



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	我が国の教育学者の授業分析に見られるコレクトネス : 教科教育学と教育方法学との交通整理( fulltext )
Author(s)	渡部, 竜也
Citation	東京学芸大学紀要. 人文社会科学系. II, 69: 13-28
Issue Date	2018-01-31
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2309/148749">http://hdl.handle.net/2309/148749</a>
Publisher	東京学芸大学学術情報委員会
Rights	

## 我が国の教育学者の授業分析に見られるコレクトネス

—— 教科教育学と教育方法学との交通整理 ——

渡部 竜也\*

社会科教育分野

(2017年8月30日受理)

### 要 旨

本稿は、拙稿「我が国のベテラン社会科教師の授業分析に見られるコレクトネス：教育学者・ベテラン教師7人の授業批評に見られる分析視点の違いから」(『東京学芸大学紀要 人文社会科学系Ⅱ』第67集, 2016年)の続編である。本稿での目的は、次の3点にある。

- (1) 前回の実験(ベテランの社会科教師や教育学者たち7人がそれぞれ同じ谷実践を見て授業批評をした結果を比較検討する)から明らかになった被験者7人に見られる授業の分析視点の違いを表や図を用いて整理する。
- (2) 特に同じ大学の同じ研究大学院・同じ学科(教科教育学科)の出身者である2名の教育学者の分析視点の違いに注目し、こうした違いが生まれた原因の一つに、それぞれの被験者が学んだ指導教員たちの世界観の違いが多いに影響しているのではないかという筆者の仮説を検証する。
- (3) また、(1)で作成した図から、今回の被験者からは抽出できなかった新たな授業分析の視点が存在する可能性についても言及し、それは学習心理学系譜の教育方法学者に見られる可能性が高いことを、事例を用いて指摘する。

また、本研究を通して次のことが明らかになった。

- (1) 教育学における授業研究の世界観は多様である。これは教育学に多様な学問系譜(例えば教科教育学や教育方法学)が存在し、さらにはその中でも様々な世界観を持つ研究者が存在して実質的に「学派(academic schools)」を形成していることに由来している。ただし、それらはいずれもが、現場教師が一般的に持つ授業研究の世界観とは異なる。
- (2) この多様性を生み出す教科教育学や教育方法学は、本来どちらも「なぜ教えるのか」を議論することを重視する点で共通しており、両学問とも授業研究でめざすべき方向も同じであると言えるのだが、それぞれの学問とも、学派によっては教科内容の教育的意味付けが抜け落ちたり、教育方法の意味付けが不十分だったり、何らかの形で理想と実際との間にズレが生じている事例が見られる。

本研究は、教科教育学と教育方法学との関係を交通整理するものであり、また互いの偏見を解消し、相互理解を進めていくための建設的で有益な情報を提供することを目指すものである。

キーワード：レッスン・スタディ, aim-talk, 学問間・学派間対立(教育方法学, 学習心理学, 教科教育学)

---

\* 東京学芸大学 人文科学講座 社会科教育学分野 (184-8501 小金井市貫井北町4-1-1)

## 1. 問題の所在

今から5年ほど前になろうか。明治図書出版社の編集長が大変に興味深い企画をした。それは1人の元ベテランの社会科教師（TOSSに所属している谷和樹氏）の授業実践をDVDで撮影し、これを7人の教育関係者（教育学者や現場のベテラン教師）に送りつけて分析・評価させるというものであった<sup>1</sup>。

筆者のところにもこのDVDが送られてきて、文字数の制限のある中で、2か月程度の期間で原稿を仕上げることになった。この時、他に誰がこうした企画に参加しているのか筆者は全く知らなかった。その後、谷和樹氏が行った社会科授業実践「野田の醤油工場から日本の発酵技術へ」のDVDおよび逐語記録と、筆者を始め7人の本実践についての分析・評価の原稿は、1冊の本にまとめられ（日本教育技術学会研究開発チーム編『映像&活字で“プロの授業”をひも解く ① 谷和樹：4年社会科「野田の醤油工場から日本の発酵技術へ」の授業』明治図書、2012年）出版されることになった（以下、同書は『プロの授業をひも解く』と略記）。筆者はこの時初めて筆者以外の6人の原稿を目にしたのだが、この時、その7つの原稿の個性にとっても驚いた。まず、現場のベテラン教師と教育学者の間には授業を見る視点に大きな差異が見られた。その差異の程度は、筆者に言わせれば、パラダイムが違うといっても良いレベルである<sup>2</sup>。また、ベテラン教師の間にも、そして教育学者の間にも、視点に差異が見られた。特に筆者が驚いたのは、同じ広島大学大学院の出身である棚橋氏、原田氏、そして筆者の間でも、分析の切り口や評価の視点がかなり異なっていたことであった。

筆者はこの明治図書出版社の企画とそれが生み出した成果の興味深さに魅了され、まずは7人の原稿を比較し、現場のベテラン教師と教育学者との間には授業を見る視点に大きな差異が存在すること、さらには現場教師の間にも教育学者の間にも細かな違いが存在することを、具体例を挙げて詳細に論じることにした。できるだけ詳細かつ具体的に論じたいと考えたので、ページ数に制限が原則ない『東京学芸大学紀要』（2016年）に発表することにした<sup>3</sup>。そしてその原稿を様々なところで紹介したり、免許更新講習などの場面に活用してみたりしたが<sup>4</sup>、その中で出てきた意見として、次のものがあつた。

(i) 被験者7人の違いについて、説明が詳細過ぎていて、全体像をつかみにくい。7人の視点につい

て図や表でまとめて、もう少し簡潔に示してもらえるとわかりやすいのではないか。

- (ii) どうして現場のベテラン教師と教育学者との間でこれほどの違いが生じるのか、理由を教えてください。
- (iii) どうして、教育学者の中でも、同じ大学の出身者である棚橋氏、原田氏、そして筆者の3人の間に、こうした授業分析の視点の差異が生じたのか。理由を教えてください。
- (iv) この被験者である7人以外の授業分析の視点があるとすれば、それはどのようなものになるのか。

このうち、(ii)については、先の『東京学芸大学紀要』の論文（2016年）内ですでに筆者は仮説めいたことを書いている——筆者としては、教育制度やそれがもたらす学校文化に原因があるのではないかと予想している。ただその筆者の仮説をより具体的に証明することは、現在の筆者の力量では困難であり、(ii)については、今後の課題とさせてもらえればと考えている。

これに対して、残りの(i)(iii)(iv)の検討については、今の筆者の力量でも対応可能である。また本研究の教育界への貢献可能性を広げていくためにも、これらを検討することは必要となる作業だろう。なぜなら、本稿の後半で詳しく論じるが、(i)(iii)(iv)について検討することは、結果として次のことを明らかにすることになるからである。

- ・ 教科教育学、特に社会科教育学は、目標・内容・方法の教育的な意味（「何を（内容）」「どのように（方法）」「なぜ（目標）」という教育的な問い）を統一的に追求することを重視する点に特徴があると公言してきた<sup>5</sup>。つまり、授業やカリキュラムについての教育的検討においては、内容と方法を分離して議論すべきではないことを強く主張してきた。だが実際的には、そうした公言とは裏腹に、一部の学派に、教育方法の教育的意味をほとんど問えていない——その学派の教育論を基盤とする限り、教育方法についての教育的意味を問いかける動機が生じにくい——実態があることを確認できる。
- ・ 逆に、教育方法学の一部の学派に、内容の教育的意味をほとんど問えていない——その学派の教育論を基盤とする限り、教科内容についての教育的意味を問いかける動機が生じにくい——実態が見られ、先の教科教育学の一部の学派とは、ある意味で「対極」の関係を構築する。

- ・ 教科教育学の関係者は、時に、こうした教育方法学者の一部の学派と、学習指導要領下のトピックまたは学問の内容の「教育的な意味を問わず」子どもたちにわかりやすく楽しく伝達しようとする教師たち（例えば、明治図書企画に参加したベテラン小学校教師たちの多く）とを区別せず同列に見てしまうことがある。
- ・ 逆に、教育方法学の関係者は、時に、こうした教科教育学の一部の学派を、「教育方法についての教育的な意味を問わず」学問の内容を子どもたちに伝達しようとする内容学者や教師たち（例えば、明治図書企画に参加した村井氏）との区別をせずに同列に見てしまうことがある。

教育方法学と教科教育学は水と油の関係と評されることもある。そうした原因の一つに、両者ともお互いの理解が不十分であること、そして双方にそれぞれ課題があり、その課題は一方のレンズからみると顕著に理解できるが、当人たちは気が付きにくい性質のものであることがあるだろう。本研究はその事実を浮き彫りにすると期待できる。また、これらの事実が浮き彫りになることで、授業分析の在り方について研究する教育学者たちは今後どういった方向に進んでいくべきなのかについても、その方向性が自に明らかとなる。本研究が (i) (iii) (iv) の課題に対処していくのは、このような理由からである。

## 2. 研究方法

まず、先の7人の被験者の授業分析の特徴を表と図にまとめることを行う（第3章）。その上で、特に棚橋氏、原田氏、筆者の3人の位置づけの違いがなぜ生じたのかについて、それぞれが依拠する教育論（前2人は森分孝治氏の学力論や授業研究方法論、筆者は指導教員であった池野範男の学力論や授業研究方法論）に照らして考えてみる（第4章）。また、今回の7人とはまた異なる視点から授業分析をする立場が存在する可能性があることを指摘し、その立場がどのようなものとなるのかについて、具体的な事例（ライゲルスとカー・シェルマン）を通して解説したい（第5章）。その上で、これまでの教科教育学の立場からの教育方法学の授業分析について解説した論文や、教育方法学の立場からの教科教育学の授業分析について解説した論文を踏まえ、双方に存在する偏見について指摘する（第6章）。

なお、第3章で示す表と図の作成するに当たって

は、被験者7人のうちの一人に筆者が含まれていることもあり、より公正かつ批判的に筆者の授業分析の特質を位置付けていくために、名古屋大学のサルカル・レザ・アラニ氏と柴田好章氏に協力して頂いた。また、2016年にアラニ氏のゼミにお邪魔して、名古屋大学のゼミ生（院生・学部生）と、主に教育方法学を専攻すると思われる研究者数名に批判していただき、改良を加えた。なお、本稿の全ての文章は、筆者が執筆した。

## 3. 7人の授業分析・評価の特質の表化・図化

### 3.1 表への整理

7人の授業分析・評価の特質を顕著なものとするために、筆者ら（筆者+アラニ+柴田）は、「授業の取り上げ方」「授業分析の単位」「評価または批判の対象」「評価基準」「分析的問い」「改善ポイントの指摘」の分析枠を設けて7人の授業分析・評価の特徴を整理し、次頁表1「被験者7人の授業を見る際のレンズ」のようにまとめてみた<sup>6</sup>。

「授業の取り上げ方」は、各被験者の授業の取り上げ方が、主に授業を気になったところだけランダムに取り上げるやり方を採用しているのか（筆者は「点的」と表現している）、それとも授業者のねらい、そしてその実現のための手順（内容面や方法面だけに限定した議論をしていても可）、つまり「本時の流れ」に関心があるか（筆者は「構造的」と表現している）を整理したものである。新保・沢井氏とその他の間に境界があることが分かる。

「授業分析の単位」は、授業分析が本時に限定されているのか、それとも単元計画全体や、さらには社会科カリキュラム全貌にまで話題が向けられているのかを整理したものである。原田氏・筆者とその他との間に境界線があることが分かる。

「評価または批判の対象」と「評価の拠り所や基準」は、授業分析の話題の中心と、その良し悪しを判断する拠り所や基準をどこに持ってきているのかを整理したものであり、新保氏・沢井氏・安野氏が1つのグループ、棚橋氏・原田氏と筆者が1つのグループを形成していると言え、これとは別に村井氏がいる。

「分析的問い」は、被験者がどのような問いをもって授業を分析したのかを問いの形で表現してみたものである。新保氏と沢井氏はほぼ同じような分析的問いをもって授業を見ていると言え、棚橋氏と原田氏も似た問いだが、原田氏は教育方法も議論の対象に入れている点で違いがある。筆者と原田氏は、教育内容と教

表1 被験者7人の授業を見る際のレンズ

被験者 分析枠	新保・沢井	安野	村井	棚橋	原田	筆者 (渡部)
授業の取り上げ方	点的 気になった箇所 をランダムに取り 上げる	構造的 本時の流れ(構 造)を整理する	構造的 本時の流れ(構 造)を整理する	構造的 本時の流れ(構 造)について本 時で扱う知識を 書き出す形で整 理する	構造的 本時の流れ(構 造)について単 元計画を踏まえ て整理する	構造的 本時の流れ(構 造)について単 元計画を踏まえ て整理する
授業分析の単位	本時のみ	本時のみ	本時のみ	本時のみ	本時と単元	本時と単元・カ リキュラム
評価または批判 の対象	①教材研究 ②教育技術	①教材研究 ②教育技術	①教材研究・教 材選択(この 議論の延長で 教育方法)	①社会科として の本時・本単 元のねらいと 教授内容(知 識の種類)	①社会科として の本時・本単 元のねらいと 教授内容(知 識の種類)(こ の議論の延長 で教育方法)	①教育技術 ②社会科として の本時・単元 のねらいと授 業方法・教授 内容(教材選 択)
評価の拠り所や 基準	①教材研究の深 さ, 教材内容 <sup>7</sup> の知的な面白 さ ②子どもの現実 (子どもが授業 を好意的に受 け止めたか)	①教材研究の深 さ, 教材内容 の知的な面白 さ ②子どもの現実 (子どもは内容 を理解したか)	①教材研究の深 さ, 教材内容 の正確さと知 的な面白さ ②的を絞って教 えることができ ているか	①教授内容の知 識の種類(自 然科学的知識 か社会科学的 知識か)	①教授内容の知 識の種類(概 念的知識か事 実的知識か) ②内容教授の方 法の効率性や 面白さ	①子どもの現実 (子どもは授業 に興味を持て たのか) ②民主的国家社 会の形成者育 成という教科目 標への貢献度
分析的問い	・授業を子ども は好意的に受 け止めたのか ・教育技術は授 業をスムーズ に進めるのに 効果的だった のか	・内容は子ども に理解された のか ・授業は子ども の学びの意欲 を喚起したか ・教育技術や教 育方法・教授 内容は教師の ねらいを達成 するのに効果 的であったか	・内容は正確か ・内容は子ども に興味深いか ・何を教えるの か焦点が絞れ ているか	・教授内容は教 師のねらいを 達成するのに 効果的であっ たか ・教授内容は社 会の解釈に役 立つか(社会 科学的知識か)	・教授内容や教 育方法は教師 のねらいを達 成するのに効 果的であった か ・教授内容は社 会の解釈に役 立つか(転移 可能な概念的 知識か)	・教育技術や教 育方法・教授 内容は教師の ねらいを達成 するのに効果 的だったか ・授業は民主的 国家社会の形 成者育成に寄 与する内容や 考え方を提供 したか
改善ポイントの 指摘	なし	教育技術	教材研究・教材 選択・教授内容 (この議論の延長 で教育方法)	授業のねらい, 教授内容(知識 の種類)	授業のねらい, 教授内容(知識 の種類)(この議 論の延長で教育 方法)	教育技術 授業・単元のね らいと教育方 法・教授内容 (教材選択)

(筆者作成)

育方法両方を議論の対象に入れている点で共通するが、原田氏には筆者のように主権者になるという観点からそれらの意味を問いかけることはない。原田氏は、あくまで社会認識形成(概念的知識の教授)という観点から論じている。

7人の被験者をこのように整理し、そして授業のねらいや教授内容、教育方法についてより根源的に問いかけ批判をしている分析者をより右側に置く形で順序付けすると、表1のように筆者(渡部)→原田→棚橋→村井→安野→新保・沢井となるのではないかと。

### 3. 2 図への整理

ただ、この表1だけでは、被験者7人のうち、新保氏と沢井氏の共通性を理解することができ、残りの5人は別の考え方にあることを理解することしかできない。そこで筆者らは、これをさらに図に整理することを試みた。その結果をまとめたものが図1「分析対象7人の授業分析のレンズの位置関係」である。

縦軸は教授内容について、学問が持つ規範性や研究成果それ自体に意味があるとする立場、つまり「学科学的な(disciplinary)」内容の教授を自明のものとしている(=教育的な議論が欠けている)立場にあるの

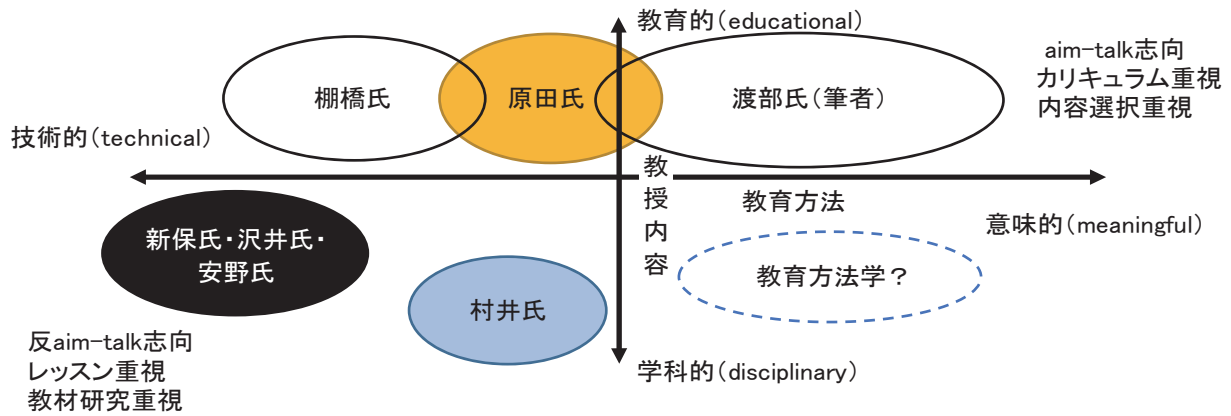


図1 被験者7人の授業分析のレンズの位置関係

か、それとも何等かの人間目標に基づいて教授内容についての「教育的な (educational)」な議論・判断をしようとしている立場にあるのかで分けた。これは比較的、社会科教育学では馴染みのある対比である。例えばバートンは、歴史教育が学科 (歴史学) を前提とすると決めつけるべきではなく、民主主義社会の建設という教育的な目標から日常・非日常の様々な歴史の営みや学びの在り方を吟味し、歴史教育の在り方を根源的に議論することの必要を主張しているが<sup>8</sup>、こうした議論などは、「学科」対「教育」の対立図式と言える<sup>9</sup>。「学問の成果を教えることは、人類の文化遺産を伝達する義務が学校教育にあるからだ」と言い切って、学問の成果を教えることの子どもにとっての意味を問わない立場や、学問的なことをすることそれ自体が意味のあることだとしてその選別・吟味をする姿勢が欠落している立場 (学問的なこと全てを肯定してしまう立場) は「学科」の立場にあると言える。逆に「どうして鎌倉幕府の成立年をめぐる論争を歴史学者がしているからといって、子どもにもその論争を体験させる学習をさせる必要があるのだろうか。公民的資質の育成という点から、どんな意味があるのだろうか」と問いかけるような立場は、後者「教育」の立場から議論している可能性が高い。

また横軸は、教育方法について、教える価値があるとされる何かの内容を効果的かつ効率的に教授するための「技術的な (technical)」手段と捉えているのか、それともこうした内容の教授以上に、何らかの教育的に意味のある態度や知的作法を子どもたちに身に付けてもらうための「意味のある (meaningful)」存在と捉えているのかで分けた。こちらは教育方法学で馴染みのある「技術」対「反省」の対比を意識した。「筆算を教えるのに問題解決学習は効率が悪いからするべ

きではない」「問題解決学習は子どもが興味を持って教材にとり組めるのでとり入れるべきだ」といった主張をする人は、前者「技術」の立場から議論をしている可能性が高い。

さて、まず一見全く別の授業分析をしているように見える村井氏と、新保氏・沢井氏・安野氏がこの図では同じ第三象限 (= 内容にも方法にも教育的な意味を問わない) にまとめられている点であるが、実は彼らは実質的に同じ世界観にあることについて、筆者はすでに拙稿 (2016年) にて説明をしたので、ここではこの話題については省略したい。

次に棚橋氏の位置づけについて考えてみよう。棚橋氏は授業分析の原稿の中で教育方法について全く触れていない。そのため、直接的には彼が教育方法をどのように捉えているのかを理解することは、彼が示した原稿からだけでは判断が難しいことは確かである。しかし、彼が原稿内で社会科を「内容教科」と呼んでいる事実、そして話題が専ら内容に偏っている事実から、彼が内容に社会科教育の教育的意味を感じているのに対して、教育方法には相対的にそうしたものをほとんど感じていないことは間違いがないだろう。その点から考えて、棚橋氏は第二象限に位置付けるのが妥当だと考えられる。

次に筆者の位置づけについてであるが、筆者は、主権者の育成という観点から分析対象となった谷氏の実践の教育内容や教育方法の意味を問い直しており、また代案の提案も、同観点から、何を教えるのかということではなく、何を探究せねばならないのかという「問い」の形で提案することで、内容だけでなく方法 (= 探究または問題解決) についても (不十分かもしれないが) 教育的な配慮しており、第一象限に位置付けるのが妥当であろう。

7人の中で最も位置づけることが難しいのが原田氏  
の原稿である。原田氏も筆者と同じく谷氏の授業実践  
に見られる教育方法の意味を問い直している。ただ  
し、原田氏の評価基準は筆者のように主権者の育成に  
あるのではなく社会認識形成にある。そしてその観点  
から原田氏は、谷氏の扱う知識の質を問題視する——  
それが事実に知識であるか概念的知識であるか、それ  
とも規範的知識であるのか。原田氏の言うところによ  
れば、谷氏の授業で扱う知識はいずれも事実に知識か  
らなるのであり、その伝達の効率化を図る手段+子ど  
もへの飽きさせない方法として、谷氏は「デジタル  
な」教育方法を採用しているのだという。これに対し  
て原田氏は、社会認識形成を重視するためには（そし  
て、これからの知識基盤社会において対応していくた  
めには）概念的知識が重要になるのであり、この知識  
の教授のためには「なぜ」という問いを通して、「デー  
タから事実に知識を習得し、さらに概念的知識の習得  
へと促す」「アナログな」探究的学習が必要だと説明  
している。一見すると原田氏は、教授内容だけでなく、  
教育方法の教育的意味も十分に問えているように思  
われるし、実際そうした解釈も十分に成り立つかも  
しれない。だが筆者は、あえてそのような解釈を採用  
しない。その理由を以下に示そう。

右の資料1は、原稿の中で原田氏が探究的学習の必  
要性を主張している箇所を抜粋したものである。資料  
1にもあるように、原田氏にとって、社会科の目的は  
社会認識形成、「社会の本質」の理解にあり、それは  
概念的知識という「知識内容」によって成立すると考  
えている点で、実は社会科は「内容教科」とであると論  
じる棚橋氏と似た立場である。そして原田氏が概念的  
知識を「探究的学習」を通して発見させていくことを  
重視する背景には、原田氏の原稿、特に資料1の部分  
を読む限り、「探究の楽しさを教えるため」、そして  
「学習や研究の本質」を伝えるためといったことにある  
ようだ。

この原田氏の探究的学習にかける思いについて、筆  
者個人としても共感できるところである。だがあえて  
筆者は原田氏に、「科学者になるわけでもない子ども  
たちに、どうしてわざわざ探究の楽しさを味わわせて  
やる必要があるのか」、「探究が『学習の本質』だとい  
うのは原田氏の個人的意見、または教育業界の一般論  
に過ぎないのであって、当然、これとは別の見解をす  
る者もいるだろうし、授業実践者の谷氏はおそらくこ  
うした別の見解を持つ一人であろう。となると、この  
問題は信仰の相違以上のものではないということになり  
、これでは谷氏を納得させることができない」と問

題提起したいと思う<sup>10</sup>。探究を「学習の本質」と価値  
づけることも、そして「探究の楽しさを味わわせてや  
りたい」という主張も、結局のところ原田氏の個人的  
な思い・願いに過ぎないのではないか。アナロジーを  
用いて筆者の言いたいことを説明するならば、「競技  
の本質」を伝えたいとってバトミントン競技をさせ  
ようとする教師、「バトミントンの楽しさを味わわせて  
やりたい」とってバトミントンをさせようとする教  
師と何が違うというのだろうか、ということである。  
これらのことが、筆者が原田氏は教育方法の教育的意  
味を十分に問えているとは言えないと判断し、氏を第  
一象限ではなく第二象限に位置付ける理由である<sup>11</sup>。

#### 4. 社会科教育学者の見解の相違が生まれた背景 —森分孝治氏の門下生に見られる内容偏重—

##### 4. 1 森分氏の社会科教育論と学力論

棚橋氏・原田氏と筆者の間に図1にあるような違い  
が生じた一番の原因は、筆者が考えるに、両者の拠  
り所とする教育論や学力論に違いがあることを指摘でき  
るだろう。

棚橋氏・原田氏両氏は、森分孝治氏を指導教員に持  
つ。森分氏は説明主義社会科、科学的探求学習（森分  
氏は「探究」ではなく「探求」という言葉を用いる）  
という一つの社会科教育論の提唱者であり、その自ら

##### 資料1 原田氏が探究的学習の必要を主張した箇所

###### (2) デジタル授業の課題

谷実践では、事実に知識の習得を主たるねらいとして、起  
承転結の論理で授業を構成した。だが、認識形成を重視す  
るのなら、概念的知識に着目した目標の設定が必要ではないか。  
また、データから事実に知識を習得し、さらに概念的知識の  
習得へと促すためには、「なぜ」型の発問を中心とした探究  
の論理が必要になる。起承転結は転換と総合を美とする詩文  
の論理であり、一貫して社会の本質を探究する社会科とは相  
容れないからである。

無論、子どもたちの探究心を持続させるのは容易ではない。  
だからこそ、ただ教科書に従って教えるのではなく、「何のた  
めに、この内容を」の問いが重要なのである。また、探究的  
学習は時に間延びをしたり停滞したりする。だが、そのテン  
ポの悪さの中にもこそ学習や研究の本質があるのではないか。  
問題を設定してもなかなか見通しが立たなかったり、いい資  
料が見つからなかったりして苦しみ。これでよいのかと自問  
自答し、仲間と議論するなかで、それでも少し光が差してく  
ると本当に嬉しい。そうしたアナログな探究の楽しさを子  
どもに味わわせてやりたい。多分、谷先生も同意されよう。

（『プロの授業をひも解く』55頁より抜粋）

の主張を擁護するため、独特な社会科教育論や学力論を生み出してきたことで知られる。また、その考えは門下生にかなり大きな影響を与えていることでも知られている。

一般に社会科教育の教科目標は学習指導要領にもある「民主的で平和的な国家・社会の形成者としての公民的資質（市民的資質）」を培うことにあるとする点で、多くの研究者も合意する。森分氏もその点に合意をしているのだが、同時に氏は次のように述べる。

しかし、市民的資質形成そのものは、本来、社会教育、社会教育学の課題である。この大きな概念を学校教育の、一教科としての社会に持ち込むと、社会科教育、社会科教育学を混乱させることになる。社会科教育学研究では、市民的資質のなかで社会科教育が担う社会認識形成に焦点をあわせ、それとの関わりで研究するに留めるべきであろう<sup>12</sup>。

つまり、市民的資質育成において一教科としての社会科でやれることは、社会認識の形成だと、その役割を大きく制限する。森分氏は社会認識形成について次のように説明する。

社会事象を認識していく子どもの心は、白紙ではない。子どもはすでに何らかの知識を持ち、能力を身に着け態度を形成している。こうした既存の知識・能力・態度は子どもの内面でゆるやかであっても統合され、一つの体制を作っていると考えられる。子どもは既存の内面的体制をもって事象に対し、それを認識していく。そして、認識することを通して内面的体制を発展させていく<sup>13</sup>。

歴史認識形成の場合で言えば、歴史的知識・歴史理解、歴史的思考力、歴史学習技能の形成であり、歴史学習によって形成される態度である<sup>14</sup>。

森分孝治氏は、「社会認識体制」そのものは、知識（理解）、能力（技能）、態度の3要素から構成されると捉えていることが分かる。しかし森分氏は、次のような疑問を投げかけ、社会科授業においては、この3要素すべてを扱うべきなのか、そしてどのレベルまで扱うべきなのかと問いかける。

社会認識体制は、子どもの社会認識にかかわる広義の能力全体を示すものであるが、社会科にお

ける学力は、その部分としてとらえられる。子どもの社会認識体制のなかで、授業がかかわり育成している部分が、社会科における学力ということができよう。部分といっても、全体制に近いものから、ごく限定されたものまで多様に考えられる。社会科授業において育成される力＝学力とは、社会認識体制のどのレベルまでの知識・判断力のことであろうか<sup>15</sup>。

この疑問に答えるために、森分氏は、社会科授業の類型化を図り、比較検討するという手法を採用している。社会科授業の類型化において指標とされたのは、「授業において提示される知識の質ないしレベルと、知識の提示の仕方、習得のさせ方」であった<sup>16</sup>。森分氏は次のような説明をしている。

社会科は子どもの社会認識体制にどのようにかかわり、どのような学力を形成しているか。これは授業の主観的過程の問題であるので、それ自体として客観的にとらえることはできない。そこで、本書（引用者註：『現代社会科授業理論』のこと）の方法に従い、まず、授業の客観的過程の問題に置き換え、その考察をふまえて主観的過程を推察していくことにしよう。とすると、右の問題は次のように置き換えられる。授業において、どのような客観的知識が、どのような論理で提示されているか。授業でどのレベルの知識が提示され、判断力が要求されているか。この知識の質とその提示の仕方の問題は、授業がどのように構成されているかをとらえる基本的視点であるので、存在としての学力の問題は、授業構成の問題に還元してとらえられるわけである<sup>17</sup>。

つまり、（森分氏がよく用いていた表現を使うなら）私たちは子ども個々の頭をかち割ることが出来ないのだから、子ども個々の精神にある社会認識体制を知ることなどできない。授業研究を科学的なものとするためには、研究者個々が勝手な思い込みや憶測で子どもの精神についての議論を進めていかなないようにしていくために（つまり批判可能性を保証していくために）、確実に私たちが「客観的（＝問主観的）」に確認することが出来る事実の部分に議論を限定せざるをえないのであり、それは授業中の教師や子どもたちの発言内容（知識や判断を求める問いや応答）、そして彼らの行動（教師の知識や問いの提示のし方や子どもの受け止め方）といった授業で生じた事実である。これの事



実から子どもたちの社会認識体制を推察していくしかない」と森分氏は言うのである。さらに森分氏は、教師や子どもの発言内容や行動は、授業構成の基本となる部分であるため、子どもたちにどのような社会認識体制が保証されているのか（学力が保証されているのか）という問題は、授業構成の問題に還元できるのだと説明している。

森分氏は、知識について、事実に記述的知識（情報）、概念的説明的知識（理論・法則）、評価的規範的知識（価値的知識）の3つのレベルに分け、さらに思考・判断というものも、結局のところ何らかの知識レベルについての思考・判断をしているのだとして、記述的判断（力）、説明的判断（力）、評価的判断（力）+規範的判断（力）と階層化した<sup>18</sup>。そして社会現象を広く解釈していくために有益なのは、論理的に考えると他事例に転移することのできる（社会科学の）概念的説明的知識であるとして、これを重視した<sup>19</sup>。

また森分氏は、知識や判断が「オープン・エンド（あくまで仮説として捉えさせる）」になっているか、それとも「クローズド・エンド（間違いのないものと捉えさせる）」になっているかという指標を設定し、こうした知識が授業において実際にどのような仕方でも示されるのか（判断が求められているのか）についても拘った<sup>20</sup>。この指標は、科学哲学者カール・ポパーの考え方を反映したものである。ポパーは、真実は明らかになるという希望を持ち、しかし常に自らの見解は仮説にすぎないとの自覚の中で、自身の仮説に対して、事実に即しながら、また他者の批判を真摯に受け止めながら厳しい吟味をして修正して「より間違いの少ない仮説」を構築していく、いわゆる「開かれた科学的認識形成」をする科学者集団の姿勢や知的作法は、そのまま「開かれた」民主的社会における市民集団にも求められる態度や知的作法に転用できると捉えていた。森分氏もこの「批判的合理主義」と呼ばれるポパーの考え方を受けて、知識を科学者と同じプロセスを批判的な吟味・判断を通して習得させていくことで、子どもたちを職業研究者にしたいためでもなければ、「賢くなる（理解のため）」という漠然としたねらいのためでもなく、開かれた社会を支える市民にとって必要となる態度や作法を保証できると捉え、問題解決や探究といった「オープン・エンド」を保証する教育方法を授業に取り込むことを重視した<sup>21</sup>。

これら知識・判断の3段階と「オープン・エンド」「クローズド・エンド」の指標に基づいて森分氏は社会科授業を7つに分け、そしてその中の一つである「概念探求型（理論探求型）」という授業形態（＝説明

主義社会科、科学的探求学習）を、社会科授業の理想と位置付けた<sup>22</sup>。

こうした森分氏の教育論や学力論それ自体は、教授内容だけでなく、教育方法の教育的な意味を問えている（つまり図1の第一象限に位置付く）ものと判断できる。ならば、どうして森分氏の門下生たちの一部は、教育方法の教育的意味を問う姿勢が弱くなってしまったのだろうか。筆者が考えるところとして、可能性として指摘できるのは、次の二点である。一点目は、森分氏は、事実上自らの学力像を図化した「社会認識体制」や「市民的資質の構造」の図の中に、こうした「オープン・エンド」型の教育方法、つまり探求学習や問題解決学習といった教育方法が保証する態度や知的作法を上手く位置付けることが出来ていないことを挙げることができるだろう。

例えば、次頁の資料2は、森分氏が2001年に示した「市民的資質の構造」及び「市民的資質教育」の関係図である。資料2右にあるように、森分氏はこの二つの図は重ね合わせてみるべきであると主張している。つまり、森分氏がこの図から主張したいことは、感情や意志力といった態度面・情意面は社会科授業が取り扱う範疇の外であることだった。

だがこの結果、図らずも、探求学習という教育方法を通して本来育成するはずの科学者の知的作法や知的探求への態度が、社会科授業の範疇の外に位置付けられてしまう（またはどこにも位置付けられていない）ことになった。社会科授業が対象とすべきことは、もっぱら知識内容（の理解・判断）のみという印象を与えかねないこの図は、探求学習の形骸化、つまり探求学習という教育方法を内容伝達のための教育技術と同列扱いにしてしまうような事態を招くことはあっても、その抑止にはつながらないものである。筆者が知る限りでも、探求学習について、実質的に概念的説明的知識を効率よく伝えるための教育技術と捉えている方は少なからずおり、その数は増えている印象である。

森分氏の門下生が教育方法の教育的な意味を問う姿勢が弱くなったもう一つの理由は、60年代以降、問題解決学習への批判が高まる中で、社会科は「内容教科」であると表現されることが多くなり、そのような中で「知識の構造図」を用いた授業分析などが代表するように、知識内容について議論する方法や視点ばかりが社会科教育学の中で過度に発展してしまい、そうした研究文化の影響を少なからず森分氏の門下生も受けてしまったことを指摘できるだろう。

森分氏の門下生が教育方法、そしてこれが保証する

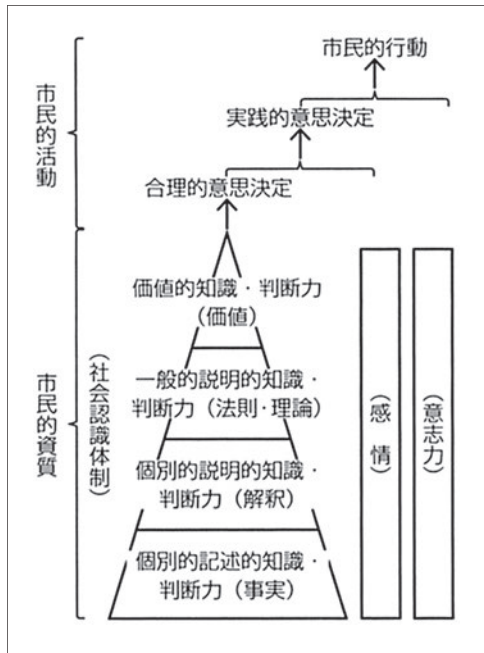


図1 市民的資質の構造

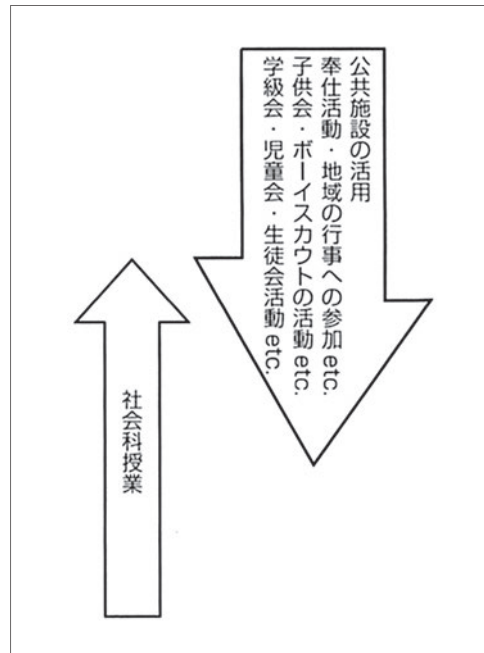


図2 市民的資質教育（図1に重なる）

資料2 森分孝治氏の示した「市民的資質の構造」及び「市民的資質教育」の関係図

態度や知的作法（場合によっては技能）といったことに比して教育内容を過剰に重視することについては、例えば彼らの多くの博士論文の表題にも確認できる。

《例》

- 原田智仁『世界史教育内容開発研究』
- 児玉康弘『中等歴史教育内容開発研究』
- 梅津正美『歴史教育内容改革研究』
- 草原和博『地理教育内容編成論研究』
- 山田秀和『開かれた社会認識形成をめざす歴史教育内容編成論研究』
- 桑原敏典『中等公民的教科目内容編成の研究』

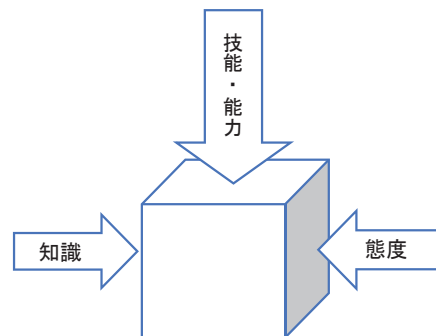
例え外国の社会科カリキュラムを構成する教育理論について、その目標・内容・方法の3面から統一的な分析を目指している研究であっても、表題は「内容」が強調されている。教授内容の教育的意味を論じることこそが社会科教育であるという文化が根付き、その中で教育方法は日陰の存在となってきたことは間違いない。

4. 2 池野氏の批判

このような社会科教育学に蔓延する内容偏重に対して、森分氏の学力論（先の資料2）を批判することで問題提起をしたのが池野範男氏である。池野氏が支持

したのは、例えば下の資料3にあるような立方体型の学力構想であった<sup>23</sup>。この図から池野氏が言いたいことは、知識、態度、技能はそれぞれ別々に育成することなどできないということである。例えば、学校の社会科教育が直接的な態度形成を回避し知識内容だけを教えることを構想したとしても、知識内容を教えるということそれ自体が、何らかの教育的目的を持ち、そこから間接的な態度形成を図っているのであり、両者を切り離すことはできないのだ、というのが池野氏の主張である。

社会科教育が市民的資質育成から距離をとって社会認識体制の部分（知識・判断）の育成に徹したとしても、そのことで態度形成を回避できるわけではない。それどころか、かえって教育される側に言わせれば、



資料3 池野氏の示す「市民社会科の学力構想」

どうしてその知識内容がそうした方法で教授されるのか、その意図が見えにくいものとなり、学びの動機を抱きにくいものとなる。社会科はむしろ積極的に「民主的で平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的（市民的）資質の育成」に関与するべきであり、教育される側にもそうした教育的意図が見えるものであるべきだ。このように池野氏は考えた。そして、市民的資質育成に向けて学校は出来る限りのことをしていくべきであり、そのためには、社会生活上の問題を積極的に取り扱い、その問題の解決に向けて議論することができるように、知識内容だけでなく、技能や態度、知的作法などの総合的な育成が必要になる。池野氏は、社会科の学力の軸を知識内容の習得や判断から、民主主義社会の形成にとって意味のある言説づくりにシフトさせるべきだとして、その学力を社会形成力と呼んだ。

池野氏が学力を、明確に知識内容から技能や態度、知的作法、さらには世界観（見方・考え方）形成にまで広げたことで、再び社会科教育学の世界では、教育方法の教育的な意味が問い直されることになった。筆者（渡部）はこうした時代に池野氏の影響を受けた一人なのだろう。

池野氏の門下生は、博士論文の表題からも分かるように（若干の例外はあるが）「内容」を強調しない点に特徴がある。内容は社会科において大切な要素だが、そうした要素の一つに過ぎない。また知識内容だけで民主主義を支える市民は育成できない。そして、知識とは異なり、知的作法や態度、世界観の形成を計画的に育成しようとするなら、ある程度長期のスパンでの議論が必要となる。授業を1時間単位で議論しない文化が芽生えるようになる。また、授業における事実即して議論をするという研究文化は森分氏から引き継ぎながらも、「授業研究の科学化」を言い訳にして子どもたちの主観的な社会認識体制や価値観、態度などの議論を回避するのではなく、現場の教師と同じく、こうしたことの解明や検討にもできる限り挑んでいこうとする新しい挑戦的な研究文化を生み出すことになった。

《例》

渡部竜也『アメリカ社会科における価値学習論の展開と構造』

田中 伸『現代アメリカ社会科の展開と構造』

田口紘子『現代アメリカ初等歴史学習論研究』

川口広美『イギリス中等シティズンシップ教育』

筆者の原稿と、棚橋氏・原田氏の原稿の違いは、こうした背景にある教育論や学力論の違いが影響したものであると考えられる。最も近年では、森分氏の門下生の中にも、先の資料2の図の在り方を問い直す研究者も登場している<sup>24</sup>。

## 5. 7人には含まれない授業分析のレンズ —ライゲルスらの場合—

この7人とは別の授業分析のレンズは存在しないのか。これについては、第3章の図1の中で自ずと明らかになる。第四象限、つまり教授内容に教育的意味を問わないが、教育方法には教育的意味を問うというグループが存在する可能性を指摘できるだろう。

ちなみに、図1については、異論が筆者の同僚である社会科教育学者からも、そして名古屋大学で説明した際の教育方法学者からも出てきたが、それは興味深いことに、まったくアベコベのものであった。筆者の同僚の社会科教育学者がこの図に違和感を覚えることがあるとすれば、それは、教育方法の「技術的（technical）」と「意味のある（meaningful）」の対比の部分であった。しかし、アラニ氏のゼミで議論した際に、名古屋大学の一部の教育方法学者たちが違和感を覚えたのは、「学科的（disciplinary）」と「教育的（educational）」の対立関係であった。筆者としてはいろいろ事例を出して説明を試みたが、どうにもこうにも分かってもらえなかった。今思えば、このやりとりこそが、一部の教育方法学の学問領域を専攻する研究者のコレクトネスが露わになった場面なのである。

ここで古典的ではあるが、伊東亮三氏の次の指摘を確認したい<sup>25</sup>。

我が国の教授学においては、一般的に、教科内容を構成するものは科学であるという大前提があり、その科学の教育的価値やその科学をなぜ教えるかという教科目的の観点はすでに解決済みのことと考えられているようである。

つまり、この伊東氏の指摘を踏まえるなら、この名古屋大学の教育方法学者の一部の人たちの反応について理解しやすくなる。彼らは、教授内容の教育的意味を考えることは、教授内容と学科との親密性・近似性を論じることとイコールであると考えて、そのため、この二つが対立するという話を理解できないでいる可能性があるのだ。つまり彼らは、教授内容＝学問の成

果と捉えて、その教育的意味を実質的には問えていない可能性がある。

もしそうであるとするならば、まさにこの名古屋大学の教育方法学者の一部の人たちこそ、まさに図1の第四象限に該当する人たちと言うことになる。だが、教育方法学の中には、さらに一歩進んで、教授内容を、教授学習活動を外部から制約する条件と位置付けることで、完全に教育的な議論の対象から外してしまう構想まである。こうなると、教育的な意味を問いかける対象は、教育目標（目的）や教育方法といった部分に限られてしまうことになる。これは、ガニエらの学習心理学の流れを引き継ぐ教育方法学に見ることができる。これは、先の名古屋大学の教育方法学者たち以上に第四象限に該当する授業分析のレンズの典型事例となるだろう。特に筆者がここで紹介したいのは、C・ライゲルースとA・カー＝シュルマンの『インストラクショナルデザインの理論とモデル—共通知識基盤の構築に向けて—』（鈴木克明、林雄介監訳、北大路書房、2016年（原書は2009年）、以下『ID理論とモデル』と略記）である。以下は同書の目次である。

第1部	教授理論を理解するためのフレームワーク
第1章	教授理論の理解
第2章	インストラクションを理解する
第3章	IDの第一原理
第4章	インストラクションにおける状況依存原理
第2部	インストラクションへの異なるアプローチについての理論
第5章	直接教授法を用いたアプローチ
第6章	ディスカッションを用いたアプローチ
第7章	経験を用いたアプローチ
第8章	問題解決型学習を用いたアプローチ
第9章	シミュレーションを用いたアプローチ
第3部	インストラクションの異なる成果についての理論
第10章	スキルの発達を促進する
第11章	理解を促進する
第12章	情意的な発達を促進する：感情的知能
第13章	複数の領域に亘る総合的学習を促進する
第4部	共通知識基盤を構築ためのツール
第14章	教授理論のアーキテクチャー
第15章	教育のドメイン理論：学習者中心教育を可能にする到達度マッピング
第16章	学習オブジェクトと教授理論
第17章	理論の構築
第18章	情報時代の教育のための教授理論

『ID理論とモデル』の第1部は、授業（同書ではインストラクションと呼ばれている）分析の理論が論じられている。ライゲルースらは、実際にある教育方法（なお、同書では「教授方法」と訳されている）を用いるべきかどうか判断する上では、分析しなくてはならない状況があるとし、この状況のことを「教授状況」と呼んでいる。ライゲルースによると、それは大きく「価値観」と「条件」の2つから構成されるという。「価値観」とは、「ある教授理論で重要と考えられる教授の要素」のことであるとされ、それは教授の「所有者」、つまり、教師や学習者、その他受益者（例えば雇用者やコミュニティ）が共有しておくべきものだとしている。氏は「価値観」を「学習目的に関する価値観」「優先順位に関する価値観」「教授方法に関する価値観」「権限に関する価値観」の4つから構成要素に分けている。また、「条件」とは、「教授方法の効果の選択に影響する他の要因すべて」のことであるとされ、それを氏は「内容」「学習者」「学習環境」「教授開発制約」の4つの構成要素に分けている<sup>26</sup>。次頁の資料4は、これらの概念、定義、事例をライゲルースらが整理し表にまとめたものである。

資料4にあるように、ライゲルースらは内容を「価値観」ではなく、「学習環境」「学習者」「教授開発制約」と同様に「条件」の方に位置付けている。つまり、ライゲルースらは内容を、教師たちの価値観によって変えられるものとしても、教師たちが議論すべき対象としても捉えておらず、学習者の事前知識や学校の設備などと同様に、教授学習活動を制約する外的条件と見ていることが分かる。つまり、ライゲルースにとって「南北戦争の原因を理解すること」は、そうしたことを教科書が求めているという事実（＝制約条件）以上の何物でもないのであり、そこには、いかなる教育的な意味を問う姿勢も、教育的な価値を期待する姿勢もない。

こうしたライゲルースの内容に対する姿勢は、本書を第2部、第3部と読み進めていくと、よりはっきりと確認できるものとなっている。第2部では5つの教育方法がそれぞれの章で扱われている。各章では、それぞれの教育方法が、どのような教育的に意味のある目標（教育目標）において用いられるべきであり、それはどのような条件下で効果的なのかを検討する展開となっている。例えば問題解決型学習（第8章）の場合、教育目標としては「学習者の推論と自己判断能力を強化」したいときに、条件としては学習者が「現実世界の経験からある程度の前提知識を得ている」者であるとき、学習環境としては「複数台のコンピュータ

があり、リソースにアクセスできる教室」があるとき、教授開発制約としては「問題と学習リソースを見つけるための十分な時間と費用」があるとき、そして内容としては「正解が一つに定まらない複雑な問題」を扱う時にこの学習方法が適切であるとされている<sup>27</sup>。

第3部では、4つの教育的に意味のある成果（教育目標）がそれぞれの章で扱われている。各章では、それぞれの教育成果（教育目標）を達成するために、どういった条件下で、どういった教育方法を用いること

資料4 ライゲルースらが示す「教授状況に関する構成概念の分類」

価値観		例
学習目的	どのような学習成果がその教授において価値があるとみなされているかについての意見。	トピックは学習者が夢中になるものであるべき
優先順位	教授の成功を判断するのに何を優先事項とするのかを示す言明。	インストラクションは学習者にとって楽しいものであるべき
教授方法	どの教授方法に価値があるとみなされているのかについての意見	学習者にとって最適と考えられるため問題解決型学習を利用すべき
権限	目的や優先順位、教授方法を決定する権限が誰に与えられるべきかについての言明	学習者が学習目的を設定すべき
条件		例
内容	学ぶべきものの性質（知識内容や技能、更に高次な思考力、態度等も含む）	南北戦争の原理を理解している
学習者	学習者の性質（学習者の意欲や興味関心、学習スタイルや事前知識など）	科目に対する意欲は低いが高い能力を持つ6年生
学習環境	学習環境の性質（人的資源、教材・教具、組織的設備など）	教室の他、マルチメディアコンピュータ室、図書室がある
教授開発制約	教授を設計、開発、実施するのに利用可能な資源（資金やカレンダー上の時間）	明日が授業当日である

（注：この表は、『ID理論とモデル』に掲載されている表2-1と表8-1を合体させて筆者が表に再構成したものである。左の「価値観」「条件」が表2-1から、右の「例」が表8-1からの抜粋である）

が適切なのかを検討する展開となっている。例えば第12章で扱われる情意的な発達の促進の場合、学習環境上の制約は特にないが、内容としては感情的知能に焦点を当てることができるようなものであるときに限られることが指摘されており、その教育方法としては、まず「普遍的方法」として物語的形式を採用する必要があること、また状況によって変わる部分（「状況依存原理」）としては、例えば「より年長の子どもの場合には、他者によって自分がどのような感情になるのかを議論させたり、他人の前で自分がどのように感情を表出しているかを推定させたりさせる」ことが効果的であることなどが確認されている<sup>28</sup>。第2部でも第3部でも、教育目標を実現するためのツールとして内容が位置付けられることはない。

なお、第4部は、教育方法をより効果的なものとするいくつかのツールについての検討（第14章～第16章）、そして研究方法論の議論（第17章）、現代社会におけるこうした授業分析研究の意義の確認（第18章）となっている。

こうしたライゲルースらの授業分析の視点を持つ研究者が谷氏の授業実践をどのように描くのか、筆者としては現時点では想像するしかないのだが、谷氏が用いた教育方法がいかなる教育的に価値のあることに応えるものであったのか、谷氏が置かれた条件において彼が採用した教育方法が適切であったのかどうか、もっと適切に活用するとすれば、どうすればよかったのか、といった点に議論が集中し、内容の教育的な意味や正確性を議論することは、ほとんどないのではないか<sup>29</sup>。代案も、別のもっと教育的に価値のあることに応えることができ、彼の置かれた条件において実行可能である教育方法が複数示されることになるであろうが、それが社会科カリキュラム上でどのような意義があるのかの議論に結び付くことは、まずないだろう。

## 6. おわりに—偏見の存在とその克服に向けて—

筆者が名古屋大学を訪れた折、ある名古屋大学の教育方法学者が、教科教育学者と教育方法学者の不仲について指摘していた。こうした不仲は確かに存在するのかもしれない。特にこの二つの学問を専攻する者たちが仲良くやっていかなければならない理由もないのだが、もしこうした不仲が、相互の誤解によって生じているとするならば、それは不幸なことである。

例えば、次の語りを取り上げてみよう。これは、ある著名な教科教育学者（社会科教育学者）が、自らの

学的固有性を主張する際の説明をしたもので、その後、この言い回しは頻繁に用いられることになる。

社会科教育学研究が「なんのために」、「なにを」を自己の研究の中核から落とすとき、それは単なる技術学となる。また、教授学、教育方法学に対する社会科教育学の相対的自立性が不明確になる<sup>30</sup>。

「なんのために」「なにを」を自己の研究の中核から落とすとき、それが単なる技術学となることについては、筆者としても同意のできる場所である。ただ、そのあとの「教授学、教育方法学に対する社会科教育学の相対的自立性が不明確になる」と、技術学と教育方法学を同列に扱う一文が気にかかる<sup>31</sup>。ライゲルスらの事例からもわかるように、教育方法学は必ずしも技術学と同じではない。彼らは「なんのために」「どのように」を自己の研究の中核に置いている。欠落しているのは「なにを」の部分だけである。「なんのために」「なにを」が欠落する技術学は第3章図2における第三象限に該当し、「なにを」だけが欠落するライゲルスらの教育方法学は第四象限に該当する。

逆に教科教育学を教科教授学と同列に見る動きもある<sup>32</sup>。これは、教科教育学者が教員養成課程において「初等理科教育法」「中等数学科教育法」等の「〇〇教育法」を担当することが多いことから、教科教育学とは、教科（大体は、教科枠＝学問枠と同じとされる）を「どのように」教授するのかを考える教授方法の学であるとのイメージを一般に与えてしまうことから生じていると考えられる。この発想は、教科教育学の方が、「なんのために」「なにを」について検討する視点が欠落している技術学だとする見方につながりやすい。そのため、内容は内容専門の学者が扱った方が「より内容の正確さを吟味できる」し、そして教育方法は教育方法学者が担当した方が、教育方法の教育的な意味を問えるので、教科教育学の専門家は不必要であるとの主張を生み出すことに繋がりがちである<sup>33</sup>。

だが、これも教科教育学に対する誤解に過ぎないことが分かる。まず、少なくとも社会科教育学は、教授内容の学問的な正確さだけでなく、教育的な意味をも問うことが、棚橋氏・原田氏の授業分析からも確認できる。むしろ教科教育学者（少なくとも社会科教育学者）は、「どのように」「なぜ」を問いかける視点が弱い傾向がある。つまり、教科教育学者は第三象限に属する存在ではなく、第二象限に属する存在であるこ

とが多いのである。

ただ本来、教育方法学者であろうが、教科教育学者であろうが、現場教師であろうが、授業を分析・評価することを生業とする者たちは授業分析において第一象限のレンズを持つことが不可欠ではないか。このレンズを持つこととは、子どもの実態や教室の置かれた環境を踏まえながら、また教科の目標を意識しながら、単元や授業の在り方を「なんのために」「なにを」「どのように」について統一的に議論できるようになることである。そしてこのレンズを教師が持つことは、彼らがより主体的なカリキュラムと授業のゲートキーパーになるために必要となる「ねらいについての議論（aims talk）」ができるようになることを意味するのであり、それは人を教育することを専門職とする教師が、広く世間にその地位を認めてもらいたいのであれば、教師の専門性の中核に位置付くべき資質能力となる、と著者は考える。

## 註

- 1 もちろん、明治図書出版社の関係者は、この企画が筆者のような研究に利用されることは、企画立案から出版に至るまでの全ての過程において、全く想定していない。
- 2 筆者はこのパラダイムのことを、註3の論文上で「(ベタゴジカル)コレクトネス」と表現した。これについては、註3の論文を参照のこと。
- 3 渡部竜也「我が国のベテラン社会科教師の授業分析に見られるコレクトネス：教育学者・ベテラン教師7人の授業批評に見られる分析視点の違いから」『東京学芸大学紀要 人文社会科学系Ⅱ』第67集、2016年。ただし、版權の問題から、『プロの授業をひも解く』の7つの原稿の記述内容の全文を資料としてこの原稿の中に掲載するわけにかなかったため、この研究の報告に苦労があった。なお、本稿は、この研究報告の続編である。
- 4 この論文は、筆者以外の方々にもいろいろな場面で活用してもらった。特に棚橋氏は、免許更新講習などで活用するだけにとどまらず、全国社会科教育学会編『新社会科授業づくりハンドブック』明治図書、2015年の総括部分である「第3節 授業検討会における授業の見方・考え方」においても、その内容について紹介して頂いている。なお筆者は、この論文上で棚橋氏の授業分析（正確には、森分孝治氏の門下生が頻繁に用いる「知識の構造図」を作成するというやり方での授業分析）を厳しく批判した。棚橋氏はこの批判について正面から反論してはいない。ただ、そうした筆者の批判を承知の上で、「授業検討会における授業の見方・考え方」の論考の中で、

- ご自分の原稿ではなく筆者の原稿こそ社会科教育学を学んだ者の分析視点であると高く評して下さっている。こうしたことから、棚橋氏は、間接的にはあるが、おそらく筆者の批判について受け入れていただけたものであると筆者は解している。
- 5 内海巖編『社会認識教育の理論と実践—社会科教育学原理—』葵書房, 1971年, 25頁。
- 6 『東京学芸大学紀要』(2016年)の拙稿では、理由が分からないが、筆者の授業分析の原稿(資料6「渡部氏の原稿」)の肝心な部分が落丁している(21頁右段落下から2行目)。故にここに落丁した部分を示しておきたい。「それは、その後の5年生や中学校で太平洋ベルト形成の理論など産業立地の原理を理解する基礎となり、労働権を考える基礎となる見方考え方や情報を数多く提供するからだ。そして産業立地の原理は、南北問題や過疎問題を理解する上での必要条件であり、労働権は政府や司法の存在を理解ための必要条件である。」
- 7 表にある「教材内容」と「教授内容」の違いであるが、教材と教授内容が未分離なもの、つまり教材が事実上、教授内容になってしまっているものを「教材内容」と呼び、教材と教授内容が分離しているもの、つまり教材が媒体として意識して使い分けがなされているものを「教授内容」と呼んでいる。「教材を教えている」か「教材で教えているか」の違いと捉えてもらっても良い。
- 8 K. バートン&L. レヴスティック著(渡部竜也・草原和博他訳)『コモン・グッドのための歴史教育』春風社, 2015年。Barton, K. The Denial of Desire: How to Make History Education Meaningless. Symcox, L. and Wilschut, A. (Ed) *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of History Teaching*, IAP, 2009.
- 9 最近の事例を挙げれば、例えば「社会科歴史」と「歴史科歴史」との区分は、事実上、前者が「教育的」、後者が「学科的」な意味での歴史教育と位置付けられたものである(森分孝治, 片上宗二編『社会科 重要用語300の基礎知識』明治図書, 2000年)。
- 10 「本質」という言葉は、自分の立場の正当化を図りたい者がよく用いる便利なマジックワードである。例えば「社会科の本質」。ある人はそれを科学的社会認識とよび、また別の人は市民的資質の育成とするが、それらはあくまで、主張者たちが社会科でこれが重要だと考えるところを「本質」と意味づけているに過ぎないのである。
- 11 このような筆者の解釈に対して、中本和彦氏は、原田氏が探究的学習に拘るのは、『「反対意見に耳を傾け、自分が誤っていれば、それを素直に認め、より間違いの少ない意見、理論があればそれを受け入れていくという態度」, すなわち『開かれた心』と『知的廉直』を育てようとする彼の意図があるからであり、また原田氏はそうした「性向」を「価値多元的な社会において必要とされる資質」とであると認識しているのではないかと、つまり探究的学習という教育方法の教育的な意味を問えているのではないかと解釈している(中本和彦「理論批判学習の射程—アクティブ・ラーニングを超えて—」原田智仁, 関浩和, 二井正浩『教科教育学研究の可能性を求めて』風間書房, 2017年, 154~155頁)。確かに原田氏は、探究的学習にそうした教育的な意味を感じとっている面があるのかもしれない。ただ筆者が今回検討対象とした原田氏による谷氏の授業の分析の原稿からは、その様子が伺えない。
- 12 森分孝治『社会科教育学研究—方法論的アプローチ入門—』明治図書, 1999年, 20頁。
- 13 森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書, 1984年, 75頁。
- 14 森分『社会科教育学研究』, 21頁。
- 15 森分『現代社会科授業理論』, 81頁。
- 16 森分, 前掲書, 82頁。
- 17 森分, 前掲書, 81~82頁。
- 18 森分, 前掲書, 75~80頁。
- 19 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書, 1978年, 105~106頁。
- 20 森分『現代社会科授業理論』81~104頁。
- 21 森分『社会科授業構成の理論と方法』114~117頁。
- 22 森分『現代社会科授業理論』104~108頁。
- 23 池野範男「独立「活用」論の問題性とその克服—習得主義から向上主義への学力論の転換—」『教育目標・評価学会紀要』第19号, 2009年, 13頁。
- 24 例えば棚橋氏は、資料2の森分氏の「市民的資質の構造」を改良し、独自の「市民的資質の構造」の図を提案した。ここにおいて棚橋氏は、「探究態度」を社会科授業で育てる学力の対象とするよう修正を加えている(棚橋健治『社会科の授業診断—よい授業に潜む危うさ研究』明治図書, 2007年, 28頁)。ただこうした図の改良をもってしても、棚橋氏が谷氏の授業分析において教育方法の教育的意味を問う姿勢が無かったことについては、社会科教育学の内容偏重の研究文化の根深さを改めて確認することができる。この他、桑原敏典氏も棚橋氏とは別の構想図を示している(例えば、桑原敏典編著『高校生のための主権者教育実践ハンドブック』明治図書, 2017年, 31頁)。これについては、別稿で改めて議論したい。
- 25 伊東亮三「社会科教育学の構造」内海巖編『社会認識教育の理論と実践』, 53頁。
- 26 C. M. ライゲルース&A. A. カー=シェルマン編(鈴木克明/林雄介監訳)『インストラクショナルデザインの理論とモデル—共通知識基盤の構築に向けて—』北大路書房,

- 2016年, 24～29頁。
- 27 前掲書, 156～158頁。
- 28 前掲書, 273～274頁。
- 29 ガート・ビースタは, 教育全体(教育学者たちも含む)が, 言語, 科学, 数学における学術的達成が学校教育において最重要課題であり, このことが子どもたちの不平等の克服につながると思い込んでしまっている傾向にあることを指摘し, 教育のねらいや目的についての議論が軽視され, 「どう教えるか」にばかりに教育的関心が集中している現状を, 「教育の「学習化」」と呼んで批判している。彼は数学のような伝統的な科目であっても教授内容の教育的な理論的根拠を明確に述べるができるようにするべきであると主張している。ガート・ビースタ著(藤井啓之・玉木博章訳)『よい教育とはなにか——倫理・政治・民主主義』白澤社, 2016年, 第2章。
- 30 森分孝治「第一章 社会科教育研究科学化の方向性」内海巖編『社会認識教育の理論と方法』29頁。
- 31 教科教育学者が, 技術学と教育方法を明確に区別しないような語りをすることは現在でも散見される。例えば, 池野範男「日本の教科教育学研究者とは何をどのようにする人のことか—教科教育学と教師教育—」(『日本教科教育学会誌』第36巻第4号, 2014年)において, 教科教育学の他の心理学基盤の教育学に対する学的な独自性を示すために示した二つの教科指導の構造は, 教育方法を技術学と同列に位置づけているように解釈される恐れがある。少なくとも池野氏は, 教育方法学と技術学との違いをあまり意識して整理してはいない。
- 32 これは, 教科教育学の構想を議論した60年代から70年代において既に見ることができる。例えば次の論文などがそれである。高久清吉「教科教授学の構造」『社会科教育研究』第27号, 1968年。
- 33 例えば, 佐藤学「『教職専門職大学院』のポリティクス」『現代思想』2005年4月号。



## What is the Pedagogical Correctness of Method Course Educators? :

There are Many Kinds of Lens among the Teacher Educators, but not Same as Field Teachers

Tatsuya WATANABE\*

*Social Studies Education*

(Received for Publication; August 30, 2017)

### Abstract

The aim of this paper is following.

- (1) To making the table and figure in order to clear the difference and gap among 7 clients' lens (method course educators and trained teachers) of analyzing the social studies instruction.
- (2) To clarify the influence of academic advisor to the lens of analyzing instruction by focusing on the gap between two clients (method course educators) who were graduated from same university and same academic school, but had other academic advisors.
- (3) To discover another new lens of analyzing instruction and to clarify the influence of difference of academic schools to their lens.

The results of this paper is following.

- (1) There are various lens among the method course educators, but all are different from the lens of trained teachers. Almost all educators emphasize the aim-talk of curricular and instruction. But in the many case, their lens emphasize only the meaning of teaching method, or that of subject matters.
- (2) The reason why there are many kinds of lens among the educators is that the thinking pattern gap among academic schools or academic advisors influence their graduate students' perspectives much more than field teachers.

Keywords: aim-talk, lesson study, conflict among academic schools

---

\* Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)