

教科成立時の構想と実践にみる小学校家庭科の問題解決学習

布川和恵

Abstract

The purpose of this paper is to explore how the home economics education in school was designed and what kinds of lessons were actually implemented under the tentative Course of Study published in 1947 and its plot, in order to deepen our understanding of problem-solving learning in home economics. For this purpose, first, the development of problem-solving learning in the empiricism education during the post-World-War II period was overviewed, and then two teaching practices were examined. Through this examination, it was found that while both of these practices emphasized the close relationships between students' lives and their learning, the students' disposition to shape their own lives, and the students' understanding of their family lives, two different types of learning were observed in those practices: (a) the learning aimed at 'solutions with action' of specific and real-life problems of students; (b) the learning aimed at understanding and thinking about rather refined issues which were extracted from real-life situations. This implies that two patterns were included in problem-solving learning of the home economics education at that time, one oriented to solving with action and one oriented to thinking and understanding.

キーワード…… 問題解決学習 戦後教育 小学校家庭科 昭和22年版学習指導要領（試案）

はじめに

家庭科は、人間と生活に対する認識を科学的・系統的に深めさせ、新たな生活を主体的に創造・変革していく力を養うことを目的¹⁾とする教科である。その学習においては、身近な生活の営みから問題を捉え、その解決策の試行を経て、生活に戻す学習が重視されており、そのため、従来より問題解決学習は家庭科の基本的な学習方法の一つであると言われてきた。

しかし、家庭科における問題解決学習は、一般的には「問題解決能力の育成を目的とする学習」、「生活上の問題を解決していくための学習」と捉えられている一方で、学習における「問題」の捉え方や、「問題解決学習をどのような学習として捉えるか」ということに関しては、論

者によって異なる捉え方がされるなど、いまだに未整理な状態にある。また、近年、家庭科教育において特に重要視されている「意思決定能力」、「批判的思考力」と、家庭科の問題解決学習との関連性の理論的な検討もまだ十分に行われていない。

家庭科教育において、主体的に生活課題を解決し、より良い生活を創造できる能力の育成は重要な課題であるが、これらの能力を育成するためには、その基礎能力としての問題解決能力の育成は不可欠である。従って、問題解決能力の育成を目的とする家庭科の問題解決学習においても、その学習形態や学習過程を検証して明らかにし、その知見を学習指導へと反映させていくことは喫緊の課題である。

そこで本稿では、家庭科における問題解決学習を検証していくための基礎作業として、戦後経験主義教育における問題解決学習の展開を概観するとともに、昭和22年版学習指導要領家庭科編（試案）とその構想では、家庭科はどのような教科として考えられ、実際にどのような授業が行われていたのかということについての検討を試みる。この検討により、成立時の小学校家庭科の問題解決学習が、どのような様相や特質を持つ学習として捉えられていたのか、その一端が明らかになると考えられる。

1. 戦後経験主義教育における問題解決学習の展開

戦後、アメリカの強い影響力のもとで、わが国の教育制度は大きな変革を迎えた。そのようななか、昭和22年に試案として発行された学習指導要領は、戦前の教育の反省のうえに立ち、経験主義教育論の立場から、戦後の学校教育における目的・内容・方法を一貫するものとして示し、それに基づいて各教科のカリキュラム編成や単元の具体的な学習指導を示すものであった²⁾。この学習指導要領（試案）の発行を契機として、全国各地で学校や地域を単位とした独自のプラン作りが展開されるようになる。提起された実践を基礎づける理論は、民主的社会を担う実践人を育成するための目的・内容・方法を貫く育成の理論としての「問題解決」であり、具体的には、問題を解決していくことのできる実践人にとって必要な、知識・理解（知的側面）と態度・能力（実践的側面）を、「問題」を「解決」させる中で、統一的に育成しようとする考えかたであった³⁾。

さて、「問題解決学習」という呼称は、戦後教育の当初においてはあまり用いられず、当時はむしろ「単元学習」という呼称が用いられたと言われている⁴⁾。この「単元学習」では、児童の生活経験と活動が学習の中心に据えられ、子どもの生活の切りひらきが重視されるという良さを持っていたが、ともすれば日常の生活経験に低迷し、這いまわる学習となりがちであった。広岡によれば、戦後教育の当初の昭和22～23年頃の単元学習の特質は、①子どもの生活のきわめて身近な現実問題をとりあげたこと、②子どもの現実生活の問題の解決を学ぶ学習において、生活問題はそれ自身不可分の一体をなすことが多く、教科別に分けて学習することが困難な

め、教科間の壁を低めて多かれ少なかれ統合のカリキュラムをとったこと、③子どもの学習に先立ち、子どもに習得さるべくあらかじめ定立された知識や技術を捨てたこと、④知識や技術の系統という考え方を捨て去ろうと、「知識の系統」に代えるに「生活の順序」という考え方をもってしたこと、⑤教師の外からの指導をミニマムに切り下げ、学習の主導を子どもの手にゆだねる、つまり、教えこみやインドクトリネーションに対する警戒が厳しく行われたこと、等が挙げられるという⁵⁾。学習においては「為しつつ学ぶ」という原理が貴ばれ、低学年では「ごっこ」、中学年では「製作活動」、高学年では「調査」というフォームも出来ていた⁶⁾。ここでの学習は、子どもが問題を感じ、解決したいと強い意欲をもつことが最も根本的な原動力であり、「問題への動機づけをどうしたらよいか」、「問題意識を高めるためにどうしたらよいか」ということに多くの指導努力が払われ、中には問題意識をかき立てるための手のこんだ環境設定や、不自然なまでに技巧的な場面こしらえも少なくはなかったという⁷⁾。そして、そこでの教師の仕事は、子どもの意識や活動を刺激して、その動きを組織していくことにあるとされていた。

このような学習は、教育の現場において、次第に弱みや矛盾を現わすようになる。現場で指導にあたる教師たちからは、「ごたごたしていて、とてもむづかしい」、「授業の準備や指導が並大抵ではない」といった戸惑いの声があがり、その学習に対しては、「問題解決の雰囲気甘すぎる。ありのままの事実の中へ、まともに入っていかなければならないのではないか」、「解決の方向は子ども任せではよくない。もっと教師は指導性を持つべきではないか」という批判や、「生活の重視はよいが、科学の成果を確実に子どものものにしていくという面で弱い。学力低下をきたしている」といった点が指摘されるようになった⁸⁾。また、他方では、問題解決学習そのものに反対する教育主張⁹⁾も高まってくる。こうした状況に対して、問題解決学習の支持者たちから、「児童中心の甘さを克服し、日本の歴史社会的な現実を立て問題解決をしなければならない」、「能力表をつくり、各学年のミニマムエッセンシャルズを明らかにしなければならない」、「基礎学力とは何かということを見つめて、その確かな習得を図らねばならない」等、自己反省と内部修正が論じられるようになる¹⁰⁾。

矛盾や弱みを外形化してきた問題解決学習は、その後、主として社会科関係では日本の歴史社会的な現実の重視を、他教科では客体的な文化を重視しようとする方向へと向かう¹¹⁾。このような流れは、教育における運動内部から現れてきた現象ではあったが、この背景には当時の日本国内外の政治情勢の深刻化という事態もあった。そして、問題解決学習の支持者たちからは、問題解決学習の「目標」を歴史社会的な課題の解決に向けようとする論が出てくることとなる¹²⁾。このような動向に対して、教育の現場からは、「社会的課題が拡大してしまい、子どもの世界が失われる教育になる」といった批判の声があがるが、その当時のより多くの現場の声は、「子どもの世界と社会課題とを、もっとつよく結びつけるべき」というものであり、結果として、「問題解決学習は社会改造を目指す学習である」という定義づけが、各人によりそれぞれ

ニュアンスの違いを持ちながらも受け入れられるようになった¹³⁾。このように、戦後教育の当初の「子どもの主体的な解決力の形成」を目的とする問題解決学習は、次第にその性格を変化させることとなる。

昭和 26 年、文部省は一部の教科を除く学習指導要領を改訂する。しかしこの改訂は、昭和 22 年版学習指導要領（試案）の内容に変更を加えるものではなく、内容の不備を補いつつ、質的に向上させようとしたものであった。学習指導要領では、すでに昭和 22 年の当初から「問題解決」という文言は使われていたが、昭和 26 年版では、一般編において、社会科や理科は「主として社会や自然についての問題解決の経験を発展させる教科」¹⁴⁾であると記述されているほか、社会科編では、「社会科の学習は、問題解決の学習である」¹⁵⁾として、児童が「実生活の中で直面する切実な問題を取りあげて、それを自主的に究明していくことを学習の方法とすることが望ましいと考えられる」¹⁶⁾と記述されるなど、問題解決の学習にかかわる詳細な説明がなされている。実際、この頃には、これまでの「単元学習」にかわって「問題解決学習」という呼称が広く使われるようになったとも言われている¹⁷⁾。この「単元学習」から「問題解決学習」への呼称の転化について、広岡は、「単元学習というようななまやさしいふん囲気では不十分で、もっと鋭く問題をみつめ、鋭い角度で解決しなければならない、という空気ができてきたからである」¹⁸⁾とする。この時期は、小・中学校の教育現場では問題解決学習の実践が盛んになり、とりわけ社会科では、昭和 26 年版学習指導要領において、経験主義を原理とする問題解決学習の社会科¹⁹⁾としての度合いがより深められていく。また、家庭科、社会科以外の教科においても、生活問題を主題とする問題解決学習がかなり盛んに実践された²⁰⁾。

しかし一方で、そのさなかの昭和 20 年代半ばより、冷戦の激化、朝鮮戦争の勃発、占領軍の対日政策の転換、講和条約の調印といった社会情勢のなかで、戦後民主主義教育の理念が修正され、戦後教育の方向に変更が加えられるようになる。また、教育現場において問題解決学習が展開される傍らでは、問題解決学習に対する批判や論争もおさまることなく続いていた。その後、問題解決学習は、昭和 30 年前後に文部省や民間教育団体から強い批判を受け、また子どもの基礎学力の低下から系統的な知識の必要性が強調されるようになると、次第に衰退の傾向をとるようになる。そして昭和 33 年版学習指導要領では、基礎学習を重視する系統学習的な方向へと改訂がなされることとなる。

2. 昭和 22 年版学習指導要領家庭科編（試案）にみる家庭科の構想

戦前の家事科、裁縫科とは内容を異にする教科として戦後に新設された家庭科においては、昭和 22 年版学習指導要領一般編（試案）²¹⁾（以下、「一般編」と記す）および家庭科編（試案）²²⁾（以下、「家庭科編」と記す）に示された目標や指導方法・指導内容に基づき、日常的な単元の学習が行われることとなる。新しく始まる家庭科の指導において、「家庭科編」は、家庭

科を指導する教師に対してこの科の指導基準を示したものであり、教師自身が自分で家庭科を研究していく手引きとなるものであった。当時、家庭科教科書が編集されていなかったこともあり、家庭科を担当する教員の小学校家庭科に関する内容の理解については、「家庭科編」の記述内容に頼ることとなる。

さて、戦後家庭科の成立過程や当時の教科論について考察した朴木の研究²³⁾によれば、当時の家庭科論は、戦前の家事科、裁縫科と対比させた意味での「民主的」な「家庭建設のための教育」という考え方を広めていったという意味において、行政官主導による論考であったという。そして、その家庭科論の初発の段階は、昭和22年版学習指導要領の作成に関わった山本(大森)松代²⁴⁾、重松伊八郎、林實元の三氏の論に代表されるという。山本は、学習指導要領作成に際して文部省から委嘱され、短期日のうちに原案をほとんど一人で書き上げた人物であり、また、重松と林は文部省教科書局の家政担当委員として、その作成と検討に関わった人物である²⁵⁾。つまり、三氏はともに「家庭科編」に深く関わった人物であり、「家庭科編」の内容だけではなく、「家庭科編」の記述には表現されきれなかった家庭科の構想を知悉している人物だといえることができる。

「家庭科編」の発行後、重松は『新しい導き方—家庭科概説—』(三省堂, 昭和23年)²⁶⁾、林は『家庭科指導要義』(中和書院, 昭和24年)を著し、新しい家庭科について解説を行っている。そこでは新設された家庭科という教科に対する考え方や学習指導法について、「家庭科編」を補完するような記述がみられる。以下、当時の家庭科の構想では、家庭科の内容や指導はどのように考えられていたのか、「家庭科編」の記述内容および重松、林の両著書より考察してみたい。なお、文献の引用については、旧字体を新字体に、旧仮名づかいを新仮名づかいに改める。

「家庭科編」の「はじめのことば」の冒頭では、「家庭科すなわち家庭建設の教育は、各人が家庭の有能な一員となり、自分の能力にしたがって、家庭に、社会に貢献できるようにする全教育の一分野である」²⁷⁾と教科の規定がなされ、この教科が、家庭や社会に貢献できる人間の育成を目指す教科として教育課程に位置づけられるということが示されている。続いて、「家庭における生活は各人の生活にとって、大きなまた重要な部分であるので、おのおのは家庭生活において、知的な、能率の高い一役をなすのでなければならない」²⁸⁾として、このため学校においては、「家庭建設に必要な要素を改善し、のばして行くような指導を与える必要がある」²⁹⁾とされる。そして、「はじめのことば」で述べられた「家庭科」すなわち家庭建設の教育の目標は、次の三点が「第一章 家庭科の指導目標 I. 総目標」において掲げられている³⁰⁾。

1. 家庭において(家族関係によって)自己を生長させ、また家庭及び社会の活動に対し自分の受け持つ責任のあることを理解すること。
2. 家庭生活を幸福にし、その充実向上を図って行く常識と技能とを身につけること。
3. 家庭人としての生活上の能率と教養とをたかめて、いっそう広い活動や奉仕の機会を

得るようにすること。

重松によれば、この家庭科という教科は、「一言にしていえば、家庭科は家庭生活の在り方を追求する教科」³¹⁾であり、「考え、態度を含むけれども、それとともに、もっと具体的な生活のし方、生活能力を取り扱うものである」³²⁾とされる。そして、「これらの考え・態度・能力は、現に営みつつある家庭生活を通して養われる。特に家族という関係、長幼男女いろいろな立場での接触と相互反応のうちに発達して行くものである」³³⁾として、学校においてこの「経験をよりよくしてやる指導」³⁴⁾が必要となるとする。

また、家庭科という教科が新設されることになった理由について、重松は次のように述べる。「どうしてかくの如き家庭科が特に新設されなければならなかったかという、家庭生活の重要性がそれを要求するのである。家庭生活はどんな意味で重要であるかという、その在り方の如何が、将来の日本国民の生活を左右するからである」³⁵⁾。そして、目下進行しつつある日本の再建にとっての意義として、①日本民主化の根底とし前提としての意義、②家庭婦人の地位向上、③転回期、暗黒時代のいやな世相を切り抜けるため、の三点を挙げている³⁶⁾。一方、林家家庭科の新設に関して、「民主的社会生活の苗床であり、男女老幼のだれにとってもものしい場所でなければならないはずの家庭は、主人ただ一人だけが楽しむ家庭であった。主人以外の家族、ことに婦人・嫁にとっては、くらい家庭であった。日本の家庭からその封建性をのぞき、だれにとってもあかるい生活が送れるような家庭をつくるのが急務である。家庭科はそこに第一目標をおいているのである」³⁷⁾と、これまでの日本の家庭の在り方を根本から改造する必要性を挙げている。つまり、両者ともに家庭科の目標として「民主的な家庭建設のための教育」を掲げ、そのためには、「家庭建設に必要な要素を改善し、のばして行くような指導」が学校教育において必要であると説明する。

それでは「家庭建設に必要な要素を改善し、のばして行くような指導」とは、具体的にはどのような指導内容や指導方法が考えられていたのだろうか。

「家庭科編」では、家庭科の指導内容については「単元の形式によってしくまれている」³⁸⁾とされる。そして、家庭科の単元においては、家庭生活に役立つ仕事を中心として、家庭生活の向上発展に必要な理解・態度・技能を身につけることを目標とする内容が取り上げられる。

ここでの「単元」とは、「それ一つで完全な一つの研究題目で、生徒の興味あるいは活動から論理的に発展し、学習の到着点として、望ましい確かな結果をもたらすように、まとめたもの」³⁹⁾であり、「この各単元が互に論理的に関連し合って、教科課程全体を作りあげている」⁴⁰⁾ものと規定されている。そして、そこでの学習は、従来の主知主義的教材のように、単なる知識の断片や技術の要素であってはならない⁴¹⁾と考えられている。

家庭科の単元について重松は、「単元」そのものに対する解釈はどの教科においても根本的には同じとしながらも、社会科には社会科的単元が、理科には理科的単元があるように、家庭科

にも独自の単元構造があるとして、家庭科の単元を特色づける根本的なものは「家族関係」であるとする⁴²⁾。そして、重松は以下のように述べる。

「そもそも家庭科はよりよき家庭生活追求の教科であって、その中心課題は家族関係の在り方である。それも、抽象的なイデオロギーの問題ばかりでなく、むしろそれよりも家族の一員としての自分の立場を中心とした具体的な日常生活の処理である。…家族関係は、衣なり食なり住なりの家庭生活の実質を通じ、これを契機として現れる。これを逆にいえば、衣問題・食問題・住問題は、単純にそれだけの問題ではなくて、常に家族関係がその軸をなしているのである。単元としては、この具体的関連を無視してはならない。」⁴³⁾

重松のこの解説は、新設された家庭科の特徴を端的に語るものといえよう。ここでは、家庭科の単元学習は、単なる知識の断片や技術の要素の習得を目的とするのではなく、「衣なり食なり住なりの家庭生活の実質を通じ、これを契機として現れる家族関係」を常に見据えて行われなければならないという学習の様相がみてとれる。

また、林は「家庭科では、家庭内の仕事を中心とならなければならない。とりわけ、家族関係にこの仕事がむすびついていくところに内容の重心があることになる」⁴⁴⁾として、家庭科の学習は、家庭内の仕事を取り扱いながら、家族関係に家庭内の仕事が結びつく学習になると説明している。これらは、当時の経験主義教育の文脈に沿って解釈するならば、「家庭科において家庭の仕事や技術を学ぶ目的は、仕事や技術そのものの習得や上達のみではなく、それらを家族関係に結びつけながら考えることで、家庭生活の充実、向上を図っていくことにある」ということを示しているとも言えるであろう。

しかし、両者はともに家庭科における技術教育を軽視しているわけではない。このことは、「家庭科における技術の比重が大なる限り、実習が学習活動の大なる面積を占めるのは想像に難くない。そして実習の指導の要領については、的確な師範と簡明で要点をはずさぬ説明など、これまでの行き方と大きなかわりはないであろう」⁴⁵⁾とする重松の解説や、林の「家庭科の指導要領には、『家庭科の指導法については、他の教科ときわだって異なるようなものはない』と記してあるが、目標の中に、『自覚』とか『態度』とか『能力』とかが問題にされているように、また総目標の中に、『理解』とか『身につける』とかいうことが要望されているように、家庭科は『理解』を要請しながら、『家庭生活上の初歩の技術を身につける』ように大きな望みをよせている。指導要領の『指導法と児童の活動』の中のあらゆる場面に『会得』もしくは『習得』『養う』という技能学習を重んずることばが見出せる。これは家庭科の指導にわごの訓練が大切であることをものがたるものである」⁴⁶⁾という解説からもみてとれる。

一方、家庭科の学習指導の方法については、「家庭科編」の「第四章 家庭科の学習指導法」において、「指導の方法についての一般的な考え方は、一般論（「一般編」のことを指すと思われる一筆者注）をよく読み、それをどんなふうに家庭科の指導に実現するかを工夫していただきたい」⁴⁷⁾、「指導方法の一つ一つについては、他の教科ときわだって異なるようなものはない」

⁴⁸⁾とされ、当時の生活経験主義教育の方法論がとられる。当時の学習指導の考え方については、次の重松の解説がその性格をよく現していると思われる。

「新教育では、各齢の子どもがどんなことに興味をもち、またどんな活動をしているかをしらべ、この心理学的基礎に立って、最も適切な経験をさせることを建て前とする。心身発達のその時期その時期における家庭生活を、充実したものたらしめるのが教育であって、それが最もたしかな将来生活への準備である。…将来出会うかも知れない生活の予行演習、下げいこではなく、生活そのことを即教育とする。その時期に最も興味のある問題を、自ら解決して自ら成長して行くことをさえ指導しておけば、たとい学校教育は中途半端で終わっても、必ず自分で生命を切り拓いて行くにちがいない。」⁴⁹⁾

このような考え方に基づく家庭科の学習は、家庭科の学習を真に子どもの身に付いたものとし、将来にわたって適応豊かなものにするために、「その時期に最も興味のある問題を、自ら解決して自ら成長して行くことを指導する」という考え方がとられているといえよう。そして、重松は学習の観点については次のように述べる。

「われわれは家庭科教室において、何よりもまず生徒に学習の主体性が確立されているかどうかを見つめる。何を学ぶか、何のために学ぶか、いかに学ぶか、学んでどこに到るかということが、自主的に、しっかりと把握されているかどうかを注視する。

第二に、生徒がはたしてみずからの生活をつかみ、絶えずそれを見つめているか、文字の上だけで、観念の上だけで、家庭生活をうんぬんしてはいないかどうかを注目する。この二点が確認されるならば、その他の巧拙はとにもかくにもである。」⁵⁰⁾

上記のような観点で行われた指導は、のちに当時の問題解決学習への批判、つまり、「学習における問題とその解決の質の低さ」という点での批判を受けることとなるが、ここでは学習者の主体性を確保し、学習を真に子どもたちに身に付いたものとするに第一の優先順位を与えていることがうかがえよう。

なお、「家庭科編」では、「そこで取り扱って行く行動の代表的なもの」⁵¹⁾、つまり学習活動として、「問題の発見」「調査」「話し合い（討議）」「観察」「記録」「実習」「示範」「説明・講義」が挙げられている。そして、そこでの学習指導について重松は「問題を的確に把握させるかどうか、これが指導の成否のわかれ目である。問題の発見ができれば、あとは生徒がひとりで学習を進める。問題のつかみ方がわるければ、学習は伸びて行かない。故に教師の指導の仕事は大部分とっていいほど問題発見の指導に傾注されなければならない」⁵²⁾と解説する。

また重松は、家庭生活の実態をつかむ活動としては、学習に緊張した現実感を持たせることができる活動として「調査」を挙げ、「一つの調査を約束し、その結果を整理してみると、それだけでいい加減の家庭科教育である」⁵³⁾とする。そこでは、子どもたち自身が「家庭生活の実態をあらためて見直すこと」自体にも家庭科の学習の意義を認めるといふ様相がみてとれよう。

3. 「構想」に基づく家庭科の授業の実際

前章においては、戦後に新設された家庭科が、どのような教科とされ、どのような指導をすることと構想されていたのか、昭和22年版学習指導要領家庭科編（試案）の記述内容、および重松、林の両者の解説よりみてきた。それでは、教科成立時の家庭科では、どのような授業が行われていたのだろうか。

「家庭科編」では、「指導内容の基準」としての試案が各学年ごとに示されている。そこでは単元例として、第五学年では、(一)主婦の仕事の重要さ、(二)家庭の一員としての子供、(三)自分の事は自分で、(四)家庭における子供の仕事、(五)自分の事は自分で(続き)、(六)家事の手伝い⁵⁴⁾、が、第六学年においては、(一)健康な日常生活、(二)家庭と休養、(三)簡単な食事の支度、(四)老人の世話⁵⁵⁾、が示されている。ここではまず最初に、第五学年の単元より、「(二)家庭の一員としての子供」における実践記録(山本甫十、林實元『家庭科指導要義』所収)⁵⁶⁾の要約をみてみよう。「家庭科編」におけるこの単元の内容は、A 清潔、B 家庭における食事、C 針の使い方、D 前掛の製作(女)、E 掃除用具・台所用品の製作・修理(男)、が示されており、このうちの「C 針の使い方」の授業の記録である。

この授業は、学習活動に入る前に学級自治会が行われ、教室の掃除用具についての真剣な討論が交わされたことが直接的な導入となって始まる。当時は教室備え付けのバケツや掃除道具が整っておらず、これに困った児童たちが「これでは困る」「なんとかしたい」と学級自治会でこのことを話し合う。話し合いの結果、掃除用具のうち、雑巾については各家庭から持ち寄ることになったが、女兒から「雑巾なんか、わたし達で作りましょう」という発言があがり、男児のほうも「僕等だって作ろう」ということになる。結局、雑巾はみんなで作ることが決定し、そこから、この単元の「針の使い方」の授業が始まることになる。

学習活動では、まず、「雑巾を作るために何をもってくればよいか」が問題となる。「ボロ切れ、ぬい糸、ぬい針、はさみ」があればよいということになったが、女兒の中から「家にあるきれいな雑巾を持ってきたら」という提案がでる。教師はその提案に、「それを見本にして作ればよいという考えらしい」「よいところに気がついてくれた」と心の中で思っているが、何とも言わずに児童の活動を見守る。ところが、「雑巾なんかどこにもあるから、見本なんかいらぬ」との意見に女兒の提案は簡単に否決されて終わる。

いよいよ雑巾作りが始まる。「雑巾なんか簡単にできる」と考えていた児童も、いざやるとなるとなかなか思うようにいかない。まず第一に運針が問題である。なかには指ぬきをはめて上手に運針をする児童もいたが、大部分の児童は時間がかかり、真っ直ぐに縫うことができない。教師が黙って児童の作業を見廻るあいだも「うまくいかない」「針を指にさした」等の悲鳴が上がる。実際にやってみて児童はそこに問題を見出す。そこで、教師は指導要領にある「運針の実習(a 針に糸をとおす、b 針の持ち方、布の持ち方、姿勢、c 手指の形と運び方、d 糸

こき、e たて縫い、よこ縫い、斜め縫い）」の指導に入るが、結局、その時間に雑巾は出来上がらず、次の時間もまずは運針の練習をしようということになる。

次の時間には、手拭や運針用の布を持参する児童だけではなく、「雑巾を家で作った」という持参した児童もあった。大部分の児童たちが指ぬきに針をあてて、運針をすることとなった。児童たちは大騒ぎで実習をしていた。また、児童が持参した雑巾については、みんなで検討がなされた。ここでは雑巾の「大きさ」と「厚さ」が問題となり、大きさについては、四つ折りにしたものが掌の大きさになるものがよく、厚さも布を四枚位かさねたものがよいということになった。その後、次の時間でようやく「雑巾作り」となり、教室掃除用の雑巾は十分に用意されることとなる。児童はこの経験をもとにして今度は家庭用の雑巾を家庭作業として作り始め、そこからさらに、学習指導要領の「台ふきの製作」へと学習は発展する。

この山本甫十の実践は、物不足が深刻な戦後間もない時期に、学校における掃除用具の不足に困った児童たちがこのことを学級自治会で話し合い、雑巾を自分たちで作ることが決定したことから始まっている。ここでは、「雑巾をみんなで作る」という問題の解決のための方法が、児童たち自身によって考えられ、教師の教えこみや内容の方向づけが控えられた授業が展開されている。学習の過程では、まず最初に、「雑巾を作るためには、何を持ってきたらよいか」ということが問題となり、児童たちは雑巾を作るために必要な材料を話し合うことによって問題を解決していく。そして、実際に雑巾作りが始まると、次は、「上手に運針ができないこと」が問題であることに児童たちは気づき、その解決のために「運針の練習」が行われることになる。ここでは、児童たち自身の目的を達成するために、児童たちが困難を感じて「何とかしたい」という欲求が、学習を自然に次の段階へと進めている。そして、「雑巾を作る」という児童たちの目的が達成された後は、児童たちは家庭用の雑巾を家庭作業として作りはじめ、さらに学習は「台ふきの製作」へと発展していく。ここでは、家庭科の学習と児童の家庭での生活が密接に結びついており、学校で身につけた家庭科の学習内容が、そのまま家庭生活に活かされるという場面もみられる。

次に、もう一例、第六学年の「(一) 健康な日常生活」の単元における実践記録（坂内みゑ、林實元『家庭科指導要義』所収）⁵⁷⁾の要約をみてみよう。この単元の内容は、A 家族の健康、B 住居と衛生、C 運動具・遊び道具の製作・修理（男）、D 運動服の製作（女）、E 簡単な洗たく、F 食物のとり方、が示されており、このうちの「F 食物のとり方」の実践である。

この授業は、「あなた方は食べ物についてどんな事を考えていますか」という教師の質問から始まる。この質問に対して児童たちからは、「食糧が足りなくて困る」「買出し」「高いから買えない」等の沢山の問題が出される。これを受けて教師は、「なる程食糧については、今日程問題のある時はないと考えられます。食べたいが手に入らない時代ですから、それだけ食生活の問題が重要でもあり、児童達の関心を持つのが当然と思われまます」⁵⁸⁾と児童の関心の方向性をつかむ。児童の関心つまり学習の方向について見当をつけた教師は、続いて「これからどんな事

を調べてみたいと思いますか」と質問し、児童たちが学習したいと望む内容についての調査を行う。児童たちは、「最初の質問に対して発表したことを勉強したい」と答える。これをもとにして、教師が児童たちを誘導しながら、学習する問題の話し合いが行われ、これからの学習活動の案が決定される。

児童たちとの話し合いによって決定した学習活動の案は、(1)食物について (1.配給、2.買出し、3.日本の食糧事情、4.食糧の種類)、(2)食物と生理との関係 (1.栄養の摂取 ㄱ) 消化器官 ㄴ) 咀嚼、2.食品の栄養価、3.児童達に必要な食物と摂取量)、(3)日本人の食糧 (1.米食と菜食、2.食肉と魚肉、3.外国人の食物)、(4)食生活の改善 (1.調理の単純化、2.主婦の修養、3.栄養の合理化)、(5) その他 (1.食事の作法、2.偏食、3.衛生上のいろいろな問題) となった。このうち (1) ~ (4) までの問題をそれぞれ二つのグループが担当し、(5)の問題は反省を兼ねて全体で話し合いをすることになる。

いよいよ学習にうつることになるが、そのときの様子について教師は次のように記している。「児童達はお家で母や姉に質問したりして、家庭としても自分の家の経済を学校で発表されるのには少々困った様です。殊に児童達が自分で作った献立表を夫々の家で実際に料理したのもかなりある様でしたが、それが家庭の話題となり、父からの面白い批評の出た事もあったそうです。…児童達は各班毎に放課後集ったり、又当時日本の貿易に関する展覧会が近くで行われていたので、その方へ出かけて調べたり、八百屋魚屋へ最近の配給状況を聞きに行った者もありました。又私共の学区は輸送船や漁船のマストが林立している東京湾に面して居り、東京のお台所をまかなっている中央市場をひかえて居ますので、児童の家庭は市場の仕事にたずさわる職業の方がかなりあります。そうした方は、魚の配給状況の調査に貴重な資料を提供して下さい、児童共々大いに感謝した事もありました。」⁵⁹⁾

研究の発表については、担当の二つのグループが同時に行い、他グループが質疑応答をするという形で行われた。ある時は他グループからの意見が出て再調査をしなければならないことも出てきたようである。学習活動のあらましについては以下のとおりであった。

「(1)食物について」では、まず、主食の配給状況を説明する発表が行われるが、ある児童の発言がきっかけとなって、買出しや食糧の輸入の話へと話題が自然に展開していき、食糧の調達に関わる問題点が話し合われた。これらの問題については、社会科の「貿易」で同じ様な問題を取り扱っていたので、そこへ帰着させて解決される。そのほか、配給品について分類した表や、戦前と戦後の日本の輸入状況のグラフの復習的発表、話し合いを通して、日本の食糧事情の現状が知らされた。また、一ヶ月の家計を衣、食、住、雑費に分け、それぞれの費用のパーセンテージも出された。これより、食生活に多額の費用がかかっていることも理解された。

次の「(2)食物と生理との関係」では、児童が興味を持った栄養価とカロリーの問題を中心に学習が展開する。一人の児童が栄養分析表を用いて栄養価とカロリーの説明をするが、教師はこの分析表を「大変良いもの」と捉え、児童たちに写し取ってそれぞれの家庭の台所等に貼っ

ておくよう指示をする。放課後、児童たちが楽しそうに栄養分析表を写しとる作業をする日が続く。ここで教師は、各栄養素の役割と加熱による変化を複雑にならぬ程度に説明する。そして、栄養素の欠乏からくる健康の変化について触れると、児童たちは「食物のとり方」が重要なことを改めて感じとる。また、発育盛りの子どもは蛋白質や脂肪の多い動物性食品を摂取することがよいことを理解する。その際、児童から、「沢山食べればよい」という意見が出されたことから、教師は次の摂取量の発表を児童に求める。摂取量の発表については、児童が研究の材料に相当に困っていたため、衛生の先生に相談するよう助言を与えるが、結果として、児童の摂取量についての理解がならず、教師が説明を加えることとなる。なお、ここでは、「消化器官と摂取についてはあらしを説明して大部分は理科にゆずる事にしました」⁶⁰、「只咀嚼についてはその重要な事を話し合っ、あとの話題である『衛生上のいろいろな問題』にまわしました」⁶¹と教師が記しているように、学習の展開については、他教科との関連性や、その後の学習予定を考慮して調整が行われている。

「(3)日本人の食糧」では、世界の国々を米食と肉食に分けた表ができる。「肉食と米食の表を見て何か気づくことはありますか」という教師の質問で、児童たちは寒い国々に肉食が多く、米食は暑い諸国に多いことを発見する。また、「なぜ寒い国に肉食が行われるか」という疑問に対しては、脂肪が寒さをふせぐのに大切であること、獣類の毛皮が大切な衣料となること等の応答があり、面白い討論が行われるなかで、気候が人間の生活様式に大きな影響を持つことが明らかにされる。

「(4)食生活の改善」では、毎日の食事での栄養を理想的にするための献立表が発表され、「この献立表は理想的であるかどうか」が検討されることになる。科学的に検討するために、教師は児童に栄養価の計算の方法を知らせ、(2)での栄養分析表をもとにして、それぞれ献立表の栄養価の計算が行われる。また、教師はこの日の学校給食の献立を用いて栄養価の計算を行う。そのほか、学校では食事と体格について多くの研究が出来ていることが児童に知らされ、衛生部で研究した体重、胸囲、身長グラフに対する読み取りも行われる。さらに、「主婦の修養の問題」では、「配給をとるのに時間がかかるため、母親が一日中忙しい思いをしなければならない」といったことなどが話題に上り、児童たち一同が相談して、改めて母の生活を振り返るために「母の一日」という題で作文を作ることになる。

このようにして各グループの分担による研究発表が終わり、最後に(5)での、食事の作法や偏食、衛生上のいろいろな問題と反省が全体で話し合われる。

この坂内みゆの実践では、まず教師は、質問によって児童たちの食物に対する関心の方向を調べ、次に児童たちが学習したいと望む内容を問い、さらに話し合いを通して学習活動の案を決定している。これにより、児童たちの興味や関心に基づく学習内容が設定され、調べ学習と発表を中心とした学習が展開されることとなる。しかし、先の山本実践が、学習の主導を児童たちに委ねていたのに対して、この授業では、教師は自らが意図する学習活動の内容へと児童

の関心を誘導しつつ、学習活動の問題を設定している。

ここでの児童たちの学習活動は、設定された問題についての研究とその発表というかたちで進められる。その学習の過程では、児童たちが興味や関心を示す問題が次々と追究されていくが、その展開のところどころでは、教師が学習の方向付けを行う場面や、指導・助言を加える場面が見うけられる。つまり、基本的には児童たちの興味や関心によって学習は進められるが、学習の主導をすべて児童たちに委ねてしまうのではなく、教師によって学習がコントロールされる授業となっている。

また、この授業における児童たちの学習活動は、学校内だけの閉じたものではなく、家庭や地域を巻き込んでの学習が展開されている。家庭科の学習内容が児童の家庭で話し合われたり、また児童の家庭の様子が家庭科の学習に持ちこまれたりされているほか、調べ学習においては、家庭や地域の協力を得ながら学習活動が進められている様子もうかがえる。この授業においても、先の山本実践と同様、家庭科の学習と児童の家庭での生活が密接に結びつくかたちで展開されていることがみてとれる。

上記の2つの実践は、ともに「家庭科編」で示された構想に基づいた実践であり、学習内容は子どもの生活の中から取りだされ、子どもの自発的な学習活動が重視される授業であった。学習の展開のさせ方については、山本実践では、子どもの興味・関心や欲求に沿うかたちで学習が展開していったのに対し、坂内実践は、子どもの興味・関心や欲求に基づきながらも、学習展開のところどころに教師の意図に基づく授業のコントロールがみられるなど相違点もみられるが、いずれの実践も、子どもの生活と学習が密接に結びつき、子どもの生活のきりひらきや、家庭生活についての理解が学習において重んじられた実践であったといえるであろう。

4. 2つの実践例にみる問題解決学習の「問題」と「解決」

前章では、昭和22年版学習指導要領家庭科編（試案）に基づいた戦後教育の当初における家庭科の授業をみてきた。山本実践、坂内実践ともに、子どもの生活における身近な問題が取り上げられ、その解決を学ぶために学級活動や教科間の壁は低められ、子どもたちが主体的に学習を展開するという当時の問題解決学習の特徴を備えた実践であった。

さて、この2つの実践を改めてみると、学習における「問題」とその「解決」が、異なる意味合いをもって授業のなかに存在していることに気づく。山本実践では、まず初めに、クラスに雑巾がないという問題を「何とか解決したい」という思いが学級の子どもたちに共通に意識され、このことが学級における「問題」となる。その後、雑巾作りが始まると、「自分で雑巾を作る」ということが子ども自身にとっての「問題」となり「学習問題（学習課題）」となる。そして、「雑巾の完成」という問題の解決は、子ども自身にとっての「問題」の解決であり、また同時に学級における「問題」の解決にもなっている。また、坂内実践においては、「問題」は、

子どもたちの身のまわりの食物に関わる問題、食糧調達の問題、食糧事情の問題というような生活で直面する極めて現実的な「問題」として取り上げられるが、その問題の中から学習問題（学習課題）が設定され、子どもたち自身によって意識されることにより、子どもたち自身にとっての「問題」となり「学習問題（学習課題）」となる。ここでの「問題」の解決は、設定された一つ一つの学習問題（学習課題）に対しては、調べ学習や教師の指導によって「解決」される。しかし、学習問題（学習課題）が設定される背景となった子どもたちの身のまわりの現実的な問題については、すべてが最終的に解決されるわけではなく、ここでは、その問題について理解することや解決方法を考えるという学習となる。

両実践とも、子どもたちにとって身近な生活問題が学習の「問題」となっている問題解決学習であったが、この2つの実践からは、次のような「問題」と「解決」のちがいをみいだすことができよう。まず、「問題」の違いという点からは、先の山本実践でみられたように、子どもたちが生活の中で具体的な生の問題事態にぶつかって、その打開や解決を「問題」とする場合と、坂内実践の中にみられたように、具体的な生の問題を背景としつつも、そこから取りだされる知的な事柄を捉えて、その説明や理解を「問題」とする場合がみられた。また、「解決」のしかたの違いという点からは、実地の身体活動を通じて行為的に解決していく場合と、思考に基づいて頭の中で解決していく場合がみられる。また、その「解決」は、「雑巾作り」、「配給状況しらべ」、「栄養価の計算」等のように個々の学習問題レベルでの実践的な解決が可能なもの、と、「日本の食糧事情の問題」のように、解決に向けて「問題」を理解し思考するものがみられる。言い換えると、ここで取り上げた2つの実践では、学習者が具体の生活問題を行為的に解決していく学習と、具体の生活問題から取りだされる知的な事柄を、思考に基づいて頭の中で理解し解決していく学習がみられる。問題解決学習は、子どもが直面している問題を解決することを通じて、子どもたち自身が自らの経験や知識を再構成して発展させようとする学習⁶²⁾と一般的に定義されるが、当時の家庭科の問題解決学習においては、上述のように、行為的に実際の問題を解決していく学習と、思考によって問題の解決をはかっていく学習という、異なるパターンの学習が存在していることが明らかになった。また、そこでの学習は、学習の成果がそのまま家庭生活における実践につながっていくような性質の内容も含まれていることが明らかになった。

まとめと今後の課題

本稿では、家庭科における問題解決学習を検証するための基礎作業として、戦後経験主義教育における問題解決学習の展開を概観するとともに、昭和22年版学習指導要領家庭科編（試案）とその構想では、家庭科はどのような教科として考えられ、実際にどのような授業が行われていたのかということについて検討してきた。今回、検討対象とした2つの実践は、子どもの生

活における身近な問題が取り上げられ、子どもたちがその問題を主体的に解決していくという当時の問題解決学習の特徴を備えた実践であったが、いずれの実践も、子どもの生活と学習が密接に結びつき、子どもの生活のきりひらきや、家庭生活についての理解を重んじた実践が行われていた。そして、そこでの学習は、子どもたちが生活の中で具体的な生の問題事態にぶつかって、その「問題」を行為的に解決していく学習と、具体的な生の問題事態を背景としつつも、そこから取りだされた知的な事柄を「問題」として、その「問題」を思考に基づいて頭の中で解決していく学習がみられ、当時の家庭科の問題解決学習においては、「問題」の捉え方とその「解決」の違いから、異なったパターンの学習が存在していることが明らかになった。

今回の検討では、当時の授業の実践記録から家庭科における問題解決学習の様相や特質を考察してきた。しかし、ここでの考察は2つの実践記録をもとにした考察であり、当時の家庭科の問題解決学習全体を捉えたものとは言いがたい。問題解決学習でみられた2つのパターンについても、他の事例はこのパターンに当てはまるのかどうか、さらに検討する事例を増やしていくとともに、家庭科の問題解決学習を、より詳細に検証していくためには、実施された授業における詳細な学習過程の分析にも踏み込む必要がある。当時の家庭科の実践が、家庭科における問題解決能力をどのような能力として捉え、その能力の育成をどのように図っていったのか、また、そのための学習方法は適切なものであったのか等、引き続き検討を行っていきたい。それにより、当時の問題解決学習の検討が、今日の家庭科の指導に対して、より示唆的なものになると期待される。

<注>

- 1) 青木幸子「家庭科の実践的教育を実現するための方法論的課題」『家庭科の21世紀プラン』日本家庭科教育学会編，家政教育社，1997，p.30。
- 2) 小原友行「昭和20年代前期の教育実践の思想と運動」『教科教育百年史』奥田真丈監修，建帛社，1985，p.1028。
- 3) 前掲2，p.1035。
- 4) 広岡亮蔵『教育学著作集 第二巻 学習形態論』，明治図書，1968，p.25。
- 5) 前掲4，pp.25-28。
- 6) 同上，pp.28-29。
- 7) 同上，p.28。
- 8) 同上，pp.30-31。
- 堀尾輝久『日本の教育』，東京大学出版会，1994，pp.198-200。
- 9) 歴史教育者協議会の歴史の系統学習、矢川徳光「新教育への批判—反コアカリキュラム論」等が挙げられる。
- 10) 前掲4，pp.31-32。
- 11) 同上，p.33。
- 12) 同上，pp.32-33。
- 13) 同上，pp.33-34。
- 14) 文部省『学習指導要領 一般編（試案）昭和26年（1951）改訂版』，明治図書，1951，p.17。
- 15) 文部省『小学校学習指導要領 社会科編（試案）昭和26年（1951）』，日本書籍，1951，p.25。
- 16) 同上，p.1。
- 17) 前掲4，p.39。

- 18) 同上, p.39。
- 19) 上田薫「問題解決学習の今日における意義」『問題解決学習の社会科授業－初志の会 30 年の理論と実践』社会科の初志をつらぬく会, 明治図書, 1987, p.11。
鈴木健一「教育課程の中核としての社会科」『教科教育百年史』奥田真丈監修, 建帛社, 1985, pp.656-666。
- 20) 広岡によると、問題解決学習は、敗戦当初の成立期、24・25 年の発展期をとおって、26 年ごろから成熟期に達したと段階づけることができる、とされている。(前掲 4, p.39)
- 21) 文部省『学習指導要領 一般編 (試案) 昭和二十二年度』, 日本書籍, 1947。
- 22) 文部省『学習指導要領 家庭科編 (試案) 昭和二十二年度』, 日本書籍, 1947。
- 23) 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集録 74』, 1985, pp.126-128。
- 24) 山本 (大森) 松代は戦前に東京女子大学英文科を卒業後、ワシントン大学で家政学を学んだ経歴をもつ。ワシントン大学での恩師であるホームズ女史が CIE のスタッフとして来日した際に通訳をつとめたことがきっかけとなり、文部省教科書局の囑託として昭和 22 年版学習指導要領家庭科編 (試案) の作成に関わった。(山田淳夫「家庭科の功績は男性の解放だった!」『家庭科教育』第 49 巻 9 号, 家政教育社, 1975, pp.27-28)
- 25) 前掲 23, p.127。
- 26) 朴木はこの書物について、「この書物はおそらく戦後最初のまとまった家庭科教育書と思われる」、「第 3 回 IFEL での『中・高等学校指導主事特設ワークショップ』において参考書にされるなど、家庭科の理解と普及に活用されたもようである」と述べている。(前掲 23, p.128)
- 27) 前掲 22, p.1。
- 28) 同上, p.1。
- 29) 同上, p.1。
- 30) 同上, p.2。
- 31) 重松伊八郎『新しい導き方 家庭科概説』, 三省堂, 1948, p.1。
- 32) 同上, p.1。
- 33) 同上, p.1。
- 34) 同上, p.1。
- 35) 同上, p.2。
- 36) 同上, p.5。
- 37) 林實元『家庭科指導要義』, 中和書院, 1949, p.58。
- 38) 前掲 22, p.5。
- 39) 同上, p.5。
- 40) 同上, p.5。
- 41) 前掲 31, p.71。
- 42) 同上, p.73。
- 43) 同上, p.73-74。
- 44) 前掲 37, pp.104-105。
- 45) 前掲 31, p.95。
- 46) 前掲 37, p.174。
- 47) 前掲 22, p.6。
- 48) 同上, p.6。
- 49) 前掲 31, pp.25-26。
- 50) 同上, p.79。
- 51) 前掲 22, p.6。
- 52) 前掲 31, p.83。
- 53) 同上, p.86。
- 54) 前掲 22, pp.8-28。
- 55) 同上, pp.28-48。
- 56) 前掲 37, pp.186-205。
- 57) 同上, pp.206-219。
- 58) 同上, p.208。
- 59) 同上, pp.210-211。
- 60) 同上, p.213。
- 61) 同上, p.213。

62) 谷川彰英『社会科理論の批判と創造』, 明治図書, 1979, p.141。

主指導教員 (雲尾周准教授)、副指導教員 (五十嵐由利子教授・藤村正司教授)