

家庭科授業実践の歴史的様相

— 東京教育大学附属小学校にみる —

Features of Transition on Homemaking Education Class :

At Elementary School Attached to Tokyo University of Education

吉原 崇 恵

Takae YOSHIHARA

(昭和63年10月11日受理)

1. はじめに

家庭科の教育課程研究は従来、目標論の設定からはじめ、内容を編成し、授業構想を立てるという順序で行われることが多かった。そして、家庭科の授業実践は、戦後40年余り、日々積み重ねられてきた。これらの授業実践では子供、教材、教師の間の関係をどの様に発展させてきたのかについて明らかにすることによって、そこから逆に目標や、内容の検討にかえしていくということが必要だと思われる。このような問題意識のもとで授業実践の歴史的な分析を行うことについて家庭科においては緒についたばかりだと思われる。とくに、戦後新教育発足時は、コア・カリキュラム、広域カリキュラムなどカリキュラム研究が盛んであり、学校による特徴あるプランが出されていた。戦後初期の家庭科授業実践の研究は、これらの特徴あるカリキュラムの研究として取り組まれることがあり教科カリキュラムとして展開された家庭科の授業実践の歴史的な分析は、ほとんどなされていない⁽¹⁾。

東京教育大学附属小学校は、1948年4月に文部省より実験校として指定され、コア・カリキュラムの研究にあっていた。しかし、1949年に入り、教科カリキュラム、コア・カリキュラム、広域カリキュラムの3部立ての研究態勢がとられていた。

戦後発足した家庭科が教科として成立するかどうかを問われる中で教科カリキュラムに位置づく家庭科のあり方を模索した実践として東京教育大学附属小学校機関誌『教育研究』に掲載された家庭科の授業記録及び論述は、資料的価値があり、整理、検討する意味があると思われる。なお本稿では、戦後家庭科の発足と先導的試行、後につづく廃止論に対する独自性探究の時期を経て、1958年の学習指導要領の告示によって教育制度上は一つの教科として設定されることになりその後家庭科研究充実の可能性を見せた1962年までを分析の対象とする。

これらの期間は、家庭科の制度的確立に至るまでの基盤づくりの時期であるといえよう。

2. 目的および方法

本稿の目的は教科カリキュラムとしてなされた東京教育大学附属小学校における家庭科授業実践を教科観、教材観、授業の基本的要素の三点から分析し、戦後家庭科の発足期から制度的確立の時期までの様相を明らかにすることである。そのために(1)教科観の変化と時期による特徴を明らかにし、時期区分をする。(2)区分した時期の特徴が教材の条件にどのようにあらわれたかを明らかにする。これらをふまえて(3)授業の基本的要素である教師、子ども、教材の関係

についての考え方の推移を明らかにする。

資料精査の方法は教科観の特徴を基にした時期区分によってその間の比較と系統化を行った。分析に使用した資料を表1に示す。なお期間中の家庭科担当教師は赤井チサトである。

表1 使用した記録・論述資料

	資料No	『 教 育 研 究 』		備 考
		掲載年月	記 載 表 題	
第 I 期	1	1949. 4	家庭科の学習計画	教科カリキュラムの研究
	2	1949. 6	家庭科教室の設計	
	3	1949. 7	型紙の取扱について	
	4	1950. 1	広域カリキュラム—家庭科の学習	
	5	1950. 4	家庭科の学習—食事と健康から	
第 II 期	6	1950. 11	家庭科はどうなるか	1949(昭和24)年家庭科無用論がピークに達する 1950(昭和25)年文部省教育課程審議会に小学校家庭科の存否を諮問 1951(昭和26)年11月「小学校における家庭生活指導のてびき」を発表 1952(昭和27)年小学校家庭科に対する廃止論続く 次期の学習指導要領作成委員 1955(昭和30)年9月「小学校における家庭生活指導の実際例」発表
	7	1951. 5	家庭科の学習指導	
	8	1951. 6	家庭科の学習指導—資料の求め方、使い方	
	9	1951. 8	家庭科学習の態度	
	10	1951. 11	家庭科の研究授業	
	11	1952. 2	家庭生活指導と家庭科学習	
	12	1952. 5	衣生活指導のプロテスト	
	13	1952. 6	小学校に於ける家庭生活指導の手引と家庭科の学習指導	
	14	1952. 10	家庭科の基礎学力とその定着	
	15	1952. 12	布の染色と貼り絵	
	16	1953. 6	研究授業「ボタンつけ」	
	17	1953. 6	縫い方指導の教材の選び方	
	18	1953. 12	家庭科教材としてのハンカチ	
	19	1954. 6	家庭科における学習内容の検討	
第 III 期	20	1955. 3	布の性質についての学習指導	学習指導要領の具体化
	21	1955. 5	住まいの学習指導について	
	22	1955. 10	調理の実習指導について	
	23	1956. 2	五年生の家庭科指導—内容とその配列	
	24	1956. 5	改訂された家庭科の学習指導要領と家庭科の学習指導計画	
第 IV 期	25	1957. 7	研究授業「はさみ帽子を作ります」	昭和33年4月～ 昭和35年3月 文部省実験学校 1958(昭和33)年8月小・中学校学習指導要領 道徳編告示 10月小・中学校学習指導要領告示
	26	1957. 8	夏休みの子供の自由研究—家庭科	
	27	1957. 12	家庭科の食物教材における問題点の中から	
	28	1958. 2	家庭科教育と道徳教育	
	29	1958. 5	家庭科教育における最近の問題点	
	30	1958. 11	調理実習の指導案(第六学年)	
	31	1959. 1	研究授業「よい食事」	
	32	1959. 4	本校家庭科カリキュラムの構成と検討(新学習指導要領に準拠)	
	33	1959. 5	家庭科における道徳指導	
	34	1959. 10	家庭科の教材研究	
	35	1959. 10	家庭科教材の問題点	
	36	1960. 4	新学習指導要領による家庭科の指導計画	
	37	1960. 8	なみ縫いの指導に関する一考察 短針によるなみ縫いと長針によるなみ縫いの比較	
38	1961. 8	家庭科の研究授業 題材名—食事の工夫		
39	1961. 10	家庭科における実習学習と実験学習の工夫		
40	1962. 1	家庭科における技能の練習		
41	1962. 5	家庭科学習における科学性		

3. 結果および考察

(1)資料の概要と教科観に基づく時期区分

第1期は1949年4月の資料No.1から1950年4月の資料No.5までである。資料No.1では「合理的な楽しい家庭生活をしていくよう」な生活指導を終局の目標とするために「各教科で学んだものを総合活用」ところに家庭科の定義をおいている。1949年は、すでに家庭科無用論がピークに達していた。「総合活用」という言葉は他教科との関係と同時に独自性を明示しようとするものであった。

第II期は1950年11月の資料No.6から1955年5月の資料No.21までである。1951年11月の「家庭生活指導のてびき」において全学校生活の場で家庭生活指導を行う主旨が出された。そういう中

で、たとえば資料No.21では、家庭科は「こうした身の回りの処理や手伝いを中心にしながら」「すなわち基本的な家庭技術⁽²⁾の練習をしながら」「自然に家族関係を理解し、相愛と協力とによって幸福な家庭生活を建設しようとする態度を体得させる。」といわれており家庭生活の建設の能力に関しては、到達目標ではなく、方向目標であり、家庭技術の習得を直接の目標としているのである。

家庭技術を習得させることについての意義づけは、①子どもの中で家庭生活の理解や態度の養成に結び付く、②子どものわかり方のために「はじめに説くことはなるべく軽くして」「まず仕事について指導する」（資料No.21）、③家庭科廃止論に対する独自性の根拠を技能習得に求めようとする（資料No.6）、の3点に整理することが出来る。

1951年9月「家庭生活指導のてびき」が発行されるにいたるほどに、家庭科廃止論が盛んだったが、これに対して次の点をあげて家庭科の独自性を主張している。それは、イ. 家庭生活上の仕事の必要、ロ. 家庭生活そのものを直接の課題とすること、ハ. こどもの家庭生活や技術に対する興味の発達、という3点である。

「家庭生活指導のてびき」が発行されてからは家庭科の教科としての特徴をいっそう「実際の技能を指導するための」時間として考えられた（資料No.13）。要するに「家庭科以外の各教科に吸収されるものは思い切ってなくべく吸収させた方が家庭科の特徴もはっきりするし、指導の効果も上がる」（資料No.21）という筋道であり、他教科で扱わない残りの部分として、「技能指導」があると考えられたものであろう。

さらに資料No.14で生活技能は「使う」を中心にして「作る」「選ぶ」また「手入れする」について学ぶことを勧めているのである。

そして小学校における生活技能の練習指導が「作る」「修理する」などの作業の中において最も培われやすいと考えられている。

以上みてきた中で家庭技術、仕事、技術、技能、生活技能という用語は明確な区別がなく、同義語として用いられていると思われる。そして、以上の教科観に対する当時の他教科教師の受けとめ方には厳しいものがある。資料No.16は、「ボタンつけ」の研究授業の記録であるが事後の協議会での論点の一つは、目標がはっきりしないということであった。というのは「技術を通しての家庭生活の理解」を目標にするのか、「技術の習得、向上」をめざすのかいずれかを明確にせよと迫るものであった。

第Ⅲ期は、1957年12月の資料No.27までである。この期の教科観の特徴は第Ⅱ期の傾向を確実のものにしたといえるだろう。そのあらわれとして担当教師である赤井は1956年2月にだされた学習指導要領の改訂にたずさわり、その具体化に活躍をした⁽³⁾。

そして、家庭科の教科観は「技能を中心とする教科」である。その技能の規定は「その子供の家庭生活を推進していくのに役たつ力」であるとされている。その例は、資料No.25の「はさみ帽子を作りましょう」を教材にした研究授業である。それは、基礎技能だけの練習に偏ってしまいがちな領域の中で、作り上げる喜びを強調することによって練習の意欲を向上させようとの目的をもっていた。

次期の学習指導要領改訂の準備は政財界によって日本の科学技術教育の振興を要請するという形で進んでいた。それが具体化したのは、1958年10月の学習指導要領告示である。

第Ⅳ期間は1958年2月の資料No.28から1962年5月の資料No.41までである。この期は、道徳教育が強調された時期でもある。また資料の中で教科観がさほど展開されていないことも特徴で

あった。告示という形の学習指導要領によって制度的には確立したからだと思われる。

家庭科では、技能習得や知識の理解にとって実習指導が最も効果的であり、そこが道徳教育のよい場であるという。すなわち、道具や資材の取扱いを「ていねい」、「尊重」、「安全」、「能率的」にすること、「あとしまつ」をすること、「友達と協力したり」、「迷惑をかけないようにしたり」、「助けたり」することがあげられている(資料No.28)。

子供が作った作品は「なるべくすぐ家庭で使うように」指導し、家庭の協力を得ることを計画している。それは、子どもに家族の役に立ったと自覚させることによって家族に対する愛情を高めさせようというわけである。このことはまた次のことを示している。すなわち、家庭の理解・協力を得ることでしか子どもの生活技能の必要性が自覚させられないほどに薄らいできているということであり、技能習得とそれを通しての家族愛を育てる方法が、実をあげにくくなっていることを示している。

そして研究の関心は、資料No.39になると日常家庭で行われている仕事に対してどのように科学的な検討をさせるかになり、さらに資料No.41でも家庭科実習における科学的指導の困難点が整理されて、施設、設備の充実が訴えられているのである。

また、学習指導要領の内容を体系的に整理し、構造をもった系統的指導へと指向された時期でもある。当時の教育思潮は1958年の学習指導要領が「系統学習」の方向をとり赤井は同年12月に『家庭科の系統的指導』を著している⁽⁴⁾。ブルーナーの『教育の過程』が出され1963年頃には議論の焦点になったといわれている。その論点は、学問探究の構造を教科内容の基本として教材・教具の開発に向かうのか(構造の教材化)、それとも所与の教材を前提として指導過程の次元で構造化をはかるのか(教材の構造化)という現代化の性格づけに関わる対立にあった⁽⁵⁾。そして1968年からの学習指導要領においては「現代化」が謳われたのである。

このような傾向に対して、「児童の生活と、思考に即した教科指導の体系を模索しよう」と心に決めた教師もいたのであり⁽⁶⁾、教科研究は、多方面に盛んになっていったと思われる。

今回対象にした資料を通して、とくに生活技能習得の意義づけの推移に注目しておきたい。福原美江は1947年版学習指導要領の成立過程について「ドノヴァン、大森の技能教育の内実は、児童生徒が家族の一員としての責任を果たすために家庭の仕事に関する初歩的、実用的な技能の習得を意図した」と指摘している⁽⁷⁾。東京教育大学附属小学校における生活技能の意義づけは、ドノヴァン、大森の構想を正確にふまえたものであったということが出来よう。それは、第Ⅱ期になって、他教科教師から「家庭生活の理解を目標にするのか、技能の習得を目標にするのか」と目標のあいまいさを指摘されてる側面を持っていた。その後、技能習得の意義づけは子どものわかり方としてまた教科の独自性として追及され、道徳教育さらには科学技術振興などの時代の要請として次第に変化していった様相をみることが出来た。

以上の家庭科教科観の特徴をふまえ区分した時期の特徴を以下のように表現した。

- 第Ⅰ期 家庭生活と子どもの生活から出発した家庭科観 資料No.1-5 (1949.4-1950.4)
- 第Ⅱ期 家庭科の独自性としての生活技能習得の意義づけ 資料No.6-21(1950.11-1955.5)
- 第Ⅲ期 生活技能習得指導の具体的進展 資料No.22-27 (1955.10-1957.12)
- 第Ⅳ期 生活技能習得と道徳教育と学習指導研究の進展 資料No.28-41 (1958.2-1962.5)

※なお本項は、日本教科教育学会誌第13巻2号に掲載予定の稿において詳しく検討したものを整理したものである⁽⁸⁾。

(2)教材条件の推移

表 2-1 主な家庭科教材

第 I 期	第 II 期	第 III 期	第 IV 期
1. 裁断教材における型紙の扱い方	15.「染色」「貼り絵」：布だけを扱う教材であり、布をよく利用するために必要な知識と親しみを持たせるもの 16.「ボタンつけ」：男女共学 17.縫い方指導の教材の選び方：①指導目標に到達するために最も適切なもの ②子どもの学習の気分によく合致するもの（必要性を自覚しやすい品、子ども自身が使うもの、よい既製品がないもの、仕事の段階がはっきりしているもの等） ③子ども達のその時の気運（季節、学校行事、遊び、学習等によってつくられるもの） 18.「ハンカチ縫い」：運針指導に続く教材 児童の縫うことへの興味と意欲とを進展させる。やさしく縫えて、しかも日常の使用によく耐えるものである 20.「布の性質」：糸のつむぎ方、織り方、原料繊維の性質-染め付きの差、燃焼実験、虫食いの観察学習、洗濯実験- 21.住まいの「掃除」についての指導：①日常生活指導の単なるくり返しや上塗りにならない ②実験実証を重んじる。	22.調理実習で取り上げる料理の選定方針（3回だけ実施できる場合）：①生野菜の取り扱い ②燃料の取り扱い、加熱調理 ③味付け、計量器の使用の3点について基礎的指導に便利なもの 23.家庭科の学習内容：家庭生活の各分野にわたっており、①長期間技能の練習を系統的に継続しなければならないもの ②何回か練習をくり返すもの ③ある期間の学習で一応よいもの 25.「はさみ帽子」：初めて針を使い、かつ、運針に入るまでの前提としての教材：ねらい①家庭科室、裁縫用具の使用に慣れる ②お裁縫って易しい、面白いものだという気持ちと ③何でもどしどし作ってみようとする態度を育てる 27.調理技術の指導系統を求めるために、いろいろな調理について要素作業を分析し系統性をまとめた。その結果、今年度の六年生の調理実習献立は、①サンドイッチ ②ホットケーキ ③カレーライス	28.「ボタンつけ」：技能習得にとどまらず、自分のことは自分でする、家族はお互いに協力する、物を大切にすることといった徳目の指導とも関連する 31.「よい食事（ごはんのみそ汁）」：新指導要領に基づいた新しい教材 34.教材の見つけ方：①子どもの日常生活にすぐ役立つ ②知識・技能の学習系統の中から、その教材としての指導目標をしっかりと押さえられるもの 例「ふくろ」 35.家庭科の製作活動：必要にせまられ、製作したいという切実感のあるもの、家庭でもすぐできる教材がよい。（「掃除道具」では高度な技能を要するもの、調理では簡単なものまで） 38.「こぶきいもと目玉焼きの調理」 39.「洗濯」学習における実験：布がよごれると吸水性が悪くなる-下着がよごれると、汗をよく吸い取らなくなるということを確認する実験 40.家庭科の技能：①充分な反復練習をしてようやく実生活に役立つようになるもの ②要点を押さえた学習と実習を一、二回すればだいたい実生活に役立つ線までこぎつけるもの 41.家庭科学習における科学性：どのような生活技能についても、どうしてその仕事が必要なのか、なぜそのような方法であるのか考えながら学ぶよう指導する

前項では、教科観に基づいて時期区分を行った。ここでは、前項をふまえ具体的な教材の面から推移を明らかにする。まず主な教材の例を表 2-1 に示した。これは資料の中から、初出の記述に限って示したものである。表 2-1 を考察するにあたって再び全ての資料の記述から、家庭科教材の条件を抽出し表 2-2 に列挙した。それに基づいて分布を示したものが表 2-3 である。

表 2-3 によると抽出した教材の条件のうち、a. 子どもの学習心理、b. 子どもの興味関心、c. 子どもの発達段階、d. 子どもが家庭生活の中で必要を感じる、など子どもの能力や生活の必要に関する条件が第 I 期、第 II 期、第 III 期に現出頻度が高い。これは、戦後の生活実態や新教育の子ども重視の教育思潮の中から導かれたことであろう。

また、e. 理論に先走らず、具体的な問題の処理をする、とf. 知識や技能の要素と系統、応用性、易しく簡単なこと、小中学校の一貫性、とは先のd. の条件とともにほぼ全期間を通して考えられている条件であり、とくに第Ⅱ期、第Ⅲ期に熱心に追及されていた。「ハンカチ縫い」（資料No.18と19）や「はさみ帽子」（資料No.25）の例がある。この条件によって、教科の内容と子どものわかり方をきり結ぶところに教材を見いだしているものである。

1954年に出された「ハンカチ」の教材は後に強調されたg. h. i. やj. の条件が考えられていた。とくに「道徳」の実施要領が出されるのが1957年であるからその準備過程が背景にあること、また教師が成長過程を経て視野が広範囲に広がったことを示す教材である。

次に、g. 自分のことは自分で、技術を通しての家庭生活の理解、家族相互の協力や助け合いができる、とh. 日常の使用に耐え、役に立つもの、実生活に即してまとまりのある知識や技能、製作したものを使用するために家庭の協力を得る、の条件は、第Ⅱ期、第Ⅲ期、第Ⅳ期に現出しており、a. からf. までの条件よりも後から多く現出したものである。資料No.28「ボタンつけ」が典型である。とくに、h. 家庭の協力を得る、という条件は、前項で述べたように生活実態の変化を意味していると思われる。

以上の条件に加えて、i. 日用品の生産過程、原料の性質を理解できる、とj. ものを尊重する態度、道徳的信条、あとしまつが出来る、の条件を持っていたのは「よい食事—ごはんのみそ汁」（資料No.31）である。

さらに、第Ⅳ期になっての特徴はq. 学習指導要領に準拠する、とn. 性別を考慮する、とがある。n. の性別による指導という意味は、新教育発足時の男子に家庭科を指導する際の考え方と異なってはおらず別学を意味するものではない。しかしこの時点で問題にされたのは1958年の中学校・技術・家庭科（男子向き・女子向き）の学習指導要領との関係を見極めようとするものであろう。また、この時の学習指導要領が「告示」となったことは、教師にとって準拠すべき性格となったことを示している。またk. 実証性、科学性、科学的知識と技術の一体化、o. 費用、時間とp. 施設設備に適應する、の条件は、実験・実習学習の充実を実現しようとする中で出される条件である。とくにk. の条件は「なぜこういう仕事が必要なのだろう」「どうしたらよいただろう」という子どものわかり方への関心と、当時の教育思潮であった「現代化」また科学技術教育の振興などの背景をうかがわせるものといえよう。

また、o. とp. の条件は、教材を展開する際に手段として必要となる条件である。これは、教具とも連なるものであり、教材と教具の区別および必要性が実践的に明らかになる可能性をうかがわせている。

以上、教師の求めてきた教材の条件の推移をみると、まずa. b. c. d. など子どもの能力や生活の必要に関する条件がありe. f. 知識・技能の系統性、g. 家庭生活の理解を導く条件、h. 技能習得の実用性、j. 道徳的心情を導く条件が現れ、その後はl. m. n. q. など学習指導要領に準拠する条件と、i. k. o. p. など実証性を重視する条件が現れた。教材条件の背景には、生活実態の変化、教師自身の成長過程、時代の教育思潮があったといえよう。

まず、資料の記述を、家庭科は「なんのために」「なにを」「どのように」教えるのかという視点で整理した。資料の記述は、目標論、内容論、方法論というような明確な設定があって論じられているのではない。そこで各々の文意から、目標、内容、方法に対応できる部分を「なんのために」「なにを」「どのように」教えるのかと表現した。さらに授業の基本的要素間のどの関係についての記述であるかを分析した。

今回は、教材の背景にある教科内容および文化・学問についての記述を、教材記述の中に含めてある。論述の中では、教材と教科内容及び文化・学問が区別されてはいるが、教材に付随しての記述が多く教科内容や、文化・学問だけについての記述は少ないからである。記述の有無を一点で表して、結果を表3に示した。

全体としては、③の子どもと教材についての記述が最も多くほとんど全ての資料において記されている。そして、「どのように教えるのか」に関する内容において、①教師と子ども ②教師と教材 ③子どもと教材の広範にわたって言及される形を多くみることが出来る。

①教師と子どもの関係についての記述

どちらかという第Ⅱ期の1953年6月資料No.16までに数多くみることが出来る。

- イ. 第5学年で自分のことは自分でするという気持ちと習慣を養う(資料No.1)。
 - ロ. 子どもたちが、いつも正しい身なりを整えていくようにする(資料No.12)。
 - ハ. 習得した技能を子どもらが、家族関係を好ましい状態に維持・発展させる(資料No.28)。
- これらイ. ロ. ハ. は、「なんのために教えるのか」に関わって教師が願う子ども像である。
- ニ. 「模倣は創造への一過程として行われるとき、よい効果がある」(資料No.11)。
 - ホ. 子どもたちの家庭生活の実際を、なるべく綿密に観察批判しながら子どもたちの生活の中でこんなところが悪いから子どもたち自身の力でこんな風に改められるよう(資料No.13)。
 - ヘ. ボタンの働きを理解し、正しくはめていようとする態度、ボタンつけの作業に対する関心と興味を育てる(資料No.16)。

これらニ. ホ. ヘ. の表していることは、教師が子どもにつけたい力や教育内容、文化・学問について言及する時、教材と子どもの関わりを見ようとしていること、子どもの背景にある生活実態を視野に入れていることである。すなわち、①教師と子どもの関係にとって教材や子どもの生活実態は媒介関係にあるといえよう。ここでは教師からの子どもへの働きかけしか読み取ることはできず、子どもからの働きかけについての記述は、みることができなかった。

②教師と教材の関係についての記述

この記述は全体として①や③に比べて少ない。

たとえば、第Ⅱ期の資料No.20の教材「布の性質」は、次の理論的作業によって設定され実践されたものである。

被服に関する内容領域→小学校における衣生活指導の中心は、被服の用い方と計画管理、被服の手入れのうち、きわめて日常的なことから→秋から冬にかけて指導する必要→教材は、布あつめ、布の織り方、布の染め方、布につく虫、洗濯、日常的な被服の手入れ、という順序になっている。すなわち「なにを教えるか」→「どのように教えるか」→教材の開発、の順序である。これに対して第Ⅲ期の資料No.22では「どのように教えるか」から出発して教材を見いだしている。

すなわち、秋は調理実習に都合がよい季節→全ての食品をわずかな時間内に取り扱うことは到底できない→一部を扱うことによってその学習効果をなるべく広く及ぼすように工夫しなけ

ればならない→どんな料理を学習材料に選ぶのがよいか→野菜の扱い、加熱の基礎、味付けの基礎指導に便利なもの→サンドイッチ、目玉焼、シチューの教材選定、という順序である。

第Ⅳ期には、②の関係についての記述が最も少なくなっている。教科観の項でみた制度的確立期の中で教材研究の傾向が変化したものと思われる。資料No.25には、教師の教材研究の方法として「一つは、決められている指導内容の指導目標に到達するための教材を見つける方法、二つ目は、取り上げた教材を有効に展開する方法」があると述べている。

以上、教師が教材の開発や選定を行うにあたって文化・学問や教科内容を背景にしていること、また、子どもの学習効果を視野にいれることは必須であることがわかる。すなわち②の教師と教材の関係にとって子どもは媒介関係にあるといえよう。

③子どもと教材の関係についての記述

これはどの時期もほとんどの資料において記述されているのが特徴であるが、とくに子どもが教材と向き合ったときの学習心理についての記述が多い。

第Ⅰ期では、裁断や栄養指導にあたって子どもに「失敗して布を裁つのは恐ろしい」（資料No.3）とか、「栄養とはたいそうややこしく日常それに注意するなどというめんどうはとてもやりきれない」（資料No.5）などの気持ちにさせない配慮が必要だと考えている。さらに、教科カリキュラムに対して、広域カリキュラムは子どもにとってあらかじめ必要な準備練習が間に合わず、あせらせたり、おっくうな気持ちにさせることがあると考えている（資料No.4）。

第Ⅱ期では、技能習得のごく初期においては、一つのをこしらえあげる楽しみを仕組む必要があるとして（資料No.14）、「ハンカチ」はよい材料であるという（資料No.18）。また、「子どもは、掃除はこうした方がよいのだという話を聞いただけでは満足しない。こうすればどれほど良いのだという証拠をみたいので、実験実証を重んじる指導を考えたいとしている」（資料No.21）。

第Ⅲ期の代表的な教材は、資料No.25の「はさみ帽子」である。ここでは「身近に役立つものを縫い合わせることによって、裁縫は誰にでもできるという自信や興味を盛り上がらせたい」としている。

また、資料No.23では「ある期間に学習すればよいものと、5、6年の二か年間に何回か練習を繰り返す必要のあるもの」とがあり、針の使い方の練習指導は、5年のはじめにある程度まとめて行って自信を早くつければ、後は間をおきながらでもよい」と述べ、子どもの能力と教材の関係に注目している。

第Ⅳ期は教科観で特徴的であったところの道徳教育の課題と関わって「糸を無駄にしないよう」というのではなく「糸を無駄にしない技能」を学ばせるという（資料No.28）。そして、教材「洗濯の必要性」を学ぶに際して、「なぜ」「どうして」という子どもの考えにそって「吸水性の実験」「洗濯に適した水」などの教材の展開が工夫された。

道徳教育が強調される状況の中で、教科教育としての文化に対応するという独自性を堅持している点は注目に値するし、その姿勢は子どもと教材とが向き合う場面でうみだされている。

他方「科学性」をもたせようとした研究は、所与の教材を前提として指導過程の次元でなされているものといえよう。

以上、子どもと教材の関係についての記述は、子どもと教材が向き合った時に、子どもが教材から受ける働きと、それをのりこえて子どもが教材に働きかける動きの両面があることを示している。その関係を把握する教師は、ここでは媒介関係にある。そして、教師は、子どもと

教材の関係を追及する中から教育の目標や教科内容の研究に返していく道があることを示しているといえよう。この点が、さらに深められたかかどうかについては今回分析した時期以降を追ってみなければならない。

④子どもと生活実態についての記述

「なんのために教えるか」に関連して「希望をもたせ地方の生活水準を向上させるための」学習指導の計画にあたって「子どもの家庭生活の態度、家庭の仕事に対する子どもの能力、家庭から家庭科の時間に学習させてほしいこと、将来の生活に対する希望的状态」などの資料を求める必要を述べている(資料No.8)。第Ⅱ期の資料No.19では、「年長者や先輩が、これまで行ってきた技術をそのままなんの考察もなく模倣的に学びとるような学習態度は最もいましめなければならない。生活上の問題を発見或は理解して、自己の技能を役立てて実行する」ことを家庭科特設の根拠にもあげている。第Ⅳ期の資料No.31, 37, 39では「あたえられた食事や自分の好みにあったものを、何となく食べていたり、頼まれた仕事をただおしえられたと通りに習い行っていて、知識と実際の食事が直結していない」「手縫いから機械化へ、科学技術の進歩はそれ以上である。どの限度までの指導をねらうのか」「なぜかということは気にしないでとにかく家の人のいうとりに実践するような習慣」を問題にしている。これらは、子どもの生活実態を①や③の関係との媒体としてとらえていると読むことが出来る。

以上、授業の基本的要素間の状況を見ると、一貫して子どもと教材の関係についての記述が多い。第Ⅳ期にはいると相対的に①②④ともに関心が少なくなり学習指導要領の教材が前提にされていた。しかし、授業の基本的要素が追及される中で、部分的には教育目標や、教科内容の改善がなされる傾向を示していた。

4. まとめ

(1)今回対象とした資料および期間において担当者は1958年の学習指導要領告示で制度的確立をうるまで、家庭科の独自性を模索してきたといえる。

授業実践では「技能習得」の意義は1947年版学習指導要領作成者の意図を正確にふまえたものであり、その後多様な意義を持たせてあった。それらは生活の必要や、子どものわかり方に対応し、独自性論議の中では「使う」技能に重点がおかれていったことがわかった。しかし、それも1959年の資料では家庭の協力がなければ実をあげにくくなっていく生活の変化を示していた。加えて道徳教育や科学技術教育の振興の時代に対応していった。

(2)教材の条件は、当初子どもの能力や生活の実態を重視することから出発していたがその後、時を経るにつれて、系統性、実用性、道徳性、実証性と順に推移していった。教師の視野の広がりや、時代の教育思潮の背景をうかがうことができた。

(3)授業の基本的要素をみると常に子どもと教材の関係を最も数多く研究してあることがわかった。教師と教科内容・学問文化や教材とのかかわり方をみても子どもが媒介にならないということはありませんでした。制度上の確立とともに教材そのものは、所与のものとなり、指導過程の次元で工夫研究がすすんだ。すなわち実証性や科学性の研究が、教科の目標や教科内容・学問文化などから発想されたというよりも指導過程の中でなされたということが出来る。しかし、そこから逆に教科の目標や教科内容の検討に帰っていく可能性を持っていた。そのことがどう実現し深化していったかについては、今後追究していきたい。

註および引用文献

(1)家庭科の授業実践に関する歴史的研究

イ. 当時の実践の紹介をしたもの

平野ヒデ 小学校家庭科の実践－昭和30年代の家庭科教育の実践－『家庭生活と技術の教育 教育学講座15』 東京学習研究社 1979年6月 pp. 107－121

ロ. カリキュラムの検討を課題にしたもの

①山田 綾 戦後初期新教育実践における家庭科論の一考察－「桜田プラン」と家庭科教育－愛知教育大学研究報告 第35（芸術・保健体育・家政・技術科学編）1986年2月 pp. 107～120

②山田 綾 生活教育としての家庭科教育（Ⅲ）－戦後初期愛知第一師範春日井附属小学校

コア・カリキュラムにおける家庭科的学習内容の構造－愛知教育大学研究報告 第37（芸術・保健体育・家政・技術科学編）1988年2月 pp. 91～103

③鈴木美千代 野田満智子 戦後初期・愛知県立高等学校家庭科の履修実態——第一報・教科過程表を中心として——愛知教育大学家政学教室研究紀要 1988年3月

ハ. 戦後初期の実践の展開にはふれていないが海後宗臣の生活技術論に注目して生活教育思想の中での家庭科の問題性を浮きぼりにして、仕事や実習の教育方法的課題に迫っているもの

朴木佳緒留 戦後初期家庭科論の問題構造－職業科から職業・家庭科までを対象として－神戸大学教育学部研究収録 第74集 1985年3月 pp. 125～136

(2)当時は『教育研究』の論述で「技術」と「技能」の用語上の区別はされていない。

(3)武田一郎 赤井チサト 富平美喜 小松ハナ 『改訂小学校の家庭科新指導要領具体化のために』 明治図書出版 1956年6月

(4)東京教育大学附属小学校家庭科教育研究会『家庭科の系統的指導』 東洋館 1958年12月

(5)佐藤 学 教育内容の現代化と教材構造の理論『教育過程の理論と構造 教育学講座7』 学習研究社 1979年2月 pp. 90－91

(6)前掲書(1)のイ. に同じ

(7)福原美江 家庭科の成立過程研究－1947年版学習指導要領の成立過程－宮崎大学教育学部紀要教科第63号 1988年3月 pp. 37～52

(8)吉原崇恵・小川裕子 戦後家庭科の実践と展開——東京教育大学附属小学校の場合 日本教科教育学会誌第13巻2号掲載予定 1989年

(9)砂沢喜代次 『授業組織化の基礎理論』 明治図書 1966年 広岡亮三 『授業研究大事典』 1976年 五十嵐顕他 『岩波教育小事典』 岩波書店 1986年がある。

稲垣忠彦他 『教師のライフコース』 東京大学出版会 1988年では、教師の教育実践は、教室（授業）、学校（職場・教師集団）、地域（家庭・社会）という三重の場で成立していることを示している。今回は、そのなかの4つの関係だけだみている。

参考文献

- (1)東京高等師範学校附属小学校初等教育研究会 教科カリキュラムの研究（上）、（下） 教育科学社 1949年11月

- (2)東京教育大学附属小学校 『学習内容の改善と系統的指導』 不昧堂書店 1958年6月
- (3)東京教育大学附属小学校 学習指導研究発表会 1959年6月
- (4)東京教育大学附属小学校 学習指導研究発表会 1960年6月
- (5)大学家庭科教育研究会 『解説現代家庭科研究』 青木書店 1980年2月