

学位論文要旨

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

## 研究の背景及び目的

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。

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>5)</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、家庭科の本質的な意義や独自性に気づくことができると推察された。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、本研究においては、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。

また、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。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おり、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。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、専攻教科の意義を認識したりする体験が可能な場合、教師の立場で生徒の視点と教師の視点的獲得をする〔深化③〕、〔深化④〕の段階に進むと考えられる。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〕の段階において家庭科と他教科を比較する方法の効果を検証し、教員養成

においてこれらの方法を導入する適切な時期について検討した。

## 研究の方法

1. 文献調査から、家庭科という教科の特性や役割を検討するとともに、先行研究から、家庭科を学習した人や家庭科教員がもつ家庭科に対する教科観の現状と課題を検討した。また、家庭科教員志望学生の教科観の深化に効果的であると考えられる、他教科との比較を通した3つの方法を抽出した。
2. 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に在籍する第4学年の学生から、教員志望である各コース6名、計18名の有志を募り、家庭科と理科、家庭科と社会科の共通点を認識させることを意図した2つの家庭科の模擬授業（食生活）を実施した。その後、各コース1名、計3名で構成する班による指導案検討を通して学生間交流を行った。授業及び交流前後に質問紙調査を実施し、その結果を比較・分析することによって、3教科の教員志望学生の家庭科観の変容を捉え、模擬授業及び学生間交流の効果を検証した。
3. 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の大学院生各2名計4名に協力を依頼し、人間生活教育学専修の筆者も含めた計5名により、「エネルギー問題」を共通テーマとした「現代社会」、「物理基礎」、「家庭基礎」の模擬授業案を作成し、同大学教育学部第四類人間生活系コースに在籍する家庭科教員志望の第2学年の学生5名を対象に実施した。その後、第2学年の学生5名と授業考案に参加した大学院生5名に別れて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。授業及びマッピングの前後に、学生5名には質問紙調査を、大学院生には半構造化面接を行い、3教科を比較・検討させる機会を設けることによって、参加学生や大学院生の教科観にどのような変容がもたらされるかを検証した。
4. 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開講された「教科教育学研究方法論」（2016年度前期）、「教科教育学の実践的展開」（2016年度後期）、「教科教育学の実践的検証」（2017年度前期）の3つの授業を受講した人間生活教育学専修の大学院生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や最終レポートの記述を分析した。また、博士課程前期を修了し、中・高等学校の家庭科教員となった3名（記述分析対象と同一人物）を対象に、勤務4年目の教科観や教育現場での現状をグループインタビューによって調査し、SCAT（大谷：2008）<sup>6) 7)</sup>を用いて分析した。さらに、調査対象者が大学3年生時と教員4年時の教科観に関する質問紙調査の結果を比較・分析した。これらを通して、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したのか、現在の教育実践や教科観にどのような影響を与えたのかを検証した。
5. 方法2~4の結果から、家庭科教員養成において学生の教科観の深化を促す家庭科と他教科を比較する方法を整理し、各方法を用いる適切な時期や対象等を検討し、教員養成プログラムの要点を提案した。

## 研究の結果及び考察

### 1. 家庭科の特性及び教科観

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つの側面があり<sup>8)</sup>、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。また、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<sup>9)</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ため、本研究では、家庭科、社会科及び理科において、共通点と相違点を比較・検討する機会を設け、家庭科教員志望学生に家庭科の本質的な意義や独自性、育成する資質・能力を捉えさせ、教科観の深化を図ることとした。

赤塚 (2014)<sup>10)</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>11) 12)</sup>、家庭科教員<sup>12) 13) 14)</sup>、教員養成学生<sup>15) 16) 17)</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。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、教員養成段階における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。

家庭科教員養成における、学生の資質向上に係る授業実践として、青木 (2010)<sup>18) 19)</sup>、永田ら (2004)<sup>20)</sup>、村上・高橋 (2015)<sup>21)</sup>の先行研究が散見され、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、本研究においては、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、学生の教科観の具体的な変容を捉えることとした。

## 2. 家庭科の模擬授業を通した3教科の学生間交流による教科観の変容

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、前述の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項目のうち、「授業づくりに役立てられる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。

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。

### 3. 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

参加学生5名が作成したマッピングには、3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、共通する部分を認識することができたと考えられた。しかし、各教科独自の部分においては、授業内容をそのまま記入している記述が多いことから、短時間で十分に比較・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たことが推察された。

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、他教科の学習内容と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、参加後の感想の記述から、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見て取れた。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。

これらの結果から、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。

### 4. 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大学院授業の効果

「方法論」の授業における家庭科専修大学院生3名によ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ことと推察された。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取れた。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。

上記3名が大学院修了後教員となった4年目にグループインタビューを行い、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、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」に関するストーリー・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,教科観の深化の状況は異なっており,教員Aは3つの側面を分けて表現していることから,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取れた。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,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。

これらの結果から,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。

#### 5. 本研究で検証した教科観の深化の方法と効果

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つであった。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。以上の結果から,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を再考した。

#### 研究の総括と今後の課題

本研究によって,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教科観の変容も捉えることができた。しかし,その他の教科の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。したがって,このような機会を教員養成に取り入れるためには,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,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られる。

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今後の課題である。

## 引用・参考文献

- 1) C. ファデル・M. ビアリック・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) 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
- 6) 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—着手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
- 7) 大谷尚, 「SCAT: Steps for Coding and Theorization —明示的手続きで着手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
- 8) 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
- 9) 長嶋俊介・乗本秀樹, 『家政知を考える』, pp. 122-123, 昭和堂, 1988
- 10) 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
- 11) 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
- 12) 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
- 13) 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
- 14) 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
- 15) 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
- 16) 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
- 17) 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
- 18) 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
- 19) 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
- 20) 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
- 21) 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