

吉田正生（旭川校）

教科教育と教科専門  
—それぞれの生きる道—

〒 070-8621  
北海道旭川市北門町9丁目  
北海道教育大学旭川校  
社会科教育（公民）研究室

吉田 正生

## I 問題の所在

本論は、次の二つを目的としている。

- ・ 教科教育学における教科内容の研究事例を挙げながら、その研究の嚮導原理を示すこと
- ・ またそれと関連して、「教科専門」の研究者たちが教員養成系大学・学部の講義として行うにふさわしい講義内容を粗いレベルではあるが提唱すること

教科教育について、おそらく次のような考え方が、広く・深く浸透している——教科教育学とは結局は教科教育法であり、したがってその研究対象は次の二つに絞ることができる。一つは、諸科学（親学問）の難しい内容をわかりやすく子どもたちに教えるにはどうしたらよいかを探ること、今一つは子どもたちの発達を勘案して教育内容の配列を考究すること。……しかし、我が国の場合には、学習指導要領が教育内容の配列については規定している。したがって、教科教育学の研究者は対抗文科省的な立場をとるのならいざ知らず、一般的には後者に携わる必要はない。ゆえに教科教育学の研究とはもっぱら前者を行うことである。（とするなら、教科教育は学としては怪しい存在である）——。

こうした考え方は、「国立の教員養成系大学・学部のあり方に関する懇談会」（以下、「在り方懇」）のある委員の次のような発言にも現れている<sup>①</sup>。

- ・ 私自身は「法」と「学」とをほとんど同意語として使っており、その違いを深く考えてみたことはない。
- ・ 授業科目名や教員免許法がらみで使う場合は「教科教育法」という意味で使われている。一方、学問的領域をさす言葉として「教科教育学」が使われており、両者は使う場が違うだけではないか。

これらが、別の委員の次のような発言を聞いたうえで言われたものであるだけに、教科教育（学）＝教科教育法という見方の根深さを思わせるのである。

- ・ 教科教育学と教科教育法は同じものなのかどうか。私はこれを違うものと考えている。教科教育法は、子供達にどのように教えるべきかが中心であるが、教科教育学は教える教科の中身の

問題まで含め、子どもたちの発達段階に応じて、どういう中身をどのように教えるかという内容と方法の双方が入ると受け取っている。そう考えると教科教育法と教科専門を明確に分けるやり方は、小学校の場合には無理があるのではないか。

- ・教育学の中で「教科教育学」といった場合は、「教科教育原論」「教科教育法」と「教科内容学」の三つを含んでいる。「教科教育法」イコール「教科教育学」ととらえることは、「教科教育学」の分野を矮小化してしまうおそれがある。

これだけていねいに教科教育学とは何かについて説明されてもなお、先の委員は、教科教育法＝教科教育学だという主張を改めなかったのである。そして、初等・中等学校の教科指導の力量を持った教員を養成するためには、従来の“教科教育学＋教科専門”体制では不十分であるとして、新しい「教科専門学」を加えた“トロイカ方式”とでも呼ぶべきものを提唱したのである。

そうした新しい「教科専門学」の必要性は、次のような実態及び論によって正当化されている。すなわち、教科教育学は教授法を担うもの、そしてこれまでの教科専門は教員養成系大学・学部のものとしてはふさわしいものではない——たとえば理学部の数学の講義内容と教員養成系学部・大学の数学のそれとがほとんど変わらない——、したがって「教科内容」について研究し教授する専門家が必要である、というのである。

この主張はおそらく多くの支持者を得るであろう。したがって、「こうした主張をする者は教科教育学の研究内容やその実態に疎い」あるいは「無理解である」と言うだけではすまされない。そうした人々の教科観と教科教育学観を根本的に覆さなくてはならないのである。

そのための手がかりは、おそらくはその人々の教科観にある。新しい「教科専門学」が必要だという人々は、おそらく教科は親学問の成果だけから構成されていると考えている。そうした教科観に立てば当然、たとえば歴史教育の最も信頼できる研究者は歴史学者そのものになり、教育学者や教科教育研究者（社会科教育学の研究者）は、素人であるにもかかわらず歴史学の領域に口を出す怪しげな者たちということになる。つまり、そのように考える人々に対して、教科教育学は『教科教育原論』『教科教育法』と『教科内容学』の三つを含んでいる」といっても、説得的ではないのである。

歴史学者が行う内容研究とは異なった教科教育学独自の内容研究があること、そしてそもそも歴史学者の行う教科内容研究は（社会科ではなく歴史科という教科が

仮にあったとしても）教科内容研究のすべてではないことを示す必要がある。それが行われないうちに、教科教育学は教科の教授方法だけを対象にするものであり、したがって新しい「教科専門学」が必要であるという主張はこれ以後もかたちを変えてなされ続けるであろう。

そこで本論では、教科は親学問の成果だけから構成されているものではないことを先ず示し（Ⅱ）、次に教科教育学独自の内容研究のあり方について実例を示しながら論述する。また、「教科専門学」ではなく「教科構成学研究」とでもすべき教科専門の研究者たちが携わるべき教育領域（その人々の研究領域ではない）について論述する（Ⅲ）。最後に本論の限界について論ずる（むすびにかえて）。

## Ⅱ 教科の構成契機について

教科とは学問の基礎から構成されたものであるという通念は、おそらく広く・深く浸透している。

しかし、この通念は誤っている。それは、教科の教育内容が、一般的イメージとは異なって諸学問（教科のいわゆる親学問）の成果を教授するだけのものではないからである。

たとえば、社会科である。中野重人の次のような指摘<sup>②</sup>を待つまでもなく、学習指導要領における社会科は単に社会諸科学の成果を伝達するためだけのものではなく、学習者の人格形成等に資するためのものでもある。教科の教育も「教育」であるという側面を強調するならば、むしろ人格形成に資するものという側面こそが強調されるべきだという考え方も成立する。中野の次の文章はこうした立場に立って書かれている。

社会科とは何か。それは端的に言って、公民的資質育成のための教科であり、公民教育（Civic Education）を、その中核的な任務として発足したということである。社会に関するあれこれの事柄や知識を傍観者的に学ぶのではなく、自分もその社会の一員として社会生活を理解し、その進展に寄与する態度や能力を育成すること、すなわち、理解・態度・能力の統一的育成こそ、社会科の生命であった。

理解・態度・能力それぞれを言い換えて、学的な知識・技能の伝達（以下、「学問志向契機」）、人格の形成（以下、「人格形成志向契機」）、実用的・実践的な知識・技

能の伝達（以下、「実践志向契機」としてみよう。

学習指導要領の諸教科は、この三つの契機によって構成されているのである。たとえば、音楽科である。『小学校指導書音楽編』では、音楽科の究極的なねらいは「豊かな情操を養う<sup>③</sup>」ことであるとされ、さらに次のように詳述されている<sup>④</sup>。

(3) 「豊かな情操を養う」について

このことは、音楽科の目的の最終的な到達の方向を示したものである。情操とは、一般的にはある種の感情であると言われているが、感情とはいっても次のような特徴をあげて情操を区別している。その第一は、気分、情緒とは区別された、ある価値に伴う感情であること。つまり、高度の精神生活に伴う高い価値を求めようとする感情である。

第二は、より高い価値を求めようとする持続的、恒常的な感情であること。これは、一時的あるいは本能的な感情とは異なった、人格や教養に基づく持続的な情緒、あるいは感情傾向を一つにまとめたものである。

要するに、「情操」とは単なる感情ではなく、より高い価値を求めようとする感情傾向であり、人格の一部として持続的なものだといっているのである。より高い価値を求める感情の育成とは人格を高めることであろう。

したがって、音楽科の契機として「時間芸術としての音楽の特徴や価値を的確に把握<sup>⑤</sup>」する力を養うという「学問志向契機」、「生涯を通して音楽を愛好し、生活のなかに音楽を生かそうとする心<sup>⑥</sup>」を養うという「実践志向契機」、そして「人格形成志向契機」の三つがあることがみてとれる。

社会科や音楽科以外の諸教科においてもこの三契機を析出することができよう<sup>⑦</sup>。

これを図式化し、初等教育から高等教育まで、その3契機の割合がどのように変化していくのかを大まかに示したものが、右の図Iである<sup>⑧</sup>。

この図にはいくつかの留保条件をつける必要がある。

すなわち、まず、親学問を持たない生活科には、学問志向的契機は存在しない。

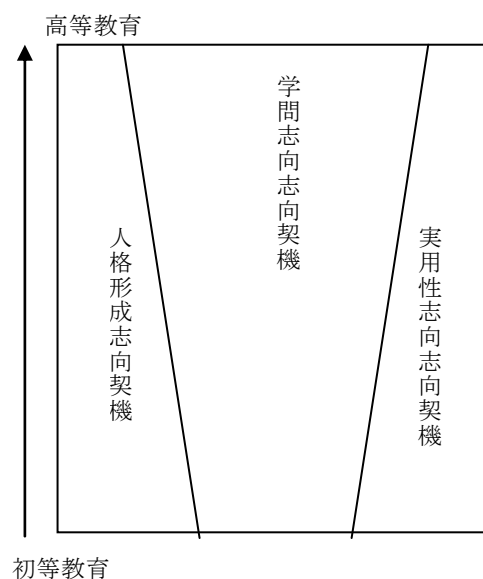


図 I 3契機の割合の変化

また、簿記や製図などの職業直結的な教科の構成割合や変化はこの限りではない。

さらに、教科によって、3 契機の割合は異なるし変化の仕方も当然、異なる。さらにまた、3 契機の割合は同一学年であっても教科によって異なる。

図 I はあくまでもモデル的なものでしかない。

しかし、この図から明らかなように、教科の構成契機は親学問だけではない。したがって、教科の内容研究という営みは、「教科専門」の占有物ではない。「教科専門」はむしろ、教科を構成する一契機である「学問志向契機」のみを研究領域とするものであり、その視点から既成のあるいは新たに提唱された教科内容と批判的に対峙したり——すなわち、最新の学説から遠ざかっているとか、基礎的内容としては不適切であるなどの論評を加えたり——、助言を与えたりするものなのである。

これに対して教科教育学は、可能な限り学問的な成果にも目配りをし(すなわち、「教科専門」の論評にも耳を傾けるなどして学の成果を吸収・咀嚼し、従来の教科内容について批判を加えつつ)、子どもたちが置かれた社会状況も見据えた上でその人間形成のために教科内容を具体的な授業開発あるいは教科カリキュラム開発というかたちで創出するものである<sup>9)</sup>。時には、教科のうちの学問志向契機を重んずる教科専門と対立することがあるかもしれない。両者は緊張関係に在ることが好ましい。両者の相互批判によってこそ、教科内容はより質を高めていくであろう。

教科教育学による教科内容創出過程は、タイラーによって定式化されたカリキュラム開発の第 1 段階とほぼ同じものと思われる<sup>10)</sup>。

すなわち、タイラーによれば、学校のカリキュラムづくりは次のように行われなければならない。先ずカリキュラム開発者は、学校が達成すべき教育目標を設定する。これらの教育目標は子どもたちについての体系的な研究、現代社会の生活についての研究、斯学の専門家による教科内容の分析に基づいて設定されなくてはならない。これら三つが目標設定のための要素であるが、そのカリキュラムを開発しようとしている学校のもつ教育哲学と学習心理学によってふるいにかけられたものでなくてはならない。

社会科教育学の研究から、一つ具体事例を示そう。

平成 15 年度、筆者の下で「ケータイの授業」（中学 3 年—公民的分野—）を開発し、修士論文にまとめた院生がいる。授業開発の出発点は、子どもたちの携帯電話の使用に対する問題意識であった。学習指導案の「単元について」には次のように、子どもたちの問題状況・社会状況と教育内容との齟齬・それらを踏まえての論文執

筆者の問題意識が記述されている⑩。

私たちは、日々様々な情報に囲まれて生活している。このような状況を受けて、情報教育の必要性がいわれて久しい。従来の中学校社会科（公民分野）においても情報教育は、設けられていた。それは、生徒を情報の受け手として捉え、正しく情報を読み取る力をつけるというものであった。

しかし、現実には、パソコンをはじめとする、通信機器の機能の発達と、一般家庭への普及、パーソナル化が急速に進み、簡単に子どもたちが自ら情報を発信できるという状況が生まれている。その代表が、携帯電話である。携帯電話は、いまや高校生では90%以上の所有率となっており、彼らのコミュニケーションツールとなっている。教材としてこれを取り上げた所以である。<ここまでが、従来の教科内容の論評と生徒の実態についての論述である>

高校生への聞き取り調査の結果から、多くの生徒が携帯電話のメールでのやりとりで何かしらの問題に遭遇していることがわかった。また、多くの生徒が携帯電話のメールでのやりとりで何かしらの問題に遭遇していることがわかった。

さらに、それを受けて行った高校生へのアンケート調査から、その問題が一般的なものであることもわかった。そこで、実際に携帯電話のメールで情報伝達はどのように行われているのか。またどのような問題が生じているのかを伝える必要を感じた。これを理解目標の1つとした。

また、高校生への聞き取り調査やアンケート調査から、携帯電話の使用料に多くのお金を払っている高校生の実態も明らかになっており、携帯電話の経済的側面を理解させることの必要性を感じた。したがってこれを知識目標の一つとした。

さらに、今日の携帯電話は、発売当初の携帯する電話という意味を越え、様々な機能が搭載されており、携帯電話のメール機能を用いれば、瞬時に、多くの人々に情報を流すことが可能になっている。この便利な道具は、人々のコミュニケーション、情報伝達の様式を一変し、私たちの生活に潤いを与えてくれた。メール機能を用いれば、瞬時に、多くの人々に情報を流すことが可能になっている。この便利な道具は、人々のコミュニケーション、情報伝達の様式を一変し、私たちの生活に潤いを与えてくれた。

しかし、他方、未熟なユーザーである子どもたちの中には、情報の発信者としての意識の希薄さ、他者の人権に対する配慮のなさから様々な問題行動をとっている者がいる。<ここまでが、子どもの問題状況についての論述である>

子どもが情報の発信者としての意識を持ち、情報に対して他者の人権に配慮した判断をしたうえで送受信することができる力を付けることは、これから社会の一員として生きていく上で必要なことであろう。したがって、情報の発信者として、自己の行為を反省的にみる力を醸成することを思考・判断の目標とした。<人間形成についての論述である>

ここでは人間形成上、生徒たちがどのような問題を抱えているかが「教育社会的アプローチ」によって明らかにされ（教師が、日常の生徒の観察から問題ではないかと感じたことが教育社会学者たちのデータや自分自身の調査によって確認され＝ケータイ使用の実態と問題）、また「教育哲学的（あるいは現代思想的）アプローチ」で追究されるべき「人と人との関係のありようについての問題」が指摘されている。

日常の授業づくりでは、狭い範囲の観察に基づく教師の直感によって問題点を指摘し、そうした問題意識によって授業づくりを行っていけば十分であろう。しかし、修士論文にするために、この院生は、携帯電話の使用実態についてインタビューを行ったり文献研究を行ったりした。「人と人との関係のありよう」について考究することは十分できなかったが、メディア・リテラシー教育で何が行われてきたか実証的な研究を踏まえて、授業が開発されたのである。

教育社会学という学そのものは、ケータイに関する生徒の問題状況を浮かび上がらせはしても、生徒の人間形成上、どのような内容構成を行うべきかについては、指示できない。教科教育学こそがそうした統合的指示機能をもった学なのである。

### Ⅲ 教科専門と教科教育学

#### （1）教科教育学と教科内容の研究

教科の契機を図Ⅰのようにとらえると、教科教育学独自の教授・研究領域を次のように規定することが出来る。すなわち、

- ・ これまでに、この三契機がどのように組み合わされて教科カリキュラムが作成されたり授業実践が行われたりしたのか。これを明らかにすること（内容構成原理の析出：実証的研究）。
- ・ 三契機のうちのいずれが突出して強調されて、教科カリキュラムが作成されたり授業実践が行われたりしたのか。これを明らかにすること（内容構成原理の析出：実証的研究）。
- ・ それを分類整理すること（内容構成原理の類型化：実証的研究）。
- ・ 3契機の組み合わせの時代別比較・国別比較（内容構成原理の比較：実証的研究）
- ・ 上記を系統的に教授すること（体系的な教授内容）。



このとき、研究対象・教授対象とすべきものは、国内－国外、過去<sup>⑫</sup>－現在を問わない。また、上述の3契機以外に、構成原理としてどのような契機が組みこまれて教科カリキュラムが作成されているのか・授業実践が行われているのか。これを明らかにすることも教科教育学独自のそして各教科の教科教育学に共通の研究領域となるであろう（内容構成原理の析出：実証的研究）。

このようにみえてくると、各教科の壁というものは存在しない。すなわち、どの教科教育学においても、諸契機がどのように組み合わせられてあるいは諸契機のうちのいずれが突出して強調されて授業実践が行われたのか、あるいは教科カリキュラムが作成されたのかを明らかにすることを共通の研究領域とできるはずである（教授内容でもある）。

ただし、それを論ずるタームは、各科教育学ごとに異なるものになる。たとえば、国語教育においてめざされている人格の陶冶を語るにふさわしいタームと理科教育におけるそれとは異なるはずである。

各教科にふさわしいタームは、それぞれの教科教育学研究において蓄積されてきたものがあるはずである。社会科教育学の場合には、たとえば「学問志向契機」は、「社会認識形成」「社会諸科学の成果の習得」などのタームによって論じられてきた<sup>⑬</sup>。また、「人格形成契機」は、「価値注入」「共感」などのタームによって論じられてきたのである<sup>⑭</sup>。

さて、3契機のうちの、たとえば「人格形成志向契機」を取りあげて、次の二つの問いのもと、研究を進めること（また、教授内容を組織すること）が可能である。

① 一教科としての社会科は、「人格」のうちのどのような契機を育成することが望ましいのか、それをどのように行うことが望ましいのか

② そのためにどのような単元モデルないし授業モデルが望ましいか

この二つを論じた研究は、規範的研究である。

①にとどまっているようなものは理念研究であるし、②のレベルにまで進んでいる場合には授業開発研究ないし教科カリキュラム開発研究になる<sup>⑮</sup>。

実証的研究ではあるが、分析視角としては上記の規範的研究をかなり意識したものであるとして、吉田の小学校社会科教科書（6年生政治的学習）の分析<sup>⑯</sup>を、事例としてあげることができる。これは、教科書記述が民主主義的価値を子どもたちにどのようによきものとして受け入れさせようとしているのか、そのレトリックを明らかにしたものである。

以上から明らかのように、教科教育学を“教科専門の成果をいかに教えるべきか

を研究・教授内容とする” というように、how to 領野に限るのは非常に狭い見方であるということになる。

ここまでを整理し、研究素材等を付加したものが、下掲の表 I である。

教科教育学研究は、大きく二つに、すなわち規範的研究と実証的研究に分かれる。前者は、さらに理念研究と授業開発研究／教科カリキュラム研究に分かれる。両者の分かれ目は、授業モデルや教科カリキュラムの具体的開発が行われているかそれとも理念だけの提示に終わっているかにある。研究素材となるのは、授業（具体的には指導案、実践記録、授業記録）であり教科用図書（教科書、副読本）である<sup>⑩</sup>。また、先行研究にあたる論文、研究図書も研究素材となる。

このときの研究方法は文献研究であり、テキストの解釈的分析である。研究目的は、素材をもとにした内容構成原理の創造、その適用による授業・教科カリキュラムの構成である。他方、後者（＝実証的研究）の目的は内容構成原理の析出である。研究素材・研究方法は、規範的研究の場合と変わらない<sup>⑪</sup>。

「教科教育法」の教授内容についても、表 I によって論じておこう。

「教科教育法」の教授内容は、表 I に掲げた研究の結果、生み出された成果ということになる。教員養成系大学・学部の場合には、特に学習指導要領における教科内容編成原理の（強調点の）変遷が、教授内容として不可欠のものとなる。多くの

表 I 教科教育学独自の研究領域

研究種別	規範的研究		実証的研究		
	理念研究	授業開発／教科カリキュラム開発	内容構成原理		
研究目的	内容構成原理の創出	授業モデル／教科カリキュラムの創出	比較	類型化	析出
研究方法	文献研究（テキストの解釈的分析）		文献研究（テキストの解釈的分析）		
研究素材	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 授業（指導案、実践記録、授業記録）</li> <li>・ 教科用図書（教科書、副読本）</li> <li>・ 既成の教科カリキュラム</li> <li>・ 先行研究</li> <li>・ 人文／社会諸科学の研究成果</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 授業（指導案、実践記録、授業記録）</li> <li>・ 教科用図書（教科書、副読本）</li> <li>・ 既成の教科カリキュラム</li> </ul>		

学生の進路が公立学校の教員だからである。

また、学習指導要領の教科内容編成原理に対する民間教育団体の対抗的ないし批判的な教科カリキュラムの内容編成原理の教授も、視野の広い教員を養成するためには不可欠のものとなる。教員を単なる「職人」（学習指導要領の内容をわかりやすく伝達するだけの存在・あるいは民間教育団体のいうところを盲信するだけの存在）に育て上げないためには、複眼的な視点を育成する必要がある。そのために、教官は講義において自らの信念を吐露することに禁欲的でなくてはならない。

さて、「教科教育法」の講義は教科内容構成原理を抽象的に教授せず、小学校や中学校の具体的な授業を教材として行われるべきである。その点にこそ、教科教育学の独自性があったはずだからである。たとえば、「ごみの学習」（小学校中学年社会科の単元）に関する複数の授業実践を取り上げて、それぞれの単元構成や主発問が異なっているのは根底に社会科論の相違があるということ、これを理解させるのが教科教育学の講義が他分野の講義と自らを差異化するところであろう。

こうした教科教育学独自の講義の積み重ねによって、学生たちは小学校や中学校などの諸教科の授業を根本的に見る目を培われ、“教科論⇔具体的な指導案”という往復運動的な教科教育学の研究手法を習得することになる。

## （２）教科専門担当者と教科内容研究

図 I から明らかなように、教科専門は教科の構成契機の一つである学問志向契機を支える学問そのものの研究・教育を担うべき領域である。したがって、教員養成大学の教科専門担当者も自己の専門である「〇〇学」の研究をおろそかにすべきではない。研究者である以上、その生涯を通して「〇〇学」の専門家としての力を伸ばすべきである。

教科専門担当者が行うべき教員養成系大学・学部の学生に対する教育内容は大きく言えば、二つある。

一つは、斯学の概論を概論の名にふさわしい内容にすることである。学生は教師になったときに、広汎な領域について教えなくてはならない。たとえば、歴史学で卒業論文を書く学生も、日本史のすべての時代について通暁しているわけではない。一般的には、自分が卒業論文で対象とした時代のなかのまたごく一部分についてのみ詳しい知識を持っており、他の部分については高校レベル以下ということもありうる。教科専門担当者の責務の一つは、それを高校レベル（場合によっては中学校

レベル）から大学レベルに引き上げることである。

概論は、「大家」でなければできないものだという。しかし、まさにその「大家」が行うべきことを、われわれの手元を離れたばかりの「初任の先生」が、小学校や中学校の教員として行っているのである。地理学を専攻して中学校社会科の教員になった者も、初任であっても（そして生徒指導や部活指導に追われていても）日本史について、原始時代から現代まで教えなければならないのである。大学にいて、自己の専門だけをやっていてよい者が、概論のための「講義」を作成できないのであろうか。

教科専門担当者の今一つの責務は、（そしてこれが教員養成大学に特有のことと思われるが）、初等・中等学校の教科書を構成している通説・定説以外に新説や異説のあることを講述することである。

また、教科書に現れている斯学の基本的枠組について講述する必要もある。たとえば、小学校の社会科歴史では、政治の中心の所在地をもとにした時代区分が使われている。他方、中学校になると社会構成体をもとにした時代区分が使われる。このように教科書に見られる時代区分の違いを取り上げ、そこから時代区分論など斯学の基本的枠組みについて講述することは、教科専門担当者の大切な役割である。学生たちは、高校レベルではそうした諸学の基本的概念装置について学んできていないからである。

時代区分以外にも、斯学の研究を進めるもとになっている概念装置が、初等・中等学校の教科書においても見られるはずである。それを抜き出し講述することこそ、教科専門担当者でなければできないことである<sup>19</sup>。

こうした教科専門担当者が担うべき教育領域をここでは「教科構成学研究」としたい。従来の「教科専門」科目は、「教科構成学研究」群と呼びかえる方が適切であろう。先にも述べたように、学問的契機は教科の主要な要素ではあるが、全要素ではないからである。

## むすびにかえて

最後に、本論文の限界について、述べておこう。

筆者は、表 I で教科教育学に独自の研究領域を示した。しかし、これはあくまで教科教育学に共通な部分を示しただけであり、それぞれの教科教育学ごとに、ここには盛り込めていない独自の研究領域や研究手法がこれまでに開発されてきている

であろう。詳述はできないが社会科教育学の場合であれば、表 I において示した研究領域以外に歴史意識の研究や地理意識の研究といった、「子ども研究」とでも呼べる研究なども行われてきた。

また、教科教育学と「教科構成学研究」群を核とした教員養成カリキュラムの全体像についても示すことができなかった。

さらに言えば、音楽や体育など、技能がその教科の核の一つになっているものについては、「教科教育学者と技能の習得」についてまったく示すことができなかった。

これらが本論の限界である。

### <註及び引用文献>

① 「第 7 回議事要旨」。ただし、この発言が括弧で示した「学として怪しい」までを深い部分にもっているかどうかまではわからない。

② 中野重人 1985 『社会科評価の理論と方法』明治図書、11 頁。

③ 文部省 1984 『小学校指導書 音楽編』、7 頁。

④ 同上書、7-8 頁。

⑤ 同上書、7 頁。

⑥ 同上書、6 頁。

⑦ ただ、生活科だけはその成立過程からして、「学問志向契機」がないとしなくてはいけない。周知のように生活科は、低学年の理科、社会科を廃し、しかもそれらとは異なる教科として成立させられた。すなわち低学年社会科にあった「社会認識」という語、低学年理科にあった「自然認識」という語が削除され、代わりに「自分と身近な社会との関わりに関心をもつ」「自分と身近な自然との関わりに関心をもつ」という語句が入れられていた。そのようになった経緯は詳らかではない。しかし、教科論的に考えるなら、「社会認識」「自然認識」という語を残したのでは「生活科」という“独自の新教科”ではなく従来の“「理科」と「社会」の寄せ集め教科”になってしまう。それを避け、生活科独自の内容構成原理を追究するなら、そうせざるを得ないのである。

⑧ ここには初等教育から高等教育という時間軸を盛り込み、学校種別が初等・中等・高等というように上級になるにつれて、教科の教授内容として人格形成志向契機と実践志向契機が減少し、替わって学問志向契機が増加する様子を表した。

図 1 は、ここでは、教科一般の契機配分とその変化を表しているに過ぎないが、カリキュラム一般の契機配分と変化にも適用できるものである。

⑨ ただし、後述する様にこういうタイプの研究が教科教育学研究のすべてではない。

⑩ Posner, George J. 2004 *Analyzing the Curriculum*(3rd ed.), McGrawHill, p.15.

⑪ 中村雅美 2004 「社会科における情報教育授業モデルの開発—パーソナル・メディア「ケータイ」を教材として—」(平成 15 年度提出修士論文 北海道教育大学旭川校教科教育学専攻社会科教育専修)；ただし、< >内は、引用者による。

⑫平田嘉三（編著） 1986 『初期社会科実践史研究』（教育出版センター）は、こうした研究の実例である。そこでは、昭和 20 年代の優れた実践や教科カリキュラムが取り上げられ、たとえばそこに含まれる社会科学的契機の質が点検されたり、ある契機の質を高からしめた背景が研究された。

⑬たとえば、岩田一彦「地理教育における地人相関論——社会認識形成の視点からの考察——」（社会認識教育学会『社会科教育の理論』ぎょうせい、1989年、82-95頁）を挙げることが出来る。岩田は、このなかで「大正末期から昭和初期にかけて（地理教育界において）一斉に論じられた地人相関論」（94頁；但し、括弧内は引用者）を「社会認識形成に果たすという視点から（「自然重視の地人相関論」、「人文重視の地人相関論」、「地—文化—人、関係の地人相関論」、「社会科学的性格をもつ地人相関論」という具合に）四分類し」（94頁；但し、括弧内は引用者）、どの類型の地人相関論が社会認識形成上、優れているか、すなわち「学問志向契機」の観点からすると、どれがよいかを論じた。岩田の結論は、「社会科学的性格をもつ地人相関論と『なぜ』を説明する教授法との組み合わせは、社会認識形成の視点から高く評価できる」（94頁）というものであった。

⑭たとえば、小原友行の「人物を取り入れた歴史学習」（高山博之編『現代社会科実践教育講座（第10巻）日本の歴史の学習② 歴史的内容の授業Ⅱ』ニチブン、1991、8-13頁）。ここでは、学習指導要領の社会科歴史の「人物学習」は「理解型」に分類され、理解型の授業方略は、取り上げられた人物を「共感的に理解」することを目的として授業がつくられるため、価値注入になりやすいことが明らかにされた。

⑮どのような「人格」を形成することが必要か、そのためにどのような授業モデルが考えられるかを論じたものとしては、たとえば次のものを挙げることが出来る：中野重人 1976 「社会科教育の人間化——実践的研究その（2）——」、『社会科研究』第38号、15-35頁、日本社会科教育研究会）。

また、どのように「人格」形成することが望ましいか、そのためにどのような授業モデルが考えられるかを論じたものとしては、次のものなどを例として挙げ得る：峰明秀 1999 「意思決定力を育成する中学校社会科授業」、『社会科研究』第50号、271-280頁、全国社会科教育学会）。さらにまた、先にあげた中村雅美の研究も、一単元という狭い範囲においてはああるが、人格形成を強く意識したものである。

⑯吉田正生 1990 「小学校社会科教科書にみられる『説得技法』の研究—『政治学習』の記述を手がかりに」、全国社会科教育学会『社会科研究』第38号、42-58頁。

⑰授業モデルや教科カリキュラムの具体的開発の場合には、当然いわゆる「教科専門」すなわち人文・社会諸科学の成果についての解説書、研究書が必要になる。

⑱但し、授業モデルや教科カリキュラムの具体的開発が行われないのであるから、当然、人文・社会諸科学の成果についての解説書、研究書等は不必要である。

⑲ここに述べたこと以外にも、当然教科専門が担うべき大切な教育内容はあるだろう。それについての考究は教科専門担当者自身の役割である。

ただ一つ付言しておかなくてはいけないことがある。本文で論じたことはあくまで、教員養成系大学の学生一般に対して教授することである。したがって、たとえば歴史学を専攻した学生には、担当教官ができる範囲内ではあるが、専門的訓練を

---

施す必要がある。