

教員養成課程における大学生の家庭科観からみる 家庭科教育の課題

室 雅 子*

The Issues of Home Economics Education from the Viewpoint of the Students'
Conception about Home Economics in teacher training program course

Masako MURO

1. はじめに

家庭科が小学校から高等学校まで男女共修になって約20年が過ぎた。女子だけでなく男子も、小学校から高等学校まで家庭科を学習することが当たり前となってきた現在において、家庭科の重要性や男女共通感も増してきたと思いたいところであるが、実際に教員養成課程の学生を相手に家庭科についての意見を聞いてみると、必ずしもそのように変化してきているとは思えないときがある。また、同じ大学内において、「家庭科」を教える者となる教職課程を履修する者は、家政系学部（中高免許）と教育学部（小学免許）に存在するが、両者の学生の意識を見てみると、同じ家政学を母体とした「家庭科」を教える者ではあるが、家庭科に対する考え方や家政学に対する理解が異なっているように感じられる。これまで、家庭科観については、志村ら（2008）や藤田（2013）、木村（2007）、岡田ら（2006）などによる大学生の持つ家庭科観や、土屋ら（2012）のように高校生を対象にした家庭科観、その他研究者による父母、家庭科教師などの家庭科観の研究など多数が存在している。これらの研究により家庭科は「役立つ教科」「楽しい教科」などの好印象教科であることが明らかにされており、実習や技能教科のイメージも指摘されている。池崎ら（1998）は大学専攻決定に関連して、小学校教員養成課程の学生と中学校教員養成課程の学生を比較し、家庭科観が異なる点を指摘している。このように同じく家庭科を教えることができるようになる教員の養成に際し、教科担当制である中高家庭科と専科もしくは担任が行う小学校家庭科を目指す学生では、大学での専攻の違い（教育系か家政系か）も加味して、家庭科への意識が違うことについて言及した研究はあまり多くない。また、この専攻の違いをふまえて、大学での家庭科教育でどのような配慮が必要であるかを言及した研究も少ない。

* 教育学部 子ども発達学科

2. 目 的

本研究では、これから家庭科を教える立場になる学生が、これまで受けた家庭科によって持っている家庭科へのイメージを明らかにすることにより、家庭科を教える教員として備えているべき家庭科への認識のうち、すでに獲得できている認識と不足している認識、問題となる認識を明らかにし、大学での教員養成においての指導ポイントを得ることを目的とする。

3. 方 法

本研究の目的を明らかにするため、教職課程履修者において、小または中高の家庭科について詳しく学習する前の段階で持っている家庭科へのイメージなどを尋ねる質問紙調査を実施した。調査の概要は以下のようである。

(1) **調査対象**：対象者は、本学生活科学部において中学・高等学校（家庭）教職課程履修をし、「家庭科の指導法Ⅰ」（必修）を取っている大学2年生（一部他学部3年生）と（以下中高免履修者と表記）、本学教育学部において小学校教職課程履修をしており、教科「家庭」、（選択）または「家庭科の指導法」（必修）を取っている大学2、3年生（以下小免履修者と表記）を対象として、授業初回時に配布して調査を実施した。本学は女子大学であるので、対象者は全員女性である。なお、生活科学部には「家政学原論」は設置されておらず、家政学そのものに対する学習は少ない。

(2) **調査時期**：2012年4月（小中高免履修者、63名+31名）および9月（小免履修者90名）に実施。

(3) **調査内容**：家庭科の教科イメージ、今まで学習した家庭科の授業で印象に残った授業、今まで学習した家庭科の授業で「役に立った」と思った内容、今まで学習した家庭科の授業で「あまり役立たなかった」と思った内容、教員になる意志（中高）、家庭科を主免にする意志（小）などを自由記述の形で尋ねた。

4. 結果と考察

(1) 調査対象者の概要

4月に実施した調査は、小免希望者が63名、中高免希望者が31名であった。回収率は100%である。また9月に実施した調査（調査票は同じ）は、小免希望者90名であり、合計では、中高免希望者が31名、小免希望者が153名である。授業での配布であり回収率は100%である。

なお、小免希望者のうち、家庭科を主教科にしたい者は2名のみであり、残りの151名は他教科を主教科にしたいと回答していた。

また、中高免希望者のうち、教員になりたい意志は、「1.とてもになりたい」が5人（16%）、「2.実習で向いていたらなりたい」が7人（22.5%）、「3.採用試験に受かったらなりたい」8人（25.8%）であり、教員になりたい意志があるものは上記を合計すると20名（64%）であった。残りの11名は、「4.資格として取っておきたいだけ」（7人、

22%), 「7. その他」(4人, 12.9%)であり, 教師とは別の希望もしくは未定の者であった。以上のような指向性を持つ学生であることをふまえ, 本調査の結果を以下に述べる。

(2) 大学生の抱く, 教科「家庭科」のイメージとは

「あなたにとって、『家庭科』はどのようなイメージの教科ですか」という問いに対して, 自由記述で回答をしてもらった。その結果, 内容で大きく「有用感」, 「実習のイメージ」, 「副教科観・軽視」「格差」「形容」「内容に関すること」「ジェンダーバイアス」「人物的印象」「構成の印象」の9グループに分けることができた。具体的な分類区分と挙げられた項目は表1のようになった。なお, 中高免許履修者と小免履修者は分母が大きく異なるため, ここでの比較は割合で行うこととする。

1) 有用感

これまでの先行研究でも, 志村ら(2008)の研究では「実生活に役立つ, ためになる」が最も多い回答であることが, また藤田(2013)の研究では「生活に(生きていくうえで)役立つ・必要」なイメージを多く持たれていることが示されており, 同様の結果が木村(2007)からも示されている。本研究でも「実用的・生活に役立つ」というイメージが中高免の学生にも小免の学生にも最も多い回答として得られ, 先行研究に沿う結果となっていた。

ただし, この「有用感」については, 木村は「役立つ教科」というイメージ分類をさらに「生活に役立つ教科」「将来役立つ教科」「自立することを助ける教科」と時間軸や目的の視点を入れて詳細分類をしている。そこで, 本研究でも, 有用感に分類したいいわゆる「役立ち感」を未来・将来の視点と現在の視点に分けたところ, 中高免, 小免ともに「未来」を志向する役立ち感よりも, 現在も役立つ実用性を感じている者のほうが多いことが明らかとなった。

有用感は, 一見「将来に役に立つ」という未来へのイメージでも好印象に思えるが, この後分析対象である「役に立たなかった」内容で挙げられた項目(表7)の理由を詳細にみると, 今その現実には接していない, もしくは必要性を感じない内容は「役立たなかった」と評価される場合があり, 将来への役立ち感は悪いものではないが, 積極的な学習意欲には必ずしも結びつかない可能性があることを指摘しておきたい。

2) “実習”のイメージ

家庭科は, 調理実習と被服実習の楽しさがよく指摘されるが, 今回の結果でも「調理実習があって楽しい」「実習のイメージ」などの項目にややイメージが集まっていた。表1のように, 「調理実習があって楽しい」というイメージは, 小免希望者のほうが倍以上の割合で多く回答されており, また「細かい作業」「ものを作る教科」などのイメージは小免希望者にしか現れなかった。これらから, 小学校の家庭科のほうがより「実習」で「楽しく」「何かを作る」イメージであるようだ。実践的な教科であることが伝わっているのは良いが, 実習の背景には学習させたい目的や意義がある。学生たちに, どのような家庭科の授業展開をしたいかを尋ねると「実習をいっぱいやって楽しくする」との回答がよく返ってくるが, 楽しさが遊戯性にならないよう, 実習の目的が明確に説明された授業展開にする必要があるだろう。

3) 副教科観・軽視

家庭科において, 受験教科にないために「副教科」として表現されることは長年の問題

表1 家庭科のイメージ

		31人中		153人中		184人中	
		中高免	(%)	小免	(%)	合計	(%)
有用観	将来役立つ（未来）	5人	16.1	9人	5.9	14人	7.6
	家庭を築く上で役立つ（将来）	1	3.2	0	0.0	1	0.5
	人生に役立つ（生涯）	4	12.9	0	0.0	4	2.2
	実用的・生活に役立つ（現在）	17	54.8	38	24.8	55	29.9
	生きる力・自立できる力をつける	2	6.5	11	7.2	13	7.1
	誰もが関わる教科	0	0.0	1	0.7	1	0.5
実習イメージ	調理実習があって楽しい	3	8.6	30	19.6	33	17.9
	被服実習があって楽しい	1	3.2	5	3.3	6	3.3
	実践的・実習のイメージ（講義より技術）	5	16.1	20	13.1	25	13.6
	細かい作業の教科	0	0.0	1	0.7	1	0.5
	物を作る教科	0	0.0	11	7.2	11	6.0
副教科観・軽視	主要教科でない・副教科	4	12.9	2	1.3	6	3.3
	昼寝、息抜き、合間、安らぎの教科	1	3.2	5	3.3	6	3.3
	暗記が大変	0	0.0	3	2.0	3	1.6
	専門的な知識ではない・勉強ではない	0	0.0	5	3.3	5	2.7
	難しいことをやっていない	0	0.0	2	1.3	2	1.1
	勉強は難しい（おそらく実習と対比して）	0	0.0	1	0.7	1	0.5
	講義がつまらない	0	0.0	1	0.7	1	0.5
格差	好き嫌いに差がある教科	0	0.0	2	1.3	2	1.1
	優劣がはっきり出る教科	0	0.0	3	2.0	3	1.6
形容	楽しい	4	13.0	32	20.9	36	19.6
	おもしろい	1	3.2	0	0.0	1	0.5
	大事	0	0.0	1	0.7	1	0.5
	家庭的	0	0.0	4	2.6	4	2.2
	苦痛・苦手	0	0.0	4	2.6	4	2.2
内容	衣食住	3	9.6	9	5.9	12	6.5
	料理・裁縫	0	0.0	31	20.3	31	16.8
	調理	0	0.0	2	1.3	2	1.1
	多様な答えがある	1	3.2	0	0.0	1	0.5
	家のこと（家事）を学ぶ	0	0.0	10	6.5	10	5.4
	お母さんのやっていることを学ぶ	0	0.0	4	2.6	4	2.2
ジェンダーバイアス	女性に役立つ教科／女性が学ぶ教科／女の教科	5	16.1	4	2.6	9	4.9
	主婦・母親・奥さんに役立つ／花嫁修業	1	3.2	4	2.6	5	2.7
	女性的	0	0.0	1	0.7	1	0.5
	女の子（らしい）教科	1	3.2	3	2.0	4	2.2
人物的印象	先生が女性	0	0.0	1	0.7	1	0.5
	お母さんのイメージ	1	3.2	5	3.3	6	3.3
	先生が優しい	1	3.2	0	0.0	1	0.5
構成印象	グループ活動が多い	1	3.2	3	2.0	4	2.2
	座学：実習＝1：1	0	0.0	1	0.7	1	0.5

である。今回も「主要教科でない、副教科」という表現がみられたが、家庭科を教える立場になる者がこのような表現を記してしまうのは、今後の指導によって意識を改善させたい事項である。また、ここでは小免履修者に見られた「暗記」の表記も問題であろう。多少の暗記項目があるのはどの科目でも仕方ないが、一部の学生からは実例として必須アミノ酸や栄養素など、覚えることを経てから「応用すること」に初めて意味があるような内容において、（おそらくテストのために）覚えたが、その先の応用ができず覚えたことだけが印象に残ってしまっている事例がみられた。実践（実習）と暗記（知識）が有機的に結びついていない指導を受けてきた結果ではないだろうか。

「勉強ではない」「難しいことはやっていない」も小免履修者に特徴的であったが、生活の基礎的な事項を小学校では扱うためか、家政学的な専門性が意識されにくいようである。過去に池崎ら（1998）が家庭科の教師に対する意識を調査したとき、専門性に関しては、小学校の教師に対しては15.6%、中学校の教師に対しては43.5%、高等学校の教師に対しては58.6%が「専門に精通していた」と回答しており、特に小学校教員養成課程の学生よりも中学校教員養成課程の学生のほうが専門性を高く評価していたことを報告しており、中高よりも小学校の専門性が評価されにくいことを明らかにしている。内容の難易度に差があるので中高ほど専門性が伝わりにくいのは否めないが、小学校での学習内容もHOW TOではなく、背景の理論を理解したうえで平易に説明しなければならないことを大学では気づかせる必要がある。実際に指導法の授業でも内容を安易にとらえており「なぜ」と「応用」が説明できない学生が多い。調理実習で、教科書にある食材が手に入らないとき、代替品はなぜその代替品でよいのか（栄養価が近似、食感が近似、色彩が近似など）が説明できればならないと考えられるが、できない学生は多い。小学校の現場の食育の例でも、「じゃがいも」＝「黄色の食品」、「豚肉」＝「赤色の食品」など1対1で暗記させて教員が満足し、子どもたちは黄色の食品が一体何なのかかわかっていない、違う食品が来るとわからない、という現状をみたことがある。この「平易感」を払拭し、家政学を基盤とした各領域の学習をきちんと押さえる大切さを大学では伝える必要がある。

4) 格差

能力の優劣差がでることについては、小免の者だけが指摘していた。中高の免許取得は任意であるために、家庭科をあまりに嫌いな者は履修していない、というバイアスがあるため、中学高校では、好き嫌いや優劣に差が出ないという意味ではない。全体としてはこの事項を指摘した学生は少なかったが、苦手意識をもっている児童生徒にとっては実習や成果物で差が出やすいという家庭科の特徴でもあるので、教える側として認識したうえでこのようなイメージが残らない評価方法を意識することを教えなければならない。

5) 形容

家庭科の調査では「楽しい」という教科イメージがでることは、数多くの先行研究で指摘されており、よいことでもあるといえる。「調理実習があって楽しい」とも連動するが、この「楽しい」思いが＝「簡単」、「遊び」ではなく、＝「理由が分かった」になる授業づくりが必要である。

6) 内容に関すること

この分類では、次のジェンダーバイアスとも関連して問題点が2つある。1つめは、「衣食住」を扱う教科、というイメージではなく「料理・裁縫」という表現で記述された

割合のほうが多く、さらにそれが小免履修者の者ばかりであることである。2つめは、家庭科を「家事」「お母さんのやっていること」ととらえている学生がいるのも小免履修者であることである。家政学を主専攻として学んでいる生活科学部生は、前時代的イメージの「料理・裁縫」「家事」という表記はしない。家庭科免許取得を目指すものとして、「衣食住」以外の領域もあることにイメージがないことも問題であるが、専門外の学部生には家庭科および家政学が、生活用の技術ではなく学問に立脚した教科であることが伝わっていないこと、教科として教えなければならない意義が、家庭科の授業からでは伝わっていないことがうかがわれる。全学年で男女共修になった世代であるが、このような表記になることは、認識の再生産が行われている可能性を示しているのではないだろうか。

7) ジェンダーバイアス

上記6)にもあるが、「家庭科」＝「女性」(母)のイメージはいまだに強い。藤田も根強いジェンダー意識が存在することや男女共修になっても必ずしもジェンダーバイアスのかかった意識が低くなるわけではないことを指摘しており、本校でも同様の結果となった。これは6)にあった「家事(誰でもできること)＝家庭科」意識が「生活対象の科学＝家庭科」へと改革が進まないと薄れることはないのではないだろうか。

8) 人物的印象6

これも6)7)と同様に、女性のイメージがついていることがわかる。

9) 構成の印象

グループ活動についての指摘がみられた。土屋らも、高校生が「グループでの活動があり面白い」と回答した者が定時制で54.6%。全日制で62.3%いることを報告している。本調査ではなぜこれを記述したのかの理由がわからないが、土屋らが示していた「他の人と意見を交換する場がある」といったグループ学習のメリットが家庭科で身に付けたい力と結びついていることがもっと認識されるとよいだろう。

10) 全体を通しての表記された内容の偏り

全体を眺めると、「調理」について「被服(裁縫)」のイメージが強いことがわかる。実際の家庭科では、家庭領域はすべての領域の学習と関連させるようになっていたり、他にも保育(小学校以外)、住居領域などもあったりするのだが、印象は薄いようである。

以上、家庭科の教科イメージを見てきた。実践的な教科であることや、実習をすることによって家庭科で行った学習が大学生まで記憶に残り、また楽しいというイメージを作っているという良い効果を生んでいることが明らかとなったが、反面、教える側として理解してほしい家庭科の本質などが伝わっていないことが明らかとなった。

(3) 今まで学習した家庭科の授業で印象に残った授業

これまで家庭科を小学校から高校まで学習してきた学生にとって、どのような授業が印象に残ったのかを尋ねた。(表2,3)

表2は中高免履修者、表3は小免履修者であるが、希望取得免許による大きな違いは見られなかった。印象に残る授業は、やはり実習など手や体を使って行った活動が多い。調理実習や製作実習のなかで「(教科書に載っている材料ではなく)自分たちでつくるモノを決めて最後まで調理(製作)する」という自由調理や自由製作の例がみられた。

教員養成課程における大学生の家庭科観からみる家庭科教育の課題

表2 印象に残った授業

(中高免許, 31人中, 複数回答)

(人)

	小学校		中学校		高校	
食生活 (知識)					栄養素, アミノ酸価, 脂肪酸, 添加物, フードマイレージ	6
食生活 (実習)	調理実習 *うち, 「事故の思い出」(1)	5	調理実習 包丁技術の大会 (コンテスト)	5 2	調理実習 包丁技能大会 清涼飲料水の糖量実験	6 1 1
衣生活 (知識)			織り方を色紙で	1		
衣生活 (実習)	製作実習 (エプロン4, リュック1, 小物2) ミシンの使い方 洗濯実験	7 1 1	製作実習 (パンツ3, Tシャツ1, 浴衣1, 帽子1)	6	製作実習 (エプロン2, はんでん1, たわし1)	4
住生活 (知識)						
住生活 (実習)	換気模型作成 家具配置	1 1	設計	1	部屋マップ作成 家の設計	1 1
保育 (知識)					中絶のビデオ	1
保育 (実習)			おもちゃ製作(布絵本含む) おやつ作り フェルト小物制作	2 1 1		
家庭生活 (知識)					経済	1
家庭生活 (実習)						

表3 印象に残った授業

(小学校免許, 153人中, 複数回答)

(人)

	小学校		中学校		高校	
食生活 (知識)			栄養素	2	骨のビデオ	1
					必須アミノ酸 自由献立作成	1 2
食生活 (実習)	調理実習 (うち, 自由調理7) 包丁技能テスト (皮むき, キュウリ切り5)	67	調理実習 (うち, 自由調理1, パン1, 卵焼き2) マナー	41 1	調理実習 (うち, ピザ1, プッシュドノエル1, 昆布だし1, マヨネーズ1, ドレッシング1)	50
衣生活 (知識)	コーディネート 洗濯の分類・絵表示	1 2				
衣生活 (実習)			製作実習 (エプロン5, 服2, ズボン3, ベスト2, 小物2, ゼッケン・刺子, 絞り, Tシャツ, ナップザック, 刺繍とトート, 自由製作各1) 色の実験	23 1	製作実習 (エプロン5, 刺繍1, 浴衣1, 割烹着1, ズボン1, 筆箱1) 洗濯実験	10 1
住生活 (知識)			家について	1		
住生活 (実習)	通風調べ				間取り・インテリア	7
保育 (知識)					母乳のこと 発達	1 1
保育 (実習)			おもちゃ・絵本作り	2	保育園実習 おもちゃ作り	1 1
家庭生活 (知識)					ライフコース	1
家庭生活 (実習)	生後～今のアルバム作り	1			シニア体験	1

子どもたちで、今まで学習したことを応用して自由裁量で計画・遂行させる授業が印象に残りやすいことがわかる。また、調理技術の向上を図ったと思われる「コンテスト」方式の技能大会を挙げた者がいた。「これのために家ですごく練習した」と書き添えてあり、練習が自信にもつながっているようである。他にも「ビデオ」「実験」などが挙げられたが、共通するのは、それを見て「びっくりした」という衝撃であったことである。

(4) 今まで学習した家庭科の授業で「役に立った」と思った内容

今まで学習した中で、「役に立った」と肯定的にとらえられている内容はどのようなものであろうか（表4、5）。表4は中高免、表5は小免履修者である。

31人（中高）と153人（小）ということで、分母の差があるので表出項目の量にも影響していると思われるが、小免の学生のほうがたくさんの項目が上がった。本調査ではこの理由は明らかにできないが、中高免を取ろうとしている学生は、食物領域、または被服・住居領域を主専攻としている者たちであり、すでに大学1年間でこれらの専門教科を学習しているため、小～高までの家庭科の印象が薄れ、上書きされている可能性も否めない。表出した項目だけで考察すると、基本的な裁縫技術、器具操作（ミシン、調理器具）が役立ち感が多い。小学校から高校までに渡って書かれており、個々人がどの時点でその技術の習得を認識したかの違いがあらわれているようだが、原点は小学校家庭科で学習する内容である。小～高の役立ち感を支えているのが小学校の家庭科の学習内容であることから、小学校での家庭科教育の基礎的な学習の重要性がわかる。

小免の学生のほうに、保育内容が役立っているという記述があったが、これは教育実習やボランティアなど、他学部よりも子どもに接する機会が大学で多いことが理由であろう。実生活で役立っているというより、大学の授業や活動で役立っているようである。

表4 役に立った授業

(中高免許，31人中，複数回答)						(人)
	小学校		中学校		高校	
食生活（知識）	食品・栄養	2	栄養素・バランス	6	栄養素・バランス	4
					食と病気 テーブルマナー	2 1
食生活（実習）	調理実習	6	調理実習	7	調理実習 包丁技術（早切り）	10 1
衣生活（知識）			絵表示	2	絵表示	2
衣生活（実習）	裁縫基礎・ミシン	13	衣服製作 浴衣制作 ミシン	4 1 1	ミシン	1
住生活（知識）					通風・温度	2
住生活（実習）						
保育（知識）						
保育（実習）						
家庭生活（知識）					クーリングオフ 日常マナー	1 2
家庭生活（実習）						

表5 役立った授業

(小学免許, 153人中, 複数回答)

(人)

	小学校		中学校		高校	
食生活 (知識)	食品群	3	食品群	2	カロリー計算	1
	栄養・バランス	2	献立 食知識	3 4	食文化 栄養 (価) マナー	1 5 1
食生活 (実習)	調理 包丁・切り方	27 16	調理 技術 器具の使い方 魚の開き方	31 10 3 1	調理	34
衣生活 (知識)	絵表示	8	絵表示	5	絵表示	3
衣生活 (実習)	ミシン 裁縫基礎 小物制作	19 50 4	ミシン 裁縫基礎・製作 洗濯・しみ抜き	13 10 1	ミシン 裁縫基礎・製作	5 13
住生活 (知識)	快適な生活	1	住居のこと 敷金・礼金	1 1	住居のこと	1
住生活 (実習)	間取り	1			間取り	2
保育 (知識)					赤ちゃん・発達 子どもについて	3 1
保育 (実習)			おもちゃ製作	1		
家庭生活 (知識)					家庭について	1
家庭生活 (実習)						

(5) 今まで学習した家庭科の授業で「あまり役立たなかった」と思った内容

それでは、反対に「役立たなかった」と認識されてしまった内容はなにがあるのでしょうか。幸いなことに、中高免(表6)履修者でも、小免(表7)履修者でも、「役立たなかった内容はない」と回答した者が双方とも約58%であり、家庭科は学習内容に無駄はないと認識する者が比較的多いことがわかる。

その中でも指摘された「役立たなかった」内容としては、次の視点でまとめられた。

- 1) 覚えた知識が実践につなげられなかった, 実践するときがない, 記憶に残らない例
(栄養計算や栄養素の“暗記”を覚えていられない, 染め, 洗剤の種類は忘れた, 作った作品が下手すぎて使えない, 食品の分類やライフコースなど日頃考えていないなど)
- 2) 身近でない話題=実践できない=役に立たない, という認識
(ミシンが家にない, 暮らしのマークを見かけない, 間取りを考えても変えられない, ハウスダストが実感できない, クーリングオフや家計の知識が必要な時にでくわしていない, 高齢者, 消費者, 福祉などの問題が身近でない等)
- 3) 難易度の不一致, 目的や意味の喪失など, 教え方に問題がある例
(調理実習や被服実習が簡単すぎる, 授業でやったコーディネートが現代的でない, やっている意味が分からない)

これらの問題点は、なぜこれを学習する必要があるのか, という先のビジョンが見えていないことが問題ではないだろうか。3)は教員が授業研究として努力すべきことであるが, 課題は1)と2)である。教科イメージのところで、「実践的」という意識が高いかわりに、『未来』を志向する役立ち感よりも, 現在も役立つ実用性を感じている者のほうが多い」と述べた。このことは, 役に立たなかったという理由にもつながっている。つま

表6 役に立たなかった授業

(中高免許・31人中、複数回答)

(人)

	小学校		中学校		高校	
食生活（知識）					栄養計算	2
食生活（実習）			自由調理	1		
衣生活（知識）					繊維の種類 色彩	1 1
衣生活（実習）	ランチョンマット製作 エプロン製作 手洗い洗濯	1 1 1	刺繍 染めもの	1 1	機織り	1
住生活（知識）			住居のこと	1	住居選び・住居のこと	2
住生活（実習）						
保育（知識）						
保育（実習）						
家庭生活（知識）						
家庭生活（実習）						

役に立たなかった内容はない・覚えていない

18

表7 役に立たなかった授業

(小学免許・153人中、複数回答)

(人)

	小学校		中学校		高校	
食生活（知識）	食品の成分	2	食品の成分	2	食品の成分	5
	調理実習（既知ばかり）	1	調理実習（既知ばかり） 栄養素の詳細知識 遺伝子組み換え食品 ソース名などを暗記	1 1 1 1	調理実習（既知ばかり） アミノ酸の暗記	1 1
食生活（実習）	魚の三枚おろし	1	調理実習（既知ばかり）	1		
衣生活（知識）	教科書の写真から服を選ぶ	1	T.P.O.を考えた服装 服のセンスについて 布の織り方、種類	2 1 2	T.P.O.を考えた服装	2
衣生活（実習）	ミシン（家がない） 裁縫基礎	4 1 1	ミシン（家がない） 雑巾製作（ミシン） 被服製作（提出するだけ）	2 1 1		
	エプロン作り（得意だから）		エプロン作り（得意だから）	1		
住生活（知識）	くらしのマーク	1	住まいの環境整備 住居（ハウスダスト）について	1 1	家の理想を考える 民族の家 快適な暮らし	1 1 1
住生活（実習）	掃除の仕方	1	間取り	3	間取り	10
保育（知識）						
保育（実習）			パペット作り	1		
家庭生活（知識）					近隣の人とのかかわり 福祉について 収入・支出について クーリングオフ 高齢者 消費者 ライフスタイル	1 1 1 1 1 1 2
家庭生活（実習）						
全体	教科書を使った授業 教科書の筆記	1 1				
不明			真っ白なパズルに色を塗る だけの授業	1	お手玉を何回できるか	1

役に立たなかった内容はない・覚えていない

90

り、「今」目の前で役に立つ内容でないと、学習の意義を感じられない者がいるということである。高校または大学卒業後には一人暮らしや新しい家族の形成など数年後に現実が起こる場合があるのだが、その数年後への準備意識へもつながっていない。たとえば、家計や消費の問題は、危機回避のための知識でもあるが予測意識がない。高齢期の学習は「いずれくるから知っておく」という予測・準備だけではなく、現在高齢期を生きる人々の立場になって自分がすべきことを考えてほしいのだが、「相手の立場」ではなく「今の自分」が基準となっていることに気づかされる。これらから、今学習していることが「今のあなた」にどうかかわっているかを説明することが必要であるといえるのではないだろうか。「間取り」のように、多くの教員が用いる教材が、印象に残って好意的にとらえられたり、役立たないと指摘されたりすることもある。同じ教材でも空想ではなく実感のある説明が求められているといえよう。

以上、家庭科を教える立場になる教職免許履修者に対して、家庭科のイメージとこれまで学習した家庭科から印象に残った授業や役立ち感について明らかにしてきた。

鎌田（1999）が1999年に小学校家庭科教育担当者の家庭科観を調べた研究において明らかにした実態で、教員が研修したい内容として、環境教育、消費者教育、社会的な問題、家族生活に関する内容を挙げていたが、今回の調査でも、これらの内容は教科イメージにも印象に残った授業にも、役立った授業にもあまり出なかった。本研究では、大学での家政教育で取り組むべき課題を、挙げられた項目ごとに明らかにしたが、家庭科教育全体としては、鎌田が指摘したような現代的な内容が家庭科として認識されるようにすることも含め、大学では、家政系以外の学部では家庭科が科学に立脚しており、家事のHOW TOを教える教科ではないこと、ジェンダーバイアスの払拭を男女共修の実現に甘えず今一度確認すること、小学校の学習内容が中高の有用感の基礎になることを教える必要性、家政系では家庭科で教える中身の答えがわかるだけではなく、家庭科で教える内容がどうしてそれが答えになるのかを学生自身が理解できる必要性、が明らかとなった。

引用文献

- 志村結美・大島寿美子「大学生の家庭科観」教育実践学研究 13 山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要 2008 pp. 127-139
- 藤田智子「大学生の『家庭科』に対するイメージにみる男女共修家庭科の意義と課題」名古屋女子大学紀要59（家政・自然編）2013 pp. 1-12
- 木村典子「家庭科教員志望者の家庭科観と生活経験の関連」文化女子大学紀要 服装学・造詣学研究 38 2007 pp. 95-106
- 池崎喜美恵他「教員養成大学家庭科生の職業選択に関する意識（第1報）—小・中・高等学校時代の家庭科に対するイメージと大学専攻決定に関する意識—」日本家庭科教育学会誌 第41巻 第1号 1998 pp. 63-70
- 土屋善和他「高等学校定時制課程における生徒の家庭科観—全日制課程の比較から—」日本家庭科教育学会誌 第55巻 第1号 2012 pp. 34-42
- 鎌田浩子「小学校家庭科教育の担当者の家庭科観と指導の実態」日本家庭科教育学会誌 第42巻 第1号 1999 pp. 1-8
- 岡田安恵、入江和夫「大学生の家庭観および家族観」—山口大学生の場合— 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 第21号 2006 pp. 107-117