

先導的大学改革推進委託事業
「教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域の構成案」

「社会科内容学」構成案

担当者

上越教育大学 下里 俊行 (歴史学) (チーフ)
鳴門教育大学 梅津 正美 (社会科教育学)
兵庫教育大学 中村 哲 (社会科教育学)
上越教育大学 志村 喬 (社会科教育学)

研究協力者

上越教育大学 赤羽 孝之 (地理学)
上越教育大学 佐藤 芳徳 (地理学)
上越教育大学 山縣耕太郎 (地理学)
上越教育大学 浅倉 有子 (歴史学)
上越教育大学 畔上 直樹 (歴史学)
上越教育大学 松田 慎也 (宗教学)
上越教育大学 小島 伸之 (法律学)
上越教育大学 吉田 昌幸 (経済学)
上越教育大学 山本 友和 (社会科教育学)
上越教育大学 茨木 智志 (社会科教育学)

「社会科内容学」構成案【要旨】

1. 教員養成における社会科に関する教科の専門性

教科としての「社会科」の特徴は、それに対応する専門諸科学が認識対象および認識方法の面で複雑に分化している点である。しかし教員養成における「社会科」の専門性とは、人文・社会系の学部で求められているような高度に専門分化した知識・技能の習得にあるのではない。

教員養成における「社会科」の専門性とは、高度に複雑化した「社会的現実」を、①「国際社会に生きる、平和で民主的な国家・社会の形成者」の育成という教科の目的論的な観点にたつて、②子どもの社会的体験にもとづいて、③個別の専門諸科学の成果と方法に立脚して、総体的・多元的に理解し、それらを踏まえ、④未来に向けて実践的にも把握することにより、さらに以上の方法と課題と関連づけて、⑤子どもに教えるための教科教育学的な知識・技能を習得することにあるといえる。

このような「社会科」の専門性の包括的な定義を踏まえるならば、教員養成課程では、教科専門の教員が中心的に上記①～④の内容を「社会科内容学」として、教科教育の教員が中心に上記⑤の内容を「社会科教育学」として相互に連携しながら協働的に担うことが不可欠になる。そこで人文・社会系専門諸科学、社会科内容学、社会科教育学の相関関係を図示すれば、以下表1の通りになる。

表1 人文・社会系専門諸科学、社会科内容学、社会科教育学の相関関係

一般大学での授業		教員養成大学・学部での授業	
人文・社会系専門諸科学		社会科内容学	社会科教育学
主要な内容	歴史学・地理学・哲学・倫理学・宗教学・心理学・法律学・政治学・経済学・社会学などの個別の専門諸科学の内容	①社会科の目的に立脚して（協働・統合の原理）	
		②子どもの現実を踏まえて（協働・統合の原理）	
		③人文・社会系専門諸科学の成果と方法をもって社会的現実を総体的・多元的に理解し	⑤教育学の成果と方法および「内容学」の内容・課題とを関連づけて社会的内容を子どもに指導するために必要な内容
		④それらを実践的に把握するために必要な内容 教材研究能力の育成	教材開発・授業実践能力の育成
担当資格	専門諸科学の修士号以上の学位をもつ教員	専門諸科学の修士号以上の学位をもち、かつ学校教育現場・教育系大学教育現場での実務経験を有する教員、または教育系の博士号の学位をもつ教員	教科教育学に関連する修士号以上の学位をもち、かつ学校教育現場での実務経験を有する教員

2. 育成すべき社会科指導ができる教員像

「社会科」とは、人間の行動・実践によって構築されるがゆえに、時間的に変化する空間的に多様で複雑な「社会的現実」を対象として、教科の目的の観点から、教科の内容の理解をへて、最終的に教科の目的に応じた意思・態度の形成を要求するような「社会的実践」である。したがって、社会科の内容は、認識論（知識・理解）の次元で完結しているわけではなく、要請される社会的実践に向けて存在論的に意思・態度の形成にむけて開かれている。したがって、社会科の教員には、

- 「社会的現実」を総体的に把握するための、歴史学・地理学・哲学・倫理学・宗教学・心理学・法律学・政治学・経済学・社会学・民俗学など多元的な専門諸科学の成果および視点と方法を身につけ、
- 教科の内容を、不断に変化する複雑な「社会的現実」に照らし合わせながら〈再構成〉し、
- 所与の教科の内容を、教科の目的の観点から〈批判的に〉検証することで、
- 「社会的現実」の諸問題を、問題解決的志向をもって〈組織的に〉取り扱うことが求められる。

このような認識視点・方法をふまえた、意思・態度、諸問題への取り組みの姿勢は、公的資質の基礎をなすものであり、「期待される社会科の教員」のイメージとは、社会科教育を通じて、子どもたちと共に〈よりよい未来の社会を構築する〉という意味で、社会形成の最先端を担う先導的職業人である。

3. 「社会科内容学」の内容構成原理とシラバス

社会科内容学の構成原理の枠組みを表2で示す。シラバスはこの枠組みに基づき開発される。なお、この枠組み中で具体化される内容は、教育実践がおかれた地域社会の具体的状況、子どもたちの具体的な社会的経験、教員の社会的経験や技能によって決定されるため、明朝体部分はいくまで例示である。

表2 社会科内容学の構成原理の枠組み

社会科の目的		理解的認識	批判的認識	意思・態度形成	理想の構想	
認識・実践の対象としての社会的現実／公民系専門諸科学の範疇の再編						
子どもの 現存在	変化の時間軸／歴史学的な諸範疇の再編					
		現在	過去	近い未来	遠い未来	
	空間スケール軸／地理学的な諸範疇の再編	地域社会	子どもの生活世界、体験する時空間、地域主権と国家主権、自治体の現状	地域社会の変化の方向と原因（地域史）；地域社会の一員としての自覚	地域社会での安全・防災・防犯；暴力のない社会；環境保護、持続可能な地域社会	地域社会の未来構造；理想の実現への実践
	国土	領土、自然環境、産業、国民生活の現状（地理・経済・文化的側面）、様々な地理的区分	国土形成の過程（日本史）；生活様式の多様性と変化（地理）；他の地域・民族・文化の多様性の理解	国民生活上の具体的な社会・経済問題を解決しようとする志向	あるべき国民生活の理想；国土のあり方の理想	
	国家	国家の主権者の規定；法律・行政・司法の構造；政治参加の仕組み	国家形成の過程（日本史）；主権者としての権利と義務、参加の態様の変化と現状	国家レベルでの政治参加；平和・外交問題の解決への志向	あるべき国家の理想；民主主義の理想	
国際社会	国家間関係；国際機関と日本；地球市民社会；地球的環境問題、全人類的問題の現状	世界秩序の変化の過程（世界史）；多様な国家・民族の尊重；人類の共同性の自覚	国際社会における平和と戦争の防止；国際民主主義の課題；人類共通の問題の解決への志向	国際社会・人類社会での普遍的価値（人権・自由・平等・合意形成など）の実現		
獲得されるべき認識と資質	現在の理解	過去と現在への理解と愛情	近い未来での平和と民主主義の担い手	遠い未来での平和と民主主義の育成者		

最上段の「社会科の目的」が、社会科内容学の全ての構成原理を規定しつつ、内容的には、子どもたちの現存在の時空間枠組としての「現在」の「地域社会」を出発点として、一方で「地域社会」と異なるスケールによる空間区分「国土・国家」「国際社会」を措定し、他方で「現在」を基軸に遡及的に「過去」を理解し、「近い未来」と「遠い未来」を展望するという構成原理を提案する。

4. 期待される成果

本研究は、「社会の形成者」の育成という社会科の目的論的観点を重視することにより、一般の人文・社会系学部教育とは異なる教員養成課程における社会科内容学の体系をその構成原理の枠組みとして明らかにした。本体系は教科固有の目的に根ざすため教育実践とのかかわりや評価の基準とも整合性を持ち、期待される社会科教師の育成に資するものと考えられる。

「社会科内容学」構成案

I. 「社会科内容学」としての内容構成の研究の視点と方法

本報告は、「社会科内容学」の基本的な構成原理を明らかにするものである。そのために「教科専門と教科教育との架橋」という視点から、主として小学校で「社会科」の授業をおこなううえで教員養成課程における学生が習得すべき必要不可欠な知識と技能のあり方を解明する。そのさいに先行研究、各大学のシラバス、学習指導要領を検討し、教員養成大学での学部1年対象の小学校教科専門科目「社会」のシラバスを具体的に提案する。

なお、この小学校社会科を中心にした構成案およびシラバス案は、社会科の教員養成課程の土台をなすものと位置づけており、引き続き中学校教諭免許取得に必要な専門科目「社会科」のシラバス、高等学校教諭免許取得に必要な「地歴科」「公民科」のシラバスを作成し、学部教育4年間の「社会科」に関するカリキュラムを体系的に構築しなければならない。なお、引用・参照文献は、末尾の文献一覧にもとづき、(著者名または書名〔必要に応じて発行年〕, 頁数) で表記する。

視点1 社会科内容構成の現状と課題

(1) 諸外国における現状と課題

諸外国での初等教育での、日本での「社会科」に相応する諸教科の区分は、それぞれの国での諸教科の成立過程が異なり、したがって教科全体の編成原理も異なるため、日本での「社会科」と単純に比較することはできない。だが、それに相当する諸教科を抽出して検討するならば、日本の「社会科」の現状の特徴も明らかになるだろう。

まずヨーロッパ諸国を概観する。ヨーロッパ諸国のうち、キリスト教プロテスタント圏での我が国での「社会科」に対応する教科は、「宗教・倫理的内容」と「歴史・公的内容」の2本立ての構成になっている場合が多い。これは、前者が旧来の神学系諸科目に由来し、後者が世俗的な古典諸学(自由七科あるいは論理学、哲学(形而上学・自然学)、数学、医学、法学など)に由来する¹。

これに対して、カトリック圏では、「宗教」「歴史・社会」「地理・経済」(オーストリア)の3本立ての場合、「歴史・地理・経済」「公民」(フランス)のように2本立ての場合がある。カトリック圏では、「宗教」を公的学校教育の中にも含む場合と、公的学校教育を徹底的に世俗化し、「宗教」をそこから除外する場合とに区別できる。またプロテスタント圏とカトリック圏との中間形態として、イングランド国教会やプロテスタント系長老派の影響が強いイングランドでは、「地理」「歴史」「公民(シティズンシップ)」「宗教教育」の4本立ての構成をとっている(文部省)。イングランドでは、とくに1991年の「ナショナル・カリキュラム」導入以降は、初等教育に「個人・社会・健康教育」という教科が新設され、そこには道徳・生活指導・教科外活動の内容も含まれ、全体としてクロスカリキュラム的要素をもった教科として構成されている。また「宗教教育」では、キリスト教・ユダヤ教・イスラム・ヒンドゥー教などのイングランドでの多数派宗派の基礎知識と行事を比較して学習し、他宗教への理解と寛容的精神の習得が目的となっている(志村喬)。

州ごとに多様なカリキュラムを擁しているアメリカ合衆国の「社会科」教育の内実を総括的に論じることはむずかしい。ここでは、合衆国での「ナショナル・スタンダード」を踏まえて作成された、特に典型的な教科書の内容を分析した桑原敏典氏の研究に依拠してその特徴を指摘しておきたい。そこで「社会科」の

¹国によっては、前者の「宗教・倫理」だけという場合がある(文部省)。例えば、オランダでは、初等教育の教師が専攻すべき教科として「キリスト教・宗教学」と「社会科学」とが区別されており、フィンランドでは、修士号を要する専門科目の教師の担当すべき教科として「宗教」「歴史」「哲学」が区別されている(杉本均・隼瀬悠里, 5, 14)。この場合、「哲学」とは、信仰とは区別される人間理性による認識が可能な領域という広義の哲学であり、今日の自然科学・人文社会科学の内容をさしている。

内容は、領域（スコープ）としては、「共同体〔コミュニティ〕の特徴」、「政治」、「地理」、「文化」、「歴史」、「経済」という6つの範疇から、段階的な学習の順序（シーケンス）としては、「国家」とのかかわりを基軸に、「家族・近隣社会と国家」、「地域社会と国家」、「自治体と国家」というかたちで3つの範疇から構成されている（桑原敏典，6）²。

このような欧米の諸外国と比較すると、日本の「社会科」、とくにそこに包摂される「公民的分野」の独自性が浮き彫りになる。というのも日本の「社会科」においては、人文学・社会科学の知識・理解にかかわる諸科学と、「公民的分野」を中心に価値・規範にかかわる諸科学とが一体化されているからである。ヨーロッパにおいて、態度育成的な教科である「宗教・倫理」を、知識理解中心の「地理・歴史・経済」と切り離していること背景には、宗教戦争の長い歴史をもつこの地域における、信教の自由、価値選択の自由の重要性が考慮されていると思われる。他方、東アジアの国々では、学問と倫理・道徳を分かちがたく結びつける儒教的伝統の影響が強かったといえる。日本の「社会科」の特徴は、この伝統の文脈のなかに位置づけて理解することもできるだろう。だが、逆に戦前の日本において天皇制国家主義的イデオロギーと密接に結びついた「修身」科が一教科としてあり、また社会主義ないし人民民主主義を標榜した国々では独特の政治イデオロギー（マルクス主義ないし政治哲学）が「科学性」の根拠として「社会科学」的内容に浸潤していた。またかつて植民地支配を被った国々では、民族的アイデンティティが国民統合の不可欠の要素として社会科的内容を規定してきたことも指摘することができる。これらの側面は、客観的で価値中立的な社会科学的内容と倫理・道徳的内容を明確に区別する立場からすれば批判的な分析対象となるが、社会科的内容が国民統合という政策的課題と密接に結びついてきたという歴史的要因に規定されていることも無視することができない。

このような観点から日本の近隣諸国の社会科に関連する教科について少し詳しく検討してみよう。

中華人民共和国の社会科の編成原理を分析した蔡秋英氏によれば、2002年以降、中国では従来の小学校「思想品德」科と「社会」科が統合され、第3学年から第6学年を対象とした「品德と社会」科に移行した³。この教科の特徴は、第1に、教育内容原理（スコープ）として子どもの現実生活との関連で社会的な現象や事実を学習内容として取り上げ、これらを地理、歴史、文化、政治などに関する知識と結びつけて子どもの「道徳性」と「社会性」とを同時に形成させようとしている点であり、第2に、教材配列原理（シーケンス）として「個人、家庭、学校、地域社会と故郷、祖国、世界」という生活範囲が拡大する同心円拡大原理にもとづいて、諸単元の基本構成を決定し、社会生活の要素である「社会関係、社会環境、社会活動」などを総合的に編み組んでいる点である。第3に、教材選択原理として「子どもの身近な社会生活」を基礎として各学年の教材を選択していることであるという。その際、社会生活の中で子どもの「道徳性と社会性の同時形成」を促すために有効なものという観点から教材選択がなされているという（蔡秋英，82）。日本の「社会科」との比較でいえば、個人・家庭・学校という子どもの生活の場を教科の基礎的内容の出発点として位置づけている点、道徳性と社会性の同時的形成を追求している点は、とくに注目すべきであろう⁴。

² 子どもの生活の場としての「共同体＝コミュニティ」（家族・近隣社会）を社会の基礎単位としている点、この共同体と地域社会と自治体とを統合する原理として「国家＝ステイト（州）」を社会科の基本範疇としている点は、アメリカ合衆国の建国の出発点である信仰共同体と、大英帝国の植民地からの政治的独立の主体となった13州こそが、国家統合の基盤となったという歴史的背景に規定されている。それゆえ、学校教育の基本単位は、国家＝ステイト（州）であり、国際社会におけるナショナルな次元（主権単位）を構成する「連邦政府」は、それら諸ステイト（州）の外部に位置づけられていることを十分踏まえる必要がある。このような合衆国での社会科のモデルを参照してきた我が国の戦後「社会科」において、当初から学校教育の基本単位として想定されてきた地方公共団体（自治体）の比重が、ナショナルな次元での行政指導が教化されていったなかで次第に低下してきた経緯を反省的にとらえる必要があるだろう。そのうえで、今日の「地域主権」の重要性の認識の高まりを念頭におくならば、社会科の内容においても、地方公共団体と全国政府との関係性のあり方を再吟味すべき時期にきている。

³ この「品德と社会」科は「子どもたちの社会生活を基礎として、良好な道徳の形成と社会性の発展を促す総合的課程」として位置づけられ、「子どもの社会生活を主な手がかりとして、道徳、行為規則と法律教育、愛国主義、集団主義と社会主義教育、国情、歴史と文化に関する教育、地理と環境教育などを内容」としている（蔡秋英，76）。

大韓民国の社会科カリキュラムについては田鎬潤氏の研究を参照した。田氏によれば、教科内容の領域（スコープ）としては、「現行カリキュラム」では、小学校は歴史、地理、一般社会（公民）領域を統合して編成し、中学校では学年別に多領域融合式（中1の場合、地理：2時間＋世界史：1時間等）による統合を適用しており、2009年実施の「改訂試案」では「歴史領域」が強化され、独立した「社会科の領域間統合内容」が複雑化したと指摘している。また、教科の学習順序（シーケンス）としては、「児童、生徒の発達段階と経験体系による経験拡大原則」にもとづいて各学年別に主題を設定して指導内容の中心要素と範囲を、子ども自身を中心として「町・村、市・道、国家、世界」という系列性に即して配置しているという（田鎬潤, 1-2）⁵。そのうえで、田氏が提起している次の課題は、日本の社会科の編成原理のあり方を構想するうえで参考になる。第1に、地理・歴史・社会にかかわる教科内容をいかに統合するのか、第2に、問題解決能力をいかに体系的に育成するのか、という課題である。

ロシア連邦では、2004年の初等教育の教科のうち社会科に相当する教科として、第1～4学年では人間、自然、社会に関する事項を包摂した「まわりの世界（環境世界）」科という、日本の「生活科」に類似した統合的な科目を学び、第5学年から「歴史」科を、第6学年から「社会科（経済・法律を含む）」、「地理」の授業を受けることになっており（澤野由起子）、枝分かれ型の構造になっていた。だが、最新の「連邦国家教育スタンダード・初等一般教育」（2009年改訂）にもとづいて、「まわりの世界」科と並列するかたちで「宗教・道徳」科が新設されたことが新しい動向として注目される（2010年度から施行）⁶。ソ連崩壊後の学校教育の混乱期をへたロシアでは、これまで学力面で世界トップクラスをめざしてきた。そのなかで社会科にかかわる教科再編の特徴を一言でいえば、社会科的学習における郷土愛・愛国心教育の強化など価値的・社会倫理的内容の比重の増大と、「宗教・道徳」科の新設による宗教に関する教養教育の充実と教科としての公民的規範教育の確立という方向性である⁷。

⁴ 日本では、昭和33年の学習指導要領で「道徳」が新設され、平成20年の新しい教育基本法のもとで「社会科」は、道徳（伝統、文化）との関連性を考慮することが求められるようになった。したがって「道徳」における社会規範にかかわる領域は社会科がすすんで取り組むべきである。

⁵ ただし田鎬潤は、小学校では歴史的分野が相対的に他の分野に比べて「系統的に」配置されているために、社会科としての統合性の面で不完全であるとも指摘しており、「社会科教育内容の各領域が現行のように形式的統合によって編成された単元構成では、社会現象を把握する科学的思考力と問題解決能力の育成が難しい」とその限界性を鋭く指摘している。そのうえで、田氏が課題として強調しているのが「地理、歴史、一般社会の各領域を統合した問学問的な単元計画と主題設定」の必要性であり、具体的には「平和、人権、環境等の地球的問題を統合主題で単元構成をして、グローバル時代に対応できる問題解決能力を体系的に育て行くこと」の重要性である。また同時に歴史分野において国家間で対立する「歴史的事実やイシュー問題」は児童、生徒が「相互に異なる立場から多様な思考ができる」内容構成も必要であると指摘し、多角的で多面的な思考力を育成することも重要な課題として強調している（田鎬潤, 2）。

⁶ このロシア連邦の「国家スタンダード」では、初等一般教育で習得すべき教科の内容を次のように定めている。「社会知識と自然知識（まわりの世界）、1）世界史におけるロシアの特別な役割の理解、全国民的な大事業・発見・勝利に対する誇りの感情の涵養。2）ロシア、郷土、自分の家族、我が国の歴史・文化・自然、我が国の現実を尊重する態度の形成。3）環境世界の全一性の自覚、エコロジー的リテラシーの基礎の習得、自然および人間界での基本的な道徳的行為の規準の習得、自然および社会的環境のなかでの健康を維持するための行動規準の習得。4）自然と社会を研究するための身近な方法の習得（観察、記録、測定、実験、比較、分類、などの技法。家族の記録資料、周囲の人々、公開された情報空間での情報の活用）。5）環境世界における因果連関を究明し説明する技能の発達。」（ΦΓΟС-HOO, 13）；「ロシアの諸民族の宗教・道徳文化の基礎」、1）道徳的自己完成、精神的自己発展をめざす姿勢が準備されていること。2）世俗的・宗教的モラルの基本的規範を知ること、家族と社会における建設的態度の育成におけるそれらの意義の理解。3）人生と社会の現実における道徳性・信仰・宗教の意義の理解。4）世俗倫理、伝統的諸宗教、それらのロシアの文化・歴史・現代生活における役割についての初歩的な観念の形成。5）ロシアの国家体制の形成における伝統的諸宗教の歴史的役割についての初歩的な観念。6）自己の良心にしたがって行為する個人の肉体的な目標の確立。良心の自由、信仰の自由にもとづく道徳性、ロシアの諸民族の精神的伝統の育成。7）人間の生命の価値の自覚。」（ΦΓΟС-HOO, 13-14）なお、ロシアでは「伝統的宗教」という場合、キリスト教（正教、ローマ・カトリック、プロテスタント）、ユダヤ教、イスラム、仏教を指し、いわゆる新興宗教とは区別している。

⁷ 最近のロシアの教育政策の動向を観察するとき、以前のソビエト的公民教育の土台をなした社会主義イデオロギーが崩壊した後、一時期、欧米型リベラリズムの価値観が流行するが、その後、それへの国民的反発という状況が生まれ、多民族・多宗教国家としてのロシアが、価値的・倫理的 content の真空状態を、歴史的内容とむすびついた伝統的なパトリアチズム（郷土愛・愛国心）と、ロシア正教キリスト教を中心とする公認宗教の教養と世俗的市民道徳を基礎にして国民統合をはかろうとする基調が鮮明になってくる。ロシアの社会科教育において注目すべき点は、パトリオチズム（郷土愛・愛国心）の内容を、偏狭な民族主義や排外主義に転化させないための保証として、宗教・信仰の多元性の理解と世俗的道徳の確立を一体的な課題として設定している点である。なぜなら、ロシアにおける社会的不和・民族的反目の根底には、宗派的な相違とそこから派生する言語・文化的な相違が横たわっているからである。日本の社会科の課題にひきつけてロシアでの教訓を意味づけるとすれば、日本国民の統合にとって不都合な諸問題、とりわけ排外主義的な潮流に対して社会科教育は真摯に取り組まなければならないということである。それは、地域間・社会階層間の格差、男女の差別的待遇、在日外国人、少数民族、被差別部落出身者、障がい者の諸問題であり、3.11震災以降、焦点化している。被災民の問題などの社会的弱者の支援・救済などの諸問題である。

以上、日本に隣接する主要な国々（中国・韓国・ロシア）の社会科にかかわる教科の内容や構成を概観してきたが、社会認識的な内容と社会規範・価値論的な内容とを、初等教育における統合的な教科として設定してきた日本の「社会科」は、ヨーロッパ各国や、以前には認識と規範・価値とを区別して教科設定してきた近隣諸国から見れば特異な構成のように見える。だが、昨今の中国での「品德と社会」という統合的科目の新設や、ロシアでの「宗教・道徳」科の新設という傾向は、社会のあり方と密接にかかわる規範的・価値的な意思・態度形成にかかわる「公民的内容」の重要性が、今日の社会のグローバル化の進展という情勢のなかでますます再確認されつつあることを示している。今日の中国やロシアでは、社会秩序を維持し国民統合をはかるための価値論・規範論にかかわる領域の問題が切実であるのに対して、韓国では、歴史（国史）分野の学習の系統性を重視している点で、民族分断の歴史的現実の認識とナショナル・アイデンティティ形成の切実さを物語っている。それと同時に、田氏が指摘しているグローバルな諸問題に対する問題解決能力の育成が明確な教育課題として日程にのぼっていることから明らかなように、東アジア諸国での社会科をめぐる課題意識は、全般的に新しいステージに向かっているといえよう。

以上のような世界の社会科教育の現状を踏まえて、日本での社会科を教える教員養成教育の現状は、どのようなステージにあるのかを検討しなければならない。

(2) 日本の諸大学における現状と課題

他大学のシラバスの内容を検討するうえで最初に分析の視点を明らかにする。本研究の先行研究者である西園芳信・増井三夫によれば、社会科の専門科目である地理学・歴史学・公民関連諸科学の内容を教育実践の立場から再構成して、それに「体系性」を付与することが焦眉の課題であるという。そしてこの体系性は、教員養成大学で履修した学生にとって、教育実践の場面で具体的に展開されるための「全体知」となっている必要があるという⁸。このような全体知を構築するうえで前提条件とされているのが、「専門科学の系譜を脱構築」することであり、そのための「境界設定論議の次元を教育実践に」求めることである（西園・増井2009, 27）。いいかえれば、教科を「子どもに教える」という実践の場面を想定して、専門諸科目の内容を再編・統合することによって、一つの全体性を獲得するということである。このような観点を踏まえて、既存のシラバスを分析する視点を整理すると以下の3つにまとめることができよう⁹。

- ① 体系性と内容構成：地理、歴史、公民系、社会科教育の4分野に関してどのような体系性・構造化を志向しているのか？そして、基礎的な学習内容のバランスはどのように構成されているのか？
- ② 教育実践と指導方法：各シラバスの科目はどのように教育実践に関連づけられているのか？学習内容は指導方法とどのように関連づけられているのか？教育実践との関連性のあり方はどうか？
- ③ 評価の基準：成績評価の視点はどのようなものか？

そこで、以下ではこの3つの視点から我が国の代表的な教員養成大学・学部での初等社会科の内容に関するシラバスを分析してみよう。以下の分析は、2010年度にウェブ上で公開された各大学のシラバスによる。

⁸ 教員養成課程における教科内容学は、個別専門諸科学の内容だけでなく、その最新の成果と教育実践との関連をも研究対象としなければならないという。それゆえ、①個別専門諸科学の成果と方法の内容を、教育実践の視点からその教育的価値を吟味し、教科の内容を再構成・創出するという課題をもつ。②そのための小学校、中学校、高等学校での教育段階のちがいを踏まえて、教員養成大学での典型的な教材を開発しなければならない。これらの課題を統合する「全体知」という概念を、増井は、統合科学としての教科内容学の中核概念として位置づけている（西園・増井2009, 4）。この全体知という概念について敷衍するならば、それは、個別専門諸科学の単純な総和ではなくそれら諸科学の相互関係を有機的全体として再構成し、その現実的な実践・応用が可能な知ということができる。

⁹ 鳴門教育大学と上越教育大学の社会系コースのシラバスを検討した西村公孝、大倉泰裕、大石雅章「社会科の教科内容構成の原理と枠組み」は、次の5点をシラバス作成上の諸課題として提起した。①地理、歴史、公民系、社会科教育の4分野は体系化・構造化される必要がある。②各専門科目の授業の目的・主旨を教育実践へと関連づける必要がある。③高等学校までの履修内容を補完するための基礎的な学習内容をバランスよく構成する必要がある。④学習内容をその指導方法と一体化させて構築する必要がある。⑤成績評価の視点は、各専門科目の視点だけでなく、(a)社会の形成者として(b)総合的な社会認識をどれだけ形成しているのかという視点からなされる必要がある（西園・増井2009, 68-69）。本論では、分析を簡潔なものにするために分析視点を3つに統合した。

事例1 広島大学教育学部「初等社会」

- ① 体系性に関していえば、クラスを小学校社会の(A)地理的内容(担当教員1名)と、(B)歴史的・公民的内容(担当教員2名)とに分けて内容を構成している。公民的内容については倫理的な見方・考え方を重視している。履修生は、どちらか一方のクラスを選択することになっており、学習内容の全体を統合する理念は、「教科指導および教科横断的な学習指導の理論と方法に関する基本的知識」の獲得をめざすという、指導方法中心である。しかし具体的にみると、(A)地理的内容ではそれが重視されているが、(B)歴史・公民的内容ではこの理念は具体化されていないし、他方で、教科の内容全体を統合する理念は不在である。内容構成としては、地理的内容として地図、自然環境、人口、生産・消費(経済的内容)、世界とのつながりといった学習指導要領での定められた教科の内容を意識しており、歴史的内容については、「日本」概念、時間区分、日中関係史、人物、伝説、名前、地名など具体的事例を扱い、身近な日常的事象と歴史との関連を重視している。公民分野では環境問題を倫理的視点から取り上げて環境倫理観の確立を目的としているが、政治・法律・国際社会に関する内容を読み取ることができない。しかし、歴史・公民的内容が、子どもの日常的体験や具体的で身近な諸問題を念頭にいた内容構成となっている点は注目に値する。
- ② 教育実践との関連でいえば、教科指導・学習指導という観点で一貫しているが、分野ごとに問題意識のばらつきがある。指導方法との関連では、地理的内容だけが子どもの発達と指導方法との関連を重視している。
- ③ 成績評価の視点は、地理的内容では試験、歴史・公民分野ではレポート(および授業要約)によるとされており、知識理解の次元が想定されていると思われる。

事例2 北海道教育大学「初等社会」

- ① 体系性に関していえば、2部構成で、担当教員2名が、現場の教育経験者や弁護士、現職教員をゲスト講師として招くかたちで、前半で「人権」概念とその歴史、後半で社会科の授業づくりの具体例を扱っている。最初に「人権」概念を中核にして、歴史のなかで「障がい教育」、戦争、いじめ、アイヌ、平和、男女平等といった具体的課題を扱い、後半では、発達段階に応じた学習課題(産業学習、歴史学習、生活科、総合的な学習)の事例を扱っている。実践的な場면을重視しつつ公民的資質の育成を軸にして、学習課題を発達段階に応じて配置するという明確な体系性を志向しているといえる。内容構成の面でも、公民、地理、歴史の各分野についての内容のバランスが考えられている。ただし、授業実践を中心に構成されているため教科内容の面でどれだけバランスが取れているのかはシラバスからは即断できない。
- ② 教育実践との関連でいえば、学習指導要領と学年毎の学習課題や生活科・総合的な学習の時間などとの関連を十分視野に入れている。指導方法との関連でいえば、授業実践を中心に構成されており、指導方法についても十分配慮されている。
- ③ 評価の基準としては、毎回のレポートの内容が重視されているが、その内容的基準は不明である。

事例3 埼玉大学教育学部「社会科概説」

- ① 体系性に関していえば、日本史、公民(経済)、地理、外国史に特化した4つの授業が4名の教員によって開講されているが、4つの授業の相互の関係性は曖昧である。内容構成の面では、日本史は通史的内容を重視し、公民では現代社会の具体的課題を取り上げ、経済学・日本史・世界史にかかわる内容が取り上げられている。地理では、メンタルマップ、自然環境、生産流通を取り上げ、バランスを図っている。外国史では、ほとんど中国の古代史に特化している。
- ② 教育実践との関連では、学習指導要領との関連が意識されている授業(日本史)とそうでないものがある。指導方法については、シラバスをみる限りでは不明確である。
- ③ 評価の方法は、課題、試験、小論文などであるが、具体的な基準は不明である。

事例4 新潟大学教育学部「小学校社会」

- ① 体系的の面では、2名の教員により、歴史的分野と社会科（公民的分野）をそれぞれ扱う授業が2コマ開講されており、歴史的な視点と時事的な視点という二つの構成原理から編成されている。歴史的分野では、歴史教育の基礎と近現代、前近代と人権教育という内容を扱い、社会科ではきわめて現代的な時事問題を取り上げている。
- ② 教育実践との関連では、歴史は、基礎基本にかかわる内容、「社会科」では社会科を教えるための「基礎知識」「基礎技術」と位置付けている。指導方法については扱っていない。
- ③ 評価方法は不明である。

事例5 上越教育大学 ブリッジ科目「社会」

- ① 体系的の面では、地理的・歴史的・公民的分野についてそれぞれ均等に扱っているが、全体を統合する理念は不在である。3つの分野を3名の教員が分担するかたちで、各分野の教員は毎年ローテーションで入れ替わる。内容構成の面では、地理では地理的な見方、自然と関わり、地域、世界と内容上のバランスをとって構成しており、歴史では、古代から近世までを東アジアとの関連で扱っている。公民では、宗教を軸に制度論、制度の背景、人の在り方、日本社会論からなっている。ただし、毎年、担当する教員の専門性に依拠して内容構成が異なる。
- ② 教育実践との関わりについては、「基礎的事項の習得」という位置づけである。指導方法については扱っていない。
- ③ 評価の方法は、レポート、小テストであるが、評価の具体的な基準は明示されていない。

以上の事例から明らかになったことは、①体系的、②教育実践との関連および指導方法、③評価の基準という3つの視点から検討した時、やはりすでに西村らが指摘していた諸課題は、依然としてここで検討したほとんどの大学で十全に解決することができていない。以下では、その理由を考察したい。第1に、学部1年対象の小学校教科専門科目「社会」の場合、それぞれの大学でこの授業を担当する教員が、教科専門のスタッフか、それとも教科教育のスタッフかによって、この科目の主旨や目標、内容面での体系的や構成バランスが異なってくるだけでなく、やはりまた教育実践とのかかわり、指導法との関連、評価法も異なってくる。したがって、第2に、各大学の限られた社会系教員の人員構成のなかで果たしうる課題にはおのずと限界があるという側面も考慮する必要があるということである。

これらのことを念頭において、西村らが指摘した「社会科」の諸課題を精選するならば、①体系的の確保と内容構成のバランスという課題は不可欠であるが、②社会科内容学の視点から教育実践との関わりに関しいえば、何よりもまず「社会科の基礎的事項の習得」という位置づけを明確に再確認する必要があるだろう。つまり教育実践を行ううえでの「社会科の基礎的学力」に立脚した「社会科の基礎を教えるための学力（学ぶ力）」の確立という課題である¹⁰。そのうえで教科の指導方法にかかわる課題は、子どもの発達段階に応じた内容構成、つまり学習指導要領に定められた教科の内容に相応するかたちで「教科の基礎的事項」の内容を明確にすることによって、別途開講されている「初等社会科指導法」の授業との関連性を明示することがなによりも重要である。したがって、当然のことながら教科専門に立脚した「社会科内容学」におい

¹⁰ ここでいう「社会科の基礎的学力」とは、小中高までの社会科にかかわる地理、日本史、世界史、倫理、政治・経済、現代社会の各科目の受験に必要な学力そのものを指すわけではない。教員養成大学・学部での学生に必要な学力は、当然、高校までにこれらの各科目の基礎学力を有していることを前提としている。とはいえ実際には、各教員養成大学・学部での受験科目としては、地理、日本史、世界史、倫理、政治・経済、現代社会の総てを試験しているわけではない。したがって、実際にこれらの受験科目のうち2つか3つ（場合によっては1つ）の科目の基礎的学力しかもたない学生が入学しているのが現状である。それゆえ、このような現状を前提とするならば、求められる「社会科の基礎的学力」とは、高校までの地理、日本史、世界史、倫理、政治・経済、現代社会にかかわる限定的な基礎的内容を手がかりにして、発展的に修得されるべき「社会科」総体にかかわる基礎的学力である。これは、受験で高得点をとるための学力（学んだ力）というよりも、子どもたちに教えるための学力（学ぶ力）であり、その意味での「教科の基礎的事項」といえる。

て指導法そのものを取り上げる必要はないといえる¹¹。したがって、③評価の視点も、教科の内容に即して再定義する必要があり、課題として指摘されてきた「総合的な社会認識の形成」という点では、「社会科の基礎的事項を体系的に理解しているのか」どうかということが規準となるはずである。また、「社会の形成者」の育成という点では、教科の基礎的事項に含まれる「社会科の目的を明確に理解しているかどうか」ということが規準となる。この点が、個別の社会・人文系諸科学の内容と、「社会科」という教科の内容との根本的違いの基軸である。以上のことを整理したのが、表3である。

表3 社会科内容学にもとづく小学校教科専門「社会」のシラバスの3つの課題

内容構成の体系的性	地理的内容，歴史的内容，公民的内容のバランスある体系的な社会科の基礎的事項を教えること。
教育実践とのかわり	教科の基礎的事項と初等社会科指導法の授業との関連性を明示すること。
評価の基準	履修者が，教科の基礎的事項をどれだけ体系的に理解しているのかどうかを評価し，履修者が教科の目的をどれだけ明確に理解しているかどうかを評価すること。

したがって、一般の人文・社会系学部の学生が学ぶのと同じような知識内容を、学校教育における社会科としてどれだけ体系的に理解しているのか、また意思・態度の形成を不可欠の要素とする「社会の形成者」を育成するという社会科独自の目的概念をどれだけ理解しているのかということが、教員養成大学・学部における「社会科」に固有の評価規準となる。教員養成大学・学部において、このような社会科の内容にかかわる科目つまり「社会科内容学」を担当する教員は、単純に一般人文・社会系大学院で修得した専門諸科学の知識内容と研究技能を簡略化して伝達するという課題を担うのではなく、社会科の目的の視点にたつて、自己が修得したアカデミックな内容と方法を目的意識的・反省的に再編・再組織化して、社会科の目的にふさわしいかたちで社会科の内容を教える技能をFD（ファカルティ・デベロップメント）的な観点から研究・開発していくことが重要である。

視点2 社会科内容学の研究的性格

教科としての「社会科」の基本的特徴は、他の教科に比べて、大学での専門科目の次元でも、それらに対応するアカデミックな専門研究分野の次元でも、認識対象および認識方法の面で複雑に分化している点である。この複雑化の結果として、専門科目や専門研究でのそれぞれの認識対象と認識方法は相対的に独立しているものの、相互に補完するだけでなく相互に重複し、相互に浸透しあっている関係にある。この複雑に分化した専門諸科学の認識対象と認識方法を、「社会科」という教科の目的の視点から体系的に統合・組織化するための諸課題を研究し、その統合・体系化のための構成原理あるいは組織原理を構築することが「社会科内容学」の主たる研究課題となる。

教員養成課程における「社会科」と、一般の大学での専門科目との相関関係と「社会科内容学」の研究範囲を図示したものが表4である。

¹¹ 教科専門の科目においては、アカデミックで先端的な個別諸科学の成果と方法にもとづいて、期待される教科の内容に関する専門的知識・技能の伝授・育成に専念することが重要であり、学習指導要領との関連で教育現場や実践場面の状況についての経験豊かなスキルをもつ教科教育の専門家との「役割分担」と「協働関係の構築」を目的意識的に自覚することが重要である。このような目的意識をもって教科専門を担当する教員には、いうまでもなく、教科の内容を何よりも重視することが求められる。

表4 「社会科」と大学での専門科目との相関関係と「社会科」内容学の対象範囲

小学校教科	(内容)	中学校教科	(分野)	高校教科	科目	大学での現行での専門科目
社会科	地理的内容	社会科	地理的分野	地歴科	地理	地理学：自然地理学，人文地理学，地誌 *人類学，*民族学，*地球科学，*環境科学
					日本史	歴史学：日本史 *考古学，*民俗学
	世界史		歴史学：外国史（西洋史，東洋史）			
	歴史的内容		歴史的分野	公民科	倫理	哲学，倫理学，宗教学，心理学
					政治・経済	法律学，政治学，社会学，経済学
	現代社会		「倫理」，「政治・経済」全ての科目			
公民的内容	公民的分野					
教員養成大学・学部および教育系大学院における「社会科内容学」の研究範囲						

*印は免許法上記載のない科目をさす。

この表から明らかなように、「社会科内容学」は、子どもの発達段階に応じた学校の教科（小学校社会科，中学校社会科，高校地歴科・公民科）での各内容全体と，大学での社会科に関連する専門科目との相互関係，役割分担などの総体を体系的に研究対象とするのであり，個別の内容・分野・科目の内容や専門科目をそれぞれ自体として個別に扱うのではない（山口・山本・森，15）。その際，学校教育系の大学院での授業科目や，個別諸科学でのアカデミックな研究動向との関連性も視野に入れることも不可欠である。したがって「社会科内容学」は，ある意味で人文・社会・自然系諸科学をメタ次元においてアカデミックな水準で研究すべき固有の諸課題をもっているのである。

(1) 「社会」概念の社会科内容学的定義

社会科内容学の研究対象は，さしあたり「社会」ということができるが，問題なのは「社会」の定義をどのようにおこなうかである。そこで本研究では，社会科内容学の課題に鑑みて，社会学とりわけ「知識社会学」の視点に立脚することにする¹²。これは，社会科内容学の研究領域が社会科にかかわる知識の社会化あるいは組織化にかかわるものだからである。この知識社会学の基本的な視点に立っていえば，「社会」とは，①人間が仲間との不断の関係を構成する非物質的文化の重要な部分であり，②それは行動する人間存在によって集団的に構築され維持されるものであり，③社会の形態は時間と空間に対応しているものである，と定義することができる（バーガー1979，10-11）。重要なのは，社会というものが人間の行動・実践なしには成り立たないということであり，人間の外部の自然環境や，人間の内部の身体的・心理的自然のように所与の（なんらかの不変の法則性に規定されると想定されるような）「実体」として存在するのではなく，人間自身の個別具体的な行動・実践を媒介にして，人間の「共同主観」の内に構築されるものである，という視点である。それゆえ，「社会」とその全てを組成する基本的な素材は，社会的事象に関連する「意味¹³」にほかならない（バーガー1979，13）。これらの基本的な定義の中には，次のような重要な諸契機が含まれている。第1に，「社会」が成り立つために「人間」の実在的な存在とともに，その「集団的な」「行動・実践」が不可欠であること¹⁴。第2に，「社会」とは所与のものではなく自然と人間との関わりのなかでたえ

¹² したがって本研究は，知識社会的な社会科内容学と呼ぶことができる。もちろん，他の学問分野に立脚した社会科内容学もあり得るだろう。このことは，例えば，「経済学」といっても様々な学派が存在しているのと同様である。それゆえ，社会科内容学も様々な学派が形成され，論争を通じて互いに切磋琢磨することによって社会科内容学全体としてのその生産性も豊かになることが期待されるのである。

¹³ この「社会的意味」の重要性についてはすでに久しく社会科授業構成の根本原理の一つとして指摘されてきた（森分孝治，44-46）。

¹⁴ この視点の重要性は，社会現象を「人間の行動」から独立した一種の自然現象に類似したものとしてとらえ，その制度・構造・機能・形態などの客観的な側面を「実体化」したり，「物象化」したものと捉えてしまったりするような危険をさけるためである。もちろん，デュルケム以来，社会学はそのような客観的な側面を重視してきたが，社会科という人間形成の領域を扱う本研究では，社会現象を過度に客観化したり実体視したりする傾向に対しては批判的な姿勢をとる必要がある。社会認識を，人間存在の共同主観性を捨象するかたちで自然科学的認識に類比させて理解する方法は，実証主義ないし行動主義的な社会認識論の問題点としてさまざまに批判されてきた。最大の問題点は，人間の自由意志を「社会法則」の規定性によって無力化あるいは無意味化してしまうような社会の理解のし方である。

まなく構築される文化であること、第3に、この「社会」という文化は、言語と同じような非物質的な文化であるが、この社会という文化を構成する本質的な素材は「意味」であること、第4に「社会」は、「時間の変化」と「空間の多様性・多義性」に対応しているということである。以上のような「社会」の定義は、それを構築する主体の実践の側から見た定義である。他方で、人間によって構築された「社会」は、客体化されて人間の意識に対して規制力として作用する側面ももっている。つまり第5の契機として、「社会」が人間の主観の外部に構築されたある種の「実体」として現象する、あるいは表象されるという社会関係の「物象化」と呼ばれる側面である（岩波哲学思想事典、1380）。これは、「社会」の制度・構造・機能・形態・規範などと呼ばれている客観的な側面でもある。これらの、個々人の主観的な意識から独立して現象する客観的側面を主として分析するのが、いわゆる社会科学（経済学・法律学・政治学・社会学など）の重要な役割である。だが、このような客観化された側面からだけで社会を捉えてしまうと、人間にとって社会的現実とは、自然現象のようにそれ自身で作用する「実体」と同じようなものとして理解されてしまい、実際には人間の意識と行動を通じて構築されている社会的現実の本質的な部分をとらえ損ねることになる。そうではなく、「社会」とは、自己と他者との関わりの合いの中ではじめて、現実性をもつものであるという側面を強調することは、目に見えず直接接触することのできない社会的現実を学び、その参加者になろうとする「子どもたちにとって」決定的に重要である。これらの諸契機は、以下で論じる社会科内容学の主要な構成要素となる¹⁵。

(2) 社会科関連の諸科学の歴史的形成過程

社会科を構成する専門科目とそれらを支えるアカデミックな諸科学の複雑性は、諸科学を担う認識主体（学者・研究者）を生み出してきた人間社会の共同性の性格が、複雑化の方向で変化してきた歴史過程に規定されている。この変化の特徴は、単純に分岐していくのではなく、分岐したものの同士が相互補完的に有機的に関連し合うことによって、総体として諸部分の構成が高度化していくという点にある。とりわけ近代以降、社会的現象を対象化してきた専門諸科学が不断に分岐してきたとすれば、これらの分岐した専門諸科学は、改めて相互の関連性を確認しあい、専門諸科学を超越（メタ化）した次元で新たに総合される必要がある。このようなメタ次元を扱う研究分野のひとつとしても「社会科内容学」を位置づけることができる。この課題は、増井三夫が指摘する「専門科学の系譜の脱構築」という課題と重なっており科学史の課題の一部でもある¹⁶。このような観点から、社会系諸科学の変遷¹⁷を定式化するならば、不断の細分化とそれらの高次の統合化の過程であったといえよう。このような専門諸科学の形成と再編の過程をもたらした原因は、いうまでもその時々々の研究者が直面した「社会的現実」の変化である。したがって、専門研究でいう人文科学、社会科学、自然科学のすべてに係わっている統合的な教科としての「社会科」に固有の認識論的な枠組みを構想しようとする時、何よりも「社会科」が対象とする社会的現実が、いわゆる複雑系¹⁸のひとつであるという理解を明確にする必要がある。それゆえ、人間社会にとっての所与の条件としての自然地理的要因や、人間心理（知性・感情・意思）にかかわる要因、存在に対する「当為・価値・規範」の要因をも「社会

¹⁵ 従来は、この第5の契機だけが過剰に重視されすぎて、社会が人間の行為によって構築されるという側面は比較的に見落とされてきたように思われる。しかし、社会的現実が不断に激動し、この激動がいわば常態化しているような現代社会においては、第1から4の契機を重視することが現代社会の特質を理解するうえでもますます重要になってきている。これらは、理解社会学や現象学的社会学が提起してきた側面である。

¹⁶ このようなメタ科学を扱う分野は、科学理論や科学史の領域である。トマス・クーン『科学革命の構造』以降、伝統的な「通常科学」において変則性が目立っていくことで「危機」が生じ、「通常科学」が前提にしていたパラダイムが変更されることによって科学革命が生じるという「物語」が従来の科学史において語られてきた。しかし、物理学をはじめ自然科学の分野では、クーンの議論に対しては批判もある（フラー）。また、人文・社会系諸科学の領域ではクーンの議論はあまり話題にならない。他方、専門諸科学の進化の過程を統合的に説明しようとした思想家としてハーバート・スペンサーがいる。彼は、『第一原理』において諸科学の「進化」を不断の差異化・分化とそれらの相互依存の緊密化・統合化の結果としての諸科学の有機的構成の高度化として説明しており、彼のこの観点は、19世紀後半の合衆国や日本での諸学部・学科の編成原理に大きな影響を与えており（山下重一）、自然科学と人文・社会科学を総合した視点にたっており、今日でも参照に値する。

科」を構成するうえで不可欠な要因であると位置づけ、アカデミズムでいう「社会科学」的な認識だけに局限することのできないような意思・態度形成を含む、広義の応用倫理的課題¹⁹を積極的に担うものとして「社会科内容学」を構成する必要がある。ただし、実際に子どもの意思・態度形成の方法論を主として担う社会科指導法とは異なり、社会科内容学では、子どもにおいて形成されるべき「理念的な意思や態度の内容」を主として研究することになるだろう。

(3) 社会科の目標と社会諸科学との関連性

そもそも「教科」という概念は、既存の専門諸科学を構成する原理・ディシプリンとは相対的に異なる構成原理に立脚している。日本において「教科」の概念を規定しているのは、教育基本法とその理念を具体化するための行政文書である「学習指導要領」である。したがって、教科専門と教科教育との架橋という観点から「社会科内容学」の認識論を定義するためには、一方で、視点2(2)節で示唆したような人文・社会系の専門諸科学の形成・存立の論理と、他方で「教科」としての「社会科」の目標・目的の観点との接合を図る必要がある。そこで、以下では、学習指導要領における社会科の目標を専門諸科学の観点から再解釈する。小学校学習指導要領における社会科の目標は次のとおりである。

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、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。

ここに述べられている社会科の目標を、概念的に再整理すると、①理解の対象と内容、②愛情の対象と内容、③公民的資質の内実とに分けられる。また③公民的資質は、(1)平和な国家の形成者、(2)平和な社会の形成者、(3)民主的な国家の形成者、(4)民主的な社会の形成者、(5)所与の場としての国際社会とに分節化することができる。以下では、社会科の目標に定められている諸概念を、諸専門科学の観点から批判的に分析する。

(A) 「理解」の概念の社会科内容学的検討

「理解」については、哲学的には二つの考え方が知られている。第1に、解釈学的な「理解」概念である²⁰。この概念を、社会科の教育実践にひきつけて解釈すれば、子どもの社会的体験を媒介にして理解の対

¹⁷ 古代ギリシャの「哲学」(フィロソフィア=愛智)とは、知への愛であり、愛であるがゆえに価値判断をも含む総合的な理論と実践の総体であり、この枠組の中に自然の知としての自然学(フィジカ=自然科学の原型)をも含まれていた。他方で、古代ギリシャにおいては、「歴史」や「地理」は、「哲学」とは区別された一つのジャンルとして確立していた。アリストテレスの体系を基盤とした中世のスコラ学では、神学(神についての知識)を頂点として、その下位に哲学(形而上学と、宇宙と人間の認識)、法学(社会編成原理の認識)、医学(生命の認識)などを配していた。だが、近代諸科学が成立する過程で、まずは、社会編成原理にかかわる法学、政治学、経済学、国勢学(統計学・地理学)といった諸学科が分離・独立し、従来、広義の「哲学」のなかに含まれていた数学、自然科学が自立し、その残余としての「哲学」からもさらに倫理学、心理学、そして教育学が派生した。他方で、「哲学」「歴史」「地理」とは異なる独立したジャンルとしての修辞学・詩学の中から、言語学や文学と並んで、人類学、宗教学(神話学)、考古学が派生し、それらの各学科との相互関係のなかで、近代歴史学も自己の固有の学科の内容を再定義してきた。また社会問題の解決に資することを掲げた「社会学」は、最も若い研究分野の一つとして19世紀後半以降に確立する。他方で、古代において天文学に属していた地図学・測地学は、今日の地理学の領域に包摂されている。こうした歴史的経緯のなかで、「社会科」に係わる専門研究分野は複雑化してきたし、20世紀以降の文化人類学、国際関係論、地域研究などを念頭におけば、現在でもさらに複雑化しつつある。

¹⁸ 複雑系とは、基本的に単純な原理・公理からの演繹によってその因果連関を解明し予測することが困難な現象一般を説明する概念である。この複雑系を研究する学問領域としてヘルマン・ヘーケンが提唱したシナジェティクス(協同学)という考え方がある。これを教育の分野で応用しようとする試みもある(Копаев, Тесленко)。

¹⁹ 例えば、18世紀まで一体化されていた経済と倫理は、19世紀以降、分離されていくが、今日、経済活動のモラルを問直し、「科学」としての経済学のあり方を根本的に問い直す試みが注目されている(岩波応用倫理学講義4・経済)。

²⁰ 解釈学的・現象学的な「理解」概念を切り開いたディルタイによれば、理解とは、「体験」や「表現」とは区別される生の連関を構成するものである。いっさいの文化・歴史によって形成された世界は、過去と現在の生の「表現」であり、生が対象化されたものである。それらの表現と表現された内容は、恣意的なものではなく規則的な関係をもっており、その関係は「共同的な歴史的世界」の内部に成立している。したがってこの歴史的共同性を媒介にして自己の「体験」から、他者の個々の「表現」において具現化されている「内的な精神」を把握しよう。これがディルタイのいう「理解」の基本形式である(哲学辞典、1455; 岩波哲学・思想事典、1667-1668)。一言でいえば、ディルタイ的な「理解」概念は、自己の体験を媒介にして他者の内面(内的精神性)を把握することといえる。

象（とくに他者の生の表現）に結びつけて把握させるということが、社会科の目標としての「理解」の内容となるだろう。これを具体化していえば、子どもが自己の社会生活上の「体験」を、他者の社会生活上の諸「表現」の背後にある他者の「体験」と結びつけて把握する、つまり「自己解釈」するということになる。既知の理論にもとづいて現実を理解するのではなく、既知の経験にもとづいて未知の現実を把握することが「理解」の本質であり、理論とはこのような理解の補助的手段にはかならない²¹。ここでいう「理解＝自己解釈」の内容をさらに明確にするうえで、参考になるのがアメリカの心理学者ジェインズの「理解」概念である²²。「わかりやすいモデル」としての「身近な喩え」を重視する彼の概念を援用して、社会科にとっての「理解」のあり方を定義するならば、社会科の知識（他者の表現）を子どもが自己の体験との類似性あるいは比喩連想（身近な喩え）にもとづいて、自己の外部にある他者の体験（社会的な事象）として感じ取ること、追体験・仮想体験することであるといえよう。

もう一つの「理解」概念を提起したハイデガーによれば、「理解は第一義的には、精神科学の方法的営為ではなく、現存在の存在様態そのものとしての被投的企投である」（杉本裕司，80）²³という。この定義を教育実践にひきつけて再解釈すれば、「理解」とは、子どもが自己の存在被拘束性、つまり時間的・空間的・価値規範的な被規定性を踏まえつつも、自己を新たな経験に向かって開かれた存在として理解・了解・自覚し、自己の未来への可能性を企画・構想・投企（プロジェクト）するという意味で、子どもの自己の生の可能的なあり方（ビジョン）を探究する営みにほかならない。したがって、社会科において子どもが「理解した」という状態は、過去と現在の他者の体験（歴史的な生）を了解するだけでなく、暫定的であるとはいえず、他者との関わりの中で自己の未来の可能性と未来の社会のあるべき姿（社会的理想）を「構想」することができているような状態をも意味している。

以上、「理解」概念の哲学的定義を、社会科内容学の課題とむすびつけて総括するならば、①子どもが自己の実存的「社会的体験」にもとづいて、②他者の社会的生（その表現と体験）と、③自己自身の社会的生の可能的な在り方とを、類似的・比喩的に連想・構想することが、社会科における「理解」の在り方であると定式化することができる。

さらに、このような哲学的な「理解」概念を、社会科固有の「理解」概念へといつそう限定化していくうえで参照すべきなのが、ウェーバーの理解社会学でいう「理解」概念であり、理解の対象としての「意味」の重要性の指摘である²⁴。この理解の対象としての「意味」を、さらに知識社会的な観点から限定するならば、「すべての限定された意味の領域は、日常生活の現実からのまなごしの転換によって特徴づけられる」（バーガー2003，38）という側面が重要である。したがって、社会科が重視すべき理解の対象としての

²¹ このようなディルタイの「理解」概念の意義は、彼が「理論と実践との古典的な関係性を逆転させた」こと、つまり「すべての認識の根源が日常生活のうちに基づくべきである」という実践と理論の新しい関係のあり方を提起した点にある（牧野英二，18-19）。

²² ジェインズによれば、「科学における理解とは、複雑なデータを、わかりやすいモデルとの間に類似性を感じる」（ジェインズ，70）であるという。

²³ ハイデガーにとって「理解」とは、「気分」とともに現存在（実存的個人）の開示性を構成する本質的契機である。ディルタイと同様にハイデガーにおいても「理解」とは単なる認識の一形式ではなく、現存在が世界内存在として自己自身の可能性を投企（プロジェクト）する在り方つまり、世界の中に投げ出されているにもかかわらず、自己に相応しい可能性に向かって自己を超越しようとする企てである（哲学辞典，1455）。ディルタイもハイデガーも「人間的生の本質に（その概念規定の相違はあれ）歴史的在り方を見ている」点では同じであり、それは「人間がいつも特定の歴史的状況の中で思惟せざるをえないという有限性の自覚を意味している」（杉本裕司，81）ことは明らかである。そしてこのような「理解」概念は、杉本によれば「自然科学的認識枠組の、人間的精神的諸事象への一元論的適用に異議を申し立て、この認識枠組によっては扱えられない人間存在の特質乃至深層を理解にもたらす」（杉本裕司，79）はずである。その現代的な意義は、杉本によれば、人間が有限である限り、その自己理解には、いつもズレがつきまとうのであるが、このズレがまさに開かれた新たな理解へむけての循環を生み出していく原動力になるのであり、「それ故に、我々には、自らの有限性を自覚し、この有限性と超越論性〔無限性ないし未知の世界性〕との『あいだ』に踏み入って、思索し反省することの徹底化が課されてくるのである。そしてこの課題の遂行のためには——経験が反省に先立たざるをえないこと、あるいは経験が反省を凌駕することが有限性の謂であるならば——新たな経験に開かれていることが何よりも要請されるのである」（杉本裕司，81）という。

²⁴ ウェーバーによれば、社会学は、社会的行為を解明・理解しつつ、これによってその社会的行為の経過と結果を因果的に説明しようとする一科学である、という。そのさい、ウェーバー社会学において、社会的行為は、他者に対する態度形成および自己の行為の方向付けの面で、行為者の主観的に思念された「意味」によって左右されるものとされる。それゆえ、ウェーバーにとって「理解」する対象とは、行為者の主観的に思念された「意味」であり（哲学辞典，1456）、さらにその「意味」を規定する社会・文化・歴史的な意味連関である。

「社会的な意味」とは、身近な他者（教員・親・地域社会の人々など）が体験する社会的現実の意味（大人社会の意味）を、自己の日常生活（子ども社会）との関わりの中で解釈することによって導き出されるものであるということが出来る。こうして、社会的な他者である身近な大人にとっての社会的現実の「意味」の観点から、子どもが自己の日常生活の「意味」を反省的にとらえかえすときにはじめて社会的現実の文脈のなかで子どもにとって「自己理解」、自己の「意味」の理解がなしとげられるのである。その意味で、教員は子どもが「理解」すべき社会の意味の代弁者でもあり、教員と子どもとの関係性のなかで、それぞれにとっての社会的意味（子どもにとっての大人の意味と、大人から見た子どもの意味）を理解していくことが、教員養成大学・学部における社会的意味の理解、つまり「他者理解と自己理解」の要諦である。しかも、教員と子どもが直面する社会的現実、不断に変化するものである以上、これらの他者理解と自己理解はつねに暫定的・過程的なものにならざるをえない。

このような理解社会学的・知識社会学的な「理解」概念を、哲学的解釈学的「理解」概念と接合するならば、社会的な意味の「理解」とは、①子どもの自己の常に外部に開かれている実存的「社会的体験」にもとづいて、②保護者や教員に代表される他者の社会的生（その表現と体験）の「意味」とともに、③それらとの関係性において明らかにされる子どもの自己自身の社会的生の可能的な在り方の「意味」をも、類似的・比喩的に連想・構想する（どんな大人になりたいのか・どんな未来社会に暮らしたいのかを意思する）ことである、と定式化することができる。この定式を、さらに「社会科」の視点に立脚して再構成するならば、①子ども自身の体験を出発点として、②他者の社会的な生の表現である社会的事象の背後にある「他者の体験の意味」を自己の体験に照らし合わせて類似的・比喩的に想像して、そこから③反省的に「自己の過去と現在の体験」を意味づけると同時に、④「自己の未来の可能的な在り方」の意味をも類似的・比喩的に連想すること、そして、それらの内実を評価するための素材として、他者の体験の意味、自己の過去現在の体験の意味、自己の可能的な在り方の意味という三つ次元の「理解」の内容たる「意味」を、⑤言語によって表現し、⑥行為によって具現化させること、以上の6つの要素を「社会科内容学的な」理解の構成要素ととらえることができる。さらに、想定しなければならないことは、これらの「理解」が可能となる「場」の問題である。それは、自己完結的な過程ではなく、⑦社会的に身近な他者（自己にとって異質な意味の担い手）とのたえまない開かれた対話のプロセスにほかならない。これら社会科教育を構成する6つの構成要素を構造化して示したのが次の表5である。

表5 社会科における子どもの「理解」のあり方の構成要素と構造

認識活動		実践活動	
即自的な次元	対自的な次元	向自的な次元	実践的な次元
①子ども自身の外部に開かれた社会的体験	②他者の社会的体験の「意味」を類似的・比喩的に想像する（理解する）＝他者理解	④自己の未来に向けての可能性の在り方の意味を類似的・比喩的に想像する（理解する）＝可能的自己理解：未来の自分像；未来の社会像	⑤他者の体験の意味、自己の体験の意味、自己の未来の意味の言語による表現：意思形成 ⑥表現した意味の行為による具体化＝態度形成
	③自己の過去と現在の社会的体験の「意味」を反省的に意味付ける（高次の理解）＝自己理解		
教師による評価の視点	どれだけ理解できたか？	どれだけ構想できたか？	どれだけライフスタイル ²⁵ が変化したのか？
「理解」が実現される〈場〉としての、子どもと教員とのあいだのたえまない開かれた対話のプロセス			

ここでは①から⑥への過程で「理解」の内実が認識の次元から実践の次元へと深化することを示した。

²⁵ 「ライフスタイル」とは、「私は何になりたいのか？」という自己実現のための生活過程を「いかに生きるべきなのか？」という倫理的な要請に応えるかたちでコントロールすることである。例えば、環境に優しい生き方という倫理に即して自己の生活様式を統制した結果として、使い捨て商品の選択を断念するというかたちで倫理的な要請が、実際に日常生活のなかで実践される時に、ライフスタイルが変化したということが出来る（ギデンズ、242-243）。

(B) 「愛情」の概念の社会科内容学的検討

続いて「愛情」の概念について学術的に検討してみよう。「愛情」を日常生活における情緒の一つとして単純に理解するならば、この概念がなぜ教科の目的として、あるいは教育基本法の条文の文言として用いられているのかがわからなくなる。この概念の教育への導入を、仮に国民の政治的な意志の産物と見た場合であっても、それを学術的な観点から批判的に吟味・検討し、教育の諸課題に応える学術的概念へと鍛え上げるといのが、自立した政策科学²⁶としての側面をもつ社会科内容学の役割であろう。そこで、この概念を哲学史的にみるならば、「愛」の概念は、プラトンのイデアへの「愛」へと遡ることができる。プラトンのいう「愛」の概念は、階層化されており、物的なものへの愛と、理念的なものへと愛とは区別されている²⁷。中世においては、プラトン主義的なイデア界・神への「愛」が、キリスト教的な神への「愛」と重ね合わされることによって、知的な探求や知識の獲得よりも上位にある美德として位置づけられることになる²⁸。ここから中世キリスト教な「愛」の理解が生まれる。すなわち有限な人間を超えた超越的な「神」という絶対的存在者の命令としての「愛」が、人間の知的・理性的な探求の方向と内容を統制するという在り方である。このような超越的絶対者からの命令としての「愛」の在り方を、学習指導要領のいう日本の国土・歴史への「愛情」の概念を解釈する際に参照することは、逆に「日本の国土や歴史」を超越的な実体として捉えてしまうことになりかねず、受動的で服従的な態度を促すことにつながる可能性がある。それは、民主的な国家・社会の形成者の育成という目的になじまない解釈となる。そうではなく、学習指導要領が期待する日本の国土・歴史への「愛」の在り方は、世俗市民的な「平和で民主的な」という憲法が規定する理念的な内容を、さらに日本の「国家・社会の形成者」として具体化するという実践的で積極的な内容を含みもつものとして解釈する必要があるだろう。そこで、社会科的な意味での「愛情」の概念を、近代哲学の出発点であるカントおよびヘーゲルに即して解釈するならば²⁹、そして学習指導要領において規定されているようにこれから「育成すべき」当為として「愛情」の概念を明確化するならば、さらにこの「愛情」は中世ヨーロッパでのように超越的絶対者による無条件的な命令として理解すべきではないとすれば、社会科内容学において採用すべき「愛情」の概念とは、プラトンの意味でのイデア的なもの、あるいは、カント的な意味での理性的意志によって実践的に要請されるもの、ヘーゲル的な意味での人倫共同体としての市民社会を志向するものといった哲学的系譜のなかで解釈することが適切であろう。このような概念は、東アジアの実践哲学に即していえば、孔子や孟子の唱えた仁・義・礼・信などの概念に相当する。このことを踏まえて、社会科が育むべき「愛情」の概念を明確化するならば、それは、子どもの社会的体験に立脚したうえで、感性的な自然発生的なものではなく、むしろイデア的、理念的なもので、かつ理性的に選択した意思にもとづく実践をとまなうものであると定義することができよう³⁰。

したがって、「社会科」において「愛情」の対象として規定されている「我が国の国土と歴史」とは、即

²⁶ 政策科学とは、政府などの公共機関がおこなう政策を改善するための学問の総称であるが、教育を広義の公共政策の一環としてみる場合、教育政策の改善を担うのも教科内容学の責務となってくるだろう。

²⁷ プラトンの愛（エロス）論は、『饗宴』などを参照。哲学とは、そもそも知への愛であり、プラトン哲学、とくにプラトン主義における愛の対象は、位階的に地上的な個別具体的な物体・身体から、一般的・普遍的な意味での物的なものへ、さらに精神的なもの、職業的・制度的なもの（『国家』）、さらに学問的な認識の次元（形而上学）へと上昇し、最終的には、それ自体としての真・善・美といったイデア界（イデア学および神学）へといたるものとして構想されていた（哲学辞典、1）。

²⁸ 「哲学」に先立つ、「神学」の優位性がここから導きだされる。そのことによって、知的・理性的な世界の探求である「哲学」は、神への愛や隣人愛といった神の掟が命ずる神学的教義（啓示による命令）に従属することになる（哲学辞典、1）。

²⁹ カントは、傾向性にもとづく感性的な愛と、理性的な意志にもとづく実践的な愛とを峻別する。そのさい、カントが道徳的なものとして承認したのは、後者の実践的な愛である。なぜなら、感性的な愛は、命令すべきものではなく自然発生的に生ずるものだからである。カントは、キリスト教戒律の一つである「隣人への愛」を、隣人に対するすべての義務をすすんで遂行すること、総じて道徳的な法則への尊敬が、それへの積極的な愛へと変わることをもって道徳的心術の最高の完成とみなした。ヘーゲルにおいては、さらにこのような理性的な意志にもとづく実践的な愛を、私と他者との統一の意識、すなわち、私が他者に承認されるのと同時に他者によって私が承認されるという矛盾的關係の止揚として人倫的結合体としての市民社会を構想し、その外在化としての理性的な国家を構想するにいたる（哲学辞典、1）。他方、プラトンやキリスト教倫理が地上的な愛の最下層に位置づけ、カントが感性的な愛として道徳から分離した「性愛」は、フロイトにおいて無意識の領域の性欲エネルギーのダイナミズムの分析として対象化され、さらにライヒ以降、ふたたび社会や文化の在り方と結びつけられていくことになる。

物的・感覚的に把握・感得されたそれらではなく、社会科の枠組において「理解」されたもの、つまり自己の実存的「体験」にもとづいて、他者の生（その表現と体験）の意味とともに、自己自身の生の可能的な在り方の意味をも、類似的・比喩的に連想されたものとしての「国土と歴史」を対象としたうえで、その対象に内在する可能的な在り方としての、「我が国の国土と歴史」におけるイデア的なもの、理念的なものを重視（価値判断）し、かつそれらを理性的に意思し実践するという、意思決定・態度化の契機を不可欠の構成要素として内包しているといえよう。したがって、この「愛情」の対象とその在り方の内実は、実のところ社会科の目標の第3の項目である「公民的資質」と不可分の関係にあるがわかる。「愛情」概念における理念的側面は、現状を肯定し正当化する態度というよりも、現状の「理解」を踏まえた、現状（過去と現在）に対する批判的な態度を不可避的に要請するものである。ここでいう「批判的な態度」とは、いわゆる現状にたいする「懐疑的な態度³¹」ではなく、語の原義からいえば、否定的なものや肯定的なものを原理的・根源的に分析する態度であり、そのような態度は、複数の価値観を前提にした自由な価値判断・価値選択、自由な自己決定の前提条件であることはいままでもない。

（C）「公民的資質」の概念の社会科内容学的検討

公民的資質について、『学習指導要領解説・社会編 平成20年8月』では、「国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎」を「市民・国民として行動する上で必要とされる資質」と言い換えている。さらにこの「資質」の内容を「自覚」「態度や能力」とも言い換えている。以下では、社会科内容学の観点からその基本的な考え方を論じることにする。

学習指導要領における「公民的資質」は、その属性規定である「国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者」という概念によって直接的に規定される。それは、前述したとおり、(1)平和な国家の形成者、(2)平和な社会の形成者、(3)民主的な国家の形成者、(4)民主的な社会の形成者、(5)所与の場としての国際社会とに分節化することができる。そのさい、まず概念的に検討しなければならないことは、国家と社会の形成者、あるいは国民と市民というかたちで並列されている二つの範疇をどのように定義し、関係づけるべきか、という問題である。歴史的に見た場合、国家と社会をめぐっては様々に議論されてきたが³²、社会

³⁰ 「愛国」概念やその歴史的变化については、小熊英二や姜尚中らの議論がある。だが、「社会科」が育むべき日本の国土と歴史への「愛情」という観点からすれば、「愛国」をその担い手の具体的な社会的な体験と切り離して、ある特定の歴史認識の系譜図のなかに言説として位置付けたり（小熊英二）、作法という形式によって普遍的な規範的なものへと高めたり（姜尚中）することは、社会科が育むべき公民的資質の在り方を考えるうえでなじまないが、「愛国」概念を情緒的ではなく、歴史的な視点および理念的な視点から反省的に理解しようとする姿勢は重要である。

³¹ 批判的態度や懐疑的態度の違いは、前者が必然的に最終的な価値判断を要請するのに対して、後者は積極的な価値判断よりもむしろ判断保留あるいは態度未決定と結びつく傾向がある。後者からは社会の形成者というよりも社会の傍観者の態度が生み出されやすいといえる。

³² 通例、人類史において社会の形成と国家の誕生とは、前者が先行していたとみなされている。しかし、思想史および語源的に見た場合、ヨーロッパ諸語でいう国家stateの起源は、16世紀のマキャベリのいう「統治体stato」であり、日本の「クニ」や中国の「国家」も、一定の支配領域を意味するものとして、「社会」概念よりも先行して成立していた。他方、ヘーゲル、マルクス以降の社会・国家理論の枠組みでは、「社会」が「国家」に先行するものとして理論的に了解されてきた。また近代以降の「国家」概念は、中世的な世界秩序の崩壊と国民国家の形成と連動するかたちで、ウォーラステインのいう国家間システム（国際法秩序）の枠組みのなかで確立し、初めてその内部構造について学問的・反省的に検討されるようになったといえる（例えば国家学）。ここから様々な国家観が派生し、さまざまな国家学説へと昇華していくなかで、有機体論的国家観（ヘーゲル、スペンサー）、原子論的契約説的国家観（ホッブス、ロック）、ベンサム的夜警国家観、ジャコバン的全体主義国家観、さらにはマルクス主義的な階級支配の道具としての国家観などが生まれていった。日本においては、明治以降、国家哲学・政治学・国法学・国際法を包摂したドイツの国家学が輸入され戦前の「国家」概念を規定していた（哲学事典、500-501）。他方、「社会society」概念が、学的認識の対象として明確化するのには19世紀以降であり、それ以前は、いわゆる部分集団である社会結合体（ソシアビリテなど）をさしており、フランスでのコント以降の「社会学」の形成過程において焦点がおかれていたのは、そのような集団と個人との関係の在り方であり、また社会の再組織化という実践的課題であった。この「社会学」以前にスコットランドで学として成立していた「経済学」においては、political economyという用語が示しているように政治的領域と社会経済的領域とを切断することなく考察しており、そのうえアダム・スミスにおいて経済学は道徳哲学と不可分の関係にあった（『諸国民の富』、『道徳感情論』）。国家と社会との関係性を本格的に学問的な認識対象として明確化するようになるのは、フランスの社会理論（サン・シモン、プルードン、コントラ）とイギリスの古典派経済理論の双方を、ドイツ国家学（シュタイン）の流れをふまえて哲学的に検討したヘーゲル、マルクス以降であるといえよう。前者は近代市民社会に内在する矛盾を揚棄する存在として国家を想定し、後者は、社会に内在する矛盾を抑圧する機関として国家を位置づけた。その後、国家と社会との関係は、社会主義国家、福祉国家、自由主義国家などのそれぞれの歴史的経験のなかで様々に解釈されてきた。だが、これらは「国民国家」が国際社会の中で相対的に自律しているという想定の下での議論であったが、グローバル化が進展している現代においては、これら社会・国家・国際社会を、地球全体を包括するいわば地球社会のそれぞれ下部構造ないし結節点として考察することも重要になってきている（岩波応用倫理学講義4、188-207）。

科内容学の視点からいえば、国家と社会とを概念的に切り離して、それぞれの形成者として、政治的な「国民」と社会・経済的な「市民」とを別個の概念として考察することはあまり生産的ではない。そのうえ、今日のグローバル化の進展を念頭に置いたとき³³、国際社会と国家と社会との相互関係のあり方、いいかえれば国際的・国内的な政治と法と、国際的・国内的な経済と社会との相互関係のあり方を多元的・総体的にとらえる視点がますます不可欠になっている³⁴。その場合、鍵となってくるのが、多様な研究領域を接合しようとする境界領域の専門科学の動向であり³⁵、また「市民」概念もグローバル化の観点から再構成される「地球市民社会」³⁶の一員としても再定義される必要があり、「国民」概念も政治・経済のグローバル化との関係性をふまえて地域社会、国内のみならず国際社会における「自己決定」の主体という意味での³⁷「主権者」としての側面を再確認する必要があるだろう。このような「主権者」概念を中心にすえたとき、公民的資質としての「国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者」という命題の意味も、価値選択における自己決定権を持つ主体の育成という側面から、その概念的 content の豊富化がさらに求められることになるだろう。この自己決定権を持つ主体とは、社会という共同生活においては、他者の承認を前提とした対話、話し合い、討議による合意形成の技能をもち、平和的・合理的に集団的な意思形成をできる主体であり、その際、多数決による集団的意思形成と少数意見の尊重をセットで考慮することのできるコミュニケーション的合理性³⁸を備えた主体である。民主的な社会の形成者、主権者にはこのような技能を必須の教養として備えていることが求められる。

このような観点から、あらためて社会科に求められる「理解」と「愛情」と「資質」のあり方を再定義するならば、子どもたちを、自己の体験に立脚して、他者を理解し自己を反省的に理解し、さらに自己の可能的未来を構想するという姿勢をもって国際社会・国内・地域社会のあり方を多元的・総体的に把握し、その把握した現状に対して批判的で立場から自己決定をする主体・主権者として、さらに同じような他者存在を承認しこの他者たちとともに対話と討議により平和的・合理的に共同の意思形成つまり合意形成する能力を

³³ グローバル経済の進展の結果、これまでの国民国家の基本原則である「領土」と「主権」の固有の意味が希薄化し、ますます広い領域での国民の実質的な決定権が、国際機関や国際協定による決定によって空洞化していくという（サッセン）。

³⁴ 例えば、TPP問題のように国際社会との関わり方の問題が国内政治における大きな争点となり、逆に原発事故のような局地的な出来事が国際会議での主要な議題の一つとなっている。

³⁵ 政治文化論、法社会学、国際社会学、国際関係論、経済政策論、経済開発論、厚生経済学、経済人類学、など。また例えば、1973年に設立された日本平和学会では、「戦争被害者としての体験をすてることなく、将来日本が再び戦争加害者になるべきではないという価値にもとづいた科学的、客観的な平和研究」の発展をめざすとし、研究の科学性・客観性と同時に、「研究の方向づけ」における「価値中立性」はありえないとし、「多様な研究方法を統合して長期的な平和の条件を確立するために役立つ真に科学的、客観的な戦争と平和に関する研究」の促進、発展を学会の目的として唱っている（『日本平和学会設立趣意書』昭和48年9月）。このような平和という目的を掲げ、それにかかわる「体験」や「価値」を基軸に学際的に諸研究を統合するという姿勢は、社会科内容学を構想するうえで大いに参考になる。したがって社会科内容学も、価値中立ではありえず、教科の目的を明示することで、規範科学あるいは政策科学と同じような科学性・客観性をもちうるのである。また『応用倫理学講義』（全7巻、岩波書店）は、「日々に出会う、のびきならない問題を考える」という立場から、生命倫理、環境倫理、情報倫理、経済政策、企業・家族・学校のあるべき姿を模索し、現場性にこだわり、専門横断的で未来志向の「応用倫理学」のディシプリンを構築しようとする試みである。また千葉大学の公共哲学センターを中心にした「公共哲学」ネットワークは、社会に対する学問の「私事化」という専門分化しすぎた学者共同体のあり方に対抗し、「社会的に有意義な学問を再生させたい」という問題意識から、公共性の概念を活性化させることをめざしている。そのために「『公共性（公開性・公益性）・実践性・包括性』を備えた『理想主義的現実主義の学問』の総体」として自己規定し、その立場から「既存の学問の総体を抜本的に脱構築し、より高い水準において再構築」することを通して、「生活世界」に立脚した人々の「公共世界」の実践的な再建に寄与することを掲げている（山脇直司・小林正弥「公共哲学宣言」2001年12月）。

³⁶ 地球規模の市民社会において、市民一人ひとり国民国家の枠組みを経ないかたちで、一個人として国境を超えたイシューに対して直接アプローチすることが求められるようになっていくだけでなく、彼らのアソシエーションとしてのNGO自身が国際社会における主要なアクターの一つとなってきている（Kaldor）。

³⁷ グローバル化時代における「主権」の社会機能的な意味は、政治的共同体が経済生活を統制する手段をもつことであり、このような再確認された「主権性」の観点からみて、既存の国家が国際的・国内的に放棄してきた制御能力を取り戻そうとする個人、市民運動、自治体運動、NGO、環境団体などの活動は、「政治システムの『主権性』は市民にとって『自己決定』を意味する」という命題の具現化であるといえよう。（ヘラー、269）

³⁸ コミュニケーション的合理性とは、ハーバーマスが主張した合理性の概念で、彼は、暴力と強制によらない対話による合意形成を、ウェーバー的な合理化の逆説（合理化の進展が非合理的な状況を産出する）に対置するためにこの概念を打ち出した（岩波哲学・思想事典、545-546）。

もった民主的主権者として、自らを国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として陶冶することが、社会科の目標の具体的な内容になるだろう。この目標を、社会科を担当する教員の視点からとらえなおすならば、次のような社会科内容学の認識論が導き出される。

(D) 社会科内容学の認識論的定義

教員養成における「社会科」の専門性とは、人文・社会系の学部で求められているような高度に専門分化した知識・技能の習得にあるのではなく、歴史的過程のなかで高度に複雑化した社会的現実を、①「国際社会に生きる、平和で民主的な国家・社会の形成者」の育成という目的論的な観点にたつて、②子どもの社会的体験にもとづいて、③個別専門諸科学の成果と方法に立脚して総体的・多角的に理解（他者理解、自己理解）し、それらを踏まえて社会的現実をさらに④実践的に把握（現状に対する批判的で、アクチュアルに自己決定する主体としての意思・態度を形成）し、さらに⑤以上の課題を子どもに教えるための指導法に関する知識・技能を習得することにある。このような諸々の専門性のなかで、社会科指導法と区別される社会科内容学が主に担当すべき課題は上記の①～④に相当する領域である。もちろん、一般学部での個別専門諸科学に相当する内容は、③と④の規定を共有しているとはいえ、それらが総体として①と②の規定によって全体的に条件づけられていることが「社会科内容学」の主要な特質である。したがって、個別専門諸科学の視点から逆に「社会科内容学」の特質をとらえるならば、それは、①社会科の目的と②子どもの社会的現実という2つの前提的条件を統合原理として、個別専門諸科学の成果と方法を組織化・再編・統合するための原理・方法を研究・開発するための学問分野であるといえよう³⁹。この分野こそ、教科教育担当の教員と教科専門担当の教員とがそれぞれの専門性を背景にして共同研究する場である。それは、具体的には、(1)社会的な理解と愛情および公民的資質の育成という目的意識の涵養、(2)社会的現実を多角的・総体的に理解し、(3)それらを踏まえて批判的に自己決定ができるような教材研究、社会調査・資料活用の方法論にかんする授業内容ということができる。

それゆえ、教員養成大学・学部での「社会科内容学」は、社会科全体を一体的に対象化し、「社会科の基礎的学力」を統合的に構成するための「原理・体系性・評価の基準」を解明するという独自の研究課題をもつ。そこで、社会科内容学を規定する主要な構成内容を抽出するならば、①社会科の目的＝「平和で民主的な社会の形成者」の育成という目的概念、②子どもの社会的現実に立脚するという所与的（存在論的）条件、③既存の人文・社会系専門諸科学の成果と方法を総体的・多角的に理解するという認識論の次元での組織原理、④未来社会の形成者として①目的、②所与、③認識を実践的に把握するという高次の存在論における統合原理である。以上の4つの構成原理を統合的に把握し、かつ実践的に活用することのできる教員の資質を想定するとき、第1に、専門諸科学の修士号以上の学位をもち学校現場や教育系大学での十分な教育実践経験を有すること、あるいは教育系の博士号の学位を取得していることが求められるであろう。

以上のような「社会科内容学」と社会科教育学および人文・社会系専門諸科学との相関関係を図示したが、本論の冒頭の【要約】に掲げた表1である（紙幅の関係上、再掲は省略した）。

視点3 社会科内容学としての内容構成の体系的構成

「社会科」の考え方：社会科とは、①人間の行動・実践によって構築されることで、時間的に変化し、空間的に多様な、複雑な社会的現実を対象として、②教科の目的の観点から、③教科の内容の理解をへて、最終的に④目的に応じた意思・態度形成を要求するような社会的実践である。「社会科内容学」は、この社会的実践をトータルに社会的現実総体の中に位置付けつつ、体系的に把握して、やはりまた社会科の目的の観点から、教科の内容の在り方、形成されるべき意思・態度の内容の在り方を、不断に変化する複雑な社会的現実や専門諸科学の最新動向と照らし合わせて批判的に吟味・検討するという政策科学あるいは応用科学と

³⁹ このことは、個別専門諸科学を教育実践へと結びつける回路を研究・開発するという課題である（坂井俊樹、226）。

しての側面をもっている。

社会科の教員のあり方：社会科の教員には、所与の知識を無反省に伝達するのではなく、日々不断に変化する複雑な社会的現実にも照らし合わせながら教科の内容を不断に再構成し、教科の目的が要求する意思・態度の内容についても社会的現実の中で不断に批判的に検証しながら再構成していく姿勢が求められる⁴⁰。また教員は、自分と子どもたちが直面する社会的現実を総合的に把握するために、歴史学・地理学・哲学・倫理学・宗教学・心理学・法学・政治学・経済学・社会学など可能な限り多角的な専門諸科学を総合的に活用する方法を身につける必要があり、それらの方法を用いて実際に日々変化する社会的現実のアクチュアルな諸問題を、問題解決的な志向をもって取り扱うことが求められる。社会科の目的が規定する、このような意思・態度、社会的諸問題へのアクチュアルな取り組みの姿勢は、社会科に必須の公民的資質の基礎をなすものである⁴¹。

社会科と子どもの社会的体験との関連：社会科の教員は、子どもの社会的な体験に立脚しなければならないがゆえに、教科の内容と子どもの「生活世界⁴²」との関連を必ず視野に入れる必要がある。具体的には、子どもの生活を包摂する「地域社会」の具体的現実（時間的・空間的・文化的存在）とともに、情報メディアおよび様々な社会諸制度によって子どもたちの現前に表象されるところのメディアと想像力によって構成された「国民・人類共同体」における「媒介された経験⁴³」の具体的現実をつねに調査・研究していくことも求められる。

社会科の教員と子どもの社会的体験と教科の目的との関連：社会科の教員は、教科の目的概念である「社会生活」、「平和」、「民主主義」、「社会」、「国家」、「国際社会」、「市民」、「国民」といった概念の理念的内容を自らの社会的体験にもとづいて主体的に解釈することが求められる。これらの諸概念は、教員が授業をおこなううえで個別諸科学の成果と方法を統合するための理念型である⁴⁴。そしてこれらの理念型の内実をなす素材を提供するのが、「社会科内容学」にとっての〈補助的・手段的な役割〉を担う専門諸科学（歴史学・地理学・哲学・倫理学・宗教学・心理学・法学・政治学・経済学・社会学、等）によって明らかにされた社会的現実に関する学術的知識である。それゆえ社会科教員の役割は、専門諸科学の成果と方法を組織的に用いて変化する社会的現実から素材を汲み取ることによって社会科の目的の内実を教室において具体化

⁴⁰ 所与の社会が不断に変化しているのに、社会科教員がある特定の歴史的な時点で形成された既存の知識だけに専ら依拠して、直面する社会的現実を解釈することに終始しているとすれば、子どもたちの育成を通じて実現されることになる「未来の社会・国家」は、変化する社会的現実が提起する諸問題への解決能力を著しく欠如させたものになるだろう。

⁴¹ それゆえ、社会科の教員自身が、教室の中だけでなく、学校行事などの課外活動や日常的な地域社会や家庭生活においても、育成すべき公民的資質を内面化し、その具体化のモデル・雛形として実践し生活することが求められる。したがって社会科教員は、認識と実践が人格的存在性において統合されていることが求められる。このことが自覚的に自己決定された「ライフスタイル」（ギデンズ、89-92）としての社会科教員の人格の内実を意味する。例えば、授業で「人権」を語る一方で、教室を離れたら人権侵害をおこなったり、また容認したりするという態度を示すならば、その教員は公民的資質を内在化しているとはいえない。つまり、子どもたちに要求する資質は、当然、教員においてより豊かなかたちで具体化されていることが求められることは当然である。社会科を認識論の次元に限定するならば、この問題は必ずしも対象化されなくなる。

⁴² 生活世界とは、フッサールの現象学に由来する概念で、科学的世界観に先立って、日常的に自明視されている世界のイメージを意味する（岩波哲学・思想事典、890-891）。社会科内容学においては、子どもの生活世界は、社会科の内容に先立つ子どもの社会的体験に根ざす世界観をさす。

⁴³ メディアがグローバル化するにつれて地域社会から隔たった出来事も、子どもたちの生活世界にとって重要な社会的経験となる（ギデンズ、93-94）。例えば、2001年9月11日や2011年3月11日に、メディアで報道された出来事は、その当時の子どもたちの生活史において、地域社会での身近な出来事よりも決定的な出来事として記憶に刻印されている。これが「媒介された経験」の一例である。

⁴⁴ これらの理念型としての「社会生活」、「平和」、「民主主義」、「社会」、「国家」、「国際社会」、「市民」、「国民」は、経験に先立ってア prioriに定義されるものではなく、またこれらの概念にかんするアカデミックな「言葉による」定義に還元されるものでもなく、教員自身の個別具体的な生活世界からそのライフスタイルによる実践をともなって具体化されるべき一種の生活規範である。この点が、学会で学術用語として用いられているそれらの概念と、学会の外部とくに教室のなかで用いられるそれらの概念との根本的相違である。教員がもつこれらの理念型は、教員自身はどのような社会生活を送り、地域社会・国家・地球市民社会の一員として平和や民主主義の実現のためにどのような意思決定・意思表明・実践を行っているのか、ということと無関係に把握されることはありえない。いいかえると、社会科教員は、「社会生活」、「平和」、「民主主義」、「社会」、「国家」、「国際社会」、「市民」、「国民」とは何か、その現実をどのように認識し、その理念に対しどのように参与するのかという視点から具体的に思考することが求められる。

することにある。

社会科の教員に求められる「総体的理解」：それは、外延的な意味での総体的な理解である。この「総体的性」を規定する要因は、次の3つである。

社会的現実の総体的性：社会的現実を理解するということは、地理学的な空間認識だけ、歴史的な時間的変化の認識だけ、あるいは人間関係の制度的・規範的・価値的な態様を認識するだけでは、不十分である。時間・空間認識と人間関係の編成態様とを全一体として認識することによって社会的現実を包括的に、つまり地理・歴史・公民的内容を総合的に理解することができる。

目的概念の総体的性：「平和」、「民主主義」、「社会」、「国家」、「国際社会」、「市民」、「国民」といった概念は、それぞれが、空間的規定、時間的規定、制度的・規範的・価値的な規定を媒介にして構成される対象認識のかつ理念措定的な概念であるとともに、実践をも要請する概念である。例えば、「平和」概念は、哲学・倫理学・宗教学・心理学・法律学・政治学・経済学・社会学にそれぞれ定義されるだけでなく、社会科においては、誰にとつての「平和」、「民主主義」、「社会」、「国家」、「国際社会」なのかという主体・主権者との関係性を通じて、主体（子どもと教員）が置かれた時空間の歴史的・地理的な被規定性が同時に問題にされなければならない。このことは、社会科の目的を〈認識→理念的把握→実践化〉の連続的総体として理解することを要請する。

他教科との関連性のなかで規定される総体的性：社会的現実とは、他教科が専門的に扱う事象（言語的事象や自然現象や技術・芸術）を前提としつつ、同時にそれらに含まれない事象をも含めて複合的に成立している。この側面は、他教科があつかうさまざまな事象の残余として社会的現実があるということもできる⁴⁵。つまり社会科があつかう社会の認識は、日々変化する「社会的現実」を事後的に構成することによって成り立つものであり、必然的に総体的なアプローチが求められることになる。そして、この総体的性を通じて社会科は、子どもたちの現前と未来にあるアクチュアルな社会問題を取り扱うことができるようになるのである⁴⁶。このことは、社会の再生産に資する知識・規範だけでなく、再生産の危機をもたらす諸問題の解決をも扱うことを意味する。

社会科の教員に求められる「多元的理解」：それは、内包的な意味での多元的な理解である。この理解の多元性は、次の3つの次元で把握される必要がある。

第一に、社会科は、3つ以上の固有の専門研究領域（地理的・歴史的・公民系諸科学：哲学・倫理学・宗教学・心理学・法律学・政治学・経済学・社会学等）を不可欠のものとする。つまり、研究領域上の多元性の次元である。その際、社会的現実が成り立つ場にかかわる地理的領域と社会的現実の変化にかかわる歴史的領域は不可欠であり、そのうえで、社会的な価値・規範・制度の認識にかかわる哲学・倫理学・宗教学・心理学・法律学・政治学・経済学・社会学等のいずれかの研究領域を必ず必要とし、これらの研究領域が多ければ多いほどそれだけ複雑な社会的現実をより立体的に理解することが可能になる。

第二に、社会科は、3者以上の複数の認識主観・行為主体の存在を前提とする。つまり「社会」の原型は

⁴⁵ 社会科は、国語・数学・理科などの教科の基礎知識を、社会的現実を理解するために応用するという側面をもっている。具体的にいえば、社会科は、言語的事象（文字・記号・文法）を前提として、言語的なコミュニケーション的行為、すなわち言説とともに非言語的コミュニケーション的行為（身体的・感覚的な行為）をも扱い、数学的事象として計量化された統計資料とともに非数学的事象すなわち定性的事象をも扱う。また自然的事象を前提として環境・自然地理的事象とともに、自然と人間との関わりである人工的・人為的事象を扱う。芸術的事象（感覚・美・素材）を前提として、社会的実践・歴史的行為としての文化芸術的事象（fine art）とともに非芸術的（非美的・日常的）事象、すなわち人為的artificialな技芸としての工芸的・産業技術的な営為を扱う。保健・体育的事象（身体・技能）を前提として非身体的な事象も扱う。すなわち身体（心理を含む）のあり方と、身体と環境との関係のあり方、複数の身体間および環境との相互関係のあり方といった事象を社会問題としての環境問題、公害問題、医療・社会福祉などの問題として扱う。理科と社会科とを総合した小学校生活科や、中学・高校の家庭科や技術科が扱う事象は、社会科が扱う事象と重複するものが少なくないが、社会科は、それらの教科が専門的に扱う諸対象とその外部世界との関係を主として取り扱うという意味で総体的性をもたざるをえない。

⁴⁶ 仮に、社会科を事前に解明済みの「客観的で正しい」科学的な認識や方法のパッケージとして理解してしまうならば、社会科に求められる問題解決志向のアクチュアリティが入り込む余地がなくなる。

三者関係であり、そこから主観・主体の多元性とそれらの相互関係としての「共同性」が生まれるからである。ここから、社会科において理解しなければならない対象とは、①認識主観の多元性と、②行為主体の多元性であるという命題が導き出される。ここから「理解」概念も自ずと規定されて、単なる自己と他者との二項関係の中での「理解」ではなく、多元的な諸主体という社会的文脈のなかでの「自己理解」と「他者理解」および「可能的自己理解（意思・態度形成）」として定義されることになる。このことは、自己は複数の他者との関わりの中で、共同的に自己と他者を認識するということの意味し、同じく協同的に意思・態度を形成し、協働的に実践するということの意味する。以上のことが、自己決定の自立性を担保したうえでの認識・意思・実践の場面での「共同性」の主要な意味である⁴⁷。

第三に、認識主観・行為主体の多元性についての「社会科」的な理解のあり方は、当然、社会的現実の理解の方法も規定することになる。すなわち、社会科は、多面的・多角的方法論を必ず必要とするのである⁴⁸。この多元論に立った方法論的立場は、特定の方法論だけを絶対化することなく、他の方法論と比較・対照させることで相対化することを前提とし、方法論の面でも批判的態度を要請する。

したがって、社会科においては、既存の個別諸科学固有の研究手法、つまり文献調査・文献読解、フィールドワーク、社会調査、統計処理、などの調査技術にかかわる方法論や、マスメディアやインターネットの活用などの情報リテラシーとともに、観察、記録、測定、実験、比較、分類、といった社会科学的な研究にかかわる基礎的な方法論、また論理的基礎、日本語表現、マルチ・メディアの活用など教材表現の方法論に関する基礎的な知識の習得が不可欠となってくる。その際も、複数の調査方法・表現方法の比較検討という過程をへた、最適の方法を選択するという技能も不可欠である。

それとともに社会的認識、とりわけ他者および自己認識の方法論として、討議・協議・シンポジウム（三者以上の複数の社会的主体による討議）による合意形成と組織化の技能の習得は、社会科にとって不可欠の教科内容を構成する。さらにここには、合意が形成されない場合、少数意見の尊重などの民主的で公正な討議のルールにかかわる技能の習得も欠かせない⁴⁹。教科の内容に関しては、通説と異説の了解、複数の学説の紹介と学説史の概略、論争中の課題などを扱う技能も必要である。

社会科の教員に求められる心理的要素としての「愛情」と「意思・態度」は、自己の社会的体験に立脚し、社会的な現実の総体的で多元的な理解にもとづいて、イデア的、理念的なものを構想し、かつ理性的な価値選択にもとづく意思決定とその実践を志向することである。

以上の命題から得られる「期待される社会科の教員」のイメージとは、社会科教育を通じて子どもたちと共に⁵⁰、「より良い社会」の形成⁵¹を最先端で担う先導的職業人（フロンティア・プロフェッショナル）である。

以上の命題をふまえた、社会科内容学の構成原理の枠組みは【要約】で掲げた表2の通りである。この枠組みに何を挿入するかは、教育実践がおかれた地域社会の具体的な状況、子どもたちの具体的な社会的経験、教員の社会的経験や技能によって左右される。したがって、明朝体で示された枠組みの内容は、例示である。

⁴⁷ 「共同性」は、社会的存在としての個々人の存在論的根拠でもあり、社会科において求められる意思・態度の基盤でもある。共同性を前提としない純粋な個人を实体として社会科の認識・実践主体として想定する立場は、理論的には可能であっても現実的には困難である。

⁴⁸ 社会科内容学と多くの点で共通する要素をもつ社会科授業論に固有の方法論についての体系的な解説としては、（岩田一彦1994，2001）が参考になる。

⁴⁹ この課題は、ハーバーマスによる「討議倫理学」の課題と直結する（岩波哲学・思想事典，1159）。だが、社会科においては、討議倫理学が普遍的・形式的な理念とする「理想的発話状況」の概念を、むしろ社会科の目的に相応しい、具体的な教室空間において実践可能な概念へと彫塑することが求められるだろう。ここでいう合意形成のための討議とは、二項対立的な争論ともいべき「ディベート」とは全く異なる概念である。

⁵⁰ その際、子どもの教育が、未来社会の形成のための手段と化すことを意味するものであってはならない。教育は、子どもの社会化にとって重要な制度であるが、その内実は、教員と子どもたちが互いに他者として共同して合意形成をおこなう連続するプロセスであると理解すべきである。つまり、子どもと教員は、次の瞬間の社会的現実の共同制作者である。ただし、能力と権限の面で非対称な他者同士ではある。

再掲 表2 社会科内容学の構成原理の枠組み

社会科の目的		理解的認識	批判的認識	意思・態度形成	理想の構想
認識・実践の対象としての社会的現実／公民系専門諸科学の範疇の再編					
子どもの 現存在	変化の時間軸／歴史学的な諸範疇の再編				
		現在	過去	近い未来	遠い未来
	地域社会	子どもの生活世界、体験する時空間、地域主権と国家主権、自治体の現状	地域社会の変化の方向と原因（地域史）；地域社会の一員としての自覚	地域社会での安全・防災・防犯；暴力のない社会；環境保護、持続可能な地域社会	地域社会の未来構造；理想の実現への実践
	国土	領土、自然環境、産業、国民生活の現状（地理・経済・文化的側面）、様々な地理的区分	国土形成の過程（日本史）；生活様式の多様性と変化（地理）；他の地域・民族・文化の多様性の理解	国民生活上の具体的な社会・経済問題を解決しようとする志向	あるべき国民生活の理想；国土のあり方の理想
	国家	国家の主権者の規定；法律・行政・司法の構造；政治参加の仕組み	国家形成の過程（日本史）；主権者としての権利と義務、参加の態様の変化と現状	国家レベルでの政治参加；平和・外交問題の解決への志向	あるべき国家の理想；民主主義の理想
国際社会	国家間関係；国際機関と日本；地球市民社会；地球的環境問題、全人類の問題の現状	世界秩序の変化の過程（世界史）；多様な国家・民族の尊重；人類の共同性の自覚	国際社会における平和と戦争の防止；国際民主主義の課題；人類共通の問題の解決への志向	国際社会・人類社会での普遍的価値（人権・自由・平等・合意形成など）の実現	
獲得されるべき認識と資質		現在の理解	過去と現在への理解と愛情	近い未来での平和と民主主義の担い手	遠い未来での平和と民主主義の育成者

最上段の「社会科の目的」が、社会科内容学の全ての構成原理を目的論的に規定している。社会科の内容面では、「子どもたちの現存在」を出発点として時間の中心としての「現在」と、子どもの場としての「地域社会」の内容が構成されることになる。この「現在の地域社会」を基軸にして、子どもたちが社会的現実を発展的に認識し、そこに実践的に関与していくための枠組は、一方で本表の縦軸に配置されている異なるスケールから構成される「空間区分」としての「地域社会／国土・国家／国際社会」であり、他方で横軸に配置されている「現在」から遡及的に措定される「過去」と、可能態としての「近い未来」と「遠い未来」である。このような時空間区分に対して、最上段の「社会科の目的」と最下段の「獲得されるべき認識と資質」

⁵¹ 社会科の課題を「より良い社会」の形成ではなく、「既存の社会」を「より精密に認識する」という次元へと還元しようとする志向については、テイラーによる近代的道徳観への批判が参考になる。テイラーは、近代特有の道徳哲学の特異性を、道徳的基準の統一を志向するものとしてとらえている。この道徳的基準の統一とは、道徳にとって最も重要な諸価値の質的区別（善悪の基準）を排除することによって目指される。その典型が、欲望充足の最大化を唯一の基準とすることを標榜する古典的功利主義である（テイラー、93）。その背景にあるのは、自然諸科学による人間の説明を知識の範型としてみよう自然主義的態度である（テイラー、94）。いかにすれば社会的価値の問題を客観的真理の問題へと解消する「科学主義」というイデオロギー的態度である。この自然主義的態度から生まれるのが、現代倫理学による道徳的問題の限定（あるいは道徳的問題への実質的沈黙）である。それは「何をなすべきか」という行為の義務的基準だけに焦点を絞るが、そのことによって、第1に、万人を拘束する義務ではなくても「何をなすのが善いのか」という問題が、第2に、「いかにあるのが、あるいは何を愛するのが善いことか」（テイラー、94）という問いが排除されることになる。つまり「善き生」と「私たちの愛や忠誠の対象としての善」がともに排除されてしまう。このような道徳理論を構築したのが、最大多数の最大幸福を求める功利主義者であり、「私が他の人々の指令をあたかも私自身の指令であるかのように扱ったとしたら私は何を選ぶだろうか」と考えさせるカントであり、「制限されないコミュニケーションという理想状況において一緒に討議した場合その人たちが全員がいかなる規範に同意するか」を考えさせるハーバースマスである（テイラー、94）。これらの理論は、それ以前の高次の善を追求した質的区別からの「日常生活」の解放をめざしたため、自分自身では価値の質的区分そのものを否定し、それらから「自由」であると思いきこんでいる（テイラー、96）。このような理論が「共同体主義」を批判する人々の、自由についての特殊な考え方であるという。つまり「自由」を「主体の独立性として、つまり外的な権威の干渉なしに主体が自分自身の目的を決定することとして」（テイラー、97）描く考え方である。これに対してテイラーが提案している立場は、価値の質的区別をもっている内在的な道徳的直観を明確に叙述し説明する、という路線である。それは、特定の権威によって強制されることはあってはならないが、それを個々人が具体的に志向することなしには、個々人の社会的生の充実はありえないような課題である。社会科内容学においては、この課題を積極的に受け止めるとともに、それへの批判も同時に考慮に入れる必要がある（井上達夫）。

質」での諸範疇は、第三の次元として各時空間区分の内容をそれぞれ制約し、社会科の内容を豊富化させていくための理念型としての役割をはたすことを示している。

視点4 学習指導要領の社会科内容学的検討

学習指導要領で目標とされる「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、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」ためには、具体的にどのような内容を導けるのか、それは教員養成大学における教科専門の授業でどのように扱い教授することができるのか、どのように大学授業の内容として構成すれば、学生が教科内容として理解し、授業づくりと実践に活かすことができるのか、という視点から諸科学を再編・統合する必要がある。さらに教員が、社会的事象に関する知識をメタ認知できるようになるための手立てや事例はどのようなものか、教員自身が形成されるべき公民的資質の内容を公正に判断し評価するためにどのようなスキルを鍛えておけばよいか等、実践的な課題を念頭において検討しなければならない。このような課題を解決するための前提として、以下では、教員養成カリキュラムにおける社会科内容学が担当すべき領域を学習課題との関連で明確化する必要がある。教科の指導法と教科の内容学との役割分担を明確にするための原理は、社会科の指導法が子どもの発達段階に応じたカリキュラムの手順（シーケンス）を中心に知識の内容を編成するのに対して、社会科の内容学は、学習すべき領域（スコープ）を中心に知識の内容を組織するという課題を担うものと考えることができる。

このような観点から学習指導要領で定められた小学校の社会科での各学年の目標と内容のうち、先にあげた社会科内容学の構成枠組みに該当するものを示し、学習指導要領での課題と発展的な方向性を例示的に列挙するならば、以下の表6の内容が考えられる。

表6 学習指導要領での課題と発展的な方向性

社会科の目的	現在の理解 (理解的認識の対象)	過去と現在への理解と愛情 (批判的認識の対象)	近い未来での平和と民主主義 (意思・態度の内容)	遠い未来での平和と民主主義の発展 (理想の構想の内容)
地域社会	地域社会の重層的編成（家族・地域・自治体）、観察・調査・資料活用・思考法・表現の技法、問題解決的な姿勢の重要性	地域社会の一員としての自覚や誇りと愛情の内容的意味；地域社会を主体的に形成する姿勢、問題発見、問題解決的な姿勢の意味と重要性	家族、地域、学校、自治体との相互連関の中でのその担い手、平和で安全な地域づくりの取り組みへの積極的な協力、地域の問題解決への決意	地域社会の未来ビジョンづくりに積極的に参与する意思；地域の人権の向上や民主主義の実現への取り組み
国土	子どもが生きる地域社会と国土を構成する社会編成原理との関連性、国土の体系的・総体的理解；観察・調査・資料活用・思考法・表現の技法；国民的課題について問題発見的・問題解決的な姿勢の重要性	地域社会との関わりで国土の多元性、国民生活の多様性の尊重を前提とした国土の過去と現状；国民統合の観点から民族文化・地域文化の多様性の尊重を前提とした国民的共同性の過去と現状	国民生活の総合的安全保障という観点から国土学習の諸課題の体系化（地誌的学習から国土開発論的学習へ）；国民的課題と地域的課題との関連化；平和で安全な地域づくりに積極的に協力する意思の形成	情報化社会における情報メディアの多元性の体系的学習；情報リテラシーと情報発信する技能の習得；平和・安全保障の観点から防災技能や災害時の自衛の技能の習得；災害のない国土構想
国家	地域社会との関わりの中で日本国家の現状の系統的理解；日本国憲法を頂点とする法体系、法治主義原理	自己と地域社会が歴史的に形成されかつ歴史や伝統を新たに形成する主体であるという自覚；歴史上の人物と文化遺産を「過去の他者の生の表現」として内在的に理解；自己の生との類推を通じて、それらへの愛情を育む；文化遺産や歴史上の人物学習を通じて文化的伝統と自己との関わりを自覚；創造的継承者として意思形成；歴史を踏まえ現状を批判的・理念的に把握する姿勢を愛情の不可欠の要因として自覚する	歴史として国家の統治者（人物）学習を通じた社会秩序原理の形成過程、争乱から平和的秩序の形成の努力の追体験、社会形成者・主権者としての参加意思；外国との交流・紛争史を通じた平和共生への意思形成；政治として日本国憲法の平和理念・基本的生存権の理念を地域の具体的な問題と関連づけ、その解決に積極的に参加する意思の形成	日本国憲法の「国家の理想」を過去の人々の努力と反省の産物として理解、その創造的具體化に参加する意思を形成；天皇の地位について、歴史的な経緯と国民の総意の所産であること、人間としての天皇と皇族に対する内在的な理解を通じて主権者としての態度形成を育成；国民の権利と義務の相互関係を自覚することで国民共同体における人権・民主主義の実現主体として意思形成

国際社会	国家主権・国民主権が国家間関係のなかで規定されていること；国家間関係の多元性とその一つの調整機構としての国連の位置づけ；外国理解，異文化理解は，経済・文化および政治・地理的側面をも重視して東アジア，環太平洋地域の国と地域と民族を重視する必要性；地域社会の課題と国際関係の在り方を関連づけること	地域社会や国民生活が国際社会の相互依存・共生関係のなかで存立していることの自覚；自国の歴史と伝統への愛情と相同的な関係として外国の歴史と伝統に対する尊重の姿勢；地球社会における自己が帰属する地域社会と他者の地域社会との直接的な協同関係を構想；人類共同社会の一員として自己が帰属する地域社会・民族・国家を相対化し，地球人としての自覚，共通の問題の解決	歴史として，世界史上の人物学習を通じた世界的秩序原理の形成，争乱から平和的統治秩序の形成の努力の追体験，社会形成者・主権者としての参加意思の育成，世界の交流・紛争史を通じた平和共生への意思形成；政治として，国際社会における日本国憲法の平和理念・基本的生存権の理念を世界の諸地域の具体的な問題と関連づけ，問題解決に参加する意思形成	日本国憲法の「国家の理想」が国際社会との合意の産物産物であることを踏まえ，その創造的具体化に参加する意思形成；国際社会で提起されている新しい世界秩序の構想を自己の生との関わりの中で具体的思考・実践しようとする態度
------	--	--	--	--

一般に，社会科の内容とは何かと問われる場合，地理・歴史・経済・社会・政治・文化にかかわる知識の内容を伝達したり記憶したりすることが最大の目的であるかのように錯誤されてきた。しかし，学習指導要領が社会科の目的を鮮明に規定しているように，社会科にとって，専門諸科学が提供する知識の体系そのものを学習することはあくまで「手段」である。その「目的」は，子どもたちの社会的現実の体験に前提として，その現実に対して無関心な態度をとるのではなく，愛着と批判的な精神をもって，子どもたち自身が自己をとりまく社会的現実のなかに理想としての平和と民主主義を創造的に実現していくということである。そしてこの教科の目的に向かって自己実現できる力，自己の生を組織することができる力が社会科固有の学力の本質的な意味であり，社会についての理解と愛着に立脚した公民的資質を育成することの内実である。それゆえ，学校教育体系のなかで即物的に測定されたりプライベートに領有されたりするような「受験知」ではなく，実生活のなかで自己実現にとって不可欠な「社会的実践知」こそが，血税を用いる公教育において求められる公共的「知」のあり方なのである。それゆえ，自己の社会的現在を社会・国家の在り方およびその外部世界（他地域・外国）との関係性のなかで把握し，個人のライフスタイルを社会と国民が抱えている切実で具体的なアクチュアルな課題と積極的に関連づけるような内容が必要となる。それゆえ，何か特定の超越的な立場から俯瞰的・網羅的に構成された情報群を蓄積することではなく，子ども自身にとってアクチュアルな社会的現実と地域社会に立脚して「社会的実践知」を遠近法（パースペクティブ）的に組織化することが重要なのである。

II. 「社会科内容学」としての内容構成の開発の視点

以下では、教員養成大学・学部の授業で実施する具体的な教材の開発について提案する。

視点1 目標設定の視点

社会科内容学の視点から、専門諸科学の内容を教材化する目標は、高校までの社会認識の内容を再確認したうえで、新たに専門諸科学の形成過程、それらの現在での相互関係の理解をふまえ、地理的・歴史的・公民的内容の多面的・総合的かつ批判的認識を獲得する。教材化の視点として、専門諸科学の過去の変化（学史・学説史）、現状（学界動向）、展望（論争的トピック、解決すべきアクチュアルな諸課題）の理解を通じて、現状に対して批判的な立場からアクチュアルに自己決定をする主体・主権者としての、また自らを国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者としての、実践的な価値判断・意志形成・態度形成の必要性を理解し、主体的な課題設定へと展開する。

視点2 内容構成の視点

学習指導要領（小学校）の学習課題（内容構成）と「社会科内容学」の内容構成原理にもとづく研究領域との対応関係を図式化したものが次の表7である。

表7 学習指導要領（小学校）の学習課題と社会科内容学の研究分野の体系

子どもの 現存在	変化の時間軸（子どもの人格の発展の軸）							
	現在	近い過去	遠い過去	近い未来		遠い未来		
	学習指導要領での 学年別の学習課題			育成すべき 資質・能力	意思 態度	→ 期待される 社会人像		
子どもの 社会的 現実の 場の 区分	地域社会	3・4年： 地域学習	3・4年： 地域学習	6年： 人物・歴史 学習	社会科の目的 ■社会的事象に ついての多面的・ 総体的な知識・ 理解 ■多面的で総体 的な資料活用の 技能・表現力 ■批判的な思考 力、多角的・総 体的な考察力 ■主体的な判断 力・自己決定能 力・合意形成能力	社会的 事象へ の関心 ・意欲 ・態度	子ども自身の社会的実践過程	家族、地域共同体、 地域社会、地方自 治体、国家、国際社 会・機関での平和と 民主主義の実現、 持続可能な社会の 実現など公共的活 動へ主体的に参画 する実践者
	国土・国家	5年： 国土・産業 学習 6年： 政治学習	5年： 国土・産業 学習 6年： 政治学習	6年： 人物・歴史 学習				
	国際社会	6年： 政治学習 6年： 国際理解学 習	6年： 政治学習 6年： 国際理解学 習	6年： 人物・歴史 学習 6年： 国際理解学 習				
社会科内容学の研究領域								
学校教育の実践範囲，子どもを評価するための対象領域								

縦軸が空間的区分をさし、横軸が子どもの学習内容と育成すべき資質・能力の展開過程をしめすものである。

「社会科内容学」は学習指導要領での学習課題と育成すべき資質・能力のあり方を専門的に研究・開発するのであるが、その外部には子どもの社会的な関心・意欲・態度を取り扱う指導法や現場実践に関わる領域があり、さらにそれらの外部には遠い未来において子どもたちが実際に社会の形成者として自立し実践していく過程を想定している。このような全体構造のなかで「社会科内容学」と学習課題の関係性が規定されている。

視点3 授業実践の視点

学校での授業を想定した教材は、それを取り扱う個々の教員の専門性や問題関心、時々の社会情勢や教育現場が位置する地域社会のアクチュアルな問題に対応したものである必要がある。したがって、具体的な教材例を事前に明示することは、臨機応変に対応すべき社会科の教員の自主性や柔軟な展開力を拘束するおそれがある。これとは別に学習材という発想もある（草原・西村）。そこで、本研究では、教材の問題を具体的なシラバスを提示するなかで例示するだけにとどめたい。

Ⅲ. 「社会科内容学」としての内容構成のシラバス案

「社会科内容学」としての内容構成を考慮した小学校「社会」専門科目のシラバス案⁵²は以下の通り。

授業の目標	社会的現実に対する認識論（知ること）、価値・規範論（判断すること）、実践論（参加すること）の観点から原理的な理解をもつこと、小学校「社会科」の目的（社会生活についての理解を図り、日本の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う）を概念的に把握すること、地理的内容、歴史的内容、公民的内容に関する基礎的事項をバランスよく体系的に理解すること、これら教科の基礎的事項と初等社会科指導法の授業との関連性を理解すること、民主的な主権者としての合意形成に関する技能を身につける方法を知ること。以上の目標を体系的に習得し、さらに実践的に応用できる程度に習熟していることが、最大限の目標である。	
時限	概要	学習内容の展開例と教材研究の事例 参考資料
1	ガイダンス「社会」とは何か？ 社会的現実の中での「社会科」の位置・役割 社会科内容の構成原理の説明（社会科を学ぶ目的と内容）	社会および社会科の内容のメタ認識論の解説 社会科の目的（平和で民主的な社会の形成者の育成）の解説 社会科内容の構成原理（子どもの体験、地域社会・国土・国家・国際社会、理解、愛情、意思・態度、社会科の内容を構成する専門諸科学の概要：歴史学・地理学・哲学・倫理学・宗教学・心理学・法律学・政治学・経済学・社会学など、その相互関係）、社会科の内容と社会科指導法との関係の説明 参考資料：（北・片上；バーガー）
2	地理的事象の認識のための体系的アプローチ 地理学的調査法・資料論の基礎的内容	地理的事象の観測・計測・分析方法、表現方法、地図や統計資料の読解、地理学的基礎概念を、作業を通じて学ぶ。 教材：自然地理的内容は、地形図・空中写真などを利用して自然地理学の考え方、計測・分析方法を実習する。人文地理的内容は、都道府県統計などを利用した分析方法の実習を実施する。
3	地域社会への地理学的アプローチ 地域社会論と地域政策論	地理学的調査法・資料論の基礎的内容を踏まえて、地域の具体的な課題に関する問題発見的な態度を育成する。教材：学外に出て地域巡検をおこない、地域事象の観察眼を養う。
4	国土への地理学的アプローチ 国土論（環境と国民生活）と国土開発論	全国レベルでの気候、地形、植生、土壌、水文などの自然環境を構成する各要素について理解し、それらの人間の社会生活との関わりについて考察し、自然環境と人間社会との関わりの中で生じている具体的な社会問題と自己のライフスタイルとの関わりの中で問題解決する態度を養う。 教材：公害・環境汚染問題、防災問題、環境保護など

⁵² 本研究では、中学校社会科および高等学校での地歴科・公民科にかかわるシラバス案を提案するまでにはいたらなかったが、基本的には表2の社会科内容学の構成原理に立脚して、中学・高校用免許科目のシラバス案も構成されると考えている。その際、地理的分野では過去と未来の在り方が、歴史的分野では空間区分と未来の在り方が、公民的分野では空間区分と過去の在り方が強調されることによって、それぞれの分野ないし科目において他の分野・科目との相互関係が意識され、全体として社会科の一体性が確保されることになると想定している。

5	世界の地理的事象への地理学的アプローチ 世界地理・地誌, グローバル開発論	海外諸国の地理的事象に関して, 自然地理学的・人文地理学的・地誌的視点から具体的な地図・写真・統計・文献資料などを用いて理解する。 教材: 教員がこれまで実施した海外調査の資料を用いて地誌的事象を解説する。ヨーロッパ, アフリカ, インド, 東南アジア, オセアニア, 中国, 韓国, ロシア, 米国などの写真・ビデオなどの調査資料を用いる。
6	身近な地域社会と近い過去への歴史学的アプローチ 地域史研究の理論と方法; 歴史学調査法・史料論・文化財論の基礎的内容	地域社会の変容を近現代史の視点から分析する。現代歴史学の最新動向を紹介し, 具体的事例に則して検討する。地域社会の具体的諸問題に対する歴史的アプローチの重要性を学ぶ。 教材: 地域社会のトピックとしての「〇〇」と自然景観の変遷 参考資料: (上越市史編さん室; 畔上直樹; 河西英通)
7	遠い過去と身近な社会問題への歴史学的アプローチ 日本史研究の理論と方法; 歴史学調査法・史料論・文化財論の基礎的内容; 通史と時代区分, 国土・国家形成の通時的概観	前近代史を中心に調査法・史料分析を具体的に学び, 公民的資質にかかわる主題として, 戦争と平和のあり方, 差別と平等, ジェンダー, 産業(狩猟・農耕・鉱工業〔製鉄〕・流通), 政治と宗教, 中心権力と地域社会, アイヌなどの民族問題を歴史的に解明し, 平和と民主主義にかかわる現代的課題を長期的な歴史的ースペクティブの中で考察する。 参考資料: (上越市史編さん室; 下里俊行)
8	遠い過去と身近な地理的空間への歴史学的アプローチ 東アジア史研究の理論と方法; 古代から近現代までの東アジア地域(中国・朝鮮・琉球・北方地域)史と日本史との関係	近世および近現代を中心に外国史にかかわる調査法・史料分析を具体的に学び, 公民的資質にかかわる主題として, 戦争と平和のあり方, 地域社会の変遷, 国民国家の形成と挫折, 帝国主義と植民地の問題を歴史的に解明し, 平和と民主主義にかかわる現代的課題を長期的な歴史的ースペクティブの中で考察する。 教材: 中国・台湾・韓国・沖縄・樺太・千島列島に関する資料 参考資料: (浅倉有子)
9	近い過去と近い地理的空間への歴史学的アプローチ 世界史研究の理論と方法; 近現代のアジア太平洋地域(東アジア, 米国, ロシア)を中心とした歴史・文化と日本史との関係	近現代を中心に外国史にかかわる調査法・史料分析を具体的に学び, 公民的資質にかかわる主題として, 戦争と平和のあり方, 帝国主義と植民地の問題, グローバルな国際政治と安全保障, 領土問題などを歴史的に解明し, 平和と民主主義にかかわる現代的課題を長期的な歴史的ースペクティブの中で考察する。 教材: 現代日本の外交・安保問題に関する視聴覚教材 参考資料: (加藤章)
10	地域・国内・海外の諸問題への経済学的アプローチ 経済学的調査法・経済資料論の基礎的内容; 経済学の基礎的概念(価値論, 産業論, 政策論, 情報化社会論); 個人・地域社会・国民経済・世界経済の経済学的・経済政策論的分析	経済学における基礎的概念である市場・貨幣・政府について経済理論と現実経済における事象をあわせて解説する。具体的には市場の必要性, 市場経済と私的利益との関係, 価格の決定, 企業と企業の社会的意義, 金融の仕組み, 資本主義の不安定性と創造性, 政府の役割について理解する。 教材: 地域通貨と地域コミュニティ, 市場経済との関係についての〇〇市の事例を通じて地域経済の現状と課題を分析する。
11	地域・国内の諸問題への政治学・法律学的アプローチ 政治学的・法律学的調査法・資料論の基礎; 法律学・政治学の基礎的概念(国民主権・国民生活との関連・民主主義政治・憲法・権利と義務・政治参加) 個人・地域社会・地方公共団体・政府の法的・政治的分析	政治学の基本的概念; 地域共同体と国内政治における支配と服従, 政治的リーダーシップ, 政治思想とイデオロギー, 民主主義の理論, 近代の議会政治と政治原理, 現代政治と官僚制, 行政国家, 政策と政策過程, 議会と立法過程, 現代政治と政党の役割, 圧力団体と住民運動などについて基本的理解を学び, 現代的課題について考察する。 教材: 〇〇市での身近な選挙や判例を通じてあるべき政治と法規範の実現のしかたを考察する。

12	地域と国際問題への政治学・法律学的アプローチ 国際政治・国際関係の基礎的概念；地域社会・国家と国際関係の法的・政治的分析	地域社会・国内政治と国際政治・国際関係との関わりについての基本的概念；地域・国内政治と国際関係における支配と服従，国際社会における政治的ヘゲモニーと対抗政治，世界秩序に関する思想とイデオロギー，世界規模での平和と民主主義の理論，国連・国際機関を通じた国際的紛争処理，国境を越えた諸問題とNGOなどの役割，アジア太平洋地域の主要諸国の政治原理と政治制度，日本と近隣諸国との外交政治問題，自治体外交の展望と課題などを理解する。 教材：教員の海外調査の成果，〇〇市のJICA，NGO職員，外国人留学生，市役所の国際交流担当職員の経験など。
13	歴史と文化を尊重し平和で民主的な社会を形成する主権者のあり方に対する哲学・倫理学・宗教学的アプローチ 哲学・倫理学・宗教学の基礎的概念；地域の伝統文化，神話・伝承，外国の伝統・文化・宗教に関する基礎的理解；社会的事象への倫理的（善悪）判断，環境倫理，公共哲学，正義論，ライフスタイルにおける自己決定論など。	古今東西の哲学・倫理学説・宗教教義に共通する現象を抽出し，それらを類型として整理することを通じて，人間の営みとしての哲学的・倫理的・宗教的な意思・態度のあり方を探求する。また人類学・民族学および社会学の成果を援用しつつ，宗教学・神話学・宗教心理学などの理論を用いて，現代社会の諸問題に対する価値論的・規範論的な様々な態度形成のあり方を考察する。 教材：自治体職員，地域社会における社会活動家，町内会・自治会の有識者，地域の神職・僧職・司祭牧師など聖職者との対話
14	主題を設定した地理・歴史・公民分野の教科専門の教員によるシンポジウム	1名の司会，3名以上の討論者討議による合意形成・論点整理の実例を提示する。そこでは，少数意見の尊重のあり方についても具体的に例示する。主題設定の具体例：「〇〇問題の現状とその民主主義的解決の方法」；地理的な認識，歴史的経緯，経済的・法律的・倫理的判断などを通じて，身近な問題を多面的・総合的に議論し，一致点と相違点を明らかにするための討論の技法を習得する。司会者は，論点の整理の技法（議論の対象の次元の相違や相互関係の理論的整理）と対立点と共通点をめぐる合意形成の手法を提示する。
15	学生による主題設定のシンポジウムの組織・実践	上記のシンポジウムをモデルとして，実際に履修者が設定した主題での討議をおこない，合意形成・論点整理の手法を実習する。

IV. 「社会科内容学」としての内容構成のシラバス案の実施内容と課題

本研究で開発されたシラバス案にもとづいて，平成23年4月12日から5月10日の期間の毎火曜日に，上越教育大学での小学校社会科免許科目「ブリッジI 社会」の枠組で5時限にわたって，「社会科内容学」としての内容構成のシラバス案の具体化としての試行授業を本研究のチーフ下里が実施した。受講者は，学部1年（約170名）および大学院免許取得プログラム履修生（約100名）であった。授業内容は，上記のシラバス案の第1時限と第6時限に相当する内容で，その詳細は以下の通りである。

時限	授業目標	授業内容 参考資料
1	社会とは何か，社会科とは何か，学習指導要領における社会科の目的についての理解。 焦眉の社会問題の教材化の視点。	1) 授業方法の説明：授業開始時に「応答用紙」を配布。遅刻者の氏名チェック。応答用紙には学籍番号，氏名を記入させ，授業終了時に講義内容の要約を記入させ回収する旨を説明。評価の基準として授業内容の理解度の観点から評価することを説明。 2) 本授業の講師陣を紹介。 3) 本授業の目的を説明。小学校教員免許の必修であること。社会科への関心の所在について履修者に口頭で質問。 4) 高校までの社会科の内容と大学での社会系科目との関連を説明。 5) 「社会」概念の定義について説明。 6) 小学校学習指導要領における社会科の目標について説明。

		<p>7) 昨今の社会的事象についての関心事について履修者に質問。その結果をうけて、3.11東日本大震災および東京電力福島第一原発事故を教材化する方針を説明。変化する社会的現実とそれを分析・研究するための枠組を提供する社会科内容学の構成原理との関係性の説明。</p> <p>8) 文科省発表の空間放射線量の表／単位の読解法について説明。</p> <p>9) 福島第一原発事故がチェルノブイリ級のレベル7であること、その歴史的（世界史的・日本的）意味について説明。</p>
2	<p>社会科の構成原理と身近な地域社会の現在と近い過去への歴史的アプローチについての理解。</p>	<p>1) 前回の授業内容の難易度について質問：約40%が難しかったと回答。前回の授業内容の補足説明：特に社会科の目的は特定の知識を暗記することではなく、将来の国家・社会の形成者を育成することを目的とすることを強調。比喩的イメージとして部活動における部員の入れ替わりと社会の世代交代との類似性、先輩から後輩への知識技能の継承と社会形成者としての子どもの教育との類似性の指摘。</p> <p>2) 歴史を学ぶ意義の説明：世代交代する中での過去の出来事の教訓の継承。善を継承し悪を繰り返さないこと。</p> <p>3) 歴史的事象として旧ソ連・チェルノブイリ原発事故の教訓に関するビデオ教材の上映 (http://www.universalsubtitles.org/en/videos/zzyKyq4iiV3r/#) (履修者のうちの聴覚困難者を考慮して字幕付き教材を選定)。</p> <p>4) チェルノブイリ原発による放射性物質汚染地図の提示（その規模の説明）。</p> <p>5) チェルノブイリ原発事故以降のロシアの平均寿命の変化。</p> <p>6) 社会科の内容理解に関する説明。要点として、総合的な理解（三つ以上の専門領域：地理／歴史／公民）、多元的な理解（地理／歴史／公民；三者以上の認識主観）、事実認識と価値判断の区別と統合、討議による合意形成のスキルの重要性についての説明。</p>
3	<p>社会科の構成原理と身近な地域社会の現在と近い過去への歴史的アプローチについての理解のつづき。地域史の教材研究の視点と方法についての説明。</p>	<p>前回の授業内容への質問への回答：原爆被災地と原発事故被災地との違いについての説明。原子力教育の歴史。社会的事象を多面的・多角的に理解する必要性を強調。一面的理解の問題性を指摘。</p> <p>1) 社会科教師の理念と実践の態度の重要性についての説明。</p> <p>2) 社会科の内容の構成原理の説明。</p> <p>3) 学習指導要領（小学校）と社会科の構成原理との関連性について説明。</p> <p>4) 地域の歴史教材を、何を＜素材＞にして作成するのか？についての説明。読む：勤務校所在地の『自治体史』を参照する（例：『上越市史』、『新潟県史』など）、聞く：博物館学芸員・郷土史研究者、歩いて調べる：学校周辺をフィールドワーク（史跡探訪：博物館、文書館、神社仏閣、文化財、遺跡）について。</p> <p>5) 地域史料を三つの＜視点＞から編集する。A) どんな時代の史料か？（古代、中世、近世、近代、現代）、B) どんなテーマの史料か？（生活、経済、法、政治、宗教、倫理など）、C) どんな価値観を育てるのか？どんな未来社会を構想するのか？（戦争のない平和で民主的で持続可能な社会）。</p> <p>具体的題材1：上越市での北陸新幹線の建設問題：A) 上越市史の調査、新潟県や国土交通省の資料の調査、B) 市役所、商工会議所、地域住民の聞き取り、C) 建設現場の取材；D) 課題設定：現代の交通：近代や近世の交通との対比、利便性と問題点（在来線存続問題など）、未来の上越市のイメージと問題解決について。</p> <p>具体的題材2：上越地域の地震と原子力発電所：A) 最近の地震：中越沖地震、B) 過去の大地震：高田地震と妙高山崩落、C) 柏崎・刈羽原子力発電所の現状；D) 課題設定：地震・津波と原発事故の被害を予測、電力の利便性と放射性物質の問題点、未来の発電のイメージと問題解決の考察。</p>
4	<p>地域史の教材研究の視点と方法についての説明のつづき。</p>	<p>前回の授業内容への質問・疑問を受けての歴史研究と歴史教育についての再論。</p> <p>1) 歴史学の認識の基礎としての時代区分（古代、中世、近世、近代、現代）の説明。</p> <p>2) 上越地域の歴史的事象について地域の歴史の調べ方、地域史教材開発の技法について説明。文献調査／インターネット検索法／フィールドワークの技法を説明。参考文献（石井進）。</p> <p>3) 社会科内容学における歴史のとらえ方の説明。子どもの「現在」が出发点、子どもにとっての「身近な地域」の意味、子どもにとっての「近い過去」の意味、大人の歴史観（歴史学）の構造との違い。子どもの「歴史観」が、身近な地域の近い過去から遠い地域の遠い過去へと放射線状の構造をもつことの説明。</p>

5	地域史の教材研究の視点と方法についての説明のつづき。	<p>1) 歴史教育の目標についての説明：現在の「子ども」が、未来の「より良い大人」になり「より良い社会の形成者」になることを育むこと。「子どもの歴史観」＝未来志向を「大人の歴史観」＝過去への反省に統合すること。つまり遠い地域の遠い過去への反省を踏まえて、近い地域の近い未来と、さらに遠い地域の遠い未来への希望を育むこと。子どもを、大人の歴史を批判的に継承して次の歴史を担う主人公として育む。歴史教育の課題は、過去の出来事をたんに「記憶」し「継承」することではない（同じことを繰り返すことではない）こと。そうではなく、過去の善いことを発展させ、過去の悪いことを根絶するために、過去を批判する未来の担い手＝主体を形成すること。克服すべき状況：過去の出来事の「知識」は蓄積しているが、未来を構想する「理想」が不足していること。「善悪の基準」が曖昧。「記憶力」を重視して「思考力」が不足。情報化社会に対応していないこと。電子辞書・インターネットの時代に、情報の「蓄積」を偏重して、情報の「解釈力」や「判断力」が軽視されている。</p> <p>2) 生きる力のための歴史教育の課題について：与えられた情報を蓄積するのではなく、情報を収集／分析する力＝調査能力、獲得した情報を「解釈」して、そこから自分にとって有益な「意味」を引き出す能力＝読解能力。解釈した情報の意味を、自分の未来の生活と結びつけて役立つ能力＝活用能力、を子どもたちの中に育むこと。 具体例1：教師がペットボトルを指して「Это вода.(エータ・ウァダー) と発音する」：情報＝現象＝出来事を体験させる。だがその「意味」を捉えること、情報を解釈できないと無意味。解釈のコードは「教師がロシア語を発した」ということ。 〈教師がロシア語で「これは水です」と言った〉と解釈して初めて意味をもつ。 具体例2：〈教師がペンを落下させる〉という現象にたいして様々な解釈が可能である。(a)「ペンが落ちた」と解釈(主語＝ペン)、(b)「教師がペンを落とした」と解釈(主語＝教師)、(c)「地球がペンを引きつけた」(主語＝地球)。</p> <p>3) 歴史を教えるための技能：歴史史料と過去の出来事との根本的断絶を知っていること。史料は、過去の出来事を直接模写したものではない；出来事は主観による解釈を通じて初めて「史料」になる（過去の出来事→主観が解釈→史料；過去の出来事そのものは残らない、史料だけが残されること）。出来事／史料／歴史叙述の区別：残された「史料」を解釈して、歴史学者は、歴史（叙述・物語）を作成する。歴史学者は「史料」を残した「過去の出来事」そのものを扱うのではなく、あくまで「史料」を通じて「過去の出来事」についての「叙述／物語」を作る。出来事→(解釈)→史料→(解釈)→歴史(叙述・物語)→(解釈)→歴史教育という過程の説明。</p> <p>4) 歴史教育のまとめ。歴史を教えるということは、 A) 「過去の出来事」に基づく史料（一次的解釈） B) 史料に基づく歴史叙述・物語（二次的解釈）という二重に解釈された教材を用いて C) 「過去の出来事」についての第三次元目の解釈を子どもたちに要求し、そこから子どもたち自身にとっての「意味」を汲み取らせること。 従って、出来事／史料／歴史叙述／歴史教育の相互関連を把握すること。「過去の出来事」は一回限りで言葉や画像で表現しきれない無限の多様な事象であり、その一部を切り取って（解釈）して文字や画像として残したものが複数の「史料」であり、その「史料」を取捨選択して編集して一つの物語として叙述したものが複数の「歴史」であり、その「歴史」と「史料」を用いて本源の「過去の出来事」についての自分自身にとっての「意味」を主体的に引き出させるのが「歴史教育」の主要な課題である。</p>
---	----------------------------	--

以上のような試行授業の後、受講者から回収した「応答用紙」を分析した結果、以下のことが明らかになった。(1) 社会科の内容の特質と、社会科の目的論的側面については、おおむね理解が得られたことが確認された。(2) ただし、時間軸と空間軸と目的論の体系的理解については課題が残った。これは、本研究の構成案に未成熟の部分があること、そして受講者の側の非均質性にも制約されていると思われる。というのも、学部時代にすでにある程度、専門諸科学を履修済みの大学院1年の受講者の場合は、おおむね内容を理

解することができたが、高校までの内容のみ、あるいは場合によっては選択制カリキュラムにより該当科目を高校で未履修のため中学校レベルの内容だけしか履修していない学部1年生にとっては高度な内容であった。それゆえ受講者の理解の程度を確認しながら当初の授業構成を見直す必要が生じた。(3) 今後の課題として、基礎学力と社会的経験の多様性に対応した授業構成の面で今後の履修体制の改善が必要である⁵³。

参考文献一覧

- 浅倉有子・上越教育大学東アジア研究会編『歴史表象としての東アジア：歴史研究と歴史教育の対話』清文堂，2002年。
- 畔上直樹『「村の鎮守」と戦前日本：「国家神道」の地域社会史』有志舎，2009年。
- 五十嵐仁「書評：小熊英二『〈民主〉と〈愛国〉：戦後日本のナショナリズムと公共性』」『大原社会問題研究所雑誌』544，2004年。
- 石井進監修『探訪ハンドブック』山川出版社，2001年。
- 井上達夫「展望 社会の脆さと公共性の危うさ」『岩波講座・哲学10・社会：公共性の哲学』岩波書店，2009年。
- 今岡光範ほか『教科内容学の体系的構築に関する研究』（平成14～15年度広島大学大学院教育学研究科リサーチオフィス研究経費研究報告書）広島大学，2004年。
- 『岩波哲学・思想事典』岩波書店，1998年。
- 『岩波応用倫理学講義4・経済』岩波書店，2007年。
- 岩田一彦『社会科固有の授業理論・30の提言：総合的学習との関係を明確にする視点』明治図書出版，2001年。
- 岩田一彦『社会科授業研究の理論』明治図書出版，1994年。
- ウォラーステイン，I.（田中治男訳）『世界経済の政治学：国家・運動・文明』同文館出版，1991年。
- 小熊英二『〈民主〉と〈愛国〉：戦後日本のナショナリズムと公共性』新曜社，2002年。
- 加藤章編『越境する歴史教育：国境を越えて，世代を越えて』教育史料出版会，2004年。
- 河西英通『せめぎあう地域と軍隊：「末端」「周縁」軍都・高田の模索』岩波書店，2010年。
- 北俊夫・片上宗二編『小学校新学習指導要領の展開 社会科編』明治図書，2008年。
- 草原和博・西村公孝『社会系教科目の授業実践を支援する学習材の開発：教師・学習材・子どもの相互関係の解明をめざして』兵庫教育大学大学院連合学校教育研究科，2011年。
- 桑原敏典「小学校中学校社会科教育内容編成の課題と改革」、『岡山大学教育実践総合センター紀要』4，2004年。
- ギデンズ，アンソニー（秋吉美都ほか訳）『モダニティと自己アイデンティティ：後期近代における自己と社会』ハーベスト社，2005年。
- クーン，トマス（中山茂訳）『科学革命の構造』みすず書房，1971年。
- 姜尚中『愛国の作法』朝日新書，2006年。
- 蔡秋英「中国における初等教科「品德と社会」の内容構成原理：「公民意識」の育成を中心に」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第2部第56号，2007年。
- 坂井俊樹ほか編『社会科教育の再構築をめざして：新しい市民教育の実践と学力』東京学芸大学出版会，2009年。
- サッセン，サスキア（伊豫谷登士翁訳）『グローバリゼーションの時代：国家主権のゆくえ』平凡社，1999年。
- 澤野由紀子「“学力世界1”の国ロシアと旧ソ連地域に広がる共通教育空間」ユーラシア研究所セミナー資料（2010年1月23日）〔http://www.t3.rim.or.jp/~yuken/100123_sawano_PPT.pdf〕（2010年11月15日閲覧）
- 志村喬『現代イギリス地理教育の展開』風間書房，2010年。
- 下里俊行（研究代表者）『東アジア地域の歴史学と歴史教育のマルチ・メディア教材の開発に関する総合的研究』（科研費報告書）上越教育大学，2003年。
- ジェインズ，ジュリアン（柴田裕之訳）『神々の沈黙：意識の誕生と文明の興亡』紀伊國屋書店，2005年。
- 上越市史編さん室編『上越市史・普及版』上越市，1991年。
- 杉本均・隼瀬悠里「北欧諸国における教員教育の動向」『京都大学大学院教育学研究科紀要』54，2008年。
〔<http://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/bitstream/2433/57042/1/001.pdf>〕（2010年11月15日閲覧）
- 杉本裕司「生と学のあいだ：デルタイ，ヤスパース，ハイデガーにおける人間理解のカテゴリーの解釈学的考察」『文学部論叢』26（哲学篇）（熊本大学），1988年。

⁵³ 1年次での入門的・補習的内容と教科専門を履修し終えた段階での高度な統合的内容とを分離方式で履修させる体制も考えられる。

[http://reposit.lib.kumamoto-u.ac.jp/bitstream/2298/15332/1/BR0026_055-085.pdf] (2010年11月16日閲覧)

テイラー, チャールズ (下川潔・桜井徹・田中智彦訳) 『自我の源泉：近代的アイデンティティの形成』 名古屋大学出版会, 2010年。

『哲学事典』 改訂新版, 平凡社, 1971年。

田鍋潤 (長野韓国教育院) 「シンポジウム グローバリズムの視点から見た韓国の社会科カリキュラムの編成と課題：現行及び改訂試案の小・中学校社会科カリキュラムをもとにして」 [<http://202.254.20.2/hiroseki/den.pdf>] (2010年11月15日閲覧)

西園芳信・増井三夫 『教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究』 風間書房, 2009年。

西園芳信・増井三夫 「教員養成のための教科内容学 (教科専門) 研究の視点と方法」 『日本教育大学協会研究年報』 28, 2010年。

日本社会科教育学会編 『社会科授業力の開発 中学校・高等学校編：研究者と実践家のコラボによる新しい提案』 明治図書出版, 2008年。

バーガー, ピーター, トーマス・ルックマン (山口節郎訳) 『現実の社会的構成：知識社会学論考』 新曜社, 2003年。

バーガー, L. ピーター (藪田稔訳) 『聖なる天蓋：神聖世界の社会学』 新曜社, 1979年。

フラワー, スティーヴ (中島秀人・梶雅範・三宅苞訳) 『我らの時代のための哲学史：トマス・クーン／冷戦保守思想としてのパラダイム論』 海鳴社, 2009年。

ヘラー, ヘルマン (大野達司ほか訳) 『主権論』 風行社, 1999年。

前村佳幸 「【書評】 現代中国の社会変容と「社会科」構築の模索：郭霞著 『中日両国小学社会課的比較研究：一個社会認識教育論的視角』 を読む」 『琉球大学教育学部紀要』 72, 2008年。

[<http://ir.lib.u-ryukyu.ac.jp/bitstream/123456789/7267/1/No72p285.pdf>] (2010年11月15日閲覧)

牧野英二 「デイルタイ哲学の現代的意義：歴史的理性批判の射程」 『法政大学文学部紀要』 49, 2004年。

[http://rose.lib.hosei.ac.jp/dspace/bitstream/10114/1396/1/bunga_49_makino.pdf] (2010年11月16日閲覧)

森分孝治 『社会科授業構成の理論と方法』 明治図書出版, 1978年。

文部科学省 『学習指導要領解説・社会編』 日本文教出版, 2008年。

文部省編 『諸外国の学校教育〈欧米編〉』 大蔵省印刷局, 1995年。

山口幸男・山本友和・森秀夫 『中等社会系教科教育研究』 学芸図書, 2011年。

山下重一 『スペンサーと近代日本』 御茶の水書房, 1983年。

Kaldor, Mary *Global Civil Society: A Answer to War* (Polity Press: Cambridge, 2003).

Копаев О., С. Симонов "Синергетический подход в педагогике" // Теория и практика физической культуры, 8, 2007.

[O. コバエフ, S. シモノフ 「教育学におけるシネジェティックス」 『体育の理論と実践』 第8号, 2007年。]

[<http://www.bmsi.ru/doc/ead531ad-2191-4752-825b-61d2e7a44570>] (2010年11月30日閲覧)

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации, от «6» октября 2009 г. No 373:

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [ФГОС-НОО：ロシア連邦教育科学省令, 2009年10月6日付け第373号, 「連邦国家教育スタンダード・初等一般教育」]

[<http://standart.edu.ru/>] (2010年11月15日閲覧)

Тесленко, А.Н. Синергенка как методологическая основа педагогики и образования будущего. [テスレンコ, А.Н. 「未来の教育学と教育の方法論的土台としてのシネジェティックス」]

[<http://pozdneyakov.tut.su/Seminar/art99/a014099.html>] (2010年11月30日閲覧)