

# 家庭科における子どもの「つまずき」要因の検討

—大学生の学習経験をもとに—

小林 歩<sup>1</sup>、伊藤 圭子<sup>2</sup>

## 要約

本研究は、家庭科における「つまずき」の実態を把握し、家庭科を学習するうえでの「つまずき」の要因及びその構造を検討することを目的とした。

研究方法はH大学教育学部の大学生を対象に家庭科の「つまずき」に関する質問紙調査を実施し、KJ法を用いて分析した。その結果、家庭科の学習項目の中でも、ミシンの使い方、玉結び・玉どめ、栄養教育の順につまづく頻度が多かった。それらの「つまずき」の要因としては①授業の前提となる知識・技術の不足②学習者の内的原因③不適切教材④教師の不適切な指導方法⑤学習機会が確保できないこと⑥学習意義の未理解⑦生活への一般化の7つに分類された。そのうち、「学習意義の未理解」「生活への一般化」は家庭科独自の要因と捉えられた。

キーワード：家庭科、「つまずき」の状況、「つまずき」の要因、独自性

## 1. はじめに

近年、核家族や共働き等、家族形態の変化により、これまでは家庭の中で経験的に身につけていた生活を営むための基本的な知識や技能が、今日では親から子へと伝達されることが困難になっている。これは、このような状況に呼応して、私たちの生活を学習対象とする家庭科の授業において、子どもがつまづく場面が多く観られるようになってきた。

授業における子どもの「つまずき」は積極的な面と消極的な面を併せ持つといえる。積極的な面としては、教師が意図的に学習者をつまづかせて、それを活用して学習成果を期待することが挙げられる。一方、消極的な面としては、諸要因により生じた「つまずき」からさらに二次的「つまずき」を生起することがある。このことについて、駒林は、つまずきを授業に生かすという視点から「つまずきを自己修正させることによってこそ、知的興奮のセンスを伴った『わかる』授業を成立させることができる<sup>1)</sup>」と述べている。つまり、つまずきの経験を通して自己修正を試みていくことで子どもの発達が進められるというつまずきの教育的意義を述べている。しかし一方で、克服可能な、自己修正可能なつまずきでなければ、「無力感の喪失」「学習への効力感の喪失」といった取り返しのつかないつまずきを生み出してしまうとして、つまずきの防止・回避すべき点についても言及している。また、長澤は、つまずきを「諸要因の複合的で多面的な相互作用による諸矛盾の屈折的な現出をも含むも

<sup>1</sup> 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期 院生

<sup>2</sup> 広島大学大学院教育学研究科

の<sup>2)</sup>」としてとらえ、つまずきの分析については個々の分析的な視点からの一面的な解明だけでなく、諸要因の相互作用を、より多面的・構造的に考察することの必要性を述べている。本稿においては、「つまずき」を「学習者の内・外にある構造的な要因によって生起する学習への不適応な状態」と捉える。

家庭科における「つまずき」に関する先行研究は、授業事例をもとにつまずき及びその要因を考察する研究が多くみられる。これらは二つに大別され、一つは、授業過程を分析することによって子どものつまずき箇所およびその要因を明らかにする研究である。例えば、石坂ら<sup>3)</sup>は、エプロン製作の過程における児童の会話分析によって、子どものつまずきが生起する前後の文脈から検討している。しかし、表出されている言動だけで、つまずきの要因を説明できないこともあるのではないだろうか。もう一つは、授業過程で表出する子どものつまずきを教師が予め規定した要因に分類する研究である。例えば、岡田ら<sup>4)</sup>は、エプロン制作における作業時間の遅速の要因を施設設備（アイロン待ち、ミシン待ち）、操作技能（アイロンかけ、ミシンかけ）、技能（しつけ、ミシンかけの始末）、その他（準備、片付け、友達の手伝い、先生に聞く等）に4分類し、その主要な要因を明らかにしている。これは、つまずきの要因をあらかじめ教師側で限定し、授業実践から見られたつまずきを当てはめて分析している。

先述したように、家庭科においては生活全般の幅広い内容を学習対象としていることや学習者一人ひとりの生活概念が学習に影響するという点からも、家庭科の授業におけるつまずきの要因は、多様で複合的な要素が相互に関わり合っているものが多いことが考えられる。つまずきの分析は教師の一面的な視点ではなく、学習者自身の中に潜むつまずきの論理なども捉えていくことで、つまずきの要因をより多面的に捉えることができるのではないだろうか。

そこで、本研究では、小・中・高等学校において家庭科を履修してきた教員養成課程の学生の「つまずき」経験をもとに、家庭科の学習において生起する「つまずき」の要因を検討することを目的とする。

## 2. 研究方法

2011年6月下旬に、H大学教育学部3年生210名を対象に、これまでの家庭科履修における「つまずき」状況を問う質問紙調査を行った。具体的には、家庭科の学習内容23項目の中から「わかりにくかった」「できにくかった」学習内容を選択させ、それがどのように「わかりにくかった」「できにくかった」のかを自由記述で問うた。自由記述で求めた「つまずき」状況（553件）はラベル化してKJ法で分類した。なお、学習内容23項目については、家庭科の学習指導要領、教科書における内容構成をもとに選出した。

## 3. 結果

### 3.1 家庭科の学習内容別「つまずき」の頻度と状況

小・中・高等学校において家庭科を履修してきた対象者が学習内容23項目の中から「わかりにくかった」「できにくかった」学習内容として選択した件数をつまずいた件数と捉えて表1に示す。

「わかりにくかった」「できにくかった」学習内容としては、「ミシンの使い方」153件54.7%、「玉結び・

玉どめ」68件 32.3%、「栄養教育」62件 27.6%、「洗濯の仕方」が44件 20.9%、「製品・商品の表示マーク」43件 20.4%の順に多く選出されていた。

さらに、件数の多かった上位3項目について学習内容項目別に「つまずき」の記述内容を表2に示す。「ミシンの使い方」の中でも「ミシンの手順が複雑なので、糸のかけ方などの準備の段階でつまずいた」という記述が90件で「ミシンの使い方」での「つまずき」の約6割を占めていた。「玉結び・玉どめ」では「教科書や教師の説明を見ながら正しいやり方に従っているつもりでもできなかった」という記述が34件で約5割を占めていた。栄養教育では「栄養素や食品の関係など覚えることが多かったので難しかった」(19件)「学習内容を実生活でうまく生かせなかった」(18件)が共に約3割を占めていた。

この上位3項目の「つまずき」の要因を概観すると、学習内容が異なっても、それぞれ同様の要因を内在していた。例えば、「ミシンの使い方」の【毎回同じ子が準備するので糸の通し方が分からない(4)】【友だちにしてもらっていた(1)】、「玉結び・玉どめ」の【玉どめを練習する時間が少なかった(1)】などの記述は作業「機会が足りない」と同意であり、グループワーク、時間の制約などの影響で個々の学習機会が制約されることを示している。

「ミシンの使い方」の【学校で扱うミシンが家のミシンと違ったので難しかった(1)】、「玉結び・玉どめ」の【正確なやり方が分からず、できる時とできない時があった(4)】などの記述は「方法・手順が複数ある」と同意であり、教具の種類や手順が統一されていないことで「つまずき」が生じうることを示している。

「ミシンの使い方」の【説明が曖昧だったり、細かかったりしてわかりにくかった(2)】、「玉結び・玉どめ」の【教師が指でどのようにしているのかが見えず、手ではよるところができなかった(5)】などの記述は教師の「教え方が不適切」という点で同意であり、説明の仕方などが学習者の理解を困難にする可能性があることを示す。

表1 家庭科の学習内容における「つまずき」の件数

N=210

学習内容	件数 (%)
ミシンの使い方	115(54.8)
玉結び・玉どめ	68(32.4)
栄養教育	58(27.6)
洗濯の仕方	44(21.0)
製品・商品の表示マーク	43(20.5)
消費者の権利と責任	34(16.2)
被服実習	25(11.9)
基本的な縫い方	24(11.4)
包丁の使い方	21(10.0)
保育	17( 8.1)
計量	17( 8.1)
調理手順	16( 7.6)
適切な購入の仕方	15( 7.1)
住居内容	15( 7.1)
味噌汁づくり	14( 6.7)
アイロンのかけ方	13( 6.2)
献立作成	12( 5.7)
調理実習の後片づけ	11( 5.2)
ガスコンロの使い方	9( 4.3)
環境教育	8( 3.8)
家族	8( 3.8)
ご飯の炊き方	6( 2.9)
その他	1( 0.5)

表2 家庭科の「つまずき」上位3項目の記述内容及び項目間の共通要因

	「つまずき」の分類(件)	代表的な記述(件)						
ミシンの使い方	ミシンの手順が複雑なので糸の設置などの準備の段階でつまずいてしまった(90)	【上糸のかけ方がよく分からず、できなかった(37)】	機会が足りない					
	ミシンの操作が難しく、布も同時に扱わねばならないため、縫う段階においてつまずいてしまった(16)	【ミシンの操作方法・活用方法が分からなかった(7)】		方法・手順が複数ある				
	失敗した時や分からなくなった時にどうしたらよいか分からなかった(12)	【途中で糸が絡まった時に対処できなかった(9)】			教え方が不適切だった			
	他人に作業をしてもらうなど、ミシンを扱う機会が限られてしまっていた(12)	【毎回同じ子が準備するので糸の通し方が分からない(4)】				コツが分からない		
	複数種類のミシンを扱うことによって混乱してしまった(9)	【学校で扱うミシンが家のミシンと違ったので難しかった(4)】					役割やしくみが分からない	
	説明や教え方が適さなかった(5)	【説明が曖昧だったり、細かかったりしてわかりにくかった(2)】						内容や作業が複雑だった
	落ち着いた精神状態で取り組めなかった(4)	【ミシンの音や怪我をしてしまう可能性がある事に対して、恐怖心があった(3)】						
	ミシンで扱う部位の役割が分からなかった(4)	【上糸と下糸の関係がよくわからなかった(2)】						
	コツが分からなかった(1)	【コツがわからなかった(1)】						
玉結び・玉どめ	教科書や教師の説明を見ながら正しいやり方に従っているつもりでも玉結びや玉どめができなかった(34)	【玉どめの方法に従ってやっているつもりでも上手くできなかった(8)】	機会が足りない					
	説明の速度や教え方が適していなかった(11)	【教師が指でどのようにしているのが見えず、手でよるところができなかった(5)】		方法・手順が複数ある				
	適当な玉結びや玉どめをするためのポイントやコツを分かっていた(6)	【途中で糸が絡んで、コツがつかめなかった(1)】			教え方が不適切だった			
	様々な方法があり、玉結び・玉どめの正しい方法が分からなかった(6)	【正確なやり方が分からず、できる時とできない時があった(4)】				コツが分からない		
	玉結びや玉どめの構造を理解していなかった(4)	【玉結びと玉どめの違いがわからなかった(2)】					役割やしくみが分からない	
	器用ではなかったのでつまずいた(3)	【器用ではなかったために、玉結びや玉どめが上手にできなかった(3)】						内容や作業が複雑だった
	諦めて、他者にさせた(2)	【友だちにしてもらっていた(1)】						
	手の細かい作業につまずいた(1)	【手の細かい作業が難しかった(1)】						
	練習時間が少なかった(1)	【玉どめを練習する時間が少なかった(1)】						
栄養教育	栄養素や食品など、覚える項目が多かったので難しかった(19)	【栄養素については覚えていたが、それに属する食材がありすぎて覚えられなかった。(3)】	機会が足りない					
	学習した内容を実生活上で上手く生かせなかった(18)	【教科書の栄養素の分類表を見ながらの授業であり、給食や実際の生活との関連性が分からなかった(8)】		方法・手順が複数ある				
	食品・栄養素・色(栄養素の働き)の3つの項目を関係づけて理解するのが難しかった(10)	【「体を作るもの」「熱となるもの」「体の調子を整えるもの」の3つがあるのは分かるが、どの栄養素がどれに分類されるかが分からなかった(3)】			教え方が不適切だった			
	日常生活に置き換える際に、つまずいたり疑問が生まれたりした(9)	【授業では決まった食品のみを扱っていたので、他の食品についてはどうなのかが分からなかった(2)】				コツが分からない		
	専門用語が多くて興味が持てず、丸暗記した(3)	【専門用語が多くて興味が持てず、テストでは丸暗記になってしまった(3)】					役割やしくみが分からない	
	表の見方がよく分からなかった(1)	【表の見方がよく分からなかった(1)】						内容や作業が複雑だった
	似ている言葉に混乱した(1)	【炭水化物とたんぱく質の「たん」が共通していたので混乱した(1)】						
	テストができなかった(1)	【アミノ酸のテストができなかった(1)】						

「ミシンの使い方」の【コツがわからなかった(1)】、「玉結び・玉どめ」の【途中で糸が絡んで、コツがつかめなかった(1)】などの記述は、「コツが分からない」と同意であり、コツがつかめないこと

で要領よくこなすことができないといった内容の「つまずき」を示す。

「ミシンの使い方」の【上糸と下糸の関係がよくわからなかった(2)】、「玉結び・玉どめ」の【玉結びと玉どめの違いがわからなかった(2)】、「栄養教育」の【「体を作るもの」「熱となるもの」「体の調子を整えるもの」の3つがあるのは分かるが、どの栄養素がどれに分類されるかがわからなかった(3)】などの記述は「役割やしくみが分からない」と同意であり、複数ある事柄の互いの関係性やそれぞれの役割、しくみ・構造が理解できていないことが「つまずき」の要因となる可能性があることを示す。

「ミシンの使い方」の【上糸のかけ方がよく分からず、できなかった(37)】【ミシンの操作方法・活用方法がわからなかった(7)】、「玉結び・玉どめ」の【手の細かい作業が難しかった(1)】、「栄養教育」の【栄養素については覚えていたが、それに属する食材がありすぎて覚えられなかった。(3)】【「体を作るもの」「熱となるもの」「体の調子を整えるもの」の3つがあるのは分かるが、どの栄養素がどれに分類されるかがわからなかった(3)】【専門用語が多くて興味が持てず、テストでは丸暗記になってしまった(3)】は「内容や作業が複雑だった」という点で同意であり、専門用語や類似した内容など学習内容の複雑さや煩雑さが学習を困難にすることを示す。

これらのことを表2の右横に示した。上位3項目の「つまずき」の要因において、各学習内容独自の「つまずき」の要因はみられたが、「機会が足りない」「方法・手順が複数ある」「教え方が不適切だった」「コツが分からない」「役割やしくみが分からない」「内容や作業が複雑だった」が共通の「つまずき」の要因として挙げられた。

これらのことから、実習授業が多い学習項目である「ミシン」「玉結び・玉どめ」のみならず、理論的な学習が多い栄養教育を含めても同傾向の「つまずき」が見られたことは、学習項目は異なるが「つまずき」の要因は家庭科の内容項目を超えて共通しているものがあることを示唆する。各内容項目のみで「つまずき」を考察していくのではなく、家庭科の学習全体の視点から多面的に「つまずき」の要因を考察していくことで学習者の「つまずき」をよりの確にとらえることができるのではないだろうか。したがって家庭科学習全体としての「つまずき」の要因を分類し、家庭科における「つまずき」にはどのような傾向および独自性があるのかを考察する必要があると考える。

### 3.2 家庭科における「つまずき」の要因

次に、それがどのように「わかりにくかった」「できにくかった」のかを問うた自由記述をKJ法でラベル化し、分類した結果を表3に示す。この表においては、最後の5段階及び4段階までを示している。家庭科におけるつまずき（「わかりにくかった」「できにくかった」状況）として、「授業の前提となる知識・技術の不足」「学習者の内的原因」「不適切教材」「教師の不適切な指導方法」「学習機会が確保できないこと」「学習意義の未理解」「生活への一般化」の7つの要因が認められた。

表3 家庭科における「つまずき」の要因

要因 (第5段階)	記述 (第4段階)
授業の前提となる知識・技術の不足	実習の際に正しい、あるいは効率の良いとされる手順を理解していなかったのでつまずいた (115)
	道具の使い方や縫い方などが理解できなかった, 分からなかった (64)
	身体を使った動きが苦手だったために切る, 縫うといった作業でつまずいた (28)
学習者の内的原因	役割分担制や用語の暗記といったような授業形式がおもしろくなかった (17)
	「こわい」「難しい」など, 学習内容に対して何らかの苦手意識があった (12)
	手順や正しい方法などは理解していてもコツをつかむまで慣れておらず, うまくできなかった (7)
不適切教材	学習内容が複雑で, 学習者の日常生活とかけ離れているため, 実感がなく, イメージできなかった (51)
	類似したものを混同するなどして複数ある事柄を覚えるのが難しかった (26)
	食品, 栄養素, 栄養の働き (色) のそれぞれの関係や, それに基づく分類を理解するにあたって覚える項目が多くて難しかった (25)
	表示や状況に応じて, 様々な方法の中から適切なものを選ぶのが難しくよく分からなかった (13)
教師の不適切な指導方法	活動の中で, 体験したり, 教師の手本を見たりすることができなかったので具体的に考えられなかった (31)
	学習内容における定義や基準が明確に分かっていないために正しいかどうか適切かどうかの判断ができなかった (30)
	教材に頼りきった授業は学習のポイントの説明がわかりにくいので印象が薄く, 具体的に考えられないので, 内容が身につかなかった (19)
	教師の説明の速度や教え方が個々の進度にあっておらず, 苦手な子への対応が間に合っていなかったために教えてもらえなかった (12)
学習機会が確保できないこと	未履修, または内容の不十分により, 学習内容が身につけていない (30)
	道具の不足や特定の人が学習を進めるといったことにより学習内容を身に付ける機会が少なかった (14)
	日常生活の中で意識したり, 実践したりする環境が少ないので授業ではつまずき, 学習も身につかなかった (10)
学習意義の未理解	学習する目的や利点が分からず学びが少なかった (16)
	知っていることを改めて学校で学習するのが疑問だった (2)
生活への一般化	学習内容の日常生活レベルでの活用の仕方・され方が分からなかった (21)
	なぜ正しいのかなぜそのようになるのかという理由が分からなかった (11)

「授業の前提となる知識・技術の不足」は、手順の理解や「切る、縫う」といった作業でのつまずきのように学習者の知識や技能が不足していることが「つまずき」の要因となりうることを示す。

「学習者の内的原因」は、「苦手意識があった」「学習内容に興味がわかかなかった」「やり方が分かっていてもできない」といった「前提となる知識・技術の不足」以外で学習者に内在する「つまずき」の要因を包括的にとらえたものである。

「不適切教材」は「学習内容が複雑で、学習者の日常生活とかけ離れているため、実感がなく、イメージできなかった (51)」などの記述のように、教師が教材の選択を誤ったために生じたつまずきである。教材が学習者や学習内容に適応していないことが「つまずき」の要因となりうることを示す。

「教師の不適切な指導方法」は教師の具体的な提示方法、授業進度、学習形態、教え方（苦手な子

への対応) など、教師の指導方法が適切ではないことが要因となって「つまずき」が生じることを示している。

「学習機会が確保できないこと」とは「道具の不足や特定の人が学習を進めるといったことにより学習内容を身に付ける機会が少なかった(14)」「日常生活の中で意識したり、実践したりする環境が少ないので授業ではつまずき、学習も身につかなかった(10)」などの記述のように授業内・外において学習の機会を確保できないことが要因となり、子どもたちの学習内容の定着を妨げていることを示す。

「学習意義の未理解」とは「学習する目的や利点が分からず学びが少なかった(16)」などの記述のように学習内容に意義を見いだせていないことが要因となって「つまずき」が生じることを示す。元ラベルには「家では煮干しでだしを取らないので学習する意味が分からない(味噌汁づくり)」「何に役立つのかわからなかった(家族)」などの回答がみられ、学習者一人ひとりの生活様式や生活概念が顕著に反映されている点で、生活全般の内容を扱う家庭科の特徴が表れていると言えるのではないだろうか。

「生活への一般化」とは「学習内容の日常生活レベルでの活用の仕方・され方が分からなかった(21)」などの記述のように、学校での学習を日常生活に関係づけることが要因となって「つまずき」が生じることを示す。元ラベルとしては「栄養素表を見て食品を分類したが、それがどのように日常に生かされているのかわからなかった(栄養教育)」「表示マークを覚えたが、実生活ではどのような場面で使われているのかわからなかった(製品・商品の表示マーク)」などが挙げられていた。「生活へ一般化すること」が要因となって「つまずき」が生じるという点は、生活全般の内容を扱う家庭科の特徴であると考えられる。

## 4. 考察

### 4.1 授業における「つまずき」の要因の分類

授業において「つまずき」はどのような要因で起こるのであろうか。「あらゆる現象は、内部原因と外部原因の相互作用によって引き起こされる<sup>5)</sup>」と駒林が述べるように、特定の要因のみにつまずきの判断をゆだねることはできない。また、河合はつまずきを「誤反応(Error Response:ER)」と「無反応(No Response:NR)」に2分しており、「NRは無応答であるので、なぜ分からないのか指導する側には分かりにくい<sup>6)</sup>」と述べている。これらのことからつまずきは様々な要因が相互に関わりあって生じるものであり、ときには教師の目の届きにくい所で進行し得るような複雑なものであるといえる。複数の要因の複雑な相互作用を論じる一方で、駒林は次のようにつまずきの要因を分類することの重要性も述べている。「心理学的原因と教授学的要因との相互関連を切り離すことはできないし、そうすべきでもない。だが、それらのうちのどの原因が『主要な原因』であるかを見きわめることも大切である。」そこで、家庭科以外の専門分野における先行研究からつまずきの要因を検討し、それらをまとめたのが表4である。

表4 授業における「つまずき」の要因

	駒林	村井	戸田	佐伯	西林	高野	授業における「つまずき」
内的要因	前提となる知識・技能の欠如						前提となる知識・技能の欠如
	生活的概念・実地的一般化				「分かったつもり」		生活的（既成）概念
	認知構造の防衛機制					「認知のゆがみ」	既存の認知構造の維持
	子どもの学習能力	個人の能力や性格				①「精神遅滞」 ②「学習障害」	子どもの学習能力
		その時の精神状態		自己原因性喪失の不安			子どもの精神状態
外的要因	教材の過密，教材の関連解体・分散－羅列化		①教えるポイントが不明確				教材の過密，教材の関連解体・分散による複雑さ
	非診断的，非適応的授業		②教える方法にとらわれすぎている				非診断的，非適応的授業
		抽象的能力の発達の重視					抽象的能力の発達の重視
		学校の環境不整備					学校の環境不整備

#### 4.1.1 内的要因について

駒林の「前提となる知識・技能の欠如」とは、ある学習を行う上での前段階の知識・技能が身につけていないことが要因となつてつまずくことである。

さらに、くりかえし物事を行う中で身についた実地的一般化や、それを基に形成された生活概念などが基になつてつまずきが生じるという駒林の「生活的概念・実地的一般化」、また、西林が述べる「分かったつもり<sup>7)</sup>」によるつまずきは日常生活で身につけた「生活的（既成）概念」が要因となつてつまずきが生じているという点で同意であると考えられる。

駒林の述べる「認知構造の防衛機制<sup>8)</sup>」と高野の述べる「認知のゆがみ<sup>9)</sup>」によるつまずきはともに、個々の子どもの様々な学習や経験によって備わった認知構造を考慮しないならば、学習は妨げられるという点を指摘しており、「既存の認知構造の維持」が要因となっていると認識できる。

駒林が「授業のなかで習得した知識・技能を一般化できるかどうか学習能力の多様性をもたらしている<sup>10)</sup>」と述べる「子どもの学習能力」や村井の「個人の能力や性格に基づくつまずき<sup>11)</sup>」、そして、高野の「精神遅滞」「学習障害」によるつまずきは、性格や能力、学習障害といった内的なものが原因となり、知識・技能に差を生み、つまずきを生起させるという点で「子どもの学習能力」が要因となるものとして認識できる。

また、駒林が内的要因としてあげていなかったものとして、村井の「その時の精神状態によるつま



ずき<sup>12)</sup>」や佐伯の「自己原因性喪失の不安<sup>13)</sup>」に基づく「つまずき」があげられる。いずれも子どもの精神状態に要因を求めるものであり、村井は学習者の集中力を例にあげ、一方、認知心理学者の佐伯は自分が外界の変化に対して原因になれないのではないかと不安を抱くことによって、自分が回りの出来事に対して何らかの変化の原因となれない状況下ではやる気をなくしてしまうと述べている。これらはともに「子どもの精神状態」が「つまずき」の要因となると考えられる。

以上のように内的要因には表中の「前提となる知識・技能の欠如」「生活的（既成）概念」「既存の認知構造を維持」「子どもの学習能力」「子どもの精神状態」の5つにまとめられた。

#### 4.1.2 外的要因について

駒林の「教材の過密、教材の関連解体・分散－羅列化<sup>14)</sup>」とは、教材が過密であり、それら過密な教材の関連が子どもにはつかみづらくなっていることが要因となつてつまずいているというものである。これに関連して戸田は「教えるポイントが不明確<sup>15)</sup>」という要因をあげ、教師自身が何を教えるのかははっきりと捉えられていなかったためにつまずきが起こると指摘しており、これらはともに「教材の過密、教材の関連解体・分散による複雑さ」が要因となつてつまずきが生起しているといえる。

駒林の「非診断的、非適応的授業」と、戸田の「教える方法にとらわれすぎている」という要因は、子どものつまずきを診断することなく、教師が教える方法にとらわれすぎることにつまずきが生起するという点で「非診断的、非適応的授業」とまとめられた。

駒林が教授学的要因としてあげていなかったものとして、村井は「抽象的能力の発達重視によるつまずき<sup>16)</sup>」をあげている。これは、小学校の中学年、高学年になると論理的思考・客観的思考の発達が求められ、質の異なった課題に適応できずにつまづくというものである。

また、「学校の環境不整備によるつまずき」は村井が環境的要因としてあげており、論理的・抽象的思考力の育成を求めるが、そのような力を身につけるための環境が学校に整っていないことによりつまずきが起こるといえる。

以上のように、外的要因においては、表4の「教材の過密、教材の関連解体・分散による複雑さ」「非診断的・適応的授業」「抽象的能力の発達重視」「学校の環境不整備」の4つにまとめられた。

先行研究から授業における「つまずき」について内的要因と外的要因に分けて検討を行ってきた。では、家庭科においてみられる「つまずき」の要因は先行研究より抽出した「つまずき」の要因と比べてどのように異なっているのだろうか。次項でその検討を行うことにする。

#### 4.2 家庭科における「つまずき」の特徴

前述した表4における「つまずき」の要因と家庭科授業において表出した「つまずき」の要因（表3）とを対応させ、表5に示す。この表から、「授業の前提となる知識・技術の不足」「学習者の内的原因」「不適切教材」「教師の不適切な指導方法」「学習機会が確保できないこと」の5つの要因については対応が可能であったが、「学習意義の未理解」「生活への一般化」に関しては、同様の「つまずき」の要因が認められなかった。この2つの要因については家庭科特有の要因といえるのではないだろうか。「学習意義の未理解」及び「生活への一般化」をさらに詳細に見ていく。

「学習意義の未理解」の記述としては「普段から家で味噌汁を作っているのに学校で改めて学習する必要性が分からなかった」や「家では煮干しを使わないので学習しても日常生活では役に立たな

いので意味がない」などが見られた。授業で学習する知識や技能を家庭生活の中で身につけられている子どもの場合、改めて学習することに意義を見出しにくいことが推察される。また、自分の家庭での生活経験と学習内容が乖離している場合、学習の意義を見出しにくいことが考えられる。このように生活全般の内容を扱う家庭科においては、学習者自身が日常生活と比較することで「学習意義の未理解」

表5 家庭科の授業における「つまずき」要因の特徴

	授業における「つまずき」	家庭科における「つまずき」
内的要因	前提となる知識・技能の欠如	授業の前提となる知識・技術の不足
	生活的（既成）概念	学習者の内的原因
	既存の認知構造の維持	
	子どもの学習能力	
	その時の精神状態	
外的要因	教材の過密，教材の関連解体・分散による複雑さ	不適切教材
	非診断的，非適応的授業	教師の不適切な指導方法
	抽象的能力の発達の重視	
	学校の環境不整備	学習機会が確保できないこと
		学習意義の未理解
		生活への一般化

が生じるということがあり、他教科よりも強くみられる家庭科独自の要因としてあげられるのではないだろうか。

「生活への一般化」を要因とする記述に「栄養素の学習で得た知識をどのようにして日常へ生かせばよいかわからない」や「表示マークが日常のどのような場面で扱われているのかが分からない」などがみられたが、これらは、中橋が述べているように「家で子どもが家事や生産活動に加わる機会がへり、かつ地域での暮らしが失われたこと<sup>17)</sup>」による子どもたちの生活経験の不足によるところが多いと考えられる。また、「家族の一員として生活をよりよくしようとする実践的な態度を育てる<sup>18)</sup>」という家庭科の目標にもあるように、実践的な態度を身につけさせることに重点を置いているがゆえの家庭科特有の「つまずき」の要因であると考えられる。

このように、「学習意義の未理解」及び「生活への一般化」は学習者の生活様式や生活概念が顕著に反映されるという点で、「生活」と密接にかかわる家庭科特有の「つまずき」の要因であると考えられる。

## 5. おわりに

以上のように、本稿では、教員養成課程の大学生を対象として、小・中・高等学校でのこれまでの家庭科履修における「つまずき」状況とその要因について調査を実施し分析を行うことで、「つまずき」の実態を当事者の視点から、より詳細にとらえることができた。

長澤が「教師が自らの教育実践を構造し、刻々の教育的タクトを揮うための“指針”となり、批判的に、また反省的に自らの教育実践を見直す“枠組み”を示し、新しい教育実践研究の方法論的な“地図”を提供しようとするものである<sup>19)</sup>」と述べるように、本稿で述べてきた家庭科における「つまずき」の要因は、授業実践における「つまずき」を分析する際に、より多面的な視点を提供してくれるものとして、示唆を得るものであると考える。

本稿では多面的に家庭科の「つまずき」を捉え、その要因についての考察を行ってきたが、それらの要因の相互作用については十分に考察できていない。今後は、今回の結果を踏まえて、「つまずき」

の要因間の関連を構造的にとらえていきたい。家庭科における「つまずき」の要因を構造的に捉えることで、「つまずき」を積極的に生かして学習者の理解に結びつける手だてや二次的「つまずき」の防止につなげるための手立てを探求する際の知見が得られるのではないかと考えている。

## 参考文献

- 1) 駒林邦男 『つまずきを生かす授業』 p48 あゆみ出版 1982年
- 2) 長澤憲保 授業構想—実践過程における教師の構成的行為の教授学的研究(1)—「つまずき」の教授学的構造分析に基づく教授行為の構成要因の分析— 『兵庫教育大学研究紀要』第15巻 p133 兵庫教育大学 1995年
- 3) 石坂明澄・小林陽子 小学校家庭科エプロン制作過程における児童のつまずき 『群馬大学教育実践研究』第29巻 p118 2012年
- 4) 岡田みゆき・成田聡子・田部井恵美子 児童の被服製作時間の遅速に及ぼす要因：エプロン製作における実態及び意識調査から 『日本家庭科教育学会誌』第43巻第4号 日本家庭科教育学会 2001年
- 5) 駒林邦男 子どもの「つまずき」とわかる授業—「つまずき」分析から授業改善へ— 『現代教育科学』p7 明治図書 1980年
- 6) 河合芳文 「つまずき」の診断と基礎学力の達成—学業不振児の「つまずき」とその克服— 『現代教育科学』p12 明治図書 1980年
- 7) 西林克彦 『「わかる」のしくみ』 p17 新曜社 1997年
- 8) 前掲書 1) p32
- 9) 高野清純 『子どもの発達とつまずき』 p38 あゆみ出版 1997年
- 10) 前掲書 1) p36
- 11) 村井潤 『子どもはどこでつまずくか—発達におけるつまずきの意味—』 p19 岩波書店 1984年
- 12) 前掲書 11) p141
- 13) 佐伯胖 『「わかる」ということの意味』 p92 岩波書店 1997年
- 14) 前掲書 1) p39
- 15) 戸田唯巳 『教師 つまずきからの出発』 p78 あゆみ出版 1981年
- 16) 前掲書 11) p136
- 17) 前掲書 1) p30
- 18) 文部科学省 『小学校学習指導要領』 p88 東京書籍株式会社 2009年
- 19) 長澤憲保 授業における「つまずき」の教授学的構造分析に関する研究—教材—指導起因性「つまずき」の構造分析を事例として— 『学校教育学研究』第7巻 p7 兵庫教育大学 1995年