

教員養成課程における教科専門の役割

—「教科内容学」論によせて—

榎原 茂*

Shigeru MAKIHARA

Educational Role of the Specialized Subjects in Teacher Training Curriculum

— On the proposition of "Subject Content Studies" —

要 旨

小論は、近年の「教科内容学」論の動向を踏まえた上で、教員養成課程の教育における教科専門領域の役割について検討している。「教科内容学」論においては、主として2001年の『今後の国立の教員養成系大学学部在り方について(報告)』の趣旨に基づき、専門学部とは異なる教員養成系大学・学部独自の教科専門のあり方が追究されてきた。その際、子どもの発達段階や学習指導要領を視野に入れた教育実践力養成に直接的に寄与するよう求める議論が多かったように思われる。これに対し、小論では、教師になる上での「専門的視座」の修得を重視し、これが教職に就いてからの教材開発力や授業構想力につながる点に着目している。そして、教員養成カリキュラムにおける教科専門の役割は、このような「専門的視座」の涵養にあると論じる。

【キーワード：専門的視座，教員養成，教科専門，教科内容学，授業構想力，歴史学】

1. はじめに

本稿では、現在鳥根大学教育学部で実施されている授業「教科内容構成研究」の検証と考察からあえて離れ、同学部で教員養成に携わってきた教科専門科目担当の一人として、「教科内容学」論に対する私見を述べておきたい。

教育という営みを「何をいかに教えるか」という問いに限定して捉えれば、わが国の大学の教員養成課程において、「何を」の領域を教科専門の領域が、「いかに」の領域を教科教育の分野がそれぞれ主に担当してきたと言ってよいであろう。そして、2001年に出されたいわゆる「国立の教員養成系大学学部在り方に関する懇談会」〔以下、「在り方懇」と略〕の報告以来、「何を」の部分を担当する教科専門分野に対して風当たりが強まってきたことは周知のとおりである。この報告には、たとえば以下のような指摘が見られる。

「……教科専門科目担当教員は、他の学部と同じような専門性を志向するのではなく、学校現場で教科を教えるための実力を身に付けさせるためにはどうすべきかという、教員養成独自の目的に沿って教科専門の立場から取り組むことが求められる。それは、教員養成学部固有の教育研究分野である。今後、教科専門科目担当教員には、そのような教員養成学部独自の専門分野の確立に向けて努力することが求められる¹。」

この提言を承け、教員養成カリキュラムにおいて教科専門をどのように位置づけるかという問題をめぐって、近年「教科内容学」論が盛んになってきた²。私がこの議

論に直接接することができたのは、2010年11月に東京で開かれたセミナー「教員養成における教科専門と教科教育の在り方を問う」においてであった³。そこで得られた知見を踏まえながら、鳥根大学教育学部の「教科内容学の開発と推進」プロジェクトの研究会において、おおよそ次のような「教科内容学」論の系統について報告した⁴。

ひとつは、教科専門の教員が、教科教育との連携の下に、学習者の発達段階や学習指導要領を踏まえ、専門的見地から各教科の教育内容に関する研究・開発を行うとする立場。教科専門と教科教育は往々にして並立するだけで、相互の関連づけが疎かにされてきたとされ、両領域の「架橋」という課題が設定されている⁵。

二つ目は、教職課程の教科専門全般を「教科内容学」として位置づけ、専門学部とは異なる独自の専門性を構築すべきであるという立場がある。現在いくつかの大学において、カリキュラム構築が試みられている⁶。

第三に、教科教育、教科専門に加えて、両者を媒介する分野としての「教科内容学」(的領域)を第三のカテゴリーとして創設し、その担当教員も専門的に養成されるべきという考え方もある⁷。

仮にこのような整理が多少とも的を射ているとすれば、現時点での私の立場は二番目の論に近いともいえるが、後述のとおり教員養成学部独自の「専門性」の捉え方についてはかなり異なっており、第四の立場という方が適当かもしれない。つまり、教員養成課程において、教科専門領域は独自の意義を有しているが、あえて新しい「学」的アイデンティティを標榜せずとも、その存在理由は説明できると考える。さらに、一定の専門性に立脚

* 鳥根大学教育学部共生社会教育講座

しながら、発達段階に応じた教科内容を批判吟味し、教材の改良や開発に取り組む能力の育成は、むしろ大学院段階の方が望ましいのではないかと考える。では、学部段階の教科専門領域においては何を学ぶべきか。この問いに対して、本稿は、「いずれかの学問分野の専門的視座の修得こそが肝要である」と答えたい。何故そのように考えるのが本稿の主題となる。

但し、私が外国史（西洋史）の担当教員であり、中等の社会科教育以外の教科に関する教育実践の経験がほとんどなく、それらの実情を把握していないため、以下の論が社会科という教科の特性によって制約されているであろうことは予め断っておかなくてはならない。より広い視野に立った議論に向けての一つの糸口が提供できれば、本稿の目的は達せられたことになる。以下では、まず社会科教育の現状に即して、教科専門の課題について検討する。つぎに、私が「専門的視座」という用語にどのような意味内容をもたせようとしているかについて説明した上で、教員養成課程における教科専門の位置づけについて私見を述べる。

2. 教員養成課程における「教科専門」の課題

まず、昨今の社会科教育の一側面に関する一人の元中学校教師の所感を参照しよう。氏は、社会科教論として長らく島根大学教育学部附属中学校や公立中学校で教鞭をとり、島根県の社会科教育を牽引してきた方で、現在は本学部の特任教授である。

「近年、学校や研究会等で社会科が話題にのぼることが少なくなったと感じるのは、私ひとりでしょうか。確かに、学校では毎日授業は行われていますし、授業研究会も活発に開かれています。しかし、以前のように「〇〇小のA先生がすごい授業をしたよ」とか「〇〇中では『化政文化』をホーランエンヤでするらしいよ」などといった“わくわく”する噂を耳にすることが少なくなりました。かつて、県内の社会科教員が競って新教材の開発をめざした時代を知る者からすれば、少々淋しい気がします。⁸⁾

氏は、近年の社会科授業において「“わくわく”する」ような教材に出会う機会が少なくなったと言う。その理由として、教員の多忙化だけでなく、インターネットでさまざまな情報が提供され、あえて自ら文献調査や聞き取り調査などしなくても、授業に必要な情報（指導案すらも）を簡単に入手できるようになったことが指摘されている。この指摘は言外に、教員の研究能力とそれに基づく教材開発力や授業構想力が弱まっているのではないかとという問題があることを示唆しているようにも思われる。

一方で教育行政の側から、新学習指導要領によって児童・生徒が身につけるべき「学力」として、以下の三つの要素があげられている。

- ① 基礎的な知識・技能をしっかりと身に付けさせます
- ② 知識・技能を活用し、自ら考え、判断し、表現する

力をはぐくみます

- ③ 学習に取り組む意欲を養います⁹⁾

今後の学校教育においてこれらの学力の育成が課題とされるならば、当然教師の方にはこれらを育成する能力が備わっていないとすることはならないことになる。とりわけ②③の能力を育むには、子どもの能動性、主体的な興味関心を引き出す力がなくてはならない。そのためには、教員の研究能力とそれに基づく教材開発力や授業の構想力こそが必要とされていると言えないだろうか。つまり、上述のような現場の状況が広く認められるとすれば、国の教育行政、そしてその背後にある社会的要請によって求められる教育課題と、実際に教育を担っている教員の実態との間に幾ばくかのギャップがあると言えないだろうか。とすれば、教員養成課程において少しでも両者のギャップを埋めることが課題として認識されるべきであろう。

先述のとおり、本稿は、教員養成課程における教科専門の役割が、教師の「教材開発力や授業の構想力」の基礎となる専門的視座を身につけさせることにあるのではないかと考えている。この見地に立った場合、たとえば学習指導要領を前提とした「教科内容学」¹⁰⁾とは異なり、それぞれの学問分野による系統的なカリキュラムを通して専門的知識を習得させ、論理的思考力、探求力、批判力を育成することが教科専門の最重要な課題となる。

この議論に対しては、そのような目的の専門教育であれば、むしろ文学部や理学部などの専門学部の方がより充実した教育を行えるのではないかとという批判が予想されよう。この批判に一理あることは認めざるを得ない。それぞれの学問分野の専門教育のレベルや充実度に関しては、教員養成学部は一步どころか数歩譲らざるを得ないであろう。しかしそこから一足飛びに、教科専門不要論や教員養成の開放制拡大論につながるわけではない。専門学部における各学問分野の教育は、実態はともかく原理的には即自的に成立しうるものである。その成立根拠は、それぞれの学問の正当性それ自体にあるといつてよいであろう。これに対し、教員養成学部の教科専門領域の教育は、学的正当性のみならず、目的養成に寄与するために、それぞれの専門的視座に立脚した自律的な思考力・探求力を育成しなくてはならない。換言すれば、教科専門においては、指導する学生が専門的視座を修得し、これを活かしながらある研究テーマに関して探求し、論理的に思考し、構想する能力を育成することに重点が置かれなくてはならない。このことは、たとえば学部の専門教育の最終成果ともいべき卒業研究のテーマ選択や研究方法において、専門性の水準＝学術的レベル以上に重要になる。そしてこの点にこそ、他の専門学部における専門教育との違いがあるといえよう。

ここで、中等教育教員を全面的に開放制によって養成することの是非を論じるつもりはないが、少なくとも教員養成系大学・学部で中学校・高等学校教諭を養成するかぎりは、これまで論じてきた根拠により教科専門の存在理由が説明されうるであろう。

では、行論中に何度か強調してきた「専門的視座」とはいかなるものか。つぎにこれについて説明を加えたい。

3. 教員養成課程で修得する専門的視座

1) 「専門的視座」

私は、とくに次の3要素を考慮に入れながら、「専門的視座」という用語を提案している。

- ① 特定の学問分野の理論や方法に関する基礎的な知識
- ② その学問分野における研究動向や研究事例の理解
- ③ ①②を学んだ上で、学生自らが研究対象を選び、調査・分析し、論文の構想を立て、説明・論述する能力

これらの要素が修得できれば、対象が宇宙や自然物であれ、社会や文化であれ、まずはその学問分野固有の視点に立脚しながら、批判的、分析的に考察し、必要とあれば代案を模索しようとする知性の習慣（ハビトゥス）が身につくはずである。私は、この習慣を「専門的視座」と呼びたい。そして、この「専門的視座」がしっかりしたものにねばなるほど、これを足場として他の学問分野、とりわけ隣接諸科学に関する知識と理解も深めることができると考えている。この点については、次項で具体的に論じる。

繰り返しになるが、それぞれの教科において教材を開発・考案し、授業を構想する力は、「専門的視座」の有無により、大きな差が生じると思われる。まして数十年にわたる教師生活を想定した場合、学部段階でこの視座を会得しておくことが非常に重要であり、就職後の研修機会もより効果的に活用できるはずである。教員養成課程における教科専門分野の役割は、主としてこの「専門的視座」を修得するためのカリキュラムを提供することにあるのではなからうか。

2) リン・ハント『人権を創造する』——新しい研究動向と知性のモデルとして

ここで、「専門的視座」に関して具体的に説明するために、最近邦訳が出たばかりのすぐれた歴史書を取り上げたい。リン・ハント『人権を創造する』である¹¹。本稿の主題からして唐突に思われるにちがいないが、本書を手がかりにして、一つには、専門研究の新動向がもつ知的刺戟の重要性、そしてまた、学問的専門性はときに「たこ壺的」などと揶揄されることもあるが、真の専門性がどれほど広範な領域をカバーしうるものなのかについて考察しておきたい。

著者のリン・ハントは、フランス革命史研究の第一人者であり、革命200周年（1989年）の前後から、革命の政治文化史的な解釈が広く承認されるようになったのは彼女の功績によるところが大きい¹²。『人権を創造する』はハントの最新作であり、これまでの革命史の枠組みを大きく越えて、18世紀から20世紀にいたる人権の歴史を対象としている。しかも、ロック、ルソーら著名な思想家を中心とした従来の思想史的研究とは異なり、「人権（human rights）がどのようにして自明なものになったのか」という問いの下に、「人権」の生成から普遍性獲得

への歩みを、さまざまな疑問＝自問に答えながら丁寧にたどっている。

具体的にハントの議論をみてみよう。彼女はいう。「どのようにして、権利の平等など思いもかけなかった社会において、権利の平等が『自明の』真理となったのだろうか。奴隷所有者であるジェファソンや貴族であるラファイエットのような人びとが、あらゆる人間の自明で譲渡し得ない権利について語る事ができたというのは驚くべきことである。もしわたしたちがどうしてこのようなことがおこったのかを理解できるならば、こんにち人権がわたしたちにとって意味することをもっと良く理解できるであろう。[5] [以下同様に [] に出典ページを記す]」そして彼女は、人権が誰にとっても当たり前のものであると思われるようになるには、彼らが他者に「共感(エンパシー)」できる下地がなくてはならないという。つまり人権は、多くの人びとの「内面の感情」が変化して、「想像された共感」[21] が広く抱かれるようになった土壌の上に成立し得たという。

このような共感の土壌として、ハントは「拷問にかんする記述や書簡体小説を読むことで身体的影響が生じ、この身体的影響が脳の変化につながり、[人権に基礎づけられた] 社会的・政治的生活の組織化につながったことを論証する。18世紀半ばにイギリスやフランスを中心に流行した書簡体小説は、語り手となる「ふつうの人びと」の内面を描き出すことで、「読者は、自分自身が、そして自分以外のあらゆる個人が内面性をもちうるのだということをもっと意識するようになった」[41]。また個人の身体への新しい関心は、音楽を静かに聴くこと、肖像画の流行、住宅におけるプライバシー重視などに現れていた。そして、チェーザレ・ベッカリーアによる拷問や死刑に対する批判がヴォルテールら啓蒙主義の哲学者を介して世論に反響を呼び起こしたのも、個人の身体に対する新たな関心と共感のはたらきによるものであった。彼ら啓蒙思想家たちが重視した自律的個人は、他者への共感を通じて人権を意識できるようになったという。

こうして共感の土壌が生まれつつあるなか、「生得の権利(natural rights)」に関する言説も増えていった。そしてアメリカ独立革命、フランス革命によって人権が「王政との決別＝主権の移行」とむすびついたとき、人権の生得性だけでなく、平等性と普遍性が「宣言」された。人権は「人間自身の本性から生じ」ていたが故に、「請願」や「憲章」ではなく、「宣言」形式を採らなくてはならなかったのである。ここにはじめて人権が「政治的な内実」を獲得した [8, 116, 118]。

そして「宣言」されたことによって、人権の普遍性を実現しようとする「内的論理」、「実践と理論のダイナミックな相互作用」が発動した [157, 167]。フランス革命の場合、プロテスタント（1789年）、ユダヤ人（1791年）、自由黒人（1791, 92年）、黒人奴隷（1794年）と、平等な政治的権利が拡張されていった。ただし従来より道徳的に男性（父親や夫）に従属していると考えられていた女性に対しては、新たに生物学的な理由まで加えられたこ

とによって、その後20世紀にいたるまで長らく政治的権利から切り離されつづけた。

ナショナリズム、そして二つの世界大戦が人権の欠点や限界を露わにすることになったが、それでも1948年に人権がふたたび「宣言」され（国連総会による世界人権宣言の承認）、現在も共感の広がりとともに人権が追求されつづけている。読み書き能力の拡大や現代のコミュニケーション技術の進歩によって、「〔遠くにいる〕他者と共感する手段は広がったにもかかわらず、平等になったが故に差別イデオロギーが刺激されたり、共感によって暴力など負の作用が生じたり、司法や宗教から残酷さを除去しようとする努力の一方で、人間性そのものを抹殺する残酷さがエスカレートしたりした [230]。」「これらの二面性を認めることは、人権の将来にとって本質的である。共感は、ある人たちが主張したように枯渇してしまったわけではない。それは、以前よりもより強力な善への力となっている。しかし、暴力や苦しみや支配という対抗する作用もまた、以前よりも大きいのである。」にもかかわらず、今日なお人権が共感、「心の痛み」によって支えられている「真実」に変わりはないことを指摘して、本書は終えられている [231]。

ハント『人権を創造する』の概略を紹介した。私の拙い紹介が本書の意義を十分伝えたとは思えないが、人権が自明なものになるために、「共感」という人びとの内面の変化が決定的だったことを論証した点は、人権の歴史研究にとって画期的といつてよいであろう。さらに、本書の魅力の重要な一面について補足しておかなくてはならない。それは、この研究が政治学、法学、心理学、文学、そして近年の心脳研究に関する該博な知識に基づいていることである。本文中、ジェファソンやラファイエットら宣言を起草した革命家はもちろん、グロティウス、ホッブズ、ロック、モンテスキュー、ヴォルテール、ルソー、カント、ウルストンクラフト、スミス、パーク、ベンサム、ミルら著名な思想家が参照される一方で、S.リチャードソン（作家）やJ.-J.ピュルラマキ（法学者）、J.-L.クレチアン（人相複写器の発明者）らの従来の人権史で言及されることのなかった人物がクローズアップされている。

一冊の歴史書の例にすぎないが、専門性が高度化すれば、そのカバーする学問領域も広大になることを雄弁に物語っているといえよう。もちろんハントの豊かな学殖と縦横無尽ともいべき探求力と構想力は、私のような浅学非才には及びもつかないものである。学生たち、教師の卵にとっても然りであろう。ここで確認しておきたい点は、特定の学問分野で専門的に学んだり、研究したりすることは決して視野狭窄のか細い知性をつくるのではなく、むしろ骨太の知性に育つために不可欠な滋養となるということである。「視座」を定めた上で、現代社会のさまざまな課題を視野に入れながら、隣接諸学ほか他分野の知識も吸収しなくてはならないのである。

まさに歴史学の醍醐味ともいべき『人権を創造する』の内容や意義を、多くの学生、とくに将来の社会科教員

になる学生たちに伝えたいと思っている。さしあたりは、私の授業「共生社会史」のなかで取り上げることになるであろう。

2) 授業「共生社会史」

「共生社会史」は、私が高根大学教育学部において開講している授業のひとつで、下に載せたシラバスには、授業の目的を次のように書いている。「共同性の歴史を通して、西洋文明に関する理解を深めるとともに、近代という時代の歴史的特徴についても学びます。とくに、フランス社会史のソシアビリテ（社会的結合関係）概念を参考にしながら、ヨーロッパの人びとが国民共同体以外にもさまざまな共同性、関係性、差別のなかに生きてきた歴史をたどります。この歴史を通して、現代世界、日本社会、そして私たち自身の共同性を相対化する視点を学ぶことを目的としています。」

授業題目	共生社会史																
授業の目的	<p>■ねらい 共同性の歴史を通して、西洋文明に関する理解を深めるとともに、近代という時代の歴史的特徴についても学びます。とくに、フランス社会史のソシアビリテ（社会的結合関係）概念を参考にしながら、ヨーロッパの人びとが国民共同体以外にもさまざまな共同性、関係性、差別のなかに生きてきた歴史をたどります。この歴史を通して、現代世界、日本社会、そして私たち自身の共同性を相対化する視点を学ぶことを目的としています。</p> <p>■カリキュラムの位に基づけ この授業は、共同性という切り口から歴史を考察する特別講義です。したがって、予め日本史や世界史の概説の授業で歴史の基礎知識を習得しておく方が望ましいでしょう。また、教育史や社会福祉史など隣接領域の知識を深める上でも参考になります。</p>																
科目の達成目標（達成度）	<p>この授業は、以下の3点を目標にします。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 西洋史に関する基礎知識を踏まえて、さらに講義の主題に即した専門的な学説や解釈について理解できること。（教科基礎知識：歴史分野） 2. 現代社会における文化や人種などさまざまな差別的歴史的背景について学ぶ。（問題意識） 3. 共同性や関係性をめぐる諸説や資料を通して、歴史の展開を論理的に理解する。（論理的思考） 																
授業の内容	<p>この講義では、ヨーロッパの歴史を通して、過去における人間の共同性のあり方をさまざまな角度から論じ、西欧市民社会や福祉制度の発展の背景には、どのような社会的な特徴があったのかを考察します。以下のテーマを取り上げます。</p> <table border="0"> <tr> <td>1. 社会史と共同性の歴史</td> <td>2. 農村共同体とギルド</td> </tr> <tr> <td>3. 共同体と差別</td> <td>4. モラル・エコノミー</td> </tr> <tr> <td>5. ソシアビリテ</td> <td>6. 近代フランスのアソシアシオン</td> </tr> <tr> <td>7. アソシアシオンの発展</td> <td>8. ネイション1 市民社会における差別</td> </tr> <tr> <td>9. ネイション2 人権と差別(1)</td> <td>10. ネイション3 人権と差別(2)</td> </tr> <tr> <td>11. ネイション4 地域と民族</td> <td>12. 家族の変容</td> </tr> <tr> <td>13. 文化資本と差異化</td> <td>14. ヨーロッパ統合と移民問題</td> </tr> <tr> <td>15. まとめ—共同性と差別の重層性—</td> <td></td> </tr> </table>	1. 社会史と共同性の歴史	2. 農村共同体とギルド	3. 共同体と差別	4. モラル・エコノミー	5. ソシアビリテ	6. 近代フランスのアソシアシオン	7. アソシアシオンの発展	8. ネイション1 市民社会における差別	9. ネイション2 人権と差別(1)	10. ネイション3 人権と差別(2)	11. ネイション4 地域と民族	12. 家族の変容	13. 文化資本と差異化	14. ヨーロッパ統合と移民問題	15. まとめ—共同性と差別の重層性—	
1. 社会史と共同性の歴史	2. 農村共同体とギルド																
3. 共同体と差別	4. モラル・エコノミー																
5. ソシアビリテ	6. 近代フランスのアソシアシオン																
7. アソシアシオンの発展	8. ネイション1 市民社会における差別																
9. ネイション2 人権と差別(1)	10. ネイション3 人権と差別(2)																
11. ネイション4 地域と民族	12. 家族の変容																
13. 文化資本と差異化	14. ヨーロッパ統合と移民問題																
15. まとめ—共同性と差別の重層性—																	

この授業は歴史学の特殊講義であり、教科の教育実践力の育成に直接寄与することは意図されていない。私自身が専門としているフランス近代史、とくにソシアビリテ（社会的結合関係）の歴史研究を多少なりとも活かせるよう、授業内容が構想されている¹³。一方で、人間の共同性と差別の歴史を学んでおくことは、社会科の歴史分野だけでなく、公民分野の理解を深める上でもひとつの素地となりうるものと考えている。さらに、講義を通じて問題意識を触発された学生がいれば、演習や卒業論文のテーマ設定の参考にもなるであろう¹⁴。前期の開講

科目なので、ハントの研究を反映できるのは来年度になるが、ネイションと人権に関する部分に組み込むことになるだろう。

ささやかな例にすぎないが、それぞれの分野の基本的な知識や理論を教えるだけでなく、新しい研究動向を授業に採り入れ、身近にあってこれを紹介・論評し、学生の知的好奇心を刺戟するのも教科専門の大切な役割であろう。現在、それぞれの学問分野においてのみならず、科学・学術のあり方全体が問いなおされるパラダイム・シフトの時代にあると考えられ、すぐれた専門家が教員養成に携わることが一段と重要になってきていると思われる。

4. おわりに—急がば回れ—

以上、「専門的視座」をキーワードにして、教員養成課程における教科専門領域の役割について論じてきた。まとめて言うと、私の見解は、教科専門の授業はあくまで各々の学問分野の学習と研究を軸として、分野固有の視点に立脚しながら批判的、分析的、論理的に考察し、必要とあれば代案を模索しようとする知性の習慣を身につけることを目的とする方がよい、というものである。自ら学び、考察し、探求することの面白さを知らずして、どうして子どもたちにそれを教えることができようか。その際、高度な専門性を追求することと、自律的な思考力・探求力・構想力を身につけることは軌を一にするとはいえ、教員養成課程においてはとりわけ後者に力点を置く指導が求められているといえるのではないか。

このような専門教育の捉え方は、おそらくこれまでの「教科内容学」論とは大分異質なものかもしれない。しかし「教科内容学」をめぐる議論は、私自身もそうであるが、教科専門の教員に自分たちの存在理由やアイデンティティを問いなおさせる点で大変意義深いものである。これまで、自分の授業を通して歴史学や世界史の知識や面白さを伝えたいとは願ってきたが、それが教員養成という目的にどのように寄与しうるのであるのか、寄与すべきなのかについて真正面から考えたことなどなかった。私個人の体験にかぎらず、この間、教科専門領域の意識とアイデンティティは間違いなく変化してきたように思う。ここは、短兵急に結論を求めめるのではなく、さまざまな見解と教育実践を比較考察しながら、長い目で望ましい教員養成のあり方、そのなかでの教科専門の役割を追究してはどうだろうか¹⁵。モデルはいくつあってもよいのではないか。

注

1. 『今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について(報告)』、文部科学省高等教育局専門教育課、2001年11月21日。
2. 西園芳信、増井三夫編著『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。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」(増井三夫、西園芳信編著)、『教科内容学研究の現在と可能性(最終報告書)』、2011年、など。

3. このセミナーは、協同出版が主催したもので、2010年11月22日に東京の経団連会館で開催された。その概要は、『(協同出版セミナー) 教員養成における教科専門と教科教育の在り方を問う』(協同出版株式会社、2010年)にまとめられている。
4. 榎原茂「セミナー『教員養成における教科専門と教科教育の在り方を問う』に出席して」(島根大学教育学部・教科内容学研究会、2010年12月15日)。
5. 2004年度から島根大学教育学部で実施され、本号において検証されている授業「教科内容構成研究」もこの分類に入る。現時点では、代表的実践例ともいえよう。
6. 近年の「教科内容学」論を主導してきた増井三夫氏(聖徳大学)の立場である。たとえば、増井三夫「教科内容学の可能性」及び「教科内容学の構成」、前掲『教科内容学研究の現在と可能性』、35-44頁。なお、本号の研究活動報告にも触れられているとおり、増井三夫氏には、島根大学教育学部において「教科内容学の現状と課題」と題された講演(2011年11月9日開催)をおこなっていただき、全国における「教科内容学」の動向を詳しく紹介していただいた。
7. 管見のかぎり、主な提唱者としては、国立教育政策研究所長の徳永保氏が挙げられよう。徳永保「(基調講演) 実践的指導力を育成する教育研究の確立を目指して」、前掲『教科内容学研究の現在と可能性』、5-23頁。氏は、この第三のカテゴリーを「教科(の)構成」とも呼んでもいる。
8. 山崎裕二「迫力ある教材を開発していこう!」、『島根社会科懇話会会報』第6号、2009年。
9. 文部科学省「新学習指導要領・生きる力:改訂の基本的な考え方」(文部科学省ホームページより)
10. たとえば、下里俊行ほか『『社会科内容学』構成案』、前掲『教科内容学研究の現在と可能性』、109-142頁。
11. リン・ハント(松浦義弘訳)『人権を創造する』岩波書店、2011年(Lynn Hunt, *Inventing human rights: a history*, New York, 2007)。
12. 主な邦訳として、リン・ハント(松浦義弘訳)『フランス革命の政治文化』平凡社、1989年。同(筒井清忠訳)『文化の新しい歴史学』岩波書店、1993年。同(西川長夫・平野千果子・天野知恵子訳)『フランス革命と家族ロマンス』1999年、平凡社。
13. 教科専門の授業としては、他に西洋史概説Ⅰ、西洋史概説Ⅱ、西洋史講読、共生社会演習(西洋史)を担当しているほか、教科内容構成研究(歴史分野)を分担している。
14. ゼミ生の最近の卒論テーマとしては、「ハプスブルク帝国における民族の共存と対立」、「近代フランスにおける植民地の政治的・経済的役割について」、「フラ

ンス第三共和政前半期の教育改革に関する一考察」,
「近代イギリスにおける女性の『隷属』と『解放』」な
どがある。

15. 管見のかぎり、これまでの「教科内容学」論において、諸外国の教員養成と大学教育の関係、学問的専門性との関係は十分検討されているようには思われない。この点では、吉岡真佐樹らの共同研究「教師教育の質的向上策とその評価に関する国際比較研究」も参照されるべきだろう。とくに独・仏・英において進行中の教員養成改革に焦点が当てられ、教職の「専門性基準」確立の取り組みが検討されている。ただし、とくに中等教育教員養成の場合は、大学教育での学問的専門性の修得が前提されているせいか、「教科専門」の位置づけ云々に関してはほとんど触れられていない。さしあたり、以下を参照。吉岡真佐樹、八木英二「教員免許・資格の原理的検討—「実践的指導力」と専門性基準をめぐって—」『日本教師教育学会年報』第16巻、2007年。吉岡真佐樹「教師教育の質的向上策と養成制度改革の国際的動向」『日本教師教育学会年報』第17巻、2008年。