



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	家庭科における市民性教育の取り組み(fulltext)
Author(s)	大竹,美登利; 鈴木,智子
Citation	教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報, 14: 17-30
Issue Date	2015-03-31
URL	http://hdl.handle.net/2309/138855
Publisher	東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター
Rights	

家庭科における市民性教育の取り組み

大竹 美登利

(東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター)

鈴木 智子

(東京学芸大学教育学研究科家政教育専攻)

1 はじめに

経済産業省は、2005年に「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会」を立ち上げ、2006年の報告書で市民性教育の必要性を提起している¹⁾。報告書の中で英国と米国の取り組みを紹介している。英国では、1970年代にすでにシティズンシップ教育の検討が始まり、1980年代の若者の政治関心の低下や地域コミュニティの不活性化への不安を背景に、1998年「Education for citizenship and the teaching of democracy in schools (通称クリック報告)」が発表され、2002年から全国共通カリキュラムにシティズンシップ教育が追加されたと、また米国では、クリントン政権時代(1993-2001)に、過度の競争社会、市民の協働の機会の損失、地域からの乖離、学校の社会からの乖離などの問題を抱えた社会を再構築するために、シティズンシップ教育が行われ始めたという。すなわち、英国でも米国でも、崩壊しつつある地域コミュニティを市民の力で復活させて、社会的に排除されている若者や高齢者を抱擁していく社会の担い手を育てる必要性から、市民性教育が始まったといえる。日本でも、社会や地域へ参加・貢献する必要性を認識し、ボランティアに参加したりする人たちが増えていること、また、大きな政府による官僚主導型の福祉国家から小さな政府による市民参画型の福祉社会への転換という流れの中に意思決定やサービス提供などに市民自身の参画を求めはじめているということが背景にあり、ここで市民性教育の推進を提起したという。

こうした中で厚労省は2006年に「地域における『新たな支え合い』を求めて一住民と行政の協働による新しい福祉一」²⁾という報告書を出し、市民参加型の福祉社会へ転換を示している。さらに2008年の国民生活白書(内閣府)³⁾では「消費者市民社会への展望」をテーマにするなど、近年、市民性教育の必要性が認識され始めている。さらに2006年の教育三法の改正では、教育基本法の「教育の目標」や学校教育法の「義務教育の目標」の中に「主体的に社会の形成に参画する」という文言が加えられ、義務教育期から市民性の教育に重点がおかれるようになり、また2014年11月に出された中央教育審議会への文科大臣の諮問でも、「育成すべき資質・能力を踏まえた、新たな教科・科目等の在り方や、既存の教科・科目等の目標・内容の見直し」として、「主体的に社会に参画し自立して社会生活を営むために必要な力」の育成を求めている。

これを受けて、本論文では、家庭科での市民性を取り入れた授業実践の実施状況を把握し、家庭科における市民性教育の可能性を明らかにすることにした。

2 家庭科における市民性教育への注目

家庭科教育関係では比較的早くから市民性について議論されてきた。

(社)日本家政学会生活経営学部会では、『福祉環境と生活経営—福祉ミックス時代の自

立と共同』⁴⁾で、地域社会の共同の場において生活者が自立的に関わり、そのコミュニティの形成者になる市民による新たな福祉社会を提起し、部会誌の特集「福祉ミックス時代の生活経営—市民社会の担い手の形成に向けて—」⁵⁾で、福祉供給や財源調達における公的責任を縮小しコスト面での効率化を図る局面と、「参加する福祉」「創る福祉」としての「利用者ニーズの改革志向」という局面の二面性における危険性をふまえつつ⁶⁾も、生活者の福祉を豊かにする形で国や自治体と福祉社会を共同管理する市民性を持った生活者像を提起した⁷⁾。こうした議論を受け、部会内に「家庭科教育特別委員会」を立ち上げ、若者の自立と自律を育むシティズンシップ教育⁸⁾を、他者との関わりを持ちながら主体的に生活を創る生活者の育成をめざす家庭科に求めた⁹⁾。

また、大学家庭科教育研究会では『市民が育つ家庭科』を出版し、市民社会を担う①自分たちの社会を創り上げようとする意欲と能力、②他者に共感し働きかける意欲と能力、③生活の中から論理を紡ぎだす視点という基本的能力を、家庭科の①生活で実践し行動し、②他者を理解し共感し問題を認識し改善する意欲、③生活を見つめ問題を認識し解決や改善方法を導き出す特性を生かして、市民性を育む中心的な教科であることを明らかにした¹¹⁾。

日本家庭科教育学会でも『生活をつくる家庭科 第3巻 実践的なシティズンシップ教育の創造』¹²⁾を出版し、市民性と家庭科の関わりを追求している。そこでは『『良い生活』『望ましい生活』『生活向上』などを追求すればするほど、社会的課題に触れざるを得なく』¹³⁾、『生活を見つめ問題に気づく・発意する』『・・課題を意識する、何が問題化をつかむ』『問題の改善や方法を考える、実践する、発信する』の一連の学習¹⁴⁾という家庭科の学びの先に市民性が育つことを示し、障害児の子どもを持つMさんを授業に招いて家族の問題を地域や社会の問題として考える授業実践¹⁵⁾や、まちづくりやごみ探検の学習から地域の人々との対話・協働や、「生活者の視点で、私的領域と公的領域を行き来しながら学習」¹⁶⁾する授業実践の中で、市民性が育っている様を紹介している。

すなわち家庭科においては、「生活の課題」の気づきを「地域や社会の問題として考え」、「地域の人々との協働」を通して、課題を解決し「よりよい生活」を実現する実践的な学びの中で、市民性が育まれるといえよう。

3 授業実践に包含されている市民性教育の可能性をどのように捉えるか

先の経済産業省の研究報告書では市民性を「多様な価値観や文化で構成される社会において、個人が自己を守り、自己実現を図るとともに、よりよい社会の実現に寄与するという目的のために、社会の意思決定や運営の過程において、個人としての権利と義務を行使し、多様な関係者と積極的に（アクティブに）関わろうとする資質」と定義し、社会の実現に寄与するために多様な関係者と関わろうという資質を市民性としている。これは家庭科という「協働」に類似した内容といえよう。

一方、「消費者市民社会の形成」を打ち出した国民生活白書（2008）にそって制定された消費者教育推進法（2012）では、「消費者市民社会」とは、「消費者が、個々の消費者の特性及び消費生活の多様性を相互に尊重しつつ、自らの消費生活に関する行動が現在及び将来の世代にわたって内外の社会経済情勢及び地球環境に影響を及ぼし得るものであることを自覚して、公正かつ持続可能な社会の形成に積極的に参画する社会をいう」としてお

り、「社会の形成に参画」することがキーワードとなっている。社会形成への参画とは、家庭科視点では、生活課題を社会課題として捉え、それを解決し「よりよい生活」を実現する生活者の主体的な取り組みとみることができる。

そこで、本研究では市民性を「生活の課題に気付き、諸課題を社会との関わりから考え、他者と協働して課題の解決を目指す資質」と定義し、こうした資質を育む家庭科の授業とは、「生活の課題に気づき」を「地域や社会の問題として考え」、「地域の人々との協働」を通して、課題を解決し「よりよい生活」を実現する実践的な学びが展開されるものであると考えた。これらをふまえて、これまでの家庭科の実践の中で市民性を育む授業が展開される可能性があるのか、その状況を明らかにする。

なお、こうした要素をすべて含んだ授業には至らないが、そこにつながる可能性のある授業もある。その場合、その実践を市民性が含まれない授業とするのではなく、いくつかの要素を付加すれば市民性の要素を含む授業となる可能性があると考えた。そこで、授業展開を3つの段階に分け、まず第1に、生活の課題に気づき、それを社会と関わりから考え、生活の課題と社会の課題との関連を発見すること、それを踏まえて、第2にその課題を多面的にとらえて地域や社会の中に位置づけ、人々との協働を通して解決の方法を見出す授業展開がなされていること、その解決方法を実践に結び付けるために第3に、生活課題の社会的改善にむけて行動する機会や可能性がある実践的な学びが展開されているものを、市民性教育の可能性のある授業実践ととらえることとした。すなわち、表1に示した3段階の視点や活動が含まれているものを、市民性教育が含まれた授業実践とした。

表1 市民性教育が含まれた授業実践を判断する際の三段階の評価

市民性教育の段階	内 容
A	生活の課題を社会と関連づけて発見し、生活の課題を多面的にとらえて、地域や社会と関連づけて課題解決の方法を見だし、生活の課題の社会的改善に向けて行動する機会や可能性がある授業。
B	生活の課題を社会と関連づけて発見し、生活の課題を多面的にとらえて、地域や社会と関連づけて協働を通して課題解決の方法を見だし展開の授業。
C	生活の課題を社会とのかかわりから考え、生活の課題と社会の課題との関連に気づく学びがある授業

A段階とは、市民性を育む要素が全て含まれていると捉えた授業であり、「生活の課題を発見し、生活の課題を多面的に捉えて、地域や社会と関連づけて課題解決の方法を見だし、生活の課題の社会的改善に向けて行動する機会や可能性がある授業」とした。例えば、保育環境の問題について解決の方法を見だして市に提言している実践や、地域の災害に対して自分たちにできることを考えて災害への注意を呼びかけるチラシを作り配布したり、防災グッズを製作販売したりする実践のように、問題の社会的改善に向けて行動している実践である。

B段階とは、A段階にある、生活の課題の社会的改善には至っていないものの、「生活の課題を社会と関連づけて発見し、生活の課題を多面的に捉えて、地域や社会と関連づけ

て課題解決の方法を見いだす展開の授業」とした。家族の学習を例にあげれば、高齢者介護の問題を解決するにあたり、家族の自助努力に終わるのではなく、地域や社会の支援や仕組みと関わらせながら問題解決している実践、また、立場を変えて問題を考えたり、話し合いやインタビュー、新聞やインターネット等を利用しながら様々な考えに触れたりして、社会や地域とつながりながら問題解決方法を見いだすような実践である。

C段階とは、B段階にある、地域や社会と関連づけて課題解決の方法を見いだす展開には至っていないものの、「生活の課題を社会と関連に気づく学びがある授業」とした。例えば、児童福祉や環境問題というように生活に起因して起こる社会の問題や、介護保険制度の問題点など社会に起因して起こる生活の問題を取り上げた実践のように、テーマ自体が生活と社会の仕組みに関連している実践をさす。また、保育の学習を例にすると、幼児の生活と家族について学ぶ時、育児という私的な生活（労働）が、子育てを支える社会的支援の上で成り立っていることに気付かせたり、幼児が育つ環境を幼児虐待のような社会背景から見つめさせたりして、生活の中の問題が社会の問題と関係していることを発見する学びがある実践である。

4 分析対象

ほぼ毎号小・中・高の実践が掲載されている『家庭科研究』（芽生え社）に掲載された実践報告を分析対象として、三段階に区分した市民性の要素が含まれた授業であるかないかを評価した。

授業実践が掲載されている家庭科専門雑誌には、本雑誌の他、『家庭科』（月刊、全国家庭科教育教会 ZKK）や『くらしと教育をつなぐ We 男と女の家庭科新時代』（隔月、フェミニックス）もあり、また季刊である『家庭科教育学会誌』にも不定期であるが実践が掲載されている。その中から本分析で『家庭科研究』を取り上げたのは、本雑誌は生活の現実を社会との課題に位置付けている傾向がある実践が多く掲載されており、市民性教育の視点からの実践が多いと推察したからである。

対象雑誌は偶数月号と『夏季研究集会報告号』の計 7 冊が年間で発行されている中から、2010 年 2 月号から 2012 年 12 月号まで 3 年間の 21 冊を取り上げた。分析に用いた実践報告は、雑誌に掲載されている「実践例」、「実践交流の広場」の実践および、夏季集会の各分科会で報告された実践のすべてを対象にした。なお、夏季集会に報告された実践の中には、他の号にそれを更に詳細に報告されていることもあり、それらは除いた。分析の対象とした実践例は 160 事例であった。

これらについて、学校段階別、家庭科の内容領域別に分析した。学校段階は、小学校、中学校、高等学校、特別支援教育とし、大学や対象が書かれていないものは「その他」とした。内容領域別は現行の小中の学習指導要領の領域にそって「家族」「食物」「被服・住居」「消費・環境」の 4 内容を基本とし、それに加え、複数領域や他教科との連携をしているものを「内容連携」、家庭科の授業以外の内容を扱った「その他」の 6 領域に分類した。

5 雑誌に掲載された家庭科の授業実践における市民性教育の取り組みの状況

5.1 市民性教育の有無

市民性教育の要素が入っているか否かで分類した結果を表 2 に示す。7 割は市民性教育

の要素が入っておらず、生活と社会とを結びつけている市民性教育の要素が入っていた実践は3割であった。

市民性教育の要素が入っていた3割の実践をその要素の含まれ方でA、B、Cの段階に分けてみると、「社会と関連に気づく」C段階の授業は31例（全体の19.4%）、「課題解決の方法を見いだす」B段階の授業は11例（全体の6.9%）、「行動する機会や可能性がある」A段階の授業が8例（全体の5.0%）という結果であり、C段階よりB段階、B段階よりA段階というように市民性教育の段階が上がるにつれて実践例も少なくなっていた。

表2 市民性教育の要素が組み込まれた授業

有無 段階	有り				無し	合計
	A	B	C	小計		
実数	8	11	31	50	110	160
%	5.0%	6.9%	19.4%	31.2%	68.8%	100.0%

2008年1月の中央教育審議会答申において、小学校の家庭科、中学校の技術・家庭科、高等学校の家庭科の改善についての基本方針の一つとして、自ら課題を見いだし解決を図る問題解決的な学習をより一層充実することが提示されている。これにそって生活課題を見いだす授業は多くの実践で取り組まれているが、さらにその課題が社会と関連していることに気づく授業を含めた市民性教育の要素を含んだ授業実践が3割はあったことは、家庭科が市民性教育を育む教科としてその役割を果たしうる教科であることを示しているといえよう。

ただし、生活の課題を見いだすまでの取り組みはなされているものの、市民性教育につながる、生活の課題を多面的に捉えて、地域や社会と関連づけて課題解決の方法を見いだし、その解決を図るために行動する実践的なBやA段階の授業実践までには至らない授業も多いことがわかった。

5.2 学校段階別にみる市民性教育

学校段階別に分類すると、市民性教育の要素を含んだ事例は、小学校31事例中1事例（3.2%）、中学校40事例中17事例（42.5%）、高等学校が62事例中31事例（50.0%）、特別支援教育23事例中1事例（4.3%）と、市民性教育の要素を含んだ授業は高等学校で多く、半数に達していた。しかし、小学校では2割弱と少なく、特別支援では4%とさらに少なかった。

表3 学校段階別、市民性教育の要素が組み込まれた授業

学校段階	小学校		中学校		高等学校		特別支援学校		その他		総計	
	実数	%	実数	%	実数	%	実数	%	実数	%	実数	%
A	0	—	5	12.5%	3	4.8%	0	—	0	—	8	5.0%
B	0	—	3	7.5%	8	12.9%	0	—	0	—	11	6.9%
C	1	3.2%	9	22.5%	20	32.3%	1	4.3%	0	—	31	19.4%
無し	30	96.8%	23	57.5%	31	50.0%	22	95.7%	4	100.0%	110	68.8%
合計	31	100.0%	40	100.0%	62	100.0%	23	100.0%	4	100.0%	160	100.0%

『高等学校学習指導要領解説 家庭編』では、家庭科の科目の性格として、「少子高齢化への対応、持続可能な社会の構築、・・・男女共同参画社会の推進等を踏まえて、自立して生活する能力と異なる世代とのかかわり共に生きる力を育てることを重視している」¹⁷⁾とあるように、社会とのかかわりに重点を置いた科目であることが、市民性教育の要素のある実践が多かった原因と考えられる。一方、『中校学習指導要領解説 技術・家庭編』第3節家庭分野では、「生活の自立を目指す中で、人々に支えられて生活していることに気付くことや、自分も家庭生活を支える一員としての自覚をも」¹⁸⁾ことを通して家庭生活をよりよくすることをねらいとし、社会につながる人々との関係を取り上げている。しかし実践レベルでは家庭生活にその軸足を置いており、社会との関わりに必ずしもその重点を置いていない。

小学校で市民教育の要素が極端に少ないのは、「家族の一員として家庭生活をよりよく工夫する能力と態度を育てる」ことをねらいとしており、近隣の人びとなど他者や社会との協力やつながりが述べられてはいるものの、その目的は自分の家庭生活をよりよくすることに帰結している。このように、小学校段階では、自分自身や自分とのかかわりで物事をみたり課題解決していくことが中心で、個人としてできることに限定された「自己完結型」¹⁹⁾の内容になっており、身近な生活の課題の解決が家庭内の解決で終り社会とのかかわりから生活を見ていく視点が薄いこと、また社会とのかかわりから生活を考えていくことは社会科で学習し、家庭科では「個人と社会」との関係には深入りしないという線引きが強く働き、家庭科の中で社会的視点を取り入れることが難しいことが、実践数が少ない理由として考えられる。しかし、小学校家庭科でも、受け身的で依存的な生活への関わりから、生活をよりよくするために、自分が主体的に関わっていけるよう転換を図ることをめざし始めている²⁰⁾。

特別支援教育で市民性教育の要素の入った授業が少ないのは、ここでの実践の多くが、調理実習や被服実習といった実習を通して自立を目指す活動であり、自立する力を付けることにねらいの中心がおかれ、自分の生活を社会と関連させながら考えていく授業展開は行われにくい結果を反映しているといえよう。

5.3 内容領域別分析

内容領域別に、市民性教育の要素の入った授業実践を表4に示した。

最も多かったのは、「消費・環境」領域で、9事例中7事例(77.8%)、次いで「家族」領域の40事例中23事例(57.5%)であった。この2つの領域では、半数以上の実践に市民性教育の要素が含まれていた。

「消費・環境」領域では、学習指導要領解説編で、小学校でも「近隣の人々とともに地域で快適に生活していくために」²¹⁾というように、地域の視点が含まれていること、中学校では「持続可能な社会の構築のため、これからの生活を展望し」「環境に配慮した消費生活が循環型社会を形成する基盤になることに気付く」²²⁾といった社会とのかかわりを踏まえて学習しないと成り立たないものであるために、市民性教育の要素が含まれた実践事例が多くなったものと考えられる。さらに高等学校では、消費者問題は、「グローバル化、情報科などの社会変化や・・・消費者問題発生の社会的背景について考えさせ」、「指導

に当たっては、契約や消費者信用、多重債務問題など、現代社会における課題を中心に「取り上げ」²³⁾るとされるように、社会との関わりを見据えた学習が展開されるようになっていくことから、「消費・環境」での市民教育の要素を含んだ授業が多くなっているものと考えられる。

「家族」領域も、例えば『高等学校学習指導要領解説 家庭編』で「子どもや高齢者の生活と福祉などの学習を通して・・・生活課題を主体的に解決して家庭や地域の生活をつくるとともに、ともに支え合う社会の重要性についても認識させる」²⁴⁾学習が重要視されており、家族は社会から孤立したものとして考えることができない領域であることから、市民性教育の要素の這い入った実践事例が多かったものと考えられる。

「被服・住居」領域は47事例中13事例(28.3%)、「内容連携」領域は5事例中1事例で(20.0%)、「食物」領域は36事例中4事例(11.1%)、「その他」領域は23事例中2事例(8.7%)と、市民性教育の要素を含んだ授業実践の割合は少なく、中でも、「被服・住居」領域や「食物」領域は実践例が多いにもかかわらず、それぞれ約1割、3割に満たない。「被服・住居」領域の中では裁縫という実習の授業が22事例で「被服・住居」全体の47.8%、「食物」でも25事例69.4%を調理実習が占めていた。実習が中心の授業の場合には社会とつながる内容になりにくいことから、「被服・住居」領域及び「食物」領域に市民性教育の実践が少なかったと考えられる。しかしながら調理実習を題材とした実践であっても、地域活性化という課題解決のために、地域食材を使って調理実習をおこなない「ふるさと料理レシピ」を作成して地域の保健センターや学童保育に配布したというように、市民性教育の視点を含んだ実践もみられた。このように、調理実習や献立作成あるいは被服製作の内容であっても技術や知識の習得に終わらせず、生産や消費を含めて総合的に展開することにより、生活と社会の関連に気付かせることも可能になり、市民性教育の視点にたった授業が展開できると考える。

表4 領域別、市民性教育の要素が組み込まれた授業

領域別		領域												合計	
		家族		食物		被服・住居		消費・環境		内容連携		その他		実数	%
		実数	%	実数	%	実数	%	実数	%	実数	%	実数	%		
有り	A	1	2.5%	0	0.0%	5	10.6%	1	11.1%	1	20.0%	0	0.0%	8	5.0%
	B	6	15.0%	1	2.8%	1	2.1%	2	22.2%	0	0.0%	1	4.3%	11	6.9%
	C	16	40.0%	3	8.3%	7	14.9%	4	44.4%	0	0.0%	1	4.3%	31	19.4%
	小計	23	57.5%	4	11.1%	13	27.7%	7	77.8%	1	20.0%	2	8.7%	50	31.3%
	無し	17	42.5%	32	88.9%	34	72.3%	2	22.2%	4	80.0%	21	91.3%	110	68.8%
	合計	40	100.0%	36	100.0%	47	100.0%	9	100.0%	5	100.0%	23	100.0%	160	100.0%

5.4 内容領域別、ABC段階別にみた授業実践事例

①「家族」領域の授業実践事例

「家族」領域では、40事例中23事例(57.5%)で市民性教育の要素を含んだ実践がなされていた。このうちA段階の実践は1事例であった。この事例は「育てられている時代に育つことを学ぶー発達する幼児・発達する自分(中学校)」という保育環境を取り上げた授業実践で、保育園実習により幼児理解を深め、祖父母や父母へのインタビューののち

に、助産婦や男女共同参画のファシリテーター、次世代施設課の職員との交流をおこない、保育環境の課題を探してその改善策を市に提言している実践である。実践では、保育環境の問題を市政と関連づけて考えさせており、「①生活の課題を社会と関連づけて発見する」要素が含まれていた。また、保育環境についての問題を、さまざまな地域の人との交流を通して多面的に考えさせており、「②生活の課題を多面的に捉えて、地域や社会と関連づけて課題解決の方法を見いだす」要素も含んでいた。さらに、授業では保育環境の抱える課題の解決策を市に提言することを目的にしており、「③生活の課題の社会的改善に向けて行動する」実践であった。

B 段階の実践は 6 事例であった。6 事例のうちの一つ「大人へのインタビュー—家族問題の学習（高等学校）」では、家族問題を学習するにあたって、問題を多面的にとらえるためにインタビューを行っている。インタビュー内容は、子育て中の親に対しては大変なことや仕事と子育ての両立について等、高齢者に対しては心配なことや子どもとの同居について等、また「男は仕事、女は家庭」という考え方について、あるいは結婚しない人や子どもをもたない人について等を 20 歳以上の大人に対して問い、その結果をクラスでまとめて情報の共有化を図っていた。その後の授業で教師が示した「同居している夫の母が寝たきりになり、夫が妻に母の介護をしてもらいたいといっている」他 3 つのテーマから 1 つを選び、班ごとに家族劇の台本作りを通して問題を考えていった。この実践では子育て世代、高齢者世代、20 歳以上の各世代への家族問題のインタビューを通して、家族や個人の抱える問題が社会の仕組みや社会の問題でもあることに気付かせている。また、家族劇の授業でも、教師が示したテーマ自体が社会とのかかわりを介して起こる生活の問題であり「①生活の課題を社会と関連づけて発見する」要素が含まれているといえる。さらに、家族問題の解決に向けて、その方法を班ごとに考えていく過程で、各世代へのインタビューが問題を多面的に見つめる一助になっており、「②生活の課題を多面的に捉えて地域や社会と関連づけて課題解決の方法を見いだす」要素が含まれた実践であった。しかし、劇の台本作りにとどまっており、「③生活の課題の社会的改善に向けて行動する」には至らない実践であった。

「家族」領域の市民性教育の視点がある実践の中で C 段階にあるものは、16 事例で、その一つは「家族が抱える問題を学んで（高等学校）」という実践で、家庭内暴力やデート DV などを取り上げ、DV に関する法律や加害者の思いを知る資料を示し、知識や認識を深めることを目的とした授業である。DV は家庭内あるいは生活内の個人的な問題でなく、社会的問題であることや、被害を防止するための法律や国や地方公共団体など第三者が介入できることに気付かせる授業であり「①生活の課題を社会と関連づけて発見する」要素が含まれていた。しかし教師の情報提供に終わり、生徒が問題解決に向けて考える授業に展開されていないため C 段階にとどまっている実践である。

「家族」領域は他領域と比較すると、市民性教育の要素が入った実践が多いにもかかわらず、A 段階の実践が少ない。「家族」領域で取り上げられている実践の中には、現在の児童や生徒が直面する切実な家族の問題だけでなく、虐待や不妊の問題というように社会が抱える今日的課題にかかわる内容も含まれている。中でも、虐待や不妊の問題などは社会的改善が難しいことも「家族」領域における市民性教育の A 段階が少ない一因として考えられる。

「家族」領域においては、A 段階を増やすことはもとより、C 段階や B 段階をさらに増やしていくことが必要である。一般に「家族」領域における問題は、家族で責任をとることや家族の努力といった自己責任や自助努力で終わらせてしまうことが多いが、今日の家族は政治や経済などの社会の影響を大きく受けており、家族に関する多くの問題は、家庭内や個人の対処だけでは解決できない²⁵⁾問題も多いため、家族の努力を促して問題解決を図るだけでは、家族の問題の本質的な解決には至らない。家族の抱える問題を社会に共通の課題として認識させ家族と社会の構造を明らかにしながら解決の方法を探る授業を展開していく C 段階や B 段階の実践がさらに求められる。

②「食物」領域にみる授業実践事例

「食物」領域では、36 事例中 4 事例（11.1%）で市民性教育の要素を含んだ実践がなされていた。この中に A 段階の実践はなく、B 段階は 1 事例、C 段階は 3 事例であった。

B 段階の事例は「よりよい食生活を目指して（中学校）」という実践で、フードマイレージを考えながら給食の献立を作成する授業である。自分たちの給食の献立をフードマイレージを通して環境問題に気付かせており、「①生活の課題を社会と関連づけて発見する」学びとなっている。また、地産地消にこだわった給食献立について栄養教諭から話を聞き、栄養教諭の示した献立と比較して自分たちの献立の課題を探り改良案を考える展開であり、地産地消にこだわった栄養教諭による献立との比較が、「②課題を多面的に捉え、地域や社会と関連づけて課題解決の方法を見いだす」手立てになっている。しかしながら、献立作成をもって課題解決としているため、A 段階には至っていない。

C 段階のうちの一つ「地域力を生かした食生活教育（高等学校）」の実践では、地域活性化という課題に基づき、地元食材を使った“ふるさと料理レシピ”を制作し、地域の保健センターや学童保育にレシピを配布した授業である。地域活性化という課題を実践を通して発見できる学びであることから、「①生活の課題を社会と関連づけて発見する」要素が含まれているが、生徒自身の課題解決の場面は地元食材を使ったレシピを作成することに限られ、「②課題を多面的に捉え、地域や社会と関連づけて課題解決の方法を見いだす」展開にはなっていないため B 段階には至らない実践である。

「食物」領域は、市民性の要素の入った実践が 4 例と少なかったが、生産や流通あるいは食に関わる環境といった内容は社会とのかかわりを取り上げやすい領域である。また、実践例にあるように、献立作成からフードマイレージや地産地消といった問題に結びつけて展開することにより、比較的身近な問題として市民性教育の要素が取り入れられると考える。食品や調理の内容であっても、食品と食の安全の問題、あるいはごみ問題、環境問題やエネルギー問題というように社会とのかかわりの視点を取り入れることは可能である。私たちの食生活そのものは、もはや社会と切り離されることなくグローバルな世界の中で成り立っており、何を題材として取り上げるかとともに、授業をどう展開していくかによって、さらに市民性の要素を取り入れられる領域であると考えられる。

③「被服・住居」領域の授業実践事例

「被服・住居」領域では、47 事例中 13 事例（28.3%）で市民性教育の要素を含んだ実践がなされていた。その中で A 段階の実践は 5 事例であった。5 事例のうちの一つ「世界

とつながる衣生活（高等学校）」では、790 円のジーンズと 7900 円のジーンズの購入を通して、安価の背景にある発展途上国の問題すなわち児童労働、低賃金や長時間労働の問題を考え、安価な商品を購入する利点や欠点について討議している。また死蔵衣服の現状にふれながら、大量生産・大量販売・大量消費・大量廃棄という経済の仕組みの中でどのように衣生活をしていけばよいかを考え、消費者・販売者の両者へ提言をしていく授業である。授業ではジーンズを取り上げながら、自分の消費行動が経済の仕組みの一端を担っていることや、安価の裏の発展途上の問題にも影響を及ぼしていることに気付くことができることから「①生活の課題を社会と関連づけて発見する」要素が含まれているといえる。また、授業では、フェアトレードや安価な商品（衣服）を購入することの利点や欠点を考え、欠点の一つである死蔵衣服とその処理について社会の現状を理解しながら、解決方法を考えている。商品の購入を、フェアトレード、安価な商品や死蔵衣服という多面的視点から考えさせており、「②生活の課題を多面的に捉えて、地域や社会と関連づけて課題解決の方法を見いだす」要素も含んでいるといえる。さらに、消費者・販売者の両者への提言を考えており、それぞれの立場における「③課題の社会的改善に向けて行動する機会や可能性がある」実践である。販売者について考える際に、商品を販売しないと利益が得られないという経済の仕組みの難しさもあることから、そうした葛藤に対して、生徒間での対話や専門家の意見を聞く機会などを設けた上での提言や自分でできることを考えていくとさらに考えが深まる実践である。

B 段階にあるものは 1 事例であり、この事例は「住居学習として学校の問題点を探し改善点を考える（高等学校）」というテーマで、改善点をクラス、学年でまとめて学校側に要望していく実践である。学校を社会と捉えれば、学校生活上の問題の解決が自分たちの（学校）生活の改善につながることから「①生活の課題を社会と関連づけて発見する要素が含まれている」といえる。また、授業では、住環境として学校の問題点を発見させその課題解決をクラスや学年で検討してまとめる活動をしており、課題を多面的にとらえる活動を取り入れて、学校側に要望を出すという課題解決がなされており「②生活の課題を多面的に捉え、地域や社会と関連づけて課題解決の方法を見いだす」要素が含まれている。解決の方法が学校内にとどまらず、自治体に要望するなどはたらきかけをしていくことにより、A 段階なる可能性のある実践である。

C 段階にあるものは 7 事例であり、このうちの一つ「地震・津波そして原発事故を体験した今（中学校）」の実践では、住まいのはたらきから避難所での生活の課題を考えさせている。家に住まうという私的な営みが避難所生活では公的な問題になることに気付かせているとともに、避難所での生活そのものが社会との関わりなくしては成り立たないことから、「①生活の課題を社会と関連づけて発見する」要素が含まれている。しかしながら、その後の授業の展開が、個人の防災問題の解決に終わっている。避難所での問題解決を社会とのかかわりか考えさせる展開をしていくことにより B 段階にもなっていく実践である。

この領域で市民性教育の要素が入った実践 13 事例のうち 11 事例が住居領域の内容であった。住居の内容は、住居問題から人権問題、あるいは住空間や間取りの学習からバリアフリーやエコ住宅というように社会とのかかわりに広がる内容領域であり、社会とのかかわりを気付かせていく授業がしやすい領域であったからと思われる。特に今回対象とした時期は、2011 年に起きた東日本大震災の内容を取り上げた実践が見られるようになったこ

とが挙げられる。また A 段階が比較的多かったが、特に住居の実践において学校や避難所の住環境の課題解決というように、身近な住まい環境の改善が、社会の問題と関わる具体的な改善方法につながる授業展開であったことも一因として考えられる。実践例にあるように学校の改善や避難所の改善も具体的であり小学生でも改善の視点をもちやすいことから、内容を広げることでさらに市民性の要素が入った授業ができると考える。

被服の内容が住居に比べて市民性教育の要素が含まれない実践が多くあったが、その要因として、被服は実習中心の授業になりやすいこと、また被服は個人の嗜好の問題におさめ、社会とのかかわりに発展させないで終わってしまう傾向がある領域と思われる。しかし前述した事例のように、被服の生産や消費あるいはリサイクルといった側面を取り上げていくことにより、社会とのかかわりに気付く授業が展開できるものと考えられる。

④「消費・環境」領域の授業実践事例

「消費・環境」領域において市民性教育の十分な要素が入っている A 段階の実践は 1 事例であった。この 1 事例とは「消費生活と環境について買い物（フェアトレード）から考えてみよう（高等学校）」の実践であり、チョコレートと海外で安価に生産される洋服から、生産国の労働時間や賃金といった労働問題や貧困について理解を深め、消費国と生産国の問題点について考えさせている。その上で、個人と社会両面の利益を考えながら商品選択を意思決定していく中で、自分たちにできることを考えていく実践である。授業では自分の消費行動が社会や世界とつながっていることを理解させていることから「①生活の課題を社会と関連づけて発見する」要素が含まれているといえる。また、生産国の労働条件や賃金という面から生産国と消費国双方の問題を取り上げ、多面的に課題をとらえて考えさせており、「②生活の課題を多面的に捉えて地域や社会と関連づけて課題解決の方法を見いだす」の要素も含んでいる。さらには、個人の利益と社会の利益の両面から意志決定し、ものの購入選択を考えていく展開の中で、これからの生活で自分たちにできることを考えさせており、個人としてはあるが、世界の貧困や労働問題に気づき、その社会的改善に向けて行動する態度を養っているため、「③生活の課題の社会的改善に向けて行動する機会や可能性がある」といえる実践である。

B 段階にあるものは 2 事例であった。2 事例のうちの一つ「ユニバーサルデザインについて考えよう（高等学校）」の実践では、ユニバーサルデザインの製品について理解を深めた後に、社会の中にあるユニバーサルデザインを参考にしながら、共生社会を目指したオリジナル企画を考えてプレゼンテーションしていく授業である。ユニバーサルデザインを意識していくということは、生活者と行政や企業などの関係を考えていくことにもなり、「①生活の課題を社会と関連づけて発見する」要素が含まれているといえる。また、生徒は共生社会の実現に向けてオリジナル企画を考えるという課題解決をしており「②生活の課題を多面的に捉え、地域や社会と関連づけて課題解決の方法を見いだす」ことができる。しかしながら、オリジナル企画のプレゼンテーションで授業が終わり、社会への発信には至っていないために A 段階にならない実践である。

C 段階にあるものは、4 事例であった。4 事例のうちの一つの「私たちの消費生活（中学校）」の実践では、消費行動や契約について考え、通販番組を取り上げたり悪質商法のロールプレイをしたりしながら、消費者トラブルの解決方法について理解させている。そ

の上で小集団による買い物シミュレーションを行い、自分の商品の選択や購入について意見交換を行う授業である。消費行動、契約や悪質商法についての学習は、消費生活が社会の仕組みと関連していることを取り上げることになる。したがって、「①生活の課題を社会と関連づけて発見する要素が含まれている」実践と判断した。

「環境・消費」領域は、消費生活や環境に配慮した生活そのものが社会との関連の上で営まれるものであるため、C段階の要素を含んだ授業を展開しやすい。しかしながら、消費や環境の課題の解決となると、個人の意識や行動の解決でまとめてしまう授業が多く、C段階で終わる事例がおよそ6割をしめる。課題解決を個人の責任で終わらせずに、問題を個人と社会という関係から捉え直して、問題の社会的改善がひいては個人の課題解決になることに気付かせるとともに、積極的に行動する体験を授業で展開していくことで、B段階やA段階の授業が増える可能性があると考えられる。

⑤「内容連携」領域にみる授業実践事例

「内容連携」領域では、5事例中1事例（20.0%）がA段階にあった実践であった。

この事例は、家庭科と技術科、特別活動、総合的な学習の時間を連携させた「家庭科教育における食育の推進（中学校）」実践で、地元食材を使った給食献立作成の部分の授業であり、食糧自給率の問題を考える中で地元の食材や地産地消のよさを学んでいく。その上で、授業では地元食材を使った給食献立を提言して実際の給食として採用してもらっている。自分たちの食生活と食糧自給率を考えていくことに「①生活の課題を社会と関連づけて発見する」要素が含まれているといえる。また、自給率を上げるとともに、地域の活性化のために、地域食材を取り入れた献立を考えるという問題解決を図っているため、「②生活の課題を多面的に捉えて、地域や社会と関連づけて課題解決の方法を見いだす」要素も含んでいる。さらには、考えた献立を実際の給食献立にしており、課題解決の方法を提案し実践を伴っていることから、「③生活の課題の社会的改善に向けて行動」した実践と判断した。

6 まとめ

市民性教育の要素の含まれた家庭科の授業実践事例を分析し、家庭科教育における市民性教育の可能性について考察した。その結果、家庭科教育は早くから市民性教育に注目し、家庭科と市民性教育が親和性の高い関係であることを把握していた。また、市民性教育の要素の入った授業実践事例も多数取り組まれ、特に消費・環境では多数の市民性を含んだ授業が展開されていた。

家庭科は生活を対象とする教科であり、したがって生活者の視点から生活課題を取り上げ、その解決をはかって、よりよい生活を形成していくことを目指している。家政学では「生活者」と「消費者」という用語の使用について議論されてきた歴史がある。大熊²⁶⁾は家政学、なかでも家庭経済学や生活経営学において企業経営に偏った「消費者」という用語を使うことを痛烈に批判し、家政学への期待を込めながら、家庭の生活は商品の消費という一面的なものではなく、日常生活を自覚的に営む「生活者」を使用することを主張した。また、天野²⁷⁾は自律的市民としての「生活者」像を戦時体制下の溝上泰子、大熊信行から戦後の「ベ平連」、「生活クラブ」の活動までを整理し、「生活者」という概念に

通底しているものは、それぞれの時代の支配的な価値から自律的な、言い換えれば「対応的」な「生活」と隣り合って、他者と協同して生きる個人であり、すなわち市民性を持った個人を「生活者」という。

近年の高度に発達した商品経済社会の中で、「生活者」は「消費者」として行動する場面が大きくなっており、私たちの生活は消費を通じて社会と深くかかわっている。現代では企業経営の中に巻き込まれた「消費者」という立場ばかりでなく、消費者庁の消費者教育では「消費者市民社会」の推進を掲げている。『平成 20 年度 国民生活白書』「第 1 章 消費者市民社会に向けた消費者・生活者の役割と課題」で消費者と生活者を同列で扱い、その延長線上に消費者教育推進法で消費者が主体的に社会の形成に参画することを打ち出したことは、「消費者」が主体的批判的行動力をもった「生活者」をも意味するようになったと捉えることができる。

家政学を基盤とする家庭科が対象とする「生活」が大熊や天野の「生活者」概念を含んだ内容を対象としている教科であるとすれば、家庭科は生活する側から出発して社会の在り方や制度を問い直し、それを変えてく実践的・体験的教科²⁹⁾として、消費者市民社会の形成者である市民を育む中心的な教科ということもできよう。

〈注〉

- 1) 経済産業省『シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書』2006年
- 2) 厚生労働省『地域における「新たな支え合い」を求めて—住民と行政の協働による新しい福祉—』2006年
- 3) 内閣府『国民生活白書 消費者市民社会への展望』2008年
- 4) (社)日本家政学会生活経営学部会『福祉環境と生活経営—福祉ミックス時代の自立と共同』朝倉書店、2000年
- 5) 特集「福祉ミックス時代の生活経営—市民社会の担い手の形成に向けて—」『生活経営学研究』No. 36、2001年、pp.1-30
- 6) 伊藤セツ「福祉ミックス時代の生活経営」『生活経営学研究』No. 36、2001年、pp.23
- 7) 高田洋子「高齢者と生活経営」『生活経営学研究』No. 36、2001年、pp.12
- 8) 宮本みち子「生活主体の形成とシティズンシップ教育」『生活経営学研究』No. 38、2003年、pp.68
- 9) 望月一枝「家庭科をシティズンシップ教育に—シティズンシップを獲得させるための視点と2つのディスコース—」『生活経営学研究』No. 38、2003年、pp.63
- 10) 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年
- 11) 荒井紀子「市民性のエンパワーメントと家庭科における生活主体の形成」大学家庭科研究会編『市民が育つ家庭科』ドメス出版、2004年、p.71-72
- 12) 日本家庭科教育学会編『生活をつくる家庭科 第3巻 実践的なシティズンシップ教育の創造』ドメス出版、2007年
- 13) 朴木佳緒留「『シティズンシップ』の視点から家庭科を再考する」日本家庭科教育学会編『生活をつくる家庭科 第3巻 実践的なシティズンシップ教育の創造』ドメス出版、2007年、p.18

- 14) 荒井紀子「家庭科における『シティズンシップ』の学びの展開」日本家庭科教育学会編『生活をつくる家庭科 第3巻 実践的なシティズンシップ教育の創造』ドメス出版、2007年、p.54
- 15) 望月一枝「個人・家族の福祉とジェンダーを見つめる学び」日本家庭科教育学会編『生活をつくる家庭科 第3巻 実践的なシティズンシップ教育の創造』ドメス出版、2007年、p.68
- 16) 綿引伴子「まちづくり、環境づくりの担い手としての学び」日本家庭科教育学会編『生活をつくる家庭科 第3巻 実践的なシティズンシップ教育の創造』ドメス出版、2007年、p.87
- 17) 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 家庭編』開隆堂、2010年、p.10
- 18) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 技術・家庭編』教育図書、2008年 a、p.38
- 19) 松葉口玲子「環境教育=『持続可能な社会に向けた教育』と家庭科.市民が育つ家庭科」大学家庭科研究会編『市民が育つ家庭科』ドメス出版、2004年、p.80
- 20) 鶴田敦子・伊藤葉子『授業力 UP 家庭科の授業』日本標準、2008年、p.37
- 21) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 家庭編』東洋館出版社、2008年 b、p.52
- 22) 文部科学省（2008年 a）、前掲書、p.69
- 23) 文部科学省（2010年）、前掲書、p.17
- 24) 同書、p.11
- 25) 綿引伴子「生活主体が自らつくる家族・家庭の学習」大学家庭科研究会編『市民が育つ家庭科』ドメス出版、2004年、p.98
- 26) 大熊信行『生命再生産の理論 人間中心の思想』東洋経済、1975年、p.49
- 27) 天野正子『「生活者」とはだれか—自律的市民造の系譜—』中公新書、1996年、p.242
- 29) 鶴田・伊藤（2008年）、前掲書、p.34