

# 人文・社会諸科学者の社会科教育観

— 山梨大学教育人間科学部所属の研究者に対するインタビュー調査から —

Social Scientists' Perceptions of Social Studies:  
Based on the Interviews of Researchers of University of Yamanashi

後藤 賢次郎

Kenjiro GOTO

# 人文・社会諸科学者の社会科教育観

— 山梨大学教育人間科学部所属の研究者に対するインタビュー調査から —

## Social Scientists' Perceptions of Social Studies: Based on the Interviews of Researchers of University of Yamanashi

後藤 賢次郎

Kenjiro GOTO

### I. 問題の所在

本研究は、山梨大学教育人間科学部社会文化教育講座所属の 6 名の研究者に対するインタビュー調査から、彼らの社会科教育と人文・社会諸科学との関係についての思想を明らかにすることを目的とする。

近年社会科教育と人文・社会諸科学(者)とのコラボレーションが盛んになっている。例えば、市民育成や歴史教育に関する書籍出版(大阪大学歴史教育研究会:2014など)、調査法の援用(岡田:2014など)、学会のシンポジスト(2012年度全社会学研究大会など)、学会の発足(法と教育学会など)などがある。これらの背景としては、例えば石井(2015)の指摘が参考になる。石井は、社会の流動化、不確実性が進展すると、どのような社会にも対応できる一般的な「〇〇力」育成という目標が立てられやすくなると指摘している。実際、教育行政レベルでは「歴史を大観する」「地理総合」「公共」など、学習指導要領上の文言や教科構造を、領域横断的なものへ変えようとする動きがある。つまり、先行きの見えない社会における複雑な教育課題に対して、各専門の領域横断化、総合化、連携・協力によって応えようという機運が高まっているわけである。

では、(どの領域、専門の)誰と誰が、どのような教育課題に対して、どのような分担や共同によって、何を行うと効果的なのか。現実的で実際的な問題がまず浮かんでこよう。しかし、この問題に取り組む前に、社会科教育と人文・社会諸科学との関係を議論する必要がある。なぜなら、両者は次のように捉えられてきたからである。

例えば伊東(1961)は「社会諸科学者は事実と原則を求め、科学的であろうとし、分析し、調査を重んじ、いきおい専門化する」とした上で、いわゆる「教授目的のために単純化した社会諸科学」としての社会科教育を戒めた。一方、人文・社会諸科学者からは、『現代教育学 12』(岩波書店,1961)収録の論考(清水幾太郎「社会科学と社会科教育」、大槻健「社会認識の構造」、日高六郎「社会科教育の役割と課題」)があり、専門科学の知見と体系が過度に単純化されたり、つまみ食いされたりしていることを指摘している<sup>1)</sup>。伊東と立場は違えども、学問像は同様であると言えよう。また森分(1986)らは、一つのイデオロギーに閉ざしていくことにつながるとして、歴史独立論を批判した。市民育成を強調する立場は、「小さな社会科学者」を育てるのが社会科教育の目的では必ずしもないとする(森脇:1983,尾原:1995,児玉:2004など)。

先行研究の中でも、特に社会科教育学者の側から人文・社会諸科学を位置づけたものとして、草原(2005)の論考が注目される。草原は、「地理主義教育論」として、地理学教育論、地理学研究法教育論、教育的地理学教育論、教育的地理学研究法教育論に分類する。地理主義教育論は、地理学固有の「地理の見方・考え方」の獲得を自明とし、追求するものである(地理科地理)。これらに対し、草原は「社会の見方・考え方」を育成することを重視し、「地理的見方・考え方」の獲得は国家・社会の理解に必

要な範囲に留める「社会認識教育論」としての「社会科地理」が、公民・市民育成において相対的に有位であるとする<sup>2</sup>。草原のこうした整理と考察は、社会科教育では人文・社会諸科学をどのように位置付ける“べき”かを示唆している点で、大いに参考になる。

さて、以上の先行研究の、人文・社会諸科学観とでもいうべき前提を大胆に引き出すと、以下のようになる。

- ・人文・社会諸科学は専門分化し、それぞれに固有の体系、内容と方法がある。
- ・人文・社会諸科学(者)の論理で社会系教育を構想すると、その学問に固有の体系、内容と方法、見方・考え方の獲得を自明のものとする教育論となる。
- ・ゆえに、「社会」を科学的に分析し「市民」の育成を目指す社会科教育は、人文・社会諸科学を必要に応じ位置づけ活用する。

しかし、桑原(2003)によると、米国のカリキュラムは背後にある人文・社会諸科学それ自体が総合社会研究から社会問題研究に移行し学際化してきている。また、大阪大学歴史教育研究会(2014)のように、歴史学者たちが世界史教育への提言を伴った教科書的な読み物を出版しているケースもある。そこでは、グローバルヒストリーなど近年の大局的、学際的な動向を踏まえ、歴史＝暗記とする見方や一つのイデオロギーに基づく決定論的解釈を否定し、現代社会と未来に関係づけること、長い目で物事を捉え評価する総合力、異文化理解、情報リテラシーを重視し、これから社会に関わる、社会を作る市民のための歴史が謳われている<sup>3</sup>。

これら近年の動向には、先の伊東らとは異なる学問像や、社会科教育と人文・社会諸科学との新しい関係が構築されつつあることが伺える。さらに草原(2005)は、地理(学)そのものの教授をしりぞけ同じように「社会科地理」を擁護していたとしても、「社会科地理」の理解に食い違いが生じていると、重要な指摘もしている。

社会科教育と人文・社会諸科学のコラボレーションをどのようにするにせよ、両者の間にある「食い違い」「すれ違い」を解消しないことには、よりよい成果は期待できない。そこで本稿では上記の課題を踏まえて、人文・社会諸科学者を社会科教育に関わるステークホルダーと位置づけ、彼らの社会科教育と人文・社会諸科学との関係についての思想を半構造化インタビューによって明らかにする。

## II. 研究方法

### 1. データ収集・分析方法

本調査の調査対象者は、表1に示すように、人文地理学(土地利用)、日本史学(古代史)、法学(法思想史)、西洋史学(ドイツ近代史)、経済学(マクロ経済)、哲学・倫理(西洋近世哲学)の、6名の研究者である。

調査対象者の選定にあたっては、山梨大学教育人間科学部所属の研究者に依頼した。この6名は皆、主に小中高の社会系教科の教員を志望する学生の卒論指導を行っている。それ以外には各専門の概論・特論のほか、教材づくりや指導案作成、模擬授業などを行う中等社会・公民教育法や、教職実践演習などを分担している。同様の講座組織と科目分担体制をとっている大学は全国的にも多くあるだろう。また、6名はそれぞれ異なる領域の、異なる年齢層(40～60歳代)である。それぞれの教育・研究活動に影響を与えた社会的・学術的背景も異なっている。これらのことから、調査対象は少ないものの、6名は皆、社会科教育および社会科教員養成に関わりつつ、専門領域と社会的・学術的背景の点では多様性・包括性を確保できており、本調査の対象として妥当であると言える。

インタビューは、2014年9月末から11月初旬にかけて、1人あたり1時間～1時間半行った。全て筆者と調査対象者の2名で行った。方法は、半構造化インタビュー法をとった。質問事項を予め用意しつつ、各研究者が自由に、重点的に語ることに応じて、質問を追加した。また依頼する際に調査目的

の説明を行った。調査対象者全員と以前から食事や談話の機会があり、質問に対し率直な回答が得られる関係にあった。インタビュー直前には調査目的と内容、所要時間、データの取り扱い、氏名等の公表について確認した。インタビューでは対象者に了承を得た上で録音し、インタビュー後に文字起こしを行った。分析は、研究目的に対応させて、収集したデータから各研究者の見解の特質の解釈を試みた。

表1 調査対象の概要

| 氏名<br>【専門領域】         | インタビュー日                    | 所属・立場                    | 学生・院生以外<br>の指導経験等            | 総勤務年数<br>(インタビュー当時) |
|----------------------|----------------------------|--------------------------|------------------------------|---------------------|
| 大隅 清陽<br>【日本古代史】     | 2014年<br>9月25日             | 山梨大学大学院<br>教育学研究科<br>教授  | 有り：<br>小中高の非常勤講師など           | 21年                 |
| 尾藤 章雄<br>【人文地理・土地利用】 | 2014年<br>9月17日*<br>9月29日   | 山梨大学大学院<br>教育学研究科<br>教授  | 有り：<br>市民対象の講演<br>高校での出前授業など | 30年                 |
| 宇多 賢治郎<br>【マクロ経済】    | 2014年<br>9月30日             | 山梨大学大学院<br>教育学研究科<br>准教授 | 有り：<br>小中での出前授業など            | 10年                 |
| 森元 拓<br>【法思想史】       | 2014年<br>10月1日             | 山梨大学大学院<br>教育学研究科<br>准教授 | 有り：<br>(公務員予備校講師など)          | 10年                 |
| 皆川 卓<br>【ドイツ近代史】     | 2014年<br>10月2日             | 山梨大学大学院<br>教育学研究科<br>准教授 | なし：<br>(他大学教育学部生に対し<br>ては有り) | 12年                 |
| 佐藤 一郎<br>【西洋近世哲学】    | 2014年<br>10月28日,<br>11月11日 | 山梨大学大学院<br>教育学研究科<br>教授  | なし：<br>(一般企業勤務経験あり)          | 27年                 |

\*パイロット調査(本稿では一部取り上げる)

## 2. 調査内容の設定

先述の先行研究に見られる前提との対比から、本調査における質問項目は大きくは2点、細かくは4点、次のように設定した。その際、尾藤章雄教授(地理学)へのパイロット調査を踏まえた。

第1は、人文・社会諸科学者の持つ社会科教育へのイメージ、すなわち社会科教育観を尋ねる質問である。この間にはパイロット調査を通して、直接は答えにくいと判断された。そのため、自身が受けた社会科教育で印象に残っている授業を尋ねた上で、1) 実習生の授業ではどういった点に注目するか、2) 社会科をどのように教えて欲しいか、「よい」社会科授業の要件とは何か、を問うた。

第2は、第1の回答の背景として、自らの専門領域における研究と社会科教育との関係を尋ねる設問である。これについては、3) 自身の研究概要と自身の研究に与えた社会的・学術的動向を設定した。この設問は、社会科教育学者が見る人文・社会諸科学像と比較するためであり、また調査対象者には学術的・社会的動向の影響が予想されるためである<sup>4</sup>。また、4) 社会科教育・教員養成“から”自身の研究への影響、反対に、自身の専門・研究から社会科教育・教員養成“へ”に関わらせていること、を設定した。特にこの4)を設定したのは、次の検討による。

本調査で対象とする人文・社会諸科学者は、教科書執筆や現場教師・社会人・実習生に指導助言や講義を提供したりなど、社会科教育・教員養成の「場」を一定程度共有している。しかし、先の大阪大

学歴史教育研究会のように、論文書籍等に研究者自身の研究成果を積極的に反映させることもあれば、距離を置く／切り離すなど、社会科教育との関係に対する考え方は様々にありうる。その多様性を捉えるため、社会科教育「から」と、社会科教育「へ」の双方向のベクトルについて尋ねた。そして補足的に、表1に記載した通り、大学教員としての総勤務年数、大学生・院生以外の指導経験など、研究以外の社会的活動について、事前に確認を取った。

以下、インタビュー調査から得られたデータの事実を示したのち、考察を加えていく。

### III. 調査結果

#### 1. 人文・社会諸科学者の社会科教育観

##### (1) 社会科授業のどこをどのように見るか

教育学部所属の人文・社会諸科学者が社会科授業を見る主な機会は、卒論の指導学生が教育実習中に授業をする時であろう。その際、彼らの専門分野の知見に忠実かどうかを視点にしているのではないかと予想できる。しかし、6名の人文・社会諸科学者の社会科授業へのまなざしは多様だった。

大隅氏(日本古代史)は、赴任した当初は自身の専門とする「学問的な事実関係が正しいかってことでしか説明できなかった」としながらも、「授業の構成だとか、ねらいとかに沿って、授業がちゃんと組まれているとか、そもそもこのねらいの設定は正しかったんだろうかといったことについても、場数を踏んだらだんだんコメントできるようになって来た。指導要領も見erようになったしね」と述べる。

皆川氏(ドイツ近代史)は、歴史の面白さは「ナレーション」であるとする。歴史事象に関する細かな知識を覚えているだけでは「社会を分かったことにならない」とし、「ナレーション」には、「最初は実感です。子どもたちはとにかくもう、五感を使って考えようとするので、言語コミュニケーションだけだったらまっすぐ昔の話をすればいいんですけど、五感を使って話し合うので、友達関係で経験したことを」と、子どもの生活経験に根ざす必要を強調する。その上で、授業では「判断させる場面」を重視している。

宇多氏(マクロ経済)は、授業そのものだけでなく「何を見るかって言った時に、引用になっているのか、本人の言葉になっているか、本人の知識になった上で出てくるか。—中略—知識になった上で、上澄みという大変なけれども、出てきたものが授業になってほしい」と述べる。佐藤氏(西洋近世哲学)も同様に、「彼ら(実習生)はマニュアルに沿ってやっていて、主に。しかも今のこういう時代だから方法的なことばかり言うじゃないですか、机間巡視とかそういう言葉使ったりして。それで、どういう風に教えるかっていうことは一生懸命やっているんだけど、—中略—教科書に書いてあることを教えればいいのかという感じに受け取れますよね。それをそもそも疑うとか、そういう問題意識」を期待している。宇多、佐藤両氏は、教科書や指導教員等からの助言、テクニカルタームや「指導案の書き方マニュアル」を受け売りにするのではなく、それらの中身をちゃんと理解し、主体的に思考・判断することを重視しているわけである。

このように、授業の内容構成、目標のほか、指導要領、子どもの経験、授業づくりの過程とその際の判断など、社会科授業を見る切り口は多様であった。

##### (2) 社会科をどのように教えて欲しいか、よい社会科授業とは

###### ① 総合領域、市民育成の教科として

上記の社会科授業を見る視点の背景には、それぞれが考える(よい)社会科(授業)の定義があるのでは、と思われた。

尾藤氏(人文地理学)は「望みたいこと。というと、地図ですね。地図の見方。要するに地図っていうのは、地図に親しめとかそういう地図マニアじゃなくて、地図に落とすことによって、空間的に整

理されるんですよ。思考がね。それは非常に重要なことだと思う」というように、地理的な見方、考え方の獲得を社会科授業（を行う実習生）に期待している。その一方で尾藤氏は、歴史や経済に関連づける回答も行っている<sup>5</sup>。地理の視点を重視しつつも、「社会」科で目指されている認識が、地歴公の各領域を総合したものである点も考慮したものと見ることができる。

また、皆川氏は「自分で物事考えて、自分の利益になる、最低限自分の利益になるか、利益にならないかってことを認識しながら、そういうところに関わっていく、選挙権を行使したり、政治的言説を行使したり、いろいろ意見表明したり、アンケートに答えたりっていうのは自分で考えるっていうのが絶対必要」と述べる。「ナレーション」は、そのための方法というわけである。

宇多氏は、「ちゃんと社会を理解するには、他の情報を理解してなくてはいけなくて、俺これだけ得意みたいなのは、それは実は理解していることにならない」と語る。そして、氏が山梨大学附属中学校の生徒に対して行った、ハムを題材に自給自足経済と交換経済の違いを学ぶ授業を引き合いに出した<sup>6</sup>。具体的には、日本各地で売られているスライスハムと、スペインなど現地で消費されている骨つきハムとの違いの理由を考えさせ、「例えば冷蔵庫のおかげだとか、みんなで分けるための、買って分けるためとか言うと、保存するっていう、そもそものハムの目的から、商品価値っていうもの、あるいはみんなで味わって美味しいから買って食べるというふうに、食物の意味が変わってくるだろうと。じゃあそれを成立させるためには社会的な条件が必要になってくる」ことに気づかせようとしている。宇多氏は、大学での自身の授業と、教育実習生の指導などの「社会科」教育に関わるとき、経済「学」の体系に拘らないという。「こういうのが、私は社会科の中の経済の授業だと思っています」と述べるように、社会科とその“中”での経済学習のあり方に明確なイメージを持っていた。

森元氏（法思想史）は、「多元的な見方、ものの見方、批判的なものの見方」や「やっぱり違った観点もあるよね」ということを身につけさせてほしいとし、それは「自分が良い教師を育てるということにも繋がるし、結局良い市民を育てるということにも繋がるんじゃないかな」と、市民に求められる資質の点から語った。

## ② 葛藤

しかしながら、上記のように社会科教育の性格や意義を理解しつつも、教育実習の研究授業や教職関係の授業で実際どのように指導したりコメントしたりすればいいのかという点では、それぞれ困難や葛藤を経験してきている。

例えば大隅氏は「自分自身の非常勤での非常に限られた現場経験と、何年か自分の学生がやっているのを見てきた経験だけに従って、適当にコメントをしているということなので—中略—葛藤といえば葛藤はある。つまり、社会科教育講座に所属していながら、社会科教育学という学問の、きちんとした訓練を受ける機会もなかった」と、戸惑いを吐露している。そして、

「自分の学問については当然考えるんだけど、それを総合した社会科というものについては、理想的な社会科授業という抽象的な目標を設定して、その具体化を目指すというのは今までやったことがなかったし、そうした問いを、自覚的に問うたこと自体がなかったですね。—中略—抽象的な形で、理想的な社会科授業というものが定義可能だという発想自体がないわけ。だからこの問いは、逆に虚を突かれる思いがした。教科教育学というの、そういう発想をするのかと。」（破線筆者）

と語った。特に破線部からは、事実の解明からスタートする実証科学的な思想が見て取れよう。教育研究の規範科学的な、目指すべき授業とは、優れた授業とは何か、からスタートする発想と対照的である。

社会科授業について明確なイメージを持っていた宇多氏も、

「教科書を見て、指導要領を見て、研究授業を見ながら、今、一生懸命どうやって「経済」を教えられるようにならなきゃいけないかなって模索している状態で—中略—そもそも、根本的な、哲学的な意味はどっかいつちゃってて、どっかかっていうと実践的な、どうやりましょうか、っていう話になってしまう。」(破線筆者)

と言うように、理論や目標が先にあるというよりは、担当の授業で学生に教えなければならない状況の中で、試行錯誤を繰り返しながら社会科教育のイメージを構築してきたことがうかがえる。

このように、6名の研究者の社会科教育は各専門分野を総合し市民育成の目標を持つものとするイメージは、程度の差こそあれ共通して見出すことができた。自身の専門領域を軸としつつも、社会科教育・教員養成にすり寄せていることもうかがえる。けれども、いずれの研究者も社会科教育の目標や原理から授業を見る視点を設定できたわけではなく、担当の教職科目の授業をいくつも手探りでこなす中で、様々な葛藤や苦労を経て構築してきたのであった。

## 2. 人文・社会諸科学者の社会科教育観の背景

ここでは、上記の社会科教育観の背景として、6人の人文・社会諸科学者が語った自らの専門領域における研究と、その自身の研究と社会科教育・教員養成との関係について検討する。

### (1) 自身の専門はどのような学問か

「これまでのテーゼを解体、脱構築することはすごくなされているんだけど、構築、コンストラクションのほうは全くなおざりになっている」と述べるのは、皆川氏である。しばしば、人文・社会諸科学はタコツボ化していると言われている。このことに対し、皆川氏がとっている研究スタイルは、学際的に過去の「社会」を現在の視点から捉える「構造史」というアプローチである。

「構造史っていうのは、全体の秩序を作っていく、認識とか価値観とか、あるいは社会慣行とか、そういういったもの全体を捉えて、昔の秩序を再現していこうよと。現在の目から見ると、現在関心があるところに引き寄せられますからね。現在の時点でのトータルな歴史にしか過ぎないんですけども。例えば、昔の組織であるとか社会であるとか、国家であるとかっていうものを解釈するっていう方法が1970年代から80年代に確立しているんですね。人類学や社会学や、その他学際的な、その知恵っていうのを、活用はするけれども、全体構造を明らかにするんだっていう。」

また、宇多氏は、「実を言うと、経済学、専門分野としての経済学と、教養としての経済の乖離が生じているんじゃないか」と語る。その理由として、

「理論経済学という形で、社会の動きを単純化して分析できるようにして、その上で話をするんですが、もちろんだの分野もね。その単純化によって、捨象されるわけですよ。その捨象されたもの、軽視されたものが、社会の循環をうまくさせてるんじゃ、いや悪くさせてるんじゃないのか。—中略—循環型社会っていうけど、環境問題考えて自然と一緒に循環という以前に、経済の部分切り取ってもまともに循環できていないと思うようになった。で、そうすると色々な問題が見えてくる、あるいは出てきたりするわけなんです」

と、経済学の体系が現実の社会からズレてきていることを批判して、既存の枠組みから取りこぼされてきたものに注目する—経済「学」ではなく「経済」を捉えるアプローチを取る。

また、尾藤氏は博士論文で、その場所に人々が抱く「イメージ」を地図上に落とし込む方法を探っている。

「イメージは、実際にそこにあるものじゃないでしょ。だから、分布しているっていう言い方が、もはや抽象的なものになるわけね。－中略－しかも、場合によって、人によって、少しずつ違う。場合によっちゃ持ってない人も。でもそれを大多数が持っているイメージとして扱う。」

氏が述べるように、「分布」は自然科学的な空間把握の手法ではあるが、人が抱いているイメージという、本来物質としては観測できないフィルターを通して「社会」を捉えることで、それが人々の言語活動や観念などによって成り立っているという側面も加味されている。

法思想史を専門とする森元氏は大局的に、他の人文・社会諸科学全般と同様、法学も「普遍的」正義などの追求が、格差や暴力などを指摘するような批判的な主張も相まって、難しくなってきたと語る。しかし、

「法学っていうのは、若干特殊なのは、やっぱり実定法というのがあるので、もうそれはある種、とりあえずは決められた、社会でこれルールにしようぜってみんなが、少なくとも社会の多数の人がOKって言ったルール、規範があるから。－中略－だから、そんなにグダグダにならない。－中略－だから、現にあるものをどうするかとか、または、なくて困るという場合にはどう作るかっていう。教育現場とはある種違った意味での実践的な要請というのがあるので。」

と続けた。法学は現実社会に強く根ざしているため、そのぶん批判的ではあるのと同時に「学」だけがむやみに細分化したりすることにはある程度歯止めがかかる、というわけである。

このように、6名の人文・社会諸科学者が語った自身の研究領域に関して、対象やトピックは確かに細かくなっているけれども、視点や分析概念は学際化、総合化してきていること、現実社会へコミットしているという実感を持っていることが伺えた<sup>7)</sup>。

6名の社会科教育観に見られる特質は、彼らが拠って立つ自身の研究アプローチ、学問自体が学際的で、批判的である点に由来するところもあろう。社会科教育の、総合的な社会認識を目指すという考え方も受け入れやすかったのではないかと推測される。

## (2) 自身の研究と社会科教育との関係

### ① 社会科教育・教員養成“から”の自身の研究への影響

6名の研究者は、社会科教育・教員養成と自身(の研究)との関係をどのように捉えているのだろうか。大隅氏は次のように述べる。

「教科専門の人間にとってみると、自分の出身学部にいる方が、研究環境は有利だよ。施設や本、同僚や学生からの情報や刺激だとか。そこから取り残されるのではという焦りみたいなものはある。－中略－だけど、教員養成にいれば視野が広がるし、外の視点から自分の学問が見られるというのはメリットだよ。それに、学部日本史が一人しかいないってことになると、自分の専門外のところも口を出さなきゃいけないから、その部分は勉強せざるを得ないので、日本史全体を考えようという意欲も湧いてくる。ずっと自分の出身学部にしかなかったような人にはない視野の広がりが出てくるのはメリット。」(破線筆者)

皆川氏は、「メリットはやっぱり、生きている人間を相手にしていますからね。特に僕の場合はそうだけれども、若い世代の人たちの考え方って、僕から見ると中世とか近世に近いんですよ。それは、経験が少ない。情念の面が強い－中略－信じられないことですけども、若い人たちの動きを見てみると、あれ?これって、このパターンと同じじゃないかと。よく思います」と、ユニークな回答をした。要は、



当時の社会状況や構造の中に置かれた人々がどうであったかなどの、過去のイメージが現代の若者を通して浮かび上がってくるというのである。

また森元氏は、社会科教育と教員養成を自身の学問の「実践の場」と捉える。

「私自身はやっぱり社会科学者の端くれとして社会を良くしていきたい、という気持ちがあって、日本がより良い社会になればいいな、世界ももっと良くなればいいな、と思っていて。その前提として、市民が良き市民になったらいいのだろうなと思っていて。じゃあ良き市民を作るためにはどうしたらいいかという、これ、教育なんですよ。—中略—そういう教育だとか、教養化っていう観点で言うならば、まさに実践の場ですよ。教育学部というのは。うん。もっというと、市民を育てる人を育てているわけで。」

社会科学者の究極的な目標と、社会科教育の目標は一致していると捉えられていることがうかがえる。このように、社会科教育と教員養成に関わることで、自身の研究のすそ野を広げたり、社会との接点、ニーズやインスピレーション、実践の場を得たりということは、大いにあるようだ。

## ② 自身の研究から社会科教育・教員養成“へ”関わらせていること

一方、人文・社会諸科学者から社会科教育・教員養成“へ”のベクトルは、控えめであった。

大隅氏は、「気をつけているのは、大学での授業では、できるだけ中学校の教科書に出てくるか、直接には出ていなくても、その内容に引かれるようなものを扱うようにすること。それについて、学校の教科書にこう書いてあるんだけど、その根拠の史料は何で、その史料があるから教科書にこう書いてある事実が確定されてるんだってことが、知らず知らずに分かるようにね」と、中学校教科書の記述を意識した史料批判を行う講義を行っている。しかし、それは歴史学の基本であって、氏自身の「専門の」研究では必ずしもない。大隅氏はまた、将来社会系教科の教師になることを目指している学生のニーズと、自身の専門との間にあるギャップを感じつつも、「ただ卒業論文がある限りは、今の教育の体制でいかに得ないかなって。社会科教育学で卒論を書かせることは僕にはできないので、歴史学の卒論を書いてもらうことになる、専門教育の最低限の水準は譲れないかなとは思っているんですよ」と述べる。尾藤氏、森元氏も同様のことを述べた<sup>8</sup>。

皆川氏もまた、直接自身の研究を授業に結びつけているわけではない。氏は、“社会科の教員を志望する学生”を相手にした時、西洋史学上で重要であることと、他領域でも重要であることには共通点があると考え、それを重視して指導しようとする。

「究極的には、西洋史学上で重要なことと、多分、法や何かで重要なことと、多分社会科教育で重要なことは、割と近いんじゃないですか。つまり、人間が共存していくために、どういうことをしなければいけないか、そういう知恵をつけるために、何が必要か。ある種の、無意識的、あるいは意識的なモチベーションを作っていくってことですよ」

その上で、西洋史によって「日本の、同じ時代、つまり僕だったら近世ですけれども、近世から続いている慣行と比べて、自分を見つめること」を期待しているのである。

以上に対して、宇多氏は特筆される。氏は、自身の研究と社会科教育・教員養成に距離は確かにあるが、「絶対向かっている方向の先に自分のスタイルがある。自分の論文指導というのは、授業の直接ではないけれども準備だとか反省の時に使うための訓練だっていう意識がある」と述べる。先にも触れたが、宇多氏は自身の専門に関しては、経済「学」と経済という原理的なテーマを設定し、既存の体系からこぼれ落ちてきたものに注目する。これが、自身の授業づくりや学生とのコミュニケーションとうま

くマッチングしているという。すなわち「初心者向けに落とし込む」概論などの「授業の内容を考えることが、次の研究テーマ、長期的な研究の見直しというか、再確認というか、あるいはその、続きを考える上での第三者の視点につながっていたりする」「循環構造」なのである<sup>9</sup>。

尾藤氏は、教員養成学部に所属する以上、教育に携わることはやぶさかではないし、社会的・教育的なニーズが得られることにメリットがあるとする。その上で、「それはだから、教員養成側からのニーズでしょ。自分としては、いつもそこに帰るわけにはいかない。興味関心はもっと違うところにある。だから、地理学の基本はなんであるかとか、なぜ地理学を学ぶかなんて、普段考えないですよ。だから、それはむしろ教員養成側からの要請で」とし、「自身の研究との関係を見出すことはあまりありません」と語った。

このように、明確に自身の研究と社会科教育・教員養成を切り分ける考え方もある。

#### IV. 考察－社会科教育と人文・社会諸科学の非対称な関係から見えてくるもの－

6名の社会科教育・教員養成へのまなざし－人文・社会諸科学者の、社会科授業のどこを見るか、社会科授業をどのように教えて欲しいか、自身の研究と社会科教育との関係－は、少しずつ異なっていた。すなわち、社会科教育・教員養成“から”の自身の研究への影響やメリットがあることは概ね共通していたが、自身の研究を社会科教育や教員養成“へ”持ち込もう、つなげよう、生かそうということに関しては一様でなかった。社会科教育と人文・社会諸科学の間に行き来するベクトルは、非対称的であると言える。

そこで、以下では本稿初めの問題関心に戻り、なぜ6名の人文・社会諸科学者は上記のように語ったのかと、それが社会科教育・教員養成にどのような論点をもたらすのかを考察する。

##### 1. 人文・社会諸科学者を取り巻く状況の変化

6名の人文・社会諸科学者は、昨今の学問上の潮流や、学問に対する社会貢献の要請の影響を大なり小なり受けている点が挙げられる。彼らの社会科教育観や自身の学問についての回答には、既存の体系の過度な細分化・タコツボ化と解体の見直し、学際的なアプローチ、市民社会への関与…など、近年の潮流を透かして見ることができよう。また、一概に世代的な傾向があるとは言えないが、総勤務年数が比較的長い尾藤氏、佐藤氏、大隅氏は、自身と社会科教育・教員養成との関わり方に影響を与えたものとして、教育政策や社会的な要請による所属学部の改組や、カリキュラム・担当授業等が変遷してきたことを、時間を割いて語った。

##### 2. 共有されている社会科教育研究の蓄積の偏り

6名の研究者たちは、どちらかという、現行の指導要領と教科構造、教科書の内容、履修体制などを見て、自身の専門とのズレを強く感じているきらいがある。尾藤氏は、社会科教員を志望する学生の多くが文系で、高校時代に地理を学習しておらず、自身の専門の研究とはもちろん、基本的な見方、考え方も乖離が大きい点を強調する。そのため、「社会科」「教育」と括った科目よりも、一般教養科目や依頼講演の方が、かえって自身の研究に近いこともあるという。佐藤氏も、「社会科との結びつきを意識しているかと言えば、してないのが実情ですね。－中略－全然考えないわけじゃないんですけど、最近。ただそれは、僕は地理や歴史じゃないっていうことがありますね。なぜかっていうと、倫理しか直接結びつく科目がないし、高校の倫理と哲学とは大分違うと思う」と述べる。現行の教科構造上、そもそも自身の専門領域を生かす場や必要性は限られている、と認識しているのである。

上記の見解の背景としては、6名は教職関連の授業や実習指導のリソースとして、自身の学生指導経験が指導要領や教科書しかないことがある。こうした状況では、社会科を教える教師と、社会科で育成する市民像は、結果的に国家・社会の恣意によって独占的に定められていくこととなる。つまり、社会科教育研究では、国家・社会を相対視できる市民の育成も目指してきたが、それから乖離していく

可能性がある。

また、森元氏は「いろんな考え方があるだとか、歴史も実はひとつじゃないっていうのを常に言いながら社会科授業やるのは困難。一中略だから、ある程度詰め込みでやるのはしょうがないのかな、とも思う」と述べた。この指摘が示唆するのは、社会科教育の目標を体現した授業のイメージは共有されているものの、それらはえてして「研究授業」のような、特別で非日常的なものに見なされているという点である。社会科教育研究では教科の目標の達成に向けた授業は数多く蓄積されている。けれども、それは言わば山の頂上を示すものであって、五合目はどうか、つまり研究授業のような授業をするためにも普段どういう授業をするのか、といった視点で理論や実践が提案されたことは皆無に近いのではないか。6名のこうした見解からは、社会科教育研究の共有の不十分さだけでなく、研究の射程の盲点を見出すこともできる。

### 3. 「実践」に対する多様な見解

人文・社会諸科学者にとって社会科教育・教員養成は、先の森元氏のように実践の場の一つではあるだろう。とはいえ、考え方は様々である。例えば尾藤氏は、「歴史のようにストーリーによって括ることができない」など、社会科教育との関連づけやすさには領域間に差があることを指摘しながら、「自然地理は自然地理として全く別の知識として」学ぶ必要があることを主張している。尾藤氏の見解からは、学問の知見を教育実践としていく際に、とりわけ連携・協力や領域横断化、総合化が進展する中で、研究者個人や各専門はどうすべきか、という問題意識を汲み取ることができる。大隅氏は、「教育ってというのは学問と社会の最大の接点」で「学問の社会的意味っていうのを不断に考えることになる」と語る一方で、「学問の自由」の点からのジレンマも指摘する。大隅氏は、例えば歴史学、特に日本史では国民形成との関わりから、戦前には久米邦武筆禍事件、南北朝正閏問題などがあり、アカデミズムが自粛したこともあったことを挙げた。また皆川氏は、「西洋史のゼミに来る人はそんなに多くないですけど、最初からそれに関心を持っている人が多いです。一中略政治文化のあり方を、基底を問題にするような、そういう関心を持って来る学生が多いので、こちらであれしなさい、これしなさいっていうこと」は言わないという。本来、研究の問題関心は、教員からの助言や影響があったとしても、最終的には学生自ら投げかけるものである。あえて距離を取ることで学生が社会事象に主体的に問題関心を持つことを期待しているのである。

社会科教育研究は研究と実践が自然と一体化していきやすい<sup>10</sup>。しかし、それによって実践の中身も例えば授業を作ることだと固定化、自明化してしまったら、研究も多様性が損なわれ浅薄なものとなるだろう。人文・社会諸科学者の実践に対する多様な見解は、社会科教育研究における研究と実践の意味を広げることに繋がるのではないか。

## V. 研究の意義と課題

本調査の意義と課題は、次の3点にまとめることができる。

第1に、本調査はこれまで取り上げられることがほとんどなかった、社会科教育・教員養成に関わる人文・社会諸科学者たちの思想と葛藤の一片を明らかにできたことである。

今回調査した人文・社会諸科学者は、固有の体系や内容と方法はもちろんあるが、社会科教育と通ずる総合性、市民育成に関わる批判的な態度を社会科教育に期待していた。このことは、先行研究に見られる前提と必ずしも一致しない。今回取り上げたのは6名と少ないが、社会科教育との関わり方の違いと、その背後にある思想の1つを抽出できた点に、意義を求められるのではないか。今後は、異なる属性—教員養成大学や文学部等の専門学部所属で授業や出版物で社会科教育に携わっている研究者—で比較し、異なる考え方のタイプや傾向を踏まえて分析を精緻化していく必要がある。

第2に、人文・社会諸科学者を、社会科教育という場に集うステークホルダーとして捉え直し、現

状に変化をもたらす実践的な思想研究のあり方を示した点である。つまり本研究は、例えば教員養成カリキュラムをコラボレーションの場とするならば、教育課程や授業を整えればいいとするだけでなく、それに関わる人、すなわち教員への注目を重視するものである。したがって、本研究で行ったインタビューは、調査対象者との関係構築を伴う点でも特筆される。調査対象者からは「こういうことを聞いてもらえるとは」と、また筆者を含めた各研究者の考えや主張が明るみになったことに対しては好意的な反応を得ることができた。

第3に、人文・社会諸科学と社会科教育・教員養成の関係について考察し、そのすれ違いから見えてくる課題を明らかにした点である。このような研究を蓄積していけば、実際にコラボレーションをしていく際に、それぞれの専門的知見を生かすことができる場を構築していくことに貢献できる。

### 【註】

1 『現代教育学 12』岩波書店, 1961, p.100, 104, 106.

2 草原和博「社会科地理をめぐる論争の構図」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』第20巻, 2005, pp.171-183.

3 大阪大学歴史教育研究会編『市民のための世界史』, 大阪大学出版会, 2014, pp.1-9, 271-290.

4 川口広美, 後藤賢次郎ほか「教科教育学研究とは何をどのように研究することかー米国在住の社会科教育研究者に対するインタビュー調査を通してー」『日本教科教育学会誌』第37巻, 第1号, 2014, pp.85-94.

5 尾藤氏は次のように述べた。「信玄が三方ヶ原通って、尾張に攻めていくっていう、そういうのもさ、文章で書かれても誰もわからないよ。それを地図上に落とせば、ああこう攻めていったんだな、ここで徳川家康とぶつかったとか、そういうのは地図上なら、もうはっきり分かるわけでしょー中略ーそういう形でどこかの科目に役立ててほしいと思うんですよね。経済だってそうでしょ。経済的なモノの動きは、空間的に重要でしょ。A点からB点までの距離の摩擦が、コストに関わったりするわけでしょー中略ー歴史分野の中に、地理的な、考え方、歴史地図とか、空間的な広がりとか、そういうものを考慮するような、授業してもらって、内容は歴史だけど。地理的な見方、考え方、がね、それとなく身につけば。」

6 以下のURLを参照のこと。

[http://www.wgr.yamanashi.ac.jp/modules/research/index.php?content\\_id=168](http://www.wgr.yamanashi.ac.jp/modules/research/index.php?content_id=168) (2015年3月16日閲覧)

7 ただし、佐藤氏は自身の研究アプローチにこうした人文・社会諸科学に比較的共通して見られる潮流の影響はあまりなかったと述べる。哲学はもともと色々な分野に関わるため、「細かく専門分化していない」ので、「あまりうるさく言わない」という。

8 尾藤氏も「教員養成の学生が求めていることは、専門的なことではないでしょ、明らかに」と述べる。

9 この循環は経済学の中でもマクロ経済、厚生経済、公共経済などの分野における限られたテーマの場合であると宇多氏は述べる。また、宇多氏自身の学生時代の躰きや、官庁での実務経験などを通して構築された研究スタイルでもあると述べる。

10 草原和博ほか「日本の社会科教育研究者の研究観と方法論ーなんのために、どのように研究するかー」『日本教科教育学会誌』第37巻, 1号, 2014, pp.63-74.

### 〔参考文献〕

・伊東亮三「社会諸科学と社会科教育」『社会科教育論叢』6・7・8集, 1961, pp.45-49.

イマニュエル・ウォーラーステイン, グルベンキアン委員会著, 山田鋭夫訳『社会科学をひらく』藤原書店, 1996, pp.15-67.

・尾原康光「リベラルな民主主義社会を担う思考者・判断者の育成(1)ーD・W・オリバーの場合ー」『社

会科研究』第43号, 1995, pp.81-90.

・川口広美「教師による社会系教科カリキュラム設計方法論の構築-高校日本史カリキュラム開発共同研究を事例として-」『社会科研究』『社会科研究』第80号, 2014, pp.9-20.

・岡田了祐「社会科学習評価への質的研究法Grounded Theory Approachの導入: 社会認識形成過程における評価のための視点提示に関する方法と実際」『社会科教育研究』第121号, 2014, pp.91-102.

・桑原敏典「社会科学科社会のカリキュラム」『社会科教育のニュー・パースペクティブ』明治図書, 2003, pp.115-124.

・児玉康弘「公民科と社会科学-社会学的知識の教育内容化-」『新潟大学教育人間科学部紀要. 人文・社会科学編7(1)』2004, pp.1-14.

・森脇健夫「社会科学を社会科に導入する際の問題についての一考察-E.フェントン研究-」『東京大学教育学部紀要』第23巻, 1983, pp.355-366.

・森分孝治「歴史教育の革新-社会認識教育としての歴史教育-」『社会科研究』第20号, 1972, pp.60-77.

・森分孝治「「歴史」独立論の問題性-原理的考察-」『社会科教育論叢』第34集, 1986, pp.78-88.

・S.B. メリアム著, 堀薫夫, 久保真人, 成島美弥訳『質的調査法入門 教育における調査法とケース・スタディ』ミネルヴァ書房, 2004.

・S. B. メリアム, E. L. シンプソン著, 堀薫夫監訳『調査研究ガイドブック 教育における調査のデザインと実施・報告』ミネルヴァ書房, 2010.