

トピックス1

大学での教職科目の課題 —社会科教育法などを担当して—

早稲田大学講師
滝澤 民夫

昨今の学生気質

校舎内の階段や掲示板に貼られたビラやポスターは学生の問題意識を反映していて、若者の社会状況への反応の一端がよくわかる。昨年9月の尖閣諸島沖での中国漁船衝突事件や11月の北朝鮮軍による韓国の延坪島砲撃が起これと、民族主義系サークルの講演会案内が重なった。なかでも、2010年には桑田真澄、湯浅誠、菅谷利和氏らの講演会が時代をよく表していた。こうした「時の人」の主張はそのつど授業資料「号外」で学生に紹介している。

桑田真澄／平田竹男著『野球を学問する』（新潮社、2010年）は西村欣也「『野球道』の再定義 絶対服従からリスペクトへ」（〔記者有論〕『朝日新聞』2010.5.20.）で知ったのだが、部活動における体罰問題解消の主張で、落合博「子どものスポーツ」（〔発信箱〕『毎日新聞』2010.5.9.）とともに、受講生は高い関心を示した。

湯浅誠著『反貧困—「すべり台社会」からの脱出—』（岩波新書、2008年）は駿河台大学での公民科教育法で取り上げたが、ノーベル経済学賞のアマルティア・センの貧困論の紹介と宮本太郎著『生活保障—排除しない社会へ—』（岩波新書、2009年）の主張は、厳しい就職活動もあってやはり学生の関心は高かった。久保田貢編『ジュニアのための貧困問題入門—一人として生きるために—』（平和文化、2010年）も今後教材化したい。

人権問題は担当する科目すべてで取り上げているが、早稲田大学の地歴科教育法で『『ものけ姫』の世界』⁽¹⁾の話をした際に、「狭山事件 検察に証拠開示勧告 東京高裁 3次再審請求で初」（『毎日新聞』2009.12.17.）・「菅家さんも出席し狭山事件支援集會さいたま」（『毎日新聞』2010.3.11.）・「菅家さん選挙

権復活へ」（『毎日新聞』2010.4.1.）を紹介し、壁にあった「足利事件冤罪被害者菅谷利和さん」のビラに言及したところ、ある学生は「人権問題、被差別部落の問題について、私は今までさらっと聞き流していたように思う。中学の社会科でも特にそういった内容を深く扱った授業はあまりなかったように思う。先生が提示してくれた人権シンポジウムの貼り紙も何の関心もなく素通りしていた。しかし、実際に人権問題が起きていて、苦しんでいる人がいる現状があるにもかかわらず、このような問題を考えさせるきっかけさえも与えないのはおかしいのではないか」という疑問を、授業を通して感じた。非常にデリケートな問題ではあるけれども、考えるきっかけを与えられるような授業ができれば、いじめ等にも影響があるのではないか」と感想に記してきた⁽²⁾。

元都立高校長で、都立大泉桜高校講師岩崎益氏は『『現代社会』の軽視を懸念』して「高校生と政治について、新学習指導要領が科目「現代社会」を2単位にしたことから、国立の難関大学が2012年度センター試験から「現社」を外したことを取り上げ、「内外の政治に関心を持たない若者が増えれば…衆愚政治に傾かないか」と警鐘を発している（〔私の視点〕『朝日新聞』2010.11.3.）。大学生と政治、教員養成科目と社会的関心喚起もまた大切な課題だろう。

- (1) 早稲田大学 地歴科教育法2A 資料 (101) (102) 〈ものけ姫の世界〉①② 2010.12.4: 網野善彦「日本中世における被差別民の存在形態」『マイノリティーからの展望』[市民的共生の経済学2, 慶応義塾大学経済学部, 2000年], 同資料 (109) (110) 〈人権教育の現状〉①② 2010.12.4: 小林豪「きょういく特報部 2010: 人権教育地域で濃淡 東北5県 推進計画なし」(『朝日新聞』2010.5.16), 林由紀子「記者の目: 京都・弥栄中学の人権教育 心の内を語るみずみずしさ」(『毎日新聞』2010.8.20)などを配布した。
- (2) 同地歴科教育法2A 10回レジュメ 2010.12.11.

社会科教育法などでめざしていること

2010年度の早稲田大学の教職科目〔半期〕の社会科教育法〔前期〕・地歴科教育法〔前期（後期の内容は半分変更）〕は以下の内容で実施した⁽¹⁾。

社会科教育法: ①オリエンテーション: 本講義の目的・概要・構成, 「2010年の冬〜春」を見つめる, ②男性学・女性学と教育 [食具の歴史から考える], ③環境考古学入門, ④実物教材の迫力「男衾三郎絵巻」の世界, ⑤江戸時代の西洋画とブルシアン・ブルー⁽²⁾, ⑥日清戦争と日本人の中国人観の

形成, ⑦近代史のなかの足尾鉍毒事件, ⑧フレデリック・ダグラスと奴隷解放運動, ⑨ガンディーとチャップリンの出会い, ⑩～⑬模擬授業①～④, ⑭現代史としての水俣病, ⑮レポート「私の社会科教育論」の概要解説・まとめ
地歴科教育法: ①オリエンテーション: 本講義の目的・概要・構成, 「2009年の冬～2010年の春」を見つめる(「2010年の初夏～2010年の初秋」を見つめる), ②地理・歴史科の歩み【戦前期】, ③地理・歴史科の歩み【戦後期】, ④学習指導要領の内容, ⑤年間計画と学習指導案の作成, ⑥エネルギー革命と高度成長, ⑦エビと日本人を考える, ⑧沖縄の戦中から戦後史, ⑨人権学習の方法と課題, ⑩～⑬模擬授業①～④, ⑭水木しげるとその時代, ⑮レポート「私の地歴科教育論」の概要解説・まとめ

このうち模擬授業は各回2人各25分で, 7～8人の班ごとに事前のサブゼミでの練習を経て臨むので盛り上がる。両講座とも中学・高校の免許取得をめざす者が大半なため, 年間計画と模擬授業案の提出では校種と科目の選択はゆるやかにした。社会科教育法の場合, 約50名中9名がおこなったが, 学生が選んだテーマは次のとおりであった。

- ①中学公民: 議会制民主主義と国会
中学地理: 様々な観点から地域を見よう
- ②高校世界史B: 唐の滅亡
高校地理B: アメリカ合衆国の地形, 気候
- ③中学歴史: ヨーロッパ人の来航と「南蛮屏風」の世界
高校倫理・現社: 非暴力の思想・今日の国際社会 [2人・各15分]
- ④中学歴史: 東山文化
高校日本史B: 武士の成長

- (1) 現在3大学で担当している教職科目のベースは, 2009年10月17日の日本学術会議・日本歴史学協会共催の歴史教育シンポジウム「現代認識と歴史教育」PART V [現代史の方法をめぐって]での報告「戦時体験の記憶の継承と歴史教育の役割と課題」(『日本歴史学協会年報』第25号, 2010年3月)に詳述した。
- (2) プルシアン・ブルー授業実践については, 滝澤「生徒の質問・疑問から出発する授業—江戸時代の西洋画とプルシアン・ブルー—」(『歴史地理教育』738号, 2008.12), 「特別授業「日本史基礎講座」—質問・疑問からはじまったプルシアン・ブルーの追跡—」(埼玉県立川越高等学校『紀要』第43集, 2010.3)で報告した。

学生の模擬授業から

模擬授業③回目の後半では, 授業後の論議が珍しく緊迫した。これは2人の学生が倫理で「非暴力の思想」・現社で「今日の国際社会」を続けて授業したのだが, 「非暴力で訴えるを考える」・「暴力で訴

えるを考える」という内容だった。前者はガンディー・トルストイ・キングを扱い, 後者は9・11テロを扱った。「9・11テロ」の授業では, 「9・11テロに至るまでの経緯, テロのように人が暴力をふるうのはどういうとき? このままテロが行なわれていくとどうなるの?」とする展開のうえで, 「より平和な社会の実現のためにはどのような方法があるだろうか? 私たちは暴力と非暴力をちゃんと理解できているだろうか? これからの世界を考えてみよう」とまとめた15分だった。これに対して, 短時間ではあったが班討論のあとの各班報告と論議では, 「アルカイダやビンラディンの暴力」の取り上げ方をめぐって激しい意見もだされた。私は次のレジュメに次のように講評した。

A先生・B先生の授業は, 新鮮な驚きと戸惑いをもって受け止められていました。方法・内容ともに刺激的でした。生徒への問題提起の授業でしたが, 「教科教育法」にとっても問題提起となったと思われます。最後の論議が白熱化しましたが, 「被害者の感情をどのくらい言わなければならないか?」という感想もありました。また, 「『知り合いに被害者がいる』という個人的に特殊な授業は, より良い授業へのスパイスにもなるが, それをどこまで第三者的に語れるかが教壇に立つ者には大切ではないか」との意見もあり, 教材の取り上げ方をめぐって, 真摯な論議が行われました。

経験的に言うと, 授業中の生徒と先生, 生徒同士の論議は, 当事者ばかりでなく, 聞いている周りの生徒にも大きな「体験」と「影響」を与えます。これは, 「かたずをのんで見守る」ということで, 臨場感の醍醐味です。9・11などの当事者がいる事件をどう取り扱うかについて素直な本音の提起があり, 投げかけられた問いかけに, 波紋が広がりましたが, B先生は誠実に応答していました。A先生もチームとしてサポートしていました。

感想で, 「感情の入りすぎ, 教師の考え方を言うのはどうなのか, 社会の授業であつかうときのベストは?」との疑問, 問いかけもありましたが, 生徒の基礎学力をつけることと, 問題意識を持たせることとは相補的なものだと思います。与える学力と獲得する学力とも言えるでしょう。生徒の〔現代〕社会認識の深化こそが, 社会科教育の本質的な課題なのですね。おつかれさまでした⁽¹⁾。

レジュメで返した受講生の感想概要は省略するが、期末レポート「私の社会科教育論」のなかである学生は次のように記している。

〔前略〕今期の授業の中で特に印象的だったものとしては、6月29日の2コマ目の模擬授業後の論議が挙げられる。9・11テロの扱い方に関して、どのような覚悟でこのテーマを扱ったのかということ問い詰めたものであったのだが、これは自分自身にとってもかなり衝撃的な問題提起であった。元々昔から『死』というものへの恐怖感が強く、それがもたなくなって平和学ゼミの門を叩くこととなり、また世界で起こる様々な出来事に対して、常に自分自身の問題として捉え直す想像力が必要であると口では言いながら、あのような事例を単なる一つの『事例』として認識していた自分に気づかされたのである。

社会科という分野の中で、例えば歴史にしる政治経済にしる、その社会の中に存在する個人の存在というものを決して忘れてはいけないし、特にごく最近の問題を扱うにあたっては、現実とその問題によって未だ苦しんでいる人がいるということを絶対に忘れてはいけないと思われた。そのような点から、やはり教師にとってもそのような問題を扱うにあたっては、相応の責任と覚悟が必要であると認識させられたし、生徒たちにも例えば単なる教科書上の文字としてではなく、一つの現実として伝えていくための手段を追究しつづけなければいけないのであろうと感じた。(後略)⁽²⁾

全てではないけれども、こうした今時の社会科教員志望の学生を、決してあなどれないとの感をもっている。

(1) 早稲田大学 社会科教育法21 13回レジュメ 2010.7.6

(2) 同社会科教育法21 15回レジュメ 2010.7.20

水俣病を取り上げて

模擬授業後、社会科教育法では「現代史としての水俣病」の講義を原田正純著『水俣病』(岩波新書、1972年)・桑原史成『報道写真家』(岩波新書、1989年)・栗原彬著『証言 水俣病』(岩波新書、2000年)を題材におこなった。水俣病の授業はさまざまな実践がおこなわれてきたが、管見のかぎりでは、写真家桑原史成の「文章」を中心に用いた事

例はきいていない⁽¹⁾。ここでは初期の桑原の田中アサヲへの聞き取りと松永久美子の「つぶらな瞳」との出会いの部分を受講生と輪読した。

授業後の感想に、「水俣病が四大公害訴訟の一つであるということだけ知っていても、実際詳細を知らないのが現状」、「テストのために水俣病の原因となった物質、起った地域を暗記しただけ」、「現在も続いている事象を扱った水俣病は決して過去の事柄ではない」、「このような痛みを伴うことがらについて、現象のことだけでの説明では相手に伝わらない」、「『法律や単語として』だけでなく、『患者やその家族の視点から考え』ることこそ『本当に大切な学びなのだ』」、「熊本には水俣病とともに差別され続けたハンセン病がある」、「授業のやり方に正解はないだろうし、教師が生徒に伝えたいことを『責任をもって』語る上でも、こうすれば授業が上手くいく、といった簡単なものでは決してない、ということが良くわかった」、水俣市役所の方の講演で、水俣「再生の秘訣は、逆境を生かし、地域の人たちが自分たちの持っているものを発見して、それを誇りに生かしていったことにあると語っていた」、「魚や漁村での生活のことを知らずに、水俣病を教えている先生が多い」という言葉にハッとさせられた、「『自分がもし被害者だったら…』と考えることが真剣に考えるために必要な要素である」、「教師として、様々な観点から物事を考え、生徒たちに伝えることは重要だ」、「それぞれの地域で起きた歴史を、現場の目線でとらえなおすことの大切さ、重要さを知った」、「桑原さんの、『刺激性の強い写真が人の心を打つとは限らない』という言葉が印象に残った。これは授業においても言えることである」など、本音がよく記されていた⁽²⁾。

また、駿河台大学での教育方法の実際で扱った際には、少女の写真[衝撃的な]からは、「水俣病を生徒の記憶に残すということも大切だと知りました」と、何をどのように伝え記憶に残すのかという、授業論の本質に迫る一文を記してきた学生もいた⁽³⁾。

(1) たとえば、新福悦郎は桑原史成写真集『水俣終わりなき三〇年—原点から転生へ』(径書房、1986年)を用いた中学校の実践をおこなっている(新福「公害—水俣病—」『歴史地理教育』762号、2010.7.)。

(2) 前掲 社会科教育法21 15回レジュメ

(3) 駿河台大学 教育方法の実際 14回レジュメ 2011.1.20

社会科の教員養成を考える

こうした教科教育法の授業を通して受講生が最初に戸惑うのは、これまで受けてきた高校までの授業スタイルと、学びあいたい価値テーマとの落差の自覚がはじまることである。それは受験一筋の社会・地歴・公民を疑うことなく真面目に乗り越えてきた学生ほど強い。したがって、模擬授業をする際に彼らが使用する教科書は「受験教科書」が圧倒的に多い。授業形態も当初はワークシートの穴埋めや、重要語句の確認といったものが中心となる。まず、受けてきた授業形式を忠実になぞるところからの歩み出しといえる。それが「受験勉強」とは違う講義に参加するなかで、受講生の多様な「感想」に揺さぶられながら、彼らは確実に変化してゆく。これまでに獲得してきた社会認識や歴史認識を一度疑い、自問自答の葛藤を経て、新たな内面形成、価値観の練り直しへと向かう者が多い。これはどの大学でも同じ傾向を示す。たとえば、足尾鉍毒事件と田中正造を扱った際に、「直訴状」の複写を見た大東文化大学の学生は次のように記している。

「久しぶりに背筋が凍る思いをした。伊藤博文[原敬の勘違い?]や陸奥宗光などの人物は明治維新等の改革を行った偉人として表面的に有名であるが、このような事実があったことを聞くと残念でないのか疑問だ。」

「小学生の頃に行った足尾銅山の異様な風景を思い出した。私たちのように当事者ではない人々はその時だけ、その問題について考え、危機感を持つたりしがちである。その場しのぎでしんみりしているのはいけない。物事の本質を追及する習慣をつけないといけない。」

このときは以下のような返事を書いた。

足尾銅山に行ったことを思い出した、その後から今日に至るまでの公害の歴史をこれまでより深く学んだ、政府の政策と国民の願いの乖離について疑問を持った、授業や教材研究の在り方・生徒への伝え方を考えた、などいろいろな感想がありました。

「壁に立ち向い、人の心を動かす」とは、「自分達が何をできる」かを考えると、「新しい考えを持つ人や、反発してくる人[の意見]にこそ耳を傾ける」とは、そうしたことを考えることが、「物事の

本質を追及する習慣」なのではないでしょうか。

昨年度は、「たとえば、正規・非正規雇用問題、南北問題、第三世界の問題などは危うい側に立たないとなかなか気づけないことですね。『気づく』ということは大切で、大変な努力も求められるし、気づいたあとはさらに新たな課題が見えてくるものなのです。それは学識（あるいは学歴）だけではなく、問題意識を深めるということです。そこではじめて人は真の知識人たりえるのです」と書きました。

この1年間を通して、みなさんは社会科・地歴科教育について様々な視点から考えを深めてきたと思います。いよいよ、来週から模擬授業です⁽¹⁾。

このような学生の成長過程の確認は一授業の分析だけでは信頼度が深まらない。授業者の全国的な交流と情報交換も大切である。

2010年8月、歴史教育者協議会（以下歴教協）第62回全国大会（名古屋市）の大学分科会では、社会科教育法等の教職科目のあり方について、講義構成や展開、工夫などが論議された。参加者はのべ13人で少数ではあったが、高校の地歴科・公民科教育の現状を踏まえての意見交換となった⁽²⁾。分科会での論議を世話人の岩手大学の土屋直人氏が整理されたメモからまとめてみると、次の5点となる。

- ①講義一辺倒ではなくどう学生の主体的な学習を促すか、提示する素材をどう吟味・選択するか。学生には、一つの専門（学問分野）を持つことが社会科教師としての強みになることを教えたい。学生の講義内容の受け止め方を一層丁寧に吟味すべきである。
- ②学生の社会認識・歴史認識の形成には講義内容・素材の質が問われること、学生の漢字力低下、文章読解力の低下等の現状について、学習指導案の作成・教材研究では文献に基づく探究の重要性、学生の専門的力は重要。
- ③大学における歴史教育、社会科教育論の教育（学生指導）での（学生・現場教師・研究者が協働する）地域教材開発の意義を確認する。またその課題として、素材の価値やとらえ方、観点の一層の吟味が必要。
- ④教科教育法の授業では、学生はすぐに「ハウツー」を求める。しかし「ハウツー」とは何か。それはすぐに使える方法技術・マニュアルではなく、学問の根源に触れることである。子どもの人権・人格

尊重を基礎にした、教師の研究的態度、学問・研究に裏付けられた教材研究、対象・素材の本質に迫るための膨大な努力、批判的精神など、すぐに役立つものではないものだが大切なものをさす。これまで歴教協が蓄積してきた、大切にしてきたものの中に本当の、真の「ハウツー」があるのではないか。安易な「ハウツー」は教え（たく）ないが、真の「ハウツー」は教えるべきである。

⑤教職大学院の実態についての報告を受け、教員養成の課題、現場の疲弊（多忙、同僚性の欠落等）の実態、大学院及び学部のカリキュラムの課題、大学における次世代養成の自覚などの論議の必要性の指摘。

以上のような論議のなかで、次の世代の社会科教育を担う学生の教員養成にどう取り組むかが話し合われた。現在、豊富な実践蓄積を持つベテラン教員で、大学の教科教育法を担当している方が少なからずいる。また、大学生とかかわり様々な取り組みをされている方も多し。分科会ではそのような経験者に声をかけて、貴重な蓄積を次の世代に継承・発展させるために論議を深めたいと思う。

また、研究会としての教員養成の実践や提言を、本にして世に問うなど、発信していくべきこと、教員養成では専門性の重視を中核に据えることなども確認された。

私は、学生（の育成）を視野に入れて、現場の教育実践を学ぶ場をどうつくるかは、研究会としての次世代育成という課題そのものであること、学生への情報発信の方法を考えて、研究会を教育現場の仕事の困難・子どもの困難・学生の（生活者としての日々の）困難などをともに語りあえる場にしていくべきとの発言をした。

というのも、2009年夏に駿河台大学で「教員免許状更新講習」の「歴史教育」を担当したのだが⁽³⁾、大学での教員養成と現場教員の研修は不可分であり、展望として両者は総合的に行われるべきだとの感を持ったからである。「教員免許状更新講習」については制度の廃止も含めて論議があるが、「養成と研修」の必要性は誰もが否定しないだろう。

具体的には、大学での教職科目と教員研修をリンクさせ、経験豊富な現場教員に教職科目で特別授業をしてもらうような制度を設けることを提言したい。

非常勤の立場上、私は大学での教員養成全般に関

わってはいない。高校現場での37年間の社会科教育・歴史教育の体験と大学での6年間の講義経験を持つ一教員として、あくまでも外部の立場からだが、各地の新設の教職大学院が教職の教科専門性を重視していないならば、学生には真の実力がつかないのではなかろうかと問いかけたい。

大学での教員養成はもっと多くの現場教員を招いて学生・大学教員との交流を深め、相互学習をしてもよいのではないかと考えている。現場の教員が大学で講習を受けるだけが「免許状更新研修」ではないはずである。

冒頭で触れた早稲田大学での地歴科教育法〔後期〕の「人権学習の方法と課題」の講義後に、「この3年間、塾の講師として子どもたちと接して、大学では学べないことを多く学んだ。理論や基礎も大切だが、一度の実習で免許がとれてしまうのも考えものだと思った。もっと実地で子どもたちと共に学ぶ機会が大学生にもあっていいのではないかと」する意見があった。この受講生に対しては、「教員志望学生の勉強システムと教員の研修も含めて、教員の『自主的研修』の在り方は大いに論議すべきだと、今、提言を考えているところです」と返事を書いた⁽⁴⁾。

模擬授業をしている学生が、「教員が『教科教育』だけでなく『特別活動』や『子どもの進路にかかわる責務』を負わされながら、しかしそれでも『教科活動』をおろそかにしてはいけないこと」（埼玉県公立高校教員堀口博史氏）を体験的に知ることは大切だと思う。

若者はさまざまな課題と日々向かい合っている現場の教員と学び合いたいと考えている。

- (1) 大東文化大学 教科教育法 地理歴史 21回レジュメ 2010.11.24.
- (2) 討議の概要については、川本治雄 / 土屋直人「第20分科会 大学」『歴史地理教育』767号, 2010.11.
- (3) 社会科関係の講座は3科目で、地理教育「スウェーデンの水俣病」（岸本博）・公民教育「フィンランドの教育」（吉住知文）・歴史教育「日本人のアジア認識の形成と歴史教育」（滝澤）という内容で実施した。私は「日清戦争と日本人の中国人観の形成」、『台湾万葉集』などの話をした。
- (4) 前掲 地歴科教育法2A 10回レジュメ