

## 1960年代における家庭科教育研究 (2)

— 「岩手・技術教育を語る会」の場合 —

福原美江

A Study of the Theories in Homemaking Education in 1960's (2)

— In the Case of "Iwate Gijutu-Kyoiku o Katarukai" —

Yoshie FUKUHARA

- I 研究方法意識と課題
- II 「語る会」の結成と研究活動
- III 教科研究の問題意識と方法 (以上、第1報・第75号)
- IV 家庭科理論の形成と授業研究
  - 「語る会」における家庭科研究活動 —
  - 1. 研究の出発と研究課題の明確化—第1期
    - (1) 家庭科研究の問題意識
    - (2) 実践記録の検討と教授プラン
    - (3) 研究課題の明確化 (以上、第2報・本号)
  - 2. 研究課題の追究—第2期
    - (1) 家庭科における技能と認識
    - (2) 稗貫家庭科サークルの研究仮説と実践
  - 3. 授業研究の方法と研究・実践の交流—第3～4期
    - (1) 授業研究の問題意識と方法
    - (2) 研究体制の確立と実践の交流 (以上、第3報・本号)
- V 「語る会」における家庭科教育研究遺産

### IV 家庭科理論の形成と授業研究

— 「語る会」における家庭科研究活動 —

第2報では、とくに「技術教育を語る会」(以下、「語る会」と略称する。)における家庭科研究の足跡をたどりつつ、どのような問題意識と方法で、どのような研究活動をすすめていたかについて分析したい。第1報(本紀要・第75号、1993年)において、「語る会」の主要な研究テーマ、および研究の発展段階について明らかにしたが、ここでは、とくに家庭科教

育に関する研究活動について抽出し、その発展過程をあとづけておく。主要な資料としては、「語る会」の『会報』、および関連資料、当事者からの聞き取り調査を併用することにした。なお、研究方法の性格上、原文資料からの引用が多くなること、注記が煩雑になるので、『会報』および関係資料からの引用の場合は、引用箇所の末尾に、その出典号数を記載したことをお断りしておく。

### 1. 研究の出発と研究課題の明確化——第1期<sup>(1)</sup>

第1報で指摘したことであるが、「技術教育を語る会」は1960年12月に発足し、初めての家庭科研究会を1961年1月に開いている。家庭科研究を中心にした定例研究会は、『会報』によれば以下のとおりである。

技術教育を語る会における家庭科研究活動のあゆみ（第1期および第2期）

| 研究会回数 | 開催日   | 家庭科の研究内容   |
|-------|-------|--|
| 1960年 |       |  |
| 第1回   | 12・12 | ●発足の趣旨説明—教育構造のなかの教科の役割、すなわち技術科と家庭科の性格と独自性を明らかにする [会報・1号]                                     |
| 1961年 |       |  |
| 第4回   | 1・23  | ●日教組編『国民のための教育課程』の「家庭科」の叙述を読む [会報・4号]<br>—とくに、「家庭科は何ととりくむか」について—<br>・家庭科の性格について              |
| 第5回   | 2・6   | ●第4回研究会の継続 [会報・5号]<br>—とくに「家事労働のきりすてかとりこみか」について—<br>・家庭科の独自性について—家事労働にどう取り組むか                |
| 第6回   | 2・20  | ●第5回研究会の継続 [会報・6号]<br>—とくに「家庭科と認識」について—  |
| 第7回   | 3・9   | ●第4回から第6回研究会のまとめ [会報・8号]<br>—とくに、家庭科研究の視点について—   |
| 第8回   | 3・22  | ●桐原葆見『生産技術教育』（国土社、1960年）から、「家庭生活と労働力再生産」について検討 [会報・8号]                                       |
| 第12回  | 6・5   | ●第3回技術教育研究協議会（5月26～27日、第4分科会「調理・被服」）の反省 [会報・12号]<br>・問題提起：高橋ミキ—自主編成とは                        |
| 第13回  | 6・21  | ●家庭科の基本的性格について [会報・13号]<br>・自主編成と家庭科の独自性とは   |
| 第14回  | 7・3   | ●授業過程に即して子どもの認識の発達を吟味する [会報・14号]<br>・話題提供：佐藤てつ子（上田中学校）<br>—型紙使用によるブラウス製作と子どもの認識の発達（中学校1年女子）— |
| 第16回  | 8・9   | ●小学校家庭科における「ごはんづくり」の実践の検討 [会報・16号]<br>・問題提起：小笠原スモ（花巻小学校）<br>☆「中央試案」を部分的に修正して構想したもの           |
| 第17回  | 8・23  | ●第16回研究会の継続（ごはんづくりの実践の検討） [会報・17号]   |

|       |       |   |
|-------|-------|---|
|       |       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・科学的ということが、なかなか適用しがたい部分が家庭科の教育内容には、かなり多い。</li> <li>・小笠原さんの実践例が、日教組家庭科研究委員会の試案を、部分的には、かなり取り込みながらも、全面的に取り込まなかったところに、ひとつの問題がある。</li> <li>・このへんで、研究の視点を根本的にあらためてみるはどうか、ということになった。</li> <li>・全面的に試案の研究をかさねて計画案を立て、(中略)中間報告をする。</li> </ul> |
| 臨時    | 9・22  | ●第17回研究会の継続—ごはんづくりの実践の検討  |
| 第20回  | 10・13 | ●稗貫家庭科サークルの研究の立場、研究のあゆみ、研究成果について [会報・20号]<br><ul style="list-style-type: none"> <li>・試案(「中央試案」のこと)との取り組み方について</li> <li>・稗貫サークル:小学校6年「労働とたんばく食」(めだまやき)の授業計画例について口頭報告</li> </ul>  |
| 第21回  | 10・30 | ●稗貫家庭科サークル:試案具体化のために「労働と食物」教授プランを提起—小学校5・6年、中学校1年— [会報・21号]   |
| 第22回  | 11・12 | ●サークル研究の役割と課題—第14次岩教組教育研究集会(釜石)における家庭科研究の問題状況— [会報・22号]   |
| 1962年 |       |   |
| 第28回  | 2・14  | ●研究活動方針(案)づくり [会報・28号]  |
| 第29回  | 3・24  | ●こんごの研究の進め方—基本的な諸問題 [会報・29号]<br><ul style="list-style-type: none"> <li>・「家庭科教育研究の課題」を明示</li> </ul>  |
| 第32回  | 4・28  | ●問題提起:村田泰彦「家庭科研究の問題状況をめぐって」 [会報・30号]<br>1. 研究会のあゆみ 2. 他の研究諸団体との交流 3. 今後の研究と研究活動の課題  |
| 第34回  | 5・23  | ●問題提起:小笠原スモ(花巻小)「家庭生活と家庭科教育」 [会報・32号]<br><ul style="list-style-type: none"> <li>・家庭、家庭生活のとらえかたと家事労働</li> <li>・稗貫家庭科サークル『家庭科教育をどう進めるか』(1962年5月刊)について</li> </ul>  |
| 第36回  | 6・13  | ●問題提起:久慈弘子(久慈小)「家事労働と家庭科教育」 [会報・32号]<br><ul style="list-style-type: none"> <li>・家事労働をどう位置づけるか</li> <li>・家事労働のもつ教育価値とは</li> </ul>  |
| 臨時    | 6・22  | ●第34および35回研究会の継続<br><ul style="list-style-type: none"> <li>・「役に立つ」とはどういうことか</li> <li>・家庭生活の何が、どういう意味で教育価値をもつか</li> </ul> ☆『会報』には記述されていない。『村田ノート』より。   |
| 第40回  | 7・14  | ●「家庭科教育と認識—技能と認識の関係をめぐって」 [会報・33号]<br><ul style="list-style-type: none"> <li>・問題提起:村田泰彦—家庭科教育と認識をとりあげる意味</li> <li>・問題提起:久慈弘子—子どもの認識と生活の再構成</li> <li>・「中央試案」の認識の系列について—その修正案を提示(村田泰彦)</li> </ul>   |
| 第42回  | 8・11  | ●「中央試案」をめぐる県内の実践研究の問題点について [会報・34号]<br><ul style="list-style-type: none"> <li>・稗貫家庭科サークル『家庭科教育をどう進めるか』(1962年5月)の検討</li> <li>1. 研究のあゆみ 2. 家庭科とは 3. 視点・労働力の再生産について</li> <li>4. 中央試案の検討 5. 仮説について 6. 実践記録・ごはんづくり(5年)について</li> <li>・稗貫サークルの家庭科研究仮説の修正過程</li> </ul>              |

- 注 1) 技術教育を語る会『会報』より作成。[ ]内は掲載号。☆は作成者の注記。  
2) 家庭科研究会のみを抽出した。細線の区分は、研究活動の発展段階を示す。

### (1) 家庭科研究の問題意識

第4回からの家庭科研究会では、第3回までの技術科研究会と同様に、『国民のための教育課程－自主的編成の展望－』（日教組編、1960年。「家庭科」の執筆者は村田忠三。当時、国学院大学助教授）をテキストとした読書会で、「家庭科」の叙述の解説と検討から始めている。テキストの構成は、以下のとおりである。

- 「家庭科」（村田忠三）の内容
  - 一. これではたまらない－指導要領批判点の確認
  - 二. 自主編成の足場
    - ・自主編成－このやっかいなもの－
    - ・家庭科は何ととりくむのか－家庭生活をめぐる社会・経済的動因－
    - ・社会・経済体制と家庭科学習
  - 三. 家庭科と労働
    - ・お手伝い発想の克服
    - ・家事労働のきりすてか、とりこみか
    - ・労働の意味と矛盾と
  - 四. 家庭科と認識
    - ・考える家庭科
    - ・技能と認識－家庭科の教授過程－

研究会は、ほぼこの順序にしたがってすすめられ、第7回まで継続している。研究会の参加者<sup>(2)</sup>は、テキストの発想と論理の展開について、「内容がうまくつかめない。何を言っているのかわからない」（『会報』4号、1961年1月）など、叙述の内容がわかりにくいことを指摘しているが、「回をかさねるにつれて、家庭科教育について、重要な問題提起をしていることに気づく」（『会報』6号、1961年2月）ことになる。テキストの家庭科論の問題意識については、別の機会<sup>(3)</sup>に述べたことがあるので割愛するが、「語る会」の家庭科研究の問題意識および方法意識は、このテキストから大きな影響を受けている。

しかし、研究会では単に、テキストの家庭科論を忠実に読み取るだけではなく、常に、参加者の授業実践と照合させて、具体的な教材や教授過程ではどうなるかという問題意識で解説をすすめているところに特色がみられる。第1報では、初めて開いた第4回家庭科研究会の討議過程の一部を紹介したので、以下では第5、第6回および第7回の研究会から、「語る会」の家庭科研究の問題意識と方法意識の確立に向けた討議内容を紹介しておく。その要点は、以下のとおりである<sup>(4)</sup>。

- 第5回研究会（1961年2月6日）から
  - ・家庭生活の合理化を、家事労働の軽減とおさえる家庭科ではなくて、子どもたちが主体的に家事労働のそのものの意味や“ゆがみ”を考えるように導くことの教育的意味も、はっきりしてくるようです。つまり、そういう学習は、子どもたちが、「人間としての生き方」を積極的に学ぶ過程でもありましょう。このことが、家庭科教育にも貫かれていなければならなかったはずでしたが、今までは、すっかりカスんでいたという反省になりました。教材のとりあげかたや吟味をする時も、そういう視点を、はずさないようにしたいものです。

（『会報』臨時増刊号、1961年5月）

## ●第6回研究会(1961年2月20日)から

- ・家庭科の教材には、人間形成にとってどんな意味があるのかを吟味していけば、教育的意味のはっきりしないものが、かなりあります。社会科や理科などのなかに組み入れたほうがいいものもあるでしょう。だいいち家庭科という教科の存在理由からして問題になりそうです。私たちとしては、すくなくとも現行の家庭科をいったん否定したうえで、あたらしい家庭科の役割や内容を組んでいかななくてはなりません。指導要領の家庭科をどんなに意味づけてみたところで、子どもたちに系統化された認識活動をあたえられないことは、実習例をみただけでも肯けるところです。
- ・(前略)ひとつひとつの教材の教育的意味づけが、おそろしくいい加減であることだけは、はっきりしてきました。
- ・さいごに確かめあっておきたいことは、生産労働といい、労働力の再生産のための労働といっても、それ自体、社会科学の範疇に属して、こまかな点では教師の手にあまるものがでてきます。とくに、中学生に、この労働にひそむ矛盾については、実感をもって理解させることはめんどろだとしても、すくなくとも、それを「矛盾感覚としてうけとめさせるべきですし、それが、全教科にわたり、将来につながる学習認識活動の動因となり、中核になるべきだ」(テキスト170ページ)と考えておきたいのです。ですから家庭科が家庭科だけの問題ではなく、すべての教科組織をどのように編成するのかという視点から研究されること、しかも教師集団の主体的なとりくみが、こんにちほどきびしく要請されているときはないのだということが、いよいよはっきりしてきました。

(前掲『会報』臨時増刊号)

## ●第7回研究会から(1961年3月9日)から

- ・家庭科という教科のイメージをもちえなかったということは、実は、家庭科の本質がわからなかったということだ。そこを起点にして考えあうことこそが、教科研究にとりくむ問題意識としては、だいじだった。ベテランの教師にしてみれば、家庭科の本質は、とうの昔に解明されて、何の問題もなく日々の授業が展開されるのかもしれない。私たちは、そこにこそ大きな疑問を抱いていた。つぎに問題になったのは、日教組中央の家庭科研究の移り変わりについてであった。つまり、①第8次全国教研(大阪)で、中央の教育課程研究委員会家庭科部会の研究成果が発表されたこと、②(昭和)35年1月に『国民のための教育課程』(緑表紙本)の家庭科として示されたこと。③同じ時期に、第9次全国教研(千葉)で、中央の家庭科部会の継続研究の成果が発表されたこと。④第10次全国教研(東京)で、中央の家庭科部会の研究成果が発表されたことというように、およそ4回にわたって研究の内容が深められ、とりくむ方向が示されている。この4回のそれぞれをごく簡単に示すと、つぎのようになる。

①教材を、(1)社会科学的側面、(2)自然科学的側面、(3)技術的側面の3側面から選定しようとして研究をすすめている。

②上記の3つの視点が、ややカゲをひそめて「労働」の意味と矛盾、教授過程の原則が示されるようになった。

③同様の立場にたって、教授過程の研究に力点がおかれていること、つまり、②の理論に対応する実践例が報告されている。

④家庭科は、(1)労働力の形成、(2)労働力の再生産、(3)生産労働と全面発達を基本にすえ、それらを、子どもの認識の発達に即して系列化し教材配列を示したこと。

ところで、①→④へ研究が深まる過程で、それぞれの段階で、どこに矛盾が生じ、なにが契機となって、つぎの研究に発展したかを、もっと知りたいということになった。(中略)つまり、①の社会科学的側面の発展として、②の「労働」が導きだされたのか、全く別の視点から取りこまれたのか、はっきりしないということだった。「労働力」という視点がいって、家庭科のねらいがすっきりしただけに、そこをもっとたしかめなければなるまい。

(『会報』7号、1961年3月)

このように、「語る会」の研究会では、テキストを手がかりにして「語る会」としての家庭科論を構想し、教科としての性格や独自性を明らかにしたいという課題意識が鮮明である。第8回研究会（3月22日）では、テキストから学んだ問題意識に立ち、桐原葆見著『生産技術教育』（国土社、1960年）をテキストに、とくに「家庭生活と労働力再生産」に関する考え方を検討しているが、著者の考え方を批判的にとらえている。

第12回研究会（6月5日）では、第3回岩手県技術教育研究協議会（5月26～27日、繋温泉）における討議内容が披瀝された<sup>(5)</sup>。

この協議会に参加し、かつ第12回の研究会にも参加した盛岡市立下橋中学校の家庭科教員は、「労働力再生産ということであらたに教材を選定するというようなことが自主編成ではない。もともと家庭を労働力の再生産の場ととらえ、そういう観点から教材を選ぶというのは、かたよった考え方で、家庭は人間本来の欲求を充足し、人間を形成する場である。」という考え方を主張している。これに対し、男性会員からは「教師はそれぞれ理想像をもつべきだと言う点についてまったく同感である。しかし個々の教師の考えかたにも共通面はあるはずだ。そういう共通面を集約したものが労働力の再生産という視点ではないだろうか。たまたまひとりの教師の考えかたが、文部省のそれと一致することはありうることだし、それはだれだってみとめるだろう。しかし、組織の一員として考えるなら、組織の経験をあつめてつくられた日教組の家庭科部会の視点は、自分自身のものとして、もっと身近かに考え、文部省のそれよりも、もっと大事にしなければならないのではないか。」という反論がだされ、具体的な題材や教材に基づいて、その教育的意味をさぐるものが次回の課題になった（『会報』12号、1961年6月）。

第13回研究会では、予定していた「下橋中学校の指導計画・1年女子向き内容の吟味」の検討はなされないまま、家庭科の基本的性格について、ふたたび討議された。討議過程の概要を掲載している『会報』13号では、(1)家庭科の自主編成とは何か、(2)家庭科教育の独自性とは何か、の2点に集約して以下のように記述している。

#### 1. 自主編成というが・・・

- ・文部省版に対して日教組版の指導要領をつくるのが自主編成ではない、ということが強調されました。問題は、紙の上に内容を組みかえることなく、どういう人間をつくるかということが前提にされなければならないのです。家庭科においては、「家庭生活」のありかた、歴史的変遷を考え、これを本質的に検討しないかぎり、自主編成ということはありません。他人の考えに学び、それに触発されて家庭科の本質について自分の認識を深めていくためにこそ集まっているのではないのでしょうか。
- ・ですから、どういう人間像をもつかによって教科のねらいがちがってきます。私たちのいづく人間像と文部省の考えている人間像とでは、はっきりちがう。（中略）ボタンつけにしても、とれたからつくろうという姿勢で教える場合と、被服の構造を労働力の発揮にとって都合のよいようにするにはどうすればいいかという視点から取り上げる場合とでは、教材としての意味がまるで違ってきます。
- ・私たちはもっともっと悩みをもち、疑問を出し合わなくてはならないと思います。ひとつの教材・単元を考えただけでも問題はいくつもあります。そういうぎりぎりの問題が出されることによってこそ、新しい教科も教科構造もつくられるのでしょし、自主編成もできるのではないかと思います。

## 2. 家庭科の独自性とは

- ・教科の本質とはなかなかつかめるものではありません。本質は自分じしんの実践のあるがままの姿をしっかりとみつめることによって（あるいはみんなでみつめあうことによって）、ねばりよく探求していかなければならないと思います。それには、第一に、教科があるのだから、教科の中で問題を解決すればいいのだという態度が克服されなくてはならないでしょう。教科構造そのものの検討が日程にあがっているのが日本の教育の状況です。
- ・家庭科の内容には、社会科学的な認識をそだてるようなものが欠けています。それは、別の教科でやればいいといいますが、社会認識にしる自然認識にしる、ひとつの教科だけでそだつものではありません。どの教科で何と何を教えるかは、いまのところはっきりしていないのですから、家庭科では社会科学的なものはいらないという人びとには、教科構造じたいが検討されねばならないとされている日本の教育全体についての問題意識がたりないように思われます。そういう問題意識を大事にしない家庭科は、教科としても意味のない存在でしかありません。このことは、とりもなおさず、家庭生活をどういう社会的・歴史的な文脈の中にとらえているか、という家庭科教師じしんの社会認識の問題でもあります。  
(『会報』13号、1961年6月)

ここでは、1958年の改訂学習指導要領にともない技術・家庭が新設され、教科構造の再検討が問題になっていた。そういう当時の切迫した教育状況のなかで、家庭科の成立根拠を問う問題意識と、家庭生活がある以上、家庭科という教科が必要であるという考え方の違いが対立したかたちでだされている。「語る会」では、後者の考え方では、教科としての家庭科の意味はないし、それは家庭科教員の社会認識・歴史意識の欠如であると考えられている。そこで、家庭科の独自性を解明するために、ひとつの授業を取り上げ、具体的な教授過程を吟味するなかで、教材の適否、子どもの認識過程、教員の教育観などを検討することになった。

第14回研究会（1961年7月3日）では、中学校1年女子を対象にしたブラウス製作の指導計画（22時間）と「型紙の選び方・なおし方」（2時間）の展開例が報告されている（『会報』14号、1961年7月）。授業者は、この学習のねらいは、「いきなり生徒に自分のからだにあうように型紙をつくらせることはむずかしい。そこで教科書の付録にある大・中・小の型紙を、自分のからだにあわせて補正させる。そうすることによって衣服の組み立てをわからせ、その中で創意工夫するように指導する」という考えである。この実践に対して、(1)被服製作の技術の学習の系統性・順序性をどう考えているか、(2)「ミシン操作」（3時間）を単元の最初に位置づけた必然性、(3)ブラウスを教材化する意味や型紙を使用する意義、などの疑問がだされた。授業者からは納得のいく回答がなく、型紙使用の教育的意義の限界、教材の意味づけの重要性などが、あらためて論議されている。

## (2) 実践記録の検討と教授プラン

「語る会」の家庭科研究が飛躍的に深まるのは、第16回研究会（1961年8月9日）以降である。ひとつの授業実践が提案され、それに即して、家庭科の教科理論と教授過程、授業の実際などが具体的に検討されている。ここで紹介する実践は、会員が取り組んだ小学校における「ごはんづくり」の2つの実践である。

ひとつは、小笠原スモ（花巻小学校）を中心にした稗貫支部家庭科研究サークルによる「ごはんづくり」の実践である。もうひとつは、遠方のため家庭科研究会には毎回参加できないが、小笠原実践に触発されて、「ごはんづくり」の実証的研究に取り組み、その結果や教授プラン

などを『会報』に投稿することによって、家庭科研究を主体的にすすめていた久慈弘子（久慈小学校）の実践である<sup>(6)</sup>。

両者の実践と教授プランの研究は、「語る会」における家庭科論の形成と、その教授・学習過程研究の端緒となった。しかも、その後の「ごはんづくり」の実践のみならず、被服や住居・環境教材の検討に大きな影響をあたえ、「語る会」における家庭科研究活動を充実させた問題提起である。

そこで、1961年8月から1962年3月までに、研究会や『会報』に提案された実践と教授プラン、およびその立案の根拠となる家庭科論について分析していくが、この間に公表された実践や教授プランは、以下のとおりである。

| 提案者     | 実践記録および教授プランの一覧  | 掲載の会報               |
|---------|--|---------------------|
| 小笠原スモ   | ・「実践記録・小学校家庭科におけるごはんづくり」を提案 →  | 15号（1961年<br>7月28日） |
| 第16回研究会 | ・8月9日－上記の実践記録の検討 →   | 16号（8月24日）          |
| 久慈弘子    | ・「小笠原さんの実践記録について・その1」（8月15日付） →  | 16号                 |
|         | ・「同上・その2」（8月21日付） →  | 16号                 |
|         | ☆上記の小笠原実践を授業した結果について   |                     |
| 第17回研究会 | ・8月23日－小笠原実践の検討 →  | 17号（9月15日）          |
| 久慈弘子    | ・「家庭科の自主編成のための試案について」（9月12日付） →  | 19号（10月10日）         |
|         | ・「『試案』について・第2信」（9月25日付） →  | 19号                 |
| 臨時研究会   | ・9月22日－第17回研究会の継続<br>☆『会報』にはこの記録は記載されていない。                                 |                     |
| 第20回研究会 | ・10月13日－稗貫サークルの小学校6年の「労働とたんぱく食」 →  | 20号（10月28日）         |
|         | （めだまやき）の計画例が口頭で報告される。  |                     |
| 久慈弘子    | ・「『試案』（労働と食物）の具体化のために」（10月4日付） →   | 19号                 |
|         | ・5年：労働とでんぶん食（でんぶんの糊化） →  | 20号                 |
|         | ・6年：労働と脂肪（油による食品の熱処理と栄養）   |                     |
|         | ・6年：労働とたんぱく食（たんぱく質のぎょうこ・消化）  |                     |
|         | ☆以上を、「久慈プラン」とよんでいる。  |                     |
| 小笠原スモ   | ・「ぶつかっている問題点」（10月15日付） →   | 20号                 |
| 第21回研究会 | ・10月30日－稗貫支部家庭科研究サークル「労働と食物の教授プラン」の提案と検討 →                                 | 21号（11月10日）         |
|         | ・5年：労働とでんぶん食－ごはんづくり  |                     |
|         | ・5年：労働と脂肪食－じゃがいものからあげ  |                     |
|         | ・6年：労働とたんぱく食－ゆでたまごとめだまやき   |                     |
|         | ・中学1年：調節とビタミン－野菜いため  |                     |
|         | ☆以上を、「稗貫プラン」とよんでいる。また、第14次岩手県教組教育研究集会（1961年11月、釜石）に提出された稗貫支部のレポートにも掲載している。 |                     |
| 久慈弘子    | ・「家事労働の位置づけかたについて」（1月9日付） →  | 27号（1962年<br>2月9日）  |

|                 |  |              |
|-----------------|--|--------------|
| 久慈小学校<br>家庭科研究部 | ・「実践記録：たんぱく質のぎょうこの状態と消化・5年」<br>（授業者は高橋ユウ子、1962年3月14日付）<br>☆上記の久慈プランの実践 | → 29号（4月15日） |
|-----------------|--|--------------|

### ①「ごはんづくり」の実践と稗貫プラン

まず、小笠原スモを中心にした稗貫支部家庭科サークル（以下、「稗貫サークル」と略称）の家庭科実践から検討しておく。

小笠原スモは、『会報』15号に載せた「ごはんづくり」の実践をするまでに、「語る会」以外の研究会にも精力的に参加している。たとえば、日教組主催の第9次全国教育研究集会（1960年1月、開催地は千葉。以下、「00次全国集会」と略称し、開催地のみ記載する。）を傍聴し、第10次全国集会（1961年1月、東京）には正会員として報告している。

また、岩手県内の研究会では、1961年1月8～9日に開催された第4回教育科学研究会岩手県集會（遠野）に参加し、「家庭科は『労働力の再生産にかかわる教科』ということが、はじめて提案」されたこと、1961年5月26～27日に開かれた第3回岩手県技術教育研究協議会（繋温泉）に参加して、第10次全国集會の家庭科教育分科会の討議内容について報告している<sup>(7)</sup>。したがって、小笠原の家庭科研究仮説は、基本的には日教組主催の全国集會における家庭科構想と「中央試案」<sup>(8)</sup>の考え方や、1961年1月に開かれた第2回技術教育研究協議会で紹介された村田泰彦の「家庭科教育についての構想」<sup>(9)</sup>に学んで構想されている。小笠原は、家庭科のねらいを次のようにとらえている。

#### ●家庭科をすすめるにあたって（花巻小・小笠原スモ）

##### 1. 家庭生活のとらえかた（省略）

##### 2. 家庭生活の機能

（前略）家庭生活は、客観的にみればあい、労働力の肉体的・精神的（生理的・心理的・文化的）再生産の場である。そこでは、日々のエネルギーの短期の再生産と、人間を生み、そして育てる次の世代の再生産とが行われる。

労働力の消費が行われている社会生活と労働力の生産が行われる家庭生活とは互いに支えあい影響しあっている。労働力がどのように生産されるかは労働生活に影響し、労働力がどのように消費されるかは家庭生活にひびいていく。

##### 3. 日本における家庭生活の問題点（省略）

##### 4. 家庭科のねらい

（前略）以上をまとめてみると、家庭科のねらいは、次のようになる。

(1)家庭生活の意味（労働力の再生産）を知り、

(2)家庭経営の基礎にかかわる科学的認識（社会科学、自然科学とこの両者に支えられた技術を含む）をたかめ、

(3)家庭生活にふくまれる国民的課題の解決に立ち向かう構えを培う。

（『会報』15号、1961年7月）

「ごはんづくり」の実践は、このような家庭科研究仮説に基づいて立案し、実践されたものである。そこで、小笠原実践と、これを対象にした第16・17回研究会（1961年8月）、さらに

第20・21回の研究会（同年10月）の討議過程の記録から、その論点を中心にあとづけておく。

まず、提案された実践記録から、授業過程の基本構造について簡略化して紹介してみよう<sup>10)</sup>。

●小学校家庭科におけるごはんづくり（花巻小・小笠原スモ）

1. 自主編成への取り組み（省略）

2. 労働力の再生産にかかわるごはんづくり（省略）

3. 指導計画

第1次－実習前の話し合い（要点をしばって）・・・・・・・・・・1時間

第2次－実習（計量的態度、家での炊き方を批判しながら）・・・・2時間

第3次－反省と事後研究（仕事のねうち、作文）・・・・・・・・・・2時間

4. 授業の実際

第1次－実習前の話し合い（1時間）

(1)基礎食品図に、5年生で実習したサンドイッチと同じように、ごはんは、働く力のもとをつくる食物であることを理解させた。

(2)4年の理科でやったでんぷんの糊化の実験と関連させ、「水を加えて加熱し、でんぷんのりとして消化されやすい形に変化させたものが、ごはんである」と説明し、おいしいごはんにするためにはどうしたらよいかを話しあった。

第2次－実習（2時間）

(1)実習前の話し合い－家での炊き方と作業手順（簡単に示した）について

・重点として、①洗う、②はかる、③熱する、の3点に取り組んでみた。

①洗う ・洗うと、とぐのちがい－「洗う」という子どもが1/3、「とぐ」という子どもが2/3程度。「とぐ」の場合でも、ごしごしやっている子どもは5～6名程度。

・洗い方－3～4回、手早く水を取り替えて洗い流す程度にすることになった。

②はかる ・家庭での方法－手首まで、指ではかる、へらをたててみるなど。

・おいしくごはんを炊くにはどうしたらよいか。

・米と水の関係に気づかせる－水は米の1.2倍がおいしいことを指導する。

・吸水時間のグラフをみせ、30分位吸水させると、なぜおいしいごはんになるか。

・米のはかり方は「ゆすらぬように」、水のはかり方は「目の高さ」に注意させる。

(2)ごはんを炊く作業の開始

①洗う→はかる－水のはかり方に4つの方法があった。

・Aグループ－150cc×1.2×8人分

・Bグループ－1人分ずつはかる。

・Cグループ－米と水（150cc×8人分）をはかり、残りの水（150cc×0.2×8人分）を加える。

・Dグループ－計算がなかなかはかどらない。

②熱する ・沸騰後も20分位は沸騰しつづける程度に火の調節をする。

・沸騰後、100度に保つ火加減がむずかしい。

・強火→中火→弱火→むらす。

③蒸らす時間に話し合ったこと

・ごはんを「食べて特に力をつける」。食べる→力がでてくる→その力で勉強や運動、そうじをしたりする。さらに、この力は社会をよりよくする力となるものでなければならない。

## (3)盛り付けて食べる

## 第3次-実習後の話し合い(2時間)

- (1)母さんたちは簡単にやっているが、実際にしてみるとなかなか楽ではないことがわかった。
- (2)ごはんたきは、「水は米の1.2倍。沸騰したら100度の温度に保つ」ことを知っていれば、だれでもできる仕事ではないか。みんなでやってみよう。
- (3)家事労働はお金をもうけないから、ねうちのいい仕事か。  
—いや、ねうちのある仕事、大事な仕事、家事労働のおかげで生産労働ができるのだ—
- (4)外へ働きにいかなければお金はもらえない。家の人みんなで分担した仕事をしっかりすることだ。  
(『会報』15号、1961年7月)

この実践記録に基づいた研究会の討議過程で、問題になった点を要約して列挙してみよう。

## ●小笠原実践についての研究会から

## (1)何ををはかるか

- ・指導の手順からみると、米をはかる→洗う→水加減をはかる→熱する、とすべきではないか。
- ・1人分の米を150ccとした根拠は何か。また、米を重量(g)ではなく容積(cc)で示した理由は何か。

## (2)水のはかり方の違い-A、B、C、D、の4つの類型になったが、一般的な方法はどれだろう

## (3)消化と糊化をどうとらえたか

- ・授業者は、この学習の前に理科の授業で、米粉を使ってでんぶんの糊化実験をさせ、でんぶんが水分を吸収し、加熱すると皮膜を破って糊化することを顕微鏡でみせている。この理科の実験が、ごはん炊きの実習とどのように結びつけて理解されたかは疑問。なぜなら、釜の中の米の変化は観察できなかつたし、釜の中の水がどこにいったかの疑問は、子どもからはだされなかつた。
- ・消化と糊化の関係をとらえさせるためには、なぜ、米は煮て食べるか→ほしい(乾飯)や粥とあわせて消化の問題を取り上げる→煮る(100度に保つ火加減)と糊化との関係→100度になかつた場合のでんぶんの変化に注目させる→こげる現象(炭化)に触れる→炊飯の3つの条件(水加減・温度・時間)がうまく揃った場合においしいご飯ができる(糊化する)ことを、わからせるべきではないか。
- ・先行した理科の学習とのつながりを、もっと明確にしたい。

## (4)流されたビタミン

- ・小学校では、ビタミンをどの程度学習しているか。授業記録ではわからない。
- ・子どもたちは、「洗う」と「とぐ」の違いを実感として区別しているのかも疑問である。

## (5)水加減の原理

- ・1.2倍は絶対的なものか。定量的にとらえることが科学的方法として神聖視されやすいが、手首による計量(経験法則)を解明する必要がある。

## (6)100度に保つ火加減をどう指導するか。

## (7)電気釜が高くて買えないのはなぜか、電気料金が低いのはなぜかという生活の矛盾を追求することを、もっと明らかにしないとけないのではないか。

## (8)この授業は、お手伝い主義を十分克服していないのではないか。しかし、子どもが主体的に家事労働を分担するなら、お手伝い主義とはいえないのではないか。

## (9)子どもの認識の発達がどのようにとらえられているか不明確だ。実践を記録するにあたっては、もっとこまかな学習事項をきめ、学習前と比較してつかみたい。

(10)「ごはん」を歴史的に、社会・経済的に把握させ、そういう認識を育てることを重視すべきではないか。  
(以上、『会報』16・17号、1961年8・9月。引用者の要約)

この小笠原スモの「ごはんづくり」の実践例を検討する過程で、参加者一人ひとりの問題意識と小笠原のそれとはかならずしも同一ではないこと、また両者の教材の重点的な教授事項などの違いも明らかにされた。しかし、ひとつの実践例に基づいて、これまでの研究会では明らかにされなかった教授・学習過程の問題が、具体的にかつ鮮明になってきている。そういう意味で、小笠原実践は、「語る会」の家庭科研究活動における画期的な「転換」ととらえることができる。その一方で、討議過程でされた疑問や問題点は、小笠原実践が「中央試案」を部分的には取り込みながらも、全面的に取り込まなかったところに起因するのではないか。つまり、「中央試案」は、それ独自の認識発展の系列を仮説的に設定しているわけで、「部分的な撰取だけではどうにもならないのではないか」という結論に至っている。そこで次回には、小笠原の家庭科「研究の視点を根本的に改め」て、「中央試案」の全面的な研究に着手し、そのうえで教授プランを立案し、その授業結果を報告することになった（前掲『会報』17号）。

そこで、第20回研究会（10月13日）では、前回の研究課題にこたえるには時間不足であったため、後日に報告することになり、「語る会」としての「中央試案」についての取り組み方について討議している。その論点は、「中央試案」の考え方で、家庭科の教育内容を全面的に組み替えた場合、それは「家庭科」と呼べるかどうかという問題である。教科の再編成を前提にした教科構造の問題や、教科の役割をどう考えるかの問題ともかかわってくる。したがって、重要なことは、会員相互の実践を大事にしながら、意欲的な仮説を立て、実践によって教材の意味を確かめることで、「中央試案」はその参考にしたいと考えられている（『会報』20号、1961年10月）。

ところで、この研究会が終了した時点で、小笠原は、先の「ごはんづくり」の実践に関して、「ぶつかっている問題点」（10月15日付）として、以下のように述べている。

- ぶつかっている問題点（花巻小・小笠原スモ）
- ・糊化の原理を、試験管実験でとらえさせたが、「でんぷんが働く力のもとになる」という認識を育てることはできなかった。
- ・「でんぷんが働く力をつくる」と教えただけでは、子どもの労働意欲への発展に結びつかない。
- ・実習後の「しごとのねうち」の学習は、中学校にまわすという意見については、中学生になると急に「労働力の再生産のしくみ」が分かるものではなく、小学校において「労働力の形成」を学習するなかから、いいかえれば、素朴で部分的な認識から、より複雑で総合的な認識へと高めることができるのではないか。
- ・「お母さんは家で働いているが、お金はもうけない」という社会的な事実認識は、さらに「賃金」という、より高次の社会的事実の学習に発展させることができる。つまり、子どもたちの、より低次の社会的事実や現象、法則の認識を、より高次の社会認識へと高めていくには、どんな内容を、どんな順序で、どんな手続きにしたがって、学習させればよいか分からない。

（『会報』20号、1961年10月）

これは、「中央試案」における「労働力の再生産のしくみ」をどこまで教えられるかという、社会科学的認識の形成に関する疑問であるが、この点については、後述の稗貫プランと久慈プランとも関連するので、あらためて問題にしたい。

ところで、前述の第16・17回研究会（8月9日および8月23日）の討議を受けて、第21回研究会（10月30日）では、稗貫サークルから懸案になっていた「中央試案」に基づく「労働と食

物」に関する4つ教授プラン①「労働とでんぶん食」（ごはんづくり・5年）、②「労働と脂肪食」（じゃがいものからあげ・6年）、③「労働とたんぱく食」（ゆでたまごとめだまやき・6年）、④「調節とビタミン」（野菜いため・中学1年）が提案された。以下では、紙幅の関係から、5年の「ごはんづくり」の教授プランを紹介し、さらに討議過程における論点を整理しておく。

●「労働と食物」の教授プラン（稗貫プラン・1961年10月）

☆労働とでんぶん食（5年）－ごはんづくり

- ・導入－深入りしない。おなかですいた→ごはんを食べる→元気がでる、ともっていき、家での炊き方（炊く人、方法、自分の経験、米食と粉食）を話し合う。
- ・第1の柱－ごはんを炊くという仕事を科学的にとらえる。
  - (1)でんぶんの糊化実験－顕微鏡でみる→水を加えてみる→熱してみる（水を加え加熱して、でんぶんのりとして消化されやすい形に変化させたものが、ごはんである。）
  - (2)おいしいごはんをつくるにはどうしたらよいか－はかる仕事（水と米の比）・洗う・ひたす（吸水状態）・熱する（100度を保つ）
- ・第2の柱－食べる（栄養的理解）
  - (1)なぜ食べるのか（労働とでんぶん食の関係）－給食のみそ汁をそえて食べ、主食と副食の関係を知る（ここではカロリー源だけをおさえ、熱機関としての人体を理解させる）。
  - (2)働く力となるまで（消化）－ヨード反応実験・糖化実験
  - (3)米食と粉食
- ・第3の柱－仕事のねうち
  - (1)家事労働との取り組み－軽減だけではなく、そのねうちをたしかめる。
  - (2)生産労働と家事労働との関係－お母さんの仕事の重みに気づかせることから、家事労働のもつ矛盾の発見へと発展させる。

（『会報』21号、1961年11月）

まず、立案の基本的考え方として、これまでの研究と実践の問題点を克服するために、次のような視点を立てている。

第1に、教授内容は、(1)仕事を科学的におさえる、(2)栄養と消化・労働力の形成、(3)家事労働へのとりくみ、の3つの柱から押さえて、労働力の再生産という仮説にせまろうとしたこと。第2に、「仕事を科学的におさえる」では、観察や実験などが主になるので自然科学的認識を中心とし、「栄養と消化」では、実習を含む従来の家庭科的なもの、「家事労働へのとりくみ」では、社会科学的認識が主になること、と考えている。しかもこの3つの柱は、その研究・実践のなかで検証し、深めていく研究仮説であること。第3には、「仕事」は「ものを作る仕事（生産）」であり、ごはんづくりの「技能を科学化して技術に高める」ことと考えられている。

研究会では、このような研究仮説と教授プランに対して、次のような疑問点がだされている。

第1は、ふたつめの柱である「食べる」学習を先行させるか、プランのようにごはんを「つくる」学習から入るかによって、教材の意味は異なってくるし、教科の性格にも関係してくるが、どちらがよいかという疑問である。

第2には、生産労働とともに家事労働も大事だという場合、「だから女子は家事労働だけを」

というのぞましくない方向性も生じてくる。そのため、「家事労働の意味をわからせる」ことや、「家事労働にひそむ矛盾をつかませる」ことができるかという点である。

第3は、社会科学的認識の形成を期待する「家事労働のなかに含まれている矛盾」をわからせるためには、「仕事を科学的におさえる」学習と「栄養と消化」の学習をしなければならないかという疑問である。これは、プランの「3つの柱」そのものについての疑問であり、認識の発展段階に対する疑義でもある。

これらの問題点は、とりもなおさず、「中央試案」そのものに内在する問題点であり、「語る会」としての「中央試案」に対する潜在的な疑義でもある。そこで、稗貫サークルの研究と同時進行していた久慈弘子の研究・実践では、どのように検討されているかを、次に考察しておく。

## ②「ごはんづくり」の実践と久慈プラン

岩手県北部の九戸地区に勤務していた久慈弘子は、小笠原実践の「ごはんづくり」に学び、それを再実践した後、小笠原実践にたいする疑問点や私見などを『会報』に投稿していた。小笠原および久慈の家庭科論とその実証的研究は、「語る会」の家庭科研究に大きな影響を与えることになった。小笠原と久慈の家庭科論および実践には、共通した問題意識もあるが、微妙な見解の相違がある。これらを明らかにするために、以下では、久慈の家庭科論と実践について分析し、最後に両者の共通点と相違点を指摘しておきたい。

まず、久慈は、『会報』15号（1961年7月）に提案された小笠原の「ごはんづくり」の実践記録の検討会（第16・17回研究会。1961年8月9日および8月28日）に参加した後、小笠原実践に対する疑問点と、両者の実践の違いについて、以下のように指摘している。ただし、引用にあたっては、原文の意味を損なわないように、箇条書きに要約した。

### ●小笠原さんの実践記録について（その1、その2：久慈弘子）

#### (1)「ごはんたき」の実習に関して

- ・小笠原実践では、「なぜ、ごはんを煮るのか」という疑問はでなかったのだろうか。
- ・小笠原実践では、作業手順として、洗う→計る→熱するの3点は教師の側から提示したのであるか。私の授業では、「家ではどのように炊いているか」という話し合いを導入においた。
- ・水の測り方では、 $<150\text{cc} \times 1.2 \times 8 \text{人分}>$ と計算したAタイプが多かったが、私の授業では、1人分ずつはかるBタイプが多かった。
- ・小笠原実践では、「100度に保つ火加減」で苦労しているが、私はとにかく火加減全体で困った。100度の火加減、弱火とか中火、強火など経験主義的な方法しかないのだろうか。この点を克服しないと、科学的態度は養われないのではないだろうか。
- ・子どもたちは、ごはんをつくる過程で、糊化の現象をどのようなものとしてとらえているのだろうか。

#### (2)実習後の学習について

- ・水量を計量器で測っても、手首で計っても同じようなごはんができたのに、「なぜ、先生は計量器を使えというのか」という子どもの疑問に、教師は的確な説明を与え得ない。
- ・小笠原実践では、ごはんたきを通してお母さんの仕事を考えようとする姿勢が生まれている。電気釜を買いたいという子どももいる。どうしてそこから「家事労働」の社会的役割に目を向けさせるような指導をしなかったのだろうか、疑問に思う。私の授業では、「なぜ、電気釜が買えな

いか」という声がだされたが、それ以上に発展させることができなかった。

- ・小笠原実践は、授業全体を通して後半にウエイトがかけられている。つまり、小笠原実践は労働力の再生産の場という視点をはっきりさせるために、相当な努力をしていることが感じられる。しかし、この記録からは、子どもの認識がどのように変わっていったかは、あまりつかめなかった。(以上、「その1」8月15日付。『会報』16号)
- ・小笠原実践と私の授業は、質的にはそんなに差異があるとは考えていなかった。ところが、よく考えてみると、授業に取り組む姿勢には、かなりの違いがあるような気がしてきた。小笠原実践は後半が盛り上がっているが、私の授業は前半の作業過程が盛り上がり、後半が低いカーブ(低調)になっている。(以上、「その2」8月21日付。『会報』16号)

このように、小笠原実践の授業過程の検討を契機に、久慈弘子は自分の授業実践と照合しつつ、授業過程を自力で対象化する試みを始めている。率直な疑問点を明らかにすることによって、自分の教材観や授業への取り組みの姿勢を反省する契機にもなっている。久慈は「ごはんづくり」における授業過程の問題点を公表したのち、小笠原実践の背景にある「中央試案」の考え方を、自主的に探る取り組みに着手する。そこで、後述する久慈プランの「労働と食物」の考察にさきだって、「中央試案」の解明に取り組んだ久慈の問題意識と検討過程(思考過程)、「中央試案」に対する疑問点を明らかにしておく。

久慈は、日教組の「家庭科の自主編成のための試案」(いわゆる「中央試案」と呼ばれている)の考え方の解明に取り組んだ契機について、以下のように述べている。

#### ●家庭科の自主編成のための試案について(久慈小・久慈弘子)

##### 1. 教科の本質をもとめて

指導要領改訂にともない、家庭科の本質のとらえ方がまちまちであり、自主編成のための家庭科に取り組んでいた私自身も、はっきりしたものをもっていない悩みがあった。そこで、教科構造の中からつきつめてみたが、それまでの自分のやってきた家庭科の姿勢では、それを位置づける場所が見当たらなかった。そこから家庭科不要論の立場にたって考えてみたが、全面的に捨てられる立場もとれず、だから家庭科が必要だという結論もつかみ得なかった。

しかし、教科構造の中で労働科(仮に名づけて)というものの分野を肯定した私は、家庭科とは、「労働科につながる再生産労働科」といったようなものではないだろうかと考えるに至った。ちょうどその時、第13次県教研に参加し、小笠原さんの発表などから、家庭科は「労働力の再生産にかかわる学習をする教科」であるというとらえ方を・・・(中略)全面的に支持した。しかし、実際の仕事は、そうわかりやすく簡単なものではなかった。(中略)そこで、日教組の試案に取り組むことによって解決への期待をかけたが、わからないことが多い。(後略)

##### 2. 中央試案との取り組み

(1)一度読んでもわからなかった。

(2)三度位読んで、教科書教材を中央試案にはめ込む作業をしたが、その枠組みからはみ出す「その他」の教材が多い。

(3)小笠原実践の「ごはんづくり」の討議過程から、日教組試案の流れは、私の考えているような家庭科ではないらしいと気がついた。

(4)日教組試案に対して、再度、取り組み直してみた。

(5)認識の発展系列の表に、再度、教科書教材をはめ込んでみた。日教組試案には別の流れがあるという仮説にたって、教科書をどの程度つかえるかということ考えた。

## 3. 分からないこと、感じたこと、困ったこと

- (1)日教組試案は、①教科書「を」教えることは全く不可能。②教科書「で」教えることも不可能に近い。③教科書「でも」教えることはできる、ということになる。
- (2)「労働と食物」については、目標と教育内容の関係が明確であるが、「労働と被服」「労働と環境」の分野になると、目標との関係がはっきりしない。
- (3)「保育」の分野が試案の中にはない。
- (4)試案の認識の発展系列における技能のもつ意味は、どう考えられているのだろうか。

(『会報』19号、1961年11月。特に2、3については引用者の要約)

以上のように久慈は、「中央試案」に対する多くの問題点を指摘しながらも、この「労働力再生産構想の視点」と、中央試案の認識の発展系列に依拠して<sup>(1)</sup>、小学校の「労働と食物」に関する教授プラン①「労働とでんぷん食」(でんぷんの糊化・5年)、②「労働と脂肪」(油による食品の熱処理と栄養・6年)、③「労働とたんぱく質」(たんぱく質の凝固と消化・6年)を提示した。小笠原実践との比較検討をするために、「労働とでんぷん食」の久慈プランを紹介しておく。

●「労働と食物」教授プラン(久慈プラン・1961年10月)

☆労働とでんぷん食(5年)-でんぷんの糊化

- (1)目標-労働力の形成(働く力をつける)
- (2)教育内容-労働とでんぷん食(でんぷんの糊化)
- (3)内容設定の理由(省略)
- (4)学習の要素-労働力と熱源・糊化現象の把握(消化吸収が速い、すぐに役立つ熱源、体温の保持)
- (5)具体的教材-米飯
- (6)教材の意義(省略)
- (7)関連学習(省略)
- (8)学習の展開
  - ①なぜ、米食をたべるか(話し合い学習)。
  - ②昔の人は、どんなものを食べていたか(話し合いと調査学習)。
  - ③食べた米飯が、働く力になるまでの経過を学習する。
  - ④糊化の原理学習の中で、もっとも消化しやすい状態にして摂取することが、働く力をつくるために有利であることをわからせる。
  - ⑤「炊く」ということは消化をたすけるためであり、生米と米飯を比較して、炊くことによってでんぷんの状態が変わることに気づかせる。
  - ⑥消化をたすけるための糊化現象を、米飯づくりの中でとらえさせる(実習)。
    - (イ)米の重さとかさ(計量器の使い方)
    - (ロ)米の吸水度(実験)
    - (ハ)陶洗のしかた
    - (ニ)陶洗液に流れ出る成分(反応実験)
    - (ホ)炊飯の原理-水・火の関係、でんぷんの糊化-(実験)
    - (ヘ)米が米飯になった時のかさの増える率(重さとかさの実測と計算)
    - (ト)でんぷん質食品に使った器具類のあとかたづけ
    - (チ)まとめと発展(認識の発展のたしかめ)

(『会報』20号、1961年10月。各項目の解説は割愛)

「語る会」の研究会で、以上のような2つのサークルから教授プランが提案されたことは、家庭科研究の質的な深まりとともに、研究の発展にとって大きな意義をもっている。ここでは、両者の教授プランと実践における共通点と相違点を指摘しておく。

共通点の第1は、「教授プラン」という用語からも分かるように、まず、教える立場から教授項目を明確にするという問題意識がある。

第2には、「ごはん」を教材にした教授計画、いいかえれば、教授項目の順序性と発展性に注目している点である。これは、学習主体である子どもが、どんな認識を形成しうるかという、子どもの立場を考慮して立案しているからである。

第3は、教科書<sup>(12)</sup>や当時、主流になっていた展開過程を採用することなく、大局的な視点からみた授業の展開をしていることである。

第4は、両プランとも、研究の前提に「中央試案」があったのではなく、まず自分自身の実践を対象化して、その問題点を克服するために「中央試案」の考え方に手がかりを求めた、という研究のすじみちも共通している点である。

このような共通点に立ちながらも、2つのプランには相違点も含まれている。

第1は、稗貫プランは、久慈プランに比べて、相対的には「中央試案」の教授過程を採用していることである。教授内容における「第1の柱・ごはん炊きの仕事を科学的とらえる」「第2の柱・食べることの栄養的理解」「第3の柱・仕事のねうち」という配列は、「中央試案」の考え方である。しかし、久慈プランは、「中央試案」の家庭科論に依拠しながらも、かならずしもこの3つの柱を採用しているわけではない。第3の柱である「仕事のねうち」に関する教授内容は、久慈プランにおいては削除されている。それは、3つの柱で構成された小笠原実践に学んで、実施した授業結果から導きだされた考えであり、「中央試案」における社会科学的認識の形成に対する久慈の批判点でもある。

相違点の第2は、炊飯の実習・実験の前段階の理論学習において、稗貫プランは、炊飯方法の実態を子どもによる話し合いのなかから引き出す方法を採用しているが、久慈プランでは、「何を食べてきたか」というように、米飯に対する歴史的なアプローチと問題意識がある点である<sup>(13)</sup>。

このように、2つのプランには共通点および相違点が含まれているが、「語る会」における家庭科研究の発展過程にとっては、画期的な意義をもっている。両プランともに、(1)「ごはんたき」というひとつの実践例を共同討議するなかから、次の新しい実践に取り組み、実践的研究を進展させていること、(2)「中央試案」の考え方を考察し、それに学んでいるが、それを鵜呑みにすることなく、批判的で、主体的な研究意識がみられること、などである。

以上のように、「語る会」が取り組んだ家庭科研究をあとづけてみると、討議過程からも分かるように、「中央試案」に振りまわされたという批判<sup>(14)</sup>は、正確な指摘ではなかった。研究会では、みずからの授業実践を対象化し、どのような家庭科論に基づいて実践したか、教材の意味をどのように考えるか、なぜ、そのような教授・学習過程を採用したか、授業の結果、子どもはどのような認識に到達したか、などが繰り返し問われていることから理解できる。みずからの授業実践に、仮説としての「中央試案」を部分的に取り入れて実践してみる。しかし、その実践の限界を授業過程の検討のなかから発見し、「中央試案」の認識の系列をいったんは取り入れながらも、独自の教授プランの立案へと発展させているのである。また同時に、「語る会」の家庭科論については、外部だけではなく内部からも、研究仮説としての「労

働力の再生産」に拒否反応を示す会員もいた(第12回研究会)。このような考え方の会員は研究会に参加しなくなる傾向がでてきたことは、すでに指摘したとおりである。しかし、小笠原実践や久慈実践に触発されて、岩手県教組主催の教育研究集会では、このような考え方に立脚した教授プランや実践が報告されていくことになる。この詳細については、次節(第3報)で取り上げることにする。

### (3) 研究課題の明確化

「語る会」の第22回研究会(1961年11月12日)は、1961年11月に開催された第14次岩手県教組教育研究集会にあわせて、釜石で開かれた。この集会には、「語る会」の会員・10数名が参加していたことから、研究会では、集会における家庭科教育分科会の問題状況が報告され、家庭科研究の問題意識や方法意識などの現状と実態などが明らかにされ、以下のように総括されている。

- 中学校家庭科教育分科会(えびなすすむ)
- ・ 家庭科も数学や理科と同じ一般普通教科として、全生徒に学習させるというからには、他教科と同じような教科の独自性とその内容の系統性(どういう認識を育てるか)によって明らかにする必要があります。試案は一つの系統性を提起しています。それは全国の家庭科教師の実践によって検証されなければならない性格のものであります。家庭科教育の視点を「労働力の再生産」とおさえたこの試案にそった実践がのぞまれます。(後略)
- ・ おおざっぱな時間の割り振りだけをした指導計画案や施設設備の一覧表をつくるのが研究なのではありません。1時間でもいいですから、「ひとえ長着」を教材にした時に、教師と生徒がどのように活動したかがわかるような授業の記録を来年はぜひもってきてください。そういう研究を、今日これからでも、みんなといっしょにはじめていこうではありませんか。
- 小学校家庭科教育分科会(村田泰彦)
- ・ 2日間の分科会討議では、「労働力の再生産」という視点を危険視する言動が、ひとつの底流になっていたことも、ことしの特徴でした。けれども、主観的にはどうであろうとも客観的には、家庭が労働力の再生産の機能を果たしている事実を認めないわけにはいかないでしょう。「労働」といい、「労働力」といい、「再生産」といい、「家事労働」という言葉が、どんなにのろわしくても、家庭生活や家事労働と労働力の再生産とのかわりを客観的にとらえてみなければなりません。
- 研究のすすめかたについて(久慈弘子)
- ・ こんどの研究は、(中略)自分をみつめなおす契機となりました。  
第1に、私は、家庭科教育を推進するためには、家庭科に関する学習だけでは事足りないと思っていました。労働力の再生産の場といっても、生産の場の学習をしないでは本当に理解したことにはならないし、家事労働も家庭生活のしくみや社会とのかかわりあいをとらなくてはならないと思うのです。(中略)ところが、今度の教研では、そのような点にふれる発言は非常に嫌われました。(中略)そんな理屈より、明日の授業に役立つものをという発言が多かったのです。私は、こんなところに家庭科不振の根本的な原因があるのだと思います。(後略)

(『会報』22号、1961年11月)

このような教育研究集会における家庭科研究の問題意識や研究方法の反省に立ち、「語る会」は、この時点で次のような「こんどの研究課題」を明示している。

## ● こんごの研究課題

## 1. 教授=学習過程の研究

- (1)教師と教材、教材と生徒とのかかわりあいを見つめながら、
- (2)何のために(目的)、なにをねらって(目標)、なにを(方法)教えるかを明らかにする。
- (3)その中で技能と認識の関係をたしかめ、授業の結果、生徒の認識がどのように高められたかをとらえ、認識の発展系列や技能の系統性がなりたつかどうかをきわめていく。
- (4)この際、「試案」の考え方にそった教授=学習計画をくんでみることも大事にしたい。

## 2. 研究体制

- (1)研究=実践をすすめるにあたって、研究体制をどうくむか。
- (2)支部・支会・分会の研究体制をたかめるには、どうすればよいか。 (『会報』22号)

そこで、第28・29・30回の研究会(1962年2～4月)では、「語る会」としての今後の研究活動を進めるうえでの諸問題、たとえば、(1)サークル活動の意味(組織論的研究)、(2)研究課題の明確化、(3)研究方法意識、(4)研究の進め方、(5)事務局とその運営について、などが話し合わせ、草案を出して意見をもとめる方法で「語る会」の新しい「活動方針案」、および家庭科研究の課題が以下のように提案された。

● 「語る会」の研究活動方針案<sup>(15)</sup>

改訂学習指導要領が全面的に実施されるようになり、それを実質的に支え推進させようとする文部省教研や、全国一斉学力テストが制度化されつつあります。このような情勢のなかでも、わたしたちのこれまでの研究=実践は、技術教育や家庭科教育の自主編成を進めるうえで、自信を深めるような成果を積み重ねてきました。それらの成果は、わたしたちの教育実践を吟味し、それを一般化しようとする過程で、他の研究組織や民間教育研究団体や、海外の教育研究の成果にも学んでつくりだされたものです。わたしたちは、今後ともつぎのような課題にせまる研究活動をすすめたいとおもいます。

- (1)子どもの認識の発達や技能形成のすじみちと、教育内容の系統性を具体的な教材や教授過程に即して研究をすすめる。
- (2)技術教育や家庭科教育の独自性を、教科の全体構造のなかできらかにする。
- (3)研究活動をすすめるにあたっては、自己改造ないしは主体変革をなしとげるような研究体制づくりをめざす。
- (4)地域と日本と世界の歴史的課題についての認識をたしかめながら、国民教育の創造につとめる。

## ● 技術教育研究の課題(省略)

## ● 家庭科教育研究の課題

1. 家庭科研究の問題状況
2. 家庭生活と家庭科教育
3. 家事労働と家庭科教育
4. 家庭科教育と認識
5. 授業研究のしかた

(『会報』29号、1962年4月)

「語る会」における第1期の家庭科研究活動は、以上のとおりである。「語る会」における家庭科研究の出発点から、ほぼ1年3か月を経過した1962年3月までの、いわゆる第1期の研究活動の特色を簡単に整理しておく。

第1は、研究の出発点では、家庭科は家事労働の技能を教えることでよいか、技能の習得だけでは教科とはいえないのではないかという問題意識である。これは、研究活動の出発点におけるテキスト(『国民のための教育課程』)の家庭科論、およびいわゆる「中央試案」におけ

る家庭科論に触発された問題意識であるが、教科としての家庭科は何と取り組むのか、いいかえれば、家庭科の成立根拠を問う問題意識が底流にあるところに特色がある。教科であるからには科学的な「認識の形成」が不可欠で、とくに家事労働の技能を習得することによって、子どもにどのような認識を育てているかという問題関心でもあった。

第2には、このような問題意識と関心は、日々の家庭科の授業実践でどれほど自覚されているか、具体的な授業実践を検討することによって明らかにしたいという、会員一人ひとりによる家庭科教材の再検討（吟味）を促す契機となった。したがって、研究活動の中心は授業実践における教授・学習過程の検討と分析に向けられ、とくに小学校の「ごはんづくり」の教授・学習過程の検討から、複数の教授プランと実証的研究結果などが提案されることになる。同時に「ごはんづくり」の授業実践を通して、家事労働の教育価値、とくにその社会科学的認識の形成に問題が残り、次期の研究課題として取り組むことが明らかにされた。

第3には、授業実践の検討方法、いかえれば教科研究の方法についてである。問題提起の段階で抽象化され、一般化されたひとつの家庭科論を、逐一読み込むという方法から着手しているが、その家庭科論を会員一人ひとりの家庭科実践と照合し、授業に引き寄せて検討しているところに特色がある。

第4には、教師の側からの意図的なはたらきかけを重視していることである。当時の一般的な用語としては、「指導項目、指導過程」であったが、「語る会」では、あえて「教授プラン、教授過程」という用語を意識的に用いている。これは、授業過程において、重要な役割を担う教師の存在と、教師の問題意識を鮮明に示す試みでもあった。いいかえれば、「語る会」においては、教師-教材-子どもという授業成立の3要素についての問題意識は、一貫しているところに特色がある。

第5には、ひとつの具体的な授業実践を手がかりに、家庭科教員だけでなく、技術科教員とともに共同的・集団的に検討していることである。家庭科教員以外の会員の発言によって、家庭科教育観が問われ、それを受容しながら、再度、教授プランを作成している。研究会におけるそれらの指摘は厳しいものであるが、このような討議は、いまなお、重要な価値を含む研究方法である。

このように、第1期の「語る会」の家庭科研究は、「語る会」としての独自の教科研究の方法を確立し、共同研究の成果としての仮説的な家庭科論と、それにみあう教育内容と教材の吟味、授業研究方法（教授・学習過程研究）の確立に向けての研究課題を明確にしたところに、特色がみられる。

#### 【 注 】

- (1) 第1報（本紀要、第75号）では、「語る会」における研究の発展段階として、4つの「段階」に区分したが、今回の第2報からは、第1期、2期、3期、4期というように、表現を変更したことを付記しておく。
- (2) 第4回研究会の出席者は、阿部司、高橋ミキ（以上、下橋中学校）、高橋昭（上田中学校）、斎藤芳江（太田中学校）、村田泰彦（教育研究所）の5名である（村田泰彦の研究会ノートによる）。第5、6、7回研究会の出席者名もわかるが省略する。
- (3) 福原美江著『家庭科理論の研究と授業研究』111～112ページ、光生館、1990年。

(4) 第1回から第6回までの研究活動については、『会報』臨時増刊号(1961年5月6日)に一括してまとめられている。総括するにあたっては、①各研究会で明確になってきた問題点を整理する、②研究会に参加できなかった人たちにも理解できるようにする、の2点を考慮して削除および補足され、各研究会の概要もわかりやすくまとめられている。第5・6回のまとめは、臨時増刊号から抜粋した。

(5) この技術教育研究協議会の家庭科研究活動については、後述の第3報で詳述するが、第3回研究協議会の研究テーマは、「研究体制づくりの確立と授業研究のすすめ方—教育内容および題材選定の視点—」である。家庭科に関しては、小笠原スモ(花巻小学校)が、参考資料「家庭科教育をすすめるにあたって」(『会報』15号所収)に基づいて、第10次全国教育研究集会の討議内容を報告した。その概要は、以下のとおりである。

- ・家庭生活は、「客観的にみればあい、労働力の肉体的・精神的(生理的・心理的・文化的)再生産の場である。そこでは、日々のエネルギーの短期の再生産と、人間を生み、そして育てる次の世代の再生産とが行われる。労働力がどのように消費されるかは家庭生活にひびいていく」。
- ・したがって、家庭科のねらいは、①家庭生活の意味[労働力の再生産]を知り、②家庭経営の基礎にかかわる科学的認識[社会科学、自然科学とこの両者に支えられた技術を含む]をたかめ、③家庭生活にふくまれる国民的課題の解決にたちむかう構えを培う。

この考え方の前半の部分は、1961年1月に開かれた第10次全国教育研究集会(東京)で提案された中央教育課程研究委員会のいわゆる「中央試案」(後掲の注8を参照)の考え方であり、後半の「家庭科のねらい」の部分は、小笠原が前記の第10次集会において提案した考え方である。この間の経緯は、前掲の拙著(注3を参照)に記しているため省略する。なお、小笠原スモは、当時「労働力の再生産」という7文字を書いたり、口頭発表するのに決意を要したと話された(1994年8月、花巻市での聞き取りによる)。

(6) 「語る会」の研究会は、週日の退勤後から午後9時半ころまで開かれている。久慈弘子は、当時、岩手県北部の久慈小学校に勤務していた。県の中心部で開かれる研究会に参加するには、車で6時間を要する遠隔地である。しかし、研究会に参加したのち、「10時ころから夜中の1時頃まで、盛岡駅の待合室で時間をすごし、夜行列車で帰り、翌日の始業時間に間にあわせ」、そのまま出勤するなど、意欲的な研究と実践をすすめている。また、「盛岡市へ車で1時間以上、さらに徒歩で20分という道のりを、その日の勤務時間が終わってから、週に何回か休まず通う者」や、「研究会に夢中になって、帰りの車をのがしてしまい、宿直室に泊めてもらって、翌朝早く帰って行く」会員もいた。「語る会」の研究と実践は、このような会員によって支えられていた(『会報』17号、1961年9月、および『技術科教育の計画と展開』37ページ)。

(7) 前記の注(5)を参照。

(8) 「中央試案」の立案過程や、その基本構造と試案の特色などについては、前掲の拙著で詳述しているので、ここでは、基本的な考え方と、学年別の教育内容について紹介するにとどめたい。

この「中央試案」は、日教組の第10次全国教育研究集会・家庭科教育分科会で、『家庭科研究課題に対する一考察』(1961年1月、日教組・中央教育課程研究委員会家庭科部会)として提案された。家庭科教育研究を進めるための自主編成試案としての性格(研究仮説)をもっていた。

その基本的な考え方は、「労働力再生産の法則を学習することによって現実の矛盾を発見し、これを克服する能力を与えようとする構想(いわゆる中央試案)」であり、「労働力再生産構想」とも呼ばれていた。

- ・家庭科の目標は、生産労働に従事するための「人間の労働力—肉体的・精神的—を再生産する。さらにいっそう高度な労働力を発揮させる」。
- ・具体的目標
  - ①労働力形成の原理を認識させる。
  - ②その原理に即して、現実の労働力再生産の構造とその矛盾を発見させる。

③人間が全面発達をとげるためには、生産労働の発達にともなって、労働力再生産の構造は、どのように変革すべきかを考える。

・学年別の教育内容

| 目 標                   |               | 教 育 内 容                                |                             |                                   |                |
|-----------------------|---------------|--|-----------------------------|-----------------------------------|----------------|
|                       |               | 労働と食物                                  | 労働と被服                       | 労働と環境                             |                |
| ①<br>労働力の形成           | ● 働く力を<br>つくる | 労働とでんぶん食<br>でんぶんの糊化                    | 被服のおおう働き<br>布と布の縫いあ<br>わせ   | 労働の汚れ<br>体と衣服のよごれ<br>の処理          | ↑<br>小・五年<br>↓ |
|                       |               | 労働と脂肪食<br>油による食品の<br>熱処理と栄養            |                             |                                   |                |
|                       | ● 働く体を<br>つくる | 労働とたんぱく食<br>たんぱく質の凝<br>固・消化            | 体をおおうための<br>被服の構造<br>平面の立体化 | 住まいの汚れ                            | ↑<br>小・六年<br>↓ |
|                       |               | 労働と無機質（カル<br>シウム）<br>カルシウムの存<br>在とその働き |                             |                                   |                |
|                       | ● 働く体の<br>調節  | 調節とビタミン<br>脂溶性ビタミン<br>（V.A）            | 労働と被服の構造<br>下衣の構造           | 労働と住まいの気候<br>温度・湿度の調節<br>空気の汚染の処理 | ↑<br>中・一年<br>↓ |
|                       |               | 代謝とビタミン<br>水溶性ビタミン<br>（V.A）            | 上衣の構造                       |                                   |                |
| ②労働力の形成と<br>その再生産のしくみ |               | 調理食品の商品化と<br>主婦労働<br>V.Cの生食をめぐっ<br>て   | 既製服（商品）と主<br>婦労働<br>上衣をめぐって |                                   | 中・二年           |
| ③生産労働の発達<br>と人間の全面発達  |               | 生産労働と食生活<br>調理の社会化                     | 生産労働と衣生活<br>被服製作の社会化        | 生産労働と環境<br>労働立法・社会保障              | 中・三年           |

（注）—— は、学年別配列線

(9) 第1報（本紀要の第75号、1993年11月）の72ページ、注（33）の2図を参照。

(10) 『会報』15号（1961年7月）。原文の意味を損なわないように、若干、番号の打ち替えや記述を改めたこととお断りしておく。

(11) 久慈弘子は、「『試案』の具体化のために」（『会報』19号、1961年10月）のなかで、以下のよう  
に述べて、中央試案の視点も認識の系列も組み替えないで、教授プランを作成している。

「（前述した中央）試案の分からないこと、感じたこと、困ったことについて述べてみたが、それは分からないことの全体ではなく、いわば氷山の一角にすぎなかった。その後、二、三の研究会によって、部分的には解明されたところもあるけれども、それで、全体が自分のものになったという段階には到達していない。そこに、試案を具体化するための苦しみが残されているわけだが、現段階でやってみることにした。」

(12) たとえば、1962年度用の教科書・武田一郎著『小学生の家庭・6年』（開隆堂、1961年12月初版発行）では、「4.日常食の調理」として「ごはんのみそする」を取り上げ、以下のように記述している。

・材料と分量（1人分）米-120g（3/4カップ）、水-米の体積の1.2倍

## ・たき方

①米は、栄養分を失わないように、手早くあらい、ざるに移して水をきる。

②米と水をかま、またはなべに入れ、30分以上おいて、火にかける。

③にたつまでは強い火、つぎに中ぐらいの火で7～8分たき、最後に、ごく弱い火にして、20分ぐらいおく。むぎをまぜるときは、かまを火にかけるときに、ざっとあらって加える。

このような教科書の記述からも分かるように、水は「米の体積の1.2倍」と記述しているが、米は重量で記述していること、米の洗い方や、30分以上吸水させる理由などは、記述していない。

(13) 小笠原スモは、久慈弘子さんはごはんづくりの実践では、よく「歴史的に扱いたい」ということを語っていた。その意味を確かめるために、久慈さんのプランを実際に授業したことがあり、授業してみて、はじめて久慈さんのいう「歴史的に」ということが理解できたこと、しかし、久慈さんの実践は授業展開は明確であるが、その授業記録が少ないと感じていたことを回想された(1994年8月、花巻市での聞き取りによる)。

(14) 1962年8月に開かれた第2回夏期教科研究集会(日教組)に参加した小笠原スモは、これまでに取組んできた「語る会」の家庭科の研究と実践について報告した。それに対して、この集会に参加していた外崎光廣(高知短期大学)は、「岩手県の家庭科構想をめぐって」(1962年9月3日付)という私信を小笠原スモに送っている。この私信は同文で、「岩手県教組家庭科の先生への手紙」として『ルネサンス』(1962年9月号、高知県教組)に掲載された。小笠原への私信は、「語る会」の『家庭科研究をすすめるための討議資料』(1962年9月27日付、手書き)として印刷されている。この討議資料によると、外崎は、岩手県の家庭科について、以下のように批判している。

- ・(岩手県の実践は)まるで家庭科ではなく理科ではないか、という疑問です。このような実践が出てくるのは、家庭科という教科を必要だと考えていないところに起因しているのでしょうか。しかし、これは、たいへんな誤りではないでしょうか。

- ・私は、家庭科とは衣食住を中心とする家事を処理する能力を子どもたちにきちんとつけることが家庭科の中心目標にすえられなければならないと考えるのです。

- ・岩手県が労働力の再生産を家庭科の土台に据えるというのであれば、当然衣食住の問題をとりあげなければならない筈です。(中略)人間はカスミを喰い、カスミを着て生きられない筈です。

(15) 一部、ひらがなを漢字に変え、句読点を付した。

## 〔謝辞〕

本稿の執筆にあたっては、お忙しいなかインタビューに貴重な時間をさいていただきました、小笠原スモ、寺林サト子、兼田美津子の諸先生に、厚くお礼を申し上げます。とくに、小笠原スモ先生には、長時間にわたり、かつ、当時の資料などを閲覧させていただきましたことも、あわせて深く感謝申し上げます。

(1994年9月27日受理)