

家庭科教員養成における教科観の構築に関する研究

— 広島大学人間生活系コースにおけるカリキュラムの検討・改善をめぐって —

鈴木明子・村上かおり・梶山曜子

(2016年10月6日受理)

Views of Students Undergoing Home Economics Teacher Training:
Reconstructing the Human Life Sciences Curriculum of Hiroshima University

Akiko Suzuki, Kaori Murakami and Yoko Kajiyama

Abstract: We reconsidered the core subject of the human life sciences education curriculum at Hiroshima University to examine the views of students undergoing home economics teacher training. Although it is possible to understand the task of living conceptually and abstractly, an issue that students were taught in the previous year, our study revealed that students did not understand their role as prosumers. In addition, we found that understanding of Home Economics as a background science did not help. We confirmed the effect of Problem Based Learning (PBL) in advance, by testing students who took the same subjects in a previous year. Moreover, we examined product and performance issues including cooking practice, and proposed a learning process to address the issue proactively and cooperatively. This proposed process involves the recognition of conscious living by deeply examining important issues, to enhance students' awareness of their role as prosumers, and highlighting the significance of Home Economics as a background science.

Key words: Home Economics Teacher Training, Views of Subject, Curriculum, Home Economics, Task of living

キーワード：家庭科教員養成，教科観，カリキュラム，家政学，生活課題

1. はじめに

家庭科教員養成においては、他教科にも増して教師の視点で教科観に対する認識を深めることが重要であると考えている。大学入学までに小学校、中学校および高等学校で培われた家庭科のイメージは、教科目標に示される家庭科がもつ本来の意義とはかけ離れたものである^{1) 2) 3)}。その理由の一つとして家庭科が科学に立脚した教科であるという認識が薄いことが挙げられる⁴⁾。教科内容の背景に多岐にわたる専門諸科学をもつがゆえに、また生活技能習得が教科目標において重視されるがゆえに、単独の背景科学をとらえることが難しくなっていることは否めない。そこで、それらの諸科学の理論と実践を統合する科学である家政学

とその体系を明確にとらえることが、家庭科教員養成カリキュラムの設計において求められる喫緊の課題である。

一方、「教育課程企画特別部会論点整理」(平成27年8月)の中で「教育課程の総体的構造の可視化」の必要性が強調されている⁵⁾。教員養成における教科教育と教科内容の連携の在り方を検討する上でも、教育課程全体の構造の中で教科内容と各教科で育成する資質・能力との関係を明確にしておく必要がある。奈須正裕氏は、教員養成カリキュラムにおける教科内容にかかわる教師としての資質・能力の習得の場をどのように保障すればよいかについて、「本物」の文脈での学びに主体的・探究的に取り組むオーセンティックな学習の必要性と、授業中に経験したことを自覚化、概

念化し、様々な場面で組織的に活用することにより教科の本質や汎用的能力を身に付けることが必要であると言及している⁶⁾。家庭科における「本物」の文脈での学びとは、専門諸科学の研究成果そのものの学びではなく、それらを根拠として明らかにされる人間生活の有り様や、環境との相互作用の仕方を、多様な条件、状況の中で吟味し選択していく文脈での学びであり、他教科の内容とは異なる独自性をもっている。

本コースでは教科教育と教科内容の架橋の可能性を検討するために、2011年度から、教科内容担当者と教科教育担当者による研究会を定期的に重ね、両者による授業の場の共有および附属学校教諭との連携も行ってきた。家庭科教員養成プログラムモデルの構築に向けて、学生および教員の視点も併せて検討し教科教育と教科内容の協働性構築の歩を進めることができた。そこでも、背景学問としての家政学の目的を共通認識することが課題としてとらえられた⁷⁾。また、課題教科としての性格を共有する家庭科、社会科および理科の3教科から、これらの架橋の在り方を検討した結果、学問の論理と教育の論理を区別した上で両者を関係づける多様な連携の型を用いることの必要性を共有した。そこでは、連携に対する3教科の認識の差異が背景学問（自然科学、社会科学、家政学）に由来するのではないかという可能性について議論し、教科によって異なる連携の型を用いることの意義が示唆された⁸⁾。

以上の経緯の中で、家庭科の背景学問の明確化と教科教育および教科内容の実質的な連携を課題として、家庭科教員養成カリキュラムの核となる科目の構想を行ってきた。それは、「人間生活（家庭科）教育概論」を再構想し再編を進めることである。この科目は専門科目の最初に学ぶ科目であり、「生活」や「生活者」としての視点および課題意識を形成し、「学校教育における家庭科の現状・課題」や「子どもたちの生活の現状と課題」に関心をもたせる科目として1年生に学ばせる。そこでは、学生各々が大学入学までに培ってきた家庭科の教科観を省察し、教師としての視点でそれを再認識するために、教科の教育的意義や本質を、背景学問である家政学にアプローチすることから始める。先述したように家庭科教員養成において、家政学を理解し家庭科教育との関連を理解することが基盤であるという立場をとるからである。また、この科目は家庭科教員養成カリキュラムのガイダンス的役割も担っており、家庭科教育学の理論と実践および教科教育と教科内容の架橋を意識して学ぶことを可能にする場としたいと考えている。したがって、第3セメスターに位置づいていたこの科目を専門科目群の最初に学ぶ

ために、前年度から第2セメスター（第3ターム）に移動させ、教科教育および教科内容科目担当者全員によって指導することとした。

本報告では、このように2015年度から担当者および内容を刷新した「人間生活（家庭科）教育概論」の成果を検証し、そこで明らかになった課題に基づいて改善方策を検討し、今年度（2016年度）の内容を再構想して提案することを目的とする。

2. 2015年度「人間生活（家庭科）教育概論」の成果と課題

(1) 2015年度「人間生活（家庭科）教育概論」の実施

1) 家庭科の背景学問としての家政学

家庭科は、他教科で得た知を基盤として、現実の生活課題に対峙し、解決方法を考え、実践するという観点から、総合的に学びを繋いでいくことのできる教科⁹⁾である。家庭科のこのような独自性は、教科の背景学問としての家政学に依拠していると考えられる。現在の日本の家政学の定義は次のとおりである。「家庭生活を中心とした人間生活における人間と環境との相互作用について、人的・物的両面から、自然・社会・人文の諸科学を基盤として研究し、生活の向上とともに、人類の福祉に貢献する実践的総合科学である。」（家政学将来構想1984）そこで、当該授業の目標を次のとおりとした。

「人間生活の質的向上および生活主体者としての生活実践力の育成をめざす人間生活教育について関心をもつとともに、関連の学問分野の成果に基づいて、家庭科教育や生涯学習における生活教育の意義を理解し、現代の生活課題を体系的にとらえ、それらに基づいて自分の生活課題について考えることができる。」

生活を、人と、人を取り巻く層状の環境との相互作用ととらえるとともに、時間軸および空間軸ととらえ、それらの作用や軸上に生起する個別の課題として具体的な「生活課題」を取り上げることが、家政学研究において重要である。それによって、人間生活の有り様や、環境との相互作用の仕方を多様な条件、状況の中で吟味し選択していく文脈での学びが可能になると考えるからである。専門諸科学の成果が、その吟味や選択のプロセスに反映されることによって、自分にとっても他者にとっても説得力のある決定や行動が可能になる。例えば、生活を豊かに営むための観点として、命を育むこと、人とつながること、暮らしをつくることを取り上げ、それらのいずれかの観点で、命、子ども、高齢者、地域、空間、教育、生活経営などのキーワードを複数関わせて生活課題を取り上げることも

できる⁹⁾。

2) 授業の内容と方法

15回の授業内容は表1の通りであった。履修者は人間生活系コース1年生23名、課題60%、授業やグループ活動への取り組み40%として評価することとした。資料として「今こそ家政学（くらしを創る11のヒント）」¹⁰⁾を使用した。

表1 2015年度「人間生活（家庭科）教育概論」授業内容（担当：S教科教育、Ma・Mu・T・Y・I教科内容）

	月/日	授業内容	担当
1	10/5	ガイダンス：生活のとりえ方と家政学	S
2	10/19	生活のとりえ方と家政学の構成領域	S
3	10/26	現代の生活課題と育成する生活能力	S
4	11/2	生活課題を見出す（食生活から）	Ma
5	11/9	生活課題を見出す（衣生活から）	Mu
6	11/16	生活課題を見出す（住生活から）	T
7	11/19	生活課題を見出す（経済生活から）	Y
8	11/30	生活課題を見出す（生涯発達の視点から）	I
9	12/7	グループによる生活課題決定と情報収集	S
10	12/14	収集した情報の分析と発表の準備	S
11	12/21	グループによる生活課題追究の成果発表1回目、協議	S他
12	12/24	グループによる生活課題追究の成果発表2回目、協議	S他
13	1/18	生活者としての発達のために	S
14	1/25	学校教育・社会教育の場で	S
15	2/1	総括（最終レポート提示）	S

15回の授業は4つのステップで構成した。まず、第1ステップ（第1回から第3回）はガイダンスとして講義全体の流れと目標を把握させ、人間生活（家庭科）教育の基盤となる考え方を理解させる場とした。①生活のとりえ方と背景学問（家政学とはどんな学問か/定義、歴史、研究対象）、②人間生活教育のとりえ方（家政学を構成する領域科学/家庭科教育に必要な家政学の視点/人間生活教育のとりえ方）、③現代の生活課題と育成する生活能力（生活課題を見出す力を身に付ける必要性（プログラムの目標を達成するために、家庭科の教科観を深めるために、家庭科のカリキュラム構想や教材開発のために、将来のキャリアを探るために）/人間生活教育学における生活課題のとりえ方 a) 生活課題を見出す視点（生活スタイル、家族、ジェンダー、健康、環境、消費・経済、安全、福祉、技術、情報、文化など）、b) 生活課題のレベル（個人の生活、家族や地域社会の人々の生活、社会システムにおける生活）、c) 育成する生活能力（スキル）としての生活課題（自己管理、人間関係、対物関係、意思決定）、d)

家庭科で育成する能力との関係（科学的認識、生活技術、価値認識）、a) から d) の視点を複合的にとらえ、これまでの経験に基づいて各自の認識を問いつつ、グループでそれらの認識を共有し、相互作用の中で見出した新たな気づきを記録しながら進めた。

第2ステップ（第4回から第8回）は、課題解決的な学習の流れの中で生活課題をとらえさせる場として、PBL(Problem Based Learning, 問題を基盤とした学習)を用いて展開した。PBLとは、学習者が主体的に問題発見と解決に取り組むようにデザインされた教育方法である。PBLにおいては、学習者は問題を発見し、発見した問題に対して、答えを得る過程を経験する。この過程において、教員は問題の提示や学習方法の指示をしない。そのため学習者は、どうすれば問題を発見できるのか、そして問題に対する答えを得ることができるのか、教員による最小限の助言を得ながら主体的学習を通して考える。PBLでは教員はこのようなファシリテータ（促進役）を務める。

5人の教科内容学担当者が、それぞれ食生活、衣生活、住生活、経済生活、生涯発達の視点から、各内容の問題点を多面的に考えられるような生活課題見出すための情報を提供し、グループで問題点やそれらの構造について議論させた。その後KJ法により個人活動、グループ活動を経て、再度全体で議論させた。（横申テーマ：生活スタイル、家族、ジェンダー、健康、環境、消費、経済、安全、福祉、技術、情報、文化など）「生活課題を見出す」の目標と進め方については次のとおりとした。

- ①各授業の目標は、各専門分野から、横申テーマに迫る課題を探究させることとした。2015年度の各回のテーマは、「脳の働きから考える食生活」、「クールビズに対する企業と学生の認識の差」、「エコに対する認識のずれ」、「教育資金の積み立て」、「結婚における女性差別」であった。
- ②5回の授業を、同じ指導パターンで行った。すなわち、PBLのプロセスの中に生活課題探究を有効に進める専門的視点と専門的情報を提示する授業を5回繰り返した。各回の授業では各自の課題をグループでマッピングしたり、ファシリテーター役の教員の支援により討論したりする活動を通して、関連課題に対する改善策を得るためにグループとして取り組むべき学習項目を決めさせ、学習方法を話し合っWSに記入させた。これを繰り返して5回分の探究成果（WS）を蓄積させた。各回のWSは、次週の担当教員が回収し、担当した教員に渡し内容を確認、フィードバックに利用することとした。
- ③教員はマトリックスの該当するサブテーマの枠に○

を付けて回覧し、全員でテーマに関わる情報を共有した。

第3ステップ(第9回から第12回)は、学生による生活課題設定と課題解決に向けての情報収集、成果発表の場として設定した。各班5から6人の4班構成とし、①生活課題決定と情報収集、②収集した情報の分析と発表の準備、③グループによる生活課題追究の成果発表(1回目2班発表、協議/2回目2班発表、協議)をさせた。

第4ステップ(第13回から第15回)は、講義全体のまとめと振り返りの場として、人間生活教育学の成果をどのように活用できるかについて考えさせた。①生活者としての発達のために、②学校教育・社会教育の場で、③総括

(2) 2015年度「人間生活(家庭科)教育概論」のワークシートからみる成果と課題

1) 第13回の授業では、第11回、12回にグループによる生活課題追究の成果発表と協議の成果を振り返った。その際、「生活課題追究のための4つの発表と考察を通して気づいたことを整理し、生活者としての発達について追究する。」というテーマで、発表に対する気づきと評価を記した後、「自分の生活者としての課題」について問うた。この問いに対する23人の記述を分析した結果は次の通りであった。

- ①未記入者14名については、自分の生活者としての課題を見つけていないことが明らかになった。
- ②次に示す者は、記述から、生活者としての課題が具体的ではない、あるいは生活者としての自分をイメージできていないと推察される。()内は学生名。
 - ・常に何かの生活課題を見落とさず見出せるように心がけたい。(I)
 - ・地域とのかかわりを深めたい。(Tu)
 - ・親や家族または地域・周囲の人々との関係づくりや信頼をつくることができていない。(Mad)
 - ・自己や人間関係、資源・エネルギー、技能や文化等を含めた生活をマネジメントできるようになること。(Ka)
 - ・生活経営力をつけること。(May)
 - ・身近にある様々な問題課題そして事柄に対して興味を持ち、自分の生活の中で実践・解決していくことが生活の質の向上につながる。(U)
 - ・正しい知識を伝えることが大切なので、私自身が正しい知識を生活の中から身につけること。(Man)
- ③次の学生は、生活者としての課題ではなく、家庭科教師としての自分自身の不安を記している。
 - ・自分がどのくらい家庭科で教えなければならない技術を身に付けているかわからないこと。(Hu)

④次の学生は、自分は生活者としての課題はないと思っている。

・自分はある程度環境を意識した行動ができていると思う。(Mi)

以上より、半数以上の学生が、4つの発表に対して客観的で適切な評価をしている一方で、自分自身の生活者としての課題を見出せない、あるいは見出している学生も、それらの課題に具体性がないことが明らかになった。テーマ設定の場で具体的な課題を掘り下げて考えさせるような指導が必要であったと思われる。

2) 第15回の総括における問いは、「これまでの生活課題と生活者としての発達の追究を通して、人間生活(家庭科)教育や家政学を学ぶことは、どのように生かされるのか考えてみよう。」であった。学校教育の場での教師の立場、家庭教育の場での親の立場、および社会教育の場でサポートする立場の3つの立場から問うた。これらの問いに対する23人の記述を分析した結果、3つの立場の違いを明確にとらえていない様子も見取れた。また、自分自身がどのように学びを活かしていきたいか具体的な事例が少なかった。このことは家政学を学ぶ意義を十分に理解できていないことを示唆していると考えられる。さらに、自分自身が生活者であるという認識が低く、主体的な意見がほとんどみられなかった。一般論としての回答が多く、自分の言葉で論じられていない状況もみられた。

以上から、生活課題を概念的抽象的にとらえることはできているが、自分自身の生活者としての立場や課題を意識するには至っていないことが示唆された。

3. 2016年度生の生活に対する認識の実態

2016年度の「人間生活教育(家庭科)概論」を再構想するにあたり、履修対象となる2016年度入学生の生活に対する認識の実態と生活者としての自覚について、2016年度前期必修の教養科目である「教養ゼミ」における取組みの実態からとらえた。

1年生1タームに開講される教養ゼミの目標には、自主的な学習によって支えられている大学教育へのオリエンテーション機能を果たすことがあげられている。すなわち入学後の早い段階で、知的活動への動機づけを高め、科学的な思考法と適切な自己表現能力を育てることを目標とする。また大学での学習効果を高めるために、教員および学生相互のコミュニケーションを図ることも授業の目標とされている。

このような目標を達成するため、本コースでは大学生活に必要な文書作成とプレゼンテーション方法を学

び、教育学部の学生として、平和共存社会を育むための知識を得る内容を取りいれている。

また本学では教養ゼミでPBLを基本に据えた授業を推進している。2016年度の間生活系コースの教養ゼミにおいて、PBLのシナリオとして用いたのは、「学校で朝食 おなかと心満たす」という見出しの朝日新聞朝刊東京本社版(2016年3月31日付)の記事であった。

『文部科学省が「早寝早起き朝ごはん」国民運動を始めて10年。だが近年、朝食を食べない子の割合は増加傾向だ。そんななか、子どもたちに朝食を出している学校がある。わいわいおしゃべりしながらの朝ご飯。「おなかと心を満たして1日を始めてほしい」。関係者はそんな願いを込める。』(上記記事抜粋)

このような文章で始まる記事には、高知市立第四小の家庭科教室で、ボランティアの高知大学教育学部2年の女子大学生が作る朝ご飯と、それらを食べる子どもたちの様子が記されている。またそれらの取り組みが行われるまでの経緯、朝食会を始めた背景も示されている。

はじめに学生たちは各々シナリオを読んで、その情報に含まれる課題(疑問や関心の対象)をキーワードとしてできるだけ多く挙げ、付箋に書き写した。次に5つのグループ(5人班×3, 4人班×2)に分かれ、KJ法を用いてキーワードを整理しながら模造紙に貼付、プロブレムマップとして記録した。そのプロブレムマップを参照しながら、グループとして追究する課題を話し合い、さらにその課題からキーワードを抽出した。それらのキーワードを検索語として、資料、文献を収集した。資料、文献の収集では、教養ゼミ第3回授業で実施された図書館オリエンテーションの実践を取り入れ、各自がパソコンを使い、本学の図書館のサイトから文献検索を行った。

そして各グループでこれまでの情報を整理し、各テーマに基づいた10分間のPowerPointによるプレゼンテーションを行った。発表後4分の質疑応答を設け、すべての学生は発表者と質疑応答対応者のいずれかを担当することとした。

各グループのテーマは、「生活習慣と朝食のかかわり」、「小学生の食と生活」、「朝食を欠食する子どもの理由」、「食卓と人の成長」、「食とボランティア」であった。これらのテーマから、同じシナリオを提供しても学生が目にする視点は異なっており、教員がシナリオ提供において特に指示を与えないことによって多様な関心が引き出せたと考えられる。

また評価シートを配付し、各グループの発表を学生一人一人が評価した。評価項目は「テーマと課題追究の目的が明確に示されたか」、「課題に対して選んだ

資料は適切であったか」、「結果は明確に示され、考察は妥当であったか」、「参考文献は適切に示されていたか」、「スライドは適切な情報がわかりやすく示されていたか」、「発表態度、声の大きさなどは適切であったか」の6項目で評価し、1～5点の5段階で点数化した。

その結果、「テーマと課題追究の目的が明確に示されたか」の評価平均点が最も高く4.79であった。標準偏差も0.41と最小で、プロブレムマップ作成の様子から、いずれのグループも有益な議論を経て自信をもってテーマを設定し、その成果が表れていたと考えられる。また「課題に対して選んだ資料は適切であったか」、「結果は明確に示され、考察は妥当であったか」の平均点は4.70、4.60、標準偏差は0.46、0.54であることから、テーマに沿った流れに適した資料により結果と考察の妥当性に同意した人が多かったと考えられる。

しかし、「参考文献は適切に示されていたか」、「スライドは適切な情報がわかりやすく示されていたか」の2項目については、平均点は4.66、4.28と高いが、標準偏差が0.76、0.86と大きく、グループで評価に違いが見られた。課題を明確にしても、発表においてそれらを的確に伝えられるとは限らない。そのことを他者の発表を聞くことによって自ら認識することが、発表技術を高めることに繋がると思われる。

また評価シートの自由記述には、発表内容が類似していても、違った視点で課題をとらえることにより多様な情報が得られると感じるというコメントが見られた。朝食の具体的なメニューについては、実践したいという意見も書かれていた。さらに大学生が食に関わる取り組みについては、自分たちがこれから実践できるボランティアのことをもっと知りたいという意欲を示していた。これらの様子から発表内容を自分自身の生活に結びつけ、改善していきたいという意識を喚起していることがうかがえた。4番目のグループの発表では、発表内容に家庭科教員養成課程の間生活系コースの学生としての見解や、家庭科教育の役割に関する考察を記していた。またその発表に対して、高い評価を示すコメントが複数見られた。入学後早い時期に、PBLという学習方法によって主体的に協働的に課題追究をすることは、教師の立場で家庭科という教科を意識する機会となり、家庭科の教科観の基盤を培うために有益であったと考えられる。

4. 2016年度「人間生活(家庭科)教育概論」の再構築

2015年度「人間生活(家庭科)教育概論」の課題、

および2016年度同科目履修予定者の生活認識と生活者としての自覚の実態に基づいて、2016年度「人間生活(家庭科)教育概論」の再構想を行った。

2016年度から、広島大学教育学部ではクォーター制の導入が行われ、同科目もその対象科目として1年次後期3タームに設定した。したがって、7.5週、1週ごとに180分の授業時間が保障されることとなった。また、大学と企業との包括協定の一環で、人間生活教育学講座とオタフクソース株式会社との共同研究のテーマに沿って、課題を設定できる学習環境が整った。再構想案は表2のとおりである。

教養ゼミでPBLの学習効果を確認できたことから、本科目の達成目標を明確に継続的に理解させるために、逆向き設計によってシラバス計画を立てることとした。逆向き設計とは、教育によって最終的にもたらされる成果(「結果」)から遡って教育を設計することから、そのように呼ばれる。また、通常、指導が行われた後で考えられがちな評価方法を先に構想するものである。その中で設定されるパフォーマンス課題は、

「家族イベントのための市販弁当の企画と調理」と設定した。パフォーマンス課題とは、複数の知識やスキルを総合して使いこなすことを求められるような複雑な課題を指す。逆向き設計では、本質的な問いや永続的理解に対応させてパフォーマンス課題を用いることが提案されている¹¹⁾。ここでは本質的な問いを「生活課題はどのようにとらえられるのか?」、永続的な理解を仮に「生活の要素と生活設計やライフスタイルの要因の理解」とした。家族イベントのための「弁当」の在り方や内容を追究することによって、食生活、家族関係、ライフスタイル、生活者としての環境・消費へのかかわり方など多面的に、現代の生活課題をとらえることができる。また、それらを解決するために必要な情報を収集し、多様な方策の中から最も適切なものを選ぶという問題解決的な思考と意思決定能力、さらにそれを他者に伝える表現力を培うことができると考えた。他者に自分の構想を伝え、評価されたり意見をもらったりすることによって、新たな課題を見出すことができる。担当教員全員、他の学生、企業の各担当者などが参加するパネルディスカッションによって、多様な視点で提案企画に対する意見交換を行うことも効果的である。教員7名は、それぞれ、家庭科教育、生活経済、人間発達、食生活栄養、食生活調理、衣生活アパレル、住生活環境の専門をもつ者であり、それぞれの専門科学の立場から学生たちの企画について助言が可能である。最終的にメンバー全員で相互評価および自己評価を行い、再検討のための課題を明確にする。評価規準は、①基礎的・基本的な知識および適切に信頼できる新しい情報に基づいて企画されているか。②課題解決の目的が明確であるか。③多様な解決策を構想し、根拠をもって選択しているか。④他者に自分の企画をアピールするための表現の工夫があるか。⑤多様なライフスタイルをとらえ、それらの中で自分の生活課題を発見しているか、などとする。価格設定や実現可能性などについて、企業の企画開発にかかわる人からの評価も参考にできるよう学習環境を整える予定である。教科教育と教科内容の教員が一堂に会してそれぞれの専門的な立場からの意見や情報を共有することによって、教員も必然的にそれぞれの企画のよりよい改善の方向に向けて連携する立場をとることになる。

授業の到達目標は次の通り、生活課題を総合的にとらえることを強調したのみで、前年度と同様とした。

「人間生活の質的向上および生活主体者としての生活実践力の育成をめざす人間生活教育について関心をもつとともに、家庭科教育や生涯学習における生活教育の意義を理解し、現代の生活課題を総合的・体系的

表2 2016年度「人間生活(家庭科)教育概論」授業構想(担当:S教科教育, Y・I・Mu・Ma・T教科内容)

	月/日	授業内容	担当
1	10/5	ガイダンス:人間生活教育と家政学生活のとらえ方と家政学の構成領域【次週までの課題】市販弁当をリサーチ・購入(条件:ホームカミングデー昼食として個々500円程度)	S
2			
3	10/12	生活課題を見出す(市販弁当を売り手と買い手の立場で斬る)各班発表	S
4			
5	10/19	【パフォーマンス課題(最終課題)】の提示「家族イベントのための市販弁当の企画と調理」(条件:500円程度,家族構成,イベント自由)企画案の作成(4人*5班+3人*1班)	S
6			
7	10/26	企画案の発表(コンセプト(ネーミング),サブコンセプト(価格,栄養,素材,配色,仕掛け,売れ筋等)パネルディスカッション?)	Y I S Mu Ma T K
8			
9	11/2	収集した情報(課題)の分析と改善方策の検討	S他
10			
11	11/9	グループによる生活課題追究の成果発表,協議,調理実践に向けての準備	S他
12			
13	11/16	調理(6班)(班員分+教員分),試食,相互評価	S他
14			
15	11/30	生活者としての発達のために(現代の生活課題と育成する生活能力)・講義の総括(最終レポート提示)	S

にとらえ、それらに基づいて自分の生活課題について考えることができる。」

主な改善点は、人間生活の質的向上および生活主体者としての生活実践力の育成をめざす人間生活教育や背景科学としての家政学についての解説や情報提供は最小限にとどめたことである。パフォーマンス課題に対応していく中でそれらに関心をもたせ、理解させる場をもつとともに、現代の生活課題を総合的・体系的にとらえられるよう学習方法の改善を行った。

15回の授業は4つのステップで構成した。まず、第1ステップ（第1回）はガイダンス、第2ステップ（第2回から第6回）はパフォーマンス課題の把握と一次企画の構想、第3ステップ（第7回から第12回）は一次企画の発表、再検討と二次企画の構想、および調理実践の計画・準備、第4ステップ（第13回から第15回）は調理実践と総括を行い、自分自身の生活課題をみつめ、課題解決に向けての具体的な方策を考えさせる場とした。

これらの学習を通して、ガイダンスで提供した人間生活教育および家庭科教育の意義とそれらの背景科学としての家政学の理解を深めることは難しいと考えられるため、最終回で提示する最終レポートとして、「家政学」の歴史と現在の定義と意義について、資料に基づいてまとめさせる。本授業におけるパフォーマンス課題の本質的な問い「生活課題はどのようにとらえられるのか？」について各自が学んだこと、および「生活の要素と生活設計やライフスタイルの要因」について理解したことが家政学の定義や本質とどのようにかわっているのかを、一年次の専門科目を学び始めるこの時点で考えさせたい。

5. 家政学のとらえ方と家庭科の目標の再考

家庭科の教科観構築のために、背景学問である家政学のとらえ方について再考してみたい。本コースにおけるカリキュラム検討において家政学をどのようにとらえるかは重要な問題である。国際家政学会では「個人・家族・地域にとって最適で持続可能な暮らしを実現するための人間科学（既成の学問分野の枠にとどまらない）に位置づく研究分野であり専門である。」とされている¹²⁾。日本の家政学は、方法論的一貫性の強調において、国際的な定義と比較して遅れていることは否めない。また、国際家政学会では、家政学を4つの次元あるいは実践分野に分けて明示している。①専門職や社会のために若い研究者を育て、研究を行い、新しい知識や考え方を創造するための学問領域、②人

間の成長の可能性を開拓し、基本的欲求の充足を満たすための家事、家族、コミュニティの日常生活に関する提言の領域、③学び手にキャリア選択を示唆したり生活能力を培ったりすることによって彼らが自らの生活の中で使える自分の資源や能力を発見し開発できるように導くためのカリキュラム、④個人、家族、コミュニティのために福祉を向上させ、柔軟な実行力を使い、持続可能な未来を創り出すことを促進するような政策に影響や発展をもたらす社会的領域。

さらに、家政学の3つの本質的な側面は次のとおりであるとしている。①日常生活における個人や家族の基本的な欲求と関心事に焦点を当てる、②多様な分野の知識、プロセス、技術の統合、③社会のあらゆるレベルや領域のウェル・ビーイングを促進し主張するために批判的に追究し、柔軟に行動を起こす力の実証である。また、これら3つの側面の相互作用が家政学の専門性を継続させていく基盤になっていると考えている¹¹⁾。

一方、学校教育の最終段階である高等学校の共通必修教科（各学科に共通する教科）「家庭」の目標は、次のとおりである。「人間の生涯にわたる発達と生活の営みを総合的にとらえ、家族・家庭の意義、家族・家庭と社会とのかわりについて理解させるとともに、生活に必要な知識と技術を習得させ、男女が協力して主体的に家庭や地域の生活を創造する能力と実践的な態度を育てる。」先述した日本の家政学会の定義に即した内容ではあるが、国際家政学会の定義や本質および条件に照らしてみると、家庭・家族という枠組みが強調されており、個人の視点が薄いこと、そのことと関連して将来のキャリア形成について、職業キャリアも含めた生活設計の視点が見えにくいこと、持続可能な社会形成のための生活者としての視点や生活の日常性への視点が見えにくいこと、生活技能習得がライフスタイルの選択と関わることが見えないことなどが挙げられる。日本家政学会による家政学の定義の検討や見直しとともに、家庭科の到達目標や生活の営みに係る見方・考え方の再考も今後の改訂の中で必要であろう。家政学の意義と本質を十分に踏まえて、家庭科独自の育てるべき資質・能力を考える必要がある。

6. まとめ

家庭科教員養成における教科観構築のために、広島大学教育学部人間生活系コースにおけるカリキュラムの検討・改善の中で、カリキュラムの核となる科目の再構想を行った。前年度の同科目の課題として、生活課題を概念的抽象的にとらえることはできるが、自分

自身の生活者としての立場や課題を意識するには至っていないこと、背景科学としての家政学の理解が役立っていないことが明らかになった。そこで、今年度の同科目の履修者に事前にPBLの効果を確認したうえで、商品の企画提案と調理実践を含むパフォーマンス課題を設定し、主体的に協働的に課題追究する学習過程を提案した。それらは課題を追究する中で生活認識を深め、生活者としての自覚を高めて、背景科学としての家政学の意義や生活実践への意欲につながることを意図した内容である。

今後は、本報で構想した科目の学習効果、成果を検証するとともに、カリキュラム全体を通して、家庭科教育に携わる教員としての専門的な資質・能力を高める過程で、教科観を深めていけるような内容の体系化と方法の工夫を検討していく予定である。

【参考・引用文献】

- 1) 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・造語学研究 第38号, pp.95-106, 2007
- 2) 志村結美・大島寿美子, 「大学生の家庭科観」, 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 教育実践学研究 第13号, pp.1-12, 2008
- 3) 室雅子, 「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」, 椋山女学園大学研究論集 第45号 (社会科学篇), pp.239-249, 2014
- 4) 小倉育代・宮崎陽子・大本久美子・表真美・岸本幸臣・長石啓子・吉井美奈子, 「家庭科教員の家政学認識と教育現場の課題」, 日本家政学会 家政学原

論研究 No.43 研究ノート, 2009

- 5) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会「教育課程企画特別部会論点整理」平成27年8月26日
- 6) 奈須正裕「教員養成における教科内容の学び方と各教科の本質的意義の再考」広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト講演会資料, 2016年1月29日16:30~19:00, 広島大学大学院教育学研究科
- 7) 鈴木明子・村上かおり・福田明子・木下瑞穂・今川真治・松原主典・高田宏「家庭科教員養成におけるプログラムモデルの構築に向けてー教科教育と教科内容および教科内容相互の架橋の検討ー」広島大学大学院教育学研究科紀要第二部第64号, 2015, pp.307-316
- 8) 鈴木明子・草原和博・木下博義他「教員養成における教科教育と教科内容との連携を図ったプログラムモデルの構築に向けて (1)ー家庭科・社会科・理科からのアプローチー」広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書, 平成27年度
- 9) 日本家庭科教育学会編, 『生きる力をそなえた子どもたちーそれは家庭科教育から』, 学文社, p.67, 2013
- 10) 『家政学のじかん』編集委員会『今こそ家政学ー暮らしを創る11のヒント』ナカニシヤ出版, 2012
- 11) 西岡加名恵『教科と総合学習のカリキュラム設計ーパフォーマンス評価をどう活かすか』図書文化, 2016
- 12) 国際家政学会 2008 Position Statement “Home Economics in the 21st Century” (正保正恵氏提供)