

中学校家庭科と社会資源との協働によるシティズンシップ育成に関する研究

メタデータ	言語: ja 出版者: 静岡大学 公開日: 2016-06-14 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 加賀, 恵子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00009581

中学校家庭科と社会資源との協働による
シティズンシップ育成に関する研究

愛知教育大学・静岡大学教育学研究科

共同教科開発学専攻

30240004 加賀恵子

目次

序章 はじめに	1
第1節 本研究の背景	1
1 「シティズンシップの変容を背景にした新しい能力観の動向」 と家庭科教育実践における課題	1
2 「学校と社会資源との連携・協働の推進」 と家庭科教育実践における課題	4
第2節 研究の目的と意義	5
1 目的	5
2 独自性と意義	5
第3節 研究の方法と論文の構成	6
__序章の引用参考文献	7
第1章 問題解決的な学習によるシティズンシップ育成へのアプローチ	9
第1節 シティズンシップ育成と家庭科	9
1 ジェンダーと家庭科の歴史	9
2 家庭科で育むシティズンシップ	14
3 本研究におけるシティズンシップの定義	16
4 第1節のまとめ	18
第2節 問題解決的な学習と家庭科	19
1 家庭科における問題解決的な学習と展開	19
2 実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習	23
第3節 実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習によるシティズンシップ育成	25
1 環境配慮行動にかかわる研究の概況	25
2 実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習によるシティズンシップ育成のた めの授業開発	27
3 質問紙調査の実施	30
4 結果	31
5 考察	37
6 シティズンシップ教育実践における構成原理の抽出	40
7 課題	41
第4節 第1章のまとめ	42
__第1章の引用参考文献	43

第2章 多様な社会資源との協働によるシティズンシップ育成へのアプローチ	
—「赤ちゃんとのふれあい体験」を事例として—	47
第1節 社会資源との協働	47
1 教育基本法改正以前	47
2 教育基本法改正以降	51
3 学校・家庭・地域の協力・連携・協働がかかえる問題	52
4 社会資源との協働の定義	53
5 社会資源との協働によるシティズンシップ育成	55
第2節 中学校家庭科における赤ちゃんとの触れ合い体験	56
1 幼児との触れ合い体験	56
2 赤ちゃんとの触れ合い体験にかかわる研究の概観	57
3 中学校家庭科における赤ちゃんとの触れ合い体験の意義	58
4 「浜松市赤ちゃんとのふれあい体験事業」にみる社会資源との協働	61
第3節 多様な社会資源との協働によるシティズンシップ育成	70
1 多様な社会資源との協働によるシティズンシップ育成のための授業開発	70
2 質問紙調査の実施	75
3 結果	76
4 考察	83
第4節 第2章のまとめ	87
—第2章の引用参考文献	88
第3章 中学校家庭科と社会資源との協働によるシティズンシップ育成のための接続システムの構築	92
第1節 中学校家庭科における社会資源との協働の現状と課題	92
1 質問紙調査の概要	92
2 調査結果	94
3 考察	99
4 第1節のまとめ	101
第2節 ドイツESDにおける社会資源との協働を推進するための要因	102
1 ドイツESD推進の概要	102
2 訪問調査の概要	102
3 結果及び考察	103
4 第2節のまとめ	111
第3節 中学校家庭科と社会資源をつなぐ接続システムの構築	115
1 中学校家庭科教員の研修の場	115
2 接続システムの構築	116

3	接続システムの運用事例ー「遠州綿紬」	118
4	第3節のまとめ	123
第4節	「社会資源と中学校家庭科をつなぐ接続システム」の評価と課題	124
1	調査の概要	124
2	「接続システムによる研修会」における「教師の力量形成」の結果と考察	125
3	教師による「社会資源と中学校家庭科をつなぐ接続システム」の評価と課題	131
第5節	第3章のまとめ	137
__	第3章の引用参考文献	138
終章	本研究の成果と今後の課題	143
第1節	本研究の成果	143
1	実践枠組みにおける成果	144
2	システム構築における成果	145
3	シティズンシップ育成モデルの提案	146
第2節	本研究の課題	147
1	本研究の限界	147
2	今後の課題	148
__	終章の引用参考文献	149
引用参考文献一覧		151
<巻末資料1>		162
<巻末資料2>		168
<巻末資料3>		179

序章 はじめに

第1節 本研究の背景

1990年代以降、グローバル化の進行によって生じた環境問題や社会問題、若者の政治離れや共同体意識の欠如、公共性の崩壊といった現状への危機感から、改めて国家や社会のメンバーシップが問い直され、シティズンシップ（市民性）の教育への関心が高まっている（岸田・渋谷，2007，p.4）。シティズンシップは生涯にわたって獲得されていくものである（二宮，2007，p.228）。しかし、シティズンシップの能力や感性は自己完結的に身に付けることの困難なものであり、主には教育を通してそのための知識やスキルを習得させる必要がある（佐藤ら，2010，p.94）。

本節では、学校教育の段階においてその必要性や重要性が広く認識され、注目されるようになった要因について、「シティズンシップの変容を背景にした新しい能力観の動向」と「学校と社会資源との連携・協働の推進」の両面から述べる。さらに、家庭科教育実践におけるシティズンシップ育成、および社会資源との協働のための課題を明らかにする。

1 「シティズンシップの変容を背景にした新しい能力観の動向」と家庭科教育実践における課題

1) シティズンシップの変容

シティズンシップは、17～18世紀の市民革命によって歴史の表舞台に登場した。当時、国家の主権者としてのシティズンは、一部の成人男性に限られていた。その後、国民国家が発展し、国民国家の構成員としてすべての階層の人々が包摂されていく過程で、シティズンシップは、国民国家への帰属とそこでの権利を意味する概念として拡大、発展する。小玉によれば、欧米の場合、シティズンは国民とほぼ同義に用いられ、学校を卒業し、親の保護を離れて国家との双方向の契約関係に入ること＝シティズンになることが、子どもから大人への移行と重なるものと考えられてきた（2003，p.103）という。

しかし、1990年代以降、先進諸国において、青少年や若者をシティズンとして位置づけなおそうとする取組の背景には、グローバル化によって生じた外国人労働者や、1980年代の新保守主義の教育改革によって取り残された低学歴・非熟練の若者たちの例に見られるように、国家に帰属できず、よって福祉国家における社会的権利を有しない若者の社会的排除という問題が存在している（宮本，2007，p.24）。社会的排除とは、社会で当たり前（標準）と考えられ、また望ましいとされる活動へ参加することができず、社会的に排除されている個人や集団や地域の状態をさす。近年、若年労働市場の悪化と不安定化が進んだことで、当たり前のこととして考えられてきた安定した成人期に着地できず、社会的に孤立しがちな状態に追い込まれている若者が増加している状況にある。このような若者の社会的孤立という状況が続けば、コミュニティーが解体して社会的統合が失われてい

くことになりかねないため、社会的に排除された若者たちを、社会に積極的に参加させ、エンパワーすることが課題とされたのである（宮本，前掲，pp.25-31）。

こうした社会の変化に伴い、国民国家への帰属を表してきたシティズンシップの概念も、組み換えが求められ、新しい可能性が模索された。デランティは、近代的シティズンシップが、権利、義務、参加、アイデンティティの4つの構成要素からなると論じた。また、シティズンシップ概念の変容の大きな流れとして、国家との権利・義務関係を強調して捉える見方（形式的シティズンシップ）から、市民社会への実際的参加やアイデンティティを重視する見方（実質的シティズンシップ）へと移行してきていると指摘した。さらに、デランティは、共同体構成員としての帰属意識・責任感、民主主義への参加、批判的思考力といった意識や能力、価値観の育成を述べ、諸々の問題を普遍的な課題として捉え、問題解決のために取り組もうとする使命感の育成をめざすとした（2004）。このように参加や行動を重視したシティズンシップが求められる中、2002年、イギリスのナショナルカリキュラムにシティズンシップ教育が導入されるなど、欧米を中心として、アクティブシティズンシップの養成をめざす潮流が広がりを見せている（望月，2015，p.28）。

他方、日本におけるシティズンは、市民、あるいは公民と邦訳され、場合によっては国民と訳されることもある。欧米と異なり、日本では、学校を卒業し親の保護を離れて大人になることを、個人と国家の双方向の関係から捉えてこなかった経緯がある（小玉，前掲，p.103）。

1872年の「学制」の発布以降、日本においても教育による国民の創出がはかられたが、国民を政治社会の担い手として位置づける認識は脆弱で、天皇制国家に対して義務を果たす臣民としての傾向が強かった。大正デモクラシーの時代以降は、国民を臣民ではなく公民として、すなわち政治的担い手として位置づける議論が起こった。しかし、戦後の民主主義思想のなかで国家は後景に退き、企業が国家の代替えをするに至る。よって、戦後の日本において大人になるということは、企業に就職して社会人になること（職業人として自立すること）とほぼ同一のものとして考えられてきたのである。それゆえ、これまでの学校教育における自立の教育は、進学や就職、職業準備教育など、職業人としての経済的な自立の支援に重きが置かれ、若者の社会への参画といった市民としての政治的な自立をなおざりにしてきたともいえる（小玉，前掲，pp.102-116）（宮本，前掲，p.35）。

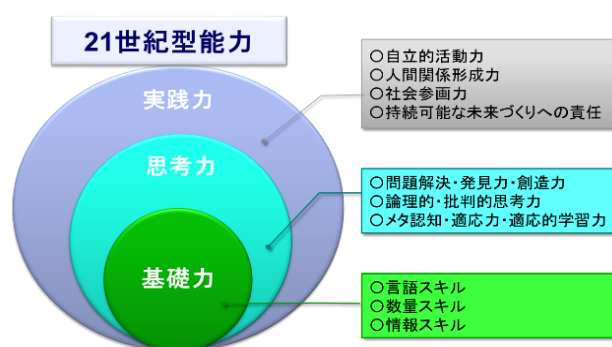
上述のように、近年、就職＝大人の図式が以前のように確立しなくなった日本社会においても、政治的自立の視点に着目し、シティズンシップを大人になること＝子ども期から成人期への移行を画する概念（ジョーンズ，ウォーレス，2002，p.17）とする考え方が浮上し、新たな政治の担い手の育成が求められるようになったのである（宮菌，2008，p.92）。具体的な動きとしては、平成18年3月に、経済産業省が「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書」をまとめ、シティズンシップ教育の定義とその普及に向けた提言を行っている。また、東京都品川区の小中一貫教育の中で

の「市民科」の創設やお茶の水女子大学附属小学校における「市民科」の授業など、学校現場での実践的な試みもなされている。

2) 新しい能力観の動向

近年、グローバル化した世界のさまざまな問題解決の困難さから、世界規模で学力観の転換が図られ、OECDによるPISAのリテラシー論やDeSeCoのコンピテンシー論などの提起がされている。そこでは、単なる知識やスキルを超えた「新しい能力」についての議論が活発化している。グローバル化の進展など世界全体が急速に変化する中において、学校で学んだ知識や技能を定型的に適用して解ける問題は少なく、「何を知っているのか」を中心とした学校教育から、「どのような問題解決ができるのか」「何ができるのか」を中心とする学校教育への転換が求められるようになってきているのである。

日本においても、国立教育政策研究所教育課程センターが、図序-1に示すように「基礎力」「思考力」「実践力」からなる「21世紀型能力」を提案している。「実践力」には、自己形成にかかわる「自立的活動力」、他者や集団との「人間関係形成力」、社会や未来形成にかかわる「社会参画力（持続可能な未来への責任）」などが含まれ、「21世紀を生き抜く力をもった市民」の育成を掲げている（2013）。



＜図序-1＞「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理」

出典：国立教育政策研究所 教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5 より筆者作成

3) シティズンシップ育成における家庭科教育実践の課題

家庭科は、生徒が自分の生活を見つめ、問題に気づき、それを改善、解決する実践力を身につけること、つまり生活主体を育てることを目標としている。現代の生活は、個人や家族などの私的な範囲にとどまらない。個人の生活をよりよくしていくためには、家族の生活や社会もともによりよくしていかなければならない。そのために、自分の問題を社会との関係で捉える能力や、他者と力をあわせて行動する実践的な態度の育成が必要となる。こうした家庭科が目指している問題解決力や実践力を育む方向性は、シティズンシップ育成の方向に重なっている。

しかし、シティズンシップはさまざまな分野からのアプローチが可能であり、シティズンシップ教育の捉え方やその担い手、内容や方法も、明確に確立されていない現状がある（岸田・渋谷，2008）（二宮，2007）（日本社会科教育学会・国際交流委員会，2008）。

家庭科においても、2000年代に入りシティズンシップ教育の研究が進められている（宮本，2003）（大学家庭科教育研究会，2004）（小玉，2006）（福田，2009）（望月 2012）が、その学習内容や学習方法の検討が課題とされている。

2 「学校と社会資源との連携・協働の推進」と家庭科教育実践における課題

1) 連携・協働への潮流

世界各国において、社会民主主義の改革の中で、学校を地域共同体に根差し多様な人々が共生し学び合う場所として再構築する試みも展開されている（佐藤，2010，p. 181）。イギリスで2006年から始まったサステイナブル・スクールでは、公教育とノンフォーマル教育の連携による相乗効果により、学校だけでなく地域との関わりを大切に、学校が持続可能性に向けて地域を活性化する役割を担うことが期待された（佐藤・宮永，2009，p. 85）。また、ドイツでは、ローカルアジェンダ 21 の実践枠組みにおいて、学校と社会を架橋する具体的な実践ネットワーク化が進められ、体系的な教育主体のみならず、市民の組織としての市民団体や地域アソシエーションなど、多様な主体の参加が見られている（高雄，2006，p. 64）。わが国でも2013年4月の「第2期教育振興基本計画について（答申）」では、生き抜く力の育成のための基本施策として「活力あるコミュニティー形成と絆づくりに向けた学習環境・協働体制の整備の推進」が挙げられ、地域の教育資源を結びつけ、学校や公民館等を拠点とした多様な人々のネットワーク・協働体制の確立がめざされている（文部科学省，2013）。

しかしながら、このような実践が効果的に行われるためには、「学校教育と社会的活動の接続や協働を実現するための仕組みや制度、そして、その構築や運用」などの課題が山積しているとの指摘がなされている（佐藤ら，前掲，p. 95）。

2) 社会資源との連携・協働における家庭科教育実践の課題

①学校と社会資源との連携・協働を実現するためのシステムの構築

技術・家庭科家庭分野（以下、「中学校家庭科」と略記する）の現行学習指導要領は、少子高齢化や食育、持続可能な社会の構築など、社会の変化に対応する視点から内容が再構成され、各分野の内容の取扱いには、実践的・体験的な学習活動の充実とともに、家庭や地域社会との連携を図ることが示されている（文部科学省，2008，pp. 77-78）。筆者は、家庭科教育実践者として「持続可能な社会を他者とともに築こうとするシティズンシップを備えた生活者の育成」をめざし、人権、消費、環境などの視点から参加や行動をともなった家庭科教育の実践を重ねてきた。その際、保護者や地域の人材、企業、行政等の協力を仰ぎ、多様な価値と出会う場の設定を行ってきた。しかし、多様な関係者の協力を得る際も、組織的なリソースがあるわけではなく、個人から個人へと、人とのつながりで構築してきたものである。これは、筆者個人の問題にとどまらない。どこの学校においても、総合的な学習の時間や地域との連携の中心を担ってきた教員が転任することで、それ

までに築いたネットワークが、数年の時を待たずして絶えるといった現状がある。個人のネットワークに頼る傾向の強い学校教育と社会資源との協働が推進されるようなシステム構築は、大きな課題である。

②教師の力量形成

唐木は、シティズンシップ教育を「地域・学校・家庭などの教育に関わるすべての個人・組織が、子どもを市民に成長させるという責任の下に協働して実施すべき教育」（2008, p. 156）と定義している。さらに、私見としながらも教師の教材開発力の低下についてふれ、シティズンシップ教育を推進することによって「子どもの学びが社会に開かれ、教師の人材ネットワークが広がり、教師の教材開発力が培われる」と述べ、引いては「学校と地域の連携が進展する」「地域社会がよくなる」「社会をよりよくしようとする市民が育つ」（前掲, pp. 165-166）としている。

地域社会と連携し、外部人材を活用した家庭科教育実践は少なくない。しかし、外部人材を情報源として活用する段階にとどまり、専門的なことは専門家に任せるといった教師の姿勢が見られる。小玉が指摘するように、家庭科教師が専門家と子どもたちをつなぐコーディネーター的役割を担うとともに、社会資源と協働して家庭科の授業をつくるという視点をもつことの重要性を認識する必要がある（小玉, 2006, p. 214）。また、教師が活動に関わる子どもと大人の両方を学びの主体と捉え、コミュニティ全体を包摂した取組によって学校を「学習する組織」にかえていくといった視点をもつことも重要であり（センゲ, 2014, p. 2），そうした教師としての力量をいかに形成していくのかといった課題を克服する必要がある。

第2節 研究の目的と意義

1 目的

本研究では、持続可能な社会を他者とともに築こうとするシティズンシップを備えた生活者の育成をめざし、中学校家庭科における社会資源との協働によるシティズンシップ育成モデルを提案することを目的とする。

2 独自性と意義

前述のように、シティズンシップ育成の担い手は、公的セクターである学校教育や社会教育に限らず、地域社会やボランティア・NPOなどの市民社会（組織）や企業を含めた多元的なものに移行しつつある（吉田, 2011, p. 62）。本研究は、シティズンシップ教育を学校教育、家庭科教育の枠内で語るのではなく、「活用」や「学校支援」の枠組みで語られることの多かった社会資源と家庭科教育を架橋し、これまで十分に考慮されてこなかった社会資源との協働に焦点を当てた。中学校家庭科において社会資源と協働して題材を開発し、生徒のシティズンシップ育成をめざした点に、意義と独自性を有している。

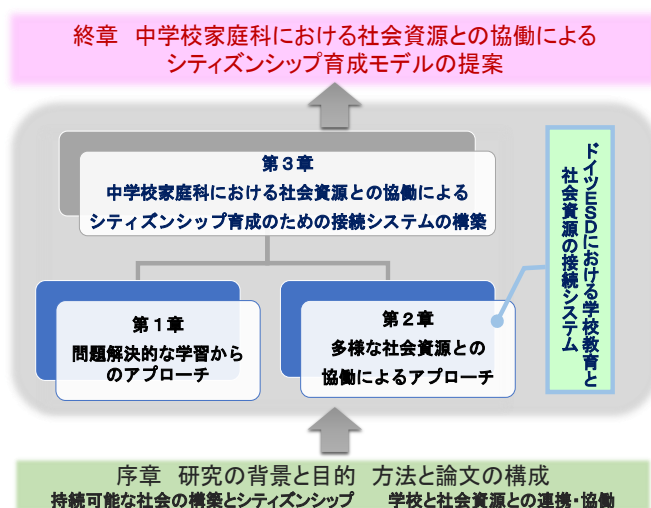
さらに、これまでのシティズンシップ教育における先行研究では、教科内容論や方法論の検討が進められているが、本研究は、生徒のシティズンシップ育成をめざす教師の力量形成にも着目して、社会資源と協働するためのシステムを構築し、社会資源との協働による家庭科教育の効果的な指導に関して教師の力量形成がいかに図られたかを考察する点でも独自性を有する。

中学校家庭科における社会資源との協働によるシティズンシップ育成のための実践を追究する本研究は、シティズンシップ育成のための学習の実践枠組みに関する研究に資するとともに、社会資源と協働する家庭科の教育的可能性を示す上でも意義を有すると考える。

第3節 研究の方法と論文の構成

序章では、本研究の背景と目的を述べる。本研究の背景として、「シティズンシップの変容を背景とした新しい能力観の動向」と「学校と社会資源との連携・協働の推進」にふれ、多様な社会資源との協働によるシティズンシップ育成の必要性について述べる。さらに、家庭科教育実践におけるシティズンシップ育成の課題として、①「実践枠組みの必要性」と、②「学校と社会資源が協働するためのシステム構築と教師の力量形成」を明示する。これらの課題を克服するための本研究の目的と研究方法、および論文構成を示す（図序-2）。

第1章では、①の課題「実践枠組み」にアプローチする。まず、中学校家庭科において育成するシティズンシップについて、文献研究によって定義する。次に、中学校家庭科で育むシティズンシップ育成の方策として問題解決的な学習に注目し、文献研究によってその現状と課題について整理する。さらに、事例研究として、問題解決的な学習を取り入れた食と環境についての



＜図序-2＞論文の構成

題材を開発し、授業が生徒のシティズンシップ育成に与える影響について実証的に検討する。最後に、シティズンシップ育成のための授業の構成原理を抽出する。

第2章では、第1章に続き、①の課題「実践枠組み」にアプローチする。シティズンシップ育成の方策として、多様な社会資源との協働に注目し、我が国における学校・家庭・地域の協力・連携・協働についての教育施策の変遷をたどりながら、文献研究によって社会資源との協働について定義する。次に、事例研究として、多様な社会資源との協働なく

して成り立たない「赤ちゃんとのふれあい体験」を取り入れた中学校家庭科の題材を開発し、授業が生徒のシティズンシップ育成に与える影響について実証的に検討する。最後に、多様な社会資源との協働によるシティズンシップ育成の可能性について明らかにする。

第3章では、②「学校と社会資源と協働するためのシステム構築と教師の力量形成」の課題にアプローチする。第1章と第2章で明らかにした、シティズンシップ育成のための授業の構成原理や多様な社会資源との協働の有効性が、題材や社会資源の固有性を越えて一般性をもつために、社会資源と協働するためのシステム構築についての事例研究を行う。ドイツ・バイエルン州の中等教育現場と社会資源との協働の推進のための接続システムを参考に、中学校家庭科と社会資源との協働によるシティズンシップ育成のための接続システムを構築して運用する。さらに、社会資源との協働による家庭科教育の効果的な指導に関して教師の力量形成を図ることができたかどうかを分析することで、中学校家庭科と社会資源との接続システムの有効性について明らかにする。

終章では、本研究の成果と課題についてまとめ、今後取り組むべき方向性を提示する。

<引用・参考文献>

- 唐木清志 (2008) 『子どもの社会参加と社会科教育－日本型サービス・ラーニングの構想－』 東洋館出版社
- 岸田由美・渋谷恵 (2008) 「第1部 今なぜシティズンシップ教育か」 嶺井明子編著『世界のシティズンシップ教育－グローバル時代の国民／市民形成－』 東信堂 pp. 4-15
- 国立教育政策研究所 (2013) 教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5 「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」, pp. 26-30
- 小玉重夫 (2003) 『シティズンシップの教育思想』, 白澤社
- 小玉重夫 (2006) 「今, 求められるシティズンシップの教育と家庭科」 日本家庭科教育学会誌, 49(3), pp. 203 - 216
- 佐藤学 (2010) 『教育の方法』, 放送大学叢書 左右社, p. 118
- 佐藤智子, 荻野亮吾, 仲田康一, 汪乃佳, 牧野篤 (2010) 「ポスト近代国家におけるシティズンシップ教育の可能性と政策的課題」, 東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センター, pp. 94-96
- 佐藤真久, 宮永祐司 (2009) 「公教育における学習と教授の質の向上・学校を中心とした地域開発－英国のサステイナブル・スクールの取組み－」 『平成 21 年度 横浜市業務委託調査「持続可能な開発のための教育 (ESD)」の国際的動向に関する調査研究』 第10章 pp. 85-94
- ジェラード・デランティ (2004) 佐藤康行訳『グローバル時代のシティズンシップ－新しい社会理論の地平』, 日本経済評論社
- ジル・ジョーンズ, クレア・ウォーレス (2002) 宮本みち子訳『第2版 若者はなぜ大人になれないのか－家族・国家・シティズンシップ』, 新評社

- 大学家庭科教育研究会（2004）『子どもが変わる／地域が変わる／学校が変わる 市民が育つ家庭科』ドメス出版
- 高雄綾子（2006）「ドイツ成人・継続教育における環境教育の展開－持続可能な社会を目指す多様なパートナーシップに着目して－」生涯学習・社会教育学研究第 31 号 pp. 63-71
- 二宮皓（2007）「第 15 章提言：21 世紀の市民性形成論を問う－「多元的市民性」論を中心として－」二宮皓編『市民性形成論』，財団法人放送大学教育振興会 pp. 219-233
- 福田恵子（2009）「家庭科教育における市民性の育成に関する課題と学習方略 - 社会的活動に関する能力認識の分析から -」日本家庭科教育学会誌，52(2)，pp. 102-110
- ピーター・M・センゲ（2014）リヒテルズ直子訳『学習する学校 子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する』，英治出版
- 宮菌衛（2008）「日本におけるシティズンシップ教育－社会科でいかにシティズンシップ教育をすすめられるか－」日本社会科教育学会・国際交流委員会編『新しい社会科像を求めて - 東アジアにおけるシティズンシップ教育』，明治図書，pp. 88-108
- 宮本みち子（2003）「生活主体の形成とシティズンシップ」，生活経営学研究 NO. 38，pp. 67-73
- 宮本みち子（2007）「2 章なぜ今，『シティズンシップ』か」『シリーズ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』，日本家庭科教育学会，ドメス出版，pp. 24-35
- 望月一枝（2012）『シティズンシップ教育と教師のポジショナリティー 家庭科・生活指導実践に着目して』，勁草書房
- 望月一枝（2015）「第 2 章 家庭科で育てるシティズンシップ－その現代的意義と実践枠組み－」大学家庭科教育研究会編『市民社会をひらく家庭科』，ドメス出版，pp. 28-48
- 文部科学省（2008）中学校学習指導要領解説 技術・家庭科編，教育図書.
- 文部科学省（2013）「第 2 期教育振興基本計画について（答申）」
- 吉田正純（2011）「『実践・実質』としてのシティズンシップ教育への転換：総合的な学習と生涯学習を架橋する論理」，京都大学生涯教育学・図書館情報学研究 10，pp. 61-73

第1章 問題解決的な学習によるシティズンシップ育成へのアプローチ

本章では、中学校家庭科で育むシティズンシップについて整理をしたのち、シティズンシップ育成の方策として、問題解決的な学習を取り上げる。家庭科における問題解決的な学習の現状と課題について概観したのち、問題解決的な学習を取り入れた食と環境についての題材を開発し、授業が生徒のシティズンシップ育成に与える影響について実証的に検討する。最後に、シティズンシップ育成のための授業の構成原理を抽出する。

第1節 シティズンシップ育成と家庭科

1 ジェンダーと家庭科の歴史

1) 戦前の「女子教育」として位置づけられた家庭生活の学び

周知のように、明治5年(1872)の学制発布にあたっては「被仰出書」が添えられた。新しく全国に学校を設立する主旨を述べ、学校で学ぶ重要性を説き、四民平等の立場から「人民華士族農工商及婦女子必ず邑に不学の戸なく、家に不学の人なからしめん事を期す」と記されていた。しかし、「一般的には、庶民にとって学校の教育はほとんど必要がないものと考えられ」、学生発布の翌年の就学率は28.1%(女子15.1%,男子39.9%)と極めて低かった。「近代化を急ぐ日本は、女子の就学率を高めるために、明治12年(1879)の教育令で、女子のみに『裁縫』を加え」(鶴田, 2004, p.10)たが、文部省によれば、学齢女子児童の就学率が50%を超えたのは、学制発布から20数年後の明治30年であったという。女子の就学率の低さは「一般の女性観、女子教育観と深い関係がある。女子にとって近代学校教育は無用であり、有害であるとさえ考えられていた」(文部省, 1981)ことによるものであった。

その後、「国家は、…殖産興業・富国強兵の政策を下支えする役割を家庭に求め、…『女子教育』を整備するようになった。その中心が高等女学校であり、科目は『家事』『裁縫』『女子修身』を柱にして…『良妻賢母教育』の成立を見ることとなった」(鶴田, 前掲, p.10)のである。このように戦前の学校における家庭生活に関する学びは、家政を担う女子への教育として位置づけられたのである。

2) 戦後の家庭科成立における理念

家庭科は、その扱う内容から今もって戦前の家事・裁縫科につなげてイメージされることがある。しかし、家庭科は、戦後の教育民主化過程において戦前の良妻賢母教育を否定し、新しい理念を持った全く新しい教科として生まれたものである。

「学習指導要領家庭科編(試案)」(1947)には、「家庭科すなわち家庭建設の教育は、各人が家庭の有用な一員となり、自分の能力にしたがって家庭や社会に貢献できるようにする全教育の一分野である。この教育は家庭の仕事や家族関係に中心を置き、各人が家庭

建設に責任をとることができるようにするのである。」「…家庭は、社会の基礎単位であるので、次の時代にみんなが平和な生活をするか、戦争を好むか、信頼ある、愛情に富んだ豊かな生活をするか、不安な憎しみに満ちた貧困な生活をするかを決定する男女の性格を培っているのである。」とある。この学習指導要領は、家庭と社会とが密接に関連しあっているものと捉え、民主的な社会を形成する資質を家庭科教育も担っていることを述べているものと理解することができる（鶴田，前掲，p.12）。つまり、戦後家庭科は、民主的な家庭と市民（シティズンシップ）育成の教育の要として、社会科と共に誕生した教科なのである（荒井，2012，p.2）。

3) 戦後家庭科教育の変遷

しかし、家庭科は順調な発展を見せなかった。その履修のあり方から、家庭科教育には2つの転換点がある。

(1) 「女子教育」としての家庭科

戦後家庭科の成立における新しい理念は、なかなか理解と支持を得られなかったばかりか、戦前の家事・裁縫科と同一視されがちであり、しばしば不要論さえ唱えられた。また、受験科目重視の風潮は、高校における家庭科の選択者数を低下させ、家庭科の将来は危ぶまれた。加えて、産業優先の教育政策の中、企業が要求するところの人づくりにおいて女子教育に求められたものは、家族責任の強化と低賃金労働の供給源たる女性の育成であった。これらの要求を満たす上で、「男は仕事、女は家庭を守るべき」とする男女分業論が唱えられ、「女子のための家庭科」「女子のみ必修の家庭科」の必要性が増すことになった。そのため、家庭科は、成立当初の理念「男女共学で家族関係を中心にした家庭建設のための教育」から大きくそれていく。1958年(昭和33)改訂において、技術・家庭科が成立したことにより、「男子向き」「女子向き」という性別履修が制度化され、内容的にも家事技能習得に重点が移された。家庭科は、子どもたちに「男は仕事、女は家庭」という性別役割分業の自覚を促す教科に変わっていったのである。

(2) 「普通教育」としての男女必履修

1979年、国連において女子差別撤廃条約が採択された。日本がこの条約を批准するために取り組まなければならない問題が、3つあった。国籍・労働・教育である。国籍に関しては、1984年国籍法を父系主義から父母両系主義へと改め、労働に関しては、1985年「男女雇用機会均等法」を制定した。残された教育の問題の中心は、いうまでもなく家庭科教育であった。1975年、国際女性年以降の世界の動きは、男女の役割についての固定化された概念の撤廃とそれを推進するための教育を求めた。戦後の日本において、約30年敷かれてきた男女別教育課程が、まさに男女双方にとっての差別教育であることが問題視されたのである。結論的には、外圧におされる形で、1989(平成元)年に告示された学習指導要領において、家庭科は中学校で男女必履修、男女共通必履修となり、小学校から高

等学校までの学校段階で普通教育としての共学・必修教科として新たなスタートを切るに
いたった。

4) 学校教育における男女平等

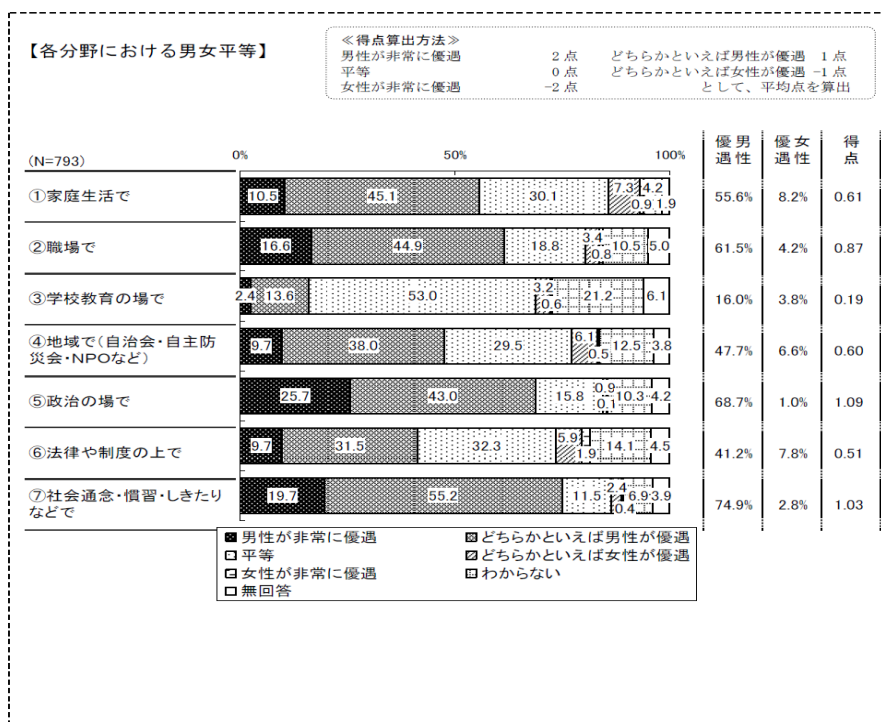
平成 18 年に改正された教育基本法では、教育の目標に変更が加えられ、第二条の三として「正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと」が謳われた。また、従前の教育基本法から教育の機会均等は掲げられており、改正教育基本法では第四条に「すべて国民は、ひとしく、その能力に応じた教育を受ける機会を与えられなければならない」とされている。（ 線部筆者加筆）

学校教育における男女平等観は、政治や職場、家庭生活や地域などといった他の分野に比べ、群を抜いて高いといわれる。「静岡県の男女共同参画に関する県民意識調査」（図 1-1-1）では、「家庭生活で」「職場で」「学校教育の場」「地域で（自治会・自主防災会・NPO など）」「政治の場」「法律や制度の上で」「社会通念・慣習・しきたりなどで」のさまざまな分野の中で、「学校教育の場」において男女が平等であるとする者が最も多く 53.0%であった。反対に、職場、政治、社会通念・慣習・しきたりについて男女平等と答えた者は少なかった（静岡県，2013，p.17）。学校教育における男女平等観の高さは、学校教育が、「男女平等の保障」を最も期待されている場であり、男女の人権の尊重及び男女の平等の推進に関する教育や学習の充実が望まれていることを物語っているとも考えられる。

しかし、他の項目に比べ学校教育において男女が平等と感じる人が多いとはいえ、静岡県では 53.0%，全国調査で 67.0%（内閣府，2012）である。「学校は全ての生徒にその社会的出自やその人種や性などの属性に関わらず、平等に能力の開花の機会を与える場である」との認識は残念ながら幻想に過ぎないと言わざるを得ない。学校教育が「人権が尊重される社会の実現」に向けて、真に先のような社会の期待にこたえられるようにならなければならない。

5) ジェンダー・フリーに貢献できる家庭科へ

1989 年の学習指導要領により男女共学の家庭科が制度化され、男女平等が実現したかのように見えた。しかし、家庭科は成立の経緯からジェンダー問題と密接な関係にあり、女子のみ必修教科で子どもたちに性別役割分業の自覚を促してきたという負の遺産を背負い続けていた（朴木，2000，p.83）。1989 年の学習指導要領における技術・家庭科の教科目標には、「・・・，家庭生活や社会生活と技術との関わりについて理解を深め・・・」とある。解説には、「この場合の『生活』の範囲を、小学校家庭科で扱う身近な日常生活



＜図 1-1-1＞ 静岡県内の男女共同参画に関する県民意識調査「各分野における男女平等感」
 (静岡県, 2012)より, 抜粋

にとどまらず、家庭における生活、地域社会における生活、職場における生活、消費者又は生産者としての生活など多面的にとらえ・・・とある一方で、「・・・その際、社会科との関連を図り、実践的・体験的な学習となるように配慮している」とされ、「・・・すなわち、素材を選択・加工して生活に役立つものを作り出したり、生活をよりよくするために調査・研究、計画、製作、整備などにかかわる具体的な学習活動を通して、これらの基礎的な知識と技術を習得する」とし、生活の基礎的な知識と技能習得に重点が置かれていたことがわかる。男女共修の家庭科が、生活の基礎的な知識と技能習得に限定されたという事実は、またしても家庭科がジェンダーの形成に寄与させられていたと言わざるを得ない。

中村は「生活＝人間的な意識的な活動の総体」とし「人間の活動は、自分と取り巻く自然・社会・人間とのかかわりの中で生じてくる問題を、意識の中にとらえて、何らかの目的意識をもって、解決しようとする『意識的な』活動であると述べる(1979, p. 35)。中村は、生活には「『職業的活動(労働)』『生命・生活の基礎的生産の活動』『社会的・文化的活動』『これらの活動を通じて営まれる交通・交流の活動』があり、「・・・これらの活動が複雑に絡み合い、互いに影響し合っている生活活動の全体が生活なのである」(前掲, p. 36)。こうしたまるごとの生活を教育の対象とした家庭科の実現は、残念ながら

ら20年先の2008年現行学習指導要領を待たなければならなかった。現行の学習指導要領には、その改訂の基本方針として「自己と家庭、家庭と社会とのつながりを重視し」と示され、その目標「生活をよりよくする態度を育成する」を実現するために、「…生活全体を見通し、総合的にとらえて課題を解決する方法を見いだす…」などが重要であるとされている。

筆者は、拙稿「職業生産労働を含む生活を対象とする家庭科」において、ジェンダー・フリーに貢献するための教師の課題をまとめている。その中の課題の一つに、「中学校家庭科が『職業生産労働を含む生活』を対象とすることにより、ジェンダー・フリー教育実践を行っていくことの価値を再認識し、これからの生活に生きる教材開発を行うこと」がある。まずは、生活を家庭生活に限定せず、生活全体、まるごとの生活を教育対象とすることを提案した。

さらに、筆者は「中3生の進路選択と意識に関する調査」を実施し、中3生のライフコース展望は、学業成績と性役割観によって影響を受けていることを明らかにした。中学校家庭科の教育実践の多くは、圧倒的多数の女性教師により、「生活」から「職業生産労働」を分離して扱っており、教科担任の思いとは別に「性役割メッセージ」を送り続ける教科として、ジェンダーの再生産機能を担っていることに自覚的であることを述べた。

そのうえで「『職業生産労働』は、その内容からして労働権や人権を取り扱う社会科や、生き方指導としての進路指導の時間でも扱うことができ、学校教育のどこで行っても変わらないように感じるかもしれない。しかし、家庭科が社会科や学活と違う点は、生活のレベルまで掘り下げがなされる点にある。…家庭科教育に必要とされるのは、教科内の学びが教科内にとどまることなく、現在の生活や将来の生活に生かそうとする一貫性のある学習構想である。これからを生きる者として、これからをどう生きるのかという視点が、普段何気なく生きている自分や家族や社会が内含している問題に目を向けさせるのである。多様なものの見方や考え方に触れ、見つけることのできた自分の物差し（価値観）で、これからの生活の細かい要求や願いをあげ、自分の生き方をより現実的に考えることができる。これがなされて初めて、男女平等やジェンダー・フリーが、学校内だけのものに終わらず、子どもたちのその後の人生を送るための価値として位置づくのである。こうした視点を忘れずに、教材開発を進めることが必要である」とした(2001, pp. 145-146)。

こうした提案は、民主的な社会を形成する資質の育成を担うとして出発したにもかかわらずジェンダー再生産の機能をもたされ続けていた家庭科教育が、ジェンダー・フリーに貢献できる普通教育としての家庭科に転換するための提案であったが、これはそのままシティズンシップ育成に通底するものであると考える。

2 家庭科で育むシティズンシップ

1) 持続可能な社会の構築のために行動する生活者の育成

2008年1月に、中央教育審議会から出された答申によれば、その改善の方針は以下の4つの視点に留意したものになっている。

①社会において子供たちが自立的に生きる基礎を培う

自己と家庭、家庭と社会とのつながりを重視し、生涯の見通しをもって、よりよい生活を送るための能力と実践的な態度の育成

②社会の変化への対応

家庭に関する教育と子育て理解のための体験や高齢者との交流の重視、心身ともに健康で安全な食生活のための食育の推進、社会において主体的に生きる消費者の育成

③活用する能力と態度を育成するための実践的・体験的活動の一層の重視、自ら課題を見出し解決を図る問題解決的な学習の一層の充実

④学校における学習と家庭・地域社会における実践との結びつきの重視

②の社会の変化への対応については、持続可能な社会の構築の観点からの指導展開が求められており、国際的にも「国連持続可能な開発のための教育の10年(2005～2014年)」として、持続可能な開発のための教育の推進がなされている。持続可能な開発のための教育(Education for Sustainable Development, 以下「ESD」と略記する)とは、環境的視点、経済的視点、社会・文化的視点から、より質の高い生活を次世代も含むすべての人々にもたらすことのできる開発や発展を目指した教育のことを指し、持続可能な未来や社会の構築のために行動できる人の育成を目的としている。ESDは、一人一人が世界の人々や将来世代、また環境との関係性の中で生きていることを実感し、力をつけていく教育であり、シティズンシップ育成に通底するものであると考えられる。

国立教育政策研究所は、持続可能な社会の構築の視点にたった学習指導の目標を「持続可能な社会づくりに関わる課題を見だし、それらを解決するために必要な能力や態度を身に付けること」と設定し、「持続可能な社会づくり」を捉える要素(構成概念)を例示した。具体的には、人を取り巻く環境(自然・文化・社会・経済など)に関する概念として「多様性」「相互性」「有限性」、人(集団・地域・社会・国など)の意思や行動に関する概念として「公平性」「連携性」「責任性」が挙げられた(2012, p.5)。

妹尾らは、これらの6つの構成概念をもとに、ESDとしての家庭科の構成概念の検討を行っている。ESDに関連した文献資料や家庭科実践報告・研究などの分析を通して、家庭科の全領域においてESDの要素をもつ授業内容が確認されたという。また、家庭科におけるESDの構成概念を整理し「(多様な)生活文化」「環境(エコロジー)」「地域(つながり・かかわり)」「ライフスタイルの変革(創造・転換)」の5つを提示している(2012, p.82)。実際、家庭科は、人間の誕生から死までの発達や個人・家族関係を学習対象とし

ており、そこには、様々な人との共生・連帯についての学習が内在している。その学習の土台となるのが、平等な関係を築く共生の視点であり、「他者を理解し共感する感性」を育て、問題を認識し改善しようとする意欲と態度を培うことができる。また、家庭科は個人や家族をとりまく生活を学習対象としているが、高度に複雑化した現代では、消費、環境、福祉の諸問題を例にとっても、その改善や解決は、個人や家族を越え、地域や社会全体の制度やシステムの問題とつながっている。そのためには、自分の問題を社会との関係で捉える能力や、他者と力をあわせて行動する実践的な態度の育成が求められる。また、現在の生活や社会に適應するだけでなく、自己と家庭、家庭と社会とのつながりを重視し、生涯の見通しをもってよりよい生活を送るためには、自分たちの社会を主体的に創ろうとする力の形成も欠かすことができない。このように、知識や技能を習得するだけでなく、実際の生活の中で実践することで学習が成り立つ家庭科の学びは、持続可能な社会の構築のために行動する生活者を育成することにつながっている。

2) 家庭科教育とシティズンシップ

2000年代に入り、家庭科においてもシティズンシップ教育の研究が進められている。

家庭科とシティズンシップ教育の親和性について、朴木は「公共性や自律性といったシティズンシップは、親密圏での葛藤や矛盾を含んで発揮される」とし、そのような葛藤や矛盾を教育課題として対象化し実践を蓄積してきた家庭科では、政治や経済のみならず「家族や家庭生活をも含めたシティズンシップ教育の提起」も「生活する主体の立場に立ったインクルーシブな社会の創成を展望する教育」も可能であるとしている（2007, p. 22）。さらに、今まで家庭科が実践してきたものは、そのままの形で「シティズンシップ教育である」ということができるかもしれないとも述べている（前掲, p. 16）。

宮本は、生活主体形成をめざす生活経営学における若者研究の成果から、産業構造の転換による労働市場の変化や、伝統的な文化や慣習が衰退し個人化が進むといった社会・文化構造の変化により、青年期から成人期へ移行する過程の若者が弱体化しており、経済的な自立を含めた若者の自立を支援する社会や教育のあり方の検討の必要性を説く（2003）。特に、社会・文化構造の面において若者が弱体化した背景には、家庭・学校・地域などにおいて、若者の社会への参画をなおざりにしてきたことに問題があるとして、シティズンシップ育成の必要性を述べている（2007, p. 35）。

荒井は、家庭科がめざすところの生活主体育成は、市民性（シティズンシップ）のエンパワーメントと同義であるとしている（2004, p. 71）。荒井は、市民社会を形成しているスウェーデンでは、基礎学校において生活主体育成の理念を位置付けた教育政策が推進され、個人や家族の生活向上のために、個人の行為レベルから社会システムのあり方までの見通しをもって何ができるのかを探求する視点を基盤とした教育が展開されていることや、家庭科と社会科がともにその中心に位置づけられていることを明らかにした。さらに、日本の家庭科においても、他教科との連携を視野に入れつつ、生活主体育成を持続・強化し

ていくことによってシティズンシップを育成することの必要性と可能性に言及している。

(荒井, 2000, p. 52)。荒井は「生活の諸問題を横断的・総合的に学ぶことのできる領域の広さと、小・中・高を通じて生活を見つめる学習の継続性を併せもつ」家庭科は、「市民性をエンパワーメントする上で中核に位置する教科である」と結論付ける(2004, p. 72)。その理由として、家庭科の特性から3つの観点「①自分たちの社会を主体的につくる意欲と能力」「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出す視点」を提示している。

望月は、シティズンシップを「ケアが必要な者を放置しない仕組みを探求する新しい社会性」、市民を「シティズンシップを享受し、政治参加の権利あるいは義務をもつ者」と定義している(2012, p. 237)。家庭科を「自立と依存を対立させず、誰もが尊厳をもって生きられる仕組みを探求する教科とする必要」があり、「…ケアを必要とする者を放置しないシティズンシップを育むならば、家庭科で学ぶ知識と技能が、ケア実践に不可欠な知識と技能として、…広がりをもつ」として、学校教育において家庭科が再定義されると述べている(2015, p. 45)。

生活に軸足をおき、よりよい生活をめざして問題を発見し、何らかの目的意識をもって、解決しようとする力を育ててきた家庭科は、シティズンシップに関わる意欲や態度の育成を内包している。

3 本研究におけるシティズンシップの定義

本研究においては、荒井のシティズンシップ研究を援用し、中学校家庭科で育むシティズンシップを「生活の視点から社会の現状を問い直し、よりよい生活をつくるために社会に能動的に働きかけようとする意欲や態度」とする。この定義においては、中学校家庭科の範疇で、常に社会に向かって働きかける直接的な行動を求めることは難しく、発達段階も考慮しなければならない。そこで、直接的な行動でなくても、社会に能動的に働きかけようとする意欲(実践的な意思決定)も、育成すべきシティズンシップとした。

以下は、筆者が家庭科の指導に携わった生徒が、家庭科の3年間の学びを振り返り「家庭科という教科」に対する見方や考え方を綴ったものである。

●家庭科とは、生活と向き合う教科である。一言でいうと、その言葉に尽きるだろう。小学校での家庭科は、生活と向き合う教科であった。それは、〇〇中の家庭科でもおなじことである。しかし、小学校の時と大きく違うのは、生活と社会との関係性を意識しながら学習を行っていくことである。

例えば、「食」という面では、夏野菜カレーを通して旬について学び、調理方法を知り、実践する。生活ができるような技能を高めるという目的だけを考えれば、それで十分に思える。しかし、夏野菜カレーを作るという視点から見のではなく、そこに使われている野菜はどのようにして消費者である私たちに届いたのか、だとか、カレーは社会にど

のような形で受け入れられているのかなど、少し広がりのある視点を見ることによって、夏野菜カレーの作り方は大きく変わる。ある人は野菜を入れる過程での二酸化炭素排出について考え、地産地消を心掛ける。・・・このように一度視点を広げるだけで、生活と社会のつながりが見え、注意することで社会貢献することができるのだ。

家庭科という教科は、生活技術を高めるだけでなく「生活」という面で自分と社会とのつながりを意識し、自分の生活を客観的に見つめることで豊かな生活を送るための学習の場である。また、豊かな生活を送るためには、生活から社会を考えるだけでなく、その社会の様子から自分はどうすべきかというように、最終的には自分に戻していくことが必要だ。・・・生活をつくり社会を変えていく能力を直接的に育てる家庭科の学びがもっと広がっていけば、この世の中は良いものになっていくのではないのだろうか。

●「21世紀を共によりよく生きる自分とは」という学びの共通テーマにおいて、家庭科の意義はなかなか重要である。日本社会の家庭環境は、今日に至るまでさまざまに変化してきた。戦後日本では女性の社会進出が進展し、女性が参政権を得た。女性が社会の一員として認められたのだ。しかし、今日においても男性が女性よりも労力になると見られている節がある。・・・日本国憲法には経済活動の自由というものが保障されていてだれもが自由に働くことができるのだ。それでも、日本に男尊女卑の考えが深く根付いているのは、まだ、男女平等を意識できていないからだ。しかし、僕はそれを理解していて、男女が切磋琢磨して高め合うことが重要であるとわかっている。それはなぜか。家庭科を学んでいるからだ。そこから考える家庭科を学ぶ意義は、「社会を背景に家庭単位で充実した生活の送り方を考えることができること」だ。・・・正直に申し上げて、家庭科は社会科よりさらにズームして物事をピックアップするため、最も有効だと考えている。

●家庭科は、家庭のことをとりあえず考えていけばいいのに、なぜ地球や世界のことまで考えなければいけないのか、1年生のとき、わけもわからず授業を受けていました。しかし、3年間の学びを通して、家庭とは地球や世界の流れが本当に影響し、またそれらに対応して成り立っていることを実感しました。家庭は、世界の中の日本の中の地域の中の一つである。だからこそ、家庭からより広い世界を見て、世界の中の一つである我々がどう生きていくかを考えていかなければならない。世界のためにできることを考え、みんなの世界をみんなでより良くしていく必要があると思うのです。そのためには、より広い視野が必要であり、行動に移していくことが必要です。

<平成25年度技術・家庭科（家庭分野）3年間の学びの振り返り>より抜粋 ※_____線部筆者加筆

平成25年度の卒業生の振り返りの記述からは、生徒が自分の生活を見つめ、問題に気づき、それを改善、解決しよう、行動しようとする態度が見てとれる。これらのことから、筆者は、家庭科教育の中で、生活者の視点から社会の現状を問い直し、社会に能動的に働きかける市民（アクティブシティズン）を育てるグローバルシティズンシップ教育の展開が期待できると考える。

4 第1節のまとめ

本節では、ジェンダーの形成に寄与させられ、さまざまな矛盾や葛藤を抱えながら生活主体形成を目指してきた家庭科教育の歴史を概観した。さらに、生活に軸足をおき、よりよい生活をめざして問題を発見し、何らかの目的意識をもってこれを解決しようとする力を育ててきた家庭科は、シティズンシップに関わる能力や態度の育成を内包していることを明らかにした。

最後に、本研究におけるシティズンシップを「生活者の視点から社会の現状を問い直し、よりよい生活をつくるために社会に能動的に働きかける意欲や態度」と定義した。この定義においては、中学校家庭科の範疇で、常に社会に向かって働きかける直接的な行動を求めることは難しく、発達段階も考慮しなければならないことから、直接的な行動でなくても、社会に能動的に働きかけようとする意欲（実践的な意思決定）も、育成すべきシティズンシップとした。

第2節 問題解決的な学習と家庭科

2000年PISA調査では、国際比較において日本の子どもの学力低下が問題視され、理科、数学、国語などの学力向上が盛んに議論されるようになった。平成19年(2007)から、文部科学省が子どもたちの学力の状況を把握するとして「全国学力・学習状況調査」を実施するようになったのも周知のとおりである。

しかし、測定されているリテラシーは、知識の量や理解度ではなく、社会に参加する中で知識をさまざまに活かす力、すなわち実際の生活に生きる思考力、応用力、実践力である。さらに、2003年度のPISA調査では、教科横断的な能力を見るために、問題解決能力が領域の一つとして加えられている。

PISA調査はOECDによるものである。OECDは、世界のグローバル化の進展を背景に、こうした時代の人材を育成する教育の重要性に注目をして、子どもの学力を捉えるPISAリテラシーとDeSeCoの「キー・コンピテンシー」を提案した(荒井, 2007)。そうした世界の学力の潮流の中、戦後まもなく「はい回る経験主義」と言われて衰退していった問題解決学習に、再びスポットがあてられている。

本節では、主に荒井の論考(2009-a)に依拠して家庭科における問題解決的な学習の展開を概観し、その現状と課題を把握する。次に、第1節で定義したシティズンシップの育成のための問題解決的な学習の方法を検討する。

1 家庭科における問題解決的な学習の展開

1) 問題解決的な学習とは

ここでは、同じ意味合いで使用されることの多い、問題と課題、問題解決学習と課題解決学習、及び問題解決的な学習について整理する。

問題と課題は、学習指導上区別して「問題とは、児童生徒から提起され、未知の部分をもつものである。課題とは、教師から提起されるものである。」とする捉え方がある(宮城県総合教育センター, 2003, p. 29)。ただし、「課題を教師が提起する際、学習者自らが自らの切実な学習課題としてとらえ直すことが重要である(今野ら, 2003, p. 103)」とされている。

問題解決学習と課題解決学習は、ともに問題解決をする過程が組み込まれた学習方法であり、問題解決の過程で、問題解決の諸能力を育成しようとする学習形態である。問題解決学習は、デューイの学習理論を起源とし、学習者が直面する具体的な学習問題をとらえ、その問題の解決のために思考や行動によって追究・解決を図っていくものである。デューイは、子どもの生活領域に見られる体験や経験を、教育の目的に対応して再構成し学習活動に位置づけられた時に教育的意義が生まれる(吉原, 2004, p. 162)とした。生活を学習対象とする家庭科の学習方法を研究する中間は、問題解決学習において取り上げる課題は、抽象的なものでなく、具体的な生活課題、すなわち実践課題でなければならないとしている(2006, p. 14)。しかし、教科学習に取り入れようとする時、教科内容の系統性や

客観性をどう位置づけるかという問題が浮上する。課題解決学習は、この問題解決学習と系統学習の対立点を克服するものとして提起されものである。知識の体系を重視しながらも、問題解決の学習過程を取り入れ、特定の課題の解決のために思考や行動によって追究・解決を図っていくもの（宮城県総合教育センター，前掲，p. 29）とされる。

問題解決的な学習は、学習指導要領に用いられている。問題解決学習も課題解決学習も、それぞれさまざまに細分化し、多様化したことから厳密に分けにくくなっているといわれている。さらに、解決すべき問題は、個人にとっての問題や日常生活レベルでの問題にとどまらず、21 世紀のグローバル社会を見据えた広がりのある本質的な社会的課題としての論争問題（issues）を取り上げることも一層重要になってきている（今野ら，前掲，p. 675）。本研究では、問題解決の過程を取り入れた学習を総称して、問題解決的な学習という用語を用いた。

2) 家庭科における問題解決的な学習 Plan-Do-See

(1) 家庭科における問題解決学習の歴史

家庭科の学習方法の特徴である問題解決的な学習は、米国のホームエコノミクスの影響を強く受けて戦後誕生した初期家庭科において重視され、特に高等学校のホームプロジェクトで積極的に導入された。しかし、1951 年産業教育振興法が制定されて以降、家庭科は技能教科としての性格が強まり、問題解決的な視点は弱まっていった。それ以降の学習指導要領は、「生徒が学習の課題を見つけ、その課題を解決しようとする態度を身に付けるようにすることが重要」などの表現にとどまっていた。

しかしながら、家庭科は、課題をもって生活をよりよくしようとする実践力を育成することを目指す教科であり、問題解決への方向性を有している。朴木は、「大胆に概括するならば、Plan-Do-See の学習プロセスは、家庭科教育の底流をなしてきた」といい、「学校教育の中では戦後の経験主義教育の全盛期を除いて、Plan-Do-See のプロセスを基調とする学習は主流であったとは言い難く、「…これをたどる学習は、家庭科教育においてのみ主役の位置を保ってき」という（2007，p. 21）。家庭科は、他教科に比べ、問題解決的な学習による授業実践を積み重ねてきたと考えられる。

中学校家庭科の学習指導要領に再び問題解決的な学習の文言が明記されたのは、「生きる力」＝「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力」が唱えられた平成 10 年（1998）改訂であり、現行の学習指導要領にも引き継がれて現在に至っている。

(2) 静岡県教育研究会・家庭科における問題解決的な学習

静岡県教育研究会（以下「静教研」と略記する）は、静岡県の義務教育に携わる教師の 97%を組織する自主的な研究団体である。静教研・家庭科では、1965 年発足時より学習指導過程の枠組みが研究部から提案され、1984 年度以降、小中研究部と一緒に、問題解決

の学習過程を追究してきた歴史がある。吉原は、静教研が年1回発行する「研究会誌」に収録された報告や研究集会時に示される報告書を分析の対象として、静教研・家庭科の問題解決的な学習における問題解決の過程を振り返っている（2004）。

吉原は、静教研・家庭科の研究は、表1-2-1に示すように、学習の指導過程において、問題の発見から実証までの展開部分に細分化を求めていった点に特徴があるという（前掲, p. 163）。80年代、90年代は学習過程が問題解決の予想立てや実証、検証と各段階が設けられて細分化され、子どもたちのわかり方に視点を置いて、問題発見過程を丁寧に追究する研究になっていたという。特に、第Ⅳ期（1990年～1997年度）は、それまでの完成期だと見ることができ、より個に対応できる柔軟な学習が求められていった。その結果、学習過程は8段階にも細分化された。吉原は、1時間の授業での8段階の展開には無理が生じ、教師主導になりがちであることが指摘されていたと報告している。

＜表1-2-1＞静教研家庭科の学習指導過程の枠組み（吉原，2004）より抜粋

第Ⅰ期 1972年度以前	第Ⅱ期 1973～1981年度	第Ⅲ期 1982～1989年度	第Ⅳ期 1990～1997年度	第Ⅴ期 1998年度以降
1969年度 ①生活を見つめる ②問題の意識化 ③学習問題の意識化 ④学習計画 1971年度 ①問題意識 ②解決の予想 ③検証 ④創造的实践	1976年度 ①学習課題 ②学習問題 ③予想立て ④検証 ⑤結果の吟味 ⑥次時の課題 1978年度 ①学習課題の把握 ②問題の提示 ③問題の発見 ④仮説 ⑤実証 ⑥検証 ⑦まとめ	①問題提示 ②問題の発見 ③焦点化 ④学習問題の成立 ⑤予想立て ⑥予想の実証 ⑦実証結果の検証 ⑧実践化・一般化	①学習課題の提示 ②問題の発見 ③焦点化 ④学習問題の成立 ⑤予想立て 班別細分化 ⑥予想にもとづく実証 証班別細分化 ⑦実証結果の検証 ⑧一般化	①つかむ ②見通す ③確かめる ④ふりかえる

表1-2-2は、第Ⅳ期に報告された授業実践で、「ショートパンツの製作」題材の「後ろまた上の縫い方」について学習過程を示したものである。①教師がほころびたズボンを見せ、生徒に「どうして後ろまた上が切れるのか」と、問題解決に対する必要感をもたせる学習課題の提示から始まり、②③2つの標本を用意して引っ張らせることで、問題を発見させ、焦点化していく。さらに、④「なぜBは糸が切れなかったのか」という学習問題を成立させた後、⑤⑥生徒たちは「布を引っ張りながら縫えばいい」「布をアイロンで伸ばして縫えばいい」「伸びる糸を使えばいい」個々に予想を立て、予想にもとづいた検証を行っている。⑦⑧最後に、教師のまとめによって実証結果の検証と生活に返す一般化が行われている。この授業によって、生徒たちは学習内容を理解し、技術に対する見方や考え方を深めている。しかし、吉原は「子どものわかり方を追求し、子どもの主体性を尊重する学習方法が、教師の教育的意図のもとに計画された学習過程において体験的学習として位置づけられており、知識や技術を習得させることを統一された教育実践であったといえよう」と述べる（2004, 前掲, p. 170）。つまり、ここに示された問題解決的な学習は、

Plan-Do-See の学習プロセスによるもので、問題を解くことに焦点が当てられている実験実証型の学習であったといえることができる。

＜表 1-2-2＞ショートパンツの製作の学習過程「後ろまた上の縫い方」

(吉原, 2004) を参考に筆者作成

学習過程	教師の指導方法	生徒の学習過程	体験
①学習課題の提示	ほころびたズボンを見せる	どうして後ろまた上が切れるのだろう？	必要感を感じる体験
②問題の発見	○標本 A・B を引っ張ってみよう A (カーブ部分を伸ばさずに切ったもの) B (カーブ部分を伸ばして切ったもの)	A は糸が切れた	問題意識をもつ体験
③焦点化	気づいた点を発表しよう	A は布が伸びて、糸が切れている	
④学習問題の成立	なぜ B は切れなかったのだろう		
⑤予想立て		布を最初から引っ張っておいて縫えばいい	
⑥予想にもとづく検証	糸が切れないように工夫して縫ってみよう	・布を引っ張りながら縫う ・布をアイロンで伸ばしてから縫う	自分の考えを生かす体験
⑦実証結果の検証	・バイアステープを用いた実験で確かめよう ・腰の曲線部分は伸びることを、図で確かめよう (OHP)	後ろまた上の糸が切れるのは、引っ張られるからだから、最初から布を伸ばしておけば切れないんだね	・根拠がわかる体験 ・先人の知恵や技術に対する見方や考え方を広げる体験
⑧一般化			

(3) Plan-Do-See の学習プロセスによるシティズンシップ育成の困難

静教研・家庭科の問題解決的な学習は、学習指導要領に明確な記載のない時期に行われたもので、研究熱心な教師たちが生徒の生活実態に合わせ、体験の質を高めようと模索を続けながら行われたものである。教師のねらいは、生活を科学的に捉え、実験を通して知識を獲得させ、獲得した知識を根拠として生活の技術の定着に生かすことにあったと推察される。

家庭科における問題解決的な学習の特徴は、実践的な生活課題に対し、主体的な思考や行動によって問題解決的に学ぶことを通して、実際の生活の場面での行動変容をねらっていることがあげられる (中間, 2011, p.17)。しかし、実践的な態度を育てることを目標とする家庭科教育ではあるが、家庭科の指導者からは授業で学んだことが生活に生かされていないといった困難が指摘されている (鈴木ら, 2012, p.62)。

荒井によれば、「教え込みの授業から脱することを目指して生徒に課題を与え、それを実験や調査によって解決する学習を実践してきた中学校教師の岩田は、『生徒が学んだことを実生活に生かしてきれていないことに気づき、その要因として課題そのものを教師が設定し生徒に課していたことに思いが至り、系統学習としての課題解決学習だからこそ、子どもたちの中に問題を探り実践する力が育たなかったのではないかと指摘している』という (2009-a, p.37)。荒井は、家庭科の問題解決学習¹⁾ について、「問題解決学習という用語を用いてはいるものの、その中身は系統学習の系譜に位置づく『課題解決学習』

がなされてきており、問題解決学習と課題解決学習の違いについても、十分な共通認識が
つくられてこなかったという現状がある」（前掲，p. 38）と指摘している。

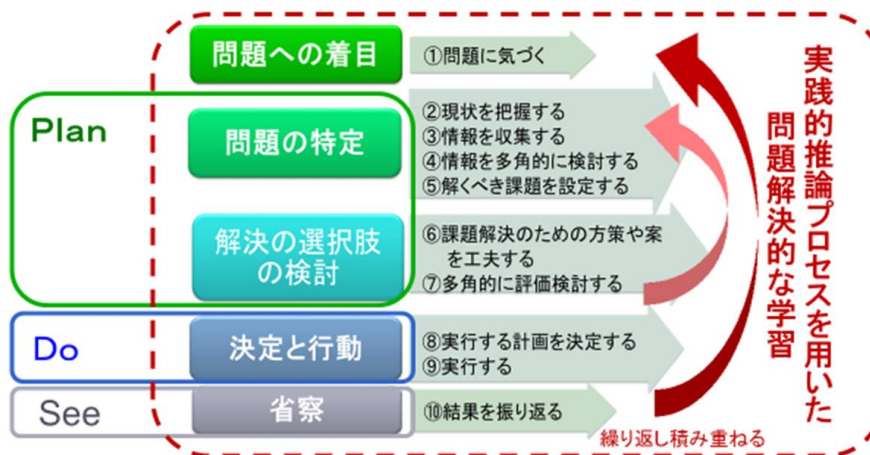
課題解決学習においては、課題は教師から与えられるため、家庭科教育がねらいとする
身近な生活の課題を主体的に捉え、自分なりの判断をして課題を解決することができる問
題解決能力を育成することは難しいと言わざるを得ないということであろう。荒井は、子
どもの興味関心から出発する探求型の問題解決学習を実現するために、実践的推論プロセ
スに注目をする。

2 実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習

荒井によれば、「1980年代の米国において家政学と家庭科のパラダイム転換を促した
M. ブラウンは、家庭科の目標は『生徒が批判的、創造的かつ道徳的責任感のある家族及
びコミュニティーのメンバーに成長していく手助けをする』ことであると論じ、家庭科が、
自治能力のある民主的な市民を育てることにかかわる教科になることの重要性を提起した。
これまでの家庭科は『家庭生活に科学的知識や専門的スキルを応用し、その学習目標の到達
を重視』する、いわゆる実証分析科学に基づく教科であった。それを『家族やコミュニテ
ィーにおける実践的な問題に取り組む中で、批判的リテラシーを獲得し、その学習プロセ
スそのものを重視』する、批判科学に基づく教科へパラダイム転換する必要性を提起した」
のだという。また「家庭科カリキュラムの転換を促す上で中核となったのが、批判的リテ
ラシーを獲得する学習論としての『実践的推論プロセス』」であり、1980年代以降、批
判科学に基づく実践的推論プロセスの理論に依拠し、実践的問題解決学習²⁾が展開され
ている（2009-a, p. 40）。

荒井は「PDS と実践的推論プロセスはともに問題解決をめざす学習であるが、・・・前
者は問題を解くことに焦点があり単発の問題解決であるのに対し、後者は、生徒自身の思
考から出発し、体験の積み上げを重視し、生徒の思考を深めるための道筋が丁寧に設定さ
れ」、具体的には「PDS の『Plan』に相当する部分」に「『問題への着目』『問題の特定』
『解決の選択肢の検討』が3段階に分けて詳しく設定されている。・・・実践や行為は、そ
こに至る思考や判断の帰結であり、思考や判断こそ実践や行為の質を決定するという考え
方が背景にある」「実践や行為がそこで終わるわけではなく、体験が積み上げられて螺旋
状に学習が発展していくとの前提に立っている」（前掲，p. 45）という。つまり、この学
習のプロセスで生徒が獲得した力は、あらゆる方面に転移していく力となり、学校で学ん
だことが生徒の意識や行動変容に結びつくと考えられているのである。図1-2-1は、筆者
がPDS と実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習を比較して示したものである。荒
井は、「PDS の『Plan』に相当する部分」に「『問題への着目』『問題の特定』『解決の
選択肢の検討』が3段階に分けて詳しく設定されている」としているが、前述のように、
従来、問題解決的な学習とされる中で扱われてきた課題は、そのものを教師が設定し生徒
に課すことが多かったことから、本図では「問題への着目」をPlanに含めていない。

Plan-Do-Seeと実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習の比較



<図 1-2-1> PDS と実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習の比較

荒井（2009-a）を基に、筆者作成

以上のことから、本研究では、実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習（実践的問題解決学習）によってシティズンシップ育成にアプローチすることとした。家庭科の学習方法の特徴とされる問題解決的な学習は、中学校家庭科の学習指導要領にその充実が掲げられているものの、実践現場における実践度は決して高くない。国立教育政策研究所の「特定の課題に関する調査（技術・家庭）」によれば、「問題解決的な学習を取り入れた授業」を「行っている」と答えた教師は 12.3%で、「どちらかといえば行っている」を加えても 56.1%であり、「実践的・体験的な学習活動を取り入れている」とした割合の 88.4%に比べると低い結果となっている（2009, p. 179）。このように、問題解決的な学習を取り入れた家庭科教育実践自体があまり多くない状況にあって、管見の限り、批判的リテラシーを核とする実践的推論プロセスを含んだ新たな問題解決学習の導入の意義と効果についての検証は、荒井（2009）や福田・後藤（2012）など、数例の報告がみられるだけである。

次節では、アメリカの家庭科が「家族やコミュニティーにおける実践的な問題に取り組む中で、批判的リテラシーを獲得し、その学習プロセスそのものを重視」する批判科学に基づく教科へとパラダイム転換する中で生まれてきた実践的問題解決学習を導入することで、本研究におけるシティズンシップ「生活者の視点から社会の現状を問い直し、よりよい生活をつくるために社会に能動的に働きかける意欲や態度」の育成をめざすものである。

註)

- 1) 本研究では、学習指導要領の記述に従い問題解決的な学習を用いているが、荒井は、問題解決学習と系統学習による課題解決学習を明確に分けて、論を展開している。
- 2) 荒井は、実践的問題解決学習としているが、1) にかかわって、本研究では「実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習」とする。

第3節 実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習によるシティズンシップ育成

低い食料自給率，食料の大量廃棄，食品の輸入に伴う食の安全性確保や環境への負荷など，山積する食と環境をめぐる問題は，家庭生活全体の問題であり，社会全体の問題でもある。中学校家庭科の現行の学習指導要領は，こうした社会の変化に対応する視点から改善が図られ，持続可能な社会の構築のために，環境に影響を与えている消費生活について衣食住にかかわる具体的な場面から課題をつかませ，その解決に向けて継続的な実践ができることをねらいとしている。また，そのために「各分野の内容の取扱い」には，「生徒が学習した知識及び技術を生活に活用できるよう，問題解決的な学習活動を充実する」ことが明記されている（文部科学省，2008，p. 76）。

本節では，持続可能な社会の構築に向けた環境問題配慮行動がとれるようにするために，実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習を取り入れた食と環境についての題材を開発し，実践・評価することを通して，問題解決的な学習によるシティズンシップ育成の可能性と課題について実証的に検討する。

1 環境配慮行動にかかわる研究の概況

1) 食と環境をめぐる教育実践で育成したいシティズンシップ

1997年，国連は「テサロニキ宣言」の中で，環境教育は「環境と持続可能性のための教育」と換言できるとし，環境教育に関する新たな概念「持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development: ESD）」を発表した。環境教育が自然環境保全のための教育にとどまらず，「貧困・人口・健康・食料安全保障・民主主義・人権・平和」といった問題も，その中に含む」と述べ，社会における人と人とのかかわりのあり方についても言及した（石川，2010. p. 37）。

本研究の食と環境をめぐる教育実践において育成したいシティズンシップは，「環境持続性を考えて，社会的なつながりを視野に入れ，自分にできる食行動の見直しや環境配慮行動がとれる（とろうとする意欲がある）」である。中学生という発達段階を踏まえ，現行の社会システムの見直しや転換のために，行政に対する政策提言を行ったりするなどの積極的なシティズンシップ育成は射程に入れていない。

2) 環境教育における意識と行動のずれの課題

我が国の学校における環境教育は公害問題などを契機として，昭和40年前後から注目されるようになった。文部省は，環境教育の基本的な考え方として「環境教育は家庭，学校，地域それぞれにおいて行わなければならない」「身近な環境問題が究極的には地球環境問題につながっていることが認識でき，地球環境を配慮した問題解決の意欲，態度，行動力をそだてていかなければならない」などを挙げている（文部省，1991，p. 8）。このように環境教育は，最終的には環境問題の解決のために実践的な行動をする人材を育成することを目的に展開されてきた。一般的に，学校において環境教育を受けた学習者は，環境

に関する知識や技能を身につけることで意識が変化し、最終的に環境配慮行動をとるようになると考えられている。

しかし、さまざまに積み重ねられてきた学校教育における環境問題への意識と行動に関する研究は、環境問題への知識や関心があっても、実際の行動には結びついていないことを示している。たとえば、「ほとんどの児童・生徒は、環境問題を自分とかけ離れた世界の出来事としてとらえ、対策についても安易に考えている」（清水，1978，p.74），「中学生は身近な環境活動に対して、行動すべきと判断しているにもかかわらず、実際には行動に至っていない」（西川・高野，1998，p.49），「エネルギー問題に関しても、判断を有する割合が高いが、自己都合や利便性を優先させていて必ずしも行動に結びついていない」（三崎・中島，2005，p.40）などの指摘がされている。

さらに、このような環境教育実践における「意識と行動のずれ」の課題は、実践的な態度を育てることを目標とする家庭科教育においても同様に存在し、家庭科の指導者からは授業で学んだことが生活に生かされていないといった困難が指摘されている（鈴木ら，2012，p.62）のは、前節で述べた通りである。

3) 食生活の学習と環境配慮行動との関連に関する研究からの示唆

小学生を対象としたエコロジーに関する授業効果の検討結果から、子どもの生活に関係が薄いと思われる行動様式の定着のためには、子ども自身の生活ばかりでなく、広く家庭や地域の大人や子どもの生活に目を向けることが必要であるとの指摘（貴田他，1994，p.43）がある。また、中学校家庭科において、食を取り巻く環境を系統的にとらえ、グループ活動や問題解決的な学習を取り入れた授業実践が、環境問題を自分ごととして受け止めさせるうえで有効であったという報告（柏崎他，1999，p.66）や、高校生と大学生を対象とした食教育プログラムの実践研究から、環境配慮行動の実践に調理実習や生活経験（生活において食材購入や調理に関わっていること）が有効であるという報告（井元他，2005，p.45）がなされてきている。

こうした先行研究の成果から、食生活に関する環境配慮行動に与える影響の検討には、問題解決的な学習ばかりでなく、保護者の環境配慮行動や子どもの生活経験の影響から検討することも必要と考え、分析に加えることとした。

具体的には、中学生の食生活に関する環境配慮行動がどのような要因によって規定されるのかを、①食と環境に関する問題解決的な学習を取り入れた授業、②保護者の食生活における環境配慮行動、③家庭での会話、④生徒の食に関する家事経験の4つの要因から分析することとした。（以下、食と環境に関する問題解決的な学習を取り入れた授業を「授業」、食生活における環境配慮行動を「環境配慮行動」、食と環境に関する会話を「会話」、食に関する家事経験を「家事経験」と略記する。）

2 実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習によるシティズンシップ育成のための授業開発

1) 手順

- (1) 中学生に対して、実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習と含まない問題解決的な学習を取り入れた授業を実施する。授業には省察を位置付ける。
 - (2) (1) の授業を受けた中学生、及びその保護者に対して、質問紙調査を実施する。
 - (3) (2) の調査結果から、中学生の環境配慮行動を説明する因子を、因子分析を用いて抽出する。
 - (4) (3) で抽出された中学生の環境配慮行動に影響を与えている要因について、量的・質的に分析した結果と省察から、シティズンシップ育成についての考察を試みる。
 - (5) シティズンシップ育成のための授業の構成原理を抽出する。
- なお、数量的分析には、SSRI Ekuseru-Toukei 2012 for Windows を用いた。

2) 授業の概要

(1) 対象者

対象者は、静岡県浜松市内の中学校3校の1年生356名である。内訳は、A中は3クラス119名（国立）、B中は4クラス133名（公立）、C中は3クラス104名（公立）である。

(2) 実施時期

授業実施時期は各学校によって異なるが、2009年9月～2010年2月であった。

(3) 指導内容

3校の指導内容は、いずれも学習指導要領「B食生活と自立」の内容の項目(2)(3)、および「D身近な消費生活と環境」の内容の項目(1)あるいは(2)を関連させた題材構成であった。

(4) 具体的な学習計画

A中の題材は、「オリジナルソーセージの擬似商品開発」を切り口に、消費生活や環境に主体的にかかわる自立した消費者（プロシューマー）としての視点をもたせようと構想されたものである。生徒が企画したオリジナルソーセージを、地域のソーセージ店に提案（社会参画）することで、他者ととともに社会を創っていく生活者としての自覚を育てようとしている（表1-3-1）。

B中の題材は、「地域の食材を用いたハンバーグの調理実習」を通して、表示を理解して加工食品を選択したり、地域の食文化に関心をもたせたりすることを目標としている（表1-3-2）。

C中の題材は、地域の飲食店に対して地域の食材を用いて開発した「B級グルメ」の提案（社会参画）を行うことで、地域の食文化に関心を持たせるとともに、社会に発信する力を育てようとしたものである。さらに、食を取り巻く課題を扱い、環境に配慮した行

動のできる生活者を育てようとしている（表 1-3-3）。

<表 1-3-1> A中学校『「食でつながる」－中学生もプロシューマー』の学習計画 <18時間扱い>

	次	時数	学習活動
ガイダンス	1	1	○ 昔はみんなプロシューマー ・ 加工食品の歴史と原理から、昔は生産と消費が一体化しており、みんながプロシューマーだったことに気づく。 ・ 地域の生産者からのメッセージをビデオで視聴して共通テーマ「オリジナルソーセージの商品企画を通して、よりよい豊かな社会の実現に貢献しよう」をつかみ、これからの学習への期待感をもつ。
「ソーセージ」のお弁当の定番に迫ろう	2	1	○ 調理実習の計画「手作りソーセージ」
		2	○ 調理実習と肉の調理上の性質 ・ 肉の調理上の性質や安全・衛生に留意してソーセージを作りながら、使用する材料と調理法を確認する。 ・ 手作りとし販品のソーセージの食べ比べをする。
		2	○ ソーセージのルーツと食品表示の見方 ・ 「人間は何を食べてきたか」のビデオを視聴し、ソーセージ作りの様子からプロシューマーの思いに気づく。 ・ 食べ比べの結果からソーセージの違いを確認し、その原因を食品表示から読み解く。
生産者にも中学生の声を届けよう	3	1	○ 企業のこだわりとさまざまな販売方法 ・ 試食した市販品のソーセージのパッケージや地元のソーセージ屋さん（養豚業と食肉販売を兼ねる）の話から、消費者へのアピールポイントを読み取る。 ・ さまざまな販売方法のメリット・デメリットについて、ワークシートにまとめる。
		2	○ オリジナルソーセージの商品企画とプレゼンテーション交流 ・ 学習課題「こだわりがいつまでもつた生産者に提案できるオリジナルソーセージの商品企画を考えよう」を確認し、意思決定プロセスシートを用いて、個人でオリジナルソーセージの企画を考える。
		1	○ グループ内で発表会を開いて話し合い、グループとしてのオリジナルソーセージの商品企画を決定する。 ・ オリジナルソーセージの調理計画とパッケージを考える。
		2	○ グループで考えたオリジナルソーセージの調理実習を行う。
		1	○ プレゼンテーション計画をたてる。
4	1	○ 各グループから一人ずつ集まって、オリジナルソーセージのプレゼンテーションを行ったり聞いたりしながら、新たな視点を得る。（ジグソー学習の導入）	
	2	・ 共通テーマ「オリジナルソーセージの商品企画を通して、よりよい豊かな社会の実現に貢献しよう」を確認し、個人の追究テーマを考え、追究計画を立てる。 ・ 個人のテーマにそって追究し、レポートにまとめる。<長期休みの課題>	
5	1	1	・ 追究レポートの交流をする。 ・ 生産者に提案できるオリジナルソーセージを投票によって決めることで、責任ある消費者の行動がよりよい社会を創っていくことに気づく。
		1	・ 学習を振り返って、自分の考えをまとめる。

表 1-3-4 は、3 校の題材の流れを、荒井の批判科学に基づく問題解決のステップ（2012, p.18）により一覧にしたものである。学習を進める上で、3 校に共通の手法は、個人テーマに基づいて、調理実習という実践的な活動を通じた問題解決的な学習を展開している点にある。一方、A中とC中に共通しているがB中には用いられていない手法として、A中とC中の問題解決的な学習には、意思決定プロセスが繰り返し用いられ、社会参画を視野に地域社会への発信を目指した学習になっていること、他者との交流（レポート交流、グループによる調べ学習、プレゼンテーション交流、討論会）、地域人材の活用があることである。

<表 1-3-2> B中学校「食生活を自分の手で」の学習計画 <6時間扱い>

	次	時数	学習活動
ガイダンス	1	1	○ 加工食品の種類 ・ 実物を提示して、加工の原理による種類分けを行う。
見方と選択	2	2	○ 加工食品の食品表示の見方 加工食品の食品表示から気になった食品添加物について、パソコンや書物で調べ、レポートにまとめる。
調理実習	3	1	○ 「地域の食材を用いたハンバーグ」の調理実習 ・ 地域の食材についてワークシートにまとめ、自分で決めた食材を用いたハンバーグの実習の計画をたてる。
		2	・ 環境（水・ガス・ゴミなど）に配慮して、調理実習を行う。
		課題	○ 加工食品の学習を振り返り、反省や感想を書いて提出する。

<表 1-3-3> C中学校

『豊かに楽しく食べるC中発信「B級グルメの開発」』の学習計画 <11時間扱い>

	次	時数	学習活動
ガイダンス	1	1	○ C中発信「B級グルメ」 ・ 「食を通して地域を元気にする活動」を行っている「遠州ありがとうの会」のみなさんの話を聞き、共通テーマ「B級グルメの開発を通して、地域の食を豊かにしよう」に向けたこれからの学習への期待感をもつ。
地域の食材を使ってB級グルメを開発しよう	2	1	○ 日本の食料事情について知り、地域の食材を見直す。
		2	○ 地域の食材とこれを用いた調理 ・ 地域の食材を1つ取り上げ、食材の特徴とこれを用いた献立について、家族へのインタビューや書物・インターネット情報などで調べ、レポートにまとめる。 ・ 地域の食材についてまとめたレポートを交流する。
	2	1	○ 「地域の食材を用いたB級グルメ」の企画 ・ B級グルメに用いる食材を決め、「遠州ありがとうの会」の方からアドバイスをもらいながら企画書を作成する（調理計画を立てる）。
		2	○ 自分で考えたB級グルメの調理実習を行う。
3	1	○ 「遠州ありがとうの会」のみなさんに提案できるよう、調理実習の経験からB級グルメの企画書を訂正して、提出する。	
こ食れからの生活	3	1	○ 私たちを取り巻く食の問題 ・ 提示された資料から、私たちを取り巻く食の問題に気づく。
		1	○ 同じ問題意識をもった者同士のグループで、解決策について調べる。 ・ 次時の討論会に向けた準備をする。
		1	○ 討論会を行う。 ・ 日本の食を取り巻く問題点の解決策についての討論会を通して、これからの食を豊かに楽しくするために自分にできることを考える。

<表 1-3-4> 問題解決のステップと学習方法の比較

問題解決のステップ	A中	B中	C中
1 問題に気づく	・ 昔はみんなプロシューマーだったことに対する気づき ・ ソーセージ店に提案できるオリジナルソーセージを作る。(社会参画)	加工食品の表示にある食品添加物への気づき	・ 食を通じた社会貢献活動に対する気づき ・ 地域の食を元気にするB級グルメの開発をする。(社会参画)
2 現状を把握し分析する	・ 調理実習におけるソーセージの手作り体験 ・ 手作りとし販品の比較観察 ・ 企業のこだわりとさまざまな販売方法への気づき	食品添加物調べ	・ 日本の食料事情の把握と地域の食材への焦点化 ・ 地域の食材の特徴とこれを用いた料理調べとレポートづくり
3 問題を特定する	＜グループ追究＞ グループに提案するオリジナルソーセージの商品企画書の作成	地域の食材調べ	B級グルメに用いる食材の決定
4 解決方法を考え選択肢を出す	・ グループによる商品企画の話し合いと決定 ・ 調理実習とパッケージの考案	個人によるオリジナルソーセージの商品企画書の作成	食の現代的な課題の特定
5 選択肢を多角的に検討する	オリジナルソーセージのプレゼンテーション交流	調理実習を伴う追究及びレポートづくり(長期休み)	企画書の作成
6 決定し実行する		追究レポート交流と省察	地域人材によるアドバイス
7 結果を振り返る	オリジナルソーセージのプレゼンテーション交流の振り返り	投票による提案商品の決定	調理実習による検証
		提案及び振り返り	調理実習による検証
			企画書の修正及び提出
			自分にできることを考える

※色の濃い部分には、意思決定のプロセスが用いられている。

※点線で囲まれた部分は、ステップ3～7が繰り返されている。

「批判科学に基づく問題解決のステップ」(荒井,2012,p.18)に基づき作成

3 質問紙調査の実施

1) 調査の概要

調査対象者は、食と環境に関する授業を受けた中学 1 年生とその保護者、それぞれ 356 人である。

- ・調査時期：2010 年 1 月～3 月（授業終了後）

- ・回収数：327 組

- ・有効回収数及び有効回答率

中学生：304 人（女子 152／男子 152），93.0%

保護者：314 人（女性 296／男性 18），96.0%

親子：294 組（母子 279／父子 15），89.9%

（※子どもと親の回答が両方あったものを、親子としてカウントしている。）

2) 調査手続き

- ・生徒：学級毎に質問紙を配布し、留め置き調査を行った。

- ・保護者：生徒を通して質問紙を配布した。回答は後日回収し、生徒の回答と共に封をして提出させた。

3) 調査内容及び尺度の設定

調査内容は、調査対象者の基本属性、及び、環境庁国立環境研究所が 16 歳以上の成人を対象に実施した「地球環境問題をめぐる消費者の意識と行動が企業戦略に及ぼす影響（消費者編：日独比較）」（1999）の調査項目を参考に¹⁾、中学校家庭科の食領域で学ぶ内容に配慮して以下の 4 項目を設定した。

①食生活における環境配慮行動項目

「できるだけ手作り」「水筒持参」「エコバッグ持参」「詰め替え容器の商品選択」「包装が簡単な商品選択」「添加物や農薬の使用が少ない商品購入」「地場産の商品購入」「価格より安全や環境を優先した商品選択」「安全や環境に配慮した商品販売に積極的な店の選択」「安全や環境に配慮した商品開発を行っているメーカーの選択」の 10 項目を設定した。回答形式は、「1 いつも実行している」「2 だいたい実行している」「3 あまり実行していない」「4 まったく実行していない」の 4 件法を用い、4 段階（1～4 点）で得点化した。

②家庭内での会話

「食と環境をめぐると問題」について、「家族で話し合っている」「食の安全や環境の大切さについて教えている」「食の安全や環境の大切さについて教えられることがある」「特に何もしていない」および「その他」から、当てはまるものを複数回答で選択してもらった。

③生徒の家事経験

「食事の用意」について回答を得た。回答形式は、「1 毎日」「2 ときどき」「3 たまに」「4 まったくしない」の 4 件法を用い、4 段階（1 点～4 点）で得点化した。

④授業による影響

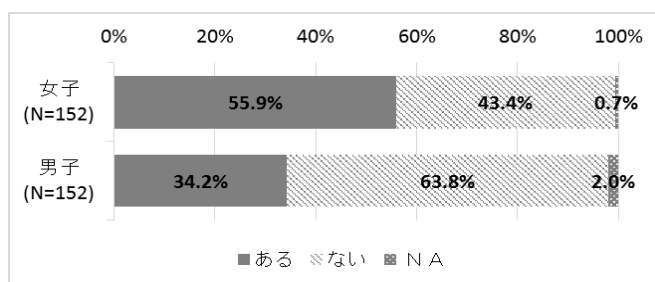
「学校でその後の自分の行動が変わったと思う食や環境に関する授業」の有無について尋ねた。回答形式は、「1 ある」「2 ない」の2件法を用い、2段階（1点・2点）で得点化した。

4 結果

1) 集計結果

(1) 授業による行動変容の有無

「その後の自分の行動が変わったと思う食や環境に関する授業」の有無を尋ねたところ、授業により行動が変容したという中学生は137名で全体の45.1%であった。行動が変容したと答えた者の割合は、女子の方が男子より大きかった（図1-3-1）。



<図1-3-1> 授業による行動変容の有無と性別の関連

また、表1-3-5は具体的に変わった行動の内容を、自由記述で求めた結果である。行動変容の内容は、調査前の食と環境に関わる題材に関するものであり、授業による影響が見て取れた。

<表1-3-5> 授業による行動変容の具体的な内容

題材の学習後に 変化した具体的な行動	記述例	記述数
食品選択	見る 産地・食品添加物・品質表示・地産地消・農業・マーク・エコなパッケージ	41
	探す 県内産	1
	小計	42
購買行動	買う 国産・産地・地元のもの・地元の農家・安心できる食品・地産地消・再利用商品	22
	選ぶ 国産・地元のもの・安全なもの・産地・必要なものだけ・エコなパッケージ	15
	買わない コンビニのおにぎりやお弁当・添加物が多く含まれる食品・余分なもの	7
小計	44	
食行動	食べる 残さず・感謝して・嫌いなものも・国産のもの・地域のもの・家で作ったもの	13
	調理 使う 地元の食材・米粉	4
環境行動	持つ・使う エコバッグ	7
	断る レジ袋・スーパーの袋	3
	行う ごみの分別・再利用	2
小計	12	
合計	115	

(2) 保護者の属性

性別は、女性が94.3%を占めた。年齢の分布は、35～45歳が多く全体の75%を占めた。さらに職業は、フルタイム（会社員・団体職員、公務員、自営業、農林漁業）の割合が27.7%、パート・アルバイトが43.3%、無職が26.1%であった。

(3) 環境配慮行動

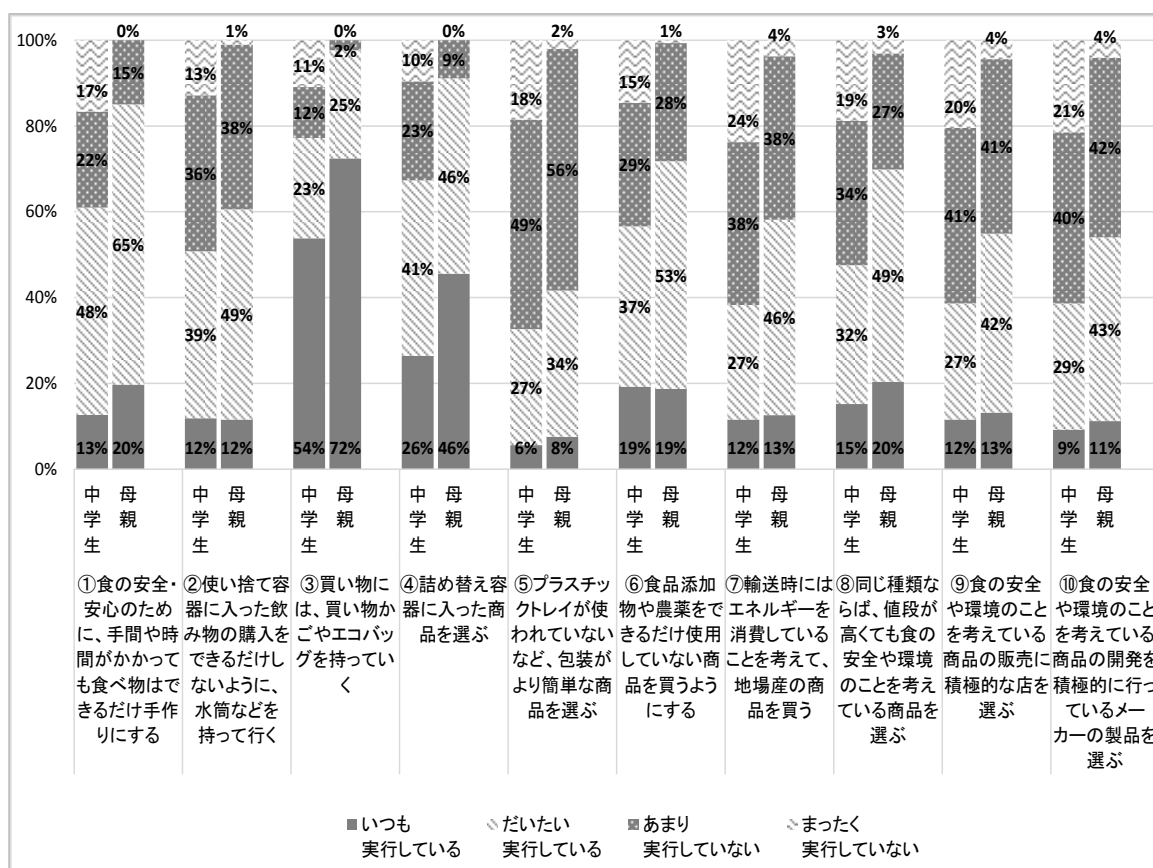
環境配慮行動10項目の実践状況の単純集計結果を図1-3-2に示す。「エコバッグの持参」「詰め替え商品を選ぶ」の実践率は、中学生も母親も他の項目より高かった。また、どの項目においても、中学生の実践率は母親のそれより低かった。

(4) 家庭での会話

「食と環境をめぐる問題」について、家庭内での会話の様子を尋ねた。図 1-3-3 のように、子どもは「保護者に教えている」「話し合っている」とする者が多い一方で、保護者は「子どもに教えている」とする者が多く、認識のずれが明らかになった。そこで、家庭での会話に対する認識を親子で対応させたところ、どの会話の形態においても「会話をしている」という肯定的な認識で一致している親子の割合は低かった（表 1-3-6）。肯定的な認識で一致している親子の内訳は、「家族で話し合っている」という認識で一致した親子が 31 組、「子どもに教えている／親から教えられている」という認識で一致した親子が 85 組、「子どもから教えられることがある／自分から話すことがある」という認識で一致した親子が 26 組であった。

(5) 生徒の家事経験

中学生が食事の用意をどの程度の頻度で行うかを、性別との関係で見たとところ、その割合は女子の方が男子より高かった（図 1-3-4）。



<図 1-3-2> 環境配慮行動の実践状況

2) 中学生の環境配慮行動に影響を及ぼす要因

中学生の環境配慮行動に対する影響を、学校の授業と家庭生活における諸要因（保護者の環境配慮行動、家庭での会話、生徒の家事経験）との関係から、以下の①～④に配慮して分析を行った。

①授業による影響

表 1-3-7 は、授業による行動変容の有無を学校別にまとめたものである。A中とC中はおよそ 6 割の生徒が授業後に行動が変わったと答えているが、B中のそれは 2 割であった。

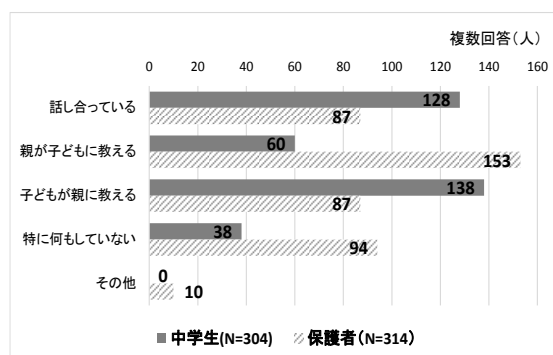
そこで、それぞれの学校間で授業による行動変容の有無の人数に有意な差があるかを確かめる目的で、カイ二乗検定を行った。その結果、A中とB中、B中とC中には有意な差が認められたが（ $p=0.000$ ）、A中とC中には有意な差が認められなかった（ $p=0.4484$ ）。このことから、分析においてはA中とC中をAC中として1つに括り、AC中とB中との違いを見ていくことにした。

②環境配慮行動

中学生の環境配慮行動を抽出するために、調査の 10 項目に対して、主因子法によるプロマックス回転による因子分析を行った。結果、2 因子が抽出された。プロマックス回転後の因子パターンと因子間相関を表 1-3-8 に示す。

第 1 因子は 5 項目で構成されており、「できるだけ手づくり」「水筒持参」「エコバッグ持参」「詰め替え容器の商品選択」「包装が簡単な商品選択」が含まれ、これを日常生活に身近な対処行動が中心と考えて「身近な環境配慮行動」と名付けた。

第 2 因子も 5 項目で構成されており、「添加物や農薬が少ない商品購入」「地場産の商品購入」「価格より安全や環境を配慮した商品選択」「安全や環境に配慮した商品販売に積極的な店の選択」「安全や環境に配慮した商品開発を行っているメーカーの選択」が含まれ、これを社会や地球規模の問題への対応を含んでいると考えられたので「地球規模の

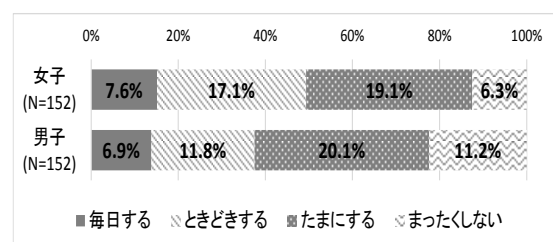


<図 1-3-3> 家庭での会話に対する認識

<表 1-3-6>

親子の家庭での会話に対する認識

親子の認識	親子の認識	全体 (組)		内訳		割合 (%)
		母子	父子	母子	父子	
家族で話し合っている	一致	31	30	1	10.5%	
	不一致	194	184	10	66.0%	
子どもに教えている / 親から教えられている	一致	69	65	4	23.5%	
	不一致	85	83	2	28.9%	
子どもから教えられている / 自分から話すことがある	一致	111	105	6	37.8%	
	不一致	98	91	7	33.3%	
	一致	26	25	1	8.8%	
	不一致	181	172	9	61.6%	
		87	82	5	29.6%	



<図 1-3-4> 家事経験

「食事の用意をどれくらいするか」(N=304)

環境配慮行動」とした。

③環境配慮行動と性別との関連

環境配慮行動と性別を要因とする分散分析を行った結果、中学生全体においては「身近な環境配慮行動」「地球規模の環境配慮行動」ともに性によって有意な差が認められ、女子の方が男子より環境配慮行動をとる傾向にあった。また、B中学校とC中学校の「身近な環境配慮行動」にも、中学生の全体と同様、性によって有意な差が認められた(表 1-3-9)。このことから、環境配慮行動への影響には、性による違いを考慮して分析することにした。

④保護者との関連

保護者との関連については、調査概要に示したように保護者 314 人中男性は 18 人 (5.7%)，親子 309 組中父子は 15 組 (5.1%) と男性のデータ数が少ないため、母親との関連のみを分析の対象とした。

<表 1-3-7> 授業による行動変容の有無

変容の有無	全体 (人) (N=304)	内訳		割合 (%)
		女子(人) (N=152)	男子(人) (N=152)	
A 中 (N=110)	ある 40 ない 2 N A 2	42 13 1	26 27 1	61.8% 36.4% 1.8%
B 中 (N=114)	ある 23 ない 89 N A 2	13 43	10 46	20.2% 78.1% 1.8%
C 中 (N=80)	ある 46 ない 34 N A 0	30 10	16 24	57.5% 42.5% 0.0%
合計 (N=304)	ある 137 ない 163 N A 4	85 66	52 97	45.1% 53.6% 1.3%

<表 1-3-8> 日ごろの食や環境にかかわる行動尺度の因子分析結果

	因子1	因子2
③買い物には、買い物かごやエコバッグを持っていく	0.689	0.004
④詰め替え容器に入った商品を選ぶ	0.663	-0.023
①食の安全・安心のために、手間や時間がかかっても食べ物はできるだけ手作りにする	0.509	0.111
⑤プラスチックトレイが使われていないなど、包装がより簡単な商品を選ぶ	0.450	0.261
②使い捨て容器に入った飲み物の購入をできるだけしないように、水筒などを持って行	0.421	0.104
⑩食の安全や環境のことを考えている商品の開発を積極的に行っているメーカーの製品	0.134	0.672
⑥食品添加物や農薬をできるだけ使用していない商品を買うようにする	0.103	0.642
⑦輸送時にはエネルギーを消費していることを考えて、地場産の商品を買う	0.070	0.671
⑨食の安全や環境のことを考えている商品の販売に積極的な店を選ぶ	0.023	0.839
⑧同じ種類ならば、値段が高くても食の安全や環境のことを考えている商品を選ぶ	-0.067	0.807
	因子間相関	0.607

<表 1-3-9> 環境配慮行動と性別との関連

		Type III 平方和	自由度	平均平方	F値	P値	判定	多重比較
A 中 (N=110)	身近な環境配慮行動	10.7614	1	10.7614	1.4894	0.2250		
	地球規模の環境配慮行動	3.4290	1	3.4290	0.2587	0.6120		
B 中 (N=114)	身近な環境配慮行動	70.9083	1	70.9083	7.3858	0.0076 **	女子>男子	
	地球規模の環境配慮行動	53.3368	1	53.3368	3.6679	0.0580		
C 中 (N=80)	身近な環境配慮行動	195.3125	1	195.3125	15.9077	0.0001 **	女子>男子	
	地球規模の環境配慮行動	25.3125	1	25.3125	2.1564	0.1460		
全体 (N=304)	身近な環境配慮行動	207.2401	1	207.2401	19.9845	0.0000 **	女子>男子	
	地球規模の環境配慮行動	69.1612	1	69.1612	4.6393	0.0320 *	女子>男子	

**p<0.01 *p<0.05

<表 1-3-10> 授業による行動変動の有無と環境配慮行動との関連

		性別	Type III 平方和	自由度	平均平方	F値	P値	判定	多重比較
A C 中 (N=189)	身近な環境配慮行動	女子(N=95)	0.0073	1	0.0073	0.0010	0.9748		
		男子(N=94)	76.0011	1	76.0011	5.4696	0.0215 *	ある>ない	
	地球規模の環境配慮行動	女子(N=95)	85.4748	1	85.4748	7.0115	0.0095 **	ある>ない	
		男子(N=93)	208.0652	1	208.0652	13.4171	0.0004 **	ある>ない	
B 中 (N=112)	身近な環境配慮行動	女子(N=56)	0.0063	1	0.0063	0.0008	0.9773		
		男子(N=56)	8.0014	1	8.0014	0.6798	0.4133		
	地球規模の環境配慮行動	女子(N=56)	3.8243	1	3.8243	0.2555	0.6153		
		男子(N=56)	2.7467	1	2.7467	0.2022	0.6547		

**p<0.01 *p<0.05

(1) 授業との関係

前述のように、A C 中の生徒と B 中の生徒の行動変容には差が認められ、A C 中の生徒の行動変容が有意に高かった (p=0.000)。そこで、A C 中と B 中において、授業による行動変容の有無と性別との関連を調べるために、授業による行動変容の有無と性別を要因として環境配慮行動を目的変数とする分散分析を行った。表 1-3-10 に示すように、A C 中の男子の「身近な環境配慮行動」と A C 中の男女の「地球規模の環境配慮行動」に有意な差が認められ、いずれも授業による行動変容があったとする者がなかったとする者より環境配慮行動をすることが示された。

(2) 母親の環境配慮行動との関係

中学生とその母親 279 組を対象にして、子どもと母親の「身近な環境配慮行動」と「地球規模の環境配慮行動」の相関を見た。表 1-3-11 に示す通り、男子の「地球規模の環境配慮行動」と母親の「地球規模の環境配慮行動」に弱い相関が認められた。

(3) 会話との関係

この分析においては、「食と環境をめぐる問題について家族で話し合っている」「食の安全や環境の大切さについて親から教えられることがある」「食の安全や環境の大切さについて自分から話すことがある」を「会話がある」、 「特に何もしていない」「その他」を「会話がなない」の 2 件法とし、家庭での会話の有無と性別を要因として環境配慮行動を目的変数とす

る分散分析を行った。表 1-3-12 に示すように、女子はいずれの会話の形態の場合も「地球規模の環境配慮行動」に有意な差が認められ、「会話がある」と認識している者の方が「会話がない」と認識している者より「地球規模の環境配慮行動」をとる傾向にあることが示された。また、男子は「子どもに教えている／親から教えられている」という会話の形態の場合に、「会話がある」と認識している者と「会話がない」と認識している者との間に「身近な環境配慮行動」「地球規模の環境配慮行動」の両方において有意な差が認められた。

さらに、家庭での「会話がある」という認識で一致している母子 138 組の環境配慮行動の相関をみた。「子どもから教えられている／自分から話すことがある」という「会話がある」との認識で一致している母子の「地球規模の環境配慮行動」は、子どもが女子の場合にはかなり強い相関が、男子の場合には強い相関が認められた（表 1-3-13）。

<表 1-3-11> 中学生と母親の環境配慮行動の相関

		母 親		
		身近な	地球規模の	
		環境配慮行動	環境配慮行動	
全体 (N=279)	身近な 環境配慮行動	女子(N=140) 男子(N=139)	0.108 0.182 *	— —
	地球規模の 環境配慮行動	女子(N=140) 男子(N=139)	— —	0.055 0.267 **

**p<0.01 *p<0.05

<表 1-3-12> 家庭での会話の有無と性別との関連

		性別	TypeⅢ 平方和	自由度	平均平方	F 値	P 値	判定	多重比較
家族で話し合っている	身近な 環境配慮行動	女子(N=116) 男子(N=98)	0.9036 1.1296	1 1	0.9036 1.1296	0.1128 0.0818	0.7376 0.7755		
	地球規模の 環境配慮行動	女子(N=116) 男子(N=98)	121.3946 40.9873	1 1	121.3946 40.9873	9.2335 2.7749	0.0029 ** 0.0990	ある>ない	
	身近な 環境配慮行動	女子(N=95) 男子(N=93)	4.7359 57.7735	1 1	4.7359 57.7735	0.5381 5.0017	0.4651 0.0278 *		ある>ない
	地球規模の 環境配慮行動	女子(N=95) 男子(N=93)	86.5998 116.7134	1 1	86.5998 116.7134	6.0193 8.4636	0.0160 * 0.0046 **	ある>ない	ある>ない
子どもから教えられている／ 自分から話すことがある	身近な 環境配慮行動	女子(N=75) 男子(N=105)	0.2544 4.6621	1 1	0.2544 4.6621	0.0307 0.3743	0.8614 0.5421		
	地球規模の 環境配慮行動	女子(N=75) 男子(N=105)	107.9729 10.8436	1 1	107.9729 10.8436	8.5750 0.6954	0.0043 ** 0.4063	ある>ない	

**p<0.01 *p<0.05

<表 1-3-13> 家庭での会話の認識が一致した中学生と母親の環境配慮行動の

				身近な 環境配慮行動	地球規模の 環境配慮行動
全体 (N=138)	家族で話し合っている (N=30)	身近な 環境配慮行動	女子(N=18)	0.312	—
			男子(N=12)	0.087	—
	子どもに教えている/ 親に教えられることがある (N=83)	地球規模の 環境配慮行動	女子(N=18)	—	0.146
			男子(N=12)	—	0.453
	子どもから教えられている/ 親に教えることがある (N=25)	身近な 環境配慮行動	女子(N=43)	0.229	—
			男子(N=40)	-0.110	—
	地球規模の 環境配慮行動	女子(N=43)	—	0.269	
		男子(N=40)	—	0.269	
		身近な 環境配慮行動	女子(N=17)	0.021	—
			男子(N=8)	0.387	—
		地球規模の 環境配慮行動	女子(N=17)	—	0.476
			男子(N=8)	—	0.764 *

**p<0.01 *p<0.05

<表 1-3-14> 家事経験と性別との関連

	性別	TypeⅢ 平方和	自由度	平均平方	F 値	P 値	判定	多重比較
身近な環境配慮行動	女子(N=152)	24.3284	1	24.3284	3.4050	0.0670		
	男子(N=152)	81.4741	1	81.4741	6.2538	0.0135 *		する>しない
地球規模の環境配慮行動	女子(N=152)	19.6303	1	19.6303	1.4485	0.2307		
	男子(N=152)	89.6070	1	89.6070	5.6954	0.0183 *		する>しない

**p<0.01 *p<0.05

(4) 家事経験との関係

この分析においては、家事経験と性別との関連の結果（図 1-3-4）を踏まえ、家事経験の有無を「毎日する」「ときどきする」を「する」、「たまにする」「まったくしない」を「しない」の2件法として、性別との関連を調べるためにカイ二乗検定を行った。結果は、女子の方が男子より家事をする割合が有意に高かった(p=0.020)。

そこで、家事経験の有無と性別を要因とし環境配慮行動を目的変数とする分散分析を行った。結果、男子の「身近な環境配慮行動」と「地球規模の環境配慮行動」に有意な差が認められ、いずれも家事をする者がしない者より環境配慮行動をする傾向にあることが示された（表 1-3-14）。

5 考察

1) 「身近な環境配慮行動」と「地球規模の環境配慮行動」

中学生の環境配慮行動に「身近な環境配慮行動」と「地球規模の環境配慮行動」という2因子が抽出されたことは、環境意識に関する先行研究の結果と一致するものであった（青柳, 1996, ; 渡部・若松, 2000 ; 中村, 2005）。本研究では、中学生の環境配慮行動について類別を行ったが、環境配慮行動は環境意識にそって行われると考えられることから、同様の因子構造が確認されたと思われる。

2) 授業による影響

実践的・体験的学習と並んで家庭科の学習方法の特徴とされる問題解決的な学習は、中学校家庭科の学習指導要領にその充実が掲げられているものの、実践現場における実践度は決して高くないことは前節で述べた通りである。

本研究で取り上げた授業は、A・B・C中のいずれの実践も問題解決的な学習を取り入れたものであり、どの教師も工夫して題材を構想し指導を行っていた。しかし、表 1-3-7 に示したようにAC中とB中の生徒の「授業後に行動が変わったと思う食や環境に関する授業」が「ある」と答えた生徒の割合は大きく異なっていた。この違いの解釈には、問題解決的な学習が実証科学に基づくプロジェクトメソッド「Plan Do See」（以下「PDS」）なのか、批判科学に基づく実践的推論プロセスなのかの視点が有効であると考えられる。

前述のように、問題解決的な学習を取り入れた家庭科教育実践自体があまり多くない状況にあって、管見の限り、批判的リテラシーを核とする実践的推論プロセスを用いた新たな問題解決学習の導入の意義と効果についての検証は、荒井（2009-b）や福田・後藤（2012）など、数例の報告がみられるだけである。こうした先行研究が明らかにした視点から3校の問題解決的な学習を見てみる。AC中における問題解決的な学習は、荒井が指摘しているように批判的リテラシーに必要とされる「個人の探究場面」と「探究の成果を他者に発表し意見をもらう場面」（2009-b, p.122）や福田・後藤によっても明らかにされた効果的な指導法である「他者の考え方ややり方から学ぶ場面」（2012, p.159）が用意されていたといえる。

具体的には、商品企画のレポート交流、グループによる調べ学習、プレゼンテーション交流や討論会など、教室内の仲間から学ぶことはもちろんのこと、地域人材から学ぶ場面も設定されていた。このことにより、生徒は、個人で収集した情報や課題解決のために考えた方法を、多角的に比較検討することができている。加えて表 1-3-4 に示したように、基礎的・基本的な知識や技能を活用して個人の課題設定を行い、多様な視点から実践を含んだ形での追究活動とそのまとめを位置づけるというプロセスが、繰り返し用いられている点も特徴としてあげることができる。一方、B中の問題解決的な学習は、個人の興味や関心を生かして調べ学習や調理計画・実習を行っているものの、多様な視点からの追究活動や他者との交流などの設定はなされていなかった。このように、AC中の実践は、実践的推論プロセスの特徴を十分に包含していると考えられ、これが、生徒のシティズンシップを育成したと推察された。

さらに、社会参画を視野に地域社会への発信を目標とした共通テーマが設定されていたことも大きな影響要因としてあげることができる。A中の「自分たちが企画したオリジナルソーセージを、地元のソーセージ店に提案する」、C中の「地域の飲食店に対して地域の食材を用いて開発したB級グルメを提案する」といったテーマは、生徒に「そんなことできたらすごいな」「中学生の自分にもそんなことができるのか」といった学習への期待感を生み、その後の学習においても常に「社会への発信」という明確な目標があることが、生徒を主体的な学習へと導いたと推察される。

以上のことから、社会参画という明確な目標のもと、「オリジナル」「自分のこだわり」といった自分の興味・関心を起点とした追究活動が、他者から得られる多角的な情報や評価によって深められ問題の解決に至るプロセスを経験した生徒は、実生活の中でも問題の解決を目指して実践する意欲や態度を身につけていった可能性がある。実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習による授業展開は、生徒の生活の中での行動変容につながることを示唆された。

3) 母子間の関連性と家庭生活における諸要因

母親の環境配慮行動や家庭での会話、生徒の家事経験は、家庭内の経験として括ることができることから、家庭生活における諸要因として総合的に検討をする。

環境配慮行動における保護者の影響についての先行研究では、これまでさまざまな発達段階の子どもが取り上げられている。たとえば、幼児は母親と共に行動を共にする年齢であり、母親の自然環境意識と行動がそのまま幼児に直接影響を与えている（爾他，1996，p. 789），小学生のごみ減量行動を生起させるためには、保護者の話題提供や声掛けよりも親自身の行動が効果的である（依藤，2003，p. 52），中学／高校生段階の子どもの環境配慮行動に対して、母親が環境配慮行動を実践しかつ明示的に協力要請を行った場合の影響の重要性が示唆される（中村，2005，p. 83），大学生への質問紙調査の結果、子どもの頃の家族の声かけがごみ問題およびエネルギー問題に関わる行動に影響を与えている（宮川他，2009，p. 42）などが挙げられる。

これらの先行研究では、ごみの減量行動など、実行に際して負担の少ない日常的な環境配慮行動が取り上げられており、これは本研究の「身近な環境配慮行動」にあたりと考えられる。報告では、子どもの環境配慮行動には保護者の行動の影響が大きく、保護者の行動をモデルとして、子どもが環境配慮行動をとることが示されている。

本研究では、母親の「身近な環境配慮行動」が与える子どもの「身近な環境配慮行動」への影響は小さく、母親の「地球規模の環境配慮行動」が男子の「地球規模の環境配慮行動」に影響を与えている可能性があることが示されており、先行研究結果との相違がみられる。

この違いの説明には、中学生という発達段階を考慮しなければならないと考える。幼児期や児童期の子どもは中学生と比べて、親と行動を共にする頻度や親の行動を単純にモデリングすることが多く、ここに保護者の影響が大きい原因があると考えられる。本研究の対象である中学生の生活は、部活動や通塾等で忙しくなり、幼児期や児童期の子どものように家族と共有できる時間は少なくなる。こうしたことが、本研究では中学生の「身近な環境配慮行動」において母親の影響が小さいという結果に至ったと考えられる。

また、先行研究では、調査対象によって家庭内での会話の仕方（声掛け、話題提供、協力要請）とこれによる影響に違いが見られている。本研究では、食や環境に関する問題や食の安全や環境の大切さについて「会話がある」ことが、中学生の環境配慮行動に影響を

及ぼしている可能性が示唆されている。

母子間の会話の仕方の違い（声掛け、話題提供、協力要請、会話）についても、中学生の発達段階をあげる必要がある。中学生は、親から子どもへの一方的な声掛けや協力要請に素直に従うことはだんだん少なくなる時期であり、双方向での「会話がある」という経験の中に、認知面での納得が生じて初めて環境配慮行動に結びつくのではないかと考えられる。つまり、親から子どもへの一方的な声掛けや協力要請ではなく、双方向の「会話がある」という経験の中に、認知面での理解が生じて環境配慮行動に結びつくと推察され、この可能性は「身近な環境配慮行動」よりも「地球規模の環境配慮行動」の方が大きいことが示されたといえる。

家事経験については、「家事をする」ことがAC中の男子の環境配慮行動に影響する可能性が示された。この点は、中学生／高校生で「家の人と一緒に食事を作ったり、買い物に行ったりした経験」が頻繁にあるほど、環境問題を身近に感じ、改善のために関わろうとする意識が高かったとの報告（渡部・若松，1999）と合致している。柴田は、中学生という発達段階を、経験的な適応の段階から、科学的な認知とそれについて子ども自身もっている生活経験を結合させていく過渡期であると指摘している（柴田，2006）。「家事をする」という経験によって得られた環境配慮行動が、科学的な認知面での理解を伴った環境配慮行動へと深化し、子どもが意識的に行動し始めているのではないかと推察される。

以上のように、母親の環境配慮行動や家庭内での会話、家事経験は、中学生の環境配慮行動に影響を及ぼすが、幼児期や児童期のそれとは異なり、その行動に自然科学的あるいは社会科学的な認知を伴うことが必要であると考えられる。

6 シティズンシップ教育実践における構成原理の抽出

本研究では、中学生が持続可能な社会の構築に向けた環境問題解決行動がとれるようにするために、生活の場面における具体的な対処の仕方を個別に教えるのではなく、実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習を導入した授業を構築することで、科学的認知を伴う行動変容に結びつく質の高い学びが提供される可能性が示唆された。さらに、「社会参画」や「地域人材の活用」、「他者との交流」といった視点を含むことが効果的であることも明らかになった。持続可能な社会の構築に向けた環境問題解決行動のとれる人材を育成するために、実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習を取り入れた中学校家庭科の授業は大いに寄与できると考える。

そこで、シティズンシップ育成のための授業実践における構成原理を、以下のようにまとめた。

<構成原理①> 学習内容に、消費や環境といった個人や家族、社会の問題が複雑に絡み合う問題を取りあげること

<構成原理②> <構成原理①>に関連して、実生活のリアルな問題の解決といったような

題材をつらぬく共通テーマの設定を行うこと（社会貢献や社会への発信など）

<構成原理③>自分の興味・関心を起点とした課題設定や追究活動を含むこと

<構成原理④>他者との協働があること

<構成原理⑤>他者から得られる多角的な情報や評価があること

7 課題

実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習を経験しても、授業後の行動に変容が見られなかった生徒も存在している。行動変容の見られなかった生徒は、課題を自分のものとして捉えきれなかったり、追究に対する意欲を持たず、問題の解決が実感を持ったものになっていなかったりしたのではないかと推察される。学習を通して、生徒の内面がどのように変容していったのかといった質的な検討も課題として残されている。

さらに、中学生の環境配慮行動に影響を及ぼす要因は、単に授業ばかりではない。母親の環境配慮行動や家庭内での会話、家事経験などの家庭生活における諸要因も、中学生の環境配慮行動に影響を及ぼしている可能性が示唆されていた。今後、より多くの生徒が実生活の中で環境配慮行動をとることができるようになるために、家庭と連携しつつ、生徒の中で問題を解決することに必然性や納得を伴うような課題設定の仕方を考える必要があろう。

また、言うまでもなく、このような実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習の展開のためには、授業時数の確保が絶対的な条件となる。次回の学習指導要領の改訂時には、授業時数増加が望まれる。

最後に、本研究で得られた新たな視点「子どもの環境配慮行動への授業による影響が、家庭での会話を通して逆に母親に影響を与えている可能性」に注目をしたい。家庭・地域との連携を意識した学習を展開することで、学校での環境についての科学的な認知を伴った学習が、中学生の家庭や地域で実践され、さらにその家庭や地域での実践が学校での学習に生かされるという螺旋構造を生み、持続可能な社会の実現に向けて、より効果の高い学習が構築できる可能性があると考えられる。

註

1) この調査は、環境庁国立環境研究所が、地球環境問題をめぐる消費者の意識と行動が企業戦略に及ぼす影響に関する国際比較調査の一環として、ドイツ及び日本において、消費者の環境問題に関する知識・意識、環境問題に関する当事者意識、企業変革に関する意識、政治・行政への働きかけ、環境に配慮した日常行動、企業への働きかけ等について行ったものである。

本調査の環境行動尺度の設定にあたっては、この調査の間 24「日頃の行動」の項目の中から、食生活に関連する項目を参考にした。

第4節 第1章のまとめ

第1節では、ジェンダーの形成に寄与させられ、さまざまな矛盾や葛藤を抱えながら生活主体形成を目指してきた家庭科教育の歴史を概観した。さらに、生活に軸足をおき、よりよい生活をめざして問題を発見し、何らかの目的意識をもって問題を解決しようとする力を育ててきた家庭科は、シティズンシップに関わる能力や態度の育成を内包していることを明らかにした。

最後に、本研究におけるシティズンシップを「生活者の視点から社会の現状を問い直し、よりよい生活をつくるために社会に能動的に働きかける意欲や態度」と定義した。この定義においては、中学校家庭科の範疇で、常に社会に向かって働きかける直接的な行動を求めることは難しく、発達段階も考慮しなければならないことから、直接的な行動でなくても、社会に能動的に働きかけようとする意欲（実践的な意思決定）も、育成すべきシティズンシップとした。

第2節では、家庭科の問題解決型の学習は、「問題解決学習」という用語を用いてはいるものの、その中身は系統学習の系譜に位置づく「課題解決学習」がなされてきていたと推察された。課題解決学習においては、課題は教師から与えられるため、家庭科教育がねらいとする身近な生活の課題を主体的に捉え、自分なりの判断をして課題を解決することができる問題解決能力を育成することは難しいと言わざるを得なかった。

アメリカの家庭科が「家族やコミュニティにおける実践的な問題に取り組む中で、批判的リテラシーを獲得し、その学習プロセスそのものを重視」する批判科学に基づく教科へとパラダイム転換する中で生まれてきた実践的問題解決学習のプロセスにおいて生徒が獲得した力は、あらゆる方面に転移していく力となり、学校で学んだことが生徒の意識や行動変容に結びつくと考えられていた。

そこで、本研究においては、実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習を導入することで、シティズンシップ＝「生活者の視点から社会の現状を問い直し、よりよい生活をつくるために社会に能動的に働きかける意欲と態度」の育成をめざすことにした。

第3節では、中学生が持続可能な社会の構築に向けた環境問題解決行動がとれるようにするために、生活の場面における具体的な対処の仕方を個別に教えるのではなく、実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習を導入した授業を構築することで、科学的認知を伴う行動変容に結びつく質の高い学びが提供される可能性が示唆された。さらに、「社会参画」や「地域人材の活用」、「他者との交流」といった視点を含むことが効果的であることも明らかになった。持続可能な社会の構築に向けた環境問題解決行動のとれる人材を育成するために、実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習を取り入れた中学校家庭科の授業は大いに寄与できると考えられた。そこで、シティズンシップ育成のための授業実践における構成原理を、以下のようにまとめた。

<構成原理①> 学習内容に、消費や環境といった個人や家族、社会の問題が複雑に絡み合う問題を取りあげること

<構成原理②> <構成原理①>に関連して、実生活のリアルな問題の解決といったような題材をつらぬく共通テーマの設定を行うこと（社会貢献や社会への発信など）

<構成原理③> 自分の興味・関心を起点とした課題設定や追究活動を含むこと

<構成原理④> 他者との協働があること

<構成原理⑤> 他者から得られる多角的な情報や評価があること

ただし、実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習を経験しても、授業後の行動に変容が見られなかった生徒も存在していた。行動変容の見られなかった生徒は、課題を自分のものとして捉えきれなかったり、追究に対する意欲を持たず、問題の解決が実感を伴ったものになっていなかったりしたのではないかと推察される。学習を通して、生徒の内面がどのように変容していったのかといった質的な検討も課題として残された。

さらに、中学生の環境配慮行動に影響を及ぼす要因は、単に授業ばかりではない。母親の環境配慮行動や家庭内での会話、家事経験などの家庭生活における諸要因も、中学生の環境配慮行動に影響を及ぼしている可能性が示唆されていた。今後、より多くの生徒が実生活の中で環境配慮行動をとることができるようになるために、家庭と連携しつつ、生徒の中で問題を解決することに必然性や納得を伴うような課題設定の仕方を考える必要がある。

また、言うまでもなく、このような実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習の展開のためには、授業時数の確保が絶対的な条件となる。次回の学習指導要領の改訂時には、授業時数増加が望まれる。

<参考・引用文献>

青柳みどり（1996）「市民の環境に対する態度形成と行動について」環境庁国立環境研究所，pp. 4

荒井紀子（2000）「生活主体育成のエンパワーメントにむけての教育戦略-スウェーデン基礎学校の教育理念および社会科，家庭科を事例として-」，生活経営学研究（35），pp. 45-53

荒井紀子（2004）「第Ⅰ部第5章 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」大学家庭科教育研究会編『子どもが変わる／地域が変わる／学校が変わる 市民が育つ家庭科』，ドメス出版，pp. 62-74

荒井紀子（2007）「3章家庭科における「シティズンシップ」の学びの展開」『シリーズ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』 pp. 37 - 56

荒井紀子（2009-a）「第2章 批判的リテラシーを育む学びをどうつくるかー問題解決学

- 習再考一」荒井紀子，鈴木真由子，綿引伴子（編），新しい問題解決学習 Plan Do See から批判的リテラシーへの学びへ，pp. 28-48，教育図書
- 荒井紀子（2009-b）「解説 学校にこんな場所があったらいいなー批判的思考を取り入れた住居の学びー」，荒井紀子，鈴木真由子，綿引伴子（編），新しい問題解決学習 Plan Do See から批判的リテラシーへの学びへ，pp. 117-125，教育図書
- 荒井紀子（2012）「家庭科のもつ現代的な意味」，荒井紀子（編著），パワーアップ！家庭科 学び，つながり，発信する，大修館書店，pp. 8-23
- 石川聡子（2010）「第2章 シティズンシップと環境教育」，中山あおい，石川聡子，森実，森田英嗣，鈴木真由子，園田雅春（著），シティズンシップへの教育，pp. 33-64，新曜社
- 井元りえ，大家千恵子，津田淑江（2005）「持続可能な食生活を目指した食教育プログラムの開発（第2報）：食教育プログラムの実践と評価」日本家政学会誌，56（9），pp. 633-641
- 依藤佳世（2003）「子どものごみ減量行動に及ぼす親の社会的影響」廃棄物学会論文誌，14（3），pp. 166-175
- 加賀恵子（2001）「職業生産労働を含む生活を対象とする家庭科」におけるジェンダーフリー教育の展開ー中学3年生の進路選択とジェンダーの意識調査を手がかりにー」静岡大学大学院教育学研究科修士論文
- 柏崎美砂子，赤塚朋子（1999）「中学校家庭科における環境教育（2）ー食を取り巻く環境について学年ごとの系統性を考えた授業実践の試みー」，家庭科教育73（12），pp. 60-66
- 国立教育政策研究所（2009）「特定の課題に関する調査（技術・家庭）調査結果」
http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei_gika/index.htm，2014. 11. 22 確認
- 国立教育政策研究所（2012）学校における持続可能な発展のための教育（ESD）に関する研究最終報告書 第I部抜粋版
- 今野喜清，新井郁男，児島邦宏（2003）『新版学校教育辞典』，教育出版
- 清水弘子（1978）「環境教育における調査・測定・評価：理科における環境教育・その指導計画と展開」，古谷庫造（編），理科教育全書3，pp. 69-75，明治図書.
- 柴田義松（2006）『ヴィゴツキー入門』，子どもの未来社
- 静岡県（2012）『平成25年度静岡県の男女平等に関する県民意識調査報告書』
- 鈴木真由子，荒井紀子，綿引伴子（2012）「家庭科における問題解決的な学習の現状と課題ー家庭科教員に対する質問紙調査をもとにー」大阪教育大学紀要，第V部門，第60巻，第2号，pp. 57-63
- 妹尾理子，西原直枝，佐藤裕紀子，井元りえ，大矢英世，加賀恵子，佐藤典子，志村結美，檜府暢子，新實五穂（2012）「ESDとしての家庭科の構成概念の検討」，日本家庭科教育学会例会要旨集，p. 82

- 貴田康乃, 今宿信子, 倉元綾子, 田代裕子, 矢野由起 (1994) 「『地球にやさしい』態度を育てる教育 (第2報): 小学校家庭科における取り組み」日本家庭科教育学会誌, 37 (2), pp. 39-44
- 中央教育審議会 (2013) 「第2期教育振興基本計画 (答申) (中教審第163号)」文部科学省 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1334377.html, 2013.5.24 確認)
- 鶴田敦子 (2004) 「第I部第1章 近代学校の克服と家庭科」大学家庭科教育研究会編『子どもが変わる/地域が変わる/学校が変わる 市民が育つ家庭科』ドメス出版, pp. 8-22
- 内閣府 (2012) 男女共同参画に関する世論調査報告書 (平成24年10月調査) (<http://survey.gov-online.go.jp/h24/h24-danjo/index.html>. 2015.9.22 確認)
- 中間美砂子 (2006) 「家庭科への参加型アクション志向学習の導入 22 の実践を通して」大修館書店
- 中間美砂子 (2011) 「1章 教科としての家庭科の役割」中間美砂子, 多々納道子 (編), 中学校・高等学校家庭科指導法, pp. 1-24, 建帛社.
- 中村雅子 (2005) 「青年の環境意識と環境配慮行動の形成に対する母親の影響: 言動の一貫性の効果を中心に」教育心理学研究, 51 (1), pp. 76-85
- 中村行秀 (1979) 『哲学入門 生活の中のフィロソフィー』青木書店
- 西川純, 高野智子 (1998) 「生徒の環境問題に対する判断と行動」環境教育, 7 (2), pp. 44-49
- 福田恵子, 後藤真理 (2012) 「実践的推論を導入した問題解決学習の効果ーホームプロジェクトにおける学習方略の変化の観点からー」日本家庭科教育学会誌, 55 (3), pp. 150-161
- 朴木佳緒留 (2000) 「ジェンダーと家庭科の深い関係ー家庭科の歴史的理解」斎藤弘子, 鶴田敦子, 朴木佳緒留, 丸岡玲子, 望月一枝, 和田典子著『ジェンダー・エクイティーを拓く家庭科』, かもがわ出版, pp. 53-86
- 朴木佳緒留 (2007) 「1章『シティズンシップ』の視点から家庭科を再考する」『シリーズ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』 pp. 10 - 23
- 三崎隆, 中島剛 (2005) 「小学校・中学校・高等学校の児童・生徒のエネルギー問題に対する知識・関心, 判断, 行動に関する調査研究 (2): 判断, 行動についての理由分析」環境教育, 14 (3), pp. 35-41
- 宮川雅充, 井勝久喜, 諸岡浩子, 廣田陽子, 土生 真弘, 青山勲 (2009) 「環境配慮行動および社会活動の実践と子どもの頃との関連ー岡山県の大学生を対象とした質問紙調査ー」吉備国際大学国際環境経営学部研究紀要, 19, pp. 37-46.
- 宮本みち子 (2003) 「生活主体の形成とシティズンシップ」, 生活経営学研究 NO. 38, pp. 67-73

- 宮本みち子 (2007) 「2章なぜ今、『シティズンシップ』か」『シリーズ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』, 日本家庭科教育学会, ドメス出版, pp. 24-35
- 望月一枝 (2012) 「シティズンシップ教育と教師のポジショナリティー 家庭科・生活指導実践に着目して」勁草書房
- 望月一枝 (2015) 「第2章 家庭科で育てるシティズンシップ」『市民社会をひらく家庭科』, 大学家庭科教育研究会編, ドメス出版, pp. 28-48
- 文部省 (1981) 4 小学校の設置と就学状況 学制百年史, 帝国地方行政学会
(http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317590.htm.
2015. 9. 22 確認)
- 文部省 (1991) 環境教育指導資料 (中学校・高等学校編), 大蔵省印刷局
- 文部科学省 (2008) 中学校学習指導要領解説 技術・家庭科編, 教育図書.
- 吉原崇恵 (2004) 「第Ⅲ部第3章 家庭科における体験的な学習」大学家庭科教育研究会編『子どもが変わる／地域が変わる／学校が変わる 市民が育つ家庭科』ドメス出版, pp. 161-171
- 渡部雅之, 若松養亮 (1999) 「中高生とその母親における環境意識」日本教育心理学会第41会大会総会発表論文集, pp. 136
- 渡部雅之, 若松養亮 (2000) 「青年期から成人期に至る環境意識の発達的变化と関連諸要因の効果」発達心理学研究, 11 (3), pp. 188-199

第2章 多様な社会資源との協働によるシティズンシップ育成へのアプローチ

－「赤ちゃんとのふれあい体験」を事例として－

本章では、シティズンシップ育成に向けた教育の方策として、多様な社会資源との協働を取り上げる。多様な社会資源との協働なくして成り立たない「赤ちゃんとのふれあい体験」を取り入れた中学校家庭科の題材を開発し、授業が生徒のシティズンシップ育成に与える影響について実証的に検討する。最後に、多様な社会資源との協働によるシティズンシップ育成の可能性と課題について明らかにする。

第1節 社会資源との協働

1970年代後半以降、教育の課題として、学校・家庭・地域の間で、協力・連携・協働を進めていくことが、国の審議会答申などで取り上げられてきている（表2-1-1-①②）。本節では、学校・家庭・地域の協力・連携・協働についての教育施策の変遷をたどりながら、その意義と課題について明らかにするとともに、社会資源との協働の定義を行うものである。

1 教育基本法改正以前

1) 学校の解放

1979年、中央教育審議会は地域と文化について答申を出し、「学校は保有する施設、教職員、情報等の面において文化活動に貢献しうる豊かな機能をもって」いるとして地域社会に向けた学校の解放を打ち出している。この背景には、学校教育を卒業し実社会で生活している人々の学習志向が高まり、生涯学習への熱心な取組がなされたことがあった。

この頃、学校は、地域社会に扉を閉じてコミュニティー施設としての役割を果たすことなく、学校がもつ独自任務である「子どもの教育」に対する働きが衰退し、校内暴力・非行の多発、「おちこぼれ」の大量発生などの「教育荒廃」の只中であつた（松原，1983，p.5）。また、家庭や地域社会においてもその教育力の著しい低下がいわれ、地域という後ろ立てを失った家庭には家庭内暴力などの問題も発生していた。松原は、「学校教育が、地域社会を対立物や単なる外在物ととらえる見方から、地域社会こそ学校が拠って立ち、したがってそれに根ざして開くことを通じて本来の教育的仕事を高めることができるという認識へと転換すること」が「学校の再生への転換の第一歩があるに違いない」と述べている（前掲，p.7）。

こうした状況を打破すべく、家庭や地域の教育力を回復し、教育荒廃を破棄して、地域社会における学校の復権を目指すために、生涯教育社会の形成が目指されることとなった。この方向性において、地域社会に根ざし開かれた学校のあり方が求められたのである。

＜表2-1-1-①＞教育施策における社会資源の活用・連携・協働の変遷

年	答申・報告等	関連する内容	キーワード
昭和54年	1979 中央教育審議会 地域社会と文化について（答申）	(2)地域社会における学校開放の促進 学校のもつ資源：施設、教職員、情報等の面における文化活動に貢献しうる <u>学校の地域社会における文化活動で果たすべき役割は一層高まるものと思われる。</u>	・学校開放
平成8年	1996 生涯学習審議会 「地域における生涯学習の充実方策について」（答申の概要）	2 <u>地域社会に根ざした小・中・高等学校</u> (1) 地域社会の教育力の活用 <u>社会人の学校教育への登用</u> 特別非常勤講師の積極的な活用 公民館や博物館などの社会教育施設において学校教育に即した事業の実施 (2) 地域社会への貢献 学校施設の活用 多様な活動の機会の用意 3 地域住民のニーズに応える社会教育・文化・スポーツ施設 (1) 多様化・高度化する学習ニーズへの対応 学校週5日制の実施を契機に、 <u>地域社会の拠点となる学校教育活動の充実の大きな期待</u>	・地域に根ざした学校 ・地域社会の拠点となる学校
平成9年	1997 教育改革プログラム	三 学校外の社会との積極的な連携 (1) <u>学校、家庭、地域社会の連携強化</u> ○「全国子どもプラン」の推進〔再掲〕 <u>地域で子どもを育てる環境を整備、親と子どもたちの活動を振興する体制を整備</u> ○ <u>地域コミュニティの拠点としての学校施設の整備推進</u> 学校施設の整備・充実を推進コミュニティ活動の中核として学校が役割を果たす (5) 社会人や地域人材の学校への活用 ○ <u>社会人の学校への活用</u> 従来から閉鎖的と言われている教育現場に学校外から優れた人材を迎え入れ学校教育の多様化への対応とその活性化を図るため、知識・技術を持つ社会人(科学者、情報処理等の技術者、企業等の実務経験者、芸術家、地域の伝統文化の継承者、スポーツ選手、武道指導者、海外勤務経験者、外国人等)の学校への活用を進める。 ○ <u>学校支援ボランティア活動の推進</u> 学校の教育活動について <u>地域の教育力を生かすため、保護者、地域人材や団体、企業等がボランティアとして学校をサポートする活動(学校支援ボランティア活動)を推進</u>	・学校、家庭、地域社会の連携 ・地域コミュニティの拠点としての学校
平成13年	2001 教育改革国民会議 最終報告 社会総がかりで教育の再生を（最終報告）～教育再生の実効性の担保のために～ 21世紀教育新生プラン	【社会総がかり】 ○国民一人ひとりが「当事者意識」をもって、 <u>学校、家庭、地域、企業、団体、メディア、行政などあらゆる主体がそれぞれの役割を自覚し、教育再生に積極的に参画する。</u> ○ <u>それぞれが「連携」を図り、責務を果たすことによって、以上の様な教育再生を実現する。</u> 3 新しい時代に新しい学校づくりを 政策課題10 職業観、勤労観を育む教育を推進する ・社会との交流を通じた学ぶ意欲や職業観の育成 ・企業との連携の推進 政策課題14 授業を子どもの立場に立った、わかりやすく効果的なものにする ・学校教育の活性化 「学校いきいきプラン」の推進（社会人の学校への導入） (2)地域社会における学校開放の促進 学校のもつ資源：施設、教職員、情報等の面における文化活動に貢献しうる 学校の地域社会における文化活動で果たすべき役割は一層高まるものと思われる。	・社会総がかり ・参画 ・連携 ・社会人の学校への導入 ・地域社会における学校開放促進
平成16年	2004 「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の改正	コミュニティ・スクール(学校運営協議会制度)とは、保護者や地域住民等が、一定の権限と責任を持って学校運営に参加することで、学校と地域が一体となって、地域に開かれ、地域に支えられる学校づくりを実現するための仕組みであり、改正により、平成16年9月に制度化	保護者や地域住民等が、学校運営に参加

＜表2-1-1-②＞教育施策における社会資源の活用・連携・協働の変遷

平成18年	2006	教育基本法の改正	<p>制定から60年ぶりの改正</p> <p><u>国と地方公共団体が、それぞれの役割を果たすと共に、相互に連携・協力することが重要である。</u></p> <p>第16条</p> <p><u>学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協働に努めるものとする。</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 地方分権 ・ 学校分権 ・ 学校と地域の連携、協力
平成20年	2008	第1期教育振興基本計画	<p>第3章 今後5年間に総合的かつ計画的に取り組むべき施策</p> <p>(1) 基本的な考え方</p> <p>①「横」の連携：教育に対する社会全体の連携の強化</p> <p>②「縦」の接続：一貫した理念に基づく生涯学習社会の実現</p> <p>(3) 基本的方向ごとの施策</p> <p>基本的方向1</p> <p>①<u>学校・家庭・地域の連携・協力を強化し、社会全体の教育力を向上させる施策</u></p> <p>○地域ぐるみで学校を支援し子どもたちをはぐむ活動の推進</p> <p>学校と地域との連携・協力体制を構築し、地域全体で学校を支え、子どもたちを健やかにはぐむことを目指し、「学校支援地域本部」をはじめ、地域住民のボランティア活動等による積極的な学校支援の取組を促す。あわせて、民間団体を活用し、学校と地域住民や民間団体をつなぐコーディネーター育成の取組を促す。</p> <p>○家庭・地域と一体になった学校の活性化</p> <p>コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）の設置促進</p> <p>○関係機関の連携による子ども、若者、家庭等に関する支援の推進</p> <p>○企業等と教育関係者の相互理解・連携・協力の拡大</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学校・家庭・地域の連携・協力 ・ 生涯学習社会
平成23年	2011	文部科学白書	<p>第2部 文教・科学技術施策の動向と展開</p> <p>第1章 生涯学習社会の実現と教育施策の総合的推進</p> <p>(5) 新しい公共の実現</p> <p>「新しい公共」とは「支え合いと活気のある社会」をつくるため、国民、企業やNPO等の事業体など、<u>様々な当事者たちが自発的に協働する場です。</u>特に<u>学校・家庭・地域の連携による学校づくりやスポーツ、文化分野は、「新しい公共」が発展する重要な活動の場となります。</u>文部科学省では、<u>学校教育・社会教育を通じた、担い手の育成や、学習・活動の場の確保、学校・地域等の関係者・機関間のネットワーク化など、各分野において「新しい公共」による活動を支えるための取組を推進します。</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 新しい公共（学校・地域等の関係者・機関間のネットワーク化） ・ 自発的な協働 ・ 学校・家庭・地域の連携
平成25年	2013	第2期教育振興基本計画	<p>「自立」「協働」「創造」を基軸とした新たな社会モデルを実現するための生涯学習社会の構築に向け、教育の再生に向けた施策の推進が必要</p> <p>教育行政の4つの基本的方向性、「1.社会を生き抜く力の養成」「2.未来への飛躍を実現する人材の養成」「3.学びのセーフティーネットの構築」「4.絆づくりと活力あるコミュニティの形成」が示された。また、この推進に当たっては、教育における多様性の尊重、生涯学習社会の実現に向けた「縦」の接続、各セクターの役割分担を踏まえた「横」の連携・協働、<u>教育現場の活性化に向けた国・地方の連携・協働</u>という視点に留意していくことが重要である。</p> <p>成果目標8（互助・共助による活力あるコミュニティの形成）</p> <p>特に、<u>学校や社会教育施設等を地域の振興・再生に貢献するコミュニティの中核として位置付け、多様なネットワークや協働体制を整備し、個々人の地域社会への自律的な参画を拡大する。</u></p> <p>20-2地域とともにある学校づくりの推進</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 保護者や地域住民の力を学校運営に生かす「地域とともにある学校づくり」 ・ 学校と地域・社会や産業界等とが連携・協働した教育活動の充実が図られるよう、「学校が望む支援」と「地域・社会や産業界等が提供できる支援」 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「自立、協働、創造」 ・ 地域の振興や再生に貢献するコミュニティの中核としての学校 ・ 学校と地域・社会や産業界等が連携・協働した教育活動の充実
平成27年	2015	教育再生実行会議第6次提言	<ul style="list-style-type: none"> ○学校と地域をつなぐコーディネーターの配置 ○<u>学校を核とした地域づくり（スクール・コミュニティ）への発展</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ・ スクール・コミュニティ
平成27年	2015	中央教育審議会新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方について（答申）	<ul style="list-style-type: none"> ○学校と地域がパートナーとなり、連携・協働体制を築くための地域人材の要請と環境整備について ・ <u>新たな学校支援の役割、地域の教育資源を効果的に結びつける学校支援地域本部等の仕組みの在り方</u> ・ 学校と地域をつなぐコーディネーター等の人材の配置の在り方や、養成・研修・確保方策等 ・ <u>学校と地域の連携・協働による教育活動を通じた人的ネットワークの構築</u>や、地域住民の学びの機会の充実方策、それらを主体とした地域の振興・再生方策など 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学校と地域がパートナーとなり、連携・協働をするための体制づくり

2) 学校・家庭・地域社会の連携と地域人材の活用

平成9年(1997)「教育改革プログラム」において、学校・家庭・地域社会の連携強化と、社会人や地域人材の学校への活用が求められた。この背景には、平成10年(1998)の学習指導要領の改訂による「総合的な学習の時間」の創設や、平成14年度(2002)からの「学校5日制の導入」がある。

「学校5日制の導入」には、学校がない土日子どもたちが過ごす場所＝受け皿が必要であった。そのため、社会教育や文化・スポーツ施設には、地域社会の拠点となる教育活動の充実が求められ、学校は地域社会への貢献としてその施設の提供を担うこととされた。

「総合的な学習の時間」は、生徒が、身の回りにある様々な問題に対して、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決していこうとする力を高めることをねらいとしている。問題をよりよく解決していくためには、生徒は地域に出かけたり、さまざまな体験活動を行ったり、多くの人と出会ったりして学んでいくことになる。そのために学校教育において必要不可欠なものが、保護者や地域住民などとの連携を含む体制づくりであった(文部科学省, 2010, p. 48)。ただ単に、学校施設の利用を地域に開き、地域住民のニーズに応える多様な学習の機会を用意するにとどまらず、学校は、学校内に社会人や地域人材を招き、活用する方向へと歩みを進めることになった。従来から閉鎖的と言われてきた学校教育現場に、学校外から優れた人材を迎え入れることで学校教育の多様化とその活性化を図ることと同時に、地域の教育力を生かすための、保護者、地域人材や団体、企業等との積極的な連携が求められた。

3) 企業との連携の推進

平成13年(2001)「21世紀教育新生プラン」において、職業観・勤労観を育む教育の推進が政策課題として掲げられた。職業観や勤労観の形成に必要な様々な体験の機会を確保したり、経験の乏しい子どもたちに現実の社会についての多様な知識や情報を提供したりするために、実際の社会との交流の場として企業との連携の推進が求められたのである。この背景には、産業・経済の構造変化や労働市場の多様化や流動化に伴って、子どもたちの進路を巡る環境が大きく変化したことや、若者の勤労観・職業観の未熟さなどが指摘される状況にあって、キャリア教育への関心が強まったことがある(国立教育政策研究所, 2002)。

企業の社会的責任(Corporate Social Responsibility, 以下CSRと略記する)が求められる状況(経済産業省, 2004)にあって、とりわけ学校教育とは距離があると思われた経済活動を目的とする企業との連携が図られたことは、大きな変化であると考えられる。

ここまで、社会のさまざまな状況に背中を押される形で、保護者、地域、企業との協力や連携を進めた学校の歩みを見てきた。そこに映し出された構図は、学校と保護者、学校

と地域、学校と企業という、主として 2 者間での協力、連携であった。しかし、平成 18 年（2006）の教育基本法の改正以降、その趣は変わる。

2 教育基本法改正以降

1) 分権と連携・協力

平成 18 年（2006）, 教育基本法はその制定から 60 年ぶりとなる改正が行われた。国と地方公共団体がそれぞれの役割を果たすとして、地方分権が謳われた。また、13 条が新設され、「学校・家庭・地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力を努めるものとする」と規定された。

学校教育関係者のほとんどは、この 13 条を目にするとき、教育とは学校教育のことであると解釈するであろう。鈴木は、「この中の『教育における』の『教育』とは、果たして何を指し示すのであろうか」と疑問を呈し、相互の連携及び協力を努める目的は「子どものための教育、それも学校教育をよくするため」であろうとの前提に立ち、「教育の対象は、子どもだけではなく、大人も対象とされなければならないはずであり、学校教育のみが教育を担うのではなく、社会教育も家庭教育もそれぞれ意味のあるものとして存在していると見る必要がある」（2009, p. 7）と述べている。また、「究極の目的は、学校を良くすることではなく、もっと広く、教育を良くするとか、あるいは、子どもも大人も良くする」ことであり、そのためには「教育を包括的に考えること」や「さまざまなことを学校教育だけで行おうとすること、それができると考えること、つまり教育を学校（教育）の中で囲い込むことを、改めて考え直してみる必要がある」（前掲, p. 10）ともしている。

鈴木は「学校教育と社会教育の連携において、学校教育の考え方が支配するような連携ではなく、社会教育の特質を尊重したうえでの連携でなければならない」「学校教育が適していることを学校で、社会教育が適していることを社会教育で」（前掲, p. 11）と主張する。それぞれの役割と責任を自覚し、相互に尊重したうえでの協力や連携を模索すべきであるとする主張は、学校・家庭・地域及び社会が、協力・連携を進めるうえで大きな視点を指し示していると考えられる。

2) 「新しい公共」と協働

平成 20 年（2008）の「第 1 期教育振興基本計画」において、教育に対する社会全体の連携の強化が謳われた。基本的な方向として、学校・家庭・地域の連携・協力を強化し、社会全体の教育力を向上させるとし、具体的な施策として「地域住民のボランティア活動等による積極的な学校支援の取組」「コミュニティー・スクールの設置」「関係各機関の連携による支援の推進」「企業等と教育関係者の相互理解・連携・協力の拡大」が挙げられた。これは、平成 13 年（2001）「教育改革国民会議」が、その最終報告において「社会総がかりで教育の再生」を唱えたことに通底すると考えられる。さらに、平成 23 年（2011）、「社会総がかり」は「新しい公共の実現」の文言に変わる（文部科学省）。文

部科学省は「新しい公共」とは「国民、企業、NPO等の事業体など、さまざまな当事者たちが自発的に協働する場」であり、「学校・家庭・地域の連携による学校づくりやスポーツ、文化分野は、新しい公共が発展する重要な活動の場になる」としている。それぞれの事業主体の強みを生かしてネットワーク（新しい公共）を構築し、活動していこうとする構図は、教育基本法改正以前に、学校と保護者、学校と地域、学校と企業という2者間における連携の図とは明らかに異なっている。

3) 「自立」「協働」「創造」を基軸とした新たな社会モデルの実現

平成25年(2013)の「第2期教育振興計画」では、「自立」「協働」「創造」を基軸とし、さまざまなレベルでネットワークを構築して新たな社会モデルの実現を目指すとしている。そこには教育行政の4つの基本的方向性が示され、「この推進に当たっては、教育における多様性の尊重、生涯学習社会の実現に向けた『縦』の接続、各セクターの役割分担を踏まえた『横』の連携・協働、教育現場の活性化に向けた国・地方の連携・協働という視点に留意していくことが重要である」としている。また、「学校と地域・社会や産業界等とが連携・協力した教育活動の充実を図る」ために、「『学校が望む支援』と『地域・社会や産業界等が提供できる支援』とのマッチングを推進すること」とも述べられている。

前述の文部科学白書における「新しい公共の実現」の文言は、「新たな社会モデルの実現」に変わったが、内実は同じであろう。子どもを取り巻くさまざまな事業体が、それぞれの立場や考えを尊重し、それぞれの強みを生かしながら必要に応じて相互補完し、一つの目的に向かって行動を共にする時、そこに新しい関係が生まれ、新しい社会モデルが実現するのではないかと考える。

3 学校・家庭・地域の協力・連携・協働がかかえる問題

1) 学校の都合の優先

1970年代後半以降、学校・家庭・地域の協力・連携・協働は、教育の課題としてとりあげられ、さまざまなレベルでの協力・連携・協働が実践され、新しいネットワークや新たな社会モデルが形成されてきた。しかし、これらの取組が形や文言を変えつつも延々と30年余りにわたって続けられてきたという事実は、残念ながら成功してこなかったと結論づけることもできる。その理由として、神奈川県教育委員会は、「学校だけで解決するには困難な問題に対して保護者や地域にお願いすることが多く、保護者や地域は都合をつけて協力する」という構図があったと指摘し、「多分に学校側の思いや都合が優先されてきたのではないかと」している(2002, p.1)。たとえば、「総合的な学習の時間には、地域人材を招いて話をしてもらわなければならない」「授業で、技術を教えてもらいたい」といった学校の都合が優先され、学校の側に「『学校のため、子どもたちの教育のため』の旗印の元に保護者や地域人材は協力するもの」との無意識的な大前提が存在するのでは

ないかと推察される。荻野は、学校・家庭・地域の協力・連携・協働の課題として「第 1 に、取組の目的が曖昧であり、連携・協力を進めることが自己目的化してしまったこと」「第 2 に、連携・協力を進める方法についての検討が十分ではなかったこと」「第 3 に、既存の組織・集団の役割を前提としていたこと」（2007, pp. 23-24）を挙げている。

2) 「個」の人間関係形成、シティズンシップ育成の視点の欠如

荻野は「学校・家庭・地域の連携・協力」を、「学校教育・社会教育という各システム間の問題を変化させ、相対的に教育システムの再編を行うことで、教育を改善させることを目的としている営為」と捉え、「システム間の変化のためには、組織・集団間の関係の変化が求められ、そのためには個人間の変化が必要となる」と述べている（前掲, p. 29）。

本研究においても、「個」の人間関係形成やシティズンシップ育成を重要な視点と捉えている。もちろん、さまざまな答申や計画に示されているように「地域全体で子どもの教育を担う」ことが「学校を拠点とした地域づくり」につながり「新たな社会モデルの構築」に向かうというマクロな目的を否定するものではない。しかし、「多様な人材が協力・連携・協働して子どもの教育を担う」という行為が、そこにかかわるすべての「個」の人間関係の形成や人間形成（シティズンシップ育成）につながるというミクロな目的を共有することが、引いては生涯学習社会の実現に寄与していくのではないかと考える。

4 社会資源との協働の定義

1) 社会資源

学校と地域が協力・連携・協働して物事に取り組もうとするとき、学校が協力・連携・協働する相手に対して、「地域人材」「外部人材」「地域の教育資源」「社会資源」といったさまざまな用語が用いられている。

「地域人材」と「外部人材」はどちらも人を対象としているが、空間の広さに違いがある。「地域人材」は当該地域に暮らす人に限定されるが、「外部人材」は当該地域からもう少し広く学校の外で生活をする社会の人を含むと考えられる。

「資源」は、一般に食料、工業の原材料、ガスや石油といった物質資源を思い浮かべるが、非物質である人材、環境、情報、知識、文化等も含むものと規定されている（科学技術・学術審議会, 2004）。この「資源」の定義を用いれば、「地域の教育資源」は教育の目的のために利用可能な当該地域にある物的資源や人的資源や情報資源の総称と定義することができる。

「社会資源」は、社会福祉、医療、看護、教育等のさまざまな領域で研究されているが、先行研究においてはその概念があいまいで、社会資源を意味する複数の用語が混在しているという（相山, 2012, p. 142）。多くは社会福祉の援助過程で用いられてきたもので、

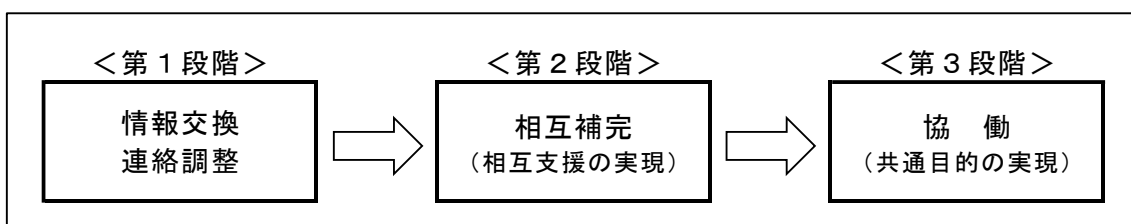
白澤は「人々の生活の諸要求の充足や、問題解決の目的に使われる各種の施設、制度、機関、知識や技術などの物的、人的資源の総称」と定義している（1992）。

「地域人材」「外部人材」或いは「地域の教育資源」の定義には、教育のためという冠が載ってはいないものの、前述のように一方的に教育のために利用するといったイメージが強い。他方、ケアを必要とする社会福祉の現場で多く用いられているという「社会資源」には、「組織」や「団体」や「集団」の関係ばかりでなく、そこに集う各「個」にとってのよりよい豊かな生活のために向けられる眼差しがあると考えられる。

本研究は、シティズンシップ育成を目的とするものであり、他者理解や共感をもとに、協力して、家族やコミュニティー、地域や社会の諸問題を解決しようとする意欲や態度の育成をめざしている。よって、本研究では「組織」や「団体」や「集団」の関係のあり方に加え、そこに位置づく「個」の関係のあり方にも焦点を当て、「社会資源」を「教育を目的に使われる各種の施設、制度、機関、知識や技術などの物的資源や情報資源、互惠関係を築くことのできる人的資源を総称したもの」と定義する。

2) 協働

佐藤は、地域連携には3つの段階があるとしているという（滝上，2010，p.87）。図2-1-1に示すように、第1の段階は「情報交換・連絡調整」であり、それぞれがもつ資源や情報を交換し、互いのことを知るといった段階である。第2の段階は「相互補完」であり、お互いの長所を生かしながら、不得手な部分を補い合うという段階である。第3の段階は「協働」であり、同じ目的のために協力し合うことを意味している。また、神奈川県教育委員会は、「協働」を「同じ目的をもつ者同士が、対等に意見交換して、共に行動すること」と規定している（前掲，p.5）。



<図 2-1-1>地域連携のあり方（滝上，2010）をもとに筆者作成

本研究では、前述の学校・家庭・地域の協力・連携・協働がかかえる問題として指摘した「学校の都合が優先する」「『個』の人間関係形成、シティズンシップ育成の視点の欠如」の克服を視野に、以下のように「協働」を定義した。「協働」とは、「単独ではできない解決すべき共通の課題に対して、2つ以上の人や組織と一緒に、新たなものを創り出すために活動すること」として定義した。定義においては、一方が他方に協力するといった構図を避けるために、単独ではできない解決すべき共通の課題に対して、新たなものを創り出すという協働の概念を取り入れた。もちろん、そこには協働する相手とのコミュニケ

ーションが必要であり、お互いの経験や知識を出し合ったり、相互に補完しあったりすることが必要となろう。また、協創の過程は楽しさを伴い、仲間意識や共感といった心理に支えられ、協働することによって互恵的な関係が築かれていくと考える。

5 社会資源との協働によるシティズンシップ育成

本章は、中学校家庭科の授業において、多様な社会資源（教育を目的に使われる各種の施設、制度、機関、知識や技術などの物的資源や情報資源、互惠関係を築くことのできる人的資源を総称したもの）と協働すること（単独ではできない解決すべき共通の課題に対して、2 つ以上の人や組織と一緒に、新たなものを創りだすために活動すること）により、生徒のシティズンシップ育成にアプローチを試みるものである。

次節では、多様な社会資源との協働なくして成り立たない「赤ちゃんとのふれあい体験」¹⁾を取り入れた題材を開発した。社会資源と効果的に協働することで、学習内容と実社会や実生活とのつながりを実感させつつ、生徒のものの見方や考え方を広めたり深めたりすることができ、さらには、社会に生きる一員としての自覚を促し、よりよい社会づくりの担い手としての自覚や行動力、すなわちシティズンシップを育成することに結びつくのではないかと考える。以降、授業が生徒のシティズンシップ育成に与える影響について実証的に検討していく。

註)

- 1) 本文中には、「赤ちゃん触れ合い体験」と「赤ちゃんとのふれあい体験」が併用されている。文部科学省が、「子育て理解教育」などの資料や学習指導要領で用いているのは「触れ合い体験」である。本研究では静岡県浜松市における「浜松市赤ちゃんとのふれあい体験事業」を取り上げるため、これにかかわる部分については事業で使用されている「赤ちゃんとのふれあい体験」を用いることとした。

第2節 中学校家庭科における赤ちゃんとの触れ合い体験

少子化が叫ばれて久しい。1989年の「1.57 ショック」を契機として、現代の克服すべき大きな課題である少子化の進行に対し、内閣府や文部科学省、厚生労働省などからさまざまな少子化に対する施策が提唱され、推進されてきている（内閣府，2014）。

文部科学省は、教育分野における少子化対策として「子どもを生子、育てることの喜びや意義、生命や家族の大切さについての理解の促進のための、中高生に対する子育て理解教育の取組」を挙げた（文部科学省，2006，p.78）。さらに、文部科学省は社会全体で子どもや生命を大切に作る運動として「全国の小・中・高等学校における、生命や家族の大切さ、保育体験を含む子育て理解に関する教育を推進する。」とし、乳幼児との直接的な触れ合いの機会を設けることを付け加えた（内閣府，2006）。

国は、乳幼児との触れ合い体験を教育分野での少子化対策と意味づけたが、本節では中学校家庭科における「赤ちゃんとの触れ合い体験」の価値について論じ、多様な社会資源との協働なくして成立しない「赤ちゃん触れ合い体験」を導入した授業のシティズンシップ育成に向けた可能性と課題について述べる。

1 幼児との触れ合い体験

中央教育審議会は、学校教育における少子化への対応として、「家庭の在り方を考え、家庭生活は男女が協力して築くものであることや子どもの成長発達に果たす親の役割などについて理解を深める学習は、従前から『家庭科』『技術・家庭科』がその中心的役割を担っている。特に、すべての高等学校で保育体験学習を推進するなど、幼稚園、保育所、児童館等での保育体験学習を充実する。」とし、高等学校での体験活動の推進を掲げた（2000，p.13）。中学校では、現行学習指導要領（平成24年完全実施）において、幼児との触れ合い体験などを通してかかわり方を工夫する学習が、必修の扱いとなった。「少子高齢化や家庭の機能が十分に果たされていないといった状況に対応して、幼児への理解を深め、子どもが育つ環境としての家族と家庭の役割に気づく幼児触れ合い体験などの活動を重視する」（文部科学省，2008，p.8）とされたためである。こうした流れの中で、中学生の「幼児との触れ合い体験」の学習効果についても、「共感性や援助性の自己効力感が高まる」（伊藤，2006）という知見や「『幼児と一緒に調理をする』という協働の営みのなかに関係性を生成し自らの成長を自覚していく」（伊藤・鎌野，2009）などの報告がなされている。

文部科学省が教育分野における少子化対策として乳幼児との触れ合い体験を打ち出した当時、幼児との触れ合い体験を実施している中学校は決して多くはなかった。平成19年（2007年）に実施された「特定の課題に関する調査（技術・家庭）」では、「幼稚園訪問や幼児を学校に招くなどの幼児との触れ合い体験学習を技術・家庭科の授業以外（学級活動や総合的な学習の時間など）で、どの程度行っていますか」との問いに対し、「行っている」と答えた学校は57.8%、「家庭分野の授業」で「行っている」と答えた学校は

35.2%であった（国立教育政策研究所，2009，p.167）。この当時，家庭科の授業での「幼児との触れ合い体験」が低い実施率であったのは，以下のような要因によるものと考えられる。

まず，学習指導要領である。調査当時の中学校家庭科の学習指導要領（平成10年告示，平成14年完全実施）は，幼児との触れ合いなどを通してかかわり方を工夫する学習が選択となっていた。現行指導要領が完全実施された2年後，筆者が静岡県浜松市で中学校家庭科教員に対して行った質問紙調査では，地域の社会資源（保育園や幼稚園）を活用して，直接的な「幼児との触れ合い体験」を実施しているとした者の割合は57.7%という結果であった（加賀，2014-a）。先の「特定の課題に関する調査（技術・家庭）」に比べると，その実践割合は増加している。しかし，逆に，学習指導要領において「幼児との触れ合い体験」が選択から必修になっても，直接幼児との触れ合いは難しく，VTRの観察などによる学習の展開によって授業を展開している教師が，約4割を占めていると見ることもできる。家庭科教員が全ての学校に配置されていない現状からすると，直接幼児と触れ合う体験ができていない生徒は，まだ多くはないと推察される。

次に，幼児との触れ合い体験が学校単独で実施できる体験学習ではなく，学校と地域との連携が不可欠であることが要因として考えられる。中央教育審議会は「幼児期からの心の教育の在り方について」についての答申の中で，中・高校生がもっと乳幼児と触れ合うために「幼稚園，保育所，市町村保健センター，保健所，乳児院等において，中・高校生が体験学習やボランティア活動を行う機会が拡大するよう，地域における関係者の努力をお願いしたい」と，学校と地域との連携を訴えている（中央教育審議会，1998）。また，現行の学習指導要領においても「地域の幼稚園や保育所等の幼児の元に出向く，或は幼児を教室に招く，さらには子育て支援センターや育児サークルの親子の元に出向くといったように工夫し，できる限り直接的な体験ができるよう留意する」としている（文部科学省，2008，p.48）。これら文言は，逆にその導入における困難さをあぶりだしていると考えられる。

幼児との触れ合い体験を困難にしている理由として，山形県の中学校教員を対象とした調査では，「時間が少ない」「近隣に幼稚園や保育所がない」などの物理的に動かしがたい理由が挙げられている。調査を行った新垣らは，「『幼児との触れ合い体験』が位置づけられても学習時間は以前のままであり，加えて受け入れ施設が無いという理由も解消する見込みがないことが実施率の増加につながらなかったといえる」と結論付けている（新垣ら，2010，p.32）。

2 赤ちゃんとの触れ合い体験にかかわる研究の概観

日本における赤ちゃんとの触れ合い体験は，厚生省が思春期中・高生を対象に子どもの親となるための準備状態を醸成させる事業として提唱し，全国各地で試みられるようになったという（清水，2000，p.157）。その後，赤ちゃんとの触れ合い体験学習の効果に

については、さまざまな学校段階の子どもたちを対象に、さまざまな方法によってアプローチした実践の報告がなされている。

小学5年生を対象に、教育委員会の協力のもと、日本の学校教育におけるカナダの「共感教育」の有効性の検討を目的として子育て支援のNPO法人が行った実践では、子どもたちが命の大切さや赤ちゃんの感情とそれを推測することの大切さについて学び、自己肯定感が増したという（永田ら，2001）。小学6年生を対象として、大学と行政が企画・運営した次世代育成プログラムによる実践では、「親になることに対する肯定的な態度が形成された」「命の誕生が家族だけでなく社会との関連でとらえられるようになった」「自分自身も同じ過程を経て成長・発達してきたこと、それには親や周囲の人々とのかかわりがあったことに気づいた」といった報告がされている（寺村ら，2007）。また、乳児健診に参加した中・高生を対象とした実践では、「生徒の乳児や育児に対する拒否感情を減少させ、肯定的な感情を増加させるのに効果がある」（石川，2000）「小さい子どもと接する体験としてポジティブな効果がある」（田中，2000）「女子は赤ちゃんに焦点があてられるのに対して、男子は赤ちゃんのいる家族に焦点があてられる」（村山，2000）といった効果が得られている。さらに、乳幼児との継続的な交流による人間関係づくりの学習を意図している点に特徴がある高・大生を対象とした実践では、命の愛おしさや自分をここまで支えてくれた親との関係性に気づき、継続的な交流によって異年齢の子どもとの人間関係づくりの力が育成されていったと報告されている（高塚，2005）。

中学校家庭科における実践では、新垣らが「乳児」とその母親を学校に招いて中学生との触れ合い体験学習を実施している。触れ合い体験後、自分の成長の確認をする者が多く、「大人の必要性や重要性を感じる」とする感想も多かったとして効果を示し、触れ合い体験を「幼児」に限定せず、「乳児」とその母親を学校に招くことも有効であるとしている（前掲，p. 32）。また、乳児や低年齢幼児（0～2歳児）とのふれあい体験では、乳幼児側からのアプローチが高年齢幼児と比べて少ないため、生徒が乳幼児に積極的に関わらざるを得ないことや、保護者との交流において出産や子育ての生の声が聞けるという意味で有効であるとの報告がある（田甫，2014）。さらに、石川らは、乳幼児（0～2歳児）と親による来校型ふれあい体験と、子どもを連れてきた親によるミニ講座を合わせて行ったことで、生徒は「子どもとふれあうことの楽しさや乳幼児の特徴」に気づくことと同時に「育てる行為」に気づいたことを挙げている（石川ら，2012，p. 157）。

これらの先行研究による効果の検証は、中・高生の乳幼児との触れ合い体験の効果を「他者への関心や共感能力を高め、乳幼児を身近な存在として意識し、愛着の感情を醸成するとともに、乳幼児へのイメージが膨らみ、将来、親となり子育てに関わる際の予備知識を得る重要な機会である」とした少子化対策白書の報告にも合致している（内閣府，2014，p. 76）。

3 中学校家庭科における「赤ちゃんとの触れ合い体験」の意義

前述のように、中学校家庭科の現行学習指導要領では「幼児」との触れ合い体験などを通してかかわり方を工夫する学習が必修とされており、「乳児も含む乳幼児」との触れ合い体験は、高校家庭科の範疇である。

本研究が、保護者が参加せざるを得ない「赤ちゃんとの触れ合い体験」を中学校家庭科で試みる背景について、1) 社会資源との協働によるシティズンシップの育成、2) すべての生徒を対象とした普通教育としての保育教育、の視点から述べる。

1) 社会資源との協働によるシティズンシップの育成

中学校段階における「子育て理解教育」の目的は、「保育体験活動を生かしながら、生徒が、親や家族をはじめとして、いかに多くの人とのかかわりの中で生まれ、育ってきたかを知り、子どもの健康で健全な成長、発達における、家庭、学校及び地域社会の役割について考える」とされている（文部科学省、2004、p. 24）。保育体験活動によって、「幼児の心身の発達や生活の理解とかかわり方」について学んだり工夫したりすることと同時に、「自分の成長と家族のかかわり」「家庭生活と地域とのかかわり」について考え学ぶことが強調されている。

現在、中学校で実施されている幼児との触れ合い体験学習の多くは、地域の幼稚園や保育園に向く形が取られ、その目的は、前者に重きが置かれている。筆者が中学校家庭科において「赤ちゃんとの触れ合い体験」を実施しようとする目的は、乳児の親との交流により、後者の目的に迫ることができるからである。交流先が保育園の場合、稀に乳児と接する機会を得られる生徒もいるが、そこにその乳児の親の姿はない。他方、親が赤ちゃんを連れてくる「赤ちゃんとの触れ合い体験」では、親と赤ちゃんの姿から絆や愛情の交流を感じ取ったり、また子育て中の親に出産や育児に関する話を聞くことによって自分の育ちに関心をもったり、親との関係を見直したりするきっかけにもなると考える。各学校において、この学習は、親へのインタビューやロールプレイなどの手だてを用いて行われていることが多いが、直接的な体験から得られるものは大きいと考える。

さらに、「赤ちゃんとの触れ合い体験」には、多様な社会資源の力が必要である点に注目をする。赤ちゃんとその親、助産師や保育士、地域住民や学校 PTA のボランティアなどはすべてが社会資源であり、「赤ちゃんとの触れ合い体験」は、赤ちゃんを中心にしてつながった多くの地域の力に支えられなければ行うことのできない学習である。互いが互いを思いやる互惠の場となる「赤ちゃんとの触れ合い体験」は、生徒自身が地域に支えられていることを実感できる場にもなると考える。

学校教育に「赤ちゃんとの触れ合い体験」を取り入れたことで知られているのが、カナダのメアリー・ゴードンである。彼女が 1996 年に創始した「共感教育 (Roots of Empathy)」は、感情を表現する能力を教え、家族や学校、職場、国際関係における紛争を解決するために不可欠な人を思いやることの意識を高めるための学校教育におけるプログラムとされる。この特徴は、生徒の発達段階に応じて 4 段階に分けられており、有資格の

インストラクター、親と赤ちゃんが一定期間参加して行われることにある。この「共感教育」は、「人の感情を理解すること、自分も社会の一員であることを理解できるように教えるにあたって効果的であり、また特に虐待やいじめを防ぐために力を発揮する」との報告が複数の研究で示されているという (Marlene Ritchie, 2009)。多様な社会資源との協働による「赤ちゃんとの触れ合い体験活動」は、まさに、メアリーゴートンの「共感教育」の効果として報告されている「人の感情を理解する」「自分が社会の一員であることを理解する」、つまりシティズンシップ育成につながるものと考えられる。

2) すべての生徒を対象とした普通教育としての保育教育

金田は「中高生たちは家庭科で保育を学び、今の自分の位置を自覚すると共に、将来親になってもならなくても、『幼いものを慈しみ育てようとする親性』を自らの中に育てています。…すべての国民の児童育成への努力義務を謳った児童福祉法第一条に定めるものとして、その能力の育成に公的に責任をもつ学校教育の中で取り上げている唯一の場は、家庭科の保育教育です」と述べ、家庭科における親性準備性の教育の重要性を唱えている (2012, p.183)。また、岡野は、「教科としての『ふれ合い体験学習』は、すべての生徒が対象であり、良き市民を育てるという意義がある」と述べている (2012, p187)。筆者は、ここにも義務教育において「赤ちゃん触れ合い体験」を行うことの意義があると考えられる。

高等学校における家庭科には、小学校の家庭科、中学校の技術・家庭科の上に、各学科に共通して行われる共通教科「家庭」と、家庭生活に関する職業に従事するための能力を育成する専門学科において行われる専門教科「家庭」がある (文部科学省, 2008, p.5)。共通教科「家庭」は、「家庭基礎」(2単位)「家庭総合」(4単位)「生活デザイン」(4単位)の3科目からなり、そのうちの1科目がすべての生徒が履修する科目(必修科目)として設定されている (文部科学省, 2010, p.4)。平成25年度入学生の共通教科「家庭」における「家庭基礎」、「家庭総合」「生活デザイン」の履修状況は、2単位である「家庭基礎」の履修割合が最も多く88.3%を占め、そのうち1年生での履修が53.5%となっている (文部科学省, 2014, p.8)。「家庭基礎」は原則として同一年次で履修させることとされており、1年間で家族・家庭及び福祉、衣食住、消費にかかわる基礎的・基本的な知識と技術を習得させ、生涯を見通して生活を設計する力を身に付けさせることとされている。「(1)人の一生と家族・家庭及び福祉」における指導の配慮事項として、「学校家庭クラブ活動等との関連を図り、地域の実態に応じて、幼稚園や保育所等を訪問して実際に乳幼児との触れ合いや交流をしたり、乳幼児をもつ親が子どもとかかわる姿を観察したりするなど、実践的・体験的な学習活動を取り入れるようにする」としている (文部科学省, 2010, p.11)。

しかし、実際には多様な領域を、1年間で駆け抜ける様子が推察され、高校家庭科において保育体験学習を実施できるのは、4単位である「家庭総合」を選択している場合が多

いと思われる。その「家庭総合」を選択する学校の割合は少なく、普通教育の中で、乳幼児との触れ合い体験を経験できる生徒は限られていると言わざるを得ない。

文部科学省は、子育て理解教育について、「社会全体で子どもを育てていこうとする意識を醸成するには、将来子どもをもつもたないにかかわらず、すべての児童生徒を対象に実施される必要がある」（2004, p. 13）と指摘する。中学校家庭科においても、授業時間数の圧倒的な不足は否めない。しかしながら、今後、中学校家庭科の授業に「赤ちゃんとの触れ合い体験」の時間を位置付けていくことが、学校で学ぶ生徒全員にその学習の機会を保障するラストチャンスといっても過言ではないと考える。

以上、本節ではすべての生徒を対象とした中学校における「赤ちゃんとの触れ合い体験」を導入した授業を、社会資源との協働によるシティズンシップ育成のための方策となる可能性をもつものと位置づけるものである。

4 「浜松市赤ちゃんとのふれあい体験事業」にみる社会資源との協働

1) 「浜松市赤ちゃんとのふれあい体験事業」の概要

「中学生が赤ちゃんとのふれあえる体験は全国的にも数が少なく、貴重な体験の場」（少子化社会対策白書, 2013, p. 52）とされる中、「浜松市赤ちゃんとのふれあい体験事業」の実施校数は増加しつつある。図 2-2-1 は浜松市委託事業「浜松市赤ちゃんとのふれあい体験事業」にかかわる社会資源（行政、委託事業者、助産師、赤ちゃん、赤ちゃんの保護者、保護者ボランティア、地域住民ボランティア）を、中学生を中心として配置したものである。本研究では、社会資源を「教育を目的に使われる各種の施設、制度、機関、知識や技術などの物的資源と、互恵関係を築くことのできる人的資源を総称したもの」と定義しており、赤ちゃんも互恵の関係にあるとの立場にたって、サークルの中に位置づけている。学校内で行われる中学生と赤ちゃんやその保護者とのふれあい体験学習は、行政と委託事業者との協働、行政と赤ちゃんの保護者との協働、委託事業者同士の協働、委託事業者と助産師との協働、学校職員と保護者との協働、学校職員と地域住民ボランティアとの協働といった、さまざまなレベルでの協働のうえに成り立っている。

以下、行政、委託事業者、学校の順に社会資源との協働の現状と課題について述べる。

(1) 行政

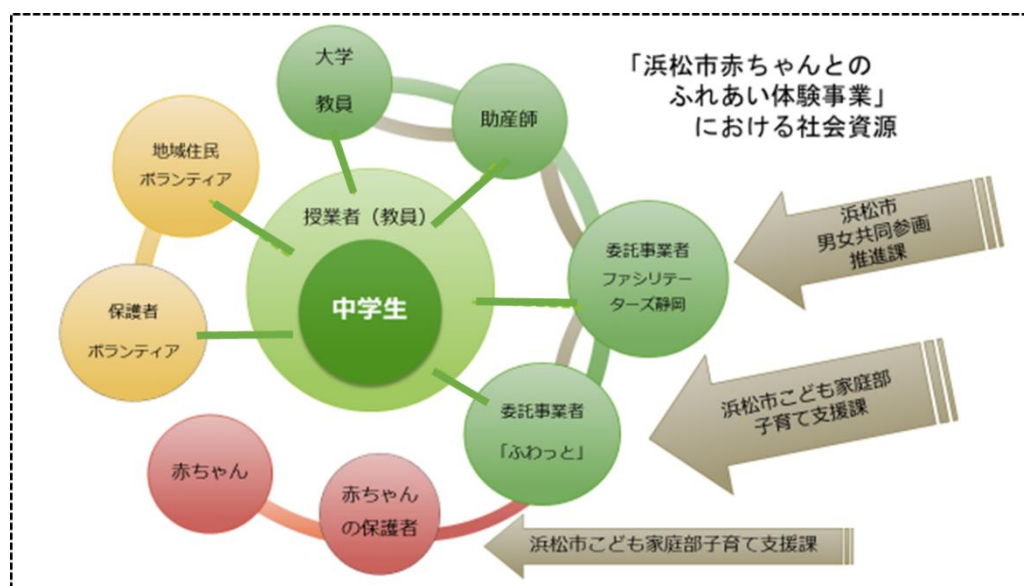
①委託事業の開始及び変遷

「浜松市赤ちゃんとのふれあい体験事業」は、「平成 18 年度少子化社会対策に関する先取的取組事例集」（内閣府, 2006）で取り上げられており、当時は全国的に見ても学校教育の中で行われる体験授業として特徴的な取組であったことがわかる。

事例集によると、浜松市は、小・中学生が子どもや家族の大切さを理解し、親になるための準備教育をしていこうという民間の活動に対し、平成 17 年度から市の事業として NPO「子育て支援の会」に委託し、「乳幼児との触れ合い体験」の実施を始めた。当時の浜松

市としての事業のねらいは、「少子化が進み、親になり子どもを産むときになって初めて赤ちゃんに触れる親も多くなってきている。このため、赤ちゃんに慣れていない親が困難な育児をせざるを得ない状況が発生しやすくなっている。これらの状況から、小学生・中学生の段階で、赤ちゃんとのふれあい体験を行い、親になるための準備教育としての体験を行う」とするものであった。前節でふれたように、厚生省が思春期中・高生を対象に親になるための準備状態を醸成しようとして始まった赤ちゃん触れ合い体験の導入の経緯を色濃く反映していたと見ることができる。中学校での事業の内容は、イベント方式による学年を単位としたふれあい体験であった。

その後、平成 20 年度より民間ボランティア団体「ふれあいサポートネット『ふわっと』」(以下、「ふわっと」と略記する)に委託して「浜松市赤ちゃんとのふれあい体験事業」が実施され、現在に至っている。「赤ちゃんとの」と銘打ってはいるが、実際には 0 歳児から 3 歳児までの乳幼児を対象としている。浜松市としての事業のねらいは、「学校が自主的にふれ合い体験を開催するための動機づけ」としての位置づけに変化している。ふれあい体験が、イベント方式による学年を単位とする点は変わっていない。



<図 2-2-1> 浜松市赤ちゃんとのふれあい体験事業」における社会資源

②委託事業の現状と課題

前述のように行政の事業に対するねらいの変更の背景には、生涯学習社会の実現に向け地域社会と学校と協働の推進が叫ばれていることや、表 2-2-1 に示すようにこの事業に対する中学校側の需要の高まりがあると思われる。これに伴い募集の方法も変更された。事業開始当初は、「ふわっと」に対して学校が直接申し込む方式であったが、平成 25 年度以降、委託先である浜松市子ども家庭部子育て支援課が募集の窓口となった。各中学校における体験学習が委託事業として認められると、運営は委託事業者である「ふわっと」が

行い、体験にかかわる費用は市が負担し、市の広報誌を通して参加する乳幼児の親子の募集もなされる。

また、市は、募集の方法とともに運用の仕方を変更している。背景には、赤ちゃんとのふれあい体験の価値に気づき、毎年継続して実施する中学校がある一方で、全く実施したことのない中学校が存在することや、「ふわっと」の受入数にも限界があることから、より多くの中

学校で実施してもらうことや、将来的には学校が独自に地域と連携して開催できるようにしたいとのねらいがある。委託事業（市の予算）での実施は2年間となり、新規校については次年度も継続して実施することができるが、3年目以降も続けて行う希望がある場合には、自主開催となる。自主開催の場合の運営は、学校が主体となり、開催に伴う費用は学校負担、市の広報誌を通した親子の募集もなくなる。平成26年度は、浜松市への申込が17校あり、10校が委託事業、残りの7校は「ふわっと」との連携による自主開催となっている。平成27年度の募集は、新規校枠が3校程度、継続校枠が4校であった。

<表 2-2-1>

「赤ちゃんとのふれあい体験事業」実施校数推移

	小学校	中学校	高等学校	フリースクール
平成18年度		3	1	
平成19年度		4	1	
平成20年度	1	5	1	
平成21年度		10	3	
平成22年度		11	4	1
平成23年度		10	5	
平成24年度		11	5	
平成25年度		11	4	
平成26年度		18	4	

※平成26年度はふわっとへの直接申込1校を含む

※「ふわっと」の事業説明資料より抜粋

(2) 委託事業者

①委託事業者「ふわっと」の活動

「ふわっと」は、学校における「赤ちゃんとのふれあい体験」をサポートするために、2006年に設立されたボランティア団体である。登録メンバーは、約30名（主婦、保育士、助産師、元教師、幼稚園教諭など）である。「ふわっと」は、「赤ちゃんとのふれあい体験」のねらいとして「中学生が、乳幼児とのふれあい体験を通して命の尊さや愛しさを感じるとともに、子育て中の親に出産や育児に関する話を聞くことによって、自分の育ちに関心を持ち、親の愛情を感じる機会を提供すること」を掲げており、いのちの大切さを体感することと共に、親との関係性も視野にいたした体験活動を目指している。さらに、「赤ちゃんとのふれあい体験」だけでなく、委託事業には含まれない事前学習として、助産師による「いのちの授業」や浜松市男女共同参画推進室の委託事業で「ファシリテーターズ静岡」との連携による「男女共同参画の授業」も用意されている。

ところで、「赤ちゃんとのふれあい体験」は、「ふわっと」によってパッケージ化されている。学校の職員は、パッケージ化された活動の流れに沿って、準備、運営をしていくことになる。学校が行うこととしては、体験場所の確保と清掃、駐車場の確保、授業時間

数の確保、地域ボランティアの募集・確保である。新規校の場合、事前学習や当日のふれあい体験の時間は、「ふわっと」のスタッフが主導して行われる。

②「ふわっと」が抱える課題

「ふわっと」の代表へのインタビューの結果、「ふわっと」が抱える課題として、スタッフのスケジュール調整、参加親子との調整、多様な生徒への個に応じた対応、学校や地域によっては活動に対する理解や協力が得られにくいこと、継続事業となっている学校内の引継ぎの不連続性、などが挙げられた。「ふわっと」としても、「赤ちゃんとのふれあい体験」が、学校が主体となり保護者や中学校区の地域住民を巻き込んで展開されるようになることを理想としているようであった。しかし、学校側から実施を希望したにもかかわらず、学校や地域によっては理解や協力が得られにくいと感じてしまう状況があったり、ふれあい体験学習を教育計画に位置づけて毎年実施している学校でさえ、引継ぎの不連続性の問題があったりするなど、「ふわっと」のメンバーの負担感は大きいことがわかった。

(3) 学校

平成 26 年度に「浜松市赤ちゃんとのふれあい体験事業」を行った学校についての実態を、「ふわっと」の実施した事後アンケート調査²⁾結果と実施校一覧の資料とを基に述べる。

①実施状況

表 2-2-2 は、平成 26 年度の「浜松市赤ちゃんふれあい体験」の実施校 18 校の様子を一覧にしたものである（「ふわっと」が打合せ確認事項をまとめた一覧表に、事後アンケート結果から筆者が読み取った各校の実施のねらいを加筆している）。

まず、実施する教科・領域であるが、総合的な学習の時間での実施が 14 校（78%）と多く、家庭科の授業とのかかわりがある学校は 4 校（22%）である。体験活動自体に費やされている時間は、4～6 時間が圧倒的で、1～2 日の間に総合的な学習の時間をまとめ取りし、イベント的に開催していることがわかる。打合せを担当する職員は、学年主任が多く、学年全体での取り組みになっていると推察される。

次に、ねらいである。アンケート調査結果の記述には、学校のねらいは「命の尊さ」「自分の成長の振り返り」「自分の将来の生き方を考える」「親とのかかわり、感謝」が多かった。体験活動を継続的に行っていると思われる自主開催の学校では、「家庭建設」「男女共同参画」といった社会とのつながりも視野に入れた取り組みとなっていた。こうしたことから、「ふわっと」の単独事業である助産師による「いのちの授業」の実施は 16 校（89%）と多く、逆に「男女共同参画の授業」の実施は 9 校（50%）という状況になっていると考えられる。

<表 2-3-2> 平成 26 年度「赤ちゃんとのふれあい体験」－「ふわっと」の資料を基に筆者作成－

事業形態	年次	学校名	教科・領域	担当者	生徒数	クラス数	実施日	時間数	PTA 地域の協力	ふわっと事業		アンケート調査用紙から読み取れる<学校のねらい>					
										いのちの授業	男女共同参画の授業	命の尊さ	自分の成長		家族・家庭		人権
													自分の成長の振り返り	自分の将来の生き方を考える	親とのかかわり感謝	家庭建設	
委託	1年め	A	家庭科	教務主任	114	4	9/19(金)	4		○	○	○	○	○			○
委託	1年め	B	総合+家庭科	家庭科教員	156	5	6/26(木)	2	地域	○		○	○				
委託	1年め	C	総合	学年主任	128	4	3/9~3/13	2		○		○			○		
委託	1年め	D	総合	学年主任	231	6	10/21(火)	4		○	○	○	○	○	○		○
委託	2年め	E	総合+家庭科	家庭科教員	190	6	6/10(火)	4	PTA	○		○	○		○		
委託	2年め	F	総合	学年主任	89	3	10/2(木)	4	PTA			○	○		○		
委託	2年め	G	総合	2年職員	136	4	12/9(火)	4	PTA			○	○		○		
委託	2年め	H	総合	学年主任	257	7	10/17(金)	6	PTA	○	○	○	○				○
委託	2年め	I	総合	学年主任	109	4	11/28(金)	6	PTA	○		○	○		○		
委託	2年め	J	家庭科	家庭科担当	120	3	11/21・25・26	2		○		○	○	○	○	○	○
自主		K	総合	学年主任	255	4	10/29(水)	4	PTA	○		○	○		○		
自主		L	総合	学年主任	255	8	10/5・6		PTA	○	○	○	○		○	○	○
自主	10年以上	M	総合	教頭	175	6	6/3(火)	6	地域	○		○		○	○		
自主		N	総合	学年職員	173	5	6/6(金)	6	地域	○	○	○	○	○		○	○
自主		O	総合	教務主任	232	7	10/10(金)	6	PTA地域	○	○	○	○	○		○	○
自主		P	総合	教務主任	206	6	10/7(金)	6	PTA	○	○	○			○		○
自主		Q	総合	総合担当 学年主任	200	6	10/14(金)	6	PTA地域	○	○	○	○	○	○	○	○
自主		R	総合	学年主任	74	3	5/28(水)	6	PTA	○	○	○	○		○		○

②実施校の教員の意識

「ふわっと」によれば、事後のアンケート調査は、平成 26 年度「浜松市赤ちゃんとのふれあい体験」を実施済みの学校の担当職員を対象に、中学校の実態と担当した職員の意識を明らかにする目的で行われている。ここでは、この事後アンケート調査結果を基に述べる。

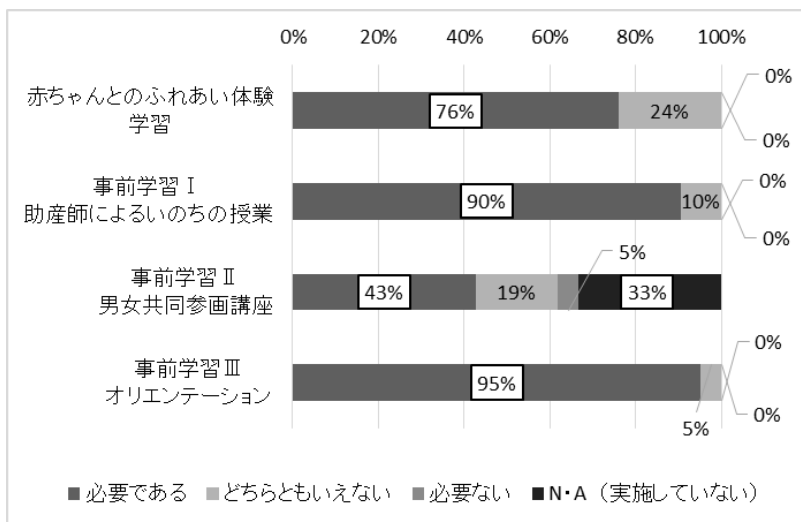
a 結果

○引継ぎ

ふれあい体験の実施にあたって、校内の引き継ぎの実態は「直接引き継いだ」が 4 名（19%）、「資料をもらった」が 5 名（24%）、「特にしていない」2 名（10%）、「初めての開催」10 名（48%）であった。また、打ち合わせ内容の理解については、「理解できた」が 57%（12 名）、「よくわからなかった」が 38%（9 名）であった。

○事前学習・体験活動の必要性に対する意識

「ふわっと」が事前学習として行っている「いのちの授業」「オリエンテーション」は、いずれも 90%以上の職員が「必要である」とする一方で、「男女共同参画講座」は 43%である。また、「赤ちゃんとのふれあい体験」自体に対して「必要である」とする職員は、76%であった。



<図 2-2-2> 事前学習・体験活動の必要性に対する意識

○実施後の意識

「赤ちゃんとのふれあい体験」を実施して「よかったこと」には、生徒についての記述が多く見られた（表 2-2-3）。また、「大変だったこと」には、運営面の困難についての記述が多く挙げられていた（表 2-2-4）。

<表 2-2-3> 「赤ちゃんとのふれあい体験」を実施してよかったこと

カテゴリー		項目	回数	内容
生徒	27	授業でつけたい力	16	生徒の心の成長が見られた(5) 生徒が命の大切さを改めて感じた(3) 体験学習の目標が達成された(3) 親や家族への感謝の気持ちを理解した(3) 生徒が今後の自分の在り方について考えた(2)
		生徒とのかかわり	9	普段の学校生活では見ることのできない生徒の顔が見られたこと(9)
		その他	2	よい経験にはなった(1) すべての生徒に役割が与えられていてよかった (1)
地域とのつながり	5	地域	2	地域の協力があつたからこそその活動(2)
		保護者	2	保護者に好評(1) 保護者に子どもの様子を見てもらえた(1)
		NPO	1	NPO活動に取り組む姿勢に、教師自身が学んだ(1)
個人として	3	互惠	3	優しい時間を共有できた(2) そこにいる人たちの優しさや気配りが見られた(1)

※複数回答(人)

<表 2-3-4> 「赤ちゃんとのふれあい体験」を実施して大変だったこと

カテゴリー		項目	回数	内容
運営	27	事前準備	15	ボランティアの募集(7) とにかく事前の準備(4) 駐車場の確保(2) 地域住民に対する気遣い(1) 生徒の動きと教員の配置を考えること(1)
		「ふわっと」との連携	6	全体の流れがわからず、段取りよくいかなかった(4) 打ち合わせと当日の指示が違った(2)
生徒への指導	4	事前指導	3	消極的な生徒への指導(1) 事前の意識付け(1) 安全面に配慮したおもちゃ作り(1)
		当日	1	人見知りの赤ちゃんに当たった生徒への対応(1)

※複数回答(人)

b 考察

前述のように、「赤ちゃんとのふれあい体験」は総合的な学習で行っている学校が8割近くを占め、実施に当たっては、当該学年の職員が担当者となっていると推察される。校内の引き継ぎの状況は、初めて開催する学校を除くと、丁寧な説明を受けながら「直接引き継ぎ」でいる学校がある一方で、「資料のみ」を受け渡す学校や「特に何もしていない」学校がある。「赤ちゃんとのふれあい体験」活動は、パッケージ化されているとはいうものの、教師と生徒による授業とは異なり、多様な社会資源がかかわることから細かな連絡調整が必要となる。その引き継ぎの状況によって、職員の体験学習に対する目的の共有化やスムーズな運営などに影響をもたらすと考えられる。このような状況は、「ふわっと」が実施上の課題として挙げていた「継続事業となっている学校内の引き継ぎの不連続性」を裏付けるものとなっている。

体験活動の必要性については、「赤ちゃんとのふれあい体験」に対して76%の職員が、助産師による「いのちの授業」に対して90%の職員が必要であると回答している。この結果からも、多くの学校がその目的を「いのちの大切さ」においていることがわかる。

背景には、平成24年の同市内の中学生の自殺を戒めとして、浜松市教育委員会が「命の尊厳」を根底に据えた教育を強く打ち出したことがあると推察される。これを裏付けるように、平成26年度の実施校（平成25年申込）校数が急増している（表2-2-1）。全国的にも「高度経済成長期に下落した子どもの自殺は、90年代から上昇傾向に転じ」（舞田，2014）ている。平成27年度版の「自殺対策白書」では、若年層の自殺をめぐる状況についての特集が組まれており、自殺の各要因を分析し対策として講じた施策について報告がなされている（内閣府，2015）。文部科学省がこれまでに打ち出した対策は、道徳教育用教材「心のノート」（全面改訂後「私たちの道徳」）の配布、心の健康教育の充実、感性を育み、命の大切さを学ばせる体験学習や社会奉仕活動等のさまざまな体験活動の推進などである。「赤ちゃんとのふれあい体験」は、いのちの大切さを体感できる活動として十分価値のあるものであるが、いのちの大切さのみ焦点をあてたならば、別の活動でも目的達成はもちろん可能である。事実、ある職員は「（赤ちゃんとのふれあい体験は）やればやっただけの意味はある。やらなければならないというものではない。実際、親にならない、なれない人もいます。命の大切さということでは、全体に必要なことかもしれませんが、これじゃなくてもいいと思います」と記述している。

学校によって体験活動の目的は異なり、赤ちゃんとの直接的なふれあいから感ずる「いのちの大切さ」ばかりではなく、赤ちゃんの保護者との交流から「自分の成長を振り返る」「親との関係性を見直す」「自分の将来の生き方を考える」といった目的や、赤ちゃんの育つ環境や人権まで視野に入れ「男女共同参画」といった目的が設定されている学校もある。特に、「赤ちゃんとのふれあい体験」を継続的に行っている自主開催の学校では、「男女共同参画」を一連のプログラムに取り入れている学校が多く、「赤ちゃんとのふれあい体験」がもつ多様な価値の広がり気づき、体験を体験に終わらせることなく社会と

のつながりを意識した学びとして展開していると推察される。こうした学校における「赤ちゃんとふれあい体験」を含む活動は、シティズンシップ育成の場となっている可能性があると考えられる。

また、「赤ちゃんとふれあい体験」を76%の教員が「必要である」としている一方で、「どちらともいえない」とする教員が24%を占めていた。「どちらともいえない」とする教員の「大変だったこと」の自由記述には、運営面での困難があげられており、その必要性を感じつつも運営面での負担感はぬぐえなかったと推察される。特に、事前準備に対する負担の大きさについての記述が多く見られる。一親子に一台分の駐車場の確保、駐車した車からイベント会場までの案内、赤ちゃんや保護者とうまくかかわれない生徒に対するサポートなど、学年の教員の力だけでこなすことは容易ではない。さらに、学校規模が大きくなればなるほど参加する赤ちゃんや保護者の数も多くなり、より多くの保護者や地域住民に授業サポーターをお願いせざるを得ない状況が生じる。しかし、サポーター確保を推し進める役割は、学校職員に割り振られており、募集や事前説明会、当日の人員配置の調整などの仕事に時間を割くことになる。こうした仕事に負担を感じる職員は、この「赤ちゃんとふれあい体験」は学校単独で実施できる学習ではなく、学校と地域との協働の上に成り立っている学習であり、そこにもふれあい体験学習の価値があることに無自覚であったのではないかと考えられる。

これまで、学校は、教室という閉じた空間において、教師と生徒という2者間の関係性の中で学習経験を提供してきた。総合的な学習の時間が導入されて以降、社会資源の活用がなされ始めているが、特に外部人材に対する学校職員の意識は、外部人材が学校に入ってくるという段階にとどまっているのではないかと推察される。職員がふれあい体験学習を実施して「よかったこと」とした自由記述の中で、地域とのつながりに目を向けていると思われる記述数は、生徒につけたい力を身に付けさせることができたとする記述数の1/5程度であった。このことは、学校が地域のコミュニティーの一部であるということに対して自覚的ではないという職員の姿を浮き彫りにしている。「学校は社会システムの一部であり、学校は周辺地域の支柱である」（センゲ、2014、p.33）という意識を職員がもつことが、「社会資源との協働」のうえでは大切になってくるのではないかと考える。

2) 「浜松市赤ちゃんとふれあい体験事業」の課題のまとめ

行政によって導入された「浜松市赤ちゃんとふれあい体験事業」は、当初、教育分野の少子化対策の一環としての親への準備教育が目的とされていた。現在は、生涯学習社会の実現に向け、学校を多様なネットワークの中核として位置づけて、学校と地域社会が連携・協働した教育活動の充実が図られるための取組としての再スタートしたところである。しかし、その目的が広く周知されるには至っていない。

委託事業者である「ふわっと」は、「赤ちゃんふれあい体験」活動が、将来的には学校と保護者・地域住民の手によって実施されることを理想としている。しかしながら、実施

を希望したにもかかわらず、学校によっては、職員や地域の理解や協力が得られにくいといった実態や、ふれあい体験学習を教育計画に位置づけて毎年実施している学校でさえ、引継ぎの不連続性の問題があり、「ふわっと」のメンバーの負担感は大きかった。学校が主体となって「赤ちゃんとのふれあい体験」を実施し、「ふわっと」が補助的に関わるといった構図は、まだ難しい現実があった。

一方、これを実施している学校の職員には、行政のねらいや「ふわっと」の理想のように、学校が多様なネットワークの中核として位置づき、学校と地域社会が連携・協働して「赤ちゃんふれあい体験」を行うという意識は希薄であった。ふれあい体験学習の目的も、「いのちの大切さ」を感じたり、「自分の成長」を考えたり、「親との関係性」を見直したりすることを目的としており、「社会資源との協働」による「赤ちゃんとのふれあい体験」が生徒のシティズンシップの育成につながることで意識していないことが明らかとなった。

註)

1) 本文中には、「赤ちゃんとの触れ合い体験」と「赤ちゃんとのふれあい体験」が併用されている。文部科学省が、「子育て理解教育」などの資料や学習指導要領で用いているのは「触れ合い体験」であるが、本研究では静岡県浜松市における「浜松市赤ちゃんとのふれあい体験事業」を取り上げるため、これにかかわる部分については事業で使用されている「赤ちゃんとのふれあい体験」を用いることとする。

2) 「ふわっと」が行った「ふれ合い体験アンケート」である。以下、アンケート調査の概要である。

○調査時期：平成 27 (2015) 年 1 月

○調査対象：「浜松市赤ちゃんとのふれあい体験」を実施した学校 17 校の担当職員

○調査手続：用紙を郵送によって配布し、FAX による回収

○回収数、有効回答数、有効回答率：21, 21, 100% (※学校数 15)

○調査内容及び尺度の設定

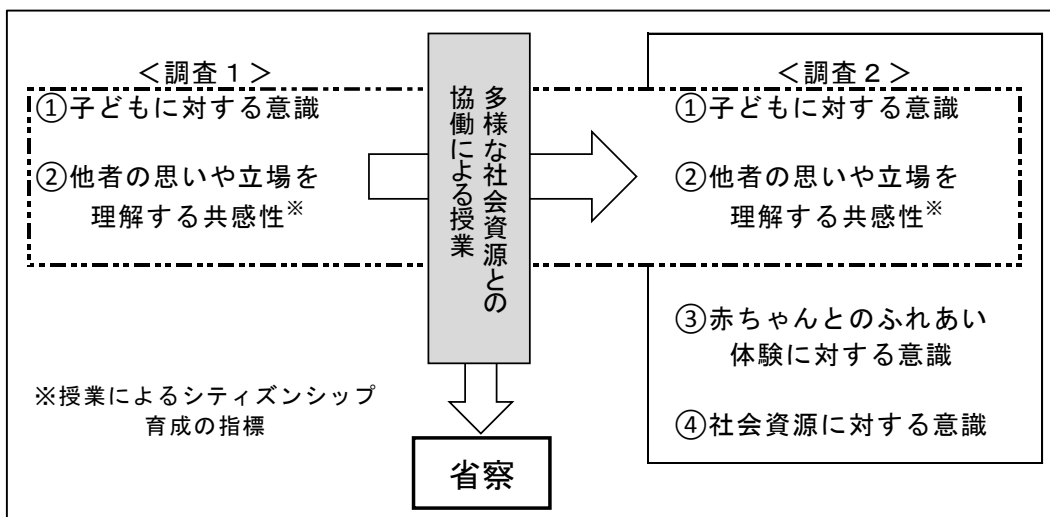
調査内容および回答形式は、「目的の達成度」を「達成できた」「ほぼ達成できた」「達成できなかった」の 3 件法で、「校内における昨年度からの引き継ぎ」について「直接引き継いだ」「資料をもらった」「特にしていない」「初めての開催」の 4 件法で、「開催時期」「打ち合わせの時期」について「必要」「検討が必要である」の 2 件法で、「打ち合わせの内容」について「よく理解できた」「適当」「よくわからなかった」の 3 件法で、「ふれあい体験の必要性」「事前学習Ⅰ(助産師によるいのちの話)」「事前学習Ⅱ(男女共同参画学習)」「事前学習Ⅲ(生徒への説明)」は「必要」「どちらともいえない」「不要」の 3 件法で回答を求めている。「ふれあい体験の目的」「やってよかったこと」「大変だったこと」については、自由記述で回答を得ている。

第3節 多様な社会資源との協働によるシティズンシップ育成

前節において、多様な社会資源との協働が絶対的な成立条件である赤ちゃんとの触れ合い体験活動は、生徒全員に普通教育としての保育教育の学習を保障する場であるとともに、シティズンシップ育成のための方策と位置づけた。また、「浜松市赤ちゃんとのふれあい体験事業」を取り上げ、これを推進する浜松市や委託事業者である「ふわっと」の意識と学校職員との意識に齟齬が生じている事実を明らかにした。また、学校では総合的な学習の時間を利用して、イベント的に「赤ちゃんふれあい体験」を実施する学校が多く、教員の意識はシティズンシップ育成にまで至っていない現状があった。

本節では、第1章で明らかにしたシティズンシップ教育実践における構成原理を用いながら、多様な社会資源との協働による中学校家庭科の題材を開発し、授業が生徒のシティズンシップ育成に与える影響について実証的に検討する。

具体的には、図2-3-1に示すように、シティズンシップ育成の授業モデルに従って多様な社会資源との協働が必要不可欠な赤ちゃんとのふれあい体験を取り入れた題材を開発し、授業実践を行う。授業を履修した生徒に対し、授業開始当初に〈質問紙調査1〉を、社会資源との協働による授業前後に〈質問紙調査2〉を実施する。題材の最後に、省察を位置付ける。調査結果及び省察から、社会資源との協働による授業が中学生の意識に与えた影響を量的・質的に分析し、シティズンシップ育成についての考察を試みる。なお、量的分析には、SSRI Ekuseru-toukei 2015 for Windows を用いた。



〈図 2-3-1〉 分析の枠組み

1 多様な社会資源との協働によるシティズンシップ育成のための授業開発

1) 授業の概要

(1) 対象者

静岡県浜松市内の公立中学校3年生234名（女子108名、男子126名）である。

(2) 実施時期

2014年4月～2015年3月

(3) 指導内容

現行学習指導要領の「A家族・家庭と子どもの成長」の内容の項目(1)(2), および(3)ウエを関連させた題材構成である。

(4) 具体的な学習計画

「育てられている時代に育つことを学ぶー発達する幼児・発達する自分ー(18時間扱い)」の学習計画は、表2-3-1に示す通りである。本題材は、異世代である幼児の発達の学習を介して、発達過程の中にある自分を対象化してみることで、他者とのかかわりの中で発達してきた自分に自信をもつことができる自己肯定感を育むとともに、「これからの自分や異世代を育て、かかわる力を養うこと」をねらいとしている。

第2次を「今までの自分を振り返り異世代とかかわる」として、幼児の発達について学び、「総合的な学習の時間」を利用して製作したおもちゃをもって保育園を訪問し、幼児と交流させた。第3次を「これからの自分を展望し、幼児が育つ環境としての家庭や家族関係を考える」として、社会資源との協働による「ヒューマンコミュニケーション講座」や「男女共同参画講座」、「赤ちゃんとのふれあい体験」などを取り入れ、これからの自分の生活を展望するとともに家族や地域のつながりについても考えさせた。

2) 授業の構成原理からの授業分析

<構成原理①>「学習内容に、消費や環境といった個人や家族、社会の問題が複雑に絡み合う問題をとりあげること」については、本題材が家族や発達を扱っており、個人や家族の生活から社会のしくみやあり方までを視野に含んで展開することが可能な学習内容である。産業構造の変化、晩婚化、非婚化、少子高齢化、家族形態の多様化、高齢者や未婚者による一人世帯の増加などの社会の変化の影響を色濃く受けている個人や家族の生活を、よりよくするにはどうしたらいいのかといった授業を構想した。

<構成原理②>「実生活のリアルな問題解決といったような題材をつらぬく共通テーマ」として、「幼児の発達や自分の発達と家族とかかわりに関心を持ち、自分や家族や社会のあり方を見つめ、よりよい豊かな生き方について考えよう」を示し、題材をつらぬく問題解決的な学習を構想した。

<構成原理③>「自分の興味関心を起点とした課題設定と追究活動」では、中学校3年生という進路決定の時期でもあり、常に自分の今までの育ちやこれからの人生を展望することを意識させた。

<構成原理④>「他者との協働」では、第3次において、保育園や幼稚園、大学教員、NPO 団体、市民活動団体、市役所、赤ちゃんとその保護者などの多様な社会資源と協働して授業を展開した。

<構成原理⑤> 「他者から得られる多角的な情報や評価」では、幼児観の異なるもの同士のペアによる話し合い活動やジグソー学習の手法を取り入れたグループ学習（第2次）、ディベート（第3次）などを取り入れた授業を展開した。

<表 2-3-1> 「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」の学習計画

	次	時数	学 習 活 動	質問紙調査
ガイダンス	1	1	○ 生活者としての人間発達 ・ 人の一生を見通す中で、幼児期と青年期（中学生）の位置をつかむ。 ・ 人の一生を見通しながら、ライフステージの特徴を表にまとめる。	
今までの自分を振り返り 異世代とかがわかる	2	1	○ 自分なりの幼児のイメージをマップに記入した後、 <u>イメージの異なるもの同士で学習のペアを作る。</u>	調査1
		5	○ 幼児の発達 ・ <u>ペアと話し合いながら</u> 、幼児の体と運動機能の発達・基本的な生活習慣の形成についてまとめる。 ・ <u>ペアと話し合いながら</u> 、幼児のことばの発達と社会性の発達についてまとめる。	
		2	○ 幼児にとっての遊びの意義 ・ <u>ペアと話し合いながら</u> 、0歳児から5歳児の遊びの風景を綴った6つのエピソードの中から割り振られた1つについて、今までに学んだ幼児の体や運動機能、言葉や社会性の発達の視点から見つめることで、何歳児の遊びの様子かをとらえる。 ・ <u>異なるエピソードを分担したもの同士で5～6人グループを作り、ジグソー学習の手法を用いて発表しあったのち</u> 、幼児にとっての遊びの意義をまとめる。	
		総合的な学習の時間	○ 保育実習の準備（遊びのための道具づくり） ・ 交流する幼児の年齢に合わせ、共につくりあげる要素があり、幼児とのコミュニケーションが生まれるようなおもちゃや遊びを企画し、製作する。 ○ <u>(1) 保育園または幼稚園を訪問し、幼児と交流する。</u> ・ 一緒に遊んだ時の幼児の様子を観察する。	
課題		○ 保育実習で幼児と直接ふれあったことで気づいたことや考えたことを、自分のここまでの発達について振り返りながら、レポートにまとめる。		
これからの自分を展望し、 家庭や家族関係を考えての	3	2	○ ガイダンス ・ <u>(2) 大学教員による「ヒューマンコミュニケーション講座」</u> を通して、人とのかかわり方について気づき赤ちゃんふれあい体験でかかわる乳児やその親、また学びを支えてくれる地域人々とのかかわり方について考える。	調査2
		2	○ 多様な家族の存在を知る。 ・ 日本の家族形態の変化を、社会背景と産業構造の変化から説明する。 ・ <u>(3) 「ファシリテーターズ静岡」による「男女共同参画講座」</u> を通して、ワーク・ライフ・バランスについて考える。	
		3	○ 赤ちゃんとのふれあい体験の準備 ・ 日本・韓国・デンマークの事例から、少子化問題の原因とその対策について考える。 ・ <u>(4) 「ふわっと」との協働による赤ちゃんとのふれあい体験で、赤ちゃんとその保護者とふれあう。</u> ○ 赤ちゃんとのふれあい体験を振り返りを記述するとともに、お礼状を書く。	
4	2	○ 今まで学んだ視点からこれからの生活を展望して、豊かな未来の生き方を考える。 ・ <u>ディベート「僕はどうしても赤ちゃんを産みたい妻」</u> をクラスメイトと行うことで、今の生まれた家族を見つめたり、未来の自分がつくる家族について考えたりする。		
省察	5	課題	・ 1年間の学習を振り返って、自分の考えをまとめる。	

※ _____線部：社会資源と学校の協働の部分 _____線部：生徒と他者とのかかわりの部分

3) 多様な社会資源との協働

(1) 保育園、幼稚園における保育実習

実践校では、10月中旬、総合的な学習の時間に2日間にわたる保育体験学習が位置づけられている。第1節で述べたように、幼児との触れ合い体験が家庭科で必修になったとはいうものの、実践校においても家庭科の時間内に出向けるような場所に保育園や幼稚園はない。しかし、次世代とかかわることの意義が職員に共有化され、保育実習として3年生の総合的な学習の時間の年間計画に位置づけられている。1日目は翌日の保育実習で幼児と遊びことができるようなおもちゃ作りを行い、2日目に学級担任引率の元、クラス単位で異なる保育園や幼稚園に出向くスタイルがとられている。3年の職員は、夏休み前から保育園や幼稚園との連絡調整を行うとともに、よりよい保育実習になるよう2学期の総合的な学習の時間を使って、幼児と触れ合うために必要な注意事項などについての事前指導を行っている。

そこで、3年生の家庭科の授業では、保育実習の前までに第2次「今までの自分を振り返り異世代とかかわる」において、系統的に科学としての幼児の心身の発達や生活と遊びについての学習を行うようにしている。さらに、保育実習後には、家庭科の授業で学んだ発達の視点から、幼児とのかかわりを振り返らせている。学年職員には、家庭科の時間と総合的な時間をリンクさせることで、家庭科の学習と保育実習での体験と融合させ、より一層の教育的な効果（岡部ら、2011、p.38）をねらっていることを説明し、このことを意識して総合的な学習の時間の指導を行ってもらうようにしている。

保育実習は、保育園、幼稚園と中学校の協働、総合的な学習の時間と家庭科の協働、学年職員と家庭科教員の協働によって成り立っている。

(2) 大学教員による「ヒューマンコミュニケーション講座」

「ヒューマンコミュニケーション講座」は、「ふわっと」が小学生を対象とした「赤ちゃんとのふれあい体験」の事前学習として実施したことがある講座である。実践の年度当初、この講座の提唱者である鳥取大の高塚先生が、他の団体で講座を行う目的で静岡を訪れることがわかり、地理的に近い本校でも「赤ちゃんふれあい体験」の事前学習として行う運びとなった。実施に当たっては、「ふわっと」の代表者を仲立ちとして日程調整を行い、家庭科教員が具体的な講座の内容についての打ち合わせを行った。実施に伴う時間と費用の確保は、家庭科教員が校長及び学年職員との事前交渉に当たった。学校職員との目的の共有化ののち、費用は学校側から、時間は学年の総合的な学習の時間で実施することになった。

「ヒューマンコミュニケーション講座」は、大学教員と「ふわっと」、 「ふわっと」と家庭科教員、大学教員と家庭科教員、家庭科教員と学校職員の協働の上に成り立っている。

(3) 「ファシリテーターズ静岡」による「男女共同参画講座」

前述の通り、「赤ちゃんとのふれあい体験」の事前学習としての位置づけがされている「男女参画講座」は、浜松市男女共同参画推進課の委託を受けた「ファシリテーターズ静岡」による気づきの講座である。実施に当たっては、家庭科教員が、「ファシリテーターズ静岡」の代表者と日程調整や具体的な講座の内容の打ち合わせを行った。

日程については、クラスごとに家庭科の授業時間に開催することで調整を進めた。家庭科教員から、講座は総合的な学習の時間に行われることが多い学年を単位としたイベント的な位置づけではなく、家庭科の年間指導計画に組み込んでいることを伝えた。実践校の3年生は7クラスで、授業の曜日も時間帯も統一ではないため「ファシリテーターズ静岡」側の負担は大きくなるのだが、家庭科の授業時間にクラスごとの開催を依頼して理解を得た。また、内容については、家庭科教員と「ファシリテーターズ静岡」の代表者による検討の場を設けた。「ファシリテーターズ静岡」が予定している講座のねらいや流れと、生徒が講座の前後に行っている家庭科の学習内容を突き合わせて、生徒の気づきを促し、より認識を深められるように講座の展開を協創した。

「男女共同参画講座」は、行政と「ファシリテーターズ静岡」の協働、「ファシリテーターズ静岡」のスタッフと家庭科の教員の協働によって成り立っていた。

(4) 「ふわっと」による「赤ちゃんとのふれあい体験」

前述の通り、「浜松市赤ちゃんとのふれあい体験」は、浜松市こども家庭部子育て支援課の委託を受けた「ふわっと」による学年を単位としたイベント方式の事業である。実施に当たっては、家庭科教員が、「ふわっと」の代表者と日程調整や具体的な内容の打ち合わせを行った。

日程については、クラスごとに家庭科の授業時間に開催することで調整を進めた。まず、家庭科教員が、学校職員に対して「赤ちゃんとのふれあい体験」学習のねらいを説明し、2時間連続で家庭科の授業の実施ができるように、時間割の変更を申し出て理解を得た。次に、家庭科教員から「ふわっと」に対して、体験学習はイベント的な位置づけではなく、家庭科の年間指導計画に組み込んでいることを伝え、「男女共同参画講座」同様、家庭科の授業時間にクラスごとの実施をお願いして理解を得た。

また、内容については、家庭科教員と「ふわっと」の代表者による検討の場を設けた。「ふわっと」が予定している体験活動のねらいや流れと、生徒が講座の前後に行っている家庭科の学習内容を突き合わせた。基本的に家庭科教員一人で指導にあたることから、学年単位での開催のようにパッケージ通りの流れにはできないため、事前の清掃やオリエンテーションの仕方を考えたり、時間内に振り返りの記述をさせるために絵本の読み聞かせをカットしたりするなど、限られた時間を有効に使えるように工夫し、より生徒にとって価値のある体験にするために協創した。

さらに、体験学習は参加する社会資源の駐車スペースを確保するため、学校職員の駐車場所の移動を依頼して理解を得た。

当該年度の「赤ちゃんとのふれあい体験」は、行政と「ふわっと」との協働、「ふわっと」と家庭科教員との協働、学校職員と家庭科教員との協働、「ふわっと」と赤ちゃんとその保護者との協働によって成り立っていた。

2 質問紙調査の実施

1) 調査の概要

調査対象者は、「育てられている時代に育つことを学ぶ」の授業を受けた中学校3年生234名（女子108名，男子126名）である。

○調査時期：

<事前調査1>2014年5月上旬～中旬（第2次のガイダンス時）

<事後調査2>2014年12月上旬～中旬（赤ちゃんとのふれあい体験実施時）

○回収数：202（女子99，男子103）

※<事前調査1><事後調査2>の両方に回答した者

○有効回収数：162（女子92，男子70）

○有効回収率：69.2%

2) 調査手続き

家庭科の授業時間に、学級毎に質問紙を配布し、留め置き調査を行った。

3) 調査内容及び尺度

調査内容は、調査対象者の基本属性、及び、「子どもに対する意識」「他者の思いや立場を理解する共感性」「赤ちゃんとのふれあい体験に対する意識」「中学生と赤ちゃん親子をつないでくれた社会資源に対する意識」の項目を設定した。

(1) <事前調査1><事後調査2>に共通項目

①子どもに対する意識¹⁾

「子どもに興味がある」「子どもをあやすのは得意だ」「子どもの世話をすることに自信がある」「子どもを見るとつい目で追ってしまう」の4項目を設定した。回答形式は、「その通り」「どちらかといえばその通り」「どちらかといえば違う」「違う」の4件法を用い、4段階（4点～1点）で得点化した。

②他者の思いや立場を理解する共感性

「日曜日に近所の3～4歳の子どもの遊び相手を、1時間くらい頼まれたら遊び相手を引き受けるか」という設問に対し「喜んで遊んであげる」「遊んであげる」「遊んであげたくない」「わからない」の4件法を用い、4段階（4点～1点）で得点化した。

また、「その理由は何か」という設問に対し「子どもが好きだから」「頼んだ人が喜ぶから」「頼まれたのだから当たり前」「自分のためになるから」「子どもは好きではない

から」「自分の好きなことができないから」「遊ばせ方がよくわからないから」「わからない」「その他」の9項目を設定し、当てはまるものを選択してもらった。

(2) <事後調査 2>

③「赤ちゃんとのふれあい体験」に対する意識

ふれあい体験前の気持ちについての回答形式を「できることなら避けたい」「あまり参加したくない」「どちらともいえない」「楽しみだ」「とても楽しみだ」「その他」の6件法を用い、6段階(1点~6点)で得点化した。また、体験後の気持ちについての回答形式を「もう2度と参加したくない」「あまり参加したくない」「どちらともいえない」「楽しかった」「とても楽しかった」「その他」の6件法を用い、6段階(1点~6点)で得点化した。

④中学生と赤ちゃん親子をつないでくれた地域人材に対する意識

「『ふわっと』のボランティアの方々が、わざわざ赤ちゃんと中学生をつないでくれるのはどうしてだと思いますか」という設問に対して、自由に記述してもらった。

3 結果

1) 集計結果

(1) <事前調査 1> <事前調査 2> に共通項目

①子どもに対する意識

「子どもに興味がある」の結果を表 2-3-2 に、「子どもをあやすのは得意だ」の結果を表 2-3-3 に、「子どもの世話をすることに自信がある」の結果を表 2-3-4 に、「子どもを見ると目で追ってしまう」の結果を表 2-3-5 に示す。

「子どもに興味がある」と「子どもを見ると目で追ってしまう」の項目は、5月より12月の方が肯定的な意見が増加しており、女子の「子どもに興味がある」を除き、有意な差が見られた。一方、「子どもをあやすのは得意だ」「子どもの世話をすることに自信がある」に、有意な差が見られなかった。

そこで、この4項目に対して、最尤法によるプロマックス回転による因子分析を行った。結果、2因子が抽出された。プロマックス回転後の因子パターンと因子間相関を表 2-3-6 に示す。

第1因子は「子どもをあやすのは得意だ」「子どもの世話をすることに自信がある」が含まれ、これを子どもとのかかわりに関する項目と考えて、この因子を「子どもとのかかわることに対する自信」と名付けた。また、第2因子は「子どもに興味がある」「子どもを見ると目で追ってしまう」が含まれ、これを子どもに対する興味や関心に関する項目と考えて、この因子を「子どもに対する興味関心」と名付けた。次に、これらと性別を要因とする分散分析を行ったが、性による有意な差は認められなかった。

<表 2-3-2> 「子どもに興味がある」

	全体(N=162)				女子 (N=92)				男子(N=70)			
	5月		12月		5月		12月		5月		12月	
その通り	57	35%	88	54%	42	46%	54	59%	15	21%	34	49%
どちらかといえばその通り	56	35%	55	34%	25	27%	27	29%	31	44%	28	40%
どちらかといえば違う	34	21%	15	9%	17	18%	8	9%	17	24%	7	10%
違う	15	9%	4	2%	8	9%	3	3%	7	10%	1	1%

**p<0.01 **p<0.01

<表 2-3-3> 「子どもをあやすのは得意だ」

	全体(N=162)				女子 (N=92)				男子(N=70)			
	5月		12月		5月		12月		5月		12月	
その通り	22	14%	24	15%	14	15%	13	14%	8	11%	11	16%
どちらかといえばその通り	55	34%	70	43%	36	39%	44	48%	19	27%	26	37%
どちらかといえば違う	58	36%	52	32%	27	29%	25	27%	31	44%	27	39%
違う	27	17%	16	10%	15	16%	10	11%	12	17%	6	9%

<表 2-3-4> 「子どもの世話をすることに自信がある」

	全体(N=162)				女子 (N=92)				男子(N=70)			
	5月		12月		5月		12月		5月		12月	
その通り	27	17%	22	14%	20	22%	13	14%	7	10%	9	13%
どちらかといえばその通り	52	32%	71	44%	30	33%	40	43%	22	31%	31	44%
どちらかといえば違う	50	31%	48	30%	24	26%	27	29%	26	37%	21	30%
違う	33	20%	21	13%	18	20%	12	13%	15	21%	9	13%

<表 2-3-5> 「子どもを見ると目で追ってしまう」

	全体(N=162)				女子 (N=92)				男子(N=70)			
	5月		12月		5月		12月		5月		12月	
その通り	31	19%	60	37%	25	27%	39	42%	6	9%	21	30%
どちらかといえばその通り	61	38%	67	41%	34	37%	37	40%	27	39%	30	43%
どちらかといえば違う	43	27%	22	14%	20	22%	10	11%	23	33%	12	17%
違う	27	17%	13	8%	13	14%	6	7%	14	20%	7	10%

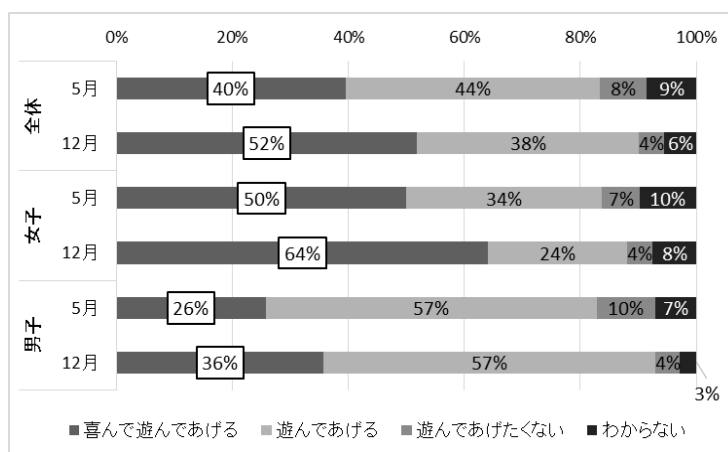
**p<0.01 *p<0.05 **p<0.01

<表 2-3-6> 子どもに対する意識の項目の因子分析結果

		因子1	因子2	
	子どもをあやすのは得意だ	0.9178	0.0752	
②他者の立場や る共感性	子どもの世話をすることに自信がある	0.8497	-0.0510	思いを理解す
	子どもに興味がある	0.4734	0.9950	
	子どもを見ると目で追ってしまう	-0.0055	0.3674	
		因子間相関	0.4759	

「日曜日に近所の 3～4 歳の子どもの遊び相手を、1 時間くらい頼まれたら遊び相手を引き受けるか」に対する調査結果を図 2-3-2 に示す。全体、女子、男子のいずれも、5 月に比べて 12 月の方が「喜んで遊んであげる」とする者の割合が増加していた。しかし、いずれにも有意な差は見られなかった。また、幼児の遊び相手を引き受ける姿勢と性別との関係を見たところ、女子の方が男子より幼児の遊び相手を引き受けようとする積極性が高い傾向にあるが、有意な差は見られなかった。

また、遊び相手を頼まれたときの判断基準「その理由は何か」に対しては、全体、女子、男子のいずれも、5 月に比べて 12 月の方が「子どもが好きだから」とする者の割合が増加していた（表 2-3-7）。しかし、いずれにも有意な差は見られなかった。また、判断基準と性別との関係を見たところ、女子の方が男子より「子どもが好き」という幼児に対する親和性が高い傾向にあるが、有意な差は見られなかった。



＜図 2-3-2＞ 幼児の遊び相手を頼まれたら引き受けるか

＜表 2-3-7＞ 幼児の遊び相手を頼まれたときの判断基準

	全体(N=162)		女子(N=92)		男子(N=70)	
	5月	12月	5月	12月	5月	12月
子どもが好きだから	69	95	45	62	24	33
頼んだ人が喜ぶから	17	18	11	5	6	13
頼まれたんだから当たり前	36	24	15	11	21	13
自分のためになるから	8	6	3	2	5	4
子どもが好きではないから	9	2	8	2	1	0
自分の好きなことができないから	6	2	1	1	5	1
遊ばせ方がよくわからないから	8	10	4	7	4	3
わからない	5	2	2	2	3	0
その他	4	3	3	0	1	3

③赤ちゃんとのふれあい体験に対する意識

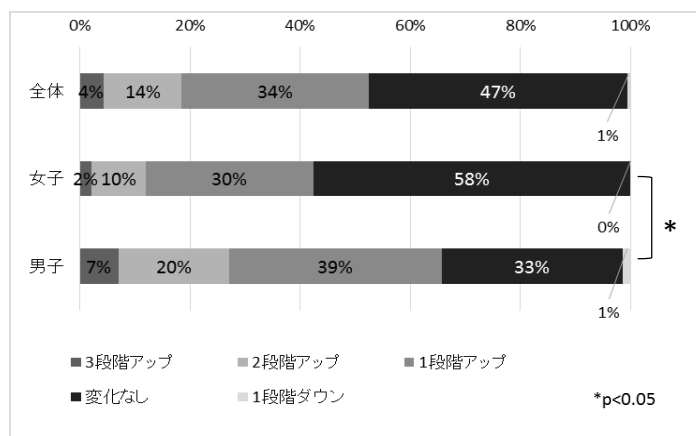
赤ちゃんとのふれあい体験に対する意識の変化は、表 2-3-8 に示す通りであった。赤ちゃんとのふれあい体験の前後で、意識は好意的な方向に変化しており、全体、女子、男子すべてで有意な差が認められた。また、男子の方が女子より赤ちゃんとのふれあい体験を好意的に受け止める方向に動いた者が多く、有意な差が認められた。

さらに、個々の生徒の赤ちゃんふれあい体験に対する意識の段階の変化を見たところ、約 5 割が好意的な方向にアップしていた（図 2-3-3）。また、女子より男子の方が体験に対する意識の段階がプラス方向へ変化した者の割合が大きく、有意な差が見られた。

<表 2-3-8> 赤ちゃんとのふれあい体験に対する意識の変化

	全体(N=162)				女子 (N=92)				男子(N=70)			
	体験前		体験後		体験前		体験後		体験前		体験後	
とても楽しみだ／とても楽しかった	59	36%	112	69%	41	45%	67	73%	18	26%	45	64%
楽しみだ／楽しかった	49	30%	44	27%	28	30%	22	24%	21	30%	22	31%
どちらともいえない	34	21%	3	2%	17	18%	2	2%	17	24%	1	1%
あまり参加したくない／あまり参加したくない	16	10%	2	1%	4	4%	0	0%	12	17%	2	3%
できることなら避けたい／もう二度と参加したくない	4	2%	1	1%	2	2%	1	1%	2	3%	0	0%
その他／その他	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

**p<0.01 **p<0.01 **p<0.01
} *p<0.05



<図 2-3-3> 赤ちゃんとのふれあい体験前後の意識の段階の変化

④社会資源に対する意識

「『ふわっと』のボランティアの方々が、わざわざ中学生と赤ちゃん親子をつないでくれるのはどうしてだと思いますか」という設問に対する自由記述を検討後、カテゴリーに分類した結果を表 2-3-9 に、カテゴリーごとに典型的な記述を取り上げ一覧にしたものを表 2-3-10 に示す。

カテゴリーは、「今の自分に関するもの」「将来の自分に関するもの」「赤ちゃんに関するもの」「親子のかかわりに関するもの」「次世代や社会とのつながりの関するもの」に分けることができた。性別との関連を調べるためにカイ二乗検定を行った結果、性による有意な差はなかった（ $P=0.841$ ）。「今の自分に関するもの」「赤ちゃんに関するもの」「次世代や社会とのつながりに関するもの」の記述の割合に、性による差はほとんど認められなかった。他方、「自分の将来に役立てる」の記述は男子の方が多い傾向が、「親子のかかわりに関するもの」の記述は女子の方が多い傾向が見られた。

<表 2-3-9> 赤ちゃんとのふれあい体験をつなぐ地域人材に対する意識

	全体(N=162)		女子(N=92)		男子(N=70)	
自分の成長を振り返る・今に役立つ	28	17%	17	18%	11	16%
自分の将来に役立てる	42	26%	18	20%	24	34%
赤ちゃんの理解・いのちの大切さの理解	41	25%	25	27%	16	23%
親子のかかわりや愛情への気づき	17	10%	16	17%	1	1%
次世代につなぐ・伝える・互恵	27	17%	16	17%	11	16%
その他	7	4%	0	0%	7	10%

<表 2-3-10> 社会資源に対する具体的な記述

記述のカテゴリー	記述例	記述数
自分の成長を振り返る・今に役立つ	中学生にとってよい体験になるから。	13
	中学生が赤ちゃんに触れ合うことで、過去のことなど振り返ることが出来るから。	8
	赤ちゃんに触れ合うことで、今までとは違う思いを発見するため。	7
自分の将来に役立てる	自分たちの未来を考えるきっかけ。将来のため。	27
	自分たちが親になったときのための体験。大人になって、子どもをもったとき困らないように。	15
赤ちゃんの理解・いのちの大切さの理解	中学生に赤ちゃんのことを知ってほしいから。興味を持ってほしいから。	26
	赤ちゃんに触れ合うことの大切さやよさを知って欲しいから。	8
	命の大切さを知ってほしいから。	7
親子のかかわりや愛情への気づき	中学生が親へ感謝の気持ちをもつため。	5
	中学生に、お父さんとお母さんの大切さを知ってもらうため。	5
	直接触れ合うことで、親の大変さが分かるから。	2
	赤ちゃんとお母さんとのつながりを見て欲しい。親子のつながりのあたたかさについて印象をもってほしい。	5
次世代につなぐ・伝える・互恵	子供を持つことの大切さを伝えるため。赤ちゃんから学ぶこともあることを伝えるため。	9
	本来は、あまりない「中学生と赤ちゃんを触れ合わせる」という機会をつくるため。つなぐため。	7
	あまりないふれあいを両者ともに味わえさせるため。関係性。両方楽しく遊べるから。	6
	今、少子高齢化がすすみ若者たちは仕事をゆうせんしているが、それだと、日本の将来があぶないので、子育てのよさも伝えるため。少子化にならないようにするため。子どもが欲しいという人を増やすため。	5
その他	ふわっとの方々が経験をつんでいるから。他	7
合 計		162

2) シティズンシップ育成の有無

本質問紙調査では、「相手の思いや立場を理解する共感性」の有無をみるために、調査項目②「日曜日に近所の3～4歳の子どもの遊び相手を、1時間くらい頼まれたら遊び相手を引き受けるか」を設定している。この設問は、日本家庭科教育学会が平成13～15年に行った研究「児童生徒の家庭生活についての意識・実態と家庭科カリキュラムの構築」において、小・中・高校生を対象に実施した全国調査の設問項目である。平成14年度の報告書には、「『喜んで遊んであげる』と回答した者には、『他人の役に立つように働く』というお互いに助け合っていこうとする社会的自立と共生の価値観が大きく影響を及ぼしている傾向がある」との報告がなされている(2002, pp. 226-227)。

この結果を踏まえ、本研究ではこの設問に対して「喜んで遊んであげる」と回答した場合をシティズンシップが育成されて「いる」、「遊んであげる」「遊んであげない」「わからない」を「いない」の2件法として、題材のガイダンスを実施した5月と「赤ちゃんとのふれあい体験」を終えた12月で、シティズンシップ育成の有無の変化を見た(表2-3-11)。その結果、全体と女子に有意な差が認められた。男子のシティズンシップ育成も増加傾向にあったが、有意な差は認められなかった。また、5月と12月の両方で、女子の方が男子よりシティズンシップが育成されていると判断される者が多く、有意な差が認められた。

<表 2-3-11> 授業によるシティズンシップ育成の有無

	全体(N=162)		女子(N=92)		男子(N=70)	
	5月	12月	5月	12月	5月	12月
いる	64	84	46	59	18	25
いない	98	78	48	33	62	55

*P<0.05

*P<0.05

**P<0.01

**P<0.01

3) シティズンシップ育成に影響を及ぼす要因

以下、シティズンシップ育成に対する影響を、12月のシティズンシップ育成の有無と「子どもに対する興味関心」「子どもとのかかわりに対する自信」「社会資源に対する意識」との関係から、以下の①、②に配慮して分析を行った。また、授業の構成原理の有効性との関係を題材最後の省察の記述内容から検討した。

①性別による影響

前述のように、シティズンシップ育成と性別との関連を調べるためにカイ二乗検定を行った結果、有意な差が認められた。このことから、シティズンシップ育成に対する分析には、性による違いを考慮することにした。

②社会資源との協働による影響

平日の授業に合わせて仕事のやりくりをし、自分たちが赤ちゃん親子とふれあう機会を設けてくれる地域の大人の姿や、地域人材によって実現した中学生と赤ちゃん親子とのふれあい体験そのものを、中学生がどのように価値づけしたのかをまとめたのが前出の表 2-3-10 である。これを基に、社会資源との協働が中学生のシティズンシップ育成に与える影響を分類し、「あった」「なかった」の2件法とした。具体的には、他者や将来とのつながりといった視野の広がりや社会の構成員としての自覚を見てとることができる「自分の将来に役立てる」「親子のかかわりや愛情への気づき」「次世代につなぐ・伝える・互惠」のカテゴリーに含まれる記述に対し、社会資源との協働が中学生のシティズンシップ育成に与える影響が「あった」とした。他方、発達に対する知識・理解に重きが置かれていると思われる「自分の成長を振り返る・今に役立つ」「赤ちゃんの理解・いのちの大切さの理解」のカテゴリーに含まれる記述に対し社会資源との協働が中学生のシティズンシップ育成に与える影響が「なかった」とした。

次に、性別との関連を調べるためにカイ二乗検定を行った結果、性による有意な差はなかった (P=0.841)。

(1) 「子どもに対する興味関心」「子どもとかかわることに対する自信」「社会資源との協働による影響」との関係

シティズンシップ育成の有無と「子どもに対する興味関心」「子どもとかかわることに対する自信」「社会資源との協働による影響」との関係は、表 2-3-12 に示す通りである。「子どもに対する興味関心」との間には、男女ともかなりの相関が見られた。また、「子どもと関わることに自信」との間には、女子の場合はかなりの相関が、男子の場合は弱い相関が認められた。「社会資源との協働による影響」には、男女共に弱い相関が認められた。

〈表 2-3-12〉 シティズンシップ育成の有無と各項目との相関

		シティズンシップ育成 の有無 (12月)
子どもに対する興味関心	女子	0.694 **
	男子	0.502 **
子どもとかかわること に対する自信	女子	0.538 **
	男子	0.341 **
社会資源との協働 による影響	女子	0.361 **
	男子	0.247 *
女子(N=92) 男子(N=70)		*p<0.05 **P<0.01

(2) 授業の構成原理との関係

生徒が題材の最後に記述した省察の内容を分類し、授業の構成原理②～⑤との関係からシティズンシップ育成の可能性について検討した。

<構成原理②>「実生活のリアルな問題解決といったような題材をつらぬく共通テーマ」 (巻末資料 2-3-1)

「幼児の発達や自分の発達と家族とのかかわりに関心を持ち、自分や家族や社会のあり方を見つめ、よりよい豊かな生き方について考えよう」を示し、題材をつらぬく問題解決的な学習を構想したことにより、社会とのつながりを意識し、社会の構成員としての自覚が芽生えていると思われる記述が見られた。

<構成原理③>「自分の興味関心を起点とした課題設定と追究活動」 (巻末資料 2-3-2)

中学校3年生という進路決定の時期でもあり、常に自分の今までの育ちやこれからの人生を展望することを意識させたことにより、自分の過去・現在・未来のつながりといった時間軸を意識し、学習を自分ごととして捉えている記述が見られた。

<構成原理④>「他者との協働」 (巻末資料 2-3-3)

保育園や幼稚園、大学教員、NPO 団体、市民活動団体、市役所、赤ちゃんとその保護者などの多様な社会資源と協働して授業を展開したことにより、多様な人たちとのつながりや支えられている自分に気づいた記述が見られた。

<構成原理⑤>「他者から得られる多角的な情報や評価」 (巻末資料 2-3-4)

幼児観の異なるもの同士のペアによる話し合い活動やジグソー学習の手法を取り入れたグループ学習(第2次)や、ディベート(第3次)などを取り入れた授業を展開したことにより、多様性を認め、他者を尊重する態度が身に付いたと思われる記述が見られた。

4 考察

子どもに対する意識の調査結果から、授業によって幼児の心身の発達に関する知識を得たり、保育実習や赤ちゃんとのふれあい体験学習の場で乳幼児と直接的な接触体験をしたりする前後で、子どもに対する興味が高まったり、子どもを見ると目で追ってしまったりしている生徒が有意に増加していることが明らかとなった。「子どもの対する興味関心」の高まりが見られるという結果は、「乳幼児体験学習が、中学・高校生にとって情意面での学習効果が期待できる」といった指摘(大路・松村, 1998, p. 59)や、実際の子どもの接触体験が、良い子どもイメージの形成と関連が深いことを明らかにした(岡野, 2003, p. 10) 先行研究結果と一致している。

他方、子どもをあやすことや子どもの世話に対する自信については、事前事後調査の結果に有意な差は見られていない。この「子どもとのかかわりに対する自信」に対する結果は、学習がかかわり方の技能の獲得を目標とするものではなく、まずは、さまざまな発達段階にある子どもの状況に応じた自分なりのかかわり方の工夫を実践してみることに重きが置かれ、子ども理解の出発点となっていることに原因があると考えられた。しかし、中

学校家庭科の授業において、これ以上、かかわりの時間を増やすことは困難である。土日や長期休みを利用した地域での触れ合い活動やボランティア活動などへの積極的な参加を促したりするなどの方策を考えていく必要がある。

ところで、「赤ちゃんとのふれあい体験」活動に対する意識が、体験前に比べ体験後に好意的な方向に有意に変化していることは、「子どもに対する興味関心」の高まりにリンクしていると推察される。また、男子の方が女子より好意的な方向に有意に変化している背景には、もともと女子の方が「子どもに対する興味関心」が高かったことが考えられる。しかし、ここでは、赤ちゃんとのふれあい体験によって、男子の「子どもに対する興味関心」を高める効果が期待できる点に大きく注目をしたい。生徒たちは、すでに保育実習で幼児とのふれあいを経験し、幼児の発達に関する知識について体験を通して理解したり、実際の状況に合わせて幼児とのかかわり方を工夫したりしてきていた。にもかかわらず、赤ちゃんとのふれあい体験に臨むにあたって、約40%の男子生徒は「どちらともいえない」「あまり参加したくない」「できることなら避けたい」という消極的な姿勢であった。それが、「赤ちゃんとのふれあい体験」ののちには、95%の男子生徒が「とても楽しかった」「楽しかった」と答え、女子の場合の97%とほとんど変わらない状況にまで意識はプラス方向に変化したのである。さらに、図2-3-3に示すように、個々の生徒の意識の段階の変化も大きく、1段階アップが約4割、2段階アップが約2割、3段階アップした者も1割程度存在する。保育実習における幼児とのかかわりだけでは「子どもに対する興味関心」の高まりが見られなかった男子生徒に対して、「赤ちゃんとのふれあい体験」が効果的であったという結果は、「子どもに対する興味関心」を高めるためには、保育実習による幼児とのふれあい体験ばかりでなく、多様な社会資源との協働による赤ちゃんふれあい体験の実施を合わせて実施することの有効性が実証されたと考えられる。これは、「幼児との触れ合い」体験の前に「乳児との触れ合い」体験を実施したことによる効果を見いだしている新垣ら（2010, p. 32）の報告に合致している。中西ら（1989, p. 65）も、高校生を対象とした調査結果から、乳幼児との触れ合いの機会を増やすことが、将来親になることへのより良い準備状態を形成するとしている。「子どもに対する興味関心」を高めるために、幼児とのふれあい体験と赤ちゃんとのふれあい体験の両方を配置した本題材の内容構成の妥当性が確認されたと考える。

筆者は、シティズンシップのベースとなるものは、さまざまな人々との共生や連帯の視点であり、他者を理解し共感する感性であると考えている。男子生徒に対して「赤ちゃんとのふれあい体験」が効果的であった点は、単に乳幼児との触れ合いの機会を増やしたことによる効果だけではなく、社会資源との協働による効果を要因として挙げたい。本授業が「相手の思いや立場を理解する共感性」を育むことを視野に、授業内における友人とのかかわりや社会資源との協働による体験活動を、意図的に配置して構想されたものであることが影響していると考えられる。岡野は、青年期の女子を対象とした子どもに対するイメージの実態とその形成に影響を及ぼす要因について探った研究成果から、良好な子どものイ

メージの形成には、乳幼児との接触体験のみならず、身近な家族員や友人との間に共感的であると同時に指導性を伴う人間関係を構築することとの深い関連について明らかにしている(2003, p. 11)。岡野は「身近な人間関係を振り返り信頼できる友人の存在に気づき、自分はさまざまな人間関係に支えられて決して孤独ではないことを自覚して、それを契機として親準備性²⁾の獲得が計られる」としている。また、杉山は、看護学生(女性のみ)に対して行った母性意識及び次世代育成意識の発達に関連する要因として、「母親との体験」や「近隣の人々との体験」を示している(2010, p. 550)。これらの指摘は、さまざまな人間関係の中に生徒を置いて構想した本実践のあり様と一致している。

また、社会資源との協働によって、生徒のシティズンシップ育成に与えた影響に対する記述に関して、性による有意な差は認められなかった。この結果から、社会資源との協働による授業を通して、生徒が「子育ては母によるもの」というジェンダーバイヤスから解放され、さまざまつながりの中に自分がいることを実感したり、他者と協力することの必要性に気づいたりしたのではないかと推察することができる。武藤は、家庭科の男女共学が打ち出されて間もない時期に行った調査において、子どもに対する親和は中学校段階ですでに男女差が認められ、保育学習の導入には子どものイメージに対して十分な刺激を与えることが重要であるとの考察を行っている(1991, p. 35)。家庭科が男女共修となっただけからすでに20年余りが経過した現在でも、社会に埋め込まれたさまざまなジェンダーバイヤスによって、また学校教育におけるヒドゥン・カリキュラムによって、中学生にも明らかにジェンダーロールが存在する。本調査結果は、「赤ちゃんとのふれあい体験」が、保育学習に対する男女のレディネスの差を埋める役割を果たす可能性はもちろんのこと、ジェンダー・フリーに向けての一方策になりうる可能性についても示唆している。

本研究は、女子生徒だけでなく男子生徒をも対象として、社会資源との協働による授業がシティズンシップ育成に与える影響について扱ったものである。管見の限り、女子だけでなく男子をも範疇に入れた社会資源との協働によるシティズンシップ育成の研究は、見受けられなかった。省察における記述内容には、母親になること・父親になることといった記述を除き、性による差は認められない。第2節において、すべての生徒を対象とした普通教育としての保育教育の実施は、中学校家庭科がラストチャンスであるとしたが、赤ちゃんとの触れ合い体験をシティズンシップ育成のための方策と位置づけ、社会資源と教師が自覚的に授業内容を構成し実践することによって、生徒のシティズンシップ育成に影響を与えることが検証されたと考える。

註)

- 1) 子どもに対する意識についての項目は、岡野らが行った質問紙調査で提示された項目を用いている(2011, p. 32)。
- 2) 牧野・中西(1989, p. 51)によれば、中学生や高校生は親としての資質の形成過程の時期にあるから、「親になることへの準備状態(Readiness for Parenthood)」という概

念を設定している。しかし、「親準備性」は、「親になること」を前提とし、「そのための準備」という意味合いが強いことから、親になるかならないかにかかわらず、次世代を育てる資質を表す必要があるとして「次世代育成力」（原，1991）なども提唱されている。

第4節 第2章のまとめ

本章では、シティズンシップ育成に向けた教育の方策として、多様な社会資源との協働を取り上げた。多様な社会資源との協働なくして成り立たない「赤ちゃんとのふれあい体験」を取り入れた中学校家庭科の題材を開発し、授業が生徒のシティズンシップ育成に与える影響について実証的に検討した。

第1節では、1970年代後半以降の学校・家庭・地域の協力・連携・協働についての教育施策の変遷をたどることで、学校・家庭・地域の協力・連携・協働がかかえる問題として、「学校の都合が優先され、連携・協力を進めることが目的化していたこと」と「『個』の人間関係形成、シティズンシップ育成の視点の欠如」を明らかにした。これらの問題点を踏まえて、「社会資源」を「教育を目的に使われる各種の施設、制度、機関、知識や技術などの物的資源や情報資源、互惠関係を築くことのできる人的資源を総称したもの」と定義した。また、「協働」とは、「単独ではできない解決すべき共通の課題に対して、2つ以上の人や組織が一緒に、新たなものを創り出すために活動すること」とした。

第2節において、多様な社会資源との協働が絶対的な成立条件である赤ちゃんとの触れ合い体験活動を導入した授業は、生徒全員に普通教育としての保育教育の学習を保障する場であるとともに、シティズンシップ育成のための方策となると位置づけた。また、「浜松市赤ちゃんとのふれあい体験事業」を取り上げ、これを推進する浜松市や委託事業者である「ふわっと」の意識と学校職員との意識に齟齬が生じている事実を明らかにした。さらに、学校では総合的な学習の時間を利用して、イベント的に「赤ちゃんふれあい体験」を実施する学校が多く、教員の意識はシティズンシップ育成にまで至っていない現状を明らかにした。

第3節では、第1章で明らかにしたシティズンシップ教育実践における構成原理を用いながら、多様な社会資源との協働なくして成り立たない「赤ちゃんとのふれあい体験」を取り入れた中学校家庭科の題材を開発し、授業が生徒のシティズンシップ育成に与える影響について実証的に検討した。

本授業実践は、シティズンシップの育成を目的として、意図的に友人とのかかわりや社会資源との協働による体験活動を配置するなど、さまざまな人間関係の中に生徒を置いて行われたものであった。生徒に対する質問紙調査の結果や題材最後の省察の記述から、シティズンシップを育成するためには、「子どもに対する興味関心」を高めることが重要な要因と考えられた。また、保育実習における幼児とのかかわりだけでは「子どもに対する興味関心」の高まりが見られなかった男子生徒に対して、「赤ちゃんとのふれあい体験」が効果的であった点は、シティズンシップの育成に向け、幼児とのふれあい体験と「赤ちゃんとのふれあい体験」の両方を配置した本題材の内容構成の妥当性が確認されたと考え

られた。さらに、単に乳幼児との触れ合いの機会を増やしたことによる効果だけではなく、「社会資源との協働」による効果を要因として捉えることができた。さまざまな体験による学習を可能にしてくれた社会資源に対する記述（「社会資源に対する意識」）には、性による有意な差が認められなかった。「子育ては母によるもの」というジェンダーバイヤスから生徒を開放するとともに、他者と協力してものごとを進めていく大人の姿から、さまざまなつながりの中に自分がいることを実感したり、他者と協力することの必要性に気づかされたりしたのではないかと推察された。

社会資源との協働によって可能となる「赤ちゃんとのふれあい体験」を取り入れた授業をシティズンシップ育成のための方策と位置づけ、社会資源と教師が自覚的に題材を構成し実践することによって、生徒のシティズンシップ育成に影響を与えることが検証されたと考える。

<引用・参考文献>

- Marlene Ritchie (2009) 「思いやりを育む共感教育」, こども未来紀行, Child research net (<http://www.blog.crn.or.jp/report/02/44.html>, 2015. 1. 31 確認)
- ピーター・M・センゲ (2014) リヒテルズ直子訳『学習する学校 子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する』, 英治出版
- 相山馨 (2012) 「ケアマネジメントにおける社会資源活用の方法」, 富山国際大学子ども育成学部紀要 第3巻, pp. 141-152
- 新垣小矢加・高木直・齋藤弘子 (2010) 『山形県における中学校「技術・家庭」保育領域の指導の実態』, 山形大学教職・教育実践研究 5, pp. 27-33
- 石川敦子・吉川はる奈 (2012) 「中学校「技術・家庭科」の乳幼児ふれあい体験学習における効果と課題」, 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 Vol. 11, pp. 153-160
- 石川清美 (2000) 「赤ちゃんふれあい体験学習の効果: 2. アンケート調査結果からみた効果」, 小児保健研究, 59(2), pp. 159-162
- 伊藤葉子 (2006) 「中・高校生の親準備性の発達と保育体験学習」, 風間書房, pp. 25-29
- 伊藤葉子, 鎌野育代 (2009) 「家庭科における幼児とのふれ合い体験での中学生の学び—ケアリング教育という視点からの考察—」, 日本教科教育学会誌 32 (1), pp. 41-50
- 岡野雅子 (2005) 「乳幼児とのふれ合い体験についての一考察—大学生の省察資料による検討—」信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』No. 6, pp. 1-10
- 岡野雅子 (2009) 「『家庭科の幼児とのふれあい体験学習 ガイドブック』作成の意図と経過—そしてどのように役立てていくか—」, 『家庭科の保育と保育者養成の保育をつなぐ—シンポジウムの記録/2004~2009』, 白梅学園大学家庭科と保育研究会編, pp. 185-190

- 岡野雅子, 伊藤葉子, 倉持清美, 金田利子 (2011) 「家庭科の幼児とのふれ合い体験と保育施設での職場体験学習の効果の比較」, 日本家庭科教育学会誌 54 (1), pp. 31-39
- 加賀恵子 (2014-a) 「中学校家庭科の『地域の社会資源との協働』における課題—教師への実態調査結果から—」, 日本家庭科教育学会 2014 年度例会発表要旨集, pp. 38-39
- 金田利子 (2009) 「基調講演 次世代育成, 子育て, 今の親と未来の親が手を繋ぐことの意義と『ふれあい体験学習』」, 『家庭科の保育と保育者養成の保育をつなぐ—シンポジウムの記録/2004~2009』, 白梅学園大学家庭科と保育研究会編, pp. 183-185
- 科学技術・学術審議会 (2004) 科学技術・学術審議会 資源調査分科会 (第 11 回配布資料[配布資料 2])
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu3/shiryo/04060701/002.htm. 2015. 9. 21 確認)
- 神奈川県教育委員会 (2002) 「1 地域との協働による学校づくりとは」『地域との協働による学校づくりマニュアル』
(<https://www.planet.pref.kanagawa.jp/kyo-do/kyo-domanual-vol2/1.pdf> 2015. 9. 21 確認)
- 経済産業省 (2004) 「企業の社会責任に関する懇談会中間報告書の公表について」
(http://www.meti.go.jp/policy/economic_industrial/press/0005570/ 2015. 11. 15 確認)
- 国立教育政策研究所 (2002) 「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について (調査研究報告書)」
- 国立教育政策研究所 (2009) 「特定の課題に関する調査 (技術・家庭) 調査結果」
(http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei_gika/index.htm, 2014. 11. 22 確認)
- 清水凡生 (2000) 「赤ちゃんふれあい体験学習の効果 : 1. 赤ちゃんふれあい体験学習の概要 : はしがきにかえて」, 小児保健研究, 59(2), pp. 157-158
- 白澤政和 (1992) 『ケースマネジメントの理論と実際—新しい生活支援の方法』, 中央法規出版
- 杉山智春 (2010) 「母性意識および次世代育成意識に影響する要因の検討—父親・母親・祖父母・近隣の人々との体験と保育所での体験—」母性衛生 50(4), pp. 543-551
- 鈴木眞里 (2009) 「社会教育と学校教育の連携を考える視点」, 全国公立学校教頭会編, 学校運営 51 (5) 通号 577, pp. 4-11
- 大路路子, 村松京子 (1998) 「雑誌掲載事例に見る中学・高校生の乳幼児体験学習の効果と問題点」, 日本家庭科教育学会誌 41, pp. 55-62
- 田甫綾野 (2014) 『乳児及び低年齢児を対象とした交流活動における「かかわり」の在り方について』, 日本家庭科教育学会 2014 年度例会発表要旨集, pp. 4-5
- 滝上俊恵 (2010) 「地域協働を基盤とした学校運営の在り方—パートナーシップの理念に

- 立った学校運営の研究」玉川大学学術研究所 教師養成研究センター紀要 (2), pp. 85-101
- 田中義人 (2000) 「赤ちゃんふれあい体験の効果：3 感想文からみた効果」, 小児保健研究, 59(2), pp. 159-162
- 中央教育審議会 (1998) 「新しい時代を拓く心を育てるために」一次世代を育てる心を失う危機－(答申)－」文部科学省
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/980601.htm, 2015. 2. 7 確認)
- 中央教育審議会 (2000) 「少子化と教育について(報告)」文部科学省
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/000401.htm, 2015. 2. 7 確認)
- 寺村ゆかの, 川谷和子, 伊藤篤 (2007) 『調査・研究 「地域連携にもとづく次世代育成プロジェクト「赤ちゃんふれあい体験学習」の短期的効果に関する研究」, 保険の科学 49 (1), pp. 71-77
- 内閣府 (2006) 「新しい少子化対策について」資料 p. 7
(<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/family/summary/pdf/taisaku.pdf>, 2015. 2. 7 確認)
- 内閣府 (2006) 「事例 NO. 51 乳幼児との触れ合い体験」『平成 18 年度少子化社会対策に関する先進的取組事例集 (HTML 版)』
(<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/research/cyousa18/sensin/html/jirei/051.html>. 平成 27 年 8 月 30 日確認)
- 内閣府 (2013) 「中学生とあかちゃんの触れ合い体験学習」『平成 25 年版 少子化社会対策白書』, p. 52
- 内閣府 (2014) 「第 1 部 第 2 章 少子化対策の取組」『平成 26 年版 少子化社会対策白書』 pp. 24-27
- 内閣府 (2015) 平成 27 年版自殺対策白書 (HTML)
(<http://www8.cao.go.jp/jisatsutaisaku/whitepaper/w-2015/pdf/honbun/index.html>, 2015. 9. 5 確認)
- 永田陽子, 櫃田紋子, 福川須美, 伊志嶺美津子, 田島昌子 (2001) 「他者への共感を育てる教育プログラムカナダの『共感教育』の実践とその有効性－幼児期から始める親になるための準備教育－」, 明治安田こころの健康財団研究助成論文集 (37), pp. 209-215
- 中西雪夫・牧野カツコ (1989) 「高校生の『親になることへの準備状態』と保育教育 (第 3 報) - 『準備状態』の構成要素の分析と保育教育への示唆成-」, 日本家庭科教育学会誌 32 (2), pp. 61-65
- 日本家庭科教育学会 (2003) 『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 14 年度報告書「家庭生活についての全国調査」の質的分析とクロス集計結果』

- 浜松市こども家庭部子育て支援課（2014）「平成 27 年度『浜松市赤ちゃんとのふれあい体験事業』実施校の募集について」
- 原ひろ子（1991）「次世代育成力：類としての課題」，母性から次世代育成力へ：産み育てる社会のために，原ひろ子・館かおる編著，新曜社，pp. 305-330
- 舞田敏彦（2014）『小・中学生の自殺，原因の 1 位は「学業不振」』日経 DUAL 2014/12/2 (<http://www.nikkei.com/article/DGXMZ079950870Q4A121C1000000/>，2015. 9. 5 確認)
- 牧野カツコ・中西雪夫（1989）「高校生の『親になることへの準備状態』と保育教育（第 1 報）-準備状態の測定尺度の作成-」，日本家庭科教育学会誌 32（2），pp. 51-53
- 武藤八重子（1991）「保育学習の情意評価における男女差（第 1 報）-中学 3 年共学保育におけるレディネスと学習による変容-」，日本家庭科教育学会誌 34（3）pp. 29-35
- 村山隆志（2000）「赤ちゃんふれあい体験学習の効果：4-1. 描画からみた効果」，小児保健研究，59(2)，pp. 166-168
- 文部科学省（2004）「子育て理解教育」指導資料
- 文部科学省（2006）「平成 18 年版 文部科学白書」
- 文部科学省（2008）中学校学習指導要領解説 技術・家庭科編，教育図書.
- 文部科学省（2009）高等学校学習指導要領解説 総則編，p. 5
- 文部科学省（2010）高等学校学習指導要領解説 家庭編，p. 4
- 文部科学省（2010）「第 3 章 今，求められる力を高めるための体制づくり」『今，求められる力を高める総合的な学習の時間の展開 総合的な学習の時間を核とした課題発見・解決能力，論理的思考力，コミュニケーション能力等向上に関する指導資料』
- 文部科学省（2011）「高等学校教育の現状」p. 9
(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2011/09/27/1299178_01.pdf，2015. 2. 8 確認)
- 文部科学省（2014）「平成 25 年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」，p. 8
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-ics/__icsFiles/afieldfile/2014/05/27/1342498_02.pdf，2015. 2. 8 確認)

第3章 中学校家庭科における社会資源との協働によるシティズンシップ育成のための接続システムの構築

学校と社会資源との協働の必要性を強く打ち出しているものに、キャリア教育がある。「キャリア教育における外部人材活用等に関する調査研究協力者会議」は、キャリア教育に関する報告書の中で「学校、家庭そして地域・社会や産業界が『協働』して、キャリア教育を推進していくことが、今正に必要とされているのである」（2011, p.6）とする一方で、「キャリア教育の重要性が全教職員に理解されていない」「負担感が大きく・・・, 外部人材との協働の必要性を理解していなかったりする教職員もいる」（前掲, p15）など、キャリア教育における教職員の課題を明らかにしている。亀山は、「経済的な側面から出発したキャリア教育と、政治的な側面から出発したシティズンシップ教育は、収斂を見せつつある」（2009, p.94）と指摘し、「若年者をめぐる多様な社会問題を概観すると、必要とされているのは生活能力や社会資源の活用能力などを含む全般的なものである。狭義のキャリア教育にとどまらない、包括的な市民教育が求められる」（前掲, p.93）と述べている。この視点に立てば、キャリア教育が抱える課題は、シティズンシップ教育が抱える課題でもあるといえる。

中学校家庭科でも、持続可能な社会の構築の視点が盛り込まれた現行の学習指導要領には、内容を取り扱う際に配慮すべき事項として「家庭や地域社会との連携」が示されている。本研究の第2章では、「赤ちゃんふれあい体験」を導入した社会資源との協働による授業が生徒のシティズンシップを育成する可能性について明らかにした。さらに、社会資源との協働が、題材や社会資源などの固有性を越え、一般性を備えるためには、中学校家庭科の教育現場における社会資源との協働の現状と課題を明かし、その取組を進めるための方策を探る必要がある。本章では、中学校家庭科における社会資源との協働によるシティズンシップ育成を可能にする接続システムを構築することを目的とする。

第1節 中学校家庭科における社会資源との協働の現状と課題

本節では、加賀（2014-a）の質問紙調査を基に、中学校家庭科における社会資源との協働の現状と課題について述べる。

1 質問紙調査の概要

調査は、中学校家庭科の教育現場において、どのような能力や態度の育成が目指されているのか、地域の社会資源を活用した授業がどの程度実践されているのか、また、地域社会との連携を進める上で何に困難を感じているのか、について明らかにすることを目的として実施した。

○調査対象及び調査時期

静岡県浜松市内の中学校家庭科教員 28 名

＜内訳＞・第1回家庭科サークルに参加した者12名（2014年6月）

・第1回家庭科サークルに不参加で、第2回浜松市教育研究会中学校家庭科研修会に参加した者16名（2014年8月）

○調査手続：一斉に質問紙を配布し、留め置き調査を行った。

○有効回答率：93%（回収数28，有効回収数26）

○調査内容及び尺度の設定

調査内容は、調査対象者の基本属性、社会資源とつなぐ家庭科の授業の実施状況、実践上の課題、授業づくりで重視している生徒に育成したい能力や態度、ESDの認知度および、その実践状況である。なお、調査項目は、日本家庭科教育学会課題研究「ESDとしての家庭科の可能性とその役割に関する研究」のワーキンググループが、全国の家庭科教員を対象に実施した「家庭科の授業と持続可能な開発のための教育（ESD）に関する調査」（妹尾ら，2012）を参考に設定した。以下、本節に関係する項目について述べる。

①社会資源とつなぐ家庭科の授業の実施状況

社会資源とつなぐ授業の実施の有無について、現行の学習指導要領の指導内容A B C Dを考慮して「A家族・家庭生活」「A子どもの成長（発達と保育）」「B食生活と自立」「C衣生活と自立」「C住生活と自立」「D身近な消費生活と環境」に分けて尋ねた。回答形式は、「ある」「ない」の2件法を用いた。また、実施された授業の実施形態について、「パッケージ型」「ボランティア活用品」「協働型」の分類形態¹⁾を示し、当てはまるものを選択してもらった。

②社会資源とつなぐ家庭科の授業実践上の課題

「教育的効果の期待できる人材や施設が不足している」「人材や施設等の確保のための情報が不足している」「地域社会の組織と学校を結ぶ人材が不足している」「学校の都合（授業の時間）と人材や施設の都合が合わない」「予算の確保が難しい（謝金や交通費等）」「打ち合わせのための時間の確保が難しい」「授業構想の仕方がわからない」「家庭科の授業時間数が足りない」の8項目を設定した。回答形式は、「そう思う」「ややそう思う」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の4件法を用い、4段階（4点～1点）で得点化した。

③授業づくりで重視している「生徒に育成したい能力や態度」

家庭科の授業づくり全般を通して重視している「生徒に育成したい能力や態度」について、「生活の自立に必要な知識と技能」「課題発見・課題解決能力」「コミュニケーション能力」「多面的・総合的に考える力」「未来を予測して計画を立てる力」「批判的に考える力」「他者と協力する態度」「地域や社会、家庭での活動に進んで参加する態度」「ひと・もの・ことなどのつながりを尊重する態度」の9項目を設定した。回答形式は、「とても重視している」「やや重視している」「あまり重視していない」「全く重視していない」の4件法を用い、4段階（4点～1点）で得点化した。

2 調査結果

1) 回答者の属性

回答者は、全員女性であった。年齢は、20歳代4名（15%）、30歳代1名（4%）、40歳代9名（35%）、50歳代12名（46%）であった。教員経験年数は、1～5年が4名（15%）、6～10年が2名（8%）、11～20年が4名（15%）、21～30年が11名（43%）、31年以上が5名（19%）であった。また、常勤教諭が22名（85%）、非常勤講師が4名（15%）であった。

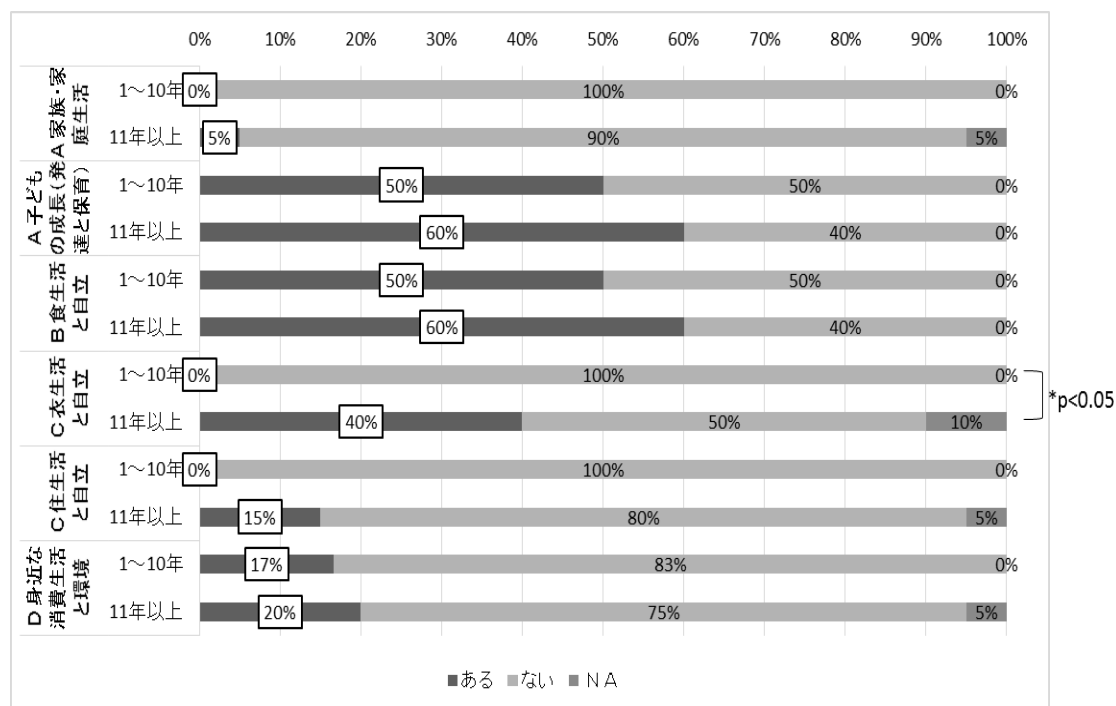
2) 社会資源とつなぐ授業実践状況とその内容

社会資源とつなぐ授業実践の経験をもつ教員は、20名（77%）であった。

内容別にみると、「A家族・家庭生活」2名（8%）、「A子どもの成長（発達と保育）」15名（58%）、「B食生活と自立」15名（58%）、「C衣生活と自立」8名（31%）、「C住生活と自立」3名（12%）、「D身近な消費生活と環境」5名（19%）であった。

授業実践の型は、「パッケージ型」が11事例、「ボランティア活用型」が27事例、「協働型」が10事例であった。

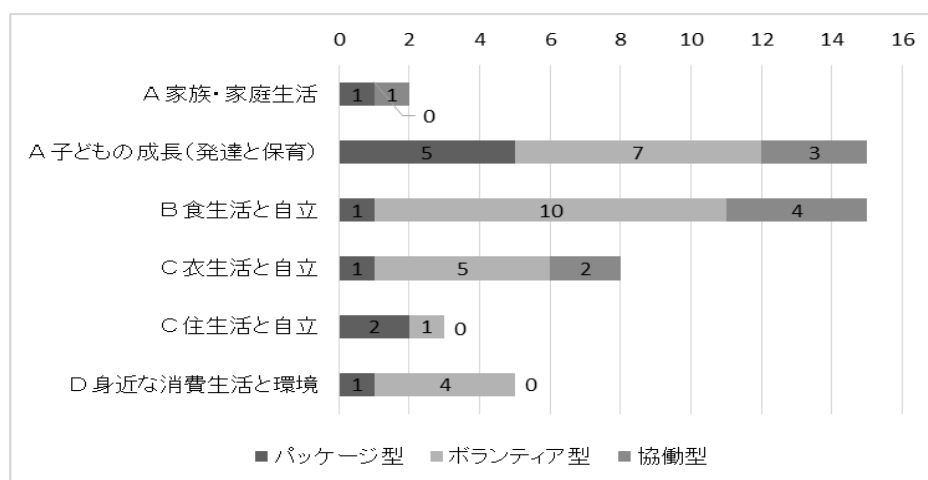
教員は、新規採用後10年間を一区切りとし、この間に学校における基本的な職務遂行能力（学級担任や教科担任としての指導力、事務処理能力など）を学ぶことが必要とされている（五島ら、2009）。そこで、教員経験年数1～10年と11年以上によって、社会資源とつなぐ授業実践の経験の有無に差があるかを内容別にみたところ、「C衣生活と自立」



<図 3-1-1> 教員経験年数による社会資源とつなぐ授業経験の有無

の内容において、教員経験 1～10 年の者と 11 年以上の者に、有意な差が認められたが、他の内容については有意な差はなかった（図 3-1-1）。

また、授業の内容別に実践の型の事例数を、図 3-1-2 に示す。いずれも統計的な有意差は認められなかったものの、社会資源とつなぐ授業実践の多かった「A子どもの成長（発達と保育）」は、他の内容に比べると「パッケージ型」が比較的多いこと、「B食生活と自立」は「ボランティア型」が多い傾向にあることが分かった。なお、実際の授業内容は、表 3-1-1 に示した。



<図 3-1-2> 社会資源とつなぐ家庭科の授業の内容別「実践の型」の事例数

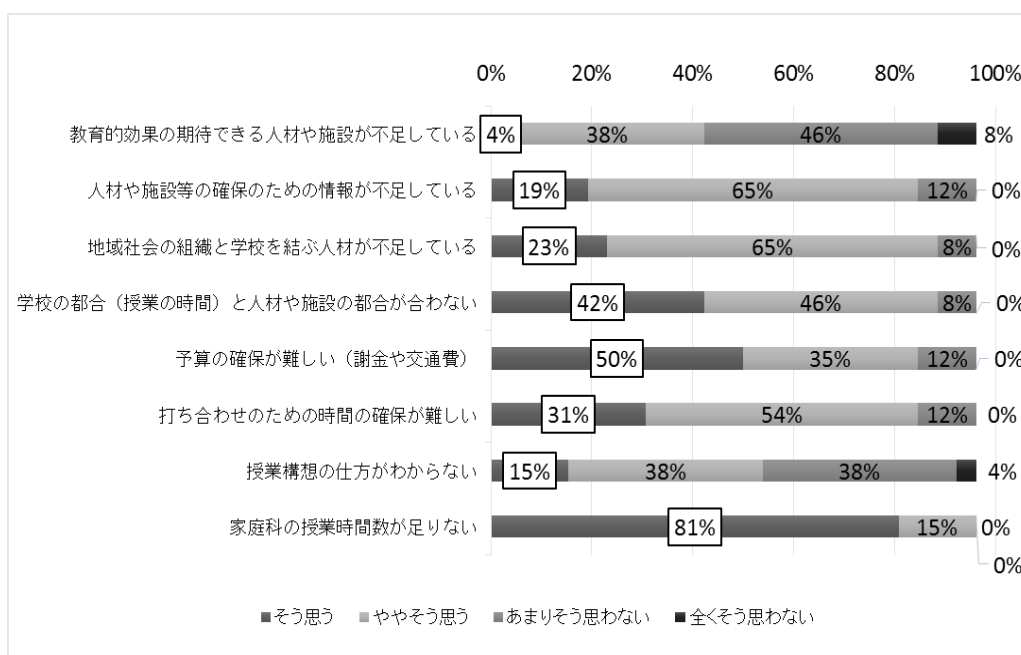
3) 社会資源とつなぐ家庭科の授業実践上の課題

「家庭科の授業時間数が足りない」に対して「そう思う」と回答した者は 21 名（81%）で「ややそう思う」も含めると 100%の教員が課題と感じていた。続いて、「そう思う」「ややそう思う」としてあげられた課題は「地域社会の組織と学校を結ぶ人材が不足している」「学校の都合（授業時間）と人材や施設の都合が合わない」が 23 名（92%）、「人材や施設等の確保のための情報が不足している」「打ち合わせのための時間の確保が難しい」「予算の確保が難しい（謝金や交通費）」が 22 名（88%）と、いずれも高い割合で課題と感じていることがわかった。逆に「教育的効果の期待できる人材や施設が不足している」「授業構想の仕方がわからない」を「そう思う」「ややそう思う」と課題にあげた者は、それぞれ 11 名（44%）、14 名（56%）であった（図 3-1-3）。

また、社会資源とつなぐ授業の経験と実践上の課題の捉え方の関連を調べるために、6 つの指導内容のうち 3 つ以上の内容に授業実践経験があると答えた教員を「ある」、2 つ以下の実践にとどまっている教員を「ない」の 2 件法とし、分散分析を行った。結果に、有意な差はなかった。

＜表 3-1-1＞ 社会資源とつなぐ家庭科の授業－自由記述による内容一覧

「A 家族・家庭生活」		
実施形態	社会資源	授業内容
協働	地域の市民活動グループ	男女共同参画について気づきを促す授業
協働	浜松市次世代育成課	子どもの育ちを支えるひと・こと・ものについて考える
協働	地元の子育てNPO	中学生が考えた子どもが育つよい環境や家族のあり方についてアドバイスをもらう
「A 子どもの成長（発達と保育）」		
実施形態	社会資源	授業内容
パッケージ	地域のボランティアグループ	赤ちゃんふれあい体験
パッケージ	助産師	命の話 人権の話
ボランティア	保育士	保育園訪問の事前指導
ボランティア	保育園園長	幼児の特徴や生活についての話
ボランティア	幼稚園教諭	幼児とのかかわり方についての話
協働	保育園	保育園訪問での幼児との交流
協働	幼稚園	幼稚園訪問で幼児との交流
「B 食生活と自立」		
実施形態	社会資源	授業内容
パッケージ	関東農政局出前講座	加工食品の選択の授業。「表示」の読み取り方について
パッケージ	ニチレイフーズ出前講座	「おいしさ」について考えさせる味覚教育
ボランティア	J A の野菜ソムリエ	生鮮食品の選択の授業。農産物の選び方と浜松の特産品についての話
ボランティア	保護者	調理実習で技術指導、補助
ボランティア	地域住民	調理実習の補助
ボランティア	地元の農家	地元の食材を使った調理の紹介
ボランティア	J A 職員	地域の食材の学習で、三方原じゃがいもについての話
ボランティア	学校栄養士	栄養バランスを考えることの大切さについての話
ボランティア	学校栄養士	献立作成のアドバイス 給食の献立作成の話
ボランティア	学校栄養士	食品添加物の授業 市販品と給食食材比べ
ボランティア	地元のお肉屋さん	こだわりの養豚からソーセージの加工・販売までの話
ボランティア	浜松餃子学会	新たな浜松餃子の提案
ボランティア	フェアトレードショップ経営者	フェアトレード商品を扱うに至った経緯や思いを語ってもらった
協働	地元の農家	食材の選び方
協働	地元の飲食店経営者・調理師	調理実習での基本的な技術指導
協働	栄養教諭	栄養指導
協働	栄養教諭	旬の食材や地域でとれる食材の紹介
協働	栄養教諭	朝食の重要性についての指導
「C 衣生活と自立」		
実施形態	社会資源	授業内容
ボランティア	地域住民	衣生活の技術指導
ボランティア	和文化研究会	日本の伝統文化の継承
協働	遠州綿紬の継承者・グループ	和服文化、素材や構成、着方の体験などの話
「C 住生活と自立」		
実施形態	社会資源	授業内容
パッケージ	静岡県危機管理部 中部危機管理 局出前講座	安全な住まいの学習で、災害図上訓練DIGの実施
パッケージ	ハウスクリーニング業者	洗剤の話から、選択や快適な環境の整え方とを結んだ
協働	重要文化財「中村家住宅」	古民家の見学から、住居観や住まい方の学習
協働	住宅メーカーのモデルハウス	モデルハウスの見学から、住居観や住まい方の学習
「D 消費生活と環境」		
実施形態	社会資源	授業内容
ボランティア	外国在住経験のある教員	環境に配慮した消費生活で、生活者として見たヨーロッパでの環境への取組についての紹介
ボランティア	浜松市環境課職員	市内の廃棄物の現状や問題についての話
ボランティア	消費生活センター職員	買い物のポイントについての話



＜図 3-1-3＞ 社会資源とつなぐ家庭科の授業実践上の課題

次に、教員経験年数と実践上の課題の捉え方に関連があるかを調べるために、教員経験を 1～10 年と 11 年以上に分け、分散分析を行った。結果、「学校の都合（授業の時間）と人材や施設の都合が合わない」「予算の確保が難しい」「打ち合わせのための時間の確保が難しい」に有意な差が認められ、いずれも教員経験が 11 年以上の者の方が、1～10 年の者よりも実践上の課題と考えている傾向にあることが分かった（表 3-1-2）。

＜表 3-1-2＞ 教員経験年数と社会資源とつなぐ家庭科の授業実践上の課題との関連

	Type III 平方和	自由度	平均平方	F値	P値	判定	多重比較
教育的効果の期待できる人材や施設が不足している	0.0351	1	0.0351	0.0674	0.7974		
人材や施設等の確保のための情報が不足している	0.0505	1	0.0505	0.1492	0.7029		
地域社会の組織と学校を結ぶ人材が不足している	0.0004	1	0.0004	0.0011	0.9739		
学校の都合（授業の時間）と人材や施設の都合が合わない	2.1898	1	2.1898	6.6532	0.0168 *		1～10年<11年以上
予算の確保が難しい（謝金や交通費）	6.3947	1	6.3947	26.2394	0.0000 **		1～10年<11年以上
打ち合わせのための時間の確保が難しい	2.2456	1	2.2456	6.6606	0.0167 *		1～10年<11年以上
授業構想の仕方がわからない	0.8084	1	0.8084	1.2708	0.2712		
家庭科の授業時間数が足りない	0.0004	1	0.0004	0.0024	0.9613		

**p<0.01 *p<0.05

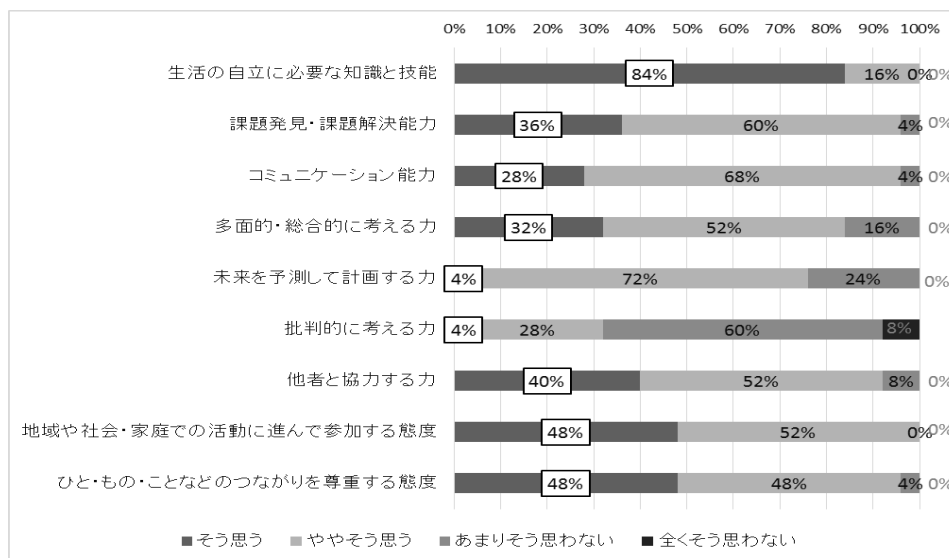
4) 授業づくりで重視している「生徒に育成したい能力や態度」

授業づくりにおいて「とても重視している」と回答した者の割合が最も多かったのは、「生活の自立に必要な知識と技能」で 21 名（84%）、次に「地域や・社会・家庭での活

動に進んで参加する態度」「ひと・もの・ことなどのつながりを尊重する態度」が 12 名（48%）であった。逆に「批判的に考える力」「未来を予測して計画する力」はいずれも 1 名（4%）と、あまり重視していないとがわかった。

また、社会資源とつなぐ授業の経験と「生徒に育成したい能力や態度」の関連を調べるために、3) と同様の手続き（6 つの指導内容のうち 3 つ以上の内容に授業実践経験があると答えた教員を「ある」、2 つ以下の実践にとどまっている教員を「ない」の 2 件法）で分散分析を行った。結果、有意な差はなかった。

次に、教員経験年数と「生徒に育成したい能力や態度」の関連を調べるために、3) と同様の手続き（教員経験を 1～10 年と 11 年以上で分ける）で分散分析を行った。結果、「ひと・もの・ことをつなぐを尊重する態度」に有意な差が認められ、教員経験が 11 年以上の者の方が、1～10 年の者よりも「生徒に育成したい能力や態度」と考えている傾向にあることが分かった(表 3-1-3)。



<図 3-1-4> 授業づくりで重視している「生徒に育成したい能力や態度」

<表 3-1-3> 教員経験年数と「生徒に育成したい能力や態度」との関連

	Type III 平方和	自由度	平均平方	F値	P値	判定	多重比較
生活の自立に必要な知識と技能	0.0004	1	0.0004	0.0024	0.9613		
課題発見・課題解決能力	0.0014	1	0.0014	0.0043	0.9480		
コミュニケーション能力	0.0425	1	0.0425	0.1498	0.7023		
多面的・総合的に考える力	0.0004	1	0.0004	0.0007	0.9790		
未来を予測して計画する力	0.0088	1	0.0088	0.0337	0.8560		
批判的に考える力	0.0225	1	0.0225	0.0469	0.8305		
他者と協力する力	0.0014	1	0.0014	0.0034	0.9539		
地域や社会・家庭での活動に進んで参加する態度	0.1698	1	0.1698	0.6435	0.4307		
ひと・もの・ことなどのつながりを尊重する態度	1.5284	1	1.5284	5.3010	0.0307 *		1～10年<11年以上

**p<0.01 *p<0.05

3 考察

1) 社会資源とつなぐ授業実践状況

本調査では、教員の経験年数にほとんど関係なく、8割近くの教員が社会資源とつなぐ授業実践経験があることがわかった。平松らが和歌山県の中学校家庭科の教員を対象に行った「地域素材の導入」についての意識調査によれば、「『地域素材に興味・関心がある』ものが9割近くを占めて」おり、「今まで地域素材を使って授業をしたことがあるという人は5割近くおり」との結果が報告なされている(2005, p.125)。平松らの調査から10年ほどが経過して実施した本調査では、さらに社会資源とつなぐ授業を実践する教員が増加していることがわかる。

この背景には、まず、地域教材そのものもつ魅力や価値に対する教員の意識の高まりがあると考えられる。地域教材は、「生徒の授業への学習意欲を高める」(比嘉, 2009)だけでなく、「地域教材を中心に据えた教員研修プログラムに参加した教員の受講意欲を高める」(岡本ら, 2008)ことから、教員の意欲をも喚起するものであると推察される。

また、学習指導要領の改訂による内容の改善の影響も大きいといえる。授業の内容別「実践の型」の事例数(図 3-1-2)や授業内容の自由記述(表 3-1-1)を見ると、「A子どもの成長(発達と保育)」と「B食生活と自立」での実践が多い。現行の学習指導要領では、少子高齢化といった社会の変化に対応する視点から、幼児との触れ合い体験が重視されたり、食育を推進するうえで、2002年の学習指導要領改訂では選択履修の内容として示された「地域の食材を生かした調理の工夫」が、必修履修として「地域の食文化」を扱うようになったりしたことが、社会資源とつなぐ授業実践の増加の要因として考えられる。

2) 社会資源とつなぐ家庭科の授業実践上の課題

社会資源とつなぐ授業の実践数が増加する一方で、「教育的効果の期待できる人材や施設が不足している」「授業構想の仕方がわからない」の2項目を除き、残る6項目に対して9割前後の教員が「そう思う」「ややそう思う」と答え、実践上の課題として捉えていることがわかった。

また、11年以上の教員経験者は「学校の都合(授業の時間)と人材や施設の都合が合わない」「予算の確保が難しい」「打ち合わせのための時間の確保が難しい」を課題と捉え、1~10年の教員経験者に比べ有意な差が認められた。これらの課題は、授業を構想する段階での課題というよりも、構想した授業を展開しようとするときに生じる課題であり、何かしらのアクションを起こしてきた11年以上の教員経験者は、このような困難にぶつかっていたと考えられた。

これらから、家庭科教員が生徒に実社会や実生活とのつながりを実感しつつ学べる機会を与えようと、教育的効果のある人材や施設を活用して授業を構想し、実践に至るまでにさまざまな苦労を重ね孤軍奮闘する姿が見て取れる。先の平松らの調査では、「3割が『今後地域素材を授業の教材として利用しようと思わない』と答え…その理由は『準備

時間がない』と『内容に時間がかかる』など時間的なことを理由に挙げているものが約 6 割であった。その他の意見としても『家庭科の授業では基礎・基本をおさえるだけで精一杯』『地域素材を使うアイデアが浮かばない』など現実に授業で使う際の問題点が浮き彫りになった」と報告している。実践が増えた現在でも、同じような課題があるといえる。さらに、授業の「実践の型」（図 3-1-2）からも、一番手間ひまのかかる「協働型」での実践数が「活用例」に比べて少ないことは、「地域に根ざした家庭科教育の問題点は、教材研究に手間ひまがかかること」（長石，2002，p. 85）という先行研究と合致している。

3) 授業づくりで重視している「生徒に育成したい能力や態度」

第 1 章において、中学校家庭科でシティズンシップを育むためには、批判的思考を用いて現状を問い直したり、他者理解や共感をもとに、協力して、地域や社会の諸問題を解決したりしようとする意欲や態度の育成が必要である。そこに至るためには、「課題発見・課題解決能力」「コミュニケーション能力」「批判的に考える力」「他者と協力する態度」「ひと・もの・ことなどのつながりを尊重する態度」などの能力や態度の育成が必要不可欠である。本調査では、こうした能力や態度の育成に対し重視する者の割合があまり高くはなかった。また、「生徒に育成したい能力と態度」を社会資源とつなぐ授業実践経験の有無や教員経験年数との関連から見ようとしたが、ほとんど有意な差はなかった。

これらのことから、社会資源とつなぐ授業実践は、生徒の学習意欲が高まったり、教員自身が興味をもって授業づくりを行ったりできるという視点からなされているのであり、シティズンシップ育成は明確に意識されていないと推察された。ここに、シティズンシップ育成のための教員研修の必要性があると考えられる。

ところで、第 2 章では、「協働 (collaboration)」を、「単独ではできない解決すべき共通の課題に対して、2つ以上の人や組織と一緒に、新たなものを創り出すために活動すること」と定義した。また、成立の条件として、他者とのコミュニケーション（お互いの経験や知識を出し合って相互補完する）があること、協働の過程は仲間意識や共感といった心理に支えられ、楽しさを伴うことを示した。さらに、こうした社会資源との協働が、生徒のシティズンシップ育成に有効であることを明らかにした。

しかし、ここで「協働」と「活用」の混用の実態があることについてふれておく。日本家庭科教育学会第 58 回大会のパネルディスカッションでは、「協働で作る家庭科の学び」をテーマに展開された。小・中・高からのパネラーから、それぞれの実践についての報告があった後、「子ども同士、校種間の連携、学校と家庭、地域、ボランティア団体、NPO、企業、自治体などのさまざまな主体との連携により、課題解決に向けた取り組みをする『協働』のあり方」についての協議がなされた。その中の中学校の福家実践報告では、地域の専門家との協働が紹介された。生徒が、野菜ソムリエの話から地域の食材を見つめ直し、それを自分の生活に取り入れる意義を学び、VTR の視聴を通して調理人からお弁当にふさわしい魚料理を学ぶという場面が設定されていた（2015，p. 9）。もちろん、生徒が

課題を解決するときの価値判断基準を身に付ける上で効果的な社会資源の活用の仕方であり、授業者の目標は十分に達成されていたと考えられる。しかし、この授業は、ボランティア活用型の色合いの濃い授業ではないかと考えられた。授業の目的は教員が設定し、専門家が知識・情報・体験の機会の提供者として関わるスタイルがとられていたからである。本質問紙調査の実施時には、社会資源とつなぐ授業の実施状況に答える際、「ボランティア活用型」と「協働型」の違いがはっきりしないため、回答に躊躇する教員が数多く見られた。さらに「協働」と「活用」の規定を明らかにする必要がある。

4 第1節のまとめ

中学校家庭科の現場の教師は、「協働」と「活用」の違いをあまり意識していないものの、社会資源とつなぐ授業を行った経験をもつ者が多いことがわかった。しかし、授業の実施においては、生徒の学習意欲が高まったり、教師自身が興味をもって授業づくりを行ったりできるという視点から、社会資源とつなぐ授業が実践されている可能性が示された。また、授業実践上の課題として、教育的効果が期待できる人材や施設などの存在を感じつつも、授業時間数の不足、授業の目標に合致する地域の社会資源との接続の仕方、打ち合わせのための時間確保などの困難があり、教師の負担が大きいことが伺えた。

これらの課題を克服するためには、シティズンシップ育成をめざした授業実践のための教員研修の機会の提供や、学校と地域の社会資源を結ぶとともに、さまざまな情報を提供してくれる人材の確保、予算的な措置などの必要性が示唆された。

註)

1) 授業の実施形態は、NPO法人u-School推進コンソーシアムの“まなびアンテナ” 2011年秋号 p.12 を参考にした。外部活用形型授業を「パッケージ型」「ボランティア活用型」「協働型」に分類し、以下のように規定している。

【パッケージ型】プログラムを提供する企業や団体が目的から学習内容までを設計し、概ねその通りに実施する。

【ボランティア活用型】授業の目的は教員が設定し、外部人材が知識・情報・体験の機会の提供者として関わる。

【協働型】教員と外部人材が話し合いながら授業や学習内容を共に創りあげていく。

第2節 ドイツ ESD における社会資源との協働を推進するための要因

1 ドイツの ESD 推進の概要

持続可能な社会の構築のために教育の果たす役割の重要性は、1992年のリオ・サミットで採択された「アジェンダ 21」の第36章において明確に示された。その後、教育と学習は、UNESCOによって「国連 ESD の 10 年」のキャンペーンの中心に据えられ、「持続可能な開発は、教育を通して達成される。全ての人間にとって教育とは、明るく将来のある社会を作るために必要な知識、価値観、能力を身につけるための前提である」との認識が示されている(Christine Sommer-Guist, 2008, p.1)。これ以降、世界各国で多様な主体による ESD (Education for sustainable Development, 以下「ESD」)の取組みが行われてきている(国立教育政策研究所, 2012)。

ESD 先進国としてその取組が日本でも注目されているドイツでは、国家レベルで ESD 推進のための働きかけを行い、ESD を普及させてきている。

ドイツでは、1999年～2004年に、連邦・諸州教育計画研究助成委員会(以下「BLK」)の補助金を受けて「BLK プログラム 21」が展開された。これは、ESD の普及とコンピテンシー形成を目標に、ドイツ国内 15 州の中等教育機関約 200 校を対象に行われた。その結果、56 種類の教材の出版、ガイドラインの作成、学校ネットワークの構築、実践の蓄積、教師の継続育成コンセプトの確立などの成果が得られた(高雄, 2010)。

続く 2004年～2008年には、「Transfar-21 プログラム」が実施された。これは、「BLK プログラム 21」の継続プログラムで、実施対象を初等教育にも拡大したものと位置づけられている(Gerhard de Haan, 2006)。特徴の一つとして、政府、教育機関、研究機関、NGO、企業、地域社会などの協働と連携を重視し、公教育を中心としたプログラムであることがあげられている(佐藤, 2009)。ESD の実践をドイツ全土の学校の 10%に拡大、マルチプリケーター¹⁾の包括的な養成、教員養成の大学・研究機関等の統合などが目標とされた結果、2008年時で参加校は 2,586 校を数えるに至った(高雄・佐藤, 2009)。

以上のように、ドイツでは連携と協働を重視した取組を活動の基礎として、教育現場における ESD 実践の拡大が図られてきている。本節では、加賀(2014-b)のドイツ・バイエルン州ウンターフランケン地区の中等教育現場の訪問調査結果と文献調査を基に、ESD 推進のための諸策が教育現場で具体的にどのように展開されているのか、また、教師や学校のどのような考えのもとに ESD が実践されているのかに焦点を当てることで、日本の教育現場における社会資源との協働の困難を克服し推進するための要因を抽出する。

2 訪問調査の概要

1) 調査対象学校

バイエルン州ウンターフランケン地区ヴェルツブルク市の中等教育学校 2 校、Mittelschule Heuchelhof (以下、ホイヘルホーフ中等学校)と Friedrich-Koenig-Gymnasium (以下、フィリードリッヒケーニツヒギムナジウム)である。

2) 調査時期

- ・ 2012 年 11 月 20 日（ホイヒェルホーフ中等学校）
- ・ 2009 年 11 月 16 日，2012 年 11 月 23 日（フィリードリッヒケーニッヒギムナジウム）

3) 調査方法

- ・ 校長や教師へのインタビュー調査
- ・ ESD 授業実践の参観
- ・ ESD 授業用資料の収集，分析

4) 調査内容

- ・ ESD 授業実践の具体的な展開
- ・ ESD 授業実践を支える人的条件整備の状況（教員の資質向上，社会資源との協働）
- ・ ESD 授業実践のための管理運営の状況（コミュニティーにおける参画・協働を促す学校マネジメント，教育行政の支援体制，教育の質保証を図るためのしくみ）

3 結果及び考察

1) ヴェルツブルク市の中等教育学校現場での ESD 実践

(1) ホイヒェルホーフ中等学校

①学校の概要

ホイヒェルホーフ中等学校は，全校生徒 438 名，22 クラスからなるミッテルシューレ²⁾である。その内訳は，半日制の生徒が 218 名，全日制の生徒が 100 名，M-Zug（通常 9 年の就業であるが 10 学年で修了するクラス）の生徒が 120 名，である。校長の Bernd Kellner によれば，生徒にはロシア系やトルコ系の移民が多く，家庭環境にはあまり恵まれていないという。教師は，生徒がスムーズに職業生活に入っていけるようにミッテルシューレの卒業資格を取らせることを目標としている。卒業後の進路は，主に職業学校への進級や職業訓練を受けられる企業への就職などである。また，国際的なアジェンダ 21 学校であり，学校を上げて環境教育に力を入れてきている。太陽光発電を利用したエネルギー教育，後述の蜂プロジェクトやビオトープなどによる環境教育，バイク会社の経営など，ESD の視点を含む活動を継続的に行っていた。

②ESD 授業実践

ホイヒェルホーフ中等学校は，ヴェルツブルク市の郊外にあり，周りを森林やハーブ畑，池や果樹園に囲まれている。恵まれた自然環境を利用して蜂プロジェクトが展開されていた。訪問時期が初冬であったため実際に生徒たちが活動を行っている場面を見ることはできなかったが，学校長と担当教師にインタビュー調査を行った。

蜂プロジェクトでミツバチを育てていたのは，全日制の生徒 10～15 名程であった。水曜日の午後の時間に活動していた。このプロジェクトは，生徒たちが学校の庭に咲く花々

と蜂との共生を見守ることにより、生物多様性やその保全について実感を伴って学ぶことができることをねらっていた。また、生徒たちに蜂の巣箱作りから養蜂、蜂蜜とりまでの仕事を責任もって行わせることにより、達成感をもたせ、自信につなげることもできるとのことであった。

③ESD 授業実践のための支援

学校内でこの蜂プロジェクトを担っているのは、マルチプリケーター資格を持つ教師の Elisabeth Scheuplein-Bellmann である。彼女が、蜂プロジェクトの実施を校長の Bernd Kellner に願い出たのは、2010 年である。以来、活動は継続的に行われてきていた。実施にあたっては、大学の社会教育学者と連携し、企画の段階から必要に応じてアドバイスをもらっているとのことであった。

また、近隣の養蜂家が授業サポーターとして入っていた。この授業サポーターは無償ボランティアではなく、養蜂家が学校の授業で自分の仕事ができない時間に得られるであろう収入を時給に換算して支払われていた（€30～35/h 程度）。学校には独自の自治権があり、校長の任期は長く、強い権限が与えられている。どのようなプロジェクトでも最終的な決定と活動に必要な予算の措置は、校長の仕事である。校長は、蜂の巣箱やこの設営費用等も含めて、プロジェクトの実施に伴う費用に、ウンターフランケン地区からの補助金とアジェンダ学校の教育活動をサポートする銀行からの補助金、そして保護者の寄付金をあてているとのことであった。

(2) フィリードリッヒケーニツヒギムナジウム

①学校の概要

ヴェルツブルク市には9校のギムナジウムがあり、フィリードリッヒケーニツヒギムナジウムは、生徒数 1200 名余で、理数系の学習に重きをおいている学校であった。日本におけるサイエンススクールのように、ヴェルツブルク大学と共同で化学の実験を行ったりしており、大学の実験室の様な部屋が2つ配置されていた。卒業後の進路は、ほぼすべての生徒が大学進学であった。

②ESD 授業実践

10年生の生物の授業では、光合成についての学習が3時間扱いで行われていた。1時間目に光合成や生物資源、酸素や二酸化炭素について扱い、2時間目に「気候変動に留意した朝食（2009）／持続可能な食（2012）」について、社会・経済・健康・環境の視点から考えさせ、3時間目には「気候変動に留意した朝食／持続可能な食」について食を楽しむ視点から捉えさせていく単元構想であった。参観したのは2時間目の「気候変動に留意した朝食／持続可能な食」の授業であった。2009年調査時の授業は、生物の教師である Oehrlein と訪問校の卒業生で環境 NGO のスタッフである Gabriel による TT の授業であっ

た。2012年調査時では、授業は教師の Oehrlein 単独で行われていた。訪問の年によって授業の単元名は違ったが、ねらいや用いる教材や資料、学習過程はおおよそ同じであった。ただし、2012年調査時の授業は、教師単独で行われていたために、生徒に課題を与えて調べさせ発表させるという工夫がみられた（表 5-3-1）。

調査訪問校は、2時間目と3時間目の間の休み時間が長くとられており、生徒たちが家から持ってきたり学校内のキオスクで買ったりしたパンやフルーツ、お菓子を口にする時間になっていた。ESDの授業を行った教師 Oehrlein は、生徒たちにこうした自分たちの食のあり方を振り返らせ、その行動を変えたいとの思いから授業を構想し、毎年、ESDの視点を取り入れた授業を仕組んでいるとのことであった。また、彼女はバイエルン州のESDの研修会などにも積極的に参加して、日頃の授業に取り入れていた。



③ESD 授業実践のための支援

2009年訪問時の授業は、環境団体に所属する Gabriel からの提案によるものであった。2012年の訪問時の「持続可能な食」の授業実践も、バイエルン州の文部大臣から同年10月19～25日を健康と持続可能性の週として、各学校において「持続可能な食」の授業をするようにと出された通達を受けて実践されたものであった。バイエルン州教育省の文部大臣は、HPに自らがビデオ出演してその重要性を訴え、その実践を薦めてもいた（バイエルン教育省、2013）。さらに、HP上には外部団体のリンクが張られ、実践準備のための情報提供もなされていた。授業者 Oehrlein は、これらのサイトから「持続可能な食」のポスターやパンフレットの存在を知り、購入して授業に活用していた。また、彼女はこのポスターやパンフレットを用いた授業実践についての研修会が行われるといった情報もここから得て、自主的に参加して学んでいた。

フィリードリッヒケーニッヒギムナジウムにおける多様な社会資源との連携や協働による授業は、これだけではなかった。校長の Siegfried Rose は、年に1～2回程度、地域の社会資源を活用した学校をあげての教科横断型のプロジェクト学習の例として「健康 day プログラム」を紹介してくれた。2008年、バイエルン州の教育省から授業実施日の1日減の振替として土曜日を利用した「健康 day プログラム」の実施の通達がなされた。これをきっかけとして、では、毎年地域の教育資源を活用して「健康 day」に取り組んでいた（2012年の訪問の折にも、継続されていた）。

「健康 day プログラム」は、1コマ45分を基本に、拒食症・健康な食生活・健康な体づくり・アルコール依存症・薬物依存症・避妊などのテーマで授業が用意される。それぞれに地域の外部人材（保険会社・医者・薬剤師・スポーツ理論を学んだ専門家・ダンスのインストラクターなど）が入り、講演・ワークショップ・体験などの手だてを組合せて展開がされる。5年生から12年生までの8学年の生徒1200名余りが、クラスごとに各会場を巡って学ぶスタイルが取られている。

〈表 5-3-1〉 フィリードリッヒケーニツヒギムナジウムの授業比較（2009年と2012年）

	2009年	2012年
授業名	気候変動に留意した朝食	持続可能な食
場 所	化学実験室	廊下の掲示板前 及び ロビー
授業者	(T : Oehrlein、G : Gabriel)	(T : Oehrlein)
9:35～9:45 休み時間	○化学実験室の一角に「食と社会」「食と地域経済（農業）」「食と環境」「食と健康」のポスターを掲示し、試食する食材が並べている。 ○ロビーの一角に、食に関する情報やさまざまな教材を並べている。（Gabriel が所属する環境団体スタッフが、説明役についている。）	○廊下の掲示板に「食と社会」「食と地域経済（農業）」「食と環境」「食と健康」のポスターが掲示している。 ○ロビーの一角に、試食する食材が並べている。
9:45～10:10	T : 今日の授業の内容を板書する。 G : 気候変動の話や農作物への影響について、一方的に説明する。 T : 今が旬の作物について質問をする。 T : 今が旬でない作物について質問する。 （一問一答で授業が展開する。） T : りんごを取り上げ、ニュージーランドからりんごがきたらどのくらいの CO ₂ の排出量になるかを、ポスターを使って説明する。 G : BIO についての資料を配る。 G : 地元産のジュースと他地域から輸入されたジュースを提示して、フードマイレージの説明をする。 G : 買い物をするときにどんなことに気をつけて買ったらいいかを、発表によって確認する。	T : 授業内容の説明をする。 S（前時に課題を与えられた5名）：食と社会、食と地域経済（農業）、食と環境、食と健康の視点で、現在のドイツの食についてのプレゼンテーション（各2～3分程度）を行う。 T : 教師がそれぞれにコメントを述べる。 ・食文化（肉食文化の歴史） ・持続可能な農業（生態系を考えた農業・信用のおける地域の食品選択・地域の農業支援） ・地産地消（フードマイレージ・エコロジカルフットプリント・地域の農業支援） ・栄養を考えた食（全麦パン等）
10:10～10:30	G : 教師の用意した朝食について説明する。 ・地元のりんごや栄養価の高いライ麦パン、ヴェルツブルク近郊 20～30km 圏内でとれた野菜のサラダ、牛乳やジュース、ヨーグルトなど。 S : 自分なりに選んで食べる。 G : 宿題の用紙を配る。（A4判1枚） ・今日食べたもの、調べたこと、感想を書く。 ・環境に配慮した購買行動について意見をまとめる。	T : 教師の用意した朝食について説明する。 ・地元のりんごや栄養価の高いライ麦パン、ヴェルツブルク近郊 20～30km 圏内でとれた野菜のサラダ、牛乳やジュース、ヨーグルトなど。 ・EU 圏内以外の食材として、アメリカの干しブドウと日本のなしを用意し、「食を楽しむ」観点から説明を加える。 S : 自由に試食する。 オープンエンド
		

「健康 day プログラム」の企画運営に携わっている生物の教師の Spall は、「学校中を動かしていく大きな行事であり、1 年前からの準備が必要である。職員が持っているネットワークをフル活用して地域の人材を集めたり、CSR に熱心に取り組んでいる企業のプログラムを用いたりして作り上げている。学校の特色づくりにもなるし、子どもたちにとって必要なことであると考えて取り組んでいる」と語った。校長の Siegfried Rose は、「企業サイドから提案されるプロジェクト学習もあり、来年度からは、一般企業からの提案を受け、防犯に関するプロジェクトの実施が決定している」と語った。さらに、このような外部との協働を可能にしているものは、「職員室の形態がフランクに話ができるようになっていたので、そこで職員が打合せを行って意思の疎通を図ることができるためだ」と職員の協力体制を一番に挙げていた。

2) バイエルン州の教育行政による ESD 推進

ホイヒェルホーフ中等学校における蜂プロジェクトの実践もフィリードリッヒケーニツヒギムナジウムにおける気候変動と朝食／持続可能な食の実践も、単年度の実践に終わることなく継続して行われていた。2 つの実践が継続して行われている背景には、若干の違いが見られるものの、学校と社会資源との連携・協働を推し進める教育行政による教育施策があったと考えられる。

ここでは、バイエルン州ウンターフランケン地区ヴェルツブルク市の中等教育学校 2 校の訪問調査結果に加えて、元バイエルン州ウンターフランケン地区代表マルチプリケーターである Lilo Halbleib へのインタビュー調査、及び同地区の環境教育³⁾のワーキング資料に基づき、学校・地域の教育資源・教育行政という三者の連携による ESD 実践推進の実際を検討する。

(1) バイエルン州の環境教育におけるマルチプリケーションシステム

櫛田・稲吉（2008）の視察報告によれば、ドイツでは教師は専門職として尊重されているにもかかわらず、現職教員研修への取り組みが少なく、日本で行われる研究授業のようなものほとんどないという。しかし、バイエルン州では、バイエルン州教育省管轄の“教師と講師養成のための研究所”（Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, 以下「アカデミー」）が、州内すべての学校での環境教育推進を図って 1992 年から基礎学校とハウプトシューレの教員を対象とした研修を行ってきた（諸岡，2004）。20 年以上前から実施されているこの研修システムは、バイエルン州の特色の一つと考えられる。

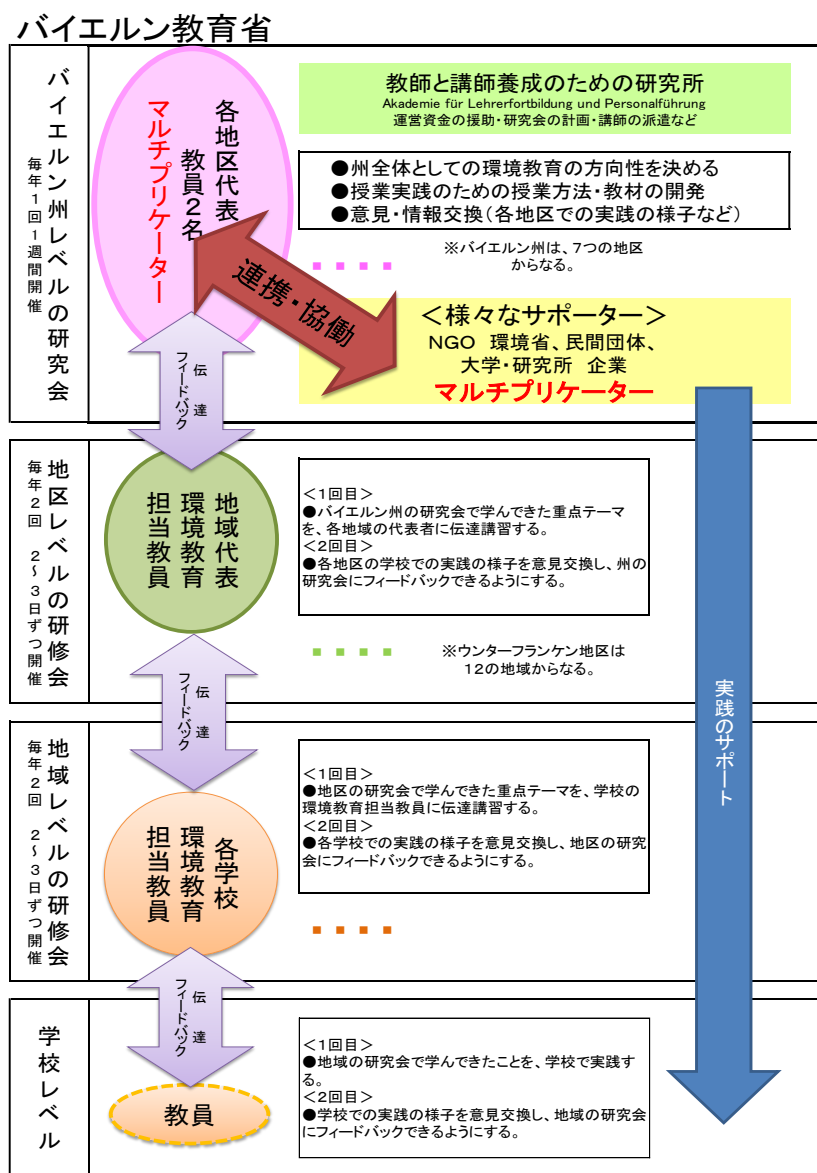
諸岡によれば、研究会は環境教育の政策を打ちだすバイエルン州教育省と実践の場である学校との間に立って、環境教育を学校で推進するための原動力のような役割を担っているという。研究会の主な目的として、①州全体としての学校における環境教育の方向性を明らかにする、②地区ごとの意見・情報交換、③環境教育実践のための授業方法・教材の開発、④各地域のそれぞれの学校への情報伝達、が挙げられている。また、そのメンバ

一は、バイエルン州にある7つの地区から2名ずつ選ばれた現役教師である。彼女／彼らの多くはマルチプリケーターであり、現場での経験を活かして、環境教育の実践的方法を開発する。その他、サポート役としてNGOや専門分野の講師（環境省、民間団体、大学・研究所、企業など様々な分野にわたる）が参加し、資料提供や資金援助、専門分野の話や学校での環境に関する授業の実践的なアドバイスをを行っている。

図 5-3-1 は、元バイエルン州ウンターフランケン地区代表マルチプリケーターLilo Halbleib へのインタビュー調査を基に、バイエルン州のマルチプリケーションシステムの全体像をまとめたものである。州レベルの研究会の開催は、毎年1回、期間は1週間で、毎回テーマを変えて行われている。ここで蓄積された研究の成果は、各学校に配置された

環境教育の窓口となる教師を集めた地区レベルや地域レベルの研修会によって広められ、各学校レベルで実践されるようになってきている。また、その環境教育実践の結果は同様の研修会において地区のマルチプリケーターにフィードバックされ、次年度のバイエルン州での研究会での話題にあがる。結果、州全体の環境教育の方向性につながるシステムとなっている。

ところで、表 5-3-2 は、Lilo Halbleib



＜図 5-3-1＞ バイエルン州のマルチプリケーションシステム
Lilo Halbleib へのインタビュー調査に基づき作成

から提供されたウンターフランケン地区の環境教育ワーキンググループの研修会の研修テーマ資料を基に、これまでの活動をまとめたものである。これには、2010年の研修テーマとして「ミツバチや生物多様性の保全への意味」とある。ホイヒェルホーフ中等学校の教師であるマルチプリケーターBellmannによって同校に取り入れられた蜂プロジェクトは、同年この研修会で取り上げられたものであった。ここに、バイエルン州のマルチプリケーションシステムの機能事例を見て取ることができる。

(2) 環境教育実践の人的・物的支援

Lilo Halbleibによれば、各学校では先の環境教育研修会で学

んだ教師を中心として、校長や他の教員、保護者の協力のもと、環境教育の指導方針が決められ実施されるという。諸岡（2008）は日本とドイツの学校における環境教育授業の実践状況を教師側の条件と学校側の条件から比較して、両国における環境教育授業の促進要因を明らかにしている。これによると、ドイツの教師の環境教育の役割への期待や取り組みへの意欲は、日本のそれに比べて高かった。しかし、授業実践においては、教師の環境教育への動機との相関は見られず、学校側の要因が強く影響していたという。環境教育が学校全体の活動の一つとして日常に定着し、学校づくりに効果的に用いられており、かつ、環境教育授業実践に大きな影響をあたえているものは、協力者の存在であった。協力者は、学校関係者（校長、同僚の教師、用務員、教育委員会など）、補助者（PTA 役員などの保護者、一般の保護者、学校外の協力機関・助言者）、学習者（委員会などの選ばれた生徒、一般生徒）に分けられたという。このことから、ドイツにおける環境教育実践においては、協力者の存在が一教師の授業実践に直接的に影響を与えており、その協力者の役割が明確に分担されることによって、授業がさらに発展したものになっていることがわかる。

<表 5-3-2> ウンターフランケン地区の

環境教育研修会テーマ一覧

年	月 日	テーマ
1992	11/9-11/12	環境教育の体験活動
1993	5/24-5/26	環境学習の中心場所としての校庭
1993	10/12-10/13	省エネルギーと再生エネルギーによる環境保護
1994	3/14-3/16	休日、旅行、交通における環境教育
1994	11/7-11/9	学校におけるエネルギーの選択
1995	5/22-5/24	飲み水・私たちの生活になくてはならないもの
1995	秋	散布された果物
1996	4/17-4/19	農業
1996	9/23-9/25	町のエコロジー
1997	4/28-4/30	鳥類保護
1997	10/15-10/17	日常生活の空気中の物質HS-LPのためのレッスン
1998	5/11-5/13	みんなが住めるように住むには
1998	10/14-10/16	メイン川-生活の供給線と水の道
1999	5月	共同事業：自然保護と環境教育
1999	10/6-10/8	生活の場としての土地
2000	5/22-5/24	レーン地方-自然、文化、農業
2000	11/8-11/10	生活の場としての藪
2001	5/21-5/23	共同事業：自然保護と環境教育
2001	10/8-10/10	ひとつの世界
2002	5/16-5/18	フランケン地方のワインの木
2002	10/7-10/9	環境教育における改革
2003	5/26-5/28	湿原における生命
2003	10/13-10/15	携帯と学校
2004	5/22-5/24	Life 自然プロジェクト
2004	10/18-10/20	ESD
2005	5/2-5/4	緑の帯：ヨーロッパ保護プログラム
2005	10/17-10/19	遺伝子テクノロジー、展望とリスク
2006	5/11-5/13	環境教育とESD
2006	10/18-10/20	ローカルとグローバルな森の意味
2007		水
2008	11/17-11/19	未来は私たちの手の中に-資源
2009	10/14-10/16	CO2排出の技術的可能性
2010		ミツバチや生物多様性の保全への意味
2011		エコジカルフットプリント
2012		虫について：クモ、蛇、カタツムリなど気持ち悪い生物

今回のホイヒェルホーフ中等学校の「蜂プロジェクト」もフィリードリッヒケーニツヒギムナジウムの「健康 day プログラム」も、校長・教師はもちろんのこと、地域や企業などを巻き込んだESDの取組として行われており、学校の特色づくりに大きな役割を担っていることが伺えた。

ところで、ホイヒェルホーフ中等学校の校長 Bernd Kellner によれば、同校は過去に学級崩壊を経験しているとのことであった。同校の生徒は、基礎学校からギムナジウムやリアルシューレに進めなかったことやドイツ語の力が劣っていることなどに起因して、自己肯定感の低い生徒が多いとのことであった。移民の子どもたちの中には、基礎学校を半日で終えて家に帰っても、基本的な生活習慣や学習習慣を身につける役割を担う家族は働いていて不在という家庭環境下で育ってきた者も多い。校長は、家庭の教育力不足が学力格差や学校生活の不安定化を招く一要因と分析していた。

坂野 (2011, p. 74) によれば、ドイツでも他のヨーロッパ諸国同様に、住民の多様化が進み、外国人労働者の家庭ではドイツ語以外の言語を話す者も少なくない。PISA 調査の結果から、学力の低い層は、そうした移民の背景をもつ子どもであることが検証されているという。前述のようなホイヒェルホーフ中等学校での荒れた状況は、バイエルン州においても同様で、ハウプトシューレにおける移民の背景を持つ子どもたちのマジョリティー化や学級崩壊をはじめとする学校の機能不全の露呈などの問題が発生していた。バイエルン州は、1997年度からハウプトシューレ（通常5～9学年）の形態を維持したまま第10学年を設置することを認め、実質的に修業年限をリアルシューレと等しくすることで、その卒業資格と同程度の資格を取得できるように学校制度の改革を行った（文部科学省，2010, p. 186）。ハウプトシューレをミッテルシューレに改組したことは、前述のとおりである。また、「半日制」学校における子どもへの家庭の影響の大きさを考え、「全日制」学校の拡充も進めている（文部科学省，2010, p. 191）。

これらの改革により、ホイヒェルホーフ中等学校でもハウプトシューレをミッテルシューレに改称し、全日制的クラスを設置した。全日制的クラスの設置により生みだされた午後の時間を活用して、生徒たちの学力を保障するとともに、同校に通っていることへの誇りと自己肯定感をもたせるために、学校、社会資源や教育行政が協働してESDに取り組んだのである。換言すれば、ESDは上述のような状況を打開し、生徒の学力を保障し成長を支援するため、さらにはミッテルシューレの状況や中等学校に対する人々の意識を変えて学校に対する評価を向上させるために推進されたと見ることができる。

また、プロジェクトの実施に伴う費用が、ウンターフランケン地区からの補助金やアジェンダ学校の教育活動をサポートする協会からの補助金、保護者の寄付金などがあてられていた点にも注目したい。日本でも、総合的な学習の時間などにおいて社会資源の活用がなされてきているが、人的資源の確保は担当する教師個人のネットワークによることが多く、その対価も教育活動の名のもとに、無償ボランティアであったり、ほんのわずかな

謝金に留まっていたりする。ドイツでは、資金的支援もシステムとして機能させることで、活動が安定し継続的な取組になっていると考えられる。

(3) バイエルン州教育行政による ESD 実践に生きる情報提供

ドイツは、立法・行政・司法の権利を持つ国家としての性格を与えられた 16 の州からなる連邦国家である。教育行政においても分権的教育システムが整えられ各州が独自の権限を持っており、初等教育から中等教育までの学校形態や修業年限、教育方針や教育プランの制定、教員の養成や採用や研修、教科書検定などは、各州の学校法を定めて政策を展開している。

しかし、他州と全く無関係に教育政策を展開させているわけではなく、各州の文部大臣をメンバーとする「常設文部大臣会議（Kultusministerkonferenz, 以下「KMK」）」を構成し、ドイツ全体の方向性を協議しつつ、各州の教育政策・行政を担っている（森田・石原, 2012）。

バイエルン州教育省の HP には、学習指導要領に明記されていないものの KMK によって各州の共通施策として示された 10 の教科横断的な教育課題（ジェンダー教育、健康教育、暴力防止、MIT・理数教育、情報教育、政治教育、文化教育、環境教育・持続可能な開発のための教育、交通安全教育、人格教育）において学校で活用可能なプロジェクトや教材が紹介されている。その一つ、「持続可能な開発のための教育」のページでは、学校における環境教育と実践的な環境保護との連携がうたわれ、多くの外部組織からプログラムや資料などの情報提供がなされている。フィリードリッヒケーニッヒギムナジウムの授業者 Oehrlein は、これらのサイトから「持続可能な食」のポスターやパンフレットの存在を知り、購入して授業で使用したり、これらを活用するための研修会に参加していたりしていたことは、前述の通りである。

現場の教育実践に生きるプロジェクトや教材の紹介を州の教育省が行うという取組は、バイエルン州独自のものではなく BLK プログラム 21 以来行われていることである。ESD の運営ディレクターである Gerhard de Haan 教授によれば、「政治的な誘導策の導入や、新しい技術の開発だけで、持続可能な開発は成されない。人々の心の中の変化が起きなければ、持続可能なプロセスを動かすことはできない。（中略）子どもや若者に興味をもってもらえるようなプロジェクトを例示することで、やってみたいと手を挙げるようになる」（Patricia Schult, 2008, p.2）との考えから、ドイツ各州で行われ教育的価値が高いと評価されているプロジェクトが、共有化されて各学校に紹介されていたのである。

4 第 2 節のまとめ

訪問調査を行ったバイエルン州の Transfer-21 プログラムへの参加校割合は 2.6%と圧倒的に少ない（高雄・佐藤, 2009, p.81）。しかし、今回の調査により Transfer-21 への参加校割合の少ないバイエルン州においても、環境教育を担当する教師とその協力者によって ESD が継続的に展開されていることがわかった。学校と地域とが連携・協働した ESD 実

践は、マルチプリケーターの配置を行うばかりでなく、マルチプリケーターを核とするマルチプリケーションシステムを機能させて教員研修を実施し、実践現場に生きるプログラムや教材などの情報を提供するなど、ESD を実践しようとする教員や学校をサポートする態勢を整えてきたバイエルン州の教育行政によるところが大きかった。

日本とドイツの教育を取り巻く社会の状況やシステムは異なり、そのまま日本の中学校家庭科のシティズンシップ育成にあてはめることはできないであろう。また、すぐに日本の教育行政による施策を期待することも難しい。しかし、ドイツ・バイエルン州ウンターフランケン地区の中等教育現場における ESD 推進の実態から、第 1 節で明らかとなった中学校家庭科における社会資源との協働の課題を克服するための要因として、以下のような示唆を得ることができた。

<要因①>

教員と社会資源をつなぐシステム(知識・スキルの伝達や実践のためのコーディネートも行うマルチプリケーターを核とした実践のためのシステム)づくりを行うこと

<要因②>

持続可能な社会を共に築こうとするシティズンシップを備えた未来の生活者の育成を意識し、社会資源と協働して授業を実践できる力量を形成するための教員研修を実施すること

<要因③>

教員研修において、実践現場に生きるプログラムや教材などの情報提供がなされること

ドイツの中等教育現場における ESD 推進の実態から導き出された要因は、2014 年 11 月、「ESD に関する世界会議」（愛知県名古屋市）で発表された「ESD に関するグローバル・アクション・プログラム、以下『GAP』」において、今後の施策として 5 つの優先行動分野とそれぞれの戦略目標に重なる。優先行動分野の一つである教育者（ESD を実践する教育者の育成）には、教育者の能力を強化すること、初等・中等教育の現職教員研修を行うことが戦略目標をして掲げられており（文部科学省，p.4），今後のシティズンシップ育成のための大切な要因を示していると考えられる。

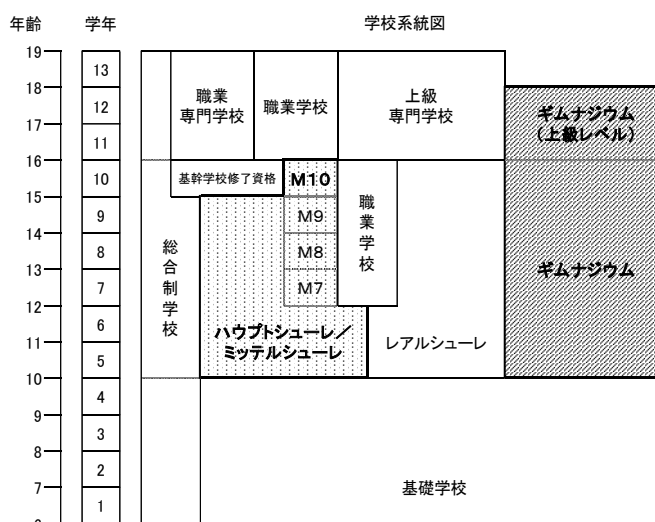
註)

- 1) 高雄によれば、マルチプリケーター (Multiplikatoren) とは普及伝達者のことである (2010)。ドイツにおいては、ESD 以前から、さまざまな取り組みを広めていこうとするときに、これが広く活用されてきた。ドイツ ESD では、「BLK プログラム 21」において行われた施策に、マルチプリケーターの養成プログラムが位置づけられた。教育学的技能や知識伝達だけでなく、プロジェクト開発や組織マネジメント、交渉力も併せ持つことを想定した ESD の包括的な普及コーディネーターである。10 ヶ月に

わたる通信教育とスクーリングを合わせた研修を終了してマルチプリケーターとして認定されると、プログラムのHP上のデータベースに登録され、地域での活動に従事する。養成プログラムの第1期（2005-2007）ではマルチプリケーターとしての教師の養成に主眼が置かれ、82名が各州に配置された。第2期では外部パートナー育成を主眼として、州（公立）研究施設や環境教育センター、地域アジェンダ事務局等の職員を対象に養成が行われ、約80名が誕生した。第3期（2010～2011）で、養成プログラムは終了している。

- 2) ドイツの学校教育制度は、初等教育終了後、生徒の能力や適性に応じて、ハウプトシューレ（基幹学校）、リアルシューレ（実科学校）、ギムナジウムの三つに明確に分岐するという教育制度を基本としている。これらは、もともと社会階層ごとの学校として構成され、現在でも卒業後の職業に対応した教育を行う制度として残存している。ハウプトシューレは5年制で卒業後に就職して職業訓練を受ける者が進む。リアルシューレは6年制で、卒業後に職業教育学校に進む者や中級の職につく者が主として進む。ギムナジウムは、8年制または9年制で、大学進学希望者が主として進む。しかし、州ごとに詳細を見るとその形は同一ではなく、多様なアレンジが見られる。

今回視察を行ったバイエルン州では、児童・生徒数の減少を背景にハウプトシューレをミッテルシューレ（中間学校）に改組した。また、ギムナジウムは、9年制であったものを8年制に短縮し、基礎学校からの通算12年で一般的なアビトゥア（一般的な大学入学資格）を取得するようにした（図5-3-2）。



<図 5-3-2> バイエルンの教育システム図

The Bavarian school system (Bavarian Ministry of Education, 2011) をもとに作成

- 3) この節では、ESD と環境教育が混在している。Lilo Halbleib から提供された資料「Der Aufbau des Multiplikatorensystems in der Umweltbildung in Bayern」や彼女へのインタビューでは「Umweltbildung」＝環境教育が用いられていたためである。

ESD と環境教育の線引きは難しいとされている。阿部は、「環境問題は自然環境のみならず、政治・経済・文化・健康等、人間に関わるあらゆる問題が絡み合っており、環境教育はこうしたつながりを理解する学習＝『関係性学習』として深化させること

が必要なのだ。」と述べている（2008, p.30）。つまり、ESD は環境問題を自然環境問題に限定して捉えるような狭義の環境教育を深化させたものであると捉えている。

前述のように、ドイツにおける環境教育も、狭義の環境教育から政治や社会、人々の考え方を中心にするものに変化してきた経緯がある。現在、バイエルン州で実施されている「Umweltbildung」は、前掲の「ウンターフランケン地区の環境教育研修会テーマの一覧」（表 5-3-2）からも見て取れるように、1992 年発足当時の環境教育とは異なっており、深化した環境教育=ESD として置き換えての解釈ができる。資料中、2004 年度には「ESD」そのものが、2006 年度には「ESD と環境教育」がテーマとして扱われており、少なくともこれ以降の研修会の内容や各学校における実践、Lilo Halbleib へのインタビューにおける「環境教育」の内実は ESD であることは明らかである。

第3節 社会資源と中学校家庭科をつなぐ接続システムの構築

本節では、前節ドイツ・バイエルン州ウンターフランケン地区の中等教育現場におけるESD 推進の実態から得られた示唆を生かして、中学校家庭科における社会資源との協働によるシティズンシップ育成のための接続システムを構築する。また、構築した接続システムを運用し、教員研修を実施し授業実践に至った事例について述べる。

1 中学校家庭科教員の研修の場

中央教育審議会は答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（2012）を出し、「学び続ける教員像」を支援する仕組みを構築することを打ち出した。その具体的な視点として、「教育委員会と大学との連携・協働により、教員養成の高度化・実質化を推進」「大学の知を活用した現職研修の充実」「教員の資質能力向上を可視化する仕組みを構築」「様々な分野から適性のある人材の参入を促進する仕組みを工夫」「地域の国公立大学のコンソーシアムの活用などによる幅広い連携・協働体制を構築」が掲げられている。現職教員については、知識・技能が陳腐化しないように刷新する必要がある、学び続ける教師を支えるべく現職研修の更なる充実を図る方針が示されたのである。

現職教員に対する主な研修の種類は、国レベルで行われるもの、都道府県や市町村が実施する研修や校内研修、教育団体による研修、教師個人による自主研修等が存在する。このうち、校内に同じ教科を担当する者のほとんどいない中学校家庭科教員が、教科に関する高度な専門的知識や、新たな学びを展開できる実践的指導力を高めるため研修の場は、教育団体による研修と教師個人による自主研修に限定される。浜松市における教育団体による研修の場は、「浜松市教育研究会中学校家庭科部会、（以下『市教研』と略記する）」と自主研修組織である「浜松家庭科サークル」である。

1) 「市教研」

浜松市教育委員会が主導して設立された「市教研」は、浜松市内の中学校家庭科教師により構成されている。会員相互の研究と修養により、浜松市の教育の振興を図ることを目的として設立された。また、委嘱された顧問校長・教頭が部会長等として置かれている。

「市教研」は、悉皆研修である。開催回数は、年間3回。例年、1回目は当該年度の研修計画の確認（1.5時間程度）、2回目は小中連携事業（2時間程度）と県の教育研究会の研究テーマに沿った話し合いや各種コンクールについての連絡など（3時間程度）、3回目は小中合同の授業研究会（授業参観も含めて3時間程度）と、ある程度決められた型によって行われている。

2) 浜松家庭科サークル

浜松家庭科サークルは、現行の学習指導要領が公示された平成20年3月に立ち上げら

れた自主組織である。現行の学習指導要領の公示に際して家庭科教育関係者は、「人間の生きる力を育てる土台を担う家庭科」の目標を達成するに足るだけの授業時数の確保や授業内容の改善を切望したが、授業時数は選択の時間がカットされたことによって、実質減少というものであった。浜松家庭科サークルには、現場の教員が「自分たちにできることは、家庭科の授業をますます充実させることである」との認識のもとに、立ち上げられた経緯がある。ベテランから若手まで、自分の指導力を向上させたいと思う者を対象に、職や立場に関係なく自由な議論や情報交換の場が提供されている（表 3-3-1）。

＜表 3-3-1＞ 「浜松家庭科サークル規約」

<p>1 家庭科サークルの趣旨</p> <ul style="list-style-type: none">○ 家庭科指導者の指導力の向上を目指します。○ 日々の授業に生きる指導法の研究を行います。○ 教育活動全般についての情報交換を行います。 <p>2 研究の進め方</p> <ul style="list-style-type: none">○ 参加者は、職や立場に関係なく自由な議論や情報交換をします。○ サークルの開催は、原則月 1 回（第 3 土曜日）とします。○ テーマや研究内容は、参加者の話し合いで決定します。○ 会費はありません。（食費や研究視察費など、その都度実費徴収します。）○ 参加者から、事務局（世話役）を決めます。

また、例年、テーマに沿ってサークル活動が行われている。たとえば、平成 23 年度は「布を用いたものの製作」の実践研究が行われた（表 3-3-2）。平成 10 年度改定の学習指導要領では、選択とされていた「布を用いたものの製作」が、現行指導要領では必修となったことを受けてのテーマ設定であった。大学教員を招いて理論的な話を聞いたり、小中高の製作の実態をアンケート調査によって明らかにしたりした。また、それらをベースに、授業を開発し、附属中学校と公立中学校で実践するなど、理論と実践を往還しながら指導力の向上を目指した。

2 接続システムの構築

悉皆研修である「市教研」と自主研修である浜松家庭科サークルに参加するメンバーは、同じ浜松市内の家庭科教員である。多忙を極める教員が、少ない研修の機会を力量形成に有効に活かすためには、各々に活動するのではなく共通のテーマに沿って研修を進めることの方が相乗効果を期待できる。

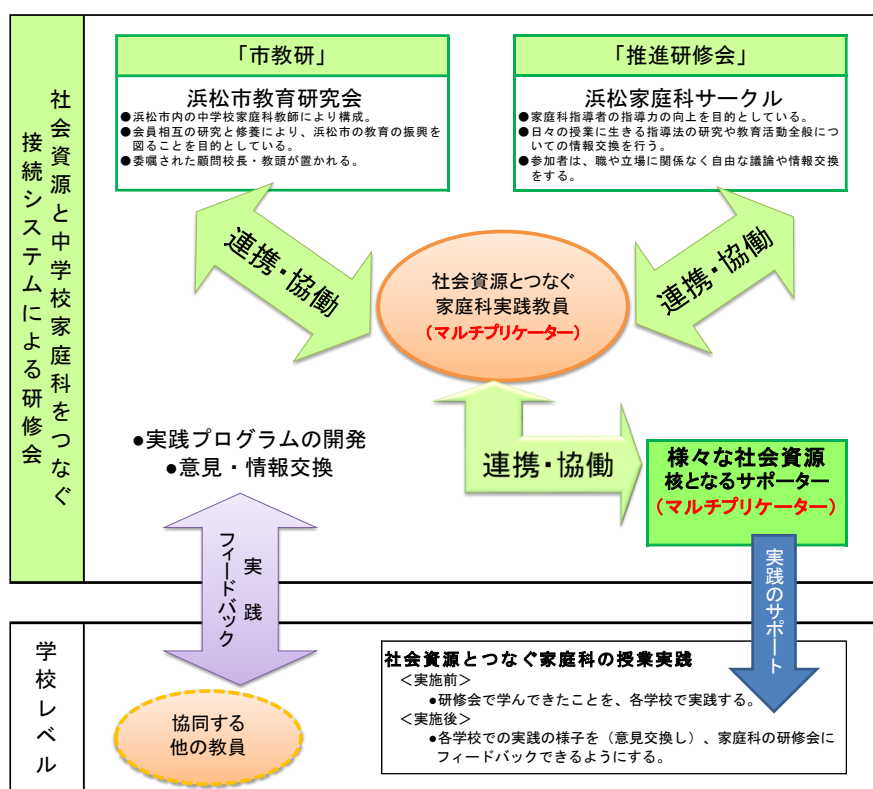
前節で明らかにした中学校家庭科における社会資源との協働を推進するための要因①「教員と社会資源をつなぐシステム(知識・スキルの伝達や実践のためのコーディネート

＜表 3-3-2＞平成 23 年度浜松家庭科サークルの活動の様子
「中学校家庭科における『布を用いたものの製作』の授業実践研究」
－平成 23 年度静岡県中学校技術・家庭科研究会研究助成事業報告書より抜粋－

月 日	研 究 の 内 容
5 月 29 日 (土)	 <p>「家庭科におけるものづくりと技能習得の教育的意味」についての勉強会 <講師>静岡大学名誉教授 吉原崇恵先生</p>
6 月 26 日 (土)	<p>「布を用いたものの製作」の授業実践の成果や課題についての勉強会</p>  <p><講師>静岡大学名誉教授 吉原崇恵先生</p>
8 月 11 日 (水)	<p>「布を用いたものの製作」のための教材開発及び指導技術の習得 ・クレイジーキルトの手法を用いた巾着袋の製作</p>
9 月	<p>「中学校」および「高等学校」における衣生活学習実態調査 (設計・実施・集計・まとめ) (中学校 3 3 校・高等学校 2 4 校) <調査結果別紙参照></p>
10 月 14 日 (木)	<p>「授業実践」<実践者>静岡大学教育学部附属浜松中学校 加賀恵子 <題材名>Quiltmaker's メッセージ</p>  
12 月 4 日 (土)	<p>「布を用いたものの製作」のための教材開発及び指導技術の習得 ・パッチワークキルトの手法を用いた小物入れの製作</p>
3 月 10 日 (木)	<p>「授業実践」 <実践者>浜松市立江西中学校 川嶋弘美 <題材名>Quiltmaker's メッセージ</p>  

も行うマルチプリケーターを核とした実践のためのシステム)づくりを行うこと」を念頭に、平成 26 年度は「市教研」と浜松家庭科サークルをつなぎ、新たに「社会資源と中学校家庭科をつなぐ接続システムによる研修会」（以下「接続システムによる研修会」と略記する）を立ち上げた。（また、「接続システムによる研修会」において活動する浜松家庭科サークルを、以下「推進研修会」と略記する。）

さらに、「市教研」と「推進研修会」、そしてさまざまな社会資源との連携や協働の要となる家庭科実践教員を、マルチプリケーターとして配置した。「市教研」の研修内容と「推進研修会」の研修内容、教員と社会資源をつなぎ、生徒のシティズンシップ育成に向けた研修を推進する役割を担うこととした（図 3-3-1）。



<図 3-3-1> 社会資源と中学校家庭科をつなぐ接続システムによる研修会

3 接続システムの運用—地域素材「遠州綿紬」

1) 「接続システムによる研修会」の概要

平成 25 年度の浜松家庭科サークルで注目をした地域素材「遠州綿紬」を、平成 26 年度「市教研」の授業研修会で取り上げることが決定されたことをうけ、「遠州綿紬」を柱に、計 7 回の「接続システムによる研修会」を実施することにした。以下、「接続システムによる研修会」の実施状況を概観する（詳細は、表 3-3-3 に示す）。

表 3-3-3 平成 26 年度「接続システムによる研修会」の実施状況

「市教研」 浜松市教育研究会中学校家庭科部会	実施日／参加者	「推進研修会」 社会資源とつなぐ家庭科教育推進研修会 (浜松家庭科サークル)
○家庭科主任者会		
1 年間事業計画 2 研修組織確認 3 諸連絡 ・各種コンクール、大会等	2014年 4月14日(月) PM3:00～4:30 <参加23名> ・各校主任	
◆第1回市教研		
1 「遠州綿紬」についての講話(40分) ・遠州綿プロジェクト・小杉思主世さん 2 グループワーク(30分) ・年間指導計画 ・授業実践	2014年 5月21日(水) <参加30名>	
◆第1回「推進研修会」		
	2014年 6月14日(土) AM9:00～11:30 <参加22名> ・教員12名 ・大学教員3名 ・社会資源7名	1 研修会の趣旨説明 ○社会資源とつなぐ家庭科教育の充実に向けて 2 社会資源とつなぐ家庭科教育実践の紹介 ○南陽中 平野敦子先生 <参加外部人材>山ちゃん(春野町の農家) ○天竜中 加賀恵子先生 <参加外部人材>フードバンクふじのくに NPOPOPOLO 代表 鈴木和樹さん 3 事例研修「赤ちゃんふれあい体験」と家庭科教育 ①「赤ちゃんふれあい体験」実施校の実施状況と課題 ○北星中 岡田幸子先生 ○丸塚中 山口繁美先生 ②社会資源の側から見た「赤ちゃんふれあい体験」 <参加外部人材>ふわっと 榎原真理さん ③講義「乳幼児とのふれあい体験」の価値について 【講師】静岡大学准教授 冬木春子先生 ○社会資源とつなぐ家庭科教育推進研修に関する事前調査
◆第2回「推進研修会」		
	2014年 8月3日(日) PM1:00～4:00 <参加22名> ・教員10名 ・大学教員2名	1 第2回研修会の趣旨説明あいさつ (静岡大学教授 丹沢哲郎先生) 2 社会資源とつなぐ家庭科教育実践の題材構想 ○江南中 小楠貴子先生 <社会資源>遠州綿紬(めくもり工房大高旭さん) 3 社会資源とつなぐ家庭科教育の授業構想のあり方について 【講師】筑波大学准教授 唐木清志先生 4 社会資源とつなぐ家庭科の授業づくり 遠州綿紬を教材にした授業構想
◆第2回「市教研」		
1 実践発表(30分) ・小・中 2 グループワーク(30分) ・小中実践交流 3 第3回研修会(授業研)(30分) ・授業構想発表 4 講話「The 遠州綿」小杉思主世さん(30分) 5 製作実習 ・遠州綿紬を使った小物づくり(90分) ○社会資源とつなぐ家庭科教育推進研修に関する事前調査 (第1回「推進研修会」に参加していない家庭科教員のみ)	2014年 8月5日(火) AM9:30 ～PM4:00 <参加26名> ※中学校のみ	
◆第3回「市教研」		
1 研究授業(50分) 「衣生活と自立」-生活を豊かにする小物づくり 2 研究協議(80分) 3 指導講評(30分)	2014年 11月12日(水) PM2:00～4:30 <参加16名> ※中学校のみ	◆第3回「推進研修会」 1 研究授業(50分) 「衣生活と自立」-生活を豊かにする小物づくり 2 研究協議(80分) 3 指導講評(30分)
◆第4回「推進研修会」		
	2015年 2月14日(土) AM9:00～12:00 <参加12名> ・教員12名	1 質問紙調査の報告 ○中学校家庭科の「社会資源との協働」における課題 -教師への実態調査結果から 2 実技研修会を兼ねた授業検討会 ○地域素材の活かし方

- 「市教研」主任者会
 - ・「遠州綿紬」を取り上げ、「市教研」第3回目の研究授業もこれを教材にして行うことが確認された。
- 「市教研」1回目
 - ・地域人材を講師に招き「遠州綿紬」の講話を聴くことでその背景を学び、教材に対する見方を広げることができた。
- 「推進研修会」1回目
 - ・魅力的な社会資源や「社会資源とつないで実施した家庭科の授業」を紹介し、情報提供の機会とした。また、大学の教員から「社会資源とつなぐ家庭科の授業」の価値について学ぶ場とした。
- 「推進研修会」2回目
 - ・大学の教員を招き、「遠州綿紬」がもつ教材の可能性やシティズンシップ育成をめざした授業づくりについて学んだ。
- 「市教研」2回目
 - ・実技研修を兼ねた「小物づくり」を行った。教員が、実際に素材にふれ、作品に仕上げることで、授業構想や実践にいかすことを目的とした。
- 「市教研」3回目（「推進研修会」3回目）
 - ・中1「衣生活と自立」の授業実践と研究協議を行った。
- 「推進研修会」4回目は
 - ・社会資源との協働における課題について話し合ったり、実技研修を兼ねて地域素材の良さを生かした小物づくりを行ったりした。

2) シティズンシップ育成の授業モデルによる「遠州綿紬」の授業実践事例

小楠（2015）を基に、実践事例について述べる。授業は、浜松市内の公立中学校1年生28名を対象に、平成26年11月12日に行われた。

(1) 題材構造及び構成

題材は、14時間扱いであった。問題解決的な学習は、第4次において展開されており、基礎的・基本的な知識と技能の習得を目指すとともに、「自己と家庭」、「家庭と地域」のつながりを意識させ、様々な視点から物事を捉え、選択・判断し、自ら行動できる子どもたちを育成したいと考えて構想されていた。

(2) 授業の構成原理からの評価

社会資源との協働を含んだ問題解決的な学習は、小題材「生活を豊かにする小物づくり」において行われた。浜松の地場産業である「遠州綿紬」を取りあげ、「遠州綿紬」を存続させ普及させようとして取り組んでいる「ひと」との出会いを設定していた。このことにより、製作への意欲が高まるだけでなく、「もの」への興味が深まることが期待された。さらに、

自分らしく生活を豊かにする意欲が芽生え「もの」を大切にする姿勢をもち、基礎的・基本的な知識及び技術の習得を目指す態度を育むことをねらいとしていた。

＜構成原理①＞学習内容は、「衣」と「環境」を結んで構成されており、さまざまな視点から物事を捉えて、思考し判断する授業の展開が可能であった。

問題解決的な学習における手だてとその評価は、表 3-3-4 に示した通りである。＜構成原理③・④・⑤＞については、手だてをうまく機能させていると判断された。しかし、問題解決的な学習が小題材 8 時間において行われ、示された共通テーマ「布を使って、自分や家族を笑顔にするための小物づくりをしよう」は、＜構成原理②＞「実生活のリアルな問題解決といったような題材をつらぬく共通テーマ」にはなり得ていなかった。

表 3-3-4 授業の構成原理からの評価－「遠州綿紬」の授業実践事例－

項 目	内 容
題 材 名	衣生活の自立
題材の計画 全14時間	<ul style="list-style-type: none"> ・衣服のはたらき・・・・・・・・・・0.5 ・自分らしい衣服の着方・・・・・・・・1.5 ・日常着の手入れの仕方・・・・・・・・3 ・生活を豊かにする小物づくり・・・・8 <p style="text-align: right;">(本時1/8)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・環境に配慮した衣生活・・・・・・・・1
本時の目標	<p>講師の話聞き、遠州綿紬に触れる活動を通して、布を用いた小物づくりに関心をもち、自分や家族の生活を豊かにする小物を製作しようとしている。 (生活や技術への関心・意欲・態度)</p>
授業の構成原理	評 価
＜構成原理①＞ 学習内容に、個人や家族、社会の問題が複雑に絡み合う問題を取り上げる	「衣」と「環境」を結んだ題材構成
＜構成原理②＞ 実生活のリアルな問題解決といったような題材をつらぬく共通テーマ	・問題解決的な学習をつらぬくテーマは「布を使って、自分や家族を笑顔にするための小物づくりをしよう」であり、実社会のリアルな問題の解決といったようなテーマは設定ではなかった。
＜構成原理③＞ 自分の興味・関心を起点とした課題設定と追究活動	・自分や家族を笑顔にする小物づくりに向かい、自分や家族の生活場面を思い浮かべながら計画を立てることができた。
＜構成原理④＞ 他者との協働	・「遠州綿紬」を引き継ぎ、広めていこうとする地域人材の話から始まり、「遠州綿紬」を用いた小物づくりを行ったことで、単なる布を用いた小物づくりではない、「もの」に対する思いが生まれていた。
＜構成原理⑤＞ 他者から得られる多角的な情報や評価	・小物づくりの計画立案の段階で、グループ内で交流させ、改善点を導き出させている。また、製作を振り返ってのレポートづくりにおいて、遠州綿紬についてふれさせ、学校内に掲示することで情報発信させていた。

(3) 授業実践による生徒の変容と課題

授業者は、その成果と課題を「ゲストティーチャーを活用することで、遠州綿紬の歴史や生産者の思いを学ぶことができた。直接話を聞く機会を設けたり、織り機の現物を見せ

たりすることで、布の生産に関わる知識を得るだけでなく、地元の伝統を残し、地域を活性化させていきたいという生産者の熱い思いを感じるよい機会となった。そして、地域の文化に誇りをもち、後世に残していくために今の自分たちにできることを考えることができた。さらに、製作の終わりにレポートを作成することで、作品が完成したという達成感を味わうだけでなく、前時までの学習内容である『繊維の性質』や『配色』、『地域と自分たちとの関わり』について振り返り、衣生活への関心が深まった。製作後のレポートは、校内に掲示し、地域の人に知らせる機会をつくった。そのことにより、自分たちの学習活動を人に伝えることで社会へ働きかける力があることを感じることができた。知識の定着だけでなく、浜松の伝統文化のよさを知ること、浜松の産業について知り、郷土愛を育む機会とすることができた」と綴っている（前掲、pp.4-5、下線部筆者加筆）。

しかしながら、問題解決的な学習の展開では、生徒たちは熱心な「小物づくり」の取り組みに収斂し、常に「どうしたら上手に縫えるか？」を試行錯誤していた様子が見えられた。授業後に生徒がまとめたレポートには、「遠州綿紬」のよさを知らせようとするような情報が記述され、一部の生徒のレポートには「『遠州綿紬』を他の人にも知らせていきたい」「自分でも買って、使っていきたい」といった思いが綴られていた（表 3-3-5）。中学校家庭科で育みたいシティズンシップ「生活の視点から社会の現状を問い直し、よりよい生活をつくるために社会に能動的に働きかけようとする実践的な意思決定」の小さな目を見て取ることができた。

ただし、「なぜ遠州綿紬が生産されなくなっていったのか？自分たちの衣生活を振り返ってできることは何か？」といったように、自分や家族の生活や社会のあり方をより深く掘り下げて認識し、批判的思考を用いて現状を問い直し、生活の意味ある行為へとつなげようとする段階には至っていなかったと推察された。授業の構成原理②の欠落を要因として挙げざるを得ないと考えられた。

＜表 3-3-5＞ 小題材終了後の生徒の省察

平成 27 年度 静教研技術・家庭科研究部夏季研究大会－衣生活・住生活と自立－

資料(小楠, 2015)より、筆者抜粋

知り合いの人に話したり、その布を使ってものを作ってプレゼントをしたりしたい。また、自分でも使っていきたい。 (女子)

私たちの力は弱く、私の力で知名度が全日本に！という理由もないから、せめてものできることとして、「遠州綿紬」をいつまでも覚えておき、話す機会があったら別の人に、どんどん話すということをしていきたいと思った。 (男子)

4 第3節のまとめ

本節では、前節のドイツ ESD 推進の実態から得られた中学校家庭科における社会資源との協働を推進のするための要因①「教員と社会資源をつなぐシステム(知識・スキルの伝達や実践のためのコーディネイトも行うマルチプリケーターを核とした実践のためのシステム)づくりを行うこと」を念頭におき、「市教研」と「推進研修会」とさまざまな社会資源をつないで「接続システムによる研修会」を立ち上げた。また、マルチプリケーターとして家庭科実践教員を配置し、「市教研」の研修内容と「推進研修会」の研修内容、教員と社会資源をつなぎ、生徒のシティズンシップ育成に向けた研修を推進する役割を担うようにした。さらに、構築した接続システムを運用し、平成 26 年度を通して計 7 回の教員研修を実施した。最後に、シティズンシップ育成をめざした授業を実践し、その省察まで行うことができた。

次節では、この「接続システムによる研修会」の評価と課題について述べる。

第4節 「社会資源と中学校家庭科をつなぐ接続システム」の評価と課題

本節では、「中学校家庭科において社会資源と協働して生徒のシティズンシップを育成する」というねらいを達成するために構築した「接続システムによる研修会」が、社会資源とつなぐ家庭科教育の効果的な指導に関して教師の力量形成を図ることができたかどうかを分析することで、「接続システム」に対する評価と課題を明らかにする。

1 調査の概要

「接続システム」が、教師の力量形成にどのような影響を与えたのかを、「推進研修会」に参加した家庭科教師への質問紙調査及びインタビュー調査と、その教師がもつ背景を視野に入れて考察する。

武は、「シティズンシップ教育に関する理論研究は数多くあるが、シティズンシップ教育に関する教師を対象とした解釈的研究は十分ではなく、実践に対する解釈は尚更希少である。…実践や認識に関する解釈を導き出すには、帰納的アプローチは重要な手法と考えられる。(2012, p.106)」としている。本節における分析は、一般性をもつものではなく、得られたデータを基に、帰納的なアプローチを採用することで「接続システム」に対する考察を行うものとした。

1) 調査対象

「推進研修会」に参加した教師6名(表3-4-1参照)

2) 調査時期

第1回質問紙調査 平成26年6月14日(土)

第2回質問紙調査及びインタビュー調査 平成27年8月

3) 調査内容

○教師の力量形成について

- ・平成26～27年度に実践した「社会資源とつなぐ家庭科の授業内容」
- ・「社会資源とつなぐ家庭科の授業」の実践上の課題
- ・授業づくりで重視している「生徒に育成したい能力や態度」

○「接続システム」のあり方について

4) 調査方法

- (1) 平成26年度第1回の「推進研修会」に参加した家庭科教師に対して、質問紙調査を実施する。
- (2) (1)の第1回「推進研修会」に参加していないが、「市教研」の第2回研修会に出席した家庭科教師に対して、(1)と同じ質問紙調査を実施する。
- (3) 平成26年度の「推進研修会」が全て終了後、選出した調査対象者に対し、(1)と同じ内容の質問紙調査を実施する。
- (4) (1)(3)の結果から、研修会参加の前後における教師の認識や意識の変化の有無を確認する。

(5) (4) に影響を与えた要因を、調査対象者へのナラティブ・インタビュー（1 時間程度）と調査対象者がもつ背景から分析し、検討する。

なお、データの収集は、「推進研修会」に参加した教師を対象に、有意抽出法を採用した。「接続システム」に対する評価の妥当性を高めるために、役職や背景の異なる対象者（教員経験年数、社会資源とつなぐ授業実践経験の有無、学校内・外における立場、「推進研修会」への参加状況）にインタビューすることによって明らかにすることにした。

また、データ収集に際しては、倫理的配慮を行った。調査実施の前段階において、調査対象者に対し調査内容を通知し、分析に必要と考えられる最低限の個人情報の公開と調査結果を分析の対象とすることに承諾を得た。また、インタビュー調査は、外部からの制約を受けずに解釈を示すことができると考え、筆者と調査対象者の1対1で実施した。また、対象者の許可を得たうえでICレコーダーに録音した。さらに、調査結果、表記内容の不備、私的事項等、確認を得たうえで論文を執筆した。

＜表 3-4-1＞ 調査対象者一覧

名前	年齢	経験年数	学校内	学校外	「推進研修会」以前に社会資源とつないだ家庭科実践の有無	「推進研修会」以降の社会資源とつないだ家庭科実践の有無	平成26年度に参加した「推進研修会」
A	50～59歳	31年以上	発達支援コーディネイター		○：1事例	○：2事例	第1・2・4回
B	50～59歳	21～30年	学級担任	中家庭科副部長	○：1事例	○：3事例	第1・2・3・4回
C	40～49歳	21～30年	指導教諭		○：5事例	○：5事例	第1・2回
D	40～49歳	11～20年	学級担任 発達学級教科担任	中家庭科部長	○：2事例	○：3事例	第1・2・3・4回
E	30～39歳	6～10年	学級担任	中家庭科研究推進委員	×	○：1事例	第2・3回
F	20～29歳	1～5年	学級担任	中家庭科研究推進委員	○：2事例	○：1事例	第1・2・3・4回

2 「接続システムによる研修会」における「教師の力量形成」の結果と考察

1) 「推進研修会」に参加した家庭科教員の特徴

質問紙調査のデータを用いて、「推進研修会」の第1回に参加した家庭科教員の12名の特徴を述べる。

(1) 属性

性別は、全員女性である。年齢の分布は、20～29歳が2名（16%）、30～39歳が1名（8%）、40～49歳が3名（25%）、50～59歳が6名（50%）であった。

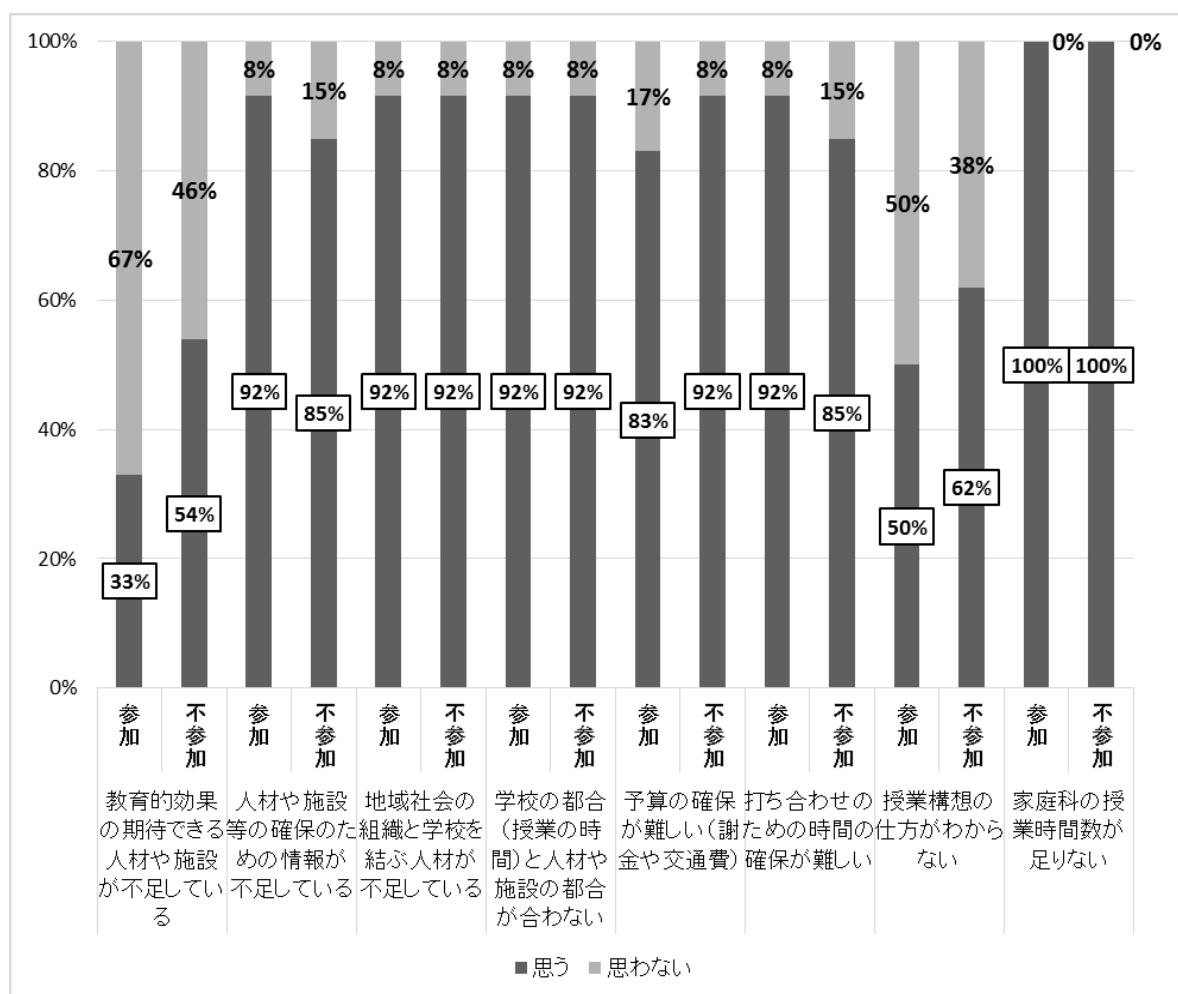
(2) 社会資源とつなぐ授業実践の経験

社会資源とつなぐ授業実践の経験者は、8名（67%）であった。第1回質問紙調査に回

答した家庭科教員全体での授業実践の経験者は 20 名（77%）であり、これに比べると「推進研修会」に参加した教員の実践率は低かった。また、その実施領域はA「家族・家庭生活と子どもの成長」が 8 事例、B「食生活と自立」が 6 事例、C「衣生活・住生活の自立」が 6 事例、D「身近な消費生活と環境」が 1 事例であった。また、実施形態は、「パッケージ型」が 3 事例、「活用型」が 10 事例、「協働型」が 8 事例であった。

(3) 「社会資源とつなぐ家庭科の授業」の実践上の課題

「推進研修会」に参加した教師と参加しなかった教師に、「社会資源とつなぐ授業実践上の課題」の捉え方に有意な差があるかを確かめる目的で、各調査項目に対し「そう思う」「ややそう思う」を「思う」、「あまりそう思わない」「全くそう思わない」を「思わない」の 2 件法にして、カイ二乗検定を行った。どの項目にも有意な差は認められなかった。

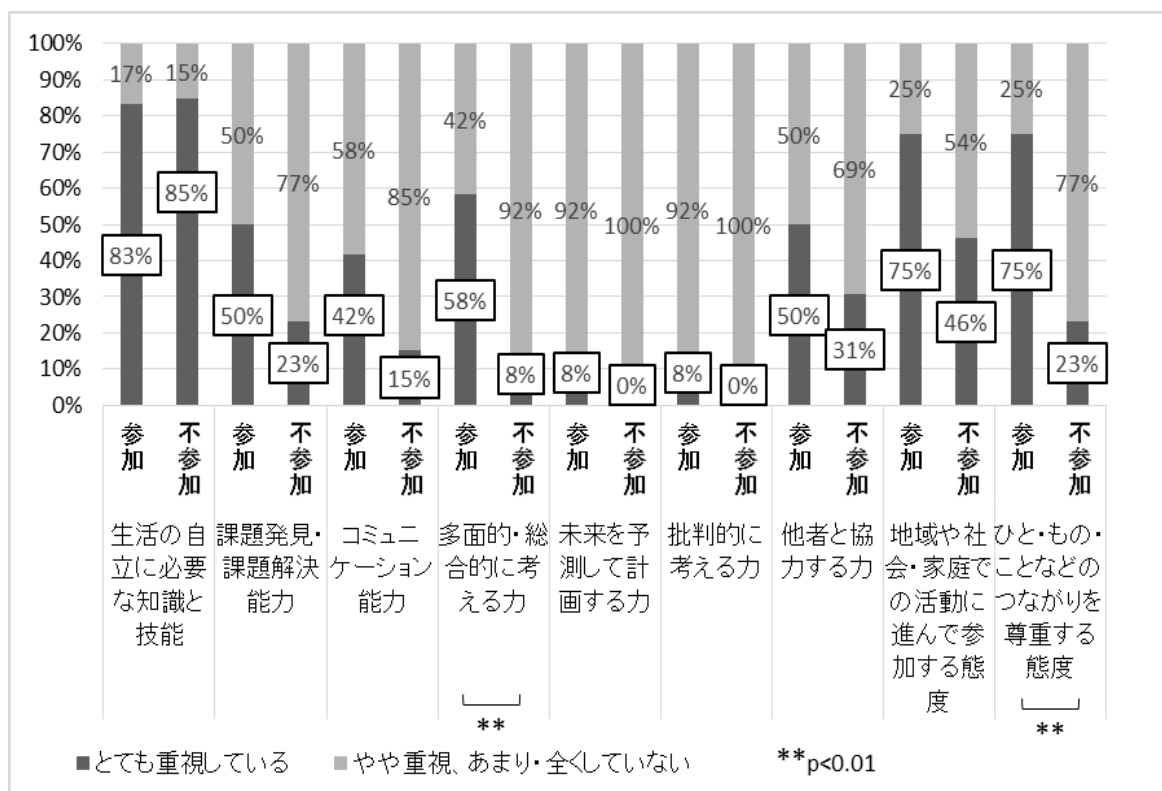


<図 3-4-1> 「推進研修会」に参加者（12 名）と不参加者（14 名）における「社会資源とつなぐ家庭科の授業」の実践上の課題の捉え方の比較

しかし、参加した者は参加しなかった者に比べ、「教育的効果の期待できる人材や施設が不足している」「授業構想のしかたがわからない」と思っている者の割合が少なかった。逆に、「人材や施設等の確保のための情報が不足している」と思っている者の割合は、多かった(図3-4-1)。

(4) 授業づくりで重視している「生徒に育成したい能力や態度」

「推進研修会」に参加した教師と参加しなかった教師に、授業づくりで重視したい「生徒に育成したい能力や態度」に有意な差があるかを確かめる目的で、各調査項目に対し「とても重視している」と、「やや重視している」「あまり重視していない」「全く重視していない」を「やや重視、あまり・全く重視していない」の2件法とし、カイ二乗検定を行った。その結果、参加した者は、参加しなかった者よりも、「多面的・総合的に考える力」「ひと・もの・ことなどのつながりを尊重する態度」に対して有意に重視していることがわかった。また、統計的な有意差はなかったものの、「課題発見・課題解決能力」「コミュニケーション能力」「他者と協力する力」「地域や社会・家庭での活動に進んで参加する態度」で、重視するとした者の割合が高かった。しかし、「未来を予測して計画する力」「批判的に考える力」には、差が認められなかった(図3-4-2)。



<図3-4-2> 「推進研修会」に参加者(12名)と不参加者(14名)における「授業づくりで重視している生徒に育成したい能力や態度」の捉え方の比較

なお、教員経験年数によって、参加した教師と参加しない教師の違いを見ようとしたが、調査母数が少ないため「推進研修会」に参加・不参加に関係なく、教員経験年数1～10年の教員と10年以上の教員によって授業づくりで重視している「生徒に育成したい能力や態度」についてまとめた。一覧を表3-4-2に示す。経験が1～10年の教員は、新しい学力観について大学で学び、そうした視点を取り入れて教育現場に入ってきたと思われたが、10年以上の経験をもつ教員との間に、大きな差は見られなかった。

＜表3-4-2＞ 教員の経験年数の違いにおける

「授業づくりで重視している生徒に育成したい能力や態度」の捉え方の比較

能力や態度	経験年数	とても重視している		やや重視、あまり・全くしていない	
		人数	割合	人数	割合
生活の自立に必要な知識と技能	1～10年	5	83%	1	17%
	10年以上	16	84%	3	16%
課題発見・課題解決能力	1～10年	2	33%	4	67%
	10年以上	7	37%	12	63%
コミュニケーション能力	1～10年	2	33%	4	67%
	10年以上	5	26%	14	74%
多面的・総合的に考える力	1～10年	1	17%	5	83%
	10年以上	7	37%	12	63%
未来を予測して計画する力	1～10年	0	0%	6	100%
	10年以上	1	5%	18	95%
批判的に考える力	1～10年	0	0%	6	100%
	10年以上	1	5%	18	95%
他者と協力する力	1～10年	3	50%	3	50%
	10年以上	7	37%	12	63%
地域や社会・家庭での活動に進んで参加する態度	1～10年	2	33%	4	67%
	10年以上	10	53%	9	47%
ひと・もの・ことなどのつながりを尊重する態度	1～10年	1	17%	5	83%
	10年以上	11	58%	8	42%

2) 第2回質問紙調査とナラティブ・インタビューの結果と考察

(1) 「推進研修会」が開かれた昨年度以降、社会資源とつないで行った（行う予定の）家庭科の授業実践のきっかけになった事柄とその内容について整理した（巻末資料3-4-1）。

「接続システム」におけるマルチプリケーター、社会資源、そして勤務校の同僚が情報源として機能し、これらが「社会資源とつなぐ家庭科の授業実践」の促進要因となったと考えられた。

ただし、「推進研修会」参加以前の「社会資源とつなぐ家庭科の授業実践」の経験の有無によって、得られた情報の活かし方に違いが見られた。これまで実践経験のなかった＜E＞は、「推進研修会」で「社会資源」と積極的につながることのメリットに気づく段階であった。一方、「推進研修会」でも情報提供者や授業づくりのアドバイザー的存在としてかかわってくれた人材で、それまでも社会資源を活用したり、協働したりして家庭科の授業実践を重ねてきている経験者である＜C＞は、「推進研修会」での情報やマルチプリ

ケーターのアドバイスを聞き、すぐに社会資源とつなぐ授業を構想して、実践していた。また、＜B＞＜D＞は勤務校の同僚からの情報を、家庭科の授業実践に生かしていた。今まで社会資源とつながって授業実践をした経験の少ない＜F＞は、これまで行ってきた幼児との交流に、「推進研修会」で得た視点を入れて工夫をし、生徒と教師と幼稚園教諭との「協働」という形を実現させていた。

(2) 「社会資源とつなぐ家庭科の授業の実践上の課題の捉え方」において、第1回と第2回の質問紙調査の結果に変化のあった事柄に注目し、変化をもたらした理由を整理した(巻末資料3-4-2)。

「推進研修会」に参加した教師の「社会資源とつなぐ家庭科の授業の実践上の課題の捉え方」の傾向は、「社会資源とつなぐ家庭科の授業構想の仕方はある程度わかるが、教育的効果の期待できる人や施設は存在するはずなのに、それらを確保するための情報が少ない。」とまとめることができた。

インタビューの結果からは、「推進研修会」に参加したことで、新たな「ひと・もの・こと」と出会うための情報収集力を身につけ、これらを組み合わせて授業にいかすための構想力を養い、授業を実現させるために他者と協働したことで、実践上の課題に対する捉え方に変化があったと見ることができた。

「『推進研修会』に出向いて情報を得る、知識を得る」「授業のために、社会資源の元を訪ねる」「社会資源とつなぐ授業実践への理解を得るために説明する」「社会資源とつなぐ授業を構想し、実践する」など、自分が行動を起こしたことで、実践上の課題とされていたことが、実はそれほど大きな障害ではなかったことに気づいたと考えられる。

(3) 授業づくりで重視している「生徒に育成したい能力や態度」において、第1回と第2回の質問紙調査の結果に変化のあった事柄に注目し、変化をもたらした理由を整理した(巻末資料3-4-3)。

「推進研修会」に参加した教師の「授業づくりで重視している生徒に育成したい能力や態度」に対する考え方は、参加していない教師に比べ「多面的・総合的に考える力」「ひと・もの・ことなどのつながりを尊重する態度」において有意な差が見られていた。また、「コミュニケーション能力」「他者と協力する力」「地域や社会、家庭での活動に進んで参加する態度」も、重視するとした者の割合が高かった。しかし、家庭科が育みたい目標「これからの生活を展望して、課題をもって生活をよりよくしようとする能力と態度」に直結し、シティズンシップ育成のうえでも重要な「未来を予測して計画する力」「批判的に考える力」にはあまり重きを置いていなかった。このことから、「推進研修会」に参加した教師は、当初「さまざまなつながりの中に生徒をおき、そこで発見した課題に対して、他者と協力して現状においてよりよい解決に向かわせたい」との思いをもって見ることができ、シティズンシップ育成をあまり意識してはいないと推察された。

インタビューの結果からは、「推進研修会」に参加したことで、第1回目よりも第2回目の調査で重視する方向に変化した項目は、「批判的に考える力」「他者と協力する態度」「地域や社会、家庭での活動に進んで参加する態度」であった。「接続システムによる研修会」において学習したことで、「批判的に考える力」に対する認識が「本当にこれでもいいのか、よりよいものはないのかと考える力」に変化したことが伺えた。また、自分の実践を振り返って見た時に、「地域や社会、家庭に対してアプローチし、他者の協力を得て成り立っていたこと」や「授業によって生徒から得られたフィードバック」などから、「地域や社会、家庭での活動に進んで参加する態度」を重視する方向で、認識を新たにしたいのではないかと考えられた。

(4)「社会資源とつなぐ授業を展開する理由」から、「社会資源とつながることの価値」について整理した（巻末資料 3-4-4）。

経験年数の浅い教師は、「社会資源とつながって授業を展開する」ことで、生徒にさまざまなつながりの中にいることを認識させたり、今までにはなかった新たな視点で物事を捉えさせたりすることができるようになって考えていた。

経験を重ねてきた教師は、生徒に育てたい能力や態度はもちろんだが、自分の企画したことが学校の中である程度実現できるだけの素地をもっていることもあり、「つながること」「実践すること」そのものを楽しんでいる様子がうかがえた。そして、学校内での自己効力感を得たり、社会の中で役に立っている自分を意味づけし直したりしたことで、地域資源との協働に対して、より前向きになっている様子が見て取れた。

生徒のシティズンシップ育成のためには、まず教師のシティズンシップが育成されていることの必要性が示唆された。

(5)「接続システムによる研修会」に対する期待を整理した（巻末資料 3-4-5）。

「接続システムによる研修会」に対しては、教材として授業に活用できる地域の「もの」や「こと」、協働できそうな「ひと」との出会いの場としての機能が求められていた。

「もの」「こと」「ひと」などに対する情報提供に留まらず、それらをどのように授業に取り入れていったよいかというような具体的な授業展開の提示までが求められていた。

また、経験年数の少ない教師には、授業開発のための知識を得る場としての機能が求められていた。家庭科教師は、教育学部出身者ばかりではなく、衣、食、住、保育、家族それぞれの専門分野で学び、教職に就いたものも少なくない。また、学校内で先輩の家庭科教師に学ぶことは、望めない状況にある。特に、大学の教員との連携によって、教科教育についての話を聞く機会に価値を見いだしているようであった。

「市教研」の時間は限られており、授業について練り合うだけの時間が確保できない。「市教研」と「推進研修会」がつながって授業開発をするなど、相互に補完できる関係であることが望まれていた。

また、「推進研修会」で開発した価値のある授業を繰り返し実践して、その様子を持ち寄る中で、先輩から学ぶ場、後輩に伝えていく場になることも求められていた。

3 教師による「社会資源と中学校家庭科をつなぐ接続システム」の評価と課題

1) 中学校家庭科教師の力量形成の場の必要性

教師の力量形成が、教育改革の焦点となっている。現職教員の力量を向上させる視点は多岐にわたるが、国立教育政策研究所は、7つの視点を挙げている（2011, pp.25-27）。校内における①日常の教育実践、②同僚や管理職との交流、③校内研究体制、さらに校外における④初任研、10年研等の教育委員会主催研修、⑤民間の研究団体、⑥教育委員会が提供する以外の指導主事等の支援、そして⑦教員になる以前から身につけていた資質である。また、同研究所が行った優秀教員の力量形成に関する質問紙調査では、ライフコースを振り返って、授業実践や教育に対する考え方に最も影響を及ぼしたと回答された事柄は、1位「学校内での優秀な教員との出会い」（40.4%）、2位「学校外での優秀な教員との出会い」（15.2%）、3位が「教科等の研修会での活動」（7.2%）であると報告され、特に優れた教員との出会い及び授業や教材の研究が重要であったと認識されていたという（2011, p.23）。さらに、同報告書では、さまざまな先行研究の例を引き、教師の力量形成には、授業研究、とりわけ校内での協議が有効であることが示されている（前掲, p.38）。

家庭科は、時代の変化に影響を受ける教科である。常に、時代の変化に対応したカリキュラム構想や授業実践が求められる。校内に同じ教科を担当する教員が在籍する場合には、前述の優秀教員の力量形成に関する調査で明らかにされていたように、学校内の教員から学び、共に創ることも可能であろう。しかし、現行学習指導要領の実施により授業時間数の実質的な減少となった中学校家庭科は、「一校に1人の配置があればよい」というのが現状である。中学校家庭科の教員は、研修機会に恵まれない環境に置かれているのである（兼安, 2014, p.304）。全国の中学校家庭科教員の実態調査によれば、「生徒数が少ない学校に家庭科教員の専任配置が少なくなっている状況がある。小規模校では専任配置なしも多く存在する。さらに、学校数の減少や担当授業時数の削減から、特別支援学校に転勤するケースが増加し、中規模校であっても家庭科教諭を特別支援学校に転勤させ、家庭科の授業は講師でまかなっているという現状もある。正規教員が特別支援学級の担任となり、非常勤講師が家庭科の授業を行う状況も多く見られる。」と、多くの問題点が報告されている（高木ら, 2013, p164）。中学校家庭科の教員は、校内の教員から教科指導について学ぶことは限りなく不可能な状況にあり、個人のみで、最新の情報や研究成果を把握することの困難は容易に想像される。中学校家庭科の教員が、教科指導に関する力量を向上させようとする場合には、前段のような理由から⑤民間の研究団体によるところが大きいと考えられる。

浜松市の場合も教育委員会が主導して設立された「市教研」が設置されているが、第3節で述べたように、新たな情報を仕入れたり、自由に授業改善の手だてについて話し合っ

たりするなどの自己研鑽の場としての機能を求めるには、時間的に厳しい状況である。こうした状況は、浜松市ばかりではないと推察され、時代のニーズにあった学習内容や授業方法を共に考えようとする、大学教員との協働による研修組織を立ち上げる試みもなされている（葛川ら，2012）。

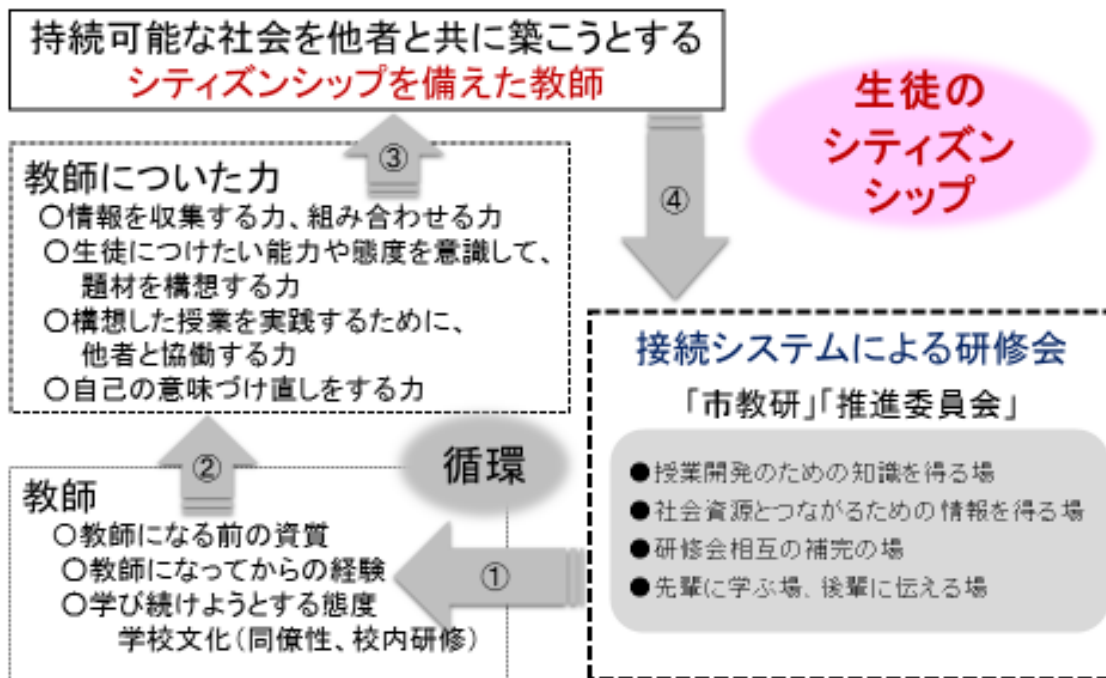
2) 「接続システムによる研修会」の評価

本研究において構築した「接続システムによる研修会」は、ドイツ ESD における学校教育と社会資源との接続システムをモデルとしている。浜松市教育委員会が主導して設立された研究団体である「市教研」と自主サークル組織である浜松家庭科サークルを母体とする「推進研修会」を、筆者がマルチプリケーターとしてつなぎ、相容れる形で立ち上げたものであった。

以下、「推進研修会」に参加した教師の質問紙調査とナラティブ・インタビューの結果と考察(1)～(5)を受けて、生徒のシティズンシップ育成を目指して行われた「接続システムによる研修会」の何が機能したのか、参加した教師たちにどのような変容を促したのかを検討する。

図 3-4-3 は、生徒のシティズンシップを育成するための「社会資源と中学校家庭科をつなぐ接続システム」の構造を示したものである。教師は、教師になる前からの資質をもって教師という職に就く。教師になってからの経験やさらに学び続けようとする態度は、所属する学校の同僚性や校内研修のあり様などによって規定されている。ここに、「市教研」と「推進研修会」からなる「接続システムによる研修会」の働きかけが行われた。「推進研修会」に自ら進んで参加した教師は、「社会資源とつなぐ家庭科の授業」に魅力を感じ、あるいはやりがいを感じて実践を重ねていった。知識と情報を得て、他者との協働による実践を重ねた教師には、「情報を収集する力、組み合わせる力」「生徒につけたい能力や態度を意識して、題材を構想する力」「構想した授業を実践するために、他者と協働する力」「自己の意味づけ直しをする力」の 4 つの力が形成されたと考えられた。こうした力は、持続可能な社会を他者と共に築こうとするシティズンシップを備えた教師に必要な力であると考えられ、シティズンシップを備えた教師が育成されることが、引いては生徒のシティズンシップ育成に結び付くと推察された。

また、「接続システムによる研修会」が担った役割は、以下の 4 点に集約された。1) 授業開発のための知識を得る場、2) 社会資源とつながるための情報を得る場、3) 研修会相互の補完の場、4) 先輩に学ぶ場、後輩に伝える場である。これら 4 点が機能する「接続システムによる研修会」が循環的に行われることで、教師のシティズンシップが育成され、そうした力を形成した教師によって社会資源とつなぐ中学校家庭科の質の高い授業が繰り返し実践されることで、生徒のシティズンシップが育成されることが考えられた。



<図 3-4-3> 「接続システムによる研修会」と生徒のシティズンシップ育成への構図

3) 「接続システムによる研修会」の課題

「接続システムによる研修会」における課題を、以下、本実践の評価結果をもとに、現職教育に焦点を当てて述べる。

前述のように、第1回質問紙調査において「重視している生徒に育成したい能力や態度」に、教員経験年数による差が認められなかった事実注目をする。もちろん、この問題は大学における教師教育現場での課題を多分に孕んでいるが、「より良い教育を行うには、広く豊かな教養と高い専門性を有し、教育に対する使命感と実践的指導力を身につけた人間性豊かな教師が求められる。しかし、そのような教師を育成するには、大学等での養成段階では十分とは言えず、教員養成と現場職員研修を連携させ、少なくとも20年のビジョンをもった体系的な教員研修の必要がある」（後藤ら、2009、p.323）との指摘もされており、ここでは現職教員教育について、以下のエピソードを交えて述べる。

【エピソード1】

<E>は、教員経験年数が10年未満のこれから学校の中心となる教員であるが、今までに社会資源とつないで授業を展開した経験がなかった。平成26年の「市教研」で第3回授業研修会の授業者となり、初めて地域素材である「遠州綿紬」を扱うことになった。

「推進研修会」の2回目で、「遠州綿紬」という地域素材が、奥の深い価値のある教材である認識を深めた<E>は、これを題材をつらぬいて用いる教材と位置付けて構想し始めていた。しかし、その後「遠州綿紬」は、小題材「生活を豊かにする小物づくり」の中で扱うことになった。経緯は、<E>のナラティブ・インタビューで語られている。

<E>当初は、「遠州綿紬」を題材を通して用いる教材にしようと考え、そういう方向（社会貢献）で題材を構想して、指導案もつくっていた。ただ、自分の中に目の前の子どもたちに必要なものは、さっきも言ったように「基礎的・基本的な知識や技術」を身につけることの方が、〇〇中の生徒の実態に合っているんじゃないかという迷いはあった。

<E>「市教研」の研究推進委員会から、指導案の流れが社会科や総合みたいなので、もっと家庭科でできること、家庭科ならではの扱いにしていた方がいいとの話があった。申し訳なかったのですが（マルチプリケーターに対して）、自分の中に迷いもあったし、個人の授業ではなく、「市教研」の家庭科研究会の授業なので、その方針にそって題材の展開を変え、今回の流れになった。

【エピソード2】

<A>は、教職経験31年以上のベテラン家庭科教師である。<A>は、大学では教育学部ではなく家政学部の食物学科に学びながら、中学校の教員の免許も取った。しかし、小学校の教師になることを切望し、大学卒業後に新たに通信教育で小学校教員の免許状をとり、念願の小学校の教員となった経緯がある。ところが、団塊ジュニア世代が中学校に入学する頃、中学校に異動となる。中学校家庭科で扱う内容の範囲の広さに驚き、専門の食の指導にしても、専門外の被服製作の指導にしても、困り果てたという。そんな彼女は、ナラティブ・インタビューの中で、以下のように語っている。

<A>食が専門とはいってもケーキ作りとかしたことがなかったので、（男女共修別学の頃）ケーキを作る授業があつて、家で夜中にケーキを作ったりしていた。裁縫なんか、もっと困って、昔〇〇（洋裁の専門学校）で、家庭科の先生を対象に夏休みにやってくれた実技講習会に出かけて、まち針の打ち方から勉強した。今も、小物づくりの時なんか、共通の製作物ならいいけど、自由に製作物を決めさせた時には内心とっても困っている。若い先生は、こういうのって困ってないのかな。若い先生には、家庭科だからできること、
「ボタンをつける」とか「スナップをつけるとか」、自分の食事を作るとかも大切にしてほしい。

<A>〇〇中（勤務校）の敷地内には、「市教研」で遠州綿プロジェクトの方が紹介してくれた「小山みい（江戸時代に機織の技術を地域に広めた女性）」さんの石碑が建っている。今の中2の生徒は、小5の総合の時間に調べているらしいことがわかったのね。中2

の生徒も「遠州綿紬」を使って小物づくりをしているけど、「小山みい」さんのことを題材に中に入れて授業をすることをしなかった。つなげればよかったんだけど・・・、つなげなきゃね。

【エピソード 1】からは、体系的な研修「市教研」と教師の主体性を重視した自己研修「推進研修会」の調整という問題が浮上する。藤江が指摘するように、＜E＞が、個人的にも、文化的にも、制度的にも、さまざまな次元の葛藤の中にあることがわかる（2007, p. 258）。＜E＞は、教職に就く前の経験や 6～10 年という教員経験の中で、培われた教師自身の信念や価値観（家庭科は生活の自立に必要な知識と技術を身につけさせる教科である）と新たな授業づくり（家庭科は持続可能な社会を他者と共に築こうとするシティズンシップ育成の教科でもある）との狭間で、揺れ動いていた（個人的葛藤）。その際、〇〇中の生徒の実態や学校文化からして、「子どもが未来を創る」「子どもが浜松市を創る」といったシティズンシップの育成を盛り込むことが、学習の必然性を伴うとは到底思われなかったと推察される。〇〇中は、学区に雇用促進住宅を抱え、外国人の生徒の割合が多い。彼らの多くは、授業を理解することはもちろん、コミュニケーションをとることも間々ならない状況にある。また、単親家庭の生徒も多く、保護者は生活を支えることに一生懸命であり、子どもの教育に手をかけられないという実態もある。保護者を通して、社会の厳しさを見ている生徒たちには、「社会貢献」が遠い世界のこととしてイメージされてしまうことを危惧したのである（文化的葛藤）。こうした葛藤を抱えながら、さらに「市教研」と「推進研修会」という異なる背景をもつ研修会のはざままで、授業づくりもまた衝突を余儀なくされていたと推察された（制度的葛藤）。

他方、長い教員経験の中で、苦勞しながら中学校家庭科の教員として力量を身に付けてきた＜A＞の【エピソード 2】からは、校内に学べる教科の先輩がいない中学校家庭科の教員が、時代の変化に対応したカリキュラム構想や授業実践に対応していくためには、学校外の自主研修の機会を大切にしていかなければならないことが見て取れる。「市教研」が、教員の力量形成を担いきれてない状況は前述の通りだからである。

もちろん、教師の力量形成に影響を与える要因は、藤江が指摘するように、他の教師の実践例や日々の授業実践における生徒とのやり取り、研修会とは関係ないところでの教師間の話し合いの中で、意識や認識の変革が生じている可能性も否定できない（2007, p. 265）。しかしながら、中教審の義務教育特別部会では、教師の質の向上のための研修について「校内研修や行政研修といった体系的な研修と教師の主体性を重視した自己研修の双方が必要。後者については、民間教育団体も積極的に活用すべき。」との意見も出されている（文部科学省, 2005, p. 4）。校内に学べる教科の先輩がいない中学校家庭科の教員が、時代の変化に対応したカリキュラム構想や授業実践に対応していくためには、学校外の自主研修の機会を大切にしていかなざるを得ない。

文部科学省の学校教員統計調査によれば、中学校教員の年齢構成は 50 歳以上が 36.5%

を占めている。佐藤は、「定年を全うする教師が 40%台であることを考慮すると、向こう 10 年間で半数の教師が入れ替わることになるだろう。このドラスティックな世代交代の時期に教師教育の高度化と専門職化を実現するか否かは、子どもたちの将来と日本の社会と未来にとって決定的に重要である。」と述べている（2015, p175）。浜松市の中学校家庭科教員の年齢構成は、50 歳以上が 46%とさらに激しい世代交代の時期が間近に迫っている（加賀, 2014-a）。経験豊かな教員が退職したのち、これからの未来を生きる子どもたちに必要な能力や資質を育成することのできる実力を身につけた家庭科担当教員を育てなければならぬ状況にあることは間違いない。

<E>のナラティブ・インタビューには、学んだことを吸収し、実践する中で育っていく若手教員の姿があった。だが、部活動指導や学校行事の準備等で休日も忙しい日々を送っている若手教員は、研鑽をつみたいと思っても、時間の確保がままならない状況にいる。また、もちろんその部活動指導や学級指導に楽しみを見つけている者もあり、そうした教員はよりよい魅力的な授業開発の必要性は感じつつも、目の前の明日の授業準備が精一杯の日々と推察される。そんな背景をもつ経験の少ない若手教員に対し、参加したいと思えるような「ひと」「こと」「もの」との出会いを用意し、授業開発のために必要な知識を獲得させ、授業実践で生徒の成長を実感すると共に自らの教師としての力量形成に手ごたえを感じることができるような現職研修にしていかなければならない。「教師は一人では成長しない。専門家として学び成長する教師は、モデルとなる先輩から学び、同僚の仲間と学び合い、後輩の成長を支援することで学び合って成長している。教師の専門家としての成長の質は、その教師が帰属している専門家共同体の質に依存している。」と佐藤は指摘する（2015, p. 120）。日本の教師たちの授業研究が「レッスン・スタディ（Lesson Study）」として海外からも注目を集め、授業研究を通じた教師の協働を生み出しているという（金田, 2010, p. 46）。悉皆研修である「市教研」と、求めれば一つの事柄にじっくり向き合いながら家庭科教師としての力量をつけていくことのできる「自主研修」、双方のメリットを生かしつつ、シティズンシップを備えた家庭科教員育成のための協働が、より一層求められる。

本研究は、浜松市の中学校家庭科教員を対象として行われたケーススタディーであるが、中学校家庭科の教員がおかれている状況は、他教科の教員に比べて特殊であり、抱える様々な問題も家庭科固有のものと考えられる（河村ら, 2005, p. 20）。本研究で得られた知見が、地域の固有性を越え、各地域へ広がり、一般性を備える可能性もあるのではないかと考える（藤岡ら, 2008）。

第5節 第3章のまとめ

本章では、社会資源と中学校家庭科との協働を可能にする接続システムを構築し、実際に運用を試みた。

第1節では、加賀（2014-a）の質問紙調査を基に、中学校家庭科における社会資源との協働の現状と課題について述べた。中学校家庭科の現場の教師は、「協働」と「活用」の違いをあまり意識していないものの、社会資源とつなぐ授業を行った経験をもつ者が多いことがわかった。授業の実施においては、生徒の学習意欲が高まったり、教師自身が興味をもって授業づくりを行ったりできるという視点から、社会資源とつなぐ授業が実践されている可能性が示された。また、授業実践上の課題として、教育的効果が期待できる人材や施設などの存在を感じつつも、授業時間数の不足、授業の目標に合致する地域の社会資源との接続の仕方、打ち合わせのための時間確保などの困難があり、教師の負担が大きいことが伺えた。これらの課題を克服するためには、シティズンシップ育成をめざした授業実践のための教員研修の機会の提供や、学校と地域の社会資源を結ぶとともに、さまざまな情報を提供してくれる人材の確保、予算的な措置などの必要性が示唆された。

第2節では、加賀（2014-b）のドイツ・バイエルン州ウンターフランケン地区の中等教育現場の訪問調査結果と文献調査を基に、ESD 推進のための諸策が教育現場で具体的にどのように展開されているのか、また、教師や学校のどのような考えのもとにESDが実践されているのかに焦点を当てることで、日本の教育現場における社会資源との協働の困難を克服し推進するための要因を抽出した。

<要因①>

教員と社会資源をつなぐシステム(知識・スキルの伝達や実践のためのコーディネイトも行うマルチプリケーターを核とした実践のためのシステム)づくりを行うこと

<要因②>

持続可能な社会を共に築こうとするシティズンシップを備えた未来の生活者の育成を意識し、社会資源と協働して授業を実践できる力量を形成するための教員研修を実施すること

<要因③>

教員研修において、実践現場に生きるプログラムや教材などの情報提供がなされること

第3節では、前節のドイツESD推進の実態から得られた中学校家庭科における社会資源との協働を推進するための要因①「教員と社会資源をつなぐシステム(知識・スキルの伝達や実践のためのコーディネイトも行うマルチプリケーターを核とした実践のためのシステム)づくりを行うこと」を念頭に、「市教研」と「推進研修会」とさまざまな社会資源をつないで「接続システムによる研修会」を立ち上げた。また、マルチプリケーターとして家庭科実践教員を配置し、「市教研」の研修内容と「推進研修会」の研修内容、教員と社

会資源をつなぎ、生徒のシティズンシップ育成に向けた研修を推進する役割を担うようにした。さらに、構築した接続システムを運用して、平成 26 年度を通して計 7 回の教員研修を実施する中で、シティズンシップ育成をめざした授業を実践し、その省察まで行うことができた。

第 4 節では、「社会資源と中学校家庭科が協働して生徒のシティズンシップを育成する」というねらいを達成するために構築した「接続システムによる研修会」の評価と課題を明らかにした。「接続システムによる研修会」が、教師の力量形成にどのような影響を与えたのかを、「推進研修会」に参加した家庭科教師への質問紙調査及びナラティブ・インタビュー調査と、その教師がもつ背景を視野に入れて分析した。その結果、「接続システムによる研修会」が担った役割は、以下の 4 点に集約された。(1) 授業開発のための知識を得る場、(2) 社会資源とつながるための情報を得る場、(3) 研修会相互の補完の場、(4) 先輩に学ぶ場、後輩に伝える場である。さらに、これら 4 点が機能する「接続システムによる研修会」が循環的に行われることで、教師のシティズンシップが育成され、そうした力を形成した教師によって社会資源と協働した中学校家庭科の質の高い授業が繰り返し実践されることで、生徒のシティズンシップが育成されることを構造化した。

本研究は、浜松市の中学校家庭科教員を対象として行われたケーススタディーであるが、中学校家庭科の教員がおかれている状況は、他教科の教員に比べて特殊であり、抱える様々な問題も家庭科固有のものと推察される（河村ら、2005、p. 20）。本研究で得られた知見が、地域の固有性を越え、各地域へ広がり、一般性を備える可能性もあるのではないかと考えられた（藤岡ら、2008）。

<引用・参考文献>

Bavarian Ministry of Education (2011) The Bavarian school system 「Education in Bavarian」

Christine Sommer-Guist(2008) 「Auszeichnung mit hoher Motivationskraft」 『Dossier: Auf dem Weg zu einer Kultur der Nachhaltigkeit』 Goethe-institut (ドイツ文化センター「持続可能性に配慮した教育と学習」『特集：持続可能性という文化へ向かって-学ぶ-』)

(<http://www.goethe.de/ges/umw/dos/nac/deindex.htm>, 2012. 9. 23 確認)

Gerhard de Haan(2006) The BLK„21“programme in Germany: a „Gestaltungskompetenz“-based model for Education for Sustainable Development, Environmental Education Research, Vol. 12, No.1

Patricia Schult(2008) Auszeichnung mit hoher Motivationskraft 『Dossier: Auf dem Weg zu einer Kultur der Nachhaltigkeit』 Goethe-institut (ドイツ文化センター

- 「認定がモチベーションとなるドイツにおける国連[持続可能な開発のための教育の10年]」『特集：持続可能性という文化へ向かって-学ぶ-』)
 (http://www.goethe.de/ges/umw/dos/nac/ler/de910167.htm 2012.9.23 確認)
- バイエルン州教育省 HP 「持続可能な開発のための教育」
 (http://www.km.bayern.de/index.html 2013.1.6 確認)
- 阿部 治(2008)「持続可能な社会を展望した環境教育の展開－ESD を通じた環境教育－」
 『教育展望』54 巻 2 号, pp. 28-33
- 井上静香(1999)「ベルリンにおける環境教育プロジェクト『学校の環境教育』に関する一
 考察－ドイツにおける環境教育の教科横断的授業の一例として－」カリキュラム研究
 第 8 号 pp. 117-130
- 上原有紀子(2010)「10 地域からはじまる ESD (持続可能な開発・ 発展のための教育)
 の可能性－我が国の実践事例から－」『持続可能な社会の構築 総合調査報告書』国
 里駆国会図書館 調査及び立法考査局 pp. 239-254
- 荻野亮吾(2007)「学校・課程・地域の連携・協力における推進担当者の役割に関する考
 察」生涯学習・社会教育学研究 第 32 号 pp. 23-32
- 小楠貴子(2015)「ものづくりや衣食住などに関するリテラシーが高まり、ものを見る
 目が育つ授業」布を使った小物づくりを通して」、平成 27 年度静教研技術・家庭科
 研究部夏季研究大会 発表資料
- 加賀恵子(2014-a)「中学校家庭科の『地域の社会資源との協働』における課題－教師
 への実態調査結果から－」、日本家庭科教育学会 2014 年度例会発表要旨集, pp. 38-
 39
- 金田裕子(2010)「学校における『協働』を捉える：－授業研究を核とした教師たちの協
 働－(〈特集〉協働)」, 人間関係研究 (9), pp. 43-57
- 兼安章子(2014)「家庭科教師の授業変化とその要因に関する考察：中学校教師へのア
 ンケート調査の結果から」、日本教育学会大会研究発表要項 73, pp. 304-305,
- 亀山俊朗(2009)「キャリア教育からシティズンシップ教育へ？－教育政策論の現状と課
 題」No. 583/Special Issue 2009 pp.92-104
 (www.jil.go.jp/institute/zassi/.../2009/special/pdf/092-104.pdf . 2015.8.25
 確認)
- 櫛田敏宏・稲吉宣夫(2008)「生物多様性を中心とした環境教育を含む ESD の推進」参考
 資料平成 20 年度愛知県職員海外派遣事業報告 pp. 100-113
- 河村美穂・中山珠真実(2005)「家庭科教師の成長－中学校の授業観察からみる’成長の
 契機－」、埼玉大学紀姿教育学部(数育科学), 54 (2), pp. 9-22
- キャリア教育における外部人材活用等に関する調査研究協力者会議(2011)「キャリア教
 育に関する報告書『学校が社会と協働して一日も早くすべての児童生徒に充実したキ
 ャリア教育を行うために』」

- 葛川幸恵・堀内かおる（2012）「家庭科教師の自発的研修組織におけるニーズと効果ー学び合いを支援する場作りの試みー」, 日本家庭科教育学会大会・例会・セミナー研究発表要旨集 55, p. 49
- 国立教育政策研究所（2011）「平成 19～22 年度プロジェクト研究 教員の質の向上に関する調査研究報告書」
- 国立教育政策研究所（2012）「第Ⅲ部 ESD に関する外国の研究」『学校における持続可能な発展のための教育（ESD）に関する研究最終報告書』 pp. 215-250
- 「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」関係省庁連絡会議（2011）「我が国における『国連持続可能な開発のための教育の 10 年』実施計画」（平成 23 年 6 月 3 日改訂） pp. 12
- 高島政一・熊野善介・坂田尚子・岡本弥彦・アースシステム教育研究会（2009）「科学好き子どもを育成する能力を高める教師教育プログラムの体系化ー地域の教材化を目指した長期にわたる段階的な教師教育プログラムの開発ー」, 日本科学教育会第 33 回年会論文集, pp. 323-324
- 坂野慎二（2011）「諸外国の教育課程の基準の概要 ドイツ」諸外国における教育課程の基準 国立教育政策研究所 教育課程の編成に関する基礎的研究報告 pp. 65-76
- 佐藤真久（2009）「ESD の指標開発と主要な資質・能力ー国際的な国別指標開発の実施動向と個人の資質・能力（コンピテンシー 9 に関する議論に基づいてー）「国連持続可能な発展のための教育の 10 年」関連省庁連絡会議 平成 21 年度 ESD 円卓会議（第一回）発表資料
- 佐藤学（2015）『専門家としての教師を育てるー教師教育改革のグランドデザイン』, 岩波書店
- 妹尾理子, 西原直枝, 佐藤裕紀子, 井元りえ, 大矢英世, 加賀恵子, 佐藤典子, 志村結美, 檜府暢子, 新實五穂（2012）「ESD としての家庭科の現状と課題: ー家庭科教員対象予備調査を踏まえてー」, 日本家庭科教育学会例会要旨集, p. 83
- 高雄綾子（2006）「ドイツ成人・継続教育における環境教育の展開ー持続可能な社会を目指す多様なパートナーシップに着目してー」生涯学習・社会教育学研究第 31 号 pp. 63-71
- 高雄綾子・佐藤真久（2009）「第 9 章: ドイツにおける学校 ESD 推進策とコンピテンシー育成の関係」『「持続可能な開発のための教育（ESD）」の国際的動向に関する調査研究』 pp. 77-84
- 高雄綾子（2010）「ドイツの ESD の取組」学校における持続可能な発展のための教育（ESD）に関する研究〔中間報告書〕第 2 版 国立教育政策研究所 教育課程研究センター pp. 137-148
- 高木直・赤塚朋子・志村結美・中西雪夫（2013）「中学校家庭科教員全国実態調査研究報告」, 日本家庭科教育学会誌 56(3), pp. 161-165

- 武寛子 (2012) 「第 4 章訂正調査の方法と枠組み」『中学校教師のグローバルシティズンシップ教育観に関する研究 - 日本とスウェーデンの比較分析 - 』, 学文社, pp.105-120
- 長石啓子 (2001) 「地域に根ざした家庭科教育の研究」兵庫教育大学研究紀要. 第 3 分冊, 自然系教育・生活・健康系教育・総合学習系教育 21, pp. 75-87
- 原田信之 (2006) 「教育スタンダードによるカリキュラム政策の展開ードイツにおける PISA ショックと教育改革ー」九州情報大学研究論集 第 8 巻第 1 号 pp. 51-69
- 比嘉俊 (2009) 「学習意欲向上のための地域教材の開発 中学校 1 年 マングローブの種子散布」, 日本理科教育学会全国大会要項 (59), p. 258
- 平松倫子・倉盛三知代 (2005) 「中学校家庭科における地域教材についての家庭科教員の意識」和歌山大学教育学部紀要, 教育科学(55), pp.115-126
- 福家亜希子 (2015) 「生活に生かす問題解決能力の育成を目指した食生活学習の在り方ー地域や家庭との協働を取り入れた実践を通してー」『パネルディスカッション資料集』, 日本家庭科教育学会第 58 回大会, pp.6-9
- 藤江康彦 (2007) 「第 11 章 幼小連携カリキュラム開発へのアクション・リサーチ」, 秋田喜代美, 藤江康彦 (編), 『はじめての質的研究法 教育・学習編』, 東京図書, pp. 243-274
- 藤岡達也・東徹・福岡辰彦・渡辺径仔 (2008) 「日本海側から発信する地域型理科教育」, 日本科学教育会第 32 回年会論文集, p. 80
- 藤原顕 (2007) 「第 15 章 教師の語りーナラティブとライフヒストリー」, 秋田喜代美, 藤江康彦 (編), 『はじめての質的研究法 教育・学習編』, 東京図書, pp. 335-354
- 堀内かおる (2007) 「研究成果の教育現場への還元に向けた試みー家庭科教育研究者の立場からー」, 日本教科教育学会誌 30 (3), pp. 57-60
- 森田英嗣・石原陽子 (2012) 「ドイツに見る学力政策の転換と公正の確保」清水宏吉・鈴木勇編著『学力政策の比較社会学【国際編】 PISA は各国に何をもたらしたか』明石書店 pp. 99-125
- 諸岡浩子 (2004) 「ドイツ・バイエルン州の教員を対象とした環境教育に関する研究会の一例」環境教育 VOL14-1 pp. 78-82
- 諸岡浩子 (2008) 「学校教育における環境教育授業の日独比較」くらしき作陽大学・作陽短期大学「研究紀要」第 41 巻第 1 号 pp. 53-67
- 文部科学省 (2005) 「資料 2. 義務教育特別部会 (第 1 回～第 4 回) における主な意見」(www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo6/gijiroku/.../001.pdf, 2015. 8. 14 確認)
- 文部科学省 (2008) 教育振興基本計画 pp. 9-20

- (http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/__icsFiles/afielddfile/2013/05/16/1335023_002.pdf. 2014. 9. 23 確認)
- 文部科学省 (2010) 諸外国の教育改革の動向 6 か国における 21 世紀の新たな潮流を読む pp.175-231
- 文部科学省 (2012) 中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」
- 文部科学省 (2013) 「持続可能な開発のための教育 (ESD) に関するグローバル・アクション・プログラム」文部科学省・環境省仮訳 pp.1-6
- (http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/ESD_GAP_Japanese.pdf. 2014. 9. 23 確認)
- 文部科学省 (2014) 「ユネスコスクール」日本ユネスコ国内委員会
(<http://www.mext.go.jp/unesco/004/1339976.htm> 2014. 9. 23 確認)
- 文部科学省 (2015) 「学校教員統計調査－平成 25 年度 (確定値) 結果の概要－」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kyouin/1268573.htm,
2015. 8. 14 確認)

終章 本研究の成果と今後の課題

第1節 本研究の成果

本研究の目的は、「持続可能な社会を他者とともに築こうとするシティズンシップを備えた生活者の育成をめざし、中学校家庭科と社会資源との協働によるシティズンシップ育成モデルを提案すること」である。

本研究では、「シティズンシップ」を「生活者の視点から社会の現状を問い直し、よりよい生活をつくるために社会に能動的に働きかける意欲や態度」と定義した。この定義においては、中学校家庭科の範疇で、常に社会に向かって働きかける直接的な行動を求めることは難しく、発達段階も考慮しなければならないことから、直接的な行動でなくても、社会に能動的に働きかけようとする意欲（実践的な意思決定）も、育成すべきシティズンシップとした。

また、「社会資源」を「教育を目的に使われる各種の施設、制度、機関、知識や技術などの物的資源や情報資源、互惠関係を築くことのできる人的資源を総称したもの」と定義した。本研究では「組織」や「団体」や「集団」の関係のあり方に加え、そこに位置づく「個」の関係のあり方にも焦点をあてた。

さらに、「協働」を「単独ではできない解決すべき共通の課題に対して、2つ以上の人や組織と一緒に、新たなものを創りだすために活動すること」と定義した。「協働」には、協働する相手とのコミュニケーションが必要であり、お互いの経験や知識を出し合ったり、相互に補完しあったりすることが不可欠である。また、協働の過程は楽しさを伴い、仲間意識や共感といった心理に支えられることから、協働に互惠的な関係が築かれていくと考えた。

本研究は、中学校家庭科における社会資源との協働によるシティズンシップ育成を目指したものであるが、これを進めるにあたり2つの課題があった。第一に、「実践枠組みの必要性」である。家庭科が目標とする問題解決力や実践力を育む方向性は、シティズンシップ育成の方向に重なっていたが、その学習内容や学習方法の検討が課題とされていたからである。第二に「社会資源と協働するためのシステムの構築の必要性」である。日本においても学校を地域共同体に根差し多様な人々が共生し学び合う場所として再構築する取組が展開される一方で、「学校教育と社会的活動の接続や協働を実現するための仕組みや制度、そして、その構築や運用」（佐藤ら、2010、p.95）などが課題とされていたからである。

これらの課題を受けて、家庭科教育実践に、問題解決的な学習と社会資源との協働からアプローチし、事例研究を行った。さらに、そうしたアプローチが題材や社会資源の固有性を越えて一般性を備えるために、中学校家庭科の教員と社会資源との協働によるシティズンシップ育成のための接続システムを構築して運用した。社会資源との協働による中学校家庭科の効果的な指導に関して教師の力量形成を図ることができたかどうかを分析する

ことで、中学校家庭科と社会資源との接続システムの有効性について検討した。以下、具体的な成果を述べる。

1 実践枠組みにおける成果

1) 実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習の導入

家庭科の問題解決型の学習は、「問題解決学習」という用語を用いてはいるものの、その中身は系統学習の系譜に位置づく「課題解決学習」がなされてきていたと推察された。

「課題解決学習」においては、課題は教師から与えられるため、家庭科教育がねらいとする身近な生活の課題を主体的に捉え、自分なりの判断をして課題を解決することができる問題解決能力を育成することは難しいと考えられた。そこで、アメリカの家庭科が「家族やコミュニティーにおける実践的な問題に取り組む中で、批判的リテラシーを獲得し、その学習プロセスそのものを重視」する批判科学に基づく教科へとパラダイム転換する中で生まれてきた実践的問題解決学習のプロセスに注目をした。

事例研究として、実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習を取り入れた食と環境についての題材を開発し、授業が生徒のシティズンシップ育成に与える影響について実証的に検討した。結果、持続可能な社会の構築に向けた環境問題解決行動のとれる人材を育成するために、実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習を取り入れた中学校家庭科の授業は大いに寄与できると考えられた。

最後に、シティズンシップ育成のための授業の構成原理を抽出した。

<構成原理①> 学習内容に、消費や環境といった個人や家族、社会の問題が複雑に絡み合う問題を取りあげること

<構成原理②> <構成原理①>に関連して、実生活のリアルな問題の解決といったような題材をつらぬく共通テーマの設定を行うこと（社会貢献や社会への発信など）

<構成原理③> 自分の興味・関心を起点とした課題設定や追究活動を含むこと

<構成原理④> 他者との協働があること

<構成原理⑤> 他者から得られる多角的な情報や評価があること

2) 多様な社会資源との協働

事例研究として、シティズンシップ教育実践における授業の構成原理を用いながら、多様な社会資源との協働なくして成り立たない「赤ちゃんとのふれあい体験」を取り入れた中学校家庭科の題材を開発し、社会資源との協働による授業が生徒のシティズンシップ育成に与える影響について検討した。

その結果、社会資源との協働による「赤ちゃんとのふれあい体験」を取り入れた授業によって、シティズンシップのベースとなる「相手の思いや立場を理解する共感性」が、生徒に育まれた可能性があることが明らかになった。生徒は、友人とのかかわりや社会

資源との協働によるふれあい体験を重ねたことにより「子どもに対する興味関心」を高めた。さらに、他者と協力してものごとを進めていく大人（社会資源）の姿から、さまざまなつながりの中に自分がいることを実感したり、他者と協力することの必要性に気づかされたりしたのではないかと推察された。社会資源との協働によって可能となる「赤ちゃんとのふれあい体験」を取り入れた授業をシティズンシップ育成のための方策と位置づけ、社会資源と教師が協働して題材を構成し実践することによって、生徒のシティズンシップ育成に影響を与えることが検証された。

2 システム構築における成果

シティズンシップ育成のための有効性が示唆された授業の構成原理や多様な社会資源との協働などの実践枠組みが、題材や社会資源の固有性を越えて一般性を備えるために、中学校家庭科における社会資源との協働によるシティズンシップ育成のためのシステムを構築して、事例研究を行った。

まず、ドイツ・バイエルン州における中等教育現場と社会資源との協働の推進のための接続システムの調査結果から、社会資源との協働の困難を克服し推進するための要因を抽出した。

<要因①>

教員と社会資源をつなぐシステム(知識・スキルの伝達や実践のためのコーディネートも行うマルチプリケーターを核とした実践のためのシステム)づくりを行うこと

<要因②>

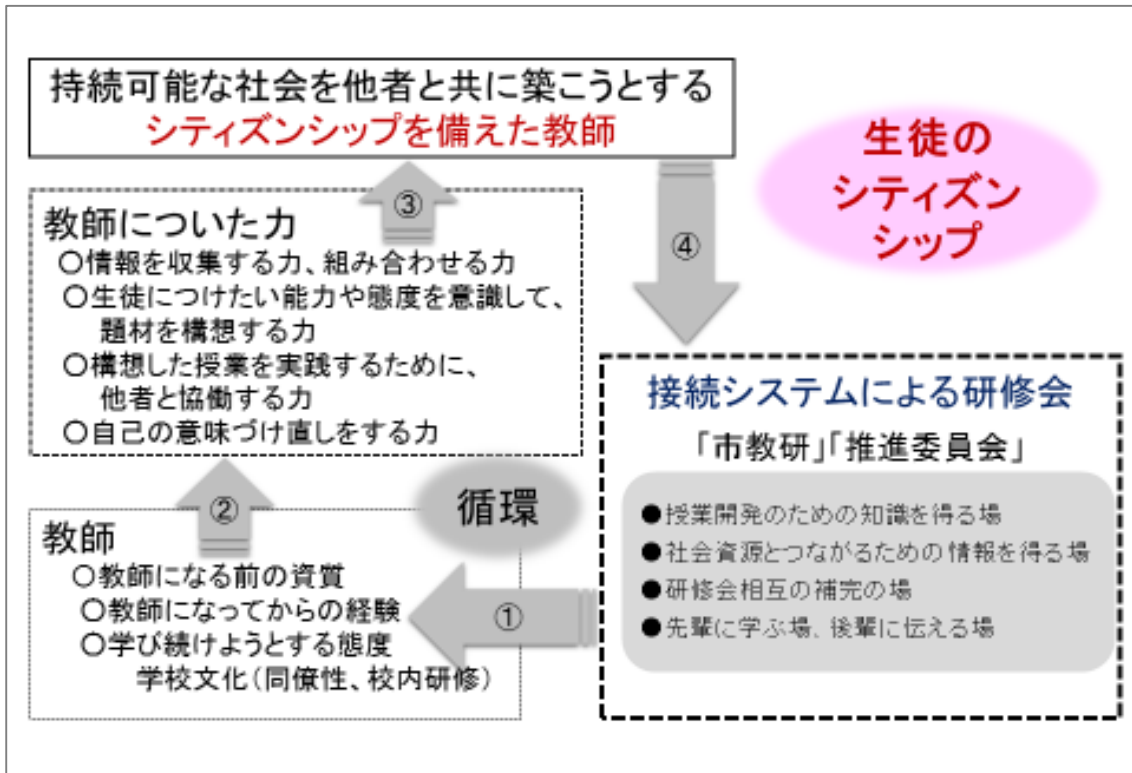
持続可能な社会を共に築こうとするシティズンシップを備えた未来の生活者の育成を意識し、社会資源と協働して授業を実践できる力量を形成するための教員研修を実施すること

<要因③>

教員研修において、実践現場に生きるプログラムや教材などの情報提供がなされること

これらを参考にして、中学校家庭科の教員と社会資源との協働によるシティズンシップ育成のためのシステムを構築して運用し、社会資源との協働による授業の効果的な指導に関して教師の力量形成を図ることができたかどうかを分析した。結果、「接続システムによる研修会」が担った役割は、以下の4点に集約された。(1) 授業開発のための知識を得る場、(2) 社会資源とつながるための情報を得る場、(3) 研修会相互の補完の場、(4) 先輩に学ぶ場、後輩に伝える場である。

さらに、これら4点が機能する「接続システムによる研修会」が循環的に行われることで、教師のシティズンシップが育成され、そうした力を形成した教師によって社会資源とつながる中学校家庭科の質の高い授業が繰り返し実践されることで、生徒のシティズンシップが育成されることを構造化した(再掲、図3-4-3)。



再掲<図 3-4-3>

「接続システムによる研修会」と生徒のシティズンシップ育成への構図

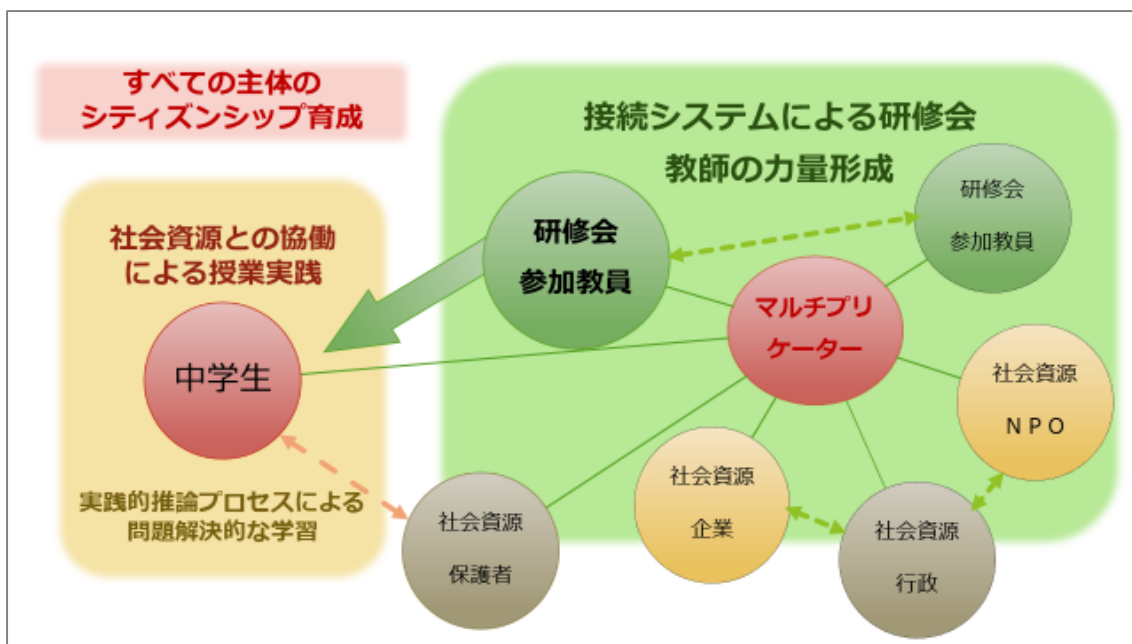
3 シティズンシップ育成モデルの提案

以上の結果は、次のことを示唆し得る。

本研究では、実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習や多様な社会資源との協働が、生徒のシティズンシップ育成に向けて有効であるとの成果が得られた。しかし、「どんな学校の経験も他の状況に丸ごと適用できるはずはない。すべての学校がもつ状況は固有であり、学習のためには理論とツールと手法を自ら独自のやり方で組み合わせることが必要だ」（センゲ、2012、p.19）。実際、実践事例がどんなにたくさん出されたとしても、それに学び実践する教師がいなければ、生徒のシティズンシップ育成に結びつかない。

本研究では、教員とさまざまな社会資源をつないで構築した「接続システムによる研修会」が循環的に行われることで、教師のシティズンシップが育成され、そうした力を形成した教師によって社会資源との協働による質の高い授業が繰り返し実践されることで、生徒のシティズンシップが育成されることを明らかにした。唐木は、シティズンシップ教育を「地域・学校・家庭などの教育に関わるすべての個人・組織が、子どもを市民に成長させるという責任の下に協働して実施すべき教育」（2008、p.156）と定義したが、「そのことを通して、たずさわったすべての人間がシティズンシップを育成していくこと」も重要な視点として付け加えることができると考えた。

最後に、本研究が目的とした「持続可能な社会を他者とともに築こうとするシティズンシップを備えた生活者の育成をめざし、中学校家庭科における社会資源との協働によるシティズンシップ育成モデル」を構造化して提案するものである（図終-1）。



＜図終-1＞中学校家庭科における社会資源との協働によるシティズンシップ育成モデル

第2節 本研究の課題

1 本研究の限界

本研究の限界として、次の点が挙げられる。

第一に、シティズンシップ育成における「発達段階論」である。シティズンシップは生涯にわたって獲得されていくものである（二宮，2007，p.228）が、本研究の対象は、学校教育で青年期から成人期へと移行する時期の子どもたちであった。育成すべきシティズンシップを「生活者の視点から社会の現状を問い直し、よりよい生活をつくるために社会に能動的に働きかける意欲と態度」と定義した。中学生という発達段階を考慮して、直接的な行動でなくても、社会に能動的に働きかけようとする実践的な意思決定（意欲）がある姿も、中学校で育むシティズンシップとしたものである。「他者理解や共感をもとに、協力して、家族やコミュニティー、地域や社会の諸問題を解決しようとする」「学んだことを価値づけし、批判的な思考を用いて現状を問い直し、生活における意味ある行為につなげようとする」といった実践的な意思決定（意欲）が、「生活者の視点から社会の現状を問い直し、よりよい生活をつくるために社会に能動的に働きかける態度」へとどのように発達するのかについての生徒の内面変化の検討と、そのための実践枠組みが必要である。

第二に、多様な社会資源とのシティズンシップ育成における社会資源の固有性である。本研究で事例として取り上げた赤ちゃんとのふれあい体験は、浜松市において 10 年間「浜松市赤ちゃんとのふれあい体験」を委託されて活動を積み重ねてきたボランティア団体との協働によるものであった。しっかりと地域に根を張り、中学生や高校生を対象として活動を継続してきた社会資源だからこそ、学校や生徒、地域の実態を把握していた。また、家庭科教師とも信頼関係が築かれていたことで、授業内容も積極的に協創することができた事例ともいえる。前述のように「実際、どんな学校の経験も他の状況に丸ごと適用できるはずはない。・・・すべての学校がもつ状況は固有である」（センゲ、2012、p.19）ことに、自覚的でなければならない。

第三に、ナラティブインタビューにおける調査者と調査対象者の関係である。教師に研究参加を要請する際、研究者がなすべき事柄として、藤井は「①研究計画を明示すること、②研究参加の要請に対して強制力が働かないようにすること、③研究参加を途中で留められるような自由意思の尊重を伝えること、④個人情報保護の保証を伝えること」などを挙げている（2007、p.341）。本研究で、マルチプリケーターとして研修会を立ち上げた筆者は、研修会に参加し、かつナラティブインタビューの要請に応じてくれた家庭科教師たちとは、既知の間柄である。浜松市という地方都市の家庭科の教員の数は限られ、同僚性は高いといえる。それゆえ、研究参加においても協力的であったり、調査対象者がもつ背景もつかみやすかったりといったメリットがあった。このことに自覚的になり、調査対象者の意見が一貫したものかどうかを検討するため、質問内容を言い換えて複数回尋ねるように努めたが、インタビューに際し、筆者の意図する方向に無意識的に応答していた可能性も否めない。

2 今後の課題

1) シティズンシップ育成の中心的な教科における、さらなる題材開発や実践の蓄積

戦後、民主的な家庭と市民（シティズンシップ）育成の教育の要として、社会科と共に誕生した家庭科（荒井、2012、p.2）は、「女子教育」としての家庭科、「普通教育」としての家庭科、「ジェンダー・フリー」に貢献する家庭科への変遷をたどった。

現在、若者たちの中には、若年労働市場の悪化と不安定化が進んだことで、当たり前のこととして考えられてきた安定した成人期に着地できず、社会的に孤立しがちな状態に追い込まれている者も少なからずいて、経済的自立と政治的自立の双方が失われた社会的排除が問題とされている。経済的自立と政治的自立が奪われ、社会的排除の状態に置かれていたジェンダーの歴史を背負う家庭科は、シティズンシップに生活の中のジェンダー論を組み込む（二宮、2007、p.65）という視点で教育実践を重ねることが可能であり、「市民性をエンパワーメントする上で中核に位置する教科」（荒井、2004、p.72）として、この問題の解決に寄与でき得る。生活に軸足をおき、よりよい生活をめざして問題を発見し、

何らかの目的意識をもって、解決しようとする力を育んできた家庭科教育は、シティズンシップに関わる能力や態度の育成を内包している。

家庭科は、シティズンシップ＝「生活の視点から社会の現状を問い直し、よりよい生活をつくるために能動的に働きかける態度」の育成を引き受ける中心的な教科として位置づかざるを得ないものとする。そうした立ち位置で、実践的推論プロセスを用いた問題解決的な学習や多様な社会資源との協働によって、さらに題材を開発し、実践を蓄積していくことが必要である。

2) 継続的な取組

従前から、教育を教育の中だけで語ることは不可能であるといわれる。学校は、家庭と並び、社会の経済合理的要請や組織合理的社会化要請に応え、人的資源の再生産装置であるとされてきた。よって、センゲは「学校にはイノベーションを難しくする特性を有している。・・・これまでも、子どもの発達に対する新しい洞察や学校がどうやって本当に子どものためになれるかを説く学習理論や大胆なビジョンに触発され、革新的な取組をした少数の公立校があった。しかし、そのイノベーションが一握りの推進者の手を越え、他の人に担われて長く持続することはほとんどない」と指摘する（前掲、p.64）。

本研究で構築した「接続システムによる研修会」も、一過性におわる危険性を孕んでいる。幾多の世界文化遺産を有する奈良市の教育委員会が、世界遺産学習の構築をめざして立ち上げた教員研修プログラムでは、授業づくりにおける教員の学びのつながり（授業を構想し研究会で発表した教師が、次年度の研修の講師になる）が生かされ、教員の力量形成が図られている（中澤，2012，p.331）。本研究で明らかになった「接続システムによる研修会」が担った役割「先輩に学ぶ場，後輩に伝える場」に自覚的になり、「接続システムによる研修会」を継続的なシステムとして教員のシティズンシップ育成を図っていく必要がある。

<引用・参考文献>

- ピーター・M・センゲ（2014）リヒテルズ直子訳『学習する学校 子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する』，英治出版
- 荒井紀子（2012）「家庭科のもつ現代的な意味」，荒井紀子編著，『パワーアップ！家庭科 学び，つながり，発信する』，大修館書店，pp.8-23
- 唐木清志（2008）「子どもの社会参加と社会科教育－日本型サービス・ラーニングの構想－」東洋館出版社
- 佐藤智子，荻野亮吾，仲田康一，汪乃佳，牧野篤（2010）ポスト近代国家におけるシティズンシップ教育の可能性と政策的課題，東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センター，pp.94-96

- 中澤静男 (2012) 「世界遺産学習教員研修プログラム」『学校における持続可能な開発のための教育 (ESD) に関する研究』 (最終報告書:平成 24 年 3 月), 国立教育政策研究所, pp. 330-335
- 二宮皓 (2007) 「第 4 章市民性形成論 (3)」二宮皓編『市民性形成論』, 財団法人放送大学教育振興会, pp. 53-68
- 藤江康彦 (2007) 「第 15 章 教師の語りーナラティブとライフヒストリー」, 秋田喜代美, 藤江康彦編, 『はじめての質的研究法 教育・学習編』, 東京図書, pp. 335-354

引用参考文献一覧

- Bavarian Ministry of Education (2011) The Bavarian school system [Education in Bavarian]
- Christine Sommer-Guist(2008) 「Auszeichnung mit hoher Motivationskraft」 『Dossier: Auf dem Weg zu einer Kultur der Nachhaltigkeit』 Goethe-institut (ドイツ文化センター「持続可能性に配慮した教育と学習」 『特集：持続可能性という文化へ向かって-学ぶ-』)
- (<http://www.goethe.de/ges/umw/dos/nac/deindex.htm>, 2012. 9. 23 確認)
- Delanty, G(2000) Citizenship In A Global Age. Open University Press. 佐藤康行訳 (2004) 『グローバル時代のシティズンシップー新しい社会理論の地平』, 日本経済評論社
- Gerhard de Haan(2006) The BLK„21“programme in Germany: a „Gestaltungskompetenz“-based model for Education for Sustainable Development, Environmental Education Research, Vol. 12, No.1
- Marlene Ritchie (2009) 「思いやりを育む共感教育」, こども未来紀行, Child research net (<http://www.blog.crn.or.jp/report/02/44.html>, 2015. 1. 31 確認)
- Patricia Schult(2008) Auszeichnung mit hoher Motivationskraft 『Dossier: Auf dem Weg zu einer Kultur der Nachhaltigkeit』 Goethe-institut (ドイツ文化センター「認定がモチベーションとなるドイツにおける国連[持続可能な開発のための教育の10年]」 『特集：持続可能性という文化へ向かって-学ぶ-』)
- (<http://www.goethe.de/ges/umw/dos/nac/ler/de910167.htm> 2012. 9. 23 確認)
- バイエルン州教育省 HP 「持続可能な開発のための教育」 (<http://www.km.bayern.de/index.html> 2013. 1. 6 確認)
- ピーター・M・センゲ (2014) リヒテルズ直子訳『学習する学校 子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する』、英治出版
- 相山馨 (2012) 「ケアマネジメントにおける社会資源活用の方法」, 富山国際大学子ども育成学部紀要 第3巻, pp. 141-152
- 青柳みどり (1996) 「市民の環境に対する態度形成と行動について」 環境庁国立環境研究所, pp. 4
- 阿部 治(2008) 「持続可能な社会を展望した環境教育の展開ーESD を通じた環境教育ー」 『教育展望』 54 巻 2 号, pp. 28-33
- 新垣小矢加・高木直・齋藤弘子 (2010) 『山形県における中学校「技術・家庭」保育領域の指導の実態』, 山形大学教職・教育実践研究 5, pp. 27-33
- 荒井紀子 (2000) 「生活主体育成のエンパワーメントにむけての教育戦略-スウェーデン基礎学校の教育理念および社会科, 家庭科を事例として-」, 生活経営学研究 (35),

pp. 45-53

荒井紀子(2004)「第 I 部第 5 章 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」大学家庭科教育研究会編『子どもが変わる／地域が変わる／学校が変わる 市民が育つ家庭科』, ドメス出版, pp. 62-74

荒井紀子(2007)「3 章家庭科における「シティズンシップ」の学びの展開」『シリーズ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』 pp. 37 - 56

荒井紀子(2009-a)「批判的リテラシーを育む学びをどうつくるかー問題解決学習再考ー」荒井紀子, 鈴木真由子, 綿引伴子(編)『新しい問題解決学習 Plan Do See から批判的リテラシーへの学びへ』, pp. 117-125, 教育図書

荒井紀子(2009-b)「解説 学校にこんな場所があったらいいなー批判的思考を取り入れた住居の学びー」, 荒井紀子, 鈴木真由子, 綿引伴子(編)『新しい問題解決学習 Plan Do See から批判的リテラシーへの学びへ』, pp. 117-125, 教育図書

荒井紀子(2012)「家庭科のもつ現代的な意味」, 荒井紀子(編著)『パワーアップ! 家庭科 学び, つながり, 発信する』, 大修館書店, pp. 8-23

石川敦子・吉川はる奈(2012)「中学校「技術・家庭科」の乳幼児ふれあい体験学習における効果と課題」, 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 Vol. 11, pp. 153-160

石川聡子(2010)「第 2 章シティズンシップと環境教育」, 中山あおい, 石川聡子, 森実, 森田英嗣, 鈴木真由子, 園田雅春(著)『シティズンシップへの教育』, 新曜社, p. 33-64

石川清美(2000)「赤ちゃんふれあい体験学習の効果: 2. アンケート調査結果からみた効果」, 小児保健研究, 59(2), pp. 159-162

伊藤葉子(2006)「中・高校生の親準備性の発達と保育体験学習」, 風間書房, pp. 25-29

伊藤葉子, 鎌野育代(2009)「家庭科における幼児とのふれ合い体験での中学生の学びーケアリング教育という視点からの考察ー」, 日本教科教育学会誌 32(1), pp. 41-50

井上静香(1999)「ベルリンにおける環境教育プロジェクト『学校の環境教育』に関する一考察ードイツにおける環境教育の教科横断的授業の一例としてー」カリキュラム研究 第 8 号 pp. 117-130

井元りえ, 大家千恵子, 津田淑江(2005)「持続可能な食生活を目指した食教育プログラムの開発(第 2 報): 食教育プログラムの実践と評価」日本家政学会誌, 56(9), pp. 633-641

上原有紀子(2010)「10 地域からはじまる ESD(持続可能な開発・発展のための教育)の可能性ー我が国の実践事例からー」『持続可能な社会の構築 総合調査報告書』国里 駆国会図書館 調査及び立法考査局 pp. 239-254

依藤佳世(2003)「子どものごみ減量行動に及ぼす親の社会的影響」廃棄物学会論文誌, 14(3), pp. 166-175

- 大路路子, 村松京子 (1998) 「雑誌掲載事例に見る中学・高校生の乳幼児体験学習の効果と問題点」, 日本家庭科教育学会誌 41, pp. 55-62
- 岡野雅子 (2005) 「乳幼児とのふれ合い体験についての一考察—大学生の省察資料による検討—」 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』No. 6, pp. 1-10
- 岡野雅子 (2009) 「『家庭科の幼児とのふれあい体験学習 ガイドブック』作成の意図と経過—そしてどのように役立てていくか—」, 『家庭科の保育と保育者養成の保育をつなぐ—シンポジウムの記録／2004～2009』, 白梅学園大学家庭科と保育研究会編, pp. 185-190
- 岡野雅子, 伊藤葉子, 倉持清美, 金田利子 (2011) 「家庭科の幼児とのふれ合い体験と保育施設での職場体験学習の効果の比較」, 日本家庭科教育学会誌 54 (1), pp. 31-39
- 荻野亮吾 (2007) 「学校・課程・地域の連携・協力における推進担当者の役割に関する考察」生涯学習・社会教育学研究 第32号 pp. 23-32
- 小楠貴子 (2015) 「ものづくりや衣食住などに関するリテラシーが高まり, ものを見る目が育つ授業」布を使った小物づくりを通して」, 平成 27 年度静教研技術・家庭科研究部夏季研究大会 発表資料
- 加賀恵子 (2001) 「職業生産労働を含む生活を対象とする家庭科」におけるジェンダーフリー教育の展開—中学3年生の進路選択とジェンダーの意識調査を手がかりに—」 静岡大学大学院教育学研究科修士論文
- 加賀恵子 (2014-a) 「中学校家庭科の『地域の社会資源との協働』における課題—教師への実態調査結果から—」, 日本家庭科教育学会 2014 年度例会発表要旨集, pp. 38-39
- 科学技術・学術審議会 (2004) 科学技術・学術審議会 資源調査分科会 (第11回配布資料[配布資料2])
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu3/shiryo/04060701/002.htm.
2015.9.21 確認)
- 柏崎美砂子, 赤塚朋子 (1999) 「中学校家庭科における環境教育 (2) —食を取り巻く環境について学年ごとの系統性を考えた授業実践の試み—」, 家庭科教育 73 (12), pp. 60-66.
- 金田利子 (2009) 「基調講演 次世代育成, 子育て, 今の親と未来の親が手を繋ぐことの意義と『ふれあい体験学習』」, 『家庭科の保育と保育者養成の保育をつなぐ—シンポジウムの記録／2004～2009』, 白梅学園大学家庭科と保育研究会編, pp. 183-185
- 金田裕子 (2010) 「学校における『協働』を捉える: - 授業研究を核とした教師たちの協働 - (<特集>協働)」, 人間関係研究 (9), pp. 43-57
- 神奈川県教育委員会 (2002) 「1 地域との協働による学校づくりとは」『地域との協働による学校づくりマニュアル』

- (<https://www.planet.pref.kanagawa.jp/kyo-do/kyo-domanual-vol2/1.pdf>
2015.9.21 確認)
- 兼安章子 (2014) 「家庭科教師の授業変化とその要因に関する考察：中学校教師へのアンケート調査の結果から」, 日本教育学会大会研究発表要項 73, pp.304-305,
- 亀山俊朗 (2009) 「キャリア教育からシティズンシップ教育へ? -教育政策論の現状と課題」 No. 583/Special Issue 2009 pp.92-104
(www.jil.go.jp/institute/zassi/.../2009/special/pdf/092-104.pdf . 2015.8.25
確認)
- 唐木清志 (2008) 『子どもの社会参加と社会科教育－日本型サービス・ラーニングの構想－』 東洋館出版社
- 河村美穂・中山珠真実 (2005) 「家庭科教師の成長－中学校の授業観察からみる’成長の契機－」, 埼玉大学紀姿教育学部(教育科学), 54 (2), pp.9-22
- 岸田由美・渋谷恵 (2008) 「第1部 今なぜシティズンシップ教育か」 嶺井明子編著『世界のシティズンシップ教育－グローバル時代の国民／市民形成－』 東信堂 pp.4-15
- キャリア教育における外部人材活用等に関する調査研究協力者会議 (2011) 「キャリア教育に関する報告書『学校が社会と協働して一日も早くすべての児童生徒に充実したキャリア教育を行うために』」
- 櫛田敏宏・稲吉宣夫 (2008) 「生物多様性を中心とした環境教育を含むESDの推進」 参考資料平成20年度愛知県職員海外派遣事業報告 pp.100-113
- 葛川幸恵・堀内かおる (2012) 「家庭科教師の自発的研修組織におけるニーズと効果－学び合いを支援する場作りの試み－」, 日本家庭科教育学会大会・例会・セミナー研究発表要旨集 55, p.49
- 国立教育政策研究所 (2002) 「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について (調査研究報告書)」
- 国立教育政策研究所 (2009) 「特定の課題に関する調査 (技術・家庭) 調査結果」
(http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei_gika/index.htm, 2014.11.22 確認)
- 国立教育政策研究所 (2011) 「平成19～22年度プロジェクト研究 教員の質の向上に関する調査研究報告書」
- 国立教育政策研究所 (2012) 「第Ⅲ部 ESDに関する外国の研究」 『学校における持続可能な発展のための教育 (ESD) に関する研究最終報告書』 pp.215-250
- 国立教育政策研究所 (2012) 学校における持続可能な発展のための教育 (ESD) に関する研究最終報告書 第Ⅰ部抜粋版
- 国立教育政策研究所 (2013) 教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5 「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」, pp.26-30

- 「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」関係省庁連絡会議（2011）「我が国における『国連持続可能な開発のための教育の 10 年』実施計画」（平成 23 年 6 月 3 日改訂） pp. 12
- 小玉重夫（2003）『シティズンシップの教育思想』，白澤社
- 小玉重夫（2006）「今，求められるシティズンシップの教育と家庭科」日本家庭科教育学会誌，49(3)，pp. 203 - 216
- 五島政一・熊野善介・坂田尚子・岡本弥彦・アースシステム教育研究会（2009）「科学好きな子どもを育成する能力を高める教師教育プログラムの体系化ー地域の教材化を目指した長期にわたる段階的な教師教育プログラムの開発ー」，日本科学教育会第 33 回年会論文集，pp. 323-324
- 坂野慎二（2011）「諸外国の教育課程の基準の概要 ドイツ」諸外国における教育課程の基準 国立教育政策研究所 教育課程の編成に関する基礎的研究報告 pp. 65-76
- 佐藤智子，荻野亮吾，仲田康一，汪乃佳，牧野篤（2010）「ポスト近代国家におけるシティズンシップ教育の可能性と政策的課題」，東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センター，pp. 94-96
- 佐藤真久（2009）「ESD の指標開発と主要な資質・能力ー国際的な国別指標開発の実施動向と個人の資質・能力（コンピテンシー 9 に関する議論に基づいてー）「国連持続可能な発展のための教育の 10 年」関連省庁連絡会議 平成 21 年度 ESD 円卓会議（第一回）発表資料
- 佐藤真久・宮永祐司（2009）「公教育における学習と教授の質の向上・学校を中心とした地域開発ー英国のサステイナブル・スクールの取組みー」『平成 21 年度 横浜市業務委託調査「持続可能な開発のための教育（ESD）」の国際的動向に関する調査研究』第 10 章 pp. 85-94
- 佐藤学（2010）『教育の方法』，放送大学叢書 左右社，p. 118
- 佐藤学（2015）『専門家としての教師を育てるー教師教育改革のグランドデザイン』，岩波書店
- 静岡県（2012）『平成 25 年度静岡県の男女平等に関する県民意識調査報告書』
- 柴田義松（2006）「ヴィゴツキー入門」，子どもの未来社
- 清水弘子（1978）「環境教育における調査・測定・評価：理科における環境教育・その指導計画と展開」，古谷庫造（編），理科教育全書 3，pp. 69-75，明治図書.
- 清水凡生（2000）「赤ちゃんふれあい体験学習の効果：1. 赤ちゃんふれあい体験学習の概要：はしがきにかえて」，小児保健研究，59(2)，pp. 157-158
- 白澤政和（1992）『ケースマネジメントの理論と実際ー新しい生活支援の方法』，中央法規出版
- 杉山智春（2010）「母性意識および次世代育成意識に影響する要因の検討ー父親・母親・祖父母・近隣の人々との体験と保育所での体験ー」母性衛生 50(4)，pp. 543-551

- 鈴木眞里（2009）「社会教育と学校教育の連携を考える視点」，全国公立学校教頭会編，
学校運営 51（5）通号 577，pp. 4-11
- 鈴木真由子，荒井紀子，綿引伴子（2012）「家庭科における問題解決的な学習の現状と課題
—家庭科教員に対する質問紙調査をもとに—」大阪教育大学紀要，第V部門，第60
巻，第2号，pp. 57-63
- 爾寛明，城ヶ端初子，北川治（1996）「幼児と保護者の自然環境意識の関連」，日本保育
学会大会論文集（49），pp. 788-789
- 大学家庭科教育研究会（2004）『子どもが変わる／地域が変わる／学校が変わる 市民が
育つ家庭科』ドメス出版
- 田甫綾野（2014）『乳児及び低年齢児を対象とした交流活動における「かかわり」の在り
方について』，日本家庭科教育学会 2014 年度例会発表要旨集，pp. 4-5
- 高雄綾子（2006）「ドイツ成人・継続教育における環境教育の展開—持続可能な社会を目
指す多様なパートナーシップに着目して—」生涯学習・社会教育学研究第 31 号
pp. 63-71
- 高雄綾子・佐藤真久（2009）「第9章：ドイツにおける学校 ESD 推進策とコンピテンシー
育成の関係」『「持続可能な開発のための教育（ESD）」の国際的動向に関する調査
研究』 pp. 77-84
- 高雄綾子（2010）「ドイツの ESD の取組」学校における持続可能な発展のための教育
（ESD）に関する研究〔中間報告書〕第 2 版 国立教育政策研究所 教育課程研究セン
ター pp. 137-148
- 高木直・赤塚朋子・志村結美・中西雪夫（2013）「中学校家庭科教員全国実態調査研究報
告」，日本家庭科教育学会誌 56(3)，pp. 161-165
- 貴田康乃，今宿信子，倉元綾子，田代裕子，矢野由起（1994）『「地球にやさしい」態度
を育てる教育（第2報）：小学校家庭科における取り組み』日本家庭科教育学会誌，
37（2），pp. 39-44
- 滝上俊恵（2010）「地域協働を基盤とした学校運営の在り方—パートナーシップの理念に
立った学校運営の研究」玉川大学学術研究所 教師養成研究センター紀要（2），
pp. 85-101
- 武寛子（2012）「第4章訂正調査の方法と枠組み」『中学校教師のグローバルシティズン
シップ教育観に関する研究 - 日本とスウェーデンの比較分析 - 』，学文社，pp. 105-
120
- 田中義人（2000）「赤ちゃんふれあい体験の効果：3 感想文からみた効果」，小児保健研
究，59(2)，pp. 159-162
- 中央教育審議会（1998）「新しい時代を拓く心を育てるために」—次世代を育てる心を失
う危機—（答申）」文部科学省
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/980601.htm，2015. 2. 7 確認

- 中央教育審議会 (2000) 「少子化と教育について (報告)」 文部科学省
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/000401.htm, 2015. 2. 7 確認)
- 中央教育審議会 (2013) 「第 2 期教育振興基本計画 (答申) (中教審第 163 号)」 文部科学省
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1334377.html, 2013. 5. 24 確認)
- 鶴田敦子 (2004) 「第 I 部第 1 章 近代学校の克服と家庭科」 大学家庭科教育研究会編『子どもが変わる／地域が変わる／学校が変わる 市民が育つ家庭科』ドメス出版, pp. 8-22
- 寺村ゆかの, 川谷和子, 伊藤篤 (2007) 『調査・研究 「地域連携にもとづく次世代育成プロジェクト「赤ちゃんふれあい体験学習」の短期的効果に関する研究」, 保険の科学 49 (1), pp. 71-77
- 内閣府 (2006) 「新しい少子化対策について」資料 p. 7
<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/family/summary/pdf/taisaku.pdf>, 2015. 2. 7 確認)
- 内閣府 (2006) 「事例 NO. 51 乳幼児との触れ合い体験」『平成 18 年度少子化社会対策に関する先進的取組事例集 (HTML 版)』
<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/research/cyousa18/sensin/html/jirei/051.html>. 平成 27 年 8 月 30 日確認)
- 内閣府 (2012) 男女共同参画に関する世論調査報告書 (平成 24 年 10 月調査)
<http://survey.gov-online.go.jp/h24/h24-danjo/index.html>. 2015. 9. 22 確認)
- 内閣府 (2013) 「中学生とあかちゃんの触れ合い体験学習」『平成 25 年版 少子化社会対策白書』, p. 52
- 内閣府 (2014) 「第 1 部 第 2 章 少子化対策の取組」『平成 26 年版 少子化社会対策白書』 pp. 24-27
- 内閣府 (2015) 平成 27 年版自殺対策白書 (HTML)
<http://www8.cao.go.jp/jisatsutaisaku/whitepaper/w-2015/pdf/honbun/index.html>, 2015. 9. 5 確認)
- 長石啓子 (2001) 「地域に根ざした家庭科教育の研究」兵庫教育大学研究紀要. 第 3 分冊, 自然系教育・生活・健康系教育・総合学習系教育 21, pp. 75-87
- 中澤静男 (2012) 「世界遺産学習教員研修プログラム」『学校における持続可能な開発のための教育 (ESD) に関する研究』 (最終報告書: 平成 24 年 3 月)、国立教育政策研究所, pp. 330-335
- 永田陽子, 櫃田紋子, 福川須美, 伊志嶺美津子, 田島昌子 (2001) 「他者への共感を育てる教育プログラムカナダの『共感教育』の実践とその有効性 —幼児期から始める親になるための準備教育—」, 明治安田こころの健康財団研究助成論文集 (37), pp. 209-215

- 中西雪夫・牧野カツコ (1989) 「高校生の『親になることへの準備状態』と保育教育 (第 3 報) - 『準備状態』の構成要素の分析と保育教育への示唆成-」, 日本家庭科教育学会誌 32 (2), pp. 61-65
- 中間美砂子 (2006) 「家庭科への参加型アクション志向学習の導入 22 の実践を通して」大修館書店
- 中間美砂子 (2011) 「1 章 教科としての家庭科の役割」中間美砂子, 多々納道子 (編), 中学校・高等学校家庭科指導法, pp. 1-24, 建帛社.
- 中村雅子 (2005) 「青年の環境意識と環境配慮行動の形成に対する母親の影響: 言動の一貫性の効果を中心に」教育心理学研究, 51 (1), pp. 76-85
- 中村行秀 (1979) 『哲学入門 生活の中のフィロソフィー』青木書店
- 西川純, 高野智子 (1998) 「生徒の環境問題に対する判断と行動」環境教育, 7 (2), pp. 44-49
- 二宮皓 (2007) 「第 4 章市民性形成論 (3)」二宮皓編『市民性形成論』、財団法人放送大学教育振興会、pp. 53-68
- 二宮皓 (2007) 「第 15 章提言: 21 世紀の市民性形成論を問う- 「多元的市民性」論を中心として-」二宮皓編『市民性形成論』、財団法人放送大学教育振興会 pp. 219-233
- 日本家庭科教育学会 (2003) 『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 14 年度報告書「家庭生活についての全国調査」の質的分析とクロス集計結果』
- 浜松市こども家庭部子育て支援課 (2014) 「平成 27 年度『浜松市赤ちゃんとのふれあい体験事業』実施校の募集について」
- 原ひろ子 (1991) 「次世代育成力: 類としての課題」, 母性から次世代育成力へ: 産み育てる社会のために, 原ひろ子・館かおる編著, 新曜社, pp. 305-330
- 原田信之 (2006) 「教育スタンダードによるカリキュラム政策の展開ードイツにおける PISA ショックと教育改革ー」九州情報大学研究論集 第 8 巻第 1 号 pp. 51-69
- 比嘉俊 (2009) 「学習意欲向上のための地域教材の開発 中学校 1 年 マングローブの種子散布」, 日本理科教育学会全国大会要項 (59), p. 258
- 平松倫子, 倉盛三知代 (2005) 「中学校家庭科における地域教材についての家庭科教員の意識」和歌山大学教育学部紀要, 教育科学 (55), pp. 115-126
- 福家亜希子 (2015) 「生活に生かす問題解決能力の育成を目指した食生活学習の在り方ー地域や家庭との協働を取り入れた実践を通してー」『パネルディスカッション資料集』, 日本家庭科教育学会第 58 回大会, pp. 6-9
- 藤江康彦 (2007) 「第 11 章 幼小連携カリキュラム開発へのアクション・リサーチ」, 秋田喜代美, 藤江康彦 (編), 『はじめての質的研究法 教育・学習編』, 東京図書, pp. 243-274
- 藤江康彦 (2007) 「第 15 章 教師の語りーナラティブとライフヒストリー」, 秋田喜代

- 美、藤江康彦編、『はじめての質的研究法 教育・学習編』、東京図書、pp. 335-354
- 藤岡達也・東徹・福岡辰彦・渡辺径仔（2008）「日本海側から発信する地域型理科教育」，日本科学教育会第 32 回年会論文集，p. 80
- 藤原顕（2007）「第 15 章 教師の語り—ナラティブとライフヒストリー」，秋田喜代美、藤江康彦（編），『はじめての質的研究法 教育・学習編』，東京図書，pp. 335-354
- 福田恵子（2009）「家庭科教育における市民性の育成に関する課題と学習方略 - 社会的活動に関する能力認識の分析から -」日本家庭科教育学会誌，52(2)，pp. 102-110
- 福田恵子，後藤真理（2012）「実践的推論を導入した問題解決学習の効果—ホームプロジェクトにおける学習方略の変化の観点から—」日本家庭科教育学会誌，55(3)，pp. 150-161
- 朴木佳緒留（2000）「ジェンダーと家庭科の深い関係—家庭科の歴史的な理解」斎藤弘子，鶴田敦子，朴木佳緒留，丸岡玲子，望月一枝，和田典子著『ジェンダー・エクイティ—を拓く家庭科』，かもがわ出版，pp. 53-86
- 朴木佳緒留（2007）「1 章『シティズンシップ』の視点から家庭科を再考する」『シリーズ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』 pp. 10 - 23
- 堀内かおる（2007）「研究成果の教育現場への還元に向けた試み—家庭科教育研究者の立場から—」，日本教科教育学会誌 30（3），pp. 57-60
- 舞田敏彦（2014）『小・中学生の自殺，原因の 1 位は「学業不振」』 日経 DUAL 2014/12/2 (<http://www.nikkei.com/article/DGXMZ079950870Q4A121C1000000/>，2015. 9. 5 確認)
- 牧野カツコ・中西雪夫（1989）「高校生の『親になることへの準備状態』と保育教育（第 1 報）—準備状態の測定尺度の作成—」，日本家庭科教育学会誌 32（2），pp. 51-53
- 三崎隆，中島剛（2005）「小学校・中学校・高等学校の児童・生徒のエネルギー問題に対する知識・関心，判断，行動に関する調査研究（2）：判断，行動についての理由分析」環境教育，14（3），pp. 35-41
- 宮川雅充，井勝久喜，諸岡浩子，廣田陽子，土生 真弘，青山勲（2009）「環境配慮行動および社会活動の実践と子どもの頃との関連—岡山県の大学生を対象とした質問紙調査—」吉備国際大学国際環境経営学部研究紀要，19，pp. 37-46.
- 宮藺衛（2008）「日本におけるシティズンシップ教育—社会科でいかにシティズンシップ教育をすすめられるか—」日本社会科教育学会・国際交流委員会編『新しい社会科像を求めて - 東アジアにおけるシティズンシップ教育』，明治図書，pp. 88-108
- 宮本みち子（2003）「生活主体の形成とシティズンシップ」，生活経営学研究 NO. 38，pp. 67-73
- 宮本みち子（2007）「2 章なぜ今，『シティズンシップ』か」『シリーズ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』，日本家庭科教育学会，ドメス出版，pp. 24-35

- 武藤八重子 (1991) 「保育学習の情意評価における男女差 (第 1 報) - 中学 3 年共学保育におけるレディネスと学習による変容-」, 日本家庭科教育学会誌 34 (3) pp. 29-35
- 村山隆志 (2000) 「赤ちゃんふれあい体験学習の効果: 4-1. 描画からみた効果」, 小児保健研究, 59(2), pp. 166-168
- 望月一枝 (2012) 「シティズンシップ教育と教師のポジショナリティー 家庭科・生活指導実践に着目して」 勁草書房
- 望月一枝 (2015) 「第 2 章 家庭科で育てるシティズンシップ-その現代的意義と実践枠組み-」 大学家庭科教育研究会編『市民社会をひらく家庭科』, ドメス出版, pp. 28-48
- 森田英嗣・石原陽子 (2012) 「ドイツに見る学力政策の転換と公正の確保」 清水宏吉・鈴木勇編著『学力政策の比較社会学【国際編】 PISA は各国に何をもたらしたか』 明石書店 pp. 99-125
- 諸岡浩子 (2004) 「ドイツ・バイエルン州の教員を対象とした環境教育に関する研究会の一例」 環境教育 VOL14-1 pp. 78-82
- 諸岡浩子 (2008) 「学校教育における環境教育授業の日独比較」
くらしき作陽大学・作陽短期大学「研究紀要」第 41 巻第 1 号
pp. 53-67
- 文部科学省 (2004) 「子育て理解教育」指導資料
- 文部科学省 (2005) 「資料 2. 義務教育特別部会 (第 1 回～第 4 回) における主な意見」
(www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo6/gijiroku/.../001.pdf,
2015. 8. 14 確認)
- 文部科学省 (2006) 「平成 18 年版 文部科学白書」
- 文部科学省 (2008) 中学校学習指導要領解説 技術・家庭科編, 教育図書
- 文部科学省 (2008) 教育振興基本計画 pp. 9-20
(http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/__icsFiles/afieldfile/2013/05/16/1335023_002.pdf. 2014. 9. 23 確認)
- 文部科学省 (2009) 高等学校学習指導要領解説 総則編, p. 5
- 文部科学省 (2010) 高等学校学習指導要領解説 家庭編, p. 4
- 文部科学省 (2010) 「第 3 章 今, 求められる力を高めるための体制づくり」 『今, 求められる力を高める総合的な学習の時間の展開 総合的な学習の時間を核とした課題発見・解決能力, 論理的思考力, コミュニケーション能力等向上に関する指導資料』
- 文部科学省 (2010) 諸外国の教育改革の動向 6 か国における 21 世紀の新たな潮流を読む pp. 175-231
- 文部科学省 (2011) 「高等学校教育の現状」 p. 9
(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2011/09/27/1299178_01.pdf, 2015. 2. 8 確認)

- 文部科学省（2012）中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」
- 文部科学省（2013）「第2期教育振興基本計画について（答申）」
- 文部科学省（2013）「持続可能な開発のための教育（ESD）に関するグローバル・アクション・プログラム」文部科学省・環境省仮訳 pp. 1-6
 （http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/ESD_GAP_Japanese.pdf. 2014. 9. 23 確認）
- 文部科学省（2014）「平成 25 年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」, p. 8
 （http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/news/_icsFiles/afieldfile/2014/05/27/1342498_02.pdf, 2015. 2. 8 確認）
- 文部科学省（2014）「ユネスコスクール」日本ユネスコ国内委員会
 （<http://www.mext.go.jp/unesco/004/1339976.htm> 2014. 9. 23 確認）
- 文部科学省（2015）「学校教員統計調査－平成 25 年度（確定値）結果の概要－」
 （http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kyouin/1268573.htm,
 2015. 8. 14 確認）
- 文部省（1981）4 小学校の設置と就学状況 学制百年史, 帝国地方行政学会
 （http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317590.htm.
 2015. 9. 22 確認）
- 文部省（1991）環境教育指導資料（中学校・高等学校編）, 大蔵省印刷局
- 吉田正純（2011）「『実践・実質』としてのシティズンシップ教育への転換：総合的な学習と生涯学習を架橋する論理」, 京都大学生涯教育学・図書館情報学研究 10,
 pp. 61-73
- 吉原崇恵（2004）「第Ⅲ部第3章 家庭科における体験的な学習」大学家庭科教育研究会編『子どもが変わる／地域が変わる／学校が変わる 市民が育つ家庭科』ドメス出版,
 pp. 161-171
- 渡部雅之, 若松養亮（1999）「中高生とその母親における環境意識」日本教育心理学会第41 会大会総会発表論文集, pp. 136
- 渡部雅之, 若松養亮（2000）「青年期から成人期に至る環境意識の発達的变化と関連諸要因の効果」発達心理学研究, 11（3）, pp. 188-199

巻末資料 1

＜巻末資料 2-3-1＞ 社会とのつながりを意識し、社会の構成員としての自覚が芽生えている
○女子 ●男子

- 3年生では、社会に出たときにも知っていてすごく役に立つことをたくさん大人の人に教えてもらいました。幼児の発達から、大人とのコミュニケーション、ジェンダーのことなど、どれもこれからの自分たちに役立つことばかりではなので、ここでならったことを、自分の人生に役立てていき、自分が大人になった時、今の自分の様な子どもにも教えていきたいです。
- なぜこの活動をしなければいけないかというのを考えてみる。その答えは、「僕たちが未来だから」ということだと思う。僕はまだ子供だ。将来、僕たちが大人になって社会を形成していくようになったとき、僕は何を基に社会人として生きていくのか。それは、今までに学んできたことだ。僕は、この活動を通し、自分の未来図ないし社会の未来図を思い浮かべた。高校を卒業し、大学に進学、就職、結婚、そう考えたときに、今回の活動は、自分の人生の基となる部分かかわっているのだと思う。どの時間（場面）でも、人権の考え方は忘れてはいけないことだ。自分にも子供ができたとき、僕はこう言いたい「君は僕の過去であり、未来である。」
- 人間発達を学んだときは、人間がどのように成長していくのかの過程を知り、自分ではわからなかった発達の奥深さを感じました。異世代のことを思い浮かべることがとても難しく貴重な考えをもつことができた。実際の保育体験では、自分の昔を思い出したり、ふれ合うことで学べたりしたことがたくさんあった。実際にやってみないと分からないこともたくさん見つけ出すことができました。他にも、コミュニケーション講座や赤ちゃん体験では、ふれ合うことで引き出せる魅力やこれからの自分の未来や社会に必要なことを考えることができた。特に赤ちゃん体験では、「いのち」を体で感じることができました。子育ての楽しさや大変さを体感した。このような1年を通して、社会とのつながりを見直して、今後の自分の生き方をこの学習を参考にして考えてきたいと思った。異世代の人とも余地よい人間関係や環境を築き、いろいろな世代のことを考えていきたいと思った。
- 幼児の発達は、とても大切なもので、育った環境で発達の仕方が変わったりすることがわかりました。そのために、親が子どものことを責任をもって育て、子どもが育ちやすい環境をつくるのが親の役割なので、親がしっかりしないといけないと思いました。なので、親の働く環境もよくしないと…と思いました。…今の幼児は、将来にとって、とても大切な子たちだと思いました。そのために、もっと設備を整えたり、規則を作れば良いと思いました。
- 私は、幼児が好きです。全体を振り返ってもやはり幼児が好きです。でも、幼児が好き

なだけで、育つためにどうするかをいうのをあまり知りませんでした。…だから、今、自分がこうして笑ったり、泣いたりできるのは、幸せなことで、親のおかげです。だから、次は、自分たちが親の目線に立って、これからの子どもたちにたくさんの愛情を注いで、豊かで幸せな生活が送れるようにしていきたいです。

- 幼児が生まれてからどのように育てられてきたのかを勉強したり、幼稚園で実際に見たりしたとき、自分の小さい頃の姿を想像することができた。幼児は、自立するまでに、反抗期もあり、自己コントロールしていく時期もあることも知った。このようなことから、今度は、逆に、親の立場になって考えることもできた。さまざまな社会問題を学習し、それによる家族構成や世の中の考え方、経済などの変化から、今の私たちの考えをつくることができた。子どもを育てるにも、この世の中を将来つくっていくにも、子どものための環境づくりが必要だと思った。
- 最初は、子どもが欲しいと簡単に言っていたが、「どうしても赤ちゃんを産みたい妻」や保育園訪問、赤ちゃんのふれあいなどから、子どもを産んでから育てるのに、ものすごい苦勞とお金が必要なことを改めて理解した。知ってはいたものの、具体的などころを知らなかったり、理解していなかったので、よかったと思う。そして、子どもを育てていくには、たくさんの苦勞があり、たくさんの喜びがあることもしれた。将来のために、こうやっているいろいろな物事が知れて、とてもよかった。自分が子どもを産んだら、その子どもに今回と同じような勉強をして欲しいと思った。私たちが生きている限り、豊かで生きやすい日本にするのが私たちの役目だと思った。
- 小さい子は、育つ環境ですごく変わってしまうので、もし自分が子どもをもつとしたら、子どものことを考えた環境をつくりたい。
- 1年間を通して、子どもの成長について学びました。実際に、保育園や幼稚園に行って、幼児と触れ合ったり、赤ちゃんとのふれあい体験で赤ちゃんに触れ合うだけでなく、お母さんに赤ちゃんの生まれたときの写真などを見せてもらったりした。また、ツアーコンダクターの方にも、いろいろな話をしてもらった。これらの授業を通して、本当に育てられている時代に育つことを学ぶことができた。これらのことをしっかり受け継いで、それぞれの個性や特性を尊重し、大人から子どもまで、生き生きと暮らせる社会を作っていきたい。

<巻末資料 2-3-2> 自分の過去・現在・未来のつながりといった時間軸を意識し、学習
を自分ごととしてとらえている ○女子 ●男子

○一人の子どもを育てることは、どれほど難しく大変かとかを全然考えていなくて、将来赤ちゃんが欲しいとか言っていたけど、学習をしてみて、一人の子どもを育てることは、すごく大変なことで、もしかしたら自分の人生が、産んだことによって、赤ちゃんが生まれたことによって、変わってしまうかもしれないのだと考えるようになりました。

●自分の家族をもつ日が来るかもしれないので、そういった時に「残念な夫」ではなく「よい夫」としていられるようにしたいと思います。

○最後にやったディベートでは、産みたい妻や夫、産みたくない妻や夫の立場を知り、私の両親は、産みたいと思って私が今ここにいると思うと、両親にいつもは恥ずかしくて言えないけど、「産んでくれてありがとう」と伝えられる気がします。やっぱり、私たちが生まれることって、キセキとしか言いようがないほど、すばらしいものだと思えました。

●最初は、子どもについて、全くわからなかったけど、年を重ねるごとに、どのようにどれだけの成長をしていくのかということがわかるようになり、自分も多くの人に支えられて育ってきたこと、良い環境の中で育ててもらったことに改めて気づきました。

○私はこの1年を通して、赤ちゃんの見方が変わりました。今までは赤ちゃんってかわい
いって思っただけで、欲しいとか育てたいとか、そんなに深く赤ちゃんについて
考えていませんでした。でも、ふわっとさんで赤ちゃんを実際にさわったり、幼稚園
で園児遊んだりして、赤ちゃんってどういう時期なのか、園児って何なのか、同じ子
供のくくりに入っているけど、本当はできることもできないことも全然違うことがわか
りました。そして、赤ちゃんが欲しい。子どもの成長が見たいと思いました。

<巻末資料 2-3-3> 多様な人々とのつながりや支えられている自分に対する気づき

○女子●男子

- ここまで、いろいろな人たちが協力してくれたのは、自分たちの今後の生き方をよりよい方向へ向くようにするためだと思うので、しっかりと体験などで得られたことを生かして、今後生きていきたい。
- いろいろな体験をさせていただきました。直で感じて、それについて考えるというのは、大切なことだと思いました。私は、通信講座を行っていますが、文面だけでは、あまり理解が深まりません。理科なら実験をするなど、体で感じると頭に深く刻まれます。これまでの体験の中で、その人が学んだことを、その時の情景、心情を含めて聞くことで、その人の体験をそのまま私たちも感じることができました。また、その体験のことを深く考えることで、これから自分がどう生きていけばよいかを感じることができました。男も女も、社会のために生きることが、子どものためになるのではないかと思います。
- 幼児の発達を一から学び、自分の発達を知って、さらにいろいろな人と関わることで、人が育つには、家族以外の人や社会が深くかかわっているなど思った。自分は幼児の発達や自分の発達について深く考えたことはなく、家族がここまでそだててくれたと思っていただけ、その考えが大きく変わった。これから豊かな生き方をするためには、いろいろな人と関わっていくことが大切だと思った。
- 赤ちゃんの成長していく様子などを学び、自分がどのように成長してきたか、また、どのように子どもを育てていけばよいかなどのことを学ぶことができた。保育園訪問や赤ちゃんと保護者とのふれあいでは、命の大切さや子どもの誕生後ことなどを実際に聞いて、ふれあうことで、より現実味のあるイメージをもつことができた。ここまで、いろいろな人たちが協力してくれて、かかわってきてくれたのは、自分たちの今後の生き方をより良い方向へ向くようにするためだと思うので、しっかりと体験などで得られたことを生かして、今後生きていきたい。
- 私は、3年生の家庭科で、本当にたくさんのことを学びました。保育園実習や赤ちゃん親子が〇〇中に来てくださり、触れ合ったりする中で、どんなことをするにも多くの方たちと関わり学んできました。ジェンダーやコミュニケーション講座などもやって、今までの自分の生き方や生活を振り返るよい機会になりました。小さい子や自分の成長の中には、自分が知らないほどの人が周りにいて、将来のためにアドバイスをくれる人たちもいて、とても幸せだと思いました。家族や社会と深くかかわりあい生きていると思いました。私は、それらから、周りの人を大切に思い愛すことで、自分のこれからの人生も豊かになっていくと思うことができたので、自分から実行していきたいと思いました。

<巻末資料 2-3-4> 多様性を認め、他者を尊重する態度が見られる

○女子●男子

- 人は社会で必ず、さまざまな人と助け合って生きている。その一つ一つの関わりが子どもの発達に影響を与える。それは、子どもに関わらず、中学生でも大人でも周囲の環境が大事。そこで、互いにそういったよい環境を作ることが大切。たとえば、コミュニケーションから。笑顔で接したり、積極的にかかわったりすることが大切。また、他者を尊重することも大切。子どもを持つことは、当然のことではない。さまざまな問題がある中で、夫婦でよく話し合う必要がある。子は親に支えられるだけでなく、親の支えになることもある。一人で生きているわけではないことを意識して生活することは大切。
- 同級生の中でも、意識が違う人が多かったです。幼児に対して抱く考えも全く違いました。
- 男女一人ひとり考え方が全く違うということを知りました。だから、これからみんな社会がうまくいくには、自分とは違う考え方の人の意思も理解して、お互いに認め合うことが大切だと思います。
- 人はさまざまに関わって生きているということ学びました。「いのち」というものはとて大きいものだと思います。人それぞれ違う考えをもち、それぞれに良いところと悪いところがあります。たとえ障がいのある人でも同じ一人の人間です。男女共同参画社会基本法がありますが、そうなっているとは限りません。障がいをもった人でも、理解し合えるような平等な社会になって欲しいです。
- 今日のディベートで、自分は子どもが欲しいが、いない人もいることがわかったから、自分の意見だけを押し付けるのではなく、お互いの意見をいって、新しい命を授かるそんな家族が欲しいと思った。
- 友だち（異性）と幼児についての話し合いをする中で、男女一人一人、考え方がちがうということを知りました。だから、みんな社会がうまくいくには、自分とは違う考え方の人の意思も理解して、お互いに認めあうことが大切だと思いました。
- 家庭科でたくさんの人とふれあって学んだことは、一人一人考え方が違うところです。隣の人と話した時も、意見が違ったため「そういう意見もあるのか」と思えた。ディベートをやった時も、勝手に役割を割り振られたけど、ちゃんと意見を言えていて、すごいなと思った。一人ひとりの意見が違う中で、平等に生きるためには、一人一人の意見を生かし、尊重すべきだと思った。そうすれば男女格差もなくなり、みんな平等に暮らせると思う。
- 人とかがかわってきて、いろいろな考えを持っている人がいて、びっくりした。自分では思いつかないことを思っていたり、自分では感じたことのない体験や思い、気持ちが聞けたりして、視野が広がったように感じた。

○1年間を通して、赤ちゃんから大人までかかわってきました、私は、まずジェンダーについて考えるようになりました。そうすることで、自分の視野がとても広がっていったと思います。次に、幼児と触れ合いました。幼児とふれあったことで、成長過程などを理解することができました。しかし、小さい子は感情をうまくコントロールできないため、一緒に遊んだりするときに、小さい子目線で考えたりするのは、やっぱり難しかったです。これからも、いろいろな人と関わり、いろいろな人の立場になり、考えていこうと思いました。

巻末資料 2

<資料 3-4-1>

●平成 26 年度～27 年度に実施した「社会資源とつなぐ家庭科の授業」のきっかけ

①マルチプリケーター

<C>「推進研修会」以前からやっていることでいくと、農家の山ちゃんに来てもらって生鮮食品の選び方の授業と、大高さんにきてもらって「遠州綿紬」を使って和服文化についての導入をお願いした。それから、去年（マルチプリケーターに）紹介してもらった南区の区振興課の防災出前講座「家庭内DIY」は、今年も実施した。学校の教師が用意することが難しいDVD資料やグッズなども紹介してくれてよかった。振興課の〇〇さんの授業がとてもよくて、今年はお指名をお願いした。

<C> （マルチプリケーターから）「ふれあい体験前にセットでやるといいよ」と紹介してもらったファシリテーターズ静岡（NPO）さんの「男女共同参画」の授業を、家庭科の時間内に行ってもらうことになった。2学期に入ってすぐに、学年の先生方と社会資源の皆さんとの打ち合わせの時間をとっている。

②社会資源

<C>それから、今までやれなかった（第1回の「推進研修会」で話してくれた）ふわっとさんの「赤ちゃんふれあい体験」を、2学期に学年の総合的な学習の時間に行うことになっている。

<D>「推進研修会」以前からやっていたこととしては、まず、ふわっとさんの「赤ちゃんふれあい体験」。体験自体は総合の時間に行っているが、その前の段階を保育の授業で展開している。（第1回の「推進研修会」の）ふわっとさんの話にもあったし、以前から思っていたことだけど、総合は学年の先生方と行うし、保育の授業のゴールが「赤ちゃんふれあい体験」なので、今年も保育の授業に赤ちゃん人形を抱っこしに来てもらった。

③「接続システムによる研修会」

<A>「推進研修会」で教えてもらった「遠州綿紬」で、ファイルカバーを作らせた。生徒は、嫌でも綿という素材に長い時間向き合うことになるので、その長所や短所も実感できる。自分たちの着ている体操服などの素材との違いも頭ではなく、理解できるようになっている。

「遠州綿紬」は一昨年の12月の家庭科サークル（「推進研修会」）で教えていただいたことが、きっかけ。2月の「市教研」の実技研修で使って、去年の「市教研」では、授業研でも「遠州綿紬」を扱うことになっていった。研修会で先生たちから情報をいただけることは、本当にいいなと思う。今年も、もちろん、授業で

「遠州綿紬」を使ってファイルカバーを製作している。

- <D> 「遠州綿紬」を使ってマスコットを作らせ、「赤ちゃんふれあい体験」のときに、生徒と赤ちゃんとの間をつなぐ一助にした。もちろん、今まで身につけさせてきた裁縫の技術も発揮させる場になった。
- <E> 今まで社会資源とつないだ授業実践をしたことがなかった。今回、「市教研」の授業者となったことで、決められていた「遠州綿紬」を取り入れ、大高さん、初めて外部の人に入ってもらい授業を経験した。いろいろと大変だったけど、勉強になった。
- <F> 地元の幼稚園とふれあい体験。今までも、ふれあい体験そのものは、3年生の公立受検が終わったあとの1日をもってやっていた。幼稚園の先生方の計画にそって中学生が動くというスタイルをとっていて、家庭科の授業で、その前の準備を行ってきていた。昨年度の終わりは、「推進研修会」で学んだ「一緒に創る（協働）」の視点を入れた。幼児とのふれあい体験を、幼稚園の先生が考えられたプログラムに沿ってさせていたものを、生徒たちの計画を実現させる方向で、幼稚園の先生方と相談しながら準備を進めた。「協働」という形で実施することができ、生徒たちは今までよりも意欲的に幼児とのふれあい体験に臨んでいたと思う。

④勤務校の同僚からの情報

- 前任の家庭科の先生から、地元の魚屋さんを紹介してもらった。授業に直接入ってもらうのは難しいので、前もってビデオや写真を撮りに行かせてもらった。中学生の実態も分かっているので、適切なアドバイスをもらえる。
- <D> 「〇〇〇学習（総合）」で、地元のお年寄りが作ったテーブルクロスを1年生にプレゼントしてくれるということが以前から行われていた。このいただいたテーブルクロスを活用して、刺し子をさせて生徒同士でプレゼントさせている。被服製作の時間には、地域の元仕立て屋さんのおじいさんが、裁縫の得意なおばあさんとかを連れてきてくれている。やっぱり総合と絡めて地元のりんご農家さんに来ていただいて、食の安全について地域の食を支える話をしていただいている。キャリア教育に近いような話をしてもらっている。

<資料 3-4-2>

●「社会資源とつなぐ家庭科の授業」の実践的な課題

①情報を収集する力、組み合わせる力の獲得

- ・「教育的効果の期待できる人材や施設が不足している」
 - +<A>「推進研修会」で教えてもらったから。「人材はいるんだ」とわかった。
 - +<C>研修会で、さまざまな人と出会い、活躍を知ることができたので、あまりそうは思わなくなった。

- ・「人材や施設の確保のための情報が不足している」
 - +<A>「推進研修会」で教えてもらったから。
 - +自分もっていないだけで、情報をもっている人はいるはずだという意識に変わったから。
 - <E>「そう思う」に変化したのは、外部人材に来ていただいてそのよさがわかったので、「他にも何かないかな」という思いになったから。

- ・「地域社会の組織と学校を結ぶ人材が不足している」
 - +<A>「推進研修会」で教えてもらったから。
 - +<F>「あまりそう思わなくなった」のは、○中の総合が、地域を巻き込み展開するスタイルなので、総合や家庭科の授業で自分が動かざるを得なくて動いたことで、地域のつないでくれる人材に出会えたことが大きい。自分が動けば変わっていくんだなって思えた。
 - +<F>あまりそうは思わなくなった。「市教研」でも、(浜松市くらしのセンターの)○○先生が、いろいろな人やものを紹介して下さって私たちが授業で使えるものが増えたと思う。家庭科サークル(「推進研修会」)でも、すべての領域でいろいろなことをやっている方を知れた。紹介してもらったことで、自分は活用できていないけど、何かできそうだなというように思うようになった。

②他者と協働する力(学校職員や社会資源)

- ・「学校と社会資源との都合が合わない」「打ち合せのための時間の確保が難しい」
 - <A>家庭科の授業でおさえておくべきこと、外部人材にお願いするべきことを分けて考えるようになった。
 - 中では、「赤ちゃんふれあい体験」を総合で扱っている。だから、打ち合わせなども総合担当が行っている。「推進研修会」の中で、ふれあい体験の前の助産師さんは生命の誕生の奇跡や生命の大切さについてお話してく

れること、当日のふれあい体験ではその生命の温かさを全身で感じて欲しい
と思っていることなど、研修会で直接話をしてもらったことで、彼女たちが
この体験活動で大切にしていることやねらいがよくわかった。〇〇中は、近
くに幼稚園や保育園がないので、幼児との直接のふれあいの場はこの体験活
動だけになる。だから、体験活動の前後に、家庭科の授業で発達についてし
っかり扱おうと思った。家庭科は少ない時間数なので、お願いすべきところ
はお願いしていかないと、身に付けさせたい基礎・基本がおろそかになっ
てしまうから。

ー<A>研修会で話をしてくださる人材がいることがわかってよかったけど、たくさ
んの学校が社会資源に来てもらっていることもわかった。同じ人材に要望が
集中することで、相手が大変になっちゃうかなと思う。時間調整などをする
大変さも考えると「遠州綿紬」も大高さんから聞いた話を、直接自分が聞いた
ことを私が話せばいいかなと思って話している。まあ、そこまで努力して
ないけど。電話したり、授業時間を入れ替えたりして、調整するのが大変だ
から、「まあいいか」ってなっちゃう。

ー生の声を聞かせたいと思うけど、7クラスに全部入ってもらうのは難しいなと
思うと頼めない。

＋<C>以前は思ったことがあったけど、それを苦に思うことは少なくなった。何よ
り、社会資源の側で、学校の都合に合わせてくれることが多くありがたいと
思っている。こうした研修会や授業実践を積み重ねることで、社会資源の側
も、学校の実態や事情を理解してくれているのだと思う。

＋<D>まずは、学校の先生方に都合をつけてもらえるようになったことが大きい。自
分の思いや企画をしっかり説明できるようになったことで、周りを巻き込ん
で回せるようになってきた。地域の人には、学校とつながりたいと思ってく
れる人はたくさんいるので、学校内の壁を突破できたことは本当に大きい。

＋<F>「学校の都合と人材や施設の都合が合わない」と思っていたけど、実は自分が
早めに準備していないことがいけなかったのだと気づいた。幼稚園訪問も早
めに計画を立て、相談に行ったことで、生徒の計画を生かした交流ができた
のだと思う。

＋<F>逆に、今年に入ってから、先生（マルチプリケーター）から紹介された「ふわ
っとさんが、今年度『赤ちゃんふれあい体験』を実施予定だった学校がキャン
セルになったから、今からでも体験やりたいよっていう中学校を募集して
いる。」という話を聞いて、教務にお願いしに行ったけど、年計に入ってい
ないから駄目だと言われた。来年度は絶対やりたいので、今年度中に申し込
みをしておきたい。

③題材を構想する力

- ・「授業構想の仕方がわからない」

+<D> 「あまりそう思わない」になった理由は、今回の「遠州綿紬」の授業で勉強させてもらったことが大きい。「推進研修会」で、大学の先生から何かを軸にして題材を構想するっている話を聞いたときに、「ああそうなんだ」など思った。今回の授業だったら「遠州綿紬」を軸にして授業を展開する、自分にとっては大きかった。

+<E> 「社会資源とつながった授業構想の仕方」があまりよくわからなかったけれど、今回の経験を通して、少し自信が持てるようになった。

±<F> （「授業構想の仕方がわからない」のマークを迷っていた様子・・・）長い題材構想というのがなかなかできていなくて、最後まで課題をもたせてっていうのがあると思うんですが、どうもできなくてどこにゴールをもって行ったらいいか定まらなくて授業をしている感じがある。単発の授業になってしまっている。そこが弱いと思っているので・・・。（長い題材構想にしようと思ったのは、何がきっかけ？）この研修会もそうだし、附属中の協力委員をやらせていただいたりしたことで、課題をもたせてやることは大事なあとと思うようになった。そう考えるようになったのは、自分にとっては成長したといえる部分かもしれない。

<資料 3-4-3>

●授業づくりで重視している「生徒に育成したい能力や態度」

①学習

- ・「批判的に考える力」

+<A> (1回目：全く重視していない、2回目：とても重視している。) これは「推進研修会」で教えてもらったから。批判的っていう言葉の意味が分かったから。すべてをその通りに受け止めるのではなくて、一度自分の中に落として考えることは大切だと、本当に思ったから。

+<D>何でもこれでいいのかなと考えることは大切だと思うようになった。「市教研」で、消費者市民の育成について考えてきたことが大きいかなと思っている。

+<F>いろいろ教えていただいて、授業の中でも「本当にこれでいいのかなと考えることは大切だよ。」と話している。でも、身につけさせるような授業展開はまだできていない。

- ・「他者と協力する態度」「地域や社会、家庭での活動に進んで参加する態度」

+<F>前にも言ったように、「推進研修会」や附属中の協力委員などで授業構想の仕方を学ばせてもらって、意識して取り入れるようになった。幼稚園の訪問の計画づくりを話し合いでさせるようになったのも、他者と協力する態度を身につけさせたいと思ったから。みそを作って、家族のためにみそ汁づくりをさせたり、家族の体調を考えた献立作りをさせたり、家族とつなげて授業を展開することを心がけている。地域や社会については、こんなことやれるかなと考えることはあるけど、実際にはできていない。

②自分の実践を対象化

- ・「批判的に考える力」

+<E>今回の題材の最後に環境についてふれたことで、大切だなと思えるようになった。「本当にこれでいいのかな」って考えることは、情報などの部分でもこれからの子どもたちには大切だと思う。

- ・「他者と協力する態度」「地域や社会、家庭での活動に進んで参加する態度」

-<A>今までとても大事だと思って授業をしてきたし、今も変わらず重視しているけど、あれもこれも求めるのは少ない家庭科の時間の中では欲張り過ぎかなと思っている。「とても重視」から「やや重視」になったのは、「批判的に考える力」や「未来を予測して計画を立てる力」に対する意識の変化に比べる

と、当たり前すぎたのかな。

+<D>自分と重なってしまうんだけど、自分も一人では何もできなくて他の人と協力がなくては何もできないのだということを、家庭科や総合の授業づくりで実感したからかもしれない。

+<E>今まで授業を考える時に、意識したことがなかった。それよりも「生活の自立に必要な知識や技能」を身につけさせたい、それが大切だと思っていた。

「遠州綿紬」についても、最初はそういう視点で見られなかった。しみ抜きや洗濯や裁縫など、「基礎的・基本的な知識や技術」を身につけることが、今、目の前にいる生徒の実態に合っていると思い込んでいた。今回、授業をやらせていただいて、こういった態度の育成にも目が向くようになった。

③自分の教育観・教科観との間の揺れ

-<A>「課題発見・課題解決能力」「コミュニケーション能力」などは、大切だと思うけど、家庭科の中でこういう力を育てるための時間をとるのが難しい。やっぱり製作とかに時間を取られるから。この辺りは、他の教科にお任せして、やってくれればいいかな、と思っている。

-<A>「他者と協力する態度」「地域や社会、家庭での活動に進んで参加する態度」は今までとても大事だと思って授業をしてきたし、今も変わらず重視しているけど、あれもこれも求めるのは少ない家庭科の時間の中では欲張り過ぎかなと思っている。「とても重視」から「やや重視」になったのは、「批判的に考える力」や「未来を予測して計画を立てる力」に対する意識の変化に比べると、当たり前すぎたのかな。

-全部大事だけど、全部はやれない。自分は、「自分で生きていける力」を身に付けて欲しいと思っている。特に「他の人と仲良くやれる」というのを大切にしたいと考えている。特に、自分ができないことがあった時に、「助けてください」って言える力はとても大切、できないことがあっても可愛がってもらえる人は、生きていけると思うから。

<資料 3-4-4>

●「社会資源とつなぐ家庭科の授業」を展開する理由

①生徒

<C>生徒には広い視野で社会を見たり、人生を考えたりして欲しいと思っている。教師だけではなく、夢に向かって頑張っている他の大人からの情報を入れていくことが生徒にとっては、プラスに働くと思う。だから、自分が社会資源とつながるときにはキャリア教育的な要素が大きくなる。

<D>地域とつながってさまざまなことに取り組むことで、教師が生徒に「こんなに楽しいから、やってるんだ」という姿を示さないといけないと思っている。

<E>今回の授業では、教師である自分が話をするよりも、直接生徒たちに伝えてくれることのよさを実感した。今回は、「遠州綿紬」を後世に伝えていきたいという強い思いをもっている方だったので、最初の導入のインパクトが強く、8時間の題材を通して生徒のモチベーションがずっと続いた。今の3年生が家の余り布を利用してブックカバーづくりをやった時には、最後まで意欲が続かなかった印象がある。作品が完成した時の達成感が違ったように感じた。生徒には、「遠州綿紬」が単なる布ではなくその向こうに「ひと」「もの」「こと」を感じていたのかな、「自分たちが伝えることでは役に立ちたいな」という思いで製作に向かうことができていたと思う。

<F>生徒の調理実習を見ていると、魚とか野菜とかとてももったいない使い方しているなどと思う。たとえば、生産者の方に来ていただいてお話をしてもらうことで、その辺を考え行動できるようになるのではないかなと思う。あとは、食品の選択という点でも、教科書を使っても、TVの情報を見ても知識としては入ると思うけど、生産者の人の話が、新しい視点になるのだと思う。まだ、やれてないですけど。

②満足感・達成感・自己効力感

自分のことが好きになって欲しいと思っている。そこにつながると思うんだけど、地域素材、地域人材との出会いは「自分の地域が好きになる」きっかけになるのではないかなと思う。だから、生の声がいい。直接、語ってもらうのが一番だと思う。

社会資源とコラボして授業していると、同僚が見に来てくれる。助けてくれるっていうことがある。魚の調理実習で、お魚が余ったりすると、先生たちに分けたりしたこともある。そんなこともあって、社会資源とつながって授業をすることは、楽しい。

また、自分が知っている情報を、他の先生方にも伝えていける役立ち感みたいなものも感じている。それから「遠州綿紬」なんかだと、授業で扱えば少なくとも250人はその存在を知ることになる。大高さんたちが、広めていきたいと頑張っ

ていることに、ちょっとは貢献できているかなとも思う。

<C> 何よりも、自分が楽しい。また、社会資源とつながる授業を展開すると、周りの先生方が「すごいね」という反応をしてくれて、時には他の先生方も一緒にやっ
ていこうという空気になり、学校全体の取組に広げられることが楽しい。それ
に、学校に入ってくれる人材の方々は、子どもたちに語ることでつくりたい未来
があり、社会があることがわかっているので、その夢の実現に向けて共にやっ
ていることに対する喜びを感じる。

<D> もちろん、楽しんでやっている。いろいろな人との出会いが楽しい。そのワクワク
を授業にどう生かしていくのかを考えるのも楽しい。

<資料 3-4-5>

●「推進研修会」に求めるもの

①社会資源とつないだ家庭科の授業ための情報提供

<A>世の中、いろいろ変わっていくから、いろいろな情報をもらえるのはいいね。生徒は、学校だけで育てられるものではないから、いろいろな地域の人とコミュニケーションをとっていくのは大切だよね。自分はやれてないけど・・・。

「推進研修会」は企画など魅力的なものがあって、行ってみたいと思う人もたくさんいると思うけど、時間帯の設定が難しいですね。長期休みなどが利用できるといいと思う。

<C>第1回のようにさまざまな人との出会いの場を提供してくれる、今まで知らなかった人と出会えるという意味は大きいと思った。「そんな人がいるんだ。」「そんなものがあるんだ。」といった自分自身の広がりになる。

<C>実際に実践しようと思うとハードルは高い。若い先生方は、なおのことかもしれない。実際に、具体的なプログラムが提供され、「こんな授業展開が可能だよ。」「こんな話をしてもらおうといいよ。」といったアドバイスをくれる人や組織があるといいと思った。

②題材を構想するための知識

<D>普通だったら、大学の先生の話聞く機会はないので、よかったなと思っている。

<E>「推進研修会」に参加して、一番よかったと思うことは、普段話を聞けない大学の先生方の話を聞くことができたり、先輩方からアドバイスをもらえたりできた。
自分から勉強しなければいけないのだけど、いただいたアドバイスがすぐに授業に生きて、役に立つということを実感できた。「遠州綿紬」という教材が、「社会貢献」まで持っていける素晴らしい価値があるということを2回目の「推進研修会」で確認できていたので、自分の中で安心して授業に向かうことができた。

<F>現場の先生とのやりとりばかりではなくて、大学の先生方のお話が聴けるのも、とても勉強になる。(教育学部出身ではないので)家庭科教育についてのベースにあまり自信がないから。

<F>校内の研修をトリオで行っている。他教科の先生方と3人でチームを組み、指導案を練りあったり、授業を見あったりして勉強させてもらっている。けど、家庭科の中身の部分になると、校内には同じ教科の先生がいないので、「推進研修会」は勉強になる。でも、部活動の指導があるので、空けば行けるけど難しい。みんなに都合のいい曜日や時間帯の設定は難しいですね。

③「市教研」との相互補完

「市教研」の中で情報交換ができればいいとは思いますが、「市教研」はいろいろや

ることがあるので、そのための時間が確保できないのが現状。「推進研修会」がその場になればいい。

<D>今後も「市教研」と「推進研修会」がつながって授業開発をしていくとすれば、ありがたいと思う。来年の消費者教育についても、できるといい。今、教材作りを進めているけど、若い先生方ばかりなので、実は不安がある。若い先生方は、部活動だけど、教科教育の自主的な研修会にまで足を運ぶとなると、なかなか難しいなと思う。どうしても部活優先になってしまう。

<E>「市教研」では、現状そこまでの練り合いはできないので、「推進研修会」でやっていただけるといいなと思う。ただ、土日になかなか時間が取れないので、長期休みなどに設定してもらえると出席しやすいかもしれない。

<E>「推進研修会」の2回目で、先輩の先生方や筑波大学の唐木先生から「遠州綿紬」の教材としての魅力や「子どもたちが浜松市を創る」といった視点での授業づくりについて教えていただいた。当初は、「遠州綿紬」を題材全体を通して用いる教材にしようと考え、そういう方向（社会貢献）で題材を構想して、指導案もつくっていた。ただ、自分の中には、目の前の子どもたちに必要なものは、さっきも言ったように「基礎的・基本的な知識や技術」を身につけること方が、○中の生徒の実態に合っているんじゃないかという迷いはあった。今振り返って思うことは、題材を通して「遠州綿紬」を扱うことで、題材の最後の「環境に配慮した衣生活」のところで、生徒の中にもものを大切にしようとする態度が養えたのではないかなと、残念に思っている。

④先輩から学ぶ、後輩に伝える

<A>家庭科の先生は、同じ学校に複数いるどころか、各学校に家庭科教師が一人いない状況でしょ。若い先生は、部活動とかで忙しいかもしれないけど、部活のないときには出てこられるといいね。

<F>「市教研」は短時間なので、なかなか自由に先輩たちから話を聞く時間が取れない。「推進研修会」はその点、比較的自由に話ができていいと思う。

<F>昨年開発をした「遠州綿紬」は、地域の素材として魅力的だし、扱いやすい素材だし、新たに家庭科になる後輩たちに伝えていきたい教材だと思う。自分だったら、「遠州綿紬」の社長さんに来てもらって、生徒たちが作った作品について説明させるなんて言うのもいいかなと思ったりもした。

巻末資料 3

問2 あなたの日ごろの行動についてお伺いします。あてはまる番号をそれぞれ1つ選んで○をつけてください。

	いつも 実行 している	だいたい 実行 している	あまり 実行 していない	まったく 実行 していない
① 食の安全・安心のために、手間や時間がかかっても食べ物はできるだけ手作りにする	1	2	3	4
② 使い捨て容器に入った飲み物の購入を控え、水筒などを携行している	1	2	3	4
③ 買い物には、買い物かごやエコバックを持っていく	1	2	3	4
④ 詰め替え容器に入った商品を選ぶ	1	2	3	4
⑤ プラスチックトレイが使われていないなど、包装がより簡素な商品を選ぶ	1	2	3	4
⑥ 食品添加物や農薬をできるだけ使用していない商品を買うようにする	1	2	3	4
⑦ 物流に要するエネルギーを考慮して、地場産の商品を購入する	1	2	3	4
⑧ 同じ種類ならば、値段が高くても食の安全や環境に配慮した商品を選ぶ	1	2	3	4
⑨ 食の安全や環境に配慮した商品の販売に積極的な店を選ぶ	1	2	3	4
⑩ 食の安全や環境に配慮した商品の開発を積極的に行っているメーカーの製品を選ぶ	1	2	3	4

問3 あなたが「食と環境をめぐる問題」を解決するために、生産者やメーカーに望むことは何ですか。3つまで選んで番号に○をつけてください。

1. 食料自給率を上げるために、できるだけ国産のものを使用すること
2. 環境への負荷を考え、できるだけ国産・地場産のものを使用すること
3. 食品添加物や農薬の使用など、食の安全対策を積極的に行うこと
4. 自社の食の安全対策を積極的に具体的に広報すること
5. 廃棄された食品を責任をもって回収・再利用すること
6. 消費者の声を取り入れた製品開発を行うこと
7. 「食をめぐる問題」に取り組んでいる市民やNPOを人材・資金面で支援すること
8. その他
(具体的に→)

問4 あなたが「食と環境をめぐる問題」を解決するために、百貨店・スーパー・小売店に望むことは何ですか。3つまで選んで番号に○をつけてください。

1. 食の安全に配慮した商品などの品ぞろえを豊富にすること
2. 環境などに悪い商品を買らないこと
3. 商品の安全情報や環境情報などを消費者向けに提供すること
4. 商品の配送には低公害車を使う、包装を簡素化するなど、環境に配慮すること
5. ビンやトレイなどのリサイクル活動を積極的に行うこと
6. 廃棄された食品を責任をもって回収・再利用すること
6. 消費者の声を取り入れた品ぞろえを行うこと
7. 「食をめぐる問題」に取り組んでいる市民やNPOを人材・資金面で支援すること
8. その他
(具体的に→)

巻末資料 3

問5 あなたは「食と環境をめぐる問題」に関して印象に残る情報を、どこから得ていますか。あてはまるものをすべて選んで番号に○をつけてください。

1. テレビ・ラジオの番組
2. 新聞や雑誌の記事
3. 専門の書籍や雑誌
4. 政府や地方自治体からの情報
5. メーカーや販売店などの広告やCM
6. 友人や家族の話
7. 学校の授業で学んだ情報
8. インターネットやパソコン通信
9. 市民やNPOなどの活動
10. その他
(具体的に→)

問6 あなたが「学校で受けた食や環境に関する授業」で、「その後の自分の行動が変わった」と思われるものがあつたら具体的に書きください。

ある ・ ない ※どちらかに○をおつけください。

※あるに○をつけられた方は、

具体的に→

問7 「食と環境をめぐる問題」についてあなたの家庭であてはまるものの番号にすべて○をつけてください。

1. 食の安全や環境問題について、家族で話し合っている
2. 家の人から食の安全や環境の大切さについて教えられている
3. 自分から食の安全や環境の大切さについて話すことがある
4. 特に何もしていない
5. その他
(具体的に→)

問8 あなたが食の安心・安全や環境に配慮した商品やサービスを購入することによって「食の安全や環境に配慮した商品の開発や販売」をするように生産者や企業を変えていくことができると思いませんか。お考えに近いものに1つ○をつけてください。

1. 大いにできると思う
2. どちらかといえばできると思う
3. そちらかといえばできないと思う
4. まったくできないと思う
5. わからない

巻末資料 3

問9 「食をめぐる問題」を解決するために、消費者から行政への働きかけによって、安心・安全で環境に配慮したシステムを作ることができると思いますか。お考えに近いものに1つ○をつけてください。

1. 大いにできると思う
2. どちらかといえばできると思う
3. そちらかといえばできないと思う
4. まったくできないと思う
5. わからない

問10 あなたの性別を教えてください。

- | | |
|------|------|
| 1. 女 | 2. 男 |
|------|------|

問11 あなたの年齢を教えてください。

- | | | | |
|----------|----------|----------|----------|
| 1. 6～15 | 2. 16～25 | 3. 26～35 | 4. 36～45 |
| 5. 46～55 | 6. 56～65 | 7. 66以上 | |

問12 あなたの現在のお仕事は何ですか。あてはまるものに1つ○をつけてください。

- | | | |
|----------------|----------------|----------|
| 1. フルタイム | 2. パートタイマー | 3. アルバイト |
| 4. 主婦専業 | 5. 主夫専業 | 6. 小学生 |
| 7. 中学生 | 8. 高校生 | 9. 大学生 |
| 10. 無職（就業経験あり） | 11. 無職（就業経験なし） | |

問13 あなたと一緒に住んでいる人全部に○をつけてください。また、お子さんをお持ちの方は、人数を記入してください。

- | | | | |
|---------|------------------|------------|------|
| 1. 祖母 | 2. 祖父 | 3. 母 | 4. 父 |
| 5. 妻 | 6. 夫 | 7. 姉 | 8. 妹 |
| 9. 兄 | 10. 弟 | | |
| 11. 子ども | →幼稚園・保育園 () 人 | →小学生 () 人 | |
| | →中学生 () 人 | →高校生 () 人 | |
| | →専門学校生・大学生 () 人 | →社会人 () 人 | |

問14 あなたは、食料品の買い物（お弁当・総菜などを含む）にどれくらい行きますか。あてはまるものに1つ○をつけてください。

- | | | | |
|-------|---------|--------|-------------|
| 1. 毎日 | 2. ときどき | 3. たまに | 4. まったく行かない |
|-------|---------|--------|-------------|

問15 あなたは、食事の用意をどれくらいしていますか。あてはまるものに1つ○をつけてください。

- | | | | |
|-------|---------|--------|------------|
| 1. 毎日 | 2. ときどき | 3. たまに | 4. まったくしない |
|-------|---------|--------|------------|

※ご協力ありがとうございました。

巻末資料 3

問2 あなたの日ごろの行動についてお伺いします。あてはまる番号をそれぞれ1つ選んで○をつけてください。

	いつも 実行 している	だいたい 実行 している	あまり 実行 していない	まったく 実行 していない
① 食の安全・安心のために、手間や時間がかかっても食べ物はできるだけ手作りにする	1	2	3	4
② 使い捨て容器に入った飲み物の購入を控え、水筒などを携行している	1	2	3	4
③ 買い物には、買い物かごやエコバックを持っていく	1	2	3	4
④ 詰め替え容器に入った商品を選ぶ	1	2	3	4
⑤ プラスチックトレイが使われていないなど、包装がより簡素な商品を選ぶ	1	2	3	4
⑥ 食品添加物や農薬をできるだけ使用していない商品を買うようにする	1	2	3	4
⑦ 物流に要するエネルギーを考慮して、地場産の商品を購入する	1	2	3	4
⑧ 同じ種類ならば、値段が高くても食の安全や環境に配慮した商品を選ぶ	1	2	3	4
⑨ 食の安全や環境に配慮した商品の販売に積極的な店を選ぶ	1	2	3	4
⑩ 食の安全や環境に配慮した商品の開発を積極的に行っているメーカーの製品を選ぶ	1	2	3	4

問3 あなたが「食と環境をめぐる問題」を解決するために、生産者やメーカーに望むことは何ですか。3つまで選んで番号に○をつけてください。

1. 食料自給率を上げるために、できるだけ国産のものを使用すること
2. 環境への負荷を考え、できるだけ国産・地場産のものを使用すること
3. 食品添加物や農薬の使用など、食の安全対策を積極的に行うこと
4. 自社の食の安全対策を積極的に具体的に広報すること
5. 廃棄された食品を責任もって回収・再利用すること
6. 消費者の声を取り入れた製品開発を行うこと
7. 「食をめぐる問題」に取り組んでいる市民やNPOを人材・資金面で支援すること
8. その他
(具体的に→)

問4 あなたが「食と環境をめぐる問題」を解決するために、百貨店・スーパー・小売店に望むことは何ですか。3つまで選んで番号に○をつけてください。

1. 食の安全に配慮した商品などの品ぞろえを豊富にすること
2. 環境などに悪い商品を買らないこと
3. 商品の安全情報や環境情報などを消費者向けに提供すること
4. 商品の配送には低公害車を使う、包装を簡素化するなど、環境に配慮すること
5. ビンやトレイなどのリサイクル活動を積極的に行うこと
6. 廃棄された食品を責任もって回収・再利用すること
6. 消費者の声を取り入れた品ぞろえを行うこと
7. 「食をめぐる問題」に取り組んでいる市民やNPOを人材・資金面で支援すること
8. その他
(具体的に→)

巻末資料 3

問5 あなたは「食と環境をめぐる問題」に関して印象に残る情報を、どこから得ていますか。あてはまるものをすべて選んで番号に○をつけてください。

1. テレビ・ラジオの番組
2. 新聞や雑誌の記事
3. 専門の書籍や雑誌
4. 政府や地方自治体からの情報
5. メーカーや販売店などの広告やCM
6. 友人や家族の話
7. 学校の授業で学んだ情報
8. インターネットやパソコン通信
9. 市民やNPOなどの活動
10. その他
(具体的に→)

問6 あなたが「学校で受けた食や環境に関する授業」で、「その後の自分の行動が変わった」と思われるものがあつたら具体的に書きください。

ある ・ ない ※どちらかに○をおつけください。

※あるに○をつけられた方は、

具体的に→

問7 「食と環境をめぐる問題」についてあなたの家庭であてはまるものの番号にすべて○をつけてください。

1. 食の安全や環境問題について、家族で話し合っている
2. 子どもに食の安全や環境の大切さを教えている
3. 子どもから食の安全や環境の大切さについて教えられることがある
4. 特に何もしていない
5. その他
(具体的に→)

問8 あなたが食の安心・安全や環境に配慮した商品やサービスを購入することによって「食の安全や環境に配慮した商品の開発や販売」をするように生産者や企業を変えていくことができると思えますか。お考えに近いものに1つ○をつけてください。

1. 大いにできると思う
2. どちらかといえばできると思う
3. そちらかといえばできないと思う
4. まったくできないと思う
5. わからない

巻末資料 3

問9 「食をめぐる問題」を解決するために、消費者から行政への働きかけによって、安心・安全で環境に配慮したシステムを作ることができると思いますか。お考えに近いものに1つ○をつけてください。

1. 大いにできると思う
2. どちらかといえばできると思う
3. そちらかといえばできないと思う
4. まったくできないと思う
5. わからない

問10 あなたの性別を教えてください。

- | | |
|------|------|
| 1. 女 | 2. 男 |
|------|------|

問11 あなたの年齢を教えてください。

- | | | | |
|----------|----------|----------|----------|
| 1. 6～15 | 2. 16～25 | 3. 26～35 | 4. 36～45 |
| 5. 46～55 | 6. 56～65 | 7. 66以上 | |

問12 あなたの現在のお仕事は何ですか。あてはまるものに1つ○をつけてください。

- | | | |
|----------------|----------------|----------|
| 1. フルタイマー | 2. パートタイマー | 3. アルバイト |
| 4. 主婦専業 | 5. 主夫専業 | 6. 小学生 |
| 7. 中学生 | 8. 高校生 | 9. 大学生 |
| 10. 無職（就業経験あり） | 11. 無職（就業経験なし） | |

問13 あなたと一緒に住んでいる人全部に○をつけてください。また、お子さんをお持ちの方は、人数を記入してください。

- | | | | |
|---------|------------------|------------|------|
| 1. 祖母 | 2. 祖父 | 3. 母 | 4. 父 |
| 5. 妻 | 6. 夫 | 7. 姉 | 8. 妹 |
| 9. 兄 | 10. 弟 | | |
| 11. 子ども | →幼稚園・保育園 () 人 | →小学生 () 人 | |
| | →中学生 () 人 | →高校生 () 人 | |
| | →専門学校生・大学生 () 人 | →社会人 () 人 | |

問14 あなたは、食料品の買い物（お弁当・総菜などを含む）にどれくらい行きますか。あてはまるものに1つ○をつけてください。

- | | | | |
|-------|---------|--------|-------------|
| 1. 毎日 | 2. ときどき | 3. たまに | 4. まったく行かない |
|-------|---------|--------|-------------|

問15 あなたは、食事の用意をどれくらいしていますか。あてはまるものに1つ○をつけてください。

- | | | | |
|-------|---------|--------|------------|
| 1. 毎日 | 2. ときどき | 3. たまに | 4. まったくしない |
|-------|---------|--------|------------|

※ご協力ありがとうございました。



自分の発達を振り返る(あなたのこと教えてください①)

() 名前 ()

① あなたは今までに「幼児とのふれあい体験」をしたことがありますか？

ある ・ ない ・ わからない

② ①であると答えた人に聞きます。それは、どんな機会での体験でしたか？

親戚の子ども ・ ボランティア ・ LT ・ その他 ()

③ あなたの小さい頃を思い出してください。どんな子でしたか？

- | | | |
|---|------------------------------|--------|
| ア | 暑かったり寒かったりしても、暗くなっても外で遊びたがる子 | はい・いいえ |
| イ | 服や靴が汚れても気にしない子 | はい・いいえ |
| ウ | ボール遊びやかくれんぼなど、みんなと遊ぶのが好きな子 | はい・いいえ |
| エ | 滑り台やブランコなどの遊具で遊びたがる子 | はい・いいえ |
| オ | 三輪車や自転車など乗り物が好きな子 | はい・いいえ |
| カ | 友だちとTVゲームで遊ぶのが好きな子 | はい・いいえ |
| キ | ビデオやテレビがあれば満足する子 | はい・いいえ |
| ク | 音楽を聴いたり、楽器を演奏するのが好きな子 | はい・いいえ |
| ケ | 折り紙や工作、絵を描くのが好きな子 | はい・いいえ |
| コ | 絵本を読んでもらうのが好きな子 | はい・いいえ |

④ あなたの考えに当てはまるところに○をつけてください。

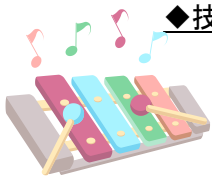
	その通り	どちらかといえば	どちらかといえば	違う	
		その通り	違う		
ア	子どもに興味がある。	1	2	3	4
イ	こどもをあやすのは得意だ。	1	2	3	4
ウ	子どもの世話をすることに自信がある。	1	2	3	4
エ	子どもを見るとつい目で追ってしまう。	1	2	3	4

⑤ あなたが、日曜日に近所の3～4歳の幼児の遊び相手を1時間くらい頼まれたとしたらどうしますか？

- | | | | |
|---|-----------|---|--------|
| ア | 喜んで遊んであげる | イ | 遊んであげる |
| ウ | 遊んであげたくない | エ | わからない |

⑥ ⑤の理由は何ですか？(1つ)

- | | | | |
|---|----------------|---|-----------------|
| ア | 子どもが好きだから | イ | 頼んだ人が喜ぶから |
| ウ | 頼まれたのだから当たり前 | エ | 自分のためになるから |
| オ | 子どもは好きではないから | カ | 自分の好きなことができないから |
| キ | 遊ばせ方がよくわからないから | ク | わからない |
| ケ | その他 () | | |



自分の学びを振り返る (あなたのこと教えてください②)

3年()組()番 氏名()

<p>I 赤ちゃんとのふれあい体験の前のあなたの気持ちを1～6の中から選びまとめましょう。</p> <p>1 できることなら避けたい</p> <p>2 あまり参加したくない</p> <p>3 どちらともいえない</p> <p>4 楽しみだ</p> <p>5 とても楽しみだ</p> <p>6 その他</p>	<p>II 赤ちゃんとのふれあい体験を終えたあなたの気持ちを1～6の中から選びまとめましょう。</p> <p>1 もう二度と参加したくない</p> <p>2 あまり参加したくない</p> <p>3 どちらともいえない</p> <p>4 楽しかった</p> <p>5 とても楽しかった</p> <p>6 その他</p>
---	--

① 当てはまるところに○をつけてください。

その通り	どちらかといえば	どちらかといえば	違う
	その通り	違う	

- | | | | | |
|----------------------|---|---|---|---|
| ア 子どもに興味がある。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| イ こどもをあやすのは得意だ。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ウ 子どもの世話をすることに自信がある。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| エ 子どもを見るとつい目で追ってしまう。 | 1 | 2 | 3 | 4 |

② あなたが、日曜日に近所の3～4歳の子どもの遊び相手を、1時間くらい頼まれたとしたらどうしますか？

- | | |
|-------------|----------|
| ア 喜んで遊んであげる | イ 遊んであげる |
| ウ 遊んであげたくない | エ わからない |

③ ②の理由は何ですか？(1つ)

- | | |
|------------------|-------------------|
| ア 子どもが好きだから | イ 頼んだ人が喜ぶから |
| ウ 頼まれたのだから当たり前 | エ 自分のためになるから |
| オ 子どもは好きではないから | カ 自分の好きなことができないから |
| キ 遊ばせ方がよくわからないから | ク わからない |
| ケ その他 () | |

④ 赤ちゃんの保育者が、赤ちゃんを連れてわざわざ中学校まで出向くのはどうしてだと思いますか？

⑤ 「ふわっと」のボランティアの方々が、赤ちゃんと中学生とをつないでくれるのはどうしてだと思いますか？

⑥ 「赤ちゃんとのふれあい体験」を通して、自分の保護者に対する見方や感じ方が変わりましたか。
変わった・変わらなかった ある人は具体的に

⑦ 「赤ちゃんとのふれあい体験」を通して、自分の将来について考えましたか。
ある・なかった ある人は具体的に



社会資源とつなぐ家庭科教育推進研修に関する事前調査

所属：（ ）中 お名前：（ ）

選択式の回答は、該当箇所のマークを塗りつぶしてご回答ください。

○：空白マーク ●：正しいぬりつぶし /：不十分なぬりつぶし

記述式の回答は、回答欄からはみ出さないように記入してください。

この用紙は機械で処理します。回答欄以外に書き込みをしたり、用紙を汚したり、折り目を付けたりしないように注意してください。

- (1) あなたの年齢は？
 20～29歳 30～39歳 40～49歳 50～59歳 60歳以上
- (2) あなたの性別は？
 女性 男性
- (3) あなたの教員経験年数は？
 1～5年 6～10年 11～20年 21～30年 31年以上

- (4) 「社会資源とつなぐ家庭科の授業づくり」について質問します。
 以下の各内容について、社会資源とつないだ授業の「(A)実施の有無」をお答えください。
 また、「ある」と答えた方は、以下の社会資源を活用した授業の分類を参考に「(B)実施形態」をお答えください。

- ※【パッケージ型】プログラムを提供する企業や団体が目的から学習内容までを設計し、概ねその通りに実施する。
- ※【ボランティア活用型】授業の目的は教員が設定し、外部人材が知識・情報・体験の機会の提供者として関わる。
- ※【協働型】教員と外部人材が話し合いながら授業や学習内容を共に創りあげていく。

		(A)実施の有無		(B)実施形態		
		ある	ない	パッケージ型	ボランティア活用型	協働型
1	A 家族・家庭生活	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	A 子どもの成長（発達と保育）	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	B 食生活と自立	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	C 衣生活と自立	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	C 住生活と自立	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	D 身近な消費生活と環境	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- (5) (4)で、「実施したことがある」方にお聞きします。その授業の概要（目標や指導計画など）を教えてください。



(6) 「社会資源とつないだ家庭科の授業」の実践上の課題について、当てはまるものを1つお選びください。

		適合度			
		そう思う	ややそう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない
1	教育的効果の期待できる人材や施設が不足している	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	人材や施設等の確保のための情報が不足している	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	地域社会の組織と学校を結ぶ人材が不足している	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	学校の都合（授業の時間）と人材や施設の都合が合わない	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	予算の確保が難しい（謝金や交通費等）	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	打ち合わせのための時間の確保が難しい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	授業構想の仕方がわからない	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	家庭科の授業時間数が少ない	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(7) 授業づくりで重視している「生徒に育成したい能力や態度」について、当てはまるものを1つお選びください。

		適合度			
		とても重視している	やや重視している	あまり重視していない	全く重視していない
1	生活の自立に必要な知識と技能	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	課題発見・課題解決能力	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	コミュニケーション能力	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	多面的・総合的に考える力	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	未来を予測して計画を立てる力	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	批判的に考える力	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	他者と協力する態度	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	地域や社会、家庭での活動に進んで参加する態度	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	ひと・もの・ことなどのつながりを尊重する態度	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(8) 社会資源とつないで授業を展開することが多い教育に、ESD(Educaton for Sustainable Development)があります。ESDについてご存知ですか。

- よく知っている 聞いたことがある 知らない

(9) ESDを意識した授業実践をしたことがありますか？

- ある ない

(10) 家庭科サークルの「社会資源とつなぐ家庭科教育推進研修」に参加された先生にお聞きします。あなたが、本研修会に期待することは何ですか。