



# HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	家庭科におけるシティズンシップ教育実践の枠組みの提案 : 高等学校における食育の実践事例より
Author(s)	土岐, 圭佑
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	博士(教育学)
Dissertation Number	甲第15230号
Issue Date	2022-12-26
DOI	<a href="https://doi.org/10.14943/doctoral.k15230">https://doi.org/10.14943/doctoral.k15230</a>
Doc URL	<a href="https://hdl.handle.net/2115/87734">https://hdl.handle.net/2115/87734</a>
Type	doctoral thesis
File Information	DOKI_Keisuke.pdf



博士学位論文

家庭科におけるシティズンシップ教育実践の枠組みの提案

－高等学校における食育の実践事例より－

北海道大学 大学院教育学院 博士後期課程 教育学専攻 生涯学習論講座 社会教育研究室

土岐 圭佑

## 目 次

序章 .....	3
第1節 問題の所在 .....	3
第2節 本研究の目的と理論的枠組み.....	10
第3節 本研究の方法論.....	13
第4節 本研究の構成.....	16
第1章 家庭科教育とシティズンシップ教育との関連に関する先行研究の到達点.....	17
第1節 課題と方法 .....	17
第2節 結果 .....	21
第3節 考察 .....	45
1. 家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつける必要性の理解の諸類型とその要因 .....	45
2. 家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための教育実践の諸類型.....	46
3. 家庭科教育とシティズンシップ教育との関連に関する先行研究の到達点と課題...47	
補 節 家庭科教育研究における自立概念の変遷.....	49
第2章 家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための実践的課題.....	66
第1節 課題と方法 .....	66
第2節 結果 .....	70
第3節 考察 .....	85
第3章 家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための実践的課題の解明：「計 根別食育学校」の事例分析より .....	90
第1節 課題と対象事例及び方法.....	90
第2節 結果①：第1期「活動構築期」（2006年度～2012年度） .....	99
第3節 結果②：第2期「発達段階への着目期」（2013年度～2015年度） .....	102
第4節 結果③：第3期「食育連鎖期」（2016年度～） .....	112

第5節 考察 .....	145
1. 家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための4つの実践的課題の解明 に向けた示唆.....	146
2. 家庭科におけるシティズンシップ教育実践の枠組みの提案.....	157
<b>終章</b> .....	161
脚注 .....	170
引用文献 .....	177
論文の初出 .....	182
謝辞 .....	183

## 序章

### 第1節 問題の所在

1947年に誕生した家庭科では、現実の家庭生活を学習対象とし、1950年代まで裁縫技能の習得や生活向上を図る教育が重視された(朴木 2007:18)。その後、高度経済成長によりサービスや物の商品化が進行した1960年代以降は、商品化による生活矛盾が顕著となり、社会的な動向が家庭生活に影響を与えることが認識され出し、社会的課題も家庭科教育の学習対象に含まれるようになった(前掲)。そのため、家庭科教育は、「家庭生活の側から生活課題の解決をめざして取り組む者」(鶴田 2004:18)を意味する生活者の育成を重視するようになった(朴木 2007:18)。

このような生活者を育成するためには、家庭生活と社会的課題を結びつけた家庭科の学習の内容や方法が必要であるが、その際、家庭生活をどのようにとらえるかが問題となる。この点については、家庭科教育研究者連盟の提起(家庭科教育研究者連盟 1988)が示唆に富む。

家庭科教育研究者連盟(以下、連盟と略記)は、学習指導要領の拘束が強い中で、子どもの生活現実や要求を出発点とした自主編成による家庭科の授業研究を展開した。連盟における家庭科教育の基本的な考え方として、まず、家庭科の対象は、「憲法に定める『健康にして文化的な生活』(第25条)と『婚姻の成立、維持における個人の尊厳と男女の本質的平等、相互協力』(第24条)の規定の生活上での実現をめざし生命と生活の両生産にかかわる家庭の営みとそのしくみを家庭科教育の独自の対象としておさえる。」(前掲:238)とし、「家庭の営みとしくみを学習させる際、両者を別個に扱うのではなく、発達段階に応じ、家庭生活を中心に統一的に把握させることが大切である。」(前掲)とした。次に、連盟は、教授・学習過程として、「a 家庭の営みとしくみの現実を正しくとらえ、b 生命と生活を守り発達させるために、科学や技術をどう生かしてきたかを学びとることを通して、c 家庭生活の矛盾を認識し、d これを打開する道すじを展望し実践しうるかを育てる」(前掲:238-239)という過程を提起した。最終的には、授業を通して子どもが「主権者としての自覚をもち、これからどうしたらよいか分かる」(前掲:244)ことが到達点として示された。

このように連盟は、「生命と生活の再生産にかかわる家庭の営みとそのしくみ」を切り離さずにとらえて家庭科教育の学習対象とすることを提起しているが、家庭の営みには、「個の生命維持にかかわる衣、食、住」(前掲:243)と、「あたらしい生命の生産にかかわる性愛、出産、育児」(前掲)の2つの領域があることを挙げた。こうした家庭の営みにかかわるしくみには、家計や社会保障、社会福祉、消費者問題といった「経済的しくみ」(前掲:245)の現状・問題や、家族制度などの「家庭生活のしくみ」の現状・問題(前掲)があることを挙げ、家庭の営みとしくみの現実を正しくとらえ、両者をめぐる家庭生活が抱える矛盾に着目

して学習内容を構成することを提起した。

上記の提起に基づくと、連盟では、家庭生活を、私的な家庭の営みだけではなく、それらを社会的に規定しているしくみの現状や問題といった社会的課題を射程に収め、両者をめぐる矛盾を内在させた領域ととらえていると言える。連盟が家庭生活の矛盾の解決を主題とすることを提起している理由は、子どもがその矛盾に着目し、各家庭の事情や本音、または社会システムへの不満などその背景を吟味することによって、矛盾の解決を表面的・形式的ではなく自らの課題として実感をもって意識する可能性がある（伊波他 2008:182-189）ためだと考えられる。

しかし、しくみの現状や問題といった社会的課題にかかわり、国立青少年教育振興機構による4か国（日本、米国、中国、韓国）の高校生を対象にした調査（2021）によれば、日本の高校生は、「社会問題は自分の生活とは関係のないことだ」という設問に対して「全くそう思う」「まあそう思う」と回答した者の割合が中国に次いで低い（17.1%）ものの、「政治や社会の問題を考えるのは面倒である」という設問に対して「全くそう思う」「まあそう思う」と回答した者の割合が、4か国中最も高い（50.7%）という。このことから、日本の高校生は、社会的課題を自分の私的な生活とかかわりのあることだととらえているが、社会的課題について考えるのは面倒だという意識をもっていることがうかがえる。両角は、その背景として、高校生が社会的課題について考え大人の側に声をあげたとしても、「あげた声が有耶無耶にされる、明確なフィードバックがない、そもそも声をあげてもいいような雰囲気や風土がない、などが常態化していることが日本の高校生の『諦めの気持ち』を生んでいる可能性」（両角 2021:79）を指摘した。

このことに基づくと、子どもは、家庭科の授業の中で家庭生活の矛盾の解決を諦めることにつながる懸念があると言え、「主権者としての自覚をもち、これからどうしたらよいかかわかる」生活者を育成するには、子どもが社会的課題への取組も視野に入れて家庭生活の矛盾を理解し、その解決につながる見通しや展望をもって学習を進められることが重要となる。そのため、私的な家庭の営みとそれにかかわる社会的課題を切り離さない家庭生活の矛盾のとらえ方をさらに検討することが課題となる。

その課題を検討するために、シティズンシップ教育を参照する。シティズンシップ教育は、1990年代以降世界的に注目を集めるようになった（岸田他 2007）。その背景として、宮本（2007）は、第一に、激しい社会変動の中で社会的格差が生じ、貧困や社会的孤立の状態に追いやられる子どもや若者に対し、誇りと自己を守る力や社会のメンバーとしての自覚と地位を与える必要性が高まっていること、第二に、コミュニティが解体し、社会の統合性が失われていくことへの危機意識を背景にして、福祉社会を形成していくためには、市民の主体的な参加が不可欠の条件となっていることを挙げた。家庭科教育が対象とする家庭生活を理解する際にも、この背景を踏まえる必要がある。

日本の学校教育におけるシティズンシップ教育実践を対象とした研究は、家庭科の他に、これまで蓄積されてきた研究が多い傾向にある社会科や、総合的な学習の時間などでも取

り組み込まれてきた(古田 2021)。社会科や総合的な学習の時間におけるシティズンシップ教育に関する先行研究に基づくと、それぞれの特徴は以下のように整理できる。

まず、社会科におけるシティズンシップ教育実践に関する先行研究の特徴は、時事的・社会的問題など人々の価値観の対立する問題が単元構想の要諦であること(坂井 2018)、政治的な問題を扱いながらも学習者にとっての価値観の押しつけになることを意図的に避けていること(水山 2019)、資料やフィールドワーク、大人とのかかわり等により社会の問題を認識し、討論や対話を通して問題が生じる要因を分析し、解決方法の批判や検討をし、その方法を行政や企業等へ提案するという過程を通じた社会参画意識の向上を重視していること(土岐 2016)などが挙げられる。また、18歳選挙権の導入に伴い主権者教育に注目が集まり(水山 2019)、高校公民科において、議会事務局と連携しながら、高校生が地域の主権者として地域課題を認識し、町政への質問や意見を考え高校生議会に臨む事例(米家 2020)などもある。これらの研究に基づくと、社会科におけるシティズンシップ教育では、授業の主題となる社会的課題を子どもが自分事としてとらえられるような内容や方法を取り入れたり、授業で扱う社会的課題に対して教師がもつ価値観の表出を意図的に制限して、子ども同士の議論や対話を重視したりしながら授業を構成していると言えるが、子どもの私的な家庭の営みから切り離されて社会的課題をとらえていることがうかがえる。

次に、総合的な学習の時間におけるシティズンシップ教育実践に関する先行研究については、数は少ないものの、総合的な学習の時間とシティズンシップ教育が内容面、方法面において共通点を持ち、両者に親和性があることが指摘されてきた(桑原 2020)。その上で、桑原(前掲)は、学習指導要領の記述内容から総合的な学習の時間のシティズンシップ教育としての性格を検討し、探究的な学習の展開、実社会や実生活とのつながりの重視、子ども同士で互いの資質・能力を認め合い、相互に活かし合うという関係の構築、社会の構成員としての市民の育成だけではなく、社会それ自体の形成の志向という点を挙げた。実際、高校3年間を通して高校生が、地域の大人たちと地域が抱える問題について考え、地域社会の形成も視野に入れて自分事として問題解決に向けた活動を展開する事例も報告されている(篠原 2019)。これらの研究に基づくと、総合的な学習の時間におけるシティズンシップ教育では、子どもが暮らす地域の社会的課題を授業の主題として扱い、授業を通じた地域社会の形成を視野に入れ、課題解決に向けた探究的な学習を重視して授業を構成していると言えるが、子どもの私的な家庭の営みから切り離されて社会的課題をとらえていることがうかがえる。

上述してきた研究の展開に影響を与えてきた主な理論として、政治的シティズンシップ教育論が挙げられる。その特徴としては、異質な他者である生徒を政治参加と自己決定の主体としてとらえ、学校内での授業で生徒の政治的リテラシー(政治的判断力や批判能力)の涵養を図ること、授業では、教師自身が主導して授業を遂行することを一旦中断し、用意した論争的問題に対して生徒を揺さぶることができるような問い(中断のペダゴジー)を吟味し提示すること、教師は、その問いから生徒同士が議論や対話できる環境を組織し、問いと

生徒をつなぐ役割を担うこと、生徒が、論争的問題の争点と向き合い、議論や対話を通して自分にはなかった考えや価値観を認識し（対話的思考）、学習の成果を学校外で自主的に生かすことが志向されていることが挙げられる（小玉 2016）。

上記に基づくと、政治的シティズンシップ教育では、子どもの主権者としての自覚を高め、社会参画や政治参加できる資質や能力を育成するために、第一に、異なる立場や価値観が対立している論争的問題を対象として学習内容を構成すること、第二に、教師が主導して授業を遂行することを一旦中断し、子ども同士の議論や対話という学習方法を通して論争的問題の争点と向き合う環境を構成すること、第三に、子ども自身の対話的思考を促し、学習の成果を学校外で自主的に生かす可能性が生じること、という課題が提示された。第一の課題の論争的問題に関しては、子どもが、テーマに関する異なる主張から浮かび上がる矛盾点や疑問点を整理して対立のポイントを明確にとらえられることが重視されている（橋本 2014）。このことを踏まえると、論争的問題を学習の対象とすることは、これまで家庭科教育に即して確認してきた矛盾の意識化と重なると言える。第二・第三の課題については、シティズンシップ教育から得られる示唆だと言える。

しかし、第一の課題に関して、朴木（2007:14-16）は、市民としての様々な活動や行為、意思決定は、個別の家庭生活あるいは家族の職業事情、固有の地域的事情等々と結びついて成り立っているため、親密圏における日々の暮らしへの現実理解と結びついて初めてシティズンシップは形成されていくにもかかわらず、具体的な生活との結びつきが不足していることを指摘した。また、古田（2015, 2019）は、子どものシティズンシップ形成は学校のみならず子どもを取り巻く家庭や地域といった学校外の環境からも影響を受けているが、現状は、学校での特定の教育実践や公式的カリキュラムに焦点化して学習者の意識変容をとらえる研究がほとんどであることを指摘した。

これらは、子どもの具体的な生活と切り離して社会参画や政治参加を論じると、それらは「単に、個人の『意欲』や『姿勢』の問題としてかたづけられてしまう」（朴木 2007:17）可能性があることを指摘するものである。このことに基づくと、政治的シティズンシップ教育では、論争的問題に関する議論や対話を通して能動的に社会参画や政治参加できる資質や能力を育成しようとしているが、子どもの具体的な生活から切り離されて学習内容が構成されている点に限界があることがうかがえる。そのため、子どもの具体的な生活と結びつけて論争的問題にかかわる学習内容を構成することが生活者を起点にしたシティズンシップ教育を展開するために必要となる。既述したように、社会科や総合的な学習の時間におけるシティズンシップ教育は子どもの私的な生活から切り離されて問題が設定されていることがうかがえる。一方、家庭科におけるシティズンシップ教育は、私的な生活から問題解決学習を展開し、自分の問題を社会との関係でとらえる能力と実践的態度の育成（望月 2012）、生活者の視点からの問題解決方法の提案に留まらず行動を通じた社会参画意識の向上（土岐 2016）、衣食住や家族の大切さ及び市民として行動することの価値の実感（前掲）、人によって異なる価値観を尊重する態度の育成（前掲）が重視され、子どもの私的な生活を起点

に問題を設定するという特徴がある。このことを踏まえると、子どもの具体的な生活と結びつけて論争的問題にかかわる学習内容を構成できる教科等は家庭科であり、この点が、家庭科におけるシティズンシップ教育の固有性である。

生活者を起点にしたシティズンシップ教育の展開に関して、朴木によれば、生活者は、家族や家庭生活などの親密圏において様々な生活矛盾を抱えて生きており、例えば家庭生活における性別役割分業のもとでは社会的な役割を果たすことがままならない実情があり、すべての人々が社会参画するためには何が必要かという共通理解をつくるためには、「性別役割分業下の生活問題とは何か」などのようにリアルな生活理解が必要になるという（朴木 2007:16-17）。そこで、朴木は、家庭科において、具体的なものや人にかかわる暮らしを学ぶ、あるいは何らかの生活課題解決学習を行う過程に、学校外の地域や社会、共同体をつくる過程をクロスさせて学習過程を構想すると、生活者となるプロセスにシティズンシップを組み込めることを提起した（前掲:16-21）。

この提起は、子どもが、私的な家庭の営みとそれにかかわる社会的課題を切り離さずに家庭生活の矛盾を認識し、解決に向けた見通しや展望をもてるためには、学習の過程に「学校外の地域や社会、共同体をつくる過程」を組み入れ社会的課題への取組も視野に入れて家庭生活の矛盾をとらえること、その矛盾を解決する手法としてシティズンシップ教育の展開が重要であることを指摘したものである。

ただし、その具体的な主題の設定や教育の内容や方法、教師の役割等は明示されていない。この点は、先に述べたシティズンシップ教育の第二の課題とかかわっており、それについては望月の研究（望月 2012・2015）が参考になる。

望月は、家庭科におけるシティズンシップ教育の課題の一つとして、「学習を家庭のなかの工夫に閉じ込めてしまう懸念をどう払拭するか」（望月 2012:26）と指摘した。望月は、現代の子ども・若者が抱える困難やシティズンシップ獲得に向けて能動性が求められる状況を踏まえ、家庭科の学習内容には、子どもの貧困から派生する問題として取り上げられた栄養や健康に関する知識・スキル、家族の役割、子育て、住居、地域の環境などがあり、衣食住などの文化を再創造する内容と活動があることを挙げた（前掲:29-30）。これは、家庭生活に内在する矛盾を意識し理解する学習内容が家庭科教育に含まれていることを述べたものである。望月は、その矛盾の解決のため、人間の尊厳を育むケア関係を注視した岡野八代の主張を参照し、ケアを社会的に担う必要を理解するシティズンシップ論と結びつけて家庭科教育の内容を構成することを主張した。その際のシティズンシップを「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」と定義した（前掲:21）。

その上で、望月は、小学校・中学校・高等学校における家庭科の授業実践の分析を通して、授業の主題に関する子どもの個人的な生活問題や生活経験が、権力性を制限するという教師のポジショナリティによってつくられた公共的空間（誰もが対等に自由に話し合い返すことができる空間）に表出され、その空間における対話や調査活動等を通して、子どもは第二次ディスコース（学校や教会、クラブ、社会などの一連の家庭の外で出会う世界観）を批

判的にとらえソーシャル・リテラシー（複雑で相互に絡み合った社会を理解し、社会に働きかける能力）を獲得していくと主張した（前掲:79-157）。

この主張は、シティズンシップ教育の第二の課題と同じく指摘したものではあるが、ケアの関係を育む公共的空間を形成する役割を教師に求めている点に独自性がある。ここでのケアは、「依存がなければ生きていけない人を含めて、自分とは異なる感情や知性をもつ他者として認知し、気遣い、面倒をみること」（望月 2015:38）を意味し、子ども同士や子どもと教師の間でこのようなケアの関係の構築により、子どもの個人的な生活問題や生活経験は個人内・家庭内に留められることなく公共的空間としての教室に表出できるとされた（望月 2012:150-157）。さらに、家庭科の授業の中で、子どもが、ケアを社会的連帯によって支え、ケアが必要な者が社会的に放置されない仕組みを相互応答的に探究していこうとすれば、既存の社会システム等を批判的にとらえ返し、社会変革につながる視点を得ることが必要になるが、そうして獲得されるのがソーシャル・リテラシー（ジョン・ディビソン）<sup>\*1</sup>だとされた。

上記の望月の提起は、家庭生活の矛盾をシティズンシップの形成と結びつけて解決する主体を形成するための公共的空間の構成にかかわる課題を示したものであり、家庭科におけるシティズンシップ教育研究を発展させたと評価できる。

ただし、家庭科の授業の中でのソーシャル・リテラシーの形成方法については、教室内で形成されるケア的关系を基軸にした社会批判を射程に収めることに留まっており、朴木が指摘した学習の過程に「学校外の地域や社会、共同体をつくる過程」を組み入れるという課題に即して見れば、批判の対象として社会を位置づけたに留まる。連盟が提起した「主権者としての自覚をもち、これからどうしたらよいかかわかる」生活者は、社会批判に留まらず「どうしたらよいか」を理解する見通しや展望をもつ生活者であり、その生活者としての資質や能力を育成するための家庭科教育の内容構成と方法は、まだ明らかにされていない。

これまで取り上げてきた先行研究である朴木と望月の提起を統合しつつ、家庭生活の矛盾を社会的課題への取組も視野に入れて解決できる生活者を育成するために、「学校外の地域や社会、共同体をつくる過程」を学習過程に組み入れる意義とその際の課題と方法を解明することが必要である。

以上に基づき、本研究におけるシティズンシップを「家庭の営みにかかわる地域社会のしくみを批判的にとらえて両者をめぐる矛盾を認識し、その解決のために他者との協働により社会的課題に取り組むことができる資質や能力」と定義する。その上で、本研究では、まず、シティズンシップにかかわる家庭科教育研究の調査を通して、家庭科教育とシティズンシップ教育との関連に関する先行研究の到達点を明らかにし、双方を結びつけるための理論的課題を示すことを第一の課題とする。

次に、上記の理論的課題を踏まえ議題を設定した高等学校家庭科教師への「フォーカス・グループ」を通して、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための実践的課題を明らかにすることを第二の課題とする。

その上で、事例調査を通して、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための実践的課題を解明することを第三の課題とする。その対象となる事例については、子どもが日常生活を送る地域が意識されるのは、暮らしに関する課題意識の集団的な生成、すなわち日常生活に対する何らかの疑問や不安によって、日常生活に改めて向き合う必要が生じている場合（宮崎 2019a）であることに鑑みると、地域生活を創り出す実践が事例研究の対象となるのではないかと考えた。生活を創り出すとは、人間が我が身の必要のみならず他者の必要に応えることを前提にしながら、その応え方そのものを意識的に変えていくことを意味し、その応え方が協働（＝協同に基づき展開する労働・活動）のあり方となる（宮崎 2013b）。協働は、日常生活の中での違和感や不安、不満など生きづらさの意識化を成立基盤とし、利害関心の共通性の確認の上に共通の課題が設定され、それを媒介にした構成員同士の関係のことである（宮崎 2009a）。それを基盤に、共有された課題を実際に解決するための活動を展開する局面であり、組織内でのルールや分業の編成、外部アクターとの交渉が不可欠となる協働へ連続的に展開する（宮崎 2014a）。これにより自己と他者の協働によるコミュニティのことである実践コミュニティ（宮崎 2014b）が構成される（宮崎 2014a）。ここでのコミュニティは、差異ある構成員間の分散性や対等性、透明性、解放性、創造性等を重視してとらえられており（宮崎 2013a）、協働を通して個々には自覚されていなかった力量が集団的に発揮されて、能動的な市民が形成されていく（宮崎 2004）。換言すれば、実践コミュニティにおいて、個人の私的な家庭の営みやそこから浮上する生活問題が表出・共有され、それに影響を及ぼす社会的課題に取り組み、地域生活の発展の可能性を視野に入れた協働の実践である地域生活を創り出す実践が展開されることによって、シティズンシップが形成されるということである。そのため、上記のようにとらえた地域生活を創り出す実践を対象とすることとした。

シティズンシップ教育は、「ともすればボランティア活動一辺倒になりがちで、単なる使い捨て要員を育てることだけになってしまう」（小玉 2008）ことや「個人の自由をないがしろにし、社会統合（国家統合）に利する動員主義教育ではないか」（池野 2014）ということが懸念されるため、地域生活を創り出す実践のように既存の地域社会を批判的にとらえ返して、社会的課題に取り組む実践を対象とすることが重要となる。

そこで、本研究では、地域生活を創り出す実践の事例として、北海道中標津農業高等学校食品ビジネス科マネージメント研究班を中心に 2006 年から取り組む「計根別食育学校」を対象とした。「計根別食育学校」は、課題研究の時間を中心とした食育の実践事例で、地域の各学校園や企業、地域団体等と連携しながら、高校生が地域の子どもたちへ農業に関する内容を教えることを通して、子どもたちの農業に対する関心と理解を高めて食への感謝の心を育てること、計根別という優れた食料基地に住んでいる自覚を高めて健全な食生活の実現や地域環境への関心を高めること、学びの成果をより多くの人に伝えていくことを活動目標に掲げている（詳細は第 3 章参照）。

家庭科教育の事例ではなく「計根別食育学校」を対象とした理由を以下に挙げる。

第一に、家庭科教育における地域観の変化が挙げられる。家庭科の授業実践史の中で地域の教材化とは、地域に根ざす教師が、地方化に抵抗する主体としての地域観に基づき固有の地域の事象を取り上げることの意味してきた（柳 2004:49-50）。中には、地域の教育力の回復や新たな創出までを意図する家庭科の授業実践もあった（前掲:50）。しかし、都市化や商品化等の進展により地域性と共同性が衰退し、地域素材は所与の目標を達成する手段としての効用をもつに過ぎないとする地域観が授業実践の基底となった（前掲:50-51）。そのため、社会的課題の解決に取り組むことよりも、子どもが地域素材を知ること重点を置いた実践が多くなった。実際、國吉他（2008）は、九州・沖縄の地域にかかわる 368 の授業実践事例を 5 つの基準（①学習方法に地域の視点があるか、②学習内容に地域の視点があるか、③自身の生活を見つめ、子ども自身の課題に気づく視点があるか、④地域や社会を見つめ、そこでの生活課題に気づく視点があるか、⑤地域を変えようとする視点や地域再生の視点はあるか）に基づき分析したところ、基準①や②に該当する事例が多く、基準④や⑤に該当する事例が少ないこと、基準③の該当事例が最も少なく、学習者自身の家庭生活に見いだされる課題を明らかにすることなく、地域を見つめさせる学習が多いことを明らかにした。このことから、現在の家庭科教育における地域観が、本研究の視点と異なるため、家庭科の授業実践を対象としての事例研究が困難であると言える。そこで、地域生活を創り出す実践を展開している事例として「計根別食育学校」に着目し、そこから家庭科教育への示唆を得ることとした。

第二に、「計根別食育学校」は家庭科教育が対象とすべき領域や課題を含んだ実践であることが挙げられる。家庭科教育で食育を推進していくことに対する学校現場からの期待度が高く（文部科学省 2015）、家庭科の授業で食育をより一層充実させていくことが求められている。その方向性として、伊深他（2013）は、これまで取り込まれてきた家庭科の食に関する授業には、「家庭での食事調べやおやつ、弁当など、身近なものを教材として扱っていること」と「生徒自身がそれぞれ考えたバランスの良い食事を、調理実習で実際に作っていること」という特徴があるが、食育の必要性に対応するためには、より現代的な食の課題を加える必要があることを指摘した。これを踏まえると、「計根別食育学校」は、家庭科としての授業プランに基づき構成された事例ではなく、教育課程上双方のつながりがないことは事実であるが、内容としては家庭科教育が対象とすべき領域や取り組むべき課題を含んだ実践であると言える。そのため、この事例から家庭科教育への示唆を得ることとした。

上記の理由から、本研究では「計根別食育学校」を対象事例とし、教師や高校生、地域住民へのインタビュー調査や対象事例に関する文献調査、参与観察を通して第三の課題に迫ることとした。

## 第 2 節 本研究の目的と理論的枠組み

### 1. 目的

本研究では第1節で述べた3つの課題の検討を通して、家庭科において家庭生活の矛盾を解決する学習の過程に、地域や社会、共同体をつくる過程を組み入れる実践の意義とその際の課題と方法を明らかにし、家庭科におけるシティズンシップ教育実践の枠組みを提案することを目的とする。

## 2. 目的に迫るための理論的枠組み

第1節で述べた問題意識に基づくと、本研究の目的に迫るためには、学習の関係論的な見方に基づいた実践について検討しなければならない。

佐伯によると、人間の学習の本質は、自分探し、つまり、アイデンティティ形成（自分とは何者であるかが自覚的に明確になること）であり、それは、「きわめて個人的な『自分探し』のいとなみでありながら、同時にきわめて社会的な、人びととの共同的ないとなみに、自らのユニークな『自分らしさ』を生かしながら、『加わっていく』いとなみ」（佐伯 1995:30-31）によって可能になるという。そのような「いとなみ」は、「教室を越えた世界（現実社会、さらには未来に広がる可能的世界）に向けての意味体系の吟味、享受、再構築をめざしたものであるかぎり、『文化』だということ」（前掲:30）になり、「ものごとの意味の根源に立ち返り、ものごとを再吟味し、味わいなおし、『新たな文化の作り手』として世界と関わるという実践」（前掲）である文化的実践をさす。この文化的実践について、佐伯は、「絶えず問い直され、修正され、より広い社会との関係の網目がつむぎだされていくもの」（前掲）だとし、「そのような共同的ないとなみとその産物こそが文化」（前掲）であり、文化的実践へ参加することが学習だと提起した。

この提起では、子どもが何らかの文化的実践へ参加することが学習だととらえ、そこでの他者との共同的な営みの中で、その状況に埋め込まれた知識を獲得し、過去の伝承とともに未来への新たな文化をつくりだすという関係論的な見方が重視されていると言える。

この文化的実践を理解するための理論的な拠り所として、実践コミュニティ概念が挙げられる。この実践コミュニティは、周知の通り、J.レイヴとE.ウェンガー（1993）によって提起された正統的周辺参加論の中で用いられた概念である。その後、E.ウェンガー他（2002）は、この概念を発展させて、実践コミュニティを「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続可能な相互交流を通じて深めていく人々の集団」（前掲:33）と定義した。この実践コミュニティは企業経営を対象とした事例研究を通して、実践コミュニティのモデルが提示された（前掲:57-174）が、経営学に限らず幅広い領域で関心を集め、学校教育の領域でも取り入れられている（當眞 2002:119-124）。當眞（前掲:123-124）によれば、実践コミュニティ概念はもともと学校教育へのアンチテーゼとして構想された経緯があるが、それは、社会的に多様であるはずの学校を均質なものと把握し、学校での学習をステレオタイプ化してとらえる傾向にあるという。それを踏まえ、當眞は、実践コミュニティを、学校と対置されるべきものとしてではなく、「学校も含めたさまざまな現実生活において、知識や技能の獲得・形成・創造、協働して実践に関わっている人々相互の関係、

そこで使われる（あるいは創り出される）さまざまな人工物と行為との関係、さらに個人史的問題が相互に密接に絡み合いつつ展開する過程に注目することを促す概念として用いる」

（前掲:124）ことを提起した。具体的な先行研究として、近年では学級を実践コミュニティ化して社会力を発揮できる場へと転換させることを目指した研究（廣部 2013）、実践コミュニティ概念を導入した社会科の授業研究（関東 2011）、体育授業を実践コミュニティとしていくための教師の役割を構想した研究（太田他 2017）などがある。これらの研究では、E.ウエンガー他が示した実践コミュニティのモデルに従い、学校や学級集団、授業空間を実践コミュニティとして構築していくことが検討され、実践コミュニティのメンバー（子ども・教師）の成長と実践コミュニティ自体（学級集団・授業空間）の変容・発展が志向されている。

一方、小高（2010:12-19）は、高等学校の家庭科教師が教師の組織や教師集団のネットワークの中で教師としてどのように成長していくか、そのダイナミズムが歴史とどのようにかかわってきたか明らかにするために、先述した実践コミュニティ概念が射程とする局所性（ローカリティ）について、社会や制度とのかかわりを明確にする必要性を指摘した。小高によると、教師や教師の組織は、教育制度や社会・文化の変動に大きく影響される一方、教師はそれぞれの教育現場の状況や子どもとのかかわりからも、また日々の個人的な生活からも影響を受けるため、マクロ、メゾ、マイクロの3つのレベルからの影響を組み込める枠組みが必要となるという。小高は、マクロレベルの制度とメゾレベルの学校や教師集団とマイクロレベルの教師が交差する教師の成長の場を解明する枠組みを得るために、D.ホールランドとJ.レイヴが提唱した“人の中の歴史”概念を大きな理論的視座として使うことで、実践コミュニティ概念を社会や制度とのかかわりから拡張して位置づけられることを提起した。その内容は、社会的・歴史的に構築されてきた教育制度、ある特定の学校文化や教師文化、ある時代の家庭科に対する人々の意識といったマクロな事象との「永続的なせめぎ合い」の一方で、マイクロな事象として教師はその人なりの「人の中の歴史」をもち、その両者のせめぎ合いが教師たちの「それぞれの場で自分の主張をする実践」に立ち現れるとし、その実践に着目して、マクロとマイクロのせめぎ合いがどのように立ち現れるのか、実践コミュニティでの「参加としての学習」が実践を進展させ、教師の成長に実践コミュニティがどのような役割を果たしているのかをとらえることを主張した。

このような小高の提起は、教師の成長に焦点を当てて論述しているが、本研究にも示唆を与えるものだと考えられる。本研究では、先述したように子どものシティズンシップは、地域生活を創り出す実践が展開されることによって形成されるととらえることから、小高の提起は、マクロ、メゾ、マイクロという3つのレベルのつながりを把握する枠組みになると考えられる。この提起をここまでの文脈に引きつけて述べると、マクロな社会的・歴史的な文脈（例えば地域の過疎化、高齢化、人口減少、主幹産業の衰退化・担い手不足等）と、マイクロレベルの個々の生活史が交差するメゾレベルの実践コミュニティにおけるせめぎ合いの中で生じる地域生活を創り出す実践の展開を通して、高校生はシティズンシップを形成することができるかと仮説的にとらえ、目的に迫ることとする。

### 第3節 本研究の方法論

研究の方法論の核となるのは、「認識論ーリサーチ・デザインー手法」の論理的な関係性である（野村 2017:3）。そのため、ここでは、その3つの視点から本研究の目的に迫るための方法論を述べる。

第一に、認識論についてである。認識論は存在論と互いに結びついている（前掲:13）ことから、研究の目的を踏まえ、どのような存在論に基づく認識論に立脚するか決める必要がある。そこで、本研究では、存在論として反基礎づけ主義、認識論として解釈主義の立場に立つ。存在論には基礎づけ主義と反基礎づけ主義という2つの立場がある（前掲 13-14）が、本研究では、先述したように子どものシティズンシップは、地域生活を創り出す実践が展開されることによって形成されるととらえるため、研究対象となる社会は私たちの知識とは無関係には存在し得ないという前提に立つ反基礎づけ主義（前掲:33）の立場を採る。存在論として反基礎づけ主義に立脚する場合の認識論は、人々がどのようにその出来事を解釈しているかという点に着目するため、解釈主義の立場を採る（前掲:14-15）。解釈主義は、私たちの解釈の違いやあり方が政治的・社会的結果に影響を与えるため、言説や文脈を重視して各主体がどう解釈しているかを把握することが重要だと考える（前掲:20）。よって、解釈主義では、人間がとる社会的行動の主体的な意味を把握できる手法（インタビュー等）が重視され、そこでの調査の対象は、調査対象者の信念、考え方、思想、価値観、言説や、それらをつくり出す行為、実践、制度等となる（前掲 20-21）。それらを踏まえると、本研究で解釈主義を採ることで、対象事例にかかわる教師や地域住民、高校生へのインタビュー調査から、地域生活を創り出す実践の展開を支える教師や地域住民の信念・考え方等や、高校生がシティズンシップを形成していく過程を読み解いていくことができると考える。

第二に、リサーチ・デザインについてである。リサーチ・デザインとは、「研究から得られる知見を一般化できる度合い（＝外的妥当性）や、研究対象を説明する力／理解する力（内的妥当性）を高め、学術的に価値のあるものにするためのロジック」（前掲:3）のことである。リサーチ・デザインには、事例研究、実験、縦断的研究、横断的研究等がある（前掲）が、本研究では事例研究を取り上げることとした。事例研究とは、「ある事象や人々の、学術的に有意義な側面を何かの重要な例として考察し、その研究分野に貢献する取り組み」（前掲:44）のことを指す。事例研究が適切かどうか判断するためには、研究の問いのタイプや事象を統御できるかどうかを考慮する必要がある（前掲:44-45）。事例研究は、研究の問いのタイプとして、どのように生起し展開しているか、なぜ起こるのか、いったい何が起きているのかという問いに適したリサーチ・デザインである（前掲:45）。また、事象を制御できるかどうかについては、実験のように事象を統御できない場合に適しており、事例研究は社会的・歴史的な文脈から切り離せないものを対象とする（前掲:46-47）。これらを踏まえると、本研究では、地域生活を創り出す実践は、どのように生起して展開されているか、その

展開過程の中でどのような出来事がなぜ起きたのか、という問いを探求していくことが必要であることから、本研究のリサーチ・デザインとして、事例研究を選択した。

では、事例をどのように選べばよいのだろうか。得られた知見の価値を明確にし、一般化していくためには、事例の選び方に配慮することが不可欠となる（前掲:47）。単一・少数事例を選ぶ場合、①「極端／珍しい／決定的」、②「典型的／一般的」、③「後続的／新事実考察型」という3つの基準に沿うことが重要となる（前掲:48-53）。そして、事例研究をデザインするには事例の選択に加えて、その構成要素である問いと分析単位を練り上げる必要があるが、この両方において理論が重要な役割を果たす（前掲:60）。問いについては、理論的にその問いの意義を示すことが重要となり、それが分析単位を導出することにつながる（前掲）。分析単位とは、事例の中で研究者が注目して分析を行う単位であり、事例研究を行う際には、先行研究を踏まえ、問いや理論・仮説の観点から有意義かどうかを考えながら分析単位を設定する必要がある（前掲:61）。また、事例研究では、その事例から得られた知見を、「理論的一般化」（事例を選ぶ際に重視した理論をその事例を通じてさらに考察することによって、理論のさらなる一般化に貢献すること）、あるいは「自然的一般化」（詳細な事例研究と自分の経験を照らし合わせることで読者自身が何らかの一般化を行うことに寄与すること）、という形で一般化する（前掲:64-69）。加えて、理論的・仮説的に考えられる全ての原因が、結果にどのように影響を与えたかという因果的過程・経路を追跡し、因果メカニズムを明らかにする過程追跡の分析手法も重要となる（前掲:69-74）。

それらを踏まえ、本研究の対象事例として、北海道中標津農業高等学校が実施する「計根別食育学校」を選定する。「計根別食育学校」の実践の詳細については、第3章に記述するが、その事例を選定した理由としては、実践の分析の単位や要素が、上記した基準の中でも「極端／珍しい／決定的」に該当し、一つの事例であっても本研究で援用する理論の発展に貢献する可能性があると考えられるためである。先述したように、本研究の目的に迫るための理論的枠組みとして小高の理論を援用し、シティズンシップ教育に適用できる可能性を探る。そのためには、マクロな事象として、地域の農や食にかかわる問題、地域の高齢化、次世代育成、地域活性化等を対象とし、そうしたマクロな事象の影響下のマイクロレベルで日々暮らす高校生の生活史が交差するメゾレベルの実践コミュニティ（高校や幼稚園、義務教育学校、地域団体）における実践（「計根別食育学校」）に焦点を当てることが必要だと考えた。

「計根別食育学校」は、2006年度より始まった活動で、人口800人ほどの中標津町計根別地区の中に、幼稚園、義務教育学校、高校が揃っている特徴を生かして、高校を中心に、地域の各学校園やJA、外部コミュニティである景観まちづくり団体「みんなの景観なかしべつプロジェクト」（通称「みんなか」）等とともに展開し、地域が抱える問題を解決し、新たな地域の生活を創り出すことを志向する農と食にかかわる活動である。地域の様々な組織・団体がかかわり合いながら継続的に展開し、メゾレベルでの実践コミュニティにおける実践を通して、マイクロレベルとマクロレベルの変容・発展をとらえてきた事例は珍しいと

言える。先述したように、本研究で援用する理論や仮説を踏まえると、メゾレベルでのせめぎ合いに焦点を当てる必要があり、そのようなメゾレベルでの実践コミュニティにおける「計根別食育学校」実践を分析単位として研究を進めていく。

具体的には、「計根別食育学校」実践の目標や重視している価値観・考え方、実践の展開過程、実践を通した高校生のシティズンシップ形成過程、高校生のシティズンシップ形成の影響要因、地域・社会の変容といった点を分析の要素として、高校生がシティズンシップを形成していく論理を明らかにする。

第三に、手法についてである。先述した通り、本研究の認識論として立脚する解釈主義では、人間がとる社会的行動の主體的な意味を把握できる手法が重視される。調査対象者の信念や考え方等と、それらをつくり出すのに影響を与えた可能性のある行為、実践、制度等が調査の対象となり、インタビューなどの手法を使って質的データを収集し、文脈に応じた解釈を行う（前掲 20-21）。

それを踏まえ、本研究の目的に迫るための手法として、調査対象者として選定した高校生2名へのライフストーリー・インタビューを行う。質的研究法の基礎的方法として、半構造化インタビューが挙げられるが、ライフストーリー・インタビューは、それよりもさらにインタビューの経験世界に迫り、語り手の主体性を重んじ、語り手の自由な語りの生成を促す方法となる（やまだ 2007:130）。半構造化インタビューでは、短い時間に効率よく聞き出したいことが聞け、問題の核心に迫ることもできるが、枠組みが研究者側にあるため、「現実に何が起こっているのか」を知り、「現場から学ぶ」行為からは、隔たってしまうことが懸念される（前掲:131）。一方、ライフストーリー・インタビューでは、エピソードを重んじるため、どのような内容の体験だったか、その体験とその後の体験との関連はどうか、自分がその体験についてどう思っているのかなど、体験の中身やその後の人生との関連性、その体験の意味づけを深く聞くことができ（前掲）、個人のライフ（人生、生涯、生活、生き方）に焦点をあわせてその人自身の経験をもとにした語りから、自己の生活世界そして社会や文化の諸相や変動を全体的に読み解く（桜井 2012）。

このような特徴を有するライフストーリー・インタビューを選択した理由として、第一に、語り手が、3年間の「計根別食育学校」の実践の中でどのような学習経験をし、その経験をどのように意味づけ、卒業後の生活に生かされているか考察するためには、語られた真実に関心をもち、どのように人生経験が構成されているか、どのように意味づけられているかが中心に分析されるライフストーリー研究（やまだ 2005:196）が最も有効な方法だと考えたためである。第二に、ライフストーリー研究では、その人が生きている経験を有機的に組織し、意味づける行為がライフストーリー（人生を物語ること）だと考える（前掲:193）ため、語り手が、3年間の「計根別食育学校」での経験をどのように結びつけて考え、実践の中で関わった教師や地域住民、地域子どもたち等との関係性をどのようにとらえているかという視点から、学習経験を意味づけた要因を考察できると考えたためである。

また、高校生のシティズンシップ形成の影響要因を探るために、現在の「計根別食育学校」

を運用していく中心的な役割を担うキーパーソンである担当教師、「かぼちゃランタンプロジェクト」を立案し、実践を進めていくための中心的な役割を担うキーパーソンである「みんなか」のメンバー、行政の中でこのプロジェクトをはじめとした「みんなか」の活動を支える中心的な役割を担うキーパーソンである行政職員への半構造化インタビューを実施する。そして「計根別食育学校」が始動した時期にかかわっていた教師や2010年度から2017年度までにかかわっていた教師への半構造化インタビューの内容、「計根別食育学校」にかかわる内容が記載された記述資料（実績発表大会の原稿等）、「みんなか」にかかわる記述資料（活動報告書等）、「計根別食育学校」実践に「部分的に参加する観察者」（野村 2017:197）として参与観察した際に作成したフィールドノート等も交えて分析要素を考察する。

#### 第4節 本研究の構成

まず、第1章では、本研究の目的に迫るための第一の課題に取り組むために、これまで4つの用語（「シティズンシップ」、「市民性」、「消費者市民」、「生活主体」）をキーワードに展開されてきたシティズンシップにかかわる家庭科の研究論文は、どのような課題意識のもと各キーワードをとらえ、どのような教育実践の展望が導出されているのか調査し、そこから浮上する家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための理論的課題を導出する。

次に、第2章では、第二の課題に取り組むために、第1章で導出された家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための理論的課題から議題を設定し、地域にかかわる授業実践経験を有する高等学校家庭科教師への「フォーカス・グループ」を実施する。その結果から、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための課題や方法についての各教師の提起と、そこに埋め込まれている実践の論理及び学校や地域の特性との関係を検討し調査で得られた知見を整理し、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための実践的課題を明らかにする。

そして、第3章では、第三の課題に取り組むために事例研究を行う。記述資料やインタビュー記録、参与観察時のフィールドノートから、対象事例における実践の課題設定や実践の内容と方法、実践を通じた成果と高校生の学習経験に関する記述を抽出し、それらを第2章で得た知見と関連させながら、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための4つの実践的課題の解決に向けて示唆される視点を提示する。そこで得られた知見を踏まえ、最終的には、家庭科において家庭生活の矛盾を解決する学習の過程に地域や社会、共同体をつくる過程を組み入れる意義とその際の課題と方法を明らかにした上で、家庭科におけるシティズンシップ教育実践の枠組みの提案を試みる。

最後に、終章では、各章の総括をし、本研究の成果と残された課題を整理する。

## 第1章 家庭科教育とシティズンシップ教育との関連に関する先行研究の到達点

### 第1節 課題と方法

#### 1. 課題

これまで取り組まれてきたシティズンシップにかかわる家庭科教育研究は、「シティズンシップ」の他に、「消費者市民」、「市民性」、「生活主体」という4つの用語をキーワードとして展開されてきた。しかし、それらの方向性を整理した先行研究は見当たらず、家庭科教育とシティズンシップ教育との関連をどのようにとらえてきたのかは明らかになっていない。

そこで、本章では、シティズンシップにかかわる家庭科教育研究は、どのような課題設定のもと上記の各キーワードをとらえ、どのような教育実践の展望が導出されているのかという視点から先行研究の到達点を明らかにし、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための理論的課題を示すことを課題とする。

#### 2. 方法

分析資料については、学術文献データベース CiNii Articles にて、「家庭科 シティズンシップ（または、消費者市民、市民性、生活主体）」と検索した中から、各キーワードと関連があり、かつ学術的に述べられていると判断した学会誌や大学紀要、雑誌の計34編を選定した（表1-1）。なお、検索した結果、複数のキーワードに該当した研究論文もあったが、文章を読み、より重きが置かれているキーワードに分類した。また、分析資料の研究種類は、理論研究、調査研究、授業研究があり、その内訳は、表1-2の通りである。

表 1-1 分析資料一覧

	資料番号	研究種類	発行年	著者名	論文名	掲載誌名, 巻(号)
シティズンシップ (14)	1	A	2003	宮本 みち子	生活主体の形成とシティズンシップ	生活経営学研究, 38
	2	A	2003	望月 一枝	家庭科をシティズンシップ教育にーシティズンシップを獲得させるための視点と2つのディスコース	生活経営学研究, 38
	3	C	2009	望月 一枝	家庭科におけるシティズンシップ教育と教師のポジショナリティ: 高校「家族・家庭」の授業ディスコース分析を中心に	日本家庭科教育学会誌, 52(2)

	4	C	2009	諸岡 浩子	家庭科教育におけるシティズンシップ 教育の展開－食と環境をテーマとして	くらしき作陽大学・ 作陽音楽短期大学研 究紀要, 42(2)
	5	C	2010	望月 一枝	学校家庭クラブのまちづくり実践とシ ティズンシップ教育 :教師のポジショナ リティを中心に	日本家庭科教育学会 誌, 53(3)
	6	C	2010	大本久 美子他	高校家庭科におけるシティズンシップ 教育－「家庭基礎」導入の学習プログラ ムの提案－	生活経営学研究, 45
	7	C	2012	土岐 圭佑	小学校家庭科におけるシティズンシッ プを育成するための授業実践 :旭川市の 除雪課題を通して (授業実践のひろば)	日本家庭科教育学会 誌, 55(1)
	8	C	2014	岡田み ゆき他	小学生のためのシティズンシップ教育 プログラム :旭川市の除雪課題を通して	北海道教育大学紀要 教育科学編, 64(2)
	9	A	2015	山田 綾他	家庭科におけるシティズンシップ教育 の可能性 (第1報) －原発・放射線教 育の検討から－	愛知教育大学家政教 育講座研究紀要, 44
	10	C	2015	山田 綾他	家庭科におけるシティズンシップ教育 の可能性 (第2報) －中学校家庭科単 元「一魚一会 パート2」の実践と子ど もへのインタビュー調査の分析－	愛知教育大学家政教 育講座研究紀要, 44
	11	A	2016	土岐 圭佑	家庭科におけるシティズンシップ教育 の構成要素－「クリック・レポート」と 学習指導要領解説の関連性の検討を通 して－	日本家政学会誌, 67(2)
	12	A	2016	土岐 圭佑	家庭科でシティズンシップを育む学年 段階別指導目標と内容	日本家政学会誌, 67(8)
	13	A	2017	土岐 圭佑	小学校家庭科におけるシティズンシッ プ教育のカリキュラム試案	日本家政学会誌, 68(3)
	14	A	2017	土岐 圭佑	中学校技術・家庭科家庭分野における シティズンシップ教育のカリキュラム 試案	日本家政学会誌, 68(10)
消 費 者 市	15	B	2010	奥田麻 美子他	「消費者の権利と責任」に関する消費者 教育の新展開へ－家庭科における授業 実践の課題考察	消費者教育, 30
	16	A	2011	鎌田	消費者市民育成のための消費者教育－	消費者教育, 31

民 (13)				浩子	「ヨーロッパ・ダイアリー」の検討から	
	17	A	2012	小牧 美江	消費者市民を育てる「法教育としての消費者教育」：社会科・家庭科の教科間連携のすすめ	民主主義教育 21, 6
	18	C	2012	忽那 啓子	「文化的実践としての学び」の消費者市民教育への有効性：中学校技術・家庭科の実践を通して	消費者教育, 32
	19	A	2013	松田 淑子他	「消費者市民社会」の構築をめざした「消費者教育」の研究－大学院『消費者教育研究』の授業における協働をもとに－	福井大学教育地域科学部紀要, 3
	20	C	2014	小野 恭子他	中学校家庭科の授業における消費者市民性育成の可能性：金融教育の授業実践から	北海道教育大学紀要 教育科学編, 64(2)
	21	C	2014	永原 朗子	福祉社会の形成主体を育む消費者教育の授業プログラムと実践・評価：高校家庭科教育における発展学習	消費者教育, 34
	22	C	2014	荒井 きよみ	家庭科教育における消費者の市民性を育む授業実践の検討	消費者教育, 34
	23	C	2015	渡瀬 典子他	小・中学校家庭科における『消費者市民』育成のための学習の検討	岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 2
	24	C	2015	財津 庸子	高等学校家庭科における消費者市民教育の検討：フェアトレードの教材化を通して	消費者教育, 35
	25	C	2016	石島恵 美子他	高校家庭科における消費者市民教育の授業研究：社会参画を視点として	消費者教育, 36
26	B	2017	花輪 由樹他	家庭科食領域における消費者市民育成に関する一考察：大学生への意識調査と教科書分析より	大阪教育大学紀要第 5 部門教科教育, 65 (2)	
27	C	2017	金城ふ じの他	家庭科教育における消費者市民の育成を目指した授業	琉球大学教育学部教育実践総合センター 紀要, 24	
市民	28	B	2009	福田 恵子	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	日本家庭科教育学会誌, 52(2)

(4)					る能力認識の分析から	
	29	C	2013	小玉 健太他	「社会参加・問題解決型授業」を通じた 市民性育成に関する研究 2011・2012年 度協働実践研究プロジェクトでの取り 組みから	福井大学教育実践研 究, 37
	30	A	2015	大竹美 登利他	家庭科における市民性教育の取り組み	教員養成カリキュラ ム開発研究センター 研究年報, 14
(3)	31	C	2016	札埜 和男他	東日本大震災を巡る国語科と家庭科の 取り組み : エネルギー環境教育における 市民性涵養のための授業開発	教育実践研究紀要, 16
	32	A	1986	山本 えり子	男女共学の家庭科でどのような生活主体 を育てるか : 地域管理主体へと発展する 生活主体の形成	社会教育研究, 7
	33	A	2000	荒井 紀子	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
	34	C	2003	加倉井 千秋他	小学校における消費者教育の視点をと り入れた家庭科構想	宇都宮大学教育学部 教育実践総合センタ ー紀要, 26

※「研究種類」の番号標記...A=理論研究, B=調査研究, C=授業研究

※「著者名」...共著の場合, 筆頭著者のみを示した。

表 1-2 分析資料の分類

	A 理論研究	B 調査研究	C 授業研究	合計
シティズンシップ	7	0	7	14 (41.18)
消費者市民	3	2	8	13 (38.24)
市民性	1	1	2	4 (11.76)
生活主体	2	0	1	3 (8.82)
計	13 (38.24)	3 (8.82)	18 (52.94)	34 (100.0)

※括弧内の数字は, 全体に占める割合 (%) を示す。

分析の手順としては, 分析資料の全文章を読み, ①研究の課題設定, ②キーワードの定義や著者のとらえ方, ③導出された教育実践という 3 つの視点に関する記述内容を資料ごとに抽出する。次に, 抽出した記述内容を共通する内容ごとに分類し, それぞれ項目を設け整

理する。項目名に関しては、分類した各記述内容が端的に示される言葉を選び、名称をつけることとする。そして、3つの分析視点ごとに、分類した各項目について分析と考察を進める。

## 第2節 結果

### 1. 「シティズンシップ」をキーワードとした研究

#### (1) 課題設定

表 1-3 は、「シティズンシップ」研究論文（14 編）の課題設定に関する記述を示したものである。

表 1-3 「シティズンシップ」研究における課題設定

記述分類		資料 番号	頁	記述内容
教育内容や 教育方法に 関する課題	教育内容や 教育方法の 提案	6	52	・特に「生活主体」「生活実践力」の育成を推進する高校家庭科は、シティズンシップの育成に深く関わる教科といえよう。そこで、本稿では、高校家庭科におけるシティズンシップ教育の可能性と方向性を探ることを目的とし...
		9	87	・取り込んでいる支配的な見方を批判的に検討し、ものの見方や語られ方に権力関係がどのように反映されているのか、マイノリティ（少数派）の側からみた見方が消去されていないかなどの分析が必要となる。...（中略）...価値の複数性を前提とし、市民の側から新しい見方やあり方を創り出していくシティズンシップ教育が必要と考える。
		9	96	・「支配的な見方」つまり権力が蔓延る課題は、私たち個人の生活と密接に関わっている。しかし、権力性を帯びやすい課題と個人の生活は公的問題と私的問題として、離して語られてしまいがちである。...（中略）...私的領域を閉塞的なものにしないためにも、私的な課題を話し合える公的空間を創っていく必要があり、またその空間はあくまでも「私」から立ち上げていく必要がある。
		10	102	・シティズンシップの視点を取り入れた家庭科単元「一魚一会パート2」を構想・実践し、授業を受けた子どもの語りから家庭科でシティズンシップ教育を行うこと

				の可能性について検討した。
		12	456	・家庭科では、シティズンシップ教育として展開できる可能性が学習内容に埋め込まれているにも関わらず、一貫性のあるカリキュラム開発や段階別の指導目標と内容などの研究は見当たらない。上述のような動向を踏まえると、家庭科シティズンシップ教育において、発達段階と系統性を重視した目標と内容を定めることは喫緊の課題であるといえる。
		13	123-124	・家庭科におけるシティズンシップ教育の可能性が示されても、それをどのように既存のカリキュラムと接続するのか、どうやって学校現場に理解されやすい形で具体化するのかということまでは、明らかにされていない。
		14	1	・しかし、それらの多くは、消費者シティズンシップ論に立脚した研究であり、消費者シティズンシップに限らない、より広いシティズンシップ教育の可能性を明らかにすることが必要になる。特に、「ケア論を視野に入れた家庭科におけるシティズンシップ教育が求められ、家庭科の学習過程で育まれた知識や技能、資質と能力を明示することは喫緊の課題である」と望月が指摘する通り、家庭科で育むシティズンシップをより分かりやすく示すことが求められている状況である。
	授業で扱う問題を個人の生活と直結した問題ととらえること	4	133	・個人の生活は、家族という最小の集団単位から地域社会、国レベル、地球レベルの諸問題と密接にかかわっている。気候変動の問題や経済のグローバル化が直接、自分自身の生活に直結した問題であることに気づくためには、他者と共感し、社会に働きかけ、自分たちの未来社会を主体的に築き上げようとする視点が求められている。しかし、この点において、従来の家庭科という枠組みにおいて、さかんな取り組みがなされてきたとはいえない。家庭科が扱ってきた範囲は、あくまで個人・家族・地域社会の領域にとどまっていた。仮に国レベルや地球レベルの問題を扱ったとしても、個人の生活と直結した問題として、取り上げられることはなかった。
現代的諸問題に関する	社会参画意識の向上	5	154	・高校生に家庭や地域の一員であることを認識させるだけでなく、家庭と地域の生活のつながりを理解し、ア

課題			<p>クティブに家庭や地域の一員として行動できる資質や能力を育むことが期待されている。</p> <p>・まちづくり実践などのボランティア実践は、どのような活動と教師の指導によって、コミュニティへの「動員」には還元し得ないシティズンシップ教育となるだろうか。</p>	
		7	53	<p>・幼い頃から雪問題について関心を持たせ、安全で快適な街づくりへの意識を高めること、望ましい市民性を高めることが求められる。</p>
		8	120	<p>・行政や地域の人と連携して、どのような問題を地域が抱えているか理解させたり、児童が地域社会の一員として、自分にできることを考え、雪問題を少しでも解決するために、地域や家庭で実践しようと思わせる授業が求められる。</p>
		11	111	<p>・これまでの実践のように、各学校段階で終始するのではなく、小学校から高等学校まで一貫して、家庭科において政治的リテラシーを育み、社会参画意識を高めていく教育が必要ではないだろうか。</p>
	困難を抱える若者	1	69	<p>・日本での1990年代後半以後、若者の雇用問題が表面化し、フリーターが急増し、同時に自立できない若者の問題や、学校教育からのドロップアウト、引きこもりの増加などがあつたにもかかわらず、これらの問題を若者のシティズンシップの問題として検討しようという認識は希薄のままである。</p>
教師に関する課題	シティズンシップを育成するための役割	2	61	<p>・本稿では、生徒たちの自立・自律へのがき家庭科の授業がどのように応えるのかを考え、家庭科授業実践を生活経営学で蓄積してきた生活主体形成の視点で取り出す。</p>
		3	93	<p>・家庭科をシティズンシップ教育にする実践構図では、生徒が自分の生活と社会との接点を見つけることが必須である。つまり、教師は、生徒が私的で個人的な問題だと感じていることを授業のディスカッションや対話を通じて、公的にし、その問題は社会的な問題だと把握する役割やリーダーシップが求められる。しかし、そのような授業過程は複雑であり、教師の役割とリーダーシップの実践構図は明らかにされていない。</p>

まず、「教育内容や教育方法に関する課題」が多く記述されていた。その中でも、「高校家庭科におけるシティズンシップ教育の可能性と方向性を探る」(6 : p.52) や「どのように既存のカリキュラムと接続するのか、 どうやって学校現場に理解されやすい形で具体化するのかということまでは、明らかにされていない」(13 : p.123-124) などのように、家庭科におけるシティズンシップ教育の「教育内容や教育方法の提案」に課題を設定した内容が多く記述されていた。

次に、「現代的諸問題に関する課題」について多く記述されていた。その中でも、「どのような問題を地域が抱えているか理解させたり、児童が地域社会の一員として、自分にできることを考え、雪問題を少しでも解決するために、地域や家庭で実践しようと思わせる授業が求められる」(8 : p.120) などのように、「社会参画意識の向上」を課題に設定した内容が多く記述されていた。

これらの結果より、「シティズンシップ」研究は、シティズンシップ教育への関心の高まりを受けて、主に、家庭科におけるシティズンシップ教育の内容と方法を提案することや、子どもの社会参画意識を向上させることに課題を設定している点が特徴だと言える。

## (2) とらえ方

表 1-4 は、「シティズンシップ」研究論文 (14 編) における「シティズンシップ」のとらえ方に関する記述を示したものである。

表 1-4 「シティズンシップ」研究における「シティズンシップ」のとらえ方

記述分類		資料 番号	頁	記述内容
個人で とらえる	個人の権利	1	69	・シティズンシップとは、社会構成員としての個人の地位を表す概念であり、また個人に対するひとまとまりの権利と責任を表している。“社会に完全に参加する状態”とは、完全なシティズンシップを得た状態のことである。
		2	63	・シティズンシップつまり市民権とは、一種のメンバーシップであると共に権利の束であり、居住権・社会権・経済的権利・政治的権利をさしている。総合研究開発機構 (NIRA) によれば、「国家や社会のメンバーシップのあり方が問い直されている。とりわけ、住民参加による民主主義の実践という観点から、政治参加への権利が政策課題として重要性を増している」と議論されている。これらを視野に入れながら、市民としての教育と家庭科

				について考えていく必要があるだろう。
	法的な地位 とそれを行 使する資質 や能力	3	93	・シティズンシップとは、市民権という法的な地位をさ すとともに、それを行使する資質や技能としての市民性 をさしても用いられ...
		4	130	・「シティズンシップ=citizenship」は、「市民権、公民 権」という法的な意味を持つとともに、「市民性、市民 としての行動」という市民となりうる人間にとっての資 質や能力の意味で使用される。
	実践力	7	58	・「自ら判断し、考え、実行する」シティズンシップの 意識を育む
		8	127	・「自ら判断し、考え、実行する」というシティズンシ ップの意識を育む
	自立した生 活を営む力	6	54	・社会の一員として、あるいは、生活者として、自立し た生活を営むことができる力を養うことを目標にした 家庭科の学習こそが、シティズンシップの育成を図る家 庭科の学習であるということがいえよう。
個人を起点 に、他者や 地域社会と のかかわり からとらえ る	市民同士で 対話や討論 ができる能 力	9	91	・家庭科教育で求められるシティズンシップ教育 「市民としての在り方」は「あるもの」ではなく「つく られていくもの」であり、それが共有すべき知としてつ くられていく。「良い市民の在り方」は価値として教え 込むのではなく、異なる価値が顕在化するような課題に ついての市民同士の対話・討論の中からつくり出され ていくべきではないだろうか。
		10	113	・生活について考える家庭科教育においてこそ、シティ ズンシップ教育の視点、すなわち複数の価値に開かれた 形で、重要な生活課題ではあるが曖昧な事柄について授 業で扱い、事実とそのとらえ方を検討し、見方や考え方 を交流することにより、判断できる市民、あるいは対立 ・矛盾について対話・討論できる市民を育成していく ことが可能ではないだろうか。
	他者とのか かわり行動す る能力	11	117	・小学校段階では、問題解決につながる知識の習得や他 者への関心や理解を深めること、積極性、コミュニケー ション力、協調性といったシティズンシップを育む要素 が含まれていることがわかった。 ・中学校段階では、小学校段階での構成要素に加えて、 多様性の尊重や問題解決力、判断力といったシティズン

				<p>シップを育む要素が含まれていることが明らかとなった。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・高等学校段階では、これまでの構成要素に加えて、協働性や時事的・現代的な問題への関心や理解、批判的思考力といったシティズンシップを育む要素が含まれていることがわかった。</li> </ul>
		14	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>・家庭科におけるシティズンシップ教育の特徴である多様性を尊重するケアの視点、実践的活動を展開する視点に加えて、時事的・現代的な問題を取り上げる視点が含まれていることが明らかとなった。</li> </ul>
	他者の立場を考慮し、主体的に判断する能力	5	155	<ul style="list-style-type: none"> <li>・家庭や地域の多様な問題に直面した高校生が自らの頭でその意味を考え、他者の立場も考慮し、自らの責任で主体的に判断する力（マイクロとマクロな政治的判断力）を家庭科におけるシティズンシップとしてとらえ返したい。</li> </ul>
相互応答的にとらえる	相手のニーズを読み取り応答できる資質や能力	12	465	<ul style="list-style-type: none"> <li>・家庭科シティズンシップ教育は、相手のニーズを読みとり他人の誠意や信条を尊重し応答することができる資質や能力を育む役割</li> </ul>
		13	136	<ul style="list-style-type: none"> <li>・この試案をベースに、内容を具現化し、実践を通して、児童に「相手のニーズを読みとり、他人の誠意や信条を尊重し、応答することができる資質や能力」の基礎を培うことが求められる。</li> </ul>

まず、シティズンシップを「個人でとらえる」論文が多く、「社会構成員としての個人の地位を表す概念であり、また個人に対するひとままとまりの権利と責任を表している」（1：p.69）というように「個人の権利」ととらえる内容や、「市民権、公民権」という法的な意味を持つとともに、「市民性、市民としての行動」という市民となりうる人間にとっての資質や能力の意味」（4：p.130）というように「法的な地位とそれを行使する資質や能力」ととらえる内容などが記述されていた。

次に、「個人を起点に、他者や地域社会とのかかわりからとらえる」論文が多く、「複数の価値に開かれた形で、重要な生活課題ではあるが曖昧な事柄について授業で扱い、事実とそれととらえ方を検討し、見方や考え方を交流することにより、判断できる市民、あるいは対立・矛盾について対話・討論できる市民を育成していくこと」（10：p.113）というように「市民同士で対話や討論ができる能力」ととらえる内容などが記述されていた。

また、「相互応答的にとらえる」記述も見受けられ、「相手のニーズを読み取り応答できる資質や能力」を家庭科で育むシティズンシップととらえた内容も記述されていた。

これらの結果より、「シティズンシップ」研究は、「シティズンシップ」を、個人の権利やそれを行使する個人の資質や能力ととらえたり、他者とかかわり、対話や討論などができる能力ととらえたりする傾向にあることが特徴だと言える。

### (3) 教育実践

表 1-5 は、「シティズンシップ」研究論文（14 編）において導出された教育実践の展望に関する記述を示したものである。

表 1-5 「シティズンシップ」研究において導出された教育実践の展望

記述分類	資料番号	頁	記述内容
社会との関連で生活をとらえる授業	2	65-66	・生活主体を育てる家庭科の授業を市民としてのボディをつくる授業ととらえ、「生活」を先の視点〔生徒の生活を4つの相（第1の相は身心の内部の相、第2は身心の近傍の空間の相、第3は学校制度の編成した空間によって仕切られている相、第4は第1から第3を包み込んで、青少年が社会において生きている社会空間）でとらえること〕で構想し、社会との関連で生活をとらえることが求められる。
	6	57	・第二に、問題解決学習中心の多様な「参加体験型」の学習方法を取り入れることは、学習主体を形成し、生活主体への自覚を促すことができる…（中略）…第三は、学習内容を従来の学習領域を組み合わせることで相互に関連させ、生活を総合的にとらえる授業を組み立てることにより、生徒の生活により密着した学びとなる…（中略）…第四は、アクティブな参加体験型学習の後に講義型授業を組み込むことにより、新たな学習内容が単なる知識理解にとどまらず、実感として理解できる学びとなる
	11	117	・児童・生徒が自分の生活と社会との接点を把握できるように、身近な生活の中から課題を見付け、議論や対話を通して、他者と効果的に交渉する力や、意見を主張する力、そして、行動力を育む学習をカリキュラムの中に組み込み、実践することが今後の課題である。
	12	466	・家庭科でシティズンシップを育成するための学年段階別指導目標と内容は、5年間一貫した学習過程を踏む構成とされていること、相手のニーズを読みとり、異論や反論を排除せずに共感したり批判したりする議論や対話を通して政治的リテラシーを育むこと、解決（改善）方法を子ども自らが実践し、学校内外へ発信す

			ること、私的領域から公的領域への視野の広がり意識した一連の学習過程の中でも振り返り（リフレクション）を重視していることに意義がある。
	13	136	・提示したカリキュラム試案は、学校現場で使われている教科書の題材から、シティズンシップ教育の展開が可能な題材を明らかにしたことや、生活問題を全国共通のものと釧路エリア限定のものに分けて提案したことに意義がある。…（中略）…児童が、自分と社会とのつながりをより実感をもって考え、生活問題を「自分事」と捉える可能性がひらかれる。
	14	545	・提示したカリキュラム試案の特徴としては、学校現場で使われている教科書の題材から、シティズンシップ教育の展開が可能な題材を選定し、全ての学年でシティズンシップを育成する題材を明示したこと、全国共通の問題や世界規模の問題だけではなく、地域で取り組む問題や中学校段階で考えるべき問題に区分した「議論や対話で扱う生活問題」を試案の中に記載したこと、シティズンシップを育成する題材と「生活の課題と実践」とを連携させた構成にしたことが挙げられる。
生活問題に関する複数の価値観を検討する授業	4	136-137	・これまで環境問題で幾度となく繰り返されてきた啓蒙主義的な「こころがけ」を促すやり方ではなく、社会システムに消費者自らが参加する方向へ目的を見つけなければならない。…（中略）…いずれにしても、生産－流通－消費のプロセスに生活者としての消費者が積極的にかかわることが求められる。…（中略）…食をテーマとした問題は、子どもたちが実感しやすい身近なテーマだといえる。この学習プロセスにおいて、子どもたちは社会における様々な矛盾やジレンマに直面する。これらの問題に直面したとき、テレビやインターネットの情報がすべての事実を伝えるという点で限界があることに気がつく。そこで、新たな価値観を加えた消費者としての行動に目を向けることが可能となる。
	9	98-99	・第一に、曖昧で不確実な事柄こそ生活問題として立ち上げ、積極的に家庭科の授業で扱っていくことである。…（中略）…第二に、…（中略）…教師と同じく、子どもたちが、複数の立場の語られ方を知り、事実とその見方を検討し、背後にある方向性や価値観の違いを明らかにし、検討・判断することが必要である。
	10	113-114	・家庭科教育は「衣食住」という生活を基盤に成り立っており、扱うテーマや教材は、例えば「食の安全」、「家族」や「性」、「環境問題」など、答えが不確実であったり、曖昧であったり、

			もしくは答えを1つに絞れないものばかりである。このようなテーマや教材を扱うからこそ、家庭科では子どもひとり一人の体験の違いや考え方の違いを持ち込まずには語れず、価値の複数性を認めて、その上で違いについて対話・討論を行い、見方を摺り合わせて合意を形成したり、いろいろな考え方を尊重するという合意をつくりだしていくことが重要になる。
生徒の意見を授業空間に引き出すための教師の役割	3	99	・家庭科におけるシティズンシップ教育の実践構図では、教師は自分の持っている権力性に自覚的であり、それを発揮し、時にコントロールしながら、生徒が自由に意見や価値を出せるようにしていた。…(中略)…教師は、生徒の個人的な問題を社会的な問題に位置づけるために、単なる教え込みにならないように授業の文脈にそって、「レトリック」〔教室で起こっている出来事とつなげながら問題を整理している教師の知識のポジショナリティ〕による知識の説明と「メタ知識」〔教師がメタ知識(全体に俯瞰できる知識)を使って問題を整理しているポジショナリティ〕を用いて問題の整理をしていた。さらに、プライベートな空間とパブリックな空間をつないだり、切ったりするために、教師は生徒の「私語を聞き取る」、「ずらす」、「非公開空間での対話」というポジショナリティを用いて授業を管理していた。
	5	160	・第一に、教師は、評価権を持たない教師＝一人の大人として、高校生の主体性を引きだし、参加に関する高校生の自己決定を尊重する。第二に、教師は、活動のなかで生徒と共に活動の意味を振り返る話し合いの場を持ち、生徒の成長を支え続けた。第三に高校生が自分たちで企画・運営するプロジェクト型の活動を考えるように導き、対話する場を持ち、教師の価値意識や指導過程を問い直し、地域市民として生徒との関係を組み替え続けた。
他者とのかかわりを通して地域の問題解決を目指す実践	7	57	・旭川市が抱えている雪に関する問題を解決するために、行政や地域と連携し、児童が地域社会の一員として、自分にできることを考え、他者との助け合いや思いやりの気持ちを育む授業を開発し実践した。
	8	127	・除雪課題への理解を深めるために、授業対象学年を6年生にしたが、これは妥当であった。全く興味や知識がない市民の問題を考えさせるためには、最上学年である必要があったと思う。また、地域や社会へと視野を広げさせるために、段階を踏んで考えさせたり、グループ活動を取り入れたりしながら、どの子どもも考えられる手立てをとったが、これも重要であったと思う。さらに、

			児童が考えた方策や活動を実行する機会を与えたことで、市民性が育ったとも考えられる。
--	--	--	---

※資料1は具体的な教育実践に関する記述が見受けられなかった。

※〔 〕内は抽出した記述内容を補完するための追記内容である。

まず、「社会との関連で生活をとらえる授業」を展望する論文が見受けられ、あらゆるレベルでの生活問題に関する「議論や対話」(11:p.117, 12:p.466, 14:p.545)を重視して解決方法を検討することや、解決方法の実践につながる「参加体験型」の学習方法を取り入れること」(6:p.57)などの内容が記述されていた。

次に、「生活問題に関する複数の価値観を検討する授業」を展望する論文が見受けられた。これまでの啓蒙主義的な授業ではなく、食をテーマとした問題を扱う時に直面する社会における様々な矛盾やジレンマを乗り越えるために「新たな価値観を加えた消費者としての行動に目を向けること」(4:p.137)や、生活問題に関する「複数の立場の語られ方を知り、事実とその見方を検討し、背後にある方向性や価値観の違いを明らかにし、検討・判断すること」(9:p.99)を重視することなどの内容が記述されていた。

また、「生徒の意見を授業空間に引き出すための教師の役割」に関する論文も見受けられ、「教師は自分の持っている権力性に自覚的であり、それを発揮し、時にコントロールしながら、生徒が自由に意見や価値を出せるようにしていた」(3:p.99)などの内容が記述されていた。

これらの結果より、「シティズンシップ」研究では、学習の内容や方法、過程を工夫して、子どもたちが私的な生活と社会とのつながりを実感できる教育実践を展望したり、シティズンシップを育むための教師の姿勢や役割を提起したりしていると言える。

## 2. 「消費者市民」をキーワードとした研究

### (1) 課題設定

表1-6は、「消費者市民」研究論文(13編)の課題設定に関する記述を示したものである。

表1-6 「消費者市民」研究における課題設定

記述分類		資料番号	頁	記述内容
昨今の消費者教育に関する動向へ対応するための課題	消費者市民育成のために求められる視点への対応	16	197-198	<ul style="list-style-type: none"> <li>・私たちの経済社会は、21世紀を迎え、消費者市民社会の時代を迎えている。</li> <li>・消費者市民ということばは、高等学校家庭科の一部の教科書で記述されているものの、2011年度より順次実施されている小・中・高等学校の学習指導要領では、まだ用いられていない。今後わが国でも、学校教育において</li> </ul>

				消費者市民教育が必要になると考えられる。
		19	244	・「消費者」が自らの立場への自覚と責任をもつことの重要性を認識し、行動していけるようになるために、これからの「消費者教育」は一層重要になるだろう。
		20	191	・昨今の消費者教育では、持続可能な消費の実践を行うために、消費者市民の構築が必要であり、とくに消費行動が与える影響を学ぶことに重点を置かれてきている。
		26	99	・消費者教育が目指すものは、個人の軸だけではない。地球規模にまで視野を広げて考えることのできる「消費者市民」の育成が求められている。
	消費者教育推進法への対応	23	1	・消費者教育は、年齢・性別・障がいの有無を問わず、適切かつ体系的に提供されると消費者教育推進法で述べられている。そのため、「学校における消費者教育の推進」は急務といえる。とくに「消費者市民（消費生活をクリティカルに捉え、持続可能な消費・生産の在り方を倫理的に考慮し、持続可能な社会のために参画する個人）」の育成という考え方に基づく授業実践・開発は極めて重要である。
		24	207	・2012年の消費者教育推進法の施行により、消費者教育のさらなる推進が学校教育においてもより求められる状況となった。
	新学習指導要領への対応	15	138	・中学校家庭科の授業における消費者教育には、新学習指導要領に対応する新たな展開が求められることになる。
従来の消費者教育に関する課題	バイマンシ ップの習得 を中心とし た展開	17	140- 141	・これまで学校教育の中で実際に取り組まれてきた消費者教育は、「かしこい消費者になるために」といった啓発を中心としたバイマンシ ップの習得に関わるものに偏り、シティズンシ ップの育成についてはあまり意識されてこなかったのではないだろうか。
	学校教育に おいて効果 を発揮して いない	18	211	・平成20年版国民生活白書『消費者市民社会への展望―ゆとりと成熟した社会構築に向けて―』では、学校における消費者教育がその効果を発揮していない点が指摘されており、今後授業実践を一層深めていくことが求められる。
	学びの対象 とする領域	27	101	・近年、家庭生活を超えた消費者市民社会の形成に参画できる消費者市民を意図した学習、つまり消費生活にお

	の狭さ			ける自分の意思決定が自身の現在の生活領域を超えて地域、企業、社会システムや自然環境などの社会的領域に将来にわたって影響を与えることを自覚させ、社会的問題の解決を視野に入れた学習の検討が必要となっている。
現代的諸問題に関する課題	高齢者問題	21	64	・社会的に弱い立場にある高齢者が安心して生活出来る福祉社会を形成していくためには、消費者被害や問題に対して、人々が理解し、協働して問題の改善・改革・解決に向けて、主体的に取り組み、主権者としての自覚と実践力を育てることが求められる。「自立して生きる」→「共に生きる」→「市民として生きる」というように、生活者の視点から遠心的な広がりの中で問題を捉え、実践する家庭科教育としての消費者教育は、福祉社会の形成主体として実践力をつけるために、社会全体のシステムの中で高齢者福祉の問題の改善・改革・解決に取り組む市民として生きる教育が必要である。
	食のグローバル化や安心・安全	22	53	・2013年4月貿易自由化を目指すTPP交渉参加が決定し、日本の食のグローバル化は一段と加速した。これにより安価な作物や遺伝子組み換え作物の輸入、農薬残留基準の緩和など、食の安全・安心が揺らぐことも懸念される。さらに10月食材虚偽表示事件が発覚し、現在の日本で口に入る食品はそれが実際何かわからない状況にあることを認識させられた。日本のこうした課題のなか、高校生はいや応なしにグローバル化した社会を生きていかなければならない。
	社会参画意識の向上	25	193	・日常的な消費行動を省察し、消費生活のあり方を問い直す授業の開発は、家庭科教育が取り組むべき重要な課題の1つである。さらに、21世紀型能力の1つである社会参画力として、協力して社会づくりに参画し倫理や市民的责任を自覚して行動する力を家庭科で育む重要性も指摘されている。消費者教育はこれまで以上に市民として社会参画意識を持った行動をしようとする意識を育むことが求められるであろう。

まず、「昨今の消費者教育に関する動向へ対応するための課題」を設定する論文が多く、その中でも、「昨今の消費者教育では、持続可能な消費の実践を行うために、消費者

市民の構築が必要であり、とくに消費行動が与える影響を学ぶことに重点を置かれてきている」(20 : p.191) など「消費者市民育成のために求められる視点への対応」を課題にした内容が多く記述されていた。そして、「消費者教育推進法への対応」や「新学習指導要領への対応」を課題とした内容も記述されていた。

次に、「従来の消費者教育に関する課題」を設定した論文が多く、これまでの消費者教育は、「「かしこい消費者になるために」といった啓発を中心としたバイマンシップの習得に関わるものに偏り、シティズンシップの育成についてはあまり意識されてこなかったのではないだろうか」(17 : p.140-141) というように、「バイマンシップの習得を中心とした展開」を課題とした内容などが記述されていた。

また、「高齢者問題」や「食のグローバル化や安心・安全」「社会参画意識の向上」など「現代的諸問題に関する課題」についての内容も記述されていた。

これらの結果より、「消費者市民」研究は、昨今の消費者教育が、消費者市民を育成することに重点を置くようになったという転換期にあり、それに対応することに課題を設定したり、これまで取り組まれてきた消費者教育の内容について課題を設定したりしていることが特徴だと言える。

## (2) とらえ方

表 1-7 は、「消費者市民」研究論文(13 編)の「消費者市民」のとらえ方に関する記述を示したものである。

表 1-7 「消費者市民」研究における「消費者市民」のとらえ方

記述分類		資料 番号	頁	記述内容
個人を起点に、社会とのかかわりからとらえる	社会や環境に配慮した消費行動を通して、持続可能な社会の形成に参画できる資質や能力	18	219	・環境への配慮、倫理的行動やともに生きるための価値観などを育成することにつながり、責任ある市民として積極的に社会を変革していく力を育てる
		19	254	・「消費者市民教育」とは、消費者として持続可能な社会を構築していくために、必要な理解力、思考力、判断力、表現力を学び、そこで得た価値観を行動に移す消費者市民を育むための教育
		20	195-196	・消費者市民社会とは、消費者が、ここの消費者の特性及び消費生活の多様性を相互に尊重しつつ、自らの消費生活に関する行動が現在及び将来の世代にわたって内外の社会経済情勢及び地球環境に与える影響を及ぼしうるものであることを自覚して、公正かつ持続可能な社会の形成に積極的に参画する社会

		23	1	・「消費者市民（消費生活をクリティカルに捉え、持続可能な消費・生産の在り方を倫理的に考慮し、持続可能な社会のために参画する個人）」
		24	207	・持続可能な社会を目指すために、経済的・倫理的・政治的な市民として社会参加できる消費者市民を育成すること
		25	194	・家庭科における消費者市民教育の定義を、西村に依拠し、自らの消費生活に関する行動が現在及び将来の世代にわたって社会及び地球環境に影響を及ぼしうるものであることを自覚して、公正かつ持続可能な社会の形成に参画する意識と力を育む教育とする。
		26	99	・本稿では消費者被害から自分の身を守ることができ、かつ環境や経済の持続可能性を意識した消費ができる者を「消費者市民」としている。
		27	104	・個人的な意思決定プロセスの中で、自分の行動が他へ与える影響を考え、さらにその行動をすべての人がした場合に社会的にどのような影響があるのかを考え、どうして結果が発生するのかを推論し、責任ある選択肢を選ぶ実践的推論アプローチが必要としている。
	自立した消費行動ができる資質や能力	15	138	・消費者が自らの権利を自覚し、その行使のために必要な知識やスキルを身につけ、消費者市民（コンシューマー・シティズン）として行動することが重要である
		16	198	・本論では、消費者市民教育を「消費者が主体的・能動的に自立した選択を行う能力を獲得し、消費行動を通じて社会を変革する『消費者市民社会』を実現していくための教育」と定義する。
		22	54	・消費者市民とは「個人のニーズを求めて消費生活を送るだけでなく、その消費行動や、社会生活、政策形成過程などを通じて国際・国内・地域など各社会の改善と発展などに積極的に取り組む人々」である。
	事業者や国への働きかけができる能力	17	140	・消費者市民社会では、消費者は、様々な社会状況や課題などを考慮して消費行動を選択し、能動的に事業者や政府に対して働きかけを行う「消費者市民」として社会を構成し、運営する。
	問題解決力	21	72	・近い将来、地域を支え、福祉社会を形成していく市民となる高校生に、高齢者の消費者被害に目を向け、その

				原因を探求し、解決に向けて行動力や実践力を育む消費者市民教育の学習機会を提供していくこと
--	--	--	--	--

これより、「消費者市民」を「個人を起点に、社会とのかかわりからとらえる」論文が全てであることがわかり、「消費生活をクリティカルにとらえ、持続可能な消費・生産の在り方を倫理的に考慮し、持続可能な社会のために参画する個人」(23 : p.1) などのように、「社会や環境に配慮した消費行動を通して、持続可能な社会の形成に参画できる資質や能力」ととらえる内容が記述されていた。また、「消費者が主体的・能動的に自立した選択を行う能力を獲得し、消費行動を通じて社会を変革する」(16 : p.138) などのように、「消費者市民」を「自立した消費行動ができる資質や能力」ととらえる内容も記述されていた。

これらの結果より、「消費者市民」研究の多くは、「消費者市民」を、消費者としての権利を自覚しその行使のために必要な知識やスキルを身につけ、社会や環境に配慮した消費行動を通して持続可能な社会の形成に参画していくことができる個人、ととらえていることが特徴だと言える。

### (3) 教育実践

表 1-8 は、「消費者市民」研究論文 (13 編) において導出された教育実践の展望に関する記述を示したものである。

表 1-8 「消費者市民」研究において導出された教育実践の展望

記述分類	資料番号	頁	記述内容
私的な消費生活と公的領域との関連を問う授業	16	205	・わが国で消費者市民育成のための消費者教育の実現のために、消費者の権利を日常生活と結びつけながら、国際関係を踏まえて、日常生活の行動を変革させる視点をもった学習内容が必要であろう。
	19	254	・消費者として、消費に関わる背景を見抜くための情報収集・分析能力を身につけ、その背景を多角的にとらえる思考力や持続可能な発展に関する価値観を身につけ、消費における新しい代替案を考える批判力を育むことなどである。そして、その価値観を見出し、作り上げていく過程で必要なコミュニケーション能力も重要になる。これらの学びを得るためには、ESD のように、探求や実践を交えた参加型アプローチの教育を展開していくことが必要であろう。
	20	196	・1 点目としては、製造過程や販売過程の理解しやすい商品購入を、さらに授業に組み込む必要があることである。... (中略) ...2 点目としては、自分の消費行動が、生活の様々な場面に影響を与え

		<p>ることを考え、理解させるための分かりやすい教材開発が必要である。さらには、環境への負荷等を理解させる教材の開発が必要である。</p>
22	61-62	<p>・家庭科教育において食生活については実験・実習を中心とした学習活動を取り入れ、食に関わる情報を適切に判断し、健康で安全な食生活を営むことができるようにすることが求められるが、そこに世界規模の課題解決に意識を高めるアドボカシーの視点を加え、「関心・意欲・態度」の育成を意図することで「解決にむけた行動へ移そうとする段階」として「価値認識」を高めたと考える。</p>
23	45	<p>・生徒の生活にとって身近なものであるはずなのに、学習方法・内容が形骸化しやすく、生活の工夫に結びつきにくい、という状況もうかがわれる。</p>
	46	<p>・本小学校・中学校では、商品・サービスを「選ぶ」観点を考える際、①それぞれのメリット・デメリットを比較すること、②それぞれの選択が「自分・他者・地球環境」等にどう影響してくるか推察すること、③実際に確かめてみること（廃棄量の可視化、金銭のシミュレーション等）、④生活行動の選択について再考すること、を含む学習過程が想定できよう。</p>
25	200-202	<p>・消費生活の課題を個人の問題として個人の努力だけで解決するのではなく、消費者センターなど地域資源を活用し、情報を共有することで社会をよくしていくことになる。…（中略）…生活や社会の課題解決をするために必要な社会参画意識を培い、持続可能な社会を主体的に構築していこうという意識を身につけることは、今後ますます必要になっている。</p>
26	110	<p>・家庭科の教科書を学習している最中にも、実生活の中で消費者市民としての軸を考えさせながら食の実践をさせることが理想である。またその際の学習内容は、「大学生はお金がない」ということや、「働いている人は時間がない」といったように、不足する資源がライフステージ別に異なることを想定し、たとえどのような段階であったとしても、個人・家族・地域・国・地球の全視点から食のあり方を意識して選択できるような生活者を育てる方向性が必要であろう。</p>

	27	111	・自分たちの消費生活が自然環境や地域社会，他の国に住む人々の生活にも影響を与えていることを知り，教師の問題提起に対して自分事として受け止め，改善するにはどのように行動していくと良いのかを考える
子どもの社会参加を重視した授業	18	213	・自らの意思決定がどのような影響を与えるのか最後まで見届けられるような一連の学習プロセスが必要になる。中学生なりに意見を出し合い市民参加していくことを通して，協力して成果をあげることができた達成感や連帯する強さを実感できる教育を積み重ねていくことは，将来に亘る消費者市民教育の基盤の力となるといえる。
教科書の内容と身近な生活に関連させる授業	15	146	・〔消費者の権利と責任についての授業実践に関する〕ヒアリング調査からは，…（中略）…有効な教材が少ない，生徒の興味関心が低いといった従来から言われている授業実践の課題が確認できた。これに対しては，…（中略）…具体的事例と結びつけにくい問題〔消費者の権利と責任〕に衣・食・住・家族の内容と関連させ盛り込んだりすることで，多少は克服できる方向性も示唆された。
教科間の連携の必要性	17	146	・「法教育としての消費者教育」を通じて「法的な疑問・被害を感じたときに動ける力」を身につけた消費者市民を育てていくためには，双方〔家庭科と社会科〕の教科が扱う内容や授業方法，学習目標などを精査し，教科間の分業，連携の工夫をすることも必要であると思われる。
消費に関する問題解決を目指す授業	21	71	・「高齢者の消費者被害」を端とし，「消費者分野」「企業分野」「高齢者の心身状況，家族状況」「福祉分野」の学習内容から被害・問題の原因を探求し，その解決に向けて個人として，家族の一員として，地域社会の一員として，消費者市民として行動出来ること
体験学習の導入	24	215	・座学によっても一定の授業成果はみとめられるが，より理解を深めるためには体験が有効であると考え。座学のみでフェアトレードを扱った場合，「豊かな先進国の人々が貧しい発展途上国の人を支援する」という一方向的な関係性の理解にとどまりがちである。生活文化を感じられるような体験学習を導入することにより，…（中略）…「自分たちにはない生活文化がある」ことに実感をもって気付くことができ，発展途上国の生活文化にふれ，理解することにより，自分自身の生活も振り返ることができるようになるのである。

※〔 〕内は抽出した記述内容を補完するための追記内容である。

まず、「私的な消費生活と公的領域との関連を問う授業」を展望した論文が見受けら

れ、「自分の消費行動が、生活の様々な場面に影響を与えることを考え、理解させるための分かりやすい教材開発」(20:p.196)の必要性や、「学習方法・内容が形骸化しやすく、生活の工夫に結びつけにくい」(23:p.45)という課題を解決するための学習過程の提起(23:p.46)、「個人・家族・地域・国・地球の全視点から食のあり方を意識して選択できるような生活者を育てる方向性」(26:p.110)の提起などが記述されていた。

また、「子どもの社会参加を重視した授業」を展望した論文が見受けられ、「中学生なりに意見を出し合い市民参加していくことを通して、協力して成果をあげることができた達成感や連帯する強さを実感できる教育」(18:p.213)の必要性などに関する内容が記述されていた。

これらの結果より、「消費者市民」研究では、消費者市民の育成を目指すために、学習の内容や方法、過程の工夫により、私的な消費生活と公的領域との関連を問う授業や、学校内の授業だけではなく学校外で子どもが社会参加できる機会を重視した授業を展望していると言える。

### 3. 「市民性」をキーワードとした研究

#### (1) 課題設定

表 1-9 は、「市民性」研究論文(4編)の課題設定に関する記述を示したものである。

表 1-9 「市民性」研究における課題設定

記述分類		資料 番号	頁	記述内容
教育内容 や教育方 法に関す る課題	従来の市民性 教育からの転 換	28	102- 103	・前者(義務や責任を重視し、現在の社会体制や特定の価値基準のもとで課題を解決する力を育てる立場)の市民性教育の立場に近い従来の家庭科教育に対し、後者の立場(今ある社会の問題や不公正を批判的に分析し、社会をつくり変える姿勢を育てる立場)から市民社会における生活主体の育成に関する課題を提起すること
	市民性を育む 授業を展開す る可能性	30	19	・これまでの家庭科の実践の中で市民性を育む授業が展開される可能性があるのか、その状況を明らかにする。
現代的諸 問題に関 する課題	社会参加意識 の向上	29	31	・現代社会は地域社会の喪失と相まって、地域の問題を市民として解決する一種の市民性が低下する状況となっている。そこで、本研究では、社会参加を目標・方法として取り入れた「問題解決型授業」の開発・実践を行い、市民として地域の問題を解決するといった市民性を育成することを目的とする。

学校現場での課題	防災教育を通して市民性を育成する必要性	31	118	・大半の学校で家庭科の授業数が削減され、授業内容の精選が課題となり、教科書では住生活からの防災教育へのアプローチが記載されているが、防災教育は後回しになりがちで取り組みがあまり進んでいるとはいえない。
----------	---------------------	----	-----	--

対象論文の記述を見ると、「教育内容や教育方法に関する課題」を設定した論文があり、その中でも、「今ある社会の問題や不公正を批判的に分析し、社会をつくり変える姿勢を育てる立場から市民社会における生活主体の育成に関する課題を提起すること」

(28 : p.102-103) のように「従来の市民性教育からの転換」を課題とする内容や、先行研究の調査を通して「市民性を育む授業を展開する可能性」を探ることを課題とする内容が記述されていた。また、「社会参画意識の向上」という「現代的諸問題に関する課題」についても記述されていた。

これらの結果より、対象論文数が少ないものの、「市民性」研究では、これまでの市民性教育の状況や、現代的諸問題を踏まえ、新たな教育内容や教育方法を探ることに課題を設定していることが特徴だと言える。

## (2) とらえ方

表 1-10 は、「市民性」研究論文 (4 編) における「市民性」のとらえ方に関する記述を示したものである。

表 1-10 「市民性」研究における「市民性」のとらえ方

記述分類		資料番号	頁	記述内容
個人を起点に、他者や社会とのかわりからとらえる	物事を批判的に点検しつつ社会的な意思決定に参加する能力	28	108	・意思決定能力の育成はこれまでも重視されてきたが、多様な考え方や価値観の中で、批判的に物事を点検しつつ社会的な意思決定に参加し、ともに能力を発揮し合い、適切に役割を担い果たす視点を加えて培うことは、市民性育成の核となる課題である。
	他者と協働した課題解決ができる資質	30	18	・市民性を「生活の課題に気付き、諸課題を社会との関わりから考え、他者と協働して課題の解決を目指す資質」と定義し...
個人でとらえる	問題解決力	29	41	・市民として地域の問題を解決するといった市民性を育成することを目的とし、社会参加を目標・方法として取り入れた「問題解決型授業」の開発・実践を行った。
	判断力	31	117	・高校生が近い将来、市民としてエネルギー問題について、自身の確固たる価値観に基づいて、選択を判断できる

まず、「個人を起点に、他者や社会とのかかわりからとらえる」論文があり、「市民性」を、「生活の課題に気付き、諸課題を社会との関わりから考え、他者と協働して課題の解決を目指す資質」（30：p.18）というように「他者と協働した課題解決ができる資質」や、「物事を批判的に点検しつつ社会的な意思決定に参加する能力」というとらえ方をした内容が記述されていた。

次に、「個人でとらえる」論文では、「市民として地域の問題を解決する」（29：p.39）という「問題解決力」や「判断力」というとらえ方をした内容が記述されていた。

これらの結果より、対象論文数が少ないものの、「市民性」研究では、「市民性」を、他者との協働による課題解決を通して、社会へ参画することができる資質や能力というとらえ方をしていることが特徴だと言える。

### (3) 教育実践

表 1-11 は、「市民性」研究論文（4 編）において導出された教育実践の展望に関する記述を示したものである。

表 1-11 「市民性」研究において導出された教育実践の展望

記述分類	資料番号	頁	記述内容
集団の意思決定の中での自己決定能力や自律的な協同能力、問題解決能力の育成	28	108	<ul style="list-style-type: none"> <li>・第1に、社会的な役割認識をふまえた意思決定能力—集団の意思決定の中での自己決定能力—の育成に関する課題である。…（中略）…第2に、学習の様々な機会を通じて、自律的な協同能力—①自己決定した事柄にじっくりと取り組める、②自分の考えや気持ちを臆することなく表現できる、③他者と連携し交流できる—の育成に取り組む必要がある。…（中略）…第3に、問題解決能力の育成に関する課題である。…（中略）…問題解決には、(1)問題を理解するプロセスと、(2)解決法を探索し実行するプロセスがあるが、これまでの家庭科教育での生活実践に関わる問題解決学習のあり方においても、(1)に対する学習方略は希薄であり、…（中略）…(2)においては、今ある社会や家庭の枠組みのなかでの生活改善といった範疇を脱し、新たな取り組みや仕組みづくりにつながる社会活動への正統的周辺参加によって、計画・遂行・評価システムを体験的に学び取る等の学習方略が望まれる。</li> </ul>
地域の課題に関する問題	29	33	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本研究においては市民として地域の問題を解決するといっ</li> </ul>

解決学習を通して意思決定をし、社会参加する機会の中で解決を目指す実践			た市民性の育成を目指しているため、唐木の論じる社会参加を通して地域の課題を解決することを目的とする学習が必要である。また唐木の意味決定段階をステップとして段階的に示した荒井の問題解決学習を取り入れ綿密な問題解決がなされることも重要である。
生活の課題を地域や社会の問題として考え、地域の人々との協働を通して課題を解決し、よりよい生活を実現する	30	18	・家庭科においては、「生活の課題」の気づきを「地域や社会の問題として考え」、「地域の人々との協働」を通して、課題を解決し「よりよい生活」を実現する実践的な学びの中で、市民性が育まれる
低下している生徒の防災意識を高めるため、被災地の生活の実情を知ることやゲームを通じた知識の習得、グループによる調べ学習の導入	31	118	・年を追うごとに、その意識が低くなり、生徒の声を聴くとそれほど防災意識が高まっているとは思えないような反応であった。自宅周辺の避難場所を知らない生徒、家族と万一の時の打ち合わせをしていない生徒も少なからずいた。
		119	・1時間目の授業は、…（中略）…授業者が訪問した宮城県と福島県の現状や、宮城県と福島県の復興状況の違い、避難者からの聞き取りによる仮説住宅や借り上げ住宅などの生活の実情などを、生徒たちに写真、映像を見せながら解説を行った。…（中略）…2時間目は「クロスロードネクスト」というゲームを行った。…（中略）…3時間目からは興味をもったテーマに沿ってグループによる調べ学習を行う。

対象論文において、問題を理解するプロセスに関する学習方略が希薄であることや既存の社会や家庭の生活改善を志向しているという家庭科の課題を踏まえ、「集団の意思決定の中での自己決定能力や自律的な協働能力、問題解決能力の育成」が必要であること、家庭科と市民性を結びつけるため、「地域の課題に関する問題解決学習を通して意思決定をし、社会参加する機会の中で解決を目指す実践」や「生活の課題を地域や社会の問題として考え、地域の人々との協働を通して課題を解決し、よりよい生活を実現する」という教育実践の提起、「低下している生徒の防災意識を高めるため、被災地の生活の実情を知ることやゲームを通じた知識の習得、グループによる調べ学習の導入」という学習方法を取り入れた教育実践の提起に関する内容が記述されていた。

これらの結果より、対象論文数が少ないものの、「市民性」研究では、子どもたちが、地域や社会の生活問題を理解し解決しようとするために求められる能力や学習過程、学習内容、学習方法が提起されたとと言える。

#### 4. 「生活主体」をキーワードとした研究

## (1) 課題設定

表 1-12 は、「生活主体」研究論文（3 編）の課題設定に関する記述を示したものである。

表 1-12 「生活主体」研究における課題設定

記述分類		資料 番号	頁	記述内容
現代的 諸問題 に関する 課題	生活重視社会の形成を目指す個人	33	45 - 46	<ul style="list-style-type: none"> <li>・我が国では少子高齢化の進行や、バブル後の不況による倒産やリストラ等の生活不安が背景となって、より安全で人権の守られた生活やそれが保証された社会をどう創るかに対する人びとの関心は、これまで以上に高まっているといえる。</li> <li>・「生活重視」を、スローガンや一時のかけ声に終わらせることなく、個人や家族にとって真に内実豊かな生活や福祉を実現していくためには、社会のビジョン形成や制度づくりに生活重視の視点から主体的に関わる個人としての市民、および、それら個人が形成する厚い市民層の存在は欠かせないだろう。</li> </ul>
	変動する社会構造や生活構造の子どもへの影響	34	69	<ul style="list-style-type: none"> <li>・現在の社会構造・生活構造は今までとは比較できないほどに多様化・複雑化・高速化しており、子どもたちの生活への影響は大きいと考えられる。</li> </ul>
教育内容に関する課題	生活する側（家庭）から地域や社会をとらえる	32	32 - 33	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生活主体として地域にかかわる時、仮に地域を生活重視の立場で管理する主体を生活主体に含まれる「地域管理主体」とするならば「地域」の「何を」管理するのかをも問題にしなければならない。...（中略）...「家庭管理」の視点から地域を見なおす必要が今ほど求められている時はないのである。</li> <li>・生産と生活と自然環境の調和のとれた発展をめざす主体こそが現在展望されなければならない。男女共学の家庭科が開始されるにあたって、生活の側から地域や社会をとらえる教科として家庭科を「再編強化」し、男女生徒が生活を大切にする立場からものを見る仕方を学ぶならば、現在の生産偏重の社会を変えさせ、生活のための地域社会を作る主体を育てるよい契機となるであろう。</li> </ul>

対象論文の記述を見ると、「現代的諸問題に関する課題」を設定した論文があり、その中でも、「社会のビジョン形成や制度づくりに生活重視の視点から主体的に関わる個人としての市民、および、それら個人が形成する厚い市民層の存在は欠かせない」（33：p.45-

46) というように、「生活重視社会の形成を目指す個人」を課題とした内容などが記述されていた。また、生活主体を育成する家庭科の「教育内容に関する課題」を設定する論文もあり、「生活する側（家庭）から地域や社会をとらえる」ことを課題とした内容も記述されていた。

これらの結果より、対象論文数が少ないものの、「生活主体」研究では、家庭生活だけではなく、地域生活も視野に入れ、現代的諸問題の解決や新たな教育内容の可能性を探ることに課題を設定している点が特徴だと言える。

## (2) とらえ方

表 1-13 は、「生活主体」研究論文（3 編）における「生活主体」のとらえ方に関する記述を示したものである。

表 1-13 「生活主体」研究における「生活主体」のとらえ方

記述分類		資料 番号	頁	記述内容
個人を起点に、家庭や地域・社会とのかかわりからとらえる	地域・社会を管理できる主体	32	36	・家庭科教育によって作られる「生活主体」とはどのようなものでなければならないのだろうか。まず、発達段階に即して言えば、まず小学校段階では身辺自立の教育も必要となろう。中学校では家族員の心身の発達と家庭としての個性を発展させるための家庭管理、高校ではさらにそれを、地域・社会にまで広げて考えてよいであろう。家庭科では生活を守り発展させるため家庭だけでなく、地域・社会をも管理できるような主体を育てる〔原文ママ〕必要がある。
	生活を創造できる主体	34	71	・「小学校家庭科」を、「自立した生活主体の育成」をめざす教科であると定義し、「家庭科」の中で「生活」が総合されることで、自分の生き方を見つめることや自分の家庭や社会を見つめることができ、自分の生き方を考えることによって「生活」を創造することができると思った。
個人でとらえる	問題解決力や主権者としての自覚と実践力	33	46	・「生活の課題を発見し、その改善や解決に主体的に取り組む力や、主権者としての自覚や実践力をもつ生活者」を生活主体者と定義し、論を進めることとする。

「生活主体」を、「個人を起点に、家庭や地域・社会とのかかわりからとらえる」論文があり、「生活を守り発展させるため家庭だけでなく、地域・社会をも管理できるような主体」（32 : p.36）というように、「地域・社会を管理できる主体」というとらえ方や、「生

活を創造できる主体」というとらえ方をした内容などが記述されていた。また、「問題解決力や主権者としての自覚と実践力」というとらえ方をした内容も記述されていた。

これらの結果より、対象論文数が少ないものの、「生活主体」研究では、「生活主体」を、家庭生活だけではなく、地域生活も主体的に営むことを視野に入れ、地域・社会の一員であるという自覚を高められる主体であるにとらえていることが特徴だと言える。

### (3) 教育実践

表 1-14 は、「生活主体」研究論文（3 編）において導出された教育実践の展望に関する記述を示したものである。

表 1-14 「生活主体」研究において導出された教育実践の展望

記述分類	資料 番号	頁	記述内容
家庭管理の視点に 地域の生活関連社 会資本を取り入れ る	32	44	・現状の教科書では問題解決の視点が弱く、しかも個別家庭の中で解決する、いわゆる工夫、やりくりが狭小化されてしまっている。それがまた、男女の差別的役割分担につながってしまっている。...（中略）...個別家庭で解決しないことでも地域、社会に働きかければ解決できるという視点が今の家庭科に欠けているのである。地域の生活関連社会資本を家庭管理の視点からみることにより、家庭生活を大いに向上させることができる。...（中略）...男女共学の家庭科に家庭管理から見た地域管理を入れることはぜひとも必要なことである。
生徒の身近な暮らしから連続して地域社会や国、世界の問題へと視野を広げる実践	33	52	・〔スウェーデンでは〕社会科は政治、経済の公的領域に、また家庭科は衣食住の私的領域にそれぞれ軸足を置きながら、両教科ともに、生徒の身近な暮らしの問題から出発し、これと連続して地域社会や国、世界の問題へと視野を広げる学習のベクトルを有している。...（中略）...わが国に目を転じると、冒頭で述べたように、生活優先の社会をつくることへの関心は高まっており、社会のビジョンや制度作りに主体的に取り組む個人や市民の重要性が認識されつつある。しかし、日本のこれまでの教育において生活主体を育てる視点は弱く、一部の例外をのぞき、殆ど取り組まれてこなかったのが実情である。
子どもの実際の消費から様々な生活課題をとらえ、課題解決に向けた自	34	75	・消費は「生産・流通・消費・リサイクル」という生活の中の一過程で構成されており、子どもたちが実際の生活の中でさらされている消費から生活をとらえていくと様々な生活課題に直面する。その課題を解決するためには、自分で資料を収集し、判断する自己決定

己決定能力の育成		能力が必要である。
----------	--	-----------

※〔 〕内は抽出した記述内容を補完するための追記内容である。

対象論文において、個別家庭の工夫ややりくりに狭小化しているという家庭科の課題を踏まえ、地域の住民活動の事例を教材化し「家庭管理の視点に地域の生活関連社会資本を取り入れる」ことや、スウェーデンの教育からの示唆として「生徒の身近な暮らしから連続して地域社会や国、世界の問題へと視野を広げる実践」、学習内容や学習方法の工夫による「子どもの実際の消費から様々な生活課題をとらえ、課題解決に向けた自己決定能力の育成」という教育実践を展望した内容が記述されていた。

これらの結果より、対象論文数が少ないものの、「生活主体」研究では、私的領域と公的領域を連続してとらえ、双方の関連性を問うような教育実践が展望されていると言える。

### 第3節 考察

#### 1. 家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつける必要性の理解の諸類型とその要因

第2節で整理した各資料の課題設定に関する記述内容から、家庭科教育とシティズンシップ教育（消費者市民、市民性、生活主体を含む）を結びつける必要性が記載されている資料を対象に、その理解のあり方を検討したところ、以下の2つの理解に分類することができた。それぞれの理解のあり方に関する内容と各理解が現れる要因を以下に述べる。

##### (1) 私的領域と公的領域を結びつけるために必要であるという理解（資料番号 3, 4, 5, 9, 11, 25, 27, 32, 33）

第一に、子どもが私的領域と公的領域には密接なかかわりがあることを認識し、よりよい生活をつくるために、社会的課題の解決に向けて働きかけていく資質や能力を育てるために、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつける必要があるという理解である。

この理解が現れる要因として、以下の2点が挙げられる。

まず、これまでの家庭科教育研究では、子どもが授業において私的領域と公的領域のつながりを把握できるための教育内容や教育方法が明らかにされていないためである（資料番号 4, 9, 11, 25, 27, 32, 33）。この課題意識のもと、各資料では、生活課題を解決し生活を発展させるために、家庭だけではなく、地域や社会にも働きかけていく基盤となる資質・能力の育成（資料番号 4, 11, 32, 33）という教育内容や、子どもが抱える個人的な生活問題を出発点とした対話・討論（資料番号 9）及び実践的推論アプローチ（資料番号 27）という教育方法を重視して各キーワードが理解されていた。

次に、これまでの家庭科教育研究では、子どもが私的領域と公的領域のつながりを把握できるための教師の役割が明らかにされていないためである（資料番号 3, 5）。この課題意識

のもと、各資料では、子どもの私的領域として子どもが抱える個人的な生活問題を授業空間（公的空間）に引き出し、権利を行使する資質や技能及び政治的判断力の育成（資料番号 3, 5）を重視してシティズンシップが理解されていた。

## **(2) 社会的課題を解決するために必要であるという理解（資料番号 7, 8, 21, 28）**

第二に、社会的課題の解決のために、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつける必要があるという理解である。

この理解が現れる要因として、以下の 2 点が挙げられる。

まず、これまでの家庭科教育研究では、社会的課題を解決し社会を新たにつくっていくための資質や能力を高める教育内容や教育方法が明らかにされていないためである（資料番号 28）。この課題意識のもと、当該資料では、意思決定能力や問題解決力の育成という教育内容及び社会活動への参加や他者との協働という教育方法を重視して市民性が理解されていた。

次に、これまでの家庭科教育研究では、子どもへ地域の問題に対する関心を高める教材開発が不十分であるためである（資料番号 7, 8, 21）。この課題意識のもと、各資料では、地域の雪問題に対して自ら判断し、考え、実行する力（資料番号 7, 8）及び高齢者の消費者問題の解決に向けた行動力や実践力（資料番号 21）の育成という教育内容を重視して各キーワードが理解されていた。

## **2. 家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための教育実践の諸類型**

第 2 節で整理した各資料での教育実践に関する記述内容から、家庭科教育とシティズンシップ教育（消費者市民、市民性、生活主体を含む）を結びつけるための教育実践の内容を検討したところ、以下の 3 つに分類することができた。各類型の内容を以下に述べる。

### **(1) 類型①：子どもが家庭科の授業を媒介として私的領域と公的領域のつながりを理解できる教育内容や教育方法の検討（資料番号 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 32, 33, 34）**

第一に、子どもが家庭科の授業を媒介として私的領域と公的領域とのつながりを理解できる教育内容や教育方法を検討した研究である。

教育内容を検討した研究としては、子どもの家庭生活における生活問題が地域や社会、国、世界の問題と関連している視点（資料番号 2, 4, 13, 14, 22, 33）や子どもが抱える個人的な生活問題に対する様々な価値観の検討（資料番号 9, 10）、日常生活の行動を変革させる視点（資料番号 16）、自分の選択や行動が公的領域に及ぼす影響の理解（資料番号 20, 23, 25, 26, 27）、個別家庭で解決しないことでも地域や社会に働きかければ解決できるという視点（資料番号 32）が、私的領域と公的領域のつながりを理解できる教育内容として提起されていた。

また、教育方法としては、問題解決学習の中で参加体験する機会や構想した解決方法を実践する機会を設けること（資料番号 6, 12, 18, 19, 24, 29）や生活問題に関する議論や対話、討論といった他者と検討する機会を取り入れること（資料番号 9, 10, 11, 12, 13, 14）が提起されていた。

類型①では、主に、子どもの家庭生活や個人的な生活問題を出発点として、社会的課題とのつながりを実感できるように教育内容や教育方法が検討され、授業を通した子どもの意識変容に焦点を当てているのが特徴だと言える。

### **(2) 類型②：家庭科の授業で社会的課題を解決するために自分にできることを考えることの重視**（資料番号 7, 8, 21, 28）

第二に、子どもが家庭科の授業の中で社会的課題を解決するために自分にできることを考えることを重視した研究である。

これらの研究では、地域特有の問題を扱い、行政や地域と連携しながら授業を展開し、子どもが地域の一員として自分にできることを考えられることを目指した実践（資料番号 7, 8）や高齢者の消費者被害の解決に向けて自分にできることを考える実践（資料番号 21）、社会や生活を新たにつくっていかうとする意識を高める実践（資料番号 28）が提起されていた。

類型②では、教材の工夫等により、子どもが社会的課題を自分事としてとらえ、授業を通した子どもの意識変容に焦点を当てていることが特徴だと言える。

### **(3) 類型③：子どもが家庭科の授業を媒介にして私的領域と公的領域の関連を把握できるための教師の役割**（資料番号 3, 5）

第三に、子どもが家庭科の授業を媒介にして私的領域と公的領域の関連を把握できるための教師の役割を検討した研究である。

これらの研究では、生徒が抱える個人的な生活問題を授業空間に引き出し、生徒が自由に意見を表出できるように、教師がもつ権力性に自覚になること（資料番号 3）や生徒の主体性を引き出し、生徒の自己決定を尊重し、プロジェクト型の活動を支えること（資料番号 5）が提起されていた。

この類型は、教育内容や教育方法、教材開発の検討だけではなく、実際の授業者である教師にはどのような役割が求められるかということに焦点化したことが特徴だと言える。教師がどのような姿勢で授業に臨み、どのような役割を担うのかという点が、子どもが学習する授業空間の雰囲気づくりや学習効果に影響を及ぼすことは言うまでもないが、これまでの研究が教材等の工夫による学習者の意識変容に焦点化してきた中で、この視点に着目し教師の役割を実証的に明らかにしたことは意義があると考えられる。

## **3. 家庭科教育とシティズンシップ教育との関連に関する先行研究の到達点と課題**

上述した考察を踏まえると、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつける論理は以下の3つの類型に整理することができる。

第一に、これまでの家庭科教育研究では、子どもが授業において私的領域と公的領域のつながりを把握できるための教育内容や教育方法が明らかにされていないという課題があり、その課題解決に向けて家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつける必要があるという課題意識のもと、シティズンシップにかかわる各キーワードを、生活課題を解決し生活を発展させるために、家庭だけではなく、地域や社会にも働きかけ社会的課題を解決する資質・能力の育成という教育内容及び対話・討論、実践的推論アプローチという教育方法を重視してとらえ、子どもを分析単位に、子どもが家庭科の授業を媒介として私的領域と公的領域のつながりを理解できる教育内容や教育方法が提起された。

第二に、これまでの家庭科教育研究では、社会的課題を解決し社会を新たにつくっていくための資質や能力を高める教育内容や教育方法が明らかになっていないことや子どもへ地域の問題に対する関心を高める教材開発が不十分であることが課題であり、その課題解決に向けて家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつける必要があるという課題意識のもと、シティズンシップにかかわる各キーワードを、意思決定能力や問題解決力の育成、地域の雪問題に対して自ら判断し、考え、実行する力、高齢者の消費者問題の解決に向けた行動力や実践力の育成という教育内容及び社会活動への参加や他者との協働という教育方法を重視してとらえ、子どもを分析単位に、子どもが授業で社会的課題を解決するために自分のできることを考えられる授業プログラムや教材が提起された。

第三に、これまでの家庭科教育研究では、子どもが授業において私的領域と公的領域のつながりを把握できるための教師の役割が明らかにされていないという課題があり、その課題解決に向けて家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつける必要があるという課題意識のもと、私的領域を子どもが抱える個人的な生活問題ととらえ、それを授業空間（公的空間）に引き出し、権利を行使する資質や技能及び政治的判断力の育成を重視してシティズンシップをとらえ、教師の役割として、生徒が授業の中で自由に意見を表出できるように、教師がもつ権力性に自覚的になることや、生徒の主体性を引き出し、生徒の自己決定を尊重し、プロジェクト型の活動を支えることが提起された。

このように、先行研究における家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための論理を3つに類型化したが、序章で述べた問題意識とも関連し、双方を結びつけるための理論的課題も残されている。

まず、本章で分析対象とした先行研究の多くは、一部（資料番号3・5）を除き、教育内容や教育方法、教材の工夫による子どもの意識変容に焦点化していた。そのため、子どものシティズンシップ形成を、家庭科の授業における教育内容や教育方法、教材設定との関連だけではなく、教師がつくる授業の雰囲気・環境との関連、他者とのかかわり、学校や地域がもつ特性、子どもの学校外での生活経験との関連を含めてとらえることが課題となる。

次に、先行研究の多くは、子どもの私的な家庭の営みと社会的課題とのつながりを授業の

中で扱うものの、実際に地域や社会、共同体をつくる実践の展開により社会的課題に取り組むことができる資質や能力の形成を射程に収めていない。序章で述べたように、社会的課題への取組は高校生に諦めの気持ちを生む可能性があることから、実際に地域や社会、共同体をつくる実践に取り組むことで、家庭生活の矛盾の解決に向けた見通しや展望をもてることが重要となる。そのため、子どものシティズンシップ形成を、地域や社会、共同体をつくる実践への取組とのかかわりからとらえることが課題となる。

## 補節 家庭科教育研究における自立概念の変遷

### 1. 課題

これまでのシティズンシップ論は、市民は自律的な判断をするために自立しなければならないという前提が存在し、他者に依存しないという意味での自立を強調してきたという（岡野:2012）。では、シティズンシップ教育も展開する家庭科教育研究では、これまでその自立をどのようにとらえてきたのだろうか。

家庭科教育は、諸教科の中でも、人が主体的に生きていくための自立そのものに大きくかわる教科であり、教育が目指す人間としての自立の重要な面を担っている（矢野 2013）。自立にかかわる先行研究をみてみると、堀内（1993）は、自立の概念規定が不明確であるために、子どもにとっての家事労働参加の意義が十分に理論化されていないことに着目した。そこで、自立について、1990年代初めまでに発表された、心理学や教育学、家庭科教育学、家政学、社会福祉等の先行研究を調査した。その結果を踏まえ、堀内は、「自立の状態とは第1に、自己生活管理が可能な状態であり、第2に他者と関わり合いながら協調・共同の生活ができ、かつ自己を見失わず主体的に行動できる状態である」と定義した。

しかし、それ以降、家庭科における自立理解のあり方について、ジェンダー・エクイティのイメージのみが先行し、研究者側の生活の自立論は、国家政策から自立的な家庭や、社会に対して発言していける資質を育むという視点が抜け落ちてきている（鶴田 2004）と指摘した研究はあるものの、家庭科における自立概念を検討した研究は見受けられなかった。

このように、家庭科教育研究における自立概念は、1993年に、自己生活管理ができることに加えて、他者とのかかわりから自立をとらえる提起がなされたが、それ以降、自立概念について検討した研究は見受けられなかった。家庭科におけるシティズンシップ教育研究に留まらず家庭科教育研究ではその自立のとらえ方が前提となったのだろうか。

そこで、本節では補節として、家庭科教育研究の動向を調査するために、1991年以後の家庭科の研究論文がとらえる自立概念を分析する。1991年という時期を設定した理由は、前出の堀内論文で1990年までの家庭科教育研究における自立概念を検討しているためである。分析を通して、家庭科教育研究における自立概念の変遷と課題を明らかにし、そこで得られた知見から家庭科教育研究における自立のとらえ方の提示を試みる。

## 2. 方法

分析資料は、1991年から2017年までの26年間に出版された研究論文の中から、学術文献データベース CiNii Articles にて、「家庭科 自立」と検索し該当した理論研究2編、調査研究26編、授業研究12編、合計40編を対象とした。これらの資料を、表1-15に示すように、学習指導要領の改訂時期を指標に3つの区分を設定し、1991年から1997年までを第1期、1998年から2007年までを第2期、2008年から2017年までを第3期と整理した。各時期における家庭科の学習指導要領の主な特徴として、第1期は、中学校・高等学校で家庭科の男女共修が実施され、男女が協力して家庭生活を築いていくために家庭生活に関する学習や、消費者としての態度及び自覚を育成する学習、実践的・体験的な学習等の充実が目指された（文部省1989a, 文部省1989b, 文部省1989c）。第2期は、問題解決的な学習や、家族や地域の人々とのかかわりに関する学習、子どもや高齢者に関する学習、環境や資源に配慮した生活の学習等の充実が目指された（文部省1999a, 文部省1999b, 文部省2000）。第3期は、少子高齢化への対応や食育の推進、持続可能な社会の構築など社会の変化に対応できる学習や、問題解決的な学習、地域の食文化に関する学習、自己と家庭、家庭と社会とのつながりを一層重視した学習等の充実が目指された（文部科学省2008a, 文部科学省2008b, 文部科学省2010）。

このように資料を区分した理由として、家庭科は、これまで、国家的要請の変化に伴ってその内容も変化してきた経緯があり（鶴田2004）、国の教育政策が反映される学習指導要領に対応する形で研究に取り組みられてきたことを踏まえると、学習指導要領の改訂時期を指標とすることが、家庭科教育研究における自立のとらえ方の動向を把握しやすいと考えたためである。

表 1-15 分析資料一覧

	資料 番号	発行 年	対象 校種	著者名	論文名	掲載誌名, 巻(号)
第 一 期 (8)	1991-A	1991	中	兼信 英子他	家庭科教育における自立行動の形成に関する考察(第2報): 中学校段階	熊本大学教育学部紀要人文科学, 40
	1991-B	1991	小中 高	久保 加津代	小・中・高校家庭科における住居領域教材に関する基礎的研究—だんらん室の使い方とこどもの自立—	大分大学教育学部研究紀要, 13(2)
	1992-A	1992	高	兼信 英子他	家庭科教育における自立行動の形成に関する考察(第3報): 高等学校段階	熊本大学教育実践研究, 9
	1993-A	1993	小中 高大	兼信 英子他	家庭科教育における自立行動の形成に関する考察(第4報): 小・中・高・大学生の比較	日本家政学会誌, 44(4)

	1993-B	1993	中	久保 加津代	男女共学の家庭科の授業にみる学習効果—大分県・中学生の場合—(第1報): 家庭生活観・家庭科観	日本家庭科教育 学会誌, 36(3)
	1993-C	1993	中	久保 加津代	男女共学の家庭科の授業にみる学習効果—大分県・中学生の場合—(第2報): 食生活・衣生活に関する知識・技能の 定着について	日本家庭科教育 学会誌, 36(3)
	1996-A	1996	小中 高	荒井 紀子他	児童・生徒の福祉観・高齢者観とその 背景要因(第1報):生活活動の実態と 高齢者観との関連	日本家庭科教育 学会誌, 39(1)
	1996-B	1996	高	荒井 紀子他	男女共学家庭科の履修と高校生の意識 (第1報):ジェンダー観をめぐって	日本家庭科教育 学会誌, 39(2)
第 二 期 (16)	1998-A	1998	大	赤崎 眞弓	女子大学生の被服整理に関する行動と 生活的自立のための教育的課題	長崎大学教育学 部教科教育学研 究報告, 31
	2001-a	2001	高	堀江 和子	食生活の自立を目指して—一人一品三 まわり方式の調理実習の実践—	家庭科教育, 75(4)
	2002-I	2002	高	荒井 紀子他	高校家庭科におけるジェンダーを視点 とした授業の構造化とその実践に関す る研究(第1報):授業の構造化の視点 と内容構成	日本家庭科教育 学会誌, 45(2)
	2003-A	2003	高	志村 結美他	家庭科における自己実現と経済的自立 に関する教育内容の探究:高校生の認識 と実態の視点から	日本家庭科教育 学会誌, 46(1)
	2003-B	2003	高	志村 結美他	高等学校家庭科教育における自己実現 と経済的自立に関する研究:家庭科教員 の重要性の認識と授業の実施状況から	学校教育学研究 論集, 8
	2003-C	2003	高	志村 結美	日本とアメリカの高校生の経済的自立 意識と職業レディネス	家庭科教育, 77(9)
	2003-a	2003	中	檜岡 瑞穂	生活の自立をめざした食教育	家庭科教育, 77(10)
	2004-A	2004	高	高木 直他	家庭生活についての全国調査—東北デ ータの分析(第4報)—高校生の自立と 家庭生活に対する意識・意欲との関連 性—	東北家庭科教育 研究, 3
	2005-A	2005	中	鈴木	食領域の研究動向に関する一考察:「中	上越教育大学研

				智子他	学校技術・家庭 理論と実践誌」と「日本家庭科教育学会誌」の分析	究紀要, 25(1)
	2005-B	2005	高	木村典子	高等学校家庭科において自立力と共生力を育てる「消費」学習の意義	文化女子大学紀要。服装学・造形学研究, 36
	2006-A	2006	高	田村愛架他	沖縄県における高校生の精神的・経済的自立意識とジェンダー意識	日本家庭科教育学会誌, 49(1)
	2006-B	2006	大	志村結美	家庭科教育におけるキャリア教育の在り方-大学生の経済的自立と職業レディネスより-	山梨大学教育人間科学部紀要, 8
	2006-a	2006	高	高橋亜紀	自立した消費者をめざす授業-ワークシートを使用した模擬体験を通して	家庭科・家政教育研究, 1
	2006-b	2006	小	佐々木貴子他	小学生の「食」の自立をめざす学習プログラムの開発:じゃがいもを題材にして	北海道教育大学教育実践総合センター紀要, 7
	2006-c	2006	中	柘植泰子	自分の生活を見つめ, 3年間の学習につなげるための教材開発-自立度チェック表作りを通して	福井大学教育実践研究, 31
	2007-a	2007	高	立松麻衣子他	「消費者信用」に関する高等学校家庭科の授業提案	九州女子大学紀要人文・社会科学編, 43(3)
第三期 (16)	2008-A	2008	高	荒井きよみ他	若者の生活認識形成プロセスと自立に関する質的分析	日本家庭科教育学会誌, 51(3)
	2008-B	2008	小中高	青木幸子他	全国調査にみる家庭の仕事に関する児童・生徒の生活意識と実態:関東地区と全国との比較分析	日本家庭科教育学会誌, 51(3)
	2009-A	2009	高大	石川ふじの他	高等学校家庭科における「暮らしと社会保障制度」学習の必要性	琉球大学教育学部紀要, 75
	2009-a	2009	高	富田道子	高校実践(必修)自立と生活共同:家族領域から住領域へ(2)	家教連家庭科教育研究, 285
	2010-A	2010	小	川端博子他	生活の自立, 学力と児童の手指の巧緻性に関する研究	日本家政学会誌, 61(2)
	2010-B	2010	高大	奥谷めぐみ他	自立した消費者育成に向けた家庭科における課題-高校生・大学生の消費者力検定結果を基に-	生活文化研究, 49
	2010-C	2010	大	吉井美	大学生の自立の現状と家庭科教育の課	生活文化研究,

			奈子他	題	49
2010-a	2010	高	加藤(植 山)敦子 他	高等学校調理実習におけるオリジナル レシピ集の開発：食生活の自立を促す授 業実践（授業実践のひろば）	日本家庭科教育 学会誌，53(1)
2012-A	2012	高	瀬戸 房子他	家庭科教育における高校生の自立の力 の育成に関する研究：自立の概念と家庭 科の指導内容との関係	鹿児島大学教育 学部教育実践研 究紀要，22
2012-a	2012	小	飯塚 直子	自立する力を育成する家庭科学習：弁当 の日を生かして	教育実践研究， 22
2012-b	2012	高	速水多 佳子他	消費者の自立を目指した「消費者の権利 と責任」に関する授業実践	日本家庭科教育 学会誌，55(2)
2013-I	2013	高	中山 節子他	家庭科の学習を通じて学ぶ安心な暮ら しの営みー生活，労働，学びの保障と子 どもの自立を支える家庭科教育ー	日本家政学会 誌，64(11)
2013-a	2013	高	赤塚 朋子他	高等学校家庭科における「消費者の自 立」に関する教材開発	宇都宮大学教育 学部教育実践総 合センター紀 要，36
2014-A	2014	中	花形 美緒	男子中学生の家庭科履修と生活自立度 の変化	人間文化創成科 学論叢，17
2012-a	2014	中	永山 嘉恵他	消費者の自立を促す中学校家庭科衣生 活教材の開発	宇都宮大学教育 学部教育実践総 合センター紀 要，37
2015-A	2015	中	三沢 徳枝他	中学生のレジリエンスと家族コミュニ ケーションの関連	日本家庭科教育 学会誌，57(4)

※資料番号...4桁の数字は発行年を，記号は研究論文の種類を表している。（ローマ数字は理論研究，大  
文字のアルファベットは調査研究，小文字のアルファベットは授業研究を示している）。

※著者名について，共著の場合は，筆頭著者のみ記した。

表 1-16 分析資料の分類

	小学生	中学生	高校生	大学生	合計
第1期	3 (20.0)	6 (40.0)	5 (33.3)	1 (6.7)	15 (100.0)
第2期	1 (6.3)	3 (18.8)	10 (62.5)	2 (12.5)	16 (100.0)
第3期	3 (15.0)	4 (20.0)	10 (50.0)	3 (15.0)	20 (100.0)

※括弧内は，各区分の合計に占める割合（％）を示す（小数第2位を四捨五入）。

※第1期及び第3期については、複数の学校段階を対象とした論文も含まれているため、合計の値は、表1で示した論文数とは異なる。

また、分析資料の学校段階別の分類については、表1-16に示す通りである。自立をキーワードにした研究は、どの時期も中学生や高校生を対象としたものが多く、特に、第2期と第3期においては、高校生を対象とした研究が、全体の半分以上を占めている。

分析方法としては、まず、分析資料の中で「自立」についての著者のとらえ方や考えがわかる記述を抽出し、第1期から第3期における分析資料がとらえる自立概念をそれぞれ整理する。次に、各時期の自立のとらえ方を踏まえ、家庭科教育研究における自立概念の課題を検討する。その上で、課題を解決するための視点の提示を試みる。

### 3. 結果

#### (1) 第1期における記述内容

表1-17は、第1期における研究論文（8編）の自立に関する記述を示したものである。

表1-17 第1期における記述内容

記述分類	資料番号	対象	領域	頁	本文記述
依存と自立を対にとらえる自立理解	1991-A	小6 中2	家族・ 家庭生活	337	研究をすすめるにあたって、自立の基本的な考え方や、「自立の三要素」として「自分ができる行動」「自立行動の必要感」「行動意欲」を取り上げたことについては、第1報で述べたので省略する。 ※第1報の記述...ここでは「自立」を自己教育力の基礎を培い自己の責任において自ら行動ができることと捉え、さらに、発達段階に応じて“できる”という能力を「自分ができる行動」とし、それを生活に必要なと思う「必要感」、それをやってみようとする「行動意欲」を自立の三要素と考えた。
	1991-B	小4 小6 中2 高2	住生活	468	自主性は「他人の保護や干渉をうけず、独立して自己に関することは自己の力で処理すること」と定義されており、これらが日常の生活技能との関わりで論じられるとき、家庭科教育でもちいられる「生活的自立」概念とほぼ同義である。
	1992-A	小6 高2	家族・ 家庭生活	1	研究をすすめるにあたって、自立の基本的な考え方や、「自立の三要素」として「自分ができる行動」「自立行動の必要感」「行動意欲」を取り上げたことについては、第1報で述べたので省略する。

	1993-A	小6 中2 高2 大学生	家族・ 家庭生 活	283  289	ここでは、「自立」を自己教育力の基礎を培い、自己の責任において自ら判断し行動ができると捉えた。  一人一人の自立をめざすには、即ち、「自立」とは、発達段階に応じて自己教育力を培い、自らの判断で自己の責任において行動ができることと考える。
生活的自立と家事労働	1993-B	中2	家族・ 家庭生 活	1	現在も、家庭の教育力の低下が進み、子どもたちの家事技能が低下するという現実に対応しながら、生活自立能力の育成をめざして授業にとりこんでいる。
生活的自立と家庭や地域との連携	1993-C	中2	食生活	12	A 中教師たちが、①地域の子どもの生活に根ざした題材をとりいれ ②知識・技能の修得も大切にしているが、制作の方法などだけではなく、基礎的な理論も大切にしている ③授業の内容を教室のなかだけで終わらせず、家庭や地域との連携をはかるなどの手立てをとって、生活自立能力の育成を目指している学習の効果が認められた。
生活的自立と他者とのかわり	1996-A	小6 中2 中3 高1 高3	家族・ 家庭生 活	7	生徒の生活自立の達成は家庭科教育の主要目標のひとつであるが、学習した生活技術を家庭で実践し家事活動に積極的に参加することは、家庭運営の問題だけに留まらず、他者援助意欲や高齢者観の形成とも相互に関連があるという点に注目したい。
自立とジェンダー観	1996-B	高1 高2	家族・ 家庭生 活	41- 42	高校生が、人間の自立を性の違いによりどう捉えているかをみるため、①経済的自立力、②生きかたの選択力、③身の回りのことを自分で行う能力（以下、生活的自立力）、④家事育児を行う能力、⑤他人を支え助ける能力、以上の5つの項目が人間の自立にとってどの程度重要かについて、男女各々の場合について尋ねた。

※「対象」の示し方については、略称で表記した（例：小6...小学6年生）。なお、学年が示されていないものは、「大学生」と表記した。

※「領域」の示し方については、「家族・家庭生活」「食生活」「衣生活」「住生活」「消費生活」の5領域から区分した。なお、複数の領域を含む論文に関しては、主要な領域一つに絞り表記した。

※「本文記述」欄に「※」が付いている箇所は筆者が書き加えた記述である。

この時期の研究論文には、「自立」を自己教育力の基礎を培い、自己の責任において自ら判断し行動ができることと捉えた」（1993-A : p.283）などのように、依存と自立を対に考え、誰にも依存せずに一人で生きていける状態を自立ととらえる内容が記述されていた。そして、「子どもたちの家事技能が低下するという現実に対応しながら、生活自立能力の育成をめざして...」（1993-B : p.1）というように、小・中・高校生を対象として、家事労働と関連させた生活的自立の形成を目指す内容が記述されていた。

また、生活的自立能力の育成には、授業の内容を教室の中だけで終わらせず、家庭や地域との連携を図ることで学習の効果が高まるという内容（1993-C : p.12）も記述されていた。そして、「学習した生活技術を家庭で実践し家事活動に積極的に参加することは、家庭運営の問題だけに留まらず、他者援助意欲や高齢者観の形成とも相互に関連がある」（1996-A : p.7）というように、生活的自立の育成を図ることが、自分だけでなく他者とのかかわりの中でも重要であることについて記述されていた。

加えて、高校生を対象とした研究で「経済的自立力」（1996-B : p.41-42）という言葉も登場し、ジェンダー観との関連で、生活的自立だけではなく、より広い視野で自立概念をとらえた内容も記述されていた。

以上より、第1期における家庭科教育研究は、子どもの家事処理能力の低下や家事への参加機会の減少という問題を背景に、個人の生活的自立の形成を重視していたことがわかった。この時期は、依存から脱却した自立した人間を育てるための調査研究が多く、主に小・中・高校生を対象に、衣食住に関する諸能力の向上を目指すことが探究されていた。そして、生活的自立の育成が、個人の技能・技術向上だけではなく、他者とのかかわりで有用であることも明らかにされた。

## (2) 第2期における記述内容

表 1-18 は、第2期における研究論文（16編）の自立に関する記述を示したものである。

表 1-18 第2期における記述内容

記述分類	資料番号	対象	領域	頁	本文記述
経済的自立	2003-A	高3	消費生活	25	高校生にとっては、今すぐに経済的自立を達成することは出来にくいだが、人間が生きていく上で経済的に自立することは最も基本的なことであると認識し、職業生活と家庭生活の両方の在り方とそのバランスを考える必要があると考えられる。
	2003-B	高3 教員	消費生活	70	本研究の目的は、自己実現をめざして将来的展望を持ち、自立して生きる人間の形成を期待し、高校生の自己実現、経済的自立及び職業レディネスに関する認識を向上させるために、今後、求められる適切

					な指導内容を明らかにすることを目的とする。
	2003-C	高校生	消費生活	24	自己実現を図り、自立した一生を送るためには、青年期において将来的展望を持ち、主体的に生活設計を考えることが重要なことである。
	2006-B	大学生	消費生活	200	自己実現をめざし自立した一生を送るための教育、特に、自己の在り方生き方を生活という視点を通して総合的に捉え、主体的に想像するのが家庭科教育である。主体的な生活を想像するために、経済的自立とそれを支える職業生活の充実は欠かすことができない。
食生活の自立	2001-a	高2	食生活	31	生活的に自立した生徒、中でも食生活面で自立し、健康管理が自分でできる...
	2003-a	中1	食生活	34	衣食住を中心とした生活的自立に必要な基礎的、基本的知識や技術を身につけ、生活の中にある物、取り巻く環境、資源、情報に目を向け、それを大切にし（生活的自立）...
	2005-A	中学生	食生活	171	このような現在であるからこそ、子供たち自身が食の自立を身につけ、人生に充実感を持ち、健康的に生きることを目指す食教育が必要である。
	2006-b	小6	食生活	107	本研究は、児童の「食」の自立をめざし、地元特産である「じゃがいも」を題材にして、「理科」「社会科」「総合学習」などの学習と関連させながら、系統的な調理技術を身につけさせる学習プログラムの開発を目的とした。
自立した消費者	2006-a	高1	消費生活	43	経験に乏しい生徒達は、欲求のままに行動することもあり得る。そのような危険を回避する知識と情報を得るために、以下の6点に焦点を当てて、消費者教育を行った。そのねらいは、①自立した消費者として契約がどのようなものかを知る。
	2007-a	高2	消費生活	22	高等学校家庭科において、カード、契約、利息計算などの社会生活で必要と思われる基本的知識を教え、自立した消費者育成を目標とした授業内容を提案することを目的とする。
31				近年、子どもが関わる消費者トラブルが急増していることもあり、学校教育における早い段階から、自	

					立した消費者になるための教育を受ける必要性が増すであろう。
社会的 自立	2004-A	高校生	家族・ 家庭生活	31	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「社会的自立度」は他者や地域環境とより良い関係を築くことに関わる項目が多く含まれており、これらが実践できている生徒は技能習得意欲も高く、逆に実践できていない生徒は技能習得意欲も低いという結果であった。</li> <li>・生活をより良くしようとする実践力を育成するためには、生徒の社会的自立を促すことが重要であり、家庭科において社会的自立に関する学習内容・方法を今後さらに検討する必要があると思われる。</li> </ul>
	2006-c	中1	家族・ 家庭生活	80	自立するということはどういうことなのかを話し合いながら考えていったことで、自分なりにできることを考えていけばいいことに生徒たちが気づくことができた。また、自分だけのことでなくて、家族や身近な人たちとのかかわりを大切にしていくことにも気づくことができた。
依存と自立を対にとらえる 自立理解	1998-A	女子 大学生	衣生活	45	生活的自立とは、「日常の生活を営むために必要な知識と技能をもち、他人に依存することなく自分の力で生活にかかわることができる」ということである。
				53	生活的自立が達成され、「他人に依存しなくてもできる」という生活が営まれることによって、精神的自立の形成を促す一助ともなりうる。
	2005-B	高校生	消費 生活	98	自立には経済的・生活的・精神的自立等があるが、できる限り他者に依存しないで生きていくことのできる能力のことである。
自立とジェンダー 観	2002-I	高1	家族・ 家庭生活	124	生活者として自立する力をつけていく学習は、性別によって役割を分割することの不自然さに生徒自身が気づく契機を提供することになる。また、そこで獲得する自立的な力（生活的自立、精神的自立、経済的自立、社会的自立、性的自立等に関わる基礎的な力）は、現実的に性役割を乗り越えるエネルギーとなり、結果的に性役割の社会的必然性を崩す作用をすることになると思われる。
	2006-A	高校	家族・	12	家庭科教育の目指す生活者としての自立には、衣食

		生	家庭生 活		住に関する生活自立だけでなく、精神的・経済的自立の側面もあり、それにも男女で異なったジェンダー意識が関係していると考えられる。
--	--	---	----------	--	---

※「対象」の示し方については、略称で表記した。(例：小6...小学6年生)なお、学年が示されていないものは、「中学生」「高校生」などと表記した。

※「領域」の示し方については、「家族・家庭生活」「食生活」「衣生活」「住生活」「消費生活」の5領域から区分した。なお、複数の領域を含む論文に関しては、主要な領域一つに絞り表記した。

この時期の研究論文には、まず、「高校生にとっては、今すぐに経済的自立を達成することは出来にくい、人間が生きていく上で経済的に自立することは最も基本的なことである」(2003-A : p.25) など、高校生を対象に、自己実現を図り自立した一生を送るために必要な「経済的自立」に関する内容が記述されていた。

次に、生活的自立の育成の中でも、調理技術の習得(2006-b : p.107)などを通して、「人生に充実感を持ち、健康的に生きること」(2005-A : p.171)ができる「食生活の自立」に関する内容が記述されていた。そして、「カード、契約、利息計算などの社会生活で必要と思われる基本的知識を教え、自立した消費者育成を目標とした授業内容を提案する」(2007-a : p.22)などのように、消費者被害を回避する知識と情報をもつ「自立した消費者」の育成に関する内容が記述されていた。これらは、小・中・高校生が、自分自身の食生活や消費生活における知識や技術を習得することを目指していた。

また、高校生を対象として、「生活をより良くしようとする実践力を育成するためには、生徒の社会的自立を促すことが重要であり、家庭科において社会的自立に関する学習内容・方法を今後さらに検討する必要があると思われる」(2004-A : p.31)というように、自分のことだけではなく、他者や地域との関係から自立を図る「社会的自立」に関する内容が記述されていた。加えて、男女のジェンダー意識との関連から、「経済的自立」や「精神的自立」を探究した内容(2006-A : p.12)や、性別によって役割を分割することの不自然さに生徒自身が気づく学習を通して、自立的な力を獲得し、性役割を乗り越えることにつながることを示した内容(2002-I : p.124)も記述されていた。

以上より、第2期における家庭科教育研究では、主に高校生を対象として、生活的自立だけではなく、精神的自立や経済的自立、社会的自立に関する研究に取り組みされていたことがわかった。また、「自立した消費者」を育てることを目的とした消費者教育の研究も報告されていた。これは、2004年に、「消費者保護基本法」が、消費者の自立を支援する「消費者基本法」に改正された影響があると考えられる。一方、自立の定義などその概念については、詳細に記述された研究は見当たらないが、本文の記述から、自立は、「他人に依存することなく自分の力で生活することができる状態」というとらえ方を前提としていることがうかがえる。

### (3) 第3期における記述内容

表 1-19 は、第3期における研究論文（16編）の自立に関する記述を示したものである。

表 1-19 第3期における記述内容

記述分類	資料番号	対象	領域	頁	本文記述
依存を前提とする自立理解	2008-A	20歳の学生	全領域	191	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自立の概念については、もはや科学的知識の獲得や実用的な技能・技術の習得といった閉じられた生活の中に留まらず、連帯・共生の視点を踏まえて社会的関係で捉えるパラダイムが主流であると言える。</li> <li>・生活の自立はある段階で完成するというより、生涯にわたるプロセスとして捉えていくものであり、かつ多面的な側面を持ち合わせる営みと考えられる。</li> </ul>
				197	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生活者としての自立を目指すためには、生活認識形成プロセスにおける現象の変化を牽引していく力が必要となると考える。この力の育成こそが、家庭科教育の目指すことの一つであり、本研究では、その力を「生活創発性」と定義し、家庭科教育の育むべき能力として提案する。</li> </ul>
	2009-A	大学生	家族・家庭生活	90	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自立とは、広辞苑第六版によると「他の援助や支配を受けず、自分の力で判断したり身を立てたりすること」と説明され、一般にはそのように捉えられている。しかし人はいつの時代も自分の力だけで身を立ててきたわけではない。家族や地域、社会の共同による力を生活に組み込むことによって成り立たせてきた。</li> </ul>
				92	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自立が成り立つためには、自助だけでなく、地域の助け合いによる共助や、税金や社会保障費などを媒介にした公助による生活資源の獲得が必要となる。</li> </ul>
	2009-a	高2	住生活	42	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の人生を主体的に生きるという意味の自立もあるが、それを助ける「支援」も人間には必要である。必要なときにはそれを求めながら、自分の人生を自分で決められることも自立である。</li> </ul>
	2010-C	大学	全領域	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本稿では、社会と共生しながら自立していく必要</li> </ul>

		生			性を提言したい。社会との共生を目指すうえで、言うまでもなく自立することは必要不可欠であるが、本研究では社会との関係を保つものとして、自尊心との関連をみたい。
	2012-A	高校生	全領域	45	・自立とは、意思決定における自己決定権と遂行における自己管理能力のことであり、自分なりの見通しをもって、人生を切り開いていくことであるが、自立に関する研究は、単に独り立ちし、自分のことは自分でできる状態と捉えるだけでは不十分であり、他者との関係の中で自立を考えていかなければならない。
	2013-I	高校生	家族・家庭生活	746	・高校生の自立の実現のためには自立を支える仕組み（居場所、システム、人材、つながりなど）が必要となる。自分一人で解決できない時や困った時に周囲に頼ることや助けを求める術があることを知ることは重要である。
	2015-A	中2	家族・家庭生活	287	・子どもたちが家庭の中で役割を遂行し有用感を持つことが、問題を解決しようとしたり他者との関係を重視したりする自立度を高めることが分かった。 ・中学校家庭科の「これからの自分と家族とのかかわりに関心を持ち、家族関係をよりよくする方法を考える」学習では、子どもが家族と向き合い、さらに社会と向き合う行動力としてのレジリエンスを高める、自立を育む内容が必要であると考えられる。
自立した消費者	2010-B	高2	消費生活	1-2	・消費者教育を主に担う家庭科では、主体的に意思決定できる自立した消費者の育成を目指した授業や教材の開発が求められている。
	2012-b	高1	消費生活	96	・家庭科における消費者教育は、生徒自身が自立した主体として行動できるようになることを目指す。そのためには、保護を求めるだけではなく、消費者の権利を自らのものとして自立した消費行動をとり、そして社会に参画していくことが消費者としての責任であるということを学ぶ必要がある。
	2013-a	高校生	消費生活	95	・「消費者の自立」ということでは、消費者問題の被害者にならず主体的合理的に消費生活を営む、いわゆる賢い消費者像が浮かび上がる。しかし、それ

					はそれで大事ではあるが、そうではなく、自らの消費行動が社会に及ぼす影響を考え、よりよい社会構築のための消費者像が求められている。
	2014-a	中2	消費生活	263	・情報の活用は、消費生活の向上につながり、ひいては自分の選択した消費行動に責任を持つという消費者の自立を促すことにつながると考える。
生活的自立と家事労働	2008-B	小・中・高校生	家族・家庭生活	200	・「衣食住などの生活的自立」（以下、自立）に関する8項目 フライパンやなべで料理する 家族の夕食を作る 洗濯機で衣服の洗濯をする とれたボタンをつける 季節や気候にあった服装を自分で決める 部屋を掃除してきれいにする 部屋の湿度や空気を調節する パソコンを使って暮らしの情報を集める
	2010-A	小6	家族・家庭生活	77	・生活の自立に関する7項目 毎日、決まった時間に起きる 朝晩、歯みがきをする 朝ごはんをしっかりと食べる 忘れ物をしない 宿題は自分からすすんでとりかかる 身のまわりや自分の部屋は自分できれいにする 上履きは自分で洗う
	2014-A	中学生	家族・家庭生活	277	・本研究では、中学生の「生活の自立」を「中学生として自身の身の回りの一切を他の助けなしに行うことができ、また家族の一員として生活するために必要な行為を分担して自分の力だけで行うことができる」とし、その程度を「生活自立度」として捉え、この自立度が何によって規定されるのかに着目したい。
食生活の自立	2010-a	高2	食生活	48	・将来、生徒たちに食生活の自立を促すためには、「栄養バランスのよい食事の組み合わせが分かる」「正しく食品を選択することができる」「1人で料理を作ることができる」ことが不可欠である。
	2012-a	小6	食生活	195	・自分の命を支える「食」についての「自立する力」を「自分の食生活を振り返り、実践していく力」とする。

※「対象」の示し方については、略称で表記した。(例：小6...小学6年生)なお、学年が示されていないものは、「中学生」「高校生」と表記した。

※「領域」の示し方については、「家族・家庭生活」「食生活」「衣生活」「住生活」「消費生活」の5領域

から区分した。なお、複数の領域を含む論文に関しては、主要な領域一つに絞り、全ての領域を網羅する論文は、「全領域」と表記した。

この時期の研究論文は、「自立が成り立つためには、自助だけでなく、地域の助け合いによる共助や、税金や社会保障費などを媒介にした公助による生活資源の獲得が必要となる」(2009-A : p.90) や「自立に関する研究は、単に独り立ちし、自分のことは自分でできる状態と捉えるだけでは不十分であり、他者との関係の中で自立を考えていかなければならない」(2012-A : p.45) などのように、高校生や大学生を対象として、他者とのかかわりや社会的な制度を通した自立の形成を重視する内容が多く記述されていた。そして、この自立理解を指標としながら、「生活の自立はある段階で完成するというより、生涯にわたるプロセスとして捉えていくもの」(2008-A : p.191) というように、自立を、小学校や中学校など特定の学校段階で「〇〇ができた」という結果によって判断するのではなく、生涯にわたるプロセスとしてとらえることの必要性を論じた記述もあった。加えて、授業研究においても、「自分の人生を主体的に生きるという意味の自立もあるが、それを助ける「支援」も人間には必要である。必要なときにはそれを求めながら、自分の人生を自分で決められることも自立である」(2009-a : p.42) というように、自己決定をも含めた概念として理解されている記述も見受けられた。

また、「子どもたちが家庭の中で役割を遂行し有用感を持つことが、問題を解決しようとしたり他者との関係を重視したりする自立度を高めることが分かった」(2015-A : p.287) というように、高校生や大学生だけではなく中学生も対象にして、他者とのかかわりを通した自立の形成を重視する内容も記述されていた。

上記を踏まえると、主に高校生を対象として、他に依存しない個人ではなく、必要に応じて他者や制度などに依存しながら意思決定をし、生涯にわたって自分の人生を切り拓いていくこと、という自立のとらえ方が進展するようになったと言える。

また、消費生活にかかわる研究論文では、第2期の研究論文の記述にあったような、消費者トラブルに巻き込まれない知識や情報を得る内容だけではなく、「自らの消費行動が社会に及ぼす影響を考え、よりよい社会構築のための消費者像」(2013-a : p.95) を追求する内容が記述されていた。加えて、「保護を求めるだけではなく、消費者の権利を自らのものとして自立した消費行動をとり、そして社会に参画していくことが消費者としての責任であるということを学ぶ必要がある」(2012-b : p.195) という内容の記述から、消費者教育に関する知識や情報を身につけた上で、自分の消費行動と社会との関連を考え行動することができるようになる状態が「自立した消費者」ととらえられるようになったと言える。

以上より、家庭科教育研究における自立概念は、この時期に、他者や社会との関連からとらえられるようになったと言える。特に、高校生を対象に、依存を前提とする自立のとらえ方をした論文が、第1期及び第2期と比べると多く見受けられた。また、消費生活に

かかわる研究も、社会とのかかわりを重視する自立した消費者市民を育成する内容が展開されていた。自分で選択した消費行動が社会に与える影響を考え、判断し、責任をもって行動できることが自立だととらえられていた。しかし、消費生活にかかわる分析資料の記述を見ると、他者とのかかわりから自立をとらえる、という視点は触れられていないことがわかる。この理由について、今回の研究の範囲で考えると、児童・生徒が、個人で判断することが多い消費生活の様々な場面に対応していくためには、個人として責任をもって意思決定や行動ができるという意味での自立が重要だととらえているからだとも推察されるが、その他の領域の研究と比べると、他者とのかかわりから自立を図るということのウエイトは低い。この点において、消費生活にかかわる研究の自立概念は、その他の領域の研究と異なっていると言えるだろう。

#### 4. 考察

家庭科は、これまで個を重視した自立概念のもと研究に取り組まれてきた。しかし、分析の通り、男女共修を機に、徐々に公の視点を重視した研究がみられるようになり、第3期には、他者や社会への依存を前提とする自立概念に基づいた研究が、消費生活に関する領域以外で、主流化されつつある状況である。先行研究を調査した際に、近年自立概念について深く追求した論考が見当たらなかったのは、「自立の概念については、もはや科学的知識の獲得や実用的な技能・技術の習得といった閉じられた生活の中に留まらず、連帯・共生の視点を踏まえて社会的関係で捉えるパラダイムが主流である」（2008-A：p.191）という記述があるように、自立を、他に依存せず自助努力ができるという意味ではなく、生涯にわたって必要に応じ他者や制度などに依存しながら意思決定ができるという意味でとらえる認識が前提であったためと推察できる。それを踏まえると、第3期は、家庭科教育研究における自立概念の転換期だと言えるだろう。

自立の条件として、このような他者の力を借りる必要性を自覚して求められることは重要であるが、他者の要求を受け止め、力を貸せる資質も自立の必須の条件である（鶴田1996）。しかし、第3期の分析結果を見ると、この条件について言及されていないことがわかる。例えば、第3期の研究論文には、「自分一人で解決できない時や困った時に周囲に頼ることや助けを求める術があることを知ることは重要である」（2013-I：p.746）などのように、他へ依存しながら自己決定をする内容が記述されていた。これより、「求める」ことは記述されているが、その求めを「受け止め、応答する」という視点が欠けていることがわかる。また、上述したように共生の視点を踏まえた自立のとらえ方が第3期の家庭科教育研究において主流となっているが、共生の意味内容は多様で、曖昧に用いられる場合も多く（社会教育・生涯学習辞典編集委員会2012）、家庭科教育研究の自立概念をより明確にすることが必要である。

以上を踏まえると、家庭科教育研究における自立は、子どもたちが、他者の力を借りる必要があることを自覚して求められるとともに、他者の要求を受け止め応答できる関係の

構築を通して生活を自由に創り出すことができることという考え方が重要だと考えられる。小学校高学年では、生活的自立を重視しているが、これまで保護者等にやってもらっていた生活にかかわる事柄を自分でできるようになるためには、相手に力を求められるだけでなく、相手のニーズを読み取ったり要求を受け止めたりしながら相手に力を貸せることの素地を身につけることが重要である。また、中学生では、小学校での生活的自立の形成を基盤にし、保護者や友達といった生徒にとって身近な存在だけでなく、地域の人々などに視野を広げることが重要である。加えて、小学生より、学習の中で、現在だけでなく将来の生活を見通すことも必要であろう。そして、高校生では、これまでの自立理解を基盤にして、より時間軸や空間軸の広がりを意識しながら学習を発展させることが重要である。このような自立理解を基盤にしたシティズンシップ教育研究を展開していくことが、家庭科実践の可能性を狭く、政府の要請するグローバル人材の育成に困り込んでしまうことのない、人間観・社会観の提供（岡野 2015）につながると考えられる。

## 第2章 家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための実践的課題

### 第1節 課題と方法

#### 1. 課題

第1章では、シティズンシップにかかわる家庭科教育研究の調査を行い、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための理論的課題として、①子どものシティズンシップ形成を、家庭科の授業における教育内容や教育方法、教材設定との関連だけではなく、教師がつくる授業の雰囲気・環境との関連、他者とのかかわり、学校や地域がもつ特性、子どもの学校外での生活経験との関連を含めてとらえること、②家庭科の授業において子どものシティズンシップ形成を、地域や社会、共同体をつくる実践への取組とのかかわりからとらえることを挙げた。

そこで、本章では、上記した理論的課題を踏まえ、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための実践的課題は何かを高等学校家庭科教師への「フォーカス・グループ」を通して明らかにすることを課題とする。

#### 2. 方法

##### (1) データ収集方法

データは、「何らかの基準に沿って選定された少人数のグループに、特定のトピックについて議論をしてもらうことで質的な情報を収集する手法」（野村 2017:169）である「フォーカス・グループ」における語りを対象として収集した。「フォーカス・グループ」は、グループ内の議論を通じた相互作用（グループ・ダイナミクス）を重要視し、研究参加者同士が主体的に意見を述べていく中で、調査者にとって未知のデータを得ることができるという特徴をもち、探索的な調査に向いている（前掲:171）。この特徴を踏まえると、先行研究では明らかにされていない家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつける実践的課題を検討するためには、「フォーカス・グループ」の手法を採用することが有用だと判断した。

調査場所の選定については、研究参加者が居心地のよさを感じ、包み隠さず情報を表明しようとする気持ちになるため、安全で明るい場所であることや、研究参加者たちの多くが住んでいたり働いていたりする場所の近くにあることなどが考慮される必要がある（S・ヴォーンら 1999:67-68）そこで、本調査は、後述する理由で選定された研究参加者全員が同一管内で勤務していることから、研究参加者の勤務校の中で調査場所の提供許可を得られた一校の一室（被服室）にて、新型コロナウイルス感染症対策を講じた上で、全員の顔が見えるよう作業台を囲んで実施した。

「フォーカス・グループ」の議題については、①家庭科の授業を教室内に閉じずに、地域の各学校園や行政、地域団体等との協働により展開するために重要と考えること、②家

家庭科の授業において、高校生が自分の思いや考えを安心して表出させ、その思いや考えが実現できるために重要と考えること、③高校生を地域や社会づくりの担い手と位置づけ、家庭科の授業を通して地域や社会づくりの担い手としての資質や能力を育成するために重要と考えること、④家庭科の授業が高校生のシティズンシップ形成と地域生活の発展につながるために重要と考えることと設定した。各議題の設定理由を以下に述べる。

まず、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための第一の理論的課題の解決に向けて、子どものシティズンシップ形成を地域とのかかわりでもとらえるには、学校と地域がつながり、かかわり合いながら授業を展開することが不可欠であるため、議題①を設定した。また、子どものシティズンシップ形成に影響を及ぼす授業の雰囲気として、序章で取り上げた望月による研究では、子どもが自分の思いや考えを安心して表出できる教師の姿勢や役割、クラスメイトとの関係性の重要性が示唆されたが、家庭科の授業で子どもが自分の思いや考えを安心して表出できる条件を探るために、議題②を設定した。

次に、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための第二の理論的課題の解決に向けて、家庭科の授業で家庭生活の矛盾を解決する学習の過程に、地域や社会、共同体をつくる過程を組み込んだ実践への取組から子どもがシティズンシップを形成していくためには、子どもが主体的に地域や社会づくりにかかわっていくことが不可欠であり、議題③を設定した。また、これまで主に家庭での工夫や取組につながるように学習者の意識変容に焦点化してきた家庭科の授業において、地域や社会の発展を視野に入れて社会的課題に取り組むことに関する各研究参加者の考えを尋ねるために、議題④を設定した。

調査実施日時は2021年2月24日15:45～16:55で、「フォーカス・グループ」のファシリテーターは筆者が担当した。最初にファシリテーターが、研究参加者に対して、「フォーカス・グループ」を実施する趣旨と前出の4つの議題の説明を行った上で議論を進めた。ファシリテーターは、4つの議題に沿いつつ、研究参加者の授業実践経験に基づく自由な語りを引き出せるように、受容的な態度で議論に臨んだ。

「フォーカス・グループ」の内容は、研究参加者の許可を得てICレコーダーに録音し、調査終了後、速やかに音声記録から逐語録を作成した。個人情報を含む語りについては、個人の特性を避けるために、語りの意味を損なわないように修正した。その後、研究参加者へ逐語録の確認を依頼し、協議の上承諾を得た。また、質的データは、可能な限り複数のソースと照らし合わせることが望まれる(野村2017:158)。そのため、上記の「フォーカス・グループ」の逐語録に加えて後述する記述式質問紙を参照し、これらのデータの範囲内で結果の意味をとらえ解釈することとした。

## (2) 研究参加者の選定

「フォーカス・グループ」の研究参加者の選定について、S・ヴォーン他(1999:66)によると、8名から10名の回答者が最適の人数で、この範囲であれば、グループ一人ひとりのメンバーは、進行中の会話ややりとりを確認でき、独自の理解を表現できるという。また、

研究参加者の関係性について、研究参加者は、おそらくもう再び会うことのない全く見知らぬ人たちと話す場合、より誠実にかつ自由に自分のことを表現する傾向にあるため、お互いに見知らぬ人たちであることが望ましいことも述べた（前掲:83）。

しかし、千年他（2000）は、実際のケース・スタディを通して「フォーカス・グループ」の特徴と利点・欠点を検討した結果、日本人の場合は、上記の人数（8～10名）が集まると、ファシリテーターと1対1の集団面接になり、参加者内の自発的なディスカッションは進まないことを指摘した。そのため、研究参加者間の活発な集団力学が生じるためには、少人数（4人程度）の方が研究参加者同士が打ち解けられ、研究参加者の構成も知り合いを含んだ方がよいことを提起した（前掲）。また、野村（2017:174-175）は、グループは比較的同質的な人々から構成されるが、各研究参加者の発言は人数が少ないほど深く、多いほど多様となる傾向にあるため、研究目的を踏まえ、研究参加者の人数やその集め方を決めることを指摘した。

以上を踏まえ、本章における研究参加者は以下のように選定した。

まず、研究参加者となる基準を、①高等学校家庭科において地域にかかわる授業実践経験があること、②高等学校家庭科教師として複数年の勤務経験があること、という2つの条件を満たす高等学校家庭科教師とした。次に、筆者は公官庁主催の家庭科教育にかかわる実践の報告会にて地域素材を題材にした授業実践報告を行った家庭科教師（以下、A教師）と意見交流をする機会に恵まれ、その中で、A教師は上記の基準を満たすと判断し、調査への協力を依頼し、承諾を得た。そして、本章の課題に迫るためには、議論を活性化させ、議題に対する研究参加者の深い考えを引き出すことが必要であるため、A教師の知り合いの中で、研究参加者の基準を満たす候補者を選定してもらった。その結果、2名の家庭科教師（B教師とC教師）が候補者となり、B教師とC教師に調査への協力を依頼し、承諾を得た。このようなプロセスを経て選定された研究参加者のプロフィールは、以下の表2-1に示す通りである。

表 2-1 研究参加者のプロフィール

	性別	年齢	教職歴	現任校の 学科	担当必修 科目	家庭科以外の担当科 目及び授業外の活動
A 教師	女性	40 歳代	21～30 年	普通科	家庭総合	進路指導部長
B 教師	女性	40 歳代	21～30 年	専門学科	家庭総合	リビングデザイン、 副担任、教育相談部
C 教師	女性	40 歳代	11～20 年	専門学科	家庭総合	リビングデザイン、 副担任、教務部

上記の3名の家庭科教師（以下、研究参加者）へ調査実施前に記述式質問紙を送付し、性別、年齢、教職歴、現任校の学科、担当必修科目、家庭科の教科観・学力観、現任校の生徒

の実態、家庭科の授業の中で教師が担う役割、これまで取り組んだ地域にかかわる授業実践の内容について回答してもらい、調査当日に回収した。また、調査の中で研究参加者から現任校だけではなく過去の勤務校での経験も語られたため、調査実施後に、現任校や過去の勤務校の特性や地域の特性、高校の特性や地域の特性と連動した家庭科の授業実践について記述式質問紙を送付し、3名の研究参加者からの回答を得た。

なお、今回の研究参加者は知り合い同士であるため、野村（前掲）が指摘するように、その集団内で既知のことについては議論されなかったり、既存の力関係が反映されて議論が偏ったり、後日の人間関係に影響を及ぼしたりする可能性がある。そのため、それらの欠点を自覚した上で、議論の際に一人ひとりが可能な限り平等に発言できるように配慮した。

### (3) 分析方法

分析にあたっては、S・ヴォーン他（1999:136-145）によって提起された、①基本的考えを確認する、②データを単位化する、③情報単位をカテゴリー化する、④カテゴリーを取り決める、⑤主題を確認し理論を適用する、という手順を参照し分析を進めた。

まず、基本的考えとは、研究参加者の発言やそれに対する反応を考慮した上で、議論を代表するグループの考えを指す。そのため、逐語録を何度も読み返し、4つの議題に対する研究参加者の経験に基づく考えやそれに対する反応を示す記述に注目しながら、今回の「フォーカス・グループ」の基本的考えを確認した。

次に、データの単位化では、カテゴリー化する際の根拠となる情報の単位を確認する必要がある。そのため、逐語録から議題に対する研究参加者の考えを示す記述を抜き出し、できるだけ研究参加者が使用した言葉を用いて簡潔に表したコードを作成した。

そして、情報単位のカテゴリー化においては、内容が類似するコードを一つにまとめ、カテゴリー名をつけ、これらをサブカテゴリーとした。さらに、内容が類似するサブカテゴリーをまとめ、意味内容を損なわないように抽象度を上げてカテゴリーの命名をした。

最後に、カテゴリーと最初の段階で確認した基本的考えとを照らし合わせ、カテゴリーが基本的考えを反映させているかどうか検討し、「フォーカス・グループ」の主題を確認した。その上で、結果を解釈する際の補助的なものとして適用できる理論を検討した。

分析結果の記述にあたっては、「フォーカス・グループ」の特性がグループ内のダイナミクスである以上、研究参加者の個々の語りは、グループ内の相互作用を前提としたものであるためグループ全体の考えとしてとらえ、読者にその相互作用を伝えるように記述する必要がある（田垣 2007:121, 野村 2017:176）。そのため、議論での相互作用がわかるように実際の語りを示しながら分析結果を記述した。

### (4) 倫理的配慮

倫理的配慮として、研究参加者に対し、事前に送付した研究説明書に基づき、研究の意義・目的、研究方法、研究対象者として選定された理由、主な議題、研究成果の公表の可能性に

ついて調査日に説明した。その上で、研究への参加は任意であり途中でも不利益を被ることなく辞退が可能であることや、収集したデータは、個人が特定されないように記号化して処理し研究目的以外に用いることはないこと、録音データは逐語録が完成したら廃棄することを約束し、同意書に署名を得た。また、本章の草稿を研究参加者へ届け、分析結果の真実性・信憑性を確保するために、カテゴリーや主題の検討及び考察の記述内容の確認を依頼し、協議の上修正を重ね、最終的に承諾を得た。なお、本研究は、北海道教育大学研究倫理委員会の承認を得て実施した（承認年月日：2020年10月8日、承認番号：2020104003）。

## 第2節 結果

研究参加者の語りは、26のコード、20のサブカテゴリー、11のカテゴリーに分類された。カテゴリーと基本的考えの照合の結果、「フォーカス・グループ」では、「地域とつながる家庭科の授業を展開するための考え」、「家庭科の授業で高校生が自分の思いや考えを安心して表出できるための考え」、「家庭科の授業を通して地域や社会づくりの担い手を育てることに対する考え」、「家庭科の授業が地域生活の発展につながるための考え」という4つの主題が確認された。

そこで、これら4つの主題に沿って以下に結果を述べていく。その際、カテゴリーは【 】, サブカテゴリーは< >, コードは《 》, 補足のための加筆は〔 〕に示す。また、実際の語りを示す際には、A教師を「A」、B教師を「B」、C教師を「C」、聞き手を「\*」と表記し、語りを囲み枠の中に記載した。

### 1. 地域とつながる家庭科の授業を展開するための考え

表2-2は、研究参加者の「地域とつながる家庭科の授業を展開するための考え」を示したものである。以下、カテゴリーごとに結果を述べていく。

表2-2 地域とつながる家庭科の授業を展開するための考え

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
地域の実態把握とネットワークの構築	事前打ち合わせの実施	地域人材の強みを引き出せるように調整・工夫する必要がある
	CSコーディネーターの活躍	地域人材の発掘などにスムーズに取り組むために、地域の実態をわかっているCS*1コーディネーターの活躍が重要になる 〔*1「CS」とは「コミュニティ・スクール」の略称〕
	Win-Winの関係の構築	学校と地域がお互いに何か得られるような状況をつくる

	学校とつながることに対する地域の協力的な姿勢	地域の若い人材が流出しているため、若い世代を育てることに価値観を見いだす人が増加してきた 企業や自治体の取組が外向けになってきたことにより学校に協力的になってきた
	学校と地域間での目的や意図の理解	地域に関する高校での学びを生徒が将来暮らす地域で生かし、地域貢献できればよいという視点を大切にしていることを地域側に伝え、理解を得る
	持続可能な取組とするための視点	持続可能な取組とするために、地域の子どもたちは圃場の管理など手間のかかることを誰かが陰でやっていることを知ることが重要で、その視点が教師に抜けてはいけない

### (1) 【地域の実態把握とネットワークの構築】

議論の中で、研究参加者は、自身の授業実践経験を踏まえ、「地域人材の強みを引き出せるように調整・工夫する必要がある」というように「事前打ち合わせの実施」が重要だと考えていることが挙げられた。また、コミュニティ・スクールに取り組んでいる学校であれば、「地域人材の発掘などにスムーズに取り組むために、地域の実態をわかっているCSコーディネーターの活躍が重要になる」というように、学校と地域の橋渡し役を担う「CSコーディネーターの活躍」によって効率的に地域人材とネットワークを生成させることができることも挙げられた。さらに、「学校と地域がお互いに何か得られるような状況をつくる」というように、学校と地域の「Win-Winの関係の構築」が重要だという考えも挙げられた。

**B**：地域の人材と連携しながら、協働して進める上で重要となってくるのは、まず、教師自身が地域の実態を把握する、ネットワークをつくることです。よくありがちなのは、外部講師による無料講演、出前授業などの案内が来て依頼し、実際に取り組んでみると、授業に不慣れで、時間の使い方、教材などもうひと工夫あればよかったと思ったりすることがあります。ですから、事前打ち合わせがものすごく大切です。地域の人材と協働するにあたり、外部講師の強みを引き出せるよう、教師が調整・工夫する必要があります。あと、前任校では、教育委員会の職員であるCSコーディネーターがいて、週3回高校に出勤していました。家庭科など地域と連携した実習が多い場合、担当教員が異動後も、CSコーディネーターがいることで、うまく引き継ぎができていました。地域の実態がわかっているCSコーディネーターの活躍により、地域の人材発掘、協力者の紹介などスムーズに取り組んでいます。

\* :教師自身が地域の実態を知ることやネットワークをつくること、事前打ち合わせが大事になること、あとは組織的な部分でCSコーディネーターを活用することで、授業の体制づくりが効率的にできる面があるというか

A：あと、外部の人となるべく Win-Win の関係を築けるような状況をつくることを意識しています。例えば、外部の人からこういうことをやりたいんですって言ってきた場合には、一方的に受け入れるだけではなく、こっちからもこういうことが提供できるよって伝えて、地域の人のものである程度見えれば、私は比較的失敗してもいいからゴーします。ある程度の生徒の状態だとか、こういうことはあるけどっていう話はしますが、気にせず臆せずにはまずはやってみましょうっていう感じで、軽い打ち合わせでやることもあります。でも、その時は必ずこっちから一方的に言って、ただやらせるだけでなく、必ずお互いが何か得られるような状況をつくることは気をつけています。

また、研究参加者は、長年に渡る地域とのかかわりから、《地域の若い人材が流出しているため、若い世代を育てることに価値観を見いだす人が増加してきた》ことや《企業や自治体の取組が外向けになってきたことにより学校に協力的になってきた》ことを感じており、＜学校とつながることに対する地域の協力的な姿勢＞が授業に取り組むために重要だと考えていた。

A：今はどこの地域も、言ったら快く引き受けてくれるとは思いますが。以前はあまりそうではなかった時もあったので。例えば障がいのある方を教室にお招きして、お話を聞いた上で、自分たちでその方の困り感を食事で解決したいっていうふうになって。町の栄養士さんにアドバイスがほしいから 30 分くらいでもいいから来ませんかって言ったのですが、学校の先生が話した方が伝わりやすいし、むしろ何で町の栄養士が出てやらなきゃいけないんだみたいなことを言われた時はあります。専門家から言われるのと、私たち〔教師〕が言うのとでは視点が違うんですよって話をしても。そこはうまくいかない時はしょうがないかな、見る景色が違うのかなって思って、また次トライしようって。

\*：その協力的に変わったっていうのは何が変わったんですか。

A：何だろう

B：確かに時代っていうか

A：時代、なんだろう

B：地域が、寛容に受け入れてくれるようになりましたね。地域貢献に取り組むことに価値があるというか、若い世代に協力する、人を育てることの重要性に気づき、そこに価値観を見いだす、そういう人たちが増えた気がします。

\*：いつぐらいからですか。

A：私が感じてるのは昨今、SDGs の出始めぐらいからですね。

B：昔であれば、出前授業などで高校生にパンフレットを配るなど、企業も営利目的がありました。学校としては授業ですので、プロの職業人として、高校生に語ってほしい、

技術を見せてほしいという意図があるのですが、なかなかそれが伝わらない時代もありました。今は、こちらの目的を汲んでくださる方が増えた気がします。

\*：社会の変化というか

B：それはありますね。

C：企業や自治体の取組が、外向けになってきた部分もあるのかもしれないですね。企業さんの地域での取組を例えばホームページに載せて、クリーンなイメージや協力的なイメージをPRしたり。お互いにとってというふうに〔企業や自治体が〕思っているのもあると感じています。

A：家庭科から外れて進路だと、前は、高校生の扱いを入れてもらってだめなら切る、また次採ればいいみたいな企業さんが無きにしても非ずでしたが、最近では、企業も高校卒業したての18歳を育てていかないといけないという意識になりつつあるのかなと思います。その辺はだいぶよくなりましたね。

B：特にこの地域では若い人材が流出して、業種によっては若い人材を奪い合う形になっているので、企業は若い人材を育てなければいけない風潮に変わり始めましたね。企業側が、新入社員に向けて、保護者説明や対応をとるようになって、企業から学校にどのような説明や取組が有効だろうかと相談されるケースもありました。

議論の中で、地域について学ぶ学校設定科目を開設した経験のある研究参加者から、〈地域に関する高校での学びを生徒が将来暮らす地域で生かし、地域貢献できればよいという視点を大切にしていることを地域側に伝え、理解を得る〉というように〈学校と地域間での目的や意図の理解〉が重要だという考えが挙げられた。

B：前任校で地域を学ぶ学校設定科目を開設したのですが、開設当初は、地域〔教育委員会〕としては、高校生に地域のことを理解してもらい、卒業後もこの地域に残って定住してほしいという願いがありました。だからこそ、3年生での授業じゃなくて、1年生のうちに授業を開設し、そして地域のことを学び、進路希望決定前に、この地域で働くことも選択肢に考えてほしいと。でも、学校としては、学校設定科目を開設した目的は、地域に定住させることではないとはっきり伝えました。さらにESD教育の意図とも違うと。何度も担当者〔教育委員会職員〕に学校としての趣旨を説明して、理解を得る努力をしました。なかなかそのような話は言いづらいですが、そこははっきり伝えることが長く良好な関係を築く上でも大切だと考えました。いい街ですって、ぜひ来てくださいという単なる街の宣伝で終わる授業にはしたくなかったです。生徒一人ひとりが、高校での学びを通して、それぞれの進路選択を自己決定できることが重要です。高校生活において、地域について学んだことが、将来、生徒自身が自立した生活を送れたようになった時に、それぞれが暮らす地域で、地域貢献できればよいという視点で、私たちは学校設定科目を考えたいです。

また、農業高校勤務時代に地域の子どもたちを招いて作物栽培の体験学習に取り組んだ経験のある研究参加者から、学校と地域の「持続可能な取組とするために、地域の子どもたちは圃場の管理など手間のかかることを誰かが陰でやっていることを知ることが重要で、その視点が教師に抜けてはいけない」という考えが挙げられた。学校と地域のネットワークを生成・維持・発展させていくためには、このようなく持続可能な取組とするための視点」が重要だと考えていた。

B:先ほどの資料〔聞き手が渡した研究説明書〕を読んだ時に、メリットばかりではなく、地域と取り組む体験学習で注意しなければいけない点があると感じました。普通高校と比べて、農業高校などは、食育などに組みやすいメリットはあります。私も以前農業高校で勤務していた時は、いろいろ取り組みました。そこで話題になったのは、地域の子どもたちが来校しての体験学習は、楽しいイベントで終わりがちということです。幼稚園の子どもたちや小学校低学年の子どもたちが高校に来て、苗の植え付け、成育過程の観察、収穫、調理、おしまい。食育の動機づけにはなるかもしれませんが、収穫までの間に、肥料や草取りなど様々な手間がかかっていること、天候に左右されること、畑作業には準備も片づけもあることを、幼稚園や小学校の教員が人によっては理解していないこともありました。幼稚園や小学校の先生にとっては、満足な圃場管理や指導ができない分、農業高校での体験実習は、イベント参加的な要素があり、確実に収穫もでき、取り組みやすいのだと思います。私は、持続可能な取組にするためには、誰かが陰でやってくれているってということも子どもたちは知っておくべきだし、その視点〔長い間、たくさんの手間がかかっていること〕が抜けてはいけないと思います。高校と地域の体験型の実習では、導入当初は、お互い、気を遣いながら、子どもたちの教育効果を高めることを第一に考え、双方の担当者が様々な工夫をして実現できたと思うのですが、それが、双方の担当者が変わった時にうまくいかないことが起こる訳です。うまくいかなかった時は、その都度、話し合い、改善して何とかしているのだとは思いますが。

## 2. 家庭科の授業で高校生が自分の思いや考えを安心して表出できるための考え

表 2-3 は、研究参加者の「家庭科の授業で高校生が自分の思いや考えを安心して表出できるための考え」を示したものである。以下、カテゴリーごとに結果を述べていく。

表 2-3 家庭科の授業で高校生が自分の思いや考えを安心して表出できるための考え

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
学習方法の工夫	ペアワークやグループワークの導入	全体の中で発表できない生徒が多い時は、ペアワークやグループワークを取り入れている

学校全体として生徒の主体性の尊重	学校全体として生徒の挙手や意見の表出の重視	普段の授業から生徒が手を挙げて意見を述べたり、教師の問いかけに反応したりすることを、学校全体として重視する
生徒に対する授業の目標と評価の周知	目標と評価の観点・基準の提示	生徒へ率直に思ったことや考えたことをレポートに書いていい旨を伝え、他者の考えとの共有を繰り返すことで、生徒の思いや考えを授業へ表出させることにつながる
家庭環境の多様化への配慮	授業内容や教師の話題の吟味	生徒の家庭環境が多様化しているため、授業の内容や話題を慎重に検討する必要がある
	架空の設定・役割の提示	生徒のプライベートな話ではなく、この立場だったらどう考えるかと役割を決めて話し合わせる展開も多く取り入れている
		自分の家庭が全てだと思っている生徒の視野を広げることにもなる

### (1) 【学習方法の工夫】

研究参加者は、授業の展開過程で《全体の場で発表できない生徒が多い時は、ペアワークやグループワークを取り入れている》というように、生徒の実態に応じて＜ペアワークやグループワークの導入＞を試み、生徒が自分の思いや考えを安心して他者に伝えることができる配慮をしていた。

A：基本的に、家庭科の授業の中にはアクティブ・ラーニング的な要素がたくさんあるので、比較的全体の場で発表できないような生徒が多い時は、ペアワークにしたりグループワークにしたりします。家庭科はアレンジの仕方も他教科にはない良さはあるのかなと思います。

### (2) 【学校全体として生徒の主体性の尊重】

研究参加者は、生徒が社会で生きていくためには、《普段の授業から生徒が手を挙げて意見を述べたり、教師の問いかけに反応したりすることを、学校全体として重視する》というように＜学校全体として生徒の挙手や意見の表出の重視＞が必要だと考えていた。

A：普段の授業からそれ〔生徒が安心して自分の思いや考えを表出できること〕をやれているかどうかというのは、学校間によって随分違うことが今年度いろいろな学校の授業を見てわかりました。普段からなかなか手を挙げず、黙って聞いているような学校の生徒に、地域の方が「どう思う」って聞いても、何も返ってこなく、意外とそれは失礼だというふうに話をされていました。たまたま、今の勤務校の生徒たちは、「どう思う」って聞いたら、思ったことをすぐに口に出す素直さがあるので、むしろ、地

域の方にとってみたらそれの方が新鮮で良いと。だけれども、その地域の方は「行ってやってみただけでも、大きい学校の生徒は何にも言わないんだよね。だから“お前たちはずるい”って最後一言言って帰ってきた」って言っていました。それは、その家庭科の先生やその学校がだめではなくて、おそらく普段からそういうふうに教育されていて、なかなか思っている手を挙げないかもしれないから何か書いてもらってそれを見て判断した方がいいと思うよって話はその時したんですよね。家庭科は普通の授業から比較的にぎやかになったりして、前の学校の時に、隣で授業をしている違う教科の先生に「受験科目やってんだ、うるさい」って怒られた時もありました。「そうかい」って思いながら「すみません」ってその時は言いましたが、生徒が社会で生きていくためには、そういうところ〔生徒が安心して自分の思いや考えを表出できること〕が学校全体としてこれからは必要なのかもしれないなっていうことが最近わかってきました。

### (3) 【生徒に対する授業の目標と評価の周知】

研究参加者の中で、生徒が教師からよい評価を得るための思考や表現をして、教師が意図していることをわざわざ汲んで記述したり発表したりしているという実態の学校もあった。そのため、研究参加者は、《生徒へ率直に思ったことや考えたことをレポートに書いていい旨を伝え、他者の考えとの共有を繰り返すことで、生徒の思いや考えを授業へ表出させることにつながる》というように〈目標と評価の観点・基準の提示〉が必要だと考えていた。それによって、授業の中で、生徒が安心して自分の思いや考えを書いたり言えたりすることにつながると思っていた。

B：私も郡部から現任校に異動してきたら、生徒はよい評価を得るための思考や表現をしようとするので驚きました。教師が意図していることをわざわざ汲んで記述する場面も多かったです。記述レポートでは、要約することも大事だよと伝えても、行を追加してでもびっしり長々と書く生徒もいます。発表内容も、自分の素直な表現というよりは、模範解答のような感想も見受けられました。でも時間が経過するにつれ、お互いの信頼関係も築かれ、先生は模範解答を求めているのではないと理解してくれると、ポンポンと自分の言葉や感想が出るようになりました。最近、コロナでディスカッションも難しい時期があったので、生徒に記述させる場面が増えました。私は、単元のまとめで、新聞記事やドキュメンタリー番組など、現実的な出来事を紹介し、教科書で学んだことと、現実で起こっていることの比較など、生徒たちを揺さぶります。例えば、地域には、このような社会福祉制度があり、このような相談機能もあります。しかし実態として、虐待問題など、福祉につながらない事件が起こります。生徒は「何で相談しないんだろう」と疑問を抱きます。そこで、新聞記事などで、虐待してしまう親の状況を伝えます。制度が整っているだけでは解決できないことがあると気づく

訳です。生徒たちは、教科書で習ったこと、自分がイメージしていたこと、実際のニュース、ドキュメンタリー番組での当事者の話などを踏まえ、すごく混乱もします。レポートでは、その混乱した内容を書いてもよいし、やはりこれが大事と考えたことを書いてもよいし、それぞれ感じたことに正解・不正解はないと伝えます。虐待をやってしまう母親は罰せられればよい、もっと警察とか児童相談所が厳しく取り締まればよいと単純に考えていたことが、実はその人の裏側にある生活の実情や生育環境とかそういったことを踏まえ、もっと大きな視点から考えると、取り締まりや罰することだけが解決策ではなく、大人になるまでの過程で誰かを頼れたり、誰かを信じられたりする経験が必要なかもしれないという考えも出てきます。そこまで考えられたことで私はマルと生徒たちに伝えます。最初の頃はびっくりするくらいお利口さんだった記述内容が自分の言葉や考えに大きく変わってきました。後日、クラスで記述内容をいくつかピックアップして、教室でスピーチさせ、他者の考えを共有する。こういった取り組みを繰り返すことで、自分の考えをまとめたり、表出したりする経験につながるのではないかと考えます。

\* : 確かにそうですね。先生からの評価を得ようと思うと、そういう内容になりますよね。自分が思っていないとしても。

B : だから、思考・判断・表現っていう観点がすごく大事だと思います。家庭科教師は、昔から他教科より実習も多く、テストの点数にこだわらない評価をしてきた訳で、観点別評価は得意なはずなんです。事前に、評価基準を生徒たちにわかりやすく伝えることが大切だと考えます。ここのこの部分の評価します、この段階ならこの点数というようにはっきり示しておくとうよいと思います。教師が学習の目標と評価の観点・基準を明確に伝えるからこそ、生徒も安心して学習に取り組めると思います。

C : なんか周りの目とか空気を読むとか気にしますよね。

#### (4) 【家庭環境の多様化への配慮】

研究参加者は、昨今、《生徒の家庭環境が多様化しているため、授業の内容や話題を慎重に検討する必要がある》というように、生徒が安心して自分の思いや考えを表出できるためには《授業内容や教師の話題の吟味》が重要だと考えていた。さらに、研究参加者は、生徒の家庭環境の多様化に対応するために、授業の中で《生徒のプライベートな話ではなく、この立場だったらどう考えるかと役割を決めて話し合わせる展開も多く取り入れている》というように《架空の設定・役割の提示》をすることで、生徒は安心して授業に臨めると考えていた。また、議論を通して、研究参加者は、生徒にそのような架空の設定や役割に出会わせることによって、生徒の家庭環境の多様化に対応できるとともに、《自分の家庭が全てだと思っている生徒の視野を広げることにもなる》と考えるに至った。

C : 今、家庭環境がすごく多様化しているので、その部分はすごく慎重にならざるを得

ないこともあります。例えばその〔聞き手が渡した研究説明書に書いてある〕朝食の欠食の話も昔は結構していましたが、生徒の家庭環境によっては絶対に無理っていう人もいて、パンを買っておいてそれだけでも十分いいっていうご家庭もあります。だから、あまりそういうことを突っ込むと、心が辛くなる生徒も中にはいるので、その辺は少しデリケートにやらないといけないと思います。昔はざっくばらんに、わいわいっていうので通用していましたが、最近はそうでもなくなってきました。家庭科は家庭の内容だけにすごく多いので、今はちょっと考えて、これあまり言わない方がいいとか、深入りしちゃいけないとか、考えさせるのにいろいろな材料を与えた方が深まるけど、これはやめておこうとか、すごく気を遣います。

\*：授業を設計する時に、そういう生徒がいることも想定して情報の内容を吟味したり

B：あと最近、それぞれの家庭事情もあるからか、例えば、サザエさん一家など提示し、こちらで役割を決めて、話し合わせる展開も多いですね。自分のプライベートな話ではなく、この立場だったらどう考えるかと役割を決めて発言をさせたりと。

\*：ダイレクトにじゃなくて

B：そう、自分のことを自分だったらどうするかって考えるのではなく、長男ですとか、おばあちゃんはとか、指定の役割をあてて、回答させるのです。

C：うん、それだったらどうですかってね

B：お嫁さんですとか

C：設定でってことですよ、自分のことじゃなくてってことですよ

B：そうそう。例えば、消費生活の単元で、社会人1年目で、「お金貸して」と要求する先輩の役割、何て返答しようかと悩む後輩の役割など。家庭科の授業の中で、様々な役割になって自分の考えや行動を示す方法は、自分のことを赤裸々に語るよりは、逆に安心して話せる部分もあるのではないかと思います。

A：そうですね。そういうのに出会わせないとわからないと思います。自分の家庭が全てだと思っている生徒が多いので。多分郡部の子ほど狭いんだろうなって思います。自分の家庭の域からは出られないし、信頼できる大人が親しかいないケースもあるので。

C：そうですね。

A：でも、そうじゃないってところに出会わせたいって時にそれはいいですよ。模倣させて、ケースバイケースで自分事にさせるのは重要だなって今思いました。なるほど。それでやらないっていう選択をとらずに。

\*：生徒が何を書いていいか、何を言っていていいかっていうのは、安心させるためにも評価の基準や目標を設定するっていうこと、生徒の実態が多様化しているから様々な工夫が必要で、その一つとしてモデル的な内容を扱って、あまり露骨に出さないように配慮するっていうこともあるというか。

C：教科書も最近変わってきていますよね。そこに注視するんじゃないように、こういう

場合だったらこれでもいいし、こういうのもあるよっていうふうになっていますよね。それも昨今の流れを汲んでいるのかなって思いますね。

### 3. 家庭科の授業を通して地域や社会づくりの担い手を育てることに対する考え

表 2-4 は、研究参加者の「家庭科の授業を通して地域や社会づくりの担い手を育てることに対する考え」を示したものである。以下、カテゴリーごとに結果を述べていく。

表 2-4 家庭科の授業を通して地域や社会づくりの担い手を育てることに対する考え

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
結果として地域や社会づくりの担い手になる可能性	学習の結果として地域や社会づくりの担い手になっていくと推測	家庭科では、他者とのかかわりを通して自分らしいライフスタイルの形成を重視し、その中で地域が見えてくるため、地域や社会づくりの担い手になることを強く意識していない
学校全体で地域や社会づくりの担い手を育てる取組	様々な場面での複合的な地域とのかかわり	何か一つの授業だけではなく、授業以外の学校行事や登下校、放課後の場面を含めた地域とのかかわりを通して、地域が好きになる生徒もいる
	学校の教育目標に依拠	意図的に家庭科の授業など一部分に限定して地域や社会づくりの担い手を育てることに力を注ぐと、生徒は嫌がる 地域や社会づくりの担い手を育てることを、学校全体で取り組んだり一つの科目での研究活動として取り組んだりするのと、一つの科目の一部分で取り組むのとは、教育効果が違ってくる

#### (1) 【結果として地域や社会づくりの担い手になる可能性】

研究参加者は、《家庭科では、他者とのかかわりを通して自分らしいライフスタイルの形成を重視し、その中で地域が見えてくるため、地域や社会づくりの担い手になることを強く意識していない》と考えており、家庭科の授業を通して意図して地域や社会づくりの担い手を育てるのではなく、生徒の〈学習の結果として地域や社会づくりの担い手になっていくと推測〉していた。

A：結果として地域の担い手になっていくんであろうなっていうふうにとらえているので、担い手になるって強くは思っていないです。だから、他者とかわることによって見えてくる世界の広がりがあり、自分らしいライフスタイルを形成するところにつながっていく。その中で、初めて地域など外側が見えてくるというイメージです。

#### (2) 【学校全体で地域や社会づくりの担い手を育てる取組】

研究参加者は、自身の経験をもとに、家庭科など《何か一つの授業だけではなく、授業以外の学校行事や登下校、放課後の場面を含めた地域とのかかわりを通して、地域が好きになる生徒もいる》、《意図的に家庭科の授業など一部分に限定して地域や社会づくりの担い手を育てることに力を注ぐと、生徒は嫌がる》というように、地域や社会づくりの担い手を育てることを目指すのであれば、＜様々な場面での複合的な地域とのかかわり＞が重要だと考えていた。また、《地域や社会づくりの担い手を育てることを、学校全体で取り組んだり一つの科目での研究活動として取り組んだりするのと、一つの科目の一部分で取り組むのとは、教育効果が違ってくる》というように、地域や社会づくりの担い手を育てることは、それぞれの＜学校の教育目標に依拠＞すると考えていた。

B：前任校では、ほとんどの生徒たちが管内の大きな街から通ってきていたのですが、ある時から、自分たちが通学した高校のある町への就職を意図的に斡旋した訳ではないのに、就職する人数が増えました。その理由を考えた時に、思い当たったことは、生徒たちは、何か一つの授業や行事で地域とかわったことにより、この町を好きになった訳ではないということです。それらはきっかけの一つにはなったかもしれませんが、授業以外の学校行事、登下校や放課後の場面も含め、様々な人との出会いがあり、大きい街では得られない人との交流とか、異世代交流があって、親切にしてもらったり、「なんかいいな」と思うことがあったのだと思います。管内の大きな街の企業への就職は、難しい倍率もあり、その難関を目指すぐらいだったら、自分はこの町の就職もありだと言う生徒が増えました。以前まではなかったことでした。保護者理解を含めて。13年程前の話です。小さな町の企業から求人があったとしても、管内の大きな街に就職させたいという保護者が多かったのです。ですが、一昨年など最近では、生徒も保護者もこっち〔小さな町〕でもよいと。それは町の機能が充実してきたというのもあると思います。先生〔聞き手〕の研究主題が「家庭科の授業」となっているので、話題を家庭科に絞りたいのですが、家庭科以外も含め、いろいろ複合的にからませてお話ししました。

\*：家庭科だけというよりも全体的にっていうことですね。

B：はい。教師が意図的にスポットライトを一部分に限定することの方が、子どもたちは嫌がると思うので。

C：うちの学校は市町村立の専門学科なので、家庭科ということではなくて、学校の教育目標で、すでに産業人としての資質を培うというように、担い手を育てることがすでに挙げられています。それを理解して高校に入れている保護者の方もいますし、保護者の方もうちの学校を卒業していて、代々そうだっていう人もいます。その学校の教育目標によってもかなり違うと思いますね。前任校では、農業クラブがあって組織的に取り組んでいて、学校、地区大会、全国までつながっている研究発表大会があります。それが代々つながって、地域と活動に取り組んでいて。学校全体や研究を一つの

科目として実施しているものと、科目の一部分でやるのとは、違ってくと正直思います。

#### 4. 家庭科の授業が地域生活の発展につながるための考え

表 2-5 は、研究参加者の「家庭科の授業が地域生活の発展につながるための考え」を示したものである。以下、カテゴリーごとに結果を述べていく。

表 2-5 家庭科の授業が地域生活の発展につながるための考え

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
直接的な地域との接続	高校生による地域住民への働きかけ	生徒が家庭科の授業で学習した内容をもとに地域に働きかけることで、生徒の働きかけに応えようとする本元の大人に出会わせるきっかけになる
	地域に接続し還元できる仕組みの存在	地域に接続したり還元したりする仕組みがあれば、生徒の学習内容に対する理解が深まる
間接的な地域との接続	教科書の内容と地域や社会の実態との関連づけ	学習内容が地域のお店で扱われていることを授業の中で紹介することで、生徒の意識が変わることもある
		教科書で学んだことやプリントで取り上げた内容を、新聞記事等を通して企業や社会が現実はどう取り組んでいるかという実態を知らせる
		学習内容を地域や社会に反映させられることは他教科等にはない
他教科等の内容や中学校家庭分野での学習経験の把握	他教科等の内容の把握	教科担任同士で連携して他教科等の内容を把握した方が教育効果が高まる 家庭科の授業がきっかけとなって他の教科等の学習につながることもある
	中学校家庭分野での学習経験の把握	高校は様々な中学校から生徒が集まっているため、中学校家庭分野での学習の実態を把握する

##### (1) 【直接的な地域との接続】

議論の中で、研究参加者は、《生徒が家庭科の授業で学習した内容をもとに地域に働きかけることで、生徒の働きかけに応えようとする本元の大人に出会わせるきっかけになる》というように〈高校生による地域住民への働きかけ〉が重要になると考えていることが挙げられた。また、授業を展開し最終的に、《地域に接続したり還元したりする仕組みがあれば、生徒の学習内容に対する理解が深まる》というように〈地域に接続し還元できる仕組み〉が必要だという考えも挙げられた。

A：結構前になりますが、前の学校でフェアトレードのチョコレートに関する授業をしました。地域にフェアトレードのチョコレートを売ってもらうように呼びかけようということになって、あちこちのスーパーに生徒がフェアトレードのチョコレートを置いてほしいって電話したんですよ。そうしたら、「フェア？」みたいにお店の人が言葉をまずわかっていなくて、理解してもらうまでに何分も時間がかかって、結局説明しても理解してもらえず、くじけてしまった生徒がいました。でもそういうことをしたからこそ、次の年にフェアトレードのチョコレートをそのお店で置いてくれたんですよ。

\*：生徒は自発的に電話したんですか。

A：そうです。自発的に。授業してそういうことをしてみましようって〔教師が呼びかけて〕、じゃあやってみるってなって電話しました。最終的に何を思ったかと言ったら、そもそも論、生徒たちも友達に聞いたら知らないって言っていたので、とりあえず生徒の中でフェアトレードを広めようという取組になって、最後は、バレンタインのチョコレートはフェアトレードのチョコレートを買おうというポスターを作って終わりました。でも、生徒が電話した時に、地域の人にも初めてフェアトレードに出会って、次の年に入れてくれたことを踏まえて言うならば、社会に接続させようとする、地域の人にもそれに応えようとする大人が絶対いるので、家庭科の授業はそういう本元の大人に出会わせるきっかけにはなるのかなと思いました。家庭科は社会学だって、前任校にいた時に、最初70歳ぐらいの先生と一緒にいたのですが、その方が、最終的にはこれを変えるには社会を変えないといけないと言っていました。食品添加物の話だって何をしても、結論はそこに行きつくようにその先生は授業をされていました。最初は意味がわかりませんでした。授業をやっていくうちに「なるほど、そういうことだよな」ってわかってきて、最後は地域に接続したり社会に還元したりするような仕組みがあれば、生徒の中に落ちると思いました。そのフェアトレードの授業はたまたまでしたが、「チョコレート、フェアトレードって何だろう」っていうことを次の年に考えて商品をお願いして、「もしかしてこれって去年のあれですか」って聞いたら、「そうです、探してみました」っていうことをおっしゃっているお店がありました。それはちょっとしたことですが、うれしく思いました。

## (2) 【間接的な地域との接続】

研究参加者は、《学習内容が地域のお店でも扱われていることを授業の中で紹介することで、生徒の意識が変わることもある》と考えたり、《教科書で学んだことやプリントで取り上げた内容を、新聞記事等を通して企業や社会が現実はどう取り組んでいるのかという実態を知らせる》が重要だと考えたり、《学習内容を地域や社会に反映させられることは他教科等にはない》と考えたりしていた。このように、研究参加者は《教科書の内容と地域や社会の実態との関連づけ》を重視していた。

C : A 先生のフェアトレードに関する授業の発表の後から、先生ほど大々的ではないですが、今年もフェアトレードの授業に取り組みました。今まではフェアトレードを冬休みのホームプロジェクトで自分でテーマに設定して取り組んでくれた生徒もいました。今年はコロナだったので、その実習はできませんでしたが、教材の一つになればいいなと思って、苦肉の策で〔資料を〕配りました。フェアトレードマークやフェアトレードの商品を置いているお店、コーヒーやTシャツにもあることなどを生徒に伝えました。そうしたら生徒たちからは、「お店にあったからそれ買ったよ」などと反応がありました。一つのきっかけかもしれませんが、ちょっとした意識が変わって、自分もやってみたよってという話がうれしかったです。

A : B 先生の前任校の町はあるんじゃないですか。

B : 私、共生の分野ってというのは、すごく意識しています。人との共生もそうだし、環境との共生も。家庭科はどの単元でもそこにつながります。特に最近では、世の中でSDGs が様々な場面で取り上げられ、家庭科で勉強したことがテレビや新聞で話題になり、生徒も自慢げに家族にSDGs について学んだことを話したと聞きました。それで、多様性の視点も絶対大事とどんどん紹介しています。教科書で掲載してあることだけでは、生徒たちはストンと理解できないことが多いです。新聞記事、DVD、ニュースの特集などをストックしておき、授業展開のタイミングをみて、パッと流すことで、生徒たちは理解が深まります。教科書で学んだこと、プリントで取り上げた内容を、企業や社会が現実はどう取り組んでいるか今の実態を知らせるのです。SDGs の目標もそうですが、前に家庭科で勉強したことが、今勉強していることと関連しているなど生徒が気づける落とし方を大事にしています。消費生活の単元では、ごみ問題があって、企業がリサイクルしている事例を紹介したり、リフォームの実際を紹介したところ、ホームプロジェクトの中で、生徒たちが地域の不要品回収について調べたり、実際に店に行き、衣類の回収BOXに不要な衣類を提供し、友達にもSNSで少し普及させたという取り組みにつながったこともありました。

A : それって他教科にはないって言われました。ある生徒がフェアトレードのチョコレートを買いましたってSNSに載せたのですが、それをたまたま担任の先生が見つくて、その子の了解をとって学級通信に載せたそうです。生徒たちに、「みんな家庭科の授業でフェアトレードについて習ったんだって。〇〇さんがこういうの買ったみたいだよ」という話をしたそうです。その先生が、学級通信に、授業で習ったことを反映させられるのはすごいことだよって書いていて、「それって家庭科ではできるよね、僕の教科ではできないよ。いいな。」ってつぶやいていました。

### (3) 【他教科等の内容や中学校家庭分野での学習経験の把握】

研究参加者は、《教科担任同士で連携して他教科等の内容を把握した方が教育効果が高

まる」ことや「家庭科の授業がきっかけとなって他の教科等の学習につながることもある」というように、「他教科等の内容の把握」が重要だと考えていた。また、「高校は様々な中学校から生徒が集まっているため、中学校家庭分野での学習の実態を把握する」というように、「中学校家庭分野での学習経験の把握」も重要だと考えていた。

B：私が若い頃、農業高校の家庭科の授業で、食品添加物のところで、教科書通り健康被害の話題など取り上げ、農薬や添加物の少ないものを選択できるようにと投げかけました。そこで、農業科の生徒に、生産者にとっては農薬や添加物を使わなければ、消費者に提供できないものもあると反論されました。どれだけ有機農法がよいと推奨されても、全部の農家がそんなことできない。食料が提供できないような大変なことになるんだよ。その時は若すぎてどう回答しようかと迷った経験があります。生徒は、複数の授業で学んだことを、生産者という私とは違う視点で語ってくれた訳です。今なら「すごくいい意見を言ってくれたね」って切り返すことができるだろうけど、あの時は、それができなかつたです。当時の農業科の生徒たちは、自分の意見を素直に言えたり、家庭科の授業と他の授業を関連させて意見を言える。すごく立派だったと思います。もっと褒めてあげればよかったなと思います。今も現代社会、保健体育など、いろいろな授業のプリントを生徒から見せてもらったりしますが、家庭科と関連していたり、重なっていたりする部分もあります。生徒が混乱しないよう、教科担任同士で実態を把握し、調整することも大切だと考えます。いろいろな視点があるのも大事という話は常に伝えています。教科横断型の学習とよく耳にしますが、大きい学校ほどできていないと感じます。でも教科横断型の学習はすごく大事だと思います。それぞれの視点で授業するのもよいけれど、やはり他教科のことは把握し、教科等連携していた方が、教育効果は高まると思います。

C：教科性に依るかもしれないですね。以前、子どもの貧困について授業をした時に、子ども食堂が近くにあるから授業で扱ったら、興味をもって行ってくれた生徒もいました。どんな様子なのか見に行ったり、提供されている食事を食べに行ったりしたようです。それで全員じゃなくても、家近いから寄ってみたよっていう人はきっといるんだなって思ったので、地域のネタのようなものを授業の中に入れるようにしています。違う授業で、自分でプロジェクトを組んでいろいろ調べて実践する選択科目があるのですが、その子ども食堂に行った生徒たちのチームは、実際に子ども食堂でボランティアをしてその内容を発表していました。自分の授業の中で話したことが他の科目でもつながって、その生徒は、たまたま保育士になる目標だったので、そっちにもつながって。今進学するのにも推薦などで高校時代に自分で取り組んだことを言うことはとても強みになることなので。だからよかったなと思います。自分の時に芽が出るか出ないかはまた置いておいて、それがきっかけになる場合もあるので。

\*：家庭科の授業と、他の教科等の内容とを関連させながらというところで。

B：少なくとも、他の教科の教科書とか資料集とかは知っておくのは大事だと思います。

A：本当はそうですね

B：中学校でどんな学びとかも大事ですね

C：中学校も全然違いますよね。中学校は専任の家庭科の教員がいないところもあるので、話を聞くと実習をやってない生徒もいます。だから、高校はいろいろな中学校から生徒が来ているので実態を把握するのは大切だと思います。

### 第3節 考察

ここでは、第2節で示した結果と前出の記述式質問紙の記述内容を照らし合わせながら、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための課題や方法に関する各研究参加者の提起とその提起に埋め込まれている実践の論理及び学校や地域がもつ特性とのかかわりを検討し、今回の調査で得られた知見を整理する。その上で、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための実践的課題を示す。

家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための提起として、まず、A教師は、①学校と地域の〈Win-Win〉の関係の構築に努め、地域人材とのネットワークを構築すること、②学級集団の雰囲気づくりとして、生徒が自分の思いや考えを安心して表出できるように生徒の実態に応じて〈ペアワークやグループワークの導入〉を試みることに、③家庭科の授業が地域生活の発展につながるために、学習成果を〈地域に接続したり還元したりする仕組み〉が重要であることに、④家庭科の授業だけではなく〈学校全体として生徒の举手や意見の表出の重視〉が課題となることを挙げた。

これらの提起は、自分の家庭の域から出られず、信頼できる大人の存在が少ないという生徒たちの視野を広げるために、地域人材とのつながりを生成・発展させながら「生徒の身近なことから視野が広がるような教材」（事前記述式質問紙より）を構想して生徒の主体性を引き出せるように授業を展開し、学習成果を地域に働きかけ還元する機会を設けることで、生徒の意見や提案に応えようとする本元の大人と出会い、生徒それぞれが広い視野をもって自分らしいライフスタイルを構築することにつながる、というA教師の実践の論理に根ざしたものだと言える。

また、A教師の提起は、事後記述式質問紙の内容も踏まえると学校や地域の特性と結びついていた。A教師の現任校は、都道府県立の郡部にある小規模の教育困難校という位置づけであり、生徒の学力が低く、特別な支援を要する生徒や中学まで不登校だった生徒も多く、コミュニケーションをとることが苦手で、生徒の自己肯定感が低いという実態があった。そのため、A教師の現任校では、生徒が安心して学べる学校をつくり、少人数の中で成功体験を積み重ねることで、中学までの不登校を解消し、社会に参画することができる生徒を育成することを目指した。また、地域の特色あるスポーツや食材を介して高校生と地域住民が交流を深める機会が度々設けられており、地域住民としても高校生の成長を見守り支える立

場に立っていることがうかがえる。そういった中で、A 教師の語りにあるように「今の勤務校の生徒たちは、“どう思う” って聞いたら、思ったことをすぐ口に出す素直さがある」ということは、生徒自身の感情を表に出すことが他者から受け入れられるという安心感があるからこそだと言える。こうした学校や地域の特性が A 教師の提起④にかかわっていると考えられる。また、A 教師の前任校は、都道府県立の都市部にある進学校という位置づけで、学校全体として生徒に対するしつけが厳しく、保護者や地域から生徒が落ち着いて生活を送っていると評価を受けていた。そういった学校と地域の信頼関係のもと、A 教師は、家庭科における調理実習や学校祭で地域のスーパーや企業から食材を入手するなど、日常的なかわりの機会を生み出していた。そのような関係性があったからこそ、生徒がフェアトレードのチョコレートの販売を地域のスーパーに働きかけたところ、最初は理解してもらえなくても次の年の商品販売につながったと考えられる。また、A 教師は学校内の同僚から家庭科における学習の成果を社会に還元し社会を変えていくように授業を構成することを学んだ経験から、このフェアトレード実践の構想に至ったと考えられる。こうした学校の特性が地域の学校に対する協力的な姿勢を生み出し、それが A 教師の提起③にかかわっていると考えられる。一方、「隣で授業をしている違う教科の先生に“受験科目やってんだ、うるさい” って怒られた」という A 教師の語りにあるように、進学校で厳しいしつけを重視するが学校全体としての生徒の挙手や意見の表出が重視されていない学校の特性があることがうかがえ、それが A 教師の提起④にかかわっていると考えられる。

次に、B 教師は、①学級集団の雰囲気づくりとして、生徒が自分の思いや考えを安心して表出できるように、授業の〈目標と評価の観点・基準の提示〉を行うこと、②家庭科の授業が地域や社会の発展につながるためには、〈教科書の内容と地域や社会の実態との関連づけ〉をした授業を展開することや教師が〈他教科等の内容の把握〉に努め教育効果を高めること、③地域人材とのネットワーク構築については、〈学校と地域間での目的や意図の理解〉や〈持続可能な取組とするための視点〉が課題となること、④地域や社会づくりの担い手を育てることは、家庭科の授業だけではなく、授業以外の場面を含む〈様々な場面での複合的な地域とのかわり〉が課題となることを提起した。

これらの提起は、家庭科は「これまでの自分を取り巻く環境で得た知識、経験した事柄、生活、将来設計以外にも、様々な事柄があることに気づかせることができる教科」（事前記述式質問紙より）であることを具現化するためには、他教科等の学習内容を把握した上で、必要に応じて地域人材とのつながりを生成・発展させながら私的領域と公的領域とのつながりを理解できるような教材を構想し、生徒の主体性を引き出し他者の考えや価値観に触れることができるように授業を展開することが必要である、という B 教師の実践の論理に根ざしたものだと言える。

また、B 教師の提起は、事後記述式質問紙の内容も踏まえると前任校における学校や地域の特性と結びついていた。B 教師の前任校は都道府県立の郡部にある小規模校であり、家庭環境が複雑で多様な教育的ニーズを抱えた生徒が多数入学し、学力格差が大きいという実

態があった。当該基礎自治体は、高校存続に向けた戦略的な支援体制（通学費の補助や部活動の活動補助、制服購入補助、給食の提供、進学者へ返還不要の諸学金など）の充実や、地元の中학생や保護者の要望に応え、進学者向けの特別講習の実施など成績上位層に対するプログラムの充実、地域と連携し地域について様々な視点から学ぶ学校設定科目の開設など教育に対する様々な取組を展開したり、街の施設設備の新築・改築により住みやすい街づくりを推進したりと、上記のような実態のある当該校を支えていた。地域住民も、外部への若い人材の流出に危機感を募らせ、若い人材を育てていかなければならないという雰囲気生まれ、高校との連携も図られるようになった。そうした高校と行政、地域の関係の中で、B教師は、地域住民と日常的に接することにより学校や生徒の評判を客観的に把握でき、地域における高校の役割や高校生にできることなどを深く考え、生徒の有意義な活動の展開につながったという。B教師の「地域〔教育委員会〕としては、高校生に地域のことを理解してもらい、卒業後もこの地域に残って定住してほしいという願いがありました。…（中略）…でも、学校としては、学校設定科目を開設した目的は、地域に定住させることではないとはっきり伝えました。」という語りは、学校と行政、地域の密接な関係性の中で生徒の有意義な活動を第一に考えたからこそ批判的な視点も表出できたと言える。このような高校、行政、地域の関係性が、B教師の提起③・提起④にかかわっていると考えられる。

そして、C教師は、①学級集団の雰囲気づくりとして、生徒が自分の思いや考えを安心して表出できるように、＜授業内容や教師の話題の吟味＞は欠かせないこと、②家庭科の授業が地域や社会の発展につながるためには、授業の中に地域の情報を組み込み＜教科書の内容と地域や社会の実態との関連づけ＞を行うことや＜他教科等の内容の把握＞に努め他教科等との連携を図ること、③地域や社会づくりの担い手を育てることは、＜学校の教育目標に依拠＞するため学校全体での取組が課題となることを提起した。

これらの提起は、近年生徒たちの家庭環境が多様化しているという実態を踏まえ、生徒が安心して授業に臨める雰囲気を醸成した上で、他教科等とのつながりを踏まえながら私的領域と公的領域とのつながりを理解できるような教材を構想し実践することで、家庭科の授業をきっかけに生徒の他教科での学習につながったり、進路実現につながったりする可能性が高まる、というC教師の実践の論理に根ざしたものだと言える。

また、C教師の提起は、事後記述式質問紙の内容も踏まえると現任校における学校や地域の特性と結びついていた。C教師の現任校では、市町村立の専門学科の高校として、学校の教育目標で地域の担い手を育てることが掲げられており、地域の企業や保護者からも、地域への就職をはじめ地域で活躍できる人材育成が期待されている。このような学校や地域がもつ特性が、C教師の提起③にかかわっていると考えられる。

以上のように、「フォーカス・グループ」における各研究参加者の提起を、それらの背景にある各研究参加者の実践の論理及び学校や地域の特性との関連で検討してきた。それぞれの提起は、各研究参加者間で程度の差はあれ、総じて、学校規模や学科、生徒の実態、学校の教育目標、行政との関係性、学校の地域への関心といった勤務校の特性、地域住民の高

校に対する関心や姿勢、地域住民自身の地域づくりに対する関心等といった地域の特性と結びついてなされていた。それを踏まえると、家庭科教育で生徒のシティズンシップを形成するための基盤として、生徒の主体性を尊重する学校風土や地域の教育への関心、学校と地域の信頼関係が重要となり、それらと連動することなしに、生徒のシティズンシップを形成する家庭科教育実践の展開は困難であることが示唆されたと言える。調査の中で挙げた、家庭科の授業において教師が意図的に地域とのつながりを生徒へ意識させようとする生徒は嫌がる可能性があるという指摘は、生徒の日常生活が必ずしも地域との関連をもたない中で、家庭科の授業のみで直接地域とのつながりをもたせて地域が抱える社会的課題を扱ったとしても、生徒のシティズンシップを形成できないことを意味している。

しかし、調査の中では、上記した困難を超えるために、以下の5つの示唆が得られた。

第一に、生徒が地域に関心をもつには、特定の授業だけではなく学校行事や学校外の登下校、放課後等の場面における地域の人々とのかかわりが重要になることである。これは学校が生徒の地域への関心を形成するために、家庭や地域といった学校外での生徒の学習経験を射程に入れて教育課程を編成する必要性を示唆している。地域とかかわることが学習内容に含まれている家庭科という教科の特性上、家庭科教師は、学校や地域の特性に応じて、家庭科以外の科目や分掌等の中で地域が抱える社会的課題に取り組むことを高校から求められ、実際に活動しなければならないケース（例えばB教師は学校設定科目の開設に携わった）もあることから、学校全体・地域全体として生徒の地域への関心を形成するための教育課程の編成に向けて家庭科教師の果たす役割は大きいと考えられる。

第二に、個別の授業だけではなく、生徒の主体性を引き出す学校風土の醸成が重要になることである。生徒の主体性を尊重できていない授業の雰囲気や学校風土ならば、授業の中で教師や地域人材の話を黙って聞いているだけだったり、反応をしたとしても模範解答のような表現しかできなかつたりする生徒を生み出すことになる。しかし、教師が学校内外での生徒の実態を把握した上で、生徒に授業の目標や評価の観点を伝え、一人ひとりの意見を尊重する姿勢を重視すると、生徒は次第に自分自身を解き放ち、自分の興味・関心を発見し、自分の表現を取り戻すようになる。調査の中で挙げたこの指摘は、家庭や地域といった学校外での生徒の学習経験と結びつき、生徒の主体性を尊重する学校風土の醸成や教育課程の編成により、授業の中で地域を扱うことに対する生徒の違和感の低下や、地域が抱える社会的課題に対する生徒の主体的な取組につながることを示唆している。

第三に、学校と地域が結びつくためには、地域住民も地域の子どもを育てることに対する関心を持ち、学校と協同することが重要になることである。その際、地域側が、当該地域の社会的課題（例えば人口減少や高齢化など）を解決するために、意図的に地域側の願い（例えば、生徒に地域へ定住してほしいことや地域づくりの担い手になってほしいことなど）を前面に打ち出し教育活動を組織すると、生徒は拒否反応を示す可能性がある。そうならないために、生徒の思いや考えを中心に据えた学びの場の組織化を学校と地域の協同により進めた上で地域が抱える社会的課題を探る必要がある。これは、生徒の地域に関する学びを学

校外の家庭や地域に委ねるだけでなく、学校と地域の協同に基づく学習空間を創出して生徒の学びを支える必要性を示唆している。

第四に、生徒は地域が抱える社会的課題について、受動的に学ぶのではなく、能動的にとらえその解決に向けて地域に働きかけることによって学ぶことである。この点は、生徒の主体性を引き出す学校風土や学校と地域の協同に基づく生徒を中心に据えた学びの場を基盤に、生徒が地域の社会的課題の解決に向けて地域へ働きかける過程を取り入れることで、生徒の視野が地域に広がり、生徒のシティズンシップ形成につながることを示唆している。

第五に、授業の中で生徒の家庭生活に関する課題の多様性を考慮する必要があることである。家庭の営みと社会的課題を結びつけるためには具体的な事柄に即した学習が必要であるが、生徒の家庭環境が多様化しているため、私的な家庭の営みにかかわる事柄を授業という公的な場で具体的に生徒が安心して語るができない可能性がある。そのため、教師が、授業内容や教師の話題を吟味したり、生徒に自分自身が思っていることや感じていることに正解・不正解はないことを伝えたり、家庭生活に関する課題を客観的に見つめられるように学習方法を工夫したりしながら、生徒が安心して自分の思いや考えを表現できる場をつくることが重要である。この点は、授業空間に対する生徒の信頼が生まれて安心して授業に臨めるようになることを示唆している。また、授業空間を構成するクラスメイトとの関係性も生徒が安心して自分の思いや考えを表現できるためには重要であるが、この点について今回の調査結果からは言及することができず課題が残るものの、生徒間での信頼関係を構築しながら多様な表現ができるように努めることも教師には求められると考える。

これらの視点は、生徒が家庭の営みと社会的課題をめぐる矛盾を認識し、その解決に向けた能動的な働きかけに至るには、生徒の私的な生活経験を視野に入れた教育課程の編成や、生徒が安心して語ることができ生徒の主体性を引き出す授業空間と学校風土の醸成、学校と地域の協同により生徒を中心に据えた学びの場の組織化に向けて家庭科と地域を結ぶ新たな学習空間をつくるための教師や地域住民の模索と学習が不可欠であることも示唆する。

以上の示唆に基づき、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための理論的課題の解決に向けて、以下の4つの実践的課題の検討が必要となる。

第一に、教師が生徒のシティズンシップ形成のために、教室内での家庭科の授業だけで取り組むことに対する限界をどのような過程で意識するのか、そして、その限界をどのように乗り越え、新たな教育実践を展開するに至るのか検討する必要がある。

第二に、学校と地域の協同が成立するための条件は何か、学校と地域の対等・互恵的な関係の構築という観点から検討する必要がある。

第三に、第一・第二の視点を経て生まれた学習空間の特性をどのように把握すればよいか、教室における授業空間との差異は何か検討することが必要である。

第四に、その学習空間が生徒の学びにとって有する意味は何か、生徒のシティズンシップ形成の観点から検討する必要がある。

以上の4つの実践的課題について、次章における事例分析を通して検討する。

### 第3章 家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための実践的課題の解明： 「計根別食育学校」の事例分析より

#### 第1節 課題と対象事例及び方法

##### 1. 課題

第2章では、第1章で示された家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための理論的課題の解決に向けて、4つの議題を設定し高等学校家庭科教師への「フォーカス・グループ」を実施した。その結果、家庭科教育で生徒のシティズンシップを形成するための基盤として、生徒の主体性を尊重する学校風土、学校と地域の信頼関係が必要となり、それらと連動することなしに、生徒のシティズンシップを形成する家庭科教育実践の展開は困難だということが示唆された。

しかし、調査の中では、その困難を超えるための5つの示唆（示唆①：生徒が地域に関心をもつには、特定の授業だけではなく学校行事や学校外の登下校、放課後等の場面における地域の人々とのかかわりが重要になること、示唆②：生徒の学校内外での生活経験との結びつきを意識し、個別の授業だけではなく生徒の主体性を引き出す学校風土の醸成が重要になること、示唆③：学校と地域が結びつくためには、地域住民も地域の子どもを育てることに対する関心を持ち、学校と協同することが重要になること、示唆④：生徒は地域が抱える社会的課題について、受動的に学ぶのではなく、能動的にとらえその解決に向けて地域に働きかけることによって学ぶこと、示唆⑤：授業の中で生徒の家庭生活に関する問題の多様性を考慮する必要があること）が得られた。

それを踏まえ、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための4つの実践的課題（実践的課題①：教師が生徒のシティズンシップ形成のために、教室内での家庭科の授業だけで取り組むことに対する限界をどのような過程で意識するのか、そして、その限界をどのように乗り越え、新たな教育実践を展開するに至るのか検討すること、実践的課題②：学校と地域の協同が成立するための条件は何か、学校と地域の対等・互恵的な関係の構築という観点から検討すること、実践的課題③：第一・第二の視点を経て生まれた学習空間の特性をどのように把握すればよいか、教室における授業空間との差異は何か検討すること、実践的課題④：その学習空間が生徒の学びにとって有する意味は何か、生徒のシティズンシップ形成の観点から検討すること）を提示した。

そこで、本章では、対象事例である「計根別食育学校」実践の論理を検討することを通して、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための4つの実践的課題の解明に向けた示唆を得ることを課題とする。そこで得られた知見から家庭科におけるシティズンシップ教育実践の枠組みの提案を試みる。

## 2. 対象事例

### (1) 北海道中標津農業高等学校について\*2

「計根別食育学校」は、学校と地域の緊密な関係を基盤にして活動が展開されている。その関係をもたらした要因については脚注2に詳述するが、ここではその要点のみ示す。

北海道中標津農業高等学校は、北海道標津郡中標津町の市街地から西へ約17km進んだ計根別地区に位置する町立の高等学校であり、1950年に北海道立北海道中標津高等学校計根別分校として開校した。計根別地区への分校設置が決まった要因の一つに、計根別地区が酪農地域であるがゆえに子弟を帰農させるための学校に対する多数の地域住民の強い要望があったことが挙げられており、地域住民の子ども・若者に対する教育への関心の高さが一因となって計根別に分校が設置された。その後、1952年11月に計根別分校は独立認可となり、中標津町立北海道中標津計根別高等学校となったが、そこでも地域住民の教育に対する熱意が一因となって町立の高校として設置されることになった。その後1967年に現在の中標津町立北海道中標津農業高等学校（以下、高校と略記）と改称した。

近年、高校では定員が割り込んでいる状況が続いているが、中標津町としては、町の基幹産業である農業後継者と関連産業に携わる人材を養成し、各方面に多くの人材を輩出し、地域に貢献するという高校の設立目的を継承し、現在の学科を存続させた上で施策を実施する方針のもと、「中標津町まち・ひと・しごと創生総合戦略～あつまる つながる ひろがる まち～」の中で、高校の充実を図る方針を改めて掲げた。町は、一貫して高校を計根別地区で農業高校として維持・発展する方針を貫いているが、その要因として、町の基幹産業である酪農を振興するために酪農が盛んな計根別地区に農業高校を設置していること、計根別地区の住民の意見を踏まえ計根別地区の存続・発展に高校が不可欠であることを理解していること、高校生が農業を通して命と食について学ぶことの価値を認識していることが挙げられる。高校としても、「地域を教材にして地域を学ぶ」ことをテーマに掲げ、地元の多様な資源を活用した新製品の開発や栽培作物の研究、関係機関・大学・企業と連携したプロジェクト活動を推進し、環境保全型の農業の研究を進めるとともに、高度先端技術を生かした教育内容の充実に努めている。

このように、中標津町としても計根別地区としても、高校は、地域の基幹産業振興のため、地域の存続・発展のため、農業を通して命と食を学ぶために重要な存在であると認識していること、高校としても地域に根ざした教育活動を展開していることが、高校と地域の緊密な関係をもたらした要因だと言える。

### (2) 「計根別食育学校」について\*3

ここでは、「計根別食育学校」の概要について脚注3の資料から整理する。なお、記述の根拠となるデータを示す際、出典を括弧内に表記した。

「計根別食育学校」（以下、「食育学校」と略記）とは、食品ビジネス科のマネジメント研究班を中心に、2006年度から取り組んでいる多世代型・地域一体型活動の名称である。

活動目標は、①高校生が計根別地区の子どもたちに農業や食生活に関する内容を教えることを通して、子どもたちの農業や食生活に対する関心と理解を高め、食への感謝の心を育むこと、②子どもたちの計根別という優れた食料基地に住んでいる自覚を高め、健全な食生活の実現や地域環境への関心を育むこと、③学びの成果をより多くの人に伝えていくことを掲げている（資料 1・資料 2）。高校が、近隣の計根別幼稚園や計根別学園（義務教育学校）、JA 計根別、行政、景観まちづくり組織「みんなのなかしべつプロジェクト」（以下、「みんなか」と略記、2019 年 9 月に任意団体「みんなの景観なかしべつプロジェクト」へ発展）等と連携して、幼稚園から義務教育学校卒業まで継続した農と食の一貫教育に取り組んでいる（資料 2・資料 3）。

現在、この活動は、高校 1 年生では、「農業と環境」という科目の中で、幼稚園児を対象に全生徒が取り組んでいる（資料 2）。高校 2・3 年生は、「課題研究」という科目で実施している（資料 2）。「課題研究」では、食品ビジネス科の生徒がいくつかの研究班に分かれて研究活動を行うが、「食育学校」は、各学年から 5～6 人の生徒が所属するマネジメント研究班を中心に、乳加工研究班や肉加工研究班等も加わって取り組んでいる（資料 2）。前出の「2. 対象事例（1）北海道中標津農業高等学校について」で述べた通り、町立の高校として行政との関係が密接だが、直接的に高校生と行政職員がかかわりながら行う教育活動は「食育学校」のみであり（2021 年 12 月 6 日に高校担当者からメールにて得た回答内容）、「地域を教材にして地域を学ぶ」ことをテーマに掲げている高校にとって「食育学校」は、テーマを具現化する中心的な役割を果たす活動だと言える。

また、「食育学校」は、外部から高い評価を受け、近年の実績として、総務省「平成 28 年度ふるさとづくり大賞団体賞（総務大臣賞）」受賞や、国土交通省北海道開発局「『わが村は美しくー北海道』運動第 9 回コンクール優秀賞」受賞などがある（資料 2）。

以上のように、「食育学校」は、人口 800 人ほどの地区の中に、幼稚園、義務教育学校、高校が揃っている特徴を生かして、15 年もの間、地域の各学校園や団体がかかわり合いながら地域の農と食にかかわる活動に取り組み地域生活を創り出す実践を展開してきた。序章で述べたように、そのような実践を分析単位として研究を進めることが、「極端／珍しい／決定的」に該当し、本章の課題に迫ることができると判断した。

### 3. 方法

本章の課題に迫るために、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための 4 つの実践的課題との関連を意識した分析視点を設定し、それらの解明に必要な根拠を確認する必要がある。そのため、まずは、次ページ以降に示した分析対象データから、この事例が始まった 2006 年度から今日に至るまで、事例にかかわる生徒や教師、地域の大人は、①どのような課題意識のもと、どのように実践の課題設定をしたのか、②課題を解決するためにどのように実践の内容や方法を構想し、何を重視して取り組んでいったのか、③実践の成果と課題をどのように認識したのか、生徒はどのような学習経験をし、それをどの

ように意味づけているか、という視点がわかる記述を抽出し、「食育学校」実践の論理を検討する。以下に先述したデータの詳細について述べていく。

第一に、記述資料は、表 3-1 に示す資料を分析対象とする。これらは、高校側から提供を受けたりインターネットや雑誌等から入手したりして可能な限りの資料を揃えた。

表 3-1 記述資料

番号	年	発行先 著者	資料名 タイトル	巻 号 頁 URL
1	2007	中標津町教育委員会生涯学習課	中標津町生涯学習情報らいふまっふ	No.105
2	2007	ニッポン食育ネット	食育コンクール応募事例 2007 年度北海道中標津農業高等学校	<a href="http://nipponisyokuiku.net/concour/db/list_nendo_2007.html">http://nipponisyokuiku.net/concour/db/list_nendo_2007.html</a>
3	2008	中標津町教育委員会生涯学習課	中標津町生涯学習情報らいふまっふ	No.122
4	2008	国土交通省北海道開発局	「わが村は美しくー北海道」運動第 4 回コンクール（平成 19～20 年度）人の交流部門 銀賞 北海道中標津農業高等学校	<a href="http://www.hkd.mlit.go.jp/ky/ns/nou_sin/4091.html">http://www.hkd.mlit.go.jp/ky/ns/nou_sin/4091.html</a>
5	2008	八木成昭	内外教育 地域と連携し「食育」を推進ー北海道中標津町立計根別中学校	Vol.5861 pp.6-8
6	2010	増田昌宏	北畜会報 北海道中標津農業高等学校の取り組み	Vol.52 pp.19-21
7	2011	北海道中標津農業高等学校	北海道中標津農業高等学校ホームページ	<a href="http://www.nakashibetsu.jp/nagri/kyouikukatudou/syokuikugakkou.htm">http://www.nakashibetsu.jp/nagri/kyouikukatudou/syokuikugakkou.htm</a>
8	2013	農林水産省	第 1 回食と農林漁業の食育優良活動表彰一般部門消費・安全局長賞北海道中標津農業高等学校	<a href="https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/pdf/nakasibetsu-nougyoukoukou.pdf">https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/pdf/nakasibetsu-nougyoukoukou.pdf</a>
9	2014	北海道中標津農業高等学校食品ビジネス科マネージメント研究班	実績発表大会発表原稿	北海道中標津農業高等学校提供
10	2015	北海道中標津農業高等学校食品ビジネス科マ	実績発表大会発表原稿	北海道中標津農業高等学校提供

		ネージメント研究班		
11	2016	北海道中標津農業高等学校食品ビジネス科マネージメント研究班	実績発表大会発表原稿	北海道中標津農業高等学校提供
12	2017	総務省	平成 28 年度ふるさとづくり大賞受賞者の概要 北海道中標津農業高等学校	<a href="https://www.soumu.go.jp/main_content/000471575.pdf">https://www.soumu.go.jp/main_content/000471575.pdf</a>
13	2017	総務省	平成 28 年度ふるさとづくり大賞受賞者紹介 団体表彰 北海道中標津農業高等学校	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=aFh7-P07wLU&amp;pp=QAA%3D">https://www.youtube.com/watch?v=aFh7-P07wLU&amp;pp=QAA%3D</a>
14	2017	北海道中標津農業高等学校食品ビジネス科マネージメント研究班	実績発表大会発表原稿	北海道中標津農業高等学校提供
15	2017	北海道中標津農業高等学校	地域一体型・食農一貫教育を目指して！計根別食育学校の実践 ※「計根別食育学校」の活動概要を外部向けにまとめた資料	北海道中標津農業高校提供
16	2018	農林水産省	食育白書＜平成 30 年版＞	p.103
17	2018	中標津町役場建築水道部都市住宅課街づくり推進係	みんなのなかしべつプロジェクト協働の景観まちづくり活動平成 29 年度報告書	pp.1-8
18	2018	北海道中標津農業高等学校食品ビジネス科マネージメント研究班	実績発表大会発表原稿	北海道中標津農業高等学校提供
19	2019	国土交通省北海道開発局	「わが村は美しくー北海道」運動第 9 回コンクール（平成 30～令和元年度）優秀賞 北海道中標津農業高等学校 マネージメント研究班	<a href="http://www.hkd.mlit.go.jp/ky/ns/nou_sin/splaat000001hup1-att/aplaat000001huyy.pdf">http://www.hkd.mlit.go.jp/ky/ns/nou_sin/splaat000001hup1-att/aplaat000001huyy.pdf</a>
20	2019	北海道中標津農業高等学校食品ビジネス科マネージメント研究班	実績発表大会発表原稿	北海道中標津農業高等学校提供
21	2019	船本弘美 (株)北海道ジェイ・アール・エージェンシー 事業グループ	THE JR Hokkaido わが村は美しく 163 北海道中標津農業高等学校マネージメント研究班（中標津町）	No.380 pp.32-33

22	2019	中標津町役場建築水道部都市住宅課街づくり推進係	みんなのなかしべつプロジェクト協働の景観まちづくり活動平成30年度報告書	pp.1-8
23	2020	中標津町役場建築水道部都市住宅課街づくり推進係	みんなの景観なかしべつプロジェクト協働の景観まちづくり活動令和元年度報告書	pp.1-4

第二に、インタビュー記録は、以下の表 3-2 に示す対象者へのインタビュー記録を分析対象とする。

表 3-2 インタビュー記録

番号	対象者	日時	場所
①	2015 年度からマネージメント研究班を担当し、2018 年度から主担当となっている教師（D 教師）への 1 回目のインタビュー記録	2018 年 11 月 6 日 15:30～16:30	高校の会議室
②	事例の始動時の状況を知り活動にかかわっていた教師へのインタビュー記録	2018 年 11 月 6 日 16:30～16:50	高校の会議室
③	D 教師への 2 回目のインタビュー記録	2019 年 3 月 8 日 16:10～16:30	高校の会議室
④	2010 年度～2017 年度までのマネージメント研究班担当教師（E 教師）へのインタビュー記録	2019 年 10 月 2 日 10:00～11:20	E 教師の現在の勤務校の会議室
⑤	「みんなか」で「かぼちゃランタンプロジェクト」を担当する地域住民（F さん）へのインタビュー記録	2019 年 10 月 15 日 13:30～15:00	中標津町役場の会議室
⑥	「みんなか」を担当する行政職員（G さん）へのインタビュー記録	2019 年 10 月 15 日 13:30～15:00	中標津町役場の会議室
⑦	D 教師への 3 回目のインタビュー記録	2020 年 11 月 9 日 14:30～15:30	高校の会議室
⑧	マネージメント研究班班長で高校 3 年生の H さんとマネージメント研究班班員で高校 3 年生の I さんへのインタビュー記録	2019 年 3 月 8 日 15:30～16:10	高校の会議室
⑨	H さんへの 2 回目のインタビュー記録	2020 年 11 月 14 日 10:00～10:30	高校の会議室
⑩	I さんへの 2 回目のインタビュー記録	2020 年 11 月 17 日 13:30～14:00	遠隔

インタビューの進め方については、まず、各対象者に研究説明書を提示しながら、研究の

目的、方法、主なインタビュー項目、協力することへの利益・不利益、インタビュー記録の公表の可能性、守秘や個人情報・研究データの取り扱い等について説明した。次に、研究への参加は自由意志であり途中でも辞退が可能なことを伝え、対象者の理解を確認し同意を得た上で、インタビューを実施した。記録方法は、メモによる筆記記録と許可を得られた場合に IC レコーダーによる録音を行った。筆記記録は、調査終了後その日のうちに整理・再構成した。IC レコーダーの記録は後日逐語録を作成し、個人情報を含む語りについては、個人の特定を避けるために、語りの意味を損なわないように改変した。その後、各対象者へ逐語録の確認を依頼し、承諾を得た。なお、インタビュー①～⑦については半構造化インタビューを、インタビュー⑧～⑩についてはライフストーリー・インタビューの手法により実施した。

先述した表のインタビュー①では、表 3-1 の資料をもとに、活動を始めた経緯や学校側の意図、活動目的、カリキュラム上の位置づけ、年度ごとの活動内容、活動への教師のかかわり方、D 教師の実践に対する考え、実践の中でのエピソード等を尋ねた。インタビュー②では、活動が始まった当時の状況やきっかけ、活動の内容等を尋ねた。インタビュー③では、①と②で得たデータの範囲内で筆者が整理した実践の展開過程について確認を得た上で、これまでの調査でわからなかった事実を尋ねる形で進めた。インタビュー④では、①～③でわからなかった事実、特に、実践コミュニティの生成過程や外部団体・人材とのネットワークの生成・更新過程等を実践の転換点に着目しながら、実践を展開する中での E 教師の意図や考え、生徒の学習経験、実践の中でのエピソード等を尋ねた。また、インタビュー⑤・⑥については、「みんなか」で「かぼちゃランタンプロジェクト」が始まった経緯や活動目的、実施体制、実践の中での F さん、G さんの思いや考え、実践の評価、生徒とのかかわり方、実践を通した生徒の成長のとらえ方、実践が地域に与えた影響、望む地域の姿、これまでの実践の中で成果を感じたエピソードや逆に困難を感じたエピソード等を尋ねた。インタビュー⑦では、D 教師の生徒の実態のとらえ方、D 教師自身の教育観、重視している考え方、実践を通した生徒の成長のとらえ方、これまでの実践の中で成果を感じたエピソードや逆に困難を感じたエピソード等を尋ねた。

また、インタビュー⑧では、まず、高校へ研究依頼書を渡して説明を行い、理解を得た上で、対象者（語り手）となる生徒の選出を D 教師へ依頼した。その結果、高校 3 年生の 2 名（H さん、I さん）が適任であるということになった。聞き手となる著者は H さん・I さんと初対面であることや、語り手が高校生であることを踏まえ、D 教師立ち合いのもと、2 名一緒にインタビューを行うこととなった。インタビューでは、活動へ取り組み始めた時期から現在に進む形で、インタビュー項目に基づきつつもその時の思いや考えを自由に語ってもらった。インタビュー⑨・⑩では、D 教師の仲介のもと、上記した 2 名と個別に連絡を取り、スケジュールを調整して実施した。1 回目の調査から 1 年半以上が経ち、H さんは社会人、I さんは大学生となっていた。インタビュー内容は、高校卒業後「食育学校」での経験をどのように意味づけているか、今の生活の中でどのようなことが役立っているか、といっ

た点を中心に尋ねた。インタビュー⑩については、新型コロナウイルス感染症の流行状況を踏まえ、Zoomを利用して遠隔によるインタビューを行った。

なお、高校生のシティズンシップ形成過程については、筆者が対象事例とかかわり始め、実際の調査が可能となる、2016年度に入学し2018年度に卒業した高校生2名（Hさん・Iさん）を対象とすることに限定して扱う。

第三に、フィールドノーツについてである。前出の記述資料やインタビュー記録は、過去の事実について確認するのが中心であるが、筆者は2019年度の実践を継続的に観察する機会に恵まれた。そのため、以下の表3-3に示す参与観察時の記録に基づき作成したフィールドノーツを分析対象とする。

表 3-3 フィールドノーツ

番号	日時	内容	参加者
①	2019年6月4日 10:30～11:30	町所有地の畑でカボチャの植付を行った。	高校生，小学4年生，幼稚園児，「みんなか」メンバー，地域住民，各学校園教師，役場職員，町長
②	2019年6月10日 10:40～11:30	計根別学園の畑でジャガイモやニンジン，タマネギの植え付け・播種を行った。	高校生，小学3年生，小学3年生の担任教師，マネージメント研究班担当教師
③	2019年9月20日 13:30～14:50	「命をいただく」授業と意見交換会を実施した。	高校生，8年生，義務教育学校教師，マネージメント研究班担当教師
④	2019年10月17日 10:30～11:50	町所有地の畑でカボチャの収穫を行った。	高校生，小学4年生，幼稚園児，「みんなか」メンバー，地域住民，各学校園教師，役場職員
⑤	2019年10月27日 13:00～16:00	地区の公共施設でカボチャの加工を行った。	高校生，地域住民（子ども・大人），各学校園教師，行政職員，「みんなか」メンバー

参与観察では、主に、活動の内容や方法及び運営形態、高校生のかかわり方、子どもの学習の様子、教師や地域住民の関与の状況について、「部分的に参加する観察者」(野村2017:197)として観察した。

以上のデータの分析にあたっては、すべてのデータの記述内容を何度も読み返した上で、先述した視点に当てはまる記述内容を抽出して時系列に整理し、「食育学校」の展開過程をまとめた。その結果、表3-4に示すように、「食育学校」の実践を学習課題が変化する時期ごとに3つに区分した。

表 3-4 「食育学校」の実践の時期区分及び各期の特徴

区分 名称	期間	特徴
-------	----	----

第1期 活動構築期	2006年度～ 2012年度	食育基本法の施行を受けて、町立の農業高校生である自分たちが地域のためにできることとして、「食育学校」が発案・実施され、現在の活動の原型ができた時期。
第2期 発達段階への 着目期	2013年度～ 2015年度	E教師の違和感・課題意識をきっかけに、これまでの活動を省察し、子どもたちにとって学びのある活動とするために、子どもの発達段階に着目した活動内容の工夫・改善や高校生自身の指導力の向上、外部の団体・人材と連携を図り、高校生が教育者としての自覚と力量を高めていった時期。
第3期 食育連鎖期	2016年度～	町全体の子どもたちが抱える食生活の課題を受け、食育を家庭や地域に根づかせるために、食育の連鎖を生み出していく活動を外部団体とも連携しながら展開し、高校生が地域づくりの主体者としての自覚を高めていく時期。

このように区分された各時期の「食育学校」の実践を既述した3つの分析視点に沿って整理し、第2節から第4節にかけて各時期の実践の論理を示す。その上で、第5節において4つの実践的課題の解明を試みる。実践的課題①については、D教師やE教師は、「食育学校」での実践の成果やこれまでの実践の範囲内での授業の限界をどのように意識していたのか、その限界を乗り越えるためにどのような実践を新たに展開したのかという視点から考察する。実践的課題②については、学校と地域の対等・互恵的な関係の構築に向けて、D教師やE教師、FさんとGさんは、何を意識してそれぞれ地域や学校とかかわったのかという視点から考察する。実践的課題③については、「食育学校」の学習空間はどのような特性をもっているのか、空間の雰囲気や環境を構成するにあたり重要となるD教師やE教師、Fさん、Gさんの姿勢や役割、その空間での生徒(Hさん、Iさん)の学習経験に着目して考察する。

実践的課題④については、HさんとIさんの「食育学校」実践に取り組んだライフストーリーから、シティズンシップを形成する過程とその影響要因を考察する。ライフストーリーの整理については、桜井(2005:155-161)の提起を参照しながら、以下の手順で行った。まず、「食育学校」に取り組んだという3年間のライフの中で、HさんとIさんはどのような思いをもっていたのか、また取り組んでいく中でその思いが変化した場合、何を要因にどのように変化していったか、また、卒業後のそれぞれのライフでは、「食育学校」の経験がどのように生かされているかなどを考慮しながら、ひとつのフレーズとそのフレーズに語り手の言葉を借用してタイトルをつけるコード化を行い、語りのコアとなる部分を抽出する。次に、それらを時系列に整理し、「食育学校」の経験をどのように意味づけているかということについて解釈を行い、生活史経験のストーリーの重層的、多義的な意味を取り出すように各々のライフストーリーをまとめる。

このように整理したライフストーリーをシティズンシップ形成の観点から考察するための枠組みとして、荒井(2007:43-56)によるシティズンシップの3つの要素を参照する。そ

の理由は、子どもの具体的な生活を起点にしたシティズンシップのとらえ方を提示しているためである。荒井によれば、シティズンシップは、「自分とそのまわりの身近な生活をつめ、現状を批判的(クリティカル)に検証して問題の構造を読み解き、その解決を図る力」である「生活のなかから論理を紡ぎ出す力」や「人権を土台として、他者への共感の気持ちを育み、協働し連帯する力」である「他者に共感し働きかける力」、「自分自身とそのまわりの生活を改善するとともに、社会的な課題の解決に向けて発信し、主体的に働きかけるための力」である「自分たちの社会を主体的につくりあげようとする力」を獲得することによって形成されていくという。本章でも H さんと I さんの語りやその解釈とこの枠組みを照らし合わせてシティズンシップ形成について検討し、2人にとっての「食育学校」という学習空間の意味を明らかにする。

なお、本章のインタビュー調査①・②・③・④・⑤・⑥・⑧、参与観察は、北海道教育大学研究倫理委員会の承認を得て実施した(承認年月日:2018年7月26日,承認番号:2018074003)。また、インタビュー調査⑦・⑨・⑩についても、北海道教育大学研究倫理委員会の承認を得て実施した(承認年月日:2020年10月8日,承認番号:2020104003)。

## 第2節 結果①:第1期「活動構築期」(2006年度~2012年度)

本節では、前節で述べた分析対象データから、「食育学校」実践がなぜどのように始まり実践の課題が設定されたのか、課題を解決するためにどのような実践の内容と方法が設定され取り組まれたのか、高校生や地域の子どもたちは実践の成果をどのように認識しているのか、という点に関する記述を抽出し、第1期における「食育学校」実践の論理を検討する。

なお、結果の根拠となるデータ(表3-1の記述資料,表3-2のインタビュー記録,表3-3のフィールドノート)を文中に示す際、例えば、「(記述資料1)」や「(インタビュー記録①)」などというように出典を( )に表記した。

### 1. 課題設定

2005年7月に食育基本法が施行され、農業高校として食育にどのように対応していくかが広く大きな関心事となり、中標津農業高校においても、どのような食育に関する教育活動に取り組むか検討することが課題となっていた(記述資料13)。その中で、当時の同校の教師が、北海道内の他の農業高校や大学で地域の子どもたちを招き、牛乳の生産から加工までを学ばせる活動を行っていることを知り、担当するマネジメント研究班の研究活動としてそのような活動に取り組んでみようと考えた(記述資料2,インタビュー記録②・④)。同教師自身が、自分の子どもが地域の小学校に在籍し小学校とのかかわりがあったことやJA計根別と協力できる関係性をすでに築いていたことから、その関係性を生かせば実現できると考えたこと(インタビュー記録②・④)、高校としても、地域の幼稚園や小学校、中

学校が近隣にあって垣根を越えて連携できる環境が整っていたこと（記述資料 15）、地域の各学校園も、食育基本法の制定を受けて食育に取り組む必要があったこと（記述資料 2・5）から、このアイディアは、高校側の積極的な働きかけにより各学校園や JA 計根別の理解を得た（記述資料 5・15）。この過程を経て、「食育学校」は、2006 年度に、地域の各学校園と農作物の栽培・収穫などの交流学习を通して子どもたちが「食」の大切さを学ぶことを目的に実施されることとなった（記述資料 1）。

## 2. 実践の内容と方法の設定

目的に迫るために、2006 年度は、幼稚園の全園児や小学 4 年生、JA 計根別の酪農家の子どもたちが集まった Jr.ホルスタインクラブの 3 団体を対象に、高校生が先生役となって、じゃがいも等の作物栽培や搾乳体験等の牛舎実習を実施した（記述資料 1・3・15）。

2007 年度からは、中学校側の実施体制が整ったことにより、中学 2 年生が活動に加わり、高校生は豚肉ソーセージを作ることを通した命の学習を行った（記述資料 5・15）。この年度から幼・小・中・高連携プロジェクトとしての実施体制が整い、計根別地区の子どもたち全員に「食育学校」への参加が保障されることとなった。また、この年度から、高校が JA 計根別と連携しながら、大人を対象とした食育活動も実施し、小学校の保護者を対象にしたうどん講習会や、JA 計根別職員や女性酪農後継者団体「えふ・すういーる」と作物栽培や加工実習、合同調理実習を行った（記述資料 2・4）。それは、地域の子どもたちだけではなく地域の大人に対しても食育活動を行い、幅広い世代に食育を推進するとともに、学校農場の開放と「食育学校」の活動への理解を得るためだった（記述資料 2）。

2008 年度からは、小学生が栽培したじゃがいもを実際に販売し、生産・加工・販売の一連のフードシステムを体験する活動も実施した（記述資料 6）。

その後、2009 年度までは上記した活動に取り組んでいたが、2010 年度にこれまでの担当教師が異動となり、高校内で、活動対象が広がった「食育学校」の活動を今後も一人の教師と一つの研究班の生徒たちだけで担えるだろうか、ということが懸念されたため、学校全体で分担して活動を進めることとなった（インタビュー記録④）。そのため、「食育学校」は、2010 年度から 2012 年度まで、マネジメント研究班の研究活動という位置づけではなくなり、じゃがいも栽培等の幼稚園児の活動は「農業と環境」の授業の中で、野菜の栽培等の小学 4 年生の活動は「生物活用」の授業の中で、命の学習等の中学 2 年生の活動は「課題研究」で肉加工研究班がそれぞれ担当した（記述資料 7, インタビュー記録④）。

## 3. 成果の認識

こうした活動を通して、生徒たちは、以下に示すように、子どもとの話し方や接し方を学んだり、地域住民からの質問より活動が地域に浸透してきていることを実感したりすることができた。

少子化の影響で、普段小さな子どもと接することの少ない高校生は初め戸惑っていましたが、このふれあいを通して、子どもとの話し方や接し方など多くのことを学んでいます。活動後のアンケートでは「子どもへの思いやりを持つことが大切」「世話や手助けには優しさと気遣いが必要」「子どもの目線を大切にすること」などの回答がありました。一方、幼稚園児もはじめは恐る恐る行っていました。最後は大きな声で高校生に語りかける場面も見られるなど、作物栽培を通して食物の大切さはもちろんのこと、地元の高校生からも多くのことを学んだようです。

(記述資料 1)

各報道関係者を利用した広報活動も実を結び、地域の至る所で「次の食育は何をやるの?」といった質問を受けるなど、地域の農業高校に対する関心も高まり、本校教育活動のアピールにつながりました。

(記述資料 2)

また、以下に示すように、生徒たちにとって、大人を対象とした活動は生徒たちにとって初めての経験だったが、参加した大人が自分たちの話を真剣に聞いてくれたり、前向きな評価をもらったりした。そのため、生徒たちは、子どもだけではなく大人への食育活動に取り組む意義を感じるとともに、「食育学校」の趣旨への理解を得られたと感じた(記述資料 2)。

小学校や幼稚園、Jr.ホルスタインクラブは参加 2 年目なので慣れたものですが、えふすういーるや小学校の父兄を対象にしたうどん講習会では、初めて大人が生徒役で入ってきたので、最初はものすごく緊張しました。ただやはり酪農地帯だということで、作物栽培やうどんなどの農産加工の実施は正解でした。かなり真剣に生徒役である生徒の話を聞いてくれました。

(記述資料 2)

大人の食育でも、地元計根別農協女性職員の方と行った食育活動では、収穫した野菜を使った料理を作り、「いろんな料理に使えそう」「自分で作った野菜だから安心」など、とても嬉しくなる評価を頂きました。

(記述資料 6)

「食育学校」に参加した小学生も以下に示すように楽しく活動に取り組み、食育について理解を深めることができた。

本校の地域一体型プロジェクトと、地元の幼稚園、小学校がそれぞれの児童・生徒に指導しようとする「食育学習」が見事に合致し、小学生を対象にしたアンケートでは「食育

について理解できた」，「農業って楽しい」等といった前向きな総括が数多く出ました。  
(記述資料 2)

#### 4. 小括

以上より，第1期では，食育基本法の施行により農業高校として食育に対応した教育活動を検討することが課題となっており，その中で，地域（各学校園やJA等）と協力できる関係性を生かして，地域の子どもたちや大人を高校に招き，高校生と子どもたちや大人と一緒に作物栽培等に取り組めば，高校内での課題を解決することにつながるのではないかという当時のマネジメント研究班担当教師の考えに基づき，食の大切さを伝えるために，地域側の理解を得て実施体制を整え活動を展開した，という実践の論理が確認できる。この実践の論理に基づいた第1期は，高校が「食育学校」を通して，地域の各学校園やJA等とつながり，現在の活動の原型ができた時期だと言える。その原型ととらえられる第1期の実践の特徴は，それまで構築してきた高校と地域の緊密な関係性を基盤に，食育基本法の施行に対応した食育活動の導入という学校と地域が共通した課題意識に基づき連携する体制を構築したこと，実践の内容や方法として，高校の圃場等を開放し，高校生が子どもたちに作物栽培等を教えることを通して子どもたちが食の大切さを学ぶことを目的としたこと，地域の各学校園の子どもたちだけではなく地域の大人を対象とした活動も実施し，計根別地区という地域全体に食育を広めていこうとしていたこと，という点が挙げられる。これらの特徴は，第2期以降にも継承されていく。

#### 第3節 結果②：第2期「発達段階への着目期」（2013年度～2015年度）

本節では，第1節で述べた分析対象データの中から，マネジメント研究班の研究活動という位置づけではなくなった「食育学校」は，誰がどのような課題意識のもとなぜ再び研究活動となり，どのような課題設定がなされたのか，課題を解決するために実践の内容と方法がどのように更新され取り組まれたのか，E教師は実践の成果をどのように認識しているか，という点に関する記述を抽出し，それらの記述と第2節で挙げた家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための5つの示唆と4つの実践的課題との関連を検討し，第2期における「食育学校」実践の論理を提示する。

なお，結果の根拠となるデータ（表3-1の記述資料，表3-2のインタビュー記録，表3-3のフィールドノート）を文中に示す際，例えば，「(記述資料1)」や「(インタビュー記録①)」などというように出典を（ ）に表記した。また，インタビュー調査における実際の語りは，囲み枠の中に記し，E教師を「E」，聞き手を「\*」と表記し，補足のための加筆は〔 〕に記述し，出典を文末に記載した。

##### 1. 課題設定

2010年度に赴任しマネージメント研究班を担当していたE教師は、2012年頃に受講した10年経験者研修の中で、同じ作物の栽培でも子どもの発達段階によって観察の視点やその後の学習へのつなげ方が異なることを学んだ（インタビュー記録④）。E教師は、高校生も地域の子どもたちも自分自身の食生活を能動的に構成できることが食育の目標ととらえており、「食育学校」でその目標に迫るための活動に取り組むことが重要だと考えていた（インタビュー記録④）。そのため、E教師はこれまでの「食育学校」の活動を子どもの発達段階に合わせて工夫すれば、さらに良い活動になるのではないかと考えた（インタビュー記録④）。

そのように考えた理由として、E教師は以下のように語った。

E：〔これまででは、子どもたちに高校へ〕来てもらって、種を蒔いてもらって、収穫して、食べて、美味しかったね、っていう体験だったんですが、小学生でも幼稚園児でもやるのがあまり変わらなくて。それだけじゃもったいないなって思って。  
(インタビュー記録④)

E：いろんな農業高校で〔地域の子どもたちを〕学校に招いて、ジャガイモ掘り体験をさせるとかっていうのはやっていて、それを食育として研究発表する学校って他にもあるんですけど、食べさせて終わって、みんなおいしいって言ってくれた子どもたちが100%いましたとか、何かいまいちどうなのかなっていう。視点を切り替えてやらないと、それが食育なのかなっていうのがあったので。  
(インタビュー記録④)

このように、E教師は、これまでの「食育学校」の活動や他の農業高校の食育に関する研究発表に課題意識をもっていた。E教師は、これまでの「食育学校」の活動では、予め行うプログラムが決まっており、そこに高校生も地域の子どもたちも参加するだけの学びでは受動的なものであって、それでは食育にならないと考えていたことがうかがえる。E教師は、上記のように「食育学校」の目標（高校生も地域の子どもたちも自分自身の食生活を能動的に構成できるようになること）をとらえており、この理解を背景に、教師が意図するような高校生の食育の研究発表で食育の成果を評価することに違和感を抱いたと考えられる。このようなE教師がとらえる食育の本質をとらえた上での課題意識は、第2章で挙げた実践的課題①とも関連して家庭科におけるシティズンシップ教育の組織化に通底するものであると考えられる。それまで「食育学校」にかかわる学校と地域の協働自体は円滑に進行したものの、それだけでは教育的意義を明確にできないことをE教師は実践的に認識し、その克服のために学校内外の学習を連続させることを考えた。

そこで、E教師は、地域の子どもたちには“楽しかった・おいしかった”以外のことを学ぶこと、高校生には、学校内での農業に関する科目での学習内容とそれを地域で実践す

る経験を往還させることにより普段の学習の定着を図ることや、地域の子どもたちに教えることにより人とのコミュニケーションのとり方を学ぶことを意図して、「食育学校」を再びマネジメント研究班の研究活動として子どもの発達段階に合わせた形に更新して取り組もうと考えた。そのE教師の考え・提案は、高校内で同僚の理解を得て、2013年度から実施することとなった。

\*：そういう活動を導入したのは、どういう意図からだったんですか。

E：地域の子どもたちに対しては、来てもらって、やって、おいしかったですねって、ご苦労様でしたって、お客さんのなのじゃなくて、子どもたちがその体験の中でちゃんと学ぶ、おいしかった以外のことをちゃんといろいろ学んでいってほしい。農業などで作業の中にもいろんな意味があったりとか、いろんなことを考えてやっていたりとか、そこにもうちょっと意味を与えたかったっていう感じですかね。生徒については、普段、授業の中でやっていることなので、それをちゃんと人に説明できるっていうのは、自分がちゃんと勉強しなくちゃいけないから、普段の学習をちゃんと確かめるといふか、学習の内容をちゃんと理解した上で人に伝える力を。コミュニケーションの能力部分もそうですし、普段の教科で勉強していることをちゃんと定着させるという意味でもいいなという感じですね。

(インタビュー記録④)

2013年度の活動に進めるにあたり、E教師は、マネジメント研究班の生徒たちへどんな研究活動に取り組みたいか尋ねた。その時の状況をE教師は以下のように語った。

\*：先生の考えをどう伝えたり、地域の子どもたちにも広げていったのですか。

E：子どもたちに、来年君たちは何やるんだって話をして、マネジメントだから今までの販売物を扱う研究発表もあるけど、今ちょっと考えているのは、食育をもう一回やりたいんだっていう話を振って。最初の班のメンバーが6名だったんですけど、6名中3名が食育学校の1期生だったんですよ。食育の方に食いついてくれるだろうとは思っていたんですけど、一緒に全員に食いついてくれて。その時の生徒たちからすると、自分が小学生の時に農業高校に来て、当時の高校生のお兄さん、お姉さんにこんなこと言われたとか、こういうふうに優しくしてもらったとか、こんなこと言われたとかっていうのを結構ちゃんと覚えている。やっぱり、それに対する憧れみたいな気持ちがあったみたいで。じゃあ、今度は自分たちが、「あっその側に回れるの？」みたいな感じで、特に食育学校の卒業生の子たちが喜んで食いついてくれて、他の子たちもいいね、それやろうって形になってくれた。そこがすごくスムーズにいきましたね。流れとしては、最初の年、子どもたちとそういうふうに方針を固めて、どの子たちにも育てさせる、食べる、美味しいねで終わるんじゃないかって、ちゃんと幼稚園児に

は幼稚園児の勉強，小学生には小学生の勉強があるから，そこと上手くつなげて，もっと勉強になる食育学校にしようっていう話を，私の方から与えた形になるんですけど，話をしていった。調べていたら，小学4年生がちょうど，雄花と雌花の学習をする，ヘチマを育てたりする学年なんですけど，これちょうどカボチャとかキュウリで花見れるよねとか。算数だったら折れ線グラフがあるから，ツルの伸びとかは折れ線グラフでまとめさせたら面白いよねとかって，この話がちょっと具体的になってきて。そこで，年度初めの打ち合わせに生徒を連れて小学校の先生と会って。算数，理科でこういうことを習うって調べたので，それとつながるように，こういう野菜を育てたいんですっていうような提案をして。小学校の先生はすごくずっと協力的にやってくださってたんで，それ面白いですねって言ってくださって。

(インタビュー記録④)

E：それまでが来てくださいね，楽しく作業しましょうねっていうぐらいのスタンスでしか私もやってなかったの。次ちょっとこんなことを試してみたいんですとか，こういうことを小学生の子たちに経験させて，こういうことを勉強してほしいんですって，小学校の先生との打ち合わせでしゃべる内容がたくさん増えたので，小学校の先生がすごくいろいろアドバイスをくれたり。小学校の先生は結構喜んでくれたと思うんですよね。〔小学生が高校に〕来て体験するといろんな工夫が入っていて。子どもたちが来る度に学習シートを作って，それを子どもたちが最後に，今日は何を勉強したかをまとめていくだとか，何か不思議に思ったことを書くだとか，そういう活動を入れたので。振り返りの時間を最後に取りようということ。すごく中身的には充実したので，小学校の先生は喜んでくれたかなと。

(インタビュー記録④)

このように，E教師の課題意識に基づく研究活動の提案にマネジメント研究班の生徒全員が賛成した。E教師の提案は，E教師から生徒たちへ与えた形ではあるが，その内容は受ける側として「食育学校」への参加経験がある生徒の潜在的な願い（「食育学校」を組織して教える側になることへの憧れ）を実現するための働きかけであったと言える。このことは，教師が学校内外での生徒の実態を把握し一人ひとりの思いを尊重するという第2章で挙げた示唆②及び実践的課題①とも関連しており，教師が意識化した限界を乗り越える新たな教育実践を展開する際には，生徒の内発的な要求に着目し，それを実現できるような実践の内容や方法の構想が重要だと言える。

また，この時期より，教師が予め決めた活動に生徒が取り組んだり，高校側が考えた活動を小学生に提供したりするのではなく，教師と生徒間や教師・生徒と小学校教師との話し合いを踏まえて具体的な活動の詳細が決定されるようになった。「食育学校」の目標を追求するために，小学生が教科での学習内容と「食育学校」での実践を結びつけてとらえ

られるような新たな活動を提案した高校側の姿勢に小学校側も共感し、その目標は双方の共通の課題となり、「食育学校」に関する双方の意見交換が活発になった。それが可能となった要因は、学校と地域がつながる実践を組織するために教師が双方の媒介者としての役割を担っていたことや、高校側が地域側の意見や助言を尊重していたことが確認できる。また、双方が共通の目標を探求する過程に生徒たちも加わることは、生徒たちが小学校側の期待や願いを直接聞き、それらを受け止めることで、責任感をもって能動的に活動に取り組んでいくことや、学校と地域の学び合いの関係づくりを学ぶことに意味があると言える。このことは、第2章で挙げた示唆④及び実践的課題②とも関連している。

## 2. 実践の内容と方法の更新

2014年度の研究活動に取り組むにあたり、生徒たちは、前年度の活動では、児童たちに説明して教えられる生徒とそうではない生徒に分かれてしまったこと、児童たちの掌握がうまくできなかったことから、教える側である自分たちの指導力を向上させることが必要だと考えた。

\*：2014年度の発表資料に、昨年度の活動から教える側である私たちの指導力向上という課題が見えてきたって書いてあるんですが、どうやってこの課題が生み出されたのですか。

E：課題の部分は、前の年の最後の反省で、教える側が上手に教えないと駄目だよねって話が子どもたちから出てきたので。教える側である生徒たち自身が、子どもたちにもっとしっかり教えられるように、説明できるようになりたいなって。

\*：生徒たちはどうしてそう思ったのでしょうか。

E：授業で習ったことをしっかり覚えてて、ある程度説明も上手にできる子と、説明がなかなかぱっと上手くできなかつたりっていう場面もあったりして。本当は原稿とか作れば良かったんですけど、そんな時間もなくてやっていたんで。もっと上手に説明できて、やれるようになるといいよねっていう。これは子どもたちの反省から出てきたんですよ。

\*：それは小学生にもっと楽しんで活動してもらいたいとか、そういう思いも。

E：そうですね、はい。例えば、小学生が来て、とにかく楽しくてテンションが上がっているんで、そこで話を聞かせるためにこっちに注目をさせなきゃならない。説明する内容だけじゃなくて、子どもたちの掌握の仕方ですよ。大きい声を出して、静かになって黙って全員こっち向くまで待つとかっていうような、そういう子どもたちの行動を掌握するためのテクニックだとか。ちょうど、小学生の担任の先生が、高校生の子たちが小学生の時に教わっていた先生だったんですよ、ずっといらっしやって。その先生の授業の度に、「そこをちゃんとこうやって、こっちを向かせてからしゃべらなきゃ駄目なんだよ」って、指導の仕方をアドバイスしてくださったり。そこでスキ

ルアップを得るっていう。

(インタビュー記録④)

生徒たちは能動的な立場に立って 2013 年度の活動を進めてきたからこそ、内発的な活動の省察が表出されたと言える。「子どもたちにもっとしっかり教えられるように、説明できるようになりたい」という生徒たちの思いは、教える側としての責任を果たすための自分たちの成長要求であることがうかがえる。生徒たちが、小学校の先生から子どもたちの掌握の仕方に関する指導を受け入れて実践したのも、教える側としての責任を果たすために自分たちが身につけるべきスキルとしてその指導を受け止めたからだと考えられる。また、内発的な省察や成長要求が表出された要因は、生徒の願いや能動性が尊重されるようになった学習空間の変化もあることがうかがえる。

E 教師は、上述した生徒たちの責任感の生成を読み取っており、それを前提に、まず、責任と愛着をもって児童たちとかかわり、きめ細かな指導を全員の児童に行うために、担任・副担任制度を取り入れることを生徒たちに助言した。生徒たちの教える側としての責任を個人に帰属させるのではなく、グループとして受け止めるためのアドバイスだと言える。

E：どうしても声をかけるのが、目立つ子とか話しかけやすい子ばかりに生徒がいつちゃって。あと、目立つ子に目が行きがちだけど、隅っこでおとなしく作業している子にもちゃんと声をかけていかなきゃ駄目だよ、という話が生徒から上がってきたんで、担副決めてグループつくって少人数を見るようにしたんです。全員ちゃんと見えるんじゃないっていう話をして。担任、副担でより細かく指導が行き届くようになって。

(インタビュー記録④)

次に、当時の教頭先生の助言のもと、学校外の農業や調理、栄養の専門家から、活動に対する助言を受けた。それは、高校側が、地域にいる様々な専門的知識をもつ人たちから指導・助言を受けた方が生徒たちは納得して吸収しやすいと考えたため、そして、高校内だけで学ぶには限界がある内容、特に栄養や調理に関する知識や技術について生徒たちが学びを深められると考えたためであった (インタビュー記録④)。それは、生徒たちが、地域の子どもの能動的な食生活の実現に寄与する実践に責任をもって取り組んでいる自覚が生まれつつあるからこそ、専門的な知識をもつ地域人材とのつながりを生成させる必要性が生じたと考えられ、生徒の自己形成の基盤は学校を超えて地域に広がったことがうかがえる。

そこで、生徒たちは、中標津町食育推進連絡会議の委員と連絡をとり、協力を依頼したところ、「ぜひお互いに勉強しましょう」ということになり、生徒たち自身が町から同会議の委員として委嘱を受けることとなった (記述資料 9)。同会議の委員となったことで、

生徒たちは、地域社会の正統なメンバーとして承認され、子どもたちの食生活の課題など地域側の課題意識を受け止める立場に立ったと言える。ここで、食育に関する地域組織や委員とつながりをもつことができ、その関係を生かして、「食育学校」の食育アドバイザーを依頼した（記述資料9）。

その上で、生徒たちは、前年度の活動プログラムの更なる改善に取り組んだ。前年度に幼稚園側から成長が目に見える野菜を栽培できないかという意見をもらったことを受けて、2014年度は、マネジメント研究班の研究活動として、小学生だけではなく幼稚園児も対象とすることとした（記述資料9）。そこで、生徒たちは、前年度の活動に倣い、幼稚園児と小学生の発達段階に着目し、幼稚園教育要領や小学校学習指導要領を読んでみると、幼稚園児は体験を通して感動や驚きを感じることに、小学生は教科を通して段階的に知識や理解を深めることが重視されていることに気づいた（記述資料9）。そこで、幼稚園児の活動では、五感を使って作物の成長が感じられるようにトマトのトンネル栽培に取り組んだ（記述資料8）。また、小学4年生の活動では、前年度と同様にカボチャやキュウリを栽培し、生徒手づくりの学習シートをもとに、発芽の条件やふた葉と本葉の違いの観察、折れ線グラフによる生育調査に取り組んだ（記述資料9）。このように昨年度に引き続き、幼稚園での体験や小学校での教科学習と結びつくように「食育学校」の実践を展開した。

このように栽培した野菜を使った調理体験として、これまでは、高校で作っているチーズやベーコン、収穫した野菜を使って楽しく調理ができることからピザづくりを行っていた（インタビュー記録④）。しかし、そのピザづくりに対して生徒から疑問が出された。

E: 食育って健康な食生活ってことなのに、最後に食べるのがピザでいいのかなって言い出して。カロリー高くないって話になって。ちゃんと栄養バランスの取れた食事を作る調理実習をやりたい。それは子どもたちから言ってきたことですね。

（インタビュー記録④）

「食育学校」の目的である地域の子どもたちが能動的に自分自身の食生活を構成できるためには、栄養や調理に関する知識や技術をもつことは欠かせないが、これまでの「食育学校」での調理体験ではそういった視点のウェイトが低いことに生徒が気づき、目的に迫るために栄養バランスの取れた食事を作る必要性が問題意識として生まれたと言える。加えて、生徒たちは、栄養バランスのとれた献立を考えて調理体験を行った方が、家に帰っても健康な食生活を実践しようとするのではないかと考えた（インタビュー記録④）。これらのことは「食育学校」の実践が子どもたちの家庭生活へ影響をもたらすことを生徒自身が自覚したと言える。その背景には、生徒たちが中標津町食育推進連絡会議の委員として、町の子どもたちの家庭での食生活の実態と課題を認識していたからこそ、学校内での学習（栄養や調理）を充実させる意味を見いだし、新たな学習の動機が生まれたことがうかがえる。こうした生徒たちの問題提起や新たな学習要求は、地域が抱える子どもたちの

食生活の課題を解決し、子どもたちの家庭での能動的な食生活の構成に寄与するという社会的実践に教え働きかける立場として加わっている責任感に基づくものであると言える。

そこで、生徒たちは、自分たちだけでは、栄養や献立作成、調理に関する知識や技術が不足していたため、食育アドバイザーである町の栄養教諭から助言を受けて一汁三菜の献立を作成した（記述資料9、インタビュー記録④）。その上で、実際に調理体験を行い、好き嫌いの多い児童でも自ら調理した料理を残すことなく完食した（記述資料9）。

このような健康な食生活の実現のための栄養バランスのとれた調理実習の実現という課題は、家庭科教育が対象とする内容である。E教師が、生徒たちの能動性を引き出し、教える側としての責任を果たすための成長要求を尊重してきたからこそ、「食育学校」の活動と家庭科の内容が結びつき、家庭科に対する学習要求が生徒たちから現れたと言える。これより「食育学校」と家庭科教育は結びついていると解釈できる。家庭科では、健康な食生活の実現に関する内容は生徒に身につけるべきこととして教師が提示するが、「食育学校」での知見を踏まえると、家庭科でも、生徒の健康な食生活の実現に関する内発的な要求を引き出す、あるいは授業の中でその内発的な要求を高めるしかけづくりを教師が担うことが必要だと考えられる。

2015年度も、教える側である生徒自身の指導力向上を図るために、町の栄養教諭から、孤食や朝食の欠食率の増加など町全体の子どもたちの家庭での食生活の実態と課題について学んだり、食育推進連絡会議に出席し、「食育学校」の取組を発表するとともに、他の団体の活動事例を聞き、意見交換をしたりする機会を得た（記述資料10）。

ちょうどこの年度、計根別小学校と計根別中学校が義務教育学校の計根別学園として統合され、高校は、義務教育学校側から、小中一貫教育の中に「食育学校」をより充実させた形で取り入れたいという要望を受けた（記述資料10、インタビュー記録④）。これまでの活動対象は小学4年生と中学2年生のみだったが、1年生から9年生までの9年間でつながりのあるプログラムの提案があった（インタビュー記録④）。これまでは高校側を起点にして「食育学校」の実践が展開されてきたが、ここで義務教育学校側を起点に実践の更新が提案されたことから、双方の協同の関係が発展したと言える。しかし、この要望に、マネジメント研究班だけで対応することは難しく、義務教育学校側の要望と高校側の考えを調整し、これから徐々に学校全体の中で割り振りをして対応していくこととした（インタビュー記録④）。学校全体として地域との協働の必要性を普段から認識していたからこそ、地域の要望を受け止め、「食育学校」がマネジメント研究班だけの活動ではなく学校全体で割り振りをして対応するという判断につながったことがうかがえ、高校が地域に広がる学習空間の中の中核的位置に立つ可能性が高まったと言える。このことは第2章で挙げた示唆②や実践的課題②とも関連する。この年度は、マネジメント研究班の研究活動として、3年生に活動対象を広げることと、これまで実施していた8年生への食育をより一層充実させることとした（記述資料10）。

幼稚園児を対象にした活動では、トマトのトンネル栽培に加えてミニカボチャ（プッチー

ニ)の栽培を行い、体験の中でプチ生育調査を実施した(記述資料10)。小学生を対象にした活動では、新たに3年生が加わり、「カレーライスを作ろう!」というテーマのもとジャガイモの栽培を行い、小学4年生はコムギの栽培を行った(記述資料10)。いずれも児童たちが作物の最長の経過を観察しやすいように、計根別学園の農園で活動を行い、収量調査を通して小数の足し算と重さの単位について学んだ(記述資料10)。また、8年生の活動で、生徒たちは、中学校の学習指導要領を読んでその内容を整理し、食と命について考えることを重視して、豚の一生や生産から流通までについてクイズを交えた講義を実施し、食べることは命を奪うことであることを伝えた(記述資料10)。その上で、8年生と高校生による意見交換と発表の場を設けた。8年生からは「豚がかわいそう。だから感謝して食べなければならぬ。」という意見が多い中、「命をいただく分、自分がしっかり生きようと思った。」という意見があり、高校生は、農と食を学ぶことは、自分の命を大切にすることへつながることを実感した(記述資料10)。これまで生徒たちは、地域側の願いを受け止める側になって活動に取り組んできたからこそ、意見交換を通して表出された中学生の意見を尊重し、共感し、受け入れることができたことがうかがえる。この段階で、幼稚園児は「感じる」、小学生は「学ぶ」、中学生は「考える」というステップができ、発達段階に応じた活動プログラムが構築された(記述資料10)。

### 3. 実践の成果

E教師は、生徒たちが精力的に研究活動に取り組むことができたことを成果としてとらえたが、その要因として楽しそうに生き生きと活動に取り組む児童たちの姿が見られたからだと考えていた。

\*：生徒が頑張れた原動力は何だったんでしょうか。

E：子どもたちが頑張れた原動力は、やっぱり小学生の子どもたちがすごく楽しんでやってくれて。やりたくない、土触りたくない、みたいな子はいなくて。初めの1回ぐらいですかね、すごいお互い緊張してギクシャクしてたのは。2回目ぐらいから本当にもう和気あいあいと。小学生が生徒を先生と言ってくれるんですよね。“何とかちゃん先生”とか、ちゃんと名前を覚えてくれて。子どもたちが来る度に、子どもたちがすごく楽しそうに活動してくれるっていうのがやっぱり一番嬉しかったんだと思います。1年間の最後の終わりに、子どもたちの食育学校の卒業式をやっていたんですけど、その時に子どもたちが手紙を用意してくれたりとか。当時の子どもたちは毎年泣く子が多くて、最後卒業式で嬉しくて、感動して。そういう意味では、それがまず一番じゃないですかね。高校生が頑張って工夫してやったのを子どもたちがすごく活発に動いてくれてっていうのがやっぱりあったと思います。

(インタビュー記録④)

児童たちが能動的に自分自身の食生活を構成できるように生徒たちが構想した活動に取り組む中で、生徒たちは児童たちから先生として承認されることで社会的実践に教え働きかける立場としてかかわっていることへの責任感を高めることにつながったと言える。

#### 4. 小括

第2期における実践では、E教師が抱いていたこれまでの「食育学校」や他校の食育の研究発表に対する課題意識が出発点となった。E教師は、これらの課題意識を、受ける側として「食育学校」への参加経験がある生徒の内発的な要求（「食育学校」を組織して教える側になることへの憧れ）を読み取って働きかけたり、E教師をコーディネーターに高校側と小学校側が相談しながら活動に取り組んでいくことを重視したりしながら、生徒や地域とその課題意識を共有し、実践の課題設定について検討した。その結果、高校生も地域の子どもたちも能動的に自分自身の食生活を構成できるようになるという食育の目標を実現するために、子どもの発達段階に着目し、教科学習とリンクした「食育学校」の活動を構想し実践することに課題が設定された。ここで、学校（E教師と生徒たち）と地域（小学校教師）の間で実践コミュニティが構築された。

これまでの過程を踏まえ、生徒たちは、能動的な立場に立って地域側の思いや考えを受け止めながら課題解決につながる具体的なアイデアを出し合い、活動プログラムを構想・実践した。生徒たちは、活動時に子どもたちから「先生」と呼ばれていたことから、匿名の存在ではなく一人の名前のついた人間として認知されていた。そして、生徒たちは、「先生」と承認されることによって、社会的な実践に教え働きかける立場としてかかわっている責任感を高めることにつながった。この責任感に基づき、生徒たちは、食育の目標と自分たちが構想した活動プログラムを照らし合わせて実践を省察して成長要求を高め、自分たちだけでは限界のある内容が自覚され、地域人材からの助言を受けるなどしながら、実践の内容や方法を更新した。このように第2期の「食育学校」実践の論理を整理できる。

以上より、第2期は、地域の子どもたちが能動的に自分自身の食生活を構成できるように、生徒たちが教え働きかける立場としての責任感を高め、生徒の自己形成の基盤が地域へ広がるようになった時期だと言える。本章では家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための4つの実践的課題の解明に向けた示唆を得ることを課題としているが、第2期までの実践がその課題に対して何を明らかにしたか整理する。

第一の実践的課題の解決に関しては、教師が、教師の枠組みによって予め決まった内容に生徒が参加するだけの学びでは受動的であることを意識化し、生徒の能動性を高めるために生徒の内発的な要求を把握し地域にまで広がった学習空間を構成する必要性を認識することが示唆された。このことから、第3期でも担当教師がどのような課題意識をもって実践を発展させようとしていくのか検討する。

第二の実践的課題については、学校と地域の協同が成り立つための条件は、家庭科教師が学校と地域の媒介者としての役割を担うことや、学校全体で地域とのかかわりを重視し地

域側の要求を尊重し受け入れる学校風土を醸成すること、学校と地域で活動内容を検討する中に生徒も加わることが示唆された。このことから、第3期でも学校と地域の関係性がどのように進展していくのか検討する。

第三の実践的課題については、学校と地域の協同に基づく学習空間の特性は、生徒の潜在的な思いや願いが尊重されること、生徒が子どもや大人とのかかわり方を学ぶこと、自分たちが地域の子どもたちの能動的な食生活の実現にかかわっていかねばならないという生徒の意識を高めること、ということが示唆された。このことから、第3期でも、「食育学校」実践における教師や地域の大人の考えやかかわり方に着目しながら、学校と地域の協同に基づく学習空間のあり方を検討していく。

第四の実践的課題については、この段階では、シティズンシップ形成を確認できなかったが、地域の子どもたちが能動的に自分自身の食生活を構成できるために働きかけていく実践を展開したこと、地域が抱える子どもの食生活の課題の解決につながる実践に自分たちが取り組んでいるという責任を自覚する機会があったことが示唆された。このことを踏まえ、第3期でどのような過程を経て高校生のシティズンシップが形成されるのかその影響要因とともに検討する。

#### 第4節 結果③：第3期「食育連鎖期」（2016年度～）

本節では、第1節で述べた分析対象データから、担当教師のどのような課題意識のもと、「食育学校」実践で食育の連鎖を生み出し、食育を通して地域の活性化を視野に入れることが課題となったのか、課題を解決するためにどのような学校と地域の関係性のもと実践の内容と方法が更新され取り組まれたのか、その実践の構成員である、E教師・D教師や地域住民であるFさん、行政職員であるGさん、高校生のHさん・Iさんはその成果と課題をどのように認識しているか、高校生はどのような学習経験をしてシティズンシップが形成されていくのか、という点に関する記述を抽出する。それらの記述と第2節で挙げた家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための5つの示唆と4つの実践的課題との関連を検討し、第3期における「食育学校」実践の論理を示す。

なお、結果の根拠となるデータ（表3-1の記述資料、表3-2のインタビュー記録、表3-3のフィールドノート）を文中に示す際、例えば、「（記述資料1）」や「（インタビュー記録①）」などというように出典を（ ）に表記した。また、インタビュー調査における実際の語りは、囲み枠の中に記し、D教師を「D」、E教師を「E」、Fさんを「F」、Gさんを「G」、Hさんを「H」、Iさんを「I」、聞き手を「\*」と表記し、補足のための加筆は〔 〕に記述し、出典を文末に記載した。

##### 1. 課題設定（2016年度～）

これまで、生徒たちは、地域の子どもたちが能動的に自分自身の食生活を構成できるよ

うになるために教え働きかける立場に立ち、社会的な実践にかかわっているという個々の責任感や成長要求を高め、かつ実践を発展させるための課題を意識化し、その課題解決に向けた取組を展開してきた。

その中で、生徒たちは、中標津町食育推進連絡会議の委員として会議に出席し、町全体の子どもたちの食生活の課題として、特に小・中学生で朝食の欠食率が全国平均に比べ高いことや毎日ジュース等の清涼飲料水を飲む3歳児が4割弱いること、食事を摂る際の挨拶をしない中学生が2割強いることなどを知った(記述資料11)。教え働きかける立場に立ったからには、地域の子どもたちが能動的に自分自身の食生活を構成できているかということに関心をもつことになるが、生徒たちは上記の課題を知り、自分たちが思っていた以上に食育が地域全体に根づいていないと感じた(記述資料11)。また、E教師も、上記のデータから「中標津の小さい地域でやっている活動が小さく留まっちゃって、地域全体に広がるってなると、やっぱり難しいんだな」(インタビュー記録④)と感じた。これより、生徒たちもE教師も、町全体の子どもたちの食生活と「食育学校」での学習が連続していないことを意識化したと言える。

そこで、E教師は、高校生を含む子どもたち自身が食事の重要性を理解するとともに、将来親になった時に自分の子どもにしっかりとした食事を食べさせる状況をつくることを重視して「食育学校」に取り組むことが必要だと考えた。

E: やっぱり視点をもう一つ変えたいなど。食育を担当している中で、私の思いとしてあったのが、高校生とこんな物を収穫しました、調理して食べましたっていうことって、2回ぐらいしかなくて。結局子どもたちは365日3回、1000回以上の食事のうち、たった2回くらいだけで。来た時はちゃんと食べようよってできるけど、家庭環境とかでいろいろあるんだけど、じゃあ他の食事が果たしてどうなのかっていう。本当に子どもたちが3食ちゃんとしっかりご飯を食べてっていうところを根づかせるのは、この2回じゃどうにもならないよなっていうのが、ずっと自分の中にあったジレンマで。家庭のご飯を食べるんだから、各家庭で親がしっかり子どもにご飯を食べさせる状況を作らなきゃならない。具体的に保護者と一緒に調理実習とかもできないかなって考えた時期もあったんですけど、なかなか上手くいきそうな感じじゃなかったの。でも来てくれた子どもたちがしっかりご飯を食べたりとか。幼、小、中で10年間くらいかけて仕込めると思ったんですよね。ご飯って大事なんだよ、ちゃんと食べようねって言ったら、それを継続して仕込めるから、子どもたち自身が食事を大事にする子に育ててくれて、その子たちが親になった時にちゃんと根づいて、自分たちの子どもにもご飯をしっかりと食べさせてっていうことができないかなっていう思いがあって。

(インタビュー記録④)

上記の考えをもった E 教師は、生徒たちと 2016 年度の活動について話し合った。

E：生徒の前では、せっかくこうやって一生懸命やっているけどさって。でも結局あの子たちって、年中、親の用意してくれたご飯を食べるよね、小さいから自分たちでご飯を作れないし。じゃあその中で、朝ご飯も出てこないような家に住んでる子もいるかもしれないし。ちょうど食育推進連絡会議のデータで見たら、3・4歳の子どもで朝ご飯を食べていないっていう子がいるんですよ、数%だけど、どう思うこれって。ちょうど私の息子が3,4歳の時だったので。子どもいてさ、親の事情ももちろんあるんだろうけど、3,4歳で朝ご飯が出てこないって、きつくないとかって話を子どもたちとして。騒ぎようのないところでそういうことがあるんだよねっていう話はしてましたね。子どもたちも、いやーっていう感じでしたね。そんなに小さいうちからご飯を食べさせてもらっていない子っているのっていう。子どもたちも衝撃で受け止めていて。

(インタビュー記録④)

このように、中標津町全体としての子どもたちの食生活の課題について、E 教師も生徒たちも共感的に理解するに至った。E 教師は、地域レベルで抽象的な理念としての食育を推進することの限界を意識化することにより、地域の子どもたちの家庭での具体的な食生活の実態とその背景要因（何らかの保護者の事情により朝食が用意されない家庭環境等）を意識化したことがうかがえる。また、生徒たちは、先に述べた地域の子どもたちの食生活に関する課題を具体的に把握することにより、生徒たちの省察の対象が、これまでの「食育学校」の実践に関する内容や方法から地域の子どもたちの家庭での食生活となったことがうかがえる。ここで、E 教師と生徒たちは、子どもの食事を摂るという家庭の営みが、何らかの社会的課題に規定された保護者の事情により十分なされていないという家庭生活の矛盾を認識したことがうかがえる。

そこで、E 教師と生徒たちは、義務教育学校の担当教師ともこの矛盾を共有し、その解決のために、子どもたち自身が農と食の大切さを伝え広げていくという「食育の連鎖」をテーマに 2016 年度から研究活動に取り組むこととなった（記述資料 11）。

## 2. 実践の内容と方法の更新（2016 年度～2017 年度）

生徒たちは、2016 年度の活動内容を考える中で、子どもたちが体験から学んだことを他者に伝えたり、将来の子どもたちに教えたりできるためには、人に伝えたい感動や驚き、発見が必要だと考え、昨年度までの活動内容を見直した（記述資料 11）。具体的には、幼稚園児は 5 歳児を対象に、“おもしろダイコン”や“おもしろキュウリ”の栽培を行った。型枠を使って栽培した星型・ハート型のキュウリをみて、園児たちは「星のキュウリがいい」「ハートがかわいい」「こんな形になるんだね」などと大喜びした様子が見受

けられた（記述資料 11）。4 年生には、教科で培った力から結論を導き出すミニプロジェクト学習を実施した。通常の栽培と立体栽培のカボチャ（空飛ぶカボチャ）では、どちらがたくさん収穫できて、どちらがおいしいか、算数の既習事項を生かした活動を行った（記述資料 11）。児童たちは、自分たちで測定したデータからまとめを行い、「空飛ぶカボチャの収穫量が少ないのは、水分が上にいかないからじゃないかな」「でも糖度や味にはあまり差がないんだね」などと結果に対する考察を行った（記述資料 11）。また、8 年生には、「命をいただく」をテーマにした豚の一生や生産から流通までの講義とソーセージの製造体験を実施し、生産から加工までの流れをより深く学べるようにした（記述資料 11）。活動後にとった子どもたちへの事後アンケートから、昨年度よりも体験の充実度や興味・関心が高くなったことがわかった（記述資料 11）。

2017 年度には、昨年度の活動を基盤に、さらにその内容や方法を見直した。具体的には、学年間の食育の連鎖を意識して、3・4 年生合同の班を編成して、「カレーライスを作ろう！」というテーマのもと、ジャガイモなどの野菜を栽培したり、新たに「おいしいジュースの秘密解明実験」を行ったりした（記述資料 14）。野菜の栽培については、昨年度も 4 年生は取り組んでいることから、4 年生が栽培体験の中で、3 年生に対してリーダーシップを発揮できるように高校生が支援する形で進めた（記述資料 14）。また、ジュースの実験を通して、児童たちは、おいしく飲みやすいジュースが多量の糖分を含んでいることを知り、3 年生が次年度 4 年生になった時に、次の 3 年生にこの体験を教えることが期待された（記述資料 14）。また、中学生については、新たに 7 年生と 9 年生を対象とし、中学生が酪農を学ぶにはより専門的な内容が必要だと E 教師が考え、マネジメント研究班だけではなく、専門的な内容を研究している課題研究の他の研究班（酪農研究班と肉加工研究班）に「食育学校」での担当を依頼した（インタビュー記録④、記述資料 14）。7 年生は、酪農研究班から乳牛の基本的な生理を中心に学習し、8 年生には、マネジメント研究班が牛のと殺から加工・流通を通して食卓に並ぶまでの過程に関する講義と意見交換会を実施した（記述資料 14）。9 年生は、肉加工研究班からビーフジャーキーの製造方法を学び、食肉としての利用や加工方法について学習した上で、これまでの学習の集大成として、マネジメント研究班の生徒や JA 職員と合同で「計根別アピール」の活動を札幌駅にて実施した（記述資料 14）。駅の改札付近にブースを設け、約 800 人の来場者に中標津町や計根別地区について書かれたパンフレットと製造したビーフジャーキーを配布し、地域の魅力を伝え、学びの成果を全道・道外へと連鎖することにつなげる活動を行った（記述資料 14）。これらの活動終了後にとったアンケートでは、小学生からは「じゃがいものことがよく学べた」「酪農のことをしっかり理解できた」といった記述があり、子どもたちの地域の農業に対する理解と関心を深めることができたこと、「ジュースの飲み過ぎはよくない」「いただきますの挨拶をしっかりとしたい」というような回答の多さから、食への知識と感謝の心を育めたこと、9 年生からは「地域のことをしっかり PR できた」というような記述が多く、「計根別に行ってみたくて言ってもらえた」という記

述もあり大きな達成感を得たことがわかった（記述資料 14）。このように、「食育学校」の活動を、マネジメント研究班だけではなく他の研究班にも分担して取り組み、中学生の発達段階に沿った学習内容を保障することが追求された。

### 3. 実践の成果と高校生の学習経験（2016 年度～2017 年度）

#### (1) E 教師

E 教師は、ここまで展開してきた実践について、「実際に具体的な成果があったかなっていうと、そこは正直自信がなかなかないところですね」（インタビュー記録④）と振り返った。その中でも「食育学校」実践の成果として、人材の循環が進んでいること、高校と小学校の関係が深まっていること、高校生自身も家庭での生活実態（朝食欠食）を見直したり、小学生も「食育学校」での学習経験を家庭で話したりするなど、家庭での食生活に関心を高めるきっかけとなっていることを挙げた。

E : 研究活動としてやり始めた時から、食育学校を始めた時の子たちが生徒にいてということもあって。そのうちの一人は幼稚園の先生になりたいって言って進学して。じゃあ計根別幼稚園の先生になって帰って来て、また一緒に食育学校でジャガイモ掘りやれてたら楽しいねとかっていう話をしたり。あとは、高校生の生徒たちと小学校の先生方のつながりがあったとか。小学生が高校生になって、一生懸命しゃべれるようになったねって話をしたり。私自身も赴任した時に、食育学校に来ていた小学校 4 年生が去年の春、高校に入学してきたんですよ、顔見て、覚えているんですよ、小学生の時に来たって。「いや、君一人だけ端っこの方にいて、この子楽しんでるのかなって心配しながらいたんだよ」って話を高校生になったその子としたり。そういう人とのつながりとか、人材がちゃんと循環してるってというのがすごく今活動が継続していて、大きいことだなんていうのがあって。〔転勤する度に〕小学校とか中学校に行って、お世話になりましたって挨拶するんですけど、実際はほとんど知らない人ばかりで。その中でもお世話になりましたって挨拶をするんですけど。〔中標津農業高校を転勤する時は〕先生方、本当にお世話になりましたって挨拶したんですよ。食育って人がちゃんと循環しててっていうところがものすごく大事なのかなと。今来ている小学生も高校生になったら何人かは農業高校に来るだろうし。小学生の時の思い出がちゃんとしっかりしてれば、高校生になった時に、こうだったなって思いながら、またその下の子たちに返していつっていつっていう。そういういい循環があるっていうのがものすごく大きいなっていうのがまず一つですね。あとは、本当に個人的な思いですけど、自分たちが大人になった時にも、ちゃんにご飯食べようねっていうところですかね。研究班の中にもご飯を食べない生徒とかいたんで。「今日朝飯食べたか」って聞いたら、「朝飯食ってません」とか、「朝ちゃんとチョコレートケーキ食べました」っていう生徒がいるんですよ。それじゃ駄目なんだぞっていう話をして、本人なりに

直そうとしたり。「先生今日、朝頑張って味噌汁飲んできました」とか言ってくれた  
り。学校の活動以外のところ、学校で活動したことも誇りになって、家の食事の  
ところに還元されるものがあればいいなって。小学生とかはイモ掘り。イモを植えた後に  
家に帰って、その話を母ちゃんに自慢したとかってという話を聞いたら嬉しかったです  
ね。

(インタビュー記録④)

上記の語りを踏まえると、E 教師は実践の成果の中でも特に人材が循環していることを強  
調して述べていることがわかる。その理由として、E 教師は、実践を持続的に展開する点に  
加えて、受ける立場として「食育学校」に参加した経験のある生徒が、教え働きかける立場  
として実践を担っていくことで食育の連鎖が図られ、地域において食育の目的を実現する  
ことにつながると考えていることがうかがえる。このことより、E 教師のいう循環は、当時  
の高校生から教えてもらった農と食、命の大切さについて、受ける立場として「食育学校」  
に参加した子どもたちが高校生となり、地域の子どもたちに伝えていくという「贈与」を意  
味するととらえられる。

そのように長年に渡って積み上げてきた「食育学校」が、この時期から全国規模の表彰を  
受けるようになった（記述資料 11）。「食育学校」の実践が公的に承認されたことは、生徒  
たちが社会的に責任ある主体として承認されたことを意味する。E 教師は、「小さい集落で  
そうやって日本で全体に、こんな活動してますよって自慢できるような活動ができてい  
るってというのは、これはすごく大きいことだなと思いながらやってたんですね。」（インタ  
ビュー記録④）と振り返り、外部からの表彰を受けたことも実践の成果として認識していた。

## (2) 高校生の学習経験

次に、この時期の実践にかかわった高校生の経験に即して、「食育学校」の実践の意義を  
検討する。

### 1) H さん

H さんは、町内出身で、2016 年度に高校に入学した。H さんは、高校に入学してから初  
めて「食育学校」の存在を知り、高校 1 年生全員が受ける「農業と環境」の時間で、幼稚園  
児を対象にしたジャガイモの植え付け体験と収穫体験を行った活動に取り組んだ（インタ  
ビュー記録⑧）。

\* : H さんは、1 年生の頃の活動で印象に残っていることとか、当時の自分の心境とか  
かって思い出せたりしますか？

H : 自分は 7 歳年下の弟がいるので、小さな子どもたちに対するアプローチ法は、ある  
程度把握していて。人見知りの子へも自分からバーって積極的に行って、盛り上げ  
ていました。

\*：どんなふうに盛り上げたのかな。  
H：元気に声出してれば見てくれるんですよ。〔実際に演じてみて〕「じゃがいもー，  
　　こういうふうに植えるんだよ！！」みたいな。  
\*：あああ。声出して，明るくこう  
H：笑顔で  
\*：子どもたちに接することで，子どもも積極的に  
H：こっちに注意を向けてくれる  
\*：作業に取り組んでくれたっていうこと。  
H：はい。

(インタビュー記録⑧)

このように H さんは，幼い弟と接してきた経験が自信となり，自己を解放させて，元気に声を出して笑顔で幼稚園児とかかわることで，子どもの注目を集め，活動を進めることができた。

その後，1年生の終わりに，2年生からどの研究班に所属するかという希望調査があり，Hさんは，マネージメント研究班への配属を希望した。その理由として Hさんは，「その当時はすごく悩んでいたと思うんですね。やっぱり子どもとかかわることが好きで，子どもとかかわるようなことがしたいと思ったので。」(インタビュー記録⑨)と語り，他の研究班と比べて子どもとかかわる機会が多いマネージメント研究班を選び，配属となった。

2年生になりマネージメント研究班では，地域の子どもたちの食生活に関する課題を解決するために，食育の連鎖をテーマとした活動に取り組んだ。2年生と3年生で構成されるマネージメント研究班の雰囲気について，Hさんは，「非常によかった」と語り，3年生と一緒に意見を出し合いながら，「結構わいわいやってました」と振り返った(インタビュー記録⑨)。明るい雰囲気のもと3年生とともに取り組んだ様々な活動の中でも，Hさんは，特に中学生を対象とした「命をいただく授業」に取り組んだことが印象に残っている。

\*：2年生の活動としてはどうでしたか？  
H：小学3・4年生は，カレーの具材になるニンジン，ジャガイモ，タマネギを，一から育てて，収穫もやって。中学生には，命をいただく授業といって，牛のと殺に関する授業をやりました。その時に使う資料を自分たちで作成したので，すごく印象に残っているんですよ。実際に，牛がと殺されるシーンを，DVDとかで見ると具合が悪くなっちゃう子もいるっていうことの配慮で，手書きで作成して，それを投影して授業をしたんですよ。自分たちで作ったんでそれがすごく印象に残っています。  
\*：じゃあ，そういうリアルなものを中学生に資料として提供して，それを通して命の大切さについて考えるっていうか。その時，中学生の反応はどうだった？

H：「いただきます」の大切さが分かったとか、食卓に並んでいる牛肉・豚肉とかもそういうふうな経験があって並んでいるから、粗末にしないでちゃんと食べたい、っていうような意見が多かったですね。

\*：高校生が中学生に考えてほしかったことが結構伝わったというか。

H：はい。よかったです。

(インタビュー記録⑧)

命をいただくことの意味について考えてもらう授業を実施するにあたり、Hさんは、中学生が実際のと殺の映像を見ると気分が悪くなる生徒が出る可能性を考慮して、イラストを交えた手書きの資料を実際に作成して授業を行った。授業を通した中学生の意見や感想から、Hさんは中学生に考えてほしかったことが伝わったことを実感し、達成感を得た。

## 2) Iさん

Iさんは、計根別地区で生まれ育ち、幼稚園から中学校まで「食育学校」の活動を受ける側として経験してきた(インタビュー記録⑧)。既述したようにE教師は、受ける立場だった子どもが高校生になり教える立場になるという「贈与」の連鎖が食育にとって重要だと考えていたが、その例であるIさんは、どのような動機で教え働きかける立場になったのか、教え働きかける立場として実践を担っていく中でどのような経験をしたのかという点を確認していく(後述する「6. (5)」でも同様)。

Iさんは、Hさんと同様に高校1年生の時に、幼稚園児を対象としたじゃがいもの栽培・収穫体験を行ったが、園児とかかわることに苦労したという。

\*：1年生の頃の活動で印象に残っていることとか、当時の自分の心境とかって思い出せたりしますか？

I：私すごい顔が怖いってよく言われるので、あまり

\*：子どもに？

I：結構いろんな人から言われていて。なんか無表情にすごいムスツと見えちゃって、あまり子どもに寄って来てもらえなかったことがあって。なんていうのかな...

\*：ちょっとお姉さん怖いな、みたいな

I：そういう感じで思われていたと思うんですけど。

\*：そっかそっか。

I：だから、最初、本当に自分からのかかわり方もわからなくて、結構苦労しましたね。

\*：自分が中学生まで受ける側だったけど、実際に自分が高校生になって教える立場になって、結構戸惑いがあった？

I：そうですね、子どもにどう教えていいかもあまりわからないし、自分たちがわかって子どもに教えるってなると教え方も変わってくるので、難しかったです。

Iさんは、自分の顔が他者から怖く見られることを自覚していて、そのことが原因で、活動の時に子どもたちが自分に寄って来なかったと考えていた。また、そのような状況の中で、自分から子どもたちへ声をかけたり教えたりすることもなかなかできず、子どもとのかかわり方に悩んでいた。このように、Iさんは受ける側として「食育学校」に参加した経験があっても、教え働きかける側に回った時に個人的な問題（自分の顔が他者から怖く見られるというコンプレックス）もあり、困難（子どもとのかかわり方がわからない）に直面していた。Iさんの教え働きかける側としての実践の出発点はここにあり、最初から食育推進や地域づくりにかかわったわけではなかった。

1年生の終わりに、2年生からどの研究班に所属するかという希望調査があり、Iさんは、「食育学校」を実施するマネージメント研究班への配属を希望した。Iさんは、その理由を以下のように語った。

\*：前回のインタビューで、1年生の頃は子どもとかわるのが苦手だったって伺って。でもその中でIさんは、なぜマネージメント研究班を選んだのですか。

I：私はやっぱり自分が食育学校を受けてた側として、受けてたからこそ分かることもあると思うんですね。こういうふうにしていきたくてかかっていう気持ちもあったから。私も教える側に今度は立って、私自身が楽しかった思いを小学生とかに経験してほしいなっていう気持ちがあったので、マネージメント研究班に入ったっていう感じでしたね。

\*：マネージメント研究班に所属して、また食育学校を継続しようっていう思いになったのは、そういう自分の受けてた経験っていうのが大きいんですかね。

I：そうですね。そうだと思います。

\*：苦手意識っていうよりも、今度は教える側としてっていう。

I：そうですね。教える側に立ちたいなって気持ちが多分どこかであったからこそ、苦手って思ってたけどやってみようかなと思ったのかな。

\*：なるほど、分かりました。

このように、Iさんは、「食育学校」を受取る側として楽しい経験をしてきたことを、今後は教える側に立って活動を工夫しながら子どもたちに伝えていきたいという思いを抱いており、1年時の活動で子どもとのかかわり方に困難を感じても、その思いが勝り、マネージメント研究班への配属を希望した。このことはIさんの成長要求だととらえることができる。それは、自分が受ける側として「食育学校」に参加し楽しい思いができた当時の高校生への憧れの気持ちもあると解釈でき、「食育学校」は、Iさんのような教え働きかける立場に

立って食育を推進していきたいという動機を次世代に生み出せる意味をもっていると言える。

Iさんは、2年生になりマネジメント研究班に所属し、Hさんと同様に小学生や中学生を対象とした活動に取り組んだ。Iさんは、その時の状況を振り返り、以下のように語った。

\*：Iさんは、2年生の時の活動はどうでしたか。

I：1年生の頃はおかきかわり方がわからなかったのが、2年生になって少しずつわかってきたなって自分でも思っていて。ニコニコして明るく自分も楽しんでやるのが大事だなっていうことに気づいて。子どもたちを楽しく活動させるには、自分も楽しまなきゃいけないだなっていうことに気づきました。

\*：そう気づいたのは何かきっかけがあった？自分で気づいたのか、それとも誰かに相談したとか。

I：自分...ですかね。やっぱり笑顔でいることがまず大事だと思って。そう思ってやったら、すごく1年生の頃よりも寄ってきてくれる子が増えたので。

\*：ああそっか。

I：やっぱり、自分がそういうふう楽しんだり、笑顔になるって大事なんだなっていうのに、気づいたって感じですかね。

\*：それは大きな経験というか

I：そうですね。

(インタビュー記録⑧)

Iさんは、子どもたちを楽しく活動させるためには、まずは自分自身が笑顔で明るく楽しんで活動することが大事だということに、自分で気づいた。その気づきを意識して実際に小学生とかかわってみると、子どもたちもIさんと一緒に楽しそうに活動に取り組んでいることを感じた。このような子どもから認められる経験がIさんの自信となり、子どもとのかかわり方がわからないという悩みが解消され、「自分も楽しんでやるのが大事」というIさんの子どもとのかかわり方の方向性が確信されたと言える。

このことを序章で述べた望月の提起と対比すると、望月は、権力性を制限するという教師のポジショナリティや子ども同士のケアの関係の構築により子どもの個人的な生活問題を公共的空間（授業）に引き出し、そこでの対話を通して、その問題を家庭内に封じ込めないことにつながることを提起した。一方この事例では、Iさんの個人的な問題を授業の中での対話等で共有する機会はなかった。しかし、子どもの食事を摂るという家庭の営みが何らかの社会的課題に規定された保護者の事情により十分なされていないという矛盾の解決のために、地域の子供たちが自分自身の食生活だけではなく将来自分の子どもの食生活も能動的に構成できるように子どもたちに働きかけ、地域のよりよい食生活環境をつくる実践へ取り組むことが、Iさんの個人的な問題を解決する機会となっている。このことは、地域

が抱える社会的課題を解決する実践に取り組むことが、個人が抱える問題を解決する可能性があることを示唆する。

#### 4. 「みんなか」とのネットワークの生成（2018年度～）

2018年度、「みんなか」から声が掛かり、マネージメント研究班の生徒たちは、新たに、幼稚園児や地域住民と飼料用カボチャを栽培・収穫してカボチャランタンを作り、それを地域の道路沿いに飾りつけ、耕作放棄地の有効利用と地域の景観整備にもつながる活動である「かぼちゃランタンプロジェクト」に取り組んだ（記述資料19）。

「みんなか」とは、2017年5月に施行された「中標津町景観計画」を受けて、町民との協働で景観まちづくりを進めていくために、町内の景観まちづくりを牽引する組織として2017年6月に誕生した（記述資料17）。行政側が、町内の各地域の町内会や地域団体などに声掛けをして、どのように景観まちづくりを進めていったらよいかについてワークショップを実施しアイデアを出し合った。そのような方法で進めたのは、行政側が、「行政が前面に出ちやうとやらされてる感が出ちやうので、地域の皆さんの意思に沿うような形で」（インタビュー記録⑥）取組を始めようと考えたためであった。

ワークショップの中で計根別地区の住民からは、次世代を担う子どもたちのふるさと意識を育てることや幅広い世代がかかわって楽しい交流の機会を設けると地域が明るくなること、様々な団体が協働してその環境づくりをすること（インタビュー記録⑥）、高校生が「食育学校」などの活動に取り組んでいるのに大人が何もしないわけにはいかないこと（記述資料21）などが意見として挙がった。地域側が、高校生による取組に触発され、少子高齢化が進む中で次世代を担う子どもたちのふるさと意識を育成するという計根別地区が抱える社会的課題が意識化され、「食育学校」への注目が集まったと言える。

そこで、「みんなか」では、町全体に係る景観まちづくりの取組を検討する“みんなか”と、計根別地区に特化した取組を検討する“みんなか in 計根別”の2つの軸をもって活動を進めていくこととなった（記述資料17）。それは、計根別地区では、すでに「食育学校」を継続的に実施し学校を含めた地域ぐるみで取り組める体制ができていること、計根別地区はコンパクトかつ地域コミュニティがしっかりとしており、すぐに話を進めて行動しようとする姿勢をもつ住民も多いことから、計根別地区で実践の一步を踏み出すことが中標津町全体の手本になればよいと「みんなか」で考えられたためであった（記述資料17、インタビュー記録⑥）。先に述べた計根別地区が抱える社会的課題の解決に向けて、まずは計根別モデルをつくることに焦点を置き、そのモデルの汎用性を高めるように実践を積み重ねながら中標津町全体に広げていくという戦略がとられたと言える。

上記の過程を経て、“みんなか in 計根別”の会議の中で具体的に何をするか検討する際、Fさんから「かぼちゃランタンプロジェクト」のアイデアが出された。そのアイデアを出した理由やその時の状況をFさんは以下のように語った。

F：僕もよく地元で聞いていた話だと、だんだんと地域の高齢化が進んで、何か活動するにしても人が集まらない、連合町内会で何かイベントを主催しても人が出てこない、町内会もだんだん加入率が下がっているっていう話をよく耳にしてたんですよ。…

(中略) …まず地域の人たちに、いかにまちづくりに対して意識を向けてもらうか。多分、僕もちょっと前までそうだったんですけども、町のことって偉い人たちがやってくれるのかな、行政の人たちがやってくれるのかな、ってずっと思ってたんですよ。でも、計根別に例えると、沿道の花とかプランターとかを飾っているのは町の有志の方だったりとか、そういう自分たちの親世代がやってきた部分ってすごくある現実を知って。自分たちの親も 70 歳を越えてくるので、このままだとやっぱりまちづくりが途絶えてしまうのと、なかなかそこから進まなくなっていくっていう部分を感じてたんで。せっかくであれば計根別っていう地域で、何か一つみんな協力してやれるようなことがないかなっていうのを考えた時に、実際何でもよかったんです。ただやっぱり、子どもたちに興味を持ってもらうには、楽しいことじゃなきゃいけないと思ったんですよ。その時に何かイベントとして一つ、みんなのできることはないかなって考えた時に出てきたのが、ハロウィーンってそういえば、大人から子どもまでっていうのもありますし、今結構全国的にハロウィーンが浸透してきたんで、日本でも一つのイベントとして認知されている部分があると思うんですよ。それで、「あっハロウィーンいいかな」って。そういえば計根別って、酪農地帯ですけど畑あるし、農業高校さんっていう強い味方が。農作物に関しては多分、自分たちよりしっかりと知識を持っていますし。そういう部分で、もしかしたらハロウィーンだったら、特に何か算段を練って一から作らなくてもいいし、何となくカボチャさえ作ってしまえばどうにかなるのかなっていう部分もあったんですよ。それで計根別での「みんなか」の会の時に、実は、計根別でこういうことをやりたいんですっていうお話をした時に、会に参加している方々が僕より年上の方ばかりなんです。それこそ自分の親世代の方のほうで圧倒的に多いんで、まちづくりのことですとか、景観にみんなに興味を持ってもらうために地域一体となって、こういう活動をしてみないですかっていう提案をさせていただいた時に、「おっ、若い奴がそうやって意見を出してくれるのであれば、ぜひやってみよう」って皆さんからあたたかい意見をいただいて、そこからスタートしたんですよ。

(インタビュー記録⑤)

このように、Fさんは、Fさんの親世代がまちづくりを担っている現実を知り、このままではまちづくりが途絶えてしまうという地域生活に対する危機意識をもっていた。Fさんがその危機意識をもった背景には、自分自身の子どもが誕生したことをきっかけに、自分の子どもがこれから育っていく地域への関心が高まり考えが変わったことがあった(インタビュー記録⑤)。Fさんはその危機意識に基づき、まちづくりを次世代に継承していく

という目的を実現するための手段として、「食育学校」への取組の実績がある高校と連携した「かぼちゃランタンプロジェクト」を提案した。Fさんは、以前より「食育学校」の存在を認識しており、「食育学校」に関する研究発表を聞き「農高さんの発表の仕方っていうのはすごいな」と思っていた（インタビュー記録⑤）。「食育学校」に取り組む高校への信頼に基づき「かぼちゃランタンプロジェクト」を提案した面もあることがうかがえる。このFさんの提案は周囲の理解を得たが、その要因として、Fさんは、これまで計根別地区の様々な活動を担ってきた各々に、「自分たちだけではどうにもならない」という地域生活に対する何らかの危機意識があり、Fさんの世代でまちづくりに関して意見を述べてくるのがこれまでなかったため、それに対して応えてもらった部分が大きいとらえていた（インタビュー記録⑤）。その後、足並みを揃えて取組を進めるために、「みんなか」から地域のあらゆる団体に声をかけて協力を依頼した（インタビュー記録⑤）。

「食育学校」でも第2期より、地域の子どもたちが抱える食生活の課題に危機意識をもって実践を展開してきたため、「食育学校」に取り組む高校側と「みんなか」との連带的関係が成り立つ必然性があったと言える。この危機意識を基本として、「かぼちゃランタンプロジェクト」の実践が展開されることとなった。

一方、FさんやGさんを中心とした「みんなか」から「かぼちゃランタンプロジェクト」への参加依頼を受けた時の高校側の状況として、D教師は以下のように語った。

\*：「かぼちゃランタンプロジェクト」の話が来た時に、先生はどういうふうに思ったんですか。高校としての反応も含めてなんですけど。

D：高校としては、私が担当することを反対されました。校長先生も含めて。というも、その年に前の先生が転勤されるということで、私に〔マネジメント研究班の〕担当が変わった年で、他の研究班に回しなさいっていうふうに言われたんですよね。野菜の研究班もあるし、食育に専念しなさいって言われたんですけど、私は、「いや絶対私がやりたいな」と思って、なんとかお願いをしてやらせてもらったんですけど。

\*：そこまで先生がやりたいと思った、引きつけられたものは何だったんですか。

D：引きつけられたものは、やっぱり今まで子ども中心でかかわりだったので、大人とのかかわりを増やしたいなと思ったのが一番だったと思います。子どもだけじゃなくて、いろんな年代とかかわる方が絶対にいいし、子どもたちの勉強にもなるはずだなと思って。あとは、地域の方々が結構熱意が溢れてたので、これに応えなかったら多分この町には住んでいけないと思って。

\*：それでやっぱり食育もやってきたし、かぼちゃもやって、大人とのつながりも含めて発展させたいなみたいな。

D：そうですね。やって良かったかなと思いますけど。

(インタビュー記録⑦)

このように、高校側としては、「みんなか」からの依頼を受ける姿勢を示していたが、マネージメント研究班ではなく他の研究班が担当した方がよいと考えていた。それは、マネージメント研究班の担当がD教師に代わったばかりで、D教師の負担を考えると、マネージメント研究班は「食育学校」の活動に専念した方がよいと考えられたためであった。しかし、D教師は、これまでの「食育学校」の活動において、高校生は子どもとのかかわりが中心だったため、食育の連鎖を図っていくためには、大人とのかかわりも増やして発展させたいと思っていたことと、FさんやGさんが「かぼちゃランタンプロジェクト」に対して熱意溢れる様子だったことから、「絶対私がやりたい」と思い、最終的にはマネージメント研究班が「かぼちゃランタンプロジェクト」を担当することとなった。

これより、「食育学校」に専念すべきだと主張する側とD教師の「食育学校」の実践の意義の理解に差異があることがわかる。「食育学校」に専念すべきと主張する側は、「食育学校」を地域の子どもたちの食に関する意識を高める実践だととらえていると言えるが、実践はすでにそれを超えて、子どもたちが自分自身の食生活だけではなく将来自分の子ども食生活も能動的に構成でき、地域のよりよい食生活環境をつくる実践を展開している。D教師は、「食育学校」の実践には上記の意義があることや、これから持続可能な実践として発展させていくためには地域の大人とのかかわりが重要になること（インタビュー記録⑦）を管理職に伝え、理解を得たことがうかがえる。

このように、マネージメント研究班が担当して「かぼちゃランタンプロジェクト」に参加することが決まった農業高校とのつながりに関して、Fさん、Gさんは、高校との協力体制の中で「かぼちゃランタンプロジェクト」が実施できることは心強くてありがたいことだと考えていた。生徒たちも受け身で決められたことだけに取り組むのではなく、活動の目的を実現するための自主的な行動（例えばカボチャの育て方マニュアルの作成・配布）を起こしており、それがこのプロジェクトを前向きに進めることにつながっていると感じていた。

F：学校として農高さんに関しては協力体制がしっかりしてるので、校長先生、教頭先生も、言ってくればやりますっていう関係が築けてるのはありがたいなと思います。カボチャに関しては本当に自分たちより知識を持ってますし、いろいろ向こうからも提案をいただきたりするので、逆に僕たちがそれに従う部分があったりですとか。生徒さんたちもすごく自主的に行動を起こしてくれて。今年2年目で、カボチャの苗を多めに作って一般配布をしたんですよ。その時にカボチャの育て方マニュアルを生徒さんが作ってくれて、それを苗と一緒に配ったりとか。生徒さんからもこういうのやりたいですよとか、すごくそうやって前向きに意見をいただけてる。

(インタビュー記録⑤)

G：農業高校さんも校長先生含め、教頭先生も担任の先生も含めて、どんどんどんどん使

ってくれて言うので、それはすごく心強くて。やっぱりそういう協力体制が信頼関係になっているのかなって言うところですね。多分これは生徒だけでやれって言うても無理な話ですから、やっぱり先生方のバックアップがあるっていうのは大きいのかなと。

(インタビュー記録⑥)

また、Fさんは「かぼちゃランタンプロジェクト」の中で、活動に参加するみんなが無理なく取り組めるように、手間をかけずに何ができるかという考えを重視している。

F: 1年目だから盛り上がり過ぎて頑張り過ぎちゃうと、やっぱり続かないと思うんですよ、息切れしちゃうと思うんで。1年目から言っていたのは、いかに手を抜くかっていう話をしてたんですよ。なので、1年目は、借りた土地を地元の農家さんに協力していただいておこしてもらって、余っている肥料を入れてもらって。更地にカボチャの苗植えたんですよ。もう本当に手間かけないようにみたいな感じで。そうすると何が起きたかという、鹿に食べられたんですよほとんど。今年もそうだったんですけど、年に2回しか草抜きしてないんで。本当であれば、もうちょっと草抜きした方がカボチャの発育良くなるかもしれないんですけど。ただやっぱり今年も活動してみて、一番大変なのが草抜きなんですよ。そこにやっぱり大人で全部やってしまっても、子どもたちはその大変さを分かんないでしょうし。だからといって、そこに大人が力を注ぎ過ぎても、多分みんな嫌気がさしちゃうと思うんですよ。いやこんな本業でもないし、こんなのやってられないなって思われちゃうとそこで途切れてしまうんで。裏での合言葉は皆さん、どんだけ手間かけないか。手間かけないで何かできないかなって言う。そもそもスタートもそこだったんで。

(インタビュー記録⑤)

これより、地域の側でも「かぼちゃランタンプロジェクト」の教育的意義を意識しているが、子どもの学習経験を重視することによる食害の発生と大人の管理による子どもの学習機会の剥奪というジレンマを抱えていると言える。その課題を意識しつつも、どちらか一方に寄ってしまわないための工夫が「手間かけないで何かできないかな」という視点であると言える。

## 5. 実践の内容と方法の更新 (2018年度～)

2018年度から、高校と「みんなか」との間で新たなネットワークが生成され、マネジメント研究班の生徒たちは、前年度まで行ってきた「食育学校」に加えて、新たに「かぼちゃランタンプロジェクト」に取り組むこととなった。実践の内容として、中標津町が抱える子どもたちの食生活の課題に着目した活動は行っていたが、「みんなか」とのネット

ワークが生成されたことを契機にして、生徒たちは、計根別地区の課題を把握しようと考え、地域住民へアンケート調査を実施した（記述資料 18）。その結果、「人口が少ない」、「人が集まる機会が少ない」などの意見が多く、地域住民は住民同士で交流する機会を求めていることがわかった（記述資料 18）。そのため、生徒たちは「かぼちゃランタンプロジェクト」を実施することが、地域住民同士で交流する機会を生み出して地域の活性化につながり、食育の連鎖を図ることができると考えた（記述資料 18）。

このことから、生徒たちは、近隣交流を図るといふ家庭の営みが人口減少等の地域が抱える社会的課題によって十分なされていないという家庭生活の矛盾を認識し、その解決のために「かぼちゃランタンプロジェクト」に取り組むことが、「食育学校」の実践を発展させることにつながるという理解があったことがうかがえる。この地域の実態把握という点は、第 2 章で挙げた示唆④及び実践的課題②と関連し、地域のニーズを把握することによって、生徒が能動的に地域生活の発展のためにかかわっていかうとすることや、学校と地域の対等・互恵的な関係を構築することにつながると言える。

「かぼちゃランタンプロジェクト」を進めていくにあたって、生徒たちは、“みんなか in 計根別”に参加している、地元企業経営者や行政職員、町内会役員、地域総合振興対策協議会のメンバー、NPO 法人職員との打ち合わせを定期的で開催し、栽培するカボチャの品種から栽培手順までを検討した（記述資料 18）。その中で、生徒たちは、カボチャ栽培のポイントや「食育学校」で培ってきた子どもたちとのかかわり方について提案し、逆に経験の乏しいランタン加工については参加したメンバーから教えてもらうなどした（記述資料 18）。この定期的な打ち合わせで、生徒たちは、地域づくりに課題意識をもち責任をもって行動しようとする主体との対等な関係を体験したことがうかがえる。

このことは、第 2 章で挙げた示唆④及び実践的課題②と関連し、学校と地域のそれぞれの専門性に基づく強みを出しながら取り組んでいくことが双方の対等・互恵的な関係構築につながると言える。その関係の中で、生徒たちは、地域での協働の実践が前提となり、学校内での学習が地域づくり実践に結びつくことを認識し、能動性を高め地域に働きかける資質や能力の形成につながると言える。

このような過程を経て、カボチャの播種、定植、収穫、加工体験を実施していった。加工体験のイベントには、計根別地区の約 1 割の人々（約 70 人）が参加し、生徒たちは、参加した子どもたちのランタンづくりをサポートした（インタビュー記録⑤・⑥、記述資料 18・22）。その後、完成したかぼちゃランタンを町の道路沿いに飾りつけ、地域全体の農や食に対する関心を高め、食育の連鎖が目指された（記述資料 18）。

2019 年度には、2015 年度から進めてきた 1 年生から 9 年生までの各学年で「食育学校」に取り組むシステムが完成した（インタビュー記録③）。「かぼちゃランタンプロジェクト」は、新たに 4 年生が加わる形で「食育学校」の活動の中に組み込まれた（インタビュー記録③）。昨年度の活動を継承しながらも、2019 年度は、活動に関する情報を町内外問わず幅広く発信したこと、「かぼちゃランタンプロジェクト」を食育活動として意義づ

けるために飾りつけが終わったかぼちゃランタンを地域のブランド豚用の飼料としたこと、全体の活動回数を増やしたこと、カボチャを定植した後に害獣ネットを設置したこと、かぼちゃランタンを飾りつけた後にランタンを探しながら町中を歩くことにより地域の魅力の再発見につなげる「まち歩きツアー」を開催したことが新たな試みであった（記述資料 20）。かぼちゃランタンづくりのイベントには、約 90 人の参加があり、計根別地区以外の中標津町民や町外からの参加者も前年度より増えた。（記述資料 20・23）。

このように、計根別地区で農と食をキーワードにした地域づくり活動を展開し、それが町全体や他の地域にも連鎖していくことが目指された。実際、町内の他の小学校から、「食育学校」を実施したいという要望を受けたり、町内の他地区の児童館でカボチャを栽培して同じようなイベントを行ったりと、計根別地区の活動が町全体に広がっていく動きも出始めた（インタビュー記録③・⑤）。そういった活動に取り組んだ高校生自身も、活動への認識が広がっていることを実感し、例えば、生徒が参加した町の合同企業説明会の中で「飾ってあるカボチャを見たよ！いい活動だね！」と声をかけられる機会があったという（記述資料 21）。

以上の活動の中で、D 教師によると、「食育学校」の活動に取り組み始めて間もない生徒から、「先生は何もしてくれない」と言われることがあるという（インタビュー記録①）。しかし、「食育学校」は、あくまでも生徒たちが中心となって行うことを重視している。各年度の活動内容を検討する際には、毎年同じ内容を繰り返し実践するのではなく、生徒たちの考えを反映させて計画・立案されていく（インタビュー記録①）。それを実現するために、D 教師は、高校内の理解を得ることはもちろん、地域の各学校園や団体等と相談して活動を進めるために必要な事前の準備をするなど活動の基盤となるネットワークを維持・更新させたり、新たな外部団体とのつながりを生成させたりしている（インタビュー記録①）。D 教師は、やりたいことがあったらまずは地域の大人に相談してアドバイスをもらいながら進めていくことを重視して地域との関係構築に努めている（インタビュー記録⑦）。そのような積み重ねによって、地域側の「食育学校」の意義の理解が深まり、協力的な雰囲気が醸成されてきたという（インタビュー記録⑦）。また、実際の活動の場面でも、生徒たちが先生役となって子どもたちとかかわったり、少人数グループに分かれて生徒たちがリーダーシップを発揮して子どもたちと活動に励んだりしており、その際、D 教師は、時間の管理など最低限の関与に留め、生徒たちを見守ったり、時に励ましの声掛けをしたりしている（フィールドノーツ①・②・③）。このような D 教師の姿勢は、生徒にとっては「先生は何もしてくれない」と映るのかもしれないが、実際は、「当事者たちが主体的に取り組んだ結果として変化が生じたと思えるような援助」（宮崎 2009b）のことである「何もしていないように見える援助」（前掲）を徹底していると言える。

上記のように、D 教師は、生徒を中心に据えた空間を生み出し能動性を引き出す役割を担っている。このような役割を遂行する背景には、以下のような D 教師の教育観がある。

D: 高校生に関しては自分で考えて動けるっていうのだけが望みですね。というのも、そこはなかなか今の学校教育で身につけさせるのがとても難しいところだと思うんですね。自分で考えるっていうのがそもそも難しいし、合ってるか合っていないかわからないものをまた行動に移すっていうのも、とても難しいので、結果的に何も言わない子が増えている現状があると思うんですね。うちの学校ももちろんそうなんですよね。だけど、食育学校っていうのは私が口出しをしない分、自分で考えて動くしかないし。自分で考えて動くということは、事前準備がとても大事で、事前準備してなくて当日に困ったりとか、恥をかくのは自分だっていう意識が自然と芽生えると思うんですね。一回失敗したとしても、その次からは、こうしないといけないっていうのが恐らく分かると思うので、私が育てたいのはそこですね。もちろん、事前準備の時は、「こういうふうな授業を〔計根別〕学園さんはしてほしいって言ってるから、こういう流れにしようか」とか、そういうおおまかな部分は私が指示を出しますし。発表とかがあったとしても原稿も一緒に手直しもするし、いろいろするんですけど。自分で「こうしたらどうですか」って言われた時に、「いや、それはだめだよ」って言われたら、次からやりたくないじゃないですか、私もそうなんですけど。いや、言わないほうがいいのかなって思っちゃうので。生徒が言ってきたことに対しては、あんまり否定しないようにしてます。「こういうのをやりたいんですけど」って言ってきたら、「ああいいじゃん、じゃあやる？」みたいな雰囲気を作ることにより、自分で考えるって楽しいって思ってくれたらいいなとは思ってます。

\*: 例えば、どういうことがあったんですか。生徒がこういうことやりたいって。

D: 最近、幼稚園児とのかかわりがちょっと少なかったんですね。というのも、かぼちゃ〔ランタンプロジェクトに〕シフトをしてしまったので、マネジメント研究班が幼稚園児を圃場に呼んだ活動がなくなっちゃって。ちょっと寂しいなと思ったみたいで、圃場にカラフルなトマトを育てて、ハートのトマトって今あるんですよ。生徒から「ハートのトマトも入れて、幼稚園児に収穫体験に来てもらいたいんですけど」みたいな話をされて、「いいじゃん、じゃあやろうよ」って。圃場の一面をお借りして、カラフルトマト園みたいなのを作ってみたりとか。あとは、命をいただく授業で、今年の2年生は食育学校の卒業生の生徒が一人いるんですね。その生徒が自分の経験の時に、「あんまりイラストだから臨場感も感じなかったし、その後も、お肉見た時に思い出すとか、そういうふうなのが少なかったから動画はだめですか先生」って言われて。動画はさすがに厳しいなと思って、「見せられる部分だけ、例えば、圃場にいる牛とか、係留場にいる牛とか、そういうところだけ動画にしてみるかい、あとは写真にしよう」という話をして、ちょっとリアル感を増してみたりだとか。

\*: 受けていた時には、そういう思い出がやっぱり。受けた側だから分かりますよね、

D: そうですね。受けてみないとやっぱり分からないですね。でも、受けてた生徒からしてみれば、食育学校は楽しかったみたいで、今年書いた意見発表文があるんですけど

ど、その中で、「〔食育学校に参加できる小学〕3年生になるのがすごい楽しみだった」、みたいなのを書いてあって。そうなんだなと思って。

(インタビュー記録⑦)

このように、D 教師は、「食育学校」を通して、今日の学校教育で身につけさせるのが難しいと感じている「自分で考えて動ける」生徒を育てたいと考えている。そのためにも、失敗を許容する雰囲気や、生徒の意見や提案を否定するのではなく実現できる雰囲気を作り、自分で考えて実践することの愉しさを実感してほしいと思っている。上記の D 教師の語りにあるように、受ける側として「食育学校」への参加経験のある生徒から「食育学校」の実践に対する批判的な意見が表出されるのも、生徒が実践に対して自由な議論をすることができ、その中で出された意見が実現される雰囲気を D 教師が意識的につくっているためだと言える。

この「自分で考えて動ける」生徒の育成は、生徒のシティズンシップ形成にかかわる教育目標だとも言える。そのため、「食育学校」のような学校と地域の信頼関係を基盤にした学習空間が重要になると言える。家庭科においても「自分で考えて動ける」生徒の育成は教科理念ともかかわり重要な教育目標であり、「自分で考えて動ける」生徒の育成のために学校と地域がつながり生徒の主体性が尊重される学習空間の創出は、第2章で挙げた実践的②・③とも関連して重要な課題だと考えられる。

また、F さんも「かぼちゃランタンプロジェクト」の中で、「行政サイドとか僕とかがガンガンやっていくと、どうしても地域としてやらされてる感が出てくるんで、若い方たちにどんどん地域のことについて活動していってもらった方が、周りも協力しなきゃなっていう感じになっていく」(インタビュー記録⑤)ととらえており、「〔高校生に〕ゼロから携わってもらって、ゴールまで一緒に活動するっていうのが、多分、将来子どもたちの記憶に残るかなあと」(インタビュー記録⑤)と考えていた。そのため、生徒から“こういうのをやりたいです”っていう声上がるような環境づくりをしていかないといけない(インタビュー記録⑤)と考えていた。これより、地域の側も予め大人が活動の目的やゴールを定めてそれに高校生を動員するような方法をとるのではなく、高校生の主体性を尊重して活動を進めることを重視していると言える。活動を通して「記憶に残る」ということに着目しているということは、「かぼちゃランタンプロジェクト」が高校生の自己形成の契機になることを重視していると言える。このことは、第2章で挙げた示唆③及び実践的課題②・③と関連し、地域側も実践を組織する立場となり生徒を中心に据えた学習空間の創出が重要になると言える。

以上のように D 教師や F さんといった大人によって生み出された生徒を中心に据えた空間の中で活動を進めていくことにより、生徒たちは、徐々に「次これやればいいんだよね」と主体的に動き出せるようになってきたという(インタビュー記録①)。生徒たちは、「子どもたちに教えるからには自分自身がしっかり学ばないといけない」と思っているようだ D

教師は言う（インタビュー記録①）。地域での協働の実践において教え働きかける立場として子どもたちの家庭での食生活や地域生活に介入していくために、生徒たちは、学校内での学習を充実させることの意味を見だし、D教師のいう「自分で考えて動ける」ことの重要性を意識化したことがうかがえる。実際、高校3年生になると、事前の打ち合わせや教師からの直接的な指導をほとんどせず、活動を進めることができている（フィールドノート①・②）。その姿から、教師ではなく生徒たちが主導して自立的に活動を進められていることと、食育推進の主体や地域づくりの主体の形成につながっていることがうかがえる。

活動では、栽培する作物の植え方や管理・収穫の仕方などを子どもたちに説明するだけでなく、子どもたちが前向きに学習に取り組めるように、一緒に身体を動かして作業したり、子どもたち一人ひとりへの的確な声掛けもしたりしていた。例えば、活動中元気がなくなってきた幼稚園児の気持ちを想像し、「疲れた？寒い？」「あと少しだから頑張ろうね！」などと声を掛けたり（フィールドノート①・④・⑤）、牛のと殺について学んだ後の意見交流で、自分の考えをなかなか整理することができない中学生に対して、「正解とかないからさ、思ったことをどどん書こう！」「(中学生の意見を見て)なるほど、私もそう思った！」などと励ましたりしている姿が見受けられた（フィールドノート③）。

## 6. 成果と課題の認識（2018年度～）

### (1) D教師

まず、D教師は、実践の成果として、高校に入学当初は何に対しても自信をもつことができない生徒たちが、「食育学校」で子どもや大人とかかわることにより自己肯定感を高めていることを挙げた。

\* :先生は、マネジメント研究班の生徒、学校全体の生徒の実態や特徴をどのようにとらえていらっしゃるのですか。

D :うちの農業高校の特徴かなと思うんですけど、中学校ではなかなか日の目を見なかった子どもたちがすごく多いので、最初は本当に自信がないです、何に対しても。「何かやってみない？」と声掛けをした時も、「えっ何で私」「自分にはできない」という生徒が多いです。食育学校もそうですが、2年生に上がって研究班に所属して、それぞれでやらなきゃいけない状況になった後の成長スピードは今まで伸び悩んでいた分、すごく早くて。入学当初はあんまり喋れない生徒がいるんですよね、一定数。そういう生徒も子どもたちと接していくうちに段々と話が上手になってきて、子どもたちも私が話すより、その生徒の言うことの方が聞くとか。それでまた自信につながるんでしょうね、きっと彼らの。なので、どどんどどん自己肯定感が高まっているような気がします。食育以外の生徒達においても。

\* :食育の生徒たちに限っていうと、そういう成長する要因は、先生はどのようなふうにとらえていらっしゃるのですか。

D:それは確実に一つ思うのが、教員の教えではないと思うんですよね。子どもたちと接するうちに、例えば、生徒は、子どもから「じゃがいもって何で全部きれいに取らないと来年も出てくるの?」とか、そういうふとした質問をされるんですが、それに答えられなかった時に、「ちょっと次までに調べてくるね」って言って、その後自分でスマホを使ったり、教科書を見たりして調べている様子があるんですよね。なので、子どもとの自然なかかわりだったりとか。あとは、かぼちゃランタンもそうなんですが、地域の大人たちに必要とされてるっていう思いが彼らを突き動かすんだと思うんですよね。なので、私の指導では一切ないと思ってます。

(インタビュー記録⑦)

D 教師は、「教科で身につけることが難しい自主性だったり、自分はできるぞっていう肯定の思いだったりっていうのは、そういう現場に出ることでしかできない、気づくことができない学びかなと思う」(インタビュー記録⑦)と考えており、「やらなきゃいけない状況」の中での教科の学習内容と「食育学校」の実践を往還した学びの意義は、生徒の自主性や肯定の思いを形成することだととらえていた。このように、生徒たちが自己肯定感を高めることができる要因として、「食育学校」に取り組む中で、子どもや大人とのかかわり方を学び、子どもや大人から自分が必要とされていることを実感し、それに応えようとする経験が生徒の成長を促すことにつながっていると D 教師は考えていた。

既述の通り、「かぼちゃランタンプロジェクト」において生徒たちは、地域づくりに課題意識をもち責任をもって行動しようとする主体との対等な関係の中で定期的な打ち合わせを行い、ゼロからプロジェクトの内容を構想してきた。生徒たちは、そこに参加する大人たちから必要とされていることを実感したからこそ、大人たちとの議論の中で、カボチャの栽培に関するポイント等を説明したり(記述資料 18)、カボチャの育て方マニュアルを添えて地域住民にカボチャの苗を配ることを提案したり(インタビュー記録⑤)することができたと言える。この提案は、議論でカボチャの苗を地域住民に配ることが検討されていた中で、生徒たちは、ただ配るだけでは育て方がわからずカボチャをうまく育てられない人がいる可能性があるという批判的な視点から検討事項をとらえ、各々の地域住民の家庭生活でも農と食への関心を高めようとする考えがあったことがうかがえる。このことを踏まえると、「かぼちゃランタンプロジェクト」が始動した 2018 年度から、「食育学校」実践のステージが明確に変わり、農と食をキーワードとした地域づくりの実践において高校生のシティズンシップを形成する局面になったと言える。

D 教師は、生徒が異年齢の子どもや大人との関係の中で育つことを重視していることから、生徒の成長について「私の指導では一切ない」と語ったが、既述したように、D 教師は、学校と地域を媒介するコーディネーターとして地域との信頼関係の構築に努め、学校内外に広がる生徒を中心に据えた学習空間を生み出すことを重視している。そういった環境の中で、生徒が成長する様子を把握している点に教師の専門性があると言える。このこ

とは、第2節で挙げた実践的課題④と関連し、生徒が育つ場づくりとして生徒を中心に据えた学習空間の創出は、生徒の自己肯定感を高めることにつながると言える。

次に、D教師は、「食育学校」実践が、計根別学園の子どもたちの朝食摂取状況や食事の挨拶、孤食の減少に寄与していることを挙げた。

\*：食育学校に取り組んでどんな成果があると先生自身感じていらっしゃいますか。

D：食育に関して言えば、中標津町の食育推進会議っていう場があって、そこで毎年、町全体として朝ご飯を食べる子どもや「いただきます」を言う子どもの割合が出てくるんですが、〔計根別〕学園の子どもたちと比較すると、学園の方が高いことが多いので、学園さんの指導ももちろんあると思うんですが、何かしら思うところは子どもたちに伝わってるんじゃないかなと思っているところですね。小さい子に対しては。あとは一緒に親子でご飯を食べるかどうかとか。そういうところの数値も出てきます。

\*：孤食って言われてますもんね。

D：食育学校の時に、「こういう活動があった日は、ご飯の時にお母さんに報告するの？」って子どもに聞いた時に、「うんするよー」みたいな返事が返ってくるので、じゃあ、子どもの孤食の減少にもちょっとは役立ってるのかなと思って。そういうのも今後は、調査結果があんまり残ってないので、どんどん追跡調査みたいな形で残していこうかなと思ってます。

(インタビュー記録⑦)

生徒を中心に据えた学習空間で実践に取り組むことで、受ける側の子どもたちも能動的に自分自身の食生活を構成することにつながっていると言える。今後、そういった子どもたちの食生活の実態に関する追跡調査を行い、町全体としての子どもの食生活の状況の中での「食育学校」を受けた子どもたちの位置づけを明確にし、地域側に周知しながら実践に反映させていくこともD教師は考えていた。このことは、第2章で挙げた実践的課題②と関連し、上記の教師のリーダーシップも学校と地域の信頼関係を深め、実践を発展させていくことにつながると言える。

そして、D教師は、「食育学校」に対する地域側の理解が深まってきたことを挙げた。

D：地域の方からは、「やっぱり教員っていうのは一つの地域に留まるわけじゃなくて何年かで見なくなるから、その地域をよくしようという気持ちはそんなになくて、あんまり地域に出てきてくれる機会もないんだよね」っていうのはよく言われてて。だけど、我々が地域に沿った指導要領なので当然のことかなとは思いますが、「農業高校の先生たちは、地域のことを考えて課題を組み立てて、地域に実際に出てっていうふうにやってくれるので、こっちも頼みやすいし、言うことを聞いてあげようかなっていう気にもなるよね」みたいな話はなさってましたね。ありがたい限りです。

高校側が長年「食育学校」に取り組み、地域とのかかわりを重視してきたことから、地域住民も、高校への信頼に基づき地域の子どもを育てることへの関心を高め、それが地域側も「食育学校」の組織化の主体となることにつながると言える。D 教師が、「地域の皆さんと企業の皆さんと、あと役場の皆さんと、一人でも欠けると多分難しいと思いますね。」(インタビュー記録⑦)と語ったように、地域とのかかわりを重視する高校の特性と地域住民の子どもを育てることに対する関心の高さに支えられて、「食育学校」における D 教師の実践が展開されていると言える。

一方、D 教師は、「食育学校」を今後も進めていく上での課題として、「衰退させないように持続的にどう発展させていくか」(インタビュー記録⑦)ということ挙げた。教員など特定の人に負担があると衰退すると考え、D 教師は、近年、地域全体を巻き込み、地域住民にアドバイスをもらいながら活動を進められる体制が作れるよう取り組んでいる(インタビュー記録⑦)。D 教師は、学校全体・地域全体として「食育学校」にかかわっていくことにその持続的な発展の可能性を見いだしていると言える。このことは、地域課題の解決に取り組み地域生活を発展させていく実践を展開していくためには、各教科等と学校の教育活動全体、地域全体での協働が重要になることを示唆している。持続的な活動の発展は活動の自立性の確立を意味し、それは地域の側も「食育学校」の組織化の主体になることを意味している。D 教師は、それを前提にした学校のあり方や教師の役割を構想し、取り組んでいると言える。

## (2) F さん

F さんは、「かぼちゃランタンプロジェクト」に取り組んだ成果として、高校生の人とのかかわり方や取組を研究発表という形で表現するスキルが向上したこと、様々な地域での高校生の研究発表で計根別地区でのこの取組を発信してもらえたことを挙げた。

F: 農高さんっていろんな活動されてるじゃないですか。報告会とか研究発表会とかで計根別のランタンづくりを発表していただいて。それが本当にすごくありがたいなと思ひまして。計根別の地域はもちろん、活動報告によっていろんな地域で計根別っていう地域を発表してもらえますし、それがまた生徒さんの研究材料として使われているっていうのが、すごい良かったなと思ひながら。一緒に活動していく中で、もちろん農業高校さんって食育とかやってるんで、子どもたちと活動する機会もあったとは思ひんですけども、そういう機会を増やすことによって、生徒さんが人に教えたり、人を上手く誘導したりっていう、そういうスキルとかももちろん上がってると思ひますし。あとは研究発表。僕は農高さんの発表の仕方っていうのはすごいなと思ひて。そういうスキルをどんどん生徒さんが身につけていただいているので、そういう部分で

も何か役には立っているのかなど。子どもたちってやっぱりまだまだ長いですし、そういう子たちに地域のことに取り組んでもらって、自分たちの成長の過程で活用してもらえってというのは、本当に地域として活動してもやりがいがありますし、もちろん継続していかなきゃいけないなっていう部分があるんで。もちろん、カボチャを作って街に飾るっていうのは、地域としては盛り上がるんですけども、そういう見えないところでも上手く連動して活用してもらってというのは本当に今ありがたいですね。農業高校さんとか学園さんとかがこれを利用してもらって、自分たち地域でこういう活動してますよって。それによって子どもたちが、自分たちがやっていかなきゃいけないっていう意識が芽生えてくれれば一番だと思うので。

(インタビュー記録⑤)

このように、Fさんは、「かぼちゃランタンプロジェクト」が子どもたちの成長に寄与していると考えている。高校生が意見を出し、大人はそれに応えていくという流れをつくり(インタビュー記録⑤)、高校生が地域づくりに取り組む経験を積み重ねていくことで、Fさんが実践で追求している、自分たちが地域のことに取り組んでいかなきゃいけないという意識が子どもたちに芽生えることと計根別地区での取組が中標津町全体や他の地域に波及していくことにつながると考えている。このことは、第2章で挙げた実践的課題③と関連し、学校と地域の信頼関係に基づく生徒を中心に据えた学習空間が、生徒の実践への意義を高め、地域づくりの一員としての自覚と力量を引き出すとともに、地域の変容・発展を促す可能性を有していると言える。

また、Fさんは、今後、「かぼちゃランタンプロジェクト」が、多くの人にとって地域のことに目を向け、まちづくりに携わるきっかけになることを課題として挙げた。

F: 任意団体の中でも部会があるんですよ。町の色を考えると、沿道調査だとか、歴史的建築物とか、その中の1個にかぼちゃランタン部会っていうのがあるんで。どうしても町のことを考えるってなると、僕も本当に一町民としてちょっと尻込みしちゃうじゃないですか。町のこと、ちょっと固いやつかなとか、ちょっと面倒くさいやつかなって、ぶっちゃけ思うと思うんですよ。特に若い人とかって。ただやっぱりそういうのが1個あると、ちらっと見てみようかなとかって思うと思うんで。やっぱりいかにこういうのに興味を持ってもらうかっていうのは一番大事だと思うんで。そういう部分では、かぼちゃランタン部会だけゆるい感じなんですけど、ただそういうのも必要と思ってもらえればいいのかと思うながら。例えば、カボチャ飾るっていうのは1週間ぐらいなんで、それが景観なんですかって言われることもあると思うんですよ。一瞬たりでも町のことについて、町の風景として興味を持ってもらうっていうことがあれば、「あーそういえばあそこの建物、古くて危ないね」とか、そういう部分にもつながっていくと思うんで。そういう部分からちょっとでも町のことに関心持っても

らえれば、まちづくりが他人事じゃなくて、自分たちが携わっていかなきゃいけない  
ですよって、ゆるいところから入ってもらえるきっかけになればなと思います。

(インタビュー記録⑤)

このことは、地域づくりの必要性を地域住民が意識化し、学校とつながることで、高校  
生のシティズンシップを育む場が生み出されることを意味していると言える。

### (3) Gさん

まず、Gさんは、「かぼちゃランタンプロジェクト」の成果として、このプロジェクトが  
学校と地域を媒介する存在になっていることを挙げた。「かぼちゃランタンプロジェク  
ト」を通して世代間交流が深まり、それが子どもたちの記憶に残れば地域への愛着が形成  
される可能性もあると考えている。このことは第2章で挙げた実践的課題③と関連し、学  
校と地域の協同に基づく生徒を中心に据えた学習空間が、学校内の授業だけではない多世  
代交流を生み出すという特性をもっていると言える。

G：学校としても地域とつながらなきゃならないっていうことが求められている状況な  
ので、このかぼちゃランタンづくりっていうのは、ちょうどいい接点なのかなって  
思いますし。子どもがかかわることによって、親もおじいちゃん、おばあちゃんも  
関心を持ってくれるっていうことも考えれば。このかぼちゃランタンづくりの時  
も、結構おじいちゃん年代が来てたんですね。そこでこういう三世代交流が深ま  
るってことはすごくいいかなって思ってます。子どもたちにそういう記憶が残れば  
地元へ愛着を持てるような。「そういえば昔こんなことやってたな」っていうの  
が、ちょっと思い出せれば帰ってくるきっかけにもなるのかなって。

(インタビュー記録⑥)

次に、Gさんは、高校生の研究発表から、「かぼちゃランタンプロジェクト」に取り組ん  
だ経験が高校生にとって社会に出てから役立つ経験になったとともに地域のPRにもなっ  
たことを挙げた。

G：実績発表大会も、まず学校の大会、それから東北海道。両方見させてもらいました  
けど、やっぱりどんどんどんどん上手になっていくんですね。経験を踏むと違っ  
なって思いました。かなり堂々としてましたし、自分たちがやっているから自信を  
持って発表しているっていう、そこがすごくいいなあというふうに思っていました  
ね。これは普通校ならこんな経験しないですし、農業高校ならではの。社会に出  
てからもすごく役立つようなことかなっていうふうに。それから発表慣れしているの  
で、こっちからお願いしても、いいですよって簡単に言ってくれますし。全道大会

まで行って発表してくれたので、かなり地域のPRにも役に立っていただいたという  
か、すごく良かったかなというふうに思ってますね。

(インタビュー記録⑥)

#### (4) 高校生の学習経験

##### 1) Hさん

高校3年生になり、マネジメント研究班の班長となったHさんは、前年度までの「食育学校」の実践を継承して取り組むとともに、「かぼちゃランタンプロジェクト」にも新たに取り組んだ。Hさん自身、このプロジェクトへの参加依頼を受けた時には「やっとうで」という気持ちになったという(インタビュー記録⑧)。Hさんは、計根別地区の子どもや大人とかかわる機会が多かったため、このプロジェクトがとても印象に残っているという(インタビュー記録⑧)。

\*：「食育学校」の活動を通して、自分成長したんじゃないかなって思うところはある  
ますか。

H：コミュニケーション能力がすごく伸びたなと自分では思っているんです。3年生の  
時の「かぼちゃランタンプロジェクト」で、大人の人たちとかかわることがすごく  
多くて、昔は自分から目上の人や歳が離れている人と話せるタイプではなかったん  
ですけど、今はすごく話せるようになってきました。

\*：なるほど。大人とかかわることで、自分も成長できたというか、そういうかわり  
なしには自分のコミュニケーション能力も高められなかった部分もあるかなって  
いうか

H：はい、そうですね。社会に出てすごく役に立つ能力なんじゃないかなと思ってい  
ます。

(インタビュー記録⑧)

H：活動をする上では、その最終的な目標というか目的っていうのを、しっかり決めて  
おかないと途中でぶれちゃったりすると思うんですよね。私たちの場合は、地域の  
活性化が最終目標で、それに向けてのプロジェクトだったから、ここまで来れたん  
だと思うんですよ。

\*：自分が生まれ育った中標津だったり計根別だったり、そういう地域を盛り上げてく  
っている、そういった意識っていうのは、それは必要なことなのかもしれないね。

(インタビュー記録⑧)

既述の通り、Hさんをはじめとしたマネジメント研究班は、“みんなか in 計根別”に  
参加している多様な地域住民とともに、近隣交流を図るという家庭の営みが人口減少等の

地域が抱える社会的課題によって十分なされていないという家庭生活の矛盾の解決に取り組む地域づくり実践「かぼちゃランタンプロジェクト」について議論し、時に実践の内容を批判的にとらえながら、地域活性化という共通の目標に向かって取り組んだ（記述資料18）。それは、後述するIさんの語りにあるように、Hさんも通学時の経験などを通して地域に肯定的な思いを抱き、地域活性化という目標に共感したことがうかがえる。このことは、第2章で挙げた示唆①とも関連する。ここでの経験を通して、「自分から目上の人や歳が離れている人と話せるタイプではなかった」自分が、「今はすごく話せるようになって」、「コミュニケーション能力がすごく伸びた」自分へと、自己認識が変容した。

そして、Hさんは、「食育学校」がさらに発展して行ってほしいと考えている。

\*：3年間の経験から、将来的にこの「計根別食育学校」がこんな姿になってほしいという考えはありますか。

H：こういう楽しい活動があるよってということが、地域だけじゃなくて、いろんなところに広く発信されて、「中標津農業高校こんなことやっているんだ、じゃあちよつと行ってみようかな」って思う人が増えてくれればいいかなと思います。

\*：もっと活動が広く知れ渡って、それが特徴となって、高校に入学してくれる人が増えればいいかなっていう

H：はい。あまりここ人数多くないんで。

(インタビュー記録⑧)

これまで継続されてきた「食育学校」が、これからも取り組まれ、高校の特色として広く認知されて入学してくる人が増えれば、高校の活性化やさらには地域の活性化にもつながると考えている。このことは自分たちが取り組んできた実践に自信をもっていることの現れであり、Hさんの自己肯定感が高まったことがうかがえる。

高校卒業後、Hさんは、地元のJAに就職した。卒業して約2年が経ち、「食育学校」を経験した意味について、Hさんは以下のように語った。

\*：今振り返って、食育学校やかぼちゃランタンプロジェクトを経験した意味ってというのはどういうふうに感じていますか。

H：職場から帰ってくる時に、計根別のメインストリート通ってくるんですけど、そこでかぼちゃランタンがあると、「おー今年もやってるな」ってうれしい気持ちにはなります。やっぱりそういうふうに客観的に見てもやってるんだなってことが分かるので、農業高校っていうのが計根別地域に定着してるっていうような意味があるのかなって思いますね。

(インタビュー記録⑨)

このように、Hさんは、高校時代に頑張って取り組んだ「かぼちゃランタンプロジェクト」が現在も継続されていることを認識し、高校が地域に定着することに寄与する経験をしたと意味づけている。

Hさんは、今後「食育学校」での経験を生かして取り組みたいこととして以下のような考えをもっている。

\*：今後、「食育学校」での経験を生かして、こういうことができればっていいことありますか。

H：僕の中ですよ。地域の学校と密接に連携して、いろんなことを展開していきたいなっていうのをやんわり思ってます。

\*：具体的にこんなことができればな、っていい考えはあるんですか。

H：実際に学校に行って、農業っていいのはこういうことなんだよ、中標津っていいのはこういう農業が盛んなんだよ、こういうのが主体でやってるんだよっていいようなことを。それで子どもたちが農業に興味を持ってもらって、いずれは就農っていいふうな感じになってくれればいいかなとは思ってます。

\*：JAの職員の方が学校に来て、そういういいことを言ってくると子どもにもすごい説得力があるっていいか。わーって感じで聞くかもしれない。

H：そうですね。多分、実際に経験がないとやっぱり先生方も教えたりするのはちょっと難しいと思うので、そのあたりは実際の農家さんと呼んだりっていいのもできたらいいかなとは思っています。

(インタビュー記録⑨)

このように、Hさんは、現在の仕事の中で、学校と連携して子どもたちが農業に興味をもってもらえるような活動を展開したいと考えている。このことから、Hさんは、高校時代の「食育学校」で特に「かぼちゃランタンプロジェクト」に取り組んだ経験もあり、高校卒業後も地域づくりという視点が継続し、能動的な市民として地域で活動したいという要求をもっており、シティズンシップを高めていることがうかがえる。また、Hさんは、JA職員として中標津町の基幹産業である酪農の発展につながる労働力の確保に向けた業務に取り組んでおり（インタビュー記録⑨）、そこでの経験も通して地域活性化につながる意識をもつことができていることがうかがえる。

## 2) Iさん

Iさんは、高校3年時に、Hさんと同様に、これまでの活動に加えて、「かぼちゃランタンプロジェクト」に取り組んだ。「かぼちゃランタンプロジェクト」を実施した時の状況について、Iさんは以下のように振り返った。

\* : 3年生の時に、Fさんとか地域の大人の人から「かぼちゃランタンプロジェクト」をやろうって持ちかけられて、高校生自身も景観のまちづくりを頑張ろうって思ったのは、どういうところが要因だったのかなって。

I : 私自身は計根別でずっと育ってきたっていうのがあるから、やっぱり街がきれいになったりするのとはすごくいいことだなと思ってたから、私はすごい共感できたかなと思います。中標津の町中の方に住んでいる子たちも、やっぱり毎日通ってくる場所ではあると思うので、そういうところなのかなと。

\* : なるほど、自分たちの地域のことを扱うっていうのは、何か頑張れることだかっていうか。

(インタビュー記録⑩)

このように、Iさんは、自分が生まれ育った計根別のことを扱う内容だったため、「かぼちゃランタンプロジェクト」に取り組むことに対して共感できたという。Iさん以外の生徒も自分自身が毎日通ってくる地域のことから頑張れたとIさんはとらえている。このことは、第2節で挙げた示唆①と関連し、学校外での地域の一生活者としての経験による地域への関心が、「みんなか」が掲げる地域活性化という目標への共感につながっていると言える。既述の通り、第3期よりマネジメント研究班では、子どもの食事を摂るという家庭の営みが、何らかの社会的課題に規定された保護者の事情により十分なされていないという家庭生活の矛盾を解決するために、地域の子どもたちが自分自身の食生活だけではなく将来自分の子どもの食生活も能動的に構成できるように子どもたちに働きかけ、地域のよりよい食生活環境をつくる実践に取り組んできた。Iさん自身、高校2年生までは子どもとのかかわり方に実践の焦点が当てられていたが、Iさんを含むマネジメント研究班の実践全体としては上記したテーマで活動が展開されていたため、Iさんの関心が地域づくりへ広がっていったことがうかがえる。

「かぼちゃランタンプロジェクト」を進めていった時のメンバーの雰囲気について、Iさんは以下のように振り返った。

\* : 大人の人と一緒にプロジェクトを進めていった時の雰囲気ってどんな感じだったんですか。

I : そうですね。みんな目指しているところが一緒だったと思うんで。特に何もなくて言ったらあれですけど。

\* : 目指しているものっていうのは。

I : 計根別を景観とかで活性化できたらいいよねっていう考えはみんな一緒だったと思うんで。みんなでそこに向かってちゃんといったかなと思いますね。

(インタビュー記録⑩)

このように、Iさんは、「かぼちゃランタンプロジェクト」にかかわるみんな（高校生や教師、「みんなか」メンバー、行政職員等）で、地域を活性化しようという考えが共通しているため、その目標に向かって頑張って活動を円滑に進めていったと振り返った。

そのように、高校生は、「みんなか」のメンバーや行政職員等と活動を進め、幼稚園児と一緒にカボチャの栽培や収穫、加工を行った。Iさんは、実際に道路沿いに飾られたかぼちゃランタンを眺めに来た親子連れなどの地域住民を見かける機会が多く、「それを見た時はすごい、うれしいってというか、“やったな”って感じがすごくありましたね。」と語った（インタビュー記録⑧）。また、計根別地区に住んでいない大人からも、「ランタン見たよ」という声もらったことを通して、計根別地区だけではなく町全体にもこのプロジェクトが認知されていることを知り、より一層達成感を得た（インタビュー記録⑧）。この活動を通じた自分自身の成長としてIさんは以下のように語った。

\*：Iさんは、成長したところとしてどう思っていますか。

I：まず自分が楽しんだり、笑顔で接したりすることの大事さに気づけたかなって思います。やっぱり、最初の頃、本当に小さい子とかかわるのが苦手というか嫌いというか

\*：今日話していて、そういうふうには見えないけどね。

I：よかった。この3年間を通して、本当に子どもたちと接するのが楽しいなって思えるようになったので、成長できたのかなって思います。

\*：言い方を変えると、子どもとかかわったおかげで

I：そうですね。

\*：成長できたかなってというか

I：はい。

（インタビュー記録⑧）

このように、Iさんは、3年間の実践を通して、「最初の頃、本当にちっちゃい子とかかわるのが苦手というか嫌い」だった自分が、子どもたちが楽しく活動できるように自分自身の意識を変えながら取り組み、子どもから承認された経験を契機に、「本当に子どもたちと接するのが楽しいな」と思える自分へと、自己認識が変容した。

なぜ、Iさんはこのように気づき、実践し、自分の成長を実感することができたのか、当時の心境について、Iさんは、以下のように語った。

\*：前回のインタビューで、子どもとかかわることが苦手だったけれど、マネジメント研究班に所属して、自分で気づいて子どもとかかわり方を変えて、楽しいなって思えるようになったって伺ったんですが、何でその時そんなふうに思えたんですか。

I：私、純粋に負けず嫌いってというのがあって。自分が子どもたちに対して苦手意識をも

っているけど、やっぱり子どもたちから〔自分に〕寄ってきてほしいという気持ちもどこかであったんですね、きっと。他の人たちは、子どもたち側から一緒にやろうみたいな様子が結構見られたというか、子どもが寄ってくるんですね、みんな。何かちょっと悔しかったんだと思うんです。だからこそ自分で考えて、「〔子どもとかかわることが〕苦手だと思って、その感じですと臨んでたらそうだよな」って思って。自分が小学生とか小さい子の立場だったら、ニコニコ迎えてくれる人の方が絶対いいっていうことを考えて、次からはそう意識してやろうと思って。ちゃんと笑顔とか自分も楽しむぞっていう気持ちを意識すれば、やっぱり子どもたちもついてきてくれたから。自分が楽しんでいけばみんなも楽しんでくれるし、その様子を見れば、またさらに楽しくなってくるから、そういうことかなって思いますね。

\* : そう思ったのは本当にすごくて、子どもたちの立場に立って、子どもたちがどういう姿だったら喜んで楽しく活動してくれるかってことを考えて進められたことは、これからの生活で生きるんじゃないのかなと思って。

(インタビュー記録⑩)

このように、Iさんは、活動時に自分に子どもが寄って来なかったことが悔しくて、どうしたら子どもが自分に寄ってくるのか、子どもの立場になって考えた時に、「ニコニコ迎えてくれる人の方が絶対いい」と気づき、笑顔を大切に自分も楽しむぞという気持ちをもって活動に臨んだ。Iさんは、2年時におけるこの気づきを契機にして、3年時の活動の成果を実感することで自信を深め、子どもとかかわることが楽しいと思えるようになった。子どもたちを楽しく活動させるために、自分ができることを懸命に模索する中で気づいたことを実践した経験が、このような気持ちの変容をもたらし、自分の成長を実感することにつながったと言える。

このような経験を通して、Iさんも「食育学校」がさらに発展して行ってほしいと思っている。

I: 「食育学校」を受けていた子に、教える立場になってほしくて、私は。受けていたからこそその視点ってありますよね。そういう人がもっと増えて、より発展して行ってくれたらいいなっていうのをすごく思っています。

\* : 受けていた人の視点っていうのは、例えばどんな視点？

I: 私自身、小学校の時、活動日が、毎週何曜日って決まっていた、学校からみんなで歩いて高校に行って、野菜を育てたりしたんですけど。みんなその日をすごい楽しみにしていて、ルンルンで長靴もって行ったりとかして。そういう経験があるんで、もっと楽しんでもらうためには、こうした方がいいんじゃないかっていう視点もてるんじゃないかなって。自分が受けたものと、今やっているものの比較もできると思うので。

Iさんは、小学生の時に楽しく「食育学校」に取り組めた経験から「食育学校」がより発展してほしいと思っている。「食育学校」がより発展するためには、受けた経験のある子どもが高校で教える立場になることが必要だと考えている。その理由として、Iさんは、受けた経験のある子どもは、受けた側だからこそわかる活動が発展するための視点をもっていただろうと考えており、その視点を取り入れていくことで活動が持続的に発展していくという考えをもっているためだと言える。

高校卒業後、Iさんは大学に進学した。高校を卒業して約2年が経ち、「食育学校」を経験した意味について、Iさんは以下のように語った。

\*：今振り返ってみて3年間の食育学校の経験は、自分にとってどういう経験だったと考えていますか。

I：私自身、来年の研究室選択とか、その先の就職とかを考え出している段階で、やっぱり農業に携わって農業を伝えたりということをしたってすごく最近思っていて。こういうふうを考えられてるって、食育学校をやってなかったら考えてなかったんじゃないかなってすごく最近思っていて。私たちの高校の時の研究班は、食育学校をやったけど、他の研究班だったら、ただ肉の加工をしたり、乳加工をやったりっていう感じなんです。そっちに入って食育学校を全然やっていかなかったら、そんなに農業をやりたい、かかわりたいって思っていないんじゃないかなってすごく思ってた。だから、自分が農業について子どもたちに教えたりとか、それこそかぼちゃで地域活性化っていうのをやってたからこそ、今のこの考え方っていうんですかね、私自身もちゃんと農業を支えていきたいっていう気持ちになってるのかなって最近考えてますね。

\*なるほど。食育学校に参加する側だったり、教える側だったりっていう経験でずっとやってきたから、やっぱり農業のことに気が向くし、着目するし。そういう仕事に就きたいなっていう意識が持てるっていうか。

I：そうですね。そう思います。

このように、Iさんは、農業に携わることができる仕事に就き農業を支えていきたいと思っている。それは、Iさんが、「食育学校」の実践の中で、子どもとのかかわり方に自信を持ち、自分がかかわった子どもたちが能動的に食生活を構成できることを意識化する中で、自分たちの実践が町全体としての子どもの食生活の課題を解決することにつながることを認識し、地域生活に関心が広がったからこそ、地域の基幹産業であり子どもたちの食生活を支える農業の発展に貢献したいという思いをもつに至ったと解釈できる。Iさんは農業を支えていきたいという思いを抱けていることに「食育学校」での経験を意味づけている。

また、Iさんは他の研究班ではなくマネージメント研究班に入ったから農業を支えていきたいという思いを抱けているという語りから、マネージメント研究班が取り組む「食育学校」が学校の中でどのような役割を担っていくことが、学校全体としてシティズンシップ教育を浸透させることにつながるのかという課題が浮上することにもなる。実際、これまで述べたように他の研究班も「食育学校」の活動に加わっているが、この課題はD教師がいう持続可能な活動の発展とも関連するため、今後検討すべき視点だと考えられる。

## 7. 小括

第3期における実践では、E教師と生徒たちは、中標津町食育推進会議への出席を通して町全体として子どもたちの家庭での食生活の実態・課題を知ったことをきっかけに、「食育学校」での学習と町全体の食生活が連続していないという課題意識をもったことが出発点となった。E教師と生徒たちは、活動について検討する中で、子どもの食事を摂るという家庭の営みが、何らかの社会的課題に規定された保護者の事情により十分なされていないという家庭生活の矛盾を認識し、義務教育学校の担当教師とも共有した。その上で、矛盾の解決のために、地域の子どもたちが自分自身の食生活だけではなく将来自分の子どもの食生活も能動的に構成できるように子どもたちに働きかけ、地域のよりよい食生活環境をつくることを目指す実践の展開を通して、子どもたち自身が農と食の大切さを伝え広げていくという「食育の連鎖」を生み出すことに課題が設定された。第2期で構築された実践コミュニティの構成員(E教師とマネージメント研究班の生徒たち、義務教育学校教師)の間で、課題意識の転換に伴って協同の関係が更新された。

これまでの過程を踏まえ、生徒たちは、学校と地域の協同に基づく生徒たちを中心に据えた学習空間において、課題解決につながるための具体的なアイデアを出し合いながら活動プログラムを構想・実践していった。その中で、生徒たちと同様に地域生活に対する危機意識をもち次世代育成を志向する地域団体(「みんなか」)から声がかかり、高校とのネットワークが生成された。それは、「食育学校」に継続的に取り組んできた高校に対する「みんなか」の信頼に基づくものであった。

このことをきっかけに、生徒たちは、地域住民を対象とした地域の生活実態の把握から、近隣交流を図るという家庭の営みが、人口減少等の地域が抱える社会的課題によって十分なされていないという家庭生活の矛盾を認識し、その解決のために“みんなか in 計根別”の構成員と、時に実践の内容を批判的にとらえながら議論し、地域活性化をテーマにした「かぼちゃランタンプロジェクト」の具体的な内容を構想し取り組んだ。そこでは、関係する大人によって、ゼロから高校生が活動に携わる中で大人と対等な主体として自由に意見を言える雰囲気を作られ、高校生の成長を支えることが重視されていた。このように第3期の「食育学校」実践の論理を整理できる。

以上を踏まえると、第3期では、家庭生活が抱える矛盾の解決に向けて、食育の連鎖を図るというテーマのもと、地域のよりよい食生活環境を創り出すことや、「みんなか」と

の「かぼちゃランタンプロジェクト」を通して、子どもからお年寄りまで地域に住むみんなが日常生活の中で楽しみとなるような活動を創り出すことが志向されている時期だと言える。特に、D 教師が担当した 2018 年度からは、食育も地域づくりも教師や地域の大人から指示された実践ではなく、高校生と地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間の形成が重視され、地域での協働を媒介に、子どもたちが将来にわたって家庭での食生活を能動的に構成でき、地域のよりよい食生活環境を創り出す実践が展開されていることが特徴である。D 教師は、生徒たちが中心となって実践を展開できるように高校内の理解や地域との信頼関係を深めることを重視し、生徒の失敗を許容したり、生徒があげた声を受け止め実現に移したりすることが可能な空間をつくることに意識的に取り組み、教師と生徒という関係を超えて対等に自由な議論をし、行動できる機会の提供を通して生徒の成長を支えていた。また、F さんと G さんは、「かぼちゃランタンプロジェクト」を通して地域の担い手を育てることを予め目標に掲げ活動に取り組んでいるわけではなく、この活動への取組が高校生の成長に寄与することを第一に考え、高校生を中心に据えて高校生から意見や提案があがりそれに大人が応えていくような空間づくりに意識的に取り組み、高校生と大人という立場を超えて対等に自由な議論をし、行動できる機会を生み出していた。こうした大人たちの意識的な取組により高校生と地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間が構成された。その空間の中での高校生がとらえる大人との関係性は、調査データの限りでは対等な関係性のもと批判的な視点を含む自由な議論を展開しながら、農と食をキーワードとした地域のよりよい食生活環境を創り出す実践に取り組んだことがうかがえる。

## 第 5 節 考察

第 2 節から第 4 節で述べたように、「食育学校」の実践は、第 1 期では、食育基本法へ対応した教育活動として地域の各学校園や団体、企業と連携した農業体験等に取り組みされた。その後、第 2 期において、これまでの「食育学校」では、予め実施するプログラムが決まっており、そこに高校生も地域の子どもたちも参加するだけの学びでは受動的なものとなることが E 教師を起点に意識化された。そこで、第 2 期から、地域の各学校園や団体等へ高校生も地域の子どもたちも自分自身の食生活を能動的に構成できる学習を組織するための働きかけを行い、高校と地域との協働が発展した。第 3 期からは、家庭生活が抱える矛盾を解決する実践に取り組み、特に 2018 年度から実施した「かぼちゃランタンプロジェクト」を契機に、D 教師や F さん、G さんを中心に高校生と地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間が構成され、高校生が教師や地域の大人と対等に批判的な視点を含む自由な議論を展開し、行動できる機会が生み出された。

本節では、これまで述べてきた「食育学校」実践から、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための 4 つの実践的課題の解決に向けてどのような示唆が得られるか整理

する。そこで得られた知見から、家庭科において家庭生活の矛盾を解決する学習過程に学校外の地域や社会、共同体をつくる過程を組み入れる意義とその際の課題と方法を検討し、家庭科におけるシティズンシップ教育実践の枠組みを提案する。

## 1. 家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための4つの実践的課題の解明に向けた示唆

### (1) 教師が生徒のシティズンシップ形成のために、教室内での家庭科の授業だけで取り組むことに対する限界をどのような過程で意識するのか、そして、その限界をどのように乗り越え、新たな教育実践を展開するに至るのか検討すること

対象事例において、E教師は、第1期の実践のように地域との連携で「食育学校」の教育内容を構成するだけでは生徒が受動的な立場から抜け出せず、能動的に自分自身の食生活を構成できるようになるには至らないことを意識化した。そこで、E教師は、食育の目標実現に迫る「食育学校」の展開に向けて、生徒の能動性を引き出すための教師の役割や地域との関係づくり、教育内容・教育方法を探求した。例えば、第2期においてE教師は、受ける側として「食育学校」への参加経験がある生徒の内発的な要求を読み取って働きかけたり、E教師をコーディネーターに高校側と小学校側が相談しながら活動を進めることを重視したりしながら生徒や地域とその課題意識を共有し、小学生の教科学習とリンクした「食育学校」の活動の内容や方法を検討するなどした。また、第3期においてE教師は、生徒が中標津町食育推進連絡会議に出席する中で町全体としての子どもたちの家庭での食生活の実態や課題を認識した経験に働きかけ、子どもの食事を摂るといふ家庭の営みが、何らかの社会的課題に規定された保護者の事情により十分なされていないという家庭生活の矛盾を認識し、解決する必要性を実感する契機を生み出し、「食育学校」の活動の内容や方法を検討するなどした。このようにE教師は、基本的に自身の枠組みに基づき、生徒の潜在的な思いや願いに働きかけ、「食育学校」の実践と地域が抱える社会的課題を解決し地域の食生活環境の発展とを直接結びつけることを試みた。

E教師から「食育学校」の担当を引き継いだD教師は、基本的に、生徒たちの自主性を尊重して生徒たちが自ら考え動けることを重視し、「食育学校」や「かぼちゃランタンプロジェクト」に取り組んでいる。そのきっかけは、E教師が「食育学校」の主担当を務めていた時に、中標津町全体としての子どもたちの家庭での食生活の実態や課題を認識し、抽象的な理念としての食育を推進することの限界を意識化したことにあると考えられる。「食育学校」において抽象的な理念としての食育を推進する活動に取り組んでも、活動以外の場面で地域の子どもたちが自分自身の食生活を能動的に構成する行動に結びつかないため、教師が枠づけ働きかける必要があるが、食を地域の子どもたちの家庭生活での実態と結びつけて具体的に把握すると、その解決のための具体的な行動に結びつくことを認識し、実践を展開した。この契機があったために、D教師は、自身の枠づけを最小限に留め生徒の自主性を尊重し、地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間を基盤に実践を展開すること

ができたと言える。

このことを家庭科に即して考えると、教師が教室内での授業で家庭の営みとそれにかかわる社会的課題をつなぎ教えるだけでは、生徒にとって抽象的な社会的課題の理解となる可能性があることから、第2章で挙げたように教材の工夫等により教室内で双方の関連を生徒が実感的にとらえることができる教育内容や教育方法が設定されることになる。しかし、そこでの学習を基盤に、教師が意図して、家庭の営みとそれにかかわる社会的課題をめぐる矛盾を解決する学習の過程に、地域や社会、共同体をつくる実践を組み入れ、生徒の社会的課題に取り組むことができる資質や能力を育成しようとする、第2章で挙げたように生徒は拒否反応を示す可能性がある。このような過程で、教師は、教室内の授業で単に家庭の営みとそれにかかわる社会的課題をつなぐことの限界を意識すると考えられる。

そこで、教師は、生徒たちが家庭の営みとそれにかかわる社会的課題を地域の実態に即して具体的に把握できることを重視して授業を設計し、両者をめぐる矛盾を解決する学習過程に学校の外の地域にまで広がった学習空間を基盤に地域や社会、共同体をつくる実践を組み入れ、家庭の営みと地域が抱える社会的課題を能動的に結びつけ、社会的課題に取り組むことができる教育実践を展望するに至ると考えられる。地域にまで広がった学習空間を設定するには、学校と地域の対等・互恵的な関係の構築が必要であるため、教師が、学校と地域を媒介する役割を担って双方の接続関係を調整することにより、地域に広がった学習空間を生徒の能動性を損なわない場として発展させるとともに、個々の生徒が抱えている問題を解決し自己肯定感を高めていくことが可能な場とすることが課題となる。地域側も教育的関係を編成する主体になるような学びと成長が課題となる。

## (2) 学校と地域の協同が成立するための条件は何か、学校と地域の対等・互恵的な関係の構築という観点から検討すること

(1) で述べた学校と地域の対等・互恵的な関係の構築という観点から学校と地域の協同が成立するための条件を検討するには、学校は児童生徒の成長につながる教育実践を展開する場であるが、地域は必ずしもそうではないことから、地域が学校にかかわる場合には学校のコントロール下に置かれ、両者の対等な立場での協同は成り立ち難いことを踏まえる必要がある。

対象事例では、高校と地域の各学校園や団体等との協同は第2期以降に成立したことが確認されたが、基本的に実践の枠組みは高校側にあった。しかし、2018年度の「かぼちゃランタンプロジェクト」への取組を境に、それまで学校の活動の延長線上で地域とかわってきた「食育学校」の実践の基盤が地域へ移行した。Fさんをはじめとした「みんなか」は、地域の少子高齢化や人口減少を背景に「かぼちゃランタンプロジェクト」に教育的意義を見だし、高校生とゼロから活動を考え可能な限り高校生の意見を尊重しながら取り組んでいこうとし、実践を高校側が必ずしもコントロールできるとは限らない状況となった。その中でも、D教師は、地域との信頼関係を構築し、高校生が大人とのかかわり

の中で育つことを重視しようとしたことから、「かぼちゃランタンプロジェクト」に取り組むことが、「食育学校」の実践の発展と高校生の成長につながると判断し、実践の基盤を地域へ移行することにつながったことがうかがえる。その根底には、命や食の大切さ、人間同士が直接触れ合うことの大切さなど学校と地域の間で共鳴し合う理念の存在があり、それによって実践に取り組む価値が認識され、実践の方向性を定めていると考えられる。

このことを家庭科に即して考えると、学校と地域の対等な立場での協同が成立するためには、学校側が、地域とのかかわりを重視し、家庭科教師をコーディネーターに信頼関係構築に努め、地域が抱える社会的課題の解決を視野に入れた実践に取り組むこと、地域側も地域が抱える社会的課題を背景にした地域づくり実践の組織化の主体となり、高校生とともにその実践に取り組んでいくことが高校生の成長につながることを認識すること、学校側は、地域側と共鳴し合う理念の存在を確認した上で、子どもが大人とのかかわりで成長することに価値を見いだすことが条件となるとまとめることができる。

### **(3) 第一・第二の視点を経て生まれた学習空間の特性をどのように把握すればよいか、教室における授業空間との差異は何か検討すること**

(2) で述べた学校と地域の対等・互恵的な関係のもと構築される学習空間は、学校と地域の協同に基づく生徒を中心に据えた学習空間だと言える。この学習空間の教室における授業空間とは異なる特性は、対象事例より得た知見を踏まえると、生徒は最初から働きかける立場に立っていること、学校内だけでは経験できない世代間交流の機会を生み出し、生徒が子どもや大人とのかかわり方を学ぶこと、自分たちが地域づくりに責任をもってかかわっていかねばならないという生徒の意識を高めること、既存の地域や実践を批判的にとらえ様々な要望や提案が生徒から挙がり実現されること、生徒の自己肯定感を高めること、自分で考えて動ける生徒の育成につながること、という点が挙げられる。

このような特性をもつ背景には、生徒たちや実践にかかわる大人の間で、「食育学校」の活動に対して高校生が新たな提案をし、必要に応じて外部人材の意見も取り入れながら、生徒の思いや考えが取り入れられる自由をもつ「非決定空間」(宮崎 2013a:79-80)を通した「フラットな関係」(宮崎 2019b:49-50)が構築されていることが挙げられる。例えば、2013年度の「食育学校」の活動の反省として、生徒たちから、自分たちの指導力を向上させ、班員全員が子どもたちに教えられるようになり、参加する児童全員に目が届くようにしたいという成長要求が表出された。それは、生徒たちが、地域の子どもたちが能動的に自分自身の食生活を構成できるようになるために教え働きかける立場に立ち、社会的な実践にかかわっているという責任感を高め、かつ実践を発展させるための課題を意識化したためであった。E 教師は、その思いを実現するために、担任・副担任制度の導入を提案するなどして生徒の実践を支えた。また、2018年度に始まった「かぼちゃランタンプロジェクト」でも、生徒に「やらされてる感」が出ないように、F さんや G さんは、活動を進めるための話し合いの場

で、高校生を含む参加者の意見を聞くことに努め、安心して自分自身の思いや考えを表出できる雰囲気づくりに努めていた。

生徒が、非決定空間で主体的に活動していくためには、まず、生徒自身が、活動の「全体性への見通し」(宮崎 2013a:80-81)をもつことが不可欠である。「食育学校」では、生徒が見通しを得やすい仕組みが整っている。高校生の中には、「食育学校」を受ける側として経験してきた生徒もいれば、高校から初めて経験する生徒もいるが、生徒たちは、活動を主導する立場として、高校1年時から継続的に活動に取り組んできた。「食育学校」の活動について実感を伴って理解できる仕組みが整っており、生徒たちは、活動の見通しをもちながら、これまでの実践を批判的にとらえ新たなアイデア等を出し活動を構想することができたと考えられる。

次に、非決定空間を通して大人と高校生のフラットな関係を構築していくためには、大人に「空間編集者としての支援者」(前掲:81)という役割が求められる。例えば、D 教師は、既述の通り、「食育学校」において地域との関係づくりが自身の主な役割だととらえていた。地域との信頼関係が構築され、生徒が食育推進や食育を通じた地域づくりの主体者であることが地域に理解されれば、生徒の思いや考えを尊重し協力する雰囲気が生まれ、生徒が安心して自分の思いや考えを表出させ、それを実現に移すことができると考えている。そのためにも、D 教師は、既存の地域や実践に対する批判的な内容を含む生徒の考えや提案を否定せず可能な限り実現できるように努めたり、実際の活動場面での関与を最低限に留め、生徒が当該状況の中で自ら考え、判断し、行動する自由を尊重することに努めたりするを通して、自分で考えて動ける生徒を育てたいと考えている。時に、このような D 教師の姿勢は、活動に取り組み始めて間もない生徒から「先生は何もしてくれない」と映ることがある。生徒にとっては、これまでの学校生活の中で培われてきた教師像に対する「固有の認識の枠組み(スキーマ)」(宮崎 2019b:48)があり、生徒の見える範囲では上記のようなかわり方に努めている D 教師に対して、違和感を覚えたことがうかがえる。しかし、D 教師は、高校の生徒の実態として何に対しても自信がない生徒が多いととらえており、上記のような雰囲気のもとで「食育学校」を展開することで、「先生は何もしてくれない」と思っていた生徒たちの主体性や自己肯定感が高まっていると考えている。

このように、非決定空間を通じた大人とのフラットな関係性のもと、生徒たちは、これまで抱いていた教師像から解放され、まちづくりは大人が行うものだという既成概念が反転され、大人から必要とされていることを認識し、自分の考えや思いを安心して学校と地域の協同に基づく生徒を中心に据えた学習空間に表出することができ、地域に働きかける実践を展開できたと言える。大人は、高校生の思いや考えを実現し、食育推進や食育を通じた地域づくりの一員としての高校生の力量を高めるための環境づくりに努め、活動にかかわるみんなが無理なく愉しく取り組めることを重視していた。

2018年度の「かぼちゃランタンプロジェクト」への取組を境にして、学校と地域の協同に基づく生徒を中心に据えた学習空間を基盤に展開されてきた「食育学校」の実践の基盤が

学校から地域へ移行し、メゾレベルとして、高校生と地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間へと発展した。その中で生徒が能動性を高め、後述するようにシティズンシップ形成につながったのは、地域とのつながりを重視する高校の特性や地域の教育に対する関心の高さに支えられ、D 教師が、地域との信頼関係構築に努めること、生徒の考えや提案を否定せずに可能な限り実現すること、実際の活動場面で生徒が自ら考え、判断し、行動する自由を尊重し、失敗も許容すること、教師が教えるのではなく生徒が子どもや大人とのかかわりの中で育ち合うことを重視すること、生徒が地域の大人から必要とされていることを実感する場の形成を重視すること、という姿勢をとってきたことが大きな要因であることがうかがえる。生徒が「かぼちゃランタンプロジェクト」にゼロから自由な議論を通して取り組むことができたのも、上記した姿勢をとる D 教師に支えられたからだにとらえることができる。

以上より対象事例では、非決定空間を通したフラットな関係性が高校生と教師、地域住民の間で構築されており、特に「かぼちゃランタンプロジェクト」の打ち合わせの場では、高校生と地域の多様な大人が対等な関係を構築し、お互いの強みを生かしながら意見を出し合い、その中には提案や要望だけではなく、批判的な視点からの意見も出て、それらを受け止めながら、ゼロから活動を進めていた。公共的空間とは、誰もが対等に自由に話し合い返すことができ、多様な価値の交錯する空間だとした望月（2012）の指摘に基づくと、対象事例で構築されていた高校生と地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間は公共的空間だと言える。

このことを家庭科に即して考えると、家庭科の授業における教材設定や教育内容・教育方法の検討は授業実践上の課題となることは当然だが、高校生と地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間における非決定空間を通したフラットな関係づくりに教師が取り組み、教材設定や教育内容・教育方法の検討と連動して実践を組織することが欠かせないと言える。その学習空間が構成されることで、生徒は、家庭科の授業で能動的に家庭の営みと地域が抱える社会的課題を結びつけ、シティズンシップを高めていくことができることがうかがえる。望月は、家庭科の授業において公共的空間は教室内で成立することを示したが、本事例からは学校の外の地域で成立することが示唆された。

#### **(4) その学習空間が生徒の学びにとって有する意味を生徒のシティズンシップ形成の観点から検討すること**

(3) で述べた高校生と地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間が、生徒の学びにどのような意味をもつのか検討するために、第 1 節で述べた荒井のシティズンシップの 3 つの要素（「生活のなかから論理を紡ぎ出す力」、「他者に共感し働きかける力」、「自分たちの社会を主体的につくりあげようとする力」）に基づき、H さんと I さんのライフストーリーを分析し、2 名のシティズンシップ形成過程とその影響要因を考察する。

##### **1) H さん**

Hさんは、歳の離れた弟がいることもあり子どもとかかわることに慣れていて、高校1年時の活動では、笑顔で元気よく幼稚園児とかかわって活動に取り組んだ。その後、2年生から所属する研究班の希望調査があり、Hさんは、子どもとかかわるような研究活動がしたいと思い、悩んだ末に「食育学校」に取り組むマネジメント研究班への配属を希望した。2年生になりHさんは、マネジメント研究班に所属し、町全体の子どもたちの食生活に関する課題を解決するために、小学生や中学生を対象とした食育の連鎖を生み出す活動に取り組んだ。このような活動において、Hさんは、自分より年下の子どもとは抵抗なくかかわることができていた。その一方で、Hさんは、自分より年上の大人とかかわることに苦手意識があった。しかし、Hさんは、3年時に新たに取り組んだ「かぼちゃランタンプロジェクト」で、「みんなか」のメンバーと共有された地域活性化という目標を成し遂げるために、大人から高校生の考えや提案が尊重され、高校生と大人との対等な関係が構成される雰囲気の中で活動を進めた経験が契機となり、大人とのかかわり方に自信がもてるようになった。この実践を通して、「自分から目上の人や歳が離れている人と話せるタイプではなかった」自分が、「今はすごく話せるようになって」、「コミュニケーション能力がすごく伸びた」自分へと、Hさんの自己認識が変容した。高校卒業後、Hさんは、「食育学校」の活動が継続的に取り組まれている様子を見て、自分たちが頑張って取り組んだ意味を実感している。今後、Hさんは、「食育学校」の経験を生かして、地域の学校と連携して地域の子どもたちに農業に興味をもってもらえるような活動を実施したり、酪農の発展につながる労働力を確保することにも取り組んだりしたいという考えをもっている。

このように整理したHさんの「食育学校」実践に取り組んだライフストーリーを踏まえ、Hさんのシティズンシップ形成過程を以下に検討する（図3-1）。

Hさんの計根別地区に通学してくる一生活者としての経験による地域への関心は、シティズンシップ形成の基礎的条件であると考えられる。その地域への関心を基盤に、Hさんは2年時から所属したマネジメント研究班の研究活動で、子どもの食事を摂るという家庭の営みが何らかの社会的課題に規定された保護者の事情により十分なされていないという矛盾の解決のために、地域の子どもたちが自分自身の食生活だけではなく将来自分の子どもの食生活も能動的に構成できるように子どもたちに働きかけ、地域のよりよい食生活環境を創り出す実践に取り組んだ。

その中で、3年時に「かぼちゃランタンプロジェクト」への参加依頼があった「みんなか」の地域生活に対する危機意識や地域活性化という目標は、「食育学校」で人間が人間らしく生きるための根幹を支える農や食、命の大切さという理念を土台に、地域の子どもたちの食生活に関する課題を解決し、地域のよりよい食生活環境を創り出す実践に取り組んできたHさんにとって共感・共鳴できるものであった。Hさんをはじめとした「食育学校」を展開する実践コミュニティと「みんなか」で思想が共鳴することによって連帯が成立し、連帯があるがゆえに、具体的な課題をめぐる協同・協働も即座に成立（宮崎2013a:84）したと言える。この過程で、Hさんは「他者に共感し働きかける力」を高めたと考えられる。

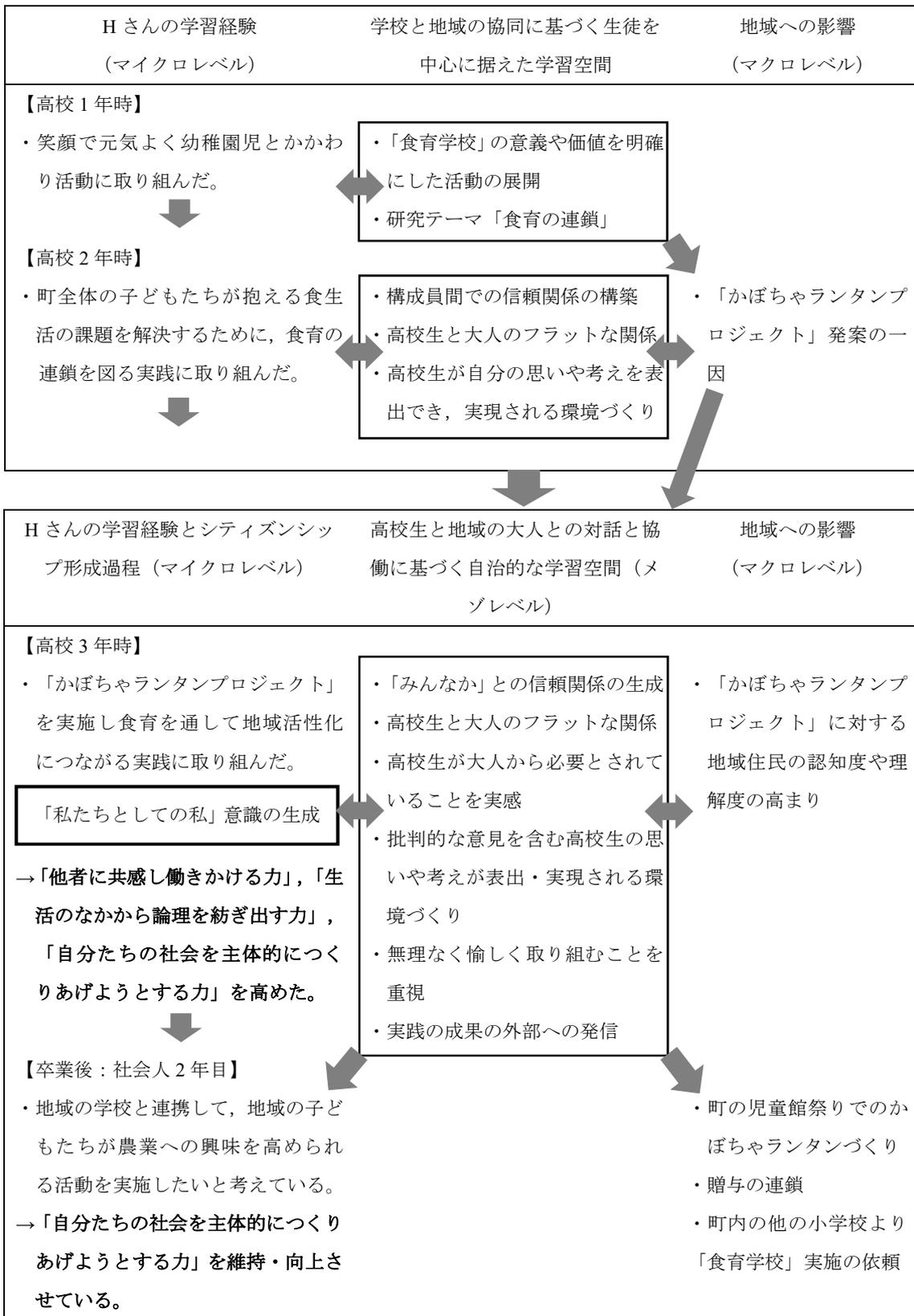


図 3-1 Hさんのシティズンシップ形成過程とその影響要因として高校生と地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間との関連、実践を通じた地域への影響

「みんなか」とのネットワークが生み出されたことをきっかけに、Hさんたちマネジメント研究班は、地域住民への調査を通して地域の生活実態やニーズを把握し、近隣交流を図るという家庭の営みが、人口減少等の地域が抱える社会的課題によって十分なされていないという家庭生活の矛盾を認識し、その解決のために「かぼちゃランタンプロジェクト」に取り組むことが、地域に住む子どもからお年寄りまでが交流できる楽しい場を生み出すとともに、「食育学校」の実践の発展にもつながると考え、その意義を見いだした。

そこでは、メゾレベルにおける高校生と大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間が構成され、その中でHさんは「生活のなかから論理を紡ぎ出す力」を高めたと考えられる。その上で、Hさんは、「食育学校」を展開する実践コミュニティの構成員や「みんなか」のメンバーらとの協働により、そのプロジェクトの活動プログラムを自由に議論しながら構想・実践した。

活動を進めていくためには、Hさんが苦手意識をもっていた大人とかかわることの限界を超える必要があったが、D教師やFさん、Gさんなどの大人が意識的に構成した高校生とフラットな関係性の中で高校生の意見や提案が大人から尊重されることを実感したからこそ、Hさんはコミュニケーション能力を高め、大人とのかかわり方に自信がもてるようになり、高校や地域の発展を願う気持ち生み出した。

Hさんたちマネジメント研究班は、この成果を全道規模の実績発表大会で発表したり、コンクールに応募して賞を受賞したりするなど、自分たちの実践の成果を外部へ働きかけた。実際、Hさんが高校を卒業した後、町内の児童館でかぼちゃの播種から収穫まで行いランタンに加工する活動を計画した事例が生まれるなど、この実践の成果が他へ連鎖し影響を及ぼした。この過程で、Hさんは、「自分たちの社会を主体的につくりあげようとする力」を高めたと考えられる。

以上のように、Hさんは、高校生と地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間における非決定空間を通じたフラットな関係のもと、自己を成長させるとともに、地域のよりよい食生活環境の創出や地域活性化のために働きかける実践に取り組んだと言える。また、Hさんは、「私たちの場合は、地域の活性化が最終目標で、それに向けてのプロジェクトだったから、ここまで来れた」と語り、この実践の成果は、誰か特定の個人が生み出したものではなく、目標に向かってともに活動した「私たち」が生み出したものだと意味づけていると言える。協働が必ず産出する「剰余」が個々の「私」に還元できないことが自明となり（宮崎 2019c）、Hさんは、このプロジェクトの構成員への信頼を基軸に、「私たちとしての私」という自己了解（前掲）をするに至り、自己認識の変容をもたらしたことがうかがえる。この「私たちとしての私」という意識が生まれたことが、Hさんの自己肯定感を高め、Hさんの食育を通じた地域づくりの一員としての自覚と責任感を高めたと考えられる。高校卒業後のHさんの語りから、高校生と地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間は、高校生の地域づくりへの興味・関心を維持・向上させるとともに、地域の子もた

ちの食生活に関する課題（朝食欠食等）や地域が抱える社会的課題（人口減少等）への取組を超えて地域の持続的な発展につながる課題（人材の育成や確保）に視野を拡大させる意味があることが示唆される。

## 2) Iさん

Iさんは、高校1年時の活動で、自分の顔が怖く見られていることが原因で、子どもが自分に寄ってこなかったと思い、子どもとのかかわり方に悩んでいた。Iさんは、活動時に自分に子どもが寄って来ない現状が悔しかった。その中でも、Iさんは、高校2年時からの研究班で、マネージメント研究班を選んだ。それは、子どもとかがかわることが苦手であっても、Iさん自身が「食育学校」を受けていて楽しかった思いを、今度は教える側に立って地域の子どもたちにしてほしいという気持ちが強かったためであった。

マネージメント研究班に配属となったIさんは、2年時の活動で、自身の悩みを解決するために、子どもの立場で考えた時に「子どもたちを楽しく活動させるには、自分も楽しまきゃいけない」ということに自分自身で考えて気づき、活動時に笑顔で子どもとかがかわった。その結果、Iさんに寄って来る子どもが増え、Iさんは活動する中で子どもたちが楽しそうに取り組んでいることを感じた。子どもから承認されたこの経験が契機となり、Iさんは子どもとのかかわり方に自信がもてるようになった。高校3年時に取り組んだ「かぼちゃランタンプロジェクト」で、Iさんは、自身が生まれ育った地域の人口減少や高齢化などに課題意識をもつ「みんなか」のメンバーの思いや考えに共感し、地域活性化という共通の目標に向かって活動を進め達成感を覚えた。このような3年間の実践を通して、「最初の頃、本当にちっちゃい子とかがかわるのが苦手というか嫌い」だった自分が、「本当に子どもたちと接するのが楽しいな」と思える自分へと、Iさんの自己認識が変容した。Iさんは、このような経験を「本当に子どもたちと接するのが楽しいなって思えるようになったので、成長できた」経験だと意味づけている。高校卒業後大学に進学したIさんは、「食育学校」での経験があるから、自分自身も将来農業を支える職業に就きたいと考えている。このような思いを抱けていることに、「食育学校」での経験を意味づけている。

このように整理したIさんの「食育学校」実践に取り組んだライフストーリーを踏まえ、Iさんのシティズンシップ形成過程を以下に検討する（図3-2）。

Iさんの計根別地区に居住する一生活者としての学校外での経験による地域への関心は、シティズンシップ形成の基礎的条件だと考えられる。その地域への関心を基盤に、Iさんは2年時から所属したマネージメント研究班の研究活動で、Hさんと同様に家庭生活が抱える矛盾を解決するための実践に取り組んだ。

その中で3年時に「みんなか」の課題意識に共感し、「かぼちゃランタンプロジェクト」についての自由な議論を通して具体的な内容を構想・実践した。Iさんは、一緒に活動を進めたFさんやGさんといった地域関係者のことを「みんな」と語るようになった。このことは、Iさん自身も、地域を創ろうとする「みんな」の一員であることが自覚されるに至ったと言える。

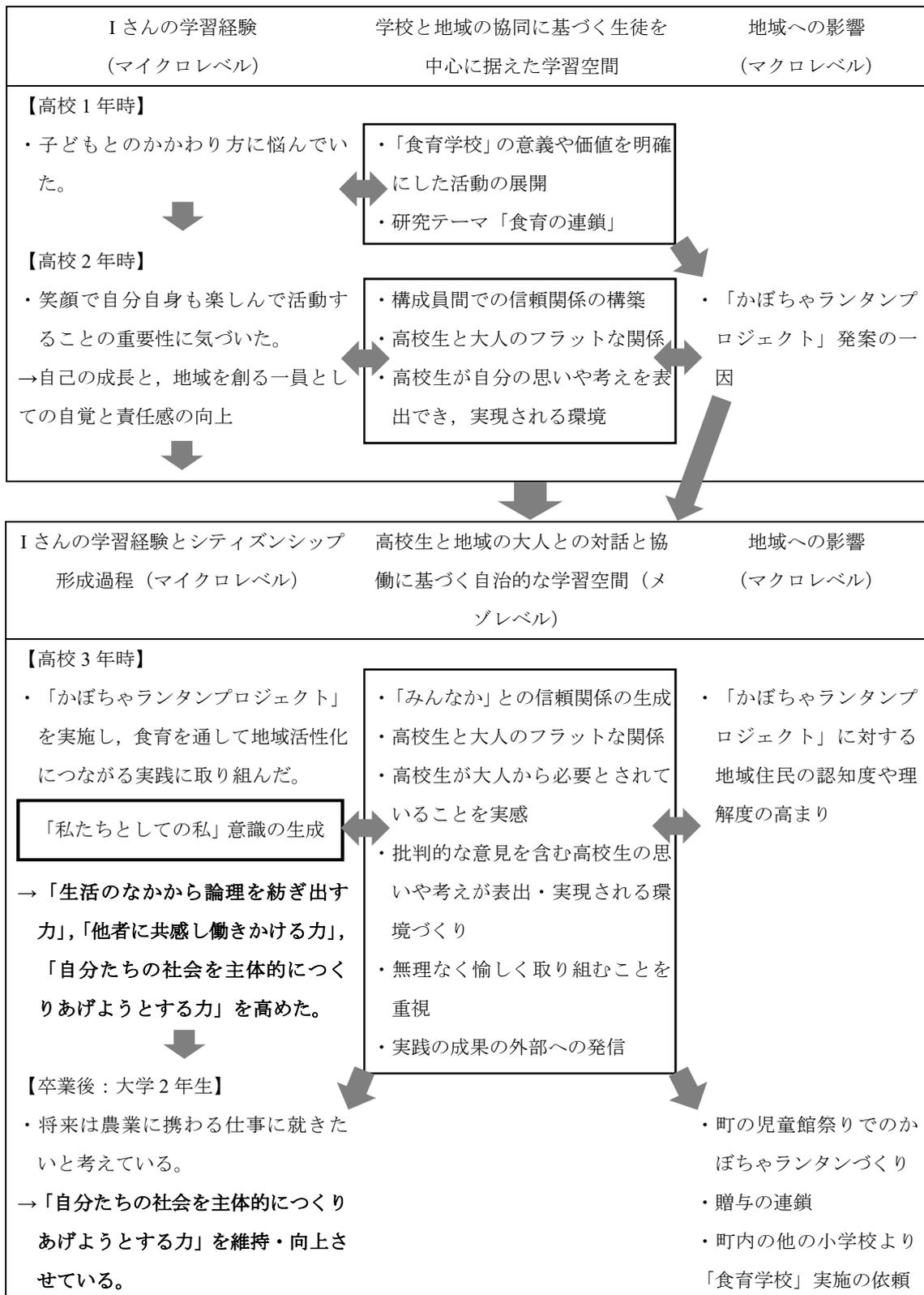


図 3-2 Iさんのシティズンシップ形成過程とその影響要因として高校生と地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間との関連、実践を通じた地域への影響

その背景には、2年時にIさんの個人的な問題(子どもとかかわることに対する苦手意識)が解決したことがあった。Iさんをはじめとしたマネジメント研究班では、「食育学校」の活動の中で子どもとかかわることが求められるが、それはIさんにとって苦手な活動であり、その限界を超えない限り、Iさんは、社会的な実践にかかわり地域を創る「みんな」の一員にはなれなかったことがうかがえる。しかし、この「食育学校」の活動は、子どもとかかわることに対する自信をIさんにもたらした。その理由は、「食育学校」では、学校と地域の協同に基づく生徒を中心に据えた学習空間が構成されているからこそ、Iさん自身が価値あるものにとらえている「食育学校」の活動に参加する子どもたちが楽しく活動できていない状況を見過ごすことができず、自分自身の意識や行動を変えながら子どもたちが楽しく活動できるような実践に取り組みたいという成長要求をもつことができ、子どもから承認されることにより子どもとかかわり方への自信を高めるに至ったと言える。その結果自己肯定感を高めることにつながったことがうかがえる。Iさんは、子どもとかかわり方に関する自己の成長と、社会的な実践にかかわり地域を創る「みんな」の一員としての責任感の向上を並行して進めていたと言える。2年時で子どもとかかわり方に自信がもてるようになったという自己の成長があったからこそ、地域を創る「みんな」の一員としての自覚と責任感を高めることができ、「食育の連鎖」につながる研究活動に能動的に取り組めたとと言える。

そして、2年時のその経験があったからこそ、3年時に地域生活に対する危機意識をもつ「みんなか」が掲げる地域活性化という目標に共感することができ、非決定空間を通したフラットな関係性のもと、大人とともにゼロから「かぼちゃランタンプロジェクト」の活動を構想し、実践することができたと言える。そこではメゾレベルにおける高校生と大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間が構成され、その中でIさんは「生活のなかから論理を紡ぎ出す力」や「他者に共感し働きかける力」を高めていったことがうかがえる。

マネジメント研究班は、この成果を地域の実践報告会や全道規模の実績発表大会で発表したり、コンクールに応募したりするなど、積極的に外部へ発信していった。その過程で、Iさんは「自分たちの社会を主体的につくりあげようとする力」を高めたことがうかがえる。このような経験が、Iさんの「食育学校」の発展を願う気持ちを生み出したと言える。実際、Iさんが卒業した後の2019年度には、「食育学校」を受けていた子どもたちが高校に入学し活動に取り組んでいる(フィールドノート②)。また、町内の他の小学校から「食育学校」を実施したいという要望を受ける(インタビュー記録①)など、この実践の成果が他へ連鎖し、地域のよりよい食生活環境を創り出すことへ影響を及ぼした。

以上より、Iさんは、「食育学校」を通して、高校生と地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間を基盤に、自己を成長させると同時に、地域を創る「みんな」の一員としての自覚と責任感を高め、地域のよりよい食生活環境の創出や地域活性化のために働きかける実践に取り組んだと言える。

総じて、HさんとIさんは、高校生と地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間を通して、本研究で参照したシティズンシップの3つの要素（「生活のなかから論理を紡ぎ出す力」、「他者に共感し働きかける力」、「自分たちの社会を主体的につくりあげようとする力」）を高めていったことがうかがえる。

本事例から得た知見に基づく、高校生のシティズンシップ形成につながるためには、教師や地域の大人が想定するシティズンシップを高校生に身につけさせようとするのではなく、対等な関係を築いた高校生と地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間を生み出すことが重要であることが示唆される。さらにその空間は、高校生に自信と誇りをもたらし自己肯定感を高めること、高校卒業後に地域の持続的な発展につながる課題へ視野が広がり得ることが示唆される。

## 2. 家庭科におけるシティズンシップ教育実践の枠組みの提案

上述したように、「食育学校」の事例分析より、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための4つの実践的課題を解決するために示唆される視点を検討してきた。その検討を経て得た知見を踏まえると、家庭科において家庭生活の矛盾を解決する学習過程に学校外の地域や社会、共同体をつくる過程を組み入れる実践の意義は、高校生が、家庭生活の矛盾の解決を家庭内に留めるのではなく、他者との対話や協働によりその矛盾を規定する社会的課題の解決に取り組むことができ、高校生自身の自己肯定感を高め、地域の持続的な発展に向けた課題へ視野が広がり得ることだと言える。

そこで、以下にその実践の展開に向けた課題と方法を検討し、図3-3に示す枠組みに基づきその実践の論理を試論的に述べていく。

第一に、教師は、教室内での授業で家庭の営みとそれにかかわる社会的課題を直接つなぎ教えるだけでは、生徒にとって抽象的な社会的課題の理解となり、能動的な行動に結びつかないという懸念を抱く。生徒の能動的な行動に結びつくためには、各々の生徒とその家族や地域住民の具体的な生活実態やニーズを把握した上で地域が抱える社会的課題を理解し、その課題に取り組む実践を展開することが必要であり、教師は、家庭の営みと地域の社会的課題をつなぐメゾレベルとして、生徒が能動性を発揮できる自治的な学習空間を位置づける必要性を課題として意識することが実践の出発点となる。

第二に、学校から地域にまで広がったメゾレベルでの高校生と地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間を設定するには、学校と地域の対等・互恵的な関係の構築が課題となる。その課題に取り組むための方法として、家庭科教師が、学校と地域を媒介する役割を担い、双方の接続関係を調整しながら、生徒の能動性を引き出すことが可能な場としてその空間を編成することが必要となる。第2章で挙げたCSコーディネーターなど学校全体として学校と地域を媒介する役割を担う職員が高校に配属されているのなら、家庭科教師はその職員と連携しながら取り組むことができるが、そういった例ではない場合は、家庭科教師自身が、メゾレベルでの高校生と地域の大人との対話と協働に基づ

く自治的な学習空間の意義を認識してその空間を創出するために、学校と地域を媒介する役割を担う必要がある。

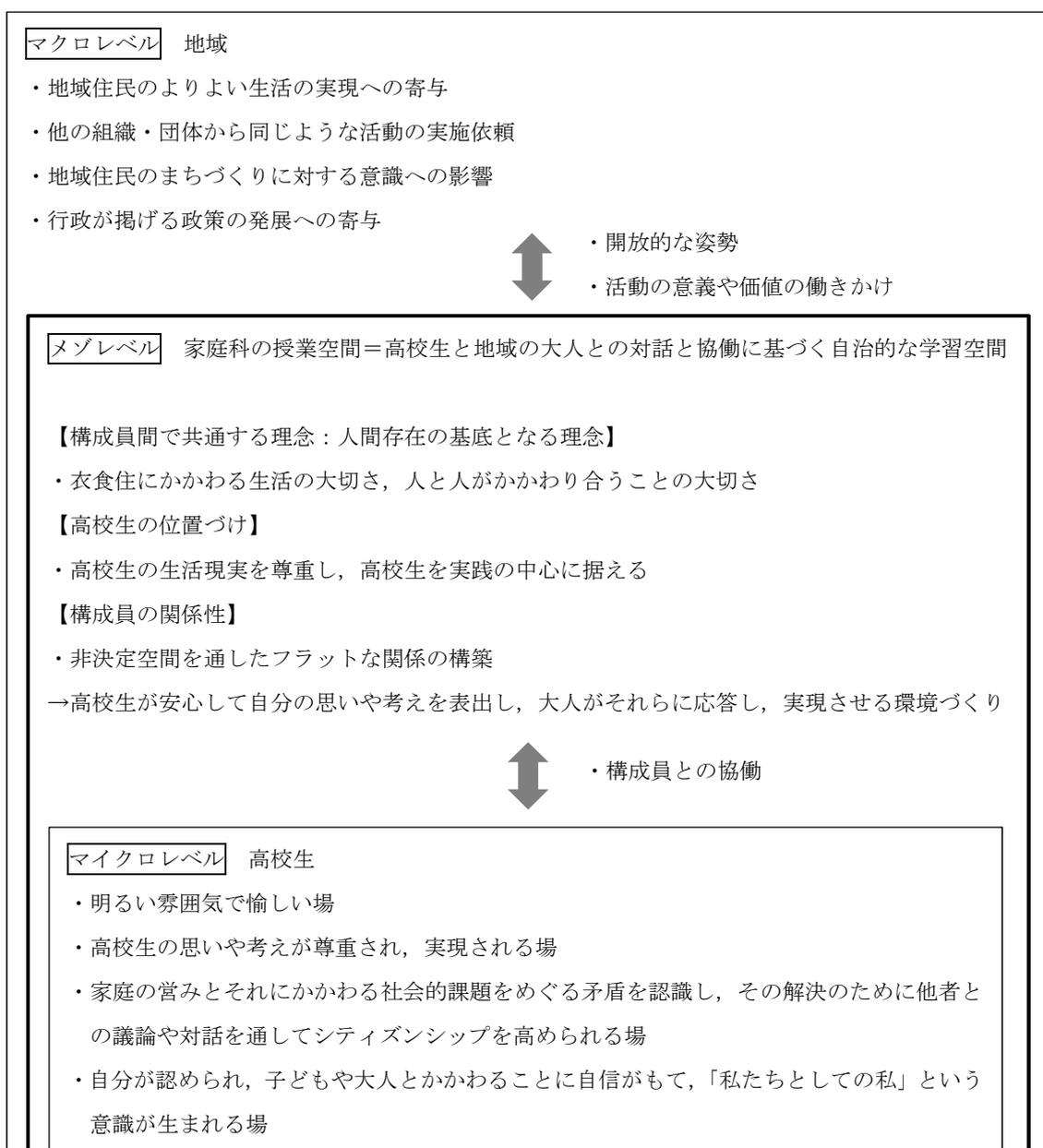


図 3-3 家庭科におけるシティズンシップ教育実践の枠組み（案）

その場合、教師自身が地域住民とかかわる中で地域側のニーズを把握し、それを高校全体として受け止め理解を深めていく視点が求められる。家庭科教師単独の実践ではなく、高校として家庭科の授業の中でメゾレベルの高校生と地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間を設定することに対する意義や価値が理解されることが重要で、それが

家庭科教師の実践を支えることにつながる。地域側も地域生活に対する何らかの危機意識をもち、その要因を考えていく中で地域の子どもを育てることに関心が向き、学校と連携する必要性を認識することが必要となる。地域側の教育への関心が家庭科教師の実践を支えることにつながる。その上で、衣食住にかかわる生活の大切さなど人間存在の基底となる理念の共有を背景に、学校と地域が共通する課題を見いだして実践の目標を設定することが求められる。

第三に、メゾレベルの高校生と地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間では、生徒の学校内外での生活現実を尊重して生徒を実践の中心に据えた上で、構成員（生徒同士や生徒と教師、地域人材）の間での非決定空間を通したフラットな関係の構築が課題となる。その課題に取り組むための方法として、生徒を地域が抱える社会的課題の解決に向けて働きかける立場に据え、生徒とその家族や他の生徒とその家族及び地域住民の衣食住にかかわる具体的な生活実態やニーズとそれにかかわる地域の社会的課題をめぐる矛盾に対する生徒の思いや考えを引き出して大人がそれに応答し、実現させる雰囲気や環境づくりが求められる。その雰囲気や環境のもと、学校と地域のそれぞれの専門性に基づく強みを出しながら、議論や対話を通して生活矛盾の解決に向けて地域が抱える社会的課題に取り組む実践の展開が必要となる。

家庭科教師は、実践の中で空間編集者としての支援者という役割を担い、地域との信頼関係構築に努めること、批判的な視点を含む生徒の考えや提案を否定せずに可能な限り実現すること、実際の活動場面で生徒が自ら考え、判断し、行動する自由を尊重し、失敗も許容すること、教師が教えるのではなく生徒が子どもや大人とのかかわりの中で育ち合うことを重視すること、生徒が地域の大人から必要とされていることを実感する場の形成を重視するといった姿勢をとることが重要となる。学校から地域にまで広がった学習空間は学校が必ずしもコントロールできない状況となるが、その中で上記した教師の役割が、社会的課題に取り組むことに対する生徒の諦めの気持ちを生まずに見通しや展望をもって実践に取り組み、生徒のシティズンシップ形成を支えることとなる。

また、地域側も生徒の能動性を引き出す姿勢をとることが求められる。非決定空間におけるフラットな関係性を基盤にした構成員との協働を通して、生徒の思いや考えが尊重され、実現される経験をした生徒たちは、「私たちとしての私」という意識が生まれて「私たち」の実践が地域の社会的課題の解決につながることを実感し得る。そこでは、生徒自身に自信と誇りをもたらすとともに、地域の持続的な発展に向けた課題へ視野が広がることが示唆される。

以上、これまでの事例調査で示されてきた知見を踏まえ、家庭生活の矛盾を解決する学習過程に学校外の地域や社会、共同体をつくる過程を組み入れる実践の意義やその際の課題及び方法を検討し、家庭科におけるシティズンシップ教育実践の論理を検討してきた。

序章で述べたように、望月の研究では、シティズンシップ形成の場を分けて学校全体でケアに基づくシティズンシップ教育の展開可能性を論じ、教室内における家庭科の授業では、

授業の主題に関する子どもの個人的な生活問題や生活経験を家庭内で留めずに教室内で分有し、対話や調査を通してソーシャル・リテラシーを形成していくことができる教師のポジショナリティが検討された。しかし、ソーシャル・リテラシーの形成方法については、教室内で形成されるケア的関係を基軸にした社会批判を射程に収めることに留まっており、批判の対象として社会を位置づけることに留まっていた。そのため、家庭科におけるシティズンシップ教育研究を前進させるには、家庭生活の矛盾を解決する学習過程に学校外の地域や社会、共同体をつくる過程を組み入れる実践の論理を検討することが必要であった。

このことを踏まえると、非決定空間を通したフラットな関係性を構築した高校生と地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間において、生徒を地域が抱える社会的課題の解決に向けて働きかける立場に据え、生徒とその家族や他の生徒とその家族及び地域住民の衣食住にかかわる具体的な生活実態やニーズを把握した上で、生活矛盾に対する生徒の思いや考えを引き出し批判的な視点も含む議論や対話を通して解決に取り組む協働が、高校生のシティズンシップ形成につながり、自己肯定感を高めていくとともに、地域の持続的な発展に向けた課題へ視野が広がることが示唆されるという本研究の提起は、試論の域を出ないが、家庭科におけるシティズンシップ教育の新たな構想を描いたものと言える。さらにこの提起は、家庭科という一教科の枠組みに留まるのではなく学校風土や学校と地域の関係性についても言及したものであるため、家庭科が他教科等と連携しながら、学校全体として社会に開かれた教育課程の編成の中心的な役割を担い得る教科という位置づけになる可能性も含まれたものだと考えられる。

本研究において、「家庭科におけるシティズンシップ教育実践の枠組み」を試論的に提案できたことは、ひとまず家庭科におけるシティズンシップ教育研究を前進させる意義があるとは言える。しかし、本研究では、家庭科におけるシティズンシップ教育研究の到達点を踏まえた上で、高等学校の課題研究での事例から家庭科教育に示唆される視点を導出し、上記の提案につなげることに限定して論じてきた。教育現場と教育研究の乖離を防ぐために、理論知と実践知の関係性やその往還を明確にとらえることが近年の学校教育における重要課題の一つとなっている（小林 2019）ことを踏まえると、本研究での提起と高等学校家庭科での教育実践との関係や双方の往還に関して検討することが不可欠である。そこでの検討課題として、高校の規模や位置づけ、高校や地域の理解、指導体制、時数、ホームプロジェクトや学校家庭クラブ活動との関連などが想定される。さらに、この提起を高等学校における社会に開かれた教育課程の編成との関連で検討するならば、第2章で挙げたように高校の学科や規模、高校と地域との関係性、高校全体として地域との協働による教育実践の意義や価値の理解、他教科等の担当教員との連携などが検討課題となると考えられる。

今後は、高等学校家庭科教師との対話によって上記の検討課題を検討した上で、今回提案した枠組みをベースに、家庭科の授業計画を構想し、実践することによりその有効性と課題を検証することが課題となる。

## 終章

本章では、序章から第3章までを総括し、本研究の成果と今後の課題について述べていく。

序章では、まず、家庭科教育が抱える課題を検討した。これまで、家庭科教育では「家庭生活の側から生活課題の解決をめざして取り組む者」を意味する生活者の育成を重視してきた。この生活者を育成するためには、家庭生活と社会的課題を結びつけた家庭科の学習の内容や方法が必要であるが、その際、家庭生活をどのようにとらえるかが問題となる。この点については、家庭生活を、私的な家庭の営みだけではなくそれらを社会的に規定しているしくみの現状や問題といった社会的課題を射程に収め、両者をめぐる矛盾を内在させた領域ととらえている家庭科教育研究者連盟の提起が示唆的であると述べた。

しかし、高校生はその社会的課題について考えることに対して諦めの気持ちを抱く可能性があることから、高校生が社会的課題への取組も視野に入れて家庭生活の矛盾を理解し、その解決につながる見通しや展望をもって学習を進められることが重要となる。そのため、家庭の営みとそれにかかわる社会的課題を切り離さない家庭生活の矛盾のとらえ方をさらに検討することが課題だと述べた。

その課題に取り組むために、シティズンシップ教育を取り上げた。これまでのシティズンシップ教育にかかわる教育政策や教科教育研究の展開に影響を与えてきた政治的シティズンシップ教育では、論争的問題に関する議論や対話を通して能動的に社会参画や政治参加できる資質や能力を育成しようとしているが、子どもの具体的な生活から切り離されて学習内容が構成されているため、社会参画や政治参加は単に個人の意欲や姿勢の問題として片づけられてしまう可能性があることを指摘した。社会科と家庭科、総合的な学習の時間におけるシティズンシップ教育の先行研究の特徴を踏まえると、子どもの具体的な生活と結びつけて論争的問題にかかわる学習内容を構成できる教科等は家庭科であり、この点が家庭科におけるシティズンシップ教育の固有性だと述べた。

そこで、生活者を起点にしたシティズンシップ教育に関する朴木の提起を参照し、高校生が家庭の営みとそれにかかわる社会的課題を切り離さずに家庭生活の矛盾を認識し、解決に向けた見通しや展望をもてるためには、その矛盾を解決する学習過程に、学校外の地域や社会、共同体をつくる過程を組み入れて、社会的課題への取組も視野に入れて家庭生活の矛盾をとらえることが重要だと述べた。ただし、朴木の提起では、その具体的な主題の設定や教育の内容や方法、教師の役割等は明示されていないことから、それらを検討するために、望月の研究を取り上げた。

望月は、現代の子どもと若者が抱える困難やシティズンシップ獲得に向けて能動性が求められる状況を受け、子どもの個人的な生活問題や生活経験に着目し、それらが、教師による生徒同士の意見等を聴き合う雰囲気づくりや生徒同士でのケア的關係の構成により教室

内に構成された公共的空間に表出され、対話や調査を通して、生徒は視野を社会的課題に広げ、ソーシャル・リテラシーを獲得していくことを提起した。この提起は、家庭生活の矛盾をシティズンシップ形成と結びつけて解決する主体を形成するための公共的空間の構成にかかわる課題を示したものであることから、家庭科におけるシティズンシップ教育研究を発展させたと評価した。

しかし、ソーシャル・リテラシーの形成方法については、教室内で形成されるケア的関係を基軸にした社会批判を射程に収めることに留まっており、矛盾の解決に向けた見通しや展望をもつ生活者としての資質や能力を育成するための家庭科教育の内容構成と方法は、まだ明らかにされていない。家庭生活の矛盾を社会的課題への取組も視野に入れて解決できる生活者を育成するために、学校外の地域や社会、共同体をつくる過程を学習過程に組み入れる意義とその際の課題と方法を解明することが必要だと述べた。

以上のような問題意識のもと、本研究におけるシティズンシップを「家庭の営みにかかわる地域社会のしくみを批判的にとらえて両者をめぐる矛盾を認識し、その解決のために他者との協働により社会的課題に取り組むことができる資質や能力」と定義した。その上で、本研究で取り組むべき3つの課題を設定した。

第一の課題は、シティズンシップにかかわる家庭科教育研究の調査を通して、家庭科教育とシティズンシップ教育との関連に関する先行研究の到達点を明らかにし、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための理論的課題を示すこととした。

第二の課題は、上記の理論的課題を踏まえ議題を設定した高等学校家庭科教師への「フォーカス・グループ」を通して、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための実践的課題を明らかにすることとした。

第三の課題は、子どものシティズンシップ形成と地域や社会の発展を連続的にとらえる実践として、地域生活を創り出す実践の事例（「食育学校」）の調査を通して、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための実践的課題を解明することとした。「食育学校」は、家庭科としての授業プランに基づき構成された事例ではないが、本研究でとらえる地域観と重なることや家庭科教育が対象とすべき領域や課題を含んだ実践であることから、本事例を対象として上記の第三の課題に迫ることとした。

以上3つの課題の検討を通して、本研究では、家庭科において家庭生活の矛盾を解決する学習の過程に、地域や社会、共同体をつくる過程を組み入れる実践の意義とその際の課題と方法を明らかにし、家庭科におけるシティズンシップ教育実践の枠組みを提案することを目的とした。

その目的に迫るための理論的枠組みとして、マクロな事象との「永続的なせめぎ合い」と、マイクロな事象としての「人の中の歴史」とのせめぎ合いが教師たちの「それぞれの場で自分の主張をする実践」に立ち現れるとし、その実践に着目して、マクロとマイクロのせめぎ合いがどのように立ち現れるのか、実践コミュニティでの「参加としての学習」が実践を発展させ、教師の成長に実践コミュニティがどのような役割を果たしているのかをとらえる

という小高の提起を参照することとした。本研究の方法論については、存在論として反基礎づけ主義、認識論として解釈主義の立場に立ち、リサーチ・デザインとして事例研究を、手法としては、インタビュー、参与観察をそれぞれ採用した。

第1章では、前出の第一の課題に取り組むために、シティズンシップにかかわる家庭科教育研究の4つのキーワード（シティズンシップ、消費者市民、市民性、生活主体）に関する研究論文は、どのような課題設定のもと上記の各キーワードをとらえ、どのような教育実践の展望が導出されているのか、という視点から各研究論文の記述内容を分析した。

その結果を踏まえ、先行研究の到達点として、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつける論理を3つに類型化した。一方、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための理論的課題として、①子どものシティズンシップ形成を、家庭科の授業における教育内容や教育方法、教材設定との関連だけではなく、教師がつくる授業の雰囲気・環境との関連、他者とのかかわり、学校や地域がもつ特性、子どもの学校外での生活経験との関連を含めてとらえること、②子どものシティズンシップ形成を、地域や社会、共同体をつくる実践への取組とのかかわりからとらえることが示された。

また、第1章の補節として、これまでのシティズンシップ論は他者に依存しないという意味での自立を強調してきたことを踏まえ、自立に関する家庭科教育の先行研究で示された自立概念を分析した。その結果、近年の家庭科教育研究では、自立を、他に依存せず自助努力ができるという意味ではなく、生涯にわたって必要に応じ他者や制度などに依存しながら意思決定ができるという意味でとらえる認識が主流化されつつあることが確認された。しかし、自立は、他者の力を借りる必要性を自覚して求められるだけではなく、他者の要求を受け止め、力を貸せる資質も必須の条件であるが、他者の要求を「受け止め、力になる」という視点が欠けていることがわかった。そのため、家庭科教育研究における自立概念は、子どもたちが、他者の力を借りる必要があることを自覚して求められるとともに、他者の要求を受け止め応答できる関係の構築を通して生活を自由に創り出すことができるという自立のとらえ方が重要になることが示された。

第2章では、前出の第二の課題に取り組むために、3名の高等学校家庭科教師を対象にした「フォーカス・グループ」を実施した。「フォーカス・グループ」の議題は、第1章で提示した家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための2つの理論的課題との関連を意識し、①家庭科の授業を教室内に閉じずに、地域の各学校園や行政、地域団体等との協働により展開するために重要と考えること、②家庭科の授業において、高校生が自分の思いや考えを安心して表出させ、その思いや考えが実現できるために重要と考えること、③高校生を地域や社会づくりの担い手と位置づけ、家庭科の授業を通して地域や社会づくりの担い手としての資質や能力を育成するために重要と考えること、④家庭科の授業が高校生のシティズンシップ形成と地域生活の発展につながるために重要と考えること、と設定した。調査の結果、各研究参加者から、地域人材とのネットワーク構築については、＜学校と地域間での目的や意図の理解＞や＜持続可能な取組とするための視点＞が欠

かせないこと、地域や社会づくりの担い手を育てることは、家庭科の授業だけではなく、学校全体での取組や授業以外の場面を含む様々な場面での複合的な地域とのかかわりが必要であることなどが提起された。その背景には各研究参加者の勤務校の特性や高校を取り巻く地域がもつ特性がかかわっていた。

以上のような結果を踏まえ、家庭科で生徒のシティズンシップを形成するための基盤として、生徒の主体性を尊重する学校風土や地域の教育への関心、学校と地域の信頼関係が重要となり、それらと連動することなしに、生徒のシティズンシップを形成する家庭科教育実践の展開は困難であることが示唆された。しかし、調査の中では、その限界を超えるための5つの示唆（①生徒が地域に関心をもつには、特定の授業だけではなく学校行事や学校外の登下校、放課後等の場面における地域の人々とのかかわりが重要になること、②個別の授業だけではなく、生徒の主体性を引き出す学校風土の醸成が重要になること、③学校と地域が結びつくためには、地域住民も地域の子どもを育てることに対する関心を持ち、学校と協同することが重要になること、④生徒は地域課題について受動的に学ぶのではなく、能動的に地域課題をとらえ、その解決に向けて地域に働きかけることによって学ぶこと、⑤授業の中で生徒の私的領域に関する問題の多様性を考慮する必要があること）が得られた。

それを踏まえ、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための4つの実践的課題として、①教師が、生徒のシティズンシップ形成のために、教室内での家庭科の授業だけで取り組むことに対する限界をどのような過程で意識するのか、そして、その限界をどのように乗り越え、新たな教育実践を展開するに至るのか検討すること、②学校と地域の協同が成立するための条件は何か、学校と地域の対等・互恵的な関係の構築という観点から検討すること、③第一・第二の視点を経て生まれた学習空間の特性をどのように把握すればよいか、教室における授業空間との差異は何か検討すること、④その学習空間が生徒の学びにとって有する意味は何か、生徒のシティズンシップ形成の観点から検討することを提示した。

第3章では、前出の第三の課題に取り組むために、対象事例（「食育学校」）にかかわる記述資料やインタビュー記録（担当教師、高校生、地域住民、行政職員）、フィールドノーツを分析対象とした。分析にあたっては、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつける4つの実践的課題との関連を意識した分析視点（2006年度から今日に至るまで、事例にかかわる生徒や教師、地域の大人は、①どのような課題意識のもと、どのように実践の課題設定をしたのか、②課題を解決するためにどのように実践の内容や方法を構想し、何を重視して取り組んでいったのか、③実践の成果と課題をどのように認識したのか、生徒はどのような学習経験をし、それをどのように意味づけているか）を設定した。

上記の分析対象データから、これらの分析視点に該当する記述内容を抽出し、「食育学校」実践の展開過程をまとめ、学習課題が変化する3つの時期に（第1期：活動構築期、第2期；発達段階への着目期、第3期：食育連鎖期）に区分し、各時期の実践の論理を以下のように示した。

第1期では、食育基本法へ対応した教育活動の検討が高校内で課題となっていることを

受け、当時のマネージメント研究班担当教師が、すでに築いていた地域の各学校園や団体、企業等と協力できる関係性を生かして、生徒たちとともに地域の子どもたちへ食の大切さを伝えるための活動に取り組んだ。第2期では、E教師を起点として、予め実施するプログラムが決まっている活動に高校生も地域の子どもたちも参加するだけの学びは受動的なものとなることが意識化され、高校生も地域の子どもたちも自分自身の食生活を能動的に構成できる学習を組織するための働きかけを地域の各学校園や団体等に行い、高校と地域との協働が発展し、教科学習とリンクした活動の構想・実践に課題が設定された。生徒たちは、地域の子どもたちとのかかわりを通して社会的な実践に教え働きかける立場としてかかわっている責任感や成長要求を高めながら、実践の内容や方法を更新した。第3期では、E教師と生徒たちが、町全体としての子どもたちの家庭での食生活の実態や課題を具体的に把握したことにより、「食育学校」での学習と町全体の食生活が連続していないという課題意識をもち、家庭生活が抱える矛盾を解決する実践を通して「食育の連鎖」を生み出すことに課題が設定され、活動を展開した。その中で、2018年度から実施した「かぼちゃランタンプロジェクト」を契機として、D教師やFさん、Gさんを中心に、高校生と地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間が構成され、高校生が教師や地域の大人と対等に批判的な視点を含む自由な議論を展開し、行動できる機会が生み出され、高校生の成長を支えることが重視された。

こうした「食育学校」実践と家庭科教育との関連を検討し、家庭科教育とシティズンシップ教育を結びつけるための4つの実践的課題の解決に向けて示唆される視点を以下のように示した。

第一の実践的課題の解決に向けて、教師が教室内での授業で家庭の営みとそれにかかわる社会的課題をつなぎ教えるだけでは、生徒にとって抽象的な社会的課題の理解となる可能性があることから、第2章で挙げたように教材の工夫等により教室内で双方の関連を生徒が実感的にとらえることができる教育内容や教育方法が設定されることになる。

しかし、そこでの学習を基盤に、教師が意図して、家庭の営みとそれにかかわる社会的課題をめぐる矛盾を解決する学習の過程に、地域や社会、共同体をつくる実践を組み入れ、生徒の社会的課題に取り組むことができる資質や能力を育成しようとする、第2章で挙げたように生徒は拒否反応を示す可能性があり、生徒の能動的な行動に結びつかない懸念がある。このような過程で、教師は、教室内の授業で単に家庭の営みと社会的課題をつなぐことの限界を意識すると考えられる。そこで、教師は、生徒たちが家庭の営みとそれにかかわる社会的課題を地域の実態に即して具体的に把握できることを重視して授業を設計し、両者をめぐる矛盾を解決する学習過程に学校の外の地域にまで広がった学習空間を基盤に地域や社会、共同体をつくる実践を組み入れ、社会的課題に取り組むことができる教育実践を展望するに至ると考えられる。その際の課題として、地域にまで広がった学習空間を設定するには、学校と地域の対等・互恵的な関係の構築が必要であるため、教師が学校と地域を媒介する役割を担い、地域に広がった学習空間を生徒の能動性を損なわない場として発展

させると同時に、その学習空間を個々の生徒が抱えている問題を解決し、自己肯定感を高め、ていくことが可能な場とすること、地域側も教育的関係を編成する主体になるような学びと成長が必要となることが示された。

第二の実践的課題の解決に向けて、学校と地域の対等・互恵的な関係の構築のためには、学校は児童生徒の成長につながる教育実践を展開する場であるが、地域は必ずしもそうではないことから、地域が学校にかかわる場合には学校のコントロール下に置かれ、両者の対等な立場での協同は成り立ち難いことを踏まえる必要があった。そのため、対象事例から得た知見を踏まえると、学校と地域の対等な立場での協同が成立するためには、学校側が、地域とのかかわりを重視し、家庭科教師をコーディネーターに信頼関係構築に努め、地域が抱える社会的課題の解決を視野に入れた実践に取り組むこと、地域側も地域が抱える社会的課題を背景にした地域づくり実践の組織化の主体となり、高校生とともにその実践に取り組んでいくことが高校生の成長につながることを認識すること、学校側は、地域側と共鳴し合う理念の存在を確認した上で、子どもが大人とのかかわりで成長することに価値を見いだすことが条件となることが示された。地域とのかかわりに関して、家庭科の授業で地域にまで広がった学習空間を設定するため家庭科教師が学校と地域を媒介する役割を担うことが必要であるが、第2章で挙げたように、CS コーディネーターなど学校と地域を媒介する役割を担う職員が学校内にいることで、地域の人材発掘や協力者の紹介などが円滑に進んだり、教師の異動後も新任の教師へ円滑に引き継ぎが行われたりする可能性が高まり得る。こうしたコーディネーターの存在により個々の教師と個々の住民が交渉・調整する必要がなくなるため、教師や学校にとっては調整労力を省くことができる（玉井 2016）。このことから、家庭科教師は、学校全体として学校と地域を媒介する役割を担う職員と連携して地域とのかかわり、教育実践に取り組んでいくことがより現実的であることが示唆される。

第三の実践的課題の解決にかかわり、第一・第二の実践的課題の検討を経て生まれた学習空間は、地域を実践の基盤としたメゾレベルとしての高校生と地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間だと述べた。この学習空間の教室における授業空間と異なる特性は、生徒は最初から働きかける立場に立っていること、学校内だけでは経験できない世代間交流の機会を生み出し、生徒が子どもや大人とのかかわり方を学ぶこと、自分たちが地域づくりに責任をもってかかわっていかなければならないという生徒の意識を高めること、批判的な内容を含む様々な要望や提案が生徒から挙がること、生徒の自己肯定感を高めること、自分で考えて動ける生徒の育成につながること、という点が示された。

これらの特性をもつ背景には、地域とのつながりを重視する高校の特性や地域の教育に対する関心の高さに支えられ、教師が、地域との信頼関係構築に努めること、生徒の考えや提案を否定せずに可能な限り実現すること、実際の活動場面で生徒が自ら考え、判断し、行動する自由を尊重し、失敗も許容すること、教師が教えるのではなく生徒が子どもや大人とのかかわりの中で育ち合うことを重視すること、生徒が地域の大人から必要とされていることを実感する場の形成を重視すること、という姿勢をとり、非決定空間を通し

たフラットな関係が高校生と大人との間に構成されていることを述べた。

第四の実践的課題の解決に向けて、高校生 2 名のライフストーリーからシティズンシップ形成過程を分析した。その結果、高校生は、高校生と地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間を媒介に、子どもたちの家庭での食生活の課題と町全体としての食生活の課題や地域づくりの課題を結びつけ、生徒自身が抱える問題（対人関係の苦手意識やコンプレックス）を解決し自己を成長させると同時に、地域を創る一員としての自覚と責任感を高め、地域のよりよい食生活環境の創出や地域活性化のために働きかける実践に取り組んだことが示された。その中で、生徒たちは、シティズンシップの 3 つの要素である「生活のなかから論理を紡ぎ出す力」、「他者に共感し働きかける力」、「自分たちの社会を主体的につくりあげようとする力」を高めていったことが示唆された。これらのことから、高校生と地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間は、生徒自身に自信と誇りをもたらす自己肯定感を高めるとともに、地域の持続的な発展に向けた課題へ視野が広がり得る意味があることが示唆された。

以上を踏まえ、家庭科において家庭生活の矛盾を解決する学習過程に学校外の地域や社会、共同体をつくる過程を組み入れる実践の意義は、高校生が、家庭生活の矛盾の解決を家庭内に留めるのではなく、他者との対話や協働によりその矛盾を規定する社会的課題の解決に取り組むことができ、高校生自身の自己肯定感を高め、地域の持続的な発展に向けた課題へ視野が広がり得ることだと述べた。

その実践を展開する際の課題と方法を検討し、家庭の営みと地域の社会的課題をつなぐメゾレベルとして高校生と地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間を設定するためには、学校と地域の対等・互恵的な関係の構築が課題となること、その課題に取り組むための方法として、学校全体として学校と地域を媒介する役割を担う職員が配属されていれば、家庭科教師はその職員と連携し、そうでない場合は家庭科教師が学校と地域を媒介する役割を担い地域側のニーズの把握が必要となること、それを高校全体として受け止め理解していくことが家庭科教師を支えることにつながると述べた。また、生徒同士や生徒と教師、地域人材の間での非決定空間を通したフラットな関係の構築が課題となること、その課題に取り組むための方法として、衣食住にかかわる生活矛盾に対して、批判的な視点を含む生徒の思いや考えを引き出し教師や地域人材がそれに応答し、実現させる雰囲気や環境づくりが必要となることを述べた。家庭科教師は、実践の中で空間編集者としての支援者という役割を担い、地域側も生徒の能動性を引き出す姿勢をとることで、社会的課題に取り組むことに対する生徒の諦めの気持ちを生まずに見通しや展望をもって実践に取り組み、生徒のシティズンシップ形成を支えることになることと述べた。

本研究の成果として、特定の授業の教材設定や内容、方法等に着目し、学習者の意識変容のみに焦点化してきた先行研究が主流の中で、高校生と地域の大人との対話と協働に基づく自治的な学習空間を媒介に、学習者が家庭の営みと社会的課題を結びつけてとらえ、社会的課題への取組につながる「家庭科におけるシティズンシップ教育実践の枠組み」を

試論的に提案できたことは、家庭科におけるシティズンシップ教育研究の発展につながる意義があると考えられる。

この提案は、対象事例から家庭科教育に示唆される視点に基づくとともに、序章で検討した家庭科におけるシティズンシップ教育の固有性（子どもの具体的な生活を結びつけて論争的問題にかかわる学習内容を構成できる点）を取り入れてまとめた。対象事例では、生徒が最初から地域に働きかける立場に立って、地域の子どもや大人の家庭での生活実態やニーズを具体的に把握し、それらと結びつけて地域の子どもの食生活に関する問題や地域の少子高齢化や人口減少という問題を扱っていたが、生徒自身の家庭での生活実態やニーズに着目する視点のウエイトが低いことがうかがえる。そのため、先述した提案の中では、生徒の家庭環境の多様化への配慮に留意する必要があるものの、生徒とその家族や他の生徒とその家族及び地域住民の衣食住にかかわる具体的な生活実態やニーズを把握し、それと結びつけて地域の社会的課題をとらえる過程を組み入れた。

対象事例における地域の子どもや大人の生活実態やニーズと地域の社会的課題との結びつけ方の論理を整理すると、生徒たちは、中標津町における子どもたちの食生活の実態や課題を把握することにより、「食育学校」の実践にはその課題を解決し得る意義があることを認識した。この段階では、高校生を含む子どもたち自身が食事の重要性を理解するとともに、将来親になった時に自分の子どもの食生活を能動的に構成できるという家庭における課題として問題を設定していた。しかし、生徒たちは、町全体としての子どもたちの食生活の実態と課題を受けて抱いた「食育学校」の実践と町全体の食生活が連続していないという課題意識に基づき、そうした実態や課題とその背景要因を考え家庭生活の矛盾をとらえていくことにより、地域の子どもたちの食生活の問題状況に関心が広がるようになった。その中で、生徒たちは、「かぼちゃランタンプロジェクト」への取組をきっかけに、地域が抱える社会的課題を背景とした地域住民のニーズを具体的にとらえ、地域住民同士で交流する機会を生み出すことを課題として把握した。これにより、生徒たちは、「食育学校」の実践には地域の子どもたちが抱える食生活の課題を解決し得る意義に加えて、地域の大人との協働により実践を展開することで地域住民のつながりを形成し得る意義があることを認識し、地域住民のつながりを生み出しながら家庭生活の矛盾を規定する社会的課題の解決に取り組んだ。これらのことから、生徒たちは、地域の協働の実践に発展した「食育学校」の実践によって、地域の子どもや大人の家庭での生活実態やニーズと地域の社会的課題を結びつけてとらえられるようになることが示唆される。

上記に基づくと、さらなる実証が必要であるものの、高校生は、家庭科の授業の主題に関する各生徒や地域住民の生活実態やニーズを把握し、その背景要因を探る中で家庭生活の矛盾をとらえ、各々の生活実態やニーズを規定する地域の社会的課題に関心が向き、その課題解決に向けた自分たちと地域住民との協働の実践への取組によって、自分自身とその家族や他の生徒とその家族及び地域住民の具体的な生活実態やニーズと地域の社会的課題を結びつけてとらえ、その解決のための資質や能力を高める可能性があると考えられる。こ

の点が他教科等におけるシティズンシップ教育にはない家庭科の固有性であると考える。

こうした提案に基づくと、生徒が、自分とその家族や他の生徒とその家族及び地域住民の具体的な生活実態やニーズに基づき、家庭生活の矛盾をとらえ、他者との対話や協働によりその矛盾を規定する社会的課題を解決するための実践を展開することで、社会的課題に取り組むことができる資質と能力が形成され、自分自身の自己肯定感が高まり、地域の持続的な発展に向けた課題へ視野が広がり得ることが、家庭科におけるシティズンシップ教育の意義だと言える。

今後の課題としては、先述した枠組みに基づき家庭科の授業計画を構想した上で授業を実践し、その枠組みの有効性を検証することが挙げられる。それを通して、人と人との協働が、自分自身への自信と誇りを高めることを子どもが実感的に理解し、社会的課題に取り組むことに対する見通しや展望をもって大人に移行する基盤を形成する家庭科教育について検討していきたい。

## 脚注

\*1 望月は、高校の授業実践から、生徒にソーシャル・リテラシーを形成していく実践の展開過程を提示した(望月 2012:117-157)。それは、第一に、教師は生徒に「教科の内容」と「社会的な出来事」と「生徒の興味関心」を結びつける活動(新聞の切り抜き)へ取り組むよう指示し、授業の中で討論したいテーマを生徒と検討する。第二に、教師はそのテーマ一覧を示し、生徒に、授業で扱う家族の問題が多様であり、自分の人生にとって関連があることの認識を促す。第三に、教師は、クラス討論するために調査したいテーマと調査・発表するグループを自由に作るように指示し、生徒が設定したテーマで調査・発表・討論という流れで進む授業を構成する。ここでは、生徒たちが公的にグループに所属し居場所ができ、個人的な語りをグループで話すことができるようになったという。例えば、4人の生徒によって設定された「離婚と子どもの権利」というテーマは、父子家庭の生徒が離婚における子どもの権利を主張したいとグループのメンバーに相談して決まった。教師は、質問や状況の説明などによって生徒の第一次ディスコース(ここではテーマ設定の理由)を教室に引き出し、生徒の語りをサポートする役割を担って対話を進め、生徒同士で聴き合う授業空間をつくった。それに加えてグループとして親の離婚問題を抱えている当該生徒の思いを受け止めたことも、第一次ディスコースを教室に引き出すために大きな役割を果たした。このようなグループ内でのケアの関係を基盤に、グループとしてテーマに関する対話や調査によって社会を批評していき、討論で能動的に主張できたという。第四に、その中で、教師は、生徒や地域の市民も授業の教材を持ち込めるように学習過程を工夫したことにより、生徒も授業のフレームワークを構成でき、生徒主導でテーマが発展し新たな授業の流れがつけられた。

このような実践の展開過程を経て、望月によれば、生徒は、自分の生活経験だけではなく、調査をもとに根拠を挙げて第二次ディスコースを読み解き、自分の意見を述べることができたという(前掲:156)。その過程で、教師は、どのように相手の話を聞き取り、どのようにかわらせて発言していくのかなどの論点を整理し生徒を支えたという(前掲:156)。このような教師のポジショナリティに基づき、望月は、生徒が能動的に授業に参加して授業のフレームワークを構成し、テーマに沿って社会のディスコースや家族や身近な大人、地域の市民のディスコースと出会い、教室の人間関係が親密になることが、教室内での対話によるソーシャル・リテラシーの獲得要件だと指摘した(前掲)。

\*2 北海道中標津農業高等学校が町立の高校として開校された経緯や理由、地域側の問題意識や教育に対する関心、高校が地域にあることの意味、町の政策や町長の考え及び高校の校長の考えから高校を維持し発展させようとする理由という視点から、高校と地域の緊密な関係を構築できた要因を以下の通り記す。なお、記述にあたっては次ページの資料を参照し、記述の根拠となるデータを示す際、出典を括弧内に表記した。

資料 番号	年	発行先	資料名	号 頁 URL
1	1969	北海道中標津農業高等学校創立 20 年記念協賛会	創立 20 年記念誌	pp.7-31
2	1981	北海道中標津農業高等学校創立 30 周年記念協賛会	躍進－三十周年記念－	pp.10-139
3	1981	中標津町史編さん委員会	中標津町史	pp.308-819
4	1995	中標津町五十年史編さん委員会	中標津町五十年史	pp.130-131
5	1998	計根別地区開基 70 周年・計根別小学校開校 70 周年・計根別中学校開校 50 周年記念事業協賛会	あかし－二十年の変遷－	pp.2-69
6	1999	北海道中標津高等学校創立 50 周年記念事業協賛会事業部記念誌編集委員会	北海道中標津高等学校創立 50 周年記念誌 拓く－根釧の大地に－	pp.12-19
7	2002	中標津農業高等学校創立 50 周年・校舎落成記念事業協賛会	開校 50 周年記念誌 草千里	p.31
8	2006	中標津町議会	なかしべつ議会だより	No.69, p.5
9	2009	中標津町議会	なかしべつ議会だより	No.80, p.6
10	2009	中標津町議会	なかしべつ議会だより	No.81, p.6
11	2009	中標津町議会	なかしべつ議会だより	No.82, p.8
12	2010	中標津町議会	なかしべつ議会だより	No.84, p.8
13	2011	中標津町議会	なかしべつ議会だより	No.88, p.5
14	2016	中標津町議会	なかしべつ議会だより	No.109, p.4
15	2017	中標津町議会	なかしべつ議会だより	No.112, p.8
16	2016	中標津町	中標津町．中標津町まち・ひと・しごと創生総合戦略～あつまる つながる ひろがるまち～	<a href="https://www.nakashibetsu.jp/file/contents/1615/14809/senryaku.2021.9.pdf">https://www.nakashibetsu.jp/file/contents/1615/14809/senryaku.2021.9.pdf</a>
17	2016	中標津町	平成 27 年度中標津町総合教育会議議事録	<a href="https://www.nakashibetsu.jp/file/contents/1704/15965/01gjiroku280125.pdf">https://www.nakashibetsu.jp/file/contents/1704/15965/01gjiroku280125.pdf</a>
18	2016	中標津町	平成 28 年度中標津町総	<a href="https://www.nakashibetsu.">https://www.nakashibetsu.</a>

			合教育会議議事録	jp/file/contents/1704/17275/kaigiroku281101.pdf
19	2021	北海道中標津農業高等学校	北海道中標津農業高等学校ホームページ	https://www.nakashibetsu.jp/nagri/sin%20index/gakougaiyou.html
20	2020	中標津町議会	なかしべつ議会だより	No.126, p.4
21	2021	中標津町議会	なかしべつ議会だより	No.129, p.4

北海道中標津農業高等学校は、北海道標津郡中標津町の市街地から西へ約 17 km 進んだ計根別地区に位置する町立の高等学校である。北海道中標津農業高等学校は、1950 年に農業教科を取り入れた普通科夜間定時制課程の北海道立北海道中標津高等学校計根別分校として開校した（資料 3）。北海道立北海道中標津高等学校は、教育は郷土百年の大計であるという見地に立ち、中標津村の北海道庁に対する新制高等学校設置の陳情の末、道立移管を前提として 1948 年に中標津村立中標津高等学校（1949 年に道立移管）として開校されたが、当初から、全日制・夜間定時制課程の併置の懇願が行われた（資料 6）。その理由として、根室が世界三大漁場として栄えたことに比べ根室地方内陸部の後進性、特に文化的教育機関の不足、主畜農業転換後の急速な発展に伴う農村子弟教育に対する関心の高まりと教育機関設置の必要性、中標津の地理的条件から高校設定による隣接町村の通学による便宜性、経済的に恵まれない農村の勤労青少年に対する教育の場として定時制課程の必要性、広大な地域を要するこの地方の勤労青少年のための定時制分校を設置する必要性を挙げた（資料 2・資料 6）。新制高等学校設置には、中等教育の普及、農村勤労青年教育、地域の基幹産業を礎にした職業教育に対する中標津村一丸の熾烈な願いが込められ（資料 2）、請願運動が展開され、全日制だけではなく定時制課程の設置と標津、計根別、西別の各分校設置が決まった（資料 6）。

計根別地区への分校設置が決まった背景には、大正時代末期から計根別地区への入植者が増加し、1927 年の計根別移住世話所開設や 1935 年の日本粉化工業計根別工場建設等により市街地が形成されていたこと（資料 5）、1931・1932 年の大凶作・大降霜で壊滅的な打撃を受けたことにより主畜農業へと方向転換した中標津において酪農主体の農業経営が計根別地区を中心に進展していたこと（資料 5）、酪農地域であるがゆえに子弟を帰農させるための酪農学校に対する多数の地域住民の強い要望があったこと（資料 1）などが挙げられる。地域住民からはさらに女子教育に対する要望も挙げられ、1951 年には昼間季節制被服家庭科が開設された（資料 2）。このように、地域住民の子ども・若者に対する教育への関心の高さが一因となって計根別に分校が設置された。

1952 年 11 月に計根別分校が独立認可となり、中標津町立北海道中標津計根別高等学校となった（資料 2）。北海道中標津高等学校初代校長米良史郎氏によれば、当時は、戦後の教育改革、新制高校教育の黎明期であり、北海道も一町村に一高校主義のもと各町立高校の

設置を競い合う状況となり、特に根室地方は離島を失い残る内陸開発や中等教育の充実が重要課題となっていたことから、その流れの中で計根別分校をはじめとした標津分校（標津村）、西別分校（別海村）が地元町村立定時制課程になったという（資料1）。中標津町としては、北海道道立北海道中標津高等学校と中標津町立北海道中標津計根別高等学校という二つの独立した高校を抱えることになり、それは「史上異例の負担」（資料1）であったが、公約に新制高等学校設置を掲げた町長の方針のもと、北海道中標津高校を道立移管し、計根別分校を町立の定時制独立高校とした（資料1）。このことについて米良氏は、「一町村に二高校を設置したことは北海道教育行政史上異例の記録を残しただけでなく、従来の定説をくつがえし住民の教育的熱意こそ伝統環境にも優先する実証を根室原野の一角に打樹てたことはまことに痛快である。」（資料1）と述べたことから、地域住民の教育に対する熱意が一因となって一つの町に道立高校と町立高校が設置されることになったと言える。

その後、1964年に、中標津町の基幹産業である農業の次代を担う郷土人を養成する農業高校に育てるという町長・教育委員長・教育長の判断により、季節制農業科へ学科変更し、1967年に現在の中標津町立北海道中標津農業高等学校と改称した（資料2）。地域の基幹産業である酪農の発展とともに高校進学率も高まり、地域の実態に即した農業高校としての役割が高まる中で、女子の志願者が増え女子教育の更なる充実を計るために1971年より生活科を新設した（資料2）。その後、年々志願者が減少していることや、地域の農業後継者の志向も大きく変化するにしたがって全日制農業高校への気運が急速に高まり、1979年より、全日制農業科・生活科となった（資料2）。

その後、社会情勢や産業構造の変化とともに卒業後農業後継者になる生徒の数が激減する中で、他産業への就職、農業関連の大学や各種専門学校へ進学する生徒が増加したため、根釧地域の酪農業や食品産業・食品流通の動向をとらえることができるスペシャリスト、地域産業振興のパイオニアを養成する国際的な農業高校として発展させるため、平成11（1999）年に農業科を生産技術科に、生活科を食品ビジネス科と学科転換を行い、地域社会の学校として学校公園化構想を推進するとともに、地域住民に愛され、必要とされる学校づくりが志向された（資料5、資料7）。

近年、北海道中標津農業高等学校（以下、高校と略記）では、定員が割り込んでいる状況が続いている。このことは、中標津町議会において取り上げられ、高校を存続させることを前提に、福祉科への転換の提案（資料8）、「計根別食育学校」が地域だけではなく全国的にも高い評価を得ているという生徒たちの努力に応えるために、老朽化する体育館の新設や実習設備の充実の提案（資料9）、寮や下宿、授業料、通学費の支援の提案（資料10）、調理師免許コース開設や学科転換の提案（資料10・資料11）、普通自動車運転免許取得に係る費用の支援（資料13）などが議論されてきた。町としては、中標津町の基幹産業である農業後継者と関連産業に携わる人材を養成し、各方面に多くの人材を輩出し、地域に貢献するという高校の設立目的を継承し、現在の学科を存続させた上で施策を実施する方針のもと、第6期中標津町総合発展計画中に乳肉・農産加工にかかる設備の導入など高校の施設設備整備

計画を位置づけ、高校の特色を生かした魅力ある学校づくりに向けた施設の充実を図ったり（資料 12）、遠距離通学者の支援制度を設立したり（資料 13）するなどの取組を行ってきた。

しかし、2016 年度の高校の入学者が過去最低の 14 名（0.2 倍）となり、議会では来年度以降の入学者の状況次第では学校の存続に関わる問題だという意見が出された（資料 14）。議会では、高校は、即戦力として使える幅広い知識と、技術を身につけた人材を輩出している学校であるということ、多くの町民、特に中学生に知らせ、出願者数を底上げするために、町内の全中学生に対する実績発表大会への参加の提案や、キッチンカーもしくは移動販売所の導入の提案がなされた（資料 15）。町としては、「中標津町まち・ひと・しごと創生総合戦略～あつまる つながる ひろがるまち～」の中で、「町立である農業高校にあっては、農業を基盤とした学校の特色を生かすため、関係大学との連携による教育内容・進路の充実を図り、この地域の農業を中心とした関連産業への発展に貢献する人材育成を推進します」（資料 16）と記載し、高校の充実を図る方針を改めて掲げた。さらに、議会での議論を踏まえ、実績発表大会への参加を校長会に働きかけたり、通学費の補助や必須検定料の助成の拡充、実習服等の購入経費助成といった就学に係る費用の支援策を講じたりした（資料 15）。

このように、町は、一貫して高校を計根別地区で農業高校として維持するように努めている。町長や教育委員長及び教育長（いずれも 2016 年当時）は、高校は地域の酪農振興を含めて農業高校として設置しており、学科を福祉科などに転換するならば中標津町市街地にあった方が高校としての意味合いが出るのであり、計根別地区に設置するのは農業高校だから意味があるということが一番の前提に考えている（資料 17）。町長は、「計根別地区の住民の方々にとっても、農業高校があることで、計根別地域コミュニティのようなものになり、農業高校の役割を計根別地域の住民も認識しているとのことでした。計根別地域が存続していくひとつに農業高校がある」（資料 17）ととらえている。また、教育委員長は、「農業高校については計根別地区のランドマークということもあるので、損得がないところで維持しなければならない」（資料 17）と考えている。さらに、教育長は、農業高校は、本来的には農業後継者が入ってきて卒業後農業に従事することに意味があるが、現在は農業後継者が少ないため、農業教育で子どもを成長させることが重要で、15 歳から 18 歳までに実体験を通して農業と命と食について学ぶことに大きな意味をもっていると考えている（資料 17）。現在の町長も、「本質的な部分の勉強、学校に行く価値をどのように高めるのが大切になる」と考えており（資料 18）、「必要であれば予算付けを行って農業高校の価値を高め、生徒さんたちが行きたいと思うような学校にすることを提案していきたい」（資料 18）とし、「高い技術レベルの畜産食品加工センターを利用したり、大学と連携しながら技術や大学の教育とうまく密着しながら進学等を含め、特異性を出せば」（資料 18）と考えている。これらから、中標津町が高校を維持・発展する方針を貫いている要因は、町の基幹産業である酪農を振興するために酪農が盛んな計根別地区に農業高校を設置していること、計根別地区の住民の意見を踏まえ計根別地区の存続・発展に高校が不可欠であることを理解

していること、高校生が農業を通して命と食について学ぶことの価値を認識していることが挙げられる。

高校としても、校長（2016年当時）は、この地域の基幹産業は酪農であり、農業を通して地域を支える、地域で働く子どもたちを将来にわたって育てていくことの必要性は大きいととらえている（資料17）。高校は、将来の地域産業の担い手、農業関連産業に携わり地域や社会で活躍できる生徒を育てることに主眼を置いて学校経営にあたってきており、これまでの高校の実践内容や実績、生徒一人ひとりに対する手厚い指導は保護者や地域、各関係者から高い評価を得ているが、そのことが生徒募集には結びついていない実態を把握している（資料17）。中学生や保護者のニーズとしては、市街地の中学校では学習内容や活動よりも幅広い経済的な支援の高校に魅力を感じており、計根別地区でも中標津高校が第一希望、次に管外、最後の中標津農業高校という進路希望の実態となっている（資料17）。根室管内のすべての高校で定員割れしている現状であり、生徒の奪い合いのような現象も出ている中で、しっかりとした根拠をもとに組織的かつ協働的に取り組む、地元の「産・学・官」が一体となって運営する、地方創生型の新しいタイプの高校づくりが必要になると考え、単なるばら撒き型の支援策ではなく地元還元の支援策を講じていく必要があると考えている（資料17）。地域にある学校として、地域に還元できるような教育活動に取り組むために、「地域を教材にして地域を学ぶ」ことをテーマに掲げ、地元の多様な資源を活用した新製品の開発や栽培作物の研究、関係機関・大学・企業と連携したプロジェクト活動を推進し、環境保全型の農業の研究を進めるとともに、高度先端技術を生かした教育内容の充実に努めている（資料19）。

高校としても行政としても地域としても、高校の教育活動の評価が高く、入学者が増えてくればよいという思いが共有されており、その中、最近の高校の入学者は、2019年度は45名（0.6倍）、2020年度は44名（0.6倍）、2021年度は54名（0.7倍）と、増加傾向にある（資料20・資料21）。その要因として、高校は、2021年度より北海道中標津高等学校が1間口減となったこと、ここ3年間ほど中標津町内の生徒数が増加していること、実績発表大会や意見発表、コミュニティラジオなど、生徒が町や中学校に情報発信する機会が多くあり、農業高校の取組が少しずつ浸透してきていることを挙げた（2021年12月6日に高校担当者からメールにて得た回答内容）。

\*3 記述にあたっては、以下の資料を参照した。

資料番号	年	発行先	資料名	号 頁 URL
1	2008	国土交通省北海道開発局	「わが村は美しくー北海道」運動第4回コンクール（平成19～20年度）人の交流部門 銀賞 北海道	<a href="http://www.hkd.mlitt.go.jp/ky/ns/nou_sin/4091.html">http://www.hkd.mlitt.go.jp/ky/ns/nou_sin/4091.html</a>

			中標津農業高等学校	
2	2017	北海道中標津農業高等学校	地域一体型・食農一貫教育を目指して！計根別食育学校の実践	北海道中標津農業高校提供
3	2018	北海道中標津農業高等学校食品ビジネス科マネージメント研究班	実績発表大会発表原稿	北海道中標津農業高等学校提供

## 引用文献

- 荒井紀子. “家庭科における「シティズンシップ」の学びの展開”. 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, 2007, 37-56
- 池野範男. グローバル時代のシティズンシップ教育—問題点と可能性: 民主主義と公共の論理—. 教育学研究. 2014, Vol.81, 144
- 伊深祥子, 高橋沙織. 食に関する家庭科教育の現状と課題—食育と家庭科—. 愛知教育大学家政教育講座研究紀要. 2013, Vol.42, 59-68
- 伊波富久美, 浅井玲子, 國吉真哉, 久保加津代, 倉元綾子, 立山ちづ子, 福原美江, 宮瀬美津子, 桑畑美沙子. 九州・沖縄の「生活課題」「生活文化」にかかわる家庭科の授業研究(第2報): 学習者自身の生活課題に対する視点を中心に. 日本家庭科教育学会誌. 2008, Vol.51, 182-189
- E.ウエンガー, R.マクダーモット, W.M.スナイダー. コミュニティ・オブ・プラクティス: ナレッジ社会の新たな知識形態の実践. 野村泰彦監修. 野中郁次郎解説. 櫻井祐子訳. 翔泳社, 2002, 33-174
- S.ヴォーン, J.S.シューム, J.シナグブ. グループ・インタビューの技法. 井下理監訳. 田部井潤, 柴原宜幸訳. 慶応義塾大学出版会, 1999, 66-145
- 太田泰貴, 阿部隆行, 鈴木直樹. 体育授業における教師の役割に関する研究動向: 「実践コミュニティ」を手掛かりとして. 東京学芸大学紀要 芸術・スポーツ科学系. 2017, Vol.69, 131-135
- 岡野八代. フェミニズムの政治学—ケアの倫理をグローバル社会へ—. みすず書房, 2012, 33-40
- . 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—. 日本家庭科教育学会誌. 2015, Vol.58, 133-143
- 家庭科教育研究者連盟編. 家教連 20年のあゆみ: 家庭科の男女共学ひとすじ. ドメス出版, 1988, 238-245
- 関東朋之. 「実践コミュニティ」の概念を導入した社会科の授業構成—予算編成ワークショップを事例として—. 社会科教育研究. 2011, Vol.114, 53-63
- 岸田由美, 渋谷恵. “今なぜシティズンシップ教育か”. 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—. 嶺井明子編著. 東信堂, 2007, 8
- 國吉真哉, 浅井玲子, 伊波富久美, 久保加津代, 倉元綾子, 立山ちづ子, 福原美江, 宮瀬美津子, 桑畑美沙子. 九州・沖縄の「生活課題」「生活文化」にかかわる家庭科の授業研究(第1報): 実践事例報告からみた現状と課題. 日本家庭科教育学会誌. 2008, Vol.51, 96-104
- 桑原敏典. シティズンシップ教育の場としての「総合的な学習の時間」の意義と課題—学

- 習指導要領に示された目標と内容の記述の変遷を手掛かりにしてー. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録. 2020, Vol.174, 25-36
- 国立青少年教育振興機構. 高校生の社会参加に関する意識調査報告書ー日本・米国・中国・韓国の比較ー. 2021. <https://www.niye.go.jp/kanri/upload/editor/151/File/00.houkokusyo.pdf> (閲覧日: 2022年2月9日)
- 小高さほみ. 教師の成長と実践コミュニティー高校教師のアイデンティティの変容. 風間書房. 2010, 12-19
- 小玉重夫. “バーナード・クリックとイギリスのシティズンシップ教育”. 18歳が政治を変える! ユース・デモクラシーとポリティカル・リテラシーの構築. 高橋亮平・小林庸平・菅源太郎・特定非営利活動法人 Rights 編. 現代人文社, 2008, 206-208
- . 教育政治学を拓く: 18歳選挙権の時代を見すえて. 勁草書房, 2016, 16-200
- 小林淳一. 学校教育における理論と実践の往還に関する基本的観点. 釧路論集ー北海道教育大学釧路校研究紀要ー. 2019, Vol.51, 47
- 佐伯胖. “文化的実践への参加としての学習”. 学びへの誘い. 東京大学出版会, 1995, 30-31
- 坂井清隆. 小学校社会科のシティズンシップ教育実践の研究. 西南学院大学大学院人間科学研究科博士論文. 2018, 47
- 桜井厚. “インタビュー・テキストを解釈する”. ライフストーリー・インタビュー: 質的研究入門. 桜井厚, 小林多寿子編著. せりか書房, 2005, 155-161
- . ライフストーリー論. 弘文堂, 2012, 6
- 篠原岳司. 教育行政学からみる異年齢・異学年教育の新制度論的考察: 中学校・高校の動向から. 子ども発達臨床研究. 2019, Vol.12, 70-73
- 社会教育・生涯学習辞典編集委員会. 社会教育・生涯学習辞典. 朝倉書店, 2012, 109
- 田垣正晋. “グループインタビュー”. 質的心理学の方法ー語りをきくー. やまだようこ編. 新曜社, 2007, 121
- 玉井康之. 地域協働が求められる時代における教師の資質と教師教育の課題. 日本教師教育学会年報. 2016, Vol.25, 39-40
- 千年よしみ, 阿部彩. フォーカス・グループ・ディスカッションの手法と課題: ケース・スタディを通じて. 人口問題研究. 2000, Vol.56(3), 64-67
- 鶴田敦子. “高齢者と家族”. 現代家族学習論. 鶴田敦子, 朴木佳緒留編著. 朝倉書店, 1996, 38-53
- . “近代学校の克服と家庭科”. 市民が育つ家庭科ー子どもが変わる/地域が変わる/学校が変わる. 大学家庭科教育研究会編. ドメス出版, 2004, 8-22
- 當眞千賀子. “問題系としての実践コミュニティーアメリカの小学校のなかの日本人”. 日常実践のエスノグラフィー語り・コミュニティ・アイデンティティ. 田辺繁治, 松田泰二編. 世界思想社, 2002, 119-124

- 土岐圭佑. 家庭科でシティズンシップを育む学年段階別指導目標と内容. 日本家政学会誌. 2016, Vol.67, 455-468
- 野村康. 社会科学の考え方ー認識論, リサーチ・デザイン, 手法ー. 名古屋大学出版会. 2017, 3-197
- 橋本渉. “シティズンシップ教育の原理と授業の特徴ー靖国神社と首相・閣僚などの参拝問題をテーマにー”. シティズンシップの授業ー市民性を育むための協同学習ー. 橋本渉編著. 東洋館出版社, 2014, 33-34
- 廣部恵子. 学級集団の実践コミュニティ化に関する実践的試論ー社会力を高めあう学級づくりモデルの構築ー. 滋賀大学大学院教育学研究科論文集. 2013, Vol.16, 1-12
- 古田雄一. アメリカの貧困地域における子どもの市民性形成をめぐる環境的課題ー学校・地域におけるシティズンシップ教育の機会格差と隠れたカリキュラムー. 学校経営学論集. 2015, Vol.3, 12-13
- . 子どもの市民性形成への学校風土 (school climate) の影響に関する研究動向ー政治的社会化を基盤としたアメリカでの実証的研究を中心にー. 国際研究論叢. 2019, Vol.32, 100-101
- . 現代アメリカ貧困地域の市民性教育改革ー教室・学校・地域の連関の創造ー. 東信堂, 2021, 14
- 朴木佳緒留. “「シティズンシップ」の視点から家庭科を再考する”. 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, 2007, 14-21
- 堀内かおる. 家庭科教育の観点による生活時間配分と家事労働参加に関する研究ー東京都世田谷区在住児童・生徒と保護者を中心としてー. 昭和女子大学博士学位論文. 1993, 74-85
- 水山光春. “学校を中心とした日本のシティズンシップ教育の現状と課題ー主権者教育との関わりをふまえてー”. 「18歳選挙権」時代のシティズンシップ教育: 日本と諸外国の経験と模索. 石田徹, 高橋進, 渡辺博明編. 法律文化社, 2019, 59
- 宮崎隆志. 協同における出会いと学び. 社会教育研究. 2004, Vol.22, 1-18
- . 地域をつくる学びと協同ー協同の基盤を地域に築くー. 協同組合経営研究誌にじ. 2009a, Vol.626, 32-41
- . 移行過程支援研究の課題. 子ども発達臨床研究. 2009b, Vol.3, 43
- . コミュニティ・エンパワメントの論理ー自立支援との関わりでー. 臨床教育学研究. 2013a, Vol.1, 79-84
- . 能力の協働性: 麦の郷の実践を手がかりに. 協同の発見. 2013b, Vol.248, 7-13
- . 重なり合うコミュニティー麦の郷の取り組みが示唆するものー. 協同組合研究. 2014a, Vol.33, 23
- . コミュニティ・エンパワメントとしての生活困窮者支援. 貧困研究. 2014b, Vol.13, 34

- . “暮らしの思想の生成論理—地域社会教育の学習論—”. 地域づくりと社会教育的価値の創造. 日本社会教育学会編, 東洋館出版社, 2019a, 196
- . “暮らしづくりの支援における価値とその意義”. 社会教育と福祉と地域づくりをつなぐ—日本・アジア・欧米の社会教育職員と地域リーダー—. 松田武雄編著. 大学教育出版, 2019b, 48-50
- . 協働の経験が生み出す思想. 協同組合経営研究誌にじ. 2019c, Vol.668, 74
- 宮本みち子. “なぜ今, 「シティズンシップか」”. 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, 2007, 24
- 望月一枝. 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, 2012, 21-157
- . “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, 2015, 38
- 両角達平. “高まる社会参加の意識 発揮できない影響力—日本の若者は「自分本位」なのか—. 高校生の社会参加に関する意識調査報告書—日本・米国・中国・韓国の比較—. 2021. <https://www.niye.go.jp/kanri/upload/editor/151/File/00.houkokusyo.pdf> (閲覧日: 2022年2月9日)
- 文部科学省. 小学校学習指導要領解説家庭編. 東洋館出版社, 2008a, 1-63
- . 中学校学習指導要領解説技術・家庭編. 教育図書, 2008b, 1-82
- . 高等学校学習指導要領解説家庭編. 開隆堂出版, 2010, 1-55
- . 教育課程部会 教育課程企画特別部会 (第9回) 配布資料 資料 2-1 高等学校等における教科・科目の現状・課題と今後の在り方について (検討素案) (保健・体育教育, 芸術教育, 家庭科教育, 総合的な学習の時間, 特別活動). 2015. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2015/08/04/1360076\\_2\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/08/04/1360076_2_1.pdf) (閲覧日: 2022年2月11日)
- . 高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説家庭編. 教育図書, 2019, 10-45
- 文部省. 小学校指導書家庭編. 開隆堂出版, 1989a, 1-73
- . 中学校指導書技術・家庭編. 開隆堂出版, 1989b, 1-106
- . 高等学校学習指導要領解説家庭編. 実教出版, 1989c, 1-70
- . 小学校学習指導要領解説家庭編. 開隆堂出版, 1999a, 1-67
- . 中学校学習指導要領 (平成10年12月) 解説—技術・家庭編—. 東京書籍, 1999b, 1-89
- . 高等学校学習指導要領解説家庭編. 開隆堂出版, 2000, 1-107
- 柳昌子. “家庭科における地域教材の再検討”. 市民が育つ家庭科. 大学家庭科教育研究会編. ドメス出版, 2004, 49-51
- 矢野由起. “自立した人間の育成を目指す家庭科”. 生きる力をそなえた子どもたち—それは家庭科教育から. 日本家庭科教育学会編. 学文社, 2013, 52-55

- やまだようこ. “ライフストーリー研究：インタビューで語りをとらえる方法”. 教育研究のメソドロジー. 秋田喜代美, 恒吉僚子, 佐藤学編. 東京大学出版会, 2005, 196
- . “ライフストーリー・インタビュー”. 質的心理学の方法—語りをきく—. やまだようこ編. 新曜社, 2007, 130
- 米家直子. 高校生議会での学び. 教育. 2020, Vol.897, 28-33
- J.レイヴ, E.ウェンガー. 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—. 佐伯胖訳. 産業図書, 1993, 1-203

## 論文の初出

論文の一貫性を担保する観点から、加筆・修正した箇所がある。

### 序章

書き下ろし

### 第1章

#### 第1節～第3節

- ・土岐圭佑. シティズンシップに関わる家庭科研究の特徴と課題. 日本家政学会誌第 70 巻第 5 号. 2019 年 5 月. 274-291 頁

#### 補節

- ・土岐圭佑. 家庭科研究における自立概念の変遷と課題. 日本家政学会誌第 69 巻第 4 号. 2018 年 4 月. 243-255 頁

### 第2章

- ・書き下ろし

### 第3章

- ・土岐圭佑. 家庭科におけるシティズンシップ教育実践の学習内容と学習方法の提案—高等学校における地域生活を創り出す実践事例の分析を通して—. 日本家政学会誌第 72 巻第 5 号. 2021 年 5 月. 272-283 頁
- ・土岐圭佑. 家庭科実践における高校生のシティズンシップ形成に必要な要因の検討—地域生活を創り出す実践に取り組んだ高校生のライフストーリーの分析より—. 日本家政学会誌第 72 巻第 5 号. 2021 年 5 月. 284-294 頁

### 終章

書き下ろし

## 謝辞

本論文の執筆にあたり，終始懇切丁寧なご指導とご助言をいただいた主査の宮崎隆志先生，本論文の副査を引き受けてくださり，多くのご指導をいただいた浅川和幸先生，篠原岳司先生，北海道教育大学教育学部旭川校の岡田みゆき先生に心より感謝申し上げます。

また，本研究の遂行にあたり，インタビュー調査等に快くご協力いただいた皆様に心より感謝申し上げます。