

教員養成教育における内容知の意義と課題

——小学校社会科に注目して——

相馬伸一

(受付 2009年5月29日)

はじめに

本稿の課題は、とくに小学校社会科に関連して、大学学部段階の教職課程における内容知をめぐる課題について考察することである。本稿では、まず、近年の教員養成教育の動向をフォローし、その心理主義化と方法論偏重という問題を指摘する。その上で、内容知の教授の独自の意義および課題を考察し、小学校教職課程における社会の「教科に関する科目」の構成についてひとつの試論を提示する。

1. 近年の教員養成教育における内容知の位置

周知のように、日本の初等中等学校教員の養成は教育職員免許法（以下、教免法と略記）、教育職員免許法施行規則（以下、施行規則と略記）等によって規定されている。これらは、1949年の制定以来、たびたび改正されているが、教員養成カリキュラムは、現在、「教科に関する科目」、「教職に関する科目」、「教職又は教科に関する科目」から構成されている。近年における教員養成カリキュラムの大きな変化として指摘されるのは、中学校と高等学校の教職課程における「教科に関する科目」の必修単位数がほぼ半分に削減され、20単位となったことである。1997年7月の教育職員養成審議会（以下、教養審）の第1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」には、その理由が次のように記されている。

「免許状取得に必要な単位のほか、例えば学部の場合、卒業要件として60単位以上の専門教育科目等の単位修得が必要であり、それらと削減後の『教科に関する科目』の単位数（中学校及び高等学校に係る新1種免許状の場合、削減後も現行2種免許状並みの20単位を確保している。）とを合わせれば、養成段階において求められる教科に関する専門的知識及び技能が、その水準を低下させることなく十分に修得可能と考えた。」

要するに、教員養成教育の充実の必要性の一方で、カリキュラムの過密化にも対処しなければならないという制約のもとで、「教科に関する科目」に関連する知識や技能は専門教育

科目の修得と合わせて身につけていくべきであるとされたのであった。

しかし、この答申では、単に「教科に関する科目」の削減が提案されただけではない。答申には次のような文言がある。

「小学校とともに義務教育の一翼を担い、生徒の発達段階から生徒指導等に関する課題も重要になる中学校について、教科指導、生徒指導等に大きく関わる『教職に関する科目』の比重を高めるべきであるという声も強い。」

実際、改正された施行規則では、「教科に関する科目」の必修単位数が大きく削減されたなかで、「教育相談」や「生徒指導論」といった「教職に関する科目」の必修単位数は拡大された。

「教職に関する科目」の重視の背景には、1980年代以降、次々と構成されてきた校内暴力・いじめ・不登校等の学校問題に対処しようという意図があったことは明らかだろう。そして、こうした学校問題の構成の背景には、森真一や小沢牧子らが指摘する「社会の心理（主義）化」があったと考えられる。

小沢牧子は、心理主義を「さまざまな個人的・社会的現象が、基本的に『人の心』のありようから引き起こされるという、心理還元思想を核とするもの¹」であるとしている。また、森真一は、「さまざまな社会的現象を個人の心理から理解する傾向や、自己と他者の『心』を大切にしなければならないという価値観、そのために必要な技法の知識が、社会のすみずみに行き渡ってきている」が、「むしろわれわれのほとんどが“自発的に”心理主義を受容し、その重要性を唱えている」という様態を強調した²。このような傾向が、「社会の心理主義化」である。

教員養成が、さまざまな社会的ニーズから独立するものではない以上、校内暴力・いじめ・不登校等への対処のためにカウンセリング系の科目の充実を図ろうとすることには一定の理解ができる。しかし、この点について、教育哲学者の原聡介は次のように指摘している。

「学級崩壊と呼ばれる現象をはじめ、学校における教育的人間関係が大きく揺らいできていくとして、教師－生徒間の関係（触れあい）を保全することの必要論が今日の教育論において支配的となっている。政策上にも生徒指導などの能力の養成が重視され、教育職員免許法の大幅改正において関連の教職科目の単位が大きく増し、その分教科専門の単位が文字どおり半減した。要するに、勉強よりも人間関係が大事だと言うことだ。なるほどそれも一つの考え方だが、そうなると学校はもともと何をするとどこかと問わなければならなくなる。言うまでもなく、学校は勉強するところである。勉強するために子供たちが集まってきて、そこに人間関係（触れあい）ができる。その逆ではない。つまり、触れあうために子供たち

1 小沢牧子『子どもの＜心の危機＞はほんとうか？』教育開発研究所、2002年、9ページ。

2 森 真一『自己コントロールの檻』講談社、2000年、15頁。

が集まり、そのついでに勉強するというのではない。むしろ、触れあい関係の改善は必要なことだ。だが、そのために勉強は二の次だと言うことになるちょっと待ってくれと言うことになる。」³

原の指摘は重要である。学校における教師と児童生徒、児童生徒どうしの人間関係は、本来、教育の当事者どうしが学習という活動に巻き込まれていくなかで構成されていくことと見なされていた。ところが、豊かな社会の到来によって、学習のインセンティブが低下し、人間関係や人間存在への関心が増大するなかで⁴、それまでは学習活動の一つの副産物的な位置にあった教育的な人間関係の構築が教育活動の主たる目標と見なされるようになった観がある。

こうして、教員養成における学問内容の修得の比重が低下した背景の一つとして、「社会の心理主義化」への反応があると考えられる。

教員養成における学問内容の修得の比重低下の背景は他にもある。すでに引いた教養審答申に「教科指導、生徒指導等に大きく関わる『教職に関する科目』の比重を高めるべきである」とあったように、カウンセリング系の科目とともにその重要性が指摘されたのが、教科指導、具体的には教科の指導法（教科教育法）であった。これについても、現代社会の不可避な「教育問題」を顧慮している点で、一定の理解ができる。

今日、教育問題が話題とならない日はないが、それらの話題の多くは、主としてマスメディアによって「構成」されていると見なされる。というのは、各種統計を冷静に見ると、「諸外国に比べると日本は割合けっこう青少年が順調に育っている」⁵と見られるからである。もちろん、日本に教育問題がないわけではない。多くの研究者が一致して問題視しているのが、いわゆる「学びからの逃避」「学校離れ」である。教育社会学者の広田照幸によれば、それらは「自己形成の場が授業や学校の外に流れ出している」⁶という様態である。学びからの逃避は、算数嫌い、歴史離れ、活字離れ等々、さまざまな表現で語られている。「いったい何なら興味を持てるのか」と考え込まされてしまう。

学校離れを克服するための方途は、さまざまに考えられている。誰もが考えるのが教育方法の工夫である。実際、多くのすぐれた実践が報告されている。たとえば、ビジュアル教材を用いた授業、コンピュータを効果的に用いた授業、児童生徒にフィールドワークをさせる体験的学習、さらには、見解の分かれる立場をとって行われるディベートなど、さまざまな方法上の工夫が見られる。教育方法の工夫に学校離れ克服のとりくみとして一定の有効性を

3 原 聡介「教育思想史の課題と方法——近代問題にどう接近するか」教育思想史学会『近代教育フォーラム』第10号、2001年、24ページ。

4 拙著『教育的思考のトレーニング』東信堂、2008年、25～28、129～136ページ。

5 広田照幸『教育不信と教育依存の時代』紀伊國屋書店、2005年、36ページ。

6 前掲書、44ページ。

見るのは、間違いではないだろう。

こうして、近年、教育実践の研究は、従来にも増して教育方法の改善に焦点化されてきている。こうした研究の成果として得られる知は方法知ということができる。教職課程における教科指導関連科目の重視は、方法知への依存の現われと見なすことができる。

近年の教育をとりまく状況にあって、教員養成教育においては、心理(学)的科目や教科指導に関わる科目の比重が高まってきた。これとともに、学問内容を教授する「教科に関する科目」の比重が低下している。1997年7月の教養審第1次答申には、

「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になるが、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。」

とされている。しかし、大学教育は教員養成のみを目的としているわけではなく、教員養成への関心が高くない教員もいる。また、教養教育や専門教育にはそれぞれに独自の意義があるのも認めなければならない。こうして、学問内容の修得の重要性はいわれながらも、大学教育の現場では、教員養成教育における内容知の縮減という問題がたち現れているといえる。

2. 方法知の限界と内容知の意義

教養審の1997年第1次答申では、教員に求められる資質能力は、①「いつの時代にも求められる資質能力」、②「今後特に求められる資質能力」、③「得意分野を持つ個性豊かな教員」という分類が示され、それ以降の各種答申でもこの分類が踏襲されている。そこには、「教科等に関する専門的知識」や「社会の変化に適応するための知識及び技術」といった学問内容に関連するトピックもあげられているが、「実践的指導力」「教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度」といった方法知に関わるトピックが具体的にあげられている。そして、教員養成や教員研修において語られるのは、もっぱら、とまではいえないにしても、「確かな授業力」といった言葉で語られる方法知である。

しかし、方法知への依存が授業力を保証するかといえは疑問である。卑近だが、ここでひとつの例をあげてみたい。ピーマンが苦手な子どもがいるとする。親は何とか食べてほしいと思い、細かく切ったり、すり下ろして裏ごししたりして、ピーマンとは気づかないうちに子どものお腹に入れてしまおうと考えたりする。これも一種の方法上の工夫だが、この場合、ピーマン嫌いが克服されるとはいえない。方法上の工夫によるカモフラージュのおかげでピーマンを食べられたにすぎない。「これがピーマンだ」と分かる状態で食べられなければ、ピー

マン嫌いを完全に克服できたとはいえない。そのためには、「たとえ嫌いなピーマンでも食べた方がよい」というように、大げさに言えば、子どもの側にピーマンを食べることの「意義」が理解されていなければならない。ピーマンを食べることの意義の理解は、調理する側にとっても重要だ。「ピーマンは食べた方がよい」と強く思うことができた方が、「では、どうやれば食べさせられるだろうか」と考え、方法上の工夫への知恵も沸くからである。そして、ピーマンを食べることの意義を理解している親は、最初はピーマンと気づかないような方法で調理しても、次第にピーマンそのものを食べられるように工夫していこう。

あらゆる教育内容についても同じことがいえるに違いない。その教科内容を学ぶ意義を、教える側も学ぶ側も深く理解し共有するのでなければ、学習が持続するとは考えにくい。活字が大きく、挿絵や写真が多く用いられている書物は親しみやすい。それは方法上の工夫の現れである。反対に、外国語の文献や手書きの古文書などは、読むのに骨が折れる。この抵抗感は、文献が加工されていない材料そのものであり、方法上の工夫が加えられていないことに由来する。あまり方法上の工夫に慣らされすぎると、リアルな現実すぐに抵抗を感じて学習をやめてしまうことにもなりかねない。実際、少なくない大学生が「新書は字が小さいし活字ばかりなので、目がちらちらして読む気がしない」などと言っている。

学習を動機づけるのは興味であるといわれてきた。それは決して誤りではないだろう。しかし、興味が「分かる喜び」（理解）と短絡させられてきた観は否めない。自然科学にせよ社会科学にせよ、その研究を動機づけるのは同じように興味であるが、それは単に分かる喜びではなく、むしろ「分からないという謎」から生じている。あらゆる研究は、研究が進むに従って謎を解消しつつも、同時に新たな謎を産出し、その謎が起動力となって新たな研究へとつながっていく。そうしてみると、分からせようという方法上の工夫の行き過ぎは、分からなさや分かりにくさから逃避する人間を育ててしまうリスクを負っているとみえる。

アメリカの哲学者・教育学者デューイ（John Dewey, 1859-1952）は、ピーマンとは分からないようにしてピーマンを食べさせるような工夫を、「興味を喚起させるため、トリックを用いて、教材に興味あるものに仕立て、その教材を糖衣でくるむ⁷」むような方法であるとして批判した。彼が批判したのは、糖衣でくるむという手法が子どもの現在の傾向への同調にとどまるからである。

もっとも、すべての方法的な工夫が無意味なわけではないことは言うまでもない。たとえば、デューイは、目や耳といった感覚への刺激の仕方を工夫する、いわゆる糖衣でくるむような方法的な工夫ではなく、知的な興味を喚起する工夫が必要であるとした。彼は、教育を一方的な教え込みではなく相互作用として理解し、経験や活動といった子どもの反応を引き

7 J. デューイ『学校と社会・子どもとカリキュラム』市村尚久訳、講談社学術文庫、1998年、301～302ページ。

起こす手段を考察することが教育者の課題であると考えた。具体的には、「教材の方を変貌させ」、⁸「心理学的に解釈し説明すること」が必要であるとした⁸。

方法上の工夫というのが、デューイが述べているようなレベルであれば十分な意味もあるし、実践上の効果も期待できよう。しかし、教材を心理学的に解釈し変貌させるために何が必要かを考えれば、教員養成における方法知偏重の問題性が理解される。方法上の工夫のためには、児童生徒をめぐる心理(学)的な知識はたしかに必要だろう。しかし、それとともに不可欠なのは、教材の構造を解釈する力である。教材の解釈には教材の理解が必要である。そして、教材の理解のためには、内容知の修得が不可欠なのである。

そもそも内容と方法は不可分であり、便宜的な区分にすぎない。内容なしに方法を説明することはできないし、方法を度外視して内容を組み立てることもできない。十分な内容知の修得があって、方法知の応用も可能になる。ここに、教員養成教育において、内容知の修得を確保していく重要性が指摘されることになる。

3. 教員養成における内容知の課題

さて、教員養成において内容知の修得が重要であるとして、その確保は容易ではない。ここには、内容知そのものをめぐる問題と教員養成の制度上の問題がある。

まず、内容知そのものをめぐる問題としては、諸学問の専門分化が急激に進展し、内容知をコンパクトに体系化して提示することがますます困難になっているという現実がある。従来、この問題が主として見られたのは自然科学分野であったが、近年では、社会科学分野、人文科学分野でも同様の現象が見られる。とくに冷戦構造の崩壊以降、いわゆる「大きな物語」の物語性が露呈し、それまで一般に流布してきた通説の解体が進んできた。この影響がとくに大きいのが社会や道徳であろう。専門的な知識を修得しても、それらは陳腐化してしまうし、陳腐化するスパンは短くなる一方である。この内容知をめぐる問題は、実は1997年の教養審第1次答申ですでに触れられている。

「社会の変化が著しく、学問研究の進展もめざましいこと等を考慮すると、教員には、単に知識等を学ぶだけでなく、そのときどきに学校教育において子どもたちに授けることが必要な内容について適切に教科指導等を行う能力が求められることになる。したがって、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

8 前掲訳書、301ページ。

る。』

諸学問分野の専門分化のなかで、「教科に関する科目」においては、生涯にわたって「自主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」が求められると見なされたのである。

教員養成の制度上の問題は、とくに本稿が注目する小学校教職課程において、内容知の確保と関連している。施行規則に示されるように、小学校教職課程では、国語・社会・算数・理科・音楽・図画工作・体育・家庭・生活の9教科に関して「教科に関する科目」が1科目（2単位）、「教職に関する科目（教科の指導法）」が同じく1科目（2単位）ずつ求められているにすぎない。とくに、「教科に関する科目」で必修とされているのは、国語・社会・算数・理科・生活である。もっとも、決められた年限でバランスよく学修するためには、施行規則が定めている最低基準は妥当な線ともいえる。小学校教諭1種免許状の取得に必要な最低の単位数は59単位にのぼる。大学設置基準上の大学学部の卒業要件は124単位以上であり、教職関連科目だけで48%を占めてしまう。第二次世界大戦後の日本の教員養成は、師範学校や高等師範学校といった教員養成を目的とする専門学校での養成から、「大学における教員養成」、「開放制の教員養成」の原則に基づく養成へと転換した。「大学における教員養成」は幅広い学修を基盤とした教員の育成をめざすものであり、「開放制の教員養成」は国立・公立・私立にわたる多様な教育機関を基盤として個性的な教員の育成をめざすものであった。これら二つの原則のもとでは、教員養成の質量ともの保証という課題と大学学部教育における幅広い学修という課題とが両立されなければならない。教職科目の修得単位数を増加させるのには限度がある。

2006年の中央教育審議会（以下、中教審）答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」に示されるように、近年、教員養成や免許制度に対してはさまざまな問題が指摘され、教職課程においては「教職実践演習」の新設・必修化が定められたほか、教職大学院制度が創設され、さらに教員免許更新制も導入された。しかし、同答申でも「『大学における教員養成』及び『開放制の教員養成』の原則は、今後とも、尊重する必要がある」と明記されている。しかし、これらの原則が維持される条件として、大学の教職課程が「教員として最小限必要な資質能力を確実に身につけさせる」ことを求めている。

たしかに、中教審の2006年答申が指摘するような問題は存在する。第二次世界大戦以前の師範学校以来の伝統を有し、多数の専任教員を抱える国立大学法人の教員養成学部は、教科とその指導法を別個の教員が担当するのが一般的であり、さらに教科とその指導法においてもそれぞれ複数の教員を有しているところもある。これに対して、近年の規制緩和のなかで、小学校教職課程の開設が認められた私立大学は、そう多くの教員を雇用することはできない。いきおい、同一の教員が「教科に関する科目」とその教科の指導法に関する科目を担当する

ことになる。

ここに、前述の方法知への依存が影を落とす。学校離れの克服には「確かな授業力」が必要であるという考えから、教員養成課程においては教育方法に関する内容がウェイトを占める。教職課程の開設の認定においては、従来、「教職に関する科目」の教員審査が厳しいといわれており、ゆえに、教職課程を設置しようとする大学は、教育方法に関連した業績を重視する。この結果、教員養成課程はますます教育方法に偏重する。

もちろん、「確かな授業力」の養成は重要な課題である。しかし、全国の私立大学の教職課程のシラバスをいくつか閲覧してみると、「教科に関する科目」と「教職に関する科目（教科の指導法）」の内容が類似しているところが散見される。教科の指導法に関する科目の目的が方法知の教育にあるのは当然であり、そこでは確かな授業力の育成が図られなければならないだろう。しかし、方法知への依存のあまり、本来は教科の内容知を教育するのが目的のはずの教科に関する科目がもっぱら方法知を扱っているというのは、根本的な問題をはらんでいると思われてならない。

私立大学に教職課程が開設されることは開放性の原則の実現であり、多様な教学の理念に基づいて個性ある教員の育成が図られるという点で望ましいことである。しかし、近年の方法知への過剰な偏重は、教員養成の理念に歪みを与える危惧がある。中教審の2006年答申で、

『「開放制の教員養成」の原則を尊重することは、安易に教員養成の場を拡充したり、希望すれば誰もが教員免許状を容易に取得できるという開放制に対する誤った認識を是認するものではないことを、まず再認識する必要がある。』

と記されているとおりである。

さて、同答申では、「大学における教員養成」及び「開放制の教員養成」の原則のもとで、「教員として最小限必要な資質能力を確実に身につけさせる」ための課題として、①教員養成に向けた教育活動の質の向上、②明確な教員像の提示とそれに基づいたカリキュラムの編成、③教職大学院の設置をあげている。このうち、本稿の課題に関連する②について、同答申では、次のように記されている。

「教職課程の履修を通じて、学生が教職への理解を深め、教職に就くことに対する確固たる信念を持つことができるようにするとともに、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できるよう、教職課程における教育内容や指導の充実を図ることが必要である。」

このうちの前段が態度形成を指しているとするれば、後段の「専門的な知識・技能を自己の中で統合」することが知識の修得を指している。大学教職課程に求められる「教員として最小限必要な資質能力を確実に身につけさせる」という課題の「確実に身につけさせる」ことができたかどうかは教育評価の改善が不可欠であり、この点では「教職実践演習」といっ

た科目が新設・必修化された。「最小限必要な資質能力」を明示・体系化して教授することが教職課程の各科目の課題である。

そして、本稿がとりあげる「教科に関する科目」については、1997年7月の教養審第1次答申で「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」とされた趣旨を踏まえる必要があるだろう。「適切な広がりや深み」をもった「最小限必要な資質能力」を限られた時限のうちでどこまで構造化できるかが、カリキュラム開発の課題となる。

4. 内容知のコアとしての意義

分からないことや分かりにくいことを「それでも知りたい、分かってほしい」と思うことができるためには、何が重要なのだろうか。それは、やはり「それを知ることには何か意味がある」という期待であろう。ゆえに、この「意味への期待」を高めることが、学習の本質的な動機づけであるといえよう。意味への期待は、言い換えれば、学習内容・教科内容の「意義」といえる。

ところで、現在の児童・生徒・学生は消費者的なメンタリティーが身体化されているともいわれる。ゆえに、学習を消費行動と無意識のうちに混同する傾向があり、すぐに「そんなことを勉強して何の意味があるんですか」と訊いてくる⁹。学びの意義を尋ねない乳幼児が母語をめきめきと修得するという事実からも明らかのように、学習に対してあまりに懐疑的であったり、有用性ばかりを問うようでは、学習は促進しない。多かれ少なかれ、学習を成立させるのは教育者や学習内容への信であるからである。

とはいえ、教育者が学習者に従順であることばかり要求することは認められない。学習者の信頼は学習が成立する重要な条件だが、それはそれとして、教育者自身が教育内容を吟味し、その真正性や有用性を説明できないのでは教育者としての義務を果たすことはできない。アカウントビリティは今日の教育実践の重要な要件であり、教育者は内容知の意義を説得的に説明できなければならない。

また、学習においても、内容知の意義の理解は不可欠である。母語を修得する際、乳幼児は内容知の意義を理解して学んでいるのではない。多くは無意識のうちに模倣を通して学んでいる。これは、学習の learn としての局面である。さまざまな学習の内の「習う」側面が支配的な学習である。これに対して、児童生徒が歴史的人物について学んだり、算数の公式を覚えたりするのは、興味があれば大きな抵抗感なく通過できるとしても、多くの場合は意

9 前掲拙著、220～224ページ参照。

識的な努力による学習である。ここでは、学習の study としての局面が前面に出ている。study の語源であるラテン語の studeo は、「学ぶ・研究する」とともに「志す・熱願する」を意味する。世界に生まれ落ちた人間は、有無を言わず、世界のなかに組み込まれていく。これは、learn としての学習が主である。しかし、一定の期間を経ると、今度は世界を客体としてとらえ、主体的・選択的に学習することになる。ここからは、study としての学習が主となる。

前述のように、study としての学習の成否は、興味によると考えられてきた。ゆえに、興味を喚起する教育方法の工夫が案出されてきた。しかし、方法知への偏重が行き過ぎると、逆に学習課題それ自体への接近を阻むことにもなりかねない。そこで、「なぜ、それを学ぶのか」「それは人生にとってどのような意味があるのか」という問いへの答え、すなわち学びの意義の理解が求められるのである。もっとも、「これが唯一絶対の答えである」という解はないのであるから、ここでいう答えとは、学習のなかで常に再構成されていく暫定的・仮説的なものである。

ところで、内容知の意義は、児童生徒にとってのみならず、むしろ教職志望者にとって不可欠である。再び1997年7月の教養審第1次答申を引いておきたい。

「社会の変化が著しく、学問研究の進展もめざましいこと等を考慮すると、教員には、単に知識等を学ぶだけでなく、そのときどきに学校教育において子どもたちに授けることが必要な内容について適切に教科指導等を行う能力が求められることになる。したがって、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。」

社会と学問の変化が加速するなかで、内容知は固定的なものではあり得ない。ゆえに、改正教育基本法第9条に「法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」と定められたように、教員には継続的な研究と修養が求められる。2006年の中教審答申でも、「教員には、不断に最新の専門的知識や指導技術等を身に付けていくことが重要となっており、『学びの精神』がこれまで以上に強く求められている」と記されている。学問分野の基礎知識の修得にとどまらず、「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」には、あるトピックについての学びの意義を見出し、維持し、学習を通して再構成することが習慣化される必要がある。この習慣化によって、教員は児童生徒に学びの意義を人格をとおして示すこともできるはずである。

5. 「社会科教育内容論」の構想

以上の考察に基づいて、小学校教職課程の「社会」の「教科に関する科目」の構成を試論的に示してみたい。ここでは、教科の指導法との区別を明確にするために、「社会科教育内容論」という名称で考えてみたい。

社会科は、英語では social studies というが、算数や理科のように基本的には動かしがたい公式や法則の学習が前提となる教科とは異なる。主体的な判断や行動ができる「公民的資質の基礎を養う」という教科目標に示されるように、主体的な学びがとくに重要な教科である。この意味で、本稿で述べた学びの意義の理解は、社会科においてはとくに重要であると考えられる。

2008年暮れ、中教審は「学士課程教育の構築に向けて」（以下、学士課程答申）を答申したが、ここでは大学学部教育の質保証のための方向性が示されている。教員養成教育は学士課程教育の一部であり、大学教育の質保証の要件を満たすものでなければならないことは言うまでもない。その要件を示すものがシラバスである。ここでは、シラバスの記述項目に即して考察したい。

現在の大学設置基準がシラバスに求めている要件は、「授業の方法及び内容並びに一年間の授業の計画をあらかじめ明示すること及び「学修の成果に係る評価及び卒業の認定に当たっては、客観性及び厳格性を確保するため、学生に対してその基準をあらかじめ明示すること（25条の2）である。つまり、授業の方法・内容・計画・成績評価基準を明示することを求めている。しかし、これは最低基準であり、学士課程答申では、教育の質保証に向けた「単位制度の実質化」の観点から、「具体的な学習時間を設定すること」、「学部・学科等の目指す学習目標における各科目の位置づけを示すこと」、「各科目の到達目標や学生の学修内容を明確に記述すること」、「準備学習の内容を具体的に指示すること」、「成績評価の方法・基準を明示すること」、「授業内容の概要を総覧する資料にとどまらないようにする」ことをシラバス改善の課題としてあげている。もっとも、情報や説明の過剰が逆に学習を妨げてしまう場合もある。学習は一種の欠乏から起動する営みだからである。以下、この点に留意しつつ、考察したい。

(1) 科目のコンセプト

社会と学問の変化のなかで、知識を固定的・断片的なカタチで学習することでは、「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」ことはできないだろう。ゆえに、前述のように、社会科を構成するトピックの学習意義と基礎的な知識を修得することが課題とな

る。授業題目としては、たとえば、「社会学習の基礎と原理」などが考えられるだろう。学士課程答申が示している「学部・学科等の目指す学習目標における各科目の位置づけ」は、「小学校教職課程における社会の教科に関する科目」であり、とくに教科の指導法と連携して、「教員として最小限必要な資質能力を確実に身につけさせる」という役割を担うことになる。また、「教科に関する科目」が教養科目や専門科目の修得と合わせて「適切な広がりと深み」が身につくという趣旨からすれば、大学教育の他の諸科目への導入的な位置づけが求められることになるだろう。

次に授業の目的と到達目標であるが、少なくとも、①大学教育の目標に合致すること、②教員養成の目標に合致すること、③社会の教育目標に合致することが求められる。大学教育の目標は、教育基本法第7条に示されるように「高い教養と専門的能力を培うとともに、深く真理を探究して新たな知見を創造し、これらの成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与する」ことであるが、同時に大学の自主性と自律性が重視されていることから分かるように、大学の教学の理念の実現が図られなければならない。大学学部段階の教員養成の目標は、すでに見たように「教員として最小限必要な資質能力を確実に身につけさせる」ことである。なお、ここには、「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」ことが含まれている。社会の教育目標は、学習指導要領に示されるとおり、「社会生活についての理解」と「公民的資質の基礎を養う」ことである。そして、それは「生きる力」を身につけるという大目標の下位に位置づけられている。

また、授業の目的と到達目標の設定にあたっては、学士課程答申の審議の過程で、ラーニング・アウトカムズの実践が重視されるようになったことにも留意する必要がある。これまで、大学教育の任務は専門的な学問の教授にあるという考え方のもとで、その目標は知識・技術の提示にあると見なされてきた。しかし、教育課程をとおして、学生が「何ができるようになるか」、少なくとも「何ができるようになるかと期待されるか」を目標として提示すべきではないかと考えられるようになってきた。具体的には、その科目の学習を通じて何ができるようになるかを示すことが求められるようになってきている。

以上を踏まえると、「社会科教育内容論」の目的および到達目標は、次の3点に集約されると思われる。

- ① 現代の社会生活の基礎的構造を理解し、大学の内外における思考と行動にわたる幅広い学修への視点を広げることができるようになること。
- ② 現代社会を「生きる力」を養うために必要な公民的資質とは何かについて多面的に考察できるようになること。
- ③ 小学校社会の教育にあたって必要な基本的な知識と、生涯にわたって自立的に学習を進めることができる基本的な態度を身につけることができるようになること。

(2) 科目の構成と授業計画

繰り返し確認しているように、社会と学問の急激な変化のなかで、知識を固定的・断片的に提示することでは、科目の役割を果たすことはできない。ここで求められるのは、まさに現代社会を特徴づけている「変化」の諸相について概観できるように工夫することであろう。社会の学習は、歴史・地理・法律・政治・経済・福祉・哲学・倫理というきわめて広い領域に及ぶ。他方、大学学部教育の質保証という観点からは、小学校での学習内容を確認するようなレベルにとどまることはできない。大学での教養教育や専門教育への導入となる基礎的・一般的知識の提示が図られなければならない。

また、単位制度の実質化の観点からは、試験を除いて15回（定期試験を行わない場合には16回が望ましい）の授業計画が示される必要がある。さらに、学習課題を明示し、授業外学習時間を確保できるような方策もとられなければならない。一定量以上のリーディング・アサインメントを課すとともに、その修得を試験等によって確認することも必要になる。

以上の点を考慮し、試論的に考えたのが以下のような構成である。

第1回：イントロダクション「社会と人間——人間性としての社会」

アリストテレスが、人間をその本性としてポリスをもつ動物であると定義したように、人間性とは社会的なものであり、このことを多面的に理解するのが社会科の目的であることを示す。また、社会を意味する英語 *society* が「交際」を意味し、明治の近代化の過程においては、交際という訳語が用いられていたことなどを通し、社会とは固定的・不変的な制度であるというよりも、人間の交際の所産であり、常に変化してやまないダイナミズムであることを示す。

第2回：「情報——氾濫する言説」

第二次世界大戦後、本格的な知識基盤社会が到来した。これを可能にしたのが、マスメディアの普及である。これによって、「いつでも・どこでも・誰でも」情報にアクセスできるユビキタス社会が実現しつつあるとされている。しかし、氾濫する情報の受動的な消費だけで適切な社会認識が実現されるかどうか、多くの問題がある。

第3回：「地域——ふるさとの現在」

都市化・少子高齢化・メディア社会化・グローバル化の進展のなかで地域社会の衰退が進んでいるといわれる。しかし、「グローバルな視点で考え、足元から行動する(Think globally, act locally)」と言われるように、「地に足のついた」思考と行動ができるようになるためには、みずから置かれた足元の社会環境である「地域」への理解と関与が欠かせない。

第4回：「労働——キャリアへの道」

民主主義社会においては職業選択の自由が保障されている。しかし、機械化・価値観の多様化、豊かな社会の到来のなかで、働くことの意味は大きく変化している。また、終身雇用制の崩壊に見られるように、労働の形態も大きな変化のうちにある。近年構成されてきたニート問題等を踏まえつつ、21世紀社会において「働くこと」の意味を考える。

第 5 回：「交通——交際としての社会」

人間は、数百万年前に南アフリカの大地で二足歩行を始めて以来、その生活環境を拡大してきた。人間は「旅する人」である。交易、それ以外にも、宗教的な目的での巡礼、未知の地への憧れに発する冒険、そして現代社会における観光の産業化と拡大と、人間の交際には限りがなく、それが社会の変化を生み出してきた。空間的な視点を広げることの意味を考え、地理的分野の学習意義を確認する。

第 6 回：「経済——贈与と交換」

経済を意味する economy はギリシア語のオイコスに由来する。これは「家政」を意味した。人類史においては、経済の単位は長く家であった。しかし、交易を行いたいという人間の欲求は流通を生み、さらに社会の分業化によって、経済の単位は市場となった。市場は地域から国家、そして世界へと拡大している。しかし、貨幣経済は、拝金主義を生み、経済活動を歪めている部分もある。これからの生産（製造）者・流通者・消費者に求められる資質を考える。

第 7 回：第 1 回試験

第 1 回から第 6 回までの学習内容の修得状況を小学校「社会」の学習内容と関連させた内容で試験を行う。試験にあたっては、テキストや参考文献（この場合は読了範囲を指定）を指定し、その精読によって準備ができるようにする。

第 8 回：「文化——伝統と革新」

人間は、自然的世界とともにみずから生み出した文化的世界を必要とする。文化的世界は、歴史的に構成され、慣習化されている局面や更新され忘却されていく局面とが複雑に絡み合っている。前者はいわゆる伝統であり、これは人間の存在論的安心を保障する基盤である。他方、伝統は文化の再構成を妨げる場合もある。伝統と革新のダイナミズムのなかに文化があることを考える。

第 9 回：「歴史——私たちへの刻印」

ここでは歴史学習の意義について考える。ルソーは、「人間は自由なものとして生まれるが、至るところで鎖につながれている」と記した。この鎖は、良い拘束であるにしても悪い拘束であるにしても、歴史的に私たちに贈られたものである。人間が歴史的に拘束された存在であるとともに、みずから生きるなかで後継世代を拘束してい

くことを考える。

第10回：「国家——バーチャリティとリアリティ」

アンダーソンは国家とはナショナリズムという想像力の産物であると論じた。実際、近代的な国家とは、出版が産業化された17世紀以降にはじめて現実的な意味を持ち始めた。それ以前は、共通した言語や法律は未整備な時代が長く続いていた。国家の成立は人々の交流を促進した面もあるが、近代的な戦争や植民地主義などの多くの問題も生んだ。他方、21世紀社会におけるテロリズムの脅威のもとで、国家の役割は再び重視されてもいる。国家の二面性について考える。

第11回：「共生——人権と福祉」

社会の近代化はさまざまな問題をはらみながらも、人権の保障を段階的に実現してきた。自由権の保障の段階から社会権の保障が求められるようになり、歴史的には劣位におかれてきた労働者・少数民族・女性・子どもといった社会的弱者の権利保障も段階的に進んできた。人権の保障は、自己実現の欲求と他者の権利の尊重という相対立する課題の調整を避けては実現できない。不可欠な公民的資質であり、福祉の原理でもある「共生」は、他者性の顧慮によって可能となる。

第12回：「環境——自然と人間」

人間は、自然を加工することによって生存しているが、自然は脅威であり、そのもとで人間は無力であった時代が長く続いた。しかし、17世紀の科学革命以降、自然は人間の欲望の対象と見なされ、とくに20世紀後半以降、環境問題が深刻となってきた。自然を搾取の対象ではなく共生の対象としてとらえなおすことが求められている。ただし、人間がありのままの自然に帰ることは現実的な選択とはいえない。ここに「持続可能な成長」という課題が現れている。

第13回：「平和——暴力構造の克服」

ケストラーは、広島・長崎への原子爆弾の投下以来、人類の歴史は一変してしまったと指摘した。それは、人類がみずからの運命をみずから左右できるようになってしまったからである。平和の尊重は、公民的資質のもっとも重要な要素である。また、ガルトゥングが論じているように、平和は単に戦争がない状態であることでは不十分である。さまざまな社会的暴力が克服された状態が模索されなければならない。平和を日常生活から国際政治にまで関連させる視点の必要性について考える。

第14回：第2回試験

第8回から第13回までの学習内容の修得状況を小学校「社会」の学習内容と関連させた内容で試験を行う。試験にあたっては、テキストや参考文献（この場合は読了範囲を指定）を指定し、その精読によって準備ができるようにする。

第15回：「参画——未来への架け橋」

社会の学習においては、社会生活の理解にとどまらず、公民的資質の養成が求められている。しかし、社会への無関心が蔓延し、社会的な課題が議論されたり共有されたりしているとはいえない現状がある。そして、現在、民主主義の空洞化を招く懸念が指摘されている。思考のレベルから判断や行動のレベルに移るには何が必要かを考える。

第16回：「講評および授業評価」

2回の試験の結果、評価基準を示し、学習の振り返りを行う。また、大学教育における教養科目、専門科目と本科目の関連を再説し、今後の学修計画のヒントを提示する。それとともに、授業アンケートを実施し、授業改善への示唆を得る。

(3) 今後の課題

以上の授業計画は、限られた時限に社会に関連する学習内容とその学習意義とを盛り込んだために、いくつかの問題がある。学修評価については、記述試験が主たる評価項目とならざるを得ない。また、座学が中心となり、学生の主体的な学びと両立できるかについては研究の余地がある。しかし、これらの問題は、教職課程全体のデザインのなかで総合的に解決できると思われる。

たとえば、教材研究に基づいた授業実習、深く独創的な教材研究を可能にするための課題研究、さらには学校現場へのインターンシップ等によって、この授業では実現のできない、授業実践力等の修得が図られると思われる。この意味でも、学士課程答申の示す「学部・学科等の目指す学習目標における各科目の位置づけ」が重要であろう。

本稿で構想した「社会科教育内容論」については、今後、さまざまな分野の動向を踏まえつつ、基礎的な知識を修得でき、発展的な学習に結びつけることのできる教材開発が課題となる。少なからぬ困難がともなうが、とりくんでみたい。

SUMMARY

On the Significance and Problems of the Substantial Knowledge in Teacher Training Curriculum

— in the Case of Social Studies in Elementary School Education —

Shin'ichi SOHMA

The purpose of this paper is, especially concerning the field of social studies in elementary school education, to consider the significance and problems of 'substantial knowledge' in the teacher training curriculum in the Japanese universities.

Recently, to cope with various education problems, teacher education curriculum has been reformed. This paper points out two problems; the excessive emphasis on psychological knowledge and methodological knowledge in the curriculum. As a result, it is difficult to master substantial knowledge of the discipline. Without mastering substantial knowledge, methodological knowledge can not be applied. To develop teaching materials, too, it is absolutely necessary to acquire wide and deep knowledge of the discipline.

However, it is not easy to master substantial knowledge within the limited credits in university curriculum. It is also hard to present the substantial knowledge in the systematic form in the constant change of contemporary society and discipline. Therefore, it is required that, in the university education level, basic knowledge of the various fields are offered and the faculty of continuous learning in the lifelong span is trained. This paper pays attention to 'significance' to learn various topics and organizes a tentative plan for the subject 'Introductory Study of Social Studies'.