

家庭科教育が震災後の教育復興に果たした役割とは

— 震災を単元に取り入れた家庭科授業実践の KJ 法を用いたレビュー —

香曾我部琢*

The Meaning of Home Economics Education in Disaster Education

Taku KOUSOKABE

要約：本研究では、家庭科教育実践の中で震災について取り扱った事例をもとに、家庭科が教育復興において果たした役割、意義について検討を行う。具体的には、これまで刊行された論文、報告書の中で、震災をテーマに扱った教育実践を抽出し、それぞれの事例を概略化し、内容の違いごとにラベルを作成する。それらのラベルを熟達した小学校、中学校の家庭科教師が KJ 法によってカテゴライズし、さらにカテゴリー間の関係について明らかにする。その結果、「Ⅰ：改善策を考えることで自分の意識を変える」、「Ⅱ：家庭、地域の他者とのかかわりの多様化」の2つのカテゴリーの存在が明らかにされた。そして、震災を扱った家庭科教育実践において、震災前後の生活の変化を思考することで児童・生徒が時間的展望を抱くこと、地域や被災者など立場の異なる多様な他者とかかわり社会的自我を育んでいることが示され、アイデンティティ形成に影響を与えていることが示唆された。

キーワード：震災、家庭科、時間的展望、他者、アイデンティティ

1. 問題と状況

家庭科の存続危機と教育的意義

堀内 (1995a, 1995b, 1995c) は、戦後、CIE (Civil Information and Education Section: 民間情報教育局) の教育課 (Education Division) が指導的立場で教育課程をより民主的なものへと編纂していく過程において、家庭科が存続の危機に遭遇しながらも、当時の家庭科教師がその意義を主張することで、存続してきた経緯を明らかにしている。吉原 (1989) も、1948年から文部省の実験校として指定された東京教育大学附属小学校の家庭科の授業実践に関する1960年代初めまでの記録をもとに、時代の教育思潮に影響を受けて家庭科教育実践が変容していった様相を明らかにしている。さらに、増田 (2002) も、1960年代前後の日教組の家庭科教師の動向をもとに、家庭科の「不要論」か

ら擁護するためにその独自性を出すことを試み、教科内容を変革する方向性を示した。具体的には、これまで家事労働が女性の仕事として位置づけてきたことへの反省を踏まえ、家庭科教師が率先してその授業実践において男性が家事労働に参加することの意義や意味を展開し、男女共修を実現することで家庭科「不要論」を退いた事例が示された。

家庭科の歴史的な変遷をたどると、家庭科は社会が大きく変動するときにその存在意義を問われ、そのたびに、家庭科の教育内容の独自性や教育的な効果、国民の期待度などを示すことで、存続してきたことが理解できる。家庭科教師にとっては、社会的な変動が起きるたびに常にその存続意義を問われることは不条理に感じるであろうが、福田ら (2004) が家庭科を、子どもと学校・家庭・地域の生活世界の現実とを結ぶ教

* 宮城教育大学教育学部家庭科教育講座

科と位置付け、その発展を期待しているように、社会が大きく変革する際にそのような問題提起がされることこそ、家庭科が他教科よりもより生活や社会と結びつきの強い教科であるという証であると考えることができるのである。

家庭科教育の新たな使命

2011年3月11日に私たち日本人は東日本大震災・福島原発事故という大きな社会的な出来事に遭遇し、食生活や住居、電力消費など、生活のあり方への意識についてパラダイム転換を促された。このパラダイム転換は、教育の分野にも波及し、梅原（2013）は、東日本大震災以前の教育・研究の在り方に疑問を呈し、震災からの復興を目指した新たな教育・研究の必要性を示唆した。そして、復興の為に、具体的な方策として①安全教育（生命安全教育、健康保持教育）、②防災教育（防災教育、減災教育、被災時避難教育）、③復興教育（復旧教育、復興教育、語り継ぐ教育）の三重構造の教育体系を構築し、学校教育に位置付けることの重要性を述べた。そして、とくに、人間復興の教育において、家庭科教育の重要性を示唆した。

家庭科教師である末松（2014）も、自らの避難生活を省みて、「家族の絆」、「いざというときの保険」、「災害対策の重要性」など生活と関わりが深い家庭科を学ぶことの重要性を再認識した経験を示している。望月（2014）も、東日本震災で得た経験をもとに家庭科の課題と意義を考え直し、家庭科で命を守る災害に強い生活を創造する力を身につけることの可能性を示している。

東日本大震災・福島原発事故がもたらした私たちの生活や社会の変化に対して、家庭科はどのような役割を果たしてきたのだろうか。本研究では、東日本震災をテーマに盛り込んだ家庭科教育実践についてレビューすることで、震災・事故後の社会において家庭科が果たしてきた役割を明らかにし、家庭科の今日的な意義について総合的に検討を行うことを目指す。

2. 研究方法

資料のサンプリング方法について

本研究では、家庭科に関する教育実践を紹介する学術雑誌は数多くあるが、本著ではその代表的な雑誌で取り上げられた震災にかかわる教育実践をレビューし、その実相を明らかにする。そこで、家庭科の教育実践を紹介する主な学術雑誌として、Table 1に示した学術・研究団体が刊行している雑誌から資料をサンプリングすることとした。

分析方法

資料の分析については、まず実践の内容について概略を作成し、それぞれ2～3のキーワードを作成した。それらをカードに記入し、そのカードをもとに小学校教諭で経験年数10以上の3名の教師にKJ法で分類を行い、それらのカテゴリー名を設定した。

3. 結果と考察

本研究では、震災を単元に取り入れた家庭科の授業実践や実践研究を対象とする。そこで、まず、Ciniiにおいて、「家庭科」で検索し、12656件を検討し、さら

表1 家庭科教育関連の学会と発行されている雑誌

学術団体	雑誌名	概要
全 国 家 庭 科 教 育 協 会	『家庭科』	昭和25年に創設、小・中・高等学校の家庭科教育の充実振興を目指して活動している研究団体
家 庭 科 研 究 教 育 者 連 盟	『家教連 家庭科研究』	昭和41年に創設、国民の生活の現実に立って、その矛盾をのりこえ、実践の方向を明らかにすることを目指した団体。
日 本 家 庭 科 教 育 学 会	『日本家庭科 教育学会誌』	昭和33年に創設、家庭科教育に関する研究を増強し、併せて会員相互の親睦、向上、連絡をはかることを目的とする。
日本家政学会	『日本家政学会誌』	家政学に関する研究の進歩と発展を図り、人間生活の充実と向上に寄与する目的で、1949年に設立された学術団体。

に「震災」でさらに検索することで64件の資料を得た。

64件の資料の内容を精査し、Table 1に示した学術・研究団体が刊行した学会誌で、かつ東日本震災後の家庭科教育実践について記載があった53件の論文と報告書から38件の震災をテーマにした家庭科教育実践を抽出した。

38枚のカードをもとに、KJ法を実施して分類を行いFigure 1を作成した。以下、そのカテゴリーごとの説明である。

A：地域コミュニティの再生と創造

他者と共同して町づくりを行ったり、ボランティア活動の調査を踏まえて地域でのニーズに答えた教育実践がみられた。これらの教育実践のように、自分達の住む地域とともに住み集う他者との相互作用によって、地域を再構成することを活動の中心に盛り込んだ家庭科の授業実践を『地域コミュニティの再生と創造』と名付けた。特徴としては、震災前の地域を再生・復元するというだけでなく、さらに過ごしやすい地域コミュニティの新たな在り方を提案し、創造していく点にある。

B：避難生活における住居の改善

避難生活においてその中心的な空間となる住居の快適さは、避難の当事者である被災者のQOLを高める中核的な問題である。そのため、震災直後から社会の関心も高く、テレビや新聞などの報道でも多く取り上げられてきた。家庭科の教育実践でも、快適でかつ簡易な住宅のデザインやプレハブ住宅の改善プランづくりなどを通して、自らの住環境について振り返る教育実践がみられた。これらを『避難生活における住居の改善』と名付け、分類した。特徴としては、ただ単に住居をデザインするだけでなく、その住居で生活する人の人権や将来の防災にまで考えさせていた点が微あげられる。

C：震災後の生活の変化を知る

震災によって、被災者はこれまで当たり前のようにしてきたことができなくなったり、これまででなくて良いことまでしなければならなかったりと生活に変化

が生じた。衣食住全般にわたる生活の変化を把握し、それに適応するための手段や方法について教育実践をまとめ、『震災後の生活の変化を知る』と名付け、分類した。震災前後の生活で生じた変化を、人から聞いて集めるだけでなく、自らの体験を振り返ることも併せて情報収集を行うことで自分自身の思考を深化させている点に特徴がある。

D：衣食住を通じた被災者支援

震災によって避難している被災者への直接的な支援について考え、それを実行する家庭科の教育実践を『衣食住を通じた被災者支援』としてまとめた。これらでは、衣食住などの物的な支援だけではなく、横断幕や手紙の交換などによる精神的なケア・サポートを行っているところに特徴がある。

E：防災・減災方法の開発

これから起きると想定される多様な震災の際に、用いる様々な道具や情報について事前に情報収集を行い、その情報をもとに必要な物品を制作する教育実践を『防災・減災方法の開発』としてまとめた。再度、災害に遭遇した際に、それらから身を守るための道具を生徒自身が作成する実習が教育実践の中核となる点に特徴がある。

F：放射能汚染と食の安全

東日本大震災の地震動と津波の影響によって、福島第一原子力発電所で事故が発生した。この事故によって放射能による汚染が福島県内だけでなく東日本全体にわたって大規模に広がった。そのため、東北で生産された食品に対して起きた風評が広がり、打撃を受けた。食の安全性についての対応の仕方や、実際に放射能汚染度を測定するなどの活動を取り入れてた教育実践を『放射能汚染と食の安全』としてまとめた。

G：エネルギー・消費への認識促進

福島での原発事故に端を発した原発の稼働休止によって、日本全国で電力の供給不足がニュースのトピックとなり、「節電」に対する意識向上が示された。一方で、そもそも、電力不足はなく、それ自体が原発

を早く稼働させたい電力会社と、巨額な広告費を得てきた大手マスコミによるプロパガンダであるという立場の報道があった。このような電力・エネルギーの消費をめぐる多様な立場の主張を取り上げた教育実践を『エネルギー・消費の認識促進』として分類した。

H：日常に潜むリスク把握と回避

日常の生活を送る中で、なかなか気づくことのできないリスクについての情報を提供することで、自分の生活の中に潜むリスクを把握して、それをどのように回避するのかを考えられる教育実践を『日常に潜むリスク把握と回避』としてまとめた。震災によって電力の供給が止まったら、破損しやすい個所はどこかなど、もしものときに現れるリスクを想定させ、そのリスクを可視化し、さらに回避する方策について思考させる点に特徴がある。

4. 総合考察

震災をテーマにした38件の教育実践をKJ法によってカテゴリー化した結果、8つのカテゴリーを得た。本章では、それぞれのカテゴリーをさらに大きなカテゴリーへとまとめつつ、それらの因果関係や相互の関連性について図1として示すことで、家庭科が震災後に果たした役割について総合的に考察を行う。

I：改善策を考えることで自分の意識を変える

防災グッズづくりや住居の工夫や食への安全、エネルギーへの認識を変容させるためには、まず、震災によって自分の生活にどのような変化がおきたのか、震災によってもたらされたリスクについて知る必要がある。そこで、Hの活動によって得られた情報や経験によって、B、E、F、Gの授業が成り立つと考えられる。そこで、B、E、F、Gの4カテゴリーをまとめて『I：生活の改善策を考えることで生徒の意識を変える』と分類し、Hをその要因として矢印で因果関係を示した。

II：家庭、地域の他者とのかかわりの多様化

自分の意識を変えた後に、さらに自分の家族や地域社会に目を向けていくことで、さらに震災によって失ったものや、新たに得た経験などを振り返り、その

対応策について考えるプロセスにおいて多様な他者とかかわりあっていくと考えられる。そこで、A、C、Dを『II：家族、地域の他者とのかかわりの多様化』と分類し、IとIIの順序性を大きな矢印で示した。

さらに、A、C、Dに関しては、地域のコミュニティについて考えるなかで、家族の生活についても同時に考えたり、他の被災者の生活に目を向けたりすることが示された。そこで、A、C、D間には相互作用を示す矢印を記入した。

震災前後の時間的展望と自己形成

家庭科における震災をテーマに取り扱った教育実践について総合的に考察すると、児童、生徒がこれまでの自らの生活の在り方（過去）やこれからの地域、家族の在り方（未来）について考えることで、時間軸を広げていくことが示された。震災そのものやそれ以前、そしてこれからの生活の在り方を児童、生徒自らが考える行為は、過去と現在、未来の自己を比較し、その連続性に気づく行為へとつながる。白井（2008）は、時間とアイデンティティの関係について、時間が過去から未来へと一貫して流れる感覚が、アイデンティティの自己の普遍性と連続性と感覚的に似ていることを示し、時間の流れが不安定になることがアイデンティティの拡散につながることを示唆した。このような「過去から現在、そして未来」への時間の連続性のなかで自己を捉えることを、レヴィン（Lewin, 1951）は『時間的展望』と述べて、「ある一定の時点における個人の心理学的過去および未来についての見解の総体」と定義し、アイデンティティ形成との関連性が指摘されている（佐藤ら、2010）。震災をテーマとして扱った家庭科教育実践は、自分の生活を振り返り、よりよいものへと質を高めていくという側面だけでなく、児童・生徒の自我同一性を達成させ、自己形成を促す効果があると考えられるのである。

他者とのかかわりの多様化と自我

IIでは、震災というトピックを家庭科教育実践に取り入れることで、これまでかかわりのあった他者とは異なる立場の他者と新たに出会い、新たなかかわりを生み出して行ったことが示された。ミード（Mead,

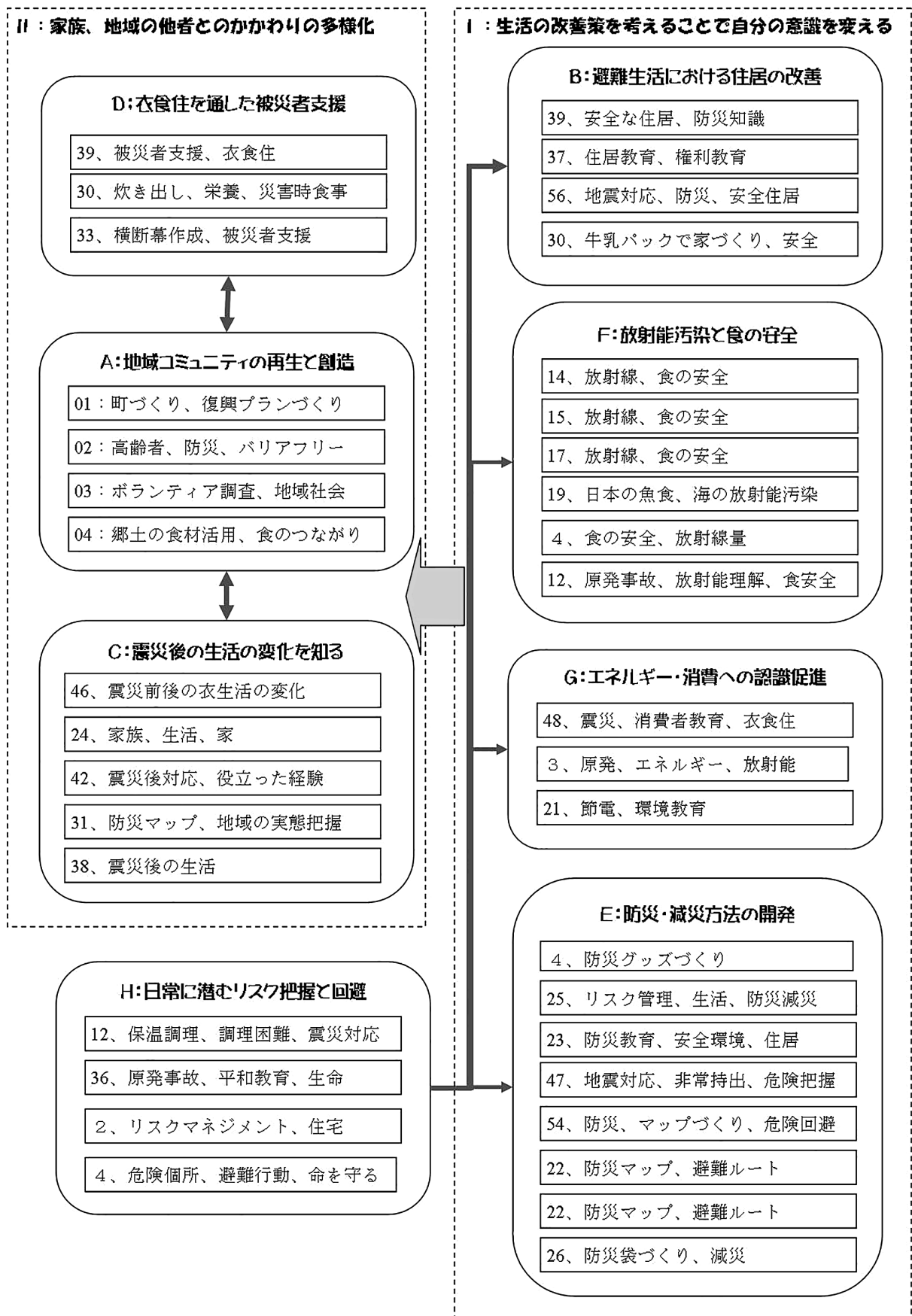


図1 震災後における家庭科教育実践の分類図

1913) は、精神や自我が社会の中で多様な人やものと相互作用するなかで形成されると述べて、社会的自己という概念を示した。社会的自己とは、「I (主我; 客我に対する反応)」と「me (客我; 他者の期待をそのまま受け入れたもの)」という2つの自我の側面を示したものである。自己を単一のものとして捉えず、他者からみた自分 (me) と、その me に対して反応する I が対話的な関係を持つこと自己が形成されているという立場である。つまり、社会の中で多様な他者とかかわるという行為によって、自己の中に多様な me を生み出し、アイデンティティ形成に影響を与えらるるのである。

6. 課題と展開

本研究では、家庭科教育実践において震災をトピックとして取り込むことで、自分の生活への理解や地域社会へのネットワークの拡充が進むだけでなく、アイデンティティや社会的自我などの自己意識の形成につながることを示唆された。しかしながら、今回の分析はあくまでも38件のデータから導き出した結果にすぎない、さらに多くの教育実践データをサンプリングする必要がある。さらに、生徒のアイデンティティ関連の心理尺度による統計的な分析を行うことで、その一般化が図られる。これは今後の課題としたい。

また、震災を教育実践に取り入れた事例は家庭科にとどまらず、社会や道德などの教科でも行われている。他教科との比較によって、家庭科の独自性を示すことが可能となろう。これは、今後の展開していきたい。

【引用文献】

George Herbert Mead. "The Social Self". *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods* 10. 1913. p.375 (船津衛・徳川直人訳『社会的自我』恒星社厚生閣.1991.pp.4-5)
堀内かおる (1995a) 戦後初期小学校家庭科廃止論をめぐる家庭科教育関係者. 文部省. CIE の動向 (第1

報):「廃止論」の台頭から在置に至るまでの経緯. 日本家庭科教育学会誌 38(1). pp.25-33

堀内かおる (1995b) 戦後初期小学校家庭科廃止論をめぐる家庭科教育関係者. 文部省. CIE の動向 (第2報):「家庭科」から「家庭生活指導」へ. 日本家庭科教育学会誌 38(1). pp.35-40

堀内かおる (1995c) 戦後初期小学校家庭科廃止論をめぐる家庭科教育関係者. 文部省. CIE の動向 (第3報):『小学校における家庭生活指導の手びき』が完成するまでの過程. 日本家庭科教育学会誌 38(1). pp. 41-46

福田公子, 林未知子 (2004) 教科教育学研究の動向と展望: 家庭科教育に関する学会誌掲載論文を中心に. 日本教科教育学会誌 27(1). pp.73-84

Lewin.K. 1951 *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. New York: Harper & Brothers.

増田仁 (2002) 労働力再生産論」をめぐる家庭科教育の歴史的・社会的意義: 1960年前後の日教組における家庭科教師の動向を焦点に. 日本家庭科教育学会誌 44(4). pp.361-370

望月一枝, 日景弥生, 長澤由喜子 (2014) 東日本大震災と家庭科. 日本家庭科教育学会東北地区会. ドメス出版

佐藤裕樹, 岡本祐子 (2010) 大学生におけるアイデンティティの確立と時間的展望 --TAT 物語にみられる時間的統合の観点から. 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要 (9). pp.54-66

白井利明 (2008) 自己と時間―時間はなぜ流れるのか. 心理学評論 51(1). pp.64-75.

末松孝治 (2014) 人生で大切なことは家庭科で学べる. 文芸社

梅原利夫 (2013) 人間復興 (ルネサンス) の教育を模索し築いていくために. 日本家庭科教育学会誌 56(3). 113-119 吉原崇恵, 小川裕子 (1989) 戦後家庭科の実践と展開: 東京教育大学附属小学校の場合. 日本教科教育学会誌 13(2). pp.43-53