

二分法を越えて

— 教科専門科目でもなく教科教育法でもなく —

吉田 正生 (北海道教育大学)

キーワード：教員養成 カリキュラム研究 教科論

はじめに

本論は、教員養成のために必要な新科目の教育内容について提言しようとするものである。それがめざすところは、教科指導の力を学生につけることである。しかし、従来からある教科専門科目や教科教育法の枠内に収まるものではない。また、一見、従来の枠に収まっているように見える部分も、これまでの「教科専門科目」－「教科教育法」という二分法に当てはまるものではない。

この新科目に名称を与えるとすれば、おそらく「教科カリキュラム研究」というものがもっともふさわしい。これは教科教育法とは異なるものである。すなわち、小学校や中学校の既定の教育内容をどう教えるとよい授業になるかなどを主たる講義内容とするものではない。また、従来から教材論などの名称で行われているものとも異なる。つまり、ある教育内容を教えるために、どのような素材を教材化するのがよいかなどを主たる講義内容とするものでもない。

教材論や教科教育法は、ある立場から選ばれた教育内容を当然のものとして前提し、それを子どもたちに教授するにふさわしい授業を指導案として構成する力／実際の授業を運営する力を学生に伝授することを理念的には主目的としたものであろう。いわば、教師は職人としてのみ位置づけられ、ラディカル

に／クリティカルに考えることを期待されていないのではないか。

このように書くと民間教育研究団体に属す教科教育研究者などから反論が出されるかもしれない—我々は教師や学生をそのように単なる技術者としてみていない、と。さらに—だからこそ「学習指導要領」とは異なる教育内容を示しているのだ、と。しかし、「『学習指導要領』では真の〇〇の力をつかない。したがって、我々は～の教育内容や授業構成を提案する」といった論立てによるオルターナティブスの提示はプロパガンダであり、よく見積もっても教師や学生を説得の対象として措定しているのである。つまり、学生や教師をラディカルに／クリティカルに考える主体にするという姿勢からは程遠いのである。

学生を、あるいは若い教師を、教科指導に関してラディカルに／クリティカルに考える主体として育成するにはどうしたらよいのか。それには、ある教科（たとえば社会科）に関する様々な教科論—その教科は、子どもたちにどのような力をつけるべき教科なのかに関する体系だった、あるいは体系立っていない言説及び実践—の提示を講義内容の核とすればよいのである。これによって、学生は様々な教科論を自身によって比較検討し、選び取っていくであろう。

「教科カリキュラム研究」は、「教科専門科目」とも異なる。そもそも「教科専門科目」が設けられた前提には、次のような考え方があってではないか。すなわち、「各教科の親学問の知識と技能を習得させれば教科指導の力を半分以上はつけたことになる。足りない部分は『教科教育法』や『教材論』で補えば十分である」。

これも先の発想と同じく、教師や学生を単なる技術者／職人としてしか見ていない。なぜなら、この発想の前提には、教えるべき内容は専門の学者が研究成果として生み出した諸学の成果やその基礎であり、教師や学生は学的権威によって差し出されたものに異議を唱えずに受け取るべしという考えが見え隠れしているからである。もちろん、教師や学生が自分自身の力で、研究者が長い時間をかけて生み出した学的成果に匹敵するようなものを生み出すべきだといっているのではない。教科内容として諸学の成果の中から何をとりだしてくる

かを判断する主体としてみなされていないということをいっているのである。そもそも、教科の教育内容が学問の成果を教えるということだけを目的にして選定されているという考え方自体、教科（特に初等教育段階におかれた教科）の実態にそぐわないものである。

以下、教科の教育内容がどのような考え方によって選定されているのかを整理するための枠組みを Goodson, Ivor F. によって示す（I章）。これは、「教科カリキュラム研究」¹の講義内容の一端を示すものでもある。さらに「教科カリキュラム研究」全体の骨格を示した上で、従来の「教育内容＝教科専門」—「教育方法＝教科教育法」という二分法的発想に基づく講義では醸成できない力を「教科カリキュラム研究」は養えるであろうことを論述する。

II章において、I章で「教科カリキュラム研究」なら醸成できるとした「教科の教育内容をラディカルに考える力」をどの程度養えたかを示すため、昨年度の受講生のレポートを紹介する。

最後にまとめて代えて、新科目たるべき「教科カリキュラム研究」が現在の教員養成系学部・大学においてもつ意義を論述する（「むすび」にかえて）。

I 「教科カリキュラム研究」の概要

(1) 「教科カリキュラム研究」の概要

「教科カリキュラム研究」は、例えば「社会科とは何か」といった「教科論」と「教科に関する知識社会学的研究」の二分野からなる。「教科論」は実践的な授業づくりにより深く関連し、「教科に関する知識社会学的研究」は教育社会学（カリキュラム社会学）やカリキュラム・スタディズに深く関連する。

「教科論」は、次の諸問いに対する答えを講義内容とする：

- ・そもそも〇〇科は、どのような経緯で生まれて来たのか
- ・これまで、〇〇科ではどのような力を子どもたちにつけるべきだといわれてきたのか
- ・互いに異なる論や実践としてどのようなものがあるのか

- ・それぞれの論は具体的な指導案及び授業のレベルではどのような現れ方をしているのか
- ・それぞれの論や実践のよさと危険性は何か。

現在、筆者は「小学社会」（教科に関する科目；2単位）と「小学校社会科教育法」（教職に関する科目；2単位）を通年とみなし、上記の内容で授業を展開している²。

他方、「教科に関する知識社会学的研究」は、教科（及びその実践の在り方）を成立させている歴史的・社会的・文化的諸条件の研究である。直接の授業づくりにはつながらないが、自己の実践も含め教育や教育実践をマクロな視点から反省的・批判的に見つめる力を教師に養うためには欠かせないものである。

この担当者は教科教育研究者に限定することなく、教育社会学者も含めたカリキュラム研究者となる。講義内容の核となる問いについては未だ考えが熟していないが、その一部を例示的に示す。例えば次のような問いである：下に掲げた主張は可能か。また可能だとして実行することが適切なことだろうか。

……、個々の教師あるいは教師集団によって、いくら優れた内容を持つ教育課程が編成されていたとしても、それが社会的な吟味を経たものでない限り、決して十分とはいえず、教育の直接責任を全うするためには、教師・学校という「専門家」の独善が排されるような保証装置が設けられる必要がある……³。

この問いを教育課程一般に向けたものにしてしまうと、法律論や運動論だけの議論に終始してしまい、結局は「神々の闘争」に終わってしまう。そこで、具体的な授業づくりに向けられた問いとして、次のように具体的なものとする：この主張の言うように、

- 親や地域の人々のどのような願いを、どのように・どこまで、各教科領域の授業（実践）づくりに取り入れることができるのか
- 果たして、そのようなことをする必要はあるのか

○一口に地域の人々・親と言ってもさまざまな立場がある。そうしたいろいろな立場をどう調整しながら、教科内容を構成するのか

さて、「教科カリキュラム研究」には、どれくらいの単位が必要になるのだろうか。経験的に言うなら、「教科カリキュラム研究」の一部になる「教科論」の全内容を（模擬授業を行わせるなどして「教科教育法」的な要素も含めて）教えようとする、6単位必要となる。

他方、「教科に関する知識社会学的研究」については、妥当な時間数を体験的にいうことはできない。アメリカの大学に設けられているカリキュラム・スタディズなどの研究を進めていくなかで、今後、明らかにしたい。

「教科カリキュラム研究」の受講学年は2～3年生にかけてとし、「教科論」を先習させる。それによって、同一教科の教育内容についても様々な考え方があること・その考え方の相違によって同一単元の授業を作っても子どもたちに習得させたいことが異なってくることを理解させる。

これによって、学生たちはそれぞれの教科論の担い手である個人や集団の歴史的性格・社会的性格についても、またある教科のある側面がある社会においてなぜ強調されるのかについても興味を持つであろう。こうした興味を学生に惹起することによって、「教科論」から「教科に関する知識社会学的研究」へと講義内容をスムーズに移行できるであろう。個人プランでしかないが。

(2) なぜ、「教科カリキュラム研究」なのか

小・中学校の教科を「親学問の基礎を教えるために作られたもの」と見るなら、社会科という教科は社会諸科学から知識と技能を寄せ集めてつくられたものと考えられ、理科は自然諸科学の知識等の寄せ集めとなる⁴。したがって、理科や社会科の指導のために必要な力とは、親学問についての知識と技能であり、教え方に関する知識と技能ということになる。

大学において、親学問についての知識と技能の教授を担当するのが「教科専門」科目であり、他方、それを子どもたちにわかりやすく・おもしろく教える

ためにどのような教材が適切なのか／どのような学習活動がよいのかについて教えるのが「教科教育法」や「教材論」であるとされてきた。すなわち、教科の指導力は「内容に関する知識（技能）と方法に関する知識（技能）とに二分される」という発想により、教員養成プログラムが構築されて来た。

しかし、このような二分法的な教科観は、教科の実態にそぐわない。この乖離は、学校種別が高等教育段階から初等教育段階へと下るにしたがって大きくなる。『学習指導要領』を読めばわかるように、初等教育における諸教科は、単に諸学問（の基礎）を学ばせるため（以下、「学問志向」）だけにあるものではない。最も顕著にそれを表しているのが社会科の教科目標である。『小学校学習指導要領』に、それは次のように示されている⁵。

社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。

これをどう解釈しても、社会科は「学問志向」だけの教科であるとすることはできない。理科の場合⁶にも同様であり、この二教科程ではないにせよ、国語、算数といった教科の目標も決して単純に「学問志向」のものを読むことはできない。他方、家庭科の次のような教科目標⁷を読むとき、実生活で使える知識・技能の習得が強く意識された教科、すなわち「実用性志向」の強い教科だということを感じさせられる。

衣食住などに関する実践的・体験的な活動を通して、家庭生活への関心を高めるとともに日常生活に必要な基礎的な知識と技能を身に付け、家族の一員として生活を工夫しようとする実践的な態度を育てる。

このようにみえてくると、我々は教科の性格を「学問志向」という視点からだ

けでなく、「実用性志向」という視点からも見つめなくてはいけないことに思い至る。そもそも教科の教育内容は、どのような「志向」を反映して編成されているのであろうか。「学問志向」、「実用性志向」の二つだけを想定すれば十分なのであろうか。それともまだ、他の「志向」も想定すべきなのか。

このとき参考になるのが、Goodson, Ivor F.の教科研究である。Goodson は、Bucher と Strauss が開発した process model を教科研究に適用し、ある時期のある教科の内容は、さまざまな考えをもったその教科の関係者たち (sub group) の意見や実践のせめぎ合いによって決定されるのだとした。「さまざまな考え」のうち主たるものを Goodson は、「学問志向」「実用性志向」「教育志向」の三つとした。以下の通りである⁸。

There is a long history of these arguments (about what ought to be taught in each subject) and it is useful to discern three major traditions: the academic, the utilitarian and the pedagogic.

すなわち、Goodson にしたがうなら、教科の教育内容編成においては「学問志向」「実用性志向」「教育志向」の三つが伝統的に見られるのである。

ただし、Goodson のいう「教育志向」概念は、いささか曖昧である。曖昧とした理由を以下、簡単に述べる。Goodson は、学校地理が如何にしてその地歩を固めていったか、そのためにレトリックがどのように変わっていったかを扱った「20世紀イギリスにおける学校地理」という論文のなかで、次のような地理学会⁹のレトリックに「実用的・教育的主張」というラベルを与えている¹⁰。すなわち、「旅行や文通はいまや特別なものではないし、英国の領土もあらゆる方面に散らばっている。こうした事実だけでも学校の時間割に地理学が重要な位置を占めるべきなのはいままでもないことである」という1927年の地理学会のレトリックを「実用的・教育的主張」としているのである。

地理学会の上記引用文のレトリックは、「地理という教科を学ぶことは英国

の青少年が成人となって世界各地を旅行するときに役立つ」というものであり、地理の「実用性」を強調するものであることは容易に見て取れる。しかし、このレトリックのどんな点が教育的であるのかに関しては何も説明されておらず、Goodson が pedagogic という言葉で意味しているところが今一つ不鮮明なのである。そのような不鮮明さがあるにもかかわらず、ある時代のある教科の内容は志向を異にする諸集団のせめぎ合いのなかから生成されて来るという見方は魅力的である。また、「教育志向」を「教育＝人格形成志向」とするなら、上記三つの「志向」によって実際に多くの教科論を整理できそうなのである。

以上をモデル的に図示したものが、図 1 である。すなわち、教科（そして大きくいえば、カリキュラムそのもの）は、「学問志向」など三つの契機よりなり、「実用志向」や「教育＝人格形成志向」の割合は、職業学校（教科）は別として、学年・学校が上級になるにつれて小さくなっていくのである。

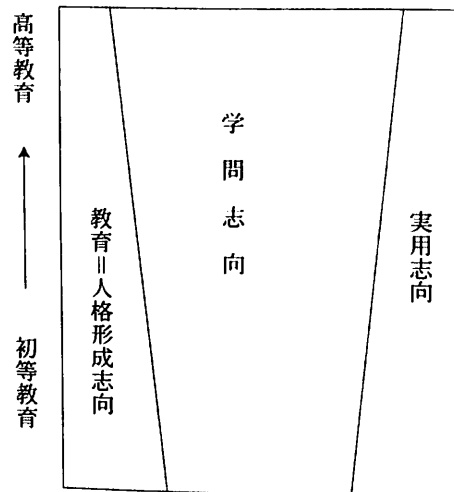


図 1. 教科（カリキュラム）の構造

筆者が講義でとりあげている三つの社会科論を右の図 1

によって、解釈してみよう。三つの社会科論とは「社会科＝社会諸科学科」論（以下、「社会諸科学科論」）、「社会科＞共感的理解能力育成科」論（以下「共感科論」）、「社会科＝意思決定能力育成科」論（以下、「意思決定科論」）である。

「社会諸科学科論」は、社会科とは社会諸科学の基礎を教える教科であり、社会を科学的に見る目を養う教科であるという。これに対して「共感科論」は、

社会を科学的に見る目を養うだけでは不十分であるとし、社会科とは働く人々の工夫や努力を共感的に理解する力を醸成する教科であるという。また、「意思決定科論」は社会科とはいくつかの選択肢の中からよりよいものを選ぶ力を醸成する教科であるというのである。

「社会諸科学科論」は、小学校社会科すらその教育内容を「学問志向」的なものによってうめつくそうとする「学問志向」の強い社会科論として分類でき、「共感科論」は「教育＝人格形成志向」の強い社会科論に分類できる。また、「意思決定科論」は「実用性志向」の強い、そしてまた「教育＝人格形成志向」をも孕んだ社会科論であるとする事ができよう。

一応このように分けた上でなお、個別・具体的な社会科論の微妙な論構成——理念型からの偏差——を、Goodson の三つの「志向」概念によって析出することができる。例えば、「社会諸科学科論」に立つ森分孝治¹¹は、「共感科論」などからの批判を意識してか自らの論を「学問志向」だけで組み立てず、次の引用文に見られるように「教育＝人格形成志向」を取り入れているのである¹²。

先に社会科の目標に、態度を含めるべきではないと述べたが、それは内容的目標に関してのことであり、方法的目標についていえば、社会科で形成されるべき態度があるといえよう。それは社会的事象・出来事を科学的に説明できるようになるために、身につけるべき態度である。…（中略）… 醒めた眼で事実をとらえ、開かれた心をもって自分が誤っておれば素直に見つめ、真実をあくまで粘り強く求め続けていく子ども、これが社会科で育成されるべき人間像ではなからうか。

先に社会科からは態度形成を排除すると書きながら、態度形成を「内容的」なものとして「方法的」なものに分け、後者は否定しない、むしろ今までの社会科論が見落としていた「態度形成」であるから必要なものであるとする森分のレトリックは、他の立場からの批判を意識しなければ生まれなかったものであろう。すなわち、まさに一つの社会科論の中に「学問志向」、「教育＝人格形成志

向」がせめぎ合っているのが、Goodsonに拠ることで見えてくるのである¹³。

この「学問志向」「実用性志向」「教育＝人格形成志向」という分析概念は、特定教科だけに適用できるというものでないために、諸教科からなる教育課程全体の性格付けにまで適用することができそうである。さらに Goodson が行ったように、「学問志向」のカリキュラムを専攻した者の出自、その将来のキャリアといったものまで調査するなら、まさにカリキュラムを知識社会的にあるいは政治社会的に研究していることになる¹⁴。

ある社会科論に基づいた授業のつくり方だけを講義内容とせず、上述のように、教師をめざす学生の視野を広げるなら自己の実践について、十分ラディカルにかつクリティカルに、みつめるまなざしを醸成できるであろう。

以上見てきたように、「教科カリキュラム研究」のなかの「教科論」は、何を編成基準として各教科の内容を構成するかを考える視点と姿勢を学生に与えることができる。また、「教科の知識社会学的研究」は、実際につくられ／主張されている各教科の教育内容がどのような社会的・文化的条件に支えられているのかなどを考える視点を学生に与えることができるのである。

次章において、「教科論」の講義を聴いた昨年度の受講生が社会科という教科について、どの程度考えたのか、(紙数の関係上) 実例を一つだけ示す。

Ⅱ 「教科論」による講義：「三酔人社会科問答」の場合

三つの教科論を教えたところで、平成12年度は中江兆民の「三酔人経綸問答」に倣って「三酔人社会科問答」を書かせることにした。目的は、自分が魅力を感じている論を改めて検討させること・他の論によさがないのかを考えさせることの二つである。学生には、巻末資料2のようなプリントを配り、作業に約1時間を与えた。但し、その時間帯だけでは多くの学生が終わらないだろうと思い、次週に提出するようという指示を出した。

プリントの最後の項目「Ⅳ A先生が議論の収束をはかる」は、現時点における学生の見解を書かせることをねらったものである。およそ80名の受講生が

書いたもののうち、優れていると思われたものを紹介する。

<学生の提出作品：「三酔人社会科問答」>

I 3人それぞれが自己の論を主張する

加賀玖君：やはり社会科という教科が担う役割というのは、最新の社会諸科学の成果を教授することでしょう。そのために、何がふさわしいか、どうしたらよいかを明らかにすることに重点を置くべきだと僕は思っています。もちろん、単なる暗記科目とならないように説明的知識とか概念的知識を教えることに気をつけなければなりません。

丸友君：僕は、教師として1番大切なことは生徒指導だと思っています。ですから社会科という教科においても、教育ですから人間形成という面を疎かにしたくありません。教科書の流れをみても、働く人の苦勞などを扱う場面が多くなってきています。これを生かして他人を思いやることのできる人間を育てていきたいですね。

大石田君：これからの教育は、「自ら学び、考える子どもを育てる」ということが大切だといわれています。だから社会科という教科でも、このような力を育てるための一端を担っていかなければならないでしょう。「～について何をしたらよいか」「なぜ～をするのか」などという場面を授業のなかに設けていき、子どもたち自身に選択させていき、選択能力を育成していきたいね。

Ⅱ 三人それぞれが他の論を攻撃する

加賀玖君：でも、社会科という教科一つで、それほど多くの役割を果たせるのでしょうか？「人間形成」とか「意思決定能力育成」ということも確かに大切なことだとは思いますが、社会科という教科はやはり社会に関する諸科学をしっかりと教えるべきものだと思うのですが？

丸友君：僕は社会科で説明的知識を教えることは大切だと思っていますし、教えなくてはいけないものだと思っています。しかし、それだけでは価値教育がなされないと思いますが。それに意思決定能力もこれから先、子

どもに育てていくべき力でしょうが、社会科の授業で行う場合には一つの結論に達し難かったり、話のまとまりがつかなくて……という状態に陥るのではないのでしょうか？

大石田君：しかし丸友君の考え方では、子どもたちの考える視野を狭くしてしまうのではないだろうか？しかも、子どもたちの考えが流れていく方向を一定の方向に規定してしまい、教師の考え方の押し付けになってしまうのではないのでしょうか。共感する部分がずれてしまうと僕の考える社会科観より、はるかに収拾がつかなくなると思います。

Ⅲ 三人それぞれが攻撃に対して反論する

加賀玖君：二人は、「社会科+ α 」にあたる α がなくてはいけないというようなことを言っているけれども、知的なことを教えるという教科本来の意義からするとおかしいのではないのでしょうか。学校では、教科・道徳・特活という三領域に分かれているのに、なぜ社会科までが人間形成に力を入れないといけないのかな？やはり教科の教育では、そこでしか教えられないものをしっかりと教えるべきでしょう？

丸友君：でも、社会科だって教育です。だったら、人間形成を疎かにしてはいけないと思いますね。社会科ですべての人間形成をしようとすれば、それは無理だし無茶だと思う。

だから社会科では、「共感的理解」という面に関わるものだけを担っていけばいいでしょう？教師が自分の考えの押し付けにならないように注意していれば、弱点は十分に補えると思います。

大石田君：意思決定能力育成の社会科でも、社会諸科学の成果を習得することが不可欠になりますが、それを最終目標とするのではなく、今・ここにある現代的諸課題の解決に必要な知識として、社会諸科学の成果が生きてきます。話のまとまりがつきにくくなるのは、検討部分を事実認識や因果関連認識といった合理的部分に限ろうとするときなので、教師がよい場面を設定していけばよいことです。

Ⅳ A先生が議論の収束をはかる

三人それぞれが、社会科というものについて考え、その役割がどのようなものであるべきかということを考えているようなので、頼もしく思っています。しかし、どれがよいのでしょうかねえ。

私はこれが正しい答えだなどというものはないと思っています。教師が、子どもたちにどのような力をつけていきたいかということによって、とる立場は変化していくと思うのです。社会科という教科で、それに価値教育的なものを付加していくかいかないかも、教師自身のしっかりした根拠に基づくものであればよいのではないのでしょうか。

それぞれの考え方に利点があり、欠点があります。それは仕方のないことでしょう。大切なことは、教師が自分の立場を明確にし、その考えの長所・短所を見極めながら、子どもたちにつけたい力を実際につけていくこととそのための力量だと私は思っています。

教師自身、常に学び続けなくてはなりません。これからも子どもたちのために頑張ってください。

「むすび」にかえて

大学にとって厳しい時代が到来し、教員養成系学部・大学もその存続をかけて新たな方向を模索している。そのときに外部からも内部からも問題とされるのが「教科専門」科目の内容である¹⁵。このような批判を超克するために、「教科専門科目」担当者の意識変革をめざす大学もある。すなわち、「単に憲法の専門家／哲学の専門家だと自己規定せずに、教員養成系大学に籍をおいていることを自覚すべきである。そして小学校や中学校の教科書に目を通し、数年間に1本でよいから自分の専門以外に教育関係の論文も書いてみよう」という呼びかけが学部長などからなされるのである。

こうした呼びかけは、大学の生き残りには必要かもしれない。しかし、独自の「教科専門（学）」を生み出すことにつながるという保証はどこにもない。

研究対象・方法が不明確なままだからである。しかも、従来からある教科教育学や教育社会学などどどのように異なる成果を生み出そうとしているのかすら見えてこないのである¹⁶。

問題とされるべきは、新たな「教科専門(学)」の内容でもないし「教科専門科目」担当者の意識でもない。初等・中等学校における教科の指導力を「親学問に関する知識(技能)の深さ」と「教育方法・技術に関する習熟度」とし、前者を「教科専門」科目で、後者を「教科教育法」で育成しようとする二分法的発想であり、それに基づく教員養成プログラムの構造そのものである。

これまでに見てきたように、各教科の教育内容編成の根底にどのような考え方がありかを取り上げない限り(すなわち、教科論を取り上げない限り)、教材研究の視角すら学生に伝えることはできないのである。すなわち、新潟平野で米づくりに携わっている人々の工夫・努力を教えるのが社会科であるという教科論に立って授業を構想しようとするとき、新潟平野ではなぜ米づくりが盛んなのかを自然条件や人文条件からとらえさせることを目標とするという「社会諸科学科」論的な立場に立って授業づくりをするときとは、教師が調べることや発問構成が全く異なって来るのである。

現在の学習指導要領社会科に忠実に授業をつくらうとするなら、人々の工夫・努力をとらえさせることを核にした授業づくりがなされる。こうした授業づくりでよいのかという批判の目を養い¹⁷、且つ代替案を具体的に出せるだけの力も学生に養おうとしているのが「教科カリキュラム研究」である。

学生の教科指導の力を体系的に醸成するのは「教科カリキュラム研究」であり、従来からの「教科教育法」はこのなかに発展的に吸収される。また、従来からの「教科専門」は(各学問の基礎が、概論や一般教育で体系的に教えられているのなら)、数個のトピックが羅列的に並ぶようなものでもよいのではないか。例えば、地理学者による「地図指導について」、歴史学者による「足利義満の王権篡奪計画」といった、小・中学校の題材を意識した、しかも自己の専門研究とリンクしたトピックを2～3人が分担して行う2単位ものである。

このような内容は正確には「教科教養」と呼ばれるべきものであろう。

すなわち、古い意味での二分法を廃し、「教科専門」担当には「教科教養」を、教科教育研究者には「教科カリキュラム研究」¹⁸をという新しい体制をつくる方が生産的ではないかということである。

ごく狭い意味での「教科専門」とは、やはり従来からある諸学の体系にそって構成されるべきものであり、「教員養成」という大義によってその学問の体系や伝統が蹂躪されてよいはずがない。それは、法学部の学生の多くが必ずしも司法の専門家になるわけでもないのに、学部における教育は純然たる斯学の伝統にしたがって行われていることに思いをめぐらすなら、決して奇異な主張ではないであろう。

独自の「教科専門(学)」を生み出させようとしたり、小・中学校の諸教科について「教科専門」担当者に体系的に講義させようとすることは、教員養成系学部・大学にとって自殺につながりかねない。先に述べた通り、校種が下がる程、教科の内容は「学問志向」からだけで構成されているものではなく、さらに例えば社会科や理科は1ディシプリンだけでなっているものではないからである。自らの専門から離れたことをも、なんらかの体系性をもたせて語ることを期待されるような(したがって、その分、講義の準備に追われ自らの専門の研究が思うに任せないという厳しい)条件を突き付けられて、果たして優秀な人材が教員養成系学部・大学に応募して来るのであろうか。

<巻末資料>

1) 講義年間計画

「小学校社会科教育法」は前期に行われ、後期に「小学社会」が行われる。シラバスにあるそれらのねらいと概要は、次のようなものである。

【小学社会科教育法(前期)】

①本講義のねらい

本講義のねらいは、学生各自に自分なりの社会科観を形成させることと授業/教

科書／副読本を分析批判する力の基礎をつけることである。そこで主たる社会科論を三つ取り上げ、それぞれに基づいて作成された授業モデルとその実践例を取り上げ、その特性等について講義する。…（以下、省略）…。

② 授業計画

- 1) 社会科の授業改善動向について
- 2) 教科論を踏まえた授業改善動向について

- 社会諸科学科志向の改善プランと実践
- 共感能力育成志向の改善プランと実践
- 意思決定能力育成志向の改善プランと実践

【小学社会（後期）】

① 本講義のねらい

本講義のねらいは、社会科の授業をよりよいものにするにはどのような授業改善法があるかを理解させ、自分なりの社会科授業観の基礎を培うことである。

授業改善動向のうち、主として授業を楽しいものにするために学習活動を改善したプラン・実践について講述する。…（後略）…。

② 授業計画

- 1) 「楽しい授業」を志向した授業改善動向について

- ゲームを取り入れた改善プランと実践
- ものづくりを取り入れた改善プランと実践
- 図像資料を取り入れた改善プランと実践

- 2) 社会的役割を軸に構成した社会科について

- 3) 社会科の歴史について

講義は、ストーリー的に構成されている。その核にあるのは、社会科における授業改善動向であり、二つの大きな流れに整理されている。一つが教科論を踏まえたものであり、いま一つが授業論を踏まえたものである。

2) 配付プリント「三酔人社会科問答」

お正月、A先生の所へ三人の卒業生がやって来ました。おせち料理とお雑煮をしこたま食べた後、更に酒までガブガブと飲み始めました。アルコールが入ると学生時代の心持が蘇って来たのか、40歳を越えているにもかかわらず、教育や教科について真剣に論じ始めました。

A先生が聞くともしに聞いていますと、どうも「加賀玖君」は「社会科＝社会諸科学科」の立場で論じているようです。…（中略）…。それに対して、「丸友君」は「社会科＞共感的理解科」の立場です。いつもニコニコしていて生徒指導がいちばん大切だという丸友君にふさわしいなあと思うと何だか笑いが込み上げて来ます。三番目に口を開いた「大石田君」は、「社会科＝意思決定能力育成科」の立場です。盛んに自己決定とか、いちばんよい生き方などという言葉を連発して、議論を盛り上げています。

- | | |
|-----------------------|--------------------|
| I 三人それぞれが自己の論を主張する | II 三人それぞれが他の論を攻撃する |
| III 三人それぞれが攻撃に対して反論する | IV A先生が議論の収束をはかる |

<註及び参考文献>

- ① 「教科カリキュラム研究」は、既成の「〇〇科教育法」と「〇〇科教材論」、そして「〇〇科専門」の一部を発展的に解消して創設するものであるから、科目名は「〇〇科カリキュラム研究」となるだろう。
- ② 講義の年間計画は本誌18集でも紹介したが、便宜のため巻末資料1として再掲した。
- ③ 植田健男 1995 「カリキュラムの地域的共同所有」、梅原利夫（編）『教育への挑戦2 カリキュラムをつくりかえる』国上社、189頁。
- ④ 成立期の社会科や理科がこうした立場をとっていないことは、言うまでもない。
- ⑤ 【文部省告示 小学校学習指導要領】、平成10年12月、22頁。
- ⑥ 【学習指導要領】には次のように規定されている（50頁）：「自然に親しみ、見通しをもって観察、実験などを行い、問題解決の能力と自然を愛する心情を育てるとともに自然の事物・現象についての理解を図り、科学的な見方や考え方を養う」。
- ⑦ 【文部省告示 小学校学習指導要領】、平成10年12月、77頁。

- ⑧ Goodson, I. F., 1983, *School Subjects and Curriculum Change*, CROOM HELM: London & Canberra, p. 27; 但し, 括弧内は引用者。
- ⑨ Goodson によれば, この地理学会は1893年, 「地理学の発展とイギリス全土及び外国のすべての種類の学校 — 予備学校から大学まで — で地理学が教えられるようになることをめざして」設立されたものである (Goodson, I. F., 1990, 「20世紀イギリスにおける学校地理」, 稲垣恭子 (他) 監訳 『フーコーと教育: <知=権力>の解説』 勁草書房 1999年, 165頁; Ball, S. J. (ed.), 1990, *FOUCAULT and EDUCATION: Disciplines and Knowledge*.)
- ⑩ Goodson, I. F., 同上。
- ⑪ 現在, 広島大学教授。その社会科論は, 次の引用文 (森分孝治, 1978, 『社会科授業構成の理論と方法』 明治図書, 82頁) によって窺われるように典型的な「社会諸科学科論」である。
- 社会科は, 理解と態度, 知的なものと価値的なもの, 事実認識と価値認識, 理論と実践を統一的に指導し育成していく教科として考えられ教育されてきたが, そのことが社会科を教科として定着しないものにさせている。社会科は理解, 知的なもの, 事実認識, 理論の教育にのみかかわるものであると明確に規定してゆくべきである。
- ⑫ 森分孝治, 1978, 『社会科授業構成の理論と方法』 明治図書, 88-89頁。
- ⑬ 但し, 社会科論を分析する場合には, Goodson だけに拠っていたのでは論が大雑把になりすぎる。
- ⑭ 但し, 日本は Goodson が研究対象とした英国のような階級社会ではないから, うまくいくとは限らない。ただ, 近年, 高校において選択幅が広がっていること, また高校そのものの階層化が進んでいることからすると, 社会そのものの階層差を反映していることが見えてくるかもしれない。ただ, この場合にも経済還元論に陥らないように気をつける必要はある (荒川葉 2001 「高校の個性化・多様化政策と生徒の進路意識の変容」, 日本教育社会学会編『教育社会学研究』 <第68集>)。
- ⑮ 例えば, 熊本大学教育学部 FD 委員会の報告書には次のような文章がある: ところで, 教育学部は他学部と比較して, 専門教育の内容に関して, 一般的な規定内で説明できない難しさをもっています。そのなかでも, 特に教科専門については, 独自の専門性が不明確

との厳しい批判があります。今, 私たちに求められているのは, 関係者以外を説得できる教育内容と理念の提示です。(熊本大学教育学部 FD 委員会 2001 『平成12年度 教育学部 FD活動報告書』; 但し, 下線は引用者による)

- ⑯ 例えば, 歴史教育研究者は, 歴史学の最新の成果や考え方である「社会史」や「新しい歴史学」の考え方に立って授業づくりを試みてきた。このような仕事が既に教科教育学研究者によって行われているのに, 「教科専門」担当者は何をしたらよいのだろうか。
- ⑰ 別に, 学習指導要領を批判することが望ましいといっているのではない。
- ⑱ 教科教育研究者が, 例えば「社会科カリキュラム研究」を独りで持つか, それとも「教科論」の部分だけを持ち「教科に関する知識社会学的研究」部分は, 教育社会学者やカリキュラム研究者に持ってもらうようにするかは, 大学の事情によって, 今の所は異なったものになるだろう。

Beyond the Dichotomy

— Aiming at the New Subject for Teacher Training in the university —

Masao Yoshida

(Hokkaido University of Education Asahikawa Campus)

Key word : teacher training, curriculum studies, subject-curriculum studies

Abstract:

It is the object of this paper to clarify that the curriculum design for teacher-training at college have to be made in the way of “beyond the dichotomy”.

The dichotomy means the following idea : in order to improve the ability of undergraduates for teaching subjects when they become teachers, they have to learn two major areas, that is, one of them is the knowledge and skills of subjects' matter, and the other is the knowledge and skills of how to teach. This is the dichotomy of “what to teach and how to teach”.

The current curriculum of teacher-training course at most colleges seems to be constructed on this dichotomy. But there is third area that could not be neglected when we think of what to teach and how to teach. It is his/her view about each subject for each teacher to select and to organize teaching matters for classes and each subjects' curriculum. So the curriculum for teacher training should have new courses which make undergraduates think critically and radically what ought to be taught as the core knowledge and skills of each subject such as social studies. This course will make us possible to overcome the current dichotomy.

In order to claim the importance and necessity of this new course for teacher-training

program, two matters are discussed. One of them is that each subject has three moments : the transmission of academic legacy, cultivating one's mind and personality, improving one's practical ability. Each teacher's view about what to teach for the subject is also determined by this view.

The other matter discussed is that we need to redesign teacher-training program, especially the construction of improving teaching-subject matter.

Then, who is in charge of this new course? It is the researchers who major in the research and development of subject curriculum and who major in the sociology of education or curriculum studies.