東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

家庭科実践記録にみる子どもの生活をまん中にした授業構想の契機：2008年以降の家教連家庭科研究を対象として

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科 公開日: 2023-12-11 キーワード (Ja): 家庭科教育, 家庭科教育研究者連盟（家教連）, 実践記録, 子どもの生活をまん中に, ETYP:教育実践, SSUB:家庭科 キーワード (En): home economics education, the organization of educational scholars of home economics, records of classroom practice, centering on children's lives 作成者: 椎谷, 千秋, 河村, 美穂 メールアドレス: 所属: 東京学芸大学, 埼玉大学
URL	http://hdl.handle.net/2309/0002000159

家庭科実践記録にみる
子どもの生活をまん中にした授業構想の契機

── 2008年以降の家教連家庭科研究を対象として ──

椎谷　千秋*・河村　美穂**

1　はじめに

1．1．授業研究と実践記録

小・中・高等学校で日々行われている「授業」は，教師，学習者を主たる構成員とし，教室内の複雑でさまざまな要因が絡み合って成立する，偶然性の高い営みである。授業を対象とした研究は「パンドラの箱（佐藤，1997，p.24）」とも言われ，戦前から，教育学をはじめとする多くの研究者の高い関心を集めてきた。特に2000年頃からは，研究者と実践者のパートナーシップの重要性や，アクションリサーチ，デザイン実験等，研究者と実践者による協働が生かされることへの認識の高まりが確認されつつある（秋田，2007）。しかし，それ以前，特に1980年代頃，研究者が教室に直接入って研究をするようになるまでは，大学の教育学と学校現場の距離は遠く，「現場の人間が現場の問題を理論化しようとしたら，自分で理論を組み立てる（神原・野々垣，2005）」しか方法がなかった。つまり，自分の授業を理論化するには，実践記録を書く必要があった。

そもそも，学校教育の場において，「実践記録」という言葉の使用は1930年代の大正自由主義の風潮を背景とする生活綴り方運動が始まりとされる。1950年代前半には，読めば教室の様子が浮かび上がる「ドラマ仕立て」の実践記録が盛んになった（高橋，2007）。このような実践記録は，わが国独自の探索的で質的な授業研究法と言われ，日誌風に記述して解釈する経験的記述解釈法と位置づけられている（平山，1997，p.17）。しかし，次第に，個別性の高い実践記録の解釈よりも科学性重視かつ実証的な研究が主流となり，実践記録は教育研究対象としての存在感が薄くなっていく。ただ，実践記録自体が価値を失ったわけではない。1990年代に入り，臨床教育学の「事象の奥にある内面」に目が向けられるようになると，教師の認知に関する研究の発展と連動して少しずつ実践記録の主観性が許容されていき，実践者が「みたもの」を書く意義に再び光が当たることとなる。

ここで，自分自身の実践をふり返って書くことが実践者の成長に貢献する点に注目する。秋田（2005）は，実践記録を書くことは教師自身の経験に対する意味づけ，価値づけをする好機となり，新たな実践へとつながることや他の教師の実践記録を共有することで学びが広がると述べている。また，実践記録を書くことの重要性は，教育学だけでなく，心理学，看護学，社会福祉学等の「人間の生活に直接的に関わる実践的学問」においても「専門的実践者の具体的方策の一つとして，自らの実践を振り返る手段」としてますます重要になりつつある（柏木，2008）。様々な学会が実践記録の投稿を積極的に呼びかけていることから，実践記録の価値に注目が集まっているとみて良いだろう。その一例として，2019年以降の日本家庭科教育学会誌には，実践記録が毎号のように掲載されている。授業の様子がいきいきと浮かび，学習者の学びが授業後の感想文か

＊　しいや　ちあき　東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科生活・技術系教育講座
＊＊　かわむら　みほ　埼玉大学教育学部（元）
キーワード：家庭科教育／家庭科教育研究者連盟（家教連）／実践記録／子どもの生活をまん中に

ら読み取れるような実践記録（たとえば仲田，2020；岡部，2020）や授業後の生徒の感想文を分析し授業の成果をはかる実践研究に近い実践記録（たとえば望月，2021；内田，2021）も見られる。以上をふまえ，本研究では，広く公表，共有を前提として教師が授業の様相を記述したものを実践記録と呼ぶこととする。

１．２．家庭科教育における実践記録の研究

家庭科教育研究において，実践記録に関する研究は多くない。たとえば食生活分野における実践記録分析研究（鈴木・得丸，2005），家族分野における実践記録分析研究（伊深，2016；村田他，2017），住生活分野における実践記録分析研究（村田・永田，2016）はあるものの，研究対象が一つの学習分野のみであり，対象資料も限定的である。鈴木，得丸（2005）は，1962年の創刊号から2003年までの機関誌「理論と実践」および1960年の創刊号から2003年までの日本家庭科教育学会誌の食に関する研究を抽出し，教育現場の実践者と大学を中心とする研究者の比較考察を試み，食教育の位置付けを整理した。家庭科研究が活性化し始めた1960年代以降の実践記録や研究を，社会的背景も含め10年区切りで考察した貴重な資料ではあるが，食生活分野に限定した研究であること，機関誌「理論と実践」が中学校実践のみの掲載誌であること，学会誌からの抽出は中学校の実践記録に限定していないことを加味すると，俯瞰的資料とは言い難い。伊深（2016）の対象とした資料は，家族の内容が復活した平成元年の学習指導要領改訂以降に出版された書籍19冊であり，継続して発行されているような機関誌，雑誌は含んでいない。村田・永田（2016）は，対象誌の特性上，中学校の住生活分野の実践の整理にとどまっている。村田ら（2017）も同様で，同機関誌の家族教育の実践のみを対象としている。機関誌「理論と実践」について，村田・永田（2016）は，「俯瞰的資料」，「熱心な教員による実践」，「経年変化を把握できる」ため選定したと説明しているが，家庭科の実践記録が掲載され，継続的に発行されている資料は他にもいくつかあり，それらを含む他の資料を対象にした研究および学習内容を網羅的，俯瞰的に分析した研究は，1996年発行の田結庄の書籍以降，見られない。

１．３．研究目的

家庭科は，私たちの日々の生活をよりよいものにする知識や技能をはじめ，生活に関わる事象を自然科学や社会科学の面から総合的に学ぶ教科である。私たちは誰もが生活当事者であり，教師の日常的な生活経験や生活に対する価値が，授業づくりや子どもの見取りと関わることは想像に難くない。このように，家庭科教師が抱く価値が授業に及ぼす影響は，生活を対象とする教科であるがゆえに大きく，特に，授業を構想する時点との関わりが大きいと考えた。公表，共有を前提とする授業記録には，授業構想に至った子どもの見取りが書かれることが多く，そこに教師の価値を読み取ることができる。そこで本研究は，家庭科教師の思いや願いが実践記録にどのように記述されているのかを整理し，家庭科の授業構想との関係を明らかにした上で，家庭科の授業の成果を広く蓄積・創造するための具体的な実践記録のあり方を検討することを目的とする。

家庭科の実践記録が掲載された資料には，1950年（昭和25年）に設立された「全国家庭科教育協会（ZKK，以下略称で表記する）」と呼ばれる研究団体の機関誌「家庭科」や，戦前の家事・裁縫科の時代から発行していた家政教育社の雑誌「家庭科教育」（2005年3月に発刊終了）等複数ある。このうち，設立以降から現在まで，学術的な研究ではなく現場の実践記録を中心に掲載していること，小・中・高等学校の家庭科の授業実践記録の蓄積が十分に確認できること，掲載された実践記録は様々な家庭科の分野を扱っていることを理由として家庭科教育研究者連盟（以下，家教連と表記する）発行の機関誌「家教連家庭科研究」を対象とした。

２　研究方法

２．１．機関誌「家教連家庭科研究」の基本的特徴と研究対象選定理由

本研究が対象とした「家教連家庭科研究」には前身誌がある。1966年から1984年までに創刊された機関誌「家庭科研究」，1985年1月から2007年3月まで発行された「月刊家庭科研究」である。2007年4月号以降は現在の「家教連家庭科研究」という名称になり，

2023年現在も継続して発刊されている。

これら「家庭科研究」,「月刊家庭科研究」,「家教連家庭科研究」を1966年以降継続して発行してきたのが,日本初の民間家庭科研究団体である家教連である。家教連は1958年,日教組婦人部内に組織的に位置付けられた「定例家庭科研究会」が始まりであり,1958年告示の学習指導要領への強い疑問から現行家庭科の実体を明らかにする中で目指す家庭科教育理論を確立させようとした(家庭科教育研究者連盟,1988,pp.49-50)。以降,家庭科中央試案を作成するなど精力的に活動を続け,1965年に発展的解散をする。その後1966年に第1回集会を開催,発起人12名として家庭科の民間団体「家庭科教育研究者連盟」が誕生した。現場で日々家庭科に関わる立場の人々が,管理的な教育体制へ疑問や教育実践から沸き上がった問題意識を持って立ち上がった団体なのである。この結束に至った問題意識は2000年代に入っても変わらず,学習指導要領や国による教育施策に対する批判的見解を収録している(例えば齊藤,2009;齊藤,2014)。同じく機関誌を持つZKKと比較すると,ZKKは,1949年ころに小学校家庭科存置問題及び中学校家庭科の職業科からの独立問題に対する活動が結成の理由とされており,問題意識の所在は家教連とは異なるものである(浅井,2022)。

その後家教連は,1970,1980年代にかけ,出版物を通して実践を広めたり,「家庭科試案」改良に取り組み続けたりする活動を重ねた。そして創立以降「男女平等と子ども・青年の発達保障を求めて,家庭科教育のあり方を,生活課題を明らかにしながら授業実践をかさね,追求(丸岡,1992)」する歩みを続けた。

現在発行されている機関誌「家教連家庭科研究」の表紙には,毎号「子どもの生活をまん中に」と記載されている。ここに家教連のめざす家庭科教育の理念が現れている。記念すべき1985年の月刊家庭科研究創刊号掲載の座談会記録「子どもたちが授業でいきいき」のなかで,時得捷子は,次のように語っている。

> 「授業は,『あの先生の授業を受けると楽しい』ってものがほしいですよね。そのためには,子どもをつかんでないとだめで,子ども一人ひとりについて知らないと,授業をうまくできないという面があると思うんです。そういう面で,私たち家庭科の教師は家庭科の勉強さえ教えていればいいってわけじゃなくて,常日頃の子どもとのつきあいのなかで,子どもをどう見ていくのか,その辺が家庭科の授業を左右し,楽しいいきいきとした授業になるかどうかの鍵があると思います。」(pp.18-19)

つまり,家庭科の授業は授業内外での子どもの見取り方が授業の鍵となると述べている。このことは,家教連が創立直前に日教組第13次「家庭科研究の原則的視点(案)」に記した「子ども自身の生活を出発点としなければならない」と宣言をした1964年時点ですでに同様の考えを持っていたことがわかる。「家庭を教育対象にしている家庭科では,生活の現実から出発しなければ子どもたちの生きる力を育てることができない(家庭科教育研究者連盟,1988,p.78)」と声をあげ,1966年に創立した。この家庭科教育の理念は,家教連の教育実践の土台となり現在も受け継がれている。

以上より,本研究が家教連発行の機関誌「家教連家庭科研究」を研究対象にした理由を整理する。まず,家教連が現場の教師,研究者双方を含む家庭科関係者の声から立ち上げられた民間の団体である点,次に創立当初から家教連の目指す家庭科教育実践が「子どもの生活をまん中に」であり,変わらず掲げ続けている点,そして,団体設立から現在に至るまで,家庭科教育に関わる実践記録を機関誌に掲載し続け,現場の声から家庭科を見つめ続けてきた点に価値があると判断し,採択した。このうち,2008年(274号)から2022年2月(366号)の期間に発行された93冊の中の小・中・高等学校の家庭科実践記録を分析対象とした。先行研究(田結庄,1996)によって1993年までは分析がすんでいること,創立期より家教連が掲げてきた「子どもの生活をまん中に」の影響が近年の実践記録にも影響があるのか把握するため,第8次学習指導要領(小・中学校2008年告示,高等学校2009年告示)以降の機関誌を対象にした。

2.2.分析手続き

第1スクリーニングでは,小・中・高等学校の家庭科授業の実践記録に限定するため,小学校1～4年

生を対象とした授業，総合学習の時間を利用した授業，特別支援学校の授業の実践記録は除外した。また，1つの実践を複数報に分けて掲載している実践記録は，それぞれを1報とカウントした。第1スクリーニングの結果，全382報を分析対象にした。「家教連家庭科研究」1冊あたりの掲載実践記録数は4.1であった。

第2スクリーニングでは，1報ずつ精読し，河村（2012）および藤岡（1986）の概念を援用して分析の視点を定めた。河村（2012）は，福祉教育実践研究において量・質に関わらず分析的な研究を志向するために，実践の概要を「多くの人が共有できるように記述する」ことを挙げている。同じく藤岡（1986）は，実践記録の条件として「伝達可能性」と「再現可能性」の二点を挙げ，「伝達可能性」は，「授業で何が行われたのかがハッキリと伝わる。いきいきと情景が浮かぶ。読んでスッと理解できる」こと，「再現可能性」は，「授業記録をもとにして本質的に同一の指導過程をふむ授業を読者が実施できるようになっている」こと，と各概念を説明している。本研究では，河村，藤岡の両概念の共通点である実践記録の再現可能性に注目した。

再現可能性を判断するために，実践記録の「年間計画」，「単元計画」，「授業資料」の有無と，それらから「本質的に同一の指導過程をふむ授業を読者が実施できる」と読み取れるかどうかを基準とした。「年間計画」，「単元計画」は表の形で示されることが多いが，表の有無ではなく文章のみで示されている場合でも，何を実施したか読み取ることができれば再現可能性ありと判断した。「授業資料」は，授業プリントや授業で児童生徒が制作した作品やポスター写真などの文章以外で示された成果物を指し，これらの資料から授業の実際を読み取ることができれば再現可能性ありと判断した。第2スクリーニングの結果，211報を再現可能性がある実践記録と判断した。「家教連家庭科研究」1冊あたりの掲載実践記録数は2.3であった。分析の際は，「再現可能性あり」に該当した211報がどのような傾向を持つのか，学校種別の報数，「再現可能性あり」とした実践記録における掲載パターンと該当報数，家庭科学習内容別の報数をカウントし，全体の傾向を把握した。

次に，藤岡（1986）の示す実践記録の再現可能性の概念「授業記録をもとにして本質的に同一の指導過程をふむ授業を読者が実施できるようになっている」における「本質的」が指すものを，本研究では各々の実践記録筆者が記述した「授業構想の契機」にあると考え，どのように記述されているか整理した。実践記録は「実践の目的」「実践の方法」「実践の結果および考察」の3構成であるという村田ら（2017）の分析枠組みを援用し，教師による「授業構想の契機」は「実践の目的」の中の，特に問題の背景に内在すると考え，「実践の目的」が書かれた部分に注目して何がどのように記述されているかをとらえることを試みた。このとき，画一的な基準で記述から言葉を選び取るのではなく，教師が「授業の間にそこで何を見，何を考えたか，そして授業後に何をさらに取り出し，意味づけたか」という「一人称の主観的記述」である（秋田，2005）ことに最大限寄り添い，記述の意味を読み取ることを試みた。したがって実践記録の分析の際は，一つ一つの記述の意味を解釈し，類似する記述をカテゴリーにわけ，特徴を的確に示す名称を付す手続きをとった。なお，全ての分析手続きは，第一筆者と第二筆者によって協議を重ねて行なった。

3　結果と考察

3．1．「家教連家庭科研究」の実践記録概要

各スクリーニング時期における学校種別実践記録数，1冊あたりの平均記録数を学校種別に示した（表1）。第1スクリーニングでは小学校の実践記録が91報（23.9％），中学校の実践記録が113報（29.6％），高等学校の実践記録が174報（45.5％），中学校と高等学校の教育実践が併せて書かれた実践記録が4報（1.0％）だった。第2スクリーニングでは小学校の実践記録が42報（19.9％），中学校の実践記録が70報（33.2％），高等学校の実践記録が98報（46.4％），中学校と高等学校の教育実践が併せて書かれた実践記録が1報（0.5％）だった。これより，どちらのスクリーニング時期においても，小学校より中学校，中学校より高等学校の方が，実践記録数が多いことがわかった。高等学校には必修科目だけでなく選択科目が置かれるなど，家庭科関連の科目数が小・中に比べ多いことが理由と考えられる。また，各学校種別記録数の割合は，第1スクリーニング時よりも第2スクリーニング時の方が，

表1　各スクリーニング時期における学校種別教育実践記録数（報）

スクリーニング時期	小	中	高	中高	合計	1冊あたりの平均記録数
第1スクリーニング	91 (23.8%)	113 (29.6%)	174 (45.5%)	4 (1.0%)	382	4.1
第2スクリーニング	42 (19.9%)	70 (33.2%)	98 (46.4%)	1 (0.5%)	211	2.3

※割合は各時期の合計数に対しての数値である。

小学校4ポイント減，中学校3.6ポイント増，高等学校0.9ポイント増という結果だった。これより，実践記録総数に対する「再現可能性あり」記録数は，中学校，高等学校において増加傾向にあることがわかった。特に中学校は高等学校よりも「再現可能性あり」の記録数の割合が高かった。

次に，「再現可能性あり」とした実践記録211報における掲載パターンと該当数（表2）を示した。掲載パターンは「年間計画」，「単元計画」，「授業資料」の有無によって1から8まであり，【パターン6】の「単元計画」と「授業資料」が掲載されているものが104報（49.3%）と最も多かった。2番目に多かったのは【パターン5】の「授業資料」のみが掲載されているもので，41報（19.4%）だった。【パターン8】のように「年間計画」，「単元計画」，「授業資料」いずれの掲載もされていない実践記録であっても，本文に書かれた内容から「同一の指導過程をふむ授業を読者が実施できる」と判断したものが7報（3.3%）あった。表2より，すべてのパターンが確認できたが，【パターン6】が全体の半数近くを占めることから，実践記録の再現可能性は，「年間計画」掲載の有無よりも「単元計画」および「授業資料」掲載の有無の影響が大きいことがわかった。併せて，【パターン5】が2番目に多かったことから，「年間計画」，「単元計画」，「授業資料」のうち，「授業資料」の掲載が実践記録の再現可能性を高めることがわかった。「再現可能性あり」の実践記録例として，中学生の住生活学習を記録した谷内（2011）がある。谷内の実践記録には「年間計画」はないものの，「単元計画」は表を用いて時系列にまとめられ記載されていた。「授業資料」は，実際に子どもが書いた授業プリントが複数枚掲載されていた。また，「単元計画」，「授業資料」に先立って，「題材について」と「題材の目標」が誌面全体の1/3を占めるほど厚く記述されていたことも，「本質的」な「再現可能性」の有無に大きく影響していると考えられる。

表2　「再現可能性あり」の教育実践記録211報における掲載パターンと該当数（報）

パターン	年間計画	単元計画	授業資料	該当数
【1】	○	○	○	19（9.0%）
【2】	○	○	×	8（3.8%）
【3】	○	×	×	2（0.9%）
【4】	○	×	○	8（3.8%）
【5】	×	×	○	41（19.4%）
【6】	×	○	○	104（49.3%）
【7】	×	○	×	22（10.4%）
【8】	×	×	×	7（3.3%）

表3は，家庭科学習分野別実践記録数を示したものである。1報中に書かれた実践が複数の分野に該当したものがあるため，合計数が精読した実践記録数とは一致していない。表3より，「再現可能性あり」の実践記録のうち，食生活分野の教育実践が60報（25.5%）と最も多く，2番目が保育・高齢者含む家族分野の52報（22.1%），3番目が衣生活分野の46報（19.6%）であった。同じく「再現可能性あり」と「再現可能性なし」を合わせたすべての実践記録を見ても順序は変わらず，食生活分野116報（28.2%），保育・家族・高齢者分野84報（20.4%），衣生活分野72報（17.5%）だった。先行研究の実践記録調査では，食物33.0%，被服22.2%，保育12.9%の順に多いと示されている（田結庄，1996，p.100）。他分野は先行研究で明示されていないことから，上位の3分野を比較すると，2008年以降は食生活分野が33.0%から28.2%と4.8%減少し，保育含む家族分野は12.9%から20.4%と7.5%増加，衣生活分野は22.2%から17.5%と4.7%減少していた。以上より，2008年以降の「家教連家庭科研究」は，1996年までの実践記録と比較すると，食生活分野，衣生活分野が減少し，保育含む家族分野が増加したことがわかった。

表３　家庭科学習分野別教育実践記録数（報）

再現可能性	食	衣	住	保育/家族/高齢者	消費/環境	生活設計	ジェンダー	その他	合計
あり	60 (25.5%)	46 (19.6%)	24 (10.2%)	52 (22.1%)	19 (8.1%)	13 (5.5%)	4 (1.7%)	17 (7.2%)	235
なし	56 (31.8%)	26 (14.8%)	15 (8.5%)	32 (18.2%)	20 (11.4%)	14 (8.0%)	0 (0.0%)	13 (7.4%)	176
合計	116 (28.2%)	72 (17.5%)	39 (9.5%)	84 (20.4%)	39 (9.5%)	27 (6.6%)	4 (1.0%)	30 (7.3%)	411

※学習分野別の教育実践報告合計数と抽出された教育実践報告合計数は一致しない。また，割合は，「再現可能性あり」「再現可能性なし」それぞれの合計値に対するものである。

３．２．実践記録に記述された授業の目的にみる授業構想の契機

実践記録に記述された「実践の目的」に，何が書かれていたかを抽出，分類し整理した（表４)。「家教連家庭科研究」では「実践の目的」が「はじめに」,「授業のねらい」といったタイトルで記述されていることが多いため，精読する中で「実践の目的」が書かれた箇所を抽出し，分類した。その結果,「実践の目的」として４つの大カテゴリーと９つの中カテゴリーが生成された。

最も多かったのは大カテゴリー【A 子どもの生活出発型】の78報（37.0％）だった。この【A 子どもの生活出発型】は２つの中カテゴリー【A1 目の前の子どもの生活（以下A1と表記)】と【A2これまで接した子どもの生活（以下A2と表記)】から成る。いずれも子どもの生活実態から授業を構想しているが,「今現在担当している子ども」か「これまでの教員経験で接してきた子ども」のどちらを中心として想定しているかが異なる。【A1】は現在担当している子どもの生活に問題の所在があり，それゆえに記述が具体的である。例を挙げると,「日本社会における近年の家族関係の複雑さはこの南の島（鹿児島）も同じで,『自分がなぜ生まれてきたのか』『家族って本当に必要なのか？』等々，思春期の生徒たちは家族や家庭についてたくさんの疑問のなかで生活している。そのような中で,「家族と家庭生活」の授業をどう組み立てていくのかを考えた。」と，目の前の生徒の生活実態をとらえて授業を構想したことが分かる。一方,【A2】も子どもの生活の記述はあるものの，現在担当している子どもも含め，これまでの教師経験の中で出会ってきた子どもの複合イメージを元に授業を構想していた。「いつも食事を家の人に用意してもらい，学校でも栄養士や調理員が考えて作ってくれる給食を食べ，自分の食を周囲の大人たち任せにしている生徒たち。そんな生徒たちが将来にわたって健康な生活を送るためには，まずは自分の食に関心を持つこと。また，食事の取り方などを自分で考え判断する力や自己管理できる力をつけることが必須である」というように,【A2】は【A1】に比べ，子どもの生活の記述がやや一般的，抽象的になる。これには時間的経過も影響していると考えられる。

２番目に多かったのは大カテゴリー【B 教師の願い先行型】の65報（30.8％）だった。この【B 教師の願い先行型】は３つの中カテゴリー【B1理想の子ども像追究（以下B1と表記)】,【B2やりたい授業追究（以下B2と表記)】,【B3授業改善（以下B3と表記)】から成る。【B1】は,「授業でめざす子どもの理想像が教師側に自明的であり，そのねらいに沿って意識的に構想した授業」である。記述例を挙げると「契約トラブルが増加している現状や，消費者契約法ができ，法律が整いつつある経緯など，大切だと思うからです。でも悪質商法の手口などは時代によって変化していきます。大切なのは，自分にとって本当に必要なものとは何かを見定める力を持つことではないでしょうか。」というように，教師側が「こうなってほしい」という願いが強く反映された記述になっている。そのため，子どもの生活実態は中心的な問題の所在にはなっていない。【B2】は,「これまでの家庭科には見られない新しい授業方法や新しい学習内容を授業構想の段階から取

表４　教育実践記録「授業の目的」に記述された内容

大カテゴリー	報数	中カテゴリー	中カテゴリーの特徴	報数	子どもの生活記述の有無とその程度
【A】子どもの生活出発型	78（37.0%）	【A1】目の前の子どもの生活	今現在担当している子どもの生活に焦点化して構想した授業	45（21.3%）	あり（とても近い）
		【A2】これまでの教員経験で接した子どもの生活	これまでの教員経験で接してきた子どもの生活実態からイメージして構想した授業	33（15.6%）	あり（やや近い）
【B】教師の願い先行型	65（30.8%）	【B1】理想の子ども像追究	授業でめざす子どもの理想像が教師側に自明的であり，そのねらいに沿って意識的に構想した授業	33（15.6%）	ときどきあり（やや遠い）
		【B2】やりたいことあり	これまでの家庭科には見られない新しい授業方法や新しい学習内容を授業構想の段階から取り入れた授業	18（8.5%）	ときどきあり（かなり遠い）
		【B3】授業研究・教材研究	これまでの実践をさらに追究し，授業方法や教材への知見を深めることに挑戦し構想した授業	14（6.6%）	ほぼなし（遠い）
【C】授業環境制約対応型	13（6.1%）	【C1】授業環境制約	実習室の制約や限られた単位数のなかで工夫し構想した授業	10（4.7%）	ほぼなし
		【C2】単位数減に対する工夫	単位数削減により時間の制約が生まれたなかで質を維持する工夫を考え構想した授業	3（1.4%）	ほぼなし
【D】授業の実際のみ記述型	55（26.0%）	【D1】授業の実際を記録	授業の実際（事実）のみを記録し，価値に関わる記述が読み取れないもの	42（19.9%）	なし
		【D2】連続報，誌面の都合等	連続報の２報目のため記述がないもの，誌面の都合上記述していないもの	13（6.1%）	なし
合計	211		合計	211	

り入れた授業」である。【B2】は，実践記録には，これまで教師がやってみたかった，他の教師はまだあまり実施していない手法や内容を主に取り入れた実践記録が該当する。たとえば「こんな文章が新聞の投書欄に載りました。（中略）筆者はこれまで，NIEを積極的に取り入れたいと思っており，今回は生徒の意見発表の舞台として新聞を利用してみました。」という記述のように，子どもの生活実態は中心的な問題の所在になっていない点が【B1】と共通している。【B3】は，「これまでの実践をさらに追究し，授業方法や教材への知見を深めることに挑戦し構想した授業」である。このカテゴリーは【B2】と類似するが，授業方法や授業内容に特段新しさはないものの，普段の授業をさらに一段深く追究し，よりよい授業をつくるために構想した授業が該当する。たとえば「食品の放射線を考えるとき，調理による放射線の変化について考えることは自然なことです。（中略）私たちは，何を信じ，どのような食生活を目指すのが良いのでしょうか。まずは，気になる食品の放射性物質について考えました。」の記述のように，問題の所在に子どもの生活がかかわっているであろうが，そのような記述は見られなかった。以上より，【B 教師の願い先行型】は教師の願いが授業構想の第一の出発点になっていることがわかった。

３番目に多かったのは大カテゴリー【C 授業環境制約対応型】の13報（6.1%）だった。この【C 授業環境制約対応型】は２つの中カテゴリー【C1 授業環境制約（以下C1と表記）】と【C2 単位数減に対する工夫（以下C2と表記）】から成る。【C1】は「実習室の制約や限られた単位数のなかで工夫し構想した授業」，【C2】は「単位数削減により時間の制約が生まれたなかで質を維持する工夫を考え構想した授業」である。いずれも家庭科が抱えている施設設備不足，単位数減といった問題に直面し，なんとか乗り越えようと工夫し，構想した授業が該当した。しかし問題の所在に子どもの生活

は出現せず，記述されていたとしても生徒数や科目名など学校の概要を説明するものだった。

4番目に多かったのは大カテゴリー【D授業の実際のみ記述型】の55報（26.0％）だった。この【D授業の実際のみ記述型】は中カテゴリー【D1授業の実際を記録（以下D1と表記)】の「授業の実際（事実）のみを記録し，価値に関わる記述が読み取れないもの」，【D2連続報，誌面の都合等（以下D2と表記)】の「連続報の2報目のため記述がないもの，誌面の都合上記述していないもの」である。どちらの中カテゴリーも，授業構想の契機となる出来事や理由が記述されていなかった。特に【D1】については，授業の実際は記述されているため第2スクリーニングで「再現可能性あり」と判断したが，「本質的」に再現可能かどうかを決定づける教師の「価値」が読み取れなかった。

以上より，「家教連家庭科研究」実践記録の「実践の目的」には【A子どもの生活出発型】，【B教師の願い先行型】，【C授業環境制約対応型】，【D授業の実際のみ記述型】の内容が記述されており，中でも，【A子どもの生活出発型】，【B教師の願い先行型】，【C授業環境制約対応型】の3つからは教師の価値がかかわる授業構想の契機を読み取ることができた。さらに，【A子どもの生活出発型】，【B教師の願い先行型】には授業構想の契機と子どもの生活とのかかわりが見られ，とりわけ【A子どもの生活出発型】は子どもの生活の中に明確な課題を発見し，授業を構想していたことが明らかになった。

この結果から，「子どもの生活をまん中に」した授業は【A子どもの生活出発型】に該当する授業であると言える。すなわち，「子どもの生活をまん中に」した授業とは，教師の授業のねらいと子どもの生活課題が一致した授業のことである。時得捷子が創刊号で述べたように，「子どもをつかむこと」，つまり授業内外での子どもの見取り方が家庭科授業の質を左右することを前提として，家庭科教師による子どもの生活の見取りが子どもの生活課題を的確に捉えたときに到達するのである。しかし，このような授業構想は容易ではない。教師が悩み，多くの経験と自己省察を重ねた結果，実現し得るものである。そのため，「子どもの生活をまん中に」した授業の目的の到達点を【A子どもの生活出発型】とするならば，子どもの見取りが見えない【D授業の実際のみ記述型】から，状況に柔軟に対応する【C授業環境制約対応型】，授業の目的に子どもの生活との関わりが見られ始める【B教師の願い先行型】，そして授業の目的が子どもの生活の中から見出される【A子どもの生活出発型】へと順を追って発展していくものと言える。

以上より，「子どもの生活をまん中に」した授業とは，授業内外での子どもの見取り方から，教師の授業のねらいと子どもの生活課題が一致した授業のことであり，教師の成長に伴い順を追って発展するものと結論づけた。

３．３．中学校家庭分野の家族教育にみる授業構想の契機－先行研究との比較から－

表5は，「再現可能性あり」211報の大カテゴリー別家庭科学習分野別実践記録数である。表5の太枠内は，授業構想の契機に教師の価値が関わることが読み取れた数を指している。この太枠内に注目すると，食生活分野，住生活分野，保育・家族・高齢者分野，生活設計分野は【A子どもの生活出発型】が【B教師の願い先行型】よりも多かった。一方，衣生活分野，消費・環境分野，ジェンダーに関する分野は【B教師の願い先行型】が【A子どもの生活出発型】よりも多かった。これは，子どもの生活の中に課題を発見しやすい【A子どもの生活出発型】が多い分野と，教師の願いや社会生活上の必然性の高さが授業構想に大きく関わる【B教師の願い先行型】が多い分野があることを示している。

ここで特に，近年増加傾向にある保育・家族・高齢者含む家族分野に注目し，先行研究との比較を試みた。比較対象とした先行研究では，「『家族』教育における具体的な問題把握及び目標の曖昧さ」があることが指摘されていた（村田他，2017)。この研究において，中学校技術・家庭家族分野における「家族」を扱った授業の実践記録において，対象19報のうち，授業のねらい，問題定義，背景から題材設定に至った経緯が分かるものは2報（10.5％，割合は筆者が算出）しかなく，「実践の目指す方向性」が不明瞭なものが多い点を問題視していた。

表５　大カテゴリー別の家庭科学習分野別教育実践記録数（報）

大カテゴリー	食	衣	住	保育 / 家族 / 高齢者	消費 / 環境	生活設計	ジェンダー	その他	合計
【A】	19	13	12	19	4	9	0	8	84
【B】	17	15	6	13	10	3	2	6	72
【C】	4	6	0	4	0	0	0	1	15
【D】	20	12	6	16	5	1	2	2	64
合計	60	46	24	52	19	13	4	17	235

※学習分野別の教育実践報告合計数と抽出された教育実践報告合計数は一致しない。

同条件で「家教連家庭科研究」の状況を見ると，中学校における家族分野の実践記録は全部で34報であり，そのうち，「再現可能性あり」と判断された中で授業構想の契機が読み取れた【A 子どもの生活出発型】，【B 教師の願い先行型】，【C 授業環境制約対応型】の該当数が14報と，全体の41.2％を占めていた（表６）。さらに，【A 子どもの生活出発型】に該当したものは14報中５報（35.7％）であった。

以上より，2008年以降の「家教連家庭科研究」掲載実践記録における中学校保育・家族・高齢者を含む家族分野では，授業構想の契機が確認できた実践記録は41.2％であり，村田ら（2017）の研究によって明らかになった機関誌「理論と実践」掲載の実践記録数よりも約４倍多いことがわかった。

表６　中学校の家族分野における比較（報）

	中学報数	再現可能性		大カテゴリー	該当数
精読全体	34	あり	14（41.2%）	【A】子どもの生活出発型	5
				【B】教師の願い先行型	6
				【C】授業環境制約対応型	3
			7（20.6%）	【D】授業の実際のみ記述型	7
		なし			13
先行研究	19	あり			2（10.5%）

３．４．授業構想の契機と子どもの生活の必然性

図１は，中カテゴリー【B1 理想の子ども像追究】の年代別報数である。他の中カテゴリーは，年代ごとの報数に顕著な差は見られない。しかし【B1】は，2008年から2022年２月までの平均該当数が2.2報なのに対し，2013年は12報と著しく多かった。各報のタイトル及び記録内容を詳細に見ると，「『放射線と食の安全』の授業」や「原発災害と食の安全の授業」といった，原発に関連したものが５報あった。2013年といえば，2011年に起きた東日本大震災から多少の時間が経過し，普段通りの生活に戻りつつある時期と考えられる。震災を経験して，今，子どもたちに必要な授業は何かを家庭科教師が必死に考えた結果だと言える。このことが明示的に記述されている例として，栗原（2013）の実施した授業実践「わたしたちの暮らしと環境－（環境問題と家庭科）3.11以降の環境の授業をどう組み立てるか」の「1．なぜこの授業に」には次のように書

発行年	該当数
2008	0
2009	2
2010	3
2011	3
2012	2
2013	12
2014	0
2015	1
2016	2
2017	3
2018	0
2019	2
2020	0
2021	3
2022.2	0
合計	33

授業内容	報数
原発関連	5
衣生活	1
消費・環境	2
保育/家族/高齢者	1
生活設計	1
その他	2
合計	12

図１　【B1 理想の子ども像追究】の年代別報数（報）

かれている。

家庭科は生活を学ぶ教科である。私たちの生活と3.11東日本大震災は関係ないことでない。この3.11を教材として学ぶべきことがあり，それをやらなければいけないのが教育の役わりではないかと考えている。(一部抜粋)

上記記述からも分かるように，私たちの生活を根幹から揺るがす社会的な出来事に突き動かされている教師の姿が見える。生活を教える家庭科教師にとって，子どもの生活における必然性が高いと認識したときは，強い思いを持って授業を構想するのだと考えられる。

4　おわりに

2008年以降の「家教連家庭科研究」に掲載された「再現可能性あり」の実践記録の分析結果から，「子どもの生活をまん中に」した授業とは，授業内外での子どもの見取り方から，教師の授業のねらいと子どもの生活課題が一致した授業のことであり，教師の成長に伴い順を追って発展するものという結論が得られた。本研究が対象とした家教連は一貫して，創立期から今日まで「子どもの生活をまん中に」した授業を目指してきたが，このフレーズを文字として示し続けていることが家庭科教師の実践を支えてきた。家教連は，家庭科教師と研究者の両方を含む家庭科関係者からの問題意識から「試案」を作り，議論を重ねて整理し続け，目指す家庭科授業の具体的な手続きを示すまでに至った。日常の授業構想は教師自身に大きく委ねられているが，長年教科理論に乏しいと言われてきた家庭科において，拠り所となるものがあることは家庭科教師への激励になっただろう。創立から50年を超えた現在でもなお，「子どもの生活をまん中に」した実践記録を掲載し続けられていることは，家教連の大きな成果である。

上記結果が得られた背景には，教師が自分の授業を自己省察的に記述し，授業構想にかかわる教師自身の考えや価値を記録内に表現していたからである。勝田(1955)は，実践記録は「教師の綴り方」だとし，「教育実践を中核にして，そこにぶつかる問題や矛盾やそれへの克服のいとなみをすべて含み，さらに人間としての教師の生活感を反映」している「教師の生活記録」に価値があると述べている。勝田が述べた「教師の生活感」が反映された実践記録こそが，授業の「本質的」な再現を可能にし，エッセイ以上の実践記録の役割を全うできると考える。また，望ましい実践記録のあり方として，同じ授業を多くの人が共有できるよう，「単元計画」や「授業資料」を取り入れて書くこと，「本質的」に同じ授業をするために授業構想の契機を教師自身の主観性を尊重して書くことを制限しないことが重要であることがわかった。特に家庭科の実践記録には，子どもの生活の見取りを丁寧に書き，授業構想にどのように関わったかが分かるように書くことが大切である。しかし現在，教師の多忙化や読む，触れる機会の減少により，実践記録を書く文化の継承が心配される。この状況は家庭科の実践記録も同様である。実践記録を書くことは教師の成長に寄与する自己省察の機能があること，そして，それを共有することで多くの教師の財産になる。家庭科の実践記録の価値が多くの人に再認識され，実践記録を読み，書くことが家庭科教育の発展につながることを広く知らしめていくことが今後の課題である。

引用・参考文献

秋田喜代美.(2005).実践記録と教師の専門性.教育，12月号，45-52.

秋田喜代美.(2007).授業研究の新たな動向：「実践化」の視点から.日本家庭科教育学会誌，49(4)，249-255.

浅井直美.(2022).全国家庭科教育協会(ZKK)の設立の経緯とその目的.日本家庭科教育学会誌，65(3)，132-143.

藤岡信勝.(1986).シンポジウム「追試」ができる指導案づくりの提唱　意見2手順の意味を明示しよう.授業研究，292，36-39.

平山満義.(1997).質的研究法による授業研究－教育学／教育工学／心理学からのアプローチ.北大路書房：京都.

伊深祥子.(2016).家庭科における家族の授業分析.日本家庭科教育学会誌，58(4)，232-239.

神原昭彦・野々垣務.（2005）．インタビュー　汐見稔幸さんに聞く　実践記録の意味と可能性を考える．教育，12月号，4-17.

柏木恭典.（2008）．実践者が書くことの意味について－実践的研究の解釈学的考察－．千葉経済大学短期大学部研究紀要，4，39-50.

家庭科教育研究者連盟編.（1988）．家教連20年のあゆみ－家庭科の男女共学ひとすじ．ドメス出版：東京.

勝田守一.（1955）．実践記録をどう評価するか．教育，48，82-86.

河村美穂.（2012）．福祉教育実践研究の視点と方法．日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要，19，14-21.

栗原和子.（2013）．わたしたちの暮らしと環境－（環境問題と家庭科）3.11以降の環境の授業をどう組み立てるか．家教連家庭科研究，315，28-35.

丸岡玲子.（1992）．小・中・高一貫の男女共学「家庭」内容試案の中間まとめを発表するにあたって．月刊家庭科研究，92，4-10.

望月朋子.（2021）．中学校技術・家庭科（家庭分野）「食生活と自立」授業実践－飲み比べ，削って学ぶ「かつおぶしだし」の授業－．日本家庭科教育学会誌，63（4），247-252.

村田晋太朗・永田智子.（2016）．中学校家庭分野住生活領域における実践研究の現状と課題－全日本中学校技術・家庭科研究会機関誌の分析を通して－．兵庫教育大学学校教育学研究，29，35-41.

村田晋太朗・山本亜美・永田夏来.（2017）．実践論文に見る中学校家庭分野「家族」教育の現状と課題―全日本中学校技術・家庭科研究会機関誌「理論と実践」を対象として―．日本家庭科教育学会誌，60（1），24-30.

仲田郁子.（2020）．本畳みから和装文化を学ぶ－高校家庭科における生活文化の指導の一例として－．日本家庭科教育学会誌，63（2），79-82.

中道利子・伏島礼子・武市成子・時得捷子.（1985）．座談会　子どもたちが授業でいきいき．月刊家庭科研究，1，14-21.

日本教職員組合編.（1963）．日教組第13次日高教第10次　合同教育全国集会報告書　中央教育課程研究委員会資料No.9.

岡部雅子.（2020）．対話を通して子どもたちと考える－家庭科って何だろう？－．日本家庭科教育学会誌，63（3），145-150.

齊藤弘子.（2009）．新自由主義“教育改革”が色濃い，教育基本法改定後の学習指導要領．家教連家庭科研究，284，4-10.

齊藤弘子.（2014）．私たちは子どもたちに何を望み，どんな力をつけたいと思っているのか？－子どもを人材としている安倍内閣．家教連家庭科研究，316，60-61.

佐藤学.（1997）．教師というアポリア．世織書房：神奈川.

鈴木智子・得丸定子.（2005）．食領域の研究動向に関する一考察―「中学校技術・家庭　理論と実践誌」と「日本家庭科教育学会誌」の分析―．上越教育大学研究紀要，25（1），171-183.

田結庄順子.（1996）．戦後家庭科実践研究．梓出版社：千葉.

高橋早苗.（2007）．反省的実践家としての教育実践記録の意義と活用－実践記録カンファレンスを通して－．教育方法学研究，33，49-60.

内田優子.（2021）．健康的になりたい私へ－課題解決学習のプロセスを楽しむ学習の試み－．日本家庭科教育学会誌，64（1），80-85.

谷内香子.（2011）.「住まい」の学習．家教連家庭科研究，295，30-36.