

持続可能な社会の担い手を育成する家庭科教員養成の課題

——「環境アクション・プラン」の実践を通して——

佐藤 裕紀子*

(2012年9月15日受理)

Education for Sustainable Development as Part of a Home Economics Teacher Training Course

Yukiko SATO

キーワード:家庭科, 教員養成, 持続可能な社会

本研究は、家庭科教員養成カリキュラムにおいて、資源や環境に配慮したライフスタイルを工夫し、主体的に行動できる資質を育むための指導上の課題を明らかにすることを目的とする。研究方法としては、家庭科教員をめざす茨城大学教育学部2年次学生17名を対象に、授業時間を使って「環境アクション・プラン」を用いた指導を行い、事前・事後のアンケート調査結果と振り返りシートへの記述内容を分析することにより、環境問題に対する意識の変容を探り、指導の成果や課題を検討する。アンケート調査を分析した結果、①自分の生活と環境問題との関わりに対する自覚、②環境問題に対する主体者意識については一定の成果がみられ、その観点からは「環境アクション・プラン」を使った実践的・体験的な指導方法の有効性が確認された。しかし、振り返りシートの記述内容からは、自分の生活の見直しや環境意識の高まり等の点では成果が確認されたものの、実践の継続には経済性や達成感等、個人に帰着する副次的便益をわかりやすい形で実感できることの必要性を強調する内容も多く、従来のライフスタイルを支えてきた価値観や行動原理の見直しという点では課題が見出された。

関心の所在

今日、持続可能な社会の形成は国際的に共有される最重要課題のひとつである。持続可能な社会の形成にはその担い手の育成が重要な位置を占めることから、2002年の第57回国連総会では、2005年から14までの10年間を持続可能な開発のための教育（以下、ESD）の10年とし、ユネスコを主導機関として持続可能な開発のための教育を推進する決議が採択された。現在、国際実施計画（2005年）の趣旨に沿って、世界各国でESDの取り組みが進められている。日本でも2006年には国内実施計画が策定され、ESDの目標として、環境・経済・社会の面において持続可能な将来が実現できるような行動の変革をもたらすことなどが示された¹⁾。2008年には、教育振興基本計画において今後5年間に総合的かつ計画的に取り組むべき施策のひとつとして「持続可能な社会の構築に向けた教育に関する取組の推進」が示されるとともに、同年から翌年にかけて、その趣旨をふまえた学習指

*茨城大学教育学部

導要領が告示された。同要領において家庭科には環境項目が新設され、持続可能な社会に向けて、環境や資源に配慮した新たなライフスタイルを工夫し、主体的に行動していくことのできる力を育むことがその目標となっている。消費生活の場から発想し、行動していく主体を形成することをねらう家庭科教育が、持続可能な社会の形成に向けて果たす役割はきわめて大きく、その責任の果たし方については、指導内容・指導方法の検討と並行して、家庭科教員養成のあり方も検討していく必要がある。

そもそも家庭科は、家庭生活に主体的に関わる中で問題を発見し、その解決方法を自ら考え実践することにより、よりよい生活を創造していくことのできる実践力を育む教科である。その過程では、今日では、他者に働きかけ他者と協働していく力を獲得することも重要な課題となっている²⁾。そうした動向をふまえるならば、今日の家庭科の環境教育に求められるのは、学習した知識や技術を使って家庭生活におけるさまざまな営みに主体的に関わり、そうした過程で育まれる生活認識を基礎に、持続可能な社会の構築に向けて生活における問題を発見し、自ら解決の方法を考え実践したり、さらには他者に働きかけて問題意識を共有し、ともに行動したりすることのできる実践力の獲得を支援することであるといえる。現在、実践的な力の獲得はいずれの教科でも重視されるところとなっているが、家庭科では、とくに家庭生活への主体的な関わりを促し、その過程で育つ生活認識や問題意識を基礎に行動していくことを重視するところに特質がある。大学で家庭科教員を養成するうえでも、そうした意味での実践力の獲得支援を視野に入れた教員養成のあり方を検討していく必要がある。

だが、翻って今日の学生の現状をみると、家庭生活のさまざまな営みに主体的に関わってきた経験がきわめて乏しく、従って家庭生活に軸足を置いた生活認識も育っておらず、家庭科で求められる実践力の獲得を支援するためのレディネスが十分に成立していないことが指摘できる。こうした現状では、知識や技術、指導方法をいかに身につけたとしても、今日、家庭科教員として要請される資質や能力を育むことは困難である。まず学生自身が自らの家庭生活に関心を向け、主体的に関わる中から、持続可能な社会の形成に向けて、問題に気づき、改善・解決のために行動していく経験を豊かにもつことが必要である。

研究目的

上記の問題意識にもとづき、本稿では、家庭科教員養成カリキュラムにおいて、資源や環境に配慮したライフスタイルを工夫し、主体的に行動できる資質を育むための指導上の課題を明らかにすることを目的とする。具体的には、持続可能な社会の形成に向けたライフスタイルの工夫という視点から実践的・体験的な指導を行い、①自分の生活と環境問題との関わりに対する自覚、②環境問題に対する主体者意識の2点を中心に、指導の成果と課題を検討する。

研究方法

家庭科教員をめざす茨城大学教育学部2年次学生17名を対象に、授業時間を使って、後述する「環境アクション・プラン」を用いた指導を行い、事前・事後のアンケート調査の結果と振り返りシー

トへの記述内容を分析することにより、環境問題に対する意識の変容を探り、指導の成果や課題を検討する。指導のねらいは、持続可能な社会をめざして自分や家族にできる身近な取り組みを考え実践することを通して、自分の生活と環境問題との関わりについての自覚と環境問題に対する主体者意識を高めることである。対象者17名は、いずれも1年次に「消費生活と環境との関わり」をテーマとする講義を受講した学生である。

指導の事前・事後のアンケートは、環境省総合環境政策局環境計画課「環境にやさしいライフスタイル実態調査」(平成20年)をもとに作成した、「環境問題に対する関心」、「環境問題に対する主体者意識」、「環境問題への社会的取り組みに対する考え方」、「環境問題への個人的と取り組みに対する考え方」の4つの観点から構成される調査票を用いる。本稿ではこのうち、「自分の生活と環境問題との関わりに対する自覚」に関わる2つの設問と「環境問題に対する主体者意識」に関わる4つの設問への回答について、指導前と指導後の変容の読み取りを中心に分析する。

振り返りシートは、指導の最後に各自が学習した感想を自由に記入できるものとし、分析にあたっては、その記述内容から指導後の意識や考え方の変容を読み取る。

指導の流れ

指導の流れを図1に示す。「環境アクション・プラン」(以下、プラン)とは、資源や環境に配慮したライフスタイルの創造に向けて、自分や家族にできる身近な取り組みを考えて実践するもので、消費生活と環境との関わりをテーマとした学習ではしばしば活用される教材である。今回の「プランの作成」にあたっては、取り組みの意義を明確化することという条件のみを付し、各自が自由に作成できることとする。

1. 「環境アクション・プラン」の作成	1時間
2. 「環境アクション・プラン」の有効性の検討	1時間
3. 「環境アクション・プラン」のアピール	} 3時間
4. 「環境アクション・プラン」の見直し	
5. 「環境アクション・プラン」の実践	2週間
6. 「環境アクション・プラン」の評価・改善	1時間
※90分を1単位時間として「1時間」と表記。	

図1 指導の流れ

従来の実践事例の多くは、プランの作成とプランの実践が主たる内容となっているが、本稿では、プラン作成後の「プランの有効性の検討」と「プランのアピール」に十分な時間を確保し、各自が考えたプランの概要やその意義を他者に説明することにより、取り組みの意義の明確化と実践意欲の継続性をはかることをねらった。各自、作成したプランについて、①プランの背景とねらい(どのような現状把握と問題意識にもとづき、何をねらってプランを作成したか)、②実施計画(具体的にどのような活動をどのように実践するか)、③期待される効果(プランの実践によりどのような効果が期待できるか)の3つの観点から検討する(プランの有効性の検討)。各自の検討結果について

は、資料等を用いて皆の前で説明するとともに、意見や質問に応ずる（プランのアピール）。1人の持ち時間は質疑を含め15分程度とする。

アピールに対する意見等をふまえ、自身のプランを見直し、改善すべき点を改善したうえで（プランの見直し）、各自がプランに沿って2週間の実践を行う（プランの実践）。実践後、改めて自身の作成したプランを見直し、改善すべき点等を検討する（プランの評価・改善）。

結果

1. 「環境アクション・プラン」の内容

17例のプランを「プランのねらい」別にみると、いずれもCO₂排出量を減らす取り組みを行うことにより地球温暖化対策に寄与することをねらったものであった。これには、中等教育段階の家庭科や、その内容をふまえて1年次に行われた講義の環境問題に対するアプローチの仕方が反映しているものと考えられる。

具体的な内容としては大きく分けて2種の内容が見られた。1つは、テレビや炊飯器の待機電力を減らす、エアコンや冷蔵庫などの温度を控えめに設定する、電気毛布の使用をやめて湯の入ったペットボトルを利用し、翌朝、ボトル内の水を利用する、シャワーヘッドを使用してガスの使用量を抑える等、CO₂の排出をともなうエネルギーの使用を抑える取り組み、もう1つは、買い物時にエコバッグを使用する、ペットボトル飲料の購入をやめ水筒を持参する、外出時に自分の箸を持参して弁当を食べるときに割り箸を使用しない等、廃棄物の発生抑制に関する取り組みであった。

「期待される効果」のアピールでは、電気やガスの使用量をCO₂排出量に換算し、2週間のプランの実践によりどのくらいのCO₂の排出が抑えられるかを示したり、従来、1日当たりどのくらいのペットボトルを購入していたかを調査し、2週間でそれらを購入しなければ、ペットボトルのリサイクルに使われるどのくらいのエネルギーを使用せずに済むかを数値で示したりする等の内容が多かった。また、環境への負荷の低減に関わる効果のほか、電気やガスの使用を抑えることやペットボトルを購入しないことによる経済的な効果を強調する内容も見られた（4例）。そのほか、自分の2週間の取り組みをクラスの全員で行なったときにもたらされる効果を示し、皆の参加を呼び掛けたり、2週間の取り組みを今後も継続したときにもたらされる効果を算定したりするなど、取り組みの蓄積による効果を強調する内容も見られた（3例）。

2. アンケート調査結果

(1) 自分の生活と環境問題の関わりに対する自覚

「自分の生活と環境問題の関わりに対する自覚」に関わる2つの考え方を示し、それに対し「大変そう思う」から「まったくそうは思わない」まで「あなたの考えや意見にもっとも近いもの」を4件法で求めた。

まず、「大量消費・大量廃棄型の生活様式を改めるべきである」との考え方に対しては、事前アンケートでは、「大変そう思う」5名、「ややそう思う」11名、「あまりそう思わない」1名、「まったくそう思わない」1名であったのに対し、事後アンケートでは、「大変そう思う」11名、「ややそう思う」5名、「あまりそう思わない」1名と変化した(図2)。

次に、「環境のことを考えて使い捨てはやめ、リユース、リサイクルを進めるべきである」との考え方に対しては、事前アンケートでは、「大変そう思う」4名、「ややそう思う」13名、事後アンケートでは、「大変そう思う」5名、「ややそう思う」12名であった(図3)。この設問は、すべての設問のうち指導前と指導後の変化がもっとも小さく、事後アンケートで「大変そう思う」と回答した者ももっとも少なかった。今回の「環境アクション・プラン」における廃棄物に関する取り組みでは、リユース、リサイクルを扱った内容は見られず、いずれもリデュース(発生抑制)を扱うものであり、ペットボトル等のリサイクルはその過程で多くのCO²の排出をともなうため、地球温暖化対策としてはむしろリデュースを推進する主張が多かったことが、この結果に反映したと考えられる。

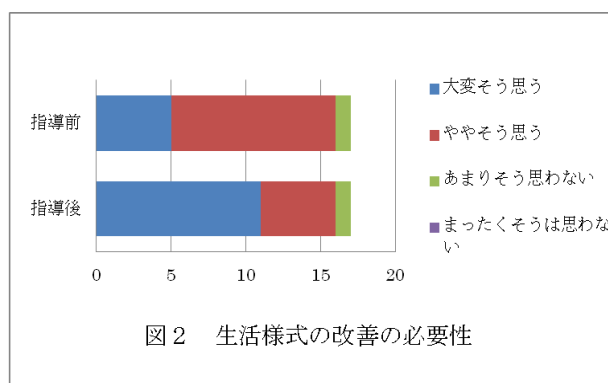


図2 生活様式の改善の必要性

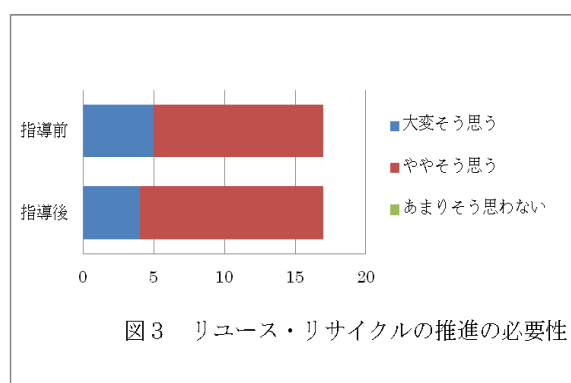


図3 リユース・リサイクルの推進の必要性

(2) 環境問題への主体者意識

「環境問題に対する主体者意識」に関わる4つの設問に対する事前・事後の回答結果を図4~7に示した。

まず、「環境を守る上で最も重要な役割を担っているのはどれか」との問いに対し、選択肢から一つ選んで回答してもらった。事前アンケートでは、「事業者」と「国」と答えた者がそれぞれ7名と最も多く、「国民」と答えた者が3名であったのに対し、事後アンケートでは、多い順に「国民」10名、「国」4名、「事業者」3名と変化した(図4)。事前・事後で変化がみられた7名は、「事業者」から「国民」への変化が4名、「国」から「国民」への変化が3名であり、いずれも「国民」への変化であった。

次に、「環境問題に対する主体者意識」に関わる3つの考え方を示し、それに対し「大変そう思う」から「まったくそうは思わない」まで「あなたの考えや意見にもっとも近いもの」を4件法で求めた。

「日常生活における一人ひとりの行動が環境に大きな影響を及ぼしている」との考え方に対しては、事前アンケートでは、「大変そう思う」2名、「ややそう思う」8名、「あまりそう思わない」6名、「まったくそう思わない」1名であったのに対し、事後アンケートでは、「大変そう思う」6名、「ややそう思う」9名、「あまりそう思わない」2名と、肯定的な回答が増加した(図5)。この設問は、すべての設問のうち、「あまりそう思わない」「まったくそうは思わない」を合わせた否定的な回答がもっとも多かったが、事前・事後の変化がもっとも大きく、変化が見られた10名は、いずれも肯定度合いを強化する方向への変化であった。

「子どもにも大人にも、環境保全について理解を深めるための環境教育や環境学習が大切である」との考え方に対しては、事前アンケートでは、「大変そう思う」8名、「ややそう思う」9名であったのに対し、事後アンケートでは、「大変そう思う」10名、「ややそう思う」7名と変化した(図6)。この設問は、指導前と

指導後の変化が小さかったが、これは事前アンケートの時点で「大変そう思う」と回答した者がもっとも多かったことが関係していると考えられる。

「環境問題の解決のためには、科学技術の発展に加え、個人の環境意識を高めることが必要である」との問いに対しては、事前アンケートでは、「大変そう思う」6名、「ややそう思う」10名、「あまりそう思わない」1名であったのに対し、事後アンケートでは、「大変そう思う」10名、「ややそう思う」6名、「あまりそう思わない」1名へと変化した(図7)。

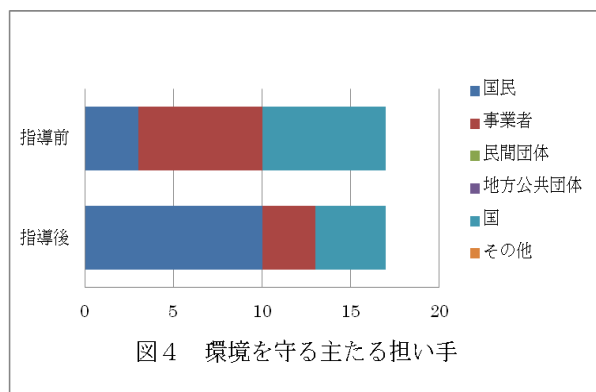


図4 環境を守る主たる担い手

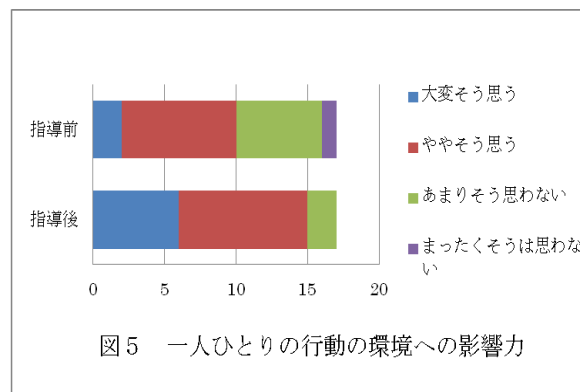


図5 一人ひとりの行動の環境への影響力

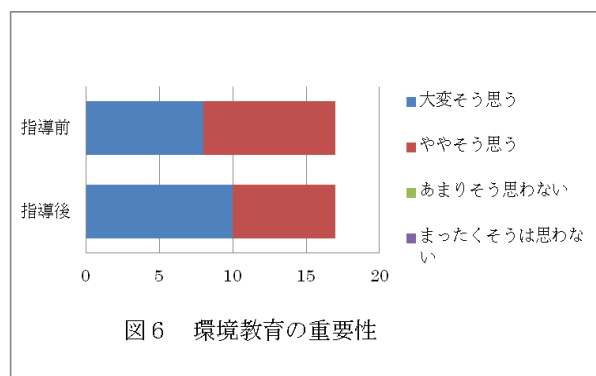


図6 環境教育の重要性

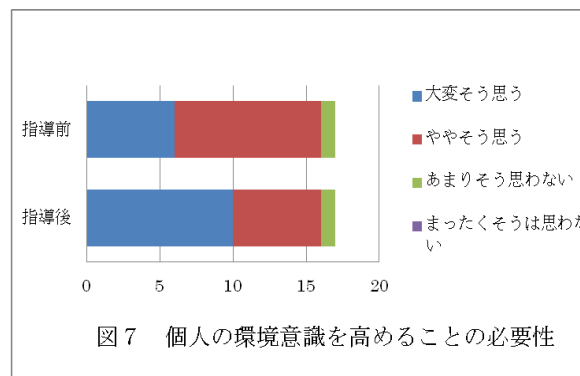


図7 個人の環境意識を高めることの必要性

3. 振り返りシートの記述内容

次に、振り返りシートの記述内容を検討した結果を示す。

内容を大きく分類すると、6 種の内容が見られた。に、今回の取り組みが自身の生活の見直し契機になったことを指摘した内容(以下、「生活の見直し」)7 点、経済的効果や達成感等の副次的な便益を実感することの重要性を指摘した内容(以下、「副次的便益の重要性」)7 点、環境問題に対する意識の高まりを自覚したことを指摘した内容(以下、「環境意識の高まり」)5 点、小さな取り組みでもまず実践してみることの大切さを指摘した内容(以下、「実践の大切さ」)5 点、継続して実践することの大切さを指摘した内容(以下、「継続の大切さ」)5 点、皆で協働して取り組むことで大きな効果が得られることを指摘した内容(以下、「協働の大切さ」)2 点であった。

これらのうち特に注目された事項について以下に敷衍する。

まず、「副次的便益の重要性」に関するものでは、経済的な便益に関する内容と、達成感や意欲等の

心理的な便益に関する内容の2点がみられた。前者では、『地球にやさしい』は損をするイメージがあるが、実際はお金の節約にもつながって思った以上に快適だと感じた」、「家庭が一番、気にするのはCO2よりも電気代なので、電気代も安くなって環境にも優しいことを伝えていくことが大切だと思った」など、家計という目に見える形での便益に対する実感が実践への意欲につながったことを強調する内容となっていた。これに対し、後者では、「CO2排出量等は目に見えないので、達成感が少なかった」、「もっと効果が目に見えるようにできれば持続意欲が高まる」など、わかりやすい形で便益を実感できることが取り組みの継続に必要であることを強調する内容となっていた。いずれにしても、「副次的便益の重要性」に関するものは、環境に配慮した実践の継続には、個人に帰着される便益を分かりやすい形で実感できることが必要であることを主張する内容であった。

また、「環境意識の高まり」に関するものでは、今回のプランの実践を通して、プランで取り上げたこと以外の環境問題への取り組みや、他人の日常行動にも目が向くようになったことを指摘する点が注目された。「一つのプランでたくさんの行動に目が向くようになり、エコ意識がひろがった」、「箸を持参するようになったら、今度は弁当の容器や、包装紙も気になった」、「自分だけでなく、他の人のエネルギー資源の無駄が目につくようになった」などである。「ごみを減らそうという意識が強くなり、そのために何ができるか考えるようになった」などといった内容もみられた。

以上の「副次的便益の重要性」に関する内容と「環境意識の高まり」に関する内容は、指摘した者が重なっておらず、今回の取り組みを通して感じたことは、この2点で大きく分かれたといえる。

考察

指導後のアンケート調査の結果からは、①自分の生活と環境問題との関わりに対する自覚、②環境問題に対する主体者意識については一定の成果がみられ、これらの観点からは、「環境アクション・プラン」を使った実践的・体験的な指導方法の有効性が確認された。だが、振り返りシートの記述内容からは、評価できる点とともに、指導上の課題がいくつか見出された。

家庭生活に関心を持ち、主体的に関わる中から課題を発見できることは、家庭科ではもっとも基本的な課題である。だが、既述したように、今日の学生は家庭生活に主体的に関わってきた経験が乏しく、家庭科教員をめざす学生であっても、上述の家庭科教育の基本的な課題を、自らの経験を通し実感をともなうとらえることができにくい。こうした現状を考えるならば、自身の家庭生活を見つめ、その中から課題を発見することができた（「生活の見直し」）という今回の経験は、家庭科教員をめざす学生にとっては貴重な学習機会であったと評価できる。

また、教員養成カリキュラムがきわめて限定された時間で組み立てられていることを考えるならば、プランの内容から発展して、さらに多様な環境問題や環境に影響を与える多様な行動にまで視野を広げることができた（「環境意識の高まり」）点も評価できる。

さらに、持続可能な社会を形成するためには、知識や技術を習得するだけでなく、実際に自ら行動し、他者とも協働できることが必要であり、今回の取り組みを通して、実践すること、実践を継続することの重要性や（「実践の重要性」「継続の重要性」）、他者と協働することの大切さ（「協働の大切さ」）を認識できた者がいた点も評価に値しよう。

だが、少なくない数の者が、経済性や達成感など個人に帰着される便益を分かりやすい形で実感

できることの重要性（「副次的便益の重要性」）を強調していたことについては、慎重に検討する必要がある。

そもそも、環境に配慮した新しいライフスタイルの創造は、従来のライフスタイルを支えてきた価値観や行動原理の見直しを迫るものである。これまでの価値観や行動原理を見直し、新たなものへと作り変えていくことこそが重要なのであり、そうした従来の社会や生活を形作ってきた根本的な原因と向き合うことなく、表面的な行動の変更で対応することは、ライフスタイルの創造の本義ではない。今回、指摘があった経済性や達成感等は、快適な生活を営む上では確かに重要な要素である。また、それらを実感できるようにすることは、ある特定の行動をより多くの人により早く共有できるものとしていくための方略としては有効かもしれない。だが、持続可能な社会の形成の担い手を育成するという観点からみるならば、必ずしも有効ではないだろう。自身の家庭生活を見つめる中から見出された課題が、そもそもどのような原因から生まれているのか、そこに正面から向き合えば、必然的にこれまでの自分のライフスタイルを支えてきた価値観や行動原理に向き合うことになる。たとえ遠い道なりであったとしても、そうした価値観や行動原理の問い直しをせまっていくことが、意欲・関心を継続させることにつながり、本来の意味で実生活に生きてはたらく力を形成していくことにつながるであろう。また、そうした問い直しの過程において、個人的な便益だけを追求していたのでは、いかなる取り組みも環境問題に対する根本的な解決にはつながらないことにも気づくはずである。今日の家庭科では、自立して自分らしく自己実現をはかることのできる力の育成とともに、生活環境の調整や醸成に直接あるいは間接的に関わり、社会的な自己実現を図ることのできるシティズンシップの獲得をもめざしている³⁾。指導にあたっては、そうしたことにまで視野を拡げ、新たな価値にも気づいていくことができるような手立てを考えていくことが必要である。

まとめ

本稿では、家庭科教員養成カリキュラムにおいて、資源や環境に配慮したライフスタイルを工夫し、主体的に行動できる資質を育むための指導について検討した。その結果、ライフスタイルの創造の本義に照らし、従来の価値観や行動原理の見直ししていくことのできる指導の必要が課題として見出された。最後に、こうした指導を可能にするための1つの提案をしておきたい。

家庭科教育における環境問題の内容は、従来から家族・家庭生活領域とは独立の項目として設置されている。近年の学習指導要領では、領域ごとに関連をはかり、総合的に指導することが求められている⁴⁾。これは、実際の生活は領域ごとに分断されているわけではないため、実際の生活に近い形で学ぶことが実践力を養う上では効果的であるという理由による。しかし、実際の授業においては、環境領域は衣・食・住といったモノ領域の学習との関連をはかって展開されることが多く、家族・家庭生活といったヒト領域と関連をはかった授業実践はほとんど見られない。また、唯一、「持続可能な社会」という文言が盛り込まれている高等学校家庭科の新学習指導要領(平成21年版)では、その文言は、衣・食・住領域と消費生活・環境領域で用いられ、家族・家庭生活領域では用いられていない⁵⁾。このようにモノ領域に限定した形で「持続可能な社会」に向けた学習をしても、従来の価値観や行動原理を根本から見直す発想にはつながらないと思われる。なぜなら、従来の価

値観や行動原理こそ、これまでのモノ領域の進歩・発展を促してきたものにはかならないからである。本稿の冒頭で述べたように、ESD は、本来、環境の保全だけでなく、それとともに、経済の開発、社会の発展を調和の下に進め、将来世代のニーズを満たす能力を損なうことなく、現在世代のニーズを満たすような、持続可能な社会づくりの担い手をめざすものである⁶⁾。家庭科教育においても、モノ領域とヒト領域とを関連付けた総合的な学習をしていくことが必要であり、そうした総合的な指導を展開できる力を育むことがこれからの家庭科教員養成上の課題といえよう。

注

- 1) 「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議「わが国における『国連持続可能な開発のための教育の10年』実施計画」2006年3月30日決定, 2011年6月3日改訂.
- 2) 荒井紀子「市民性(シティズンシップ)のエンパワーメントと家庭科における生活主体の形成」大学家庭科教育研究会編『子どもが変わる/地域が変わる/学校が変わる 市民が育つ家庭科』(ドメス出版:2004), pp. 62-74.
- 3) 内藤道子「21世紀家庭科プランの基本的な課題」日本家庭科教育学会編『家庭科の21世紀プラン』(家政教育社, 1997), pp. 16-20.
- 4) 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, 2008), 文部科学省『中学校学習指導要領解説 技術・家庭編』(教育図書, 2008), p. 41, 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 家庭編』(開隆堂, 2010), p. 11, 21.
- 5) 家族・家庭生活領域では、「持続可能な社会」に近い概念として「共生社会」が使われている。
- 6) 「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議(2011), 前掲.