

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

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-05-21 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 伊藤, 貴啓, 小野, 晃伸 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10297/7762

【論文】

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—

伊藤 貴啓¹・小野 晃伸²

¹愛知教育大学教育学部・²岡崎市立大樹寺小学校

要約

社会科教員として最小限必要な資質能力は何であろうか。2011年後期に、その一つが地域教材開発力であるという認識に立って、養成段階におけるその基礎的育成をESD地域副読本の協同的作成から試みた。本論はその作成経験が地域教材開発力の基礎的育成にどのように資するものであったかを分析した後、教員養成のカリキュラム改善の方向性の視点と課題を提示しようとするものである。すなわち、本副読本作成経験では1)異なる大学の大学院生同士が協同することで教員に求められるチームとしての対応力、2)教材開発のための資料収集・聞き取りを通じたコミュニケーション力、3)それぞれの専門的内容を実際の授業や児童・生徒を想定して構成する授業構成力の経験を積むことができた。また、副読本作成経験は中央教育審議会の2012年8月答申における「これからの教員に求める資質能力」のうち、課題探求型の学習デザイン構築や協同の学びのデザインなどの「専門職としての高度な知識・技能」に資するとともに、協同的作成や現地調査などにおいてコミュニケーション力やチームで対応する経験、そして地域や社会の多様な組織などと連携する経験を可能にするものでもあった。地域教材開発力育成の視点と方向性を得るため、愛知県の市町村と三河地方の中学年教員に社会科副読本についての作成・利用を調査した。これらから教員養成カリキュラムの改善視点として、「現地主義+視点+技能」をあげることができた。すなわち、地域教材開発力育成のための教員養成カリキュラムは「地域での直接経験」のほか、「子供・学校現場の理解」という二つの意味での現地主義が求められ、それらとの往還のなかで「地理的見方・考え方」という視点を育て、地域調査法および分析に関わる技能習得を行い得るものでなければならないと言える。

キーワード

社会科教員としての資質能力、地域教材開発力、社会科副読本、教員養成

I. はじめに

中央教育審議会は2012年8月に『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)』で学び続ける教師像を打ち出して、教員の修士レベル化とそれに対する免許状などの制度改革の方向性を提言した¹⁾。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)」が求められるとした。同様の指摘は1997年7月の教育職員養成審議会答申、『新たな時代に向けた教員養成の改善策について』でもみられる²⁾。すなわち、同答申では養成段階で「最小限必要な資質能力」を身につけさせるため、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

及び技能という3点の形成を求めている。その際、「最小限必要な資質能力」は「採用当初から学級や教科を担当しつつ、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」とされた。

他方、2012年8月の中央教育審議会の答申ではこれからの教員に求める資質能力として、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)を挙げ、さらに専門職としての高度な知識・技能として次の3つを提示した。すなわち、1)教科や教職に関する高度な専門的知識、2)新たな学びを展開できる実践的指導力、3)教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力である³⁾。そのため、答申では免許

制度を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に改善し、それに対応した教員養成の高度化・実質化を求めている。その具体的改革の方向性では「教員養成については、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)」と指摘する。

では、社会科教師として初任者に求められる最小限必要な資質能力、あるいは今時答申の求める専門職としての高度な知識・技能をどのようにとらえ、いかなる手だてで教員養成段階においてそれらを育成していけばいいのであろうか。前者に関して、本論では地域教材開発力が最小限必要な資質能力の一つであるという認識に立ち⁴⁾、教員養成段階におけるその基礎の育成を香川大学と共同で大学院生によるESD地域副読本『水・土・里のパイオニアⅡ』の作成によって試みた。この試みを前述の答申に照らし合わせれば、自ら課題を設定して解決に向けた探求的活動を行うものでもある。本論はこのESD地域副読本作成過程を報告して、その成果と課題を省察しようとするものである。

以下、次章では社会科教員の資質の一つとして求められる地域教材開発力について、その教員養成段階での育成の必要性を社会科地域学習に関する従来の研究と2011年3月に行った愛知県三河地方の小学校中学年担任教員への調査⁵⁾から検討する。その後、大学院生による副読本作成過程とその構成を分析した後、いかなる力量がそれによって形成されたのかを検証して教員養成段階における地域教材開発力育成に関する課題を明らかにしていく。

II. 社会科地域学習と教員養成の課題

1. 地域学習指導の困難性

小学校社会科では中学年における身近な地域の学習において、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。しかし、それは地域の事象を自ら発掘して教材化すると

いう点で、その力量が不足する教師にとって社会科を難しいと感じさせる一因でもあった。例えば、篠原(1992)は香川県の小学校3年生の担任教師の約3分の2が他教科より社会科を難しいとし、先生の社会科への嫌悪感が児童の社会科嫌いの要因の一つであると指摘する。教師は「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すこと」に難しさを感じ、他方で野外観察を「意義を認めるが時間がとれない」「校区内に適当な事象が少ない」「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」ために実施しないとしていた。これらは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を指摘することができよう⁶⁾。

中学校社会科地理的分野における身近な地域の学習でも同様の傾向がみられる。篠原(1994)では中学校の地域学習が地形図の読図主体であることをアンケート調査から示し、主題図作成や野外観察、地域調査の指導があまりなされていないことを指摘する⁷⁾。このように地域学習を読図指導に代替させているのは教科書がそのままの形では使えず、教師自身が当該地域に関するカリキュラム開発を行う必要があるためだという(岩本、1979)。しかし、2008年7月の中学校学習指導要領社会編の改訂では身近な地域の学習において、地域の事象を野外調査・観察などによって調べ、地域の課題を見いだしながら地域を形成していこうとする社会参画の視点が取り入れられた。中学校社会科における身近な地域学習はますます重要になったと言えよう。

小・中学校ともに、従来、社会科地域学習は教師にとって難しいことが指摘されてきた。では現状はどのようなのであろうか。2011年3月に行った、愛知県三河地方の小学校中学年担任教師への調査では回答教員566人の43.4%が社会科得意ではないか、どちらかといえば得意ではないと回答した(図1)。このことは愛知県三河地方において、なお中学年の担任教師にとって社会科地域学習が難しいものと捉えられていることを示している⁸⁾。この点からその克服を可能とする資質能力、つまり地域学習の教材開発力が社会科教員としての必要な資質能力

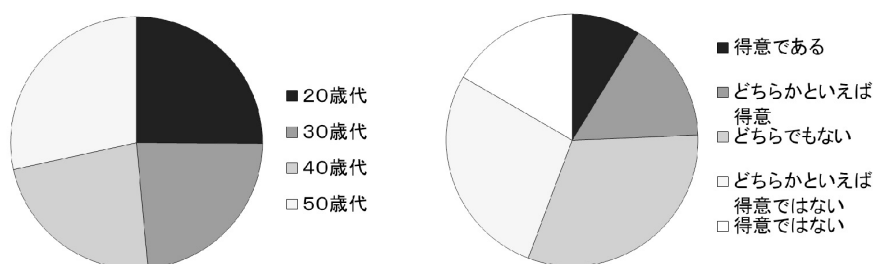


図1 愛知県三河地方における小学校中学年担任の社会科観 (2011年3月アンケート調査により作成)

の一つと言えるであろう。その克服の方途の一つとして井田・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ることをあげる。これは大学時代に野外調査を経験した教員の方が経験しなかった教員と比べて、小学校の授業で野外調査・観察を取り入れることが多いためであった。ただ、問題を複雑にしたのが平成の大合併である。

2. 平成の大合併と地域学習

小学校社会科の地域学習では各地域の性格を反映して、同一事象でも構造や展開が異なるため、各地域の特性と子どもたちの実態を踏まえた教材化が求められてきた。この点に、地域学習の教材開発に関わる教師の力量が試され、前述のような教師の社会科への難しさや嫌悪感を抱かせる大きな要因の一つであった。他方、多くの市町村が社会科副読本を作成して中学年社会科の補助教材としてきた理由もここにある。社会科副読本は教師にとって地域学習に関わる指導計画作成の基礎資料となり、教材研究の視点や方法をもたらし学習指導のモデルともなりうる教材である⁹⁾。ただ、平成の大合併前までは児童の生活圏と学習対象となる市町村域が重なる部分が多く、副読本を教科書の代わりに利用して、副読本の展開通りに授業を実践することが可能であった。

しかし、平成の大合併によって、副読本の問題点が指摘されるようになった。それは副読本に学区の社会事象がますます取り上げられなくなり、児童にとっての生活圏である身近な地域と学習材とが乖離するようになったことである¹⁰⁾。地域学習の意義は地域が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という点にある(朝倉、1989)¹¹⁾。しかし、学習材と児童の身近な生活圏との乖離はこのような意義を減じることになりかねない。それを防ぐためには学習の展開方法を教科書や副読本に学びながら教師が学区の事象で教材開発を行って地域学習を進める必要がある。ただ、問題なのは地域学習の教材開発に困難性を感じていた教師が大合併によって広がった行政域の小・中学校に赴任して地域学習を行わなければならないことである。その際、教師は学区に不案内のため、副読本に沿って授業実践を行うことが考えられる。しかし、副読本に学区の事例はなく、児童にとっても生活圏以外の事例が掲載されているため、教科書同様に読んで理解することしかできないと思われる。これでは地域学習の意義を大きく損なうと言えよう。平成の大合併によって生じた、これら諸問題は教師自らが地域学習教材を開発する資質能力を有することで解決可能なものでもある。このような資質能力の育成が現在、教員養成段階に求められていると考える¹²⁾。そのためには、いかなる方途が考えられるであろうか。そこで注目されるのが教員養成

段階における副読本作成の試みである¹³⁾。

3. 社会科副読本作成の先行事例

教員養成段階における社会科副読本作成の試みは既に琉球大学の里井氏と香川大学の伊藤氏が行っている。

里井(1999)は竹富島社会科副読本『結びあう島じま(1989年発行)』を学部2年生と大学院1年生に改訂させ、副読本作成の意味として次の4点をあげている。すなわち、①資料・統計を1996年段階レベルに一新、②新たな意味ある教材を付加、③学生による新たな発問の創造や既存発問の修正、④存在意味のない単元の廃止や意味ある新たな単元の創造である。さらに、里井(2010)では宜野湾市社会科副読本「わたしたちの宜野湾市」(2008年度版)を学生8人によって改訂させ、それを実践家によってさらに深化させて同副読本2010年版へと結びつけていくという。このように、里井氏の試みは既存副読本の改定を学生に行わせ、教材開発力を学ばせるものである。

香川大学の副読本作成はこれに対して、大学院生らがゼロから教育内容を構成して、地域事象を教材化する点に特色がある¹⁴⁾。その狙いは地域事象から教材を開発する資質能力、すなわち地域教材開発力の育成にある。副読本は2006年度の『水のパイオニア-香川・日本・世界-』から2009年度の『水土里のパイオニア-人々の暮らしと水とのかかわり-』まで4か年、計4冊が作成された。その結果、大学院生は①子ども研究の必要性の認識、②教材開発の仕方(教育内容を教材化する方法と教材から教育内容を見つけて教材化する方法)、③著作権許諾に関する知見、④「場面設定による授業」の体験を得ることができたという[伊藤・宮西(2008)、光田・小山・伊藤(2008)]。

これら両氏の試みは“既存副読本の改訂”と“0からの出発”という差異はみられるものの、養成段階において野外調査実習によって地域事象を調査する経験に加えて、それを児童・生徒を想定しながら「何を」「いかなる素材」によって「どのように教えるか」という教材研究へと発展・統合させていくことを念頭に置いたものと言えよう。ただ、香川大学の副読本作成は里井氏の既存副読本の改定と異なり、自分たちで自由にはじめられるという点で一旦、敷居が低く、より汎用性の高いものにみえる。しかし、香川大学での試みは拡がりが見られず、そこから得られた知見の検証もなされていない。それは養成段階での副読本作成の難しさによると言えよう。

副読本作成では社会科の学習指導要領に基づき「何を」教えるかを想定して、自らが地域調査を行いながらそれを「いかなる素材」によって教えるかを見つけ出し、その素材の構成と子ども理解を通じて「どのように教えるか」を想定しながら副読本の構成を考え、記述していかなければならない。既存副読本の修正はこれらの枠組み

が既にあるため、より容易に取り組むことができる。しかし、香川大学の作成方法は0からの出発であるため、地域社会を理解するための教科専門とそれをいかに指導するかという教科教育の指導がともに必要となる。併せて、既存の副読本修正でないため、作成費用もすべて自らが支弁しなければならない困難性がある。

そこで、本研究はこれらの困難性を香川大学と愛知教育大学院生および香川大学の教科教育と愛知教育大学の教科専門の教員による協同(働)¹⁵⁾によって克服し、教員養成段階における副読本作成の成果と課題を考察しようとするものである。次章ではその作成過程を教材の構造化という点からみていく。

III. ESD 地域副読本の作成と教材の構造化

1. 副読本の作成方針

大学院生たちは従来の香川大学による副読本作成と同様にESDを作成方針として継承した。それは彼らが現代をグローバル化の進展に伴う国際競争の激化、地球環境問題、食料・エネルギー問題や国内における少子高齢化の急激な進行による変革期と捉え、持続可能な社会実現のため教員にESDの知識・技能を持つことを求めていると認識したからである¹⁶⁾。この結果、副読本作成はESDを視点に食をテーマとして中学生を対象に行うこととした。その際、中学校社会科地理的分野において学習指導要領が求める、①多面的・多角的に追究する学習、②生徒自らが関心をもって学習に取り組むことができるようにすること、③学習を通して関心が喚起されるような指導の工夫に配慮した¹⁷⁾。

以上から、副読本の作成は

- ① ESDの視点を入れる
- ② 多方向から考察できるもの、つまり直線的ではなく、複線的に関連づけられ、答えが1つに絞られないものにする
- ③ 生徒にとって切実性のあるテーマ設定
- ④ 書き込み、作業ができるもの
- ⑤ 統計、図表、写真などの豊富なもの
- ⑥ 身近な素材の選択
- ⑦ 内容に関する専門的追究を行う

という7点を基本方針とした。この基本方針に基づき、食に関する生徒の身近な地域素材を取り上げて多様な立場から考える場面設定を考慮して教材化していった。その際、香川大学院生は讃岐うどんの原料としての「小麦」を、愛知教育大学院生は日本人の主食である「米」をサブテーマとした。結果的に、副読本は表1のような構成となった。

2. 副読本作成の過程

愛知教育大学の大学院生は教材化のテーマ選定にあたり、学習指導要領・教科書における日本の食料生産や米

の生産・消費の取り扱いを分析した。また、筆者の伊藤が日本の米生産・流通・消費についての講義を行った。その結果、各自の教材化のテーマとして「コンビニおにぎり」「愛知における米騒動」「水稻品種」などが候補に挙がった。そのなかで、彼らは身近な中食であるコンビニエンスストアのおにぎり・弁当類や学校給食で利用される米粉パンを素材に選び、副読本の第6章と第7章を作成した(表1)。ここでは第7章(小野担当)を事例に、その作成過程をみていくこととしよう。

表1 副読本の構成

章題	担当
第1章 うどん県から見る小麦のはなし	香川大学
第2章 イタリアの人々の食へのこだわり	
第3章 さぬきうどんとオーストラリア	
第4章 発展する中国の食料事情	
第5章 発展途上国の食料問題	
第6章 食料廃棄とコンビニエンスストア	愛知教育 大学
第7章 食料自給率と米粉パン	

教材選択の意図 第7章で「米粉パン」が選択されたのは学校給食で子どもに身近なものであり、ESDと関連づけて日本の食料問題について学習できる素材であるからである。また、担当の小野が農学系学部出身のため、基礎知識が活かされたことも理由であった。

その教材化では「米粉パン」を中学校社会地理的分野の基本的な目標を満たした教材とするために、教科書において日本の米や食料自給がどのような記述がなされているのかをまず分析した。しかし、現行の教科書における日本の米や食料自給に関する記述は非常に少なく、「米粉パン」を中学校社会地理的分野の目標を満たすように自分なりの形で教材化することとした。

米粉に関する教材研究のなかで、政府が米粉の生産を拡大させようと米粉パンの学校給食での提供のほか、さまざまな施策を行っていること、その背景として米の消費拡大と自給率の向上、燃料価格の高騰にともなう穀物価格上昇が関係していることがわかった¹⁸⁾。このことから副読本の担当章では食料自給率の低下と稲作の衰退という社会問題を「米粉パン」の普及という視点から多面的に考えられるように構成したいと考えた。

資料収集とその分析・加工 教材化のため、資料収集では見学・聞き取り調査のほか、インターネットを利用した。見学・聞き取り調査では①愛知県学校給食会、②愛知県学校給食パン米飯協会(工場見学受け入れ先紹介)、③豊田市K社を訪問した。とりわけ、愛知県学校給食会では給食用の資材購入の仕組みやそのデータを聞き取りと資料収集から把握し、K社では米粉パンづくりの工程、生産状況、経営などに関する聞き取り調査を行った。このほか、農林水産省の『農林業センサス』や『食料需給表』、文部科学省の『学校給食実施状況調査』などの各種統計資料の収集は基本的にインターネットを活用した。また、バイオエタノールのデータをネブラスカ

表2 『水・土・里のバイオニアⅡ』の作成過程 (愛知教育大学側)

2010年度	◇現代日本の食に関する講義 ◇社会科副読本作成・利用者への調査
2011年度	前期 ◇米の生産と流通に関する講義 ◇社会科副読本作成・利用の状況分析 ◇テーマ設定と討議→食, とりわけ「米」を取り上げることに ◇副読本担当章の構成と討議 ◇収集資料・分析結果報告+K工場見学
	後期 ◇副読本草稿作成と修正 ◇入稿と修正 愛知教育大学側 香川大学側 実務家教員 附属中学校教員 教科教育担当教員 ◇完成

州政府ホームページから入手した。

これらの資料から読み取れる地理的な特徴を可視化するためにはどのように表現したらよいかを考えた。そのために、入手した資料をエクセルに入力し、グラフや表として出力した。その際、分布図作成ではGISソフト Mandara を用いた。

原稿作成と振り返り 生徒が理解しやすい平易な表現をこころがけた。また、学習の展開は親しみをもちやすいように会話形式とした。学習課題につながる問いはテーマからみて生徒に疑問を感じてほしい場面や自ら主体的に考えて欲しい場面に設定した。このような原稿作成過程で、新たな資料の収集と分析、さらに教材の再構成が繰り返された。その際、本学大学院生同士でのチェックのほか、香川大学院生による意見提示、さらに香川大学附属中学校教員、本学実務家教員、社会科教育専門教員による意見を参考にした。以上を簡単にまとめれば、副読本の作成は表2のような過程を辿った。

3. 教材の構造化と教員の支援

副読本の作成は大学院生にとって、地域学習の授業設計の経験を積むことを意味する。その際、教員の支援は学生が教材を構造化できるようになることを主眼とした。この点を愛知教育大学側の院生が作成した、第6章と第7章を事例に教材化の方向と構造から検討する。

教材化の方向 教材化では副読本のテーマ「食」と愛知教育大学のサブテーマ「米」について、大学院生の問題意識を出発点とした。第6章担当院生の当初の問題意識は「『手軽で、子どもたちも利用』しているコンビニエンスストア、なかでもコンビニの「お弁当、おにぎりなどの日配品」が「どこから、どのようにやってくるのか」「どこのお米」が利用されているのか」であり、第7章担当の小野は前述のように「日本の稲作の現状へのこだわり」、とりわけ「低い食料自給率」「農業の衰退」に関するこだわりから子どもの身近な学校給食、なかでも米粉パンに注目していた。

これら各自の問題意識から教材化では児童・生徒の身近な地域素材である「コンビニエンスストアの日配品」と「学校給食の米粉パン」を題材にすることとなった(図2)。とりわけ、前者では愛知県を中心に東海地方に多く

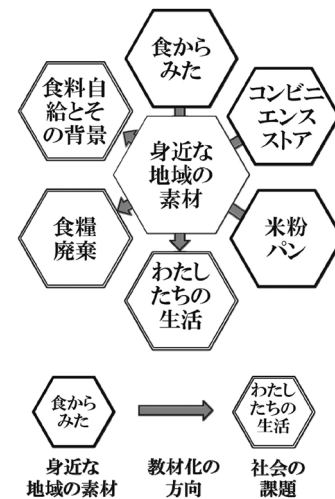


図2 教材化の方向

展開するコンビニエンスストアチェーンのサークルK & サンクスを、後者では学校給食で地産地消を進める、豊田市を事例とすることとなった。また、これらの地域での題材から何を教材の主題とするかについて、食からみたわたしたちの生活での社会的課題が何かを考えるなかで、「コンビニエンスストアの日配品」と「学校給食の米粉パン」に関する具体的事実の把握、それら事実を取り巻く構造を把握して社会的課題といかに結びつのか、どのような仕組みがあるのかを明確にして、それをいかに教えるかという観点から教育内容を構成していった。

教材の構造化 各章の教育内容の構成において、教員側は大学院生の当初の問題意識を出発点として、生徒に考えさせたいそれぞれの課題(第6章:食料廃棄、第7章:食料自給とその背景)を貫くようにストーリーを作らせることに留意したほか、当初の問題意識とそれぞれの課題とのつながりや背景を導きだすように教材を構造的に把握できるように支援した(図3)。そのなかで、図表作成のため、統計・資料の存在も提示した(探索は大学院生)。それらを反映した第6・7章の具体的構成はそれぞれ表3・4のようになる。

第6章は香川大学側担当の第5章がハイチの泥クッキーを題材とした開発途上国の食料問題をテーマにするため、それとの対比から先進諸国としての日本での食料廃棄の実態を導入とした。その後、第6章のストーリーは身近なコンビニエンスストアのおにぎりを事例に賞味期限と消費期限の問題に関わる消費者の購買行動を振り返らせ、コンビニの日配品が消費期限前に廃棄させられる運命にあること、それら日配品のおにぎり・お弁当がどのような経路で運ばれていかなる産地の原料を利用しているのかをフードマイレージと絡めて考えさせること、そして最後に食料廃棄に対する企業の対応(廃棄食料のリサイクル)をみるなかで自らができることを考えさせるというものであった。この展開は教員側のやや強

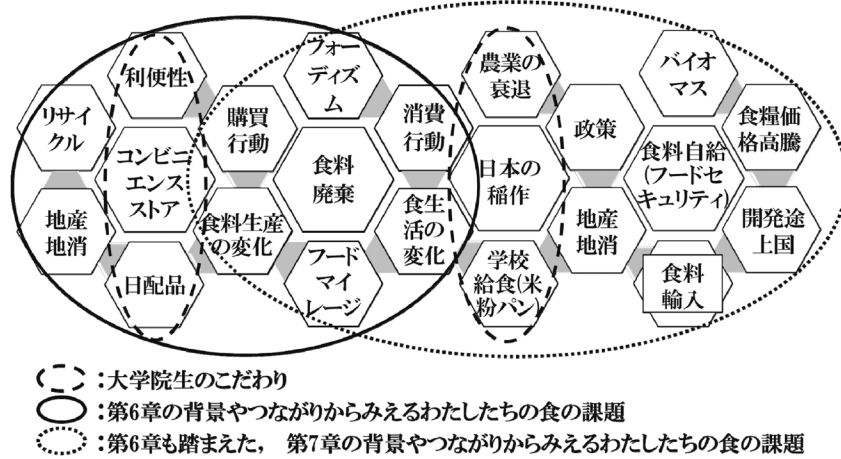


図3 大学院生のこだわり (問題意識) と教材の構造化

表3 「第6章 食料廃棄とコンビニエンスストア」の章構成

1. 飽食と食料廃棄
図6-1 国民一人一日あたりの供給熱量と摂取熱量の推移
図6-2 世帯別一人一日あたりの食品使用料と廃棄量(2009年)
写真6-1 おにぎりの表示(2012/1/12日清水撮影)
2. 身近なコンビニ
図6-3 主要コンビニ5チェーンの分布(2011年)
図6-4 コンビニにおける商品の販売比率(2010年)
3. コンビニのおにぎりとお弁当
図6-5 コンビニに商品が運ばれるまでの流れ
表6-1 主要コンビニが使用しているお米の産地(2011年)
表6-2 お米の産地と愛知県との距離
日本地図 フードマイレージの公式
4. 廃棄を減らすためのコンビニの工夫
表6-3 サークルKサンクスの地産地消をテーマとした地域限定商品と地元産食材(2012年1月現在)
図6-6 食品リサイクルループの流れ
表6-4 主要コンビニのリサイクル率

引な支援や食料廃棄の背景にある大量生産・大量消費というフォーデイズム的生活様式への理解に欠ける点と相まって、思考の流れという点でスムーズさに欠ける嫌があったことは否めない。

これに対して、第7章は第6章の食料廃棄を受けて、日本の食料生産がそれだけ豊かなのかという疑問から始めて、食料自給率の低さと米の消費量の低下を提示することで、何が起きているのかという疑問を抱かせる導入となっている。その後、食生活の洋風化が米の消費の減退をもたらすなかで、学校給食に米飯が導入され、さらに米粉パンが登場した経緯を説明するとともに、米粉パンの生産過程を工場見学時の写真を利用してビジュアル的に提示する。また、米粉の利用が全国的にどのように広がっているのか、その拡大に何が作用しているのかという点から米の需要拡大施策とのつながりをみせていく。と同時に、それはトウモロコシのようにバイオマスエネルギーへの利用が政策的に推し進められる構図と類似しており、補助金によって日本農業の衰退を防ぐとすること、さらに安易に食料輸入に頼る姿勢では国際的な食料貿易において食料価格の高騰を招き、開発途上国などの食料問題(第5章の既習事項)を引き起こしかねないことを指摘して、その狭間でどのように考え行動

表4 「第7章 食料自給率と米粉パン」の章構成

1. 私たちの食生活と食料自給率
図7-1 各国の食料自給率(カロリーベース)推移(1967~2007年)
図7-2 食生活の変化(食事に占めるエネルギーの割合)
図7-3 品目別食料自給率(2009年度)
2. 食の洋風化の農業への影響
図7-4 水稲作付面積と米供給量の変化(1965~2010年)
図7-5 農地の耕作放棄地面積の変化(1975~2010年)
表7-1 学校給食の歴史-愛知県を事例に-
3. 米粉パンの作り方
写真①原料の米粉 ②材料をまぜる ③ちぎって丸める
④形を整える ⑤トレイにのせる ⑥寝かして発酵させる
⑦パンを焼く ⑧焼き上がり ⑨包装して出荷!
4. 米粉パン作りになぜさわる人々とみた工場長へのインタビュー くらはし代表へのインタビュー
5. 米粉パンの広がりや米粉用米
図7-6 県別米粉パン導入年度 図7-7 米粉パン導入状況
図7-8 県別新規需要米生産量
図7-9 新規需要米生産量と水稲収穫量の変化
6. 米粉拡大のひみつ
表7-2 米粉用米に対する補助金
水・土・里のコラム6 水田の多面的な機能
表7-3 愛知県の学校給食パンの価格
図7-10 米国におけるガソリン、バイオエタノールと作物価格の変化

できるのかを生徒に考えさせて終わるオープンエンドの形式となっている。バイオマスエネルギー拡大との類似性のほか、補助金による米粉消費の拡大と米の内外価格差を実感させるための支援を教員側で行ったが、第6章同様にやや強引であったかもしれない¹⁹⁾。ただ、その背景には担当者の考えをフードセキュリティに対する点にまで導きたいという思いがあった。

以上を鑑みれば、副読本作成の成否は大学院生の当初の問題意識を出発点に、その背景やつながりから生徒に追究させる社会的課題をいかに見だし、さまざまな資料を提示しながらその追究を一貫したストーリーのなかでいかに行わせるのかという教育内容の構成、言いかえれば教材の構造化の成否にかかっていると見えよう。

IV. 地域教材開発力の育成と副読本作成

1. 教育現場からみた地域教材開発力育成の手立て
本副読本作成に先立ち、前述した2011年3月の副読本調査では愛知県下の市町教育委員会と三河地方の全小

学校中学年担任に副読本作成・利用の各立場から教員養成段階における地域教材開発力育成の手立てに関する質問を行った²⁰⁾。その結果、利用者側は「地域で見る、聞く、歩く経験」や「農家や工場、スーパーなどでの聞き取り」などのフィールドに出て実物を見たり聞いたりする活動が地域教材開発力の養成の手立てとして有効であると評価した。また、「地域調査法の習得」「子ども理解」「地理的見方・考え方の育成」といった項目もそれらに次いで有効だとされた。しかし、統計資料などの収集・分析・加工に関する項目は重要視されていなかった(表5)。それに対して、副読本作成者側はフィールドに出る体験が重要であるという点は同様であるものの、「組合団体・官公庁での資料収集体験」「収集した資料の分析技法の習得」「統計などの図表への加工法」なども地域教材開発力を養成する手立てとして有効であるとした。両者を比べれば、利用者側はより直接的な経験と「子ども理解」「学校現場の理解」を挙げている点に特徴がある(表5)。

以上から教育現場は教員養成段階に地域教材開発力育成の手立てとして、

- ①教員を目指す学生自身が地域で人々と触れあう直接的経験のなかで、その楽しさと知的おもしろさを十分に味わい、地域に愛着をもつ原体験を有すること
- ②その経験から地域を眺める目と地域で考える力を養うこと
- ③地域で捉えたものを学校現場で児童・生徒にいかにか伝えるのかを想定したトレーニングを行うことを求めていると言えよう。このような手立ても踏まえながら、次に大学院生が副読本作成の経験を地域教材開発力育成との関わりでいかに評価したのかをみていこう。

2. 大学院生からみた副読本作成と地域教材開発力
前章で事例とした第7章作成者の小野は、教材選択で

表5 副読本作成・利用側からみた地域教材開発力に必要な手立て・アイデアの評価

	作成側			利用側		
	評価する	どちらでもない	評価しない	評価する	どちらでもない	評価しない
第1位	地域で見る、聞く、歩く経験			地域で見る、聞く、歩く経験		
	91.7	8.3	0	60.6	34.1	5.3
第2位	博物館、郷土資料館への訪問			農家や工場、スーパー等での聞き取り体験		
	83.3	16.7	0	56.9	16.7	0
第3位	地域調査法の習得			地域調査法の習得		
	83.3	8.3	8.3	54.3	41.8	3.9
第4位	農家や工場、スーパー等での聞き取り体験			博物館、郷土資料館への訪問		
	79.2	16.7	4.2	53.8	41.1	4.2
第5位	地理的見方・考え方の育成			地理的見方・考え方の育成		
	79.2	12.5	8.3	52.1	43.2	4.7
第6位	組合団体・官公庁での資料収集体験			地域の人びとのふれあいの経験		
	75.0	20.8	4.2	51.4	40.8	7.8
第7位	地域の人びとのふれあいの経験			子ども理解		
	70.8	20.8	8.3	53.2	42.1	4.7
第8位	収集した資料の分析技法の習得			学校現場の理解		
	70.8	25.0	4.2	50.1	43.2	6.7

単位:%

2011年3月アンケート調査により作成

米粉パンを教材研究するなかで、①米飯給食は食生活の洋風化に伴う米消費減少への対策として実施されてきたが、近年になって米粉パンも利用されるようになってきたこと、②バイオエタノールや米粉用米といった、新規需要米の生産拡大と関連すること、③そのような新規需要米の生産拡大の背景として、世界的な原油価格の高騰によるバイオエタノール需要の増加と穀物価格の上昇があること、という3点の専門的知識をみいだすことができた。これは「米粉パン」を切り口に日本の農業・食料と世界とのつながりを把握し、社会科の教科内容の構成として副読本を作成する上で基盤となる知識であった。

資料収集とその分析・加工では実際に地域に出て聞き取り調査を行うことで、教科内容についての専門的知識が深まり、また、どのように見学を行うかについて先方と話し合いを持つことで、地域の方との「コミュニケーション力」も身についたと感じた。副読本の作成・利用者側が求める「地域でみる、歩く、聞く」「聞き取り」「地域の人びととのふれあい」という経験を自ら行いえる能力が育成されたと言えよう。

統計資料の収集では当初、目的の資料がどこにあるかわからず、多くの時間を費やした。しかし、この経験によって、資料収集技法の向上を実感した。このことは副読本作成者側が求める「組合団体・官公庁での資料収集体験」「収集した資料の分析技法の習得」に結びつく経験と考える。とりわけ、分析加工では生徒が読み取りやすく、地理的見方・考え方の育成につながる形で出力するように工夫した。利用者側が求める子ども理解に及ばないがその姿勢を持つことができたと評価できよう。

子ども理解の姿勢は原稿作成と振り返りでさらに強まった。現場の先生方の意見や現場と大学両方を経験されている先生方の意見を参考に修正する際、子どもの考え方に想像を巡らして行うように努めたためである。

このように、副読本の作成体験を経たことで、学生は自ら選択したテーマがもつ教材としての意味を、テーマ全体を取り巻く全体像のなかでとらえられたと感じていた。副読本作成は「教材選択とその構造化」「資料収集とその分析・加工」「原稿作成と振り返り」の各場面において、フィールドワークや資料の収集・分析・加工など、地域教材開発力を育成する手立てとして有効な活動を多く含む。また、教材開発力の育成は教材化の事例を多く知り、教材開発の経験を積むことでしかできないと考える。社会科において、その経験を効果的に積むことができるのが副読本の作成活動だと評価できる。しかし、その資質能力育成への評価は作成事例の蓄積と教員になった作成経験者への追跡調査から検証されなければならない。

3. 副読本作成経験と教員に求められる資質能力

副読本作成経験は先行する香川大学の指摘のように、

表6 大学院生の省察からみた副読本作成と育成される資質能力

	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 ¹⁾	専門職としての高度な知識・技能			総合的な人間力 ⁴⁾
		教科や教職に関する高度な専門的知識 ²⁾	新たな学びを展開できる実践的指導力 ³⁾	教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力	
副読本作成の各場面	教材選択とその構造化	○	◎	○	◎
	資料収集とその分析・加工	◎	◎		◎
	原稿作成と振り返り	○	◎	○	◎

- 1) 使命感や責任感、教育的愛情
- 2) グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む
- 3) 基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力
- 4) 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

『ゼロから教育内容を構成しつつ問題解決する点で、院生にとって「探究・思考」型能力を育成する場』、すなわち課題探求型学習そのものであり、協同の学びをデザインする経験を積むものであった。この点は前節の大学院生の省察からも理解できる。その意味で、副読本作成の経験は社会科教員としての資質能力の育成に資する汎用性をもつものと評価できる。このような課題探求型の学習デザイン構築力のほか、本副読本作成経験では①異なる大学の大学院生同士が協同することで教員に求められるチームとしての対応力、②教材開発のための資料収集・聞き取りを通じたコミュニケーション力、③それぞれの専門的内容を実際の授業や児童・生徒を想定して構成する授業構成力の経験を積むことができたと言えよう。

前述した中央教育審議会の2012年8月答申では学生が修得すべき知識・技能を明確化し、「何ができるようになるか」に重点を置くことを求めている。本副読本作成は大学院生にとって皆で協同しながら行うプロジェクトであり、曲がりなりにも教材開発を行えたという達成感、言いかえれば「何ができたか」を実感できるものである。同答申における「これからの教員に求める資質能力」と副読本作成経験との関係を示せば、表6のようにまとめることができよう。本試みは当然のことながら、課題探求型の学習デザイン構築や協同の学びのデザインなどの「専門職としての高度な知識・技能」に資する点が多い。しかし、協同的作成や現地調査などにおいてコミュニケーション力やチームで対応する経験、そして地域や社会の多様な組織などと連携する経験を有することもできた。その意味で、本副読本作成経験は答申が求める資質能力の育成に教員養成段階で一部とは言え、資するものであったと言えるのではないだろうか²¹⁾。

本副読本づくりでは社会科教育担当教員と教科専門の地理学担当教員が協働して指導にあたった。このほか、香川大学附属中学校教員、愛知教育大学実務家教員、社

会科教育専門教員による意見を求めて参考にした。これらは答申が求める教科と教職（厳密に言えば、教科教育だが）の架橋を教育現場も交えながら行ったものと判断できる。

V. 今後の課題－結びにかえて

ESD 地域副読本の協同型作成は教育現場が求める地域教材開発の育成の手立てにどのように応えたのであろうか。最後に、この点を教員養成カリキュラムの改善方向との関わりも含めて考察し、今後の研究課題を指摘して本論の結びにかえたい。

地域教材開発力育成に対して、教育現場からは前章で示したように、副読本作成側の市町教育委員会が「地域での直接経験」「地域調査と分析（技能）」「地理的見方・考え方」を、利用側の教員がこれらに加えて「子ども・学校現場の理解」を評価していた。これらから教員養成カリキュラムの改善の視点として、「現地主義＋視点＋技能」をあげることができよう（図4）。すなわち、地域教材開発力育成のための教員養成カリキュラムは「地域での直接経験」のほか、「子供・学校現場の理解」という二つの意味での現地主義が求められ、それらとの往還のなかで「地理的見方・考え方」という視点を育て、地域調査法および分析に関わる技能習得を行い得るものでなければならないと言える。その意味で、従来の野外調査実習という地域での直接経験と地域調査と分析技法

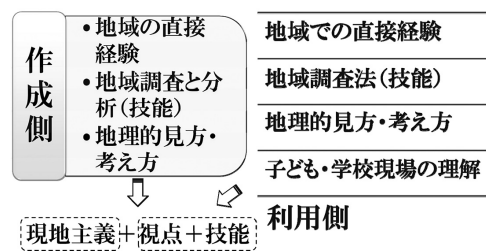


図4 地域教材開発力の育成からみた教員養成カリキュラム改善の視点

を育てるカリキュラムは地理的見方・考え方を育成するという点で、作成側が望むものではあるが、利用側の子ども・学校現場の理解という点で不十分であると言わざるをえない。このことは教材開発が「何を」「どのような素材によって」「いかに」教えるかという3要素からなることを想起すれば、容易に理解できる。

野外調査実習は教材開発という点から言えば、「何を」教えるかの素材発掘に特化したものといえる。それは「子どもの視点」から地域事象のなかから「何を」選び取り、教えるかという視点に欠けるため、適切な「素材」の選定さえも難しくさせている。であれば、その素材で「いかに」教えるかという教材化はより困難なものと言えよう。前述してきたように、副読本作成はこれらに応えるものである。しかし、課題も多い。

図5は「現地主義+視点+技能」というカリキュラム改善の視点と副読本作成経験の関わりを示したものである。愛知教育大学側では、作成した副読本を用いて授業実践を行うところまでは至っておらず、子ども・学校現場理解という点で現地主義の経験が足りないと言わざるをえない。これに対して、香川大学では副読本作成過程において、附属中学校で作成途中の副読本を用いて教材開発の有効性を確かめながら作成をしており、一日の長があると言えよう。ただ、教科専門教員が加わったことにより、副読本作成において大学院生の当初の問題意識を出発点とした教材の構造化を愛知教育大学で経験できたことは地域事象の教材化を進める上で貴重な経験であった。それは副読本作成による地域教材開発力の育成の試みでは「子どもの視点」から「何を」「どのような素材によって」「いかに」教えるかを含んだ教材の構造化をいかに行うかが鍵となるためである。

最後に、愛知県三河地方の中学年教員の年齢構成を振り返っておきたい(図1)。全国の状況よりやや緩和されているものの、回答者のそれは50歳代が全体の28.4%を占め、20歳代の若年層も25.1%を占める。これは全国的傾向と同様に愛知県においても教員の大量退職と大量採用がみられ、今後もなおしばらく続くことを意味する。そのため、社会科教員初任者として、最小限必要な資質能力の育成が社会科教員養成にとって喫緊の課

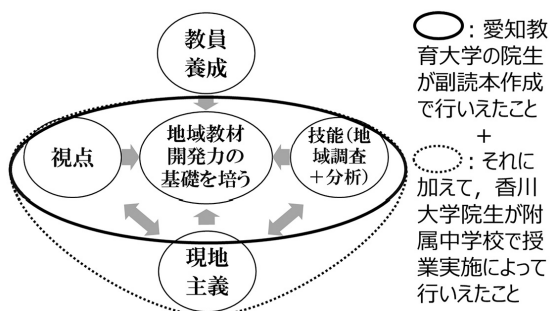


図5 副読本作成経験と地域教材開発力の育成

題であることがわかる。この点から教員養成段階における地域教材開発力の育成という本研究に残された課題として、次の6点を指摘して本論を閉じたい。それらは、

- ①本副読本づくりを経験し、教職に就いた者を対象にした資質能力育成に関する検証
- ②作成した副読本を教育現場で検証するとともにその改良をはかること
- ③著作権の問題を解決しながらより広い検証を可能にするためWEB上で公表すること
- ④検証したものを踏まえ、授業を想定した教師用資料などを作成しながらより高い実践的指導力を育成する方途を構築すること
- ⑤修士課程における副読本づくりを学部段階でも行うような方途を考えること
- ⑥副読本作成を指導教員の個人的な関係ではなく、教員養成カリキュラムとして体系的に行う仕組を構築すること

である。香川大学も含めて、さまざまな協働を模索しながらこれら課題にチャレンジしていきたい²²⁾。

本研究は平成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－」(代表 伊藤裕康香川大学教授)の成果の一部である。内容の骨子は2011年10月の日本教育大学協会研究集会(於、サンポートホール高松)、2012年3月の教科開発学研究会(於、愛知教育大学)、2012年9月の日本社会科教育学会第62回全国研究大会(於、東京学芸大学)において発表した。各発表時と副読本原稿作成時にご指導頂いた先生方、ならびに作成に参加した香川大学・愛知教育大学の大学院生諸氏に感謝申し上げたい。なお、本論は小野がⅢ-1・2とⅣ-2を担当し、伊藤がその部分も含めて全体を執筆した。

注

- 1) 中央教育審議会(2012)による。
- 2) 教育職員養成審議会(1997)による。
- 3) 教科や教職に関する高度な専門的知識はグローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含み、新たな学びを展開できる実践的指導力は基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力とされた。
- 4) これは小学校3年生で始まる社会科が地域学習から入り、同時に地域学習を苦手とする教員が多いことが従来の研究から指摘されてきたためである。
- 5) 副読本作成に先立つ2011年3月に、社会科副読本の作成と利用に関する調査をそれぞれ愛知県の全市町教

- 育委員会 (57市町) と三河地方の全小学校 (356学校、1,559学級) を対象に行った。作成側の回答率は38.9%、利用側の回答率は対象校数の45.5%であった。
- 6) 松井 (1978) は副読本編集経験から、その作成に関わる教師でも具体的取材が不得手なことを指摘して、「… 具体的取材が巧みな教師は、具体的な学習指導の骨を身につけた教師といえるのではなからうか」と指摘する。
- 7) 野外調査は「意義を認めるが時間がとれない」「生徒の交通事故が心配である」「野外指導に自信がない」「校区内に適当な事象が少ない」「生徒を野外に連れて行くのが面倒である」などのため行われていなかった。
- 8) 松井 (1983) による西三河地方における社会科副読本の利用状況調査によれば、調査人数1,003人の30.9%が社会科を一番嫌いな教科と回答していた。好嫌と得意・不得意では質問の仕方が違うが、大まかな嫌悪傾向をみることができよう。ただ、東京学芸大学社会科教育学研究室的「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～」(2009年12月) では社会科に嫌悪感を持つ教員は26%と両調査よりも低かった (松川、2011)。
- 9) 副読本作成の手引き編集委員会編 (2009)、p.5 参照
- 10) 伊藤 (2006)、池 (2007)、小林・山口 (2010) を参照
- 11) 地域学習は①生活上の欲求や必要性に裏付けられ、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という (今谷、2007)。
- 12) しかし、白井 (1998) が指摘した、教員養成カリキュラムの問題はなお改善されていない。その問題は教員養成カリキュラムが地理的センスを獲得できるように構成されてこなかったこと、教育学部の地理学系教員が地理教育や社会科教育の研究・実践に力を入れず、社会科教育法を積極的に担当してこなかったことを指摘して、地理的知識とセンスを身につけるようなカリキュラム開発を行う必要性と大学における地理教育のあり方の再検討を提議していた。
- 13) 田村 (1998) や永田 (2012) などの試みもある。
- 14) 大学院修士生は学部卒業生と違って、それなりの力量を周囲から求められるという背景がある。
- 15) これは従来の香川大学の取り組みに本学大学院生が加わることで、①地域素材の教材化という社会科副読本の作成から協同の学びを行うことができるのではないか、②双方の大学院生にとって他地域の事象を学ぶとともに、愛知教育大学大学院生からみれば先行する

- 香川の知見から地域事象の教材化の学びができるのではないかと、③教科教育 (香川大学：社会科教育) と教科内容 (愛知教育大学：地理学) 教員の協働的指導によって、従来の副読本作成に基づく地域教材開発力の育成に新たな知見をもたらさうのではないかと、という協同 (働) の相乗効果を期待したものであった。
- 16) 「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議 (2011) による。
- 17) 文部科学省 (2008)：『中学校学習指導要領解説 社会編』東洋館出版社、19～20
- 18) 農林水産省 (2012) による。
- 19) 前者では米の収穫量と国の補助金額から米粉パン1個当たりの補助金額を、後者では国の米粉補助金額からアメリカからの米輸入可能量を計算させたりするように支援した。
- 20) 副読本の作成側 (教育委員会) と利用側の教員に、以下の15項目について「地域学習を実践する立場から教員養成において、地域事象の教材開発力を養成する手立て・アイデアとして、以下のような点をどのように評価されますか (最高評価を5、最低を1で○をおつけ下さい)」という調査を実施した。表5では5・4に丸をつけた者を「評価する」に、3に丸をつけた者を「どちらでもない」に、2・1に丸をつけた者を「評価しない」として集計した。
- ①地理的見方・考え方の育成
 - ②物事を関連づけて考える力の育成
 - ③社会科の内容に関わる専門的力量的育成
 - ④子ども理解
 - ⑤学校現場の理解
 - ⑥地域調査法の習得
 - ⑦農家や工場、スーパー等での聞き取り体験
 - ⑧組合団体・官公庁での資料収集経験
 - ⑨収集した資料の分析技法の習得
 - ⑩統計などの図表への加工法
 - ⑪ GIS (例えば、Mandara) や GPS 技法の習得
 - ⑫農作業体験
 - ⑬地域の人びとのふれあいの経験
 - ⑭地域で見る、聞く、歩く経験
 - ⑮博物館、郷土資料館への訪問
- 21) 教育職員養成審議会 (1997) の答申では今後特に教員に求められる資質能力として、①地球的視野に立って行動するための資質能力 (地球、国家、人間等に関する適切な理解、豊かな人間性、国際社会で必要とされる基本的資質能力、②変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力 (課題探求能力等に関わるもの、人間関係に関わるもの、社会の変化に適応するための知識及び技術)、③教員の職務から必然的に求められる資質能力 (幼児・児童・生徒や教育の在り方に関

する適切な理解、教職に対する愛着、誇り、一体感、教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度)をあげる。ESD 地域副読本の作成は①の地球、国家、人間等に関する適切な理解、豊かな人間性、②の課題探求能力や人間関係に関わる資質能力、さらに③の社会科指導のための資質能力を形成する上で有効な経験と言える。

22) 香川大学は①と②の検証を行う。これを見習いながら教育現場での検証する仕組みを構築したい。③は著作権との関わりで難しい問題があるが、工夫をしながら実現していきたい。また、⑤は食をテーマに2012年度後期に学部3年生を中心にチャレンジした。

文献

- 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
- 池 俊介(2007):市町村合併に伴う社会科副読本の課題. 早稲田大学大学院教育学研究科紀要 18号, 1~14
- 井田仁康・藤崎顕孝・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.
- 岩本広美(1979):「身近な地域」の教材開発に関する一試論—東京都四谷第一中学校の場合—. 新地理 27-3, 1~12.
- 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
- 小林晃伸・清水康行・伊藤貴啓(2012):教員養成課程における地域教材開発力育成の試み—大学院生による社会科副読本作成を通して—. 教科開発学研究会(愛知教育大学), 26~31.
- 「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議(2011):『我が国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」実施計画(改訂版)』. 24p www.cas.go.jp/jp/seisaku/kokuren/keikaku.pdf
- 小林沙織・山口幸男(2010):市町村合併に伴う小学校社会科副読本の変化と課題—群馬県の前橋市、みどり市を事例に一. 群馬大学教育実践研究 27, 1~12.
- 里井洋一(1999):竹富島社会科副読本づくりの意味—地域の課題『結びあう島じま』(特集 副読本づくりと地域学習). 歴史地理教育(595), 14~23
- 里井洋一(2010):社会科の目標と3・4年カリキュラム—学生の教材作成と関係性構築—. 宜野湾市社会科副読本プロジェクト事業報告書 宜野湾市小学校(3・4年)社会科副読本「わたしたちの宜野湾市」改訂プラン:125~139
- 篠原重則(1992):小学校3学年「身近な地域」の授業実態と教師の意識—香川県の事例—. 新地理 40-3, 14~28.
- 篠原重則(1994):中学校社会科学習「身近な地域」の授業実態と教師の意識—香川県の事例—. 新地理 42-1, 18~32.
- 白井哲之(1998):教員養成における地理教育の現状と課題—大学改革の中の地理教育. 地理学評論 71A-2, 104~112
- 田村真広(1998):教師教育における地域教材づくりの意義と課題—酪農単元の事例から—. 僻地教育研究 52, 109~120
- 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/chukyo0/toushin/1325092.htm
- 永田成文(2012):授業実践力の育成をめざした教育実習後の教員養成教育の一試案:教職実践演習を見据えた社会科における隣接学校園との連携. 大学教育研:三重大学授業研究交流誌 20, 11~16.
- 農林水産省(2012):『米粉利用の推進について』, 34p. <http://www.maff.go.jp/j/seisan/keikaku/komeko/pdf/20120213.pdf>
- 副読本作成の手引き編集委員会編(2009):『東書教育シリーズ小学社会/第3・4学年用 新訂副読本作成の手引き』東京書籍, 67p
- 松井貞雄(1978):小学校中学年社会科副読本作成上の問題点. 地理学報告 47, 188~195.
- 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.
- 松川誠一(2011):第一部調査結果の概要. 学芸社会第27号, 7~19
- 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(2008):『中学校学習指導要領解説 社会編』東洋館出版社

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

Evolution of Competence as a Social Studies Teacher by Cooperative Development of a Social Studies Supplementary Reader for Local Area Learning in Teacher Education: Basic Training for Graduate Student to Acquire Competence in Teaching Lessons of Local Area Learning

ITO Takahiro¹, Ono Akinobu²

¹*Faculty of Education, Aichi University of Education,* ²*Daijyuuji Elementary School, Okazaki City*

Abstract

The purpose of this study is to elucidate how graduate students of Aichi University of Education have managed to evolve the ability and skills for social studies education. 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 develop a social supplementary reader by both graduate students of Kagawa University and of Aichi University of Education. They worked together on the new reader to teach the upper grades school children and junior high school students food in society from the points of view of food system. The idea of making a social studies supplementary reader by graduate students in teacher education is a convenient means of training and acquiring competence in developing teaching material of local area learning by themselves. The experience of cooperative development of the reader brought them to advance in professional knowledge and skills for social studies, communication skills, and negotiating skills with regional authority, companies, and people to collect the data for the reader.

Keywords

teacher competence for social studies, competence in developing teaching material for local area learning, supplementary reader for social studies, teacher education