高等学校家庭科におけるゲスト・ティーチャーと協働の意義
―味噌作り職人が授業にもたらす効果―

遠藤大輝[1]・堀内かおる[2]

The Significance of Collaboration with Guest Teacher and Home Economics Teacher: The Effects Brought from the Specialists Miso Making

Daiki Endo and Kaoru Horiuchi

1. 研究背景と目的

(1) 社会に開かれた教育課程－学校と社会のつながり－

学習指導要領改訂に際して提起された論点の一つとして、「社会に開かれた教育課程」が掲げられており、学校外部の資源を積極的に取り入れた実践を行うことや、教育活動の場を積極的に社会に開いていくことが重要とされている（文部科学省　2016）。今日の学校教育をめぐる論点として、学校や教師が社会的なつながりを持ちながら教育活動を展開することは、喫緊の課題として考えなければならない。

学校と社会とのつながりに関する議論は以前より行われてきた。その多くは、学校で学んだことをどのように社会と関連づけていくことができるのかという問題である。

例えば、ウィッティ（2004）は、学校の教室空間における言説（ディスコース）が社会とかけ離れたものになっており、いわゆる学校知識としての学びとなっていることへの危惧を指摘している。また、ニューマン（2017）は、子供の学びの評価基準の一つとして「学びの学校の外での価値(value of learning beyond school)」をあげており、学校教育での学びと社会との関連を子供の評価を通して見出していかなければならないと論じている。

また、小玉（2015）は、「カリキュラム・イノベーション」に関する論考の中で、学校教育と社会とのつながりについて言及している。従来の学校教育は、国や大学などの高等機関を中心にカリキュラムが決定され、アカデミックな知識を学校現場へ下ろしていくという構造であったと指摘ししている。そして、これからの学校教育は、学校がカリキュラム編成の主体となるように、学校を中心に様々なセクターが関連していくような構造となっていくことが重要だと論じている。これは、学習指導要領改訂において、「社会に開かれた教育課程」と同時に「カリキュラム・マネジメント」の重要性が掲げられていることにもつながるものである。

「社会に開かれた教育課程」、「カリキュラム・マネジメント」の視点をもとに、これからの学校教育を考えていくならば、各教科の授業をどのように社会とつなげていくかということを考えていかなければならない。

[1] 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科（院生）　The United Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University(Doctoral Course)

[2] 横浜国立大学教育学部　College of Education, Yokohama National University

⑵ 家庭科教育と地域・社会とのつながり

ここで、地域や社会とのつながりという文脈の中で家庭科教育をとらえてみよう。

新学習指導要領（2018）では、高等学校家庭科の目標として、「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」ことを掲げており、現行学習指導要領に引き続き、地域や社会とのつながりをもった実践を求められていることが改めて確認できる。

従来、家庭科教育では、地域や社会との関わりを持った実践として、地域の物的・人的資源を取り入れた実践が多く行われ、研究対象としてもとりあげられてきた。しかしながら、これらの研究の多くは実施された授業のみに焦点が当てられたものが多く、教師がどのようにそれらの資源にアクセスしたのかという授業実施までのプロセスが研究の中で取り上げられることは少ない。学校と社会とのつながりを持った授業の教育的効果を明らかにしていくためには、授業実施までのプロセスを含めた分析を行うことが重要と考える。

先行研究を概観すると、ゲスト・ティーチャーを導入した授業に関わるものが多いことがわかる。家庭科教育における地域や社会とのつながりに関わる授業を研究の対象とする時に、「ゲスト・ティーチャー」に着目することが一つの可能性として考えられる。

さらに、ゲスト・ティーチャーを研究の対象として位置付けることの根拠として、社会関係資本の視点から簡潔に論じていく。

⑶ 社会関係資本への着目

今日の教育学において、社会関係資本への着目がみられる。社会関係資本とは「社会的ネットワークを通じてアクセス可能なそれらの資源のこと」（リン　2008）と定義されており、行為者（教師）の社会的なつながりが、諸活動にどう寄与し得るかを表す概念である。

社会関係資本に関わる教育学研究では、例えば、志水（2016）が、学校と地域のつながりが豊かであるほど、子供の学力が向上することを示し、学校を中心としたコミュニティの在り方について考えていくことの重要性を論じている。また、露口（2016）は、学校管理職の学校外部ネットワークが組織運営において良い影響を与えており、組織内のネットワークだけでなはく、組織外におけるネットワークを生かしていくことの重要性を論じている。

さらに、教師や授業に関連して社会関係資本を考えるならば、ハーグリーヴス（2015）の論考が参考になる。ハーグリーヴスは、これからの教師に求められる専門性の一つとして、「社会関係資本」をあげている。教師は、同僚や社会とつながり、自らのネットワークを教育活動に生かしていくことによって、教育と社会との接点をつくることが可能になるのである。このことから考えられるのは、学校と社会とのつながりをつくろうとする時、教師一人ひとりにその主体となることが求められているのと同時に、教師の行動により学校と社会とのつながりをつくることが可能になるということである。

これらを踏まえると、教師が社会関係資本を自らの教育活動に取り入れるとき、学校と社会とがつながる契機を見出せるのではないだろうか。そして、授業という場において教師の社会関係資本をとらえるのであれば、ゲスト・ティーチャーはこれまでの先行研究の例からみても、一つの対象として考えることが可能だろう。

そこで、本研究では、学校外部人材（ゲスト・ティーチャー）すなわち社会関係資本としての他者との出会いを家庭科の授業に導入することによって、ゲスト・ティーチャーが家庭科授業にもたらす効果を明らかにすることを目的とする。

2. 研究対象と方法

研究対象となるのは、2016 年 5 月に神奈川県内 S 高校（私立女子校）で実施された 3 年生 9 名「食物（選択科目)」の「プロを招いての味噌作り授業」である。

研究方法として、次の 4 つの方法を用いた。すなわち、①授業内のディスコース分析、②授業後の振り返り用紙の記述分析、③授業者への質問紙調査（自由記述形式)、④ゲスト・ティーチャーへのインタビュー調査である。これら①から④の結果を分析し、ゲスト・ティーチャーの本授業における意義について考察した。

3. 結果と考察

(1) 授業概要

授業は、「プロを招いての味噌作り」というテーマのもと、地域の味噌作り職人をゲスト・ティーチャーとして授業に招いて実施された。この授業は、「大豆に関する知識を習得した後の実践として味噌作りを行うことで、大豆に対しての知識を深める」、「講師を招いて実習を行うことで、味噌に関してさらに深い知識を得て、さらに日本の伝統食品として伝わる味噌への関心を高める」という目標で実施された。

生徒は、前時までに味噌に関する調べ学習をしており、味噌に対する知識を習得し、味噌作りへの関心が高まる中での味噌作り体験となった。本授業の位置付けは、事前に調べ学習を行った後、味噌作りの実習を行うことで、生徒自身の体験を通して知識を深めるというものである。日本の伝統的な食材である味噌を題材とすることで、日本の食文化への理解を深め、食に対する関心意欲の増進を促すことが期待された授業であった。図 1 に授業の流れを示す。

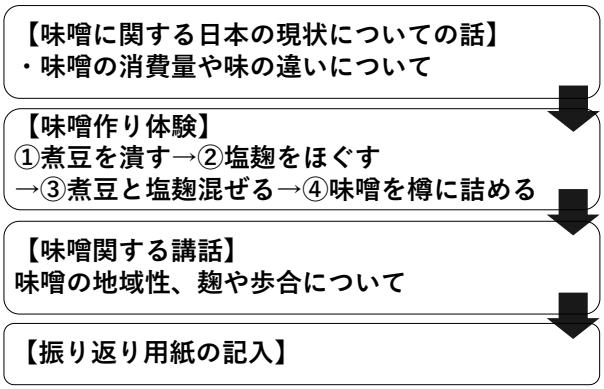


図 1 「プロを招いての味噌作り」の授業の流れ

(2) 授業内のディスコース分析

ここからは、味噌作りのプロであるゲスト・ティーチャーを招いた授業が、生徒にどのような教育的効果をもたらしたのか、授業内での教師、ゲスト・ティーチャー、生徒の発話に着目して分析を行う。

1) 手で煮豆を潰していく場面

煮豆を潰す場面（場面 1）における発話を表 1 に示し、さらに、発話の流れを図 2 に示した。

場面 1 は、生徒が煮豆を手で潰していく場面である。ゲスト・ティーチャーは、あらかじめ機械で潰された煮豆を準備していた。しかし、この場面 1 以前に、生徒が機械で潰された煮豆を目にすることはなく、生徒は味噌作りの活動を班ごとに行っていた。教師が生徒の活動を止め、ゲスト・ティーチャーに質問を

表１　煮豆を潰す場面における発話の一部

①T: これは機械ですか？
②GT1: それは機械ですね。機械だとこうなるけど、手でやるとどうしても１割くらい残るね（生徒に歩み寄りながら）。これは煮汁とか塩とかが入っているから。これが昨日煮上がったやつだから、こういう風に色づくんですよ。２～3 日するとこういう色がつく。
③T: （各班に機械で潰したものと手で潰したものの違いを説明しに行く。）

注）GT1:男性ゲスト・ティーチャー、T:教師、S:生徒

なお、発話例の行頭番号と図中の番号を一致させている。

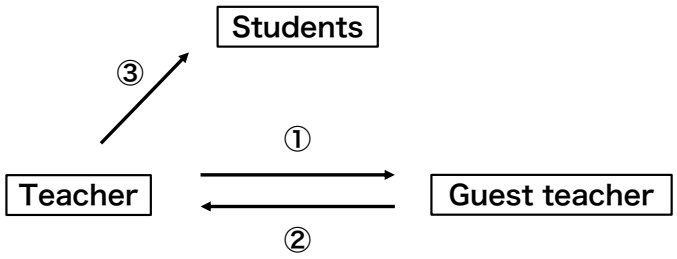


図２　煮豆を潰す場面における発話

投げかける（発話①）ことにより、手で潰した煮豆と機械で潰した煮豆の比較を行うことが可能になっていた。

教師がゲスト･ティーチャーに問いかけをし､その問いに対してゲスト･ティーチャーが答え(発話②)、その答えを教師が生徒に伝える（発話③）という流れになっている。ここで注目すべきところは、教師のゲスト・ティーチャーへの問いかけがなければ見落とされている学習内容を、教師が確実に生徒へ伝えるためにゲスト・ティーチャーを媒介として、生徒に伝えていたことである。

発話の流れに着目してみると、機械で潰された煮豆と手で潰した煮豆の違いについて、本来、ゲスト・ティーチャーが伝えるべきことを、教師が生徒に伝えていたことが分かる。「これは機械ですか？」という教師の問いかけは、機械によって潰された煮豆の存在を生徒に認識させるためのものとなった。そして、この問いに対してゲスト・ティーチャーは「それは機械ですね。機械だとこうなるけど、手でやるとどうしても１割くらい残るね。これは煮汁とか塩とかが入っているから。これが昨日煮上がったやつだから、こういう風に色づくんですよ。２～3 日するとこういう色がつく」と答え、教師の問いに対する答え以上の応答をしていた。つまり、教師は専門家であるゲスト・ティーチャーの言葉を引き出し、ゲスト・ティーチャーを通して、活動の中には表出していなかった新たな知識を生徒に伝えることができていた。教師がゲスト・ティーチャーの技術や知識を、自らの問いかけによって引き出し、授業を進行させていたことが読み取れる。

また、手作りの味噌は、個人差が現れる。その理由の一つとして、個人により煮豆の潰し加減に違いが生じることが挙げられるが、普段、私たちが手にする味噌の多くは機械により作られている。実施に、機械で潰された煮豆と、生徒自身が手で潰している煮豆の違いを比較することで、出来上がりの味噌が人によって、さらに作り方によって異なることを、実体験を通して学ぶことが可能となっていた。

この場面について、授業後の振り返り用紙に「大豆をつぶしているときはただただしんどかったけど、

この作業がとても大切なんだなと思った」と記述していた生徒がおり、教師の働きかけにより、大豆を潰す作業の重要性が生徒に伝わっていたことが分かる。

2) 大豆の油に着目する場面

続いて、大豆の油に着目する場面（場面 2）における発話を表 2 に示し、さらに、発話の流れを図 3 に示した。

表 2 大豆の油に注目する場面における発話の一部

①T: この手がすべすべするのは大豆ですか？
②GT1: 大豆です。えーとね、あとでね手を洗ってもらうとわかるんだけど、手が、みんなの手がすべすべになります。これはね、大豆だね。大豆の油です。大豆の油ですべすべになります。お味噌作ると手がすべすべになります。麹は美白作用があるから色白になるんだけど、これはね、効果が出るまでには何ヶ月もかかるんだよね。すぐには出ない。だから僕が冬場の水仕事なんだけど手が荒れない。手が荒れることはないです。

注）GT1:男性ゲスト・ティーチャー、T:教師、S:生徒

なお、発話例の行頭番号と図中の番号を一致させている。

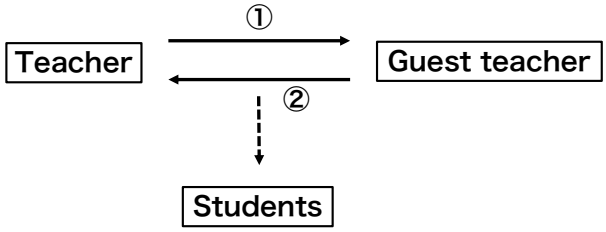


図 3　大豆の油に注目する場面における発話

場面 2 は、潰した煮豆と塩麹を混ぜ合わせる場面である。直接手で大豆に触れていたため、生徒の手がすべすべしていたところで、教師がゲスト・ティーチャーに質問を投げかけていた。生徒は、大豆の特性により、肌がすべすべになることを事前の調べ学習で学んでいた。今回の味噌作りでは、生徒の事前学習の内容が実体験を通して確認することができていた。場面 2 も、生徒が味噌作りをしていく過程で、大豆の特性を実感することができていた。しかし、味噌作りの活動の中では、生徒がゲスト・ティーチャーに質問をする特定の時間は設けられておらず、生徒の気づきや疑問などが授業の中で現れにくい形となっていた。そこで、教師がゲスト・ティーチャーに質問をすることにより、生徒の事前学習と関連づけて、大豆の特性に気づかせるための働きを果たしていた。

この場面における、教師の質問は、教室全体の活動を止め、生徒の注目を集めるものであった。教師が「この手がすべすべするのは大豆ですか？」（発話①）と質問したことに対して、ゲスト・ティーチャーは「大豆です。えーとね、あとでね手を洗ってもらうとわかるんだけど、手が、みんなの手がすべすべになります。これはね、大豆だね。大豆の油です。大豆の油ですべすべになります。お味噌作ると手がすべすべになります。麹は美白作用があるから色白になるんだけど、これはね、効果が出るまでには何ヶ月もかかるんだよね。すぐには出ない。だから僕が冬場の水仕事なんだけど手が荒れない。手が荒れることはないです」（発話②）と応答している。この時、生徒はゲスト・ティーチャーの発言に耳を傾け、自ら行ってきた事前学習の内容について、実体験を伴い学習していたことになる。

つまり、この場面では、生徒に代わって教師が事前学習の内容に関する話を展開しており、生徒は教師

とゲスト・ティーチャーの対話から学習内容を深めていることがわかる。ここでは、教師が起点となり、学習内容を深めており、ゲスト・ティーチャーとともに授業を構成していくという意識が現れているのではないだろうか。

授業後の振り返り用紙に「麹を触った後に手を洗ってスベスベになって、本当に美白効果があるのだと実感しました」、「味噌についての学習で学んだこととつながったことがあって発見があった」と記述している生徒がみられたことからも、教師のゲスト・ティーチャーに対する働きかけが重要であったと言えるだろう。

3) 味噌を樽に詰める場面

最後に場面3である。場面3は、味噌作り最後の工程である、混ぜ合わせた煮豆と塩麹を樽に詰めていく活動の場面である。今回の味噌作りにおいて、樽に詰める作業はとても重要な作業であり、美味しい味噌に仕上げるためのポイントである。他の工程と比較し、ゲスト・ティーチャーからの指示もより重要さを示しており、確実に生徒に伝えようという姿勢が見られた。しかし、ここで行う作業が重要であることを生徒が認識していても、なぜ重要な作業であるかの説明はされておらず、丁寧に作業を進めていく理由までは伝わらない説明になっていた。そこで、教師はゲスト・ティーチャーの説明を受けて、生徒に対し発問することになる。

次に、場面3における発話を表3に示し、さらに、発話の流れを図4に示した。

表3　味噌を樽に詰める場面における発話の一部

①GT2: そしたら先ほどポケットの中にしまったキッチンペーパーを出してください。はい、キッチンペーパーを出していただいたら、ここ見えます？見づらい？
②GT1: 見えるところ行って。これすごい大事だから。すごい大事だから、見えるところ行ってください。
③GT2: 中を拭きます。今、平らにしていただいた部分から、上の部分、溝の中まではいいので、周りを、味噌がついた部分をよく拭いてください。拭き取ってください。
④T: なんでだと思いますか？
⑤S: （考え込む。）
⑥GT2: 味噌の作り方の中でみなさんが、拝見させてもらったんですけど、はい、これはやっぱりカビが生えにくくなるようについたお味噌を拭き取ります。これだけでだいぶ違います。綺麗に拭き取ってください。

注）GT1:男性ゲスト・ティーチャー、GT2:女性ゲスト・ティーチャー、T:教師、S:生徒

なお、発話例の行頭番号と図中の番号を一致させている。

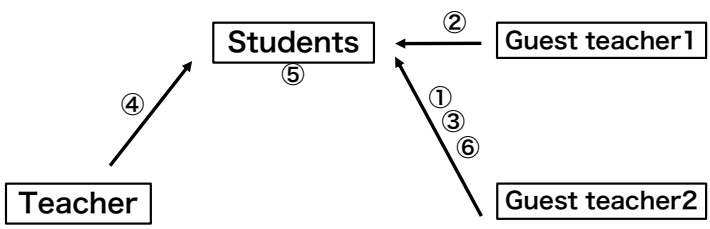


図4　味噌を樽に詰める場面における発話

この場面では、はじめに、女性ゲスト・ティーチャー（GT２）から味噌の樽詰めについて説明が行われた（発話①）。味噌を樽に詰めていく作業は、カビを生えにくくするための重要な工程である。そのため、男性ゲスト・ティーチャー（GT１）は生徒の注意を促すように「見えるところ行って。これすごい大事だから。すごい大事だから、見えるところ行ってください」と発言していた（発話②）。その後も樽に詰める説明（発話③）が続けられたところで、教師は「なんでだと思いますか？」と生徒に問いかけをする（発話④）。教師の問いかけ後、生徒は考え込む様子を見せるものの（発話⑤）、その作業がなぜ重要なのかということについて理解していなかった。その後、生徒の様子を見たゲスト・ティーチャーは、なぜ重要であるかについて補足をする（発話⑥）ことによって、生徒がしっかりと理解をした上で活動ができていた。

ここで発話④と発話⑥に着目したい。発話④は教師から生徒に向けられたものである。しかし、その後の発話の流れを見てみると、生徒に向けられた発話④に対して、発話⑥としてゲスト・ティーチャーが応答している。そして、その発話⑥は生徒に向けた発話④の答えとなっていた。生徒と教師の応答関係が、ゲスト・ティーチャーの存在によって変化した場面である。

さらに、この場面では、味噌作りをする上で重要なポイントを教師が生徒に問いかけをし、補足をする形でゲスト・ティーチャーが教師の問いかけに対して応答をしている。つまり、教師、ゲスト・ティーチャー、生徒の三者が関わり合い、授業内容を深めていくという重要な場面になっている。もちろん、授業の中ではゲスト・ティーチャーが個々の生徒に対してアプローチをかける場面も多くあった。しかし、これまで実践されてきたゲスト・ティーチャーを取り入れた授業では、授業をゲスト・ティーチャーに委ねているケースが多く、ゲスト・ティーチャーを機能させる、ゲスト・ティーチャーから言葉を引き出すなどといったケースは見出せなかった。ある意味、教師にとってゲスト・ティーチャーは、教材の一つとして生徒に提示される存在だという考えかたもできるのではないだろうか。

4) 三つの場面から導き出されること

以上とりあげた三つの場面より、ゲスト・ティーチャーは、教師にとって授業パートナーとしての役割をもっていることが読み取れた。特に、①ゲスト・ティーチャーが教師と生徒の学習をつなぐ「媒介」となること、②教師とゲスト・ティーチャーの「対話」から生徒が学んでいること、③教師や生徒の問いに「応答」することが顕著な関わり方としてみることができた。教師はゲスト・ティーチャーに授業を一任するのではなく、協働して授業を実施していることが明らかになった。教師とゲスト・ティーチャーが協働することによって、ゲスト・ティーチャーの言葉が、生徒により確実に届くようになっていた。

そして、授業における教師からゲスト・ティーチャーへの働きかけが、生徒とゲスト・ティーチャーの関わり合いに大きな影響を及ぼしていること、ゲスト・ティーチャーが主体になる授業ではなく、ゲスト・ティーチャーを機能させるための教師の働きかけの重要性が明らかになった。

(3) 家庭科教師への質問紙調査

授業後、ゲスト・ティーチャーを招いた授業の振り返りと教師にとってゲスト・ティーチャーが与えた授業への影響を分析するため、質問紙調査（自由記述形式）を実施した。

本授業は、味噌に関する学習（全２時間）の２時間目として実施された。１時間目には味噌に関する調べ学習を行い、日本の伝統食品である味噌の知識について学んだ。味噌作りのプロを招いた体験学習を通して、プロの技術や本物の味噌に触れながら学習することで事前に学んだ味噌の知識について、さらに深い理解を促すことが授業の目標であった。

プロを招いた味噌作り体験学習をカリキュラム上に組み込むことは、どのような意味や影響があるのだろうか。味噌作りの授業を取り入れることにより、教師の授業づくりに変化は生じるのだろうか。また、

ゲスト・ティーチャーとともに授業をすることによって、教師が単独で作り上げる授業との間に違いは出てくるのか、授業づくりの段階に焦点をあてることで、直接の授業ではない部分におけるゲスト・ティーチャーの役割を考察していく。

ゲスト・ティーチャーの存在が、教師の授業づくりに与えた影響として、味噌作り職人には、家庭科教師にはない知識や技術、経験がある。さらに、味噌作りを職業にしているという点においても、教師とは異なる点で味噌をとらえていることが考えられる。

ゲスト・ティーチャーとどのように知り合い、授業に参加してもらったかという質問に対して、教師は次のように答えていた。

> Kさんは在校生の保護者です。何かの折に「家は麹屋なんだ」と生徒から聞き、その時にHPを見てみると、出張で味噌つくり教室を開催していることを知り、授業内に来て頂くことをお願いしました。授業という性質上、ただ味噌作りの指導だけで終わってしまうのはどうかと思い、「味噌」について解説していただくこともお願いしました。（今年はそれに増して授業前の学習として「味噌」について各自が調べ、しおりを作りました。）

「味噌作りの指導だけではなく、味噌に対する解説もしていただくようにお願いしました」と話していることからもわかるように、教師のみで授業を展開していくことと比べて、ゲスト・ティーチャーを授業へ取り入れることによって、教師にはない知識や技術、経験を生徒に伝えることが可能になる。また、教師は、事前学習として味噌に関する調べ学習をしているため、事前の学習と関連した授業構成にしようと考えていたことも重要な点である。

また、ゲスト・ティーチャーを授業に迎えることへの影響について質問したところ、次のような回答があった。

> 何よりも生徒は味噌つくりに興味を持ってくれました。今まで何度も、授業や個人的に味噌を作っていたので、わざわざゲスト・ティーチャーをお呼びしなくても、私が教えることも出来たと思います。しかし、生徒の興味・関心をここまで引き出すことは私の授業ではできなかったと思います。ゲスト・ティーチャーをお迎えすることは、マンネリ化脱却、授業の特別感、外部の方と接する緊張感、どんな授業になるのだろうという期待感などなど、様々な要因が相まって授業に深みが増し、生徒の興味・関心を持たせることができ、授業後も記憶にとどめることができるものと思われます。

教師は、味噌作り職人をゲスト・ティーチャーとして授業へ招くことに対して、「今まで何度も、授業や個人的に味噌を作っていたので、わざわざゲスト・ティーチャーをお呼びしなくても、私が教えることも出来たと思います」と話しており、必要性を強く感じていたわけではなかった。しかし、ゲスト・ティーチャーだからこそ出来たこととして、「生徒の興味・関心をここまで引き出すことは私の授業では出来なかった」と話しているように、ゲスト・ティーチャーだからこそ、生徒の味噌に対する興味・関心を引き出せるという役割を認識していた。さらに、授業の「マンネリ化脱却」や、「授業の特別感」、「外部の方と接する緊張感」、「どんな授業になるのだろうという期待感」などの様々な要因が作用することで授業に深みをもたせたいという、教師の願いが込められた授業であることも明らかになった。教師は自らの授業を改善するために、ゲスト・ティーチャーを招き授業づくりをしていたと考えることができるだろう。

(4) ゲスト・ティーチャーへのインタビュー調査

筆者はゲスト・ティーチャー（以下、Kさん）へインタビューを実施し、味噌作り職人が授業へ参加することの意味について尋ねた。

はじめに、味噌作りを通して日頃考えていることを質問した。以下がＫさんの発話の一部である。

> 配合とか麹の質とかだけちゃんとしとけば、あの誰でも作れるんで、そのお家でお味噌を作ることをその文化としてどんどん残したい発展させたいというのがあるので、その文化をね継承していくっていうことをすごい力を入れてやってます。

Ｋさんは、定期的に地域での出張味噌作りを実施していることもあり、味噌作りを地域に発信したいという意欲を持っていた。この思いは本授業でも一貫されていたことで、授業中のＫさんのお話からも、味噌の文化を伝えるという思いを受け取ることができた。

また、実際に味噌を作るという体験学習について、次のような話をしていた。

> だからさっきみたいに、味噌を触ってうげーなにこれ、あれなんですよ。あれを、探求してほしいんです。でも、あなたたち食べるものは自分で作ってるんだよ、っていうのを体験してほしい。で、出来あがってみればおいしいわけですから。あぁこういう風なもんなんだって。あれなんですよね、やっぱり。だから料理なんかだってねぇ、いやぁ、包丁で切って下ごしらえしているときはちょっと汚かったりとか思うかもしれないけど、でもそれをおいしく食べるのはあなたたちなんだから、汚いものじゃないでしょう、それこそ命をいただいているんでしょう、っていうのをわかってほしいっていうのはすごく僕はありますよね。

知識として学んだことと、体験によって初めて知ること、そして体験することによってさらに理解が深まることがある。Ｋさんの話している内容は、教師も授業の目標として、体験を通して深い理解につながることを期待していた。このことから、ゲスト・ティーチャーも教師と共通の認識を持って授業に臨んでいたことがわかる。さらに注目したい点は、教師と共通認識を持ちつつも、Ｋさん自身が味噌作りを通して大切にしたいことを伝えていた点である。ゲスト・ティーチャーを導入した授業が、授業の趣旨からそれてしまう内容になることは避けなければならないが、授業の目標を共有した上で、さらにプラスとなるゲスト・ティーチャーの考えや知識・技術などが授業を通して伝えられるのは、とても重要である。

教師の考える授業と、ゲスト・ティーチャーが伝えたいことをうまく合わせていくことによって、それぞれの良さを生かした授業を作ることができるのではないだろうか。

⑸ 振り返り用紙の記述分析

授業後の振り返り用紙は、①味噌作りをする前の気持ちや考えていたこと、②味噌作りをしている時に感じたことや考えたこと、③味噌作りを終えた今の気持ちや考えていることの三つの項目で構成された。これらの三つの項目について、それぞれ考察していくこととする。

なお、振り返り用紙の記述内容を表４に示した。

1)「味噌作りをする前の気持ちや考えていたこと」に関する考察

この項目から読み取れることは、味噌作りに対する不安と期待である。全ての生徒が初めての味噌作り体験であったため、味噌作りに対するイメージが持てないことから不安を抱いていたことがわかる。「作り方を知らない」ことから、味噌作りは「難しそう」というイメージを持つ生徒がいた。

一方で、味噌作りに対して期待していた様子もみてとれた。「楽しみ」という気持ちを抱く生徒は不安を抱く生徒よりも多く、さらに、「気になっていた」と記述する生徒もおり、味噌作りに対する関心の高さが現れていたことがわかる。

これらの様子は、教師がゲスト・ティーチャーを招いた授業に対して期待していた、「授業の特別感」や「どんな授業になるのだろうという期待感」が、生徒に現れていることが確認できるものであり、ゲスト・ティーチャーの導入が生徒の関心を高めることがわかる部分でもある。

2)「味噌作りをしている時に感じたことや考えたこと」に関する考察

次の項目は、体験学習中に生徒がどのようなことを感じ、考えていたのかを振り返った記述である。多くの生徒から読み取れたことは、味噌作りへの驚きや感動である。実際に自分の手で味噌作りをすることによって、初めて感じることや知ることが多く、味噌作りの「大変さ」についての記述が複数みられた。また、味噌作りへの「楽しさ」や「達成感」について記述する生徒もおり、味噌作り体験をポジティブにとらえていたことがわかった。

また、授業前にイメージしていた味噌作りの「難しさ」を体験として実感していた生徒もおり、自らの体験を通して、実際にその「難しさ」を学ぶことにもつながる授業となっていたと考えられる。

さらに、事前学習と関連する記述をした生徒もいた。この生徒は麹のもつ「美白作用」について事前学習をしており、振り返り用紙には「本当に美白作用があるのだと実感しました」と記述していた。この美白作用は、授業中にゲスト・ティーチャーが発言をしていたことであり、生徒の事前学習の内容がゲスト・ティーチャーとの体験学習の中で結びついていたことが確認できる。

3)「味噌作りを終えた今の気持ちや考えていること」に関する考察

最後に取り上げるのは、授業後の気持ちや考えていることに関する記述である。授業前に不安を記述した生徒を含めて、ほとんどの生徒が味噌の出来上がりを楽しみにしていた。自分の手で作ったことに対する達成感や充実感も多くの生徒の記述から読み取ることができた。ゲスト・ティーチャーがインタビュー時に「あなたたちが食べるものは自分で作ってるんだよ、っていうのを体験してほしい」と話をしていたが、まさに、今回の味噌作り体験では自分が食べるものを自分の手で作ることにより、生徒の食に対する関心を高めることができ、体験による学習の意義も改めて確認することができた。

また、「みその作り方だけではなく、材料の割合によって味が変わると知ることができて良かったです。これからは、食べ物とか調味料のことを考えていきたいと思いました。」と記述した生徒もおり、味噌作り体験やゲスト・ティーチャーの話から学んだことを、他の食べ物に発展させて考えることができるようになっていた。体験学習に関わる記述が多かったものの、ゲスト・ティーチャーからの講話内容を踏まえ、体験学習にとどまらない学びをしていた生徒がいたことは、今後の体験学習を考える際に参考になるのではないだろうか。

表４　授業後の振り返り用紙への記述内容

	①味噌作りをする前の気持ちや考えていたこと	②味噌作りをしている時に感じたことや考えていたこと	③味噌作りを終えた今の気持ちや考えていること
A	作り方を知らなかったので難しそうだと思った	結構力仕事だったので大変だった。麹がすごくおいしかったので出来上がりが楽しみだが、カビが生えそうで怖い。粗いみそはあまり好きではないので大豆をたくさんつぶすことに専念した。	思っていたより簡単にできたので驚いた。出来れば白みそが良いと思った。早く食べたいです！

B	うまく作れるか不安だった。そんなに短時間で作れるのか不思議だった。	時間を忘れて夢中になって取り組めたので楽しかった。作っているうちにかわいく思えてきた。自分の子どもみたいな感じ（笑)。こうじを食べる機会など絶対ないので、いい機会だなと思った。おいしかった。ありのまま全部食べれそうだった。	少しのみそを作るだけでものすごい体力消もうした。これを毎日作っている人達は本当にすごいなと思った。一生懸命作ったみそなので絶対おいしいと思う。食べるのが楽しみです。家族にも自慢します。
C	図書館やインターネットで下調べをして、みそについてのしおりを皆で作ったり、みそについて勉強をしていたので、すごく楽しみにしていた。みそは日常的によく口にするものなのでどう作るのか教えていただけるのを楽しみにしていた。	普段からよく食べているのにつくりかたや材料を以外と知らないものがいろいろあると実感した。K麹屋さんでは手作りで、かなり力仕事なことにとてもおどろいた。	上手に作れるか不安はあったが、ていねいに教えて下さって、上手に作ることができた。今年の 9 月頃がとても楽しみです。
D	とても楽しみでした。どうやって作られるのか気になりました。今日はみそのために学校にきました。学校にきてよかった。	大豆をつぶすなど、けっこう体力をつかって、こんなに大変だとは思わなかった。おいしいみそを作るのに必死でそのことしか考えていなかった。	つかれた。早くみそが出来てほしい、早く食べたい。醤油が出来るといいな。
E	すごく時間のかかる作業だと思っていた。どうやって大豆から味噌のようにペースト状にするのか気になっていた。	初め、大豆の量、塩、麹の量におどろいた。大豆をつぶしているときはただただしんどかったけれど、この作業がとても大切なんだなと思った。麹をさわった後に手を洗ってスベスベになって、本当に美白作用があるのだと実感しました。みそをさわっているときはプニプニグニュグニュしててとても気持ちが良かった。	9 月にできあがるのがすごくたのしみ。おばあちゃんが毎年手作りしているので比べてみたいです。焼きみそおにぎりや豚みそなどのみそ汁以外の料理にも挑戦したい。
F	どのようにして作るのかわからなかったので難しそうだと思っていた。	手作業で作る場合、案外力作業が多いと思った。味噌についての学習で学んだこととつながったことがあって発見があった。	自分でつくったものだとやっぱり大切にしようという愛着がわくし、できあがったみそが食べたいです。今はできあがるまでの過程を見るのが楽しみです。
G	つくり方が全然想像できなかった。みそは職人技がいる食品だと思ってた。	大豆をつぶす時すごく力のいる作業だった。なかなかつぶれなくて大変だった。むらなく中までまぜるのが大変だった。上下左右にふるのはつかれた。サランラップで密ぷうするのは難しかった。	いろんな種類のみそがあっておもしろい。地域や県によって麹と大豆の割合が全くちがうことにおどろいた。大豆と麹を手でさわった後がサラサラになった。冬場の水仕事でも手が荒れないのはおどろいた。
H	楽しみでした。どんな作り方するのか考えていました。祖母がみそ作りをやっているので、話をよく聞いて、とても興味がありました。	みそ作りをするのは、大変だということは何となくわかっていたけれど、自分でやってみてどんな部分が大変か、どこが難しいのか感じることができました。当たり前のことだけど、プロの人達はすごい上手で、すごいなと思いました。	みその作り方だけではなく、材料の割合によって味が変わると知ることができて良かったです。これからは、食べ物とか調味料のことを考えていきたいと思いました。自分で作ったみそを食べるのがとても楽しみです。

I	みそが早く食べたい、という気持ちでいっぱいだった。母親にとても楽しみにされていたので「おいしいのを作るぞ！」という気持ちだった。今日はみそを作るために学校に来た。	はじめは大豆をつぶす作業が楽しかった。途中から同じ作業のくりかえしで手が疲れてきた。みそを振る作業はいちばん体力が必要だった。終わったときは達成感でいっぱいだった。	とにかく疲れたが、達成感が生まれた。早く食べたいなと思った。受験が終わった頃に食べれると思うと気待ちがひきしまった。

4. まとめと今後の課題

分析の結果、教師は生徒の保護者というネットワークを通じて、ゲスト・ティーチャーにアクセスしていた。学校外部の資源獲得のために新たなネットワークを構築したのではなく、既存のネットワークからアクセスしていたことが本実践の特徴である。また、ゲスト・ティーチャーを自分にはない役割を果たす存在としてとらえ、授業の「マンネリ化脱却」や、「授業の特別感」、「外部の方と接する緊張感」、「どんな授業になるのだろうという期待感」を意図して授業に取り入れていた。本実践は、前時までの学習内容をさらに深く理解させることも意識した授業であった。教師は自らが授業で果たす役割を十分に把握した上で、自分では果たせない役割を、ゲスト・ティーチャーを取り入れることにより補っていたことが示唆された。

また、ゲスト・ティーチャーは、教師にとって授業パートナーの役割を担っていた。また、授業における発話の分析と授業後の振り返り用紙の記述分析から、ゲスト・ティーチャーが教師と生徒をつなぐ媒介となっていたことや、教師や生徒と応答関係を築き、対話をする中で学習内容を深めていたことが明らかになった。そして、教師によるゲスト・ティーチャーへの働きかけが、ゲスト・ティーチャーを機能させていたことからも、教師はゲスト・ティーチャーに授業を一任するのではなく、教師がゲスト・ティーチャーと生徒をつなぐファシリテーターとしての役割を果たしつつ授業を進行していたと考えられた。

ゲスト・ティーチャーを授業に取り入れることで、ゲスト・ティーチャーと教師や生徒との相互作用が生まれる。ゲスト・ティーチャーを導入した授業の先行研究では、ゲスト・ティーチャーを「教える存在」としてだけでなく、「生徒とともに学ぶ存在」としてとらえることが重要だと論じるものもある（桑畑、藤井　2005)。ゲスト・ティーチャーから一方的に知識や技術を教授するというパターンの授業だけではなく、ゲスト・ティーチャーと教師や生徒が関わり合いを持つような授業を展開していかなければならないという指摘とも考えることができるだろう。

本研究で取り上げた授業で考えてみると、特に、授業内のディスコースから、教師、ゲスト・ティーチャー、生徒の相互作用をみることができた。教師のゲスト・ティーチャーや生徒への働きかけにより、授業ないディスコースが多様なものになることが明らかになった。

また、授業の構想段階でもゲスト・ティーチャーが教師に与える影響は大きい。千葉（2015）の実践では、ゲスト・ティーチャーが教師の授業づくりに影響を与えていたとし、ゲスト・ティーチャーは教師にとって授業を協働でつくる存在であったと考えることができる。本研究の授業でも、教師はゲスト・ティーチャーを授業に導入することを念頭に構想することで、教師だけではなしえない授業を構想することができていた。

ゲスト・ティーチャーを授業に導入する際には、教師がゲスト・ティーチャーをどのように位置付け、授業の中でゲスト・ティーチャーや生徒に対してどのような働きかけをしていくのかということを、教師、ゲスト・ティーチャー、生徒の相互作用という観点で考えることが重要であろう。そして、授業時間だけではなく授業の構想段階でも、ゲスト・ティーチャーの知識や技術を生かしていくことが重要だと考える。

しかしながら、本研究では、取り上げた授業が一事例に留まり、教師の社会関係資本としてのゲスト・

ティーチャーが授業にもたらす効果を明らかにするには十分とは言えない。今後は、本研究で得られた示唆をもとに、社会関係資本を生かした授業実践を蓄積し、その意義について多面的に分析していきたい。

引用文献

ハーグリーヴス,アンディ著, 木村優, 篠原岳司, 秋田喜代美監訳. (2015). 『知識社会の学校と教師―不安定な時代における教育』. 金子書房.

千葉眞智子. (2015).『男女共同参画社会をめざす意識改革のための家庭科の授業開発―女子高等学校での取り組みから―』. 2014 年度横浜国立大学大学院教育学研究科修士論文.

ニューマン,M,フレッド著, 渡部竜也,堀田諭訳. 『真正の学び/学力 質の高い知をめぐる学校再建』. 春風社.

小玉重夫. (2015).『カリキュラム・イノベーション　新しい学びの創造へ向けて』. 東京大学出版会, pp.1-10.

桑畑美沙子, 藤井有紀. (2005). 『地域に人が参加する家庭科のフィールドワーク（第 1 報）―地域の食文化を教材化した授業実践における学び合い―』. 日本家庭科教育学会誌, 48（2）, pp.103-112.

リン,ナン著, 筒井淳也他訳. (2008). 『ソーシャル・キャピタル社会構造と行為の理論』. ミネルヴァ書房.

文部科学省. (2015). 『文部科学省教育課程企画特別部会論点整理』. http://www.mext.go.jp/bmenu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm. 2016 年 1 月 24 日アクセス.ウェブサイトより取得.

文部科学省. (2018). 『高等学校学習指導要領解説　家庭編』. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/07/17/1407073_10.pdf　2018 年 9 月 1 日アクセス.ウェブサイトより取得.

志水宏吉. (2016). 『岩波講座　教育　変革への展望 6　学校のポリティクス』. 岩波書店, pp.129-159.

露口健司. (2016). 『叢書ソーシャル・キャピタル② ソーシャル・キャピタルと教育－「つながり」づくりにおける学校の役割－』. ミネルヴァ書房, pp.156-171.

ウィッティ,ジェフ著, 堀尾輝久, 久富善之監訳. (2004). 『教育改革の社会学―市場、公教育、シティズンシップ』. 東京大学出版会.