

教員養成学部における社会科指導力育成の方法と課題（４）

－ 2016 年度教職実践演習「初等コース」における「教材研究のヒント」の効果の分析
を中心に－

溝 口 和 宏〔鹿児島大学教育学系（教職大学院）〕・田 口 紘 子〔鹿児島大学教育学系（社会科教育）〕
永 迫 俊 郎〔鹿児島大学教育学系（社会科教育）〕・佐 藤 宏 之〔鹿児島大学教育学系（社会科教育）〕
城 野 一 憲〔鹿児島大学教育学系（社会科教育）〕・日 隈 正 守〔鹿児島大学教育学系（社会科教育）〕
新 名 隆 志〔鹿児島大学教育学系（社会科教育）〕・深 瀬 浩 三〔鹿児島大学教育学系（社会科教育）〕

Methods and challenges in fostering student teacher's teaching ability in Social Studies (4): An analysis of the effect of "hints for study of teaching materials" for elementary social studies prepared by the "Practical Training of Teacher Education class of 2016"

MIZOGUCHI Kazuhiro・TAGUCHI Hiroko・NAGASAKO Toshiro・SATO Hiroyuki・SHIRONO Kazunori・
HINOKUMA Masamori・NIINA Takashi・FUKASE Kozo

キーワード：社会科指導力、初等コース、教職実践演習、教材研究、模擬授業

Ⅰ 研究の目的と方法

本研究は、教員養成学部における社会科指導力育成の方法、とりわけ、小学校教員養成コースである初等教育コースの学生を対象とする方法の在り方を検討するものである。

小学校教員を目指す学生社会科指導力育成は、専ら他教科・他学問を専修し、社会科専門科目の履修単位数の少ない学生に対する課題と捉えがちだが、社会専修学生の育成においても検討すべき同様の課題は存在する。例えば、人文・社会諸科学の研究成果をどのように小学校社会科の内容として還元し、学習指導要領で大綱的に示される教科内容や教科書に示される具体的内容と接続すればよいかという課題である。指導要領に示される社会科の内容は、社会生活、国土や歴史の理解につながる、公民的資質の基礎を養う上で必要とされる基本的内容で構成されており、児童にとっては初めて学ぶ内容も多い。そのため学問的にどれだけ重要で正しい成果であろうとそれを単純に組み込んで教えれば良いということにはならない。発達の近接性を考慮し、児童にとって理解しやすいものとして再構成する力量が教師には求められる。

こうした課題について、例えば、教員養成科目における教職担当教員との協働による講義が提案されたり、教科内容学の提唱がなされたりしている¹。しかしながら、これらの研究は家庭科や理科など社会科以外の教科での試みが多く、社会科を対象とする場合であっても教員養成課程における講義科目の内容開発が主たる目的であり、学生の指導力の変容における科目の効果という視点から実証的に検証されたものではない²。

そこで本研究では「教職実践演習」の最後に実施する模擬授業の準備段階において、教科担当教員から学問的成

表1 2016年度「社会科(初等)」クラスの概要

回	月日	内容	担当教員	評価	教材研究発表ならびに模擬授業の担当範囲	担当学生
第1回	10月14日	ガイダンス	「教職に関する科目」担当教員			
第2回	10月21日	地理的環境グループ	「教科に関する科目」担当教員	(1)発表40点 (2)質疑および討議への参画状況10点	「自然災害から人々を守る さまざまな自然災害」『小学社会5年下』日本文教出版(2015年, pp.98-101.)	社会専修4名
第3回	10月28日	社会生活グループ			「毎日水が使えるのは当たり前のこと?」『小学社会3・4年下』日本文教出版(2015年, pp.50-51.)	社会専修4名
第4回	11月4日	日本の歴史グループ			「鎖国のもとの交流」『小学社会6上』(教育出版、2015年、pp.70-71)	社会専修4名
第5回	11月18日	法と政治グループ			「内閣のはたらき」『小学社会6下』(教育出版、2015年、pp.14-15.)	社会専修3名
第6回	11月25日	模擬授業(地理的環境グループ40分、社会生活グループ40分)	「教職に関する科目」担当教員	(3)模擬授業38点 (4)模擬授業への改善提案12点	上記担当範囲と同じ	上記担当学生と同じ
第7回	12月2日	模擬授業(日本の歴史グループ40分、法と政治グループ40分)				

果を踏まえた「教材研究のヒント」(以下、本文中はヒントと略称)を提示し、専門的見地から、より深い教材研究を実施し、その成果を受講生がどのように解釈し、模擬授業の内容として再構成したのかを分析することで、先に述べた課題の克服策について検討したい。

II 「社会科(初等)」クラスの概要

本年度の「教職実践演習」では前稿でも述べたように、「前半」7回の「社会科(初等)」クラスのみを分析対象とする。「前半・社会科(初等)」クラスは、社会専修初等コース学生の指定クラスであり、合計15名が履修した。本クラスのコースの概要、教材研究発表ならびに模擬授業の担当範囲を表1に示した。初等クラスは4領域でグループ編成を行ったが、本稿ではこのうち社会生活グループを除く、3領域を分析対象とする。

以下では、領域ごとに、教科担当教員によって示されたヒントの作成意図と発表の実際について述べる。また編成した模擬授業グループの「教材研究発表に見られるヒントの効果」や「模擬授業に見られるヒントの効果」について、教材研究発表の記録、模擬授業の学習指導案や板書計画などをもとに分析する。なお、ヒントの作成意図と発表の実際についてはその学問分野の教科担当教員が、模擬授業の指導計画の分析と、本研究全体の成果と課題については社会科教育学の教職担当教員が執筆した。

III 教材研究発表ならびに模擬授業指導案の分析

1. 地理的環境グループ

(1)「教材研究のヒント」とその作成意図

東日本大震災を機に学校現場においてとりわけ「防災」が強調されるようになり、大学生にとっても身近な課題といえる「自然災害から人々を守る さまざまな自然災害」を主題として取り上げた。『小学社会5年下』日本文教出版(2014)では、「自然災害から人々を守る」の防災に関する単元は、1) さまざまな自然災害、2) 自然災害がおきやすい国土、3) 困難なくらしと支え合う人々、4) 産業へのえいきょう、5) 自然災害に備えるために、6) 自然災害から命を守る情報、7) 自分たちの地域は自分たちで守る、8) ふりかえってみよう、の8項から構成されている。受講生が今回取り組んだ「さまざまな自然災害」は、単元の導入部にあたり、自然災害をいっどこで起きてもおかしくない身近な社会的事象として児童に捉えさせ、国や県などが実施している諸対策の理解とともに、国民一人一人が防災意識を高めることの大切さに気付かせるという単元の学習展開においても重要な意味をもっている。

2016年度の「教職実践演習」では、以下のようなヒント3点を提示した。

- | |
|---|
| <p>① 自然環境の急変（突発的な自然現象）が必ず自然災害に直結するとは限らない。人命もしくは所有物に危害を及ぼして初めて災害になる。例えば、東北地方太平洋沖地震は自然現象で、東日本大震災は自然災害の呼称である。</p> <p>② 自然災害の要因には、誘因と素因の両面がある。直接的に引き金を引く（トリガーとなる）誘因としては、豪雨や積算雨量、地震・火山噴火などがある。脆弱性や人間活動の過密度に関わる素因としては、重力に規定される斜面、崩壊しやすい地質、災害危険地域への立地などが挙げられる。</p> <p>③ 「湿潤変動帯」は日本の自然環境の特徴を端的に表現している。突発的な自然現象について、地形の変化ならびに大気現象の力テグリーに沿って分類すれば、災害リスクを把握しやすくなる。</p> |
|---|

①は当たり前のように見えるが、混同される場合が少なくないため、イの一番に指摘した。天気予報で、豪雨や台風による暴風といった自然現象と同列に、土砂災害が起きる恐れがあるとの表現が使われることがある。傾斜と水分条件の兼ね合いで規定される土砂移動現象には、日常用語として使われる土石流・がけ崩れ・地すべりなどが含まれるが、専門用語としてこれら３語は厳密に使い分けられている。こうした土砂移動現象の総称であるマスマーブメントは日常的に使われる言葉ではなく、また代表例として土石流・がけ崩れ・地すべりの３語を列挙するのも冗長であるため、代わりに土砂災害と表現していると解されるが、筆者は違和感をおぼえてしまう。

②の誘因と素因を考えるうえで、①の自然現象と自然災害の峻別は重要である。関東平野の関東ローム層同様に、南九州といえばシラス台地が条件反射的に想起されるかもしれない。シラスは非溶結の（固まっていない）火砕流堆積物であって流水の侵食に弱いことから、シラスの崖は崩れやすいと一般的に思われている。たしかに梅雨末期や台風の大雨の際、がけ崩れが多発することがある。しかし、がけ崩れの引き金を引くのは豪雨や積算雨量という誘因であり、そもそも斜面は重力が存在する以上どんなに堅牢な地質から構成されていても時折崩れる運命にある。重力で崩れるという必然以外にも、シラスをめぐる素因がある。シラスの崖があって土砂が崩れてくる恐れのある区域には、かつては家が建てられることはなかったという。それが、戦後の人口過密に伴って崩壊危険区域に土地利用が展開されるようになり、シラス災害なる言葉が生まれたとの指摘は注目に値する。

③の「湿潤」は日本列島の気候の特徴とその背景となる大気大循環上の位置を、「変動帯」は地震・火山活動ともに地球上で最も活発な地域であることを示している。いささか端的過ぎたかもしれないと反省している。

（２）「教材研究のヒント」の効果

（ⅰ）教材研究発表に見られる効果

社会専修４年生の初等教育コースのうち、地理学系列以外の４名の学生が個々に教材研究発表を行った。第１回の授業時にグループを決めてから発表まで１週間しかなく、他のグループより時間的條件が厳しかったにしては、想定しやすい主題だったのか著しく見劣りする発表はなく、それぞれの強調点が多少異なっていて興味深かった。

単元構成を踏まえ本時の位置づけを行ったのは４名中２名で、本時の目標に「社会的事象への関心・意欲・態度」と「社会的な思考・判断・表現」を記入したのは１人に過ぎなかった。単元の全体像および各時の目標として両翼を意識する姿勢はつねに持っていてほしい。それと同時に、各回の役割を逸脱して、後々具体的に取り上げる課題を先取りし過ぎるのも慎むべきである。導入回の難しさといえよう。

教材研究のヒントと関わる点としては、ヒントに忠実になり中心に据えたがために、個々の用語の使用で粗が出てしまった学生がいた反面で、丹念に既存の教材研究をフォローしながらもヒントと結び付けて思考しなかったた

めに、本時の全容総括には至らなかった者もいた。前者はヒントを活用するあまり、用語の意味を自ら調べず、既存研究をフォローすることが疎かになった例である。後者を具体的に紹介すると、日本の自然災害の要因を日本の位置、日本の自然条件（気候、地形）、社会的条件（市街地、集積、地下利用など）の3つに分けて視覚的に図示しながらも、ヒント②の誘因と素因という観点から捉え直さなかったため、相互に関連している有り様を表現できなかった（相互に関連していると図中で3つの柱を結んでいるに留まる）のである。3つの要因の例示が巧みであっただけに、残念な気がした。日本の位置は日本の自然条件に含められるし、社会的条件は素因なので、すっきり誘因と素因で説明できたはずである。児童に直接教える内容でないにしても、教師側が心得ておくことで混乱の芽を摘むことができる一例といえる。

教材研究の中に一部でも地域教材を取り入れるよう指定されていた。4名中2名が1993年8月の8.6水害を、1名が桜島の火山噴火を取り扱っていた。1993年の明けない梅雨を体験し、竜ヶ水の土石流にギリギリ巻き込まれずに済んだ筆者と違って、学生にとって8.6水害は過去の出来事である。日常茶飯事の灰噴火に慣れ親しんでいる桜島とはいえ、火山災害となると1946年の昭和噴火や1914年の大正噴火まで遡る必要があり、やはり過去の出来事になる。鹿児島では雪害はまずないにせよ、台風の襲来は毎年起こりうるし、集中豪雨はもはや時季を選ばずどこでも発生しかねない。人間圏の最たる存在である都市も自然の前に安泰ではなく、都市型洪水のような特有の脆弱性を有している。年表の形で過去の大きな自然災害を紹介することは不可欠ながら、いつでも身近に起こりうる猛烈な自然現象をなるべく多く挙げておきたい。もし勤務先の小学校で具体的な災害リスクが思い浮かばなければ、自治体が発行しているハザードマップを参照されたい。むろん、「自然災害」も「国土の環境が人々の生活や産業と密接な関連をもっていること」の一面であり、広い視野から考える手掛かりを児童に与える好機なのである。

4名の長所を合わせられるとよい模擬授業につながると思わせる内容で、発表が多岐に渡っていたためか、発表の後の質疑応答は思いの外盛り上がりなかった。防災教育が重視されており、これまで学生もどこかで目撃してきた素材のため、それなりに分かったような気持ちになっているところが盲点だろうと気付かされた教材発表と質疑応答であった。教材研究のヒントは発表者の一助となっていたと評価されるが、主題の選定もそもそも重要であると痛感している。教職実践演習に関わって4年、当初の真っ新な状態から試行錯誤ができる段階まで入ってきたと思いたい。

（ii）模擬授業指導案に見られる効果

模擬授業はどのように構成されたのか。表2にグループ作成の学習指導案から授業の目標と発問計画を抜き出し整理した。目標ならびに発問構成の面からヒントの効果を検討してみよう。

まず目標においては、「社会的な思考・判断・表現」と「知識・理解」の観点から目標を立て、後者において「自然災害の定義」を「自然災害とは、自然現象の中で人的被害があったもの」と述べている。ヒント①の定義では「人命もしくは所有物への危害」とされており、物的被害の側面を欠くものとなっている。ヒント②の誘因と素因については関連する記述は見られない。

発問構成から見ると、まず発問②で自然災害の定義を問い、「人や生活に被害が出たもの」という回答を想定していることから、目標では欠落していたヒント①の定義を教授しようとしている。また発問⑥では日本で災害の多

表２ 地理的環境グループの指導案の目標と主な発問

ア 自然災害が多い理由をこれまでの学習内容や資料から予想させ、さらに今後も自然災害が起こることを踏まえ、防災に対する自分の考えを表現させる。(社会的な思考・判断・表現)
イ 自然災害とは、自然現象の中で人的被害があったものであることや、日本では自然災害が全国各地でほぼ毎年起こっていることを理解させる。(知識・理解)
《発問》①自然現象で思いつくものは/②自然災害とは何か/③日本ではどのような自然災害が起きているか/④災害の被害額と発生件数はどうか/⑤災害年表から分かることは何か/⑥日本の自然災害について疑問に思ったことは/⑦なぜ日本は自然災害が多いのか/⑧自然災害から人々を守るにはどうすればよいか/⑨予想や考えの正しさを判断するには何を調べればよいか

い理由として日本の地理的位置を挙げ、ヒント③にある気候帯との関連を示唆している。しかし、ヒント②については、単元冒頭の学習問題を立てる授業でもあるからか、災害の訴因と誘因を分けて考えさせる発問は見られない。

2. 日本の歴史グループ

(1)「教材研究のヒント」とその意図：教科書の内容を別の教科書を使って教える！？

2015年度「教職実践演習」の教材研究の場において、ある教科書の内容を別の教科書に掲載されている史資料を用いて教材研究を行うという場面に出くわした。古くから言われている「教科書を教えるのか」、「教科書で教えるのか」という授業のあり方をめぐる決まり文句とはまた別次元の問題が生じたのである。

学生らは、歴史事象や用語を、なにを使って、どのように調べたらいいのか、その方法がわからないのではないか。それもそのはずである。中学卒業後、日本史をまったく勉強していない学生や、日本史で受験した学生も、本専修では日本史を含む地理歴史科・公民科はセンター試験のみでしか課していないため、合格点を取るための勉強しかしていない。歴史事象や用語を調べ、発表する「演習」形式の授業を受講する学生はゼミ生のほか若干名にすぎず、大半が免許取得のために必要最低限の授業だけを受講して教壇に立つことになる。

したがって、歴史学研究において必須である基本図書や辞書に一度も目を通すことなく、手を触れることなく卒業する学生が教員として世に送り出されるのである。こうした状況を鑑み、2016年度の「教職実践演習」では、以下のような「教材研究のヒント」をあらかじめ提示することにした。

- | |
|--|
| <p>① 歴史用語については『国史大辞典』（吉川弘文館）、地名については『角川日本地名大辞典』（角川書店）、『日本歴史地名大系』（平凡社）で調べること。</p> <p>② 「鎖国」に関する研究動向を、『全集日本の歴史』（小学館）、『日本の歴史』（講談社）、『日本史講座』（東京大学出版会）、『岩波講座日本歴史』（岩波書店）を用いて調べ、1) 研究の到達点（これまでどういったことが議論され、なにがあきらかになったのか）、2) 教科書記述との比較、を行うこと。</p> <p>③ 「鎖国体制」下における薩摩藩の役割について、必ず授業で取り上げること。</p> |
|--|

以上のヒントを用いれば、専門的知識の不足を補うことができ、かつ、通史を理解することで歴史の因果関係をつかむことができるため、授業において思いつきのような「問い」が投げかけられることはなくなるはずである。

(2)「教材研究のヒント」とその効果

(i) 教材研究発表に見られる効果

教科書では、「鎖国のもとでも、いくつかの地域では、他の国や地域との交流が行われていました。」と、鎖された国にあって、例外的に他の国や地域と交流している地域（対馬・薩摩・松前）があったと記されている。ここから、近世日本は鎖された国ということが大前提となっていることが読み取れよう。

しかし、「鎖国」に関する研究動向では、「鎖国」＝「国を完全に鎖していた」という認識は否定され、鎖国とは交易（外交や貿易を含む）を国家が独占する体制であると同時に、朝貢と冊封に代表される東アジア国際秩序のなかで、東アジア諸国・諸民族との関係を形成するための対外政策であり、江戸幕府が主体的に選択していったものであったことがあきらかにされている。

東アジアにおける中国と周辺の国や地域、社会集団との関係は、朝貢と冊封による秩序（華夷秩序）によって成り立っていた。それは、定められた時期やルート、人員、貢物、定型の文書による朝貢などの手続きを踏めば、朝貢国の自主性は保証され、中国の圧倒的な影響にさらされることなしに、物産や文化を移入することができた。それによって自立への途が開けるのである。中国と対峙しつつ自己形成をした国は、中国と対等性を求めるさい、中国のような階層的な世界を構想し、朝貢国を保有する必要性が生じるようになる。したがって、日本もまた、日本型華夷秩序を構想したのである。

教科書では、いわゆる「四つの口」（長崎・対馬・薩摩・松前）が同質の交易・交流の窓口として記述されているが、中国・オランダ船が来航する唯一の窓口（玄関口）とされた長崎、朝鮮王朝と通交した対馬藩、琉球王国を支配し貿易を行った薩摩藩、アイヌとの交易を管掌した松前藩と、それぞれ役割が異なっていた。

対馬藩が釜山に倭館を置いて、朝鮮国王への拝礼の儀式を行い（朝鮮国王への服属儀礼）、その見返りとして、藩や民間レベルでの貿易が営まれた。そして、将軍の代わりごとに外交使節（朝鮮通信使）を日本に派遣（12回）することは、日本にとっては徳川将軍権威の高揚であり、朝鮮にとっては日本の動静を把握するという、両国の政治的な意図によって行われていた。薩摩藩の琉球出兵は南はシャム・安南・マラッカなどの東アジアから、北は日本・朝鮮まで船を派遣し、各国の産物を仲介する中継ぎ貿易を抱え込み、琉球を介して外国の情報を収集するという役割を果たしていた。それによって、薩摩藩財政だけでなく、長崎における中国商人との民間貿易を薩摩藩が実質的に支配した琉球が保持していた中国との朝貢・冊封体制によって補完していたのである。一方、琉球は謝恩使・慶賀使を派遣（19回）し、薩摩藩の領分としての位置を日本側から与えられながら中国との関係では政治的・外向的主体性の回復を志向していたのである。そして、松前藩もまた、幕府より交易独占権を認められ、アイヌ民族の同化政策を推し進めたのである。

表3 日本の歴史グループの指導案の目標と主な発問

ア 鎖国下で行われていた外国との交流の内容について資料から読み取りまとめるとともに、幕府のねらいを考えることができる（社会的な思考・判断・表現）
イ 鎖国は国を閉ざすために行われたのではなく、東アジア諸国と密接な関わりを形成するために行われたことを理解することができる（知識・理解）
《発問》①鎖国とはどのようなものだったか/②朝鮮通信使の絵から気づくことは/③「鎖国」のもとで、外国とどのような交流を行い、どんな役割があったのだろうか/④4つの窓口でどのような交流が行われていたか/⑤年表や志筑氏の「鎖国論」から何が分かるか/⑥4つの窓口以外の藩でも交流していたか、4つの窓口は勝手に交流や貿易を行ったのか/⑦幕府の鎖国のねらいは何か

以上のようにみてくると、対等な立場で外交関係を結んだ独立国家朝鮮と、幕藩権力の統治権がおよぶ琉球王国・蝦夷地アイヌという構図を読み取ることができる。

鎖国とは、交易を国家が独占する体制のことであり、その交易を〈貿易＝商業〉から〈外交手段〉〈必要物資の権力的調達手段〉へと転化させた対外政策と捉えることができる。鎖国をこのように捉えたとき、本時の目標が、「鎖国の下で、中国やオランダ以外の外国とも交流していたことをとらえることができる」「交流していた藩と外国の組み合わせを知り、その間でどのような貿易が行われたのか、どんな交流・出来事があったのかをとらえることができる」というような、ただ事実を羅列し、知識を教え込むような授業では成り立たないことが理解できよう。

教員になって、授業がうまく展開できないのは、実践経験が乏しいからではなく、教えるべき教科の内容（専門的知識）を身につけていないからではないかと思われる。

（ii）模擬授業指導案に見られる効果

模擬授業について、目標ならびに発問構成の面からヒントの効果を検討してみよう。表３にグループ作成の学習指導案から授業の目標と発問計画を抜き出し整理した。

まず、目標ではイの知識・理解の目標で、東アジア諸国との関わりを形成するという鎖国の目標にも触れ、アの思考・判断・表現の目標でも鎖国の目的を問うなど、研究動向を踏まえた目標設定ができています。また発問構成においては、発問③や④で外国との交流、４つの窓口での交流の実態と役割を問うた上で、発問⑥や⑦では、それらを統制した幕府のねらいを問うことで、江戸幕府による対外政策として鎖国を捉えさせようとしている。この点で研究動向をふまえているものの、小学校段階であることを考慮してか、４つの窓口の交流の質的差異にまで踏み込む発問は見られなかった。

３．法と政治グループ

（１）「教材研究のヒント」とその意図

行政権の主体である内閣は、総理大臣と国務大臣によって構成される合議制の機関であり、その下には、行政権に属する仕事を分掌する府省庁などが置かれている。「行政国家」化が進んだ現在では、内閣の仕事が私たちの市民生活に与える影響は非常に大きい。また、現代日本の内閣は、憲法の定める議院内閣制の下で国会と連帯・協働して国の統治を担うだけでなく、確立された政党政治の枠組みの下で、近年では特に政治主導、官邸主導が進展することによって、統治作用の多くの部分を実質的に担っているという面がある。地方分権改革の進展は、国の行政機関と地方公共団体との関係性を変化させてきているが、国と地方が各々その役割を分担しながら統治の作用を担うという基本的な構図には変わりはない。内閣の仕事を理解する上では、このような複雑な関係性を、その現状や歴史的な経緯もふまえて把握しておくことが必要不可欠である。現代日本の行政については、なお少なくない課題も残されているものの、情報公開の進展によって、基本的な資料はホームページや白書などを通じて、利用しやすいかたちで公開されている。

上記のような点をふまえて、2016年度の「法と政治」の教材研究発表にあたって、担当教員からは、以下の３点のヒントを発表者に事前に提示した。

- ① 児童・生徒の発達、学習の段階に応じた説明をすること。
 - ② 内閣（行政）の仕事について、他の二権（立法・司法）や地方公共団体の仕事との関係性もふまえた説明ができるようにしておく。
 - ③ 教科書の本文中に記載がある組織や用語について、的確な説明ができるように準備しておくこと。
- 国の行政機関については、公的なホームページを通じてほぼ全ての情報を入手することができます。少なくとも、分担して「調べ」をさせることを予定する省庁については、その沿革や機能、関連する社会問題について十分に把握をしておくように。

（２）「教材研究のヒント」の効果

（い）教材研究発表に見られる効果

今年度の「法と政治」の教材研究については、３名の学生が、それぞれ発表を行った。いずれの発表も、概ね教科書や学習指導要領及びその解説、教員の出したヒントに沿うかたちで、児童の学習課題を（ア）内閣の主な役割や国会等との関連性を理解すること（社会的な事象についての知識・理解）、（イ）内閣の下での省庁の仕事を調べ、説明すること（思考・判断・表現）の２点に設定した上で、1) 内閣や行政についての基本的な説明、2) 立法や司法、地方公共団体と内閣との関係性の確認、3) 中央省庁の仕事の紹介、4) 鹿児島県に関わる地域教材の提示がなされた。以下では、教材研究の視点から、1)～4) について、発表時における質疑応答の内容などもふまえて検討する。

まず、1) と 2) については、内閣や国の統治の制度を規定している日本国憲法や関係法令、それらを解釈する学説を参照するなど、より深い教材研究が志向されていたものがあつた。ただし、参照した文献の発表年には隔たりがあり、中央省庁再編や地方分権改革などの変化が反映されていない部分があつた。例えば、1990 年頃の資料に従い、地方公共団体の行政を「自治行政」と「委任行政」とに整理するものがあつたが、こうした整理の仕方は、1999 年の地方分権一括法によって機関委任事務が廃止され、国地方関係の見直しと地方分権が進展した現在の地方公共団体の事務の説明としては、適切なものとは言えない。国の統治機構は不断に変化をしており、その説明にあたっては、なるべく最新の文献資料を用いることが望ましい。また、「法と政治」の単元は、今後、成長した児童が日本社会において市民として政治参加をしていく上で必要不可欠な知識や思考を養うものでもあるが、これを「小学校・中学校・高等学校における政治学習の位置付け」として確認していた発表もあつた。「良識ある公民として必要な政治的教養」（教育基本法 14 条 1 項）の涵養や、18 歳選挙権の実現を背景とした「主権者教育」の充実は、今後の学校教育における重要な課題であり、この点への目配りもなされたことは評価されるべきだろう。

3) について、具体的には、文部科学省、国土交通省、厚生労働省という３つの中央省庁が「調べ」の対象として提示され、各省のホームページ（子ども向けのものを含む）が、その主な参考資料として提示された。これらの省は、学校教育や防災、公共事業、社会保障といった、児童にとっても比較的身近で、目にすることが容易な仕事を担当しているだけでなく、国家財政に占めている予算規模も大きく、仕事の範囲也多岐に渡っているため、「調べ」の対象として提示すること自体は適切であると思われる。その一方で、これらの省は、その複合的な名称からも示されているように、もともと複数の行政組織であつたものが、省庁再編の中で離合集散した結果、成立したものでもある。それぞれ、科学技術と教育、国土の開発や保全、福祉と労働、といったある程度共通性を備えた仕事内容によってくられた結果ではあるものの、現代日本の中央省庁を１つの単位として、その仕事を一体として捉えることは、実際には困難であるし、そうする意義もあまりない。実際には各省庁が担っている仕事は、内部部局の局や部、課によって分掌されているのであり、より分野を限定した「調べ」へと誘導していく方が、行政という仕事に不可欠

な分掌の関係を理解させる上でも、適切であると思われる。

1)～3)について、内閣の仕組みや、各省の分掌している仕事の静態的な説明は、概ね良好であったと言える。「唯一の立法機関」である国会や、憲法・法令と良心のみによって拘束される自律性の高い裁判官に担われている司法とは異なり、内閣が担当する行政という仕事は、多様な人や主体が関わり、常に変化を重ねているものである。行政法学における「行政」概念の非限定性（主流の「控除説」は、国家の作用から立法と司法を除いた作用を行政と説明する）からも示されているように、国や地方の行政の仕事は、常に変化をする動的なものであることをふまえた、より深い教材研究が志向されてもよいと思われる。

4)の地域教材としては、鹿児島市の「りぼんかん」や南九州市の「清水地域子ども教室」、2020年に予定されている「かごしま国体」、「世界自然遺産（屋久島）」、「種子島宇宙開発センター」などが提示された。これらの施策や組織の中には、国の行政組織が定めた基本的な方針に基づいて、地方公共団体や地域の主体が事業として設置・実施しているものが含まれており、現代の日本における統治の実際の仕組みを理解する上でも適切なものであると思われる。身近な子育て支援施設などについては、実際にその利用を経験した児童もいることが想定できるため、教師として赴任した地域の事例を授業の中に取り入れることで、より実感を伴った「調べ」を児童にも促すことができるのではないと思われる。一方で、1)～3)における学習、特に3)における「調べ」との対応関係が不明瞭なままで提示された地域教材や、地域教材に関する用語について発表者が正確に理解できていない場面もあった。

本年度の教材研究の発表者は、教材研究のヒントをおおむね適切に理解していたと評価できる。特に、ヒント②の中の、地方公共団体の事務との関連性から示唆を得て、児童にとって身近であると同時に、国や県の施策とも関連付けられている地域の取り組みを地域教材として使用した点は、ヒントを提示した教員の期待を超えて、教材研究発表の改善が見られたと思われる。課題としては、まず、すでに指摘したように、参考文献の選択がある。この点は、次年度以降の指導の際にも配慮したい。また、立法や地方公共団体の事務の説明のために時間をかけすぎた発表者がいた。他の国家の作用などとの関係性を理解することはもちろん重要であるが、あくまで本時の主役は内閣と行政であるという点をふまえて、焦点がぼやけないような工夫が必要であると思われる。

（ii）模擬授業指導案に見られる効果

グループ作成の模擬授業の学習指導案について目標ならびに発問構成の面からヒントの効果を検討してみよう。

指導案は、表4に示すように、二つの評価の観点から目標が設定された。内閣の働きを、内閣の機能（国民生活を支える政策を行う働きがあること）、内閣と国会の関係（政策を実施する上で国会が決めた予算や法律に基づくこと）、省庁間での分業（府・省・庁で仕事を分担し、協力し合い進めていること）という視点から捉えさせよう

表4 法と政治グループの指導案の目標と主な発問

ア	内閣は、国会で決められた予算や法律に基づき、国民の生活を支える政策を行うはたらきがあることを理解させる（知識・理解）
イ	内閣は、府・省・庁で仕事を分担し、協力し合いながら国の政策を進めており、それらは国民の生活につながっていることを自分の言葉で説明させる（社会的な思考・判断・表現）
《発問》①内閣総理大臣とはどんな人か/②内閣はどのような仕事をしているか/③内閣にはどのような人がいるか/④国会との関係はどのようなものか/⑤国務大臣がリーダーを務める各省庁の仕事はどのようなものか。厚生労働省と文部科学省を調べる	

としており、ヒント②にある項目のうち内閣と国会の関係、省庁間での分業に焦点化した目標となっている。しかしながら、授業で用いる資料には、鹿児島市の政策である「子ども医療助成制度」「りぼんかん」が示され、国の行政組織の方針に基づく地方公共団体の事業例が扱われている。ヒントのすべての内容を目標に並列的に組込むのではなく、目標に示す中心内容と資料で触れる内容とに階層化して精選を図っていることが読み取れる。

発問構成を見ると、内閣総理大臣の地位や役割、内閣の仕事と構成、国会との関係、各省庁の仕事及びその事例について「どのようになっているか」を調べさせる構成になっている。

4. 「社会科（初等）」クラスの成果と課題

以上、各分野・領域におけるヒントの意図と効果について検討してきた。地理的環境グループでは、教材研究において把握すべき知識を明示する手法がとられた。到達すべき内容を知識として明示することで、教材研究を行う上でどの程度の学問的知識を習得すべきかを端的に理解させていた。こうした提示法は「知識明示型」と呼べよう。対照的に法と政治グループに関しては、具体的な知識内容を明示するのではなく、教材研究で活用すべき資料を示し、扱う事象の関係をどのように説明するのが適切かを考えさせていた。「方法・資料明示型」と呼ぼう。二者の間にあるのが、日本の歴史グループのヒントであろう。知識命題は示されないものの、最新の学説を掲載する文献が複数示され、扱う事象を解釈する視点が示唆されている。「視点提示型」と呼ぼう。これらの提示法の質的差異が学生の授業構能力の向上にどのような影響を与えうるかは、今後より詳細な分析を重ねる必要があるが、受講生に対し、教科書や資料の内容把握にとどまらず、主題に関する原典資料や学問研究の成果もふまえた教材研究を行わせることで、教育内容を学問成果に基づいて自ら再構成することの重要性を伝えるものとなっていた。

IV 本研究の成果と課題

本研究では、教職実践演習における模擬授業の準備段階でヒントを提示し、学問的成果等を踏まえた深い教材研究を行うことが、模擬授業の構成にどのような効果を与えうるか検証してきた。

研究の成果としては、教科専門教員と教科教育学の教員の協働による教員養成の方法について、一つの在り方を提示できたことである。各分野・領域の担当教員から提示された教材研究のヒントはいずれもが、その専門性の見地からより深い教材研究を求めるという点で共通するものとなっていた。

課題としては、以下の2点が挙げられよう。1つは、上述のように、ヒントの提示法の違いによる教材研究における機能や効果を実証的に検証することである。2つは、社会科教員の指導力育成を図る上で、こうした授業科目を課程全体の中でどう配置するべきかという、カリキュラムデザイン上の課題である。

¹ 例えば、次の研究が挙げられる。鶴ヶ谷柊子・日比野拓 (2016) 「実験・観察の活動を取り入れた生活科授業－教科内容学模索の取り組み－」『埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要』15号、pp.135-140、西園芳信 (2015) 「これからの教科教育のあり方を考える：教科内容学の視点から」日本教科教育学会『日本教科教育学会誌』37(4)、pp.85-92、峯明秀 (2015) 「小学校教員養成のための社会科カリキュラム及びテキストの必要性－鳴門教育大学『教科内容学に基づく小学校教科 専門科目テキスト』からの示唆－」大阪教育大学教科教育学研究会『教科教育学論集』14号、pp.3-6など。

² 峯 (2015) は、鳴門教育大学の小学校教員養成課程における社会科の教科専門の講義科目のシラバス・テキストの検討や関係者へのインタビューを通して、教科教育学と人文・社会諸科学の教員との協働による授業開発の意義を高く評価する。しかしながら、実際の授業の効果については十分に検証されていない。

³ このヒントをあえて提示した理由は、2015年度の「法と政治」の単元（裁判制度）の教材研究や指導案を作成する際に、中学生向けの教科書や資料集に掲載された用語解説を用いていた学生がいたためである。