



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

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

Title	「総合的な学習の時間」における「生きる力」の家庭科視点からの分析：中学校7校の事例研究から
Author(s)	中山, 節子; 大竹, 美登利
Citation	東京学芸大学紀要. 第6部門, 技術・家政・環境教育, 56: 57-63
Issue Date	2004-11-30
URL	http://hdl.handle.net/2309/2992
Publisher	東京学芸大学紀要出版委員会
Rights	

「総合的な学習の時間」における「生きる力」の家庭科視点からの分析

—中学校 7 校の事例研究から—

中山 節子*・大竹 美登利**

家庭科教育学

(2004年7月30日受理)

NAKAYAMA, S., OTAKE, M. : Analysis of IKIRU-CHIKARA in Integrated Study from the Stand Point of Home Economics Education : Case Studies from Junior High School. Bull. Tokyo Gakugei Univ. Sect.6, 56 : 57-63 (2004)

ISSN 1341-1705

Abstract

While the period of Integrated Study has been implemented under new course of study announced in 1998, it has been discussed the issue of the role of Home Economics education in the relation to the period of Integrated Study.

Especially, the existence of Home Economics education has been one of the grave concerns because of the similarity of objectives, themes and activities Integrated Study has in a sense. To clarify those similarities and differences between the education to nurture IKIRU-CHIKARA in Integrated Study and the education to nurture of the ability to make one's life is major challenge for Home Economics education. It follows to present the identity of Home Economics education and develop their solid vision for their future education.

The purpose of this study is to explain IKIRU-CHIKARA in terms of ability to make one's life and independent living and to explore the role of Home Economics education in particular cases of junior high school. (in Japanese)

Key words : Home Economics education, the period of Integrated Study, IKIRU-CHIKARA, Junior high school, Case study

Department of Home Economics Education, Tokyo Gakugei University, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

1. 緒言

現在の教育現場は様々な問題を抱え、転換期を迎えている状況を背景に、第15期中央教育審議会はその第一次答申を提言し、「総合的な学習の時間」の創設を打ち出した。「審議のまとめ」では「総合的な学習の時間」で培うものを「自ら課題を見つけ、自ら学び、自

ら考え、主体的に判断し、よりよく問題解決する資質や能力」としているが、これらは各教科、道徳、特別活動などの中でも育てるべきものでもある。したがって、ここではそのような資質や能力の中身についての吟味が必要であると考えられる。

一方、家庭科は、生き方につながる実践的・総合的な力、すなわち「生きる力」を育む教科と理解されている。つまり身近な生活の中から問題をとらえ、総合

* 昭和女子大学大学院生活機構学研究科博士後期課程

** 東京学芸大学 (184-8501 小金井市貫井北町4-1-1)

的視野に立って解決策を思考して、生活に戻すという一連の学習課程に家庭科の特徴がある¹⁾。そこで、「総合的な学習の時間」で求められる「生きる力」と家庭科で求められる「生きる力」について議論の整理を行うとともに、家庭科の教員が中心となって行っている「総合的な学習の時間」と、その他の「総合的な学習の時間」の事例を比較分析し、両者の相違点を明らかにする。

2. 「生きる力」をめぐる諸議論

2.1 「総合的な学習の時間」における「生きる力」の取り扱い

田結庄らは、「生きる力」の諸議論を行政機関審議会(文部省諮問機関)および学習指導要領の変遷から整理した結果、1992年の学習指導要領にある「新しい学力観」ですでにその概要の説明がなされ、小中高の指導要領の解説書の随所に見られると述べている。さらに、「主体的、創造的に生きることのできる資質や能力」は、「生きる力」が明記された1998年学習指導要領以前の、第13期中教審での「自己教育力の形成」、1984年の臨時教育審議会での「変化への対応」、第14期中教審での「個性を生かす教育」、1989年の学習指導要領での「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成」「主体的、創造的に生きることのできる資質や能力」などですでに提起されつづけてきたと指摘している²⁾。

第15・16期中央教育審議会会長である有馬朗人は、「生きる力」を自ら問題を解決していく力、人に対して思いやりの気持ちをもつこと、人間として立派に生きていく力や「生き延びる力」なども含まれるとし³⁾、児島はそれを、人間としての総合的なバランスのとれた資質や能力としてとらえられており、「全人的な力」と称している⁴⁾。このように「生きる力」は、必ずしも一様なものではない。

2.2 家庭科における「生きる力」の取り扱い

佐藤、川上は、家庭科教育は「生きる力」の意図する目的や方法論を内包し、「生きる力」を育成するための根本的精神を確立してきた経緯があるとしている⁵⁾。しかしその歴史的経緯を概観するとき、「生きる力」が取り上げられ始めた1998年の家庭科学習指導要領で、「生活の自立」が明記されていることから、「生きる力」は、「生活自立」、あるいは「自立」のキーワードを核に説明することが重要であると思われる。

また、「生きる力」は、1975年の「国際婦人年」以降

の女性の自立と依存という関係の議論の中で、男性の生活的自立のための生活技術能力の育成という家庭科の教育課題の中で取り扱われ、単に女性の自立や男性の生活自立の問題ではなく、現代の子どもは男女に関わりなく生活自立能力が欠如しているという教育的課題にそって、生活自立のための教育の必要性を強く促す⁶⁾ ことに変遷していくと、田結庄は述べている。

続く国連の女性会議などの国際的な女性運動の高まり受け、国内においても1989年に、男女のカリキュラムを平等に編成できるように、中学校技術・家庭の履修内容が変更され、1977年の学習指導要領の「生活に必要な技術の習得」は、1989年には「生活に必要な基礎的な知識と技術の習得」へと変化した。さらに1994年の高等学校男女必履修への変更を経て、「生きる力」と「ゆとり」がキーワードになった1998年は、家庭科の目標に「生活の自立」が掲げられている。

このように家庭科の学習指導要領では時代の変化とともに「生きる力」のとらえ方はかわってきた。しかし一方で家庭科は戦後一貫して「生活をよりよくすること」をねらいとしてきたことにはかわらない。乗本⁷⁾は、学習指導要領の中に見るこの普遍的な内容として以下の三つをあげている。

- 1 民主的な家族・近隣関係を築こうとする態度を養う
- 2 栄養や衛生について科学的な知見を得る
- 3 衣食住等に関する技能に親しんだり習熟する

さらに田結庄は「生活的自立」という用語の定義を整理し、教育学的には、「生活的自立」は「家庭の生産活動に支えられ『生きていくこと』の社会的意味を正しく認識でき、家族の健康と安全を維持発展させる能力」と定義され、家政学的には「男女共に他人に依存することなく自らの健康を守る日常生活の営める生活技術を習得し、積極的に生活参加していく状態」と定義されているという⁸⁾。家政学的側面からの生活自立は「生活」という言葉が多く含まれるという特徴がある。

このように立場の違いから生活的自立の捉え方は異なることを示した上で、田結庄は、生活的自立を「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つけ、生活を切り開いていく能力」⁹⁾としており、家政学的視点にたち「生活」の中味を具体的に示している。

2.3 家庭科の周辺領域としての家政学での「生きる力」に関する論議

「生きる力」に類した語で、「生活力」という用語を

家政学では使うことが多い。

天野は生活力を「身体的、精神的・技術的・社会的能力を総称するものであり、労働力の再生産能力」と定義しており¹⁰⁾、先の「生きる力」の定義とこの「生活力」の定義には類似性が見られる。

また、児島は「生きる力」を人間としての総合的なバランスのとれた資質や能力としてとらえており、「全人的な力」と称し、さらに「生きる力」の前提に自立があると指摘している¹¹⁾。一方、三東氏は「生活力」によって自立の力を獲得し、それを土台にはじめて主体的能動的あるいは創造的活動は可能になると述べており¹²⁾ 家庭科や家政学領域では「生活力」の前提にまず自立があると解釈されているといえる。

2. 4 「生きる力」をめぐる諸議論のまとめ

以上を整理すると、「生きる力」の捉えられ方は、次のようにまとめられるであろう。すなわち、「生きる力」は戦後民主化の教育の中で今日まで一貫して追求されてきたものであり新しい提言ではなく、時代の変化とともに「生きる力」の捉え方はかわってきたもので必ずしも一様ではなかったこと、また、家庭科や家政学領域で対象としている「生きる力」は生活自立能力や「生活力」と述べることが多く、また「生きる力」の前提に自立概念がふくまれており、自立には精神的自立、経済的自立、生活自立の三つに大別することができ、それぞれの自立の内容は「生きる力」と同じくその時代、社会背景の課題が反映したものとなっていた。

3. 中学校「総合的な学習の時間」の事例研究

以上のような「生きる力」の諸議論を踏まえ、次に、家庭科教員が中心となって行っている総合的な学習の時間と、その他の総合的な学習の時間の具体的な取り組み事例を、「生きる力」の捉え方を中心に分析し、「総合的な学習の時間」で求められる「生きる力」と家庭科で求められる「生きる力」や生活自立がどのように捉えられているのかを明らかにする。

3. 1 方法

2000年に行った総合的な学習の時間に関する調査¹³⁾に協力してくれた中学校に加え、国の研究開発指定校や、東京都や市の教育委員会の研究推進校や研究奨励校の中から、「生きる力」の育成をテーマとしている学校及び家庭科を中心に行っていると思われる学校を選出し、訪問の許可を得た7校の中学校の事例を調査分析

して、「総合的な学習の時間」や家庭科のあり方や関わりについて追求した。東京都の6校は訪問して調査を行ったが、滋賀県の中学校は、電話によるインタビューを行なった。学校訪問をした期間は10月から11月である。観察者（筆者）は、授業参観をし、授業観察記録を行った。校長、総合的な学習の担当者、また家庭科教員や生徒からの聞き取りも行なった。表1に各学校の特徴、「総合的な学習の時間」のねらい・理念・テーマ、その時間で育成する資質・能力、指導計画・内容、「総合的な学習の時間」の評価方法と評価観点を示した。

4. 結果と考察

学習の目的や学習内容から7つの事例は、①計算力や表現力などの基礎学力を中心に行なっている、②体験学習が主軸となっている、③家庭科を中心に行っている、の三つに分類することができた。この3つの分類にそって、各事例の特徴を述べる。

4. 1 学力重視校の事例

①計算力や表現力などの基礎学力を中心に行なっている学校は、G校とT校であった。

G校は、「社会の変化に対応した教育課程の創造」を主題設定とし、新学習指導要領に対応した教育課程の研究に取り組んでいる学校である。「総合的な学習の時間」を教科の一つとして捉え、この授業を通して課題解決能力の育成を行なっている。職業をテーマとしてとりあげているが、テーマの追究よりも、その学習過程の中で必要な情報を収集し、発表する方法の習得が重視され、生徒の学力向上を図ることをめざしている。また具体的な学習活動として、選択教科で15分ドリルやテストに取り組んでいた。

一方、T校は「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題解決する資質や能力」をねらいとしているが、学習活動はパソコンなどの情報機器操作の習得と情報の発信を中心とした課題解決学習に重きが置かれ、学び方を学習する「学ぶ力」が「生きる力」の能力の中心として重視されていた。加えて「関わる力」、「表す力」の三つを育むことをねらいとしていた。「学ぶ力」は以下のように説明されている。

「学ぶ力」：知識偏重の受動的な学びから、課題設定から解決までの学習過程を主体的・意欲的に進める課題解決的な学習能力を身につけることであり、この力は

表1 事例研究対象校

対象校	T校	N校	D校	G校	F校	S校	H校
対象校の特徴	自然豊かな地域にある小規模校。生徒は主体性、自己表現力に弱い。	学校と地域、保護者が一体となった教育活動を推進	生徒は非常に素直で純朴。自分の将来についてあまり考えていない。	豊かな国際性と日本の伝統文化をあわせもつ町の中にある学校	小規模校	恵まれた教育環境	大規模校
ねらい・理念・テーマ	感動体験がある課題解決学習が生徒にわたってたくましく「生きる力」を育む	「生きる」	生命-いのち-	社会の変化に対応した教育課程の創造 ①課題解決能力の育成 ②人間尊重の精神の育成	「共に生きる」自然との関わりや人との関わりの中で問題設定、探求し、乗り越えていく力、自己の生き方に関連付けて考えていく力の育成	各自の生活を見つめ、健康アップ	郷土に生きる
育成する資質・能力	「生きる力」 ①「学ぶ力」 ②「関わる力」 ③「表す力」	職業や自分の生き方について自らの課題を見つけて、解決していく態度・能力を培う	課題解決能力 考える力	問題解決能力を育成する 人間尊重の精神、人間理解、強調性思いやりの育成	自ら学ぶ意欲を育む 課題発見・追求力 発表力 生き方を考える	自分の生活における問題を捉えて、解決策を思考して、生活の中で実行して自分の生活改善をはかること	自分で課題を見付け、考え、判断し、課題を取り組む態度を育成
指導計画・内容	1年進路体験学習 2年修学旅行の連携 3年自分史新聞・ポラントピア活動	食・職に関する学習の調査・体験学習	1年進路体験学習、課題解決学習 2年移動教室とテーマ別学習 3年課題解決学習と進路体験学習	1年職業について調べ学習 2年学校と職業の関係 3年生き方学習	「自然との関わり」(米作り体験学習)、「人との関わり」(福祉)の2つのコース	食生活の見直し 体力作り 基本的な生活習慣作り 病気の予防	各学年ごとにテーマを設定 1年ポラントピア 2年郷土に生きる 3年生きる
評価の観点と方法	自己評価 ポートフォリオ評価 観点別評価 1 態度・価値観 2 能力・スキル 3 自己認識	評価観点 ①関心・意欲・態度 ②思考・判断 ③知識・理解 ④社会性・協調性 ⑤創造力・表現力	4つの観点別評価 ①意欲・関心・態度 ②判断・思考 ③技能・表現 ④知識・理解	学習発表会とポートフォリオ	評価観点 1 課題設定力 2 課題への探求力 3 問題解決力 4 生き方へ関連付ける力 5 意欲 6 活動力 7 表現力	評価方法 ポートフォリオ	評価方法 ポートフォリオ

変化の激しい現代社会において欠かせない力で、生涯にわたって自分を支える原動力となる。

4. 2 体験学習重視校の事例

第二に、②体験学習が主軸となっている、N校、D校、F校の三校の例を取り上げる。N校では職業体験を、D、F校は農業体験を主軸においたものであった。

N校は、もともと学校と地域と保護者が一体となった学習活動を推進しており、地域との協力基盤があることを生かし、地域での職業体験実習を行なうことを特徴としていた。この学習には16時間を配当していた。

職業体験実習の前に職業の適性の考慮、履歴書作成、面接、挨拶状、職場体験などの活動を行っている。ここでの主眼は、以下の四つのような主旨に沿っていた。

- ・ 働くことの意義を考える
- ・ 地域の人々と交流を図る
- ・ 社会の一員としてのマナーを身につける
- ・ 自分で判断し、行動する力を培う

この趣旨にみるように、N校が取り組んでいる体験学習は、米国の職業教育のようなより身近な必要可能性に対応する目的で、学習活動をおこなっているわけではなく、まず始めに働くことの意義を学び、地域の人々との交流を通じ、社会の一員としてのマナーを身につけることといった、職業観や道徳観、判断力の育成をねらいとしていた。

D校は「生命（いのち）」をテーマとし、「生徒の課題解決学習力を高める新教育課程の編成と実施－考える力の育成」を「総合的な学習の時間」の研究課題としていた。具体的な学習活動としては、郷土しらべ（私達の地域を知ろう）、修学旅行（新潟の農業体験）の事前・事後学習と労働を理解する進路体験学習をおこなっている。本学習のまとめ役である教員は、生徒の「生きる力」を育むこととは、「社会に生きる人々の生き方に学び、自分の生き方を考える」であると捉えていた。

この学習活動の中で、生徒にもっとも影響を与えた

のは修学旅行での農業体験であった。この農業体験での生徒の記述の中には、

「あとを継ぐ人がいないという話は私もすごく切ない気持ちになりました。そういう切ない気持ちがありながら毎日一生懸命働く二人はすごいと思います。話をしているときのKさんとTさんはすごく輝いてみえました。きっとこの生活が好きなんだと思います。私も二人みたいな生活を毎日してみたいと思いました。」(下線は筆者)

など生徒は、農家の人々への勤労に対する尊敬の気持ちを育んでいることが見出された。

F校は、「体験学習をとおして支えあいながら課題を見つけ自ら学ぶ意欲を育む」を研究主題とし、自分で問題を設定し、探求し、乗り越えていく力をみにつけ、自己の「生き方」に関連付けて考えていく力を育成していくことを、この学習の主眼においていた。具体的なカリキュラムは、「自然との係わり」と「人との係わり」の2コースを設定し、生徒がどちらか一つを選ぶ選択コース制になっていた。学習は各学年が混合して1つのグループを形成する縦割り体制となっている。「自然とのかかわり」コースは、稲作体験を基盤に学校近くの水田で米作りの体験学習を行い、「人との関わり」のコースは、福祉体験を基盤とし、高齢者福祉、障害者福祉、児童福祉にわかれ総合的に活動をおこなう。両コース共に、学ぶ意味を理解し、学ぶ意欲を身につけること、課題を発見し、追求する力を育むこと、発表すること、生き方を考えることが学習の目標とされ、これらの力の育成が「生きる力」につながると捉えていた。

F校の生徒の感想には、

「夏休みに水遣りに学校にくるのが大変だった。」
 「米粒の堅さが違うんだ。なるほど、その通りだった。すばらしい！！」
 「色々な人と接して言葉でなく心で通じ合える喜びを知った」
 「『ありがとう』と言われて、大変嬉しかった。」

表2 家庭科教員が中心となっている事例

	H 校	S 校
学習活動	地域・環境	健康アップ（食生活の見直し、体力作り、基本的な生活習慣作り、病気の予防など）
ねらい	この学習活動から生徒は、飽食の時代や豊かな暮らしの見直し、より良い暮らしへの改善に向けての実践	自分の生活における問題を捉えて、解決策を思考して、生活の中で実行して自分の生活改善をはかること

など育てることの大変さや驚きや感動を表したものが多くことが特徴的であった。

以上体験学習を取り入れたN校、D校、F校の三校は、マナーや感謝の気持ちなど、情緒的感情が育成されているととらえられた。

4. 3 家庭科教員中心校の事例

最後に家庭科教員が中心となっているH校とS校を取り上げる。ここで紹介する2校は家庭科を中心に行なっている学校として選定したが、その一つのH校は課題解決学習を目的に、生徒各自が、課題をもって学習に取り組んでいた。これは、中教審の「生きる力」の課題解決能力を主要な柱としていることを考慮すれば、「生きる力」の育成を目指した学習と見ることが出来る。またS校の家庭科教員は、自分の生活における問題を明らかにし、解決策を思考して、生活の中で実行していくことが、生徒の「生きる力」を育むと捉えていた。

H校は、家庭科教員の担当学年において、地域・環境の大テーマのもと、生徒が各自のテーマを設定していた。地域よりも環境に関するテーマをとりあげている生徒が多く、生徒は、ごみや公害など身近な環境を悪化させている様々な原因に気付いていた。この学習活動から生徒は、飽食の時代や豊かな暮らしの見直し、より良い暮らしへの改善に向けての実践などを導きだしており、具体的な生活課題を見つけて、学習活動の中で実践的に取り組む展開が見られた。

S校の家庭科教員は、学習計画の立案者として全校の「総合的な学習の時間」の中心的指導者であった。「健康アップ」というテーマで食生活の見直し、スポーツテストを取り入れた体力作り、健康的な基本的生活習慣作り、病気の予防に取り組んでいた。

この活動はもともと家庭科で栄養のバランスを欠いた生徒たちの食生活の改善の取り組みを、生活全体へ広げ、「総合的な学習の時間」で取り組むことになった経緯がある。ここでは、自分の生活における問題を捉えて、解決策を思考して、生活の中で実行して自分の生活改善をはかることがねらいとなっていた。

T校とS校の共通の特徴としては、生活に密着した課題を取り上げ、具体的な課題解決方法を探り、改善・解決していく学習であるといえよう。

5. まとめ

以上「生きる力」の家庭科視点からの分析をふまえて

「総合的な学習の時間」の取り組みを分析した結果、以下のことが明らかになった。

「生きる力」における学習の取り組みの特徴を分析したところ、「総合的な学習の時間」での「生きる力」の捉え方は様々であることが明らかになった。また分析対象として取上げた7事例は、学習の目的や活動内容から3つに分類された。それらは①計算力や表現力などの基礎学力を中心に行なっている、②体験学習が主軸となっている、③家庭科を中心に行なっているものであった。そのうちの③家庭科を中心に行なっている「総合的な学習の時間」は、生活に密着した課題を取り上げ、具体的な課題解決方法を探り、改善・解決していく学習を特徴としていた。家庭科の学習で捉えられる「生きる力」は、こうした生活の具体的な事象と結びついた課題を解決する能力とされていると言えよう。

これらの事例は先進的な事例であったが、さらに発展した実践の展開のため、今後の課題として、以下の3つを述べておく。

①計算力や表現力などの基礎学力を中心に行なっている「総合的な学習の時間」では、基礎学力の習得にとどまり、生活の場面で使いこなせるまでに発展する能力が育成されているか否かは必ずしも確認できないものであった。「生きる力」としては、こうした使いこなせる能力にまで到達することが重要だと思われる。

②体験学習が主軸となっている「総合的な学習の時間」は、おどろきや感動や生産の偉大さや、感謝の念など情緒的な要素が育まれていた。しかし、この感情が日常的にまた積極的に生産活動に参加するなどの次のアクションを起こしていくまでには至っていない。

③家庭科を中心に行なっている「総合的な学習の時間」は、生活に密着した課題から解決策を思考して、実行するという実践的活動に結びついていた。こうした実践的活動が家庭科の特徴としてあげられているが、それが生活のしくみまでを変えていく主体性を育むことにまで至っているかは読み取れず、このような生活主体を育成する教育活動の展開に結びつけることが、家庭科での学習の課題であると思われる。

引用文献

- 1) 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, 27-31, 1997
- 2) 田結庄順子他：「生活力を育てる家庭科授業」, 梓出版社, 37-40, 1997
- 3) 文部省：「家庭ではぐくむ『生きる力』」, 第一法規出版株

- 式会社，5，1997
- 4) 児島邦宏：『『生きる力』を育てる教育課程』，明治図書，23，1998
 - 5) 佐藤文子，川上雅子：『家庭科教育法』，高陵社書店，41，2002
 - 6) 田結庄順子：『生活主体の形成と教育』，ドメス出版，84，1987
 - 7) 乗本秀樹：『家庭科に学ぶ生活論と教育論 ―生きる力の周辺―』，家庭教育社，31-32，2002
 - 8) 田結庄順子：『生活主体の形成と教育』，ドメス出版，84-85，1987
 - 9) 田結庄順子：『生活主体の形成と教育』，ドメス出版，85，1987
 - 10) 天野寛子：『家族と生活力』日本家政学会編『日本人の生活』，建白社，14-18，1998
 - 11) 児島邦宏：『『生きる力』を育てる教育課程』，明治図書，23，1998
 - 12) 三東純子：『21世紀のライフスタイル―豊かさとゆとりを求めて』，朝倉書店，22-24，1991
 - 13) 中山節子，大竹美登利：『中学校における「総合的な学習の時間」の実態と動向 ―「生きる力」の家庭科視点からの分析―』，東京服飾造形短期大学紀要 第4集，79-93，2003