

家庭科教員養成における授業設計

—— 学習指導案の作成と自己評価との関連 ——

伊 波 富 久 美

(平成2年2月28日受理)

Planning of Teaching Programs in
Homemaking Teacher Education—— The Relation of Self-evaluation and
Planning of Teaching Programs ——

Fukumi IHA

(Received February 28, 1990)

緒 言

教授—学習活動の土台ともなるべき事前の授業設計が入念、周到に行われてはじめて、教育効果を最大限に上げることができる。それは狭義の授業設計ともいえる一単位時間の学習指導案の作成のみならず、年間指導計画等、中期・長期的な教育計画を含み込むものである。ここでは、そのような総体的な授業設計の中に位置づけられる、学習指導案の作成を中心に考えていきたい。

経験学習等では児童・生徒の興味・関心を最大限に生かす授業が構想されるが、そのような自由度の大きな授業といえども、児童・生徒の場当りの興味・関心に引きずられることなく展開していくためには、やはり事前の授業の構想、すなわちいかに問題とされる事象に注意が向くように適切な教材を配列し、目標到達へと方向づけていくかということが検討される必要がある。また授業の目標を見据え、授業展開における大筋の骨組みをしっかりと組み立てておくことは、熟練した教師においても教職経験の浅い教師にも共通して重要なことである。一方、両教師の違いは、次のような諸側面に見ることができる。熟練教師は目標を見据え、授業の骨組みを押えつつも、多少の予想外の生徒の反応が生じた際には、ある時は子供の発想を尊重して計画を変更し、別の経路から目標達成に向けてアプローチしたり、ある時には生徒の疑問や問いかけに時間を割きながらも、最終的に目標に帰着させられるよう、柔軟な対応を試みる。これに対して経験の浅い教師はそのような柔軟性に欠け、自分の立てた指導計画通りに授業が進まないとい混乱したり、無理な軌道修正を行ってしまうことが往々にして起こりやすい。このような状況は教育実習において

*長崎大学教育学部家庭科教育教室

もしばしば目にすることであり、教育実習生の自己評価においてもよく耳にすることである。しかし、そのように経験の浅い教師が事前の計画に頼り、執着してしまうからといって、大筋の骨組みだけであとは自由に、というのでは発問ひとつ行うにしても、授業進行と並行して、発問内容の吟味や発問時期の検討をしなければならなくなる。それでは授業が滞ってしまい、目標の達成からは程遠いものになってしまうことは容易に想像できよう。

熟練教師が備えている柔軟性の根底には、教育目標というマクロな視点から、教育全体（教授－学習活動全体）を見渡すことができる力量があるのではなかろうか。それは本時の授業だけの問題ではなく、単元全体、さらにはもっと広範にわたっていえることであろう。目標達成というマクロな視点から授業を捉えていく必要があり、それを具体化していく一つの手段として指導案の作成が考えられる。

また授業の綿密な計画を立て、教授－学習過程のあらゆる面に配慮するということは、授業を展開する上でのたたき台を作っていくことでもあると考える。経験の浅い教師も一つのステップとして授業の計画を詳細に立て、その指導案をもとに実践に移し、少しずつ修正を加えながら経験を重ねてほしいに柔軟性を身につけていくのではなかろうか。換言するならば、指導案を作成することは同時に教師が諸々の状況に対する柔軟性の土壌づくりを行っていることになろう。以上のような意味において、教員としての基礎力を培わねばならない教員養成課程での指導案の作成は重要であると考えている。

目 的

家庭科教員養成においても教育実習の事前学習として、多くの教員養成系大学・学部で学習指導案作成の指導が行われている。教科教育法のテキスト^{1),2)}等で紹介される指導案の内容（書式形態）には若干の違いもあるが、まとめるとおおよ次のような点が押さえられているといえよう。

- | | |
|-----------------|-----------|
| I. 単元（題材）名 | V. 本時の題材名 |
| II. 単元（題材）設定の理由 | VI. 本時の目標 |
| III. 単元（題材）の目標 | VII. 指導過程 |
| IV. 指導計画 | |

すなわち、大きく分けて2つのことをねらっているといえる。ひとつには、学習指導案作成の過程でひとつの単元における目標や構造を明らかにし、本時の位置づけを行って行くことであり、ひとつには、単元全体の目標と本時の目標との関連を明らかにし、指導過程の詳細な内容、時間配分、教材・教具など、本時の具体的な授業展開を構想していくことが、学生に期待されているといえよう。それでは、指導案を作成し、実践に移していく中で、あるいはその後の自己評価を行う過程で、授業者（学生）にはそれらがどのように意識化され、授業を捉える視点として機能するのであろうか。

教師としての基礎的能力の育成を考えていく上で、学習指導案作成の指導の意義について、学生の認識を通して再考する必要があると考え、本報では学習指導案の作成内容とそれらがどのような関連にあるのか、授業終了後の授業者の自己評価に着目し検討を行った。

方 法

昭和62年度及び63年度に長崎大学教育学部において、家庭科教育法IIの履修者（各年度

とも3年生5名、4年生5名、計10名)のうち第3学年の計10名(教育実習前)が授業者となり授業を模擬的に行った。この授業は、授業者が自由に単元を設定し、1単位時間分(50分)の指導案を作成、その他の学生を学習者とみだてて実践に移した。指導案の内容は前述の書式形態(I.~VII.)をとり、VII.指導過程に関しては、さらに下記のような項目に分けている。授業実施直後に自己評価及び討議を行い、さらに授業者は後日VTRを視聴、再度自己評価を行ってレポートを作成した。なお、この授業に先立って、学生は指導案の作成方法を学んでおり、実際にマイクロテーミングに依拠した短時間の模擬授業も実施しながら、基礎的教授技術の訓練を一通り済ませている。本報では、その授業直後とVTR視聴後に行った授業に関する自由記述の自己評価の部分を、学習指導案の内容項目と対応させながら分析を行った。

VII. 指導過程

	指導内容	学習活動	時間	指導上の留意点	教材・教具
導入					
展開					
整理					

結果と考察

1. 自由記述の全体的傾向

自由記述された自己評価の全内容について分類し、その数を示すと表1のようになる。抽出された列挙総数は授業実施直後(VTR視聴前)が57、VTR視聴後が70の計127であった。記述された内容項目は多岐にわたるが、大別すると授業設計に関わるもの(目標、指導内容、教材・教具、生徒・教師の活動等)が98(77.2%)であり、授業設計に直接関わりのないもの(声の大きさや姿勢といった教師の個人的特性、感想等)が29(22.8%)であった。前者が授業直後とVTR視聴後の記述数においては大差がみられなかったのに対し、後者の授業設計に直接関わらない内容では視聴後の記述が多く、特に教師の個人的特性ではその傾向が著しい。前報³⁾でも指摘したように、声の大きさや目線、姿勢・態度などに関する自己認識がVTRのフィードバックによって、第三者の視点に立ち客観的におこなえたであろうことを、この結果も支持している。これに対して、「まだまだ勉強不足でこれからもっとがんばらなくてはならないと感じた」(Ts)、「1回目に比べたら、いくらかは慣れてきたような気がする」(Sm)といった情緒的内容・感想はVTR視聴後は2と少なく、自分の情動を頼りに記述が行われたものと考えられる。

次に授業設計に関わる内容として列挙された98について、先に示した学習指導案の内容(書式形態)として掲げた項目別に各記述を分類し、表2に示した。指導案として授業者(学生)が作成した内容(7つの大項目)のうち、I.からIV.の一単元というマクロな視

表1 自己評価の全内容

	授業 直後	VTR 視聴後	計
授業設計に関わる内容			
（目標・教師の意図等	1	3	4
指導内容、構成、時間配分等	20	8	28
教材・教具、板書	10	8	18
生徒の学習活動	4	5	9
教師の指導活動	13	26	39
	48	50	98(77.2%)
授業設計には直接関わらない内容			
（教師の個人的特性			
（声の大きさ、視線、姿勢等）	3	18	21
（情緒的内容・感想、その他	6	2	8
	9	20	29(22.8%)
計	57	70	127

点から実践した授業について記述したのは一つであり、他はすべてV.からVII.の本時の題材（本時の授業）に関わるものであった。しかもそのただ一つ上げられていたII. 題材設定の理由に関する記述は「小学校で何を学んだのか、また中学校1年で何を学んだのか立ち返るということを考えていなかった……」（Mk）というもので、授業後に行った討議での指摘を受けて意識化したものであった。指導案作成の段階では、一つの単元における本時の位置づけを明らかにし、そこから本時の目標を設定し、授業内容を具体的に構成していったものと考えられる。しかし、いざ授業を行い、それを評価する段になると、単元における位置づけに意識を向け、その上で本時の授業展開が妥当であったか否かといったマクロな視点から、自分の実践した授業を捉えているものは少ないといえる。

さらにV.からVII.の本時の題材に関わる記述に焦点化すると特にVII. 指導過程に関するものが際だって多く、授業設計に関わる記述全体の95.9%（94）を占めている。一方、本時の目標あるいは教師の意図について言及していたものはわずか3.1%（3）に過ぎなかった。実際に一時間の授業を行った後の評価であるため、具体的な内容である指導過程に記述が集中してしまうのも無理なからぬところである。また、文章表現をしていく上で、本時の目標や教師の意図を十分に反映できなかつたことも考えられる。しかし、VII.に該当した記述内容を見てみると、本時の目標と照らし合わせ、その対応において、取り上げた指導内容が適切であったか否か、教材が十分に活用され、機能していたか否か、あるいは教師の活動が適切であったか否かといった具体的内容を吟味し、自己評価していると読み取れる記述は少なかった。例えば「最後のまとめが終わって、次の授業の予告などをしておわればよかったが、しめくりが悪く何となくしり切れとんぼに終わってしまった。」(Ts)

表2 学習指導案と自己評価内容との対応

	授業直後	VTR視聴後	計	%
I. 単元（題材）名	0	0	0	
II. 単元（題材）設定の理由	0	1	1	
III. 単元（題材）の目標	0	0	0	
IV. 指導計画	0	0	0	1.0
V. 本時の題材名	0	0	0	
VI. 本時の目標（教師の意図を含む）	1	2	3	3.1
VII. 指導過程	47	47	94	95.9
計	48	50	98	100.0

といった評価になっていた。

そのVII. 指導過程について、さらに指導案に掲げた小項目（①，②，③…）に、各人の記述をイニシャルで対応させるとともに、導入、展開、整理等の時間的観点からも分類して示したのが表3である。なお、教師の指導活動に関わる記述は④指導上の留意点にまとめて示している。太線内の導入、展開、整理が指導案での書式形態に沿うものであり、その下に授業実施以前のことに言及した記述と授業全体についての記述（時期を特定しない記述を含む）を併記した。また、表中、授業直後とVTR視聴後の区別はイニシャル下の点線のない方及び合計の欄では（：）内の左側を授業直後、その逆をVTR視聴後としている。

時間的・時間的な観点から横方向に表をみるならば、授業実施中の各段階における自己評価（太線内）と授業以前についての自己評価及び授業全体について記述している評価は、各々42.6%，5.3%，52.1%であり、特定時期・場面をつかまえた評価より、全体的な（時期を特定しない）評価の方が上回っている。これは授業の事細かな内容にこだわらない総合的な評価をしているともいえる反面、漠然とした大ざっぱな把握しかしていないとも見ることができる。実際に個々の内容をみると、例えば「焦点がしぼられていない、だらだらとした授業になっていた」（Hm）というように、事実関係や原因が明らかではなく、根拠のはっきりしないあいまいな記述が多く目につく。また授業実施の各段階における記述（太線内）は、VTR視聴後の方が16対24と多くなっている。これに対して、授業全体についての記述では授業直後の方が26対23と視聴後を上回っていた。VTR等の具体的情報が何も与えられない場合には、具体場面について評価することが少なくなり、全体的に漠然とした評価になってしまうことも考えられる。

一方、項目別に縦方向にみていくと次のような特徴がみられる。すなわち、最も注意が集中するのは教師の活動にあたる④指導上の留意点であり（41.5%）、⑤教材・教具（板書）及び①指導内容（〃構成）では各々、19.1%，18.1%と2割弱であった。授業を行った自己（自己の活動内容）に対する関心の高さがここにも現れている。また、④指導上の留意点においては、VTR視聴後の記述が13対26と授業直後を上回っていたのに対し、①指導内容においては13対4と授業直後の方が対照的に多かった。授業実施の各段階（太線内）

と全体的評価との間に授業直後及びVTR視聴後の差がみられたことを前述したがそれらとクロスしてみると、VTRや他者評価等のフィードバックのない状態では①のような内容を全体的に評価してしまう可能性が高いといえる。反対に、具体的フィードバックが与えられると、元来の自己への関心の高さも手伝って導入・展開・整理といった各段階での教師の活動(④指導上の留意点)に目が向きやすいといえる。特に④における展開部では視聴後の記述が多くなっている。

④に示される教師の指導活動への関心が最も高かったのに対して学習者の③学習活動への関心は、ずいぶん低く(9.6%)、意識的に注意しないと目の向かないものと考えられる。しかも想起だけでVTR等による直接的フィードバックがない状態で評価する場合は、特

表3 指導過程と自己評価内容との対応

	①指導内容		②時間	③学習活動	④指導上の留意点				⑤教材・教具		計	%	
		// 構成			活 動	説 明	発 問	応 答		板 書			
導 入	Tw	Hm	Im	<u>Im</u> <u>Im</u>	<u>Hn</u>	Im	Tw				8 (5:3)		
展 開	Ts Ma	<u>Im</u>	Sm <u>Im</u>		<u>Sy</u> <u>Mk</u> <u>Hn</u>	Ma <u>Tw</u> Ma	<u>Tw</u> <u>Im</u> <u>Im</u> <u>Hm</u> <u>Hm</u>	Ma <u>Hm</u>	<u>Tw</u> <u>Sy</u>		20 (5:15)	40 (16:24)	42.6
整 理	Ts Tw <u>Tw</u>		Im	<u>Ms</u> <u>Sm</u> <u>Ts</u>		Hm Im Im	<u>Sy</u>		Sy		12 (6:6)		
授 業 前					Ts				Ts Hn Sm Sm		5 (5:0)		5.3
全 体	En Tw Im	Ma Hm Tw Im <u>Sy</u> <u>Hm</u>	Hn Hm En Tw <u>En</u> <u>Sy</u>	Sm Mk En Tw <u>Hn</u>	<u>Hn</u> <u>En</u> <u>Hm</u>	Ts Sy Im Im <u>Sy</u> <u>En</u> <u>Hm</u> <u>Ts</u>	Ma <u>Im</u> <u>Tw</u> <u>Hm</u> Sm	Sm <u>Ts</u> Ma	Sy Tw <u>Hm</u> <u>Hn</u> <u>Sm</u>	Hn Ma Tw Tw <u>Hm</u> <u>Hm</u>	49 (26:23)		52.1
計	(8:1) 17(13:4)	(5:3)	11(7:4)	9(4:5)	(2:6)	(7:7)	(2:10)	(2:3)	(7:5)	(3:3)	94 (47:47)		
%	18.1		11.7	9.6	41.5				19.1		100.0		

・Tw等は個人名を示す ・下線----のないものは授業直後、あるものはVTR視聴後の記述
 ・計の欄の()内の数は、左が授業直後の記述の総数を、右がVTR視聴後のそれを示す

に学習活動の具体的場面に沿った記述を引き起こしにくいようであり、VTR視聴後に5名の記述がみられた程度であった。

また、⑤教材・教具に関しては授業以前に言及した記述がみられ、教材・教具に目を向けることで、授業を行っている時間のみの評価にとどまらず、そこに至る過程すなわち授業準備段階の重要性にも気付き、評価の範囲が広がっていた。

2. 自由記述の個人的傾向

次に個々の評価者について、表3とも照らし合わせながら、記述内容を個別にみていきたい。各人が記述した全ての内容項目についてその割合をグラフ化し図1に示した。従って、表3で取り上げた5項目の他に、⑥教師の個人的特性、⑦情緒的内容・感想、⑧その他(目標、指導意図等)も含めて表している。なお10名の指導案のうち、教師の説明が中心の授業展開が4名(Hn, Sy, Hm, Im,)、教師の説明ばかりでなく学習者の話し合いを取り入れたものが4名(Ma, Tw, En, Mk,)、実験、実習を取り入れたものが各々1名づつ(Ts, Sm)であった。

個別に評価内容を見た場合、自由に記述すると言及する項目の数、言い換えれば注意を払う側面の数は、6項目が最高かつ最多であり、8名がそれに該当する。残りの2名は4項目であった。これを列挙総数で示すと個々の評価者によって異なり、多いもので21、少ないもので6とかなり差がみられる。多くの者は授業を様々な面から捉えようとはしているが、そのカバーする量には個人差があるといえる。

一方Sn, Ts, Hn, En, Mkの5名は授業評価の内容とは言い難い⑦情緒的内容・感想の記述をしていた。そこでこの⑦を除いて、授業評価において注意を向ける項目の数と列挙した数との関連を見たところ、列挙した数が多いものほど項目の広がりが出てくる傾向があり、相関がみられた(相関係数 $r=0.82$)。すなわち自由記述における列挙数がわずかなものは、多角的な評価までなかなか至らないことを示しているとみることができる。なお列挙総数の少なかったEnなどは、表3とも照らし合わせると授業実施の各段階での評価より、全体的な評価を行う傾向がみられた。

全体としては、全項目が網羅されているようにみえるが、個別にみていくと、①指導内容(構成)には全員が目を向けているわけではなく、Sm, Hn, Mkの3名は言及していない。またこの3名は、本時の目標や教師の意図にも触れておらず、断片的な授業の捉え方がなされていないか懸念される。実際、列挙された他の記述内容においても、授業をひとつのまとまりとして捉えた視点からの記述がほとんど見られない。一方、表3の項目別で最も多かった④教師の活動に対しては、10名全員が目を向けており、個々の自己評価に占めるその割合も大きい。特に教師の説明中心の授業展開を計画したもの(Hn, Sy, Hm, Im)ではその比率が大であった。また、「話し合い」を取り入れたMaは「発問に関して、わかりやすい適切な言葉を選ぶようにと思ってはいても、漠然とどうですか?のような発問をしてしまった。何を生徒から引き出すのか、そのためにはどのような発問をするべきなのかということを再検討する必要があったと思う。」「指導案通りに進めようとして、生徒の反応をうまく広げていくという配慮がなされていなかった。」といった④教師の活動の中でも学習者への発問・応答に関するものが多かった。

④教師の活動への評価に対し、③学習活動への評価は、前述の表3でみられた全体の傾向と同様、個々人の自己評価に占める割合においても少なかった。全く記述していなかつ

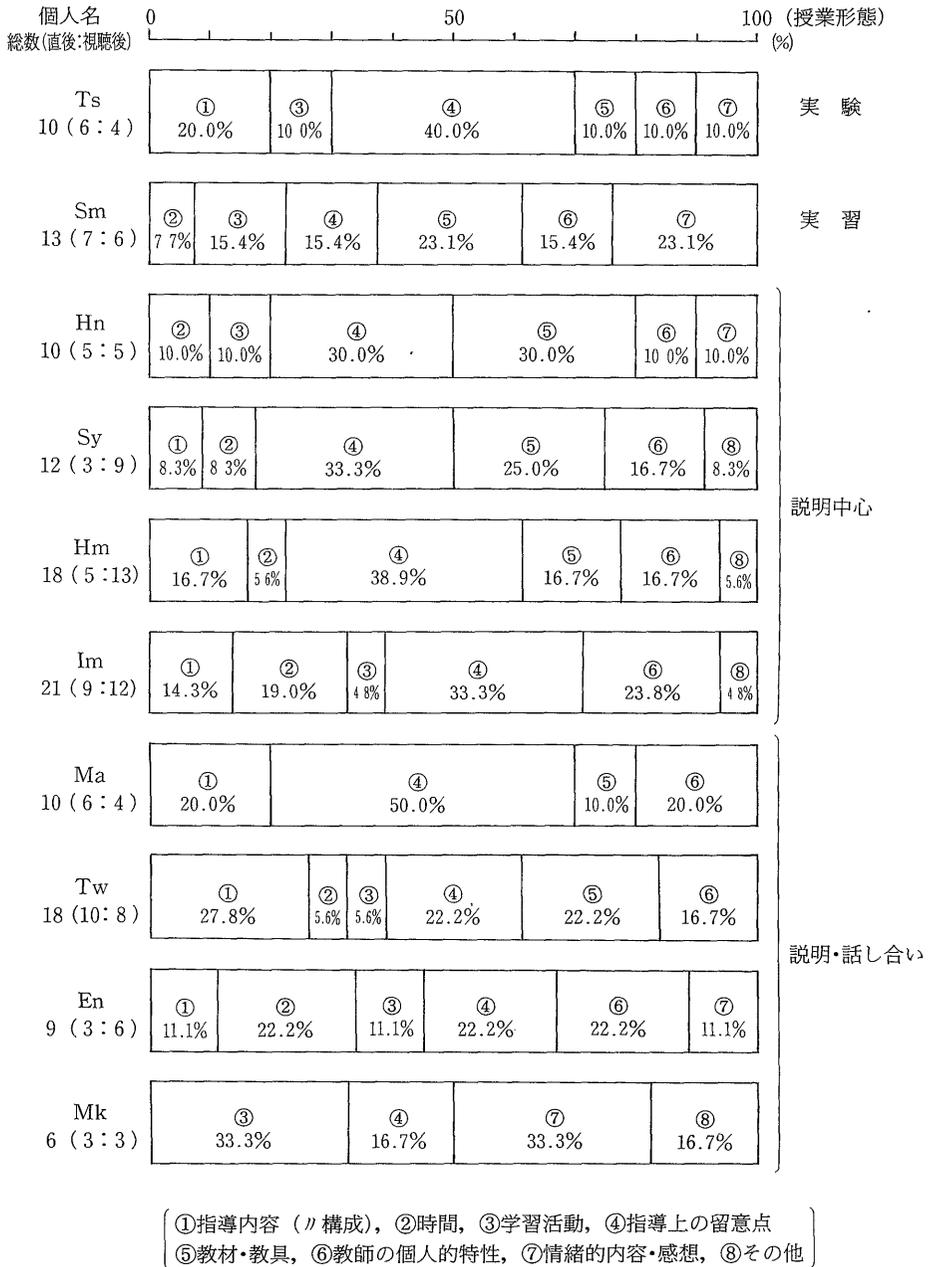


図1 個人別の自己評価内容

たものも3名(Sy, Hm, Ma)いた。このうちSyとHmは教師の説明中心の授業を展開している。③について授業形態別にみると、教師の説明中心が比率が小さく、実験・実習を取り入れた2名に関しては、他に比べると個々人に占める③の割合が比較的大きいといえよう。話し合いを取り入れた展開にしたMkにおける比率が高くなったのは、上げた数自体が少ないことが影響しているものの、Mk個人においては、③への関心は高いといえる。このように授業展開の違いが評価の視点にも影響されてくることが考えられる。家庭科では、実験・実習を取り入れた様々な授業形態が設計されるが、それに応じて授業を捉える視点も変化させることが可能なのではなかろうか。

その他⑤教材・教具に関しては7割が言及し、列挙総数の少なかったEnとMkと説明中心のImが記述していなかった。⑥教師の個人的特性については9割が意識化し、各人における関心の高さを示していた。

要 約

学習指導案の作成過程においては、一つの単元における目標や本時の位置づけ、及び本時の目標を明らかにした上で、具体的な指導内容を展開していくことが学生に期待されている。本報では、学習指導案の作成と学生が授業を捉える視点との関連をみるために、指導案の内容と対応させながら、授業実施後に行った自己評価の分析を行った。その結果以下の点が明らかにされた。

授業設計に関わる記述のうち、単元の目標や本時の位置づけ、本時の目標に言及しているものは少なく、95.9%は本時の授業の指導過程に関する記述であった。また、指導過程として記述された具体的内容も、本時の目標と照らし合わせて評価しているものはわずかで、ひとつの単元における本時の授業というマクロな視点から授業評価をしているとは言い難い。指導過程の内容項目別にみると、教師の活動への関心が高かったのに対し学習者の活動には注意が十分に向けられていなかった。これを個々の授業者についてみると、自由に記述する場合、言及する項目の数は6項目が最高かつ最多であった。個人によって該当する列挙項目の総数に違いがあり、総数が少ないものは授業を多角的に把握できにくい傾向が認められた。一方、家庭科では、実験や実習などを取り入れた様々な授業形態が設計されるが、その違いによって各自に占める内容の割合が異なっていた。その他、教材・教具等について言及することによって、授業実施に至る過程へも評価の範囲が広がっていった。また、授業を漠然としたものではなく具体的に捉える上で、VTR等のフィードバックが機能していることも示唆された。

引用・参考文献

- 1) 松島千代野他 家庭科教育法 高陵社書店 1982
- 2) 井上照子 家庭科の授業設計 家政教育社 1986
- 3) 伊波富久美 模擬授業の導入による家庭科教員養成プログラムの改善—教授活動により形成される認知的側面の検討— 長崎大学教育学部教科教育学研究報告 第14号 1990
- 4) 水越敏行・西之園晴夫 授業の計画と指導 第一法規 1984