

# 研究の動向

## ■SDGs 時代における「自分と社会を変える」家庭科教育の可能性と意義 —「生活」を親密圏と公共圏の再編として捉えることを通して—

日本女子大学 望月 一枝

### 1. 本研究の背景と目的

ヒト、モノ、情報、マネーなどが地球規模で行き交うグローバル化の進展は、私たちの生活を大きく変えている。2000年代に入り、世界が急速に一つの経済空間として統合されていく一方、地球規模で貧困、格差、気候変動、紛争とテロ、ジェンダー不平等など多くの難題が浮上している。国際社会で合意された国際目標のきわめて重要なものとして2000年に採択されたMDGs (Millennium Development Goals) と2015年に採択されたSDGs (Sustainable Development Goals) がある。2016年から2030年をSDGs 時代と考えると、SDGs とMDGs では、社会背景が大きく異なり、人間活動が地球の限界を超えつつあり、持続可能な社会にとって、経済、環境問題、社会課題を統合的に解決し、「誰も取り残されない」世界を実現しようとする挑戦が不可欠となっている。SDGs では、MDGs の「人間開発アプローチ」や「人権に基づくアプローチ」を引き継ぎながら、地球の環境収容力や「自然生存権」への配慮が求められている(北村他2019)。SDGs は2030年までに解決すべき17の目標を掲げ、全ての基礎に教育を位置づけ、ライフスタイルの変容という踏み込んだ目標が掲げられた。

「生活」を変えることに向き合ってきた日本の教育の一つに家庭科教育がある。和田(2007)は、「家庭が新しい命を生み出し、ヒトが人間に育つ最初の社会であることを重くみる私たちは、生命と生活の本拠である家庭生活をこの教科の中核領域としてすえないではいけない」として、家庭科の目標を「いのちと暮らしを守り、発展させる文化的価値(ちえやわざや伝統)を受け継ぎ、再創造しうる諸能力を育てる」こととした。日本の家庭科

教育をレビューした望月(2014)は、家庭科の成立期(1947年～1950年)、戦後教育の転換期(1951年～1957年)、家庭科の女子必修期(1958年～1987年)、男女必修期(1989年～)と家庭科は生活の必要に応じながら教育内容、方法、履修対象を変えてきたことをたどり、2000年代の家庭科が抱える難題を提示した。それは、第一に、身近な問題から国家、世界の問題と結びつけて総合的な視点が得られる授業構想を解明すること、第二に、生活現実に及ぼす市場、国家、世界の動向を読み解く力を育む授業方法を明らかにすること、第三に、子どもの現実から教科や授業のあり方、教師自身や学校のあり方を問うことであると指摘した(望月2014)。

平成29年(2017年)告示の小学校の学習指導要領において、家庭科は、生活の営みに係る見方・考え方を働かせ、衣食住などに関する実践的・体験的な活動を通して、生活をよりよくしようと工夫する資質・能力を育成するとされた。しかし、小・中・高校の家庭科教員は、何を教えるか、授業をどう工夫するか。理想(やりたいこと・伝えたい思い)と現実(時間不足、児童・生徒の実態、物理的条件)のギャップに悩んでいる(鈴木他2012)。

筆者は家庭科では、「知ることを学ぶ」「為すことを学ぶ」「共に生きることを学ぶ」「人間として生きることを学ぶ」(ユネスコ「21世紀教育国際委員会」1996=1997)に加えて、「自分自身と社会を変容することを学ぶ(learning to transform oneself and society)」(UNESCO 2014) ができるのではないかと考えた。そのためには、家庭科が対象とする現代の「生活」を正面から捉える理論と方法が必要となる。ただし、持続可能な社会を目指す生徒の価値観の変容を育む教育には、困難が伴う。それは、AI やIoT (Internet of Things) などの発達によって、最適な生活へのアクセスが瞬時にできる一方、自分と世界のつながりが見えにくく、人々の孤立も深まっているからである。生徒が快適だと感じるライフスタイルを見つめ、再考を促すことは、ある意味、生活の仕方の自由を侵害すると批難されかねない教育ともなる。

Kazue MOCHIZUKI

日本女子大学、家政学部、客員研究員  
教育学修士(横浜国立大学)、社会科学博士(お茶の水女子大学)  
〔著者紹介〕(略歴)秋田大学教授、日本女子大学大学院客員教授を経て、現在、日本女子大学客員研究員。  
〔専門分野〕家庭科教育学、シテイズンシップ論、生活指導論。

世界を複雑に関わり合う一つのシステムとして捉え、異なる他者の意思や感じ方を理解し、人類の連帯を基礎とする共通の価値を育む教育が不可欠となる(望月 2019)。

本稿では、現代の身近な「生活」の問題に入り込んだ世界の複雑なシステムを捉えるために、ハーバーマスの「生活世界の植民地化」という概念を補助線に自分と社会を変えるための授業構想と教育方法を考察していきたい。具体的には、家庭科の実践的体験的学習に着目した。近年注目されている認知的スキルと社会情動スキルのバランス、特に子どもが自分の考えを行動に移す際の社会情動的スキル(シュライヒャー 2015=2018)を育む要因が実践的体験的学習に潜在しているのではないかと考えたからである。

しかし、先行研究には、ハーバーマスの「生活世界の植民地化」という概念で家庭科教育の「生活」を捉えた先行研究や実践的体験的学習の意義と役割を解明し、自分と社会を変える価値観の変容に迫る研究は管見するところない。

本稿の目的は、ハーバーマスの「生活世界の植民地化」という概念で家庭科教育の「生活」を捉え、実践的体験的学習を授業構想と授業方法に位置付けることを通して、自分と社会を変えるような価値観を育む家庭科教育の可能性と意義を明らかにすることである。目的に接近するために、第一に、現代の「生活」をハーバーマスの「生活世界の植民地化」という概念を補助線に考察する。第二に、家庭科の実践的体験的学習の系譜、及び、役割を論じた先行研究を検討する。第三に、家庭科における授業構想と授業方法を再定義する。以上の検討により、自分と社会を変える価値観を育むSDGs時代の家庭科教育の可能性と意義と課題を述べる。

## 2. 生活世界の変容と「生活世界の植民地化」

### (1) 生活の植民地化と親密圏と公共圏の再編成

グローバル化が進む近年の生活の変容をどのように捉えるのか。ドイツの哲学者ハーバーマスの「生活世界の植民地化」という概念を補助線に、21世紀の現代生活を捉えるための手がかりを得よう。ハーバーマスは、20世紀、近代の合理的なシステムが生活世界に入り込み、家族などの親密圏が個人化・私化されることを「生活世界の植民地化」という概念でとらえて、親密圏に危機がもたらされると警鐘をならした(ハーバーマス 1980=2000)。生活世界とは「動植物など、自然環境を含めた生命全体に包まれた人間の具体的な生活全体を意味する」もので、私たちが直接的かつ直感的に経験できるものである(山口 2019, 177)。

なお、ハーバーマスが大著『公共性の構造転換』で主に考察したのは、市民的公共性、いわば、公共圏の歴史

的変容であった(ハーバーマス 1962=1973, 1990=1994, 2013)。公共圏とは「複数形で扱うことができる公共で、人々の間に形成される言説の空間であり、特定の場所をもった空間である」と定義され、「公共性」とは、国家に関係すること、すべての人々に関係する共通のもの、誰にでも開かれているという3つの意味がある(斎藤 2000)。ハーバーマスが親密圏としたのは近代の家族である(斎藤 2000)が、ハーバーマスの主要な関心が市民的公共性であったため、人間の生や生活は詳しく論じられていない。

親密圏への関心からハーバーマスの議論を検討し、「人間の生/生活」を正面から理論化しようとした落合(2019)によれば、20世紀のハーバーマスを含む社会理論が公私二元論を取っていることに問題があるという。なぜなら、第一に、「人間の生/生活(human life)」を親密圏に放逐して理論的に扱えていない、第二に、親密圏と公共圏(政治的公共圏、経済的公共圏、社会的公共圏)との協働を適切に捉える視点が確立していない、第三に、主要な制約として、方法的ナショナリズムがあり、グローバル化に対応できないと批判した(落合 2019)。落合は、人間の生と生活に関する理論を総合的な社会知とすることが課題であると指摘し、その理論的基礎として、生活を親密圏と公共圏の再編成としてとらえる視点を提起したのである(落合 2019)。

以上のように、SDGs時代の家庭科教育では、「生活」を親密圏と公共圏の再編成として、とらえることが示唆された。

### (2) 生活世界を基づける情動コミュニケーションと言語的コミュニケーション

現代の生活を親密圏と公共圏の再編成という視点で捉えたうえで、山口(2019)の生活世界を基づけるコミュニケーションを検討しよう。

生活世界は、人間の具体的な生活全体を意味し、二重の相互主観性(能動的相互主観性と受動的相互主観性)から構成される。生活世界の下層では情動コミュニケーションによる受動的相互主観性(受動的に感情を交流して、互いを感じ合う主観)が位置する。この層は、情動である直観的な感覚や衝動などを受動的に総合する層である。他方、生活世界の上層には言語的コミュニケーションによる能動的相互主観性(能動的にお互いに働きかけ、認識しあう主観)が位置する。この層は、知覚や判断や推量などを言語によって能動的に総合する層である。生活世界の二つの層の関係は、互いがそれぞれの基づけとなって構成されている(山口 2019)。

たとえば、幼児ふれあい体験で、「かわいい」という情動が生徒に受容されると、教室で学んだ子どもとふれ合

う知識とスキルを能動的に使ってみたいと思い、実際に目の前の幼児とのコミュニケーションに既有知識やスキルが総動員され、能動的な言語的なコミュニケーションも促進される。このように、山口は情動的コミュニケーションと言語的コミュニケーションの相互作用によって、生活世界が豊かになっていくという。

SDGs時代の家庭科教育では、生活世界を基づける情動的コミュニケーションと言語的コミュニケーションの相互作用に着目することが生活の変容を促すうえで重視したいこととして明示された。

### 3. 家庭科の実践的体験的学習の先行研究

#### (1) 家庭科の実践的体験的学習の系譜

家庭科の実践的体験的学習の系譜について、朴木(2007)は家庭科では「生活の役に立つ」プラクティカルな能力育成が歴史的に拡張してきたと指摘する。1950年代は「生活の役に立つ」ことは、日常生活を送るための手仕事として、60年代は、家庭と社会、だれが家庭科を学ぶのかというジェンダー視点を伴って、70年代80年代は、生活全般にわたる商品化への対抗として位置づけられていたと述べた。そして、90年代には「生活の役に立つ」教育を行おうとするならば、手芸、幼児とのふれあい体験、保育所訪問、街づくりなど、ある種の「迂回」が必要なことがわかってきたと指摘した。

#### (2) 家庭科学習指導要領(1998年)の実践的体験的学習をめぐって

家庭科の成立期に手仕事重視された時期を経て、再び、学習指導要領に実践的体験的学習が強調されたのは、平成10年(1998年)の改訂である。その学習指導要領改訂に対して、佐藤(2001)は、領域別・内容編成の系統的学習によって、家庭生活に関する認識形成をするべきだと批判した。佐藤の論点は、第一に、実践的体験的学習は昨今の生活経験が乏しい子どもに体験を先回りして経験させるだけで、それは、やがて子どもが家庭や近隣の生活で自然に経験するものであること、第二に、道徳や特別活動や総合的学習でも実践的体験的学習がなされていることを理由に、実践的体験的学習は家庭科の独自性や存在意義を示すものではないと主張した。

確かに体験させるだけでは、佐藤の批判の通りである。しかし、家庭科における実践的体験的学習は、体験させるだけでなく、単元に位置づけられるところに特徴がある。

佐藤が「体験なら家庭科でなくてもできる」と批判したことに対して、家庭科の実践的体験的学習の意義を明らかにした研究に岡野他(2011)の研究がある。岡野らは、家庭科の幼児ふれあい体験と職場体験の幼児ふれあい体験を比較し、家庭科での幼児ふれあい体験の方が職

場体験より教育効果が高いことを析出した。なぜなら、家庭科では教室で幼児の心身の発達や、幼児の生活と学び、親・家庭・地域の役割などの学習がなされ、それが幼児とのふれあい体験で出会った幼児に対して、知識を使ってみたいと触発され、知識と体験の双方が融合して、一層の教育効果をもたらされると論じた(岡野他2011)。

ただし、家庭科の系統的学習でも実践的体験的学習でも、試験のためだけに覚えた、とりあえず体験した、という授業があることは否めない。そこで、家庭科では、系統的学習か、実践的体験的学習か、と二項対立でとらえるのではなく、どうしたら授業を通して、生徒たちが自分と他者を重ねて、深く考えていけるのかをさらに考えていこう。

#### (3) 家庭科の実践的体験的学習の効果に関する先行研究

小・中・高校の家庭科の授業で印象に残っている内容を大学生に調査すると、調理実習、被服実習、保育実習、住生活実習が約90%を占めている(速水、黒光2014)。また、中学生は実践的体験的学習と授業時間の増加を望んでいる(阿部他2006)。2000年代の家庭科の実践的体験的学習の効果を明らかにした先行研究を検討しよう。保育のふれあい体験に関する研究(伊藤2003, 2007, 鎌野・伊藤2008, 岡野他2011, 2012, 倉持他2008)、調理実習に関する研究(河村・江田2005)(河村2016)、被服実習に関する研究(堀内他1991)、消費生活と環境に関する研究(妹尾他2004)などがある。

1994年から2014年の55本の保育体験論文を検討した中谷(2016)によれば、保育体験の主な効果は、肯定的な情動体験と意欲的な学び、子どもへの関心と発達理解、幼児イメージの変化、自己理解の深化と内面的成長の促進、「子どもを育てる存在」としての成長促進にあることを示唆している。伊藤(2003, 2007)は、保育体験学習が、中・高校生の「対子ども社会的自己効力感」、「子どもへの親和」、「親になることを受容性」を促進し、親になる準備をしていくことを明らかにしている。

河村・江田(2005)は、調理実習の効果について、調理科学的な知識を習得・理解するうえで技能習得が果たす意味を捉えなおすことによって子どもたちの認識・技能・情意の総合的な発達が図られることを示唆した。河村(2016)は、家庭科の調理実習だからこそ、友だちの様子を見て学ぶ、応用可能性を学ぶ、料理ができそうな気になる、やってみてわかる、自己評価できることを挙げ、身体的に理解するとは、体験で感じたことを言葉で表現しメタ認知していく営みであると示唆している。

堀内ら(堀内他1991)は、被服の実践的体験的学習を検討して、児童の性別役割分担意識が縫製技術を学ぶ意欲に影響を及ぼし、学習の必要性を実感できる教材が学

習意欲を高めると指摘した。消費生活と環境学習では、妹尾他（2004）は実践的体験的学習を授業カリキュラムに位置づけると、生徒の気づきや認識の変化、価値観形成が図れると示唆した。

以上のように、現代の生活を捉えるためには、親密圏と公共圏の再編成という視点で授業構想と授業方法を考えること、また、生活世界を変容するために、情動的コミュニケーションと言語的コミュニケーションの相互作用を組み入れることが提示された。

#### 4. どのように家庭科シティズンシップ教育と実践的・体験的学習を位置づけるか

##### (1) 親密圏と公共圏の再編成と家庭科シティズンシップ教育

家庭科の「生活」を赤塚（2015）は、「人間が人間らしく生きるための諸欲求の充足過程である」と定義して、家庭科では、生活を科学的系統的に学び、生活を創造しながら市民社会をひらく学びが必要であると指摘した（赤塚 2015）。

家庭科教育の「生活」を親密圏と公共圏の再編成として、授業構想にしたのは、家庭科シティズンシップ教育である。

家庭科をシティズンシップ教育の視点で論じた朴木（2007）は、品川区の市民科などシティズンシップ教育は、具体的な生活との結びつきが不足していると批判し、それは親密圏に関係する学習が少ないためであると指摘した。他方、朴木は、家庭科の問題性も指摘する。家庭科が「生活者の視点」をもてば、地域、社会、国に「つながるはず」と考えることは、学習結果を生徒個人の能力や努力に委ねてしまうことになり、親密圏と公共圏の再編は簡単ではないと示唆した（朴木 2007）。

望月（2015）は、天野正子の1950年代から2012年までの生活者論を検討し、それは日本における「自律的市民像の系譜」であったことを明らかにした。天野の生活者論では、戦時下の「生活者」概念が半世紀を経て、「市民」的生活者へ、現代「生活者」論へと展開している。しかし、家庭科で育まれるシティズンシップを身につけた人を「生活者」とすれば公共圏の政治が視野に入りやすく、「市民」とするならば、親密圏の暮らしをつくりかえる知識やスキルが見えにくい（望月 2015）。望月は、シティズンシップ概念を「ケアが必要な者が放置されない仕組みを探究する新しい社会性」、「市民」を「シティズンシップを享受し、政治的権利と責任と義務を持つ者」と定義している（望月 2012）。この定義からシティズンシップとは、現代の親密圏の危機に対して、ケア実践の知識とスキルと政治的判断力を育むことが見て取れる。

他方、荒井は「家庭科は生活を身近で具体的な視点か

ら眺め、そこから出発してより社会的な問題へと視点を広げていく、「私的」から「公的」領域へのベクトルを有している」と述べ、「体験を通して生活の価値、理念を紡いで」いき、「学習を身近な生活から社会的問題へと広げる視点を教師が意識的にもつことが必要」とであると指摘した（荒井 2005）。家庭科教育には「知識を伴う実践を導き出す学習を通して、行為主体としての子どもの自由な感性と行動を下支えする」特性があるという（荒井 2015）。荒井はアメリカの家政学者マージョリー・ブラウンが1970年末からの家政学のパラダイム変換を提唱するために、ハンナ・アーレントの『人間の条件』の「活動」概念とハーバーマスの『コミュニケーション的行為の理論』を援用し、カリキュラム論を論じたことを挙げている（荒井 2015）。ブラウンは、親密圏のケアするための「技術的行為」を重視して、「対話的・解釈的行為」を重ね、「批判的・解放的行為」として公共圏につないでいくアプローチを主張した。荒井はブラウンの論考を1980年初頭のアメリカ家政学会におけるパラダイム転換と評している（荒井 2015）。

家庭科は、親密圏の生活を扱ってきた歴史が長いために、親密圏の危機に対応する教育政策に翻弄されてきた。そのことを牧野（2005）は、「国の教育政策の風見鶏」と指摘している。公共圏の市民を育てるために親密圏の生活者の視点が必要だという綿引は、まちづくり、環境づくりの授業を分析し、「市民」と「国民」とを弁別し、市民を「国家（政府）の意図に順応・適応するのではなく、主体的に社会にかかわり変革していく社会の形成者としての市民」と指摘した。生活者の視点で私的領域と公的領域を行き来しながら学習すること、自分が行っている活動が大きな環境問題のどこに位置し、どんな意味があるのかを認識しながら社会参加できる力を育むことを示唆した（綿引 2007）。

親密圏で起こっている具体的な他者の生に関心を寄せながら、共通の問題関心、公共圏へと迫り上げるのが家庭科シティズンシップ教育である。

以上のように荒井、望月、綿引も親密圏と公共圏の再編成を志向しているが、なぜ、家庭科では私的領域から公的領域のベクトルが働くのかを十分に論じているとは言えない。ただし、急いで付け加えたいことは、荒井、望月、綿引は、実践構想をメタ的に提示していることである。望月は、垂直軸に「公的」「私的」、水平軸に「個人的」「社会的」の4象限の実践構図を提示して、私的個人的な親密圏から公的社会的な公共圏の再編成を目指す授業構想を提示した（望月 2012）。荒井（2005）は、学びの構造図で縦に自分の暮らしから、他の人・地域・社会的問題、横軸に知識・技術の習得、生活を見直し気づくから、問題の改善や解決の方法を考える、実践する、

発信する、と親密圏と公共圏の再編成を提示している。綿引(2007)は、自分たちが生活するまちの課題を検討させるために国内外の事例や状況を調査して参考にさせ、自分の問題として考えられること、親密圏と公共圏の再編成を示唆した。加えて、2017年、2018年の改訂学習指導要領と家族をめぐる政策動向を批判して、家族という親密圏への国家の政治的介入が問題だと指摘している(綿引2018)。

## (2) 親密圏と公共圏をつなぐ共感応答性

人間の生と生活を親密圏と公共圏の再編成の視点でとらえる際、岡野他(2012)が折出した家庭科の幼児ふれあい体験で生まれた「共感応答性」に注目したい。共感応答性とは、1982年、ギリガンが『もうひとつの声 男女の道徳観のちがいと女性のアイデンティティ』(Gilligan 1982)で明らかにした道徳性の一要素である。ケアの倫理は、他者への共感応答性を前提としている。コールバーグが84人の少年たちのデータをもとに道徳性の発達基準を作成し、少年に比して少女が道徳的に劣っていると論じたことに対して、ギリガンは尺度自身が問題だと批判した。そして、少女エイミーの言葉や逡巡を例にしながら、もう一つの道徳観、ケアの倫理を明らかにした。それは、「他者を傷つけないように、他者とのよりよい関係を築け」と命じるケアの倫理(岡野2015)である。

中・高生の幼児ふれあい体験で生まれた共感応答性を岡野らは、「幼児の要求や感情の表出を理解し、共感し、さらに、それに応じたケアができること」、自分と他者をつなぐ情動とスキルであると述べた(岡野他2012)。幼児ふれあい体験において、共感応答性やケアの倫理が育まれるならば、親密圏における自分と、公共圏における他者をつなぐことができる。

伊藤、鎌野(2009)は、中学生と幼児が協働で調理実習をする授業で、幼児と中学生の互恵的な関係を明らかにしている。伊藤らは、授業で中学生が幼児の世界に入っていく、幼児と自分との差異と同一性に気づき、幼児の表情を読み取り、感情や要望を理解しようとしたこと、さらに自分の働きかけに幼児が応じることに對して、中学生が欲びを感じていることを明らかにした。そして、このような幼児と中学生の互恵的な関係をケアリング関係と指摘している(伊藤・鎌野2009)。家庭科の幼児ふれあい体験では、ケアの倫理を育む基礎となる「幼児の要求や感情の表出を理解し共感」を促すだけでなく、「それに応じたケアができること」、ケアのスキルを育てることが見て取れる。伊藤らは、家庭科の幼児ふれ合い体験は、「学校教育に生活の営みを持ちこんだ学びのなかでケアリング教育を位置づけていくこと」に寄与していると示唆した(伊藤・鎌野2009)。家庭科教育では親の

役割のように、非対称の関係(子どもと親のような釣り合わない力関係)を対象とする学習が含まれる。親密圏の危機とは、非対称の関係で暴力が生じることである。家庭科教育を通して、他者の感情を理解し、共感をもって、他者に応じたケアができるようになるならば、親密圏と公共圏の再編を促すことができる。

## (3) 二つのコミュニケーションによる親密圏と公共圏の再編成

親密圏と公共圏の再編に迫る授業方法として、生活世界における二つのコミュニケーションを家庭科の授業から考察する。望月(2011a)は、家庭科の実践的体験的学習で生徒が感じた情動を言語活動にして可視化しようとした。体験しただけでは、「おいしかった」「おもしろかった」など、情動は動かされるが、その場限りのものになってしまう。そこで望月は、単元のなかに実践的体験的な学習を差しはさんで、生徒がストーリーを感じて学べるようにした。事前学習としては、体験に必要な知識やスキルを学ぶ。こうすると事前学習で学ぶことが実践的体験的学習で生きる学習となる。体験に不安をもっている生徒にとって、事前学習は差し迫った学習となる。体験後は、体験したことを言語化する一つの方法として、自分の体験を一人称で時系列に書いていくナラティブという手法を用いた。

ナラティブは体験のなかの情動的コミュニケーションを可視化する試みである(金子2013、八田2013)。八田、金子の事後授業では一人ひとりの体験がナラティブによって言語化されて、教室の対話である言語的コミュニケーションが図られる。互いの「体験」を語り合い、他者の気づきや感じ方考え方を知り、自分が体験したことの意味を深め、既知の知識とも総合して、他の場合にも用いられる「経験」となり、実践知としていく単元である(望月2013)。

実践的体験的学習は、家族を見つめ、問い直すことにも用いられている。堀内(2011)は、絵本という教材の役割は、内容を「教える」のではなく、子どもがそれをどう受け止めるかを大事にすることが重要だという。小学6年生を対象に滝口は、「家族はどうやって家族になっていくのだろう」というテーマで絵本(堀内かおる『絵本に描かれた子どもと家族100冊』)を教材に4時間の授業を実施した(滝口2011)。授業では、児童が100冊から読みたい本を選んで読む。2時間目は、友だちに読んでほしい本とその理由を書く。第3時間目は絵本を介したグループの話し合いと全体の話し合い、4時間目は、自分の考えを出し合って自分にできることを考えていく(滝口2011)。絵本が多様な読みに開かれ、自分の家族への気づきを促し、友だちの家族への思いや考え方を聴き

合うことによって、自分の家族認識の変化が起こり、新たな家族観が形成されていた(望月 2011b)。

「絵本を読む」活動を物語りに寄り添いながら自分の思いや感じ方を動員して追体験することと、とらえたのである。

滝口の家族に関する授業を言語的、情動のコミュニケーションの視点で解釈しよう。児童は絵本の絵とストーリーに心を動かされ(情動のコミュニケーション)、なぜその絵本を友だちに進めるかと、言葉にする。友達に言語的コミュニケーションをとっていく。家族という親密圏の極めて私的なことを絵本という媒介によって、教室という公共圏で語る言葉を得て、互いの感じ方や考え方を聴き合うことで、新たな家族観を形成するための気づきや価値観の変容を経験している。

ただし、家庭科の実践的体験的学習を実践すれば、具体的な生活について、情動のコミュニケーションと言語的コミュニケーションが図られ、良好な結果がもたらされるとは限らない。滝口の授業では、安心して語り合える関係が築かれていて、保護者、国語の授業などとの連携が授業に活かされた単元構成となっていた。滝口の授業は、子どもがどのような文脈(コンテキスト)にあるのか、子どもたちの関係はどのようなものなのかを視野に入れて授業構成されたケア実践ともいえるものであった。

家庭科の授業構成と授業方法は、学際的で複雑で高度な質を担保することが不可欠である。ある意味当たり前のことだが、実践的体験的学習は、どのような生徒がどのような他者とふれ合うのかによって、ネガティブな経験となったり、ポジティブな経験となったりする。たとえば、叶内らは、自尊感情の低い生徒が幼児から不快なことを言われると自尊感情もより低くなってネガティブなふれあい経験となること、他方、自尊感情の低い生徒でも幼児のポジティブな応答によって、自尊感情が高まることを明らかにしている(叶内・倉持 2015a)。さらに、叶内らは、幼児とのふれ合い体験のビデオによる行動分析でネガティブに直接手をつなぐことを拒否している生徒が、体験後に書いたナラティブには、幼児を「かわいいと感じた」と書き、ポジティブな感情が引き出されたことを解明している(叶内・倉持 2015b)。叶内らの研究(叶内・倉持 2015b)は、この生徒にとって、幼児とのふれ合い体験は、行為としてはまだネガティブだが、情動としてはポジティブな感情が引き出されていることを析出しているので、体験の情動と行為の葛藤が窺がえる研究となっている。このように、教室の対話では、自分の感じ方と行為の葛藤は起こりにくいが、幼児ふれあい体験では「かわいい」と感じて、まだ、直接に手をつなげないという、ある意味、引き裂かれた自分に出会うことができる。教師も幼稚園で、仁王立ちしていた生

徒が「僕のような、図体のでかい中学生を園児は怖がらないだろうか。泣かせてしまったらどうしよう」と書いたことで、生徒の行為の背景にある思いに気づくことができる(八田 2013)。だからこそ、どのような他者に出会わせるかという教師の授業観と授業構成が問われる。また、教師の授業観が狭いものであり、授業構成が生徒のコンテキストにかなうものでなかった場合でも、教室で生徒たちが多様な体験や感じ方、考え方を語りあう授業ならば、教師自身が自分の授業観の狭さや構成の弱点に反省的に気づくことができ、授業を見直すことができる。

以上のように、家庭科の実践的体験的学習の第一の意義は、自分と他者をつなぐ共感応答性が育まれることである。共感的応答性によって、自分と他者、親密圏と公共圏の再編成がなされる。第二の意義は、生徒も教師も同じ「場」で親密圏の学習をテーマにした身体的・精神的な体験ができ、それぞれが感じたことや考えたことを安心して教室で語り合え、影響を与え合うことができることにある。家庭科で、実践的体験的学習という「迂回」(朴木 2007)をすることによって、情動のコミュニケーションと言語的コミュニケーションの相互作用が起こり、自分がどう感じたのか、考えたのか、公共圏に欠かせない複数性が担保できるので、正解がないオープンエンドの対話がされる。

## 5. SDGs 時代の家庭科教育の意義と課題

家庭科教育の特徴は、子どもの身の丈に応じて自分の手で生活をつくり出せるところ、実際にやってみることを通じてその意味を実感できることにある(望月 2019)。

家庭科は主に親密圏の「人間の生と生活」を学びの対象としてきた。親密圏には「衣・食・住にかかわる活動はもとよりとして、産・育・老・病・死にかかわるいわゆるケアの活動も含まれる」(斎藤 2000)。斎藤によれば、「公共圏が人々の<間>にある共通の問題への関心によって形成・維持されるのに対して、親密圏は具体的な他者の生/生命への配慮・関心によって形成・維持される」(斎藤 2000)という。家庭科がケアの活動も含む親密圏を学びの対象としてきたことは、斎藤が「自らに配慮や関心を寄せてくれる他者を持ちうるか否かは、とりわけ社会保障の著しい後退や社会的な生に値しないとされる『余計者』の大量生産を背景とするとき、まさに生死にかかわるヴァイタルな意味を持っている」(斎藤 2003)と指摘した重要な学びである。

「生活」を親密圏と公共圏の再編成という視点でとらえることは、親密圏に迫る危機を回避し、社会共通の問題関心として開いていく SDGs 時代の家庭科教育理論であるといえよう。さらに、生活世界を形成する情動的コ

コミュニケーションと言語的コミュニケーションの視点で解釈することで、生徒たちがどのように実践的体験的学習をしているのかを分析的に考察できる。

SDGs時代の家庭科教育の可能性と意義は、第一に家庭科教育における命の維持のための親密圏と公共圏の再編成の学習は、グローバル化の進む近年、生死にかかわる重要な学習となる可能性がある。第二に、生徒が具体的な人間の生や生活をテーマにした場に身体を使って、ヒトやモノとかかわり、何かを感じ、行為するので、自分と他者やモノとの情動的コミュニケーションと言語的コミュニケーションの相互作用が起こり、生徒の生活世界を変え、気づきや価値観を育むことができることにある。第三に、人間の生や生活をテーマにした実践的体験的学習を媒介にして、教室の対話である言語コミュニケーションによって個人とクラス、教師の相互作用が起こり、生活に対する親密圏と公共圏の再編成ができ、自分の生活を他者の生活や地球環境とつなげて考えることができることができることである。

課題は、国際家政学 (Saito et al. 2018) や家庭科教育の研究知見である食と暮らしと学びを総合的に実践する食育活動、エシカルファッション、エシカル消費などに触れることができなかつたこと、他教科との結びつきで横断的に様々な学習につなげる持続可能な社会への家庭科カリキュラムの体系化について論じられなかつたことである。

本稿で素描した家庭科における実践的体験的学習の見取り図が「家庭科の体系的カリキュラム」と「生徒が他者やモノから引き出された情動と行為の分析」との往還によって、より確かな見取り図として描かれることを期待したい。

## 文 献

- 阿部睦子, 深澤千聡, 葦塚節子, 森本静子, 亀井裕子, 三野直子 (2006). 中学生にみる家庭科学習に対する意識. 家教誌. Vol. 49, No. 1, 3-10.
- 赤塚朋子 (2015). 市民社会をひらく力を家庭科でどう育てるか—小・中・高を通して—. 市民社会をひらく家庭科. 大学家庭科教育研究会. ドメス出版. 49-62.
- 荒井紀子 (2005). 生活主体を育む家庭科カリキュラムの視点と構想. 生活主体を育む 未来を拓く家庭科. 荒井紀子編. ドメス出版. 42-64.
- 荒井紀子 (2015). 家庭科で育む市民社会を拓く力—行為主体に焦点をあてて—. 市民社会をひらく家庭科. 大学家庭科教育研究会. ドメス出版. 8-27.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Massachusetts and London, England. Harvard University Press.
- 八田希 (2013). 家族・家庭と子どもの成長—発達の段階の違いを捉えた読み聞かせ訪問を通して. “生きる力をつける学習 未来をひらく家庭科”. 望月一枝, 倉持清美, 妹尾理子, 阿部睦子, 金子京子編. 教育実務センター. 2013, 66-69.
- ハーバーマス. J. (1962). 公共性の構造変換. *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. 細谷貞雄訳. (1973). 未来社.
- ハーバーマス. J. (1980). 近代 未完のプロジェクト. *Die Moderne—ein unvollendetes Projekt* など. 三島憲一編訳. (2000). 岩波書店.
- ハーバーマス. J. (1990). 公共性の構造転換—市民社会の—カテゴリーについての探求. *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. 第2版. 細谷貞雄・山田正行訳. (1994, 2013). 未来社.
- 速水多佳子, 黒光貴峰 (2014). 大学生の家庭科における調理, 被服製作の知識・技能の習得状況にみる課題. 家教誌. Vol. 57, No. 1, 14-21.
- 朴木佳緒留 (2007). 「シティズンシップ」の視点から家庭科を再考する. 生活をつくる家庭科第3巻実践的なシティズンシップの教育の創造. 日本家庭科教育学会編. ドメス出版. 10-23.
- 堀内かおる (2011). 男女共同参画の視点による絵本に描かれた家族像の分析—家庭科教材としての有用性について—. 横浜国立大学教育学部紀要. I. (教育科学). Vol. 13, 157-173.
- 堀内かおる, 武井洋子, 田部井恵美子 (1991). 家庭科の学習に対する児童の意識 (第1報)—被服製作に対する意識—. 家教誌. Vol. 34, No. 3, 53-60.
- 伊藤葉子 (2003). 中・高生の親準備性の発達. 家政誌. Vol. 54, No. 10, 801-812.
- 伊藤葉子 (2007). 中・高生の家庭科の保育体験の教育課題に関する検討. 家政誌. Vol. 58, No. 6, 315-326.
- 伊藤葉子 (2019). 家庭科教育の動向. 家政誌. Vol. 70, No. 12, 845-848.
- 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—. 家教誌. Vol. 32, No. 1, 41-50.
- 金子京子 (2013). ナラティブを用いた実践—体験から何を学んだかを可視化する授業実践—. 生きる力をつける学習 未来をひらく家庭科. 望月一枝, 倉持清美, 妹尾理子, 阿部睦子, 金子京子編. 教育実務センター. 174-175.
- 叶内茜, 倉持清美 (2015a). ふれ合い体験時の幼児とのかかわりから引き出された中学生の経験内容—生徒のナラティブ分析から—. 保育学研究. Vol. 53, No. 2, 151-161.
- 叶内茜, 倉持清美 (2015b). 中学生における幼児とのかかわり方と心情の関連—幼児とのふれあいを拒否した生徒の事例に着目して—. 家教誌. Vol. 58, No. 3, 164-171.
- 鎌野育代, 伊藤葉子 (2008). 中学校家庭科における幼児とのふれ合い体験の教育的効果をどのように高めていくのか: アクションリサーチによる検討. 千葉大学教育学部紀要. Vol. 56, 201-208.

- 河村美穂 (2016). 家庭科の調理実習で学ぶ大切なこと. 家政誌. Vol. 67, No. 5, 43-50.
- 河村美穂, 江田恵 (2005). 家庭科教育の実践事例報告にみる「調理実習」の現状と課題. 埼玉大学紀要教育学部(教育科学). Vol. 54, No. 1, 11-22.
- 北村友人, 佐藤真久, 佐藤学 (2019). SDGs時代の教育すべての人に質の高い学びの機会を. 学文社.
- 倉持清美, 金子京子, 阿部睦子, 妹尾理子, 望月一枝 (2008). 家教誌. Vol. 51, No. 4, 276-283.
- 牧野カツコ (2005). 家庭科の過去・現在・未来. 家科教. Vol. 79, No. 3, 6-11.
- 望月一枝 (2011a). 未来型学力と家庭科の可能性. 秋田発未来型学力を育む家庭科. 望月一枝, 佐々木信子, 長沼誠子編. 開隆堂, 4-9.
- 望月一枝 (2011b). 小学校の授業「家族はどうやって家族になっていくのだろう」を読む. 秋田発未来型学力を育む家庭科. 望月一枝, 佐々木信子, 長沼誠子編. 開隆堂, 20-21.
- 望月一枝 (2012). シティズンシップ教育と教師のポジ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 (2013). 生きるための学習方法. 生きる力をつける学習 未来をひらく家庭科. 望月一枝, 倉持清美, 妹尾理子, 阿部睦子, 金子京子編. 教育実務センター, 164-171.
- 望月一枝 (2014). “生活技術・家庭研究と家庭科”. 教育方法学研究ハンドブック. 日本教育方法学会編. 学文社, 268-271.
- 望月一枝 (2015). “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”. 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, 28-48.
- 望月一枝 (2019). SDGs時代の家庭科教育—主体的・対話的な深い学びに向けて. 秋田発 小中高大の連携を考えた家庭科教育. 秋田県家庭科教育研究会, 2-6.
- 中谷奈津子 (2016). 親準備性にむけた「保育体験」における効果: 文献レビューからみる小・中・高家庭科教育. 大阪府立大学紀要(人文・社会科学). Vol. 64, 37-49.
- 落合恵美子 (2019). 親密圏と公共圏の構造転換—ハーバーマスをこえて. 思想. No. 1140, 146-166.
- 岡野八代 (2015). 個人を育む家庭・家族の社会的意義—ケアの倫理からみた「自立」批判から—. 家教誌. Vol. 58, No. 3, 133-143.
- 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. 家教誌. Vol. 54, No. 1, 31-39.
- 岡野雅子, 伊藤葉子, 倉持清美, 金田利子 (2012). 中・高生の家庭科における「幼児とのふれ合い体験」を含む保育学習の効果—幼児への関心・イメージ・知識・共感的応答性の変化とその関連—. 家政誌. Vol. 63, No. 4, 175-184.
- 斎藤純一 (2000). 公共性. 岩波書店.
- 斎藤純一 (2003). 親密圏のポリティクス. ナカニシヤ出版.
- Saito, M.; Otake, M.; Amano, H.; Ogura, S.; Kamata, H.; Kuronuma, S.; Sota, T. (2018). Studies of Home Economics around the World and MDGs - Number of Papers Pertaining to MDGs Noted in Home Economics Journals Around the World and these Papers to SDGs. *Journal of ARAHE*. Vol. 25, No. 4, 87-92.
- 佐藤園 (2001). 家庭科の本質 (第1報) —平成元年版学習指導要領家庭科における家庭科の資質育成教育—. 家教誌. Vol. 44, No. 1, 3-13.
- 妹尾理子, 井元りえ, 内野紀子 (2004). 高等学校家庭科における「消費生活と環境」の授業開発 (第1報) —「資源・環境」に焦点を当てた授業づくりの基本的枠組みと構造—. 家教誌. Vol. 47, No. 1, 17-25.
- シュライヒャー, A. (2015). 序文. 社会情動的スキル 学びに向かう力. (Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills). 経済協力機構 (OECD) 編著. 武藤隆. 秋田喜代美監訳. (2018). 明石書店, 7-8.
- 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. Vol. 60, No. 2, 57-63.
- 滝口幹子 (2011). “絵本で語り合う家族—家族はどうやって家族になっていくのだろうか—”. 秋田発未来型学力を育む家庭科. 望月一枝, 佐々木信子, 長沼誠子編. 開隆堂, 10-19.
- ユネスコ「21世紀教育国際教育委員会」(1996). 学習: 秘められた宝—ユネスコ「21世紀教育国際教育委員会」報告書. (Learning to be: The world of education Today and tomorrow). 天野勲監訳. (1997). ぎょうせい.
- UNESCO (2014). Aichi-Nagoya Declaration on Education for sustainable Development. UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231074> (入手日: 2020.2.25).
- 和田典子 (2007). 和田典子著作選集. 和田典子著作選集編集委員会編. 学術出版会.
- 綿引伴子 (2007). “まちづくり. 環境づくりの担い手としての学び”. 生活をつくる家庭科 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編. ドメス出版, 73-88.
- 綿引伴子 (2018). 学習指導要領改訂の背景と家庭科教育の課題. 家族関係学 (日本家政学会家族関係学部会報). No. 37, 63-71.
- 山口一郎 (2019). 二重の相互主観性—生活世界の構造を解き明かす—. 直観経営「共感の哲学」で読み解く動態経営論. 野中郁次郎, 山口一郎. KADOKAWA, 163-184.