

家庭科教育における調理技能の位置づけ

河村 美穂*

キーワード：調理技能、家庭科教育、生活

1. 研究目的

家庭科という教科は、その時々¹の社会情勢や様相を反映した社会的要請のもとでゆらぎ続けてきた。その前身である戦前の家事科、裁縫科のうちとくに裁縫科においては、女子に必要とされる裁縫技能を習得する実用性の高い教科として位置づけられながら、女子教育の特徴を示す科目として存続を果たすために「婦徳の涵養」という目標を掲げるようになった。この歴史的経緯¹からも、教科の外からの影響を受けやすい教科であることが理解されるだろう。

さらに、戦後の家庭科教育がこのような影響を受けてきた経緯を、調理技能の視点から簡単にたどってみると次のようになる。

家庭科は、戦後すぐに民主的な家庭建設のために男女がともに学ぶ教科として「家事科と裁縫科の合科ではない」「技能教科ではない」「女子のための教科ではない」という三否定のもとに新設され²、それまでの家事科、裁縫科とは異なる教科として再出発した。1947年に発行された学習指導要領（試案）においては、調理実習を扱いながらも調理技能の習得に関する記述はなく、冷や飯の蒸し方を学ぶために蒸し器の調査、話し合い、実験など³を通して科学的に理解し、民主的に学習をすすめる方法が示されて

いる。つまり、技能の習得を目指すことを教科の目標とはしないことが明示されているのである。

しかし、保護者の間では、家庭科の学習内容のなかでもとくに裁縫と調理は、男子には必要とする認識が根強くあり小学校での家庭科不要論が議論された⁴。結果として小学校では practical arts として図工と並ぶ実技教科と位置づけられ⁵そのなかで基礎的・基本的な調理技能の習得が目指された。つまりこの時点で、かつて掲げた「技能教科ではない」という三否定の一つと矛盾する立場をとることによって小学校家庭科の独自性を示さざるを得なくなったのである⁶。

また、中学校では、職業家庭科、職業・家庭という将来の職業選択のための教科の中で商業、農業、工業などと同様に男女が学ぶ分野の一つとして示されたものの、実際には女子の多くは主婦となって家事を担うという当時の状況から、女子が選択することを想定して学習内容が設定された⁷。さらに1958年以降は、技術・家庭科の女子向き分野として女子のみが学習する内容として位置づけられた。同様に高校の家庭科は長く女子必修の教科として位置づけられた。

この女子が学ぶ中学高校の家庭科においては、調理技能はあらゆる調理方法を網羅的に学ぶことが目指され⁸、中学3年間高校2年間の計5年間にわたって繰り返し、数多くの調理を学ぶ

* 埼玉大学教育学部家政教育講座

ための体系的なカリキュラムが示された。これは戦前の家事科における調理技能に関する教育をさらに体系化したものと見ることができる。

1970年代以降、家庭科の男女共修を目指す全国的な市民運動が広まり⁹これら運動の成果や女子差別撤廃条約の批准など国際的な状況の下で、ようやく1989年告示の第6次学習指導要領において中学校、高校共に男女共修となり、現在では男女ともに調理を学ぶことが当たり前となっている。

このように、調理技能に関する教育は戦前の女子教育の時代から現在まで一貫して実践されてきている。その内容も調理に関する理論を前提として、実際に調理実習で体験するという方法を一貫して行ってきた。つまり、調理技能に関する教育は実際には大きく変化してはいない。

しかし、この間に日本人の食生活は大きな変化を遂げた。また、食に関する営みが一家庭にとどまることなく社会や地球規模の問題と密接に関わるようになった。

とくに、近年では食に関する子どもたちの問題状況が国民的な関心事となり、2005年に食育基本法が制定・施行されるなど、学校教育において食育の重要性が広く認知され、数多くの実践も行われるようになった。これらの実践では、日常的な食生活の改善が目指されるものや、「早寝早起き朝ごはん」のようにスローガンを掲げて生活習慣を形成しようとするものなどの取り組みが数多く見られる。なかには、調理すること（つくること）の重要性を説くもの、実際に調理を行うもの¹⁰なども散見されるが、調理技能の習得について明確に位置づけたものは管見の限りない。

このような社会状況下で、調理技能に関する教育は依然として家庭科の授業の中で実践されながらも、近年では調理技能の習得を目指す学習としてではなく、グループ学習としての効果を期待するものや楽しければよいとするものなど¹¹、調理技能の習得以外の目標を重視するものが見られるようになってきている。

そこで、本稿は調理技能の家庭科教育における位置づけを再検討するために、家庭科教育に関する主要な論を食生活学習との関連から概観することを目的とする。なかでも、家庭科において生活、食生活が調理技能との関連からどのように位置づけられているのかをあきらかにする。

なお、本稿では調理技能を個人の生活で有用な調理に関わる技能¹²と定義し、それに関わる教育を調理技能教育、さらに調理技能を含む調理全般の教育を調理技能に関する教育と称する。技能が個別的であるのに対して技術は普遍化されたものという立場に立つが、生活に関わる技能は家政学における通例にしたがって生活技術という語を用いることとする。

2. 教育の対象としての生活 —家庭科教育の場合—

家庭科教育が社会情勢の影響を受けやすかったという事実は、生活を対象としたことが関係している。ただし、生活を対象とした学習は家庭科だけに見られるものではない。たとえば、生活教育は、国家が、国家のための教育制度をつくり、中央集権的な画一的カリキュラムが実施されるなかで、教育が民衆の生活から乖離せざるを得なかったという事態に至り、もう一つの教育のあり方を求めて展開されたもの¹³であった。また、近年の例を挙げれば、生活科は小学校低学年の発達特性に適合した教育活動ができる教科として、幼稚園教育との接合をはかり、児童の自然離れ、生活習慣や生活技能の不足への対応として、理科、社会の学習内容が知識の伝達に陥るという反省から新設された¹⁴。この生活科に関してはその後も子どもたちの実態から内容の見直しが行われているが、学習活動や体験がパッケージ化されて羅列的に展開されていく傾向への批判¹⁵もあり、学校教育において生活を対象とすることの困難を示していると考えられる。

これらの事例と比較して考えた場合、家庭科教育が生活を対象とするという点における特徴は、生活を目的、内容、方法の全てのレベルで扱っていることである。しかし、学習内容すべてが生活および生活とつながる社会に関するものでありながら、近年では現実の生活と切り結ぶことが難しいと言われてきている。このことは、全てのレベルで生活を扱う家庭科にとっては、その存在意義を危うくする事態であると同時に、学習者にとって家庭科を学ぶことの意味が見出されにくいということになる。家庭科教育は、このように、目的、内容、方法における生活の位置づけについて検討されないまま、学習されているのではないかと考えられる。

そこで、家庭科教育において生活を対象として学ぶということを「学習目的としての生活」「学習内容・方法としての生活」という2つの側面から検討を試みる。なお、学習内容と方法は、実際の授業実践においては分かちがたいものであることから同時に検討を加えることとし、この二つの区分を用いて検討することにした。

(1) 学習目的としての生活

家庭科教育に関する先行研究において論じられている生活の概念は、その源流として家政学、社会学、生活学の緒論に拠るものである。なかには家庭科教育独自の生活概念を論じようとしたものもあるが、多くは授業実践研究のなかで断片的に論じられるにとどまる。このうち家政学における生活研究は、その多くが社会学の生活構造論、生活様式論によるものである。また、生活学はそれまでの社会学や家政学における生活研究が断片的過ぎることや、生活を総合的に捉える視点がないことを克服し、生活の実現性、総合性を追求する新しい研究領域として立ち上げられたものである¹⁶。

これらの多くは、様々な立場の論を援用して生活を総合的に論じることから、生活を対象とする家庭科教育の学習目的を導く論となっており、試みに分類するとその学習目的は、大きく

二つ論じられていることになる。一つは生活主体形成を目指すもの、もう一つは生活文化の創造を目的とするものである。そこで、以下ではこれら二つの論について考察を加える。

①生活主体形成を目指す家庭科

家庭科教育は、先述したように戦前の家事科裁縫科の影響を色濃く受けながら、戦後にその教科の理論を確立する必要に迫られた。とくに1970年代には、技能教科ではないとする家庭科の教科理論について、労働力の再生産を果たす教科、生活自立を果たす教科として議論されるようになった。そこで、注目されるようになったのが生活主体形成を目指す視点である。生活主体形成を目指すということは、主体的に生活を創っていくことの重要性ひいては生活自立にとって必要な技能や知識を習得することの重要性を認識することが大前提となる。

たとえば、田結庄は生活主体形成の視点から「生活主体形成に必要な家事・育児に関する知識と技能を身に付け、生活を切り開いていく能力」¹⁷を重視している。ここでいう生活主体とは、天野が生活管理論の中で定義した「生活の問題に、自ら身につけた生活技術をもって積極的に対処し、問題を解決していく実践的な手段体系をもち、かつ実践する生活者」¹⁸をもとにしており、家庭科で生活主体を論じるときの前提とされることが多い定義である。

この田結庄の論に見られるような生活主体形成を目指す家庭科教育論においては、生活技術は家事労働との関連で論じられることになる。家政学の家事労働にかかわる問題は性別役割分業の問題も含まれるが、家庭科教育においてはとくに、家事労働そのものが多くの生活技術から成り立っていることから、家事労働を担うということと生活技術の習得をあわせて論じることが多い。つまり生活技術の習得は男女の別なく主体的な生活を営むために必要とされるという位置づけなのである。

さらに、この家事労働の視点から生活技術の重要性を論じているものとして福原の論がある。

福原は、家事労働を、生活的自立の基礎である
身辺処理行為と明確に区別し、他者とともに生
きるために不可欠な労働と位置づけた¹⁹。さら
に「ひとりでも生きられる」身辺処理能力と、
「他者とともに生きる」ための家事労働を、と
もに生活者としての要件と位置づけている。生
活技術を単に習得することと、それを生活場面
でどのように用いるかということに分けて論じ
ていると考えられる。さらに、学校を「生活体
験を豊かにする『生活の共同体』としてとらえ
直す必要」「生活的自立の要件としての身辺処
理行為と、共同生活における人間理解と人間関
係を築く要件としての家事労働を通して、労働
教育の基礎を直接体験させる必要」があると論
じていることから、他者との関係をつくる生活
主体の育成において生活技術の習得が重要であ
ることを示していると考えられる。ただし、生
活技術の位置づけについては詳細に論じられて
はいない。

この点に関して、生活技術の位置づけが明確
に示されている鶴田の論は注目に値する。鶴田
は、生活主体の育成を生活の自立の観点から論
じており、そこでは技能の位置づけが重要であ
るとしている。ただし、生活的自立能力としての
技能を家庭科教育において習得することは困難
であるという立場をとる²⁰。生活的自立能力
そのものつまり生活技術そのものの習得ではな
く、①家庭生活で行われている技能の原理を学
ぶ ②技能を学ぶ機会を通して技能を実際に使
う場面の動機づけとするという観点から、「生
活的自立能力を身につけて行くプロセスを支援
する」ために技能に関わる教育を位置づけるの
である。これは、生活技術が学校での学習を踏
まえながらも、日常生活の経験の蓄積のなかで
学ばれるという点を明示し、家庭科教育におけ
る学習の範囲を明確にした考え方である。

このほかに、家庭科教育の実践および実践研
究から理論を組み立てた和田は、家庭科の独自
性として ①家庭生活にかかわる諸事象（生命
の生産と再生産のいとなみ）を教育対象化する

ということ ②生活事象のなかに存在する科学
法則（自然科学、社会科学、技術学）をあきら
かにしてゆくなかで科学を労働や生活と結合し
てゆくこと ③以上を通して家庭生活の充実・
向上の実現をはかることの3点を挙げている²¹。
この独自性を大前提としながらも生活事象（題
材）の多様性・総合学習的な教科の性格から内
容の系統化は無理として、子どもの認識の順次
性（子どものわかるすじ道）からカリキュラム
を編成することを示す²²なかで、一例として技
能を出発点とする教育の流れを次のように示し
ている。

①技能の伝承（やり方を知る）→②技能にお
ける自然科学的検証（なぜそうするのかを生命
とのかかわりの面から知る）→③生活の現実認
識（実際にはどうなっているのか）→④現実の
社会科学的検証（なぜ、現実がそうなっている
のかを知る）→⑤政治的自覚（現実を、どう切
りひらいていったらよいかを考える。）

これは、生活の主体形成について直接論じた
ものではないが、家庭生活の充実向上の実現を
図ることを目指し、技能を出発点として生活や
社会について認識させる例を示していることか
ら、生活技能を導入として生活主体を育成する
家庭科教育論であるとみることができる。

ここまで見てきたように、生活主体の形成を
目的として生活を学ぶ家庭科のあり方は、生活
するということが単に思考力、判断力を身につ
けるだけではなく、具体的に生活技術を駆使で
きることによって主体的な生活者となるための
教育であるということを示していると考えられ
る。

②生活文化の創造を目指す家庭科

生活文化の創造を家庭科教育の目的とした論
として代表的なものとして、次の3つがある。

一番ヶ瀬康子は、生活学の観点から家庭科教
育に望みたいこととして、3つのことをあげて
いるが、その一つに「日本風土の中で生み出し
た生活技術を有効に継承しながらも生活全体へ
の文化的な視点を高めつつ、トータルにデザイ

ンして行く感性と方法が必要」²³と生活技術の継承が、生活文化の創造につながる視点を示した。

また、村田は「生活技能はまた、生活文化と表裏一体の関係にある。」と生活技能の位置づけを明確にしたうえで、「家庭科が対象とする生活は、具体的には「生活事象」であり「生活文化」である。ここで、「生活文化」というのは、生活を耕す家庭で発見された文化価値をさす。生活を耕すことは、生活をいつくしみ、それを重視するだけではなく、生活のメカニズムを知り、生活を営むための労苦をとまなう過程を含むもので、それは生活体験により体得することがのぞましい価値である。」²⁴と生活体験により体得することを重視した。ここにある生活体験による体得することのなかには生活技能の習得が含まれると考えられ、そのことによって生活の文化的価値をつくることすなわち、生活文化の創造をめざすことを示したものである。

3つ目に、生活文化を創造するための基礎能力として生活技術を位置づけているのは中間の論である。中間によれば、家庭科で育成する人間像は「生活課題の解決を通して、生活様式・生活文化を創造できる人間」であり、そのための4つの基礎能力の一つとして転移性のある生活技術を位置づける²⁵。4つの基礎能力とは、①生活の科学的認識 ②転移性のある生活技術 ③生活重視の価値観 ④問題解決能力である。これは、家庭科の目標を生活様式・生活文化の創造と明示し、その前提として転移性のある生活技術を習得することの必要性が述べられていると考えられる。

このように生活文化の創造においては、伝承し創造する対象として生活技術が位置づけられていると考えられる。生活文化において、生活技術は中心となるものであり、これを創造することが重要な家庭科の学習目的であることが示されているのである。

以上概観したように、家庭科教育の目的としての生活は、大きな概念として捉えられている。

生活そのものが、衣・食・住・家族をはじめとした様々な領域に関わることがらを雑多に含み、混沌とした中で営まれていることからすれば、食生活といった限定的な領域のくくりではなく、多様な領域を包み込む総合性として論じられることになるからであろう。

また、生活技術そのものを切り離れた形でその習得を目指す立場にないことも再確認された。現代の生活は、科学・技術の進歩によって従来生活を営む上で必要とされてきた技能がなくとも、不便なく暮らしていける状況にある。戦前は女子にとって必須とされた裁縫技能も現在ではその必要性が論じられることもない。同じく調理技能に関しても、調理できる技能そのものよりもなにをどれだけ食べるかという点が問題にされることが多く、技能の習得はそれほどまでに求められていないと言える。

このような状況にあって、調理技術を習得することは、重要であることは認識されながらも、習得することだけに意味を見出のではなく、生活主体者または生活文化を創造する者となるための条件という位置づけになるのではないかと考えられる。

(2) 学習内容・方法としての生活

前項では、家庭科教育の目的としての生活を総合的に論じるなかでの生活技術の位置づけを明らかにした。ただし、実際に家庭科の授業においては、調理技能は食生活学習の中で扱われる。領域を横断した総合的な授業実践も行われているが、多くは食生活学習という領域において調理実習のなかで調理技能について学習する。

食生活以外の学習内容としては、衣生活・住生活・家庭の経済生活・家族関係(保育・高齢者関連を含む)などがあり、それぞれの領域における研究はさらに領域ごとに細分化して進展し、その成果は家庭科の学習内容に部分的に取り入れられている。食生活領域の場合は、食品学・栄養学・調理学・食品衛生学・食文化・食生態学などに細分化され、その研究は自然科学

・社会科学の学問の手法を利用して独自の発展を遂げてきている。

学習内容としての生活は本来ならば個々の学習者の生活を個別に扱うことが必要になるが、学校教育の一教科の中で学習する場合には、以上のような家政学における研究領域における細分化された区分に従い、生活の事象を探求して一般化し、その知見を学習に反映させることになる。

ここで一つの問題が生じることになる。一般化された生活に関する事象（学習内容）と、学習者個々の生活が乖離するという問題である。これは、先述したように現在の家庭科教育が抱える問題となっている。

この問題は、以下のような背景があるのではないかと考えられる。つまり、細分化された研究対象としての生活事象を一般化して学習に反映させるということは、応用可能な知見として提示するということである。学習内容が応用することを目的として構成される場合には、応用するために必要な基礎的・基本的な知識・技能を習得することが重要になる。戦後長期にわたり実施された中学校の技術・家庭科の女子向き分野や高等学校の女子必修の家庭一般においては、この基礎基本の学習が徹底されていた。また、このような基礎基本の徹底した学習をもとに、その応用を目指す場合には、理想とするモデルを提示することになる。現実の生活では実践不可能なことに思えるような「あるべき家庭生活論」が示されることになるのである。これは学習者にとっては学ぶ必然性の低い学習内容であり、「どうせ無理だから」という意欲の低下を招くことになる。この状況が学習内容と個々の学習者の生活の乖離を生み出しているのではないだろうか。

これまで、食生活学習においては1週間の食生活調査や、食べたいものを食べたいだけつくってその栄養のバランスを点検するというような、学習者の実態に根ざした実践を実施してきたはいるが、現実には、理想的な状況そのも

のがイメージしにくく、実際の生活と大きくかけ離れてしまっている学習者には、食生活実態を振り返らせること自体がすでに難しくなっているという実態もある。

さらに、現在、個々の学習者の食生活の問題は、家族・家庭の状況や社会状況と深く関わっており、食生活の知識・技能の習得だけではもはや解決できない事態に陥っている。

このような状況を前にして、家庭科教育では、食生活と調理技能の教育をどのように位置づけてきたのであろうか。学習内容・方法としての生活の観点から検討する。

①食生活を総合的にとらえることの必要性

家庭科教育における食生活学習は、先述したように分野ごとに細分化されていることが多い。いずれも食生活全体を論じるというよりは、細分化された食生活に関する研究領域の内容について論じているものがほとんどである。たとえば、福田、小川による食生活論（第3版）²⁶においては、食生活の現状と課題、食生活の機能、ライフステージにおける食の機能と役割といった区分で、細分化された内容をそれぞれの立場から論じるというスタイルがとられている。それぞれの内容が相互にどのように関連しているのか、たとえば、食料・食品の安全性と個人人の食生活はどのように関連するのか、食品の生理的機能と食生活の精神的機能がどのような関連にあるのかなど、日常生活において食生活がどのように位置づくのか、学校教育において家庭科で教える食生活の学習内容はどのような体系が考えられるのかなど総合的に論じられてはいない。

このように食生活を総合的に考えていくことの重要性は、すでに1970年代後半に家庭科教育全体の問題として指摘されている。

米川は、食生活教育の課題と展望において、食物領域の体系化に関する問題を次のように述べている。「食領域に導入されている個々の教育内容の根拠となるものは体系化された一つの学問ではあり得ないのが現状であろう。それに

代わるものは、多数の学問や文化事象といったものであり、栄養学・食品学・食糧経済学・調理学・調理技術などがあげられる。それらを総合した学問体系はまだ存在していないのである。²⁷ここで指摘されている問題は、現在にも通じると考えられる。これは、家政学の視点から食生活を論じる際の問題点であると同時に、家庭科の他の領域においても同様の問題となる。すなわち、細分化された研究領域が、それぞれ専門的な研究をすすめればすすめるほど生活場面に密着した総合的な食生活を論じることが難しいという問題である。先述した生活学はこのような生活に関わる学問が細分化されてしまうことへの警鐘として興った学問領域であったが、現実にはこれも社会科学に傾斜した学問となっていると考えられ、食生活を生活との関連で総合的に論じる視点はない。

これらの問題を解決する具体策として同じく米川は「科学的な知識の学習と実技教育を並列するだけでなく総合化する」を挙げ、「技能のミニマムエッセンシャルズを小・中・高校を一貫して検討する必要」を提示している²⁸が具体的な検討は行われていない。

この問題に関しては、武藤が「食べものの授業が自然科学として知識の形をとって伝授されることは当然であった²⁹とその歴史的経緯を解説している。その上で「しかし、客観的に観察され実験に基づく考察しやすいのは食べるモノである。食べるヒト、食べるコトについては、自然科学的アプローチはしにくい方法であったと考える」とその問題性を分析的に論じ、「食べるという営みは。実用だけではなく、また知識を必要とするだけでなく、食生活の構造を理解し、それを動かす原理をとらえなければ、その営みは機能しない。食物の授業が“人間”“生活”という視座を持ち、実用や知識だけではなく、その原理をとらえるためには価値体系の導入が必要になるのではないだろうか。」とその解決の方向性を示している。

ただし、具体的に家庭科教育で調理技術をは

じめとした生活技術をどのように位置づけるのか、どのようなカリキュラム構成が可能となるのか、といったレベルでは論じられていない。学習内容としても、方法としてもモノに関する生活は扱いやすいが、コトに関する生活はその取り扱いが容易ではないということではないだろうか。とくに、価値体系を導入して原理を捉えさせるとなれば、家庭科教育論としての検討を避けて通ることはできない。このことに関連してミニマムエッセンシャルズに関する議論も、学会において断続的に行われてきているが、一定の見解に達していないのが現状である。

②技術教育的視点による家庭科教育の再編成

①と同時期に授業実践からの理論を打ち出した産業教育研究連盟は、「女子にもまともな技術教育を」というスローガンのもと、家庭科教育を技術教育的視点から再編成する男女共学の試みを行っている。この「技術教育的視点」とは家庭科教育内容から、「原理とか法則あるいは科学性とか一般性を導き出すための試行錯誤がくりかえされるなかで、選び出された核であった³⁰と説明されている。実際に提示されている食物分野のカリキュラムを見ると、全部で3つの階梯が示され、このうち第1階梯に「きる(ほうちょう、はさみ)、果物の皮をむく、ほうちょうの使い方の工夫」第2階梯に「でんぷんを作る、加熱して試食、熱湯でまぜる(糊化)、炊飯」といった具体的な調理技能の学習が設定されている。さらに第3階梯には、「植物性食品の加工、動物性食品の加工、食品の組み合わせと調理」が示されている³¹。この階梯をもとにした調理技能の指導計画は、食物材料の性質や特徴を自然科学的な面から、できるだけ明らかにしながら、調理技術に結びつけることを中心にして、調理に用いる道具や機械・食品の生産・流通・消費など、労働手段や社会科学的な面にも触れるように組み立てられている。

つまり、調理技能が単なる身辺処理技能としてその方法だけが指導されてきたことに対する一つの批判として、調理に関する技術を中心に

すえ、それに関連する自然科学的、社会科学的側面の事柄について学習することによって食生活全体を学ぶという構成になっている。学習内容・方法ともに技術教育的視点の生活・技術を対象としているのである。これは、それぞれの単元や領域だけではなく、取り上げる題材およびそれらの構成と順序といった全体を概観してはじめて技術教育的視点による食生活教育の再編成ということの意味が理解できるのではないだろうか。ただし、ここに示された技術の系列は、技術教育的視点を強調するものとなっているため、人類の歴史、文化、労働に思考を広げることが重視され、学習者個人が自分の生活そのものを振り返ることや日常生活との関連をはかることは難しいと考えられ、生活や生活技術を個のレベルで捉えさせる場面も必要となるだろう。

③食生活における調理技能の明確な位置づけ

食生活を総合的に論じるなかにも調理技能を位置づける唯一の食生活論としては、足立による論がある。足立は食生活を食することからはじめる営みであると位置づける³²。そのため栄養や食品に関する知識や技能は「食べたい」という人間の要求を助けるために働くものであるとする。この食することからはじめる立場は具体的な食事作りにおいても一貫しており、食事作りのプロセスを①食事の全体像を描く②食事イメージをその人にあった具体的な食物にデザインする、とする。さらに、ここで重要なのが正しい豊かな食知識と技術に支えられ構築する食物観、食事観、食事への主体性である。ここに示された価値を伴う判断力・認識力により主体的な食物選択ができることが重要であり、食にかかわる教育はこれらの生活者それぞれの価値を培うことであるとする立場をとる。さらに、調理技能も食することへの要求を現実化する方法と位置づける。そのため食生活における調理技能も食物を作る行動として重視するのである。

この足立の論は、食生態学からの視点から構築されたものであり、家庭科教育においてはほ

とんど利用されていないものである。つくって食べる行為がきわめて地理的、生態的、民族的であるとする立場を明示していることからあきらかである。さらにこの論を特徴付けるものとして以下のような図1が示されている。これは、家庭科教育における食生活の学習を行ううえで重要な視点を提供するものであると同時に、家庭科の学習目的である生活主体の形成および生活文化の創造という視点を内包するものであると考えられる。

ただし、調理技能の教育的意義を考える上では、食ること・つくることと人間（学習者）との関連をより明確にする必要がある。とくにつくるということは、単に食物を食べる状態にするというばかりではなく、他者との関係や、その場の状況、自身の状態など、広く多くの営みの上に成り立つ行為である。これまで家庭科教育で扱ってきた調理技能に関する教育では、この点を捨象してきたといっても過言ではなく、現実生活との乖離がみられるようになったと考えられる。足立の論をさらに発展させ教育的な視点を盛りこみ、調理技能に関する教育が単に技能を身につけるというだけではなく、食生活の自立をはかる未来への展望を持つ教育的な意義があることを再確認したい。

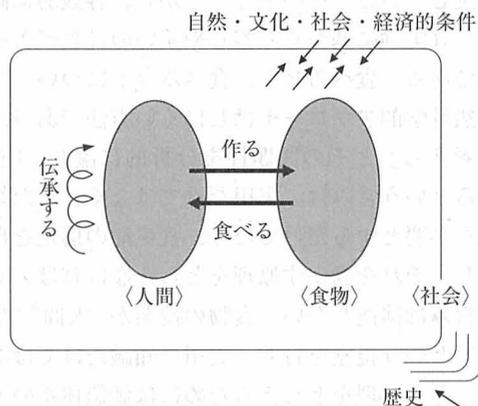


図1 社会における人間と食物とのかわり
足立編『食生活論』1987 p44より転載

④食生活学習のカリキュラムに見る調理技能の位置づけ

1990年代から2000年以降にかけて、家庭科教育のカリキュラムを見直す研究が各地ですすめられてきた。そのほとんどは、子どもたちの生活実態をもとに授業実践研究を基盤としながら構成されたものである。これらの代表的なものとしては、日本家庭科教育学会四国地区研究グループによる男女共学家庭科の内容試案（食生活領域、小・中・学校）³³、日本家庭科教育学会による小・中・高等学校家庭科の教育内容（ミニマムエッセンシャルズ）の構想案（21世紀ブ

ラン）³⁴、4つの学習課題と二つの学習領域によるマトリックスからなる北陸カリキュラムモデル³⁵、4つのキー概念と各領域でつけるべき能力の必須の学習要素を用いて概念化した田結庄らによる食生活文化のカリキュラム構想³⁶などがある。それぞれの案については、カリキュラムを示す表または図を一覧することが効果的であると考えたため、部分的に抜粋または結合して表1、2、3、図2に示した。

ここに示したカリキュラム論は、それぞれの学習内容が全体の構成を問題にしているため、調理技能の位置づけについては注意が払われ

表1 男女共学家庭科の内容試案

①衣生活領域 ②食生活領域 ③住生活領域 ④保育領域 ⑤家族・家庭生活領域 ⑥家庭経営領域 のうち
②の小・中・高等学校の単元名・学習項目・学習内容のみを抜粋

時期	単元名	学習項目	学習内容
小学校 (5・6年)	健康的な食生活	1. からだと食べ物	(1) 食事調べ (2) 食べ物の働 (3) 6つの基礎食品
		2. 栽培と調理	(1) 米・いも・野菜などの栽培 (2) 米・いも・野菜・卵・牛乳・肉類 (3) 簡単な一食分の調理
		3. 昔の食べ物・今の食べ物	(1) おやつ調べ (2) 添加物調べ (3) 昔の食べ物 (4) 手づくりおやつ
		4. わたしたちの食生活	(1) 食生活の見直し
中学校	健康的な食生活と課題	1. 日本人の食文化	(1) 日本人の食生活の変化 (2) 食習慣 (3) 郷土の食生活
		2. 栄養と食品	(1) 栄養素の種類と働き (2) 栄養所要量 (3) 食品の特質 (4) 食品群別摂取量の目安
		3. 食事計画と調理加工	(1) 原材料からの加工実習 (2) 献立作成
		4. 食生活の現状と課題	(1) 食生活と健康 (2) 食糧問題 (3) 消費者教育 (4) これからの食生活
高等学校	食生活の経営	1. 食文化	(1) 食事の意義 (2) 食生活の歴史 (3) 世界と日本の食文化
		2. 栄養と食品	(1) 栄養素の機能 (2) 栄養所要量と食品構成 (3) ライフサイクルと食生活 (4) 食品の特質 (5) 鑑別と選択 (6) 食品衛生と安全性
		3. 食事計画と調理加工	(1) 献立 (2) 調理 (3) 調理実習
		4. 現状と問題点	(1) 栄養水準と食糧事情 (2) 食生活健康障害 (3) 食文化の崩壊
		5. 今後の課題	(1) 食生活における消費者問題

日本家庭科教育学会四国地区研究グループ『家庭科カリキュラムの研究』家政教育社 1990 p119-120の
小・中・高校の表の一部を抜粋して筆者が作成した。

表2 小・中・高等学校家庭科の教育内容（ミニマムエッセンシャルズ）の構想案

食生活部分についてのみ詳細を示した。

	小学校段階	中学校段階	高等学校段階
知識・技術 生活資源と暮らしの	◎食べものと健康 ・栄養素の種類とはたらき ・食べ方の工夫 ・初歩的調理技能	◎人間と食物 ・適正栄養と健康度 ・食品の種類と特徴 ・食品の加工と表示 ・基本的調理技能	◎食生活と環境 ・食事計画 ・食糧の調達・購入 ・食糧の安全な保存・管理 ・食糧・資源問題 ・食事と献立 ・応用・発展的調理技能
	◎衣服と健康	◎人間と衣服	◎衣生活と環境
	◎すまいと健康	◎人間と住居	◎住生活と環境

日本家庭科教育学会編『家庭科の21世紀プラン』家政教育社 1997 p119より食生活部分を抜粋して転載した。

表3 北陸カリキュラムモデル

*食生活以外の部分の記述は省略した。

学習領域		4つの学習課題		A 生活を自立的に営む	B 生活に主体的にかかわるよりよい生活をつくり改善する	C 平等な関係を築きともに生きる	D 生活を楽しみ味わい創る		
		食生活		小	中	高	小	中	高
生活資源と暮らしの営み	食生活	小	人間と食べ物 栄養と健康 食事をつくる	・食品と栄養の働き ・人と食べ物 ・簡単な食事をつくる	食と環境 食と環境 食糧問題	食べ物を五感でとらえる 食品の選び方	食事は誰がつくるか ダイエット	孤食 個食 共食	地域の食べ物 テーブルセッティングとマナー 好き嫌い人のためにつくる
				・食品と栄養の働き ・人と食べ物 ・簡単な食事をつくる	食と環境 食と環境 食糧問題	食品の選択と購入 食生活の課題	ダイエット 食事は誰がつくるか	地域の人に料理を習う 孤食 個食 共食	地域の食材を使った料理 行事食と食文化 会食
				・食品と栄養の働き ・人と食べ物 ・簡単な食事をつくる	食と環境 食と環境 食糧問題	食品の選択と購入 食品の流通問題 食品添加物 遺伝子組み換え食品	ダイエット 食事は誰がつくるか	孤食 個食 共食 食と南北問題	食生活史 風土と食文化 テーブルセッティング 嗜好と味覚

荒井紀子編『生活主体を育む 未来を拓く家庭科』ドメス出版 2005 p55-57より食生活部分を抜粋して転載した。

ではおらず、これまで家庭科で学習されてきたように発達段階に応じて基礎から応用へと高度に設定し、一方で繰り返し調理を学ぶように位置づけられている。カリキュラムを構成する視点（学習課題、学習項目、単元名など）がそれぞれのカリキュラムの特徴となっているが、食領域を見る限りにおいては表3に示した北陸カリキュラムを除いてはこれまで家庭科教育で示されてきた専門的な学問体系により細分化され

た項目とほぼ同じである。図2の構想案にいたっては、調理技能に関する事目自体が示されておらず、具体的な実践を考える際に検討を要することになる。調理技能の位置づけが十分に検討されていないということは、つまり、家庭科教育においては、食生活教育における調理技能教育の意義が明らかにされていないことになる。

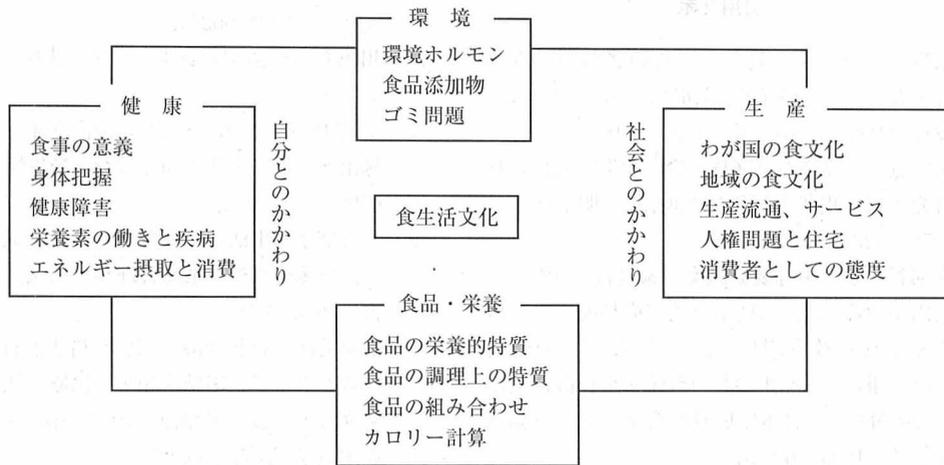


図2 食生活文化のカリキュラム構想の概念図

田結庄順子「家庭科における学校知の転換とカリキュラム構想について」大学家庭科教育研究会編『市民が育つ家庭科』ドメス出版 2004 p44より転載

4つの領域（「性・ジェンダー・保育・家族・生活文化」「食生活文化」「住生活文化」「衣生活文化」）のうち食生活文化のみを抜粋した。

3. 家庭科教育における生活・食生活・調理技能の位置づけとその関連

ここまでの検討により、家庭科教育の学習目的は、生活主体の形成、生活文化の創造をあげることができた。これらの学習目的は、具体的には個々の領域について学びながら達成が図られる。なかでも食生活領域では、食生活をヒト、モノ、コトに関わる事柄として総合的に捉え、子どもたちの生活に即して学習していくことの重要性があらかになった。その際に、生活技術は、生活主体形成のための基礎となる能力であると同時に、生活を科学的に認識するためのものである。この点から調理技能の習得を再検討するならば、学習者本人の主体的な生活の創造のために必要不可欠のものであると位置づけることができる。さらに、生活者として生活文化を創造するということの中核に具体的な食生活における調理技能を習得し実践することが位置づくのではないだろうか。

ただし、調理技能の習得を家庭科教育のなか

でどのように位置づけるのかという点に関しては、ほとんど検討されていないと言ってもよい。調理技能教育そのものは否定されていないが、家庭科のカリキュラムを考える場合に、調理技能の位置づけが議論されることはほとんどない。

本稿で示した足立の論は1990年に発表されているにも関わらず、家庭科教育においてはほとんど注目されていないものである。おそらく考え方としては理解できるが、実践レベルで考えた場合に、具体的なカリキュラムを構成するためには、この概念図だけでは不十分であるということではないだろうか。また、家庭科教育が食生活の学習だけで完結するのではなく、他の領域の学習とも関連しながら、教科として生活に関する総合的な学びとなるための視点も必要とされるところに困難が伴うと考えられる。

今後は、具体的な実践事例に基づいて考察し、調理技能に関する教育を食生活教育のなかに明確に位置づけていくことが課題である。

注・引用文献

- 1 永野みどり「家事科・裁縫科の諸問題にみる女子教育—明治から昭和初期にかけて—」『筑波社会科研究』第7号 1998 p48-50
- 2 山口寛子「戦後の家庭科教育」大学家庭科教育研究会編『現代家庭科研究所説』明治図書 1972 p28-29
- 3 文部省 学習指導要領試案 家庭編 1947
- 4 堀内かおる「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」の台頭から存置に至るまでの経緯—」日本家庭科教育学会誌 第38巻 第1号 1995 p25-31
- 5 前掲書2
- 6 朴木佳緒留「城戸幡太郎における生活技術の教育」神戸大学教育学部研究集録 第76集 1987 p167
- 7 朴木佳緒留「アメリカ側資料より見た家庭科の成立過程（3）—中学校家庭科の職業科への組み込み—」日本家庭科教育学会誌 第31巻 第1号 1988 p1-6
- 8 河村美穂「学習指導要領における調理学習の位置づけとその変遷」『年報・家庭科教育研究』第29集 2006 p11-12
- 9 この中心を担った家庭科の男女共修をすすめる会の活動については『家庭科、男も女も—こうして拓いた共修への道』ドメス出版 1997に詳細が示されている。
- 10 深堀昭三「『チーム瀬戸っ子』がふるさと食堂で地域の人々にまごころこめておもてなし」食育活動No.10 農文協 2008 p32-35
- 11 川嶋かほる, 小西史子, 石井克枝, 河村美穂, 武田紀久子, 武藤八恵子「調理実習における学習目標に対する教師の意識」『日本家庭科教育学会誌』46（3） 2003 p218-219
- 12 武藤八恵子『家庭科教育再考』家政教育社 1998 p126
- 13 中野光「生活教育」今野喜清, 新井郁男, 児島邦宏編『新版学校教育辞典』2003 p452
- 14 中野重人「生活科の学習指導要領」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム事典』ぎょうせい 2001 p263
- 15 清水毅四郎「生活科教育の研究動向」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム事典』ぎょうせい 2001 p264
- 16 川添登『生活学の誕生』ドメス出版 1985 p7-10
- 17 田結庄順子「家事労働と生活的自立の教育」村田泰彦編『生活課題と教育』光生館 1984 p59
- 18 天野寛子「生活技術と生活主体の形成」宮崎礼子, 伊藤セツ編『家庭管理論 新版』有斐閣新書 1978 p161
- 19 福原美江「教科理論と家庭科構想」村田泰彦, 一番ヶ瀬康子, 田結庄順子, 福原美江『新共学家庭科の理論』光生館 1997 p78-79
- 20 鶴田敦子「暮らしの営みに関する学び—食を例に」日本家庭科教育学会『児童・生徒の家庭生活の意識・実態と家庭科カリキュラムの構築 平成15年度報告書（Ⅱ）家庭科カリキュラム構築の視点』2004
- 21 和田典子「研究の現状と課題」家庭科教育研究者連盟編『民主的な家庭科教育の創造』明治図書 1974 p24
- 22 同前 p24
- 23 一番ヶ瀬康子「家庭科教育と生活学」村田泰彦編『生活課題と教育』光生館 1984 p27-28
- 24 村田泰彦『自立と生活文化の教育』1992 労働教育センター p128-131
- 25 中間美砂子「生活課題解決による生活文化の創造—家庭科教育学の現代的課題—」真野宮雄, 蛭谷米司, 高萩保治編著『21世紀に求められる教科教育の在り方』東洋館出版 1995 p85-86
- 26 福田靖子, 小川宣子『食生活論（第3版）』朝倉書店 2007
- 27 米川五郎「食生活教育—課題と展望」教員養成大学・学部教官研究集会家庭科教育部会編『家庭科教育の研究』1978 p84
- 28 同前 p85
- 29 武藤八恵子『食物の授業』家政教育社 1989 p179
- 30 坂本典子「家庭科教材を技術教育的視点で再編成する意義」産業教育研究連盟編『子どもの発達と労働の役割 小・中・高の技術の教育』民衆社 1975 p143-145
- 31 同前 p146
- 32 足立己幸編 秋山房雄共著『食生活論』医歯薬

- 出版株式会社 1987 p43-54
- 33 日本家庭科教育学会四国地区研究グループ『家庭科カリキュラムの研究』家政教育社 1990 p119-120
- 34 日本家庭科教育学会編『家庭科の21世紀プラン』家政教育社 1997 p117-119 (2008年9月30日提出)
- 35 荒井紀子編『生活主体を育む 未来を拓く家庭科』ドメス出版 2005 P55-57 (2008年10月17日受理)
- 36 田結庄順子「家庭科における学校知の転換とカリキュラム構想について」大学家庭科教育研究会編『市民が育つ家庭科』ドメス出版 2004 p42-45

Cooking skills for students in home economics education

Miho KAWAMURA

Keywords : cooking skill, home economics education, daily life

There have been a lot of cooking classes in Japanese home economics. Recently cooking classes focus on not acquiring cooking skills, but increasing self-esteem.

This paper aims to review the main studies about home economics and examine what role cooking skills play in Japanese home economics.

The results are as follow:

- 1) The aims of home economics education are to promote students to be independent and to be creative in daily life.
- 2) Students do not gain an overall picture of food and daily life. This is because home economics education is rigidly categorized into specialized academic fields.
- 3) There have been no home economics studies about promoting students to be independent in daily food life.
- 4) Training in cooking skills in home economics is not taught as a part of a daily life.
Therefore students in home economics should acquire cooking skills to use in their whole daily lives.