

家庭科における言語活動と研修案

－「日常生活」とメタ認知世界のあいだで－

福田 はぎの（文教大学）

1 はじめに

家庭科には、子どもたちが、自分や周囲の人々の家庭を中心とする日常生活をみつめなおし、その特徴や問題点を知識や科学を用いて客観的に考え、またその学習過程で実践的・体験的課題を自覚的にこなすことを通じ、自分や周囲の日常生活を改善できるしっかりした「生活力」を養うという大きな学習目標があると考えられる。いうまでもなく誰にでも日常生活・家庭生活は（その実態はさまざまであるとしても）ある。これらに対して、子どももまた体験者なのであり、そこに「生活力」も埋め込まれている。しかしこの体験は、あまりに身近で日常的であるため、さらに「生活力」は「学力」のように獲得目標として明確化されないため、体験と「生活力」は関連付けられないまま、ともに日々の生活のなかで無自覚のままやりすごされ、自分史という過去に埋もれてしまいがちである。しかし「生活力」こそ、ひとりひとりの子どもたちの寄って立つ基盤であるはずである。

今回の学習指導要領改訂で言語活動が焦点化されたことは、家庭科にとっても学習方向に新たな照明が与えられるという意味で、大変有意義であると考えられる。とりわけ子どもたちが、家庭生活・日常生活という自分の体験を主体的に言語化し、あるいは言語活動レベルで学習過程に組み込むことで、自分の「生活力」を再発見し、それを効果的に客観的思考・活動対象とすることができるからである。むしろそれには指導が不可欠である。以下では、家庭科の新指導要領の改訂ポイントを踏まえ、「生活力」を育成するための言語活動充実に向けた指導上の具体的課題を示すことで、1つのたたき台となりえる研修案を提起することに努めたい。

2 指導要領改訂のポイント

新指導要領が掲げる家庭科の「第1 目標」に表れた変化は、改訂上の主要な理念を示していると思われる。すなわち家庭生活が「大切にしている心情」を育成する対象として、価値観レベルの学習対象に設定された（表1）。あわせて、「第2 内容」においても「大切

という言葉が繰り返し用いられるようになった（表2）。

表1 「目標」の新旧対照表（「」内が改訂箇所）

衣食住などに関する実践的・体験的な活動を通して、(旧)「家庭生活への関心を高めるとともに日常生活に必要な基礎的な知識と技能を身に付け」→(新)「日常生活に必要な基礎的・基本的な知識及び技能を身に付けるとともに、家庭生活を大切に**する**心情をはぐくみ」、
家族の一員として生活を(旧)「工夫しようとする」→(新)「よりよくしようとする」
実践的な態度を育てる（太字は筆者による）。

表2 新指導要領で付加された文言（「第1目標」は除く）

第2 各学年の目標及び内容[第5学年及び第6学年]

1 目標

- ・自分の成長を自覚する

2 内容<項目番号等>

- ・自分の成長を自覚することを通して、家庭生活と家族の**大切**さに気付くこと<A(1)ア>
- ・食事の役割を知り、日常の食事の**大切**さに気付くこと<B(1)ア>
- ・調理に関心をもち<B(3)ア>
- ・季節の変化に合わせた生活の**大切**さがわかり<C(2)イ>
- ・物や金銭の**大切**さに気付き<D(1)ア>

（太字は筆者による）

上記「目標」の文言において、「工夫」が「よりよく」と、ある意味で微妙に変化したことについて過大解釈する必要もないであろうが、改訂により少なくとも「家庭生活」あるいは「日常生活」が学習内容において、技能（工夫）レベルから価値観（善）育成レベルに基調的に移行したことは認められるであろう。ちなみに家庭科では従来、「家庭生活」・「日常生活」は、衣・食・住の物的要素を介した行為とともに家族（主体的要素）及び仕事（家事及びケア）・金銭・時間・空間（対象的要素）の管理からなる経営的行為（通常、「家庭経営」して包括されてきた）が相互作用する統一体とみなされてきた。したがっ

て「家庭生活」という総称はもとより、その構成要素（たとえば「食事」）にまで及び、それらが「大切」であると学ばせることになった。

改訂点は、このほか家庭科の内容編成法にもある。前回（1999年）⁽¹⁾の並列的8項目化（食2、衣2、住1、家庭経営関係3）に替わり、A庭生活と家族、B日常の食事と調理の基礎、C快適な衣服と住まい、D身近な消費生活と環境という4つの柱が立てられ、さらにそれぞれが3ないし2の項目により編成されることになった。これは中学・高校との共通化が図られたという形式的側面もあるが、それにとどまらず内容上の改訂として主として上記の①家庭生活価値の明示化に加え②家庭科サイドからの食育の重点化、③消費・環境教育の拡充が図られたといえよう。このうち②については、「総則」（学習指導要領第1章第3）に明記された食育の担い手としての家庭科の役割に応え、学習内容に充実・強化が試みられ、とりわけ新規項目となった「食事の役割を知り、日常の食事の大切さに気付くこと」（内容B-(1)）には、子どもたちにも波及する日本人一般の食生活問題に対する危機感が背景にあると考えられる。「食事の大切さ」は自明というのでは済まされず、それ自体が指導項目になったのである。また③についても、周知の環境問題への家庭科的アプローチがなされたのであり、いずれも時代対応的に当然とも言える改訂があったといえよう。そこで当面の問題は、これらの改訂項目をいかに言語活動充実策として具体的課題化しえるかにある。

3 言葉・概念のリフレッシュ

言語活動があえて課題化されたことは、言語使用方法論の再考が促されているということであろう。指導要領が使用している小学校家庭科の主要な言葉を列記してみよう（表3）。

表3 小学校家庭科を構成する主要言語

衣食住、家庭生活、家族、成長、仕事、分担、生活時間、協力、触れ合い、団らん、近隣、食事、栄養、栄養素、食品、献立、調理、分量、手順、計画、配膳、片付け、ゆでる、いためる、米飯、みそ汁、食器、衛生、安全、衣服、日常着、着方、手入れ、ボタン付け、洗濯、住まい方、整理、整頓、清掃、季節、手縫い、ミシン、直線縫い、物、金銭、買い方、購入、環境
--

指導にあたっては第1に、これらの言葉が概念として、いかに適正に説明的な系統的文脈に配置されているかが問われなければならないであろう。教師がリテラシー・リーダーであるならば、まず教師の主体的授業計画作成の段階で、この配置が組織化されていなければならない。各授業においては、上記の諸概念が目的に応じて分類され組み合わせられる必要がある。その場合、前回の指導要領改訂（1999年）の理念の少なくとも主要な1つが省みられるべきであろう。すなわちそのとき、「家庭生活は衣食住それぞれの生活が単独で行われているのではなく」、したがって「児童が生活を実感し…課題を解決できるようにするため」、従来の3領域構成（衣・食・住・経営など科学的（各ディシプリン別）専門領域という垣根）が廃され、「複数の内容の連関を図った題材の構成をしやすい」（文部科学省『小学校指導要領解説 家庭編』（初版1999年）p.7）」するよう改訂された。つまり教師の授業計画の段階で諸概念をいかに組み合わせるかという課題設定法一本時の目標達成のために、どの概念をいかに組み合わせるのかを決めておく一の必要性が問いかけていた。それから10年を経過した現在、学習現場におけるその達成状況を検証することは難しいが、現在・将来に向けて、今一度この問いに応えることの意義は大きいと思われる。その場合、授業計画において特に注意が必要とされるのは次の諸点であろう。

- ・学習成果があらかじめ教師にとり明白になっていること。これには組み合わせられた諸概念の明示とその概念的・一般化計画が組み込まれている必要がある。
- ・学習成果と学習者の授業への期待が概念化されていること
- ・教師と学習者の活動についての明確な説明ができること

学習で用いられる言葉、特にその日のキーワードを教師はしっかりと概念的に把握しておかなければならない。キーワードの意味の説明をめぐり、他のどのような用語が配置されるべきかも考えておかなければならない。家庭科が用いる概念は、学習者にとり既知であるものが多い。「家庭」もその1つである。しかしそれは各人の限定された個人的経験に依拠するだけで概念化＝一般化されてはいない。それを教室という集団で考えながら一定の意味ある言葉＝概念に変えていくことで、学習者は共通の意味内容を理解することができる。それを指導する教師が用語群についての概念地図をもたないのでは、授業が思わぬ方向に陥りかねない。この地図は想定される学習成果に向けて描かれるべきである。学習者は自分が学ぼうとしていることと自分の興味やニーズとの有意味な関連がわかったとき、いっそう動機づけられる。そのためには教師の概念地図は、わかりやすいかたちで学習者にあらかじめ示しておく（概観する）というのも有効なやり方である。そうしないま

でも教師により、学習者の授業への期待（彼らの興味、ニーズ）も概念的に把握されていなければならない。元来、1つの授業は有意味な多くの言葉によって構成された立体物のようなものであるのだから、まず指導者が言葉どうしの意味連関を明確にしておかなければ、授業はもろくてあいまいな内容になる。言語活動充実は指導者自身の言語能力（学習成果に向い系統づけられた諸概念配置—概念地図作成—の能力）の再点検・訓練を要求している。家庭科の学習内容は、生身の日常生活にかかわるから、時代の流れが速いほど、指導者は概念のリフレッシュを求められる場合が多いといえよう。

4 「日常生活」の言語変換

「スープをつくる」、「カレーを煮る」、「サラダをつくる」—これらは「調理」という抽象語に一般化できる。子どもが手伝えば、その活動を「仕事」とも言い換えられる。この仕事は、親が職場で行う仕事とどのように異なるかという疑問を思考過程に乗せれば、その先に、より豊富になった仕事概念が産出される。枚挙にいとまないが、こうしたいわば言葉の意味あるやり取りを丹念に重ねることで、子どもたちの日常生活を解釈的・説明的言語世界へと変換することができる。この場合、板書やあらかじめ準備されたカード類を学習時間の経過のなかで、一定の学習成果へと導くように配列する必要がある。そこには、言葉がもつ意味間の類別や差異化を明示的に行い、学習者が理解・納得しているかの確認を取り続けることが含まれる。ここでもまた多くの場合、学習者が日常的・習慣的経験により既知のモノ・活動が引き合いに出される。例えば、掃除や洗濯を考えると、みんな「知っている」のである。しかしそれはどこまでであろうか。子どもたちがさまざまな程度で家事手伝いをしなくなっている傾向があるとすれば、実感レベルでも、同一の言葉の含意に精粗や相互の隔たりがあることが予想される。そこで協同的な思考過程へと導くとすれば「なぜ、考える必要があるか」、つまり学習者にとって考える意味に合意をとりつける必要すら発生する。この意味付けが学習者の実感を捉えない場合は、この乖離を埋める過程も必要になる。一般論として、洗濯や掃除が健康や快適さにとり必要なことがわからない場合などないという命題が、子どもたちにも適応できるとすれば、この乖離は子どもたちの頭のなかではなく、無自覚な生活実態に起因している。漠然と「わかっている」のだけれども、自分の日常的活動には組み込まれていないのである。

新指導要領は「自分の成長を自覚することを通して、家庭生活と家族の大切がわかる」

(内容A(1))よう指導するとしている。この題材については「家族」自体がとりあげられねばならないという必然性はないであろう。洗濯や掃除という毎日の繰り返しも「成長」を支えてきたこと、またこの支えに親の「仕事」があることを再発見するという学習過程もシミュレーションすることができる。繰り返すまでもなく家庭科は家庭生活・日常生活を諸要素(上述の衣・食・住、家庭経営)の構成体とみなし、個々の部分で指導内容を組んでいる。そのどの部分からも学習過程を編成することができる。以上の文脈からは「自分の成長」と「家庭生活」を関連つけられるという学習成果に向けて掃除や洗濯を思考過程にのせるという例であるが、この試みは、子どもたちの生活経験を自覚させ考えさせる(当然、そのキーワードは指導者の概念地図にある)ことで、経験＝日常生活をメタ認知世界へとつなぐ過程であるはずである。

5 プライバシー領域を超える家庭科

「家庭」や「家族」については、よくある問いとして、プライバシー領域にかかわる危険性(ある子どもが傷つく等といった)をいかに回避するかが問題にされる。なかでも「家族」が家庭科の内容として明確化するほど(小学校の場合、その画期は1999年の指導要領改訂にあったと考えられる⁽²⁾)、問題は指導現場でのいろいろな迷いになってあらわれてきた。しかしそれは学習方法の工夫によっても乗り越えられる問題だと考えられる。一方、言語活動充実策においても次のような意見⁽³⁾を参照すると、問題が重ねて捉えられる。

表4 家庭科等専門部会における意見

家庭科においては、例えば多様な家族の在り方についてクラス内で考えるなど、何か一つの正解を押しつけてしまうのではなく、「正解が一つとは限らない問い」「結論が同じでもプロセスが多様である課題」について議論しながら学習を積み重ねていくことが重要である。また、子どもや高齢者と触れあったりする体験的な学習を通して、子どもたちが表現したい内容を豊かに身に付けることも重要である。

ここから家族や家庭の多様性を、議論を通じて理解する方途、あるいは他者との交流体験の意義が示されている。いずれにしても、学習者が効果的な議論ができるため、また他

者理解が十分になされるためには、思考・判断のもとになるさまざまな情報があたえられていることを必要とする。話せばよい・触れればよいというだけでは学習効果はあまり期待できない。ここでは議論について考えてみたい。

言語活動の基盤にコミュニケーション能力があることは一般に指摘されている。この能力育成に主眼を置いた研究が重ねられるなか、近年では「話し合いを取り入れる」ことを一歩出て、「日々の学習そのものを話し合いや対話で構成する取り組みに変化してきている」⁽⁴⁾という。授業で学習者が向ける意識も、板書や教科書というより「発言が多いクラスは…他の学習者の発言に向けられ」、「級友の発言をよく聞いて、それにつながっていくことで発言しやすくなる」傾向がある。この場合、「話す」という表現レベルから言語行為レベルとして報告、説明、説得、主張、勧誘、解釈、整理、批判が類別されている。議論に先立っては、学習者が「自分が何をしているのか」を自覚していることが効果的とすれば、これらの類別がすでに学習者にインプットされていなければならないであろう。これも学習対象として明確にしておかなければならない。それは家庭科の範囲を超えている。しかし議論しようとするのであれば、こうした学習者のコミュニケーション能力が家庭科においても必要とされる。それは例えば国語で学習した成果を家庭科に援用するということがよいであろう。肝心なのは、家庭科という垣根を高くしないということである。「家族」、「家庭」といった概念的には実は抽象度の高い用語がキーワードの1つとして家庭科に存在する以上、学習効果を高めるには、他教科との連携が必要なのだと考えられる。この点は指摘にとどめるが、言語活動充実が家庭科にも求められたのをチャンスに今後はさまざまな他教科と協働的な授業実践の試みが行われることがよいことだと思われる。それはともかく、議論：話し合いや対話で構成する学習について、ディベートを例に具体的課題をもう少し明確にしておきたい。

ディベートは高次水準の学習成果を補強するものという見解がある⁽⁵⁾。すでに述べたように単なる「話し」でなく、説明や主張、解釈、整理、批判等を行っていくには、さまざまな情報や情報源が必要だから、一定の学習を経たのちにディベートが可能になる。学習者がキーワードを概念的にどこまで理解しているかを確かめるのによい場面ともなる。そこでは活発な議論になるテーマが選択されなければならない。指導者はそのテーマが適切であるかどうかを判断することは重要である。A、Bどちらの立場もとり、守ることができるテーマが選択されねばならない。例えば子どもの家事参加について対立する意見があったとする。ある人はこれを家族の一員としての責任と考え（指導要領では「家庭には自分

や家族の生活を支える仕事があることが分かり、自分の分担する仕事ができること」(内容A(2)ア)を指導することとしている)、ある人は、家事は強制的仕事と考えている。そこでディベートのテーマは「家族員は家庭、家族のための仕事に役立つ義務がある」として進めることができる。これにより家事参加は「正解は1つとは限らない問い」となる。というより、主張や返答、批判、活発な話し合い等を通じてコミュニケーション的学習が進行し、参加者は思考をさかんにめぐらすことになる。「家事参加」の理解が言語的に深まる。ちなみに、言語活動充実の一環としては、指導要領(それ自体ではなく)の内容(この場合「仕事(家事参加)をすること」)を批判的思考(クリティカル・シンキング)の対象とすることは妨げられないであろう。このディベートを通じて、自分の家事経験が再点検されるであろうし、「家庭生活と家族の大切さ」が見えてくる学習者もあらわれるかもしれない。成果は期待できるが、ディベートのチーム員が、自分の立場を個人的に支持する必要はなく、ある立場にたって主張し、批判するに過ぎないということはきちんと強調されるべきである。ある立場は単に設定されたものに過ぎないのだから、学習者個々のプライベートな生活実態を超えた議論ができる。家族や家庭も議論の対象とすることができる。テーマの選択によっては、家族や家庭生活にかかわる価値観の合理的で客観的な育成をも可能にすると考えられる。

6 おわりに

「言語は知的活動(特に思考や論理)、感性や情緒、コミュニケーション(対話や議論)の基盤…これらは相互に関連するものだから、統合的に育成することについても留意しなければならない」⁽⁶⁾とされる。また指導にあたっては「幼児児童生徒の現状を見ると、生活経験が不足し、感情を直接的に表現する言葉が多用され、語彙が乏しくなっているので、実生活の中で読書や遊びを通じてそれを充実させることが望まれる」⁽⁷⁾とある。現状において、子どもたちのあいだに言語の統合的育成という課題を投げ入れることに相当の困難もあるように思われる。家庭科という教科の立場から再度強調しておきたいのは、日常生活の改善という課題である。日常生活には無数のモノやお金が入り込み、また無意識のまま子どももさまざまなサービスの消費者となっている。モノやサービスは必要というより欲求の対象ともなり、したがってそれらにより「充足」も得ている。こうした消費行為にマスコミが与える影響も大きい。親も含めて、知らないうちに流されていく日常生活の

なかにいることも稀ではない。改善というのは、こうした生活に批判的になり、思考をつうじて何が良いかを判断し、主体的に生活をつくりだしていく「生活力」をもつということである。以上では無意識の日常生活を言語化し、メタ認知レベルにのせる学習の在り方をめぐって考察してみた。ほかにあり得る課題のなかにあつて、ここでは全く不十分な考察にとどまったが、今後も引き続き家庭科の在り方を考えていく1つのステップにしたい。

[注]

- (1) (2)1999年の学習指導要領における内容変化については拙稿「新学習指導要領—家庭科の視点から」『文教大学教育研究所紀要 第8号』、1999年) 参照。
- (3) 文部科学省HP言語力育成協力者会議「各教科専門部会における主な意見」
http://www.mextgo.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/07081717/001.htm
- (4) 松友一雄「言語活動の基盤としてのコミュニケーション能力の育成」『各教科における言語活動の充実』教育開発研究所、30頁、2008年。
- (5) ディベートを含めた「アクション志向学習」についてはエリザベス・J・ヒッチ、ジューン・P・ユアット『現代家庭科教育法』（中間美佐子監訳）第11章、大修館書店、2005年に詳述されている。
- (6) (7) 文部科学省HP『言語力の育成方策について（報告書案）』
http://www.mextgo.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryo/07081717/004.htm

【PDF の訂正について】

誤植のため、一部 PDF を訂正した。

p.66 6行目 **誤**「文脈かは、」 → **正**「文脈からは」