

家庭科教員養成課程における教科観の深化に関する研究

— 家庭科と他教科を比較する機会の導入 —

詫間 千晴

本稿では、森・鈴木（2017, 2021）、詫間・鈴木（2023）で検証した家庭科教員志望の大学生や大学院生の教科観の深化を促す方法を整理するとともに、各方法を取り入れる適切な時期を検討し、家庭科教員養成課程への導入方法を提案することを目的とした。

家庭科と他教科を比較する方法には、各教科の共通点や相違点を整理させる【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】の三つがあり、取り入れる時期（学年）によって効果に差が出ると考えられた。そのため、教育実習前までの段階では【方法①】を、教育実習後は【方法①】と【方法②】を、大学院生時には【方法①】と【方法③】を組み合わせる等、学部から修士課程までの導入方法を提案した。

Keywords：家庭科教員養成課程，教科観，家庭科，他教科

1 問題の所在と研究の目的

岡島（2018）¹⁾による中学校社会科教員を対象とした調査、井ノ口（2018）²⁾による小学校教員養成課程の大学3年生を対象とした調査、青木（2009, 2010）^{3) 4)}の家政学部の学生を対象とした調査より、以下4点が示唆された。

- ① 教師の授業力向上には教師の教科観形成が不可欠であること
- ② 教師の教科観は教師の学習経験に基づくこと
- ③ 教員養成において学生の教科観形成を促す必要があること
- ④ 学生の教科観形成のためには自身の専攻教科を改めて捉え直す機会が必要であること

教師は、学校現場での授業実践や教員研修においても、専攻教科の捉え直しの機会があると考えられるが、岡島（2018）の研究から、教師の教科観は最終学歴や学生時代の研究活動に大きな影響を受けていることが明らかとなった。したがって、教員養成課程において、井ノ口（2018）や青木（2010）の実践のように、専攻教科の捉え直しを促す機会を意図

的に取り入れることで、教科の本質的な意義や独自性を理解し、それらを、授業を通して生徒に伝えることのできる教師の育成が実現すると考える。

また、永田ら（2004）⁵⁾の初等教員養成課程における家庭科と理科を専攻する学生間の交流による調査、村上・高橋（2015）⁶⁾の中学校教員養成課程における家庭科と美術科を専攻する学生間の交流による調査より、以下3点が示唆された。

- ① 他教科を専攻する学生との交流が家庭科専攻学生に多様な視点を与えること
- ② 教科連携を目指した授業づくりによって他教科への理解が深まること
- ③ 他教科理解が深まることにより家庭科への理解が深まること

永田（2004）と村上・高橋（2015）の実践における共通点は、二つの教科で共通するテーマを扱うこと、授業づくりの中で他教科の学生と交流させることであった。これらの先行研究から、家庭科教員養成においては、学生に家庭科という教科の意義を再考させること、他教科を専攻する学生と交流すること、家庭科と他教科との教科連携を目指した授業づ

くりをすることの三つの方法を組み合わせることが、家庭科教員志望学生の教科観の深化や、教員としての資質・能力の向上を促すと考えた。

R.J.マルザーノとJ.S.ケンドール(2013)⁷⁾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、二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はできないという。このことから、教科の存在意義を改めて探究することや、家庭科と他教科の専門性や教育目標等を比較することによって、学生の自身の専門教科に対する教科観がさらに深まり、教科の本質的意義や独自性を認識することができると推察した。しかし、先行研究において、家庭科教員養成課程に在籍する学生を対象に、家庭科と他教科を比較する機会を設け、学生の教科観の変容を明らかにしたものはみられない。

そこで、本稿では、家庭科教員養成課程において、家庭科と他教科を比較することで、家庭科教員志望の大学生や大学院生の教科観の深化を促す方法を検証・整理するとともに、各方法を取り入れる適切な時期を検討し、家庭科教員養成への導入方法を提案することを目的とした。

2 研究の方法

上記の目的を達成するにあたり、森・鈴木(2017)⁸⁾、森・鈴木(2021)⁹⁾、誌聞・鈴木(2023)¹⁰⁾において検証した家庭科と他教科を比較する方法の成果と課題を検討した。そして、方法を難易度別に整理し、実施した時期(学年)の適時性等を検討するとともに、中等家庭科教員養成において家庭科教員志望の大学生や大学院生の教科観を深める機会の導入方法を考案した。

3 一連の研究における教科観の定義と教科観の深化のプロセス

一連の研究において、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」の三側面に整理した。各側面の事例を図1に示す。本事例は、小学校、中学校、高等学校の学習指導要領^{11) 12) 13)}、及び家庭科教育関連の文献^{14) 15) 16) 17) 18) 19) 20)}より、筆者が設定したものである。家庭科教員や家庭科専攻学生によっては、教科観に内在するこの三側面の認識の比重が異なったり、三側面が混在した表現になったりすることも予想される。一方で、家庭科に対する認識の深

まりが進むと、これらの三側面を区別して表現できるようになることや、家庭科がもつ「内容教科」、「生活教科」、「技能教育」の三つの役割を認識し、教科観として表現できるようになることも予想される。

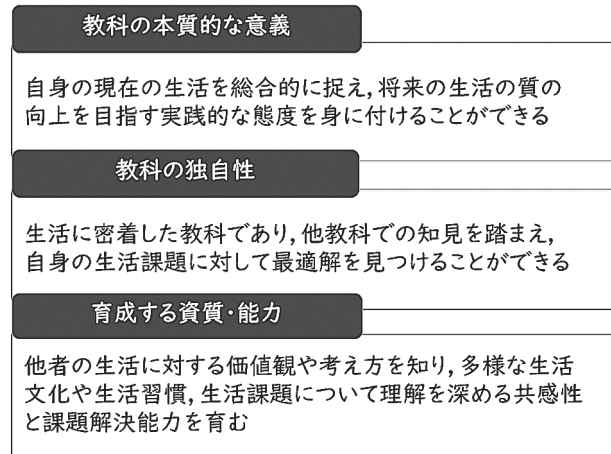


図1 家庭科の教科観を捉える側面の事例

また、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①～④〕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の深化プロセスを図2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(学習者)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〕。教育実習後は、教科の指導力を高める学習経験を続けることにより、教師としての資質・能力の向上を図っていく。学生の教科観に影響を与える要因としては、生活経験、専門外の学習、専門の学習、教育実習、卒業論文研究、社会経験、生涯設計などが挙げられる。

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ること、専攻教科の意義を再認識すること等の機会を得ることで、教師の立場での生徒の視点と教師の視点の獲得〔深化③、深化④〕をすると考えられる。大学院生の教科観に影響を与える要因としては、生活経験、専門外の学習、専門の学習、学校研修などへの参加、修士論文研究、社会経験、生涯設計などが挙げられる。

一連の研究においては、大学生や大学院生の教科観に影響を与える要因の中で、専門外の学習からの影響に着目し、家庭科と他教科を比較する機会を意図的に設けることで、教科観の深化にどのような効果がもたらされるかを検証することとした。専門外

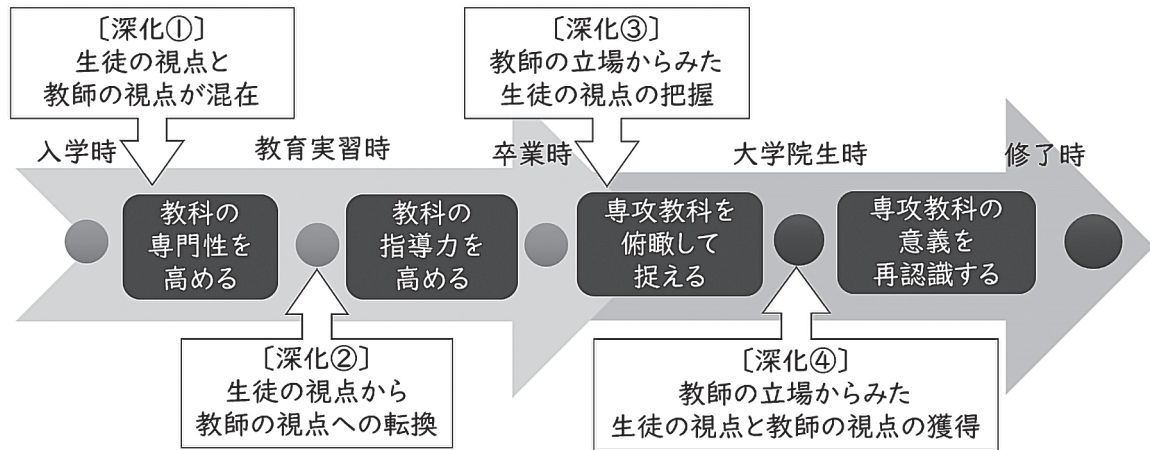


図2 学部から修士課程までの教科観の深化プロセス

の学習からの影響に着目した理由は、次の2点である。

1点目は、専門外の学習として、他教科と比較する機会を教員養成の中に設置することで、大学生や大学院生に均等な経験知を与えることができる点である。生活経験等は個人差が大きく、大学生や大学院生の家庭環境や成育歴にまで遡る必要があり、教科観の深化を生活経験の中で捉えることは困難であると考えた。また、他教科と比較することから、家庭科教員志望の学生だけではなく、他教科の教員志望学生も同様に経験することができ、教育現場において活躍できる教員の育成を効果的に行うことができると推察した。

2点目は、大学生や大学院生の専門外の学習に対する興味・関心を高めることができる点である。一般的に大学では、学生に対して教養科目などの専門外の学習が設定されているものの、それらの科目に対する学生の興味・関心は低い。教師という職種に就く場合、専門的な知識を身に付けるだけではなく、全ての物事に興味・関心をもち、学習する姿勢をもち続けることが求められる。また、家庭科という教科の特徴から、多岐にわたる分野に興味・関心をもたなければ、生活を総合的に捉えることはできない。そのような姿勢を教員養成の中で育成するためには、専門外の学習の機会を増やすとともに、それらの学習を大学生や大学院生にとって意味のあるものにする必要があると考えた。以上の理由から、専門外の学習経験を通して、家庭科教員志望の大学生や大学院生の教科観の深化を図り、家庭科教員としての資質・能力の向上を目指すこととした。

4 森・鈴木（2017）実践の成果と課題

本実践では、家庭科、理科、社会科の教員志望の

大学4年生（各教科6名、計18名）を対象に、中学校技術・家庭（家庭分野）の食生活分野「ハンバーグ」をテーマとして、家庭科と理科、家庭科と社会科の関連性を用いた模擬授業を実践した。その後、家庭科、理科、社会科の学生各1名を1グループとして模擬授業の指導案検討を行い、模擬授業及び指導案検討前後の参加学生の家庭科観の変容を調査・分析した。

研究の成果として、質問紙調査の結果から、家庭科の模擬授業に参加することで、社会科及び理科教員志望の学生は、家庭科についての理解が深まるとともに、「思考も技能も等しく必要な教科」、「他教科ともつながる、可能性のある教科」等、新たな家庭科観を形成する様子が見られた。また、家庭科だけではなく、自己の専攻教科である社会科、理科に対する認識を深めることができた。さらに、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、教員養成でこの機会を設ける必要があると回答した。

しかし、社会科及び理科教員志望の学生と比べて、家庭科教員志望の学生の模擬授業による家庭科観の大きな変容は見られなかった。これは、家庭科教員養成の4年間において、家庭科教員志望学生の家庭科観は概ね深まっており、他教科の教員志望学生との交流により変化することはなかったと考えられた。このことから、3教科の学生間交流には一定の効果があるものの、家庭科の模擬授業のみを検討するよりも、3教科の模擬授業を比較・検討した方が、家庭科専攻学生の教科観の深化には効果的であると推察された。

5 森・鈴木（2021）実践の成果と課題

本実践では、家庭科専修大学院生1名（筆者）、

社会科専修大学院生2名、理科専修大学院生2名、計5名により、共通テーマ「エネルギー問題」を設定し、家庭基礎、現代社会、物理基礎の模擬授業を考案した。その後、考案した模擬授業を、家庭科教員志望の第2学年の学生5名を対象に実践し、模擬授業後に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。そして、模擬授業及びマッピング前後の参加学生の教科観の変容を調査・分析した。

研究の成果として、模擬授業に参加した家庭科教員志望学生は、「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を認識することができた。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、教材に対する認識の深まりを捉えることができた。

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への影響が大きかった様子が見られた。そのため、共通テーマを設定して3教科を比較・検討する機会を設けることは一定の効果があるものの、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、時間をかけて他教科と比較をした方が、家庭科教員志望学生の教科観の深化にはより効果的であると推察した。

本稿では、森・鈴木（2021）には記載していない、3教科の模擬授業考案に関わった大学院生5名が作成した家庭科、社会科、理科の共通点や相違点を整理したマッピングの結果、社会科及び理科専修大学院生の教科観の変容について、詳細を示す。

（1）マッピングにみる3教科の共通点と相違点

1）調査時期・調査方法

2015年2月、3教科の模擬授業考案に参加した社会科専修の院生F・院生G、理科専修の院生H・院生I、筆者（家庭科専修院生）の5名でマッピングを行った。調査方法は、家庭科、社会科、理科の円が描かれた模造紙に、3教科で共通する部分はピンクの付箋に、2教科で共通する部分は緑色の付箋に、各教科独自の部分は黄色の付箋に記入し、それぞれの位置に貼り付けてもらった。

2）結果と考察

家庭科専修、社会科専修、理科専修の大学院生5名が作成したマッピングを図3に示す。3教科の共通点として「課題（問題）解決能力の育成」、「他教科との連携をいろいろ考えられる」、「最終的な目標が意思決定にある」等の記述が見られた。また、家庭科と社会科の共通点として「公民分野との内容領域が被っている」、「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」等の記述が、家

庭科と理科の共通点として「日常生活とのかかわりが深い」、「学習内容（物化生地と衣食住）」等の記述が、理科と社会科の共通点として「科学的に事象を捉える」、「科目に細分化されている」等の記述が見られた。さらに、各教科の独自性として、家庭科では「生活者の視点で考える」、「他教科の知識を基盤として成り立つ」、社会科では「市民性育成」、「人文社会諸科学の知識を使って、社会の見方、考え方を育てる」、理科では「モデルの活用（種類）が多い」、「自然科学の見方、考え方から“なぜ”（課題）を解決」等の記述が見られた。

森・鈴木（2021）において示された、大学2年生が作成したマッピングと比較すると、教科の本質的な意義や独自性を捉えた記述が多く、大学院生の各教科に対する理解が深まっている様子が見られた。この結果から、他教科と専攻教科との違いをより深く理解するためには、教科で連携しながら授業づくりに関わることや、大学院生など自己の専攻教科への理解が深まった段階で実施することが、効果的であると考えられた。

（2）半構造化面接にみる大学院生の教科観の変容

1）調査対象者・調査時期・調査方法

調査対象者は、3教科の模擬授業考案に参加した社会科専修の院生F・院生G、理科専修の院生H・院生Iであった。模擬授業考案前の2014年10月（事前調査）と模擬授業実践後の2015年3月（事後調査）の2回に分けて、筆者が質問者となり、半構造化面接を実施した。

2）結果と考察

半構造化面接における各院生の回答を表1に示す。「自己の専攻教科を一言で表すとどんな教科か」という質問において、事前では4名がそれぞれの考えを述べていたが、事後では社会科専修の2名は「市民的資質を育成する教科」、理科専修の2名は「自然」というキーワードが表出し、教科ごとの意見が一致した。このことから、模擬授業案考案の際に、同じ専修の大学院生と議論を行うことで、2名の教科観が統一されたと考えられた。

「自己の専攻教科を進めていく上で、必要なものは何か」という質問において、社会科専修の事前では、院生Fが「教師の専門性」、院生Gが「教材の理解」と回答していたが、事後では2名共に目標を軸とした授業づくりの重要性を回答していた。理科専修では、院生Hが「生徒の実態把握」と「実験中の安全管理」を、院生Iが「科学的な思考力」と「現状と知識を結びつける能力」を事前調査で回答していたが、事後では院生Hが「実技技能」、院生Iが「モ

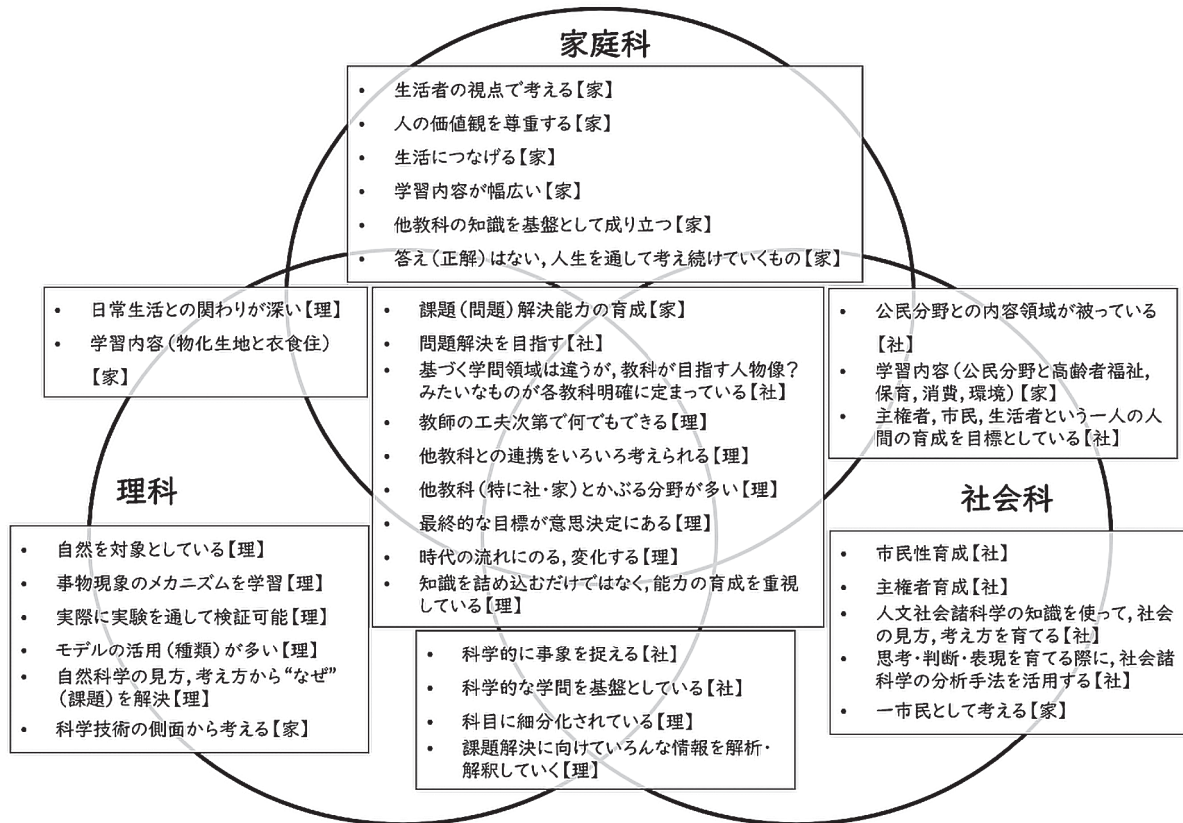


図3 模擬授業を考案した大学院生による3教科のマッピング

※【 】内は記述した学生の専修を示している

表1 社会科及び理科教育学専修大学院生の教科観前後比較

質問項目	回答者	社会科専修		回答者	理科専修	
		事前	事後		事前	事後
自己の専攻教科を一言で表すとどんな教科か	院生A	建前では市民的資質を育成する教科, 実際は暗記科目	市民的資質を育成する教科	院生C	バリエーションに富んだ教科, 解決方法の選択肢が広い	自然に対する問題解決
	院生B	子どもたちが社会を賢く生きるために, 概念や社会の法則・ルールを学ぶ教科	市民的資質を育成する教科	院生D	自然と関連した, 反人間, アンチ人間	自然に関する勉強
自己の専攻教科の授業を進めていくうえで, 必要なものは何か	院生A	教師の専門性(固有の知識, 専門分野の知識, 教材論・教科論・授業論などの方法論的なもの)	目標→内容→方法の順序, 価値観の排除	院生C	生徒の実態把握(小中高の連携など), 実験中の安全管理	実技技能
	院生B	深い教材の理解	明確な目標設定	院生D	科学的な思考力, 現象と知識を結びつける能力	モデルの活用
自己の専攻教科の授業を進めていくうえで, 他教科との関連性を考えているか	院生A	教科間ではなく, 歴史と公民, 地理と公民などの分野間での連携はある	家庭科の学習内容との関連	院生C	社会科の意思決定能力, 国語の文章力	家庭科と社会科との学習内容
	院生B	地理と地学はとても関連するため, わざと遠ざけるようにする	他教科と歴史の関連	院生D	数学の計算力	家庭科と社会科との学習内容
他の教科にしてほしいことはあるか	院生A	考えたことがない	経験や知識の補充	院生C	家庭科での科学的思考力の活用	生徒の生活経験の把握(主に家庭科)
	院生B	考えたことがない	経験や知識の補充	院生D	考えたことがない	生徒の生活経験の把握(主に家庭科)
自己の専攻教科の独自性は何か	院生A	今起きている社会の現象とかを全教科の中で一番詳しく知ることができること	市民的資質育成に一番かかわれること	院生C	実験・観察の手法がとれること, 思考力・判断力・表現力などの付随した能力がつけられること	解決したい課題が日常に転がっていること, 21世紀型能力を育成できること
	院生B	現実に即していること	市民的資質育成に一番かかわれること	院生D	日常で生徒が取り扱える内容を素材にできること	生徒が日常生活の中から発見して学習できること
自己の専攻教科が学校教育で必要ないという意見があるとしたらどう反論するか	院生A	(現実に起きている問題に対して) 色々な学問から原因を見つけて, 現実性をもたせることが社会科にしかできないことであるため必要	主権者育成にかかわるところが一番大きいからなくすべきじゃないと思うが, 分野制はなくすべきだと思う	院生C	能力で考えると他の教科に分けることができ, なくなる可能性もある	知識面であれば理科は必要だが, 育てたい能力面に着目するなら, 理科はなくてもいい
	院生B	(現実に起きている問題に対して) 教師がフィルターを通して子どもたちがわかるものにして, さらに学問的な思考力・判断力を教えるため必要である	能力ベースならなくなるという意見もあるが, 社会科でしか学べない学習内容や知識があるから必要	院生D	理科で学習する素材は他のどの教科でも扱われないため, 物質の性質を学ぶことに意味があるから必要だと思う	自然科学の解決方法や考え方が他の教科と違うから必要だと思う

表2 模擬授業考案に参加した感想

回答者		回答内容
社会科専修	院生A	社会科の教科観についても語れたのが、本当に良かった。当たり前のものだと思ってるから、自分で語る機会なんてない。
	院生B	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。自分のもつイメージは、調理実習とか、ボタンの付け方とか、家庭でやるような技術的なものばかりだったけど、社会科の知識に基づくようなこととか、理科で学んだことを活かせる教科だと思った。もっと家庭科の先生がそういうところを使えられれば、もっと子どもたちが自分のことを考えられるように、さらに社会を考えられるように、本当にいろんな方向に進んでいける面白い可能性があると思う。あとは社会科とか理科とか色々と分かれてたのは面白かった。
理科専修	院生C	3教科に共通してるものが見えた。結局最後は生徒自身がこれからの生活をより開いていくか、得た知識や授業を通して生徒がどう次の段階に変わっていったらいいかという願いがどの教科にも込められている。理科だけじゃなくて、他の教科もそういう風に考えてくれているっていうのは安心した。
	院生D	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。各教科がその子どもに対してどういう部分を、どのように取り扱ってあげるか、どのような考え方をもちあわせるかとか、見方や能力をつけさせようかっていうのは考えられたかな。あんまり考えたことなかったから。

デルの活用」という回答となった。これは、事前調査で回答した内容を実現するために必要なものを事後に回答していることから、自身の中で必要とするものがより具体的になったと考えられた。

「自己の専攻教科を進めていく上で、他教科との関連性を考えているか」という質問において、事前では、社会科専修は「教科間ではなく分野間の連携はある」と回答し、理科では家庭科以外の教科との関連性を回答していた。事後では、4名共に他教科や家庭科、社会科、理科相互の関連性の必要性を述べていた。

「他の教科にしてほしいことはあるか」という質問において、事前では3名が「考えたことがない」と回答していたが、事後では社会科専修院生が「経験や知識の補充」、理科専修院生が「生徒の生活経験の把握」と回答した。このことから、3教科の模擬授業考案により、家庭科や他教科での学習内容や指導方法を理解することができ、自分の教科だけでは困難であることを、他教科での学習で補うことができることに気づくことができたと推察された。

「自己の専攻教科の独自性は何か」という質問において、社会科専修では、2名共に現実社会に即していることを事前調査で回答していたが、事後では2名共に「(生徒の) 市民的資質育成に一番関わること」と回答した。これは、「自己の専攻教科を一言で表すとどんな教科か」の回答と一致していた。また、「市民的資質育成」を目指すことから、社会科で育成する資質・能力も含まれているものであると考えられた。理科専修では、事前調査において院生Hが育成する資質・能力、院生Iは理科で扱う教材が身近であることを回答していた。事後では、事前の回答がさらに深まり、院生Hは日常の課題を解決する「21世紀型能力」を育成できること、院生Iは生徒自身が日常生活から発見・学習ができることと回答していた。

「自身の専攻教科が学校教育で必要ないと言われたらどう反論するか」という質問では、事前調査に

おいて、社会科専修では、院生Fが様々な学問から原因を推測し「事実性をもたせること」が社会科にしかできないと回答し、院生Gは教師を通してわかりやすく且つ「学問的な思考力・判断力」を身に付けさせるために必要と回答した。理科専修では、院生Hが育成する資質・能力で考えると理科という教科はなくなる可能性もあると回答し、院生Iは「物質の性質を学ぶこと」は理科でしかできないことであるため必要と回答した。事後調査の回答中には、院生Hから「能力ベースで考えると教科はいらないのではないか」という意見が挙がった。しかし、実際に教科が無くなると学習内容や資質・能力に偏りが生まれるのではないかという結論に至り、調査対象の4名全員が専攻教科の必要性を再認識するに至った。

また、本実践に参加した感想を表2に示す。院生Gの「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、院生Iの「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様子が見られた。院生Fの感想にもあるように、半構造化面接や模擬授業に関する話し合いの場が、当たり前だと思っていた「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。

以上の結果から、3教科の模擬授業考案の中で、専攻教科が同じ大学院生と議論することや、専攻教科が異なる大学院生からの質問に回答すること等の経験を通して、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、社会科専修及び理科専修の大学院生の教科観にも変容が見られたと推察した。

6 詫間・鈴木(2023)実践の成果と課題

本実践では、家庭科専修大学院生3名を対象として、大学院修士課程における、家庭科と他教科を比較する機会を設けた教科横断的な授業を履修した際

の効果（教科観の変容等）を、授業の振り返りの記述や最終レポートの内容等から検証した。また、同大学院生3名が、中・高等学校家庭科教員となり4年目時点でグループインタビューを行い、修士課程の教科横断的な授業経験が、教育現場でどのように活かされているのかを検証した。さらに、大学3年時（教育実習後）と教員4年時に行った教科観に関する質問紙調査を比較し、修士課程の教科横断的な授業経験前後の教科観の変容を分析した。

研究の成果として、授業の振り返りの記述や最終レポートの内容等の分析より、他教科と比較する機会を設けた授業は、家庭科専修大学院生の教科観や授業観に影響を与えていると推察された。また、グループインタビューの分析より、「大学院での授業経験」は3名の家庭科教員の「現在の指導観」や「教育現場での教科連携」、「現在の教科観」に関連していることが明らかとなった。さらに、大学3年時及び教員4年時の質問紙調査結果より、「教育現場での教科連携」の差異が、家庭科教員の家庭科の独自性に対する理解の深化に影響を与えていると推察された。

以上の結果から、大学院修士課程における、家庭科と他教科を比較する機会を設けた教科横断的な授業は、家庭科専修大学院生の教科観の深化に効果的であることが推察された。しかし、本実践の結果は、調査対象者3名の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。今後は、家庭科と他教科を比較する機会を設けた授業の影響と、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。

7 検証した教科観の深化の方法とその効果

一連の研究において検証した、家庭科と他教科を比較する方法を、各教科の共通点や相違点を整理させる【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】、の三つに整理した（以下、「【方法①】」、「【方法②】」、「【方法③】」とする）。各方法の概要と難易度を図4に示す。

【方法①】はマッピングという形式で行ったが、【方法②】や【方法③】を実施する際にも、授業案の検討や作成の中で同時に行うことができると考えられた。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のが適切で、【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のが適切であると推察される。

そのため、森・鈴木（2017）、森・鈴木（2021）で検証した方法と教科観の深化の段階にズレが生じたことも明らかとなった。森・鈴木（2017）では、【方法①】と【方法②】を併用し、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〕の段階である大学4年生を対象に実施した。【方法①】は3教科の学生で合同グループを作り、模擬授業案検討を行ったこと、【方法②】は社会科と家庭科、社会科と理科の共通点を意識した模擬授業案を体験させ、検討したことである。家庭科の模擬授業案の比較であったことから、家庭科専攻学生にはあまり新鮮味がなく、大きな教科観の変容は見られなかった。このことから、〔深化②〕の段階においては、社会科や理科の授業案も検討対象に取り入れることでより効果が見られるのではないかと考えられる。

また、森・鈴木（2021）では、【方法①】と【方法③】を併用し、生徒の視点と教師の視点が混在した〔深化①〕の段階である大学2年生を対象に実施した。【方法①】は3教科のマッピングを作成したこと、【方法③】は「エネルギー問題」を共通テーマとした3教科の模擬授業を体験させ、検討したことである。マッピングの結果にも見られたように、3教科の模擬授業体験をしたものの、短い時間の中で学生が3教科の共通点や相違点を十分に理解するには難しいことが明らかとなった。また、模擬授業考案に参加した大学院生の教科観には影響が見られたことから、【方法③】は〔深化③～④〕の段階で行うことが望ましいと推察される。また、森・鈴木（2017）、森・鈴木（2021）においては、有志の学生を集めて短時間で行ったことから、森・鈴木（2023）のように、継続的な教科観の深化には至っていないと考えられる。

詫間・鈴木（2023）では、【方法①】と【方法②】を併用し、教師の立場での生徒の視点を把握する〔深化③〕、教師の立場での生徒の視点と教師の視点的獲得をする〔深化④〕の段階である大学院1～2年生を対象に実施した。【方法①】は、2016年度前期「教科教育学研究方法論」において、10教科の大学院生の交流を通して各教科の課題と可能性を再考したこと、【方法②】は2016年度後期「教科教育学の実践的展開」において、10教科の研究事例や実践事例を検討したことである。2017年度前期「教科教育学の実践的検証」では、附属学校において実践する授業の構想を行ったが、各教科がそれぞれ課題を挙げて授業を構想したため、【方法③】に当たる内容は実施されていなかった。家庭科専修の大学院生は、

専修内の話し合いの中で「環境」をテーマに設定し、年間指導計画を作成していた。他教科においても「環境」等の一つのテーマを設定した年間指導計画を作成することができるかを検討することや、各教科の年間指導計画を比較し、各教科の大学院生の教科観の深化にどのような影響を与えるのかを検証することで、【方法③】の効果を明らかにすることが可能であったのではないかと考えられる。

これらの結果を踏まえ、家庭科と他教科との比較を通じた方法には、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形成につながると推察された。

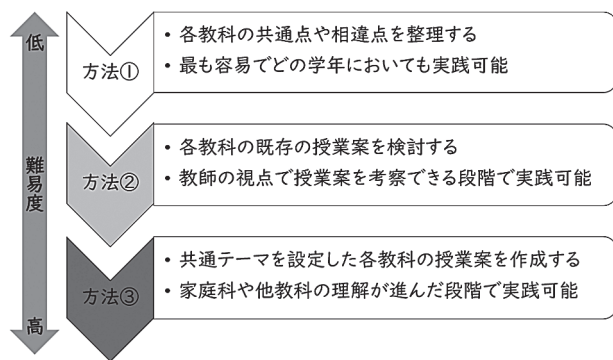


図4 本研究で検証した各方法の概要と難易度

8 総括と今後の展望

本研究の結果から、筆者が考えた家庭科教員養成課程における家庭科と他教科を比較する機会の導入方法を図5に示す。

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。この時、学生がもつ教科観を尊重し、自分たちの言葉でマッピングを行わせるように留意する。一度に多くの教科と比較することは困難であるため、1教科あるいは2教科と比較することが望ましい。また、教育実習前の大学3年生時にも同様のマッピングを実施し、家庭科の教科観がどの程度深まっているのかを比較することも効果的であると考えられる。

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。この既存の授業案というのは、学生が教育実習時に作成した授業案を用いるとより効果的であると考えられる。各教科で教育実習中に授業案の検

討を行うが、その際、授業を受けた生徒の意見を聞くことができない。そのため、他教科の学生に生徒役になってもらい、実践した授業案を体験してもらい、授業案を再度検討する。複数教科の学生グループを作り、相互にこの活動を繰り返すことで、家庭科だけではなく、他教科への理解も深まると考えられる。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する〔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。このとき、第5項で挙げた「エネルギー問題」のように、共通テーマの設定を工夫する必要がある。全教科で扱えるテーマでもよいが、複数教科の学生グループを作り、グループごとに設定することも可能である。また、SDGsの項目の中から1つのテーマを選択し、そのテーマに沿って考案する方法もある。この時に留意しなければならないのは、各教科と「総合的な探究（学習）の時間」との差異を明確にした授業案を作成することである。この活動の意図は、各教科の独自性を明確にすることであるため、各教科の見方・考え方を活かした授業展開や指導方法を取り入れる必要がある。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的獲得をする〔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、各段階〔深化①～③〕で行ったマッピングを考察し、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か等を再考する。

これらの活動を実施する場合は、他教科と合同で行う授業を開講しなければならないため、教員免許必修科目、専修免許必修科目など、全教科の学生が受講する授業に取り入れ、教員の資質・能力の向上を図ることが望ましいと推察される。また、大学院に進学をせず、卒業とともに教員となる学生に対しては、〔深化③〕の段階で【方法③】に関わる内容に触れることも必要である。例えば、【方法②】を実践した後に【方法①】のマッピングをする際、複数教科に共通する部分から共通テーマを考案する活動をしたり、「総合的な探究（学習）の時間」の中で各教科の独自性を発揮するためにはどのようなアプローチが必要か等を学生間で議論したりすること

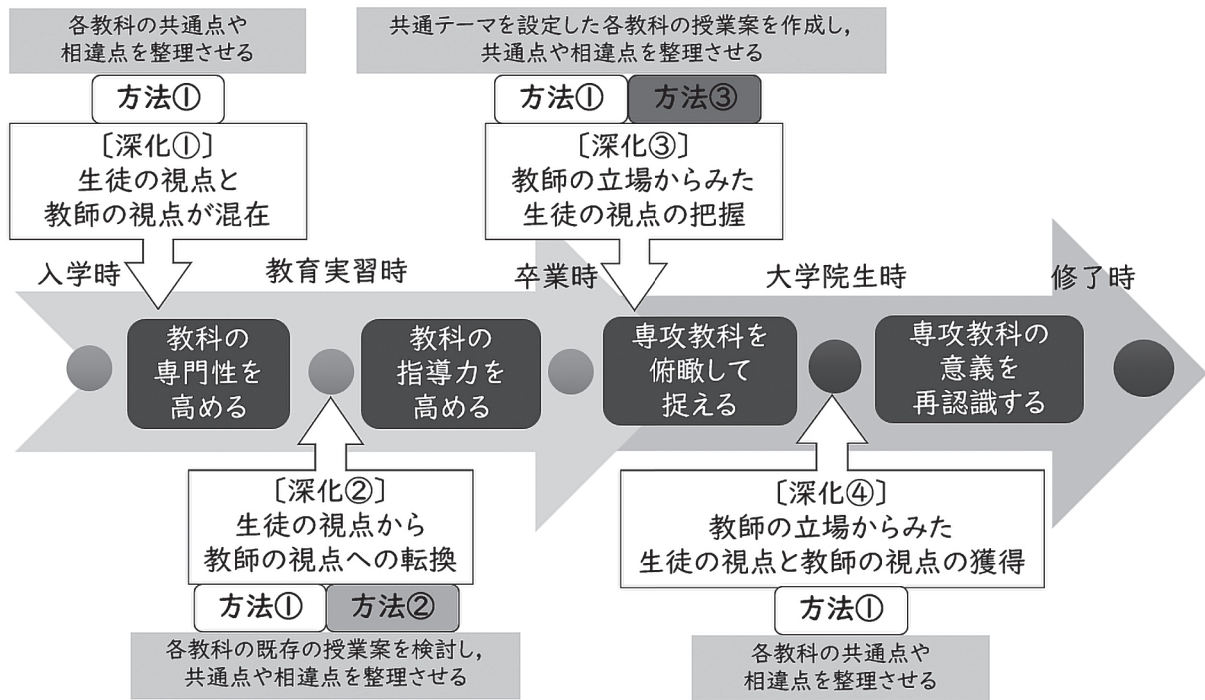


図5 家庭科教員養成課程における教科観を深める機会の導入方法案

などが挙げられる。

森・鈴木（2017）、森・鈴木（2021）、詫間・鈴木（2023）の一連の研究により、家庭科と他教科を比較する機会を設けることが、家庭科教員養成課程の大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。本研究の実践に参加した大学生や大学院生は、他教科という比較対象があることで、家庭科の本質的な意義や独自性、育成する資質・能力について客観的に再考することができた。また、大学院における家庭科と他教科を比較する機会を設けた授業を受講し、家庭科教員となった調査対象者3名は、教育現場においても、他教科との連携を考えながら授業実践を行っていることがわかった。

詫間（2024）²¹⁾で述べたように、家庭科には科学的な知見を習得する「内容教科」、生活課題を解決する「生活教科」、生活に必要な技術を習得する「技術教育」の三側面があるが、先行研究から、家庭科を学習した者は「生活教科」、「技術教育」の二側面の印象を強く抱いており、家庭科教員養成課程の学生も例外ではないことが課題として挙げた。家政学を背景学問とする家庭科がもつ「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」という役割や、「内容教科」としての側面を、家庭科教員となる大学生や大学院生に認識してもらうためにも、家庭科を他教科と比較する機会は非常に重要である。また、本研究においては、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。本研究を構想するに当たり、他教科と比較する機会は、他教科とのつながりが多い家庭科においてのみ有効な方法であると考えていたが、社会科や理科においても他教科と比較することで、他教科や専攻教科に対する認識が深まった。このことから、家庭科教員養成だけではなく、他教科の教員養成においても、他教科と比較する機会を取り入れることが効果的であることが推察される。

しかし、本研究では、家庭科、社会科、理科専攻学生のための検証に留まり、その他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。今後の課題として、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、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。さらに、初等教員養成課程においてもこの機会を取り入れることが効果的であるのか、また、どのように取り入れると効果的であるかについても検証することが必要であると考えられる。

引用参考文献

- 1) 岡島春恵（2018）「中学校社会科教師の教科観の形成に関する事例研究 — 教科観形成の多層性と多面性に注目して —」『全国社会科教育学会誌』社会科研究 88(0), 13-24.

- 2) 井ノ口和子 (2018)「図画工作科の教科観」の転換に向けて—初等教科教育法 (図画工作) の取り組みを通して—『共栄大学研究論集』16, 143-153.
- 3) 青木幸子 (2009)「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』49, 9-19.
- 4) 青木幸子 (2010)「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』15, 55-72.
- 5) 永田智子・鈴木真理子・中原淳・西森年寿・笠井俊信 (2004)「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』28, 5-8.
- 6) 村上陽子・高橋智子 (2015)「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』46, 163-179.
- 7) R.J. マルザーノ・J.S. ケンドール著, 黒上晴夫・泰山弘訳 (2013)『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』北大路書房, 44-49.
- 8) 森千晴・鈴木明子 (2017)「中等家庭科教員養成課程における異教科間交流がもたらす学生の家庭科観の変容」『日本家庭科教育学会誌』60(3), 113-124.
- 9) 森千晴・鈴木明子 (2021)「中等家庭科教員養成における教科観構築のための方略 — 3 教科の模擬授業への参加による教科観の変容—」, 『日本教科教育学会誌』44(3), 53-63.
- 10) 詔間千晴・鈴木明子 (2023)「他教科との比較による教科観の深化を促す教員養成系大学院における授業の効果—大学院生時及び教員 4 年時の家庭科に対する教科観の分析より—」『日本教科教育学会誌』46(1), 27-37.
- 11) 文部科学省 (2017)『小学校学習指導要領解説 家庭編』東洋館
- 12) 文部科学省 (2017)『中学校学習指導要領解説 技術・家庭編』教育図書
- 13) 文部科学省 (2018)『高等学校学習指導要領解説 家庭編』開隆堂
- 14) 長嶋俊介・乗本秀樹 (1988)『家政知を考える』昭和堂
- 15) 乗本秀樹, 『家庭科に学ぶ生活論と教育論 — 生きる力の周辺—』(2002) 家政教育社
- 16) 中間美砂子編 (2004)『家庭科教育法—中・高等学校の授業づくり—』
- 17) 多々納道子・福田公子 (2008)『新版 教育実践力をつける家庭科教育法』大学教育出版
- 18) 日本家庭科教育学会 (2013)『生きる力をそなえた子どもたち—それは家庭科教育から』学文社
- 19) 鈴木明子 (2019)『コンピテンシー・ベースの家庭科カリキュラム』東洋館
- 20) 日本教科教育学会 (2020)『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—』
- 21) 詔間千晴 (2024)「他教科の知見を取り入れた家庭科授業設計の提案—教科の分類及び背景学問にみる家庭科の特性から—」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』186, 69-78.

【付記】

本稿は, 筆者の博士論文の一部を, 家庭科教員養成の現状と課題, 他教科専修大学院生における成果と課題を踏まえて再構成したものである。