HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	家庭科における授業研究の可能性と課題 ： 児童・生徒の「学びの事実」に基づく解釈的アプローチに着目して
Author(s)	瀧元, 有理
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 146, 183-197
Issue Date	2025-06-26
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.146.183
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/95606
Type	departmental bulletin paper
File Information	10_1882-1669-8.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

北海道大学大学院教育学研究院紀要
第146号　2025年6月

家庭科における授業研究の可能性と課題

―児童・生徒の「学びの事実」に基づく解釈的アプローチに着目して―

瀧　元　有　理*

【要旨】本研究の目的は，家庭科の授業研究における可能性と課題について検討することである。多様な視点を学ぶことが目指される家庭科において，家庭科教師は児童・生徒が何と対話し，考えているのかという「学びの経験」を状況的・文脈的に解釈することが求められている。そこで，授業中の言動や記述である「学びの事実」に基づく解釈的アプローチに着目し，多様な視点を学ぶ過程がどのように明らかにされてきたのかを整理した。

その結果，具体的な授業研究からは，児童・生徒の「学びの経験」を学びの過程から解釈する視点や，既存の家庭科の授業方法を問い直す視点を提供する意義があることが確認された。児童・生徒の「学びの経験」を妥当性のある形で解釈する難しさはあるが，実践報告なども活用しながら「学びの事実」を丁寧に記述することが求められる。また，この授業研究を家庭科としておこなう意義をより理論的に明らかにすることが次の課題となった。

【キーワード】家庭科教育，授業研究，学習論，学びの経験，解釈的アプローチ

Ⅰ．研究の背景と目的

家庭科教育の独自性は，生活という可変的で個々の価値を内包するものを対象としていることにある。家庭科授業は，生活から学習内容を見出し，「なぜするのか」「どのようにするのか」といったことを探究し，より良い生活を創造していくことを志向している。これは，家庭科が学習目標に実践[1)]という言葉を用いてきたことにも表れている。

実践という言葉の意味は，行動，行為といった言葉とは異なる。行動は，人間や動物による外部から観察可能な反応であるのに対して，行為は，人間の主体的な価値判断に基づいて行われる意図的な振る舞いや身振りである。一方，実践は行為と同義であるが，行為よりも共同的・社会的な意味合いが強い概念（林，2004）であり，善や徳を実現させようとする倫理的なものの考え方と深く結びついている（生活学事典，1999）。

行為が単一的な視点で善さを追求する行動であるのに対し，実践は多様な視点で善さを追求する行為である。つまり，家庭科授業では多様な視点を学ぶことが目指されている。

学習に関する心理学によると，多様な視点は「学び」の過程で児童・生徒の中に入り込んでくる。佐伯（1975）は，学びを6つの段階に分けて考察した。そのうち，第四段階[2)]になると「他人の目（別の視点）」が自分の心の中に入り込み，第五段階になると，自分に入り込んだ「他人の目（別の視点）」は，他人とのかかわりによって再構成されるようになり，第六段階になると，あらゆる可能な「他人の目（別の視点）」を自分で「想定」することができるようになるという。想定した他人との対話と思考を繰り返すことで，学びはひろがり高まるのだと述べる。

* 北海道大学大学院教育学院修士課程　教育心理学講座（学習・授業論）修了
DOI：10.14943/b.edu.146.183

吉田（1987）は，ウィリアム・ジェームズ（William James）による「多くの世界（The many worlds）」の概念と，シュッツ（Alfred Schütz）による「有限の意味領域（a finite province of meaning）」の概念を取り上げ，人間が自身に最も慣れ親しんでいる「日常生活の世界[3)]」は，他の「世界」における「自明性」に出会うことで破壊され，新しく創造されると説明する。その人の「世界」全体が豊かになるということは，単に「世界」がたくさんあることを知ったり，「世界」を傍観したりするだけではない。無数の「世界」を生きることで，「日常生活の世界」に戻ったときに，以前にはなかった視点があることに気づくことを意味する（吉田1987）。

多様な視点を学ぶこととは，自分の視点に固執したり，他者の視点を傍観したりすることではない。さまざまな他者，「世界」と「対話」を行い，相互作用することで気づき，考え，自己を変化させ続ける経験そのものを意味する。

このように考えると，多様な視点を学ぶことは自らの世界を深める学びそのものであり，家庭科に限らず全ての教科において必要な学びである。しかし，生活を学習対象とする家庭科においては，多様な視点を学ぶことが難しい。なぜなら，家庭科を学ぶ児童・生徒は，彼ら自身も固有の生活を生きており，その経験に裏付けされた生活認識をもっているからである。そのため，授業中に他者の視点が現われても，知識として暗記するだけになる可能性が高いのである。

従って，家庭科教師は，多様な視点がどのような過程を経て学ばれるのかを理論的に考えて支援を行う必要がある。この支援において困難な点は，教師が児童・生徒の内面で展開される「対話」を真に知ることができないということである。そこで，本研究では教師が把握可能な「対話」の表出である児童・生徒の発言や行動，表情，ノートの記述などを「学びの事実」と呼び，教師は「学びの事実」を状況的・文脈的に解釈する専門的力量を高めることで，児童・生徒一人ひとりが今どのような状況にあり，何と対話し，考えているのかという「学びの経験」に迫ることができると考える。

教師の専門的力量は，授業研究によって発展する（稲垣・佐藤，1996）。家庭科の学びが児童・生徒の豊かな生活にかかわっていくために，児童・生徒の「学びの事実」がどのように現れ，どのように解釈され得るのかに迫り，共有していくことが不可欠である。

授業研究の研究方法はさまざまであるが，児童・生徒の「学びの事実」を記述し，解釈する方法としては解釈的アプローチが挙げられる。これは，学校における経験の文化的意味を解読するために用いられる定性的研究であり，「象徴的相互作用論」「エスノメソドロジー」「現象学的社会学」「参与観察」などが該当する（佐藤，1996）。

本研究では，児童・生徒の「学びの事実」に基づく解釈的アプローチに着目し，この研究方法を用いた家庭科の授業研究を対象に，多様な視点を学ぶ過程がどのように明らかにされてきたのかを整理する。そして，家庭科の授業研究においてどのような課題が残されているのかを分析し，今後の方向性を検討することを目的とする。

Ⅱ．研究方法

児童・生徒の「学びの事実」に基づく解釈的アプローチが積極的に実施されていると思われる授業研究団体を検討し，研究対象となる実際の授業研究を収集する。その際，本研究の

目指す授業研究が，検討された授業研究団体においてどのような立場にあるのかを考察する。次に，具体的な授業研究論文を対象に，多様な視点が学ばれる過程がどのように解釈され，なにが明らかになったのかを整理する。明らかになったことをふまえて，改めて家庭科における授業研究の意義と課題を考察するとともに，今後の発展に向けた方向性を検討する。

Ⅲ．結果

1．家庭科における授業研究の動向

授業研究は，実践者である教師が主体となって専門的力量を発展させていくために，授業という実践を対象化して研究する（稲垣・佐藤，1996）ことだと定義されている。

日本の授業研究は，明治初期に欧米から輸入した一斉授業方式を身に付けるための自主的な授業の研修として始まり，普及と衰退を繰り返しつつ協働的な学校文化・教師文化として発展してきた。1990年以降に教師の専門家像が「技術的熟達者」から「反省的実践家」へとパラダイム転換してからは，学校改革のための事例研究として授業研究が再評価され，「レッスンスタディ」呼ばれて世界から注目を集めている。2008年からは教職大学院の整備が始まり，地域の学校における実習を通して授業研究を支援する体制が整いはじめた。教育研究の場でも，自律的な教師と研究者の共同研究や教師自身による探究が求められており，近年の授業研究は，学校全体で取り組み（中央教育審議会，2015），研究機関や学校同士が連携し合いながら自立進化していくことが目指されている（木村・岸野，2019）。

家庭科の授業研究自体について論じた研究は，貴志他（2023）がある。貴志他（2023）は，家庭科の授業研究組織である，9つの全国組織について，それぞれの授業研究の形態と目的，授業者における授業研究の機会や人的資源の構造を明らかにしている。その結果によると，授業研究の形態は，1）教育研究会型，2）教員研修型，3）研究開発型，4）人的ネットワーク型に分類される。授業研究の目的は，「Ⅰ学習指導要領の具体化や教材/指導法の改善・開発」「Ⅱ教科理論や仮説にもとづく検証」「Ⅲ子供の生活課題や社会的課題の視点からの教材/指法の改善・開発」の3つに分類される。

本研究が着目する児童・生徒の「学びの事実」に基づく解釈的アプローチは，授業研究の形態は4）人的ネットワーク型，授業研究の目的は「Ⅲ子供の生活課題や社会的課題の視点からの教材/指法の改善・開発」に該当する。

従って，この条件に合う授業研究団体である日本家庭科教育学会と家庭科教育研究者連盟を分析対象として検討する。貴志他（2023）は，日本家庭科教育学会は自主的で多様な研究グループによる授業研究がみられ，地区会や全国から集まったメンバーで行う課題研究も盛んにおこなわれていると説明する。家庭科教育研究者連盟は，特別支援教育や定時制高校など他の公的な家庭科研究会や教育センターの事例ではあまり取り上げられていない児童生徒を対象として実践報告を行っているという。総合的に判断した結果，本研究では，家庭科教育学会誌に掲載された授業研究全般を対象として分析を行うこととした。

2．日本家庭科教育学会誌における授業研究の課題

（1）先行研究の概要

日本家庭科教育学会誌は，1960年に『家庭科教育学会誌』として創刊された。1963年の第6

号からは，学会の名称変更に合わせて『日本家庭科教育学会誌』と改称され，現在に至っている[4]。授業研究については，2000年以降にその動向を分析する研究が3本確認できた。桑畑・石橋（2002）[5]は，授業分析の動向を明らかにすることを目的にして，1960年から1999年の授業分析に関する論文数・実施された校種・授業の内容・分析方法や着眼点についてそれぞれ分析している。伊藤他（2003）は，家庭科教育における授業研究のパラダイムの方向を探ることを目的とし，1960年から2000年の授業研究を対象に分析を行っている。伊深他（2013）は2000年から2010年1月までの授業研究について同様に分析し，伊藤他（2003）以降の授業研究のパラダイム変化について考察している。

(2) 先行研究における調査項目

桑畑・石橋（2002）の研究では，論文数，分析対象の授業が実施された校種，授業の内容，授業を分析した方法や統計処理の方法について調査が行われた。分析項目の詳細を表1に示す。

表1　桑畑・石橋(2002)の研究における分析項目

①授業を分析した論文の掲載状況	a.総数	③分析対象の授業の内容	a.食物	④**授業を分析した方法**	a.実験群・対象群
	b.報文		b.被服		b.事前・事後テスト
	c.資料		c.住居		c.統計処理
②分析対象の授業が実施された校種	a.小学校		d.保育		**d.事例的検討**
	b.中学校		e.家族	⑤統計処理の方法	a.実数
	c.高等学校		f.家庭経済		b.割合
	d.大学		g.家庭管理		c.平均
			h.分類不能		d.有意差検定
					e.その他

※桑畑・石橋(2002)をもとに筆者が作成

伊藤他（2003）の分析項目は表2から表4の通りである。「授業研究の論文数と各論文が何報で構成されているか」の項目については割愛する。表4について，研究方法②d.は，「解釈的分析」という表現が用いられている。これは「解釈的アプローチ」に近い表現であるが，伊藤他（2003）の論文中には，『「数量的・統計的」に処理されているのか，「解釈的」に読み取られているのか』という記述がある。つまり，「解釈的分析」は，「数量的・統計的」に処理していないものを全て含む意味で用いられていると考えられる。解釈的アプローチは「解釈的分析」に含まれる一つの研究方法である。また，伊深他（2013）の分析項目は伊藤他（2003）とほぼ一致しているため割愛する。

表2　何を課題とした授業研究か

①教材に関する課題	a.教育内容（どのような題材がよいか）	
	b.教育方法（どのように教えればよいか）	ア指導方法（ほかの教材に適用できる）
		イ教材開発（固有な教材の開発が明示されている）
②子どもに関する課題	a.生徒の資質	
	b.授業における生徒の言動	
	c.授業における生徒の認知過程	
③その他	a.授業における教師の言動	
	b.分析方法の検証	

※伊藤他（2003）をもとに筆者が作成

表3　実際の授業の記述

①授業内容・時間だけ記述
②授業展開
③授業展開に沿った授業の様子を記述

※伊藤他（2003）をもとに筆者が作成

表4　どのような研究方法が用いられているか

ツール（授業の改善・工夫を見る道具）		分析方法
①選択肢によるアンケート調査	授業途中で1回	クラス集団のデータを既成のカテゴリー（アンケートの設問）を用いて数量的・統計的分析
	授業前後で2回以上	
②観察		a.実践報告や事例研究
		b.集団のデータを，VTR等による記録から，既成のカテゴリーを用いて数量的・統計的処理
		c.集団のデータを，授業観察者の記録から育成したカテゴリーで，分類（一部，数量的・統計的分析）
		d.参与観察，VTRの記録，教材の達成過程に関する記録等の個人データに対する解釈的分析
③知識に関するテスト	授業途中で1回	集団のデータを既成のカテゴリー（テスト内容）を用いて数量的・統計的分析
	授業前後で2回	
④技能に関するテスト	授業途中で1回	集団のデータを既成のカテゴリー（テスト内容）を用いて数量的・統計的分析
	授業前後で2回	
⑤自由記述形式によるアンケート調査・感想文		a.集団のデータを既成のカテゴリーを用いて数量的・統計的に分析
		b.集団のデータを記述内容から生成したカテゴリーで分類（一部，数量的・統計的処理）
		c.クラス集団のデータをKJ法から生成したカテゴリーで分類（一部，数量的・統計的分析）
		d.生徒の記述の例示
⑥教師による評価・生徒による自己評価（教材の達成度）		a.集団のデータを既成のカテゴリーを用いて数量的・統計的に分析
		b.授業途中または授業終了時における教材の達成度を例示（一部，個人データに対する解釈的分析）

※伊藤他（2003）をもとに筆者が作成

(3) 2010年までの家庭科の授業研究の展開

桑畑・石橋（2002）と伊藤他（2003）によると，家庭科の授業研究の課題設定（表2）は1990年代まで大半が教材に関する課題（教育内容・教育方法）であり，実際の授業の記述（表3）は，1970年以降，簡便なものにとどまっていた。授業研究の方法（表4）は，1970年代から1980年代まで，大半が集団のデータを既成のカテゴリーを用いて数量的・統計的分析する方法を用いており，量的研究方法という研究パラダイムを指向してきた。1990年代にはいってからは，量的研究方法からの脱却のきざしがみられ，1990年代後半に量的研究方法を指向する傾向が弱まり，質的研究方法に転換した。

伊深他（2013）によると，授業研究の課題設定（表2）は子どもに関する課題が増加し，特に生徒の認知過程（表2太字）を課題とする論文が増加した。実際の授業の記述（表3）では，授業の展開の記述や，授業の展開に沿った授業の様子を記述した論文（表3太字）が増加した。授業研究の方法（表4）は，1990年代に増加傾向がみられた生徒の記述や言動をもとに生成したカテゴリーを用いる分析方法や，生徒の認知過程の個人データに対する解釈的分析を主軸にした論文が増加した（表4太字）。生徒の記述の例示も増加しているが，これについては例示にとどまり，十分な解釈がされていない論文もあった。2000年からの10年間で増加した分析項目を表5に示す。

表5　2000年から2010年までに増加した分析項目

年代		1960～69	1970～79	1980～89	1990～99	**2000～09**
論文数 ※（%）は各年代の全掲載論文中における授業研究の割合 ※複数報は1報とする		13（10.3）	17（11.8）	26（10.0）	26（18.7）	**43（27.9）**
分析項目		**該当本数（%） ※（%）は各年代の論文数に対する割合**				
表2　何を課題とした授業研究か	c.授業における生徒の認知過程	1（1.3）	1（5.9）	1（3.8）	2（7.7）	**9（20.9）**
表3　実際の授業の記述	③授業展開に沿った授業の様子	6（46.1）	3（17.6）	2（7.7）	2（7.7）	**21（48.8）**
表4　研究方法 ②観察	d.参与観察，VTRの記録，教材の達成過程に関する解釈的分析	0	0	1（3.8）	3（11.5）	**16（37.2）**
表4　研究方法 ⑤自由記述形式によるアンケート調査・感想文	b.集団のデータを記述内容から生成したカテゴリーで分類（一部，数量的・統計的処理）	1（7.7）	1（5.9）	3（11.5）	3（11.5）	**13（30.2）**
	d.生徒の記述の例示	1（7.7）	2（11.8）	2（7.7）	4（15.4）	**23（53.5）**

※伊藤他（2003）・伊深他（2013）をもとに筆者が作成

表5において，2000年から2009年の件数に著しい増加があるのは重複集計をしているためである。これについて伊深他（2013）は，教育学研究に多様な研究方法が援用されるようになったことを受け，2000年代に複数の分析方法とデータが用いられるようになったからだと分析している。例えば，1990年代は1つの論文に対して用いられる授業研究の方法（表4）は

平均2.08だったが，2000年代は平均3.44に増加した。この変化は，アンケート調査や知識理解のテストでは十分に示されない家庭科の学びの実態を明らかにしようとする取り組みでもある。このように，2000年から2010年は伊藤他（2003）が課題とした授業研究のパラダイム転換の進展がみられた。

(4) 家庭科の授業研究の課題と児童・生徒の「学びの事実」に基づく解釈的アプローチ

日本家庭科教育学会における授業研究では，1990年代まで仮説検証型の量的研究方法を指向していたが，2000年より質的研究方法へのパラダイム転換が進んでいた。3つの研究では，こうした研究方法の変化をふまえた今後の授業研究の課題が示されている。すべての研究に共通していたのは，仮説検証型の量的研究方法では家庭科の学びをとらえることはできないというものであった。表6には，各研究の考える家庭科の学びと，それをとらえるために必要な研究方法を示す。

表6　家庭科の目標と授業研究方法

	家庭科の目標に対する認識	今後の課題
桑畑・石橋（2002）	生活主体[6]の形成	家庭科の学びをより適切に分析できる研究方法
伊藤他（2003）	子どもたちが現在と将来にわたって自分および家族の私的な家庭生活を営めると同時に，他者や近隣，地域と共同して生活を向上させていける生活者の育成	子どもたちや教師の特性や内面過程，相互作用のダイナミズムをその授業の社会的・文化的文脈でとらえる研究方法として質的研究法の発展と量的研究法と質的研究法を相補関係でとらえた新しい研究方法の創造
伊深他（2013）	単なる知識・技能の習得だけではなく、生活に関わる価値を創り出す学び	質的データを質的に解釈する授業研究の方法がさらに検討されることと、学習者の視点からだけでなく教師の視点から授業を分析すること

3つの研究における家庭科の目標は，他者とかかわり，共同的・社会的・倫理的な善さを追求しながら生きることである。そして，この目標に準ずる授業の実態を明らかにするためには，仮説検証型の量的研究方法ではない研究方法が模索すべきだと主張されている。

本研究は，家庭科の目標である「実践」の意味を，「多様な視点で善さを追求すること」であるととらえ，この目標達成に必要な授業研究の方法として，仮説検証型の量的研究方法ではない，児童・生徒の「学びの事実」に基づく解釈的アプローチに着目している。本研究の目標と授業研究方法の選定方法は，3つの研究に共通している。

つまり，児童・生徒の「学びの事実」に基づく解釈的アプローチは，日本家庭科教育学会の授業研究が発展するために必要な研究方法であるといえる。この研究方法における意義や課題を明らかにすることは，日本家庭科教育学会の授業研究に寄与することでもある。

3. 児童・生徒の「学びの事実」に基づく解釈的アプローチ

日本家庭科教育学会における授業研究の中から，児童・生徒の「学びの事実」に基づく解釈的アプローチに該当するものを分類した。その中から4例をとりあげ，表7に示す。これら

の授業研究論文は，すべてにおいて，研究目的に児童・生徒の学びの経験を明らかにする視点が含まれている。分析方法では具体的な児童・生徒の「学びの事実」が時系列に整理され，それに基づいて個別の学びの経験を状況的・文脈的に解釈することが試みられている。この4例の内容から，児童・生徒の「学びの事実」に基づく解釈的アプローチがどのように取り組まれ，どのような「学びの経験」が明らかになったのかを整理する。

表7　児童・生徒の「学びの事実」に基づく解釈的アプローチによる家庭科の授業研究例

年	タイトル	著者	研究目的	分析対象	分析方法
2007	共同的学習活動における「生活経験を語る」場の検討―自ら語り始める装置としての台本づくり―	伊波 富久美，入口 由香	学習者の発話内容を時系列で検討することによって，生活経験の語り自体がどのような状況で生じてくるのか，そこに他者がどのようにかかわっているのかについて明らかにすること	「生活経験を語る」場の出現頻度が高かった2班（4名）を対象とする	MDレコーダーによる全8時間分の記録と教室後方より撮影したビデオカメラ2台の映像記録を基に，全ての班の発話記録を作成し，プロトコル分析を時系列で行う
2012	家庭科の授業へのナラティヴ・アプローチ―「なんで」が交流した授業の出来事―	伊深 祥子，野田 知子	授業者によるナラティブを手がかりにして，「なんで」という子どもの声が交流したひとつの家庭科の授業の事実に迫ること	授業中に主に発言していた4名と発言しなかった2名の計6名を対象とする	研究者1名と授業者を含む実践家3名の計4名で授業カンファレンスを行った後，授業者によるナラティブ，生徒の記述，授業のプロトコルを含めた状態で研究者1名と授業者の計2名でカンファレンスを行う
2012	自らの生活を捉え直す学びの過程―他者とのかかわりを中心に―	伊波 富久美	学習者が家庭生活を自らに引き寄せて学びを深めていく過程を人が他者とかかわりながら精神発達を遂げていくなかでの一側面として位置づけ，家庭科を学ぶ意義について考察するとともに，その過程に教師がどのようにかかわり学習者に働きかけていくことが必要であるのか検討する	対象児Kmを中心に分析する	教職歴十数年の教諭による全授業をビデオ撮影したもののプロトコルと，学習者のノートの記述内容と付き合わせながら，解釈的分析を行う
2015	中学生における幼児とのかかわりの方と心情の関連―幼児とのふれ合いを拒否した生徒の事例に着目して―	叶内 茜，倉持 清美	ふれ合い体験場面での実際のかかわり方と心情の関連に着目し，かかわり方の面で不適切と思われる行動をとった生徒の気持ちがどのような経験によって引き出されたのか，実際の行動を客観的に分析しつつ，その時の生徒の心情とあわせて分析する。幼児とのかかわり方を学ぶための課題を整理することを目的とする	家庭科教諭から人間関係や生活習慣にトラブルや不安を抱えていると名前の挙がった生徒14名のうち，ふれ合い体験時に幼児からのかかわりを拒否するような行動をとった生徒一名を対象生徒とする	①ビデオ記録による行動のカテゴリー分析 ②ナラティブをカテゴリー分析 ③生徒の行動をすべて文字化し，ナラティブと対応させて内容を分析

(1) 身体的な学び

伊波（2012）は,「学びの事実」として身体的な反応を重視している。例えば, 対象児童Kmが炒めたたまねぎを試食した後に行った発言は,「しかめっ面」という身体的な反応と合わせて考察されている。甘い気がしていたが, 苦い, という身体的な情報がKmに与えられたと解釈し, その後のKmの言動を, あめ色玉ねぎが「好みではないもの」と意味づけられた状態での発言として分析している。

また, 炒めた玉ねぎの味を素直に表現した発言に対して,（子どもたちがどっと笑う）「学習者の共感的な笑い」が起きた場面は,「玉ねぎは長時間, 炒めると甘くなる」という知識上の理解を超えた身体的な理解が学習者に共有されたことの現れであると解釈している。

授業終盤に, Kmは「じゃあ, 何であめ色があるんだ？使い道がないのに？」と発言をする。この発言のみを切り取れば, 素朴な疑問ともとれる。しかし, これまでの「学びの事実」に基づく解釈をふまえることによって, この発言は学びの結果として解釈することが可能となる。Kmは当初あめ色玉ねぎを受け入れがたい味だと思っていたが, 調理実習の出来事や友人・たまねぎとの対話を通して, 徐々に身近な存在として認識を変化させていた。Kmの認識の変化を丁寧に記述したことによって, この発言は素朴な疑問ではなく, あめ色玉ねぎが「何かに利用され得る」価値ある存在だと確信をもったKmの意見として浮かび上がっている。

授業当初, Kmにとっての玉ねぎはどんな食べ物に入っているかも, 家のどこにあるのかもわからない「関係のないモノ」であった。しかし, その視点に固執せず, 実際に炒めることで得た視点, 家族や友人と交流することで得た視点など, 多様な視点で考えることによって, 自分にとって意味のある存在へと変化させていた。

(2) 会話と対話的な学び

伊波・入口（2007）は,「学びの事実」として音声・映像・発話記録を用いて, 主にプロトコルを辿りながら解釈を行っている。対象生徒Bがグループでの活動を通してネットオークションへの不安を解消させ, 自ら抱いた問題意識を友人たちに提示していく過程が示されている。しかし, 生徒Bが提示した問題意識は, 他の生徒から取り合ってもらえなかった。生徒Bは, 別の場面にて問題意識に基づいた発言を再度行うものの, 他の生徒たちと最後まで共有することは叶わなかった。生徒Bの発言は, 生徒B自身の発言の仕方, 聞き手である他の生徒の拒否や無反応, 絵を描くという授業の課題によって会話が中断されやすかったことといった理由から受け入れられなかったことが解釈された。学びにおいて必要な対話は, 自分が相手の視点に入り込み, その視点から対象を考える経験である。生徒Bたちのグループでは, 会話は交わされているが, 対話にまで発展することができず, 教師や参観者の期待通りに学びが展開することはなかった。

(3) 解釈するための条件

叶内・倉持（2015）は,「学びの事実」として映像・生徒のナラティブを用いている。ナラティブは, 時系列に体験したこととその時の気持ちや考えを記述するものである。対象生徒は, 幼児に対して「とてもワクワク」「すごく可愛いな！」など肯定的なナラティブを記している。しかし, 生徒の行動は, 幼児のスキンシップを拒否していた。これらの「学びの事実」は, 対象生徒の「学びの経験」に対する解釈を困難にさせている。幼児が抱きついてきても自分

からは何もせず身を任せていたのは，生徒にとってささいな出来事だったからか，あるいは幼児とは自己主張が激しいものだと認識していたからなのか。また，生徒は別のシーンで幼児を自分の足の間に座らせていた事実もあったため，不意に求められる接触にのみ対応できなかったのかもしれず，解釈というよりも可能性の検討にとどまっている。

児童・生徒の「学びの事実」に基づく解釈的アプローチは，解釈が困難となる授業形態があるということである。この場合，会話プロトコルなどの「学びの事実」が足りないことが考えられるが，グループワークと異なり，移動を伴う授業で会話を収集することは難しい。生徒が動き回る実習においては検討を要する研究方法であるといえる。

(4) 解釈と印象の違い

伊深・野田（2012）は，「学びの事実」として教師のナラティブと生徒の記述，プロトコルを用いている。他の3例と異なり，教師によるナラティブを用いて授業の事実に迫ろうとしている。これは，目的の一つが教師の授業中の経験を明らかにすることであためであり，この点は「児童・生徒」の「学びの事実」に基づく解釈的アプローチの観点から考察するべきではない。従って，教師のナラティブと児童たちの発言，感想を突き合わせた授業の事実の解釈を試みている部分についてのみ考察対象とする。

対象授業で「なんで」が交流した時間は，どのようにして起きたのかが考察され，背景の一つに授業者の支援が挙げられている。最初に対象児童である黒川から「なんで」が発言されると，授業者が「これは面白くなりそうだ」と思い，別の対象児童である金田へ「なんで，なんでだって」と発言を促した旨がナラティブに記述されている。

学びには会話ではなく対話が必要であることを伊波・入口（2007）の例から述べた。授業者の判断と発言の支援は会話から対話へ向かう橋渡しとなる。しかし，伊深・野田（2012）では，授業者の支援によって「なんで」が交流されたことによって，どのような対話が児童のなかで行われ，どのような学びがあったのかは明らかにされていない。それは，論文中の考察にもあるように，児童の授業後の感想文に「自分の意見がどう変わったのか，どうしてその意見をもつことになったのかの記述は少な」かったからである。その結果，児童の学びは「学びの事実」による解釈よりも，授業者による印象（笹原，2019）で語られている。解釈はカンファレンスと授業者のナラティブを経て確定したものであるため，妥当性は参加者に共有されているが，例えば，授業中に発言をしなかった対象児童である新庄の学びは，授業後の感想文からのみ解釈されている。

「学び」は「学びの事実」を繋ぎ合わせることで現出する「経験」である。授業後の感想という「結果」からでは，児童・生徒の学びの経験に迫ることはできない。「学びの事実」を基に解釈を行うことは，教師が授業中に抱いた印象を省察することにもつながる。伊深・野田（2012）が述べるように，「なんで」が交流されたことで「多様な学びを保証」されたと解釈するためには，継続的に現れる「学びの事実」が必要である。

4. 児童・生徒の「学びの事実」に基づく解釈的アプローチの意義

児童・生徒の「学びの事実」に基づく解釈的アプローチによる授業研究の意義は，「学びの事実」を状況的・文脈的に解釈する教師の専門的力量を高めることにある。具体的な授業研究の結果を概観することによって，この意義について具体的な内容が明らかになった。

(1) 学びを結果ではなく過程から解釈する視点を提供する

伊波（2012）では，Kmが多様な視点を身につける過程が示されていた。しかし，この授業研究は，Kmの学びに関わった教育内容や教育方法の良さを一般化することを目指していない。

Kmの「学びの経験」が明らかになったことの価値は，生徒に現れる身体的な変化を学びとして認識する視点に見出すことができる。ガート・ビースタ（2021）は，「学習」という言葉には価値判断が含まれると説明する。私たちが何かを「学習」とみなし，他のものを「たんなる変化」と呼ぶのは，何かを価値づけているからであり，児童・生徒を注意深く観察すれば，もっと多くの変化を見ることができるという。例えば，授業中にKmが玉ねぎを食べてしかめ面をした，という変化は，見る人によっては「ただの変化」である。しかし，この変化をあえて取り上げることで，「ただの変化」は学びを理解するために不可欠な要素となる。

学びを過程から解釈する視点は，多様な視点を学ぶことができなかった過程を明らかにすることでも示すことができる。伊波・入口（2007）は，生徒同士での対話が成り立っていない様子を解釈したことによって，もし対話が成立していたら，より深い学びやより発展した劇の発表の可能性があったことを示している。消費生活の授業で行う劇の台本づくり，という教材自体に学びの仕組みが備わっているのではなく，対話というどんな教材にもあり得る時間に学びの萌芽があることを明らかにしている。

以上のことは，生徒の学びが具体的な人間関係の改善によって変化する可能性を示している。授業研究においては，互いの人間性を尊重した聴き合う関係が日常的に行われているかという視点で児童を見る意義を提示している。

(2) 既存の授業方法を問い直す視点を提供する

伊波・入口（2007）は，児童・生徒の生活経験を，家庭科教育で改善するべき対象としてではなく，学びの入口としてとらえ直している。授業では雑談として制止される場合が多い生活経験の語りは，自他の生活を相対化し，自らの生活行為を意識化する契機となることを示し，「生活経験を自ら語りたくなる場」を設定することに意味があることを提示している。

伊波（2012）は，家庭科の食領域で目指されている「自らの生活との関連を図りながら調理方法を考えようとする姿」は，正しい調理方法を習得した後に身に付けるものだ，という考え方を問い直している。教材を含む他者と対話を深めながらであれば，調理方法を学ぶ過程でも達成し得る内容であることを明らかにしている。

叶内・倉持（2015）は，中学校家庭科で必修化された幼児とのふれ合い体験は，体験させれば自然と生徒の幼児へのイメージや自分に対する感情が肯定的に変容するものだという考え方を問い直している。幼児への肯定的な感情がみられた生徒が幼児からの身体的接触を避けようとする姿を示すことで，ふれ合い体験では事前指導が重要であることを明らかにしている。

Ⅳ．課題と展望

1．今後の課題

具体的な授業研究論文を概観したことにより，明らかになった課題を以下に示す。1つ目の課題は，「学びの事実」から「学びの経験」へと，妥当性のある解釈を行う難しさである。叶内・倉持（2015）において，生徒の経験は行動からもナラティブからも解釈することができないものであった。このような解釈の難しさは，児童・生徒の「学びの事実」に基づく解釈的アプローチを行う意義でもあり課題でもある。仮説検証型の量的研究方法とは異なり，限られた時間数における「授業の事実」の中で，児童・生徒の「学びの経験」を妥当性のある形で解釈する難しさがある。

2つ目は，児童・生徒の「学びの事実」に基づく解釈的アプローチを家庭科教育として行う意義をより明らかにしていくことである。伊藤他（2003）や伊深他（2013）では，家庭科の学びをとらえる研究方法として適切であることが述べられているものの，これまで理論的な研究は行われていない。

私たちの生活は数えきれない他者によって支えられているが，製造や販売の行程は細分化され，見ようとしなければ見ることができない。社会では多様な価値観が認められ，生き方の選択肢が増えている。しかし，それは裏を返せば自分の視点に孤立することも可能だということある。自分の生活を他者の視点から考えることのできる家庭科において，多様な視点を学ぶ意味はますます高まっている。本研究では具体的な授業研究からその意義を検討したが，今後は理論的側面からの検討を行う必要がある。

3つ目は，研究論文として取り上げることの難しさである。佐伯（1995）は，解釈的アプローチによる研究は，「投稿規定」に抵触するために心理学の分野などで採択されにくいことを指摘する。解釈的アプローチによる研究においては，結果を「法則」にまとめ，実践場面に「応用」することよりも，データの意味づけを実践の文脈にまで広げることが大切である（佐伯，1995）。家庭科教育研究の中で「学びの経験」に迫る授業研究が意義と存在を示していくためには，多元的な営みの中で学びが成立していることを示すことに留まらず，主な読み手である家庭科教育関係者の固定概念が変化するような意味づけを行っていくことが重要である。

2．今後の展望

本研究は多様な視点を学ぶ学習理論に基づいて研究方法を決定したため，研究論文と資料に限定して分析を行った。しかし，妥当性のある解釈を行う難しさや，研究論文として成立させる難しさが課題として浮かび上がった。そこで，研究論文以外に視野を広げ，「学びの事実」から「学びの経験」を解釈する場を検討してみる。例えば，日本家庭科教育学会誌は，研究論文以外に「授業実践のひろば」という実践報告を学会誌に掲載している。「授業での教員の意図や教材，働きかけ」「学習のプロセス」「学習の深まりや広がりの様子」「学習者の変容」という観点を含むことが掲載の基準である。このうち，「学びの経験」に迫る実践報告は「学習の深まりや広がりの様子」に該当するだろう。実践報告の場合，教師の印象によって語られる形式にもなり得るが，ビデオによる録画や参観者がいれば状況的・文脈的な解釈も可能である。このような場が活性化することによって，研究論文へ発展していくことも期待できる。また，本研究では日本家庭科教育学会誌を対象に分析を行ったが，他の媒体を対象に含

めるならば，違った傾向が示される可能性がある。

家庭科の学習対象である生活は，家族や個人の価値・状況を反映しやすい営みである。価値や状況を無視した生活改善とその継続を求めることは，家庭科が目指す目標ではない。家庭科教師は児童・生徒が多様な視点で自らを振り返り生活の善さを考え続けるために，対話的な実践を繰り返し，授業研究を通して専門的力量を高めていくことが重要である。

謝辞

本研究を進めるにあたり，北海道大学大学院教育学研究院教授・守屋淳先生にご指導を賜りました。心より感謝申し上げます。

注

1) 家庭科の目標は多様に語られるが，実践という言葉が用いられる特徴がある。
小学校学習指導要領
「家庭生活を大切にする心情を育み，家族や地域の人々との関わりを考え，家族の一員として，生活をよりよくしようと工夫する実践的な態度を養う（文部科学省，2017）。」
中学校学習指導要領
「よりよい生活の実現や持続可能な社会の構築に向けて，生活を工夫し創造しようとする実践的な態度を養う（文部科学省，2017）。」
高等学校学習指導要領
「様々な人々と協働し，よりよい社会の構築に向けて，地域社会に参画しようとするとともに，自分や家庭，地域の生活を主体的に創造しようとする実践的な態度を養う（文部科学省，2018）。」
大学家庭科研究者連盟
「生活の実態をみつめ，よりよい生活（ウェルビーイング）をつくる実践力の涵養（大学家庭科教育研究会，2024）」

2) 学びの第一段階は受動的な「丸暗記」であり，第二段階は学ぶ側の目標に合致するものだけを学ぶ「試験のためだけの勉強」である。第三段階は「新しい知識」に対して興味をもち，生活のなかで確かめることはするが，その中で矛盾が見つかっても放置し，矛盾を解消しようとはしない段階である。

3) 人間は，感覚の世界や科学の世界といった無数の「世界」をもっている。この「世界」は同時にリアルに経験されることはなく，あるときにリアルに経験される「世界」は，別の時にはリアルではなくなっている。「日常生活の世界」はすべての他の現実経験の原型であるが，多くの「世界」のうちのひとつとして数えられる。また，各「世界」内の経験はそれぞれに特有の認知スタイル（cognitive style）がある（吉田，1987）。

4) 家庭科の学会誌は，前身誌である家庭科教育学会誌が第1巻（1960年1月）から第5巻（1964年2月）まであり，日本家庭科教育学会誌は，第6巻1号（1965年2月）から創刊されている（内藤，1995）。

5) 桑畑・石橋（2002）は研究論文ではなく，資料である。日本家庭科教育学会誌における資料とは，特定の地域の調査，諸外国の家庭科教育の紹介，歴史的資料の紹介などを含むものであり，1990年より掲載され始めた（牧野，1995）。

6) 生活主体とは，「子どもが将来，市民社会の一員として社会に平等に参画し，個人として，また家族の一員としてより良い生活の実現に主体的にかかわる生活者（荒井，2005）」のことである。

参考・引用文献

荒井紀子（2005）.「はじめに」荒井紀子（編）『生活主体を育む―未来を拓く家庭科―』(p.1). 太平印刷社.

一番ヶ瀬康子（監修）日本生活学会（編）(1999).『生活学事典』阪急コミュニケーションズ.

伊藤葉子・小高さほみ・河村美穂・鶴田敦子（2003）.「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』*45* (4), 367-375.

稲垣忠彦（1996）.「何のための授業研究か」稲垣忠彦・佐藤学（編）『授業研究入門』岩波書店.

伊波富久美（2012）.「自らの生活を捉え直す学びの過程―他者とのかかわりを中心に―」『日本家庭科教育学会誌』, *55* (2), 112-123.

伊波富久美・入口由香（2007）.「共同的学習活動における『生活経験を語る』場の検討―自ら語り始める装置としての台本づくり―」『日本家庭科教育学会誌』*50* (2), 367-375.

伊深祥子・増茂智子・河村美穂・布施谷節子（2013）.「日本家庭科教育学会誌における授業研究の動向―2000年から2009年―」『日本家庭科教育学会誌』*45* (4), 367-375.

伊深祥子・野田知子（2012）.「家庭科の授業へのナラティヴ・アプローチ―『なんで』が交流した授業の出来事―」『日本家庭科教育学会誌』*55* (2), 103-111.

叶内茜・倉持清美（2015）.「中学生における幼児とのかかわり方と心情の関連―幼児とのふれ合いを拒否した生徒の事例に着目して―」『日本家庭科教育学会誌』*58* (3), 164-171.

GertJ.J.Biesta (2013/2021) 田中智志・小玉重夫（監訳）『教育の美しい危うさ』東京大学出版会.

貴志倫子・一色玲子・荒井紀子・井元りえ・亀井佑子・神澤志乃・鈴木真由子・羽根裕子（2023）.「日本の家庭科における授業研究の形態, 目的と構造―研究組織の特徴に焦点をあてて―」『福岡教育大学紀要』第五分冊, 芸術・保健体育・家政科編 (72), 85-97.

木村優（2019）.「授業研究の誕生と成長―実践と理論の間で―」木村優・岸野麻衣（編）『授業研究―実践を変え, 理論を革新する―』新曜社.

桑畑美沙子・石橋満里子（2002）.「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』*45* (2), 172-180.

佐伯胖（1975）.『「学び」の構造』東洋館出版社.

佐伯胖（1995）.「『学び』をどう学ぶか」佐伯胖・藤田英典・佐藤学（編）『学びへの誘い』東京大学出版会.

笹原未来（2019）.「解釈」木村優・岸野麻衣（編）『授業研究―実践を変え, 理論を革新する―』新曜社.

佐藤学（1996）.『教育方法学』岩波書店.

大学家庭科教育研究会（編）(2024).『ウェルビーイング実現の主体を育む家庭科教育の理論』太平印刷社.

内藤道子（1995）.「日本家庭科教育学会の創立と発展―研究体制の充実と強化の歩み―」日本家庭科教育学会（編）『家庭科教育50年―新たなる軌跡に向けて―』建帛社.

林未和子（2004）.「生活実践知形成をめざす家庭科カリキュラム」福田公子・山下智恵子・林未和子（編）『生活実践と結ぶ家庭科教育の発展』(pp.82-107). 大学教育出版.

牧野カツコ（1995）.「家庭科教育研究と学会活動―学会誌掲載論文・大会発表等から見た研究動向―」日本家庭科教育学会（編）『家庭科教育50年―新たなる軌跡に向けて―』建帛社.

文部科学省（2015）『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）中教審第185号』最終閲覧日2025年3月2日

文部科学省（編）(2017)『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説家庭編』東洋館出版社.

文部科学省（編）(2017)『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説技術・家庭編平成29年7月』開隆堂出版株式会社.

文部科学省（編）(2018)『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説家庭編』教育図書株式会社.

吉田章宏（1987）.『学ぶと教える―授業の現象学への道―』鳴海社.

Possibilities and Challenges for Lesson Study in Home Economics Education: Focusing on an Interpretive Approach Based on the 'Facts of Learning' of Students

Yuri TAKIMOTO

Key Words

Home Economics Education, Lesson Study, learning theory, learning experience, interpretive approach

Abstract

This paper tries to investigate some possibilities and challenges of Lesson Studies of Home Economics Education.

As Home Economics classes aim to make the students learn from various perspectives, the teachers need to know what each student is thinking about on the subjects he/she is to learn. To improve their professional competencies to interpret and understand the student's learning experience, the teachers need to organize Lesson Study to reflect on the lesson. For that reason, the author focuses on the interpretive approach which is based on the "facts of learning" of the students.

The findings of this paper are as follows.

The first is that the Lesson Study using an interpretive approach based on "facts of learning" is considered an appropriate method for analyzing lessons that achieve the goals of Home Economics. This can be proved by the three studies that examined the transition of the articles of the Journal of the Japan Association of Home Economics Education.

Second, taking four studies as examples, the author argues that the interpretive approach can provide the perspectives of the learners which makes it possible to question the standard style of Home Economics classes. On the other hand, the author also points out the difficulties in carrying out Lesson Studies using interpretive approach.

However, the author strongly argues for such Lesson Studies improve Home Economics Education.