

家庭科授業における「生活経験を語る」場の意味

伊波富久美*1 入口由香**2

The Meaning of a Place for Discussion about Personal Experience in Home Making Lessons

Fukumi IHA, Yuka IRIGUCHI

I. 目的

家庭科の授業では、学習者が自ら「生活経験を語る」可能性が高いと考えられる。家庭科教育の目的は、自分の暮らしを見つめ直し、自分や自分以外の人々の暮らしをよりよいものへとつくり変えていく能力の育成であり、そのためには、学習者は、教科書の内容を教えらるにとどまらず、自らの暮らしを振り返る場を保障される必要がある。その場として、「生活経験を語る」場が機能するのではなかろうか。また、それは学習者が相互に影響し合い、共に学ぶ場となる可能性も含んでいる。

それらを明らかにするためには、まず通常行われている家庭科授業での「生活経験を語る」場の把握が必要である。その実態をプリ・ポストテスト等を用いた学習者の変容結果のみへの着目や量的分析のみで把握することは困難であり、「生活経験を語る」場の分析には、相互に関わり合う、まさにその過程を質的アプローチによって捉えていくことが不可欠といえる。授業分析では、学習者及び教師の言語や行動の記録、記述内容など複数の分析対象を組み合わせることで、学習者の実態をより正確に把握することができるが、「生活経験を語る」場の分析では、言語記録がその中心に位置付こう。

家庭科教育での授業研究では、量的研究が中心に行われ、近年、質的研究に徐々に移行していることを、先行研究²⁾が示しているが、そこでは事例的研究における「生活経験を語る」場の分析についての考察はしていない。

そこで、本研究では、まず、家庭科教育研究における授業研究の動向を踏まえた上で、“学びの過程”を分析対象とした論文に着目した。さらに言語記録を用いた分析に焦点を絞り、そこでの「生活経験を語る」場についての検討状況を明らかにする。また、他教科においても同様の場はみられ、それらの言語記録及びそれらを分析対象とした研究の視点を比較検討することによって、家庭科授業における「生活経験を語る」場の意味について考察し、今後の課題を明らかにする。

*1宮崎大学教育文化学部 **2熊本県立松橋東養護学校

Ⅱ. 研究方法

1980年から2001年に発刊された「日本家庭科教育学会誌」³⁾及び「日本家政学会誌」⁴⁾(第31巻1号から37巻12号は「家政学雑誌」)に掲載された報文から、授業を研究対象とした論文(以下、授業分析論文とする)を抽出し、その授業分析の目的及び研究対象、分析視点について検討を行った。論文抽出にあたっては、一単元や一時間の授業を分析しているものとした。また、論文の目的が授業分析でなくとも、論文の一部で授業分析を扱っているものや実験授業を分析したものも授業分析論文として含めた。

一方、他教科に関しては、1997年から2001年に発刊された学会誌「教育学研究」⁵⁾「教育方法学研究」⁶⁾「日本教科教育学会誌」⁷⁾「教育心理学会研究」⁸⁾「日本理科教育学会研究紀要」⁹⁾「理科教育学研究」¹⁰⁾「社会科研究」¹¹⁾「日本数学教育学会誌」¹²⁾「日本教育工学会論文誌」¹³⁾に掲載された論文から、「生活経験を語る」場のプロトコルを記載した事例を取り上げ、その分析視点を検討した。

Ⅲ. 結果及び考察

1. 授業分析研究における「生活経験を語る」場の位置

1) “学びの過程”への着目

「日本家庭科教育学会誌」には、607編の報文が掲載されており、そのうち、75編(12.4%)が授業分析論文であった。一方、「日本家政学会誌」には、授業分析論文は全くみられなかった。

抽出した授業分析論文75編について、まず、学習者の実態を記録する時点に着目した。プリテスト・ポストテストを行って学習者の授業前後の知識や技能の変化を比較するような場合を“授業前後”とし、学習者が変容していく過程を把握しようとした場合を“学びの過程”として表1に示した。その結果、“授業前後”のみに着目していた論文は52編、それ以外の“授業前後”及び“学びの過程”に着目した論文と“学びの過程”のみの論文を合わせると23編であり、半数以上は変容結果以外には目を向けていなかった。これまでの家庭科教育における授業分析研究では、授業の前後で学習者がどれほど知識や技能を獲得したかについて重点が置かれ、授業において学習者がどのように学んでいたのか、その変容過程への関心は低いといえる。

その“学びの過程”に着目した23編が、学習者の実態をとらえるために用いた分析対象には、学習者や教師の言語や行動、及び学習者がワークシートへ記述した内容、研究者や教師による観察記録等がみられた。「生活経験を語る」場の有無はもとより、学習者の思考過程を他者との関係で見えていく上でも言語記録は不可欠であるが、その23編のうち、授業時の学習者及び教師の言語記録を分析対象として用いた論文は9編(論文5.13.27.29.48.57.62.63.65)のみであり、全授業分析論文75編に占める割合は12%であった。

表1: 「日本家庭科教育学会誌」における授業分析論文

No	タイトル	著者名	巻	号	実態を記録した時点	
					授業前後	学びの過程
1	小学校における献立学習指導(第1報) -ビジュアル・フードの利用-	野口 道子	第22巻	1号	●	
2	調理の効果的指導法(第2報) -調理過程の管理能力養成に重点をおいた指導のパターンについて-	中間美砂子 浅川八重子	第22巻	1号	●	
3	調理の効果的指導法(第3報) -形式的評価法の導入-	中間美砂子 浅川八重子	第22巻	1号	●	
4	家庭科学習におけるVTRの効果(第3報) -なみ縫いの指導について-	野口 道子	第23巻	1号	●	
⑤	BASによる家庭科の授業分析	三好百々江	第23巻	2号		●
6	高等学校における保育教育の研究 -8副読本を利用した学習効果-	永尾 忠子 福田 公子	第24巻	1号	●	
7	米から考える食生活に授業例	渡邊 信子 芳野 洋子	第24巻	1号	●	
8	保育教育の教材と指導法の開発 -布の絵本の作成から実習-	永尾 忠子 山田 綾 福田 公子	第26巻	1号	●	
9	「米飯」学習への消化実験の導入と実践	小山田了三 本村 猛能	第27巻	1号	●	
10	男女共修による技術・家庭科保育科領域の指導(第2報) -男女共修による保育学習の試み-	太田 昌子 北野 清美	第27巻	1号	●	
11	栄養指導における効果的な教材と学習指導法 -ゲーム活動を取り入れた授業-	徳久 栄子	第28巻	2号	●	
12	性格的特性を考慮したグループ学習の授業分析(第1報) -調理実習におけるグループ構成員の学習参加度-	増田 久子 貴田 康乃	第28巻	3号		●
⑬	性格的特性を考慮したグループ学習の授業分析(第2報) -調理実習におけるグループ構成員の学習協力度-	貴田 康乃 増田 久子	第28巻	3号		●
14	形式的評価における児童の変容(第1報) -家庭科食物領域における知識・理解について-	田部井恵美子 東 節子 原 志津子	第29巻	2号	●	
15	フィルム視聴による授業の学習効果について -特に被服製作学習の場合-	佐藤 文子 岡本 直美	第29巻	2号	●	
16	成形的評価における児童の変容(第2報) -家庭科食物における技能について-	田部井恵美子 東 節子 関根 洋子 横田 映子	第29巻	3号	●	
17	調理実習における生徒の活動と学習の成立(第1報) -行動カテゴリーの設定と抽出グループの活動の分析-	舟木美保子 南部 昌敏	第30巻	1号		●
18	調理実習における生徒の活動と学習の成立(第2報) -行動カテゴリーによる活動の分析と学習効果-	舟木美保子 南部 昌敏	第30巻	1号	●	
19	高校家庭一般住領域における実習を取り入れた授業効果	松村 京子 国嶋 道子 榊原 典子 金沢美智子 貴田 康乃	第30巻	1号	●	
20	小学校家庭科における栄養教育 -カードゲームの導入による「食品の栄養素」の指導-	長島 和子 好岡 隼子	第30巻	2号	●	
21	保育観に及ぼす視聴覚教材の方向性の影響	伊藤 葉子	第30巻	3号	●	
22	被服整理の指導における実験および実習の学習効果について	天木 桂子 生野 晴美 岩崎 芳枝	第30巻	3号	●	
23	被服製作学習の教育的価値	山下智恵子	第31巻	2号	●	
24	消費者教育の効果的指導法の検討 -「くらしのトランプかるた」を使って-	矢沢美恵子 佐用紅実子	第31巻	3号	●	
25	蛍光増白剤に着目した被服領域の教育の試み(第1報) -大学生と一般消費者の場合-	菊池 るみ子 山石 健次	第32巻	3号	●	
26	洗浄作用に関する実験教材の開発	上田 典子 岩垂 芳男	第32巻	3号	●	
⑳	スカート製作を教材とする実験授業	山下智恵子	第32巻	3号	●	●
28	調理実習に対する中学生の意識と作業行動	田部井恵美子 副島 愛子	第33巻	1号	●	
㉑	児童の調理実習中の活動の実態(第1報) -調理実習中の学習経験と情報収集の仕方-	舟木美保子 笹川恵美子	第33巻	1号		●
30	児童の調理実習中の活動の実態(第2報) -調理実習中の児童の動きと時間の推移による調理作業の内容-	笹川恵美子 舟木美保子	第33巻	1号		●

31	高等学校家庭科教育におけるCAI導入とその評価	李吉原 秀芳 原 崇恵	第33巻	2号	●	
32	小学校家庭科食物領域におけるパソコン導入授業の有効性 -「食品に含まれる栄養素とその働きの指導において-	佐藤 文子 竹田 純子	第33巻	2号	●	
33	大学生における包丁技能の指導と練習の効果	湯川 隆子 成田 美代	第33巻	2号	●	
34	保育学習の情意評価における男女差(第1報) -中学3年共学保育におけるレディネスと学習による変容-	武藤 八重子	第34巻	3号	●	
35	保育学習の情意評価における男女差(第2報) -個別のレディネスと学習による変容-	武藤 八重子	第34巻	3号	●	
36	家庭科学習における認知過程の検討 -授業内容に対する学習者の記憶を中心として-	伊波 富久美	第34巻	3号	●	●
37	食生活領域学習における生徒の変容(第1報) -比較試験の検証-	川嶋 かほる 伊深 祥子 鶴田 敦子	第35巻	2号	●	
38	食生活領域学習における生徒の変容(第2報) -比較試験とだし素材学習の相乗効果-	鶴田 敦子 伊深 祥子 川嶋 かほる	第35巻	2号	●	
39	簡易導電率計の家庭科教育への応用 -環境科学教材としての洗たくの検討-	所 康子 大津 慶子 酒井 育子 広瀬 月江 藤原 康晴	第35巻	3号	●	
40	学校教育における住居領域の教材開発について(1) -空間構成のシミュレーション教材開発-	関川 千尋 木谷 康子 北川 敏子	第36巻	2号	●	
41	学校教育における住居領域の教材開発について(2) -開発教材の妥当性の検討-	木谷 康子 関川 千尋 北川 敏子	第36巻	2号	●	
42	消費者教育におけるロール・プレイングの有効性	小島 郷子	第37巻	1号	●	
43	再生刺激法による家庭科の授業研究 -「家庭生活」領域の衣生活学習における中学生の認知・情意過程-	渡邊 幸子 村田 好子 高部 和子	第37巻	2号		●
44	「地球にやさしい」態度を育てる教育(第2報) -小学校家庭科における取り組み	貴田 康乃 今宿 信子 倉元 綾子 田代 裕子 矢野 由起	第37巻	2号	●	
45	「黄色いめかね」を用いた「住まいの安全」の授業	久保 加津代	第37巻	2号	●	
46	中学校「家庭生活」領域の授業実践による意識の変容(第1報) -「家庭の経済」における授業内容と意識の変容-	滝山 桂子 田部井恵美子	第37巻	2号	●	
47	中学校「家庭生活」領域の授業実践による意識の変容(第2報) -「家庭の経済」における授業効果と意識-	滝山 桂子 田部井恵美子	第37巻	2号	●	
48	家庭科教育における学習者の学び(第1報) -単衣長着製作における認知過程の分析を基に-	伊波 富久美	第38巻	1号		●
49	家庭科教育における学習者の学び(第2報) -知識(技術)の意味を味わう授業の試み-	伊波 富久美	第38巻	1号		●
50	家庭科教育における学習者の学び(第3報) -手続きの意味を問う被服製作実習の試み-	伊波 富久美	第38巻	1号		●
51	小学校家庭科学習における献立構成力の変容	武藤 八重子 中野 理恵	第38巻	2号	●	
52	食料費からみた家庭経済のあたらしい指導法の視点(第2報) -食料費と栄養摂取を関連させた指導法の効果の検討-	小西 史子 出石 康子	第39巻	1号	●	
53	高等学校家庭科における家庭・家庭生活領域における シナリオ創作の効果的指導 -生徒による相互評価の分析を通して-	小川 麻紀子 長沢 由貴子 田中 弘子	第40巻	1号	●	
54	高等学校「住居領域」の教育内容・方法の検討(第1報) -研究の枠組みと授業案の作成-	分校 淑子 綿引 伴子 山岸 雅子	第40巻	2号	●	
55	高等学校「住居領域」の教育内容・方法の検討(第2報) -生徒による授業評価-	綿引 伴子 山岸 雅子 分校 淑子	第40巻	3号	●	
56	表示に注目させる実験教材の開発と児童の反応 -セップバックと使い捨て注射器を利用した合成着色料の分離と授業実践-	入江 和夫 平野 幸世	第41巻	1号	●	
57	学校教育における家庭科経済領域の授業開発に関する研究 -その2.開発授業「ホームパーティを開こう」の実施検討-	忽那 啓子 関川 千尋	第41巻	1号	●	●

58	高等学校「住居領域」の教育内容・方法の検討(第3報) -生徒の変化からみる授業案の検討-	山岸 雅子 分校 淑子 綿引 侘子	第41巻	2号	●	
59	高校生の幼児体験学習時の対児行動に関する研究(第1報) -特徴的対児行動-	大路 雅子 松村 京子	第41巻	4号		●
60	高校生の幼児体験学習時の対児行動に関する研究(第2報) -対児行動出現率と対児感情との関係-	大路 雅子 松村 京子	第41巻	4号		●
61	知的障害者との交流体験導入による福祉意識の形成 -高校家庭科における男子生徒を対象とした実践を通して-	野中美津枝 中間美砂子	第42巻	1号	●	
62	家庭科教育における学習者の学び(第4報) -自己と家族との関係性を見つめ直す:討論の内容-	伊波富久美	第42巻	2号		●
63	家庭科教育における学習者の学び(第5報) -自己と家族との関係性を見つめ直す:個々の認知過程-	伊波富久美	第42巻	2号	●	●
64	二次元イメージ拡散法による「家庭生活」領域の学習効果(第1報) -自己の住空間認識-	赤崎 真弓	第42巻	2号	●	
65	二次元イメージ拡散法による「家庭生活」領域の学習効果(第2報) -住空間を媒体とした生徒と家族員との相互理解による自己認識-	赤崎 真弓	第42巻	2号	●	●
66	生活設計教育における「人生すごろく」づくりの意義(第1報) -中・高校生のライフイベントに対する意義-	斉藤美保子 岡村 貴子 上野 顕子 牧野カツコ	第42巻	3号		●
67	生活設計教育における「人生すごろく」づくりの意義(第2報) -中・高校生のライフイベントに対する意義-	岡村 貴子 上野 顕子 斉藤美保子 牧野カツコ	第42巻	3号		●
68	高等学校家庭科の衣服生活領域着方指導に関する研究 -被服実教教材(通気性簡便測定装置)導入による授業実践-	田上 和子 坂口志津子 須釜 弘子 金子 純子 山本紀久子 中橋美智子	第42巻	4号	●	
69	高等学校保育領域における乳幼児の発達に関するカード式学習法の開発	永田 智子 太古千恵美 仲島 尚子 門脇 千里 松村 京子	第42巻	4号	●	
70	中規模住宅の住み方演習シミュレーション教材の開発について(第1報) :開発教材組み立てとそのフィールド実施	関川 千尋 速水多佳子 木谷 康子	第43巻	1号	●	
71	学習者の認知過程からみた教材「狼に育てられた子」の評価(第2報) :クラス集団の認知過程の分析	伊藤 葉子	第43巻	2号		●
72	学習者の認知過程からみた教材「狼に育てられた子」の評価(第3報) :個別的な認知過程の分析と保育教材としての評価の総括	伊藤 葉子	第43巻	2号		●
73	児童の被服製作時間の遅速に及ぼす要因 :エプロン製作における実態及び意識調査から	岡田みゆき 成田 聡子 田部井恵美子	第43巻	4号		●
74	小学校家庭科食物学習における概念地図法の有効性	鈴木真優美 福原 桂 金子佳代子	第44巻	2号	●	
75	生徒主体のジェンダー・家族・保育の授業研究 -オンラインディベートと教室ディベートを組み合わせた授業展開-	分校 淑子 上野 顕子	第44巻	3号	●	

2) 言語記録の分析と「生活経験を語る」場

それら9編の言語記録の分析は以下の通りであった。

①量的処理

「生活経験を語る」場を検討するためには、学習者個々の発言内容が記録されている必要があるが、論文5、13、29では、その発言内容を量的に処理していた。

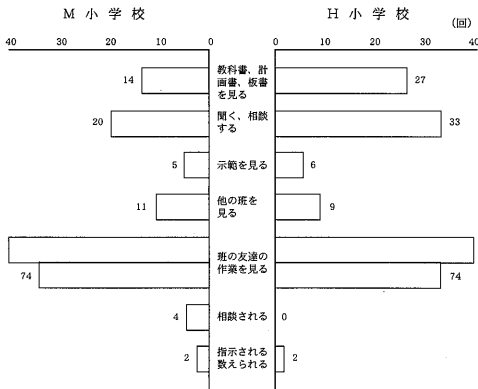
論文5では「青少年の栄養所要量」についての学習指導の実際から、改善への手がかりを得ることを目的として、学習者及び教師の発言内容や行動を資料1に示したカテゴリーに分け、その出現頻度と傾向について検討していた。また、同様にカテゴリー分析を行った論文29では、調理実習中の行動を分析カテゴリーとしていた。“複雑な学習内容や新しい経験に取り組む場合には、活発な情報収集や情報交換がなされている”として、情報収集行動に着目し、資料2に示したように「聞く、相談する」の項目を挙げているが、これもその頻度だけを分析しており、他者に何を“聞いて、相談していたのか”その内容については不明である。一方、論文13ではグループ構成員同士の学習協力度を検討するために、発言内容を「情報を与える発言」「情報を求める発言」「それ以外の発言」に分け、学習者間の相互作用を発言の方向性と頻度として、資料3のように示していた。しかし、これも学習者の具体的な発言内容が示されていないため、そこでの相互作用が活性化する契機や背景についての検討にはなっていない。

いずれも発言内容を記録しているが、それをカテゴリーで一括りにした上で量的に処理していた。発言内容が記されていないため、「生活経験を語る」場があったのか否かもわからない。このように数量的研究では、理論的枠組みが先に設定されており、「生活経験を語る」場へ意図的に注目しない限り、その出現頻度さえも浮かび上がってこない。実際、いずれの論文でも「生活経験を語る」場へ着目

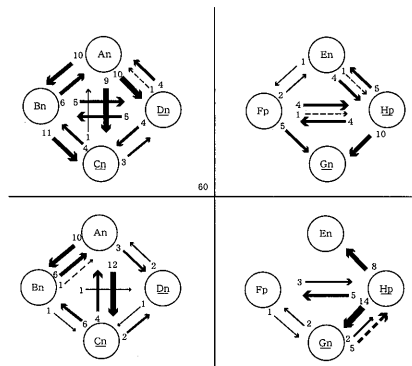
資料1：論文5の分析カテゴリー

カテゴリー	内 容
TL	教師の講義 説明 指示
OHP	OHPを使用した教師の説明
TQ	教師の発問
TR	教師の返答 生徒の言動への助言
PR	教師の発問への生徒の返答
PV	生徒の自発的な発言 質問
PW	生徒の作業 実習
S	沈黙 間
X	説明を伴わない板書 混乱

資料2：論文29の分析カテゴリー



資料3：論文13の発言の方向性と頻度(一部例示)



したカテゴリーは設定されていなかった。

②要約

論文65では、開発授業の学習効果の検証を目的として研究し、その授業で“マップ作成と討論を通して、生徒たちは家族相互の理解のための方法・手段、場所を、具体的に認識していた。”ことを示した。学習者の発言も分析対象としていたが、それは資料4のように発言のいくつかを、要約して示しているため、例えば“生徒同士のマップ比較検討”の段階で、「姿を見たり、音を聞くことでも（家族について）理解される。」という発言が、マップ作成を通じた自らの発見として、その場で発せられたのか、それとも他者との意見交換によって生じたものなのか不明である。すなわち、学習効果を検証する目的であるため、学習者が集団として位置づけられ、他者との関わりを含めた個々の変容過程は把握困難である。同様の言語記録の用い方は、論文48でもみられた。論文48では、単衣長着製作における学びの過程を個別に検討しているものの、事後に学習者が、製作過程で操作した布の配置から、自らの学習過程を振り返った発言の要約である。布操作に関する発言のみが取り上げられ、「生活経験を語る」場が生じていたのか、それが布操作に影響を与えていたか否かについては記されていない。

③解釈

一方、論文27、62、63は、言語記録の量的処理や要約をせず、部分的ではあるが、学習者の発言そのものから解釈を試みていた。論文27では、教材解釈の違いによる授業展開の差が、学習効果にもたらした影響を明らかにすることを目的とし、学習効果の具体例を示すために、教師—学習者双方の発言内容を資料5のように示していた。そのため、個々の学習者の発言は識別されず、Pとして、ひとまとめにされ、型紙についての理解が深まったことを示す発言が取り上げられ、解釈されていた。示されたプロトコル中には部分的ではあるが、教師が生活経験を問い、学習者が語る場が出現していた。しかし、「生活経験を語る」とこと学習効果との関連については言及されていなかった。

以下、家庭科授業での「生活経験を語る」場の実態を、資料5を一例として検討したい。教師（T）は「こんな形をみたことのある人？」と経験を尋ねているが、学習者（P）

資料4：論文65における発言の要約

マップ比較検討の過程	生徒の発言
生徒のマップ検討	<ul style="list-style-type: none"> 使用頻度と推定被理解度には関連のないこともある 理解されるためには、会って話す行為が必須である
生徒同士のマップ比較検討	<ul style="list-style-type: none"> 姿を見たり、音を聞くことでも理解される 同じカードが、理解されている、理解されていないの両方に使われている
生徒と家族員のマップ比較検討	
他の生徒と家族員のマップ比較検討	<ul style="list-style-type: none"> 家族員が部屋を使う頻度によって、理解の程度が違う
理解されるとは	<ul style="list-style-type: none"> 理解されるとはどういうことか 歩き方、入浴後の様子、ご飯の食べ方、後ろ姿などからいつもと違う様子をつかむ 掃除から
理解するとは	<ul style="list-style-type: none"> 理解するとはどういうことか 観察すること 相手の考えや様子行動、好き嫌い、性格健康状態などがわかる 理解されたいし、知られたくないこともある
理解とは	<ul style="list-style-type: none"> 人全体を理解するし、人全体で理解される 多面的である 多様である

資料5：論文27のプロトコル(一部例示)

- P (両側に一本づつ入れた。)
- T 前と後ろのこの切り込みの量を比べてみてください。
- T 平らにしたらはさみを置いて下さい。この切り込み
P あまりかわらん。分かりません。
- は、どんな役目をしているのかな?こんな形をみた
T このでこぼこスカートのダーツの量は同じですか?
- ことのある人?
P スカートの型紙。
P (誰も手を挙げなかった。)
- P 私もSさんと同じ。
T 後ろの方が大きい人?
- P ダーツとかいうのちがう?
P (Sを除いて全員手を挙げた。)
- T そう、ダーツ。いいことを知っていますね。それで
P (Sは、切り込みの不足分を入れて、平らにし、後ろ
- は、このでこぼこは、どこからきていますか?
T Sさん、どちらの方が大きいですか?
- P 体の形。
P 後ろ。
- T この切り込みは、ダーツの役目をしているとって
T どうして後ろの方が大きいのですか?
- いいですか?
P (みんなうなずいた。)
- P 後ろの方が体のでこぼこが大きい。

の「スカートの型紙。」「私もSさんと同じ。」「ダーツとかいうのちがう?」という発言の背後にあるであろう、個々の具体的な生活経験については問うていない。教師は、学習者のそれらの発言を受けて、「そう、ダーツ。いいことを知っていますね。」と評価をしており、授業で典型的な発問 (I)・応答 (R)・評価 (E) の展開になっていたとみることができる。すなわち、ダーツの機能について考えるという授業の目的に直接的に関わることにのみ注目させるための問いであり、そこでの自らの家庭生活の経験として、例えば、「私がいつも着ているタイトスカートにはダーツみたいなのが、何本か入っている。」といった発言や「でも私のギャザースカートには無かったよ。」「弟のズボンにもあったような気がする。」など、各々の家庭の多様性や独自の暮らしぶりが語れるような問いにはなっていなかった。

論文27に対し、論文62では出現した「生活経験を語る」場に注目していた。しかし、その分析視点は、授業への能動的な参加状況の判断基準として設定されており、「生活経験を語る」場そのものの機能については言及していなかった。

なお、論文57にも言語記録の一部が示されていたが、それは提示のみであり分析は行っていないかった。

以上、家庭科の授業分析論文では、授業前後の変化の把握に対して、学習者の“学びの過程”に対する関心は低かった。また、言語記録に基づいてはいるものの、それをカテゴリーに分け、量的に処理したり要約したため、発言の主体や内容、発言の契機、他者との相互作用が不明なものが多かった。一方、言語記録から解釈を試みた論文でも、学習効果を示すことが目的になっていたため、個が識別されず、他者との関わりが不明であった。また、「生活経験を語る」ことへの言及は見られるものの、詳細な分析まで至っていなかった。

2、他教科との比較にみる「生活経験を語る」場の意味

家庭科の授業と同様に他教科でも「生活経験を語る」場が出現していると考えられる。それは特に他者とのコミュニケーションにおいて生じる可能性が高いため、各学会誌(1997年から2001年に発刊)に掲載された論文のうち、タイトルに「話し合い」「コミュニケーション」「協同学習」「グループ」「学びあい」を含むものを対象として絞った。“学びの過程”に着目し、言語記録を基に個々の学習者を識別したプロトコルを作成している論文の割合は、

表2：他教科における授業分析

	タイトル	著者名	学会誌	巻	号	年	生活経験のプロ トコルの有無
A-1	カウンセリングの手法を用いたコミュニケーション指導 －中学校理科における実践を中心に－	杉山 清純 西川 純	日本教科教育学会誌	22	3	1999	○
A-2	理科におけるグループ構成と協同的学習の研究 －生徒の傍観者傾向に対する効果的方策－	相原 豊純 西川 純	日本教科教育学会誌	23	1	2000	×
A-3	小学校理科学習における学び合いの発達に関する研究 －話し合いケースに着目して－	古田 豊純 西川 純	日本教科教育学会誌	24	2	2001	○
A-4	理科学習における話し合い活動に関する研究 －教科比較を通じて－	太田 國夫 西川 純	日本教科教育学会誌	24	2	2001	○
B-1	選択肢提示の有無が算数での集団討論の過程と所産に及ぼす効果	森田 英嗣 稲垣佳世子	教育心理学研究	45	2	1997	×
B-2	児童の話し合い過程の分析 －児童の主張性・認知的共感性が話し合いの内容・結果に与える影響－	倉森美穂子	教育心理学研究	47	2	1999	×
B-3	一斉授業の話し合い場面における子どもの両義的な発話の機能 －小学5年の社会科授業における教室談話の分析－	藤江 康彦	教育心理学研究	48	1	2000	○
C-1	理科授業におけるインタラクションに関する研究 －コンセプトマップを表現のリソースとして 利用した協同的な学習を事例にして－	山口 悦司 稲垣成哲 野上 智行	日本理科教育学会研究紀要	37	3	1997	×
C-2	理科授業のエスノグラフィ ：リソースに媒介された教師－子どもの関係性の会話分析的検討	稲垣成哲 山口 悦司	日本理科教育学会研究紀要	38	2	1997	○
C-3	教室における言語コミュニケーションと理科授業 ：社会文化的アプローチ	稲垣成哲 山口 悦司 上辻由貴子	日本理科教育学会研究紀要	39	2	1998	×
C-4	「対話」としての学習を志向した理科授業の事例的研究 －小学校6年「燃焼」を通して－	森本 信也 瀧口 亮子 八嶋真理子	理科教育学研究	40	1	1999	○
C-5	子どものコミュニケーション活動に見るメタファーとしての科学概念 理解の深まり－中学生の分解概念理解を事例として－	益田 裕充 森本 信也	理科教育学研究	41	2	2000	○
C-6	観察時に視点を直接指示する指導法と グループで話し合いながら観察させる指導法との比較研究	三崎 隆	理科教育学研究	41	3	2001	×
D-1	社会科授業評価の視点－社会科授業コミュニケーション分析を中心として	大橋 忠正	社会科研究	46		1997	×
E-1	算数の授業にみられる個と他者との関わりを促えようとする試み －学習共同体の個の情意面に及ぼす影響について－	小林 徹	日本数学教育学会誌	79	4	1997	×
E-2	協同的探求カードを用いた問題解決 －コミュニケーションとしての算数数学Ⅱ－	細野 純子	日本数学教育学会誌	80	10	1998	×
E-3	教師間の対決型討論が教室文化に及ぼす影響に関する研究 －ティームティーチングを通して数学の授業で討論する 生徒を育てる実践記録－	磯田 正美 野村 剛 柳 橋 輝 岸 本 忠之	日本数学教育学会誌	79	1	1997	×
E-4	数学科での協同学習の意義とあり方に関する－考察 －選択教科としての数学における探求的活動への取り組みを通して－	金本 良通 小林 宏利	日本数学教育学会誌	79	3	1997	×
E-5	中学校の指導における数学的コミュニケーション活動に関する実践的研究	久保 良宏	日本数学教育学会誌	80	9	1998	×
E-6	生徒の数学理解の深化・変容に関する研究 －概念地図に基づいたグループでの話し合い－	土屋 史人 岡本 光司	日本数学教育学会誌	81	7	1999	×
E-7	分散型ネットワーク上における数学科共同学習の展開 －2校間でのCSILE型データベース使用と環境のデザイン－	永井 正洋 岡部 恭幸	日本数学教育学会誌	82	5	2000	×
F-1	授業逐語記録を対象とした語の出現パターンの分析	柴田 好章	日本教育工学会論文誌	21	1	1997	×
F-2	話し合いを中心とする授業の分析手法の開発と適用 話の出現頻度による授業の分節構造の特徴化	柴田 好章	日本教育工学会論文誌	23	1	1999	○

家庭科の授業分析論文より高く、表2にはその中で「生活経験を語る」場が出現していた論文を示した。場の出現のみならず、それを分析対象としていたのは、論文A-3、A-4であった。論文A-3では、互いの経験についての考えを交流させる程度に応じて、話し合いケースを4つに分類し、各学年での出現率を示していた。「生活経験を語る」ことが話し合いに有効であるという前提に立っているものの、分析に当たってはカテゴリー分析で量的に処理し、プロトコルはカテゴリーを分類する際の事例として示されているのみであった。論文A-4では、資料6のプロトコルから、日常経験が説得力を持ち、話し合いの深まりに影響を与えたことを示していたが、研究の目的が教科間比較にあり、これもやはり論文A-3と同様にカテゴリー化し、「経験交換ケース」の出現頻度から、理科では算数や国語に比べて、生活経験を起因とする発話が多いことを明らかにしていた。一方、論文c-5でも「生活経験を語る」場を分析対象とし、科学概念の理解を促すために、日常生活で使用される言葉の比喩的表現について検討していた。

以下、理科授業でのプロトコル例を検討しつつ、家庭科授業における「生活経験を語る」場の意味について考察したい。

1) 共通性から多様性への着目

前述の資料6では、転がすおもりのスピードを早くすることを考える際に、学習者1Aの「坂を急にしましょう。」を受けて、2Bが「第2グラウンドの坂、おれのポロチャリだとすごいよ。タイヤが外れそうだもん。」、3Aが「めっちゃスピードだよね。」と生活経験を語り、互いに共感しつつ、加速に勾配が影響している根拠としていた。一方、論文c-5では、炭酸水素ナトリウムの分解を表現するモデルを考える際、学習者は日常口にするイチゴに言及し、その実の部分に炭酸ナトリウム、へたを二酸化炭素に見立てたり、マヨネーズの成分である

資料6：論文A-4のプロトコル(一部例示)

話し合い：投げずに転がすおもりの場合、どうすればスピードをはやくすることができますか。	
1A	簡単です。坂を急にしましょう。そうすれば「シューッ」って。
2B	第2グラウンドの坂、おれのポロチャリだとすごいよ。タイヤが外れそうだもん。
3A	めっちゃスピードだよね。
4C	坂を急にするでいいですか。
5B	いいです。
6D	先生ー。ひとつでいいんですか？
7T	まだ時間があるから、別のも考えてみて。
8D	あとは…どうしよう。
9B	重さを変える。
10D	当てるおもりはかえないんだって、話をちゃんと聞きなさい。 〈 間 〉
11A	転がす長さを長くする。 〈 略 〉
25A	マルキの坂あるじゃん。あそこずーっとノーブレーキだとすごいスピード出るよ。
26C	わけはそれでいい。

資料7：論文C-5のプロトコル(一部例示)

Scえーと、B君のは。あのー一人ひとり言っているんですか。B君のは、あのーその一分けたものをまぜるとなっているのか違うものというのか、あのーその最初のを、最初のもとその分けてあるものがそれぞれ違って、A君のはその、みたところからこう一つ一つ部品ができていよう。
T12うん。部品ができていようだと。なるほど。D,D君。「なるほど」と、なんか言っていたじゃない。
S_Dはい。A君のは、一つのものでできるいるんですけど、B君のは、ひとつのものなんだけれども。何て言ったらいいのか、えーと、えちよつと待って、えーとB君のはいやわかったA君のは、より分解したものを食べても、全部一緒にして食べても味は変わらないけれども。
T13何々、おもしろいことを言うな。A君のは全部一緒にしてたべちゃっても、味はばらばらにしたものと変わらないけれども、へたはへたの味がする。
S_DB君のは、油で食べたのと卵で食べたのは味が違う。
T14酢で食べたのはマヨネーズの味がしないなるほどなあ。奥が深いなあ今の。

油と酢と卵に例えて、独自のモデルを説明しているプロトコルを示していた。それらの説明を受けて、資料7に示したプロトコルでは、学習者（S_D）の「A君の（イチゴ）は、より分解したものを食べても、全部一緒にして食べても味は変わらないけれども。」とそれに続く「B君の（マヨネーズ）は、油で食べたのと卵で食べたのは味が違う。」の発言が教師に取り上げられていたが、ここでも「生活経験を語る」場は、分解という現象を理解するという目的達成のための手段として位置づけられており、学習者各々の家庭でのイチゴやマヨネーズの多様性には、もちろん言及していない。一般論として経験が語られ、経験の共通性に着目させて、モデルから概念理解を促そうとしたといえる。

概念や法則の理解を促すための手段として生活経験を位置づけ、その「生活経験を語る」内容を一般化して用いる方法は、理科のみならず、算数などの教科にも共通し、家庭科においても例外ではない。例えば、スポンジケーキの膨張に影響する要因を考える際に、「生地を十分に捏ねた時は膨らまなかったが、さっくり混ぜるとよく膨らんだ。」といった生活経験を引き出し、生かしていく場合などである。前述した論文27の資料5のプロトコルでも“ダーツ”という用語と機能についての理解を促すために、教師は生活経験を学習者に語らせていた。

しかし、家庭科の授業で「生活経験を語る」ことは、それにとどまらない意味を持つものと考えられる。論文A-3、A-4では、経験についての考えを説明し合い、交流し、納得するまで対話し、理解を深める他者との学び合いに、生活経験が有効であることに着目していた。同様に、家庭科授業でも「生活経験を語る」ことのみならず、それを他者と交流させることによって、家庭科学習を深めることができよう。その場で他者の家庭生活の多様な営み方に気づき、それが自らの暮らしを振り返る契機となる可能性を含んでいるのである。「生活経験を語る」場を保障していくことによって、自らの生活を実感をもって振り返ることが、家庭科教育の目標である「よりよい暮らしを創っていく」ための出発点になっていくであろう。

したがって、「生活経験を語る」ことを、IRE的な授業構造の中に位置づけ、経験を一般化するよりむしろ、各家庭の多様性を引き出すことで、学習内容を自分の問題として引き寄せられる場としていくことが求められる。

2) 関係性を変える場

数学や理科などの教科では、教師と学習者間あるいは学習者集団内での知識量の違いに起因する固定的な“教える-教えられる”という関係性を崩す授業が試みられている。論文C-2ではコンセプトマップを導入することによって、その関係性を編み直そうとしていた。

一方、家庭科では、学習対象である家庭生活の営み方自体が変容し続けるものであり、個々の価値観等によって左右されるものである。これが唯一と断定できる営み方が家庭生活にあるわけではない。その営み方の多様性を「生活経験を語る」場で重視し、授業に持ち込むことで、固定的な関係性を崩していくことができると考える。

例えば、「商品の購入」という単元で、購入視点を考える際、そこでの「生活経験を語る」主体は特定しているわけではなく、自分及び家族の購入経験あるいは「生活経験を語る」場の雰囲気の影響され、語る主体は容易に入れ替わられるであろう。それは、学習者間だけでなく、教師との間でも起こり得る。仮に、教師の側がパラサイトシングルにみられるような他者に依存した家庭生活を営んでいる場合には、家庭生活に積極的に関わっている学習者の方が「生活経験を語る」主体となる可能性は高い。また、家庭生活の情報化に伴い、学習者の

方がインターネットを利用した生活への適応力を示し、その知識が豊富であるかもしれない。家庭生活の営み方の多様性を考えると、必ずしも教師や特定の学習者が経験や知識を有している側に立つとは限らないのである。語りあうことで、他者の意外な暮らしぶりを発見したり、共感が生じることもあり得よう。生活経験を語り合う場如何によっては、双方向的に影響しあいながら、他者理解を伴った学びへと向かっていく可能性がある。

「生活経験を語る」場は、家庭科授業に多様性を持ち込み、そこでの関係性を変える可能性を有しており、その場を意識的に保障し、有効に機能させていく必要がある。しかし、これまでの家庭科授業分析研究では、「生活経験を語る」場への着目がほとんどなされていなかった。家庭科授業でどのように生活経験が語られているのか、その主体や内容、発言の契機、他者との相互作用について、実態を明らかにした上で、生活経験の多様性が生きるような「生活経験を語る」場を創っていくことが今後の課題といえよう。

IV. 引用・参考文献

- 1) 桑畑美沙子他 家庭科教育学会誌における授業分析論文の動向 日本家庭科教育学会誌 第45巻2号 172-179 2002.7
- 2) 伊藤葉子他 日本家庭科教育学会誌からみる授業研究のパラダイム転換の検討 日本家庭科教育学会誌 第45巻4号 367-375 2003.1
- 3) 日本家庭科教育学会「日本家庭科教育学会誌」 23巻1号～44巻4号 1980～2001年
- 4) 日本家政学会「日本家政学会誌」38巻1号～52巻12号 及び 「家政学雑誌」31巻1号～37巻12号 1980～2001年
- 5) 日本教育学会「教育学研究」第65巻1号～第69巻4号 1997～2001年
- 6) 日本教育方法学会「教育方法学研究」第23巻～第27巻 1997～2001年
- 7) 日本教科教育学会「日本教科教育学会誌」第20巻1号～第24巻3号 1997～2001年
- 8) 教育心理学会「教育心理学研究」第45巻1号～第49巻4号 1997～2001年
- 9) 日本理科教育学会「日本理科教育学会研究紀要」第37巻3号～第39巻3号 1997～2001年
- 10) 日本理科教育学会「理科教育学研究」第40巻1号～第41巻1号 1997～2001年
- 11) 全国社会科教育学会「社会科研究」第46巻～第55巻 1997～2001年
- 12) 日本数学教育学会「日本数学教育学会誌」第79巻1号～第83巻12号 1997～2001年
- 13) 日本教育工学会「日本教育工学会論文誌」第21巻1号～第25巻4号 1997～2001年