

教員養成課程における家庭科教育に関する研究（１）

A Study of Paradigm and Curriculum for Home Economics Education in Teacher Training (Part 1)

今津屋 直 子*

Abstract

The aim of this study is to lay the foundation of lessons for home economics education on the curriculum of teachers' training course by examining an approach to what is home economics education towards the recycling-based society and the gender equal society.

In this study, current arguments on "zest for living (IKIRUCHIKARA)", self-help for life, life subject, living in the community, pragmatic and participatory learning methods, and an ability of solving problems were examined, through research for paradigm and fieldwork by the Japan Association of Home Economics Education or researchers for home economics education.

In the face of many problems including Japan's declining birth rate and graying population, and the global climate change, the home economics education is a subject which directly links to younger generations who become members of the recycling-based society and the gender equal society. The aims of the home economics education are for children to live their own lives, to have the perspective on the society as well as to stand on their homes, and to learn not only living as an individual but also living with others including other family members in the community. To achieve the goals that foster abilities of thinking, practicing and solving problems, the home economics education including pragmatic and participatory learning method is needed. For educators of the home economics abilities of recognize the paradigm of the home economics education and improving their teaching method are required.

キーワード：家庭科教育、パラダイム、カリキュラム

1. はじめに

2009年6月札幌市で開催された日本家庭科教育学会では、家庭科のいまを問い直すというテーマでラウンドテーブルがもたれた。そこでは、教科の存在意義は何か、家庭科教育における実践とは何か、といった問いが投げかけられた。それらの問いに対しては、家庭科教育学原論の研究において1980年代から中間らにより整理されてきたが（中間 1987）、いまなお問い続けられている。このように長い間、問い続けられるのは何故か。

2008年3月の小学校学習指導要領改訂では、ゆとり教育を見直すかのように「総合」重視から「教科」重視へ、また、家庭科の授業時数は他教科の時間数増加により前回と変わらず減少したままであった。これらはともすれば家庭科の教科としての存在が揺らぎかねない、という危機感を関係者は抱いている。

家庭科は裁縫や料理など生活の自立の役立つ技術

や技能を学ぶ教科という一般的な捉え方がある。確かに、裁縫、料理等の技術・技能の習得は家庭科の学習目標である。しかし、学校教育に位置づけられた家庭科教育はそれだけではない。家庭科教育の理念は、歴史をともなって語られることが多い。なぜならば、家庭科が教科として学校教育に取り入れられた当初、「女子のみの教科ではない」、「家事科と裁縫科をあわせたものではない」、「単なる技能教科ではない」ことが理念に含まれていた。しかし、これらの理念は教育内容には直ちに反映されなかった。その後、民主主義の浸透とともに、家庭科教育の理念と教科内容の距離感は小さくなりつつあるが、まだ十分ではない。繰り返し、家庭科教育とは何かを問い続けなければならない理由もそこにある。

本稿では、家庭科教育の歩みから、家庭科教育の理念がいかにかに社会の変化と向き合ってきたのかを読み取った。さらに、家庭科教育学会および家庭科

* Naoko IMAZUYA 教育学部准教授

教育学の研究者らによる家庭科教育原論研究やフィールド研究から、今日の家庭科教育の特質を、「生きる力」「生活の自立」「生活主体」「生活の共同」「実践・体験学習」「問題解決能力」というキーワードを軸に考察した。本研究の目的は、家庭科教育とは何か、「循環型・共同参画型社会」に生きる資質の育成を目指す家庭科教育についての考察を通して、教員養成課程における家庭科教育授業研究の礎につなげることである。

2. 家庭科教育の歩み

戦後の教育改革は、1946年11月の日本国憲法の発布に始まり、1947年3月には教育基本法、学校教育法が公布されて国民学校は小学校となった。1946年には教育課程の検討が、文部省とGHQ内のCIE(民間情報局)の指導・監督のもと始められ、1947年の開始を目指した。教育課程に編成された家庭科は、1. 女子のみの教科ではない、2. 従来の家事科と裁縫科をあわせたものではない、3. 単なる技能教科ではない、とされていたのだが、実際には異なっていた。1947年3月の学習指導要領一般編(試案)には「家庭科はこれまでの家事科と違って、男女ともにこれを課することをたてまえるとする。ただ料理や裁縫のような内容が女子だけに認められる場合には男子はこれに代えて家庭工作をすること」とある。このように教育理念と教育課程の間に隔たりが生じた背景には、男女の教育機会均等と家庭の民主化を願うC.I.E.の女子教育官Ellen R. Donovan女史と、日本の生活事情から女子の裁縫教育の必要性を訴える文部省のぎりぎりの「協議」と「妥協」があった(望月 2004)といわれている。小学校家庭科は現在に至るまで7回の改訂をおこなないながらも男女共学が維持されてはきたが、技能を中心とした教科内容であったことは否めない。

中学・高等学校については、家庭科は男女に必要とされながらも、1949年改訂の「昭和24年度学習指導要領家庭科編高等学校用」では、選択教科として出発した。1958年には教育課程が全面的に改訂され、中学校では男子には生産技術を、女子には家庭生活技術を中心に学習するという「男子向き」「女子向き」という性別コースが設けられ、「女子向き」の教育内容からは家族、家庭経営は削除され、家事処理技能が全面に出された。戦後、教育の理念であった「民主的家庭建設」という課題が埋もれてし

まった(荒井 2005)。1960年告示の高等学校学習指導要領では原則として女子に「家庭一般」4単位が必修となり、1970年告示ではすべての女子に「家庭一般」4単位が必修となった。こうして、家庭科は女子のみが学ぶ教科として位置づけられ、戦後の男女の教育機会均等の理念は家庭科に関しては反映されなくなったのである。

一方、男女別学に疑問を持つ教師や市民のあいだに運動が起こった。1975年の国際女性年世界会議において女性問題解決のための行動がとられた。1977年には中学校の技術・家庭は「男子向き」「女子向き」という男女別学が廃止された。1980年の国連の「女子に対するあらゆる形態の差別撤廃に関する条約第10条b「同一の教育課程」で「教育のすべての段階及びあらゆる形態における男女の役割についての定型化された概念の撤廃」がなされた。教育課程においても1989年告示の学習指導要領では、小・中・高校を通して家庭科は男女がともに学ぶ教科として制度化されたのである(荒井 2004)。

戦後、民主主義教育の理念を掲げて始められた家庭科であったが40年余りの歳月を経てようやく教育制度が理念に追いついた形である。このことはわが国が民主主義社会を構築してきた歩みとも重なっており、家庭科教育が国民の生活実態に向き合いながら柔軟に教育課程を編成し、教科教育として位置づけられてきたことを示している。我々の社会はいま、「循環型・共同参画型社会」を目指している。1999年の男女共同参画型社会基本法、2001年には循環型社会形成推進基本法の制定のような法整備も行われた。家庭科教育は「循環型・共同参画型社会」を生きる資質の育成に向けて、教科教育としての役割を果たしていこうとしている。

3. 新学習指導要領(2008年3月改訂)

戦後1947年3月の施行された教育基本法は様々な教育改革の基本となってきたが、わが国の教育をめぐる情勢の変化を受けて、2006年には教育基本法が改正され、それに伴って2007年に学校教育法が改正された。これらの法規の改正が今回2008年告示の学習指導要領の改訂にもつながっている。家庭科の改訂に関係あると考えられる法規項目を次に示す。

教育基本法の第2条の教育の目標には、1. 知・徳・体の調和のとれた発達、2. 個人の自立、3. 他者や社会との関係、4. 自然や環境との関係、5.

伝統文化を基盤として国際社会を生きる日本人、とある。

学校教育法第2章義務教育21条4項には、「家族と家庭の役割、生活に必要な、衣、食、住、情報、産業その他の事項について基礎的な理解と役割を養うこと」とある。また、同じく第4章小学校30条2項には、生きる力のひとつである確かな学力について、その要素を、1 基礎的・基本的な知識・技能、2 知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、3 学習意欲としている。

以上の教育法規の改正に伴い、小学校学習指導要領は2008年3月に改訂された。総則には「児童に生きる力を育むことを目指し、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識および技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。その際、児童の発達の段階を考慮して、児童の言語活動を充実するとともに家庭との連携を図りながら、児童の学習習慣が確立するように配慮しなければならない。」とある。

また、家庭科教育の改善を図るために、家庭科教育の目標および内容の考え方としての基本方針を次のように定めている。「自己と家庭、家庭と社会のつながりを重視し、生涯の見通しをもって、よりよい生活を送るための実践力を育成する視点から、発達段階に応じた体系的な目標や内容に改善を図ること。」さらに、家庭科教育の構造としては「空間軸」「時間軸」「体系化」の中に学びを位置づけている。

小学校学習指導要領(2008年告示)の目標を以下に示した。

—教科の目標—

衣食住などに関する実践的・体験的な活動を通して、日常生活に必要な基礎的・基本的な知識及び技能を身に付けるとともに、家庭生活を大切にすることをはぐくみ、家族の一員として生活をよりよくしようとする実践的な態度を育てる。

今回の改訂で、注目すべき箇所は次の2点である。

①前回の「家庭生活への関心を高める」を「家庭生

活を大切にすることをはぐくみ」とした。

②小学校中学校の体系化を図るために、小学校中学校を通して、次のA~Dのように内容構成をおこなった。

- A 家庭・家族生活 B 食生活
C 衣生活と住生活 D 消費生活と環境

①の「家庭生活を大切にすることをはぐくみ」については、家庭生活への関心を高め、衣食住を中心とした生活の営みを大切にしようとする意欲や態度を育むこととある(学習指導要領解説)。①は家庭科教育関係者の間で議論の焦点になっており、日本家庭科教育学会は抗議文を提出している。抗議の内容は、「教育の結果として家庭生活を大切にすることを育まれるかもしれないが目標にすべきではない、また、家庭に恵まれない子どもたちもいることからその文言は適切ではない」との声明である。しかし、学会が異議を唱えているのは、「心情を育み」だけではないようにも思う。学会には、学習者である児童は家庭に軸足を置きながらも社会を見据えた視点をもった生活主体と指摘する研究者(筆者も含めて)が多い。「家庭生活を大切にする」や「家族の一員」としての箇所を否定する訳ではないが、学習主体者である子どもたちの社会における位置づけを表しきれていないのではないか。この点については、次の「家庭科教育の教科としての特質」でも触れている。一方、「家庭生活を大切にすることを育む」ことを肯定的に受け入れ、「日々繰り返し営まれる家族生活の中で家族とともに自分が成長していることを自覚する」をどう育むか、方法を検討した報告(正保 2009)もある。

②については、生涯の家庭生活の基盤となる能力と実践的な態度を育成する視点から改正がおこなわれた。この改正によって、将来にわたって自立した生活の見通しをもつことが期待されている。

4. 家庭科の教科としての特質

家庭科は生活技術の習得をその教科目標の中心としているという一般的な見方がある。しかし、家庭生活の内容を学校教育の教科として設置された意味は生活技術の習得だけではない。このことは、先述の民主主義教育の一環として戦後直ちに導入されたこと、新学習指導要領に至るまでの家庭科の変遷からも、家庭科が技術習得のための教科ではないこと

は明らかである。

家庭科とは、生活に根ざした教科、ジェンダーを学ぶ教科、科学（自然科学と社会科学）と技術の総合化を図る教科、実践的、体験的、問題解決の学習を取入れた教科というのが家庭科教育関係者の共通した見解である。また、家庭科教育学の原論研究者の見解を引用するならば、家庭科とは「生活を工夫創造する能力と実践的態度の育成を目指す教科である」（中間 2008）や「個人が自立できる力と地域や社会での生活の共同を担っていく力をつける教科」（天野 2007）ということができる。ここでは、家庭科教育学研究で頻繁に用いられる、生活主体、生活の自立と生活の共同、実践・体験学習、問題解決能力、生きる力をキーワードに家庭科の特質について考察する。

1) 生活主体

荒井（1999）は、「生活主体者は『他者への共感や連帯』『社会への主体的な働きかけ』『生活の中から論理を紡ぎ出す視点』をもつ個人という意味において『市民（シチズン）』と言い換えられる。その意味で家庭科は社会科とともに市民（シチズン）を育む中核の教科といえる」と述べている。また、著書「生活主体の形成と家庭科教育」（荒井 2008）の中では、生活主体の定義を「人権を土台として、生活課題の改善や解決にひとり、また他と協同して主体的に取り組むとともに、社会を形成する主体としての自覚と実践力をもつ生活者」と述べている。このほか、家庭科教育学や家政学では、「市民」という言葉をキーワードに用いて家庭科の教育理念が語られ、目標を設定することが多い。

一方、小学校学習指導要領（2008）には、生活者、生活主体、市民という言葉は使われていない。目標（前掲）には「家族の一員として生活をよりよくしよう」とある。池崎は、家庭科の教育目的についての諸説から、育成する人間像を以下のように整理している（池崎 2009）。①望ましい家庭人、社会人の育成に重点をおく、②自立した生活者の育成に重点をおく、という2つの捉え方、また、育成する能力としては、①家庭生活または家庭生活を中心とする人間の生活の充実向上を図る能力の育成に重点をおく②生活矛盾の認識とその解決に関わる能力の育成に重点をおく③生活の充実向上を図る能力の育成に重点をおく④実践的能力の育成に重点をおく、とい

う4つの捉え方を示し、生活の充実向上としては家庭人も生活者も育成する人間像が共通していると述べているが、その違いについては言及していない。一方、同じ著書（池崎 2009）には、「自分の意志と判断力に基づいた行動ができる実践力をもった生活主体者を育成することが家庭科に課された役割」とも述べられている。

過去の小学校学習指導要領の家庭科教育の目標においては、家庭人（1947年発行）家庭を構成する一員（1956年発行）家族の一員（1958・1968・1977・1989・1998年告示）と表現は変ってきたが、子どもたちは社会においては家族・家庭という単位のもとに位置づけられている（池崎 2009）。社会科の学習指導要領においては、目標に「国家社会の形成者として」とある。すなわち家庭科と社会科で学習主体の子どもたちが立脚する場を家庭と社会に棲み分けさせている。棲み分ける必要があるのか、本稿では議論しないが、学ぶ側からすると必要がないというより、統一させてもよいのではないか。

家庭科教育に関わる者の間においても、子どもたちの基本的な視点を生活者（生活主体、市民）におくか、あるいは家族の一員におくかに分かれている。といっても各々の選択を互いに否定している訳ではない。筆者の場合は、子どもを社会の中の家庭、家庭の中の個人という位置づけにせず、社会の中に直接に位置づけ、各個人が家庭という集団を構成していると考えている。何故なら、家庭・家族の在り方は時代とともに変化し、人の一生においてもその在り方は変化するため、家庭・家族を社会の構成に普遍的な単位として位置づけるのは無理があると考えている。家庭・家族を構成単位から外すのではないが、子どもを含めた各個人を直接社会に位置づける方が、社会人としての意識が早くから芽生え、その意識にそった言動が育っていくと考える。したがって、子どもは生活者（生活主体、市民）としてみなし、筆者の場合は家庭科教育においてこれらの文言を今後使っていきたいと考えている。

2) 生活の自立と生活の共同

自立とは、他の援助や支配を受けず自分の力で身を立てることであり、家庭科では生活的自立を目指した学習を中心としている。生活的自立とは生活を営む力を指し、広義には経済的自立も含まれている。家庭科の教育目標でもある生活的自立には、精

神的自立や社会的自立の側面も含む。精神的自立とは自分で自分の行為を制御するという自律や、主体性、意思決定、自己決定、自己実現につながるものである。社会的自立とは他者との関係における自立であり、共生という概念もかかわってくる(中間2008)。家庭科では、生活的自立を知識や技術から学び、自分を取り巻く社会に生きるためには自立とともに共生が不可欠であることを学ぶ。身の回りの課題に取り組む際には生活主体としての視点の必要性を学び、解決に取り組んでいくのである。

ここでいう「自立」の概念について、ひとつ注意したいのは、自立とは成長という時間軸にそって量るものかということである。人は乳児期から既に生活の自立に向かっている。できることを増やしては、自分に自信をもち、それが励みになってまた次の目標に向かっていく。成長とともに自分でできることが増えてくることを良しとするなら、自立の成果は成長という時間のなかで蓄積した量で量ることになる。しかし、自立の成果を、その完成をもって、あるいはその量的達成度を評価するのであれば、ゴールまでの道のりは長過ぎる。むしろ、子どもは一人の人間として初めから自立した存在であり、成長とともに出来ないことが減っていくとの認識が必要なのではないだろうか。自立を目指すというのは、自立というゴールを目指すのではなく、できないことを減らし、できることを増やしていこうとする意思をもつことと、それに支えられた行動をとることである。家庭科の学習において、学習主体者の児童自身が自立を目指していることを認識しなければ、生活主体の視点は育ちにくい。生活主体の視点とは将来大人になったときの視点ではなく、子どもである今の自分の視点だからである。子どもを親に属した存在、大人社会の付属としての子どもではなく、一人の自立を目指す個人として尊重することによって、子ども自身もそのことを自覚できるのである。

社会的自立とは他者との関係における自立であり、その自立には共生が不可欠である。自立が、先の定義のように、他の援助や支配を受けず自分の力で身を立てることならば、矛盾しているように思えるが、自立にはそれを支える生活の共同が必要であることを理解すれば、その矛盾は解決する。

天野(1996)は、「生活者」とは「私」の利害を変容させてから創る「共同性」をもう一つの「公」

へと押し上げていく人々とし、これを「私民」から「市民」的生活者への変容ととらえ、この変容には、隣り合って生きる他者とのコミュニケーションを通しての課題の共有、自己のなかの利己性と利他性の調整、他者との自由なネットワーク、課題解決に向けての公的ルートの追求を前提としてはじめて可能となるとしている。私民を生活の私的領域すなわち個人・家庭生活に位置づけ、市民を私的領域を含む公的領域に位置づけて考えると、「私民」から「市民」的生活者への変容は、社会的自立の過程を意味し、子どもは自立と同時にそれを支える生活の共同を生きることになる。

学習指導要領の目標(前掲)には、「家庭生活を大切にすることを示すもの(前掲)」とある。これは、私的領域での生活の共同を大切にすることを示すものであって、公的領域にふみいれないことを示しているのではない。何故なら、学習指導要領内容のD(前掲)に示された「身近な消費生活と環境」では、公的領域に向き合わざるを得ないからである。荒井(1999)が指摘するように、私的領域に軸足をおきながらそこからこそ捉えることのできる公的領域に実践的にかかわることを、家庭科は教えている。これが生活的自立のもっている社会的自立の側面である。

3) 実践・体験学習

小・中・高の学習指導要領(2008)には「実践的態度を育てる」という共通項がある。家庭科では、実践・体験を重視している。ものを作ったり、使ったりすることによって、ものづくりのプロセスを知り、ものの構造を知ることができる。さらに実践・体験から、論理を紡ぎだすこともできる。実践・体験を通じた学習は、デューイ(1998)によって提唱された経験主義教育に裏付けられるとされている(荒井他2009)。デューイの教育理論である「反省的思考」は、活動的な仕事(Active Occupation)を通して、手や体を動かしながらものづくりの体験や実験を子ども自身の関心や疑問を解き明かす道筋でおこなうことにより探求的な思考が育まれると考えられたのである。この教育理論は、幼児教育にも取入れられており(聖和幼稚園100年史委員会1991)、実践・体験教育として広く定着している。デューイは活動的な仕事のひとつに織物・裁縫・調理・木工・金工などを取入れている。家庭科教育の場合、内容であ

るこれらの実践を通して、探求的な思考は育まれるのである。

4) 問題解決能力

OECD（経済協力機構）のPISA調査などの各種の調査から我が国の児童生徒に関する課題として、次のような課題があげられている（小学校学習指導要領解説総則編 2008）

- ①思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題
- ②読解力で成績分布の分散が拡大しており、その背景には家庭での学習時間などの学習意欲、学習習慣・生活習慣に課題
- ③自分への自信の欠如や自らの将来への不安、体力の低下といった課題

以上の課題は、家庭科の教育目標と重なっているところが多い。家庭科における問題解決的学習は実践的態度につながる問題解決能力を養うものであり、思考による問題解決過程だけでなく、行動による問題解決を含んでいる（中間 2008）。

問題解決学習は、まず問題を認識するところから始まる。問題を理解して特徴づけ、整理し、解決への方法を探る。さらにそのプロセスを表現するといった各学習を関連づけながら展開させていくのが問題解決学習である。現代社会は人間にとって便利な暮らしができるように発展してきた。一方で情報やモノにあふれた中から正しい、必要なものを判別しなければならない。我々は与えられた情報等によって動かされるのではなく、自分自身で考え判断することが求められている。

荒井ら（2009）は、問題解決能力の中心に批判的リテラシー（批判的思考）をおき、批判的リテラシーとPISA調査にみられるような能力について考察している。批判的リテラシーを「ものごとを偏見や思い込みにとらわれず論理的に考え、よりよい解を求めようとする思考」と定義し、家庭科教育だからこそ得られる批判的リテラシーを問題解決学習のなかでとらえている。

5) 生きる力と家庭科教育

1998年の学習指導要領6次改訂以来、「生きる力」や「自ら学び考える力」の育成は、教育目標の中心に据えられている。各教科教育においても「生きる力の育成」にむけて様々な取組がおこなわれている。

これまで述べてきた家庭科教育の特質より、家庭科教育における「生きる力」の育成について考える。まずは、生きる力とは何か確認しておきたい。「生きる力」は平成8年中央教育審議会の第一次答申に示され、その後学習指導要領（平成20年改訂）に以下のように引き継がれている。

- ①基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようとして、自分で課題をみつけ、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力
 - ②自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性
 - ③たくましく生きるための健康や体力
- つまり、生きる力とは自ら主体的に問題状況に取り組み解決し、他方で他者との関係を重視し他者とともに生きるということがいえる。そこで、「生きる力」の育成と家庭科教育が育てる能力との関係について検討した。

①は「問題解決能力」、②は「生活の共同を生きる力」ということができよう。さらに加えると①では、自分の身の回りの暮らしを見つめ、見直すなかで、「生活主体」の観点から課題を捉え解決する能力、すなわち「生活の中から論理を紡ぎ出す視点」をもった問題解決能力ということができる。家庭科の場合そこには「実践・体験」が伴う。②では、生活の共同を生きるのは「生活主体」であり、「生活主体」の観点には「他者への共感や連帯」「社会への主体的な働きかけ」を必要としている。

問題解決には「考える力」が必要である。先述のように、今、子どもたちに必要とされている「考える力」は、「論理的な思考力」であり、「多角的なものの見方や考え方」である。では、なぜ「考える力」が生きる力となり得るのか。

藪内は、生きる力と考える力との関係についてその手がかりとして「考えること＝思索」の本質と意義を追求したハイデガーの思想をとりあげながら、次のように述べている。

「考える力」とは漠然とした概念である。それは一般的に暗記から区別された「考える力」である。学習指導要領が「自ら学び自ら考える力などの生きる力」と表現しているように、「考える力」はより根源的には「生きる力」と一体化した人間の本質的な「力」である。しかし、「考える力」を育むという新たな教育目標が次代を担う若い世代にとって大

きな意味を持つのはそれがその根底においてハイデガーの主張するような「思索」へと接続するものとして理解されることによってではないか。ハイデガーのいう「思索」とは一般的な考えるという営み、思考作用とは異なり、むしろその根源にあってそれを可能としているものと解釈されるべきである。さらに「思索」はあらゆる人間を支え、それとして成り立たせている「存在」にその源泉を有する。「思索」は人間の本質を捉える。そこでは人間は存在によって支えられ、生かされているものであることが自覚される。「思索」は存在の豊かさや素晴らしさの体験それ自体であるといえる。「存在」とは「人間を人間としてあらしめている根底」と言い換えられる。「考える力」の育成は、暗記力から区別される「考える」力、「生きる力」と一体化した考える「力」を幅広く培うという広がりの中かでその究極の高みにおいてこのような思索を目指すものとしてその目的性が際立たせられるとき、きわめて有意義なものとなる(藪内 2003)。

家庭科教育における「考える」とは、まさに「人間の本質を捉える」思索といっている。家庭科教育には、実践や体験から論理を紡ぎだしたり、生活主体者としての自分を見つめ直すというようなプロセスがいくつも含まれている。子どもたちはそのプロセスで思索を繰り返しながら、人間の本質を捉えるところへ向かっているのではないだろうか。

「生活主体」「生活の自立」「生活の共同」「実践・体験学習」「問題解決能力」「生きる力」というキーワードから、家庭科教育の特質を捉えるならば、「家庭科は児童・生徒が生活の自立を目指し、家庭に軸足を置きながらも社会を見据えた視点をもった生活主体を形成し、個人の生活から他者との生活の共同を生きることをねらいとする教科」といえる。さらに、そのねらいの達成するために「実践・体験学習を通して、問題解決に向けて思索・行動する能力を育んでいく教科」といえる。

5. 家庭科教育のカリキュラム

前項の家庭科教育の特質より、家庭科が技術科目ではないことがわかった。しかし、現状では、技術科目としての認識が一般的なのは何故なのか。日本家庭科教育学会の家庭科教育問題研究委員会が2006年に高校生(1863名)を対象に、高校家庭科の教育成果について調査したところ、高校生は家庭科に実

用的なイメージを強く持っており、生きてくための重要な教科であり、実生活に役立つ教科であるとしてらえている。また、家庭科を学んで変わったと感じていることは、子どもを産み育てることや親になることなど家族・保育に関する学習が多く的高校生に影響を及ぼしていることがわかった。また、家庭生活は男女で協力して営むものと考えようになったことから、そのことは家庭科を男女で学んだことによる成果としている。取り組む内容によっては、授業の成果がみられてはいるがまだ充分ではない。あるいは家庭科の特質が授業を通して伝わっていないことも考えられる。

以上のような現状を改善するために、どのような対策が必要なのか。次に、日本家庭科教育学会北陸地区会の活動(日本家庭科教育学会 2007)から、家庭科の特質が生かされるカリキュラムについて紹介する。北陸地区の活動に注目したのは、研究活動の視点が設定されており活動の趣旨が明確であること、家庭科教育の理論と実践を相互に関連させて研究してきたからである。

北陸地区会は1984年に設立され、北陸地区の6大学を中心に小中高等学校の教員の約100名(2007年度)の会員で構成されている。様々な研究・実践活動の交流を続け、そこから4つの視点「生活を自立的に営む力」「生活を主体的に営む力」「ともに生きる力」「男女の平等な関係を築く力」を設定した。これらの視点はその後の研究の重要な視点となっている。「主体的に生活をつくる家庭科教育の構想」のテーマで取り組んだ研究の成果は「主体的に生活をつくる一人間が育つ家庭科—」(渡辺彩子・荒井紀子編, 学術図書出版 1999)にまとめられている。その成果を生かして、家庭科教育のカリキュラム構想(理論)と授業研究(実践)を相互にフィードバックさせながら包括的に研究してきた。2000年4月から2003年3月までに13回の研究会を開きカリキュラムについての研究を進めた成果は北陸地区カリキュラム研究会報告書「生活主体を育む—家庭科カリキュラムの理論と実践」をまとめている。メンバーであった荒井ら(2005)は、その内容を土台にして「生活主体を育む—未来を拓く家庭科—」を著した。それは、教員養成課程で学ぶ学生を対象にした教科書といってよいが、実践と理論を互いにフィードバックさせながら構築しているので、小・中・高等学校で家庭科教育に関わる教員も大いに参考にな

る。2005年からは新たなメンバーで北陸地区家庭科授業実践研究会」をつくり研究を進めている。その成果は「子どもの思考を育む家庭科の授業」にまとめられた。北陸地区会は現在もその活動を進めており、今後の成果が期待される。このほか、2005年には設立20周年を記念して「家庭科をめぐる教育課題とジェンダー」を発刊している。

北陸地区会がこのように家庭科教育の理念と実践をフィードバックさせた「理論の実践化」「実践の理論化」への試みに成功したことに対して、望月は次のように述べている。

カリキュラムは第一に教師が生徒と共同でカリキュラムを編成していくことが求められ、教師による個人的主体から共同的な主体へと発展させなければならない。共同的な発展とは第二に学校における教師たちの共同である。第三に研究者と教師のパートナーシップ、すなわち大学と学校との新しい連携¹⁾の仕方が必要である。このようなカリキュラムは、研究者と教師がそれぞれの自律性を発揮して、より相互補完的な対話を続けることから構築されるのではないか。北陸地区会の試みにみる研究者と教師のパートナーシップは研究者にも教師にも揺らぎをもたらし、新しい「実践の共同体」を発展させている(望月 2004)。

北陸地区の試みが注目される理由として、研究成果を次の活動につなげてきたことや、成果を必ず形にして多くの人に公開したこともあげられる。それらの活動の背景には、研究活動を索引する強いリーダーシップとそれに賛同して実践する教師やメディアもいたのであろう。北陸地区の研究者には家庭科教育学の原論をテーマに家庭科教育理論を構築してきた研究者が多い。

以上のように、北陸地区のような試みが他の地区にも広がると、我が国の家庭科教育は教科教育としての特性を示すことが可能となり、家庭科の重要性に対する理解も高まることが期待できる。

6. 終わりに

少子高齢化、気候温暖化への対応を迫られる今日の社会において、家庭科は、「循環型・共同参画型社会」を担う資質の育成に直結した教科である。家

庭科教育は、子どもが生活の自立を目指し、家庭に軸足を置きながらも社会を見据えた視点をもった生活主体を形成し、個人の生活から他者との生活の共同を生きることをねらいとしている。そのねらいの達成には実践・体験学習を通して、問題解決に向けて思索・行動する能力を育てていくことが求められる。さらに家庭科教育に携わる教員には家庭科教育の特性への認識と教育方法の研究が求められる。

関西学院大学教育学部の「家庭」「家庭科教育法」の2つの教科は、2011年度から開始される。本稿は「家庭科とは何か」、その特質やカリキュラム構築についてまとめたが、授業研究の第一歩に過ぎない。家庭科教育学としてのパラダイムを構築してきた研究者や、理論に基づいた授業を実践してきた教師の方々の功績に敬意を表したい。また、小学校教員養成課程で学ぶ学生が各教科の特質や総合性を理解するには、教員養成課程で教える教員間の相互理解を図ることも必要である。他教科を担当される先生方に家庭科を理解していただくには本稿ではまだ不十分であるが、少しでも参考にさせていただき、また、ご指導願えれば幸いである。

引用文献

- 天野正子(1996)生活者とは誰か, 中央公論社, pp.234-255
 荒井紀子(1999)「共学家庭科における生活主体の育成」宮崎礼子編著『家庭科教育試論』芽ばえ社, p.33
 荒井紀子編(2005)「生活主体を育む—未来を拓く家庭科」ドメス出版 pp.12-17, pp.42-64, pp.160-250
 荒井紀子(2008)「生活主体の形成と家庭科教育」ドメス出版, pp.14-25
 荒井紀子, 鈴木真由子, 綿引伴子(2009), 新しい問題解決学習, 教育図書, pp.10-69
 池崎貴美恵(2009)「小学校家庭科授業研究」p.17, pp.30-31
 望月一枝(2004)「カリキュラムの編成主体」家庭科カリキュラムの構築の視点, 日本家庭科教育学会, pp.35-41
 中間美砂子(2008)小学校家庭科指導の研究, 建帛社, p.5
 文部科学省(2008)小学校学習指導要領解説(家庭編)開隆堂出版
 藪内聰和(2003)「考える力」を育む教育, 現代教育学のフロンティア, 世界思想社, pp.200-213

1) 新しい連携とは、ヤング(Young, M・F・D.「過去のカリキュラム・未来のカリキュラム」, 大田直子完訳, 東京都立大学出版会 2002)がいうところの教科と学問の関係、教科的知識と非教科的知識との関係、専門分化の新しい形態、知識の専門化と社会的分業における専門化のつながり、理論的な理解と普通教育と職業教育の分断に対する代案としてそれを応用することの関係、学校での学習と学校以外での学習のつながりである。

参考文献

- ジョン・デューイ（1998）, 学校と社会・子どもとカリキュラム, 市村尚久訳, 講談社, pp.141-146
- 北陸家庭科授業実践研究会（2009）子どもの思考を育む家庭科の授業, 教育図書
- 家庭科教育問題研究委員会（2007）高等学校家庭科男女必修の成果と課題, 日本家庭科教育学会, pp.110-112
- 中間美砂子（1987）家庭科教育学原論, 家政教育社
- 日本家庭科教育学会（1977）「家庭科教育の構想研究」山崎印刷, p.18
- 日本家庭科教育学会（2007）, 50周年記念誌—北陸地区10年のあゆみ—, 日本家庭科教育学会, pp.57-60
- 正保正恵（2009）日本家庭科教育学会第50回大会要旨集, p.30
- 鈴木敏子（2004）「家族・福祉に関する学びをつくり出すための課題」家庭科カリキュラムの構築の視点, pp.77-83
- 聖和幼稚園100年史委員会（1991）聖和幼稚園100年史, p.34