

教育学研究者と教育実践者をつなぐ「場」としての 学会の役割と意味

— 社会科教育関連の学会に注目して —

久保美奈・青本和樹¹・篠田裕文²・川口広美
(2020年10月5日受理)

Academic Society as a 'place' to Connect Educational Researchers and Practitioners
— In the case of academic society relate to social studies education —

Haruna Kubo, Kazuki Aomoto¹, Hirofumi Shinoda² and Hiromi Kawaguchi

Abstract: This study examines on the role and meaning of academic societies as a “place” for connecting researchers and practitioners. We picked up two academic societies related to social studies education and from the changes in the way they handle their research frameworks. Throughout examining the previous literatures related to these two societies, there are two major findings. The first is that research frameworks could provide the standards for deciding good/bad research. Some frameworks can establish common standards for researchers and practitioners, while others could be designed to clarify the different roles of researchers and practitioners. Secondly, there are research frameworks serve as indicators for organizing existing research works. This can be an administrative and intuitive framework, or it can be a topical or thematic framework in the context of academic trends.

Key words: Kyokakyoikugaku, academic society, research frameworks, research methodology
キーワード：教科教育学，研究枠組み，研究方法論，学会

1. はじめに

大学の理論研究と学校現場の授業などの実践の接続をどのようにはかるか。角屋（2017）によれば，教科教育学は現在，研究の対象と研究の方法を明確にすることで本課題に答えようとしているという。

そもそも，研究対象と方法を明確にすることは，つまり「良い研究とは何か」を表す「研究枠組み」を明確にすることに繋がる。多様な研究者・実践者の数だけ「良い研究」の意味は多様であることを前提とすれば，研究枠組みを明示するということは，単純に考え

ると，研究者と実践者に対して「良い研究」というビジョンの共有化を可能にする。さらに，コミュニケーションツールとなり両者をつなぐ意味を持つ。一方で，その研究枠組みが「良い研究」を規定するのであれば，それによって「良くない研究」は排除されることにも繋がることになる。どのような「場」づくりを行えば，多様な研究者と実践を繋ぐ「場」を作ることが可能なのか。

そこで本研究で注目したのが，研究枠組みを用いて研究者と実践者をつなぐ「場」づくりを試み続ける教科教育学の役割と意味である。学会にとって研究枠組みとはその学問を学問たらしめ，学会を学会たらしめる基準なのであり，従来「査読基準」などの形で明示化しながら大会や機関誌上に多くの研究者や実践者

¹広島県三次市立三次中学校

²岐阜県立益田清風高等学校

が交流を行うための「場」をつくってきた。

国家統制から解放された戦後の教育改革において、自由にカリキュラムや授業を構想・研究できる教員をいかに育成するか。こうした新しい学問である教科教育学は、実践的課題に応えつつも、経験則から脱した学問研究としての成立をめざし、教育学・専門諸科学・心理学といった様々な他学問との比較・検討を通して、研究アプローチの確立を追求していった。その結果、現在も「研究者と実践者が理論と実践、研究と提案の両方を往還し、実践や提案に対して改善・改革を果たすこと」(池野, 2015)が教科教育学の特徴の一つに挙げられている。研究枠組みを作ること—研究者と実践者をつなぐ「場」をいかに作るか—が教科教育学の重要な役割であり、その「場」を作るための研究枠組みは時代や社会の状況にあわせて変容してきた。

本研究では、教科教育学の中でも、特に社会科教育関連の学会に注目してその変遷を明らかにしていきたい。時代ごとに、研究を捉え、どのように研究枠組みを作ってきたか。なぜ、そのような枠組みとしたのかを検討する。それにより、理論と実践をリンクさせるにはどうすればよいのか、研究者と実践者をつなぐ「場」をどう形成していけばよいかについて、今後に向けた示唆を得られるだろう。

大学の理論研究と学校現場の実践、もしくは研究者と実践者をつなぐという課題は以前より追求され続けてきたが(森分, 1986)、教職大学院の設置や実務家教員の導入により研究領域に現場や民間出身の研究者が多く誕生し、研究者と実践者の接続に対する関心が高まっている今、両者をリンクさせるために研究枠組みを用いることの意味は大きいのではないか。

2. 研究方法

研究対象は、社会科教育関連の学会である全国社会科教育学会(以下、全社学)と日本社会科教育学会(以下、日社学)である。この2つの学会は、社会科教育学においてもっとも古くから存在する学会であり⁽¹⁾、両者は長く研究者と実践者をつなぐ「場」づくりに取り組んできた。この両学会が発行する機関誌(全社学は『社会科研究』と『社会科教育論叢』、日社学は『社会科教育研究』、『研究年報』、『社会科教育研究 別冊』)と、機関誌にて引用件数の多い関連書籍と文献から、本研究では学会が果たそうとしてきた役割や意味について分析する。

分析の際、①どのような研究枠組みを設けようとしてきたか、②研究枠組みにはどのような個人的・社会的背景が存在するかの大きく2点に着目した。

①について、本研究では、学会で示される研究枠組みを、多様な学会員に共通の視点を持たせるために提示されるものという意味で、「場」づくりのための重要なツールとして捉える。したがって、学会関連文献より示された社会科共育学の研究手法や研究分類などが示される文献を抽出し、そこで示される研究枠組みがどのような「体系」(社会科教育学と他学問の関係性)や「構造」(社会科教育学内の具体的枠組み)を持つか(内海, 1964)について注目し、その研究枠組みが何を排除し、何を包摂しようとしたのかを明らかにした。

②について、本研究では、「研究」は普遍的な実在ではなく、社会的構築物であるとして捉える(Cochran-Smith et al, 2015)。冒頭で述べたように、どのような研究が「良い研究か」という問いは時代によって異なる。したがって、研究枠組みが持つ学会がどのような「場」をつくろうとしているかといった方向性を具体的に読み取るには、提唱された研究枠組み自体のみならず、研究枠組みが提唱されたその個人的・社会的背景を加味することが必要不可欠であると考えられる。そこで、研究枠組みの具体と併せてその背景が分かる箇所を文献より抽出し、分析を行った。

3. 研究枠組みの構築・再構築による「場」づくり—全国社会科教育学会の場合—

結論を先取りすれば、全社学における「場」づくりの特色としては、研究枠組みの確立と維持、そしてその解体と再構築といった、主に研究枠組みを検討することを中心に、研究者と実践者をつなぐ「場」づくりが行われていた点をあげることができる。

(1) 多様な研究の受け入れから規定へ：1970年代

第2次世界大戦後の教育改革の中で、戦前に国家主導で行われていた地理科、歴史科、修身科に代わり、新たに社会科が誕生した。それに伴い、大学での教員養成、そして教科の目標・内容・方法を統一的に検討する必要性が生じた。このような状況下で発足した全社学は、社会科教育学研究を発展させるために、研究の普及を目指すと同時に様々な研究を研究として受け入れることに重点を置いていた。

一方で、1970年以降、全社学では研究方法などを具体的に定め、研究枠組みをより規定していこうとする試みがなされるようになる(森分, 1970; 伊東, 1971; 谷本, 1972; 今谷, 1974)。例えば内海(1971a)は、当時の問題意識を次のように示している。

「現実には、社会科教育の現場実践の研究成果がおよびだしく報告され、また、出版されている。しかしながら、概して、これらは、研究課題や研究方法が不明確であり、概念に統一性がない。その結果として、研究成果に普遍性や実証性がとぼしく、教育実践の科学科に貢献することが少ない場合が甚だ多いといわなくてはならない。」(内海, 1971a, p.5)

以上のような問題意識から、社会科成立以降の様々な研究成果を概観したものである『社会科教育学の構想』(日社学, 1970)や『社会科教育学の課題』(内海, 1971b)を「学」確立には不十分と批判し、「社会科教育研究は、社会科教育実践の問題から出発し、概念を統一して、これまでの研究成果を再検討し、これを整理した上で、明確化された研究方法に基づいて、研究を累積していくこと」(内海, 1971, p.5)が必要であると主張した。

このような主張より、以降「良い研究とは何か」についての議論が活発になされていったようである。例えば伊東(1971)は、社会科教育学を地理学や歴史学などの専門諸科学ではなく教育学の一部門として位置づけ、研究方法は「教育学の諸部門の使用する方法と共通する」ものとし、「理論的方法」「歴史的方法」「実証的・実験的方法」「比較教育的方法」という研究枠組みを提示した。

伊東の枠組みは、のちに「学問的であろうとすればそれだけ、現実の社会科教育の実践的課題から一步引いた、研究のための研究になりやす」(森分, 2001, p.17)いと評されるように、実践報告を研究とするような実践者を研究の場から遠ざけるような枠組みであったと捉えることができる。社会科教育学の学問的地位が低い中、研究枠組みをより学問的に確立しようとし、それを教育学に求めたという点が当時の全社学の方向性であったと言える。

(2) 研究枠組みの確立と維持：1980～90年代

1970年代に続き1980年代においても「良い社会科教育学研究とは何か」という課題は追究され続けた。

この背景として大きくは次の3つが挙げられる。第1に、当時文科省より打診されていた日社学と全社学統合による、全社学存亡の危機である(中川, 2001)。第2に、国立大学協会が教科内容を構成する専門諸科学を優先していたことから生じた、社会科教育学を科学的な学問として独立させる必要性である。第3に、60年代～80年代において大学院博士課程を設置する大学が増加したことにより、研究者養成が量的にも拡大した事である。

以上のような背景から、全社学は社会科教育学独自

の研究枠組みを定めようとした。とりわけこの時期に代表的な研究枠組みは森分(1983;1999)の研究枠組みである。というのも、この時期の学会誌において森分(1983;1999)に類似した研究枠組みを使用し研究動向を整理したものが多く見られるためだ(池野, 1980; 森分, 1983; 吉川, 1983; 棚橋, 1986; 木村, 1986; 戸田, 1989; 尾原, 1992; 岡明, 1992)。

森分は、専門諸科学や一般教育学、教育心理学から独立し、さらに先の伊東(1971)のような実践から離れたものではなく、独自の研究方法を持った、実践的課題に応える教科教育学の研究枠組みを確立しようとした(森分, 1986)。具体的には、「社会科授業の事実を分析・説明・解釈するものと、他は授業の事実を創造し、変革するもの」(森分, 1983, p.13)といった視点を基軸に、社会科教育学研究を「事実の記録・収集」「事実づくり」「事実の分析」「事実をつくる理論づくり」「事実の記録・収集・分析の反省」「事実をつくる理論の分析」「事実づくり・理論づくり・理論分析の反省」など最終的に7類型に整理した(森分, 1999)。

この森分の枠組みは、伊東のような実践から乖離した研究枠組みで実践者を遠ざけようとするものではなく、教育者が実践の中で行っている行為を学問的なものへ昇華する枠組みを設けることで、研究者と実践者を同一化させ、共に「良い社会科とは何か」を追究する基盤を作ろうとしたと捉えることができる。

(3) 研究枠組みの解体と再構築：1990年代後半～

1990年代後半になると、研究者と実践者との関わりがさらに注目されるようになる。それは、兵庫教育大学を基幹校とし、上越教育大学、岡山大学、鳴門教育大学が参加する教員養成系大学博士課程が新たに設置されることによってもたらされた。これまで、いわゆる研究分野に参入してこなかった現場教員が修士・博士課程に進学するようになったのである。

このような状況を受け、現場教員の日常的な実践を社会科教育の研究として位置付けていなかった全社学は、この研究領域を包含した、新たな研究枠組みの構築に向けた動きを見せることになった。

例えば草原(2006)は、「常識的教科教育実践研究」「科学的教科教育実践研究」「応用人文・社会科学的研究」という枠組みを用いて社会科教育研究を体系づけた。

「常識的教科教育実践研究」とは、「多くの教師が日常的に行っている研究活動を、より厳密に筋道立てて行おうとするもの」である(草原, 2006, p.42)。これに対し「科学的教科教育実践研究」は、「教師が日々の実践では意識的に吟味検討できない問題を、根源から批判的に捉えなおすために確立されてきた」(p.48)ものである。

この枠組みにおいて、森分（1983：1999）の枠組みでは研究とみなされなかった「一般原理＝経験則を引き出し」たり、「権威ある授業理論や授業モデルを受容し、具体化につとめ」たりする実践者の研究も、「常識的」とはされるものの社会科教育研究の領域に位置づけることができるようになった。

しかし、2010年代後半になると、グローバル化が急激に進展し、海外に社会科教育学研究の成果を発信していく必要性が生じた。さらに、社会の多様化を受け、従来の学校や教室のあり方そのものが変わり、より動的に社会科授業を捉えることが重要であると指摘されるようになった。これを受け、学会は、海外の研究動向を取り入れた、新たな研究枠組みの構築を試みる。従来の日本の研究では注目されてこなかった、アメリカで主流になりつつあった子どもや教師を対象とした研究を社会科教育学研究として含めるようになる。

森分（1983：1999）や南浦（2013）、Ehman（1998）を踏まえ新たな研究枠組みとして構築されたのが、草原ほか（2015）である。

草原ほか（2015）は、研究における問い（RQ）に着目し、望ましい社会科を追求する「規範的・原理的研究」、望ましい社会科の実現方法を追求する「開発的・実践的研究」、社会科教育が実践される実態解明を追求する「実証的・経験的研究」といった、質を異にする三類型を示した。

草原ほか（2015）の枠組みは、従来の「理論と実践」「分析と開発」を中心とした研究のみならず、質的に子どもや教師の実態や実践を調査・解明する研究を社会科教育学研究として含めるようになった。

一方で、森分（1983：1999）、草原（2006）と続いてみられた理論と実践の往還を基軸とした、実践者を包摂していく研究枠組みの構築ではなく、海外の研究枠組みを踏まえたより学問ベースの「場」の構築に寄り始めたとも捉えることができる。

以上のように、全社学の場合、研究枠組みは重要な役割を占めていた。その象徴として、シンポジウムテーマもあげることができる。全国社会科教育学会の場合、1969年「社会科教育学の構想—社会認識の形成を中心として—」、1978年「社会科教育研究の回顧と展望」、1988年「社会科教育研究の課題—研究の実践の有効性を問われて—」、2011年「社会科教育学研究の再構築—パラダイムの創造・拡大からパラダイムの選択・評価へ」とほぼ10年おきに、学会テーマとして「社会科教育学」とはが提起され、問い直しはがかられてきた。研究枠組みの問い直しによる「場」づくりがここでもみられることになる。

4. 研究枠組み・テーマ・動向整理など多様な方法での「場」づくり—日本社会科教育学会の場合—

日社学における「場」づくりの特色としては、研究枠組みの規定から研究整理へ、そして研究整理から研究テーマの統一といった、研究枠組みの規定にとらわれず柔軟な形で研究者と実践者をつなぐ「場」づくりが行われていた点をあげることができる。

(1) 「学」確立をめざすための議論の活発化

1952年2月に誕生した日社学⁽²⁾のその草創期には、全社学と同様、研究枠組みを用いた整理や学に関する議論が多く見られる。

例えば、1958年の第8回全国大会では「社会科教育学」についての問題が初めて取り上げられ（福島，1968，p.7）、続く60年代から70年代にかけて、研究集会や大会、機関誌上において、「社会科教育研究の領域と方法」や「社会科教育学の構想」、「社会科教育の学的位置づけ」などをテーマに「学」に関する議論や研究の整理が進められている（池田，1970；磯貝，1964；内海，1964；堀口，1964；堀口，1968；宮原，1963；吉川，1963など）。この時期の社会科教育学の学問的位置づけに関する論説について大森（1982）は、「①教育学の発展的系譜とし、各教科教育学を教授学の下部領域とみる」もの、「②教科の基盤をなす学問の教育的側面を担当する領域とする」もの、「③教育学と教科の基盤をなす学問を統合する独自の学問領域とする」ものの3つに大別し整理している。

本節では、③の議論の中から生まれたであろう東京学芸大学社会科教育学研究グループ（1963）の研究枠組みを当時の主張の具体の一つとして示す。これは当時日社学の中心人物であった東京学芸大学の尾崎庸四郎、藤本光、大森照夫の3名から成る研究グループによって考案された「社会科教育学構造図（試案）」で、「社会科教育学のアウトラインを明らかにしよう」（日本社会科教育学会，1970，p.2）日社学から出版された『社会科教育学の構想』（明治図書，1970）にも掲載された（日本社会科教育学会，1970，p.101）。これによれば、社会科教育学は「A 理論的基礎」「B 歴史的基礎」「C 実証的基礎」「D 方法的基礎」の互いに往還する4つの研究領域があり、とりわけCからDの学問への組み立て操作が中心となる（尾崎，1983，p.29）。というのも、「みごとな社会科の学習指導」（尾崎，1983，p.28）ないしは「社会科のパーフェクト・レッスン（perfect lesson）」（尾崎，1983，p.29）を展開できるようにするという社会科教育学の目的を達成するため、「主として理論を受け持つ学者と授業を実験す

る現場人とががっちりスクラムを組んでの長期間の研究続行の必要」(尾崎, 1983, p.16)があると考えたためである。つまり、当時の研究枠組みは、理論と実践、研究者と実践者のコミュニケーションを重視した「場」づくりを進めようとしていたと捉えられる。

以上のような、「学」確立のための議論が活発化した背景には、「当時の大学における社会科教育をはじめとする教科教育全般の地位の低さと不振があった」(森茂, 2002, p.12)。研究者らは社会科教育学を学問的に確立させることによってそのような危機を乗り越えようとしたと言えよう。しかしながらその方向性は、全社学の伊東(1971)にみられるような実践者と研究者を分けるというのではなく、研究者と実践者が互いに役割分担できるような、両者の行為を包摂するような枠組みを設けようとするものであった。

(2) 「学」確立の議論から収集のための研究整理へ

ところが、1970年代に入ると日社学は「『学』としての論争に一応の終わりをつけ」(大森, 1979, p.16)ることとなる。市川と森分らが「学」観について意見を交わす1972年のシンポジウム「社会科教育の今後の課題」を境に、「学」や研究枠組みに関する議論、論文は一切見られなくなるのだ。

この背景には、日社学の外国の社会科教育へ関心の増大と、「学」確立に関する問題意識の希薄化があったと考えられる。野口(2007)によれば、1968年「米英社会科特集」と1971年「戦前の教授法特集」という特集テーマから、その基盤を捉えなおす方法として、社会科教育の歴史や外国の事例研究へと関心が移行し始めたのだ。

なぜか、これについては、当時を回顧する大森(1982)によって次のように説明する。

社会科教育学の誕生・成長期にも、構想や樹立の抽象論にとどまらず、教育実践を通しての科学研究の積み上げによって学問としての内実の充実を図ろうとする意見が聞かれたわけではあるが、この点アメリカの研究は一步先んじていた。それは「学」としての論議よりはもっぱら教授学習過程の科学的・実証的な研究の積み上げによる社会科教育学の名に値する内容のものであった。(・・)このような研究の紹介や比較社会科教育学的研究の進展もあって、わが国の社会科教育学も「学」論争に一応の終りを告げ、今や現場教師と理論研究者の緊密な協力のもとに客観的・科学的な実践学の方角に向いつつある(p.16)。

全社学の場合、こうした「現場教師と理論研究者の

緊密な協力」の下で、いかに研究枠組みを作るかという方向に転換したのに対し、日社学はその草創期をもって「学」に関する議論に一応の終止符を打った。その一方で、研究枠組みを用いた研究の整理はその後も続いていった。

例えば、『社会科教育研究』に投稿された研究を総覧する「社会科教育文献目録」を掲載している。さらに、1990年に、「前年度の本学会の学会活動報告や学会員の研究動向のほか、社会科教育に関連のある学会・教育研究団体の動向、小・中・高校各学校段階と私立学校における社会科研究の最新情報を紹介論評する、いわば総合社会科教育年鑑である」(高山, 1995)る『研究年報』をも出版するようになる。この年報では「理論研究」「関連学会・研究団体の研究」「小学校実践研究」「中学校実践研究」「高等学校実践研究」「私学関連研究情報」「学校段階別社会科実践研究」「領域別社会科研究」「海外教育研究動向」「その他」など非常に多様な枠組みを用い、様々な研究を整理した。

以上より、日社学は1990年代にかけ、研究者と実践者の行為を「学」内に位置づけるための研究枠組みづくりをめざすといった方向性を変え、とにかくできるだけ多くの研究や実践を研究として迎え入れるための研究枠組みの構築をめざしていった。

上に挙げた年報による整理がその代表であるが、年報が「社会科教育学研究の広さと深さをできるだけ詳細に示」(山口, 1998, p.74)そうとした背景には次のことが考えられる。当時、学習指導要領改訂により小学校低学年において生活科が新設されたり、高校における社会科が地理歴史科・公民科へ再編されたりしていった。これにより、「社会科が解体される」ことの危機感が生じ、「各段階における社会科教育の研究課題と同時に、社会科教育それ自体の本質究明とコンセンサスの確立」(篠原, 1992)が急がれた。そのため、年報においてできる限り様々な研究を収集・掲載することで、より多くの社会科関係者に対し「社会科」教育学研究者としての意識を共有しようとしたことが考えられる。このように年報は、より多くの研究者や実践者の取り組みを研究として取り入れることに成功した。

(3) 研究整理から研究テーマの統一へ

2000年代に入ると、(2)でめざされていた網羅的な整理がみられなくなる。

まず、これまで多くの類型を用い整理されてきた研究は、年報出版当初から用いられる「理論研究」「実践研究」に集約され整理されるようになった。次に、2004年よりこれまで別冊として編集されていた年報は、年3号発行される機関誌の一部にて掲載される一

論文に取められるようになった。

さらに、その整理についても、当初は「理論研究」は研究者が、「実践研究」は実践者が行う研究と捉えられていたが、棚橋（2001）を皮切りに、それら研究の定義の曖昧さについて言及されるようになり（田中，2015；國分，2010；野口，2009），2016年には「理論研究」や「実践研究」ではなく、「社会科教育」の研究動向という題目で整理が行われ、整理のための類型は執筆者に一任されるようになった。そのため、研究者自身が動向の冒頭で定義を行い、類型化の視点を示すことが求められていた。

では、近年の日社学はどのように交流の場を再編していったのだろうか。2001年度版年報の編集後記には次のように記されている。

「細やかな項目わけによる網羅的で辞典的な年報から、それぞれの論考に、テーマ性があり、読み応えのある論文から構成する年報へと編集方針を変更しました。」（大友，2002，p.102）

このように、日社学は1つのテーマを設定して研究・討議を深め、その成果を提言することで日本における社会科を活性化させようとした。

加えて、機関誌の特集テーマも、例えば、2012年以降は東日本大震災に関連する防災教育など、そして2016年以降は新学習指導要領に関連するタイムリーなテーマを設定している。

さらに、「研究の広場」というものを1992年から機関誌に設けるようになっていく。「研究の広場」は、近年の社会の動向や取り組みを踏まえて筆者がテーマを設定して筆者なりの報告をするものであり、研究者や現場教員など様々な立場の学会員が担当し、自身の研究を会員に発信している。この「研究の広場」に関して、森茂は、「『研究の広場』は、関連学会や研究団体（機関）、学校や大学研究室等の活動や研究成果の紹介、社会科教育（研究）のあり方についての提言や意見交換の場」（森茂，2004，p.49）と述べており、情報交換の場として、「研究の広場」が設定されていることがわかる。

以上のように、近年の日社学では、研究の収集・整理による「場」づくりの方向性を変え、機関誌のタイムリーな特集テーマの設定や、実践者も研究者も参加しやすい「研究の広場」を設けることで、多様な学会構成員の交流の「場」を作り出そうとしている。

一方で、研究対象や目的、研究方法などの基準としての研究枠組みを学会として明示化していないことから、研究者と実践者の両者が一見すると包摂されてい

るが、その間でのコミュニケーションツールは学会として設定しておらず、それぞれの構成員に委ねられているというところに特質としてあげられる。

5. 考察

本研究では、全社学と日社学の関連文献からみられる研究枠組みに注目し、研究者と実践者をつなぐ「場」づくりがどのように行われてきたのかについて明らかにした。

全社学においては、まず、より学問的な研究枠組みを構築することで学会は実践者との距離を測ろうとしたが、その後理論と実践を往還する研究枠組みを確立、維持していくことで、研究者と実践者を「良い社会科教育実践を生み出す」といった目的のもとに統合しようとした。しかし、近年は海外の質的研究のパラダイムをも社会科教育学内に位置付けるために、理論と実践の往還に基づく研究枠組みを解体し、従来の研究と海外の研究の双方を包摂するための新たな研究枠組みを構築していった。総括すると、全社学は主に、研究者と実践者の「役割」を明示するのではなく、「良い社会科教育実践を生み出す方法」を研究枠組みとして確定させ、明示することで、研究者と実践者の両者が行うべきことを統一し、両者の垣根を壊そうとしたと言える。したがって、全社学では、学会構成員に対し、研究者は実践者であるべきであり、実践者は研究者であるべきであるという一種の規範を生み出すことになったと言えるだろう。

日社学においては、当初、研究枠組みを用い社会科教育学内での研究者と実践者の役割を明示化することで両者をつなぐ「場」の形成を試みたが、その理念は時と共に消えた。しかし、「社会科解体」などの社会的危機に面した際に再度研究枠組みを用いた「場」づくりをおこなう必要性が生じ、広く柔軟な研究枠組みを用いて多くの研究を研究とするための整理を行うようになった。その後、網羅的な研究整理からではなく、議論すべき統一したテーマを設けたり、研究者と実践者の両者が交流できるような規約がほとんどない「場」を設けたりと、柔軟な形で研究者と実践者をつなぐ「場」づくりが行われていった。なお、「研究枠組み」については、構成員にその定義や意味を委ねる傾向がある。

以上の両学会の変遷から、研究枠組みの役割について大きく二つのことが指摘できるだろう。

第1の役割は、研究枠組みには「良い研究とは何か」という基準を定め、「評価する」目的があるということである。それは、研究者と実践者共通の基準を設け

るものもあれば、研究者と実践者のそれぞれの役割を明確化するためのものもある。良い研究というビジョンを共有化する機能も果たす。

第2の役割は、必ずしも研究に対する評価基準を示すものではなく、既存の研究を整理するための指標として設けられる研究枠組みも存在することである。これは、「地理」「歴史」や「小学校」「中学校」「高校」といった政策的・現実的な枠組みの場合もあるが、時事的なものや学問的流行にあるテーマとしての枠組みの場合もある。

以上のように、研究枠組みが2つの役割を持つことの価値と限界はもちろん指摘することができるだろう。前者は、研究者と実践者がより良いコミュニケーションを交わすための共通言語を構築していくものである。これは、研究成果を深め、蓄積していく上でも重要な役割を持つ。その一方で、「研究枠組み」を設定することで、研究者と実践者の役割が曖昧になり、「良い研究」を定めることで、その基準から排除される人が生まれてしまうことにもなる。こうした包摂と排除を生むことに常に自覚的にならなければならない。従って、定期的に見直し、再構築することが重要なのである。

後者は、包摂するための枠組みであるのももちろん排除される人はほとんど存在しなくなるが、その一方で、どうやって学問を学問たらしめるのか、また議論を深めていく上で必要な視点や意見の共有をどのようにするのかを考えることが課題となる。

6. 結びにかえて

本研究で明らかとなった研究枠組みの在り方は、研究者と実践者をつなぐ「場」を考えていく上で多くの示唆を与える。先述したように、教科教育学は現在、研究の対象と研究の方法を明確にすることで研究者と実践者をつなぐ「場」づくりを行おうとしている（角屋、2017）。しかし研究枠組みを規定していく際、どのような研究枠組みを構築するのかということ、それにより誰かを包摂するが誰かを排除してしまうことが起こること、さらに、研究者と実践者をつなぐには研究枠組みを規定する以外にも方法が考えられることなど、様々な視点を本研究は与えることができるだろう。

研究領域と実践領域の境界は、今後より曖昧になっていくことが予想される。その中でどのような「場」を作るべきか、現在の社会状況に合わせ、柔軟に考え続ける必要があるだろう。

なお、本稿ではあくまでも学会関連文献から読み取れるものに限定し分析を行っているため、分析対象の

限界性については本研究の今後の課題と言えるだろう。

【註】

- (1) 全国社会科教育学会は1951年12月に、日本社会科教育学会は1952年2月に発足した。なお、全国社会科教育学会は、発足時は西日本社会科教育研究会であり、その後、日本社会科教育研究会と名称を変え、1986年から現名称である。
- (2) 当時の正式名称は「日本教育大学協会社会科教育学会」。社会科教育研究協議会において東京学芸大学の尾崎庸四郎の発議によって誕生した。

【引用文献】

- 池田一浩（1970）「社会科教育の今後の課題－シンポジウムのまとめ－」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第30号，pp.59-61.
- 池野範男（1980）「社会科教育研究の動向－社会科教育」全国社会科教育学会『社会科研究』第28号，pp.85-90.
- 池野範男（2014）「日本の教科教育研究者とは何をどのようにする人のことか」日本教科教育学会『日本教科教育学会誌』第36巻 第4号，pp.95-102.
- 磯貝正義（1964）「社会科教育学の構想」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第19号，pp.17-23.
- 市川博・二谷貞夫（2002）「第5期 大学・大学院における社会科教育学の展開と社会科教育学の課題」日本社会科教育学会（2002）『日本社会科教育学会 50年の歩み』，pp.23-30.
- 市川博（1970）「第三章 社会科教育研究の現状と展望」日本社会科教育学会（1970）『社会科教育学の構想』明治図書，pp.98-117.
- 市川博（1999）「1997年度「研究年報」の刊行にあたって」日本社会科教育学会『社会科教育研究別冊 1997（平成7）年度研究年報』，p.1.
- 伊東亮三（1971）「第二章 社会科教育学の構造」内海巖（1971）『社会認識教育の理論と実践－社会科教育学原理－』葵書房，pp.38-79.
- 今谷順重（1974）「社会科教育研究の動向－社会科教育の研究レベルからの一考察－」全国社会科教育学会『社会科研究』第23号，pp.72-79.
- 内海巖（1964）「社会科教育学の構想」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第19号，pp.1-9.
- 内海巖（1970）「第二章 社会科教育学の性格－目的と研究領域－」日本社会科教育学会（1970）『社会科

- 教育学の構想』明治図書, pp.33-44.
- 内海巖 (1971a)『社会科教育学の課題』明治図書.
- 内海巖 (1971b)『社会認識教育の理論と実践—社会科教育学原理—』葵書房.
- 大森照夫 (1970)「社会科教育学建設の研究手法」日本社会科教育学会 (1970)『社会科教育学の構想』明治図書, pp.45-55.
- 大森照夫 (1982)「社会科教育学研究への道」東京学芸大学社会科教育学会 (1982)『社会科教育学研究入門』表現社, pp.7-16.
- 岡明秀忠 (1992)「社会科教育研究の動向—1988年末～1991年の著書に関する研究動向」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第39集, pp.49-61.
- 尾崎盾四郎 (1983)『社会科教育学—実践と理論の相互補完—』東洋館出版社
- 尾崎盾四郎 (1965)「社会科教育学会の回顧」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第21号, pp.6-12.
- 尾崎盾四郎編著 (1983)『社会科教育学』東洋館.
- 尾原康光 (1992)「社会科教育研究の動向—1988年末～1991年の論文における研究方法の検討—」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第39集, pp.36-48.
- 影山清四郎 (2002)「第4期 社会科の解体に抗して」日本社会科教育学会 (2002)『日本社会科教育学会50年の歩み』日本社会科教育学会編, pp.18-22.
- 角屋重樹 (2017)「刊行のことば」日本教科教育学会編『教科教育研究ハンドブック』教育出版.
- 鎌田公寿 (2017)「社会科教育の研究動向—2016年度の学会誌論文から—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第131号, pp.76-86.
- 河合武 (1982)「日本における『諸外国の社会科』の研究の考察」第30号.
- 菊池光秋 (1970)「第IV章 今後の問題点—現在の論争と発展の阻害条件—」日本社会科教育学会 (1970)『社会科教育学の構想』明治図書, pp.118-129.
- 木全清博 (1999)「⑤総合学習」日本社会科教育学会『1997 (平成9) 年度研究年報』, pp.29-31.
- 木村博一 (1986)「社会科教育研究の対象・レベルと研究方法論—1982年末～1985年の紀要・研究収録の研究動向—」『社会科論叢』第33集, pp.46-57. (全社)
- 桐谷正信 (2012)「『社会科研究』にみる社会科教育研究の動向」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第48集, pp.67-76.
- 草原和博・溝口和宏・桑原敏典 (2015)『社会科教育学研究法ハンドブック』明治図書.
- 草原和博・藤本奈央子・松原直哉・渡邊巧 (2011)「日本の社会科教育研究の動向と特質—米国社会科のインパクトに焦点を当てて—」全国社会科教育学会・韓国社会科教育学会 科研プロジェクト (2011)『論文集 第一回 全国社会科教育学会・韓国社会科教育学会研究交流 日韓社会科教育研究の新しい動向』.
- 草原和博 (1996)「近年の社会科教育研究が示唆するもの—研究方法論と教科論の関連に注目して—」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第43集, pp.101-110.
- 草原和博 (2006)「教科教育実践学の構築に向けて—社会科教育実践研究の方法論とその展開—」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科 (2006)『教育実践学の構築: モデル論文の分析と理念型の提示を通じて』東京書籍, pp.35-61.
- 草原和博 (2015)「論文の方法論—研究論文の作り方・書き方の三類型—」草原和博・溝口和宏・桑原敏典編著『社会科教育学研究法ハンドブック』明治図書, pp.25-35.
- 國分麻里 (2010)「社会科教育学における理論研究の動向—2009年度の関係学会—」『社会科教育研究』第110号, pp.107-118
- Cochran-Smith, M., Maria Villegas, A. (2015) Studying teacher preparation: The questions that drive research. European Educational Research Journal, vol.14, pp.379-394.
- 佐島群巳 (2001)「学術会議と社会科教育学会」『社会科教育研究』第85号, pp.33-39. 全国社会科教育学会ウェブサイト <http://jerass.jp/> (2020年9月26日最終閲覧)
- 篠原昭雄 (1992)「1991 (平成3) 年度『研究年報』の刊行にあたって」日本社会科教育学会 (1992)『日本社会科教育学会 1991年度研究年報』, p.1.
- 高山次嘉 (1994)「1993年度『研究年報』刊行にあたって」日本社会科教育学会 (1994)『日本社会科教育学会 1993年度研究年報』, p.1.
- 高山次嘉 (1995)「1994年度『研究年報』刊行にあたって」日本社会科教育学会 (1995)『日本社会科教育学会 1994年度研究年報』, p.1.
- 田中暁龍 (2015)「社会科教育における実践研究の動向 (2014年度)」『社会科教育研究』第125号, pp.108-119.
- 棚橋健治 (1986)「社会科教育研究と社会科教育学研究—1983～85年の研究動向の分析を手がかりとして—」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第33集, pp. 58-67.
- 谷本美彦 (1972)「社会科教育研究の動向—社会科教育の研究レベルからの一考察—」全国社会科教育学会『社会科研究』第21号, pp.95-106.
- 戸田善治 (1989)「社会科教育研究の動向—研究方法とその意義を中心として—」全国社会科教育学会『社

- 会科教育論叢』第36集, pp.110-123.
- 戸田善治 (1998) 「⑤生涯教育等」日本社会科教育学会 (1998) 『1996 (平成8) 年度研究年報』, pp.30-31.
- 中川浩一 (1970) 「第Ⅱ章 社会科教育学と社会科 四 社会科教育学と社会科」日本社会科教育学会 (1970) 『社会科教育学の構想』明治図書, pp.89-97.
- 中川浩一 (1997) 「1995 年度「研究年報」の刊行にあたって」日本社会科教育学会 (1997) 『社会科教育研究別冊 1996』, p.1.
- 中川浩一 (2001) 「日本社会科児湯行く学会と私 - 日 社学, 日社研究合同大会開催への途 -」『社会科教育研究』第85号, pp.29-32.
- 永井滋郎 (1973) 「社会科教育研究における比較研究」全国社会科教育学会『社会科研究』第22号, pp.12-19.
- 二谷貞夫 (1999) 「編集後記」日本社会科教育学会 (1999) 『1997 (平成9) 年度研究年報』, p.78.
- 日本社会科教育学会のウェブサイト
<http://socialstudies.jp/ja/index.html> (2020年9月26日最終閲覧)
- 日本社会科教育学編 (1970) 『社会科教育学の構想』明治図書
- 野口剛 (2007) 「社会科教育学確立への努力 - 第21号から第40号まで -」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第100号, pp.9-17.
- 野口剛 (2009) 「2008年の実践研究の動向」『社会科教育研究』第107号, pp.58-68
- 原田智仁 (2015) 「全国社会科教育学会の研究動向」『社会科教育論叢』第49集, pp.1-4.
- 福島正義 (1968) 「社会科教育学樹立の問題点」日本社会科教育学会『社会科教育学研究』第27号, pp.7-13.
- 藤本光 (1983) 「学会30年に寄せて」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第44号, pp.5-7.
- 堀口友一 (1964) 「社会科教育学の概念と本質」日本社会科教育学会『社会科教育学研究』第19号, pp.10-16.
- 松本敏 (1995) 「高等学校実践研究」日本社会科教育学会 (1995) 『1994 (平成6) 年度研究年報』, pp.24-29.
- 南浦涼介 (2013) 『外国人児童生徒のための社会科教育 - 文化と文化の間を能動的に生きる子どもを授業で育てるために -』明石書店.
- 宮原兎一 (1963) 「社会科教育研究の領域」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第17号, pp.8-9.
- 宮原兎一 (1970) 「第Ⅰ章 社会科教育学の始動と発展 - 前史」日本社会科教育学会 (1970) 『社会科教育学の構想』明治図書, pp.9-14.
- 森茂岳雄 (2002) 「社会科教育学の構想と展開」日本社会科教育学会編『日本社会科教育学会50年の歩み』pp.12-17.
- 森茂岳雄 (2004) 「編集後記」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第93号, p.49.
- 森分孝治 (1970) 「社会科教育研究の動向」全国社会科教育学会『社会科研究』第17号, pp.80-87.
- 森分孝治 (1982) 「社会科教育研究と社会科」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第29集, pp.16-19.
- 森分孝治 (1983) 「社会科教育における研究成果の分析を通して」広島大学教科教育学会『教科教育学会紀要』, 2号, pp.13-19.
- 森分孝治 (1999) 『社会科教育学研究』 - 方法論的アプローチ入門 - 明治図書.
- 森分孝治 (2001) 「社会科教育学論・研究方法論」全国社会科教育学会『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書, pp.14-17.
- 山下宏文 (1998) 「③環境教育, 国際理解教育等」日本社会科教育学会『1996 (平成8) 年度研究年報』, pp.16-17.
- 山口幸男 (1998) 「編集後記」日本社会科教育学会『1996 (平成8) 年度研究年報』, p.74.
- 吉川潔 (1963) 「社会科教育研究の現段階」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第17号, pp.2-5.
- 吉川潔 (1970) 「第Ⅳ章 今後の問題点 二 教員養成における問題点」日本社会科教育学会 (1970) 『社会科教育学の構想』明治図書, pp.129-136.
- 吉川幸男 (1983) 「社会科教育研究の動向 - 社会科理論動態の「心理」と「論理」 -」『社会科論叢』第30集, pp. 50-59.
- 吉田太郎 (1970) 「第Ⅰ章 社会科教育学の始動と発展 二 始動と発展」日本社会科教育学会 (1970) 『社会科教育学の構想』明治図書, pp.14-32.