

中学校家庭科教員の教員歴にみる実態とキャリア形成上の課題 —インタビュー調査から—

中西佐知子¹・堀内かおる²

Difficulties Faced by Home Economics Teachers in Career Development: The Suggestions from Life History Interviews

Sachiko Nakanishi and Kaoru Horiuchi

1. 研究の背景と目的

中学校技術・家庭科家庭分野担当教員（以下、「家庭科教員」とする）を取り巻く状況の困難さは、全国的に実施された実態調査や意識調査から明らかにされている。家庭科教員は実習や作業に伴う準備に費やされる時間が多く、日常的に多忙を極めており、また教科について学校内に相談できる教員がいない（堀内，1999）。教員配置については全国的な傾向として、大規模校では専任であるがそのほとんどが一人配置，小規模校では免許外教科担当教員や非常勤講師（以下、「非常勤」とする）でしのいでいる実態（上里他，1999）が報告されている。

また、福祉や環境など時代の変化に対応していく内容を扱う上で、最新の情報収集に苦慮していること（小倉他，2009）も指摘されている。このほか、免許外教員が家庭科を担当する割合の高さによる専門性の問題，家庭科専任教諭の他教科掛け持ちの割合の高さによる多忙の状況（高木，2013）などが報告されている。これらは、筆者が家庭科教員としての経験から感じ得た課題認識と一致する。

教科の特徴として、3学年全体を見通した指導計画と、地域や学校、生徒の実態に合わせた履修内容の選択が、ある程度各担当教員に任されている中で、社会の状況の変化にも対応した授業づくりが求められる。家庭科を担当する教員で指導上の悩みの記述がもっとも多いのが中学校教員であり、教材教具、資料、情報不足の実態（田中他，2000）が明らかになっている。今日、情報交換や交流によって自分の教育実践を見直すことが可能になることや（倉持・無藤，2003）、研鑽し合える教員相互のネットワーク構築と交流の必要性（堀内，2008）が指摘されている。このような状況において、家庭科教員が学び続け、自身の成長を確認し、さらなる家庭科教育の充実にもついで実践していくためには、それを支えるしくみが必要だといえる。

中央教育審議会の答申「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（文部科学省，2012）では、教員に求められる資質能力のひとつに、「教職に対する責任感，探求力，教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力」が示され、「学び続ける教員像」の確立が提言された。教育委員会と大学との連携・協働により、学び続ける教員の養成と学び続ける教員を支援する仕組みの構築が必要であるとしていることから、教員の養成・採用・研修の一体的な改革への取り組みが待

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

たれる。

その一方で、下司（2013）は、答申で示された教職大学院や研修の充実をうたった制度で生み出されるのは「主体的に学び続ける教員」ではなく「受動的に教育され続ける教員」であると懸念を示し、教員の自主的な研修を認めるべきと述べている。

本研究では、制度として用意された研修とは異なる、教員自らが同僚性の中で学ぶもう一つの仕組みがあるにちがいないという視座から、家庭科教員が学び続け自身の成長を確認し、さらなる家庭科教育の充実にむけ実践することを支える仕組みを検討する。

なお本研究を進めるにあたり、当事者である家庭科教員に着目し、家庭科教員歴や世代間による現状や内発的なニーズを掘り起こすことが重要だと考えて、現在に至るまでの背景や歩みを含めたインタビュー調査に依拠した。

2. 研究方法と分析の枠組み

表1 インタビュー対象者の属性

	教員歴 (年)	職位	教職経験（年）		他教科等の 所持免許
			中学校 専任教諭	臨時的任用職員・非常勤講師・高等学校等	
A1	30~35	校長	35	なし	なし
A2		教頭	30	なし	理科
A3		教諭	32	なし	なし
A4			33	なし	なし
A5			30	臨任1年（正採用前）	数学
B1	20~29	教諭	25	なし	なし
B2			29	なし	なし
B3			26	非常勤3年（正採用前）	なし
B4			26	なし	なし
B5			21	なし	なし
C1	10~19	教諭	14	臨任7年※	なし
C2			11	非常勤1年（正採用前）	なし
C3			11	非常勤2年（正採用前）	なし
C4			11	臨任6年（正採用前）	体育
C5			11	高校専任10年から中学校へ	なし
D1	5~9	教諭	8	高校非常勤15年（正採用前）	なし
D2			8	臨任5年，非常勤9年（正採用前）	なし
D3			7	非常勤4年，臨任1年（正採用前）	社会
D4			7	臨任2年，非常勤5年	なし
E1	初任~4	教諭	4	高校非常勤3年	なし
E2			4	なし	なし
E3			3	なし	英語・技術・小学校
E4			3	なし	体育
E5			1	小学校専任6年	技術・英語・小学校

注) C1の教員は、初任から5年後に専任教員を退職し、20年間後に臨任7年間をへて、専任教員となったため、教員歴はCグループに属するが、実年齢はAグループである。

(1) 研究方法

家庭科教員に対する半構造化されたインタビュー調査を、以下のとおり実施した。

①調査期間：2013年3月から2014年6月

②対象者：神奈川県内の管理職を含む公立中学校技術・家庭科（家庭分野）の担当教員24名（男性1名，女性23名）

対象者は、教育センターの研修や地区の教科部会等で声かけし、承諾を得られた教員である。教員歴を5つに分け、人数がほぼ均等になるよう配慮した。教員歴とは家庭科（家庭分野）専任教諭としての年数を指す（表1）。

(2) 調査内容

本研究の質問項目は、家庭科教員になるまでの歩みに関する質問、家庭科教員の実態と課題に関する質問、家庭科教員間のネットワークに関する質問の3つの側面から構成した。②③が本研究の直接的な質問項目であるが、①の質問項目は、家庭科教員が抱える課題が、家庭科がたどってきた歴史や教員になるまでの時代背景との関連性を導くことが期待されたため設定した（表2）。

表2 質問項目と質問内容

質問項目	質問内容
① 中学校家庭科教員になるまでの歩み	なぜ教員になったのか、教員をめざしたきっかけ
	なぜ家庭科だったのか
	所持免許（他教科・学校種）
	臨時的任用職員・非常勤講師・他学校種の経験
② 家庭科教員の実態と課題	初任時の経験、校内のサポート体制など
	現在の担当授業数、担当状況（他教科等）
	悩み、抱えている課題
	教科からの発信
	技術科や小学校、地域と連携
	家庭科教員としてめざしていること
	生徒に伝えたいこと
	家庭科教員ならではのやりがい
	家族・子育て
③ 家庭科教員間のネットワークの現状と期待	地区研究会等の情報交換や交流について
	インターネットを使った交流・データベース

(3) 教員歴とその時代背景

グループA：教員歴30年以上の教員（以下，A），グループB：教員歴20～29年の教員（以下，B），グループC：教員歴10～19年の教員（以下，C），グループD：教員歴5～9年の教員（以下，D），グループE：教員歴5年未満の教員（以下E），の5つに分けた教員歴の教員が、中学校時代そ

して教員初任時から現在にいたるまでに経験した家庭科について、学習指導要領の改訂による家庭科の変遷と初任者研修制度創設までの経緯とともに整理したものを示す（表3）。この場合のA～Eは、4年制大学を経て教職に就き、継続した場合の教員歴とする。また授業時数の時間は、単位時間とする。

表3 教員歴に伴う自らの経験した家庭科の授業時数（単位：年間時数）と初任者研修制度の変遷

学習指導要領改訂年		1969年 (昭和44年)	1977年 (昭和52年)	1989年 (平成元年)	1998年 (平成10年)	2008年 (平成20年)	
キーワード		女子のみ必修	相互乗り入れ	男女必修 過渡期	男女必修 浸透期	男女必修 定着期	
学 年	1年	105	70	35	35	35	
	2年	105	70	35	35	35	
	3年	105	105	105	17.5	17.5	
合計		315	245	175	87.5	87.5	
教員歴		教員スタート	①↓	②↓	③↓	④↓	⑤↓
A 30～35年		中学生 → 教員					
B 20～29年		中学生 → 教員					
C 10～19年		中学生 → 教員					
D 5～9年		中学生 → 教員					
E 初任～4年		中学生 → 教員					
初任者研修		1972年（昭和47年）「採用後一年程度の実地修練を行わせることを目標に組織的、計画的に初任者研修を段階的に実施すること」を提言					
		1977年度（昭和52年度） 新任教員の実践的指導力の向上を図ることを目的として、教員の心構えについて研修として行われてきた新規採用教員研修を拡充し、新たに授業実習や授業研究についての研修を追加して行うこととし、全校種において実施					
		1987年（昭和62年）2月 「新任教員に対し、採用後一年間、指導教員の指導下における教育活動の実務及びその他の研修を義務づける」旨の初任者研修の制度化を答申					
		★新任教員に対する 研修制度の創設		1988年（昭和63年）5月 「教育公務員特例法及び地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部を改正する法律案」可決成立			

注) 国立教育政策研究所 学習指導要領データベース(2014)、文部科学省 学制百二十年史 一初任者研修(2010)をもとに中西が作成

A～Eの中学校3年間で受けた家庭科の移り変わりは、表3のとおりである。

Aは、「男女別学（男子向き・女子向き）」「女子のみ必修」の家庭科を3年間に渡り週単位3時間、3年間で315時間である。

Bは、「男女別学（技術系列・家庭系列）9領域の中から1領域以上を「相互乗り入れ」による履

修」へと移行していく時代で、男子向き・女子向きの区別がなくなった。1, 2年で週2時間, 3年で週3時間, 3年間で245時間, と1, 2年の授業時数が削減された。

Cは、「木材加工, 電気, 金属加工, 機械, 栽培, 情報基礎, 家庭生活, 食物, 被服, 保育, 住居の11領域の中から下線の4領域が全生徒必修となり他は生徒の興味関心に応じて合わせて7領域以上を履修」に切り替わり, 完全に男女同一の教育課程で学習する「男女必修への過渡期」で, 技術・家庭科(家庭分野)(以下, 家庭科)は, 1, 2年で週1時間, 3年で週3時間, 3年間で175時間である。

Dは, A「技術とものづくり」, B「情報とコンピュータ」, A「生活の自立と衣食住」, B「家族と家庭生活」の4領域の(1)から(4)の項目はすべての生徒が履修することとなった「男女必修」の過渡期から浸透期で, 家庭科は1, 2年で週単位1時間, 3年で週0.5時間(計算上)3年間で87.5時間である。

Eは, A「材料と加工に関する技術」, B「エネルギー変換に関する技術」, C「生物育成に関する技術」, D「情報に関する技術」, A「家族・家庭と子どもの成長」, B「食生活と自立」, C「衣生活・住生活と自立」, D「身近な消費生活と環境」これらの8つの内容が男女ともに必修となった。「男女必修定着期」へと移行していく時期であり, 家庭科は1, 2年で週単位1時間, 3年では週0.5時間(計算上), 3年間で87.5時間である。

3. 結果と考察

インタビューでの語りは, 昭和から現在への移り変わりに関するものは経験年数の降順に示し, 教員としての成長に関わる部分は経験年数の昇順で示す。

(1) 中学校家庭科教員になるまでの歩み

1) 教員をめざした理由・きっかけ

A~Eを共通して「先生との出会い」が進路選択に影響を与えていた。一人の教員との出会いの場合もあれば, 複数の場合もあった。また出会いの時期は小学校から大学までとさまざまであるが, 傾向として中学校・高等学校の教員との出会いとする回答が多かったことから, 自分の進路を考える時期に影響を受けたと推察される。

C4:「中学校の恩師にあこがれて。母の死をきっかけに勉強はいつか役に立ったり, 将来につながったりするものと伝えたかった。」

D1:「中学校・高校の家庭科の先生がとても魅力的だった。」

D3:「技能の高さ。」

E5:「中学校の担任の先生にあこがれて。サッカーをやっていて顧問の先生もすごくよかったので部活もやりたいなど単純に。だれにでも丁寧に接してくれる先生, ちょっとよくない行動をする生徒にも見捨てずに面倒を見ている先生の姿を見て自分もこういう仕事をしたいと思った。」

一方, AやBの教員からは, 周囲の影響や自分の職業観・仕事観から教員をめざした例も挙げられた。

A4 : 「子どもを産んでからも続けられる、女性が正規で就職するというと教員だった。」

A5 : 「家族や親せきにも教員が多かったので、だんだん目指すことになった。」

B4 : 「女性が少ない職業に就きたかったので教員を目指した。男女平等がよかった。対等に仕事ができるから。」

当時の女性にとって教員という職業は、教員免許という資格を活かし、男女変わらない待遇、しかも産前産後休業、育児休業や復帰後の待遇も保障されており、職場異動もある程度地域が限定されている数少ない職業だった。

2) なぜ家庭科だったのか

A~E を共通して、「家庭科が好きだった、得意だった」という理由がほとんどであった。その上で、自身の興味ややりたいことも述べられた。具体的には「ものづくりが好きだった、手芸が大好きで服飾学科に進学した」「食に関して興味・関心があった」「食と健康について生徒に伝えたい」などが挙げられた。

C2 : 「高校生の時に後輩が病気で亡くなり、医師・看護師は厳しいけど家庭科なら人の健康を守るということ、食の大切さを予防医学の観点から人に伝えていけると思った。生きることは大事だ、健康は大事だと伝えていけると思い家庭科を選んだ。食生活が大事だと言い続ける家庭科の先生になろうと思った。」

C5 : 「人のからだとか健康にかかわる仕事だから。」

D1 : 「ものづくりがとても楽しくて自分が好きで得意なものでつなげていけたらと考え、家政学部へ進学した。」

D3 : 「食・環境・健康に興味があったから。」

E1 : 「ちいさいときから布で何か作ったりするのが好きだった。母親も洋裁をやっていたので身近だった。

高校性の時の家庭科の先生との出会いから、服飾系の仕事か家庭科の先生になりたいのでそういう大学に行きたいと思うようになり、入学後教職課程をとり、教員の道へ。」

A, B の特徴として「実は違う教科の教員を目指していたが叶わず、もともと家庭科が好きで得意だったので家庭科教員になった」という教科転向によるものもあった。

A1 : 「小学校の先生になりたかったが大学受験で通らず、ものづくりが好きだったので方向転換して家庭科関係の大学に進学した。教職課程の担当の先生がとても素敵な先生で、自分も教職課程で教員免許をとろうと考えた。」

A4 : 「数学も目指したが、大学受験で失敗。食物学科に合格し、家庭科も好きだったので家庭科教員になった。」

B1 : 「国語の教師になりたいと考えたこともあったが、倍率も高く非常に狭き門でなかなか難しい部分があったのと、家庭科が好きだったので家政学部へ進んだ。」

経験の多い教員にはなかった時代背景の影響を顕著に表している例として、以下に取り上げる。

E5 : 「中学校の家庭科でジェンダーという言葉聞き、自分の家族の考え方と違うと思えず興味を持った。家庭科っておもしろいなと。」

男女必修の家庭科を3年間受け、男女別学時代の両親や自分の家族を見つめなおし、今までの自分の価値観に揺さぶりをかけられたことが家庭科のもつ魅力と捉えられたと推察できる。

3) 所持免許

表1に示すとおり、AからDの教員で他教科の免許を所持しているのは、わずかであった。Eの教員は5名中3名が複数の免許を所持しており、具体的には、「技術」「小学校」「英語」「体育」「社会」が挙げられた。

家庭科の授業数が段階的に削減されたことにより、必然的に他教科や特別支援学級の授業を担当するという現実がある。インタビューでは、複数免許を所持した理由について、次のように語られた。

E3:「家庭科教員をめざすにあたり他教科を担当する可能性に備えていた。」

E4:「家庭科教員になるのは非常に狭き門であることから、複数の免許を持っていることが少しでも有利になればと考えた。」

4) 臨時的任用職員・非常勤講師の経験

表1に示すとおり、24名中14名が正規採用までに臨任・非常勤を経験していた。その中の10名はC、Dの教員であり、1・2学年の家庭科の授業数が半減した1989(平成元)年から1998(平成10)年に集中しており、2004(平成16)年以降に正規採用されていた。

この結果は、1989(平成元)年の改訂で家庭科教員が担当する授業時数が大幅に削減されたため、家庭科教員の余剰時期を経て、定年退職等による教員減を臨任・非常勤で調整していた時期があったといえる。この只中にいた5名(表1:C4, D1からD4)が5年以上の臨任・非常勤を経て採用されていた。

この傾向については、1989(平成元)年の改訂で家庭科教員の授業時数が大幅に削減されたことに伴い、必要となる家庭科教員が減少した時期を経て、定年退職等による教員減を臨任・非常勤で調整していた時期があったといえる。家庭科教員への道をあきらめず5年以上臨任・非常勤を経て採用された5名は、偶然とは言えない割合の多さである。

しかし、長く平坦ではなかったと語られた臨任・非常勤の経験について、「教員として独り立ちする前の貴重な経験だった」と振り返っていた。

C2:「非常勤の経験が、採用試験のときに生徒の対応について尋ねられた時に、いろいろ答えることができた。教員になる第一歩ができた部分だと思う。」

D1:「高校の非常勤では、専任の先生3人と同じ非常勤が一人という構成で、一緒に教材研究をやらせていただいたことが大変勉強になった。」

D3:「初任のときに学校一人だったが非常勤のストックがあったのでなんかやれた。一人で初めて中学校の家庭科となると相当不安だろうと思う。」

以上のように、学校内にすぐに相談できる先輩家庭科教員がいる環境の有用性について語られた。

(2) 家庭科教員の実態と課題

1) 初任時の状況とサポート体制

A と B の教員たちは、初任時の勤務校に家庭科教員が複数いて、いろいろと教えてもらったという経験をしている。生徒数も多く、大規模校も多く、家庭科の授業時数も多かった。その時代は着任校の体制だけでなく、地区の教科研究会が現在と比較して盛んだったことで地区の家庭科教員によるサポート体制もあったことや、採用人数も多かったことから気軽に相談できる「同期」の存在など「横の関係のサポート」が語られた。

A1：「1 学年 15 クラス。家庭科教員は 3 人体制。先輩の先生にすごくいろいろ教えてもらった。今と比べると恵まれていたと思う。」

A2：「2 人体制。生徒の数も多かった。1000 人越え。1 学年 8・9 クラス。ベテランの先生と一緒にだったのでいろいろ教えていただいた。」

A3：「初任のときは大規模校で 3 年生は週 3 時間の時代だったので、学校に 3 人。いろいろ教えていただいたり、相談できた。」

B2：「まだ男女共修で週 2 時間のとき。2 人体制。区研も盛んだったし同期もいたので、いろいろな人に聞いた。」

それに対し E の教員には、制度として拠点校指導員や主幹教諭（神奈川県では総括教諭）による TT(team teaching)、指導主事による指導が挙げられ「縦の関係のサポート」が語られた。中には、家庭科教員から特別支援学級担当へと転向したベテラン教員が、校内研修指導教員としてついた恵まれた事例もあった。また調理実習の際には保護者や学年の教員が協力・補助する体制をとっている学校の事例も聞かれた。

E1：「拠点校指導員の先生が週に 1 度授業を見てアドバイスをしてくれた。いろいろな中学校の年間計画やテスト問題を集めてくれた。」

E2：「初任研は指導主事にマンツーマンで指導していただいた。」

E4：「TT で一人先生をつけてくださり（総括教諭）、その先生に授業の進め方など学べた。前任の先生がこまかいデータを残しておいてくれたので、それを使ったりお手本にしたりして助かった。個別支援（特別支援学級担当）の先生がベテランの家庭科の先生で指導教官としてついてくださった。何度も授業を見に来てくれたり、教材研究も一緒にしてくれた。いろいろとアドバイスしてくれた。わからないこともすぐに相談できた。」

その一方で、C、D、E の教員からは、初任時から一人でその学校の家庭科を背負っていく困難さが吐露された。すぐに相談できる家庭科教員間のサポート体制が求められていた。

C3：「学年 9・8・8 クラスだったので非常勤が初任サポートとしてきてくださった。その非常勤は初めて教員をするという人だった。すごく冷や汗をかいていた気がする。どこからこうやっていったらいいのか・・・。」

D1：「家庭科同期採用で 10 人中 8 人が特別支援、2 人のみ家庭科担当として採用された。が 1 年めの途中で退職したので、家庭科担当で同期はいない。」

D2：「いっぱいいっぱい、楽しさを伝えるところまではいかなかった。」

D3:「毎日が必死。学校に一人で、家庭科の誰に聞くわけでもなかった。」

E3:「次回につなげる授業の準備ができていなかった。手探り状態。教育実習は高校しかいってなかったので、テストの作問も難しかった。どの程度できるのか予測ができない。」

2) 現在の担当授業

AからE共通して、1学年3～5クラスの中規模校では、特別支援学級を始め、社会・美術・国語・英語の授業を担当していた。大規模校では、他教科は担当しないが一人で3学年すべての家庭科を担当し、評価人数は700人を超える実態があった。

また、経験の長い教員からは二人体制で行う場合の困難さも述べられた。

C1:「去年は一人で3学年。22クラス800人の成績つけはつらい。今年は担任をしているので1学年を臨任に持ってもらっているが、大学卒業したばかりの人で、空き時間はその人の授業にはいったりして、かえって大変。」

臨任や非常勤が必ずしも即戦力になるとは限らず、サポートすることとなり、かえって多忙な状況におかれている実態もあった。臨任や研修の機会がない非常勤を含めた教員間のネットワーク構築が求められる。

3) 目指す家庭科教員像・家庭科で伝えたいこと

Eの教員からは、自分の足りないところを指摘する言葉とともに理想とする教師像、家庭科・家庭科教員の使命ととらえられるような言葉などが多く語られた。

E1:「暖かくてみんながこころを開いてくれるような先生になりたい。家族に家庭科で学んだことを話題にしてくれるような、家庭に還元できるというか、そんな授業ができる先生になりたい。」

E2:「考える授業、生徒が考えられる、個人・グループ。どうしてするのか、なんでそういうことがあるのかっていう、そのなんで?という部分を考えさせたい。」

E3:「もっと家庭科のプロになりたい。まだまだ知らないことが多すぎる。生徒の疑問や質問に答えられないことが多くある。自分が不器用で家庭科は苦手だったので、できるようになると楽しいことや生活の見方が変わることを将来につながっていてその入り口だったということを伝えたい。」

E4:「専門的なことをもっと深めたい。スペックを高めたい。家庭科の魅力を伝えたい。家庭科の魅力は生活に生かせるということだと思う。家庭科の学習をすることで生徒の生活が変わったり家で話題にしてくれたり、実践したり。」

E5:「勉強が苦手な生徒にとって唯一わかる教科だと思う。生活に密着しているので、そういう生徒の自信になるように、絶対にそういう生徒を家庭科から離さないようにがんばりたいと思う。」

教員歴10年以上の教員からは、家庭科を通して生徒にどのような力をつけたいか、学校の中で家庭科や家庭科教員の果たす役割、家庭科をどうアピールしていくか、という家庭科について俯瞰するような内容が語られた。

C2:「家庭科だったらできるというところを他教科にみせていきたい。」

C4:「不登校の生徒や、保健室に行くような生徒、家庭科だから受け入れてくれるということがある。家のこと考えたり何か考えたりしながらそれじゃあどうしようかって話ができるところが自分の強みだと思うので、そこから入り込む。生徒指導に家庭科教員ならではの入り込み方をしたい。」

C5:「家庭科は動く教科、どんどん新しいことが積み重なっていく。そういうところに敏感でありたい。話題になったりニュースになったことにタイムリーに対応していきたい。」

4) 家庭科教員の悩み・抱えている課題

Eの教員は、大学で自身の専攻以外の苦手な領域の指導法や授業づくりについて課題を抱えていることが顕著であった。

E1:「じぶんが服飾専門なので被服領域は自信があるが、住居や保育・家族の分野は苦手。服飾が専門で、高校の非常勤の経験から、中学校で扱う内容が簡単すぎてちょっとつまらない部分もある。」「3年間で肉と魚の実習を2回しかできていない。3年生でもやりたいが全く時間がとれなかった。」

E2:「保育分野が苦手。自分が中学生の時は家庭科の先生は子育て経験者だったので出産経験とか子育て経験を交えながら話してくれてとてもおもしろかった。自分にはそういう経験がないので、教え込むだけみたいな感じになってしまって、だれでもできる授業になってしまう。もっとリアルな話ができるようになりたいと思う。」「幼児のふれあいができていない。毎年すごく考えるが実行できていない。」

E3:「3年生の2週間に1度というのは成績評価しにくい。」「被服製作が苦手。」「家族」「住居」に苦手意識がある。つまらない授業をしていると感じている。」「学校が荒れていて、前任者は一切ミシンをやっていないかった。手縫いでキットのティッシュボックスづくり。それでもぜんぜんできなかった。」

E4:「被服分野が苦手。ボタンつけの練習を何度もした。被服構成、着物の着付け。」「今、自分の授業が楽しくない。自分も思っているし、生徒も「家庭科やだ～」と言っていたりする。作業は楽しく取り組むが、座学をどう楽しくやるかが課題。」「やった！今日の家庭科1時間ラッキー」と思ってもらえるような。まだまだ工夫が足りない。」「評価。こういうことをやったら「技能」が見とれるというような事例が知りたい。」

E5:「評価がこれでいいのか、「工夫」に入るのか「関心」にはいるのか、この基準はBでいいのかAでいいのか。A/B/Cの決めが個人の感覚になっている。」「中学生程度の被服製作はできるがもう少し技能を高めたい。」

経験が少ないことによる「わからない」ことの多さ、不安を訴えると同時に、他の教員がどうやっているか知りたい、教えてもらいたいという気持ちが強く表れていた。初任者研修では示唆は得られるが、家庭科についての悩みや疑問を解決する機会にはならず、同じ立場の教員から情報やアドバイスを得たいと考えていた。

教員歴10年以上の教員からは、悩みや不安についてはあまり語られなかった。失敗や試行錯誤を繰り返し、成功体験も積み重ね、自分の中に授業づくりの素材のストックができつつあり、さらに自分なりのこだわりや自信も確立してくると推察する。

C、Dの教員からは、Eの教員から語られなかった家庭科教員間、学校内の教員間に関わる内容が多く語られた。

C3:「産休育休をとる際に、安心して任せられる代替教員がいない。」

C5:「地区の教員の高齢化。」

D3:「自分がこだわってやってきた保育実習を次の先生にも継続してほしいが、実習系はお願いしにくい。」

「地区で長年やっている50代後半（男女別学の時代から）の先生のやり方が、何年前の家庭科をやっているかと思うが、言えない。」「期末試験の素点配分で、5教科の先生が4教科は半分でいいんじゃないかと比重を変えようとしたことに、疑問。そして阻止した。」

D4:「常に新しいものを取り入れながらやっていきたいと考えているが、自分のやっていることが、間違っていないか確かめるすべがない。」

教員歴20年以上のA、B教員からは、学年主任や進路指導主任などの学校経営に関わる役割を持ち、目の前にある課題はそちらの方が多からか、一般的な課題や過去の課題、経験の浅い教員が持つと考えられる課題が挙げられた。

AからEに共通して語られたのは、家庭科特有の困難さの実態であった。

E1:「被服室が2年生のフロアにあり、1年生の授業で使いたかったが、違う学年と接触させたくないという学校の方針があったが、強く要求して解放してもらった。」

E3:「長年専任の家庭科教員が不在だった学校。技術の先生が家庭科も教えていた。調理室は長年使われていなかったの、部活の道具置き場になっていた。調理器具、食器もそろっておらず、古くて欠けている箇所があった。被服室は他教科の掃除担当の先生の作品置き場や打ち合わせ等の部屋になっていた。ミシンは20年以上点検していなかった。」

D1:「実習の準備・片づけ。道具の手入れなどはなかなか見えにくい、理解してもらいにくい部分。」

D3:「育児休暇後すぐに、観点別とかいろいろ変わったことと一人体制だったので大変だった。」

D4:「臨任・非常勤を含めて「すぐ使える」という調理室に巡り合ったことがない。少しずつ変えて使いやすくなったと思ったら異動。ミシンも少なく、少しずつ増やしたのに異動。実習室の整備・維持には他教科の教員にわからない手間と時間がかかる。」

C1:「1時間の調理実習を時間内に終わらせるため、材料分けなど事前準備が大変。月曜日の1時限めに実習が入っているときは日曜日に材料を買ってきて分けておく。大規模校なので時間割変更や授業交換が厳しい。」

C3:「学校で一人はきつい。近くの学校でも自分から時間を確保して教えてくださいと言にくい。約束したいと思って学校に電話をしてもなかなかつながらない、みなさん忙しくばたばたしている。」

C5:「ミシンを補充したいが予算がない。ミシンの調整もプロになってほしい。」

B5:「とにかく忙しい。作品の評価数が多くて時間が足りない。」

A2:「調理実習の準備や作品の評価など、授業時間数以外に見えない時間がかかることを他教科にはなかなか理解してもらえない。」

A4:「1時間で調理実習をやるために、準備も工夫も必要。準備時間もかかる。」

教科の予算、他教科の教員には理解されにくい手間や時間、専任の家庭科教員の長期不在による実習室のメンテナンスの不備等、経験を積むことで解決できる課題ではないことが多く語られた。教育委員会や大学が行う研修では扱われない内容であるため、教員間での解決した事例の共有、経験者に

よるアドバイスを得る仕組みが必要と考えられる。

5) 家庭科の強み

共通して語られたことは、「授業を通して学校全体の生徒と関わることができる。」「実習を通して他教科では見えにくい部分の生徒理解ができるので家庭科教員ならではの生徒指導に貢献できる。」ことであった。教員歴30年以上の家庭科教員からは、「子どもから大人へと成長していく途上の中学生という時期に、できるようになったという経験が自己有用感を育てることができる。」「いのちの重みを知り自分を大切に思えるようになる。」「多様な価値観があることに気づき自分はどのような生き方をめざしたいのか考える力をつけられる。」と生徒の成長に対する家庭科教育の貢献が語られた。

家庭科観や家庭科の価値について自信をもって語るベテラン教員は、経験の浅い教員に伝承していく場が求められる。

6) 教科からの発信・アピール

他教科の教員からは、家庭科ならではの苦労がなかなか理解されない現実がある中で、目に見えるかたちでアピールしている教員の実践があった。例えば掲示物や学校行事との連携、外部コンクールへの出品、文化祭や地域の行事での作品公開などである。また今後実践したいことも挙げられた。特に何もしていない教員は、その理由として「時間的な余裕がない」ことが挙げられたが、この解決方法として家庭科を理解されるような手立てやうまくいった事例を教員間で出し合い共有することで、その中から学校や生徒・地域の実態に合わせたやり方をみつけられると考える。

(3) 家庭科教員間のネットワークの課題と期待

1) 地区研究会・情報交換・交流

教員が実際に同じ場に会して行うネットワークについて教員歴に関係なく、いろいろな実態と課題が挙げられた。地区の教科研究会については、以下のとおりである。

- A1: 「非常勤の割合が高く、部会長を専任教員でまわしているの、すぐに回ってくる。昔は食品会社を見学したり、講師を呼んで実験したり、レシピ開発をやったり結構自由になっていた。」
- A2: 「出来るだけ地区でスクラム組んでお互いにいいものを出し合いそれをシェアして、こんなことやってみようかっていうふうな、教員の世界の中でもコミュニケーション能力を上げていかなければいけない時代。」
- A3: 「地区の部会は情報交換の場になっている。大いに語り合っていい知恵をもらえる場にしてほしい。」
- A4: 「特別支援などに移っていく例が多く地区研究会のメンバーから消えていく。発表のための打ち合わせのような場になっている。もっと自由に研究できる時間がとれたらいい。」
- B4: 「たとえば幼児とのふれあいの実践のしかたは、いろいろな事例がある。訪問でなくても学校に来てもらってオープンに見てもらえる。そういう情報を共有できるといい。」
- C3: 「相談できる先輩の先生に出会って、いろいろと教えてもらいそれを組み立てていって、こんなに安心して楽しいと実感した。みんなで考えるのもとても楽しい。」
- C4: 「実技研修的なものを集まってみんなでやりたい。部会などでもほとんどない。授業研究もいいが、家庭科は

実習があるので新たなものを作ったり。使えるかどうか。今の子どもたちにあっているかどうか、新しいものを考えていかないとだめじゃないかなと。」

C5：「どうしていますか？ときいても学校事情があるので自分の中にすんと落ちない。」

D1：「地区で年4・5回集まり、授業を見学したり教材について情報交換したりしている。」

D2：「40代以上の教員が多く、30代がいない。最近若い教員や臨任が増えた。」

D3：「市教研の部長を引き受けたとき、他の地区から異動したばかりで今までの研究の記録や打ち合わせの記録が市教研として保存されていなかったことが苦労した。」「市でカリキュラムが統一されている。他地区から異動してきて合わせることに、違和感がある。学校事情を考えると各学年で扱う領域を固定化されるのは厳しい。」「保育実習を実施しているが、異動でベテランの先生に引き継ぐ場合、実施継続をお願いしにくい。」

E1：「技術・家庭科一緒に地区研究会を行う。研究は隔年で。ひとつの学校に技術科家庭科ともに専任というケースは少なく、したがって出席者はどちらかの教科の場合が多い。年に3回。」

E4：「市教研はあまり研究という感じではない。」

地区の研究会が現在もよい情報交換の場になっている事例もあった一方で、まだ足りないと感じていることや、「特別支援学級担当へ転向する教員が研究会のメンバーから消えていく。」「30代がいない地区や若い教員が増え年齢の偏りがある。」「地区研究会に正規の教員が一人しかいないため家庭科単独での研究会が成立しない。」という家庭科教員の今日的な困難さの実態や「発表のための打ち合わせのような場になっている。」と形骸化していることによる閉塞感などが多く挙げられた。教員歴20年以上の教員らは、過去の経験から地区の教科研究会の“学びの場”としての価値を認識し、けん引役となり経験の浅い教員を支えている。しかし、研究会が成立しない地区が存在することや、長年同じメンバーが中心となっている地区は、他地区のやり方を受け入れにくい体質があることが認められた。

それらの解決策として、自主的なネットワークを構築している事例が以下である。

C3：「夏休みに大学に5日間通って勉強したが、大学の先生から新しい資料や新しい教材について話を聞けてメールでの相談も受け付けてくださってありがたかった。大学の先生とつながりたい。」

D4：「家庭科教員で、他地区の同じ部活担当おしで練習試合をよびかけ、その場で情報交換している。4人。「わあ、おもしろい。」「そうかそうか、そうやればいいんだ。」というのがある。」

E3：「自主的な勉強会に参加している。定年退職された先生の主催されている県の家庭科サークルに月に1回。How to を学びに。」

何らかの方法で情報を得て、地区を越えたつながりを持ち、家庭科教育の充実のために学び続けている。

2) 交流サイト・データベースへの期待

インターネットの活用することについて、特に教員歴が20年以下の教員から、具体的な要望とともに期待を寄せる声が多かった。Eの教員からは、先輩がどうやっているのか、お手本から学びたいという意見が多く語られた。

- E1:「ワーク集とかあっても結局使わない。家庭科の参考図書はすごく少ないので、ちょっとしたこと、夏休みの課題はどんなものをだしているか、ガイダンスにはどのようなことを話しているかとか。」
- E2:「気軽なネタ作りなど情報交換できるとうれしい。」
- E3:「他の先生のやり方を知りたいし、授業を見たい。学校に自分しか家庭科教員がいないので、家庭科の先生がどのような授業をしているかというのが、結局自分が学生の時に教えてくださった先生の授業しか思い浮かばない。年に1回とかでなくもっともっと見たい。50分丸々見たい。公開してもいいよという先生のDVDとかでみられるとすごいなあと思います。どんな感じでやっているのか生徒の反応はどのようなのか。それを見たい。」
- E4:「考えさせる授業の発問とかどうやっているのかは、指導書を見てもわからない。たとえば玉結び・玉どめを生徒全員にみやすいようにするにはどうしたらいいか。書画カメラを被服室にどのように配線しているのかとか。知りたい。」
- E5:「人の意見が欲しい。実践。どうやって授業をしているのか、お話をいろいろ聞けるようなものがあったらありがたい。評価の事例。こういうことをやったら「技能」が見とれる、生徒が評価について質問した際の説明のしかたなど。」
- D1:「先輩の使用しているワークシートなどを見たい。共有できるファイルがデータであって、自分なりにアレンジしたり使いやすいようにできるといい。」
- D2:「その地区でベテランの先生たちが作り上げ脈々と続いているやり方に、他地区から異動してきて疑問を感じているが、他地区ではどういうやり方をしているかという情報やエビデンスがあれば、比較検討できるし新しい提案もしやすくなる。」
- D3:「忙しい中、家で閲覧できるのはよい。導入段階などで、生徒に興味を持たせる映像などが共有できるといい。きっとみんないろいろ持っていると思う。」
- D4:「大学時代の専攻(食物や被服や教科教育など)によって、いろいろな発想がある、工夫の仕方など。それを共有したい。」
- C1:「指導案は教育センターとかに少しあるのは見たことがあるが見て終わり。数学とか英語はワークシートの情報がたくさんなのに家庭科はほとんどない。」
- C2:「その時にニュースになったことなどをタイムリーに授業で扱った情報などを把握できると、提供できるといい。」
- C3:「いろいろな調理実習の題材があって、それをいつでももらえるっていいのだったらいい。調理実習に合うレシピ。」

教員歴 5～19 年の教員からは、既存の Web サイトの実態を踏まえた要望と期待、さらに交流サイトの具体的な活用方法まで語られた。

教員歴 20 年以上の教員からは、協力をする意思はあるが、自らが活用したいという発言はなかった。インターネット元年と称される 1995 年は、現在から 20 年あまり前であることから、学生時代を含め教員としてのキャリア形成上で教育方法等を吸収する時期に、あまりインターネットに関わる機会を経験してこなかったことが推察される。

4. まとめ

家庭科は社会の状況や変化に大きく影響を受けやすい。生活そのものを扱う教科の宿命として、それは家庭科の学習指導要領の改訂の歴史から明らかである。この教科で扱う内容や扱い方が変わり、家庭科教員の教員生活までもが影響を受けてきた。

家庭科教員の初任時の環境は、大きく3つの時代に分けられる。生徒数・授業数が多かった教員歴20年以上の教員は、学校に複数の家庭科教員が配置され、一人配置であっても地区の教科研究会で先輩教員からアドバイスをもらい、わからないことはすぐ相談できる「古きよき時代」に家庭科教員としての力量をつけた。10年前後から19年前後の教員歴の教員は、授業時数が段階的に削減された時期にそのキャリアを形成した。家庭科教員は余剰になり、採用がほとんどない時代から採用が増えていくまでに、臨任や非常勤講師で経験によるストックを増やし、採用された時に学校で一人であってもなんとか切り抜けてきた、いわば「苦労人時代」を経て現在に至っている。そして10年未満の教員は、家庭科以外の教科等を担当するのが当たり前と言えるほどの「二足のわらじ時代」の教員生活を送っている。

「古きよき時代」の教員は、数々の激動を経験している。中学校では週3時間女子だけで家庭科を受け、教員になってからは「相互乗り入れ」から「男女必修過渡期」へ、そして「男女必修浸透期」へと変わる中で過去の経験だけでは乗り越えられないことに何度も直面し、試行錯誤を繰り返し、工夫を重ねてきた。その経験は結果として、教員自身の知恵（ナレッジ）となって蓄積されることとなった。現在は学校全体に関わる重要なポストを担い家庭科のために使う時間がさらに制限される中、かつて獲得した「知恵のストック」を使いこなし対応している。しかし、中にはその変化に対応できず未だに男女別学の頃を思わせるような授業をし、後発の教員が疑問を感じるような教員がいることも明らかになった。

教員としての経験も10年を過ぎると、自分なりのこだわりをもった家庭科を考えるようになることが読み取れた。つまり、教員自身の家庭科に対する授業観が変化し、「これをやらなければ、これを教えなければ」という「have to」の段階から「こんな授業をしたい、こんなこともやってみたい」という「want to」に変わるのではないかと考えられる。また、子育て中の教員も多い世代で、仕事と家庭のはざままで葛藤も抱きながら、その経験が違った視点をもつきっかけになっていることも聞き取れた。

教員歴10年未満の教員には、実は本人たちが感じている以上に支援が必要と言える。身近に相談する先輩の家庭科教員はおらず、地区の研究会も厳しい状況がある。家庭科の授業時数が半減したということは、かつての教員と比較し、1年間に行う家庭科の授業の経験値が半分しかないことになる。経験から多くを学び指導力を高めていく教員にとって、自身の経験に加えて教員間で経験から得た学びを共有することが一助となるのではないか。

家庭科教員特有の困難さとして先行研究においてもすでに明らかになっていることに加えて、本インタビュー結果から、週1回の授業時間をより有効に使うための準備や、一人で行う調理室・被服室の管理などの課題が明らかになった。

また、教科の悩みや家庭科教員が抱えている課題として、評価、実習の方法、苦手意識のある領域の授業づくりなどに加え、調理室を部活動や地域等に貸し出す際の運営方法、他教科の教員に家庭科への理解を求め協力を得る、教材費の設定、実習に関わる備品購入のための予算獲得など、教科研究

や研修の対象にならないような「教科マネジメント」の要素が課題になっていることが新たな知見として見い出された。

これらの課題を解決するためには、教員自身が研鑽を積み、試行錯誤を繰り返していくことが大前提ではあるが、「情報共有・情報交換・交流」が大きな助けとなることは、過去の事例や地区研究会でうまくいっている事例からも明白である。特に教員歴 20 年に満たない教員がベテラン教員の実践等の情報を求めている。インタビューにおいて、「どうやって授業をしているのか」「評価の事例」「ICT 活用事例」「ワークシート」「年間指導計画」「導入段階で生徒に興味を持たせる映像」「大学の専攻ならではの工夫」「役立つ情報」「大学の先生の先端の情報」「ためになる実技研修」などに対するニーズが具体的に挙げられた。

しかも情報を知りたいだけでなく、他の家庭科教員と共有したいという言葉から、一緒に学び合いたいという意思も汲み取れた。実際に集まる機会が少なく、十分な時間をつくることができない現在の状況でこれらを実現するためには、インターネットを活用した家庭科教員同士のネットワークを構築することによる「情報共有・情報交換・交流」が有効である。ただし、ICT を当たり前を使いこなす教員世代とそうでない教員世代間のギャップを埋める策を講じる必要がある。

以上の結果を踏まえ、今後の家庭科教員の支援のあり方として、教員歴に関わらず、家庭科教員が横の関係（同僚性）で、情報交換に終わらない主体的に学び合う場を創出する必要性が認められた。インタビューからは、困難さを解決する・乗り越えるために情報交換や交流の場への期待が寄せられた。確かに、“この教材は生徒の反応もいい”、“この資料は導入に使うと効果的”、“まとめはこんなワークシートを使っている”という情報交換は重要である。これは、データベース化して共有することも可能で、これも支援のあり方のひとつと言える。

経験の浅い教員は、思うようにいかない挫折感もかかえ、ベテラン教員のやり方を知りたがっている一方で、男女があたりまえに家庭科を学ぶ世代が創る家庭科は、ベテラン教員にはない解釈や意味づけをすることも考えられる。

ベテラン教員は、経験から得た家庭科教育実践に伴う知恵（ナレッジ）を伝えるだけでなく、日々の授業について自己省察するとともに未来の家庭科を考える場になろう。このような「横の関係」が、どのように成立するのか、家庭科教員自身の成長にもたらす効果について検証することを今後の課題としたい。

最後に、本研究を実施するにあたり、インタビューにご協力いただきました神奈川県内の中学校家庭科教員の皆様に深く感謝申し上げます。

引用文献

- 堀内かおる.(1999)「神奈川県における中学校家庭科教育の実態と教員の意識」『横浜国立大学教育人間科学部附属教育実践研究指導センター紀要』15, 63-77.
- 堀内かおる.(2008)「男性家庭科教員のキャリア形成－男女共同参画の象徴を超えて－」『国際ジェンダー学会誌』6, 25-41.
- 倉持清美.無藤隆.(2003)「保育学習における中学校家庭科教員研修の効果」『日本家政学会誌』54 (4),317-326.

- 国立教育政策研究所.(2014)「学習指導要領データベース」アクセス 2017.1.28
<https://www.nier.go.jp/guideline/>
- 文部科学省.(2010)「学制百二十年史—初任者研修」アクセス 2017.1.28
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318362.htm
- 文部科学省.(2012) 中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」アクセス 2017.5.27
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm
- 小倉育代.宮崎陽子.大本久美子.表真美.岸本幸臣.長石啓子.吉井美奈子.(2009)「家庭科教員の家政学認識と教育現場の課題」『家政学原論研究：家政學原論』(43), 30-38.
- 下司昌.(2013)「「学び続ける教師像」の現実化のために—生涯学習社会と理論・実践問題—」『日本大学教育学会教育学雑誌』48, 56-60
- 高木 直.(2013)「テーマ4 中学校家庭科教員実態調査・中間報告(理事企画)(提案!今,家庭科だからできること,「課題研究」報告)」『日本家庭科教育学会誌』56(3), 161-165.
- 田中洋子.佐々木貴子.貴田康乃.(2000)「家庭科教育における教育と研究とのネットワーク形成に関する基礎調査(第1報):兵庫県家庭科教員のもつ悩みと研究者への期待を中心として」『日本家庭科教育学会誌』43(1), 33-39.
- 上里京子他.(1999)「12の都道府県調査からみる中学校家庭科教育の実施状況(1)—家庭科教員の実態—」『日本家庭科教育学会誌』42(2), 17-22.