

## 小学校における初任家庭科教員が直面する困難克服プロセスの検討

西村 由佳・伊藤 圭子

本研究は、小学校における初任家庭科教員が直面する困難状況、およびその克服プロセスを把握することを目的とする。方法は、2014年度にH市の公立小学校へ新規採用された家庭科専科教員3名を対象にインタビュー調査等を実施し、その語りをもとにTEM (Trajectory Equifinality Model) を用いて分析した。

赴任直後の対象教員3名は、家庭科専科教員として授業を行うことに不安を抱いていたが、最終的には周りの教員などからの支援を得て「今年度学んだことを生かし、次年度も家庭科専科教員をやりたい」という意欲を持つに至った。その間に、A教員は主として実習授業、B教員は主として子どもへの対応方法に困難を抱き、C教員は実習授業、講義形式の授業の在り方、子どもとの関係づくりなど多様な困難状況を抱えていた。このように、3名の初任期の家庭科専科教員が抱える困難状況は家庭科観、職場環境などによって異なっていたが、それらの困難を克服する課題として、家庭科に関して相談できる支援体制の構築、子どもの生活実態などを把握しやすいシステムの構築、研修参加を促す体制づくりの3点が提起された。

キーワード：小学校、初任教員、家庭科専科教員、困難克服プロセス、複線経路・等至性モデル

## The Process of Overcoming Difficulties Faced by Novice Home Economics Teachers in Elementary Schools

Yuka Nishimura and Keiko Ito

The purposes of this paper is to ascertain the difficulties faced by novice home economics teachers in elementary schools and the process for overcoming those difficulties. Our methodology uses the Trajectory Equifinality Model (TEM) to analyze interviews conducted with three newly hired home economics teachers at a public elementary school in H City in school year 2014.

When they first assumed their posts, the three teachers had not been uncomfortable teaching classes in home economics, but after gaining the support of other teachers, they reached the point where they were eager to teach home economics classes the following year based on what they learned during their first year. The teachers experienced various challenges during that time. Teacher A had problems mainly with practice classes; Teacher B had problems mainly with how to deal with the students; and Teacher C had problems with practice classes, lecture-type classes, and developing relationships with the students. Although the difficulties experienced by the three novice home economics teachers differed depending on their attitude toward home

economics and conditions in the workplace, ways to overcome these difficulties consisted of the following three points: the building of a support system for discussions about home economics; the building of a system to facilitate a better understanding of students's actual lives; and the creation of a system that encourage participation in training.

Keywords: Elementary School, Novice Teachers, Home Economics Teachers, Process of Overcoming Difficulties, Trajectory Equifinality Model

## 1. はじめに

教師にとって初任期は、「教師としての自己像の模索の出発の時期であり、生涯にわたる教職生活の基本的構図を、いわば航海における海図のように描きだす時期」と佐藤(1997, p.304)が述べているように、教員として成長していく基盤をつくる極めて重要な時期といえる。その中でも最初の1年間を、吉崎(1997)は「教職生活において最も成長・発達する時期であるとともに、最大の危機に直面する『サバイバル期』」(p.20)と称している。この時期の初任教員が抱えている困難に関する先行研究は多くみられる。例えば、浅田(1998, p.177)は、初任教員が赴任当初の1学期に記述した授業日誌を分析して、初任教員の抱える課題を「教師自身に関する課題」、「子どもに関する課題」、「家庭、保護者に関する課題」に大別している。「教師自身に関する課題」には、「教師という職業的社会的化に関するもの」(例えば、「校務による拘束や給食費の徴収、あるいは成績処理」と、「授業運営・学習指導に関するもの」がふくまれる。そして、石原(2010)は量的・質的分析から「授業に関する不安」、「子どもの指導に関する不安」による困難が生じていることを示し、佐藤・前原(2013, p.77)はインタビュー調査から「同僚教師及び児童、保護者といった関係性を中心とした困難さ」、「授業力量についての困難さ」を指摘し、多様な他者の存在によって乗り越えたことを明らかにしている。また、木原(1998)は初任1年間に現れ続ける問題とある時期に集中して現れる問題がある事を指摘している。

このような状況を踏まえ、文部科学省中央教育審議会(2012)においては、取り組むべき課題として「学び続ける教員像」(p.3)の確立が必要であることが強調されると共に、「学校現場における課題が高度化・複雑化しており、初任段階の教員がこれらの課題などに十分対応できず困難を抱えていること」(p.6)が指摘され、初任段階の教員に「授業力のみ

ならず、様々な教育課題に的確かつ柔軟に対応できる力量を確実に育成する」(p.20)ことが求められている。

初任教員の中でも特に、小学校において学級担任がなく家庭科授業を行う家庭科専科教員は、勤務校に配置されるのが1名のみであり、周りの教員に家庭科専科の経験者がほとんど存在しない。そのため、初任期の家庭科専科教員(以下、初任家庭科教員と表記)は、このような環境にある家庭科専科教員としての困難性と、初任期の小学校教員としての困難性を併せ持っていると考えられる。しかし、初任家庭科教員がどのような困難状況に直面し、その困難状況に対してどのような対応をしているのか、また、そのプロセスでどのような支援が得られているのかを明らかにした先行研究は見受けられない。これらを解明することは、次世代の初任家庭科教員が同じ課題に直面しても自身で解決する手がかかりや初任家庭科教員への支援方法を検討する一助になると考えられる。

そこで本研究は、初任家庭科教員への支援方法を検討する研究の一環として、小学校における初任家庭科教員が直面する困難状況、およびその克服プロセスを明らかにし、さらに、困難克服につながった要因について検討することを目的とする。なお、吉崎(1998, p.168)は初任教員を教職3年目ぐらいまでとしているが、本稿では新規採用された1年目の教員ととらえる。

## 2. 方法

### (1) 調査方法

#### 1) 対象教員

2014年度にH市の公立小学校へ新規採用された家庭科専科教員3名(A教員、B教員、C教員)を対象とする。この3名の対象教員は、H市小学校家庭科部会のリーダー的存在であるU教員が主催するU塾の参加者である。U塾とは、H市の公立小学校で24年間の

教員経験があり、家庭科専科教員としての経験も豊富な U 教員に B 教員が相談したことから開始され、家庭科授業に困難を生じて困惑している初任家庭科教員のために、U 教員がボランティアで週 1 回開催している研究会である。この研究会に A 教員、C 教員も順次参加するようになった。U 塾の内容は、家庭科室の設備・器具の収納・配置および、使い方、掲示方法、年間・学期指導計画の作成方法、家庭科室での約束、板書の工夫、授業設計、教材、評価方法、配慮を要する子どもへの関わり方など U 教員が初任家庭科教員に身につけて欲しいと考える基礎的・基本的知識・技能の要点を実践的に伝え、新任家庭科教員からの個別相談にも真摯に応えていた。

各初任家庭科教員の属性は次のとおりである。なお、3 名とも家庭科だけでなく、音楽の専科教員でもある。また、H 市は新規採用された教員に対して指導教員が定期的指導を行っている。

#### ① A 教員（女性）

家庭科の授業担当は 5 年生 1 クラス（児童数 21 名）、6 年生 1 クラス（児童数 16 名）である。音楽の授業担当は 1～6 年生であり、校務分掌は生活研修部で 4 月は忙しかった。U 塾への参加のきっかけは、指導教員の助言で、4 月末に参加した。

#### ② B 教員（女性）

家庭科の授業担当は、5 年生 1 クラス（児童数 40 名）、6 年生 2 クラス（児童数 21 名と 23 名）である。音楽の授業担当は 3～6 年生であり、校務分掌は教務部で、10 月の音楽発表会に向けての準備が忙しかった。U 塾への参加のきっかけは、大学時代の友人からの紹介で、4 月初旬から参加し、当初は U 教員へ個別に相談していた。

#### ③ C 教員（女性）

家庭科の授業担当は 5 年生 2 クラス（児童数 25 名と 26 名）、6 年生 2 クラス（児童数 23 名と 24 名）である。音楽の授業担当は 3～6

年生各学年 2 クラスずつである。校務分掌は教務部であるが、初任教員はあまり仕事を任されないので負担は少ない。U 塾への参加のきっかけは、勤務校の校長および教頭からの助言で 6 月から参加した。

#### 2) 調査時期と調査方法

第一段階は、2014 年 7 月下旬に、4 月の赴任当初から 7 月下旬までの期間における困難状況及び対処方法について、2 つの方法で尋ねた。1 つ目は、3 名の対象教員による自由なディスカッションである。これは、個別に困難状況の記載を求める前段階として、各対象者に困難な内容は多様であるという認識の拡大を期待した。2 つ目は、ディスカッション後に各教員へ、質問紙法によって 4 月初旬から 7 月下旬までの期間で「戸惑ったこと、困ったこと、分からなかったこと、不安なこと、誰かに聞きたいと思ったこと」、それに対して「誰からどのようなアドバイスを受けて、どのように解決したか」を時系列で具体的に記載するように依頼し、7 月末までにメールでの提出を求めた。

第二段階として、A 教員と B 教員は 2014 年 12 月下旬に、C 教員は 2015 年 1 月中旬に、個別に約 1 時間程度の半構造化インタビュー調査を実施した。聞き手は第一段階のデータを念頭におきながら、家庭科授業の年間カリキュラム、4 月から本インタビュー時までの困難状況および克服状況、支援の実状等を尋ねた。

#### (2) 分析方法

ディスカッションおよびインタビューは対象者の了解を得て録音し、逐一文字化した。そして、ディスカッションでの語り、質問紙調査への記述、インタビューで得られた語りをもとに複線経路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model, 以下 TEM とする) を援用して、初任家庭科教員の困難状況およびその克服プロセスの分析を行った。TEM は「時間

を捨象せず個人の変容を社会との関係で捉え記述しようとする文化心理学の方法論(荒川ほか, 2012, p.1)であり, その特徴は「人間を開放システムとして捉えるシステム論(von Bertalanffy, 1968/1973)に依拠する点, 時間を捨象して外在的に扱うことをせず, 個人に経験された時間の流れを重視する点の2点にある」(荒川ほか, 2012, p.2)とされている。この TEM を用いることによって, 本対象教員が赴任当初の4月から直面した困難に対応するプロセスを時系列で可視化して, 教職生活の文脈の中で解釈できる。

TEM を用いての分析手順は, ①ディスカッションやインタビューでの語り, 質問紙調査への記述を意味のあるまとまりごとに抽出して, 簡潔に表したラベルを作成する。②これらのラベルを時系列に配置して TEM 図を作成する。その際には, 荒川ほか(2012, p.3)が示しているように, 「非可逆的な時間の流れのなかで生きる人の行動や選択の往路」は「複数存在する」と考え, 個々人がそれぞれ多様な複数の分岐点を経て, 複線往路を辿ったとしても, 等しく到達するポイントとして

の等至点があるという考え方を基本として描かれる。つまり, TEM 図の作成には「非可逆的時間(Irreversible Time), 分岐点(Bifurcation Point: BFP), 等至点(Equifinality Point: EFP), 経路(Trajectory)という4つの概念」(荒川ほか, 2012, p.3), および「必須通過点(Obligatory Passage Point = OPP)」(サトウ, 2009, p.51)という概念も示される。表1に, TEM の概念説明と本研究における位置付けを示す。

本研究においては必須通過点を<U 塾への参加>, 等至点を<家庭科専科教員として自信をもち2年目もやりたい>と設定する。これらは対象教員3名の共通点である。他方で「両極化した等至点(Polarized EFP)」(サトウ, 2009, p.48)を<家庭科専科教員を続ける自信がなくなる>とする。

これらの等至点への経路の多様性を考慮しながら, ディスカッションやインタビューから得られた語りおよび困難状況の記述をもとに分岐点を設定し, 図示する。その際, インタビュー等から得られたデータには基づかな

表1 TEM の概念説明と本研究における位置付け

基本的概念	意味	本研究における位置づけ
等至点 (EFP)	複線往路を辿ったとしても, 等しく到達するポイント	家庭科専科教員として自信をもち2年目もやりたい
両極化した等至点 (P-EFP)	等至点を一つのものとして考えるのではなく, それと対になるようないわば補集合的な事象	家庭科専科教員を続ける自信がなくなる
分岐点 (BFP)	経路が発生・分岐するポイント	家庭科専科教員としての行動の分かれ目
必須通過点 (OPP)	ある地点に移動するために, ほぼ必然的に通るべきポイント	U 塾への参加
社会的ガイド (SG)	何らかの援助的な力が働いていること	家庭科専科教員への支援
社会的方向付 (SD)	何らかの抑制的な力が働いていること	家庭科専科教員への阻害要因

※サトウ (2009), 荒川ほか (2012) から一部抜粋のうえ, 筆者加筆・作成。

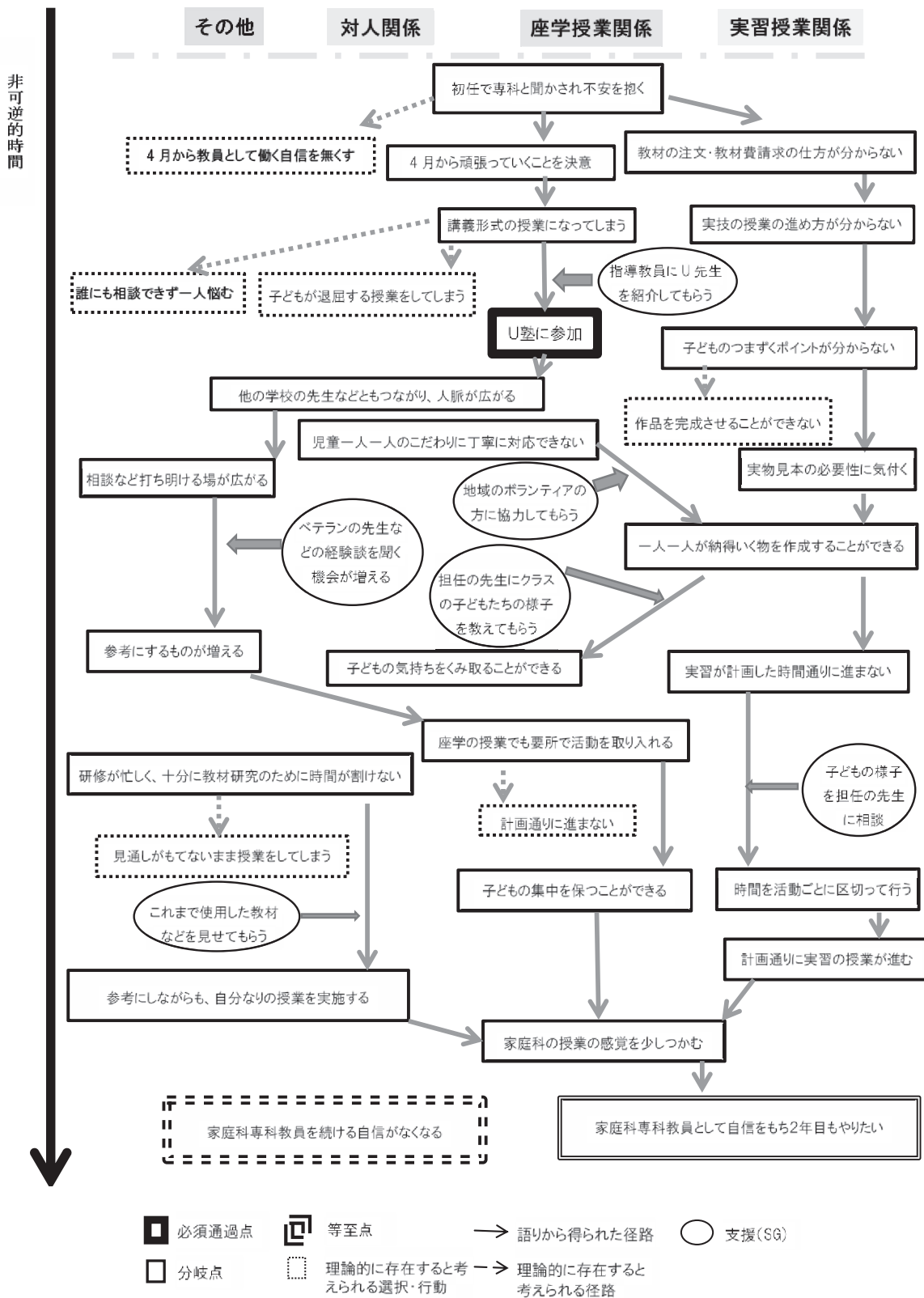


図1 A 教員の困難状況とその克服プロセス

※筆者作成。

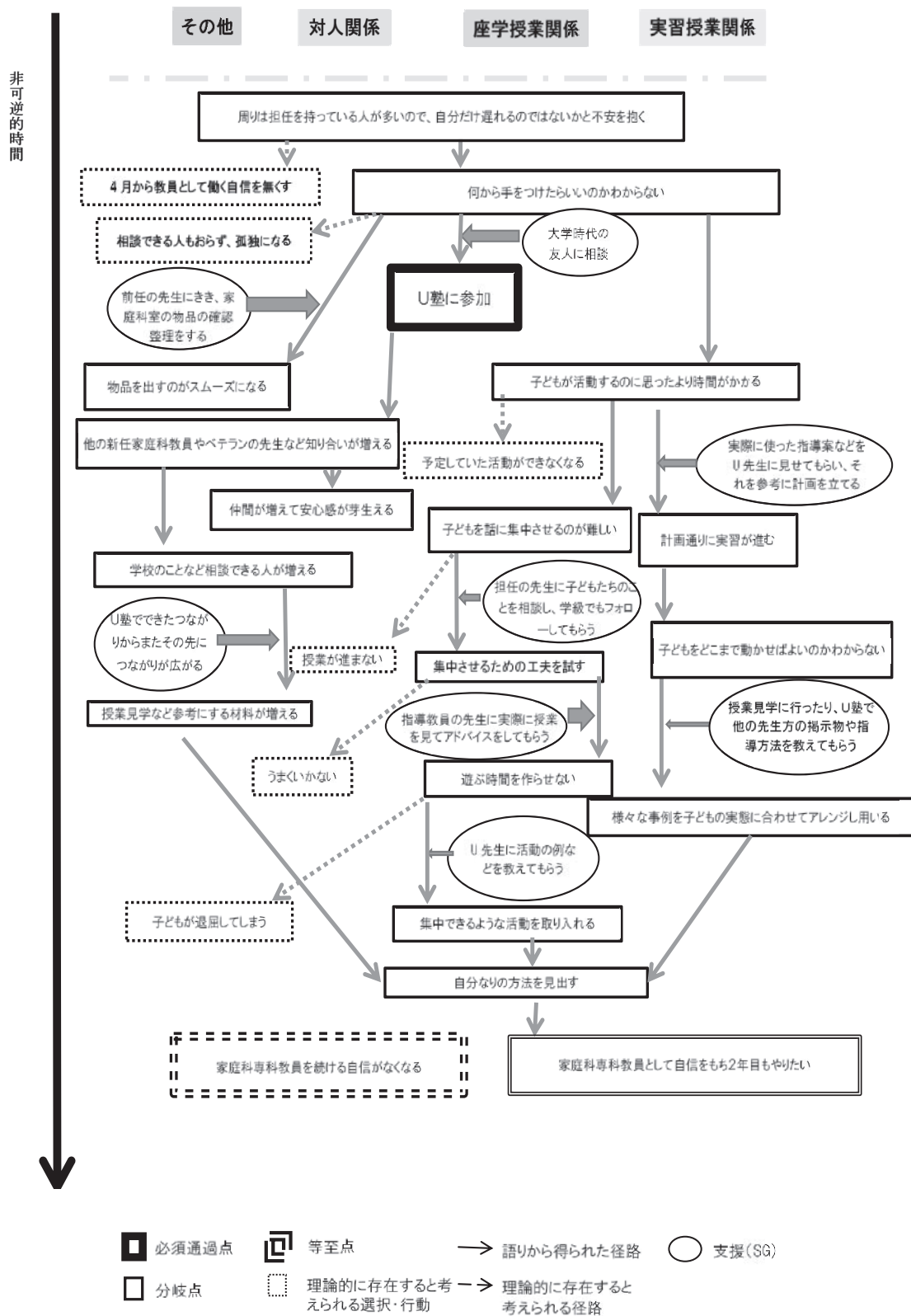


図 2 B 教員の困難状況とその克服プロセス

※筆者作成。

い、実際は行われなかったが可能性としては有り得た選択肢に関するラベルを作成し、論理的に存在すると考えられる場合の経路は点線で描く。また経路でどのような支援が得られたかという「社会的ガイド (Social Guidance: SG)」(荒川ほか, 2012, p.104)、阻害要因である「社会的方向づけ (Social Direction: SD)」(荒川ほか, 2012, p.104)も示す。なお、TEM 図の縦列を実習授業関係、座学授業関係、対人関係、その他に区分してラベルを空間配置した。

### 3. 結果

#### (1) A 教員の困難状況とその克服プロセス

図 1 に、A 教員の困難状況とその克服プロセスを示す。A 教員は、4 月当初に家庭科専科教員として授業実践することへの不安を抱いていたが、12 月下旬のインタビュー時には「来年度も今年度学んだことを生かし、家庭科専科教員として頑張りたい」と述べ、意欲がみられた。A 教員が直面した困難の特徴は、「教材の注文や教材費の請求の仕方が分からない」、「実習が計画した時間通りに進まない」など実習授業に関するものが多いことであった。

担当クラスの児童数は B 教員 C 教員に比べると少ないが、「児童一人ひとりの個性が強いため」、対応方法に悩まされていた。そのような状況の中でも「学校地区の地域の方々がとても協力的なため、授業でも協力してもらうことが多く、実習など人手が必要な授業に十分に生かすことができている」と述べているように、困難状況を担任教員や地域のボランティアの支援を得て、克服していた。

A 教員は「指導教員からは音楽の授業に対する指導が主であり、直接的に家庭科の授業に関することを相談することはあまりない」とインタビューで述べていた。

一方、「U 塾への参加によって、同じ立場である初任家庭科教員と悩みを打ち明け合うこ

とや、U 教員やその他の経験豊かな家庭科教員と知りあえ、家庭科について相談する相手が増え、支援を受ける機会につながった」と述べていた。そして、経験豊かな家庭科教員の支援を得て、家庭科に関する情報の種類と量が増大し、家庭科授業の多くの実践例を知ることができていた。

これらの助言、支援、情報提示を得た A 教員はそれを受け入れ、まずは真似をすることで自分のスキルアップにつなげていた。それを繰り返し実践するプロセスにおいて、U 塾参加の教員に自分の学校の子どもの実態を相談し、自分なりに修正しながら家庭科の授業づくりを少しずつ習得していったという克服プロセスがみられた。

#### (2) B 教員の困難状況とその克服プロセス

図 2 に、B 教員の困難状況とその克服プロセスを示す。4 月初旬の B 教員は、同年に新規採用された教員の多くが学級担任を行っていたため、自分が家庭科専科教員としてスタートすることで、他の教員より経験が少なくなり、遅れをとるのではないかと不安を抱いていた。しかし、12 月下旬のインタビュー時には「学級担任をしたいという気持ちもあるが、今年度学んだことを生かし、来年度も家庭科専科教員として今年度のリベンジをしたい」という気持ちに変容していた。

図 2 をみると、その心境の変化にいたるまでに B 教員が直面した困難の特徴は、「子どもが活動するのに思ったより時間がかかる」、「子どもを話に集中させるのが難しい」、「子どもをどこまで動かせばよいのか分からない」など子どもに関する困難が多いことである。その困難に対して、管理職(校長や教頭)、学級担任教員、指導教員などに校内で相談しやすい環境が整っていたため、B 教員が授業担当している子どもの実態に即した助言を得ることができていた。このことが、困難を克服する要因になっていた。B 教員の指導教員か



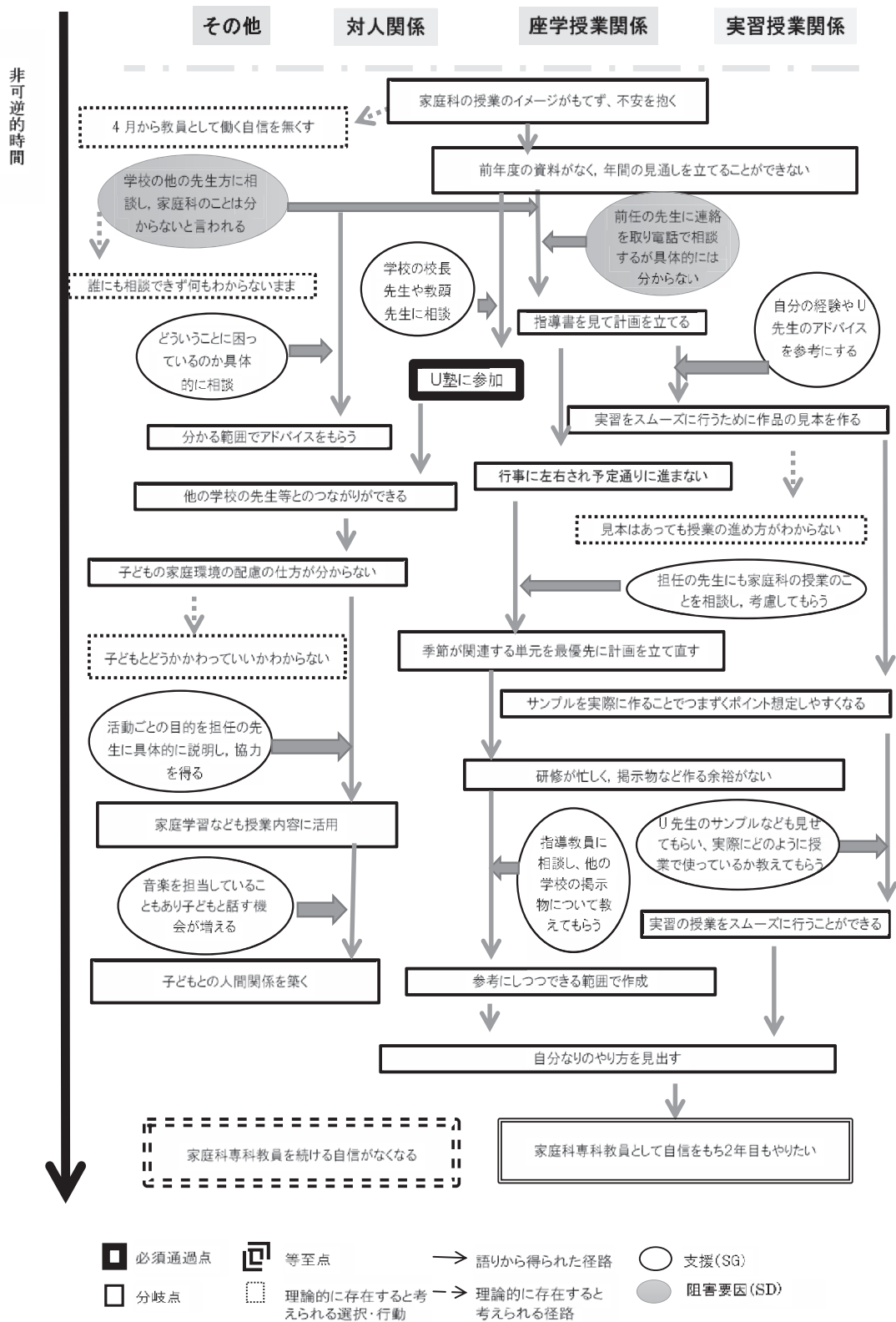


図3 C 教員の困難状況とその克服プロセス

※筆者作成。

らは、家庭科の専門的な授業指導は得られなくても、子どもの実態を踏まえた対応に関する指導を受けることができていた。さらに、家庭科授業はU塾で経験豊かな家庭科教員に相談することによって困難を乗り越えていた。B教員はU塾へ参加することによって、家庭科の専門的な授業内容に関して相談できる絶対的な場所を確保し、多くの参考にできる実践例を習得し、家庭科に関する人脈を広げる機会にもなっていた。つまり、U塾はB教員にとって家庭科授業担当者としての心の拠り所であり、安心感につながる支援が得られる機会になっていたといえる。

### （3）C教員の困難状況とその克服プロセス

図3に、C教員の困難状況とその克服プロセスを示す。C教員は学級担任希望であったため、家庭科専科を担当することを知った当初は、「家庭科、特に座学の授業のイメージがもてず、不安を抱く」状況であったのに加え、「前年度の資料が（残されてい）なく、年間の見通しを立てることができない」、「家庭科専科教員のため、子どもと関わる時間が少なく全員分の家庭環境を把握するのに時間がかかった」ことなどが、さらに困難状況を誘引していた。インタビューでも「例えば、子ども一人ひとりの家庭環境まで考えるのは難しく、発問などをするときどの程度まで踏み込んでよいものか、判断するのが難しかった」と述べていた。図を縦列でみると、C教員が抱いた困難の特徴は実習授業、座学授業、対人関係など多様な困難状況を抱えていることであった。

C教員はこのような困難を解決するために、同じ学校に勤務する他の教員に相談をしたが、家庭科専科を担当した経験のある教員がおらず、「家庭科のことは分からないと言われる」ことが多かったとインタビューで述べていた。このような状況の中でも、C教員は積極的に周りにいる教員に相談したり、学級担任教員

にも家庭科の授業の内容、目的、困っていること、配慮を要する子どものことなどを具体的に説明し、相談することで協力を得る環境を築き上げていた。指導教員にも困っていることを具体的に説明し、他の学校の授業や掲示物などの様子を教えてもらうなど、問題解決の支援を受けていた。

また、U塾へ参加したことで他の学校の家庭科教員とつながることができ、家庭科授業に関する参考教材が増え、それを勤務する学校の子どもの実態に応じて修正し、実践することができたなどの成果が得られていた。

つまり、C教員は自ら積極的に周りの教員に支援を求めることで徐々に協力が得られる環境をつくっていた。そして、最終的には「来年度も今年度学んだことを生かし、家庭科専科として再度挑戦したい」と述べるように気持ちに変容していた。

## 4. 考察

### （1）初任家庭科教員の困難状況

本対象教員3名は、A教員が主として実習授業、B教員が主として子どもとのかかわりに関する困難を、C教員が多様な困難という異なる経験していた。この違いは、各教員の家庭科観、指導観や勤務校での人的・物的環境によると推察される。しかし、その内容には家庭科専科教員としての困難と初任期の小学校教員としての困難という2つの困難を内包していた。

家庭科専科教員としての困難については、3点が挙げられる。1つ目は、家庭科専科教員が、子どもと接することができるのは授業だけであるため、子どもの実態を把握する事が難しいことに起因する。C教員が「家庭科は家庭とつながっている教科なので、子どもたちの家庭環境に配慮しなければならないと、大学の講義や研究でよくいわれるが、どのような点をどうやって知って配慮していくべきなのか分からなくて困った」、「子どもの家庭

環境がわからないため、家庭科の学習内容に関連してどこまで踏み込んでもよいかわからない」と述べていた。2つ目は、小学校教員の多くが家庭科専科の担当経験がないため、家庭科に関して相談できる教員が勤務校に不在である事に起因する。これは、不安を抱えている初任家庭科教員の精神的ストレスにつながる事が危惧される。3つ目は、「行事に家庭科の時間が左右されて予定通りに進まない」(C教員)ことに起因する。家庭科授業と行事が重なると、行事で出来なかった家庭科授業の代替時間を学級担任に要望するが、いつ授業時間を確保できるか分からない状況となる。

初任期の小学校教員としての困難については、3名の対象教員が共通に生じた「子どものかかわり」に関する困難であった。これは「頭で描く子どもの姿と授業場面での子どもの姿とが異なることによるギャップ」(C教員)があり、TEM図にも「子どものつまづくポイントが分からない」(A教員)、「思ったより時間がかかる」、「子どもを話に集中させるのが難しい」(B教員)などの記載がみられた。

## (2) 初任家庭科教員における困難克服プロセスの特徴

3名の対象教員はともに、赴任時に家庭科専科教員と知り、不安を抱いていたが、インタビューを実施した冬休み(12月または1月)には、「家庭科専科教員として自信をもち2年目もやりたい」という思いに変容していた。その間の困難の内容は前述したように3教員とも異なっていたが、図1・図2・図3のTEM図から、困難克服を支援する要因(SG)をみると、共通した対応が見られた。つまり、家庭科授業に関する困難に対しては、U教員およびU塾で知り合った先輩教員や同期の新任教員による支援が得られたことであった。そして、その<U塾への参加>を本対象教員に勧めたのは、大学の友人、指導教員、管理職

であった。一方、子どもの実態や「子どものかかわり」に関する困難については、勤務校における校長・教頭などの管理職、同僚教員、指導教員、地域ボランティアに相談し、適切な助言や支援を得ていた。これらの支援は、概念的助言ではなく、初任家庭科教員の困難に応じた、授業担当する子どもに関する情報提供、実践的な助言、個別相談であった。

本研究におけるプロセスを概観し、初任家庭科教員が直面する困難克服にあたって、2つの問題を含んでいると考えられる。1つ目は、本対象教員からの働きかけによって困難を克服している点である。TEM図から、3名の対象教員ともに、U塾に参加する前は「実技の授業の進め方が分からない」(A教員)、「何から手をつけたらよいか分からない」(B教員)、「前年度の資料がなく、年間の見通しを立てることができない」(C教員)状況であったが、<U塾への参加>を契機として、自ら積極的に周りの教員に相談し、助言を求めている。これは、島原・酒井(1991, p.91)のいう「教員の職業的社会化過程は見習い、あるいは徒弟制という形態をとっている」ともいえる。本プロセスのようにU塾への参加を勧める支援者がなかった場合、初任家庭科教員は「何から手をつけたらよいか分からない」期間が長く続き、自らが相談し、支援を求めることができなかつたかもしれない。2つ目は、本プロセスにおける支援者が、対象教員のネットワークによるインフォーマルな関係者という点である。山崎ほか(2011)も調査研究から「初任期における教職生活を支える要因は、先輩教員たちのアドバイスや児童・生徒との交流経験などといった日常のインフォーマルなものが圧倒的に大きい」(p.221)ことを指摘している。インフォーマルな身近な教員からの支援であるため、困った事に対して実践的・適時的な助言が得られるのみでなく、周りの教員やボランティアを巻き込んだ支援が得られると期待される。し

かし、家庭科専科の経験がある小学校教員は少なく、U教員のような家庭科専科のベテラン教員と巡り会い、相談できることは容易ではない。

そのため、初任家庭科教員にとって<U塾への参加>は、次のような意義がある。まず第一に、家庭科の授業実践への支援である。対象教員は先輩家庭科教員であれば、当然のようにルーチン化して行う作業や計画、事前準備、事前交渉等を行うことさえも分かっている状況であった。授業の工夫や指導上のポイントなど実践に即した具体的な助言など実践的知識・技能や、すぐに使える教材の提供がU教員や先輩家庭科教員から得られていた。第二に、人脈の広がりである。B教員のU教員への相談から始まったU塾であるが、次第に同期の初任家庭科教員や教職経験が数年を経た家庭科専科教員等が加わった。自分の勤務校以外の教員と交流ができ、お互いに他校の掲示物を見に行き、参考にしていた。第三に、家庭科授業にかかわる支援を越えて、対象教員にとって心の拠り所であり、安心感につながる機会になっていることである。初任家庭科教員にとって、U塾への参加は同期の初任家庭科教員や先輩教員に会って、お互いに相談し合い、進捗状況を確認し合う場となっていた。

### **(3) 初任家庭科教員における困難克服における課題**

3名の対象教員が抱える困難状況は異なっていたが、初任家庭科教員による困難の克服に共通する課題として、次の3点が提起された。1つ目は家庭科に関して相談できる支援体制の構築、2つ目は子どもの生活実態などを把握しやすいシステムの構築、3つ目は研修参加を促す体制づくりであった。

#### **1) 家庭科授業に関して相談できる支援体制の構築**

H市には小学校家庭科研究会が存在するが、

そのメンバーは年代層が多様で研究会としての研究テーマを持っているため、初任家庭科教員の個別の困難に対応する時間的余裕がない状況である。その研究会のリーダーであるU教員が個人的にボランティアで初任家庭科教員の指導を行っていた。

本稿の対象教員3名の身近には、U教員という家庭科授業で直面した困難状況を相談できる存在があった。しかし、山崎(2012, p.49)が「教師を育てる日常生活の場や人間関係は瘦身化し、かつ制度化以前の状態の中で発揮されていた教師を育てる機能は形骸化してきてしまった。いわば、制度化による「発達サポート機能」の瘦身化と形骸化ともいえる」と指摘しているように、多忙な教職生活の中でU教員のように初任家庭科教員の成長を願って自主的に取り組むベテラン教員は少ないのが現状である。このような教員のみには個人的負担をかけるのではなく、初任家庭科教員における個別の困難を継続的に支援する体制の構築が必要である。

#### **2) 子どもの生活実態などを把握しやすいシステムの構築**

私たちの生活を学習対象とする家庭科は授業する上で子どもの生活実態を十分に把握しておくことは大変重要である。また、指導に当たっては、配慮を要する子どもの様子を予め熟知しておくことは合理的配慮の観点からも不可欠である。C教員が「家庭科専科教員として初めての学校で200人近くの子どもの見ていると、名前と顔を覚えるだけで精一杯で、子ども一人ひとりの家庭環境まで考えるのは難しく、発問などをするときどの程度まで踏み込んで良いものか、判断するのが難しかった」と述べているように、学級担任であれば、自分の担当するクラスの子どものに関する情報を日常の会話や観察から得やすいが、家庭科専科教員は担当児童数が多く、家庭科の授業時間以外で子どもとかかわる時間が少ないため、C教員のような困難に直面する。

これらの困難を解決するために、初任家庭科教員も子どもの生活実態などを把握しやすいシステムの構築が必要である。

### 3) 研修参加を促す体制づくり

島原・酒井(1991)は、先輩教員の中に「新任教員が指導力を向上させるためには、とにかく悩まなくてはならない」と考え、『悩み』とは、指導のスキルを習得するために不可欠な独自の内的葛藤を指し、それは『実践』を通じて学んだことを統合するための過程(p.86)と捉える教師がいることを指摘している。

確かに、悩んで試行錯誤しながら指導スキルを習得することは必要な場合もあるが、初任家庭科教員の場合、家庭科は実習が多い教科であるため、予め授業を実践するに当たり基本となる安全面、指導のポイント、器具の配置・保管方法などを実践的に学ぶ場としての研修参加を促す体制づくりが必要であると考えられる。このような実践的知識・技能は失敗する前に習得すべき内容である。

## 5. おわりに

本研究の対象教員は3名であり、情報収集は2段階に分けて、ディスカッション、質問紙法、インタビューと3つの方法で直面した困難、およびその克服過程について尋ねた。しかし、対象教員から得られる語りの内容は限られていたといえる。許されるならば、対象教員の勤務校での参与観察によって、より詳細な情報の分析を行うことで、複層的な多様な困難の克服プロセスの解釈を深めることにつながると考えられる。さらに、本研究においては、困難の克服プロセスを検討したいため、TEMの主要概念のうち、社会的ガイド(SG)として得られた支援を中心に対象教員に尋ねたが、阻害要因としての社会的方向付け(SD)についての情報も得る事が必要であると考える。

## 謝辞

調査にご協力頂いた先生方には、長時間のインタビューに快くお引き受けくださりまして、心から感謝を申し上げます。

## 参考文献

- 荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ(2012)「複線経路・等至性モデルのTEM図の描き方の一例」『立命館人間科学研究』25, pp.95-107。
- 浅田匡(1998)「教えることの体験」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師－教師学への誘い』金子書房, pp.174-184。
- 石原陽子(2010)「新任教員の困難に関する考察－質的・量的調査分析から－」『プール学院大学研究紀要』50, pp.161-174。
- 木原俊行(1998)「自分の授業を伝える－対話と成長」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師－教師学への誘い』金子書房, pp.135-196。
- 文部科学省中央審議会(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) 2016年10月25日最終閲覧)。
- 佐藤学(1997)『教師というアポリアー反省的实践へ』世織書房。
- 佐藤真・前原裕樹(2013)「新任教員が抱える困難さの変容過程に関する研究」『兵庫教育大学紀要』42, pp.77-82。
- サトウタツヤ編著(2009)『TEMではじめる質的研究－時間とプロセスを扱う研究をめざして－』誠信書房。
- 島原宣男・酒井朗(1991)「日本における教員研修と教育改革－過去と未来にむいた改革のゆくえ－」『東京大学教育学部紀要』30, pp.83-89。
- 山崎準二(2012)「教師教育改革の現状と展望

ー「教師のライフコース研究」が提起する  
〈7つの罪源〉と〈オルタナティブな道〉  
ー』『教育学研究』79(2), pp.40-51。

山崎準二・望月耕太・菅野文彦(2011)「若い  
教師の力量形成に関する調査研究(1)ー  
2011 静岡調査における「教職の形成」に  
関する基礎分析報告ー」『静岡大学教育実践  
総合センター紀要』19, pp.209-222。

安田裕子・サトウタツヤ編著(2012)『TEMで  
わかる人生の経路ー質的研究の新展開ー』  
誠信書房。

吉崎静夫(1997)『デザイナーとしての教師  
アクターとしての教師』金子書房。

吉崎静夫(1998)「一人立ちへの道筋」浅田匡・  
生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師ー教  
師学への誘い』金子書房, pp.162-173。

## 著者

西村 由佳 広島市立宇品小学校

伊藤 圭子 広島大学大学院教育学研究科

本論文は、*Theory and Research for Developing Learning Systems*, Vol.3 所収の英語論文“The Process of Overcoming Difficulties Faced by Novice Home Economics Teachers in Elementary Schools” pp.13-25 の日本語訳論文である。