

教科内容構成による中学校の授業づくりと 教員養成プログラムの改善(1)

— 国語科, 数学科, 理科, 社会科を事例として —

土屋 聡 ・ 岡崎 正和 ・ 宇野 康司 ・ 飯田 洋介 ・ 桑原 敏典

本研究は、教科内容構成の考え方に基づいて中学校の授業づくりのあり方を検討するとともに、それをふまえることで大学の教員養成プログラムの授業が具体的にどのように改善されるかを明らかにしようとしたものである。教科内容構成とは、教員養成において従来から課題とされてきた教科の内容に関わる知識・技能と教科の指導法に関わる知識・技能の分離という問題を克服するために提案されたものである。教科内容構成は、教科の内容と指導法に関わる知識・技能を統合し、それらを応用して、教師が自ら「どのような内容をどのように教えるべきか」を考え、授業づくりに取り組むことができるようになるための考え方を示すものであり、本研究では教員養成プログラムにおける具体的な授業プランを提示してそれを明らかにしていく。本稿では、特に、中学校の国語科、数学科、理科、社会科を事例として論じていくことにしたい。

Keywords：教科内容構成, 中学校, 教員養成, 教科教育

I. はじめに

本研究は、教科内容構成の考え方に基づいて中学校の授業づくりのあり方と、それをふまえた大学の教員養成プログラム改善の方法を解明しようとするものである。本稿は、その(1)である。本稿の目的については、教科内容構成による小学校の授業づくりと教員養成プログラムの改善(1)で述べたとおりである。本稿では特に、中学校国語科、数学科、理科、社会科を事例に論じていく。

(桑原敏典)

II. 教科内容構成による中学校国語科の教員養成プログラムの改善

本稿は、教科内容構成の教科書(2015年)に基づくものであり、その教科書は、筆者が担当する「中等国語科内容論(漢文学)」において受講生に配布しているものである。この講義は中学校教育コース国語教育専修の必修授業であり、例年1年次生を中

心として20名前後の学生が受講する。

ここでは、特に発問を用意していない。というのも、ここでの学習内容は、漢文を読解する上での基礎知識であり、一斉授業の形での解説が適切と考えられるためである。後述するが、受講生に実際に応用してもらうのは、別の講義でのことになる。

筆者は、この構造分析こそが漢文読解の最重要項目と考えるものであるが、それは漢文(中国語)が孤立語である、という言葉としての性質に因る。このことについては、つとに小川環樹、西田太一郎『漢文入門』(岩波書店、1957年)に、「漢文はもともと漢字が並べてあるだけで、それには語尾変化もなく、主語と述語動詞との対応もなく、また格を示す助詞もない。従って漢文の解読には、何よりもまず漢文の構文(syntax)を知る必要がある。漢文の構文・語法においては、文字(単語)の位置が文章や語句の意味を決定する」と指摘されている。この考え方は、現在、ほぼ常識的なものと言ってよいであろう。

しかし、その一方で「高校では訓点のつけられた

漢文を読むため、構造を分析する必要はない」という意見も耳にするところである。確かに高校教科書では、多少のゆれはあるものの、訓点によって固定された「読み」の型が提示されていると言ってよい。それでは、構造分析は不要なのであろうか。このことについて、藤堂明保『漢語と日本語』（秀英出版、1969年）には、次のように述べている。

しかし、訓読の型が存する——ということは便利なようで、その反面では目に見えぬ害を及ぼしている。（中略）

第二に訓読さえできればよいというので、ただむやみに材料を与える。『こう読むのだ』と頭ごなしに押しつけるだけで、なぜそう読まぬといけな——という理由は全然考えもしなければ教えもしない。行きあたりばつりに、ただ習練さえつめば、いつか読めるようになろうと期待している。教わるほうでは、頭の中の整理ができないから類推がきかない。ただ当座当座に、出まかせに読んでみているだけのことである。

以上は、決して訓読そのものを否定しているので

はない。あくまでも文法を理解した上で、不完全な翻訳にすぎない訓読を利用すべきことを説いているのである。そして、その文法の会得は「単語と単語の組み合わせの原則をのみこむ」と指摘されている。

同書は50年近く前に刊行されたものであるが、アクティブラーニングに代表される主体的な古典への取り組みが求められている現在においてこそ、傾聴すべきであるように思われる。というのも、訓点とは読みの結果を示すものであって、「なぜそう読まぬといけな」という思考のプロセスは示されていないのである。したがって、そのプロセスは、読み手である学習者自身が追跡しなければならない。すなわち、いくつかの文型を応用しながら文章の枠組みを把握する構造分析である。訓点つきの漢文とは、言わば、学習者による能動的な追体験を期待する文章形態なのである。だとすれば、構造分析は不要のではなく、逆に継続的な指導を必要とするであろう。

筆者は、以上のような考えのもとに、次のテキストを作成した。

表1 教科内容構成に基づく中学校国語科教員養成プログラムの一例

| | |
|-----|---|
| タスク | 漢文の文型を利用して、様々な文章の構造を分析する。 |
| 発問 | (漢文法の基礎を理解する) |
| 資料 | 小川環樹、西田太一郎『漢文入門』(岩波書店、1957年)、藤堂明保『漢語と日本語』(秀英出版、1969年)、江連隆『漢文教育の理論と実践』(大修館書店、1984年)、田部井文雄・江連隆ほか編『社会人のための漢詩漢文小百科』(大修館書店、1990年)、田部井文雄編『漢文教育の諸相 研究と教育の視座から』(大修館書店、2005年)、二畳庵主人/加地伸行『漢文法基礎 本当わかる漢文入門』(講談社、2010年) |
| 執筆者 | 土屋聡 |

まず、漢文の文型についておさらいしておきましょう。参考文献によって繁簡さまざまですが、およそ以下の4文型(3+1文型)にまとめられます。

(1) 主語+述語

国^主破^述 山河^主在^述、城^主春^述 草木^主深^述 (国破れて山河在り、城春にして草木深し)。

上の例では、「国」「山河」「城」「草木」が主語であって、「破」「在」「春」「深」がそれぞれの主語に対応する述語です。述語の品詞は必ずしも動詞とは限りません。

(2) 述語+補足語(目的語・補語の併称)

烽火^述連^補三月 (烽火 三月に連なる)。
温^述故^目而知^述新^目 (故きを温めて新しきを知る)

述語の後についてその内容を補うものを補語と呼びます。また、述語が他動詞の場合、その後について目的を表す語を目的語とします。両者は、漢文では厳密な区別が困難であるため、ここでは同じ文型として扱います。

(3) 修飾語+被修飾語

大器^修晚^被成^修 (大器^{おそ}は晩く成る)

「大」は「器（名詞）」を修飾し、「晚」も「成（動詞）」を修飾する語です。「晚」は、ここでは連用修飾語として副詞的に働いています。さらに、この例文は「大器」・「晚成」という二つの「修飾語＋被修飾語」構文が、さらに「主語＋述語」の関係で配置されています。

以上が主要な3文型ですが、これらの最小単位をさらに組み合わせる場合、また（1）の例文「山河」「草木」をさらに分解するような場合、次のような文型を考えておいてもよいでしょう。

（4）並列

巧言令色鮮矣仁（巧言令色 鮮（すくな）し仁）。 求仁得仁，又何怨乎
 （仁を求めて仁を得たり，又た何をか怨みん）。

「巧言令色」は同義の構文を繰り返したもの。「求仁得仁」は「求仁」と「得仁」との間に時間的継続関係がありますが、これも並列と見なしておきます。

さて、漢文を読むときには常にこの4文型を念頭に置いて、その構造を分析しながら読んでゆくことになります。なぜならば、漢文は、格変化も活用もなく、語順によって各語の働きが決まる孤立語であるためです。上記の構造分析をしない限り、漢文を訓読することや、漢文につけられた訓点の意味を考えることも不可能なのです。言葉を換えて言えば、一語一語の語義を追究することはもちろん、それら語と語との関係を吟味することは、漢文読解に絶対必要なことなのです。

ところで、このような漢文読解を支える基礎訓練は、実は小学校段階から行われております。すなわち、熟語の構造分析です。

- （1）主語＋述語……………日没・雷鳴・地震など
- （2）述語＋補足語……………入門・読書・応募など
- （3）修飾語＋被修飾語……美人・最初・予想など
- （4）並列……………永久・盛衰・撃破など

ここでは、漢文読解の基礎について考察することを狙っているため、実辞（単独で実質的内容を持つ語）を中心として取り上げています。したがって、これ以外の文型を追加する余地を残しています。しかし、少なくとも、熟語が漢文と同じ構造を持つものであることは理解できるでしょう。そもそも熟語は、漢文の造語原理に則って結びつき慣用的に用いられているものであるため、両者は基本的に同じものなのです。

以上のことから、漢文学の領域での教科内容構成を考える場合、熟語の構造分析は、小中高という長いスパンにおける起点と位置づけられるのです。

(2016・8/22補筆)

分類のしかたについては、これまで様々な試みがなされてきたが、最もシンプルな形を目指すべきであろう。その意味では「主語＋述語」「述語＋補足語（目的語・補語）」「修飾語＋被修飾語」という3文型で充分であるが、「並列」を加えて4文型としたのは、小学校・中学校における「熟語の構成」との連続性を意識したためである。

2016年度には、この構造分析の知識が漢文の読解にどの程度有効であるのか、調査をおこなった。その結果のみを簡単に記すと、ある文章の読み方について、受講前には約10%であった正解者が、受講後には約50%に増加した。このことについては、拙稿「漢文の構造分析における小学校教科書の意義—思考力を養う漢文教育のために—」（『岡山大学国

語研究』31号，2017年）を参照されたい。今後も検証の必要があるが、現段階の結果として記しておく。

また、筆者は2年次生を対象とする「漢文学（経子）」の講義を、構造分析に習熟するための時間と位置づけて演習をおこなっている。現在、この演習では訓点付きの『論語』本文とその注（注は返り点のみ）を読んでいるが、予習の段階で受講生が読み誤ることや読めないことはある。しかし、その受講生も、筆者や他の受講生の補助のもとに、演習の場で文章の構造を分析してゆくと、自力で正解にたどり着くのである。こうした場面は、この数年間に何度も経験してきたことである。

教員を目指す受講生にとって必要なものは、受講

生自身が説明することのできる明快な漢文読解の方法であろう。筆者は、以上のような積み重ねの結果として、その体得を望むものである。

(土屋聡)

Ⅲ. 教科内容構成による中学校数学科の教員養成プログラムの改善

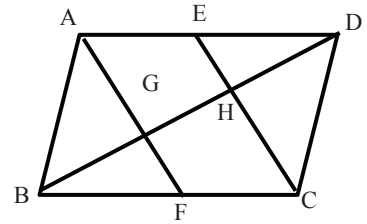
教科内容構成研究を踏まえた中学校数学に関する内容として、中等数学科指導法開発Bにおける図形の指導を採り上げる。中学校数学は、教育の歴史上、大学でのアカデミックな学問への入り口として、代数学へ繋がる文字式の学習と、幾何学へ繋がる図形の論証に力点をおいて構成されてきた。活用力や日常生活への応用性が強調される現在にあって、カリキュラムの形は昔と大きく変わったものの、根底にあるアカデミズムへの思想は不変なものとして残っている。実際、図形の証明は現在でも中学2年に位置づけられ、証明の学習では、多くの生徒が学習困難を引き起こす。証明という教材の教育上の重要性を実現するには、証明がどのように生まれ、育ち、発展していくかに関する教科内容的知識の充実が必要であり、それなしには今後も困難を抱える生徒が出続けることであろう。

授業の全体的な目標としては、中学校数学科の内容について、小学校算数から大学数学までを見通して、数学の系統性、子どもの発達段階や学習状況、学習目標の面から、どのように教材を構成すべきかについて考え、内容の特徴や指導方法を、実践例とともに探究していくことである。また、中学校数学科の学習指導上の諸問題を踏まえた上での教材研究を深めていくことも重要になる。この場合の具体的なタスクは、正負の数の加法・減法、文字式を使った証明、図形の作図、図形の移動、図形の証明等の学習指導を考える際に、小学校算数と高校や大学の数学とを結ぶ教科内容構成上の知識が、学習の中にもどのように現れているかを知り、内容の特徴や指導方法を考えていくことになる。したがって学生達に行う具体的な中心発問は、「数と式、図形に関して、証明以前に位置づく内容と、証明導入後の数学学習を対比的に明確にした上で、算数を数学に接続する学習過程を吟味せよ。」になる。

指導事例として、図形の移動から図形の証明への教科内容的知識を採り上げる。

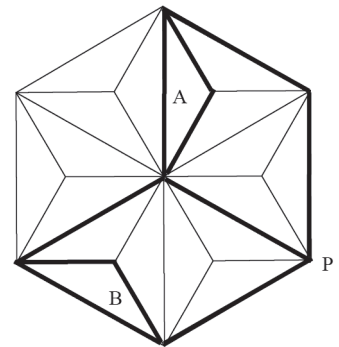
例えば、図形の証明で、「平行四辺形ABCDの向かい合う辺の中点をそれぞれE, Fとして、線分AF, CEを作る。対角線BDとの交点をそれぞれG, Hとすると、G, Hは、対角線BDを3等分する点である」ことの証明を考える。この場合、どの形に

目をつければよいかをまずは探索することになる。幾つかのやり方があるが、一つは三角形DAGに着目し、中点連結定理（三角形の2辺のそれぞれの中点を結んだ線分は、残りの1辺と平行であり、線分の長さはその辺の半分となる。）の活用を方針とするやり方がある。しかし、EHとAGの平行性はまだ保証されていない。そのためその平行性を先に証明しておかねばならない。ここでは四角形AFCEに着目して、それが平行四辺形であることを言えばよい。AE//FCであり、かつAE=FC（辺の中点であることから）であるので、四角形AFCEは平行四辺形であることが言える。それを述べたあとは、今度は三角形BCHに着目し、同様の議論を行っていく。



以上のような推論を行う上で、複合図形に含まれる部分図を取り出すことの重要性が指摘できる。部分図は単なる図ではなく、数学の定理を背負っている。こうした図形の見方ができることで、図形の証明の理解へと繋がっていくことになる。そう考える時、中学2年で図形の証明が登場する前に、複合図形の認識を十分に養っておくことが重要となる。その点から開発された教材として、麻の葉模様の陣取りゲームがある。

中学校第1学年では形や大きさを変えない移動(合同変換)として平行移動, 対称移動, 回転移動が扱われる。ずらす, うらがえす, まわすという操作は算数科で学習しているが、図形の移動では図形



の構成要素を明確にし、図形の関係性を表現していく。麻の葉模様の陣取りゲームでは、21個の二等辺三角形から最初に1つの位置(基準の陣地)を決め、常にその位置から平行, 対称, 回転のいずれかの移動によって陣を取り合う。図形を見る様々な視点が養われるとともに、このゲームを対称移動のみに限定したり(2回続けた移動を可とする), 回転移動のみに限定したりして、移動の可能性や仕組みを深く探究することもできる。一般に、どんな位置にある合同な2つの図形も、平行移動または回転移動を使えば1回で重ね合わせることが可能であり、

対称移動では高々3回で重ね合わせることが可能である。例えば、上のAの二等辺三角形をBの位置に回転移動させることを考える。試行錯誤を経て、回転の中心がPであることを見つけたとする。なぜPなのか。このとき、Aを含む四角形を考えて、点Pを中心にその四角形を 60° 、反時計回りに回転移動させると、AがBに移動可能であることが見えてくる。二等辺三角形同士の対応だけでなく、それを含むひし形を基本図形として捉え直し、その視点から麻の葉模様の構成の仕方や移動のさせ方を読み解き、図形の見方・考え方を深めていく。この複合図形の見方が上記の図形の証明に繋がっている。

一つの教材を吟味する時、それが次の学年でどのように発展していくのかを考える重要性はしばしば指摘されるが、単なる理念に留まらせるのではなく、実際の教材レベル、生徒の学習レベルで明らかにしていく教科内容的知識の学びが重要となる。

(岡崎正和)

IV. 教科内容構成による中学校理科の教員養成プログラムの改善

学部課程における中学校理科の内容についての指導は、理科で扱う学問分野(単元)の本質を多面的に評価できることを目指している。生活を取り巻く種々の自然災害についても、視点の持ち方次第で地域性の有利・不利なく学びが得られると気付くことを目指している。例えば地学分野であれば以下のような授業の展開の例がある。中等理科内容開発(地学)という授業における指導の例である。教科内容構成学の視点からは、災害科学の側面を持つ地学単元について、それを科学的に理解することによって現象の本質をとらえる観察授業が着想できるようになることを目指している。

自然現象の仕組みの理解は、実際の現象を経験することで最も深く理解することができる。マグマの発生、マグマの上昇、マグマだまりの形成、マグマの噴出、火成岩の形成、などを含む一連のマグマ関連現象のうち、地表において生じる現象については観察が可能である。中学校理科指導要領においても、身近な地学的な現象を観察することの必要性を訴えており、その対象の一つとして火山現象を挙げている。

日本には33の国立公園が指定されている。これらの約半数の国立公園内には一つ以上の活火山が存在している。また、日本に存在する111の活火山のうち、約半数は国立公園内に存在している。近年、地質版の国立公園であるジオパークとよばれる地球

科学的価値が認められた自然公園が認定されてきており、日本国内においては43のジオパークが認定された。このうち洞爺湖有珠山や島原半島などは活動的の火山地域である。

日本で生活する者にとって、活火山の存在が密接であることがうかがえる。しかし教材として活用することを目的として、火山体までのアクセスの良さを考慮したうえでの身近さとなると、決して日本で生活する者すべてにとって身近な訳ではない。岡山大学在学者には岡山県をはじめとする中国地方出身者が多い。これに四国出身者および近畿地方出身者を加えると、岡山大学在学者の過半数を占める。四国および近畿地方には気象庁が認定する活火山は存在しない。また、中国地方の活火山は二つであり、それらは島根県と山口県に存在する。これらは中国地方に存在するものの岡山県から授業時間内に簡単に訪問できるほど近くにはない。

岡山県のような非火山地域では、活火山を活用した火山教育は実現不可能にみえる。しかし、視点を過去の火山に移せば、日本列島には新第三紀以前(約250万年前以前)の火成岩が現在の非火山地域も含め広域に分布している。それらの火成岩は、マグマの噴出物である火山岩や、マグマだまりの化石ともいえる深成岩などの古い火山構成物である(古川, 2010)。このような、噴火活動を終えた古い火山体を積極的に活用することで、非火山地域における効果的な火山教育が行えると考えられる。新第三紀以前の古い火山体は、新しい活火山とは異なり、侵食によって開析された火山体内部が地表面に露出していることも多い。このことは、本来観察することが困難である火山体内部の観察が観察可能であることを意味する。火山体内部のさまざまな場所を直接手に取り観察することを通して、火山の内部構造や、マグマの発生からマグマ噴出に至るまでのプロセスについて効果的に学習することができる。岡山県が非火山地域であることのハンディキャップは、視点を交えることで、火山学習のモデル地域にも変えることができる。

中学校理科「大地の変化」で学ぶ地学用語には、火山、地震、津波などがあり、これらの地学現象にはすべて「災害」という語をつけることができる。火山災害、地震災害、津波災害、などである。地学分野の根幹をなす用語について、自然災害の文脈からも学習し、それに基づき教科内容構成の側面からも考察することは非常に価値が高いといえる。

(引用文献：古川邦之・山田明季, 2010. 非火山地域における火山教育. 愛知大学一般教育論集, 38,

89-96.)

表2 教科内容構成に基づく中学校理科教員養成プログラムの一例

・指導タイトル： マグマ生成の本質理解

| | |
|------|--|
| 目標 | 専門的地学の学問的視点から授業の構成・実施，及び授業の改善を行う。 |
| タスク | 専門的な地学を理解することで，教科書に記述される中学校理科理論に対して提案（中学校理科の範囲を超えずにより本質的な記述を考案）をする。 |
| 発問 | 「プレートが沈み込む」ことと「マグマが発生する」の現象との間をつなぐ，中学校理科教科書に記載されないプロセスを説明しなさい。 |
| 資料 | <ul style="list-style-type: none"> ・中学校理科指導要領解説 ・中学校理科教科書 ・巽(1995)「沈み込み帯のマグマ学」 |
| プロセス | プロセス①， プロセス② |
| 指導事例 | <p>中学校教科書（地学分野）のマグマの発生を扱う單元内には「プレートが沈み込むところにはマグマが発生する」という記述が存在する。この「プレートが沈み込む」と「マグマが発生する」の現象との間には，中学校教科書には記述されない重要なプロセスが存在している。このプロセスは主に次のように説明されている。(1)海洋地殻上部の堆積岩や枕状溶岩の空隙に含まれる水の一部がマントルウェッジ内に入り込み，(2)この水がマントルかんらん岩と反応して蛇紋石，角閃石，雲母類などの含水鉱物を生じる。例えば，かんらん岩の主要な構成要素であるかんらん石(Mg,Fe)2SiO_4は，以下のような反応を経て蛇紋岩(Mg,Fe)$3\text{Si}_2\text{O}_5(\text{OH})_4$へと変化する(Mg,Fe)$2\text{SiO}_4$ + H₂O → (Mg,Fe)$3\text{Si}_2\text{O}_5(\text{OH})_4$ + (Mg,Fe)(OH)₂ + Fe₂O₃ + H₂。(3)スラブ上面の含水マントル層中の角閃石が圧力約 3.5 GPa，深さ約 110 km において分解して水を放出する。(4)圧力約 6 GPa，深さ約 180 km において雲母類が分解して水を放出する。(5)深さ約 110 km および 180 km で放出された水によってマントルウェッジ内部のかんらん岩の部分溶融であるメルトが生じる。(6)メルトが集まりマグマとして上昇し，マグマだまりを形成する。上記のプロセスを学習することは，マグマの生成についての正しい理解を得ることだけでなく，中学校理科教科書を読み下したときに獲得しがちな誤概念を払拭する手助けともなる。重要なことは，マグマの生成は温度のみが重要なファクターなのではないということである。マントルかんらん岩の無水溶融曲線を読み取ると，深度が増すだけではかんらん岩は溶融領域には達しないからである。沈み込み帯では，マントルの領域まで水が浸入することが可能であり，その水の存在がマントルかんらん岩の融点を下げることによって溶融可能な条件をもたらす。しかし，その水も液体のままではマグマ生成領域まで到達することができない。水は含水鉱物の中に含まれるかたちで，鉱物の一部となって深部まで沈み込むことが可能となる。これらのプロセスがあることで，はじめて沈み込み帯におけるマグマ生成が実現する。中学校教科書ではマグマ生成のプロセスに触れないため，熱のみが原因でマグマが発生するという生徒の誤解を生じさせているが，教員は授業においてその誤解を与えないように解説可能な範囲で正確な過程を伝えなければならない。</p> |

(宇野康司)

V. 教科内容構成による中学校社会科の教員養成プログラムの改善

1. 趣旨とねらい

歴史学とは、われわれ人類が歩んできた足跡を、史料に基づいて、多角的な視点から検証しながら見つめ直し、そして過去を再現していく学問である。それは同時に、過去を見つめることで現在のわれわれとのつながりや未来への展望を見つけていく重要な学問でもある。

わが国では子どもの発達段階を踏まえ、小学校社会の第6学年において「我が国の歴史上の主な事象」を学ぶことから歴史教育がスタートし、中学校社会の歴史分野では「我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて」学習することが目標として掲げられ、高等学校では「日本史」と「世界史」が、後者が必修という形で学習される。

わが国の歴史を学ぶ上では、他国とのつながりのなかで発展していった日本の歴史的経緯を踏まえると、同時代の他の国や地域とのつながりを意識する世界史教育の視点は不可欠となり、歴史を担当する教員には必須要件となってくる。そしてそれは、現在われわれが生きる著しく進展したグローバル社会のニーズとも符合する。

中学校における歴史教育では、確かに日本史主体の内容にはなっているものの、高等学校「日本史」「世界史」というように縦割りの構造となっていないため、指導方法を工夫すれば、世界史教育の視点や教科内容の一部を融合させながらわが国の歴史を立体的・総合的に教えることができる可能性を有している。なお、「日本史」と「世界史」の融合をめぐるには、2022年度に高等学校地理歴史科において、近現代史を中心に日本史科目と世界史科目を融合させた必修科目「歴史総合」の新設が予定されており、大学における歴史教員養成において前向きに検討されなければならない課題の1つといえよう。

本稿が取り上げるシラバス「憲法から見たプロイセン・ドイツ・近代日本」は大日本帝国憲法(1889年)、プロイセン憲法(1850年)、ドイツ帝国憲法(1871年)を取り上げ、これらの条文の対比を通じて、それぞれの特徴と相互の関連性を把握させる授業内容となっている。周知の通り、わが国の近代化は欧米諸国の文明を積極的に取り入れながら進められてきた。なかでも、わが国における議会政治の始まりや立憲政治を見ていくうえで、大日本帝国憲法の制定は欠かせない。現行の教科書を見ると、この憲法がドイツ(プロイセン)の憲法を参考にして作られたという記述が一般的である。しかしながら、プロイ

センとドイツは厳密に言えば別個の存在であり、ここで取り上げるプロイセン憲法とドイツ帝国憲法は全く別の存在であり、内容も大きく異なっている。この授業で目指されているのは、これらの憲法の条文を読み比べることを通じて、大日本帝国憲法に関連する教科書記述を学生自身に検証させるところにある。

2. 学習指導要領との関連

さて、このシラバスは中学校学習指導要領(平成29年3月公示)のどの部分に対応しているのだろうか。このシラバスが対象としているのは「大日本帝国憲法の制定」に該当し、「歴史的分野」の内容「C 近現代の日本と世界」のなかの「議会政治の始まりと国際社会との関わり」において具体的な学習内容として挙げられている。ここでは「その歴史上の意義や現代の政治とのつながりに気付かせる」ことに留意しながら、「立憲制の国家が成立して議会政治が始まる」ことを理解させるのが目標として設定されている。

また、学習指導要領には教科の目標として、歴史の流れや各時代の特色を「諸資料から歴史に関する様々な情報を効果的に調べまとめる技能」を身に付けること、歴史事象の意味や意義を「時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなどに着目して多面的・多角的に考察」することが挙げられている。このシラバスは、大日本帝国憲法をプロイセン憲法やドイツ帝国憲法と比較して、相互の関連性を見出すとともに、憲法制定に尽力したビスマルクや伊藤博文という異なる視角から捉えなおすことで、多面的・多角的考察を担保しており、学習指導要領の趣旨にも合致しているといえよう。

3. 具体的な指導計画・指導方法

実際に授業を行うに際して、留意事項として以下の点を挙げておきたい。

- 1) 3つの憲法を比較する際には、立法や行政における「君主」の役割や権限に着目させる。
- 2) 伊藤博文の視点から大日本帝国憲法を論じる際には、伊藤の滞欧憲法調査とシュタインの影響に触れつつ、憲法を単に法典としてのみならず、国家の構造という側面(国制)、政治の在り方という側面(憲政=議会政治)からも考察する必要がある(瀧井2010)。
- 3) 上記の観点から、伊藤の思想を手掛かりにプロイセン以外の国制の影響が憲法に見てとれるかについて議論するのもよいであろう。
- 4) ビスマルクの視点からドイツ帝国憲法を論じる際には、①ドイツ帝国がプロイセン王国をはじめ25の君主国と都市国家から成る「連邦国家」で

あること、②帝国の主権者はドイツ皇帝ではなく、帝国を構成する22の君主国の君主と3つの都市国家の参事会が全体として保持すること、③そのため、ドイツ帝国が成立してもプロイセン王国やプロイセン憲法はそのまま残存したこと、④また、大日本帝国憲法に見られるような強大な君主大権はドイツ帝国憲法ではなく、プロイセン憲法の方に由来することに留意しなければならない（飯田2015）。

5) これらの議論を踏まえて、その成果を表にまと

めるなどして理解を整理する必要がある。これは板書・スライド・ワークシートを組み合わせると効果的である。

6) 授業の最後に、この内容を中学校社会科の歴史の授業に活用するには、どのように工夫・応用すればよいか（どこまでを扱うか、どのような用語を用いるかなど）検討させることが必要である。（参考文献：瀧井一博（2010）『伊藤博文一知の政治家』中公新書。飯田洋介（2015）『ビスマルクドイツ帝国を築いた政治外交術』中公新書。）

表3 教科内容構成に基づく中学校社会科教員養成プログラムの一例

指導タイトル：憲法から見たプロイセン・ドイツ・近代日本

| | |
|------|--|
| 目標 | 大日本帝国憲法をプロイセン憲法、ドイツ帝国憲法と読み比べながら分析し、その来歴（特に伊藤博文の憲法調査と当時のヨーロッパ）について認識と理解を深め、中学校社会（歴史）の授業構成に応用できるようにする。 |
| タスク | 以下の憲法について、条文も含め周到に調べておくこと 大日本帝国憲法／プロイセン憲法／ドイツ帝国憲法 |
| 発問 | 大日本帝国憲法にプロイセン憲法とドイツ帝国憲法はどの程度影響を与えているのか？ |
| 資料 | 高田敏・初宿正典編訳『ドイツ憲法集』（第2版）信山社 1997年 瀧井一博『伊藤博文一知の政治家』中公新書 2010年 飯田洋介『ビスマルクドイツ帝国を築いた政治外交術』中公新書 2015年 |
| プロセス | プロセス①、プロセス② |
| 指導事例 | <p>【プロセス①について】</p> <p>歴史学とは、われわれ人類が歩んできた足跡を、史料に基づいて、多角的な視点から検証しながら見つめなおし、そして過去を再現していく学問である。それは同時に、過去を見つめることで現在のわれわれとのつながりや未来への展望を見つけていく学問でもある。</p> <p>わが国の歴史を深く理解するには、他国とのつながりのなかで発展してきた日本の歴史的経緯を踏まえると、他の国や地域とのつながりを意識する世界史教育の視点は不可欠となってくる。それは現在われわれが生きて、著しく進展したグローバル社会のニーズとも符合する。中学校社会の歴史分野をみても、日本史主体の内容とは言いつつも、わが国の歴史の大きな流れを「世界の歴史を背景に」理解することを教科の目標として掲げている。</p> <p>中学校社会の歴史分野が扱う内容のなかで日本史・世界史双方の内容が交錯するテーマとして、ここでは大日本帝国憲法とその来歴に注目する。具体的には、この憲法がドイツ（プロイセン）の憲法を参考にして作られたという現行の教科書に見られる一般的な記述を、これらの憲法を実際に読み比べながら検証するとともに、ビスマルクや伊藤博文の視点から捉えなおすことでこれらの憲法に対する理解を深めていく。</p> <p>中学校学習指導要領（平成29年3月公示）によれば、「大日本帝国憲法の制定」が具体的な指導内容として挙げられており、歴史事象の意義などを「時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなどに着目して多面的・多角的に考察」できるようにすることが教科の目標として挙げられている。したがって、大日本帝国憲法をプロイセン憲法やドイツ憲法と読み比べながら、その成立背景を考察することは、学習指導要領の趣旨にも合致しよう。</p> <p>【指導事例】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. まずは、ここで取り上げる大日本帝国憲法、プロイセン憲法、ドイツ帝国憲法について、文献等を使って学生に調べてきてもらう。 2. 学生による課題学習の成果について報告してもらい、その内容を板書させる。その後、報告の内容を踏まえた議論を通じて、これら3つの特徴と相互関係を確認させる。 3. 上記の議論で得られた成果を、実際にこれら3つの憲法の条文を読み比べながら確認していく。 4. 次に、ドイツ帝国憲法制定の中心人物であるビスマルク、大日本帝国憲法制定の中心人物である伊藤博文の視点からこれらの憲法を捉えなおし、対比しながら理解を深める。 5. 以上の成果を表にまとめるなどして、それぞれの特徴と相互関連性に関する理解を整理する。 6. 最後に学生の反応を確認すべく、コメントシートを作成・提出してもらう。 <p>【プロセス②について】</p> <p>本授業の内容を踏まえて、中学校社会科の授業指導案を作成してもらう。高校世界史の授業であればこのままでも活用できるが、中学校社会科の授業で用いるには工夫が必要である。用語や扱う範囲を吟味しながら探究を続けていくことになろう。</p> |

（飯田洋介）

VI. おわりに

本稿では、国語科，数学科，理科，社会科を事例として，教科内容構成に基づくことで，中学校の授業作りや教員養成プログラムをいかに改善することができるかを，具体的にシラバスも示しながら明らかにした。小学校からの連続性や子どもの発達段階

にも配慮しつつ，深い教材研究に基づいて授業をつくる力を育成するためには，教科専門と指導法を架橋する教科内容構成の考え方が有効であることを明らかにすることができたと考えている。

(桑原敏典)