

実践的かつ批判的／創造的省察力の育成を 核にした教員養成プログラムの実践

吉田 正生 (北海道教育大学・旭川校)

キーワード：教師教育 省察 歴史教育

はじめに

教科論について教えること、また単元構成モデルについて教えること、この二つが、教科教育学の講義においては学生の「省察」力を伸ばすために不可欠であり、他の専門科学との差異性を示し得る教科教育学独自の領域であるという前提に立って以下の論を展開する。

教科論とは、ある教科がなぜ子どもたちに必要なのか・子どもたちにどのような力をつけようとしているのか・そのためにどのような教育内容と学習活動が必要なのか・その教科が教育課程全体においてどのような意義をもっているのか等に関する言説である。体系だったものか否かは問わない。

単元構成モデルには二種類ある。一つは、上記の教科論を意識的に受けて創造されたものであり、今一つは、新しい教材・資料や学習活動のために創造されたものである。

本論は、後者に属する単元構成モデルの一つであるパノフスキーモデル（以下、P・M）を教師教育の一貫として、学生たちにどのように教えたか、その結果がどのようなものであったかを論述しようとするものである。

まず、ここでいう「省察」力とその教師教育における重要性について論じ

(I章), ついで平成10年度の講義で教えた単元構成モデルのうち, P・Mをどう教えたか, P・Mは学生たちによって実践を導くものとして評価されたかどうかについて論述する(II章)。最後に成果と課題を述べる(おわりに)。

I 教科教育学と「省察」

ネビル・ハットン等によれば, 教師教育において80年代の半ば頃から次第に, 省察とか批判的省察ということがいわれるようになってきた(Hatton, N. & Smith, D.)。これは自己の教育実践について「省察」のできる教師を育成することが, 教師教育に携わる者にとって次第に一つの大きなテーマになってきたことを意味している。しかし, 「省察」とはなにかということになると, 必ずしも意見の一致はないようだ。秋田喜代美によれば, バン・マネンは「省察」をめぐる言説と実践を次の三つに分類している(秋田 1996:459)。

- ・技術的省察 (technical reflection) ・実践的省察 (practical reflection)
- ・批判的省察 (critical reflection)

秋田によってまとめると, 技術的省察とは「経験主義的・分析的方法による」ものであり, ある教え方が学習者にとって効果的なものであったか否かを問題とするものである。しかし, 「なぜこの学習をするのか, なぜこの教材かという視点」¹⁾からは, 教育実践を問題にしない。すなわち, 技術的省察とは, 授業実践を教育工学的な見方で見る力と解することができる。

他方, 実践的省察は, 秋田によれば「解釈学的・現象学的方法による」ものであり, ある教師が教授場面において何らかの意思決定をした理由をその教師の内的世界や生活世界から理解しようとするものである。これによって, 教師の個々の具体的な教授行為の意義を, 実践主体である教師にとっては外的な基準によって評価し, 裁断してしまう技術的省察の欠点を埋めようとするのである。すなわち, 「なぜこの学習をするのか, なぜこの教材か」を, 教師の内的世界に寄り添ってみようとするものである。

私見によるなら, 「解釈学的・現象学的方法による」ということが意識され

実践的かつ批判的/創造的省察力の育成を核にした教員養成プログラムの実践

ていなくとも, 詳細な授業記録をとり, なぜこの授業のこの場面においてこの発問がなされたのか等, 個々の教授行為の意図を論じた授業研究, そしてそういうことを論じられるようになってこそ一人前の教師なのだという教師の力量イメージは, このカテゴリーのなかに含めることができる。

批判的省察とされたものは, 技術的省察と実践的省察に対する批判の上に立つものと見ることができる。すなわち, 前二者はいずれも教師が自己の実践を政治的・社会的・文化的文脈を踏まえて発する「なぜこの学習をするのか, なぜこの教材かという」問いを欠いている。批判的省察こそが教師が真に行うべき省察であるという立場からすれば, 教育実践に対する省察を教室の中だけで完結させてしまう技術的省察も実践的省察もいずれも不十分なものである。

秋田はいずれの立場をとるか明言しないまま, 従来の省察プログラムに対して次の四つの批判を行っている(秋田 同上:461-463)。

- (a)省察の中身が学級経営や教授技術に限定されており, カリキュラムや教育内容, 教材の意義についての検討を含んでいない
- (b)省察の中身が生徒と授業に限定されており, 授業が起こる社会や制度を含んでいない
- (c)教師の成長を見るときに, その教師が属する学校なりサークルなりがその教師の成長を支えているという視点が欠落している
- (d)省察のための知識の源が外的なものとして捉えられ, 教師たちの日々の実践のなかに埋め込まれている知識をもとにしての省察が軽視されている

(a)~(b)は, 批判的省察論を支持する立場からする既成の省察力育成プログラム批判といえよう。(c)~(d)は, 民間サークルの教育運動やまた認知心理学の「正統的周辺参加」論を意識した上での批判であろう。

しかし, 教科教育学はこうした省察論や省察力批判とは異なったものを考える必要があるのではないか。実践性・実用性と規範性をも備えた知識や技術を, 教師教育の内容としてもってはいけけないのではないだろうか。

なぜ教科教育学が構想する「省察」力には, 実践性・実用性, あるいは規範

性が必要なのか。端的に述べるなら、実践性・実用性そして規範性こそが、教科教育学と他の教育学系の学問との差異性を保証するものだからである。

教員養成系大学に属する学生たちが、教員になったときに役立つような知識や技術を大学の講義内容として求めていることは夙に知られている（磯部1989）。また、筆者が講義の最後に行ったアンケート調査への回答にも現われている。

○マニュアル好き、法則化好きというわけではないのですが、小学〇〇科教育法とか小学〇〇とかいう講義を受けてきて、なかにはこんなことを勉強して何の意味があるんだ？という印象をもったこともあった。だから、教科教育はもっと実践第一主義のような現場で役立つものを教えてほしい。

こうした思いがもっと攻撃的に強く表現されると次のようになる（但し、括弧内は引用者）。

小学校の教員を目標に勉強したいのに、自分の得意分野（省略）しか教えようとしないう先生は、退職してほしい。ちゃんとした教科教育を受けたい。

こうした学生の要望に応えずにいれば、教科教育学は少なくとも講義科目として他分野との差異性を失い、大学における存在意義を喪失する。

しかし、実践性・実用性のみを追いかけ、そのみを教科教育学が学生に育成し得る、またすべき「省察」力の内容としてよいのだろうか。筆者の基本的な姿勢は否である。ここにのみとどまっているなら教科教育は単なる how to ものに成り下がり、学生たちや教師の日常実践を導くものたり得ない。

では、何を教えるなら実践性・実用性を失わず、しかも実践の導き手たらしめるのだろうか。そうしたものの一つとして、（実践者である教師によっては意識されていなくても）個々の授業の背後にある教科論、そしてその教科論にしたがって理念的に創られ得る授業モデルというものをあげたい。

教科論に基づいて学習指導案を作成し、実践しそれを振り返る力、また具体的に眼前に展開される授業を批評できる力、これを本論では「実践的かつ批判的／創造的省察」力²⁾と呼ぶことにする。

「実践的」と「創造的」はわかるとして、なぜ「批判的」なのかという問いが生じるかもしれない。それに簡単に答えておく。複数の異なる社会科論をとりあげて講義を進めていくと、それぞれの社会科論が育成しようとしている人間像の相異に気づかせることができる。つまり、社会とどのような関わり方をする人間がめざされているのかが見えてくるのである。他方また、社会科という教科の中で教えられる知識は、自然物のように存在するものではなく、一定の目的の具現化をめざして構成されたものだということも見えてくる。

つまり、教科で教えられている知識の選択性・目的性・構成性といったものが見えてくるのである。これによって、いかに教えるかという視点からだけではなく、なぜあることを教えねばならないのか、教えることが妥当であるかといった見方ができるようになる。これは、規範性を踏まえた批判性である。

佐藤学は、教科教育学の研究者たちの研究について、次のように論じている。すなわち、教科教育学の研究者たちはその出自が実践家であれ教科の学問・文化の専門的研究者であれ、「教科教育研究を専門とする研究者に移行するにつれ」その研究は、教室の実践領域からも学問と文化の専門領域からも遠ざかってきた。この矛盾は「深刻」である（佐藤 1997:33-35）。

このような佐藤の教科教育学批判は、自己完結的な科学としての教科教育学は成立しない、授業実践という営みも文化的・社会的・政治的・経済的背景の中で行われている、したがってその部分からの教科研究、実践研究を疎かにすべきではないという意味においては、傾聴すべきものである。しかし、教科教育学が技術的省察や実践的省察だけしか研究対象にできないということを意味しているなら、首肯できない。教科教育学研究も、教科論を中核にした研究により、批判的省察にまで進み得るからである。さらにはそれを越えて「実践的かつ批判的／創造的省察」力の育成にまで進み得るものであり、そのようなときには単なるアカデミズムを超えるからである。上にそのことを論じてきた。また、下掲の学生たちの感想は、その可能性を示唆するものである³⁾。

○社会科の授業を作るには、自分がしっかりと社会科観をもっていなければ

いけない、ということ（を学んだ）。

○社会科には様々な授業改善動向があり、それぞれがその時々^{まで}の時代を反影してしっかり考えられた上で論じられているということ（を学んだ）。

教科論や単元構成モデルは、一般的な意味での教育方法学や社会科の教科内容を支える地理学、歴史学等が研究の対象領域とできない、社会科教育学独自の研究領域である。佐藤の論は、こうした独自の研究領域が教科教育学にあることを捉えていないところに成立したものと思われる。

さて、冒頭で単元構成モデルには2種類あるということ述べた。一つが今まで述べてきた教科論に基づくものであり、今一つが新しい資料や学習活動のために創造されたものである。こちらは、教科論に基づくものとは異なって、該教科で教えられている知識の選択性・目的性・構成性といったものを意識させるものではない。しかし、学生たちが教科教育の講義に求めている実践性には、十分応え得る性格を持ったものである。しかも、個々の教材開発や授業づくりを導き得るものである。この応用性・適用可能性ゆえに、教科論に基づかない単元構成モデルであっても、その価値は決して小さくないのである。

Ⅱ P・Mの教授について

P・Mは、後期の「小学社会」において「図像資料を取り入れた歴史授業の改善プランと実践」の具体事例としてとりあげるものである。

以下、「小学社会」も含めた小学校社会科関係の講義内容についてシラバスをもとに概略を示し、次いでP・Mについて簡単な説明をする。その後、それをどのように教えたか、学生はそれを実践的なものとして受け止めたかという順序で述べていく。

(1) 小学校社会科関係の講義内容について

後期の「小学社会」は免許法の「教科に関する科目」にあたり、前期の「小学社会科教育法」は、「教職に関する科目」に該当する。以下に、1年間の講

義の組み立てをシラバスから抜き出し、示しておく。

【講義の通年の構成】

〈小学社会科教育法（前期）〉

① 本講義のねらい

本講義のねらいは、学生各自に自分なりの社会科観を形成させることと、授業／教科書／副読本を分析批判する力の基礎をつけることである。

そこで主たる社会科観を三つ取り上げ、それぞれに基づいて作成された授業モデルとその実践例を取り上げ、その特性等について講義する。この時、アメリカにおける社会科カリキュラムの動向についても触れるようにする。

また、教科書、副読本を分析する手法、それに指導案作成法についても講義する。

② 授業計画

1. 社会科の授業改善動向について
2. 教科論を踏まえた授業改善動向について
 - 社会諸科学科志向の改善プランと実践
 - 共感能力育成志向の改善プランと実践
 - 意思決定能力育成志向の改善プランと実践

〈小学社会（後期）〉

① 本講義のねらい

本講義のねらいは、社会科の授業をよりよいものにするにはどのような授業改善法があるかを理解させ、自分なりの社会科授業観の基礎を培うことである。

授業改善動向のうち、主として授業を楽しいものにするために学習活動を改善したプラン・実践について講述する。

それぞれの改善案の長所、短所を理解した上で、学生は各自指導案を作成する。なお、実際の授業に触れたことのない学生がほとんどであろうから、ビデオ視聴を通して、優れた授業の姿を具体的に把握させる。この時、アメリカに

おける社会科カリキュラムの動向についても触れるようにする。

② 授業計画

1. 「楽しい授業」を志向した授業改善動向について
 - ゲームを取り入れた改善プランと実践
 - ものづくりを取り入れた改善プランと実践
 - 画像資料を取り入れた改善プランと実践
2. 社会的役割を軸に構成した社会科について
3. 社会科の歴史について

(2) P・Mについて

美術家であるエルヴィン・パノフスキーは、画像資料（美術作品）の読解過程を次のようにモデル化した（パノフスキー 1987）。すなわち、「自然的意味」の把握（ここはさらに2段に分かれ、「事実の意味」の把握→「表現的意味」の把握となる）⇒「伝習の意味」の把握⇒「内的意味」の把握である。

パノフスキーは、各ステップについて日常的な事例を用いて説明している。我々が街で知人に会い、彼が帽子をとって挨拶をした場面を用いているのである。我々が彼を我々の知人であると認め、さらに彼が帽子をとった（持ち上げた）と認める段階、これが「事実の意味」の把握段階である。次いで、彼の素振りや表情などから、彼が我々に対して好意を抱いているのかそれとも敵意を抱いているのかなど心理的側面を推測する段階、これが「表現的意味」の把握段階である。ここまでが「自然的意味」の把握段階になる。

ある社会においては帽子をとることは挨拶を意味する。我々が、彼が我々に挨拶したと認めるのは、我々が生きる社会においてそのような慣習や規範が存在するからである。そうでない社会においては、知人が帽子をとってもそれは単に帽子を持ち上げたあるいは脱いだというにすぎない。我々は、彼の行為・しぐさに社会・文化的意味を付与したのである。「伝習の意味」の把握とは、このようにこと／ものを社会的・文化的視角から解釈することである。

さらに同じように帽子をとって丁寧に挨拶をしたとしても、我々にとって彼がそうするのが当然である場合（身分制社会において、我々の方が社会的身分が上であるなどの場合）とそうでない場合（彼の方が上位の身分など）とがある。後者の場合には、我々は彼を威張らない人物、人格者……などと評価する。このように、直接与えられた自然的意味や伝習の意味を超え、諸々の知識を総合して彼という人物を我々は評価（解釈）する。これが内的意味の把握である。

これを歴史授業に適用して授業モデルを構成したのが、佐藤廣の「歴史教育における絵画資料の活用に関する研究」である。

筆者のP・Mは、佐藤のものを修正したものである。具体的にどのようなかを加藤公明の授業、「義満の肖像画で教科書の中世史像を塗りかえる」をP・Mによって構成し直したのによって示す（吉田 1997：116-117）。

第1段階：資料提示（自然的意味の把握）

主発問＝「これは足利義満の肖像画です。この絵を見て気がついたこと、おやっと思ったことを三つ以上、書いて下さい。」

ねらい＝義満の肖像画から彼が着ているものが僧衣であること、髭を生やしていること、畳の上に座っていることを読み取る。

第2段階：予想を立てるための知識の習得（伝習の意味の把握）

指 示＝「ここに雲縹緑りの畳についての解説があります。これを読んでどういう人が座れる畳だったのか、ノートにまとめてください。その後、発表してもらいます。」

説 明＝「義満の髭は、僧侶にはないものです。だからこの髭は、彼が武士の棟梁であることを捨てていない証拠だという人もいます。（兜の緒と髭の関係について話して）格好はお坊さん。でも心は武士の棟梁。面白い人ですね。でも当時の高僧というのは義満が気にしなくてはいけないような人たちだったのでしょか。」

ねらい＝義満の僧衣は高僧が着るものであること、僧は髭を生やさなかつ

たこと、雲綱縁りの畳に座れるのは天皇や上皇等であったことを知る。

第3段階：仮説の磨き合いと検証（内的意味の把握）

主発問＝「武士であるのに天皇が座る雲綱縁りの畳に、また心は武士なのにお坊さんの格好をする。そんな義満のねらいってなんだったのか、当時の政治情勢やいろんな勢力の力関係も考慮して義満のねらいをみんなで推理してみましょう。推理だから外れているかもしれないけど、なるべく筋のとあった推理をして歴史名探偵を目指しましょう。」

ねらい＝1. 義満の王権篡奪計画に気づく 2. 聖の世界に生徒の目が向くよう伏線をはる

(3) P・Mをどのように教えたか

まず、どのような順序で教えたかを簡単に示す。

1) P・Mに基づく模擬授業の実施：これは筆者のゼミに属す学生3人と歴史教育ゼミに属す3人、合計6人が、教師役をリレーして行ったものである。生徒役の学生は、受講生の中から12名選んだ⁴⁾。

2) 「輝く対面」という絵をもとに指導略案づくり：「輝く対面」は、『主婦の友』(昭和16年5月号)の口絵になったものであり、若桑みどりによると次のようなものである(若桑 1995:187;但し、括弧内は引用者)。

(「輝く体面」－鬼頭鍋三郎画－は)靖国神社の鳥居を背景に、戦死した夫の霊前に祈る親子を描いたものである。(母親が)抱いているのは男の子で、やや大きい(合掌し頭を垂れている)子供は女の子である。まず基本的に「一姫二太郎」の理想的な子持ちが図柄で首位を占める。この母親の顔はやや知的だが、詞書きによれば、彼女は自身が教師であって、未来の国民を育成している。この女性は夫を戦地に捧げ、男子を生み、かつ少国民を育成している模範的存在として図像化された。

涙にぬれし想ひ出も今は痕なし、――恙なく 嵐の中を生きぬきて 日本の母は笑みて立つ

実践的かつ批判的/創造的省察力の育成を核にした教員養成プログラムの実践

ふたりの吾子もすこやかに、 身は教壇に勇ましく 鍛ふ未来の国柱、……
君国とともに生死する 夫婦の幸を想ふとき、 神花の桜、珠と散る

(西条八十)

この絵と若桑の文章(上掲のもの)、さらに藤井忠俊の『国防婦人会』から、総力戦体制が進むなかで、女性や子どもが戦争遂行のために何らかの役割を期待され、担わされていくことが読み取れる箇所を抜粋した資料を配布し、指導略案を次週に作成することを予告する。『国防婦人会』からの抜粋資料(約20頁)については、家で読んでくるように指示した。

3) P・Mを理解した上で再トライ：先ず、学生たちにはP・Mについて何も知らせないまま、指導略案づくりの作業に取り組ませる。15分後、ストップをかけ、筆者のテキスト(吉田 1998)を読むように指示する。そこには、P・Mについての説明(前節の説明の詳しいもの)がある。それを読み終わった者から、作業を再開するように指示をした。その時間では作業は終わらず、次回までに仕上げてくるよう指示した。またこの時、歴史教育ゼミの学生が2年次にP・Mに基づいて作成した「輝く対面」を用いた授業の指導案も配布した。

次の週、学生は全員が指導略案を提出した。

(4) P・Mは実践的であると受け取られたか

巻末の資料1のようなアンケートをすべての講義が終わった時点で行った。以下、その集計結果(次頁の表1、参照)に基づいてP・Mが実践的なものとして受け止められたかを論述する。

① 教員になったときに、P・Mをつかって授業をしてみたい

このように答えた学生が、63名中48名すなわち全体の76.2%いた。

授業モデルそしてそれによって組み立てられた授業が、学生にとって何らかの魅力をもったものでなければ、大学でいくら授業モデルが教えられても、それは現場で活用されることにはならない。表1より、多くの学生たちがP・Mに魅力を感じとっていたと言えるであろう。そしてその魅力のものは、P・M

表1. 「教師になったときにパノフスキーモデルを使って授業をしてみたいか」に対する回答状況

選択肢	1	2	3	4	5	総計
人数	1	1	13	30	18	63

* 選択肢1は、「使いたくない」に該当し、選択肢5は「とても使いたい」に該当する

の実践性であったということが、「なぜP・Mを使ってみたいか」「なぜ、使いたいのと思わないのか」という問いに対する回答状況をもとに言うことができる。

使いたいという理由を多い方から順に並べると次のようになる（複数選択）。

- (a)子どもたちの興味を喚起するのに役立つから⇒48名（76.2%）
- (b)単なる興味づけで絵画資料を使う授業より、よい授業になりそうだから⇒35名（55.6%）
- (c)子どもたちの歴史認識を深めるのに役立つから⇒33名（52.4%）
- (d)授業者としての自分の力量が伸びそうだから⇒27名（42.9%）
- (e)社会科や歴史授業のスペシャリストになりたいから⇒5名（7.9%）
- (f)その他⇒15名（23.8%）

(a)～(c)までの選択肢と(d)～(e)のそれとは、性格を異にする⁵⁾。前者は、授業モデルが授業実践に対して持つ力能性に着目した理由づけであり、後者は授業者としての力量形成に資するか否かという視点からのものである。

半数以上の学生は、絵画資料を使う歴史授業が子どもたちの関心を惹くものであるということを認めた上で、なお単に興味を惹き出すためだけに絵画資料を使うのでは、不十分と考えている。それが(b)と(c)の選択となって現われていると解釈できる。すなわち、P・Mは、半数以上の学生によって、興味喚起力と「単なる興味喚起力」を超えた契機の2位相で評価されているのである。授業づくりに資するものという実践性に対する評価が、興味喚起力とそれを超えた他の側面とからなされているということである⁶⁾。

また、授業者としての力量形成に資するか否かという視点においても、4割

を超える学生がP・Mを「授業者としての力量」を伸ばすものと評価している。すなわち、P・Mは、明日の授業に役立つものというにとどまらず、教師という仕事を遂行していく上で有効なものという評価を4割強の者が下したということである。

② P・Mの使用をなぜためらうのか

表1より、P・Mを使用することをためらっている者は、13名（20.6%）、また使いたくないという者は2名（3.2%）であることがわかる。P・Mの使用を躊躇させる、あるいは否定的にさせる理由としては「時間と手間」がかかるというものが最も多い（7名＝11.1%）。すなわち、時間と手間という点からその実用性・実践性が否定されたと見ることができる。

しかし、教科書から離れて自作教材によって授業を構想するときには、どのような授業でもつくり上げるまでに手間と時間がかかるものである。そうしたことを経験した上で、なおこうした評価を下した学生たちのそれが変わらないままか否か追跡調査をする必要がある。逆に言えば「教師になったらやってみたい」と答えた者たちについても教職についての追跡調査が必要である。

いずれにしても四分の三以上の学生は、手間と時間がかかりそうだとということをおそらく意識しながらも、P・Mに魅力を感じ意義を認め、「教師になったときには使用してみたい」と答えたのである。

③ 学生たちのトータルな「P・M」評価

使用したいといった学生たち、使用したくないといった学生たちのトータルなP・M評価をタイプ分けしてみる。タイプ分けに使う観点は、アンケートにある「理解するのはたいへんだった」（以下、理解観点）、「実際に当てはめるのはたいへんだった」（以下、適用観点）、「作業がしやすくなった」（以下、教導性観点）、「窮屈さを感じなかった」（以下、無拘束性感観点）の4項目である（以下の記述に関しては、次頁の表2を参照のこと）。

この4観点のいずれをも肯定的に評価していないにもかかわらず、教員になったときにはP・Mを使用してみたいと答えた者が9名いた（P・Mを使ってみ

たいと答えた者が全部で48名であったから、その18.8%)。このタイプを「肯定契機欠落－使用志向」型と呼ぶことにする。

次に四つの項目のうちのいずれか一つだけが肯定的に評価されている（あるいは否定的には評価されていない）というタイプがある。このうち最も肯定的評価者が多かったのは「教導性」であり、25名（52.1%）であった。これを

表2. 使用志向項目と他項目への回答状況

《使用すると答えた者》……………48名

肯定観点なし	……………	9名(3, 6)
1観点肯定	教導性	20名(10, 10)
	理解	1名(0, 1)
	適用	0
	無拘束感	4名(2, 2)
2観点肯定	教導性+無拘束感	4名(1, 3)
	教導性+理解	4名(2, 2)
	無拘束感+適用	1名(0, 1)
3観点以上肯定	教導性+無拘束感+適用	2名(2, 0)
	教導性+無拘束感+理解	2名(0, 2)
	全観点	1名(1, 0)

※括弧内の数字は、男女別の内訳を表わす。先頭数字が男子学生である。

《使用するかどうかわからないと答えた者》……………13名

肯定観点なし	……………	5名(5, 0)
1観点肯定	教導性	5名(3, 2)
	理解	0
	適用	0
	無拘束感	0
2観点肯定	教導性+無拘束感	2名(2, 0)
	教導性+理解	0
	無拘束感+適用	0
3観点以上肯定	教導性+無拘束感+適用	2名(2, 0)
	教導性+無拘束感+理解	0
	全観点	1名(1, 0)

《使用しないと答えた者》**……………2名

1観点肯定	教導性	2名(1, 1)	**複数観点肯定した者はいなかった
	理解	0	
	適用	0	
	無拘束感	0	

「教導性評価－使用志向」型と呼ぶことにする。これに次ぐのが、「無拘束性感－使用志向」型であり、4名（6.3%）であった。

複数項目を肯定的に評価している者は、14名であった。このうちの13名は、「教導性」項目を含めていた。さらに、P・Mの使用をためらっている者、使いたくなくとしている者のなかにも、P・Mの教導性を肯定的に評価している者が10名いる。すなわち、「教導性」観点からするとP・Mは48名（76.2%）から高く評価されたといえる。このことは、やはりP・Mの実践性が多くの学生によって評価されたものと見ることができよう。

④ 「使用志向」と関連の大きい観点は何か

表2からでは、理解観点、適用観点、教導性観点、無拘束性感観点と使用志向とがどのように関連するのか、まったくつかめない。そこで、数量化I類によって、この点を明らかにしてみた。

その結果、使用志向はどの観点とも低い相関しかないことが明らかになった（表3参照）。しかし偏相関係数を出し、使用志向に対して各観点がどれくらいの貢献をしているかを算出した。どの観点も使用志向に0.13～0.18点程度しか影響していない。それでも、理解観点と教導性観点の影響が相対的に大きいと

表3. 使用志向と各観点との関係

項目	レンジ	偏相関
理解	0.323	0.177
適用	0.275	0.137
教導性	0.558	0.178

※ 適用項目と無拘束感項目とは、相関係数が0.411となり、中程度の強さの相関を示していたので使用志向との相関比が小さかった無拘束感項目の方を落として数量化I類を行った（相関比：理解項目=0.041、適用項目=0.033、教導性項目=0.030、無拘束感項目=0.002）。

いえよう。しかし、学生たちをしてP・Mを使用したいという気持ちにさせるのは、その実践性であるより、ここでは測ることのできなかつた何か他の契機であると言えよう。

おわりに

P・Mを使用してみたいと答えた者の半数は、モデルを理解するのは容易ではなかつた、適用するのも容易ではなかつた、それでも知らないときよりは作業が楽になったという受けとり方をしたことが明かになった。つまり、使用してみたいと答えた者の半数以上が、教導性を認めているのである。また、使用したくない・使用をためらっていると答えた者のうちおよそ60%の者が、P・Mの教導性を認めている。両者を合わせると、全体の3分の2強がP・Mの教導性を認めている。またP・Mは、授業に対する子どもたちの興味を喚起する力及びそれを越えた他の側面からも多くの学生たちによって評価されていた。

すなわち、授業者としての教師に力を与えるものという面と授業そのものを活性化するものという両面から、約半数の学生によってP・Mの実践性は評価されたと言えるだろう。

以上を成果とすると、次の2点を今後の課題としてあげることができる。

第1点目の課題は、講義を通して使用志向をもつ者の割合をさらに高めることである。P・Mの理解が容易ではなかつたと答えた者が、全体の3分の2強に上った。モデルの適用がさほど難しいものではないと思えるようになるためには、繰り返し経験を積むしかない。しかし、P・M理解は、それについての解説文を改善したり、講義での扱い方に工夫を凝らすことによって可能であろう。

また、前節④で明らかになったように、使用志向と相対的に大きな連関があるのは、教導性観点と理解観点であった。したがって、これらの経験をよりよいものにするなら、使用志向をもつ者の割合を高めることができよう。

2点目の課題は、使用志向に大きな影響を及ぼしている未知の契機を探究し

実践的かつ批判的／創造的省察力の育成を核にした教員養成プログラムの実践

ていくことである。おそらく、これを明らかにするためには統計的な調査ではなく、聞き取り調査の方が有効であろう。学生を構えさせず、本音を語らせられるようなインタビュー手法を開発・実践しなくてはならないであろう。

〈参考文献〉

- 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(他)編『教育学年報5 教育と市場』世織書房.
- 藤井忠俊 1985,『国防婦人会』岩波書店.
- Hatton N., Smith D. 1995, Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation, Teaching & Teacher Education, Vol. 1, No. 1, pp.33-49.
- 磯部良精 1989,「教員養成のカリキュラム」, 片岡徳雄, 喜多村和之(編)『大学授業の研究』, pp.108-129.
- Johnston M. 1994, Constrasts and Similarities in Case Studies of Teacher Reflection and Change, Curriculum Inquiry, Vol. 24, No. 1, pp. 9-26.
- 加藤公明 1991,『わくわく論争! 考える日本史授業』地歴社.
- レイブ, J. (他) 1993,『状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加』産業図書.
- 望月善次 1983,「リレー式マイクロティーチングの試み」, 原正敏(他)編『大学における教育実践(第2巻): 大学教育の工夫と方法』水曜社.
- ハノフスキー, E. 1987『新装版 イコノロジー研究: ルネサンス美術における人文主義のテーマ』美術出版社.
- 佐藤 廣 1994,「歴史教育における絵画資料の活用に関する研究」(未刊行; 兵庫教育大学修士論文).
- 佐藤 学 1997,『教師というアポリア』世織書房.
- Sullivan, V., 1987, Critical Pedagogy and Television, Livingstone D. W. (ed.) Critical Pedagogy and Cultural Power, Bergin & Garvey Publishers.
- 若桑 みどり 1993,『絵画を読む: イコノロジー入門』日本放送出版協会.
- 1995,『戦争がつくる女性像』筑摩書房.

吉田正生 1997, 「歴史教育における絵画資料とつまずき」, 北海道教育大学教科教育学研究
 図書編集委員会『子どもの学びとつまずき』東京書籍.
 吉田正生 1998, 『社会科授業の解析と再構築』(私家版).

〈註〉

- 1) ただし、分数のたし算を教えるには、この教材よりこちらの教材のほうがよいとかいうように教材レベルであると教育学の研究でも問題とされるし、小・中学校の教師も教材の工夫、入れ替えということは行う。特に社会科の地域学習では、それは頻繁に行われる。そこで、以下の引用では、「教材」に代えて「教育内容」という語を使用する。
- 2) practical critical & creative reflection という英訳を当てておく。
- 3) 平成10年度の講義の最終日に行ったアンケートの次の二つの質問項目、「あなたにとってこの講義で一番良かったなと思ったのは、どんなことですか」「この1年間の講義から、あなたが一番学んだことを教えてください」に対する学生たちの回答に見られたものである(但し括弧内は引用者)。
- 4) 教師役をやる学生は、すでに2年生のときに「社会科教材論」という特別講義で、P・Mについて学習し指導案まで作成していた。また、1年生のときにP・Mに基づいた模擬授業にも参加している。さらに直前にそのときのビデオを見、その後6人で指導案を検討した上で、自分たちの模擬授業に臨んでいる。子ども役の学生は、教師役学生たちに事前に選ばせた。
 なお、リレー式の模擬授業の発想は、望月善次(1983)より得た。多くの学生に授業体験をさせるのによいと考へ、本講義においても採用している。
- 5) 講義最後の時間に行ったアンケートにあるP・M関連の質問は、それ以前に行ったP・Mに対する調査票に見られた学生に自由記述に見られた事項を基に作成した。
- 6) 教員になったときに使用してみたい(以下、使用志向)と答えた学生とそうでない者との間には、男女差あるいは専攻差というものがあるのだろうか。カイ2乗検定によってそれを確かめたのが、下掲の表A及び表Bである。専攻の違いによる有意差は見られないが、男女差による有意差が見られる。また、クラメールの連関係数より見るなら男女

差と使用志向との関連は、中程度の強さを持つものである。この男女差は、女子学生の方が理解しやすかったと答えている者が有意に多かったことと関連があるのかもしれない(表6参照)。

表A. 使用志向と性別

	使いたい	どちらとも言えない	使いたくない	総計
男	18	10	1	29
女	30	3	1	34
総計	48	13	2	63

※ 「使いたい」は、アンケートで「とても使いたい」、「使いたい」のいずれかに答えた者の合計である。「使いたくない」についても同様。

※ χ^2 値(df): 6.413(2), $p=0.04050$ クラメールの連関係数=0.31905

表B. 使用志向と専攻

	使いたい	どちらとも言えない	使いたくない	総計
社会系	18	8	1	27
理科系	18	5	1	24
その他	12	0	0	12
総計	48	13	0	63

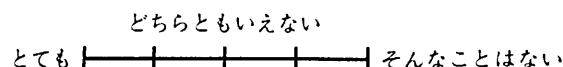
※ 「使いたい」は、アンケートで「とても使いたい」、「使いたい」のいずれかに答えた者の合計である。「使いたくない」についても同様。

※ χ^2 値(df): 5.233(4), $p=0.26420$

資料1 講義最終日に行ったアンケート

1) 1年間の講義を受けての感想として答えて下さい

①いろいろな授業改善動向があることについて知ったのは、為になった



※ 以下、②と③に付した上の選択肢を省略した

②パノフスキー・モデル、共感的理解を図るための授業モデルなど、いろいろな授業モデルについて知り、自分のなかに授業モデルのレパートリが蓄えられたのが為になった

③友達の模擬授業をみたり、自分でやったりしたのは、為になった

④あなたにとってこの講義で一番良かったなと思ったのは、どんなことですか

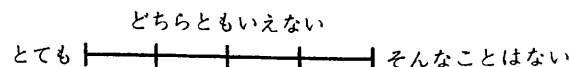
⑤この講義でやって欲しかったのに、なかったのは何ですか

⑥この1年間の講義から、あなたが一番学んだことを教えてください

⑦小／中学校の先生にあなたがなつたときに、大学の教科教育に望みたいことがあれば教えてください（ない場合は、「なし」と書いて、その理由も）

2) パノフスキー・モデルによって指導略案を創った経験に基づいて答えて下さい。

①パノフスキー・モデルを理解するのは、大変だった。



※ 以下、②～⑤に付した上の選択肢を省略した

②パノフスキー・モデルを実際に当てはめるのは、大変だった。

③（しかし、）パノフスキー・モデルを知らない場合よりは作業がしやすくなった。

④（それでも、）パノフスキー・モデルに当てはめなくてはいけないために窮屈さを感じた。

⑤自分が教師になったら、パノフスキー・モデルを使って授業を創ってみたい。

⑥上の⑤のところで、「とても」とか「そんなことはない」などのうち、どれかを選んだと思います。そのように答えたわけを次の選択肢のなかから選んで下の括弧のなかに符号を書いて下さい（いくつ選んでも構いません）。

<「とても」など、肯定的な答えをした人たちのための選択肢>

(a)パノフスキー・モデルは、子どもたちの歴史認識を深めるのに役立つから

(b)パノフスキー・モデルは、子どもたちの興味を喚起するのに役立つから

(c)単なる興味づけで絵画史料を使う授業より、よい授業になりそうだから

(d)社会科や歴史の授業のスペシャリストになりたいから

(e)授業者としての自分の力量が伸びそうだから

(f)その他（具体的に書いて下さい）

※「どちらでもない」を選んだ人たちは、<肯定><否定>それぞれから理由を選んで下さい

<「そんなことはない」など、否定的な答えをした人たちのための選択肢>

(g)パノフスキー・モデルは、子どもたちの歴史認識を深めるのに役立つから

(h)パノフスキー・モデルは、子どもたちの興味を喚起するのに役立つから

(i)パノフスキー・モデルを使わなくても、絵画史料を使えばある程度の授業ができそうだから

(r)社会科や歴史の授業にそんなに力を入れたくない（他教科にもっと力をいれたい）から

(s)時間と手間がかかりすぎるから

(f)その他（具体的に書いて下さい）

あなたが選んだ理由づけ：（ ）（ ）（ ）（ ）（ ）（ ）

Developing the power for the practical critical & creative reflection in a teacher education program

Masao Yoshida
(Hokkaido University of Education Asahikawa Campus)

Key word : teacher education, reflection, history education

Abstract

The purpose of this paper is to state how I taught the unit model for history education, named after Panofsky who was a famous scholar of the history of fine arts, and to inquire how that model was assessed by the students who attended my class.

Panofsky created the interpretative model of fine arts which consists of three main steps:

- primary step= the interpretation of natural meaning
- secondary step= the interpretation of conventional meaning
- final step= the interpretation of intrinsic meaning

Hiroshi Satoh has created new unit model for history education by applying this interpretative model, then I reformed it in order for us to use it more easily and effectively and named it Panofsky model.

At the last day of my class in academic year 1998 the students were asked to answer some questions about Panofsky model, then their answers were analyzed.

The result of analysis tells followings: around a half of students assessed Panofsky model

- as useful to create their own social studies class,
- as necessary for them to become skillful teacher.

More than 70% of students answered that they would like to use Panofsky

実践的かつ批判的／創造的省察力の育成を核にした教員養成プログラムの実践

model when they would become teacher, although about 60% of them have had difficulties to understand Panofsky model.

The figure of 60% is very big one. Much efforts has to be made for the students to understand Panofsky model more easily.

Another task still remained is to find unknown but crucial factors to make students want to use Panofsky model.