

目標の提示による家庭科授業に対する評価内容の変容

Change in Content of Evaluation to Home Economics Trial Lesson by Showing Target Teacher Training Students

高 木 幸 子

Sachiko TAKAGI

I はじめに

これまで、家庭科授業を構成し実践できる学生の育成を目的に、模擬授業経験を組み込んだ中等家庭科教育法Ⅲプログラムを実施してきた。その実践を通じて、学生にとって模擬授業の経験は、指示発問や生徒対応の難しさを実感し、目標設定が曖昧だと授業が流れていかないこと、そのために指導過程を十分に吟味しておく必要があることに気付く契機となっていた。また、気付いた課題や相互評価により指摘された問題点を基に改善すべき点を協議し、改善に取り組む経験をすることで、ワークシートの構成や板書などの教授技術に関して改善が図られやすいことが確認できた¹⁾²⁾。しかし、模擬授業後の協議の場面では、改善すべき課題として指摘された課題や学生自身が認識した内容について、改善されたか否かが主に協議され、よりよい授業とするためにアイデアを提案する様子や、全体の視点から一つの授業を総合的に検討しあう様子はほとんど見られなかった。

このような学生の様子から、実施したプログラムでは、家庭科授業を構成し実践するという基本的な経験を学ぶことはできたが、家庭科授業をどのようにみるかといった点について、重視すべき視点の理解には至っておらず、そのことが、一つの授業を見

た時に、話し合いが深まらない要因の一つになっていると思われた。

一般的に授業は教師と子どもと教材との関係性において作られていくものであり、授業場面での子どもと教師との関係において行われる指示発問や子どもへの適切な対応などは、教師が教科を超えて共通に身につけるべき力として理解されている^{3)~5)}。他方、教師が子どもの実態を踏まえ教材との関係性において設定する授業の目標や内容は、背景にある親学問や社会からの要望などをふまえた教科の特徴があらわれるところである。このようにとらえたとき、家庭科教師に求められている特徴は「社会変化への対応」や「実生活に主体的に関わること」であることが筆者がこれまでに行った文献の記述分析から見いだされている。児童生徒の実態把握が不十分で授業観の確立していない学生の段階では、構想する授業の中に学生自身が意識してこれらの特徴を具体的に実現することは難しいと思われる。しかし、これらの点は、教材作成や指導過程と密接にかかわっているため、基本的な教授スキルを検討する中でも、これらの特徴を無意識のうちに含めて考えていることが多い。

本研究では、家庭科授業を構成・準備・実践するために必要な力を指標として提示し、中等家庭科教育法Ⅲプログラムを実施する。そして、指標を提示せずに実施してきたこれまでの実践の結果と比較して、指標を提示することによる学生の家庭科授業に対する評価内容の変容を明らかにすることを目的と

する。その際、上述した家庭科教師の特徴である2点については評価内容の記述等から読み取り参考とする。

II 方 法

1 家庭科授業づくりに必要な力としての指標の設定

学生に提示する指標は、授業の構成・準備・実践の全体を通じて、習得したい目標として設定することが必要である。また、これまでの実践で得られて

いる結果と比較できることも必要である。教育実習生の授業実践及び教授スキルに注目した先行研究として、3年次生と4年次生を対象に55の教授スキルに対する評価の違いについて分析し、授業案を作成する力、授業を実施する力、自分の授業を自分で評価する力、他人の授業を観察・分析する力の4つの枠組から学年による違いを明らかにした生田の研究⁶⁾や、教育実習生の教授行動にみられる問題点の特徴を分析し、授業案作成、教材準備、授業運営の枠組に整理し論じた藤沢の研究⁷⁾など、いずれも授業を構想する段階、教材研究を行う段階、授業を

【授業構想力に関わる指標】		【これまでの分類項目】	
1：適切な目標を設定できる	}	a：内容（目標・レベル）	
2：適切なレベルの内容を設定できる		〃	
3：目標を達成する指導過程を考えることができる		b：指導過程（流れ）	
4：適切な時間配分ができる		c：指導過程（時間配分）	
<hr/>			
【教材研究力に関わる指標】			
5：教える内容に必要な知識や技術を身につけている		d：関連知識・背景知識	
6：指導過程に対応したワークシートを作成することができる		e：ワークシート	
7：生徒の理解を支援する資料や教材を準備することができる		f：資料・教材	
<hr/>			
【授業展開力に関わる指標】			
8：正しい言葉遣い/分かりやすい説明を行うことができる	}	g：教師の言葉遣い・板書	
9：分かりやすい板書を行うことができる		〃	
10：生徒への柔軟な対応を行うことができる		h：生徒対応	

図1 学生に提示する10の指標とこれまでの分類項目との関係

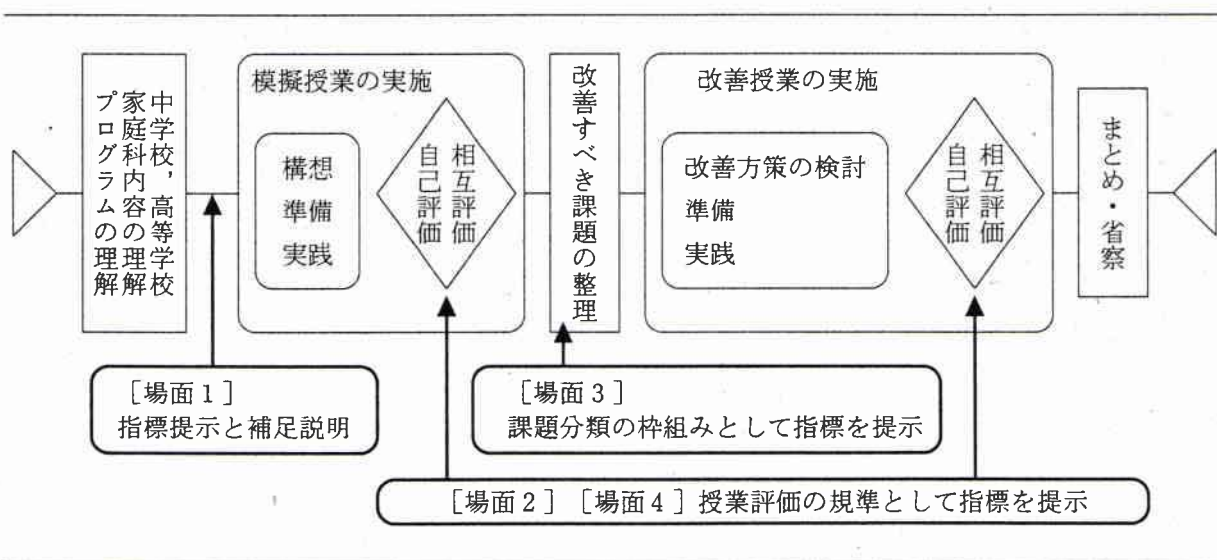


図2 授業プログラムと指標提示場面

実践及び評価する段階から考えている。本研究でこれまで授業を分析する際に用いていた枠組みも、これらの先行研究と分析の枠組は同様であることから、授業構成力、教材研究力、授業展開力の枠組をそのまま採用する。そして、構成要素として位置付けていた8つの要素〔a:内容(目標,レベル),b:指導過程(流れ),c:指導過程(時間配分),d:関連知識・背景知識,e:ワークシート,f:資料・教材,g:教師の言葉遣い・板書,h:生徒対応〕のうち,a:内容(目標,レベル)とg:教師の言葉遣い・板書については、各々別々に目標を設定し、合わせて10の指標として提示する(図1)。

2. 授業プログラムと指標を提示する場面

実施する授業プログラム及び指標を提示する場面を図2に示す。実施する授業プログラムは、基本的には前年度(2004年度)に実施した教育法の流れと同一である。学生は3~4名でグループを構成し、それぞれ2回の模擬授業(以下、両方を合わせて表す場合は2回の模擬授業、区別して表す場合は、模擬授業または改善授業と記す)を行う。

指標の提示は4箇所で行う。まず、これから家庭科授業の構成に入る段階で、ここではプログラム全体を通じて習得したい力として提示し、教師は具体例をあげて補足説明を行う(場面1)。次に、模擬授業、改善授業に対して自己評価、相互評価を行う段階で、評価規準としてこれらの指標を提示する(場面2,場面4)。さらに、模擬授業の相互評価

結果を基に、グループで改善すべき課題を分析する際の枠組として提示する(場面3)。

教師は、指導の経験によって形成される固有のものの見方や考え方(個人的教授理論)をもつ⁹⁾といわれるが、指導経験の未熟な学生にとっては、自分の見方を確立する前提として、授業をみる基本的な枠組を経験的に学んでおく必要がある。その意味で、場面1は、学生が習得する力としてその内容の全体像を理解する役割を、場面2~4は、授業の見方について学生自身が考え判断する枠組を作っていく手助けの役割を果たすと考える。

3. 家庭科授業に対する相互評価内容の変容を検討する方法

家庭科授業に対する学生の評価内容が変容するか否かは、表1に示す材料を用いて検討する。具体的には次の3点から変容を検討する。1点目は、模擬授業後の相互評価の記述内容及び記述数を比較し、模擬授業後の相互評価内容に差がみられるかどうかを検討する。2点目は、模擬授業の相互評価により指摘された課題を受けて授業グループが改善すべきであると認識した課題と改善授業後の相互評価で改善されたと評価された内容とを関連させて検討する。3点目は、改善授業に対する相互評価内容のうち、改善が難しいと感じた点に注目し、その記述内容を質的に検討する。

第3点目の検討に関して、各々の授業に対する理解や授業の善し悪しに対する判断の枠組は、他の人

表1 相互評価の記述内容を検討する材料・方法

場面 項目	[場面2] 模 擬 授 業 実 践 後	[場面3] 改善授業に向けた検討	[場面4] 改 善 授 業 実 践 後
検 討 材 料	・相互評価の記述(課題を指摘した付箋紙)	・改善授業に向けて作成した授業計画	・改善授業の改善状況に対する相互評価の記述
検 討 内 容	・課題の指摘内容と記述数	・改善すべき課題のとらえ ・課題解決のために考案した方策の内容	・課題の指摘内容と記述数 ・改善状況のとらえ

レベル4:課題を指摘するだけでなく、改善するために具体的な方策を記述している
 レベル3:具体的に課題を記述している
 レベル2:抽象的であるが課題を記述している
 レベル1:課題があることを曖昧にとらえられているが課題として記述していない

図3 記述内容のレベルを判断する規準

の授業に対する評価に反映され、学生の改善授業に対する評価の記述にも、観察者のみえ（授業認知）やみとりの深さがあらわれる⁹⁾と考えられる。そこで、改善授業について、改善が難しいと感じる課題の記述内容を、課題のとらえ方や記述の具体性から質的に4段階のレベルを設けた基準を作成し分類を試みる（図3）。

記述内容を分類するレベルは、授業を見た時に何となく課題があると感じるがそれが何かを具体的に記述できない段階から、曖昧ではあるが課題を指摘できる段階、具体的に記述できる段階、そして、具体的に課題を記述するだけでなく、課題の改善につながる方策を記述している段階と設定する。

以上のように、授業に対する相互評価の記述数を量的に比較するとともに、記述内容を質的な情報源として、一連のプログラム進行の文脈の中でとらえることや段階を付けて分類することで、学生の家庭科授業に対する見方や理解の程度がより詳細に分析できると考える。

III 結果と考察

1. 模擬授業後の相互評価において指摘した課題の記述数と内容

学生が模擬授業を実践した後に、各々の授業について課題を感じた点を相互評価し、これらの記述を内容により授業構成力、教材研究力、授業展開力に分類した（表2）。

2004年度、2005年度の結果について授業構成力、教材研究力、授業展開力のそれぞれについて課題と感じた点の記述数の偏りの有無を検討するために、 χ^2 検定を行った。その結果、指標を提示することの有無に関わらず、授業構成に関わる課題の記述数が教材研究や授業展開に関する課題の記述数よりも有意に多い結果であった。また、記述内容について比較した結果、実施年度、対象学生が異なっているにも関わらず、授業の目標が曖昧であったことや想定した学習内容に必要な時間が確保できていなかったこと、指導過程が教師中心で生徒の思考を配慮できていなかったことなど、記述された課題の内容はほぼ共通であった。

この結果から、はじめて行う模擬授業後の段階で

表2 第1回目模擬授業後の相互評価の記述内容

2004年度 n=16 (6グループ) χ^2 検定 **p<0.01

分類	授業構成力			教材研究力			授業展開力		計
	a	b	c	d	e	f	g	h	
記述数	24	45	24	25	10	11	32	8	**
	93			46			40		179

2005年度 n=28 (8グループ) χ^2 検定 **p<0.01

分類	授業構成力			教材研究力			授業展開力		計
	a	b	c	d	e	f	g	h	
記述数	44	79	25	30	49	34	80	20	**
	148			113			100		361

a : 内容 (目標・レベル)
b : 指導過程 (流れ)
c : 指導過程 (時間配分)
d : 関連知識・背景知識
e : ワークシート
f : 資料・教材
g : 教師の言葉遣い・板書
h : 生徒対応

共通に見られる記述内容 (例示は2005年度の記述)

具体的記述の例	a : 何が目的だったかよく分からなかった
	b : 一方的な教師主導の授業なのでグループ活動や体験活動を含むとよい
	c : ワークシートを写す時間がない
	d : 金利や利子の話をもっと分かりやすくしてほしい
	e : ワークシートの写真をもっと見やすくできたらよいのではないかな
	f : ごみの分類の時に手許にもイラストがあるとよい
	g : 口頭で説明するだけでなく板書もしてほしかった
	h : 質問を投げかけてもう少し時間があれば答えががえってきたと思う

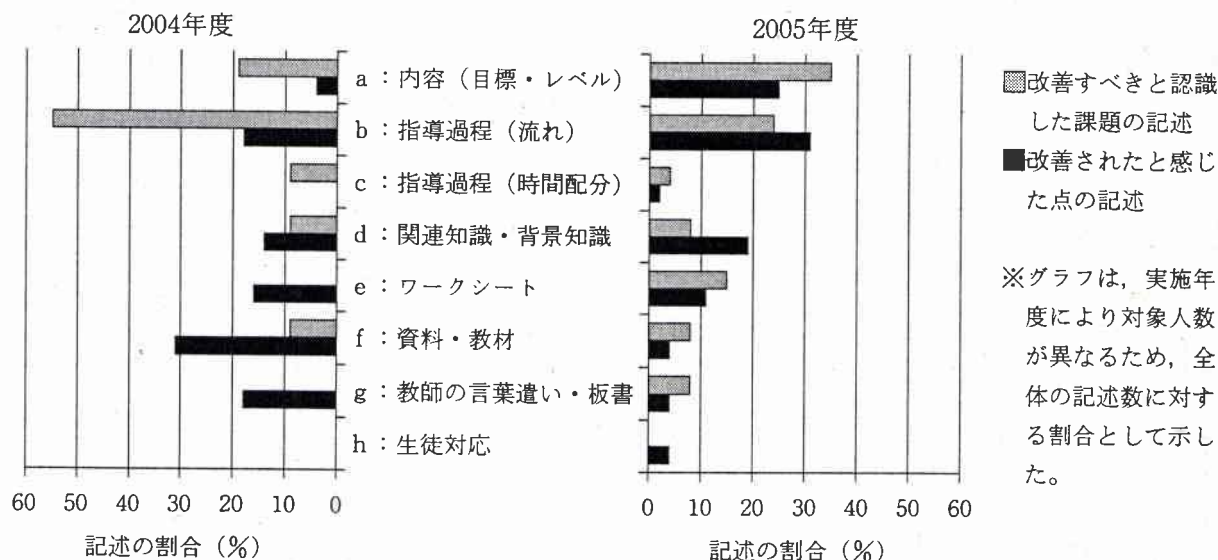


図4 改善すべきと認識した課題と改善授業において改善されたと感じた点

は、指標を提示して学生に目標を意識させたことによる差はほとんど認められなかった。

2. 改善すべきであると認識した課題とその改善状況の評価との関連

各グループが改善すべきであると認識した課題と、改善授業後の相互評価で改善されたと評価された内容を対応させて比較した(図4)。

2004年度は、改善すべきと認識した課題のうち、全体の記述の約55%がb:指導過程の改善に関する内容であり、続いてg:教師の言葉遣い・板書、a:内容に関する内容であった。一方、改善授業に対する相互評価で改善されたと評価された内容は、f:資料や教材が最も多く、b:指導過程も含めて、g:教師の言葉遣い・板書、e:ワークシート、d:関連知識と続いており、授業グループが認識した改善すべき内容と必ずしも一致していなかった。

それに対して2005年度は、授業グループが改善すべきであると認識した内容と授業を評価した学生が改善されたと認識した内容が、記述数の多少も含めて同様の傾向を示していた。

授業を改善するというプロセスを考えた場合、まず課題に気づき改善すべき内容を認識することが第一のステップである。次に、その課題を改善する方策を検討し実現すること、そして、それが他者により改善されたと認められることによって、はじめて改善されたことになる。このように考えると、2005年度の結果は、改善すべき課題の認識がずれてい

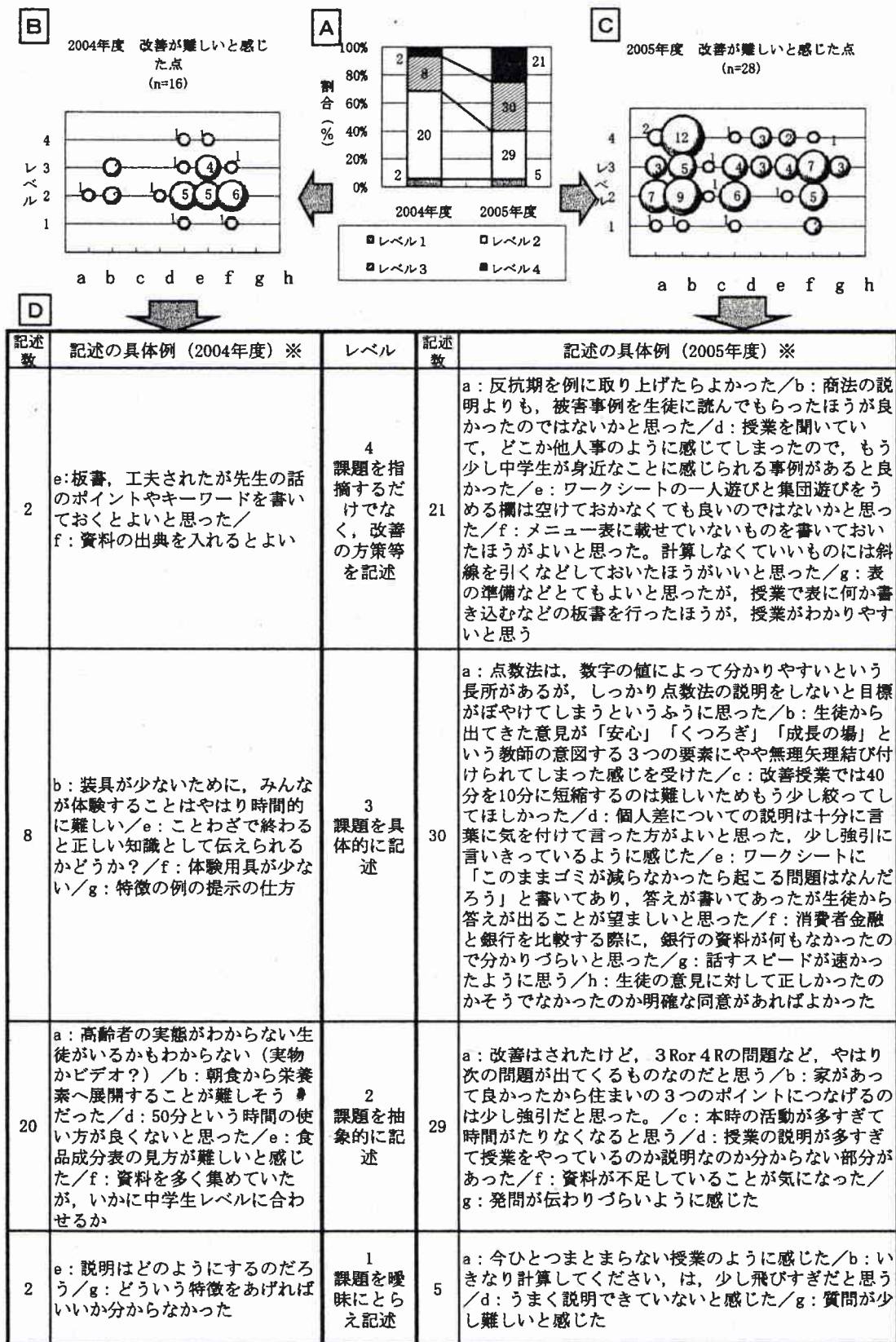
かったという点と、考えた改善の方策がより多く認められた点で2004年度よりも望ましい結果であったといえる。

これら両年の実践について、模擬授業後の相互評価では差がほとんど見られなかったにもかかわらずその後の結果に差がみられたのは、「グループで改善すべき課題を検討する場面」での指標の提示が重要な役割を果たしたと思われる。この場面では、学生は模擬授業後の相互評価で指摘された課題が記述されたメモを材料として改善すべき課題を検討したが、2004年度は、指摘された課題の内容と自分達の反省を基に改善点を検討していた。一方、2005年度は、学生は指摘された課題の内容や自分達の反省とともに、指標の枠組みに当てはめて全体的に何が自分達の授業に不足しているのかを検討している様子であった。授業は複数の要素がからみ合って作られていくものであるが、学生は改善の検討を進める中で、指摘された課題がいくつもの指標にまたがって関連していることに気付いていた。学生にとって提示された指標は、改善すべき課題が含んでいる複雑さを整理する役割を果たしていると思われる。

3. 改善が難しいと感じた点に関する記述内容とレベル

改善授業に対する相互評価において、改善が難しいと感じた点の記述内容とレベルを4段階の基準に照らして分類し比較した(図5)。

2004年度、2005年度の記述レベルの分類を比較す



a: 内容(目標・レベル), b: 指導過程(流れ), c: 指導過程(時間配分), d: 関連知識・背景知識,

e: ワークシート, f: 資料・教材, g: 教師の言葉遣い・板書, h: 生徒対応

※ 該当する具体例が複数ある場合は, そのうちの1例を掲載した

図5 改善授業に対する相互評価(改善が難しいと感じた点)の記述内容とレベル

ると(図5中[A]), 2004年度がレベル2に含まれる記述が全体の62%を超えているのに対して, 2005年度は, レベル3, 4に含めることのできる記述が全体の60%に増えていた。これらを記述内容別に分けて比較すると(図5中[B], [C]), 2004年度は, 内容e, f, gに記述が集中する傾向がみられるのに対して, 2005年度は, 内容全般に対する記述がみられることが分かった。

記述内容(図5中[D])を具体的にみると, 課題を具体的に指摘しているレベル3に含まれている記述である「b: 装具が少ないために, みんなが体験することはやはり時間的に難しい」や「e: ことわざで終わると正しい知識として伝えられるかどうか」, 「f: 体験用具が少ない」などにみられるように, とらえが曖昧であるために教科の特徴はあまり明確に読み取れない。一方, 2005年度のレベル3に含まれる記述をみると, 「a: 改善はされたけど, 3Ror4Rの問題など, やはり次の問題が出てくるものなのだと思う」や「f: 消費者金融と銀行を比較する際に, 銀行の資料が何もなくだったので分かりづらいと思った」など, 環境教育や消費者教育など教科内容に関わる記述が数多く見られていた。さらに, レベル4に分類される「a: 反抗期を例に取り上げたらよかった」, 「b: 商法の説明よりも, 被害事例を生徒に読んでもらったほうが良かったのではないかと思った」などは, 家庭科の内容について課題を指摘すると共に授業者の目でよりよい指導方法を検討していることがうかがえる。

このように, 記述内容を具体的に分類すると, 2005年度の記述の方が, 高いレベルに含まれる記述が増え, 家庭科教師の特徴である「社会変化への対応」や「実生活に主体的に関わること」の視点も多く含まれるようになっていくことが分かった。

授業を評価しようとした時に, 最初にみえるのは授業を展開するために必要な教授スキルであるが, その授業の内容をより深く評価しようとするれば目標や題材の内容, 指導過程の工夫などに目を向けるようになる。授業を評価する場面での指標の提示は, 授業の良否を質的にみるための枠組を与え, 深く考えるための支援になったと思われる。

IV 要 約

家庭科授業を構成し実践するために必要な力を指標として提示し, 学生に意識をさせながら中等家庭科教育法Ⅲプログラムを実施した。そして, 指標を

提示せずに実施してきたこれまでの実践の結果と比較して, 学生の家庭科授業に対する評価内容の変容を検討した。結果を以下に示す。

1. はじめて行った模擬授業後の相互評価では, 2004年度, 2005年度ともに, 授業構成力に関する課題の記述が多くその内容も共通しており, 指標を提示することによる差は認められなかった。
2. 2004年度は, 改善すべきであると認識した内容と改善授業により改善されたと評価された内容に対応関係があまり認められなかったのに対して, 指標を提示して進めた2005年度は, その対応関係が認められた。また, 認知した課題を実現するためには, 「グループで改善すべき課題を検討する場面」で, 改善の検討を進めるためには指摘された課題が複数の指標と関連していることへの気づきが重要であると思われた。指標は, 改善すべき課題に含まれる複雑さを整理する役割を果たしたと思われた。
3. 2004年度では, 抽象的に課題を指摘する段階に分類される記述が全記述32中, 20記述みられた。それに対して, 2005年度は, 具体的に課題を指摘し, 改善方策を示せる段階(レベル3, 4)に分類できる記述が増加し, 授業の内容の良否について家庭科の視点から評価しようとする傾向が認められた。

以上, 学生が目標として意識できる指標を提示してプログラムを進めることにより, 広く課題を認識する姿が見られた。それにより, 授業を評価する場面における見方の偏りが是正され, その結果, 家庭科授業に対する評価内容の記述の質を高めたと思われる。今後は, 授業を改善するために重要と思われた「課題を認識し改善すべき課題を検討する場面」の在り方について検討を進めていきたい。

参考文献

- 1) 高木幸子(2007) 家庭科教員養成における模擬授業実践を取り入れた教育法プログラムの検討(第1報)ー模擬授業実践による学生の課題認識の分析ー, 日本家庭科教育学会誌, 49(4), p.249-260
- 2) 高木幸子(2007) 家庭科教員養成における模擬授業実践を取り入れた教育法プログラムの検討(第2報)ー学生が認識した課題の改善への取組と改善状況ー, 日本家庭科教育学会誌, 49(4), p.261-271

- 3) 速水敏彦 (2004) 第2章学ぶ人を意欲づける知, 授業の知—学校と大学の教育革新—, 梶田正巳編, 有斐閣選書, p.29-30
- 4) 中間美砂子編著 (2004) 家庭科教育法 中・高等学校の授業づくり, 建帛社, p.79-81
- 5) 村瀬公胤 (2006) 13章教師の即興性と実践的知識, 秋田喜代美編著, 「授業研究と談話分析」, 放送大学教材, p.187-198
- 6) 生田孝至 (1987) 学生の教授スキルに関する学
生間の比較, 日本教育工学雑誌, Vol.11,
No.2/3, p.71-87
- 7) 藤沢伸介 (1995) 教育実習生の教授行動の問題
点にあらわれた初心者としての教師の特徴, 跡
見学園女子大学紀要第28号, p.93-109
- 8) 梶田正巳 (2004) 第3章学び方の知, 梶田正巳
編, 「授業の知」, 有斐閣選書, p.46-47
- 9) 生田孝至 (2006) 子どもに向き合う授業づくり,
図書文化社, p.11-17