

小学校で魅力ある地域学習をする 人材の育成についての一考察 — 『社会科教育法』の授業を通して—

河合良房

A Study on Development of Human Resources who Make Community Learning Attractive at Elementary School — Through 'Methods of Teaching Social Studies' Classes —

Yoshifusa Kawai

1. はじめに

小学校社会科では、子どもの身近な地域に関する学習が行われる。そこでは、各地域の実情に沿って授業が行われている。しかし、地域学習と一口に言っても、その内容は多岐に渡る。位置や空間的な広がりといった地理的要素や歴史的な背景に基づく伝統行事や風習、そこに住む人々の社会生活から生み出される様々なものの生産や流通、消費など経済活動のほか、一人の力では実現できないことを形にする政治活動に至るまで、ありとあらゆる分野が対象となる。小学校学習指導要領解説社会編では、「社会的事象について、よりよい社会を考え主体的に問題解決しようとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚、我が国の国土と歴史に対する愛情、我が国の将来を担う国民としての自覚、世界の国々の人々と共に生きていくことの大切さについての自覚などを養う」（文部科学省2017b、p.17）ことを社会科の目標の1つとしている。こうした中、これから教員となって授業を行おうとしている大学生にとっては、地域学習を進めることは容易ではない。なぜなら、彼らは赴任先の地理や歴史について、必ずしも詳しいとは限らないからである。自分が生まれ育った地域については、ある程度知識があるとしても、まったく初めての土地ではそうはいかない。また、そもそも社会科に対する苦手意識がある者もいる。暗記科目として捉えている者や、地図の見方がそもそも良く分からないため、地図帳の活用に不安がある者、フィールドワークの経験がない者まで、課題は山積である。そこで、教員養成課程における社会科教育法の授業は、地域学習指導力をどのように形成するか、ここでは、小学校3、4年生の地域学習（「わたしのまちみんなのまち」「ごみのゆくえ」）を通して、社会科教育法の課題を明らかにしながら、社会科教育法の授業デザインと「社会科教育法」履修生の学習成果について考察したい。

授業デザインの理論的根拠として筆者は「社会的事象の見方・考え方」、「地域学習の原理」を念頭に置いている。前者は社会科における思考の枠組みを規定し、後者は地域学習に必要な教科教育上の市民的視点を提供する。そして、この2つは地域を素材とした学習を概念的（見方）および価値的・方法的（地域学習の原理）に支える補完関係にある。

1つ目の「社会的事象の見方・考え方」について、小学校学習指導要領解説社会編では、「位置や空間的広がり、時期や時間の経過、事象や人々の相互関係などに着目して、社会的事象を捉

え、比較・分類したり総合したり、地域の人々や国民の生活と関連付けたりすること。」(文部科学省2017b, p.18) とある。この見方・考え方を学生に理解させることに加えて、教員となった後に、子どもたちにもこうした見方・考え方を身に付けさせてほしいと筆者は学生に伝えている。

2つ目は、「地域学習の原理」である。地域学習の原理として社会認識と市民的資質の育成、地域課題の克服などがあるが、これらを通して子どもたちが地域形成の主体として成長することが地域学習の目的である。菊池(2007)は、重点的に育成を目指す資質による地域学習の特徴として「科学的・社会的社会認識形成重視」と「地域の問題解決の能力育成重視」の2つをあげ、前者は多面的に地域を理解するための知識により客観的に地域を見ることができるとし、後者は地域の問題への興味や関心を持ち、価値観の合意や調整に必要な表現力により高い当事者意識を持ち、地域の変革にかかわろうとする特徴が見られるとした。また、關(2003)は、現状の地域学習では子どもの興味・関心に応じた内容を追究し、把握することで完結してしまい、既存の見方・考え方に組み換えることで、より総合的な内容を獲得していく構成になっていないとした。それを補う方法として、ウェビング法を用いて既存の知識や経験を結びつける過程を保障すれば、地域社会の事象相互の意味連関を明らかにしたり、他事例への転移・応用可能な地域として子どもたちに総合的に見つけることができたりすることができるとした。筆者は關の方法論に示唆を得て、授業デザインを考察するものとする。

加えて、社会科教育法における授業デザインと学習評価を考える際には、学習指導要領で強調される「主体的・対話的で深い学び」をどのように解釈し、地域学習の授業に位置づけるかが重要となる。本論では、この三つの学びを学生の学習過程と学習成果の評価指標としてどのように扱うことができるかを検討課題とする。すなわち、「主体的な学び」とは、学習に対する興味・関心を保持し、学習の見通しを持ち、粘り強く取り組む姿勢、そして自己の学習成果を振り返り次の行動に生かす力を指す。「対話的な学び」とは、他者との協働や対話を通じて自己の考えを再構築し、視点の転換や考えの広がりを得る過程である。「深い学び」とは、習得・活用・探究の各局面において「社会的事象の見方・考え方」を働かせ、知識を相互に関連づけたり、情報を批判的に検討したり、問題発見と解決策の構想へと結びつけたりする学習過程を意味する。本研究では、これら3つの学びを「社会的事象の見方・考え方」および「地域学習の原理」と関連づけ、授業デザインの原理として位置づける。同時に、学生が授業づくりの過程でこれらの学びをどの程度体現できたかを、授業構想(指導案)、協働的学習活動(ブレインストーミング・KJ法)、フィールドワークの成果物、模擬授業のパフォーマンスの分析を通じて検証する。

2. 地域学習に関する先行研究の整理

これまで地域学習に焦点をあてた研究として、渡邊ら(2025)、岩本(2021)、松尾ら(2019)、菊池(2017)、關(2003)などが挙げられる。

渡邊ら(2025)は、小学校社会科の地域学習の授業づくりの特質と背景に注目し、小学校教師5名のインタビューを基に授業づくりの考え方に違いがあることを明らかにしている。教師の目的・目標に(1)子どもが地域を理解することを重視したもの、と(2)子どもが地域社会へ参加することを重視したもの、に分けられたことを述べている。

岩本(2021)は、第二次世界大戦後の日本の中学校地理教育における地域学習の展開状況を明らかにして、単元「身近な地域」は名称や位置付けを変えながら一貫して配置されてきたこと、「地形図」が盛んに活用されていること、しかし、フィールドワークを取り入れた教育実践がきわめて少ないことをあげている。多くの教師が実践しやすいフィールドワークの指導方法として、近年では50分以内に実施できるものが提案されているが、その実現のためには、教員育成・研修の充実が必要であるとした。

松尾ら（2019）は、現職の公立小学校教員（大分県）を対象としたアンケート調査を基に、地域学習の現状と課題を抽出した。ここでは、教員歴10年未満の教員に「教材化の方法がわからない」とする回答が多いこと、「教材開発・準備の負担が大きい」という悩みは、低学年あるいは中学年に配属された教員ほどその意識は低く、高学年配属の教員ほど大きく（強く）なること、学校規模が小さい学校ほど「教室外の時間の確保が難しい」という悩みがあることが明らかになった。

菊池（2007）は、小学校社会科において、地域の形成者としての当事者意識を持てるようにするための地域学習の原理と方法、ならびに授業構成のあり方について「農家の仕事」の単元開発を通じて提案した。ここでは、子どもたちにとって切実な地域の課題について解決方法を考えさせることによって自分たち個人レベルでの工夫や努力では解決の限界があることを気づかせ、社会的な問題解決の方法として実際の政策を分析させることにより政策の必要性を実感させることと、当事者意識を育成することを提言している。

關（2003）は、地域学習をベースにした社会認識形成のための方法として、人物の働きや業績に共感して理解する方法をあげ、課題として地域を「空間」として捉え、空間に存在するすべての物事・事象を総合的に理解する構成になっていない点をあげた。現状の地域学習では子どもの興味・関心に応じた内容を追究し、把握することで完結してしまい、既存の見方・考え方に組み換えることで、より総合的な内容を獲得していく構成になっていないとした。それを補う方法として、ウェビング法を用いて既存の知識や経験を結びつける過程を保障すれば、地域社会の事象相互の意味連関を明らかにしたり、他事例への転移・応用可能な地域として子どもたちに総合的に見つけることができたりすることができるとした。

以上の先行研究を踏まえると、地域学習の授業づくりには、地域を見るための理論（見方・考え方、地域学習の原理）と、授業化に必要な実践的力量的の双方が不可欠であることがわかる。しかし、これらを教員養成段階でどのように統合的に育成するかを検討した研究は必ずしも十分ではない。

3. 開設科目「社会科教育法」の構成

本節ではA大学2025年後期開設科目「社会科教育法」の授業概要を示し、その課題を明らかにする。

A大学では、卒業生の多くが山口県内の公立小学校教諭として社会に出て行く。山口県教育委員会が示す「山口県が求める教職員像」（山口県教育委員会2024、p.3）では、「児童生徒を共感的に理解し、深い教育的愛情をもっている人」や、「幅広い教養と専門的知識、技能をもっている人」があげられている。これらに深く関連する科目としてA大学教育学部後期に開設する「社会科教育法」（2単位）は小学校社会科の学習指導法や目標、学習内容や評価などについて扱っている。

この科目では、小学校学習指導要領解説社会編や検定済み教科書「新編 新しい社会3」東京書籍、検定済み教科書「楽しく学ぶ小学生の地図帳3・4・5・6年」帝国書院のほか、県や市が作成する社会科副読本（「あいらぶ山口」など）や各種プリント、資料を用いて、現代社会における社会科教育の果たす役割と、社会科で育てる子ども像を明らかにするとともに、小学校学習指導要領解説社会編に示された目標、内容、育成されるべき資質・能力について理解を深める。また、小学校社会科の教材研究、教材開発、指導方法、学習評価等の授業設計を、実践事例の考察と学習指導理論を踏まえた具体的な授業を構想することを通して理解する。いずれも、ディスカッションやグループワーク、プレゼンテーション、フィールドワーク、ロールプレイや模擬授業など互いに学び合う中で自己との対話を促進し、授業実践の意欲を高めることとしている。そ

して、到達目標を次の4つとしている。

- 1) 社会科成立の歴史的経緯を知り、今日求められる社会科教育の役割と特質を理解して授業を考察することができる。
- 2) 小学校社会科の学習指導要領における目標、内容、評価、全体構造を理解して授業を考察することができる。
- 3) 小学校社会科の授業構成と学習指導理論を理解して授業を設計し、具体的な学習指導案を作成することができる。
- 4) 模擬授業と振り返り、グループワーク等を通して、実践的な教材研究及び授業改善ができる。

ここでの課題は次の3点である。1つ目はこれらの到達目標に近づくために具体的にどのような授業を展開すると成果があがるのか。2つ目は受講生の主体的な取組を促す方策として何が有効であるか。3つ目は学生に力がついたことをどのように実感させるのかである（これらの課題解決への取り組みについては後述する）。この3点の課題にアプローチするためには、受講生自身がどのような経験や認識をもって社会科・地域学習に臨んでいるのか把握することが重要となる。そこで、次に授業初回に実施したアンケート調査を基に、受講生の特性と社会科授業に対する認識を明らかにする。

4. 受講生の特性

本節では、受講生の特性を分析し、受講生はどのような地域学習を目指しているか、そのためには何が必要かを明らかにしたい。

本稿で考察対象とした科目の受講生を対象に2025年9月25日第1回「社会科教育法」の授業でアンケートを行った。回答者は67人であった。設問は3問である。

(1) 設問「あなたが小学生の頃、『社会科の授業』は楽しかったですか？」

選択肢	回答数	割合
A 楽しかった	20	29.9%
B どちらかという楽しかった	28	41.8%
C どちらかという楽しくなかった	18	26.8%
D 楽しくなかった	1	1.4%

以下、A・Bグループを「楽しかった群」、C・Dグループを「楽しくなかった群」と表記する。

(2) 設問「(1の回答について)それはなぜですか?理由を述べてください。」

この設問では「楽しかった」・「楽しくなかった」理由の回答である。回答から複数の繰り返し現れる語句や似た内容をまとめたところ、次のような傾向がみられた。

• 「楽しかった」群の傾向

まず「楽しかった」群に共通する傾向として、「調べ学習」、「発表」、「社会見学」、「地域調査」、「劇・役割体験」、「グループワーク」、「フィールドワーク的活動」のように、自分で動く・調べる・発表する経験が多数挙がっている。いわゆる体験的な学びが「楽しかった」という記憶に結びついていることが示唆される。

続いて、「歴史人物になりきる」、「豆知識」、「小話」、「動画を使った説明」のように、教師

の語りや説明上の工夫に対して「楽しかった」という記憶が結びついている。

それから、授業で取り扱う内容として「自分の住む地域」、「地元の人へのインタビュー」といった、身近な事象に触れる経験が挙げられた。

また、「歴史が好き」、「地理の内容が好き」、「文化や昔の暮らしに興味があった」という歴史や地理そのものへの興味が「楽しかった」記憶に結びついている。

• 「楽しくなかった」群の傾向

「楽しくなかった」群の回答は、まず「覚えることが多く、負担である」こと、「受け身の授業で一方的な説明を受けてきた」こと、そして「興味関心の欠如・学ぶ意味が見えない」ことが突出している。

(3) 設問「あなたが考える『楽しい社会科の授業』とはどのようなものですか？自分の考えをまとめてみましょう。」

この設問は、学生の理想とする授業の傾向をはかるものであった。これらをまとめると、以下5点に集約される。

- ① 体験的・活動的な学びが多い授業： 回答にみられる言葉としては、「見学・調査・劇化・クイズ」、「実際に見たり触れたりする活動」、「調べて発表する」
- ② 子ども同士が関わる授業： 回答にみられる言葉としては、「ペアワーク」、「グループワーク」、「ディスカッション」。回答数としてはこれが最も多い（12件以上）。
- ③ 生活に身近・地域とのつながりがある授業：「地域の施設・人」、「自分の生活場面」、「現代との比較」など。「身近さ」を示す言葉はかなり頻繁に登場した（11件以上）。
- ④ 視覚資料を用いたわかりやすい授業：「写真・動画・イラスト」、「実物資料」、「児童がイメージを持てる工夫」など。
- ⑤ 児童が主体的に考える授業：「発問に自分で疑問を持つ」「調べる→発見する」、「『分かった！』という達成感」など。

学生がイメージする「楽しい社会科の授業」には、「楽しかった」群が設問2で回答した肯定的経験と共通する要素が多く、活動性・協働性・身近さ・視覚的理解・主体性が中核的な構成要素として抽出された。ここから見えてくるのは、職場見学など体験型の授業を重視し、児童の身近な話題や社会生活に関連付け、調べ学習やグループワークなど、自ら取り組む児童の動きがあり（アクティブ・ラーニング）、視覚的教材などを駆使して社会や社会的事象を理解し、社会とのつながりを意識しながら、学んだことについて発表することを通して社会生活に生かそうとするワクワク感のある授業を、「楽しい授業」と考える学生が多いことである。これらは、魅力ある地域学習を構想する上で大きなヒントとなる。

なお、受講生は大学3年生であり、3年次前期・後期の2回、大学での授業と並行して小学校教育実習（各2週間）を経験している。言い換えれば、「社会科教育法」開始時、既に受講生は（社会科ではなくとも）学習指導案を作成し、授業を行っており、実習校での授業や児童の姿を具体的に思い浮かべることができる点で、よりよい授業のイメージを膨らませることができる基礎があるといえる。

5. 重点項目の整理および授業の展開

本節では、受講生の特性を踏まえた重点項目の整理と「社会科教育法」の授業の展開について

述べ、どのような成果が見られたか明らかにしたい。

初回の授業でのアンケートをもとに、ペアワークやグループワークの展開ならびにフィールドワークの実施、ブレインストーミングやKJ法、模擬授業において、特に「楽しくなかった群」の意識を変える契機となるよう留意しながら授業を進めた。

5.1. ペアワーク、グループワーク

第一に一方的な講義のみの授業ではなく、ペアワークやディスカッション、グループワークを取り入れながら、学生が主体的に取り組む授業を仕組むことについて報告する。

第2回（小学校社会科の目標・内容・評価・全体構造について 教科用図書、副読本、資料集活用、演習）では、グループワークとして班別対抗で協力して地図帳にある地名を素早く探す問題（10問）や、小单元「学校のまわり」の授業構成を各自で考えグループ内で意見交換するなどの活動をした。

第3回（第3学年の目標・内容と授業（1）一单元「学校のまわり」「市のようす」の授業について）では、グループワークとして課題プリント「わたしたちの山口市」について、ペアを作り、1人2分程度、山口市において実際に足を運んで、見たり体験したりして面白いと感じた場所について交互に発表し、聞く側はメモし面白いと思ったものに○をつけ、次に各グループで、各自が聞いた話のうち1番興味・関心を持ったものを1つ選び、各班1つずつ理由も添えて紹介する活動をした。

第4回（第3学年の目標・内容と授業（2）大单元「はたらく人とわたしたちの暮らし」）では、グループワークとして課題プリント「私の社会科の眼」「1枚の写真を使って社会科の授業をどのように構築するか」について、各グループで、1人2分程度ずつ、普段生活する場所の写真を1枚撮り、そこから社会科の授業をどのように組立てるかを発表し、聞く側はメモし面白いと思ったものに○をつけ、次に各グループで、1番興味・関心を持ったものを1つ選び、紹介した。

以上のような活動を通じて、学生はそれぞれの意見に耳を傾け、情報交換しながら新しいものの見方や考え方にふれることができた。授業ごとに提出させている自己評価・レポートに以下のような感想を寄せている。

「地図帳を使った活動は、知らない地名も多くて、各地に目を向けて楽しく興味を持つ良いきっかけになると思った。地理に苦手意識がある子も楽しく活動でき、地図帳にも親しめると思った。」

「地図帳クイズとしてグループの友達と協力して地名を探す活動を通して、「見つけた!」「あった!」とうれしい気持ちや達成感を共有することができるため、とても良い活動だなと感じた。社会科の活動としては気軽に取り入れられ、楽しめると思いました。」

「他の人の写真や授業案を見ることで、自分にはなかった視点や地域理解の多様さに気づいた。他者の構想から学び合うことの意義を実感した。」

「友達の発表を聞いて、1つの写真から広がる授業構想が様々でとても面白いなと思いました。同じようなスーパーマーケットの写真でも授業内容は異なり、教師によって授業の個性が溢れていると思いました。」

「グループ活動を行うにあたって、司会を行ったりたくさん意見を言ったりする人ばかりではなく、聞き役の人や意見をまとめてくれる人の存在が大変重要であり、そうした人がいないとグループワークが成り立たないので、それぞれが大切な役割であるのだと思いました。」

学生の感想から、地図帳を普段から使用することにより、知らない地名や各地に目を向け興味

を持つ良いきっかけになることや、苦手意識があっても気軽に楽しく活動でき、グループ活動など工夫すれば達成感も得られるなど、地域学習に楽しく取り組む上で一定の効果が期待できることがわかる。また、1枚の写真から授業構想を考える取組では、ペアワークやグループワークなどにおいて、自分にはなかった視点や地域理解の多様性に触れ、学び合うことの意義を改めて実感したのではないだろうか。こうした経験は魅力ある地域学習を行う上で、大きな手がかりになると考える。

5.2. フィールドワーク

第二にフィールドワークを学生が経験する機会を設けることについて報告する。岩本（2021）は、中学校地理教育において、単元「身近な地域」で、「地形図」が盛んに活用されているが、フィールドワークを取り入れた教育実践がきわめて少ないと指摘している。岩本の指摘を手がかりに筆者は小学校段階におけるフィールドワークが「身近な地域」を意識する端緒になると想定した。小学校社会科では第3学年の小単元「学校のまわり」で小学校周辺を徒歩で探検させる活動があり、新しく教員になる者に実際にフィールドワークの経験があるかどうかは、授業を実践する上で重要である。

第5回（第3学年の目標・内容と授業（3）一単元「店ではたらく人」の授業について）において、大学から徒歩で近所のスーパーマーケットまで往復し、移動経路に危険箇所があるかどうか、スーパーマーケット（時間の都合で外観のみの見学）ではたくさんのお客さんに来てもらうためにどのような工夫をしているかについてメモをし、大学に戻ってから簡単な地図を作成させて気づきを書き込む活動を行った。学生の意見は以下の通り。

「大学からスーパーマーケットに行く途中、普段よく通る道であるのに、今日改めて皆と通って様々な危険箇所や不思議を見つけた。このような視点を大切にしたいと思った。」

「改めて店の外観を観察してみると、多くのお客さんに来てもらうための工夫が多く施されていることに気がついた（遠くからでも目立つ大きな看板、広い駐車場、市内コミュニティバス（タクシー）乗り場の設置など）。私たちが当たり前と思っていることや無意識に行うことの裏には多くのしかけがあるのだと考えた。これからも視点を増やして、物事を多面的に見て多くの気づきを発見してみたい。」

学生の意見から、普段何気なく通る道や利用している場所であっても、危険箇所はあるか、店舗の工夫はあるか、といった視点をもって眺めることにより、様々な気づきが得られ、地域に対する見方が変わることがわかる。このことは地域学習を進める上で、大変重要な体験であり、その経験を活かして子どもたちに自分事として地域をたぐり寄せ、主体的に調べ学習などに取り組ませるきっかけとなる授業を展開することが期待される。したがって、フィールドワークの経験を持たせることは、教職課程での授業の意義の1つであると考えられる。

5.3. ブレインストーミングやKJ法を軸とした協働的活動

第7回（第3学年の目標・内容と授業（4）一単元「火事からくらしを守る」の授業構成）では、付箋や大判用紙などを用いて、ブレインストーミングやKJ法などを取り入れたグループワークを行い、学び合いのある授業を展開した。方法は以下の通り。

- 1) 第7回の授業では、グループごとに分かれて学び合う授業づくり「火事からくらしを守る」をテーマに活動し、最後に発表をする。それぞれのグループで話し合いの司会者を1名、

発表者2名を決める。なお、発表の際には、グループ全員が前に出ることを伝える。

- 2) グループワークを安心して行う上でのルールとして、①他者の意見を批判しないこと。②自由奔放に意見を出し合うこと。③意見は質より量を増やすことに重きを置くこと。④連想と結合を使用すること。であると伝えた。これは小学生対象の授業においてグループワークをする際にも活用してほしいという意図から伝えたものである。
- 3) 「火事からくらしを守る」(「火事」でもよい)ということばを聞いて頭に思い浮かぶ単語を教科書等は見ないで、できるだけたくさん黄色の付箋に書く(約1分)。※書いた付箋は手元に貼っておき、大判用紙には貼らない。
- 4) 次に、「火事からくらしを守る」の授業において、子どもたちが主体的に学ぶためのアイデア(どのような活動や工夫をしたらよいか)を青色の付箋に書いて大判用紙に貼る。(できるだけたくさん)(約3分)
- 5) 青色の付箋をながめながら、関連性のある付箋を集めて、そこに赤色の付箋に「表札」になる語句を書く。(5分) ※なお、1枚のまま残る付箋があってもOK。そのままにしておく。(表札は書いておく)
- 6) 赤色の「表札」、青色の付箋(アイデア)が集まったら、そこに関係が深いと思われる黄色の付箋を貼る(3分)
- 7) その後、司会者は、「青の付箋についてどういう思いがあるか説明をする。ほかの人は質問や疑問があれば、自由に意見を述べる。」と言い、青色の付箋について書いた人に1つずつ説明をしてもらう。(10分)
- 8) 「知識の構造図」や「学習指導要領」を見て、追加・補足するものがあれば緑色の付箋に書いて貼る。(10分)
- 9) どの順番で授業を進めるか、数字を赤色の付箋に書き加えてみる。(この段階で発表内容がほぼできあがる。)
- 10) 各グループによる発表(約30分)

約1時間強の時間で、各グループとも活発な議論が見られ、ほぼすべての学生が主体的に活動に関わりながら、「火事からくらしを守る」単元の授業の進め方について、内容と方法、順番を決めることができた。今回は各活動に時間制限を設けたほか、付箋のカラーに役割を持たせ、赤色は考えをまとめた「表札」として使用すること、青色は子どもたちが主体的に学ぶためのアイデアを書くこと、黄色は「火事」という言葉から授業者が連想した単語をできるだけたくさん書くこと、緑色は「学習指導要領」や「知識の構造図」を見て、授業をする上で補足するものを書くこと、とした。

なお、授業の導入として、実際の火災現場と消防士たちの活動を記録した動画を1週間前に見せたことや、事前の説明として、いま、実際に火災で住居から焼け出されるようなことがあると、学生自身が現在身につけているものが全財産になることなどを話し、学生に火災の怖さや火災を出さないようにするために子どもたちにどのようなことを教えたらいのかなど、自分事として考えるヒントを与えたことも、学生がより積極的に活動に取り組む要因となったようである。

以下、学生の感想をいくつかあげる。

「活動をする前に、他者の意見に対する批判禁止や意見は質よりも量といったルールを確認しておくことで、(小学校で実施しても)子どもたちは雰囲気良く活動に取り組めると思った。」

「ブレインストーミングやKJ法を活用することで、様々な意見が出るだけでなく、視覚的に他者の意見が分かると思った。」

「グループワークから、自分の考えつかなかった意見が出ていたので、学びが深まった。また、付箋に書いてあることについて思いも説明していたので、その人の考えについてさらに理解が深まったと感じた。」

「『火災』という1つの言葉からたくさん連想することができ、これを増やしていくことで授業を深められると思った。」

「多くの人から多くの意見が出て、つながりを見つけていく過程で、自然と単元全体の流れができていった。異なる視点同士が交わることで見つかるものが多くあったので、取り入れていきたいと思った。」

「ブレインストーミングはあまり経験したことがなかったので、とても楽しかった。みんなの意見を取り入れながら、授業を作り上げていけるところが良かった。」

「ブレインストーミングなどを通して考えた授業展開は各グループ似ていたが、どの順番で行うかということについては、各々違って、それぞれがしっかり授業構想を練っているのだと改めて実感しました。各グループで順番や行う内容を考えるにあたって、『このような力をつけてほしい。』『こうすると子どもたちが主体的になるかな。』という工夫が凝らされており、とても面白かったので、もっと発表を深く聞いてみたいと思いました。」

5.4. 模擬授業

学生にとって、模擬授業は「児童に対して楽しい地域学習の授業の組立てをするにはどうしたらよいか」を考え、実行し、改善につなげる素地を育むことにつながる。大野木らの報告（2024）によれば、教職課程履修者は模擬授業において「何を教えるのか」、すなわち内容に関する準備に傾斜しがちであった点を踏まえ、教職実践演習における社会科模擬授業を検討している。そして、法領域（6年：自然災害からの復旧・復興）、歴史領域（6年：平城京と天武天皇）、地理領域（5年：自然災害を防ぐ）それぞれにおいて「災禍」という現代的なテーマ設定での模擬授業を実施した。この模擬授業を通して、「社会を捉えるための共通テーマが、各学問の視点や意識によって多様に深められることに気付く」、「現場の実態を可能な限り詳しく想定する」点について一定の成果がみられたという。ただし、大野木らによれば、「学生のほうは教材研究や学習指導案の作成に手一杯であった」（大野木ほか2024、p.89）と課題が残されていることも報告している。そこで、筆者は受講生が授業初回のアンケートで回答した「楽しい」授業の計画・実践に向け受講生自らが考察するために、授業の導入部分のみに限定した模擬授業を計画、実施した。

第10回（子どもの側に立つ社会科の授業Ⅲ－第4学年の目標・内容と授業（2）－単元「ごみのゆくえ③」の授業の実際、評価、振り返りについて）において事前に作成した学習指導案（総案）の中の本事案の冒頭（授業の導入）部分について1人5分間ずつ、模擬授業を児童役の学生を前にいき、それぞれの良さについて意見を交わした。様々な工夫が見られ、学生にとって良い刺激となった。

学生の意見は以下の通り。

「人によって授業の進め方が少し違って良いと思う点が多かったので、みんなの良い所を取り入れた授業をしたいと思った！」

「他の人に良いところを褒めてもらおうと自分の授業に自信が持てると思ったので良いと思った。次回、他の人に良い点を見つけてもらえるように工夫した授業を披露したいと思う。」

同じ単元を扱っても、それぞれの着目する点が異なり、それがその学生にとっての個性となっ

て授業に現れているところに、多くの学生は改めて「自分らしさ」に気づいたようである。また、模擬授業がうまくいったかどうかではなく、他の学生から、良かった点（工夫している点など）を指摘してもらい、「もう一度同じ単元・同時間の授業をするとしたら、どこをそのままにして、どこをどのように変更したいか。」を考えさせ、模擬授業にチャレンジすることにより自分の長所や持ち味に気づき、自信につなげる取組をめざした。

6. おわりに

本研究では、教員養成課程「社会科教育法」における地域学習指導力の形成について、授業デザインの原理と学生の学修経験との関連を検討した。その結果示唆されることを三点述べたい。

一つ目は、「社会的事象の見方・考え方」について学生に理解を促すことである。社会生活についての理解は、大きな見方（窓口）として（1）地理的、（2）いまの人々の暮らし、（3）歴史的・伝統文化的な見方から入る。そこでは、「社会的事実の理解」をおろそかにしないことが大切である。言い換えれば、地図や写真、絵図、統計、歴史資料、地域の観察結果などを基に「実際に起こっていること・起こっていたこと」を把握し、事実のつながりを構造化することが「社会的事実の理解」につながる。それ故、社会科学習の授業計画を立てる際には（1）「～を通して」、（2）「～を考える、理解する」、（3）「社会的事象の見方・考え方を働かせる」ことを大切にすることが求められる。特に、「社会的事象の見方・考え方」については、このことを踏まえて教科書を見ると、人気キャラクターの台詞として「社会的事象の見方・考え方」がいくつかのページに登場する教科書もあり、学生は改めて教科書の構成意図をくみ取ることができたようである。

二つ目は、ペアワークやグループワークなどの場を設けて、「学び合う授業」を学生に経験させることである。一人では考え方に広がりが見られない場合でも、他者と意見を交換することにより、見方・考え方が広がり、想像していなかった発見や発想・工夫が「学ぶことの楽しさ」につながったとする学生が多かった。学生の中にも普段人前での発言回数が多くなく、グループワークでも控え目である者がいるが、少人数での活動や付箋に意見を書き込むことなどにより、また、どのような発言でも批判しないというグループ活動での事前のルール確認により、自由な意思表示をして良い雰囲気をつくるのが可能であり、その結果どの学生も自分の意見を表現して、互いの意思の疎通を図ることができた。この経験を小学校での授業に生かして行きたいと回答した学生が多く見られた。

三つ目は、人前でプレゼンテーションや模擬授業を行うことにより、実践力を高めることである。模擬授業の際、多くの学生があらかじめ準備した原稿を単に読み上げるのではなく、状況に応じて言葉を補ったり、説明を調整したりしていた。これは、授業の進行に応じて「この表現で伝わるか」、「別の示し方を採用したほうが適切ではないか」と判断し、自己の説明を修正する行為である。筆者は、このような発表者の自己調整は、発表者が瞬間的に自分自身と対話し、より深い学びに至った結果、そうした行動につながったという意味で、学習指導要領が示す「主体的、対話的で深い学び」を無意識のうちに実践しているのではないかと学生に伝えている。人前で緊張感が高まる中、ぎりぎりまでそうした対話を自分自身と交わすことができる能力の向上は、複数人の前でパフォーマンスを行う機会を設けることによって保障される。

今回の論文では、社会科教育法の課題を明らかにしながら、その授業デザインと履修生の学習成果について考察を行った。しかし、どのような地域学習が子どもたちにとって魅力的なのか、児童の学習過程や学修成果に即して検証することは十分に行えていない。また、魅力的な地域学習をする人材の育成についても、教員養成課程段階の学生が将来教師として実際に授業を構想し実施する過程まで追跡していないため、人材の育成ができたか否かの現時点では検証できていな

といった限界もある。

このほか、地図や地図帳を活用した授業実践を積み重ねることや、フィールドワークの経験を積み、県内の市町における歴史や文化財について知見を広めておくことなど、魅力ある地域学習を構想し実践するための方策として学生のうちに経験を増やしてほしい学びは多い。今後も教職課程としての授業内容に反映させ、教職希望者の経験の幅をさらに広げていくことが課題である。

また、フィールドワークについては、小学校教諭として採用された後にも、研修等においてその機会が提供されることを切に願うものである。

謝辞 本論執筆にあたっては、山口学芸大学・松村納央子教授にご協力いただきました。厚く御礼申し上げます。

<参考文献>

- 岩本廣美 (2021) 「第二次世界大戦後の日本の地理教育における地域学習の展開と課題－中学校社会科地理的分野の単元「身近な地域」の扱いを中心に－」『人文地理』73 (2)、人文地理学会、pp.181-201。 https://doi.org/10.4200/jjhg.73.02_181 (確認日 2025/12/12)
- 大野木俊文、日隈正守、永迫俊郎、福井駿 (2024) 「教員養成学部における社会科指導力育成の方法と課題 (5)－小学校社会科模擬授業に向けて各学問の意識から共通テーマを深化させる試みと結果－」、『鹿児島大学教育学部研究紀要：教育科学編』75、pp.77-94 <http://hdl.handle.net/10232/0002000238> (確認日 2026/01/04)
- 菊池八穂子 (2017) 「当事者意識を育てる小学校社会科地域学習の単元開発－第3学年小単元「農家の仕事」を事例として－」『名古屋学院大学論集：人文・自然科学篇』53 (2)、pp.107-124 <https://doi.org/10.15012/00000876> (確認日 2025/12/26)
- 關 浩和 (2003) 「ウェビング法による小学校社会科地域学習の単元開発－第3学年単元「わたしたちの市－広島かき－」の場合－」『社会科研究』59、全国社会科教育学会、pp.31-40 https://doi.org/10.20799/jerasskenkyu.59.0_31 (確認日 2025/12/16)
- 松尾朱夏、平田利文、小山拓志 (2019) 「大分県公立小学校における地域学習の現状と課題－現職教員を対象としたアンケート調査を基に－」『大分大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』37、pp.51-64 <https://doi.org/10.51073/16894> (確認日 2025/12/11)
- 文部科学省 (2017a) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示)』 https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_01.pdf (確認日 2026/01/16)
- 文部科学省 (2017b) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 社会編』 https://www.mext.go.jp/content/20230308-mxt_kyoiku02-100002607_003.pdf (確認日 2026/01/15)
- 山口県教育委員会 (2024) 『山口県教職員人材育成基本方針～ともに学び、ともに育つ～』 <https://www.pref.yamaguchi.lg.jp/uploaded/attachment/178350.pdf> (確認日 2026/01/15)
- 渡邊 巧、阪上弘彬、岡田了祐 (2025) 「社会科地域学習における小学校教師の授業づくりの特質および背景－インタビュー調査をもとに－」『E-journal GEO』20 (2)、日本地理学会、pp.392-404 <https://doi.org/10.4157/ejgeo.20.392> (確認日 2025/12/25)