

主体的な生活課題の設定を支援する家庭科の授業づくり

— 批判的思考(クリティカル・シンキング)の態度を意識した課題設定ツールの開発を通して —

野澤 祐子¹

高等学校家庭科では、生涯を見通して生活の課題を解決する力を育むことが求められている。そのためには、生活を批判的思考(クリティカル・シンキング)に基づいて見直し、生活の課題を明確に捉えることが重要であると考えた。そこで、批判的思考力の育成の第一歩として、批判的思考の態度を意識した課題設定ツールを作成し、主体的な生活課題の設定に有効であるかを検証した。

はじめに

近年、私たちの生活は、科学技術の急速な進歩によって利便性が向上し、豊かになっている。経済活動の電子化や家庭機能の外部化などの充実が目覚ましく、生活を取り巻く環境が一変している。家庭生活の在り方も多様化し、それに伴い、一人ひとりが抱える生活課題も多様なものとなっていると考える。

「新学習指導要領」では、高等学校家庭科の目標の中で「様々な人々と協働し、よりよい社会の構築に向けて、男女が協力して主体的に家庭や地域の生活を創造する資質・能力」として「生涯を見通して生活の課題を解決する力」を育成することを示している。

中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」において、教科等を越えて育まれる資質・能力として「物事を多面的・多角的に吟味し見定めていく力(いわゆる『クリティカル・シンキング』)」(中央教育審議会 2016)を育むことの重要性について示されている。本研究においては、クリティカル・シンキングと批判的思考は同義であると捉え、「批判的思考」と表記する。この批判的思考については、『高等学校学習指導要領解説 家庭編』(以下、「解説家庭編」という)では、内容の(3)生活における経済の計画と消費において「消費者としての批判的思考に基づいて主体的に意思決定」(文部科学省 2010 p. 24)することが求められてきた。さらに荒井は、「新学習指導要領」の目標について、社会問題の視点が加えられていることに着目し、生徒につけたい力として「よりよい生活とは何かを現状を踏まえながらクリティカルに考え、価値を探究する力(批判的思考力)」(荒井 2019 p. 46)などを挙げている。

これらのことから、家庭科教育において批判的思考力を育成することにより、生徒がよりよい生活を創造することができると考えた。

所属校は、多様な家庭環境におかれる生徒が在籍し、生活課題も多岐にわたると考えられる。しかし、自身の生活課題を捉えにくい生徒が多く、どのように生活の振り返りを行うか、手立てを検討する必要があると感じていた。そこで本研究では、所属校の実態を踏まえ、批判的思考に基づいた生活の振り返りを行うことで、生活課題の設定につながれると考えた。

研究の目的

本研究は、「生涯を見通して生活の課題を解決する力」を育むために、生徒がよりよい生活を目指し主体的な生活課題を設定することを目的とする。

研究の内容

1 研究の背景

(1) 高等学校家庭科に求められていること

「新学習指導要領」では、高等学校家庭科の目標の中で「生涯を見通して生活の課題を解決する力」を育むことが求められている。このことは、『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説家庭編』では、「自立した生活者として、様々な人々と関わり合う中で、他者の立場を考え、多様な意見や価値観があることを踏まえつつ、よりよい生活の実現に向けて、身近な生活の課題を主体的に捉え、具体的な実践を通して、課題の解決を目指すことを意味している」(文部科学省 2019)とされている。

荒井は、社会的課題についての家庭科の学びを構想する上では「身近な生活の課題と社会的な問題とのつながりを実感し、社会的解決へ視野を広げる学習の構造をつくる」(荒井 2019 p. 46)ことなどを考慮するとよいとしている。

つまり、高等学校家庭科においては、自身がよりよい生活を目指して課題を設定し、解決することと、よりよい社会をつくることを関連づけていく必要があるといえる。

(2) 主体的な生活課題

1 神奈川県立大和東高等学校
研究分野(授業改善推進研究 家庭)

本研究において、「主体的な生活課題」とは、自己の生活の充実・向上につながる課題であることに加え、家庭や地域・社会の視点を意識した課題であると定義する。これは、荒井も「『より良い生活』のための視野は、おのずと社会問題へと開かれている」（荒井 2019 p. 44）と述べているように、個人の生活の営みが家庭や地域・社会と深く関係していることを踏まえた課題設定を目指すものである。

(3) 生徒の実態

所属校は平成29年より本県指定のクリエイティブスクールとなり、学び直しに重点を置いた教育を行っている。意欲的に学習する生徒もいる一方で、学習のつまずきを感じて意欲が低下してしまう生徒も少なくない。

多様な生徒もいる中、事前アンケートを行ったところ、家庭科は好きかという質問に対して肯定的な回答をした生徒は31名中26人であった(第1表)。また、家庭科に興味・関心をもって取り組んでいるかという質問に対しては肯定的な回答をした生徒は25人であった(第2表)。これらのことから、所属校の生徒は家庭科の学習に対しておおむね肯定的に捉えている生徒が多いことが分かった。

第1表 家庭科は好きか(n=31)

好き	3人
まあまあ好き	23人
あまり好きではない	3人
好きではない	2人

第2表 家庭科に興味・関心をもって取り組んでいるか(n=31)

取り組んでいる	10人
少し取り組んでいる	15人
あまり取り組んでいない	5人
取り組んでいない	1人

事前アンケートにおける自身の生活に関する質問では、「生活の課題はない」又は「生活の課題という言葉がよくわからない」と回答した生徒が合わせて11人であり、「生活の課題がある」と回答した生徒は20人であった(第3表)。このことから、生活に対する課題意識を持つ生徒が多いことが分かる。しかし、これまでの授業実践を振り返ると、その課題の多くは早起きやダイエットといった生活習慣の改善を目指すものが多く、家庭や地域・社会との関連づけが課題であると感じていた。

第3表 生活の課題はあると思うか(n=31)

ある	20人
ない	4人
生活の課題という言葉がよくわからない	7人

また、これまでの授業実践において、課題設定が困難な生徒に対しては、教員が事例として課題を設定し

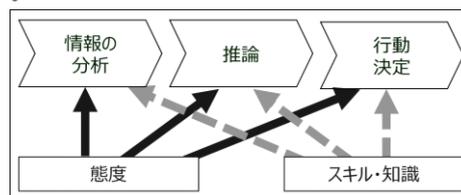
て取り組ませていた。しかし、自身の生活体験に基づく課題ではないために、実践の充実や新たな課題の発見にはつながらないという状況であった。

以上のことから、所属校の生徒がよりよい生活を目指すにあたっては、自身の生活への課題意識を持ち、生活課題を明確に捉えることが重要であると感じた。

(4) 批判的思考

批判的思考について、楠見は「日常生活の実践を支える能力」(楠見他 2011 p. 3)であると述べている。さらに土屋らは「批判的思考力は、生活の場面に還元できる力であり、実生活で活かされる力」(土屋他 2013 p. 85)とし、「家庭科における『考える力』は『批判的思考力』と類似した力である」(土屋他 2013 p. 88)と捉えている。このことから、批判的思考力を育成することによって、生活の課題を発見・解決し、よりよい生活を目指すことにつながっていくと考えられる。

楠見は批判的思考の構成要素とプロセスを第1図のように整理し、「批判的思考の態度をもつことによって、批判的思考を実行し、そのスキルを学習し、熟達させることにつながる」(楠見他 2011 p. 11)と述べている。



第1図 批判的思考のプロセスを支える態度 (楠見他 2011 p. 9を基に作成)

つまり、批判的思考力の育成には、スキルや知識の習得に加えて、批判的思考の態度を身に付けさせることが重要であると言える。そこで、所属校において批判的思考力を育成する第一歩として、批判的思考の態度を身に付けさせることが重要であると考えた。

2 研究仮説

生徒が主体的な生活課題を設定するためには、どのように生活の振り返りを行うかが重要であると考えた。そこで、批判的思考の態度を意識した生活の振り返りが行える課題設定ツールを作成することにより、生徒が主体的な生活課題を設定し、よりよい生活を目指すことができると考え、次の仮説を立てた。

批判的思考の態度を意識して生活の振り返りを行うことで、主体的な生活課題の設定をすることができる。

3 研究の方法

(1) 批判的思考の態度

「批判的思考の態度」はいくつか提唱されているが、楠見は「熟慮的態度」「探究心」「開かれた心」「客

なぜそう整理したのかという理由とともに文章化することにより、自身の考えを明確にする。

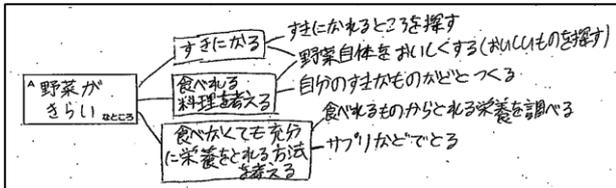
(E) 生活場面の客観視(Step 1-⑤)

自身が文章化した生活場面に対して、家族・地域の人の視点で考えたらどう見えるかということ想像し、文章化する。これにより、自身が「よくないと思うところ」以外の場面においても課題が発見できることに気付けるよう工夫した。

イ 第3時(課題設定ツールStep 2)

(7) 目標の木(目標と手段の多面的な検討)(Step 2-②)

Step 1 で書き出した三つの生活場面に対し、それぞれ目標とその達成につながる手段を複数検討し、目標の木を作成する(第4図)。現状に対してどうありたいか、そのために何が出来るかという手段を複数検討することによって、自身の生活課題を多面的に捉える。



第4図 生徒Yによる目標の木の記述(抜粋)

(4) 思考の整理(Step 2-③)

目標の木で書き出した手段に対し、「一人で実現できるもの」「家族の協力があれば実現できるもの」「実現不可能なもの」の3点に整理する。これにより、自己の生活課題と家庭・地域や社会とのつながりを意識する。

(7) 生活課題の明確化(Step 2-④)

ここまでの学習活動における思考を踏まえ、自身の生活課題と目標を文章化する。

6 検証結果と考察

課題設定ツールの記述と生活課題をそれぞれに評価し、関連性の有無について検討した。なお、検証の対象は、事前・事後アンケートの両方に回答し、かつ第2時・第3時の授業に出席してワークシートを提出した31名の生徒とする。

(1) 課題設定ツールの記述

ア 評価の方法

課題設定ツールについては、ルーブリックを作成した(第6表)。Step 1-②から⑤、及びStep 2-②・③

第6表 課題設定ツール ルーブリック

	A	B	C
Step 1-②	・生活場面を2つ以上書き出している	・生活場面を1つ書き出している	・書き出していない ・家庭科の学習事項との関連が無い
Step 1-③	・イメージマップで書き出した内容をすべて整理している	・イメージマップで書き出した内容から半分程度整理している	・書き出していない ・イメージマップとの関連が無い
Step 1-④	・生活場面を3点に絞り、明確な理由とともに文章化している	・生活場面を1つまたは2つ、文章化している ・生活場面に対する所感と理由に関連が無い	・書き出していない ・理由が明確でない
Step 1-⑤	・生活場面3つに対して、他者の視点を意識して文章化している	・1つまたは2つの生活場面に対して、文章化している ・他者の視点による考えが明確でない	・書き出していない ・他者の視点を考えられていない
Step 2-②	・3つの生活場面に対して目標の木を作成している	・1つまたは2つの生活場面に対して目標の木を作成している ・3つの生活場面に対して目標を設定しているが、手段が書き出していない	・書き出していない ・目標に対して手段が適切でない
Step 2-③	・目標の木で書き出した内容をすべて整理している	・目標の木で書き出した内容から半分程度整理している	・書き出していない ・実現可否の判断が適切でない

に対する個々の評価を基に、課題設定ツールの評価を総合的に判断した。

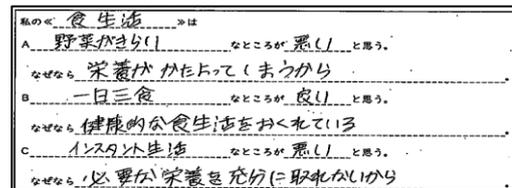
イ 生徒の記述例

生徒Yの課題設定ツールに対しルーブリック評価を行い、総合的な評価をBとした(第7表)。

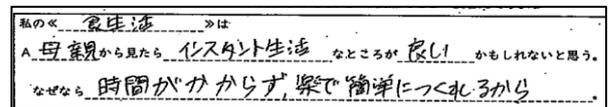
第7表 生徒Yの課題設定ツールに対する評価

Step 1				Step 2	
②	③	④	⑤	②	③
A	A	A	B	B	B
総合評価				B	

生徒Yは、Step 1-④において、自身の食生活がインスタント食品に偏っているところを、栄養面について問題視している(第5図)。一方Step 1-⑤では、インスタント食品に偏った食生活について、母から見た場合は家事労働の負担が減るのではないかという視点で捉えている(第6図)。このように、自身の食生活の乱れと家事労働の分担の二つの面に気付けたことは、課題設定ツールによって自身の食生活を客観視したことによる成果であると考えられる。



第5図 生徒Yの記述(Step 1-④)



第6図 生徒Yの記述(Step 1-⑤)

ウ 記述状況の総括(n=31)

生徒Yと同様に、ルーブリック評価を行った(第8表)。記入事例の提示や声かけによる支援もあり、記述状況の総合評価はおおむね良好であった。しかしStep 1-⑤における、客観視する点については、C評価となる生徒が14人おり、他の段階に比べて書き出すことが困難であったということが分かる。本研究では自己との対話において他者の視点を想像させるという手法をとったが、生徒の想像の及ばない点も多く、客観性を意識する手立ての検討が課題として残ったといえる。

また、Step 1-②によるイメージマップでは、4人の生徒が未記入でありC評価、6人の生徒が1つの場

面しか書き出せないという結果となった。A評価となった生徒が授業後の振り返りで「イメージマップで連想するとアイデアがたくさん出た」と記述しているのに対し、C評価となった生徒は「イメージマップが書けなくて進まなかった」と記述している。イメージマップが書けない理由としては、「連想する」という思考そのものが苦手であることや、思考したことをイメージマップに言葉にして書き出す作業が苦手であることが考えられる。

第8表 課題設定ツールの記述状況評価 (n=31)

		A	B	C
Step 1	②	21人	6人	4人
	③	17人	9人	5人
	④	16人	14人	1人
	⑤	9人	8人	14人
Step 2	②	17人	13人	1人
	③	17人	12人	2人
総合評価		11人	16人	4人

(2) 生活課題の設定

ア 評価の方法

生活課題については、Step 2-④に対し、ルーブリックを作成して評価を行った(第9表)。

第9表 生活課題 ルーブリック

A	・自己の生活の充実・向上につながり、かつ、家庭・地域や社会の視点を意識した課題設定ができています
B	・自己の生活の充実・向上につながる課題設定ができています
C	・自己の生活の充実・向上につながる課題設定ができていない

イ 生徒の記述例

生徒Yは生活課題を「野菜を摂取すること」とし、自身の野菜嫌いという点から、野菜を摂取するためにどのような手段をとるかが記述されている。しかし、家庭や地域・社会の視点が意識されているとは判断できないことから、生徒Yの生活課題をB評価とした。

また、生徒Zは自身の生活課題として「食費のコスト低減」と記述している。自身が運動部に所属し食事が量が増えたことから、家庭経済への負担を懸念し、買物の際にコスト低減を図ることができるようにすることを目標として掲げている。社会の視点を盛り込むのであれば、輸入食品と国産の食品との価格を比較して自給率の問題と関連づけることなども考えられるが、自身の生活と家庭の生活を関連付けられている点から、A評価と判断した。

ウ 記述状況の総括 (n=31)

生活課題がB評価以上、つまり課題設定ができた生徒は28名、そのうちA評価となったものが5人であった。しかしながら、A評価となったもののうち、家庭

の視点を考慮したものが4人、地域の視点を考慮したものが1人、社会の視点を考慮したものは0人であった。課題設定ツールのStep 1-⑤において客観視する際の視点を生徒に考えさせた結果、身近な家族の視点にとどまるものが多かった。

また、C評価となった生徒は3人であり、いずれも未記入であった。

(3) 課題設定ツールと生活課題設定の関連性

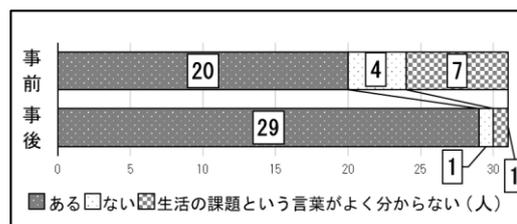
課題設定ツールの評価と生活課題の評価は第10表のとおりである。課題設定ツールでA評価であったのに生活課題がC、あるいはその逆といった現象はなく、課題設定ツールと生活課題の設定にある程度の関連性が見られると判断した。一方、課題設定ツールがA評価であった者のうち、生活課題がB評価となった生徒が3人いた。課題設定ツールの記述では客観視や多面的な検討ができていたが、生活課題を明確化する際に、それまでの思考を踏まえた課題設定ができていなかったと考えられる。生活課題の明確化において、それまでの思考を総括し、何に留意して生活課題を設定すべきかを明確に示す必要があると感じた。

第10表 課題設定ツールと生活課題の評価一覧 (n=31)

		生活課題		
		A	B	C
課題設定ツール	A	4人	3人	0人
	B	1人	20人	0人
	C	0人	0人	3人

(4) 生活課題への意識

事後アンケートにより、生活課題があると答えた生徒が9人増加したことが分かる(第7図)。課題設定ツールを用いて生活を振り返る中で、生活に対する課題意識を持ち、ささいなことからも生活の充実・向上につながれることに気付いたものとする。



第7図 生活の課題はあると思うか (n=31) (事前・事後の変化)

研究のまとめ

1 研究の成果と課題

(1) 成果

事後アンケートにおいて「書くことで次々と考えが浮かぶ」といった探究心を感じられる記述や、「文で書くことで分かりやすくなった」といった段階的な思

考をたどったことによる成果が感じられる記述が見られた。さらに、課題設定ツールの感想に「他人の立場を考慮することで視野が広がると思った」という記述が見られた。これらのことから、課題設定ツールに批判的思考の態度である熟慮的態度・探究心・客観性を取り入れることができたと考える。

そして、課題設定ツールの評価と生活課題の設定の評価に関連性が認められることから、熟慮的態度・探究心・客観性といった批判的思考の態度を意識することと生活課題の設定に関連性があるものと捉えられる。

(2) 課題

本研究における課題は大きく二つあると考える。

第一に、課題設定ツールそのものの記述が困難であった生徒に対する具体的な手立ての検討である。イメージマップでは、起点となる家庭科の学習事項から自身の生活場面を広げるという作業であったが、生徒の自由な発想に頼る抽象的な手法であり、考えの浮かばない生徒も多くいた。イメージマップによる振り返りのみでなく、生活チェックリスト等の作成から自身の生活を振り返るような具体性のある手法なども必要であると感じた。

第二に、課題設定ツールにおいて、批判的思考の客観性を意識した活動が不十分であったことである。客観視させるStep 1-⑤において、批判的思考である客観性を意識し、他者の視点を想像させるという手法を取り入れたが、他者の視点を想像することが困難である生徒も多く、主観的な意見にとどまっていた。また、自身の生活に関わる「他者」とは誰かという想像がつかず、身近な家族の視点が多くなっていた。さらに、Step 2-③で実現の可否を整理する点においても、地域・社会の視点を意識するための支援が不足していた。主体的な生活課題として地域・社会へとつながる課題を設定するためには、個人の生活がどう地域・社会と関わっていくのかを理解させる必要があったと感じる。さらに、他者の視点を想像するために、ロールプレイによる他者の課題発見のための活動や、協働的な活動を取り入れることが必要であると考えた。

2 今後の展望

本研究においては生活課題の設定に重点を置き、自身の課題を見つけることを目的としたが、これからの家庭科教育において求められることは、先述した通り「生涯を見通して生活の課題を解決する力」を育むことである。そのためには、生活課題の設定から実践へつなげる取組が必要となる。課題を解決するために必要な知識・技能の習得に加え、それらをどう活用していくのかを生徒に考えさせ、具体的な実践活動と新たな課題の発見につなげていけるよう、学習過程を検討する必要があると考える。

おわりに

本研究は、生徒が「生涯を見通して生活の課題を解決する力」を育む第一歩として、よりよい生活を目指し主体的な生活課題を設定する手立ての一つを研究したものであるが、生活課題の設定にあたって残された課題を解決するためにさらなる検討が必要であると考えた。また、本研究では批判的思考の態度を意識した課題設定ツールを作成したが、生徒自身が批判的思考のスキル・知識・態度を習得し、意識的に批判的思考力を働かせてよりよい生活をつくることが重要である。家庭科だけでなく、教科を越えて批判的思考力の育成を目指し、生徒がよりよい生活を築いていけるよう、今後の授業づくりにいかしていきたい。

最後に、本研究を進めるに当たり、御協力いただいた神奈川県立大和東高等学校の皆様へ深く感謝を申し上げます。

引用文献

- 中央教育審議会 2016 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」 p. 35
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2020年12月21日取得)
- 文部科学省 2010 『高等学校学習指導要領解説 家庭編』 開隆堂出版
- 文部科学省 2019 『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 pp. 15-16
- 荒井紀子 2019 「現代社会の課題と家庭科教育の役割ー市民社会の担い手を育てる家庭科ー」 『日本家庭科教育学会誌』 第62巻第1号
- 楠見孝・子安増生・道田泰司編 2011 『批判的思考力を育む 学力と社会人基礎力の基盤形成』 有斐閣
- 土屋善和・堀内かおる 2013 「家庭科における批判的思考力を育む授業開発」 横浜国立大学教育人間科学部『紀要, I(教育科学)』 第15号

参考文献

- 黒上晴夫・小島亜華里・泰山裕 2012 『シンキングツール～考えることを教えたい～』 http://ks-lab.net/haruo/thinking_tool/short.pdf (2020年9月1日取得)
- 土屋善和 2015 「家庭科における批判的思考力の検討ーEnnis, R. Hの批判的思考論に着目してー」 日本教科教育学会 『日本教科教育学会誌』 第38巻 第3号
- 渡辺健介 2007 『世界一やさしい問題解決の授業』 ダイアモンド社