

前文

来年度、教育実習に参加するにあたり、これまで教職課程でどのような学びを積み重ねてきたのかを振り返り、履修レポートとしてまとめる必要がある。そこで本レポートでは、これまで履修してきた**中学校社会科、高等学校公民科、高等学校地理歴史科**に関する専門科目および教科指導法の学びを改めて整理することとした。

教職課程では、日本史・ヨーロッパ史・地理学・自然地理学・国際経済学・社会学などの専門的な内容を学ぶとともに、社会科、地理歴史科、公民科の各指導法を通して、それらの専門知識をどのように学校教育の中で扱うのかについて考えてきた。また、学習指導案の作成、模擬授業、教育ディベート、パフォーマンス評価、入試問題や総合問題の作成など、実際の授業づくりや評価に関わる活動にも取り組んできた。

これらの学習を振り返ると、教職課程での学びは単に教員免許取得のために必要な科目を履修するというものではなく、**社会科教員として何を教え、どのような力を生徒に身につけさせたいのかを考えていく過程**であったと感じている。

そこで本レポートでは、来年度の教育実習を前に、これまで受講してきた各科目で何を学び、それらの学びが中学校社会科・高等学校地理歴史科・高等学校公民科の授業づくりにどのようにつながっているのかを整理する。そして最後に、これまでの教職課程を通して形成されてきた自分自身の社会科教員像について考察したい。

高校地理歴史・高校公民・中学社会科の教職課程における学び

—専門的知識を、生徒が社会を考えるための「問い」へと変換するために—

はじめに

私は、高等学校の地理歴史科・公民科、中学校社会科の教員免許取得を目指して教職課程を履修してきた。当初、社会科教員にとって最も重要なのは、日本史、世界史、地理、政治、経済などについて幅広い知識を身につけ、その知識を生徒に分かりやすく伝えることであると考えていた。しかし、専門科目と各教科の指導法を学び、学習指導案や教材、試験問題を実際に作成する経験を重ねる中で、この考えは大きく変化した。

現在では、社会科教員に必要なのは、単に多くの知識を持っていることではなく、社会的事象を複数の資料や異なる立場から捉え、その専門的知識を、生徒自身が考えるための「問い」へと変換する力であると考えている。そして、生徒が資料を読み取り、根拠を明確にし、他者との対話を通して自ら判断できる授業を構成することが重要である。

私の教職課程における学びは、日本史、西洋史、地理学、自然地理学、国際経済学、社会学といった専門科目によって「社会を見るための複数の視点」を獲得し、社会・地理歴史科指導法や社会・公民科指導法、中学校社会科に関する授業によって、それらを「生徒が社会について考える学習」へと転換する方法を学んできた過程であった。

I 高校地理歴史科に関わる専門的な学び

1. 日本史学講義

日本史学講義を通して大きく変化したのは、歴史を「既に確定した過去の出来事」として捉えるのではなく、残された史料を読み解きながら過去の人間社会を再構成していく学問として捉えるようになったことである。歴史学では文字によって記録された資料を主要な材料として、人間社会で起こった出来事を読み解いていく。特に印象に残っているのは、同じ歴史的時代についても、見る側の時代背景や価値観によって歴史像が異なるということである。教員が教科書に書かれている歴史を唯一の確定した理解として生徒に提示するだけでは不十分であると考えようになった。また、日本古代史に関する学習では、木簡という一次史料を通して律令国家の形成を考察した。

日本史学講義を通して、私は歴史を単なる知識の集合ではなく、複数の史料を比較し、史料の性格や時代背景を検討しながら、過去の社会を多面的に再構成する学問として捉えるようになった。この視点は、社会科教員として生徒に歴史を教える際にも、教科書の記述を覚えさせるだけでなく、生徒自身が史料を根拠に歴史を考える授業をつくるための基礎になっている。

2. ヨーロッパ史学講義Ⅲ

ヨーロッパ史学講義Ⅲでは、「感染」と「衛生」のドイツ近現代史を通して、歴史学における読解力、キーワード、コンテキストの重要性を学んだ。この授業では、「同時代概念」と「分析概念・操作概念」を区別することが重視されていた。当時の人々が実際に使用していた言葉と、後世の歴史家が過去を説明するために作った概念は同じではない。

さらに、感染症の歴史を学ぶ中で、科学の発展を単純な成功物語として捉えてはいけないことも学んだ。例えばコレラ研究では、細菌学が発展した一方で、感染症と特定の地域や人種を結び付ける言説が生み出され、「アジア＝未開」といった差別的なイメージが形成された問題があった。感染症を研究することは医学史だけではなく、国家、社会、衛生政策、差別、文化的イメージを総合的に考えることにつながっていた。

高校の歴史教育においても、過去と現在を切り離さず、歴史的問題を通して現代社会について考えられる授業が必要である。

Ⅱ 地理分野に関わる専門的な学び

3. 地理学概論

地理学概論では、地理学が地形や地図、地名を学ぶだけの学問ではなく、社会、文化、政治、経済、法など、多様な分野と密接につながっていることを学んだ。

特に白川郷における「ユイ」の学習が印象に残っている。ユイは単なる共同作業の制度ではなく、住民相互の信頼、技術の継承、地域への愛着などを支える文化である。一方、人口減少や観光化によって、その共同体の基盤そのものが弱まる可能性がある。

地理教育では「場所を覚える」のではなく、「なぜそこにそのような暮らしが形成されているのか」を、自然条件と社会条件の双方から考えることが重要であると感じた。

4. 自然地理学

自然地理学では、地震、火山、河川、気候、地形などについて学び、自然環境が人間生活とどのように関係しているのかを考えた。

特に重要であったのは、自然災害を単なる「自然現象」として捉えないことである。同じ規模の自然現象が発生しても、土地利用、住宅立地、人口構成、防災施設、避難体制などによって被害の程度は異なる。地理学の振り返りでも、自然災害の規模が人間の居住や土地利用によって変化することに注目している。

高校地理や中学校地理の授業でも、自然現象を知識として説明するだけでなく、ハザードマップや地域資料を用いて、自分たちの生活との関係から自然災害を考えさせる授業を行いたい。

Ⅲ 高校公民科に関わる専門的な学び

5. 国際経済学 I

国際経済学 I では、国際貿易を中心として、比較優位、リカード・モデル、ヘクシャー＝オリーン・モデル、規模の経済、産業内貿易、企業の輸出判断、オフショアリング、GVC などを学んだ。

特に重要であったのは、「経済モデルとは何か」という考え方である。経済モデルは現実をそのまま再現するものではなく、分析したい現象を明確にするために、それ以外の条件を意図的に削ぎ落としている。したがって、新しい理論が登場したから古典的な理論が完全に不要になるわけではなく、分析対象に応じて使い分ける必要がある。

公民科の経済教育では、生徒に経済理論を絶対的な法則として覚えさせるのではなく、現実を考えるための一つのモデルとして提示する姿勢が重要であると考えている。

6. 国際経済学 II

国際経済学 II では、外国為替、国際決済、為替リスク、金利平価、国際収支、直接投資などについて学んだ。

国際収支について学ぶことで、日本経済を「輸出大国」という一つのイメージだけから理解することの問題にも気付いた。現在の日本では、貿易収支だけでなく、海外投資から得られる配当や利子など第一次所得収支が経常収支に大きく寄与している。一方で、クラウド、ネット広告、アプリなどの利用に伴う「デジタル赤字」や、交易条件による所得流出なども存在する。自身のレポートでは、経常収支が黒字であるという数字だけでは、国内の経済状況や人々の豊かさを十分に説明できないことを考察した。貿易収支、第一次所得収支、サービス収支、GDP、GDI など複数の指標を関係づける必要がある。

この学習から、公民科では経済ニュースの数字をそのまま覚えさせるのではなく、「この数字は何を示し、何を示していないのか」を考えさせることが重要だと考えるようになった。

7. 社会学講義 I

社会学講義 I では質的社会調査について学び、社会的現実をどのように調査し、理解するのかを考えた。社会学における社会調査は、単に事実を集めるだけではなく、社会的現実を正確に認識し、それを説明する理論を構築し、検証・再構築していく営みとして位置付けられている。

特に「インタビューの社会学」について作成したレポートでは、ライフストーリーが、語り手の頭の中に保存されている過去をそのまま取り出したものではなく、インタビュアーとの相互行為によって形成されるものであることを学んだ。

この学習は、生徒理解にもつながると考えている。教師が生徒を「真面目な生徒」「問題のある生徒」などのカテゴリーだけで理解しようとするれば、その生徒自身の複雑な経験を見失う可能性がある。教員には、自分自身も相手との関係を形成する一人であることを自覚し、生徒の言葉を慎重に聞く態度が必要である。

IV 高校地理歴史科の指導法に関する学び

8. 社会・地理歴史科指導法Ⅰ

社会・地理歴史科指導法Ⅰでは、「学校化された学び」をどのように乗り越えるかについて考えた。知識を覚え、試験で再生するだけの学習から、生徒自身が歴史の意味について考え、社会的な議論に参加する学習へ転換する必要性を学んだ。

特に、Lave と Wenger の「正統的周辺参加」の考え方から、学習とは単に個人の中に知識を蓄積することではなく、共同体の実践に参加していく過程であることを学んだ。この考えを具体化するため、「南北朝時代と南北正閏論—ナラティブ（物語）としての歴史とコモン・グッド—」という学習指導案を作成した。

この授業では、南北朝時代の事実を学習するだけでなく、その後の水戸学や明治政府によって南北朝がどのように「語り直されたのか」を考える。歴史の物語には、何かを取り上げる「包摂」と、何かを語らない「排除」が存在する。そのことを理解した上で、どのような歴史認識が公共善につながるのかを生徒に考えさせる構成とした。

また、評価についても、知識を再生する試験だけではなく、「これからの社会で歴史はどうあるべきか」を 800 字程度で論述させるパフォーマンス課題を設定した。評価規準として、思考・判断、知識・理解、資料活用、表現を設定し、単なる点数ではなく、生徒が何をできるようになったかを見る評価を考えた。

歴史教育は、生徒が「私たちは何者なのか」という自己認識を形成することにも関係する。そのため、異なる立場の人々への配慮やケアを含む学習が必要であると考えられるようになった。

9. 社会・地理歴史科指導法Ⅱ

社会・地理歴史科指導法Ⅱでは、正統的周辺参加の考え方をさらに発展させ、社会科教育を市民社会への参加と結びつけて考えた。学校を一つの「実践共同体」と考え、生徒が知識や技能を受け取るだけではなく、社会的実践へ参加しながら市民としての自覚や批判的思考を形成していくカリキュラムが必要である。

模擬授業では、「明治憲法制定と立憲思想」を扱った。政府側の大日本帝国憲法と民間側の民選議院設立建白書などを比較し、史料を根拠として自分の立場を形成し、他者に説明する授業を構想した。

ここで重要なのは、「政府案を覚える」「自由民権運動を覚える」ことではない。複数の史料を比較して、「なぜこの人々はこのように考えたのか」「自分はどのように評価するのか」「現在の民主主義とどのようにつながるのか」と考えることである。

この学習から、教師の役割は、生徒に答えを与えるのではなく、生徒が根拠をもって考えられる資料と問いを準備し、他者との対話が成立する学習環境をつくることだと考えるようになった。

V 高校公民科の指導法に関する学び

10. 社会・公民科指導法Ⅱ

社会・公民科指導法Ⅱでは、教育ディベートを用いて、現実社会の問題を複数の立場から検討する方法を学んだ。

教育ディベートでは、同じ政策について肯定側と否定側の双方を準備する。その過程で、自分が最初に持っていた意見だけに固執するのではなく、反対側から見た場合にどのような利益や問題があるのかを考えなければならない。

これは、公民科が目指す民主的な意思決定そのものであると感じた。民主主義とは、単に多数決を行うことではない。異なる価値観や利害を持つ人々が、それぞれの根拠を示し、相手の主張を聞きながら、より妥当な判断を探していく過程である。

公民科で社会問題を扱う際には、教師の考えを生徒に受け入れさせるのではなく、異なる主張と証拠を提示し、生徒自身に検討させる必要があると学んだ。特に政治、経済、倫理など価値判断を伴う問題については、複数の立場を扱い、根拠に基づいて考えさせる授業構成が重要である。

VI 中学校社会科の指導法に関する学び

11. 社会科指導法Ⅰ

社会科指導法Ⅰでは、中学校社会科における授業づくりについて、地理・歴史・公民を個別に教えるだけでなく、それらをつなげて社会を見る力を育てることの重要性を学んだ。

社会科には基礎的な知識が不可欠である。生徒がその知識を利用して資料を読み、社会的事象の原因や影響を説明し、現代社会の課題について考えられるようにする必要がある。

特に学習指導案の作成を通して、教師が「何を説明するか」だけでなく、「どのような発問を行うか」「どの資料を使うか」「生徒のどのような思考を評価するか」を一体として設計する必要性を学んだ。

授業づくりでは、教員が最初から結論を示すのではなく、資料や問いを通して生徒自身が考える過程をつくることが重要である。また、知識・理解だけでなく、資料を根拠として判断する力、自分の考えを表現する力までを含めて授業を構想する必要があると考えるようになった。

12. 社会科指導法Ⅱ

社会科指導法Ⅱでは、中学校社会科における教材研究や評価問題の作成を通して、地理・歴史・公民の知識をどのように生徒の思考につなげるかを学んだ。

実践として、第一次世界大戦後から大正デモクラシーにかけての時代を扱った自作問題を作成した。問題作成を通して、資料を掲載するだけでは資料活用型の問題にはならないことを学んだ。

重要なのは、生徒が資料を比較したり、そこから因果関係を読み取ったり、自分の言葉で説明したりする必要のある問いを設定することである。これは授業づくりにも共通しており、教師がどのような資料を選び、どのような問いを設定するかによって、生徒の思考の深まり方が変化することを実感した。

また、問題を作成する側を経験したことで、「何を知っているか」だけではなく、「その知識を使って何ができるか」を評価する必要性について考えるようになった。例えば、選挙制度について名称だけを答えさせるのではなく、小選挙区制と比例代表制の特徴を比較させること、一票の格差について説明させること、インターネット投票について利点と課題の双方を考えさせることによって、知識を実際の社会問題へ応用する力を見ることができる。

この経験は、中学校社会科の地理・歴史・公民をそれぞれ独立した知識領域として扱うだけではなく、相互に関連付けながら、生徒が現実社会を総合的に理解できる授業を構成していきたいという考えにつながった。

VII 高校地理歴史・高校公民・中学社会に共通して得た学び

これまでの専門科目と指導法の学習を振り返ると、それぞれ異なる内容を扱いながらも、共通する学びが存在している。すべての専門科目を通じて共通していたのは、**社会を一つの見方だけで理解しないこと**である。

そして指導法では、その専門的な見方を生徒自身の学習へと変換する方法を学んだ。資料を比較すること、問いを設定すること、他者と議論すること、現代社会と関連付けること、パフォーマンス課題によって考えを表現させることなどである。

特に、正統的周辺参加の学習を通して、生徒を単なる「教えられる側」としてではなく、社会について考え、他者と話し合い、社会を形成していく一員として捉えるようになった。社会科における「多面的・多角的に考える」ということは、単にたくさんの知識を持つことではなく、同じ問題を異なる立場から捉え直すことでもある。中学校社会科から高校地理歴史・高校公民までの学習は分断されたものではなく、一貫して「社会を理解し、その社会の中でどのように生きるかを考える学習」であると考えられるようになった。

VIII 教職課程を通して形成された私の社会科教員像

教職課程を履修する以前の私は、社会科教員とは「社会について詳しい人」であり、その豊富な知識を生徒に伝える存在であると考えていた。

現在でも、教師に専門的知識が必要であることに変わりはない。むしろ、今回履修した日本史、西洋史、地理、自然地理、経済、社会学などを振り返ると、教材を深く理解するためには大学で専門的に学ぶことが不可欠であると感じている。

しかし、専門知識は教師自身の中で完結してはならない。

教師の専門性とは、単に「答えを知っていること」ではなく、**専門知識を、生徒が考えるための**

資料・問い・活動へと変換できることにあると考える。

また、社会科は、異なる考えを持つ人々が共に社会を形成するための学びでもある。私は、生徒に教師の価値観を教え込むのではなく、異なる意見が存在することを認め、その中で資料や根拠に基づいて自分の考えを形成できるよう支援する教師になりたいと考えるようになった。

おわりに

高校地理歴史科、高校公民科、中学校社会科の教職課程を通して、私は「社会科を学ぶ」ということの意味について考え直すことになった。

社会科は、歴史上の人物、地名、制度、経済用語を覚えるためだけの教科ではない。それらの知識を利用しながら、「なぜ社会はこうになっているのか」「別の立場から見るとどのように見えるのか」「自分たちはこれからどのような社会をつくるべきなのか」と考えるための教科である。

そのためには、まず教師自身が一つの見方にとらわれず、専門的な学問の方法を身につけなければならない。歴史学の史料批判、地理学の地域を見る視点、経済学のモデルや統計、社会学の社会調査などは、そのための重要な基盤となった。

同時に、それらを生徒にそのまま提示するのではなく、生徒の発達段階に合わせて教材化し、問いへ変換しなければならない。学習指導案、模擬授業、教育ディベート、パフォーマンス評価、入試問題・総合問題の作成を経験したことで、専門的知識と学校教育を結び付けることの難しさと重要性を学ぶことができた。

さらに、中学校社会科と高等学校地理歴史科・公民科を履修してきたことで、三者は別々のものではなく、一つの連続した社会科教育として捉える必要があると感じている。

中学校社会科では、地理・歴史・公民を通して社会認識の基礎を形成する。高校地理歴史科では、地理的・歴史的な見方をより専門的に深める。高校公民科では、政治、経済、社会、倫理などの視点から現代社会を考え、自ら判断する力を育てていく。しかし、いずれにおいても共通するのは、社会的事象を資料に基づいて捉え、多面的・多角的に考え、自らの考えを形成していくことである。

教職課程を通して形成された私の社会科教員像は、「正解を教える教師」ではなく、「生徒が社会について考えるための問い、資料、対話の場をつくる教師」である。

生徒が歴史的な史料を読み、地域の課題を考え、経済のデータを分析し、異なる意見を持つ他者と議論する。そして、最終的には自らの根拠をもって社会について判断し、自分も社会を形成する一人であることを自覚していく。

そのような学びを支えることが、中学校社会科、高等学校地理歴史科・公民科を担当する教師として、私が目指していきたい教育である。