

附属学校の研究会における大学の家庭科教育教員の 助言や講評の能力（第2報） －附属学校の設置タイプ別にみた助言・講評担当者の意識と課題－

中屋 紀子* 柳 昌子** 牧野 カツコ*** 吉原 崇恵***** 田結庄 順子*****

Advice and Comments by Professors of Home Economics Education:
At Open Home Economics Classes of the University-Affiliated Schools (2)
－ an Analysis of 2 types Affiliated Schools －

Noriko Nakaya *, Masako Yanagi**, Katsuko Makino***, Takae Yoshihara****
and Junko Tainosho*****

教員養成大学では、教員に対し、日常の講義能力に加えて、さまざまな教育能力が求められる。その一つが附属学校での公開研究発表会当日の公開研究授業での講評・助言能力である。前報では、ここでの当事者が講評・助言をどのように受け止め、またその能力をどのように習得してきているかを明らかにした。本稿では地域の異なるところに附属学校を持つ大学とそれ以外の大学と附属学校の設置タイプを二つに分けて、公開研究会の助言等の実情と意識を見た。考察の結果、1. 大学附属学校が地域ごとに複数ある大学では、附属学校教諭との共同研究の取り組みがあり、研究会のテーマ設定から関わっている例が比較的多かった。ここでは共同研究のシステムづくりを含めて、さらに、質的な発展に課題がある。2. それ以外の大学では、「適切な」助言等においてより実践的な課題が挙げられていた。その一例が即効果が求められる「授業改善の指摘」であり、「公開授業での参会者への配慮」であり、「当該授業に関する指摘」であったりした。それはまた、現実の反映でもあるが、FDの課題も大きいと思われた。

キーワード 家庭科の公開授業、家庭科教師、講評・助言、附属学校、FD

はじめに

教員養成大学では、教員に対し、日常の講義能力に加えて、さまざまな教育能力が求められる。その一つが附属学校での公開授業や校内研究の協力、公開研究発表会当日の公開研究授業での講評・助言能力である。就職時が若い世代の時には、ベテランの指導主事が同席するなかで、授業をする教師からの要望や研究会に参加する参会者の期待などをつかみかね、大きな重

2012年4月5日受理
* 尚綱学院大学 非常勤
** (元) 福岡教育大学 教授
*** 宇都宮共和大学 子ども生活学部 教授
**** (元) 静岡大学 教育学部 教授
***** (元) 広島大学 教育学部 教授

圧を感じさせられる場合も珍しくない。それをもおして、いくつかの失敗を重ねながら、長年の体験を経て、適切な助言等ができるようになる、というのがこれまでの一般的な能力形成のありかたであった。しかし、最近では、大学教員の教育能力が問われ、また、附属学校との密接な連携が強く求められるようになった。そのようななかで、これまで、附属学校での助言等を実際に取り組んできた教員養成大学・学部家庭科教育担当者にはどのように受けとめ、行い、考えてきたか、その経験を明らかにするなかで、今後の課題を見出したいと考えた。

そこで、教員養成大学・学部で、主に家庭科教育を担当する大学教師に、附属学校の公開研究会への協力のあり方（経過と取り組みについての考え）などのアンケート調査を行うなかで、先の課題を追求しようとした。

前報¹⁾では、ここでの当事者が講評・助言をどのように受け止め、またその能力をどのように習得してきているかを明らかにした。そこで直面した困難や活動に伴う問題や課題をFDの視点を導入して、分析することへの重要性を明らかにした。

本報では、附属学校公開研究会にあたっての助言・講評（以下助言等と記す）の実情と意識にポイントを絞り、課題をあきらかにしたい。そのさいに、附属学校の設置のあり方の違いによって、講評・助言の実際や課題のありようも異なっているのではないかと考え、そこにポイントを絞った。

研究方法

- (1) 方法 Eメール (e-mail) を使ったアンケート調査
- (2) 対象の選定と手続き 日本家庭科教育学会会員のなかで、附属学校をもつ教員養成大学・学部の家庭科教育担当者に対して地区別に電話やメールで依頼し、了解を得た後に添付ファイルで調査票を送信した。調査票には選択項目と自由記述欄を設けた。回答はメールによる返信を依頼した。
- (3) 調査期間 2010年7月から9月
- (4) 附属学校設置形態について、ホームページ検索を行う。

結果と考察

1. 分析対象の附属学校の類型

配布した調査票は99名、回収された調査票は95名で有効回収率は96%であった。

はじめに、附属学校での助言等の経験の有無を尋ねたが「全く経験がない」人は6名だった。以下、本稿では、附属学校での助言等の体験に基づく質問を対象にしたので、その6名の回答を除いて集計した。したがって、分析の対象とした調査回答者数は89名である。

ところで、調査対象者の所属する大学には、複数の地域の異なるところに附属学校を持つ大学と大学がある地域に附属学校を持つ大学とがある。同じ条件で考察すると、実情を反映しないことが考えられるので、二つに分けて考察することにした。それは小学校であれ中学校であれ1教育学部1附属校に対して1教育学部複数附属校の場合、大学として何らかの組織的取り組みをしているのではないかと、また、地域別の附属学校の存在が助言等に何らかの影響を与えているのではないかと考えたからである。

表1 教員養成大学と附属学校

| 附属学校設置のありかた別大学・学部 | | 回答者の所属大学数（校） |
|-------------------|-------------|--------------|
| 複数の地域に附属学校を持つ | | 12 |
| 同一の地域に 附属学校を持つ | 学部小養成なし附属のみ | 1 |
| | 小+中 | 3 |
| | 小+中+幼 | 6 |
| | 小+中+幼+特別支援 | 28 |
| 計 | | 50 |

* 高等学校を除く

2011年2月に、各大学のホームページを検索したところ、回答者の所属する大学での附属学校の設置形態は表1に示したものである。複数の地域にまたがって複数の附属学校を持つ大学は12大学、そうではない大学は38大学あった。以下、複数の地域にまたがって附属学校を持つ大学をAタイプ、そうではない大学をBタイプとして、タイプ別に考察する。

2. 公開研究会と事前の授業者などとの関わり方

「研究会の当日以前の授業関係者との関わり」は表2に示すように、小学校でもっとも多かったのは、Aタイプでは「学校のテーマはすでに決まっていたが、発表授業については相談された」（13回答38%）で、Bタイプでは「授業の準備がほとんど整ってから、打ち合わせを兼ねた内容の説明を受けた」（27回答38%）だった。「共同研究の形をとっていたので、テーマ設定から関わった」ものは、24%と、Aタイプに多かった。さすがに、「当日になるまで、内容については知らされなかった」は、3件だった。Aタイプの大学の方が、附属学校との共同研究の形をとっていることが多いと推察できる。ここでの「テーマ」とは「学校テーマ²⁾」ではなく、公開研究会での「家庭科テーマ」や「授業テーマ」について回答しているものと思われる。

表2 研究会の当日以前の授業関係者との関わり

(複数回答)

| 助言・講評の場 | タイプ別 | 共同研究の形をとっていたので、テーマ設定から関わった | 学校のテーマはすでに決まっていたが、発表授業については相談された | 授業の準備がほとんど整ってから、打ち合わせを兼ねた内容の説明を受けた | 当日になるまで、内容については知らされなかった | その他 | 回答数 |
|---------|------|----------------------------|----------------------------------|------------------------------------|-------------------------|-----|--------|
| 小学校 | A | 8 | 13 | 10 | 2 | 1 | 34(件) |
| | | 24 | 38 | 29 | 6 | 3 | 100(%) |
| | B | 9 | 33 | 27 | 1 | 2 | 72(件) |
| | | 13 | 46 | 38 | 1 | 2 | 100(%) |
| 中学校 | A | 9 | 12 | 8 | 1 | 0 | 30(件) |
| | | 30 | 40 | 27 | 3 | 0 | 100(%) |
| | B | 10 | 32 | 31 | 1 | 0 | 74(件) |
| | | 13 | 44 | 42 | 1 | 0 | 100(%) |

* タイプ別とは、Aは複数の地域に附属学校を持つ大学に所属している回答を指し、Bは同一の地域に附属学校を持つ大学に所属している回答を指す。

** 回答が前問で附属小・中を選んだものも含む。従って、小・中を二重に読んでいる。

「学校テーマ」との関連について、「テーマは決まっていますが内容について白紙の状態から相談されました。・・・附属小学校の家庭科教員と一緒に何度か考えた結果の提案は、附属小学校全体での話し合いで却下されました。『そのようなことは新任のあなたにはできないし、認められない。2～3年経ち、自分の授業としてできるようになってから取り組みなさい。』といわれ、大変叩かれ、すべて白紙に戻しました。その先生を苦しめた結果に終わった次第です。」と、過去の経験を率直に語った事例もあった。一言で、「共同研究」と表現するが、それには、多様な在り方が含まれる。この調査だけからは言いきれないが、おそらく、質的な発展には大学、附属学校双方の格段の努力が必要であると思われる。

中学校の場合では「授業の準備が整ってから、内容の説明を受けた」回答が小学校よりもより多く、大学教員への期待が小学校よりも少ないようすがうかがえる。また、AタイプとBタイプとを比較すると、「共同研究の形をとっていた」のが、Aタイプの方が多い。Aタイプに属する回答者の一人は「附属中学校の場合、3附属中合同だったので研究は共同で行い、発表は3つそれぞれの附属中学校で開催した。年度ごとにテーマがあったが、その中に何らかの分野を取り込むことが多かったので、共同研究者は3人の附属中学校教師、大学の家庭科教育担当者2名、教科専門担当者が複数関わった。協議会は「授業者の自評」「共同研究者の講評」で、外部からの参加者には「自分たちの研究の説明」となることが多かった。」と記している。このような複数の附属学校を合わせた研究会の試みは自然にできあがるものではなく、組織的な取り組みの結果できあがったものと考えられる。Aタイプの大学での共同研究の質的な発展のための一つの方向が示されていると考えられる²⁾。

3. タイプ別の助言・講評の順と大学教員の役割

助言等のなかで、大学教員の担当する「役割」を追いたいと、以下の質問をした。助言者が複数いた場合「助言・講評の順番はどちらが先でしたか。」である。

表3 助言・講評の順

| タイプ別 | 常に相手が先 | 常に自分が先 | 時によった | 複数いない | 回答なし | 計 |
|------|--------|--------|-------|-------|------|--------|
| A | 9 | 0 | 12 | 4 | 0 | 25(名) |
| | 36 | 0 | 48 | 16 | 0 | 100(%) |
| B | 9 | 8 | 41 | 3 | 3 | 64(名) |
| | 14 | 12 | 64 | 5 | 5 | 100(%) |

表3に示したように「時によった」が半数以上を占めた。「複数の助言者が居ない」は、Aタイプに多く、また、「常に相手が先」という回答もAタイプに多く、そこでは大学の教員が最後に責任を持った形で発言することが多いと考えらる。Aタイプの大学では、附属学校の研究発表において、大学教員の責任が大きいと考えられる。

「順番によって助言・講評のやり難さ、やり易さなど、気になることがありましたか。」については、表4に示したように「やりにくかった」と回答したのは、27名であった。そのなかには「時によった」が圧倒的多数を占めたが、Aタイプでは「常に相手が先」の割合も大きかった。

表4 講評の順によって助言などがやりにくかった場合

| タイプ別 | 常に相手が先 | 常に自分が先 | 時によった | 計 |
|------|--------|--------|-------|-------|
| A | 3 | 0 | 4 | 7(名) |
| B | 2 | 3 | 15 | 20(名) |

「時によった」場合では、先の場合とあとの場合では「やりにくさ」の内容が異なった。それを整理して、記された自由記述をまとめると、図1のようになった。

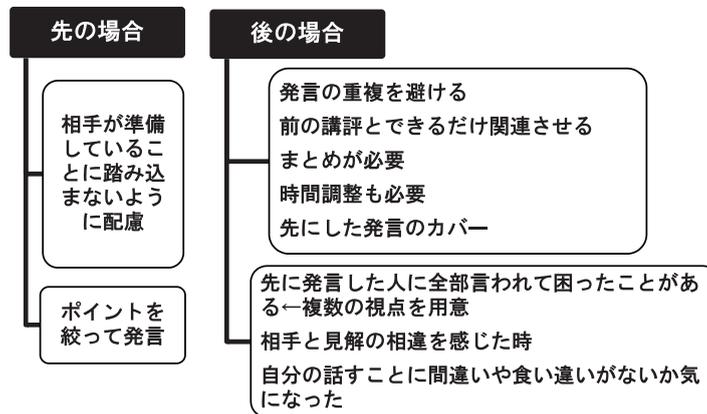


図1 講評の順によって助言などがやりにくかった内容

4. タイプ別の助言・講評についての事前の話し合い

「助言・講評について前もって話し合うことができましたか。」についてはA、Bタイプともに「できた」が約4割、Bタイプでは「できなかった」が6割強と多数を占めた。

表5 助言・講評についての事前の話し合い

| タイプ | できた | できなかった | 両方あり | その他 | 計 |
|-----|-----|--------|------|-----|--------|
| A | 8 | 9 | 3 | 1 | 21(名) |
| | 38 | 43 | 14 | 5 | 100(%) |
| B | 22 | 39 | 0 | 1 | 62(名) |
| | 35 | 63 | 0 | 2 | 100(%) |

* 助言者が一人というケースを除く。

「できた」と回答された全員が何らかのコメントを記載していた。「できた」場合ではAタイプの例をあげると「指導主事の場合には、コメントする立場が異なるため棲み分けしやすい。「研究協力者」のような立場（元附属学校教諭・校長など）の場合には、予めどのようなコメントをするのか、情報交換する。重複している場合は、回答者が別のコメントを準備することが多い。」Bタイプでの例をあげると、「相手は、現場の校長先生あるいは指導主事が多いので、学習指導要領との関連や授業内容に関する課題については、相手に言っていたら、私は研究内

容の意義、研究内容に関わる他の実践事例の紹介と、事前に打ち合わせをすることが多いです。」である。「できなかった」場合のコメントは少なく12人からの記述に留まった。Aタイプでの例をあげると、「助言内容は多くの場合殆ど任されているので。」と記されていた。Bタイプでは「付属小学校、付属中学校の先生方は、大学の先生には何も期待しないという態度の先生である場合も多かったため。しかしこれは、できれば事前に打ち合わせをしておく方が、授業者にとってはいいように思う。」と、厳しい発言もあった。「両方あり」はAタイプのみでの回答だった。例をあげると、「その時々によります。校長先生と組ませて頂くときは、話したいことを話していただき、私の方は重ならない内容をその場で考えて、話すようにしています。」と記されていた。

5. タイプ別の助言・講評で学んだこと

「附属学校での助言・講評を経験して学んだことを自由にお書きください。」と意見を求めた。その回答を以下の枠組みで、集計した。

表6 附属学校の助言・講評で学んだこと (件)

| タイプ | 助言の特徴 | | 説明性（授業の特徴を語れるか？） | 伝達性（分かりやすく考えを伝えられるか？） | 展望性（今後の発展に寄与できるか？） | その他 |
|--------|---------------|--|------------------|-----------------------|--------------------|-----|
| | 立ち位置 | | | | | |
| A (26) | 授業者への共感・支持 | | 4 | 2 | 1 | 2 |
| | 助言者自身の納得・課題意識 | | 0 | 0 | 7 | 5 |
| | 参観者への授与 | | 1 | 2 | 2 | 0 |
| B (89) | 授業者への共感・支持 | | 16 | 2 | 6 | 16 |
| | 助言者自身の納得・課題意識 | | 10 | 1 | 12 | 14 |
| | 参観者への授与 | | 7 | 1 | 3 | 1 |

助言等にあたって、人間関係調整能力に関わる見解として「授業者」の立場を考慮することと「参会者」の立場を考慮することにわけて、助言等の立ち位置をとらえようとした。最後にどちらにも位置づけられないが、助言等をする者自体の納得・課題意識の項目を設けた。それを、「授業者への共感・支持」があるかどうか、また「研究会参会者への授与（サービス）があるかどうか」とした。同時に、助言の特徴を併せてみようとした。授業の特徴を語ることができるかできないか（説明性と表記する）、さらに、参会者に助言等を分かりやすく伝えることができるかできないか（伝達性と表記する）、またさらに、今後の発展に寄与できるかできないか（展望性と表記する）の3つに分けた。表6のように9つに分類してまとめた。

回答者は73名であった。そのなかに「学んだことはない」「余りない」が5名あった。それを除いた回答者数は68名で、回答件数は115である。ここでの件とは、記述の内容が多岐に亘る場合、分割して数え上げたその数を言う。

表6で見られるように、助言などを経て学んだことでは、大きく言うと、「説明性」と、「展望性」について学んだケースが多かった。AタイプとBタイプの比較ではAタイプでは「展望性」が高く、かつ「助言者自身の納得」が最もポイントが高く、Bタイプでは「説明性」が高くかつ「授業者への共感・指示」が最もポイントが高く、ついで、「説明性」が高くかつ「助言者自身の納得」がポイントが高かった。続いて、意見の例を表7で示した。

表7 助言・講評で学んだこと（例）

| 立ち位置 | 授業の特徴を語るができるか (説明性) の例 | 「今後の発展に寄与できるか？」 (展望性) の例 |
|-------------------|---|--|
| 授業者への 共感・支持 | 自分の視点を押し付けるのではなく、授業をされる先生の手持たれている視点や持ち味をどのようにして授業に反映させればよいかを考えるようになりました (B) | 教師の個性を生かした授業改善につなげるにはどうしたらよいか (教師教育の意味を含んだ指導の在り方を習得した) (A) |
| 助言者自身の 納得・課題意識 | 一見意味不明な行動が子供にとっては意図した行動であるなど、場面場面で分かるようになった (B) | 大学と附属との関係について、柔軟かつ実質的な交流の場をもつためのシステムづくりの必要性 (形式的で表面的な関わりの中では新しいものは生み出せないとも思います) (A) |
| 参会者への授与 | 助言・講評の内容を事前に考えておくことは必要であるが、それに拘らないで、助言や講評を行っていかないと、参加者に充実感を与えられない (B) | よい授業を創ることが共通の目標ですから、できるだけ、事前に相談しやすいような環境や体制をつくり、授業を計画し練っていく場面で、こちらの努力を注ぐようにすることが大事だと思っています (B) |

* 事例のなかのA・Bはタイプ別を表している

「伝達性」については、数は多くはなかったが、以下のような意見があったことを加えておく。「プレゼン能力のアップ・・・限られた時間で分かりやすく・効果的に話すことが求められるため、自ずと身についた」である。

また、「これまでのご経験の中で『これはひどい』と感じられた他の助言者の助言・講評について、差し支えなければなるべく具体的に教えてください」については、具体的な記述があったのは、38名 (58 ケース)、「なかった」と答えたのは、35名である。

表8 これはひどいと感じられた他の助言者の助言・講評「あり」

| | タイプ | 授業の特徴を語らない (説明性の欠如) | 分かり易く伝えない (伝達性の欠如) | 今後の発展に寄与しない (展望性の欠如) | その他 | 計 |
|------------------|-----|---------------------|--------------------|----------------------|-------|--------|
| 授業者への共感・支持がみられない | A | 4 (件) | 3 (件) | 3 (件) | 1 (件) | 14 (件) |
| | B | 7 | 4 | 4 | 4 | 19 |
| 参会者への授与がない | A | 4 | 6 | 2 | 1 | 13 |
| | B | 5 | 6 | 1 | 3 | 15 |

回答では、大きく授業者への共感・支持が見られず説明性がない場合と参会者への授与もなく伝達性もない点に重視点があることが分かった。データが少ないが、Aタイプでは参会者への授与がなく、伝達性の欠如という記述にポイントが高く、Bタイプでは授業者への共感・支持が見られなくて、説明性が低いという記述にポイントが高いという傾向が見られた。

6. 適切な助言についての考え方

また、「適切な助言・講評とは？」についての回答を、第1報の分類に従ってAタイプとBタイプで分けたのが、表9である。

表9 適切な助言とは (回答者89名 延べ147件)

| 分類1 | 分類2 | 分類3 | 件数 | Aタイプ | Bタイプ |
|----------------|--------------|----------|----|------|------|
| 家庭科教育に関する基礎的知識 | 教育科学の知識 | 授業理論 | 24 | 9 | 15 |
| | | 授業分析 | 27 | 5 | 22 |
| | | 授業改善の指摘 | 23 | 6 | 17 |
| | 関連科学の知識 | | 3 | 0 | 3 |
| | 最新情報 | 学会の情報 | 5 | 2 | 3 |
| | | 実践例などの情報 | 4 | 0 | 4 |
| 伝える技術 | 助言・講評内容の構築 | | 10 | 3 | 7 |
| | 授業者への配慮 | | 11 | 3 | 8 |
| 協議会を運営する力 | 学校や家庭科テーマの理解 | | 7 | 3 | 4 |
| | 関係者との関係作り | | 2 | 0 | 2 |
| | 共同研究者としての姿勢 | | 4 | 3 | 1 |
| | 参会者への配慮 | | 13 | 3 | 10 |
| 参会者の要求を把握する力 | 全般 | | 6 | 2 | 4 |
| | 当該授業に関すること | | 6 | 1 | 5 |
| | 家庭科の動向に関すること | | 2 | 0 | 2 |

- * ここでの回答は助言経験のありなしに関わらずに集計をしたので、データ総数は95である。
- ** 第1報の分類は、分類1では「家庭科教育に関する基礎知識」、「伝える技術」、「協議会を運営する力」、「参会者の要求を把握する力」の4つに分けた。さらに、分類2では「家庭科教育に関する基礎知識」に該当するものとして「教育科学の知識」、「関連科学の知識」、「最新情報」の3つに分けて分類した。同じく、「伝える技術」としては、「助言・講評内容の構築」と「授業者への配慮」であり、「協議会を運営する力」としては「学校や家庭科テーマの理解」、「関係者との関係作り」、「共同研究者としての姿勢」、「参会者への配慮」であり、「参会者の要求を把握する力」では、「全般」、「当該授業に関すること」、「家庭科の動向に関すること」に分類した。分類3としては、分類2の「教育科学の知識」のなかに「授業理論」と「授業分析」および「授業改善の指摘」を位置づけた。同じく、「最新情報」には、「学会の情報」と「実践例などの情報」を位置づけた。

分類2では、分類1の「家庭科教育に関する基礎的な知識」のなかで、「最新情報」（例えば「より新たな視点や発展的な内容についても紹介をして、現場の先生方に家庭科の魅力や素晴らしさを再確認」）はBタイプに多いことが分かる。分類3では「家庭科教育に関する基礎的な知識」のなかでの「授業理論」は（例えば、「授業者の発表内容の、家庭科教育内容での位置づけと研究意義を明確に伝えること。」）Aタイプに多い。「授業分析」は（例えば「研究的視点で授業実践の意味づけをすることは重要である」）はBタイプに多い。また、「協議会を運営する力」では「学校家庭科テーマの理解」（例えば「学校の課題や授業者の課題意識とずれない助言を行う」）と「共同研究者としての姿勢」（例えば「研究授業の位置づけを明確にする能力」）にAタイプでのポイントが高いことが分かる。他方、「参会者への配慮」（例えば「家庭科の本質や授業計画について、参会者にも伝える必要がある」）ではBタイプにポイントが高いことが分かる。「参会者の要求を把握する力」では「当該授業に関すること」（例えば「現代の社会の中での家庭科の位置づけを話し、次に家庭科の中で本授業の位置づけを話す必要がある」）は、Bタイプにポイントが高い。

まとめ

地域の異なったところに附属学校を持つ大学（Aタイプ）と大学がある地域に附属学校を持つ大学（Bタイプ）と附属学校の設置タイプ別に、公開研究会の助言等の実情と意識を見た。

Aタイプでは、研究会のかかわりにおいて、「学校テーマはすでに決まっていたが、発表授業については相談された」が最も多かった。ついで、「共同研究の形をとっていたので、テーマ設定から関わった」ケースが多く、「助言の順」では「複数はない」と、「常に相手が先」もBタイプよりも多く、大学教員の責任がより重いと考えられる。具体的な助言等では、助言等の順では「気にならない」と多くが答えていたが、「常に相手が先」で、やりにくさを指摘したAタイプの回答者がBタイプよりも多かった。助言等と経験して学んだことについては、「助言等をする者自身の納得できる内容で、しかも今後の発展に寄与できること」が多くあげられていた。「適切な助言とは？」については、Aタイプでは「家庭科教育に関する基礎的な知識」のなかでの「教育科学の知識」のなかで「授業理論」にポイントが高く、「協議会を運営する力」では「学校家庭科テーマの理解」と「共同研究者としての姿勢」にAタイプで、ポイントが高かった。

Bタイプでは、研究会のかかわりにおいて、Aタイプと同じく、「学校テーマはすでに決まっていたが、発表授業については相談された」が最も多かった。ついで、「授業の準備が整ってから打ち合わせを兼ねた説明」がBタイプに多かった。「助言の順」では「時によった」はBタイプに多かった。「研究会の助言を体験して学んだこと」では、Bタイプでは「助言等をする者自身の納得できる内容」という点では同じだが、「発表した授業の特徴を語ることができるかどうか」ということが多く挙げられていた。「適切な助言とは？」については、「家庭科教育に関する基礎的な知識」のなかでの「最新情報」はBタイプの方がポイントが高かった。「家庭科教育に関する基礎的な知識」のなかの「教育科学の知識」の「授業分析」と、「協議会を運営する力」のなかの「参会者への配慮」および、「参会者の要求を把握する力」のなかの「当該授業に関すること」がBタイプにポイントが高かった。

今後の課題

1. 大学附属学校が地域ごとに複数ある大学では、附属学校教諭との共同研究の取り組みがあり、研究会のテーマ設定から関わっている例が比較的多かった。ここでは共同研究のシステムづくりを含めて、さらに、質的な発展に課題があると思われる。
2. それ以外の大学では、より柔軟な対応が求められていると考えられた。「適切な」助言等においてより実践的な課題が挙げられていた。その一例が即効果が求められる「授業改善の指摘」であり、余り多くはない参会者を前にしての「公開授業での参会者への配慮」であり、授業者への評価などに対応して「当該授業に関する指摘」であったりした。それはまた、現実の反映でもあるが、FDの課題も大きいと思われる。
3. また、「学校テーマ」との関わりについては、本稿では十分に追求できなかったが、小学校では特に大きな課題があることを記しておきたい。
4. 他の助言者の助言等を聞いて「これはひどい」と言う体験では、授業者への共感と参会者への授与が欠けていることへの批判が多く、それらを避けることができるような「検討」が必要であると思われる。

本稿の概要は、平成 23 年 6 月に開催された日本家庭科教育学会第 54 回大会で「家庭科教育を担当する大学教員の能力形成－附属学校研究会での助言・講評の実情と課題－」と題して報告した。

謝辞

調査方法としてメールの送受信を使用したため、回答者名が明らかになることを「調査のお願い」の際に記した。その意味では記名調査であったが、助言等で経験した感想、疑問や課題について率直な回答を受け取ることができた。そのことに、感銘を受け、深く感謝申し上げる。この場を借りてお礼を申し上げたい。

註

- 1) 柳昌子、中屋紀子、牧野カツコ、吉原崇恵、田結庄順子 附属学校の研究会における大学の家庭科教育教員の助言や講評の能力 日本家庭科教育学会誌 投稿中
- 2) 附属学校では公開研究会にむけて、各学校では研究テーマを設けている。例えば、宮城教育大学附属小学校平成 19 年度の学校テーマは「子どもが確かに分かる授業の探求と創造」であり、研究主題は「『かかわり合う力』をはぐくむ」である。このテーマのもとで、附属学校内の研究部会が全公開授業をリードする。それを受けて、家庭科の授業テーマは「スーパーチャージ～選んで食べよう～」であった。
- 3) 「大学・学部教員と附属学校教員が研究テーマを共有し、共同研究体制を組織するなど学内の人的・物的資源の効率的活用を図ることも考えられる」と、国立大学附属学校の新たな活用方策等について 平成 21 年 3 月 26 日付で各国立大学にむけての事務連絡文書 4 頁にも記されている。

参考文献

- 1) 法人化後の附属・学部の連携プロジェクトの事例ならびに附属における家庭科の現状について 日本教育大学協会家庭科部門 附属・学部との連携による家庭科の充実と発展の戦略特別委員会 2006 年 8 月
- 2) 大学における教員養成教育の新しい試み SCS を用いた授業の 3 つのパターン 小島郷子・中屋紀子・柳昌子 教科教育学研究第 22 集 2004 年 3 月