

The Analysis of Family-Education under "Problem-Solving-Learning" in Home Economics Education : Based on Practical Resoning Process

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/2297/30394 |

家庭科の家族学習における問題解決学習の分析

—実践的推論プロセスを手がかりに—

綿引伴子・中田淳平

The Analysis of Family-Education under “Problem-Solving-Learning” in Home Economics Education : Based on Practical Reasoning Process

Tomoko WATAHIKI, Junpei NAKADA

I 問題の所在と研究の目的

問題解決学習は、デューイの反省的思考論を支えとしながら、子どもの関心からくる疑問を子ども自身が探求し、その過程で知識や技術を深く学ぶことが想定された学習である。日本では戦後の新教科である社会科を中心にさかんに取り入れられた。1960年代には系統学習、詰め込み型の教育の主張に押されて下火になるが、1990年代には「生きる力」の育成を背景に、再び問題解決学習が脚光を浴びるようになった。特に2008～2009年に改訂された学習指導要領においては、21世紀に生きる子どもたちにつける力として学校教育全体で思考力、判断力、表現力を育てることの重要性が記され、家庭科においても問題解決的な学習の充実が掲げられている。戦後家庭科においては、どの時代であっても問題解決学習の授業実践が多く見られ、さらに高等学校のホームプロジェクトも、問題解決学習として位置づけられている¹⁾。

家庭科における問題解決学習の授業過程は、一般的にPlan-Do-SeeのPDSサイクルが想定されている。しかし、子ども自身が問題を把握していない学習、系統主義の系譜に基づく問題解決学習が展開されてきたという点において、PDSサイクルの困難性が指摘されている²⁾。

アメリカでは、Marjorie BrownとBeatrice Paolucciの共著「家政学・定義」によって、家政学は1980年代にパラダイム転換を迎える³⁾。

家政学は個人や家族の安寧だけでなく、社会の安寧の実現にも積極的に関わる必要性が提起され、シティズンシップを育成することが重要視された。それに応じて、家庭科の課題は、それまでの「生活技術の獲得」から「個人・家族・社会の実践的問題に取り組む力の獲得」へと転換が図られた。この中で、批判的リテラシーを獲得させる学習方法論として実践的推論プロセスが編み出されてきた。実践的推論プロセスは、PDSサイクルのPlanに相当する部分を、「問題への着目」「問題の特定」「解決の選択肢の検討」の3段階に分けて設定している。PDSと比較して「行為に至るプロセス」を重視しており、PDSサイクルの困難性を超える問題解決のあり方として期待されている⁴⁾。

ところで、家族政策やメディアの関心は家庭教育に向かっており、そこでは新自由主義政策に基づく家庭や親の役割を重要視するような自助努力が強調されている⁵⁾。前述したシティズンシップの獲得を強調した家政学のパラダイム転換とは反対の流れと言える。コミュニティの衰退や政策・制度の不十分な整備を考えると、家庭科の家族学習においても、社会的な安寧を実現するためにシティズンシップの獲得が目指される必要がある。シティズンシップとは、既存の社会適応に終わらずに新しい社会創造に向かうための資質ととらえられる。

本研究では、中学校及び高等学校における家

族学習がどのような学習内容や学習課題で実践されてきたのかを調査し、どのような問題解決のプロセスを経ているのかを分析する。これまでの問題解決学習の特徴や課題を考察し、今後のシティズンシップを育む家族学習への示唆を得たいと考える。

II 研究の方法

1 分析対象

下記の合計41実践を分析対象とした。

・『家庭科研究』(芽ばえ社)の2000年1月～2010年12月の計102冊のうち、家族学習に関する23授業実践(2007年4月まで月刊、それ以降は隔月+1年に1回増刊号)

・『家庭科教育』(家政教育社)の2000年1月～2005年3月の計63冊のうち、家族学習に関する7授業実践(2005年3月まで月刊、それ以降は休刊)

・国立国会図書館で「家庭科」and「授業」、「家庭科」and「実践」で検索した資料27冊(2006年～2010年)²⁾のうち、家族学習に関する11授業実践

2 分析手続

まず、分析対象全ての授業実践で、どのような「学習内容」が実践されているかを分析する。続いて、同様に分析対象全ての授業実践で、どのような「学習課題」が実践されているかを分析する。さらに、「学習課題」がシティズンシップとかわる授業実践について、どのような「実践的推論プロセス」を経ているかを分析する。

「学習課題」については(2)で、「実践推論のプロセス」については(3)で説明する。

(1) 学習内容について

分析対象の授業実践全てを、学習内容によって分類する(分類1)。1つの実践は、取り上げる内容により、複数項目に分類されるものもある。

中学校の分類1の項目は以下の通りである。

①家族の仕事/自分でできること ②地域の活動を知り、交流する ③持続可能な社会を

目指す生活者 ④地域の生活とNPO活動 ⑤家族関係 ⑥家庭のはたらき ⑦家庭や社会の性別役割分業 ⑧異世代とのかかわり ⑨家族と貧困・格差 ⑩その他

高等学校の分類1の項目は以下の通りである。

①家事労働と職業労働 ②持続可能な社会を目指す生活者 ③地域の生活とNPO活動 ④家族の変遷 ⑤家族・性と法律 ⑥性別役割分業と性差別 ⑦性の多様性と自己決定 ⑧生活を支える社会福祉/社会保障 ⑨家族と貧困・格差 ⑩その他

中学校及び高等学校における分類1は、荒井が提示している学習題材(内容)⁹⁾の「個人・家族と社会」領域に記載されている8項目である。この分類では、近年問題視されている家族と貧困に関する項目がなかったため、「⑨家族と貧困・格差」を追加した10項目を設定した。

(2) 「学習課題」について

分析対象全ての授業実践を学習課題で分類する(分類2)。学習課題の項目は、中学校・高等学校共通して以下の通りである。1つの実践は、取り上げる内容により、複数項目に分類されるものもある。

A 生活を自立的に営む

自分を見つめ精神的に自立するとともに、個人・家族の衣食住の暮らしを自立的に営む。

B 生活に主体的にかかわる

身近な生活を見直し改善する。また社会的な課題について考え、実践する。

B1 自分や家族の課題について改善策を考える。

B2 地域や社会の課題について改善策を考える。

B3 自分や家族の課題について改善策を実践する。

B4 地域や社会の課題について改善策を実践する。

C 平等な関係を築きともに生きる

性別、年齢、障害にかかわらず平等な関係を

築き人と協力・連帯する。

D 生活を楽しみ味わい創る

生活の美的、文化的、歴史的意味を理解し、伝承する。

分類2のA、B、C、Dは、荒井が提示している項目である⁷⁾。この中で、シティズンシップの獲得及び問題解決学習と関わりが深いのは「B生活に主体的にかかわる」と考えられるため、BをさらにB1~B4の4項目に分類した。B1、B2は課題について改善策を考えることにとどまるのに対して、B3、B4は課題について改善策を実践するまで展開する。さらにB1、B3では自分や家族に関する課題であるが、B2、B4では地域や社会に関する課題である。こうしたレベルの違いをもとに、「B1自分や家族の課題について改善策を考える。」「B2地域や社会の課題について改善策を考える。」「B3自分や家族の課題について改善策を実践する。」「B4地域や社会の課題について改善策を実践する。」の4段階に分類した。

(3) 「実践的推論プロセス」について

分類2で「B生活に主体的にかかわる」に分類された授業実践を対象に、実践的推論プロセスに対応させながらどのような問題解決のプロセスを経ているのかを分析・考察する。また、実践的推論プロセスを取り入れた学習に構想する場合、どのような展開が可能か提案する。実践的推論プロセスは、オハイオ州の6ステップからなる推論モデル⁸⁾をもとに、以下の7つのプロセスを設定した。

- ① 問題への気づき
- ② 現状の把握と分析（問題を認識するための情報収集・調査と検討）
- ③ 問題の特定（解決すべき「問題」は何か。取り組む「テーマ」を決定）
- ④ 解決方法の検討（選択肢・アイデアを出す）
- ⑤ 選択肢の多角的検討/相互評価と決定
- ⑥ 実行（アウトプット）
- ⑦ 結果の省察

Iで述べたように、これまでの問題解決学習では生徒自身が問題を把握していないという困難性が指摘されている。そこで、特に対象の授業実践ではどのように問題が特定されているかに着目する。但し、分析対象の実践は、問題解決学習を意図した授業であるとは限らない。本文からは不明なものもある。

なお、授業のねらいや内容を記述するさいは、できるだけ資料中の文言を用いる。

III 中学校における授業実践の分析結果と考察

中学校における授業実践は合計16実践あり、学習内容および学習課題による分類は表1のようになった。授業記録が詳細に書かれておらず、分類が困難なものは「不明」と表記した。

1. 学習内容による分類（分類1）

学習内容により実践数を分類すると、表2のような結果となった。

ジェンダーに関わる実践が分類される「⑦家庭や社会の性別役割分業」（5実践）が最も多く、次いで「⑥家庭のはたらき」（4実践）、「①家族の仕事/自分でできること」（3実践）、「⑤家族関係」（3実践）が続く。

「⑦家庭や社会の性別役割分業」に分類される資料No.7では男女による性差を感じた経験からジェンダーについて理解を深めており、資料No.8ではロールプレイングを通して性別役割分業の実態に気づいている。「⑥家庭のはたらき」に分類される資料No.5では、家庭での仕事を挙げて分類していく中で、家事を手伝うことが大いに家族の役に立っていることに気づく。資料No.13では、ロールプレイングを通して親の役割について理解を深めている。「①家族の仕事/自分でできること」に分類される資料No.10では、夏休みに1つの家事を最低5日間取り組ませている。「⑤家族関係」に分類される資料No.15では、コンビニが増えてきたことから家族の形態の変化について考えている。夏休み中に家事手伝いの課題を行う実践(資料No.5、10)は、「①家族の仕事/自分でできること」に分類

される。地域との交流を扱った授業実践(資料 No.2、3)は、「②地域の活動を知り、交流する」に分類されている。資料 No.3 ではセルフエスティームについて、資料 No.7 では生理的性差について学習をしており、自己理解・他者理解につながる授業と言える。「③持続可能な社会を

目指す生活者」「④地域の生活と NPO 活動」「⑨家族と貧困・格差」に分類される実践は見られない。

2 学習課題による分類 (分類2)

学習課題による分類を集計すると、表3のようになった。

表1 分析対象の中学校授業実践及び「学習内容」「学習課題」の分類一覧

| 資料 No. | 題名 | 著者(実践者) | 出典 | 分類1 | 分類2 |
|--------|--|------------------------|-------------------------|-----|-----------|
| 1 | 二十一世紀を展望した家庭科教育の実践 | 瀬戸友子 | 家庭科教育 2000.9 | 不明 | 不明 |
| 2 | 家庭生活と地域とのかかわり 調べ学習を通して | 伊豆田葉子 | 家庭科研究 2001.12 / 2002.1 | ②⑧ | B2、D |
| 3 | 新中学校学習指導要領の技術・家庭科家庭分野におけるカリキュラムの編成と学習材の開発と適用 | 大曲美佐子 樺木由紀 丸谷宣子 | 家庭科教育 2002.2 | ②⑩ | A、C |
| 4 | 子どもに揺さぶりをかける授業をめざして1 | 脇若恵子 | 家庭科研究 2002.12 | ⑩ | C |
| 5 | 子どもに揺さぶりをかける授業をめざして2 | 脇若恵子 | 家庭科研究 2003.1 | ①⑥ | A、C |
| 6 | 子どもに揺さぶりをかける授業をめざして3 | 脇若恵子 | 家庭科研究 2003.2 | ⑩ | A |
| 7 | 今は自分育ての時 保育を自分育てに置きかえて | 浅見喜美 | 家庭科研究 2004.2 | ①⑦ | A |
| 8 | 性別役割分業の変革に迫る授業—家庭内における性別役割分業を考える— | 多々納道子 田原泰子 | 家庭科教育 2004.3 | ⑦ | C |
| 9 | 家族って何? | 大曲美佐子 | 中学校家庭科の授業実践集 2006.6 | ⑩ | A、C |
| 10 | こんなプリントで授業してます | 中嶋たや | 家庭科研究 2006.10 | ① | A |
| 11 | 「男女共同参画社会基本法」を学ぶ | 石田佳子 | 家庭科研究 2006.10 | ⑦ | B2、C |
| 12 | 未来予想図づくり | 磯崎尚子 山崎陽江 | 子どもの思考を育む 家庭科の授業 2009.7 | ⑦ | C |
| 13 | 親の思いにせまろう | 神川康子、山崎陽江 永井敏美、毛利有里 | 子どもの思考を育む 家庭科の授業 2009.7 | ⑥ | A、C |
| 14 | 3年生の家族・家庭生活レポート | 小川ことば | 家庭科研究 2009.12 | ⑤⑥⑦ | C |
| 15 | 現代の家族を考える | 神谷智里 | 子どもがいきる家庭科 2010.4 | ⑤ | C |
| 16 | 家族と家庭生活 | 牧野美砂子 | 子どもがいきる家庭科 2010.4 | ⑤⑥⑧ | A、B3 C |

※分類1: 学習内容の分類 ①家族の仕事/自分でできること ②地域の活動を知り、交流する ③持続可能な社会を目指す生活者 ④地域の生活とNPO活動 ⑤家族関係 ⑥家庭のはたらき ⑦家庭や社会の性別役割分業 ⑧異世代とのかかわり ⑨家族と貧困・格差 ⑩その他

分類2: 学習課題の分類 A 生活を自立的に営む、B 生活に主体的にかかわる、C 平等な関係を築きともに生きる、D 生活を楽しま味い創る

表2 「学習内容」による中学校授業実践の分類 (分類1)
(N)

| 学習内容 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | ⑩ |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 実践数 | 3 | 2 | 0 | 0 | 3 | 4 | 5 | 2 | 0 | 4 |

(「学習内容」の番号については、表1※参照)

表3 「学習課題」による中学校授業実践の分類 (分類2)
(N)

| 学習課題 | A | B1 | B2 | B3 | B4 | C | D |
|------|---|----|----|----|----|----|---|
| 実践数 | 8 | 0 | 2 | 1 | 0 | 11 | 1 |

(「学習課題」の記号については、表1※参照)

「A生活を自立的に営む」に関する実践が8、「B生活に主体的にかかわる」に関する実践が3、「C平等な関係を築きともに生きる」に関する実践が11、「D生活を楽しみ味わい創る」に関する実践は1である。「A生活を自立的に営む」が8実践あるのは、資料No.5、10のように、夏休み中に家庭で家事を実践する学習が含まれているためである。これらの実践は、生徒の主体的な学びから家庭実践を行ったわけではなく、教師主導で課題を生徒に宿題として与えているため、「B生活に主体的にかかわる」ではなく「A生活を自立的に営む」に分類される。

「B生活に主体的にかかわる」の3実践のうち、2実践は「B2地域や社会の課題について改善策を考える。」(No.2、11)であり、1実践は「B3自分や家族の課題について改善策を実践する。」(No.16)である。資料No.16のように、改善策を考えるにとどまらず、実践まで行う授業実践は少ない。しかし、授業の詳細が書かれていないため、どのようなプロセスを経たのか、どのように問題を特定したのかは不明である。

3 実践的推論プロセスと問題の特定のしかた

「B生活に主体的にかかわる」に分類される実践は、上述したように資料No.2、No.11、No.16である。それぞれの授業について、問題解決のプロセスと問題の特定のしかたを分析・考察する。資料No.16はB3に分類されるが、記述から授業の詳細が把握できないため分析対象から

外した。「ねらい」は原文のとおり記す。

(1) 資料No.2「家庭生活と地域とのかかわり
調べ学習を通して」

ねらい

・自分達の住んでいる地域の暮らしの変化や、今行われている行事や地域の活動の具体例を調べ、地域の人々との交流を通して家庭生活が地域の人々のつながりの中で成り立っていることや、各自が地域社会の一員であるという自覚を持つことができる。

i)問題解決のプロセス

①問題への気づき

家庭と地域のつながりはどのようなものがあるかを話し合う。次に、行事でのつながりやいろいろな施設でのつながりなどについて調べてみようという発問し、教師側で6つのテーマを提示する。テーマは、「湊の昔と今」「湊の行事」「昔はどんな遊びをしていたか」「昔はどんなものを食べていたか」「湊のボランティア活動の昔と今」「地域の人々がつながる施設について」である。重複しないようにテーマを選択させる。

②現状の把握と分析

各自のテーマについて、グループでインタビューや資料をもとに情報収集を行う。

③問題の特定

情報収集をしてみて、疑問点や調べたいことを見つけてさらに調査を行う。発表は模造紙にまとめたり実際に踊ったり、昔の遊びを実演したりする。「地域の人々がつながる施設について」のグループが、発表後クラス全体の交流の時間に、「これからどんな施設があったらよいか考えてみる」というテーマを提案する。

④解決方法の検討

生徒(グループ)から発せられた「これからどんな施設があったらよいか」という質問に対して、生徒はそれぞれに夢を語る。

⑤選択肢の多角的検討/相互評価と決定

行われていない。

⑥実行(アウトプット)

行われていない。

⑦結果の省察

行われていない。

①問題への気づき～④解決方法の検討まで行われている。④で、「あったらよい」と思う施設についてアイデアを出すところまでは行っているが、それ以降の検討や省察が行われていない。

ii)問題の特定のみ

①で家庭と地域のつながりにどのようなものがあるか話し合うことで問題に気づき、教師からテーマが提示される。②でテーマについて調べ、「疑問や調べたいこと」を見つけさらに調査し発表する(③)。この「疑問や調べたいこと」が「問題の特定」と考えられるが、生徒たちがどのような問題を特定したのか、特定された問題がどのように扱われたかについては、記述が見られないので不明である。

③の交流の時間に、生徒(グループ)から「これからどんな施設があったらよいか考えてみる」という提案があったことで、クラス全体のテーマ(問題)として生徒たちがそれぞれ考える。

生徒(グループ)から発せられた「これからどんな施設があったらよいか考えてみる」という問いは、教師が想定していたものではなく、生徒から偶然に出てきた問いであると記述から推測される。クラスでの意見交流の中から出された生徒の発言を取り上げることは、生徒の思考に添って探究を深める可能性をもつ。本実践では、現在どのような施設が足りていないのか、地域住民はどのようなニーズをもつのかといった現状把握が行われていないため、生徒からの意見は、経験からくる直感的な意見になったり、理由や背景から導き出されるものでない単なる願望に終わったりする可能性が高い。本実践の場合、②までにこの問いを前提とした学習内容になっていないため、問題の現状理解がされないまま、解決策を考える状況になっている。

iii)実践的推論プロセス学習案

実践的推論プロセスを経る学習として単元を

再構成すると、次のような2つの展開案が考えられる。1つは、「これからどんな施設があったらよいか考える」ことを「問題」とする案である。最初に施設のことについて利用者にインタビューを行いながら、不便な点や改善してほしい点などの問題点を把握する。さらに施設側の関係者にもインタビューを行い、施設側の問題点も把握する。調査後に、「調査でどのような問題点に気づいたか」と問うことで問題点を認識でき、そこから解決策を考えるという構成である。何が問題なのかといった認識がクラスで共有され、地域にどのような施設が必要なのか、どのようなサービスがさらに必要なのかといった現実的な改善案を考える活動につなげることができるだろうと考えられる。案を検討した後に、それを実行することは困難であるが、報告書のようなかたちで市に提出したり、グループで考えた改善案を発表し評価し合ったり、大人から意見をもらったりできるのではないかと考えられる。

もう1つの案は、前述i)の①②と進め、③で情報収集等をして疑問点や調べてみたいことを出し合いながら、「問題」を特定する。グループごとにその問題に取り組む展開である。

(2)資料 No. 11 『男女共同参画社会基本法』を学ぶ

ねらい

- ・子育てしている親の気持ちを知る。
- ・育児期にある夫婦の生活時間の比較を通して、日本の現状とその原因を知る。
- ・「男女共同参画社会基本法」の制定された背景と目的を知る。
- ・少子化社会への取り組みー先進諸国の取り組みの比較。

i)問題解決のプロセス

① 問題への気づき

まず思春期にいる自分と親との関係について振り返り(自分で決めたいことなど)、次に「子育てをしてよかったこと」の統計表を見る。その後教師が自分の経験談を紹介することによ

り、生徒は親の気持ちを肯定的にとらえる。続いて教科書を用いて、夫の育児・家事時間が少ないことや女性のM字型就労、男女の賃金格差などを学習する。

②現状の把握と分析

生徒の新聞の切り抜き帳にあった日本の長時間労働やスウェーデンとの比較に関する新聞記事を教師が紹介する。この新聞の切り抜きは、授業で行ったのか宿題などで行っているものなのかが書かれておらず、どのような位置づけの活動なのかは不明である。

③問題の特定

どんな制度があれば子育てがしやすいのかを考える。教師の発問内容は書かれていない。

④解決方法の検討

生徒は、「子どもを生んだらお金をあげる」「子どもが大きくなるまで休暇がもらえる」「職場の近くに保育園をつくる」など、様々なアイデアを出す。

⑤選択肢の多角的検討/相互評価と決定

検討や評価は行われていないが、生徒の考えた制度が、実はスウェーデンなど他国ではすでに行われていることを教師が紹介する。さらに、日本、フランス、ドイツ、スウェーデン、アメリカの5カ国の出生率・出産休暇・育児休暇・児童手当の有無・給付金などについて教師が紹介する。

⑥実行(アウトプット)

行われていない。

⑦結果の省察

行われていない。

記述からは、「①問題への気づき、②現状の把握と分析、③問題の特定」のつながりが明記されていない。他国での制度を紹介して授業が終わっており、生徒が考えた制度等の検討(⑤)や⑥実行、⑦省察は行われていない。

ii)問題の特定のしかた

①問題の気づきでは、自分と親との関係を振り返り、子育てをしてよかったことや、家事・育児やM字型就労、男女賃金格差について理解

する。②現状の把握と分析では、労働時間などに関するスウェーデンと日本の比較から現状分析をしている。その後、「どんな制度があれば子育てをしやすいか」について制度を生徒に考える。①②をふまえて問題を提示しているが、本文からはどのようなストーリーで③問題の特定に至ったのかが明らかでない。

①②をふまえた課題であれば、制度に限定せず「子育てしやすい社会をつくるには」というより広い視点から問いを投げかけ、解決策を考えさせることもできるだろう。

iii) 実践的推論プロセス学習案

本授業では、自分たちの考えた政策が夢物語ではなく、実際に他国で実施されていることを知ることで、現在の日本社会を批判的にとらえながら新たに社会を創造していく視点をもつことができる。自分たちの考えた解決策(制度)や他国の制度を多角的に検討する学習を加えたい。制度をつくるには財源をどうするのか、国民の負担をどうするのか、日本で諸外国のような制度がなぜ整備されないのか、整備するにはどのような問題を解決しなければならないのか、政治の現状はどうかといった点にまで踏み込むことで、さまざまな視点から検討する力が育まれると考えられる。問題が社会的な事柄であるだけに実行することは困難であるが、グループで政策を考えて投票し合ったり、市などへ提案したりすることができるのではないかと考えられる。

IV 高等学校における授業実践の分析結果と考察

高等学校における授業実践は全部で25実践あり、学習内容および学習課題による分類は表4のようになった。

1 学習内容による分類(分類1)

学習内容による分類を集計すると表5のようになった。

「⑧生活を支える社会福祉/社会保障」(12実践)が最も多く、次いで「⑥性別役割分業と性

差別」(11 実践)、「①家事労働と職業労働」(9 実践)、「⑤家族・性と法律」(9 実践)と続く。

「⑤家族・性と法律」「⑥性別役割分業と性差別」は、内容からジェンダーに関する実践としてとらえることができ、ジェンダーに関する実践は20とたいへん多い。「⑥性別役割分業と性差別」に分類される資料 No.24 や資料 No.33 ではディベートを通して、資料 No.36 では家族劇

を通して性別役割分業について考えている。「⑤家族・性と法律」に分類される資料 No.32 では、戸籍や家制度を題材にジェンダーについて考えている。ジェンダーと関連づけて学習することの多い「①家事労働と職業労働」の授業実践に分類される資料 No.29 では、保育と家事労働を関連させ、資料 No.34 では求人票を題材に家庭経済と家事労働を関連させており、分野を融合

表4 分析対象の高等学校授業実践及び「学習内容」「学習課題」の分類一覧

| 資料 No. | 題名 | 著者(実践者) | 出典 | 分類1 | 分類2 |
|--------|-----------------------------|---------|---------------------------|------------|-------|
| 17 | 週一時間で家族・家庭経済・保育を学ぶ | 千村博子 | 家庭科研究 2000.9/10 | ①④⑤ ⑥⑧ | B2,C |
| 18 | ジェンダーの視点を高校家庭科で(2) | 大沼洋子 | 家庭科教育 2000.2 | ⑤⑥⑧ | C |
| 19 | 「生きる力」を育てる授業実践(4) | 権田浩子 | 家庭科教育 2001.8 | ④⑥⑧ | A,C |
| 20 | 最初の授業は「日本の家族・家庭がかかえる問題」 | 斉藤弘子 | 家庭科研究 2001.10/12/ 2002.1 | ⑤⑥⑧ ⑩ | C |
| 21 | 仕事と子育てを考える | 望月一枝 | 家庭科研究 2002.4 | ①③ | C |
| 22 | 親について褒めてみよう | 高橋潤 | 家庭科研究 2002.5/6 | ⑩ | C |
| 23 | 家庭観の相対化を主眼に置いた「家庭生活」の授業実践報告 | 藤村千恵美 | 家庭科教育 2003.6 | ④⑤ | B1,C |
| 24 | ディベート,子どもは母親が育てるべきだ。是か非か | 西村秀美 | 家庭科研究 2003.10 | ⑥ | C |
| 25 | 親と子の関わりに焦点を当てた「家族」学習 | 大本久美子 | 家庭科教育 2004.8 / 2005.1 | ①⑤⑧ | C |
| 26 | 「人生の必要経費」から日本の社会保障を考える | 中川千文 | 家庭科研究 2005.12 | ②⑧ | A,C |
| 27 | 個人・家族の福祉とジェンダーをみつめる学び | 望月一枝 | 実践的なシティズンシップ教育の創造 2006.6 | ③⑤⑥ ⑧ | C |
| 28 | 人生をみつめる | 久保田まゆみ | 家庭科への参加志向アクションの導入 2006.11 | ①⑩ | A |
| 29 | 家事労働について考える | 坂本理恵子 | 〃 | ① | A, C |
| 30 | 家族コミュニケーションスキル | 久保田まゆみ | 〃 | ⑩ | A |
| 31 | 男女共同参画社会をめざして | 小谷教子 | 〃 | ①⑤⑥ ⑧ | B2, C |
| 32 | 家族・家庭を考える授業 | 片桐哲朗 | 家庭科研究 2007.10 | ⑤⑥ | C |
| 33 | 家族・ジェンダー | 平形明子 | 家庭科研究 2007.12 | ⑥ | C |
| 34 | 求人票を使った家庭経済・職業労働の学習 | 石引公美 | 家庭科研究 2007.12 | ①⑧ | A |
| 35 | 野口つぎさん 山本さん宅にやってくる | 國本洋美 | 新版教育実践力をつける家庭科教育法 2008.5 | ⑧ | C |
| 36 | 人生の選択—家族劇を通して考える— | 鈴木恵子 | 家庭科研究 2008.8 | ①⑥ | C |
| 37 | 「現代の家族のかかえる問題」レポート発表授業 | 中道利子 | 家庭科研究 2008.10 | ①④⑤ ⑥⑧⑨ | C |
| 38 | 自立と生活共同—家族領域から住領域へ— | 富田道子 | 家庭科研究 2009.8/10 | ③④⑩ | C |
| 39 | 子どもをめぐる問題について考えよう | 野口祐子 | 家庭科研究 2010.2 | 不明 | C |
| 40 | 社会保険の仕組みを学ぶゲームの開発とその実践 | 坪内燕子 | 家庭科研究 2010.6 | ⑧⑨ | A,C |
| 41 | 『ホームレス中学生』から「現代の貧困」を学ぶ | 若月温美 | 家庭科研究 2010.6 | ⑨ | C |

※分類1：学習内容の分類 ①家事労働と職業労働 ②持続可能な社会を目指す生活者 ③地域の生活とNPO活動 ④家族の変遷 ⑤家族・性と法律 ⑥性別役割分業と性差別 ⑦性の多様性と自己決定 ⑧生活を支える社会福祉/社会保障 ⑨家族と貧困・格差 ⑩その他
分類2：学習課題の分類 A生活を自立的に営む、B生活に主体的にかかわる、C平等な関係を築きともに生きる、D生活を楽しみ味わい創る

した実践である。「⑧生活を支える社会福祉/社会保障」の授業実践に分類される資料 No.40 では、社会保険の仕組みをゲーム形式で学んでいる。資料 No.17 や資料 No.18 をはじめ、⑧に分類された多くの実践では高齢社会を題材にして社会保障について考えている。「⑦性の多様性と自己決定」に関する授業実践は見られない。

高等学校では 25 実践で学習内容は合計 58 であり、中学校では 16 実践で学習内容は合計 23 である。高等学校の実践では資料 No.20 や資料 No.37 のように、家族の抱える問題などの広いテーマで調べ学習を取り入れた授業が多いためである。また、資料 No.17 のように 1 年間の授業報告であるために学習内容が多岐に渡っていることも要因である。中学校では 1 つの授業実践に学習題材が多くて 3 つであるが、高校では 1 つの授業実践に学習題材が 6 つ含まれているものもある。

表5 「学習内容」による高等学校授業実践の分類 (分類1) (N)

| 学習内容 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | ⑩ |
|------|---|---|---|---|---|----|---|----|---|---|
| 実践数 | 9 | 1 | 3 | 5 | 9 | 11 | 0 | 12 | 3 | 5 |

(「学習内容」の番号については、表4※参照)

2 学習課題による分類(分類2)

学習課題による分類を集計すると、表6のようになった。

表6 「学習課題」による高等学校授業実践の分類 (分類2) (N)

| 学習課題 | A | B1 | B2 | B3 | B4 | C | D |
|------|---|----|----|----|----|----|---|
| 実践数 | 7 | 1 | 2 | 0 | 0 | 22 | 0 |

(「学習課題」の記号については、表4※参照)

、「C 平等な関係を築きともに生きる」の実践数が 22 と群を抜いて多く、次いで「A 生活を自立的に営む」7 実践、「B 生活に主体的にかかわる」3 実践であり、「D 生活を楽しみ味わい創る」の実践は見られない。

「B 生活に主体的にかかわる」に関する 3 実践は、「B1 自分や家族の課題について改善策を考える。」が 1(No.23)、「B2 地域や社会の課題について改善策を考える。」が 2(No.17, 31)で、B3、B4 は見られない。

「C 平等な関係を築きともに生きる」に分類されたジェンダーに関する授業の多くは、文化的な性差があることに疑問を投げかけるところで終わっている。B に分類された授業のように、どのような社会をつくっていけばよいのかという点まで言及したり、生徒に考えさせたりする実践はごく一部である。B2(No.17, 31)の実践では、問題点に気づかせて、どのような目標をもって家族や社会をつくっていけばよいのか、そのためには具体的にどのような手立てを講じなくてはいけないのかと投げかけ、生徒に考えさせている。

3 実践的推論プロセスと問題の特定のしかた

「B 生活に主体的にかかわる」に分類された授業実践は、上述したように資料 No.17、No.23、No.31 の 3 実践である。それぞれの授業について、問題解決のプロセスと問題の特定のしかたを分析・考察する。授業のねらいが本文中に明記されていない場合は、「ねらい(本文から抽出)」と記す。

(1) 資料 No. 17 「週一時間で家族・家庭経済・保育を学ぶ」

ねらい(本文から抽出)

- ・少ない時間の中で、内容を濃く、興味を持たせながら授業を展開する。
- ・講義中心にならないように授業を構成する。

i) 問題解決学習のプロセス

①問題への気づき

家族関係、婚姻史、家族と法律、性別役割分業、家事労働、高齢者問題、社会福祉について講義形式で学習をする。教師が問題点を提示して、生徒は問題点を理解する。

②現状の把握と分析

生徒自身が情報を収集したり調査をしたりする活動は行われていない。推測では、①問題に

気づくプロセスで教師が資料を提示しており、その活動が現状の把握や分析に相当する可能性がある。

③問題の特定

「本当に豊かな社会とは」というテーマを教師が提示する。生徒は①の学習でのプリントや資料を参考にしたり、自分の経験をもとにしたりしながら、それぞれ自分なりの課題を挙げてレポートを作成する。

④解決方法の検討

生徒は、プリントや資料をもとに外国のサービスや政策をあげる。物質的には豊かであってもそれは本当の豊かさではないといった感覚の生徒が多く、豊かさに対する意見やイメージは見られるが、具体的な改善策・解決策ではない。

⑤選択肢の多角的検討/相互評価と決定

レポートを作成して終了しているので、行われていない。

⑥実行(アウトプット)

行われていない。

⑦結果の省察

行われていない。

④のレポートで、生徒が豊かな社会に対する思いや考えを書いたところで授業は終了している。生徒の書いた豊かな社会の内容や意見、今後への対策などの検討(⑤)は行われず、⑥実行、⑦省察も行われていない。

ii)問題の特定のしかた

①で教師の講義により、家族関係、婚姻史、家族と法律、性別役割分業、家事労働、高齢者問題、社会福祉の問題点を理解する。その後で、教師が「本当に豊かな社会とは」と問いかけるが、レポート課題として考えさせている。それまでの学習で、家族関係や性別役割分業、社会福祉など家族や社会に関する問題点を学習してきているので、それらをもとに生徒は問題を特定するものと推察される。しかし、「豊かな社会とは」というテーマは漠然とした大きな問いであるように思われる。教師がこのテーマを提示した理由の一つとして、多種多様な問題の中か

ら、自分の生活と関係のある事柄を取り上げて考えさせる意図があったのではないかと推測する。記述からは、生徒たちがそれまでの学習と課題とを結びつけて考えているかは不明である。

iii)実践的推論プロセス学習案

本文には、「本当に豊かな理想の社会とは物質的なものばかりではないという生徒が多い」と書かれている。掲載されている生徒のレポートからは社会福祉が必要であるという意見が見受けられる。抽象的な意見に終わらず、どのような手立てが必要なのか、そのためにはどのような問題を解決していかなければならないのか具体的に考え議論することで、多角的な検討ができるのではないかと考えられる。

「本当に豊かな社会とは」というテーマなので、考えた案を実行することは困難だが、発表し合って共有し、検討することはできるだろう。

(2) 資料 No.23 「家庭観の相対化を主眼に置いた「家庭生活」の授業実践報告」

ねらい(本文から抽出)

- ・生徒に家庭生活を振り返らせ、実生活に反映させる。
- ・生徒のもつ固定的な家庭観を突き崩し、多様な家庭観があることに気づかせる。

i)問題解決のプロセス

①問題への気づき

まず家族構成の時代的变化を学習し、次に他の生徒が抱く家庭観を批判的に読み取る。そこから疑問点を挙げていき、グループ討議のテーマを決める。グループ討議のテーマ例としては、「子どもがいないと夫婦の間にひびが入る?」「父親がいないほうが気楽でいい?」「片親は大変?」などがある。グループ討議の結果について、クラス内で発表し、多様な家庭観を理解する。グループ討議の結果をクラス内で発表したあと、家族とは流動的なものであるということ、家族と個人の関係や家族と社会の関係を理解する。

②現状の把握と分析

特に行われていない。

③問題の特定

家族観は多様であることを確認したあと、自分の家族の問題点をあげる。父の帰りが遅い、お金のことで喧嘩する、祖母と母が言い争う、父を避けるなどがあがる。

④解決方法の検討

自分の家族の問題に対する改善策を具体的に考え、改善策に対して自分はどのように関わっていけばよいかを考える。解決策として、父に時計をもたせる、早く帰るように言う、バイトをする、本音で言い合うなどがあがる。

⑤選択肢の多角的検討/相互評価と決定

この後は、自分と家族は相互に影響を及ぼし合う関係にあることを自覚し(教師の意図)、自らが果たすべき役割を考え、感想文を書いて授業は終わる。改善策の検討などは行われていない。

⑥実行(アウトプット)

行われていない。

⑦結果の省察

行われていない。

①で家庭観を問うグループ討議をクラスで発表し、③で自分の家族の問題を特定し、④で問題に対する具体的な改善策を考える。改善策の検討などは行わず、家族は影響を及ぼし合う関係であることや自分の果たす役割を自覚させて終わっている。自らの家族の問題について考える学習であるが、⑥決定と実行、⑦結果の省察までは行われていない。

ii)問題の特定のみしかた

①では、家族の時代的变化を理解し、自分たちの家庭観を批判的に読み取る。そこから疑問点を挙げてテーマを決めグループ討議を行う。グループ討議の結果をクラスで発表し、家族観は多様で流動的なものであると理解する。その後、自分の家族を振り返って自分の問題を特定し、具体的な改善策、自分のかかわり方、役割を考える。

i)で述べた、家族の問題の特定(③)やその解決方法の検討(④)をみると、①で行った家

族観のとらえ直しの学習が、③④の自分の家族の問題の特定や解決策にどのように活かされているのかが不明である。

iii) 実践的推論プロセス学習案

家族の言説である具体的なテーマで討論することによって、生徒は家族観が揺さぶられ新たな気づきを生む。次に、その学習を通して出てきた家族をとらえる観点から自分の家族を見つめ直す。それまでの批判的に見る学習により、社会通念や主観だけでなく新たな視点を持ち、自分の家族を相対的にとらえる可能性がある。

自らの家族の問題について考える学習なので、実際の生活に活かしたり改善策を実行したりできたらよりいいのではないかと。しかし、それぞれが抱える問題が異なることや、プライバシーの点から、複数人で意見を出しあって意見を練りあげることは困難であろう。⑤で、多角的に検討させるには、1人でも多様な視点から検討できるフォーマット(ワークシート)などを利用する方法が考えられる。実際に改善策を実行してみてどうだったか、数ヶ月後に振り返ることで、さらに検討することができるだろう。

(3) 資料 No.31 「男女共同参画社会をめざして」

ねらい

・家族をめぐるさまざまな場面で性別役割分業などのジェンダーとのかかわりへの気づき、ジェンダー・センシティブな視点、多様な生き方や選択があることの理解と受容。

i) 問題解決のプロセス

①問題への気づき

家族領域で男女共同参画社会に関する8テーマ、「結婚と家族—夫婦別姓を中心に—」「赤ちゃんが減っていく」「ジェンダーって何だ」「男と女のパートナーシップ」「家事労働を考える」「父親の育児参加」「家族の中の虐待と暴力」「いきいきとした高齢期を迎えるために」の中から1つを選びグループをつくる。

②現状の把握と分析

個人レポートを作成して、レポートをグルー

プで共有する。次に、司書が作成したブックリストをもとに資料を収集して、グループでテーマについて新聞を完成させ、発表し合う。

③問題の特定

「男女共同参画社会を実現するためにどうであったらよいか」具体的な意見を提案する。これは期末試験の問題の中で生徒が書く。

④解決方法の検討

「女性の比率を一定以上に義務付ける」「広報やメディアでの男女の取り上げ方を変えるべき」などの提案があがる。

⑤選択肢の多角的検討/相互評価と決定

行われていない。

⑥実行(アウトプット)

行われていない。

⑦結果の省察

行われていない。

あるテーマについて調査を行い問題点についてまとめるといった、いわゆる調べ学習は他にも見られるが(資料 No.20、No.37、No.39)、調べた後に解決策まで考えさせる実践は本実践以外には見られない。しかし、テスト問題で解決案を考えさせるに留まる。生徒は資料収集や新聞作成をとおして気づいたことや理解したことをもとに解決案を考えたとと思われる。⑤検討や⑥実行、⑦省察は行われていない。

ii) 問題の特定のしかた

まず、男女共同参画に関する8テーマから1つを選び個人でレポートを作成する。次に資料を用いながらグループで新聞を作成する。その後「男女共同参画社会を実現するためにどうであったらよいか」という教師からの問いかけがなされる。問いかけは、上述したようにテストでの問題である。しかし、「8テーマ→個人レポート→グループの新聞作成」の、具体的な展開が読み取れる記述は見られない。

資料収集やレポート作成、新聞作成、そして発表を通して、生徒はそれぞれのテーマに関して問題点を把握しており、そこから具体的な解決案を考えていると推察される。

iii) 実践的推論プロセス学習案

①問題への気づきは、上述のとおり8テーマから1つを選び個人レポートを書く活動による。作成した個人レポートをグループで共有し、どんな問題があるか、何が関連しているか、疑問は何かなどを出し合う。その際、できるだけいろいろな立場・角度に立って問題を出す(②現状の把握と分析)。次に、グループとしての課題(テーマ)を決めて、資料や聞き取り等により調査し新聞にまとめ発表し合う(③問題の特定)。次に、グループ調査をもとに、クラス全体として「男女共同参画社会を実現するためにどうであったらよいか」具体的な提案を考える(④解決方法の検討)。出された案を、他国や国内の事例などと比較しながら検討する。さらに、「自分が」・「連帯して(共同で)」・「行政が」できること・すべきことを、「長期的」・「短期的」な観点で検討する(⑤選択肢の多角的検討)。「自分」や「共同で」「短期的」にできることを実行し、結果を省察する(⑥実行、⑦省察)。

あるテーマについて調べ学習をするときには、テーマを疑問形で設定するのも1つの手立てだろう。たとえば「結婚と家族—夫婦別姓を中心に—」であれば、「なぜ日本では結婚すると同じ姓になるのか」「夫婦別姓に賛成か反対か」などのようにテーマを疑問形にする、もしくは疑問形をサブテーマとして設定することで、考えるべきポイントが具体的になり、生徒が関心や必要感をもって調査することができるのではないかと考えられる。

V まとめと課題

1 学習内容による分類(分類1)

・中学校の16授業実践のうち、「⑦家庭や家族の性役割別分業」(5実践)が最も多く、次いで「⑤家族関係」(4実践)、「①家族の仕事/自分でできること」(3実践)、「⑥家庭のはたらき」(3実践)であった。「③持続可能な社会を目指す生活者」「④地域の生活とNPO活動」「⑨家族と貧困・格差」の授業実践は見られなかった。

・高等学校の25授業実践のうち、最も多かったのは「⑧生活を支える社会福祉/社会保障」(12実践)で、次いで「⑥性別役割分業と性差別」

(11実践)、「①家事労働と職業労働」(9実践)、「⑤家族・性と法律」(9実践)であった。「⑦性の多様性と自己決定」に関する授業実践のみ見られなかった。社会福祉や性別役割・性差に関連のある内容が多かった。

・中学校では「⑦家庭や家族の性別役割分業」、高等学校では「⑥性別役割分業と性差別」や「家族・性と法律」など、ジェンダーに関する授業実践が両校種とも多く見られた。特に、高校で多かった。教師が授業でジェンダーにかかわる内容を取り上げたいと思う意識がうかがえる。今日でも家族学習にジェンダーの視点は欠かせない状況であるといえよう。

・中学校と高等学校で異なる点に注目すると、中学校では「①家族の仕事/自分でできること」や「⑥家庭のはたらき」を取り上げる実践が多く、高等学校では「⑧生活を支える社会福祉/社会保障」や「⑤家族・性と法律」を取り上げる実践が多かった。発達段階や学習指導要領と関連していると思われるが、高等学校では社会福祉や法律など、より社会とのかかわりでとらえる必要のある内容が多かった。また、高等学校では、家族の問題や社会福祉など1つの題材で広いテーマや多岐にわたる内容を取り上げる傾向が見られた。授業時間削減への対応策や、生徒それぞれの多様な関心に沿うための手立てであることが推察される。

・中学校、高等学校いずれも、ロールプレイング、ゲーム、ディベート、家族劇などを用いている実践が多く、座学のみならず体験的な活動をとおして生徒が主体的に学べる工夫をしている様子が見られた。

2 学習課題による分類 (分類2)

・中学校、高等学校いずれも学習課題「C 平等な関係を築きともに生きる」に関する授業実践が最も多かった。多くの実践が、平等な社会をつくるための問題点を取りあげて生徒に「気づ

かせる」に留まっていた。問題を解決するためにどのような手立てを講じればよいかといった点まで思考・実践させている実践はほとんどなかった。そのため、学習課題「B 生活に主体的にかかわる」に分類される実践は中学校3実践、高等学校3実践と少なかった。

・中学校では、「C 平等な関係を築きともに生きる」と同程度に、「A 生活を自立的に営む」に分類される実践が多かった。これは家庭での家事実践を宿題にしている授業が多いためである。

・中・高校あわせて「B 生活に主体的にかかわる」に関する6実践のうち、「B1 自分や家族の課題について改善策を考える。」が1実践(高)、「B2 地域や社会の課題について改善策を考える。」が4実践(中・高)、「B3 自分や家族の課題について改善策を実践する。」が1実践(中)、「B4 地域や社会の課題について改善策を実践する。」が0であった。「改善策を考える」レベルでは5実践、「改善策を実践する」レベルでは1実践のみであった。その1実践は、「自分や家族の課題」に対するものであった。現在のところ、家庭科の家族学習において、実践的推論にもとづいた問題解決学習で構成された実践は少ないといえる。

3 実践的推論プロセスと問題の特定のしかた

・対象とした5実践では、実践的推論プロセスの後半にあたる「⑤選択肢の多角的検討/相互評価と決定」「⑥実行(アウトプット)」「⑦結果の省察」まで行われている実践はなかった。解決策まで考えた実践であっても、解決策や改善策のアイデアを出す(④)に留まっており、解決策・改善策の選択肢を検討するまでに至っていなかった。これまでの多くの実践では、問題や解決策を提案することを目的とし、そこで学習が終了していることが多いことがわかった。しかし、提案したものを、対話をとおしてさまざまな観点から検討し、よりよいものに作り上げていくプロセスにおいて批判的リテラシーを育むことができる。さまざまな観点は教師から提示されることもあるし生徒が考えることもある。長期的・短期的影響、メリット・デメリット

ト、多様な立場からの視点、自助・共助・公助の視点等さまざまな観点から検討することで、思考が深まり発見や創造ができると考えられる。・ほとんどの実践では、「①問題への気づき、②現状の把握と分析、③問題の特定」のつながりが明確に記述されていなかった。①～③の関連性や、どのような展開を経て③問題の特定に至ったのかプロセスが明らかでなかった。教師が問題の特定までをあまり重視せず自覚的でなかったため、記述されなかったと推察される。

「問題への気づき」から「問題の特定」までを、生徒の思考に沿いながら探究のストーリーをたどることで、教師が提供したテーマであっても生徒自身の問題に転換していけると考えられる。それを行うことで、当事者としての学びになるだろうと思われる。

今後は、上記の結果をもとに、子どもの思考を育む問題解決のプロセスについてさらに検討していく。また、シティズンシップの視点で問題解決型の家族学習を構想し、実践をとおして検討していきたい。

【注】

1)資料27冊は以下の通りであり、括弧内に出版社が書かれているものは図書、個人名が書かれているものは雑誌、論文である。

『明日の授業に使える小学校家庭科(大月書店)』、『新しい問題解決学習(教育図書)』、『家庭科への参加型アクション志向学習の導入(大修館書店)』、『家庭科実践事例集5・6年(小学館)』、『家庭科授業の基礎基本(小学館)』、『家庭科における「いのちの教育」：カリキュラム開発と授業実践及びその評価(鈴木真由子)』、『家庭科における実践的な栄養教育のカリキュラムの開発(矢野由起)』、『家庭科の授業をつくる(学術図書出版社)』、『家庭科の授業を通して子どもの心の健康を取り戻す試み(小西史子)』、『家庭科の本質がわかる授業1・2・3(日本標準)』、『九州・沖

繩の「生活課題」「生活文化」にかかわる家庭科の授業研究(桑畑美沙子)』、『教育実践力をつける家庭科教育法(大阪教育出版)』、『「教材学」現状と展望 上・下(共同出版)』、『高校家庭科教育における生徒の主体的学びに関する実践研究(坂本美里)』、『子どもがいきる家庭科(開隆堂出版)』、『子どもの思考を育む家庭科の授業(教育図書)』、『障害児と健全児が共に学ぶ家庭科における教師の授業実践能力形成に関する研究(伊藤圭子)』、『実践的なシティズンシップ教育の創造(ドメス出版)』、『情報教育シンポジウム論文集(情報処理学会)』、『生活者としての異世代理解を中心に据えた家庭科カリキュラム開発に関する実践的研究(小川祐子)』、『生活と教育をつなぐ人間学(開隆堂出版)』、『中学校家庭科の授業実践集(家政教育社)』、『転換期の消費者教育(日本消費者教育学会関東支部)』、『和田典子著作選集(学術出版会)』

【引用文献】

- 1)武藤八恵子「第4章授業をつくる」武藤八恵子・鶴田敦子・伊藤葉子『テキスト家庭科教育』家政教育社2000年p.87
- 2)荒井紀子「第2章批判的リテラシーを育む学びをどうつくるか-問題解決学習再考-」荒井紀子・鈴木真由子・綿引伴子編著『新しい問題解決学習』教育図書2009年p.38
- 3)Marjorie M. Brown and Beatrice Paolucci, Home Economics : A Definition, Home Economics Association,1979
- 4)前掲書2)p.40, 46
- 5)本田由紀『「家庭教育」の隘路』勁草書房2008年
- 6)荒井紀子「第3章生活主体を育む家庭科カリキュラムの視点と構想」荒井紀子編著『生活主体を育む』ドメス出版2005年p.56-57
- 7)前掲書6)p.50-53
- 8)The Ohio State University Vocational Instructional Materials Laboratory, Family Relations Resource Guide, 1995