

2023年 日本家庭科教育学会中国地区会

研究発表要旨集

1. 13:40～13:55

家庭科の実習における教師の声掛けや態度等が生徒の自己評価や学習意欲へ与える影響

○本永 生恵（広島女学院大学大学院）

榎崎久美子（広島女学院大学大学院）

2. 13:55～14:10

初任者教師向けの火災時の初動対応アニメーション教材の開発と学習効果の評価

○西尾幸一郎（山口大学教育学部）

黒光 貴峰（鹿児島大学教育学部）

3. 14:10～14:25

家庭科教員の性別が高校生のジェンダー観に与える影響について

○諏訪部由乃（松江市立持田小学校）

鎌野 育代（島根大学教育学部）

4. 14:25～14:40

中学校特別支援学級における食生活分野の授業検討

○森田 美和（倉敷市立倉敷第一中学校）

5. 14:40～14:55

高等学校「家庭」における主体的・対話的で深い学びを目指すICTを活用した授業開発

—「食事計画とは何か？」の開発と実践—

○長谷川千華（岡山大学大学院教育学研究科）院生

佐藤 園（岡山大学学術研究院教育学域）

家庭科の実習における教師の声掛けや態度等が生徒の自己評価や学習意欲へ与える影響

○本永 生恵 広島女学院大学大学院

檜崎久美子 広島女学院大学大学院

1. 目的

河村 (2003) は、調理実習において仲間や教師からの肯定的な評価で実感し自信を持つことで、技術・技能を身につけるとしており、西松・千原 (1995) は教師が見取った個人内評価を伝えることで内発的動機付けが促進されるとしている。そこで本研究では、家庭科の実習において教師の声掛けや態度等がどのような影響を与えるか、生徒の自己評価や学習意欲に着目して、実証的に検証する。

2. 方法

調査対象者は私立 A 高校 2 年生の 95 名である。2022 年 10 月～11 月に調理実習 (年 5 回の内 4 回目) を実施し、実習に対する意識等のアンケート調査をした。実習中に教師は、班ごとに積極的で受容的な／消極的で親しみを感じにくい声掛け・態度等を意識的にとり、対象者のうち 12 名の実習の様子を録画・録音して、教師の声掛けや態度等を受けた生徒の反応・行動等を分析した。実習後には、実習に対する自己評価と理由、教員の声掛けや態度によって影響を受けたか (受けた場合はその内容と、どのような影響を受けたか記述)、他に影響を受ける因子はあったか (受けた場合はその内容と、どのような影響を受けたか記述) についてアンケート調査をした。そして 5 回目の実習の直前に、実習に対する意識等のアンケートを再度実施し、生徒の実習に対する意識の変化をみた。

3. 結果

4 回目と 5 回目の実習前アンケート結果を Wilcoxon 符号付順位和検定にかけたところ、全体と積極的で受容的な声掛け・態度等で接した集団において「家庭科の実習が終わった後に自分のやったことを自主的に振り返りようになる」項目に有意差が出た。しかし、消極的で親しみを感じにくい声掛け・態度等で接した集団には有意差が出ず、他の項目に関してもどの集団でも有意差は出なかった。実習後のアンケートでは、「教師の発言や個別の声掛けは実習中に影響があった」「どちらかといえば影響があった」と答えた生徒は 78% いたが、内容は「成果物に対する助言」が 12%、「実習過程に対する助言・指導」が 61% であり、実習を肯定的に捉えた要因は「成果物への満足感」が 47%、「協力・協働」31% であった。教師の個人内評価は印象に残っていないことが明らかになった。

このことから、以下のことが考察される。教師の声掛けや態度等は積極的で受容的なものが望ましいと考えられるが、調理実習において生徒は他者と協働し、時間内に成果物を仕上げる必要があるため、多様な情報に触れる。教師の声掛け・態度等の影響をみるには不適であると考えられる。そのため、教師の個人内評価等を確認できるよう、ワークシート等を用いて生徒へのフィードバックをし、継続的に見取ることで、より主体的に学習に向かう生徒の様子が見られると考えられる。1 回の実習に対する調査だけでは意欲や自己評価が向上したかがわかりづらいため、継続して生徒の意識を見取る必要がある。

初任者教師向けの火災時の初動対応アニメーション教材の開発と学習効果の評価

○西尾幸一郎 山口大学教育学部
黒光 貴峰 鹿児島大学教育学部

1 はじめに

新学習指導要領では、最近の大規模災害を反映して教科横断型防災教育の重要性が言われている。その中で、家庭科においては、防災等の安全や環境に配慮した住生活とまちづくりなどに関する理解期待されている。一方で、全国の家庭科教員を対象とした防災・災害意識調査（小林ら, 2019）では、防災等に関する授業の実施状況は低いことが明らかになっており、その背景には、教具・教材の不足や、教員の知識・意識の不足、指導への自信のなさ、などが関係していると考えられている。そこで、筆者らは、初任者教師の防災に関する知識や意識を向上させることを目的に、学校でのさまざまな災害事象を模擬体験させ、災害発生時にどのような初動対応をおこなうべきかを考えさせるアニメーション教材をいくつか開発した。本研究では、火災時の初動対応シミュレーションを実施し、その効果を検証した。

2 方法

対象は、Y 大学教育学部の学生 49 名である。初等科家庭（2 年次）の授業終了時に開発教材を用いた火災時の初動対応シミュレーションを実施し、場面ごとに児童生徒の安全を守るために教員としてどのように行動すべきかを考えさせた。学習後に自分の避難行動に関する自己評価（9 項目 10 点満点）と感想を問うアンケートを実施した（2023 年 7 月下旬）。

3 結果

各評価項目について、7 点以上とした者の割合をみると、安全確認（77.4%）や安全な避難行動（70.0%）、火災の周知（65.3%）に関する評価は高くなり、物品の持ち出し（26.5%）や初期消火・排煙（30.6%）、不測の事態への対応（36.7%）などの評価は低くなった。このことには、学生がこれまでの避難訓練や防災教育において、教師側の視点や、具体的な初動対応の仕方などについてほとんど学んでこなかったことが関係していると考えられる。また、模擬体験の感想を聞いたところ、98%が火災時の状況をイメージできたと回答しているが、そのほとんどが「不安に思った」と感じている。不安感を払しょくするためにも、具体的な対応技術に関する学習機会を充実させる必要があると考える。



1. シーン1では、非常ベルが鳴ってから確認に向かうまでの状況を取り扱っている
2. 場面ごとに自分が教師としてすべき行動を記述する。その後、アニメーションを見て行動を確認する

図1 開発教材 Fire Drill の紹介

家庭科教員の性別が高校生のジェンダー観に与える影響について

○諏訪部由乃 松江市立持田小学校
鎌野 育代 島根大学教育学部

1. 目的

家庭科教員の多くが女性であり男性の家庭科教員が少ないことによって、子どもたちに間接的に「女性は家庭」というジェンダーバイアスを与えているのではないかと考えた。そこで、徐々に増加している男性の家庭科教員に着目し、男性の家庭科教員の授業を受けた生徒と、女性の家庭科教員の授業を受けた生徒では、生徒にどのようなジェンダー観における違いがあるのかを探り、実態を把握したり傾向を分析したりすることを通して、家庭科教育の今後に資する研究にしたい。

2. 方法

『『高校生を対象としたジェンダー学習構築のための調査』佐々木多津子・日景弥生、弘前大学教育学部紀要、第98号、p77、(2007年10月)』を参考にし、「意識」「行動」「感情」の3つの分野で38個の項目からなる質問紙を作成した。作成した質問紙は、千葉県立我孫子高等学校の男性の家庭科教員である西村孝則先生、女性の家庭科教員である山本先生にご協力していただき、1年生のみなさんに回答してもらった。本来は島根県内での調査を考えていたが、県内には男性の高校家庭科教員がおらず県内での調査は断念した。

3. 結果

アンケート調査の結果、女性の家庭科教員に教わった生徒よりも男性の家庭科教員に教わった生徒の方が、学習前と後で大きな変化(10以上の数字の変化のことを指す。)が見られた。38項目のうち、女性の家庭科教員で大きな変化が見られたのは2項目であったのに対して、男性の家庭科教員では29項目であった。このことから、男性教員の授業を受けることは生徒にとって女性教員の授業を受けることよりも、生徒に影響を与えているということが言える。質問項目のうち、20項目は「そう思わない」「どちらかというと思わない」(B群)と回答したものをジェンダーセンシティブの立場に立っているということができるとする(「敏感」であるとする)。残りの18項目は「そう思う」「どちらかというと思おう」(A群)と回答したものを「敏感」であるとする。「意識」「行動」「感情」の3つの分野にわけてそれぞれの結果を分析した。まず、「意識」では、男性教員で「敏感」な生徒を生み出した項目は13項目で、「鈍感」な生徒を生み出した項目は0項目であった。女性教員では10項目で「敏感」な生徒を生み出し、3項目で「鈍感」な生徒を生み出していた。次に「行動」では、男性教員で「敏感」な生徒を生み出した項目は7項目で、「鈍感」な生徒を生み出した項目は4項目であった。女性教員では「敏感」な生徒を生み出したのは8項目で、「鈍感」な生徒を生み出したのは4項目であった。最後に「感情」では、男性教員で「敏感」な生徒を生み出したのは7項目で、「鈍感」な生徒を生み出したのは3項目であった。女性教員で「敏感」な生徒を生み出したのは2項目で、「鈍感」な生徒を生み出したのは10項目であった。

1 目的

直近 10 年間で義務教育段階の児童生徒は 1 割減少する一方で、特別支援教育を受ける生徒は倍増している。特に、特別支援学級の在籍者数は平成 24 年の 16.4 万人から令和 4 年度の 35.3 万人に増加しており、その内訳は自閉症・情緒障害が約 52%、知的障害が約 44%となっている。(※文部科学省資料) このような現状の中で、岡山県は第 4 次特別支援教育プランを策定しており、特別支援学級においては「生徒一人一人の実態に応じた教育課程編成に基づく各教科等の指導が適切にできる」ように、授業の質の向上を求めている。しかし、技術家庭科・家庭分野の授業において、筆者は特に特別支援学級(知的障害)の授業に困難さを感じている。自閉症や情緒障害をもつ生徒の多くは高等学校へ進学するため、障害の状態に合わせて配慮しながら、通常の学級と同様の授業を行っているが、知的障害のある生徒は他の障害をあわせもっていることも多く、担当教員の知識の乏しさもあいまって、障害の状態が分かりづらい傾向がある。授業時間数の少なさや人員の不足により一人一人の障害の状況やニーズに合った授業の展開が困難であると感じている。また、知的障害のある生徒の多くは特別支援学校高等部に進学するが、公立中学校と特別支援学校高等部がどのように接続していくのか、情報が十分ではないことも危惧している。

以上の理由から、中学校特別支援学級の課題と授業において留意すべき点を整理し、今後の授業実践に役立てることを目的とする。

2 方法

先行研究や文部科学省等の資料により、特別支援学級(知的障害)の授業についての課題を洗い出す。そして、今回はまず、特別支援学級(知的障害)の技術家庭科・家庭分野の食生活の内容について『特別支援学校学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部)』を分析・整理する。

3 結果

知的障害のある児童生徒に対しては、自立した生活を営むことができるように、また生活の質が高まるよう指導することが求められており、自立活動や「各教科を合わせた指導」により、生活の課題に沿った多様な生活経験を通して学ぶことができるよう、教育課程が編成されている。しかし、自立活動と各教科等の内容が区別されていないという実態や、各教科等の目標が十分理解されていないまま指導されているという課題があった。また、家庭科の指導内容については指導する教師によって偏りがあり、技能の習得や学習領域に差があることから、特別支援学校高等部における授業にも困難な状況を生じさせていることが分かった。さらに、知的障害のある生徒はその特性上、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活で活用されにくいという状況もある。

平成 29 年公示の学習指導要領では各教科の改善・充実が図られるとともに、評価の観点も 3 つの柱で示された。特別支援学校学習指導要領は目標や内容が 2 段階で示されているため、一人一人の障害の状況を見極め、どの段階かを明らかにして、適切に指導することが必要である。その際、学習指導要領の内容を確実に実施するとともに、通常の学級と同様、「何を学んだか」ではなく「何ができるようになったか」という観点で評価し、授業改善を図ることが重要であることも改めて確認できた。

※「特別支援教育の充実について」文部科学省 初等中等教育局 特別支援教育課

<https://www.mhlw.go.jp/content/001076370.pdf> (令和 5 年 8 月 16 日確認)

高等学校「家庭」における主体的・対話的で深い学びを目指す ICT を活用した授業開発
—「食事計画とは何か？」の開発と実践—

○長谷川千華 岡山大学大学院教育学研究科(院生)

佐藤 園 岡山大学学術研究院教育学域(特命教授)

I 目的

2016年に示された中教審答申では、ICTの特性・強みを、「主体的・対話的で深い学び」の実現(以下、「深い学び」と称す)に繋げることが重要であるとされている。それを実現するために、高等学校学習指導要領において、「教科横断的な視点に立った資質・能力の育成」の1つとして「情報モラルを含む情報活用能力の育成」と「深い学び」の実現に向けた授業改善を改訂の要点として打ち出し、家庭科の学習指導要領においても、授業における「深い学び」の実現と「生活に関わる外部の様々な情報の収集活用・データ整理等における積極的・効果的な活用」が重要視されている。これらを実現するために文部科学省は、2019年に「1人1台端末の導入、高速大容量ネットワークの整備等」を目指すGIGAスクール構想を発表した。以上の問題意識から、「深い学び」につながるICT活用の検討と高等学校「家庭」における「深い学び」の検討から、「深い学び」を目指すICTを活用した家庭科の授業開発を行うことを目的とする。

II 方法

教科教育学研究の「開発的・実践的研究」方法論に基づく授業開発

III 結果

1. 授業における効果的なICT活用：文部科学省が示した「ICTを活用した学習場面の類型」とルーベンによるICTの従来の教授方略・学習方法への影響を示す「SAMRモデル」から「授業場面におけるICT活用レベル尺度」を作成し、この尺度を用いて授業におけるICT活用を整理した。

2. 「深い学び」の授業構成論理：佐藤(2017)の『「深い学び」としてアクティブラーニングが成立する条件』を、佐藤(2012)の「学びが成立する要件」を枠組みとして整理した。「深い学び」を成立させるためには、「教科の本質に即した真正の学び」、「学び合う関係」、「創造的・挑戦的なジャンプのある学び」の3要件、具体的には6条件を満たした授業構成を考える必要があることが把握できた。

3. 対象生徒、授業実施日、科目、題材名、授業時数：以上1、2の考え方から「家庭総合」の小題材名「なぜ、生涯を見通した食事計画を立てる必要があるのか？」の第2次「食事計画とは何か？」の50分の授業を構成し、岡山県立A高等学校商業学科2年の1、2、4、5組の生徒を対象に、令和3年10月31日～11月11日に実践した。

4. 授業展開：献立作成に必要な知識を確認し、「高校2年生のはるなさんが、家族と、週末に遊びに来る祖母に夕食を振る舞うためにはどのような献立にしたらよいか」というジャンプ課題を、Googleスプレッドシートを用いてグループ→クラス→個人で検討した。

5. 評価・分析：「深い学び」は、成立したとは言い難かった。課題のクラスでの共有が、時間的問題から2クラスでしか学び合う関係を作ることができず、5割弱の生徒しか「自分と家族との食事計画の関わり」を考えることができなかった。これは、「ジャンプ課題」が、生徒自身を投影できるようなものになっていなかったことに起因していると考えられた。

ICTの活用については、生徒は活用の有用性を感じてはいたが、9割の生徒がGoogleスプレッドシートを使えない状況が生じた。これは、教師が生徒のICT活用能力を把握せず、時間的問題から授業中にICT活用方法等の説明を十分に行わなかった事に根本的な問題がある。

6. 「深い学び」を目指すICTを活用した家庭科授業の成立：「自分と環境との関係」を探究する授業テーマを設定し、それを生徒が学びの主人公になるジャンプ課題に、個人→グループ→クラス→個人へと学び合う関係の中で取り組み、真正の学びに向かう学習材としてICTを活用することが必要であることが明らかとなった。