

高等学校家庭科におけるホームプロジェクト指導に関する課題 —家庭科研究会松江地区会の実践的調査活動から—

福田恵子*・錦織教子**・青木淳子***

The Problem of Home Project Guidance in Home Economics Education in Senior High School : Report of Matsue Study Group on Home Economics Education

FUKUDA Keiko*, NISHIKORI Noriko**, AOKI Junko***

キーワード：ホームプロジェクト，問題解決，家庭科教育

Key Words : Home Project, problem-solving, home economics education

I. 問題の所在と研究目的

1990年代以降，グローバル化の進展を背景に，理解・思考型の学習の重要性が説かれ，1998年の学習指導要領の改訂では，学習者の主体性を軸とした課題学習や問題解決的な学習に取り組む時間として総合的な学習の時間が創設された。さらに，2008年の改訂では，各教科における問題解決的な学習も重視されている。そこで目指すものは，学習プロセスで培われる問題解決的な思考やスキルの獲得といった領域を超えてはたらく内面的で一般的な能力の育成である。しかしながら，これまでの問題解決学習に対して市川（1995）は「効果的な学習展開や問題解決スキルの指導に関心が払われることなく，学習者の能力と責任に帰せられてきた」ことを指摘している。

家庭科における問題解決学習は，家庭科での学びを活かして生活上の諸問題に取り組むことを目的として実施されてきた。特に，高等学校においては，戦後の新制高等学校の発足とともにプロジェクト・メソッドにもとづくホームプロジェクト（以下，HPと略記する）が教育課程に導入され，1978年からは普通教育の内容として位置づけられ実践されてきた。ところが，必修の学習内容でありながら，今日においてはHP学習の実施率は低下しており^{#1)}（鈴木・笠原,2002）（安藤,2005），学習の形骸化が懸念されている。その背景として，生徒の家庭生活への関心の低さ，単位数不足も含めた指導の困難さなどが指摘されている（坂本・福原,2003）ものの，効果的な指導法に関わる実証的な研究は少ない。

このような実態のなかで，2013年度より実施される新高等学校学習指導要領においては，学校での学びと自らの生活を結びつける学習として，また科学的に探求する方法や問題解決能力を育てることをねらいとしてHP学習の一層の充実が求められ，教育現場ではHP学習の意義の問い直しや

* 鳥取大学地域学部地域教育学科

** 鳥根県立宍道高等学校

*** 鳥根県立宍道高等学校

ロジェクト・メソッドにもとづく従来の指導法の見直しが迫られている。

本研究は、このような課題意識から実践的な研究を進めている鳥根県家庭科研究会松江地区会の調査をもとに、HP指導の現状と課題を明らかにし、より充実した指導のための方策を検討することを目的とする。松江地区会では、2011年度からHP学習研究を実施しており、本報告は2011年度に取り組まれた研究活動に関するものである。

II. 方法

1. 調査対象

調査対象は、松江地区内の高等学校に勤務する家庭科教員である。被調査者の属性、勤務校での家庭科の履修科目および履修者数を表1に示す。回答者31名のうち1名を除いて教諭または常勤講師であり、84%が10年以上のキャリアをもつ教員である。家庭科の履修科目は「家庭総合」(4単位)19名、「家庭基礎」(2単位)7名であるが^(注2)、履修者数からすれば「家庭総合」856名、「家庭基礎」1,139名であり、単位数の少ない「家庭基礎」の履修者が多いことがわかる。これは、専門高等学校で「家庭総合」、普通科高等学校では「家庭基礎」を履修する傾向にあり、後者の生徒数が多いことによるものである。

表1 被調査者の属性

内容		人 [%]
勤務形態	教諭	26 [83.9]
	常勤講師	4 [12.9]
	非常勤講師	1 [3.2]
教職年数	10年以下	4 [12.9]
	11～15年	6 [19.4]
	16～20年	12 [38.7]
	21～25年	3 [9.7]
	26年以上	5 [16.1]
家庭科の履修科目	家庭総合	19 [61.3]
	家庭基礎	7 [22.6]
	家庭総合又は家庭基礎	2 [6.5]
	その他	3 [9.7]
履修科目別生徒数	家庭総合	856 [38.9]
	家庭基礎	1139 [51.8]
	家庭総合又は家庭基礎	202 [9.2]

2. 調査時期 2011年9～10月

3. 調査方法

調査の実施にあたっては、2011年7月に松江地区会の研究担当者より地区会の際に調査の説明を行い、協力を依頼した。その後、郵送にて質問紙の配布・回収を行った(回収率72.1%)。

4. 調査内容

表2に調査内容を示す。

(1) 教材研究や指導に費やせる時間

高等学校現場においては、指導時数不足と教員の多忙さがあげられることが多く、個別指導を必要とするHP学習においては、指導に費やせる時間的なゆとりが指導状況に影響していると考えられる。そこで、教員の教材研究や指導に費やすことのできる時間について調査した。

(2) 2010年度までのHP指導

従来のHP指導の実態を把握するため、学習の実施状況、事前・事後の指導時数、学習に対する教育的意義の認識に関する項目を設定した。

(3) 2011年度のHP指導

2011年度、松江地区会では、HP指導の課題を明らかにし効果的な指導法を検討することを目的と

表2 調査内容とデータ化の手続き

調査内容の構成		評定方法
教材研究や指導に費やせる時間		[5段階評定] 1)全くない, 2)あまりない, 3)どちらともいえない, 4)少しある, 5)十分ある
2010年度までのHP指導	実施状況	[3段階評定] 1)実施していない, 2)生徒や学校の状況によって実施を判断する, 3)実施している
	事前・事後の指導時数 HP学習の教育的意義の認識	[4段階評定] 1)行っていない, 2)1時間(50分授業)未満, 3)1時間, 4)2時間, 5)その他(時間) [5段階評定] 1)全く感じていない, 2)あまり感じていない, 3)どちらともいえない, 4)やや感じている, 5)とても感じている
2011年度のHP指導	実施状況	[2段階評定] 1)実施していない, 2)実施している
	事前・事後の指導時数	[5カテゴリ] 1)行っていない, 2)1時間(50分授業)未満, 3)1時間, 4)2時間, 5)その他(時間)
	事前・事後の指導内容(表7) 指導上の困難点	[2段階評定] 1)行っていない, 2)行った 自由筆記
	効果的と考えられる指導方法 評価規準	自由筆記 [3カテゴリ] 1)全国高等学校家庭クラブ連盟研究発表大会の審査規定に準じて行う 2)全国高等学校家庭クラブ連盟HPコンクールの審査規定に準じて行う 3)独自の評価項目を作っている

してHP学習に取り組んだ。HP学習の実施状況、事前・事後の指導時数の他、具体的な指導内容に関する項目を設定した。さらに、指導上の困難点と効果的と考えられる指導法について自由筆記で回答を求めた。加えて、HPの評価規準についても調査した。

Ⅲ. 結果および考察

1. 2010年度までのHP指導の実状—実態を把握する—

ここでは、松江地区内の高等学校におけるHP指導の実状と背景について明らかにする。

(1) HP学習の実施状況

今回の調査において回答のあった家庭科教員31名のうち、これまでHP学習を実施してきた教員は13名(41.9%)、実施していない教員は12名(38.7%)、生徒や学校の状況によって実施するか否かを判断してきた教員が5名(16.1%)であり、実施率が6割に満たない実状が明らかとなった。その背景として、浜島ら(1997)は多くの教員がHP学習の教育的価値に疑念を抱いていることを指摘している。そこで、本調査においてもHP学習にどの程度の教育的な意義を認めているか回答を求めた。表3は、HP学習の実施状況との関連を示したものである。

表3 HP学習の実施と教育的意義の認識状況

単位：人 [%]

教育的意義	HP学習の実施状況				合計
	未実施	状況判断	実施	無回答	
全く感じていない	0 [0.0]	0 [0.0]	0 [0.0]	0 [0.0]	0 [0.0]
あまり感じていない	1 [8.3]	1 [20.0]	0 [0.0]	0 [0.0]	2 [6.5]
どちらともいえない	2 [16.7]	1 [20.0]	1 [7.7]	1 [100]	5 [16.1]
やや感じている	5 [41.7]	3 [60.0]	7 [53.8]	0 [0.0]	15 [48.4]
とても感じている	2 [16.7]	0 [0.0]	5 [38.5]	0 [0.0]	7 [22.6]
無回答	2 [16.7]	0 [0.0]	0 [0.0]	0 [0.0]	2 [6.5]
合計	12 [38.7]	5 [16.1]	13 [41.9]	1 [3.2]	31 [100]

ものである。実施している教員の方が教育的な意義を感じている割合が高いことから、やはりHP学習の実施の有無は教員自身の意義づけと関わっていると考えられる。しかし、松江地区においては、未実施の教員であっても7割が教育的な意義を認めていることから、HP学習の意義を認識していても実施を躊躇させる要因があると思われる。

表4は、HP学習の実施状況を校種別、履修科目別でみたものである。校種別では、専門高等学校では81.4%の教員が実施しているが、普通科高等学校の教員では26.7%

表4 校種別・履修科目別にみたHP学習の実施状況

単位：(%)

【校種別】	実施している	状況に応じて	実施していない
専門高校	81.4	18.6	0
普通高校	26.7	26.3	47
定時制課程	31.5	0	68.5
特別支援学校	7.7	7.7	84.6
【履修科目別】	実施している	状況に応じて	実施していない
家庭総合	56.6	12.3	31.2
家庭基礎	27	26.2	46.8

にとどまっている。履修科目別の生徒数割合でみると、「家庭総合」履修者の56.6%が学習するのに対し、「家庭基礎」では27.0%であった。このことは、専門教育を主とする高等学校では「家庭総合」(4単位)の履修が一般的であり、普通科高等学校では受験に関わる教科の授業時数を確保するため、家庭科では単位数の少ない「家庭基礎」(2単位)の履修が要請される傾向にあること、また、「家庭基礎」では授業時数の不足から指導時数の確保が難しいことが1つの要因と考えられる。しかしながら、「家庭総合」においても実施していない教員が3割を占めていることから、実施の有無は授業時数の問題にとどまらないと考えられる。そこで、次に、HP学習の実施に影響を与える要因の分析を行った。

(2) HP学習の実施を左右する要因

表5は、教職年数、履修科目単位数、教材研究や指導に費やせる時間、HP学習に対する教育的意義の認識状況の4項目を説明変数、HP学習の実施を従属変数とした重回帰分析の結果である。HP学習の実施に有意に関わっているのは、HP学習に教育的な意義を見いだしているかどうかということであった。つまり、単位数の少ない科目で授業時数が少なくても、教材研究や指導に時間的なゆとりがなくても、また教職キャリアを問わず、HP学習に意義を見いだしている教員は、HP学習を年間指導計画に組み込み、学習指導を行っていると考えられる。HP学習の実施を躊躇させるさまざまな状況があるにせよ、根本的には、HP学習の実施は教員自身が実感をもって教育的な価値を認識していることが重要な要因であり、時間不足等の他の要因はその意義づけ如何で工夫できる事柄であるといえよう。

(3) HP学習の指導時数

表6は、事前および事後指導にあてる授業時数である。HP学習においては必ず事前指導が実施されており、2時間行っている教員が34.8%、1~1.5時間が34.7%というように1~2時間かけた指導が一般的である^{注3)}。しかし、1時間未満で事前指導が行われている場合も8.7%みられた。ここでは、長期休業中の課題の説明としてPlan-Do-Seeの手法と報告書の書き方が示される程度で、課題の設定や解決方法の検討などは生徒の主体性に任せた課外の個別学習とされていると思われる。

事後指導においては、教員によって指導時数にばらつきがみられ、2~3時間費やしている教員(13%)もあれば、事後指導を行わない教員も26%あった。後者の場合、HP学習を実施しているとはいえ、生活実践のやりっ放しで学習を終了させるということは、学校での学びと生活実践が連関したものとして指導計画の中に位置づけられていないことを意味する。このことは、事後指導の授

表5 HP学習の実施に関わる要因
数値：標準偏帰係数

[説明変数]	HP学習の実施
教職年数	0.28
教材研究・指導の時間的ゆとり	-0.14
履修科目(単位数)	0.11
HP学習の教育的意義認識	0.48 *
決定係数	0.25

注)* $p < 0.05$

表6 HP学習の事前・事後指導時数
単位：%

授業時数	事前指導	事後指導
3時間	0.0	4.3
2時間	34.8	8.7
1.5時間	4.3	0.0
1時間	30.4	13.0
1時間未満	8.7	8.7
0時間	0.0	26.1
その他	21.7	26.1
無回答	0.0	13.0
合計	100.0	100.0

業時数の設定とHP学習に関する教育的な意義づけとの間で明らかに相関が認められたことからわかる（相関係数0.33）。事後指導を重視している教員は、実生活における問題解決学習の成果をクラスや校内で発表し合う機会を設定し、他者の実践を通して自らの実践を振り返らせ、新たな生活課題をもって2学期の学習へ向かう姿勢につなげる意図をもって指導にのぞんでいると考えられ、その手応えがHP学習の意義づけを高めているのであろう。見方を変えれば、充実した事前・事後指導を行わずしてHP学習の教育的な意義を実感することは難しいともいえるだろう。

(4) 2010年度までのHP指導の実状

以上から、2010年度までの松江地区内の高等学校におけるHP指導は、4～6割の教員が実施している一方で、4割の教員は行ってこなかったことが明らかとなった。HP学習への取り組みや指導内容の充実は、教員自身のHP学習の意義づけに規定されており、履修科目、教材研究や指導に関わる時間的なゆとり、指導経験の浅さ等の理由によるものではない。しかしながら、HP学習を実施している教員であっても、学習が長期休業課題（個別の主体的な課外学習）として家庭で取りまわせることが一般的であったことから、事前指導では課題の伝達・指示、事後では報告書の提出のみで授業での振り返りが設定されていないケースも少なくなく、一連の学校での学びとの関わりの中で生活実践の意義について考え、指導計画に位置づけてきた教員は少数であったといえる。

2. 2011年度のHP学習指導への取り組み—指導上の課題を探る—

上述したような実状を改善し、家庭科における実践的な問題解決学習としてHP学習を位置づけ、実際に成果をあげていくため、松江地区会では、2011年度はできる限りHP学習を実施するよう呼びかけた。そのねらいは、実際に指導してみなければ学習の意義や指導上の課題も見えてこないことから、それぞれの教員ができる範囲でHP学習を実施し、その内容から指導上の課題を明らかにすることであった。2011年度のHP学習の実施教員は23名（74.2%）であった。

(1) 事前指導の内容と課題

表7は、事前・事後の内容を示したものである。事前指導で主に行われた内容は、HPの意義と取り組み方を教員が説明し、生徒がHPのテーマを考えるというものであった。次いで、3～4割の教員においては、解決のための調べ学習等の指導を行い、実施計画を立てさせ、その内容を確認・指導していることがわかる。しかし、これらの活動のほとんどが個別の取り組みとして行われており、協同的に学び合う方法はあまりとられていない。

表7 HP学習の指導内容

事前・事後	指導内容	人	[%]
事前指導	HPの意義について説明した	19	[82.6]
	HPの方法について説明した	21	[91.3]
	HPのテーマを個々が考え、検討する時間をとった	17	[73.9]
	HPのテーマについて集団で考え、検討する時間をとった	3	[13.0]
	HPの個々のテーマに関する調べ学習を実施した	8	[34.8]
	HPの計画を個々が考え、検討する時間をとった	10	[43.5]
	HPの計画について集団で考え、検討する時間をとった	0	[0.0]
	実施計画を提出させ、指導を行った	9	[39.1]
	HP実施の協力について、保護者に依頼した	0	[0.0]
事後指導	実践の発表会を実施する	16	[69.6]
	学習の発展や応用に向けて、振り返りをさせる	6	[26.1]

注)平成23年度のHP学習実施教員は23名(回答者31名のうち)であった。

これらから、以下の2点を課題としてあげることができる。

第1に、半数以上の教員が行っている事前指導は、教員によるHPの意義の伝達と方法の説明であり、生徒が主体的に考え、検討する学習として構成されていない点である。つまり、テーマ設定すなわち問題の特定から、原因や背景を考え、必要な情報を収集して解決の方法を探し、具体的な解決に向けた実施計画を作成するプロセスすべてが、課外での生徒自身の主体性と能力に委ねる取り組みとなっている。このような学習のあり方では十分な成果が望めないことが、学習の動機づけや生徒が用いる学習方略の観点から明らかになってきた。つまり、福田ら(2012)は、学習の意義づけを生徒自身が認識し、それによって動機づけられていない場合には、「目標を設定」して「計画を立てる」、「必要な情報を収集する」といったコスト感の高い方略を用いないことや、今日の生徒は「家族から学ぶ」といった方略もあまり用いないことを明らかにしている。したがって、内発的な動機づけがなされず、Plan-Do-Seeといった手間のかかるプロセスをふまなければならない、有効な情報も家族のサポートも得ないとなれば、学習の成果があがらないことは容易に推察できる。

第2の課題は、HP学習では生徒個々の生活上の問題をテーマとすることから、ほとんどの教員が個別学習を当然のこととして捉えている点にある。しかし、加藤ら(2011)によれば、テーマ設定時でのグループ学習が有効であることを報告しており、福田(2010)もまた、問題解決の思考様式を育てるのに他者の存在が有効にはたらく-①思考様式のモデルとして、②自らの思考を振り返り理解を促すモニター的な機能として-ことを明らかにしている。これらの結果は、仲間同士の相互作用は、感情面では内発的な動機づけを生み、認知的側面では学習そのものを促進することが期待でき、行動面では積極的な関与を生むといった市川(2008)の研究結果に立脚した成果である。このことから、HPにおける協同的な学習は、個々の生活課題を多様なものの見方や考え方から捉え直すことができ、広角的・多角的な視点から解決方法の検討や判断を促す効果があると考えられる。

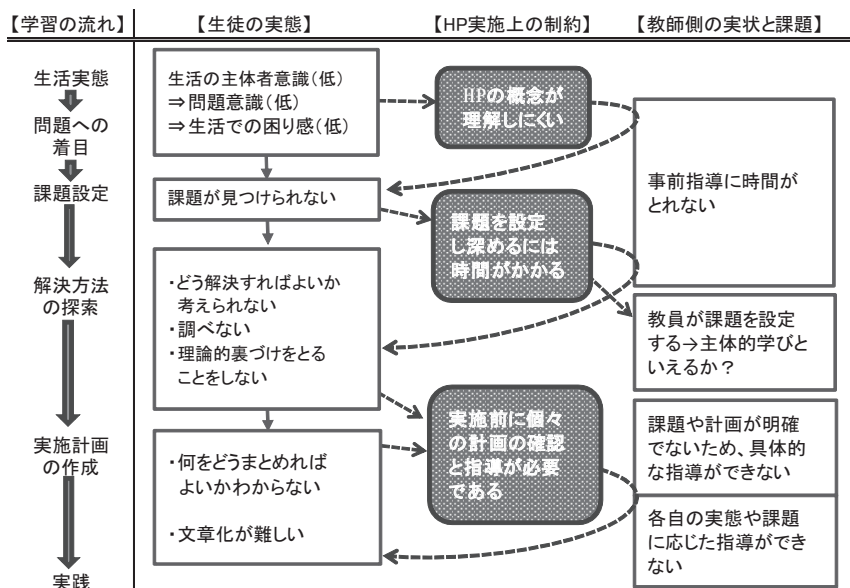


図1 家庭科教員の記述にもとづく事前指導上の問題構造

(2) 事前指導上の問題構造

次に、現場教員が困難を感じている実状に着目してみる。図1は、実施上の問題点についての自由記述を事前学習の流れにしたがってまとめたものである。

生徒の実態として、①生活における主体者意識が低いために、生活での困り感もなく、解決すべき課題が見つけれられない。②HPの概念が理解しにくく、解決のためのスキルも身につけていないためにどう取り組んでよいかわからないことが指摘されている。この実態に対して、教師側の抱える問題は、「HP指導には時間がかかるが、実際には時間がとれない」ことがあげられた。両者の問題は、[生徒] HPの意味がわからない、課題も見つからない→[教員] 指導時間が十分にとれない→[生徒] 何をどうすればよいかわからない→[教員] 個別指導の時間がとれない、課題が明確でないため具体的指導ができない→[生徒] わからないから実践できない、やらない、といった悪循環を生んでおり、HP学習の意義づけや課題の設定といった学習の初段階でつまづいている様子がわかる。この問題構造の中にある教員と生徒においては、互いにHP学習の意義が感じられず、HP学習そのものを実施しないあるいは単なる宿題として位置づける実態にも納得がいく。

以上から見えてきた実質的な課題は、①指導時間をいかに確保するか、②生徒が主体となる手立てをいかに組み込むか、③問題解決のための思考のあり方やスキルをいかに身につけさせてHPにのぞむか、ということに集約される。②については、先に述べた生徒同士の協同的な学びを通してHPのテーマ設定を行う取り組みも1つの方法であろう。

(3) 事前指導の実践から導かれた効果的な指導法

上記の問題を克服するヒントを得るため、HP指導で実際に手応えのあった指導法やした方がよいと思われる指導法について、自由に記述するよう求めた。表8は、記述された内容を分類したものであるが、大きく5つの指導法が提案された。

① 個々の生徒が段階をふんで着実に学習を進めていくための事前指導の工夫として、1学期を通じて帯单元的に指導を計画し、ステップ式のワークシートを工夫・活用する方法である。この方法においては、これまでの夏休み直前に1～2時間で実施する事前指導では困難であった個別指導

表8 効果的と考えられた事前指導のあり方

効果的な事前指導	具体的記述例
① 段階を追った指導とワークシートの工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・個々に応じたワークシート式のプリントを作成し、提出期限を設けてその次の段階に進んでいく指導。 ・個々に事前指導をすることで内容や題目設定に工夫や深まりが生まれた。
② 実践モデルの提示	<ul style="list-style-type: none"> ・DVDの視聴等により他生徒の実践をみせることで刺激になった。 ・既習内容と関連つけた課題の例をもっと色々な分野で示してやればよかった。 ・提示した評価規準によって卒業生の実践報告書を生徒に評価させると、あるべき実践を共通理解することができた。
③ 協同的な学習の導入	<ul style="list-style-type: none"> しかし、他者の実践を評価することはできるが、いざ自分が実践するとすると充実した内容にはほど遠いものが多かった。つまり、テーマ設定・実践計画の段階で他者に評価してもらい機会を持たせることが必要だったと反省。 ・テーマの発見をグループでさせることで他の意見を参考に考えが広がった。 ・テーマ発表会をもつと、各自がテーマ設定で迷って宿題を提出できないということが全くなかった。
④ 学習支援体制と学習環境づくり	<ul style="list-style-type: none"> ・資料収集について図書館で司書に協力してもらい実施したところ、その場で必要な資料を得ることができた。 ・家庭の協力があると一段と内容が広がり、深まる。
⑤ 通常の授業の中での問題解決的な思考とスキルのトレーニング	<ul style="list-style-type: none"> ・HPは1回のみでは思考過程の定着は難しい。複数回実施する。 ・他教科や他の体験的な場面で、問題解決あるいは課題解決学習ができると定着あるいは強化できるのではないかと。 ・年次があがるにつれて論理的な展開ができるようになる。

にゆとりが生まれる。これによって多数の教員が抱える「指導時間が十分にとれない」といった問題を緩和できるのはもちろんのこと、授業での学びを常に生活実践と結びつけて捉える指導ができることに大きな意義がある。

② HPの概念やねらい、方法を具体的に理解させる方法として、これまでの実践事例をモデルとして示し、生徒自身が事前実践を評価してみることがあげられた。この方法は、上記①の方法とともに、生徒の抱えている問題—「HPの概念が理解しにくく、どう取り組んでよいかわからない」—の改善に有効であると考えられる。

③ 前述した加藤らの報告と同様に、協同的な学習が生活上の課題を探る段階および実施計画を検討する段階において効果があることが示された。生徒の抱える「解決すべき課題が見つけれない」「どう取り組んでよいかわからない」といった問題に対して、生徒たち自身が主体的に解決する1つの手立てであろう。また、実践前に発表会をもち、実施計画を生徒同士で評価するといった提案は、HP課題をクラスで共有できるとともに、実践を促し、クラスでの事後報告へと学びをつなげる効果的な方法であると考えられる。

④ 調べ学習においては、教室を図書館に移し、司書教諭のサポートを得ながら充実させる方法が紹介された。家庭科教員のみでは個別指導が行き届かない状況の中で、学校の施設や関係者の協力を得る体制をつくって改善を図る姿勢は、充実した学習環境を整えるだけでなく、家庭科教育の理解にもつながると考えられる。

⑤ 授業全般での問題解決的な思考とスキルのトレーニングの積み重ねが必要であることが提案されている。HPが生徒個々を主体とした実践的な問題解決学習であることを考えると、HP学習以前に問題解決型の学習を行っておく必要がある。

以上から、HP学習が抱える問題を改善することは難しいとされながらも、一部の教員においては有効な指導法を検討・実践し、成果をあげていることがわかる。

(4) HPの評価と事後指導の課題

HP実施後の事後指導の実施率は70%、指導しないケースも前年度と同様に26%であった。その背景には、実践報告書が提出されないために事後指導ができないケース^{注4)}が報告されており、生徒がHPに取り組んでいない実状をうかがわせる。

表7より、事後指導の内容は、主として実践の発表であることがわかる（全員の発表を実施している教員は52.5%、一部の生徒の発表にとどめている教員は17.5%）。そのうち、学習の発展や応用に向けての振り返りまで行う教員は26%にすぎず、事後指導＝発表会として捉えている感は否めない。以下は、具体的な内容に関する教員の記述である。

【A. 授業時に発表会を開催している例】

- ・授業中にクラス全員が発表する。一人につき1～2分。資料は全員分コピーして配布している。
- ・2学期の最初の授業2時間で、生徒と担当教師による合同発表会を実施した。職員朝礼で案内すると、教頭をはじめ、複数の教員が参観に来てくれた。

【B. クラス発表会と学園祭で展示・発表している例】

- ・各クラスから5名程度の作品を教員が選び、学園祭で展示する。2学期中にクラス内発表会を実施。

【C. クラス発表会と学年での発表会を実施している例】

- ・研究の見直しとパワーポイントによる発表資料作り3時間、クラス発表2～3時間、学年発表会(学校代表選考会)1時間行っている。

発表会が重視される背景には、HP学習が全国的な組織（全国高等学校学校家庭クラブ連盟）のもとで運動的に保守され、発表大会を開催しコンクール化することで家庭科教育の活性化を図ってきたことによる。HP学習の評価は、連盟の研究発表大会やコンクールの審査規定に準じて行われることが多く、本調査においても54.6%の教員が評価規準としていた。その内容は、①題材設定が適切であったか、②研究の計画や進め方が適切であったか、③研究内容が充実していたか、④目標が達成できたか、⑤発表の内容と方法が適切であったか、というものであるが、進め方や内容の適切性・充実度についてHPを終えた後に評価する立場に立っており、問題解決の各段階で実施して学習にフィードバックするものではない。これは、HPが学校での学びを生活で実践するといった、既に知識やスキルが習得されている前提に立っていること、そして学習のねらいが家庭生活の改善・向上にあることによる。しかし、前者についてはHPを実践する力が身につけていない実態があり、後者においてはHP学習をとおして問題解決の思考やスキルを培うことをねらいとするならば、評価内容と方法と同時に指導のあり方を見直す必要がある。

IV. まとめ—より充実したHP指導に向けて—

本研究の目的は、学習指導要領の改訂でHP学習がさらに重視されることをふまえ、指導上の課題を明らかにし、より充実した指導のあり方を実践的に追究することにあった。家庭科研究会松江地区会における調査・研究活動から得られた知見は、次のようにまとめられる。

HP指導上の課題は、(1)学習観の転換を図る—実践と成果の重視から問題解決プロセスで培う力へ、(2)段階をふんで問題解決能力を育てるスタンスに立ち、家庭科の学びと生活をクロスさせた年間指導計画のもとで、実践的な問題解決学習の位置づけを明確にする、(3)連携・協力による指導体制の充実を図り、学習環境を整える、(4)問題解決に関する効果的な指導法に関する研究と検証を重ねる、といった4点に整理された。

(1) 学習観の転換を図る—実践と結果の重視から問題解決プロセスで培う力へ：戦後導入されたHPは、「思考による問題解決」ではなく、「行動によって解決をめざす」プロジェクト・メソッドを基盤にしており、何よりも実践力をつけることが目指されてきた経緯がある。その理念は全国高等学校家庭クラブ連盟によって推進され、全国レベルのコンクールの開催によって学習活動が鼓舞されてきた。教員がHPの成果を「作品」と呼ぶことから学習のねらいが実践とその成果にあることがよくわかる。しかし、実践と結果を重視する学習については、従来からその意義が問われてきた。武藤（1998）は「家庭科学習を生活に活用するという縛りを取り、家庭における実践行動から彼らが何を学んだかを明らかにすることによって、この学習方法の有効性が深まってくる」と述べており、問題解決プロセスで培う思考やスキルに着目する必要性が指摘されてきた。今回の学習指導要領の改訂では、HPが科学的な探究方法や問題解決能力を育てる1つの学習方法であり、学習を設定するねらいは実践にもとづく生活改善ではないことが明示された。つまり、HPに関するこれまでの学習観の転換を図ることが求められる。この課題は、教員自身のHP学習の教育的意義の認識とも関わっており、その意義づけが指導のあり方に影響を与えていることから鑑みて、HP指導上の根本的な課題といえる。また、学習の意義づけ（目標）の転換に伴って、評価の方法や内容を検討する必要がある。

(2) 問題解決学習のステップ化と家庭科での学びと生活をクロスさせた指導計画づくり：HPの指導時間がとれないことが教員の現実的な課題としてあげられたが、見方を変えれば、HPが1つの学習単元として独立的に扱われることによる課題でもあると考えられた。家庭科での学びと生活をク

ロスさせるための学習方法がHPであるならば、通常の授業の中で、学びと生活を結びつけて考えさせる指導を单元的に組み込み、段階をふんでHP実践へとつなげていく指導計画上の工夫が必要であることが明らかとなった。先行事例としては福田・後藤実践(2012)―①「ちょっとしたことカード」―通常の授業において問題意識を錬磨させるツールで、授業や実生活での気づきを日常的にメモさせる、②常に「なぜ、どうして」という問いかけを行い、生活事象を科学的に見つめる思考の培いと習慣化を図る―が参考になろう。

同時に、問題解決能力は、段階をふんで問題解決的な思考やスキルを体験的に積み重ねることでスパイラルに育っていく力であることも確認された。このことから、問題解決的な学習を年間指導計画にどのように組み込み、その中で、個別の実践的な問題解決学習であるHPをどう位置づけ、次なる学びにいかにつなげていくかといった検討も必要である。その際、学習段階ごとに学びを振り返り、フィードバックさせる形成的な評価を導入する必要がある。

(3) 連携・協力による指導体制の充実と学習環境づくり：本調査では、調べ学習における図書館司書との連携による指導の充実、他教員の家庭科学習への理解と協力を得るためのはたらきかけ(HP発表会の案内と参加依頼)が有効な指導法として示された。また、「パソコンで報告を打ち直すと振り返りができてよい」といった例も複数あげられたが、情報科との連携において実施することにより充実した事後指導を展開することもできよう。また、安藤(2005)は、HP学習と総合的な学習の趣旨や教育内容が共通していることから、総合的な学習と連携して取り組めるよう家庭科教員がはたらきかけることを提案している。

本研究において、指導時間に関する問題は、教員のHP学習に対する意義づけによって克服されていることが明らかとなったが、その背景には、上記(2)の取り組みとともに、充実した指導を行うために様々な資源にはたらきかけて連携・協力体制をつくり出し、学習環境を整えるといった教員自身の問題解決的な思考と行動によって導かれていることがわかる。

(4) 問題解決に関する効果的な指導法に関する研究と検証：生徒の抱える問題として、生活上の問題が見つけられないこと、解決に向かうスキルが身につけていないことが指摘された。前者は、批判的なものの見方や考え方、後者は十分な知識・情報のもとで多様な解決方法を探索し、多角的に解を検討し、判断するスキルを体験的に身につけていないことが背景にある。したがって、上記(2)の指導計画上の見直しと同時に、批判的思考の培いを意図した指導、つまり従来の「行動による問題解決」ではなく「思考による解決」を重視した指導を導入する必要がある。この点については、荒井ら(2009)が米国における批判的リテラシーの学びを核とする実践的推論を導入した問題解決学習の理論^{注5)}を紹介し、その実践と検証も始まっている。その学習指導には2つの要素―「思考のモデル」の必要性、「他者との対話」によって自らと向き合い思考を錬磨させること―が重視されている。前者については、本研究においてもHPへの理解を促す「実践モデル」を示すことの有効性が示されたが、実は、教員自身の思考のあり方もモデルなのであり、さらには後者とも関わるが「徹底的に自らと向き合う必然的状况を作り出す教員の熟練した問い」によって思考様式を育てることが肝要とされる。そして、他者との対話による思考の広がりや自らの思考の振り返りの有効性については、本研究でも確認されており、今後の問題解決学習の指導に大きな示唆を与えるものである。

以上の課題の整理にもとづき、2012年度は、繰り返しとステップ化のもとで問題解決能力を育てる指導計画―実践的な推論を導入した問題解決学習の上にHP学習を位置づける―と、学習プロセスごとの達成目標を明確にした評価規準のもとでHP学習の実践と効果の検証に取り組んでいる。

謝辞

鳥根県家庭科研究会松江地区会の諸先生方には、HP実践に真摯に取り組んでいただき、多大なご協力を賜った。記して感謝の意を表する。

注

- 1) 愛知県では30.4%，新潟県では3割に満たない実施率であることが報告されている。
- 2) 高等学校家庭科では、「家庭総合」（4単位）、「家庭基礎」（2単位）、「生活技術」（4単位）のうち、1科目が必修科目となっている。
- 3) 表6の「その他」は、クラスによって指導時数が異なる等の回答である。
- 4) 記述例：「クラス発表を2学期にと考えているが、提出状況が悪く延期中である。」
- 5) 「実践や行為は、そこに至る思考や判断の帰結であり、思考や判断こそ、実践や行為の質を決定する」という考え方に立つ。

引用文献

- 荒井紀子。(2009). 批判的リテラシーを育む学びをどうつくるか. 荒井紀子・鈴木真由子・綿引 伴子(編). 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. (pp.28-48). 東京：教育図書.
- 安藤美紀子。(2005). 高等学校家庭科ホームプロジェクトに対する課題：家庭科主任の意識を通して. 日本家庭科教育学会誌, 47(4), 346-357.
- 市川伸一。(1995). 学習と教育の心理学. 東京：岩波書店.
- 市川伸一・植阪友理・瀬尾美紀子。(2008). 学習方略とメタ認知. 三宮真智子(編). メタ認知：学習力を支える高次認知機能. (pp.55-73). 京都：北大路書房.
- 加藤敦子・甲斐純子。(2011). 高等学校「家庭基礎」におけるホームプロジェクト指導法に関する研究：グループ学習を用いたテーマ設定の効果. 福岡教育大学紀要第5分冊 芸術・保健体育・家政科編, 60, 183-190.
- 坂本和代・福原美江。(2003). 高等学校家庭科におけるホームプロジェクトの研究（第1報）：ホームプロジェクトのテーマ分析とその背景. 宮崎大学教育文化学部紀要 芸術・保健体育・家政・技術, 8, 29-40.
- 鈴木真由子・笠原純子。(2002). 新潟県におけるホームプロジェクトと学校家庭クラブ. 新潟大学教育人間科学部紀要 人文・社会科学編, 5(1), 243-250.
- 浜島京子・武藤八重子。(1997). 新指導要領実施後における高校家庭科教員の意識の変化. 日本家庭科教育学会誌, 40(3), 41-48.
- 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, 53(2), 71-81.
- 福田恵子・後藤真理。(2012). 実践的推論を導入した問題解決学習の効果：ホームプロジェクトにおける学習方略の変化の観点から. 日本家庭科教育学会誌, 55(3), 150-161.
- 武藤八重子。(1998). 家庭科教育再考. (pp.166-172). 東京：家政教育社.

(2012年10月5日受付, 2012年10月25日受理)