

教科教育学の再点検

—研究史と教科区分および教科性格の研究の視点より—

松岡 重信・沖原 謙

(1990年9月11日受理)

A Study on the Condition of the Curriculum Research
and Development in Japan

Abstract

Shigenobu Matsuoka, Ken Okihara

The area of study, the curriculum research and development in Japanese education, seems to be a turning point. Though the cleared direction of this study was presented by Japan curriculum research and development association, 15-20 years ago, it did not face the direction which embodied practical researches and becoming more metaphysically researches.

From a probably view point, schools have rather real educational problems than subjects. These problems are like school low systems and a school discipline. Therefore formal schools are not functioning a primary task that educate students through teaching the subjects and informal schools recently take on the task to enter a school of higher grade.

There are 5 main subjects such as a mathematic in spite of no definition of the higher grade of subjects and others are like a physical education which has a different character and a thought of evaluate system. We must have confident of the character and the thought of evaluate system, because both the abilities of 5 main subjects and other subjects are very important to get the quality of life (QOL), when making a focus from our total life span and our life style.

As an additional term, it is very important to study the relationship between one's real intention to the school and formal policy to the school for the school education.

The results are summarized as follow ;

- 1) When the study on curriculum research and development are limited to the area of subjects, the value of research will be not a significance for formal schools.
- 2) When we start to study on curriculum research and development, we must have some questions about low systems in Japan.
- 3) When school teachers are limited to the primary task, we must construct the system to back up the teachers.

緒 言

(1979)

教科教育学の研究領域が、構想されたとと思われる1970年代とそれ以前の出版物は、以下のようなものをその代表としてあげることが出来る。

- ・日本教育大学協会：『教科教育学の基本構想案』
(1966)
- ・高久清吉：『教授学—教科教育学の構造—』

・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』 (1970)

これらは、教科と言う既存の教育の内容の体系を認めつつも、教科教育学の必要性を次のような理由で訴えている。

- 1) 人間形成の概念を具体的に語ればどうなるか。
- 2) 教育的要求と学問的要求との中間領域の学として構

想されるべきである。

3)・諸教科の構造的関連：教育課程編成の原理の明示化

- ・各教科の系統：教科内容編成の原理の明示化
- ・教材の選択：配列の原理の明示化

他にも幾つかあるが、少なくとも教科そのものの性質や特徴とともに、教育としての具体性および全体的構造と機能を総合的に考える姿勢と方向を明らかに示していた。そしてその後、《日本教科教育学会》も設立された。その設立趣旨として「…教育の改革は単一の教育学分野の研究や孤立した教科研究などだけでは果たし得ないものだといえます。広い文化領域の各方面からの総力を結集し、総合的な計画のもとで実証的な成果を積み上げ…¹⁾」(1976)と総合性・実証性を重視する立場を明確にした。しかし、ここでいう総合性や実証性とは、具体的には何を示していたのか。また、そのような研究が現実存在したのか。ここに1つの素朴な疑問が浮き上がってくる。

教科教育学の中に、というよりこのような疑問は、学会の開催形成をみれば理解出来ることで、総合的なプロジェクトが実施された例は極めて少ないし、教科別の発表形式が設定されることも多い故に、他教科の研究者が入り込む余地もほとんどない。ドイツやイギリスの教科研究者の事例が報告されても、なぜそれが取り上げられねばならないのかの必然性が理解できないことも多い。この点では、教授学的方法として、教育現場とのつながりを重視していた吉本らの立場の方が遙かに実践的にしてかつ具体的・実証的であることを思い知らされる。一般教授学だの個別教授学だの問題ではない。^{2),3)}

こうした事実を見るとき、教科教育学は真にその役割を捉えて機能しているかどうかの点検作業がどうしても必要と思われる。初心に帰るとか、前進あるのみか、また単に歴史が過ぎたからではなく、学問としても教育機能としても必要なのである。そして、教員養成との関連において位置づけられがちな教育研究それ自体は、今の時代に余りにマイナーと言え言えなくもないが、教員養成課程の問題との照合も意味ありげである。以上のような前提理解を持ちながら、次のような構成と結論を想定して、論をすすめる。

- 1 教科教育学の研究史：個別教科の優位性と具体性の欠落。
- 2 教科教育学研究の3つの立場：教科内の矛盾解消。
- 3 現実の教科区分と性格論：一般的かつ歴史的に歴然である。

4 学校制度の裏—表：《本音 vs 建前》の世界

5 学校解体論：個人の欲求を最大限に満たすだけのものならば。

6 結論：研究体制の再構築のための提案

少なくとも、この教科教育学の再点検は、立場によって様々な意見が噴出することも考えられるが、極端に言えば教科教育学不要論をも予測させるものである。そこで、本論では教科教育学研究を点検するとともに、教科や学校機能をもチェックした上で、今後の研究のあり方について提言を試みる。

I 日本教科教育学会誌からみた教科教育学研究の特徴

日本教科教育学会は、1976年発足以来約15年を経過した学会である。伝統を築きつつある若い学会と言わねばならない。学会誌第14巻第2号は、極く最近の発行である。それにおいて東岸学会副会長は、[講座：教科教育学の概要として「教科教育学の建設の重要性を改めて問う」⁴⁾を著している。今日の間人社会の問題特徴を利己性(Egoism)一大衆性(Popularization)と把握した上で、子ども達に人間力・人間的生活力・人間化を促進するために教科教育学の建設が促進されねばならないと指摘する。また、日本教科教育学会誌第1号1巻において、蝦谷は「教科教育学の成立と研究方法II」で、教育実践に生きて役立つ理論・納得できる説明体系こそ教科教育学の特徴でなければならないとした。そして、教科教育学の研究分野としては、その基礎論と教科区分論・教科教育実践が想定されてきた。⁵⁾

当初日本教科教育学会では、1976年当時のシンポジウムでも多様な意見が見られたように、教科教育学に対するイメージも、学会設立趣旨とは別に必ずしも統一された性格をもっていなかったという方が正しいと考える。それ故、必ずしも一本化されたプロジェクト方式のような形で、研究活動はスタートしていない。従って、この15年間の研究の動向を示すものの代表として、日本教科教育学会誌をあげることも可能であろう。様々な研究の、発表の場として学会誌が活用されている故、日本教科教育学会の研究の実状を鮮明に示していると考えられる。ちなみに、今日までの当該発表の論文を《教科別×問題領域別》のマトリックスで頻度を表示してみれば表1のようになる。但し、この表は、各研究のテーマと日本語要約に従って類別したものである。

表1は、若干の紛失分(1号分)を除いて、ほとん

どの研究は網羅している。そして、この表を概観するときいくつかの特徴が観察される。その一点は、表1からは読み取れないが同一著者の連報がかなり多いことである。第2に、教科によるバラツキも観察されるが、原論的・その他と考えられるようなテーマの占める比率が相対的に高いこと。さらに、教科によって頻度にかかなりの差が認められること等である。このように、学会の発足以来約15年の歴史を頻度的に概観すると、学会発足時の趣旨と全体的に必ずしも一致してい

表1 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。

るとはいえない研究状況も伺える。そしてその背景は、いつか考えられる。例えば各教科が独自に学会を、それも教科教育学会より歴史の古いと思われる学会組織をもつ場合が多いこと。さらに、日本の教育における教科は、その内容とともに法的にあらかた制定されており、研究はややもすればその範中においてしか成立し難い性質をもっている。従って、教科を越えてとか、教育内容の再編成とかいうのは、言葉で言うほど簡単に実を上げられる研究領域でないことは、理解できる。しかし、このことを全面的に認めるならば、教科教育学の因って立つ基盤の大半を無くすことになることも事実である。

II 教科教育学の立場と研究の趨勢

教育は、政治の一形態であるとはよく言われることでもある。とりわけ公教育は、こき性質が濃厚といえる。そして、わが国における教育学研究の歴史は、必ずしも公教育を前提に研究が開始されたのでもない。すくなくともわが国の場合、教育研究以前に明治政府は、良質な労働力の育成と国家のために死ぬる強い兵士の養成を目指して《学制》を構想し実施した経過がある。真に教育体制として国家的事業を推進する勢力もあったと思われるが、体制の流れは先に述べた通りである。

時は流れて、教育基本法に唱われる大原則、即ち真理・平和・正義・機会均等・自由・平等・民主主義等

の鍵概念をもちながら、公教育は現在の学校病理にも見られるように、実質機能からして必ずしも国民個人の幸福や人間性の発達を問題にしていえない状況にある。国家という大きな組織体の生産性や経済効率の良さを問題にしているのである。教育基本法の大原則は、既に単なる理念として形骸化しているといつて過言ではない。そのことは、戦後の教育論争史をみればうなづけるところであろう。子ども達も親も分裂し、何のためにか誰のためにか一生懸命努力し、競争し、学業効率を高めようとしている姿がある。にもかかわらず、大学も含めて学校は、個人々の可能性を殆ど私利的に近い評価をして、〇〇行き整理券を渡すだけの仕事しかしていない。そして、偏差値教育は問題があるとか、逆に高校野球にみられるようなスポーツ学校は、学校経営のために利用されているだけとかの批判はあっても、それは単なる批判にすぎない。それではどうするかの代替案らしきものはみられないのも現実の姿といわねばならない。

このような根本的なところで、新参の《教科教育学》がどのような課題意識と、因って立つ必然性を持ちうるか考察してみよう。教科教育学は、広い教育学の一分野という把握の仕方、ならびに教育の具体性・実質性という鍵概念に誘導されて誕生した経過を一応確認することはできた。しかし、この経過は、同時に教育養成系大学における大学院大学構想の実現という、大学の組織発展の都合とも一致していたのである。大学院修士課程・博士課程の実現のために科学性をまとった教科教育学の構想はまことに都合がよかったと言われねばならない。先にふれた、教育学としての具体性・実質性は、各教科の授業研究などで既にその萌芽をみせているが、〈I〉でも述べたように、学会誌には、余りその萌芽の発展が読み取れないこともまた事実である。

また、佐藤はこれまでの教科教育学の研究の立場を以下のごとく3つに集約している。⁶⁾

- ① 各科教授学の統一的性格
- ② 各科教育法(教職専門科目)の科学化のための性格
- ③ 各科教育の枠組みを取り払った総合的な学問的性格

やや整理のされすぎという感じもないではないが、ともあれ、本論におけるわれわれの意図は、基本的に数学や・外国語の内容や教え方をどうするか(これも重要な課題であるとの認識はある)、と同時に公的教育として、如何に教育の人間化を促進し、国家要請・産業界の要請・国民個人々の学習欲求とも整合性をもたせようとする、③の立場を重視する。親達が、一生懸命

働いて金をかけて、育てた子どもを企業が試験までして勝手に優良つけて、採用して等と文句をつけても、それはまともな議論にはならない。それでは、どうするのかのビジョンが示されないからである。産業は産業として必要なのであり、今日のような状況下では、これをなくせば国民生活がなりたない。また、それでなければ、教科教育学を構想した意味など、皆無に等しくなる。いたずらに学会の数だけふやしてもどうにもならないし、とするのは言い過ぎとしても、学会が学会本来の仕事をしないうらば、無意味という言い方は一応成立するのであろう。①、②の立場を軽視するものではないが、これらは教科教育学会以外の従来の学会でも出来ないことではない。従来、各教科にわかれて研究されていた課題に対して、教科教育学という共通地盤を設けたことは評価されても、本来はたすべき役割に対しては、問題認識が低かったといわねばならない。こうした状況をどうして克服するかが問題になる。

その際、次のように教科教育学の教育学における位置づけを階層的に捉えておくことが、当面はより正しいのではないかと考える。図1は、常識的ではあるが、教科を4群に分割した際の並列構想を示している。しかし、それは現時点あるいは近い将来をみとうとしての教科の重要度や、全体での位置づけについては何ものべてはいない。また、ほとんど手つかずの分野でもある。そして、この領域は教科基盤学(内容学・教育課程論)がどのような性格をもたねばならないかを問うとき、自ら明らかになるといえるかもしれない。従って、階層構造として教科区分原理や社会要請さらに個人がもつ個別的学習要求をいかなる原理・方法で整理するか、また統合するかの問題でもある。教育は、政治の一形態であるといい、また社会的世代交代の準備といった言い方も含めて、教育の機能や性格も改めて検討されねばならないことを表現しているのである。従って、日本教科教育学としての任務は、単純に各教科の授業のレベルにおける科学化だけをさすのではなく、そのことも含めて教育システム全体の機能のアップとそのための説明方略を探索せねばならないという大きな課題をおっていると考える。

このような意識を持ちつつ、教科教育学研究の現状をみると以下のような問題も指摘される。つまり、各研究者と学会組織の関係や、研究者各自の学会活動等において、そこに作用しやすい意識は、論文掲載への期待感や、またあってはならないことであるが、人脈による論文の採択決定が、必ずしもなくなっていないといったことも指摘される。さしたる時、学会としての学問的権威も地にまみれることになる。本来の機能

社会科学 的認識 教科	自然科学 的認識 教科	人文科学 的認識 教科	生活認識 的教科
教科基盤学(内容学・課程論)			
教科区分原理・社会要請・個別要請			
最先端科学分野・総合人間科学			

図1 教科教育学の構想案

を果たさないばかりか、単なる我田引水を繰り返して、社会に混乱の害毒さえ流しかねないことを知るべきであろう。混乱さえないとすれば、それほど読まれることもなければ注目されてもいないということを証拠づけていることになる。

III 現実からみた教科区分と性格

学制以来、今日までの教科の歴史は、国家が何を重視しようとしたかを色濃く反映しながら、制度として組み込まれてきた。とりわけ、第2次世界大戦前後とそれ以降の変革が、いかにドラマチックなものであったかは成書に詳しい。^{71,8)}

しかし、歴史的な立場のみでなく現実的な立場、あるいは社会システム全体における教育の現実を直視する必要もある。一般論として、相対的に教育は評価の難しい性質をもっているとされる。確かに評価、それも学習者への教師側からの評価は、通知簿や日常のテストによって実施されている事実はあるし、高校以上ではそれや出席状況が進級や卒業判定に活用される事実はある。しかし、問題はそのようなことではなく、教師のいわゆる「教える能力」や、学校としての、つまり組織としての「教育機能の能力や教育効率」に関するものである。とは言っても、評価は例えば偏差値テストや大学進学率できちんと社会評価を受けているという現実はある。そして、少なくとも、主要五教科と称される英語・数学・国語・理科・社会と、その他の教科に関する一般(子ども・親・教師)の評価は、明らかにその基準・意味内容が異なっているのである。図2は、そのことを表している。つまり、図示するように五教科は、偏差値評価のシステムという客観的にして、かつ現実的な評価の中で生産と生産関係に直接結び付く教育体系をなしている。一方、音楽・体育・家庭・美術のような教科は、相対評価を原則とするある種の曖昧さをもちながら生活の質(Quality of Life:以下QOLと略す)にかかわっていく可能性

の非常に高い教科である。それは、単に趣味・芸事の域を出る、出ないの問題ではなく、まさに生活そのものの現実的・人間的諸関係といえよう。そして、これらの教科は、時代が今日なるが故に、益々その重要性を増す可能性が非常に高いといえる。医学・社会学・老年学等の分野で鍵概念となりつつあるQOLは、間もなく教育でも鍵概念に育つであろうと予想する。

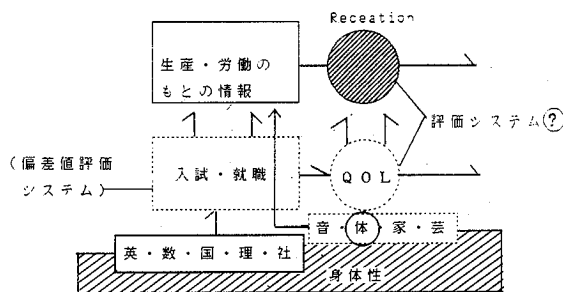


図2 現在における教科性格論の1例(松岡, 1990)

教科の性格や他教科との差異に視点をあてる時、学習者個々人が、何を好きで何を好きでないといったことは、ほとんど意味をもたなくなる。なぜなら、まさにある教科に対する個々人の立場の問題であるからである。しかし、ことQOLの立場からみれば、生活そのものにかかわりうる可能性をもち、それが故に看過しておれない近い将来の問題性を感じる。

我々は、例えば現行の体育といった教科は、生活認識の教科と位置づけているのではない。教科を問わず、〈身体性〉という共通基盤は、〈頭も身のうち腹のうち〉であるという単純な発想にあるが、技術観・歴史観と自己の認識といった観点、および近い将来の生活像をみると、単純に教科としての軽重を判定出来ない事実がある。にも関わらず、主要五教科に寄り添う形で『体育の学力』を云々したここ10年の歴史は、何を整理し、かつ何を生産したのか。体育教科と他の五教科は違うのである。それが、現時点における一般的認識である。違うものは、違うでよい。スポーツ教育に、認識やスポーツ観の育成が重要ではないと主張しているのではない。問題は、その違いと機能的役割を明確にすることである。それが、教科区分の論理であるし、様々な立場から教科の性格をつきつめ、教育の具体性をつきつめていく仕事につながるのである。そして、教科とは何かという根源的疑問を明確にすることになる。

確かに、こうした検討は先に述べた学力論争と同質

性が認められる。ただ、法律的根拠というだけでは、科学的成果でもないし、学的検討の対象にもならない。法律がさだめられていく論理(多数決)と法律が実行される論理(予算)も異なれば、その法律の妥当性を検討する論理(学問)も異なる。

ここで、本質的問題として、教育基本法第1条(教育の目的)「教育は、人格の完成をめざし…」とか、「人間形成」あるいは「ヒトの人間化」とか表現するとき、現実の教科は具体的にどのような能力あるいは人間性と対応関係をもつのかという素朴な疑問もある。図1に示した教科の領域区分が、何か人間性のある側面に対応していると考えるのは早計であって、総合化された人間の諸能力の総体とは、現実的にどう対応しているのかはわかっていない。戦後からの、学力論争は、相当上位の概念、例えば生活・能力・認識等を用いての勝田モデル・広岡モデル等が有名であるが、いずれにしても決定的な論拠をもつとはいえない。モデル論の限界の側面でもある。「学力とは、学習によって獲得された能力である。(Achievement)」は、かなり古典的にして、かつ一般的コンセンサスではあろうが⁹⁾、例えばそれは〈数学的人間形成〉を表現し、〈体育的人間形成〉……を表現するだけのことである。教育の実質は、教科を単位としているにもかかわらず教科を統合する人間形成の確たる論拠を形成していないのも現実の姿と思われる。教科の性格が違う…その違いをどう認めて、人間形成の具体化にどうアプローチするかが、教科教育学の一つの大きな課題であることを我々は認識すべきであろうと考える。

IV 学校制度の表一裏

近代教育制度発足以来、法に従って運用される学校システムは、時代の今昔を問わず、世界の東西を問わず、政治の末端機構として、国民教育にあたってきた。現行制度下においても、誇り高き理念の世界と、末端というか最前線の教育現場との現実的問題との間には、多面的にしてかつおおきなズレがみとめられる。その1例を指摘すれば、図3のような関係である。先の東岸の利己性(Egoism)―大衆性(Ourserlization)の問題である。東岸は、日本の個々人の趨勢として利己性や大衆性を問題にしているが、我々は学校組織とそこに関与するすべての人々の問題として同質の問題を感じつつある。エゴの世界というよりこれを〈本音の世界〉と考える時、関係はより鮮明になる。我々は、いつの時代にも虐げられて生きた人々の生活の知恵のようなものを知っている。『米騒動の隠し米』、『学問所、穴より覗く丁稚さん』の類である。いじましくも、た

くましくの世界がある。学校を選べない、教師を選べない現行のシステムの中でも、相当数の子どもたちは

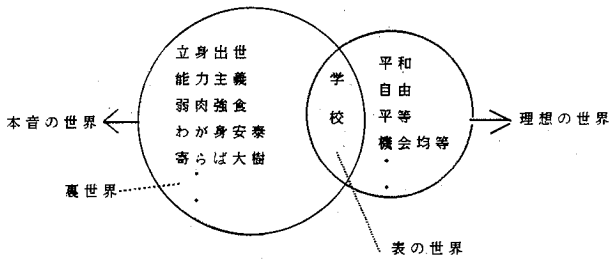


図3 教育に関連する人々の本音と建前の関係図

各々の好みの塾に通っている。こうした理解を前提にすると、〈本音—建前〉の関係が制度やシステムを眺める際の1つの鍵概念ですらあるように思える。一義的解釈や理解が成立すべき制度の世界も、人的要素の地位の重要度が高いほど、本音・建前の関係がウェイトを占めて性格が変質する。それを単純化して表現してみると、図3に見られるごとく本音の世界と建前の世界の交差領域に学校は成立しているとみなせる。この交差領域の重複面積が少ないということは、本音の引力と建前の引力が相反して引き合う、つまり本音は建前と相反して相互矛盾を引き起こしていることであるから、学校という制度の成立基盤が軟弱化していることになる。東岸の主張は、まさにこの矛盾点を指摘していることになる。それが、今の教育状態と言えなくもないのである。今日の学校が抱える矛盾は、政治・経済・文化・個々人の生活状況の矛盾の相乗効果の反映として、学校に様々な病理状態を引き起こしている。その典型例は、例えば高等学校での機能は、生活指導・教科外指導・進路指導といったところで、全体的には教科指導は副次的ですらありそうである。塾にいじめや登校(?)拒否があるか、ある時子どもは、いかにして自らを守るのだろうか。

歴史的にみると、本来家庭や地域が担っていた教育機能を学校が担当するようになり、しかし担当しきれない現実もあり、そのことが本来的な教科の指導にも影響しつつある。この現実を幾ばくかでも知るとき、教科教育学の課題も、教科・教科とそれのみにこだわり切れないジレンマも自覚する。授業さえきちんとすれば矛盾解決とはとても言い切れない現実がある時、この現実には教科教育学は、いかなる立場をとり活動の方向性を示すのか。ここにも、教科教育学の課題があると考えられる。

V 学校解体論

これまでの、教育研究の歴史は、大きく先進諸外国の教育制度や習慣をいかに学びとるかにあった。今日もその性格をかなりのこしている。しかし、教科教育学の出発は、それだけではなくたはずである。現実からの出発・現実に立脚した実践の科学化や具体化を標榜してきたはずである。

しかし、現実には表1にも示したように、具体性とは授業研究であったり、科学化とはコンピューターをもちいることであったりするような感覚すらもってしまう研究現実もある。これらも決して間違いとはいき切れない。むしろ、今日の教育状況を大局的に見るときどのような状態か客観的に述べてみよう。これまでの論述との重複もあるが、考察の対象となりうる。

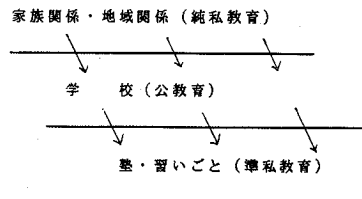


図4 教育機能(内容)の移行現象

図4は、人類史上家族関係を中心におこなわれた世代間情報伝達が極めて私的にして、かつ地域血縁関係の課題として行われてきた歴史が脈々とあったことを示す(上段)。そして、中段はいわゆる近代以降急激に形成された国家主導型の公教育があり、時間を追って上段の機能を代替するように機能漏れ現象が出ていることを示す。同じく下段の準私教育に公教育からの機能漏れがあることを示す。国家的あるいは万民すべからくという教育内容は、〈本音—建前〉の図式でもふれたように、本音の部分が機能漏れ現象をおこなっているのである。最近では家族関係の教育力低下、また地域の教育力低下はよく指摘されている。そして、そこで引き起こされた教育力低下は、学校という公教育の場に代替されるべく期待された。逆に学校が本来的に期待されていた教科等に関わる機能は、こと進学上の事情や都合とかがさなると、いとも簡単に下段に移行する。

このような機能漏れ現象は、ここ最近見られる現象でもないし、自由経済を標榜する国々だけの現象でもない。社会主義統制経済を標榜する国々にみられる大きな現象でもある。国家機能や社会統制が不自由になればなるほど、かつての封建体制に代わる機能として、マイナイに相当するもの、法の抜け道の活用、等々がはびこる。これらもまぎれもなく社会的現実である。ことの善し悪しの問題ではなくなっている。

この問題を特にわが国の状態で、チェックしてみると、極論になるかもしれないが、《学校解体論》にも発展する可能性がある。何故なら学校制度が未整備な時代の教育体制を思えばよい。例えば、江戸中期には、塾や学問所・個人的な経営による私塾は、都市部を中心にかなり繁栄していた。ここに通う者は、一定の社会契約の上で読・書・算を中心に学習しているが、決定的には行くも自由・行かぬも自由の世界があつて、各塾や私塾はそれなりの自由競争をおこなっていたと思われる。個々人の経済状況の影響は、大きかったと思われるが、義務とか責任とかの世界ではなかったとも思われる。今日の進学塾や私塾も有名高校や大学の進学率を評価にして、その数もかなりになる。親達は通常の席をおく中学校や高校の費用を支払うとともに、準私教育の塾・習い事のための費用をも支払う。本根やエゴの世界とはいいなながらも、この二重経費は、決して安いものではなからう。教育費というコストに対して、希望校合否だけなら、おそらく進学予備校や進学塾の方が学校より信頼度は高いとさえいえそうでもある。

学校の機能は、もはや教科指導や教科外指導のみならず、生活指導という名の管理統制等の機能をもたされて、それでいて必ずしもその役割を果たし得ていない。何故なら、すべての教師達がこうした生活指導や管理に熟達していないこともあるし、場合によっては意義を認めてもないからである。このギャップをどう受け止めるかは意見の分かれ目であろう。

さらに、付言すればスポーツ施設のようなものも、わが国では学校施設として普及してきた経緯がある。一方、ここ20年の経過は、民間主導のスポーツ施設も急速に発展増加してきている。極端な例えであるが、水泳等の高校総体は、各地のスイミングクラブの代理戦争のようなものもある。

こうしてみると、結論を出すには早いかも知れないが、《学校の勉強は→熟》、《学校のスポーツは→民間スポーツ産業》という簡単な機能漏れ・機能移行の図式が描ける。スポーツ以外の文化的所産（書道・茶道・華道・詩吟・音楽の一部・・・）の発展継承は、スポーツ以前に民間主導で何の不思議も感じられなかったのである。硬直化し、融通のききにくいシステムとなつてしまいつつある学校組織は、真に自由競争とか、自由な学習という時、そのもたらせる結果についても余り期待しがたい側面もある。かつて、紹介されたように、学校が真に新生するのは、学校建物としても焼けてしまった後の再生にある。これは、極論にしても、一度学校制度を部分的に廃止した時、国民各層の求める学校像も明確になるかもしれないし、基本的なコン

センサスを求める運動も期待されるというものではなからうか。今、我々が学校解体論を展開する際の具体的項目をあげるとすれば、国鉄民営化に伴うような混乱も、当然予想されることでもあるが、

1) 学校が単に個人の欲求を最大限満たそうするだけに終始するなら、公的に義務的に制度化する必要はない。今日の義務教育制度は、公教育として残すも、それ以上は個々人にまかされてもよい。

2) 私教育と公教育を共に認めるという方策は、現実には行政も親達も、その双方を信用しきれていないことの証明であろう。準私教育の独自の努力や経営に民間の英知を期待してもよいであろう。

3) 人間は、時として本音と建前を使い分ける器用な生物である。わが国での典型を示せば、憲法・教育基本法の解釈にもある。他人に秘密で塾通いもある。

4) 個々人の許される経済状況は異なるから、公教育が必要であるとする論理で、公教育の必要性を強調することは、以外と弱い。経済状況の弱い階層ほど、公教育以外への依存率も高いことも1つの側面として知るべきである。

VI 結 論

一般教育学があつて、特殊教育として教科教育学があるとするならば、具体性や特殊性に位置づけられた領域として教科教育学は存立基盤をもつことは、日本教科教育学会の初期的な設立主旨にもうたわれている。

しかし、学会設立以来の教科教育学会の研究史は、必ずしもそのような方向性を示していない。逆説的に表現すれば、教科という既存の枠にはこだわらるが、学校とか教育制度とかへフィードバックするような教科の統合の原理も、教科区分にかかわる全体性のコンセンサスもまだ示し得ないでいる。さりとて、教科内のことこまかな具体的問題についても、他の問題領域と整合性のあるような解決策については、これも不十分と言わざるをえない。典型例をいえば、現行のどの教科ももう少し時間数が多ければ効果を上げられるという時、どのような原則で整合性をつけられるかといった問題である。

こうした反省をするならば、15年の研究史なるがゆえの弱点は弱点として正対しながら、新しい方向性を模索せねばなるまい。我々のこれまでの、教科教育学を眺めてきた観点からいえば、以下のような発想の転換を提案したい。

1) 教科教育学の研究史に視点を当てる時、個別教科内の矛盾解決のみが問題になりがちである。それを軽

視はしないが、一方で教科全体・学校教育全体との関連を背景として問題は提起され、解決策も提案されるべきである。

2) 現時点の教科をみれば、一般的な教科に対する認識の差異は、歴然としている。また、政治・行政的背景の変化のみによって研究主題が限定されてきたりする傾向も、極端になれば学問論の世界を形成しない。現行の教育に関する法的根拠を無視するか、疑ってかかるかしなければ、教科教育学の研究領域を成立させる基盤をなくすといえよう。

3) 教育を見る際のもう一つの重要な視点は、教育にかかわるあらゆる人々の《本音―建前》の心情的感覚と行動である。塾はよいとか悪いとかの段階の議論は、とっくにおわっているべきものと考えて。また、学校組織が生徒の進学問題から生活問題まで指示的にかかわることもどうかと思われる。だとすれば、本来的に教師の仕事は限定されるはずである。その限定されたところをキッチリとバックアップできる研究体制が教科教育学であろう。

4) さしたる時の教科教育学のスメージは、逆説的であるが《学校解体説》に、如何に立ち向かうかという性格もおびてくるはずである。学校を解体することは、単に歴史の損失程度か、国民統制に機能しているからか、文盲率を下げているから評価すべきとか、春夏の

甲子園高校野球がなくなるからか……こうした諸側面は非常に不十分といわれる文部行政予算が増額されればケリがつくとは考えられない。

文 献

- 1) 日本教科教育学会設立趣意書, 1976, 日本教科教育学会誌, 第1巻1号, p1
- 2) 吉本 均 1986: 学校教授学の成立, 5-25, 明治図書
- 3) 吉本 均 1984: 講座 授業成立の技術と思想全5巻, 明治図書
- 4) 東岸克好 1990: 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, 43-49,
- 5) 蝦谷米司 1976: 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,
- 6) 佐藤 裕 1989: 教科教育学研究の成果と展望―体育教育学の立場より―, 教科教育学会紀要, 第5号, 22-37,
- 7) 小川太郎 1962: 日本教育の構造, 7-13, 国土社
- 8) 船山謙次 1966: 戦後日本教育論争史―戦後教育思想の展望―, 3-50, 東洋館出版社
- 9) 木下繁弥 1978: 教育学辞典, 314-318, 第一法規