

# 家庭科教育学の構想 (第1報)

カリキュラム改定への一志向

木村幸子

The Conception of Homemaking Education (1)  
Toward a Revision of Curriculum

Sachiko KIMURA

As the modern society bears the name of technical reform, so the researches of the curriculum revision are today carried on in many fields.

The work of the curriculum revision, as represented by J. S. Bruner, in order to cope with the revolutionary explosion of knowledge, is being done in both fields of the content and method of the subject, the basis of which is the learning that is subject to its direct influence. And the work of revising for the purpose of raising the intellectual production bore fruit as the spiral curriculum, which has become its guiding principle thereafter.

In this essay I am going to examine the construction of subject education from the viewpoint of the curriculum revision, considering the necessity of the general recognition of subject education as a basic stage to establish homemaking education.

Since subject education has a close relation to the policy for training teachers, the analysis of its content tends to be later than the policy. But it is necessary that the institution should be examined in parallel with the content for the fundamental revision. Today, the researches of establishing subject education as a scientific system are being made in many fields. The discussions, however, are concentrated exclusively upon the definition of subject education itself. There seems no distinct guiding principle that defines the course of the research both in theory and practice. So, I have tried to make it clear what induces the demand of the construction of subject education, what its content is, and lastly what kind of problems it involves.

As a result, it is suggested in the process of the study of subject education that we should find scientific grounds for the establishment of subjects, which is the basis for the curriculum revision.

## 序

今日、教授学研究は新たな次元の問題に当面している。1960年のブルーナー (Bruner, J. S) の “The Process of Education” (邦訳「教育の過程」1963年) は、われわれに教授理論の新たな展

開の視点を提示してくれた。ブルーナーの教授と学習に関する著書は、一般に「教育の現代化」理論の先端として理解されている。60年代に生み出された数多くの研究成果は、ブルーナーらの大胆な提案に触発されたものであるといっても過言ではあるまい。70年代は、これら多様な研究成果を批判・検討することによって、新たな教授＝学習過程の理論を構築し、実践化することが課題となろう。そして現在、教育内容の要素的羅列性を、あるいはまた教育方法の便宜的形式性を克服すべく教授内容および方法の現代化、科学化、構造化、内容の精選、範例方式・発見学習の提唱、教授組織の変革、新しい教授メディアの導入など教授領域の内容・方法の両面においていちじるしい多様化をきたしている。かかる背景に技術革新を基底とする工業化社会一知識社会が作用していたことは言うまでもない。すなわち、問題解決学習における「概念構造」の欠如と「知識はつねに改定される性格を持つ」<sup>1)</sup>という知識の動的把握は、「未来からの教育」<sup>2)</sup>に対して教育内容の構造化および発見や探究による基本的概念の把握へという主張となって現われている。こうした教育の現代化の脈絡において、同じく教育課程改定の一つの試みとして研究者と学習者の相互の主体性を復権させるべく内的自己統一をめざして生まれたのが、「科学としての教授学」建設への積極的な志向であると言える。

## 1.

昭和41年11月、日本教育大学協会教員養成課程検討委員会（以下、教大協と略す）による『教科教育学の基本構想案』<sup>3)</sup>（以下、『構想案』と略す）の発表以来、「教科教育学」なる用語がにわかに用いられるようになった。まず、この『構想案』の発表に至った直接的動因から探ることにしよう。

第一の動因は、従来、教科教育研究が不徹底であったことの反省から、その分野の研究充実をめざそうとする教員養成機関の非常な関心である。とりわけその関心が教員養成機関に共通の問題として現実の日程に登場してきたのは、昭和33年の中央教育審議会の『教員養成制度の改善方策について』、教大協の『教員養成大学学部のカリキュラム試案』、翌34年の『教員養成カリキュラムの基本構想案』、昭和37年の教育職員養成審議会による『教員養成制度の改善について』、同じく39年の『教員養成のための教育課程の基準について』、そしてごく最近の中央教育審議会による大学構想案等の答申にみられるように、戦後の開放制教員養成制度の弊害を是正すべく教員養成体制の整備と基準の確立という一貫した教員養成政策において、この研究分野の再編成が意図されていたことによる。さらにこうした政策的動因にかんがみ、「教科教育学が学問として十分な発展をとげたならば、教員養成は教科教育学を中核として組立てられる事になるであろう」<sup>4)</sup>というように、教員養成機関には教科教育学を独自の研究分野として確立しようという企図がその根底に存在しているのである。

第二の動因は、教育現場における教授＝学習過程の科学的体系化への志向である。すなわち、1960年前後からのカリキュラム、教授方法等における世界的な教育改革への動向の中で、わが国においても工業化社会における高度経済成長の下で、70年代はカリキュラム編成の上からその原理的側面を明らかにし、科学的総合理論の建設がめざされているのである。柴田義松氏はこの総合理論の建設を求めているのは何よりも子ども自身であることを強調され、さらに学習指導要領の国家基準性と教授内容・方法研究の認識的多元化の二点を指摘され、教授＝学習理論の体系化をおしすすめる視点を科学と民主主義の立場に求めておられる<sup>5)</sup>。

## 2.

さて、こうした動因をもって発表された教大協の『構想案』を問題提起とし、その前後に発表された論文を手がかりとして教科教育学研究の方法論的前提について考察を進めることにしよう。

教科教育を一科の学として建設する際の決め手は体系としての統一である。それゆえ『構想案』への批判も学として体系づける際、中核ともなるべき「学問的關係位置」と「学問的性格」とに集中しているものと考えられる。つまり、「その教科に関する基礎科学と教育科学との交さ領域に統合的關係位置を占め」、「第一次元研究をふまえた特定の問題や場面に即した教育研究である」という「学問的關係位置」の概念規定は、「教育的要求」と「学問的要求」という「二つの要求の交さの上に立つ中間領域の学である」という「学問的性格」のそれにも受け継がれている。

この二つの概念規定に対する批判には二通りの方法がある。ひとつは演繹的方法であり、他のひとつは帰納的方法である。

演繹的な方法でこの『構想案』に鋭い批判の論を展開したのは、高久清吉氏である。高久氏は教育の理論と実践との統一というヘルバルト (Herbart. J. F, 1776~1841) の「タクト」(Takt) 論に導かれながら、教育科学と専門科学は「陶冶」(Bildung) という同一の認識根源にたちながらも、教科教育学的思考においては、専門科学は特定の教科に固有の陶冶作用の展望と限界とを明らかにするものであり、したがって人間の陶冶作用により具体性を与える研究活動の方法上の役割である。一方、教育科学は人間の陶冶を基本原理とし、教科の「専門科学における科学としての問題設定の視野や限界を越え出た領域」<sup>9)</sup>を扱う科学である。そのことがとりもなおさず教科教育学を教育科学の一部門として位置づける由縁であり、教科教育学は『構想案』の規定する「教育的要求」と「学問的要求」との「矛盾の要因」の交さの上にたつ中間領域ではなく、「教育的要求」が「学問的要求」に比べ優位にたつものであることを言明しておられる。

こうした考え方に対して岩本憲氏は、高久氏の関心は「特定の教科の内容が人間形成に作用する形式的な側面だけを理論的に追求すること」に集中しているが、「特定の教科の内容が習得されるという事実こそ陶冶の事実なので」あり、内容の検討を怠った教科教育学とは単なる技術論にしすぎなくなる<sup>10)</sup>。したがって、「教科教育学を単なる技術論を越えた立場で構築するということになれば、何としてもまずその教科による教育の目的論を含まなければならない。少なくともそこから出発しなければならないであろう。目的論によってその教科教育学の方法論が一定の方向を与えられ、規定されることは当然である。そういう意味において教科教育学はその教科による教育の目的論とそれに接続する教授の方法論を統一的に体系化するものでなければならない」<sup>11)</sup>と同氏の基本的な考え方を明らかにしておられる。こうした考え方を基底に、『構想案』の概念規定に対して二つの問題を提起しておられる。ひとつは教科教育学の概念規定に関して「学問的關係位置」との矛盾であり、他のひとつは教授内容とかかわりあう「学問的性格」についてである。

まず教科教育学の「概念規定」において、「教科の目標」の概念の意味するものが教育の根本目的といかに関係するのか、あるいはしないのか。関係するとすれば、教科の目標よりは教科の目的の方が適当であり、そのためには関連諸科学の成果を導入することが必要であり、「当該教科に関する基礎科学と教育科学とをふまえて」という前提には異論がある。さらに、こうした概念規定のあいまいさは「学問的關係位置」にも現われている。すなわち、そこでは「教科教育学の概念の中に現われていた目的論や目標論は完全に姿を消し」、「教科教育学は第2次研究として全く教育方法、むしろ教授方法の研究にのみ奉仕することになって」おり、この構想の真の目的が「教科教育

学を技術論として位置づける」<sup>9)</sup> 方向の徹底にあることは、教大協が「教員養成の教育課程に於ける関係位置というものを同時に考えざるを得なかった」<sup>10)</sup>ことを考え合わせると危惧を感じざるをえない。

さらにそうした危惧は、教育的要求と学問的要求との矛盾の要因の交さの上にたつ中間領域の学であるという「学問的性格」において頂点に達する。つまり、そこにおいて教材を教育目的を達成するための一手段であるにとらえるところからあらかじめ学問的要求との矛盾を想定することになった。ところが、教科教育とは「教育の全般を見透し教育の目的の考察から生まれてくるもの」であるとする定義は、教科教育学に単なる技術論としての位置づけしか与えなかった「学問的關係位置」の規定と相反するものである。結局、教科による人間形成の試みである教科教育学を体系化するための基本的な問題は、「教科を単に手段とするとどまらないで同時にそれを目的として把握すること」であり、「教育をうける権利の充足は真理教育を前提としているのである。」<sup>11)</sup>教大協の『構想案』の「教育的配慮」は杉本判決における「教育的配慮の科学性」に学ばなければならない、そのためには「教科内容としての学問的真実と子どもの全面的発達の統一的保障に向けられるべきことに想到する必要がある」<sup>12)</sup>と主張しておられる。

要するに、同じく『構想案』に対する批判も、高久氏においては教育の理論と実践に機能的連関を与えるべく西ドイツの教科教育学をモデルとして論を展開しておられるし、岩本氏においては『構想案』の緻密な検討からそれ自体が内包する問題を提示され、学的体系化への積極的な提言をしておられる。

### 3.

次に帰納的な方法による教科教育学への批判は、教科教育学における実践の位置づけにほぼ集中している。『現代教育科学』誌のリレー討論<sup>13)</sup>における論旨を要約すれば、日本の教育実践に足場をすええない高久氏の構想は観念的であり、したがってその立言も空虚なものである。教科教育の研究を一科の学にまで高めていく起爆力は日本の戦後教育の遺産の中にこそ求めるべきであって、外国の観念的な教授理論に求めるべき性格のものではないということである。

また、「科学としての教科教育学」という大胆なテーマをかかげ共同研究を続けてきた静岡大学教育学部の成果は、教科教育学研究に一つの重要な示唆を与えてくれる。「交さ領域」という『構想案』の「学問的性格」は一応継承しているものの、「こうした領域区分は全く形式的で」あるから、「教科教育の領域論にはあまり固執しないで、教科教育の実際の問題から教科教育の学問的性格を考察していかなければならない」と述べ、教授=学習過程を支える二本の柱を教材論と学習のための被教育者の構えに求め、現実の教育を導く力としての教科教育学の提唱を強調している<sup>14)</sup>。

こうした姿勢は、この二本の柱を具現化する方策として『構想案』において明確な位置づけがなされていなかった教育目的としての人間形成の概念にも受け継がれている。すなわち、一見普遍的であるかのように思える「人間形成」の概念も「当然歴史的な制約をうけているのであり、歴史的現実を離れて人間形成はまったく考えられないであろう。」<sup>15)</sup>「われわれは時代に適した教育の理念を導き、その理念を再び現実の生活の中に実現しようと試みるのである。」<sup>16)</sup>そのアプローチは高く評価すべきものであるが、観念的な教授学を克服しようとの企図の下に検討された人間形成の概念には、それが中間成果のためか、現代日本の歴史的社会的現実がほとんど考慮されていないことは惜しまれる。

また前述したように、教科教育学は理論的にも実践的にも教員養成と密接な関係にある。そのこ

とが教科教育学の建設をためらわせる一つの要因となっていることも事実のようである。戦後のわが国教育改革史上重要なものの一つが教員養成制度であり、そして今日、飛躍的な社会の進歩はそれに見合った教育の刷新を求めている。そのひとつの現われが教授内容の現代化であり、他のひとつが教育制度としての教員養成政策である。『教育改革への提言』の中で、教育改革研究大阪会議は教育制度と教育内容との関係にふれ、次のように述べている。「教育制度の問題と教育内容の問題とは、密接にかかわりあっている。切り離して考えることはできない。教育内容を想定しない教育制度論は、空虚なワク組みをあげつらっているだけであり、教育制度を想定しない教育内容論は、流動的な素材の集まりにすぎないであろう。この両者は、教育の目的なり、目標なりから必然的に帰結するものであって、その帰結の過程で、おたがいに補正しあい、有機的に結合しあわねばならない。どちらか一方が先行し、他方がこれに従属するという性質のものではない。」<sup>1)</sup> このように内容と制度は密接な関係を有するがゆえに、教育改革は、とりわけ未来への厳しい洞察のもとに、未来からの挑戦に限りなく応え、民主的な社会の発展に貢献すべくその改革案には十分な検討を必要とする。教科教育学を教員養成機関独自の研究領域として打ち出そうとする熱意も、現在、教員養成政策に一步先行された形である。したがって、特定の機能に直結し、かつまた現実の実践やそこから生じる諸問題に密着した学的体系化に始終することのないよう、さらに教員養成を閉鎖的・特殊なものとして合理化することのないよう、現代の多様な「人間像」を教育の原点に立ち返り検討することが緊急の課題である。

#### 4.

さて、ここで教科教育学の基本的課題を整理してみよう。

教大協による『構想案』の発表を契機として「教科教育学」への関心が高まったことは、現代教育の直面する問題に重要な一石を投じたといえるであろう。すなわち、研究者と学習者の相互の主体性を復権させるべく志向された教科教育学は、その研究の過程において、教科定立の科学的根拠を求めるといふ教育の原点に立ち戻ることを可能にした。文化遺産の伝達という教育の主要な任務が教授＝学習過程に端的に表明されるものであるならば、所与としての文化的諸価値は公教育における教授＝学習過程にいかにか教育的に濃縮した形で再生産されなければならないのか。またその際、人間形成の全体的連関における各教科のもつ陶冶作用の本質と限界を明確にするためにはカリキュラム編成上いかなる検討が必要であるのか。さらに、公教育が政治という社会の分岐的機能であるならば、「人間像」はいかにして措定されることが望ましいのか。

教科教育学は、教育が自立するための本質的な問題を提起している。教育が「自立」するためには、教科が恣意的に設定・改廃されるのではなく、その定立の根拠が科学的に実証され、各教科が人間形成の全体的連関において明確な位置づけを与えられ、教授＝学習過程は歴史的・社会的現実の要請する教育的系統を保持すべく編成されることが必要である。研究者と学習者の相互の主体性は、教育の「自立性」が堅持されるところで復権されるものといえよう。

このように、教科教育学は今日の意味における教育の現代化の渦中であって、教員養成機関との関連において発想されたがゆえに教育の本質的な課題を提起しえたといえよう。先に見た批判を教科教育学の学的体系に充分反映させるべく、今後の研究は進められるべきであろう。

#### 註

1) 佐藤三郎編著「ブルーナー入門」, p. 35, 明治図書, 1968

- 2) 教育改革研究大阪会議編「教育改革への提言」, p. 36, 明治図書, 1967
- 3) 日本教育大学協会教員養成課程検討委員会編「教科教育学の基本構想案」〔注〕後の資料を参照
- 4) 高坂正顕「東京学芸大学教育研究所第11年報『教科教育研究の諸問題—その科学化をめざして—』の序」, 学芸図書, 1964
- 5) 柴田義松「教授学研究的の課題について」, (『現代教育科学』No. 144, pp. 112~120, 1969)
- 6) 高久清吉著「教授学—教科教育学の構造」, p. 249, 協同出版, 1968
- 7) 岩本憲「教員養成における教科教育学の問題」, (岐阜大学教育学部教育研究室編『教育学心理学研究紀要』Vol. III, p. 3, 1972)
- 8) 同書, p. 3
- 9) 同書, p. 4
- 10) 同書, p. 5
- 11) 同書, p. 6
- 12) 同書, p. 7
- 13) 「現代教育科学」No. 141~149, 1969~1970
- 14) 杉田泰一「教科教育学の学問的基礎」, (静岡大学教育学部総合研究所編『科学としての教科教育学』, pp. 30~31, 明治図書, 1970)
- 15) 同書, p. 26
- 16) 同書, p. 25
- 17) 教育改革研究大阪会議編, 前掲書, p. 33

資 料

教教育学の基本構想案

41.11. 25~26 教員養成課程検討委員会

この基本構想案は、教大協教員養成課程検討委員会が、教科教育の研究に関して専門委員会を設置し、その作業の一段階として全国会員大学・学部へ依頼した調査の結果を最大公約数的にまとめたものである。

I. 概念規定

「教科教育学は当該教科に関する基礎科学と教育科学とをふまえて、その教科の目標・内容、及び方法を明らかにし、教授学習課程の理論的実践的研究を行う科学である。」

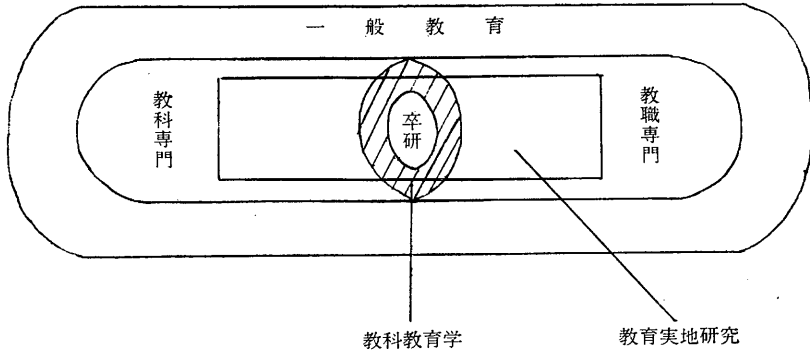
II. 学問的關係位置

「その教科に関する基礎科学と教育科学との交さ領域に統合的關係位置を占める。」  
 第一次元研究をふまえた特定の問題や場面に即した教育研究である。

第一次研究 (一般的研究)	第二次研究 (特殊的研究)
内容 基礎科学 (教科専門)	教材研究 指 導 法 研 究 ↑ ↓ (教科教育学)
方法 教育科学 (教職専門)	

III. 教員養成教育課程に於ける關係位置

「その教科に関する専門と教職専門との交さ領域に統合的關係位置を占める。」



IV. 学問的性格

「二つの要求の交さの上に立つ中間領域の学である。」

問題 {これを独立の科学にまで高めることの可能, 不可能 今後の課題として努力すべし。

A・B

(A) 教育的要求——教科……………教科目的を達成するための手段である  
 (人間形成)  
 (教育科学の一領域)——教科教育……教科を通しての教育……教育の全般を見透し教育の目的の考察から生まれてくるもの } 教科教育の科学的方法学もしくは科学的実践学

(B) 学問的要求——教科……………系統性を重んじなければならない。  
 (固有の価値)  
 (基礎科学の一領域)  
 この矛盾の統一……………そこに新しい学問的性格をみる。……………(研究方法参照)

V. 対象領域 (内部構造)

A 基本分野

- 目標論
  - 教材論 (教育課程構成論)
  - 教育対象 (児童・生徒論)
  - 学習方式論
  - 学習評価論
- } その教科の教授学習課程の研究

(一般論に止めず、その教科の具体におおして統合的に研究する)

B その他に設定したい研究分野

- 教育思想論
- 発達史論
- 研究方法論
- 比較教育学 等

C 関係する専門分野

1. その教科の内容についての理論的哲学的文化史的研究
2. その教科の諸概念の形成過程, 推理機構及びその発達についての心理学的研究
3. 教育現象, 心理現象に対する当該教科的研究 (例えば数学的研究)

VI 研究方法

- A 教育科学，基礎科学の研究成果を基礎としなければならない。  
(但し，現在は教科教育学を組織するに十分な基礎を提供していない。)  
(交差点における基礎的研究)
- B 教科の内容の差異に従い，独自の研究方法があるべきである。  
(但し，基礎科学の研究方法そのものではない。)
- |                   |                           |
|-------------------|---------------------------|
| 素材(内容)について——基礎科学の | } 実証的・科学的方法を創意工夫をもって適用する。 |
| 方法について——教育科学の     |                           |
- C 実証的・科学的方法を中心に  
理論研究——調査・演習が主に  
実地研究——実験・実習が主に

VII. 後継者養成と発展策

- A 専任者養成が急務（若い学者に期待）
- B 大学院設置
- C 現場から発掘（附属校の規模倍増，教員の資格向上）
- D 学（教科教育学）の独立
- E 予算措置（実験構座等）
- F 共同研究の強化（資料，情報の交換，研究成果のつみあげ）
- G 諸学会の育成充実と連絡提携