

小学校社会科教員養成で身近な地域の課題解決史を 探究する学習の意義と可能性

—身近な地域を掘りおこし市民像を形成する—

村井大介

(静岡大学)

The Significance and Potential of Learning to Explore the History of Problem-Solving in Local Communities in Elementary School Social Studies Teacher Training:

Using Local Areas as Teaching Materials to Discover the Ideal Citizen

(Daisuke MURAI)

Abstract

This study examines the results and challenges of a university course designed to train elementary school social studies teachers that explores the history of problem-solving in familiar local communities. The lessons were developed based on the social studies practices by Kuranosuke WAKASA, and their theoretical background is based on the "sociology of social problems" and "parrhesia." The following results were obtained from the lessons: 1) Through collaborative activities, students explored the history of problem-solving in their local communities from multiple perspectives and methods, thereby learning how to incorporate local issues into their classes. 2) By empathizing with a person who has worked to solve problems in their local community, the students deepened their thoughts on the kind of citizen they aspire to become in social studies classes. These findings clarify how teachers can address social issues in their classes.

キーワード： 社会科，小学校教員養成，身近な地域の課題解決史の探究，市民像，社会問題

1. 本研究の目的と問題の所在

本研究の目的は、小学校教員養成課程で身近な地域の課題解決史を探究する授業を開発し、その成果と課題を明らかにすることである。本研究では、受講生が将来教師として社会問題を取り上げることができるようになることを目指して教員養成での授業を開発する。

社会問題を扱う社会科の授業に論争問題学習がある。川口・奥村・玉井(2020, p.41)は、「『脱政治化』が続いた社会状況を前提とすると、従来の『論争問題学習』は、子どもが市民として社会の現実問題を論争し、解決するという、社会科の成立当初からの趣旨である『民主社会の担い手をいかにして育てるか』という市民的資質育成を中核に置いた教育論のシンボリックな役割を果たしていた」が、2010年代の主権者教育の高まりにより、「論争問題学習の位置づけは、政策的バックアップを受けて、『メインストリーム』へと転換している」と指摘している。実際に、川口・奥村・玉井(2020, pp.42-43)は、論争問題学習研究が、2010年代に「一気に増加」し、「規範的・原理的研究」や「開発的・実践的研究」だけでなく、論争問題を取り

扱う「教師」に注目する「実証的・経験的研究」も蓄積されてきたことを明らかにしている。

このように論争問題学習の重要性が増すなかで、社会問題を社会科の授業で扱うことのできる教員の養成が重要な課題になっている。岩崎(2025, p.168)は、「教員志望学生に対して、いかに効果的に(あるいは安全に)社会問題を扱うかという『スキル』や『ストラテジー』を教えること以前に、『取り扱う社会問題にどう向き合うか』に関して、教員志望学生自身の認識を問い直すことが必要とする立場をとり、社会問題に『向き合う』ことを第一義的テーマとするプログラムを開発した」と論じ、「『水俣病』をどう教えるか」をテーマとした大学教員養成での学生の意識変容を分析している。こうした教員養成での実践の蓄積が今後も求められると考えられる。ただし、岩崎(2025, p.170)が分析対象とした11名の学生が受講していた科目は、「社会科教員を志望する3年生・4年生向けに開講されている科目」で「卒業要件に必須でない選択科目であることから、社会問題を教えることや論争問題学習に比較的高い関心の高い学生が参加している」と説明され

ている。そのため、必ずしも社会科を中心科目とする学生だけではなく、他の教科等を専門とする学生も含めた多様な学生が多数受講する小学校教員養成課程の授業においても、社会問題を教材化することにつながる授業を開発し、実践する必要がある。

小学校教員養成課程における社会科の教科教育法の授業では、次の二点が重要な課題であると考えられる。

一つめの課題は、社会科の目標である「平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力」を育成する上でも重要になる、目指すべき具体的な市民像を如何に形成するのかという点である。

子ども家庭庁（2023）「我が国と諸外国のこどもと若者の意識に関する調査（令和5年度）」によれば、「社会をよりよくするため、私は社会における問題の解決に関わりたい」という質問に対して肯定的な回答（「そう思う」「どちらかといえばそう思う」）をした日本の若者は、43.3%であった。同様に「将来の国や地域の担い手として積極的に政策決定に参加したい」は33.9%、「私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」は36.0%であった。これらの結果は、いずれの質問においても他国（アメリカ、ドイツ、フランス、スウェーデン）より10ポイント以上低い。以上の結果は、日本の若者の社会、とりわけ政治的公共圏への参加・参画意識の低さを示している。「平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力」の育成を目標に掲げる社会科教育にとってこの結果は課題であるといえる。

この調査結果から教員養成の課題を考察すると、教職を志望する学生と同世代の若者は社会への参加・参画意識が低い状況であり、こうした状況を再生産しないためにも、教員養成において社会への参加・参画意識を高めることが重要になる。したがって、「私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」といった社会的な有効性感覚を高め、「社会をよりよくするため、私は社会における問題の解決に関わりたい」といった社会への問題解決の意欲を、教員養成課程においても高める必要がある。このことを実現するには、ロールモデルになるような社会に参加し、社会問題の解決に関わるような具体的な市民像をもつことが重要になると考えられる。

二つめの課題は、小学校社会科では第3学年・第4学年を中心に身近な地域を授業で取り上げるため、身近な地域を掘りおこし教材化する経験を如何にもつのかという点である。

身近な地域に関する教材を開発することは、小学校社会科教員養成課程における課題になっている。坂井編（2010）は、東京都の小学校教員への質問紙を通して、小学校社会科授業の実態を調査している。「あなたが社会科の授業に対する準備として普段行っていること」についての調査結果では、「指導書を読む」は

92.8%が「行っている」（「いつも行っている」「しばしば行っている」「時々行っている」と回答したのに対し、「学校周辺の探索」は68.0%、「博物館の見学」は63.6%、「社会諸科学の専門図書を読む」は40.4%に留まっている（坂井編2010, p.28）。専門教科が社会科ではない教師もいるなか、小学校教員の社会科の教材研究は、指導書を読むことが中心の実態になっている。また、坂井編（2010, p.30）の調査では、「社会科の授業に関連する以下の点について、あなたはどの程度問題があると感じていますか」という質問に対して、「地域に出たの教材研究の方法が分からない」は57.5%、「地域を活かす授業作成方法が分からない」は56.8%が「そう思う」（「強くそう思う」「どちらかと言えばそう思う」を含む）と回答している。以上の結果、身近な地域を掘りおこし教材化することに困難を感じる小学校教員が多数いることがうかがえる。教員養成については、大坂（2022）が「洗い流し」として指摘しているように、大学で学習した教育観が入職後に転換してしまう可能性も考えられる。しかしながら、坂井編（2010）の調査結果を考慮すると、教員養成の段階で身近な地域を掘りおこす経験をすることは、入職後も重要な意味をもつ可能性が考えられる。

「地域の掘りおこし」に関する授業実践については、例えば、1990年代までの『歴史地理教育』に掲載された代表的な実践記録・論文を収録している歴史教育者協議会編（1992）にまとめられている。歴史教育者協議会編（1992）では「地域を調べ地域に学ぶ教育実践」として小学校17件、中学校5件、高等学校1件の実践が掲載されている。しかしながら、小学校教員養成の実践については掲載されていない。教員養成を意識した実践も蓄積する必要があると考えられる。

以上のように、本稿では、①市民像を形成する、②身近な地域を掘りおこす、という小学校教員養成で重要になると考えられる課題を意識して、社会問題を取り上げることができるようになることを見据えながら、小学校教員養成課程で身近な地域の課題解決史を探究する授業を開発・実践し、その成果を検証する。

以下では、次のように論を展開する。「2」では、開発的・実践的研究として、教員養成課程で開発・実践する授業について、背景となる先行実践や理論を整理する。「3」「4」「5」では、開発し実践した授業を分析する。「3」では意図し計画したカリキュラムとして授業の構想を説明し、「4」では実施したカリキュラムとして実際の学生の探究した結果に言及し、「5」では達成したカリキュラムとして学生の事後の振り返りの記述を分析し、成果と課題を明らかにする。

2. 身近な地域の課題解決史を探究する学習の理論

1) 先行実践としての社会科の授業実践

本稿では、先行的な授業実践として、若狭（1973）

が東京都内の公立小学校において第6学年社会科で実践した「児童公園をつくらせたせっちゃんのおばさんたち」の授業に着目する。

この授業では、政治の成果である身近な事物として住民運動の成果である学区の児童公園を取り上げ、公園ができるまでを児童が調べ、なぜ公園の完成に5年間もかかったのかを追究している。最終的に教師が住民運動に携わった隣のクラスのせっちゃんのお母さんのノートを紹介し、せっちゃんのお母さんの話を聴くことで、実際の文脈の中で政治過程を学習するとともに身近な大人の姿から国民権を捉えさせている。

この授業の意図について若狭(1973, p. 52)は、「ところでわたしは、こうした子どもたちの不正確さをただすためには単なる願望としての政治的要求をだし合うだけではなく、一定の政治過程を経て実現されたもの、その実現のすじみちが具体的に明らかにされるものを教材として選びたいと考えた」と論じている。さらに、「要求をかかげて闘う政治主体=政治的な民衆像をとらえさせることをねらおうと考えた。そこから国民権について明らかにしようと考えたのである」(若狭1973, p. 53)と述べている。以上のように、若狭(1973)の実践は「一定の政治過程を経て実現されたもの」に着目させ、そこから「政治的な民衆像」や「国民権」を捉えさせたところに特色がある。

この若狭(1973)の授業は、国民権を身近な実践者としての大人から捉えさせている。身近な地域で課題の解決に取り組む市民の姿に着目することは、前章で小学校社会科の教員養成の課題としてあげた、社会科で目標とする具体的な市民像を形成することにつながると思われる。また、若狭(1973)の実践は、身近な地域で恩恵を受けている公園を取り上げている。身近な地域にすでにある事物を取り上げ、その成立過程を辿ることで、社会に参加・参画する意義が理解しやすくなる。身近な地域の事物に着目しながら、身近な地域で達成されてきた過去の事象に目をむけることは、前章で小学校社会科の教員養成の課題としてあげた、地域の掘りおこしにつながると思われる。

確かに、華井・大久保(2012)のように、これまでの社会系教科の授業では、現在の地域の課題を探究して市役所などに提案することで、社会への参加・参画意識を高める実践も行われてきた。このような実践の場合、提案しても実現されなかったり、提案から実現までに時間がかかってしまったりすることも考えられる。また、実際の事例を知らなければ、提案の妥当性や効果、実現可能性も判断しにくいと考えられる。今回の実践では、社会科で目指すべき市民像を形成することも意図している。そのため、本研究では、若狭(1973)を参考にして、一定の過程を経て解決に至った身近な地域の課題に着目させ、そこから目指すべき市民像を形成する小学校社会科教員養成の授業を提案する。

2) 身近な地域の課題解決史に着目する理論的な仮説

身近な地域の課題解決史を取り上げることで、学生は、どのような資質・能力を形成できるのか、理論的な仮説として三つのことを提起する。

第一に、社会問題が構築され解決されるまでの過程を受講生が客観的に分析できるようになることである。「社会問題の社会学」の視点から赤川(2012, p. 17)は「『社会問題が実在するから、それへの対処を求める言説や活動が生まれる』のではなく、『何らかの状態を社会問題として定義し、それへの対処を求めるからこそ、その状態が社会問題として構築される』と考えることができる」と論じている。また、キツセ&スベクター(1990, p. 119)は、「社会問題は、なんらかの想定された状態について苦情を述べ、クレームを申し立てる個人やグループの活動であると定義される。ある状態を根絶し、改善し、あるいはそれ以外のかたちで改変する必要があると主張する活動の組織化が、社会問題の発生を条件づける。社会問題の理論の中心課題は、クレーム申し立て活動とそれに反応する活動の発生や性質、持続について説明することである」と論じている。地域の課題解決の歴史も、構築主義的に捉えると、誰かが地域の課題を認識し解決を求めたからこそ実在してきたといえる。このように地域の課題解決史を構築過程に着目して探究すると、言説として社会的な事象を捉えていく視点を養うことができる。

第二に、社会問題に対峙する市民の姿から受講生が「パレーシア」の重要性を学ぶことができることである。フーコー(2002, p. 17)は、古代ギリシアのテキストをひもとき、王や僭主を諫める哲学者の例をあげて、「パレーシアとは、危険に直面して語るという勇氣と結びついている」と論じている。このように「パレーシア」とは、危険を顧みずに真理を語る勇氣と捉えることができる。相澤(2011, pp. 59-60)は、パレーシアの構成要素を、①「真理」を言うこと、②「真理」を言うことに何かしらの「危険」が伴うこと、③危険を顧みずに真理を言う「勇氣」、の三つに整理している。フーコー(2002, p. 248)は、「真理を語ること、真理を語る人を認識すること、真理を語る必要を認識することがどこまで重要かという問題は、西洋の『批判的な』伝統の根源となりました」と論じている。地域の課題解決史を「社会問題の社会学」の視点から捉えると、クレームを申し立て、「危険」を伴いながらも「勇氣」をもって「真理」を語って問題を提起し社会正義を実現しようとした人物がいることに気付くことができるだろう。このように地域の課題解決史を探究することで、抽象的な「公民としての資質・能力」を具体的な人物から捉えられることができる。また、村井(2025)は、教師にとっても「パレーシア」が重要になることを指摘している。社会問題を授業で取り上げると、教師自身が批判されるリスクを背負うなど、

「危険」を伴いながらも、「勇気」をもって「真理」を語ることが求められる場合もある。そのため、地域の課題解決史をひもときながら「勇気」をもって「真理」を語る姿勢を学ぶことは、社会問題を取り上げる社会科教師としての専門性を高める上でも重要である。

第三に、受講生が、社会的な希望を共有し、社会に対しての有効性感覚を高めることができることである。社会科授業で解決に至っていない社会問題を取り上げることも重要であるが、その場合、学習者が社会に対して否定的なイメージをもってしまったり、絵空事の解決策を提案して終わってしまったりすることも考えられる。そのため、身近な地域の課題解決史に目を向け、実際に解決に至り現在も恩恵を受けているような事物を捉えさせることで、「私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」という社会へ参加・参画する意欲を育むことができると考えられる。スウェッドバーク(2009, p.61)は、希望を「具体的な何かを実現しようとする願い」と定義している。この定義をもとにしながら、玄田(2010, p.48)は、「社会的な希望(social hope)とは、他の誰か(others)と、希望を共有しようとする。他者と共有する何かを一緒に行動して実現しようとする」と論じている。また、玄田・宇野(2009, pp. vii-viii)は、「希望学という新しい社会科学が目指すのは、次の三つの普遍的な問いに対する答えの追求」にあるとし、「社会において個人が形成する希望とはそもそも何なのか」、「社会が個人の持つ希望にどのような影響を及ぼすか」、「個人の形成する希望が社会状況をどのように規定するのか」の三つの探究課題を示している。地域の課題解決史を探究することで、受講生は、社会と個人との関係を捉え、個人が社会に対して形成した希望とその実現のプロセスについて洞察を深めることができると考えられる。

以上のように、ここでは社会科の教員養成で身近な地域の課題解決史を探究する意義を理論的に明らかにした。本稿では教員養成を念頭においているが、上記で論じた三つの可能性は、初等中等教育の社会系教科の授業で身近な地域の課題解決史を探究した場合にも当てはまると考えられる。以降では、教員養成課程で実際に構想した実践を示し、探究活動の成果物や事後の振り返りの記述を分析し、成果と課題を検証する。

3. 身近な地域の課題解決史を探究する学習の概要

1) 実践を行った科目「初等社会科教育法」の概要

本研究では、小学校社会科教員養成で身近な地域の課題解決史を探究する学習として、「身近な地域の課題はどのように解決されてきたのか」を実践した⁽¹⁾。本章では、意図し計画したカリキュラムの水準から、この授業実践の概要を説明する。

この実践は静岡県内にあるZ大学教員養成学部の小

学校教員養成科目「初等社会科教育法(仮称)」で実践した。当該科目は小学校教員免許状(一種)を取得する上で必修になる「指導法等に関する科目等」に該当し、小学校教員として必要な社会科に関する教科指導力を身につけることを目指している。本講義は教育実習未経験の2年生前期に開講している。この実践を行った202X年の履修者は計254名であり、受講人数が多いため3クラスに分かれて同じ内容を実施している。筆者は各クラス全15回のうち10回分を担当した。

当該授業では、受講生が多いため、10名程度のグループを形成して活動した。小学校社会科の問題解決的な学習を体験するとともに、教師に求められる授業づくりの力量を身に付けるため、グループでの探究活動・発表活動を2回実施した。1回目の探究活動は、模造紙をつかったポスター発表として、本稿で取り上げる「身近な地域の課題はどのように解決されてきたのか」を実施した。2回目の探究活動は、「身近な社会的なはてな」を探究し10分程度の動画にまとめる活動を行った⁽²⁾。グループでの探究成果は、受講生全員が視聴し相互評価を行った。

筆者の担当する10回分の授業では、第1回～第3回に「社会科の理念及び背景」として社会科の歴史や目標、教科構造、社会的事象の見方・考え方などについて学習した。第4回・第5回で「社会科の学習指導」として指導技術や評価方法について学習し、第6回～第8回に「内容及び内容の取扱い」として代表的な実践を取り上げながら各学年の内容について学習した。第9回に1回目の探究活動のポスター発表として本稿で取り上げる「身近な地域の課題はどのように解決されてきたのか」の発表会を行った。第10回は、2回目の探究活動の成果である動画を事前に視聴してきた上で意見交換を行い、授業全体のまとめを行った。

2) 探究活動の概要

「身近な地域の課題はどのように解決されてきたのか」の探究活動については、5月上旬の第4回の授業時に概要を説明し、5月下旬の第7回の授業時に各グループの探究するテーマ(年代)を決めた。その後、授業の合間を活用しながらグループで探究活動を進め、6月下旬の第9回の授業時にポスター発表を実施した。

第4回授業時に、若狭(1973)の実践にも言及しながら、活動の概要を次のように説明した。

・身近な地域(静岡市内・静岡県内)の人が、これまでどのような社会的な課題を抱え、それを解決してきたのかを、対象とする年代を決めた上で、グループごとにテーマを設定して、調べ、模造紙1枚にまとめて発表します。

・第7回の授業時に担当する年代をくじで決めます(1980年頃、1960年頃、1940年頃、1920年頃)。対象とする年代(±10年の範囲)と関連の深い事物

をテーマにして探究します。その後の経緯を追うのも可。

模造紙1枚にまとめさせるのは、小学校教員として社会科での学習内容を教室の壁や廊下に掲示する力量が必要になるからである。第7回の授業時に担当する年代をくじで決めることで、担当する年代が分散するようにし、現在とも関わりの深い身近な地域の近現代の歴史的な展開を捉えられるようにした。

活動のねらいについては、社会科としての意義と教員養成としての意義の両面から、次のように説明した。

身近な地域の理解や、先人への共感的な理解(エンパシー)を深め、社会的な課題を解決してきたプロセスから、これからの社会への関わり方を考えていけるようになることを目指します。

(この活動を通して、小学校の社会科授業を实践する上で求められる、身近な地域の教材を掘り起す力を身に付けます。)

小学校第3学年・第4学年では、身近な地域の学習を行うため、前述のように身近な地域の教材を掘りおこす力量や経験が重要になる。原田(2016, p. 37)は、「過去の人々も自分と同じように感じ、行動したに違いない」と捉えるシンパシーと「過去の人々は自分とは異なる見方や感じ方をしたかもしれない」という前提に立つエンパシーとを区別している。その上で、「シンパシーでは過去の人物と一体化することで自己は消滅するのに対し、エンパシーは自己を過去の文脈や状況に立たせることで、主体的な判断を可能にする。特に、あらゆる意思決定には必ず反対や異論があったはずであり、政策に関わる複数のパースペクティブや選択肢の中から、なぜその意識決定がなされたのか、私なら何を選択するのかを考えることを通して、学習への参加意欲や政治的リテラシーが養われてくる」(原田2016, p. 37)と述べ、歴史的エンパシーが主権者教育にもつながると論じている。そのため、この探究活動でも自分の視点から共感するシンパシーではなく、当時の人の立場から共感するエンパシーを重視した。

活動の仕方については、これまでの授業で学習した内容を踏まえながら、次のように説明した。

i) 具体的な事象や物、場所などに着目し、当時の人の悩みや不満、願いを共感的に理解し解決を実現したプロセスや工夫・努力を明らかにしましょう。
ii) テーマを設定する際、そのテーマを取り上げることは、社会科の学習にとってどのような意義があるのかも考えましょう。iii) 市内・県内を中心に探究できるテーマにしましょう。iv) 興味・関心の得られるテーマ(身近で意外な事実)を工夫しましょう。v) 社会的事象の見方・考え方を働かせましょう。(「位置や空間的な広がり」(どこで・なぜ)、「時期や時間の経過の視点」(いつから・

どのように)、「事象や人々の相互関係の視点」(だれが・どのように)) vi) 写真やグラフなどの視覚に訴える資料や、当事者の語りや手記など心情に訴える資料を工夫しましょう。vii) 新聞、自治体の市史、統計、議事録などの諸資料や、郷土資料館、地域の史跡などの諸施設を有効に活用しましょう。

社会科では児童が「社会的事象の見方・考え方」を働かせながら探究することが重要になる。そのため、この探究活動でも「社会的事象の見方・考え方」を働かせることを意識させた。資料については、社会的な課題の構築過程を辿ることができるため、新聞のデータベースの活用が有効であることを紹介した。また、当事者の視点からエンパシーを働かせながら理解を深めるために、当事者の語りや手記など心情に訴える資料が有効であることにも言及した。資料については、「自分たちで撮影した写真(肖像権等に配慮すること)や図表(地図、年表、グラフなど)を取り入れながら、模造紙1枚にまとめます」といった注意点も補足した。

第9回の発表会については、次のように説明した。

- ・壁に模造紙を貼り、発表者を交代しながら、5分間の発表を複数回繰り返します。各回の発表者(1~2名)をグループで決め、発表者以外が他のグループの発表を視聴します。
- ・最後に優れた作品を投票します。

受講生の多い授業であるが、模擬授業と同様に、全員に教師と同じような教授行為を経験してもらうため、5分間の発表を、発表者を交代しながら8~10回程繰り返した。一方的な説明に留まるだけでなく、受講生間のやり取りをふやすために、「まとめた内容を5分間(質疑応答含む)で発表します。興味をもってきけるように、クイズなどのやり取りを含めてください」といった注意事項を第4回の授業時に伝えた。

第9回の授業の時配は、表1の通りであった。

表1 第9回(発表回)の授業展開

発表準備(壁に模造紙を貼る・発表順を決める)	5分
発表	60分
・質疑を含めて1回5分間(移動1分間)	
・(5分+1分)×10回	
・発表者1~2名を交代し、1回は発表を行う	
相互評価	5分
・1番目と2番目に良かったと思う発表にシールを貼る	
振り返りの記入	
①自分の発表について取り組んだことと得られたこと	10分
②最も良かったグループとその理由	
教員による講評	5分

4. 受講生の探究活動の分析

1) 受講生の発表テーマと内容に関する分析

次に、実施したカリキュラムとして、受講生の作成した発表を分析する。分析の際に提示する写真は学生

の氏名をふせるため一部加工している。

様々な年代の身近な地域の歴史的特色を理解できるよう、各クラスで各年代を2グループが担当するようによく引きを実施した。くじ引きで担当する年代を決めた上で、表2の通り、各グループが自由にテーマを設定した。表2では、実施した3クラス全ての発表テーマを記載している。1940年代は戦争と大火、1960年代は公害が多くみられた。一方、1920年代、1980年代、2000年代は多様なテーマがみられた。

表2 各グループの発表テーマ

年代	テーマ	クラス
1920年代 (1910年- 1930年頃)	安倍川が暴れた日	I
	清水から世界	I
	なぜ静岡県に日系外国人が多い? 関東大震災と静岡 静岡県のインフラ革命	II II III
1940年代 (1930年- 1950年頃)	1920年代 米騒動	III
	戦争と災害	I
	大火・空襲と復興 静岡大火から学ぶ町の復興計画 静岡大火の記憶	I II II
1960年代 (1950年- 1970年頃)	1940s崩壊と復興へ 1940年代の戦後復興	III III
	1960年代の水害とその対策	I
	田子の浦港の汚染 田子の浦港ヘドロ公害について 田子の浦港ヘドロ公害	I II II
1980年代 (1970年- 1990年頃)	日本が変わった!?高度経済成長 熱海大火	III III
	静岡を襲った七夕豪雨 水害に立ち向かう力	I I
	静岡の防災取組とは? どうすれば駅前の人を呼び込めるか 田子の浦ヘドロ問題	II II III
2000年代 (1990年- 2010年)	清水市の町おこし 外国人労働者の増加と対策	III I
	1990年~Let's Go!しずおかの交通タイムトラベル 静岡県の食に関する課題と取り組み	I II
	ゆとり教育から脱ゆとり教育への変遷	II

受講生の発表の特徴として、第一に、身近な地域から歴史的事象を捉え直す発表がみられた。例えば、「関東大震災と静岡」の発表では、津波の被害のあった伊東市立宇佐美小学校の児童の手記を引用するとともに、静岡県内の被害と復興を取り上げていた。また、「1920年代 米騒動」の発表では、米価の高騰という現在の生活での関心と結びつけ、米騒動が静岡県内でどのように展開したのかを明らかにしていた。このように関東大震災や米騒動など、教科書では他の地域が取り上げられることの多い事象が、身近な地域である静岡県内でどのように生じたのかを探究する発表がみられた。

第二に、現在の地域の特産物や行事の起源、都市空間や景観の形成に迫る発表がみられた。例えば、写真1の「大火・空襲と復興」の発表では、1940年の静岡大火や1945年の静岡大空襲を取り上げ、戦後の食糧難で廃棄する食材を活用するなかで現在の特産品であ

る静岡おでんが発展したことや、現在にも続く安倍川花火大会が静岡大空襲で亡くなった人々の霊をなぐさめるために始まったことを取り上げ、新聞の切り抜きも掲載して平和の尊さを伝える戦争遺跡を保存する現在の取り組みを掲載していた。受講生はまとめて「様々な面で工夫し、大火・空襲被害を乗り越え、今も戦争について伝え続ける努力をしている。復興を学ぶことはSDGsにつながる!!」と記していた。また、「静岡大火から学ぶ町の復興計画」の発表では、大火の被害を受けた地区を地図で示し、復興のなかで防火道路や防火帯が都市空間に設けられたことを現在の景観写真を掲載して示し、耐火建築を促進する法の整備も行われたことを明らかにしていた。このように身近な地域での出来事が、現在の特産物や行事、都市空間や景観の起源となっていることを明らかにする発表がみられた。



写真1 「大火・空襲と復興」の発表資料

第三に、住民の声とそれに対する企業・行政の対応に着目する発表がみられた。「田子の浦港ヘドロ公害」の発表では、田子の浦港のヘドロ公害の背景と被害に言及した上で、新聞に掲載された漁師や地域住民からの意見や願いを取り上げ、行政・企業の対応とともに現代の田子の浦港の状況を明らかにしていた。まとめでは「行政の関心や予算の低下、住民の記憶の風化といった問題も懸念」「環境再生と地域活性化の両立を目指す動きに期待される」と課題と展望を示していた。また、「1990年~Let's Go!しずおかの交通タイムトラベル」の発表では、障害者団体・高齢者団体との協議によって、地域の公共交通機関でバリアフリーを考慮した整備が2000年頃に進展したことを明らかにし

ていた。これらの発表のように、様々な人の声によって社会的な課題が提起され、解決への取り組みが進められてきたことを明らかにする発表がみられた。

以上のように、各グループは、それぞれのテーマを、自分たちの地域や現在の生活とも関連付けながら、具体的な人の姿も踏まえて複数の資料から探究していた。

2) グループでの協働作業に関する分析

次に受講生がどのようにグループで探究を進めたのかを分析する。事後の振り返りで受講生は、発表にむけて自分自身の取り組んだこととそこから得たことや考えたことを記入した。この各自の事後の振り返りの記述をもとに、写真2の1970年代の七夕豪雨を取り上げた「水害に立ち向う力」を探究したグループの取り組みを分析する。このグループは10名で活動した。

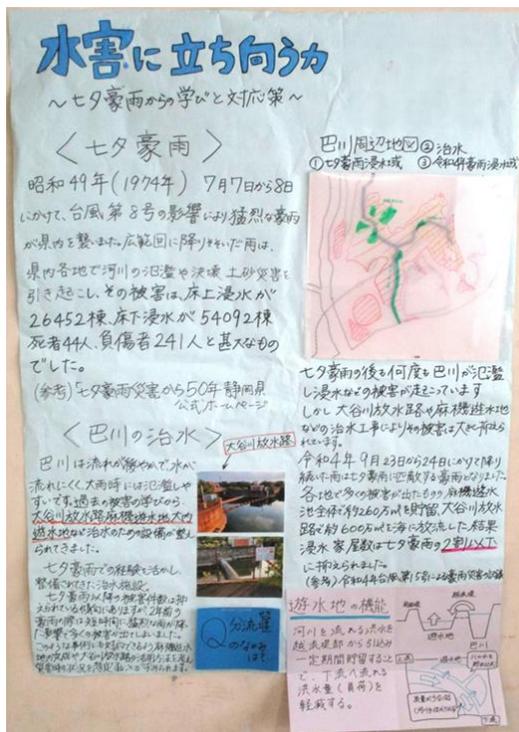


写真2 「水害に立ち向う力」の発表資料

ここでは3名(学生Ⅰ～Ⅲ)の事後の振り返りを取り上げる。枠内に学生の振り返りの抜粋を記載する。番号と下線は筆者が付した(これ以降の枠内も同様)。

【学生Ⅰ】①「七夕豪雨・治水・その後の被害・地図」の4グループに分担し、私は治水を担当した。静岡市にある具体的な治水に関しては他の人が調べてくれたが、私は②「そもそも遊水池ってどんなものなのだろう?」と疑問を持ったため、遊水池の機能を調べ、図で示した。③この調べ活動を通して巴川の治水に関する知識が深まるとともに、自分の住む地域でも似たような取り組みをしていることへ興味を持つことができた。

【学生Ⅱ】④大学内の防災センターに行ってみたり、新聞記事を読んだりした。同じチームの人達が地

元の資料館に行ってくれたり、親せきの人達に聞いてくれたりして、私は自分の目で確認できなかったけど、実際に見た人、聞いた人と話しながら間接的に体験できた。⑤まず七夕豪雨というものを知らなかったのができて良かった。川や自然について以前よりも興味がわいた。

【学生Ⅲ】⑥透明のクリアファイルに七夕豪雨浸水域、令和4年豪雨浸水域をそれぞれ描き、地図の上に重ねていくことで、浸水域が減少していることを分かりやすく示すことができた。このことから⑦静岡の人々が災害の被害を抑えるために治水工事を行ってきた努力の結果として、被害を減少させることができたこと、そしてその取り組みが現在にもつながっていることを理解できた。

下線①のようにグループで分担して取り組んでおり、学生Ⅱの下線④の発言のように、お互いの調査活動を共有するなかで理解を深めていったことがうかがえる。また、分担するなかで、それぞれの関心に応じて創意工夫しながら探究しており、学生Ⅰは遊水池の機能を調べ(波線②)、学生Ⅲは透明のクリアファイルを用いて七夕豪雨と令和4年豪雨の浸水域を重ねて比較するマップを作成したこと(波線⑥)を記していた。以上のような探究の結果、二重線③⑤⑦のように、それぞれが理解を深めており、学生Ⅰは他地域(「自分の住む地域」)での取り組みや、学生Ⅲは現在とのつながりにまで、関心を広げていた。

以上のように、グループでテーマを自由に選択して取り組んだ結果、協働しながら多様な関心や多様な方法により創意工夫をこらして探究していた。グループで取り組むことで、多様な視点からのアプローチを可能にするとともに、受講生は身近な地域の歴史を掘りおこす経験を深めることができたと考えられる。

5. 受講生の獲得した成果に関する分析

1) 受講生の変容の事例

最後に達成したカリキュラムとして、受講生の振り返りの記述を分析する。ここでは特にパレーシアにもつながる気づきを得ていた受講生の記述の特徴に着目するために、学生Aと学生Bの事例を取り上げる。

4月の第2回の授業時に社会科の歴史的な背景と理念について学習し「公民としての資質・能力」の内実を自分の言葉で考えた。学生Aは次のように記述した。

【学生Aの考えた「公民としての資質・能力」】
公民に求められる資質・能力は国民生活の問題を認識し考える力があることだと思う。公民は選挙を通して政治に参加することができる。そのため、⑧私たちの暮らしの現状を捉え、問題を見出し、どのように改善していくべきか政府に伝えていかなければならない。このことから⑨社会科の授業では国の

政治のしくみや国民生活の基礎知識を学ぶこと、世論や選挙が政治にどのように影響するのかを知ることが大切だと思う。

学生Aは「国民生活の問題を認識し考える力」を重視しており、下線⑧のように、当初から問題の改善を政府に伝える必要性について言及しており、波線⑨のように社会科の授業では「国の政治のしくみや国民生活の基礎知識を学ぶこと」を重視していた。

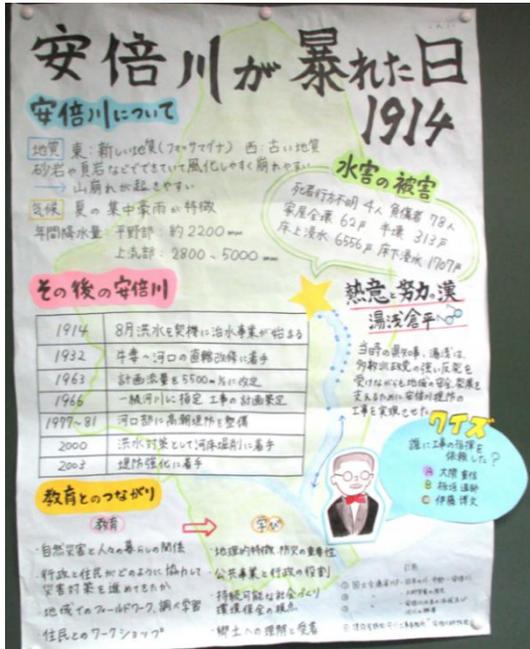


写真3 「安倍川が暴れた日」の発表資料

学生Aは、「安倍川が暴れた日」というテーマで1914年の水害とその後の対策を調べ(写真3)、探究活動を通して得られた知見を次のように記述していた。

【学生A】印象に残っているのは、安倍川の水害対策に尽力した湯浅倉平について調べたことだ。⑩議会の反対を受けながらも堤防の工事を実現させたという彼の活躍と苦勞に共感し、現在の人々に求められていることを考えた。現在も台風や地震によって河川が氾濫する恐れがあるだけでなく、水質汚染や不法投棄といった環境問題にも取り組まなければならないと改めて実感した。こうしたことから⑪社会科の調べ学習において社会的事象だけでなく関わった人についても取り上げ当時の人々の思いを知ることが大切だと思った。

学生Aは下線⑩のように、議会の反対を受けながらも堤防の工事を実現させた湯浅倉平について、共感的に理解したことで、現在も防災対策や環境問題に取り組む必要性を感じていた。その上で、波線⑪のように、社会科の調べ学習で当時の人々の思いを知るエンパシーの大切さに気付いていた。

以上のように、学生Aは、暮らしの問題を政府に伝えていくという、パレーシアにも通じるような教科観

を当初からもっていたが、実際に湯浅倉平という具体的な人物の取り組みを共感的に理解することで、社会問題に取り組む必要性を一層高めていた。社会科観も変容し、抽象的な「政治のしくみ」だけでなく、「当時の人々の思い」を知ることの意義に気付いていた。

別のグループの学生Bは、「公民としての資質・能力」を4月の授業時には次のように捉えていた。

【学生Bの考えた「公民としての資質・能力」】

⑫社会で起こっている出来事に対して、自分の意見をもつことができること。政治をより良くしていくことになった時、周囲の人やメディアの意見をそのまま自分の考えにするのでは単に発信力がある人の考えに沿った政治になってしまうから。出来事の背景を知ることが必要と考えるので、体系的に内容を教えることは必要だが、それに対してどんな意見をもったのかを子どもたちにきいていく授業も行った方がいい。

下線⑫のように、学生Bは社会の出来事に対して自分の意見をもつことが重要であると考えており、社会科の授業では子どもの意見をきくことを重視していた。

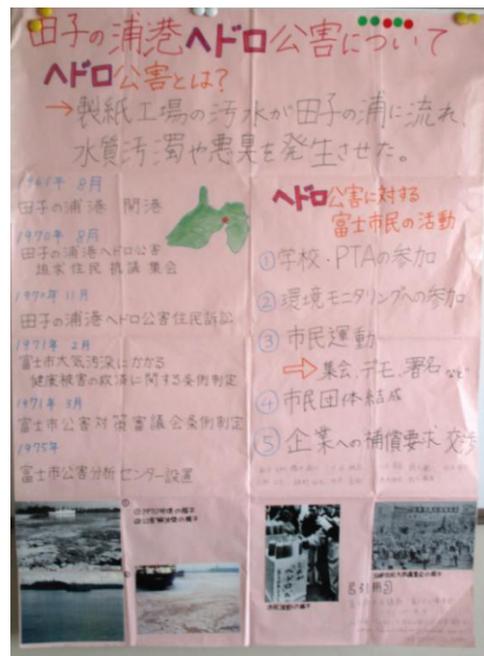


写真4 「田子の浦港ヘドロ公害について」の発表資料

学生Bは、市民と社会的な課題の關係に着目しながら「田子の浦港ヘドロ公害について」を調べ(写真4)、探究活動の成果を次のように記述していた。

【学生B】公害について調べた時、特に市民と問題の關係性に着目しながら調べることに取り組んだ。⑬その中で重要であることは、市民が生活の中で問題と感ずることがあった時に、行政や企業など適切な相手に抗議することだと思った。私の感覚では、現在行動しても意味がないと感じる人が多いように思うが、この頃の市民は自らの生活をより良くす

るために行動し、その結果、県のヘドロ処理の方法が変わることもあった。⑭このように市民は生活について不満に思うだけでなく、適切な行動をする必要がある。

下線⑬のように、パレーシアにも通じるような、生活の中で問題と感ずることがあった時に適切な相手に抗議することの重要性に気付いていた。公害問題への解決に取り組む具体的な市民の姿を知ること、下線⑭のように、「不満に思うだけでなく、適切な行動をする必要」に気付いていた。

以上のように、学生Bは、探究を通して、具体的な市民像を形成し、意見をもつだけでなく、行動する必要性に気付いていた。このように、探究を通して具体的な市民の姿を知ることが、抽象的な「公民としての資質・能力」を変容する契機になり得ると考えられる。

学生Aは、安倍川の水害対策に取り組んだ湯浅倉平を共感的に理解することで、現在も防災や環境問題に取り組む必要性を論じていた。このことから、身近な地域の課題解決史の探究が、「社会をよりよくするため、私は社会における問題の解決に関わりたい」という意欲につながるものがうかがえる。また、学生Bは、ヘドロ公害に取り組む市民を調べ、「不満に思うだけでなく、適切な行動をする必要」に気付いていた。このことから身近な地域の課題解決に取り組む市民の姿を知ること、「私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」という意欲が形成される可能性が考えられる。教員養成で学生が身近な地域の課題解決史を探究することで、社会科の実践方法や目指すべき市民像についての考えを深めることにつながるものが明らかになった。

2) 発表を視聴した受講生への影響

次に、発表を視聴した学生にどのような影響があったのかを分析する。受講生は、振り返りの際に、最も良かったと思う発表とその理由についてもワークシートに記入した。ここでは、この記述をもとに分析する。

前章の「水害に立ち向かう力」（写真2）を最も良い発表と選択した学生は、次のように記述していた。

（理由）⑮ポスターの工夫をして、プラカードを3枚用いて水域などの範囲を表現していることで、限られた面積を3倍活用しているのが効果的だと思った。同時に自分も思いつき良かったと少し悔しく思えたから、そこが他のポスターには感じなかった気持だったので、選びました。発表の時の抑揚なども親しみやすく良かったです。

（考えたこと）私は21年間生きていて水害があったことがなかったのであまり想像できていなかったが、⑯過去に沢山の水害があって、それらに対処し、工夫を重ねてきてくれた地域の方々のおかげで今があるのだと思った。感謝の気持ちを忘れてはい

けないと感じた。

「安倍川が暴れた日」（写真3）を最も良かったと選択した学生は、次のように記述していた。

⑰年表や地図、いらすと、色などが効果的に使われていてとても模造紙がみやすかったと思う。実際の人物名が出てきて興味が引かれた。また、⑱現在へのつながりもとても分かりやすくきれいにまとめられていたと思う。昔起きた災害をどうのりこえてきたのか、どう今の私たちの生活が守られているのかについてもわかりやすかった。

「田子の浦港ヘドロ公害について」（写真4）を選択した学生は、次のように記述していた。

⑲見出しに色をつけ、要点のみを模造紙にのせることで見やすく、そして発表者が自由に調べて考えたことを発表中に発言できていたところがよかった。他のグループの発表を見てたてにして使う方が順序を意識して発表を見ることができると分かった。また、クイズなどの工夫の重要性にも気付いた。

下線⑯⑱のように、他のグループの発表から身近な地域でのこれまでの課題解決の取り組みが現在の生活につながっていることに気付く記述がみられた。その一方で波線⑮⑰⑲のように、模造紙のまとめ方や発表の仕方といった技術的な点に着目する記述がみられた。

社会科教育における「省察」の概念分析をした奥村（2024）は、民主主義の要件から社会科教育では「批判的省察」が重要になると論じている。今回の実践では、視聴者の立場からの学生の考察には、模造紙のまとめ方や発表の仕方といった技術的省察からの記述が多くみられた。社会科に関する考察として、「公民としての資質・能力」をはじめとした社会科の目標と関連付けた実践的省察や、社会正義を志向しながら互いの価値観・社会認識の背景を問い直すような批判的省察の視点から、他のグループの発表を視聴し、議論できるようにすることが、課題として残されたといえる。

6. 本研究の成果と課題

本研究では、受講生が将来教師として授業で社会問題を取り上げられるようになることを目指しながら、小学校教員養成課程で身近な地域の課題解決史を探究する授業を開発し、その成果と課題を明らかにした。小学校の教員養成では、中心教科が社会科ではない受講生もいるため、社会科の目標につながる具体的な市民像を形成し、身近な地域の教材を掘りおこす経験が重要になる。本稿では、若狭（1973）の実践を参考にしながら、身近な地域の課題解決史を探究する学習を「初等社会科教育法」で実践し、その結果を分析した。

実践の成果として、「2」で提起した仮説のように、住民の声とそれに対する企業・行政の対応に着目するなど、身近な地域の課題が社会的に構築され、解決に

至る過程を明らかにする発表がみられた。また、湯浅倉平などの具体的な人物や、課題を提起し行動した市民を、学生が共感的に理解することで、パレーシアにも通じる視点を獲得している事例がみられた。このようなエンパシーを通して、「水質汚染や不法投棄といった環境問題にも取り組まなければならない」（学生 A）といった社会的な希望を形成する学生の姿もみられた。

以上のように、身近な地域の課題解決史に着目することで、現在の自分たちの生活とのつながりも踏まえながら、先人の課題解決の取り組みを捉えていた。このように身近な地域の課題解決史を探究することは、「私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」という意欲を喚起し、社会科で目指す市民像をより具体的に形成することにもつながっていた。また、グループでの協働的な活動により、多様な関心や視点、方法から身近な地域の課題解決史を探究することで、多くの学生が身近な地域の教材を掘りおこす経験を獲得できていた。以上のことから、小学校教員養成課程で身近な地域の課題解決史を探究する学習は、身近な地域を掘りおこし市民像を形成することにつながりうるものが明らかになった。社会問題に対して市民が行動することの重要性に気付く振り返りもみられたため、こうした学習が社会問題を授業で取り上げる契機になる可能性も考えられる。

しかしながら、今回の実践では、他のグループの発表を視聴する際に、発表のまとめ方など技術的な側面に注視する傾向がみられた。他のグループの発表を視聴する際にも、身近な地域の課題を解決した市民に注目させ、そこから現在の社会の問題や目指すべき社会科の在り方を考えさせる必要があった。また、今回は、事前事後に質問紙調査を実施していないため、学生の発表資料や振り返りの記述の事例からの分析に留まっている。この実践の有効性を真に明らかにするには、この学習を行った受講生が教職について社会科を実践するようになったときに、この学習の経験をどのように意味付けているのかを問う必要がある。社会問題を授業で扱うことについては、パレーシアにも言及したが、教師個人の力量だけでなく、社会問題を取り上げやすい環境を整備することも課題として残されている。

【謝辞】

本研究は日本学術振興会科学研究費助成事業（番号：23K12765）の助成を受けています。

【注】

- (1) 社会的な課題 (problem) と社会問題 (issue) とを区別することも考えられるが、学生が探究する際に担当する年代によって扱える事象も異なるため、ここでは「社会的な課題」とした。
- (2) 「身近な社会的なはてな」を探究し動画を作成する実践については、村井 (2024) 参照。

【引用参考文献】

- 相澤伸依 (2011) 「フーコーのパレーシア」『東京経済大学 人文自然科学論集』130号, pp. 55-69.
- 赤川学 (2012) 『社会問題の社会学』弘文社.
- 岩崎圭祐 (2025) 「社会問題に向き合うことは教員志望学生の授業化への意識をどのように変えるか?」『日本教師教育学会年報』34号, pp. 166-178.
- 大坂遊 (2022) 「洗い流し」棚橋健治・木村博一編『社会科重要用語事典』明治図書, p. 202.
- 奥村尚 (2024) 「社会科教育における『省察』の概念分析」『社会科研究』101号, pp. 25-36.
- 川口広美・奥村尚・玉井慎也 (2020) 「『論争問題学習』はどのように論じられてきたか」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要 教育学研究』1号, pp. 40-49.
- キツセ, ジョン・I & スペクター, マルコム・B 著, 村上直之・中河伸俊・鮎川潤・森俊太訳 (1990) 『社会問題の構築』マルジュ社.
- 玄田有史・宇野重規 (2009) 「はしがき『希望を語る』ということ」東大社研・玄田有史・宇野重規編『希望を語る』東京大学出版会, pp. iii-xviii.
- 玄田有史 (2010) 『希望のつくり方』岩波書店.
- 子ども家庭庁 (2023) 「我が国と諸外国のこどもと若者の意識に関する調査 (令和5年度)」 (https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/d0d674d3-bf0a-4552-847c-e9af2c596d4e/3b48b9f7/20240620_policies_kodomo-research_02.pdf, 最終閲覧日 2026年1月9日).
- 坂井俊樹編 (2010) 『小学校社会科授業の実態調査に関する研究』(東京学芸大学・重点研究費 報告書). スウェッドバーク, リチャード (2009) 「希望研究の系譜」東大社研・玄田有史・宇野重規編『希望を語る』東京大学出版会, pp. 31-79.
- 華井裕隆・大久保正弘 (2012) 「高等学校公民科におけるシティズンシップ教育実践」『社会科教育研究』115号, pp. 39-52.
- 原田智仁 (2016) 「歴史的エンパシーに着目した参加型学習を」『社会科教育』686号, pp. 36-39.
- フーコー, ミシェル著, 中山元訳 (2002) 『真理とディスクール パレーシア講義』筑摩書房.
- 村井大介 (2024) 「教員養成における社会とつながる探究学習」『民主主義教育 21』18号, pp. 63-71.
- 村井大介 (2025) 「インタビューの語りが拓く教科教育学研究の可能性」『日本教科教育学会誌』47巻4号, pp. 139-147.
- 歴史教育者協議会編 (1992) 『歴史地理教育実践選集 第34巻 地域の掘りおこしII』あずみの書房.
- 若狭蔵之助 (1973) 「児童公園をつくらせたせつちゃんのおばさんたち」『民衆像に学ぶ』地歴社, pp. 47-86.