

## 【 論文 】

# 地理学プロパーからみた社会科教員養成への提言

—教科専門と教科教育の融合の方途を求めて—

伊 藤 貴 啓

愛知教育大学教育学部

## 要約

本論は、教科専門地理学の立場から、社会科指導における最小限必要な資質能力の一つとして地域教材開発力を捉え、教員養成段階における、その育成方途として教科専門と教科教育の架橋の必要性をまず示した。地域教材開発力の育成が求められるのは社会科教育及び地理学プロパーの先行研究、さらに各種教員へのアンケート調査にみるように、地域学習に対する教員の嫌悪感が大きく、教材開発力不足から指導に難しさを感じているためであった。両者の架橋では先行する教科内容学の分析から社会科の内容に関わる諸科学の基礎概念と研究アプローチが有効なもの、講義時間の確保がなされなければさまざまな欠落が出ざるを得ないことを指摘した。それゆえ、限られた時間において、社会科指導における資質能力の育成をはかるといえる点でいえば、地域教材開発力の育成が架橋の一方向性として重要であると思われる。その方向性での架橋では、先行研究の分析と大学院生等による地域副読本作成の経験から、「教科専門に関わる諸科学の基礎概念と研究アプローチの入力→その定着化のための場面設定→授業構成への転換による出力の場面設定」というプロセスが授業構成力の基礎的育成という点で有効なのではないかという仮説を有するようになった。同時に、それは学生に教科専門・教科教育・教職科目の学習を統合させる契機ともなるという点で、予定調和論へのささやかな対応策の一つになるのではないかと考えられる。これらの検討が残された課題である。

## キーワード

教員養成 社会科指導に必要な資質能力 地域教材開発力 社会科の教科専門と教科教育の架橋

## I. はじめに

本論は、教員養成段階における社会科指導に必要な教員としての資質能力の育成に関して、地理学という教科専門の立場から検討を行おうとするものである。その際、教育職員養成審議会が養成段階に求めた「最小限必要な資質能力」や同審議会を統合した中央教育審議会の求める教員の資質能力の育成をキーとして、教科専門と教科教育の融合という観点から考察することとした。

教育職員養成審議会は、1997年7月の『新たな時代に向けた教員養成の改善策について(答申)』で、教員養成段階に「最小限必要な資質能力」の育成を求めた。そこでは、「最小限必要な資質能力」を「採用当初から学級や教科を担任しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」と位置づけ、それを身につけさせるため、以下の3点を養成段階に求めた。すなわち、①教職への志向と一体感、②教職に必要な知識及び技能、③教科等に関する専門的知識及び技能の形成の3点である。これ以降、2012年8月の中央教育審議会答申、『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の

総合的な向上方策について』に至るまで、同様の指摘が続いた。

中央教育審議会の回答申は教員に求められる資質能力を明示して、制度改革の方向性を提言した。そのなかで、初任者は「…実践的指導力やコミュニケーション力、チームで対応する力など教員としての基礎的な力を十分に身に付けていない(p.3)」とされ、教員養成段階に「…教科指導、生徒指導、学級経営等の職務を的確に実践できる力を育成するなど何らかの対応(p.3)」が求められた。さらに、このような最小限必要な資質能力のほか、これからの教員には、①教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力(使命感や責任感、教育的愛情)、②専門職としての高度な知識・技能、③総合的な人間力(豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力)が求められるとされた。このうち、専門職としての高度な知識・技能は、教科や教職に関する高度な専門的知識、新たな学びを展開できる実践的指導力、教科指導、生徒指導、学級経営等を

的確に実践できる力で構成されるという。

中教審答申ではこのような教員の資質能力育成のために、新たに「学び続ける教員像」を打ち出して、教員の修士レベル化とそれに対応した教員養成の高度化・実質化を求めた。これにあわせて、免許制度は修士レベル化に相当する一般免許状、学部段階の基礎免許状、特定の専門分野に秀でた専門免許状への改編が提言された。そして、教員養成の改革では「学部における能動的な学修等により、基礎的・基本的な知識・技能や汎用的能力を身に付けた上で、大学院レベルで自ら課題を設定し、学校現場における実践とその省察を通じて、解決に向けた探究的活動を行うという学びを教員自身が経験した上で、新たな学びを支える指導法を身に付ける必要がある (p.7)」という方向性が示された。このような方向での改革の先行きは予測できないが、教員養成段階に求められることが最小限必要な資質能力の育成にあることは論を待たない。

筆者は先にこのような認識に立って、教員養成において育成すべき、社会科指導の最小限必要な資質能力の一つを地域教材開発力と位置づけ、大学院生自らが学校現場での利用を想定して地域事象から教材化をはかる ESD 地域副読本の作成を行った (伊藤・小野, 2014)。また、学部段階では地域教材開発力育成のため、地域事象の構造的把握に基づいた授業構成に関わる講義試案を愛知教育大学で 2014 年度後期から新たにスタートした、小学校社会科教科学として提示した (伊藤, 2013)。さらに、大学院生による ESD 地域副読本作成の試みを学部 3 年生で行い、その有効性を検討した (伊藤, 印刷中)。これらは社会科専攻生を対象にしたものであった。

本論はこれらの試みを受けて、より広く社会専攻外の初等教員養成課程の学生を想定しながら、社会科指導に求められる最小限必要な資質能力の育成と教員養成の関わりを、地理学という教科専門の立場から検討しようとするものである。筆者の立場は、社会科指導に最小限必要な資質能力の一つが地域教材開発力であるという点に変わりはない。この点をより広く、社会科自専攻以外の学生へと対象を広げるため、まずはこの認識の有用性を社会科教育プロパーと教科専門地理学プロパーの先行研究から養成段階に求められる社会科指導の資質能力とその育成手段という観点から分析する。その後、愛知教育大学のカリキュラムの現状分析から課題を明らかにした後、各大学による教科内容学などの新たな取り組みについて考察して、その課題克服の方途を探ることとする。

## II. 社会科指導の資質能力育成と教員養成

### 1. 1980 年代の先行研究と社会科指導の資質能力

ここでは社会科指導の資質能力育成において教員養成段階に何が求められるのかを、教科教育分野の先行研究

(大久保, 1985) から考えていく。

大久保 (1985) は「教員養成を目的とする大学・学部の教官 (附属学校の教官も含め) として、自分たちの指導した学生が教員になったとき、どんな問題に直面し、そういう体験を通して大学の社会科教育に何を要望するか、調査することにより、現場の実情を把握するとともに社会科教材研究・社会科教育法・教育実習などの検討の参考にしたい (p.48)」と考え、新潟県における初任者 (小学校 192 名, 中学校 10 名) と 5 年経験教員 (小学校 159 名, 中学校 10 名) への調査を行った。その結果、社会科教育への障害は初任者・5 年経験者を問わず、「教材不足」「自己の未熟, すなわち指導力不足」「教材研究時間不足」という 3 点に集約されていた (表 1)。

「教材不足」では、地域教材に不便を感じる者が初任者で回答者の 47.3%, 5 年経験者で 69.1% を占めた。他方、授業で使用する教材では、教科書が初任者・5 年経験者ともに第 1 位と回答された。これらは大久保が自作資料の少なさに懸念を示したように、地域教材の開発を自ら行いうる力量を教員が有するかどうかという点で、「指導力不足」に関わるものと捉えることができる。

「指導力不足」と回答した教員は、大学へ①教材開発・作成, ②単元構成, ③授業構成, ④問題意識の喚起・発展の 4 領域における理論と実践を要望していた。それは彼らが社会科の指導力と基礎科学の力量、言いかえれば教

表 1 社会科教育への障害と大学教育への要望

		新採用	5年経験者
社会科教育において最も障害として感じているもの (回答下段は複数回答時の割合)	教材不足	40.6 (30.2)	50.3 (28.3)
	自己の未熟	29.7 (48.9)	14.4 (45.9)
	教材研究時間	16.6 (54.1)	18.2 (59.7)
地域教材に不便を感じるか	施設史跡など 校区の資料	14.0	27.7
	地域の資料	13.0	18.8
	郷土史・地理	17.7	20.1
	郷土史・地理 小計	2.6	2.5
	教科書資料	47.3	69.1
使用する教材	教科書	20.3	9.4
	1 位	43.2	61.0
	教科書指導書	6.7	3.7
	地域資料集	22.3	9.1
	副読本	18.2	19.5
	自作資料	3.1	7.2
2 位	16.1	13.8	
教科書	21.3	30.1	
教科書指導書	19.8	15.5	
地域資料集	15.6	19.5	
副読本	6.3	6.3	
社会科指導で最も困難を感じていること	問題意識のたせ方 内容の把握	32.0	24.0
	単元構成	19.0	23.0
	授業の組立	9.0	16.0
	考えを引き出す指導	13.0	10.0
社会科教育で最も力不足を感じる基礎科学	地域研究法	11.0	10.0
	経済産業	37.0	33.0
	社会科教育学	10.0	9.0
	自然地理	8.0	10.0
	人文地理地誌	18.0	7.0
大学の社会科教材研究で力を入れてほしいもの	教材開発	12.0	5.0
	1 位	41.0	30.0
	授業構成	35.0	30.0
	問題意識	33.0	18.0
	単元構成	14.0	25.0
	年間指導計画	15.0	18.0
	2 位	22.0	30.0
	教材開発	19.0	30.0
	授業構成	24.0	18.0
	問題意識	23.0	25.0
単元構成	18.0	20.0	
年間指導計画			

(大久保, 1985 により作成)

科専門としての社会科内容に自身の力不足を感じていたためである。すなわち、回答教員は前者の社会科指導力として問題意識の喚起・発展、単元構成、内容の把握、授業の組立、子どもの考えを引き出す力量の不足を、後者の社会科内容として地域研究法、経済産業、社会科教育理論、自然地理・人文地理の力量の低さを感じていた。他方で、初任者・5年経験者はともに適切な教材不足や自己の指導力不足を感じながら、それらを改善するための研究時間がとれないという矛盾に悩まされていた。

大久保は、これら教員の要望を「教材不足、特に地域教材に不足を感じ、地域研究法の力不足を感じ、教材開発や作成の理論や実際に力を入れてほしい (p. 53)」と読み解く。そして、「社会科教育の障害としては適切な教材の不足が最も大きく、特に地域教材が不足しており、日常の授業は教科書が最も利用されている。教材開発・作成の理論と実際、地域研究法に力不足を感じており、大学教育に期待している面が大きい」と結論づけた。しかし、「要望が現実的、実際的であるから社会教材研究、社会科教育法が実際的であればよいとは言われない。…大学は基礎的、理論的な面の指導であるべきだし、学生もまた学問的魅力、理論的魅力を望んでいる。ということになると、単元構成、授業構成、教材開発、問題意識の発展などの具体的問題をどう昇華し、理論化し、学生の欲求に答えていくか」と教員養成カリキュラムに関わる課題を指摘した。

大久保 (1985) の研究から、当時、教員養成段階では社会科教員の資質能力を育成する上で、地域教材開発力の養成が求められたと言えよう。小学校社会科は中学年の身近な地域学習から始まり、市町村ー県ー地方ー日本ー世界という同心円状に地域スケールを拡大させながら、産業学習、国土学習、歴史学習、国際理解学習、政治学習などを行っていく。大久保の指摘のように、小学校教員が地域教材不足と地域研究法の力不足を感じるならば、当時、地域学習の授業構成と展開に困難を感じたであろうことは想像に難くない。しかし、この研究から既に四半世紀が経過し、現状がどうであるのかは議論の余地がある。そこで、この点を東京学芸大学社会科教育学研究室による『東京都小学校教員の授業に関する調査研究～社会科を中心にして～』(以下、東学大調査と呼ぶ)及びBenesse教育研究開発センターによる『第5回学習指導基本調査』(以下、ベネッセ調査と呼ぶ)を用いて検討する。

2. 2000年代の先行研究と社会科指導の資質能力

東京学芸大学社会科教育学研究室では社会科授業の実態を明らかにするため、2009年12月に「小学校における社会科授業の実態と教員の意識に関する調査」を行い、その結果を『東京都小学校教員の授業に関する調査研究～社会科を中心にして～』と題して報告した。

表2 東京都小学校教員の社会科指導の実態 (2009年)

		好き	どちらかという好き	どちらかという嫌い	嫌い
社への悪感情 科好情	回答者全体	26.7	47.3	23.0	3.0
	男性	37.6	45.5	12.1	5.0
	女性	16.8	49.0	32.9	1.3
回答者 年齢	50歳代	27.1	49.2	22.0	1.7
	40歳代	31.7	50.0	18.3	
	30歳代	26.8	43.9	25.6	3.7
	20歳代	21.3	47.2	25.8	5.6
研究分野	国語	11.1	57.4	31.5	
	算数	15.0	36.0	45.0	5.0
	理科	24.0	52.0	20.0	4.0
	社会	74.4	25.6		
	その他	22.0	53.5	20.5	3.9
教科書・副読本 の利用法	参考にはするが、授業中は活用せず内容に沿って教える	46.2	38.5	15.4	
	内容には忠実に教える	27.1	48.4	22.6	1.9
		19.5	47.1	26.4	6.9
指導事例の展開 に従った授業度	まったくない	38.9	16.7	27.8	16.7
	あまりない	35.4	32.9	30.4	1.3
	ときどきある	27.0	51.6	19.7	1.6
	よくある	13.9	61.1	20.8	4.3

(『2010年度 東京学芸大学重点研究費 東京都小学校教員の授業に関する調査研究～社会科を中心にして～』により作成)

東学大調査では、東京都の小学校教員 300 人のうち、社会科が好きな教員は 26.7% を占め、どちらかという好きと回答した教員も含めると全体の 74%、すなわち約 4 分の 3 が社会科を肯定的に評価していた。ただ、回答には性別、年齢で差がみられた。性別をみると、男性の方が社会科指導を好む傾向が強く、女性の社会科指導を好きという教員の割合は男性の半分弱であり、反対にどちらかという嫌いの割合が男性より 20% も高い値を示した (表 2)。また、教員を年齢別にみると、40・50 歳代の方が 20・30 歳代よりも社会科指導を好む感情が強く、若年から中堅層の教員の 3 分の 1 弱が社会科指導に嫌悪感を持っていた。

社会科指導への好悪は教員の指導方法と顕著な相関を示した。教科書・副読本の利用では「参考にするが、授業中は活用せず」と回答した教員のうち、社会科指導が好きな者が過半数弱を占め、「どちらかという好き」「どちらかという嫌い」の順でその占有率が低下して、「嫌い」と答えた教員はみられなかった。しかし、「内容に沿って教える」「内容には忠実に教える」では、社会科指導を「どちらかという好き」と答えた者がともに過半数弱を占めるものの、この順で「どちらかという嫌い」「嫌い」と答えた者が増え、「好き」という者の割合が減少する。社会科指導の好悪の度合いから実際の授業実践を想定すれば、好きという者ほど、教科書・副読本に学習方法・展開を学び、自ら教材を開発して学習を進め、嫌いという者ほど、教科書・副読本の内容を忠実に指導する授業実践を行っていると言えよう。ただ、この東学大調査では、社会科への好悪感において好きの割合が高く出ており、従来の調査と比べてやや異質な側面がある。そこで、同時期に全国調査されたベネッセのデータと比較

しておきたい。

ベネッセは、1997年から「小学校・中学校における学習指導の実態と教員の意識」に関する学習指導基本調査を始め、2010年に第5回目を迎えた。このベネッセ調査によれば、小学校社会科は理科とともに「指導することが苦手な教科」と位置づけられる(表3)。両教科よりも苦手とされたのは、総合的な学習の時間(2010年の得意割合38.6%)、音楽(同33.3%)、外国語活動(同28.1%)しかなかった。また、算数・国語は教職経験を経るとともに、指導することが得意な教員の割合が高まるのに対して、社会科・理科は5年目までの教員と比べて、中堅・ベテラン教員になるとややその値が高まるものの、全体として過半数を超えることがなかった。両教科は教職経験がその指導力の形成に直接、比例しない教科と言えよう。にもかかわらず、社会科は同調査で教員が研究に力を入れている教科と回答されていない。残念ながら、このような社会科に関わる背景を同調査から探ることができない。しかし、社会科が歴史分野以外、常にその時代の現象を取り扱い、時とともに内容が変化すること、さらに歴史的な事象も諸科学の進歩とともにその解釈が変わり、やはり時代とともに内容が変化せざるを得ないことを考えれば、教職経験が一概に指導力を高めないことも理解できよう<sup>1)</sup>。また、社会科の地域学習では、教科書に学習方法・展開を学び、自ら地域の事象を用いて教材開発をす

ることが求められる。この難しさも、教職経験年数に比例して、社会科指導を得意と回答する者の割合が増加しなかった一つの理由とも考えられる。

以上の両調査結果を踏まえ、地域教材開発力不足という大久保の指摘を再度振り返ってみよう。東学大調査のように、社会科が好きという教員以外、教科書・副読本の内容に沿って、あるいはそれらを忠実に教える授業が行われていることが想定される。しかし、副読本に学区の社会事象が取り上げられることは少ない。平成の大合併によって、ますます学区の事象が取り上げられることが少なくなり、地域事象の教材化を行える教員の力量がより求められる時代になった。そのなかにあつて、副読本の内容に沿って、忠実に教えるという回答からは地域事象を教材化するのではなく、副読本を国語科的に読んで理解させる指導が想定される。さらに、ベネッセ調査から、このような授業展開は教職経験を経ても改善されないと思われる。

従来、地域学習に基因する、社会科嫌悪感あるいは指導の苦手意識に関して、地理学プロパーからの指摘やその克服へのアプローチがなされてきた。この点を次にみていこう。

### 3. 地理学プロパーからみた社会科学習と社会科指導の資質能力

小学校社会科の地域学習では、身近な地域の社会的事象にみられる特色や相互の関連を理解し、考える力を育成することが求められてきた。児童にとって、身近な地域は、①個々の社会事象を意味づけ、②社会生活の原則を発見させ、③社会の発展を願う気持ちを養い、④社会科の学習能力を育成する場である(朝倉, 1989)。そのため、地域学習は、①生活上の欲求や必要性に裏づけられ、子どもの意欲や関心を高める、②子ども自らが目や耳を使って学習しながら基礎的な学習方法が獲得できる、③地域における社会生活の構造が子どもに社会をとらえる枠組みにとっての基盤的知識となる、④社会参画の態度を形成できる、という教育効果を有する(今谷, 2007)。しかし、地域学習では、各地域の特性と児童の実態を踏まえた教材化を教員自身が行わなければならない。従来、ここに教員が中学年社会科に難しさや嫌悪感を抱く一因があるとされてきた。

教科専門の地理学プロパーの立場から身近な地域学習に関する調査を行ったのが、松井(1983)と篠原(1992)である。松井(1983)は、愛知県西三河地方の中学年教員を対象に、地域学習で用いられる社会科副読本の利用状況調査からその利用・編集上の問題点を明らかにした。それによると、副読本利用では、教員が国語科の社会科学習をしやすい資料の増加を副読本に求め、地域観察に出かけないで副読本を読ませて話し合っ内容を理解させる嫌いがあるという<sup>2)</sup>。この調査回答者(3年生518人、

表3 小学校教員の教科指導の得意・苦手(2010年)

項目 / 教科		算数	国語	理科	社会	
現在力を入れて研究している教科	2007年	23.2	31.1	4.1	5.9	
	2010年	22.2	26.1	3.4	4.9	
指導する教科の得意・苦手の割合	得意	2007年	19.6	8.8	7.0	7.5
		2010年	14.3	6.4	6.7	5.5
	どちらかといえば得意	2007年	66.4	50.7	36.6	38.0
		2010年	67.4	49.1	33.4	36.9
	得意計	2007年	86.0	59.5	43.6	45.5
		2010年	81.7	55.5	40.1	42.4
	どちらかといえば苦手	2007年	11.8	35.5	39.7	42.8
		2010年	15.1	37.9	43.2	46.2
	苦手	2007年	1.0	3.8	9.8	7.4
		2010年	1.3	4.5	10.1	7.2
	苦手計	2007年	12.8	39.3	49.5	50.2
		2010年	16.4	42.4	53.3	53.4
指導する教科の経験年数別の割合	5年目以下	2007年	60.7	32.3	27.1	29.0
		2010年	71.8	40.9	38.9	35.3
	6~10年目	2007年	77.3	43.1	41.4	43.1
		2010年	78.3	45.4	43.5	40.3
	11~20年目	2007年	82.9	55.5	40.3	43.6
		2010年	87.5	55.4	41.5	49.0
	21~30年目	2007年	87.8	62.6	44.8	46.9
		2010年	89.8	66.7	47.0	48.1
	31年目以上	2007年	92.5	76.7	41.5	44.8
		2010年	90.5	77.1	40.5	45.2
指導する教科の専門的知識やスキル	教科の専門的知識やスキル				77.1	
	教科教育に関する理論				20.9	
	教科の具体的な指導法や教材研究の方法				85.2	
	児童・生徒の学習の評価方法				39.9	
	生活指導の具体的な方法や事例				43.7	
その他					1.6	

単位は%。回答者のうち、指導したことがない、無回答・不明はスペースの関係で明示しなかったため、計が100%にならない。現在力を入れて研究している教科は主なものを1つ選択した者の割合であり、指導力を高めるために学びたいことは複数回答の割合を示す。全体のサンプル数は2007年が1,872人、2010年が2,688人。教職経験年数別のサンプル数は5年目以下:2007年249人、2010年427人、6~11年目:同161人、348人、11~20年目:同491人、610人、21~30年目:同738人、923人、31年目以上:同210人、357人であった。

(Benesse教育研究開発センター、2011により作成)

4年生 485人の中学年担任教員 1,003人)の属性を示せば、表4のようになる。この属性と利用上の問題点を重ね合わせると、社会科指導を嫌う全体の3分の1弱の教員が副読本を国語科的社会科学学習に利用していると考えられる。このような利用を避けるため、松井は教員養成におけるカリキュラムの問題とともに、社会科副読本の充実を挙げる<sup>3)</sup>。しかし、松井の調査から30年後の2011年3月に行った、三河地方の小学校中学年担任教員に対する社会科副読本の利用調査においても、回答教員566人の43.4%が社会科を得意ではないか、どちらかといえば得意ではないと回答していた。小学校中学年の教員は社会科をなお指導の難しい教科と感じていると言えよう。

社会科地域学習の難しさは、篠原(1992)の調査から教師のフィールドワーク技法をベースにした教材開発力のほか、授業実践の展開力不足、さらに教師を取り巻く環境の問題に帰することができる(伊藤・小野, 2014)。すなわち、香川県の小学校3年生担任教員の場合、その約3分の2が「地域教材の発掘」「児童に問題意識を持たせること」「児童の見知らぬ地域の適切な教材を提示すること」「児童の考えを深めさせること」という点から他教科より社会科を難しいと回答していた。実際の授業実践では、児童による野外観察が「意義を認めるが時間がとれない」「校区内に適度な事象が少ない」「児童の交通事故などが心配である」「校区内の興味ある教材を発掘することができない」ために実施されていなかった。結果として、教員の社会科嫌悪感が児童に社会科嫌いをもたらしているという。

このような地域学習の課題に、教員養成からアプローチするため、井田・藤崎・吉田(1992)は、初等教員養成課程において野外調査を実施すべきだとする。これは大学時代に野外調査を経験した教員が経験しなかった教員と比べて、授業で地域観察学習を取り入れることが多いためであった。ただ、野外調査実習は、社会科の授業展開を念頭においたものではないため、社会科の教材研究プロセス、すなわち「何を」「いかなる素材によって」「どのように教えるか」(竹下, 1993)のうち、「何を」の部分にのみ役立ち、「いかなる素材によって」「どのように教えるか」の困難を解決できえないという指摘もある(伊藤, 2006)。

以上のように、地域学習の教育的効果は高いものの、その実践は教員自らが教材開発を行うという点でハードル

が高く、社会科指導への嫌悪感や苦手意識をもたらしていた。大久保(1985)の指摘はなお、教員養成段階にその解決の糸がゆだねられている課題の一つと位置づけられよう。言い換えれば、教員養成段階において、小学校社会科の地域学習に関わる授業構成力の基礎を培うことは古くから求められ、なお解決すべき喫緊の課題なのである。次章以降では、このような認識から地理学という教科専門からみた、その基礎的力量形成の糸と課題を、まず愛知教育大学のカリキュラムとの関わりのなかで検討する。

### III. 愛知教育大学の教員養成カリキュラムと社会科指導の資質能力育成

愛知教育大学は1949年5月に愛知第一師範学校、愛知第二師範学校、愛知青年師範学校を基に設立された教員養成系大学である。全国的にみれば、その教員採用率及び就職数は、愛知県の好調な地場経済と大量定年退職の補充によってトップクラスにある。2014年度現在、社会科教員の養成は、初等教育教員養成課程社会選修(定員60名)と中等教育教員養成課程社会専攻(定員16名)でそれぞれ行われている。社会科教員養成に関わるカリキュラムは地理学専修を例にすると、表5のようになる。この地理学専修の事例から、本学における社会科教員養成カリキュラムの特性をまず検討したい。その後、社会科教員養成における最低限必要な資質能力の育成という点から本学カリキュラムを検証して、その課題を明らかにする。

#### 1. 社会科教員養成カリキュラムからの検討

本学の社会科教員養成カリキュラムは、教員として基盤を培う教育科目をベースに、社会科の指導理論と実践に関わる教科教育科目、教材としての社会科内容に関わる教科研究科目、そしてそれら内容のベースとなり、科学的見方・考え方の基礎を培う専門科学に関わる教科専門科目から構成される(表5)。その特徴は、①教科専門科目で社会科の内容科学の基礎を学びつつ、各自の専修(地理学専修の場合、地理学)の内容科学にピークをもった力量の形成をはかること、②愛知県の地域事情から小学校社会科から中学校社会科までの教科教育法と教材研究の科目を学び、小・中を見通した力量の形成に努めていること<sup>4)</sup>、③1年次の基礎実習から3・4年次の主免・隣接校実習によって教科専門と教科教育科目、教育科目の学びを教育現場で実地に行うことでその統合をはかること、の3点にまとめられる。また、2013年度からの教職実践演習では、地理学専修生の場合、教育学教員の学校教育に関わる現代的諸課題の講義後、教科教育・教科専門教員が合同して社会科指導に関わる実践的内容を行うこととなっている。

表4 西三河地方における社会科副読本利用調査  
回答者の属性 (1981年)

	3年生	4年生	全体
教師経験5年未満	48.3	46.4	47.4
女性教師	55.8	52.0	54.0
教育大学卒	50.0	49.7	49.9
社会科を専門とする	20.7	20.8	20.7
社会科が一番嫌い	37.8	23.5	30.9
回答者数	518	485	1003

単位:%。松井(1983)により作成

表5 愛知教育大学社会科地理学専修のカリキュラム (2014年度入学生)

学年, 前・後期	1年		2年		3年		4年	
	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
科目名, 必修・選択別								
教科研究科目	必修	社会科研究 A II 社会科研究 B II						
教科教育科目	必修		社会科教育 B	社会科教育 C I	社会科教育 C II	社会科教育 C III	社会科教育 C IV	地歴科教育 C I *
教科専攻科目	必修	外国史概説 I 政治学概論 地理学基礎 I 倫理思想史概説	地誌概説 I 哲学史概説 I	日本史概説 I 社会学概論	経済学概論 法学概論			
	選択		地理学実験 地理学野外実験 I	地理学基礎 II 地理学基礎演習 地理学野外実験 II	地理学特論 I 地理学論文演習 I 地理学野外実験 III 地理学野外実験 IV 地誌概説 II	地理学特論 II 地理学特論 III 自然地理学基礎 地理学演習 地理学論文演習 II 地理学野外実験 V 地誌概説 III 地誌演習	地理学研究法 I 地理学論文演習 III 地理学野外実験 VI 地誌特論	地理学研究法 II 地理学論文演習 IV
教育科目	必修	教師論 教育原論 発達と学習の心理学	教育の社会的研究	道徳教育の研究	教育の方法と技術	教科外活動の研究 生活の指導と相談 A 教育実地研究 (主免実習)	生活の指導と相談 B	教職実践演習
	選択	教育実地研究 (基礎実習)			教職に関する科目 28 講から選択			
自由科目	選択			小学校 社会科教科科学	中学校 社会科教科科学			

科目名に下線を付した科目は中等教育教員養成課程用であり、他は初等・中等教育教員養成ともに開講されている科目である。\*を付した地歴科教育 C I は社会専攻学生のうち、高等学校の公民免許取得を希望する学生の場合、公民科教育 C I となる。なお、各科目の教育目的は以下の通り  
 教科研究科目: 専門諸科学との関連において、小学校各教科の内容を、教材についての基礎的な理解、研究を図り、教科に関する科学的、創造的探求を目的とする。  
 教科専攻科目: それぞれの学問の修得によって自己の専門とする領域の精深な知識を修得し、科学的、創造的学問研究の能力の啓発を図ることを目的とする。  
 教科教育科目: 専門諸科学と教育科目との関連において、各教科の目標、内容、学習指導法、評価等の基礎的な理解と相互の関連についての研究を図り、教科教育の理論並びに実践に関する判断力、創造力の育成を目的とする。  
 教育科目: 教育全般にわたる基本的な理念を修得し、併せて教育実践を体得するとともに教育研究の創造的的能力を育成することを目的とする。  
 教科科学: これからの小・中学校の教員には、授業内容を高度に構成していく能力が必要であると考え、学校教育における教科の内容を構成する原理、内容、方法、教材開発を含めた教科に関する基礎的な内容とする。  
 [愛知教育大学:『履修の手引き 2014年(平成26年度)』により作成]

教員養成には前述のように、社会科の地域学習指導を採用当初から著しい支障を生じることなく実践できる資質能力の育成が求められている。地理学専修生の場合、地理学関連の教科専攻科目は、地理的見方・考え方の育成とそれを踏まえた地域事象の分析方法の習得によって、教員になった際、自らが学区などにおいて児童・生徒の身近な地域事象を調査して教材化できる資質能力の育成を目指している。そのため、カリキュラムでは系統地理学と地誌学の講義科目のほか、国内の都市・農村域などで特定の地域事象を観察し、調査する巡検(地理学野外実験)、さらに特定の地域事象の分析・図化、レポート作成を行う地理学実験と地理学基礎演習・地理学演習、地理学論文のゼミナール(論文演習)を行い、4年次にその集大成として卒業論文をまとめる。ただ、社会科教員の養成という点からみれば、教科専門科目は社会科の授業構成力育成の一部に寄与するのみである。それは社会科の授業構成力が前述の竹下(1993)の説く、「何を」「どのような素材」によって「いかに」教えるかという3点から構成されるからである。

竹下(1993, p. 111)は教材開発を教育内容・教材・指導過程に分け、各プロセスに一貫した論理と説得力のあるデータの提示の必要性を指摘した。このうち、教育内容研究は『何を』教えるかを明らかにするため、各教科の背後にある学問(諸科学)を研究し、教えるに値する内

容であるかを、教材研究は『何で』教えるかを明らかにするため、事実や現象、作品などの素材を選択・構成し、その有効性を、指導過程研究は『いかに』教えるかを明らかにするため、教具や学習形態などを研究・開発しその有効性をそれぞれ検討するものであるという。地理学の教科専門科目は、この観点からいえば、地域学習の授業構成力のうち、「何」を教えるかを明らかにする教育内容研究、及び教材研究のうち「何で」教えるかという事実・現象の把握に資するものと言える。しかし、教材研究における教科教育的意味から事実・現象を選定することや、指導過程研究に関わる資質育成を行うことは、それぞれ前述した本学カリキュラムの教科研究科目(社会科研究)と教科教育科目(社会科教育)に属するものである。本学のカリキュラムは、授業構成力の3過程を各科目で担保していると言えよう。ただ、それが機能しているかどうかの検証は課題である。とりわけ、地域教材開発力の育成という点からみれば、その課題は大きいといわざるを得ない。というのは、2014年度シラバスから社会科専攻用の教科研究科目(開設4コマ)と教科教育科目(開設3コマ)の講義内容をみると、地域学習を取り扱うのが教科教育科目1コマしかないからである。

2. 初等教育教員養成カリキュラムからの検討  
 社会科教員養成カリキュラムでは、前節のように授業

表6 愛知教育大学における教員養成課程のカリキュラム

		1年次	2年次	3年次	4年次
		教養科目(4領域)			
		日本国憲法			
共通科目	情報教育入門				
	英語		英語		
			初習外国語		
			英語コミュニケーション		
			スポーツ		
	初年次演習				
教科研究科目		小学校各教科(国語・社会・算数・理科・生活・音楽・図画工作・体育・家庭)の内容・教材についての基礎的な理解を図る科目群			
教職科目	教科教育科目		小・中・高校の各教科(国語・社会・算数(数学)・理科・生活・音楽・図画工作(美術)・体育(保健体育)・家庭)の指導方法を学ぶ科目群		
	教育科目	「教師論」「教育原論」「生活の指導と相談」「教職実践演習」など教育全般にわたる基本的な理論と教育実践を学ぶ			
専攻科目および卒業研究		専攻科目:専門領域の知識や研究能力を、講義・演習・実習(実験・実技)を通して学ぶ科目群			
					卒業研究:修業の集約,または発展させた研究を行い,卒業論文・制作として結実

共通科目の目標などは以下の通り。  
 教養科目:幅広い教養の形成とともに、論理的思考や問題解決能力をはじめとする汎用的能力(ジェネリック・スキル)を培い、主体的な学びの姿勢を育成する。リテラシー学修領域、基本概念学修領域、現代的課題学修領域、感性・創造学修領域の4領域からなる  
 情報教育入門:現代の情報化社会に対応するため、コンピュータの操作を通して、情報の捉え方、活用方法に関する理解を深める  
 初習外国語:「ドイツ語」「フランス語」「中国語」「ポルトガル語」を開講。1年前期に1科目を選択  
 初年次演習:高校での勉学から、大学での自律した学びの姿勢に転換するため、コミュニケーション能力など学生スキル(スタディスキル)の修得を図りながら、1年生前期に即応した論理的思考方法や情報検索のあり方をはじめとするスタディスキルの修得を目標とする  
 愛知教育大学ホームページ(<http://www.aichi-edu.ac.jp/edu/gakubu/curriculum.html>)により作成

構成力の3過程が担保されているように見える。しかし、前述のように、三河地方の中学年担任教員の過半数弱が社会科指導を得意でないと感じていた。回答教員の出身大学は把握できないものの、出身学部をみると、教育学部卒業生は75.3%と回答者の4分の3を占め、他学部出身者は21.4%であった。また、社会科免許所持者は147名と全体の26%に過ぎず、その1割にあたる15名が社会科を得意でないと回答していた<sup>5)</sup>。この人数は社会科を得意でないと回答した教員の6.3%を占めるに過ぎない。社会科を得意でないと回答した教員は、主に社会科以外の他教科免許または小学校免許のみを所持する教員であった。養成段階の関わりでいえば、これら教員がどのようなカリキュラムの下で、社会科指導の資質能力を育成されてきたのかが検討されなければならない。とりわけ、地域教材開発力に関わるカリキュラムが、いかに組み立てられてきたのかが問題となる

本学の初等教員養成課程において、学生は自専攻の教科研究科目と教科教育科目のほか、他専攻用のそれら科目も履修しなければならない(表6)。これら科目のうち、教科研究科目は半期1単位科目の演習として、教科教育科目は同2単位科目の講義として開講される。社会科の場合、他専攻向け教科研究科目は、社会科研究A I及び社会科研究B Iであり、教科教育科目は社会科教育Aとして開設される。社会専攻以外の学生たちはこれら3科目を履修して、教壇に立つこととなる<sup>6)</sup>。

社会科研究の教育目標は自専攻・他専攻を問わず、「小学校社会科教育を前提に、その課題に迫るための内容や

方法を研究する。それらの課題は、現在の世の中のありようという角度から捉えれば法経社の分野の問題になり、空間的な関係の問題として捉えれば地理学の分野に属する。時間的にみれば歴史の分野、人間の内面を理解するためには哲学の分野についての知見を深めなければならない。そうした根本の部分、担当教員が自らの専門を中心としつつも全体的な目配りの下に、学生に認識させ、将来この教科を児童生徒に教えるための基礎的視点や技能を育成することを目標とする」と定義されている<sup>7)</sup>。これを受けて、他専攻向けの社会科研究A Iは「小学校社会科で取り扱う社会的事象についての基礎的理解をはかり、児童に対する『社会的見方・考え方』の基礎を培うことができるような資質を養うことを」、社会科研究B Iは「小学校社会科で取り扱う社会的事象について、それを掘り下げて調べるための技術や方法を学び、具体的な事例を通して主体的に考察できる能力を養うことを」目標とする。つまり、教科研究では、小学校社会科が対象とする社会的事象の理解とそれを主体的に考察できうる能力の養成を目的としていた。これに対して、社会科教育は社会科の指導法・指導技術について、その実際を学ぶ科目であり、自専攻・他専攻を問わず、「専門諸科学と教育科目との関連において、社会科の目標、内容、学習指導法、評価等の基礎的な理解と相互の関連についての研究を図り、社会科教育の理論並びに実践に関する判断力、創造力の育成」を目標とする。

本学における他専攻用の社会科カリキュラムでは、教科研究科目が前述の教材開発における教材研究に、教科

教育科目が指導過程研究に相当していると言えよう。その意味では社会専攻の学生と異なり、教科専門科目で社会科に関わる諸科学の講義を受ける機会がないので、まず教育内容研究(教科の背後にある学問の研究から、教えるべき内容かどうかを判断)がどのように担保されるかが課題として挙げられよう。その上で、2014年度のシラバス<sup>8)</sup>から地域教材開発力に関わる点を見ると、教科研究科目(社会科研究AI・BI)では、開設14コマのうち、地域教材開発力の育成に関わる講義を行うのが7コマ(地域の調べ方4コマ、地域学習の授業構成1コマ、地域学習の授業実践分析2コマ)であり、教科教育科目では同様に開設10コマのうち、8コマ(地域学習の授業構成5コマ、地域学習の授業実践分析1コマ、3・4年社会科の単元構想2コマ)で地域学習に触れている。当然のことながら、指導過程研究にあたる教科教育科目で地域学習を取り扱う、講義担当者が多い。ただ、その講義内容は地域学習の指導過程に重きを置き、講義回数も15回の全講義回数の2ないし3回に過ぎなかった。地域学習に関わる内容が取り扱われない講義とともに、それに触れる講義においても教材研究過程の取り扱いが少なく、地域教材開発力の育成という点で課題が多いと言えよう。

### 3. 社会科指導の資質能力育成と教員養成カリキュラムの課題

愛知教育大学における社会科指導の資質能力、とりわけ地域教材開発力の育成という点から前節までの検討を振り返り、そのカリキュラム改善についてまとめれば、以下になるだろう。

社会専攻学生用カリキュラムでは、授業構成力の3過程を担保されているように見えるものの、その連携した機能に課題が残されていた。この点の改善がまず社会専攻学生用カリキュラムに求められよう。また、他専攻学生用カリキュラムでは授業構成力の3過程のうち、教育内容研究が担保されておらず、地域学習を取り扱わない講義時数の多さとともに、取り扱う講義においても指導過程への重点化、言い換えれば教材研究過程の取り扱いの少なさが課題であった。初等教員養成課程の学生が将来自らの専攻を問わず、全教科の指導にあたらなければならないことを考えれば、他専攻学生用カリキュラムのデザインを見直す必要があるだろう。その際、まず既存の教科研究科目・教科教育科目にはない、教育内容研究過程をどのように取り込むのかということが求められる。

さらに、より大きなことは、社会専攻・他専攻を問わず、学生のなかで授業構成の3過程に関わる科目の学修をいかに統合するのかという手立てを講じる方途を探ることである。すなわち、社会専攻学生であれば、現状の教科専門科目によって教育内容研究を自ら行う資質能力を育成するとともに、そこから見いだした学習課題となりうる

内容をどのような現象・事実から教材化して(教材研究)、いかに教えるか(指導過程研究)までを考えさせることが必要である。また、他専攻学施用カリキュラムでも教材研究過程を組み込みながら、3過程を統合する手立てが求められる。その際、従前から指摘されてきた教科専門科目と教科教育科目の架橋、そしてそこにおける教科内容の取り扱いが自専攻・他専攻問わず、一つの方向性として考えられる(図1)。次章ではこのような考えから先行する諸研究の検討によって、その架橋の方途を探っていきたい。



図1 社会科指導に必要な資質能力の育成と本学カリキュラムの改善方向案

## IV. 教科教育と教科専門の架橋の方途を求めて —教科内容学からの学び—

2001年に、文部科学省高等教育局専門教育課は、『今後の国立の教員養成系大学学部在り方について(報告)』のなかで、「教科専門科目担当教員は、他の学部と同じような専門性を志向するのではなく、学校現場で教科を教えるための実力を身に付けさせるためにはどうすべきかという、教員養成独自の目的に沿って教科専門の立場から取り組むことが求められる。それは、教員養成学部固有の教育研究分野である。今後、教科専門科目担当教員には、そのような教員養成学部独自の専門分野の確立に向けて努力することが求められる」と指摘した。これ以降、教員養成独自の専門分野の確立に向けて、「教科内容学」などの研究が行われてきた。ここでは、それら先行研究から教科内容学研究、すなわち兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科スタッフらによる共同研究プロジェクト平成18年～20年度「教育実践の観点から捉える教科内容学の研究(以下、教科内容学研究プロジェクト)」と三大学研究協議会(上越・鳴門・兵庫の各教育大学)による平成22～23年度文部科学省先導的・大学改革推進委託事業「教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域の構成案(以下、教育研究領域構成案プロジェクト)」をまず取り上げる。次に、それらを受けた、鳴門教育大学の小学校教科専門科目「初等社会」(平成24年度～26年度文部科



学省特別経費事業「教員養成モデルカリキュラムの発展的研究」のテキストを検討する。

1. 教科内容学研究と社会科の教科内容構成

教科内容学研究プロジェクトは、「小・中・高等学校各教科の教科内容の選択や構成の原理と枠組みを析出することによって、児童・生徒の学力育成に寄与する教員養成の教科内容の在り方を検討し、提案する(西園・増井, 2009)」ことを目的に、2006年からの3か年で行われた。本研究は、1) 各教科の教科内容を主に学習指導要領からその現状と課題という形で把握して、その論点を整理する段階、2) 各教科の教科内容構成のモデルとなる原理と枠組みを創出する段階、3) 教育実践の観点から捉えた教員養成の教科内容構成の在り方を検討してシラバスとして提案する段階からなる。その際、各教科の教科内容構成の原理と枠組みは、①各教科の認識論的定義、②学としての体系性、③各教科の学習指導要領における教科内容構成の検討、④各教科の教科内容構成を教育実践の観点から検討という4視点から理論化された。

西村・大倉・大石(2009)は、社会科の教科内容構成を研究するにあたり、これら3段階に加えて鳴門教育大学及び上越教育大学における授業シラバスの検討から教科

専門科目の現状と課題、さらに社会科の歴史的展開の検討から教科内容学の構想の視点を以下のように指摘した。すなわち、教科専門科目の課題は、①その広範囲な分野(地理、歴史、公民、社会科教育)の体系化・構造化、②教科内容学の構築と教育実践を想定した教科内容の構想、③授業内容と教科内容学の基礎習得、④教科内容学習得の指導法、⑤指導と評価の一体化の認識、に欠ける点であるという。また、教科内容学は、①『『考える社会科』授業を構想する内容開発と学習指導法(方法論)から、習得・活用を探究に生かす基礎となる』よう、さらに②「空間的・時間的認識を育成する地理的分野、歴史的分野の小中一貫カリキュラム開発」及び③社会系教科の統合・一貫化と関連づけられながら、④社会科授業時間削減のなかでの民主主義社会の形成者育成論理から構想されなければならないと説く。

西村らは以上の分析から、社会科の教科内容構成を次の3点にまとめる。すなわち、第1にその柱を①「空間(広がり)」「時間(変化)」「関係(関わり)」という社会事象の認識、②事象と人文・社会諸科学との関連、③社会の基礎をなす部分に求めること、第2に人文・社会諸科学の知見の変更が教科内容構成の第2の柱にも及び、現代的諸課題を取り扱うものであること、そして最後に教

表7 「初等社会」のシラバス例

①授業の目的及び主旨・到達目標	小学校社会科を教授する基本的な社会的事象の見方・考え方を育成する。その際に、小学校社会科の内容構成が、地域学習、国土・産業学習、歴史学習、政治学習、国際理解学習から編成されていることに注目し、目標・内容・方法・評価を一体的に捉え、小学校社会科を教える教科内容学にする。到達目標は、社会事象の多面的多角的な調査・分析により、子どもの認識を深め社会の形成者育成の学習計画を具体的な教材により開発できることである。
②授業計画	1 初等社会のねらい、小学校社会科の学習内容
	2 社会の事象をどのように捉えるか、人と人との関係における集団と社会の関係について、人々の行為と目的から社会を学ぶ。集団としての社会について人々はどうのような集団を作りそこでどのような努力と工夫をし、思いや願いを抱いて社会生活をしているか、産業や政治などを内容として社会と人間の関係を学ぶ。
	3 社会は時間的変化の中で作られ動いてきたことを歴史認識として学ぶ。具体的には地域社会を対象に地域の過去の出来事が現在の地域社会にどのように影響しているかを学ぶ。その際に、人物に焦点をあて、地域にある伝統や文化についても調べる。
	4 社会は様々な空間の広がりの中で相互依存的に成り立っていることを地理的認識として学ぶ。具体的には地域社会、国家、国際社会などの区分と国境の意味を学び、地形や気候の特色と人々の生活との関連について学ぶ。
	5~10 地域と他の地域、地域と国家についてそれぞれ、歴史的な繋がり、産業による繋がり、文化交流による繋がり、交通・通信による繋がりなどを学ぶ。具体的には、人や物、お金や情報の移動、文化交流により相互依存関係など、そこに様々な人々の願いや努力・工夫があることを、社会的事象の事実・関係・価値の認識から学ぶ。
	11~12 社会的事象の学び方について、内容と結び付けて調査・見学、分析・表現などを学ぶ。具体的には地域調査に出かけて地域の産業や人々の生活様式を調べ、他の地域と比較しながら特色と差異性を見つけ出し、それぞれの事象を解釈しその意味を表現できるように、社会科の授業の特色を踏まえて単元計画を立案する。
	13~14 地域社会を多面的、多角的に学ぶことにより、人々は社会参加を通して地域社会の形成者として生活していることを認識し、空間的な広がり越えても人間と社会の在り方は変わらないことを学ぶ。討議学習と参加学習の方法を取り入れる。
	15 まとめをおこなう。
16 テスト	
③成績評価方法	・4回程度の課題(4割)、前半&後半のまとめのレポート(4割)、出席状況(2割)を総合的に評価する。 ・出席を重視するので、1/3以上欠席した場合は単位を認定しないことがある。
④テキスト・参考文献	・西村公学「地球社会時代に「生きる力」を育てる」黎明書房、2004年。 ・参考文献としては、原田智仁「社会科教育へのアプローチ-社会科教育法-」現代教育社、2002年を推薦する。

(西村・大倉・大石, 2009により作成)

育実践の観点から認識の対象、認識の能力、認識の方法を組み入れたものであること、である。それを受けて、小学校社会科に関わる教科内容学「初等社会」のシラバスは、表7のように提示された。

西村らの提案する、小学校社会科教科内容学は、前述の教科内容構成における3つの柱を受けて、地域社会を時系列的に、そして空間的に認識させるとともに、地域事象と他事象との結びつきを理解させ、地域調査を行わせながら地域社会への参画の態度を養おうとするものである。このことは小学校社会科教員の養成において、地域学習に関わる授業構成力の育成が教科内容の構成という点からみても欠かすことができないものであることを意味する。

その後、教科内容学研究は、教育研究領域構成案プロジェクトでさらに発展的に追究された。その目的は、「教科専門と教科教育の架橋に関わる課題や、諸外国の状況を踏まえて、教科内容構成学の教科内容について検討を行い、カリキュラムの開発、及び、カリキュラムの内容を検討するための試行を実施する」ことにある。具体的には「教員養成の教科専門の内容が教育現場の教科内容や実践との間に乖離があるという課題認識から、教科専門を『教科内容学』として構築すること(三大学研究協議会, 2011, p. 44)」と認識されている。

社会科内容学における教科専門と教科教育の役割は、社会科の専門性から以下のようにまとめられた。

教員養成における「社会科」の専門性とは、高度に複雑化した「社会的現実」を、①「国際社会に生きる、平和で民主的な国家・社会の形成者」の育成という教科の目的論的な観点にたつて、②子どもの社会的体験にもとづいて、③個別の専門諸科学の成果と方法に立脚して、総体的・多角的に理解し、それらを踏まえ、④未来に向けて実

表8 教育研究領域構成案プロジェクトにおける社会科内容学の構成原理の枠組み

社会科の目的	理解的認識	批判的認識	意思・態度形成	理想の構想
認識・実践の対象としての社会的現実／公民系専門科学の範疇の再編				
子どもの 現存在	変化の時間軸／歴史的な諸範疇の再編			
	現在	過去	近い未来	遠い未来
地域社会	子どもの生活世界、体験する時空間、地域主権と国家主権、自治体の現状	地域社会の変化の方向と原因(地域史)；地域社会の一品としての自覚	地域社会での安全・防災・防犯；暴力のない社会；環境保護、持続可能な地域社会	地域社会の本来的理想；理想の実現への実践
国土	領土、自然環境、産業、国民生活の現状(地理・経済・文化的側面)、様々な地理的区分	国土形成の過程(日本史)；生活様式の多様性と変化(地理)；他の地域・民族・文化の多様性の理解	国民生活上の具体的な社会・経済問題を解決しようとする志向	あるべき国民生活の理想；国土のあり方の理想
国家	国家の主権者の規定；法律・行政・司法の構造；政治参加の仕組み	国家形成の過程(日本史)；主権者としての権利と義務、参加の態様の変化と現状	国家レベルでの政治参加；平和・外交問題の解決への志向	あるべき国家の理想；民主主義の理想
国際社会	国家間関係；国際機関と日本；地球市民社会；地球的環境問題、全人類的問題の現状	世界秩序の変化の過程(世界史)；多様な国家・民族の尊重；人類の共同性の自覚	国際社会における平和と戦争の防止；国際民主主義の課題；人類共通の課題の解決への志向	国際社会・人類社会での普遍的価値(人権・自由・平等・合意形成など)の実現
獲得されるべき 認識と資質	現在の理解	過去と現在への理解と愛情	近い未来での平和と民主主義の担い手	遠い未来での平和と民主主義の育成者

(三大学研究協議会編, 2011 : p. 111 による)

践的にも把握することにより、さらに以上の方法と課題と関連づけて、⑤子どもに教えるための教科教育学的な知識・技能を習得することにあるといえる。

このような「社会科」の専門性の包括的な定義を踏まえるならば、教員養成課程では、教科専門の教員が中心的上記①～④の内容を「社会科内容学」として、教科教育の教員が中心に上記⑤の内容を「社会科教育学」として相互に連携しながら協働的に担うことが不可欠になる(p. 110)

社会科内容学は社会科の目的に照らして、「理解的認識」「批判的認識」「意思・態度形成」「理想の構想」の4領域から子どもの存在の時・空間的場に注目しつつ、それら領域ごとに子どもたちが獲得すべき認識と資質にどう関与するかで構成される(表8)。結果として、小学校「社会」専門科目として、表9のような内容が想定された。表7と比べれば、より教科専門に接近した内容構成であり、子どもの存在の時・空間の場に配慮したアプローチがとられていることが一目で理解できる。とりわけ、社会科の内容に関わる諸科学における基礎概念と調査法について、事例を踏まえながら学ぶように工夫されている。その内容構成は、空間スケールを「地域社会、国土、国家、国際社会」のどこに求め、時間軸をいずれの時期に置かれて決まっているようにみえる。

社会科内容学は前述した、本学の他専攻用カリキュラムの課題である教科内容研究をまさしく補う内容のように思える。初等教員養成課程の学生に、社会科の地理・歴史・公民の各分野に関わる諸科学の基礎概念と研究アプローチを習得させるという点で興味深い。確かに、社会科の指導に関わる資質能力の育成という点でいえば、このような各分野の基礎概念と研究アプローチは習得させるべきものである。しかし、シラバスの内容を15回の講義に納め、座学で研究アプローチを体得させて、教科内容研究・教材研究を自らできるレベルに至らせるのは非常に難しいと思われる<sup>9)</sup>。今後、この点の改善がその具現化にあってなされていくであろう。その具現化はシラバス第3回と第6回の身近な地域への地理学的、歴史学的アプローチが地域学習に関わる教材開発力の育成にどのように資するのか、という点を考える上で興味深い。また、同研究では示されていないが、本論との関わりで言えば、ここでの学修内容が学生のなかで、いかに指導過程研究と統合され得るのかという手立てに関して、さらなる研究の深化を注視したいと思う。その意味で、次に教科内容学を踏まえた、小学校教科専門科目の実際を先行する、鳴門教育大学の小学校教科専門科目「初等社会」のテキスト案をみていこう。

表9 社会科内容学をベースにした、小学校「社会」専門科目のシラバス案

授業の目的	社会的現実に対する認識論(知ること), 価値・規範論(判断すること), 実践論(参加すること)の観点から原理的な理解をもつこと, 小学校「社会科」の目的「社会生活についての理解を図り, 日本の国土と歴史」に対する理解と愛情を育て, 国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質(基礎を養う)を概念的に把握すること, 地理的内容, 歴史的内容, 公民的内容に関する基礎的事項をバランスよく体系的に理解すること, これら教科の基礎的事項と初等社会科指導法の授業との関連性を理解すること, 民主的な主権者としての合意形成に関する技能を身につける方法を知ること。以上の目標を体系的に習得し, さらに実践的に応用できる程度に習熟していることが, 最大限の目標である。	
時限	概要	学習内容の展開例と教材研究の事例 参考資料
1	ガイダンス「社会」とは何か? 社会的現実の中での「社会科」の位置・役割, 社会科内容の構成原理の説明(社会科を学ぶ目的と内容)	社会および社会科の内容のメタ認識論の解説 社会科の目的(平和で民主的な社会形成者の育成)の解説 社会内容の構成原理(子どもの体験, 地域社会・国土・国家・国際社会, 理解, 市場, 意思態度, 社会科の内容を構成する専門諸科学の概要: 歴史学・地理学・哲学・倫理学・宗教学・心理学・法学・政治学・経済学・社会学など, その相互関係)を, 社会科の内容と社会科指導法との関係の説明
2	地理的事象の認識のための体系的アプローチ: 地理学的調査法・資料論の基礎的内容	地理的場の観測・計測・分析方法, 表現方法, 地図や統計資料の読解, 地域学的基础概念を, 作業を通じて学ぶ。教材: 自然地理的内容は, 地形図・空中写真などを利用して自然地理学の考え方, 原則・分析方法を実習する。人文地理的内容は, 都道府県統計などを利用した分析方法の実習を実施する
3	地域社会への地理学的アプローチ: 地域社会論と地域政策論	地理学的調査法・資料論の基礎的内容踏まえて, 地域の具体的な課題に関する問題発見的な態度を育成する。教材: 学外に出て地域巡検を行い, 地域事象の観察眼を養う。
4	国土の地理学的アプローチ: 国土論(環境と国民生活)と国土開発論	前近代史を中心に調査法・史料分析を具体的に学び, 公民的資質に関わる主題について理解し, それらの人間の社会生活との関わりについて考察し, 自然環境と人間社会との関わりの中で生じている具体的な社会問題と自己のライフスタイルとの関わりの中で問題解決する態度を養う。教材: 公害・環境汚染問題, 防災問題, 環境保護など
5	世界の地理的事象への地理学的アプローチ: 世界地理・地誌, グローバル開発論	海外諸国の地理的事象に関して, 自然地理学的・人文地理学的・地誌的視点から具体的な地図・写真・統計・文献資料などを用いて理解する。きょうさい教員がこれまで実施した海外調査の資料を用いて自主的事象を開発する。ヨーロッパ, アムカ, インド, 東南アジア, オセアニア, 中国, 韓国, ロシア, 米国などの写真・ビデオなどの調査資料を用いる。
6	身近な地域社会と近い過去の歴史学的アプローチ: 地域史研究の理論と方法; 歴史学調査法・資料論・文化財論の基礎的内容	地域社会の変容を近現代史の視点から分析する。現代歴史学の最新動向を紹介し, 具体的事例に則して検討する。地域社会の具体的な諸問題に対する歴史的アプローチの重要性を学ぶ。教材: 地域社会のトピックとしての「○○」と自然景観の変遷
7	遠い過去と身近な社会問題への歴史学的アプローチ: 日本史研究の理論と方法; 歴史学調査法・資料論・文化財論の基礎的内容; 通史と時代区分, 国土・国家形成の通時的概観	前近代史を中心に調査法・史料分析を具体的に学び, 公民的資質に関わる主題として, 戦争と平和の在り方, 差別と平等, ジェンダー, 産業(狩猟・農耕・鉱工業(製鉄)・流通), 政治と宗教, 中心権力と地域社会, アイヌなどの民族問題を歴史的に解明し, 平和と民主主義に関わる現代的課題を長期的な歴史的パースペクティブの中で考察する。
8	遠い過去と身近な地理的空間への歴史学的アプローチ: 東アジア史研究の理論と方法	近世および近現代を中心に外国史に関する調査法・史料分析を具体的に学び, 公民的資質に関わる主題として, 戦争と平和の在り方, 地域社会の変遷, 国民国家の形成と挫折, 帝国主義と植民地の問題を歴史的に解明し, 平和と民主主義に関わる現代的課題を長期的な歴史的パースペクティブの中で考察する。教材: 中国・台湾・韓国・沖縄・樺太・千島列島に関する資料
9	近い過去と近い地理的空間への歴史的アプローチ: 世界史研究の理論と方法; 近現代のアジア太平洋地域(東アジア, 米国, ロシア)を中心とした歴史・文化と日本史との関係	近現代を中心に外国史に関する調査法・史料分析を具体的に学び, 公民的資質に関わる主題として, 戦争と平和の在り方, 帝国主義と植民地の問題, グローバルな国際政治と安全保障, 領土問題などを歴史的に解明し, 平和と民主主義に関わる現代的課題を長期的な歴史的パースペクティブの中で考察する。教材: 現代日本の外交・安全問題に関する視聴覚教材
10	地域・国内・海外の諸問題の経済学的アプローチ: 経済学的調査法・経済資料論の基礎的内容; 経済学の基礎的概念(価値論, 作業論, 政策論大熊情報社会論); 個人・地域社会・国民経済・世界経済の経済学的・経済政策論的分析	政府について経済理論と現実経済における事象をあわせて解説する。具体的には市場の必要性, 市場経済と私的利益との関係, 価格の決定, 企業と企業の社会的意義, 金融の仕組み, 資本主義の不安定性と創造性, 政府の役割について理解する。教材: 地域通貨と地域コミュニティ, 市場経済との関係についての, ○○市の事例を通じて地域経済の現状と課題を分析する。
11	地域・国内の諸問題の政治学・法律学的アプローチ: 政治学的・法律学的調査法・資料論の基礎; 法学・政治学の基礎概念(国民主権・国民生活との関連・民主主義政治・憲法・権利と義務・政治参加) 個人・地域社会・地方公共団体・政府の法的・政治的分析	政治学の基本概念; 地域共同体と国内政治における支配と服従, 政治的リーダーシップ, 政治思想とイデオロギー, 民主主義の理論, 行政国家, 政策と政策過程, 議会と立法過程, 現代政治と政党の役割, 圧力団体と住民運動などについて基本的理解を学び, 現代的課題について考察する。教材: ○○市での身近な選挙や判例を通じてあるべき政治と法規範の実現のしかたを考察する。
12	地域と国際問題の政治学・法律学的アプローチ: 国際政治・国際関係の基礎的概念; 地域社会・国家と国際関係の法的・政治的分析	地域社会・国内政治と国際政治・国際関係との関わりについての基本的概念; 地域・国内政治と国際関係における支配と服従, 国際社会における政治的ヘゲモニーと対抗政治, 世界秩序に関する思想とイデオロギー, 世界規模での平和と民主主義の理論, 国連・国際機関を通じた国際的紛争処理, 国境越えた諸問題とNGOなどの役割, アジア太平洋地域の主要諸国の政治原理と政治制度, 日本と近隣諸国との外交政治問題, 自治体外交の展望と課題などを理解する。教材: 教員の海外調査の成果, ○○市のJICA, NGO職員, 外国人留学生, 市役所の国際交流担当職員の経験など。
13	歴史と文化を尊重し平和で民主的な社会を形成する主権者の在り方に対する哲学・倫理学・宗教学的アプローチ: 哲学・倫理学・宗教学の基礎的概念; 地域の伝統文化, 神話・伝承, 外国の伝統・文化・宗教に関する基礎的理解; 社会的事象の倫理的(善悪)判断, 環境倫理, 公共哲学, 正義論, ライフスタイルにおける自己決定論など。	古今東西の哲学・倫理学説・宗教教義に共通する現象を抽出し, それらを類型として整備することを通じて, 人間の営みとしての哲学的・倫理的・宗教的な意思・態度の在り方を探求する。また人類学・民俗学および社会学の成果を援用しつつ, 宗教学・神話学・宗教心理学などの理論を用いて, 現代社会の諸問題に対する価値論的・規範論的な様々な態度形成のあり方を考察する。教材を論, 自治体職員, 地域社会における社会活動家, 町内会・自治会の有職者, 地域の神職・僧侶・司祭牧師など聖職者との対話
14	主題を設定した入・歴史・公民分野の教科専門の教員によるシンポジウム	1名の司会, 3名以上の討論者討議による合意形成・論点整理の実例を提示する。そこでは, 少数意見の尊重のあり方についても具体的に例示する。主題設定の具体例: 「問題の現状とその民主主義的解決の方法」; 地理的な認識, 歴史的経緯, 経済的・法律的・倫理的判断などを通じて, 身近な問題を多面的・総合的に議論し, 一致点と相違点を明らかにするための討論の技法を習得する。司会者は, 論点の整理の技法(議論の対象の次元の相違や相互関係の理論的整理)と対立点と共通点をめぐる合意形成の手法を提示する。
15	学生による主題設定のシンポジウムの組織・実践	上記のシンポジウムをモデルとして, 実際に履修者が設定した主題での討議を行い, 合意形成・論点整理の手法を実習する。

スペースの関係で参考資料は割愛した

(三大学研究協議会 編, 2011により一部修正して引用)

表10 教科内容学に基づく小学校教科専門科目テキスト「社会」の構成

章	題目	コラム
1	イントロダクション ～授業とは何か	
2	教科内容とは何か ～異なる性格や見方	①小学校教師になるために知っておくべき社会科の歴史
3	社会に関する知識の捉え方 ～私たちが知ることのできる知識	図 社会系教科の教科構造・時数等の変遷
4	社会の分り方(その1) ～「直接経験」による社会認識	
5	社会の分り方(その2) ～「理解」による社会認識	
6	社会の分り方(その3) ～「説明」による社会認識	②小学校教師になるために知っておくべき社会科学・人文科学～社会科教育～
7	演習 社会を教える(1) ～第3学年地域学習を例にして	鳴門小学校社会科研究会編集『鳴門のくらし』平成12年, pp.27～28における展開 「里浦町の農家をたずねて さつまいもづくり」
8	演習 社会を教える(2) ～第5学年産業学習を例にして	③小学校教師になるために知っておくべき社会科学・人文科学～地理学～
9	演習 社会を教える(3) ～第6学年歴史学習を例にして	陰山英男監修『小学生のための考える社会科 日本の地理』pp. 98～99にみる教授・学習活動構成
10	演習 社会を教える(4) ～第6学年政治学習を例にして	④小学校教師になるために知っておくべき社会科学・人文科学～経済学～
資料	小学校学習指導要領	⑤小学校教師になるために知っておくべき社会科学・人文科学～歴史学～
		⑥小学校教師になるために知っておくべき社会科学・人文科学～法学～
		⑦小学校教師になるために知っておくべき社会科学・人文科学～哲学～

(鳴門教育大学シンポジウム資料による)

2. 鳴門教育大学の小学校教科専門科目「初等社会」

鳴門教育大学では文部科学省の先導的の大学改革推進委託事業によって、2009年度～2010年度にかけて「教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する調査研究」を行い、2011年度からそれを発展させた、「教員養成に関するモデルカリキュラムの発展的研究」を行っている。この研究の成果が各教科における教科内容学に基づく、小学校教科専門科目のテキスト案である。2013年2月のシンポジウム「教員養成モデルカリキュラムの発展的研究」<sup>10)</sup> 席上で配布、回収されたテキストの抜き書きによれば、社会科内容学に基づく小学校教科専門科目テキスト「社会」(以下、テキスト「社会」)の構成は表10のようになる。

テキスト「社会」では、教科専門の諸科学に関する紹介がコラム「小学校教師になるために知っておくべき社会科学・人文科学～〇〇学～」として、「1. 〇〇学とは 2. 〇〇学の魅力 3. 〇〇学と社会のかかわり 4. 小学校教師を志す皆さんへ〇〇学の立場からメッセージ 5. 読んでほしい〇〇学の文献リスト」という構成で示される。表9のシラバス案と比べれば、社会科の内容に関わる諸科学の基礎概念と研究アプローチの習得は裏舞台に下がり、社会科教育の指導法に関わる指導過程研究が前面に押し出されていることがわかる。第3章から10章は、社会科における知識概念、社会認識による授業構成の原理、地域・産業・歴史・政治学習の教授・学習活動の構成というようにまとめられ、表8の社会科内容学に関する構成原理の枠組みと大きく異なる。それは、「社会科という教科は、さまざまな学問や諸科学の成果や見識を“融合”したものである。(中略)結果として、どの学年のどのような内容が〇〇学に基づいていると説明することは難しい。

また、わずか半年間の『初等社会』の限られた時間内で、上述の社会・人文諸科学の成果を伝授しようとしても、欠落の多いオムニバス形式となる。そこで、本書の前半では、社会・人文諸科学が共有している目的、すなわち『社会をわかる』ことに着目し、社会事象そのものを対象とするのではなく、社会の『わかり方』について考察をする。そして、後半では、小学校社会科の典型的な教育内容を事例にして、どのような「わかり方」が適用されているかを確認していくものとなっている(p. ii)」という意図による。

社会科内容学の具現化では、前述のように内容精選あるいは講義時間確保をやはり課題としていよう。それは「さまざまな学問や諸科学の成果や見識を“融合”した」社会科ゆえの課題と言えるかもしれない。テキスト「社会」は、学生自身が自らの社会認識形成をメタ認識化することによって、学生が本講義以降、それを基に現実社会を教材研究していくことを期待している。そのために、コラム「小学校教師になるために知っておくべき社会科学・人文科学」があるという。ここからは、このテキストで狙った社会科内容学の専門性と社会科の授業論・実践論の講義内容などをいかに学生自身が統合しうるのか、という課題に対しての手立てを見いだすことができない。

鳴門教育大学の教科内容学に基づく、先進的取り組みは、本学の他専攻用社会科カリキュラムが小学校社会科に関わる専門性の担保とともに、予定調和論との批判<sup>11)</sup> がいかに応えていくのかを再び、問うていると言えよう。

以上の社会科内容学、そしてそれに基づく、初等社会のテキスト分析から、教科専門と教科教育の架橋では、①架橋の目的の一つに小学校社会科の専門性の担保を挙げることができること

- ②教科専門からの教科教育への接近方法として、社会科の内容に関わる諸科学における基礎概念と研究アプローチがキーとなること
  - ③社会科の特性上、①の接近では講義内容が多岐にわたり、講義時間の確保がなされない限り、欠落が出ざるを得ないこと
  - ④社会科内容学のテキストでは、このことに鑑み、社会科教育からの接近が試みられていたこと
  - ⑤いずれにせよ、教科専門科目・教科教育科目、そして教職科目の統合をいかにせよ、予定調和論という古くからの批判に答えるか、が問われていること
- という5点に考慮する必要がある。③はそれゆえに、教員養成段階で社会科指導に最小限必要な資質能力をまずどのように考えて、教科内容学を精選するのかということに結びつく。最後に、この点を含めて地域教材開発力育成を鍵に、教科専門担当教員からみた、教科教育との架橋の意味を考察して結びにかえたい

**V. 教科教育・教科専門の架橋と地域教材開発力の育成—むすびにかえて—**

本論は、教員養成段階において、社会科指導における最小限必要な資質能力の一つとして地域教材開発力を捉え、その育成方途として本学のカリキュラムの課題分析から教科専門と教科教育の架橋という方向性を示した。しかし、その架橋では先行する教科内容学の分析から社会科の内容に関わる諸科学の基礎概念と研究アプローチが有効なものの、講義時間の確保がなされなければさまざまな欠落が出ざるを得ないことを指摘した。その精選という意味で言えば、社会科教育及び地理学プロパーの諸研究、さらに各種教員へのアンケート調査結果の分析は、地域教材開発力の育成からアプローチする方向性の重要性を示していた。それは、地域教材開発力の育成が地域学習の教育効果、さらに地域学習に対する教員の嫌悪感を払拭する上で、喫緊の課題の一つと位置づけられるからである。しかし、このために単に教科専門科目・教科教育科目、あるいは教職科目にてこ入れをはかるだけでは、予定調和論という古くからの批判に答えることはできない。

本学は2014年度後期から教科学という自由科目を開設した。それは「学校教育における教科の内容を構成する原理、方法、教材開発を含めた教科に関する基礎的な内容を学び、教師自らが授業内容を高度に構成していく能力を養うこと」を目的に、「教科の背景にある専門諸科学・芸術・技術等に関する知識や探求法・技能を修得し、それらを小・中学校における教科指導に展開あるいは転用して授業づくりに活かすことができる資質と能力を育成する<sup>12)</sup>」ものである。筆者は先に、地理学プロパーの立場から地域事象の構造的把握<sup>13)</sup>に立脚しながら地域教材開

表11 小学校社会科教科科学一試案のシラバス

講義の目標	小学校社会科教科科学では小学校社会科における地域学習の授業構成本の基礎を社会系フィールドサイエンスの基礎的専門性をベースに培うことを目的とする。それは社会科の地域学習指導の困難性が「何を」「いつ」「どこ」に教えるかという授業構成本のうえ、社会科系フィールドサイエンスの基礎的専門性に依拠する「何を」「いつ」「どこ」に教えるかという部分に基盤を築くことが従来指摘されてきたことによる。その際、従来のように野外調査のみを重視させるのではなく、「何を」「いつ」「どこ」に教えるかという授業構成本の全体的関係性のなかで、地域授業構成本の基礎を育成していきたい。他方で、初任者は中学年に着任することが多く、すぐに社会科の地域学習に取り組まなければならない。これらのことは教員養成段階において、小学校社会科のなかでも地域学習に関わる授業構成本の基礎を培うことが喫緊の課題であることを意味している。本講義はこのような認識に立って、社会科の教科専門をベースに地域学習の授業構成本の基礎の育成を目的とした。	
	本講義では受講者自らが社会系フィールドサイエンスの基礎的専門性をベースに地域事象から学習課題を見いだして子どもの発達段階に照らし合わせて授業を構成していく基礎的力をつけることを目的とする。具体的には、社会科の内容科学であり、フィールドサイエンスの一つである地理学をベースに地域事象を捉えて分析するための見方・考え方、構造的把握の手法について習得した後、グループで愛知県事例に特定の地域事象の地域構造図を作成する。その後、講義前半の地理的専門性と地域学習における授業構成本の関わりを従来の実践から学ぶとともに、先に作成した地域構造図を基にグループで授業案を作成して発表することを行う。本講義は地理学の専門性をベースに地域事象から社会科の地域学習における「何を」「いつ」「どこ」に教えるかという部分を自ら見いだせる仕方を学び、それをいかに教えるかを授業案の作成によって考えようとするものである。【講義のキーワード】 地理の見方・考え方 地域の調べ方 地域の構造的把握 地域学習 小学校社会科 授業構成本	
講義の概要	① 小学校社会科地域学習の狙いと「地域」	本講義の目的
	② 地域と地理の見方・考え方—自然と自然の関係	教科内容(地理)の基礎的専門性
	③ " —自然と人間の関係	
	④ " —地域と地域の関係	
	⑤ " —地域的特色の把握	
	⑥ 地域の調べ方と地域の構造的把握—黒部川扇状地の事例	
	⑦ " —自動車産業地域の事例	教育実践と教科内容の関わり、教材開発
	⑧ " —地域構造図とその作成方法	
	⑨ " —愛知県の○○を事例とした地域構造図の作成(1)	
	⑩ " —愛知県の○○を事例とした地域構造図の作成(2)	
⑪ 中学生社会科の授業実践と地域事象の構造的把握—実践の概要と対象地域		
⑫ 中学生社会科の授業実践と地域事象の構造的把握—対象事象の構造と児童の疑問	教育実践と教科内容の関わり、教材開発	
⑬ 中学生社会科の授業実践と地域事象の構造的把握—問題解決学習と授業展開		
⑭ 社会科の授業構成本と地域の構造的把握—愛知県の○○を事例とした授業案を作ろう(1)		
⑮ 社会科の授業構成本と地域の構造的把握—愛知県の○○を事例とした授業案を作ろう(2)	評価	
⑯ 発表		
評価	評価は「①地理の見方・考え方を習得して、地域の事象を自ら調べ、構造的に把握することができるようになったか」「②それをベースに、社会科地域学習の授業を展開することができたか」という二つの観点から行う。その際、講義内容の水準に達しているものと、その水準に達していないもの、地理の見方・考え方、地域の構造的把握、地域学習の授業展開が最低限の水準を満たしているものとをとする。Aは講義内容の水準を十分に達し、自らの工夫によってその水準を越えようとしているもの、Sは講義内容を越えているものとする。	

本シラバスは地理学プロパーからみたものであり、複合教科としての社会科の性格からこれ以外にさまざまな試みが可能である。(伊藤, 2013より引用)

発力の基礎を育成する、社会科教科科学の一試案を提案した(表11)。その特徴は、地域学習における授業構成本の基礎を育成するため、①地理学の基礎概念(景観、分布、立地、地域、地域構造、地域形成)と地理的見方・考え方のアプローチを習得して、それをを用いて地域事象の構造図として出力させること、②その構造図に基づいて社会科で教えるべき内容を研究させて、模擬授業として授業構成を出力させること、の2点にある。それは1) 学生へ「地理学の基礎概念と研究アプローチ」を入力する段階、2) 地域構造図として学生から出力させることによるその定着をはかる段階、さらに3) それを基に社会科の授業構成へと転換させて出力させる段階からなる。講義時間の制約とともに、社会科の多岐にわたる内容ゆえに、これは地域学習に関わる従来の研究で指摘された、課題への対応をはかることを考えた結果である。しかし、その成否は教科学の行方とともに不明である<sup>14)</sup>。

このような授業構成を想定した、出力の場面設定は、教科教員養成における教科指導の資質能力育成において必要であり、教科専門と教科教育ほかの統合を促す契機となり得ると思われる。それをより形として進めたのが、大学院生によるESD地域副読本の作成経験である<sup>15)</sup>。先行研究を含めた、その作成経験の知見から、教科専門と教科教育の架橋では、「教科専門に関わる諸科学の基礎概念と研究アプローチの入力→その定着化のための場面設

定→授業構成への転換を求める出力場面の設定」というプロセスが授業構成力の基礎的育成をはかるという点で有効なのではないかという仮説を抱くようになった。同時に、これが予定調和論へのささやかな対応策の一つになるのではないかと考えている。上記のプロセスの検証を行いながら、これらについて検討することが残された課題である。

本論をまとめるにあたり、平成23～25年度科学研究費基盤研究C「地域教材開発力のある教員の養成方略の創造—ESD授業開発を通して—」（課題番号22531025、代表伊藤裕康香川大学教授）及び平成26年度科学研究費基盤研究C「『新たな学び』への実践的指導力を育成する社会科教員養成カリキュラムの研究」（課題番号：26381272、代表伊藤裕康香川大学教授）を利用した。記して謝意を表す。

## 注

- 1) 社会科のみの回答ではないが、小学校教員が指導力を高める学びとして、「教科の具体的指導法や教材研究の方法」に次いで、「教科の専門的な知識やスキル」を評価していることもその証左と言えるのではないだろうか。
- 2) 古岡(2003)は兵庫県の調査からこのような国語科的社会科学習が解消されているとする。この点に関しては、2011・12年における愛知県三河部と尾張部の調査結果の分析から別報で報告する予定である。
- 3) 松井(1983)によれば、副読本は学習の手引き・モデルとなるように学習計画からまともに至るまでの展開を念頭に、地域や指標を適切に選定して、地域学習の方法や実践の実例を示すものであり、適切な設問で学習意欲を高めて具体的な学習活動の方向づけるものになるように編集されなければならないという。
- 4) 本カリキュラムでは初等・中等教員養成で分かれるが、両課程の学生は愛知県の地域的事情を反映して、ほとんど小学校及び中学校(社会科)の1種免許2枚を取得して卒業している。
- 5) やや気になるのは15名の得意でないと回答した教員のうち、8名が教員経験5年以下の者である点である。
- 6) 本学の社会科カリキュラムは、「当該科目が1単位に設定され、学生が自教科を含め幅広くかつ基礎・応用と2段階で学ぶ体制をとっている点が特徴であった。こうした場合、枠数が多くなり、教員負担や非常勤依存率の高まる可能性のあることが課題となる。一方で、教育現場の経験者が授業を担当することにより、小学校の現状や学習課題をふまえた実践的内容を教授することが可能になる。全体として、本科目の形式・内容・評価等の平準化・構造化が今後の課題といえるだろう(東京芸芸大学人文科学講座地理学分野, 2011)」と指摘され

ている。

- 7) 愛知教育大学の『履修の手引き 2014(平成26年度)』による。
- 8) 愛知教育大学 授業情報(2014年度版)による  
<http://moon.ics.aichi-edu.ac.jp/syllabus2014/>
- 9) それゆえ、表7の西村らによる「初等社会」のシラバスでは、5回目以降、とりわけ11～14回に地域が前面に出された学習となっているのであろう。
- 10) 2013年2月11日に「教員養成モデルカリキュラムの発展的研究」第1回シンポジウムとして「教科内容学の成果をカリキュラムにどう反映すべきか!」が大阪市(於、ホテル日航大阪)で行われた。
- 11) 横須賀(2010)を参照。
- 12) 2013年度愛知教育大学大学改革推進委員会資料による。
- 13) 地域事象の構造的把握は「その事象のもつ地域的特色がいかなる要素から構成されて形成されてきたのかを、構成要素・形成因子間の結びつきから全体の構造を理解すること」と考えている(伊藤, 2012)。
- 14) 2014年度はこの試案と異なり、社会科教育教員との協働で木曾三川地域における防災をキーワードに、入力段階として「筆者(教科専門)による専門知識等の入力→現地観察→その疑問点への教科専門教員からの回答」、出力段階として入力を基に「教科教育教員によるグループによる授業づくりの指導→模擬授業」という形をとった。  
しかし、教科学は開始早々であるが、教科・担当者により評価がさまざま、教科部門・教科教育担当教員双方から廃止を望む声が多く、2014年1月に廃止が決定された。廃止によって、本学は学生に、そして外部にも「教科教育と教科専門をいかに架橋し、先行する教科内容学等の中身をどのように受け止め、学生の資質能力をいかに育成していくのか」を早急に示す必要があるであろう。筆者は社会科教育担当教員と教科専攻科目の枠内で2014年度の試みを省察しながら、2015年度もこの試みを継続していく予定である。
- 15) 伊藤・宮西(2008)及び伊藤・小野(2014)、伊藤(印刷中)を参照。

## 文献

- 愛知教育大学教務課編(2014):『履修の手引き 2014年(平成26年度)』愛知教育大学, 325p.
- 朝倉隆太郎(1989):『地域学習の本質』朝倉隆太郎編著『地域に学ぶ社会科教育』東洋館出版社, 10～12.
- 井田仁康・藤崎頭孝・吉田剛(1992):『初等教員養成学部における身近な地域の野外調査に関する指導—上越教育大学の場合—』新地理40-2, 36～48.
- 伊藤貴啓(2012):『教師の地域を観る目と地域学習・地誌学習』

- 一地域を構造的に把握しよう！東書 E ネット (東京書籍)  
<http://ten.tokyo-shoseki.co.jp/downloadfr1/htm/esdf1413.htm>
- 伊藤貴啓 (2013) : 第5章 地域の構造的把握と社会科地域学習を視点に構想する小学校社会科教科学. 愛知教育大学教科学研究会編『教科学を創る 第1集』愛知教育大学出版会, 65~79.
- 伊藤貴啓 (印刷中) : 教員養成系大学社会科専攻生によるESD地域副読本作成と社会科教科学. 愛知教育大学教科学研究会編『教科学を創る 第2集』愛知教育大学出版会, 183~200.
- 伊藤貴啓・小野晃伸 (2014) : 教員養成大学における社会科教員としての資質能力の育成と社会科副読本の協同的作成—大学院生による地域教材開発力育成の試み. 教科開発学論集第2号, 43~54.
- 伊藤裕康 (2006) : 市町村合併時代の小学校社会科地域学習と副読本. 地理学報告 102, 1~15.
- 伊藤裕康・宮西亮輔 (2008) : 教員養成教育の改革に関する一実践—大学院生による副読本作成から. 香川大学教育学部研究報告第1部 130号, 1~19.
- 今谷順重 (2007) : 中学年—地域学習の学習指導案について. 全国社会科教育学会編『小学校の“優れた社会科授業”の条件』明治図書, 12~14.
- 大久保正司 (1985) : 社会科教育の障害と大学教育への要望—1年・5年経験教員の調査から—. 社会科教育研究 53, 48~58.
- 教育職員養成審議会 (1997) : 『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について (教育職員養成審議会・第1次答申)』 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_shokuin\\_index/toushin/1315369.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm)
- 酒井俊樹代表 (2011ca) : 『2010年度東京学芸大学・重点研究費 東京都小学校教員の授業に関する調査研究—社会科を中心として—』 48p.
- 三大学研究協議会編 (2011) : 『平成 22-23 年度文部科学省先導的・大学改革推進委託事業研究成果報告書 教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域に関する調査研究』 国立大学法人上越教育大学, 344p. [http://www.juen.ac.jp/050about/050approach/030relation/sendou/files/sendou\\_seikahoukoku.pdf](http://www.juen.ac.jp/050about/050approach/030relation/sendou/files/sendou_seikahoukoku.pdf)
- 篠原重則 (1992) : 小学校3学年「身近な地域」の授業実態と教員の意識—香川県の事例—. 新地理 40-3, 14~28.
- 竹下昌之 (1993) : 『社会科「教材開発」入門』成城学園初等学校出版部, 167p.
- 中央教育審議会 (2012) : 『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申)』, 46p. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo00/toushin/1325092.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo00/toushin/1325092.htm)
- 東京学芸大学人文科学講座地理学分野 (2011) : 『2010年度重点研究教員養成課程における「小学校社会科」教育プログラムの開発報告書』, 60p. <http://www.u-gakugei.ac.jp/~chiriken/project/shakai10.pdf>
- 鳴門教育大学編 (2013) : 『教科内容学に基づく小学校教科専門科目テキスト社会』 鳴門教育大学, 67p.
- 西園芳信・増井三夫編著『教育実践から捉える教育養成のための教科内容学研究』 風間書房, 256p.
- 西村公孝・大倉泰裕・大石雅章 (2009) : 社会科の教科内容構成の原理と枠組み. 西園芳信・増井三夫編著『教育実践から捉える教育養成のための教科内容学研究』 風間書房, 61~91.
- 古岡俊之 (2003) : 小学校中学年社会科副読本の改善への提言—兵庫県における小学校社会科副読本の活用場面分析を通して—. 新地理 51(3), 28~38.
- Benesse 教育研究開発センター (2011) : 『第5回学習指導基本調査報告書—小学校・中学校版』, 240p. <http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3243>
- 松井貞雄 (1983) : 西三河における小学校社会科副読本の利用状況. 地理学報告 56, 17~27.
- 光田淳二・小山沙織・伊藤裕康 (2008) : 副読本作成経験の「意味」—大学院生による副読本作成を通して—. 香川大学教育実践総合研究 16号, 143~156.
- 文部科学省高等教育局専門教育課 (2001) : 『今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について (報告)』 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/005/toushin/011101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/005/toushin/011101.htm)
- 横須賀薫 (2010) : 『新版 養成教育の探究』 春風社, 234p.

【連絡先 伊藤貴啓 E-mail:titoh@aecc.aichi-edu.ac.jp】

# **A Proposal for Improvement in Teacher Training Program for Social Studies: How to Fuse Basics of Social Sciences into Teaching Methods for Social Studies Teacher Training**

Takahiro Ito

*Faculty of Education, Aichi University of Education*

The purpose of this study is to elucidate how to merge basics of social sciences with teaching methods for social studies Teacher training. Recent studies in Japan have demonstrated that the trouble in teaching social studies for many primary school teachers resulted from the lack of competence in developing teaching material of local area learning by themselves. To solve this problem in teacher education, we tried to explore an effective method of developing teachers' skill and techniques for local area learning of social studies.

## **Keywords**

teacher education, teacher competence for social studies, competence in developing teaching material for local area learning, method of merging Social sciences with social studies