

学位論文要約

家庭科教員養成における教科観の深化に関する研究

－ 他教科と比較する機会の導入 －

広島大学大学院教育学研究科  
教育学習科学専攻 教科教育学分野  
人間生活教育学領域

D163775 森 千晴

## 序章 研究の背景及び目的と方法

### 第1節 研究の背景

近年、世界的に、生涯にわたる問題解決の実践に必要な学力の育成を目指す教育への転換が図られている<sup>1)</sup>。日本においても、2017年、2018年に改訂された小学校、中学校及び高等学校の学習指導要領の中で、教育の新たな方向性としてコンピテンシー・ベースの教育を推進していくことが示された<sup>2) 3) 4)</sup>。この教育志向の転換の中で、各教科を超えた汎用的資質・能力の在り方が問われるとともに、各教科等の本質的な意義を明確にし、組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくカリキュラム・マネジメントが重要となっている<sup>5)</sup>。この方向性を踏まえて学校教育を推進していくためには、教師自身が、(1) 自身の教科の本質的な意義を理解し追究する能力、及び(2) 教育課程全体を俯瞰して自身の教科の独自性を捉える能力を併せて身に付けることが必要となってくる。この(1)と(2)の能力を育成するためには、教師が自身の専攻教科の背景学問を十分に理解すること、教育課程全体の中での専攻教科の役割を理解することの2点が重要であり、教員養成段階におけるこれらの理解の深まりに焦点を当てることが重要である。しかしながら、教員養成学生の(1)の能力を向上させる方法は多く挙げられるが、(2)の能力を向上させる方法は確立されていない。そのため、各教科等の独自性を明確にしながらも、児童・生徒の人格の統一的形成を目指すような教科課程の編成や、学校教育全体を俯瞰し、教科横断的な枠組みの中でなされる各教科等での研究が課題となっていると考えられる。

### 第2節 問題の所在と研究の目的

先行研究から、家庭科という教科の意義を考えさせることや、他教科を専攻する学生との交流や家庭科と他教科との教科連携を目指した授業づくりが、家庭科教員養成に在籍する学生の資質向上を促すと考えられた。R. J. マルザーノ・J. S. ケンドール(2013)<sup>6)</sup>は、人間の認知システムにおける「比較」のプロセスは、知識の要素間の共通点と相違点を明確にすることでであると述べている。また、2つの側面のうち共通点を見つけることがより重要で、共通点の指摘なしに相違点を見つけることができないと言及している。このことから、教科の存在意義を改めて探究させることや、他教科を比較対象として教科間の共通点や相違点を追究させることによって、家庭科教員志望学生の教科観がさらに深まり、家庭科の本質的意義や独自性に気づくことができると推察される。しかし、家庭科と他教科を比較する機会を設けることが、家庭科教員志望学生の教科観の深化にどのような効果をもたらすのかを明らかにした研究はみられない。

そこで、本研究では、家庭科教員養成において、家庭科と他教科を比較する機会を設けることによって、家庭科教員志望の学部生や大学院生の教科観の変容を捉え、教科観の深化を促す効果的な方法を実証的に明らかにすることを目的とした。第1章の文献調査から、本研究において、家庭科の教科観を捉える側面を、「教科の本質的な意義」、「教科の独自性」、「育成する資質・能力」の3側面に整理した。そのため、本研究においては「教科観」を、「家庭科とはどのような教科であるか」という問いに対する大学生や大学院生自身の考えについて、この3側面と照合して捉えることとした。

### 第3節 研究の意義と特徴

本研究においては、学生や大学院生の教科観に対する認識の深まりを「深化」という表現で記し、学部から大学院修士課程までの教科観の深まりを〔深化①〕～〔深化④〕という段階で表すこととした。学部及び大学院修士課程の教科観形成のプロセスを図5、図6に示す。入学時の学生は、高校段階でイメージしていた生徒としての教科観をもっている。教育実習までの教科専門の学びを通して生徒の視点と教師の視点が混在した状態〔深化①〕から、教育実習を経て生徒の視点から教師の視点へと転換していく〔深化②〕と考えられる。教育実習後は教科の指導力を高める学習体験を続けることにより、教師となる準備をしながら、教師としての資質・能力の向上を図っていくと推察できる。その後、大学院に進学した学生は、教科の専門性を高めると共に、教育課程全体の中で専攻教科を俯瞰して捉えたり〔深化③〕、専攻教科の意義を認識したりする体験〔深化④〕が可能な場合、教師の立場で生徒の視点と教師の視点の獲得をすると考えられる。第2章では〔深化②〕の段階、第3章では〔深化①〕の段階で、第4章では〔深化③〕と〔深化④〕の段階、家庭科と他教科の共通点や相違点を比較する方法の効果を検証し、教員養成においてこの方法を導入する適切な時期について検討した。

### 第4節 論文構成と研究方法

第1章では、先行研究から、教科観の深化に効果的であると考えられる教科の比較を通した3つの方法を抽出した。また、第2章では「家庭科の模擬授業を通した他教科の学生との交流」について、第3章では「共通テーマを設定した3教科の模擬授業体験」の効果を検証する。それらの結果を踏まえ、第4章では、「家庭科の本質的な意義や独自性の探究」と「他教科との比較を通した共通点や相違点の認識」を組み込んだ大学院における授業が家庭科専修大学院生に及ぼす効果と、家庭科教員になった立場での振り返りによる大学院授業の評価について分析し、家庭科教員の資質・向上を目指した教員養成における効果的な教科観の深化の方法や課題を検討する。

## 第1章 家庭科の特性及び教科観に関する先行研究

### 第1節 教科の枠組みから捉える家庭科の特性

教科は、用具教科、内容教科、表現・技能教科の3領域に分類されるのが一般的であるが、必ずしも論理的に構成されているわけではない。例えば、国語には言語教育と文学教育の両面が含まれているため、用具教科及び表現教科ないし芸能教科に入れるべきものとし、言語教育、科学教育、技術教育、芸能教育、身体教育という領域に分けることもある。その他にも、目標や経験の性質から、形式(用具)教科、実質(内容)教科、技能(表現)教科、生活(課題)教科に分類されることもある<sup>7)</sup>。内容教科に分類される家庭科、社会科及び理科は、各教科等の独自の学習内容を有しているが、日常生活から課題を立て、その解決策を生徒に思考させるという点で指導方法が共通している。そのため、本研究では、家庭科、社会科及び理科で構成される「内容教科」において、共通点と相違点を比較・検討する機会を設けることとした。また、本節における教科の枠組みの分析から、家庭科には「内容教科」、「生活教科」、「技術教育」を担う教科という3側面があり、これらを教師自身が理解し、家庭科の授業の中でどのように取り入れるのが課題となることが推察された。

### 第2節 背景学問から捉える家庭科の特性

家庭科の背景となる学問を家政学と捉えるならば、家庭科教員や家庭科教員志望学生は、家政学への関心と十分な知識をもつことが必要となる<sup>8)</sup>。家政学の定義には諸説あるが、(一社)日本家政学会では、「家庭生活を中心とした人間生活における人と環境との相互作用について、人的・物的両面から、自然・社会・人文の諸科学を基盤として研究し、生活の向上とともに人類の福祉に貢献する実践的総合科学である」<sup>9)</sup>と定義している。また、家政学の学問体系は、諸科学を基盤として、主に人とモノとの関係(物的環境)に関する食物学、被服学、住居学、人と人との関係(社会的環境)に関する児童学、家族関係学、両者を有機的に関係づける生活経営学及びそこに理論的根拠を与える家政学原論から構成されている<sup>10)</sup>。

長嶋(1988)<sup>11)</sup>は、生活体系と家政の知について、科学知・家政知・生活認識の3つの立場を示した。三者は密接に関わりあっており、相互に連携することで人間生活を総合的に捉えることができ、人間生活の充実向上を図ることができる<sup>12)</sup>と述べている。その中で家政知の重要な役割は、客観性の高い科学知を家庭や日常生活に結びつけ、主観を加えながら再構成することにある。学校教育では、科学知は主に各教科等で得るもの、家政知は家庭科で捉えるもの、生活認識は主として家庭生活で捉えるものと置き換えることができる。以上のことから、家政学を背景学問とする家庭科の役割として、児童生徒が、他教科で得た科学知を自分自身の生活に結びつけ、根拠をもって主体的に再構成する場を提供することが考えられた。

### 第3節 家庭科の教科観の現状

赤塚(2014)<sup>12)</sup>は、家庭科の学びが、高等学校の基礎学力の総体との関連が深いことを明らかにした。その要因として、多くの教科と関わりをもつ家庭科の学習により、生徒は広い視野を獲得し、主体的な課題解決力を向上させることができると述べている。しかしながら、高校生<sup>13)</sup><sup>14)</sup>、家庭科教員<sup>15)</sup><sup>16)</sup><sup>17)</sup>、教員養成学生<sup>18)</sup><sup>19)</sup><sup>20)</sup>を対象とした家庭科に対する教科観に関する先行研究では、どの対象においても、教科観に課題があることが明らかになっている。その原因は、学ぶ立場(生徒)から教える立場(教員)になる過程で、家庭科に対する教科観が大きく変化する機会がないこと、また、変化したとしても、教員がその教科観を生徒に伝える能力が低いことの2点であると考えられる。家庭科の独自性や本質的な意義を生徒に伝えられる教員を育成するためにも、教員養成段階での教科観の深化は家庭科教育全体の課題であると考えられた。

### 第4節 教員養成学生の資質向上に関する先行研究

家庭科教員養成に係る研究において、学生の資質向上に関わる授業実践は散見される。青木(2010)<sup>21)</sup><sup>22)</sup>は、「家庭科教育法」の講義の中で、学校教育での家庭科の必要性を問われる「問題場面」を設定し、学生に家庭科の教育的価値を見出させることを試みた。その結果、学生は「家庭科は家庭教育として指導することができない」教科、「自己実現に不可欠な教科」であることを認識した。永田ら(2004)<sup>23)</sup>は、「大豆」をテーマとした「総合的な学習の時間」の学習指導案作成の中で、H大学「初等家庭科内容論」受講学生とS大学「理科教育特論II」受講学生間におけるCSCL環境での交流の場を設けた。この実践において、学生たちは①異教科領域生との交流によって専門の違いに気づき、その違いを肯定的に受け止めることができ、②異教科領域生との交流を興味深く感じており、③学習指導案修正の際に大きく影響を受けたことが明らかとなった。また、村上・高橋(2015)<sup>24)</sup>は、教育実習を終えた美術科教育及び家庭科教育専修の3年生を対象に、教科共通の材料として「布」を扱った授業案作成を通じた教科連携の授業実践を行った。その前段階として、教科連携によって育まれる学生の資質・能力として、①他教科に対する視野の拡大、②自・他教科理解に対する深化、③新たな価値観の創造の3点を提示した。

これらの先行研究により、家庭科という教科の意義を再考させることの効果や、異教科間交流や教科連携の効果が検証されたことから、本研究では、3つの方法を取り入れ、家庭科と他教科との共通点や相違点を比較する方法に焦点を当てて、学生の教科観の具体的な変容を捉えることとした。

## 第2章 家庭科の模擬授業を通じた3教科の学生間交流による教科観の変容に関する調査

### 第1節 研究の目的及び方法

第1章の先行研究を踏まえ、本章では、広島大学において中・高等学校家庭科、社会科及び理科教員を志望する学生間で、中学校「技術・家庭」家庭分野（食生活）の学習指導案検討を通して交流を行い、3教科の教員志望学生の家庭科観の変容を捉えることによって、学生間交流の効果を検討することを目的とした。

方法は、広島大学教育学部第四類人間生活系コース、第二類自然系コース及び社会系コース（以下「人間生活系」、「自然系」、「社会系」とする）に在籍する第4学年の学生各12名、計36名（男子17名、女子19名）を対象に、2013年6月に事前質問紙調査を実施した。調査内容は、①中・高等学校家庭科での学習経験、②家庭科を学習したことの意義、③家庭科に対する印象、④家庭科に対する考え、⑤家庭科を学習したことによる自身の変化、⑥家庭科と自己の専攻教科との関連性の6項目を設定し、⑥の項目については、人間生活系の学生は対象外とした。

また、事前質問紙調査の対象学生の中から、教員志望学生であること、各教科で専攻する分野に偏りが無いことの2点に留意して各教科6名、計18名（男子8名、女子10名）の希望者を募り、3教科の学生各1名、計3名（男女混合）を1つの班とし、6班構成の生徒役として家庭科の模擬授業を実施した。調査時期は2013年10月8日であり、授業100分（50分×2）、休憩10分、個人での学習指導案検討10分、各班での指導案検討30分の計150分で行った。授業1時間目は、「ハンバーグのおいしさの秘密を知ろう」という題目で、理科との共通点を認識させるため、ハンバーグの材料の役割について実験を通して考える内容とした。授業2時間目は、「用途に応じてハンバーグを選ぼう」という題目で、社会科との共通点を認識させるため、加工食品の表示と選択に関して、具体例を用いて考える内容とした。両授業は、人間生活系（第4学年）の筆者が教師役となり実施した。授業後、個人及び班での学習指導案の検討を行い、それらに基づいて改善した最終案を各班から提出してもらった。

さらに、模擬授業及び学生間交流（以下「授業及び交流」とする）に参加した学生18名を対象に、事後質問紙調査を実施した。調査時期は2013年10月であり、授業及び交流を行った直後に配布し、2013年10月末日に回収した。調査内容は、①家庭科に対する印象、②家庭科に対する考え、③家庭科を学習したことによる自身の変化、④家庭科と自己の専攻教科との関連性、⑤授業及び交流の意義の5項目を設定し、④の項目については、人間生活系の学生は対象外とした。

### 第2節 研究の結果及び考察

事前事後の質問紙調査の結果を比較すると、家庭科に対する印象を問うた項目では、社会系及び自然系の学生は、事前には「実技が多い教科」、「実習が多い教科」など、家庭科を「技術教育」として捉えている記述が多く見られたが、事後では、「生活の基礎を身につける教科」、「思考も技能も等しく大切な教科」などの記述が新たに挙がった。また、家庭科に対する考えを問うた項目では、「そう思う」から「思わない」の4件法で回答してもらい、8項目のうち「活動が多くて楽しい」、「実生活に役立つ」の2項目で「そう思う」、「やや思う」を合わせた肯定的な回答した学生の割合が3教科共に増加した。家庭科学習による自身の変化を問うた項目では、「そう思う」から「思わない」の4件法で回答してもらい、14項目のうち「生活を科学的に見つめることができるようになった」、「異性や自分以外の人の考えや見方を知り、理解が深まった」の2項目において、肯定的な回答をした学生の割合が増加した。家庭科と自己の専攻教科との関連性を問うた項目では、K社「中学校技術・家庭 家庭分野」の教科書に記載されている学習内容について、自己の専攻教科との関連性を「関連がある」から「関連がない」の4件法で回答してもらった。前後の結果を比較すると、「食生活と自立」の学習内容20項目のうち、社会系では12項目、自然系では8項目において有意差が認められ（ $p < 0.01$ ）、関連性があると感じる得点の平均値が上昇した。授業及び交流の機会が必要であると思うかを問うた項目では、3教科の全学生が「そう思う」、「やや思う」と回答しており、授業及び交流の必要性を感じていた。また、必要であると思う理由については、16項目の中で該当するものを複数回答で選んでもらった。「授業づくりに役立つ情報を共有することができる」という項目において3教科共に「そう思う」、「やや思う」と回答した学生の割合が100%となり、多くの学生が今回の授業及び交流に意義を感じていたことが明らかとなった。

### 第3節 研究の成果と課題

本章の結果から、授業及び交流に参加した全ての学生が、他教科を専攻する学生との交流に意義を感じ、社会系及び自然系の学生は家庭科についての理解が深まるとともに、自己の専攻教科を振り返ることができた。しかし、学生間交流実施前後の教科観の変容においては、社会系及び自然系の学生と比べ、人間生活系の学生は影響が少なかったことから、家庭科の模擬授業だけではなく、3教科の模擬授業を検討する方が、家庭科教員志望学生の教科観の深化には効果的であると推察された。

## 第3章 共通テーマを設定した3教科の模擬授業の比較による教科観の変容に関する調査

### 第1節 研究の目的及び方法

第2章の結果を踏まえ、本章では、広島大学において家庭科教員を志望する学生に、共通テーマを設定した家庭科、

社会科及び理科の3教科の模擬授業に参加させた後、3教科を比較・検討させる機会を設けることによって、参加学生の教科観にどのような変容がもたらされるかを捉えることを目的とした。

方法は、広島大学大学院教育学研究科教科教育学専攻社会認識教育学及び自然システム教育学専修（以下「自然システム」、「社会認識」とする）の大学院生各2名計4名（全員男子）に協力を依頼し、人間生活教育学専修の筆者も含めた計5名で、「エネルギー問題」を共通テーマとした社会科、理科、家庭科の3教科の模擬授業案を作成した。授業に参加する学生に、社会科は「市民的資質を育成する教科」、理科は「自然科学的な思考力を育成する教科」、家庭科は「自立した生活者としての実践力を育成する教科」という教科観を認識させることのできる授業案を目指した。3教科ともに高等学校1年生を対象とし、社会科は「これからの日本のエネルギー問題を考える」という「現代社会」の授業を、理科は「様々な発電のしくみやそのメリットとデメリットを考える」という「物理基礎」の授業を、家庭科は「生活者の視点に立って今後のエネルギー問題について考える」という「家庭基礎」の授業を考案した。学習指導要領における各授業の位置づけは、「公民編」第2章第1節2の(1)私たちの生きる社会、「理科編」第2章第2節「物理基礎」3の(2) エネルギーとその利用、「家庭編」第2章第1節2の(2) オライフスタイルと環境とした（文部科学省：2010）<sup>25)</sup> <sup>26)</sup> <sup>27)</sup>。

そして、広島大学教育学部第四類人間生活系コースに在籍する中・高等学校教員免許取得予定の第2学年の学生5名（全員女子）を対象に、2015年2月に3教科の模擬授業を実施した。この5名を選出した理由は、家庭科教員志望であること、教育実習の体験前であり、教師の立場での教科観の確立途上であることの2点である。また、授業後に、3教科の共通点や相違点を整理するマッピングを実施した。マッピングは、模造紙に家庭科、社会科、理科の3つの円を描き、3教科で共通する部分はピンクの付箋、2教科で共通する部分は緑の付箋、各教科独自の部分は黄色の付箋に記入し、それぞれの位置に各自で貼り付けてもらった。このマッピングは、授業を考案した大学院生5名でも実施し、学部生と大学院生でどのような差が見られるのかも比較・分析した。

また、模擬授業及びマッピングに参加した学生5名を対象として、授業前の2014年11月と授業後の2015年3月の2回に分けて質問紙調査を実施した。調査項目は、①家庭科に対する印象、②家庭科に対する考え、③自身が教師の立場で家庭科の学習を通して生徒に身に付けさせたいと思う力、④家庭科の独自性についての考え、⑤今回の取り組みに対する感想の5項目で構成した。

さらに、模擬授業考案に参加した大学院生の教科観の変容を捉えるため、社会認識及び自然システムの大学院生各2名計4名を対象として、授業考案前の2014年11月と考案後の2015年3月の2回に分けて半構造化面接を行った。それぞれ面接の様子をビデオで録画し、逐語録を作成した後に大学院生の発言を分析した。調査項目は、①自己の専攻教科を一言で表すとどんな教科であるか、②自己の専攻教科を進めていく上で必要なものは何か、③自己の専攻教科と他教科との関連性を考えているか、④連携の際に他教科にしてほしいことはあるか、⑤自己の専攻教科の独自性は何か、⑥自己の専攻教科が学校教育で必要がないという意見があるとしたらどう反論するか6項目で構成した。

## 第2節 研究の結果及び考察

参加学生5名が作成したマッピングでは、教科の中心に「よりよい生活」、「問題解決」という言葉が表出したことから、学生は授業を通して、3教科の学習が日常生活に結びついていること、問題解決能力の育成を目指していることなど、3教科の共通部分を認識することができたと考えられた。しかし、各教科独自の部分の記述においては、授業内容をそのまま記入している記述が見られることから、限られた時間の中で十分に比較・検討することが難しかったことも見て取れた。一方、大学院生のマッピングには、「最終的な目標が意思決定にある」、「主権者、市民、生活者という一人の人間の育成を目標としている」など、教科の本質を捉えた記述が多く、それぞれの教科に対する理解が深まっていることが推察された。

事前事後の質問紙調査に対する学生の回答、参加した感想の記述から、今回の取り組みを通して、学生は教科連携の具体的な方法や他教科の学習における視点を理解するとともに、他教科との学習内容の関連づけによる学習効果や学校教育における家庭科の役割や可能性に気づくことができたと考えられた。今回参加した学生は教育実習前であり、高校生の時の家庭科の印象が強かったと思われるため、教師の立場で「教科としての家庭科」を捉えさせるきっかけとして、3教科の授業に参加させたことは効果的であったと推察された。

模擬授業考案に参加した大学院生に行った半構造化面接の回答、参加した感想の記述から、3教科の授業考案を通して、他教科への理解や自己の専攻教科に対する認識が深まり、両専修大学院生の教科観に変化があったことが見て取れた。「家庭科に対して可能性がある教科というイメージをもった」や、「初めて、一人の生徒は全部の教科を学習していることを意識した」など、他教科に対する印象が変化したことや、生徒の視点に立った考え方ができるようになったことがわかった。半構造化面接や授業考案の場が教科観について語る機会となり、大学院生の教科観に影響を与えたと考えられた。

## 第3節 研究の成果と課題

本章の結果から、今回の取り組みにより、参加学生は「よりよい生活」や「問題解決」を目指すという3教科共通の役割や可能性に気づくことができた。また、家庭科を社会科や理科と比較することによって、3教科が扱う学習内容への理解が深まると共に、各教科独自の視点や、指導方法、教材に対する認識が深まったと考えられた。しかし、参

加学生よりも、模擬授業考案に関わった大学院生の教科観の変容が顕著であったことから、授業に参加するのみではなく、授業案作成に参加するなど、時間をかけて家庭科と他教科を比較することが、家庭科専攻学生の教科観の深化により効果的であると推察された。

## 第4章 他教科との比較を通じた専攻教科の探究による教科観の深化を促す授業の効果

### 第1節 大学院における授業の位置付けと概要

本研究において、教科観形成の効果を検証する大学院の授業は、広島大学教育学研究科博士課程前期の大学院生を対象として2016年度前期に開講された「教科教育学研究論」(以下「方法論」とする)、2016年度後期に開講された「教科教育学の実践的展開」(以下「実践的展開」とする)、2017年度後期に開講された「教科教育学の実践的検証」(以下「実践的検証」とする)の3つである。「方法論」では、10教科の学生をグループ討議で交流させながら、各教科の課題と可能性について再考させる授業が実施された。「実践的展開」では、各教科の研究事例や実践事例を基に、各教科の研究や授業実践がどのように推進されているのかを追究させる授業が実施された。「実践的検証」では、附属学校でのフィールドワークを通して、各教科の大学院生が構想した教科指導を実践し、その成果を検討する授業が実施された。本研究の第2章、第3章において検証した教科観の深化に効果的な方法を、大学院生を対象に段階的に取り入れたこれらの授業の効果を検証することによって、本研究の目的に迫ることができると考えた。

### 第2節 研究の目的及び方法

第2章、第3章の結果を踏まえ、本章では、大学院において実施された他教科と家庭科を比較する機会を設けた授業を通して、家庭科教員志望大学院生の家庭科に対する教科観がどのように変容するのか、現在の教育実践や教科観にどのような影響を与えるのかを明らかにすることを目的とした。

方法は、広島大学教育学部第四類人間生活系コースを卒業後、教育学研究科に進学し、大学院にて先述した授業を受講した人間生活教育学専修の男性1名、女性2名の計3名が、「方法論」において記入した毎回の授業に対する振り返りについて、「家庭科に関する記述」、「他教科に関する記述」、「教科連携に関する記述」、「講義に関する記述」の4つに分類し、どの授業内容でどのような考えが生まれたのかを分析した。また、授業の中で考察した内容をまとめている最終レポートを分析することによって、授業全体を通して最終的にどのような考えに至ったかを検討した。調査時期は2021年4月～8月であった。

さらに、前述した大学院の授業を受講し、修士課程を修了した後、中・高等学校の家庭科教師となった男性1名、女性2名の計3名(記述分析対象と同一人物)を対象として、勤務4年目となった2021年5月にグループインタビューを行った。調査内容は、グループインタビューによって3名の現在の教科観や教育現場での現状を調査し、SCAT(大谷:2008)<sup>28)</sup>を用いて分析を行った。この方法は、質問紙調査などの量的な分析方法では捉えることができない、調査対象者の深層にある考えを表出させる質的な分析方法であり、対象者が3名と少数であるため、この方法が適切であると考えた。また、授業を受講したのが4年前であり、授業内容を共有したり、振り返ったりするためにも、グループインタビューが適切であると考えた。

また、前述した調査対象者3名が大学3年生の時に実施した教科観に関する質問紙調査の結果と、現在の結果を比較するために、質問紙調査も実施した。調査時期は、調査対象者が教育実習後の大学3年生時の2014年11月、教師勤務4年目となった2021年5月の2回であった。調査内容は、①家庭科に対する印象、②家庭科に対する考え、③自身が教師の立場で家庭科の学習を通して生徒に身に付けさせたいと思う力、④家庭科教育に必要であると思うもの、⑤家庭科の独自性についての考えの5項目で構成した。

### 第3節 研究の結果及び考察

「方法論」の授業における振り返りの記述分析では、「他教科に関する記述」や「教科連携に関する記述」など、他教科と家庭科を対にして書かれている記述が多く、比較対象となる教科があることによって、家庭科の本質的な意義や独自性をより客観的に捉えることができたと推察された。また、3名が作成した最終レポートの記述分析により、自身の最終発表内容や他専修の院生の最終発表内容から、家庭科という教科の意義と役割、家庭科授業の在り方などを再考することができたこと、自身が家庭科教師となった際にどのような実践をしていきたいかという目標をもつことができたと考えられた。また、他専修の院生から聞いた他教科の特徴や、授業における指導方法などに関して関心をもった記述が多く見られ、授業全体を通して家庭科だけではなく他教科への理解が深まったことも見てとれた。このことから、各教科の課題と可能性について、他専修の大学院生との討議を重ねた本授業は、家庭科専修の大学院生の教科観や授業観に影響を与えたと推察できた。

グループインタビューにおける3名の語りをSCATにより分析し、テキストからストーリー・ラインを「現在の教科観」、「現在の指導観」、「現在の生徒観」、「教育現場での教科連携」、「大学院での授業経験」の5つの項目に整理した。このストーリー・ラインから、「大学院での授業経験」がその他の項目にどのように影響を与えているのかを検討した。3名共に、「大学院での授業経験」が「現在の指導観」や「教育現場での教科連携」、「現在の教科観」に影響を与えていることが推察された。また、3名の「現在の教科観」のストーリー・ラインについて、序章で挙げた教科観の3つの

側面に照らして分析すると、大学院において同様の授業経験をし、同年数の教育現場経験があるものの、3名の教科観の深化の状況は異なっており、対象者Aは3つの側面を分けて表現しており、最も深化が進んでいると考えられた。

質問紙調査において、教員4年時の自由記述では、3名共にストーリー・ラインにおける「現在の教科観」や「現在の指導観」に関連する記述があったことから、学部3年時よりも教科観が明確になったことが見てとれた。学部3年時と教員4年時の各項目の結果の平均値については、上昇している項目と下降している項目があり、学部3年時と教員4年時で結果が逆転している項目もあったことから、大学院の授業経験や教育現場経験を通して、家庭科教育の中で優先することが3名共に明確になったと推察された。また、自由記述から、家庭科の独自性に対する理解の深化は、「教育現場での教科連携」に影響を受けると考えられた。このことから、家庭科教員となった後も、他教科との連携を通して家庭科と他教科との比較を継続的に行うとともに、家庭科の教科観を深めていく姿勢をもち続けることが必要であると推察された。

#### 第4節 研究の成果と課題

本章の結果から、家庭科と他教科を比較する機会を設けた授業は、家庭科教員を目指す大学院生の教科観形成に効果的であることが推察された。しかし、調査対象者がもつ4年間の教育現場経験の影響も含まれた結果であると考えられたため、今後は、他教科と家庭科を比較する機会を設けた授業の影響と、家庭科教員の教育現場経験が与える影響を分けて検証できるよう、調査方法や分析方法を精査して研究を行う必要があると考える。

### 終章 本研究の総括

#### 第1節 本研究で検証した教科観の深化の方法とその効果

本研究において検証した、家庭科と他教科を比較する方法は、各教科の共通点や相違点を整理する【方法①】、各教科の既存の授業案を検討する方法【方法②】、共通テーマを設定した各教科の授業案を作成する【方法③】の3つである(以下、「【方法①】」、「【方法②】」、「【方法③】」とする)。本研究において、【方法①】はマッピングという形式で行ったものの、【方法②】や【方法③】を実施する際に、授業案の検討や作成の中で同時に思考することも可能であると考えられる。また、検証結果から、それぞれの方法の難易度を考慮すると、【方法①】は最も容易でどの学年でも実践可能であり、【方法②】は指導者の視点で授業案を考察できる段階で実践することが適切であり、【方法③】は家庭科や他教科の理解が進んだ段階で実践することが適切であると推察される。

これらの結果を踏まえ、家庭科と他教科との共通点や相違点を比較する方法には、取り入れる時期や対象によって効果に差が出ると考えられるため、適切な時期や対象を選定して実施することで、より効果的な教科観の深化につながると推察された。

#### 第2節 家庭科教員養成における他教科と比較する機会の展望

本研究の結果から、筆者が考えた家庭科教員養成における他教科と比較する機会の導入案は次の通りである。まず、教科専門の学びが増え、生徒の視点と教師の視点が混在した〔深化①〕の段階(大学2年生)において、【方法①】のマッピングを取り入れ、家庭科と他教科の共通点や相違点を整理させる。その後、教育実習を経て、生徒の視点から教師の視点へと転換した〔深化②〕の段階(大学4年生)においては、【方法①】と【方法②】を合わせ、各教科の既存の授業案を検討し、共通点や相違点を整理させる。また、授業案検討の後にはマッピングを実施し、学習のまとめとする。さらに、大学院に進学した学生には、家庭科や他教科へのより深い理解を促し、教師の立場での生徒の視点を把握させる〔深化③〕の段階に進むため、【方法①】と【方法③】を合わせ、共通テーマを設定した各教科の授業案を作成し、共通点や相違点を整理させる。また、授業案作成の後にはマッピングを実施し、学習のまとめとする。最後に、大学院修士課程を修了する前に、教師の立場での生徒の視点と教師の視点の獲得させる〔深化④〕の段階に進むため、これまで作成したマッピングを振り返りながら、再度マッピングを作成する。この時、自身の各段階〔深化①～③〕で行ったマッピングのポートフォリオを考察し、教師の立場で何を生徒に伝えたいのか、どのようにすれば教科の本質的な意義や独自性が生徒に伝わるのか等を再考する。このような機会を家庭科教員養成の中で設定し、他教科と比較する機会を導入した際の効果や、学生の教科観の深まりを第1学年から第4学年、さらには大学院修士課程まで縦断的に検証していくことが、教科観の深化に関する研究の展望であると考えられる。

#### 第3節 本研究の成果と今後の課題

本研究の成果として、家庭科と他教科を比較する機会を設けることが、家庭科教員養成の学生や大学院生の教科観の深化に効果的であることが明らかとなった。また、社会科専攻学生や理科専攻学生、社会科専修大学院生や理科専修大学院生の家庭科に対する教科観の変容や、自己の専攻教科に対する教科観の深化も捉えることができた。しかし、家庭科、社会科、理科専攻以外の教科の大学生や大学院生にどのような効果が見られるのかは明らかにすることができなかったことが課題として残り、今後は、自己の専攻教科と他教科を比較する機会を設けることが、大学生や大学院生の教科観の深化に効果的であることを、教員養成の組織全体で共通認識しておく必要があると考える。

## <引用・参考文献>

- 1) C.ファデル・M.ピアリック・B.トリリング, 『21世紀の学習者と教育の4つの次元 知識, スキル, 人間性, そしてメタ学習』, 北大路書房, p.62, 2016
- 2) 文部科学省, 『小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 家庭編』, 東洋館出版, 2018
- 3) 文部科学省, 『中学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 技術・家庭編』, 開隆堂出版, 2018
- 4) 文部科学省, 『高等学校学習指導要領(平成30年告示) 解説 家庭編』, 教育図書, 2019
- 5) 奈須正裕, 『教科の本質を見据えたコンピテンシー・ベースの授業づくりガイドブック—資質・能力を育成する15の実践プラン—』, 明治図書出版, pp.8-9, 2017
- 6) R.J.マルザーノ・J.S.ケンドール, 『教育目標をデザインする 授業設計のための新しい分類体系』, pp.44-49, 北大路書房, 2013
- 7) 広島大学教科教育学研究会, 『教科教育学I—原理と方法—』, 建帛社, pp.27-28, 1986
- 8) 長嶋俊介・乗本秀樹, 『家政知を考える』, pp.122-123, 昭和堂, 1988
- 9) 日本家政学会, 『家政学事典』, p.8, 朝倉書店, 1991
- 10) 一般社団法人日本家政学会家政学原論部会, 『家政学的研究ガイドライン〔第一次案〕』, p.4, 2013
- 11) 8) 同掲書, p.43
- 12) 赤塚朋子, シリーズこれからの家庭科教育6「家庭科の可能性」, 日本家政学会誌 第65巻 第6号, pp.53-58, 2014
- 13) 鶴田敦子・荒井紀子, 「男女共学家庭科の履修と高校生の意識」日本家庭科教育学会誌 第39巻 第2号, pp.47-53, 1996
- 14) 日本家庭科教育学会, 『高等学校男女必修の成果と課題—高校生・教師・社会人調査の結果—』, 2007
- 15) 入江和夫・永原朗子, 「教師の家庭科観—山口県の小・中・高校教師の場合—」, 日本家庭科教育学会誌 第39巻 第3号, pp.7-12, 1996
- 16) 14) 同掲書,
- 17) 小倉育代・宮崎陽子・大本久美子・表真美・岸本幸臣・長石啓子・吉井美奈子, 「家庭科教員の家政学認識と教育現場の課題」, 日本家政学会 家政学原論研究No.43 研究ノート, 2009
- 18) 木村典子, 「家庭科教員志望者の家庭科観と生活経験の関連」, 文化女子大学紀要 服装学・造詣学研究 第38号, pp.95-106, 2007
- 19) 志村結美・大橋寿美子, 「大学生の家庭科観」, 山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要 教育実践学研究 第13号, pp.1-12, 2008
- 20) 室雅子, 「教員養成課程における大学生の家庭科観からみる家庭科教育の課題」, 椋山女学園大学研究論集 第45号(社会科学篇), pp.239-249, 2014
- 21) 青木幸子, 「家庭科教員養成における探究学習と力量形成: 課題認識と教科観の形成」, 東京家政大学研究紀要1 人文社会科学 第49号, pp.9-19, 2009
- 22) 青木幸子, 「家庭科教員養成における探究学習と力量形成(2): 課題認識と教科観の形成」, 東京家政大学博物館紀要 第15号, pp.55-72, 2010
- 23) 永田智子・鈴木真理子・中原淳・西森年寿・笠井俊信, 「CSCL環境による異教科領域間交流が教員養成系大学生に及ぼす学習効果」, 日本教育工学会論文誌, 第28号, pp.5-8, 2004
- 24) 村上陽子・高橋智子, 「学校教員養成課程における教科連携による授業実践の試み(no.6) 図画工作科・家庭科における連携授業の実践と評価」, 静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇 第46号, pp.163-179, 2015
- 25) 文部科学省, 『高等学習指導要領解説(公民編)』教育出版, pp.6-22, 2010
- 26) 文部科学省, 『高等学習指導要領解説(理科編)』実教出版, pp.25-34, 2010
- 27) 文部科学省, 『高等学校学習指導要領解説(家庭編)』開隆堂出版, pp.8-17, 2010
- 28) 大谷尚, 「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案—着しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 教育科学 54巻2号, pp.27-44, 2008
- 29) 中央教育審議会, 『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』, 2016
- 30) 中央教育審議会教育課程企画特別部会, 『論点整理』, pp.9-11, 2015
- 31) 勝野頼彦, 『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書7 資質や能力の包括的育成に向けた教育課程の基準の原理』, p.66, 国立教育政策研究所, 2014
- 32) 奈須正裕, 『「資質・能力」と学びのメカニズム』, pp.17-19, 東洋館出版, 2017
- 33) 鈴木明子, 『コンピテンシー・ベースの家庭科カリキュラム』, pp.152-157, 東洋館出版, 2019
- 34) 石毛フミ子, 「家政学」, 細谷俊夫編, 『新教育学大事典第1巻』, p.445, 1990
- 35) 関西家政学原論研究会, 『家政学のじかん』, p.8, 2012
- 36) 日本家庭科教育学会編, 『未来の生活をつくる—家庭科で育む生活リテラシー』, pp.60-77, 明治図書出版, 2019
- 37) 日本教科教育学会, 『今なぜ, 教科教育なのか—教科の本質を踏まえた授業づくり—』, pp.116-117, 文溪堂, 2015
- 38) 日本教科教育学会, 『教科教育研究ハンドブック—今日から役立つ研究手引き—』, pp.6-9, 教育出版, 2017
- 39) 日本教科教育学会, 『教科とその本質—各教科は何を目指し, どのように構成するのか—』, pp.31-49, 教育出版, 2020
- 40) 黒光貴峰・徳重礼美, 「家庭科と他教科との関連性に関する研究」, 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 第21巻, pp.35-50, 2011
- 41) 荒井眞一・青木香保里, 「教科間の接続をねらいとした教員養成大学における授業実践」, 愛知教育大学研究報告, 59(芸術・保健体育・家政・技術科学・創作編), pp.89-98, 2010
- 42) 13) 日本家庭科教育学会 第4次課題研究テーマ2-1 教員養成グループ, 『日本家庭科教育学会 第4次課題研究報告関連資料テーマ2「家庭科教員養成に関する調査・実証研究」—家庭科教員の資質・能力検討のための大学教員・学生対象調査—』(報告書), 2021
- 43) 大谷尚, 「SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」日本感性工学会誌 第10巻 第3号, pp.155-160, 2011
- 44) 大谷尚, 『質的研究の考え方 研究方法論からSCATによる分析まで』, 名古屋大学出版会, 2019