

研究論文

課題解決能力を育む家庭科の指導の現状と課題 —佐賀県と広島市の小学校家庭科担当教員の指導状況の分析から—

岡 陽子*1 ・ 萱島 知子*2 ・ 鈴木 明子*3

The Present Situation and Issues Teachers are Coping with in Developing Students' Problem Solving Ability in Home Economics Education : Through the Analysis of Practices Implemented by Teachers in Elementary Schools in Saga Prefecture and Hiroshima City

Yoko OKA, Tomoko KAYASHIMA and Akiko SUZUKI

【要約】本研究の目的は、佐賀県と広島市の小学校家庭科担当教員の質問紙調査の結果から、生活の課題解決能力を育むための指導の現状と課題を明確にすることである。その結果、問題解決的な学習の導入割合が低いこと、調理と製作の学習の目的や指導法に課題があることが明らかとなった。学習者が課題解決の主体となる学習をどう進めるのか、特に調理と製作に係るカリキュラム開発や評価メソッドについて研究を深める必要性が示唆された。

【キーワード】課題解決能力、問題解決的な学習、家庭科、調理、製作

1 研究の背景と目的

2018年3月に小学校学習指導要領が告示され、2020年度から新学習指導要領に基づく教育課程がスタートする。今回の改訂では、全教科等の目標及び内容が構造化され、その示し方において内容ベースから資質・能力ベースへと大きく舵を切った。小学校家庭科の目標においては、育む資質・能力の3つの柱の1つである「思考力、判断力、表現力等」として、「日常生活の中から問題を見いだして課題を設定し、様々な解決方法を考え、実践を評価・改善し、考えた事を表現するなど課題を解決する力を養う」ことが明記された。この「課題を解決する力」が教科目標に文言として示されたのは戦後の小学校家庭科では初めてであり、問題解決のプロセスを意識したものとなっている。具体的には、①日常生活の中から問題を見いだして課題を設定し、②様々な解決方法を考え、③実践を評価・改善し、④考えた事を表現するなどの問題解決のプロセスにおいて「課題を解決する力」が育まれることが強調され、重視されているとい

える。

確かに実生活においても、少子高齢化という日本の構造的課題を背景に、個々の主体が自立し成長し、他者と共に持続可能な市民社会をどのように創り上げていくのか、一人の家庭人や生活者、市民としての知恵が求められている現実がある。

例えば、家庭において仕事や子育て、介護や家事をどう調和させ生活を営むのか、自然環境と利便性のどちらを優先するのかなど、生活の様々な場面で重み付けや意思決定問題等が存在する。これらの多様な他者や社会、自然環境との関わりの課題を切り拓くためには、豊かさの普遍的価値を追い求めながら、人間の生涯にわたる発達と衣食住等の生活の営みをダイナミックにとらえつつ、知識・技能を活用して生活の課題をよりよく解決する能力（以下、生活の課題解決能力という）が必要であり、そのための教育の充実が求められる。

池田（2010）は、ワーク・ライフ・バランスの視点から、これらの能力が男女問わず一人一人が身に付けるべき課題として注目されているととも

*1 佐賀大学大学院学校教育学研究科 *2 佐賀大学教育学部 *3 広島大学大学院教育学研究科

に、その重要性は高まっていることを示している。

しかし一方で、荒井（2010）は、生活の課題解決能力育成のための家庭科教育における問題解決的な学習について、理論研究及び実践研究の双方で、掘り下げた議論はなされているとはいえないとしている。また、市川（2011：95）は学校での問題解決は「学習者側の責任に帰せられて」いることも多く、「問題解決についてこうしたスキルを教授することは、これまでの学校教育ではあまり行われてこなかった」と述べている。

そこで、本研究では、生活の課題解決能力に係る教育的課題を踏まえ、新学習指導要領による授業を牽引する資質・能力ベースの小学校家庭科のモデルカリキュラムと評価メソッドを開発することを目指す。その一環として、まず生活の課題解決能力に係る学校現場の指導の現状と課題を明らかにすることを課題とする。

小学校家庭科の指導の実態については、2012年に国立教育政策研究所が実施した小学校学習指導要領実施状況調査があるが、生活の課題解決能力や問題解決的な学習に焦点を当てた教員の指導実態に関する研究は、中学校及び高等学校については散見されるものの、小学校では見当たらない。

そこで、本報告では小学校の家庭科担当教員を対象とした質問紙調査を実施し、生活の課題解決能力を育む、問題解決的な学習に係る指導の現状と課題を把握することを目的とする。

2 家庭科における生活の課題解決能力

(1) 学習指導要領に見られる課題解決能力

筆者ら（2019）はこれまでに、戦後の小学校家庭科の学習指導要領の学力観と学習評価の観点及び趣旨を比較し、教科目標に見られる学力の要素と学習評価の観点との関連から3つの時期⁽¹⁾に大別されること、また、2018年告示の新学習指導要領において初めて教科目標の学力の要素と評価の観点が同等のくくりで統一的に示されたことを明らかにした。特に、新学習指導要領で重視の小学校家庭科における課題解決能力については、1998年告示及び平成2008年告示の学習指導要領では、

目標の中の「生活を工夫しようとする実践的な態度」（1998年）や「生活をよりよくしようとする実践的な態度」（2008年）の文言に生活を工夫する能力が含まれるという解釈に基づき説明がなされており、生活の課題解決能力に係る直接的な文言はない。すなわち、これまでの学習指導要領の教科目標には、生活の課題解決に係る資質・能力が明確には示されてこなかったという歴史的経緯がある。

ところが、新学習指導要領においては、問題解決的な学習のイメージと課題解決能力について、先述のとおり、「課題を解決する力」として、中央教育審議会答申（2018）や小学校学習指導要領解説において、イメージ図とともに解説されている（図1）。

図1に見られるように、「課題を解決する力」（思考力、判断力、表現力）は、①生活の中から課題を見出し、解決すべき課題を設定する力、②生活課題について多角的に捉え、解決策を構想する力、③実習や観察・実験の結果等について、考察したことを表現する力、④他者と意見交換し、実践等について評価・改善する力の総体として示されている。すなわち、家庭科の課題解決能力は、生活の課題を対象としたものであること、また、生活の課題を解決する一連の学習活動の過程で育まれるという考え方が示されていることが分かる。

全教科等にわたり目標・内容ともに資質・能力ベースで示すという教育課程全体を対象にした流れの中で統一的に家庭科が改善されたことが想定

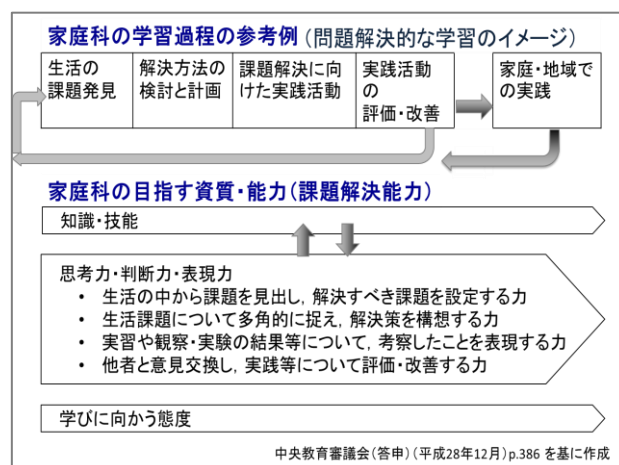


図1 新学習指導要領における家庭科の課題解決能力

されるものの、歴史的経緯を捉えた時に、小学校家庭科にとっては大きな改革であり、新しい学力観や指導方法を確立する萌芽となり得る好機だと考える。また、生活の課題解決能力と新学習指導要領に示された4つの力や問題解決的な学習との関係性についても、今後の研究において検証し議論を深めていく必要がある。

(2) 家庭科研究に見られる課題解決能力と学習方略

近年の課題解決能力に関連する研究には、荒井(2010)の批判的リテラシーに着目した問題解決学習⁽²⁾の提案がある。荒井はPDS(Plan Do See)⁽³⁾と実践的推論プロセス⁽⁴⁾を対比させながら、日本の家庭科では「PDSを超える理論について掘り下げた議論はなされておらず、それを支える学習論の検討もまだ十分ではない」(荒井 2010: 46-47)とし、批判的リテラシーを鍛える問題解決の在り方について理論研究と実践研究の両面から明らかにする必要性を述べている。また、問題解決学習に必要な視点として、次の4つを提案している。

- ・転用可能な批判的リテラシーの育成には、問題をどう解決するかという中身以上に、探究のプロセスが重要。問題発見から振り返りまでの探究のプロセスをより丁寧に段階を踏んで設定する必要がある。
- ・探究のプロセスの中では、問題の着目、問題の特定、解決の選択肢の検討を十分に行うことが重要であり、学習者の批判的思考を促す「問い」が必要である。
- ・問題解決の最適の方法としてとろうとする行為の持つ意味や相互の関連を学習者自身が理解し、それを吟味する力の育成が必要である。
- ・生徒の体験の積み上げに配慮して問題解決学習を行う。

この提案は、新学習指導要領小学校家庭科において、資質・能力の一つとして「課題を解決する力」が示され、その力を育む学習方法として、問題解決的な学習が示されたことと同じベクトルをもつと捉える。すなわち、何をどう解決できたかという中身とともに、解決のプロセスを経てどの

ような力を獲得したかを捉える指導者及び学習者双方の視点が重要ということである。また、知識・技能を活用して生活の課題をよりよく解決する力の育成とともに、豊かさの普遍的価値からその行為の意味を吟味する視点も重要であろう。

福田(2010: 79)は、この問題解決学習に関する効果的な学習方略の追究を目的として、大学生を対象とした授業を検証し、学習の転移に着目して次の結果を導いている。

- ・自己理解を促す学習方略として、協同的な学びが有効であり、その充実のためには、学習者が自己の考えや理解の状況を整理する【準備プロセス】の導入が必要である。
- ・課題遂行段階での学習目的の意識化と学習状況を点検・評価する仕組みが必要である。
- ・他者の異なった考えにふれ、自己の認識を客観視しつつ広がりや深みをもって協同構成をふり返り認識を再構築するプロセスが不可欠である。
- ・問題解決後にわかったことを学習者自身にある程度抽象化された形で抽出させることで新たな問題状況での転移が促されることから、教師が意図的に転移を図るべく【問題解決後のふり返り】を方略として組み込む必要がある。

これらの知見は、新学習指導要領解説で示された問題解決の学習過程に授業を当てはめるだけという、型をなぞって授業構成することへの警鐘でもある。示された学習過程にどう息を吹き込むか、学習の質的な高まりを提供するための知見と捉えることができる。

山田(2004: 83-84)は、学習者が世界を意識化し判断主体となる学びの重要性から問題解決学習のとらえ直しを提唱し、問題解決学習で重要なこととして次の4点を挙げている。

- ・問題解決学習を基礎・基本の応用の場とするのではなく、問題解決の過程で、子どもたちが共同で現代の課題に即して、現代生活を探究し、読み解き、新たなあり方を共同していける力を身に付けていく、と捉えること。
- ・家庭から社会を批判的に分析し(再)創造する場として問題解決学習を捉えること。

- ・家庭や家族に関する言説、慣習や制度、文化や学問に内在されてきた政治性の解明を「子どもの側」から行うこと。
- ・批判的学習を通して、強制することなく、世界の見方や態度・価値観の形成を行う、と捉えること。

家庭科教育における空間軸を捉えると、小学校、中学校、高等学校と学校段階に応じて、学習対象は、家庭、地域、社会へと広がっていく。小学校家庭科においては、自分の家庭生活とともに地域や地域に住む人々、低学年の子供や高齢者を対象にした学習内容が設定されている。山田の知見を踏まえると、その中で子供が問題解決の主体となって学習に創造的に関わるためには、自分以外の世界（家庭・家族、他者、地域、自然・環境）を意識化し、子供の側から世界をとらえ返して、「問い」による批判的思考を活性化しつつ世界に参加する視点が重要になると考える。

野中は、消費者生活課題解決能力を育成するための授業デザインのモデル図を提案している。その中でも、学習者の課題に対する自己開示と思考過程の可視化の重要性について、「問題解決的な学習を通して、学習者の課題に対する自己開示と問題解決における思考過程を可視化することによって、当事者として意思決定しながら自分の意識の変容に気付くことができ、自分の生活への批判的思考、ならびに生活課題解決のための実践的態度を養う」（野中 2019：189）と述べている。

このことについて、山田の言葉を借りれば、自己開示とは世界（この場合は課題）と向き合うということであり、そこに参加し子供の側から世界をとらえ返すことだと解釈したい。学習者が問題解決の主体となるための重要な視点だと考える。

以上、新学習指導要領の考え方や荒井、福田、山田、野中の知見を踏まえ、本研究における課題解決能力を改めて次のようにとらえて調査・分析を行った。

- ・社会の変化の中で世界を意識し豊かさの普遍的価値を問うとともに、知識・技能を活用して生活の課題を解決する能力

- ・問題解決的な学習の過程で育成されるもの
例）調理実習などの実践的活動を含む題材の中で構想される問題解決的な学習なども含む

3 調査の概要

生活の課題解決能力を育む指導の実施状況や新学習指導要領への理解についての現状と課題を把握するため、佐賀県と広島県広島市においてインターネットによる自記式質問紙調査を実施した。なお、佐賀県の結果については既報にて一部報告しているが（2019）、広島市との比較のため本報でも再掲した（表2, 3, 5, 図2, 3, 4の佐賀県の結果）。

(1) 調査対象

佐賀県公立小学校全 161 校と広島市の公立小学校全 101 校において、家庭科主任又は家庭科を指導している教員 1 名を対象に調査を行った。有効回答数は、佐賀県 155 名（有効回答率 96.3%）、広島市 93 名（有効回答率 92.1%）であった。

(2) 調査時期

佐賀県は 2018 年 7 月～8 月にかけて実施した。広島市は豪雨災害の影響を考慮して調査時期を変更し、2018 年 9 月に実施した。

(3) 調査内容

調査項目を表 1 に示した。①属性に加えて、②から④は「課題解決能力の育成に関する指導」に関連の調査項目とし、⑤と⑥は「指導項目別の学習指導」に関連した項目の計 49 項目で構成した。項目によって、選択式あるいは記述式とした。

表 1 質問紙調査の調査項目

調査項目		項目数	調査内容
①	属性	-	-
②	小学校家庭科での指導 (問題解決的な学習の重要性、実施度、指導の困難点を含む)	33項目	課題解決能力の育成に関する指導について
③	新学習指導要領についての理解	9項目	
④	新学習指導要領についての記述(自由記述)	3項目	
⑤	指導項目別での指導の難易度	1項目 (18分類)	内容別の学習指導について
⑥	調理の学習、布を用いた物の製作の学習の指導の課題、家庭科の指導について(自由記述)	3項目	

(4) 調査の分析視点

筆者ら（2019）は、本調査について佐賀県の指導状況の一部を分析・考察し、その課題として次

のことを明らかにした。

- ① 佐賀県においては、問題解決的な学習を導入していないと否定的に回答した教員の割合が46.4%であり、深刻な課題である。
- ② 問題解決的な学習の各過程の指導の難しさについては、導入群と導入なし群で難しいと捉える過程に違いが見られたことから、これらの認識の違いに留意した実践研究が必要である。
- ③ 調理や製作の学習においては調理や製作そのものが目的化している実態がある。

これらの結果が佐賀県特有のものなのか、他エリアでも同様の結果となるのかという視点から、本報では広島市の小学校の実態も加えて、調査結果と課題を捉える。特に、課題を内包していると考えられる2点、すなわち①問題解決的な学習の指導と②調理と製作の学習の指導に焦点を絞り、課題解決能力を育む指導がどのように進められているのか分析、考察した。

4 調査の結果及び考察

(1) 属性

佐賀県と広島市の回答者の属性（勤務年数や性別、取得免許、家庭科の授業担当の有無）を表2に示した。両エリアで調査対象の属性に特徴的な差は見られなかった。

表2 回答者の属性 (n=155) (n=93)

選択肢		佐賀県 %	広島市 %
勤務年数	1～5年	15.5	19.4
	6～10年	10.3	10.3
	11～20年	14.8	21.5
	21～30年	32.9	23.7
	31年～	26.5	24.7
性別	女	96.1	87.1
	男	3.9	12.9
取得免許	小学校教諭	99.4	92.6
	中学校の家庭科	7.8	5.3
	高等学校の家庭科	5.2	2.1
授業担当	家庭科の授業を担当している	80.6	98.9
	家庭科の授業は担当していない <small>注)家庭科主任が授業を担当していない場合は、 授業担当者と相談し回答するよう依頼</small>	19.4	1.1

(2) 小学校家庭科での指導実態

小学校家庭科における現在の指導状況や指導上の認識について回答を得た。具体的には、年間指導計画の設定や問題解決的な学習、学習評価、教

材の活用などについて33項目の質問を行い、そのうち32項目は4件法で回答を得た。肯定的な回答を段階的に4点、3点、否定的な回答を2点、1点と数値化し、項目毎に平均値を求めた(図2)。

① 課題のある項目について

図2にその結果を示した。佐賀県を基準に平均値が高い項目を上から順に並べているが、全項目の平均値は佐賀県で2.90、広島市で3.17であり、両エリアともに下位5項目は同一であった。

また、上位4項目については、それぞれのエリアで順位自体は異なるものの同じ4項目が上位に挙がっていた。両エリアとも「家庭科で学習したことを家庭で実践するように指導している」、「題材は年間指導に基づき構成している」が上位であり、実践的な態度を重視してきた家庭科教育の考え方や知識・技能の習得・定着を目指して家庭実践を重視してきたことなど、これまでの学力の捉え方が結果に表われているものと推測できる。

一方、平均値が低い下位5項目は次の通りである。また、それらの回答状況を表3に示した。

- ・問題解決的な学習を取り入れた家庭科の授業 (広島2.69, 佐賀2.48)
- ・調理することそのものが目標になっている調理の学習 (広島2.32, 佐賀2.04, 逆転項目)
- ・製作の学習でのペアやグループで協力して一つのを製作する実習 (広島2.23, 佐賀1.91, 逆転項目)
- ・作品を完成させる事が目標になっている製作の学習 (広島2.20, 佐賀1.89, 逆転項目)
- ・製作の学習で市販のキットを教材として使用 (広島1.15, 佐賀1.27, 逆転項目)

生活の課題解決能力の育成に重要とされている問題解決的な学習については、「行っている」、「どちらかといえば行っている」と肯定的に回答した教員の割合は、佐賀県で53.6%、広島市で64.5%と他項目と比べて低く、両エリアともに課題といえる。特に「行っている」と積極的に回答した割合は双方ともに10%に満たなかった。生活の課題解決能力の育成にあたって有効と考えられる問題解決的な学習について、取り入れていない教員が

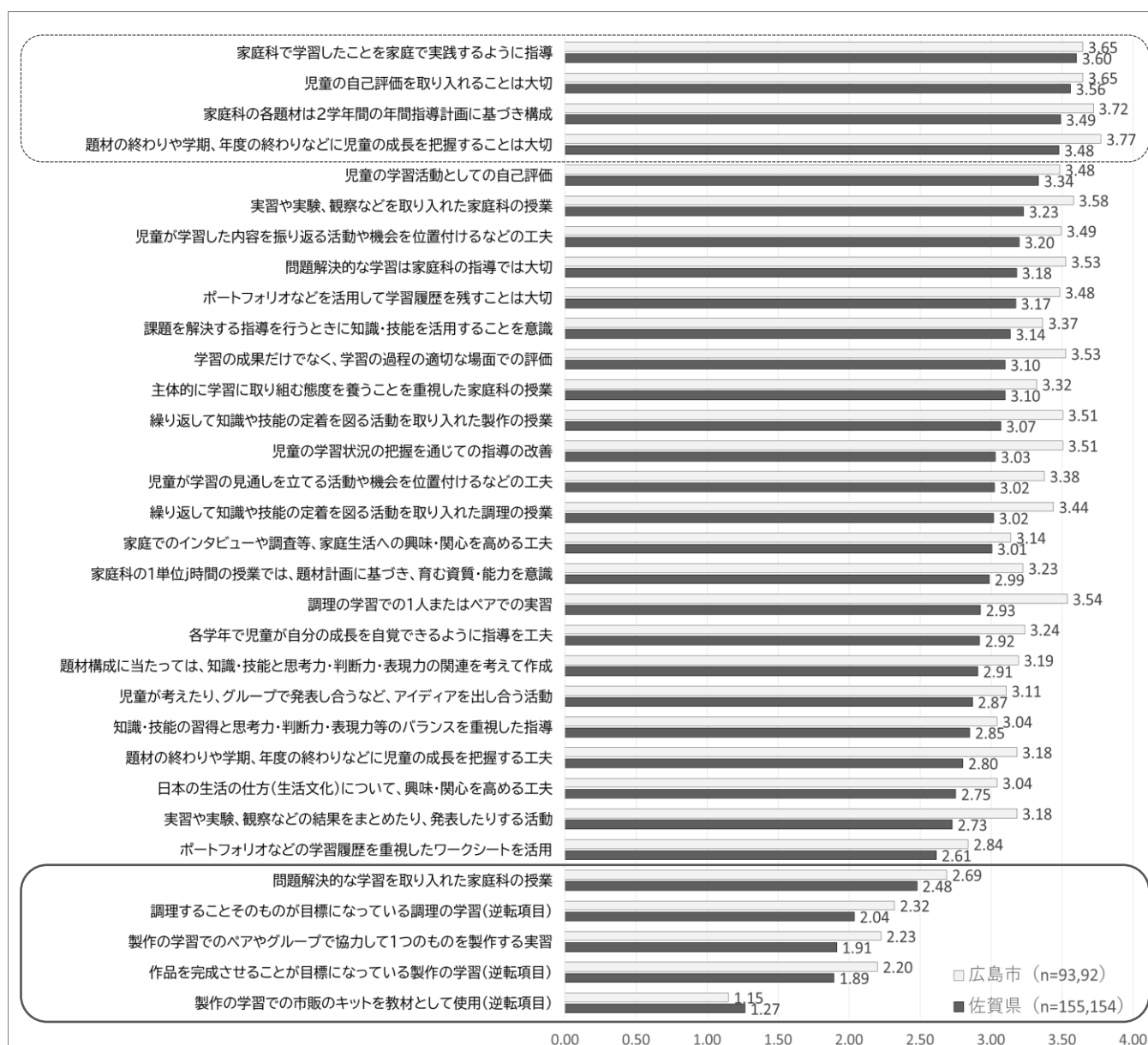


図2 小学校家庭科の指導実態と認識

表3 佐賀県、広島市における下位5項目の回答状況

質問項目	調査地	(%)			
		行っている/そう思う	どちらかといえば行っている/そう思う	どちらかといえは行っていない/そう思わない	行っていない/そう思う
問題解決的な学習を取り入れた家庭科の授業を行っているか	佐賀県 n=155	8.4	45.2	41.9	4.5
	広島市 n= 93	7.5	57.0	32.3	3.2
調理の学習では、「おいしく作って楽しく食べる」といった調理することそのものが目標になっていると思うか (逆転項目)	佐賀県 n=155	25.2	45.8	21.3	7.7
	広島市 n= 93	18.1	40.4	31.9	9.6
布を用いた物の製作の学習では、ペアやグループで協力して1つのものを製作する実習を行っているか	佐賀県 n=155	18.7	9.0	24.5	47.7
	広島市 n= 93	29.0	11.8	11.8	47.3
布を用いた物の製作の学習では、作品を完成させることが目標になっていると思うか (逆転項目)	佐賀県 n=155	35.5	40.0	16.8	7.7
	広島市 n= 93	24.5	38.3	28.7	8.7
布を用いた物の製作の学習では、市販のキットを教材として使用しているか (逆転項目)	佐賀県 n=155	74.2	21.3	3.2	1.3
	広島市 n= 92	83.7	16.3	0.0	0.0

4割前後見られたことは課題であろう。

また、調理や製作の学習時に作ることそのものが目標になってしまっている実態（佐賀：調理71.0%，製作75.5%，広島：58.5%，62.8%）や、製作の学習ではグループ活動が少ない実態（佐賀：27.7%，広島：40.8%）、布を用いた製作の授業では多くの学校が市販のキットを教材として使用していること（佐賀：95.5%，広島：100%）が分かった。両エリアともに作ることに目的化している実態から、調理実習や製作の学習時の問題解決的な学習の進め方に課題があることが推測できる。そこで、次の2点について更に考察を深めた。

- ・問題解決的な学習の指導の状況
- ・調理と製作の学習の指導についての認識

② 問題解決的な学習の指導の状況

ア 導入実態と認識の違い

佐賀県及び広島市の問題解決的な学習の導入実態とその学習を重要と思うかどうかの認識を比較した（図3）。その結果、両エリアともに重要度の認識は高く、「家庭科の指導には問題解決的な学習は大切」と肯定的な回答をした教員の割合は、佐賀県で93.6%，広島市は100%であった。一方、問題解決的な学習を行っているとは肯定的に回答した割合は、先述のとおり、佐賀53.6%，広島64.5%と低かった。すなわち、問題解決的な学習の重要性の認識とその導入実態にはずれがあること、また、問題解決的な学習を重要と認識していても導

入していない（またはできない）者が一定数いる実態が見られた。

そこで、その要因を探るため、相対的に記述量が多かった佐賀県調査を取り上げて、質問項目「家庭科の指導を行う上で大切にしていることは何か」の記述結果を分析・考察した（表4）。

その結果、87名（56.1%）の教員が「家庭科で学習したことを家庭生活において実践できること」、「生活で生かすようにすること」、「実生活とのつながりを意識させる」など実践的な態度の育成について記述しており、他と比較して非常に多かった。一方、「問題解決的な学習」については、「課題解決するための教授・学習過程の重視」、「考える力を育む指導」など6名（3.9%）であり、双方の指導についての認識や優先順位は図2の全体結果と類似の傾向にあることが推測できた。すなわち、問題解決的な学習の優先順位は低く、意識に上りにくいということであろう。

表4 家庭科の指導で大切にしていること（佐賀県記述）

N=155				
カテゴリー	記述内容	人数	件数 / %	
実践的な態度の育成	学習したことを生活に生かす視点、実践する力、態度などの視点	87 (56.1%)	75	48.4
	実生活とのつながりを意識させる		17	11.0
	よりよい生活を目指す意識や力		10	6.5
学びに向かう力・人間性等	やる気の育成、成功体験	25 (16.1%)	14	9.0
	家庭科を学ぶ喜び、生活を楽しむ		7	4.5
	家庭生活を大切にす気持の育成		4	2.6
	感謝の気持ち		1	0.6
基礎的知識・技能	基礎的知識・技能重視、基礎・基本	22 (14.2%)	22	14.2
生活の自立	一人できる、できることを増やす	18 (11.6%)	9	5.8
	他者と関わり自立する		9	5.8
	将来の土台		1	0.6
安全・衛生面	調理や製作の安全面	11 (7.1%)	11	7.1
実習の配慮事項	同じ内容、同じ進度で取り組む配慮	7 (4.5%)	4	2.6
	学習形態、調理は一人一調理		3	1.9
	段取り力		1	0.6
問題解決的な学習	課題解決するための教授・学習過程の重視、考える力を育む指導	6 (3.9%)	6	3.9
家庭との連携、配慮	家庭環境への配慮、家庭との連携	5 (3.2%)	5	3.2
目標意識	誰のために、何をやるのかを意識させる	5 (3.2%)	2	1.3
	目標意識を持つ		2	1.3
	教科の重要性		1	0.6
学習評価	友達との相互評価、自己評価	4 (2.6%)	4	2.6
その他	個の成長、個に応じた指導	4 (2.6%)	2	1.3
	指導上の困難さ		1	0.6
	協働的学び		1	0.6

注)「人数」は各カテゴリーに分類される記述をした教員の数を示す。各%の母数は教員数(155名)である。 複数分類あり

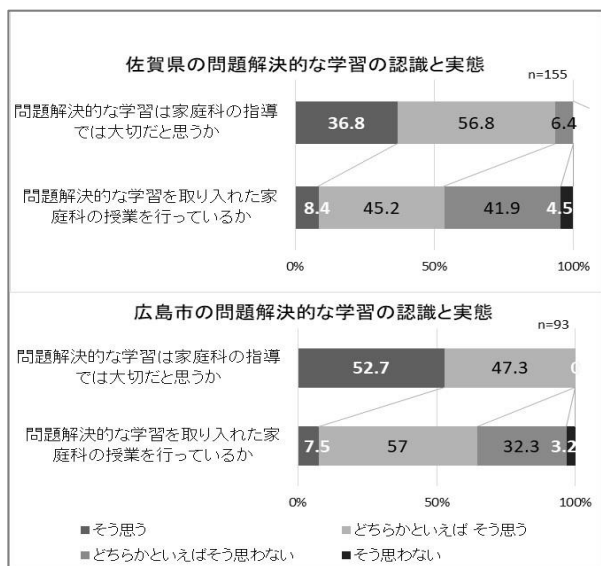


図3 問題解決的な学習の認識と実態

イ 問題解決的な学習の指導の困難点

問題解決的な学習のどの過程の指導に難しさを感じるか、新学習指導要領解説に示された問題解決的な学習過程（図1）に基づき5段階に区分し、

指導の難易度を質問した。分析に当たっては、問題解決的な学習を「行っている」、「どちらかといえば行っている」と肯定的に回答したグループを導入群、「行っていない」、「どちらかといえば行っていない」と否定的に回答したグループを導入なし群とし、Excel 統計を用いて χ^2 検定を行った。

その結果、佐賀県では導入群と導入なし群で各学習過程の困難さの回答分布に有意差 ($\chi^2 = 13.4244, p < 0.01$) がみられ、導入群では「家庭・地域での実践を行うこと」が最も難しく、導入なし群では「生活の課題を発見すること」および「実践活動の評価・改善をすること」が同位で難しいという結果となった (図4)。

一方、広島市では、各学習過程の困難さの回答

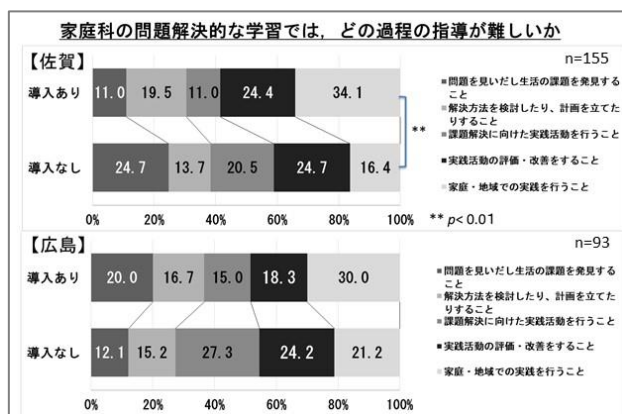


図4 問題解決的な学習の指導過程の困難度

分布に両群で有意な差はみられなかったものの、その傾向を佐賀県と比較すると、導入群の方が導入なし群より「生活の課題を発見すること」が難しいという回答が多かった (図4)。

これらの結果から、両エリアで各学習過程における学習のイメージが異なるのではないかとということ、とりわけ「生活の課題発見」の捉え方に違いがあることが推察された。学習者がある程度課題を絞り込めるような状況をつくり、その中から学習者に課題を発見させるのか、学習者が自ら生活の中から課題を絞り込むことを求めるのかによっても、その困難度は異なると考えられる。

小学校家庭科の問題解決的な学習を、中学校、高等学校につなぐ基盤の学習と捉えた時に、どのような方法で子供は自分以外の世界 (課題や家庭・家族、他者、地域、自然・環境など) を意識し、子供の側から世界を捉え返すのか、また、豊かさの普遍的価値を問いながらどう課題を発見するのか、学習者が課題解決の主体となるためにも、発達段階や学校段階に応じた課題発見の仕方について、今後の検討が引き続き重要と考える。

ウ 問題解決的な学習と他の指導等との関連

問題解決的な学習の導入群と導入なし群でその他の指導の仕方に相違があるのかを把握するため

表5 問題解決的な学習と他の指導との関連

質問項目	選択肢	調査地区	問題解決的な学習導入の有無	行っている/思う (%)	どちらかといえば行っている/思う (%)	どちらかといえば行っていない/思うわない (%)	行っていない/思うわない (%)	χ^2 検定
問1 調理の学習で、繰り返して知識や技能の定着を図る活動を取り入れた授業を行っていますか。		佐賀県	導入群 n=83	36.2	53.0	10.8	—	***
			導入なし群 n=72	8.3	76.4	13.9	1.4	
		広島市	導入群 n=60	65.0	31.7	3.3	—	**
			導入なし群 n=33	27.3	60.6	9.1	3.0	
問7 家庭科では、日本の生活の仕方(生活文化)について、興味・関心を高める工夫をしていますか。		佐賀県	導入群 n=83	15.7	73.5	9.6	1.2	**
			導入なし群 n=60	6.9	56.9	30.6	5.6	
		広島市	導入群 n=60	30.0	65.0	5.0	—	**
			導入なし群 n=33	12.1	45.5	39.4	3.0	
問19 家庭科の基礎的・基本的な知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等を育成する観点からバランスを重視して指導を行っていますか。		佐賀県	導入群 n=83	28.9	59.1	6.0	6.0	**
			導入なし群 n=72	12.5	69.4	2.8	15.3	
		広島市	導入群 n=59	44.1	42.3	8.5	5.1	*
			導入なし群 n=33	9.1	72.7	3.0	15.2	
問3 調理の学習では、「おいしく作って楽しく食べる」といった調理することそのものが目標になっていると思いますか。		佐賀県	導入群 n=83	30.1	47.0	14.5	8.4	n.s.
			導入なし群 n=60	19.4	44.4	29.2	6.9	
		広島市	導入群 n=60	18.3	40.0	30.0	11.7	n.s.
			導入なし群 n=33	18.2	42.4	33.3	6.1	
問4 布を用いた物の製作の学習では、作品を完成させることが目標になっていると思いますか。		佐賀県	導入群 n=83	41.0	39.8	9.6	9.6	n.s.
			導入なし群 n=72	29.2	40.3	25.0	5.6	
		広島市	導入群 n=60	21.7	40.0	26.7	11.7	n.s.
			導入なし群 n=33	30.3	36.4	30.3	3.0	

*: $p < 0.05$ **: $p < 0.01$ ***: $p < 0.001$ n.s.: not significant

に、その他の指導31項目との関わりについて、 χ^2 検定を行った。

その結果、両エリアともに有意な差が確認されたのは、「調理の学習で知識・技能の定着を図る活動」、「生活文化に興味・関心を高める工夫」、「知識・技能と思考力・判断力・表現力の育成のバランスを重視」の3項目であり、何れも導入群の方が「行っている」、「どちらかというに行っている」と肯定的に回答した割合が高くなっていた(表5)。

これらのことから、導入群は、問題解決的な学習においても知識・技能の定着を意識して指導を行っていること、また、知識・技能と思考力・判断力・表現力の育成の双方の関係性を重視して問題解決的な学習を構成していることが推測できる。

しかし、調理や製作の学習において完成させることが目的化していることと問題解決的な学習の導入の有無との関連については、予想に反して、有意な差は見られなかった(表5)。さらに、佐賀県の調査結果では、「調理の学習では、おいしく作って楽しく食べるといった調理することそのものが目標になっているか」という項目については、導入群の方が「そう思う」の割合が高く逆転傾向が見られた。すなわち、問題解決的な学習に対して意識が高く実際に授業で実施していると回答している指導者でも、調理や製作の学習については、「おいしく作って食べる」ことや「作品を完成させる」ことが授業の目標になってしまう傾向にあることが推測される。調理や製作の学習指導には小学校家庭科の約5割を超える授業時数⁽⁵⁾を配当することから、これらの指導において問題解決的な学習が展開できない状況は、家庭科全体の課題解決能力育成に影響を与えることが考えられ、看過できない課題といえる。

なお、問題解決的な学習の導入群と導入なし群では、新学習指導要領における問題解決的な学習の理解においても有意な差(佐賀県 $\chi^2=21.3005$, $p<0.001$ 広島市 $\chi^2=9.7155$, $p<0.05$)が見られ、導入群の方が新学習指導要領で示された問題解決的な学習を理解しているという結果であった。その他、「見方・考え方」や「主体的・対話的

で深い学び」など新教育課程の内容に係る項目についても有意な差が見られ、両エリアともに導入群の方が意識的に新学習指導要領の理解を深めている状況が推察された。

③ 調理と製作の学習の指導についての認識

②で課題が顕著であることが明らかになった調理と製作の学習の指導についての指導者の考え方を把握するために、小学校家庭科の現行の指導項目について指導の難易度を質問した結果と、調理と製作の学習の課題を自由記述した結果について分析・考察した。自由記述については、記述量の多かった佐賀県を取り上げて分析を行った。

ア 家庭科の指導項目の難易度(図5)

家庭科で指導する18項目それぞれについて、指導の難易度別(4段階)に回答数を合計し、その結果を図5に示した。この図に見られるとおり、佐賀県、広島市の両エリアとも同じ傾向にあり、「指導しやすい」「どちらかというに指導しやすい」と肯定的な回答が多い項目は、上位6項目が調理の学習を含む食生活の全項目であり、次の上位4項目は製作の学習を含む衣生活の全項目となっていた。例えば、「ゆでたり、いためたりする調理」については、「指導しやすい」、「どちらかというに指導しやすい」と肯定的に回答した指導者の割合は、佐賀県で99.4%、広島市で96.8%と高かった。「布を用いた生活に役立つ物の製作」では、佐賀県で84.4%、広島市で86.0%であった。

これらのことから、小学校家庭科の指導項目の中で、食生活の内容は他の内容と比べ指導しやすいと認識されていることが推測できる。また、衣生活の内容はその次に指導しやすいと認識されていることが推測された。また、その中に含まれる調理や製作の学習の指導についても比較的指導しやすいと認識されていることが分かった。

なお、これらの結果は、導入群と導入なし群で有意な差は見られなかった。

イ 調理についての課題(表6)

調理の学習指導上の課題についての自由記述を分類し、表6に示した。前項アでは、食生活の内容は指導しやすいとほとんどの指導者が認識して

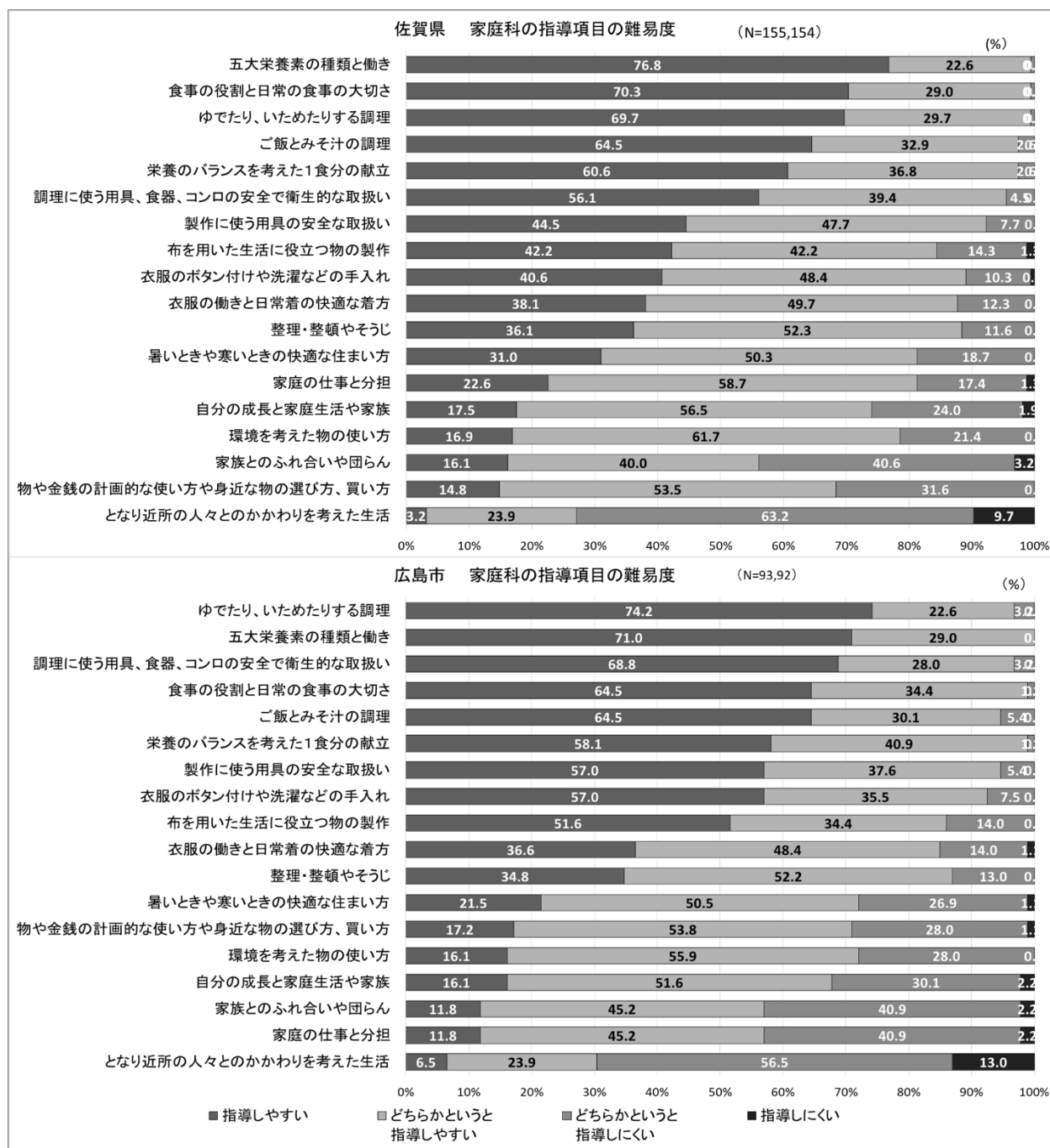


図5 家庭科の指導項目の難易度

表6 (佐賀県) 調理の学習の指導上の課題

指導上の課題	具体的事項	記述件数
個に応じた指導	個別指導の難しさ(23)、生活経験・食生活の差・生活の多様化への対応(14)、個人差による指導の難しさ(8)、児童の実態及びその変化(6)	51
調理実習での配慮	安全面、衛生面に課題(26)、食物アレルギー対応(9)、材料の準備、食材選び(7)、欠席児童への補習授業(1)	43
指導者への負担	指導教員の不足、指導者に関する課題(22)、担任や指導者の負担重(5)	27
予算・設備の不足	備品や器具等の不足(24)、小規模校の課題(1)、予算不足(1)	26
評価の工夫	個に応じた指導に課題(20)、創意工夫等評価の仕方に課題(1)	21
授業時数の確保	時間不足、時間確保の課題(14)	14
家庭実践の実施	家庭実践、実生活との関連、家庭との連携(13)	13
指導の工夫	指導者の技能や指導力に課題(4)、 献立や調理の指導法(思考力育成)に課題(2)、概念化、科学的な理解、総合力の育成(2)、問題解決的な指導の難しさ(1) 、効果的な教材(1)	10

N=205 複数分類あり

表7 (佐賀県) 製作の学習の指導上の課題

指導上の課題	具体的事項	記述件数
個に応じた指導	個人差による指導の難しさ(46)、個別指導の難しさ(23)、児童の実態及びその変化(20)	89
予算・設備の不足	予算不足(8)、マシン等備品の不足(21)、マシンの故障等の課題(20)	49
指導者への負担	指導者への負担	31
授業時間の確保	時間外での対応必要(7)、時間不足(21)	28
指導の工夫	キットの活用など指導上の課題(4)、習得に課題(9)、完成させる事が目的になってしまう課題(2)、 問題解決的な指導の難しさ(1) 、指導補助者の確保(1)	17
家庭実践の課題	家庭実践の課題(8)	8
製作実習での配慮	安全面の課題(6)	6
その他	マシン指導の必要性への疑問(1)	1

N=220 複数分類あり

いたものの、この自由記述では、9割以上の教員が具体的な課題を記述していた。最も多かった課題は「個に応じた指導」であり、個別指導の難しさや、生活経験の変化等への対応など、のべ51件の課題が記述されていた。次に、安全・衛生やアレルギー対応など「調理実習での配慮の課題(43件)」、「指導者の負担が重いこと(27件)」、「予算・設備の不足」などに続く。「評価の方法(21件)」については、実習における個に応じた評価の難しさが多く挙げられていた。

一方で、問題解決的な学習など「指導の工夫」に分類される記述は10件と最も少ない結果であった。問題解決的な学習の難しさが列挙されていたが、本指導についての直接的記述は1件のみであった。問題解決的な学習を創り上げる以前の段階として、実習を進める上での課題に心を砕いている様子が読み取れた。

ウ 製作についての課題(表7)

製作の学習指導上の課題についての自由記述を分類し、表7に示した。前項アでは、衣生活の内容は指導しやすいと認識している指導者が多かったものの、この自由記述では、調理と同様に9割以上の者が具体的な課題を記述していた。

最も多かった課題は「個に応じた指導」であり、個人差による指導や個別指導の難しさ、児童の実態の変化等への対応など、のべ89件の課題が記述されており、全体の約4割を占めていた。次に、ミシン等備品の不足など「予算・設備の不足(49件)」、「指導者への負担が大きいこと(31件)」が続く。調理と同様に指導環境整備の課題が背景にあることが感じられた。また、「授業時間の確保(28件)」については、時間外での対応を必要としたり、時間不足に悩んだりする姿が浮き彫りとなった。

一方で、問題解決的な学習など「指導の工夫」に分類される記述は17件と少なく、キット使用の課題や完成させることが目的となっている実態も記述されていたが、問題解決的な学習についての直接的記述は1件のみであり、調理以上に認識されていない実態が推測された。

以上ア、イ、ウの結果から、調理や製作は指導

しやすい(図5)と多くの教員が回答していたものの、個に応じた指導や学習評価に課題を感じている実態や指導環境整備の課題も浮き彫りになった。矛盾を抱えつつ解決策をもたないまま指導を行っていることから、調理や製作の学習では課題解決能力の育成を含む指導の在り方について最優先課題として意識されにくいこと、調理や製作の指導と問題解決的な学習が結びついていない実態があることが推測された。

また、調理や製作の学習指導の中に、問題解決的な学習過程を効果的に組み込むことに困難を感じている教員が多い(図3)背景には、「個別指導の難しさ」、「実習設備」、「指導時間及び教員数等」といった指導環境整備の問題があり、それらの問題は、問題解決的な学習を導入しているか、していないかには関係なく存在すると考えられた。

4 まとめと今後の課題

本研究では、新学習指導要領による授業を牽引する小学校家庭科のモデルカリキュラムと評価メソッドを開発する研究の一環として、生活の課題解決能力に係る学校現場の指導の現状と課題を明らかにするために、佐賀県と広島市の小学校家庭科担当教員に質問紙調査を実施した。

その結果、両エリアに共通する現状と課題として次のようなことが明らかとなった。

- ① 調理と製作に係る指導方法(作ることや完成させることが目的化)や問題解決的な学習の導入割合の低さに課題がある。
- ② 問題解決的な学習の重要性への認識は高いが、実際の導入割合は低い。
- ③ 問題解決的な学習の導入群の方が、「知識・技能の習得」と「思考力・判断力・表現力等の育成」のバランスを重視している。また、調理や製作の指導で、知識・技能の向上、定着を意図して、問題解決的な学習過程を構想している。新学習指導要領についての理解も進んでいる。
- ④ 調理、製作の指導で、導入群も問題解決的な学習を効果的に組み込むことに困難を感じている。その背景には、指導環境整備の問題がある。

一方、両エリアの認識の違いとして、問題解決的な学習の指導過程において「生活の課題発見」の捉え方が異なることが推測された。学習者が対象世界とやり取りをしつつ課題解決の主体となる問題解決的な学習の進め方について、今後の検討が必要である。また、両エリアに共通の課題を踏まえて、調理や製作の指導に問題解決的な学習を効果的に組み込むためのカリキュラムの開発や、学習者が課題解決の主体となって対象世界や自己の学びを概観できる評価メソッドの開発も、生活の課題解決能力を育む重要な視点になると考える。

謝辞

データ分析にあたりご協力いただいた広島大学大学院教育学研究科大学院生の梶山曜子氏、調査実施に全面的にご協力いただいた佐賀県及び広島市の小学校教育研究会家庭部会並びに関係各位に記して感謝の意を表したい。なお、本研究はJSPS科研費 JP18K02629 の助成を受けたものである。

注

- (1) 生活の課題解決能力関連の学力要素を「実践的な態度」等の観点で捉えていた時期（～昭和53年告示）、本学力要素が教科目標では「実践的な態度」、評価の観点では「生活を創意工夫する能力」として示された時期（～平成20年告示）、本学力が「思考力・判断力・表現力等」として教科目標と評価の観点が同一の括りで示された時期（平成29年告示）の3つの時期を指す。
- (2) 荒井らの「問題解決学習」は、本研究で使用する「問題解決的な学習」と同義と捉える。本稿では、戦後初期の新教育における「問題解決学習」と区別し、現行学習指導要領に記載の「問題解決的な学習」を用いている。
- (3) PDSは「計画－実践－反省・評価」の3段階を指す。家庭科の問題解決学習の学習法として提唱され、高等学校のホームプロジェクトの学習方法として教科書にも記載されている。
- (4) ブラウン（米国）らに提唱された批判的リテラシーを獲得する学習論。「問題への着目－実践的

推論－批判的思考と判断－行動とその評価」の4ステージがある。

- (5) 現行教科書2社の指導書の年間指導計画では、総授業時数115時間のうち、題材ベースで約6割弱を調理や製作に係る時数として示している。

引用・参考文献

- ・荒井紀子/鈴木真由子/綿引伴子, 2010, 『新しい問題解決学習 Plan Do See から批判的リテラシーの学びへ』, 教育図書, pp. 46-47.
- ・池田心豪, 2007, 「ワーク・ライフ・バランスに関する社会学的研究とその課題－仕事と家庭生活の両立に関する研究に着目して」『日本労働研究雑誌』No. 599, pp. 20-31.
- ・市川伸一, 2011, 『学習と教育の心理学増補版』岩波書, p. 95.
- ・岡陽子/萱島知子/鈴木明子, 2019, 「課題解決能力を育む家庭科の学習方略についての考察」－学習指導要領の変遷と小学校家庭科担当教員の指導状況の分析から－ 『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第3巻, pp. 31-45.
- ・中央教育審議会, 2018年, 「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. 386.
- ・野中美津枝, 2019, 『生活課題解決能力を育成する授業デザインの実証的研究－授業評価・改善に関するモデル』, 福村出版, p. 189.
- ・福田恵子, 2010, 「家庭科教育における問題解決学習の課題と学習方略－学習の転移に着目した問題解決プロセスの構造分析－」『日本家庭科教育学会誌』第53巻第2号, pp. 71-80.
- ・文部科学省, 2017, 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説家庭編』, 東洋館出版.
- ・山田綾, 2004, 「問題解決学習から課題提起型学習へ」, 日本家庭科教育学会編『衣食住・家族の学びのリニューアル－家庭科カリキュラム開発の視点－』, pp. 80-87, 明治図書.

(2020年1月31日 受理)