

調理実習における教師の「指示」 —小学校の家庭科の場合—

柳 昌子*¹・中屋紀子*²

*¹九州女子短期大学

*²宮城学院女子大学 非常勤講師

北九州市八幡西区自由ヶ丘1-1 (〒807-8586)

(2010年5月31日受付、2010年7月13日受理)

要 旨

家庭科の実習を伴う授業を整然と行うことは難しい。その原因には児童の技能レベルの問題や、家庭科の施設設備の不備などもあるが、教師の授業技術の問題もある。18事例の授業記録から「指示が通らなかった」と推測される箇所を抽出した。なお、必要な指示がなされなかった場合と聞こえなかった場合を除いて、教師の「言葉による指示」に注目した結果、以下のことが明らかになった。

「曖昧な指示」については9件見出された。「指示のタイミングのずれ」では6件、「指示の変更」には7件、児童にすれば無理な「不適切な指示」15件、「意味が理解できない指示」15件、指示された言葉はわかるが技能がついていけず、結果的に「できない」指示が10件あった。授業のシミュレーションの不足、児童の知識や技能のレベルに適していない指示に原因があった。

I はじめに 問題の所在

家庭科の実習を伴う授業（実習授業と略記）を整然と行うことは難しい。それには幾つかの原因が考えられる。まず教科論のレベルで言えば、家庭科の独自性との関わりで「総合的であること」や「実践的であること」に重点が置かれ、それぞれの作業に厳密性を求めるということをしなない場合が多い。授業ではなるべく「楽しい家庭科」を阻害しないように配慮されがちである。

実習は喧噪の中で進行しがちである。その原因として家庭科室という特別教室の使用により一般教室での学習規律が通用し難いということや、実習を伴う授業では児童の空間的拘束が緩やかであること、加えて興味関心のある教材や活動が多く、児童の気分が高揚して平静が保ち難いことなどが上げられる。また児童の技能レベルの問題や、学校側の施設設備の不備などが重なり、計画どおりに授業が進行せず混乱を招く場合も多い。

一方で教師の授業技術の問題も指摘されている。授業シミュレーションの不徹底で授業のねらいが達成されないこともしばしばである。「楽しい家庭科」の実践を目指しつつ、目的

が達成できるように授業を行うことはできないのだろうか。

著者らはこれまで授業の改善を意図して家庭科の学習分野別に、また学校段階別に、授業記録を採り分析してきた。分析の対象は教材、児童、そして教師とその三者の関係など多岐にわたったが、なかでも教師の「指示」に注目し、分析に関わることが多かった^(注1-7)。教科としての特徴を生かした授業とするためには、まずは「家庭科の言葉」（教科独自の精選された用語）を適時に的確に、しかもわかり易く伝える技術が必要だと考えたからである。そして最もその技術が問われるのは実習授業であると言える。

II 目的

近年とみに、教師の指示が児童生徒に通じ難くなったと言われる。「指示が通る」とは、指示を発した教師の意図が理解されるということであり、意味がわかり指示された作業を行うことが出来るということである。授業記録から指示が通らなかったと推測される箇所を抽出し、原因別、授業の種類別に問題を整理することによって授業改善のポイントを見出す。

III 方法

1. 実習授業の記録を分析し、「指示が通らなかった」あるいは「不適切」と判断される箇所を抽出する。「指示が通らなかった」の判断は、授業者との応答、及びVTR再生による児童の行動などから判断した。授業記録は以下のようにして作成された。
 - (1) 授業観察時に撮影されたVTRの音声文字化すると共に、映像に基づいて状況説明を加えて作成した。
 - (2) 授業記録は、福岡教育大学柳研究室と宮城教育大学中屋研究室の、それぞれの企画による授業観察時に撮影されたVTRに基づいている。
2. 1990年から2008年までの記録の中から、公立「小学校」の「調理実習を含む授業」に限定し、該当する「指示」を抽出した。
3. 分析対象の授業は、平常授業5事例、研究発表会のための事前授業7事例、研究発表会当日の公開授業6事例である。実習内容と授業者の性別は表1の通りである。

なお、授業は開始から終了まで撮影・記録されているが、研究発表会以外では「学習指導案」が準備されているわけではなく、また前時からの連続授業もある。したがって「題材名」や「めあて」などは板書や授業者の言葉から拾ったものであるため、対象授業全体として必ずしも統一されていない。

表1 授業の種類別分析対象一覧

平常授業			発表会の事前授業			研究発表会・公開授業		
事例番号	実習内容	授業者の性別	事例番号	実習内容	授業者の性別	事例番号	実習内容	授業者の性別
1	ご飯とみそ汁	男性	6	ご飯の炊き方	男性	13	ご飯の炊き方	女性
2	ご飯とみそ汁	女性	7	ご飯の炊き方	女性	14	お好み焼き作り	女性
3	野菜と卵の調理	女性	8	お好み焼き作り	女性	15	卵の料理	女性
4	野菜の調理	女性	9	卵の調理	女性	16	たまごの料理	女性
5	野菜の油炒め	女性	10	ゆで卵	男性	17	野菜の油炒め	女性
			11	卵料理	女性	18	卵の調理	男性
			12	卵料理	女性			

IV 結果

1. 「通らない指示」の分類

授業記録全体を概観することによって、「指示が通らなかった」と推測された原因を以下のように6つに分類して各授業をみていくことにする。なおこれ以降、教師については「授業者」の語を用いる。

分類1. 曖昧な指示。指示内容に確実性がないために児童の受け止め方も曖昧。

分類2. 指示のタイミングのずれ。活動が開始された後の指示。

分類3. 指示の変更や言い換えによるもの。

分類4. 不適切な指示。児童にすれば無理な、あるいは無意味な指示。

分類5. 意味が理解できない指示。授業者の言っている意味が児童には分からない。

分類6. 「できない」指示。指示された言葉は伝わったが素地としての知識や技能がついていかない。結果的に指示が通らなかった場合。

以上の分類以外でも「指示が通らない」場合が考えられる。必要な指示がなされていない場合や学習規律ができていない（実習のルールが確認されていない、聴き取る態度が習得されていない、騒がしくて聞き取れないなど）場合がそれに該当する。実際、映像を見るとそのような場面は多く見られた。しかし今回は「言葉（口頭）で述べられた指示」に注目したためにそれらを取り上げることはしなかった。

以下授業ごとに「指示が通らなかった」と推測された箇所を抽出し、それらを6つの原因に当てはめた。授業の流れに従って抽出したため原因ごとにまとめてはいない。なお、記述の記号として授業者の発言を『 』、児童の発言を「 」で表し、前後の状況説明を加えた。

2. 授業別「通らない指示」の抽出

(1) 平常授業

事例1～事例5は平常の授業を記録したものである。この授業は、後述する公開授業のように授業のあり方を集団で検討したり、特定の研究課題を追究したりすることを目的としていない。言い換えれば教材開発や指導方法の特段の工夫などが行われていない日常の授業の姿である。記録のための撮影者がいるだけで他に授業参観者もなく、授業者だけでなく児童も、最初カメラを意識することはあってもあまり緊張してはいない。また研究授業と比べると授業時間の大部分を実習に当てている。平常授業の事例の概要と抽出箇所は以下の通りである。

事例1 ご飯とみそ汁 (5年・授業者：男性 OB)

めあては「ご飯とみそ汁を作ろう」。調理用具は授業前に各机の上に準備されており、児童は時間になってからエプロン、三角巾、食器布巾、台布巾、米1合、おかずを持って教室から移動してきた。かなり事前に準備をしていたが、授業者も児童も調理実習には慣れておらず、実習のための学習規律も徹底していなかった。3・4校時続きの授業だったが終了は5校時に食い込んだ。

<1-1>意味が理解できない指示→授業開始後『テーブルの上を見て下さい。はい、まずそれぞれの食器や道具、何に使うか確認して下さい』と指示。この時点で使用器具の説明はなされていない。児童は何を使って何を作るのがわかっていない。

<1-2>不適切な指示→使用するガスコンロと流し台を児童に決定させている。

代表者を集めて指示を出した。『今から、ガスコンロの場所を言うので、良いですか？あの、えーみんなで話し合っ、自分の机、テーブルからあんまり遠くないガスコンロ、ね、みんなで話し合っ決めて下さい』。その結果、どこの流し台とコンロを使うかでもめた。また1つの班が2つの流し台を使った。

<1-3>意味が理解できない指示→持参した米を全部ボールに入れ洗おうとしている児童を見て『えーと、タイム。一人分の分量、きちんと量ってよ！』と指示。学年だよりに従って持参した米の量は「お米一合」である。「きちんと」だけの指示では一人分の量および容積と重さの関係に気づかせることはできなかった。(一人分80g、一合は150g)

<1-4>曖昧な指示→児童に米を研ぐ回数を聞かれて『そんなに透明になんなくても大丈夫』と応えている。「そんなに」の程度が示されていない。

<1-5>不適切な指示→みそ汁用の鍋を決めかねていた児童が、教科書の写真で米を透明な鍋で炊いているのを見つけ、米を両手鍋から移し替えている。通りかかった授業者が『これ(透明な鍋)で炊くと中の様子見えるんだけど、掃除すんの大変なので、これ(両手鍋)』と指示した。児童が教科書で確かめているのだから、変更させるには丁寧な説明が必要。

<1-6>不適切な指示→洗米について『必ず、全部の作業交代交代でやります』と指示。何をどう交代するのか

意味が理解し難い。

<1-7>不適切な指示→一つの班へ『油揚げの油を抜く時のお湯はやかんを使う』と指示。教科書には油抜きが記載されていない。油抜きを行うか否かについて確認しておくべきである。

<1-8>「できない」指示→聞こえていても出来ない。『使わないガスコンロ元栓閉めます』と指示。しかし児童は元栓の閉め方が分かっていないので無視した。

<1-9>意味が理解できない指示→『みそ汁少なくなった班。足してみそ汁を作って』の指示。児童には「足して」の意味が伝わっていない。

事例2 ご飯とみそ汁 (5年・授業者：女性 GO)

この授業は調理実習3回目にあたる。めあては「ご飯とみそ汁を作ろう」。調理器具は示範台に準備されていた。1・2校時続きの授業だが終了は3校時に20分食い込んだ。次の活動にかかる度に授業者を呼び寄せたり確認のため授業者のもとに聞きに行く児童が多く、一斉指導時の指示が確実に受け止められていない。ご飯係りとみそ汁係りが分担しているので作業を休んでいる児童がいる。

<2-1>曖昧な指示→『今日ね、全部5人グループでやって下さいね』と授業者は最初に全班に5人分の量で調理を行うように指示している。欠席者のいる班と4人班2つがあり、そこに授業者と担任の試食分を入れることになっている。しかしどの班に含めるのか徹底していない。「先生！（先生の分）1班でやるんですか？作るの」に応じて『そうだよ』『じゃあ6人分だ、俺たち』『1班って5人だから、だから先生の分プラスされて6人分』『しない、しない、全部5人分』

<2-2>指示のタイミングのずれ→器具を洗うことと洗米とが混乱している。『洗った？お水、量んなきゃ、これ。最初に洗ってもらって』『洗った』『じゃあ、お水やんなさい』『えっ？まだお米洗ってないもん』。この場合の「洗った」は授業者は米を、児童は鍋やざるを考えている。『もう、お水量って。ああ米洗ってからね。お鍋洗って、これで量って。もうやっていいんだよ。水、量つとかないと』

<2-3>指示の変更→『これ、ボール洗ったらどうすんの？ざるも洗った？』『先生ボールで、あつ違う。ざるの中で米洗うんですか？』『ううん。ボールで洗って』『ボールで洗うんだって！』『ざるでやってもいいよ。どっちでも構わないよ。おうちでどっちでやってる？お母さん』『えーつと炊飯器』『お釜のなかでやってんの？じゃあ、ボールでやったら？』

<2-4>意味が理解できない指示→洗い終わって水が白濁しているのをみて、洗いなおそうとしている児童に『あっこれじゃ駄目だってやり直しているんですが、そんなに真っ白、真っ白っていうかね、3、4回洗うって言ったでしょ。白くなくてもいいんです。あんまり透明になる必要はないよ、だから3、4回だったのよ。そんなに真っ白、あんまり透明に、の程度が理解できていない。』

<2-5>「できない」指示→算数の素地が習得できていないところに指示が正確でない。水加減のところで計量が正確にできない。鍋と米の重さを算出させている『1.13に600足したら？600足すんだよ、600』。鍋の重さの単位はキログラム、米はグラムである。鍋に水を入れて「先生、2キロあります』『えーっどうして、あ

らら、そんなにこれ、ちょっといい？捨てるよ』。

< 2-6 > 指示の変更→授業者の段取りの変更で混乱した。『準備できたところまな板と包丁もって行きますよ。いいですか』。各班の代表が準備室の前に集まってくる。授業者は一旦家庭科室に出していた包丁とまな板を準備室に片付けた。準備室の前で待っていた児童は我慢ができずに準備室に入っていく。『材料最初、材料取りに来た方がいいかな。ごめん、ちょっと待ってください』『まな板、包丁危ないので。ちょっと一回戻って下さい。戻って』。材料のことで授業者が準備室を出て行ったが、指示に従わない4つの班の係りが準備室の中においてそのうちの1人が包丁に触った。

< 2-7 > 意味が理解できない指示→みそ汁の水の計量。児童が量を尋ねている。『お鍋ここ？400？そしたら何グラムなの？』『えーつと1人分は・・・』『5かけて850でしょ？うん、そしたら1200だから1200、ここ(目盛を指さす)1.2のところ。1.2のところまで入れなさい』『1.2のところ。だいたい1.2よりちょっと多いところ。1.3ぐらいでもいいです』『1.3ぐらいのところ？』。別の班で水の計量を終えたところで、「少しくらいアップしてもいいですか？多くても』『できるだけ。あぁいいよ。ちょっとでしょ？』。大目にする理由を言えば理解される。

< 2-8 > 意味が理解できない指示→ご飯の鍋が沸騰し始めたら「先生！先生！」と授業者を呼びつける。一つの班で『沸騰したら小さくするの。蓋開けないの。なんで蓋開けるの、いいよこれで。うん、中火、ちょっと小さめ』。「(蓋)開けたくなっちゃう！」。児童は鍋の中の米の動きがイメージできない。鍋の中の様子が気になって仕方がない。

< 2-9 > 意味が理解できない指示→一つの班で「豆腐ってまだ？」に対して『もうちょっとしてから。そうそう煮え難い物から』。別の班で「先生、煮え難いものからって、どれくらい煮ればいいですか？」に対して『軟らかくなるまで。あんたたちの、だから時間がかかるのよ』。煮えにくいものの意味が理解されていない。

< 2-10 > 意味が理解できない指示→みそ汁の味見。一つの班で『これねえこれでしょっぱいと思うよ、多分。なんでこんなにしょっぱくするの。そんなにしょっぱくしないの！』。別の班で『味見した？』『したけど、意味わかんない』また別の班で「先生、味噌薄い』『えー薄くないから。あのね、みんなのねえ、舌、しょっぱいの欲しがり過ぎ』『薄いと思いますよ！』『薄くないから、この色だと』。具がじゃがいもの班。「先生、煮えたらどうするんですか」に『煮えたらお味噌いれて消す』『煮えたかなんか・・・なんだか、煮えたかわかんない。』『煮えた』の目安や塩分濃度についての判断基準が確認されていない。

事例3 野菜と卵の調理 (6年・授業者：女性 KO)

3日前に本時の計画と調理の段取りについての学習をした。「野菜と卵を使って、ごはんの朝食を作ろう」をめあてに、栄養のバランスを考えて主食汁物おかずを「トライアングル調理」(3人1組でご飯、みそ汁、おかずの調理をそれぞれ時間ごとに交代して単独で経験する方式)で作る。本時はその第1回目。各調理台には調理器具が準備されている。11班もあるので各班1個しかないガスコンロをご飯、みそ汁、卵料理の順番で使うことが確認されている。各班のご飯係りはそれぞれストップウォッチを持っている。

< 3-1 >できない指示→着火後 17 分が経っている。焦げ臭い匂いがしたので鍋から離れないで見ていた児童に授業者が声を掛けた。『なんか焦げ臭いみたい。大丈夫？大丈夫そっちの班？弱火は超弱火ね』。映像でみるとご飯は真っ黒に焦げている。指示されても焦がさないための技能が身につけていない。

< 3-2 >指示の変更→おかず係に材料を渡すところでハムの数が足りないことに気づいて『ごめん 2.5 枚ずつにして。半分に切ってあげて』『それからキュウリのところは、半分にしてお互いにかけて。半分。キュウリ使うところ、半分にして他のグループにかけてね』。足りないグループがどこなのか作業中には分からない。板書などで周知させたらよい。

< 3-3 >不適切な指示→みそ汁に使う 2 本のねぎを 8 班で使うように『だから、これを 8 つに分ける。配ってあげて』一つの班で切っている。他班から「先生、ねぎ」。また別の班からも「ねぎない、ねぎ、ねぎどこ？」に対して授業者が『あそこあそこあそこ』『ねぎ？ごめん、ねぎ！』と大声で呼びかけている。児童に任せないで示範台に置かせるか板書などで周知させたらよい。

< 3-4 >不適切な指示→状況が把握できないために適切な指示ができない。おかず作り。サラダ油は 1 本のボトルで使い廻している。現在使用中の班がわからない。一つの班で「先生、油どこですか？』『油、今どこにある？』。他の班からも「先生、油どこですか？』『油ねえ、今、どこかにあるよ。探して』。別の 2 つの班も探している。共有物品の使用ルールを確認しておけば混乱が避けられる。

< 3-5 >「できない」指示→基礎知識や技能が習得されていないために指示されてもできない。ウインナーとピーマンの甘辛煮。焦がしている。『なんでこんなに焦がしたの？あらららら…火強かった？』『これね、ウインナーは切りなさい。作り方に書いてなかった？・失敗作、作り直して』。砂糖が入ったタレは焦げやすいことに気づかずに強火で炒めた。

事例 4 野菜の調理 (5年・授業者：女性 CH)

本時はサラダ作りで野菜の切り方を中心にした授業である。前回に野菜についての学習と調理実習のための作業の確認を終わっており、各自野菜を持参している。自分たちで道具を揃える、野菜を切る、後片付けをするという一連の調理作業の基礎を徹底させることに重点がおかれ、盛り付けには力を入れていない。またドレッシングは授業者が準備しており、児童はそれに好みのもの（梅、かぼす、ごま）を添加するというやり方である。

< 4-1 >意味が理解できない指示→『レタス、包丁で切る？包丁で切って置いてごらん。どんな色になる？…そう、茶色になる。鉄分がはいっているけ…だからレタスは手で使いますが、トマト、きゅうりはそのまんま』

< 4-2 >曖昧な指示→キャンプの時に洗剤を使いすぎた点を指摘して『いろんなお家のやり方があるけど、学校では洗い桶に入れて貫んです。洗い桶ないのでボールを使います。ボールの中に水を入れて溶かします。その中で油物を洗って下さい』。そして児童にやらせずに授業者が各班の水をはったボールに入れて回っていた。(調理作業の基礎の徹底という意味では、洗剤の濃度はこの程度(1lに0.8ml)だとの説明を付してもよかった。)

事例5 野菜の油炒め (5年・授業者：女性TA)

めあては「野菜の油いためを作ろう」。前時に調理法、手順、注意事項について学習した。教科書教材の野菜は3種類(玉葱、人参、ピーマン)であるが、持参した野菜の種類と量は班によって異なり8~13種類ある。1調理台に6人、各自包丁をもっているが、まな板は3人に1枚、3人が同時に野菜を切るため、「切る」活動の時は大変混雑している。

<5-1> 「できない」指示→『硬い野菜は小さく切ると火の通りがよくなるね。細く切る。このあたり気を付けて下さい』。机間巡視しながら『わからないのなら聞いて下さい。野菜いためににならない切り方してる』。小さく、細く切る、と指示されても技能がついていかない。

<5-2> 意味が理解できない指示→『硬いものは強火。はっぱ類、柔らかい物は弱火、硬いものから柔らかいものね』。椎茸、ナス、もやし等、材料が多すぎて硬さの判断に迷っている。生の硬さよりも煮え難くさ、火の通り難さについての事前学習が必要である。

<5-3> 意味が理解できない指示→『切った野菜の) 仲間わけをしなさい!一緒にかためてどうするん!』。煮え難さの異なる野菜を一緒のかごに入れてしまっは、炒める順番の学習ができないことを注意しているが、意味が伝わっていない。

<5-4> 「できない」指示→人参の皮のむき方が分からない。玉葱の切り方は確認させているが他の野菜の扱いについての説明はない。人参の皮むきに奮闘しているのを見て、『こうして持って、しっかり持って、こうして・・・』と示範したが、児童は出来ない。授業者が去ったあとも懸命に挑戦していたが、途中で諦めた。

(2) 特別企画の授業

ここでいう特別企画の授業とは研究会などに付随して公開される授業と、その事前検討のために実施される授業を指している。事前の授業と研究会当日の授業に分けて見てみる。

(2)-1 事前授業

事例6~事例12は研究発表会の前の事前研究会の授業である。事前研究会の授業の特徴は以下の通りである。

研究会のための事前授業には校内あるいは他校からの研究会員が参加して、記録用紙やカメラをもって教室の各所から授業観察を行っている。研究授業の課題に沿った授業のため、実習前後の討論や発表の場面が多く、実習そのものの時間は20分程度に納められている。試行的に行われているので授業者の指示の言葉も児童の行動も制御されている。事前研究会の事例の概要と抽出箇所は以下の通りである。

事例6 ご飯の炊き方 (6年・授業者：男性FU)

研究授業へ向けての事前授業の初回。ライスクッカーを使った炊飯の実験実習。6つの調理台に6名ずつ。めあては「各班で工夫したごはんを炊き、おいしいごはんの炊き方を発見しよう」である。授業では吸水、水加減、火加減、蒸らしの中から自分の班の課題を追求する。授業者は失敗作を意図して、教卓で条件に反した炊飯を同時進行で行っている。観察さ

せながら一斉に点火前、点火10分後、15分後、20分後の米の様子を記録させる。全員で全班のご飯を試食し「おいしい班」を決める。授業者の声は落ち着いてよく通る。

<6-1>指示のタイミングのずれ→『はい、じゃあ火を点けたら席に着いて下さい。ノートを出して下さい。そこに5分後とか10分後、15分後っていう、今炊いているお米のね、様子を調べようってことがありますので、今、丁度2時ですから、先生2時5分になったら連絡しますから、それぞれ米の様子を観察して下さい。』『うん、火を点けてしまったけど、火を点ける前の様子っていうのがあるから、それをちゃんと記録しておいて』。

<6-2>指示の変更→『それ炊き上がったら、ここに(班順に教卓に並べるといこと)ご飯、置いて下さい。持ってきて。危ないかもしれんけど』。研究員に指摘されて鍋の移動を取りやめさせる。『あーっ、火を止めたら、そこ座って』。釜の置き場所を途中から変更したので、熱い鍋を持ち寄る班と持ち帰る班が交差し混雑した。

<6-3>指示のタイミングのずれ→全ての班のご飯の試食は全員が対象である。次々に試食されてご飯が少なくなった。『あーっ！(試食量は)ちょっとにして下さい！』

<6-4>不適切な指示→班ごとに食べ比べをして「おいしい班」と「まずい班」にそれぞれ挙手させた。最後に授業者の示範用について尋ねる。まずいと挙手した児童はいなかった。『これは公平やないね。先生のに挙げん(「まずい」に挙手しない)ちゅうのは。これはどうみてもごっちゃん(芯が炊けていない飯の意)と思うよ。一番まずいとこやる?』。実験実習であるのに「おいしい」の判断基準が確認されていなかった。

事例7 ご飯の炊き方(6年・授業者:女性 NA)

研究授業へ向けての事前授業の2回目。事例6の2日後の実習で授業者とクラスが異なるが、実習室の状況は同じである。授業者は前回の授業を観察しており、めあてと活動は同じであった。加熱時間の経過とともに米の様子が変わっていくことを観察させるが、記録のさせ方や掲示物、板書が事例6の授業と異なっていた。

<7-1>不適切な指示→『おいしかった班はどんな工夫してた?おいしい班、2班、どんな工夫?』に対して2班の児童は「水がきれいになるまで(研ぐ)」と応えたところ、『えー、よく洗う。よく洗うのはいいんだけど、捨てたお汁(研ぎ汁の入ったビーカーを持ち上げて)こんなになってたね。何が入ってる?白く濁っているのは?・あっそう、ビタミンとかね。そ、お米の栄養がね、やっぱりこの中に落ちてるの。洗いすぎるとせっかくのものが無くなってしまふ。3回ぐらいが丁度いいでしょう』。おいしいご飯を炊くことを目的としているので本時のめあてから逸れていた。

<7-2>不適切な指示→予測と異なる結果になった時の纏め方に無理があった。それぞれの炊飯条件で失敗しているが「まずい」ことを認めない児童に、「ほんとはちょっと違う」とまとめようとする場面が多い。米と同量の水で炊いておいしかったと応えた班に『米と同じ水の量で。ほんとはね。ほんとはちょっと違うんです。先生のご飯の味どうでした。硬かったでしょ?お米の量より少し水の量が多い、どのくらい多いかということ、だいたい20%くらい多めの水をいれるのよ』。

事例8 お好み焼き作り (5年・授業者：女性 OK)

研究授業へ向けての事前授業の2回目。「友達の好きなお好み焼きを工夫してつくろう」という課題で、2人1組で相手の注文通りのお好み焼きを作る。1回目に失敗した箇所を修正して、火加減、返しのタイミングなどを工夫することが本時の課題となっている。

< 8-1 >曖昧な指示→指示が前後してわかり難い。調理する順番について説明している。『今日ちょっとね。水の量をちょっと変えます。硬かったらほんのちょっぴり入れて下さい。(卵液を薄めるという意味)そしてこう混ぜてください』『卵を入れる時はあの、粉の中をちょっと穴を開けてね、そして卵をバッチンと割って、この中に入れてスプーンで混ぜて下さい』。水をいつどの程度入れるのかについての指示がない。

< 8-2 >不適切な指示→異なる調理のやり方について一度に指示している。『先に卵をする人は・・・、先に具を混ぜる人もいるんよね。具を混ぜて裏返して、そして焼きあがったら中に火がもう一回通るまで焼いて。じゃあ具を混ぜない人は、先に材料を入れて、たねを入れて、その上に具を混ぜる人。材料も何も入れない人もいる。こういう風なんです。こっちは先に具を混ぜて。で、順番はまずここから材料を入れる。そして具を混ぜる人はこういう順、そして材料を入れます。そして裏返して焼いてできる。その次に材料を混ぜて粉類だけ混ぜて、この上に具を散らして、ここから同じです。何か、質問とかないですか。では焼き始めて下さい』。質問は調理法ごとに確かめるべきであった。

< 8-3 >曖昧な指示→時間の指示がわかり難い。『焼く時間は今から20分。20分間ですからね。今から何時までか？(児童が40分と応える)途中で、一人が20分使うんじゃないくて、交代する時間がある。そして2時50分になるまでに試食をしてもらいます。それから話し合いをします。7分で。2時57分くらいに。あと時間があつたら残りをいれます(意味不明)。掃除まで入れて全部』。

< 8-4 >指示のタイミングのズレ→『あのーすいません。先生、言ってなかったので悪いですが。試食の時は何も上に置かないで下さい(ソースなどかけないこと、の意味)』。すでにかけて食べている。

事例9 卵の調理 (5年・授業者：女性 TO)

研究会のための事前授業。研究会のメンバーが参観している。時折メンバーと相談しながら進めている様子がみえた。めあては「家族に喜んで貰えるたまご料理をしよう」。前の時間にゆで卵づくりをしている。本時は卵1個、調味料は自由、フライパンを使うことが課題の調理実習。自分の課題を追求しながらどこが失敗だったかの反省の話し合いが中心になる。

< 9-1 >不適切な指示→卵をフライ返しで叩きながら「これ駄目、少し・・・」とつぶやく児童に『失敗は成功のもと。いいのよ。いいのよ』。課題追究の実習だから失敗の原因を指摘すべきであろう。

< 9-2 >指示の変更→『あと3分で!』一呼吸おいて『そろそろよ、あと1分』『ごめーん、あと3分ね』みんな聞いていない。指定時間はオーバーしている。

< 9-3 >曖昧な指示→調理し終わったフライパンがコンロの上にそのまま置かれている。授業者は誰に言うとも無く『出てたら危ないでしょ』と柄の向きを変えて回っている。片付けの指示でもないので、どの班の児童もそれを無視している。

< 9-4 >不適切な指示→強調するために『Aをしなさい。Bをしなさい』の指示が頻繁に出る。後片付けの指示で『フライパンはね、レンジの上にそのまま置いておいて下さい。流しにそのまま持っていきません。レンジの上に置いておきなさい。それからあの、お茶碗、箸、その他の汚れたものは流し台にもって行きますが、油物とね、それから油使ってない器と一緒に出しません。洗い桶の中には油を使ってない器具だけを入れなさい。はい、洗い桶の外に油を使ったものを置いといて下さい』。

事例10 ゆで卵 (5年・授業者：男性 NA)

前時にゆで卵の作り方、準備の仕方を学習している。本時のめあては「真ん中に黄身がくるとなるとゆで卵を作る」こと。全体的に学習規律が徹底していない。騒がしくて聞き取れない児童が多く、授業者は終始、手メガホンで叫んでいる。

< 10-1 >曖昧な指示→『ゆでる時間によって半熟とかいろいろあると思うから、あの一、ゆでる時間をね、ちょっと短めにするといいね。自分の名前を書いたやつを早めに取り出して下さい。半熟にしたい人は早めに取り出して！』。ちょっと短め、早めの判断基準を指示すべきであろう。

< 10-2 >指示のタイミングのズレ→点火させてから点火の注意をしている。机間巡視でガスの点け方を点検して廻りながら手メガホンで『ガスの使い方に注意して！』。

< 10-3 >指示のタイミングのズレ→開始時刻の確認をしていない。作業開始後に計時の注意。『ちゃんとき計見よるかねー。いいか時計見ながらようー』

< 10-4 >意味が理解できない指示→半熟卵の殻が剥きにくい児童が、卵を再び網じゃくしに入れて加熱したり水に浸けたりしているのに対して『水に浸けたり出したりしない！』。授業のねらいを想起させて注意すべき。

事例11 卵料理 (5年・授業者：女性 MO)

1回目で失敗したやり方を改善するための授業。めあては「計画書を修正して家族に食べさせたいたまご料理を作ろう」である。各自の解決方法が書かれている三角カードが調理器具とともに置かれている。「見つめ直す点、気が付いた点、はっきりわかった点」をノートに書く。見つめ直すのは量（油、砂糖、塩）、火加減、作業開始のタイミングで、それをビデオを見ながら確かめた。8台の調理台に2人1組の4人ずつで使用している。

< 11-1 >曖昧な指示→『分量のところでやり直しのある人は、分量のところを書き換えて下さい。きちんとね』。家族のためということで調味料の量はまちまちである。「きちんと」の指示の意味が不明。調味料の量り方は指示されているので、修正した量を正確に、の意味だろうか。

< 11-2 >不適切な指示→『今のビデオ見てね、いい？これでいいですか？ほんとにこれで解決できるかどうか考えながら解決方法を書いて下さいね』。本当に解決できるかどうかの判断の拠り所が不明である。

< 11-3 >「できない」指示→『フライパンがあつたかくなつたね。フライパンがあつたまるってというのは、こうやって、手をかざしてね。あつたかくなつたら入れないと。N君みたいに煙がぶわーと出るね。すごく熱くなった後に油を入れたらあんなふうぶわーとなるねえ。はい、熱し方はあつたかくなつてから入れる』。児

童たちは手かざしをしてフライパンの中の温度を確かめているが、加熱不足で油をいれる児童が多い。また油を入れる前だけでなく、入れた後にも手かざしをしている。形は真似ているが加熱温度の目安がつかめていない。

事例12 卵料理 (5年・授業者：女性 YA)

めあては「卵料理のレシピを見直し自分の課題を解決しよう」。2日前の試しの実習の時に問題となった箇所の修正を行う。卵を返すタイミング、フライパンを温めて油や卵を入れるタイミングなど、意識的に「タイミング」の判断に力点をおいている。実習直前に班ごとに代表の児童が「モデル演示」を行ったため、児童は段取りを周知しており、実習中に授業者が指示する場面は少なかった。授業者は無駄のない言葉とはっきりした声、児童の学習規律もできており混乱は少なかった。

< 12-1 > 「できない」指示→卵焼きが焦げかけている。授業者は火を弱めた方がよいと思っているが、児童は「もうちょっと黄色くしたい・・・」に対して『こげるかも知れんよ』と言ってその場を離れた。児童の課題と知識や技能のレベルの乖離が無視された。

< 12-2 > 意味が理解できない指示→「先生、黄身がかたまらんやったけど」と問いかけたところ『どうしたらいいんかねえ、もうちょっと硬くしたかったと？どうしたらいいんかねえ』と言いながら席を離れた。何を直すかについての指示が必要だったのではないか。

< 12-3 > 意味が理解できない指示→『あのフライパンをあつためる時にね、強火でちょっと煙が出るくらいまであつためてた人がいた。フライパンの厚さが薄いから、だからもうちょっとそこらあたりをね』。フライパンの厚さを言う事で何を理解させようとしたか、授業者の意図が伝わっていない。

(2)-2 研究授業

事例13～事例18は研究発表会当日の公開授業である。研究授業の特徴は以下の通りである。

研究会のメンバーが集団で取り組んで公開する授業には、研究の目的や方法についての独自性のアピールが含まれている。そのため個々の児童のめあての発表、そして実習後には試食前の出来映えについての感想、試食後には相互交流を通しての感想（記述と発表）、複数の保護者の自宅での活動についての感想（テープやお手紙）、今後の課題の発表等を時間内に納めようとするために、実習に費やす時間そのものは極めて短いのが特徴である。また事前授業で2回程度試行実習を経ているので児童は各自の作業を見通しをもって行き、実習中に授業者が指示する場面は少ない。教室には大勢の参観者がおり授業者の机間巡視はかなり制限されている。研究授業の事例の概要と抽出箇所は以下の通りである。

事例13 ご飯の炊き方 (6年・授業者：女性 NA)

研究授業（県大会の公開授業）の本番である。同じ内容の実習の3回目。めあては「おいしいご飯の炊き方の条件」を発見すること。班ごとに課題をもって実験的に炊飯する。前回

で(事例7)問題となった着火前の様子の観察は修正されている。各班は洗米、水かげん、火かげん、蒸す、のどれかを工夫するという課題をもっている。

< 13-1 >意味が理解できない指示→めあてが周知されていない。条件を確認するための授業者の炊飯は、洗米1回、米と同量の水、終始強火、蒸らす時間なし、のいずれも「おいしくないご飯」を仕組まれたものであった。『先生のは?』と試食後に感想を求められた児童たちの反応は「少し硬かったけどおいしかったです」「硬かったけど歯ごたえがあっておいしかったです」。その後授業者はそれを無視してまとめる。『先生のご飯に比べてどの工夫もおいしかったですね』。

事例14 お好み焼き作り (5年・授業者：女性 OK)

研究授業(県大会の公開授業)の本番である。同じ内容の実習の3回目。お好み焼きについて、友達から求められた「好み」に適うように、具の入れ方、火加減、焼き方などを工夫するという活動である。前時に問題となった部分の修正が行われているが、説明の時間を取り過ぎて試食の時間が5分未満と短くなった。

< 14-1 >「できない」指示→『それから硬いものはどうしたらいいかね。そう、小さく切る。切り方のところで工夫したらいいのね。誰かが言ったみじん切りとか、小さく切る。中まで火が通るようにしたんよね。焼け易くするんよね。そうすれば良かったね。焼けてない人は残念やった。今度しよう。失敗は成功のもとよね。みじん切りや小さく切ればよいことが分かっているけど、素地ができていない(調理の技能が未熟な)ために指示通りにできなかった。

事例15 卵の料理 (5年・授業者：女性 MO)

めあては「卵1個を使ってフライパン料理をしよう」。個人の課題は目玉焼き、卵焼き、オムレツ、スクランブルエッグのどれか。主な課題は、前回の実習で失敗した原因を時間と火加減に注目させ次時につなげることである。授業前にテーブルの上には各自の課題を書いた三角カードと調理道具が整えられている。めあての確認5分、実習は試食できる状態まで15分。机間巡視中、授業者は個別に質問したり感想を述べる程度で、ほとんど指示や注意はしていない。比較的落ち着いた授業である。

< 15-1 >意味が理解できない指示→卵焼きが「本当はこげないはずだったんだけど少し焦げてしまった」という児童に、『甘過ぎたのね。焼き方はどうですか。焦げてしまった?じゃあ、どうしたらいいですか?そう、手早くする。言い方はいろいろあるね。短くとか手早くとか』。手早くは調理技能を意味し、短くは短時間で、という本時の課題に関係する事柄である。また焦げる原因には砂糖添加も関係しており、授業者には分かっているけど児童には通じなかった。

事例16 たまごの料理 (5年・授業者：女性 FU)

事前に試しの授業を経た後の本番の研究授業である。フライパンを使った卵料理でめあ

ては「家族に作ってあげたい卵の料理を作ろう」。個々の児童の課題は、目玉焼き、卵焼き、オムレツ、スクランブルエッグのどれかについて、前時の失敗を修正して調理することである。授業内容は、各自のめあての発表、試食前の出来映えの感想、相互交流での試食と感想、保護者の感想発表、今後の課題の発表からなっており、実習時間は僅かである。

< 16-1 > 指示の変更→実習直前になっての班構成を変更するという指示があった。『ちょっといい？時間が経つてきますので今から作ります。あのお、一緒の、例えば目玉焼きなら目玉焼きのグループにしようかなあ、つって言ってたけど、みんな手順は慣れているからこのグループでいいって。あ、自分と同じじゃない人もいます（同じグループにメニューが違う人がいるという意味）ね。だからそのあたりをしっかりと見ながら、助け合つて、協力しあつて作って貰いたいと思います。えーつと始まりが遅かったので15分にしたいと思います。手早くして下さい。じゃあ始めて下さい。』

< 16-2 > 指示の変更→短縮された実習時間。急がせるための指示が混乱を引き起こしている。『じゃあ、そろそろ時間になります。後始末にかかって下さい。終わった人は片付けて下さい。あのね、洗うのは後回しでいいから。はい、タイマーが鳴りましたよ。急いで下さい。もうのんびりなんかしちゃ駄目よ。じゃあちょっと反省を書いていると思いますが止めて続きは口で、頭の中で考えて口で言って下さい。はい、止めましょう。まずね、試食をする前に自分で作った卵料理のうまく出来たところ・・・書いて下さい』

事例17 野菜の油炒め (5年・授業者：女性 HA)

めあては「家族に美味しく食べてもらえる野菜の油炒めをしよう」で、「炒め方の順番は野菜の切り方にも関係する」ことをつかませることに焦点化されている。8つの調理台に4人ずつ、教師用示範台で1人が実習している。火力の調節や熱し過ぎたフライパンを濡れ布巾で冷ますことに慣れている。実習中、授業者は作業を促す小声の指示のみ。実習開始から試食まで15分足らずであった。

< 17-1 > 不適切な指示→実習の結果、焦げないで炒めるためには人参、ほうれん草、キャベツの順序か、それとも人参、キャベツ、ほうれん草の順序かを発表している。『じゃあ、どうも切り方によって、あのキャベツはほうれん草よりも（掲示のカードを）前に置いた方が炒め易いかな。あつ、ごめん。キャベツはほうれん草より後に。違うね。前にした方がいいんでしょうね』授業者自身が混乱している。どちらの順のやり方でも「焦げた」「焦げなかった」の発表が続いたからであろう。切り方以外の要素である火加減、油の量や入れ方、炒め時間が制御されていないためである。

事例18 卵の調理 (6年・授業者：男性 KU)

めあては「家族に作ってあげたい卵料理を作ろう」であり、児童は味、盛り付け方、焼き方など自分の課題を追求する。実習前には課題の確認と安全の注意（前回ガスのコックを締め忘れたことと、包丁の置き方）を4分で終了し、すぐに実習にかかった。実習前後の指示は落ち着いた声だが、実習中は調理時間が短いこともあつて児童の体をつついて作業を促し

たり、注意を行ったりしていた。友達の料理をみて感想を書いたり発表したり、保護者の感想（テープ）を聞くことに多くの時間を割いている。

< 18-1 > 不適切な指示→火力が強すぎてフライパンから煙が出ている児童に『焦げ臭いよ！火、弱めたら』と言いながら授業者自ら器具栓を操作した。火加減は授業の主なねらいの一つだが、児童にやらせずに授業者が手を出している。

< 18-2 > 「できない」指示→『終わったと？フライパンすぐ片付けて』児童をつつきながら『ほら、お皿、お皿、お皿』『包丁洗うな、まだ置いとくだけ！』。作業を急がせるが後片づけのための技能がついていかない。

< 18-3 > 曖昧な指示→『はい、じゃあ食べて。お友達のを食べて少しずつ食べてね。味比べしてください。できるだけたくさんのお友達のをね。食べてみて』。何人分の試食をしたらよいかかわからない。

V 考察

以上、授業記録と映像からそれぞれの授業の中の「通らない指示」を抽出してみた。それを授業の種類別・原因別にまとめたものが表2である。

表2 授業の種類別「通らない指示」の件数と出現率

授業の種類 「通らない指示」の原因	平常(5)	事前(7)	研究(6)	授業総数(18)
曖昧な指示	3 (0.6)	5 (0.7)	1 (0.2)	9 (0.5)
指示のタイミングのずれ	1 (0.2)	5 (0.7)		6 (0.3)
指示の変更や言い換え	3 (0.6)	2 (0.3)	2 (0.3)	7 (0.4)
不適切な指示	6 (1.2)	7 (1.0)	2 (0.3)	15 (0.8)
意味が理解できない指示	11 (2.2)	3 (0.4)	2 (0.3)	16 (0.9)
「できない」指示	6 (1.2)	2 (0.3)	2 (0.3)	10 (0.6)
「通らない指示」の合計	30 (6.0)	24 (3.4)	9 (1.4)	63 (3.5)

() 内は各授業の種類当たりの出現率

1. 「通らない指示」の原因別特徴

- (1) 曖昧な指示。全体で9件あり、平常授業で3件、研究会の事前授業で5件、公開授業で1件見られた。「ちょっと短め」「きちんと」などの表現ではなく、数字を挙げたり板書で確認したりすれば確実に伝えることができるような内容であった。
- (2) 指示のタイミングのずれ。全体で6件抽出されており平常授業で1件、研究会の事前授業で5件、大会本番の公開授業では見られなかった。点火など作業の開始を指示した後にあわてて追加指示をしたり注意をしたりしている。研究会の事前授業からの件数が多いのは、研究課題の追求に多くの活動が盛り込まれ、授業技術の面にまで気が回らなかったものと思われる。公開授業の本番で皆無と言うことは、(必ずしも同一授業者の

- 実践ではなかったが) 改善されていることが伺える。
- (3) 指示の変更や言い換え。全体で7件あり、内訳は平常授業で3件、研究会の事前授業で1件、公開授業で3件が見られた。この中には単純な言い間違いによるものと、授業者の段取りミスによるものとが含まれている。後者の場合はかなり授業を混乱させる原因となっている。
- (4) 不適切な指示。児童にすれば無理な、あるいは無意味な指示が含まれる。全体で15件と多く、平常授業で6件、研究会の事前授業で7件、公開授業で2件見られた。この中には授業準備不足や予想外の展開のため不用意になされたものが多い。
- (5) 意味が理解できない指示。全体で16件中あり、内訳は平常授業で11件、研究会の事前授業で3件、公開授業で2件が見られた。一瞥して分かることは、大人の生活体験や感覚に基づいて無意識に出てしまった指示である。教科としての家庭科では、この指示のあり方について十分に検討する必要がある。
- (6) 「できない」指示。言葉は聞き取られているが素地としての児童の知識や技能がついていけないため指示通りにできなかった事例である。全体で10件あり、内訳は平常授業で6件、研究会の事前授業で2件、公開授業で2件が見られた。家庭科は、児童が10歳くらいまでの生活経験や他教科の学習で一定程度の知識や技能を習得していることを前提に成り立つ教科である。ここに含まれる「通らない指示」の幾つかは、それが習得されていないことと関係している。
- ## 2. 「通らない指示」の授業の種類別特徴
- (1) 平常授業。抽出された「通らない指示」は、事例1から9件、事例2から10件、事例3から5件、事例4から2件、事例5から4件で全部で30件あった。平常授業5つの事例の平均は6.0である。全ての原因に当てはまるものが見られたが、特に多かったのが「意味が理解できない指示」、次いで「不適切な指示」「できない指示」であった。
- (2) 事前授業。抽出された「通らない指示」は、事例6から4件、事例7から2件、事例8から4件、事例9から4件、事例10から4件、事例11から3件、事例12から3件で全部で24件あった。事前授業7つの事例の平均は3.4である。全ての原因に当てはまるものが見られたが、比較的多かったのが「不適切な指示」、次いで「曖昧な指示」と「指示のタイミングのズレ」であった。
- (3) 研究授業。抽出された「通らない指示」は、事例13から1件、事例14から1件、事例15から1件、事例16から2件、事例17から1件、事例18から3件で全部で9件あった。研究授業6つの事例の平均は1.4である。事前授業に多かった「不適切な指示」「曖昧な指示」「指示のタイミングズレ」は研究授業では大きく減少していた。これらの通らなかった指示は、構えて行う研究授業では検討段階で大きく減らすことができると考えられる。

以上「通らない指示」の事例を原因別・授業の種類別に見てきたが、その種類や出現情況は題材のなかに占める実習の位置づけや授業者の個性、児童の学習規律の取得状況などによって大きく変わってくると思われる。今回は「通らない指示」に注目したが、前述したように「通らない指示」の出現頻度が必ずしも授業の良し悪しを決めはしないということである。例えば「通らない指示」の抽出件数が最も多かった平常授業の事例2の一部を紹介しよう。

班ごとに「先生、終わりました、6班」など終了した班番号を板書して全体に周知させたり、『これが終わったら材料を取りに来てください。(黒板の) まるをつけたのは最後に取りに来て。これ(包丁とまな板にまる)』とか、『はい、じゃあいよいよまな板と包丁。1班から3班までだけ、来なさい』。授業者はまな板の上に包丁を1本のせて児童に渡す。『2人で来た？誰と誰？危ないから落とさないでね。包丁通りますって。はい、包丁通りますって。落とさないで持って行って下さいよ』など、授業者と児童の間で安全に行動するための約束事ができていた。「指示が通らない」場面も多かったが、他方「指示を通す」ためのさまざまな工夫もなされていることがわかった。

VI まとめと今後の課題

本稿では今まで収集してきた多くの授業の記録の中から、同じ実習でも個別活動の多い「静的」な被服実習に比べて、より「動的」で混乱の多い調理実習を選び、その中の授業者の「指示」に注目して分析した。対象は公立小学校の授業であり、それを平常授業と研究会のための事前授業及び本番の公開授業に分けて検討した。後者の場合、つまり公開が前提とされる授業は、内容・方法すべての面で集団による検討がなされるので、多くの点で制御されておりモデルとして学ぶところの多い授業であった。しかし、教師主導でなされる「指示」と、そこで発せられた「指示」を児童に確実に伝える、すなわち「指示を通す」とはどのような活動か、「通らなかつた指示」について見直し検討するという点からは、いわば「完成度の高い」研究授業からよりも、平常授業から学ぶことが多く、分析対象としても有効であったと感じている。

教員養成のカリキュラムの中には、学生の授業技術の向上を図るための措置としてさまざまな教育実習のメニューが準備されている。家庭科においても教育実習の前後における家庭科教育研究、家庭科指導法など教科教育関連の授業科目の中で、その経験をより効果的なものにするための工夫や試みを行っている。授業分析もその一つである。「指示」について学習する場合の生きた教材を提供してくれる公立小学校の平常授業に注目していきたい。

謝辞

今回の授業分析にあたり、撮影の許可を頂いた学校及び先生方、児童のみなさんに感謝致

します。

注

- 1) 柳昌子・萩原美和「被服学習の現状と教材開発」福岡教育大学紀要 第47号 第5分冊 pp.153-168 (1998・2)
- 2) 中屋紀子・長澤亜紀子「一人・一品・三まわりの調理実習での教授行為—高等学校必修家庭科の授業検討を通して—」宮城教育大学紀要 第36巻 pp.167-182 (2002・3)
- 3) 中屋紀子他編著 一人・一品・三まわり 新しい調理実習の試み 教育図書 (2002・9)
- 4) 柳昌子・濱節子「家庭科の実習における学習規律(1)—指示についての教師の意識を中心に—」福岡教育大学紀要 第52号 第5分冊 pp.117-128 (2003・2)
- 5) 柳昌子・濱節子「家庭科の実習における学習規律(2)—教師の指示に対する高校生の受け止め方—」福岡教育大学教育実践総合センター紀要 教育実践研究 第11号 pp.67-72 (2003・3)
- 6) 中屋紀子・城内恵美・柳昌子「授業における『立て直し』の指示—小学校家庭科での授業観察から—」日本家庭科教育学会第49回大会要旨集 pp.82-83 (2006・7)
- 7) 中屋紀子・千葉由紀子・小野寺俊一「授業をビデオに撮り、そのビデオをもとに授業検討をする」臨床教育研究19 宮城教育大学大学院修士課程臨床教育研究グループ pp.129-150 (2009・3)

参考文献

- ・岩下修『指示の明確化で授業はよくなる』明治図書 1986
- ・二杉孝司・藤川大祐・上條晴夫編著『授業分析の基礎技術』学事出版 2002
- ・八木正一・上條晴夫『これだけは身につけたい 授業づくりの基礎・基本』学事出版 2005
- ・上條晴夫監編『子どもを注目させる指示・発問・説明の技術』学事出版 2007

The Teacher's Instruction in Cooking Practice “A Case of Home economics in the Elementary School”

Masako YANAGI*¹・Noriko NAKAYA*²

Kyushu Women's Junior College

MIYAGI GAKUIN Women's University

1-1 Jiyugaoka, Yahatanishiku, Kitakyushu-shi, Fukuoka, 807-8586, Japan

Abstract

The Teacher's Instruction in Cooking Practice “A Case of Home economics in the Elementary School”

It is difficult to manage the class with a practice of the home-economics in an orderly manner. These difficulties are brought on the one hand through low skill level of pupils and poor equipment for home economics teaching, on the other hand through teaching skill of the teachers.

The part guessed to be “The instruction did not pass” from the teaching documents of 18 cases has been extracted. Teacher's “instruction by oral” was paid to attention, except when it was not directed that it was necessary or did not hear.

The results are as follows:

In concerning to ambiguous instructions, 9parts were found. In of timing gap of instruction 6parts, change in instruction 7parts, and in improper instruction 15parts were found. Instruction to which meaning cannot be understood 15parts, and the case that the pupils were not able to do for their low skill though the instruction was understood, 10parts were found. There was a cause in not suitable instruction at the lack of the simulation of the class, child's knowledge, and the level of the skill.

Keywords: home-economics／cooking practice／instruction／elementary school