の歴史学であれば、歴史的諸事実を構成する歴史的資料（史料）を調べて発表させるなどするのが良いと思われるが、全 15 回で通史を扱う授業においては難しいので、「どんな資料があるかは確信がなくても良いので、どんな内容が書いてある資料があると良いか自分で想像」するように指示した。これにより、歴史が様々な資料によって成り立っていることを具体的にイメージさせる段階までは学習させることができたと考えられる。

これらの課題をチェックし、毎回「問い／ねらい／想定される資料」のリストを作成し、学生にフィードバックした。テキスト内容を考え、深めるための「問い」とはどのようなものかイメージしにくい学生も、このフィードバックを経て理解できるようになり、回を重ねるごとに掲載される優れた「問い」のリストが増えていった。このリストは高大連盟歴史教育研究会の教材共有サイトに掲載され、筆者のリサーチマップでも公開しているので、どなたでも見ることができる。

3. 2019 年度の取り組み——知識構成型ジグソー法の教材作成と実践

知識構成型ジグソー法（KCJ）は、東京大学 CoREF が構築し、埼玉県の武井寛太先生が中心となって広まった感がある（東京大学 CoREF『協調学習 授業デザインハンドブック 第 3 版』、2018 年。武井寛太編『歴史総合・日本史探究・世界史探究の授業を实践するためのヒント——ジグソー法による指導と評価の一体化』山川出版社、2024 年）。筆者もまた武

井先生の KCJ 教材を実際に見て刺激を受け、CoREF のハンドブックから理論を学んだうえで大学での教職授業で実践することを思い立った。すでに赴任 2 年目の 2018 年前期の「ワークショップ」という授業で、教員志望の学生とゼミ受講生を加えて何度か KCJ の実践を行っている。

その成果を踏まえて、2019 年度の「歴史Ⅱ」では、学生が作った「問い」をもとに、教員がアレンジしてジグソー教材を作成することを試みた。「問い」の作成方法は前年度と同じで、学生の問いの中から結び付けられそうなものをピックアップし、教員がジグソー課題を設定し、それに合わせて学生の問いをアレンジしてエキスパート課題を作成し、資料を探すという段取りで教材を作成した。

本来 KCJ の主旨からすれば、最初に単元目標や学習の「ねらい」があり、それを達成するために学生の自発的学習態度や対話を促すジグソー課題が設定され、それをもとに適切なエキスパート課題が設定され、それらの課題にふさわしい資料を探すという、いわば「上から」の演繹的な教材作成が適切である。しかし本授業においては学生自らが作成した「問い」を活用するという方針を優先して、上記のような「下から」の帰納的な方法を取った。

なお、筆者は同じ 2019 年度に神戸学院大学附属中学・高等学校の協力を得て、高校の世界史 A の授業において 5 回にわたって KCJ 教材を作成し、実際に高校生に実践してもらうという研究活動を行っている。そこでは前半が主に「上から」、後半が「下から」の考え方で教材を作成した。その詳細については本学の人文学会において報告し、学術論文として公開している（北村厚・福島雅淳「高等学校世界史における知識構成型ジグソー法の教材開発と実践―資料を用いた「ボトムアップ型」教材開発に関する一考察」『人間文化』第 48 号、29－46 頁、2021 年）。

実際に作成された KCJ 教材の例を 2 点、以下に示しておこう。一見するといずれもジグソー課題とエキスパート課題が有機的につながった KCJ 教材となっているが、実際には学生の「問い」をそのまま使っているのではなく、かなりのアレンジを加えたり、4 つの「問い」がそろわずに教員が新たなエキスパート課題を創作したりしている。学生の問いをそのまま並べて KCJ を作るという発想は、2019 年度の実践段階においては上手くいかなかったと言える。

第 8 章「世界の一体化——16 世紀」

ジグソー課題

「スペインによる新大陸征服について、マクニールの疫病説とは違う理由を考えよう」

エキスパート課題

- A「なぜスペインはアステカ王国をほろぼすことができたのだろうか？」
- B「スペインは、なぜインディオを虐殺したのだろうか？」
- C「スペイン人たちはインディオをどのような存在だと考えていたのか？」
- D「エンコミエンダ制は、なぜ廃止されたのだろうか？」

第 10 章「アジア／大西洋の分岐点——18 世紀」

ジグソー課題

「環大西洋革命を生み出したエネルギーとは何だったのか？」

エキスパート課題

- A：「アメリカ独立革命は、フランスにどのような影響を与えたのだろうか？」
- B：「フランス革命は、ハイチにどのような影響を与えたのだろうか？」
- C：「フランス革命は、植民地のあり方をどう変えたのか？」
- D：「フランス革命は、植民地を持つ国にとってどのような脅威だったのか？」

図 1 2019 年度に実践した知識構成型ジグソー法教材の例

さて、KCJ を実践した学生の反応は、おおむね好意的なものだった。はじめて KCJ の説明を受けたときは、2 段階に分かれる AL 活動の複雑さを前に戸惑っていたが、実際にやってみると彼らは即座に対応し、KCJ の構造と利点を理解していた。KCJ の利点とは、例えば AL におけるフリーライドを実質的にゼロにするということであるが、学生たちは特に、エキスパート全員がジグソー班に分かれてプレゼンをしなければならないので自発的にならざるを得ないし、ジグソー活動におけるプレゼン能力や対話能力が磨かれるという点に注目していた。これは教職志望の学生ならではの視点であり、KCJ の特色が良く理解されていた。

4. 2020 年度～2022 年度の取りくみ——学生の「問い」に基づく AL 教材の実践

2020 年度は新型コロナウイルスのパンデミックによって教育活動が大混乱におちいった年であり、年度初めは大学も休講となり、ゴールデンウィーク明けごろから順次オンラインでの授業やゼミ活動が行われていった。夏休み明けの後期には全学生を 2 つのグループに分けて、対面で授業を受けるグループとリアルタイムのオンラインで受けるグループとし、後期の後半にそれらを入れ換えるという、変則式のハイブリッド授業が試みられた。

教員も学生も、そうしたハイブリッド授業に対応するだけで精一杯であり、後期の科目である「歴史Ⅱ」では、せっかく前年度に好感触を得た KCJ の実施は困難となった。しかしながら Zoom を用いたリアルタイム・オンライン授業においてはブレイクアウトルームを活用することで、容易にグループワークを行うことが可能であった。そこでこの年度では、学生が作った「問い」をグループに分かれて議論し、シンプルに発表してもらうという方式を取った。

第 7 章「大交易時代の到来——15 世紀」の「問い」

- ・ 日本の鎖国と明の海禁はどう違うだろうか？
- ・ 後世のヨーロッパ人は海外植民地を作ったのに、明はなぜ周辺諸国を軍事的に征服しなかったのだろうか？
- ・ 琉球王国やマラッカ王国が大交易時代の中心になったのには理由があるが、その名残は現在の両地域にどのような形で残っているだろうか？
- ・ ヴァスコ・ダ・ガマはなぜインドで暴力的な収奪を行ったのだろうか？ガマの個人的感情以外で理由を考えなさい。

第 11 章「不平等なネットワークの構築——19 世紀前半」の「問い」

- ・ それまで奴隷から多くの利益を得ていたイギリスで、19 世紀初頭に奴隷制反対運動が起こったのはなぜだろうか？
- ・ なぜペリーは日本よりも先に琉球王国に来航し、開国させたのだろうか？

図 2 2020 年度に学生が作り、実践した「問い」の例

前年度は KCJ 以外ではグループワークを行わなかったもので、こうしたワンイシューの AL 教材の実践ははじめてであった。学生の反応は様々であったが、おおむね対面の学生は積極

的に取り組み、オンラインの学生は消極的となる傾向が見られた。1年生が中心となる「歴史Ⅱ」の受講生は、せっかく大学に入学したにもかかわらず、半年ものあいだ、大学のキャンパスで学ぶことも友人をつくることもサークル活動をすることもできなかった。その反動か、教室に集まった対面組の学生の表情は明るく、大学での学びに積極的となったのではないかと考えられる。

その結果、シンプルなワークシートによる学習の成果がわかりにくいため、全面的に対面授業となった2021年度の「歴史Ⅱ」でも同様の方式でALを行った。さらに2022年度にはそれに加えて、数回のジグソー法の実践も行った。

5. 2023年度の取り組み——KP法と試験問題作成

ここまで取り組んできた、「問い」と資料によるAL実践型の教職授業は、方法論として固まり、上手くいっているように見えたが、実は2022年度の実践中に筆者はこの方法に行き詰まりを感じていた。「問い」の作成や議論が上手で成長する学生と、そうでない学生との格差が顕著になってきたのである。問いは惰性で作れるが、テキストの内容のほとんどを理解していない学生が多数見受けられた。歴史を理解しようとしなくて、彼らの中では覚える・知るほうにウェイトがあるようだが、授業で暗記を促していないので、何も覚えずに適当な問いを作って低評価で落第する学生が多数発生したのである。

後者の学生が作る「問い」は、そのまま解答がテキストに書いてあるものや、一問一答に近い、およそ「主体的・対話的で深い学び」を生み出すものとは言えないものであり、そうしたものには評価が付かないとコメントしても、直ることがなかった。コロナ期を経て、学生がより受動的かつ無気力になっていると感じたのである。

筆者はここで、AL以前の問題として、学生たちが自発的にテキスト内容の理解に向き合うことのできる授業を作る必要があると痛感した。そこで2023年度の「歴史Ⅱ」では授業方法を根本的に変更した。

筆者が注目したのは、KP法（紙芝居プレゼンテーション）による授業実践である（川嶋直・皆川雅樹編著『アクティブラーニングに導くKP法実践』みくに出版、2016年）。KP法とは、授業の目標や要点を大文字で分かりやすく記したシート（KPシート）を何枚も黒板（ないしホワイトボード）に貼り付けながら授業をする方法である（図3）。これはあらかじめ用意しておいたスライドを順に表示するという意味で、パワーポイントと似ている

が、パワーポイントに比べると要点をつかみやすく、かつ全体を表示したまま授業を進めることができるため、生徒が何度でも授業内容を振り返り、全体の流れを意識しながら授業を受けることができる。また、表示する内容や場所を工夫することで、内容を視覚的に構造化することもできるというメリットもある。

テキストの内容は予習で事前学習してもらうことを前提とする。そのうえで、受講生をランダムに 4～5 人のグループに分けて、各章のテキスト内容を分担して KP シートと授業計画をその時間内に作成する。KP シートと授業計画を提出し、次回に各グループが KP 法を用いて授業をする。シートの内容と授業内容を逐一評価し、点数化する（図 4）。



図 3 筆者がモデルとして示した KP 法による黒板掲示

<KP シートの作成方法>

- ・ 第 1 段階: タイトルを決める…テキストの担当部分をよく理解し、「どのようなテーマを学ばせるのか」を明確にする→これが 1 枚目の「タイトル」になる。「問い」の形式が良い: どのように、どのような、なぜ、どこを、何がなど
- ・ 第 2 段階: テーマを理解するために必要なキーワードをどんどん挙げて、書いていく。
- ・ 第 3 段階: 全体をながめて、要点を絞り込み不要な部分は除く…今回の KP 実践では、1 グループにつき (タイトル含めて) 5 枚以内の KP シートにまとめる必要がある (通常授業 1 コマでは 15 枚くらいが理想とされる)。

- ・ 第 4 段階:全体を構造化し、流れをレイアウトできるようにデザインする…因果関係や影響関係、問いに対する答えなど、全体の流れが理解しやすいように構成する。
- ・ 第 5 段階:KP シートに書く言葉を考える…シート内 3 行以内におさまるように文言をよく考える。地図やイラストがあったほうがいい場合は、それも考える。
- ・ 第 6 段階:色を考える…用語などの強調、アンダーラインや装飾など、シートの見栄えをよくする効果を考え、カラーを使う。文字が見えにくならないように注意。
- ・ 第 7 段階:コピー用紙に清書する。マーカーの太いほうを使って、最大の太さになるようにやや寝かせながら、大きく読みやすい字を書くように心がける。
- ・ 第 8 段階:KP シートをどう貼って、どのようにプレゼンするのかをイメージする。1 グループにつき 5 分程度で説明できるようにする。シートのレイアウトと話す内容を決めて、メモしておく。

図 4 実際に学生に実践させた KP 法の流れ

この授業に KP 法を導入したねらいは、以下のようなものである。まず KP シートを作成する作業で協働せざるを得ず、5 枚と制限を付けることで要点や流れを理解できるようにすることである。こうした作業を課すことで、講義の説明で理解できた気になるのではなく、自分が理解・納得しなければ生徒に授業をすることはできないという教員の立場性を理解するようになることを期待した。

KP 法を実践した初回から、分かりやすく生徒に伝えるための創意工夫を凝らすグループが現れた。例えば世界地図を数シートかけて作成してネットワークの流れを説明するグループがあったが、これは担当したテキスト部分におけるマラッカの交易ネットワーク上の重要性を説明するためには地図が必須だという判断によるものであった。つまり、テキストの内容や歴史的な意義、さらに分かりやすく説明するために必要な要素の精選ができていたのである。

さらに学生の自発性を促すために、試験問題の作成という新しい課題を設定した。筆者自身も経験があるが、中学校でも高校でも教員になってからすぐに何度も取り組まなければならないのは定期試験の作成であり、しかもその作り方は大学の教職課程で学ぶ機会がないにもかかわらず、当たり前のように初任から求められるスキルになっている。筆者は 2023 年 8 月の高大研大会（立教大学）第 4 部会のシンポジウムにて入試問題のあり方について

報告を行うなど、歴史総合など新課程科目に適合した歴史的思考力を測る試験問題の作成方法について関心があった。

そこで 2018 年度の「歴史Ⅱ」では、学生に対して、共通テスト型の四択問題とその解説を作成する課題を出すことにした。この作成はその場で行うのではなく、持ち帰ってじっくりと取り組み、オンラインでテキスト提出する。その中で優れたもの、あるいは少し修正すれば問題として成り立つものについて、次回でフィードバックし、その場で添削し、問題として完成させる。この課題を KP 法で授業したすべてのテキスト内容について実施すると、だいたい 10 問×6 で 60 問程度になる。そこから 30 問を選び、学期末に 30 点分の「最終確認テスト」として出題し、成績に加えるという流れである。

試験問題作成課題の目的は、教員になってから必要となる作問技術を身につけることだが、それだけでなく作問作業をつうじて正確な知識や因果関係、歴史的背景についての理解を深く身につけることが大きい。一問一答型の作問を許可しないことで、暗記よりも歴史的思考力を重視する姿勢も身につく。これは近年問題になっている、思考力をどう評価するかという問題について学生に意識させることにもつながる。また、これらの自作問題をただ作るだけでなく、他の学生が作った問題も含めて学期末テストとして取り組ませることで、自分に取り組んだものだけでなく、全体的な知識と理解にまで及ぶことが目標である。ちなみにテストの結果はほとんどの受講生が満点であり、しかも 10 分以内に解答を終えていた。おそらく 60 問全部の解答を暗記したのではないと思われる。用語を暗記するのではなく文脈を暗記するのだから一定の効果はあったと思いたい、もう少し骨のある問題を作成させるように促すべきかもしれない。

6. 展望

歴史総合・世界史／日本史探究において、「問いと資料」「歴史的思考力」へとウェイトが移行して久しい。高大研での報告やアンケート結果を見ると、教育現場での AL 実践の蓄積は進んでおり、教員の技術も長足の進歩を遂げている。それにもかかわらず大学の教員養成課程では、まず学生が歴史科目での AL を経験しておらず、さらに大学教員が歴史的思考力を育成する AL 実践の方法を知らない（新課程への理解の不足）という問題点があり、AL

授業の方法を教えることができていないのではないか。その結果、多くの教職志望の学生は、教壇に立っていきなり未経験の歴史総合などを担当することへの不安を持つことになるだろう。

なお 2025 年 10 月現在、歴史総合をはじめとする新課程科目を履修した学生が入学しており、今後は「学生は歴史科目での AL を経験しているが、大学教員がその方法を知らない」というねじれ現象が起きることになるだろう。そういう意味でも、教職課程の授業を受け持つ大学教員が AL の方法論を授業に導入することは急務であると言える。

ただし、大学の教職課程で AL を重視することにはデメリットもある。それはまず、歴史的専門性の希薄さである。テキスト『教養のグローバル・ヒストリー』は教科書準拠の通史なので、内容は薄い。そのぶん学生は取り組みやすいが、史料批判などの歴史学の理論や最新の学説を身につける授業にはなりにくいという欠点がある。歴史総合や探究科目でも史料批判の考え方は導入されており、特に歴史において探究活動を行う際には不可欠の技術でもある。例えば『論点・西洋史学』などをテキストにした AL 授業であれば、学説的理解が身につくかもしれないが、学生にとって高度すぎて基礎的知識が身につかない可能性もある。

筆者の感触として、教職授業で AL 実践を行うことは容易である。おそらく中学校や高校で行うよりもやりやすいのではないと思われる。それは受講生の多くが教員志望であり、協調性やコミュニケーション能力、効率的な教材作成、リーダーシップといった能力が教員に必須であることを学生も理解しているからである。それらは教員養成以外でも大学で求められる能力でもある。そうしたこともあり、学生の AL への姿勢は極めて積極的である。多くの学生は、「この授業を受けるまで、歴史科目で AL をした経験」を持たず、その知識もなかった。しかし方法を学び、実践することで、AL への不安や苦手意識を払しょくし、実際に教員になってからもやってみたいという意欲を持つようになっている。教職課程の専門科目で AL 実践を行う意義は大きいと言えよう。

第18章

教科に関する専門的事項に関する科目（歴史学・日本史）

——教育単科大学の事例——

中村 翼

はじめに

本章は、教員養成系の国公立単科大学における「歴史学（日本史）」授業の事例として、京都教育大学における実践を以下の構成に沿って紹介する。

第1節では、私自身の経歴・専門を述べた後、京都教育大学のカリキュラムのなかで歴史学系の授業がどのような位置づけになっているかをまずは確認する。そして、授業設計を大きく規定する私の学生観（私が授業に参加している学生をどのように捉えているか）に触れながら、具体的に私が担当する複数の「日本史」関係の授業がどのような構想から成り立っているかを説明する。

第2節は、私が実践校での「日本史」教育において、どのような目標を立てているか、本報告書で提案した「歴史学」授業のミニマムスタンダード（以下、MS）と関連させながら説明する。

第3節は、前章の「目標」に即していかなる授業を実践しているかを紹介する。具体的な素材は、2024年度後期に実践した「日本史特講（ジェンダー史）」の一コマである。

1. 実践者と実践校の特徴：カリキュラムと学生観

（1）実践者の経歴と専門分野

私の専門分野は日本史学（日本中世史）であり、とりわけ海域アジアにおける交流史を専門的に研究している。1984年生まれで、2004年4月から2013年3月まで大阪大学文学部・同大学院文学研究科に在籍した。大阪大学時代に桃木至朗の導きで大阪大学歴史教育研究会に参加したのが、歴史教育を学んだきっかけである（もともと高校教員を志望していたことも背景にはあるが）。大学で歴史学の教育に従事したのは2013年10月からであり（このときは非常勤講師）、2017年10月より京都教育大学にて勤務している。

（２）実践校のカリキュラム：地歴科教員養成に即して

京都教育大学は１学年 300 人定員の教育学部単科大学である。そのうち、地歴科教員を主に輩出する社会領域専攻には毎年 30～40 人名が入学する。卒業生の約 7 割が初等・中等教育の教員となり（教諭以外にも講師を含む。また、分子・分母から教職大学院や他大学の大学院などに進学する 5、6 名程度を差し引いている）、このうち多くが小学校・中学校教員で、地歴・公民をあわせても高校教諭となる者は限られる（年度によるが 5 人程度）。また、卒業生のほとんどは、小学校、中学社会、高校地歴・公民すべての 1 種免許を取得している。

次に、社会領域専攻のカリキュラムを歴史教員養成に関わるところを中心に簡単に紹介していく。まず専任教員は 9 人であり、うち歴史学を担当するのは 3 人で、それぞれ「日本史」（中村）、「近現代史」（武島良成）、「西洋史」（斉藤恵太）のゼミ（3・4 年生対象）を開講している。いぜんは「近現代史」ではなく「東洋史」のゼミが開かれていたが、教員の減少（かつては日本史 2、東洋史 1、西洋史 1 の構成）により、武島が第二次世界大戦期の日本とビルマの関係史を専門とすることをふまえ、日本史・外国史にまたがる領域として位置づけられたときく。これらにくわえて地理学・政治学・経済学・法律学・社会学・社会科教育学の専門家が 1 人ずつ在籍している。

高校歴史（地歴科）教員になる上で「必修」となる歴史系授業は、「日本史概論」「外国史概論」である。このほか、「選択」科目として「日本史」「近現代史」「西洋史」を冠した「研究」「特講」、そして指導教員ごとに開講する「ゼミ」がある。このうち「近現代史研究」は戦争遺跡巡検を中心とする沖縄でのフィールドワークだが、他は通常の講義（グループ発表中心のものを含む）である。もっとも「選択」科目とはいえ、高校地歴科 1 主免許取得には「教科に関する専門的事項」が 20 単位必要なので、学生にとって「選択」の自由度は大きくない（歴史系で高校教員を目指す場合、「日本史」「近現代史」「西洋史」の「研究」「特講」の計 12 単位から最低 6 単位を取得）。くわえて、これら以外に歴史系の授業を受けることはほとんどない。こうした環境は、幅広い内容の授業を学生が主体的に選択し、自身の学びを設計する意味においては問題が多いが、逆に言えば、専任教員が一貫した構想の下で各学問分野の授業をデザインできるという強みにもなりえる。こうした性格は、専任教員及び開講科目の数が限られる教員養成系単科大学全般に、程度の差こそあれ共通するであろう。

(3) 学生観

授業者は学生の知識・技能、関心の所在といった特徴をふまえ、授業をデザインする。MSを示す本提案が拘束衣の提示だったり、画一的な授業モデルを目指さないのは、そのためである。もちろん、授業者も自らの属性や考え方に由来するバイアスから自由ではなく、的外れな学生観を抱いてしまっている危険性は多分にあるが、他の大学・学部・学科との共通点・差異を明確にする意味でも、本学社会領域専攻の学生の全体的な特徴を明らかにしておく。

第一の特徴は、1学年の人数が少数であり（高校の1クラスにほぼ等しい。したがって、私が担当する授業の受講者数は多くて70名程度、基本的には30～50人台となる）、大半が教員志望という均質性の高い集団であることである。そして、これと関連して、社会領域専攻を選んだ学生であるため、歴史学を含めて初等・中等教育でいう「社会科」に関連する学問領域に対する興味・関心を持つ者が多いことも特徴といえる（本学では入学試験時に面接を課しており、京都と絡めて答えやすいからでもあろうが、「日本史」に興味があると述べる学生が多い）。また、初等・中等教育段階のいずれか、あるいは全てにおいて社会科の授業や教師が「好き」（あるいは得意）であった学生が多くを占める。ここでいう「好き」「得意」の理由としては、（厳密な調査結果に基づくものではないが、）教科内容に関する知識（エンタメなど由来するそれを含む）を得ることへの興味・関心であったり、「わかりやすい」授業ができる教員に対する憧れが目立つようである。ただし、前者に関しては、歴史が「好き」ではあるが、歴史を学ぶ意義となると「教訓を得る」程度しか出てこない場合も少なくない。また後者について補足すれば、ここでいう「わかりやすい」授業とは歴史に関する知識・情報を「流れ」を意識して解説できる（＝生徒に与えることができる）ことを指し、これを「暗記」科目としての歴史の授業と対比的に捉える傾向にある。その上で興味深いのは、このように「わかりやすく」知識を与える授業を是とする一方、教師が一方的に説明する授業には否定的であり、学生同士の意見交流を取り入れることを歓迎していることだ。

均質性が高いといえば、日本人学生が圧倒的多数を占め、外国人留学生がほとんどいないことも特徴である（多くても2、3人程度で、ゼロのケースも珍しくない）。教育職員免許法に国籍条項はないものの、日本での教員就職という進路は制度上の制約から敬遠されがちであることや、出身国の教育制度との互換性の低さなど、様々な理由が考えられる

が、いずれにせよ、本学社会領域専攻は、日本で初等・中等教育を受け、それに肯定的な感情を抱いている日本人学生を主軸に構成されている。

2. 京都教育大学における「日本史」授業デザインの指針

前節であげた京都教育大学のカリキュラムに対する認識と学生観に基づき、「教科に関する専門的事項」に該当する「日本史」関係の授業（①「日本史概論」、②「日本史研究」、③「日本史特講」）を次の指針に沿ってデザインした。なお、①・②は社会領域専攻の1、2年生並びに他領域（教育学や国語学が多い）で中学社会、高校地歴の免許取得を希望する学生が主な対象で、③は3・4年生を主な対象としている。

（1）指針1：複数の観点に基づく「通史」

第1の指針は、①～③の3つの授業で日本の古代～近現代を3周できるようにすることである。具体的には、①は日本とアジア・世界の関わり、②は文化史、③はジェンダー史を主に扱う。これはMSの「内容3：「時代の変化」の「見通し」を修得させる」を意識したもので、くわえて高校に比べて授業時間数が制限され、「通史」をまんべんなく紹介することが難しいという条件を念頭に、複数の観点から「通史」を複数回まわすことでそれを果たそうとした。これは、「内容4：特定の歴史事象について、多様な立場や視点から検討する機会を提供する」とも関わることである。なお、こうした構成になっているのは、①～③が「日本史」というオーソドックスなタイトルを冠しているためか、社会領域専攻の大半の学生が①～③の全てを受講していること（「必修」の①と半ば「必修」視されている②に比べると③はやや減るが、それでも7～8割の学生が受講）も大きい。

ここで①～③それぞれのテーマ設定について補足しておく¹。まず、①で日本と世界、とりわけアジアの関わりを主題にしているのは、私の研究上の関心を反映したことがまずあるが、本学の「外国史」関係の授業が、西洋中心主義にとらわれないようアジアとのつながり、比較を意識しながらも、扱うトピックスとしては西洋史（とくに近世以降）に比重をおく構成になっていることも影響している。すなわち、相対的に手薄になりがちな前近代のアジア史の理解を補強するというねらいが、①には込められており、「日本史概論」

¹ ①～③のいずれに関しても、高大連携歴史教育研究会の教材共有サイト（会員限定）に配付資料を掲載しているので、詳細はそちらもあわせて参照していただきたい（③は中村のResearchmap「資料公開」にも掲載している）

と「外国史概論」の2つの授業を通じ、日本とアジア、西洋とアジアの関係を学べるかたちになっている。

②は、文化史である。文化史は前近代史に関しては特にであるが、教科書の構成上、政治・経済・社会、対外関係をふまえて時代の特徴を考えるのに適している。そのことを意識して、知識構成型ジグソー法を主に用いて、政治・経済・社会・対外関係と文化の関わりを多面的に捉えられるように努めた。また、これは〈文化史の授業＝孤立した情報の羅列・暗記〉という学生の学習観を揺さぶることも意図している。なお、文化史については、MSの「内容5：多様な史資料に触れる機会を提供する」を意識することで、より効果的な学びにつなげられることも付言しておこう。

ちなみに、過去には②を「京都の歴史」をテーマに実施したことがある。これは大学の所在地であるため、地域に即した歴史の授業が必要と考えたことが第一の理由であるが、日本の都としての特殊性から京都をテーマにすれば、日本史全般に論及できるということも考慮したものであった。くわえて、京都の歴史に関しては、高橋昌明『京都〈千年の都〉の歴史』（岩波新書：岩波書店、2014年）、小林丈広・高木博志・三枝暁子『京都の歴史を歩く』（岩波新書：岩波書店、2016年）という優れた指南書があり、これらを教科書として活用できたことも大きい。

③でジェンダー史を扱ったのには、いくつか理由がある。その第1は、これが全人類的な課題であることだ。〈公民的資質〉の育成は、社会科はもとより学校教育全体の大目標であるが、これは世界共通目標SDGsとも密接な関わりがある。そのうち「ジェンダー平等」は17の諸課題の1つであると同時に、全課題を横断する課題として基幹的な位置にある。したがって、「ジェンダー平等」の実現に貢献できるかどうかは、〈公民的資質〉を育成できる教員の養成の成否のきわめて重要な試金石といえる。

第2の理由は、それにも関わらず学習指導要領に「ジェンダー」の語彙が登場しないことに象徴されるように、ジェンダーに関する理解を、将来の教員である学生たちが高校までの学びを通じ、十分に身につけているとはいいがたいことである。否、それどころか、「男女性別役割分担は、生物学的な違いに由来する超歴史的なものだ」とする意識を持つ学生が男女を問わず決して少なくない。かかる現状を放置することは、ジェンダー格差の広がり意図せず荷担することでもあろう。また、学生に対して事前に告白しているように、私自身の研究水準は、ジェンダー史学研究的の第一人者のそれとは到底言えない。しかし、それを自覚・周知の上であえてこのテーマを選んでいるのは、教員自身の「学び続け

る」姿勢を未来の教員（学生）に示すとともに、「ジェンダー」というテーマに踏み込む心理的なハードルを下げようとしたためだ。関連して、学生のなかには「ジェンダー」は「フェミニスト（想定されるのは女性）」が「ヒステリック」に語るテーマという偏見・印象を持つ者もいるため（本格的な調査をしたわけではないが、そう告白してくれた学生が複数いる）、そうした偏見を男性の私がこれを語ることで批判しつつ、あわせて男性だからこそ「理性的」に紹介できるという声を否定することを意識的に試みた。

（２）指針２：複数の授業の型を見せる

第２の指針は、とくに１、２年生を対象とする①・②の授業で意識していることだが、複数の授業の型を見せることである。従来の日本史Ｂ・世界史Ｂを履修していた学生はもちろん、新課程での学びを経た学生であっても、〈歴史の授業＝教員の講義を聞く（＋時々ペア・グループワーク）〉といった授業観を持つ者が大半で、先に述べたように、その目標も知識の獲得に偏重し、「わかりやすく」歴史の「知識」を伝えることができる教師を目指す傾向が強い（トリビアル知識を重視する者も多い）。また、アクティブラーニングへの関心が高くとも、被教育経験に乏しいために具体的な姿がイメージでいないという学生も少なくない。もちろん、こうした授業観の相対化は、本提案でも示されるように第一義的には「社会科教育法」の領分なのだろうが（実際、本学の社会科教育法の授業でもこの点は意識的に扱われている）、教育法のみならず「日本史」の教科内容に関する授業で実例を示すことで、学生の意識変革をより強く促そうとした。そのため、授業の冒頭では、授業で実践する授業の型とそのスタイルを採るねらいを解説している。

具体的に実施したのは、通常の講義形式（適宜、ペア・グループワークを含む）に加えて（Ⅰ）「〈問い〉を自ら作る授業」、（Ⅱ）「〈問いの構造図〉に基づく授業」、（Ⅲ）「知識構成型ジグソー法」という３つの型である。そして、もちろんこれらの型は単に授業のレパートリーとして見せるためだけでなく、それぞれに教育上のねらいが込められている。順番に沿って説明すると、（Ⅰ）は、『歴史教育「再」入門』（清水書院、2019年）に掲載された梨子田喬の提言と寺崎仁樹の実践を意識したものである。梨子田は、生徒に「問い」を立てる力がない（ゆえに知識の注入に偏らざるをえない）とする教師の見方に対し、そうした生徒はこれまで「問い」を作る経験をしてこなかっただけで、訓練すればできるようになると反論する。そして、寺崎は教科書の熟読を通じ、生徒に「問い」を作らせる実践を紹介している。私にとって、これらは学生の授業への参加度を向上させ、〈教

師の伝えたいこと〉と〈学生の関心〉とのミスマッチを改善するとともに、教師として必要な教科書読解力の育成を両立する上での導き手であった。そこで私は、主に 2021・22 年度の授業において、授業の後半 30~40 分を使って、その次の回の範囲に関する教科書（中学校の教科書を利用した）を学生に読ませ、「生徒を引き込める」ような「問い」の作成をグループごとに課し、提案された複数の「問い」を集約し、関連づけながら全体でブラッシュアップし（ここは私が主導した）、次回分の中心発問を定めるスタイルをとった。「生徒を引き込める問い」＝「自分が知りたい／解きたい問い」としたため、〈教育上のねらい〉に即した「問い」の設定への意識が弱くなりがちだったことは反省点として認めざるを得ないが、学生の問題関心を知り、参加度を高めるにはよい方法であった（反省点も意識次第で改善できるものであった）。2023 年度以降の「日本史概論」では、扱う内容が増える近現代史に入る際、これ以降の授業で中心に置くトピックスを定めるにあたり、「問い」の作成を行わせることで学生の問題意識の自覚化と共有を行っている。

次に（Ⅱ）だが、「「問いの構造図」に基づく授業展開」は、渡部竜也・井手口泰典『社会科授業づくりの理論と方法』（明治図書、2020 年）に倣って導入したものである。「問いの構造図」とは、中心となる「問い」とそれを支える「問い」を関連づけ、組織化することで一つの授業（もしくは単元）を作る方法である。教員としては授業を作る際の頭の整理にもなるし、ジグソー法（後述）では行き届きにくい「解説」を重視した授業をしたいときに利用している。その上で、本書から学んだ点として、授業で扱うトピックスに関する学生の理解度を事前の「予習課題」で確認し、それを揺さぶることを心がけること、そして「なぜ」型の問いの作り方のコツとして、「なぜ、清盛ではなく、頼朝が幕府を開いたのか？」「なぜ、京都ではなく鎌倉を拠点に幕府ができたのか？」など、「・・・ではなく」の文言を挿入することで、深い思考へ誘う「問い」が作りやすくなるという点である。これを参考にして実際の授業では、たとえば「アジア各地では 15 世紀に火器が普及していたのに、日本への火器の伝来・普及は、なぜ 16 世紀中頃からなのか？」を中心発問にした。「アジア各地では 15 世紀に火器が普及していた」というのは知識としてはやや高度だが、アジア諸地域と日本の比較及び、アジア史理解のアップデートを意図している（前述）。なお、授業では「問いの構造図」に加えて、「なぜ」型の問いの作成方法も解説しており、これがとくに好評であった（ただし、これを上述の「問い」作りの授業とリンクさせることに意識が十分に向かわなかったのは反省点として残った）。

最後に知識構成型ジグソー法（以下、ジグソー法）だが、これは東京大学 CoREF（教育環境デザイン研究所として独立）が開発した方法である。この方法では、受講生全体を3、4つのグループに分割し、それぞれに対して資料や課題を与え（エキスパート課題）、次いで異なる資料・課題に取り組んだ人を1人ずつ含む新たな班を作らせ、情報の共有を行った後、それをふまえて班ごとにより大きな課題（MQ）に取り組んでいく。市民社会においては、経験などに基づく異なる観点をそれぞれ有し、互いに限定した情報しかもたない「市民」同士が協働しながら、社会的な課題の解決を進めていくことが求められる。ジグソー法は、こうした市民社会のモデルを教室で再現できるところに強みがある。歴史学のMSでいう「内容4：特定の歴史事象について、多様な立場や視点から検討する機会を提供する」はこれと特に密接な関わりがある。具体的な実践例として、「もし、モンゴル帝国の日本侵略が「成功」していたら、13世紀後半～14世紀前半の日本の政治・社会・文化はどう変わったか？」というテーマを、①モンゴル帝国の統治の仕組み、②モンゴル帝国の覇権下に入った高麗の実態、③蒙古襲来後の実際の日本の3観点から追求させることにした。ちなみに、ここで「もし…」型の問いにしているのは、「歴史に〈IF〉は禁じ手」という通念を〈「もし」型の思考実験を歴史学・歴史教育では用いてはいけない〉と誤解してとらえているのではないかと考えたからであった（実際には、信頼性の高い学説や事実に基づき、論理的に想像力を働かせるトレーニングとして、「もし」型の発問の有効性は大きい）

なお、ジグソー法の弱点としては、授業者による「解説」の時間が短いこと（これは賛否あるだろうが）、エキスパート課題の難易度が高すぎるとその後のグループ活動に支障が出ること、また再編成後のグループワークの見取りが困難であることなどが挙げられる。ただし、Google スライドの活用により各班の作業状況の把握はある程度改善でき（サンプルは下記参照。ロイロノートの方が機能的だが、ロイロを導入している大学は少数だろう）、「解説」もスライドをスクリーンに映写した上で行うことで効率化できている（この方法は、導入以前の効率性の悪さと相まって、学生からは頗る好評であった）。ICTの効果的な利用については、「授業テクニックに頼るのは邪道」とか「授業内容の改善により注力すべし」と考える大学教員も少なくないと思うが（かくいう私自身、そういう考えを当初は持っていた）、学生の学びをサポートする上で意識的な追求が求められる。

1 班：

▼：大企業への設備投資、日米安全保障条約によって国防費を抑えたこと、日本型経営によって労働者の勤労意欲を高めたため。

▲：農村から都市部に人口が集中するようになり、人々の性格がハイテク化して多くの人の家で電化製品が見られるようになった。

◆：政府が社会の発展を優先して、個人の尊重を奨励したため若者たちが個人の尊重を主張して立ち上がり、暴力的ではなく平和的な手段で運動を行った。

【MQ】

高度経済成長の中、勤労意欲の向上や電化製品の普及による生活水準の向上、近代的な価値観を問う声が生れた一方で公害や社会問題も生み出した。これらの経験や課題は現代の環境問題や社会問題につながっており、成長のあり方を見直す教訓になっている。

2 班：

▼日本型経営の形の変化はあるが男女の役割分担はまだ残っている。安保闘争間は否定的であったが、その後は復興への期待で五輪への評価UP。設備投資・日本型経営スタイルの形成により高度経済成長

▲農業ではなく都市部で生計を立てるようになった。各企業が大量向けの製品を発売するようになった。

◆善い発展に伴い健康を害する公害や戦争によって危険が増えたため、流行した文化。ものを通して運動を行った。

【MQ】

男女の役割分担。「日本型経営」のスタイル。公害の教訓

4 班：

○大企業への設備投資 貿易為替の自由化 経済復興に力を入れたことが出来た。男性の家計増殖、女性の経済活動・世帯主という実情により、高度経済成長を可能にした

○地方から都市部への流入→過半数の子が都市部で育つことによる、電化製品の普及、家事の機械化（女性の家計増殖から解放）

◆1960年 物質的な豊かさが→環境問題、性別の役割分担を問う疑問、多文化主義

「命を大切にしよう」自分自身の生き方を問う 学生運動→女性運動の考え方が変わっていった

ほかの地域を教に繋げる事例が出来る。心の豊かさを重視するようになった

MQ：物質的な豊かさを手に入れたことで、会社に依存することよりも自分自身で生活する姿勢が広まった。このことが現代のワークライフバランスなどの考えにもつながっていった。また、この時に広がった環境活動やフェミニズムの運動が現代でさらに派生し、活動を広げている。高度経済成長を支えた男女の役割分担の動向は、調査された中で現代でもその動向がある。

5 班：

○：日本型経営は続いている。戦争で疲弊した日本が復興した姿を見せられる、オリンピックに大きな大会に数回。大企業による設備投資、貿易為替の自由化、安保条約による防衛費を経済復興に充てられた、日本型経営（終身雇用、年功序列型賃金）愛社精神が育まれる、日本型経営を支えた女性の存在。

◆：農村から都市のサラリーマンになる人が増えた。性別役割分担が顕著に、家事が機械化した。子供をいつ産んでもいいようになった。

◇：社会の発展を優先し、個人を考えた政府への運動。ベトナム反戦運動、ポップカルチャーを通して運動を行なった。

MQ：性別役割分担が未だに続いていること。働き方改革、公害対策

図 Google スライドを利用したグループワークの把握の一例

以上をふまえ現在、私は〈J〉「ジグソー法」をメインにしながら、とくに教員主導の「解説」の時間を多く取りたい回に関しては〈S〉「問いの構造図」を採用し、あわせて近現代史の導入に〈Q〉「問い作り」の実践を行うかたちで、下記のような 15 回の「日本史概論」を構想している（実際には休講があり、⑬は実施できていない）。

- ① 〈講義〉「歴史（学）」とはどんな学問・教科で、なぜこれを学校で学ぶのか？
- ② 〈S〉古墳はなぜ造られ、やがて造られなくなったのか？
- ③ 〈J〉遣唐使はなぜ送られ、やがて 9 世紀中頃には送られなくなったのか？
- ④ 〈J〉モンゴル帝国の日本侵略が「成功」していたら、日本はどうなったか？
- ⑤ 〈S〉なぜ、日本への火器の伝来・普及はアジア諸地域に遅れて 16 世紀中頃なのか？
- ⑥ 〈S〉前近代の沖縄は、どこまで日本的で、中国的か？ また沖縄の独自性は？
- ⑦ 〈J〉徳川幕府の「鎖国」は、17 世紀前半と幕末とでどう違うか？
- ⑧ 〈J〉18 世紀の日本は、どの程度、海外との関係を制限していたのだろうか？
- ⑨ 〈Q〉近現代史の日本とアジア・世界の関係を考える上で、最重要の〈問い〉は何か？
- ⑩ 〈J〉列強の東アジア進出。そのとき、アジア各地は何を危機とし、どう対応した？

- ⑪ 〈S〉 明治時代の日本人は、中国・朝鮮をどうみていたか？一日清・日露戦争
- ⑫ 〈J〉 なぜ、日本人の多くは、満州事変～日中戦争の開始を支持したのか？
- ⑬ 〈J〉 アジア太平洋戦争での敗北から、日本人は何を学び、学ばなかったか？
- ⑭ 〈J〉 高度成長期の社会の課題で、いまでも未解決のものは何であり、それはなぜか？
- ⑮ 〈講義〉 再び「歴史（学）」とはどんな学問・教科で、なぜこれを学校で学ぶのか？



3. 実践例の紹介：「日本史特講」の場合

配付資料の例

最後に、ジグソー法に関する実践例を一つとりあげ、具体的な授業案を示すことにしたい。それによって、授業のねらいとデザインの道筋をよりクリアに説明することができると思う。素材は、2024年度の「日本史特講（ジェンダー史）」の1コマである。ここでは高度成長期の日本社会を扱うなかで、現在導入が進められている「ポジティブ・アクション」について議論しようとした。なお、配付資料については上のコードにリンクを示したので、適宜参照されたい。

まず、エキスパート課題とMQ（メインクエスト）の設定方法だが、私の場合、エキスパート課題では、学生がこれを通じて、歴史的事象に関する「知識」を獲得し、その「知識」が歴史を学ぶ上で重要だと理解すること（＝「見方・考え方」を示す）を目標としている。これに対してMQは、エキスパート課題に取り組むなかで獲得した知識と見方・考え方を動員して取り組む発展課題としている。したがって、MQを考えるための素材としてエキスパート課題を構想するのではなく、エキスパート課題の設定がまずありきで、後付けでMQを考えることがほとんどである（これについては、「知識」偏重であるといった批判を含め、賛否がわかれるところと思う）。そうした発想から、ジェンダーの視点で日本の高度成長とその後の歴史を『歴史総合』の内容から振り返ったとき、学生に身につけてほしい概念は、「フェミニズム（第2波）」、「移民・貧困の女性化とケア労働」、「（日本・アジアの経済成長を支える一方、少子高齢化の原因にもなっている）男女役割分担の非対称性」であると考えた。そこで3つのエキスパート課題をこれらに対応させるかたちで設定した。

次にMQを設定したが、3つのテーマに関連する現代的課題として「ポジティブ・アクション」があると考えた。フェミニズムが投げかけた〈問い〉が現代に（ようやく）力を

得た「結果」の一つとしてポジティブ・アクションがあること、また男女の非対称な役割分担や、貧困の女性化が祖ポジティブ・アクションが必要な「背景」となっていると理解したからである。また、MQ 設定には、私が見取った学生観をふまえたものでもある。第1に、本授業は「日本史特講」の事実上の最終回にあたり（期末レポートのレビューをする「補講」が別途ある）、学生はそれ以前の学習を通じ、日本社会における男女の非対称的な関係性については一定の理解があること、しかしながら、（学生時代に比べて）男女の非対称性が顕在化されやすい実社会での経験は浅く、近年のジェンダー平等への試みもあつてか、ジェンダー不平等を過去の（解決済みとはいえないが、克服がかなり進んだ）問題と捉える傾向がみられることである。第2は、結果における平等が徹底される傾向にある高校・大学受験での経験からであろうか、ポジティブ・アクションを「逆差別」とする見方（男子に多い）や、「女性に下駄を履かせる」発想は女性への過小評価であるという意見（女子に多い）が強いと感じられたことである（授業の「予習課題」による）。

これらをふまえ、MQ はオーソドックスな「ポジティブ・アクションの導入は、是か非か」ではなく、「ポジティブ・アクションは、なぜ導入されているのか、導入するなら何に気をつけるべきか」とした。というのも、ポジティブ・アクションを「逆差別」だとする認識は、これが過度である場合、現実に導入が一般化している中にあっては、主に男性の不平等感を強化し、ジェンダー平等を阻もうとする言説に彼らに取り込まれやすくなるおそれがあると考えたからである。もちろん、最終的にポジティブ・アクションを「逆差別」と判断するか否かは、学生個人の自由である。しかしながら、その判断をする上で、歴史的に培われてきたジェンダー不平等の構造には留意をしてほしいと考えたわけである（もっとも、歴史的に培われてきた課題の是正を、その不平等から相対的に「恩恵」を受けていない新世代に押しつけることの是非は別に考えるべきであろう）。

なお、学生観と授業の関係について、ここで付言しておきたいのは、私は実践校の学生が「わかりやすく」歴史の「知識」を教授できるのがよい授業だという授業観を持っていることである。MQ に現代的な論争課題をとりあげ、「逆差別か、否か」といったレベルを超えた議論がポジティブ・アクションの前提にある歴史的背景・前提を知ることによって可能になることを示そうとしたのは、これに関わる。「歴史」学習が「公民」学習を深化させうること、そして歴史を知ることが、現代の諸政策への立場選択に不可欠なヒントを得ることにつながると理解してもらいたかったためである。今後は、こうした授業をとくに前近代に即しても提案、実践していくことが課題となる。

第19章

教科に関する専門的事項に関する科目（歴史学・日本史）

——私立開放制の事例（1）——

齋藤 一晴

はじめに

2025年度は、歴史総合を学習した高校生が初めて大学に進学した年度である。そうした学生のなかには、今後、教員養成課程を経て教壇に立ち、歴史総合を担当することもあるだろう。今日、歴史総合を教えられる教員をどう養成するのかがこれまで以上に問われている。なぜなら週2時間という限られた時間数のなかで、「難解」な教科書を使いながら、歴史学でこれまで長く議論されてきた自国史と世界史の関係を、大学で学んだ専門領域に関係なく教えることが求められているからだ。本来であれば、史学科で専門的なトレーニングを積んできた学生にとっても簡単ではないはずである。

さらに、これまで十分に議論されてこなかった論点がいくつかあるように思う。まず、歴史総合は高校で学ぶ科目だが、そこに行きつくまでの小学校や中学校の社会科で学んだこととどのように各校種の教員が結びつけて授業をするか、ということである。つまり、歴史総合が抱える課題は、何も高校の社会科教員に限定されるものではなく、小学校や中学校の社会科教員やその養成とも無関係ではない、ということである。

次に、大学で教員養成課程を履修する学生は、多様なルートで高校から進学しており、高校までの学びの深さや広さは人それぞれということである。よって、教員養成課程において、このくらいの歴史用語や歴史事象については知っているだろう。もしくは、これくらい知らなければ教員にはなれない、不向きであるというような認識や感覚のまま学生に接することは避ける必要がある。

私は上述したような問題意識にもとづき、本稿では以下についてまとめてみたい。①私が勤務する大学で開講されている日本史概論という科目を事例に、小学校や中学校社会、特別支援学校の免許取得をめざす学生が、卒業後、担当することがない歴史総合という科目との接点をどのように位置づけたのかをまとめる。②①を可能にする授業をめざした私が何を教材にして、いかに展開したのかについて学生のリアクションペーパーやレポート

課題の内容にもふれながらまとめる。

学習指導要領に書かれている「世界とそこにおける日本の過去と現在を考察」とは、何をどうすれば可能になるのか、簡単そうに見えて難易度が高い。そのため教員養成課程において教科教育法以外の科目でも歴史総合を「支える」必要がある。③①と②をふまえたうえで、改めて教員養成課程と歴史総合について考えてみたい。

1. 日本史概論の授業を事例に

(1) 日本史概論の授業のねらいと目標

私が勤務している学部は、保育・幼児教育を専門とする子ども発達学科と学校教育学科、そして心理学科の三学科から構成される。私が所属する学校教育学科の定員は、95名。卒業生のうち1/3は、専任教員として小学校もしくは特別支援学校の教員になる。中学校社会の教員になる（なれる）のは限られる。残りの1/3が臨時的任用教員。そしてさらに1/3が公務員や一般企業、NPO法人などに就職している。

私が担当している日本史概論という科目は、中学校社会の免許を取得するうえでは必修として位置づけられている。2年生の前期に配当されており、毎年、30～40人程度が履修している科目である。「はじめに」でも記した通り、履修者は高校社会の免許は取得できない。そのため歴史総合について直接扱うことはしないが、児童、生徒が高校進学後に歴史総合を学ぶことを前提に小学校、中学校で何を積み重ねていく必要があるのかを意識しながら授業を行っている。

シラバスには、「日本の歴史を古代から現代まで通史で学習する。各時代の政治制度や交流、外交などの政治外交史から、社会の様子や人々の生活といった社会文化史までを幅広く扱う。また、各時代の移行期を扱うことで、時代がどのように展開していったのかを考える」と書いて、古代から近現代史の通史を扱うことを明記している。

学生たちからすると免許必修科目であり、本人の興味関心に関係なく履修しなければならない科目である。また、歴史は暗記科目という意識が強く、歴史嫌い、社会科嫌いも少なくない。なかには学び直しを理由に履修する者もいる。その目的は、高校までは授業が理解できなかったためだという。

授業のねらいや目標を以下のように設定してる。①高校までとは異なる視点から歴史をみる。日本史という枠組みをみずから問い直すことができる。②日本史という枠組みを問

い直したうえで、どのような視点からその歴史を見ることができるか考える。③学習指導要領のなかで歴史総合に関わって明示されている「世界との中の日本の相互作用」を理解するため関係史、なかでも東アジアを中心に考える。④知識を増やすだけでなく、高校までの学びを自ら問いなおせる力を身につける。⑤高校までの授業、歴史認識を「ひっくり返す」ことを授業の中心にすえる。⑥現代社会が抱える今日的諸課題への視野を育み、福祉的視点や福祉的センスを持った教員とはどのような教員なのかを検討する。

以上をふまえて、レポート課題として以下を課している。「日本史とは何か、授業内容をふまえ、あなた自身の考えを述べよ。その際、なぜそのように定義し論じるのか、具体的な事例をあげて根拠を示しなさい。参考文献を3冊以上あげること。2000字以上」。

2. 教員養成課程と歴史総合の関係を授業でどう扱うか

(1) 日本、日本史そのものを問いなおす。

第1回の授業では、日本や日本史を問いなおすことから始めている。学生たちがあまりにも日本や日本史というものを固定的にとらえているからである。たとえ卒業後、高校で歴史総合を教える資格を持たないとしても、小学校や中学校で歴史を教える際、自国史と世界史という枠組、関係性を意識できるようにしておく必要はあるだろう。また、そうした授業内容を通して、既存の歴史認識、先入観、価値観を揺さぶることで自身を高校まで測ってきた「ものさし」からの脱却をめざすことを目標としている。

私が担当する学生のうち少なくない者は、偏差値や学歴、経済状況などについて他者との格差、劣等感を抱きながら成長、進学をしてきている。そうした学生にとって、小さい頃から自分を測ってきた「ものさし」、つまり偏差値や学歴、経済状況といったものを自分なりに払しょくする方法を考える必要がある。そうすることで初めて自分自身と社会との接点を理解し、「ものさし」そのものをとらえ直したうえで教壇に立つことができるからである。

もう少し具体的に授業内容をみていこう。まず現在、使われている中学校社会（歴史的分野）の教科書の目次について、学生に複数社分を比較してもらおう。学生からは、教科書によって「日本の歴史」と書いてあるものもあれば「日本列島の歴史」というものもあるという発言がある。そのうえで、子どもの頃から教科書の内容を疑うことなく試験対策の暗記対象として暗記してきたにも関わらず、なぜ内容に相違があることに気がつかなかった

のか考えてもらうことから始める。

「日本」や「日本史」という歴史だけでなく、教科書という存在も問いなおすことなしに、歴史学が研究成果の積み重ねによって成り立っていることを児童や生徒に伝えられたいだろう。そのうえで、沖縄／琉球・北海道という存在をどうとらえればいいのか、学生たちに考えてもらうようにしている。

次に、学生たちには自分が「アジア人」と感じるかどうか問いかける。多くは感じたことが無いと回答する。私は、学生に対して地理的にアジアにありながら、なぜ「アジア人」という認識が乏しいのか考えるように伝える。学生たちからは、日本はアジアとは違う。同じではないという意見が出てくる。さらに理由を聞いてみると、アジアへの差別的な視野、偏見、先入観などと表裏一体であることが見え隠れする。どうしてアジアという存在をそのようにとらえるのか、自国中心史観、一国史史観の弊害を学生たちに提起したうえで、自国史と世界史の関係史を扱いながら、歴史認識を自己点検することを求めた。

こうした15回の授業を貫く柱を設けて取り組むことで、歴史総合がめざす「世界とその中の日本の相互作用」を理解することに近づくと考える。

（２）遣唐使は必ず習うのに渤海使はほとんど習わないのはなぜかを問いなおす

第5回、6回の授業では、日本海交易と渤海についてあつかう。学生たちの多くは、渤海を習ったことが無いか、歴史用語として知っているだけで理解していないことがほとんどである。そのため、遣隋使や遣唐使を廃止したあとも、大陸と交流があったことを把握していないことが少なくない。

渤海が日本になぜ接触したのかや、日本が渤海との関係を深めることにどのような利点があったのかなどについて、当時の東アジア情勢や「伝統的な東アジアの国際秩序」をそれぞれの国がどのように位置づけていたのかを理解したうえで把握することが求められる。

学生たちにとって「伝統的な東アジアの国際秩序」を理解することも一苦勞である。なぜなら、高校まででほとんど習わないか理解できていないため、その結果、時代区分や地域によって歴史の流れが途切れてしまう。これを避けるため、交流史、関係史を小学校、中学校から積み重ねることの大切さを授業で伝えている。

さらに、907年の唐の滅亡、928年の渤海の滅亡、935年の新羅の滅亡を扱ったうえで同年、日本では平将門の乱が起こり、武士の時代が近づいていたことを話し、10世紀の初頭、

東アジアでは王朝の衰退や興隆、時代の大きな変化が同時期に起こっていたことに着目した。そうすることで、同時代性を意識し、地域と地域をつなげたり、時代に変化をもたらすものが何なのかについて意識的に考えられるようになるとした。

（３）戦争や植民地支配を人権や国際法から問いなおす。

子どもたちは、小学校から高校まで戦争が国と国、宗教と宗教、民族と民族もしくは、それらが複合的に混ざり合った状態で生じた（ている）と学んできている。戦争が起こる因果関係や武力衝突の状況、損害、戦後処理などについて学ぶが、そもそも戦争や植民地支配を回避することや否定すること。つまり、人類が平和や安全、人権や尊厳を守ったり、回復しようと努めてきたのかを学ぶ機会が乏しい。

私は、1899年に史上初めて国際条約による戦争の制限を話し合ったハーグ国際平和会議から、1999年にハーグで行われた世界平和市民会議までの100年間を戦争違法化の視点から授業で扱っている。この100年間に、人類はいくつもの世界戦争を経験するとともに、戦争は違法であるという認識を積み重ねようと努めてきた。

1907年のハーグ陸戦条約、1919年のベルサイユ条約、1920年の国際連盟規約、1925年の毒ガスや細菌兵器の使用禁止協定、1928年のパリ不戦条約、1929年の俘虜の待遇に関するジュネーブ条約などを説明したうえで、この間、日本は国際連盟の五大国のひとつとなり、戦争違法化体制の構築に尽力すべきだったにもかかわらず、パリ不戦条約の抜け道である自衛戦争を主張して満洲事変を起こしたことを学生に伝えた。

学生は、日本が国際連盟から脱退することで世界から孤立していったと理解していることがほとんどである。確かにそうだが、戦争違法化体制の構築という時代の流れ、人類史的な試みを真っ向から否定、破壊したことが孤立した理由であることを学生たちに考えてもらった。

最後に1999年にハーグで開かれた世界平和市民会議で話し合われた「公平な国際秩序のための基本十原則」の第一項に、「各国議会に対し、日本国憲法9条にならい、『政府による戦争の行為を禁止する決議』をすべき」と書かれていることを紹介して、戦争違法化体制の現在地、人類の英知の結晶が日本国憲法9条であり、日本の憲法という存在から世界のなかで存在感を増していることを話した。そうすることで、第一次世界大戦前後から始まった戦争違法化体制を身近な存在、今日的課題であると認識できると思うからだ。

さらに、戦争違法化体制の構築は、なにも国際法の整備だけでなく、国境をこえた歴史

教科書対話も含まれることを伝えて、教室での学びから他国への敵愾心や差別、偏見を取り除いていくことの大切さ、教員と児童、生徒がその担い手であることも伝えている。

歴史総合では、地域や時代を行ったり来たり自在にできるようになることが求められている。それを可能にするためには、小学校や中学校からの積み重ねが不可欠であり、同時にそれを行える教員が必要である。

授業では、史料の読解や解釈を重視した。これは歴史総合が重視しているものでもある。しかし、史料の読解、解釈は、児童や生徒にとってすぐにできるものではない。歴史総合を学ぶ前に、小学校や中学校の段階から、繰り返し史料に触れておく経験が欠かせない。そういった機会を教員がいかに作れるかは、教員養成課程で学んだことに左右されるのではないだろうか。さらに、高校までで習わなかった歴史和解や歴史対話の過程、残された課題を学ぶ機会を設けることも大切だと考える。

戦争や植民地支配に関わっては、さらに以下の2本の映像資料を鑑賞して意見交換を行った。①NHK スペシャル『原爆投下・活かされなかった極秘情報』2011/8/6。②ETV 特集『障害者たちの戦争』2009/12/6。①は、原爆を搭載したB29を出撃基地であったテニアンを離陸後すぐに日本側が捕捉したにも関わらず、広島や長崎に空襲警報を出さず、いたずらに民間人の犠牲者を増やした天皇、日本政府、陸海軍の責任を問う内容である。②は、戦時下の障害者が平等の名の下、根こそぎ動員され総力戦の一部に組み込まれた仕組みと、戦争で障害を負った者と、先天的に障害がある者との間に新たな差別が生み出され、後者に対する偏見や社会からの無理解が強まったという内容である。

従来の教科書や歴史教育は、健常者史観で貫かれており、それは歴史総合でも変わらない。歴史総合を担当する者は、それ自体を問いなおし、課題に向き合う必要がある。そのためには、どのような課題があるのかについて、教員養成課程の段階において知っておく必要がある。

3. 学生の反応と学び

学生たちは、日本史概論を受けて、どのような感想をもったのだろうか。いくつか紹介してみたい。

Aさんは、「15回受けてきましたが正直分からないものの方が多いです。でも分からないことがあった方が課題が残るため良いと思います」とリアクションペーパーに書いている。

Bさんは、「この講義を受けていい意味で色々な知識が壊れました。なので壊れた知識を取り戻すべく自分で調べ、考えて、新しい真実、新しい知識を身につけたいと思いました。教わったことに対して疑ってかかったことがなかったので、今後、疑問をもち、問いを立て、自分で真実を探ることを意識したいです」。Cさんは、「この講義は、たくさんの周りの国の話が出てきて、日本史感があまりなかった気がします。でも、その分、世界との関わり、比較、違う視点から自分たちを見ることがいかに大事か分かりました」。Eさんは、「今までの自分の価値観を考えさせられました。自分が知らないことが多くて、まだまだだと思うし、本を読んでも足りないと思いました」。

いずれの意見も、私が授業内で設定したねらいが伝わっていたと推察される。なかでも、「教わったことに対して疑ってかかったことがなかったので、今後、疑問をもち、問いを立て、自分で真実を探ることを意識したいです」という意見は重要である。

歴史総合がこれまでの歴史教育との違いをクリアに生徒たちに提示してくためには、それについて生徒自身が小学校や中学校で学んだことをふり返りつつ気がつく必要がある。こうした学びを教室で生み出すためには、小学校や中学校において「疑問を持ち、問いを立てる」経験を積み重ねる必要がある。教員養成課程の役割は、なにも高校教員の養成だけでなく、小学校や中学校の教員養成にも関わるといえるだろう。

次にレポート課題に書かれた学生の学びについてもいくつか見ていきたい。レポート課題は、「1 日本史概論の授業を事例に」ですすでに記したが、「日本史とは何か、授業内容をふまえ、あなた自身の考えを述べよ。その際、なぜそのように定義し論じるのか、具体的な事例をあげて根拠を示しなさい。参考文献を3冊以上あげる」とした。

Aさん

15回の日本史概論を受けて、私は、これまでの義務教育や高校で習ってきた日本史、自国史はなんだったのかと思うほどに、知らないことがたくさんあった。特に、齋藤先生も強調していた、「東アジアの伝特的秩序」をおさえ、知っているのと知らないのとで、近現代史を見るのは、覚えやすさも全く変わってくるし、理解や自己投入、感情移入もしやすく、印象にのこりやすいだろうと考えた。これらを踏まえ、私は、日本史とは、「過去を学び、同じ過ちを犯さない・平和の未来のための教科」とする。歴史とは、繰り返されるものであり、予想外のあり得ないことの繰り返しであると考ええる。それらの過去の良し悪しを見て、未来に備えるための教科と私は定義する。

[中略]

このレポートでは近現代を中心に日本史の過去と将来について考えたことを述べたが、すべての時代において「知る」ということは重要であり、その過去を知ることによって各時代に起きた事柄の問題意識を、授業の討論などで顕在化し、もし同じようなことが起こったら？というデモンストレーションなどがあるとより実践的な備えと意識が身につくのではないかと考えた。歴史を繰り返し、悪い方向ではなく良い方向へ向くようにしたい。

参考文献

・リヒャルト・フォン・ヴァイツゼッカー 永井清彦訳『新版 荒野の40年 ヴァイツゼッカー大統領ドイツ終戦40周年記念演説』岩波ブックレット、2009。木佐芳男『「戦争責任」とは何か 清算されなかったドイツの過去』中公新書、2001。清水昌子『フェミニズムってなんですか？』文春新書、2022。

Bさん

近年、ジェンダーに関する議論が活発化しているが、日本の歴史においても性別の役割や認識は時代ごとに大きく変化してきた。本論では、日本史におけるジェンダーレスの概念の変遷と、その影を考察する。ジェンダーの動性が日本社会にどのような影響を与えてきたのかを明らかにする。

歴史におけるジェンダーの変遷 日本の歴史において、ジェンダーとは単なる性別の区分を超え、社会の構造や価値観に深く根付いている概念である。古代から現代に至るまで、男女の役割や期待は多様に変化し、それは日本社会の文化、経済、そして政治に影響を与えてきた。ここでは、歴史的視点から日本におけるジェンダーの変遷を考察し、特にその変化が如何にして現代のジェンダーレスの概念に影響を及ぼしているかを明らかにする。[中略]

日本史におけるジェンダーの変遷は、社会の文化的・経済的背景と密接に関連している。歴史を通じて、男女の役割は常に変動してきたが、それに伴って社会の価値観も大きく揺れ動いてきた。ジェンダーレスの概念とは「ジェンダーレス」とは、性別によって期待される役割や行動を超えて、個々の特性やキャラクターを重視する考え方である。この概念は、単なる性別の排除ではなく、性別にとらわれずに自分自身を表現する自由を強調している。本レポートでは、日本におけるジェンダーレスの歴史の変遷、性別役割の形、現代社会への影響を考察した。ジェンダーレスの概念は、従

来の固定観念を超え、多様性を尊重する新しい価値観を生み出している。これにより、職場環境、家庭、教育、文化など、様々な側面での変化が促進され、より包括的な社会の実現が期待される。今後も多様性を支え合う社会づくりが重要である。

参考文献

・大塚ひかり『ジェンダーレスの日本史』中央公論新社、2022。ちやぶ台返し女子アクション『性のモヤモヤをひっくり返す！』合同出版、2024。池上千寿子『アダムとイブのやみにらみ』はまの出版、1996。

Aさんは、日本史とは「過去を学び、同じ過ちを犯さない・平和の未来のための教科」と定義している。Bさんは、日本史とは、ということに対して明確には述べていないが、「本レポートでは、日本におけるジェンダーレスの歴史的変遷、性別役割の形、現代社会への影響を考察した」として、ジェンダーから見た日本史についてまとめている。また、それぞれ、「歴史を繰り返し、悪い方向ではなく良い方向へ向くようにしたい」「今後も多様性を支え合う社会づくりが重要である」と記して、今日的課題や展望にもふれている。

おわりに

日本史概論という授業を通じて教員養成課程と歴史総合の関係性を考えた成果と課題を整理しておきたい。

(1) 成果

①暗記やテスト対策とは異なる授業を行うことができた。授業では、年号や歴史上の人物、歴史用語を覚えるのではなく、なぜそれらに触れたのか、出会ったのかについて考えて欲しいと繰り返し伝えた。暗記ではなく、歴史に向き合う主体として学生は自分なりの日本史像、歴史を見る視点をつくろうとしていたように思う。また、レポートのテーマを学生にとって身近な日常のなかから選択していること。高校までに学んだことだけでなく学ばなかったことの両方を意識するようになったことも成果だといえるだろう。

(2) 課題

15回の授業で、小学校・中学校・高校での学び、積み重ねを「壊して」もう一度作り直すことができたかは判断が難しい。そもそも、歴史総合の授業を考える科目ではなかった

ので、それを教える際に役立つといえるか疑問が残る。また、歴史総合で求められる「世界との中の日本の相互作用」をどこまで考えることにつながったかについても、学生との意見交換がさらに必要であったと思う。

レポートのなかには、日本史の枠組みを問い直すなかで、かえって自国中心、一国史的な歴史理解を書いている学生も存在した。例えば、日本は他国よりも優れていた。日本に生まれてよかった。アジアのお手本としての日本といった歴史認識である。いずれも学生の認識が甘いのではなく、授業内容に問題があったのだと思う。学生のなかにある「ものさし」を問いなおすとしながらも、かえっていたずらにそれを刺激してしまい自尊心を傷つけたか、やるせない感覚に追いやってしまったのだと思われる。

私が接してきた学生や卒業生のなかには、教育実習で学習指導要領、教師用指導書、教科書通りの授業を求められ教材研究の意義を「否定」されたり、採用後も最先端の研究成果を吸収する時間や経験が乏しいまま教歴を重ねている若い教員も少なくない。また、教員不足により、いわゆる「底辺校」や「困難校」と呼ばれる高校を卒業して大学に進学、教員になるケースが増加していることも事実である。

「底辺校」や「困難校」出身だから教員に向かない、できない、ということではなく、どのような高校を卒業したとしても大学の教員養成課程を経ることによって、授業を通じて子どもたちに向き合える教員を幅広く養成することが求められている。よって、教員養成課程を担当している大学教員は、多様な進学経路、課題、特別なニーズなどを持つ学生たちが抱えている背景を議論する必要がある。今日、偏差値や学歴では測れない学生が持つ生活感、時代意識といった問題意識をどう伸ばすかが問われている。こうした今日の学生や教員が置かれている状況に対する分析も教員養成課程と歴史総合の関係を総合的にとらえるうえで大切ではないだろうか。

以上のように教員養成課程と歴史総合を関連づけながら考えるということは、歴史総合という科目のあり方を問うことに他ならない。教える担い手を養成できないのであれば、科目は続けられないのではないだろうか。また、高校教員の養成だけを議論していても歴史総合を深めていくことにはならない。小学校や中学校の教員養成も視野に入れながら行う必要がある。よって、これまで以上の議論が欠かせないだろう。

参考文献・論文一覧

◆論文◆

- ・米山宏史「上原専禄の『世界史と日本史と統一的把握』に関する再考察」『武蔵大学人文学会雑誌』第53巻第2号、2022
- ・井ノ口貴史「『歴史総合』の特徴と可能性」歴史教育者協議会『歴史地理教育』2022年3月増刊号
- ・榎澤和夫「『歴史総合』のねらいと授業づくりの視点」歴史教育者協議会『歴史地理教育』2020年7月増刊号
- ・今野日出晴「内面化される『規範』と動員される『主体』」歴史科学協議会『歴史評論』2019年4月号
- ・歴史教育者協議会・全国歴史教師の会『向かいあう日本と韓国・朝鮮の歴史 前近代編〈上〉』青木書店、2006・『向かいあう日本と韓国・朝鮮の歴史 前近代編〈下〉』青木書店、2006
- ・濱田英毅「歴史総合に対応した教員養成の検討『日本と外国の歴史』の授業実践による地理歴史科指導法の模索」『玉川大学教師教育リサーチセンター年報』2016
- ・鈴木哲雄「社会科歴史教育論からみた新学習指導要領」歴史科学協議会『歴史評論』819号、2018
- ・日高智彦「高校世界史のゆくえ」歴史科学協議会『歴史評論』819号、2018
- ・木下光弘「『地理総合』『歴史総合』の必修化と今後の教員養成へ 進めぬ一つの教科の中における科目横断的な議論」新潟地理談話会『新潟地理フォーラム』2018
- ・藤波 潔「『歴史総合』担当教員の資質向上と能力養成 歴史資料に対する習熟の観点から」沖縄国際大学総合学会『沖縄国際大学総合学術研究紀要』2019
- ・戸川 点「『日本史探究』をどう教えるか」拓殖大学教職課程運営委員会『拓殖大学教職課程年報』2019
- ・大坪慶之「地方国立大学における歴史系の教員養成と歴史総合」三重大学教育学部『三重大学教育学部研究紀要』2020

◆報告◆

- ・第16回シンポジウム 歴史教科書・いままでとこれから「新科目『歴史総合』と近現代史学習の課題」齋藤一晴「『歴史総合』と教員養成の課題」2021/10/17
- ・第17回シンポジウム歴史教科書・いままでとこれから「新科目『歴史総合』『日本史探究』『世界史探究』と歴史教育の課題」小嶋茂稔「『歴史総合』の教員養成の課題」2022/9/25

第20章

教科に関する専門的事項に関する科目（歴史学・日本史）

——私立開放制の事例（2）——

黒田 智

1. 史料学と地域史の〈草の根歴史学〉

2020年1月、コロナ禍前夜に『草の根歴史学の未来をどう作るか』という本を刊行した。当時、私が所属していた金沢大学学校教育学類社会科教育専修日本史ゼミ、および同大学院教育学研究科教育実践高度化専攻カリキュラム研究コース（社会科コース）の卒業論文・修士論文を収めた論文集である。最初に、この本の序文に書いた私の文章を紹介しよう。

地域史研究は、たしかに歴史学の未来を切り拓く道なき森のしるべとなるだろう。ほの暗い草陰で風雪にたえながら、豊かな土壌の栄養を吸い上げ、大地に深く根を張る名もなき雑草のように、地域史研究がむせかえるほどの草いきれのなかで新しい風を吹きおこす。地域から新しい史料学を立ち上げ、新しい地域史研究の担い手を作り出してゆく試みを〈草の根歴史学〉とよんでおきたい。

ひとつは、史料学の成果を地域史研究に生かしてゆくこと。地域には、これまで縦割りに区分され、歴史史料としてみなされることのなかった手つかずの史料が膨大に眠っている。急速な過疎化とあいつぐ災害のなかで、これらの多様な史料を再発見し保全しながら、地域の新しい史料学を構築してゆく試みである。

もうひとつは、地域史にかかわる人の輪をつなぎ、広げてゆくこと。新しい人材を育成しながら、ほんの少しだけ地域の歴史文化に興味をもつ人から、歴史を研究することの愉しさを知る人、地域のエキスパートまで、人から人へと地域史の輪を広げてゆく試みである。

そのとき、あらためて学校教員が重要な役割をはたすはずである。本来、学校教員とは、幅広い知識と実践的な教育方法について琢磨されているのみならず、教員自身が深い専門テーマをもち、学問のおもしろさを身をもって語るができる者であるべきで

ある。それは、教育方法の研究に偏重することなく、たしかな教育内容研究、歴史の探究そのものこそが子どもの心を揺さぶると考え、地域の歴史文化の語り部たる学校教員の養成を実践してきたわたしの職場、金沢大学学校教育学類社会科教育専修の信念でもある。

史料学と地域史からなる〈草の根歴史学〉は、今も私が歴史教育を実践する上で大きな柱となっている。大学における授業実践では、受講生たちがより身近な問題を出発点に、中近世日本文化史研究のテーマの広がりと魅力を学び、発見することの喜び、なぞ解きの愉しさを存分に満喫してもらいたいと考えてきた。

2. 大学における日本史教育の実践

現在、早稲田大学社会科学部で「歴史学（日本史）」「日本史概論」「史料学（絵画史料論）」等の講義を担当している。学部特性から、社会科学諸分野の比重が高く、人文科学、ましてや歴史学を専門とするスタッフは多くはない。また学際性・国際性・臨床性を重視する学部の特質から、くずし字判読や古文書・古記録の読解といった日本史研究のためのより専門的な技術の習得よりも、歴史学の考え方や方法を学ぶ入門的な講義を心がけている。毎回、前時のレビューを紹介して共有し、数度のレビューコンペティションや描画といった活動を取り入れている。

そこでは第1に、学生たちが学問のとば口に立って、はじめて知識欲や探究心をかきたてる何かに遭遇する衝撃を大切にしている。

第2に、教員が専門性のレベルを下げて易しく語ることなく、難解な術語や聞いたこともない固有名詞をふりまわして難しく語ることもしない。大人が面白いものを子どもも面白いと感じるように、偽りない言葉が相手の心にとどくはずと信じる。

第3に、学生たちが自分の興味の照準を定めて専門性を高めるとともに、自分がどんなものにまで面白いと思えるのか、関心の射程・裾野を広げることが重視される。そのための幅広い濫読を勧めている。



第4に、講義の導入部の素材には、何げない身近な事物や事象をとり上げている。絵巻や肖像画、絵図といった視覚史料に加えて、「かぐや姫の物語」や「崖の上のポニョ」「坂の上の雲」「シン・ゴジラ」「進撃の巨人」「アンパンマン」「大豆田とわ子と3人の元夫』『1Q84』といった身近で新しい映画やドラマ、小説もあつまっている。

そして第5に、知らずに身に染みついている日本の文化・歴史を学生たちに自覚化させる試みをつづけている。

たとえば、富士山を描こうとすれば、正月のテレビやカレンダーで見かける定型の富士山図を、だれもが無意識に思い浮かべることができるはずである。すなわち、①たなびく雲海と②三つの峯を頂きにもち、③冠雪のある山頂の④頂きの右上方にかかる日の出など、共通する特徴を見出すことができる。加えて、⑤向かって右側の裾野が左側にくらべてゆるやかに長い「八」の字型で、ときには⑥「Mt・f u j i」の注記や⑦電車・飛行機を描き加え、⑧水辺の富士山（逆さ富士）を描くことも多い。

また、東京の学生が日本地図を描くと、房総・三浦半島を描いて渥美・知多半島を描かず、佐渡島のない日本海は直線的な海岸線になりがちである。他方、北陸出身の学生ならば、太平洋側の直線的な海岸線に、佐渡島や能登半島、能登島までも描き込むことが多い。たいていの場合、自分が暮らす地域が稠密になり、それ以外への関心は意外に薄い。個人の地理感覚は、国土ほどには広くない生活圏に留まっていることを思い知らされるだろう。



さらに次節では、もうひとつの試みを紹介しよう。

3. 世界は何色に見えるか

私たちが生きている戦後という時代が80年間に及ばんとしている。この戦後という時代は、およそ以下のように区分されている。（見田宗介『社会学入門』岩波新書、2006

年、大澤真幸『虚構の時代の果て』ちくま学芸文庫、2009 年、東浩紀『動物化するポストモダン』講談社現代新書、2001 年)

I 期：1945 年～1970 年 理想の時代

II 期：1970 年～1995 年 虚構の時代

III 期：1995 年～2020 年 不可能性の時代／動物化の時代／拡張現実の時代

2020 年からはじまったIV期目の戦後は、新型コロナウイルスの脅威と幻の東京オリンピックで幕を開け、シンギュラリティが予測されている 2045 年に向けて「魔法の時代」の時を刻んでいる（落合陽一『魔法の世紀』PLANETS、2015 年）。2025 年の大阪・関西万博の開催や朝ドラ「あんぱん」の放映から、2 周目の戦後を生きているともいえるだろう。

そこで毎年、講義のなかで「あなたにとってこの世界は何色に見えますか？」という質問をしている。

ハレの色である白・黒とケの色である青・赤からなる色彩シンボリズムは、人類の標準的なものと考えられている。とはいえ、色の見え方や感じ方は、社会（国・地域）や時代によって大きく異なる文化的所産である。実際、ひとつの色がある文化では幸福や繁栄を象徴し、もうひとつの文化では悲しみや不幸を連想させることも少なくない。昭和戦前・戦中期の日本では黒、高度経済成長期にはピンクと回答する日本人が多かったともいう（小林忠雄『色彩のフォークロア 都市のなかの基層感覚』雄山閣出版、1993 年、黒田日出男『日本中世開発史の研究』校倉書房、1984 年）。

回答者は当時 18 歳から 22 歳の学部生たちが中心であるものの、住む地域や大学、受講者数も、尋ねた日時も異なる。あまり均質なデータとはいえないけれども、その一部を表 1 として紹介しておこう。

第 1 に、2007 年のデータは、灰色が 4 割以上を占めて、他の色に群を抜いて多い。おそらく昭和の終わりころから 2000 年代半ばまで、多くの日本人たちは世界を灰色にみていたと思われる。それは高層ビルや道路、工場から吐き出される煙の色であり、工業と都市を象徴する色であつたらしい。2022 年の金沢大学生の回答理由を例示すると、「道路やビルなどの建物の色だから」「悪い部分（黒）と良い部分（白）を持つ人間が共に生きる世界だから」「曇り空の色だから。心が曇っている人が多いように感じるか

ら」「自分にとって面白いものが少なく、つまらないことやものばかり周りにあるから」「金沢は曇りが多いから」などである。

【表1】

	2007 明学	2008 早大	2009早 大	2010 早大	2010 金大	2011 金大	2012 金大	2013 金大	2014 金大	2015 金大	2016 金大	2017 金大	2018 金大	2019 金大	2020 金大	2021 金大	2022 金大	2025 早大
青	2	30	51	30	31	21	13	32	17	18	18	23	31	33	30	22	20	12
水色	4	1	11		2			6	3	6	1	4	2	1	2	3	3	7
灰色	36	12	11	9	19	20	17	11	9	10	11	7	14	9	11	12	4	15
黒	3	10	11	3	7	9	6	5	2	6	7	5	6	4	7	3	10	6
白	3	6	13	9	13	8	10	12	6	14	2	11	5	5	6	4	6	19
虹色				1		3	4	1	1	1		8	5	11	1	15	19	14

ところが第2に、2000年代半ばころから、世界の色は青に変じていることがわかる。回答理由をあげると、「空の色、地球の色」「常に自分は青い空をみておりまた、地球全体を見ても半分以上が青い海で構成されているから」「空も海も青く、外を眺めた時に最も多くを占める色だから」「実家も一人暮らしのアパートもカーテンが青色なので寝起きも就寝時も一番に感じる色が青色だから」「世界と聞かれて思い浮かべるのは地球で、地球で連想する色は、空や海の青だから」。その多くは空や海、地球の色だと理由づけていて、1990年代以降の環境教育の影響の大きさを物語る。地球環境の危機が大きくとり上げられるようになった平成生まれの日本人たちにとって、世界は環境の色になっていたのである。

第3に、2010年代後半ころから虹色が徐々に増えはじめている。回答例をあげると、「世界の人々は平等とは言いが、その中でも様々な多様性を持つと思うから」「気持ちや気分が虹色だからというわけではなく、単にこの世界には様々な色があふれているなと思ったから」「世界は目まぐるしく変わっていくから」「人も文化も考え方もたくさんあって、虹のようにきれではないけど、いろんな色が混じってると思う」「留まる色が無い」「人でも自然でも世界の大半のものは他のものからの影響で常に変わり続けているから」などである。「多様性」や「自己承認」をキーワードとする複雑で多様な社会のあり方を反映した新しい傾向といえるのかもしれない。

こうした現代日本人がかかえる色彩シンボリズムの歴史について、これ以上に詳しく

論じることはいえない。とはいえ、こうした実践は、若い大学生たちに自分のもつ時代観・歴史観を自覚し、再確認させる効果をもっているはずである。きみはどんな時代を
生きているのか。日本史・日本文化の理解は、今われわれが立っている歴史的位
置、その足下をみることから始まるのである。

終章

本報告書の意義と今後の展望

星 瑞希

1. 本報告書の意義

本報告書の第一の意義は社会科教育学者と歴史学者が協働的に、教員養成カリキュラムをミニマムスタンダードという形で構築した点にあるだろう。近年、教職大学院では「教科内容構成学」など教育学者と歴史学者をはじめとする内容学者が協働的に講義の計画、実践することが増えているが、学部課程、さらには教育学部に限らないカリキュラム策定をした例は管見の限り例を見ない。このことは、高校歴史教師の養成が教員養成の一丁目一番地である教育単科大学や各都道府県に設置されている国立大学の教育学部以外の開放制のなかで行われていることにも起因するだろう。また、3章で渡部が論じているように、歴史学者と社会科教育学者は時に対立することもあるが、本報告者では二者が協働的に議論を進め、MSを策定したことも大きな成果であろう。

近年、大学財政が逼迫する状況の中で、歴史学者が教科教育法を、教育学者が歴史学の講義を担当するケースも増えてきている。専門外の大学講義を担当することの苦労は想像に難くない。そうした時にこそ、本報告書に掲載されているMSや講義の実践例を参考にしてもらいたい。

2. 今後の展望

(1) 他の教職科目との連携

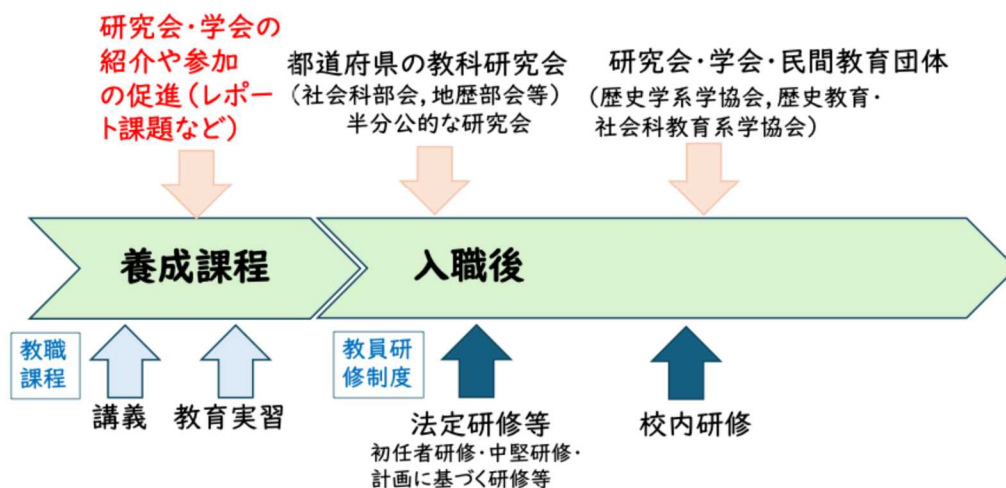
今回は高校歴史教師の養成を検討するにあたり、社会科教育学と歴史学のMSを策定するにとどまったが、この2つの専門領域だけで教員養成が事足りるとは到底考えられない。そこで、今後の展望としては、「教育の基礎的理解に関する科目」や地理学、政治学、文化人類学、社会学などの他の内容学との連携も検討していく必要があるであろう。例えば、2025年に高大研が実施した「歴史総合、日本史探究、世界史探究の授業に関する実態及び意識調査報告」では、多くの高校歴史教師が評価に苦労していることが伺える。

そこで、高校歴史科目における評価はあるべきかを「教職課程論」や「教育方法」の講義との連携、教育方法学者との協働を踏まえ、検討していく必要があるだろう。

（２）教員研修・研究会との接続

長くて 40 年以上の高校教員キャリアに比べれば、教職課程の 4 年は僅かであり、そこで養成できることは限られていることにも留意されたい。「あれもこれも」と教職課程に詰め込めば、カリキュラムオーバーロードを引き起こしかねない。そこで、学生が入職後に歴史教師としての専門性を高められる仕掛けも必要である。その 1 つとして、民間教育団体や研究会・学会（高大研含む）などの学びの場を紹介したり、参加を促したりすることも重要である（教員の社会関係資本の構築の援助）。特に、研究の時代から研修の時代へと移り変わり（山崎 2016）、研究課題や推奨される授業方法が固定されていたり（技術的熟達者）、授業が画一化しやすかったりする昨今においては、研究会等での研究を通じた学びは貴重である。また、高大研にはジェンダー特設部会があるように、研究会はセンシティブなテーマや論争問題を扱う際に、事前に懸念点を吟味したり、政治的なシェルターの役割を担ったりすることも期待される。

教員養成課程と入職後の学習機会の接続 —社会関係資本としての研究会—



（３）教職科目数に関する議論への示唆

序章でも述べた通り、目下教職課程の必修単位数削減に向けて議論が進められている。本報告書で策定した MS も今後の単位数削減の如何によっては水泡に帰してしまうリスクもなくはない。そこで、MS 策定時に行われた歴史教師の専門性とは何かという議論を踏まえ、高校歴史教師の養成にあたり必修単位はどれほどの数を、どのような内容、質で設置すべきなのかについても議論を拡張していき、教育行政に対して対抗策を提示することができるようしていくべきである。