

## 家庭科教師の成長

—— 中学校の授業観察からみる‘成長の契機’ ——

河村 美穂\*・中山珠真実\*\*

キーワード：家庭科教師の成長、授業観察、クリティカルリフレクション、  
家庭科教育の目標

### はじめに

教師の成長に関わる研究では、自己への振り返りが重要であると言われている。なかでも、授業改善のための実践研究においては、自己リフレクション、対話リフレクションなど、様々な形態による教師のリフレクションの実効性が広く認知されている(澤本 1998a)。そこでは、教師を反省的実践家としてとらえ、自身を振り返りながら成長するという考え方や(佐藤 1997)、教師が自身の授業を探究するという Teacher as Researcher の考え方(秋田・市川・鈴木 2000)などがあり、いずれも、教師自身が学んでいく姿勢を重視するものである。

また、教師が学ぶということを考える際には、同僚との関係、および教師集団の影響など、学校文化という文脈の中で教師がどのように成長するかという点が重要であると言われている(佐藤 1994)。

このような教師のリフレクション、教師の成長に関する研究の多くは、実践的に行われており、特定の教科の教育場面についての研究も多く行われている(澤本 1998b)。家庭科教育にお

いても、複数の授業者と研究者によるアクションリサーチを取り入れた授業研究や(伊藤 2003, 2004)、教員同士の教材開発を通じた学び合い(伊藤 2002)などがある。しかし、これらの研究では教師の成長に関して家庭科固有の問題を論じるまでには至っていない。なかでも、中学校の家庭科教師の場合は、各校に単独配置されることがほとんどであり、家庭科を教える上での悩みを抱えていることが多い。とくに経験の浅い教師の場合、授業のみならず教科活動、生徒指導全般において不安を抱えている。現実にはこれらの家庭科教師が、特定の学校文化の中で教師としての成長を果たしていくことから、その成長の様態を明らかにすることは家庭科教育研究の根幹にも関わる重要な課題であると考ええる。また、経験の少ない若手の家庭科教師がどのように家庭科という教科を教え、どのように自身の教授スタイルを確立していくかは、家庭科という固有な領域における教師の成長に関する知見として、教員養成への示唆を得るという点からも有用であろう。

そこで、本研究は、観察者による授業の観察、授業者・観察者による授業後の話し合いを通して授業者のリフレクションをすすめる、そこでの変容を読み解くことによって家庭科教師の成長の軌跡を明らかにすることを目的とする。

\* 埼玉大学教育学部家政教育講座

\*\* 八王子市立長房中学校

なお、本研究では、授業観察・話し合いにおいて、授業者である家庭科教師と観察者である大学教員が、クリティカルな関係を結ぶことを重視した。リフレクションを通して授業改善を図る授業研究方法であるアクションリサーチにおいては、その構成メンバーが互いにクリティカルフレンドになることが重視されている(梶田1995)。また、メンタリングにおいても、代表的な三モデルの一つに反省モデルがあり、ここでのメンターとメンティーの関係性はクリティカルであるとされている(Mayanard and Fullong 1993)。本研究における授業者と観察者の関係は、メンタリングにおける反省モデルのメンター・メンティーの関係性(石川・河村2001)と捉え、お互いに対等であることを前提とした。一般には、授業をする→観察するという固定化した役割においては、対等な関係性をつくることは困難であるが、本研究ではあくまでもクリティカルな関係を目指す立場をとり、具体的な方策として①話し合いでは授業そのものの良し悪しを論じない②観察者が授業者を指導するのではなく一緒にその日の授業を振り返る③この一連の研究が授業の即時的な改善を目指すものではない、という3点を明確にして実践研究に臨んだ。また、授業者が観察者に望むことを毎回の話し合いで提案することとし、クリティカルな関係性をつくる工夫とした。

## I 研究方法

### 1. 研究概要

研究の概要を図1に示した。

実施時期は2003年7月～2004年1月である。

授業者Tは教師経験5年(うち小学校非常勤講師1.5年、中学校専任教員3.5年)の中学校家庭科の教師である。勤務校は公立中学校で、着任1年目である。それ以前は15歳以上の外国籍の生徒が多く在籍する公立夜間中学校に3年間勤務していた。12～15歳の男女生徒を対象とし

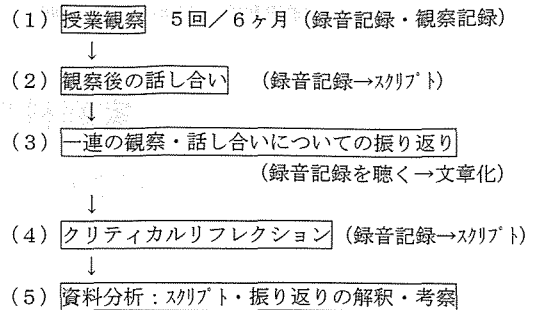


図1 研究概要

た普通中学校での家庭科教師としての経験はこの学校が初めてである。観察者は、高校での家庭科教員経験を有する大学教員である。

- (1) 授業観察は月に1回約6ヶ月にわたって行った。
- (2) 授業後には、授業内容、授業づくり、家庭科教育についての話し合い(毎回30分～1時間)を設定した。(表1参照)電話やメールでのやり取りも行った。これらの授業および授業後の話し合いは記録し、録音をとった。
- (3) 7月から12月まで計5回の話し合いは、録音記録にして約3時間あった。これら授業後の話し合いについての録音記録を、一連の授業観察および話し合いの最後(12月)に授業者および観察者がそれぞれ聴いて、自分の立場から考えをまとめ文章にした。
- (4) この文章を読み合った上で議論を深めるという方法をとった。このように授業者・観察者それぞれの立場から振り返り、議論を深める方法を本研究ではクリティカルリフレクション<sup>註1</sup>と名づけることとする。(3)観察・話し合いについての振り返りと、クリティカルリフレクションは、本研究の特徴とする方法である。
- (5) これらの授業記録、観察者の記録、授業者のメモ、話し合いの記録、クリティカ

表1 観察対象とした授業の概要（7月～12月）

観察日	学習項目	内容
7/16	1 学期 食生活領域復習 栄養素のはたらき	昨日食べた夕食の栄養バランスについて考える。
2 学期 住生活領域		
	1 居心地のよい家とはどんな家か?	VTR「建物探訪」視聴 アンケート「居心地のよい家とは?」 居心地のよい家について考える。
	2 住まいの役割とは	アンケート「あなたにとって住まいとは何ですか?」 住まいの役割をアンケート結果より考える。
9/29	3 家族と住まいの関わり① ～住空間と生活行為～	間取りについて考える。 生活行為と住まいとの関わりについて理解する。
	4 家族と住まいの関わり②～ 家族の暮らし方と住まい～	課題レポート「20年後の住まい方を考える」 ①家族構成②間取りの選択③部屋の使い方を考える。 アンケート「子ども部屋に鍵は必要か?」
	5 家族が集まる場所を快適にしよう①	提示された間取りについて「家族が集まりたくなるような部屋」を選んで考える。
	6 家族が集まる場所を快適にしよう② グループワーク	グループごとに「家族が集まりたくなる部屋」の使い方を詳細に検討する。
10/27	7 家族が集まる場所を快適にしよう③ グループワーク・発表会	検討結果を間取り図として表し、発表する。
	8 健康で快適に住むために①	VTR「ダニとカビ」ワークシート記入しながら視聴。
11/17	9 健康で快適に住むために②	カビとダニを防ぐ暮らし方の要点について理解する。 家の掃除計画を立てる。 課題「一週間の掃除実践～家の中をちょっとだけ掃除しよう～」
	10 住まいの安全	住まいに潜む危険に対する認識を深める。
	11 安全な住まい～家の中を見まわす～	自分の家の危険なところを発見し、その対策を考える。
12/15	12 災害に備えた住み方	日本における災害の種類と、対策の方法を理解する。
	13 ちょっとしたシニア体験&乳幼児体験	黄セロファン着による白内障体験 軍手着用による手作業体験 幼児の視界メガネ着による体験

ルリフレクションの記録のうち、録音記録はすべてスクリプトに起こし、その他の記録とともに質的なデータとして解釈し、考察を加えた。

## 2. 観察対象校および授業の様子

### (1) 観察対象校およびクラス

観察対象校は、都内の市部にある歴史ある中学校である。家庭環境の複雑な生徒が多く居住している地域、および裕福な地域を学区としており、生徒の家庭環境は多様である。学力の高い生徒は多くはないが、生活感のある生徒が多

いという認識を教員たちが共有しており、授業者 T は家庭科の授業が比較的やりやすいと感じている。生徒指導に関しては、規律を重んじてクラス担任集団が一致して指導に当たる場面が多く見られ、いわゆる荒れているという状況はない。

観察対象クラスは 2 年生全 3 クラスのうち 2 クラスである。技術・家庭科は週 2 時間であり、そのうち 1 時間が家庭科である。授業は比較的静かに進められた。これは、観察者がいる場面だけでなく、全校的に授業は静かに受けるものという文化が定着しているとのことであった。観察者は、授業者 T が担当している 2 年生クラスの 2 クラスを各 1 時間計 2 時間、教室後方から観察した。観察者は小型録音機で録音しながら、授業についての記録をとった。授業中に観察者の存在を気にかける生徒はほとんどいなかった。

## (2) 観察対象とした授業の内容および様子

1 学期の最後の授業である「栄養素の働きに関する復習」1 時間、および 2 学期の住生活領域の学習全 13 時間のうち 4 時間を観察した。この授業概要を表 1 に示した。なお、観察した授業についてはその日付を付して示した。授業の計画はすべて授業者 T が立案し実施した。このうち住生活領域の授業内容は、教科書を中心とした構成であり、グループワークも教科書の発展学習をもとに授業者 T がアレンジしたものであった。

授業者 T は生徒に考えさせる授業をしたいと思っている。そのため、全体に「どうしてかな」「なぜかしら」という発問の多い授業であった。生徒は概して興味を持って授業を受けており、他の領域ではまったく授業に参加しようとしなかった生徒も活発に発言する場面が多く見られた。とくに男子生徒は積極的に参加しており、授業者 T との対話を楽しんでいるような感じであった。授業者 T は、直接授業に関係のない発言もできる限り拾い上げてやり取りをし、生徒との関係を真摯に結ぼうとする姿勢が見ら

れた。また、生徒の発言や活動に対して一定のコメントを加えながらも、受容的な態度を示すことが生徒の安心感を生み出していると思われた。観察期間が 2 学期であったことから、授業者 T と生徒の関係が安定していた時期であったと思われる。グループ活動など、生徒の自主的な活動は活発に行われており、生徒同士の学びあいも行われていた。

## II 結果および考察

収集したデータのうち、授業後の話し合いの録音記録・クリティカルリフレクションの録音記録が授業者 T の状態、変容をもっともよく示していたので、そのスクリプトを中心に解釈を示して考察する。なお、解釈に際しては必要に応じて、授業者のメモ、観察者の記録を引用して示すこととする。

### 1. 授業者 T の語り

授業者 T の語りを詳細に検討した結果、授業後の話し合いとクリティカルリフレクションでの語りでは、大きな違いが見られた。それは、クリティカルリフレクションの前に、それまでの話し合い録音を聴き、意識的にリフレクションする振り返りを設定したことが大きく影響していると考えられる。そこで、本項では授業後の話し合いの中で示された授業者 T の語りについて検討し、その後のクリティカルリフレクションで示された授業者 T の変化については次項「2 クリティカルリフレクションの効果」で考察することとする。

授業後の話し合いでの授業者 T の語りを大まかに分類すると、次の 3 点をあげることができる。

- (1) 自己評価な語り
- (2) 迷いと悩みを表す語り
- (3) 家庭科という教科についての語り

以下にその具体的な語りを示しながら解説を加える。

### (1) 自己評価的な語り

自己評価的な語りとは、授業の成功・失敗、自身の指導力、専門性について、主にその日の授業を振り返って自分で評価しているものである。先述したように、本研究では授業者と観察者のクリティカルな関係性を目指す工夫の一つとして、授業そのものの良し悪しを直接的に話題にしないことをあらかじめ確認しておいた。しかし、実際には授業者 T は自己評価的な語りをすることが多くみられた。その一例を、次に示す。

(I: 観察者 T: 授業者)

I: では、え〜とですね…、まず今日のご感想を。

T: ああ〜、失敗しちゃった〜って感じですね。(笑)

I: ええ〜、T 先生にとって失敗というのはなんなんですか？

T: うん、自分の満足、ホントはね、生徒が満足する授業だとおもうんですけど、あの〜、毎時間先生（観察者のこと）に言われて、今日の一言とか、あとその時間にキーワードになったことをちょっと一言質問して、まあ長くなくてもいいから書いてねっていうようなこんな感じで書いてもらったりとかしてたんですけど、今日はその時間もなくて、なんかダメだったっていう感じ。(笑)

授業を失敗と捉えた理由について授業者 T は授業が円滑に進むことを挙げている。このことは、授業者 T が経験の浅い若手教師であることと無関係ではないだろう。浅田(1998)によれば、若手教師は経験教師に比べて授業計画を円滑に運営するためにのみ授業中の情報を活用し、授業計画が固定的になる傾向があるという。ここで授業者 T の語りにあるように、授業計画が授業時間内に収まらなかったことにより、否定的な自己評価をしていることも、計画の融通性が時間配分に限定されやすく、時間的な配分のでき不出来が、自己評価の基準になりやすい

ためではないかと考えられる。

さらに、観察し、評価されるという状況が授業者 T の否定的な自己評価を生み出している点も注目すべきである。以下の語りでは否定的な自己評価を「恥」という言葉で表している。

I: 大変でしょ？ しんどいと思う、見られるのは。ごめんなさいね〜。

T: いえいえ、慣れれば…。

I: 私も半期、見られていたのもしんどいはなんかすごくよくわかります（観察者が3年前に授業者として観察されていた経験を述べている）。だって…。

T: いや、でも恥をかかないと大きくなれないから…。

I: でも、恥…、そうなんだよね。あの〜どう評価されるかなというところが苦しいんですかね。

T: う〜ん。あ〜これダメだあって…、思っちゃうとドツボにはまる。でもまあ二時間もあるから一時間目失敗しても二時間目で立て直す…、でも子どもにしてみればねえ〜…。

以上に語られている自己評価は、観察する一されるという関係性に起因するものである。観察場面においてクリティカルな関係性をつくることは本研究のように評価的に議論しないという大前提をおいてもなお難しい。授業を観察する一されるという役割の固定化を乗り越えるためには、授業者と観察者が教授活動に関わる課題を解決していくプロセスを共有する、すなわち協同で解決すべき目標を設定しその解決方法を共に探究するといった、クリティカルな関係性をつくるための仕組みが必要であると考えられる。また、単に観察するのではなく、参与観察など、観察者が教授活動自体に参画することも含めて授業を共有するための方法も検討する必要がある。つまり研究方法を授業実践に融合させていく取り組みを考えるということである。

一方で、これらの自己評価的な語りは、他教

科担当の同僚からの評価を気にする授業者 T の状態を表すものでもある。授業者 T は勤務校において 1 人だけの家庭科教師である。そのため、たとえば、「家庭科は役に立つ教科である。」「すぐ使えるものを作ればよい。」という他教科教員の発言に敏感になっている様子が見られた。また観察者とのインフォーマルな話し合いの中では、家庭科教師が 1 人であることの孤独感を無自覚に訴えることが多くあった。一方、学校生活全般において生徒を指導する能力が低いと見られたくないという語りもあった。この点に関しては、クリティカルリフレクションにおいて授業者自身が自覚的に語るようになったので、授業者 T の変化として次項「2. クリティカルリフレクションの効果」において詳述する。

## (2) 迷いと悩みを表す語り

迷い・悩みを表現している部分について、一例として次のような語りがある。

I : ただ、あれですね～、もしかしたらよくわかんないけど、割とやっぱり教科書しっかり網羅してらっしゃるでしょ？  
そん中で濃淡つけてらっしゃるでしょ？  
だから、そこが中学と高校の違いなのかな～と思うんだけど、バツサリ切り捨てる勇気ってけっこう難しいじゃないですか、触れもしないみたいなのは（笑）  
そういうのって、やっぱりダメなのかなあ。

T : いや、ダメじゃないと思うんですけど、なんででしょうね～、やっぱり私は教員になったばかりだから、指導要領がすべてだ～っていうのは、たぶんね～、叩き込まれているんですよ。う～ん、で、指導要領で～、住居ってそんなにきっちりかっちりではないんだけど～、教科書でこういうふうに押さえてるっていうことは、大事なのかしらって思っちゃう。

悩んでいるとはっきりと表明するというよりは、自身を振り返りながら、やっていることに対して確信がもてないという状態を表すものであると考えられる。授業者 T は、日頃から家庭

科に関する自身の知識が豊富でないと感じており、とくに今回観察対象とした住生活領域に関しては、その意識が強かった。本事例のように、教師として指導内容に対する知識量の不足を感じる場合は、まずは教科者書に則っていればよい、という考え方に落ち着くのは当然であろう。

ここで授業者 T に必要と思われるのは、自己効力感であると考えられる。自己効力感は教師の力量形成に関与する要因の一つであり、経験の短い教師は一般に低いとされている。さらに教師にとっての自己効力感は具体的な教授に関わる経験に裏打ちされるものであるとも言われている（松田・鈴木 1997）。すなわち、授業をする中で、手ごたえを感じたり、成果を見出したりする経験を具体的に重ねることで実感していくものと考えられる。とすれば、授業者 T も指導内容に関する知識量を増やし、教授活動に伴う経験を積み重ねることによって、自己効力感を持つようになり、迷い・悩みも減じていくと考えられる。

## (3) 家庭科という教科についての語り

語りの中で多くを占めていたのは、家庭科という教科についてであった。以下の語りにあるように、授業の内容や、指導方法について話す中に、授業者 T の家庭科に対する想いが表わされている。特に、T は小学校教諭での全教科担当、夜間中学での日本語担当の経験から、家庭科を十分に教えてきたという実感が少なく、大好きな家庭科という教科を存分に教えることのできる現状においてそれまでの経験も振り返りながら家庭科教育への想いを直截に語っている場面が多く見られた。

### ① 家庭科で住生活領域を学ぶ意味

I : なんかそれも含めてなんですけど～、その～、住居でこれはたぶん先生によって、あと子どもの実態とかで違ってくると思うんだけど、T 先生は中学生にとって住居を学ぶ意味は何だと思いますか？

T : 私はね～、あの別にこれ学んでも学ばなくてもいいと思うんです。住まいに関し

ては…。私も実際やってこなかったし～。ただね、あの～、これは指導要領とかに全然書いてないんだけど、もう私の個人的な考えなんだと思うんですけど、例えば将来何になりたい、職業の夢を持つけれども、住まいも夢のうちの一つに入るんじゃないかな、将来、どういう家に住みたいとか、どういう住環境を作りたいとか、家を買いたいとか、なんかこういう家を建ててみたいとか、そういうのも将来の夢の一つになるんじゃないかなあ～っていうのがあって、そういう感じで興味・関心を持ってもらえれば、この分野はもう OK かなって。

I：この住居、最初にだからやっぱり住居的な知識が入って、そうするとそこに家族との関係が入ってきて、最終的にはミックスされた感じで終わるんでしょうけど、その住居学習の知識の部分で中学生が知っておいた方がいいっていうか…。で、先生が考えていらっしゃるのはどの部分ですか？

T：まあこのへんは…、どの部分でしょうね…。食寝分離とか、こういう言葉は別にどうでもいいのかなあ～って。こういう空間があって、こういう住み方があるっていう、ホントにこの辺の子は、この地域だったらこのことしか知らないし、もう団地のこと、団地の子は団地のことしか知らないしっていう感じなので、あの、なるべくいろんな住まいがあるんだなあ～とか、ああ～、いろんな住み方があるんだなあ～って思えればいいのかあ～って。で、あと整理整頓をすると、気持ち良く住めるんだなあ～とか。あと、環境の、室内環境の整え方とか…。

I：ああ～、じゃあこれからのことの方が…。

T：これからの方が、ダニだとか結露だとか、あと風のまわりとかね。なんかそういう所に重点を置いていくのがいいのかあ

～って。

I：今日のほら、あの間取り図の読み方なんかは必要になるよ～って話したでしょ？

T：ああ、そうですね。あれは別にどうしても必要っていう風には考えてなくて、あの知ってた方が役に立つんじゃないかなあ～っていう…。だから指導要領で、間取りが減ったんですよ～、中学生は。

I：あつ、あつそうなんだ。

T：うん、だから別に書けなくてもいいんだけど、知ってた方が得かなあ～っていう…。

## ② 家庭科という教科を学ぶ意義

T：私もここは難しいなあ～と思って、——(中略)——だから家庭科って、もっと役に立つことだけを教えればいいのに～っていうイメージを持ってる人はけっこう多い。ただ、でも、役に立つとか役に立たないとか、人によって違うし、さっきも言ったように食分野が必ずしも全員に受け入れやすいことかっていうと、そうでもないし…。

I：どうなんでしょうね～、領域固有の…。

T：個性が強いから。

T：教員になる前は、家庭科ってこんなに大切なのに、どうしてこんなに蔑ろにされちゃうんだろうってず～っと思ってて…、でも、言葉で大切だ～大切だ～って言うんじゃなくて、内容を地道に普通にやっ行って行けば、みんな自然にああ大切だな～って感じてくれるんですよ～。

I：うん、そうだと思います。

T：そういう授業ができるようになったらいいなあ～って。

以上の語りは、授業をする中で生徒の反応や、授業の進み具合を肌で感じながら授業者自身が模索している家庭科観である。「これは指導要領とかに全然書いてないんだけど、もう私の個人的な考えなんだと思うんですけど」と述べているように、授業者 T が、誰かの論に依拠し

たり、書物に書いてあることを鵜呑みにするのではなく、家庭科教育に対する自身の考えを持つようとしていることを示すものである。その家庭科観は、決して精選されたものではなく、まだあいまいな部分も残してはいるが、自分なりの家庭科観を確立しようとする意志を読み取ることができる。さらに、家庭科観を確立させる上で、「自分の授業実践はどうか」という問いを持つようになっていくことが重要である。自分の実践との関連で考え「でも、言葉で大切だ～大切だ～って言うんじゃないくて、内容を地道に普通にやって行けば、みんな自然にああ大切だ～って感じてくれるんですよ。」「そういう授業ができるようになったらいいな～って。」と語っているのである。

先述したように、本研究における観察・話し合いは、授業者 T にとっては厳しい状況であったが、一方で、以上のようなあいまいな、混沌とした授業に対する様々な思いを、他者（観察者）に伝えようとする中でより明確に整理しようという必然を生み出したという点では効果的であったと考えられる。

## 2. クリティカルリフレクションの効果

本研究の方法の特徴としてあげた、観察・話し合いについての振り返りと、クリティカルリフレクションは、授業者と観察者が自身の立場を自覚的に振り返り、クリティカルであることを追求するための工夫であった。さらに、観察・話し合いの振り返り（録音記録を聴いて振り返る）については、授業実践をしている途中ではなく、その後一定の期間をおくことによって授業者が自身を客観的に振り返ることを意図したものであった。現在、中学校の教師は非常に忙しい。教科指導、生徒指導、部活動の指導、種々の学校行事をこなしながら毎日の超過勤務をこなしている。その渦中では振り返る余裕がもてないのが当然であろう。そこで、観察・話し合いについての振り返りは冬季休業期に、クリティカルリフレクションはその後に行った。そこで

は、授業者 T が自身の変化について多く語っている。その変化について、前項の項目に対比させて以下 (1) 肯定的な自己評価 (2) 迷い・悩みの自覚化 (3) 家庭科という教科の捉えなおし という 3 項目について順に論じる。

### (1) 肯定的な自己評価—同僚との関係の変化

授業観察・話し合い時には、否定的な自己評価をしていた授業者 T であったが、クリティカルリフレクションでは、「私、授業をがんばっているじゃないか」と肯定的に評価するようになっていた。その中では、観察されることの負担も自己評価を否定的にした一因であったと語った。また、学校の中で孤独感を持っていたことをその当時の状況を読み解くように客観視できるようになっていた。それは、次のような語りに顕著に示されている。

「冬休み中に思ったんですよ。自分はこの学校で必要とされる教員にならなきゃいけないから、こういうところでは、自分はこう変わらなきゃいけないとかって、2 学期はほんとにもうガチガチだったかなあって、体調もあんまりよくなかったし、だからこう 2 学期の後半になるにつれてなんかいろいろ言われちゃうし、っていうのもあったんだけど、休み（冬季休業）になって前の学校の生徒の書類がでてきたりとか、あの、前の学校の様子とか思い出したりとか、前の学校の生徒からたまに電話がかかってきたりすることとかもあるんですよ、そういう人と話をして、あーなんか生かしていかなきゃなんだって、前の学校と今の学校はもちろん全然違うけど、でも、どこの学校も前の学校みたいなのんびりした空気っていうのは求められてると思うから、自分はそういうところ体験してきてるんだし、ここでは生徒をいい方向に導くためには教員がちゃんと取捨選択して、あの、こっちにきなさいって引っ張りあげてるけど、それだけじゃなくて、もっと違う面、自分だったらが出せるはずだって、だから前の学校のことを捨てちゃいけない、生かしていかなきゃーってそう思ったんですよ。それでちよ



とふっきたかなって。』

日本の教師は、欧米の教師に比べ無限定的教育観を有しているといわれている。すなわち、教科内容を教えるだけでなく、生徒の生活や人間的な成長についても、自らの役割であると認識し責任を負う傾向が強いということである。このことは、日本における教師文化の伝承という形ではなく、教師という役割を与えられると、子どもに無限定的な指導で立ち向かうような、あるいは立ち向かわざるを得ないような、何らかの力が教育の現場に働いていると考えられている(由布 1998)。ここでは授業者 T はまさしく、このような無限定的な教師役割を有すべき状況におかれてしまったと言える。それは、学校文化として押し付けられたものというよりは、授業者 T が新しい学校環境(文化)に適応しようとして思い込んでしまったというものではなかっただろうか。授業者 T はこのクリティカルリフレクションにおいて「自分はこの学校で必要とされる教員にならなきゃいけないから、こういうところでは、自分はこう変わらなきゃいけないとあって、2 学期はほんともうガチガチだったかなあって」と、その当時に冷静に振り返ることができるようになっていた。そのように「変わらなきゃと思った」自分から、そうではなくて、「今までの自分を捨てちゃいけない、生かしていかなきゃ」と前向きにしかも自己肯定的に考える方向に変化しているのである。これは授業者 T がクリティカルリフレクションを通して無限定的な教師役割から解放されたということであり、自分自身を取り戻した状態と考えられる。

その後授業者 T は、家庭科の授業の一環として保育実習を実践した。この実習に当たっては、技術科教員をはじめとする多くの同僚や管理職の協力を得て「実践を積み重ねてはじめて認めてもらえるのですね」と実感するようになった。

(2) 迷い・悩みの自覚化—自分の変化を自覚する

迷い・悩みに関しても、解決の方向に向かう

自分の変化を語っている。

「自分をなくしちゃいそうでしたね、私は。教科書だけ走ってしまったというのも、臆病になってたってところもあるかもしれません。やってるでしょうみたいな、もっと肩の力抜いてやっていいんだなあ。」

授業後の話し合いでみられた迷い・悩みの核心を自分なりに突き止めたことによる語りであると思われる。

さらに、自身の変化のプロセスを成長のプロセスとして捉える視点を有するようになっていく。それは以下のような語りから明らかである。

「だれもが通っている道を私も今通っているんだと思いました。私は今、教師という大人になる道の、乳幼児期にいるんだなあ。」

自身を乳幼児とたとえることによって、今後の成長の可能性を示している。それ以前に感じていた自信のなさ、不安を解消し、自身を取り戻しつつあると考えられる。この不安定だった自分については、観察者との関係に関しても客観的に振り返ることができるようになっていく。地域性を考慮して授業を計画しようとする中で、その可能性と限界の間でゆれ動いている自分を見出しているのである。

「話し合いの中で、(観察者) からアドバイスをもらっているのに、この学校では無理、とストップをかけている自分に気づきました。」

本来なら、地域の特性に焦点化して授業をつくっていく可能性に目を向けるところが、逆にその限界にばかり目が向いてしまっていた自身の状態を自ら発見しているのである。この問題、すなわち生徒の実態に即して、その地域性を考慮して授業をつくることについては、クリティカルリフレクションの時点では未解決であり、この後も授業者 T の授業を創る上での明確な課題となった。

(3) 家庭科という教科の捉えなおし

「ものづくりを否定するわけではないが、夜間中学のときはそれだけで、家庭科=ものづくりになっていておかしいと思った。今考えるのは、

ものづくりは家庭科として手放すことはできないと思う。カレーを作るとやっぱり生徒は喜んで食べていたし、生徒の喜ぶ顔を見ると充実感がある。でも、それだけ(つくるだけ)ではやっぱりだめだと思う」

「ある分野だけに偏った内容にはしたくない、いろんな分野の楽しさを伝えたい。」

「私は家庭科の領域に知識がない。という気持ちが強く自信がなくて、教科書通りにしかできなかった。だから家庭科の中でも専門といえる領域をつくる必要があると思う。」

それぞれの語りは決して一貫したものでないが、家庭科という教科を教える者として、一つ一つの領域の指導について思考を深めている様子が示されている。このことは、自身の実践に対して自信をなくす、すなわち教師としてのアイデンティティを揺るがされる経験を経たことによって再考を促されたということであろう。さらに、自身の家庭科の指導内容に対する知識の不足に対しては、専門領域をつくるという具体的な解決方法を見出すまでに至っており、思考を深める中で前向きな姿勢を持つようになっている。

### 3. 家庭科教師の成長のプロセス

以上に示したように、この半年間の授業観察、話し合いを通して、とくに、クリティカルリフレクションを通して、授業者 T は自身の変化に自覚的になったといえる。

その変化、つまり成長のプロセスは、次のように示すことができる。図2を参照しながら解説する。

授業者 T は教科の指導や生活指導について、他教科の同僚から、直接的にまたは間接的に期待や批判を示される場面に多く出会った。これは特別な状況ではなく、家庭科を1人で担当する教師の場合には、その教科への期待や批判を1人で引き受けるという状況は一般的であると考えられる。

このような期待や批判には、他教科教師の家

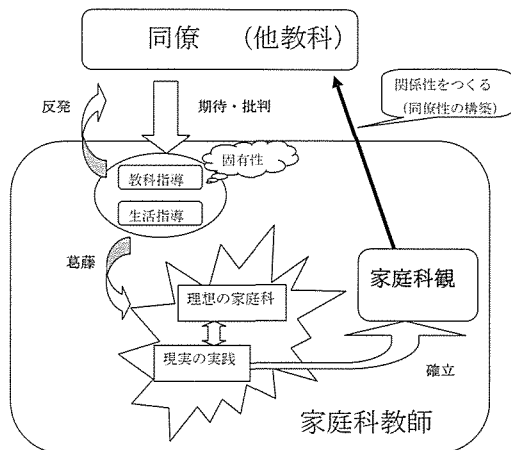


図2 家庭科教師の成長のプロセス

庭科という教科への思い込みや、それぞれの教師の家庭科観が含まれており、受けとる側である授業者 T にとっては押し付けと感じられる場合もあった。また、家庭科という教科の特性から生じる画一的な教科イメージが含まれていることもある。家庭科教師の多くはこのような期待や批判に対して反発を感じながらも、自身の理想とする家庭科、教師像を形づくる際に影響を受ける場合が多い。

授業者 T も、その期待や批判に応えようとして、自分のなかで葛藤が生じてしまった。その葛藤とはつまり、一方で理想とする家庭科の授業や教師のイメージがあり、一方では現実の自分の授業や、思い通りに授業ができない、または生活指導が十分でない自分のことを認識することである。言い換えれば、理想と現実のズレ(ギャップ)を認識することである。

語りの中で授業者 T が明示している理想の家庭科教師と現実の自分を対置すると図3のようになる。

つまり、授業者 T の理想とは「知識が豊富で生徒の質問に何でも答えることができる」「生活に役立つ知識を教えることができる」「同僚に認められる」「子どもたちの現状をよく把握している」家庭科教師である。このなかで「知識が豊富で生徒の質問に何でも答えることができる」

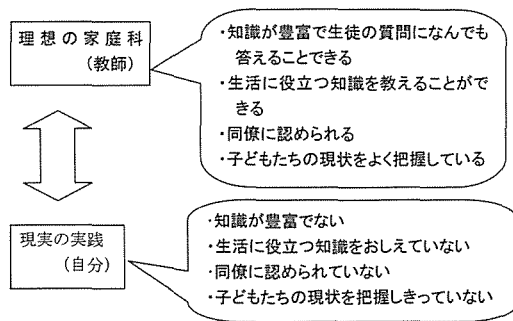


図3 家庭科教師 T の理想と現実

「生活に役立つ知識を教えることができる」という理想は、経験を重ねることによって培っていく能力である。とくに多くの領域からなり、実習を伴う教科であることから、家庭科の教科指導は経験により身につける部分が多く存在する。さらに、生活を扱う教科であることから生活実態を含めた「子どもたちの現状をよく把握している」ことが非常に重要となる。しかし、経験の浅い授業者 T は現実にはこれらのことがすべて十分にできていないと感じており、葛藤の中でこの理想と現実のズレをはっきりと認識することによって否定的な自己評価をするようになっていったと考えられる。

この葛藤は、否定的な自己評価を導くという点からも、他教科教師との関係からも教師としてのアイデンティティーを揺るがす深刻な状況であると考えられる。

一方でこの理想と現実のズレを自覚することは、授業者 T の自己リフレクションを促し、自身の家庭科観を明確にする必然を生み出している。つまり、期待や批判に応えるために、「私は家庭科という教科をこんなふうに考えていて、こういうつもりで授業をしています。」と自身の授業や指導目標を明確にする必要に迫られているのである。

クリティカルリフレクションの中で「同僚に認めて欲しいのは、私個人ではなく家庭科という教科です」と語っているように、授業者 T は自分の目指す家庭科教育を理解して欲しいとい

う思いから、自身の実践を振り返りながら家庭科観を確立しようとしていることがわかる。ここで重要なのは、家庭科観の確立が自身の実践との関連でなされている点である。授業者 T の場合は、理想と現実のズレを認識する中で、「家庭科ではなぜ実習を重視しなければならないのか？」という問いを持つようになった。この問いに応えることはすなわち、家庭科＝調理実習・被服実習という一般的なイメージからの脱却を期するものであった。クリティカルリフレクション後に授業者 T が書いた実践報告のまとめでは、次のようにその答えを出している。

「家庭科というと調理実習や被服実習を思い浮かべる人がほとんどだと思います。私もその1人です。でも、現代の家庭科はそれだけでよいのかな？と考えてしまいます。なぜなら、食と衣だけでは本当の家庭科の良さは伝えきれないのではないかと思うからです。では、住居分野ではどんな実習ができるのでしょうか？ 実際に家を造ってみるということはさすがに大変そうですが、アイデアを出しているんなことができそうです。

保育分野では保育園実習があります。これは家庭科の枠をはみ出し、他教科の先生方や管理職、そして地域の方々に協力頂いてやっとな実施することができました。

調理実習や被服実習における生徒の反応をみたり、感想を読んだりすることは楽しいことです。でも、住居分野や保育分野の反応や感想も、もっと楽しく感じます。『え？ この生徒がこんな反応を？』という意外性があったりするからです。特に保育実習は生徒の顔つきまで変わるからびっくりします。そんな生徒の反応を見ると心から嬉しくなり、実施できてよかった。家庭科の教員でよかったと思います。教科が広がれば、生徒も広がっていくと実感します。』

このように、単に理想とする家庭科観を確立するというのではなく、その家庭科観と自分の実践をつなげて考えることが真の家庭科観を培うことになっている。つまり、自分の実践を基

盤として、他教科の同僚に家庭科を理解してもらおうと考えるようになったのである。

以上のように、授業者 T は、同僚からの期待や批判を起点として「現実の自分・自身の実践」と対比して「理想とする家庭科教師像・家庭科観」を徐々に鮮明にした。これは、授業者にとって葛藤場面であると同時に、成長の契機とも捉えることができる。

### III 家庭科教師の成長プロセスにおける固有性

本研究は、授業者 T と観察者による観察・話し合いを基盤とした実践的な研究である。対象を一人の中学校教師としていることや対象学校の地域的な特性もあることから、一つのケーススタディと考えられる。ただし、本研究で導かれた家庭科教師の成長のプロセスは、すべての家庭科教師にあてはまるとは言えないまでも、一定数の家庭科教師の成長に重なる部分があると思われる。

本研究で示された知見を性急に一般化することは避けなければならないが、ここに示された成長プロセスに関わる考察は、家庭科教師の成長を考える上で参考となる知見を含んでいると思われる。それは、家庭科教師のおかれている状況が他教科の教師に比べて特殊であることからくるものである。つまり、家庭科教育固有の問題と考えてよいだろう。多くの家庭科教師が各中学校に一人ずつ配置されていること、実習・体験的な学習が多いこと、歴史的経緯による技術・家庭科という教科の位置づけに無理があること、家庭科教師の多くが女性であることなど、その特殊性は多様である。本研究においては、この特殊性を否定するのではなく、この固有な状況のなかで家庭科教師が成長していく可能性を示したものである。

「一人きりだから、だれか導いてくれる人がいたら安心できるのに」という授業者 T の語りは、家庭科教師のおかれる孤独で不安定な状況

を如実に表している。実際には公立中学校の場合、地区ごとに研究会を組織し、教材開発を通して中堅またはベテランの教師が経験の浅い教師を助けるしくみを持っているところもある。また一方で、家庭科教師が孤独であることは、実はすべての教師が経験しているが、そんなものだと思って過ごしてきているとも考えられる。ただし、このような地区ごとのネットワークがあれば、救われる新任の教師も多いだろう。本研究で明らかにした家庭科教師の状態から考えれば、上記のようなネットワークの必要性も理解されやすいと思われる。

さらに、授業者 T が 1 年の経験を通して、期待され批判されながらも他教科の同僚との関係性をつくっていきこうと前向きになることこそが、その学校文化の中でその学校の生徒の実態に合わせた授業を創っていくために必要なことであろうと思われる。

### おわりに

家庭科が歴史的にジェンダーバイアスを包含し、中学校においては技術・家庭科という教科として設定されている特殊な教科であるがゆえに、家庭科教師には様々な葛藤がある。この葛藤は家庭科教師がひとりで乗りこえなければならない、という孤独に立ち向かう必然を伴った厳しいものである。

ただし、この理想と現実のギャップを自覚し、自身の実践を基盤としてこれを埋めていきこうとする試行錯誤が、家庭科の教師としての成長の契機でもあるのではないだろうか。もちろん家庭科教師の成長には、他教科教師の成長と同様の部分もあり、教師のライフコース研究で明らかにされている知見も有用である。ただし、家庭科固有の教師経験に関する成長のプロセスを明らかにしてはじめて、その全容を理解することが可能となり、現職の家庭科教師への支援の方法を提案することができると考える。また、教員養成においては学生が家庭科という教科教育

の基盤を学ぶという意味においても、家庭科固有の問題を理解することが重要であると考えられる。

本研究では、授業者と観察者がクリティカルであるための工夫を施したが十分ではなかった。今後は授業を観察する一されるという役割の固定化を乗り越えるために、授業者と観察者が教授活動に関わる目標を協同で設定し、その解決方法を共に探究すること、観察者が教授活動自体に参画することも含めて授業を共有するための方法を検討することが課題である。

さらに、同様の実践研究を積み重ねていくことによって、家庭科教師の成長に関わる知見を蓄積し、家庭科教師の成長のプロセスをより明らかにしたいと考える。

注1: クリティカルリフレクションとは本研究において新しく提案する教師が研究者(観察者)とともに行う省察方法である。

教師と研究者(観察者)のクリティカルな関係性を重視し、互いに授業、観察、話し合いにおける自身の行為を振り返ることを目的として、とくに設定するものである。

### 参考文献

- 秋田喜代美・市川洋子・鈴木広明 「アクションリサーチによる学級内関係性の形成過程」, 東京大学大学院教育学研究科紀要、第40巻、2000、p. 151-152
- 浅田 匡 授業設計・運営における教室情報の活用に関する事例研究：経験教師と若手教師の比較, 日本教育工学雑誌 22、1998、p. 60-64
- 石川治久・河村美穂 中堅教師のメンタリング, 日本教育方法学会紀要「教育法理学研究」第27巻、2001、p. 93-94
- 伊藤葉子 「教師として自らを育む」, 武藤八恵子編『授業へつなぐ』家政教育社 2002、p. 217-220
- 伊藤葉子 アクションリサーチで授業を変える(1)～(5), 家庭科教育、家政教育社、2003、3月号～5月号
- 伊藤葉子 「授業研究における教師の学び」, 大学家庭科教育研究会編『市民が育つ家庭科』ドメス出版、2004、p. 138-148
- 梶田叡一 「教育心理学研究者は実践現場とどう関わるか」, 梶田叡一編『教育心理学への招待』ミネルヴァ書房、1995、p. 235
- 佐藤 学 教師というアポリアー反省的实践へ, 世織書房、1997、p. 159-242
- ナンシー・佐藤 「日本の教師文化のエスノグラフィ」, 稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』, 東京大学出版会、1994、p. 125-139
- 澤本和子 「授業リフレクション研究のすすめ」, 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編『成長する教師』, 金子書房、1998a、p. 212-226
- 澤本和子 中堅・ベテラン教員を対象とする教師の成長研究—4つの授業リフレクションの研究事例の考察—, 教育実践学研究、山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要、No. 4、1998b、p. 61-70
- 松田 惺・鈴木眞雄 教師の自己効力感に関する基礎的研究, 愛知教育大学研究報告 46 (教育科学編)、1997、p. 57-65
- 由布佐和子 教師の指導観に関する実証的研究, 福岡教育大学紀要、第47号、第4分冊、1998、p. 89-99
- Trisha Maynard and John Furlong, Learning to Teach and Models of Mentoring, *Mentoring*, Kogan Page, London, 1993, p. 78-82

(2005年3月30日提出)

(2005年4月11日受理)

The development of the home economics teacher  
— An opportunity for development through the observation of  
junior high school classes —

Miho KAWAMURA and Tamami NAKAYAMA

Keyword : Development of home economics teachers, Observation of classes,  
Critical reflection, Home economics goals

Reflection is so important in the process of teacher development. It is the style for teachers to learn about teaching through reflecting about their own classes. The study of the process how teachers develop in their own field is necessary. The purpose of this study is to understand how this development occurs in the case of a home economics junior high school teacher.

Method : Author tried to interpret the process of home economics teacher development in junior high school through observation and discussion for six months.

The teacher and observer had two step discussions. The first step discussion took place after classes. The second step discussion took place after listening to tapes of all the first discussion. The second discussion was called “critical reflection”.

Result and discussion : In the first discussion, the home economics teacher talked about the following 3 points ; ① self-evaluation ② hesitation and worry ③ about the subject of home economics

The teacher clearly realized her hesitation and worries, through “critical reflection”, and she began to think about the meaning of “practice” in home economics.

The home economics teacher developed using the following process;

At first, the home economics teacher gets some expectation and judgment from colleagues who teach other subjects. She feels some conflicts about that. These conflicts arose from the gap between the ideal home economics teacher and her real self. These conflicts threaten her identity as a teacher, but it is a big opportunity in that she ensures her ideas about the goals in home economics.