



THINK × ACT  
KANSAI  
UNIVERSITY

---

# 教職支援センター一年報

---

# 2011

関西大学 教育推進部  
教職支援センター

## 『教職支援センター一年報 2011』目次

教職支援センター一年報の発行に寄せて	教職支援センター長	山本 登朗	1
国際社会で生きる子どもの育みと教員の海外での教育活動経験			
	特任教授	竹内 啓三	2
「打たれればキャッチャーの責任、・・・」	特任教授	辻本 修一	4
子どもと共に学び、誇りを持って実践できる先生への夢			
教員志望者を全力で支援します！	教職アドバイザー	藤井喜代美	6
東日本大震災以降、考えていること—自分を鍛えるボランティア活動—			
	教職アドバイザー	尾島 重明	8
投稿原稿			
歴史学の観点から見た大学での歴史科教育学の意義	非常勤講師	比佐 篤	10
実践的指導力の養成と“教育原理”	非常勤講師	上田 浩史	16
報告 地理歴史科教育法における模擬授業の実践から	非常勤講師	高橋 陽子	22
教師受難の時代に教職を志す皆さんへ——中学校教育が危機——			
	非常勤講師	服部 千秋	28
3年次生対象教育実習ガイダンス記録			34
教員採用試験合格者との情報交換会			52
各キャンパスにおける教職相談			65
千里山キャンパスにおける教職支援内容			67
教職支援センター中期行動計画			68
教員免許状更新講習について			70
<b>〈統計・データ関係〉</b>			
各学部・大学院で取得できる免許状の種類・教科			72
介護等体験参加者数			74
教育実習生数			75
教育実習出向指導校一覧			76
教員免許状取得状況			78
教員採用試験合格者数			84
教員採用試験「大学推薦」の応募状況・合否結果			87
教職に関する専門教育科目担任者一覧			88
<b>〈その他〉</b>			
講演会関連資料（理数科の教員をめざそう）			93
本学卒業新任教員との情報交換会			98
教職専門科目担当者研究会			99
教員採用試験合格者壮行会			102
教職実践演習新設に伴う自己評価シート			103
<b>〈委員会関係〉</b>			
教職支援センター委員会委員名簿			104
<b>〈規程等〉</b>			
教員養成のための豊能地区3市2町教育委員会との連携協力に関する協定			106
教職支援センター一年報 投稿規程・執筆要領			107
教職支援センター規程			109

# 歴史学の観点から見た大学での歴史科教育学の意義

関西大学非常勤講師 比佐 篤

## はじめに

小中学校と高校の授業では、指導要領に基づいた運営が求められる。ただし、指導要領は、あくまでも大まかな目標である。実際には、学校ごと、さらには授業ごとに、教えるべき内容は異なってくる。したがって、指導要領を意識しつつも、個々の授業で求められるものに応じた教材研究が必要となる。ただし、教壇に立った経験がなければ、個別の状況や教材研究に基づいた準備をただけでは、実際に授業を行うのは難しい。そのために、初めて教壇に立つ場合がほとんどである教育実習においては、指導案を作成して臨むのが一般的となっている。

教職課程において、教材研究と指導案の作成のための方法論を教授し、それに基づいて模擬授業を実施する科目と位置づけられているのが、教科教育法である。教科教育学を教育学のなかへどう位置づけるのかは、あまり明確になっていない<sup>1</sup>。それでも現在の教職課程にて、授業運営についての実践的な経験をできる場所はほとんどないため、教科教育法はそうした場所を提供するという点で重要であろう。

その際に、科目ごとに重視すべき点は当然ながら異なる。そこで本稿では、筆者が担当している歴史系の教科教育法に関して<sup>2</sup>、どのような授業を実際に行っているのかにも簡単に触れつつ、何を重視すべきなのかについて論じていきたい<sup>3</sup>。加えて、歴史科教育学は、歴史学そのものの本義を学ぶ機会としても重要であると指摘したい。

## 1. 教材研究および指導案の作成と歴史学の関係

歴史科の授業法については、これまでに様々な実践記録が提示されており<sup>4</sup>、講義形式に基づく、教科書に沿った詰め込み教育への批判も強い。しかし、慣れないうちは、授業そのもののデザインを行うのは難しい。したがって教育実習の段階では、教科書中心の講義形式の授業をこなす技術をまずは身に付けるべきであろう。その際に作成するのが学習指導案であり<sup>5</sup>、その作成法の教授は教科教育法の目的の1つである。

指導案を受講生に作成してもらうにあたって、授業内容はできるかぎり細かく書くように指示している。指導案はコンパクトに書いて、授業内容は頭に入れておくべきなのかもしれない。しかし、慣れないうちは緊張のあまり内容を忘れてしまう場合がしばしばある。その際に、指導案に細かく書いていなくて、教壇でとまどってしまう学生が多い。そのため、とりあえずは指導案を詳しく書くことで、そうした状況に備えさせるべきであろう。ただし、細かく書いてもらうのは、これだけが理由ではない。それによって、歴史に対する学生の意識を押し量るためでもある。

歴史科教育法は、歴史学を専門とせず経済学や法学を専攻する学生も受講する。そのため、高校までの一般的な経験から、歴史は暗記の授業であると認識している者も珍しくない。そうした学生の大半は、教科書の内容が、そのまますべて歴史的な出来事として確定している、と断定的に捉えてしまっている。その結果として、教材研究とは、教科書に載っている出来事や人物を幾つか選択し、それらについて辞書や文献を探って、さらに詳しい事実を挙げればよい、と勘違いしてしまう。逆に、教科書に載っていない出来事や人物を探し出して、それを説明すればよいと考えている場合もある。いずれにせよ、これでは単なる事項の羅列にすぎない。結果として、授業を聴いていた生徒は、事項をバラバラに把握するだけであり、それぞれの間のつながりを理解できない。それどころか、かえって全体の流れを把握できないままに終わりかねない。

このような考えに陥ってしまっている学生かどうかは、詳しく書くように指示した指導案を見れば、すぐに判明する。なぜならばそのような学生の指導案は、個々の事項に関して「～について説明」と書いて、単純に出来事や事項を挙げるだけに留まるか、教科書・事典などの文章をそのまま丸写しにしているからである。

それでも、授業に興味を持ってもらおうと工夫する学生は、出来事や人物についての情報のなかから、面白そうな余談を選択しようとはする。しかし本来それらは、興味をひくためのものにすぎない。余談は、あくまでも全体的な流れを理解してもらうための呼び水となるべきものであろう。ところが、教科書を事実の概略と捉えていると、結局のところ、その余談を独立した豆知識で終わらせてしまうのである。

そもそも歴史の教科書とは、一般的に通説と認められている見解に沿って、歴史的事実の概要を述べたものにすぎない。分量の都合もあり、あくまでも通説に則って、特に重要なポイントのみを概略的に記している。それゆえに、重要な出来事をより深く理解するための歴史的状況や前後の時代との関係性、またはその背後の事情が割愛されている場合もある。となると、教科書を読むだけでは、歴史的な出来事を点として暗記するだけにとどまりかねない。したがって教材研究は、教科書に記載されている歴史的な出来事そのものを詳しく述べるためではなく、それらの間を分かりやすくつないで説明するために行う必要がある。生徒に大きな歴史的な流れを掴ませて、その時代や地域の全体像をイメージさせるべく、その内容をうまく補わねばならないと言えよう。

授業では、以上のような意識に基づいて教材研究を行えるようにするため、指導案の作成を、授業内レポートと期末レポートという形式で、計2回行わせている。一度作成するだけでは、指導案として足りない部分を自分で認識できない。そのため、授業内レポートは添削して返却し、足りない点を自覚させる。そのうえで、期末レポートでは足りなかった部分を踏まえて作成させることで、単なる事項の羅列で終わらせずに、全体の流れを意識して授業を組み立てようとしているかを評価するわけである。

そして、授業を聴く生徒に全体の流れを理解してもらおうと意識しつつ教材研究に取り組めば、歴史的な出来事を教科書の内容とは異なった流れで再構成している事例がいくらかでもある、と気づく。何らかの歴史的事実に対して、研究者たちの提示した研究成果が幾つもあり、教科書はその中からさらに作成者の判断で取捨選択されたものを集めたにすぎ

ない<sup>6</sup>。したがって、歴史的な流れの説明は、教科書に書かれているものだけに限られているわけではない。教科書に載っている歴史的事実についても、教材研究を行えば、より分かりやすく筋の通った説明を生徒に行えるかもしれないのである。この点において教材研究は、古い見方よりも妥当性のある見解を提示するという歴史学の研究を行うに等しいと言えよう。

つまり、指導案の作成そのものが、歴史学の本来の姿へ気づくことにもつながっている。しかも、講義を通じた受け身の態度によってではない。それだけでは、結局のところ教員の意見が正しい説なのだと勘違いしかねない。これでは教科書の暗記と何ら変わらず、歴史学は暗記の学問であるという考えを再生産させるだけに終わるであろう。それとは逆に、指導案の作成は、自発的に歴史学の本義を意識させる結果となる。つまり、歴史学を専門としない学生にとって、歴史学への入り口の役割を果たしうるのである。

## 2. 模擬授業およびそれに対する評価と歴史学の関係

教科教育法では、指導案の作成に加えて、教育実習での授業に備えるため、模擬授業を行うのも通例となっている。頭の中で組み立てた指導案が、実際に授業としてきちんと構成されているのかを知るためにも、できるかぎり多くの受講生に模擬授業を実施させるべきであろう。筆者の場合、1回の授業で2人ずつ、20分から25分の模擬授業を行ってもらっている。模擬授業を行わない受講生にも、小模擬授業として5分から10分の授業をしてもらおう。受講生の人数が40人を超えると、模擬授業をする人間が限られてしまうので、1回の授業で3人ずつの方がよいのかもしれない。

なお、模擬授業を聴いている受講生には、模擬授業評価表を作成してもらおう。これはその名前の通り、他者の授業を評価させるものである。授業内容・授業態度・配付資料と板書の3つの項目を5段階で評価してもらい、それぞれに対するコメントも書いてもらおう。粗雑なコメントしか書いていない受講生は減点対象となる。

この際に、特に学生へ注意しておくべき点が2つある。単に批判だけをしてはいけない、という点と、内容の伴わない褒め言葉だけを書いてはならない、という点である。そのような態度では、教育現場にて行う学生の指導が、偏ってしまう。欠点をあげつらうだけでは、学生は萎縮するか反発するだけで終わる。逆に、とりあえず褒めておけばよいという態度では、生徒のことを考えずに投げやりな反応をしているだけと受け止められて、信頼を失ってしまいかねない。したがって、模擬授業そのものだけでなく評価表の作成も、教員としての資質を磨く訓練になる。

そして評価表は、自分自身を客観視する態度も養う。評価表は、対象者の授業内容の深みや完成度に対するおおまかな目安となり得るものの、絶対的なものとはなり得ない。すべての人間に否定されるわけではないが、全員が満足するのもあり得ないからである。これは、自分自身の授業内容を、決して絶対視すべきではない事実を意味する。現在の授業内容を完全なものだと考えずに、より分かりやすい教え方はないかを、絶えず探し続ける必

要がある。

さらに評価表を通じて、歴史の教科書は絶対的な事実を記したものなどではない、と意識させるのも可能にする。歴史学は、過去の史料を検証して、歴史的事実を実証する学問である。もちろん、史料の精査には客観的な態度が要求される。だが、無数にある歴史的事実の中から、どれを特に重視するのかという点において、歴史家自身の主観を排しきれわけではない。先に述べた、教科書には執筆者が取捨選択した内容が記されているのも、これと同じである。E. H. カーの言葉を借りれば、歴史学とは「歴史上の事実を明らかにし、これを解釈の過程を通して征服する歴史家の心の主観的産物」でもあると言える<sup>7</sup>。そうした主観に基づいた解釈の中から、より論理的かつ妥当なものを選び出すのが、歴史学の本義であろう。

こうした、歴史学は解釈の学問でもあって、完全に主観を排しきれない点を、歴史科の教員を目指す学生には必ず教授しておかねばならない。歴史的事実が、新たな史料の発見によって書き換えられるのは珍しくない。だが、歴史的事実の解釈に主観も含まれざるを得ないのであれば、その解釈が間違っている場合もあり得る。たとえ大多数に正しいと思われている、または道義的に見れば良識的だとしても、あくまでもその時点でより説得力があるにすぎない。教員自身も学び続けて、他により正しい解釈があり得ないのかを探求し続けねばならない。

そして解釈の間違いを、他者からの批判によって認識させられるのは珍しくない。となれば、自分の教え子からそれを気づかされる場合があってもおかしくない。中高生は、史料に基づいて批判するという、歴史学の本格的な教育はまだ受けていない。だが、教員の説明や歴史観の問題点を、直観的に指摘する生徒もいるだろう。その際に、歴史学は歴史的事実についてより説得力のある解釈を探る学問でもあると認識していなければ、そうした生徒を、絶対的な立場から否定しかねない<sup>8</sup>。歴史学が、完全に無謬のない事実の提示を目的としているのではないのと同じように、授業法にもまた、絶対に正しいものなど存在していない。それを踏まえず、自己の理解や何らかの歴史観を正しいものと断定してしまえば、信じるべき歴史観を生徒に押しつけ、教師の言説に沿う生徒のみを高く評価してしまう危険がある<sup>9</sup>。

高校までの歴史教育の現場では、事実の解釈のなかから最も妥当性のあるものを選択するという歴史学の本義を教えるのは難しいかもしれない。しかし、少なくとも教員は、それを自覚しておくべきである。そうでないと、他者の疑問や批判を受け付けないどころか、自分自身の主張に酔う自己満足の授業へと墮してしまいかねない。したがって、模擬授業とその評価も、自分の意見を述べて他者の意見を知るという点においてだけでなく、歴史学の精神を学び、それを教育へ反映させるために重要であると言えよう。

## おわりに

本稿では、歴史科教育法の授業を通じて、学生の歴史学に対する理解へつなげるべきと

の提言を行った。歴史科教育法は、教員養成のための科目と位置づけつつも、歴史学とのつながりを意識すべきであろう。さらにそれは、より良い授業を絶えず探求する態度をも培うと思われる。

歴史学の目的として、その学習により人間性を育む、グローバルな視野を持つといった大きな目標が掲げられる場合は珍しくない<sup>10</sup>。しかし本来は、歴史学との向き合い方や方法論の教授という地道な指導を積み重ねてはじめて、大きな目標へと導きうるのではなからうか。個別事例に囚われすぎてしまえば、大局を見失うので、大きな目標が不要というわけでは決してない。けれども、現在の歴史学の指導では、そのような大きな目標、個別の専門研究、そして現場での教育の実践のそれぞれが、うまく結びつけられていないように思われる。本稿の冒頭で述べた、教科教育法が教育学のなかに位置づけられていないという現状は、歴史学の分野においては、研究者が歴史教育の意義を十分に考えていない状況を反映しているのではなからうか。

---

1 たとえば、蛭谷(1990)を参照のこと。カリキュラム区分そのものに関する議論をまとめた臼井(2010)、第1・2章も参照のこと。

2 なお、歴史の教科教育法は、地理とセットになる場合が多いが、本稿はあくまでも歴史の分野のみに限定する。

3 歴史分野に関する教科教育法についての近年の文献としては、鈴木(2008)、藤田(2009)などがある。

4 たとえば、近年のものとしては、鳥山(2003)、別所・鳥山編著(2006)などがある。なお歴史の授業での実践教育を概観したものとして、児玉(2005)、3-7頁や、今野(2008)、19-83頁が挙げられる。

5 指導案の意義や作成方法については、教育実習を考える会編(2005)が詳しい。

6 児玉(2005)、18-23頁、森分(1986)、79-81頁。

7 カー(1962)、38頁。歴史の教科書も、「おもしろみの少ない平凡な教科書であってさえ偏向している」(中谷(2008)、60頁(51-61頁も参照のこと))。

8 たとえ、生徒同士の議論によるディベート形式や発表形式の授業であっても、教師の主観に基づいた誘導が起これないとは限らない。この点については、森分(1986)、81-85頁、原田(2000)、29-31頁、山田(2011)、14-16頁などを参照のこと。

9 そうなってしまうと、「試験において評価されるものは、〔中略〕完全に「生徒化」したかということの度合い」(関(1987)、177頁)となる。

10 たとえば、2009年3月に改訂された高等学校学習指導要領の世界史Bの目標には「文化の多様性・複合性と現代世界の特質を広い視野から考察させることによって、歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質を養う」とある。

---

<文献一覧>

- ・ 臼井嘉一(2010)、『教育実践学と教育方法論 ― カリキュラム・教科指導・学力を教育実践から問い直す』、日本標準。
- ・ 蛭谷米司(1990)、「教科教育学」、『新教育学大辞典』、第2巻、第一法規出版、406-9頁。
- ・ 教育実習を考える会編(2005)、『教育実習生のための学習指導案作成教本 ― 社会・地歴・公民科』蒼丘書林。
- ・ カー、E. H. (1962)、清水幾太郎訳、『歴史とは何か』、岩波書店(岩波新書)。
- ・ 児玉康弘(2005)、『中等歴史教育内容開発研究 ― 開かれた解釈学習』、風間書房。
- ・ 今野日出晴(2008)、『歴史学と歴史教育の構図』、東京大学出版会。
- ・ 鈴木浩(2008)、「現役中学教師による教科教育法の授業」、『神奈川大学心理・教育研究論集』、第27号、103-8頁。
- ・ 関曠野(1987)、「教育のニヒリズム」、同『野蛮としてのイエ社会』、お茶の水書房、155-80頁。
- ・ 鳥山孟郎(2003)、『考える力を伸ばす世界史の授業』、青木書店。
- ・ 中谷功治(2008)、『歴史を冒険するために ― 歴史と歴史学をめぐる講義』、関西学院大学出版会。
- ・ 原田智仁(2000)、『世界史教育内容開発研究 ― 理論批判学習』、風間書房。
- ・ 藤田裕嗣(2000)、「教員養成GPのその後 ― 高大連携に基づく「地歴科教育論」の開講」、『Link 地域・大学・文化 神戸大学大学院人文学研究科地域連携センター年報』、第1号、22-36頁。
- ・ 別所興一・鳥山孟郎編著(2006)、『入門歴史教育 ― 授業づくりの視点と方法』、あるむ。
- ・ 森分孝治(1986)、「「歴史」独立論の問題性 ― 原理的考察」、『社会科教育論叢』、第34号、78-88頁。
- ・ 山田秀和(2011)、『開かれた科学的社会的社会認識形成をめざす歴史教育内容編成論の研究』、風間書房。