

生活の体系的理解を促す題材構成の考察 —生活行為の要因分析の視点から—

青木 幸子

(平成27年1月7日査読受理日)

Analysis of Subject Composition for a Systematic Understanding of Living Space and Daily Life — From the point of view of factors of Life Behaviors —

AOKI, Sachiko

(Accepted for publication 7 January 2015)

キーワード：題材構成, 生活体系, 家庭科, トピック

Key words: subject composition, life system, home economics, topic

1. はじめに—研究の背景と目的

1998(平成10)年の学習指導要領の改訂は、ゆとりの中で「生きる力」を育成することをねらいに、学校教育のスリム化を目指し、授業時数と教育内容の削減によりその実現が図られた。同時に学ぶ意欲や学び方など自己教育力が強調された。このような方針は、従来から学力の基本とされた読み・書き・計算という3R'sを中心とした画一的な学習を見直し、そこから踏み出す学習への機運を高めた。小異はあるものの、知識・知育の偏重、つめこみ教育への批判の論調は大同であった。21世紀の先行き不透明な社会に向けて学力論争や学び方をはじめ教育制度や政策への提言まで、学びを転換することの重要性への認識は共有されたのである¹⁾。

この方針は2008(平成20)年の改訂にも引き継がれ、さらにPISA調査の結果等を踏まえた「活用する力」の育成が新たに加わり、学習者の個性的でしかも体験活動を重視する学びが推奨されるようになっていった²⁾。

筆者は、授業時数の減少と個性的・体験的な学びへの要件を満たす題材開発と学習方法の例として、トピック学習に着目してきた。これまでの知見から、トピック学習は、自ら学ぶ力を育て、従来の教科の枠組みには収まりきれない学びが期待されるが、同時にそうした特徴はまた学習内容の偏りという課題も併せ持つことが明らかになった³⁾。

そこで、そうした課題を克服しつつ学びの転換を促すにふさわしいトピックを開発するために、生活を体系的に理解することができる題材構成の要件について検討することを目的とする。

2. 研究の方法

- (1) 近年の教育課題である自己教育力の育成は、学ぶ楽しさと面白さを実感し、生涯にわたり学ぶ姿勢を培う上で大きな位置を占める。生きる力の育成に係る論点を整理する。
- (2) それを踏まえながら、学びの転換に伴う家庭科の内容の特徴と内容精選の視点を明らかにする。
- (3) さらに問題解決学習の学びと知育の改善を促す題材構成試案を提案するとともに、それらを満たすトピック学習との関係について考察する。

3. 生きる力の育成と問題解決学習

(1) 生きる力の育成

1996(平成8)年の中央教育審議会(以下、中教審と略称)は、第一次答申において「生きる力」を育成することの必要性を謳った。それは変化の激しい先行き不透明な21世紀を目前にして「知識を一方向的に教え込むことになりがちであった教育から、子供たちが、自ら学び、自ら考える教育への転換を目指す。そして、知・徳・体のバランスのとれた教育を展開し、豊かな人間性とたくましい体をはぐくんでいく」ことの重要性が強調された。そのため、「教育内容の厳選と基礎・基本の徹底」を図るとともに、「一人一人の個性を生かすための教育の改善」、「豊かな人間性とたくましい体をはぐくむための教育の改善」、「横断的・総合的な学習の推進」について提言し、「教科の再編・統合を含めた将来の教科等の構成の在り方」について検討することの必要性を述べている⁴⁾。

この提言を引き継いで、1998(平成10)年教育課程審議会(以下、教課審と略称)は教育課程の考え方や運用について答申した。

(2) 教育内容の厳選と基礎・基本の徹底

中教審第一次答申に謳われた教育内容を厳選し、基礎・基本を確実に習得させることについて、教課審は次のような考え方を示した⁵⁾。「『ゆとり』の中で『生きる力』を育成するためには、学力を単なる知識の量ととらえる学力観を転換し、教える内容をその後の学習や生活に必要な最小限の基礎的・基本的内容に厳選する一方、その厳選された基礎的・基本的内容については、子どもたちの以後の学習を支障なく進めるためにも繰り返し学習させるなどして、確実に習得させなければならないと考えた。」

そして、教育内容を、単に「授業時数の縮減・教育内容の削減にとどまってはならない」との考えの下、「子どもたちにとって理解が困難であったり高度になりがちになったりする内容、単なる知識の伝達や暗記に陥りがちな内容、各学校段階間又は各学年間、各教科間で重複する内容、学校外活動や将来の社会生活で身に付けることが適当な内容などについて削除したり、上学年へ移行統合したり、取り扱いを軽減したりすることなどにより、教育内容を厳選することに努めた。」それは、「子どもたちがゆとりの中で繰り返し学習したり、作業的・体験的な活動、問題解決的な学習や自分の興味・関心等に応じた学習にじっくりと創意工夫しながら取り組めるようにすること」に留意したためである。

(3) 学習指導の改善と評価の在り方

上記の厳選された内容により「自ら学ぶ意欲や思考力・判断力・表現力などの資質や能力の育成を重視するこれからの学校教育においては、従来のような知識を教え込むような授業の在り方を改め、子どもたちが自分で考え、自分の考えをもち、それを自分の言葉で表現することができるような力の育成を重視した指導を一層進めていく必要があると考えた。また、指導に当たって教師は子どもたちと共に学び考え、子どもたちの問題解決を助けていくという姿勢が大切であると考えた。」と学習指導観の転換を推奨している。

そうした指導に係る評価については、「『生きる力』を身につけているかどうかによってとらえるべきであると考えた。」したがって、「学習の結果だけでなくその過程を一層重視したり、子どものよい点や可能性、進歩の状況を積極的に評価するなど評価の在り方を見直す必要があると考えた。」と評価の在り方を説いている。

(4) 「総合的な学習の時間」の導入

中教審、教課審の答申に見られる「生きる力」を育成するための教育課程の弾力的運用と体験的、問題解決的学習の積極的な導入の一つの典型として示されたのが「総合的な学習の時間」である。

「総合的な学習の時間」は、「各学校の創意工夫を生かした横断的・総合的な学習や児童生徒の興味・関心等に基づく学習などを通じて、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する資質や能力を育てることである。また、情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方を身に付けること、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育成すること、自己の生き方についての自覚を深めることも大きなねらいの一つとしてあげられよう。」とそのねらいと方法について述べている。つまり、自ら学び、自ら考え、問題を解決する資質・能力、学び方やものの考え方、態度、自己の生き方などはごくむ活動であることが強調されている。しかも、「これらを通じて各教科等それぞれで身に付けられた知識や技能などが相互に関連付けられ、深められ児童生徒の中で総合的に働くようになるものと考えた。」と、学びの成果が個人の中で統合されて生きて働く力となることが期待されている。具体的な学習活動として、国際理解、情報、環境、福祉・健康などがあげられている。

(5) 問題解決学習の復権

上記の答申内容に見られるとおり、自己教育力の育成において問題解決学習が見直されていることがわかる。戦後、問題解決学習は新教育として日本中の学校に浸透していったが、体験することの意義が極度に強調されたことにより「はいまわる経験主義」と揶揄され、批判された。そのため、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら判断し問題を解決する探究活動と、教師と共同で学ぶ学習活動を担保することが答申で確認されていることから、二度と同じ轍を踏まないという意味を読み取ることができる。

そこで、問題解決学習の特徴を理解した取り組みが求められる。その特徴とは、子どもの気づきを重視し、自ら考え、自ら判断し、自らの認識の広がりにしたがって科学的に問題を解決する楽しさを実感し、学ぶ達成感を味わうことができるような学習への意欲と方法と科学的認知能力の形成にある。教え込む教育から主体的に学ぶ教育への転換に当たって再評価されたのが問題解決学習であった。まさに問題解決学習の復権により自己教育力の育成が期待されたのである。

(6) 学びの転換と教科内容の精選

自己教育力を強調した学びの転換への提言に対して、一方で肯定的な、他方で懐疑的な見方が展開された⁶⁾。その中で柴田は、「『学びの転換』論は、『何のために』『何を』『どう』学ぶのかという目的、内容、方法のすべてにわたる転換⁷⁾でなければならないとした。そして、学びの転換を図る授業の成立条件として、子どもの主体的で能動的

な学習を保障し、学習内容は「有意義な、生きてはたらく役立つ知識」であり、「子どもの既存の知識構造に合致し、興味深く、受け入れやすいものである」⁸⁾ことの必要性を強調している。また、有意義な知識を修得するために「教科内容精選の基本原則」として、次の5点を挙げている。曰く①教科構造の再編といった教科内容の根本的改革は、教育制度の改革と連動して行われなくてはならない。②教科内容の精選は、知育偏重を是正することではなく、知育そのものを改善し、本来の知育たらしめることである。③教科内容の精選は、従来の教科内容を間引きしたり再配分するだけの量的改善ではなくて、新しい内容を選択したり開発することを含むような教科構造の質的改造でなければならない。④教科内容の精選は、科学の基本的概念や原理の指導を重視した「教科の現代化」運動の研究成果を継承し、発展させるものでなければならない。⑤教科内容の精選は、まさに教科内容を改造することであって、これを教育方法の改善にすりかえてはならない⁹⁾。

4. 家庭科の学びと教科内容の精選

(1) 家庭科の学びと問題解決学習

家庭科は戦後、社会科とともに新設された教科である。1946(昭和21)年4月に発足した教科課程改正準備委員会は、「世界永遠の平和を希求し、人類の文化と福祉に寄与し得る国家」の再興をめざして「教育の目的」、「教育計画の大綱」を起草した。社会の矛盾や課題は「人間性の理想である自由と平等の原則」に従って解決・調整し、「社会成員相互の友愛の連帯性を確保し」、社会を「人間性実現の場」としなければならない。そのためには「社会を構成する個人が精神的・身体的に人間性の理想に従って、開発育成されることが絶対に必要」であるとの考え方の下、開発育成すべき人間性として「個人と社会」「人間性の諸機能」「人間性と職業」「人間生活の自然的基礎としての家庭」の4つの柱が提示された¹⁰⁾。また、それらの能力の育成は「各人がその『生活の前途において出あふ個人的あるひは社会的な種々の困難』すなわち生活の現実的課題の克服、解決の中で展開されるものである。』¹¹⁾と教育活動を捉えている。この草案は、その後検討が繰り返され、1947(昭和22)年の学習指導要領へと結実していく。

こうした新教育に寄せる期待を裏付けるように、「各人が家庭建設に責任をとることができるようにする」ため、「民主的な家庭建設に必要な基礎教養を学ぶ教科」として家庭科は新設され、封建制が残る日常の家庭生活から問題を見つけ、民主的な家庭生活へと変革を図っていくための知識と技術の習得が目指された。

一方、GHQ(連合国軍総司令部)主導による教育改革の一環として来日した教育使節団は、問題解決学習をわが国にもたらした。家庭科という教科の性格にとって、まさ

に問題解決学習は目的の実現にかなった考え方であり、方法であった¹²⁾。

(2) 家庭科の内容構成の特徴

「民主的な家庭建設に必要な基礎教養を学ぶ教科」としてスタートした家庭科の内容構成について、学習指導要領の改訂年ごとにまとめたのが表1である。この表から読み取れるように、戦後の家庭科60余年の歩みの中で、内容構成の特徴として大きく3つに分類することができる。

一つは1947年版に見られるような単元による内容構成、二つは1956年改訂以降の学問の系統性を重視した内容構成、三つは1998年改訂以降の学問の系統性を尊重しつつ総合的な学習を取り入れた内容構成である。こうした特徴は、わが国の教育課程の変遷と符号していることがわかる¹³⁾。

教科内容は変遷しても、問題解決学習は方法的特徴として家庭科の基盤であり続けた。実践すること、体験することの意義が強調され、家事技能の習得教科としての役割を付与され、家庭内に標準化された実践が目指されたこともあった。それは同時に、性別役割分業意識を醸成し、家庭科を女子教科へと収斂させていく道筋ともなった¹⁴⁾。

しかし、そうした経緯を経たからこそ、仕事と家庭生活が調和した男女共同参画社会を構築するために、家庭科に寄せられる期待もまた大きい。自己教育力の育成を育む問題解決学習の強調と相俟って、家庭科の学びもまたかつての問題解決学習の課題を回避した学びを創り出していかなければならない。

(3) 家庭科の教科内容精選の視点

教育内容は方法を規定し、方法はまた内容を選ぶ。内容と方法は密接な関係にある。前述の「3(6)学びの転換と教科内容の精選」において、教科内容精選の基本原則として柴田の指摘を取り上げた。

その考え方と教育課程の基準の改善のねらい、そしてこれまでの家庭科の内容編成などを踏まえ、家庭科の教科内容の精選に向けた題材構成の視点について次のようにまとめた。

- ①人の一生を見据え、発達課題に応えながら、生活を創造的に営み、自己実現を図っていくことができるよう生活を総合的に、多角的な視点からアプローチできる題材
- ②家庭生活と社会をつなぐ題材(生活知と学校知の往還関係)及びその構造化(核となる内容と派生的な内容)
- ③問いを共有し、「探究」と協同を促す問題解決学習を導く題材
- ④時間軸と空間軸との相互関連を図る題材

(4) トピック学習の特徴と実践的学習の課題

学校教育のスリム化による学びの転換にあたり、有意義

表1 学習指導要領にみる家庭科の学習内容の構成

改訂年 (実施期間)	小学校			中学校			高等学校		
	学年	週(年間)時数	内容	学年	週時数(必、選)	内容	学年	単位数	内容
小・中1947	5	3/w (105)	6単元：主婦の仕事の重要さ、家庭の一員としての子供、自分のこと、自分で(縫き)、家庭の手伝い 4単元：健康な日常生活、家庭と休養、簡単な食事の支度、老人の世話	7	必修 4/w 選択 1~4/w 必修 4/w 選択 1~4/w	5単元：家庭生活、備えある生活、食物と栄養、備えある生活(縫き)、若い家族の世話(乳幼児の生活) 9単元：わが国住居の長所・短所、食物と健康及び保健知識、立、夏の生活、夏の装い、家庭の美しさ、秋の装い、上手な買い物、冬の迎え方、簡単な病気の手当 9単元：家庭生活と能率、食生活の改善、被服と活動、乳幼児の保育、家庭の和楽、病人の看護、近所の交わり、帯と羽織またはドレス、家事の整理	10 11 12	1 1 1	家事整理、家庭看護、食物、被服、育児
高1949 (1949~1955)	6	3/w (105)		9	必修 4/w 選択 1~4/w		10 11 12	14単位	「一般家庭」：被服3単元、家庭経済5単元、家庭管理3単元、家族3単元、食物3単元、衛生5単元、育児4単元、住居8単元
小・中1951 小(1951~1955) 中(1952~1956)	5 6	2~2.5/w 2~2.5/w	家庭生活指導の手引き；全教科の中で行う 「家族の一員、身なり、食事、すまい、時間・労働・金銭・物の使い方、植物や動物の世話、不時の出来事に対する予防と処置、レクリエーション	7 8 9	必修 3~4/w 選択 3~4/w	4類12項目から選択必修、手技工作、調理、衛生保育、家庭生活、職業生活についての社会的、経済的な知識、理解一家庭生活のあり方、家族関係、家庭経済、衣食住の計画・管理、家庭と保育、能率と休養他	1 2 3	7~14単位 自由選択	「一般家庭」：被服、食物、保育、保健、家族、家庭経済、住居 「一般家庭」7単位のうち、2単位はホームプログラムプロジェクト1948/10/11 通達済み
小1956 (1956~1960) 中1957 (1957~1961) 高1956 (1956~1962)	5 6	2~2.5/w 2~2.5/w	「家族関係、生活管理、被服、食物、住居	7 8 9	必修 3/w 選択 2/w	6.群構成、家庭科は第5群にまとめられた食物、被服、住居、家族、家庭経営	1 2 3	4単位	「家庭一般」：被服、家庭経営、食物、保育、家族
小(1961~1970) 中(1962~1971) 高1960 (1963~1972)	5 6	2/w (70) 2/w (70)	被服、食物、住まい、家庭	1 2 3	必修 3/w 選択 2/w	女子向き：調理、被服製作、保育、設計・製図、家庭機械・家庭工作、家庭、食物、住居、保育 選択：被服、食物、保育、看護、住居・家庭経営	1 2 3	4単位	「家庭一般」；普通科女子必修 家庭生活と家庭経営、計画的な経済生活、能率的な家庭生活、食生活の経営、衣生活の経営、住生活の経営、乳幼児の保育、家庭生活の改善向上
小1968 (1971~1979) 中1969 (1972~1980) 高1970 (1973~1981)	5 6	2/w (70) 2/w (70)	被服、食物、住まい、家庭	1 2 3	必修 3/w 選択 2/w 1~2年1/w, 3年2/w	女子向き；被服、食物、住居、保育、家庭機械、家庭電気 選択；被服、食物、住居、保育	1 2 3	4単位	「家庭一般」；4単位女子必修 家族と家庭経営、家族の生活時間と努力、家庭の経済生活、食生活の経営、衣生活の経営、住生活の経営、乳幼児の保育
小・中1977 小(1980~1991) 中(1981~1992) 高1978 (1982~1983)	5 6	2/w (70) 2/w (70)	被服、食物、住居と家族	1 2 3	必修 3/w 選択 2/w	女子向き；被服1・2・3、食物1・2・3、住居、保育より5領域 男子向き；木材加工1・2、金属加工1・2、電気1・2、裁縫より1領域 男・女向き17領域から上記6領域を含む7以上の領域を選択履修	1 2 3	4単位	「家庭一般」；4単位女子必修、男子選択 家庭生活の設計・家族、衣生活の設計・被服製作、食生活の設計・調理、住生活の設計・住居の管理、母性の健康・乳幼児の保育、ホーム・プロジェクト・学校家庭クラブ
小・中・高1989 小(1992~2001) 中(1993~2001) 高(1994~2002)	5 6	2/w (70) 2/w (70)	被服、食物、家族の生活と住居	1 2 3	必修； 1~2年2/w, 3年2~3/w 選択；2・3年1/w 家庭はその1/2	木材加工、電気、家庭生活、食物の4領域は男女共学 金属加工、機械、裁縫、情報、被服、住居、保育より3以上の領域を含む7以上の領域を履修	1 2 3	4単位	「家庭一般」；「生活技術」から1科目男女とも必修 「家庭一般」；家族と家庭生活、家庭経済と消費、衣生活の設計・調理、住生活の設計と調理、住生活の設計と住居の管理、乳幼児の保育と親の役割、ホーム・プロジェクトの実践と学校家庭クラブ活動
小・中2008 小(2002~2011) 中(2002~2011) 高1999 (2003~2013)	5 6	1~2/w (60) 1~2/w (55)	家庭生活と家族、衣服への関心、生活に役立つ物の製作、食事への関心、簡単な調理、住まいへの関心、物や金銭の使い方と買物、家庭生活の工夫	1 2 3	必修； 1~2年2/w, 3年1/w 家庭はその1/2	技術分野・家庭分野A・Bの(1)~(4)は男女必修、(5) (6)は分野ごとに1~2項目選択履修 A 生活の自立と衣食住、B 家族と家庭生活 A 技術の自立とつくり、B 情報とコンピュータ	1 2 3	2~4単位	「家庭基礎」2単位、「家庭総合」「生活技術」各4単位の中から1科目男女必修 「家庭総合」；人の一生と家族・家庭、子どもの発達と保育・福祉、高齢者の生活と福祉、生活の科学と文化、消費生活と資源・環境、ホーム・プロジェクトと学校家庭クラブ活動
小・中2008 小(2012~) 中(2012~) 高2009 (2013~)	5 6	1~2/w (60) 1~2/w (55)	A 家庭生活と家族、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	1 2 3	必修； 1~2年2/w, 3年1/w 家庭はその1/2	技術分野・家庭分野ABCDを男女とも必修 家庭分野；A 家族・家庭と子どもの成長、B 食生活と自立環境 C 衣生活・住生活と自立、D 身近な消費生活と環境 技術分野；A 材料と加工に関する技術、B エネルギー変換に関する技術、C 生物育成に関する技術、D 情報に関する技術	1 2 3	2~4単位	「家庭基礎」2単位、「家庭総合」「生活デザイン」各4単位の中から1科目男女必修 「家庭総合」；人の一生と家族・家庭、子どもや高齢者とのかわりや福祉、生活における経済的計画と消費、プロジェクトと学校家庭クラブ活動

な知識と効果的な学び方を推奨する教科内容の精選と授業づくりの視点として、筆者はトピック学習を提案してきた。すでに得られた知見から、トピック学習の特徴として次の4点を押さえない。トピック学習は、①学習者の興味・関心や日常生活と密着した主体的な学習参加を可能とすること、②それは学習者に固有の個性的な学びを促し、学習意欲の継続とともに実感を伴った分かり方を可能とすること、③トピックに対する学習者の切り口により学習対象も学習活動も多様であり、発達段階による認識の深化・相対化が可能であること等の学びを期待させる。しかし同時に、そうした学びは、④学習者のトピックに対する切り口により認識対象に偏りをもたらし、その範囲と水準に差を生じることになる可能性も含んでいる¹⁵⁾。このような特徴をもつトピック学習は、問題解決学習の特徴を押さえた学びである。

ところで、戦後、問題解決学習がわが国に導入されたとき、デューイ (J. Dewey) の理論は歪曲されて理解され普及していったと佐藤は指摘している¹⁶⁾。その中の一つが「経験」から探究の性格を剥奪し、日常生活の体験を意味するものとして普及したことである。それは「なすことによってなすことを学ぶ」という実践的態度の育成を重視したキルパトリック (W. H. Kilpatrick) のプロジェクト学習の普及と関係しており、デューイの「経験」は矮小化されていった。デューイの「経験」の意味するところは、「学校で組織される『学習経験』であり、子どもが教室で遂行する学習経験と科学者の実践する学問的経験との間の『探究』における連続性を表現していた。」¹⁷⁾

新設教科である家庭科の指導においても積極的に問題解決学習が取り入れられた。同時に家庭科では実践的態度を育成するため、高等学校に「ホームプロジェクト」が導入された。問題解決学習もホームプロジェクトも導入当初から家庭科の教科としての性格を特徴づけるものとして強調されてきた。そしてまたその実践の中身が問われてもきた。それは、デューイ理論の歪曲と無縁ではなかった。

家庭科は、家庭生活を中心とした人間の生活の営みについて理解し、よりよく生きたいという個人の欲求を満たすことをねらいとしている。そのために、われわれの営む生活事象を分析し、さまざまな課題を解決するために生活の営みに関する原理・原則や因果関係など生活の本質を理解しながら、生活欲求を実現していくための知識と技能を身につけた自立した生活者を育てることに主眼がおかれる。したがって家庭科は、学習者が直面する現実社会の諸問題を共通の問題としてとらえ、反省的思考を働かせ、主体的・科学的に問題解決に迫る方法の探究と価値観の形成を促す学習が望まれる。

そこで、生活事象の分析から生活主体と社会構造との関係についての研究成果を蓄積してきた「生活構造論」の知

見を取り入れることで、生活の総合的な理解を促す題材構成の視点について検討したい。

(5) 生活事象の分析と生活の総合的理解

「生活構造論」の研究の系譜は多様であり、それはアプローチの多様性をも物語っている。なかでも筆者の問題意識にもっとも近いと思われる青井和夫の「生活体系論」の知見を援用し、生活に関する学習指導における「為すことによって学ぶ (learning by doing)」学習の実践性について検討してみたい。すでに、拙論¹⁸⁾において論じた内容を踏まえながら進めていきたい。

①生活とその体系

時実利彦は、人の生の営みを「生きている」(受動的・植物的な生命維持) → 「生きていく」(能動的・動物的な生命活動) 活動に区分し、さらに後者を「たくましく生きていく」(本能的行動)、「うまく生きていく」(適応行動)、「よりよく生きていく」(創造的行動)の重層構造で把握した¹⁹⁾。

このように、人が生活をするということはそれぞれの生き方によってさまざまに定義できる。青井は、上記の3層を含めた生活の定義として吉田民人の定義を紹介している。生活とは、「個人にかかわる欲求の喚起と充足、目標の設定と達成、統合の形成と維持、価値の内面化と保持、および環境にかかわる財の供給と享受、役割の期待と遂行、結合の結成と維持、規範の規定と遵守、このような8つの構成機能(前のもの)と8つの遂行機能(後のもの)とが互いに調和促進、矛盾阻害しながら反復更新されるプロセスである。」²⁰⁾人の生活はいくつもの行為の繰り返しからなり、行為のシステムを「生活行為体系」と呼んだ。

青井は、生活行為を①状況分析、②規制要素分析、③機能分析に分類している。

状況分析は、時間と空間の枠組みをさす。時間枠としては小さな単位の時間から日・週・季節・年、大きな単位として生活段階・生活周期・生涯にわたるが、24時間という日を単位とすることが重要だという。空間枠も人により行動圏に違いがある。時間も空間も3層の生き方にかかわる「時間的展望」や情報入手や行動圏の広狭による「意識空間」までもを含んだ枠組みであり、単なる物理的なものだけを意味しているわけではない。

規制要素分析は、行為の構成と遂行に影響を及ぼす要素の相互関係をさす。われわれの行為に影響を及ぼすあるいは規制を受ける要素として、動機(パーソナリティー体系)、役割(社会体系)、規範(文化体系)、手段・便益(物財体系)、目標(価値体系)をあげている。われわれの行為は、たとえばある目標を達成しようとするときは動機がまず大きく関係する。しかし、達成にいたるには、その人がどのような役割を持ち、どのような人間関係を取り結ん

表2 生活行為分析のマトリックス

機能的側面 \ 構造的側面	状況		物財体系		社会体系		文化体系		パーソナリティ	
	生活時間	生活空間	金銭	生活資材	役割	社会関係	規範	情報ルート	生活動機	生活価値
A 経済的行為 対社会的行為										
G 意思決定行為 目標遂行行為										
I 家事的行為 相互融和行為										
L 文化的行為 生理的行為										

でいるか、またその社会の規範や情報ルートがどのような状況にあるか、金銭をはじめとした物財や手段を行使できる社会的消費財の状況はどのようなものであるか、などが相互に関連し合って達成される。これらの規制要素には「相互規定性」²¹⁾がある。

規制要素分析と状況分析から、次のような主要項目をあげている。

状況分析→生活時間・生活空間

規制要素分析：

パーソナリティ体系→動機・価値

社会体系→役割・社会関係

文化体系→規範・情報ルート

物財体系→金銭・生活資材

つまり生活行為は、人が、ある動機づけにより、一定の状況の中で、役割や規範、価値に規制されながら、手段を選択し、目標の達成をみざす営みである。しかし、行為は必ずしも動機づけが出发点となるわけではなく、他の要因によっても誘発される。要因は相互に有機的な関連を持ちながら総合されて行為となる。

最後の機能分析は、われわれの生活行為がそのプロセスや結果として直接的・間接的に行為の体系を再生産したり、作り変えたりしていく側面をさす。青井は、「個人の生活欲求の全体がみだされ、個体の再生産のみでなく、種の再生産も可能となる」²²⁾のは家族において可能であり、家族という集団の維持と発展を基盤に機能を4つに分類している。家族が存続し、発展していくためには、(A) 自然的・社会的環境に適応し、(G) 目標を立ててその達成に努力し、(I) 連帯性を高めて内部を統合し、(L) 肉体的・精神的能力を高めて価値を維持していかなければならない。そして、4つの機能の主要な行為を、次のように分類している。

- (A) 環境適応→経済的行為・対社会的行為
- (G) 目標達成→意思決定行為・目標遂行行為
- (I) 内部統合→家事的行為・相互融和行為
- (L) 価値維持→文化的行為・生理的行為

そこで、青井は、生活行為を分析するために、横軸に生

活行為を規制する構造的側面を、縦軸に生活を維持・発展させるための機能的側面を配置したマトリックスを作成した²³⁾。それが表2である。

つまり、生活体系とは、生命を維持する、豊かに生きる、人間らしく生きるという人間としてよりよい生活を求めて行われる行為を体系的に捉え、しかもその再生産のメカニズムを構造的にシステム的に捉えようとする生活研究の一分野である。

われわれは、さまざまな規制を受けながら生活欲求を実現していくとともに、例えば資源に限りがあることを学ぶことで、物財体系や社会・文化体系を見直し、生活行為を修正していく。生きることを個人として、家族の一員として、社会とのかかわりを持ちながらよりよい生活を目指していく家庭科の題材構成にこの視点を取り入れたいと考える。ただし、学習内容の構成においては状況分析と規制要素分析に照準を当てて検討することにする。それは、生活欲求を実現するための行為の規制要因を偏りなく網羅することで、生活を総合的・構造的に理解することができるためである。機能的側面は、家庭生活の機能の学習題材において集約して取り扱うとともに、生活行為の側面を学習する中で機能との関連をpushしていきこととしたい。

②題材構成試案

これまでの考察を踏まえて、生活行為の要素を時間軸と空間軸との関係において把握したものが図1である。

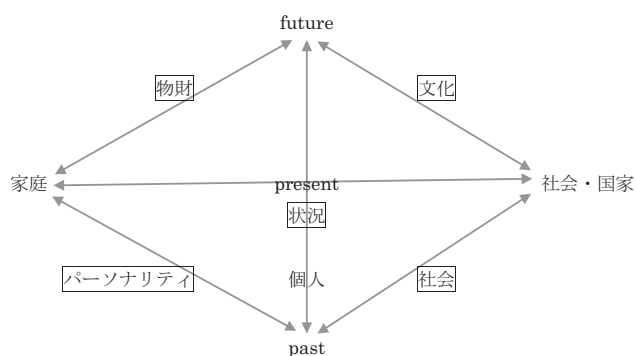


図1 生活行為の関連要素

縦軸は時間軸，横軸は空間軸を意味する。小学生は家族とのかかわりにおいて現在の自分の成長を見つめることを主眼とするため，時間軸は現在，空間軸は主に自分と家族である。中学生は現在の生活を過去との関連で捉え，生活的自立を目指すため，時間軸は過去と現在，空間軸は自分と家族と地域社会である。高校生は過去・現在そして未来を展望しながら生活経営の力を育むことを目指すため，時間軸は過去・現在・未来，空間軸は自分，家族，社会，国家，世界へと拡大していく。

個人の生活行為を中心に見ると，左側はインフォーマル（私的）な空間，右側はフォーマル（公的）な空間に類別できる。また，時間軸を境に上下で見ると，上は現在から未来に向けた生活の創造を，下は現在から過去の生活を振り返ることができる。

個人は，幼少時には私的空間において，家族の価値観を介して，社会体系や文化体系，物財体系の影響を受けながら，生活欲求の実現を繰り返し，一定のパーソナリティを形成していく。成人した後は，家計による物財体系の制約などさまざまな規制要素を踏まえて現在の状況の中で意思決定を繰り返し，具体的行為として表出していくことを繰り返している。その継続的な繰り返しこそ個人のパーソナリティの形成と他の生活体系との関係性を左右することになる。同じ生活欲求を実現するための考え方や方法が異なるのはこのためである。

5. 要約

21世紀社会で求められる能力を育成するために，学校教育における学びの転換が叫ばれ，教育内容の精選が課題となっている。柴田は，教科内容の現代化において，科学の基本的な概念や原理を中心にした構造の樹立が目指されたが，生活や経験，子どもの問題意識が軽視されたことは問題であったと指摘している²⁴⁾。その問題を解決するために，子どもの主体的で能動的な学習を保障し，「子どもの既存の知識構造に合致し，興味深く，受け入れやすい」学習内容を提供し，知育そのものの改善を図るような，科学の基本的な概念や原理の指導を重視した教科内容の精選を強調した。

家庭科も学習指導要領の改訂により教科内容の精選が繰り返されてきた。しかし，家庭科に対する評価は，家事処理的技能の習得教科としての位置づけが強く意識され，そこから抜け出すことは容易ではなかった。時代が変わっても教科に対する国民の認識に大きな変化はないようにみえる。

柴田の指摘を踏まえ，子どもの生き生きとした学びと生活に役立つ知識と技能を習得し，しかも生活に対する科学的認識を育むことができるような家庭科の教科内容の精選について検討してきた。子どもの主体的な学びの創出と問

題解決学習による学びの展開としてすでにトピック学習を提唱してきた。

本稿では，トピック学習の短所にもなりうる認識の枠組みの偏りを是正するための視点として，生活構造論の知見を援用して生活を総合的・体系的に理解できる科学的認識力を育み，実践的態度を育成するための視点について検討した。具体的な題材構成において生活行為の規制要素を学習内容構成の原理として採用し，題材構成試案を提案した。

参考文献

- 1) 柴田義松：新学習指導要領の読みかた，あゆみ出版（東京），1999
佐藤学：学力を問い直す一学びのカリキュラムへー，岩波ブックレット No.548，岩波書店（東京），2003
「中央公論」編集部・中井浩一編：論争・学力崩壊，中央公論新社（東京），2002
荻谷剛彦：教育改革の幻想，筑摩書房（東京），2002
岡本薫：日本を減ぼす教育論議，講談社（東京），2006
日本教育方法学会編：確かな学力と指導法の探究，図書文化（東京），2004
安彦忠彦他著：中・高「総合的学習」のカリキュラム開発，明治図書（東京），1997
- 2) 加藤幸次編著：総合学習の実践，黎明書房（東京），1999
今谷順重編著：横断的・総合的な学習とクロスカリキュラム，黎明書房（名古屋），1998
高浦勝義：総合学習の理論・実践・評価，黎明書房（東京），1998
野上智行：なぜいま教科をクロスする授業づくりか，現代教育科学，No.470，p.5～14，1996
- 3) 青木幸子：家庭科のカリキュラム構成とトピック学習，日本家庭科教育学会誌 51-3，2008，pp.159～168
- 4) 文部科学省：「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」
www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/attach/1309593.htm (2014/09/03)
- 5) 文部科学省：「幼稚園，小学校，中学校，高等学校，盲学校，聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善についての答申」
www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310294.htm (2014/09/03)
- 6) 1) と同じ
- 7) 柴田義松：新学習指導要領の読みかた，あゆみ出版（東京），1999，p.156

- 8) 同上, p.181
- 9) 同上, pp.149 ~ 157
- 10) 肥田野直・稲垣忠彦：戦後日本の教育改革6 教育課程総論, 東京大学出版会(東京), 1971, pp.169 ~ 219
- 11) 同上, p.171
- 12) 文部省：学習指導要領家庭科編, 1947, pp.6 ~ 8
- 13) 今谷順重：横断的・総合的な学習とクロスカリキュラム, 黎明書房(名古屋), 1998
- 14) 青木幸子：家庭科における「知」の再構成と学びの転換, 東京家政大学博物館紀要, 9, 2004, p.8
- 15) 青木幸子：家庭科のカリキュラム構成とトピック学習, 日本家庭科教育学会誌 51-3, 2008, p.166
- 16) 佐藤学：学びの対話的実践へ, 佐伯胖他編, 学びへの誘い, 東京大学出版会(東京), 1995, pp.54 ~ 59
- 17) 同上, pp.55 ~ 56
- 18) 青木幸子：トピックの認知対象よりみた家庭科カリキュラム構成案の検討—生活空間と生活の営みの視点から—, 東京家政大学博物館紀要, 13, 2008, pp.1 ~ 19
- 19) 青井和夫：生活体系の展開, 三浦典子・森岡清志・佐々木衛編, 生活構造, 東京大学出版会(東京), 1994, p.57
- 20) 同上, p.142
- 21) 同上, p.61
- 22) 同上, p.63
- 23) 同上, pp.62 ~ 64
- 24) 柴田義松：学校知の変容—その過去・現在・未来と転換の必要性—, 安彦忠彦編著, 学校知の転換, ぎょうせい(東京), 2000, pp.23 ~ 26

Summary

As a result of a change of the view of learning, because of the streamlining of school education, it is a task for the future to select carefully educational content which may promote a study of individuality that will help to develop the ability for self-education on the part of the pupils.

Accordingly, I have advocated 'a topic learning' approach. Furthermore, on the basis of this view, relying on another view of 'the theory of life structure,' I have examined the requirements for the cultivation of the scientific recognition of those so that they may understand life systematically and master a practical attitude.

In conclusion, in the case of selecting subject matters for Home Economics study I have adopted those elements that restrain life behaviors as principles for subject composition and I have proposed a tentative plan for doing so.