OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	家庭科教育の学習方法に関する一考察 : 木下竹次の裁縫学習法を題材にして
Author(s)	永田, 智子
Citation	大阪大学教育学年報. 1996, 1, p. 23-37
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/8434
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

大阪大学教育学年報 創刊号（1996年）
Annals of Educational Studies Vol.1

家庭科教育の学習方法に関する一考察
—木下竹次の裁縫学習法を題材にして—

永 田 智 子

【要旨】

平成元年度の学習指導要領の改訂に伴い、学校教育は知識重視の教育から「新しい学力観」と言う児童の意欲・関心にもとづく主体的な学習態度や能力を重視する教育への転換が求められている。

歴史的な経緯を見ると、この新しい学力観は新教育の系譜に属している。日本における新教育の代表的な実践家として木下竹次が挙げられる。木下竹次は、主事を務めた奈良女子高等師範学校附属小学校で多様な教育実践を試みその中から創出した独特の学習方法は教育界に広く知られているが、カリキュラムとしては家庭科（当時は裁縫科）を重視しそれに関する著書を出していることはあまり知られていない。木下竹次の家庭科学習理念ならびにその方法は、新しい学力観に基づく家庭科教育実践の在り方に対して、大いに参考となりうる。

そこで本稿では木下竹次の著書や彼の指導を受けた卒業生や同僚教師らの記録に基づいて、木下竹次が提唱した学習（教師の指導の在り方や合科学習、独自学習・相互学習）の原理や方法、ならびに裁縫学習に対する考え方を明らかにし、その上で裁縫学習における学習方法の詳細なプロセスを記述することを目的とした。

1．はじめに

（1）学力観の転換と家庭科教育

平成元年（1989年）度の学習指導要領の改訂により、学校教育は大きな転換を余儀なくされている。最も変化したものは小学校低学年における生活科の新設であろう。生活科では「具体的な体験や活動を通して、自分と身近な社会や自然との関わりに、関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身につけさせ、自立への基礎を養う」（文部省、1989）ことが目標となっている。すなわち実際の体験を通して、自立的に生活を向上できる力の育成をめざすものである。教育観・学習観の転換は生活科の活動や目標に象徴されるが、その他の教科も同様に、知識重視の教育から児童の意欲・関心にもとづく主体的な学習態度や能力を重視する教育への移行が求められている。

このような動向を踏まえ、本稿では家庭科に注目してみた。家庭科の目標は「衣食住などに関する実践的な活動を通して、日常生活に必要な基礎的な知識と技能を習得させるとともに家庭生活上必要な習慣や技能を身につけさせ、自立への基礎を養う」（文部省、1989）ことである。生活科は理科と社会科を統廃合されたものとして捉えられているが、具体的な活動を行うことや生活に必要な知識や技能の修得によって自立への基礎を養うことなど、むしろ家庭科と共通点が多い。また生活科は小学校低学年で終了するが、家庭科は小学校高学年から高等学校に至るまで継続して行われる教科であるため、生活科で培われた理念を引き継ぐ重要な役割を担うと考えられる。そのため家庭科においては、生活科同様、子ども達が自ら考え主体的に行動できる資質や能

力を重視する教育が行われなければならない。しかし現場では、従来との違いに戸惑いながら試行錯誤しつつ取り組んでいるのが現状である。

（2）新しい学力観の歴史的系譜

ところで平成元年の学習指導要領で新たに提唱された教育観・学力観は一般に「新しい学力観」と呼ばれている。「新しい学力観」は、デューイらに代表される新教育の系譜に属している。デューイはシカゴ大学附属学校で子ども中心、経験主義的な教育実践を行い思想を創出していった（デューイ、1957）が、そういった姿勢は日本の大正期の新教育運動に大きな影響を与えることとなった。日本における大正期の新教育実践としては、木下竹次による奈良女子高等師範学校附属小学校の合科学習、及川平治による兵庫県明石女子師範学校附属小学校の分断式動的教育、手塚岸衛による千葉県師範学校附属小学校での自由教育などが代表的である。彼らは子どもの自主的な学習活動を重んじる教育思想に大きな影響を受け、各附属学校で教育実践を行いながらそれぞれの教育思想を確立していった。その後戦争により新教育運動は陰を潜めていくことになるが、日本における「新しい学力観」の根元が大正期の新教育にあったことがわかる。

一方、家庭科教育成立の変遷をみても、その起源はやはり戦前の新教育時にある。現在の家庭科が誕生したのは、第二次世界大戦が終結した昭和22年（1947年）の学習指導要領の改訂時であるが、その際、基礎となったのは明治から戦前にかけての家事・裁縫科であった。また、このときに影響を与えたのがやはりデューイの教育思想であるといわれている。（浜島、1994）

よって現在の新しい学力観も家庭科もその成立は、デューイらの子ども中心的・経験主義的教育思想の影響を受けた大正期の新教育の実践がもともとの始まりであったといえよう。

（3）問題の所在

以上のことから、大正新教育運動期の学力観や家庭科（当時は家事・裁縫科）の学習理念および方法を現代的な視点を踏まえて、見直すことは現在にとっても大きな意味を持つと考えられる。

そこで本稿では、大正期の代表的教育実践者であり教育思想家である木下竹次を取り上げ再考を試みることにした。先にも述べたとおり、木下竹次は大正新教育の代表的な教育実践家である。木下は自らの著書『学習原論』の序において「学習は学習者が生活から出発して生活によって生活の向上を図るものである」（木下、1992、1頁）と述べている。これは先にものべた現在の生活科ならびに家庭科の目標とも共通する考え方である。すなわち現在の「新しい学力観」と同様の学力観の持ち主であったことがわかる。

また木下竹次は奈良女高師附小の主事を務めると共に奈良女高師教授ならびに同附属実科高等女学校主事でもあった（奈良女子大学文学部附属小学校、1992）ことから、カリキュラムにおいて特に裁縫を重視していたという。（中野、1972、353頁）そのため学習方法論について述べた『学習原論』『学習各論』に加え、鹿児島師範時代に自ら針を持って実験を行い書き記した『裁縫新教授法』や裁縫学習研究の集大成ともいえる『裁縫学習法の建設』など、裁縫学習に関する著書がある。「新しい学力観」に相当する学力観を持った木下竹次による裁縫学習法は、現在の家庭科教育実践において大いなる指針となるであろう。そこで本稿では木下竹次が提唱した学習方

法論および裁縫学習の原理と方法について論じていきたい。

2．木下竹次の学習方法論

（1）木下竹次の学習論

大正時代の教育界では、明治時代の画一的な注入主義を批判する新教育運動が展開されたわけだが、木下竹次もこのような教育界の動向の御多分に洩れていない。

『学習原論』においては、「注入主義」という言葉こそ用いていないが、それに対応する「他律的学習」という用語とそれに対立する「自律的学習」という用語を用いて、「自律的学習学は、真剣に之を実施したならば、他律的教育学を実施して得た結果よりも頗る有効であって、往々吾々を驚嘆させることのある」（木下、1992、2頁）と、教え込みによる教育に対し、児童生徒の主体的な学習による学習の有効性を論じている。『学習各論』でも「教師が直接に教へることは必要でもあり有効でもある。併し之を教育の本体として何事も教へることで解決せうとしたのは蓋し間違ひであらう。教師が個人的に教へるにしても如何にしても教へることの出来ない場合がある」（木下、1929、129頁）と教え込みのみの教授の在り方を否定している。後の『裁縫学習法の建設』になると「教師中心主義又は主知主義説明主義の学級的一斉教授を施すことに依って終始するが如きは根本的に誤って居る」（木下、1939、17頁）など、一層強く教師中心主義・注入主義を批判するようになっている。

このような児童中心の学習のありかたは、机上の空論ではなく具体的な形として学習指導に現れていた。木下竹次が指導を行った当時の訓導や卒業生の回想（表1）を見ると、教壇の撤去によって児童中心主義の理念を視覚的に示そうとしたり、教師の教え込みでも放任でもない指導を行っていた様子がうかがえる。又いわゆる試験や通知簿を行っていない。そのかわり合格すれば授業を受けずに自分の好きな学習を行う資格が得られる特別試験制度を設けたり、あくまでも教師が教育方針の参考にするための考査を実施していたり、通知簿には学業成績を記載せず成長発達の記録としていたことなど、徹底した児童中心の指導を試みていたようである。

（2）合科学習

木下竹次は一貫して注入的な教授方法を批判するだけでなく、いくつかの学習法等を提案している。まずは合科学習の方法ならびにその意義を簡単に説明する。

木下竹次は学習とは生活を通して生活を向上させることであると考えていたことはすでに述べてきたが、生活というものは「余りに分類的に構成的に取り扱うては、複雑微妙な人生の向上を図り文化の創造を進めて行くことは困難である」と考え、合科学習を提案した。合科とは「学習生活を幾部分に分類せず之を単一体として学習する方法である。従って合科は不分化と云ふのが最も適当である称呼の便利のために斯く云ふのである。合科は分化を総合する意味では無い」（木下、1922、275頁）。しかしすべての学習を単一体として扱うのではなく、

1）大合科学習－人生全体に亘って順次に生活単位を定めていく。
2）中合科学習－人生全体に文科・理科・技術科の如くいくつかに範囲を定め、その同一範囲内で順序に系統を立てて生活単位を選定する。

表1 指導に関する卒業生の回想

記述者	指導に関する記述
池内房吉（元奈良女高師附属小学校訓導）	教師は教壇を撤去して、床上に居て子供に対面し、従来の師弟、上下関係は、平面低な対等関係に置かれた。児童中心、児童本意、先生はその補導役に就くべきであるということが直覚的に示された（a:p.227） アメリカ教育、デューイの考えを可とされた木下先生（a:p.228）
溝上泰子（元奈良女高師訓導）	先生の教育とその理論は、デューイによるものがおおきかった。（a:p.234）
渡辺千恵（大正十三年奈良第二部卒）	試験もあり、成績簿もありましたが、それはどこまでも、その子の成長発達のきろくであって、成績をあらそわせるものではありませんでした（a:p.249）
大沢須美子（昭和十四年第二部卒）	特別試験制度のあったこと。この制度は、春休みや夏休み、または毎日これから学習するはずの内容を自分で先に勉強しておくのです。そして特別試験を受け、それに合格すれば、その授業には出席しないで、自分の好きな学習をどんどん進めていけるしくみです。（a:p.255）
田中睦子（昭和八年第二部卒）	試験をせず通知簿に成績を記入せず（a:p.260） 特別試験等の方法を実行された（a:p.260）
河上俊子（昭和十一年第二部卒）	絵が好きだった私は、何とかして絵を描きたい一心で、歴史、地理の特別試験を受け、その時間を好きな絵を描くことにしました。ひっそりした校庭の片隅で絵筆を取りました。教室を見て回っていらっしゃった主事先生が、わざわざ校庭に下りてこられ「自然は美しいね」と後にまわって見て下さったこともありました。（a:p.262）
増尾正子（昭和十三年卒）	学期末にも試験がなく考査が行われました。試験は採点の為にするものだが、考査は皆が先生の話をどのくらい理解しているか調べてこれからの教育方針の参考にするためだとのことでした。従って、通知簿には出欠日数や身体検査の結果が記入されているだけで学業成績は記載されていませんでした。（b:p.262） 毎日自由研究の時間があって何でも好きな事ができますが、決して放任ではなく、先生方は緻密に私たちを見守り適切なアドバイスを与えて下さいました。（b:p.204）

a:『新教育の探究者』、b:『わが校八十年の歩み』

3）小合科学習－人生全体を更に小さく区分し、現時の各学科の如く定立して、その各範囲内で生活単位を定めていって、そのあいだに系統を立てる。（木下、1929、346－347頁）というように、大・中・小の三つに区分することが可能であるとしている。それぞれの学習区分は発達段階に応じて適用させる。大合科学習のような「全科的合科学習は学習者の生活が分化不十分であって尚単純な時に生活に即した学習をする為に必要である」ので、低学年で実施するのが望ましい。「生活が複雑になると此の学習が不必要になり不都合になる」から、学年が上がり生活が複雑になるにつれて、小合科学習に移ってよいとしている。ただし、「分科学習に移っても合科学習の精神を十分に活用していくことが必要」であり分科過重癖に陥らぬように注意しなければならない。

このような原則にもとづき、奈良女高師附小では、大正十年度から小学校の低学年（1年から

表2　合科学習に関する卒業生の回想

記述者	指導に関する記述
坪村一郎（昭和9年卒）	「当時一年から三年までは一クラスしかなく、教室には十人ぐらい座れる大きい丸いテーブルが四つ置いてあって勝手に好きな所に座ったような気がする。木下校長先生はじめ諸先生達の目指されていた「自由合科教育」の場であったとは後で知ったことである。時間割は月曜日から土曜日までは合、合、合……とのみ書かれてあって、卒業するまで何のことかその意味はさっぱり分からなかった。 もっとも四年からは編入の友だちが増えて男女別々のクラスになり時間割も国語とか、算術とか、ふつうになったのである。合、合、合、とは何をしてもよいのであるし、なにもしなくてもよいのである。花の数を数えに農園にいってもいいし、勝手に好きな絵を描いていてもよいのであった。」(a:p.202)
三嶋嘉子（昭和十四年卒）	「低学年の頃は合科学習とのことで、お天気のよい日は、郊外学習があり、げんごろうや、水すましを追って小川に入り、稲刈りや脱穀に忙しい農園のあぜ道を巡りました。」(a:p.205)
小西良弘（昭和十六年卒）	「当時は一年から三年までが男女共学で、教室では大きな丸テーブルを囲んで男女が交互に座ったものです。そして型にはまった内容の教科だけでなく、あくまで児童の創意を組み入れ『今日は何にしよう、落ち葉を調べよう』と言うようなことで公園や裏山へ行く。充分に遊んで教室に戻り、植物の話や四季の話など先生から聞く、といった具合でした。 また八角形で有名な南園堂や北園堂によく出かけ、教室に戻ると先生から『八角形を作るにはどうしたらよいか』と言う宿題がでる。私はこうした問題を布団の中で考えるのも楽しい、いつの間にか数学好きのこどもになりました。また山歩きでは、時間を合わせて時間の概念や六十進法の考え方なども学びました。こうして何事でも自分で問題意識をもち、自分で解く教育を受けたものです。」(a:p.260)

a:『新教育の探究者』

3年）において大合科学習を始めた。卒業生の回想を見ると、そこではかなり自由な学習活動が行われていたことがわかる。（表2）また4年、5年、6年、高等科になると、中合科、小合科といった形に進むことになっていく。小合科に進むにつれて教科学習に近くなるが、通常の教科学習にくらべて教科同士の関連を尊重し、拡張・進化した学習が行われる点に合科としての特徴がある。またこのように関連を尊重していると、進度が遅くなるので、学期ごとに重要な問題を取り上げどれを割愛するのかをきめてカリキュラムを作成したり、それがどこまで進行したかを記録する評価の仕事などが行われた。取り上げる教材も、教科書にこだわるのではなく、教師自身が児童をよく観察した結果最もふさわしいものを選択していた。

その後、合科学習の理念は後の重松鷹康主事に受け継がれ、低学年においては通常の教科カリキュラムではなく「しごと」「けいこ」「なかよし」という3つの要素から成るカリキュラムが確立し、現在に至るまで実践がつづけられている。

(3) 独自学習・相互学習

木下竹次は「学級的統一教育法を打破した自立的学習法」として「独自学習から始めて相互学習に進み、更に一層進んだ独自学習に帰入する組織方法」を提唱した。(木下、1922、1頁)

独自学習とは教師によって教授される学習ではなく、予習や復習といった従来からある自習のことを指すのでもない。新教材の学習を始める際にまず行う学習が「独自学習」であり、「自ら生活することに依って自分自身の生活の発展を図ること」(木下、1929、128頁) を目的とする。

その目的を達成するためには「目的追及」「方法創作」「実行」「批判」の手順を踏むことが必要である。(木下、1929、138頁) 学習者は、止むに止まれぬ欲望充足の念願や強い学習動機をにもとづく目的を持ち、その追及のためには方法さえ創作しなければならない。学習の目的も方法も学習者自身が作り出すのである。そのように創作した方法に従い実行し、その結果が自らの目的に即しているかどうか批判・検討する。これが独自学習の流れである。

このとき教師は「後の学習材料に対して暗示を与え、あるいは研究の方法を開示することはある。先ず梗概を教授するとか、原理を教へて応用させるとかの考を放棄し、自分一人が学習指導者であると云ふ誤解を捨てる」(木下、1929、461頁) ことに徹しなければならない。間接指導によって学習者の自立性を助けるようにするのが教師の役割であることを強く主張している。ここでも注入主義批判が生きている。

独自学習にひきつづき、相互学習が行われなければならない。独自学習だけでは、児童生徒が行う仕事に間違いの可能性があること、学級の児童生徒数の数が多いことから指導が不行き届きになる可能性があること、社会的大人格を養成することができないことから、独自学習後の相互学習の必要性を提唱しているのである。相互学習での仕事としては、他の学習者に対して自分の疑問を提出して解決を求めること、あるいは自分の意見を提出してその批評を求めることである。

相互学習は組織の作り方により、分団相互学習と学級相互学習に分けることが出来る。分団相互学習とは、小集団グループ別による学習である。一方、学級相互学習とは一学級全体で行う学習である。進め方は両者とも同じであるが、分団相互学習では成員が少ないことから「互いに学習ノートを調べ合ったり、心置きなく意見を交換したり、意見を動作に訴へたり、教師に説明示範を願ったり、便宜に学習環境を利用したり、簡単に規約を結んだりすることが出来る」(木下、1929、162頁) という性格を有している。

また相互学習は形式の違いにより、商議式 (報告式を含む)、感想表現式、協同作業式の3つに分けることが出来るが、いずれの形式にせよ「各児童生徒は必ず各自の独自学習の結果を持参して独立の意志を以て相互学習に参加する」(木下、1922、482頁) ことが重要な要件となる。十分に独自学習が行われていれば、活発な討議が可能になり、その後に再度行われる独自学習での更なる発展が期待できるためである。相互学習の際も、教師は直接指導を行うことはなく、「教師もその学習団体の一成員として」参加することが求められる。

この独自学習・相互学習を実践した奈良女高師附小では、独自学習が十分に行えるようにと特設学習時間を設けたり環境を整えることで、学習活動を確実なものにしていたようだ。木下竹次の指導を受けた卒業生らの回想を見ると (表3) 印象に残った独自学習・相互学習として、多くが独自学習のための自由学習時間の存在や学年を解体した学習環境、相互学習での自由な討議、

表3　独自学習・相互学習に関する卒業生の回想

	独自学習	相互学習
池内房吉（元奈良女高師附属小学校訓導）	毎日の第一次限を特設学習時間にした（a:p.229）	教室の児童机はU字型に排列されて、児童はお互いに対面してディスカッションを行い（a:p.227） 児童、生徒の自学による成果は各自が発表板（小板の黒板）に書いて教室の紙面に掲示し、他生の通読、批判に供え、児童、生徒が製作した地図、絵巻なども展示されて（a:p.227）
森本政子（大正十年第二部卒）	毎日一時間の自由学習制度は、何かを求めている少女の好学心を燃え立たせました。文学に数理に技術的学科にと人それぞれの特性を生かしたもので御座います（a:p.244-245）	一つの人生問題についても、パネル式会議の型どおりにて意見交換もあり実に生きた御指導で御座いました（a:p.246）
渡辺千恵（大正十三年奈良第二部卒）	今なお木下先生独自の自由学習で育てられました楽しさが、私の心にいきており（a:p.247）	教室の机の並べ方もU字型で、自由に意見の討議ができやすくされており（a:p.248）
向井ツルエ（大正十五年奈良第二部卒）	好きな勉強ができる「自由時間」はとても魅力がありました。好きなことはやれるだけやり、その力を伸ばさせようということが、先生の主張（a:p.251） 「自由時間」は学年の別なく勉強できまして、上級生下級生との交友の場にもなりました（a:p.251）	
大沢須美子（昭和十四年第二部卒）	週間通じて始業一時間目（火曜と木曜日は二時間）がいつも学習時間と名づけられた自由時間で、今でいう解体クラスでしょうか、それぞれの生徒が、今日は数学の教室へ、今日は国語と好きな教室へ行って、自分の研究したいことを自由に学習するしくみになっていました…。わからないこと、研究したいことを教室に備えつけの図書を参考にしたり、先生に聞いたりしていました。 入学した手の頃は、初めての経験でどこへ行こうか自分で決めることができず、お友だちと「今日あんた何処へ行くの」と相談しては自主的には判断しかねていた時もありました。 一年生の頃は国語の教室へ行くと、国語担当の先生が二人おられて他にいつも決まって、部屋の片隅で、黙々と勉強しておられ、時々先生と親しそうに質問しておられる方を「あの人はいつも国語に来てはるなあ」と不思議な眼で眺めていました。(a:p.253)	私が地方の小学校から、附属高女に入学して間なしの地歴の時間のこと、女高師附小から進級してきた方たちが、小黒板に今日の研究したい問題を自分たちで出しておられました。そしてその問題を中心にして生徒たちで問題解決していくのです。(p.254) 発表しやすいように、机のならび方も友だち同士向かい合っていて、決して教壇の方に一斉に向いていないのです。(a:p.254)
武田タマエ（昭和六年第二部卒）	学習時間に独自学習をして参考書で十分予習しておき（a:p.258-259）	相互学習の時間には生徒各自が存分に自分の意見を述べ合い、他人の意見にも十分に耳を傾ける。(a:p.254)
田中睦子（昭和八年第二部卒）	自学自習の力を養わせ（a:p.260） 朝の自習時間（a:p.260） 当時の私共は折角の自由時間も宿題や予習に悪用し怠けて過ごすこともありました（a:p.260）	自由な発表を勧め（a:p.260）
竹内澪子（大正十五年卒）	毎日の午前の二時間が特設学習になっていて、自分のしたいことを自由にする時間でした。最初の頃は何をしようかとあれこれ苦労しましたが、大体は「算術」の教師用の本をどんどん進んで行き、国語は読本の文中の主人公になって専ら「創作」をしました。例えば「鉢の木」の登場人物や「青の洞門」の僧になったつもりで、その心情をるると綴ったり、文中の情景を絵にしたり、自分の好きな事に夢中になっていました。(a:p.201)	歴史の時間の「攘夷か開港か」の大議論。二派に分かれてしまって平素は沈黙の友まで「開港は日本のためになる」と発言したのは驚きでした。(b:p.201)
増尾正子（昭和十三年卒）	毎日自由研究の時間があって何でも好きな事ができますが、決した放任ではなく、先生方は緻密に私たちを見守り適切なアドバイスを与えて下さいました。(a:p.204)	

a:『新教育の探究者』、b:『わが校八十年の歩み』

そのためのU字型の机の配置、小黒板の活用をあげており、それらがその後の自立した生活を送るための基礎となったと振り返っている。

またこれらの学習方法は、後に斉藤喜博の島小学校や大村はま ら昭和の名人教師たちによって継続・発展されていった。島小学校では、木下竹次が提唱した学習の型を土台に、1予備学習・2独自学習・3発表学習・4整理学習・5練習学習、という独自学習・相互学習の原理を基礎としながらも島小独自の授業法を開発していった。(井上、1995、382－383頁)

3．木下竹次の裁縫学習論

(1) 裁縫学習の意義

前章では木下竹次の特徴的な学習法を考察してきたが、裁縫学習についてはどのように考えていたのであろうか。木下竹次自身「裁縫の本質即ち固有の性質が明瞭になると、教師が之を教授するにも、児童生徒が之を習得するにも、如何にしたら宜しいかと斬次に研究の歩を進めていくことが出来る」(木下、1915、65頁)としている。そこでまず裁縫学習の意義や目的について考えてみたい。

木下竹次は裁縫学習・裁縫教育の目的について「私は端的に答へて裁縫心の鍛成」(木下、1939、26頁)であるとしている。ここでの「裁縫心」とは

1、普通衣類の形象を正確に観察する　2、裁縫に関する知識技能を習得する
3、裁縫の趣味を長じ美感を養ふ　4、工夫創作の力を陶冶する
5、節約利用の習慣を養ふ　6、勤労愛好の精神を養ふ
7、道徳的修養と社会的修練とを行ふ　8、宗教的修練を行ふ
9、身体的修練を行ふ　(木下、1939、28～52頁)

の9項目である。裁縫に関する知識技能の習得を含む、幅広い人間形成がその目的として考えられていたことがわかる。

一方、平成元年度の小学校学習指導要領における家庭科・被服領域の目標をみると「布を用いた身の回りの簡単な物の製作や日常着の手入れが出来るようにすると共に、日常着の着方や選び方を理解し、被服を工夫して整えることが出来るようになる」ことであり、具体的には、

(1) 日常着の適切な選び方がわかり、被服の整え方を工夫することが出来るようにする
(2) 日常着の手入れの仕方がわかり、洗濯及びほころび直しができるようにする
(3) 簡単なエプロンやカバー類を工夫して制作できるようにする
　ア．使用目的に応じた形や大きさの決め方がわかり、材料を選ぶことが出来る
　イ．採寸や裁断が工夫して出来ること
　ウ．手縫いやミシン縫いにより、目的に応じて縫うことが出来ること　(文部省、1989)

となっている。

簡単に比較することは危険かもしれないが、木下竹次が考えていた裁縫学習における目的と比べてみると現在のものは、その目的が具体化すればするほど知識・技能的側面が強調されていることがわかる。現在の家庭科における被服領域においては、裁縫科設立当時に含んでいた大局的な目的を喪失しているのではないだろうか。

（2）裁縫学習における「技術」の位置づけ

現在、裁縫の学習は小・高等学校では「家庭科」で扱われ、中学校においては「技術・家庭科」の一領域として扱われている。家庭科あるいは技術・家庭科では、

1．戦前の裁縫・家事科

2．戦後の中学校職業・家庭科

3．1958年以降の中学校技術・家庭科などとの関わりにおいて「技術」の扱いをどうするのか、長い間議論が続けられてきた。一つは戦前の裁縫・家庭科で重視された良妻賢母教育との関連から、技術を主婦の「手わざ」や「生活運営の手段」と捉えその修得を主眼とする立場がある。もう一つは戦後中学校に設定された職業・家庭科との関連から、技術を「産業技術」や「近代科学技術」と捉え、その修得を重視する立場がある。あるいは技術を学習すること自体に価値を認めると言うよりも、技術を学習することによりさらに上位の何物かを修得することが大切だと考える、方法論的な立場などがある。しかし、現在のところ、技術についての明確な規定はなお課題として残されている。（朴、1993）

では木下竹次は技術をどのように考えていたのだろうか。裁縫学習の目的である裁縫心をみると、その第2項目目に「裁縫に関する知識技能を修得する」をあげていることに気づく。よって技術の習得を裁縫教育の重要な一側面として捉えていることがわかる。

しかし「知的教授によって幾分か裁縫心を育成することができるけれども結局に於いて裁縫心の発展は其の実現に依って得られるものである」（木下、1939、27頁）とも述べている。すなわち、すべての裁縫心の育成のためには、知的教授だけでなく実践を通した活動が必要であると論じているのである。これらのことから木下竹次は、技術は目標としても方法としても重要で考えていたことがうかがえる。

4．裁縫学習の学習方法

（1）現代家庭科教育の課題

文部省は現代の家庭科教育がもつ反省課題として次の3項目を挙げている。

1．子ども中心の授業でなかったこと

2．知識や技能が中心の学力であったこと

3．子どもの生きる日常生活の広い視点から授業を構想していなかったこと（文部省、1993）

これらは木下竹次が課題とし実践してきたものとほぼ同様である。自立的学習を提唱し、知識技能だけでなく広い裁縫心の育成をめざし、子どもの生活にねざしたカリキュラムづくりをおこなった木下竹次は、すでに現代の課題にこたえるべき方法を提唱しているのである。これらの課題に対して木下竹次が立てた裁縫学習法の革新方針は以下のようである。

1．裁縫を学習するものは裁縫に習熟すべきことは勿論だが更に之に依って理想の日本婦人となることが出来る様にする

2．学校全体の学習的施設経営を基礎として裁縫学習の発展を工夫する

3．教育全体の革新的要求と技術学習の本質とを基礎とする

4．学習者の要求と社会的要求とを顧慮し教師中心主義の主知主義学級教授を排除し師弟協力して相共に任務を完とうする社会発展主義の学習を基調として裁縫学習を行ふ
5．裁縫科の内容を改めて家事科との協調を保つ
6．合科主義に依って各学科との協調を工夫し裁縫の学習を容易にし時間の節約を行ふ
（木下、1939、19頁）

時代背景が異なるため、そのままの意味に解すると誤解を受け得る表現もあるが、当時の社会状況を考慮すると進歩的な考え方であることがわかる。卒業生が当時の学習活動を振り返り母校の教育実践の特徴を考えると「自分の考えをしっかり持つこと、そのための知識吸収、最終的に公正な判断を下せる人間になるため」の学習や「凛として自分の意見をはっきり述べる発表力の養成とその勇気と行動力の育成等」（山田、1995）が行われていたと回想していることから、「理想の日本婦人」とは決して単なる良妻賢母の育成を目指していたのではないことがわかる。つまり、現在の新しい学力観で目指すものと同様、主体的に学習し生活できる能力の育成を目指していたことがわかる。

（2）裁縫学習における合科学習

合科学習の説明でもあったように、大合科学習は低学年において実施され発達段階に応じて小合科学習に移行するものである。一方、木下竹次は低学年からの裁縫学習が有効であるとは考えておらずほとんど実施していない。よって木下竹次の裁縫学習には大合科的な学習方法は採用されていない。

ただし「元来人生は全一的活動であるから或る生活目的に到達するが為には各学科に於ける知識技能の協調を要することは決して不思議ではない」（木下、1939、115頁）との観点から他教科との連携を強く主張している。

しかし「文明の進歩と共に女子の学習せねばならぬ重要な事項が漸次増加して来て最早裁縫の修得のみでは満足ができない様になったから、寧ろ裁縫の教授時間を減少しても増加することは宜しく無」（木下、1915、1－2頁）く、「裁縫学習は廣く他学科と密接なる関係を持って居るから他学科の教育が徹底すればする程裁縫学習は容易となり有効となり経済的となるものである」（木下、1939、116頁）ことから、裁縫学習の中で他教科との連携をはかるというのではなく、他教科において裁縫学習との関連を図る傾向が強い。

そこで木下竹次は他の全教科において裁縫に関連する内容を列挙し、「師弟共に裁縫に関する各教科の内容については配慮を怠ってはならぬ」と注意を促している。ただしその列挙された内容は、例えば、国語科との関係については「自律的に創作的に裁縫学習を為すには教科書・参考書・プリント等を使用することが多いから強い読書力を持って居ることは極めて必要である。又此の裁縫学習に於いては学習ノートを作成することが必要であるが、（中略）技術的記述ができるようになると此の領合も容易である」（木下、1939、117頁）というように、裁縫学習との関連と言うよりもむしろ、学力・能力一般との関連となっており、とりたてて特徴的なものであるとはいえない。むしろ斉藤喜博校長の島小学校での実践など（海東照子、1955）、後に木下竹次の影響を大きく受けた実践に合科学習的な活動が多く含まれているようである。

表4　裁縫学習における独自学習の方法

問題の把握（目的の樹立）	1学習環境に依拠して学習する裁縫材料に就き学習研究問題を作成すること 2衣類の選択・製作・使用の全般に関して研究問題を把握すること 3若し分業に依って裁縫学習を為す場合ならば其の分担の範囲内にて研究問題を定めておくこと 4成るべく学習の中心問題を把握して置いて其の問題から各方面の問題に波及するようにすること 範囲拡張の方法 1）簡単な既成衣類の直観分解総合ならば初学者と雖も容易に出来る。以前は裁縫は着物の解き方から始めたものである。解き方によって衣類の構成法を知ると共に布帛制御の練習が出来る。 2）描書する。全形図・部分図・部展図・着用した図・衣類の美的描書等を出来るだけ学習帳に書いてみる 3）測定によって図形に寸法記入、衣類各部の寸法比較・寸法の相違と着衣の外観との関係の調査を行ふ 4）色彩・配色・模様・紋章・衣類の形態等の調査を為す。 5時には其の研究問題を小黒板に書いて置いて相互学習の資料とすること
問題解決の考案（方法の樹立）	1人的または物的の学習環境に依拠して各研究問題を考慮すること 2内術品を作成すること 3自ら考案したものを学習帳に記述又は描書すること 4学習の主要点につき特に考慮すること 5速縫・申合等につき特に考慮すること 6反復練習につき特に工夫すること。反復は同一裁縫の反復よりも裁縫の要点反復に多く考慮を払うこと 7時には解決法案を小黒板に書いておいて相互学習の資料をなすこと
解決方法の実現	1姿勢を整へ呼吸を調へ更に精神を調へて身体を発動状態に導くこと 2方法を明瞭にし意志の記憶を喚起し実現の決心を固めて発動の機会を把握すること 3心身統一の機会を捉へて内術品を外術品に移すこと 4裁縫の学習興味を持続し裁縫の努力を継続すること 5心身の浪費を防ぎ疲労を防止すること 6心身の活動に行詰を生じ裁縫意の如くならざる時は其行詰をつき止めて其の解決に工夫創作を試みること 7学習環境の助成に依り如何に工夫しても尚解決し得ざる時は一定の範囲内にて試行錯誤法を執ること 8如何にしても所期の目的に到達し得ざる時は指導者に指導を要請すること 9身体の活動が遺憾なく精神の命令に従ふ様に工夫して裁縫学習を為すこと 10種々の方法に依って反復練習し技術的習慣を形成すること 11裁縫に間違を生じた時は成るべく其の都度之を修訂し極力間違を反復せぬ様に努力すると共に其の仕事が漸次に修訂されてそれが更に進歩の出発点となる様に努めること 12成るべく努力・時間及貨材の使用について節約を施し裁縫の能率を増進することに努めること 13自主獨往の精神で裁縫に努力するのは大切であるが之と共に教師学友其の他の指導を有効に受けることを怠らぬこと 14成功の快と失敗の苦とを味ひ裁縫の興味を喚起し裁縫の上達に努力すること
実行批判	1裁縫学習の結果について自ら鑑賞し批判すること 2成るべく自己の作品を他人の作品と比較して鑑賞批判すること 3訂正を要する所は自ら進んで訂正を施し終局の目的に到達せねば止まぬ様にすること。此の訂正は一種の問題把握であり又問題解決である。 4口頭又は筆頭にて自己批判の結果を発表すること 5自己の学習態度を反省し其の要請に努力すること

表5　裁縫学習における相互学習の方法

分団相互学習	1．学習分団は優劣によって編成するよりも学習進度の類似したものに依って作るが宜しい。一分団の人数二人以上で学級中に幾分団出来ても差し支えない・又勿論学級中では独自と分団相互学習とは並立することを許さねばならぬ。時には学級相互学習の中にも分団相互学習を加へることがある。 2．分団は教師が作ることがある。例えば教師の示範を中心として分団を作るような場合である。又学習者自身が作ることもある。分団は成立も解消も極めて簡単に行はれる。 3．各学習単位中に必ず分団相互学習を加へねばならぬことは無い。併し少数の学習者が一寸相談する様な場合は随所に起こるものである。 4．次のような場合には分団相互学習を為す必要がある (1) 少数の同志が互いに学習問題を提出して研究する (2) 分団で互いに学習帳を検討する (3) 学級相互学習に対する下相談を為し学級学習問題・主張する意見・質問事項等を定める (4) 教師が或る分団に特別な指導を必要とするときがある 5．分団相互学習の時は学級が喧噪混乱に陥りやすいから師弟相共に注意して此の欠点に陥らぬようにせねばならぬ。
学級相互学習	1．学級相互学習における学習単位は独自学習を終了した材料から取ることを原則とする。併し自己選定を重視する裁縫学習である場合には全く同一材料を取って相互学習を為すことは困難である。従って各学級成員が同一の独自学習を為して居なくとも同種類の材料について独自学習を為して居るならばそれで満足せねばならぬ。 2．学習単位の取り方は大小種々である。　(1) 或る衣類全体の相互学習――ズロース　スリップ　ブラウス　スカート　女物大裁単衣　袷　袷羽織　綿入　袴等を取って其の選択　製作　使用を相互に学習する　((2)～(10)は割愛) 3．各学習単位に沢山の研究問題が出たときは其の内の中心問題を定めて相互学習に入る。其の研究中に成る可く枝葉問題を含めて研究するようにする。其の研究中に入らない小問題は成る可く時間を取らぬ様にして処理し中心問題は成る可く沢山の学習時間を供給する。此の問題は成る可く学習者全体から提出する。 4．相互学習の際に発表する事柄は問題提出理由　解決意見　反対意見　賛成意見　折衷意見　補足意見　総合意見　超越意見　質問　批評　商議の進行に関する意見等である。最初は成る可く概的意見を開陳し之に質問が起こって漸次部分的詳細な展に向かって研究が進むと宜しい。最初に余り完全な意見が出ると反って研究には不便なことが多い。 5．意見発表に必要なる用具　図表　絵書　意見の要項　製作品等は、独自学習の際に使用したものを使用して宜しいが此等の意見発表補助用品が無いと徹底的に学習することが困難である。 6．意見発表の際には学習帳又は教科書を見ないことを原則とする。学習帳を読むように話をすれば他人の了解を不十分にする計でなく徒に最初から部分的詳細説明に入って充分な研究がしにくい。 7．意見発表の際には実物　標本　小塗板　用紙　色チョーク　方眼塗板　木炭筆　チャコ　布帛等を利用する。 8．同一問題について幾人も意見を発表する。此の際。同一意見が反復せられることは寧ろ必要である。概して学習者は同一意見を反復してはならぬと思ふから研究が徹底せぬ。又学習者相互の間に種々の質問が出て商議する様になると宜しい。成る可く師弟の問答とならぬがよい。斯くする内に各成員は能く理解し思想は統一し徹底し記憶も正確となる。情意の修練も出来る。中でも思想の統一と記憶とに留意する必要がある。 9．中心問題にする発表が単に一人の発表となり之に多少の修正を加へて次の問題に移ることになると相互学習はたいていは問答教授となって真の相互学習はできない。 10．教師は成る可く僅少の言葉で指針を取る。時には説明も発問も指名も差し支えないが成る可く学習者の方から発表するがよい。教師が余り鋭く追求するか難問を出すと学習者の発表は少なくなる。発表が一方に偏し或るい発表が極めて少なくなることは常に相互学習の効果を希薄にする。 11．教師が定見をもって指導すれば如何に議論が粉糾しても遂には落ちつく所に落ちつくのが妙であるが教師に定見を欠くと結果は甚だ宜しくない。只裁縫には伝統的のもので無意味のもの、研究未踏のもの、説明不能のものがあって困ることが多い。 12．正々堂々と研究発表を為すならば商議場は実に人生の生活場である。商議は全人格の修養になる。寛容　互助　主張　攻撃　忍耐　自重　憤怒　悲哀　爽快　明朗等に関する生活体験を豊富に得られて之に書する方法が了得される。 13．教師の方からは成る可く結論を与へないで自然に結論に帰着するようにすべきである。 14．学級成員中優秀なものは成る可く最後に学級の意見を纏めて結論に到達する様にすべきである。

（3）裁縫学習における独自学習と相互学習

木下竹次は裁縫科の指導法についても「学習者は独自学習から初めて創作的に裁縫学習を為」し「独自学習の後には各学習者が各自の成績品を比較鑑賞して相互学習を為す様にし鑑賞眼批評眼を高めることに注意」すること、すなわち他の教科同様「独自学習」と「相互学習」を行うことを勧めている。（木下、1939、621～624頁）

裁縫学習における独自学習であるが、独自学習には「目的追及」「方法創作」「実行」「批判」の手順があると述べたとおり、それぞれの手順に対応して「問題の把握（目的の樹立）」「問題解決の考案（方法の樹立）」「解決方法の実現」「実行の批判」をおこなう。それぞれの詳細は表4のようになっている。

製作活動をメインに据えているが学習行程の多くは、他の教科にも通づるものである。ただし、学習目的の樹立の際における「量的に又質的に裁縫学習の範囲を拡張」させるアプローチは具体的であり参考になる。それらは以下の4項目である。

1）簡単な既成衣類の直観分解総合ならば初学者と雖も容易に出来る。以前は裁縫は着物の解き方から始めたものである。解き方によって衣類の構成法を知ると共に布帛制御の練習が出来る。

2）描書する。全形図・部分図・剖展図・着用した図・衣類の美的描書等を出来るだけ学習帳に書いてみる。

3）測定によって図形に寸法記入、衣類各部の寸法比較・寸法の相違と着衣の外観との関係の調査等を行ふ

4）色彩・配色・模様・紋章・衣類の形態等の調査を為す。

一方、相互学習の詳細に関しては表5の通りである。裁縫学習オリジナルの方法は特にないながら、分団（グループ）相互学習と学級相互学習に分けて、その手順や留意点について詳細に書かれているので、実践の際の参考にしやすい。ただし、時代背景の違いにより、取り扱うテーマを現代の社会にしたり、発表用メディアをより多様にするなどの工夫は必要であろう。

5．まとめにかえて

本稿では木下竹次の裁縫学習における学習の方法を明らかにしてきたわけだが、詳細な過程は現代においてもその授業設計や指導の上で参考になると思われる。また今回、裁縫学習のみに焦点を絞ってその方法論を検討してみたが、裁縫学習独自のものは以外に少ないと言うことがわかった。それは逆に言えば、その学習方法が現代の裁縫領域だけでなく、広く家庭科を含む製作中心の科目についても適用可能であろう。

今回明らかにした学習方法は、原理・原則のような抽象的なものが中心であった。よって今後は、これらの方法理念がどのように具体化されるのかを明らかにするとともに、今回示した学習の方法論はどのような学力観に立脚しているのか、もう一度根底から学力とは何かを問い直していかなければならないだろう。

引用文献

井上光洋，1995，「写真集『未来誕生』の『授業の型』の分析」，東京学芸大学紀要大1部門教育科学，第45集.
海東照子，1955，『島小学校研究報告　第12集　針を持たない家庭科教師－小学校の家庭科の実践記録』，群馬県島小学校.
菊池るみ子，1993，「家庭科における教科理論確立への模索」，大学家庭科教育研究会『男女共学家庭科研究の展開』法律文化社，20－32頁.
木下亀城・小原國芳編，1972，『新教育の探求者』玉川大学出版部.
木下竹次，1915，『裁縫新教授法』育英書院.
木下竹次，1922，『学習原論』目黒書店.
木下竹次，1929，『学習各論』.
木下竹次，1939，『裁縫学習法の建設』育英書院.
武井洋子，1994，「家庭科の変遷」教師養成研究会・家庭科教育学部会編著『小学校家庭科の研究』191－204頁.
デューイ，J.，宮原誠一訳，1957，『学校と社会』岩波文庫.
中野　光，1972，「木下竹次－彼の教育実践と学習理論」，『学習原論』明治図書版「世界教育学選集」353頁
奈良女子大学文学部附属小学校，1991，「木下竹次の年譜」創立八十周年記念誌編集係『わが校八十年の歩み』奈良女子大学文学部附属小学校創立八十周年記念事業実行委員会，31－34頁.
山田　昇，1995，「本学附属学校園の教育研究の伝統」，奈良女子大学文学部附属学校園教育文化情報学『大学・附属学校園間共同研究紀要－子どもの主体性の発現と展開』（附属中学校高等学校『沿革略史』を引用）.
浜島京子，1991，「学習指導」，家庭科教育学部会・教師養成研究会編著『小学校家庭科の研究』学芸図書K.K.，117頁.
朴木佳緒留，1993，「家庭科における『技術・技能』教育の位置」，大学家庭科教育研究会『男女共学家庭科研究の展開』法律文化社，20－32頁.
文部省，1989，『小学校学習指導要領』.
文部省，1993，『小学校家庭指導資料　新しい学力観に立つ家庭科の学習指導の創造』開隆堂出版株式会社.

An Analysis of Learning Methods of Domestic Science : Implications from Takeji Kinoshita's Method of Teaching Sewing

Tomoko NAGATA

"The new view of scholastic ability " which emphasizes learners' positive attitude and practical ability based on their interests, has been put forward widely since the new course of study was revised. The new trend bears the concept of "new education" as its theoretical basis. One of the famous practitioners of "new education" in the Taisho Era was Takeji Kinoshita, a leader of the teachers in the elementary school attached to Nara Women's Teacher Training High School. He was known for his unique learning methods through the various practices in his schools,but he was a strong promoter of sewing studies in the schools. His teaching methods in sewing studies are of value as reference for domestic science studies based on the new view of scholastic ability. From this reason, I chose the books written by him, his pupils and his colleagues. This

paper describes the process of teaching methods in sewing studies after analyzing his teaching principle, methods (correlated learning, self-instructional learning, cooperative learning), and his view of the sewing studies.