

教科「内容学」の図式的展望

樋口 聡
(1987年9月10日受理)

Prospect of "Content Science" of School
Subject through Schema of Education

Satoshi Higuchi

"Content science" is a science of educational "content" of school subject. This unfamiliar name of science was advocated at Hiroshima University several years ago to join the educational content of school subject to the background basic sciences. This paper clarifies the position of the content science in the studies of curriculum and instruction, and its relation to the basic sciences.

Although the name, "content science", was advocated, the character and significance of the science have not been defined yet. The reason is that the studies in the content science incline toward some practical and concrete problems of each subject, and the *structure* behind those problems cannot be noticed enough. The consideration of the *prospect through a schema of education* in this paper is a structuralistic attempt to define that structure.

On the *categorical* basis, the concept of education is regarded as *relation* or *function* such as:

On a condition of P, $E = F(a, b, c)$

(P: purpose, E: education, a: tutor, b: pupil, c: media).

As the content science's "content" means the content of the media(c), the content science has the place there. On the other hand, the basic sciences are located apart from education, therefore the content science is not the basic science itself. The content science is formed by making a *loop* touching those basic sciences. The loop consists of discovering some questions in education(1); looping the basic sciences(2); and feeding back to education(3). The insufficiency of most studies in the content science is that they only pay attention to the (2)-(3) connection and lack the (1)-(2) connection. A (1)-(2)-(3) loop is needed in the content science.

序 説

広島大学の教育学部に教科教育学科がある。これは数年前、高等学校教員養成課程が改組されて誕生したものであるが、それに伴い「教科内容学」という学問が名目上成立した。それは従来の教科専門科目に対応する名称とおおよそ理解されているが、近年の大学院の整備とも絡んで、学問としての内容学とは何かが問題となっている。しかし、それは未だに明確ではないと言う。

社会科教育学の青野氏は、「社会科内容学というのは、いまひとつよくわからない。その原因の一つは、どうも内容学という言葉にあるように思われる。内容のない学問はあり得ないから。……大学での授業科目を説明しなければならぬようでは困ったものである。ましてや納得のいく説明ができないとは言語道断であろう」¹⁾と憤慨する。伊東氏は、「教科内容学は全国の大学で模索され始めているので、教員養成大学の指導的立場にある本学では、早急に真剣に取り組む必要がある」²⁾と言う。本論文はそれへの批判的な一つの試み

である。

内容学とは何なのか。なぜ明確ではないのか。なぜ明瞭に語りえないのか。さまざまな事情がそこにはありそうである。本論文の意図は、もちろん学問として内容学がどのように展望されるのかを考察することにある。そのためには、教育あるいは教育学をめぐる情況、さらには学問外の諸事情から適切に問題が抽出されなければならない。

「内容学とは何か」を考えると、その成立にまつわる次の事情を一応理解しておくべきである。

53年学部改組のとき、教員養成課程を、学校教育学部と並んで同一大学の中のエデュケーション部に置けないという問題が起こり、高等学校教員養成課程という名称を捨てて、実質は残しながら教科教育学科とした。教員養成の実質を残すため、5教科は教科専門教官を初めて加え、3科は従来の養成課程のまま多学問的教官で構成された。この際、学科と改めた以上、学科内の科目は同一学問で構成しなければならず、いわんや免許法上の教科専門などという科目を置くわけにいかない。しかも教科専門は多学問から構成されている。そこで窮余の一策として、教科専門科目群に、教科教育学科らしい名称をと、教科内容学と名づけ、カリキュラムを編成した。³⁾

つまり、「教科内容学」とは、そもそも学問としての必然性から生まれたものではなく、窮余の一策として、教科教育学科らしい名称として出発したものである。その実質はともかくとして、名前の出自はいささか怪しげであり、そうであるとする、「内容学とは何か」と問う場合、まず「内容学」という名称がそもそも適切なものなのかどうかを疑うことができる。しかし、この疑問は少々面倒な問題を含んでいる。というのは、内容学という学問の名称が適切か否かを判断するには、その実質がいかなるものであるかがそれに先立って理解されていなければならない、という循環論が生じるおそれがあるからである。一応「教科内容学」として捉えられる学問がどんなものであるかの共通の理解がきちんとなされていて、それを「教科内容学」と呼ぶことが適切かどうかが問われている位置にわれわれはいるのだろうか。自分たちの子供に「太郎」という名をつけるべきかそれとも「和夫」という名をつけるべきかが、われわれは問われているのだろうか。そうではないだろう。名前はどうあれ実質がはっきりしていて体系も整ったりしていれば、「内容学とは何か」などとそれほど悩む必要はないからである。

しかしながら、問題のこの捉え方は、「内容学とは

何か」という問いに対する回答の一つの方向を示唆している。つまり、われわれが教科教育学においてやろうとしていること、やらなければならないこと、そして（現有のスタッフや施設・設備などから）何が可能であるかは、ある程度輪郭が描けるし共通理解ができるから、「内容学」という名称はそれほど重要ではない、という考え方である。教科教材学でもいいし、あるいは教科専門学でもいい、「内容学」というのはとりあえず掲げている看板にすぎないというわけだ。問題を極力ローカルなものにしてしまえば、つまり広島大学教育学部教科教育学科の地方的、家庭的、プライベートな問題に閉じてしまえば、問題の議論は緩和されるであろう。「内容学」とはこれこれである、としかるべき人々によって定義されてしまえばそれで済むのである。我が子を「太郎」と呼ぼうが「和夫」と呼ぼうがどうでもいいだろうというわけである。しかし、学問の名称は、このような恣意性を完全に持ってはいない。何と呼んでもよい（ということは名前がないことだ）ものを、われわれはどうして充実、発展させたりすることができるだろうか。また、前述の伊東氏の発言からも、われわれは教科内容学の問題を広島大学の単なる私的な問題で済まそうとしているのではない。

このように考えてくると、「内容学」はただの看板にすぎないものではなく、「内容」という語が何らかの意味を持っていると捉えるべきである。このことが、われわれが本論文で「内容学」を考える前提の一つである。これによって問題の性質が限定され、問題を解く一つの手掛りが与えられる。「内容学」の「内容」は何かの「内容」なのだ。

さて、問題の性質に関して次に注意すべきことは、「内容学とは何か」というようなことは、当然、内容学の担当者が論ずるべきである」などということが、安易に語られているということである。よくわからない「内容学」を担当して研究・教育することなど厳密には不可能のはずであるが、それはそれとして、いま気づかなければならないことは、「内容学とは何か」という問題は「内容学」の問題ではない、ということである。これは、「科学とは何か」を問う「科学論」が「科学」の問題ではないのと同様である。例えば、「生理学とは何か」という問題を科学論の立場から立てる場合、「生理学にはこのような問題があって、方法はこうで、いままでこんなことが解明されて、人々の生活にこのように関わっている」などという生理学者による「生理学の紹介」が意味されているのではない。ここでは、生理学の問題の成立の根拠やそこに働いている認識の問題、科学としての意義や限界の問題などが問われているわけで、それは生理学者の担うべき、担

いう問題ではない。もちろん生理学者がそれに取り組むことも可能ではあるが、その場合彼は生理学とは異なる学問的作業をしなければならないのである。「内容学とは何か」を問うわれわれも、これと同じ状況の中にいる。

わかりやすい譬えで考えてみよう。「内容学」を担当していると一応されているわれわれを、机を制作する職人だと考えてみる。机にはいろいろなもの、会議室用の机、子供の学習机、立派な書斎机等があって、それに応じて職人も専門化している。職人たちは、それぞれの専門に応じてよりよい机を制作しようと、日々研究に取り組み努力を重ねている。ある時期が到来して、より効率的な机制作ができるようにと、個々の研究、努力を集積して「机学」なるものをつくることになった。そこで「机とは何か」という問題が必然的に生じたが、改めてそう問われると誰もよくわからない。多くの職人は、「机とはこれだ」と言って、研究と努力の結晶である自分の作品を指し示す。何となく机とはこういうものだということは了解していても、「机とは何か」という問いに答えられない。

本論文で問われる「内容学とは何か」という問題は、上の「机とは何か」という問題とその性質を共有する。科学論が科学哲学となるように、「内容学とは何か」という問題は「内容学」そのものではなく、それを問う哲学的な視座を必要とする、言わば教育哲学の問題である。それは、伊東氏が要求する「メタ教科内容学」⁴⁾に通じるものであり、このように physics を越えた metaphysics が求められるところに、「内容学とは何か」が容易に明瞭になりえない一因があるのだろう。最新式のコンピュータ、分析装置を導入して、「内容学」とおぼしき専門研究をいくら積み重ねても、「内容学とは何か」は一向に見えてこないのである。

さらに問題を困難にしているのは、やはり「教育」の問題が関わってくる、否「内容学」を問うことが「教育」を問うことになるということであろう。おそらく問題の所在は、従来教科専門と言われた、伝統的な物理学や数学などの学問を背景にした領域が、「内容学」として「教育」とどう関わるのかという点に集約される。「内容学」では、例えば家政学の被服の研究が「教育」とどう関連するのかが問われるとすれば、結局「教育」とは何なのかという問題へと行き着いてしまうだろう。確かにこれは困難な問題である。このアポリアを解決あるいは回避するために、本論文では「教育」を図式的に理解するという方法的な視点に立つ。ここでは、「児童の幸福と自主性を重んじ豊かな人間性を育成する」といった教育のヒューマニズム、通常教育の本質論などと言われている問題は排除される。それ

が方法として、どのようなものであり、どのような有効性を有し、どのような射程と限界を持つものかは以下の論述において明らかとなるであろう。

第1節 「教育」の図式的理解

「教育」が語られるとき、往々にして安易なヒューマニスティックな見方がなされる。子供は聖なるものであり、その子供の無限の可能性を教育は引き出すものであるとか、教育の本質は教育愛であるとかいったふうな。これらの枚挙にいとまがない言説は、それなりの必要性があって語られてきたものであろうが、その学問的、科学的根拠は甚だ疑わしい。これらの安っぽい教育ヒューマニズムに対する批判はすでになされており、さらにもっとラディカルに教育そのものや学校の存在が疑われ、教育学への厳しい不信が提示されていることを、自らを教育学者と考える人々はきちんと受けとめなければならない。

「教育——」という形容詞は大学では特別のニュアンスを持っている。「甘口の学問もどき」という程の意味だ。教育学部に属するある温厚な教授が、自嘲をこめてこう語った事がある。「教育哲学なんてありはしない。二流の哲学があるだけさ。教育社会学は、にせもの社会学、教育心理学は、まがいもの心理学だ。教育と名がつけばみんなだめになる。君は教育哲学に手を出すなよ。手を出せば君の哲学がだめになる」。これは一面の真理である。⁵⁾

教科内容学ももちろん教育の問題であるから、上のような批判が向けられる可能性がある。「教育」あるいは「教育的」という言葉が、教師や教育学の研究者のそれぞれの思い込みのレベルを越えずに使われるならば、例えば、スポーツ科学の最先端の研究は単に競技力向上のためだけに貢献するのではなく、子供の技能水準に応じた問題も考えているから「教育的」なのだ、などといった発想しか生まれまいだろう。何が教育的なのだと問うても、何も返ってこない。既存の家政学の研究成果を「教育的」にアレンジしたものが家政科内容学なのだなどと考えるとしたら、前述の「教育——」同様、内容学はまがいものの学問ということになるだろう。

それではどうすればよいか。まず、「教育」という言葉に通俗的なヒューマニスティックな思い込みをこめて語ることを、とりあえず止めてしまうことである。内容学が成立していくためには、まずはその成立する場所を正確に定めることから始めなければならないが、

教科内容学が成立する場所とはまさに「教育」の場にはかならない。教科内容学とは何をするとところなのか。ここは何を売る店なのか、八百屋なのか靴屋なのか文房具屋なのか、それをはっきりさせなければ、売り上げを向上させて優秀な販売店になることは覚束ないだろう。それをはっきりさせるために、まず「教育」の図式的な理解が有効である。本論文の図式的展望とは、おおよそそのようなことを意味している。したがって、図式的な展望が開けたからといって、立ち所に内容学が充実するわけではない。たとえ開店したとしても一流店になるためにはアイデアと努力と研鑽が必要ないように、教科内容学が学問として評価されるかどうかはその後の研究成果の蓄積によるのであり、歴史的な事柄に属するものである。

さて、教育についていろいろなことが語られるにしても、「教育とは何か」について共通理解として引き出せるような、教育の「構造」はないのだろうか。これに関して示唆的なのが佐藤臣彦氏の論⁶⁾である。それは、教育 (E) を、目標 (P) を条件とし、作用項 (a)、被作用項 (b)、媒体項 (c) からなる「関係」と捉える。関係とは function であり数学の用語で言えば関数である。すなわち、目標 (P) を条件とする： $E = F(a, b, c)$ 。一般的に学校教育について言えば、作用項 (a) とは教える者、教師であり、被作用項 (b) とは教えられる者、生徒であり、媒体項 (c) とは教材である。次のように図示できるであろう。

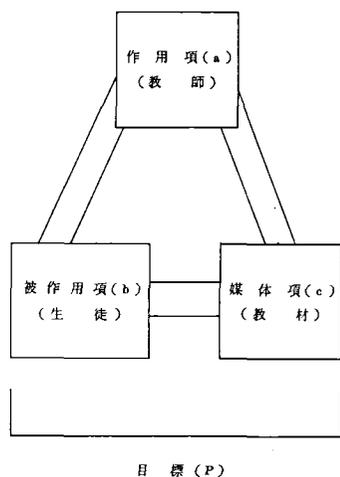


図1

このような「関係」としての教育の構造は、教育と呼ばれうる営みがどのような形態をとるにせよ、普遍的なものとして理解することができるだろう。学校、教育に極めてラディカルな批判を投げかける山本氏も、

教える者が「教えるモノ・コト」を「教えられる者」(受け手)に伝える関係性が前提とされているところには、学校の内外にかかわらず(教育)ということばが、アミーバーのようにしみこんでいます。具体的な事態はたいへん多様であっても、しかし、その関係形式は図のように単純な図式からなっているといえましょう。

問題は、この単純な図式をいかなる視角から反省し、この図式を成り立たしめている文化根拠を探究するか、ということにあります。⁷⁾

と述べて、次の図を示す。

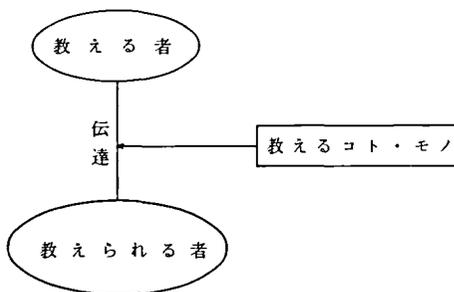


図2

教育はこのような関係図式として理解できるのである。そして、この単純な図式から、視角を定めて、図式の利点を生かして視覚的に、内容学の展望をいかにするかは問題である。それは第3節において集約的に述べられるが、そこに至るまでに、この図式からどのようなことが「教育」や「教科教育」、あるいは「教育学」に関して読み取れるか、それを明らかにしていかなければならない。

佐藤氏による関係概念としての教育の把握は、カテゴリー論に基づいている。関係一実体というカテゴリーで教育を眺めた場合、作用項、被作用項、媒体項の3項は実体のカテゴリーで捉えられるが、それらによって構成される教育は実体のカテゴリーではなく、関係のカテゴリーで捉えられなければならないというのである。カテゴリー論についてここで詳しく論じるわけにはいかないが、⁸⁾簡単な例を示せば、いまAとBという二人の人間がいて、二人の間に友情という「関係」があるとすると。友情はまさに「関係」であり、その関係の項としてのA、Bの人間は、それに対して「実体」である。さらに、友情の証として二人の間に何かプレゼントが交わされたとする。このプレゼントはモノとしてあって、実体のカテゴリーで捉えられる。このカテゴリーの差異を見誤ってプレゼントを友情だと

考えると、つまり友情とはプレゼントのことだなどと考えると、それは、友情という、本来関係でしかありえないものの「実体化」を犯しているという批判がなされるのである。

このカテゴリー論による考察から佐藤氏は、「体育という教育」と「スポーツ」の区別を明確にする。スポーツは、教育という関係を構成する3項の一つの媒体項（すなわち教材）となりうるにすぎないのであって、両者はカテゴリーの基盤を異にするのだと。「体育は単にスポーツをやることではない」などと体育の実践記録などを通して叫ばれることがあるが、上の考察はなぜそうなのかの明瞭な説明であり、さらに先に掲げた図1を眺めたりすればよりよく理解できる図式的説明にほかならない。体育＝スポーツなどと安易に考えてしまうことは、友情をプレゼントだと取り違え、友情という（親愛）関係のためにプレゼントを要求してしまうことと同じことになってしまうような危惧を抱かせる。

教育とは何かと言うとき、教育に対する通俗的な個人的思い入れはカッコに入れて、まずこの図式をじっくりと眺めるべきである。上で述べたことのほかにもいろいろなことが読み取れるであろう。例えば、教育という関係が成り立つのは、目標（P）を条件としている、すなわち目標によって教育は規定されているということである。この目標ははっきりと意識されることもあれば、されないこともある。教育が高度化して媒体項の文化的要素が高まれば高まるほど、教育は制度化して強制的な目標に規制されてくる。制度化されている今日の学校教育などは、この目標のもとにはじめて3項の関係として成立しているのであって、決して自然的なものではないだろう。また、村井氏は、教材と教授の問題として、芦田恵之助の教育への情熱と苦闘に思いを寄せながらも、その理論の失敗を指摘し、次のように述べる。

もともと理論的には、「教授」には最初からはっきりとした目的がなければならない。……そして、その目的が重要であればこそ、そのために「教材」が重要にもなる。また、「教材」が重要であればこそ、それに対応する「教術」のくふうもまた重要になる。けっして、「教術」がそれだけで重要であったり、だめであったりなどということはいえぬし、「教材」がそれだけで重要であったり、そうでなかったりなどということもないのである。⁹⁾

これなども、教育が目的を条件にした関係であり、3項のどれが欠けても、特に学校教育などは成立しな

くなることを指摘しているのであり、われわれの図式的理解からは当然のことであることがよくわかるであろう。

第2節 教科教育および教科教育学の位置

教育の図式的理解によれば、教育とは、目標（P）を条件とする：

$$E = F(a, b, c)$$

という関係、関数であった。したがって、a, b, c という変数、あるいは目標（P）が変わることによって、教育（E）も変化する。bの被作用項（教えられる者、生徒）に5, 6歳から12歳くらいまでの児童を代入すれば、Eは初等教育となり、義務教育ないし制度としての学校を修了した人々を代入すれば成人教育となる。cの媒体項（教材）に英語を代入すれば英語教育であるし、音楽を代入すれば音楽教育となるというわけである。その場合、Eという従属変数は、a, b, cという独立変数あるいは目標（P）のいずれか一つで決定されるわけではなく、どれもが相互に関係しあっている。Pが変わればa, b, c, Eがそれに規定を受けて変化し、bが変化すればa, c, またcが変化すればaも変化する。子供（b）の発達段階に応じて教材（c）を変えなければならない、というのはこのことである。

この観点から教科教育についても容易に理解を得ることができるであろう。教科教育も「教育」であるからには、この図式に当てはまる。それも「教科」という限定がなされていることから、その輪郭は一層明瞭である。「学校において子どもに教授すべき知識・技術の教育内容のまとまりで、科学・技術・芸術など人類の文化遺産を教育的に組織したものを教科という」¹⁰⁾のであるとすると、教科教育の成立する場は学校である。先の教育という関係の3項、作用項、被作用項、媒体項は、教育という関係が人間の生存のいたるところに見出されるゆえに実際には多様なあり方を示すが、教科教育においてはその成立する場が学校に限定されるゆえに、3項は教師、生徒、教材と明確に設定することが可能である。一つ注意すれば、最近特に叫ばれる生涯学習の重要性と教科教育の学校への限定は、当然矛盾しない。教科教育において生涯学習へとつながるような教育は可能であり、また重要でもであろうが、教科教育の場はあくまでも学校であり、その対象は一定年齢の生徒である。教科教育のことは英語で curriculum and instruction と言うのだから、学校に限定しなくてもいいのではないかなどと言う人があがるが、そうだとすると明らかに日本語の「教科教育」という名称はふさわしくない。スポーツ科学の成果を

生かした合理的、科学的なトレーニング・カリキュラムとコーチング法などのことをイメージしてこのような発言がなされるのであろうが、先の図1でいえば instruction とは教育の関係の三角形の辺 ab および acb のことであり、curriculum とは $ab \cdot acb$ (教授), $ba \cdot bc$ (学習) が効果的に展開されるための c の編成に関するものであり、ここで言うそれらは教科として学校という場において成立していると限定すべきである。この点については、補説において若干論じられる。

要するに、教科教育とは、図式的には、 b を学校の生徒という一定年齢の子供たち、 a を制度によってしかるべく資格化された教師、 c を現行のシステムで言えば英語、数学、音楽……の文化財とし、人間としてのある程度普遍的な目標や学習指導要領などによって規定される目標 (P) を条件として成立している教育、ということになるのである。もしここで、以上のような「関係」が成立するだけで教育は成立しない、強制的にこのような関係がつけられても真の教育とは言えないなどという反論が企てられるとすると、それは最初に批判された個人的思い入れに囚われた見解と同様に、われわれはとりあえず拒否しなければならない。多くの教育批判論によって指摘されているように、教育は多かれ少なかれ本質的に強制を含むものである (文化や言語を習得させること自体が一種の押し付け、強制である)。いまわれわれは、教育のよい・悪いを問題にしてはおらず、よい (と考えられる) 教育にせよ悪い (とみなされる) 教育にせよ、教育は上述の関係の場に成立すると言うにすぎない。

さて、このような理解の延長上に、次に教科教育学を考えてみよう。教科教育学は、当然のことながら、教科教育を研究の対象とした学問である。このことは、言葉を正当に使うのならば疑う余地のないことであろう。しばしばこの当然のことがらが見失われている。同様に教育学は、「教育を学問的に研究し、それを一つの理論体系にまとめたものである」などという「教育学大事典」の説明をまつまでもなく、教育を研究の対象とした学問である。教育が研究の対象であるから、図式的にみれば、教育学は例の3項関係図式を研究の対象とする。教育は、実際には関係図式が真空状態の中にあるのではなく、それを取り巻く社会の中にあり、それをも含んで図式を考えれば、教育学が研究すべき問題は社会に取り囲まれた関係図式の中に存在する、否その中にしか存在しない。先にも触れたが、一般に教授—学習過程の研究などと言われているのは、図1の $ab \cdot acb - ba \cdot bc$ の研究であり、教師論はまさに a の問題、生徒の発育・発達の問題は b の問題であり、

教材 (c) 研究もあれば、学習指導要領の検討などを含んだ目標 (P) 論もある。教育社会学、教育心理学、教育方法学……と多様に分化している教育関連諸学も、教育の場のどのあたりのことを問題にしようとしているのかは、図において指摘ができるだろう。教科教育学についても事情は全く同じである。教科教育学の問題の源泉は、目標 (P) の条件のもとで、限定された a, b, c の関係とそれを取り巻く社会という図式の中にしか存在しない。

このように考えてくると、教科教育学は当然教育学の一部を構成すると捉えるべきであろう。教科教育学の独自性は、教科というかたちで限定された教育の問題を扱うことにこそある。教科教育学は実践的な科学であると言うにしても、この対象の独自性は忘れるべきではない。実践ということを通じて強調して教科教育学は教育実践学であるなどとするならば、教科教育以外の教育にも当然実践があり、そもそも実践がない教育などはありえないのであるから、教科教育学はそれらをも研究の範囲に取り込まなければならないなどという不条理なことになってしまう。一般の教育学以上に教科教育学が実践的であるとすれば、それは、これまでの図式的考察で指摘されているように、関係を構成する項が限定を受けており、それだけ対象が明確になっているからにすぎない。もし、教科教育に関して哲学的な考察を要する問題が成立したとすれば、教科教育学は実践学だからそのような問題は扱わないなどと逃げてしまうのではなく、また教科教育哲学などという変なことを言わなくても、教育哲学、あるいは哲学そのものの問題として探究すればよいだろう。複数の学問の間に学際的な交通が生まれるような互いの学問のあり方は、歓迎されてしかるべきであろう。

さて、本節の終わりに、教科教育と教科教育学の関係について一考しておこう。(教育と教育学の関係についても同じことが言える。) 教科教育はそのまま教科教育学ではない。当たり前のことである。教科教育は例の関係図式であり、教科教育学はそれを研究するという異なる次元にある。教科教育学の研究者の研究行為とは、図式的に言えば、紙に書かれた三角形を眺めてああでもない、こうでもないと言う人のそれである。三角形の中に飛び込んでよき教育者たるべく努力することは研究のために有効であることは確かであるが、よき教育実践がそのまま学問ではない。教育学は学問であるが、教育は学問ではない。それは、医学、政治学、経済学等は学問であるが、医療、政治、経済等が学問ではないのと同様である。情熱に溢れるあまり、しかし無思慮に、「教育は経験的な域を脱して科学にならねばならない！」などと叫ぶ人がいるが、そ

これは、関係としての教育がよりよいものとなるために、関係図式を眺めること（観察theōriā；理論）によって教育学がより学問的、科学的に充実しなければならないということだろう。こういった混同は慣用的に蔓延しがちであるが、細心の注意を払うべき問題である。

第3節 「内容学」の図式的展望 ——あるいはループをつくること

教育の図式が見え、教科教育の場所が定まった。教科教育学の位置も理解ができた。教科内容学も教科教育学の一領域であるとする、内容学において研究される問題の源泉は教科教育の場所の中にあるはずであり、そしてその中にしかないはずである。先に序説において指摘されたように、内容学の「内容」は何かの「内容」である。何の「内容」なのか、教科教育の場所すなわち例の関係図式の中をくまなく探してみればよい。その際、従来の教科専門にあたるものを内容学と呼ぼうとしたということには留意しておく必要がある。

図式を眺めているいろいろ考えてみる。教師の「内容」、生徒の「内容」、どうもこれはおかしい。目標の「内容」、これは考えられそうだが、そうすると内容学とは目標論ということか。あるいは、この関係全体の「内容」、これはやや抽象的であるが、そうすると「内容」に対する「形式」というようなことも考えられ、教科形式学などというのも成り立つのだろうか……。このように考えてくると、やはり内容学の「内容」は、図のc媒体項すなわち教材の内容ということになるであろう。これは厳密には「教育内容」である。教科内容学とは、当該教科の教育「内容」の学である。図式的に言えばそういうことにすぎない。この捉え方は、伊東氏の見解にも青野氏の見解にも認めることができるのであるが、なお両氏は戸惑っている。

青野氏が戸惑わせているのは、一つには、学生便覧の授業科目の説明にあるように、内容学というのは実体のない存在で、例えば社会科を構成する基礎学（哲学、政治学、社会学、地理学など）をくくる名称としてのみあるということ、そして他方で、学生募集要項に見られるように、各科教育の「内容」に関わるのが内容学で、それを構成するのが基礎学であるような記述になっていることである。前者のように基礎学の総称としての内容学という考え方をすれば、内容学という名称は不適切であって、むしろ「教科基礎学」とでも呼んで、あまり教育教育と言わずにそれぞれの基礎学を研究していけばよいということになりそうだが、

いまわれわれはそういう選択をしないことを前提にすることは、すでに序説において述べた。しかし、後者においても、「理科教育の内容（物理・化学・生物・地学）」という記述を見る限り、実質は前者と同じところに陥ることになりそうである。この内容学と基礎学との関係をどう考えたらいいいのか、それをつかむためには例の関係図式に基礎学を書き加えてみればよい。

いまここで基礎学と呼ばれているのは、物理学、化学、数学、音楽学、スポーツ科学……などの諸科学である。教育の3項関係の下敷きとするような、教育的にアレンジされた物理学、音楽学……などは考えない。それは先の加藤氏の批判にあるように、まがいものの物理学、音楽学……にすぎないのだから。そうすると、諸科学の研究対象や方法を考えてみれば理解されるように、それらは本質的に教育とは関係がない（もちろん教科教育とも関係がない）。したがって、それらはいろいろな文化財とともに、教育の関係図式の外にある。それらを書き込めば図3のようになるであろう。

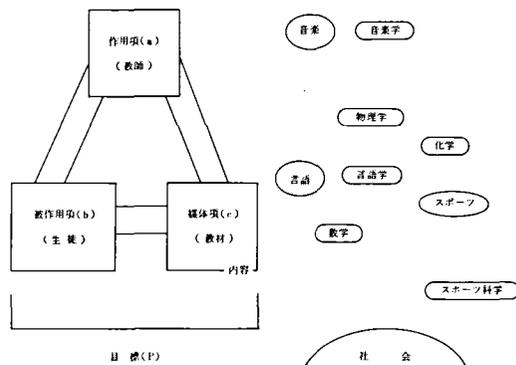


図3

教科内容学において研究される問題の源泉は教育の関係図式の中にしかありえなかったから、われわれがまず注意を注ぐべきは教育の関係図式、それも媒体項、教材の位置にある。図3の中でそのポイントを左手で押さえてみればよい。一方、基礎学は教育の関係図式とは離れたところに広大に拡がっている。それらのうちのどれでもいいから右手で押さえる。この左手と右手は重ならない。それを無理矢理重ねようとすると、図をくしゃくしゃにして紙を折り曲げるというアクロバット的な手段が必要である。

各教科成立の基礎が各教科の依存する学問にある

としても、各教科の教育はそれらが依存する学問をそのまま内容とするものでないことは、自明の理である。子どもの心身の発達段階から生じるさまざまな条件や、学校教育という限られた時間的・人的条件の中で学習ということ考えた場合、それぞれが依存する学問の体系をそのままそれぞれの学習の中に持ち込むことはできない。各教科がそれぞれのカリキュラムを構成するときには、各教科が依存する学問の基本的なものの中から教材となるものを選定していくであろうが、その際には子どもの発達段階に即応して、例えば認識・理解・思考力・態度など各教科固有の目的達成の効果的手段を考えて、それに基づいて教授の内容と方法を体系化し、教授・学習をしていかなければならないからである。¹¹⁾

まことに自明の理である。内容学の研究はまず教育の関係図式の中、それも特に媒体項である教材をめぐる問題から出発する (①)。教材をめぐる問題と言っても、当然それは教師 (a)、生徒 (b)、目標 (P) との関係の中にあることは忘れられるべきではない。教育の現状から解決されるべき問題がいろいろあり、研究の課題が立てられる。それを解決するためにいろいろ考えると、問題によっては、どうしても最新の化

学の知識や実験が必要であることが明らかになる。そこで研究の方法として、基礎学である化学などへと手をのばす。そこで一定の研究なり実験なりが展開される (②)。そして、その成果が当初の課題をどう解決していくかが考察される (③)。内容学の研究のプロセスは、図式的にみれば、この①-②-③という、言わばループをつくることである。内容学はこのループの中で基礎学と関わる。(図4参照)

この①-②-③というループは当たり前のことで、改めて言われなくてもそんなことはわかっている、という感想を聞いたことがある。確かに全く当たり前のことしか述べていないのであるが、その当たり前のことが、ちょっと問題がずらされると途端に見失われてしまうというのが現状のようだ。基礎学を専門にする人々は、内容学として自分の専門的な研究を教科教育にどのように生かせるか、という発想をすることが多い。これは②-③の回路にすぎず、そこではループはできていない。内容学と称する研究に対して、その実験を行うことの必然性、教育の問題とどう関係があるのか、という質問がなされることがしばしばある。この質問は実は①-②の回路について聞いているわけで、それを実践、現場に役に立つのだと熱弁をふるって②-③の回路で答えてみてもしかたがない。また、直接

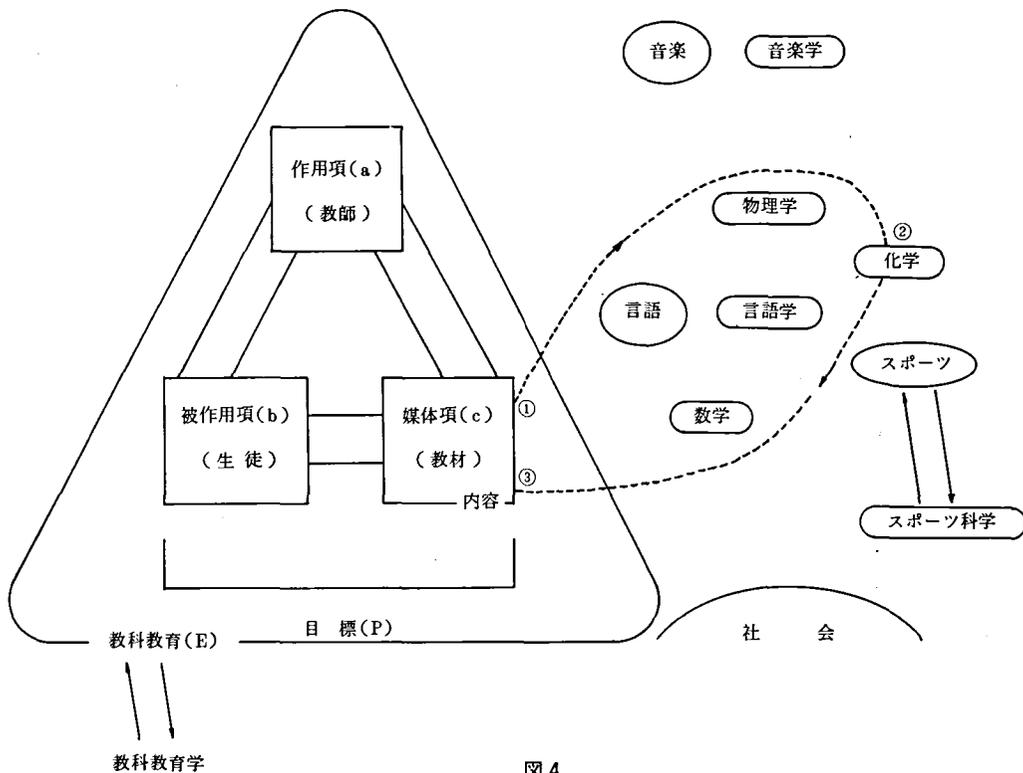


図4

教育に関係しなくても基礎研究として研究は研究としてあっていいのではないかなどという発言を聞くこともあるが、もちろん何を研究しても一向にかまうことはないが、それを内容学だと言う場合、①-②-③のループができていないのではないかとわれわれは言うにすぎない。この①-②の回路の問題に対して、しばしば「基礎的、ベーシック」などというごまかしがなされている。「この実験研究の意味（①-②を問うている）は？」と聞かれて、「基礎的、ベーシックな研究です」と答えるというわけだ。何が「基礎的」なのかと①-②の回路を期待してさらに問うても、何も返ってこない。①-②-③のループができさえすれば、基礎的などといわずに本格的な研究となるというのに。さっとふりかけると基礎学が立ち所に内容学に変身する魔法の薬のような、ベーシック神話は成立しない。

このループを形成する繋ぎのパイプには、太いものもあれば細いものもある。太いパイプとは、教育の実践に直接に関わって、研究の有効性が実践によってかなり確かに検証できるような、あるいは実践のカリキュラムにすぐにでも組み込めるような研究において使用されるパイプであり、それに対して細いパイプは、教育実践への有効性が直接には見えにくい研究において使用される。いずれにしてもループができていれればいいのであって、そのパイプの太い・細いは問題ではない。「内容学の基礎的研究」ということを言うのであれば、それはこの細いパイプの研究のことにほかならない。したがって、例えば、今日の学校教育で日々実践される教育とは容易に関連を見出しがたい歴史的研究なども、パイプが細いというだけのこと——それは研究のタイプにしかすぎず研究の価値には関係がない——であって、ループがしっかりとできてさえいれば、それは（図式的意味においては）立派な内容学の研究である。どちらかと言えばやはり実践に役に立った方がいいなどと言って、せっかくの歴史的研究からこじつけの教育的示唆などを強要すべきではない。

さて、ループに関してもう一つ述べておくべきことは、このループはどこにつくってもいいということである。何度も繰り返すが、とにかくループができてさえいれればいいのであって、あっと驚くようなところ、どうして英語科内容学の研究がこんなことを研究するのだろうと思われるようなところへと、ループの先をもって行ってかまわない。これまでにない斬新なループを見つけ出すこと、それが内容学の研究の独創性（の一つ）である。教育で限定、教科教育で限定、さらに内容ということで限定と、多くの限定のもとに教科内容学は位置づいているわけであるが、そんなふうにし

てしまうことで研究の創造性が失われるのではないが、そんな心配は少しもいらぬ。新しいループは、可能性としては無限にありうるのである。

最後に、それでは、そのループのつくり方はどうなのかと問われるかもしれない。ループの重要性はわかかったから、はやくそのつくり方を教えてくれと言う声が聞こえそうである。ただただ何でもいいたと、先に批判したベーシック神話に替わりうるような魔法のループ作成法を求めると、同じ轍を踏むことになる。いま述べたように、ループをつくることにまさに研究の独創性があるのだから、それをマニュアルのようなかたちで固定してしまうことはできない。その体系的な見通しや若干の手順などは、もちろんいくら整理することができるであろう。しかし、それを展開するにはもう一つの新たな論議が必要である。その手掛かりは、これまでの教科教育論においても散見できる¹²⁾こと、そして次の注意事項だけを指摘しておこう。すなわち、このループをつくる作業は、特に内容学では教育の関係図式から多かれ少なかれ一時的に遊離することを含むから、個々の研究のたびごとに——同質の研究でも形式的には——つくる必要があること、ループをつくる作業の骨組みは「論理」であって、つまり、当該の内容学の研究に対する基礎学的な研究の位置づけを理路整然と示すことであって、その作業を実験やアンケート調査などですりかえることはできないことである。いずれにしても、まずは教育の関係図式をじっくりと眺め（実際には教育の実践を関係図式を念頭において眺め）、とにかく①の問題を見つけることだ。

補説 若干の残された問題を通して

教科内容学を図式的に展望することは、教科内容学の課題を示すことでも、特定の教科の内容学を実際に展開してみせることでもなかった。教育、教科教育、教科教育学、基礎学等との関連で、教科内容学がどういう位置にあるのかを定めることであった。この図式的な見方によって、一見複雑に見えるさまざまな問題がうまく整理できることが理解されるであろう。もちろん図式的展望では問題を解決するのではなく、整理の作業を通して、意義のある問題の解決に取りかかるための適切な出発点に立つことを促すにすぎない。ここでは、補足的な問題、取り残された問題の一部を、紙面の都合上ごく簡潔に論じる。

第一に、基礎学からの研究が②-③の回路のみに囚われ、①-②の回路に気づかれることが少ないということの理由についてである。①-②-③のループをつくることの意味は何となく理解されるにしても、「近年、

スポーツ・体育科学は、目ざましい発展をしている。しかし、このスポーツ科学の成果をいかに学校体育に反映し、体育科教育学の発展に寄与するかが大きな問題として問われている¹³⁾などという記述の背景は、やはり②-③の回路の重要性の強調に終わっている。なぜ①-②の回路は気づかれにくいのであろうか。それは、①-②の回路の作成には、上の記述についていえばバイオメカニクスや運動生理学などの科学的な方法とは異なる作業が要求されるからである。①-②の回路をつくる手立ては、めざましい発展をしている諸科学の方法を当てはめることなどではなく、まさに④の問題、教育の問題を考えることである。この①-②の回路を見出し、それに対応した②-③の回路をフィードバックさせること、このことが純粹のバイオメカニクスや運動生理学がなしえない、教科内容学の学問の独自性である。このことに関連して、②-③の回路の混線も起こる。特にスポーツ科学などのような科学は、いわゆる「現場」を持っている。競技力の向上とか合理的なコーチング・システムの開発とかいったことが問題になりうるスポーツ実践の現場である。ここに②-③の回路と似た関係があるが、先に図4で確認したように、スポーツ実践とスポーツ科学の関係は右手で指し示されるのに対して、②-③の回路の向かう先は左手の先である。ついつい「現場に役に立つ」ということに惑わされがちであるが、図によれば一目瞭然とその場所の違いがわかるだろう。もちろん、この右手を左手へと移動させることは意義のあることであるが、そのスライドには自覚的にならねばならない。②-③の回路の先は結局は①に帰るのであるから、①-②の回路ができなければ適切な②-③の回路も成立することはない。このことが、先に触れられた curriculum and instruction の問題と関係する。右手の curriculum and instruction と左手のそれとは場所が異なるのであり、性格が異なるのだ。

このことは、補説の第二としての、基礎学と教科内容学の性格の違いに関係する。その違いとは、基礎学にはない①-②-③のループが内容学には求められているということにはかならないが、そのことは両者の単純な比較が不可能であることを物語っている。「数学」と「数学科内容学」の違いは、図式的に言えば①-②-③のループの有無であり、その有無によって両者は似ても非なる基盤に成立するのであり、学問的にどちらが上か下かなどという馬鹿げた比較などではしない。教科内容学などと言うと学問のレベルが下がるという発言は、この場所の違い、したがって尺度の違いを完全に見失っている。

第三に、学部の教育研究と大学院の教育研究の連続

性についてである。教育学部教科教育学科では、言葉の正当な用法に従うならば、教科教育学が教えられ、学部学生はそれを学び、卒業研究では教科教育学を研究する。教科内容学はその一領域として含まれている。大学院もその学部に連続するものであるならば、そこでは当然のことながら教科教育学が教授されれば研究されるはずである。この当然と思えることが、「学部の教育研究と大学院の教育研究を連続したものとして考えること」¹⁴⁾などと改めて要望される現状では、どうやら曖昧になっているらしい。それは、「内容学の研究対象としては、高等学校までのカリキュラム内容に関することや教材に関することなどとともに、大学生以上に対する教育内容である専門分野に関することが主要なものと考えた」¹⁵⁾という記述にも潜んでいると思われる。この記述は学部と大学院の教育研究の連続性に直接関わる文脈において述べられたものではないが、後半の「専門分野」とはわれわれの言う基礎学を指すと考えられるから、学部から大学院へと進むにつれて基礎学が重要になるという暗黙の了解があるのではないかと読めるからである。極端な見方をすれば、教育に関することは学部でやって、大学院では専ら「専門分野」すなわち基礎学をやればよいなどという発言が出るのではないか。そもそもわれわれの図式的理解からすれば、教科教育とは（高等学校までの）学校教育を指すのであるから、内容学の研究対象は上の記述のまさに前半で十分である。因に、大学等の高等教育においても教科教育は考えられうるかもしれないが、高等学校までの「家庭科」（中学校での「技術・家庭」も含む）と大学及び大学院での「家政科教育学（あるいは家庭科教育学、いまその是非は問わない）」とは異質である。大学で教科教育と同じように考えられるのは、保健体育などをも含んだ一般教育科目であろう。もちろん一般教育であろうが専門教育であろうが、教育であるからには例の関係図式が当てはまるのであるが、その実際の性格は異なる。大学には高等学校までの「家庭科」という教科はない。大学での「家政科教育学」は「家庭科を教育すること」に関する学問である。大学での教育は言わば「家政科教育学教育」である。一方、高等学校までの「家庭科」では「家政科教育学」は学ばない。

さて、学部であろうが大学院であろうが、そこで教育研究されるのは教科教育学であるから、内容学に関しては例の①-②-③のループをつくることによって構成された学問の知識、あるいはループをつくることそのものが教育され研究されることには変わりがない。両者の違いはと言えば、例えば、ループのパイプがより太い（すなわち教育実践との関わりがより周到であ

る)とか、ループをつくる先がこれまでにはないところに届いている(すなわち独創的である)とか、①の媒体項(c)の考察が作用項(a)、被作用項(b)との連携を詳細に含んでいる(すなわち教育全体にわたる広い考察の視野を持っている)とかいったことである。いずれも関係図式が問題になるべきであって、大学院ではそれを離れて基礎学の方へといってしまうことなどありえない。もちろん、大学院において、基礎学を深めることによって研究をさらに高度なものにすることは十分に考えられるが、それもループの②としてである。ただし、確かに大学院では先の記述にあるような「大学生以上に対する教育内容」に関わる教育が可能性としてありうる。それはもちろん「専門分野」ということではなく、大学での教育である「家政科教育学教育」の教育法に関するものである。つまり、大学院では研究者、将来の大学教師を養成することを使命とするから、大学で大学生相手に家政科教育学を教えるにはどうしたらいいか、というような問題である。

結 語

本論文の主旨は、図4の関係図式に集約される。実際の教科内容学は、それぞれの教科の具体的な内容に応じて展開されるべきものである。本論文ではそれらの具体的な内容とほとんど関わっていないが、それは本論文で示された教科内容学をめぐる図式がすべての教科の内容学に共通に指摘できる構造だからである。

図式的展望の利点は示され、また限界も明らかであろう。それは出発のための整理の作業にすぎない。また、図式での説明ゆえに、紙面という二次元を越えた教育の重層性や微妙な関係が捨てられねばならないが、このような図式の読解には当然それなりの想像力が要求される。そのような想像力は、実際の教科内容学の創造的な研究の展開にも欠くことができないであろう。本論文で「図式的」と称されている方法が認識論的にはどのように理解されるのか、従来の教育学のさまざまな言説を徹底的に図式的に解釈してみればどうなるか、もっと現実的な問題に肉迫したらどうなるか、どれか特定の教科を例にして内容学の模型をつくってみたらどうなるか、言い残された問題がいくつもある。最後に、この教育の関係図式との取り組み方の一つに、それをなしにしてしまう、消してしまうということも

含まれていることを指摘しておこう。先にも触れた教育批判、学校批判は十分検討に値するものである。それは当然教科教育に指し向けられている。教育という神話的な存在が、紙に書いてみればこんな図式にすぎないということ、それに気づくことも本論文の図式的展望は暗示している。

註

- 1) 青野春水「私見社会科内容学」『福山分校通信』第49号, 1985, p. 12.
 - 2) 伊東亮三「教科内容学の成立過程」『福山分校通信』第51号, 1986, p. 15.
 - 3) 同上, p. 13.
 - 4) 同上, p. 15.
 - 5) 加藤尚武「教育ヒューマニズム批判」『現代思想』第13巻第12号, 1985, p. 242f.
 - 6) 佐藤臣彦「体育の基底詞としての教育概念の範疇論的考察(その1)——体育概念の哲学的基礎付け:第二章(前編)——」『体育・スポーツ哲学研究』第8巻, 1986, pp. 1-15.
 - 7) 山本哲士『学校の幻想 幻想の学校』新曜社, 1985, p. 233.
 - 8) カテゴリー論については、アリストテレス「カテゴリー論」、カント「純粹理性批判」を参照。また、守屋唱進「カテゴリー論の再検討」『新岩波講座哲学2』岩波書店, 1985, pp. 65-93. も参考になる。
 - 9) 村井実『教育学入門(下)』講談社, 1976, p. 103.
 - 10) 『教育学大事典2』第一法規, 1978, p. 282.
 - 11) 広島大学教科教育学研究会編『教科教育学Ⅰ—原理と方法—』建帛社, 1986, p. 11.
 - 12) 同上, p. 12.
- The International Encyclopedia of Education*, vol. 2 (p. 1151f.), vol. 8 (p. 4906f.), Oxford: Pergamon Press, 1985.
- 13) 渡部和彦「スポーツ・体育科学の進歩と体育科教育学(Ⅰ)動作スキルの解析とその情報提供システムの開発」『広島大学教育学部紀要第2部』第34号, 1986, p. 173.
 - 14) 青野, 前掲, p. 13.
 - 15) 佐藤一精「家政科内容学の構想と食品学」『広島大学教育学部紀要第2部』第34号, 1986, p. 202.