

教師教育と教科教育学¹⁾

—国語科教育学を中心に—

望月善次*

(1981年6月30日受理)

- I はじめに
- II 国語科教育学自立可能性の検討
——中山茂氏の学問観を手がかりとして——
- III 教師教育と教科教育学とに関する考察レベル提出 (試論)
- IV 教師教育と教科教育学との今後に関する諸問題
- V 結 語

I

国立大学協会教員養成制度委員会による『大学における教員養成(案)——一般大学・学部と大学院の現状と問題点』(1980年9月)²⁾は、教科教育学について、同書83ページに「教科教育学は、完成した研究領域ではなく、むしろ現在つくられつつある領域である」(傍点本論筆者)と記している。「つくられつつある」にどのようなニュアンスを籠めるかにより、その意味するところは、異って来るとは言え、これは現在における教科教育学に対するほぼ一般的な認識だと考えてよいであろう。

では、教科教育学は、いかなる意味においてつくられつつあると言えるのであろうか。また、この教科教育学を教師教育との関連において考察するとすれば、そこに浮かび上がる問題は何であらうか。本論は、このことを冒頭に示したごとく、主として三つの側面(II~IV章)から考察しようとするものである。尚、その実際に当たっては、次のごとき範囲においてこれを論じようと思う。即ち、教科教育学については、これを本論筆者が関わっている国語科教育学の場合を中心としたいわけであるし、教師教育という際のそれは、「直接第一次教育」³⁾たる「大学における(それも主として学部教育における)教師教育」を直接の対象とせんとするものである。

II

教科教育学において、学としての自立の問題は、その出発点において問われねばならぬ問題の一つであらう。この事情は、国語科教育学にとっても例外ではない。例えば、井上敏夫氏は次のごとく述べる。

* 岩手大学教育学部

「『国語科教育学』の研究は、何よりもまず、『国語科教育学』の学としての自立性を問うことから始めなければならない。」⁴⁾

研究の出発に当って、自らの自立性を問題とせねばならぬところに、現在においても続いている教科教育学の「生れ出づる悩み」⁵⁾があるとも言える。しかし、一方からすれば、それは新しく生れんとする学に伴う必然でもあろう⁶⁾。従って、やや観点を変えて言えば、肝要な点は、「学の自立」を論ずるに際して「学」をいかなるものと考え、「自立」をいかなるものとするかの条件が明示され、それに即して論が展開されているか否かではないかと筆者には考えられる。

ところで、この為には、典型的には、広く「学」そのもののあり方、及びそれに関する論を見渡し、それらを踏まえた上での立論がなされねばならぬであろう。しかしながら、このことは、筆者の現在の力量に余ることである。従って、以下筆者の知り得たこの種の論の中で、もっとも注目すべきものだと判断できる中山茂氏の学問観によりながら論を展開するという手だてを講じたいと思う。

はじめに中山氏の考えを、本論の趣旨に沿う範囲で筆者の整理し直したものを示すこととする。

1. 「学」⁷⁾には様々な「学」がある。従って、それぞれの「学」には、興亡・有為転変がつきもので、いかなる「学」においても、その存在理由は、ア・プリオリに与えられるものではない⁸⁾。
2. 各々の「学」は、それ固有のパラダイム (paradigm) をもつ。パラダイムとは中山氏の師たる T・クーン (Thomas S. Kuhn) いうところの「一般に認められた業績で、しばらくの間専門家の間に問い方や解き方のモデルを与えてくれるもの」をその核とする概念である⁹⁾。
3. パラダイムの典型的発展過程は、次の図のごとく整理できる¹⁰⁾。

パラダイム発展過程	百家争鳴的論争	パラダイム成立	通常科学化		
外的位相	複数個人の頭脳	個人の頭脳	支持集団	職業集団	
内的位相	前パラダイム	パラダイム	選択	経典化	再生産機構

第1図 パラダイム発展の典型

以上の原則的考えを前提として、中山氏は「近代科学」の性格を以下のごとく言う。

1. 17世紀に発生した「近代科学」とは、ニュートン (Isaac Newton) 的考えをパラダイムとする力学化 (物理化) 数学化された特異な自然観を有するものである¹¹⁾。
2. これは、従来の「素朴な実証主義」¹²⁾を実験と数学とによって越えようとする思想でもある。この場合、実験とはコントロール (管理) できる実験を意味し、その計画、予測、確認により定量的精度を増そうとするものであり、数学とは、(非実証的世界を内包しながらも) この定量的明示を支えんとするものである¹³⁾。

3. この思想の背後にあるものは、機械論的自然観である¹⁴⁾。
4. 従って、それは普遍性を志向し、方法化、体系化、一般化の傾向を濃厚に有するものである¹⁵⁾。
5. それ故（個人の）行動や価値とは切断され易く、その意味で「無目的性」を有するものである¹⁶⁾。

中山氏の言う以上の「近代科学」の性質は、いくつかの重大な挑戦をうけながらも¹⁷⁾、総体としては依然としてそのパラダイムを永続させ得ているというのが、現在の「学」（就中、大学で行われているとき「学」）に対する筆者の解釈である。正しく、中山氏流に言えば、現代において一般に「学」と呼ばれているものの（多くの）成立の歴史は「物理学的方法の他の対象分類学問領域への侵入過程」¹⁸⁾としてとらえうらうと思うのである。

従って、以上を前提とすると、国語科教育学における「学」的自立を、以下のごとく整理し直すことが可能になると思われる¹⁹⁾。

1. 国語科教育学における「学」とは「近代科学」をパラダイムとした「学」である。勿論、その領域が、このパラダイムに直結する力学(物理学)からは遠い位置にあると考えられるだけに²⁰⁾、ある種の変質を受けるにしても²¹⁾原理的には、国語科教育学の言う「学」もこの「近代科学」パラダイムを受けいれている学だと考えられるからである。
2. つまり、国語科教育学における「学」の問題は、そこに新しいパラダイムを創立するという問題ではなく、むしろ、「近代科学」の応用領域の問題（すなわち、中山氏の言う「通常科学」の問題）として考えられる問題である（と一応は考えられる²²⁾）。つまり、国語科教育学の自立の問題は、近代科学パラダイムが、国語科教育学という領域に適用できるか否か、またできるとした場合、それが現在においてどの程度進行しているかという問題に起きかえらうとしてよいであろう²³⁾。
3. そのさらに具体的な検討は、先に掲げた第一図によってなしうらうとしてよいであろう。しかもそれは、既に2.で述べたごとく、パラダイム自身は公認されていて、あくまでその応用領域が問題となるわけであるから、第一図におけるパラダイム成立以後を問題とすればよいわけである。従って、外的位相からは「支持集団」「講壇化」内的位相からは（「パラダイム選択」は了えていると考えられるわけであるから）「経典化」「再生産機構」の四点について、国語科教育の現状を検討すればよいことになるであろう²⁴⁾。

(i) 「支持集団」の検討

支持集団の典型的例は、学会であろう。因に、国語教育研究所の編になる『80年版 国語教育年鑑』（明治図書、1980—6）の「国語教育関係学会・団体等一覧」に学会名で挙げられているものは「全国大学国語教育学会」（1950年9月23日設立）「日本国語教育学会」（1970年7月25日設立）「日本読書学会」（1956年9月1日設立）の三つである。このうち「日本読書学会」は、その名の示すごとく、国語（科）教育にのみ関係する学会ではないから、国語科教育に直接関連する学会は、前記の二つと考えてよいであろう。

また、狭義の学会ではないが、民間教育団体をはじめとする²⁵⁾多くの関係諸団体を挙げうるのも国語科教育の特色の一つであろう。（上記年鑑では、こうした諸団体の数は、22にのぼっている。）これらの諸団体が直接的にどの程度、本論で述べているがごとく「学」の志向を有

しているか（または、有すべきか）は、問題となるころであろうが、これらが支持集団としての大なる据野を有していることについては、疑いのないころであろう。

以上のごとき学会と関係諸団体の実態からは、この面における国語科教育学自立の条件は、十分に整っていると考えてよいであろう。

(ii) 「講壇化」の検討

端的に言えば、大学における講壇化の問題である。「支持集団が単なる信者グループを越えて一つの職業集団に転ずる時、これを制度化と呼ぶ」²⁶⁾のであるが、これはそのレベルの問題である。これには、具体的に言えば、自営、官僚機構、教育機関の三種が考えられるのであるが²⁷⁾、これらについての検討は、そのもっとも典型的な例である大学の場合に収斂させてさしつかえない様に思われる。

我国における国語科教育の講壇化の実現は、他の教科教育学と同じく、新制大学発足時に伴う1949年5月のことである。即ち、この時に、所謂「教員養成大学・学部」に国語教育の講座が設置され、担当教官が配置されたのであった。尚、これに先立つ「国立国語研究所」の設立（1948年12月）とその中への「国語教育研究室」の設置も、この面における同様の意味をもつものと考えてよいであろう。

ところで、パラダイムの典型的発展過程としては「支持集団の成立→講壇化」という順序をとるのであるが（第一図参照）我国のごとき「学」的後進国においては、この順序の逆転する「制度先行」の現象を来すという²⁸⁾。国語科教育についても、現在「学」的自立の面からは、その最も中心的役割を果たしている全国大学国語教育学会に例をとってこの事実関係を確認してみよう。講座の設置が、上に挙げたごとく、1949年5月であるのに対し、学会成立は（本章(i)節に記したごとく）1950年9月であるというのが、これに関連する事実関係である。学会の場合について言えば、第二次大戦前に活動した「国語教育学会」（1934年1月21日設立）の例をも勘案せねばなるまいが、国語科教育学も先に述べた「制度先行」の傾向をやはり有しているといつてさしつかえないであろう。

それは兎も角として、講壇化という側面からの国語科教育学自立の条件は備っていると云えるであろう。

(iii) 「経典化」の検討

経典化とは自らの「学」の古典たるテキストを定める過程である。そのテキストとは、「古典的文献の経典体であって、それが学問的スタイルを定め、知的集団の専門的職業的活動を正当づけ、規準化された学問のその後の発展コースを規定するもの」²⁹⁾と考えればよいであろう。従って、自らの学の到達点を確認すべき資料蒐集力なども、このレベルの問題として取扱うのが適當ではないかというのが、筆者の考えである。

ところで、以下述べるごとく、この面における国語科教育学の立ち遅れは顕著である。以下このことを二種の点にわたり述べたいと思う。

一つは原理的とも言つてよい点である。つまり、既に述べたごとく教科教育学の学的自立の問題は、新しいパラダイム創設の問題であるというより、新しい領域の問題であるということに関連する。

テキストの決定に当たっては、通常、領域の決定と、それに伴う蓄積とが前提とされるとい

うのが一般原則である。が、上記のごとき応用領域においては、その最も安易な方法として、自分達より進んだ外国の中に同様な領域を見出し、そこにおける蓄積もこれを横流しすることが可能となる。明治以降の我国の（大学を中心とした）諸学においては、ほとんどの「学」において、このことが可能であった。しかし、教科教育学においては、この事情は違っていた。教科教育学においては、外国に確たる領域や業績があるという状況ではなかったし、現在においてもそういうものはないのである。我々は、このことの例証として、この面での研究が比較的進んでいるといわれる米国においてさえ、教科教育学に対応する *Methods of Teaching* に対する評価が「知的に不毛で、職業的にも何の役にも立たぬ (both intellectually barren and professionally useless)」という厳しいものであるという一例をあげれば十分であろう³⁰⁾。「通常科学的累進的進歩を制度的に保証【する】ホース」³¹⁾は、教科教育学においては、その出発点から存在していなかったか、存在していたとしても、極めて頼りないホースであったというのが、我国の実情であったのである。外国に通ずる有力なホースがない以上、新しい領域の可能性は自分達の力で切り拓かねばなるまい。教科教育学という領域は、出発と同時に、世界の（それも混沌とした世界の）最前線に位置せざるを得なかったわけである。しかし、例えば、教科教育学講座の設置やそれに伴う教官人事の実際に関りをもった当時の人々が、このことについてどれだけの自覚を有していたかは、大いに疑問のあるところであろう。（第Ⅳ章 i 節も参照）教科教育学の經典化における立ち遅れは、日本の事情から言えば、安易な方法が存在しえなかったという点において、いわばその出発点において既に内包していた必然でもあったのである。

上述した一種の必然とも深く関わって次のごとき事態が発生するであろう。即ち、原理的には、他の領域で既に解決されているのにも拘らず、実態としては、教科教育学において著しく立ち遅れているのごとき事態がである。ここでは、国語科教育学におけるこうした顕著なる例としての、資料蒐集機構整備の立ち遅れについて言及したいと思う³²⁾。

最初に資料蒐集のセンター的機構について記す。国語科教育学は、例えば、隣接諸学の国文学における「国文学研究資料館」のごとき機構を未だ持っていない。

また資料蒐集（就中、研究者各人の）において大きな役割を果たす目録類の整備についても立ち遅れが目につく。例えば、国語科教育関係でしばしば用いられる『国語年鑑』（国立国語研究所編）『国語教育年鑑』（国語教育研究所編）『国文学年鑑』（国文学研究資料館編）等を挙げてみても、これらはいずれも、隣接諸領域の機関や出版ジャーナリズムがその主体性を有しているものであり、先に挙げた国語科教育学に直接関連する二つの学会は未だこうした力を有してはいない。関村亮一編『文学教材の実践・研究文献目録』（自費出版、1967）やそれに続いた東和男編集代表『文学教材の実践・研究文献目録』（金曜会、1977）また、広島大学教育学部国語教育研究室編『国語教育史研究文献目録』（1979）などの貴重な遺産にも学びながら、上記学会自身がこれらの目録類発行の主体とならなければ、この面における国語科教育学の自立はないとも言ってもよいであろう。

ところで、この種の仕事の実際は決して容易ならざるものとは言え、原理的には、既に他の領域で解決されている点にもう一度注意を喚起しておこう。つまりこの種の活動は、非常に極端な物言いをするれば、例えば経済的条件に恵れた場合には、飛躍的に発展する可能性を秘めているのであり、先に言及した教科教育学の領域確定のごとき、今でさえ確たる原理の模索を続けている様な問題とは、そのレベルを異にするのである。

以上、経典化について、国語科教育学の二種類の立ち遅れについて言及した。国語科教育学にとって、その自立のために課題を残されているところだとしてよいであろう。

(M) 「再生産機構」の検討

今日における再生産機構の典型例は、後継者養成機関としての大学院であろう。教科教育学が、いまだつくられつつあるという認識の強い現段階においては、その後継者を狭義の教科教育学関係の講座で養成された者からのみ選ぶということについては異論もあるところであろう³⁹⁾。ここでは、養成機関の種別の妥当性を問題とするのではなく、その可能性の一つとして（狭義の）教科教育学がそれ自身としてどの程度の再生産能力を有しているのかを国語科教育学を具体例として問題にしたいと思う。

文部省大学局大学課監修の『昭和55年度全国大学一覧』によれば、昭和55年度における国語科教育学関係の大学院は次の通りである。すなわち、博士課程2つ（筑波大学教育学研究科教育学専攻、広島大学教育学研究科教科教育学専攻）修士課程7つ（東京学芸大学教育学研究科国語教育専攻、大阪教育大学教育学研究科国語教育専攻、筑波大学教育研究科教科教育専攻、広島大学学校教育研究科言語教育専攻、岡山大学教育学研究科国語教育専攻、兵庫教育大学学校教育研究科教科・領域教育専攻、静岡大学教育学研究科国語教育専攻）である。尚、修士課程のものとしては、昭和56年度には、横浜国立大学、神戸大学・愛知教育大等において開設予定であるという。

これらの数字は、他の諸学と比較すれば、必ずしも量的厚みを有しているとは言えぬが³⁹⁾後継者養成という観点からは著しく不十分なものとも考えられぬであろう。

以上国語科教育学の自立を中山茂氏の学問観に依拠しつつ、支持集団・講壇化・経典化、再生産機構の四点から考察した。中山氏の所説が、元来「科学者集団の構造を分析」³⁹⁾することを旨とし、「学」の社会的基盤への考察を志向したものであることもあり、それを乗り越えて、更に教科教育学の内容論とも言うべき所へわけ入ることは、現在の筆者の力量をもっては困難であった。本章は、そうした限界をもつとは言え、次の様な結論を出すことは可能であると思われる。すなわち、国語科教育学は、経典化の部分に弱点を有するとはいえ、自立の条件を既に備えているという結論をである。従って、以上の様な意味を籠めながら、中西昇氏の次のごとき現状認識を肯定したいと思うのである。

「国語教育学、国語科教育学は、まだ学として、例えば国文学国語学とならぶところまではいっていないことも事実である。……が、実質的な『学』としての内容と体制とは、今日かなり整い、地盤をかためてきたとあってよいであろう³⁹⁾。」

Ⅲ

教師教育、それも本章におけるがごとき大学（就中・学部段階）における教師教育と教科教育学との関係を考察する際には、そこにいくつかのレベルを設定することが可能だと思われる。本章では、その可能性の一つとして「学」を起点とした以下のごとき6つのレベルを試論的に提出したいと思う。

1. 人間諸活動における「学」
2. 教育における「学」
3. 大学教育における「学」
4. 教師教育における「学」
5. 大学における教師教育, における「学」
6. 大学における教師教育, における教科教育学

ところで、レベル設定といっても、それぞれのレベルについて、その根本にまで立ち返って言及することが、現在の筆者の力量に余ることは、第Ⅱ章の場合と同じである。しかも、第Ⅱ章における中山氏の学問観のごとき一種のモデルを提出する用意もここではない。従って、その意図は、あくまで試論的レベルを提出するというそのことにあり、具体的叙述としては、その多くは極めて原則的なことを述べるにすぎない。

尚、本章における「学」とは、特に断りがない限り前章で考察した17世紀近代科学をパラダイムとする「学」であり、「大学」とは、かかる「学」の「通常科学」の場たることを前提としたい。さらに「教科教育学」については、「国語科教育学」をその考察対象としていることは、第Ⅰ章において述べた通りである。

(i) 人間諸活動における「学」

改めて言うまでもなく、いかなる種類の「学」といえども、人間の全活動を覆いつくすことは不可能であろう。まして、ここで扱う「学」のごとく限定付きの学ともなれば、その事情は尚更であると言える。このレベルにおいては、まずこの当然を指摘するに止めたい³⁷⁾。

(ii) 教育における「学」

「教育」についての考察も、その定義を「一者が他者に与える影響」という位の常識の線に止めたい。その教育において「学」の占め得る位置が、自ら或る限定を受けるものであることは、これまた一つの常識にすぎないであろう³⁸⁾。

(iii) 大学における教育, における「学」

大学における教育について考察する際の考慮すべき点として次の二つを挙げたいと思う。

一つは、大学における教育とは、「学」についてのみ教育なのか、それとも、「学」以外にも含むのかという点である。もう一つは、大学における教育を「学」についての教育とのみ限定した場合、「学」への研究と教育とは両立しうるのかという点である。

前者について言えば、大学が「学」（それも通常科学）の場であることは事実であるけれども、そこは同時に、教職員や学生の生活の場でもあるのだから、一応「学」以外による教育も含みうるのだと考えてよいであろう。しかし、その際留意しなければならぬことは、「学」以外による教育が、或る意味では、いかに大事でかつ影響の深いものだとしても³⁹⁾、少なくともその点については、大学としては専門性を有してはいないし、またそれについての *formal curriculum* の設定も困難であろうということである。

後者について言えばフンボルト (Karl Wilhelm von Humbolt) 的の大学観の破綻、アメリカにおける大学院の設置、ドイツ等における国立研究所の設置をあげるまでもなく⁴⁰⁾、少なくとも学部段階における両者の自然発生的統一は、破綻していると言って、差し支えない様に思われる。就中、我国大学においては、以下のごとき理由から教育を一段と低いものとみなす傾向が強く⁴¹⁾、従ってそれに対して無関心で、そこから様々な問題が生じているのである。

1. 日本の大学の系譜が、人間形成を主要な目的として掲げ、従って教育熱心なアングロ

サクソン系の大学のそれとは異ったものであったこと。

2. 我国の中等段階までの教育の質が比較的高く、その高さの故に、大学における教育の不熱心さを許容すること⁴²⁾。

3. 大学教官人事の判定基準が教育の側面をほとんど問題とせぬこと⁴³⁾。

4. 大学教官の多くが、世界の大学史等については案外無知であること⁴⁴⁾。

(M) 教師教育における「学」

「教師教育」とは、言うまでもなく、教師の生涯にわたる教育(学習)のシステムを言う⁴⁵⁾。これにおける「学」の有効性は、他におけるがごとく、一定の制限をうけるものであろう。しかも、この教師教育というシステムは、我国においてのみでなく、他の多くの国においても、完成したものとほみなし難いと思われる。従って、以下に掲げる⁴⁶⁾、我国教師教育の特徴点と思われる点のいくつかは、また他の多くの国においても課題となっているところであろう。尚、以下に掲げる特徴のうちのいくつかは(就中 3.4)は、厳密に言えば、次節において取りあげるべきものでもある。

1. 我国における教師教育のシステムは「教職」が「法制理念としては誰でも行ってよい職業と明確に区別されている⁴⁷⁾」とはいえ、未だ未完成のシステムである。

2. 未完成のシステムは、就職前教育(pre-service education)に厚く、就職後教育(in-service education)に極めて薄い⁴⁸⁾。

3. 厚いはずの pre-service education においても、その実質的主体たる大学の現状は、教育系大学・学部においても、その実質的カリキュラムをほとんど組めていないというのが実態である⁴⁹⁾。

4. 「大学が一つの意志をもち、持続的な努力が、その理想にささげられれば何かができる。」⁵⁰⁾ というのは、あらゆる組織についての基本原理で、ことさら「教授学研究の会」のいう「学校単位の実践」⁵¹⁾をもち出すまでもないことであるが、我国の大学における教師教育の実態は、この面における確かなるシステムや実践を生み出せずにいる。宮城教育大学の先行的実践⁵²⁾と或る種の坐折⁵³⁾とは、このことの困難さを語る象徴的事例である。

(N) 大学における教師教育、における「学」

前節に挙げた我国教師教育の特徴の一部は、実は、このレベルの問題であることは既に述べた。従って、ここでは、それらと重複しない問題に限って言及したい。

最初に、改めて原則的な点にもどるところから論を展開したい。つまり(i)~(M)においていずれも「学」が一定の制限をうけた点にである。この事情は、本節においても変りないと考えべきであろう。

従って、大学における教師教育と「学」との問題は、まず、教師教育の全体をどうとらえ、そのうちで大学が「学」の名のもとにし得るのは何であるかを明らかにするところから始めるべきであろう。「学校教育の全体系の結節点の位置を占め…戦後日本の教育改革の集約点」⁵⁴⁾であった所謂「大学における教員養成」も、この点からスタートするべきであった。しかし、戦後すでに35年余を経過した我国の大学における教師教育は、この点に関して、極めて緩い合意さえもっていないのである。(前節4項も参照)このことが、問題の余りにも多い一般大学・学部における教師教育は言うに及ばず、教育系大学・学部においてさえも次の様な事象を招来したのである。即ち、「有能な教員を養成する目的を明確にし、その目的のもとに大学レベルの教育の道が講ぜられ……その意味で開放主義のもとで固有の価値を発揮すべき⁵⁵⁾」

であった教育系大学・学部において、教師教育ということを口にするのさえ憚られるという事象⁵⁶⁾をである。

(Ⅳ) 大学における教師教育、における教科教育学

教師教育、就中大学における教師教育と教科教育学との考察は、例えば、既述した(i)~(M)の如きレベルを設定し、それについての問題点を明確にした後に、その結果に基いてなされるべきではないのかというのが、繰り返し問うている本章設定の意図である。ところで(i)~(M)を前提としたときに現出する問題点の（主として今後に関するもの）のいくつかについては、次章において取扱う予定であるので、本節では、それに先立って、基本的な二つの点について指摘するに止めたい。

一つは、大学における教師教育と教科教育学との関係についての再確認である。即ち、両者の関係は、完成された前者の中に、未完成の後者がどういう位置を占めるのかという問題ではないということの再確認である。両者の関係は、やはり、つくられつつある前者の中に、これもつくられつつある後者がどう関わるのかという関係なのである。何故、こうした常識にすぎぬことを改めて述べるのか。それは、教科教育学が「つくられつつある学」だからである。つくられつつある若い学は（その本能とも言ってよい程に）ともすれば自分とは異なるものを完成したものとみなし易い。相手を完成したものとみなすとそれに対する典型的な態度は、次の様なものとなろう。即ち、相手への言及を保留するか、言及するとしても、それを互いのダイナミックスの中にとらえることを欠落させるかである。国語科教育学がともすれば教師教育的視点を欠落させて来た事情の背後には（次章(i)節で述べるごとき事情と共に）こうしたことが潜んでいると思われるのである。

ところで、もう一つの問題として、教科教育学に関わる用語の問題をとり挙げておきたいと思う。何故ならば、現在「教科教育学」なる用語は、以下のごとく様々なレベルにおいて、而も、曖昧なままに用いられていると思うからである。

1. 「学」の一領域としてのレベル。本論では主として、これを考察対象とする。
2. 教育職員免許法や同施行規則に規定されている「教職に関する専門科目」としての「教科教育学」「教材研究」のレベル⁵⁷⁾。
3. 大学における講義のレベル。名称は、当然2.とは異なるべきであろう。
4. 大学における「学」の一つとして、どの程度学生（院生）の自立の条件となりうるかのレベル。現行の「教科教育学」等のごとき、免許法との対応を第一義とする様な講義のみをもってしては「教科教育学の概論、入門にさえ終始する余裕はない」⁵⁸⁾であろう。

以上のごとき各レベルにおける用語の明確化の要請は、大学における教師教育において果たす教科教育学の役割をも、前進させるものであろう。

Ⅳ

以上ⅡⅢの各章での考察を前提として、教師教育と教科教育学との主として今後に関する問題を以下のごとく三つの点から考察したい。

(i) 教科教育学の教師教育との相即性

教科教育学の「学」を第二章で考察したごときものとするならば、教科教育学は、そうした「学」の一つとして原理的には、必ずしも教師教育との相即性を有しているとはなし難いであ

ろう。その意味では、教科教育学が「学」的自立をめざす際に、ともすれば、教師教育という視点を欠落させ易いのも一つの必然ともいえるだろう。(前章Ⅳも参照)

これに加えて、教科教育学には、「学」への方向をひた走らねばならなかった歴史的事情も存するのである。それは、これらの講座の設置及びその教官人事に関連する。第Ⅱ章Ⅶ節でも述べたごとく、教科教育学という講座の設置は、実は当時の日本の大学において容易ならざる事象であったのである。しかし、その認識は、当時の教育系大学・学部においてさえほとんど存していなかったのである。この認識の欠落が、必然的に次のごとき事態を招来したと言っようである。

「担当教官の人選がある意味で無原則になされたきらいがなくはなかったようである。…教科教育担当者の無原則的な人選は……今もって後遺症を残し、教科教育学のその後の発展を陰に陽に阻害したとしても過言ではないように思われる⁵⁹⁾。」

ここに述べる「無原則」とは、主として、この人事が旧師範学校教官の救済措置として用いられたことを指すと考えてよいであろう。この無原則性は、新しい領域で、只でさえ、蓄積の少いというハンディキャップを背負っていた教科教育学の上に二重のそれを負わせることになり、教科教育学の講座を大学・学部の中で一段と低い位置に定位させるという機能を果たしたのであった⁶⁰⁾。こうした状況においては、教科教育学にとっては、その「学」的自立が至上命令となり、従来の諸学の道を遵守して独立を果たさねばならなかったのである。そこでは、自らの「学」を創り上げながら、教師教育の創成に賭ける余裕は存しようがなかったとも言えるのである⁶¹⁾。

以上述べて来た如く、教科教育学は、教師教育と相即せぬ原理的事由や、それを増幅させる歴史的事実を有している。しかしながら、そうだからと言って、教科教育学は、例えば国語科教育学における国語学や国文学の隣接諸科学が教師教育と無縁でありうるのと同じ程度において、教師教育と無縁でありうるのであろうか。筆者には、どうしてもそう思えないのである。極めて抑制した言い方をもってしても、我国における教科教育学は、その講壇化以来約30年の蓄積を経て、教師教育との関連を、正面から取り上げるべき所へ到達しているのだとは言わねばならないであろう。

(ii) 教師教育における教科教育学の「学」は、従来の如き「学」でよいのか。

教科教育学は、教師教育と無縁ではあり得ぬのではないのかという問については前節で述べた。とするならば、次にその際における教科教育学の「学」は従来通りの「学」でよいのであろうかという問が現出する。従来の「学」によって、教師教育のどの部分が可能であり、どの部分が不可能であるかの検討と共に(前章Ⅳ節)教科教育学の「学」が従来通りのものでよいのかという真摯な検討が必要とされるであろう。「教授学研究会」などの研究・実践⁶²⁾などを先行事例として、この面での可能性を切り拓くことが強く要請されるであろう。

(iii) 狭義の教科教育学と広義の教科教育学

さて、最後に、狭義の教科教育学と広義の教科教育学との生ずる背景について考察したい。結論的に言えば、「学」的自立を第一義に志向する際に狭義の教科教育学が、教師教育を第一義的に考える際には広義の教科教育学が生ずるのではないのかというのが、筆者の考えである。

先ず、前者について言及する。即ち繰り返して述べている如く、この場合には「近代科学」パラダイムの応用領域を探るわけであるから、当然のこととして従来存在しなかった領域が探究される。隣接諸領域⁶³⁾と重複しない狭い領域の設定が目ざされるのは一つの必然でもあろう。

ついで後者について言及する。即ち、教師教育を第一義に考えれば、どのような教科教育学の領域設定がなされるのかについてである。国語科教育学で言えば、すぐれた国語科教師を育成するには、どうした諸学が必要であろうかという問題となろう。「国語科教育学でも優に一学部を構成する価値が認められるだろう。」⁶⁴という志田延義氏の言うごとく、広く諸学を集めんとするのがその傾向であろう。尚、現行のほとんどの教育系大学・学部における大学院研究科の国語教育等の専攻区分もこうした広義の国語科教育学の一例と考えてよいであろう。

ところで、ここで問題となる点の一つは、教師教育という観点からとらえ直した場合に果たして狭義の教科教育学という枠組みが本当に必要であるのかという点であろう。この点についてのア・プリオリの保証は、他の諸学と同じく狭義の教科教育学の上にもない。確かに言えることは、狭義の教科教育学の如き若い学は、その保証のために、他の諸学よりも大きな努力を要するのだと言うことであろう。そして、その妥当性はあくまで「教師になっていこうとする学生に対して、何が勇気と自信を与えるのか実際の場で競い合ってみる」⁶⁵ことにより判断されるべきであろう。

V

さて、以上のごとく、教師教育と教科教育学との関連を主として国語科教育学を中心として、第Ⅱ～Ⅳ章の三つの観点から考察した。

これを通して「教科教育学はいかなる意味においてつくられつつあるのだろうか」という冒頭に掲げた問いは、次の二つに整理できる様に思われる。一つは、教科教育学は、これを「近代科学」をパラダイムとする「学」の応用領域への可能性という観点からすれば、その「学」的自立の条件を相当程度に満たしつつあるという点である。ところが、その教科教育学を教師教育という観点からとらえ直すと、教科教育学の向かうところは、必ずしも「近代科学」パラダイムを奉ずる「学」の自立への方向のみではなくなって来よう。従来の「学」を乗り越えるがごとき新しい「学」の創成の中に教科教育学をとらえ直すというもう一つの観点が浮かび上がるのである。つまり、教科教育学は、以上述べたごとき二重の構造においてつくられつつあるとすべきであろう。

本論は、このための整理点のいくつかを試論的に提出したにすぎないものである。（而も、教科教育学の内容論ともいうべきところには、筆者の力量不足もあり触れることができなかった。）が、敢えて言えば、従来の「学」の原理自身が、大きな挑戦に晒されている現代においては、教師教育という観点からそのあり方を問い直すことは⁶⁶、教科教育学の可能性を大きくさせうるものではないのかと筆者は思うのである。

尚、その具体的可能性およびその限界等については、今後いくつかの事例についての地道な検討が必要とされるであろう。他日を期し度い所以でもある。

(注)

- 1) 「教員養成」との対比による「教師教育」なる用語には、今や市民権を与えるのが、適当だと思われる。例えば日本教育学会等において、両者の統一を計るべきであろう。

尚、最近では、山崎準二氏が、両者の問題について言及している。

吉本二郎編著『教育学研究全集(14) 大学と教育学教育』(第一法規, 1977) p. 216。

- 山崎準二「ディスタヴェークの教師教育論」＜『教育学研究』vol. 48 No.1（日本教育学会，1981）p. 31の註(3)＞。
- 2) 以下，「国大協，1980（案）」とする。
- 3) 用語使用の意図は，小（幼）～大学にわたる被教育体験を，教師教育の中に，就職前教育における間接教育として位置づけたいというところにある。筆者としては，本用語を下記発表において用いている。「国語科教師教育に関する一考察——その直接第一次教育の限界について——」（第30回岩手大学教育学部学会，1979-7-3）。
- 4) 井上敏夫「国語科教育学の『学』の実践，その構成」＜『国語科教育学研究』第一集，（明治図書，1975）p. 95＞。
- 5) 高坂正顕「序」＜『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——』（1964）p. 1＞。
- 6) 例えば，「教育学」の自立については下記参照。
船山謙次『戦後日本教育論争史』（東洋館，1958）pp. 145～195。
- 7) 中山氏においては「学」と「学問」とはほとんど同じ概念として用いられている。また形容語句を伴わない単なる「科学」も，ほとんどこれに近い。本論においても，中山氏の用法に準じたい。
- 8) 中山 茂『歴史としての学問』（中央公論社，1974）p. 11 & p. 13。尚以下「中山 a」と略記する。
- 9) Ibid., p. 31。
尚，パラダイムなる概念の曖昧さについては，中山 a（p. 299）および下記クーンの書の「訳者あとがき（同書 pp. 270～275）」参照。
また，クーンのパラダイム概念そのものについては下記参照。
Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolution*, (The University of Chicago, 1962, 1970) トーマス・クーン『科学革命の構造』中山 茂訳（みすず書房，1971）。
- 10) 中山 a, p. 35 & p. 46。
上記よりながら，本論筆者のまとめ直したもの。特に「内的位相」「パラダイム発展過程」なる語は，本論筆者の責に帰するものである。尚，中山氏が「再生機構」を内的位相（と呼んでさしつかえないと思われる所）のみに位置づけていることには，私としては，異論のあるところではある。
- 11) Ibid., pp. 114～127。
- 12) Ibid., p. 113。
- 13) Ibid., p. 119。
- 14) Ibid., p. 116。
- 15) Ibid., pp. 115～116。
- 16) Ibid., pp. 126～127。
- 17) 中山 茂『転換期の科学観』（日本経済新聞社，1980）。
- 18) 中山 a, p. 196。
- 19) 以下，狭義の教科教育学を直接対象として論ずることとする。（第Ⅳ章Ⅲ節も参照されたい。）
- 20) そこに生ずるヒエラルキーについては次を参照。中山 a, p. 124。
- 21) その変質のあり方については，下記が示唆深い。
上山春平『深層文化論序説』（講談社，1976）pp. 75～104。
- 22) 第Ⅳ章Ⅱ節参照。
- 23) この意味では，冒頭に掲げた「国大協，1980（案）」が，教科教育学の自立を「領域」の問題としていたことは，極めて適切だともいえる。
- 24) 従来の国語科教育学の「学」的自立の可能性について言及した典型的なものとしては，例えば下記参照。その条件はそれぞれ次のごときものであるが，何故これらが自立の条件になるかについての根拠は必ずしも明らかではない。

井上敏夫「戦後の国語教育科学の内容と方法」＜教員養成学部教育研究集会国語部会『国語科教育の研究』（金子書房，1966）pp. 189～195＞。

イ 研究体制の整備。

ロ 学会・研究会の創立およびその活動。

ハ 国語教育学に関する研究書の刊行。

興水 実「国語科教育学の建設」＜『国語科教育学研究』第一集（前掲）pp. 7～16＞。

イ 今世紀になって、国語教育の科学的研究が蓄積されてきた。

ロ 大学の国語科教育法の講義は、学問的なものでなければならない。

ハ 現場の国語科教育実践にも学的認識と方法が必要になってきた。

25) 我国の教科教育学における民間教育団体の果している役割については、例えば下記参照。

山田 昇「教員養成と『教科教育学の研究』——能力の問題によせて——」＜『教育学研究』vol. 39 No. 4, (前掲, 1972) pp. 54～55＞。

26) 中山 a, p. 65。

27) Ibid.,

28) Ibid., p. 255。

29) Ibid., pp. 33～34。

30) Charles E. Silberman, *Crisis in the Classroom*, (New York. 1970, 1971 Vintage Books Edition) p. 443.

31) 中山 a, pp. 269～270。尚（ ）部分は本論筆者の挿入を示す。

32) 下記においても、この点について言及している。

庵辻 巖「国語科教育学の性格——臨床医学との類比による覚え書——」＜『山梨大学教育学部研究報告』No.24 (1973), p. 68＞。

33) 「国大教, 1980 (案)」pp. 94～95。

山田, 前掲書, p. 53。

34) Ibid.,

35) 中山 a, p. 7。

36) 中西 昇「国語科教育学の『学』と『教育』」＜『国語科教育学研究』第一集（前掲書）p. 56＞。

37) 川合信水師の三種の智（学問智，常識智，宗教智）から大きな示唆をうけている。

川合義信編『求道の栞』（山月川合信水先生遺著刊行会，1968）pp. 72～76。

川合信水『三種の十字架』（基督心宗奈良支部教会，1955）pp. 65～67。

38) やはり川合信水師の感化の三層（言葉による感化，行動による感化，無言の感化）から示唆をうけている。

川合義信編，前掲書，pp. 119～120。

安井英二編『山月川合信水先生論語教話』（山月川合信水先生遺著刊行会，1970）p. 240。

39) Silberman, op. cit., p. 469.

40) 天野正治『現代ドイツの教育』（学事出版，1978）pp. 303～347。

中山 a, pp. 219～222。

41) 国語科教育の分野でもその事例にこと欠かない。典型的なものとして下記参照。

石井庄司「石山脩平の国語教育学」＜石山脩平『国語教育名著選集1 教育的解釈学，国語教育論』（明治図書，1973）p. 344＞。

西尾 實『国語教育学の構想』（筑摩書房，1950）pp. 1～2 & pp. 286～287。

42) 1および2は下記による。

天野郁夫「日本の大学を再評価する」＜『IDE 現代の高等教育』No.219（民主教育協会，1981—4）pp. 11～13＞。

- 43) 勿論、我国の場合だけではない。
Silberman, op. cit., pp. 403~404。
- 44) 井門富士夫「新構想大学のルーツを求めて——教育と研究の分離——」<『IDE 現代の高等教育』, No.206, (前掲, 1980-1) p. 47>。
- 45) 注(1)参照。
- 46) 下記等による。
平塚益徳『世界の教師』(帝国地方行政学会, 1967, 1972, 増補改訂)。
国立教育研究所内日本比較教育学会「教師教育」共同研究委員会編『教師教育の現状と改革——諸外国と日本——』(第一法規, 1980)。
- 47) 辻 信吉『教職—その歴史と展望』(ぎょうせい, 1977) p. 125
- 48) 就職後教育の薄さについては下記参照。
Silberman. op. cit., p. 467.
「国大協, 1980(案)」p. 68。
真野宮雄, 津布楽喜代治編著『現代の教師像』(第一法規, 1977) p. 92。
- 49) 岡本洋三「教育学部論」<『鹿児島大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編』vol. 30, pp. 91~120>。
- 50) 林 竹二『学ぶということ』(国土社, 1978) p. xv.
- 51) 宮坂義彦「一年間のあゆみと現況」<斎藤喜博他編『教授学研究』No.9 (国土社, 1979) p. 285>。
- 52) 『宮城教育大学の大学改革』(日本教育学会大学教育研究委員会, 1974)。
『大学研究ノート』No.23 (広島大学・大学教育センター, 1976)。
- 53) 小野四平『ことばの喪失』(評論社, 1978)。
- 54) 海後宗臣編『教員養成』(東京大学出版会, 1971) p. 546。
- 55) 吉本二郎「提案に対する批判に答える」<『教育学研究』vol. 34 No.3 (前掲, 1967) p. 49>。
- 56) 津留 宏『教員養成論』(有斐閣, 1978) p. 83 & p. 90。
- 57) かかる教科教育学の制度的側面については下記参照。
山田, 前掲書, pp. 50~52。
- 58) 志田延義「興水提案を読んで」<『国語科教育学研究』第一集(前掲) p. 49>。
- 59) 新野直吉「はじめに」<『小学校および中学校課程における教師教育カリキュラムの開発的研究——教科教育を基盤として——』(秋田大学教育学部教科教育研究協議会, 1980) p. 1>。
- 60) 向山浩子「教科教育研究をめぐる問題」<日本教育学会教育制度研究小委員会『教員養成の諸問題』(1971) p. 9>。
- 61) 教科教育学の制度的定立が閉鎖計画と一致するという問題点を有したのも、この余裕のなさに深く関連すると思われる。尚、問題点については下記参照。
山田, 前掲書, p. 52。
- 62) 斎藤喜博他編『教授学研究』No.1~10(国土社, 1970~1980)。
- 63) 教科教育学の隣接諸領域との関り方については、下記が著名である。
日本教育大学協会教員養成課程検討委員会「教科教育学の基本構想案」(1966-11)。
また、これに対する批判については下記参照。
高久清吉『教授学——教科教育学の構造——』(協同出版, 1968)。
横須賀薫『教師養成教育の探究』(評論社, 1976) p. 71。
- 64) 志田, 前掲書, p. 61。
- 65) 横須賀, 前掲書, p. 35。
- 66) Ibid., pp. 110~114. Silberman, op. cit.。