

家庭科教育学に対する概念の分析と考察

藤枝 恵子*・佐藤 文子**

Some Analysis and Thoughts of Concepts Concerning on The Science of Education for Home-making Subject

Tokuko FUJIEDA* and Fumiko SATO**

I. 本稿の意図

教科教育学とは何か、という問いは、かつてメーカーが「教授学とは何か」¹⁾というテーマで著書をあらわし、“科学としての教授学”という方向の下で、教授学は教授の具体的な現実場面で取り組む第一線でのみ成立するとのべて以来、教科教育学の科学としての成立をめぐり、多くの論議や研究が進められている。

わが国においても、学術会議の第13期(昭和60年～62年)からは「教科教育学研究連絡委員会」が教育学の分野に設置され、はじめて教科教育学が科学として共通の領域を追求しようということになった。しかしまだ現状では、共通の教科教育学とは何かの研究よりも、個別の教科教育学関係者が、個々の教科の場合をどのようにとらえようとしているかが明らかでないことも指摘される。したがって本研究では、まず家庭科教育の関係者が、家庭科教育学をどのようにとらえようとしているかの実態を明らかにし、家庭科教育学としての研究の方向について今後どのようなものを求めようとしているのかの示唆を得、さらに個別の教科教育学としての家庭科教育学が、教科教育学という共通の研究領域にむけて、どのようなアプローチが予想されるかを検討したいと考えた。

学芸学部の名称が、昭和41年度から教育学部となり、平成元年度ではほぼ20余年になるが、学部の名称変更は単に文部省の行政サイドの問題ではなく、学校教育における教科の教育を科学的に研究し、教育改革や教員養成の新しい方向として求められていた世界的な教育的動向の一つであるにとらえられる。この動向がわが国では昭和30年代から40年代(1969・前後)にかけての、各科教育学会の設立²⁾の動機ともなり、教員養成学部の名称変更にも及んだものと考えられる。同年には日本教育大学協会で「教科教育学の基本構想案」もまとめられている。これらの国の内外に及ぶ教科教育学研究の志向は、20世紀後半(1950～60)の歴史的な宇宙時代の開幕によって、教育内容が科学技術の発展で急増し、その有効な教育方法を求めようとした³⁾ことも、大きい原因になっていると思われる。

本研究はこのような教科教育学研究の動向をふまえ、21世紀にむけての新しい出発の再

* 家政学教室 (Dept. of Home Economics)

** 上越教育大学 (Jyōetsu University)

認識のために、ささやかであるが、教科教育学のありかたを求めた試論の一つとして、メモ的にまとめたものである。

II. 教科教育学の動向と家庭科教育

(1) 教科教育学の概念の混乱

先にのべたように、教科教育学の研究が重視されるようになってからまだ日も浅く、戦後の教員養成大学の発足の頃からの慣習的な認識⁴⁾も多くなかで、本研究の動機となった教科教育学の概念の混乱について、若干の問題点を前提として示しておきたい。

戦後の教員養成大学で、新しい大学での教員養成の根拠とされたものに「教材研究」、
「教科教育法」という、教員免許状取得のための必修科目がある。平成元年3月22日に告示された教育職員免許法がいずれ新しく施行されることになったが、基本的な考え方は同様である。したがって必修科目名よりもその内容が検討され変化することはあっても、現在はなお“教材研究や教育法の内容は、学習指導要領の解説である”といった概念が多く存在しているといえよう。

教育改革の世界的な動向のなかで、専門の教科教育学会を発足させたそれぞれの教科の教科教育の関係者には、この点をふまえた反省に立ち、新しい教科教育学の樹立を目指そうとした意図がうかがえるが、すべての人びとにはその考え方が十分滲透していなかったともいわれる。

しかしこのような初歩的な認識とは別に、専門とする人達の間にも、教科教育学の概念には混乱があり、次の5つのとらえ方を例として示し、その混乱している状況を指摘しておきたい。

1) 教科教育学と教授学

近代教育の父といわれるチェコスロバキアのコメニウス (J. A. Comenius) の有名な大教授学 (Didactica Magna) に代表されるように、教授学はその後ドイツ語の Didaktik の訳語として用いられ、教育学 (Pädagogik) とは区別されてきた。教授学は教育学の中の一部であるが、この意味からも教授学という一領域の存在は近世から認められていたといえよう。しかし教授学と教科教育学とはどう関連しているか、については、全く同じと考える説と、相似しているが別のものとする考え方があると思われる。

教授学が「教授の方法学」であるとすれば、教科教育学とは異なったものである。要は教授学の概念をどうとらえるかである。高久清吉氏によれば、教授学を「教授の方法学」とすれば明らかに区別されるものであるが、教科における教授行為全体を広く指すもので教授学と訳されている学問領域を、教科教育学という一般化してきた語を用いて呼ぶこととしてもよい⁵⁾、としており、その構造的な基本を教授学に求めている。

しかし日本語でいう教科教育学は、英訳しキーワードとして国際的に用いる概念を表現する場合は、pedagogy でもなく、study of teaching 又は science of teaching でもなく適切な共通理解がされていない。本論のテーマの訳語では、一応 science of education for subject とすることにした。

2) 共通教科教育学と各科教科教育学

教科教育学といった場合に、二つの見方があると考えられる。その一つはどの教科にも属さない立場から教育現象として教科の教育をとらえる視点から教科教育学を研究するというものと、他の一つはそれぞれの教科において行われる教育をとらえて教科教育学を研究するというものである。この場合「前者を共通教科教育学又は一般教科教育学とし、後者を各科教科教育学又は個別教科教育学とし、この両者を一括して教科教育学と称する概念が必要である。前者の教科教育学についても、各科がどのような根拠で文化的・社会的背景とかかわりつつ人間形成的意義の下でどのような教科を存在させるかを教育的論拠の追求としてとらえようとする場合と、各教科の教育に共通する教科教育学として、一般的構造論や教科教育学の原理などを追求しようとする場合とが見られ、これらの呼称を共通教科教育学や一般教科教育学などにつぎどうするかの問題とともに、共通する教科教育学の内容的な概念の検討も今後に期待される。

3) 教科教育学と教科の研究

教科教育学が一つの科学として存在することは当然の前提と考えられるが、いわゆる教科教育学としての研究が、単なる教科教育の実践報告でしかない状況の多いことも指摘されている。このことは、教科教育学の研究と教科教育の研究との混同である。戦後40余年を経て教科教育学がまだ十分に学問としての体系が確立されているとはいえないのは、多分にこの混乱に起因していると思われる。教育の第一線の実践は貴重であり、教科教育の研究としては欠くことのできないものであっても、それらの中から体系化された科学としての関係や理論化が求められるところに、教科教育学としての研究が成立する。

今後は概念的にこの二者を区別し、それぞれの機能と存在意識を認めようとすることを、教科教育学の研究者の共通理解にしてゆきたい。

4) 教科教育学と教育法ないし教材研究

教育法(中学・高校教員資格のためのもの)や教材研究(小学校教員資格のためのもの)は、教員免許取得のための必修科目であるが、これらの科目が教科教育学であるという考え方が混乱の一つになっている。これらの科目は教科教育を学ぶ科目の一部であり、教科教育学とは無関係ではないが、イコールではない。

私見ではこれらの授業科目は、教育の実際、授業を通して進める指導の実際を、どのように進めるべきかの理念や目標やそのための方法論を、実践に即して学ぶものであり、単に理論的な教科教育学を学ぶのではない。したがって教育法や教材研究が発展すれば教科教育学になるという関係ではないと考える。教育法や教材研究は、各科の教科教育学で明らかになった知見をもとに、初心者のために再構成されるべきもので、あくまでも教師教育のための科目名である。今後制度的に、教育法や教材研究を教科教育学という必修科目名に変えるとすれば、その内容は教科教育学の科学としての体系から生まれた実践的な諸問題の解決に関する諸法則を、初心者のために再構成されたものであることが望ましいと考える。現に教員養成大学では、教育法や教材研究に該当する単位認定科目名として、教科教育学の名称を用いている大学も存在している。しかしこれらも、今後教科教育学に価する内容が充実できるかどうかにかかっており、羊頭狗肉にならないための研究が求められると共に、初心者やその教科が専攻分野でない人達に、実践的・具体的で理解しやすい

ものとするのが不可欠と考える。しかし専攻領域の教科教育専攻者には、理論と実践と研究を通じた、一層充実した専門教育科目として教科教育学が開設されるべきであろう。

5) 教科教育学と教科教育カリキュラム

以上の4つの問題のほかに、教科教育学のとらえ方を、教員養成学部学科目のカリキュラムを総称する意味に用いる場合がある。(表-1 参照)。

表-1 家庭科教育学

学 科 目	授 業 科 目
a. 食 物 学	食品学, 栄養学, 調理
b. 被 服 学	被服学, 衣料学, 被服構成学
c. 児童学, 住居学	児童学, 家庭看護学, 住居学, 家庭工学
d. 家庭経営学	家庭管理, 家庭経済, 家族関係
e. 家庭科教育学	初等家庭科教育, 中等家庭科教育, 初等教育家庭

表-1 の場合、a～d は教科教育学の内容論に相当するものであろうが、これを総称して教科教育学とすることは、明らかに教員養成大学のプログラムと学問ないし科学とを混同したものであり、教科教育学とは表の中の家庭科教育学のみをさすものである。このように教科教育学の内容学としてa～dを位置づけるならば、少なくとも食物学ではなく、食物教育学とか、食生活教育論といった方向性をもつものであることが必要であろうし、家庭科教育学の内容論とするならば、このような分類でよいかどうか、理論的に検討される必要がある。このように教科教育学を広く解釈する概念は、混乱のもとであり、家庭科の場合教科教育学独自の体系化を理論的に確立することによって解決されることであろう。

以上の5つは例としてあげたものであるが、これ以外の諸点をめぐる概念のとらえ方も多様である。したがってここでは、家庭科教育学について上記5つの中のとくに4)の教育法ないし教材研究との関連をめぐる意見を中心にとりあげ、家庭科教育学の関係者がどのような考え方をしているかについて、若干の分析を行い、その求めるものがどの程度共通のものがあるかを明らかにしたい。

(2) 家庭科教育学の概念をめぐる研究視点

家庭科教育学をどのようなものとするかが、本研究の主なテーマである。教科教育学としての家庭科教育学については、先にのべた諸点について現在のところまだ活発な論議が関係者の間で進められているとはいえない⁶⁾。したがって潜在的な考え方や意見を顕在的なものにするため、関係者へ意見を求めたいと考えた。

その主な内容としては、家庭科教育学の概念がイメージとしてどう受けとめられているかであり、単に理論的であるといった表現のみではない側面を、若干でも明らかにできたらと考え、さらに教員免許取得のための科目である「教育法(教材研究を含む)」との関係のとらえかた、ならびに家庭科教育学を確立することをめぐる意見や要求を明らかにする

ことによって、今後の家庭科教育学への方向へ示唆を得たいと試みた。また本研究でとりあげる「家庭科教育学に対する概念」とは、いわゆるかくあるものであるといった定義的・内容的なものを意味するのではなく、家庭科教育学という学問領域をさす場合、どのようなものだと考えているかの総括的なものであり、関係者が求めるものの方向性にどれだけの共通性をもつかを、仮説として確認したいと考えたものである。このために、一対比較法を用いることにしたが、この項目は家庭科教育学のイメージとともに、共通教科教育学をどのようなものとしてとらえるかの一般性も含んだものとしても意図した。予想ではまだ具体化された家庭科教育学の体系や理論が確立されていないため、多くの提案や説もあって、共通した概念のイメージは、拡散的ではないかと考えた。

また調査票のフェイスシートの一部に加えた家庭科教育学の中の関心ある分野の項目は、教科教育学の構想として一般化されているものを、若干の私見によって整理分類し10項目にまとめたが、教科教育学の構造体系としての下敷きとして、高久清吉氏⁷⁾による教科教育学の構造モデルを参考とした。

最後に家庭科教育学を確立するために、どのような研究のアプローチが考えられるかについては、示唆的なものを期待し、個人からグループ、さらに組織的なものまでの各レベルをとりあげた。以上の視点から資料①の質問用紙を作成した。結果の概要と分析については、Ⅲ以下にのべる。

資料 1 質問用紙

「家庭科教育学」についての質問用紙

★ ご回答はすべて回答用紙にご記入下さいますようお願い致します。

大学 (1. 国立 2. 公立 3. 私立)	性別 (1. 男 2. 女)
年齢 1. 20代 2. 30代 3. 40代 4. 50代 5. 60代 6. 70代以上	家庭科教育の中の特に関心のある分野 (主なもの1つ) 1. 本質論, 目標論, 性格論, 構造論 など 2. 児童, 生徒論 3. 内容論, 教材論 4. 方法論, 教具論 5. 教育課程論 6. 評価論 7. 教育制度論 8. 教育史論 9. 比較教育論 10. その他
先生の家庭科教育以外の専門分野 1. 特になし 2. その他	

Q 1. 先生は「家庭科教育学」と「家庭科教育法」の関係をどのようにお考えですか。

1つ選んで回答欄に番号をご記入下さい。

1. 全く同じものだと思う

2. 大体同じものだと思う
 3. 少し違うものだと思う
 4. 全く異なるものだと思う
 5. 現在のところ考えていない
 6. その他
- Q 2. どちらかといえば、「家庭科教育学」は、次のどちらのイメージをあらわしていると思われますか。(1)～(10)のそれぞれでAまたはBのどちらかを選んで回答欄に記号をご記入下さい。
- | | | |
|--|-------------------------|------------------------|
| (1) < A. 家庭科教育をめぐる理論
B. 家庭科教育をすすめる技術の理論 | (2) < A. 帰納的
B. 演えぎ的 | (3) < A. 実践的
B. 理論的 |
| (4) < A. 科学的
B. 経験的 | (5) < A. 体系的
B. 個別的 | (6) < A. 各論的
B. 総論的 |
| (7) < A. 方法論的
B. 本質論的 | (8) < A. 学問的
B. 政策的 | (9) < A. 原理的
B. 応用的 |
| (10) < A. 一般的
B. 専門的 | | |
- C 3. 一般に「家庭科教育」を担当している先生方が、「家庭科教育学の確立が現在の時点で重要であると思っている」と先生は判断なさいますか。それとも、そう思っている先生は少ないとお考えですか。1つ選んで回答欄に番号をご記入下さい。
1. 少ないと思う
 2. 全体としては少ないと思うが、一部の人は考えていると思う
 3. 少しは重要だと考えている人が多いと思う
 4. みんな重要だと思っていると思う
 5. わからない
 6. その他
- Q 4. 先生ご自身は、「家庭科教育学」の確立は家庭科教育をおしすすめるにあたり必要だとお考えになりますか。1つ選んで回答欄に番号をご記入下さい。
1. 大変必要である
 2. 必要である
 3. たいして必要ではない
 4. 全く必要ではない
 5. どちらともいえない
 6. その他
- Q 5. 「家庭科教育学」の確立が必要だという人がありますが、先生はそれがなぜ必要だとお考えになりますか。1つ選んで回答欄に番号をご記入下さい。
1. 自分の専門領域に自信がもてるから
 2. 望ましい方法論を導くことができるから
 3. 「家庭科教育学」の確立があってはじめて家庭科教育のあり方、体系化がはかれるから
 4. 教科教育における家庭科の位置づけが確立されるから
 5. 教科教育全般の発展に寄与することができるから
 6. その他
- Q 6. 今後「家庭科教育学」を確立するためには、どのような方法が特に有効だとお考えになりますか。先生ご自身が現在すぐに対応できると思われる方法及び将来組織的にすすめてもらいたい方法についてそれぞれ1つずつ選んで回答欄に番号をご記入下さい。
1. セミナーなどに参加して自己研修をはかる
 2. 志を同じくする人達で自主的に研究する
 3. 学会や地区会でのグループ研究をすすめる
 4. 学会のシンポジウム等で、関係者の意識の高揚をはかる
 5. 学術会議の教科教育学研究連絡委員会等で他の教科教育関係者と交流をはかる
 6. その他

III. 家庭科教育担当大学教官の「家庭科教育学」に対する意識

(1) 調査の目的と概要

この調査は、大学で家庭科教育関係の科目を担当している大学教官に焦点をあて、「家庭科教育学」に関する意識を把握する目的で行ったものである。

調査対象は全国の国、公、私立で家庭科教育を担当している計93名で、有効回答数は76票（回収率81.7%）であった。大学種別による回収数（率）は、国立大学56名（73.7%）、私立大学19名（25.0%）、公立大学1名（1.3%）である。回答者の年齢構成は、30代以下が16名（21.1%）、40代15名（19.7%）、50代28名（36.8%）、60代以上16名（21.1%）で不明が1名である。回答者の性別は男性1名を除いてあとは女性である。また家庭科教育以外の専門分野を同時に担当している人は回答者の44名（61.1%）で、その年代別による内訳は図1のとおりで、50代が最も多く、次に60代が続いている。

調査時期は昭和63年9月～10月、調査方法は郵送によるアンケート調査法とした。

主な設問内容は、家庭科教育の中の特に関心のある分野、「家庭科教育学」と「家庭科教育法」の関係、「家庭科教育学」のイメージ、「家庭科教育学」確立の必要性とその理由、「家庭科教育学」確立のための方策などである。

(2) 調査の結果とその考察

1) 家庭科教育の中の特に関心のある分野

まず、特に関心のある分野は、図2のように「内容論、教材論」が3割で一番多く、以下「本質論、目標論、性格論、構造論」（25%）、「教育課程論」（15%）と続いている。これを年代別にみると、40代が「内容論、教材論」に特に関心を持っているが（43%）、「本質論、目標論、性格論、構造論」には関心が薄いことも目立つ（7%）。

また、図3は「関心のある分野」を「家庭科教育を専門に担当しているか否か」の関連でみたものであるが、他分野も担当している人は、「内容論、教材論」に特に関心を持っていることがわかる。

2) 「家庭科教育学」と「家庭科教育法」の関連

「家庭科教育学」と「家庭科教育法」の関連においては、6割強（61.3%）の人が「少しちがう」と考えているようであり、「全く違う」（21.3%）を加えると、8割以上（82.6%）の人が「ちがうもの」と考えている。特に40代、60代とも8割の人が「少しちがう」と回答しており、また、50代の37%の人が「全くちがうもの」とらえている（図4）。さらに、家庭科教育以外の専門分野を持っている人は、86%が「ちがうもの」と回答しており、専門のみ担当している人の75%を上まわっている（図5）。

「家庭科教育学」と「家庭科教育法」を「ちがうもの」と扱っている意見の中には、「教科教育学としての普遍性と、家庭科教育法としての独自性を明確にし指導したい」、「方法という具体的レベルの追究は、本質に照らしていくことが必要。この本質が家庭科教育学である」、「法」が「学」になるためには、末端の研究の蓄積が必要である」、「家庭科教育学となると、学問を背景に学ぶことが必要である」、「医学に臨床と基礎があるように、家庭科にも臨床と基礎が必要である」等がある。また同じものとする意見には、「家庭科

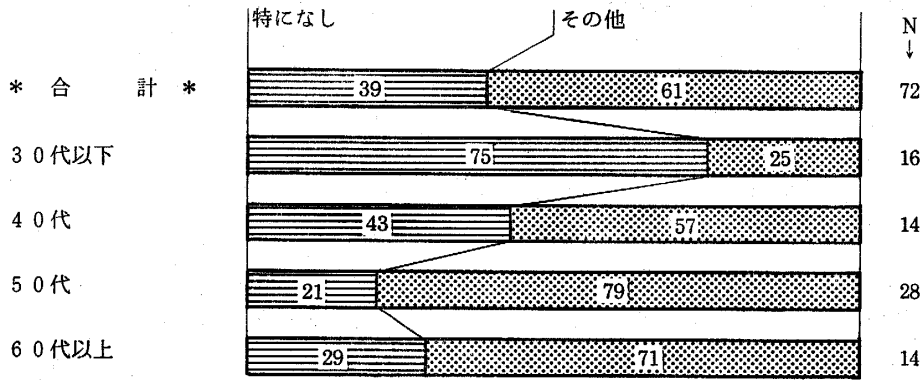


図1 「家庭科教育」以外の専門分野

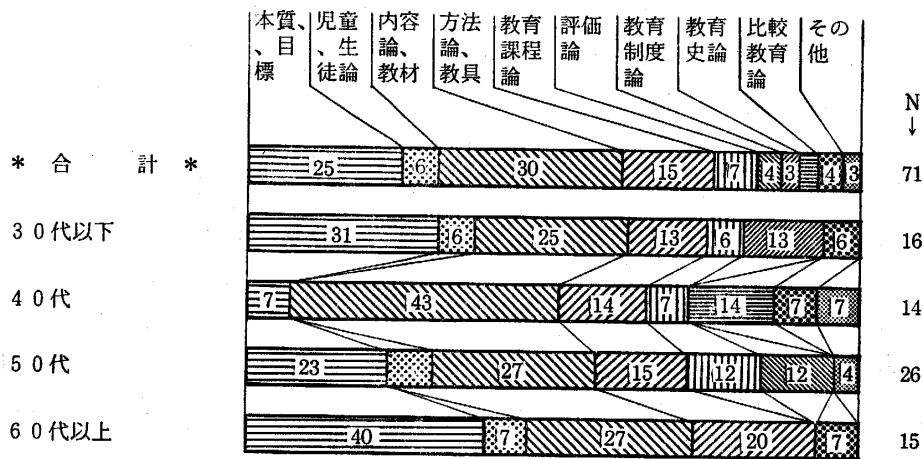


図2 家庭科教育の中の特に関心のある分野

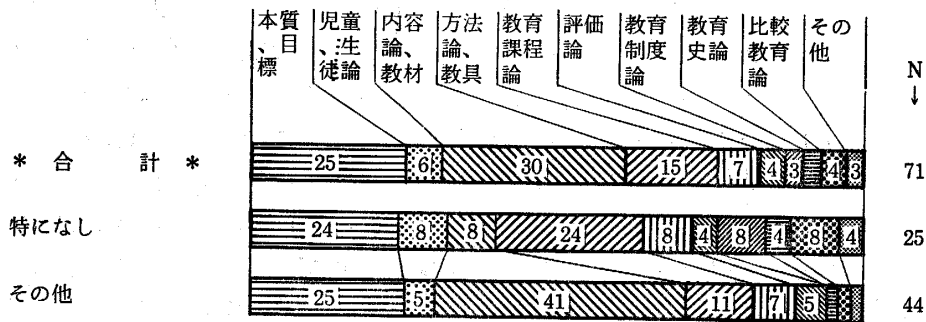


図3 「特に関心のある分野」と「家庭科教育を専門に担当しているか否か」の関連

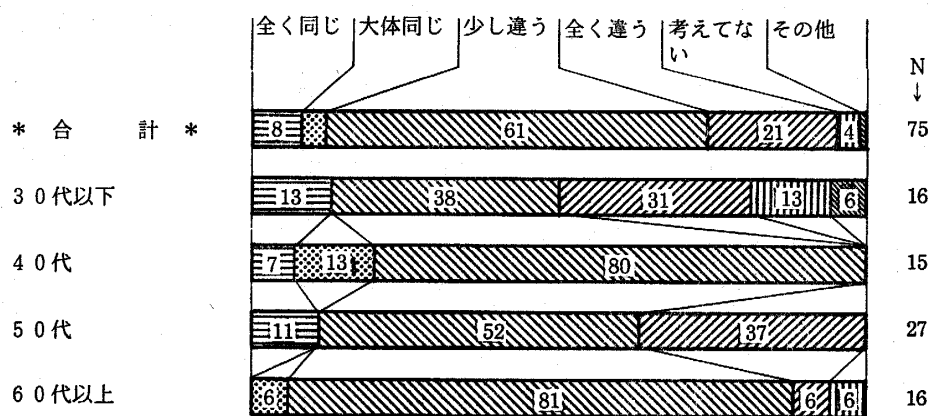


図4 「家庭科教育学」と「家庭科教育法」の関係 —特に年代別による—

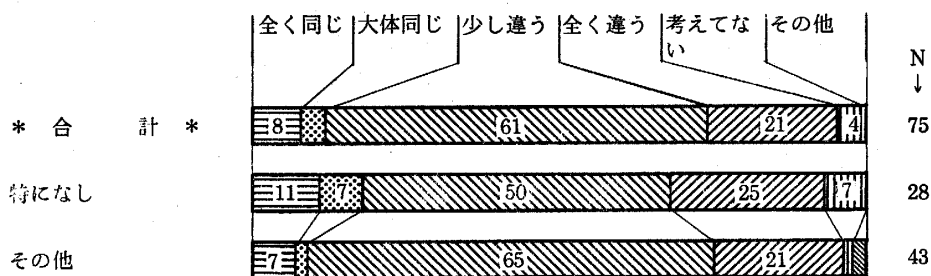


図5 「家庭科教育学」と「家庭科教育法」の関係 —家庭科教育以外の専門分野担当か否かによる—

教育学の中に、「家庭科教育法を包括する」等がある。

3) 「家庭科教育学」についての認識

では、その「家庭科教育学」とはどのようなものであるか、又、既述したようなさまざまな傾向とどのような関連をもったものであるかの全体的な傾向を把握するために、数量化Ⅲ類とクラスター分析を導入して分析してみた。まずはじめに、「家庭科教育学」のイメージを明確にするために、対概念のイメージを質問した結果が図6である。これから、「家庭科教育学」のイメージとして、「家庭科教育をめぐる理論」、「理論的」「科学的」「体系的」「総論的」「本質論的」「学問的」「原理的」「専門的」ということばが多く選ばれており、「家庭科教育学」をこれらの側面の総体として捉えている人が多いといえる。

次に図7は、アンケート回答のうちの年代、専門分野、関心分野、イメージ群を数量化Ⅲ類で分析した時のカテゴリースコアをクラスター分析し、それをさらに数量化Ⅲ類が再び分析した結果である。この布置状況を見ると、「理論的」「演えきの」「科学的」「体系的」「総論的」「本質論的」「学問的」「原理的」「専門的」等のことばが原点近くに多く固まって布置されている。回答者の多くの人も固まって同じところにグルーピングをしており、これらのことばがやはり、「家庭科教育学」の総体として捉えられていることがわかる。さらにこの図から、「家庭科教育学」をこのように捉えているグループは(グループI)、「50代」で、「家庭科教育以外に他分野も担当している人」が多いと読みとることが

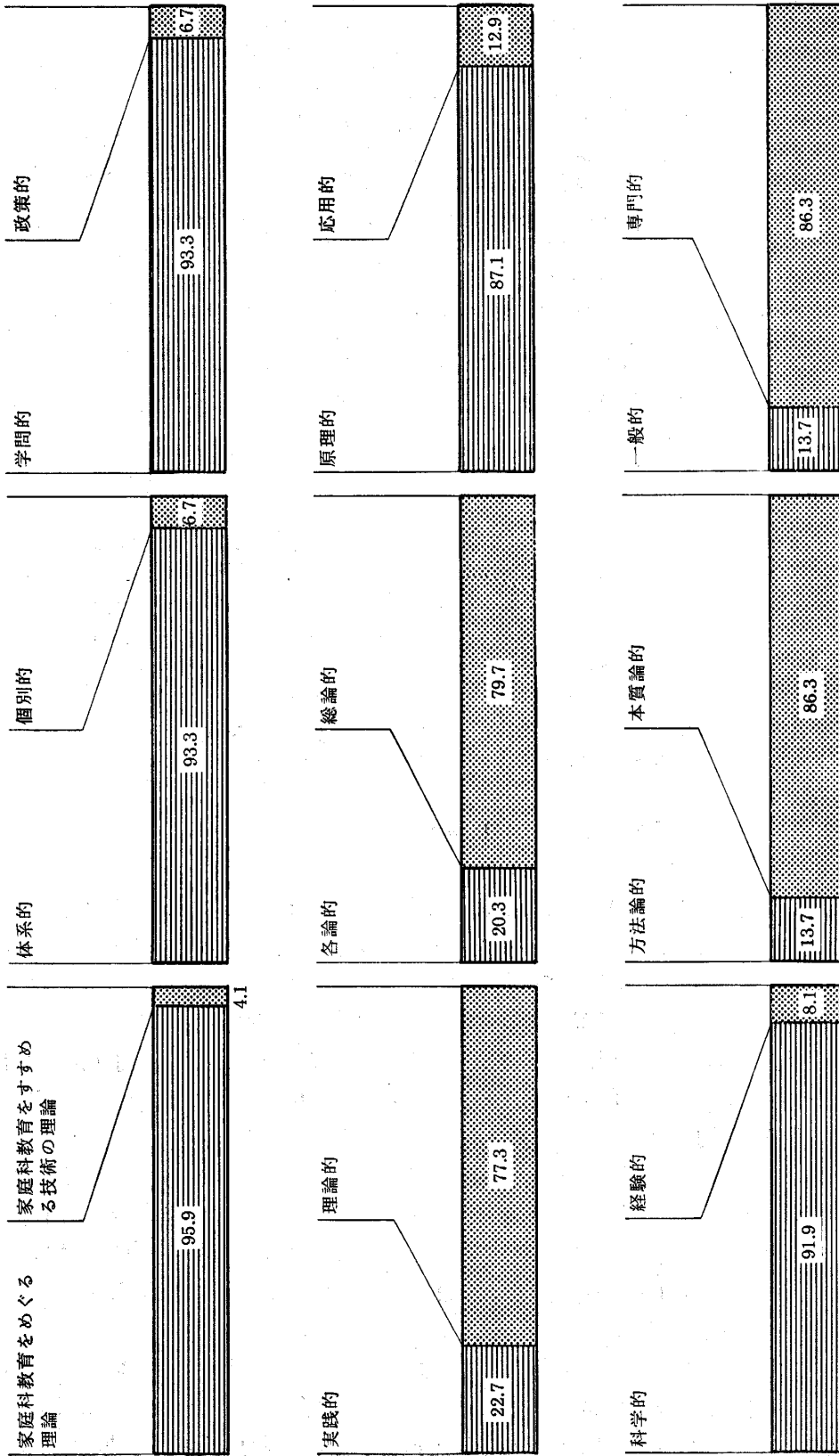


図6 「家庭科教育学」のイメージ

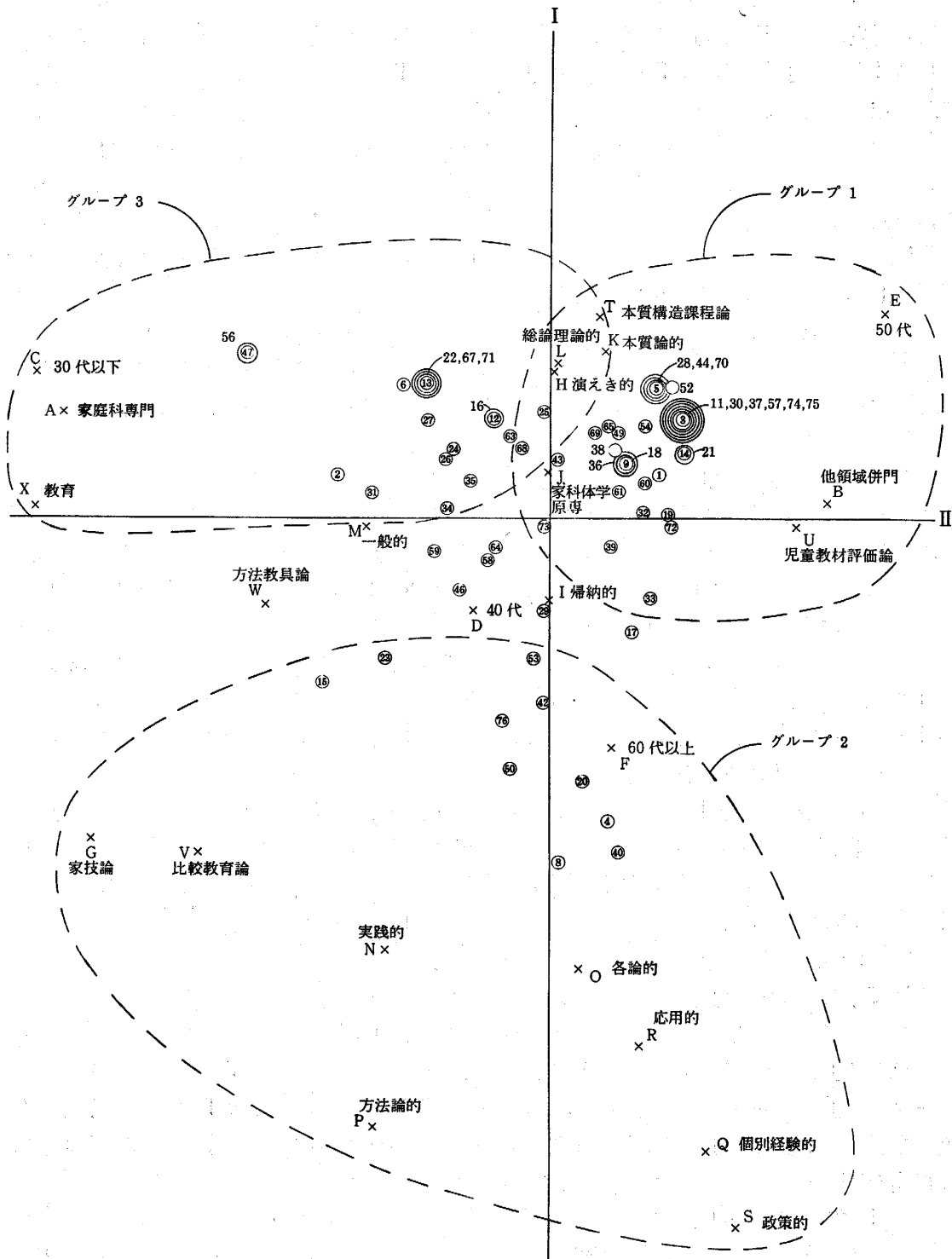


図 7 カテゴリーとサンプルの布置

できる。さらにこのグループの関心のある分野としては、「本質論、目標論、性格論、構造論」、「内容論、教材論」等が特に多い。一方、I軸のマイナス方向には、「家庭科教育学」の「各論的」「応用的」「個別体験的」「実践的」「家庭科教育をすすめる技術の理論」「方法論」等の側面を指摘するグループがみられるが、これらは人数も極めて少なく、またばらつきがみられ、イメージが同じではない人が多いといえ、「家庭科教育学」のイメージとして少数派であることがわかる(グループ2)。次にI軸のプラス方向、II軸のマイナス方向のグループ(グループ3)。は、グループIとほぼ同じイメージを持つが、年齢が30代以下が多く、また関心のある分野が特に「本質論、目標論、性格論、構造論」、「教育課程論」に固まっている。またこのグループは、「家庭科教育だけを専門に担当している」場合がほとんどである。

以上のことから、I軸はイメージをあらわし、プラス方向は「家庭科教育学」、マイナス方向はその反対方向、またII軸は、年齢、専門分野が単一かどうか、さらに関心のある分野等を示していると推定できる。

4) 「家庭科教育学」の確立の必要性に関して

こうした「家庭科教育学」に対して、「一般にこれを担当している先生方が、家庭科教育学の確立が現在の時点で重要であると思っているか」を判断してもらうと、「ほとんどが重要だと考えている」「重要だと考えている人が多い」「少しは重要だと考えている」と推定した人は9割強に達している(図8)。

また大学教官自身の「家庭科教育学」確立の必要性の是非は、やはり9割以上(92.2%)が「必要である」と回答している。年代別にみると、ほとんどの年代で平均して7割以上が「大変必要である」と回答しているが、その中で50代の8割以上が特にそれを強く認識しているのが目立つ(図9)。

次に、「家庭科教育学」の確立はなぜ必要か、その理由では、全体の約7割(67.7%)が、「“家庭科教育学”の確立があってはじめて家庭科教育のあり方、体系化がはかれるから」と回答している。この意見は50代が82%とめだつて多い。その次の理由としては、「教科教育における家庭科の位置づけが確立されるから」となっている(図10)。

5) 「家庭科教育学」の確立のための方策

次に「家庭科教育学」確立のための有効な方法として、現在自身ですぐに対応できるものとしては「志を同じくする人達で自主的に研究する」「セミナーなどに参加して自己研修をはかる」がそれぞれ41.9%、39.2%となっている。その次に「学会や地区会でのグループ研究」となっている。年代別にこの問題を把えると、40代では「志を同じくする人達で自主的に研究する」が86%となり顕著な傾向を呈している(図11)。家庭科教育のみの担当か否かによるちがいはほとんどみられない。

次に「家庭科教育学」確立のための有効な方法を、将来及び組織的に期待するものとして把えると、「学術会議の教科教育学研究連絡委員会等で、他の教科教育関係者と交流をはかる」がトップに選ばれており(36.1%)、次に「学会のシンポジウム等で、関係者の意識の高揚をはかる」(30.6%)、「学会や地区会でのグループ研究をすすめる」(23.6%)となっている。

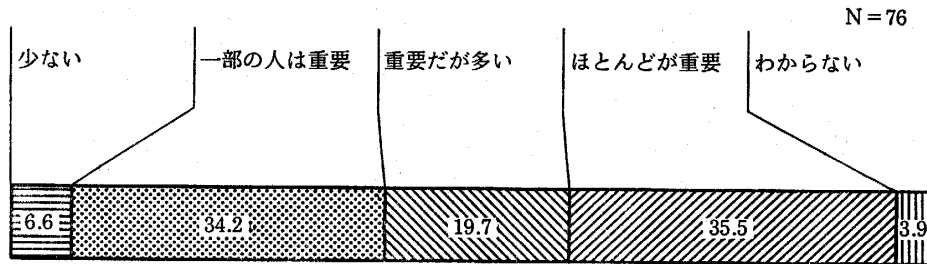


図 8 「家庭科教育」担当者が「家庭科教育学確立が重要」と認識しているか

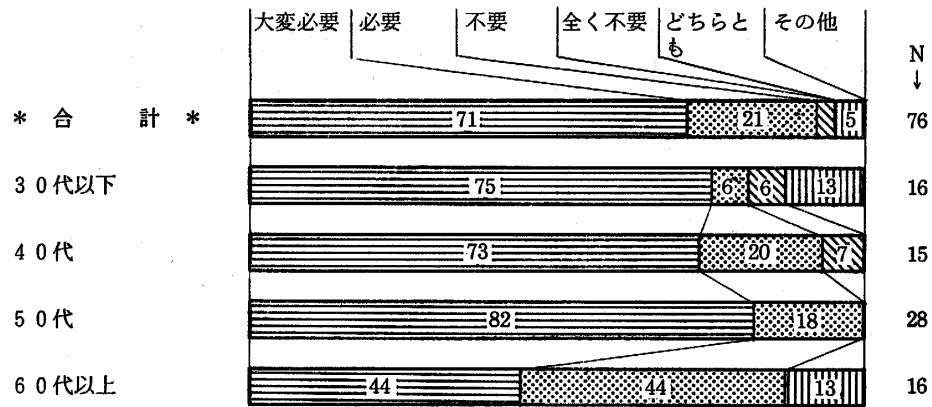


図 9 大学教員が「家庭科教育学確立は必要」と認識しているか

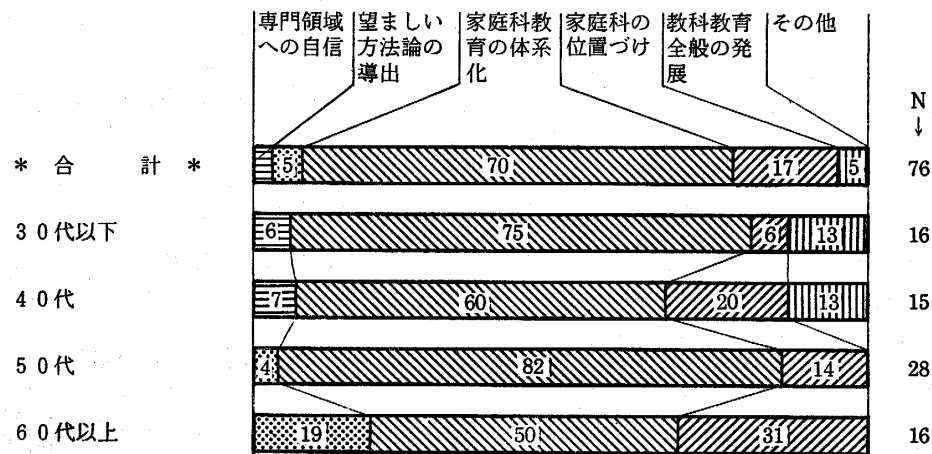


図 10 「家庭科教育学」確立の必要理由

これらの結果から、「家庭科教育学」確立のための方策はまず身近なレベルでの行動できる場を設定することからはじめ、将来は広範なレベルでの活動を求めているということがわかる。とくに将来の組織的な研究の方向として、学術会議レベルで他の教科教育学関係者との交流をはかりながら、共通理解のある教科教育学確立を意図する意見が 36% を

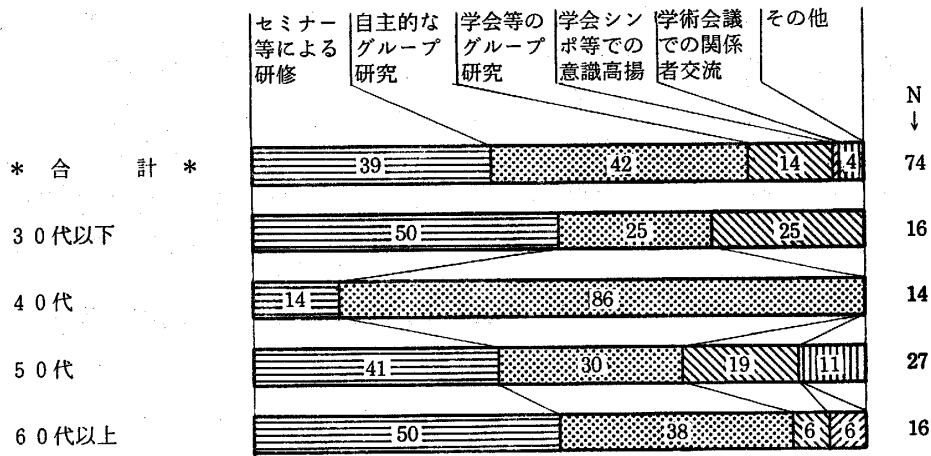


図11 「家庭科教育学」確立のための現在対応策

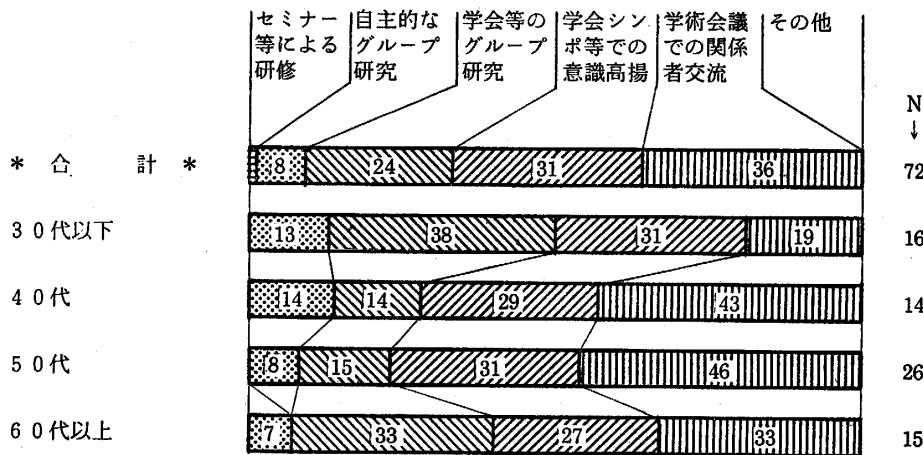


図12 「家庭科教育学」確立のための将来対応策

示したことは、家庭科教育関係者の教科教育学への関心の深さを示すものとして、非常に興味深い結果である。家庭科という教科はそれ自体が広範な内容を含んでいて、他教科との関連に大きい課題をもっているが、教科教育学研究としても共通の学術的研究を望む方向があることは、今後の研究に貴重な示唆となる。

6) 自由回答(質問7)の内容と考察
自由回答への対応では、76名中35名(約46%)の回答があり、いずれも自由な意見が記されていたが、回答者を年代別にみると表-2のようになり、年代が高くなるほど自由回答が多くなったことを示している。これらの中で最も目立つ

表-2 自由回答者の年代別

年代	該当者数	回答者数	各該当者に対する%
30代以下	16	0	0
40代	15	7	47
50代	28	15	54
60代以上	16	13	81
不明	1	0	0
計	76	35	

ていた回答は、35名中10名が家庭科教育学の確立を早急に求めていることである。この他の回答内容は多角的な内容で、それらを主なもので分類すると次の4項目があげられる。

① 家庭科教育学とその確立に関するものについて

最も量的には多い項目であり、家庭科教育学の成立のための内容を論じたもの、実践性の強調、実証的研究の必要性、体系化の重視、普遍性のある独自性を求めるものが見られ、教科観、教育観、生活観の検討、教科教育学としての理論不足などが指摘されている。また家庭科が人間形成の根幹としてどう位置づくかの基礎論を求めるものもあり、家庭科教育学は家政学と教育科学の理論をふまえて理論化をはかるとの見解もべられているが、独自の理論で理論化をはかるという意見もあり、今後の研究に求められるところである。また「法」でも「学」でも基礎として末端の研究の蓄積が必要であるとのとらえ方もあり、学としての成立過程に帰納的なものも主張されている。いずれも少数の意見であるが、今後の研究にとっては貴重なものである。自由回答の中にも、他の教科の教科教育学との交流を望むものもみられ、家庭科教育学の確立への意欲や強い要望が感じられた。

② 家庭科教育の大学における授業内容や学生指導をめぐるものについて

質問が「家庭科教育学」担当の教官として意見を求めたものであるため、この回答は当然の内容である。授業内容の研究の方向や担当条件の負担過重、家庭科教育関係の授業についての学生の意識の低さのほか、家庭科教育法の授業のあり方や現場の中学校の教材の扱い方、および小・中・高校の一貫性と技術の定着性の弱さ、現場教師の教科観の不足などまであげられていて、多くの問題が関連していることが浮き彫りになっている。

③ 家庭科教育学研究の今後の課題について

指摘されている課題としては、家庭科教育学研究者の養成の必要、教育現場と協力連携しての理論と実践の関連性、大学における家庭科教育学のカリキュラムの検討、学習指導要領の次期改訂のための理論構築などがあげられている。

④ 家政学と家庭科教育の担当について

この内容については少数であったが、その趣旨としては、大学における家政学の専門領域の担当者と家庭科教育の担当者の協力の問題や、専門領域の担当者が家庭科教育に関心をもつということと家庭科教育の授業を担当することとの相異点などにふれ、家庭科教育研究や家庭科教育学の専門性や独自性を意図したものである。

以上の4つの分類は、自由回答の概要をつかむ上でのものであるが、家庭科教育関係者の求めているものと、現実に直面している諸問題が概括されているように思われる。

IV. 家庭科教育学への要請と課題

以上の諸結果から考察をした諸側面は次のようである。

(1) 概念的志向の諸側面

1) 回答者の属性について

回答率が80%をこえたことは、この種の調査としては関心の高さを示すものといえよう。回答者の中で他に専門領域をもたない、いわゆる教科教育専門の立場と考えられる人

は若年層に多く、教科教育学の全領域に関心分野が分散しているのに対し、他の専門領域も担当する人には50代が多く、関心のある分野が内容論や教材論に集中している傾向があること(図3)が、研究者の実態として明らかになった。

2) 教科教育学に関するものについて

家庭科教育学としての個別の各科教育学的な概念のものが大多数であったが、他の各科教育学や共通教科教育学の研究者との交流を求めたいとする意見もみられ、教科教育学全体の中での研究志向が求められている。

3) 教科教育の研究と教科教育学の研究との区別について

この側面ではあまり明確にとらえられたとは断定できなかった。質問票の問い方も含め、今後の研究課題であるが、具体的にどう異なり、どこに区別が必要かの認識が一般化されることが求められる。いずれにしても現場の教師との協力や、実践の場での研究が求められていたことは、教科教育学の原点として、ヘルバルトのいう“タクト (Takt)”の概念⁸⁾にも沿った志向と考えることができよう。

4) 教育法との関係について

図4を中心にふれたように、全体としては「少しちがう」というものも含めて、一応同じではないとするものが80%位であったが、全くおなじものないし大体同じものとする考え方が40代に20%ほどあることや、30代以下の若年層にはどのような関係かを考えていないとするものが13%あったことは意外であった。

家庭科教育法と家庭科教育学の区別を、医学でいう臨床医学と基礎医学のたとえで自由回答に記されたものもあったが、どこがどうちがうかの論理的・具体的な追求は今後の課題であり、これによって相対的に家庭科教育学の概念が明確になると思われる。

5) 教科教育学のカリキュラムとの関連について

この関連についてどう意識されているかについてはあまり明確にはとらえられなかった。具体例を提示して再度機会を設けることが必要である。しかしこの場合も家庭科教育学のカリキュラムとはどういうものをいうかの概念を確立し、内容論に重点をおいたものよりも、家庭科教育学の体系にもとづいた構造論に重点をおいたものとして、カリキュラムをとらえようとする共通理解が必要であるように思われる。

6) 家庭科教育学のイメージについて

教科教育学としての家庭科教育学のイメージについては、先にのべたような共通に重なる諸要素のうえに求められていることが明らかになった(図7)。これらの分析をふまえてまとめるならば、次のようにまとめることができる。

家庭科教育学とは:

『家庭科教育の方法の技術の理論ではなく、家庭科教育に関する理論の学として、その本質論的なものを科学的・体系的に理論化し、その研究方法には演えきの帰納的な双方の過程をもちつつ、家庭科教育を総論的にとらえた専門領域の原理的学問のための科学である』ととらえることができよう。

しかしこれを年齢別の特色からみると、50代では家庭科教育学以外の食物学・被服学などのような専門の領域をもっている人が多く、これらの人は家庭科教育学のとらえ方が概

念的にはっきりとしており、演えきのなアプローチ志向が目立っている。40代は概念的な認識が分散的である特色があり、家庭科教育学のとらえ方が概念的に不安定である。30代以下は50代に近い概念的なとらえ方があるが、帰納的なアプローチ志向が目立つといえよう。

家庭科教育学のイメージからする定義的なとらえ方を、各教科教育学の共通のイメージとして置きかえ得るものとすれば、次のようにいいかえることができる。

各教科教育学とは：

『その教科で行う教育の方法の技術の理論ではなく、その教科の教育に関する理論の学として、その教科と教育の本質的なものを科学的・体系的に理論化し、その研究方法には演えきの・帰納的の双方の過程をもちつつ、その教科の教育を総論的にとらえた専門領域の原理的学問のための科学である』となる。

(2) 家庭科教育学確立の要請と専門性

家庭科教育学の概念をイメージとして求めた結果、共通項として意識されているものが存在することが明らかになった。このことは大きい収穫の一つである。家庭科教育学確立への要請が意外に強く、また志向されるものに共通の意識要素の多いことは、それだけ共通の方向が求められているということであり、共同の研究の場への土壌が培われていることを意味する。

またこのことは、自由回答においてもその確立を求めた記述が自由回答者の三分の一に及び、自由記述者は50歳代に多く、他の専門領域をもつ回答者に多いという事実は、長年の経験からの要望とも考えられる。そして常に指摘されているように、大学における家庭科教育の授業が他の家政学や教育学の専門領域の専攻者にも簡単に担当できるとされる傾向の多いことが、その専門性を確立することの必要として求められていると見ることができる。

家庭科教育学を専門領域とする研究者の育成は、大学院大学で家政教育の専攻が設置されてから本格化したといっても過言ではない。他に専門領域をもたないとする家庭科教育学の専攻の回答者に30歳代の多いことも、これを裏づけている。したがって家庭科教育学が、若い研究者を迎え、50歳代の経験者による期待を共に求めあいながら、本質論をめぐる中核的なものを、家庭科教育学の共通の基礎として固め、教科教育学全体の研究動向とも交流を進め、科学的・理論的・体系的・原理的に独自の専門的なものを求めながら、今後の家庭科教育学の発展を期待したいと考える。

最後に本稿の大きい支えとなった調査について、協力をいただいた全国の国・公・私立の大学で家庭科教育法を担当されている教官各位、ならびに調査結果の集計につきソフトの利用をめぐり便宜をはかっていただいた家政学教室の原田睦夫氏に、心から御礼申しあげる。

(注)

- 1) 高久清吉：教授学—教科教育学の構造—，協同出版，昭和43年，の中で紹介されている。H.

Möller: Was ist Didaktik? S. 45.

- 2) 日本家庭科教育学会は昭和33年(1958)、日本国語教育学会は昭和29年(1954)、日本数学教育学会は大正8年以来の中等教育数学会を昭和18年(1943)に日本数学教育会とし、昭和46年(1971)に日本数学教育学会とした。また日本理科教育学会は昭和28年(1953)、日本生物教育学会は昭和32年(1957)、大学美術教育学会は昭和38年(1963)である。
- 3) 例えば J.S. Bruner の The Process of Edtcation. 1960 などをはじめ、ヨーロッパの後期中等教育をめぐる改革などの動き。
- 4) 先輩の家庭科教育の教育は、IFEL での講習のとき、「教材研究」では小学校の教科内容の研究であると聞かされ、現在行われている教科専門科目(小教専)の内容をとりあげるものと考えていたという。この考え方は最近少なくなったと思われるが、混乱の初歩的なものといえる。
- 5) 前掲書 1) P. 241.
- 6) 家庭科教育学と題するものは、三・四冊ほど発行されているが、家庭科教育法的内容のものが多く、教科教育学としての論議をとりあげたものは少ない。最近のものでは中間美砂子: 家庭科教育学原論, 家政教育社, 1987. 3 があり、家庭科教育学の体系化に意欲的なものであるが、教科教育学としての外枠的な論議はあまりふれられていない。
- 7) 前掲書: 1) P.P. 155-164.
- 8) 前掲書: 1) によれば、高久清吉氏はこの概念をヘルバルト (J.F. Herbart, 1776-1841) の著書「最初の教育学講義」の中に示された重要な概念として紹介している。ヘルバルトは「科学としての教育学」と「教育の技術」とを区別し、この理論と実践との仲介役として「タクト」の概念を用い、要約すれば「厳密な理論」と「多様に変転する実践」双方からでてくる要求を同時に満足させる働きをするもの、としている。教科教育学が成立する独自性は、教育における理論と実践の結びつくところにあるとする基本的概念としてとらえたいものである。