

スウェーデン家庭科教師の問題解決学習に対する意識と現状

著者	綿引 伴子, 荒井 紀子, 鈴木 真由子
雑誌名	金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要 = Bulletin of the School of Teacher Education
号	7
ページ	13-21
発行年	2015-03-27
URL	http://hdl.handle.net/2297/41497

スウェーデン家庭科教師の問題解決学習 に対する意識と現状

綿引伴子・荒井紀子*・鈴木真由子**

Home economics teachers' consciousness and condition for “Problem Based Learning” in Sweden

Tomoko WATAHIKI Noriko ARAI Mayuko SUZUKI

I 問題の背景と目的

高度情報化やグローバル化が進む複雑で不確実な社会では、様々な問題に対し、異なる文化や価値観をもつ人々が、対話を繰り返し、知恵を出し合い多角的・批判的に検討し解を探究し、解決に協同して取り組まなければならない。21世紀に求められる重要な能力は、現実の問題に直面したとき、何が問題か明確にし、その解決のために協同して多角的に検討する論理的思考力と意思決定能力である。このような能力を育成するための学習の一つとして問題解決学習をあげることができる。

日本においても、2000年以降、思考力、判断力、表現力、活用力などの充実が求められ、特に現行の学習指導要領では、全ての教科においてこれまで以上に問題解決学習を重視する内容となっている^{1) 2) 3)}。

家庭科は、環境、消費、家族、福祉を学習題材としており、持続可能な発展を可能にする環境づくりや消費生活、家族が直面する問題を改善・解決する力、すなわち問題解決リテラシーを育むことが重要な教育目標のひとつといえる。

ところで、スウェーデンを含む北欧諸国は、世界的にみて福祉水準が高く、男女平等が進み、環境問題や消費者問題への国民の関心が高い国として知られている。また、「学び」への自発性を重視し⁴⁾、主体的に思考する力や民主主義の

価値を育む教育を推進してきた^{5) 6)}。

スウェーデンの家庭科について、日本の学習指導要領に相当するシラバス(2008年)をみると、自主協働を根底に据え、生活を中心に置いて生活の場から社会への視点の広がりや、過去から未来へ、地域から地球への時間的、空間的な広がりを意識した視点から教科が捉えられており、自律的に行動する市民としてのシティズンシップを育てる教育がめざされていることがわかる⁷⁾。家庭科の内容は、食物関連、消費者関連、住宅管理、衛生、資源・環境に関わる生活学習、の4つが大きな柱となっている。特に力を入れているのは食分野の学習で、食物学習を通して、調理技術だけでなく、食品の加工・保存、食文化、環境保全とリサイクル、清掃と衛生、消費者学習なども総合的に学んでいる⁸⁾。

現在の家庭科は必修で、5~9年生で合計118時間行うことになっている。多くの学校では、5年生または6年生、8年生、9年生で行っている⁹⁾。

本研究では、シティズンシップを育て思考力を育む教育に先駆的なスウェーデンの家庭科における問題解決的な学習の現状と課題について、現場教師に対する質問紙調査により明らかにする。家庭科で問題解決的な学習を実践するにあたって、教師に求められるものは何か、またどのような環境整備が必要かなどを把握することで、問題解決学習を推進するための資料を得る

ことを目的とする。それにより、大学の家庭科教員養成や現場教師に対する研修への示唆が得られると考えている。

II 研究方法

1. 調査方法、調査時期

著者らは、2010年10月31日にスウェーデンのウプサラ市で開催された家庭科研修会に参加し、研修会に出席していたウプサラ・コミュニケーションの小・中学校教師35名に英語による質問紙調査を行った（一斉配布・一斉回収・自記式・質問紙法）。この研修会は、ウプサラ・コミュニケーションの教育委員会が、ウプサラ大学教育学部のKarin Hjälmeskog氏とMargareta Gronqvist氏に依頼し、2人が家庭科の新学習指導要領と評価に関する研修内容を企画し、講師となり行った教員研修である。

ウプサラ・コミュニケーションは、首都ストックホルムから特急列車で約45分北上した地にあり、その中心のウプサラ市は、人口約14万人でスウェーデン第4の都市である。

2. 調査内容

- ・家庭科に関する内容：時間数、指導内容、一授業の生徒数、教科観
- ・問題解決学習に関する内容：実践経験、学習内容、学習効果、実践上の困難、家庭科で授業をするさいの課題

3. 対象者の属性

対象者の属性として、性別、年齢、採用形態、大学での専攻、校種、1週間の授業時間数を尋ねた。

対象者35名のうち、女性が85.7%、男性が5.7%、無回答が8.6%であり、9割弱が女性である。

年齢は、20～29歳2.9%、30～39歳31.4%、40～49歳25.7%、50～59歳31.4%、60歳以上8.6%である。30歳代と40歳代で約6割である。20

歳代は少なく、50歳以上は比較的多く4割である。

採用形態は、正規教諭71.4%、講師20.0%、無回答8.6%であり、本調査対象者は約7割が正規教諭である。

専攻は、家庭科82.9%、その他17.1%で、約8割が家庭科である。

校種は、小学校11.4%、中学校20.0%、小学校及び中学校60.0%、小中学校及びその他5.7%、無回答2.9%である。スウェーデンでは、隣接している小学校と中学校両校の家庭科を担当している場合が少なくない。

対象者の1週間あたりの授業時間は、5時間以下20.0%、5～10時間14.3%、10～15時間25.7%、15～20時間22.9%、20～25時間5.7%、25～30時間0%、30～35時間11.4%である。

III 結果および考察

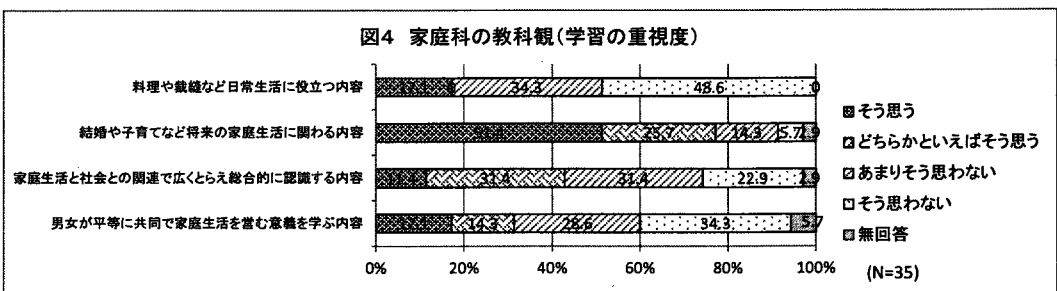
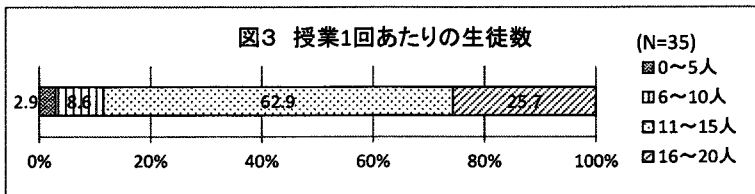
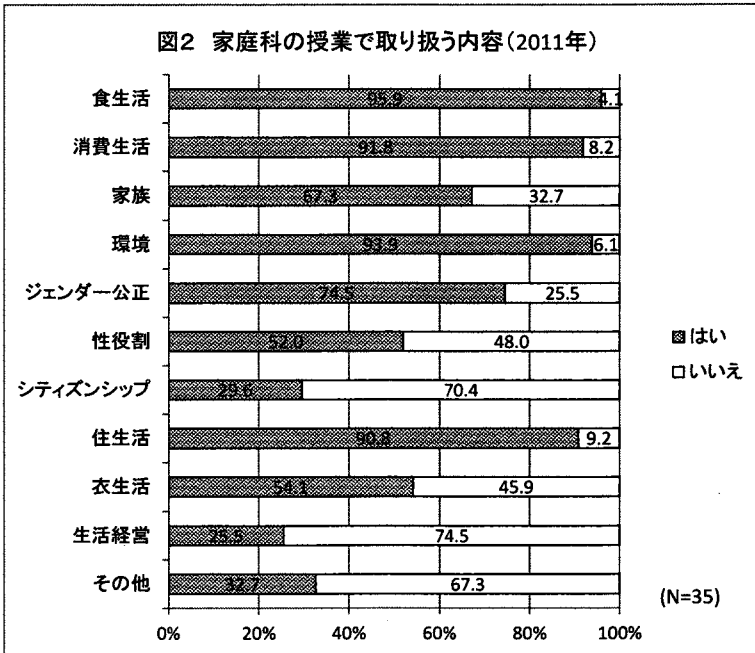
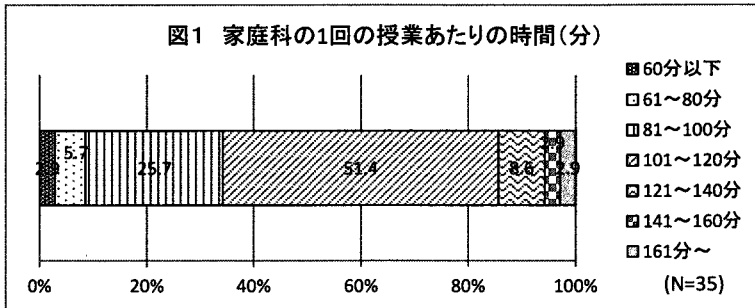
1. 家庭科に関する内容

(1)家庭科の授業時間、家庭科で教える内容および生徒数

一授業あたりの授業時間は、101～120分が51.4%、81分～100分が25.7%であり、60分以下はわずか2.9%である。対象者の9割以上が81分以上であり、まとまった時間で学習していることがわかる（図1）。

家庭科で教える内容は、食生活95.9%、環境93.9%、消費生活91.8%、住生活90.8%、ジェンダー公正74.5%、家族67.3%、衣生活54.1%、性役割52.0%、シティズンシップ29.6%、生活経営25.5%、その他32.7%である（図2）。9割以上のほとんどの人は食生活、環境、消費生活、住生活を教えている。ジェンダー公正や家族、性役割については5～7割、シティズンシップについては3割の人が教えている。

家族やジェンダーについては、社会科などでも取り上げており、補完し合っている¹⁰⁾。また、被服製作実習は、別科目の「手工芸(スロイド)」で行われている。



一授業あたりの生徒数の平均は、0-5人2.9%、6-10人8.6%、11-15人62.9%、16-20人25.7%である(図3)。最も多いのは11-15人で6割であり、8割弱が15人以下である。対象者全員が20人以下であり、日本とは大きな違いである。スウェーデンでは、家庭科に限らず一授業の生徒数は20数人であるが、家庭科の調理実習では、さらに半分にして生徒12、13人で行っているのが一般的である。それを反映した回答と言える。

(2) 家庭科の教科観、家庭科の魅力

家庭科の教科観4項目それぞれに対し、学習の重視度を尋ねた結果を図4に示す。「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」を合わせた肯定意見をみると、「結婚や子育てなど将来の家庭生活に関わる内容」(77.1%)、「家庭生活と社会との関連で広くとらえ総合的に認識する内容」(42.8%)、「男女が平等に共同で家庭生活を営む意義を学ぶ内容」(31.4%)、「料理や裁縫など日常生活に役立つ内容」(17.1%)である。

8割の人は、家庭科の教科観を「結婚や子育てなど将来の家庭生活に関わる内容」ととらえ、4割の人は「家庭生活と社会との関連で広くとらえ総合的に認識する内容」ととらえている。いわゆる伝統的な家庭科の教科観である「料理や裁縫など日常生活に役立つ内容」と考える人は17%と最も少ない。

家庭科の魅力やおもしろさを自由記述で尋ねたところ、記入したのは22名(62.9%)である。半数の11名は食生活に関連した内容を書いていたが、食生活だけでなく、環境や消費、経済と関連させて書いている人も少なくない。記述例を挙げる。

「健康的で持続可能な生活のために必要なことを学ぶこと」

「さまざまな状況に対応できる消費者になること」

「人生で絶えず考えなければならない重要なことを学ぶこと」

「生活・命のために学ぶこと」

「すべてがおもしろい。毎日行っている(しかし、わかっていない)日常生活について学ぶこと」

「実践的に学ぶこと」

「現実の状況に対応し、計画から評価までのプロセス全体を学ぶこと」

生徒自身の生活、命、人生について、身近な題材で実践的・総合的に学ぶことがあげられている。

2. 問題解決学習について

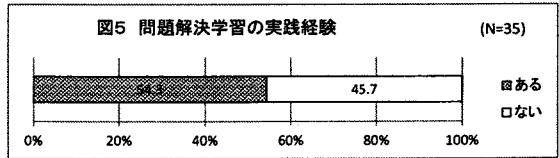
(1) 問題解決学習への取り組み状況

問題解決学習に取り組んだことがある人は54.3%(19名)、取り組んだことがない人は45.7%(16名)であり、取り組んだ人は5割強である(図5)。

問題解決学習の実践内容は自由記述で答えてもらった(表1)。対象者35名中15名が18実践について記述している。未記入を除くすべてが中学校(7~9学年)の実践である。授業回数は1回が5実践あるが、4回や5回も5実践あり、教師や実践によって異なり、時間数には幅がある。但し、前述したように1回の授業時間は日本よりも長い学校が多い。

分野で最も多いのは食生活分野で、半数の9実践である。そのなかでも、「ある人やある状況を想定した食事作り」が6実践と多い。例えば、「ベジタリアンで環境について考えて行動している人のために、フルコースの食事を計画する」「健康面・栄養面、環境面について学習したことを活かしながら考えて計画しなければならない」などである。また、環境と関連付けた内容が6実践ある。例えば、「40の水だけで、皿などを洗う。なぜ、またどのようにして汚れを取り除くか考える」「お店でどのように選んだか、経済面、健康面、環境面から検討する」などである。4名が「実践的活動による学習」と記述している。「実践的活動による学習」とは“Learning by doing”を訳したものである。“Learning by

doing”は、ジョン・デューイが提唱した教育方法の1つである。問題解決のプロセスについて書いているのは1名のみである。複数の要素から多面的に状況をとらえて考えさせ、問題を解決させる学習が多い。前述したように、スウェーデンの家庭科の特徴としては、特に食分野の学習に力を入れており、食分野と消費者学習や環境の学習とかかわらせて授業を展開することが多い¹¹⁾。問題解決学習においても同様の取り組みであった。



(2)問題解決学習の学習効果

「生徒にとって問題解決学習のよい点」について、自由記述で答えてもらった。8名が次のように記述している。

「生徒が遭遇する問題について、リアルな状

表1 問題解決学習の実践内容

対象者番号	学年	分野、テーマ	授業回数	学習内容・方法
01				・“実践的活動による学習”
02				・すべての授業が“実践的活動による学習”である。
03	9 9	・洗濯 ・エコロジーな食事	1 2	・①エコロジーの視点で食事を検討し計画する。 ②計画した食事を調理する。
04				・“実践的活動による学習”
05	9	・毎週課題を与える。生徒はジレンマを感じながら解決策にたどりつく	1	・ジレンマ/問題/解決/実行する/振り返り (問題解決プロセスの図)
06	8 9	・夕食を作る ・経済面の計画	3 4	・食事について、宗教や文化、経済面を考慮し計画する。 ・ 同上
07				・すべての授業が“実践的活動による学習”
08	8 9	・さまざまな集団のためのディナー ・家庭の創造	4 4	
09	7	・持続可能な資源	1	・40の水だけで、皿などを洗う。なぜ、またどのようにして汚れを取り除くか考える。
10	9	・自分の夕食を計画(2食)	3 (週間)	・健康面・栄養面、環境面について学習したこと活かしながら考えて計画しなければならない。
11	9	・特別な要求をもつグループの人のための食べ物	2	・情報を集める。次回授業の計画を立てる。調理する。評価する。
12	8	・ベジタリアンの活動家を夕食に招く	1	・ベジタリアンで環境について考えて行動している人のために、フルコースの食事を計画する。
13	9	・誰かを夕食に招く	1	
14	9	・健康と環境を考えて、自分の食事2品を計画する	3/3 (週間)	
15	8 9	・食事状況 ・消費状況	5 5	・さまざまな方法から調理法を選ぶ。 ・お店でどのように選んだか、経済面、健康面、環境面から検討する。

*空欄は記述なしまたは読み取り不能である。

*7・8・9学年は、おおよそ日本の中学1・2・3年生である。

*“実践的活動による学習”は“Learning by doing”(ジョン・デューイの教育思想・方法)の訳である。

況で学習できる」

「日常生活に関連付け、楽しみながら学習できる」

「生徒は情報の探し方を学ぶ。いつもの生徒とは違う面がわかる」

「目的達成のために、よりよい方法の選択や深い思考を促すことができる」

「生徒自身が考え、問題解決のためにさまざまな方法を探す」

「生徒たちが決める際に自由度が高い」

「より多くを学べる」

「たいへん大事なことである自分自身で意思決定するということを学ぶ。また、自分が意思決定したことへの振り返りもたいへん重要である」

問題解決学習を実践した教師は、問題解決学習により、現実の生活に即した内容にでき、より多面的に学ばせ深い思考を促すことができることを実感していることがわかる。著者らが日本の家庭科担当教師を対象に行った調査結果と比較すると類似した内容である¹²⁾。日本の調査では、問題解決的な学習を実践したことのある

大半の教師はなんらかの学習効果を認識しており、「生徒は『自主的・主体的・意欲的』に『考える・工夫する・アイデアを出す・解決する』『家庭での実践につながる』『より生徒理解や生活実態の把握ができる』等が記述されていた。

(3)問題解決学習の困難性

問題解決学習に取り組んだことがある19名に対して、問題解決学習を実践する上での困難を尋ねた(図6)。問題解決学習を実践する上で困難だと思っている人が多いのは、「学習時間が不十分」76.2%、「校外の授業協力者の確保」52.4%、「生徒に深く考えさせること」47.6%、「深い思考を促す質問」42.9%である。反対に、少ないのは、「生徒に主体的に取り組ませること」4.8%、「テーマの設定」9.5%、「評価の仕方」14.3%である。約8割の教師は、学習時間が十分に確保できないことを困難に感じている。また、半数の教師は、生徒に深く考えさせるために悩んでいる。一方、テーマ設定や評価についてはそれほど困難を感じていない。正確な比較はできないが、前述した日本の家庭科担当教師を対象にした

図6 問題解決学習を実施する上での困難

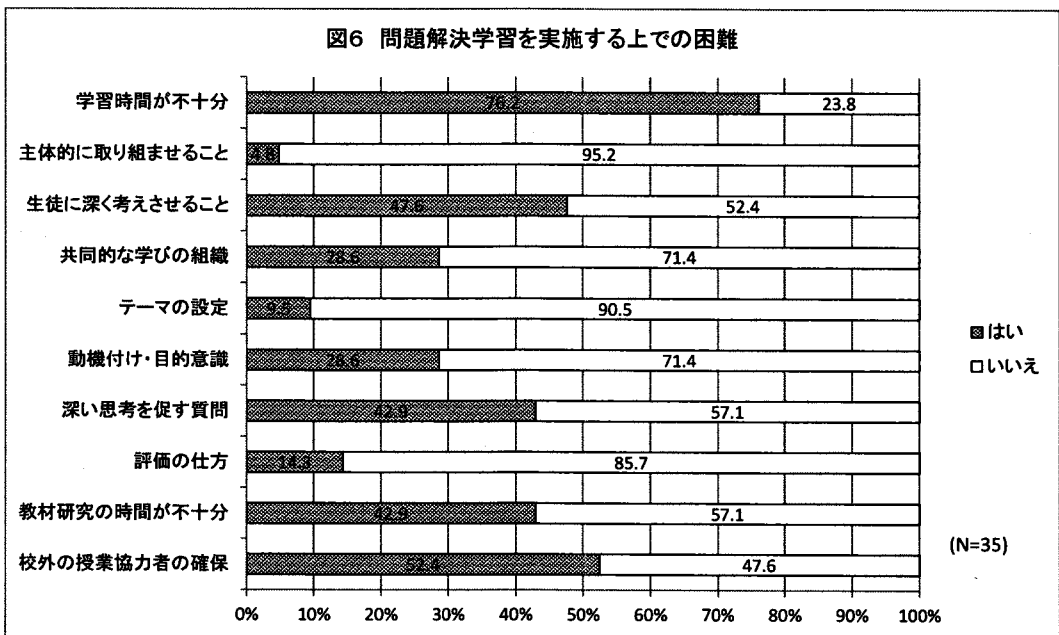


図7 問題解決学習に取り組まない理由

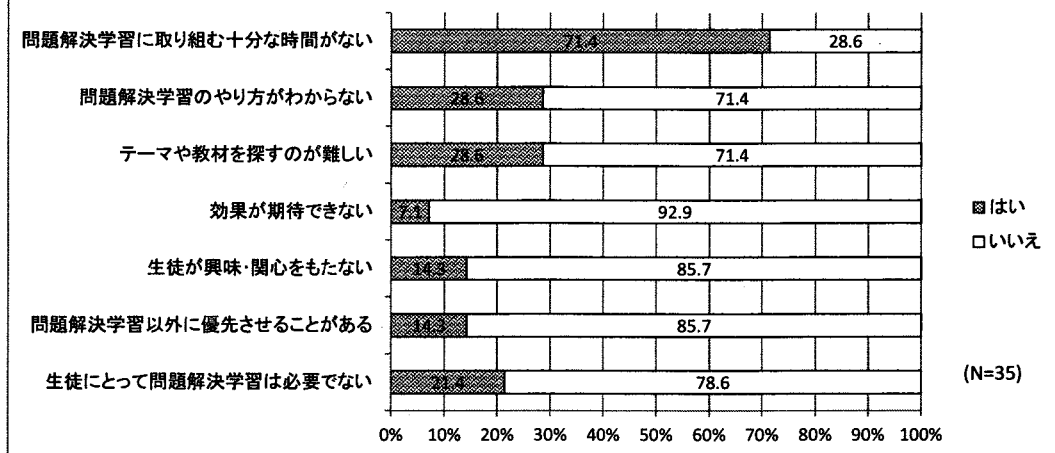
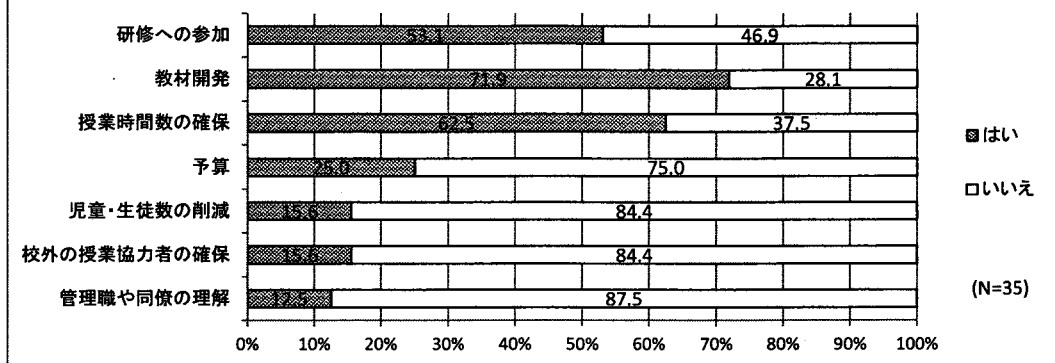


図8 問題解決学習を家庭科で実践する上で必要なこと



調査結果と比較すると、やや違いが見られる¹³⁾。日本の家庭科教師は、生徒に主体的に取り組ませることや考えさせることを困難であると感じている人が7割と最も多く、評価については6割、授業時間不足は5割であった。スウェーデンの教師たちは、学習時間不足を困難に感じている人は多いが、評価については日本に比べて少ない。スウェーデンでは、評価することに対する教育行政からのプレッシャーが日本よりも少ないことが一因であると推測される。生徒たちに深く考えさせることに悩んでいる様子は、日本もスウェーデンも同じである。

問題解決学習に取り組んだことがない16名

に対して、問題解決学習に取り組まない理由を尋ねた(図7)。「問題解決学習に取り組む十分な時間がない」が圧倒的に多く71.4%である。次いで「問題解決学習のやり方がわからない」28.6%、「テーマや教材を探すのが難しい」28.6%である。問題解決学習に取り組めない人も、実践している人と同じく、学習時間の確保が困難であることを理由にあげる人が多い。

(4)問題解決学習を家庭科で実践しやすくする上で必要なこと

問題解決学習を家庭科で実践しやすくする上で必要なことを尋ねたところ多かったのは、「教材開発」71.9%、「授業時間数の確保」62.5%、「研

修への参加」53.1%である。その他、「予算」25.0%、「児童・生徒数の削減」15.6%、「校外の授業協力者の確保」15.6%、「管理職や同僚の理解」12.5%である(図8)。

前述した日本での調査と比較すると、上位3項目はほぼ同様の割合である¹⁴⁾。スウェーデンの教師より日本の教師が多かったのは、授業協力者の確保(約4割)、児童・生徒数の削減(約3割)である。1(1)で述べたように、本調査対象者は、児童・生徒20人以下で授業を行っているため、児童・生徒数削減への要求が低いものと思われる。

IV まとめと課題

本研究では、市民性と思考力を育む教育に先駆的なスウェーデンの家庭科における問題解決学習の現状と課題について、小中学校の家庭科担当教師に対する質問紙調査によって把握しようとした。

その結果、対象者の5割強の教師が問題解決学習の実践経験をもっていた。また、本調査ではほとんどが中学校の実践であった。食生活分野が10実践と多かったが、環境や消費と関連づけた内容もみられた。学習時間は授業1回～5回までさまざまであったが、日本と比べて1つの題材の学習時間が長い傾向が見られ、まとまった時間で学習していることが推察された。問題解決学習の実践経験のある教師は、問題解決学習の効果として、現実の生活に即した内容にでき、より多面的に学ばせ、深い思考を促すことができることを実感していた。

一方で、問題解決学習を実践する上での困難では、実践経験のある教師も経験のない教師も7～8割の人は、学習時間が十分に確保できないことをあげており、多くの教師が学習時間数の不足に困難を感じていた。また、実践経験のある教師の半数は、生徒に深く考えさせることに困難を感じていた。

問題解決学習を家庭科で実践しやすくする上

に必要なことは、日本の教師もスウェーデンの教師も、教材や題材の開発、問題解決学習をするための十分な時間の保証、研修会等への参加をあげていた。しかし、日本の教師の多くが求めている児童・生徒数の削減については、必要なこととしてあげる教師は少なかった。その背景には、本調査対象者全員の、一授業あたりの児童・生徒数が20人以下であり、8割が15人以下であるというスウェーデンの教育環境があると思われる。

以上の結果から、教材・題材の開発や、深く考えさせるための問いや方略を検討し、教員養成教育や教員研修に活用できるものを開発することが必要であることが明らかとなった。また、時間数不足への対応の1つとして、短時間の問題解決学習プログラムを開発することが教師への支援になると思われる。問題解決学習をする上での困難で、日本とスウェーデンとの違いは、一授業の児童・生徒数や評価においてみられたが、その他は類似した結果であった。スウェーデンの研究者と研究交流しながら協働して、教員養成カリキュラムや教員研修に活用できるプログラムの開発を検討することは、双方にとってより有効ではないかと考えられる。

注および引用・参考文献

- 1) 文部科学省、小学校学習指導要領、東京書籍、2008、16
- 2) 文部科学省、中学校学習指導要領、東山書房、2008、18
- 3) 文部科学省、高等学校学習指導要領、東山書房、2011、1
- 4) 神野直彦、開花した「学びの社会」、世界2001年5月号、岩波書店、2001、105-112
- 5) アーネ・リンドクウィスト&ヤン・ウェステル、川上邦夫訳、あなた自身の社会—スウェーデンの中学教科書、1997
- 6) 宇野幹雄、ライブ!スウェーデンの中学校—日本人教師ならではの現場レポート、新評論、2004
- 7) Syllabus for the Compulsory school, Revised version

- 2008, Swedish National Agency Education, 2009
- 8) 荒井紀子、世界の家庭科—北欧諸国、荒井紀子編、新版 生活主体を育む：探究する力を育む家庭科、ドメス出版、2013、35-42
- 9) 著者らが2011年10月28日に行った、ストックホルム市立 Högåtra 中学校の家庭科教師である Maria Feldt 氏へのヒアリング調査によると、5年生（小学生）で2.5時間×8回、8年生で1回（120分）／週×1年、9年生で1回（120分）／週×半年であった。
- 10) 前掲書 8)、36
- 11) 前掲書 8)、38
- 12) 鈴木真由子・荒井紀子・綿引伴子、家庭科における問題解決的な学習の現状と課題、大阪教育大学紀要、第60巻、第2号、2012、57-63。2010年に小中高校の教師59名を対象に、問題解決的な学習の実践内容や学習効果、実践上の困難などを質問紙により尋ねた。
- 13) 前掲書 12)
- 14) 前掲書 12)