



**KANSAI  
UNIVERSITY**

---

# 教職支援センター一年報

---

# 2014

関西大学 教育推進部  
教職支援センター

## 『教職支援センター年報 2014』目次

教職支援センター年報の発行に寄せて	教職支援センター長 山本 登朗	1
<b>投稿原稿</b>		
<b>&lt;小論文&gt;</b>		
ループリックによる文章表現の評価学習法	文学部教授 安藤 輝次	2
社会科で読解力を高める教材の提示法についての一考察	非常勤講師 林 茂幹	11
<b>&lt;報告&gt;</b>		
教職に関する授業での「アクティブラーニング」についての 考察・報告	非常勤講師 尾崎 進	17
<b>教職支援センター特任教授からの報告</b>		
『教職実践演習』についての一考察	特任教授 北井 宏昌	24
「面接対策セミナー」について	特任教授 小野満由美	27
<b>1. 教員の養成の目標</b>		
関西大学教職支援センターの基本理念		30
<b>2. 教員の養成に係る組織</b>		
教員の養成に係る組織		31
教職支援センター規程		32
<b>3. 教員の養成に係る授業科目</b>		
教職に関する専門教育科目および科目担任者一覧		34
<b>4. 教員免許状の取得の状況</b>		
各学部・大学院で取得できる教員免許状の種類・免許教科		40
介護等体験 参加者数		42
中学校・高等学校教育実習生数		43
教員免許状取得状況・免許取得者数一覧		44
教員免許取得までの諸手続き		51
<b>5. 教員への就職の状況</b>		
教員採用試験合格者状況・合格者数		52
教員採用試験「大学推薦」の応募状況・合否結果		55
<b>6. 教員の養成に係る教育の質の向上に係る取組</b>		
中期行動計画について		56
介護等体験事前指導について		57
2年次生対象「教育実習受講希望者ガイダンス」について		58
3年次生対象「教育実習ガイダンス」について		60
教員養成フォーラムについて		62

教員採用試験合格者との情報交換会について	64
教職専門科目担当者研究会について	66
教員採用試験合格者壮行会について	67
教員採用試験に向けて～支援制度を積極的に活用しよう～	68
教員採用試験 面接対策セミナー	69
教員採用試験 受験案内一覧	70
教員採用試験対策スケジュール	71
教職支援センター 利用状況	72
教職関係ガイダンス日程	74
教職実践演習に係る履修カルテ	75
教育実習出向指導校一覧	76
教職支援センターと初等教育学専修との連携について	78
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ついて	79

## 7. その他

教員免許状更新講習一覧	80
連合教職大学院学内選考について（2014年度から実施）	81
教職支援センター年報 投稿規程・執筆要領	82
教職支援センター委員会委員名簿	84
教職支援センター特任教授紹介	86

## 「社会科で読解力を高める教材の提示法についての一考察」

関西大学非常勤講師 林 茂幹

この考察では、社会科の授業指導において、読解力・考える力の育成、教材として使用するテキストの種類がどのような学び方と繋がっているか、などを検討してみたい。

### 1. ゆとり教育からの決別

2002年からは新しい学力観に基づく教育課程が実施された(高等学校は翌年実施)。この教育課程は「ゆとり教育」と呼ばれた。概略的に示せば、学校週5日制、総合的な学習時間の創設、学力の絶対評価、教育の観点別評価における学ぶ意欲の重視などである。伝統的な学力観は学んだ成果という出口が重視されてきたが、新しい考えは学ぶ意欲という入口が重視された。児童生徒が教科教育に縛られることなく自主的に課題を見つけ、試行錯誤や相互の助け合いを通してこれまで習得した知識・技能を活用して学習活動に励む「総合的な学習の時間」について、学校独自の取り組みができることが強調された。

2003年、「第2回 OECD 生徒の国際学習到達度調査(PISA)」と「第5回 IEA 国際数学科教育動向調査(TIMSS)」が実施された。翌年以降、その調査結果が公表された。特に問題視されたのは PISA の調査結果であった。PISA 型読解力("Reading Literacy)が2000年度8位から14位に下がった。この調査結果の公表後、「日本の子どもたちの学力が下がった」と大々的に報道され、文部科学省は直ちにゆとり教育からの方針転換を示唆するような反応を示した。学力低下が事実かどうかについては、当時からさまざまな見解が公表された。

平成17(2005)年10月の中教審答申『新しい時代の義務教育を創造する』では、PISA2003の成績に関連付け、「基礎的な知識・技能の育成」だけでは不十分なので、「自ら学び自ら考える力の育成」が必要と指摘された。

「生きる力」の育成理念は継続するが「ゆとり教育」から「確かな学力を確立するために必要な授業時数の確保」する平成20年版小学校・中学校学習指導要領が全面改訂された。

児童生徒は知識・技能の受け手から知識・技能などの生活場面での積極的な活用力の育成が主張された。これまでも知識などの活用機会は設定されていたが、それは学校内に限定されていた(学校知。テスト時に発揮される知識の再現力)ことを認めたのだろう。

### 2. 読解力とさまざまなテキスト形式

文科省はホームページで、PISA 調査(読解力)の結果分析を踏まえ、その目的と方法を参考資料として公開している<sup>[1]</sup>。

読解力は「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」と定義し、そのねらいとして、「義務教育終了段階にある生徒が、文章のような『連続型テキスト』及び図表のような『非連続型テキスト』を幅広く読み、これらを広く学校内外の様々な状況に関連付けて、組み立て、展開し、意味を理解することをどの程度行えるかをみる。」としている。

読解のプロセスとして、「情報の取り出し、解釈、熟考・評価」が抽出される。簡潔に表現すると、テキストから、①情報を正確に取り出し、②それらの情報がどのような意味を持つのか、理解や推論する、③取り出した情報から選択し、自身の経験に結びつけ活用すること、である。

テキストは言語表記されたものや図などで表示される。テキスト形式は連続型と非連続型に分けられ、前者は文と段落から構成され、後者はデータを視覚的に表現した図・グラフ、表・マトリクス、技術的な説明などの図、地図、書式などである。

連続型テキストは最初から最後まで読み終えることが想定されているが、非連続型テキストは一目見るだけで全体像を理解しやすい特長がある。

この分類法に対し、記号学では、記号世界が言語と非言語(図とそれ以外の絵、写真、印など)に分けられ、言語と非言語の間には重なり合う部分があるとされる<sup>[2]</sup>。つまり、言語には、口述・記述言語と図言語がある。言語は有限個の単位記号とそれらの配列規則を備えており、これらの規則に従って単位記号が配列され、何らかの意味を表す無数の文や式が作りだすことができるとされる。

図言語にも限られた点や線などの単位記号と配列規則が備わり、それらに従って単位記号が配列されれば、個々の点や線が表す意味よりも複雑な意味を図全体で表現可能となる。図記号は地図記号、交通標識などがあり、一つの意味を表示する。言語でも図でもない記号には絵、写真、印などがあり、これらは単位記号を特定するのが困難であり、さまざまな意味を読み取ることが可能であり、それらの解釈は主観的になりがちである。ピクトグラムは絵文字と訳されるが、それらを配列する規則がなければ、図記号なのだろう。

連続型テキストは記述言語で記されるが、非連続型テキストにも言語の配列規則を備えたものがあり、それらの規則に従って論理的に意味を読み解けると考えられる。

### 3. 地理分野のできごとの提示法における工夫とできごとの理解

児童生徒にとり、日々の天気は身近に感じられる外的環境からの刺激である。彼らは天気により気分が変わることを経験し、どこかへ出かける際には天気予報を調べるだろう。日々の天気は子どもたちには身近な自然現象である。社会科を構成する3分野の内、地理分野は座布団型やパイ型でも最初に教えられる。

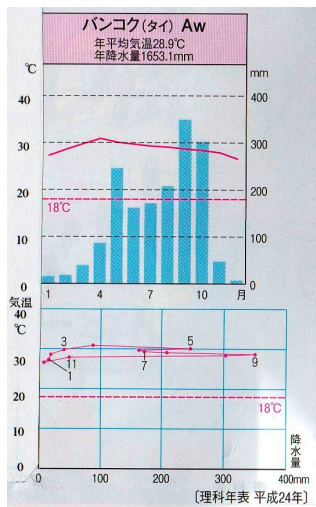
地球は大気により覆われ、太陽の活動や地球表面の状況などにより大気の状態(気象)は絶えず変動する。ある緯度の地域の長期間(例えば30年)にわたる大気の平均状態が気候である。

地理授業で使われる世界の気候区分はケッペン方式の改良型である。これは植生分布に基づき気温と降水量を組み合わせて気候を区分している。利用されるデータが2種類なので、区分法は理解しやすいといわれている。

教科書には、文章の他に、特定の気候区を代表する都市の写真や「雨温図」が掲載されている。これらは非連続型テキストである。それらの教材は児童生徒による単元内容の理解を促す効果があると考えられているのだろう。

「雨温図」は月ごとに降水量が棒グラフで、気温が折れ線グラフで表示される。縦軸に

気温、横軸に降水量を表示する「ハイサーグラフ」は二つのデータが重なった位置を「点＝月」で表示し、それらをつなぐと折れ線グラフができあがる。



(左のグラフの上段が「雨温図」、下段が「ハイサーグラフ」)

気温と降水量を組み合わせたハイサーグラフは月の位置がグラフ上を移動するから、読み解くには、月が固定する雨温図表示の観点を切り替えなければならない。二つのグラフは異なった文脈に基づいて作成されていることに気付かなければ、ハイサーグラフの読解は難しいと考えられる。

気候は様々な気候要素により構成されている。このグラフでは、気温と降水量という2個の気候要素の一定期間の平均値が使用されている。雨温図は気温と降水量のそれぞれの平均値を別々にグラフに表示している。要素の平均値は実際に経験される気候現象の一部のみを抽出したにすぎない。これらの数値が個々に提示され

ると、この地域の気候現象の全体像は瞬時には理解できないと思われる。

これらの2要素を組み合わせた平均値をグラフで表示すれば、個別に表示されたグラフよりも気候現象の具体像に少しだけ接近可能である。2つのグラフでは、要素が置かれる文脈が変更されていると考えられる。

ハイサーグラフはある地点での気温と降水量の相関を示す。このグラフを見つめても、示される雨量や気温が生起する理由への説明は発見できないが、気候区分法の知識があり観測地点情報が分かれば、月ごとの数値から、どの気候区に分類されるかの検索は速やかに進むと思われる。勿論、これらのグラフを併用することで学習効果は一層高まるだろう。

#### 4. 歴史分野での通史学習の特長

社会科の各分野では、教えることは簡単そうに思われがちだが、実際には最も教えるのが難しいとされるのが歴史分野である。中学校段階では、授業は日本史が中心である。

社会科授業では、教科書に書かれていることがらは事実と見なされ、教えられるべき知識なのである。先述したように、事実記述の根拠となる資料の信頼性は広く認められているから、教員は単にそれらを教えるのではなく、理解しやすいように教える工夫が求められる。その場合、教員は教えるべき事実をいくつかの観点から捉え、事実の全体像に迫る方法・工夫をするだろう。例えば、歴史分野では、何時、何処で、何があり、誰が誰に対し、なにがどうなったか、などの疑問に置き換えて事実を迫る指導はできる。

この分野で扱う主要なことがらは各時代に注目されたできごとと考えられるから、教える知識は固有名詞が多数含まれることになる。固有名詞はそれ自体が分割不可能な単独のことばなので、丸ごと覚えることが求められる。

このような指導観に対し、発問を投げかけることや調べ学習を課すことを通して児童生徒に考える機会を授業に組み込むことができると反論されるかもしれない。例えば、『蒙古襲来絵巻』を鑑賞させ、比較する事項(両軍の服装・使用する武器・戦い方・その他、気付いたことなど)について考えを述べさせることや「朝廷は主に西国を、鎌倉幕府は東国を

支配した。」ことに関連して「西国と東国」の境界線はどの辺りを指しているか、を問いかけることができるだろう。

これらの発問にはさまざまな意見が述べるができるが、勝手な解釈がそのまま正解とはならない。それらの解答は歴史的事実として存在するから、文献史料を調べれば、その事実に行きあたれるだろう。

より詳しい歴史的事実を教え、単元内容に具体性を付与させようとすれば、教科書記述以上の内容を教えねばならなくなり、通史指導に赤信号が点る。

歴史は真っ直ぐには動いてはいないと比喻できるが、教科書では歴史の紆余曲折についての記述は控えられていると考えざるをえない。

歴史上の人物は固有名詞(例えば、鎌倉幕府を開いた源頼朝という人物)で表現される。ある歴史的事実を教える場合、必ず歴史上の人物が登場する。授業の中では、その人物に関わる知識は彼らの一生に関わる伝記的知識ではなく、彼らが活躍した時空に限定されなければならないだろう。あくまでも歴史の流れ(通史)の中で歴史的人物を扱うならば、授業時数などの制約から、人物像への深入りはできなくなる。通史的な授業では、固有名詞に関する知識は断片的になりがちであり、固有名詞に関わる知識はそれが位置づけられた文脈(context)に制限される。

固有名詞と目立った歴史的事実を教えることに加え、「物語の筋の一貫性」<sup>[3]</sup>に沿った歴史の解釈が歴史理解には不可欠と思われる。

## 5. 歴史分野での文脈<sup>[4]</sup>の設定の仕方による指導内容の差異

狭い意味では、論理的に思考することは何らかの前提に基づき、推論を経て結論に導く方法である。何らかの問題を解決するための主張は事実を根拠に検証されるべき仮説と考えることができるだろう。教科書に記載されていることがらは検証された事実と見なされているから、教科書の記述内容は基本的にはそのまま受け容れられている。しかし、先述したように、教科書では、詳細な歴史的事実は大幅に省略され、ある程度共有されている時代区分と各時代を特長づけるできごとが選択されて記載されている。

教科書の記載内容が歴史的事実かどうか、の疑問は調べれば解消される。しかし、いくつかの歴史的事実を解釈する場合、ある文脈(筋立て)を選び、その観点から歴史的な諸事実を関連づけてできごとを解釈・理解する方法がある。その場合、選ばれた文脈によりできごとの解釈は変わってしまうことがある。

例えば、源頼朝亡き後、御家人間の内紛が続き、ついに源氏正統が絶えてしまった。これらのできごとはどのように取り扱えば、納得がいく説明ができるのだろうか。仮説として、①源頼朝亡き後の御家人間の主導権争い、②北条氏の陰謀、③頼朝亡き後の幕府のあり方をめぐる考えの相違、などの観点からできごとの筋立てが可能である。

①や②の観点は個々のできごとを単独事件扱いであるが、③の観点は一連のできごとの中に文脈を想定し、できごとを解釈し、その筋道から説明できる。この観点に立つには、幕府側だけでなく朝廷側の史料を詳細に調べ、各できごとの経過や各できごとが誰に有利で、誰に不利に働いたかなど、諸側面から検討されねばならないだろう。そうした研究を

経て、それらの歴史的事実を貫く文脈からできごとが解釈されたものと思われる。

授業の中で、③の観点から一連のできごとを説明するには、教科書に記載されている以上の詳しい歴史的事実の記載と関連付ける解釈が必要となる<sup>[5]</sup>。

ページ数に制約のある歴史教科書が物語風に記述されると人物も歴史区分も明瞭となり、分かりやすくなるかも知れない。しかし、歴史的事実が曖昧で物語風の歴史記述は検証されていない前提で考える習慣を植えつけかねない。その可能性を払拭できないならば、直線的な歴史記述の教科書はまだまだ活用法があると思われる。

## 6. 連続型テキストと非連続型テキストとの併用による学習効果の向上

図表・図解・写真などの非連続型テキストはこのような関係性を気付かせるのに役立つ教材である。地理分野では、諸グラフを用いてあるできごとの年ごとの推移や変化を表示し、本文でそれらの理由を解説する提示法が考案できる。最新のデータを使い、データ値の推移について、その理由や条件などの情報を読み解かせる指導が可能と考えられる。実際、マトリクス表、模式図、カルトグラムや関係図などの図表が使われている。

歴史分野では、各時代の統治機構のあり方を学ばせるが、古代での律令官制、中世以降に統治機構として組織される鎌倉幕府、室町幕府、江戸幕府などを教える場合、文章で詳しく説明するより、律令国家の統治機構図、各時代の幕府の統治機構図を提示し、図を参照させながら統治機構の特長を説明すれば、統治機構の全体のイメージが作られ、機構図内の地位間の関係が把握できるから、解説する内容がより理解しやすくなると思われる。

公民分野で扱う単元は抽象的な概念が多く、用語解説や制度の仕組みの説明などに指導時間が費やされ、社会事象の具体像に接近できる指導法は模索続きである。しかし、この分野では多様な制度的仕組みが扱われ、それらが図解されると全体像が見えてくるから、図解は単元内容理解には役立つだろう。公民単元では、多様な制度設計における基本的な編成原理は非連続型テキストに表示できれば、全体像を提示しやすいと考えられる。

## 7. 適切な意味を読み解ける教材提示と指導法の工夫をめざして

主客分離の素朴な考えは、客体が自明の意味を発しており観察主体が無媒介にそれらを発見するという構図である。特定のできごとが輪郭の明瞭な物体のように単独で存在すると思込まれると、できごとのつながりの中で、できごとを見つめて考える視点は閉ざされかねない。できごとの関係性を起点にそれらを包含するできごとを捉えようとする観点は、関係性ができごとを成り立たせていることを気付かせられると考えられる。

関係性重視の見方は、錯綜したできごとがどのように繋がっているかを探り、多義的な単語の意味を絞り込みながら、一連のできごとを纏まったことがらとして読解していく思考の営みと考えられる。

社会科教科書では、単語の意味の多義性が問題とされないほどに意味が確定されている。歴史では、ある単語が文脈により異なった意味が与えられるが、教えるにあたり、それらにはほとんど気付かないことが起こりうる<sup>[6]</sup>。

一つの意味のみを表示する記号もあるが、言語記号はさまざまな意味が付与される。文



脈の中からことばの意味を読み解くことは多様な用例を知ることが求められるだろう。

さまざまな種類のテキストを活用しながら、読み解くための教材であるテキストの組み合わせなどを考察し、指導上の工夫を模索していきたい。

#### [註釈]

- [1] 文部科学省『「読解力」向上に関する指導資料[PISA 調査(読解力)結果等に関する参考資料]』
- [2] 『記号学事典』248～251 ページ。 図表(diagrams)は言語的な構造の違いにより、配列系(相関表など)、連結系(流れ図など)、領域系(ベン図・間取図など)、座標系(諸グラフ・縮尺地図など)などに分けられるという。さらに、図表は位相的關係と計量的關係により分類され、座標系は計量的な位置關係を表し、その他は位相的關係を表すものとされる。
- [3] 野家啓一、『物語の哲学』 118 ページ
- [4] 『現代社会学事典』 467 ページ。「コンテクスト」は次のように定義されている。「狭義には、ある語や文の前後にある一連の語・文、いわゆる文脈のこと、広義には、発話や行為がなされた状況や、随伴する表情・しぐさなども含む。語や文は、用いられるコンテクストによって、意味を変える側面を持つ。発話や行為の意味は、それ単体で同定しうるものではなく、コンテクストとの関連で解釈される。ただし、状況や文脈の詳細な記述が直ちに意味解釈の解明につながるわけではない。…解釈のコンテクストは所与ではなく、選択される。」
- [5] 佐藤進一、『日本の中世国家』 94～115 ページ
- [6] 藤井讓治、『戦国乱世から太平の世へ』 i～vi ページ  
「はじめに」の中で指摘されているように、「天下」という語は信長・秀吉・家康の時代では指す地域が異なっており、多くの人は「違和感」を感じるだろうと指摘されている。私は「天下」が「日本全土」と思い込んでいたことを気付かされた。

#### [参考文献]

- 文部科学省『「読解力」向上に関する指導資料 [PISA 調査(読解力)結果等に関する参考資料]』  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201/007.htm/](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201/007.htm/), 2015 年 2 月 3 日
- 国立教育政策研究所監訳(2004)、『PISA 2003 年調査 評価の枠組み』、ぎょうせい
- 文部科学省(2008)、『中学校学習指導要領解説 社会編』、文部科学省
- 坂本百大・川野 洋 他(2002)、『記号学大事典』、柏書房
- 佐藤進一(2007)、『日本の中世国家』、岩波書店
- 野家啓一(2005)、『物語の哲学』、岩波書店
- 藤井讓治(2015)、『戦国乱世から太平の世へ』、岩波書店
- 見田宗介・大澤真幸・吉見俊哉・鷺田清一(2012)、『現代社会学事典』、弘文堂
- 浮田典良 他(2003)、『最新地理学用語辞典』- 改訂版-、大明堂
- 中村和郎 他(2013)、『社会科 中学生の地理』、帝国書院
- 鈴木正幸 他(2013)、『中学 歴史的分野』、日本文教出版
- 中村研一 他(2013)、『新中学校 公民 日本の社会と世界』、清水書院
- 帝国書院編集部(2014)、『新詳地理資料 COMPLETE 2014』、帝国書院