

文系教科における教科内容構成研究の現状と課題

福田景道*・百留康晴*・富澤芳亜*・榎原 茂*・川瀬雅也*・諸岡了介*・
縄田裕幸*・竹田健二*・福田哲之*・長谷川博史*・高塚 寛*

Akimichi FUKUDA, Yasuharu HYAKUTOME, Yoshia TOMIZAWA, Shigeru MAKIHARA,
Masaya KAWASE, Ryosuke MOROOKA, Hiroyuki NAWATA, Kenji TAKEDA,
Tetsuyuki FUKUDA, Hiroshi HASEGAWA, and Hiroshi TAKATSUKA

Present Situation and Problems of Study on Teaching Contents of Literature and Social Science

ABSTRACT

島根大学教育学部には、教科専門領域と教科教育領域との紐帯となるべく、「教科内容構成研究」という授業科目群が存在する。そのうち、国語科・社会科・英語科の文系3教科の授業形態と課題を明らかにする。

【キーワード：教科内容構成研究，国語科，社会科，英語科，教員養成】

島根大学教育学部では、国語科，社会科，英語科に関わる内容構成研究授業（専門教育科目）として、平成29年度以降入学生用に以下の16科目が開講されている。

【国語科】国語教育コース（言語教育専攻）

- ①日本語学内容構成基礎研究
- ②日本文学内容構成基礎研究A：古典文学
- ③日本文学内容構成基礎研究B：近代文学
- ④漢文学内容構成基礎研究
- ⑤書写内容構成基礎研究
- ⑥語彙・文法教材研究
- ⑦日本文学教材研究A：古典文学
- ⑧日本文学教材研究B：現代文学
- ⑨漢字・漢文教材研究
- ⑩書写教材研究

【社会科〈地理歴史科・公民科〉】共生社会教育専攻

- ⑪教科内容構成研究（歴史分野）
- ⑫教科内容構成研究（地理分野）
- ⑬教科内容構成研究（公民分野）

【英語科】英語教育コース（言語教育専攻）

- ⑭英語科内容構成研究A：教材研究
- ⑮英語科内容構成研究B：模擬授業
- ⑯英語科内容構成研究C：実践研究

国語科は年度ごとに10科目中5科目程度を開講し、「基礎研究」5科目と「教材研究」5科目からそれぞれ2科目（4単位）が必修となる。社会科と英語科は、3科目（6単位）すべてが必修科目である。履修できる学期は、国語の「基礎研究」が1年後期、「教材研究」が2年後期、社会が3学年通年、英語が3年前期とさまざまである。

また、初等教育開発専攻の専門科目「初等教科内容構成研究」として、国語科，社会科，外国語活動の内容構成授業3種が、教科専門教員を中心にオムニバス形式で開講されている（反復開講，各2単位）。それぞれの授業概要を以下に示す。

⑰初等国語科内容構成研究

- (1) はじめに
- (2-4) 初等国語科教育における日本古典文学
- (5-7) 初等国語科教育における日本近代文学
- (8-10) 初等国語科教育における日本語学
- (11-13) 初等国語科教育における漢字・漢文
- (14-15) 初等国語科教育における書写

⑱初等社会科内容構成研究

- (1) オリエンテーション
- (2) 社会科と地域
- (3-5) 教材研究をしてみよう 歴史学からみた地域
- (6-8) 教材研究をしてみよう 地理学からみた地域
- (9-11) 教材研究をしてみよう 哲学・社会学からみた地域
- (12-14) 教材研究をしてみよう 社会科教育からみた地域
- (15) 地域を研究してみよう

⑲外国語活動内容構成研究

- (1) これまでの小学校外国語活動
- (2-6) 外国語活動の概要／中・高等学校の英語科教育／シラバスと教材／指導／評価
- (7-11) 外国語活動に必要な英文法／第二言語習得理論から見た外国語活動／「ことばへの気づき」／教材開発

(12-15) 授業の構成と様々な活動／模擬授業／まとめ

以上が、文系3教科の内容構成研究授業の全容である。これらの成り立ちと性格については、新井知生「『教科内容学の開発と推進』プロジェクトの活動」（『島根大学教育学部紀要』第45巻別冊，平成24年2月），正岡さち他「『教科内容構成研究』授業の現状と課題」（同）などに既述されたところに譲り，特に②⑥⑪⑬⑭⑰⑱の最新の状況と課題を以下に提示する（⑥⑭は平成28年度以前入学生用の該当科目の開講実績）。（福田景道）

* 島根大学学術研究院教育学系

日本文学内容構成基礎研究A：古典文学

(1) 授業の概要

【開設時期】 1年後期

【単位数】 2

【必修・選択】 選択必修

【担当回数】 15

【ねらいと達成目標】

本授業は、2005年度から10年以上連続して開講している「日本古典文学教材研究」の授業実績とそこから発した課題を、新たな「ねらいと達成目標」として構想されたものである。

「日本古典文学教材研究」は、中学校・高等学校の国語科における古典文学教材の実態を把握した上で、実践的観点から教材の特性・価値・課題等を探究して、独自の教材開発や補助教材作成を試行することを主目的とし、同時に国語科の教材研究と指導に必要な基礎的な読解力・表現力の取得を目指すものであった。例年、中学校1年生用の国語教科書のすべてに収載される『竹取物語』を取り上げたが、既知の教材の中に、新しい読み方、文学教材としての斬新さが見いだされることが多く、相応の成果がもたらされたと推量される。

同授業の実情は、福田景道「日本古典文学教育と教科内容学」（『島根大学教育学部紀要』第45巻別冊，平成24年2月）に提示したところに譲るが、その後、次のような問題点2点が顕在化してきた。

(1) 受講生の古典文学に関する基礎知識・素養が十分に修得されていないため、教材批判が困難になること。

(2) 教材研究・教材開発のための資料収集方法を受講生が十分に習得していないこと。

このような点を解消するために要する時間が過剰になったため、教材研究、教材開発の前提となる基礎知識・素養を修得すめるための授業として新設されたのが「日本文学内容構成基礎研究A：古典文学」である。それと時を同じくして「日本古典文学教材研究」も「日本文学教材研究A：古典文学」に改称された。

すなわち、日本古典文学についての内容構成研究授業は、教材研究、教材開発を主目的とする「日本文学教材研究A：古典文学」（2年次対象）とその前提となる「日本文学内容構成基礎研究A：古典文学」（1年次対象）とに分立したのである。専攻（コース）配属直後に履修できる後者には国語教育コース全体の「入門」的内容も含まれることになった。

(2) 授業の進め方

「日本文学内容構成基礎研究A：古典文学」は次のように3段階に進行する。

① 高等学校までの「国語」と大学での専門科目との相違について考え、それに基づいて、古典文学教材や古典文学作品の読み方を学修する（この段階で「古典文学

学のおもしろさ」についての小レポートを作成する）。

② 説話文学や御伽草子から平易な古典文学作品を選び、文学的に鑑賞し、評価する（これによって、高校までの「古文」と大学の専門教育科目との相違を明確にする）。

③ 古典文学教材（『竹取物語』）の読み方を学修し、その成果を発表する。発表は次のように進行する。担当範囲割り当て→割り当てられた部分の解釈→発表資料の作成→成果の発表と質疑応答。

④ 古典文学と近代文学の対比によって、古典の特性と文学の面白さを発表する。平成30年度は、『今昔物語集』と芥川龍之介の「羅生門」「鼻」「運」との比較を中心とする。発表手順は②と同じ。

⑤ 論文・レポートの書き方を学習し、③④の成果をレポートにまとめ、同時に①の小レポートを修正する。

(3) 授業実践事例

授業は、授業担当教員による講義部分と受講者の発表を軸とする演習部分との融合で成り立つ。

講義部分では、平成29・30年度の場合、『宇治拾遺物語』『浦島太郎』『竹取物語』の古典文学教材としての特質や新しい読み方を例示した。『竹取物語』に関しては、福田景道「古典文学教材としての『竹取物語』—教科内容学からの授業デザイン—」（『島根大学教育学部紀要』第48巻別冊，平成27年2月）に詳説している。

演習部分では、発表資料の作成方法、辞書・事典の活用方法、参考資料の探索方法などの学修が中心になる。

(4) 課題

まず、模範的な履修モデルが提示できていない点が課題になる。

教科内容構成研究で教材批判を行う場合、教科専門に関する知識や素養が身につけていなければ十分な効果が期待できないので、履修年次は遅い方が適切である。一方、教育実習の前に内容構成研究授業の履修完了が望ましい点からは、早期履修が必要になる。

このように、内容構成研究授業の理想的な履修時期が見いだし難いのである。現行の4年間の教員養成の中には収まらないと言わなければならない。

また、国語科に関しては、学習指導要領と教職員免許法とが表面上整合しない点が大きな課題を生み出すことも軽視できない。話す・聞く、書く、読むことなどの実践面が重視される指導要領に対して、免許法科目の国語学・国文学・漢文学などは読むことのみに関与する傾向が顕著に認められる。この不整合を解消することも教科内容構成研究の課題になると思われるが、この点は完全に慮外していると言わざるを得ない。（福田景道）

文法教材研究

(1) 授業の概要

- 【開設時期】 2年後期 【単位数】 2
 【必修・選択】 選択必修 【担当回数】 15
 【ねらいと達成目標】

中学校国語科では言葉の特徴やきまりを学習するため現代口語文法をその内容に含んでいる。このような学校教育で教えられている文法は「学校文法」と呼ばれている。国語科における「学校文法」の基礎となったのは橋本進吉(1882~1945)による文法学説、「橋本文法」であるが、「学校文法」にはその後の言語学・日本語学における文法研究の進展が十分に反映されず、日本語学者による数多くの批判を招いてきた。また学校現場で行われている、品詞、文節、活用、助詞・助動詞などの分野に代表される形式重視、暗記中心の文法指導は生徒達の学習意欲をそぎ、文法嫌いを生んでいる。

このような現状を踏まえ、この授業は「既習の日本語学に関する基礎的知識を踏まえつつ、学校教育における文法事項を確認する」「自分の興味に基づき、学校教育における文法事項の問題を見つける」「資料の内容や自分の見解について論理的に表現したり応答する」「学習者の実態をふまえて、国語科の授業で用いる手引きや教材を開発する」を達成目標とし、評価の観点としている。

(2) 授業の進め方

この授業では山田敏弘『国語教師が知っておきたい日本語文法』(くろしお出版)をテキストとし、1回から12回までの授業ではその講読を通して学校文法を再確認し、またその問題点などを考えていく。併せて中学校国語教科書の文法を扱う単元のコピーを配布し、参照させることで現状の学校文法に対する理解を深めている。

テキストは15課から成り、その内容は「品詞」「活用」「文の組み立て」「格助詞」「副助詞」「接続助詞」「連用修飾・連体修飾」「助動詞」「助動詞と似た働きの形式」「敬語」「文章・談話」「文法とは」に分かれている。各課毎に学校文法の基本的事項、現代日本語文法研究の成果に基づく学校文法の内容についての解説、学校文法できちんと答えてこられなかった疑問や疑問にすら思わなかった諸現象に対する細かな検討、等が述べられている。テキストの記述は以下のようなものである。

日本語では多くの場合、主語は「～が」で表されます。

英語の場合、主語はいつも動詞の前に来て、動詞の後に来る他の名詞とは区別されます。日本語では、格助詞をともなって「～が～を～に…する」のように動詞を連用的に修飾するという点では、「～が」も「～を」も「～に」も大きな違いはありません。また、語順も比較的自由ですから、「～を～に～が…する」と言うこともできます。形の面からは「～が」だけを特別扱いする理由はありません。 p30

上記のようにテキストには現代日本語文法研究の文脈では良く知られたことではあるが、学校文法しか知らない学生たちにとって初めて知るであろうことが様々に述べられている。このことはその背後に異なる日本語文法観が存在することを具体的に掴ませ、学校文法を相対化させることに有用である。またテキストの内容を批判的に読ませ、国語科の文法を教える授業の中でどのように活用できるのかを考えながら受講するよう促している。

13回以降の授業では受講者に2人組を作らせ、生徒が授業内容に興味を持てるような授業開発・教材開発をさせ、20分間で授業形式で発表してもらおう。発表後、質疑応答の時間を設け、発表内容や方法について改善すべき点があれば指摘する。学生自体文法事項の理解に誤りがあることが往々にしてあり、文法事項に関する単元について在学時に考えたり、授業開発・教材開発を行って発表するという経験を2年生後期の段階でしておくことは卒業後学校現場へ行き、実際に授業開発する際に役立つと考える。

(3) 授業実践事例

- 実際に発表させた事例に以下のようなものがあった。
- ・助詞が入る部分を空欄にした文を示し、異なる助詞が入ることで変化する内容を考えさせる授業
 - ・文章中の空欄にどのような接続詞が入るかを考えさせることで接続詞の機能を考えさせる授業
 - ・J-POPの歌詞を用いて文節分けをさせる授業
 - ・立場の違う人物を設定したロールプレイで敬語の使い方の変化を考えさせる授業

(4) 課題

「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編」(平成29年)「国語科の改訂の趣旨及び要点」では「語彙指導の改善・充実」を「学習内容の改善・充実」の一つとして挙げている。このことから今後国語科において語彙指導がこれまで以上に重視されることは間違いない。その際、語が文法にしたがって文を構成することに着目したい。それは「話や文章の中で使いこなせる語句を増やす」「語句の意味や使い方に対する認識を深め、語感を磨き。語彙の質を高める」ためには特定の語の背後にある文法を自分なりに推察し、他の語の場合と比較対照することで省察できる力が必要であるからである。

文法は言葉全体の使用法を縛る規則ではあるが、語毎にその文法的ふるまいは異なっている。今後の授業では日本語の文法全体を捉える見方とともに特定の語から文法を切り取る見方を教授することを課題としたい。それは特定の語の使用法を取り上げた方がより具体的に文法を捉えることができ、生活の中でも生かせる力の養成につながると考えるからである。平成30年度から授業科目名を「語彙・文法教材研究」と改める背景にはそのような企図がある。(百留康晴)

教科内容構成研究（歴史分野）：東洋史

（1）授業の概要

【開設時期】 3年通年 【単位数】 2
 【必修・選択】 必修 【担当回数】 5
 【ねらいと達成目標】

教科内容構成研究（歴史分野）では、歴史学担当の3人の教員がそれぞれ5時間ずつを担当している。東アジアの近現代史を専門とする筆者である富澤は、その中で東洋史部分の担当ということになる。

筆者の担当時間のねらいは、指導要領や教科書の相対化にある。これには少々丁寧な説明が必要となろう。歴史とは、無数にある歴史的な出来事から、ある出来事を選び出し、他の出来事と関連づけて説明する営みである。無論その説明は恣意的であることは許されない。史資料を精読し、事実を洗い出す実証をした上での説明でなければならない。すなわち指導要領や教科書といえども、こうした説明の一つでしかない。また、現在から見たある歴史的な出来事の重要性が変われば、指導要領や教科書の記述は変化するのであり、もとより両者の内容は可変的であり、絶対的なものであろうはずが無い。

筆者の担当時間では、受講生に、教科書と指導要領の相対化を促すために、適切なテキストを選んで、これを教科書、指導要領とともに輪読してきた。そのため達成目標は、受講生が教科書や指導要領の記述も、絶対的なものではなく、歴史的な事象の説明の一つに過ぎないことに気づかせるということになる。これに気づけば、社会科学の教員である限り、歴史を学び続けねばならぬことも理解できるはずである。

文学部や経済学部などの専門学部では、歴史とは歴史的な事情を「解釈」し「語る」営みであることを、史料講読の授業などから学ぶことになる。残念ながら現状の島根大学教育学部の教育課程では、史料講読の時間は確保されておらず、その意味で教育学部生にとり、教科内容構成研究は、歴史を考える力を学ぶ貴重な時間である。

（2）授業の進め方・授業実践事例

2009年からのテキストは朝日新聞取材班『歴史は生きている－東アジアの近現代がわかる10のテーマ』朝日新聞社、2008年を使用した。同書は朝日新聞朝刊に2007年6月～08年3月まで、毎月1章ごとに掲載されたシリーズ記事を収録したものであり、07年の連載開始時から記事をテキストとして使用していた。

同書の特長は、各章に「教科書を比べる」として、日本、中国、韓国、台湾の教科書の記述を5～6頁でまとめている点である。例えば第6章日中戦争であれば、「それぞれの記述の分量と特徴は？」として、まず以下に引用した表が掲載され、日中戦争という一つの歴史事象の取り上げ方が、それぞれの教科書で異なることが一目で理解できるように工夫されている。この部分を効果的に使用することで、同じ歴史事象でも国や地域により、教科書の記述が異なることを受講生に気づかせようと試

引用表

日本	戦時体制も含め2ページ。「日中戦争の広がり」と題した地図も掲載
中国	勃発から日本の敗戦まで12ページ。そのうち「南京大虐殺」は写真が多く2ページで説明
韓国	世界史の3ヵ所を取り上げ、計7行。自国史では独立運動と中国側の協力を重視
台湾	中国史、台湾史、世界史のすべてで取り上げる。中国史では2ページ余り。台湾史では1ページ余り、世界史は2行ほど

出所：朝日新聞『歴史は生きている』168頁。

みた。この時期には、日中、日韓間で政府主導の共同での歴史研究や、日中韓の民間での共通教科書作成という国境を超える動きがあった¹。その一方で、台湾では『台湾を知る』が副教材となり歴史教育の台湾化が明らかになり、中国では上海市作成の歴史教科書が使用停止に追い込まれるなど、国家を枠組みとする教科書記述への地域からの異議が表面化していた。授業では、こうした歴史教科書の扱う枠組みの動揺も適宜紹介した²。

2016年度から、テキストを成田龍一『戦後史入門』河出文庫、2015年へと変更した。この変更の理由は至極単純である。成田氏が、この授業の開始時から附属中学校での歴史教科書たる『社会科 中学生の歴史』の2006年版では近現代、2012年版からは現代部分の執筆者であり、その成田氏が教科書とは、歴史への説明の一つに過ぎないことを、戦後史（すなわち教科書での執筆部分）を通して記述するものだったためである。

この変更は、以下の学生のレポートからの引用ように奏効した。「…教科書はあくまでも一つの見方・考え方に過ぎず、その歴史や事象は視る人が変われば、また変わった見方・考え方が生まれてくるというような授業を作りたい」、「教科書は日本本土を中心に見た歴史の書き方がなされているということである」。ほぼ現在のところ、多くの受講生は授業のねらいを達成できている。

（3）課題

これまで2冊の魅力的なテキストに恵まれ、授業のねらいを達成できた。しかし根源的な課題は残されたままである。筆者は外国史担当の教員であり、本来ならば、東アジア諸言語（中国語、ハングル）史料の講読を通して、受講生とともに教科としての歴史の「解釈」と「語り」を考えるべきであり、それこそが歴史の面白さを伝える王道であろう。まだ改善の余地は大きい。（富澤芳亜）

¹日中韓3国共通歴史教材委員会『未来をひらく歴史－東アジア3国の近現代史』高文研、2005年。

²佐藤公彦『上海版歴史教科書の「扼殺」』日本僑報社、2008年。国立編訳館『台湾を知る』雄山閣、2000年。

教科内容構成研究（歴史分野）：西洋史

（1）授業の概要

【開設時期】 3年通年 【単位数】 2
 【必修・選択】 必修 【担当回数】 5
 【ねらいと達成目標】

多くが中学校の社会科教員をめざしている受講生たちにとって、教科書の記述が無数の歴史叙述（ナラティブ）の一つであることを意識する機会はあまりないようである。むろん他の授業だけでなく、種々のメディアや読書などを通して、多様な歴史の解釈や語りにもふれる機会があるはずだが、長年の学校教育を通して教科書のもつ唯一性や信頼性は学生たちにしっかりと根づいているようである。もちろん、学生たちが、教科書の内容や記述を信頼するのは決して間違ったことではない。しかし、歴史を教える教師となると、それだけでは困る。歴史教科書の記述が、どのような学問的探究や論争、学説史の上に成り立っており、それらに応じて書き替えられる可能性もあることを知っておいてほしい。また、国や地域によって実にさまざまな歴史教科書のスタイルや内容があり得ることも知っておいてほしい。これらの条件を認識し、研鑽を重ねる教師であれば、「教科書を教える」のではなく、一つの教材として効果的に活用できるようになるはずである。

西洋史教員の担当部分においては、中学校社会科の歴史教科書をイギリスの教科書と比較しながら、歴史の見方の多様性や主体的な思考力を育てる教材について理解を深めることを目標としている。

（2）授業の進め方

初回に、授業の趣旨や進め方について説明し、社会科の歴史教科書で取り上げられている西洋近現代史の主要なトピックスを確認する。具体的には、①市民革命、②産業革命、③第一次世界大戦、④第二次世界大戦という四つのテーマに関して、イギリスの歴史教科書の該当頁を複写した資料を配付し、およそ15名の受講生に自分の興味のあるテーマを選ばせている。2回目以降は、順次それぞれのテーマに関して発表と討論をおこなっている。

ここで少し、イギリスの教科書について説明しておくなくてはならないだろう。5歳から16歳までを対象とする義務教育期間は、KS (Key Stage) 1～4までの4段階に区分されている。本授業で使うのはKS3の教科書で、12～14歳、つまり日本ではほぼ中学生に相当する年齢の子どもたちが使う教科書である。日本と同様、教科書を出版している業者は複数あるが、本授業で使用している教科書は、アーロン・ウィルクス著『KS3 歴史』全4冊〔Aaron Wilkes, *KS3 history*, 4 vols, Oxford University Press, 2014〕である。うち3冊から上述4つのテーマに関する記述を抽出している。受講生には、自分の担当する単元のうち最低4頁に目を通させ、日本の教科書と比較させている。比較の視点として、形式的な面と内容面に分けて整理するよう指示するが、できるだけ学生の自由な感性や発想で捉えてほしいので細かな

指示はあてていない。

（3）授業実践事例

紙幅の都合上、市民革命と第二次世界大戦の単元に関して簡単にふれるに留める。まず、「ピューリタン革命」については、当然ながら『KS3 歴史』では、多面的に詳しく経緯が辿られている。とくにチャールズ1世が法廷で糾問されたときの裁判官とのやりとりは迫真性に溢れ、思わず引き込まれる。この箇所にかぎらず、出来事が「説明」されるのではなく、「エヴィデンス（史料の引用や図版等）」の読取りを踏まえて、史実について生徒に考えさせ、自分なりに掴ませる姿勢が一貫している。学生の発表でも、必ずといってよいほどこの点に関連した指摘がなされる。

また事件の総称としては、「内戦 civil war」が用いられており、「革命revolution」は名誉革命の呼称としてしか使われていない。実は日本でも、「市民革命」の用語はすべての教科書で使われているわけではない。この問題は、欧米諸国においてもはやブルジョワ革命論が通用しなくなっていることに関係しているが、著名な事件であっても、異なった捉え方がなされていることを示す好例として、教員の側から指摘するようにしている。

第二次世界大戦に関しては、『KS3 歴史』にも原爆の投下が大きく取り上げられている。「最終的な勝利」という小見出しにつづく本文では、1945年8月6日に広島上空で原爆が爆発し、摂氏30万度の熱風によって人びとが「蒸発」したことや、アメリカと日本で発表された死者数が異なっていることなどが述べられている。写真や資料が各頁の中央に配されており、いわば本文と同等に扱われている点も、多くの発表者が指摘している。補助資料というより、歴史叙述の一部になっていると言えようか。上述の文章のすぐ下に、背中が赤く焼けただけの少年の写真が載せられている〔2017年に亡くなった谷口稜嘩氏の写真〕。他の頁には、ナチ・ドイツの絶滅収容所で撮られた死体の山の写真も載っている。これらの生々しい写真もまた、学生たちの問いを誘発する要素となっている。

そして、トルーマンの投下命令の「理由」や日本軍の捕虜となった兵士の肯定的意見、米軍人の批判的見解、被爆者の証言などを通して、原爆投下の正当性が問われている。「戦勝国」の教科書の「中立」な問いかけは、これを読む学生たちの問いの中にもさまざま反響している〔「内はある受講生の言葉」〕。

（4）課題

イギリスの学校教育制度や教授法について教員側の知識が乏しいため、実践面における教科書の位置づけの違いに関する説明は十分できていない。今のところ、イギリスのナショナル・カリキュラムと日本の学習指導要領との違いや、イギリスでは教室のなかに数種類の教科書が置かれており、生徒が必要、関心に応じて参照しているらしいことにふれる程度に留まっている。（横原 茂）

教科内容構成研究（公民分野）：哲学

（1）授業の概要

【開設時期】 3年通年 【単位数】 2
 【必修・選択】 必修 【担当回数】 7
 【ねらいと達成目標】

新たな教育理念としてアクティブ・ラーニングが脚光を浴びている。それは社会科の領域においても例外ではない。しかし、多くの生徒にとって社会科は相変わらず「暗記科目」でありつづけ、多くの教師が社会科をアクティブに学習させる方法について思いあぐねているのが現状ではなからうか。

学校の授業をすべてアクティブ・ラーニング化することが問題なのではない。問題は、生徒が「アクティブに学習する」習慣を身につけ、どんな授業においても、そうした姿勢で臨めるような「体質」を作ることであろう。「みずからアクティブに学習する仕方」を身につけた生徒は、それを糧に、どんな授業を受けようが、みずからアクティブに学習していけるはずである。

では、「アクティブに学習する姿勢」とは何か。それは、〈問題の準備されていないところにみずから問題を見つけ、答えの準備されていないところにみずから答えをみいだそうとする姿勢〉ではなからうか。教室の授業では、しばしば問題も答えも事前に用意され、問題から答えへ至るルートも下書きされていて、そのルートをいかに「正しくたどる」かが評価の対象となる。もちろん、学習にとって、手本に従うことは重要である。しかし、同時に、学習の真の目的は〈問題そのものをみずから発見し、資料等を用いて調べ、明確な論拠に基づいた自分なりの答えを導き出すこと〉であることを理解させることも重要だろう。そして、学校教育には、そのための訓練の場を準備することが要求される。

この授業は、教師が生徒に〈みずから問いをみだし、みずから考え、みずから答えを導き出す〉教育を実践できるために、教師をめざす学生自身にそうした実践を体験してもらうことを目的としている。また、問題意識や答えが独断的にならないためには、他者との協議を通して自分の意見を相対化しつつ、合意形成をめざす姿勢も必要である。そこから、この授業は〈他者との協議を通して、みずから問いを立て、その問いに対して根拠に基づいた回答を導きだし、それについて論理的に説明できる〉ことを目標としている。一言で言えば、「アクティブに学習する」ための基本姿勢の修得がこの授業の目標である。

（2）授業の進め方

ガイダンス（初回授業）：授業の意図、およびグループ・ディスカッションを行う際の注意事項について説明し、その後、グループ・ディスカッションの練習として、クラス全体で模擬的なディスカッションを行う。

二回目以降：学生をグループに分け、ファシリテータを選出。各グループに付箋、模造紙二枚、マーカーを配布。問題の設定：各学生は短い寓話を読み、その寓話から着想された疑問点（「豊かさって何だろう？」、「自由に生きるってどういうこと？」等）を五つ以上付箋に書き、模造紙に貼る。ファシリテータを中心に、出された疑問点を整理し、グループとして論じたい問題を立てる。

問題をめぐる議論：グループで立てた問題について、多様な面から意見を出し合い、議論を深める。その際、出された意見を模造紙にメモし、グループ全体で議論の流れをたどれるようする。また、教員は、各グループに対し、適宜、議論が深まるような指示を与える。

答えの作成：問題に関するグループでの議論に基づいて、回答を形成する。教員は、その回答に至るまでの論拠を明確に、論理的に構成するように指示する。

プレゼンテーション：問題設定、回答へ至るまでの議論のプロセス、そして、問題への回答を別の模造紙一枚に清書し、他の学生を相手に、プレゼンテーション、および質疑応答を行う（1グループ10分程度）。

（3）授業実践事例

あるグループは「人が幸福を感じる条件とは何か？」という問題を設定した。このグループによると、「幸福」には「定形」はなく、人によって幸福を感じるラインはまちまちだが、そのラインを越えることが一般に幸福とされる。だが、このラインは満たされるたびにその上限が引き上げられ、際限がない。また、この幸福ラインは、「欲求の満足」、「自由度」、「他者からの承認」などの観点にしたがって、複数存在すると考えられる。



学生によるディスカッションの様子

（4）課題

この授業は、いわゆる「教科書的な答え」を定められないテーマについて議論することで、みずから問題を立て、みずから答えを導き出す姿勢を修得させることを目的とするが、今後は、学生が、そうした姿勢の重要性を、単なる理念や理想としてだけでなく、実際の教育実践との具体的な関わりをなかで実感できるような工夫が必要だと考えている。 (川瀬雅也)

教科内容構成研究（公民分野）：社会学

（1）授業の概要

【開設時期】 3年通年 【単位数】 2
 【必修・選択】 必修 【担当回数】 8
 【ねらいと達成目標】

共生社会教育講座では、本実習（実習Ⅳ）を前にした3年前期に、歴史分野・地理分野・公民分野という3分野の「教科内容構成研究」を受講するようにカリキュラムを組んでいる。その内のひとつ「教科内容構成研究・公民分野」では、2014年度以降、哲学的内容を川瀬雅也が、社会学的内容を諸岡が担当してきた。2008～2011年度における社会学的内容部分の授業実践については諸岡（2012）にて紹介をしたが、本稿では近年における取り組みについて記述する。

社会科3分野の「教科内容構成研究」の目的は、社会科諸専門分野の特性を活かした教材作成の技能を培うことにあるが、社会学的内容に関しては、現代社会を対象に社会史の方法を活かした教材作成の技能の涵養を目指している。現行の中学校学習指導要領（平成29年度告示）では特に、公民的分野の目標のひとつ「諸資料から現代の社会的事象に関する情報を効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする」という部分に対応している。

より具体的な達成目標としては、(a) 文字資料・視覚資料・統計データといった各種材料を、(b) 図書やインターネットといった多様な情報源から収集し、(c) 明瞭で一貫性のある教材としてまとめる技能を身に付けることである。さらに現代における教材作成の一要件として、(d) 著作権に適切な配慮をしながら各種資料を扱う姿勢と方法を身に付けることも重視している。

（2）授業の進め方

2018年度の場合、以下のとおりに授業を行った。学生には最終的に、MSパワーポイントを用いて約10分間の発表を行うことを課している。各授業にて、教材作成に関する講義をすると同時に、最終発表に向け段階的に設定された課題について学生が発表を行う形式となっている。

【第一回】趣旨説明／公民的分野における教材作成の特徴に関する講義／作業を行う対象時期（共通）の設定／最初の対象領域（各自）の選択／段取りの確認

【第二回】各対象領域の概要に関する発表／統計データの集め方に関する講義

【第三回】絞り込んだ各自のテーマに関する学生発表／社会史的資料の集め方に関する講義／視覚資料の集め方に関する講義

【第四回】グラフ課題の学生発表／資料を教材として構成する方法に関する講義

【第五回】進捗状況の確認／発表方法に関する講義／公民的分野における教材作成の特徴に関する講義（2）

【第六～八回】班に分かれて最終発表・学生相互での批評

（3）授業実践事例

本講義での演習は、共通の対象時期を設定した上で学生各自が対象領域を選択し、段階的に作業を進める中で、その対象領域からさらに適切なテーマを絞り込んで最終発表を行う流れとなっている。最近三カ年において学生が選択した領域とテーマは、以下のとおりである。

【2016年度＝対象時期1968年】

映画→映画／玩具→玩具／音楽→若者の音楽／外交→外交／車→車／経済→家計／工業→公害／交通→鉄道と自動車／娯楽→海外旅行／出版→少年誌／食事→新しい食べ物／スポーツ→プロ野球／政治→学生運動／農業→米／ファッション→子供服／漫画→スポ根

【2017年度＝対象時期1964年】

衣→ファッション／医療→小児マヒ／音楽→流行歌／外交→海外旅行自由化／観光→海外渡航／気候→台風／娯楽→アニメ／教育→共学化／経済→コーヒー／芸能→映画／就職→集団就職／食→家庭の食事／スポーツ→東京五輪／政治→改憲論／貿易→バナナ

【2018年度＝対象時期1970年】

医療→医療費／音楽→テレビ／観光→国鉄／教育→進学／芸能→ミュージカル／建築→住生活／交通→交通事故／国際関係→沖縄／娯楽→パチンコ／スポーツ→スポーツ志向／政治→佐藤内閣／食べ物→食の安全／テクノロジー→宇宙開発／農業→食糧自給／犯罪→少年犯罪／ファッション→ファッション／文化→大阪万博／流行→映画

（4）課題

本授業は、社会科の専門性を活かした教材作成という、社会科教員として基礎的な技能の涵養を目指した授業実践の一環であるが、近年の教員養成系高等教育カリキュラムの改革の中で、そこに充てることのできる時間が不足しつつある。

こうした状況下にあつて学生の間に、例えば資料収集の方法に関しても、いわゆる「インターネットへの依存」傾向が顕著となっている。この傾向について実際に問題なのは、インターネットを情報源として利用すること自体ではなく、検索をかけて上位にヒットしたサイトだけを安易に利用するといった行動に示される、手数をかけて資料を集める姿勢や技能の減退である。

今後、このような学生の傾向を意識しながら、共生社会教育講座として本授業を含めた教科内容構成研究の授業実践を深めていくとともに、教員養成のカリキュラム全体として改善に取り組むことが必要である。

【参考文献】 諸岡了介「『教科内容構成研究（公民分野）』授業実践報告」『鳥根大学教育学部紀要 45 別冊』pp. 43-46, 2012年

（諸岡了介）

英語科教材研究A

(1) 授業の概要

- 【開設時期】 3年前期 【単位数】 2
 【必修・選択】 必修 【担当回数】 15
 【ねらいと達成目標】

この授業はカリキュラム上「英語科内容構成研究」に分類される科目の1つであり、学習英文法に焦点を当てて既習の英語学分野の科目（「日英対照言語学」「発音指導のための音声学」「英語の語法・構造の理解」「歴史的に見る英語の姿」と学校教育実習Ⅲ、Ⅳの橋渡しをする科目として位置づけられている。授業のねらいは英語教員に必要とされる文法事項の適切な説明能力を身につけることであり、文法の説明に必要な背景知識や考え方を修得するとともに、その知識を学習者にわかりやすく伝えるための伝達能力を身につけることを目指している。

(2) 授業の進め方

この授業では、全15回のうちオリエンテーションとまとめをのぞいた13回を「講義」と「演習」に分けて実施している。講義の回では、中学校英語科で扱われている文法事項の扱いに関して、授業担当者がその考え方や改善点を言語学的な視点から解説する。演習の回では、担当の受講生（1回につき3～4名程度）が文法事項導入のための教材を作成し、それを小グループで検討しながら改善点を探っていく。

この授業を通して、受講生は教材作成を1人につき2回行う。1回目は直前の講義回で扱った文法項目を題材とする。たとえば、事例研究として「関係代名詞」を取り上げた講義回の次の週で、担当受講生が関係代名詞に関する教材を持ち寄り検討するといった具合である。それに対して、2回目の教材作成ではテーマを自由に設定することが認められている。この授業は3年前期に開講されているため、受講生によっては実習ⅢあるいはⅣで担当する単元が決まっていることもある。その場合には、自分が実習で扱う文法事項に関する教材をこの授業の中で作成してもよいことになっている。

2回目に作成した教材は授業内の検討を経て受講生各自が修正し、これを評価の半分としている。残りの半分は「学習参考書を執筆する」という期末課題である。いずれも、現在の学習英文法を批判的に検討して学習者の理解を促すための説明を構築できているかどうか、またその知識を学習教材の形式に具体化できているかどうかを評価の基準としている。

(3) 授業実践事例：現在完了形

実践例として、中学校3年生で導入される文法事項「現在完了形」を取り上げる。まず講義回において、授業担当である筆者が、New Horizon English Course 3（以下「教科書」）において現在完了形がどのように取り扱われているかを概観した。具体的な指摘内容は以下のとおりである。（i）現在完了形の低位区分は「継続」

「経験」「完了」であり、教科書ではこの順番で導入されている。（ii）教科書における説明の焦点は、肯定文・疑問文・否定文の基本語順、それぞれの低位区分の解釈、そして各用法とともに用いられる副詞表現に当てられている。（iii）現在完了形は3年生の1学期において集中的に学習する項目であり、当該の単元内で知識として理解できたとしても、実際の英語運用力に結びつくかどうかは別の問題として考える必要がある。このような点を説明した後、「現在完了形が表す時の概念を学習者にわかりやすく伝えるにはどうすればよいか」という問題を提起した。

翌週の演習回では、この課題に答える形で担当受講生が現在完了形に関する授業教材を作成してきた。図1に示したのはその一例である。

Unit 3 Fair Trade Event
3-1 Starting Out

Dialog

ある日の放課後、拓郎とマイケルが教室で話しています。
 Takuro: Hey, Michael. What sports do you like?
 Michael: I like basketball.
 Takuro: I have played basketball since I was ten years old.
 Michael: Oh, it's very long!
 Michael: How about you?
 Takuro: I've played soccer for five years.
 Michael: I see. Oh, it's time to go to the club.
 Takuro: Yes. Let's go to the club! See you!
 Michael: See you!

New Expression

現在完了形（継続用法）とは??

「have/has + 過去分詞」の形で
出来事が過去のある一点から
現在まで続いていることを示す

これを図にすると・・・

過去 「過去の一点」 「現在」 未来
これまで続いていた出来事、過去形とは違って、
現在完了形は「時間・期間の一点のみを示すものではない！」

Practice

文法問題

- I () () in Matsuyama for two years.
「わたしは松山に二年間住んでいます。（＝住み続けています。）」
- You () () baseball for three years.
「あなたは三年間野球をやっています。（＝し続けています。）」
- I () () him since we were five years old.
「わたしは五歳の時から彼を知っています。（＝知り続けています。）」
- I have learned Chinese for three years.
「わたしは三年間（ ）」
- She has learned French when she was eleven years old.
「彼女は十一歳の時から（ ）」
並べ替え
- 彼は一週間病気で寝込んでいます。
{ been / in / weak / bed / sick / has / a / for / he }

図1 学生が作成した教材の一例

教材は、①導入する文法事項が使用される状況を示した会話文、②当該の文法事項の理解を促す説明、③知識の定着を図るための練習問題から構成されている。この形式は、教材を作成する際の共通のフォーマットとして指定したものである（ただし、それ以外の工夫をすることも認めている）。このような教材を素材として、受講生たちは①については英語表現や会話の流れが不自然でないかどうか、②については焦点となっている文法概念（現在完了形が表す時間）が学習者にとってわかりやすいかどうか、③については実際の言語使用につながるような練習問題になっているかどうかといった点を中心に検討を行った。

(4) 課題

本授業は学校教育実習Ⅲを挟んだ時期に行われることもあり、受講生の意欲はおおむね高い。他方で課題としては、文法事項の導入に関して本授業で得られた知識や技能が受講生（＝実習生）の授業実践において必ずしも効果的に発揮されていないという点が挙げられる。これはひとつには、本授業で受講生が暗黙に前提としている学習者の姿と実習校での学習者の実態の間にズレがあるということかもしれない。あるいは、文法事項の導入に関する本授業での方針と実習校での方針が必ずしも合致していないことも考えられる。いずれにしても、専門科目と実習の橋渡しという本授業の趣旨に沿って両者の距離を埋めていくことが今後の課題である。（縄田裕幸）

初等国語科内容構成研究（漢字）

（1）授業の概要

- 【開設時期】 1年後期・2年前期 【単位数】 2
 【必修・選択】 選択必修 【担当回数】 3
 【ねらいと達成目標】

初等国語科内容構成研究（漢字）の授業の主なねらいは、①学校教育における漢字教育の目標と課題とについて理解すること、②漢字に関する基礎的な知識を修得することの二点である。こうしたねらいを設定した理由は、受講生の多くが「日常生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする」（小学校学習指導要領〔平成29年告示〕）上で漢字を学習することが必要であることには何ら疑いを抱いていない一方で、そもそも学校教育においては、漢字についてどのように学ばれているのか、ということに関してほとんど理解が無く、漢字教育について考える材料は専ら自らの学習経験のみであると推測されるためである。

かかる受講生の現状を踏まえて、本授業はその達成目標として「受講生が教授者へと立場を変えた際、学習者の納得を伴う指導を実践する上で必要と想定される、漢字に関する基礎的知識を修得し、漢字及び漢字教育について理解を深めること」と設定し、受講生が漢字という文字の特性を理解すること、漢字や漢字の熟語（漢語）の学習を単なる丸暗記にしないようにすることについて考える、ということとを重視した。

（2）授業の進め方

3回の授業では、概ね下記の内容を講説している。

- ①漢字の三要素…漢字は「形・音・義」（字形・字音・字義）の三つの要素を有し、表意文字、或いは「表語文字」と呼ばれる。漢字を適切に用いるためには、漢字の三要素に関する知識・理解が不可欠である。
- ②漢字の音読みと訓読み…日本においては、その漢字の中国での読み方（字音）をもととする「音読み」と、その漢字の意味（字義）に相当する和語を当てた読み方である「訓読み」とが定着している。音読みの中には「漢音」・「呉音」等があり、また訓読みの中には「熟字訓」もある。後述する「常用漢字表」の音読み・訓読みが、その漢字の音読み・訓読みのすべてではない。
- ③漢字の成り立ち…象形・指事・会意・形声
- ④「学年別漢字配当表」…小学校国語科において学習されるべき漢字の範囲として、「小学校学習指導要領」の「学年別漢字配当表」に示された漢字は、漸次増加しており、2017（平成29）年に告示された「小学校学習指導要領」から1026字となった。「学年別漢字配当表」の漢字はすべて「常用漢字表」に含まれており、また「中学校学習指導要領」・「高等学校学習指導要領」に定めるところの中学生・高校生が学ぶ漢字の範囲は「常用漢字表」に収録されている漢字である。従って、学校教育における漢字教育は基本的に、「常用漢字表」に収められている漢字について、それらを読むこと、書くこと、そして

それらを文や文章の中で使うことを目標としていると理解される。

⑤「常用漢字表」…1946（昭和21）年に定められた「常用漢字表」にかわって1981（昭和56）年に定められ、2010（平成22）年に改定された「常用漢字表」の基本的性格は、「一般の社会生活において、現代の国語を書き表す場合の漢字使用の目安」（「前書き」1より）である。⑥「常用漢字表」の附録「（付）字体についての解説」…明朝体の書体には、同一の漢字に「微細なところで形の相違の見られるものがある」が、それらは「書体設計上の表現の差」で、字体の違いではない。また「常用漢字表」において漢字の字体は明朝体で示されているが、「これによって筆写の楷書における書き方の習慣を改めようとするものではな」く、そもそも「明朝体の字形と筆写の楷書の字形との間には、いろいろな点で違いがある」。

⑦熟語の成り立ち…現代日本語で用いられる漢字二字の熟語（漢語）は、漢字一字ずつの意味と、漢字と漢字とが結びつく際の語順のルールとを理解することにより、その意味をより適確に理解できる。但し、専ら現代日本語において使用頻度の高いものに限定されている「常用漢字表」に採用された訓読みでは、熟語の意味を理解する上で十分ではないことが非常に多い。このため、漢字学習においては漢和辞典の活用が非常に重要である。

（3）授業実践事例

本授業を構想する上で特に重視した点は、⑥「常用漢字表」の「（付）字体についての解説」、中でも「明朝体の字形と筆写の楷書の字形との間には、いろいろな点で違いがある」点についてである。パソコン等の情報機器が発達し普及した現代日本社会において、文字を手書きする機会や漢字の筆写に関する知識や経験は、著しく減少している。本授業では、受講生の「筆写の楷書の字形」についての知識を増やし、筆写の字形に関しては複数の字形が許容されることがあり、正解が一つに限定できない場合も少なくないことを理解し、印刷された漢字の字形を唯一絶対の正解とすることがないように指導した。

（4）課題

本授業の内容のうち、③漢字の成り立ち、及び⑦熟語の成り立ちについては、小学校教科書の教材を例として示しつつ講説したが、特に③漢字の成り立ちについては、学習者にとって理解が難しいと思われる点が認められた。すなわち、漢字の歴史に関わる点に関しては、小学生にとってこれまで学習してきた楷書とは異なる漢字の字形に言及せざるを得ず、理解の前提として、中国の歴史、漢字の歴史、日本と中国との交流の歴史等に関する或る一定の知識が求められるように思われるが、教材はそうした点に関する配慮が十分になされているようには見受けられなかった。この問題の詳細については稿を改めて論ずることとしたい。

（竹田健二）

初等国語科内容構成研究（書写）

（1）授業の概要

- 【開設時期】 1年後期・2年前期 【単位数】 2
 【必修・選択】 選択必修 【担当回数】 2
 【ねらいと達成目標】

この授業は、初等国語科教育を構成する専門部分のひとつである書写について、基本的素養・基礎学力の養成をねらいとする。

達成目標は以下の3つである。

1. 初等国語科の書写に関する基本的な知識を取得し、それを活用することができる。
2. 国語科書写の教育素材を、各種資料を活用して調査・分析し、その本質を理解することができる。
3. 国語科書写の教育内容や教育素材について、独自のアプローチを行い、それを適切に表現することができる。

（2）授業の進め方

初等国語科内容構成研究の書写の授業（2時間）は、初等国語科教育法概説における書写の授業（3時間）との関連を考慮しながら、以下のように進めている。

まず1時間目は、現行の学習指導要領および新学習指導要領を中心に、小学校国語科の書写と中学校国語科の書写とを比較する。これにより、小学校の書写は点画（てんかく）を軸に展開され、中学校の書写では小学校における点画の学習を基礎として、用途に応じた書体の選択、とりわけ日常の書字活動の中心的な位置を占める行書の学習が展開されていることを確認し、小学校書写の特色と中学校書写との関連について理解する。

2時間目は、小学校国語科書写の教科書において点画を中心とする学習が具体的にどのように構成されているかを、スライド資料によって通覧し、以下のような単元や教材の特色を明らかにする。

1. 教科書教材（題材）は点画や文字の組み立て方などを習得するために選定されており、多くの場合、その教材で学習する点画などの名称が、「単元の目標」の中に取り入れられ、それがそのまま評価の観点と結び付いている。こうした単純明快な構造が書写の教科書単元の特色の一つであり、授業者は「単元の目標」を通して、学習内容と評価の観点を学習者に明確に意識化させ、指導内容の焦点化をはかることができる。

2. 書写の指導内容は、小学校低学年—中学年—高学年—中学校と一定の系統性を考慮して配列されている。また点画は「単元の目標」として登場する以外に、小・中学校を通して他の教材（題材）の中にも繰り返し出てくる。こうした系統性と反復性が書写教材の特色の一つであり、書写の授業ではこの特色を踏まえて、個々の学習者の実態に即したきめ細やかな系統・反復指導を行い、学習内容の定着をはかることができる。

各授業の中では、ワークシートを使った硬筆実習を取り入れ、点画の特色や指導上のポイントなどについて理解を深め、定着をはかっていく。

（3）授業実践事例

ここでは2時間目の「第15回 書写の中の現代的教育課題と教育素材」の授業の一部を取り上げる。

授業は以下のような手順で行った。

1. 受講生に硬筆で「口」を構成要素とする漢字を聴写させる（図1）。

2. 教科書教材（図2）をスライドで映写し、「口」（最終筆）の接し方について確認する。

3. 過年度の受講生を対象に実施した調査（表1）を提示し、教科書教材に示されたような「横画の終筆が出る」接し方は80名中30名（約38%）であり、印字（図3）からの影響が認められることを指摘する。

こうした展開を通して、受講生は小学校国語科書写の学習が決して習得済みの初歩的な内容にとどまるものではなく、自分自身にも十分に定着していない点が多量に含まれていることを認識し、その背景に、文字形体・書法様式の両面にわたる手書き文字と印字との乖離という、文字書写における現代的教育課題が存在することに気付いていった。

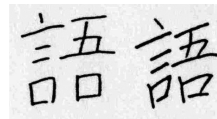


図1 書字例



図3 印字例



図2 『書写 四年』光村図書 pp.12-13

表1 大学生の書字の実態：「口」（最終画）の接し方

縦画出る	横画出る	縦横合う	交わる	間が空く
25名	30名	18名	3名	4名

（4）課題

現在は主として書写の学習内容や教材を中心に授業を展開しているが、今後は、小学校の教室に多く整備されてきている視聴覚機器を活用した教育素材の開発にも注目する必要がある。また、書写の学習を日常の文字書写に積極的に生かそうとする意識を育てるために、子どもたちの日常の文字書写と書写の授業とを緊密に関連付ける学習システムをどのように構築するかという課題についても取り上げていきたい。（福田哲之）

初等社会科内容構成研究（歴史学からみた地域）

（1）授業の概要

- 【開設時期】 1年後期 【単位数】 2
 【必修・選択】 選択必修 【担当回数】 3
 【ねらいと達成目標】

この授業は、初等教育開発専攻の主専攻生を対象とする選択必修科目で、小学校社会科の内容・教材を多面的に考察しながら、社会科の基礎的理解をはかるために、「地域」を共通テーマとするオムニバス形式による講義を行っている。このうち歴史分野では、「歴史学からみた地域」と題して、3コマ分を担当している。

「小学校学習指導要領」（平成29年）によれば、第3学年の目標や内容では、「身近な地域や市区町村の…地域の様子の移り変わり」について、「学習の問題を追究・解決する活動を通して」、「人々の生活との関連を踏まえて理解」し、「調査活動、地図帳や各種の具体的資料を通して、必要な情報を調べまとめる技能を身に付ける」とともに、「生活の道具などの時期による違いに着目して」変化の様子を捉え表現する力の育成を求めている。また、第4学年になると、「自分たちの都道府県の…地域の伝統と文化や地域の発展に尽くした先人の働きなど」について、第3学年と同様な技能を身に付けるとともに、「保存や継承などの取組などに着目して…文化財や年中行事の様子を捉え、人々の願いや努力を考え、表現する」力や、「地域の発展に尽くした先人の具体的事例を捉え、先人の働きを考え、表現する」力の育成を求めている。

この授業は、以上のような資質・能力をはぐくむために、社会科授業を担当する教師に求められる基本的な視点や方法を確認し、映像資料等を活用しながら、地域・文化財・年中行事・人物等のとらえ方について具体的に考えていく契機とすることを目的としている。

（2）授業の進め方

実際の授業では、以下の内容を必ず取り上げている。

①学習指導要領における地域と歴史の学習

「学習指導要領」の要点を丁寧提示し、教員に求められていることが何であるのかを、最初に確認する。

②地域の歴史学習に生かしたい図書・施設

地域の歴史学習に有益と思われる代表的な文献や社会教育施設を紹介する。鳥根県の事例を中心に紹介する場合もあるが、あくまでも全国どの地域においても活用できるような情報収集の方法を伝えるようにしている。

③「地域」とは何か？

「地域」ととらえる柔軟な視点の必要性について、「裏日本」を素材に解説している。その際には、初代松江市長の福岡世徳（1848-1927）に関する映像資料を活用することによって、「地域の発展に尽くした先人」の事例を教材として発掘することの重要性や、「先人の働き」が持つ価値についても触れるようにしている。

④「文化財」の価値について考える

「文化財」ととらえる柔軟な視点の必要性について、

石見銀山・大林久喜銀山、地震被災歴史資料の救出活動、国宝化された松江城などを事例に解説している。特に、足で歩いて見て探す教材研究の重要性を伝えるようにしている。また、松江城天守閣を解体の危機から救った勝部本右衛門（1796-1886）を映像資料によって紹介し、「保存や継承などの取組」や「先人の働き」に関する教材開発の重要性を伝えるようにしている。

⑤「松江市のうつりかわり」

『社会科副読本 わたしたちの松江』（松江市教育委員会、2013年）を活用し、松江市の「年中行事」襲行列を取り上げるとともに、地図を用いて100年前からの「地域の様子の移り変わり」を発見していく演習を行っている。地図や写真の活用法や、足で歩いて見て探す教材研究の重要性を伝えるようにしている。

⑥歴史学習における「地域」の意味

最後に、歴史学習における「地域」を見る視点や意義についてまとめ、全体を振り返ることとしている。

（3）授業実践事例 —「松江市のうつりかわり」

上記の⑤において行う演習は、100年前と現在の松江街地地図を用いて、「同じところ」と「違ってるところ」の両方を一つでも多く発見していく作業を行うものである。事前に各自で取り組んだ宿題を持ち寄り、全員でスクリーン上の地図に情報を書きこむ作業を行っている。地域の歴史をとらえる視野が広がっていく効果を期待できる。

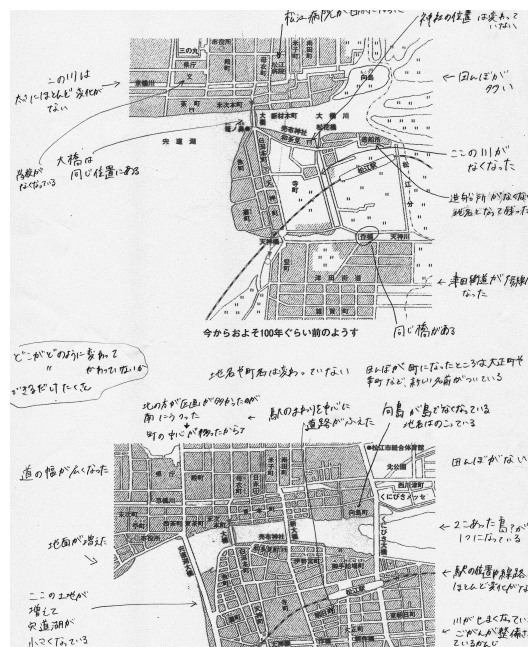


図1 提出された宿題の一部

（4）課題

活動や資料にもとづく調査の技能について鍛錬する時間が足りないので、地理学や社会学など他分野との意識的な連携が、今後の課題である。（長谷川博史）

初等社会科内容構成研究（社会科教育からみた地域）

（1）授業の概要

- 【開設時期】 1年後期・2年前期 【単位数】 2
 【必修・選択】 選択必修 【担当回数】 4
 【ねらいと達成目標】

社会科学習における「地域の教材化」の有効性は論を俟たない。身近な地域の社会的事象や事実は、学習への興味・関心を喚起しやすく、直接観察や各種調査活動等、実感を伴う具体的な学習活動が可能となり、主体的な問題解決的な学習が実現できる。また、子どもにとって身近な事例を取り上げるので、その社会的事象の意味やそれぞれの関連などを具体的に考えていくことができやすい。その結果、地域と自分とのつながりがより明確となり、地域社会の一員としての自覚を促すとともに、よりよい地域社会のあり方について子どもに主体的な判断を促す「深い学び」が成立する。従って、教師には地域の社会的事象をどう切り取り、子どもにどのように見せるのか、どのように考えさせるのか、つまりは「社会的事象の見方・考え方」を働かせるための教材化の力量が問われることになる。

この授業は、オムニバス形式である。「地域」を共通の切り口に地理学、歴史学、社会学、哲学等の社会諸科学の専門的な視座から社会科教師としての地域の見方・考え方を育むことを主要なねらいとしている。筆者担当の授業は、地域素材の教材化という社会科教育の窓口から本授業全体のねらいに迫るものである。

（2）授業の進め方

小学校第4学年には、「県内の特色ある地域と人々の生活」という学習内容がある。県内には、地場産業が盛んな地域、国際交流に取り組んでいる地域、自然環境や伝統的な文化を保護・活用している地域など特色ある地域があること、それらの地域では、人々の協力により観光などの産業を発展させたりしていることなどを基に県内の特色ある地域の様子について理解することをねらいとしている。

授業では、この学習のねらいを実現するために、受講生の各出身地に在るその地域特有の自然や伝統、文化等の地域資源を取り上げ、それらの歴史的背景や地域資源を活かす人々の関わりや営みについて調査する。そして、学習のねらいを実現するために、取り上げた事例をどのように教材化するのか、子どもにどのように学ばせたいのかについて発表し合う。調査方法は、実地踏査、聴き取り調査、ネットや各種文書資料等による情報収集など、受講生の可能な範囲で行い、一人1事例を基本にパワーポイントによるプレゼンテーションを行う。

出身地（県及び市町村）別にグループを編成し、取り上げる事例が重複しないように互いに調整したり、情報交換をしたり、また、実地踏査を行う場合には、訪問先へのアポイントをとったり、写真撮影等を協力したりなど、チームとしての取組を奨励している。さらに、授業

の時間数が限られているので、発表時間をグループ毎に割り振り、発表当日までにグループでリハーサルを行うなど、時間内に実施できるように調整するようにしている。

発表当日には、全員に評価シートを配布し、特色ある地域の様子を捉える上で適切な事例なのか、教材として、子どもが興味をもち意欲的に学ぶことができる事例なのか等の観点から相互評価を行う。また、発表の仕方についてもわかりやすく伝える工夫がみられたかを評価する。最終的には、テーマ「私が調べた地域資源を活かす取組」というレポートを提出させ、授業担当者からの評価を伝える。

（3）授業実践事例

プレゼンテーションでは、例年、受講生の数だけその出身地特有の地域資源とそれを保護・活用する人々の様々な営み等が紹介される。地域の自然、歴史、文化遺産、人物等々を活かした町おこし事業、観光産業、伝統的な産業、伝統芸能・行事など、その地域ならではの独特な取組に受講生も、授業者も興味を魅かれるとともに、発表者に感じる少なからぬ地元愛に共感する場合も多い。教材化にあたっては、地域資源と人々の生活との関係、地域資源を保護し活用していく人々の工夫・努力、協力関係等について、子どもが意欲的に学ぶための多様な提案がなされた。

この授業は、学生が自ら情報を収集・加工し、発信する経験によって、自分の出身地である地域のよさを改めて見直す機会ともなっている。

【どのように教材化するか】

◆三浦郡にある三浦山や三浦湖が、古くは修験の聖地とされる山であったこと、そして現在においては観光資源として活用され、多くの観光客を集めており、それらを活かして観光産業が盛んな地域として知られている。また、三浦山や三浦湖が地域の人々にとって重要な存在であり、その歴史や文化を継承しようとする人々の活動や、それと関連して町の発展や自然環境の保全活動に貢献し、地域住民と様々な関係にある人々の活動や関わりも、地域住民から伝承することを通じて地域の特色について考えさせたい。

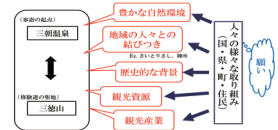


図 学生が作成したプレゼン用スライドの一部

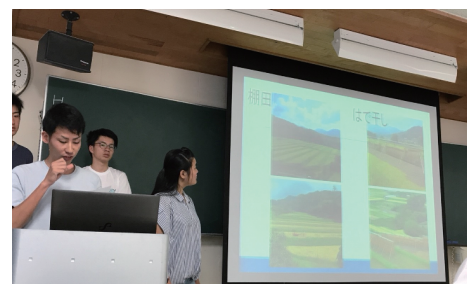


写真 学生のプレゼンの様子

（4）課題

地域素材の掘り起こしから教材化、授業化といった一連の授業づくりを学生に経験させることは極めて意義深い。しかし、そのための十分な時間の確保は困難である。今後は、初等社会科教育法概説での模擬授業実践等との関連を図るなど、異なる授業科目を横断するカリキュラム・マネジメントも検討していきたいものである。

（高塚 寛）