

家庭科に対する小学校教師の関与実態と意識

— 鳥取県の場合 —

家庭科教育教室 堀内 かおる

The Actual Situations and the Consciousness of the Elementary School Teachers Who Teach Homemaking in Tottori, Japan

Kaoru HORIUCHI

I はじめに

小学校教師は女性の比率の高い職業であり、わが国の場合、小学校教員全体のおよそ60%が女性である。しかし、高学年の学級担任は男性が女性のおよそ2倍の比率を占めており、担当する学年によって、教師の性別比率が偏っていることが指摘されている。さらに、小学校で家庭科を担当する割合は、女性教師が男性教師を上回っている（堀内 1994）。

近年、小学校では、第5・6学年の学級担任の教諭によって家庭科の指導が行われる傾向があり、上記のように第5・6学年の学級担任には男性教諭が比較的多く配置されているのにもかかわらず、家庭科の指導にあたるのは女性であることが多いのである。

浜島と幕田（1994）は、福島県の小学校における家庭科指導状況を調査した。その結果、小規模校の場合には第5学年では学級担任による家庭科指導が圧倒的に多いため、指導者は男性の方が女性を約2割ほど上回っているけれども、第6学年になると学級担任による指導の比率が低下し、その分低学年担当の女性教師へと、指導者が推移することが明らかになった。

このような事実は、「家庭科担当者」に期待されるある一定のイメージ・資質の存在を思わせる。家庭科を担当するか否かを決定する要因は、各学校の状況によってさまざまであろう。しかしながら、担当が女性教師に偏りがちであるという傾向は、家庭科が「女性的」な教科であるというジェンダー・カテゴリーの範疇から実質ともに脱却しきれていないということを示唆している。

今日、「生活者としての自立」を目指し、男女がともに家庭科を学ぶことの必要性が広く認識されるようになり、「家庭科新時代」を目指す指導の指針（文部省 1992）も示されるようになった。だが、学校教育の現場において、「男女でともに学ぶ家庭科」をめぐる状況の影に潜在化している性差別的な家庭科観は存在していないといえるのだろうか。

ジェンダー（gender）とは、社会的・文化的な要因によって形成される性差のことであり、生物

学的な性差 (sex) とは区別される概念である。近年、日常のさまざまな場面において、私たちの意識や行動を (無意識のうちに) 規定しているジェンダーに基づく規範が存在していることが言及されている (館 1995)。意識や行動の上で発現しているのは「男女差」ではなく、「個人差」すなわち「個性」であるとしても、「個性」(つまり「個別性」) とは、「その人の立つ社会的な立場によっておおいに左右される」ものである。それ故に「個性化とは社会化である」(片岡 1994)とも考えられるのであり、個性は生まれついでのもののみならず、ジェンダーに基づいて差異化された経験や環境によってもつくられ、変容するものであるといえよう。

かつて高等学校家庭科の女子のみ必修を正当化した理由とされたのが「女子の特性」論であった。このような「特性」論は、Scott (1988) がジェンダーを「肉体的差異に意味を付与する知」と定義したように、女性と男性の「肉体的差異」を根拠としたジェンダー差別として典型的なものであった。家庭科学習の機会における制度上の男女平等が実現した現在、家庭科教育にかかわるものは、これまでよりも一層注意深く、家庭科をめぐる潜在的なセクシズムを指摘していかなければならないであろう。そのためには、ジェンダー・センシティブな視点 (堀内 1995a) で教育事象を見なおすことからはじめなければならない。このような観点からみると、既述のような統計に表れている担当教師の女性への偏りは、教師自身の資質や個性を理由に片付けられない問題を提起しているように思われるのである。

Williams (1995) は、「ジェンダード・ジョブ (gendered job)」、「ジェンダード・ワーカーズ (gendered workers)」という概念をもとに、「女性的」とみなされてきた職業に携わる男性について論じている。小学校で家庭科を担当する教師とは、Williams の定義に従えば二重の意味における「ジェンダード・ワーカー」であるといえる。なぜなら、小学校教師という職業、家庭科という教科がそれぞれ「女性的」なジェンダー・カテゴリーに属しているからである。

これらの家庭科担当者たちが、なぜ家庭科を担当するようになり、どのようにして指導にあたっているのかということ を明らかにすることによって、小学校における家庭科の位置づけが把握できるように思われる。小学校から高等学校まで男女必修の教科となってもなお、今日の家庭科がジェンダード・サブジェクト (Attar 1990) の地位に甘んじているのだとすれば、今後の家庭科教育に関してどのような改革が必要とされるのだろうか。

1989年の学習指導要領改訂以降、「男女でともに学ぶ家庭科」に対する提言は、カリキュラムや教育内容、教育方法等のさまざまな側面から行われている (中村・福田 1991、櫛田 1993、久保 1993、日本家庭科教育学会 1994など) が、小学校家庭科を担当する教師に視点を当て、指導に関する問題や改善点について述べているものは見られない。以上のような観点から、本稿では、小学校における教師の家庭科への関与実態と意識を調査した結果をもとに、小学校における家庭科教育の今後の方向性、特に教師自身の家庭科への取り組みについて問題提起をしたい。

本稿の構成は、次のとおりである。まずはじめに、本研究の方法論について述べ、第2に1994年に実施した鳥取県下の小学校教師を対象とした家庭科の指導実態と家庭科観に対する調査結果について報告し、家庭科教育に及ぼすジェンダーの影響という観点から分析を行う。第3に、特に家庭科を担当する女性教師に着目し、家庭科への関与ならびに家庭生活実態を生活時間調査結果をもとに分析する。最後に、自由記述による家庭科の学習指導についての教師の意見をとりあげて今後の家庭科教育に対する要望をまとめた後、以上の調査結果を総括し、小学校における家庭科指導をめぐる問題を提起し、結びとする。

II 方 法

本稿における論考は、1994年に実施した2つの調査（以下、第1調査、第2調査とする）に基づいている。次に、これらの調査の概要について述べる。

1 教師の家庭科指導実態と家庭科観に関する調査（第1調査）の概要

鳥取県下のすべての国公立小学校（分校は除く）169校の第5・6学年の教諭およびその他の教師で家庭科を担当しているものを対象とし、郵送による質問紙調査を実施した。調査実施期間は、1994年3月である。回答者の内訳は表1に示すとおりである。有効回収率は84.5%であった。

質問紙の内容は、①学校における家庭科の担当者と家庭科の担当経験の有無、②指導上の困難、指導による自分にとってのプラス面、③最も望ましい家庭科指導者、④教師の指導における男女差について問うものであり、さらに付加質問として自由記述の項目を設けた。

表1 第1調査対象者の内訳（人）

	男	女	合 計
第5学年学級担任	147	68	215
第6学年学級担任	152	64	216
そ の 他	6	119	125
合 計	305	251	556

2 教師の家庭科への関与時間と生活実態に関する調査（第2調査）の概要

3月に実施した第1調査の結果の送付についての希望があった小学校ならびに返送の際に学校名の記載のあった小学校合計73校に対して、再度調査の依頼を行った。対象としたのは、前回の調査同様、第5・6学年の学級担任の教諭およびその他の教師で家庭科を担当しているものである。27校から調査の実施に対する承諾を得、該当する教師92名分の調査用紙を各学校宛てに郵送し、回収は個別に返送することとした。調査の実施は、1994年10～12月である。有効回収率は56.5%、回答者の内訳は表2のとおりである。

表2 第2調査対象者の内訳（人）

	男	女	合 計
現在家庭科を担当中	8	32	40
現在家庭科を担当せず	9	3	12
合 計	17	35	52

第2調査は、家庭科に対する生活時間調査と意識調査から構成されたものであった。生活時間調査は、教師の家庭科への関与時間と学校内外での生活実態を把握することを目的とし、家庭科の授業のある日とその前日および翌日の、合計3日間のプリ・コード方式によるタイム・テーブルを記載するものであった。

意識調査では、家庭科の学習指導に関連する準備の有無や研修への希望など、具体的な要望について尋ねた。分析にあたっては、教師の属性による家庭科の関与時間の相違に着目し、相違を生む諸要因を考察するための資料として、意識調査を参考にした。

3 第1調査と第2調査の関連について

第1・第2調査は、既述のように共通した問題意識のもとに計画され、鳥取県下の小学校教師を対象にしているという点において継続しているが、第1調査は県下の小学校に対する悉皆調査であったのに対して、第2調査は調査依頼に応じた学校のみを選出しているため限定されており、対象者に偏りがあり、第2調査の対象者は第1調査の対象者と必ずしも一致していない。

しかしながら生活時間調査のような個人のプライバシーに大きくかわり回答者の負担が大きい調査を実施する場合、無作為抽出ではなく対象を限定して調査を実施するという方法論が確立されており、データの一般化を目的としない典型調査によるデータ分析の有効性が論じられてきた（伊藤 1994）。本研究においても、第2調査は上記のような方法論に基づいている。考察を進めるにあたり、第1調査で鳥取県下の小学校における家庭科指導の実態と教師の意識についての全体的な傾向を把握し、第1調査で得られた自由記述の分析に加えて第2調査において実証された教師の生活実態をもとに、分析を深めていきたい。

III 結果および考察

1 家庭科担当教師の実態と意識

(1) 担当形態

鳥取県下の小学校では、学校単位で見ると図1に示すように第5・6学年の学級担任の教諭が家庭科を指導している場合が最も多い。次いで「その他」すなわち第5・6学年の学級担任外の教師が指導している。図2によると、第5・6学年の学級担任の教諭のうち、現在家庭科を担当している男性は約4割、女性は約8割である。これまで家庭科を担当したことのない女性はごくわずかで、高学年学級担任の女性教師は、ほぼ家庭科を担当する傾向にあるのに対し、これまで家庭科担当経験のない男性は、約2割に及んでいる。

図3は、現在家庭科を担当している教師がどのような立場の教師なのかを尋ねた結果を示している。男性の家庭科担当者は、わずかな例外を除き、第5・6学年の学級担任である。しかし女性は、あらゆる立場にある教師が、家庭科を担当している。

以上の結果から、鳥取県においても家庭科の担当形態は、先行研究に示されていた他県における状況（堀内 1994）と共通していたことが明らかになった。

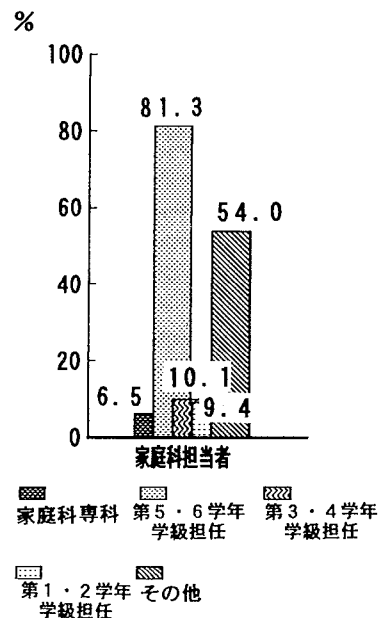


図1 各校の家庭科担当者（複数回答）

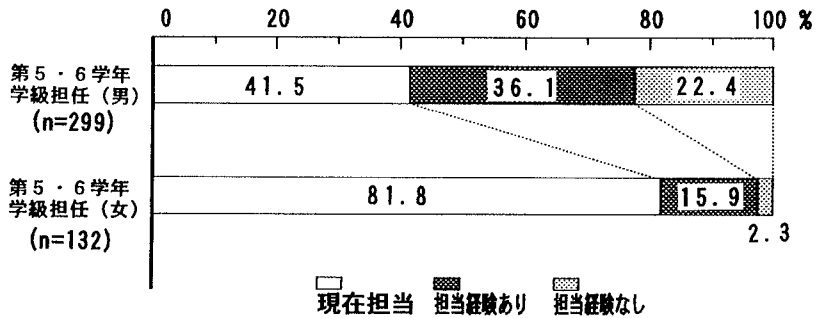
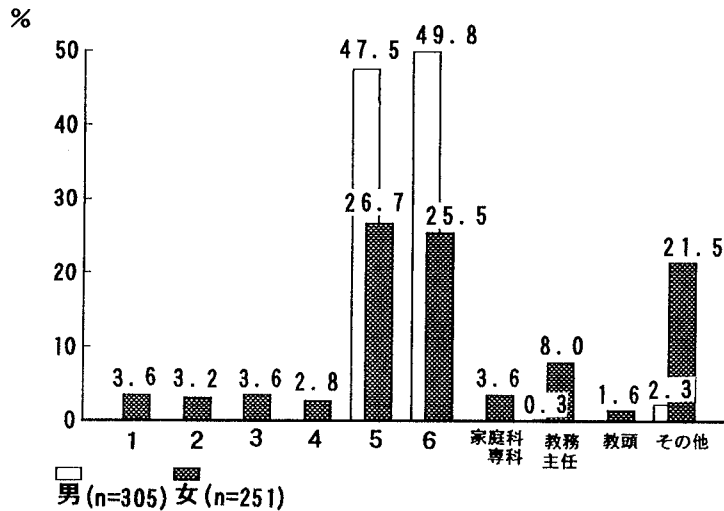


図2 家庭科の担当経験の有無



注) 1 : 第1学年学級担任, 2 : 第2学年学級担任, 3 : 第3学年学級担任
4 : 第4学年学級担任, 5 : 第5学年学級担任, 6 : 第6学年学級担任

図3 家庭科の担当状況

(2) 家庭科指導上の困難および家庭科指導による自分にとってのプラス面

家庭科の指導経験のある教師が、指導上困難に感じたことを表3に示す。男性は被服製作技能の指導に特に困難を感じているのに対し、女性は家庭生活の実態把握や家庭との連携をとることに困難を感じる傾向にあった。このことは、男性の場合家庭生活における被服管理経験の多少が影響していること、女性では学級担任以外で家庭科を担当している教師が多いことと関連していると思われる。

家庭科を指導して自分のプラスになったこととして、男性は裁縫や調理の技能の向上や家事をするようになったことなど、日常生活における具体的な変化をあげていた。それに対して女性は、家庭生活に目を向けるようになったことや、児童観・家庭科観の変化というような内面的・精神的な変化を指摘していた(表4)。

表3 家庭科担当者が困難に感じたこと（複数回答）

	第5・6学年 学級担任 男 (n=124)	第5・6学年 学級担任 女 (n=108)	その他 女 (n=103)
家庭生活の実態把握	9.7	** 24.1	31.1
被服製作技能の指導	44.4	32.4	25.2
調理実習技能の指導	12.9	9.3	9.7
適切な教材の準備	22.6	26.9	32.0
学習内容の定着	26.6	24.1	30.1
家庭との連携	4.8	*** 19.4	*** 40.8
児童の興味関心の喚起	10.5	12.0	22.3
評価	20.2	20.4	26.2
技能の個人差への対応	35.5	* 50.0	48.5
困難なし	4.0	0.9	1.0

* P<0.05

** P<0.01

*** P<0.001

表4 家庭科を指導して自分のプラスになったこと（複数回答）

	第5・6学年 学級担任 男 (n=124)	第5・6学年 学級担任 女 (n=108)	その他 女 (n=103)
知識の増加	46.0	36.1	44.7
家庭生活へ目を向ける	33.1	41.7	50.5
裁縫技能向上	27.4	*** 1.9	2.9
調理技能向上	12.1	*** 1.9	1.0
家族について考える	21.8	19.4	21.4
家事をするようになる	8.1	*** 0.0	1.0
児童観の変化	26.6	** 44.4	35.0
家庭科観の変化	9.7	17.6	29.1
生活観の変化	2.4	4.6	8.7
特になし	10.5	5.6	5.8

** P<0.01

*** P<0.001

(3) 最も望ましいと考えられる家庭科指導者

「最も望ましい」と考えられる家庭科の指導者について尋ねた結果、男性の51.5%、女性の78.9%が「第5・6学年の学級担任（性別は問わない）」と回答している。次いで、男性の35.7%、女性の12.6%が「家庭科専科（性別は問わない）」をあげている。このように考える理由を表5、表6に示す。第5・6学年の学級担任が最適と考える理由として、「児童の実態をよく把握していること」、「家庭との連携をとることが容易であること」、「性役割の固定化を防止するため」などが指摘されている。家庭科専科が最適である理由としては、「専門的な技能・知識を持っている

ること」,「教材研究に力を入れられること」,「視野の広い指導が可能であること」などが高率であった。

表 5 最適の家庭科指導者が第 5・6 学年学級担任である
と考える理由 (複数回答)

	男 (n=150)	女 (n=195)	χ^2
児童の実態をよく把握	72.0	81.5	*
専門的な技能所持	0.7	0.5	
専門的な知識所持	0.7	0.5	
視野の広い指導可能	24.0	16.4	
家庭生活の経験豊富	0.0	0.0	
授業時数の均等化	4.7	3.1	
教材研究に力点	1.3	1.5	
家庭との連携容易	40.0	68.7	***
性役割の固定化防止	27.3	34.9	
家庭科室設備の管理上	0.0	0.5	
性別の特性上	0.0	2.6	
他教科との関連指導可	8.7	20.5	**

* $P < 0.05$

** $P < 0.01$

*** $P < 0.001$

表 6 最適の家庭科指導者が専科であるとする理由 (複数回答)

	男 (n=104)	女 (n=31)	χ^2
児童の実態をよく把握	1.0	3.2	
専門的な技能所持	86.5	58.1	***
専門的な知識所持	81.7	64.5	
視野の広い指導可能	31.7	35.5	
家庭生活の経験豊富	7.7	3.2	
授業時数の均等化	17.3	22.6	
教材研究に力点	47.1	67.7	
家庭との連携容易	1.9	0.0	
性役割の固定化防止	5.8	16.1	
家庭科室設備の管理上	19.2	38.7	
性別の特性上	0.0	0.0	
他教科との関連指導可	1.0	0.0	

*** $P < 0.001$

(4) 教師の指導における男女差について

家庭科指導者の指導上の男女差の有無に対する意識を図 4 に示す。

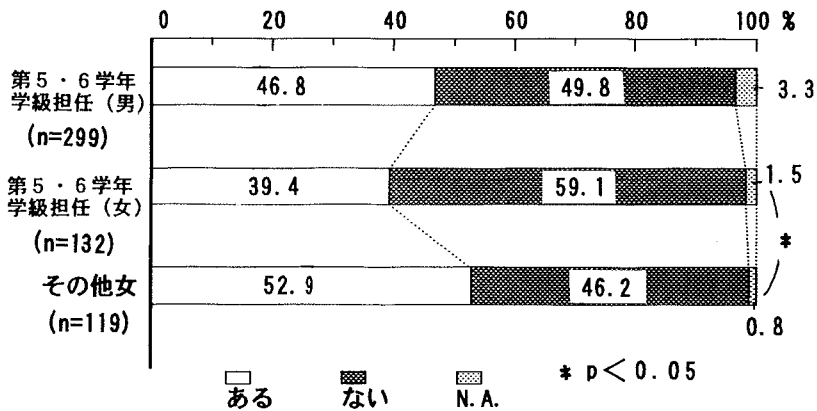


図4 家庭科指導上の男女差

男女とも意見が二分された。第5・6学年学級担任(男・女)と、その他の教師(女)を区別してみたところ、「差がない」と考える割合は第5・6学年学級担任の女性が最も高率で、担任外の女性の過半数は、「差がある」と考える傾向がある。

また、図5に示すように、男女とも性別役割分業に反対する意識が強いほど、「学習指導上の男女差はない」と回答する率が高い。特に女性では有意差が認められ、性別役割分業観と家庭科指導上の男女差の認識には、関連性が認められた。

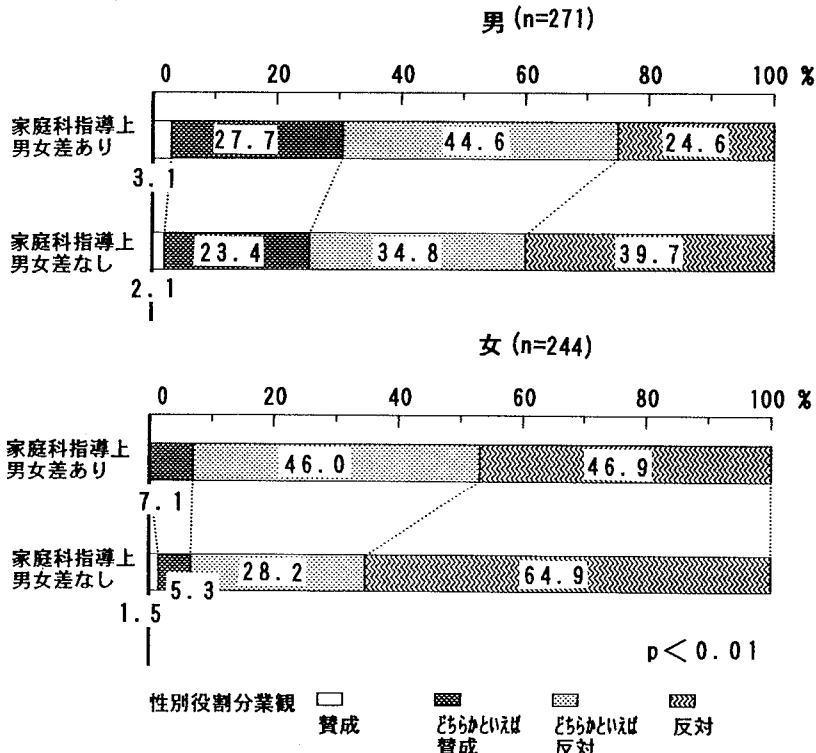


図5 性別役割分業観と家庭科指導上の男女差に対する認識の関連

「家庭科指導上の男女差がある」と考える教師が、そのことについてどのように思っているのかを尋ねたところ、図6に示されているように、「当然のことであり、違いは違いとして認めなければならぬ」という回答が最も多く、男女とも過半数を占めており、「止むを得ないことであるが、指導者としては望ましくない」がそれに次いでいる。

また女性には、男性と比較して「教員の性別によって指導上の違いがあってはならない」という意識が多く見られる。

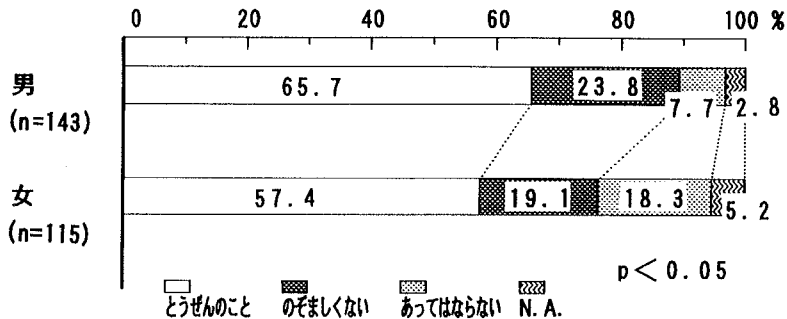


図6 指導上の男女差に対する見解

それでは、「家庭科指導上の男女差がある」と考える教師の性別役割分業観を取り上げてみると、図7に示されているように性別役割分業に反対の意識が強いほど、教員の性別による指導上の相違に対して否定的である。

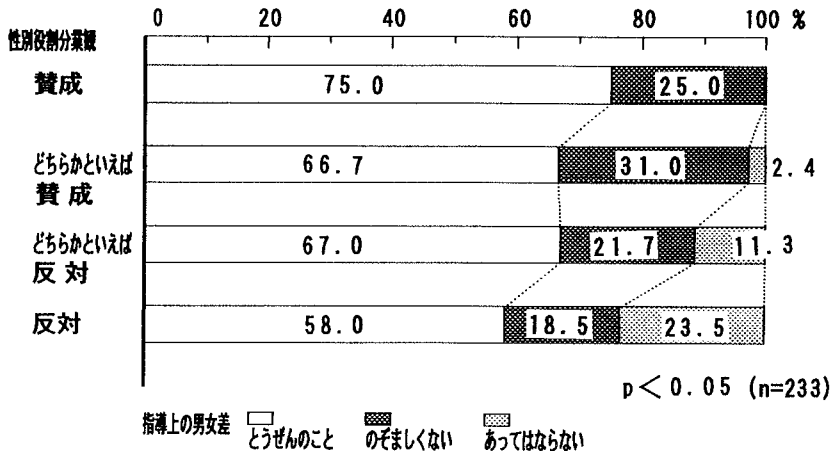


図7 指導上の男女差があることに対する見解と性別役割分業観の関連

「指導上の男女差がある」と考える理由は、「子どもの頃からの生活経験に違いがあるから（生活経験）」が最も高率で、次いで「これまで受けてきた教育の方法・内容に違いがあったから（教育上相違）」があげられている（図8）。これらの項目はいずれも、男女差が社会的・文化的な性差であるジェンダーに他ならないことを示唆している。「男女には生得的な性質の違いがあるから（生得的相違）」は比較的低率であるが、男性は女性よりも、「生得的相違」を選択する傾向にある。

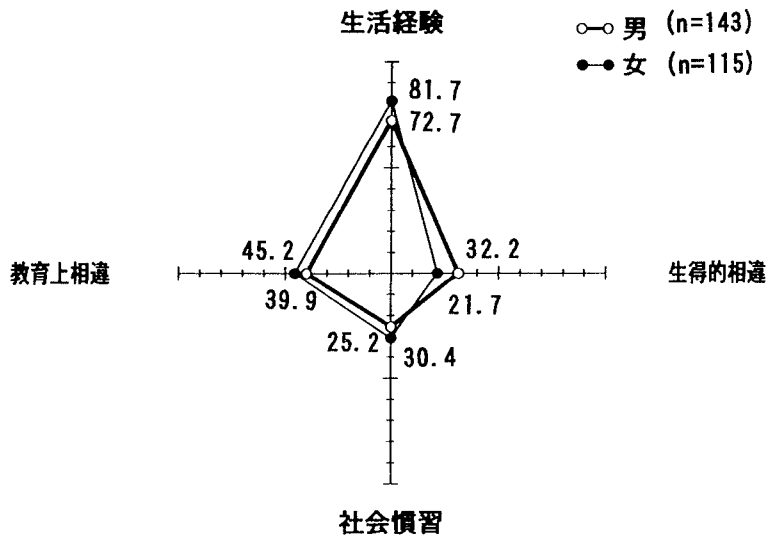


図8 指導上の男女差があると考える理由 (%)

以上のような結果から、鳥取県下の小学校教師は、家庭科指導上の教師の男女差の存在を認めていないものがおよそ半数であった。残りの半数の教師たちは、教師の指導上の男女差は教師自身のこれまでの経験や教育によって生じた、ジェンダー差であるととらえていた。しかしながら、このような男女差の存在を認める者の過半数は、指導上のジェンダー差を疑問視せず、当然の相違として受け入れていることが判明した。

(5) 家庭科指導による教師の意識の変容

自由記述は、家庭科の指導経験者に対する質問項目の中で、家庭科を指導したことによって「児童に対する見方が変わった」「家庭科に対する見方が変わった」「自分の生活観が変わった」と回答した教師に対し、具体的な記述を求めたものと、「家庭科に対する意見・要望」に対する見解に大別される。ここでは、家庭科の指導を行ったことによる教師の意識の変容が指摘されていた記述を取り上げ、考察する。

① 「児童に対する見方が変わった」という見解について

自分の児童観の変容を指摘した教師の見解の大部分は、他教科の授業においては見られなかった児童の姿が見られ、新しい発見をしたというものであった。例えば、次のような記述に代表されるものである。

- ・他の学習では見られない児童の様子を知ることができた。児童の家庭における家族との関わりを知ることができた。
- ・国語、算数では理解できにくい子が、この時間には生き生きと活動しており、その子の良さを見つけることができた。
- ・他教科で意欲が見られない子どもが家庭科では生き生きと活動している姿が見られた。
- ・他教科の学習では見られない児童の家庭生活に対する考え方、その背景にある家族の家族観、家庭観が見えてきた。

家庭科の学習は家庭生活と直結する内容を持っている。それ故に、授業における子どもと教師の関わりを通して、教師は児童の家庭生活をうかがい知ることができるのだといえよう。ある教師の次のようなことばが象徴的である。

・一人ひとりに、家庭の生活を背負った人生がある。

また、児童に対する新しい発見の一つに、性差に対する印象があげられる。具体的には、次のような見解である。

・他の教科の学習では見られなかった面が見られた。例えば調理実習で男子でも積極的に調理をする子があるかと思えば、女の子でも何をして良いのか要領の悪い子もいるなど、日常では見られない意外な面を見ることができる。

「男子でも」「女の子でも」ということばは、この教師が子どもたちの性別によって、学習のすめられ方に相違があるとみなしていたことを示唆している。しかし、次に示す見解のように、家庭科を指導したことによって、このような子どもの学習に対する取り組み方の相違は、男女差ではないと判断するようになったことがうかがえる。

- ・男子が大変興味を持って取り組んでいる様子に、性別によって関心度に違いはあまりないことがわかった。
- ・家庭科は男子よりも女子の方が上手という先入観が誤っていたことがわかった。
- ・男子の中で予想外に家庭科にうちこむ児童が見られた。

② 「家庭科に対する見方が変わった」という見解について

自ら指導を行ったことによって家庭科に対して初めに抱いていた印象が変化するという見解には、家庭科が「『生き方』について見なおし、考える教科」とであるという認識を新たにしたというものがあつた。

- ・共に“生きる”ということに密接につながる教材だと、改めて感じた。
- ・技能を習得させるのではなく、自分の生活を見つめ、改善していこうなどという、“人としての生き方”にかかわる教科。
- ・人としてたくましく生きるためのすべが養われる教科だと実感した。
- ・生活技能の習得が中心の教科だという意識が強かったが、生きるということの最も基本的なことを学習する場だと思うようになった。
- ・生きる力を育てるのに、とても大切な教科だということ。

教師自身、指導する以前は家庭科では調理や被服製作等の実習の印象が強く、技能教科という認識を持っていたところが、技能の習得に限定されない「生き方」を学ぶことが、家庭科において重要であると考えられるようになったと思われる。このことは、次の意見に見られるように、家庭科の学習内容の範囲が広く、生活全般に及んでいる点に気づいたこととも関連している。

- ・技能重視の教科であると思っていたが、幅広く生活全般、さらに環境問題など社会問題にも及ぶ内容を含んでいる。視野が広がった。

また、児童観の変化においても指摘されていたように、学習指導においても家庭科と性差の関連を見なおしたという見解があつた。

- ・「女先生のように専門的にしている人でないと持てない」と思っていたが、教材研究をしていくうちに男でも十分指導できることがわかってきた。
- ・男性でも教えることができるんだと思うようになった。
- ・女性とか、専科の先生が適任というわけではなく、男性の担任でも十分に指導できることがわかった。

これらの指摘は、家庭科を指導する以前は、家庭科の指導は女性が行うことがふさわしいという

考え方があったことを示唆している。家庭科の指導経験は、家庭科に対する固定観念を変える契機となっているものと考えられる。

③ 「自分の生活観が変わった」という見解について

家庭科の指導を通して、教師自身の生活観が変容したという指摘としては、次のような見解があげられる。

- ・家庭科の学習を通し、自分自身の生き方を見つめなおした。
- ・子どもたちに指導している以上は、自分の生活態度をふりかえるので、見直しをしたり改善したりして、かなり意識して生活するようになった。
- ・人間にとって大切なものは何かを考える機会がふえた。
- ・料理や洗濯、被服の仕事は女性の仕事という先入観がなくなった。
- ・自分の身の回りのことは、自分でする。

これらの記述には、教師たちが家庭科を指導したことによって、自らの生活により自覚的になったことがあらわれている。また、自分自身で自らの生活を管理することの重要性に気づくことによって、家事労働に対する性別役割分業観も否定されるようになることが示唆されている。

2 教師の家庭科への関与時間と生活実態

(1) 「家庭科への関与時間」の定義

第2調査では、「家庭科への関与時間」という概念をもとに、各教師の1日の生活全体の中で「家庭科への関与時間」がどのような位置を占めているのかを探った。「家庭科への関与時間」とは、「学校、自宅、あるいは研修の場で、教師が家庭科の準備、施設・設備の管理、家庭科の授業とその事後処理、評価活動、教材研究というような家庭科にかかわる諸活動にかける時間の総称」を意味するものと定義した。なお、時間量の集計にあたっては、同時に進行した複数の活動についてそれぞれ個別に時間を集計しているため、1日全体の生活時間が24時間を越える場合があることを付記する。

(2) 女性教師の生活時間

第2調査では対象者数が少なく、殊に男性がわずかであった。したがって、男性のデータは参考に止め、現在家庭科を担当している女性教師に焦点を絞って考察を進める。

表7は、これらの女性教師たちの家庭科の授業日の1日の生活時間と、各生活行動の行為者率を示している。

睡眠時間は6時間30分、収入労働時間は10時間34分、家事労働時間は2時間14分、社会的文化的な生活時間として3時間41分となっている。社会的文化的な生活時間のうち、家庭科以外の学習・研究にかけた時間は1時間3分となっている。被雇用者全般と比較して、教師の生活において特徴的なのが、この「学習・研究」の時間が長い点である。1991年に実施された総務庁「社会生活基本調査」によると、被雇用者の学習・研究の時間は、男6分、女7分であった。教師の場合は、職業に直結する自己教育としてのこのような生活時間が、社会的文化的な生活時間の中で大きな位置を占めており、職業から離れた余暇を日常的に楽しむ時間は多くはない。

家庭科への関与時間については、家庭科の授業日当日は授業準備と授業の片付け、評価活動のために合計1時間4分をかけている。

表 7 家庭科授業日の生活時間 (女教師) n = 28

	生活行動	時間	行為者率(%)
生理的生活時間	睡眠	6.30	100.0
	食事	1.03	100.0
	身の回り・入浴	0.56	100.0
	休息	0.16	32.1
収入労働時間	通勤	0.45	100.0
	勤務	9.49	100.0
家庭科への 関与時間	家庭科授業準備	0.21	71.4
	家庭科授業	1.17	100.0
	家庭科授業片付	0.23	85.7
	施設設備管理	0.05	14.3
	評価活動	0.20	50.0
	個人教材研究	0.05	14.3
	グループ教材研究	0.02	3.6
家事労働時間	調理・片付け	1.03	78.6
	掃除・住生活管理	0.16	42.9
	洗濯・衣生活管理	0.15	50.0
	裁縫・手芸	0.01	3.6
	育児	0.21	21.4
	世話・介護	0.09	14.3
	買い物	0.09	39.3
社会的・文化的 生活時間	テレビ・ラジオ	0.58	71.4
	新聞・雑誌	0.22	53.6
	読書	0.13	28.6
	移動	0.02	10.7
	学習・研究	1.03	64.3
	趣味・娯楽	0.01	3.6
	スポーツ	0.11	7.1
	団欒・家族とのかかわり	0.23	35.7
	付き合い・交際	0.00	0.0
	社会的活動	0.00	0.0
	その他	0.28	35.7

注) 家庭科授業日が土曜日のサンプルを除外して集計した。

それでは男性教師のデータも参考にして、家庭科の授業日の前日の家庭科への関与時間を見ると、教師の属性によって大きく異なっていることがわかる。第5・6学年学級担任外で家庭科を担当する女性教師（以下、「その他の教師」とする）の家庭科への関与時間が最も長い（図9）。

3 家庭科に対する意見・要望

第1調査において、自由記述であげられていた家庭科に対する意見や要望は、指導のあり方に対する見解、教科の本質にかかわるものと、現状の問題点の指摘に分けることができる。以下、それぞれ特徴的な見解を取り上げてみたい。

(1) 指導のあり方について

家庭科の指導に関して、生活科や社会科との関連や総合的な学習の提案などの意見

があった。これらの見解は、いずれも生活全体を総合的に学習することの重要性に基づくものと考えられる。

- ・生活の仕方、生活の技術、生活するための知識、家族内の人間関係等、1・2年の生活科の延長としても、よりよい社会生活、家庭生活を送るためにも大切な教科であると思う。
- ・1年から家庭科に関する指導を生活科を通して指導していくべき。3・4年にどうつなげるかが難しいが。
- ・社会やその他（学活など）の教科と総合的に取り扱う部分を多くすべき。例えば環境問題など。社会科と家庭科を合科すれば、より身近な問題としてとらえ、より総合的に実践に結びつけられると思う。

(2) 教科の本質について

家庭科の本質についての考えや疑問が示されているのは、次のような意見である。

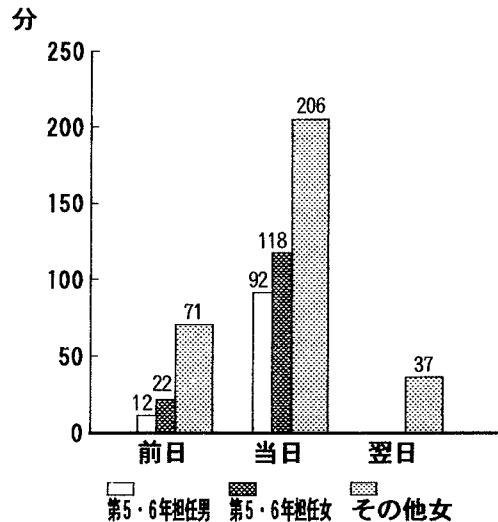
- ・家庭科は技能ではなく、心を育てるものだと思う。
- ・基本的な生活習慣の育成をめざすのか、その上に立った生活向上をめざすのか、私にはわからない。

「心を育てる」ということには多くの含蓄が感じられる。しかしながら、家庭科でどのようなことを学習したらどのような心が育つのか、ということには言及されていない。家庭科の学習は、個人の生活に密接にかかわっているために、一人一人の価値観によって判断される部分が大きく、学習内容には正誤いずれかに判定できない問題が多く含まれている。二つめの意見で問われていることから、家庭科が究極的に何を目標しているのかが分かりにくいことを示唆しているように思われる。

(3) 現状の問題点

家庭科をめぐる現状の問題点としては、以下のような指摘があった。

- ・備品の絶対的不足および老朽化。



注) 前日：家庭科授業日の前日
当日：家庭科授業日
翌日：家庭科授業日の翌日

図9 家庭科への関与時間（平日）

- ・教材研究を綿密にしようとするれば、多大の時間を要する。
- ・もっと家庭でも家庭科を大切にしてほしい。特に実践の場を提供し、協力してやってほしい。
- ・行事、難しい内容、そして生徒指導など、限られた時間数の中でこなしていくとしたら、犠牲になるのは（犠牲にするのは）、家庭科などの技能教科になってしまう。
- ・調理実習と給食とが難しい。食べられなくなる。
- ・家庭科について教材研究できるゆとりが欲しい。
- ・研修の場がもっと多くあればいいと思う。

これらの意見は、家庭科の指導内容や方法のみでは解決できない問題が学校現場には山積していることを示している。家庭科を誰が担当するかということも、学校という組織全体の問題として、とらえる必要がある。

家庭科を技能教科とみなすかどうかについては、家庭科の教科観の要となる問題である。戦後新しい教科としての家庭科がスタートしたときには、家庭科は「技能教科ではない」という理念を掲げていた。しかし、1950年前後に小学校家庭科の「廃止論」が台頭した際に、「技能教科である」という教科としてのアイデンティティを確立せざるをえなくなり、その後一貫して「技能教科」としての特色を維持し、教育課程に一定の位置を占めてきたという歴史がある（堀内 1995b）。小学校家庭科の「技能」の位置づけについては、次の見解に見られるように、今日的な教育的意義を改めて検討した上で、明らかにしなければならないであろう。

- ・現在あまり家庭でしないこともあり、特にミシン、縫い物等、取り上げ方はどうだろうか。知識のみで終わってもいいか。
- ・学習内容が今の実態より遅れている部分があると思う。

IV おわりに

1994年に実施した鳥取県下の小学校教師を対象にした二つの調査結果をもとに、学校教育の現場で小学校家庭科がどのような位置にあり、教師はこの教科に対してどのように関与しているのかを探ってきた。得られたデータは、鳥取県下の小学校家庭科の担当状況が、先行研究によって明らかにされている各都道府県の状況（堀内 1994）と類似していることを示すものであった。すなわちそれは、担当者の女性への偏重ということに要約される。第5・6学年の学級担任ではない教師が担当する場合、その担当者が男性であることは稀であり、第1調査の回答者のうちで第5・6学年の学級担任ではない男性の家庭科担当者は、6名であった。本研究にあたって冒頭で指摘したジェンダー・バイアスの存在が、調査結果から実証されたといえる。

また、第1調査は、教師のジェンダー観を把握することを念頭に置いた内容を含むものであった。その結果、教師たちのおよそ半数は指導上の男女差の存在を否定していた。しかし、残りの半数は、男女差は存在するととらえており、そのうちの過半数は、それが当然の相違で認められなければならないと考えていることが明らかになった。自由記述には、家庭科の指導を経験したことによって、教師自身の性役割観が変わったというものも少なくなかった。しかしそれではなぜ、前述のような指導形態上のバイアスが存在しているのだろうか。家庭科が、男女教師が必ず教える（教えることのできる）教科となっていないのは、なぜなのだろうか。

アンケート調査の結果は、認められる指導上の男女差が「生活経験の相違」や「これまでに受けてきた教育による相違」によるものであると指摘しているのである。これらの相違は、ジェンダーのステレオタイプを反映しているものにはかならない。これらの相違が「当然のこと」と黙認され、

Summary

Homemaking Education has been taught to all boys and girls of 5th and 6th grade in elementary schools in contemporary Japan. Former studies about homemaking teachers in elementary schools found that teachers who taught homemaking were mostly women teachers in spite of the greater number of male homeroom teachers of the 5th or 6th grade.

Two researches were carried out in March and in October to December, 1994 in order to find out what the actual teaching situations in homemaking in elementary schools in Tottori were. One of the researches adopted time allocation survey. The results of these researches were as follows :

There was a significant relationship between recognition on differences of teaching homemaking and teachers' consciousness towards gender role differentiation. The teachers who answered that there were different styles of teaching homemaking by men and women, thought that such differences were due to their different life experiences and educational practices from their childhood. The findings suggested gender stereotypes in elementary teaching.

Elementary teachers thought that homemaking education had influence on students' decision making of their daily life and future lifestyle. Therefore teachers' everyday life were very busy, they had little time to prepare for homemaking classes. Some of them needed opportunities learning teaching methods and creating teaching materials for homemaking education. The support system with gender perspective approach for teachers who instruct homemaking should be established.