

家庭科における授業協議会の発話分析： 教育センターグループ研修の授業研究を事例に

Analysis on Utterances in Lesson Conferences of Home Economics:
A Case Study of Lesson Studies through Group Training in an Education Center

貴志倫子

Noriko KISHI

家政教育ユニット

(令和2年9月30日受付, 令和2年12月10日受理)

本研究は、グループ研修の事例を用いて、授業協議会の過程を明らかにし、家庭科指導の改善に資する研修のあり方を考察することである。本研究は小中学校教員が参加するA市教育センターの研修を対象とし、研究授業後の授業協議会の発話記録を量的質的に検討した。協議会において、助言者は研修員に協議のポイントが明らかになるよう質問したり、実践事例をあげたり、研究主題を明確にし、家庭科授業の実践を理解できるように促していた。教科の専門家を含む多様な構成員からなるグループ研修は、研修員が彼らの実践を評価検討する貴重な機会となっていた。

Using group teacher training as a case study, the aim was to clarify the process in lesson study conferences and to get the idea for improving teacher training for home economics. The study was conducted on group training for elementary and junior high school teachers at the A city education center. The transcriptions of conferences after research lessons were analyzed quantitatively and qualitatively. At the lesson conferences, the supervisors asked questions to clarify points being discussed. They introduced practical examples and discussed concepts of research themes in the context of the basic design of a lesson, helping trainees to become more aware of the characteristics of home economics. The involvement of various members with expertise in the subject gave trainees a direct opportunity to examine the value of their lessons.

I 研究の背景と目的

2020年以降実施の学習指導要領では、教科指導に関し、各教科の特質を明確にした授業改善が望まれており、教師の力量形成が課題となっている。教科指導力の向上を目的にした研修の場として、自己研修はもちろん、法定研修、長期研修、専門研修等がある。具体的内容として、教科の学習内容に関する知識の更新やスキル向上に加え、実際の授業を研究対象として取り組む授業研究がある。日本の授業研究は多面的で重層的であり(佐藤, 2008, 46)、教師文化の特徴といえる。

家庭科に関しても歴史的変遷の中で公的、私的研究組織が設立され、学習指導要領の実体化や研究開発、個々の教師の授業スキルの形成など多様な目的のもと授業研究が行われている(Kishi et, al, 2017)。

教員研修としてみた授業研究は、学校内外のメンバーとともに行われる。家庭科の授業研究は、同一校内に複数の教科担当者がいないことが多い。そのため、教科研究会に所属する他校の教師や大学研究者等からなる校外組織を基盤とした研修機会は貴重である。井元他(2019)は、全国的

な研究組織で行われた授業研究の報告書の分析により、授業研究により①知識・情報の活用、②技能・技術の活用、③批判的思考・意思決定・問題解決的思考、④よりよい生活に向け自律的に計画・活動する力、⑤コミュニケーション能力・協働する力の新学力論の育成が志向されていることを示している。しかしながら、家庭科の研究組織の維持には会員減少など課題があり、小学校を中心に継続的な授業研究の実施が困難な地域が見られる。校外研修としての家庭科の授業研究が効果的に機能しているかの検討が求められる。

校外研修の場として、教育センターは、都道府県、都市など全国103か所（2019年現在）に設置され、教員研修の中心的役割を担っている。授業研究に関しては、2005年の広島市教育センター「授業研究ハンドブック」、2006年発行の横浜市教育センター「授業力向上の鍵」の取組により、「授業研究マニュアルの形式や付箋紙を使ったワークショップ型の協議方法がセンター関係者の間で広く認知」（倉田2010）されるようになったと指摘されている。授業研究のマニュアルに加え、教育センターの研修で行われた授業研究に基づく学習指導案や研究報告書も公開されており、教科指導の情報源となっている。ただし、多くは授業研究の結果を報告したものであり、授業研究の過程や研修による教師の変容を知ることはできない。

そこで本研究では、グループ研修型の授業研究を事例に家庭科の授業協議会に着目し、その過程をとらえ、家庭科指導の改善に資する研修のあり方を検討することを目的とした。

II 研究方法

(1) 研究対象の選定と概要

本研究で対象としたのは、A市教育センター研修教科等別グループ研修の家庭科、技術・家庭科研究室（以後、家庭科班と略す）の授業研究である。この研修は、テーマや教科等の研究室ごとに研修員が3～5名程度所属し、勤務校での業務を行いながら、年間を通じて行うものである。図1に研修日程の概要を示すように、教育センターで指導主事から講話や研究指導を受けながら、各研究室で授業研究の主題^{注1)}を設定し、各々の授業を構想して勤務校で実践を行う。その際、研究室の研修員と教科担当の指導主事に加え、助言者が授業参観を行い、これら家庭科班のメンバーが参加して授業後に研究協議を行う。最終的に研修員は研究を総括する報告書をまとめ発表を行う流

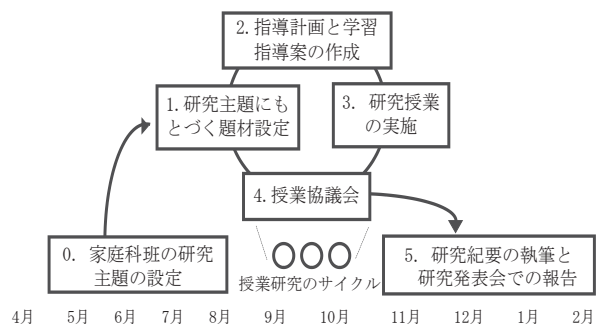


図1 グループ研修による授業研究の年間スケジュールの概要

れである。家庭科班の場合、助言者は、研究指導員として教員養成に関わり家庭科の教科教育を専門とする大学教員が務めている。年7日の出張が措置されており、主に研究授業の参観と協議、研究報告書の作成と発表会での助言を行い、家庭科班からの要請に応じ、メール等のやりとりを含め研究主題設定の過程から関わることもある。助言者は他に、市の指導主事経験者や地区の教科研究会役員である教科出身の管理職が務め、大学教員同様、研究授業や研究報告会での助言を行う

教科研究会や有志による私的ネットワークなど、グループで家庭科の授業研究を進めていく機会には他にあるが、研修員である教員、教科の指導経験豊富な指導主事と管理職、家庭科の教科教育専門の大学教員の継続的な関わりが、公的な研修機会として提供されている点に本事例の特徴がある。

(2) データと分析方法

まず、2018年度からさかのぼり対象の過去10年間のグループ研修資料と研修成果の報告書である研究紀要から、家庭科グループの授業研究の研修形態や内容、メンバー構成の変遷をとらえた。

次に、研修のうち、研究授業後の授業協議会の発話をICレコーダーによって記録した。

データ収集にかかる倫理的配慮として、福岡教育大学研究倫理規定に則り、当該教育センターへの研究の趣旨説明と協力依頼を行い了承を得た。発話記録を行った年度の家庭科研究室の指導主事、研修員に対しては、個別に依頼文書と同意書を提示し、研究協力への意思を確認した。筆者は、本研究の対象期間のうち協議会のデータ収集を行った2年間を含む6年間、研究指導員の立場で関わっている。この点で、研究者と対象者の対等性が十分確保されているとは言い難い。一方

表1 対象とした授業研究会の概要

協議会No.	実施年月	学年と研究授業の学習項目	協議会の参加メンバー
2015-1	2015年7月	第5学年 整理整頓	A小学校教諭(授業者), B小学校教諭, C小学校栄養教諭, D中学校教諭, E中学校教諭, F指導主事, G大学教員
2015-2	2015年10月	第6学年 清掃	上記A, B(授業者), C, D, E, F, Gに加えH中学校長※1
2015-3※2	2015年10月	第2学年 食品の選択と保存	上記A, B, C, D, E(授業者), F, G
2017-1	2017年9月	第5学年 ご飯とみそ汁の調理	I小学校栄養教諭(授業者), J小学校教諭, K中学校教諭, L中学校教諭※3, M指導主事, G大学教員
2017-2	2017年9月	第5学年 布を用いた製作	上記I, J(授業者), K, L, M, G
2017-3	2017年9月	第1学年 献立作りと食品選択	上記I, J, K(授業者), L, M, G

※1 指導主事, 研究会役職の経験をもち教科の専門性を有する。

※2 15年度は5名の研修員による研究授業と協議が行われ, 4回目の協議にあたる。3, 5回目は筆者欠席の為, 記録なし。

※3 当該年度教育センターの長期派遣研修員として自身の研究を行いながらグループ研修員を補助する役割を担う。

で, 家庭科班のメンバーであることにより率直な発話の収集が可能になる側面がある。発話のデータ化に際しては, いつでも辞退ができること, 匿名性の保持と対象者の意思の尊重, 発話の録音は研究授業と研修に関わる部分のみであること等を説明し, 承諾を得て実施した。

授業協議会は, 記録が可能であった2015年度の3回と2017年度の3回を分析データとした。各授業協議会の研究授業及びメンバーの概要を表1に示す。対象年度の研修員の教職経験は, 5～10年であった。なお15年度の小学校籍の3名は前年度からの継続研修員であり, 他は, 当該年度に初めて研修員となった教諭である。

分析の手続きに関し, 授業協議会を分析対象とした先行研究では, 中里(2017)が整理するように, 分類項目を予め設定または帰納的に導出する発話のカテゴリー分析, 特定要素を抽出し頻度を算出する方法, 空間的・数量的発言連関を捉える方法, 質的分析によるものがある。本研究のデータは, 一つの研究授業に対する協議のみならず, 家庭科班の研究主題や後に研究授業を行う学習指導案の検討を含む研究協議であるとの特徴をもつ。いくつかの先行研究の分類カテゴリーにより分析を試行したが研修過程をとらえる本研究の関心に既存の枠組みを適用できなかった。その中で, 発言連関を捉える姫野・相沢(2007)の研究手法や, 「実践の表象に関わる発話分類カテゴリー」として「対象授業の表象」, 「推論」, 「問題の表象」, 「可能性の想定」, 「代案」, 「その他」を提起している坂本(2012)の分析視点を参考に次のように量的, 質的な側面から分析を進めた。

記録した音声の逐語録を作成し, 授業協議会の流れとメンバーの発話の関係性を捉えるために, ま

ず話者の交代で区切り, 同一話者の発話で意味のまとまりが複数ある場合は, 句読点で区切って区別し, つなぎの言葉は意味として区切らず, 前後の文に含めた。協議の場面を抽出するため, 各発話を司会, 授業者, 参観者, 助言者の授業協議会での役割, 「自評」「質疑応答」「助言」「意見交換」と協議の種類で分類した。さらにメンバー間の関係をみるために, 発話の対象や回数, 発言の量的な検討を行った。

その上で, 協議の各場面における発話の意味内容を研究主題にかかる授業の成果や問題の指摘に焦点を当て, 研究授業の学習指導案と研究紀要の原稿を補助資料として, 各メンバーの協議への貢献について質的に様相を捉えた。

Ⅲ 結果と考察

1. グループ研修の概要と変遷

家庭科班は, 小学校と中学校の教諭, 栄養教諭の混合メンバーで構成され, 10年間で小学校教諭が延べ14名, 小学校籍の栄養教諭が延べ6名, 中学校教諭が延べ12名, 合わせて32名(実数24名)が研修を行った。なお栄養教諭は2013年度以降, 毎年1名が参加していた。家庭科班の担当指導主事1名は平均2年任期で交代があった。研修日数は, 2015年度までは年間30日, 2016年度以降は22日と定められていた。

研究紀要をみると, 2011年度までは20頁前後の研究報告論文に加え20頁から40頁に及ぶワークシートや評価基準を掲載した別冊が作成されていた。2013年度以降は26頁から29頁の論文だけになり, 以降, 論文頁数は2016年度8頁, 2017年度11頁, 2018年度12頁となっていた。

教員の過重労働問題への対応として研修の精選

が模索されており、それが研修日の減少や研究紀要の簡略化として進んでいることが伺えた。

2. 授業協議会の発話分析

授業協議会の分析対象とした2015年度と2017年度は、先述のように研修の見直しにより既定の研修日数が減少する前後で行われた研修の記録である。

(1) 授業協議会の流れと授業研究メンバー間の関わり

1) 授業協議会の進行と時間配分

図2に示すのは、各協議会の流れを協議の種類別に場面分けし、その所要時間を示したものである。2015年度は、5回の協議会のうち1, 2, 4回目の記録で、回を追うごとに協議時間は短くなる傾向がみられた。2017年度には、最後の研修員が研究授業を行った3回目は、むしろ時間は長くなっていた。

発話者の役割と協議の種類別にみると、両年度とも、司会者を立て、司会進行により、授業者の自己評価、質疑応答、助言者からの助言を基本の流れとして行われた。

2015年度は授業者以外の研修員が司会をし、授業者が授業の自己評価を行い（図2中、場面①、以後同様）、研修員相互のやり取りを主とした質疑応答と意見交換が行われた（場面②）。場面②で研修員の意見が一通りまわったり、協議の煮詰まりが生じ、司会者や指導主事から助言者に助言を振られたタイミングを場面③の開始とし

た。助言者は、場面①②での内容をメンバーに確認したり、質問をはさみながら発言した。この点、例えば教科研究会での授業協議でよく行われるように、質疑時間をある程度区切り、その後配分された時間で助言者が一方的に話すような協議とは異なり、助言は常に質疑応答と意見交換を交え行われた。参観授業に関する協議の後、研修員から指導助言者に対し研究主題や次回以降の学習指導案に質問したり、全メンバーが自由に協議する流れとなりこれを場面④とした。

2017年度の場合、1回目と2回目は指導主事が、3回目は長期研修生が協議の司会を務めた。特徴として場面①の自評価後、研修生同士の質疑応答と意見交換の時間である場面②が回を追って長くなっていた。2回目と3回目には、授業協議会の場合、次の学習指導案の個別具体の検討は行われなかったため場面④として抽出していないが、2015年度と同様、場面③の助言も、質疑応答と意見交換を交えて行われた。

2) 発話量とその連関

図3は、協議会での発話に占める各メンバーの発話量の割合と発話回数について、2015年度の1回目および2017年度の3回分のデータを示したものである。

両年度の1回目に注目すると、発話量の割合、回数ともに、指導主事が突出していた。2015年度は助言者として、2017年度は協議の進行役を兼ね、サポートの仕方は異なっていたが、ともに協議を主導していたことが伺えた。研修員で、当

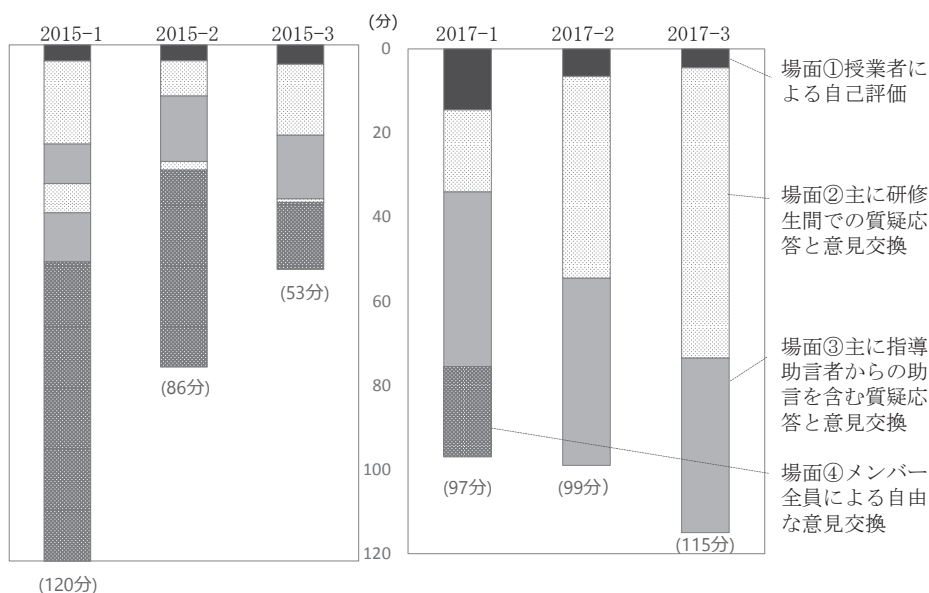


図2 授業協議会の流れと所用時間

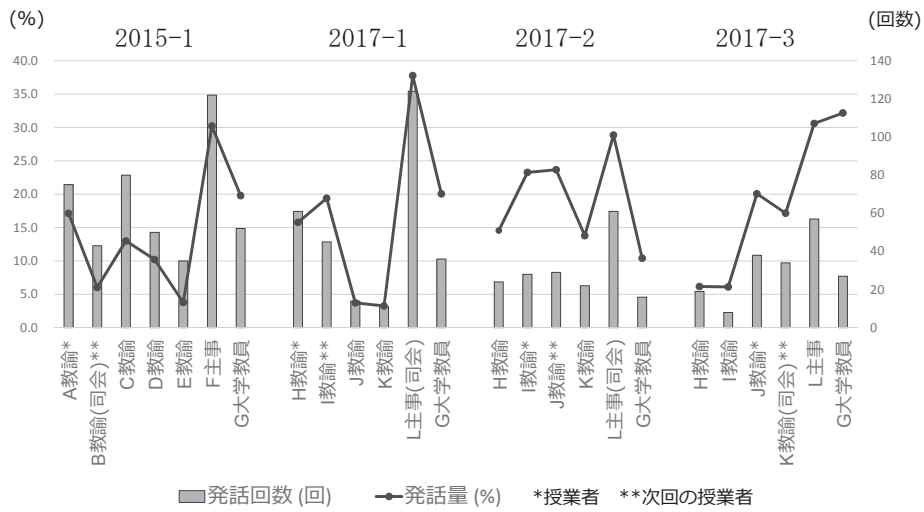


図3 授業協議会における話者別の発話量の割合と回数

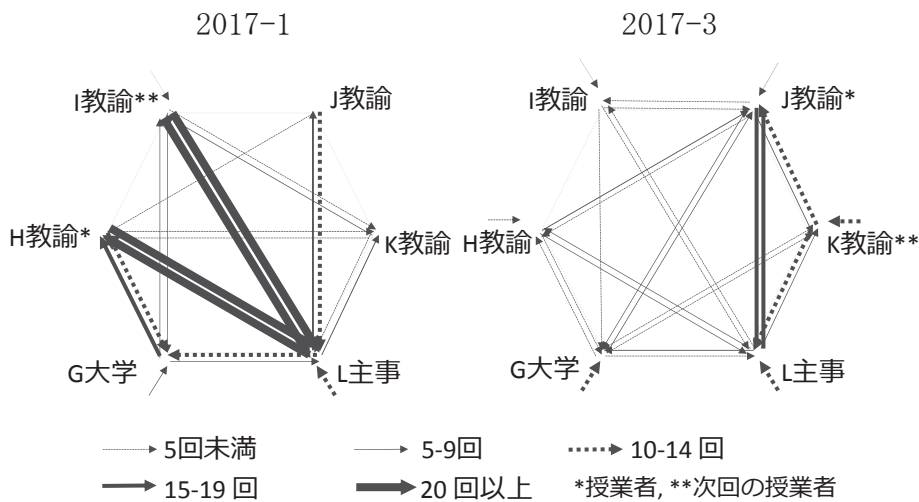


図4 2017年度第1回目と3回目における授業協議会の発話の連関

日の研究授業の授業者と次回の授業者の発言が多いのは、協議の性質上妥当な結果といえる。大学教員の発話回数は少ないが、発話量は指導主事に次いで多い。研修主題や協議で生じた課題の解決に関わる情報提供や価値づけを行う立場として発言機会を与えられていることが反映されている。2015年度の協議会では授業者以外の研修員も一定量の発話が見られるのに比べると2017年度は、授業者以外の研修員は発話回数、量とも協議への参加がやや少ない傾向にあった。

2017年度の3回を比較してみると、研修員のうち授業者と次回の授業者の発言量が多い点はいずれも共通するが、1回目に比べ、2回目、3回目は指導主事の関わりが減り、メンバー間の発話

量や回数の差は小さくなっていった。

2017年度のデータで、発話が誰から誰に対して行われたかの連関をみても、授業者と指導主事、次回の授業者と指導主事の二者間のやり取りが多かった1回目に比べ、3回目の協議では、メンバーが互いにやり取りしながら質疑応答や意見交換が行われた(図4)。

(2) 協議の内容

研修過程の特徴から、授業協議会の内容は、研究主題の検討にかかるものと、主題を具体化した本時の研究授業の成果と課題、そして次回の研究授業の学習指導案の検討に関わるものに大別された。協議では、各授業の教授スキルや児童の様子

表2 授業協議における研究主題にかかる内容

協議会	場面の番号と研究主題に関わる主な協議の内容
2015-1	<p>①学習した整理整頓の方法を生かし、家庭実践につなぐための学習カードの手応え。</p> <p>②児童の学習カードへの記入状況からツールを評価。</p> <p>③学習カードの記述の質への疑問。整理整頓のポイントが曖昧な家庭実践目標の記述の多さを指摘。整理と整頓の区別の解説と授業での区別の曖昧さによる知識定着の弱さの指摘。</p> <p>④次回「ごはんのみそ汁」題材での学習カードの生かし方とそれが家庭実践に向け主体的な課題になるかの疑問。研究主題の再定義。</p>
2015-2	<p>①汚れを見つける活動は意欲的だが、掃除の必要性の実感を十分持たせられていない。</p> <p>②家庭との連携の手立ては見えなかったとの指摘。授業計画から連携の手立てを提案。</p> <p>③研究主題に対する学習指導案の示し方、語句使用の指摘。めあてとまとめのずれの指摘。</p> <p>④研究主題の再確認。学習カードの記述の評価の検討。次回「まつり縫い」「食品の選択」「ごはんのみそ汁」題材における家庭との連携の具体化、家庭への発信と家庭実践の捉えの共有。</p>
2015-3	<p>①生鮮食品の特徴の理解は実感を通して手応え。食品選択における要素の絞り込みが必要。</p> <p>②基本的知識と手立ての対応への疑問。</p> <p>③研究として提起する二つの手立ての研究授業における位置づけの確認。実感を言語化できるための工夫の提案。生徒に疑問を抱かせる課題発見にいたる授業展開の提案。実感を促す ICT 教材の価値づけ。家庭との連携を位置付けた研究の価値づけ。</p> <p>④次回「ごはんのみそ汁」題材における実感のもたせ方の検討と学習事項の焦点化。研究主題に沿う、手立ての整理、研究全体のまとめの方向性。</p>
2017-1	<p>①生活の課題発見の解釈とそれを授業に具体化した過程と課題発見させる工夫の説明。</p> <p>②児童が設定した課題の中身の確認、研究主題と授業目標の関連性のずれの指摘、生活課題の解釈の確認。</p> <p>③生活問題と生活課題の区別の解説。児童の実態に応じた授業における学習課題の設定の必要性の指摘。生活課題の発見に至る指導計画の配時の提案。</p> <p>④次回授業者のミシンを用いた製作実習に向けての課題発見の手立ての説明。研究主題に使う用語の統一と整理の必要性の確認。学習課題の焦点化の提案。</p>
2017-2	<p>①家庭の連携として保護者が布製品を作る思いに触れ、手作りしたいとの生活課題の発見を仕組んだことを説明。</p> <p>②家庭の連携のとらえを質問。手作りさせるための課題発見では主題から外れないかの指摘。課題発見にあてる時数配分の考え方への質問。生活の課題発見を促す家庭との連携の手立ての必然性。小中学校の実践における家庭・地域との連携の段階的位置づけの模索。</p> <p>③家庭との連携の手立てで喚起される子どもの課題発見の姿の整理を提案。子どもが課題発見した場面と授業者の意図、めあてとまとめのずれの指摘。手立ての目的の焦点化の提案。</p>
2017-3	<p>①献立作成の工夫について保護者の声を生かす家庭との連携の手立ての手ごたえ。</p> <p>②保護者の声と地産地消の資料配布の連携の手立てによる生徒の弁当献立改善の意欲や反応のよさの共有。授業のねらいに対する生徒の生活課題の想定と実際の質問。弁当献立作成の課題発見に対する小中学生の違い。弁当の献立作成の視点の改善。</p> <p>③研究主題の再確認と主題に対応し本時にねらった課題設定の範囲の質問。家庭科通信と保護者の声を提示した手立ての価値づけ。毎日の食事準備に対する保護者の本音を生かしリアルな生活課題を引き出す提案。</p>

など様々な点が指摘されたが、本研究では、研究主題に関し、協議された内容についてみていく。場面ごとにその内容を要約したものを表2に示す。

2015年度の研究主題は「基礎的・基本的な知識・技能の確かな習得」のために「実感を伴う理解」を促す工夫と「家庭との連携」を手立てとするものである。「家庭との連携」を行うツールとして、家庭科班で共通して、題材の毎時の学習を家庭生活での課題発見や実践計画と実践結果を記入する学習カードを開発し、用いていた。題材の内容に応じ、家庭科通信による家庭への情報発信も行っていた。

協議会 2015-1 では、場面①において授業者から研究題材にかかる学習カードの使用状況から児童の反応と保護者の協力状況、授業実践の手応えが述べられ、場面②の研修員同士ではカードツールの評価に意見が集中していた。しかし場面③で指導主事および大学の助言者は、学習カードの記述内容の質に言及し、研究授業の題材である整理整頓の意味の違いとその理解の有無がカードの記述をどう変えるかと提起した。それを受け、本時授業における知識の確かな習得のゴール像がメンバーで話し合われた。さらに場面④では、次の研究授業者を中心に、学習カードの活かし方が検討され、その過程で、研究主題の「確かな習得」や「実感」の意味を再度メンバー間で共通理解する協議となった。

協議会 2015-2 の場面①、②では、「実感を伴う」活動に着目した協議が行われたが、主題よりも、教室の汚れを収集するための教具の評価に焦点を当てた協議となった。それを受け、場面③では管理職助言者から、研究の理論を意識した学習指導案や語句使用の指摘がなされ、場面④で再度、研究主題の意味をメンバーで確認し、研究としての成果をどうとらえるかの視点から、学習カードの子供の記述の何を評価するかを再検討が行われた。

協議会 2015-3 は中学校での実践で、場面②では、主に基本的知識と手立ての対応が、中学校籍の研修員同士で交わされた。小学校籍の研修員からは、授業の問題点への的確な指摘に加え、ICT機器を活用した食品選択の教材について、実物提示の代案が投げかけられた。場面③で大学の助言者は、研修生から出された代案を受容しつつ、研究授業が主題の達成にどう位置づくかを授業者に確認し、提案された ICT 教材を改善して生かす価値づけを行った。

表3 協議会 2017-1 場面①の自評（抜粋）

SQ	発話
7	I 教諭(授業者):本時は全体で言うともみつける段階になると思います。自分たちが生活課題ってことで料理がしてくれるかどうかってところに気づいてほしいと思って1時間目授業を組んでいます。
8	M 主事(司会):料理がしてくれるかなって?
9	I 教諭:はい、料理がしてくれるかなっていう生活の課題、そこを本時でできたらと考えています。
10	M 主事:なるほど、では確認なんですけど、先生の答弁の中に生活課題、多分研究テーマですよ、この生活課題をこの題材でいうと料理がしてくれるかでI先生としてはとらえた、もう少しありますか?
11	I 教諭:そうですね、他には本時じゃなくて全体、題材?
12	M 主事:うん、生活の課題・・・題材ということ。
13	I 教諭:一番は料理がしてくれるかどうかって、あの、食べるって大事だよってことにも気づいて欲しかったという2点が今日気付いて欲しかった所です。それをもとに次の・・・3時間目で食品の分類ができるようになったあたりで自分でちゃんと黄色も緑も食べているかな、ってそこでも課題が確認できたらなって思っていました。

2017年度の研究主題は、「生活課題の発見」のために「家庭や地域との連携」の手立てを工夫することである。

協議会 2017-1 は場面①、②ともに表3に示すように指導主事が司会進行役として授業者や参観者に問いかけ、メンバーが答える形で進められた。場面①で授業者は自身がどのように研究主題を解釈し、課題発見の工夫を行ったか説明した。研究協議に慣れていない研修員に対し、指導主事が研修主題に沿った協議ができるようその方法を自ら示す場となっていた。これにより場面②の早い段階で研究主題と授業目標の関連性のずれが指摘され、研修員が研究授業の問題点を共有した上で、場面③での大学助言者からの解説と提案を受け、研究主題に沿った協議を行うことができていた。

協議会 2017-2 も 2017-1 と同様の役割で進められ、場面②では研修員から、手立てであった家庭の連携のとらえについての質問や、授業目的と主題の関係性の指摘、課題発見に充てる時数配分の考え方への質問など、自ら設定した研究主題に基づき研究授業の目的や意味、成果を評価しようとする発話が出現していた。

研修最終回となる 2017-3 では、長期研修員が司会を務め、協議が行われた。自評後、研修員同士で協議が行われた場面②の冒頭部分を表4に示

表4 協議会 2017-3 場面②の研修員の意見交換（抜粋）

SQ	発話
10	L 教諭（司会）：まず導入の部分、手立ては保護者インタビューの結果を調べる、見取りは保護者インタビュー結果の感想、反応がどうだったかという所、その場面での今家庭との連携というのが研究内容でしたので、その部分で意見をお願いします。
11	J 教諭：最初のめあて確認の保護者と先生との手紙を、お便りからつなげていかれたと思うんですけども、非常に内容があって、お家の人に詳しく聞かれたというのが非常に分かってとてもいいなと思ったのですが、保護者のインタビュー結果を見て、子供たちがどんな思いをもったのかという所、反応とか感想を聞くってなかなか時間を取りづらかったと思うんです。なので、もしかしたら事前に紹介、感想なりを書いてもらうとかして、それを紹介みたいな感じであれば、お家の人の意見をふまえて自分達はこう思ったっていうのから、今日の流れにもっていけないかなと思いました。・・・(略)・・・
12	I 教諭：K 先生が○をつけて下さってた U 君を私ずっと見てたんですね。最初、口が開いた状態だったんですけども、お母さん方のアンケート結果の時はちょっと目が変わってきたかなと、結構真剣に見ている姿が見とれました。だからそれから何かを必死に受け止めたいなという気持ちはみられました。そういう表情の、何かを感じていたけど、「弁当づくり大変だと思う人、でもまた作りたい人」って K 先生が尋ねた時、アンケートを聞いた後ですけど、作りたいって彼は勢いよく手を挙げてたので、そういう意欲は感じられたのかなと思いました。
13	L 教諭：インタビュー結果を通信と合わせて、ずっと先生が言われているのがもったいないなって、先生も長かったときさき自評で言われたので、全部先生がこんなのがあったよって同じリズムで言っちゃったのが。私窓側にいたので S さん、あの子は、先生がこんなアンケート結果が出ましたって時、自分のアンケートを見ていたんですね。通信と見比べて、自分の親のコメントあるかなとか、なんて書いているのかな、とずーっと見てたんですね。だから自分の親がどんな風に思ってたのか、あれが集計した部分になるので、家庭によって違ったりすると思うので、その部分を次、次の流れに活かすんだったら、せっかく親と話を聞いて聞き取って書いてもらってるんだったら、そこの見比べがあったら、その次に課題を考える、問題点を考える所につながっていったのかなって感じがしました。5 枚目のプリント、表はランキングがあった分なので、そこは見ている子がいたけど、その裏、今日この授業で家庭との連携を考えた授業ってすると、そっちも大事だったのかなって、せっかく持っていたのにもったいなかったなという感じがしました。

す。研究主題に沿った活動を軸に、評価できる点と改善案の提示や、子供の姿からの評価、授業のねらいに直結する活動への着目を指摘できていた。以後、授業のねらいに対し想定していた生徒の生活課題と実際に表出された生活課題を対照させる質問を含み、研修員同士の協議が続いた。指導主事は、場面②の中盤から協議に加わり、献立作成の課題発見に対する小中学校での学習事項と子供の実態に触れ、協議の視点を広げていた。弁当の献立作成の観点をダイヤモンド・ランキングで検討させた活動を検討し、本時のねらいに対し、弁当作りの条件設定にぶれが生じていた点が指摘され、授業改善の視点を導き出していた。場面③の助言において大学教員は、場面②の協議を総括する意味で、研究主題に対応する本時の課題設定の範囲を質問し、授業の手立てを価値づけた。その上で、本時授業の改善のために、よりリアルな生活課題を引き出すための提案を行っていた。

(3) 継続的な授業研究による協議の実態からみた研修の意義と課題

以上をふまえ、授業研究を軸とした家庭科の研修の意義と課題について、協議の形態、助言者の役割、研修メンバーの3点から考察したい。

第一に、協議の形態について、2年分の授業協

議の流れや時間の変化は一様ではなかった。そこには研修員の研究歴や校種などのメンバー構成に応じた指導主事の意図的配慮が見受けられた。2017年度は、協議の限られた時間の有効活用の考え方の浸透が伺えた。第1回協議の冒頭、指導主事の「学校内のテーマ研なら協議会ってなるんだけど、G研の研修なので、皆でもう一回テーマを共通理解していけるような時間にしていければいいなと思います。」との発言のとおり、研修日数の減少にもかかわらず、指導主事の采配により概ね予定された90分を大きく超過することなく、研究主題に沿った協議を行うことができていた。

第二に、協議内容に関わる助言者の役割について、姫野・相沢（2007）が小学校の校内研修での協議会分析から、協議内容が教授スキルや授業展開に集中し、本時のねらいとの関連で検討されていないことを示しているように、本研究の協議でも研修員同士のやり取りが主であった場面②において同様の傾向がみられた。グループ研修は、家庭科の授業実践での困難点や課題を追究して研究主題と定め、改善する場である。しかし研究授業では、主題に対してとった手立てや、授業目標と子供がとらえた家庭実践への意欲や生活課題にずれが生じ、授業者が意図した結果を生まなかった場面も散見された。その事実を適切に省察するた

めには、研究目的に引き戻した協議を喚起し、豊かな授業経験から関連事象を想起させたり、教科内容の専門的解説や校種を超えた事例の情報提供を行う助言者の存在は不可欠であったと考える。本研修では、指導助言者からの質問に研修員が応答したり、助言者も共に考え意見交換することで進められていた。双方向的で協働的な助言者の関わりが研修員同士の協議の深まりに寄与していたと推察される。

第三に、研修に関わるメンバーに関し、本事例の研修が小学校と中学校の教論と栄養教論の混合であったことから、各実践を小中の系統に位置づけ考える発言が見られた。助言者も指導主事、教科出身の管理職、大学教員と異なる経験を有していることで、協議の視点の広がりや深まりを促す働きかけが可能であった。

以上から、授業研究を伴う家庭科の教員研修の意義として、研修員の属性や経験に合わせた柔軟な形式の協議が許容され、時間管理を含む指導主事のリーダーシップにより協議の視点を定めた進行を行い、教科の指導と研究の多様な経験をもつ教論と専門家が協働し、継続的に進める場となっていたことがあげられる。

事例の研修主題はいずれも、授業の手立てを「家庭・(地域)との連携」とし、子供の知識・技能の習得や家庭実践を志向する研究主題を掲げていた。研究授業は研修員の教授スキルの高さが伺える提案性の高いものであった。反面、主題に対応する目標のずれや学習のゴール設定の難しさのあったことがいくつかの協議から示唆された。本事例では、大学教員の研修への関わりは、研究授業の参観以後が主で、主題設定や初期の学習指導案設計の段階は、メール等でのやり取りにとどまっていた。出張の規定数、時間に制約はあり、無制限に関わりを増やせるわけではないが、急速に広まっているオンライン通信の活用等により、授業研究前半の協議への関わりがより良い研修への課題であると考えられる。

IV 今後の課題

本研究では、グループ研修による家庭科の授業研究の授業協議会の発話分析からメンバーの関わりの様相をとらえ、教科の専門性を有する指導助言者を交えた継続的な授業研究により研修生の授業協議への関わりと発言の具体的な変容の一端を明らかにすることができた。

本研究の限界は、授業協議の質的な検討が、研究主題に関わる内容にとどまっている点、および

授業協議会のデータは、研修生が実際に費やした授業研究の研修時間の一部をとらえたにすぎない点である。そのため授業研究を通じた家庭科教師の成長に対する一般的な知見を得るには至っていない。

今後の課題は、研修の充実のために、研修生である教師がとらえる研修の効果や課題、また研修に関わる助言者自身の助言内容の適時性など職能開発の方策を検討することである。

注1) 本事例では、目指す学習等のあり方を主題、その達成の手立てを副主題としてテーマ設定しているが、これらをあわせ研究主題と表記する。

【謝辞】

本研究は、JSPS科研費JP15H03505, JP19K02787の助成をうけたものです。

【引用・参考文献】

- 姫野完治, 相沢一 (2007) 校内授業研究における事後検討会の分析方法の開発と試行, 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学, 62, 35-41.
- 井元りえ, 羽根裕子, 亀井佑子, 神澤志乃, 荒井紀子, 貴志倫子, 鈴木真由子, 一色玲子 (2019) 全国的な家庭科教員組織における授業実践報告からみた学力の分析, 日本家庭科教育学会誌, 62(3), 160-169.
- Kishi N., Arai N., Imoto R., Kamei Y., Hane Y., Isshiki R., Suzuki M., & Kanzawa S. (2017). A Study of Japanese Lesson Study in Home Economics, *International Journal of Home Economics*, 10(2), 86-98.
- 倉田寛 (2010) 教育センターによる授業研究マニュアルに関する考察, 国立教育政策研究所紀要, 139, 143-152.
- 中里春菜 (2017) ザンビア共和国における理科の授業研究協議会の実態と課題: 発話のカテゴリ分析と質的分析を用いて, 国際経威力研究誌, 23(1・2), 55-74.
- 坂本篤史 (2012) 授業研究の事後協議会を通じた小学校教師の談話と教職経験: 教職経験年数と学校在籍年数の比較から, 発達心理学研究, 23(1), 44-54.
- 佐藤学 (2008) 「日本の授業研究の歴史的な重層性について, 授業の研究教師の学習」『レッスンスタディへのいざない』, 秋田喜代美, キャサリン・ルイス編著, 46.

