

家庭科における教育内容の自主編成プランの検討(1)

——「岩手技術教育を語る会」の場合——研究ノート

学校教育学研究室 西 内 みなみ

A Critique (1) of the Independent-organized Plan of Educational Contents in Homemaking Education

——In the Case of “Iwate Gijutu-kyoiku o Katarukai”——

Minami NISHIUCHI

This paper raises several important issues on “Modernization” of Homemaking Education through the Critique of the Independent-organized Plan of “Iwate Gijutu-kyoiku o Katarukai”.

I think that “Iwate Gijutu-kyoiku o Katarukai” had the important influence on “Modernization” of Homemaking Education.

In this paper I try to introduce the practices of “Iwate Gijutu-kyoiku o Katarukai” and point out some questions in it.

〈もくじ〉

はじめに

- I 「岩手技術教育を語る会」と家庭科の「現代化」
- II 「岩手技術教育を語る会」の実践とその後の問題点
 - II-1 「岩手技術教育を語る会」の実践
 - II-2 岩手県教職員組合教研家庭科分科会の実践

はじめに

60年代の教育における「現代化」は、各教科において教科内容の精選と法則化ということと、子どもの認識発達の系統性とにかかわる教科研究が目指されていた。

当時、民間の教育団体では「家庭科不用論」まで唱えられ、これに対して日教組教文部家庭科部会では、自主編成プランを立てる動きが始まった。

これまでの家庭科研究においては、この「現代化」の課題がどのように受けとめられ、また実践にどのような影響があったのかも明らかにされていない。

この点を検証するために、当時、活発に研究・実践の積上げがされていた「岩手技術教育を語る会」の実践の分析と検討を行う。

I 「岩手技術教育を語る会」と家庭科の「現代化」

1958年の学習指導要領の改訂によって家庭科の内容は女子用教科・技能教科の色あいが濃いものとなった。

それに対抗するかたちで1958年3月、日教組教文部・婦人部に家庭科研究会が設けられた。そして4月からの定例家庭科研究会を経て、60年4月に中央教育課程研究会（以下、「中教研」と略す）家庭科部会が発足した。これらの研究活動を経て、第10次日教組全国教育研究集会（以下、「全国教研」と略す）（1961年1月・東京）において、家庭科の自主編成試案としての「中央試案」が公表された。

この「中央試案」¹⁾をうけて全国各地で研究活動と実践が展開された。その中で、特に下記の点で注目に値するのが「岩手技術教育を語る会」の実践である。

1) 教科研究のための教師集団が組織されており、その理論的助言者（村田泰彦）がいた点。

この点については、ここでの実践と研究の成果が、村田泰彦の助言によってまとめられた2冊の本、村田泰彦編・技術教育を語る会著『家庭科教育の計画と展開』（1970、明治図書）と岩手県教職員組合

編集・村田泰彦監修『家庭科実践記録選集』（1977、法規文化出版社）にまとめられていることから明らかである。

- 2) 「中央試案」をうけての活発な議論と検証的な実践がなされており、「全国教研」をはじめ数多くのレポートが出されている点。

例えば、家庭科教育についての考え方が、家庭科分科会では、家庭生活が労働力の再生産にかかわるといふ視点で議論され、教育課程分科会では、家庭科は家庭の民主化、生活の合理化を目指し、それが達成されれば不必要になるという議論がされているという矛盾を指摘した。

そして、「家庭科とは労働力再生産のための科学法則を認識し（自然科学・社会科学）、現実の再生産がそのとおりにおこなえない、家庭生活の矛盾をつかみ解決の方向を考える教科である」という提案をしている²⁾。

- 3) 「中教研」家庭科部会とほとんど同じメンバーで構成された家庭科教育研究者連盟（1966年8月発足）³⁾が家庭科研究において、教科内容の系統性よりも子どもの認識の順次性や子どもが現実をどう変えたかということを重視するようになったこと⁴⁾に対して一定の距離をおきながら実証的研究を続けていった点。以上の点から、家庭科における「現代化」をとらえるために、この「岩手技術教育を語る会」に着目して、その実践と研究を検討していく。

「岩手技術教育を語る会」の誕生する過程は以下の通りである。

昭和33年10月 中学校学習指導要領改訂「技術・家庭科」の誕生

昭和35年10月 岩手技術科教育、家庭科教育研究協議会——この集會に参加した数名のメンバーによって、

昭和35年12月6日「技術教育を語る会」が誕生

村田泰彦編・技術教育を語る会著『家庭科教育の計画と展開』（1970、明治図書）には、1960年に「技術教育を語る会」が誕生してから1964年までの、研究と実践の成果がまとめられている。そしてその流れは、岩手県教職員組合教研家庭科分科会の実践に引き継がれ、岩手県教職員組合編集・村田泰彦監修『家庭科実践記録選集』（1977、法規文化出版社）には、1965年から1976年までの成果がまとめられている。

この会が、家庭科教育についてどうとらえ、論議していたのかについて、前掲書の『家庭科教育の計画と展開』より、一部引用してみたい。

「家庭科と家庭生活を安易に結びつけて、家庭科教師の社会認識なり、歴史意識なりが、そこに欠落してはいないか。調理学習に、「愛情」をしのびこませるような教材観がでてくるのは、そのせいではないか。また家庭科は、広い意味での生活改善の態度をやしなう教科であるという発想に対しては、生活改善があれこれ部分的な改善をめざすかぎりでの合理主義を採用することになっていて、たしかな社会認識に裏うちされた生活観が欠けていることなどを警戒すべきだというものであった。」(p.36)

「家庭生活のなにかが、どういう意味で、学校における教育価値になるかという吟味である。そのばあい、わたくしたちは、家庭生活のなにかが科学（自然科学・社会科学）とかかわりを持ち、他教科における科学の基本の教授と、家庭科におけるそれと、どのようにかわるかを見落とすわけにはいかない。科学（技術）や芸術などの基本を教授することは、国民教育を創造するうえで、中核的な役割を果たすものである。家庭科を教科として成立させるばあいにも、やはりこの点を十分に吟味せざるを得ないと考えるようになった。」
「ひとくちに、科学の基本を教授するといっても、それをどのように教材化するかとなれば、そこでは常に子どもの認識の拡大ということが大事にされなければならない。…中略…その中でとくに大きく教えられたことは、科学と生活の結びつきの再吟味であった。子どもの認識をどのように発展させるかということの問題にすればするほど、そのことを問題にしなけりならず、そして当然のことではあるが、授業をどう組織するかを問題にせざるを得なくなった。」(p. 37)

以上のようにこの「技術教育を語る会」では、家庭科の素材となる文化財—関連科学なり技芸なりの法則性と、子どもの認識発達の系統性とかかわる教科研究が目指されていたといってさしつかえないと思う。また、特に「生活の中からの価値の抽象」といった教科内容の精選が目指されていた。

このことは、これまでの家庭科が生活改善学習であったり、技能獲得学習であったことから考えると画期的な教科論であった。

戦後の教育改革で一度は家事・裁縫科からの脱皮を試みたものの、その理念が現場に浸透する前に女子用教科・技能教科としての内容が文部省より降りてきた。

これに対して、独自の家庭科教科論を持たない教師集団は、家庭科の存続を維持するためにもこれに飛びついた。

一方で、ここに紹介したような教師集団「技術教育を

語る会」は、まず、独自の教科論を押さえたうえで、実践による検証を積み重ねていった。

「家庭生活のなにかが、どういう意味で、学校における教育価値になるかという吟味」「常に子どもへの認識の拡大ということが大事にされなければならない。」この点を明らかに意識したうえで、実践と研究の積上げをしていった「技術教育を語る会」の成果は、この時期における家庭科の「現代化」のひとつの大きな流れであったといえよう⁵⁾。

II 「岩手技術教育を語る会」の実践とその後の問題点

「岩手技術教育を語る会」の実践は家庭科における「現代化」の一つの成果であり、その成果が岩手県教職員組合教研家庭科分科会の実践に引き継がれたが、そこにはいくつかの問題点が残された。このことについて、実践報告を紹介しながら論じていこう。

ここで紹介する二つの実践は、「岩手技術教育を語る会」と岩手県教職員組合教研家庭科分科会の実践である。

特に、それぞれ「食」領域にある「ごはんづくり」の実践に注目してみる。それは、この「ごはんづくり」の実践が現在もなお引き継がれ、自主編成の一つの成果として多少の変更はされつつも行われているからである⁶⁾。

II-1 「岩手技術教育を語る会」の実践

ここでまず、村田泰彦編・技術教育を語る会著『家庭科教育の計画と展開』(1970, 明治図書)に載せられている実践を紹介する。

実践1. 「からだの熱や力をつくる食物(1)―ごはんづくり―」小5⁷⁾

教科論 「家庭科教育で、教授の中核に労働力の再生産過程の基本的な諸法則をすえることによって、生活を支配し、統御できる人間を育てることを基礎にすることが必要である」そのためには「生活事実を教材にして、科学の基本になっている原理、法則性を現象を通して学びとらせなければ、生活を科学的に発展させることはできない」(p.62)

- 1) 歴史の中で人々がより生産的に生きるため、食物の摂取についてもよく考えくふうしてきた事実。
- 2) 食物を摂取するという生活事実に含まれる、科学の基本となっている原理や法則。
- 3) 子どもを主体にして、自分のからだを考え

させるならば、からだのうごく力をつくる食物、からだをつくる食物、からだの調子を整える食物、の中から代表的な教材をひとつえらび、それを学習の内容にすえる。

(p. 39)

「今まで誰でもやってきているごはんづくりの仕事が、人間のからだをつくるために欠くことのできない重要な意味を持っていることを、科学の原理にしたがって理解させるように配慮した。」(p. 40)

「5年生で栄養素をとる必要を数多くの食品をとり上げ、単なる知識として子どもに与えてもどうにもならない。かりに、ごはんは私達のからだの熱源として大事なでんぶんであると考えるならば、でんぶんの消化吸収しやすい実験的な現象と科学的な理論とを結びつけて教えなければならない。さらにそれが生産労働とどのようなかかわりあいを持つのか、ごはんたきにおける家事労働の価値にまで、子どもの認識を発展させなくてはいけない。」(p. 63)

「「ごはんたき→米→でんぶん→熱や力を形成する→家事労働の価値」という筋みちで、自分のからだを考え、食物の問題を考え、しっかりしたからだをつくる人間に育てると同時に、家事労働の重要性に気づき、その矛盾に立ち向かう人間に育てていかなくてはならないと思う。」(p.64)

「教材 ごはんづくりの家験

教材のねらい

- (2) 毎日の食事の中から、熱源として摂取しているでんぶん食の消化吸収しやすい現象をとらえ、どんなごはんが適当なのか学びとる。」(p. 64)

「本時のねらい

からだの活動力や熱源となるごはんはどんなごはんであるかつかませる。体力(活動力や熱源)になるごはんをつくるのには、米と水の量が大事であること、火(燃料)の調節が大事であることを実験でとらえる。」(p. 65)

生活や経験を通して子どもにとって身近なごはんづくりということを、実験という子ども自身の活動によって、そこに科学的概念があることを認識させている。また逆に、生活や経験を通してその科学的概念をとらえ直していることも、実践から読み取れる。

教材の選ばれ方は、教科論のところで述べたように、そこで獲得させたい教科内容から選ぶとはしているのであるが、「(2) ごはん、みそしる、目玉焼、こぶきいも、サンドイッチ程度の簡単な日常食の調理を実習させる。」(昭和33年 小学校学習指導要領 昭和36年度～45年度)に限定されており、自主教材を開発するところまではいっていない。残念ながら、指導要領にある教材を、独自の教科内容に当てはめたとすぎない。

また、子どもに獲得させたい事実や認識については、多く述べられているが、それが「教科内容」として意識されているかどうかは明確でない。多くはねらいの中に含まれていて、細かく検討されているような記述がない。

実際に行われた授業案から、教科内容を抽出して見ると次のようになる。

この教材における教科内容

- 1) 米の吸水実験によって、米が水を吸うことと30分間に大部分水を吸うことがわかる。
- 2) 米の炊飯実験によって、適当なごはんは米1に対して水を1.2倍から1.5倍入れてつくることがわかる。
- 3) 米の洗い方は栄養が流れないように、ごみやよごれを取る程度に洗う。
- 4) 米と水の量は、米の質、入れもの、ふたの厚さ、火かげんで多少のちがいがあることがわかる。
- 5) 活動する力や熱源になるごはんは、よく糊化されたものがよい。

こうしたひとつひとつが、この授業のねらいに即して考えてみて何が必要で何が不要かという点で限定していけば、教科内容が精選され、授業過程もより単純で分かりやすいものになったのではないだろうか。

教科教育において、この教科内容を精選していくという点で、教材と教科内容を峻別することは当時の重要な課題のひとつであったと思う。

II-2 岩手県教職員組合教研家庭科分科会の実践

ここでは、岩手県教職員組合編集・村田泰彦監修『家庭科実践記録選集』(1977, 法規文化出版社)の実践を紹介する。特に第2節の実践から引き継がれた家庭科における「現代化」の成果とその問題点について述べる。実践2. 「食」領域の実践—ごはんづくり— 小5⁸⁾ 教科論

① 教科の性格

- ア. 生活と科学を結びつける教科
- イ. 理科, 保健科, 社会科に対応する教科

家庭生活現象のなかにある原理, 法則を仕事を通して発見させる。

② 教科の目標

家庭生活における労働力の形成と再生産のしくみを系統的に認識させ、人間の全面发展を志向するすじみちで家庭生活の国民的課題解決力をあたえる。

教科の内容

③教科の内容

〈食物〉

- ア. 子どもが食物を摂取して身体を作りあげていく上で必要な栄養生理学, 調理科学の基本法則・原理をとらえる能力をつける = 理科的, 保健科的
- イ. 子どもが生活を築いていく上で必要な国民的規模での労働力再生産のしくみ(矛盾, 構造, 法則)を食生活の面からとらえる能力をつける。(食物史 食糧事情などを含む) = 社会科的 (p. 7)

教材 米の吸水実験・でんぷん(米)の糊化実験
「授業の中心としておさえたこと

米は水を加えてたくと、味も消化もよくなり、わたしたちの力や体温のもとになる。」(p. 66)

では、実際に行われた授業案から、教科内容を抽出して見ると次のようになる。

この教材における教科内容

- 1) ごはんを炊くときには、少なくとも30分前には米を洗い吸水させておくことが必要。
- 2) 1.2倍くらいの水かげんにすると、おいしいごはんが炊ける。
- 3) 1)・2)から、でんぷんの吸水・糊化という性質と、おいしいごはんとの関係が分かる。

このように教科内容が精選され、教材となる実験もさらに単純でわかりやすくなった。

「1970年代から80年代にかけての家庭科教育研究は生活を「生命および労働力再生産の営み」の過程とし、それらの過程における「衣食住を中心とした生活の科学的認識と生活文化の継承と創造」に教育的価値を見出し、教育内容と教材を峻別する研究方法を確立させてきた。」⁹⁾といわれるように、こうした実践においても「現代化」の課題のひとつであった「教科内容の精選」ということが達成されていたといえよう。

また特に、指導の流れにおいて「食生活」という面から教科内容を押さえることが重視されている。そのため

実践1. で「理科の学習とまちがえられそうな形」という点はその流れのなかに「家庭科の学習」としてきちんと位置づけられている。

また、同じ5年の教材で、調理学上も栄養生理学上でも重要な「脂肪」を取り上げ、「マヨネーズづくり」という自主教材を開発した点は注目に値する¹⁰⁾。

これは、Ⅱ-1で指摘した「指導要領にある教材を、独自の教科内容に当てはめたとすぎない」ものから一歩踏みだして、独自の教科内容から新たな教材を考え出すというまさに自主編成における第一歩である。

最後に、その自主編成のあり方の中には初めて「地域」の問題が登場してきたことに注目したい。

「家庭科は、教科の持つ性格からも、地域に立脚したカリキュラムがなければできないのではないだろうか。」(p. 12)とあるように、「地域」実態からカリキュラムを組む、あるいは「地域」の実態から自主教材を選ぶという問題提起がなされている。

日教組の家庭科分科会の研究動向の中に、「地域」という言葉が登場するのは、第13次1964年岡山大会のときの次の文である¹¹⁾。

「中教研“家庭科研究の原則的視点、提案…中略…

③家庭科の学習は、子ども自身の生活を出発点として、地域や家庭と提携してこれを進めなければならない。」¹²⁾

しかし、ここにはまだ、「地域」の実態を教材化したりするような視点はない¹³⁾。また、「地域の生活課題」の追究や「地域に根ざす家庭科教育の実践」が多数報告されるのは、1970年代以降まで待たなければならなかった。

以上2つの実践を検討してみても、「現代化」のひとつの課題である「教科内容の精選」という点に関しては、60年代から70年代の家庭科教育においても、意識され、またある程度まで達成されたことが分かった。

しかし、もうひとつの課題である「子どもの認識発達の系統性にかかわる教科研究」という点については、実践報告の中には確かに高らかに唱えられているにもかかわらず、それをどうとらえて実践・研究していったのかが明らかでない。このことは、実践後の子どもの感想がほとんど記載されていないことに端的に表れている。この点については、さらに当時の資料を調べながら今後の課題にしていきたい。

(指導教官 柴田義松教授)

注

1) 岩手県教職員組合編集・村田泰彦監修『家庭科実践記録選集』(1977, 法規文化出版社) p. 3

- 2) 同 p. 4-5
- 3) 家庭科教育研究者連盟『民主的家庭科の創造』(1974, 明治図書) に詳しい。
- 4) 同 p. 22-24
「…固有の科学を持たない家庭科の場合にしばしばその独自性や系統性が問われてきたが、現段階ではまだ理論化されるまでに至っていない。…また系統性については、生活事象(題材)の多様性といい、総合学習的な教科の性格といい内容的にこれを系統化することはできないので、結局、家庭科の場合の系統性は、子どもの認識の順次性(子どものわかるすじ道)としてとらえるほかにはない。」
- 5) 忘れてはならないのは、家庭科を技術教育としてとらえ、戦後初期から実践・研究を積上げてきている「産業教育研究者連盟」の流れである。そこの成果について検討していくことは今後の課題にしたい。
- 6) 村田泰彦他編『共学家庭科の実践』(1986, 光生館)の実践「ごはんのみそ汁——稲から米へ——」村田汀子(世田谷区立弦巻小学校)※参考「米——四つの炊き方——」大森嘉子(町田市立町田第三中学校)※「米——生産・流通・消費——」湯沢静江(長野県立赤穂高等学校)
- 7) 村田泰彦編・技術教育を語る会著『家庭科教育の計画と展開』(1970, 明治図書)
- 8) 岩手県教職員組合編集・村田泰彦監修『家庭科実践記録選集』(1977, 法規文化出版社)
- 9) 村田泰彦他編『共学家庭科の理論』(1986, 光生館)
- 10) 前掲書 p. 54-55
「各学年の指導の流れ」の中の一部を紹介する。

① 5年生

- わたしたちの食生活(5時間)
 - 食事しらべ
 - 食事のうつりかわり
- ごはんづくり(8時間)
 - 日本人とでんぶん食
 - ごはんづくり
 - ・米の吸水実験
 - ・米の糊化実験
 - ・ごはんづくり(調理実習)
 - ・でんぶんの性質
 - ごはんたきのねうち
- マヨネーズ作り
 - わたしたちのからだに脂肪
 - 脂肪をどのようにとっているか
 - 脂肪の性質
 - 実習

- 11) 柳昌子「家庭科における地域」『解説 現代家庭科研究』(1980, 大学家庭科教育研究会), p. 42-50。
「日本教職員組合主催の教育研究全国集会等の実践報告によれば、地域の複雑な個々の生活課題を、国民的課題につなげる方向で、認識の系列を整えていこうとする努力が見えてくるのは、1960年代に入ってからである。それまでの特殊「郷土」的教材を、民族の歴史的展望の中で把握しようとする新しい課題意識も芽ばえ、やがて、「生活史的接近」という一つの方法意識にまで高まっていった。1970年代に入ると、「地域の生活課題」の追究や、「地域に根ざす家庭科教育の実践」が多数報告されるようになった。その中で家庭科は「地域」についての一定の共通理解を得たのである。」
- 12) 田結庄順子「戦後家庭科教育の実証的研究(第一報)」『年報・家庭科研究・第7集』, 大学家庭科教育研究会, 1979年5月, p. 1-15
- 13) 中屋紀子「家庭科教育にみる地域の生活」美土路達雄編『北のくらしと家政学』(1987, 北海道大学図書刊行会),

ここには「日々の家庭科の授業を進める際、教材として地域の生活や文化がどのように取り上げられているかをあきらかにする」という視点から、1960年代以前の北海道における実践が紹介されている。

家庭科における「現代化」の文献・資料目録

1. 東京都 高教組 婦人部 「家庭科教科内容試案」 編集方針,

1954年

2. 同上「生活科（仮称）教科内容試案」, 1954年10月
3. 村田忠三「家庭的人間の教え——高校「家族」を頂点として——」『教育』1954年1月号
4. 「座談会・家庭のしくみと家庭科のあり方」『教育』1954年1月号