

一般大学における教科教育法の在り方に関する一考察

－ 目白大学 3 年間の実践から －

新井 明

(社会学部地域社会学科)

A study on the Teaching Method of Subject Education in General Universities Based on 3 Years of Practice at Mejiro University

Akira ARAI

(Department of Community Studies, Faculty of Studies on Contemporary Society)

本報告は、非教員養成大学である一般大学における教科教育法の講義の在り方に関する実践報告と考察である。教職課程コアカリキュラムにより教育内容、方法に関しての方向が打ち出されたとはいえ、まだ標準化された内容、方法が確立されているとはいえない中等社会科教育法、公民科教育法に関して、本学での3年間の担当の実際を報告するとともに、一般大学における教科教育では教育方法より教育内容に傾斜したカリキュラムが望ましい理由と、学生の学力担保方法の考察を行う。

キーワード：非教員養成大学、教員養成、教科教育法、教育内容、教育方法

1. 大学における教科教育と一般大学

教科教育法は、教職専門科目の一つであり、教員免許状を取得するための必修の科目である。報告者が担当している中等社会科教育法（中学校社会科教員志望者対象）、公民科教育法（高等学校公民科教員志望者対象）は、本学ではそれぞれ、半期2単位が課せられている。

教科教育法は、教員養成のための重要科目でありながら、これまでは、その内容に関しては標準化された内容、方法が確立してきたわけではない。日本社会科教育学会や公民教育学会などの関連学会でも教員養成の在り方の議論はなされるが、多くは教員養成系の大学もしくは教職大学院における教科教育がテーマであり、一般大学での教科教育の在り方や実践報告はごく少数である¹⁾。そのようななかで、文部科学省は教員養成教育の強化のために「教職課程コアカリキュラム」を提示して、内容の標準化を

はかろうとしている²⁾。

それによれば、「教科の指導法に関する科目」が担う一般目標は大きく以下の2点である。

①学習指導要領に示された当該教科の目標や内容を理解する。

②基礎的な学習指導理論を理解し、具体的な授業場面を想定した授業設計を行う方法を身につける。

さらにそれぞれの目標に対して具体的な到達目標が示されるが、要は、教科内容を理解させることと、それを授業の形にするための知識や技能を伝える講義と位置付けられているわけである。

なぜこのような教職課程コアカリキュラムが登場したかといえば、教員の資質向上が緊急の課題となっているからである。教職課程コアカリキュラム作成の前提となった文科省の教員養成カリキュラムモデル検討のワーキンググループ報告書では、「高等教育の大衆化により、単に「学士」であるというだけでは一定の学識をもつ専門職の基礎として十分

な社会的な信頼を得られない」とまで表現する教員養成系大学および一般大学出身の教職希望の学生の学力低下とそれにリンクした教員養成への危機感がある³⁾。

このような教職課程コアカリキュラムの作成は大学教育の自立性を脅かす可能性を持つものであるという疑問は残るが、もしこの教職課程コアカリキュラムが機能をはじめたとしても、担当する教員によってその内容は多様であり、標準化するのはいくらもではないのが現状である。

というのは、一般大学の教科教育の担当者は、大きく三種類に分かれているからである。一つは大学の教育学部出身で教科教育を専攻した教員である。二つ目は、管理職経験者である。三つ目は、現場教員が非常勤講師で出講しているケースである。

報告者はこの分類では第三番目の現場教員出身者である。かつて、現職教員として教壇にたちながら、はじめてこの科目の講義を受け持ったときには、シラバス作りに悩み、手探りで授業をすすめるをえなかった。結局、「実際に自分がやった授業を紹介する」という内容を講義し、それが学生に受け入れられたことにより自信をもったという経験を持っている。しかし、いくら学生に受け入れられたとしても、それで教職課程コアカリキュラムで示された一般目標が担保出来ているかどうかは別の問題であり、いかに先の各教科の指導法の目標を達成できる講義が展開できるかが問われることになる。

本報告では、本学で担当した3年間の中等社会科教育法、公民科教育法の実践を紹介し、そのなかから得られた非教員養成系の一般大学での教科教育の在り方、および本学における教員養成の課題に関して考察したい。

2. 教科教育法の位置付けと一般大学

前述のように、教科教育法は、教育内容の理解と教育方法を身につける事が講義の大きな目標となる。

前者の教育内容は、アカデミックな科目を学校教科の形で再編した内容がベースとなる。その学習内容は、具体的に学習指導要領に明記され、高等学校までの教育内容を外から縛るものとなっている。

大学教育で教科内容を担保するものとしては、教

育職員免許法施行規則第4条及び第5条に規定されている教科に関する科目が担うことになる。具体的には、中学校校社会科では、日本史及び外国史、地理学（地誌を含む）、法律学、政治学、社会学、経済学、哲学、倫理学、宗教学が、高等学校公民科に関しては、法律学（国際法を含む）、政治学（国際政治を含む）、社会学、経済学（国際経済を含む）、哲学、倫理学、宗教学、心理学がそれにあたる。

それに対して、後者の教育方法は、教職に関する科目に区分される「各教科の指導法」として、カリキュラム論、学習指導法、評価法などが対象となり、それぞれ教育学の領域で専門的な研究及び教育がされている。

教育系大学に比べ一般大学で手薄になるのは、教育方法の領域であるが、これはある意味 on the job training でマスターしていく領域であり、それほど深刻な問題とはならないと報告者は認識している。

それに対して、一般大学が教育系大学に比べ有利に働く「はず」になる領域であるとともに重要視しなければならないのは教育内容の領域である。「はず」と書いたのは可能態としてあるだけで、それが有効に働くかどうかは大学の体制、科目担当者の認識、受講学生の学力との相関で決まるからである。

教職課程コアカリキュラムでは内容と方法は等価であるが、教科教育の担当者としては、方法に力点を置くか、内容に力点を置くかでシラバスが決まってくる。

例えば、教育系のA大学は、教育方法に関しては多くの専門科目が設置されている。しかし内容に関しては一講座が置かれているのみである。そのような学部の特性から、中等社会科教育法も公民科教育法も、教材開発と模擬授業を中心としたシラバスとなっている⁴⁾。それに対して、一般大学であるB大学では、前半を学習指導要領に即した内容概説、後半を受講生の模擬授業としていて、内容の教授を担保する形となっている⁵⁾。

経済学、社会学などの教育内容に関しては、教育系大学では先のA大学もそうであるが、学部に担当者が科目一人しかいないことが多く、それぞれの学問内容に関しては概論にとどまることが実際である。それでも受講学生が教員志望であることを前提として、学問レベルを落とさずに講義することを追

求しながら、教科教育の担当者との協働で講義することが目指されているケースもある⁶⁾。

それに対して、一般大学は専門科目が数多く設置されており、専門領域を深めることを通して、教育内容の水準を担保するには最適な環境である。しかし、社会科・公民科の領域は幅広く、学生がそれらをすべて一定の理解まで到達するのは困難である。また、専門科目担当者はその領域の研究者でもあるので、学校教育に関心を向け、自分の専門を教職向けにパラフレーズして教授しているケースは、一部を除いて、それほど多くはないと思われる。

その結果、報告者が専門領域とする経済教育では、現場教員の経済学部出身者が少ないだけでなく、学部時代に経済学を受講してある程度自信をもって教えられると自己評価する教員はもっと少なくなるのが現実である⁷⁾。また、大学のエコノミストのなかで経済教育に関心をもち、現場教員に手を差し伸べるエコノミストも報告者が所属する経済教育ネットワークに関係する教員などわずかしかない。

教科教育法は、このように教育内容と教育方法の狭間でどのような展開方法があるかを模索しなければならない科目である。また、受講学生の学力との相関で本来の目的をいかに達成すべきかを常に問われる科目なのでもある。

3. 目白大学での実践

(1) シラバスと実際

本学の中等社会科教育法、公民科教育法のシラバスの基本構造は最初の年の2017年度から基本的には変わらないが、内容や力点の置き方は毎年少しずつ修正している。ここでは直近の2019年度の公民科教育法のシラバスを提示する。

表1 2019年度のシラバス

	タイトル	内容
1	いかに社会科・公民科の教師になるか	学習指導要領の概説、基礎テスト
2	現代社会論・青年期の授業の作り方	心理学、社会学(地域、家族)
3	国際理解の授業の作り方	国際関係論、グローバル教育
4	経済の授業の作り方①(4つの概念)	基礎概念と経済的な見方・考え方

5	経済の授業の作り方②(公共財ゲーム)	ロールプレイ、シミュレーション
6	中間総括、金融学習の新しい課題	金融基礎テスト、情報機器、指導案
7	法教育の組み立て方	ロールプレイ、模擬裁判
8	政治学習の作り方	日本国憲法の成立、立憲主義
9	主権者教育の進め方	政治学、政治行動論、
10	倫理学習の進め方①思想史型授業	思想史、映像、ソクラテス裁判
11	倫理学習の進め方②テーマ型授業	ホロコースト、ニーチェ、カント
12	模擬授業①	2名
13	模擬授業②	2名
14	ゲストティーチャーによる模擬授業	講義型授業と体験型授業
15	裁判傍聴と総括	刑事裁判、レポート返却と総括

表1のシラバスで分かるように、わずか15回で心理学、社会学、政治学、法学、経済学、哲学、倫理学などをベースとした授業を行っている。講義は、高等学校公民科の教科「現代社会」の内容をカバーするように設計してあるが、単元全体の一部を扱うのみであり、ベースとなる学問自体に触れることは十分ではない。また、各種の教育技法に関しては各回に散らばるように配慮してテーマ設定を行っている。時間配当に関しては、2019年度は受講生が少なく、模擬授業は2回で済んだが、受講生が多い場合は、中間総括部分を減らすか、ゲストティーチャー部分を減らすことになる。

(2) 受講生の問題

二つの問題を指摘したい。一つは、受講生の減少である。この3年間、本講座の受講生は減少しつつある⁸⁾。その一般的要因は、教職科目の必要単位数が増えて、専門科目と合わせると、毎日4コマから5コマを履修しなければいけないというキツさによると推定される。また、外的要因としては、10年更新制度により免許状取得のバリアが高くなったこと、学校職場の長時間労働など働き方の問題がクローズアップされていること、新規学卒者に対する雇用状況が好転していることなどがあげられる。

もう一つ指摘しておかなければならないのは、受講生の基礎学力問題である。

第1回目のガイダンスでは「公民基礎テスト」を

行なうが、報告者が期待する点数とは言えない結果となっている⁹⁾。つまり、大学3年次の学生の知識は、高等学校もしくは中学校の教科書の内容には到達しておらず、知識があやふやであることが見受けられるのである。このような受講生に教科の母体となっている親学問の体系や知見までを限られた時間で理解させることは厳しいことになる。また、アクティブラーニングなどの方法教授に傾斜すると、戦後の初期社会科時代に生活学習による学力低下で指摘された、いわゆる「這い回る経験主義」の大学版になりかねない。

基礎学力の問題は、模擬授業を学生に課すともっとはっきりする。教科書記述の背後にある制度の知識や概念・法則の理解が欠落しているために、穴埋めプリントの用語部分だけを説明して終わってしまうケースや、時間を余らせてしまう学生がでてくる。つまり、学問ベースでの知見がしっかりしていないので、それを授業のなかでどう生かすかという転換ができずに、右往左往してしまうということである。教育実習にいて立ち往生しないためには、きちんと流れを踏まえて説明できるまで、そのテーマについて学ぶこと、それが授業準備であるということを力説してゆかなければならないことが多い。

(3) 講義の事例

ここでは、シラバスの中から経済の回（第4回、第5回、第6回）を抽出して紹介する¹⁰⁾。ただし、紹介するのは2018年度の授業と学生の反応からの看取りである。

第4回の講義では、まず、学習指導要領で経済学習がどう位置付けられているかを確認する。学習指導要領の本文、および解説の文章を紹介する。

次に、経済の授業のパターンを三種類紹介する。一つは、告発型ともいえるべき、経済問題の犯人捜しを中心とするもの。二つ目は、新聞経済学とも称する時事解説型の授業。そして、三つ目に「見方・考え方」を重視する基本概念紹介型の授業を紹介する。その際、新井は三つの要素のうち3番目をベースとして、先の二つをミックスする授業を行ってきたことを明らかにする。

その上で、概念をやさしく噛み砕き、見える化した映像（NHK教育テレビ『世のなか何でも経済学』中の機会費用）を見せて、機会費用という概念の重

要性を紹介する。そして、経済学は経済的資源の希少性のものとしての選択の必要から生まれてきたこと、資源は多様であり、選択の際にはトレードオフが発生すること、もっとも効率的な選択は市場を通じたものであることを紹介して、それをグラフ化したのが需要曲線、供給曲線であること、その背景にある完全競争モデルを解説するという講義を行う。

ここまでは、大学の経済学の導入部分と同じである。このような「希少性と選択」の具体的事例として、中学校の教科書に掲載されている、コンビニ出店計画、価格に対する疑問の箇所に取り組みさせる。

コンビニ出店計画ではグループワークで、最も効率的な出店を考えるという課題に取り組む。価格に対する疑問は経済学の観点から解説をする。

第5回では、ゲームやシミュレーションを取り入れた経済学習の進め方を紹介する。

取り寄せたのは、熱気球ゲーム（サバイバルのために気球から何を落とすかをグループで意思決定させるゲーム）、最後通牒ゲーム（行動経済学の知見に基づく合理性と利他性を図るゲーム）、公共財ゲーム（囚人のジレンマ状況とフリーライダー問題を考えるゲーム）、オークションゲーム（貨幣数量説から現在の金融政策を考えるゲーム）である。これらすべてを一コマではできないので、年によって適宜取り上げる方式をとっている。

そして、第6回目の中間総括で、授業案の書き方の指南をしながら、「金融基礎テスト」（早稲田大学アジア太平洋研究センター経済教育研究部会により開発された生活経済テストの金融版）を実施して、経済知識の定着度を見るとともに、消費者教育、金融教育に関する知識とその必要性を説明し、さらに、経済と倫理の関係にふれた話（いのちの値段）をすることで、倫理学習とのリンクを考えるという内容である。

報告者自ら、カタログ型講義と称するように、一つのテーマを深掘りするのではなく、広く、多くの授業事例や使えるネタを紹介して、学生の関心を高めるとともに教材ストックとして持てるように配慮している¹¹⁾。また、学習内容と並んで教職課程コアカリキュラムのもう一つの柱である学習方法の紹介に関しては、映像教材、問いかけ、ディベート、哲学対話、ゲームやシミュレーション、ジグソー法

によるテーマの深め方など現場で役立つと思われる手法を取り上げている。

(4) 学生の反応からの看取り

学生の反応、理解度は毎回のリアペ（リアクション・ペーパー）によって判断する。リアペの内容はまとめて次の授業の冒頭で紹介して、テーマによってはさらに学生の意見交換をする場合もある。

授業でのリアペを直接引用することはここではおこなわないが、以下のような学生の反応を看取することができる。

第5回の授業での機会費用に関しては、今まで生活の中で見過ごしてきた機会費用に直面してきたことを知った、機会費用の判断は、環境などの影響が大きいだろう考えたという反応が返っている。これは、機会費用について気をつけて判断を行いたい、という気づきのレベルである。

また、大学進学の際の機会費用を知った学生からは、大卒と高卒とでは生涯所得の差が大きくなるということが授業を通して理解することができたというような反応や、これを機会に日本・世界での経済に関する問題、身近な経済の問題について追究したいという意欲を表明する学生も出てくる。

同じく第5回では、需要・供給の法則に関してはじめて理解できたという声や、実際の経営や社会のなかの動きに当てはめて分析することの難しさを表明する学生も出る。そこから、これを生徒に教えるには、知識をわかりやすい言葉や具体例にする力が必要になり、自分が理解できるように勉強が必要だという気づきを表明する学生も出る。

また、ゲームやシミュレーションから学ぶことの面白さを表明する学生も出る。

ここからは、経済学の基本概念の一つである機会費用や基本的理論である需要・供給の法則に関する自覚、経済学の学習へのあらたなる注目、概念をつかって現実の事例を考える事による深い理解への到達が必要であることの自覚が見られる。ここでの気づきや注目がその後の大学での学びにどこまで通じているかを追跡することは出来ていないが、授業をする場合でも、そこにおける経済学の概念や理論の理解が必要であることの自覚までは教育法の授業で到達させることができると言えよう。

ところが、第6回に実施した機会費用や需要・供

給に関する、「金融基礎テスト」では、まだ学びの自覚が知識や理解の定着へと転化していない結果となっている。

これまでの紹介から浮かび上がる課題は、「公民基礎テスト」でみられた知識の不足をカバーして、さらに、授業での気づきや自覚を学生の学力向上、学的探究の力に転化して、教職への希望実現が可能になる学力に到達するためのさらなる方策を考えることである。

(5) 三年目の修正

本年度は力点を意識的に変えて講義をすすめた。

それはここまで触れたように、学生にとって本当に必要なのは基礎的な学力、読解力であり、そこをスタートとすることで、教壇に立ったときに教科書のレベルの話を、ストーリーとして組み立てられる力をつけることを目標にする必要性をこの三年間で強く感じたからである¹²⁾。

そのために、一つは、全員に同じ中高の教科書を持たせて、講義内容を教科書に意識的に戻すことを試みたことである。また、アクティビティや作業学習の事例をできるだけ教科書に掲載されている事例からとるようにした。学生には、教科書の記述をまずしっかり読み込み、内容を理解し、それを咀嚼することが第一で、報告者が紹介する授業例は、応用例であることを力説するようにした。

また、授業案を作成する最終レポートでの理論に関するリサーチ（いわゆる下調べ）を2,000字以上要求することにした。

なお、提出されたレポートは添削して評価し学生に返却することは本学でも継続した。要求水準に達していないレポートに関しては、再提出も命じて水準が維持できるように努め、学ぶ意欲と教員採用で求められる知識を統合するように試みた。

4. 教科教育法と専門領域の架橋の必要性

教科教育学が学問として成立するかは、長い間論議されてきた。教授法や教育成果を計測する面では教育社会学や心理学ほどの厳密性がないこと、教育内容では経済学や法学など分野別の専門家までの研究内容をもっていないことに由来する。それを克服するなかで、教科教育の独自性が生まれてきた。それは、教室での生徒の学びの様子や変化を質的に追

求する質的研究や実践記録を世に問うかたちでの成果を確認する方法である。しかし、そこには教師の個性や集まった生徒の一回性という属人性や場所的特殊性や時代的特殊性がどうしても残ってしまう。本報告も、報告者の実践記録という側面が強いが、実践からの知見を教員養成という課題に向けて一般化を目指すことが求められている。

教職課程コアカリキュラムでは内容と方法は等価であるとしているが、教員養成の教育職員免許法では、近年一貫して「教科に関する専門事項」が軽視され、「各教科の指導法」に力点が置かれていることが指摘されている¹³⁾。教職大学院の設置にみられるように、教員養成系大学では、これまで教員の質を学問面から担ってきた教科内容に関する専門性教育よりも各教科の指導法へのさらなる傾斜が進行している。

一般大学は、各教科の指導法は弱くとも、少なくとも「教科に関する専門事項」に関しては多くの専任スタッフを抱えている。その有利さを利用しない手はない。ただし、例えば、経済分野で言えば、専門科目の「経済学」でミクロやマクロの経済学を学んでも、それはすぐには中高での授業に役立つわけではない。しかし、経済学の基本概念や理論をしっかり学んでいないと、表面的な授業づくりしかできない。そうならないためには、教員養成に関わる専門内容に関しては「教えるための経済学」が必要である。

報告者が所属する本学社会学部地域社会学科では、社会学や民俗学、都市論、地域社会論など現行科目の「現代社会」や次期学習指導要領で登場する新科目「公共」の内容とリンクする領域も多い。ところが、そのような専門の学問を学ぶことが、教室の授業の内容の質的担保になり、授業のレベルを向上させるものとなるという視点を学生はなかなか持ち得ていない。

学問と授業の間隙を埋める役割をするのが、一般大学における教科教育法の担当者の役割であろう。専門のアカデミックな学問が持っているディシプリンを読み解き、授業の場で使えるように指導する。少ない授業回数の中、一人の教員ですべての領域を指導しきれないわけではないが、少なくとも学生が「自ら調べ、考える」姿勢もしくは、そのモチベーショ

ンを与えることができるところまで持って行くことが求められるのである。

それが可能になるのは、教科教育の担当者と専門の担当者の情報交換である。シラバスを見ればその担当者が何をやっているのかが分かるようになった。それに加えて、担当者どうしの意見交換があれば、教職をめざす学生にとって、今学んでいる専門科目のなかで教えるために必要なものは何かが明確になり、教育現場で教える内容と今学んでいる学問をつなげることができるだろう。

大規模大学では「教職課程センター」を設置して調整を行う仕組みが出来ているが、一般大学でもその利点を生かすために、少なくともそれに近い仕組みを作り、結果として教員養成の成果をあげることが求められる。

また、学生の弱点である基礎知識を補充し、希望を実現するための実力養成の仕組みをつくることも考えられて良い。例えば、教員採用試験の合格者を多数出している大学での勉強会組織のような、教員採用に必要な一般常識、専門知識を得るための学習の場が学生のなかから自主的に生まれ、それを支援するようなスタイルが求められる。

本学では、地歴分野で「歴史検定（日本史準3級もしくは世界史3級）」合格を教育実習への前提としている。公民的分野でも同様の目標設定が求められてもよいだろう。これは、教員採用だけでなく一般企業へのキャリアガイダンスにもなろう。また、慶應義塾大学のように、教育実習前に高校入試およびセンター試験レベルの基本的知識のテストである「実力テスト」を行って、それをパスしない限り実習に出さないというガイドラインを作成してもよいだろう¹⁴⁾。

公民科の領域は、幅広い。すべてに専門性を要求するのは酷であるのは承知であるが、一般大学出身者が採用されて「あなたの専門は何ですか？」と聞かれて答えられない中高の教員は育てたくない。

本稿はそのための問題提起と課題解決のための一試論である。

註

- 1) 近年の研究、実践報告には太田（2012）、森田（2015）、竹澤（2018）などがある。太田は都内の

- 主要大学の社会科教育法の現状と自分の授業の紹介である。森田はアクティブラーニングを取り入れた同じく自分の講義の内容紹介であり、竹澤も同様に大学での対話型の講義に関する実践報告となっていて、教科教育の在り方に関しては属人的内容を超える方法が十分に提起されているわけではない。
- 2) 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会(2017)にその概要がある。この報告では、教科教育に関しては、一般目標と到達目標が明記されて、教科教育におけるシラバス作成に関してはかなり強い指導が入っている。この結果、教科教育法に関しても標準化がすすむ可能性がある。また、教師力の強化を全面に押し立て、教員養成から一般大学を排除してゆく方向をとっていると見ることもできる。なお、一般大学の教員養成の開放性と教職課程コアカリキュラムの関係に関しては渋谷(2018)が、「開放性は維持されたが、その責任が開放性そのものに問われる」と指摘している。
- 3) 岩田康之(2011)にある。
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/_icsFiles/afieldfile/2011/06/16/1307274_2.pdf (2019.10.1 閲覧)
- 4) 広島大学草原和博氏のケース。草原氏は社会科教育の専門家である。
https://momiji.hiroshima-u.ac.jp/syllabusHtml/2019_03_CC247415.html (2019.10.1 閲覧)
- 5) 青山学院大学梶ヶ谷讓氏のケース。梶ヶ谷氏は報告者と同じ現場出身の担当者である。
<http://syllabus.aoyama.ac.jp/> (2019.10.1 閲覧)
- 6) 松田(2018)。上越教育大学の取組みである。ほかに各地の教育学部、教職大学院を持つ大学での教科内容の指導に関する研究が始まっている。なお、報告者の専門とする経済教育では、岩田・水野(2012)のような試みがある。
- 7) 浅野・山岡・阿部(2016,2017)の調査では、経済系学部出身者は19.4%であった。また、経済分野を教えるににくい理由の要素に、生徒の理解度、内容の難しさとともに教員自身の経済学に対する理解度不足をあげる教員が多く存在することを指

摘している。

- 8) 17年度14名、18年度9名、19年度4名である。
- 9) ただし、この傾向は、報告者が出講している本学よりも入学難易度が高いとされているC大学でもほぼ同様である。同大は関連学校や指定校推薦で入学する学生の比率が高く、その学生が教職を希望するケースが多いことが背景にある。本学の場合、高得点をとった学生は公務員試験のためのドリルをいやになるほどやったことがあるからと述べている。
- 10) 経済単元に関しては、新井(2012)の筑波大学大学院での講義をもとに構成している。
- 11) この一連の授業の発想はアメリカCEEの経済教育の方法から得ている。新井(2019)参照。
- 12) 二年間の学生諸君との交流と新井紀(2018)による読解力の重要性の主張がこの修正に導いた。
- 13) 松田(2018)所収の小島(2018)の指摘。
- 14) 太田(2012)に指摘があり、慶應義塾大学教職課程センターHPにガイドラインが掲載されている。
<https://www.ttc.keio.ac.jp/curriculum/24a/> (2019.10.1 閲覧)

参考文献

- 新井明(2012)「経済に強い社会科教員の育て方」、『経済教育』第31号、経済教育学会、pp.54-60.
- 新井明(2019)「機会費用概念の受容と定着に関する一考察-アメリカにおける広がりとは日本への波及-」、『アジア太平洋討究』、第35号、早稲田大学アジア太平洋研究センター、pp.168-202.
- 新井紀子(2018)『AI vs. 教科書の読めない子供たち』、東洋経済新報社.
- 浅野忠克・山岡道男・阿部信太郎(2017)「続・高等学校公民科教員の研究-第2回アンケート調査の結果分析から-(前編)」、『アジア太平洋討究』、第28号、早稲田大学アジア太平洋研究センター、pp.77-98.
- 浅野忠克・山岡道男・阿部信太郎(2018)「続・高等学校公民科教員の研究-第2回アンケート調査の結果分析から-(後編)」、『アジア太平洋討究』、第34号、早稲田大学アジア太平洋研究センター、pp.85-150.

岩田年浩・水野英男編著(2012)『教員養成における経済教育の課題と展望』, 三恵社.

岩田康之(2011)「教員養成教育カリキュラムモデルの検討」, 文部科学省, p.6.

小島伸之(2018)「憲法学と必修科目「日本国憲法」」, 『社会科教科内容構成学の探究』, 風間書房, p.189.

教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会編(2017)「教職課程コアカリキュラム」, 文部科学省.

松田慎也監修(2018)『社会科教科内容構成学の探究』, 風間書房.

森田次郎(2015)「非教員養成系学部における社会科・

公民科教育法の可能性:現代社会学部演習科目から考えるアクティブラーニング型授業の意義と課題」, 中京大学教師教育論叢 5, pp.125-145.

太田正行(2012)「非教員養成学部における社会科教育法の授業実践について」, 慶應義塾大学教職課程センター年報, 第23号, pp.27-45.

渋谷治美(2018)「教職課程コアカリキュラムをどう読むか」, 『概説教職課程コアカリキュラム』, ジダイ社, p.4.

竹澤伸一(2018)『再発見「本物の」アクティブラーニング』, 文芸社.

(受付日:2019年10月11日、受理日2019年12月27日)