

小学校教員養成において育成すべき 資質能力に関する考察

—小学校社会科の教科内容に関する基礎的知識・技能スタンダード試案の構築—

鈴木 円

Analysis of Qualifications and Skills Required for Primary Teacher Training:
Establishing a Draft of Standards for Basic Knowledge and Skills Related
to Social Studies in Primary Education

Madoka Suzuki

Abstract

Ensuring the qualifications and skills required for students who wish to pursue teaching is an important issue for universities providing teacher training courses. Several policies have been recommended for the minimum qualifications and skills required for students to become teachers and develop leadership. However, knowledge and skills in curriculum content have not been discussed in detail. Considering the academic background as well as qualifications and skills of students who apply to the universities nowadays, there is a need to establish and show students the standard requirements for basic knowledge and skills, and to create awareness and promote voluntary learning. Therefore, it is essential to present such standards to students in various fields related to teaching. Thus, as the first step, I present in this article a draft of such standards.

Key words: primary teacher training (小学校教員養成), qualifications and skills (資質能力), social studies (社会科), basic knowledge and skills (基礎的知識・技能), standards (スタンダード)

はじめに —問題の所在と研究の目的—

教員の資質能力の向上が求められるようになって久しい。教育職員養成審議会や中央教育審議会の諸答申、国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会報告をはじめとして、これまでさまざまな面から、これからの社会に求められる教員の資質能力、大学の教職課程の在り方やその質的水準の向上について提言がなされてきた。また、教育職員免許法その他の法令も時代にあわせて検討が加えられ、さらに諸大学の教員養成課程においても、新しい時代に対応する教員養成の在り方について模索が続けられている。

教員養成における実践的指導力重視の方向性のなかで、教科の実践的な指導方法や現場体験が重視され、その面で指導力の充実がはかれる一方、社会科に関して言えば、教科内容そのものに関する知識・技能をいかに充実させていくべきかという課題と、それを取り扱うべき、「教科に関する科目」の在り方については定見が得られている¹⁾。小学校教諭になるために、どの程度の教科内容に関する知識・技能が最小限必要とされているかを具体的に明らかにしたうえで、教職志望の学

生の教科内容に関する知識・技能の充実をはかっていくことは、今後の教員養成にとって重要な課題のひとつである²⁾。

そこで本稿では、小学校社会科の「教科に関する科目」担当の立場から、社会科の教科内容に関する知識・技能をどのレベルでどのように育成すべきかについて考察する。具体的には、まず、教育職員養成審議会や中央教育審議会、国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会の諸答申や報告が、教科内容に関する知識・技能及びそれを取り扱う「教科に関する科目」をどのように捉えているかを概観する。次に、現在の大学入学生の状況を、主として彼らの学習履歴や資質能力の面から明らかにする。さらに、大学における教員養成原則の変質について考察する。そして最後に、これらの考察を踏まえたうえで、社会科の教科内容に関する知識・技能を小学校教員志望の学生に身に付けさせる方策としてのスタンダード試案を構築し、提示したい。

I. 諸答申・報告にみる教科内容における知識・技能に関する教授の在り方

はじめに、教科内容に関する知識・技能、あるいはそれを取り扱うべき「教科に関する科目」は、どのようなものとして捉えられているのか、あるいはどのようなものとして捉えるべきなのかを、教員養成の在り方について言及している教育職員養成審議会（以下「教養審」と略記）、教育全般に関わる最も大きな審議会である中央教育審議会（以下「中教審」と略記）及び国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会（以下「在り方懇」と略記）の答申や報告を中心にたどってみたい。

A. 教員養成審議会第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」

（平成9（1997）年7月）³⁾

教養審第一次答申は、「養成段階で修得すべき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ずることなく実践できる資質能力」と規定し、養成段階において特に教授指導すべき内容の範囲を「教職への志向と一体感の形成」、「教職に必要な知識及び技能の形成」、「教科等に関する専門的知識及び技能の形成」の3つに分けている。

ここで問題となる教科内容に関する知識・技能は、「教科等に関する専門的知識及び技能の形成」に関わるものであるが、これについては以下のように述べている。

学校教育における教科の内容に関する諸学問領域に係る専門的知識及び技能を修得させる。大学教育においては、教養教育や専門教育を通じてそれらが教授されることとなるが、その場合、各学校種・教科種に応じ、内容的にそれぞれ適切な広がりや深みを持たせることに特に配慮して、必要な知識及び技能の形成が図られる必要がある。

また、その内容に関わって、以下のように述べられている。

教科等に関する専門的知識及び技能の教授に当たっては、単にそれぞれの学問分野の研究成果や特定の技能の修得にとどまらず、教職に就いてから後も、社会の変化や学問研究の進展等に自ら対応し、自立的に学習を進めることができる基礎的な能力を養うことが、特に求められる。

教養審第一次答申は、教員養成において必要とされる教科等に関する専門的知識及び技能の教授について、教員養成に対応した内容の広がりや深みは要求しているものの、基本的には諸学問領域における専門的知識及び技能に関して教授することを求め、しかも、それらの知識及び技能を大学卒業後も自ら継続的に学習し続けることのできる自立的な学習能力の育成を求めている。小学校社会科にこの発想をあてはめた場合、地理学・歴史学・政治学・経済学・国際関係論等の学問の諸領域にわたる最新の知見を小学校社会科という教科の特性に配慮して教授するとともに、諸専門領域に関する自立的な学習能力を育成することが必要であるということになる。

また、教養審第一次答申は、「教科に関する科目」について、当時の教育職員免許法が小学校の全教科にあたる9教科各2単位、計18単位を必修としていたことに疑問を呈し、教員志願者の得意分野づくりや個性の伸長の促進のため、教職課程の選択履修方式の導入と「教職に関する科目」の重視とを合わせた形で、「教科に関する科目」の必修単位数の削減を提言した。この答申を受ける形で、平成10（1998）年に教育職員免許法は改正され、「教科に関する科目」については必修を大幅削減し、1科目以上について8単位が最低必要単位ということになった。

B. 教員養成審議会第三次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」

（平成11（1999）年12月）⁴⁾

教養審第三次答申においては、第一次答申の内容を受けて、養成段階における教員の資質能力の形成に係る役割を、「専攻する学問分野に係る教科内容の履修とともに、教員免許制度上履修が必要とされている授業科目の単位修得等を通じて、教科指導、生徒指導等に関する「最小限必要な資質能力」（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）を身に付けさせる過程」と捉えている。

さらに大学における教職課程の問題点について触れているが、教科内容に関する知識・技能の教授に直接関わる事柄については、以下のように指摘している。

教員養成教育の中で、教科の専門性（細分化した学問分野の研究成果の教授）が過度に重視され、教科指導をはじめとする教職の専門性がおろそかになっていないか。教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、「子どもたちへの教育」につながるという視点が乏しいのではないか。

教職課程における開設授業科目の間で内容の整合性・連続性は考慮されているのか。体系的な知識及び技能の教授が求められる教職課程において、このような調整がなされなくてもよいのか。特に、教科専門科目と教職専門科目が関連なく教授され、統合されてこなかったのではないか。

教職課程においても知識中心の教育が支配的であり、学生の課題探求能力を育成する教育が十分行われていないのではないか。

小学校の教科内容に関する知識・技能の育成という面からこの答申の文言を捉えると、「教科に関する科目」と「教科の指導法」に関する科目の連携を訴えながら、教科の専門性よりも教職の専門性を重視し、知識よりも課題探求能力を重視する姿勢を明確にしていることがわかる。教科内容に関す

る知識・技能の教授においても、学問分野の専門性よりもむしろ教科指導という側面での専門性が明確に求められている点において、第一次答申よりも一歩進んだ観点を示していると考えられる。

C. 中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（平成18（2006）年7月）⁵⁾

教養審第三次答申以降、教員養成に関わる事柄をゆだねられた中教審は、その答申において基本的に教養審の考え方を踏襲し、養成段階において育成すべき資質能力を、「教員として最小限必要な資質能力」と規定した。そして、教養審第一次答申の内容をより具体化し、その資質能力について、「教職課程の個々の科目の履修により修得した専門的な知識・技能を基に、教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、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」と規定している。さらに、中教審答申は、教養審第三次答申が提言した、大学において養成する教員像の追求・確立が不十分であるとし、さらに「教職課程の履修を通じて、学生に身に付けさせるべき最小限必要な資質能力についての理解が必ずしも十分ではない」としている。さらに、大学の教職課程には、「教員として最小限必要な資質能力」、具体的には、「専門的な知識・技能を自己の中で統合し、教員として必要な資質能力の全体を確実に形成」することが求められ、教員免許状が「教員として必要な資質能力を確実に保証するもの」となるような制度的整備が求められている。

小学校の教科内容に関する知識・技能については、具体的に述べられているわけではないが、学生自らが専門的な知識・技能を自己の中で統合できるような方策及び能力保証の方法が考えられなければならないことになる。そのためには、「教員として最小限必要な資質能力」として、どの程度の専門的知識・技能が要求されるかを予め明示し、それを学生自らが主体的に学習することによって実践的に生かせる形で身に付けさせること、及び、それを確実に評価することが求められていると言える。

D. 国立の教員養成系大学学部に関する懇談会報告（平成13（2001）年11月）⁶⁾

教養審や中教審の答申とは別に、在り方懇は、平成13（2001）年11月の報告において、当時の国立大学の教員養成をめぐる現状と課題を詳細に検討している。この報告は、教員養成に関して、私立大学においても傾聴すべき内容を含んでいる。特に、本稿で問題にしている教科内容に関する知識・技能について詳細に述べられている。

この報告は、教科内容に関する知識・技能をどのように教授すべきかについて、「教科に関する科目」の在り方という視点から、以下のように指摘している。

教科専門科目の分野は、理学部や文学部など一般学部でも教育されている。教員養成学部の独自性や特色を発揮していくためには、教科専門科目の教育目的は他の学部とは違う、教員養成の立場から独自のものであることが要求される。必ずしも共通認識があるわけではないが、教員が教科を通して教育活動を展開していくということを考えれば、「子どもたちの発達段階に応じ、興味や関心を引きだす授業を展開していく能力の育成」が教員養成学部の教科専門科目に求められる独自の専門性といえよう。

さらに、小学校教員養成に関しては、特に次のように指摘し、小学校教員養成において教科専門科目をどのように編成していくかを重要な課題と位置づけている。

小学校教員を養成するために、教科専門科目としてどのようなことを教授すべきかについては、免許法において具体的に定められているわけではない。したがって、各大学でその内容を研究し、構成していかなければならない。例えば、「理科」を考えた場合、物理学、化学、生物学、地学をそれぞれ区々に教授するのではなく、大学の教員が協力して「小学校理科」という大学レベルの科目を構築していくことが求められる。

小学校教員養成のための教科専門科目の在り方については、従来から様々な議論があるが、小学校における教育の特性を考えると、何をいかに教えるかという小学校における教育の充実のため、教科専門と教科教育の分野を結びつけた新たな分野を構築していくことが考えられる。

この報告の指摘の重要な点は、小学校教員養成における「教科に関する科目」について、新たな分野の構築が必要であるとしている点である。特に小学校社会科のように、大学における学問分野とは異なる理念や領域をもった教科に関する科目の場合、その教科内容についての専門的知識を大学で教授するにあたっては、大学における社会科という新たな科目領域を設定構築する必要が出てくるのである。そして、それは当然、初等中等教育における教科内容についての高度の専門性をもった内容でなければならない。考えられなければならないのは、その専門性の方向である。この報告に指摘を小学校社会科に当てはめると、社会科学系の各学問分野を小学校教育という目的のもとで統合し、さらに教科専門と教科教育の分野を結びつけた分野の構築という方向性をもつことになる。そうすると、学問的な専門性の追求というよりもむしろ、社会科学系分野を学際的に統合し、あわせて教育学の知見を教授することが求められていることになる。専門的な知よりもむしろ総合的な知が求められていると考えるべきであろう。「深い」専門性というよりもむしろ、「広い」専門性が求められているのである。

E. 諸答申、報告の示す教科内容に関する知識・技能の教授の在り方

教科に関する専門的知識・技能がどのようなものであるかについては、以上見てきた諸答申や報告のなかでは、必ずしも具体的に明確にされているわけではないし、共通認識が形成されているわけでもない。しかし詳細に見ると、教科専門科目で取り扱われるべき内容についての知見は、学問的な専門性の追求が結果的に教員としての資質能力に結びつくと思える考え方から、教職科目としての独自性を追求すべきだとする考え方へと徐々に変質してきていることがわかる。その結果、教科内容に関する知識・技能について、学問分野の専門性という観点を超えて、教科教育、教科指導の専門性の立場から捉えなおして教授することが要求されているのである。これらの諸答申・報告の示す教科科目に関する知識・技能の教授の在り方を、具体的に検討するためには、実際に小学校教諭に一般的に求められている知識・技能の在り方、教育職員免許法等の制度的な側面、あるいは学生の大学入学以前の学習履歴と重ね合わせて検討する必要があるだろう。その結果、どのような教授の在り方を実際に構想し得るかが、考察すべき課題である。

II. 小学校教諭に一般的に必要とされる教科内容に関する知識・技能のイメージ

小学校は言うまでもなく基本的に全教科担任制をとっている。したがって、専科担任以外の小学校教諭は、初任の段階から、少なくとも教科指導に関しては、全教科について必要十分な知識・技能を持っていることが要求されると考えるべきであろう。では、どの程度の教科内容に関する知識・技能が実際には要求されているのであろうか。

佐久間亜紀は、教師の実践的指導力を「方法・技術」と捉える考え方が小学校をめぐる議論では主流になっていると述べ、「小学校の場合、授業で扱われるのは「誰でも知っている程度」の知識で、それほど高度な知識が教師に求められるとは、一般に考えられていない」と指摘し、「子どもたちの発達段階に即した授業の進め方や教材づくりに、工夫が求められるというイメージが共有されている」と述べている⁷⁾。教科内容についての高度な専門的知識や技能は、小学校教諭には実際には要求されおらず、むしろ授業方法や教材作成における専門性が問われていると指摘しているのである。

また、平野朝久は、「各教員には、基本的に、小学校の全教科についてその内容や指導方法について習熟していることが求められる。(中略)各教科の内容そのものは、学生が、小・中・高等学校ですでに学んでいる(はずの)ことでもある。(新たに求められることはそれらを教材という観点からとらえ、教材化すること。)したがって、大学においてこそ学ぶべきこと、必要なことが何であるかを考える必要がある」と述べている⁸⁾。平野は、教科内容に関する知識・技能そのものについては、基本的には中等教育段階までで修得されているとして扱うべきものと捉えている。

これらの指摘は、小学校教諭に一般的に要求されている教科内容に関する知識・技能のレベルを端的に示したものと言えよう。一般的に小学校教諭に求められている教科内容に関する知識・技能のレベルは、中等教育段階までのレベルであり、「教科に関する科目」は、授業方法や教材化の方法といった教科教育的な専門性の涵養は期待されているものの、教科内容について大学の各学問分野の専門教育レベルの専門性はさほど期待されていないことになる。むしろ、中等教育段階までの教科内容の着実な定着が期待されていると捉えることができる。ここでいう中等教育段階を、義務教育修了程度と捉えるか高等学校レベルまで含めて考えるかは重要なポイントになるが、そのことは、大学に入学してくる学生の学習履歴や資質能力の検証をもとに考えなければならない。

III. 大学入学生の状況

小学校教員養成において定着させるべき教科内容の知識・技能レベルを考える際に、一般的に小学校教諭に要求される知識・技能レベルを分析するとともに、大学に入学してくる学生のこれまでの学習履歴と入学段階での資質能力のレベルをも考慮に入れる必要がある。

大学に入学する者の大部分は、義務教育を修了し高等学校を卒業するか、あるいは高等学校卒業程度認定試験に合格した者が大半であるので、その時々的高等学校学習指導要領と大学入試の状態との影響を大きく受ける。そこで、大学入学生の学習履歴と大学入学生の資質能力を考察し、さらに大学における教員養成原則の変質について考えてみたい。

A. 大学入学生の学習履歴に関する問題

大学入学生の学習履歴を、高等学校学習指導要領の変遷という面からたどってみたい。大学入学生

の学習履歴は、その時々々の学習指導要領の影響を大きく受ける。このことを社会科及び地理歴史科と公民科について考察する。現在の大学入学生は、現行学習指導要領のもとで高等学校を卒業してきた者が大半となる。社会科（地理歴史科・公民科）の最低修得単位数は、1978年（昭和53）年版（第5次改訂）以降かなり減少してきているが、現行の学習指導要領は、完全週5日制を前提とし個性化と特色ある教育をめざす観点から、修得総単位数、必修修教科・科目の最低合計単位数ともに減らし各教科において選択履修を大幅に推進しているため、地理歴史科及び公民科においても最低履修必要単位数は少なくおさえられている。最低修得必要単位数は、地理歴史科においては世界史2単位と日本史又は地理2単位の4単位（いずれもA科目を履修した場合）、公民科においては、現代社会を履修すれば2単位のみであり、両教科をあわせて3科目6単位である。特に、日本史又は地理は全く履修しなくてもよいことになっているのである。このことは、大学入学生のもつ教科内容に関する知識・技能に大きな影響を与える。

このように、現行の学習指導要領下での高等学校における科目選択の自由度が高いために、大学入学生の社会科（地理歴史科・公民科）の学習履歴は多種多様である。小学校社会科の教員養成の立場から考えてみると、大学入学の段階までに小学校で取り扱う社会科の教科内容に関する事柄をどの程度深く学んできたかについての個人差が極めて大きいことを物語っている。そのため、少なくとも大学入学生全員に想定することのできる社会科の教科内容に関する知識・技能は、すでに述べた高等学校における最低必修科目の範囲までと考えざるを得ない。一方、彼らが小学校教諭となって教壇に立ったときに扱う小学校社会科の内容は、今後学習指導要領の内容の大幅な変更がなければ、地理的内容が最も多く、それに次いで日本史あるいは現代社会や政治経済の内容が多く、高等学校で必修とされている世界史の内容は少ない。このことから考えると、彼らが将来小学校教諭として社会科を教えるにあたって前提となる知識・技能のなかには、義務教育段階で学習しただけで高等学校において全く復習する機会がなかった事項が、少なからず含まれているということになる。

この学習履歴を見ると、小学校で社会科を教えるために必要な基本的な知識・技能が、大学入学以前に定着していることを前提に大学での教員養成を行うことにはかなり無理があることがわかる。この学習履歴を前提として、教科内容に関する知識・技能の教授指導の在り方を検討する必要がある。

B. 大学入学生の資質能力に関する問題

大学入学生の資質能力そのものも問い直されなければならない。大学入学生の資質能力は平成19年度の学校基本調査によれば、大学等進学率（現役）は、高等学校（全日制課程・定時制課程）卒業者の51.2パーセントと過去最高に達している⁹⁾。さらに、18歳人口の減少と大学間での入学者獲得競争の激化に伴い、大学入試制度が多様化し教科内容に関する学科試験を経ないで大学に入学する学生の比率も高くなっている。このような状況の下で、大学入学者の基礎学力の不足が取りざたされ、いわゆるリメディアル教育の必要が多く大学の課題となりつつある。

さらに、社会科教員養成の立場からも、学生の資質能力に関してさまざまな指摘がなされている。猪瀬武則は、教育実習に臨む学生の実態を以下のように整理している¹⁰⁾。

- (1) 授業構成をするに足る、教科内容の知識が極めて貧相である。
- (2) 教科内容を極めるための方法的知識が欠如している。（インターネットの検索エンジンを利用するの

みで、関連資料を直接収集する手立てが不足している)

- (3) 何らかの技術(指導案, 発問・指示のみならず生徒への対応等も含む)が習得されれば, 知識内容とは無関係に授業が成立すると考える。
- (4) 基本的技能としての, 概念を具体化する(実証する, 例示する)ための, 資料や言い換え, 説明などの「概念砕き」ができない。
- (5) 教科書にある抽象的な知識を, 生徒とのやりとりではなく, 一方的な言葉による説明で教えようとするために, 生徒の認識との齟齬が生まれる。

また, 2007年度の日本社会科教育学会第57回全国研究大会において, 太田正行は「教育実習生に求められる知識・技能について—大学教職課程における社会科実力テストの試み—」と題して発表し, 慶應義塾大学において教育実習生の資質を確保するために行っている教科に関する実力テストの結果をふまえ, 「中学校・高等学校で学んだ社会科, 地歴・公民科の知識は予想以上に定着していないし, 大学入試の受験科目として学習していても知識として身に付いていない」「中学校・高等学校で学んだ知識を大学で活用していない(できていない)ため, その知識を復習する機会もない」ことを指摘している¹¹⁾。この両者の指摘は, おそらく社会科の教員養成を行う立場にある者多くの共通認識といっても過言ではないであろう。

大学入学生全般の状況から見ても, また社会科教育の立場からの両者の指摘を見ても, 大学入学生の資質能力がかってとは異なってきているということは, 先に見た学習履歴の問題とともに, 今後の教員養成における重要な課題となるであろう。

IV. 「大学における教員養成」原則に関する問題

ここで, 根本に立ち返って, 「大学における教員養成」そのもののめざしていたところを明らかにし, 大学入学生の資質能力及び高等教育機関の機能そのものが, 「大学における教員養成」の原則が取られた当時想定されていたものとは変質してきているということを考えてみたい。

戦後の教育刷新委員会で学制改革の担い手であった南原繁は, 教員養成について, 次のように語っている¹²⁾。

いま一つ, わが学制改革において大きな問題は, 教員養成機関, すなわち在来の師範教育をいかにするか, ということであった。そして, 委員会においても, 最も議論の分れたのは, この問題についてであった。なぜならば旧師範学校は, 長い間, 県立の中等学校の一つに過ぎず, それが文部省所管の国立専門学校に昇格したのは, 最近の昭和十八年であった。したがって, いまこれを大学に編成替することに対して, 多くの疑義と反対のあったことは, 当然といわなければならない。

しかし, 他の改革は別にしても, 未来の日本をになう少国民の教育こそ, 原則として, 最高の学府の課程を修めたものをして当らしめるに, 充分の理由がある。もとより, それには彼らにふさわしい社会的待遇も伴わなければならない, またこれを養成する教授陣容などの点から見て, その理想の完成には時を要するとしても, それこそ日本再建の要石であると, 結局, われわれは考えたのである。そのためには, 明治以来長い間, あまりにも特殊の型にはまったいわゆる「師範教育」を払拭して, 豊かな一般教養を授け, 成るべく他の学部をもった「大学」の自由の雰囲気の中に教育することが, 何よりも急務である。

ここから、彼が想定していた「最高の学府」は、「豊かな一般教養」を「自由な雰囲気」のなかで与える「大学」のイメージであることがうかがえる。そこに「型にはまった」師範教育を超越する可能性を見出していたのである。佐藤学はこのことに触れて、次のようにインタビューに答えている¹³⁾。

南原繁を委員長とする教育刷新委員会の提言によって、中等教育レベルにあった戦前の教師教育を一挙に高等教育レベルに引き上げ、「大学での教員養成」を実現しました。戦前の反省から、自由な思想を育むリベラルアーツ教育、すなわち大学での一般教養を前提とした教師教育を進めたのです。アメリカで当時、大学で教師教育をしていたのは17州にすぎません。ヨーロッパ諸国では、義務教育段階の教師教育は戦前の日本と同じく中等教育レベルでした。こうしてみると、日本が敗戦直後の最も困窮していた時期に世界最高の教育水準で教師を養成し始めたのは画期的なことです。

大学における教員養成における、リベラルアーツを前提とした高等教育における教員養成の原則は、リベラルアーツを通して、即座に実践的指導力には結びつかないにしても、教科内容に関するさまざまな刺激を与える可能性のあるシステムであったと考えることができる。ただ、先に見たように、大学入学生の資質能力が変化するとともに、大学におけるリベラルアーツの位置づけそのものが変化し、さらに、教員養成においても、リベラルアーツよりも実践的指導力に重点が置かれるようになると、教科内容に関する知識・技能という面に問題が生じるのである。先に見た平成18(2006)年7月の中教審答申は、「大学における教員養成」と「開放制の教員養成」の原則の学校教育の普及・充実、社会の発展に対する貢献は認めながらも、現在の大学の教職課程にはさまざまな課題があるとし、教員免許状が最小限必要な資質能力を保証していないことを制度的課題と捉え、この課題を克服するために、教職課程の質的水準の向上としての「教職実践演習」の新設・必修化や、教職大学院の創設による教員養成の実践的指導力を中心とする高度化、教員免許状の更新制による免許状の質的保証を提言した。これらの提言は、「大学における教員養成」の当初の理想であった自由な教養教育を前提とした教員養成から、現場での即戦力となる実践的指導力中心のものへの変質を意味していると捉えることができる。しかし、これらの改革によって、教科内容に関する知識・技能についての充実がはかられる保証はない。

V. 教科内容に関する基礎的知識・技能に関するスタンダード

以上、さまざまな点から、現在の教員養成が教科内容に関する知識・技能の教授という面で抱えている問題を考察してきたが、問題は、学生の教科内容に関する基礎的知識・技能の欠落をいかに補っていくかということにあることがわかる。

教科内容に関する基礎的知識・技能は、本来、小学校教諭を目指す者すべてが養成段階以前に身に付けておかなければならない知識・技能である。もしも旧教育職員免許法のように「教科に関する科目」全科目履修のカリキュラムをとらないとすれば¹⁴⁾、教員志望の学生全員がすべての「教科に関する科目」を学ぶわけではないのであるから、「教科に関する科目」の履修によって教科内容に関する基礎的知識・技能を確認ないし保証するという方法は実効がないことになる。カリキュラムの工夫によって幅広く「教科に関する科目」の履修を可能にすることはもちろん重要であるが、それととも

に、何らかのスタンダードを学生に提示し、「教科に関する科目」の履修の有無に関わらず、そのスタンダードを参考に学生自らが復習あるいは自学自習して、スタンダードの要求する水準まで自主的に自己研鑽をさせ、その成果を「教科に関する科目」の担当者が確認するという方法をあわせて行うことが効果的であると思われる。

本来、教員養成におけるスタンダードは第一義的には、大学レベルの諸学問の技能方法を身に付け、しかも実践的なレベルで活用できるだけの総合的知性を持つ教員の育成に資するものでなければならないのだが、ここで構想されるスタンダードは、むしろそれ以前の段階、すなわち義務教育段階程度の基礎的知識・技能の定着を確かなものにするためのものである。スタンダードによって基礎的知識・技能を自学自習によって確認させ、「教科に関する科目」においては、学問研究の技能方法の教授を通じて、自立的な研究手法を身に付けさせることに主眼を置くことが望ましい。その意味で、ここでのスタンダードは、限定的に「教科内容に関する基礎的知識・技能スタンダード」と呼ばれるべきものである。これを社会科学科において見ると、社会科学系の諸学問の基礎とみなすことのできる義務教育あるいは中等教育レベルの知識・技能を最小限のラインとして、これをスタンダードとして明示して学習させ、「教科に関する科目」において、社会科学系の個別の学問分野における学問研究の手法の基礎を身に付けさせるというのが現実的な解決策であるように思われる。なお、「教科に関する科目」の内容の詳細については、スタンダードの実効性を確かめながら別途検討されるべきである。

また、スタンダードで確認された知識・技能は、小学校現場での実践において活用できる形で保持されなければならない。実際に現場において有効なのは、教員が持つ教科内容に関する知識・技能が、状況に応じて、目に見える形で、いつでも取り出せるように頭に入っているということであって、そのためには、まず中等教育レベルの教科内容に関する知識を、小学校社会科学科の特質に合わせた形でアウトプットできる力の育成をも視野に入れるべきであろう。そのような力の育成は、ひいては教員自身の公民的資質の向上にも関連しているのである。

A. スタンダード構築の条件

先に述べたような事柄を考慮に入れると、スタンダードが、小学校社会科学科の教科内容に関する基礎的知識・技能の範囲を明確にするためばかりではなく、これらの知識・技能を身に付ける過程において学生が自立的に学習を進める能力を身に付け、社会科学科に関する広く深い教養を身に付ける基礎になること、及び、学生自身の実践的指導力の向上や公民的資質の向上に資するものでなければならない。

それらのことを考慮して、スタンダードを構築するに際しての条件を考えてみた。

- 1 学生が自力で達成可能な課題が明示されていること
- 2 学生自らが課題の達成度を自己評価できること
- 3 課題として提示される知識・技能が教科の指導力に直結していること
- 4 課題として提示される知識・技能が公民的資質の向上につながるものであること
- 5 課題そのものが学習指導要領に準拠した内容を指導する際に必要不可欠な知識・技能であること
- 6 課題が義務教育修了レベルから高等学校の基礎的レベルまでに限定されていること
- 7 教科内容に関する知識・技能についての学習が、大学在学中、直接的にはこのスタンダードによるものだけになることもあることを考慮すること

これらの諸点を考慮すると、いわゆる標準テストにおけるような基準の設定の仕方ではなく、作業や説明（論述・口述）といった、小学校教諭としての実践に即した形での課題を提示したスタンダードを構築することが望ましい。学生が、スタンダードをもとに学習を進め、スタンダードの示す課題についての学習の進展の様子をポートフォリオとして蓄積していくなどの工夫をすれば、より効果的にスタンダードが機能するであろう。

B. スタンダード試案

前述の諸条件を考慮に入れた大学入学生に示すべき社会科教科内容に関する基礎的知識・技能のスタンダード試案を以下に示す。

小学校社会科の教科内容に関する基礎的知識・技能スタンダード試案

このスタンダードは、小学校教諭を志望する学生が、社会科の教科内容に関して身に付けておくことが望ましい課題の基準を示したものである。なお、以下に示された課題は、すべて何も参照せずに行うことを条件とする。	
I	<ol style="list-style-type: none"> 1. 自宅周辺の地図（小学校区程度の範囲）を、地図の決まり（縮尺、方位、地図記号等）を守って正確に描くことができる。 2. 日本地図を正確に描くことができる。 3. 世界地図を正確に描くことができる。 4. 日本の白地図に、47都道府県の位置と名称を正確に記入することができる。 5. 日本の白地図に、47都道府県の都道府県庁所在地の位置と名称を正確に記入することができる。 6. 日本の白地図に、国土の特徴や主な地形、気候の概要を正確に記入することができる。 7. 世界の白地図に、主な大陸と海洋、主な国の名称と位置を正確に記入することができる。 8. 日本の地方区分（北海道・東北・関東・中部・近畿・中国四国・九州沖縄）について、その特徴（地形・産業・歴史・現状等）をそれぞれ説明することができる。 9. 47都道府県のそれぞれの特徴（地形・産業・歴史・現状等）をそれぞれ記述することができる。 10. 世界から見た我が国の地域的特色を、自然環境・人口・資源・産業・生活・文化等の諸側面から記述することができる。 11. 戦後の我が国の産業構造の変化と現在の産業の特徴とその問題点について説明することができる。 12. 我が国における生産、流通、販売のシステムについて事例をあげて説明することができる。 13. 我が国における人々の安全を守るための関係機関の働きを説明することができる。 14. 我が国における飲料水、電気、ガスの供給及び廃棄物処理のシステムを図示することができる。 15. 我が国の抱える環境問題を列挙し、それぞれの原因及び考えられる対策について記述することができる。
II	<ol style="list-style-type: none"> 1. 身の回りにある道具や物を取り上げて、人々の生活の移り変わりをわかりやすく説明することができる。 2. 自宅周辺に残る文化遺産について、その歴史的意味を説明することができる。 3. 我が国の政治史について、適切に時代を区分した年表を作成することができる。 4. 我が国の文化史について、適切に時代を区分した年表を作成することができる。 5. 世界史について、適切に時代を区分し、各時代の特徴をふまえて概観的に説明することができる。 6. 学習指導要領に示された42名の人物について、それぞれ簡潔に説明することができる。 7. 小学校社会科教科書に掲載されている絵画資料について、その意味するところを説明することができる。
III	<ol style="list-style-type: none"> 1. 日本国憲法の前文及び主な条文を暗誦することができる。 2. 日本国憲法の三原則について、わかりやすく説明することができる。 3. 基本的人権について、わかりやすく説明することができる。 4. 国民主権の意味をわかりやすく説明することができる。 5. 我が国の三権分立の構造を適切に図示し、説明することができる。 6. 異文化理解の重要性とその方法について説明することができる。 7. 国際連合とその諸機関の意義と働きについて図示し、説明することができる。 8. 我が国の平和主義の意味と重要性について説明することができる。 9. 我が国と関わりの深い国を5か国あげ、その国々について多面的に説明することができる。 10. 我が国が国際社会において果たしている役割及び果たすべき役割について説明することができる。

IV	<ol style="list-style-type: none"> 1. 国土地理院発行の2万5千分の1の地図を支障なく読み解くことができる。 2. 各種統計の表あるいはグラフを読み取り、その表現している内容を文章化することができる。 3. 新聞記事等の文章を読み、その文章に含まれる事実と意見（解釈）を適切に切り分けることができる。 4. 地域の抱える問題を特定して聞き取り調査を行い、その内容を批判的に検討の上、レポートを作成することができる。 5. 美術館・博物館などを見学して、小学生向けの見学ガイドマップを作成することができる。 6. 社会科の単元に関する小学生向けのインターネットリンク集を作成することができる。
<p>〈備考〉</p> <ul style="list-style-type: none"> * このスタンダードは、4つのカテゴリーに分かれている。Iは、主として地理的分野に関するもので、小学校3～5年生の学習指導にかかわる事柄である。IIは、主として歴史的分野に関するもので、小学校6年生の学習指導に主としてかかわる事柄である。IIIは、主として公民的分野に関するもので、小学校6年生の学習指導にかかわる事柄である。IVは、技能的な側面に関するもので、小学校3～6年生の学習指導にかかわる事柄である。 * このスタンダードにいう「説明することができる」とは、小学校の当該学年の児童にわかりやすく説明することを指し、適切に語彙や表現を選択し、論述あるいは口述できることを指す。 	

まとめと今後の課題

教員志願者の資質能力の保証は、教員養成において重要な課題である。特に最近の教員養成における教員の資質能力あるいは教師の実践的指導力ということに関しては、いわゆる「教職に関する科目」の充実という側面からはさまざまに考えられてきているが、「教科に関する科目」の在り方とそこで保証されるべき資質能力については、未だ明らかになっていないと言え難い。しかしながら、学習履歴や進学環境の変化による大学入学生の資質能力の変質の問題から考えると、本来、中等教育段階でその基礎が学ばれていることを前提に、大学における「教科に関する科目」が高等教育の立場で専門的な観点から教科内容に関する事柄を教授していくというシステムの在り方そのものが問い直されていると考えざるを得ない。

「養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力」を小学校社会科の教科内容に関する知識・技能の側面について保証しようとした場合、社会科の「教科に関する科目」を必修化しない限りは、「教科に関する科目」にその役割を任せせても実効がない。学生個々の小・中・高等学校での学習履歴及び入学時に保持している知識・技能を明確に把握した上で、スタンダードを構築して学生に提示し、教科に関する基礎的知識・技能については教科教職の学修にあたっては、最小限この程度の課題は達成できていなければならないという意味で学生の意識を喚起することが必要である。さらに、そのスタンダードをもとに学生が自ら学ぶ内容が、小学校教諭として教壇に立ったときに有効に機能する知識・技能でもあることが必要である。ひいては、これらの知識・技能が、学生自身の公民的資質をも向上させることにつながることを望ましい。教員養成に関わるスタンダードとしては極めて限定的な内容ではあるが、この種のスタンダードが教員養成に関わる多くの分野で示されていくことが今後の教員養成にとって欠くべからざるものとなっていくのではないだろうか。本稿で提示した「小学校社会科の基礎的知識・技能に関するスタンダード試案」は、そのきっかけとしての試みである。

これまで、本学初等教育学科独自の「基礎教養・技術科目」（教科に関する科目以前に履修すべき科目）のひとつである「社会基礎」の授業において、学生の学習履歴を勘案しつつ、社会科の基礎的知識・技能を定着させることをさまざまな形で試みるなかで、スタンダード試案の構想を固めてきた。今後まず、この「社会基礎」の授業のなかで、このスタンダード試案を提示して、学生に取り組みせ、実証的にその適否を検証し改善を加えた後に、本学科の小学校教諭志願者全員にスタンダードを提示し、

教科内容に関する基礎的知識・技能の確認と保証を有効に行っていききたい。

註

- 1) 松尾正幸は、「教科に関する科目」すなわち教科専門授業科目の改善研究事例が非常に少ないことを指摘するとともに、「教員養成系大学・学部における歴史学、地理学、政治学、法律学、哲学等の講義・演習・実習等のあり方は、文学部、法学部、経済学部等のそれと同じで良いのか？ もし、違ふとすれば、どのように異なるのか？ 教員養成用に工夫したそれぞれの講義や演習が必要なのか？ これらの問いや疑問に対する答えは一樣ではないと思われる」と述べている。〈松尾正幸「社会科教師とその教員養成の研究」全国社会科教育学会『社会科教育学研究ハンドブック』（東京：明治図書，2001年），165頁。〉
- 2) 教員養成学部小学校課程の学生対象に、質問紙法を用いて、社会科の基礎知識の実態を詳細に分析した研究としては、比留間尚・山口幸男・富所隆治「教員養成学部学生の地理的・歴史的基礎知識の実態分析—「小専社会」検討のための基礎資料として—」『群馬大学教育学部紀要』人文・社会科学編 第38巻，1989年，273-298頁，がある。
- 3) この節における引用はすべて、教育職員養成審議会「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第一次答申）」（1997年）〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/970703.htm〉（検索日：2008年2月13日）からの引用である。
- 4) この節における引用はすべて、教育職員養成審議会「養成と採用・研修との連携の円滑化について（第三次答申）」（1999年）〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/001201.htm〉（検索日：2008年2月13日）からの引用である。
- 5) この節における引用はすべて、中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」（2006年）〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm〉（検索日：2008年2月13日）からの引用である。
- 6) この節における引用はすべて、国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会「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）」（2001年）〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/005/toushin/011101.htm〉（検索日：2008年2月13日）からの引用である。
- 7) 佐久間亜紀「教師にとっての「実践的指導力」—その重層的の世界—」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編『教師教育改革のゆくえ—現状・課題・提言—』（東京：創風社，2006年），136-137頁。
- 8) 平野朝久「小学校教科に関する科目のあり方」東京学芸大学教育実践研究推進機構『「小学校の教科に関する科目」の授業の意義と方法』（教員養成関係）（東京：東京学芸大学，2004年）〈<http://www.u-gakugei.ac.jp/topics/hasegawa/02.pdf>〉（検索日：2008年3月1日）。
- 9) 文部科学省「平成19年度学校基本調査速報について」（2007年）〈http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/07073002/001.htm#002〉（検索日：2008年3月24日）。及び、文部科学省「平成19年度学校基本調査〈確定値〉」（2007年）〈http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/08010901/001/002/002.htm〉（検索日：2008年3月16日）。なお、本調査における「大学等進学者」とは、「大学の学部・通信教育部・別科，短期大学の本科・通信教育部・別科，高等学校等の専攻科への進学者である。また，進学しかつ就職した者を含む」となっている。
- 10) 猪瀬武則「社会科教育における教員養成プログラム—教科教育法と教育実習を繋ぐマイクロティーチングに焦点をあてて—」遠藤孝夫・福島裕敏編著『教員養成学の誕生—弘前大学教育学部の挑戦—』（東京：東信堂，2007年），201頁。
- 11) 太田正行「教育実習生に求められる知識・技能について—大学教職課程における社会科実力テストの試み—」

日本社会科教育学会第 57 回全国研究大会実行委員会編『日本社会科教育学会全国大会発表論文集 第 3 号 第 57 回全国研究大会』（茨城：日本社会科教育学会，2007 年），198-199 頁。

- 12) 南原繁『南原繁著作集 第八巻』（東京：岩波書店，1973 年），221 頁。
- 13) 佐藤学「教員養成に必要とされるグランド・デザイン—教師の教育基盤をアップグレードするために—」『BERD』第 10 号（東京：Benesse 教育研究開発センター，2007 年 10 月），2 頁。
- 14) 東京学芸大学教育実践研究推進機構『「小学校の教科に関する科目」の授業の意義と方法』（教員養成関係）（2004 年）〈<http://www.u-gakugei.ac.jp/topics/hasegawa/02.pdf>〉（検索日：2008 年 3 月 1 日）において、中西史は、「現在，全国 48 教員養成系大学・学部のうち，小学校教諭一種免許取得に必要な「教科に関する科目」を，旧教育職員免許法と同様に，全教科の履修を卒業条件としている大学・学部は，「教科又は教職に関する科目」を利用するものを加えても 21 大学・学部にとどまっている。関東圏でこれに相当するのは本学と千葉大学教育学部のみである」と述べている。

（すずき まどか 初等教育学科）