

生徒の主体的な学びをつくる家庭分野の実践研究 －「個別の問い」に着目して－

坂下 恵理* ・ 岡 陽子**

A Practical Study of Home Economics in Junior High School Enhancing
Students' Proactive Learning:
Focusing on Individual Issues

Eri SAKASHITA and Yoko OKA

【要約】生徒の主体的な学びの活性化を目指し、「個別の問い」に着目した食生活の授業を開発、実践した。本題材導入時の授業の効果及び「個別の問い」に関する学びの状況を明らかにすることが本研究の目的である。質問紙調査とワークシートの記述を分析した結果、生徒は「個別の問い」の有効性を感じており、問いの設定時の食生活実態調査の集計・分析活動は一定の効果があったことが明らかとなった。

【キーワード】問題解決的な学習、主体的な学び、「個別の問い」、食生活実態踏査

1. 実践研究の背景と目的

平成29年3月告示の新学習指導要領では、中学校技術・家庭科（家庭分野）（以後、家庭分野）の目標及び内容の構成が大きく変わり、内容ベースから資質・能力ベースへと大きく舵を切った。目標の柱書には、「生活の営みに係る見方・考え方を働かせ、衣食住などに関する実践的・体験的な活動を通して、よりよい生活の実現に向けて、生活を工夫し創造する資質・能力を次のとおり育成することを目指す」と示され、目指す資質・能力がより明確になったと言える。また、その育成にあたっては、「主体的・対話的で深い学び」の実現にむけた授業改善が求められている。そのなかで、技術・家庭科における「主体的な学び」についても、「現在および将来を見据えて、生活や社会の中から問題を見だし課題を設定し、見通しをもって解決に取り組むとともに、学習の過程を振り返って実践を評価・改善して、新たな課題に主体的に取り組む態度を育む学び」と示されている。その学習の過程については、平成28年中央教育審議会答申において、「家庭科、技術・家庭科 家庭分野で育成することを目指す資質・能力は、『生活の営みに係る見方・考え方』を働かせつつ、生活の中の様々な問題の中から課題を設定し、その解決を目指して解決方法を検討し、計画を立てて実践するとともに、その結果を評価・改善するという活動の中で育成できる」と示され、「生活の課題発見」、「解決方法の検討と計画」、「課題解決に向けた実践活動」、「実践活動の評価・改善」の4段階が明示されている。

これまでの家庭分野の授業においても、課題を設定し、実践的・体験的な活動を通してその解決に向かう問題解決的な学習に取り組んできた。しかしながら、多くの学校の実態として、生徒に主体的な取り組みをさせたり、考えさせたりすることに困難を感じている現状がある。特に、課題設定につ

*佐賀大学教育学部附属中学校 **佐賀大学大学院学校教育学研究科

*佐賀大学教育学部附属中学校

**佐賀大学大学院学校教育学研究科

いては、生徒自身に生活に対する問題意識がなかったり、教師が示した課題を学級全員の課題として共有したりしているものの、生徒が主体となって自身の生活から問題を見つけて課題を設定しているとは言い難く、効果的な指導法については試行錯誤の中にある。

岡ら（2021）は、一連の学習過程において、特に実践に至るまでの「課題設定」から「計画」の段階は、学習を主体的に取り組ませる上で最も重視しなければならない段階であると示しており、その「課題設定」において、教師側の一方的な課題提示ではなく、学習者自身が問題に気づき、意欲をもって解決しようとする主体的な学びを引き出す工夫が求められるとしている。

生徒の主体的な学びを重視するのであれば、その対象となる個別の生活を見つめずに、中学生一般の話だけに学びを限定することはできない。生徒がのびのびと自身の生活を語り、問題に気づき、課題解決に向かう学びをつくっていく必要があるのではないかと考えた。

そこで本研究では、生徒の主体的な学びを促すために、題材の導入段階で、生徒が「個別の問い」をもてるよう、課題設定場面に工夫を加えて、授業開発を行う。開発・実践した授業や題材構成が生徒の主体的な学びに有効であったか、その学びの状況を明らかにすることが本研究の目的である。

ここでいう「個別の問い」とは、生徒が自分の生活を見つめ、問題に気づき、解決したいと考えた自分自身の課題のことである。この「個別の問い」を学びの中心に据えて学習を行うよう授業を構成し、必要に応じてそれに立ち返る学習を継続させる。その一連の学習活動を通して、生徒が自身の解決策に向かっていくことにより、他の誰でもない自分の学びが生まれる。すなわち、生徒の主体的な学びをつくることができるのではないかと考える。

なお、今回の実践では、課題設定にあたって、問題を認識する場面の手立てとして食生活実態調査を実施し、グループごとに集計・分析するようにした。これにより、生徒は身近な中学生の食生活の現状を把握したり、他者の生活や考え方と自身のものを比較したりすることによって1人1人の生活を土台とした学びが構築できると考える。

2. 実践研究の方法

(1) 「個別の問い」が生まれる題材構成の検討

「個別の問い」について、山口（2019）らは、生徒達が「個別の問い」をもつことで、主体的に課題解決に取り組み学びを深めていったと一定の効果を確認している。しかしながら、その実践研究における課題として、生徒の個別の課題は拡散し、ある課題では学びが深まらず、課題別に学びの質に差が見られたことが挙げられている。これらのことから、「問い」の設定につなぐ生活実態把握の手法の検討、「個別の問い」の内容による学習の差を生じさせない手法の検討が必要であると考えられる。

そこで、本研究では、生徒が現状を把握する過程を共有することにより、個別の課題の拡散を最小限にすることができるのではないかと捉えた。そこで、佐賀県教育センター個別実践研究中学校家庭教育研究委員会（2012）が示す問題解決的な学習の過程（図1）を参考に、題材の導入における「問い」の設定（課題発見）の過程を重視しつつ、現状把握の共有化に着目して題材構成を検討する。

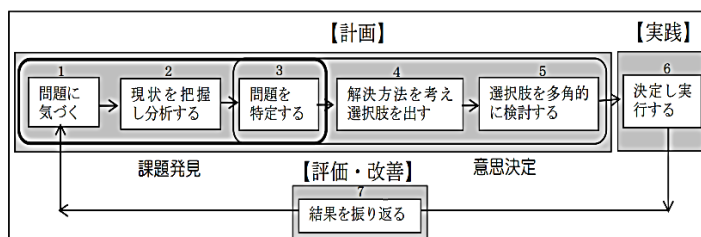


図1 問題解決的な学習の進め方

(2) ワークシート及び質問紙調査の分析と方法

本研究における授業実践を通して生徒が主体的な学びをつくることができたのかを探るために、ワークシート及び質問紙調査をリソースとして分析を行う。ワークシートにおける記述については、主体的な学びにつながる生活の捉え方や気づきが生まれた視点を、

- ①自身の生活を見つめているか、
 - ②対象世界（食生活の学び）や自己、他者（教師も含む）との対話から、よりよい生活のイメージが具体化されているか、
 - ③よりよい生活に向けての新たな課題が生じているか、
- の3点とし、分析を行う。

3. 実践研究の内容

(1) 「個別の問い」が生まれる題材構成の検討

1) 題材の設定にあたって

中学校第1学年を対象に、食生活の学習において題材「健康な食生活にしよう」の授業開発を行った。本題材で育成を目指す資質・能力については表1のように整理した。

表1 本題材で育成を目指す資質・能力

知識及び技能	思考力, 判断力, 表現力等	学びに向かう力, 人間性等
・生活の中で食事が果たす役割, 中学生に必要な栄養の特徴, 健康によい食習慣, 栄養素の種類と働き, 食品の栄養的特質, 中学生の1日に必要な食品の種類と概量, 1日分の献立作成の方法について理解していること。	・食生活の問題について, 食事の役割と自己の生活実態を関連付けて, 自己の課題を設定すること。 ・食生活の課題について, 学習した知識及び技能と自分の生活経験を関連付け解決策を考え, 計画・立案すること。 ・他者と交流して解決策を検討して表現したり, 実践を振り返って評価・改善したりすること。	・よりよい生活の実現に向けて, 中学生に必要な栄養を満たす食事について, 課題の解決に主体的に取り組んだり, 振り返って改善したりして, 生活を工夫し創造し, 実践しようとしていること。

豊富な食品からの選択や食事に関わるサービスの上手な利用, 多種多様な情報の賢い活用が求められている現代において, 生徒は「何を重視して, いつ, どこで, 誰と, 何を, どのくらい食べるのか」などを自己に問い, 学んだ知識及び技能をもとに判断する力が必要となる。その判断においては, 生徒が判断基準となる食生活の課題をもち, 食生活を自らの手で調整しようとする力が土台になると考えた。すなわち, 問題解決的な学習過程の中でも, とりわけ食生活の「課題発見」の過程において, 十分な思考を繰り返すことが, 自らの食生活をよりよくするための判断基準をもつことにつながるということである。ただし, 自分の経験のみに頼る課題設定では課題の拡散の懸念もあることから, 自己を含む同じ学級の食生活の現状を共有化し, 自己と比較し思考する過程を経ることによって, その拡散を最小限にしたいと考えた。

そこで、ここでは「課題発見」の過程を重視し、題材の導入において、学級全員に食生活実態調査を行い、その結果を生徒自身が集計し考察する時間をとった。また、考察に当たっては、グループごとに異なる調査項目を担当し、分析結果は全員が共有できるよう発表の時間を設定した。そのことによって、同じ中学生の様々な状況や課題、よさに気づき、自身の食生活を深く見つめることができるようになると思ったからである。また、そのことが自身の食生活の問題点に気づき、「個別の問い」(課題)へと向かうきっかけになるのではないか。そして、この「個別の問い」に繰り返し立ち返ることによって、生徒は課題解決に向かう知識及び技能を自ら得ようとするとともに、自身の食生活をよりよくするための工夫について主体的に学びを深めていくことができると考え、題材構成の中心に据えることとした。

2) 題材の指導計画の実際

本実践研究では、題材の導入において「題材を貫く問い」や「個別の問い」という課題を設定し、その解決にむけて知識を習得・活用して学びを深めていく問題解決的な学習過程とした。具体的には表2に示したように、課題発見(1・2・3時)→習得(4・5時)→活用1(6・7時)→活用2(8・9時)である。本学習過程の中でも、特に「個別の問い」が生まれるための「課題発見」の過程を重視した。

1時目の「題材を貫く問い」の設定について、生徒は食事の役割を踏まえ、「どのような食生活を送りたいか」と考えた。そこで、「豊かな食生活を送りたい」「まずは健康に過ごせるようになりたい」という意見を踏まえて「私たちが健康に過ごすためには、どのように食生活を工夫すればよいだろうか」という題材の目標(ゴールの姿)となる「問い」を設定した。この「題材を貫く問い」の設定をもとに、生徒は食生活実態調査を集計・分析し、2時目の食生活実態調査の結果発表へとつないでいった。2時目、生徒は食生活実態調査の結果発表を受けて、教師を含む他者と対話しながら自己の生活を見つめ、「個別の問い」を設定することができた。そして最終的には8・9時目のパフォーマンス課題を用いて、その解決に迫っていった。

金子ら(2008)は、家庭科の題材構成にあたっては、題材の「入口」と「出口」に学習者の日々の生活を位置付け、自分の生活から出発して自分の生活に戻るように構成されている題材構成がふさわしいと述べている。確かに、家庭分野の学習対象は家庭生活の様々な事象であり、「主体的な学び」においては1人1人の生活から学びが始まる題材構成は非常に重要である。しかしながら、生徒は毎日の生活の中で経験している生活を当然のこととして受け止め、疑問を感じる事が少ない。このことについて、武添(2014)は、「課題発見」の過程では、学習者自身の生活を振り返り、現状の課題を認識する場面が必要だとし、これまで当たり前としていた自身の生活から問題意識をゆさぶり起こし、問題を実感できるようにするための方策について述べている。そこで、前述した佐賀県教育センターが示した問題解決的な学習の過程を参考に、「課題発見」の1~3、とくに「問題に気づく」、「現状を把握し分析する」という過程を重視して、自らの生活と向き合い、現状把握の場面を設定することとした。本題材においては、「食生活実態調査の集計・分析」がまさにその場面である。目の前にいる友人を含む自分たちの食生活の実態を共有することで、教科書等にデータ化された中学生の姿ではなく、身近な私たち中学生の様々な状況や課題、よさに気づき、自身の食生活を深く見つめることができるようになると思った。また、このことで自身の食生活の問題点に気づき、「個別の問い」(課題)へと向かうきっかけをつかむのではないかと考えた。

表2 題材の学習過程

学習過程	時数	学習活動
課題発見	1	生活の中で食事が果たす役割について理解し、「健康」をキーワードとした「題材を貫く問い」を設定する。
	2	
	3	食生活実態調査を集計・分析し、中学生の食生活の現状を把握する。食生活実態調査の結果をクラスで共有し、その良さや問題点に気づく。 食生活実態調査の発表や休日の食生活の記録を用いて、友人と比較したり自分の食生活を見直したりして、「私の問い」を設定する。
知識及び技能の習得	4	健康によい食習慣について理解する。 中学生に必要な栄養について理解する。(対話活動)
	5	食品を食品群に分類し、栄養素の種類と働き、食品の栄養的特質について理解する。
習得した知識及び技能の活用1	6	中学生の1日に必要な食品の種類と概量が分かり、1食の食事例について、食品の概量を把握する。(体験活動) 1日分の献立作成の方法について理解し、グループで献立を作成する。献立を点検し、工夫したことを表現したり、グループ間で意見交換したりして、評価・改善する。(対話活動)
	7	
習得した知識及び技能の活用2	8 ・ 9	ある中学生の食生活について改善策を考え、表現する。【パフォーマンス課題】 自分の1日の食生活を見直し、工夫・改善することを考え、「私の問い」の解決策に迫る。

※実践・評価については長期休業で行うこととした。

3) 「個別の問い」に係る授業の実際

ア. 題材名 健康な食生活にしよう (全9時間) <指導項目 B (1) (2) >

イ. 学習対象者 S 大学教育学部附属中学校 第1学年4学級 144名

ウ. 授業の実際

全9時間の中から、今回の研究課題に最も関係の深い1・2時目の食生活の現状把握の場面と3時目の「私の問い」(「個別の問い」のこと、生徒には「私の問い」として提示)の設定場面を取り出して説明する。

<1・2時目の食生活の現状把握の場面>

学級にいる全員の食生活の現状を把握するために、まずは食生活実態調査を行った。本実態調査は、松本(2001)による「学習前アンケート」を参考に、「食生活の自信度」、「3食きちんと食べているか」、「塾や習い事の時の食事はどうしているか」、「コンビニで食事を買うとすればどうするか」、「食事の調理や配膳などの準備はしているか」など9項目からなる質問紙調査である。「私の問い」につなぐための実態把握として、自分の食生活の実態を言語化することで省察させ、その問題場面に遭遇できるようにした。

調査は2021年5月、題材の学習前に実施した。その集計及び分析については、4人1組の学級の生活班ごとに行い、「集計係」、「分析係」、「発表原稿係」など1人ずつ役割を設定して意見交流ができるようにした。班の分担については、各項目において「調査したい」と思ったもので決め、生徒が関心をもって学級の実態に迫ることができるようにした。

1時目、題材を貫く問い「私たちが健康に過ごすためには、どのように食生活を工夫すればよいだろうか」を設定後、生徒は「集計結果をどのように示すか」、「この実態より『健康』の視点から何が

問題と言えるのか」など対話しながら考察を進めた。これらの結果を資料とし、生活の問題に気付くきっかけとすることで、自分の生活に目を向け、主体的に取り組むことにつながると考えた。

2 時目には、食生活実態調査の集計・分析結果について全員が共有できるように発表の時間を設定した。その授業での様子について、ある班は図 2 に示すように「あなたは食事の準備（調理～配膳）をどのくらいしていますか？」という項目について、中学生は毎食の調理は難しいものの、学級の中には月に 2～3 回調理する人が最も多い（6 人）ことを表で示した。さらに、調理をすると回答した人は調理の計画も立てていることに気づき、「計画を家族と立てると献立や栄養について話し合うことによって食材の栄養やバランスを考えるきっかけが増えると思う」と考察した。また、「自分の体のため将来のためにできる範囲で調理を行うことが大切だ」と、よりよい食生活のための改善策を提案した。この発表を聞いた生徒は「調理・配膳をする人がいるのはすごい」「毎日調理する人が 2 人いたけど、それは献立まで自分で立てているのか？」「私もできるようになりたい」などの感想をワークシートに記入していた。このことから、生徒は同じ中学生の状況やその良さに気づいたり、自身の生活と比較して、問題点を見いだしたりしていることがうかがえた。

調査内容 担当(8)班

あなたは食事の準備(調理・配膳)をどのくらいしていますか？

結果

		準備	どのくらい？	何人？	いつも	たまに	家族と	立てない
調理・配膳	毎食	0						
	毎日	2		1	1			
	週2~3回	3		1	2			
	月2~3回	6		2	1	1		
配膳	毎食	6						
	毎日	4						
	週2~3回	2						
	月2~3回	1						
サ	ありがたく食べる	7						

POINT

調理をする人は計画を立ててくれた

考察

結果より毎食調理している人はいません。中学生は毎食調理するのは無理があります。なぜかと言うと、時間がなかったり、やりたいことがあったりするからだと思います。工部調理をする人は月に2~3回の人が一番多いです。週に1回程度行うことになり週末などの時間があるときにやっているとされます。また、調理をする人は、計画を立てる人がほとんどでした。か、多くはほとんど9人が配膳をしているということがわかります。そして、1年2組は作りたい感謝しながら、食べていることがよりわかります。

これからの食生活で考えなければならないことなど

計画を家族と立てるとともに栄養について話し合うことにより食材の栄養やバランスを考えるきっかけが増えると思います。自分の体のため将来のためにできる範囲で調理を行うことが大切だと思います。配膳など自分にとってできること手振ったり感謝の気持ちを持って、食事をしたりすることも大切です。

考察

結果より毎食調理している人はいません。中学生は毎食調理するのは無理があります。なぜかと言うと、時間がなかったり、やりたいことがあったりするからだと思います。工部調理をする人は月に2~3回の人が一番多いです。週に1回程度行うことになり週末などの時間があるときにやっているとされます。また、調理をする人は、計画を立てる人がほとんどでした。か、多くはほとんど9人が配膳をしているということがわかります。そして、1年2組は作りたい感謝しながら、食べていることがよりわかります。

これからの食生活で考えなければならないことなど

計画を家族と立てるとともに栄養について話し合うことにより食材の栄養やバランスを考えるきっかけが増えると思います。自分の体のため将来のためにできる範囲で調理を行うことが大切だと思います。配膳など自分にとってできること手振ったり感謝の気持ちを持って、食事をしたりすることも大切です。

図 2 生徒の発表用ワークシート

<3 時目の「私の問い」の設定場面>

3 時目の「私の問い」の設定場面の授業過程を表 3 に示す。

3 時目の目標は、「自分の食生活の問題を見いだして健康な食生活を送るための『私の問い』を設定し、主体的に課題の解決に取り組もうとすることができる」である。ここでは、まず前時までの食生

活実態調査の結果を自分の食生活と比較したり、他者と対話したりして自分の食生活における問題点に気づかせた。次に、中学生が直面しやすい食生活の問題点より「健康によい食習慣」とは何かについて考えさせ、1時目にイメージしていた自分の「健康な食生活」とのギャップを味わわせ、自分の食生活を改善したいと考える意欲を引き出して、課題（「私の問い」）設定場面へとつなぐことを目的とした。例えば「食生活の自信度」について「3食きちんと食事をとっているので100%」と思っていた生徒が他者の考えに触れることで、自身の問題意識や「健康」の捉え方について揺さぶられることを期待した。そして、このような刺激が「あれ？自分の生活はどうだろう」という自分の生活へ立ち戻ったりすることや「じゃあ、どうすればいいだろう」という好奇心を喚起し、生徒主体の学びへとつながるのではないかと考えた。

表3 3時目の授業過程

過程	学習活動と内容	形態	教師の指導・支援	評価とその方法
導入	1 本時の学習課題を把握する。	斉	1 食事の記録やこれまでの発表内容と比較し、自分の食生活について振り返り、課題を設定することを伝える。	
	めあて：私の健康的な食生活を実現させるために、課題を設定しよう。			
展開	2 発表を聞き、自分の食生活と比較する。	個	2 アンケートの分析結果と自分の食生活を比較させながら、4つの視点より付箋に記録させる。	イ 自分の食生活について、課題の解決に主体的に取り組もうとしている。 (行動観察) ア 自分の食生活の問題を見だし、健康な食生活を送るための「私の問い」を設定している。 (ポートフォリオ)
	3 自分の食生活における問題点を把握し、「私の問い」を設定する。	G ↓ 個 G	3-(1)グループで食生活の記録や付箋を見せ合い、自分では気づかなかった問題に触れさせる。 3-(2)記録した付箋を分類させ、疑問点や学びたいことを可視化することで、課題意識をもたせる。 3-(3)自分の食生活の問題解決に必要なこと(課題)を書かせ、「私の問い」を設定させる。書くことが難しい生徒については書き方を例示する。	
	4 これからの学習に見通しをもつ。	斉	4 3-(2)で整理したワークシートをもとに、各班で分類した課題を発表させ、これからの学習内容について見通しを持たせる。	
	5 本時のまとめをする。 6 次時予告を知る。	斉	5 今日の振り返りをワークシートに書くよう促す。 6 次時の内容を伝える。	
展望				

授業での様子として、生徒は食生活実態調査の発表後、感想の記録用紙を班で見せあった。班での活動においては、「おばあちゃんが買ってくるから、お菓子をつつい食べちゃう」「朝起きれないんだよね。朝から食べれる？」など他者との対話を通して自身の生活について振り返る姿が多く見られた。なかには、「食べてるけど、準備のことは考えていなかった」「塾だから、その日は仕方ないじゃん。どうすればいいんだろう」など、今まで気付いていなかった新しい視点を見つけたり、具体的な場面での問題点について想起したりする生徒も見られた。

このような食生活実態調査の分析結果発表や学級の友人との対話を通して、生徒は自己の食生活や食事に対する考え方を他者と比較することで、今まで気づいていなかった「自分の食生活」の問題について多面的な視点で考え、より具体的な課題をつかむきっかけになったのではないかと推察された。「私の問い」(個別の問い)の設定場面でのワークシート記述においても、図3に示すように「栄養」「間食」「手伝い」という3点について問題意識をもち、その具体的な改善イメージをもって課題設定ができています。

<p>①私の食生活の問題点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・栄養バランスのかたよ ・間食が多い ・手伝っていない 	<p>① 私の問い : (~ためには、どのように…/どのような…)※解決のテーマ</p> <p>間食を減らし、栄養バランスを良くするには、どのような点に気をつけて、食事をとればい</p> <p>いだろうか。</p> <p>【問いの設定理由】</p> <p>私は、間食が多く、栄養バランスもかたよ</p> <p>りいるため、間食を減らし、栄養についてもっと知る</p> <p>ことが必要だと思、たから。</p>
<p>① 私の食生活の課題(問題解決に必要なこと)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・間食をへらす ・栄養を考えて食べる→むと知る ・食事の準備をする回数をはやす 	

図3 生徒が設定した「私の問い」の例

4. 実践研究の結果と考察

(1) ワークシート及び質問紙調査の分析と考察

1) 質問紙調査の結果

食生活の学習に係る質問紙調査(全9項目)を授業後に実施し、今回の題材構成の意義や「個別の問い」の有効性、生徒の意識やその変容の把握を試みた。

調査内容は、授業内容と生徒の意識に関する項目、「私の問い」(個別の問い)に係る項目、学習後の食生活の変化に係る項目などである。1問目及び2問目は生徒が「最も関心が高まった」、「最も考えが深まった」と感じた授業内容について2項目を選択し、その理由について自由記述で回答するようにした。3問目以降は4件法とし段階的に回答するようにした。

① 題材の授業内容と生徒の意識

まず、1問目及び2問目について、生徒が「最も関心が高まった」、「最も考えが深まった」と回答した結果を表4に示した。

生徒が最も関心が高まったと感じた内容は、「栄養素のはたらき」(59.7%)であり、その理由として、「どのくらい必要か知りたかった」という記述が18.6%、「栄養素の役割について知れたから」という記述が14.0%あげられており、自らの食生活をよりよくするための知識を習得したいという意欲から選択したということがわかった。次いで、「食生活実態調査の集計・分析」について生徒の47.2%が「関心が高まった」と回答していた。その理由として、「クラスの人意見が知れて面白かった」という記述が8.8%、「自分と比較できた」という記述が14.7%あり、食生活実態調査において、やりとりを含む自分と他者との比較、更には学級の一般的傾向と比較しながら自分なりの問題点を捉えていこうとする姿がみられた。

次に、最も考えが深まった内容については、「栄養素のはたらき」(41.0%)、「パフォーマンス課題」(41.0%)が多くなっていた。その理由として、栄養素については選択した生徒の22.0%が「量まで考えたことなかった」と、新しい知識の出現に学びの深まりを感じている様子がうかがえた。また、パフォーマンス課題については、選択した生徒の30.5%が「(パフォーマンス課題を考える中で)これまで学んだことを活かした」や「(パフォーマンス課題において問題点を見つけ)アドバイスできた」など、習得した知識及び技能を活用できたことに学びの深まりや達成感を感じている様子がうかがえた。このことから、生徒は新しい知識との出会いや「活用できた」という実感により学びが深まったと認識していることがわかった。なお、パフォーマンス課題については、「アドバイスすることで、自分の食生活の改善にもつながった」という記述が25.4%あり、パフォーマンス課題という資料を含む対話活動を通して、他者と自己を比較し、自身の生活を振り返る活動についても学びが深まったと認識しているようであった。

これらのことから、今回の題材構成の特徴とも言える「食生活実態調査の集計・分析」は生徒の食生活への関心を高めるとともに、生徒の記述からも自分の生活をみつめるきっかけになったということが分かった。これは、集計・分析という活動を通して他者の食生活と比較することで知的な好奇心をかきたて、生徒の主体性を刺激したのではないかと考える。さらに、関心の高まりや学びの深まりを実感した内容として「栄養素のはたらき」が双方とも一番多かったことは特徴的であった。このことから、生徒は問いの解決策の1つとして、知識及び技能の習得場面においても主体的に学びにむかっているのではないかと推察できる。

表 4 授業内容と生徒の意識 N=144

授業内容	最も 関心が高まった	最も 考えが深まった
	人数 (%)	人数 (%)
食生活実態調査の集計・分析	68 (47.2)	40 (27.8)
私の問いの設定	4 (2.8)	11 (7.6)
健康に良い食習慣	36 (25.0)	54 (37.5)
栄養素のはたらき	86 (59.7)	59 (41.0)
献立作成	65 (45.1)	39 (27.1)
パフォーマンス課題	41 (28.5)	59 (41.0)

② 「個別の問い」の有効性について

図4に示すように、設問「食生活の学習において、『個別の問い』をたてることで、学習のゴールにむかって見通しをもてるようになりましたか」においては、生徒の99.3%が「そう思う」「少しそう思う」と肯定的に回答しており、「個別の問い」が生徒自身の学びの方向付けとなっていることが分かった。

また、「学習の途中で『個別の問い』を見直すことはありましたか」という設問では、生徒の80.7%が「そう思う」「少しそう思う」と肯定的に回答した(図5)。これらのことから、生徒は「個別の問い」をもつことで、自身の食生活をよりよくするためにどのようにすべきか見直しを持ち、「個別の問い」に立ち返りながら、学びを自らの問いの解決に向けて進めていったことが推察できた。

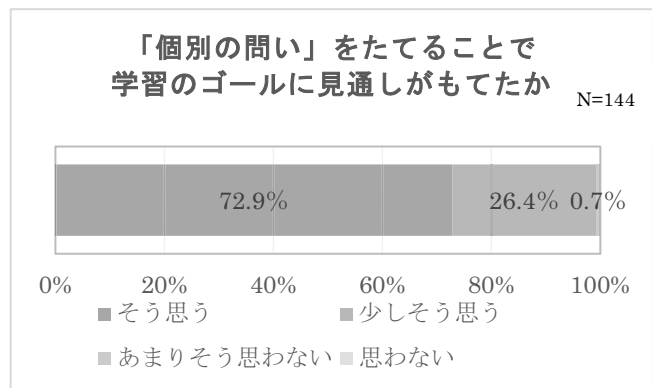


図4 「個別の問い」と見通しとの関連

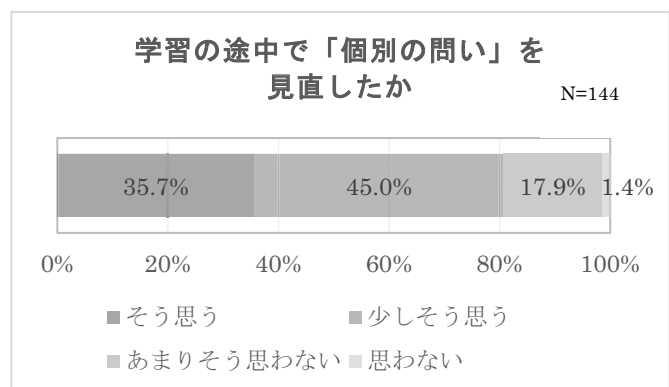


図5 「個別の問い」と見直しの関連

また、前出の質問紙調査の結果では、生徒の授業内容の関心の高さや学びの深まりの実感について、「個別の問い」を選択している生徒はそれぞれ最も少なかったものの、選択した12名の生徒の選択理由として、「問いがあったことで、より考えが深まった」「問いを立てたことによって、自分に不足しているものなどを見つけることができ、解決に向けての見通しがもてた」など、学びを深めるために問いが効果的に働いたと判断できる理由がほとんどであった。

③ 「個別の問い」設定場面における食生活実態調査の有効性について

生徒は「個別の問い」の設定前に、食生活実態調査の集計・分析を行った。その活動が「個別の問い」を設定するときに「役立ったか」という設問について、生徒の94.3%が「そう思う」「少しそう思う」と肯定的に回答した（図6）。

1)の質問紙調査の分析結果では、本調査の集計・分析が2番目に関心の高い学習内容であったことや、自分の食生活の問題に気づき、現状を把握するきっかけとなった学習であったことを述べたが、そのことが「個別の問い」の設定時に確実に役立ったものと捉えることができる。

また、自分の食生活を見つめるきっかけとなった食生活実態調査の設問は、「3食きちんととっているか」、「清涼飲料水やお菓子はどのくらい食べているか」、「塾や習い事の時の食事をどうしているか」など食生活の状況を把握するものであったため、本調査を集計・分析することによって、山口（2019）の先行研究において課題であった「個別の問い」の拡散を、家庭科の学習内容に無理なく焦点化することができたと判断した。

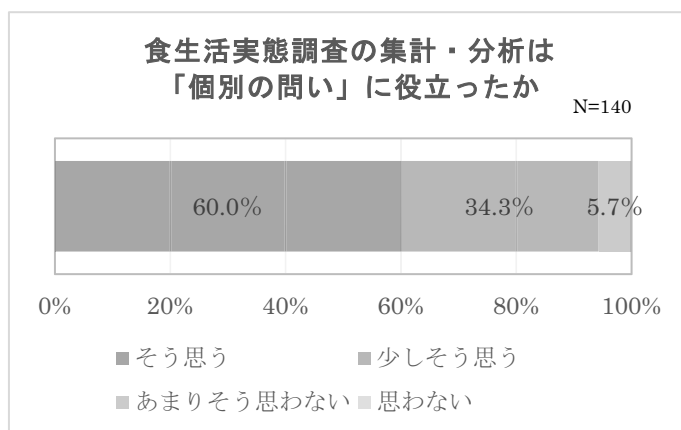


図6 食生活実態調査の集計・分析の「個別の問い」への影響

2) ワークシートの記述分析の結果

これまで述べてきたことを踏まえ、「個別の問い」の設定における手立てや、課題設定を中心に据えた題材構成が生徒の学びにどのように反映したのか、生徒の「個別の問い」やワークシートの記述より分析した。

① 生徒の「個別の問い」の特徴

本題材3時目の授業における「私の問い」（個別の問い）の設定場面で、生徒が設定した「個別の問い」とその設定理由について、その記述内容をもとに分類した。それぞれのカテゴリーごとに、「個別の問い」の具体事例と設定理由の一部を表5に示す。

表5に見られるように、問いの内容は、栄養バランスに係る問い（64人、58.2%）、間食を含む食事の摂り方に係る問い（20人、18.2%）、「早寝早起き」「時間」などの食事に係る生活習慣に関する問い（11人、10.0%）、「週末の食生活」「食生活の改善のメリットを知る」など食生活の改善に係る問い（10人、9.1%）、「食事の質」「食事の準備」「家族との交流」など（5人、4.5%）の5カテゴリーであった。それぞれの設定理由を見ると、何れも自分の食生活を見つめ、その特徴や問題点を捉えて「問

い」を設定したことが分かった。

なお、「問い」の範囲については、全員が家庭分野で学習する食生活の内容を踏まえた課題設定ができていえる。山口（2019）の研究では、生徒の問いが「体力アップ」「生活習慣」と広がったことと比較すると、本実践研究では必要な学習内容に無理なく焦点化され、「栄養素のはたらき」等の学習に関心が高い状態のまま課題解決に向かう環境を整えることができたと考えられる。

表5 生徒が設定した「個別の問い」とその理由

N=110

カテゴリー	人数 (%)	具体的な記述例 (問いとその設定理由)		生徒
栄養バランスに係る問い	64 (58.2)	栄養をきちんととるためには、どのような工夫、改善をしたらいいのだろうか	夕食などは家族が作ってくれるので野菜などのバランスがいいが、朝食は自分で何を食べたいのかで決めているため、ほぼ毎日パンとヨーグルトを食べている。野菜などの食材が入っていないので栄養バランスが悪いと思ったから。	A
間食を含む食事の摂り方に関する問い	20 (18.2)	体にいい間食をとるためには、どのように工夫すればよいだろうか	私はあまいものが好きなので、お菓子をたくさん毎日食べてします。ポテトチップスもよく食べる。それは栄養バランスもだが、歯にも悪いし、体によくないと思ったから。	B
食事に係る生活習慣に関する問い	11 (10.0)	朝ご飯や夕ご飯の時間を不規則なくはじめるためには、どのような決まりやルールをつくれればいいだろうか	ぼくは朝ご飯、夕ご飯を食べる時間が不規則で、その理由が起きる時間が決まっていなかったり、夕ご飯の前に寝たりしてしまうので、決まり事を作ると決められた時間にご飯が食べられると思ったから	C
食生活の改善に係る問い	10 (9.1)	週末の食生活を改善するためには、どのような食事内容にし、3食食べるようにすればいいのだろうか	週末にバランスのとれた食事があまりできておらず、3食など考えて食べられるようになりたいと思ったから	D
その他	5 (4.5)	食事の質のばらつきを少なくするためには、どのような食事を取り、継続していくためにはどうすればよいのだろうか	時間もだが、やはり「質」にばらつきがあると、栄養が偏ってしまうし、継続できないと、またばらついてしまうから	

② 題材の振り返りから見られる生徒の学び

では、①で自分の問いをつかんだ生徒は、題材を通して自分の学びに主体的に向かうことはできたのだろうか。題材の最後に書いた生徒の振り返りの記述を、「①自身の生活を見つめているか」、「②対象世界（食生活の学び）や自己、他者（教師も含む）との対話から、よりよい生活のイメージが具体化されているか」、「③よりよい生活に向けての新たな課題が生じているか」の3つの視点から分類・考察した。

その結果を表6に示す。

表6 題材の振り返りと主体的な学びとの関連

N=112

主体的な学びにつながる生活の捉え方や気づきが生まれた視点	人数 (%)	具体的な記述例
①自身の生活を見つめている	65 (58.0)	<ul style="list-style-type: none"> 私は、<u>献立がきちんとしていない日</u>としていない日があったので、<u>そのような時は間食で補おう</u>と思った。 自分は特に間食が多いので、<u>間食の摂り方で気をつける</u>ことがよくわかった。 食事のバランスについて、<u>自分で考え、改善</u>することができるようになってきた。
②対象世界（食生活の学び）や自己、他者（教師も含む）との対話から、よりよい生活のイメージが具体化されている	12 (10.7)	<ul style="list-style-type: none"> 食習慣、栄養バランス、献立について、<u>キーワードをもとに食の大切さを考える</u>ことで、<u>人とのつながり、栄養、摂取量、バランスに気をつけて食事をしていく</u>ことができるようになりました。 今、自分に必要な栄養素を知り、「この食品は2群だったんだ」や「自分の食べているものは4群が少ないな」という発見することができた。このことから、<u>自分に必要な栄養素を考えた献立を立てる</u>ことができるようになった。
③よりよい生活に向けての新たな課題が生じている	9 (8.0)	<ul style="list-style-type: none"> この学習を通して、今の私たちに必要な栄養素や、その量、摂り方などがわかったので、<u>実際に何をどのくらい摂ればよいのかもう1度考えて、完全に身に付けたい。</u> 1日に必要な摂取量を効率よく摂るには、<u>間食を使って足りない分を補ったり、3食のなかで同じような食品を何度も使わなかったりするとよい。</u>また、<u>このようなことを1日ではなく、毎日続けることが大切。</u>
その他	26 (23.2)	<ul style="list-style-type: none"> 一つ一つの食には気をつけるべきことがしっかりあった。 献立の作り方がわかった。 <p style="text-align: right;">など短文中で具体性がないもの</p>

「①自身の生活をみつめているか」については、自身の食生活の問題点をどのように改善すべきかについて具体的な記述があるものを、自身の生活を見つめる視点があると判断して取り上げた。その結果、生徒の58.0%が食生活における具体的な問題点をあげ、その改善に向かおうとする言葉を記述していた。

「②対象世界（食生活の学び）や自己、他者（教師も含む）との対話から、よりよい生活のイメージが具体化されているか」では、対話の相手としての「資料」や「ほかの人の食生活」だけでなく、学習内容としての「キーワード」「ヒント」「発見」などの学びから得たものも対象と捉え、それを通してよりよい生活のイメージが具体化されている記述があるものをその視点があると判断した。その結果、生徒の10.7%が対象世界（食生活の学び）や他者との対話より自己の生活を見つめ、「自分に必要な栄養素を考えた献立」など具体的に実現したい食生活について記述していた。

「③よりよい生活に向けての新たな課題が生じているか」では、学んだことや自身の生活から課題を見いだしているものをその視点があると判断した。その結果、生徒の8.0%に「完全に身に付けた」「毎日続けることが大切」など新たな課題が生じていることが分かった。

これらのことから、題材を通して生徒の76.7%に主体的な学びにつながる生活の捉え方や気づきが生まれたと言える。

一方で、生徒の23.3%については、ワークシートの記述に主体的な学びにつながる生活の捉え方や気づきに係る言葉が見られず、1つの課題として挙げるができる。今回対象とした題材の振り返り以外の場面で、主体的に学びにむかう姿が見られなかったのか、今後は一人一人の学びについて題材を通してより詳細な把握と分析を行う必要がある。また、短文や単語での記述も見られたことから、振り返りのワークシートの構成にも工夫が必要であると考ええる。

5. まとめ

本実践研究では、生徒の主体的な学びを活性化するために、「個別の問い」に着目した食生活の授業を構想し、その題材構成及び「個別の問い」に係る学びの状況を明らかにすることを目的として、問題解決的な学習の在り方、特に課題設定場面に着目し、「個別の問い」を中心に据えた実践を行った。この授業における質問紙調査とワークシートを分析した結果、次のような成果と課題が見られた。

成果については、生徒は「個別の問い」の効果を感じており、食生活実態調査の集計・分析はその設定に役立ったと94%を超える生徒が回答した。また、「個別の問い」の拡散を無理なく焦点化する効果もあったことから、生徒による食生活実態調査の集計・分析活動は課題設定場面において有効であったと言える。さらに、題材の振り返りのワークシートより、生徒の76%以上が主体的な学びにつながる生活の捉え方や気づきをもっていたことが分かった。このことより、「課題設定」を重視した題材構成については、一定の効果があったと言える。

課題については、題材の振り返りで、主体的な学びにつながる生活の捉え方や気づきが見られなかった生徒がいたことから、「個別の問い」をつかんだ生徒が、題材全体を通してどのように学びをつかっていったのか、一人一人のワークシートの更なる分析によって、その方途も明らかになると考える。また、ワークシートの構成や評価場面の更なる検討が必要であると考ええる。これらのことを踏まえ、今後もさらなる実践を重ね、生徒の主体的な学びをつくる授業開発に臨みたい。

引用・参考文献

- ・岡陽子, 2021, 『家庭科 生活の課題解決応力を育む指導と評価 ―メタ認知を活性化する「資質・能力ポートフォリオ」の提案―』東洋館出版社, 141-150, 157-163.
- ・金子佳代子・藤原孝子, 2008, 『小学校新学習指導要領ポイントと授業づくり』東洋館出版社 34
- ・佐賀県教育センター個別実践研究中学校家庭科教育委員会, 2010, 「生活をよりよくしようとする生徒を育てるための家庭分野の学習における指導方法の工夫 ―住生活の学習における問題解決的な学習を通して―」 https://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h24/08%20kateika/jissai3.htm (最終閲覧 2021年12月8日)
- ・武添寿子, 2016, 「生活実践力を育む家庭科学習指導に関する研究 ―問題解決的な学習における課題発見」「評価, 改善」の過程を充実させた題材構成の工夫を通して―」 http://www.hiroshima-c.ed.jp/pdf/research/chouken/h26_zenki/zen14.pdf (最終閲覧 2021年12月8日)
- ・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)』.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (最終閲覧 2021年12月8日)
- ・松本万寿美, 2001, 「技術・家庭科 学習指導案」, 平成13年度佐賀大学文化教育学部附属中学校技術・家庭科 学習指導案
- ・文部科学省, 2018, 『中学校学習指導要領解説 技術・家庭編』開隆堂出版
- ・山口美紀・岡陽子, 2019, 「生活の課題解決能力を育む個別の問いに着目した家庭分野の実践的研究」佐賀大学教育実践研究, 38, 113-124.