

【教科教育学会紀要】 第6号 1991. 5. 1 pp. 11~27
The Bulletin of Hiroshima University
Curriculum Research and Development Association
Vol. 6 1991. 5. 1 pp. 11~27

教科内研究と教科間研究の課題

—— 体育教育学の研究方法論を検討する立場より ——

広島大学 松岡重信

The Problems of the Studies on the Subjects in Japan

—Based on the Methodology in Physical Education Studies—

Shigenobu MATSUOKA
Hiroshima University

広島大学教科教育学会

教科内研究と教科間研究の課題

—— 体育教育学の研究方法論を検討する立場より ——

広島大学 松岡重信

はじめに

はじめに本学会5月26日の例会における筆者の発表が必ずしも事務局の主旨と合致しないものであった点についてお詫びしなければならない。事務局からの課題は、研究方法（論）を研究に即して具体的に例示することであったが、筆者のなかには個々の研究に即した研究方法や研究方法論の問題より、教科教育学の将来像も含めて、この状況で或いはこのままでいいのだろうか……という素朴な疑問がくすぶっていたので、あえてこのような形をとらせて頂いた。

表記のタイトルで問題にするところは、教科教育学が教科を定める法規（eg. 学習指導要領等）に規定された範囲でしか、議論も検討すべき課題もないのかという問題である。仮に教科教育学の研究対象が、各教科の中にしかないとすれば、各教科がうちそろって、一つの学科をなす意味も、学会を構成する意味もさほど見あたらない。ましてや、ほとんどの教科には、それぞれ個別の学会や研究組織が、少なくとも名称やその歴史のこだわらなければ、例えば日本教科教育学会以前からも存在していたといえるのである。

教科教育学が如何に若い学問であろうと、そのもつ力は課題と思われるところには、いかようにか配分されてしかるべきと考える。そこで、本論においては、教科教育学の歴史を遡りながら、教科教育学の変貌しつつあると思われる性格や役割を確認しながら、今改めて特に教科間の課題は何で、その課題を克服するための方法論はどう構築されるかについて、体育科教育の立場から試論を述べようとするものである。

〈I〉 体育教育における研究方法論の混迷

体育教育学における諸研究が果たしている役割は、一般の他教科の研究者に考えられている以上に、広領域におよぶものかも知れない。単に自然科学領域であるとか社会科学領域であるとかを越えていると考える。研究の対象が、主として人間の身体活動である故かも知れないが、それに付随する幾つもの課題をもつことと、身体活動をみる視点が、必ずしも《教育》という方向だけに限定されないためでもあろう。思うにさらに、上位とも考えられる鍵概念として、《健康》とか《体力》とかの概念も成立しえている。教育は、価値論を含んで複雑であるし、評価パラメータが曖昧になりがちという現実があるからかもしれない。

それだけに、学会組織でいえば、『日本体育学会』や『日本体力医学会』が従来わが国では最もメインの学会であるとの認識は根強いものと言えそうである。体育学会では、体育科教育学領域は、10を越える分科会組織の中の一つすぎないとする認識があるように思われる。逆にいえば、この学会の創設からの当分の歴史（昭和26－昭和40年頃まで）が『体育学＝教育学の一領域』として、進行してきた歴史への内部反発・抵抗があったといえるかもしれない。それだけに、教科教育学の一領域という言い方は必ずしも馴染みがあるとはいえず、従来からの体育学の延長線上に研究のベースが置かれがちである。しかし、研究路線の価値の方向性が《健康・競技・体力》と認定してしまうと、確かに評価パラメータは教育より単純化されるが、教育の路線とは、必ずしも同一の方向性をもたなくなる可能性は大いにある。

さらに問題は、上記の価値路線の延長で考える時、実は体育だけの問題でなく理科でも数学科でも社会科でも同じ性質の問題があって、それは教科内容学の問題である。つまり、教育的価値論を別にしても、教科のベースをなす学問論の世界の存在である。ある現象を説明する数学モデルの妥当性や、ある生物学上の新知見に結びつくような研究は、明らかに研究者としての極めて興味をそそられる世界を創ることであろうし、将来において多大なる人類の貢献をするかも知れないのである。そこには、諸外国の教育システムや思想を何等かの意図で紹介することとは、次元の異なったところの研究価値が認められる。

しかし、かくして細分化していく研究の路線は、それぞれの路線上の専門用語や記号を際限なく構成し、少し異質な分野からは、多少の説明を受けても理解不可能にして、その価値づけも出来ない世界が幾つも構成されることになる。単に勉強不足とか努力不足とかの世界ではなくなる。そして、研究の性格上、教科としての内容の構成やその原理・実践的応用という教育固有の世界からは遊離せざるを得なくなる。ここに深刻な問題が先ず存在する。しかし、教育固有の問題だけが教科教育学の専念せねばならない純粋の問題かと再考してみれば、意外とそうは言い切れない側面もある。教育とりわけ学校教育は、まぎれもなく政治の一形態・一側面でもある。

〈Ⅱ〉 教科の成立ちについて

現在履行されている教科そのものは、例えば『生活科』等新設・『社会科』等の改廃教科も含めて戦後教育史の中で各々の歴史と伝統をもって実践されてきた経過がある。そして、今ことさら急激に変化を見せているのは何を物語るのか。また、それぞれの教科の性格や役割が、例えば全体として、どう《人間形成》といった機能に統合されているかとか、教科の背景となる学問分野の性格とどう関わっているかとなると、意外と曖昧な側面を含んでいると思われる。これらに関する議論は、教科教育学の創設期に議論されてきた問題ではあるが、¹⁾²⁾創設期からほぼ20年を経過した今も同じ問題を同じ状況で抱えていることがまさに問題なのだといえる。

ここでは、教育的機能の統合と背景をなす学問分野との関連を見るために、例として数学教育と体育教育を対比することによって問題の所在を明らかにしてみたい。特に体育と数学でなければならぬ必然性はないが、その特徴が相対的にはっきりしているからである。

数学は、算数であろうと代数や幾何学の世界であろうと、少なくとも表向き子ども達の将来の実社会生活にある程度の実利性を持ち、数の概念や数の操作を具体的教科内容としている。その内容は、まさに人類史・人類の学問発展史を反映して成立し、子ども達に教授される。表1と2は、現時点で、広島大学において実施されている教科教育学科の数学教育学と体育教育学の授業開講状況を示す。(学生便覧：1990年版より抜粋) 各教科共通の教科教育学総論・教科授業研究の検討は、別に行うとしても、とりわけ教科内容学の歴然たる性格の差異は何を物語るか。

表1
(数学教育学)

○印は必修単位数

講座	授 業 科 目		開単 位 設 数	学期別週授業時数								備考	
				1期	2期	3期	4期	5期	6期	7期	8期		
教科教育学	共通科目	教科教育総論	②					2					
		教科授業研究	②				2						
数 学 教 育 学	I	数学教育学概論	④					2	2				
		数学教育史	2					2					
		数学教育学特講 及び教科教材 課程構成論	4								2	2	
	II	数学科教育方法論	2				2						
		数学科教育方法論	2						2				
		数学教育研究法	4								2	2	
教 育 学 科 内 容 学	I	代数学概論	4			2	2						
		代数学研究法	4					2	2				
		代数学講義	2				2						
		代数学特論	2					2					
	II	数学科指導内容研究I	4								2	2	
		幾何学概論	4			2	2						
		幾何学研究法	4						2	2			
		幾何学講義	2						2				
	III	幾何学特論	2								2		
		数学科指導内容研究II	4								2	2	
		解析学概論	4			2	2						
		解析学研究法	4						2	2			
IV	解析学講義	4	2	2									
	解析学特論	2								2			
	数学科指導内容研究III	4								2	2		
	数理統計学	4						2	2				
		コンピュータ及び演習	4					2	2				

表2

(体育教育学)

○印は必修単位数

講座	授 業 科 目		開単 位 設数	学期別週授業時数								備考	
				1期	2期	3期	4期	5期	6期	7期	8期		
教科教育学	共通科目	教科教育総論	②					2					
		教科授業研究	②						2				
体育教育学	I	体育教育学概論	②					2					
		体育教育学演習	2						2	2			
		体育教育研究法	2								2		
	II	体育科教科課程論	2					2					
		体育科教材構成論	2					2					
		体育科教材構成論演習	2							2	2		
		体育科教育方法論	2						2				
体育教育学内容	I	体育原理	2			2							
		体育原理演習	2						2	2			
		学校体育史	2				2						
		体育社会学	2			2							
		体育社会学演習	2							2	2		
		体育心理学	2			2							
		体育心理学実験	2							3	3		
	II	体育管理	2					2					
		体育測定・評価	2			2							
		生理・解剖	2			2							
		バイオメカニクス	2				2						
		運動生理学	2					2					
		運動生理学実験	2							3	3		
		精神保健	2				2						
III	公衆衛生学	2				2							
	運動衛生学	2					2						
	衛生学実験	2							3	3			
	救急・看護法	2					2						
	学校保健	2						2					
	運動技術論	2					2						
	運動技術論実験	2								3	3		
IV	運動教育方法学	4					4						
	運動教育方法学実験	4						6	6				
	体操・器械運動実習	①1			3	3	3					3期男子 4期女子	
	競技運動実習	①1			3		3						
	球技運動実習	②2			3	3	3	3					
	格技運動実習	②2			3	3	3	3				男子必修	
	舞踊運動実習	②2			3	3	3	3				女子必修	
野外運動実習	①4			3		3	3	3	3	3			
IV	体育科指導内容研究	2								2			

数学教育の内容学は、数学を構成する代数・幾何学等で構成され、そのままで学問体系をなす。そして、他の広領域の学問分野とも連動している。つまり、外的なインパクトも受けやすいし、外部にインパクトも与えやすいであろう。その意味で、まさに開かれた学問の系をなしているといえる。そして、教授の際にも、いくつかの見解はあろうが、概略的な順序性と体系がほぼ確立されているように思われる。

ところが、体育の内容学を構成する授業科目とその研究領域は、まさしく《体育学》の諸領域を構成していたものの再編であり、そのまま教科体育の内容になりうるかどうかは別の問題といわねばならない。実技の教授にしても、指導の順序性や体系を示すのは、あくまで種目内の関連である。種目間では現実的にはシーズン制（季節制約）であったり、発育・発達に即してという経験論の世界でしかない。小学校学習指導要領の「基本の運動」・「ゲーム」の構想（前回学習指導要領）は、一見この問題を整理する試みといえなくもないが、スポーツ種目（単元）間の体系など目下のところ整理のしようもない現実といえよう。少なくとも現時点では、体育科内容学が学校の教科体育の《体育理論》・《保健》や《実技》と密接にして、十分説明可能な体系をなしているとは必ずしも言い難いのである。

さらに、極端な分析では、理工学・数学の応用や医学の付属分野とはなりえていても、独自に他分野に影響を与えよとか、直接的に外部研究領域から強いインパクトを受けるということも、皆無ではないがまだ少ないといわねばならない。その意味では必ずしも開かれた学問体系をなすには至っていない。このことは、いわゆる体育教育学（原論）でも同様かもしれないが、健康・体力とか競技力のための情報産出はそれなりになされている。また体育学の中の研究領域相互の接点は多くなりつつある。つまり、教育以外の上位鍵概念としての『健康』や『競技力』・『技術』・『体力』には結び付き易くとも、肝心の『教育』概念に関わる情報としては、必ずしも統合化されていないというのが現実かもしれない。

このような発想で教科サイドから人間を見るとき、『教育』概念自体に問題があるにしても、教科としての整合性や概念の実質に及ぶ議論は、ほとんど無いといっても言い過ぎではない。あえて、言い切るならば、「数学的人間形成」・「体育的人間形成」……「野球的人間形成」・「バレーボール的人間形成」……等教科名・スポーツ種目を冠語にした「人間形成」が並列にか何等かの関連構造を持って存在している。しかし、その相互関連構造は、ほとんど不明といってよい。

国語の週当たり時間数4-5に対して体育3-4（1989、中学校学習指導要領）も、教科や教育固有の論理として説明するのは難しい。そのまま、国策としての教育の重要度を示すのだとしても、それが絶対正しい等という根拠はどこにも何もない。逆にいえば、教育固有の論理ではなく、政治・経済……の論理という事になる。

2-1) 教科の背景

数学は、世界共通の言語・記号の体系をもち、数の操作に関わる概念をあやつる。従って、国語・社会や体育のようにわが国特有の文化要因や歴史要因の直接的影響を受けていないと言えるかもしれない。しかし、教科を問わず、ある学問分野の必要度やその教育への応用性という意味では、そ

の国の制度や文化・歴史の影響は受けざるを得ない。世界共通の言語・記号体系と数の操作概念といえども、その意味でまさに体育や社会と同様に、それらの影響下にあるのかもしれない。制度としての教育の限界といえるかもしれない。

また数学と体育を比較すれば、体育（身体運動）の軍事的・教育的活用の歴史は古くとも、体育学研究という意味での研究活動の歴史は、ほとんど戦後のことである。だが、数学の歴史は、単なる生活上の算術の世界を越えて、学問の歴史としてもかなり古いものである。問題は、教科の背景や歴史が新しいとか古いとかだけではなく、教科としての認定の仕方に国民的コンセンサスがあるかどうかである。短いスパンで考えれば、戦後の歴史の中では確かに数学にも体育にも一応のコンセンサスはあるという言い方は出来る。しかし、それは行政指導がなくなれば、公教育のシステムが混乱してしまうという意味での、消極的コンセンサスといえよう。

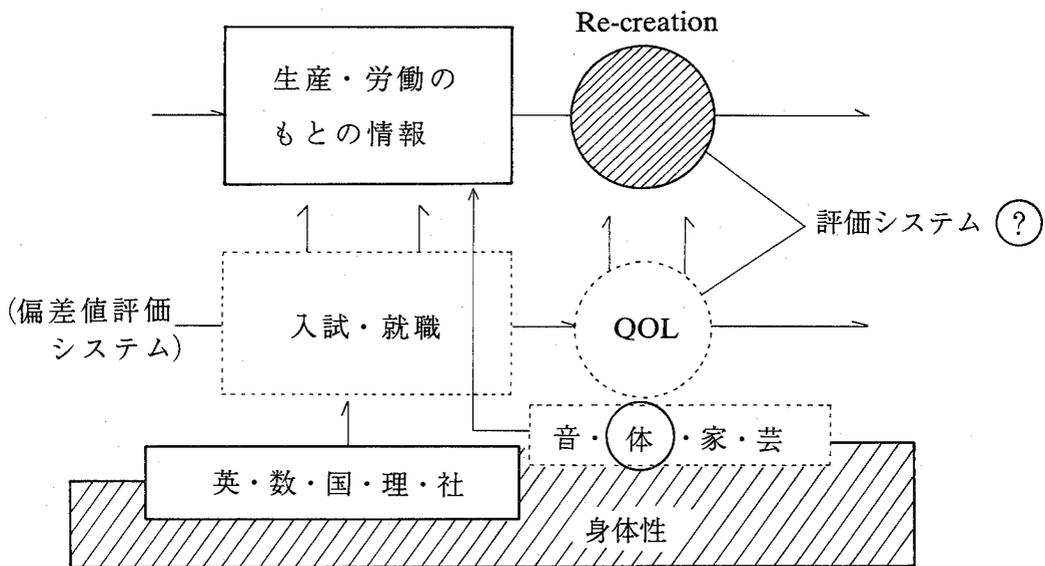


図1 現在における教科性格論の1例（松岡，1990）

図1は、5教科とその他の教科が、現実的に性格を異にしながら、根拠なきバランス理論でそれぞれに異なった役割を果たしていることを示している。数学などには、先にも述べた生産性につながるという意味での実利性が認められるし、更に強烈には受験システムの中で、他の教科より普遍的で重要度が高いと理解されており、相対的に評価システムも明瞭である。体育の場合、幾つかの異なった背景理論³⁾⁴⁾⁵⁾をもつとしても、一般的コンセンサスとしては、単なる知識ではない、経験を紹介した身体の実操作能力と態度（体力・態度・習慣＝学習指導要領より）を重視する立場が貫徹されてきた。人間の諸力を知識・経験と、あるいは知能と身体力と分割する代表的見解かも知れないが、歴史的時間の経過とともに認定されてきた歴史をもっている。

また、教科の背景として、諸々の文化遺産があるのだという側面について、一般に認知されているかどうかの問題はあるにしても、研究者の間では常識事項といえるかもしれない。しかし、問題は一般大衆にどう認知され、現実的に評価をどのようにされているかであって、ここには極めて現実的ギャップを認めない訳にはいかない。

2-2) 教科をめぐる現実的ギャップ

中等教育における英・数・国・理・社の5教科は、進学問題の主要という意味で、まさに主要5教科と呼ばれる。最近の入学試験の多様化を反映して、必ずしもこれらの5科が将来いつまでも主要と呼ばれるかどうかは別にしても、例えば音・体・家・芸術／美術とは異なった認識のされ方をしていることはほぼ間違いない。図1にも述べたように学ぶ方もほぼそのような認識にあるといっても過言ではなからう。ここに、2つの課題が浮上する。一つは、教科間ギャップがどうして形成されてきたかということと、二つにはそのギャップがもたらせる諸々の影響である。ここにこそ注目する必要がある。

一つめの問題は、多少歴史的検討をしてみれば、ほぼ理解されることでもある。戦後史を振り返れば、行政は戦後の混乱から早期の立ち直りを期した原則で行動しており、『学制』と同様《優秀な労働者》育成の一つの眼目にしている。学習に徹底した競争の原理を導入したことも、より現実的であったと言えるかもしれない。

しかし、今日ではやや様相が異なって、生産性向上と高度な生産・販売の技術変革への対応は、必ずしも公的学校のシステムの直接的問題ではなくなりつつある傾向が認められなくもない。⁶⁾そこに、既に過去に見られたと同じような私教育のシステムが萌芽しつつある。大手民間会社が新入社員の研修に1年もしくはそれ以上の年限をかけるのは何故かの問題でもある。現行の教育システムが、現実に対応できなくなってくると、代行的機能が民間に出現し、そこに機能漏れを起こす。このことを単純に示したものが図2である。これに類するものは、今後いくらでも想定される。

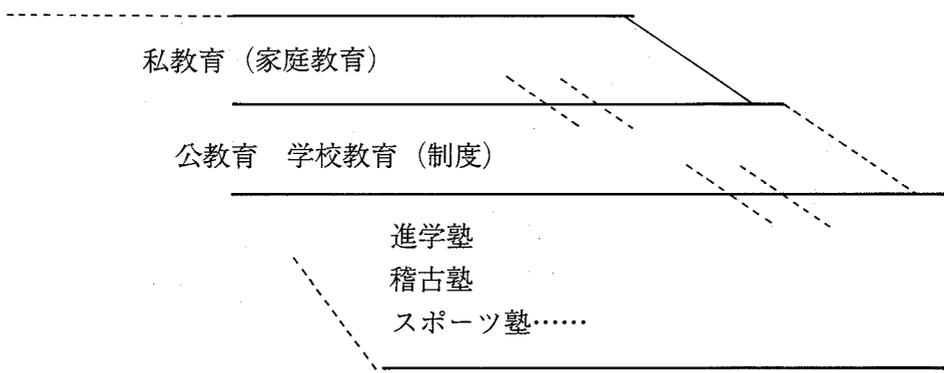


図2 教育機能の移動・漏れ

2-3) 教科固有か教育固有か? 政策固有か?

教科の設定とか教授の内容のレベル云々の問題が、つまりこれら教育の問題が、教育固有の問題として注目されることより、教育以外の経済・政治・文化・体制・等々の諸要因との絡みで処理されねばならない問題として存在していることも見逃さない。例えば上級学校への進学・受験システム構築に問題が典型的に表出している。最近10年間でも高校・大学の入試は、少々いじくっても基本的解決(?)にはならない。当面の改革の目標は該当者人口の減少を見越して、システムの部分的手直し程度でお茶を濁すことにあるのかもしれない。

こうした立場でみると、教科がその独立性や独自性を主張するほどには、グローバルな立場からみれば、そんなことは問題ではなかったのかもしれない。後にも触れる人々の《本音-建前》の世界は、例えば「体育・音楽も非常に大切ではあるが……、ともあれ目の前にある受験戦争に勝ち抜くためには、当面……マア-関係ありません」という二重構造の心理を露呈する。逆に「受験で、ストレスが溜まりますから、スポーツでも、音楽でも……。」かくして、教科の重みやその認知の仕方は、研究者が如何なる発言をしようと関係なく、1960年代あたりからはほぼ固定化されてきている。その事実関係をともあれ認めた上での議論が期待されよう。それは、単に先述した図2の役割・機能分担を全面的に容認しなければならないということではない。事実を認めるということと、容認するということは本質的に性格の異なるものである。そもそも性格の異なる教科が、それぞれに『人間形成』を唱えることは、単に教科の内容およびその取り扱いの違いを反映するだけである。体育でいえば種目別の人間形成を唱えることにしかならない。また、それぞれ教科ごとに個別の人間形成的役割を果たしていると仮定すれば、接点や融合点はどこにあるかがまさに問題とならねばならない。

〈Ⅲ〉 教科教育学研究の立場

3-1) 教科教育学会設立前後の研究の立場

次に整理するような課題意識があって、例えば①教員免許科目の各教科教育法の科学化とか、②教育学部の大学院大学化の施策と連動した結果、急速に教科教育学の構想は、現実のものとなり始めた。それが日本教育大学協会第3部会の試案であり、高久や静岡大学グループ等の一連の著作である。⁷⁾⁸⁾ 大学院大学としての体裁を整えることは、大学サイドの生き残りをかけたゲームのようなものとしても、各教科教育学の科学化という課題は、従来学習指導要領の解説や教授経験の伝達に終始しがちであったこの開設科目の性格の変換を求める学問論としての性格をもつ。詳しくは成書にゆずるとして、根幹的に変革を求められたところを整理すれば、例えば高久は次のような指摘を行っている。彼は明らかに、『教授学として、教科教育学』を構想していたのであるが、2つの伝統的状况を指摘した。第1には、もっぱら教授内容の専門科学的吟味だけを一方的に重視する科学主義的傾向である。第2は、内容から切り離された形式的方法論だけに偏る実践的・技術主義的傾向である。⁹⁾ この傾向は、単にわが国だけの傾向ではなく、ドイツにおいても1960年代のクラフキーらによっても指摘されている。¹⁰⁾

第1の傾向は、教科と関連する各専門科学または文化領域の研究者に典型的にみられる。教科の専門的教授の対象内容を専門科学的に裏付けるという点で十分に意味のあることではある。しかし、その弱みはしばしば教育学的な全体的方向が見失われるか、展望に欠けるあるいは全く無関心であるかである。体育で言えば、『スイング動作』や『キックの支持足の動き』とかの分析的研究の結果の教育学的用法の視点が見えてこないと言った点を例示することが出来る。¹¹⁾¹²⁾

第2の実践的・技術主義的傾向は、例えばかつてのヘルバルト派の流れを組む形式的方法論に認められる。この強みは、教授の実際の取り扱いの技術を確実にすることで、日常の実践と直に結びつくことである。この傾向がもつ決定的欠陥は、教授上の思考を方法論の分野に狭めてしまうことであり、しかもこの方法が内容と分離した形式で規定されてしまうことである。体育でいえば、『跳箱を跳ばせる技術の確立』が、その原理とともにいくらにも可変的技術を生み出すのではなく、確立された段階の技術がそのまま普及せざるを得ない点である。¹³⁾また、そのような印象を与えている点である。¹⁴⁾少なくとも学問論の世界では、こうした科学主義や実践主義を止揚すべく、教科教育学は構想されたともいえる側面もあるし、こうした科学主義や実践主義が今も必ずしも解決されたといえる状況にはない。

さらに、人間形成の具体を教科にそくして考えるという立場も主張された経過があった。¹⁵⁾しかし、具体化の方向と抽象化の方向を対比してみると、表3にも整理するように研究状況は、益々抽象化の方向に向かいつつあるとみてよい。

表3 日本教科教育学会誌における教科別、領域別発表頻度

	英語	数学	国語	理科	社会	体育	音楽	家庭	美/技	その他
授業論	22	15	2	38	4	15	8	14	5	1
課程論	2	1	5	12	1	—	10	8	—	8
教科区分	—	—	—	1	1	2	0	1	—	4
原論	4	5	3	22	5	5	7	7	4	5
その他	4	13	4	11	1	11	6	8	1	33
合計	32	34	14	84	12	33	31	38	10	51

*カテゴリーの関係から、必ずしも1研究1カテゴリーにはなっていない。

*横その他には、道徳・生活科と教科に関わらないものを含む。

*縦その他には、コンピュータ教育・測定法研究・番組構成等の問題領域を含む。

3-2) 最近の教科教育学の基本的立場と混迷

最近といっても、教科教育学という研究領域がほぼ確立され、一定の認知を受けた歴史は、ここ20年である。この20年の研究状況を日本教科教育学会誌で調査してみると、先に述べた抽象化の方向のみならず、教科内の教科固有の問題として、対象化された研究が85%以上であり、教科間の問題や具体的教科内容と結びついた形での研究はほとんどみあたらない。教科間に問題がないとすれば、それはこと改めて研究課題にされる必要もないということになるが、現実には必ずしもそうではない。公的學校という教育システムにおいて、例えば「発育・発達に即す……」あるいは、「発達

を先取りする……」とかの表現は、カリキュラム研究や授業内容研究には欠くことの出来ない視点である。しかし、厳密に数学的能力やスポーツ能力に関わる学習（目的－内容－方法－評価）と、発達のしかただけに視点を置くと、同一学年同一内容の原則は成立しない。さりとて、とび級制度やその他の制度面の柔軟化にも限界が想定されるし、公的教育機関が最も苦手とする例外の認め方を問題とするだけに、伝統的に実施しにくい思想土壌もある。

3－3) 日本教科教育学会を支えた発想と課題

蝦谷は、日本教科教育学会を設立した中心メンバーの一人といえる。『学としての教科教育学』を構想し、次のような具体案を提起している。¹⁶⁾

教科教育基礎論：教育課程構成の総論

教科区分論：法的枠にとられる必要なし

教科教育実践論：教育活動の総合的な構造化

このような初期における大構想や問題意識の反映としてのシンポジウム記録¹⁷⁾は、今日どのような意味をもち得ているのであろうか。萩原は「心理学だとか、法学だとか医学だとかいうものがあって、そこから教育学というものが生まれてきた。次は教科の分化が行われた。そこで、各教科が別枠に入って、この子どもに接近している。これを全体的でとらえる立場はどこにあるかといった様な事が問題になってきた。そこでトータルシステムという形での教科教育学が位置づけられていくべきであろう」とも指摘した。

先にも述べたごとく、研究の傾向は益々、教科内へ教科内へと進行し、ますます抽象化している。トータル性とは個別の教科のことなのであり、当初から心配された教科教育学として、どのような社会への主張があるかと問われると未だもって心許ないというのは筆者だけであろうか。この学会の発足時の柔軟性を回復しなければ、学会の存在意義を喪失するかもしれない。それは、単に20年前に回帰することではなく、問題意識として教科再編成等の問題をも射程に入れた発想が必要となる可能性を認めようということでもある。

〈Ⅳ〉 教育の私事性の強化

4－1) 教育史と(公)－(私)

近代化以降の教育は、もともと私事性と公的性格の双方をもつ。学校制度が完成 (eg. 学制) するまでの年月は、わが国でも膨大な時間量と推定される。日本の最も古い教育制度は大宝律令とされるが、さらにそれより以前の古代における教育システムとは、いかなるものであったか。想像するに、狩猟や採集・農耕以前の時代においてすら、親や同族集団は、世代交代とより豊かな食物の獲得と安全確保のために、関連情報は何等かの形で子ども達に伝授したものと考えられる。未組織ではあっても、限られた環境への適応という形であっても、摂食行動が誘導する素朴にしてかつ生命をかけた教育のシステムは存在したと考えられる。¹⁸⁾ 極めて生活環境特異性があり、生活そのものの知恵の伝授といえども、これは教育の原型と見なすべきであろう。

教育の私事性に関していえば、公教育の対概念ともいえるが、本来生活にかかわる私事の必要性

という原則が認められよう。従って上記の古代社会における知恵や規制は、これがなければ満足な個人生活を成立させないという意味で私事性の典型でもある。これに対して公権力が、社会・経済の発展を見込んで、何がしかの人間に半ば強制力をもって、必要な情報を、職業的に専門とする人間集団に教えさせたところを起源として公教育は成立する。とりわけ産業革命以降の世界共通の動きである。こうした公教育の必要性が増大する機構は、次のようにモデル化できよう。

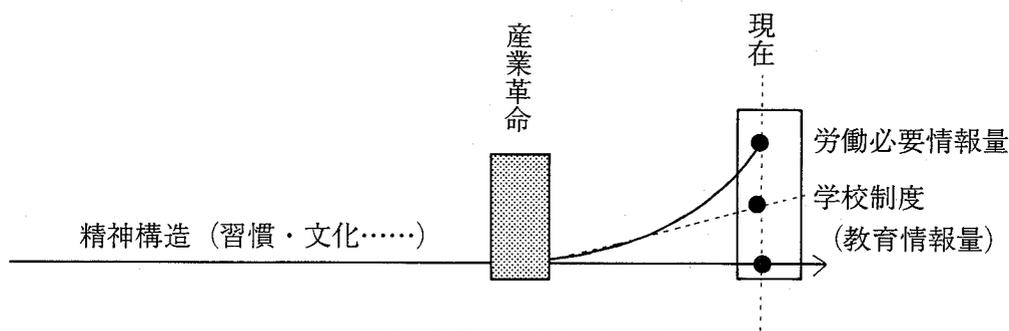


図3 労働必要情報と教育情報量

教育は、基本的にいつも私事性を内包しながら、一方で、生産にかかわる生産必要情報を、外圧的に強制教授する。従って教育システムは、生産情報と教育情報にバランスが保持され、矛盾がないとき安定したシステムとして作用する。しかし、一度安定が崩れると私事性の部分が萌芽する可能性は、いつも持っている。産業革命以降、生産のために必要な情報は、指数級数的に増大し、結果として教育情報との間にギャップを拡大する。そのギャップを埋める機能として、有料の民間教育機構が様々な制約を受けながらもうごめく。今日の私塾・進学塾も、習い事塾・スポーツ塾・専門学校も一応こうした背景をもつといえる。これが高じれば図2に示すような教育の機能移行・機能漏れがおこる。制度としての確立され、硬直化した大きいシステムは、変化への対応が遅れる。小さく融通性のあるシステムは、変化への対応性で強みがある。これは、最近だけの特徴でもなければ、日本だけの特徴でもない。

先にあげた図2は、公的教育の代表としての学校以前にベースとして、教育の私事性があり、その機能の大半が学校教育に移行したかに見えて、実はそこから民間にある準私事性の世界の教育システムに、かなりの機能が移行・漏れを起こしていることを示しているのである。

生産必要情報量と教育情報量とが、当面ギャップを持ち続けるとすれば、益々学校はその実質的機能を漏らすことになる。このような観点は、極論すれば公的學校というものがその存在基盤を失うことにもなるうし、教育の私事性が益々強化されることと循環する。

4-2) 本音-建前

公的機関としての学校が、その実質的機能を他の民間機関に移行させる・漏れていくということ、そして、教育の私事性が益々増えていくかも知れないということの基盤は、教育に関わる人々の《本音-建前》の関係である。教育を支える法的基準 (eg. 教育基本法, 学校教育法, その他) は、その前文からして格調高き建前の世界が描かれている。そして、本音の世界は時代を問わず人々

の中に脈々と生き続ける、自己防衛ともエゴイズムの世界とも定義される。周囲の人々との調和を保ちながら生きようとする日本人の精神と、いざという時抜駆けを賭ける精神とは、今日特にみごとな程調和して、内在しているといえる。この本音―建前の関係は、東岸の指摘する利己性 (Egoism)―大衆性 (Popularization) の問題と同質性をもつかもしれない。¹⁹⁾

経済効率主義的生活習慣や思考は、特に都会における生活の個人主義化を生み、農山村地域の慢性的働き手不足と生産意欲を低下させる農政態度にも翻弄されて、自己防衛的にならざるを得ない生活基盤を築いてきたといえる。子どもの代・孫の代に苦勞させたくないという未来志向性とも関連しているものと思われる。世界中で教育に最も金をかけ、最も高学歴な社会を創り出している。高学歴化社会は、それ自体いくつもの矛盾を持ちながら、とりわけ最近学齢期人口の減少と少産化傾向の影響を受けつつある。例えば大学自体が、推薦入試や大学協会の名のもとに入試制度を頻繁に変更するのも、受験者の負担軽減のためにという発想もないではないが、諸大学のエゴといっても差し支えない側面である。受験者が、特定の大学にいくために、これまた特別な進学塾で特別な訓練を有料でうけるのもエゴといえはいえなくもない。進学塾からすれば、単なる経済行為であろうが、こうした機会に誰もが平等に通えるという保証がなければ、明らかに本音―建前の矛盾を来し易い。

公的学校で、確実に学力を身につけるといふ水準すら保てていないことに対する教科教育学会の仕事の中身はどうか。ここに学会設立の意味の1つはある。更に言えば、《本音―建前》の関連の一部を反映していると思われる学校病理 (?) (eg. いじめ・登校拒否) にどう対応できるかも直接ではないにしても、学会として何もできないとするならば、つまり逆にいえば教科の研究さえ深めていけば何とかなるとも考えられないので、やや異質といえば異質であるが問題を提起されるのであろう。

〈V〉 教科教育学の将来予想

5-1) 日本の教育の将来予測

日本の教育は、『学制』以来、量的には随分充実してきている。障害児の学校義務化も含めて、重度障害者への出向教育をも含めて、大学の数も相当のものになる。しかし、同時に大学の倒産も社会的問題になる勢いである。さらに、大手も小さな家庭塾も含めて過当競争になる傾向も認められる。

このような学校教育もしくは社会の教育システムについて臨教審は、①教科書制度の改革、②後期中等教育の多様化、③就学前教育の振興、④障害者教育の振興、⑤開かれた学校管理・運営の確立、⑥通学区域、⑦塾などの民間教育産業への対応 (3次答申) を問題視している。また、『21世紀のための教育の目標』として、掲げられる①『ひろい心、すこやかな体、ゆたかな創造力』②『自由・自律と公共の精神』③『世界の中の日本人』を実現する基礎・基本としての初等・中等教育という問題意識もさして珍しくもなければ、説得力もないと言える。予想されることは、大学も含めて、教員の評価や学校それ自体の他者評価機能を強める程度で、根本的には今より窮屈なガチガチ

のシステムに変貌していく可能性が高いという気さえする。

かつて、『日本教育の構造』を著した小川太郎は、教育をただあるべき姿において考えるだけでなく、その矛盾の中に発展の契機を正しく見いだすこと・社会発展の法則は、外から教育を規定するだけでなく、同時に教育の中の法則としてあらわれ、そこで形成される人間が社会の発展に関与する論理をみとらす立場を強調した。²⁰⁾このような研究に携わる人間の立場としては、当り前のことが忘れられつつあるのも事実かもしれない。それは、学齢期人口減少問題や、時代の趨勢 (eg. 日教組の弱体化・経済状況の不透明化・高齢人口の増大) の中で、当り前の論理が経済効率の論理に勝てなくなっていることから伺える。教師は、権力に隷属するか、みじめな偽善者を装うか、あるいは授業の名人であることで、自らを保護する以外にない状況を既につくられている。自らが負う責任ほどに経済的には報われもせず、社会的地位のみが奇妙に高く、徳律を強いられる。学校の施設やハード面は、当面現状維持が続こうし、ソフト面のメインたる教師が仕事面に誇りをなくせば、学校はそれだけで奇妙なシステムに陥らざるを得なくなる。まるで《無法の天国》かまるで《無法の牢獄》か……1学級の生徒数が、いまより半減しようとも、必ずしも好条件になるとは限らない。極論すれば、学校創設期とは異なった意味で、学校打ち壊しや焼討ち事件を迎える可能性すら否定できない。

5-2) 教育の鍵概念としての Quality of Life (以下 QOL と略す)

QOL は、医学や社会学・老年学の領域で『生命の質』・『人生の質』・『生活の質』などの訳で問題にされている。医学分野では、末期重症患者の治療やリハビリで具体的に問題にされ、それらしき評価基準も開発されている。²¹⁾質としての医療や社会現象のみかたは、確かに今始まったことではない。教育のみかたとしての、例えば [The Quality of School life (?)] と言った表現は、偏差値や進学率という数値だけとは異なった多元的評価の現実的可能性を提供するであろう。ただ、これが一定の社会的コンセンサスを得るには時間を必要とすると思う。何故なら、先にも述べた《本音一建前》の関係は、親・子ども・教師・行政マンにも分裂的に現存しており、将来にも無くなりほしくない側面であると思われるから。

また、少し異なった立場からこの概念を論じれば、現在の教科として存在する体育・家庭・音楽などには、先にもふれたように、QOL (生活の質) との関連で教科成立の基盤が考えられうると示唆した。様々な意味で、これらの教科に実利性がない訳ではない。例えば、体力を維持・発達させることにも、体育科は何ほどの貢献もしていようし、音楽科は『唱歌校門をい出ず』とは言われても、読符能力や演奏力では一般論としても少なからず貢献しているであろうと思われる。我々が、真に豊かな生活のあり方を模索する上で無視出来ない能力形成であろう。ただ、特殊なケースを除いて、職業的能力や生産性と直接関連しないが故に、現時点において軽んじられる傾向を認めざるを得ないところもあるということである。

今後の日本を想定してみるに、例えば生涯学習体系への移行 (臨教審) などということが、真にまじめに考えられるとすれば、そしてそれが国民にとって意味ある発想だとすれば、量的拡充の時代は終えんを迎えている。いかに質的に高まるかの視点が欠落してはならないと考える。【質一量】

は、必ずしも対立関係にはないし、具体的には今後の課題であるとしても、人間の生涯にわたるそれぞれ価値観が、質と量として反映される教育システムの構築を射程にいれた研究、具体的には「〇〇ができる」という授業のレベル・その授業が何時間か継続される・一定の期間（年月）階層的にも継続される……その結果として、自分の人生に自信がもてる。大局的にいえば、日常的質・量の問題を無視した学校教育は、監獄にならざるを得ないと言えよう。

5-3) 教科教育学の役割

教科教育学は、教育学一般の1分野か、もしくは確定出来ないにしろ、教育学全体に重複する性格をも持って異なる立場から教育現象を問題にする特有の教育学か……まだ、現時点では判別すべきではないかも知れない。それにしても、そのことが役割や課題意識を曖昧にしていることも事実といえる。授業論といえども、いくらでも抽象論で語れるし、抽象論だから意味がないというものでもない。しかし、教科教育学という名が表す体はそれなりに、共通理解する必要はある。その共通項を筆者なりに挙げてみると、

- 1) 教科教育学の創設期の課題は、まだまだ発展させねばならない課題でもあるから、教科内の仕事は無論教科にまたがる課題をも意識し、射程に入れる研究の必要性が挙げられる。
- 2) その際の、教科にまたがる課題とは、数学と体育の関係をダイレクトにさすのではなく、例えば体育の授業数を増やそうとした時、あるいは体育をすべて選択教科にしようと言った発想の出る時などに関連性が生じる。行政が何かを決定した後は、それなりの議論しか出来ないのである。
- 3) 研究の出発点として、現実的問題の構造を明らかにする必要もある。と同時に教育という営みは、基本的に思想的技術論の問題でもある。分析主義的思想と技術論では通じがたい生身の人間を対象としている事実を思うべきである。²²⁾

〈VI〉 まとめ——体育教育学の研究方法論——

体育学の諸領域の発展および学際化は、別名スポーツ科学や運動科学と言う形で間違いなく進行する。筆者の中の矛盾の1つに「教科体育だから……」といたずらに、時間の不足を強調し、技能の低レベルを容認し、部活動だからうまくて当たり前・スポーツ選手を育成することが仕事ではない等々と言いつつ振舞いながら、スポーツの世界は、勝てば官軍の世界をも認めている。昨今のスポーツの多様化といっても、その対局にメジャーなスポーツに群がる大衆の姿もある。ともあれ、スポーツは最たる姿として、競争の一形態であるとともに古代からの文化遺産であり、今後も何等かの国際交流等の中で新しく形式の異なるものを生み出していく可能性をもっている。行政も過去に比較すれば、スポーツイベントをよくやるし、大した予算化はしないが、事あるごとにスポーツの価値をとく。臨教審では、体育科からスポーツ科への改称をも検討した経過がある。このような実情を認めた上で、今と今後を予想するに、体育科教育学における研究の、かなりの部分で分析主義がはびこる。研究情報ももたらせる教育および教育活動への実質的価値・意味を不問にして、知られていないとされる世界への細分化された世界を構成しつつあるところは反省されるべきであろう。確かにスポーツは、教育を越えて存在し、体育教育を陳腐な概念とする見解もある。体育教

育（体育科教育）学の範中の研究という言い方は、広島大学の教育組織からいえば、まさにそうなのであって、次のような典型を示せば理解されるだろうか。分析と総合は、事象の理解を深めるに欠かせない行為であるが、分析だけが無制限に進行すればどうなるか。ある連続写真をみれば理解される運動特性が、ある部位の角度変化や角速度等の分析一元化された情報に変換されると、ほとんど全体像をみえなくしてしまう。研究上の事象の記述に関わるパラメータの設定の問題でもある。しかし、抽象化し普遍化した研究情報が教育情報に変換される論理まで含めて論述されなければ実質ほとんどの意味は見いだせない。教育情報への変換機能を他人に任せると無用の混乱と誤解を招かぬとも限らない。教育学とりわけ、体育教育学として【分析－総合】には責任を持たねばならないと考える。

体育（Physical Education）は、教育機能を概念として内包しているが故に、体育学そのままでも教育学であるとする論法は、今日ではやや矛盾するといえよう。また、体育科体育科と強調することは、研究対象を即授業だと狭めることとは異なる。逆にスポーツ科学といえば、授業の内容や運動の解釈と離反することではない。そこに認められうる誤解をときほぐし、少なくとも体育教育（体育科教育）の教育情報への変換の共通の概念装置を開発する必要性と、そのための共通基盤を構築することが急務である。

注および文献

- 1) 蝦谷米司：教科教育学の成立と研究方法 II，日本教科教育学会誌，第1巻1号，2－13，1976
- 2) 日本教科教育学会シンポジウム：「教科教育学とは……？」，日本教科教育学会誌，第1巻1号，135－149，1976
- 3) 学校体育研究同志会編：スポーツの技術と思想，ベースボールマガジン社，1978
- 4) 教育科学研究会・身体と教育部会編：保健体育の自主構成，1973
- 5) 体育の学力論構想を踏まえての佐藤案・小林案等がある。「現代教育科学」・「体育科教育誌」等で論争された。
- 6) 朝日新聞特集「企業と大学」における記事で，例えば京セラ人事担当者は，大学では人をふるいにかけておいてくれればよし，後は企業で教育する。とした見解が出されている。
- 7) 高久清吉：教授学——教科教育学の構造——，協同出版，1968
- 8) 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，明治図書，1970
- 9) 7)の上掲書，242－245，1968
- 10) W. Klafki: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 7 Aufl. 1965 S. 100
- 11) 井上伸一，他：クラブの特性がゴルフスイングに及ぼす影響について（コンピューターシミュレーションを用いて），日本体育学会第41回大会号(A)，p. 350，1990
- 12) 浅井 武，他：サッカーのボレーキック動作に関する一考察，日本体育学会第41回大会号(A)，p. 354，1990

- 13) 向山洋一：跳び箱は誰でも跳ばせられる，12-13，明治図書，1982
- 14) 岡崎 勝，他：不能化する教師たち，p. 4，風媒社，1988
- 15) 1)の上掲書
- 16) 1)の上掲書
- 17) 2)の上掲書，p. 139
- 18) デスモンド・モリス（藤田 統訳）：マン・ウラッチング——人間の行動学——，299-300，小学館，1980
- 19) 東岸克好：教科教育学の建設の重要性を改めて問う，日本教科教育学会誌，第14巻第2号，77-83，1990
- 20) 小川太郎：日本教育の構造，41-74，国土社，1962
- 21) 中村桂子，他：ADLとQOL，総合リハ，Vol. 15，No. 12，1065-1072，1987
- 22) 吉本 均：媒介の技術と構想力の論理，現代教育科学，No. 307，126-131，1982