

## リーダー層の授業観からみた小学校家庭科の 授業実践力育成の課題と方策

Issues and solutions of developing practical teaching skills in Home Economics  
in elementary school through perspectives on teacher leaders

貴 志 倫 子

Noriko KISHI

家政教育講座

(平成30年10月1日受付, 平成30年12月3日受理)

本研究は、指導主事や家庭科教育研究会の役員経験者などリーダー層が有する小学校家庭科の授業観をとらえ、授業実践力の養成、育成に向けた課題を明らかにし解決の方策を検討することを目的とした。半構造化面接調査を実施し、小学校の家庭科授業の問題事象と研修等のあり方に関するリーダー層の認識を質的分析によりとらえた。その結果、授業の問題例としてねらい・目的の曖昧さや学習指導要領の理解の不足等に課題があると認識されていた。問題と思う授業、良いと思う授業、小学校家庭科の授業に必要な教員の資質能力等への回答からリーダー層の授業観が抽出された。目標とゴールの設定と教材研究など基本を押さえた授業づくりの必要性が共有されていた。授業観には教科の専門性を重視した認識や、生活者としての経験を重視するなど各対象者の姿勢も反映されていた。授業観より、小学校家庭科の授業実践力向上の課題として、家庭科が教科であるとの認識のもと指導の基本をふまえた授業づくりを行うこと、指導内容に関する知識・技能の取得や日常生活を知的に追求する意欲とともに背景学問の知見を教材研究に生かすなど教科の専門性をとらえることが挙げられた。解決の方策として、教員養成と教員研修への示唆が考察された。

キーワード：小学校家庭科 授業実践力 教員養成 教員研修

### I 研究の背景と目的

学校教育に求められる人材育成の方向として、中央教育審議会は、「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」の中で、教員は実践的指導力を高めるとともに、学び続ける存在であることが不可欠であると指摘している（文部科学省, 2012）。そして教員に求められる資質能力として、(i) 教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力、(ii) 専門職としての高度な知識・技能、(iii) 総合的な人間力の3つを挙げている。このうち教科指導に直接関わる(ii)の具体として、「教科や教職に関する高度な専門的知識（グローバル化、情報化、特別支援教育その

他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む）」「新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力）」「教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力」と整理している。

家庭科担当教員の資質能力に関する先行研究として、米国では2004年に家庭科教員のナショナルスタンダードが開発されている。林(2014)はその成立過程を詳細に追い、資質能力が「キャリア、コミュニティ、家族の結びつき」「消費経済と家族リソース」「家族と人間発達」「栄養、食物

とウェルネス」という家庭科独自の内容に関する4つの基準と、「カリキュラム開発」「教授ストラテジーとリソース」「学習環境」「プロフェッショナルリズム」「学習者とプログラム評価」「学習者組織の統合」の6つの能力が提示されていることを報告している。日本では、ナショナルスタンダードに先立つ米国でのCBTEプログラム等をもとに家庭科教師に求められる能力を6観点23項目に整理した柴（2008）や、その後の日本の教育改革の動向を加味し、発展的に5観点43項目からなる「家庭科教員の育成指標」を作成した堀内（2018）の研究がある。堀内による指標の観点は、「家庭科教員としての基盤的資質」「教科に対する知識」「教科に対する技能・技術」「教科の指導と評価」「教科マネジメント」である。教員養成に関しては、家庭科教師に求められる資質能力の枠組みを設定し、中等教員養成段階の授業プログラムの効果や改善をとらえた高木（2007a, 2007b）や速水（2011）などの研究がある。堀内の家庭科教員の育成指標は、小学校家庭科も念頭においたものであるが、総じて小学校家庭科の授業実践力に焦点をあて資質能力を検討した先行研究は多くない。

小学校家庭科の担当教員に関しては、教員の性差や専科の有無など担当方式（例えば松木, 1974）、教員の性別役割分業観の影響（多々納, 1994）などの実態調査があり、教科指導に対する教員の力量形成が問題視されてきた。教員養成段階の大学生を対象とした調査では、家庭科の基礎技能の習得が不十分である実態が報告され、教員養成科目としてのカリキュラムやシラバス改善の必要性が指摘されてきた（小林・柳, 2007）。

筆者も加わった日本家庭科教育学会九州地区の共同研究では、小学校の家庭科担当教員の实態や家庭科指導に求められる資質能力をとらえ、家庭科教員養成の課題を明らかにすることをテーマに研究を進めた。九州地区の小学校教員養成課程を有する27大学の家庭科関連科目のシラバス分析を行い、教科指導の資質能力を形成する内容や学生自身の実技技能の習得機会の有無、限られた開設科目の実態等を明らかにした（貴志他, 2016）。こうした教員養成段階の状況は、実践現場に影響を及ぼしていると考え、現職教員の授業や研修の実態をとらえるため九州地区の家庭科に関わる研究会管理職や指導主事等への調査に着手した。小学校家庭科授業の問題として指摘された具体的な事例を数量的にとらえた結果、「授業のねらいや目的が明確／適切でない」や「基礎基本」を習得

できる授業になっていない「実技の指導技術」の不足などが多くあげられた（浅井他, 2018）。他に「授業時数」「設備」「予算」等の教育環境や、授業者の「多忙化」など構造的な要因を背景とした問題事例も指摘されていた。問題事例は、必ずしも教員の努力不足のみによって生じるものでない。とはいえ、指導的立場で授業づくりに携わっているリーダー層は、教科の目的と教材の理解や実技指導力など基本的資質能力が不足したまま家庭科の指導が行われている現状を危惧していることが示された。

九州地区での共同研究において調査対象者であるリーダー層が認識している問題事象を数量的に明らかにすることできた。ただし調査のうち、どのような授業を良いものにとらえているかと、研修に関する考え方は十分にとらえきれていない。加えて個々のリーダーの授業の問題事象のとらえ方や関心には当然のことながら差違も伺えた。例えば、教師の教科に対する専門性の不足を指摘した場合の中身や求めるレベルについてである。それらはリーダーが有する経験や立場によって醸成された授業観を反映していると考えられるが、共同研究において詳細な検討は行えていない。リーダー層は、教科指導に関する優れた資質能力を有したロールモデルともいえ、彼らがどのような授業観を有しているかをとらえることは、教員養成のみならず、教員研修までを見通した授業実践力向上のあり方を追究する上で意義あると考える。

そこで本研究では、家庭科のリーダー層の授業観を事例研究によりとらえ、そこから得られる小学校家庭科の授業にかかる課題を明らかにし、教員の授業実践力育成への示唆を得ることを目的とした。

## Ⅱ 研究方法

### 1. 調査の概要

本研究は、前述の家庭科教育学会九州地区会共同研究会で実施した調査より、筆者が直接面接を行った対象者のデータを再分析したものである<sup>注)</sup>。

調査対象は小学校家庭科に関わるリーダー的存在である教員等、調査時期は2016年2月～3月、調査方法は半構造化面接である。調査実施に際し、対象の候補は、次の3つの基準に照らして選び、調査依頼を行った。第一に、調査時点で指導主事、小学校管理職、各地区家庭科教育研究会役員であること、第二に、地区研究会での活動歴や附属学校の勤務歴を有し、長年家庭科の教育研究

に携わっていること、第三に所属地区が重複しないことである。本稿ではA県内から選出したうちの4名を分析対象とした。

調査の倫理的配慮として、事前に研究目的、調査参加の任意性、得られたデータの守秘義務や個人情報保護等の説明を含む依頼書および質問項目を送付し、面接時に再度の説明を行った。その上で研究協力の同意書提出を依頼する手続きをとった。

事前送付の質問項目に対し、予めメモの作成を依頼し、後日約一時間の面接を行った。質問は、1. 小学校家庭科授業内容の問題と思うこと、良いと思うこと、2. 教員としての資質能力、3. 家庭科に関する教員研修、4. 教員養成に対する要望である。面接時に回収したメモおよびICレコーダーで録音した面接の逐語記録をデータとした。

## 2. 分析の手続き

データより対象者が言及した質問項目1の小学校家庭科の授業事例について、情報入手経路、題材内容、授業担当者の属性、時期などをキーワード化して概観する。その上で、項目2、3、4も含め、対象者の語り全体から授業観を抽出する。

本研究における授業観とは、調査項目のとおり、対象者が問題あるいは良いと思う授業の事象や必要とされる教員の資質能力、教員研修や教員養成の在り方に対する考えから、どのような授業をあるべきものと捉えているかを読み取ったものである。授業観の読み取りのため、データの質的分析を次の手順で行った。

- 1) 逐語記録の読み合わせを面接担当者（筆者）の他、家庭科教育を専門とする研究者二名で行った。
- 2) 対象者の全発話のうち、家庭科授業の良し悪しや授業担当者の資質能力に関し、対象者自身の考えが反映されていると判断される語句や文字列を面接担当者が抽出し、抽出部分について、どのような家庭科の授業をあるべきものと考えているかに言い換える文字列を記入した。
- 3) 言い換えた文字列を用いて、対象者の授業観として記述をまとめた。
- 4) 面接担当者が抽出、作成した2)、3)について、研究者二名に適否の判断を依頼した。2)に関しては、他に抽出すべき箇所の有無と言い換えた文字列の適否、3)は、まとめの記述の適否と修正案についてコメントを記入してもらった。
- 5) 判断が分かれた箇所について、筆者と二名の

研究者間で協議し、修正した。

- 6) 修正した言い換えの文字列とまとめを二名の研究者に提示して再度適否を確認し、了解を得られたまとめの内容を対象者の授業観とした。

以上の手順に沿って対象者の授業観を分析したデータの一部を表1に示す。

当初、対象者の授業観が分かる部分として抽出されたのは、全58件（平均14.5件/人）であり、うち抽出箇所、言い換え内容ともに両研究者と合意されたのは45件（一致率77.6%）であった。研究者が指摘した新たな抽出箇所は4件、言い換え内容に対する修正案は13件（うち2件は二名が同じ抽出箇所に対して指摘）あった。このうち協議により8件を修正した。残りは三者で文脈を再確認し、原案のままとした。最終的に作成した対象者4名の授業観は、協議により9件の修正を経て、記述されたものである。

このように抽出した授業観の記述および具体的に示された特徴的な授業事例の語りから、小学校家庭科の授業実践にかかる教員養成や教員研修への含意を検討した。

## Ⅲ 結果と考察

### 1. 対象者の属性

対象者の属性を表2に示す。本研究では、先述のとおり家庭科の教育研究経験を対象者の選定条件とした。対象者はいずれも20年以上の教職経験をもつ。対象者の経歴は、中学校、高等学校での家庭科指導経験をもつが小学校での担当経験はないA氏やB氏と、家庭科の研究会に属し、附属学校で教科の主担当として小学校家庭科の教育研究に長年直接的に関わってきたC氏、D氏とで特徴が分かれる。

出身大学では、A氏が教員養成系の学部で家庭科を専攻し、B氏は、教員養成系のいわゆるゼロ免課程を卒業している。D氏は家政学部での専門教育を経て教員養成系の大学院を修了しているが、専攻は家庭科以外の教科である。C氏は教員養成系学部で家庭科以外を専攻していた。

### 2. 授業事例について

対象者があげた授業の具体的な事例に関する情報をまとめた。なお、ここで挙げられた事例は、面接時から直近3年程度のうちに対象者が見聞したものである。

#### (1) 問題があると考える授業

表3に示すように、対象者から13の事例が抽



表1 対象者の授業観抽出の手続き（分析データ一部抜粋）

整理番号	対象者の回答（一部抜粋） 【】内は質問者の発言、（）内は質問者による補足、下線は授業観に関わると判断した部分	質問者による授業観の抽出	授業観に対するコメント1	授業観に対するコメント2
A1	【ここ数年間の周年研修が、効果を出してきている？】 そうですね。家庭科というだけじゃないかもしれないですね。だから、この後の話にも出てくるんですけど、なかなか家庭科を受けようっていう方々が少ない・・・（略）・・・家庭科はこうですっていうのを、年配の先生方は言ってしまうと、授業が変わらないとかですね。中学校で言ったら、沢山見に行ってるわけじゃないんですけど、見た学校では、 <u>被服の製作でコルクボードの、なんか・・・ポケットなんですけど、ポケットは普通の縫い方なんです、ミシンで。ウォールポケットのポケットだけ縫う、何ら工夫はなくて。そしてコルクの方に時間をかけてあるんですよ（笑）。先生それは家庭科ですか？と言わないといけなような授業を、まあ平気でってわけじゃないんですけど、発表会でもそれをさしようとするぐらい。</u>	製作すればよいわけではなく、家庭科として工夫すべき内容がある。	○	△家庭科で学習すべき内容を十分押さえていない。先生の言葉の「工夫」より私は「それは家庭科ですか」の方が気になりました。
A2	【今のは小学校のお話し？】 いえ中学校で。だから、どちらかというと中学校の方が厳しいところがあります。年配の先生、 <u>それは家庭科じゃないですよ？</u> というお話をしないといけないところが、小学校より中学校の方が多いので。比べると、小学校の方がまだ小教研とかも結構行かせていただくんですけど、そのグループの中では結構しっかりと考えている地区は多いような気がします。	-	-	家庭科という教科について理解が不十分→教科について理解すべき
A3	【本題ですけども、先生が問題だなと思う小学校家庭科の授業について、気になることは？】 見せていただく授業が、小教研とか研究会のとりあえず自分たちの中で作り上げたもので、意見を言うことが多いので、意外と出来上がっている授業が多かったりするんですよね。だから、日常がどうかっていうところがあんまり分からないんですけど、授業の中よりも、専科システムの方が気になって・・・（略）・・・講師経験があって何年か講師をしている人でも、家庭科は隣の女性の先生と変えてますとの発言にびっくりして、昨年ですね。確かに、在籍してた中学校で兼務という形で小学校入った時も、1つの学校はちゃんと5、6年の先生がやってたんですけども、もう1つの学校は専科の先生がいらっしゃったんですよ。 <u>専科の方が充実した指導はできるんですけども、どっちがいいのかなっていう気はするんですよね。ほんとに知識や技能を身につけるといところであったりとか、家庭科室の衛生面とかですね。いろんなところからすると専科の方が身につく部分はあると思うんですけど。</u>	家庭科専科が担当すると家庭科の知識技能が身につく。	○	○
A4	でもそうすると <b>広がらないと思うんですよ、教員の。男女共学になって、男の子も女の子もみんな家庭科するんだ</b> よって言いながら先生たちが交代してしまう。できる範囲でもいいから一緒に担任の先生がやる方が、私は良いなって。センター来てから専科の在り方ってどうなんだろうっていうのが結構あってですね。	男女問わず、出来る範囲でいいから教員自身が子どもと一緒にやることに意味がある。	○	○
A5	ただ、専科じゃない部分になってくると、男性の先生で、若い先生はまだ一生懸命される傾向は感じたんですけど、年配の先生だとやっぱりバタバタバタバタされて。家庭科のおさええないといけないところをおさえきれてない授業っていう印象はありますね。 <u>調理実習に入らせてもらったりすると、もう本当にさせてるだけで、ねらいであったりとかが押さえきれてない。それは多分その先生を見てると、どの教科もそうかなっていう気はするんですけど。家庭科だけではなくてですね。そういうところは少し感じますね。</u>	家庭科には押さえるべき学習の内容がある。	△加えて、実習においては学習のねらいを明確にした方がよい。	○
A6	【具体的な事例は？】 講義の中で言うんですけど、仕方がないと言えば仕方がないのかなと思うんですけど、製作がゴールになってしまっていることがすごくあって。私も兼務で、苦手なところで私を使ってもらって全然いいですよって言うけど、被服に入ることが多いんですよね。やっぱりミシンが、なかなか定着しないし、あの辺りでバタバタするので、良かったらそこでもってくださって。中一ギャップのためなので小6で入るんですけども、 <u>ミシンを一時間してグループ作って、袋づくりをさせるんですけど、やっぱりこれまでの先生方の取り組みを見ていると袋を完成させるだけでいっぱいいっぱいなところがあって。なので、グループを上手に伝えてなかったりとかですね。準備で忙しいんだろーとは思んですけど、そうすると（グループを使うと）だいぶ楽になるんですけども。でも小学生の方が一生懸命なんですよ、中学生よりも・・・（略）・・・だから、小学校ってなんかやればいっぱい吸収するのかなと思うんです。</u>	布を用いた製作の作品完成は最終のゴールではない。	○	○

表2 調査対象者の属性

	教員年数（うち小学校家庭科指導年数）	主な学校籍	役職等経歴（現職含む）	出身大学
A氏	20～24年（なし）	中学校	附属学校教諭，指導教諭，指導主事	教員養成系学部 うち家庭科専攻
B氏	20～24年（なし）	高等学校	指導主事，研究会役員	教員養成系学部 うちゼロ免課程
C氏	30～34年（20年）	小学校	附属学校教諭，主幹教諭，教頭，研究会役員	教員養成系学部 うち家庭科以外の専攻
D氏	20～24年（18年）	小学校	附属学校教諭，主幹教諭，研究会役員	家政系学部 教員養成系大学院 うち家庭科以外の専攻

表3 対象者があげた問題のある小学校家庭科の授業事例

事例記号	授業状況と情報経路	題材/内容	問題と思う事象，理由	キーワード	授業担当者の属性
A01p	通常授業の参観※1	袋の製作実習	ねらいが押さえられていない，グループを上手に使えていない	ねらい・目的，協働的な学習法	若年・男性
A02p	通常授業の参観※1	弁当づくり実習	ねらいが押さえられていない，生の食材が使えないことを知らない	ねらい・目的，学習指導要領の理解	50代・男性
A03p	研究授業の参観※2	食品の選び方	発表会の形にこだわり，児童の本音の発言をスルーしてしまう	授業展開	—
B01p	通常授業の伝聞	ゆで卵の調理実習	作ることに重さが置かれ後片付けの指導ができていない	ねらい・目的，安全・衛生の指導	年配・女性
B02p	通常授業の伝聞	ナップサック製作実習	ミシンの扱い方などの内容を教えず教師が縫ってしまう	学習指導要領の理解	年配・男性
B03p	研究授業の参観※2	食生活	栄養教諭に任せきり，丸投げにしてしまう	協力者等との関わり	年齢・性別によらず
B04p	研究授業の参観※2	掃除の仕方	掃除の工夫としてガイドブック作成の活動が主で目的が希薄	ねらい・目的	20代・女性
C01p	通常授業の参観	ゆでる調理実習	食材はそうめん，好きな野菜など子どもに自由に任せ，楽しかったで終わる	ねらい・目的	年齢・性別によらず
C02p	通常授業の参観	調理計画と実習	一人分の分量，手順など調理計画の基本がない	学習指導要領の理解	年齢・性別によらず
C03p	通常授業の参観	エプロン製作実習	全て布に書かれたキット使用で何の内容にもならない	ねらい・目的	年齢・性別によらず
C04p	通常授業の伝聞※3	たこ焼きの調理実習	食材は何でもありで生の食材使えないことを知らない，お楽しみ会になっている	ねらい・目的，学習指導要領の理解	30代・男性
D01p	通常授業の参観※1	ミシンを用いた製作実習	製作やミシンの使い方の説明のみで子どもは混乱している	実技の指導技術	50代・男性
D02p	通常授業の参観※1	献立計画と調理実習	子どもに作りたいおかずを何でも作らせ，ねらいの設定や教材研究，計画がなくやりっ放しになっている	ねらい・目的，学習指導要領の理解	50代・男性

※1 ティームティーチングの協力者として支援 ※2 指導者や助言者として ※3 授業担当者の指導に当たる第三者からの相談

出された。対象者の経歴や現在の職務により，事例の授業の状況や情報経路は異なっている。A氏は小中連携事業による授業補助や研究授業の参観で，B氏は伝聞と研究授業の参観で，C氏からは日常の校内巡視と他校からの相談で，D氏からは校内での授業補助により得られた情報である。

13件中10件が実習に関することである。内容別にみると食生活が8件，衣生活4件であった。

具体的な問題事象やそう思う理由には，一つの事例に複数の要素が含まれていたのそれぞれ抽出してキーワード化した。8件は，授業のねらいが押さえられていない（A01p，A02p：表の事例

表 4 対象者があげた良いと思った小学校家庭科の授業事例

事例 記号	授業状況と 情報経路	題材/内容	良いと思う事象, 理由	キーワード	授業担当者の 属性
A01g	研究授業の 参観※1	炊飯	吸水時間の比較や米の食べ比べの活動がある	授業準備	—
A02g	研究授業の 参観※1	食品の選び方	栄養教諭との日常的な関わりがある, 実物を用意した活動がある	協力者等との関わり, 授業準備	—
A03g	研究授業の 参観※1	お金の使い方, 商品選択	ジグソー法により子どもが予算を決めて, 選ぶ観点が違う3つの商品を選択する活動	ねらい・目的, 協働的な学習法	—
A04g	研究授業の 参観※1	暖房器具の選 択	ジグソー法により家族の状況に応じて選択するねらいを子どもがとらえた話し合いが成立していた	ねらい・目的, 協働的な学習法	—
B01g	研究授業の 参観	ミシン縫いの 製作実習	ペア学習で縫い方を確認させ, 子どもの思考が焦点化されゴールが見えている, 学習規律がある。	ねらい・目的, 協働的な学習法, 学習規律	30代・女性
C01g	研究授業の 参観	片付けよう身 の回りの実習	身近な引き出しを用いた基礎基本を押さえる実践活動と概念の理解から, 教室や家庭科室の食器を教材にして家庭実践につなげる場面がある	ねらい・目的, 授業構成, 家庭実践	30代・女性, 40代・女性
C02g	研究授業の 参観	エプロン製作 実習	ペア学習で, 大きさや形を考え新聞で型紙をつくる活動がある	協働的な学習法, 思考を伴う実践活動	30代・女性
D01g	研究授業の 参観	暑い季節を快 適に	吸水実験, ニンヒドリン液の実験で実証し, どうしたらよいか, 子どもが実感できていた	科学的な思考	50代・女性
D02g	研究授業の 参観	寒い季節を快 適に	教室の窓の開閉で暖かい着方の実感をもたせ学習問題に導いた。快適という言葉の意味を考えさせていた。	主体的な課題設定	40代・男性

※1 指導者や助言者として

記号, 以下同様), 設定されているか疑問 (C01p, C04p, D02p), 目的が対象者の考えるものとは異なっている (B01p, B04p, C03p), との指摘を含んでおり, 「ねらい・目的」とキーワード化した。生の食材が扱えないことを知らない (A02p, C04p), ミシンの扱い方や調理手順, 基本の調理方法など学習事項が欠けている (B02p, C02p, D02p) といった「学習指導要領の理解」に問題があるとの指摘も5件あった。他には, 「協働的な学習法」に関して実習時のグループ編成の問題 (A01p) や, 意味ある発言を逃してしまう (A03p) 「授業展開」の問題, 栄養教諭に任せきりにしてしまう (B03p) という「協力者等との関わり」に問題があるなどの事例があった。

事例の授業担当者の属性も尋ねており, 具体的に指摘された範囲では, やや男性に多いものの, 年齢や性別によらない状況も見取れた。

## (2) 良いと考える授業

次に良いと考える授業の事例を表4に示す。良い事例は全て研究授業の参観によるものであっ

た。問題の事例が調理実習と製作実習に偏っていたのに対し, 良い授業であると指摘された内容は, 消費生活や住生活, 衣生活の着方に関する授業など多様なものが挙げられた。

具体的に良いと思う事象や理由をみると, 問題が多く指摘されていた「ねらい・目的」に関して, 子どもが思考する場面で, 観点が異なる事に気づかせる教材を使用すること (A03g) や状況に応じた選択をさせること (A04g), 内容の焦点化を行うこと (B01g) でねらいが明確になっていた点が評価されていた。さらにジグソー法 (A03g, A04g) やペア学習 (B01g, C02g) など「協働的な学習法」の効果的な使用も理由に挙げられていた。その他, 研究授業であるからできるとの前置きはあるが, 比較実験や試食の活動 (A01g) や実物の使用 (A02g) など「授業準備」のよさへの言及や, 習得から活用へと教材が家庭実践につながるよう工夫された事例 (C01g) や実験を行い (D01g) 「科学的な思考」を促したり, 実感を持たせる導入 (D02g) により「主体的な課題設定」を行う事例などが挙げられた。



表5 小学校家庭科のリーダー層から抽出された授業観

A氏	家庭科は、製作や実習をすることが最終目的ではなく、そうした活動を主体的に行うことをとおして子どもが実体験や生活実感をもとに発言し、思考したり、楽しさや喜びを味わったり、押さえるべき学習内容を身に付けることがねらいである。そのために、教師自身が、家庭科の教科としての本質を理解し、基本の知識技能を身に付け、安全指導や教室環境にも目を配り、指導する必要がある。知識・技能を子どもに身に付けることも大切である一方、特に小学校では子どもと経験を共有することが大切である。
B氏	家庭科は、学習指導要領に基づく基礎基本の内容を押さえた授業が大切で、活動は手段であって目的ではなく、活動を通して生活に生かす力をつけたり、思考したり、なぜと問う目を養うことが大切である。製作活動は、焦点化された課題について思考したり、人としての基盤になる力を身に付けたり、ものづくりの達成感や喜び、面白さを伝えるものである。授業は、ねらいを明確にすることが大切である。教師は、用具の扱い方や片付けまで含めて指導し、安全指導を徹底するなど、学習規律の確立や生徒指導力や全体をイメージする力が求められる。教師自身が日常生活に興味をもって、実体験や半ば強制されたものであっても生活体験を豊富に持ち、学習内容に積極的な姿勢をもつことが大切である。
C氏	家庭科は、単なるお楽しみ会ではなく、他教科同様、系統的な内容をもっており、原理原則の学習から、生活事象のものの見方を身に付ける教科である。学習で目指す姿をまず示して、実践的・体験的活動を方法として行う必要がある。適切な評価には内容の理解とその指導の適切さが必要で、評価規準にもとづく活動過程の見取りも必要である。教師は、学習指導要領の内容と教科書の題材をつなげて見ることが大切であり、教科書の流れや押さえるべき内容を理解して、身に付けるべき知識・技能を明確にして、教材を選択し、教師自身が学習内容である生活の事象を実践的・体験的に経験して、授業する必要がある。
D氏	家庭科の指導には、教科が独自にもつ基礎基本の内容の理解と教材研究が必要であり、問題解決の過程にそって明確な家庭科としてのねらいのある題材を組み立てていくことが大切である。そのために教師は、保護者の生活経験や栄養士の専門性の力を借りながらも、常に学ぶ姿勢をもつことが必要であり、教師自身に家庭科の楽しさの実感ももてる内容を研修することが必要である。中高の家庭科教員の専門性を借りたり、専門性の高い教師が主導して、教師同士でサポートし合えることが授業の充実に大切である。

### 3. 授業観と特徴的な語りの内容

以上の具体の授業事例および教員の資質能力や研修、教員養成への期待について述べた面接全体の発話から抽出された対象者の授業観を表5に示す。授業観につながる発言部分は、A氏17件、B氏15件、C氏16件、D氏14件が抽出された。

#### (1) A氏の授業観

家庭科の製作や実習の授業に対して、「製作や実習をすることが最終目的ではない」との認識が読み取れた。製作や実習を「主体的に行うことをとおして子どもが実体験や生活実感をもとに発言し、思考したり、楽しさや喜びを味わったり、押さえるべき学習内容を身に付けることがねらい」であるのとらえている。A氏の考える家庭科で押さえるべき内容とは、学習指導要領および解説書に基づくものである。この授業観は、「教科書に書いてあることそのまま」や「ゆとりと、見通しってところが小学校の学習指導要領にある」「学習指導要領にはこういう出来上りをイ

メージしたりとか、実際に縫ってみて、片方縫って大きさを調節してから片方縫って下さいって言うてる」「十年研でも、ほんとに教科書に載っているようなことをさせるんですよね」等の発言から抽出されたものである。

A氏からは、「教師自身が、家庭科の教科としての本質を理解し、基本の知識技能を身に付け、安全指導や教室環境にも目を配り、指導する必要がある。知識・技能を子どもに身に付けることも大切」であるとの授業観が抽出され、学習指導要領に基づく基礎的な理解と技能、思考力等を大切にしている。

その一方で、教師と子どもの関係性において「特に小学校では子どもと経験を共有することが大切」との授業観も見いだされた。教科専科制が「知識や技能を身につける」「家庭科室の衛生面」などにおいて「専科の方が身につく部分はある」と言及しながらも、「男の子も女の子もみんな家庭科するんだよって言いながら先生たちが交代」し、専科担当に女性教員が多い状況に違和感を有していた。そして、「できる範囲でもいいから一

緒に担任の先生がやる」, 教師自身の「経験が大事」と考えることから, 自身が行う研修を通じ, まず「活動って楽しい」「だからできる活動を止めないでいいような先の指示とかしないといけない」などと伝えているとのことであった。

## (2) B氏の授業観

B氏からもA氏同様に, 「家庭科は, 学習指導要領に基づく基礎基本の内容を押さえた授業が大切で, 活動は手段であって目的ではなく, 活動を通して生活に生かす力をつけたり, 思考したり, なぜと問う目を養うことが大切である。」との授業観が抽出された。住生活の掃除の授業事例を挙げ, 「活動を中心と考えてしまう」, 「こういう活動をさせるっていうのが先にきちゃって, なんでさせるっていうのが後回し」で「授業終わったときにホントにこんな風に思って生活の中に生かして欲しい」とのゴール像が曖昧, つまり「子どもの思考の流れって言うのが何か置き去り」にされた授業を問題視していた。

製作活動に対しては, 「焦点化された課題について思考したり, 人としての基盤になる力を身に付けたり, ものづくりの達成感や喜び, 面白さを伝えるもの」と捉えており, 「授業は, ねらいを明確にすることが大切」との認識もA氏に共通する授業観である。こうした授業観は, 「何か製作物を作ればいい, ナップサックを作ればいい, 調理実習にしてもゆでたまごを作らせればいいというような, それをさせればいいという所に重きが置かれていて, なぜそれをさせるのかっていうのが, きちんとふまえていない授業」や, 栄養教諭による「指導要領に載ってるかとか, やらなきゃいけないことなのかってなると, そこを分からずにちょっと突っ込み過ぎちゃう発展的な内容」の授業, 「ミシンの扱い方をきちんと教えないといけない段階で, 糸かけはせずに, 全部同じ糸でセッティングされてある状態で授業が始まり, ほとんど先生が縫ってくれる」授業を問題とする中で抽出されたものである。

加えてB氏からは, 「教師は, 用具の扱い方や片付けまで含めて指導し, 安全指導を徹底するなど, 学習規律の確立や生徒指導力や全体をイメージする力が求められる」と教科内容の指導力のみならず, 生徒指導を大切にする授業観が抽出された。この授業観は, 「作られることに重きが置かれているから, 後片付けの指導ができてなくて…(略)・だから流しの片付けもされてない状態」である調理実習の問題事例や, ミシンを用い

た製作実習で「段階的に子ども達が評価」「考えてカードに記入」「カードに書くときもこういうことに気をつけて書いて下さいねっていう指示もきちんと通るから一所懸命子ども達がそれについて考える」授業を良い例と考えていることなどから見いだされた。

さらに教師の資質能力に関し, 「教師自身が日常生活に興味をもって, 実体験や半ば強制されたものであっても生活体験を豊富に持ち, 学習内容に積極的な姿勢をもつことが大切」との認識が抽出された。B氏は, 自身の生活や学生時代の授業体験から「結局やってみないと分からない」「体験したことは上手く伝えられる」との考えから, 特に教員養成段階において多様な体験を持たせる必要性に言及していた。

## (3) C氏の授業観

インタビュー当時, 小学校現場の管理職であったC氏は, トイレ掃除や灯油の取扱い, 食生活など日々の業務を通じて目にする若手教員の生活経験の希薄さに言及し, それが家庭科の授業実践力に影響しているとの認識をもっていた。生活経験の不足から, 「教科書を見た時にイメージがつかない」教師が多いと認識していた。さらに家庭科は教科であり, 「指導内容もあるし評価もあるし身に付けないといけない知識技能もある」にもかかわらず, 教師が「教材というか素材の意味を考えず」, 「授業の中では子どもに自由に任せてしまう」授業の事例をあげ, 教員に「家庭科に系統的なものがあるっていうことの意識が薄い」ととらえていた。こうした発言から「家庭科は, 単なるお楽しみ会ではなく, 他教科同様, 系統的内容をもっており, 原理原則の学習から, 生活事象のものの見方を身に付ける教科である。学習で目指す姿をまず示して, 実践的・体験的活動を方法として行う必要がある。適切な評価には内容の理解とその指導の適切さが必要で, 評価規準にもとづく活動過程の見取りも必要である。」との授業観が抽出された。

加えてC氏は, 題材を通して身に付けるべき内容を教師がとらえきれていない状況を, 教師が「教科書をよく読めない」「解説書とこの教科書をですな, 繋げて見れてない」と表現していた。さらに「社会科で環境をする授業と家庭科でするところの違いがよくわからないという声」をよく聞くとして, 各教科の本質の理解が家庭科に限らず, 抜けがちになるとの他教科にも当てはまる課題にも言及していた。これらの内容から「教



師は、学習指導要領の内容と教科書の題材をつなげて見るのが大切であり、教科書の流れや押さえるべき内容を理解して、身に付けるべき知識・技能を明確にして、教材を選択し、教師自身が学習内容である生活の事象を実践的・体験的に経験して、授業する必要がある。」との授業観が抽出された。

#### (4) D氏の授業観

他の3氏と同様にD氏からも、授業に関し、「家庭科の指導には、教科が独自にもつ基礎基本の内容の理解と教材研究が必要であり、問題解決の過程にそって明確な家庭科としてのねらいのある題材を組み立てていくことが大切である。」との授業観が抽出された。

D氏に特徴的であったのは、専門性への言及である。例えば、小学校において家庭科の「専門的な知識を持った方が、こうしたらこうなるよって助言できる方が少ない」ことや、地域の取組みとして家庭科でも「小中連携、中学校の先生がこの単元に関しては小学校で教えられるような」機会をつくらないと、「技能／技術が中学校高校へつながっていかない」、研究会の在り方についても「ホントに専門性のある人がちゃんと指導してその中からの先生が授業をするとか言う形で、やっていく」のがよいと教科の専門性をもつ一定程度の人材の必要性に言及している。別の文脈では、「難しい所は例えば授業参観にして、お母さんとかに来てもらって一緒にやってもらって、なんかできたね、やってもらってできたね、ってそのまままで終わらせたり・・・(略)。確かにゲストティーチャーのお力を借りてもいい、栄養士さんのお話を聞いて力を借りてもいいんだけど、じゃあ担任は何やってるのってなりがち」というように、教科内容の専門性は外部に依存したとしても、担任として教育の専門性を発揮すべきとの考えが伺えた。加えて、教師の資質能力として「常に学ぶ姿勢」をあげ、自身も「専門的知識をもっと知りたい」との意欲を有していた。これらの発言から、「教師は、保護者の生活経験や栄養士の専門性の力を借りながらも、常に学ぶ姿勢をもつことが必要であり、教師自身に家庭科の楽しさの実感もてる内容を研修することが必要である。中高の家庭科教師の専門性を借りたり、専門性の高い教師が主導して、教師同士でサポートし合えることが授業の充実に大切である。」との授業観が抽出された。

#### (5) 共通点と特徴のまとめ

対象者が言及した小学校家庭科授業の実態とそれらをもとに抽出された授業観に共通するのは、授業の「ねらい・目的」を明確にし、「学習指導要領の理解」によって学習内容をとらえた教材研究を行い、「授業構成」や教材の選択を考えた授業がよい、という教科指導の基本といえるものである。家庭科に特徴的な授業観として、実習は目的ではなく手段であり、実習を通して獲得される学習内容や資質能力が明確にある授業をめざすべきとの認識が共通してあった。これは、学習指導要領において、家庭科が一貫して「実践的・体験的活動を通して」学ぶ教科であるとの位置づけと一致している。加えて、面接時進行していた新学習指導要領検討の議論を反映してか、「協働的な学習法」への言及も共通する面がみられた。

一方、対象者の属性や経歴、現在の職務の影響が推察される独自の強調点も見いだされた。A氏の場合、専科制度への疑問から小学校では担任教師が子どもと経験を共有しながら行うのがよいとの点である。B氏の場合、共通点としてあげた教科指導の基本を大切にしながらも、ものづくりの達成感や喜び、面白さを伝える豊かな経験が子どもにも教師にも必要であるとの認識が発話に貫かれていた。C氏の場合、家庭科は他と同様、小学校の一教科であるとの認識から、教科の隔てなく教科指導の基本を当たり前に行う必要性を強調していた。D氏の場合、教科には独自の専門性があり、その内容を見極め組み立てていく授業を良きものとしていた点である。

#### 4. 小学校家庭科の授業実践のための教員養成および教員研修への示唆

以上から示唆される教師の小学校家庭科の授業実践力向上のための課題とともに、教員養成から教員研修までを見通した解決策を考察する。教科指導と教科の専門性の観点からまとめる。

##### (1) 教科指導力の課題と方策

対象者の授業観に共通して見られた教科指導の基本事項を確実に身につけていくことは、第一の課題である。この点について、問題事例とされた担当者の授業は、「他の教科でも同じじゃないか」との指摘が複数あり、家庭科固有の課題ではないことも推察される。同時に、一部の事例から示された、家庭科を教科や学習ととらえる認識が低いとみられることへの対応も課題といえよう。

解決策として、教員養成段階では、まず家庭科

の教科としての成立の背景や役割を明確に伝え、理解を促した上で、授業を構成する基本事項は教科共通であることを強調したい。加えて当然のことながら、家庭科の存在根拠となる学習指導要領について、教科の目標、内容を現代の生活課題に照らし捉えさせたい。こうした活動は歴史的変遷を踏まえ、批判的思考を働かせて取り組ませることが肝要であろう。

教員研修の場面では、例えばC氏が指摘した「社会科で環境をする授業と家庭科ですところの違い」など、教科にまたがる内容の授業構想を他教科と比較しながら行う活動を提案する。各教科の授業づくりの共通点とアプローチの違いを整理して家庭科特有の見方や考え方を養うことにつながると考える。

## (2) 家庭科の専門性に関する課題

教科の専門性に関しては、まず教師自身が小学校家庭科の学習内容の基礎知識と技能を確実に習得したり、日常生活を知的に追求しようしたりする資質能力を高めることが課題である。その上で、教科の背景学問の知見を解釈して教材研究に生かせる能力を高めることが課題と考える。

前者の課題は、全ての小学校教員に最低限求められる専門性といえ教員養成段階での対応が基本となる。特に学習内容にかかる実技技能の習得不足は、本研究の全ての対象者が指摘しており、実習等の実施など習得機会の設定が望まれる。貴志他（2016）のシラバス調査では、私立大学を中心に家庭科関連科目では、ほぼ実習がない大学も少なくないことが報告されている。大学等での実習が難しい場合、課外の課題を工夫するなどして調理や製作、清掃などに必要な基礎技能をとらえさせたい。この際、作業としてやってみるだけでなく、技能習得の意義や、技に含まれる法則や原理に目を向けさせ、知的に追求させる過程を踏むことが必要であろう。こうした体験が、A氏のいう子どもと経験を共有しながら授業を作る姿勢や、B氏のいうものづくりの達成感や面白さを味わう意欲をもたせることにつながると考える。

一方、後者の背景学問の知見を教材研究に生かす能力は、多様な教科を基本的に一人で担当する担任制をとる小学校の場合、教員養成段階においては学生の関心や得意分野に応じ選択的に学修されるものであろう。教員研修でも、家庭科を担当する高学年担任向けや、教員の関心や力量に応じで行う教科リーダー養成としての実施が望まれる。教科の指導力向上のための研修は教員養成系

大学院等との連携も欠かせない。しかし本研究で把握された自治体の現状では、小学校家庭科を対象とした公的な研修機会は限られており、教育センターで実施される新任研修の選択講座があるくらいである。研修内容も家庭科の基礎知識と技能を扱う基本的なものである。研究的な研修の場として家庭科研究会が組織されており、対象者が良い授業であるとしたのは、全て研究会で授業研究を重ね、提案されたものであった。家庭科の授業実践の質を保つ上で教科研究会の役割は大きい。D氏が指摘するように、家庭科の専門性を有した人材は不足している。D氏自身が良きロールモデルであるように、大学院レベルで研究的視点をもった意欲ある教員をリーダーとして継続的に養成していく必要がある。喫緊には、同じくD氏から提起されていたように、栄養教諭や中高の家庭科教員、地域の人材、大学研究者など家庭科関連の専門性をもつ授業の「協力者等との関わり」を小学校教員がもち、コーディネートする力を身につけることが有用な方策であろう。

## Ⅳ 今後の課題

本研究は単一県内のリーダー層への面接調査をデータとしており、抽出した授業観も、複数の研究者による相互確認の手続きはとっているが、一般化できるものではなく限界を有している。とはいえ、少数事例ながら学校現場の生の声を丁寧に拾い、教員の授業実践力向上の具体的方策につなげて提示したことに本研究の意義があると考ええる。

考察で指摘したことは、すでに教員養成や教員研修の現場で広く認識、実施されていることも含まれる。筆者自身、データ分析や考察に並行し、提起した方策の一部を、教員養成課程の「指導法に関する科目」の授業改善に生かしている。今後の課題は、提起した方策が、教員養成や教員研修の場で、授業実践力の向上に具体的に結びついていくか検証を重ねることである。

注）家庭科教育学会九州地区会共同研究（2014年10月～2017年9月）「家庭科担当教員の実態と大学における教員養成のあり方」（代表：佐賀大学中西雪夫教授）として実施した九州各県の小学校家庭科に関わる指導主事や家庭科教育研究会の役員経験者を対象とした調査（N=29）の一部を研究会の了承を得て使用した。対象者の選定と面接は、原則として共同研究者が自身の属する県を担当した。

## 謝辞

調査対象者の方々には、貴重な時間を面接調査のご協力にあてて頂き、心より感謝いたします。またデータの質的分析に際し、方法論の検討やデータ内容の解釈において、上記共同研究のメンバーより多くの示唆を得ました。中でもデータの読み合わせには大分大学財津庸子先生、鹿児島純心女子大学山口明美先生に多大なご協力を頂きました。記して感謝いたします。

## 【引用文献】

- 浅井玲子, 柳昌子, 財津庸子, 貴志倫子, 伊波富久美, 岡陽子, 中西雪夫, 山口明美 (2018) 小学校家庭科授業の問題—九州地区家庭科リーダーの面接調査から—, 琉球大学紀要, 92, 81-96.
- 速水多佳子 (2011) 教員としての資質能力を高めるための授業実践:「中等家庭科教育論」における取組, 鳴門教育大学授業実践研究:学部の授業改善をめざして, 10, 21-27.
- 林未和子 (2014) 米国における家庭科教師のためのナショナルスタンダードに関する考察:開発プロセスとその成果, 日本教科教育学会誌, 36 (4), 33-46.
- 堀内かおる (2018) 教育改革の潮流と家庭科教育 (2) 学び続ける家庭科教員のための育成指標, 日本家庭科教育学会誌, 61 (1), 46-49.
- 貴志倫子, 中西雪夫, 財津庸子, 山口明美, 柳昌子 (2016) シラバス分析による小学校教員養成における家庭科関連科目の実態と課題に関する研究, 福岡教育大学紀要, 65 (5), 141-149.
- 小林久美, 柳昌子 (2007) 小学校教員養成科目としての家庭科の課題 (1): 基礎技能に関する調査を通して, 九州女子大学紀要, 人文社会科学編 44 (1), 29-45.
- 松本侃 (1974) 小学校家庭科教育における男子教員の諸問題について, 日本家庭科教育学会誌, 15, 13-17.
- 文部科学省 (2012) 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申)  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf)
- 高木幸子 (2007a) 家庭科教員養成における模擬授業実践を取り入れた教育法プログラムの検討 (第1報): 模擬授業実践による学生の課題認識の分析, 日本家庭科教育学会誌, 49 (4), 256-267.
- 高木幸子 (2007b) 家庭科教員養成における模擬授業実践を取り入れた教育法プログラムの検討 (第2報): 学生が認識した課題の改善への取り組みと改善状況, 日本家庭科教育学会誌, 49 (4), 268-278.
- 多々納道子 (1994) 鳥根県の実態からみた小学校家庭科担当方法の課題: とくに男子教員の場合について, 日本教科教育学会誌, 16 (4), 133-142.



