

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.7)図画工作科・家庭科における連携授業の
実践と評価：授業づくりについて

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-04-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 高橋, 智子, 村上, 陽子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10297/9360

【論文】

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.7}

— 図画工作科・家庭科における連携授業の実践と評価：授業づくりについて —

高橋 智子・村上 陽子

静岡大学大学院教育学領域

要旨

本研究は、2009年より取り組んでいる「学校教員養成課程における教科連携による授業実践に関する研究」の一部をなすものである。研究の流れは、①学生に対する意識調査、②連携モデルの提示、③連携モデルの実施、④実践後の評価となっている。これまで、学生の実態調査をもとに、教科連携のモデルケースを検討・実施した（実践1）。この実践を通して、学生の授業づくりの視点の広がりや教科連携に対する意識化が促され、一定の成果が得られた。しかし、同時に系統性のあるカリキュラム開発や両教科の教科性をより発揮できる場面の設定、評価シートの改善などの課題も明らかになった。

本稿では、これらの課題をもとにモデルケースを改善し、実践（実践2）を行った。実践1と実践2の相違は、授業過程に「つくる」過程を意図的に設定し教材づくりに取り組むことで、授業づくりの能力向上と学生の教科連携への意識化などを期待した点にある。本稿では、授業づくりの視点から、その成果と課題を報告する。「つくる」過程を設定することで、授業づくりの資質や能力に対する視点の広がりと共に、その偏りが解消される結果となった。また、授業づくりにおいて、対象や目的が明確となり、授業に大切な目標や内容、方法などの要素がイメージしやすくなったこと、「誰に、何のために、どのように実施するのか」を常に意識しながら題材研究に取り組めたこと、その過程において授業づくりの幅広い視点や資質や能力を身につけたことが示唆された。

キーワード

教科連携、図画工作科、家庭科、カリキュラム、つくる過程

1. はじめに

近年、教員および教科間で連携した授業づくりが求められており、2008年公示の小・中学校学習指導要領においてその重要性が示されている。教科間の連携とは、学校教育の改善（授業の充実および活性化など）を目的として、教科間で相互理解を行いながら、情報交換・連携調整、相互補完、協働などの諸機能を発揮し、恒常的な協力関係を築く一連の過程であるといえる¹⁾。

しかし、小・中学校において、教科間の連携がほとんど行われていないのが現状である。静岡市内の中学校技術・家庭の担当教員について、教科連携の状況を調査したところ、①連携はほとんど行われていないこと、②行われていても、ある時間を共有して各教科の学習（大半は必修項目）を行うことを「連携」と称していること、③その授業内容については、互いの教科内容には関与しないことが明らかとなっている²⁾。他の先行研究においても、教科連携については、小・中学校教育課程の表現領域において、いくつか報告があるが^{3) 4) 5)}、小・中学校の教育課程の現状を考慮していない構想となっており、実施

には課題や障壁があることが指摘されている。図画工作科・美術科と家庭科の教科間においても同様の実態があり⁶⁾、教科連携を行った授業実践の報告はこれまでほとんど行われていない。

大学のカリキュラムにおいても、教科連携を視野に入れた実践はほとんど実施されていない。そのため、学生が専門性を追究したり、教材開発や教材研究をしたり、授業実践を行ったりする場面において、各教科を軸とした見方で教科性などを捉える傾向にあると考えられる。実際、教員養成段階においては、各教科において自教科の専門性を高め、授業づくりの資質や能力を育成することが第一の使命である。しかし、著者らが行った美術科と家庭科の3年次生を対象とした調査（教育実習後に実施）において、各教科で重視する授業づくりの視点に関して相違がみられた。美術科は、教材研究などの「内容」や「生徒理解」、求める生徒像などの「目標」、専門知識を増やしたり自分の制作を行ったりするなどの「教員自身の努力」を重視する傾向にあり、家庭科は、授業の工夫や実習・作業の増加などの「方法」や「他教科との連

携」などを重視する傾向にあった。本アンケートをもとに、その結果を項目（内容、方法、過程、評価、生徒、連携、教員自身の努力）に分類し、美術科と家庭科の傾向を示したレーダーチャートが図1である⁷⁾。図1に示した項目は全て、授業づくりに関わる重要な視点であるといえる。しかし、自教科の教科教育および教科専門の内容を学び、教育実習を修了した各教科の3年次生においても、項目の値に関してバランスが悪く、重視する視点に相違（教科性）がみられた。本実践では、教科連携を通して、こうした各教科の授業づくりに対する相違や教科性を捉え直し、低い項目に関しては相互に補完することができるだろう。つまり、教科連携を通して、自教科の授業づくりの資質や能力の向上が期待できると考えられる。

さらに、教科連携においては、現場において、教員および教科間の連携が求められているにも関わらず、学生は連携の視点や能力を育むことなく、現場に出ることが予想される。小川ら（2012）は、家庭科と美術科の教員の多くが、様々な教科との連携の可能性を感じており、その実行力が今後の課題であると指摘している⁶⁾。今日的な課題として、現場において教員および教科間の連携の必要性が謳われているにも関わらず、その実施については未だ課題が多いといえる。本研究で教科連携を行う美術科と家庭科は、現代的課題として掲げられている伝統文化や食育において中核をなす教科である。しかし、両教科とも、①学習内容が多岐に渡る、②授業時数が少ない、③中学校では1校もしくは数校に1教員配置（免許外担当も含む）という状況にあり²⁾、現場で教科連携のあり方を検討することは難しい状況にあると思われる。

そこで本研究では、大学の学校教員養成課程において、教科連携に対する学生の資質向上の一助とすることを目的とした。本研究は、2009年より取り組んでいる「学校教員養成課程における教科連携による授業実践に関する研究」の一部をなすものであり、研究の流れは、①学生に対する意識調査、②連携モデルの提示、③連携モデルの実施、④実践後の評価となっている。本研究の新規

性は、①～④の構想および実施過程において、教科連携を行う両教科の授業者が各教科の視点から授業づくりや教科連携のあり方、および、課題や可能性を共有し実践を行うことにある。

これまで著者らは、教科連携に関する現状や両教科の学生の連携に対する実態を調査し、①授業者が単に教科連携のモデルケースを示すだけでは不十分であること、②学生が自身の課題を明確にしつつ、連携授業に取り組む必要があること、③教科連携には自己理解（自教科理解）と相互理解（他教科理解）の2つの視点が重要であることを明らかにした^{7) 8)}。また、これらをもとに、大学のカリキュラムにおける教科連携のモデルケースを検討した^{9) 10) 11)}。

前報¹²⁾においては、上記モデルをもとに、具体的な授業構想を提案した（実践1）。対象は美術科または家庭科教員をめざす学生、連携場面は小学校の図画工作科・家庭科、授業において扱う材料は布とした。また、実践過程においては、図2に示した中の「知る」「理解する」「気づく」「考える」「深める」「広げる」場面を意図的に設けるようにした。

その結果、学生が自己理解と相互理解を深化させるためには、活動において、以下の2点がポイントとなることが示唆された。第一に、活動のあり方である。個人・同教科グループ・他教科混合グループなど、活動形態を段階的に変化させることにより、教科連携の意義を意図的に考えさせることが可能となる。これにより、各活動過程において、授業づくりのアプローチ（切り口）を多様に変化させることができる。第二に、評価のあり方である。事前・過程・事後の複数回にわたって繰り返し評価を行うことで、成果や課題を自覚すると共に、他者と共有することができる。評価を通して、両教科に対する自己理解や相互理解（学生の実態、学習目標・内容など）が授業過程で絶えず繰り返されるため、自他の教科性を常に意識・理解することが可能となる。

実践1の成果としては、学生の授業づくりの視点の広がり、教科連携に対する意識化が挙げられる。課題と

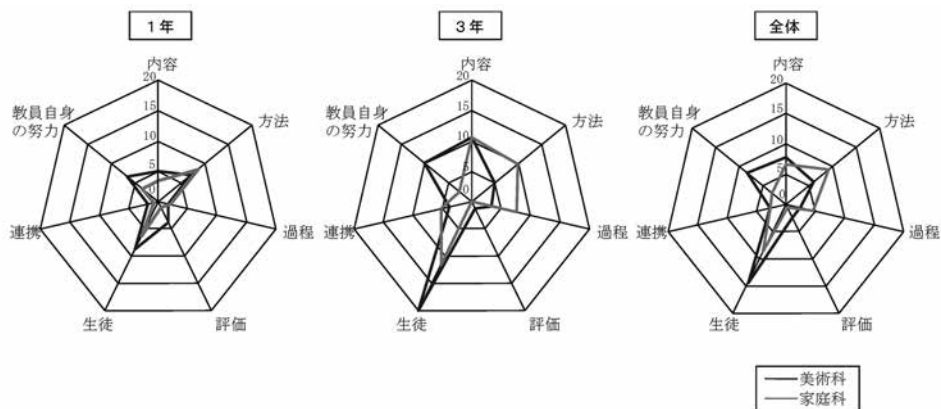


図1 教科充実のために求められる構成要素のレーダーチャート

しては、まず学生については、①教科連携に対して、教科によって温度差があったこと、②連携に対する意識の低い教科（美術科）では、連携に対する意義を理解し、意欲を高めるまで時間がかかったことが挙げられる。次に教員（授業者）については、①授業構想のみに留まるのではなく実際に教材作成を行うなど、両教科の学生が教科性をより発揮できる場面を設定すること、②系統性のあるカリキュラム開発が必要であること、③評価シートの設問内容を検討することの3つが挙げられる。前述した学生の課題は、これら授業者の課題改善により解消できると考えられる。

本稿では、これらの課題をもとに改善したモデルケースを提案および実施（実践2）し、その成果と課題を報告する。実践1¹²⁾との相違は、実践1では導入できなかった「つくる」過程（図2）を意図的に設定し、教材を作成することで、授業づくりの能力向上と学生の連携への意識化を期待した点である。本稿では、授業づくりの視点から分析を行った。

2. 方法

(1) 実施時期および対象

実施時期は、2014年10月から2015年2月までである。調査対象は、静岡大学教育学部の美術教育専修生の3年(5名)および家庭科教育専修生の3年(5名)である。いずれも教育実習を履修済みであり、実践1で対象とした学生と同一である。本稿では、以下、美術科、家庭科と記す。本実践において、自教科グループによる題材開発では、各教科を2つのグループに分け、全体では4グループとして活動を行った（美術科2グループ、家庭科2グループ）。他教科混合グループによる題材作成では、各教科1名ずつをペアにし、5グループ（A、B、C、D、E）として活動を行った。なお、本研究では、過去3年間にわたり、1年と3年を対象として、継続的に授業づくりの実態に関するアンケート調査（1年：美術科51名、家庭科48名／3年：美術科48名、家庭科41名）を実施し、その傾向を分析している⁷⁾。本実践に先立ち、対象学生（3年）についても、同様にアンケート調査を実施している。その結果、授業づくりの実態に関しては、これまでのアンケート分析と同様の傾向が見られた（図1）。

(2) 授業計画

授業づくりや教科連携においては、自教科理解や他教科理解が不可欠となる。すなわち、他教科との協力や調整のみならず、各教科の教科性について理解し、発揮できる場面を設定する必要がある。そこで本実践では、本学附属特別支援学校高等部(以下、特別支援学校と記す)の協力を得ながら、実践2に取り組むこととした。特別

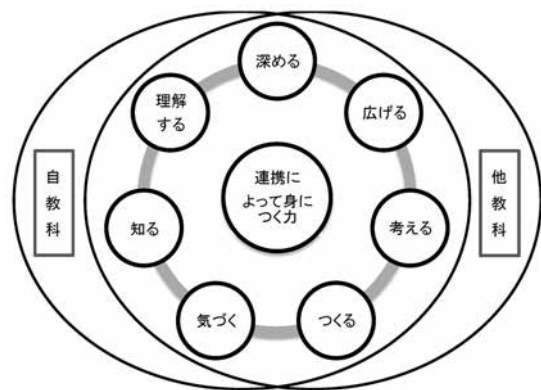


図2 連携によって身につく力

支援学校での対象授業は、作業学習（染色班）、対象生徒は8名（1～3年生）、授業内容は布による製品づくりである。本実践の目的として、大学側は学生の授業づくりや教科連携の資質・能力向上とし、特別支援学校側は新製品の開発や正確な作業力の向上などとした。

題材については、実践1同様、布を用いた教材とし¹²⁾、特別支援学校との打ち合わせを経て、トートバッグに設定した。尚、トートバッグづくりにおいては、布の染色とミシン縫いの工程を導入することとした。実践1では授業構想のみに留まったが、実践2ではトートバッグづくりに取り組むことにより、授業づくりや教科連携の資質や能力のさらなる向上が期待できる。大学生が作成したトートバッグは、特別支援学校に提案し、当該学校の生徒達が製作・販売することを前提とした。授業計画は、表1の通りである。

(3) 評価シートの概要

教科連携が授業づくりに及ぼす影響については、評価シートを用いて、授業づくりの視点の変化（身につけた力、今後の意欲・課題）を把握することとした。評価シートは、実践1で用いたA～D¹²⁾と、今回新たに作成したEの5タイプを設けた。これは、実践2が実践1と異なり、「つくる」過程を設定したため、必要に応じて導入したものである。使用順序は、A、B、C、E、Dである。評価シートA・Bは前回と同様のもの、評価シートCは一部項目を変更して用いた。評価シートEは、実践後半の他教科混合グループによる題材案および作品発表における他者評価の際に使用した。評価シートEでは、「染色」（色など）、「縫製」（形や構造・色）、「子ども」（子どもに対する指導・支援）の3項目について、目的や工夫など考えたことや疑問に思ったことなどを記入できる形式とした。評価シートEは、評価シートCを改善したものとなっている。評価シートCは、題材開発途中で使用するため、授業過程において意識すべき項目を詳細に挙げていたが、他者評価の際に使用する評価シートEでは、より書きやすい形式が求められたため、3つの項目

にまとめ、他者のプレゼンテーションを効率よく評価できるような形式とした。評価シートDは最後の振り返りに用いたが、実践1の課題として、学生が得られた成果と今後の課題をより明確に記述することが可能となるように設問内容を工夫する必要があったため、回答の視点を細分化して示した。具体的には、授業過程を9個のカテゴリー（「その他」を含むと10個）に大別した。その内訳は、1. 生徒の実態把握と単元目標などの把握、2. 教材による題材づくり（個人、同教科グループ、他教科混合グループ）、3. 参考作品の制作、4. 評価シートによる自己評価と発表、および他者からのアドバイスと評価、5. 特別支援学校の教員による評価、6. 大学教員の指導（プレゼン、作品、パネル、タグ）、7. プレゼンテーション（特別支援学校の教員、生徒達）、8. パネルとタグづ

くり、9. 作業学習と販売会への参加、10. その他とした。学生には、各過程（カテゴリー）における学びと課題について自由記述させた。また、評価シートDは3種類作成しており、評価シートD①は授業づくり、評価シートD②は教科連携、評価シートD③は実践1と実践2の学びに関して比較できる形式とした。

(4) 本実践で期待される効果

実践においては、個人・同教科グループ・他教科混合グループで活動し、各段階において全体で発表および評価シートを用いた評価を行った（図3）。これを通して、共通したテーマや材料を扱ってトートバッグづくり（図3-1,2,3,4,5）に取り組んでも、生徒の実態の捉え方、材料・用具の使い方、用途や機能、デザイン構想、形にする方

表1 連携授業（実践2）の授業計画

時数	活動内容	課題		評価	評価シートの種類
		課題内容	活動形態		
1	オリエンテーション(授業の目的・内容)	トートバッグについて、定義など調べる(個人による調べ学習)	個人		
2	題材(トートバッグ)に関する調べ学習の発表	自分の使いたいトートバッグについて、デザイン案を考える(個人案①)	個人		
3	特別支援学校生についての話(特別支援学校教員) 個人の題材案発表①	特支の生徒の実態を踏まえて、トートバッグ案を再考してくる(個人案②)	個人		
4	個人の題材案発表②、質疑応答・評価 *個人案②の自己評価(評価シートB・C) *個人案②の発表(各自・全員)と評価(評価シートC) 質疑応答	特支の生徒の実態を踏まえて、トートバッグ案を再考してくる(同教科グループ案)	同教科グループ	評価①	感想シート 評価シートB 評価シートC
5	研究協議会(特別支援学校)				
6	同教科グループによる題材案発表、質疑応答、評価 *同教科グループ案の自己評価(評価シートB・C) *同教科グループ案の発表(各グループ)と評価(評価シートC)、質疑応答	トートバッグ案を考える(他教科混合グループ案①)	他教科混合グループ	評価②	評価シートB 評価シートC
7	他教科混合グループによる題材案発表、質疑応答、評価① *他教科グループ案①の自己評価(評価シートB・C) *他教科グループ案①の発表(各グループ)と評価(評価シートC)、質疑応答	トートバッグ案を再考し、構想案と作品を作成する(他教科混合グループ案②)	〃	評価③	評価シートB 評価シートC
8	他教科混合グループによる題材案および作品発表、質疑応答、評価② *他教科グループ案②の自己評価(評価シートB・C) *他教科グループ案②、及び作品の発表(各グループ)と評価(評価シートC)、質疑応答	トートバッグ案を再考し、構想案と作品を作成する(他教科混合グループ案③)	〃	評価④	評価シートB 評価シートC
9	他教科混合グループによる題材案および作品発表、質疑応答、評価③ *他教科グループ案③の自己評価(評価シートB・C) *他教科グループ案③、及び作品の発表(各グループ)と評価(評価シートC)、質疑応答	トートバッグ案を再考し、構想案と作品を作成する(他教科混合グループ案④)	〃	評価⑤	評価シートB 評価シートC
10	他教科混合グループによる題材案および作品発表、質疑応答、評価④ *他教科グループ案④の自己評価(評価シートB・E) *他教科グループ案④、及び作品の発表(各グループ)と評価(評価シートE)、質疑応答 *特別支援学校の教員からのアドバイス	特別支援学校教員の助言を受けて、トートバッグ案を再考し、構想案と作品を作成する(他教科混合グループ案⑤)。特別支援学校用プレゼンを考える。	〃	評価⑥	評価シートB 評価シートE
11	他教科混合グループによる題材案・作品・プレゼン資料の発表、質疑応答、評価⑤ *他教科グループ案⑤の自己評価(評価シートB・E) *他教科グループ案⑤、及び作品の発表(各グループ)と評価(評価シートE)、質疑応答 *特別支援学校でのプレゼン資料の発表と評価	プレゼン資料の改善	〃	評価⑦	評価シートB 評価シートE
12	題材案のプレゼン発表練習	プレゼン資料のさらなる改良・修正	〃		
13	特別支援学校の先生方へのプレゼン		〃		
14	販売会で作成するトートバッグの発表、および、特別支援学校からの評価の発表、販売会に作成する作品づくりの支援に関する指導(授業参加)	販売会で掲示するパネルの作成(パネル1案)	〃		
15	特別支援学校の生徒達へのプレゼン		〃		
16	販売会で掲示するパネルの発表と評価(P1案)	パネル案の再考(パネル2案)	〃		
17	販売会(ふよう祭り) *販売会の準備と支援				
18	授業のまとめ *評価シートD①～③に、授業前後での変化、及び連携に対する意識について記入			評価⑧	評価シートD① 評価シートD② 評価シートD③

※評価①～⑦において、学生については、各発表者の内容を個々に評価シートC(またはE)に記入させた。

■は、特別支援学校の教員が直接関わった活動を示す。



図3 他教科混合グループによる全体発表の様子(左)、他教科混合グループによる附属特別支援学校でのプレゼンテーションの様子(右)



図3-1 他教科混合グループ(A)で制作したトートバッグ



図3-2 他教科混合グループ(B)で制作したトートバッグ



図3-3 他教科混合グループ(C)で制作したトートバッグ



図3-4 他教科混合グループ(D)で制作したトートバッグ



図3-5 他教科混合グループ(E)で制作したトートバッグ



図4-1 他教科混合グループにより制作した題材を全体発表している様子



図4-2 他教科混合グループにより制作した題材を全体発表している様子



図5 他グループの作品を鑑賞している様子

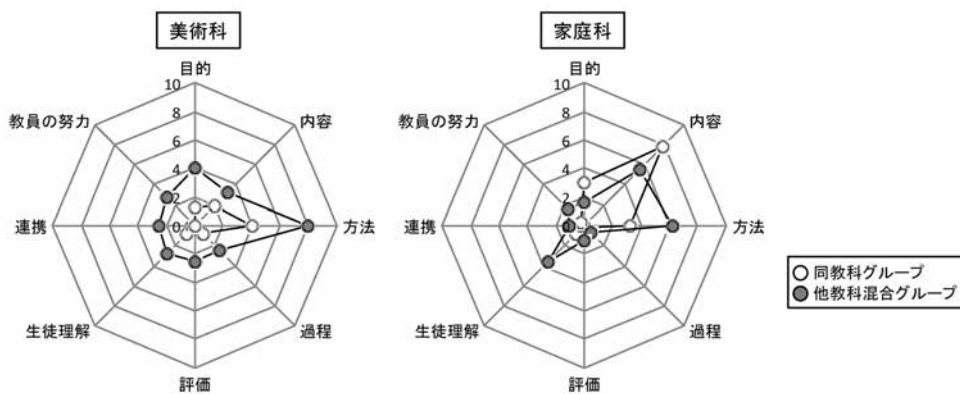


図6 教科の組合せ(同教科・他教科混合グループ)が授業づくりの評価に及ぼす影響

法(縫製、型紙など)など授業づくりや題材に対するアプローチの仕方が個人や各教科で異なることに対して、驚きや発見、気づきが学生に生じてくるものと考えられる。つまり、より実感を持って授業づくりにおける教科間の相違を理解することが可能になると考えられる。

個人や自教科グループによる活動では、自教科の特徴が前面に表出したものになると考えられた。他教科混合グループでの活動では、互いの教科の特性や専門性はもちろんのこと、教材に対する異なる視点や考え方に対する葛藤や戸惑いに対峙する場面も想定される。また、自己の身につけている力とつけていない力を自覚したり、知識や技能の相違や資質不足、デザイン・アイデアの考え方の相違などを感じたりすることと思われる。そうした連携による授業づくりの意義や効果を実感したり、難しさを克服したりするためには、教科間の違いを受容し理解することが求められる(図4-1.2、図5)。また、「つくる」過程のなかった実践1と「つくる」過程を設定した本実践においても、共通して①他教科に対する視野の拡大、②自・他教科理解に対する深化、③授業づくりに対する新たな価値観の創造などが期待できる。さらに、本実践では、「つくる」過程を設定したため、題材づくりを通して試行錯誤を繰り返すことにより、上記をより

明確に自覚できると考えられる。これらのプロセスを通して、自教科や他教科に対する理解や教科連携による題材づくりや授業づくりの資質・能力が高められると考えられる。実践の最後には、授業づくりに対する自己の振り返り(評価)を行い、本実践を通して身につけた力や今後の課題を明確にすることにより、その必要性や手立てを学ぶことができると考えられる。

3. 結果および考察

(1) 授業づくりに関する量的な考察

ここでは、評価シートBのレーダーチャートを用いて、授業づくりに関する項目の変化を考察する(図6)。評価シートBは、授業づくりに対する学生の実態を把握するために実践過程において随時実施したものである(表1)。本稿では、同教科グループによる活動後に実施したものと他教科混合グループによる活動後に実施したものの結果を比較して示す。

美術科では、「目的」「内容」「方法」「過程」「評価」「生徒理解」「連携」「教員の努力」の全ての項目において、値が増加している。また、チャートの形状のバランスが良くなっており、「つくる」過程において、他教科グループと連携したことにより、様々な視点から授業づくりに

取り組めるようになってきていることが分かる。数値に着目すると、全ての項目で2以上であったことから、各項目について多様な視点から思考できるようになっているといえる。

家庭科では、「目的」「内容」以外の全ての項目において、値が増加していた。一方、チャートの形状は「内容」「方法」「生徒理解」が突出したものとなっていること、これら3項目以外の項目では2以下の値となっていた。「生徒理解」の値が上昇した背景には、特別支援学校との連携による効果も大きいと考えられるが、これまでの調査⁷⁾から美術科の方が家庭科より「生徒理解」が高い値を示していたことから、教科連携による効果も大きいと考えられる。ただし、家庭科は美術科よりも特定の項目に対して視点の偏りがあると考えられるため、他の項目においてもさらに多角的な視点が求められる。

以上のことから、教科により項目の広がりや偏りに差はあるものの全体として、「つくる」過程を設定した教科連携による題材づくりを通して、授業づくりに関する項目が両教科とも充実したことが考察できる。

(2) 質的な考察

本項では、授業づくりに関する評価を実施した評価シートD①について、分析を行う。分析結果は、表2に示す。表2の縦軸は、前報⁷⁾にもとづき、観点を設定した。横軸は、先述した9個のカテゴリー（「その他」を含め10個）を示している。

まず、観点における変化（縦軸）だが、他教科グルー

プによる授業づくりを通して、全ての項目において、新たな視点(表2:グレー部分)が加わり、より具体的なキーワードとして挙げられていた。つまり、「つくる」過程を設定することにより、より多くの視点と具体性をもって題材づくりに取り組むことができるようになったといえる。例えば、「内容」では、「子どもの実態把握をもとにした題材開発および研究」が新たに項目として追加されており、題材開発には子どもの実態把握が不可欠であるという気づきが見られた。実践を通して、具体的な子どもの姿をイメージできるようになっているといえる。

「教員自身の努力」では、「自教科理解」「客観的な自己評価」「他教科理解(目標・カリキュラム)」「他教科の特性理解」が新たに追加された。また、同項目では、第三者を意識した「伝える力」「わかりやすい資料づくり」などが加わり、常に子どもや仲間を意識した視点が加わった、もしくは強化されたといえる。同様のことが「評価」の項目にもみられ、「専門教員による評価を活かす」が増えていた。

次に、カテゴリー（横軸）における「つけた力(学び)と意欲や課題」については、両教科の学生とも、授業づくりに関する力を身につけ、さらに意欲や課題を感じている。「子どもの実態把握」や「伝える力」については、その傾向が強かった。特に、先述した継続的に実施しているアンケート調査の傾向として、家庭科は授業づくりにおいて子どもの実態把握の値が際立って低かったことが示されており⁷⁾、この項目については、意欲や課題すら感じていないという実態であった。そのことを鑑みる

表2 教科連携において教員に求められる力（授業づくり）

観点	カテゴリー	美術科										家庭																																						
		つけた力(合計)										意欲や課題(合計)																																						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10									
目的	目的の明確化	2	2	1		2						1	1									1																		2										
内容	教材研究	1										1	1									1	2																											
	教材開発	1										1	1									1	1																											
	驚きと発見のある教材			1																																														
方法	入念な授業準備	1		4								1	1									1	1		2		2			1																				
	子どもの実態把握を基にした題材開発および研究参考作品制作	1	2						1			1										1			3																									
	視覚教材の工夫			1	1																						1																							
過程	教具・WSの工夫																																																	
	面白く興味をひく材料・技法の選択																								1																									
	授業の工夫																																																	
評価	予算把握			1																																														
	支援の工夫								1																																									
	授業(学習内容)の繋がり							1	1																		1																							
生徒	声かけの工夫									1																																								
	生徒への的確な対応									1																																								
	専門教員による評価を活かす									4	2																																							
他教科	他者からの評価																																																	
	子どもの実態把握	3			1	1	2	2				4	1									2																		3	1	3		2						
	他教科		2									1																																						
教員自身の努力	他者との相互理解	1	1	1								1										1	1	3	1	1	1													1										
	自教科の価値を高める	1																																																
	専門知識を増やす		1	1																																														
その他	専門技術を高める																																																	
	客観的な自己評価									2																																								
	自教科理解										1																																							
その他	他教科理解(目標・カリキュラム)										1																																							
	他教科理解(知識・技能)	1	1	1								1	1									1																		1										
	現場経験を積む																																																	
その他	伝える力(説明)									1	4	2																																						
	分かりやすい資料作り										2	1	3																																					
	意欲											1																																						
合計	達成感										1																																							
	合計	11	8	10	8	9	6	7	5	7	2	9	6	2	3	0	3	2	3	3	2	6	13	12	11	8	8	6	5	10	0	2	0	0	1	3	0	2	1	1	0									

※横軸のカテゴリー1～10は、1. 生徒の実態把握と単元目標等の把握、2. 教材による題材作り(個人、同教科グループ、他教科混合グループ)、3. 参考作品の制作、4. 評価シートによる自己評価と発表、他者からのアドバイスと評価、5. 特別支援学校の教員による評価、6. 大学教員の指導(プレゼン、パネル、タグ)、7. プレゼンテーション(特別支援学校の教員、生徒達)、8. パネルとタグ作り、9. 作業学習と販売会への参加、10. その他となっている。
縦軸の観点は、前報⁷⁾に基づき分析した観点、および、本実践で新たに見られた観点を示す。新しく加わった観点は、網掛けで示す。

と、本実践を通して、本項目の値が向上していることは、家庭科にとって大きな変化といえよう。これは、本実践の特徴でもある「つくる」過程を通して、各項目の重要性を実感しているためと考えられる。

各項目で分析を行うと、各場面で「つけた力」が複数回見られるのは、「目的」の「目的の明確化」、「内容」の「子どもの実態把握をもとにした題材開発および研究」と「参考作品制作」、「評価」の「専門教員の評価を活かす」、「連携」の「他者との相互理解」、「生徒」の「子どもの実態把握」、「教員自身の努力」の「客観的な自己評価」「他教科の知識」「伝える力」「わかりやすい資料作り」であった。

実際に「つくる」過程を通して、「何のために、誰を対象にして、どのように題材づくりを行うか」ということが明確になり、教員として多様な資質や能力を習得することの重要性を自覚すると同時に、教員を目指す上での課題として捉えられるようになったといえる。このことから、授業づくりにおいて、「つくる」過程を取り入れることにより、授業づくりに対する具体的な資質や能力が培われているといえる。

(3) 授業づくりにおける「つくる」過程の意義

各教科の授業づくりに関する資質や能力向上に関して、「つくる」過程がどのように影響を与えたかを、表2の結果に加えて、実践1(評価シートD)と実践2(評価シートD①)の自由記述を比較して考察する。評価シートDと評価シートD①は、実践後の「授業づくりの考え方の変化」について記述し、その理由を考察するものとなっている。実践1では、「つくる」過程を設定せず、実践2と同じ対象学生と形態(個人→同教科グループ→他教科混合グループ)で授業案作成に取り組んだ。

まず、実践1の肯定的な評価として、授業づくりに関する視点の広がり、特に「目標」や「内容」に関する項目が充実するようになったことを指摘している学生が複数いた。以下に学生の回答を抜粋する。

- ・実践を通して、目標、過程を意識できるようになってきた。「どんな力を身につけさせるべきか」本来授業をつくる際のあるべき姿に近づけた。
- ・チャートの形が整ってきたように思う。どこが少なくても多くでも駄目で、それぞれの項目が補い合っていないとはいけないと考える。今後、よりバランスのとれた形をつくっていく必要がある。
- ・最後の評価シートでは、全ての項目を網羅したいという気持ちが強かったため、全ての項目をうめることができている。バランスはまだ悪いけど、初めの案に比べると充実した授業案になってきている。やっと授業づくりの基盤ができて、これからそれぞれの項目について、肉付けをしていき、完成させて

いこうという感じである。最後になって、ようやくスタートラインに立ったので、これから発展させることが課題となる。

こうした回答から分かるように、「目標」や「内容」を意識し、さらに他の項目とのバランスを意識して授業づくりに取り組むことができるようになってきている姿が見てとれる。ただし、学生の「評価や連携などに関しては変わらず、始めから最後まで増えなかった。目標や内容を意識しすぎて、評価の方法を考えられていなかったと思った。連携についても同じで、大切とは思いつつも、まだ考えられていないと思った。」という意見からも分かるが、授業づくりに関する視点(項目)を広げ、そのバランスを意識して授業づくりに取り組む重要性に気づいたり、意欲を持ったりする姿勢が育成された一方で、各項目の内容充実に関しては、依然として課題を感じている学生が多いことが示唆された。課題に関わる記述では、解決に繋がる具体的な手立てが示されておらず、漠然とした課題を抱えている状態であることが推測された。

次に、実践2の肯定的な評価としては、「子どもの実態把握」や「他教科の知識」「教科の特性理解」「目標」「内容」「計画性」「過程」を意識しつつ、授業づくりに取り組んでいることが考察できた。これは、実践1と同じ傾向にあった。しかし、実践2では、「つくる」過程を取り入れたため、以下のような回答がみられた。

- ・自己評価は毎回試作を改善し、レジュメの方も改善や変更を行っていたため、評価シートも変化し、レーダーチャートのパラメータも良くなっていった(角が大きくなっていった)。
- ・実際に試作してみなければ、生徒がどのようなところでつまずきそうか、それらに対する支援や改良点はどうするのかなどについて考えることができなかった。また、これらは生徒の実態把握と関連して重要であると思った。
- ・子ども達に題材として提供する場合、「作りやすさ」の考慮が必要となってくることは理解していたつもりでしたが、家庭科の学生との連携で自分の考え方が浅かったことに気づきました。

以上からも分かるように、試作(つくる過程)を通して、「子どもの実態把握」や「他教科の知識」「教科の特性理解」など各項目について、課題を発見し、それを解決していくというプロセスを踏むことで、具体的に理解が深まっていることが分かる。題材の内容についても、頭で考えるだけでは予測できないリスクや工夫の仕方に気づいている姿が見受けられた。

近年、体験的な活動の重視は、学習指導要領でも謳われているが、本実践では「つくる」過程を通して、授業づくりに対する視点を単に広げただけではなく、具体的に課題を発見し、それを解決していくことに繋がったと

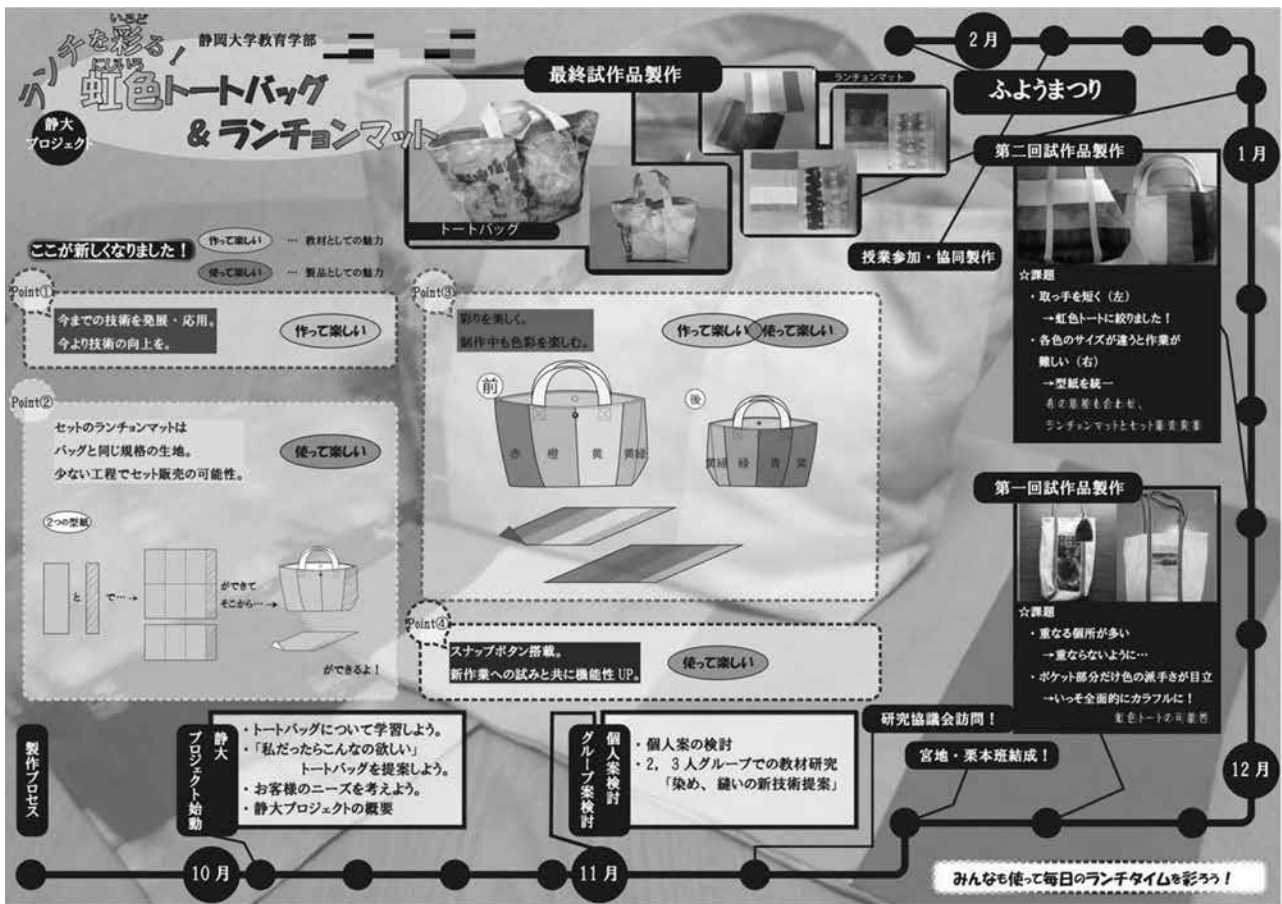


図7 他教科混合グループ(A)の販売会(表1)に向けて作成した資料:授業過程における試作の変化が記載

いえる。

4. おわりに

本稿では、他教科と連携し「つくる」過程を取り入れた授業づくりを行った。その結果、「つくる」過程を設定していなかった実践1と比べて、授業づくりに対する視点の広がり(項目の増加)と共に、その偏りが解消される傾向にあった。これは、「つくる」過程を設定することにより、①対象や目的が明確となり、授業に大切な目標や内容、方法などの要素がイメージしやすくなったこと、②単に布を用いた題材づくりに留まらず、「誰に、何のために、どのように実施するのか」を常に意識しながら題材研究を行ったこと、③その過程において授業づくりの幅広い視点や資質や能力を身につけたためと思われる。実際、そうした気づきや身につけた力は、授業過程における試作の変化にも繋がっていたと考えられる(図7)。

近年の授業時間の削減、および授業内容の変更により、美術科・家庭科とも、つくる活動に関して厳しい状況にある。小・中・高等学校ではいずれの授業においても、単発のつくる活動に終始する傾向にあり、目的を達成するために試行錯誤することが困難になっている。また、こうした試行錯誤を重視した授業づくりや題材開発や題

材研究は、現実的には難しい状況にある。現場では両教科とも一校一教員となる場合がほとんどであり、現場に入ってから、授業づくりにおけるこうした力を育むことが難しい状況にあるといえる。そのため、教員養成段階において、本実践のように、敢えて他教科との連携による授業づくりを通して、授業づくりに対する既存の価値観を打破し、新たな価値観を構築することにより、広い視点を養うとともに、授業に対する考え方や自教科および他教科への再評価と専門性の新たな追究が強化されたといえる。

参考文献

- 1) 佐藤晴雄, 学校を変える 地域が変わる - 相互参画による学校・家庭・地域連携の進め方 -, pp.9-10, 教育出版株式会社, 2002
- 2) 村上陽子・寺田拓也, 中学校「技術・家庭」における連携の実態調査: 静岡市内公立中学校の場合, 静岡大学教育実践総合センター紀要, 16, 2008, pp.1-10
- 3) 福井一・太田垣学, 総合的表現教科としての「ミューズジカル」, 奈良教育大学紀要(人文・社会), 47, 1998, pp.65-72
- 4) 時得紀子, 総合表現型カリキュラムの実践への一考察, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科「教育

- 実践論集 11], 2009, pp.155-166
- 5) 飯島淳, 久本綾, 小・中学校教育課程における表現活動に関する研究 (2) -ものづくり・音づくり・音楽づくりを連携した創造的表現活動の試み-, 千葉大学大学院人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書, 277, 2014, pp.43-53
- 6) 小川裕子・後藤あゆみ, 中学校家庭科「布を用いた物の製作」の授業-家庭科と美術科における実態と教師の意識の比較を通して-, 静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇, 43, 2012, pp.179-190
- 7) 村上陽子・高橋智子, 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.2}: 美術科と家庭科の学生が考える教科充実に関する特徴とその顕在化, 静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇, 42, 2010, pp.221-235
- 8) 高橋智子・村上陽子, 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.1}: 教科充実に対する大学生の意識調査, 静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇, 41, 2009, pp.211-218
- 9) 高橋智子・村上陽子, 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.3}: 教科連携における相互理解の方法に関する提案, 静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇, 43, 2011, pp.243-250
- 10) 村上陽子・高橋智子, 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.4}: 連携モデルの提示を中心として, 静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇, 44, 2012, pp.119-146
- 11) 高橋智子・村上陽子, 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.5}: 図画工作科・家庭科における連携授業の構想提案, 静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇 45, 2013, pp.191-200
- 12) 村上陽子・高橋智子, 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, 2014, pp.163-179

【連絡先 高橋 智子

E-mail: ettakah@ipc.shizuoka.ac.jp】

【連絡先 村上 陽子

E-mail: eymurak@ipc.shizuoka.ac.jp】

Trial Teaching of Coordinated School Subjects in a Teacher Training Course (Part7)

— Implementation and Evaluation of Lessons in Coordinated Art and Home Economics Education : Focus on Curriculum —

Tomoko Takahashi, Yoko Murakami
Faculty of Education, Shizuoka University

Abstract

This study is part of a research project being carried out since 2009 investigating trial teaching of coordinated school subjects in a teacher training course. In research reported in previous papers, a survey was carried out regarding lesson planning among university students, leading to the proposal of a collaborative lesson model, followed by implementation and evaluation. In this paper, we describe improvements to the model made based on issues raised in its implementation, followed by a second round of implementation. The difference between the first and second rounds is that the latter incorporated an assembly process as well as the production of teaching materials. We expected to see an increase in students' proficiency through this second round. This paper reports on the outcomes and issues from the viewpoint of lesson design. In the second round, students extended their viewpoint on lesson planning. In addition, they clarified goals and purposes by making teaching materials. This indicates that students developed a broad viewpoint and set of abilities regarding lesson planning through the second round of implementation.

Keywords

subject coordination, art education, home economics education, curriculum, assembly process