

家庭科における「知」の再構成と学びの転換

青木 幸子

Reconstruction of Self-Communication and a Change of Learning
— Analyzing the Topics of Home Economics —

Sachiko AOKI

はじめに

公的な教育機関として学校がスタートして以来、その教育は陶冶と訓育を基本的使命としてきた。しかし、高度経済成長と軌を一にした教育政策における能力主義は、受験学力に直結する教育活動を重視し、陶冶と訓育のバランスを欠いた教育は、子どもたちの人間性を少しずつ蝕んでいった。

21世紀における学校教育は、完結教育から生涯学習の基礎的な資質を育成する教育へと役割の転換が図られている。生涯にわたって学ぶことへの興味と意欲を持ち続けるために、学校はどのような教育を提供することが求められているのであろうか。また、この学校観に基づく教育課程のスリム化をめぐる学力低下論争は、21世紀教育への期待と同時に階層格差の拡大を予兆させるなど明暗両極の展開をみせている。

学習には、苦しみながら学ぶことではじめて身につく知識や技能もあるし、抽象的な思考で概念を縦横に操る喜びや楽しさもある。学校という教育機関における学習のあり方は、生涯にわたるものの見方、考え方、学び方の基礎を形成するものであることを理解しなければならない。

本稿では、学校教育の「知」と学びの様式について、問題解決学習に照準を合わせながら検討し、家庭科のカリキュラム構成と学びの方法についての新たな視点を探究するために、トピック学習の題材構成について分析する。

1. 学校知と生活知

(1) 学校知の学びの特異性

学校知は、学校において主に教科書を通じて獲得される知識の総体であり、その共通性や平等性から正統知としてのイメージが強い¹⁾。そのイメージを支えているのは、学習者の生活現実から遊離した一般的・普遍的内容で教科が編成され、その標準授業時数の枠組みも学習指導要領によって規定されていることが大きい。

学校知の主要な内容は、教育基本法に謳われた人権を重んじ、真理と平和を希求する人格の完成をめざして編成されることを原則とする。つまり、能力と人格を統一的・全体的・調和的に発達させることがめざされる。学校知には、人間が人間になるための諸能力の発達に必要な要素、民主的國家の主体者に求められる要素、自立した職業人として必要とされる要素などが盛り込まれ、系統的な学習を保障している。だからこそ、学校知は「私」のいない、「私」と関係のないところで、「私」の意図に関わりなく学ばされる内容であり、「脱人称的・脱文脈の性格と権威的性格」²⁾ を特徴としている。

学校知にはこうしたフォーマルな側面と指導者である教師の言語・身体表現、行動統制などを通して獲得される政治的社會化への（暗黙の）圧力というインフォーマルな側面とがあり、後者をヒドゥン・カリキュラムと呼ぶ。本稿では主にフォーマルな側面について論じることとする。

（2）学校知学力の機能

学力には、実体的学力と機能的学力というとらえ方がある。前者は習得した学習内容そのものを意味し、後者は学習に付随する意欲・関心・態度、見方・考え方など学習スキルの総称を意味する。

佐藤は、フォーマルな学校知学力を貨幣に準え、評価基準・交換手段・貯蓄手段の3つの機能から説明している³⁾。つまり、学力は、多様で異質な学びの経験を同一尺度で値踏みし価値づける機能を持ち、それゆえ労働市場において交換手段として機能する。だからこそ、学習活動に計画性と継続性を与え、貯蓄の欲望が投資としての教育活動の基盤として機能する。學歷社會は、こうした学力のもつ機能を最大限に生かそうとする社會であった。学校知が、どんなに受験学力と揶揄されようとも権威と正統性を持ち得るのは、学校知のもつ機能に負うところが大きいのである。

高等教育への進学率が50%に迫ろうとする今日、學歷が必ずしも学力を表さなくなっている。学力の実態はどのようになっているのであろうか。

（3）学力神話の崩壊現象

21世紀の教育の在り方を提言した1996年の中教審答申は、小・中・高等学校の教育内容の3割削減を謳った。学習指導要領の改訂が近づくにつれ、総合的な学習への期待とともに教育内容のレベルへの不安が現実味を帯びてきた。学力「危機」「崩壊」「低下」などのセンセーショナルな文字が飛び交い、文部省対日教組という旧来型の構図とは異なる論争の展開は、新世紀教育への期待を込めた国民的関心を呼び起こすことになった。

小学校レベルの算数や少数ができない大学生の数学学力問題で口火を切った学力論争は、さまざまな論者の参加を招いて展開された。そこでたびたび引き合いに出されるIEA（国際教育到達度評価学会）調査結果など各種結果から見える今日の日本の児童・生徒・学生の学力の

「実態」は、おおよそ次の3点に集約することができる。

一つは、IEA調査結果等が示すように、小・中学生は、基礎的な事柄に関する学力はトップレベルを維持しているが、創造的・発展的な思考など応用的能力は世界の平均かそれ以下のレベルである。

二つは、中・高校生の学習時間の下降現象は著しく、さらにその学習時間は親の学歴や職種により分化する傾向にあり、階層による学力格差の拡大・再生産が懸念される。

三つは、大学教育の大衆化による必然的な現象とはいえ、入試科目の削減や選択科目を重視する高校カリキュラムの影響、さらに大学における教養教育の解体と無縁ではない大学生の学力低下である。

このような学力実態を前に、教養ある国民や市民を育成するバランスのとれたフォーマルな教育の構築が求められている。

(4) 生活知の学びの特徴

学校知が共通性や平等性を特徴とするのとは対照的に、生活知は子どもが生活の中で経験的に学び取った知識や能力であり、公定的性格よりも恣意的性格が強い。それは、子どものリアルな生活現実に即して、生活するなかで自生的・直接的・体験的に獲得される能力であり、対象とする学習範囲もその時間的枠組みもオープンであり、極めて私意的な学びであることを特徴とする。しかも、生活知は評価の対象となることはない。

しかし、感覚的・経験的・活動的に獲得された知識や能力などの生活知が、学校知の獲得にいたる興味・関心や意欲、学習活動に重要な役割を果たしていることは心理学が明らかにしてくれる。ものの見方、考え方、価値観の形成など、近年、機能的学力への関心が高まり、生活知の豊かさが再評価されるとともに、学校教育においてもその必要性と重要性が評価されるようになってきた。

(5) 学校知と生活知の統一生きた能力と学習意欲の開発

生活の中での学びは、学校での学びに直接経験という感性的な拠り所を提供する。子どもたちがすでに持っている生活知をまったく無視して形成される学校知学力は、空疎な内容として剥落しやすい。このことは、経験は認識を容易にし、認識は経験を通じてより高められる関係と共通する。ピアジェの子ども認識に関する発達研究は、学校カリキュラムの編成に依拠すべき理論的枠組みを与えてきた。カリキュラム編成の鉄則とも言べき具体から抽象への考え方は、学習者の学習内容と生活実感との間の距離を広げてきた。ブルーナーの教授理論もまた、適切な学習によって認知された意味内容は転移が容易であり、学問中心の構造化されたスパイラルカリキュラムが有効であることを提唱し、学習対象を仲介とした両者のバランスを強調した。

しかし、ここ20年の間に認知心理学は、期待したほどの転移が起こっていないことを明らかにしてきたという。つまり、転移には他者や道具など「埋め込まれた」学習状況が大きく関与

している。学習対象である知識を媒介に、誰とどのような学びをするのかという学習過程にこそ生きた能力としての知の育成が期待される。学習対象よりもそれへの参加の仕方によってそこで育まれる知の様式が異なり、転移の可能性を高めることになる⁴⁾。

このように学習における学校知（科学的概念）と生活知（生活的概念）との往還関係を学習過程に創り出すことの重要性はヴィゴツキーも説いている。生きた能力の開発と学びへの意欲を育むカリキュラムを学校は準備しなければならない。

学校知と生活知の関係は、カリキュラムの改訂を通しその統合が意図され、また学習方法の工夫によって補完されてきた。しかし、適切なバランスでその関係を保ち得なかった。生活現実から遊離した学校知は、子どもをめぐる生活環境や生活体験の変化を前にその限界が認識され、両者の統合を意図して新設されたのが「総合的な学習の時間」である。

次に、この「総合」について確認しておかなければならない。

2. 総合的な学習と総合学習

(1) 教育課程の領域としての「総合的な学習の時間」

グローバリズムの下に展開される国際化・情報化と個性化を強調した教育が奨励される中で、学習時間の総体的な減少傾向と学力低下を危惧しつつ、飛び級・習熟度別学習の採用や標準から最低基準へと位置づけを変えた学習指導要領まで、21世紀の教育改革は、階層間格差を助長し、ゆとり教育は亡国の危機さえも孕みかねないその危うさに警鐘が鳴らされてきたことは前述のとおりである。

しかし、この改革は、学校知という知識偏重から脱却し、生活知の裏づけと意図的な実践活動をもって生きた学校知を目指した取り組みであったことは周知のことである。「生きる力」を育成するための大胆な学校観の転換、教育課程の厳選によるスリム化、教科横断的な内容と体験的な学習を特色とする「総合的な学習の時間」の導入など、個々人の学ぶ意欲と学び方を尊重し、個性を生かした学習と確かな学力の定着を企図した改革であった。

なかでも「生きる力」に直結する学習として取り入れられた「総合的な学習の時間」は、子どもたちに不足している体験重視の活動を推奨している。日常生活における生活体験の不足をカバーし、学校知の習得において軽視されがちな実践的活動を積極的に採用することにより、学校知と生活知との統合による生きた能力の育成をねらうものである。

しかし、総合的な学習のみで生きる力が育成できるわけではない。「総合的な学習の時間」を設定した趣旨と形態を学校の学習活動のすべてに採用することの方が重要である。

(2) 人間形成の視点としての「総合学習」

「総合的な学習の時間」の導入以来、教師を初めマスコミにおいても「総合学習」の名で学習活動が伝えられることが多い。しかし、わが国の教育研究・実践からみたとし「総合的な学習」と「総合学習」とは異なるのであり、言葉とその内容の意味するところは明確に定義する

必要がある。定義の曖昧さからもたらされる実践の形骸化は防がなければならない。

総合学習の名を冠せずともわが国では、明治末から大正初期にかけて「教科の生活化」が教授法改善の合言葉となった。⁵⁾生活上の諸問題を教材化し、学習意欲の向上を図り人間の生き方を考えさせる方法にも限界があり、「子ども自身による事物の観察による認識の直接の獲得」⁶⁾という方向に推移し、自然観察・社会観察学習の展開をみた。それをさらに発展させたのが生活綴方運動であり、そこには総合学習の原型がみられる⁷⁾。

戦前の総合学習の母胎ともなる「生活勉強」は、戦後高度経済成長政策の展開とともに地域や環境、都市と地方、職場と家庭・学校等においてさまざまな生活諸課題が認識されるようになり、それに応える教育実践が蓄積されていった。そうした背景の中で、日教組中央教育課程検討委員会の「教育課程改革試案」(1976)は提起されたのである。

「総合学習は、個別的な教科の学習や、学級内外の諸活動で獲得した知識や能力を総合して、地域や国民の現実的諸課題について、共同で学習し、その過程を通して、社会認識と自然認識の統一を深め、認識と行動に不一致をなくし、主権者としての立場の自覚を深めることをめざすものである」⁸⁾と教育課程の中に位置づけている。そこに見られる課題例は、生命と健康、人権、生産と労働、文化の創造と余暇の活用、平和と国際連帯、民族の独立等に関わる問題である。また、子どもの発達段階に即して第1階梯(小1～3)・第2階梯(小4～6)・第3階梯(中学)・第4階梯(高校)に分けられて提案された⁹⁾。

(3) 総合的な学習と総合学習

両者とも学校の教育活動である以上、人格形成を目的としていることは自明の理である。教科内容の系統性に準ずる縦割りの内容構成からテーマに基づく横断的内容構成であることは共通している。しかし、前者はどちらかといえば体験的学び方を重視しているのに対し、後者は抜本的なカリキュラム改革案であり、学習によって期待される自律した人間像を描いているところが異なる。

今日求められている問題解決能力を育成するためには、学習対象を見直し、「私」が学習活動に参加することで学校知と生活知の距離を縮め、学習過程における私と対象と他者との関係性を学び、私の存在確認と知の再構成を促すような学びを担保する場をデザインしなければならない。

問題解決学習が「生きる力」という教育改革のキーワードとともに、戦後わが国で普及した経緯を踏まえるならば、方法上の課題として対象化され議論される傾向が強いことも頷づけるが、学習内容と一体化した検討も併せて必要である。

まず、問題解決学習をはじめとした経験学習の方法論について理解を深めよう。

3. 問題解決学習と問題解決的学習

(1) 問題解決学習の一般的理解

わが国における問題解決学習の解釈は、問題の把握や理解の仕方によって広義・狭義に大別される。狭義の問題解決学習は、現実を直視した社会的な経験と主体的な行動能力を育成する教育内容の編成を基本的な枠組みとする立場をとる。それに対して、広義の問題解決学習は、問題把握→問題追究→問題解決という学習過程を教科学習の一形態として採用する立場であり、これは今日学習段階論として受継がれている。

(2) 問題解決学習の態様と「問題」

①「問題」をめぐる生活知と学校知

生活知の形成は、原則として狭義の問題解決学習である。日常生活の中で問題を自覚し、それを解決しながら生活全般のさまざまな処し方を学んでいく。しかし、学校知は系統性を重視し固定された教育内容として子どもたちの前に現れる。日常生活の営みの中からいわば自然発生的に生まれてくる興味・関心・意欲と、学校生活の中で学習課題に立ち向かうための非自然的・非自発的な興味・関心・意欲とはおのずと異なる。

「日常、私たちが解決しなければならない問題は、状況との兼ね合いの中で『問題』性が立ち現れてきたものである。問題は、いまやっている活動とそれを阻む制約との間で初めて『問題』となって見えてくる。ところが学校における問題はあらかじめ『舞台裏』で作られる。問題は子ども自身の活動の中で現れてくるのではなく、教師によって構成され、問題そのものとして外部から与えられるのである。このような学校的『問題』は、日常的な問題とちがって否定なしに解くことを要求する。解決し、模範解答に近づけることを要求する。」¹⁰⁾ このようにまず、「問題」との対峙が課題とされる。

②問題解決学習における「問題」と育む「能力」

子どもが自発的に醸成してきた「問題」を「解決」していく学習と、指導者が「問題」の形に構成・提示し、それを子どもが「解決的手法」によって学習していくのとは、解決に至る体験活動と認識との結合において大きな差がある。問題解決学習は、「問題」と「解決」が学習者において不可分の関係にあることが前提である¹¹⁾。

問題解決学習では、「状況との兼ね合いの中で立ち現れてくる不透明かつ不確実な問題性を発見していく能力（感受性・視野・想像など）」、「問題を問題たらしめている複雑な関係を追究していく能力（分析・比較・判断など）」、「解決をめざし、残された問題を確認していく能力（整理・見通しなど）」が必要であり、「他者から与えられた、輪郭の明確なしかるべき問題をしかるべく理解（把握）し、それを処理し、解答していくという受動的な能力とは異なる」総合的な能力を開発・育成することが期待できる¹²⁾。

問題解決学習で育む能力は総合的な能力である。統一的なカリキュラム組織はなくとも、各教科の特性に応じて、総合的な能力の育成を射程に入れながらの指導が大切である。

「総合的な学習」でめざされるのは、広義の問題解決学習であり、問題解決的学習、問題解決型学習、課題解決学習などさまざまな呼称が使われている。これらの学習方法は、単元学習

の流れを組むことで問題解決学習と同義に理解されることが多い。それは、単元学習が「子ども自身の課題化された学習の単位に教材と学習経験を再構成する」ことを特質としているためである。「この課題の自覚ゆえに、単元学習の諸様式は、直接経験を基礎とした学習の価値、主題や課題を中核とする集約的な学習の価値、主題や課題のもとに諸教材を相関させ統合することの価値、事実のなかに問いを発見し多様な方法で追求する学習の価値、自己の想像力を活用した認識と表現を追求する学習の価値などを、多彩な実践において形成し提起してきた」経緯があるからである¹³⁾。しかし、両者の間には育む能力に大きな違いがあることを認識することは重要な意味をもつ。

③デューイにおける「経験」の意味

戦後、新教育の名の下に全国津々浦々8割以上の教員が問題解決学習を採用したが¹⁴⁾、その静から動への学習活動の転換には、「経験」の意味の解釈に誤認があった¹⁵⁾。「這い回る経験主義」の轍を踏まないためにもデューイの経験の意味を確認しておかなければならない。

第一の誤認は、経験から探究の性格を剥落し、日常生活の体験を意味するものとして理解し普及したこと、第二は、問題解決的な探究による経験の再構成としての社会生活と学校教育との連続性の主張が、「生活教育」の標語の下で受容されたこと、三つは、デューイの通俗的解釈において普及した「なすことによって学ぶ」という学習の体験主義的理解は、デューイの定義した学習そのものではないこと、四つは、学校社会における「共同体」としての性格が見落とされ、子ども中心主義の教育は「個性重視」という個人主義に置き換えられて普及したことである。

こうした誤認を自覚した上で、発達段階に関わらず、学校知と生活知の相互交流ができるよう、学習内容と子どもの生活との距離、学習過程における他者や道具との係わり合いの中での自己の存在意義を、学習方法とともに体得していくことができるような学習環境が求められる。

4. 問題解決学習の新たな展開と教材構成 ―学習視点を切り拓く試み―

学校知と生活知、科学的概念と生活的概念を意図的に、二項対立的・図式的に描写し比較しながら論を進めてきたが、それは一方で学校教育の特徴を強調するものであり、それゆえに制約を受けやすいものの不足を補おうとするもくろみでもある。

秋田は、パウロ・フレイレが「銀行型教育」と称した「貨幣としての知識」観、「学習の転移という信念」、一般的抽象的原理によるものごとのわかり方を思考の発達とみなす「切り離すわかり方」という3つの学習信念に問いを提起し、知の消費者から「知の著者」となるための学校の教育活動のあり方を提案している¹⁶⁾。この提案は、子どもにのみ有効なわけではなく、大人にも適用できる。「知の著者」となるためには、学習対象について、誰とどのように学ぶかという学びの過程が大切であり、とりわけ学校教育における知的活動体験の質は大きな意味を持つ。「知の著者」になるためには、振り子のように右か左かの選択ではなく、やじろべえのようなバランスが必要である。

(1) 家庭科の学び方

家庭科の学び方の特徴は、実践にある。その実践性こそが、他教科にない家庭科の独自性として認識されている。戦後50年余の歩みの中で、家庭科の教科としての特徴を最も生かすことのできる方法として問題解決学習法が採用されてきた。しかし、先の「2. 総合的学習と総合学習」において述べたように、学校での学習活動が社会への扉を開き、自分の課題であると同時に社会の課題としてとらえ、その解決のために方策を検討するという行動に繋がる学習展開のみではなかった。つまり、学習に参加と協働が織り込まれた実践例はむしろ少なかった。

それは、問題解決学習がわが国において曲解されて展開されたように、実践的な活動を取り入れた学習展開であればよしとされ、その過程で育成が期待される実践的能力も家庭生活内での実用性を目的とするものの方が多かった時期もある。それは、国を挙げての高度経済成長政策は、愛情溢れたマイホームを理想的モデルとして示し、そこに役割分業に基づいた近代的家族を描き、家庭科はその忠実な実行役を負わされたからである。

そこでは、調理実習や生活に潤いを与える作品製作の技能を習得させることに実践の意義が求められ、小学校では家族の一員として「お手伝い」が推奨され、高等学校では家庭経営の立場から家族に対する愛情の証しとして家事労働の価値が讃えられた。したがって、その実践は、家庭内でのみ有用な技能の習得に終始し、家庭生活の問題は自らの家庭人としての努力不足に帰せられるべきものであり、社会的課題としての問題のとらえ直しや解決への活動は封印された。

さらに、家庭生活の向上に向けた実践的態度の育成をねらうホームプロジェクトの導入で、あたたかく幸せな家庭生活の建設に万全が期された。このような家庭政策は、家庭科を生活知をなぞる教科としてイメージさせ、家庭において、女性が、いつでも、代替できる教科であるとの認識を植えつけ、教科としての教育的価値を損ない、教科不要論ないし女子教科へという意識構造を熟成していく隠れたカリキュラムの役割を果たした。

しかし、近年、家族の変容は著しく、社会の基礎単位を家族から個人に移行することの議論の必要性が「平成10年度版厚生白書」に提示されるなど、家族を基盤とした家事労働の位置づけ、学習題材の選定、そして実践的学習活動の再検討が迫られている。

子ども自身の生活を投影できない題材構成、生活・社会事象への無関心、無味乾燥とした実感を伴わない知識の蓄積、受験に直結しない教科学習の軽視、退屈な生活技能の習得を目標に展開される授業の日常性。教材のリアリティが認知活動のアクチュアリティに結びつきにくい歯がゆさ。

学校知と生活知の新しい関係は、生活科が示してくれる。問題解決能力の見直しは、まずまず総合的な学習と家庭科との距離を縮め、家庭科の教育的価値を総合的な学習が担保するかのよう論調や実践も見られる。家庭科が受験学力の外枠において担ってきた人間形成の役割の一部をもって総合的な学習に置換しようとする試みもある。学校知の特徴と制約を了解しつつ、子ども自身を投影することのできるカリキュラム構成と題材開発は緊要の課題である。

そこで、課題解決への一つの視点としてトピック学習について検討する。

(2) トピック学習の位置づけ

総合的な学習の時間の導入に伴い実に多くの入門書、実践書、研究書等が著されたが、トピック学習に言及したものは多くはない。その中で比較的分かりやすくトピック学習を解説しているのが、加藤幸次の編んだ『総合学習の実践』(黎明書房、1997)である。

トピック学習とは、特定の主題を中心にして構成された総合学習であり、1960年代イギリスのインフォーマル・スクールの実践に起源をもち、70年代アメリカのオープン・スクールやミドル・スクールの実践で普及し今日まで継承されている。

特定のトピックに対するサブ・トピックは、あくまでも子どもの興味・関心や生活に根ざして組織されるもので、学習者の参加を容易にする。この学習の特徴は、「科学や学問もっている概念なり、知識を予定して学習課題を決定するのではなく、学習者が価値あると考える学習課題を設定し、追求の結果は1つの教科あるいは学問もっている以上の『総合的』なものである」¹⁷⁾ ところにある。子どもが興味・関心をもって意欲的に学習課題に取り組むことができる一方、サブ・トピックの偏りによってもたらされる学習の結果を教師は注意深く見守り、サブ・トピックの選定や探究活動への指導・助言を的確に行うことが求められる。

(3) 家庭科とトピック学習

トピック学習が総合学習に起源をもつからといって、家庭科を総合学習として再編しようなどと考えているわけではない。むしろ逆で、家庭科は生活をまさに総合的にとらえる教科であるからこそ、生活からアプローチするこの学習が、科学的概念と自発的概念を統合し、ダイナミックな学習過程の創出にとって有効な方法になりうるのではないか、その可能性を検証しようとするものである。

子どもの実態に沿い、生活に根ざしたトピックは、生活を総合的・実践的・創造的に見る目、考える力、実践する態度を育成してくれる可能性を秘めていると考える。認知心理学の定説の見直しや、学校知への疑問の提示を通して学びの意味を再確認する気運の盛り上がっている今日こそ、家庭科の真正な学習の目的と育成すべき能力をしっかりと認識しておかなければならない。家庭科は、生活のなかに、人生とともにある学習であり、それは成長とともに、家族とともに歩みを深め、自己の生き方を創り出していく学習を特徴とする。

トピックを手がかりに、カリキュラム編成の主体とカリキュラム構成の手続き、学習過程と学び方、評価について検討し、教科内容の構造化へと繋いでいきたい。

5. トピック学習の検討

(1) トピック学習のためのテキスト

本稿では、Barbara Wynnによる『Home Economics Investigations』(Oxford Univer-

sity Press、1988)を手がかりに、その可能性を探ってみたい。本書は、家庭科学習における調査研究を援助するために作成されたものであり、第1部は調査研究のスキル、第2部は調査研究のアイデアの2部構成となっている。

第1部は、調査研究で用いられるスキルのガイドラインを示し、自信をもって、迅速に、しかも効果的な研究活動が行われることをねらっている。また、少人数によるディスカッションが強調され、トピックの最初と最後にアイデアを共有することで、思考の質を高め、アイデアの発展を促すよう配慮されている。

本書が出版された1988年にイギリスでは「教育改革法」が成立し、それまで中等学校の3学年まで男女共学で履修されていた家庭科は、選択教科へとカリキュラム上の位置づけを変えた。しかも、必修教科「テクノロジー」のなかに、「フード・テクノロジー」と「テキスタイル・テクノロジー」という家庭科の内容の一部が組み込まれた。さらに、1993年の改訂で「テクノロジー」は「デザイン&テクノロジー」と「情報テクノロジー」とに分割された。従来の食物・被服・消費者教育・家族と子どもの発達などの領域分野は履修者減の一途を辿っている。それに代わり、人格的・社会的発達を促す健康教育としてPSHE (Personal, Social and Health Education) が2002年度から導入され、家庭科の内容として扱われてきたものも含まれている。人間的成長を促す包括的な教育課程の策定を勧めた改革から、雇用と市場ニーズに適合した教育課程への転換の中で、家庭科の教科としての価値と理念的な探究が続いている。

だからといって、このトピック学習が意味をもたないのではない。問題解決能力を養うために、学習課題を自らに引き付け、置換させて取り組むために、知識としてだけでなく社会的な事実・事象と学習内容との間に往還関係をもたせながら学習すること、学習する場を見直すことの重要性は先述したとおりである。どのような学習環境の中で、誰と、どのような学習過程を経て獲得した知であるのか、それこそが問われているのであるから。

(2) トピック例

本書では、家庭科の主要な4分野—家族・食物・住居・被服—の学習に関連する7つの共通なテーマを取り上げてトピック化されている。その7つとは、「人間発達」「健康」「安全と保護」「効率」「価値」「美的資源」「環境との相互作用」である¹⁸⁾。その中で家庭科の4分野すべてをカバーしている「効率」のサブ・トピックにあたる「エネルギー、廃棄物、容器包装」の展開を検討しよう。「効率」には、この他、衣・食・住分野の内容が盛り込まれた「熱の損失と断熱」「日曜大工仕事は努力に値するか」「カーテン布の素材検査」の3つのサブ・トピックが用意されている¹⁹⁾。

ここで取り上げる「エネルギー・廃棄物・容器包装」のサブ・トピックには、さらに「食物の廃棄」と「容器包装の廃棄」の二つのサブ・トピックが設けられ、対面販売と容器包装販売の二枚の写真が掲載されている。

学習活動として、次の事項が記されている。

- ①包装材ごとの食品と衣料品の重量を量りなさい。商品をパッケージから出し、その重量を量りなさい。廃棄率を計算しなさい。

$$\text{パッケージの重量} \div \text{全体の重量} \times 100\%$$

- ②空になったプラスチック製の牛乳瓶（ペットボトル）をどれ位ベイクド・ビーンズ入れの缶として使っているだろうか。缶の尖った端に注意しなさい。
- ③ガラスの瓶や容器は粉々にされ、再利用される。リターナブルできない瓶を使用することの意義について話し合いなさい。
- ④小さな子どものために廃物や残り物を使って動くおもちゃを作りなさい。

使用済みの素材からでもたくさん役に立つものを作ることができます。布やさまざまなものを再利用することは、廃棄物を減らし、エネルギーや資源の有効利用に繋がります。

回収された瓶はまた瓶を作るためにリサイクルされるのです！

調査内容として挙げられた項目は、次のとおりである。

- ①ジャンブル・セール（慈善バザーなどでの中古雑貨特売市、がらくた市など）に出かけ、どんな衣類や雑貨が出品されているか調べなさい。そして、これらの商品価値を高める方法を研究しなさい。
- ②エネルギー節約の方法として、圧力鍋、仕切られたフライパン、蒸し器の使い方を調べなさい。実験をしてその効率性を比較しなさい。
- ③消費時のエネルギーの節約方法を調べなさい。
- A. オープン B. 暖炉内の両側にある調理棚
- 本や政府発行のリーフレットを使って調べなさい。また、オープンを徹底活用して調理法を比較しなさい。もし、一つの調理器で使われる消費エネルギー測定器を持っているなら、より正確に比較ができるでしょう。
- ④あなたの地域の資源回収箱（ボトル・バンク）の使用状況を調べてください。地元の出先機関でも情報が得られるでしょう。
- ⑤金物屋やDIY店での容器包装の廃棄を調べなさい。（包装される可能性のない）ばら売りで包装される前の商品の値段を比較しなさい。
- ⑥地域の廃棄物処理のコストを調べなさい。できれば料金表を見なさい。
- ⑦プラスチック製品の安全性と処理に関する実情を確かめなさい。プラスチック製品がなくても生活できますか。

(3) 英国のトピック学習から見えること

①題材構成

題材構成の視点から見ると、「食物」と「容器包装」の二つのサブ・トピックしか取り上げ

ていないが、学習活動や調査項目から解るように衣・食・住という家庭生活の領域すべてに関わる内容が網羅されている。このことは、先に危惧された、トピックによる偏りを防ぐ方策として留意したい点である。まさに、教科内容を横断した学習への示唆に富んでいる。教科内容に対する縦割りの系統性から、生活事象や実態に応じた生活系統性とも呼ぶべき内容構成で、リアリティのある題材による実感を伴った学びが期待できる。

②学習過程の多層性

学習活動や調査研究の具体的項目に見られるように、子どもの生活の中から学習素材を選び、体験活動の幅を広げる配慮とともに、思考力や分析力、判断力を培い、さらに実践的検証を盛り込んで、学習内容への確実な理解が目論まれている。

リアリティのある生活にどのような学習状況を埋め込むかは、子どもによる個別的・具体的な提案と調査研究活動に支えられた学習過程に左右される。その学習過程を豊かにしていくことで学校知の学びを多様化し、対象と社会と自己と向き合う関係づくりが行われる。

生活の中から題材を選択することの意義は、単に対象への興味・関心を学習の初期に喚起するだけでなく、生活実態と学習内容との刷り合わせによってむしろ学習視点（サブ・トピック）を拡げ、内容に対する広い視野を培い、事象・事物・人との関係性を理解し、問題解決への実効ある解決策へと収斂していく学習過程の多層化にある。

ここに取り上げられた学習活動や調査内容は、イギリスの中等学校卒業後に受験する全国統一テストであるGCSEの共通テーマを踏まえてアレンジされている。また、個人的に取り組む学習課題から協力して取り組む課題まで学びの協働について配慮され、その分析過程でのディスカッションも含めさまざまな調査スキルが準備され、トピックの枝はいかようにも張り巡らすことができる。

(4) 日英学習内容の比較

「効率」で展開されるトピック学習の学習項目や調査研究活動の内容と、わが国の高等学校家庭科の指導項目とを比較したのが表1である。教科書は、いずれも1989年告示の学習指導要領に準拠したものであり、検定年は1997・1998年、発行年は1998年と2000年の「家庭一般」である。当該教科書を出版する全6社（A～F）の教科書からトピックの該当事項に関する内容を採録した²⁰⁾。

周知のように、わが国の教科内容の編成は学問・科学に基づく系統的なカリキュラム構成を特徴としており、トピック学習と同列に論じることはできない。しかし、教科書に記述された内容を中心として学習することの多いわが国の場合、教科書の項目を拾い出す方法でしか検証することができない。

表1から解るように、本トピックスに関するわが国の教科書内容は、領域分野ごとに分散して記述されている。生活の営みの視点からのアプローチというよりは分野ごとのアプローチである。しかも、実習や活動項目は少なく、被服分野の「リサイクル」をはじめ各分野は、“環

表1 トピック（エネルギー・廃棄物・容器包装）の分野別分布の日英比較

国名	家族・家庭生活	食 物	住 居	被 服
英 国	<p>包装材の廃棄</p> <p>①全商品に共通する販売方法</p> <p>②販売方法の長所と短所</p> <p>* (セールへの出店品の調査; 衣食住の生活雑貨)</p> <p>* 包装品と非包装品の値段の比較</p> <p>* 廃棄物処理にかかる費用の調査</p>	<p>食物の廃棄</p> <p>①食物の全体の廃棄率</p> <p>②野菜を有効利用した調理と評価</p> <p>* 商品重量測定(廃棄率の計算)</p> <p>* 調理器によるエネルギー節約の実験(圧力鍋・釜、フライパン、蒸し器、オーブン、ホブ)</p>	<p>* プラスチック製品の再利用</p> <p>* ガラス製の容器の再利用</p> <p>* 資源回収の実態調査</p>	<p>* 商品重量測定(廃棄率の計算)</p>
日本 A	<p>①消費に対する態度44</p> <p>②環境を守る生活54</p> <p>ホームプロジェクト実践例212</p>	<p>①食品の生産と流通105</p> <p>②調理の実際(便利な加熱器具)119</p> <p>③これからの食生活138</p>	<p>①室内環境195</p>	<p>①繊維の生産とその消費148</p> <p>②処分方法と有効利用177</p> <p>③繊維資源178</p> <p>④衣生活と環境178</p>
日本 B	<p>リサイクルの方法 口絵6</p> <p>ホームプロジェクト実践例9</p> <p>* 買い物に行くとき、ビニール袋やかごなどを持っていくようにしているか</p>	<p>①食生活と環境問題79</p> <p>②調理の基本(なべ類)84</p> <p>③食生活環境の向上のために100</p> <p>* 輸入食品が増える、近所にファーストフード店ができることはどう評価されるか、考えよう</p>	<p>①これからの住まい方156</p> <p>* 省エネルギー・資源住宅としての自然エネルギーの活用例を調べてみよう157</p> <p>②地球環境と住生活167</p>	<p>①被服のリサイクル・廃棄115</p> <p>②衣生活と環境問題140</p>
日本 C	<p>ごみと私たちの暮らし 見返し</p> <p>①消費と環境・資源24</p>	<p>①環境汚染と食物連鎖100</p> <p>②調理の基本(加熱器具)107</p> <p>③食生活と環境128</p>	<p>①自然と共生する住生活151</p> <p>* 一日に廃棄されるごみの種類や量、収集方法、処理方法を調査し、減量化・再利用などについてグループで話し合う152</p>	<p>①衣生活文化の継承と創造194</p> <p>* 死蔵品を調査し、活用法を検討しよう196</p>
日本 D	<p>環境を守るためにあなたができることは? 口絵11</p> <p>①ホームプロジェクト実践例203</p>	<p>①調理に必要な器具や道具99</p> <p>②食生活と環境のつながり89</p>	<p>①環境問題とは197</p> <p>②わたしたちの生活と環境198</p> <p>③循環型社会へ199</p> <p>* 環境に対するあなたの行動チェック200</p>	<p>①廃棄とリサイクル138</p>
日本 E	<p>①今日の商品にあすのごみ? 資源? 81-82</p> <p>②ホームプロジェクト実践例212</p>	<p>①食品と環境問題119</p>	<p>視点・環境を考えた住まい方209</p>	<p>①衣服のリサイクルを考えよう160</p> <p>視点・大切な資源と生活181</p> <p>* 死蔵衣服の利用方法: 見学</p>
日本 F	<p>ライフスタイルと環境への影響 口絵7</p> <p>①環境保全に取り組む88</p> <p>②グリーン・コンシューマリズム88</p> <p>③環境ラベルと消費者の選択89</p> <p>* 地球環境を救うためにできること90</p> <p>④ホームプロジェクト題目例208</p>	<p>①食生活と環境保全134</p>	<p>①住環境と環境204</p>	<p>①繊維資源174</p> <p>トピック・古着・古繊維のリサイクル178</p>

英国の内容表記; 太字はサブ・トピック、①はその下位トピックを意味し、* は活動・調査内容を表す。

日本の内容表記; ①は教科書の見出し、()はそこに記された内容、* は実習・活動内容、末尾の数字は頁を表す。

A・Bは出版社による区分を表す。

境”問題を解決するための命題提示型の項目仕立てとなっている。

しかし、実際はテーマに迫る視点が地球規模で範囲が広く、理路整然と記述されており、学問的・系統的な記述と配列であることは、項目名からも理解される。だから、生徒の目線で生活に根ざした活動が指示されている。

それに比して、英国の項目設定は、リアリティのある教材提示とともに、学習行為の中で生活現実を実感できる学びとなっている。対象との間に相互作用があることが、この学習の特徴でもある。

教科の系統性という筋道に拘らずに学びを進めて行くトピック学習は、果たして子どものなかにどのような認知様式を形成させ、どのような知のネットワークを築いていくことができるであろうか。教科内容の系統性から認知の系統性への問い直しは、次稿に譲ることとする。

注

- 1) Michael Apple & K Christian-Smith: The Politics of the Textbook. New York, Routledge, 1991, p.80
- 2) 佐藤学：学びの対話的实践へ。佐伯胖・藤田英典・佐藤学編：学びへの誘い。東京、東京大学出版会、1995, p.71
- 3) 佐藤学：学力を問い直す。岩波ブックレット。No.548, 東京、岩波書店、2001, pp.28-30
- 4) 秋田喜代美：子どもをはぐくむ授業づくり。東京、岩波書店、2000, pp.14-20
- 5) 梅根悟・海老原治善・丸木政臣編：総合学習の探究。東京、勁草書房、1977, p.34
- 6) 梅根悟・海老原治善・丸木政臣編：総合学習の探究。東京、勁草書房、1977, p.35
- 7) 梅根悟・海老原治善・丸木政臣編：総合学習の探究。東京、勁草書房、1977, p.39
- 8) 梅根悟・海老原治善・丸木政臣編：総合学習の探究。東京、勁草書房、1977, p.49
- 9) 梅根悟・海老原治善・丸木政臣編：総合学習の探究。東京、勁草書房、1977, pp.52-53
- 10) 日本教育方法学会編：戦後教育方法研究を問い直す。東京、明治図書、1995, p.127
- 11) 日本教育方法学会編：戦後教育方法研究を問い直す。東京、明治図書、1995, p.127
- 12) 日本教育方法学会編：戦後教育方法研究を問い直す。東京、明治図書、1995, pp.131-132
- 13) 佐藤学：米国カリキュラム改造史研究—単元学習の創造。東京、東京大学出版会、1990, pp.122-150
- 14) 佐藤学：学びの対話的实践へ。佐伯胖・藤田英典・佐藤学編：学びへの誘い。東京、東京大学出版会、1995, p.55
- 15) 佐藤学：学びの対話的实践へ。佐伯胖・藤田英典・佐藤学編：学びへの誘い。東京、東京大学出版会、1995, p.54-59
- 16) 秋田喜代美：子どもをはぐくむ授業づくり。東京、岩波書店、2000, pp.3-26
- 17) 加藤幸次編：総合学習の実践。名古屋、黎明書房、1997, p.13
- 18) Barbara Wynn: Home Economics Investigations. Oxford, Oxford University Press, 1988, p.5
- 19) Barbara Wynn: Home Economics Investigations. Oxford, Oxford University Press, 1988,

- 20) 東京書籍、大修館、一橋出版、教育図書、実教出版、開隆堂の6社の「家庭一般」教科書

参考文献

- 1) マイケル・W・アップル、ジェフ・ウィッティ、長尾彰夫：カリキュラム・ポリシーックス。東京、東信堂、1994
- 2) 「中央公論」編集部・中井浩一編：論争・学力崩壊。東京、中央公論社、2001
- 3) 荻谷剛彦：教育改革の幻想。東京、筑摩書房、2002
- 4) 岩川直樹・汐見稔幸編：「学力」を問う。東京、草土文化、2001
- 5) 日本教育方法学会編：新教育課程と人間的感性の育成。東京、明治図書、1989
- 6) 佐藤学：教育方法学。東京、岩波書店、1996
- 7) 佐藤学：「学び」から逃走するこどもたち。岩波ブックレット。No.524。東京、岩波書店、2000
- 8) 藤田英典：新時代の教育をどう構想するか。岩波ブックレット。No.533。東京、岩波書店、2001
- 9) 西村和雄編：学力低下が国を滅ぼす。東京、日本経済新聞社、2001
- 10) 新井郁男編：学習社会としての学校。東京、教育出版、1999
- 11) 藤田英典：市民社会と教育。横浜、世織書房、2000
- 12) 青木幸子：問題（課題）解決能力を育てる授業。ビジュアル家庭科教育実践講座 第1巻 21世紀を生きる子どもを育てる新しい時代の家庭科教育。東京、ニチブン、1998

Summary

Today self-active learning in school has become a difficult question. To solve this question is to lead the students to participate in self-active learning.

In order to lead the students to participate in self-active learning, a special organization of curriculum is requested in line with the sustained system both of subjects and children's recognition.

I have analyzed various topics and sub-themes shown in textbooks of British Home Economics and compared those of Japan in order to obtain a hint both for the integration of perception and behavior, and the nurture of problem solving ability.