

小学校家庭科を担当するための 教員養成・教科に関する科目についての検討(第1報)

— 講義内容と教材を構成する力 —

岡田 みゆき*・濱崎良重**・加藤 みゆき***・小川 育子***
(家庭科教育) (附属坂出小学校) (家庭科教育) (家庭科教育)

*現085-8580 釧路市城山1-15-55 北海道教育大学釧路校

** 762-0031 坂出市文京町2-4-2 香川大学教育学部附属坂出小学校

*** 760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

Subject Curriculum for Home Economics Education in Elementary School Teachers Training Course I

- Effects on Students' Curriculum Making for Home Economics Education -

Miyuki Okada*, Yoshie Hamazaki**, Miyuki Katoh*** and Ikuko Ogawa***

* Present address: Kushiro Campus, Hokkaido University of Education, 1-15-55, Shiroyama, Kushiro 085-8580

** Sakaide Elementary School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University, 2-4-2, Bunkyo-cho, Sakaide 762-0031

*** Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

要 旨 教員養成課程の学生の家庭科および小学校の家庭科教育に対する意識を高めるために、家庭科の教科に関する科目について、教科内容中心の講義(専門的講義)と、実践的な講義(実践的講義)を実施し、比較考察した。専門的講義では、小学校での家庭科の教育内容を扱った。実践的講義では、地域素材を取り入れて教材を構成する方法を示した。教材を構成する力は、専門的講義を受けた学生よりも、実践的講義を受けた学生の方が明らかに高くなっていた。

キーワード 小学校家庭科, 小学校教員養成, 教科に関する科目, 実践的講義, 教材を構成する力

1 はじめに

「教員の資質能力の向上」は、教育改革の成否のカギとも言われ¹⁾, その対応が、特に教員養成系学部に求められている。

野村²⁾ は、教員に不可欠な資質能力の第一は、授業を組織する力であると言う。また、1997年の教育職員養成審議会の第1次答申『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』の中でも³⁾, 「教員には、単に知識を学ぶだけではな

く、そのときどきに学校教育において、子どもたちに授けることが必要な内容について適切に教科指導等を行う能力が求められることになる。したがって、教科等に関する専門的知識及び技能の修得の教授に当たっては、単にそれぞれの学問分野の研究成果や特定の技能の修得にとどまらず、教職に就いてから後も、社会の変化や学問研究の進展等に自ら対応し、自立的に学習を進めることができる基礎的な能力を養うことが、特に求められる」と述べている。つまり、教科指導能力の育成が教員の資質として最も望まれていることを示唆するものである。

真下⁴⁾は、教科の指導に求められている能力とは、学習指導要領や教科書を読み解く力とともに、それを越え、子どもの発達段階や興味・関心にそった授業を構成する力であり、その授業を展開する力であると指摘している。

小学校教員養成では、免許法では、教科に関わる科目は、一種免許を取得する場合でも、「教科の指導法」(必修科目)と「教科に関する科目」(選択科目)の2科目が規定されているだけである。最大限2科目4単位の中で、教科の指導に求められている能力を育成しなければならない。

一方で、岡東⁵⁾は、教員が「嫌い」などいい意識を持ってない教科については、いい教科指導はできないことを指摘している。つまり、教科指導のためには、その教科に対して「好き」、「関心がある」、「教えてみたい」など、好感を持っていることが重要である。

特に家庭科では、家庭科や家庭科の授業に関する興味・関心がなければ、日々変化する生活の中で、新たな教材を発掘し、子どもの発達段階や興味・関心にそった授業を構成するまでには至らない。また、家庭科では自らの生活を工夫したり、創造したりする実践的な態度が求められており、家庭科教員自らが実践者となれることも不可欠な資質能力の1つであろう。

そこで、家庭科や家庭科を教えることに対して、「興味や関心がある」、「教えてみたい」などのプラスの意識を学生が持てるようにするため、家庭科の「教科に関する科目」について検討することを目的とした。

2 研究の背景

2.1 教員養成系学部におけるカリキュラム改革

1) カリキュラム全般に関わる改善

教員養成大学・学部では、教員養成カリキュラムの改善に向けて種々の試みを行ってきている⁶⁾。

例えば、東京学芸大学では、教員養成カリキュラム開発センターにおける教員養成プログラムの研究⁷⁾が2001年からスタートした。

また、愛媛大学教育学部の教育実習の研究⁸⁾では、教育実習生の教科指導能力を体系的に身に付けさせる方法として、「教育実習到達目標段階表」を開発した。教科指導の能力を「授業構想力」(目標、単元構成、授業構成)、「授業展開力」(話し方、接し方、教具使用)、「授業評価力」(診断的評価、形成的評価、自己評価等)の3つから捉え、各々について「段階表」を作成している。特に、教科指導の能力を高めるために、「授業構想力段階表」が教科の特性や指導法が違うため教科ごとに作られている。ただし、家庭科については、まだできていない。

2) 家庭科教員の資質を育成するためのカリキュラム改善

家庭科教員の資質を育成するカリキュラムを改善した例としては、岩手大学、宮城教育大学、岡山大学による改善などが挙げられる。岩手大学は生活を総合的に考えられるように、理科、技術、数学、美術の教員の講義科目を加えてカリキュラムを再構成した⁹⁾。宮城教育大学では、実践力を持った家庭科教員の育成から、専門科目の開設科目を減らして、教職専門科目を大きく増加させた¹⁰⁾。岡山大学では、カリキュラムを、第1段階(1年次)では「家政学と家庭科教育」、第2段階(2年次)の専門科目では「概論」、「各論」、「実験・演習」と段階を踏んで組織し、その学習内容が第3段階(3年次)の教職科目「家庭科授業研究」、「家庭科教育演習」、「家庭科実践研究」で統合していく構成をしている¹¹⁾。

これらのカリキュラム改善は、家庭科教員の資質を高めるうえで、大変有効であると考えら

れるが、岡山大学では、実際にこのカリキュラムを履修しようとする学生がほとんどいないなどの問題も抱えている。

3) 授業科目に関わる改善

教員養成における授業科目についての研究としては、中村・竹内による家庭看護教育に関わる研究¹²⁾、山口による教材研究の在り方についての研究¹³⁾ などしかない。

2. 2 家庭科における教科の指導を行う能力

武藤¹⁴⁾ は、「教師としての専門性は、家庭科に関する最新の知識を持つことではなく、授業を想定した教材の知識をもつことである。」という。実際、たとえ高度の衣食住の科学知識や技術を持っていたとしても、それらをどのように授業に反映させ、児童の発達段階や興味・関心にそって教材として適用させるかについての意識や理解なしには、教師として意義のある知識や技術になるとは思われない。

また、上里¹⁵⁾ は、家庭科の指導の能力について、教職の専門性と実践力についての真下の論⁴⁾ から、「子ども自身とその生活を理解する力」「教科内容を理解する力」「教科内容を編成する力」「教材構成力、教材化の力」「教授行為の開発とそれを遂行する力」「学び合いの関係作り、それを支援する力」であると、教員養成では、実験や実習を導入した授業作り実践力が教科専門の授業での経験に負うところが大きいと指摘している。

実際、森本は¹⁶⁾、小学校で家庭科を担当している教員を対象とした調査から、家庭科指導の不安な点として、指導方法、教材作成、教材研究を挙げていることを報告している。また佐藤らは¹⁷⁾、家庭科教員養成に関する研究から、大学の教員養成に期待していることとして、学校教育の場面における、実践的指導力の基礎の修得であることを指摘している。

これらのことから、家庭科に関する「教科に関する科目」における講義においても、実践を想定しながら、専門的知識を得ることが必要であると考えられる。

2. 3 小学校教員養成における家庭科の指導を行う能力

教員養成は、教職科目や専門科目、教育実習を含めて、4年間にわたって教員の資質を培っていくものである。

前述の上里¹⁵⁾ のいう、家庭科の指導の能力のうち、「子ども自身とその生活を理解する力」「教科内容を理解する力」は明らかに「教科に関する科目」に、また「教授行為の開発とそれを遂行する力」「学び合いの関係作り、それを支援する力」については「教科の指導法」に負うところが大きい。しかし、「教科内容を編成する力」「教材構成力、教材化の力」については、どちらの科目でも取り扱うことも可能であろう。ただ、武藤¹⁴⁾ のいう「授業を想定した教材の知識」を身につけるには、「教科に関する科目」に導入することの価値は高いと考えられる。

特に、「教材を構成する力」については、教科によって、特性や指導方法に違いがあるということが指摘されており⁸⁾、家庭科の教材を構成する力は、家庭科独自のものであり、家庭科に関わる講義科目の中で育成すべきであることを意味している。

2. 4 家庭科における教材を構成する力

家庭科では、2002年から実施されている新学習指導要領¹⁸⁾ において、各学校が創意工夫して教育課程が編成できるように、具体的に題材を示す扱いを改め、大綱化して題材が示された。とりわけ、小学校家庭科においては、題材として指定されたものは、「米飯」と「みそ汁」のみである。これ以外の題材は、教師が自由に選定できることになった¹⁹⁾。このことは、教師自らが地域や学校および児童の実態に基づいて、教材を選択あるいは開発し、授業を構成していくことが求められるようになったことを意味している。

2. 5 家庭科に対する教員養成系学生の意識

家庭科に対する教員養成系大学生の意識には、小学校家庭科の学習に対する印象の強さと、学生が学びたいと思う内容が一致していない²⁰⁾、

家庭科は大学生に、重要でもない、好きでもない、教えやすくもない教科である²¹⁾ などがある。また、家庭科に対し、学生は総合的に生活指導をする実践的な能力を求めていること²²⁾ などが指摘されている。

全般に、家庭科について、興味・関心や教えたいという意欲は高いとはいえないのが現状である。

2. 6 小学校家庭科教員養成に対する教員の意見

一方で、担当者側には、小学校の家庭科の基礎となる広い範囲の内容を総合的に深く教授するためだけでも、2単位「教科に関する科目」だけ、あるいは「教科の指導法」を含めても4単位だけでは十分だとは考えられていない²³⁾。

また、「教科に関する科目」については、「教科の専門性（細分化した学問分野の研究成果の教授）が過度に重視され、教科指導をはじめとする教職の専門性がおろそかになっている。教員スタッフの専門性に偏した授業が多く、子どもたちへの教育につながるという視点が乏しい。教職課程においては授業科目の名称に相応しい包括的・体系的な教育が必ずしも十分になされていない。」²⁴⁾ など、その在り方や「教科の指導法」との関連性については、議論が続いている。

3 本研究の目的

以上の背景から、教員がその教科に対してよいイメージを持つことがよい教科指導に繋がること、「教科に関する科目」の講義においても授業を想定した教材の知識を得ること、そのため、「教科に関する科目」に教材構成力の育成に関わる内容を取り上げること、家庭科の教材を構成する力は家庭科に関わる講義科目の中で育成すべきこと、という4点が重要であると考えられる。

そこで、本研究では、小学校家庭科の指導を行う能力を育てるために、学生の家庭科に対する興味・関心を高め、教えてみたいと思えるような「教科に関する科目」のあり方について、

検討することを目的としている。

「教科に関する科目」として、教科専門に関わる知識や技術のみを取り扱う講義と、教科専門に関わる内容と同時に、教科指導に関わる能力のうち、「教材構成力、教材化の力」（以下「教材構成力」）の育成を取り入れた講義を行い、比較検討する。

異なる2つの講義で、教科に対する興味・関心、家庭科を教えたいかどうかの意識がどう変わるかについて検討したい。

本報では講義の概要を中心に、次報で家庭科に対する意識の変化について報告する。

4 講義の概要

教科専門のみを取り扱う講義と、教科専門に関する内容と同時に、教科指導に関わる能力のうち、「教材構成力」の育成を取り入れた講義と、2つの講義を行った。

教科に関わる内容のみを取り扱った講義を「専門的講義」と呼び、「教材構成力」に関わる内容を取り入れた講義を「実践的講義」と呼ぶ。

4. 1 専門的講義

小学校家庭科で取り扱われている内容についての専門的知識・技能の修得を目的とする。概要は表1に示した。

講義の目的・講義計画についてのオリエンテーション（1時間）後、「被服」（4時間）、「食物」（4時間）、「住居を含む家庭生活」（4時間）と3つの領域に分けて、各領域の担当教員が小学校家庭科に関連する専門知識と技能について講義・実習を行った。

表1のように、講義の構成は各専門領域の内容に基づいており、各領域の小学校家庭科の授業内容に関わる内容はもちろん、その背後にある専門的な知識や技能についても触れながら、講義・実習を行った。教材には、従来、学習指導要領や教科書で取り上げられてきたものを使用した。小学校家庭科の目的や内容については、各領域で解説した。

4. 2 実践的講義

表1 「初等家庭」の講義構成

「専門的講義」の構成	「実践的講義」の構成
オリエンテーション (1時間) ・授業「初等家庭」の目的と計画の説明	オリエンテーション (1時間) ・授業「初等家庭」の目的と計画の説明
被服領域 (4時間) (1) 被服とは (1時間目) ・被服に関する用語の説明, 内容の説明 ・学習指導要領と教科書から小学校家庭科の被服に関する目標と学習内容を説明 ・被服に関する採用試験の問題 (2) 被服製作の基礎 (2時間目) ・布の説明, 繊維の特徴 ・手縫いの基礎と袋を製作 (3) 消費者としてみた被服 (3時間目) ・被服の購入と消費者問題 ・被服の廃棄とリサイクル (4) 被服の管理 (4時間目) 洗濯の基礎知識 ・洗剤をめぐる環境問題	家庭科の目標と内容 (1時間) ・小学校学習指導要領家庭編を参考に, 小学校家庭科の目標と内容を説明 ・指定題材について 地域教材について (1時間) ・地域教材の長所を説明 ・地域教材の実践例と紹介 題材「香川の織物・保多織」(3時間) (1)「保多織から日常着を考えよう」(1時間目) ・保多織の歴史と地域産業との関わり ・布の基礎 ・布の性質, 用途, 洗濯方法 (2)「保多織の布を使って, 自分や家族が使える袋をつくろう」(2,3時間目) ・裁縫道具の種類と使い方 ・基本的な縫い方・製作計画と製作 ・作品PRのレポート
食物領域 (4時間) (1) 食物学とは (1時間目) ・健康な食生活と食生活に関する問題点 ・学生の食生活の実態 (2) 学習指導要領の食物に関する説明 (2時間目) ・食品成分表の見方 ・6つの基礎食品と1日の献立 (3) 調理について (3時間目) ・調理操作論 (湿式加熱と乾式加熱) ・計量スプーンの扱い方, 切り方 (4) 炊飯とみそ汁について (4時間目) ・米の成分変化 ・だしのとり方, みその種類	学習指導要領との関連 (1時間) ・題材「香川の織物・保多織」と学習指導要領の目標 ・内容との関連性 ・学習指導要領の中の食生活に関する目標や内容の説明 香川のうどんに関する学習 (3時間) (1)「健康な食生活を営むために」(1時間目) ・自分の食生活の検討・栄養3色と6つの基礎食品の学習 ・1食分の献立 (2)「調理方法について」(2時間目) ・計量, 包丁の種類, 切り方の説明と実習 ・基本的な調理方法 (茹でる・炒める) (3)「うどんをつくる」(3時間目) ・香川の食文化 (讃岐三白, 瀬戸内のいりこ) ・小麦粉の選び方と調理性 ・だしのとり方, 調味の仕方
家庭生活領域 (住居を含む) (4時間) (1) 快適な住生活 (1時間目) ・すずしい住まい方と明るい住まい方 (2) 家族と家庭生活 (2時間目) ・家族とは ・家庭の仕事と協力 ・生活時間と家族の団欒 (3) 環境について (3, 4時間目) ・ごみの分別とごみを少なくする工夫 ・騒音, 生活廃水などの環境問題 ・不用品の活用と不用品から活用品の制作	題材「香川のうどん」の指導計画作成 (1時間) ・前時の学習を参考に, 指導計画を作成題材 「香川のうどん」の指導計画の講評と住生活の学習内容 (1時間) ・学生の指導計画について, 良い点, 問題点を指摘 ・住生活の地域教材例を紹介 ・住生活に関する学習内容の概略 家族・家庭生活の学習内容とレポートについて ・家族・家庭生活の学習内容の概略を説明 ・レポート「地域素材を取り入れた小学校家庭科の学習指導案」について ・現職の小学校教員が提案する年間指導計画と1題材の学習指導案の検討

小学校家庭科の「教材構成力」の育成を視野に入れながら, 小学校家庭科で取り扱われている内容についての専門的知識・技能の修得を目的とする。

「教材構成力」の育成のために以下のような方針で講義内容を組み立てた。

(1) 講義内容に小学校学習内容を

授業を構成するためには, 小学校家庭科の学習内容に対応できる教材を選定し, それを具体的に授業に構成していく過程を学生に実感させることが重要であると考えられる。このために,

講義内容として, できるだけ小学校の授業内容を用いた。その上で, 教材観, 小学校の授業としての目的, 学習指導要領の学習内容との関わりなどの解説を行った。

(2) 地域素材の導入

現在, 題材については, 指定されているものが少なく, 教師自らが地域や学校, および児童の実態に基づいて教材を選択することが求められているため, 地域素材を教材化することは重要である。そこで, 地域素材を用いた講義とした。

(3) 「教材構成力」の段階的進行

「教材構成力」の育成を段階的に進行させた。最初は教員が地域素材を教材化し、小学校の授業内容に構成した講義をした。次に教員が地域素材を小学校家庭科に使える教材として提示し、それを使って学生が小学校家庭科向けに題材の構成を試みた。最後に、地域素材の選択から題材構成までを学生が行った。

(4) 附属小学校との連携

現場での地域素材の教材化と授業の構成の仕方をさらに実感することができるように、現職小学校教員による年間指導計画と1題材の学習指導案を提示した。具体的な講義内容は表1のとおりである。

講義の目的と講義計画についてのオリエンテーション(1時間)後、家庭科の目標と内容についての解説(1時間)、家庭科における地域教材についての解説(1時間)、地域教材(題材「香川の織物・保多織」)を使った小学校家庭科を内容とする講義(3時間)、地域教材(題材「香川の織物・保多織」)を使った小学校家庭科の講義についての解説、地域教材(「香川のうどん」)の講義内容、「香川のうどん」の指導計画作成および講評、住生活の学習内容についての解説、家族・家庭生活の学習内容についての解説を行った。

表1に示したとおり、題材には、「香川の織物・保多織」「香川のうどん」と、地域教材を導入し、内容については、できるだけ小学校の教育内容に合致させた。また、第1段階、「香川の織物・保多織」を使った小学校家庭科を内容とする講義、第2段階「香川のうどん」での小学校家庭科に使える教材としての提示と学生による指導計画作成およびこれに対する講評、第3段階、住生活、家族・家庭生活の学習内容についての解説の上で、地域素材の選択から題材構成までのすべてを学生が行う、というように段階的に「教材構成力」を導入した。

附属小学校教諭による年間指導計画と1題材の学習指導案の提示は、学習のまとめとして最後の時間に行った。

4. 3 講義の評価

家庭科に対する興味・関心、家庭科の授業に関する興味・関心、家庭科の知識・技能に関する意識、教えてみたいなど、家庭科に関する意識について、両方の受講者に対し、講義の前後にアンケート調査した。合わせて、「実践的講義」によって、「教材構成力」が実際に育成されたかを確認するため、両方の受講者に対し、事後の学習指導案をレポートで作成させて検討した。

本報では、「授業構成力」についての結果を話し、家庭科に関する意識については、次報で詳細に報告する。

5 講義の実施

講義は、本学部学校教員養成課程における小学校教諭免許のための、「教科に関する科目」(家庭)である「初等家庭」(2単位)で実施した。

5. 1 「初等家庭」の受講状況

小学校教員養成における家庭科に関わる科目は「教科の指導法」(初等家庭科教育法)、「教科に関する科目」(初等家庭)の2科目が前後期に各1コマずつ開設されており、「教科に関する科目」は2学年で、「教科の指導法」は3学年で履修することになっている。

「初等家庭」は選択必修科目で、小学校の教科に関する科目は、全9教科が3グループに分けられ、家庭は社会、理科、生活科のグループに属する。3グループで各2単位以上、合計8単位を履修することになっている。実際には、「初等家庭」は教員養成課程の90%を越える学生が履修している。しかし、教育実習で家庭科の授業を行っているのは家庭科専攻学生のみである。

5. 2 専門的講義の実施

2001年度後期「初等家庭」において実施した。受講者は2年生85名、3年生4名、計89名である。総講義時間数はオリエンテーションを含めて13時間であった。担当教員は3名である。

5. 3 実践的講義の実施

2002年度前期「初等家庭」において実施した。受講者は1年生2名、2年生93名、4年生5名、計100名である。総講義時間数はオリエンテーションを含めて13時間であった。家庭科教育担当教員が中心になり、専門領域の教員2名および附属小学校教員により行った。

なお、これらの講義を受講する前に、2年生はほとんど教科の指導法に関する科目はまだ受講していないが、3、4年生の一部には、教科教育法や家庭科の専門教科を受講している可能性があるため、分析の対象としたのは、2年生のみとした。

また、前期と後期とでは、後期（専門的講義受講者）の方が、他教科の教科に関する科目などをより多く受けていることも推定される。

6 「授業構成力」についての評価

6. 1 評価の方法

「教材構成力」について、専門的講義および実践的講義の受講者全員に全講義終了後に課した「地域素材を取り入れた小学校家庭科の学習指導案」を分析した。

学習指導案の形式は、題材名、題材観、題材の目標、指導計画とし、指導計画は全6?10時間、A4版2、3枚程度、その他（地域素材や学習活動に関する資料を添付してよい）とした。指導計画の時間数に関しては、「香川の織物・保多織」も「香川のうどんに関する学習」も3時間で、小学校の学習時間では6時間に相当する。初めて指導計画を立てる学生にとって、授業内容と時間との関連がイメージしやすい時間は6時間であること、さらに小学生に行うということや授業内容を自分なりに工夫したり膨らませたりできるようにするために時間的な余裕を加え、指導計画は全6~10時間が妥当であると考え、その時間内で作成するように指示した。また、地域素材は学生の出身地および大学の所在地である香川県のものから選択することと、どの領域でもかまわないことを指示した。なお、レポート提出までには、3週間の期間を与えた。

6. 2 評価基準

評価の基準は、以下の5項目とした。各項目について、「良い」、「普通」、「劣る」の3段階で評定した。評価は、小学校での14年の教育経験を持つ講義担当者および現職小学校教員（教育経験20年）が担当した。

1) 素材選択の適切さ

取り上げた地域素材が、児童の発達段階に適しているか

2) 目標設定の適切さ

題材の目標に、学習指導要領の目標や内容が適切に組み込まれているか

3) 題材構成の適切さ

目標にそって題材が構成されているか、児童が無理なく活動できるか、授業がスムーズに流れるかなど

4) 文化の継承

地域素材を取り上げた背景には、地域や学校の実情に応じた教育が求められているということがある。これは、地域や学校ひいては児童のアイデンティティーの確立に地域を知ったり体感したりすることが重要であるためである。そこで、地域の生活習慣や文化などに触れられているか、児童に地域の継承者であるという意識をもたせることができるかなど²⁵⁾についても評価項目の1つにした。

5) 全体的評価

上記の評価項目も踏まえて、総合的に評価した。

なお、素材選択の結果から、取り上げた地域素材が家庭科のどの領域にかかわるもので、どのような評価であるかについての検討を加えた。

6. 3 評価結果

専門的講義、および実践的講義の受講者の「地域素材を取り入れた小学校家庭科学習指導案」についての分析結果を表2に示した。2つの講義の受講者間の差異についてカイ二乗検定を行った結果も合わせて示した。

表2 地方教材を取り入れた学習指導案の評価

	専門的講義受講者 (n=85)			専門・実践 の有意差	実践的講義受講者 (n=93)		
	A:良い 人(%)	B:普通 人(%)	C:劣る 人(%)		A:良い 人(%)	B:普通 人(%)	C:劣る 人(%)
素材選択	7 (8.2)	62 (72.9)	16 (18.8)	***	31 (33.3)	50 (53.7)	12 (12.9)
目 標	4 (4.7)	19 (22.4)	62 (72.9)	***	16 (17.2)	52 (55.9)	25 (26.9)
題材構成	2 (2.4)	22 (25.9)	61 (71.8)	***	14 (15.1)	47 (50.5)	32 (34.4)
文化の伝承	11 (12.9)	52 (61.2)	22 (25.9)	*	25 (26.9)	54 (58.1)	14 (15.1)
全 体	2 (2.4)	21 (24.7)	62 (72.9)	***	14 (15.1)	64 (68.8)	15 (16.1)

* p < 0.05 *** p < 0.001

表3 領域別の素材選択の評価

	専門的講義受講者 (n=85)				専門・実践 の有意差	実践的講義受講者 (n=93)			
	A:良い 人(%)	B:普通 人(%)	C:劣る 人(%)	計 人(%)		A:良い 人(%)	B:普通 人(%)	C:劣る 人(%)	計 人(%)
衣生活	0 (0)	3 (3.5)	2 (2.4)	5 (5.9)		3 (3.2)	6 (6.5)	1 (1.1)	10 (10.8)
食生活	5 (5.9)	49 (57.6)	7 (8.2)	61 (71.8)	**	22 (23.7)	34 (36.6)	8 (8.6)	64 (68.8)
住生活	2 (2.4)	12 (14.1)	1 (1.2)	15 (17.6)		6 (6.5)	8 (8.6)	4 (4.3)	18 (19.4)
その他	0 (0)	0 (0)	4 (4.7)	4 (4.7)		0 (0)	0 (0)	1 (1.1)	1 (1.1)

** p < 0.01

1) 素材選択

「A:良い」の評価は、「実践的講義受講者」の方が「専門的講義受講者」より有意に多く、児童の発達段階に応じた地域素材を選択できていた。

また、取り上げられた地域素材を領域別に分類した結果が、表3である。どちらの受講者も食生活領域の素材を選択した学生が約70%と多い。そして、食生活領域では、「実践的講義受講者」の方が、有意に「A:良い」の評価が多く、児童の発達段階に応じた素材選択ができるようになったことがわかる。なお、実践的講義受講者で、講義中に教員が提示した地域素材を用いた例はない。

2) 目標設定

「実践的講義受講者」は「専門的講義受講者」より、有意に「A:良い」または「B:普通」の評価が多くなり、「C:劣る」の評価が少なくなっている。

3) 題材構成

題材構成について、有意に「実践的講義受講

者」は「専門的講義受講者」より、「A:良い」または「B:普通」の評価が多くなり、「C:劣る」の評価が少なくなっている。専門的講義受講者の方が、適切に題材構成ができていることがわかる。

「専門的講義受講者」では、1つの学習活動と次の学習活動との間に関連性がない、実習が中心で実習以外の学習活動に意義が認められないなど、児童の意識が継続されたり、高まったりするような題材構成ができていないものが多かった。また、学習活動に藍染、生の魚を使った調理実習、あるいは野菜の産地調べや製造物の工場見学など、児童の発達段階や家庭科の学習活動として相応しくない内容を取り入れていた。一方、「実践的講義受講者」の方は、導入～調査～実践～まとめという学習の流れに沿って、学習内容も家庭生活に関わるもので構成されており、家庭科の学習内容としてはふさわしいものになっていた。

4) 文化の継承

文化の継承については、他の項目ほどの有意

差はないが、「実践的講義受講者」は「専門的講義受講者」より、「A:良い」の評価が多くなり、「C:劣る」の評価が少なくなっている。つまり、授業改善後の学生のレポートの方が、地域の生活習慣や文化などについての記載が多く、児童に地域の継承者であるという意識をもたせることができるように工夫がなされていることがわかる。

5) 全体的評価

全体的評価においても、「実践的講義受講者」は「専門的講義受講者」より、有意に「A:良い」または「B:普通」の評価が多くなり、「C:劣る」の評価が少なくなっている。

「専門的講義受講者」と「実践的講義受講者」の大きな違いとして、「専門的講義受講者」は、取り上げられた素材の種類も少なく、題材構成も似通ったものが多かった。また、「実践的講義受講者」の多くが、学習指導案だけではなく、地域素材に関する資料を添付したり(専門的2.2%, 実践的55.0%), 実際に自分で体験した反省や見学に行った感動を書いたり(専門的1.1%, 実践的5.0%)するなど、授業を構成するために、資料収集や見学など自ら活動している様子が見えがえした。

以上の結果から、「教材構成力」の育成を視野に入れた「実践的講義」の受講者は、「地域素材を取り入れた小学校家庭科学習指導案」作りにおいて、素材選択、目標設定、授業構成、文化の継承、全体的評価という5つの評価項目すべてで、専門的講義受講者よりも良い評価を得た。

また、「実践的講義」の受講者では、学習内容も家庭生活に関わるものがきちんと選択できる、あるいは、実際に自分で資料収集や見学に行ったりするなど、授業を構成するために、自ら活動している様子が伺えたことも、家庭科に対する知識の深まりや興味・関心の現れではないかと考えられる。

7 おわりに

小学校教員養成における家庭科の「教科に関する科目」について、学生の家庭科や家庭科を

教えることに対する興味・関心を高められるようなあり方について検討した。

このために、家庭科の内容のみを扱った「専門的講義」と、「教材を構成する力」を視野に入れた「実践的講義」の2つを比較検討した。

それぞれの講義を受講した学生に、地域素材を使った題材を構成させて、教材を構成する力の育成の効果を比較検討した。この結果、実践的講義を受講した学生は、多様な素材を児童の発達段階に応じた素材選択、適切な目標の設定や題材構成、地域の生活習慣や文化などについての記載が多く、児童に地域の継承者であるという意識をもたせる工夫、各自の独自性など、教材の構成について、高い評価が得られ、教材構成力については効果が得られたことが解った。

しかし、この結果は、専門的講義では、「教材構成力」という視点はまったく含まれていないので、当然の結果である。

次報では、本研究の目的である家庭科に対する興味・関心や家庭科を教えることに対する意識などについて、講義の前後に行ったアンケート調査や学生の授業についての感想から検討する。

引用文献

- 1) 高倉翔, 養成と採用・研修の連携による「教員の資質能力の向上」. 文部科学時報, No.1518, pp.22, 2003.
- 2) 野村新, 子どもの事実立つ教育と研修. 文部科学時報, No.1518, pp.10-11, 2003.
- 3) 教育職員養成審議会, 新たな時代に向けた教員養成の改善方策について: 第1次答申. 文部科学省, p.9, 1997.
- 4) 真下弘征, 教師の資質, 高度な専門性とは何か. (日本教育大学協会全国家庭科部門編) 専門職性の向上をめざした家庭科教員養成カリキュラムの現状と課題 平成13年度特別委員会報告書, pp.4, 2002.
- 5) 岡東壽隆, 教科教育学の新たな課題と展望. 教科教育学研究, 21, pp.259-272, 2003.
- 6) 国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇

- 談会、今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方について、文部科学省、2001.
- 7) 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発センター研究年報, 1, pp.115-116, pp.124-125, 2002.
 - 8) カリキュラム改革研究プロジェクト, 大学にとっての教育実習, 愛媛大学教育学部附属教育実践総合センター, p.10-16, 1999.
 - 9) 菅原悦子, 岩手大学教育学部家政教育講座の現状と今後. 日本家政学会誌, 52, pp.469-471, 2001.
 - 10) 中屋紀子, 生活の科学的追及と学校家庭科への展開 宮城教育大学教育学部生活系教育(家庭)講座, 日本家政学会誌, 52, pp.88-90, 2001.
 - 11) 杉原黎子, 岡山大学教育学部家政教育講座の現状, 日本家政学会誌, 53, pp.483-486, 2002.
 - 12) 中村喜美子, 竹内淑子, 教員養成大学における家庭看護教育 洗拭・洗髪を題材にして. 日本家庭科教育学会誌, 38(2), pp.49-5, 1995.
 - 13) 山口八重子, 小学校「家庭」教材研究の在り方について. 大分大学教育学部紀要, 5(2), pp.29-41, 1977.
 - 14) 武藤八重子, 家庭科教師の研修と養成. (日本家庭科教育学会編) 家庭科の21世紀プラン, 家政教育社, p.239-243, 1997.
 - 15) 上里京子, 家庭科教師の実践力. (日本教育大学協会全国家庭科部門編) 専門職性の向上をめざした家庭科教員養成カリキュラムの現状と課題: 平成13年度特別委員会報告書, p.9-11, 2002.
 - 16) 森本静子, 小学校における家庭科教育の一考察. 秋田大学教育学部教育研究所研究所報, 31, pp.42-58, 1994.
 - 17) 佐藤園, 長沼誠子, 澤井セイ子, 家庭科教員養成に関する研究 (I) (II) (III). 秋田大学教育学部教育研究所研究所報, 25, pp.78-86, pp.86-102, pp.103-113, 1988.
 - 18) 文部省, 小学校学習指導要領解説 家庭編, p.2, 1999.
 - 19) 同上, p.8
 - 20) 浜島京子他, 小学生家庭科学習に対する福島大学生の意識, 福島大学教育実践研究紀要, 30, pp.85-94, 1996.
 - 21) 麓信義・小山秀哉, 小学校教員養成課程学生の教科に関する意識変化の縦断的研究, 弘前大学教育学部紀要, 58, pp.45-55, 1987.
 - 22) 文教大学教員養成制度研究会, 教員養成制度に関する総合的研究(1). 文教大学教育学部紀要, 17, pp.8-25, 1983.
 - 23) 内野紀子, 小学校教員の教員養成カリキュラムの現状と課題. (日本教育大学協会全国家庭科部門編) 専門職性の向上をめざした家庭科教員養成カリキュラムの現状と課題: 平成13年度特別委員会報告書, pp.28-32, 2002.
 - 24) 教育職員養成審議会, 前掲書, p.13
 - 25) 日本家庭科教育学会編, 家庭科21世紀プラン, 家政教育社, p.130, 139, 1997.