

## 家庭科教育の実践事例報告にみる「調理実習」の現状と課題

河村 美穂\*・江田 恵\*\*

キーワード：家庭科教育、調理実習、実践報告、「関心・意欲・態度」

### はじめに

調理実習は、家庭科教育の中で長く数多く取り組まれてきた体験学習であり、児童・生徒にとっても有用な楽しい学習である<sup>1)</sup>。それは、家庭科の思い出を多くの人が調理実習に見いだすことにも示されている<sup>2,3)</sup>。現状では中学校技術・家庭科をはじめとして、時間数の削減により家庭科の中で調理実習を取り入れることが困難になっており、子どもの生活技術能力の低下や食体験の乏しさともあわせて、調理実習の取り組みが厳しい状況におかれている。

また、小・中学校で2003年、高等学校で2004年度より実施されている新学習指導要領に新設された「総合的な学習の時間」において、「つくって食べる」授業が多く取り入れられているが<sup>4)</sup>、このような学習での調理実習と家庭科で行われている調理実習の相違についても検討していく必要がある。

一方で、近年子どもの食の乱れに関する問題から栄養教育の必要性が叫ばれるなかにおいて、家庭科教育における食教育はどうあるべきなのかが問われており、家庭科で多く取り組まれている調理実習ではこれらの問題にどのように関わっていけばよいのか検討する必要がある

と考える。

そこで、本論では1989年度以降の授業実践事例を分析することによって、調理実習がどのように実践されているのかを考察し、家庭科教育における調理実習の課題を検討することを目的とする。

### I 研究方法

#### 1. 分析対象および抽出方法

分析対象としたのは、『月刊家庭科研究』『家庭科教育』の2誌に、1989年1月から2003年4月までの15年間に掲載された小学校、中学校、高等学校（養護学校を含む）の食生活領域の学習に関する授業実践事例報告（以下実践報告と略す）339例である。数ある家庭科関連誌のなかから本2誌を選んだのは現職の教員が購入しやすく、全国的にも幅広く様々な立場の教員が投稿している代表誌であることによる。さらに、この時期（1989年以降）を対象とした理由は、1989年に告示された学習指導要領においては、「社会の変化への主体的な対応」や「個性・特性に応じた教育」に示されているように、それまでの学校教育の目的を大きく転換させる分岐点として位置づけられることによる<sup>5)</sup>。なかでも家庭科教育においては、高校家庭科における男女共習や、中学校家庭科における男女同一内容の学習など、それ以前と比較して大きな転換が

\* 埼玉大学教育学部家政教育講座

\*\* さいたま市新開小学校 (非)

表1 授業実践報告数

(例)				
年	小学校	中学校	高校	合計
1989	16	10	5	31
1990	9	10	4	23
1991	9	13	4	26
1992	9	14	6	29
1993	14	13	7	34
1994	14	8	7	29
1995	18	9	8	35
1996	9	7	1	17
1997	7	4	9	20
1998	9	3	1	13
1999	8	8	5	21
2000	11	2	4	17
2001	11	4	2	17
2002	8	10	5	23
2003	3	1	0	4
合計	155	116	68	339

図られたことから、この学習指導要領の先行実践(1989~1993年)も含めて、この時期以降家庭科の授業実践は大きく変化し現在の家庭科教育の状況を示すものと考えられるからである。

抽出した実践報告数の内訳を表1に示した。実践報告が複数号にまたがって掲載されている場合、内容が同じであるものは最初に掲載された年月のものとして一例とカウントし、内容が異なる場合にはそれぞれ個別の実践例としてカウントした。

実践報告のほとんどは小学校、中学校、高校の実践であり、養護学校の実践については小学部1例、中学部1例と少なかったため、統計上小学部の事例は小学校、中学部の事例は中学校の実践として組み込む形をとった。また、小学校低学年の事例11例は、集計の都合上小学校に組み込んだ。

表1の実践報告のうち、調理実習の実践報告を表2に示した。これは実践報告を一例ごとに読み、調理実習を行ったとされる事例を抽出したものである。調理実験は、試食をするものが大多数を占め、実践数も少なかったため調理実習とみなした。

## 2 分析の視点と方法

### (1) 調理実習の観点別目標分類

以上の分析対象とした実践報告について、そ

表2 調理実習実践報告数

(例)				
年	小学校	中学校	高校	合計
1989	11	5	4	20
1990	7	5	3	15
1991	7	11	4	22
1992	8	10	4	22
1993	11	8	5	24
1994	7	6	5	18
1995	12	4	4	20
1996	6	4	0	10
1997	6	2	7	15
1998	4	1	1	6
1999	6	7	4	17
2000	7	2	3	12
2001	11	2	0	13
2002	8	8	5	21
2003	0	1	0	1
合計	111	76	49	236
全報告に占める調理実習の割合(%)	71.6	65.5	72.1	69.6

の授業実践の目標を読み取り、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「知識・理解」「技能・表現」の4観点別に分類を行った。これは近年の家庭科における調理実習が体験学習の一つとして位置づけられることが多く、先行研究においても楽しければよいと考える教師が相当数存在することから<sup>6)</sup>、教師が当該の授業をどのような目標をもって実践しているのかをあきらかにしたいと考えたためである。その際に観点別に分類する方法をとったのは、楽しければよいという体験重視の考え方が、子どもたちの興味・関心・意欲の育成を重視する新学力観の影響ではないかと考えたからである。一方で、これまで家庭科が重視してきた技能の習得はどの程度目標とされているのか、その実態も同時にあきらかにすることを目指し、観点別の分類を試みた。

#### 1) 観点別分類の方法

実践報告中に示されている目標を文脈に沿って読み取りながら抜き出した。ここで分析対象とした実践報告は、一定の形態で書かれたものではないため、目標が明確に示されていないことも多く、その場合は報告文中から目標と思われる部分を抜き出し目標とみなした。また、授業者の表現方法の違いもあり、目標数をカウントすることは意味がないと思われるので、それぞれの実践報告が目標とした観点を示すこととした。

## (2) 調理実習題材の分類

調理実習でどのような題材が設定されているのか、調理の題材の分類を試みた。小・中学校では2003年より高等学校では2004年から新しい学習指導要領が実施されているが、そこでは、それまで問題とされてきた食物領域の学習の重複を避ける形で学習内容の精選が行われている。実際に分析対象とした期間の実践報告において重複した題材が実践されているのか、その傾向を見ることに加えて、このような学習内容の重複が、これまで批判されてきたように<sup>7)</sup>児童・生徒にとって不適切であることなのか、小・中・高での調理実習においては重複を避けるべきであるのかについても実践報告をもとに検討を加える。

## II 結果と考察

### 1. 調理実習の観点別目標分類

本論で分析対象とした食物領域に関する実践報告の内訳は小学校155例、中学校116例、高校68例であり、そのうち約7割が調理実習である。また、表には示していないが、抽出対象とした2誌のうち「家庭科研究」216例、「家庭科教育」123例であり、報告数に偏りが見られる。これは、「家庭科研究」が実践報告を中心とした誌面構成になっていることに加え、「家庭科教育」においては実践報告の掲載が、近年とみに減少していることによると思われる。学習指導要領において、家庭科の学習には体験的実践的に取り組むことが示されているが、調理実習が多く実践されている理由は、それだけではない

であろう。そこで、観点別目標分類の結果から調理実習がどのような目標の下に行われているのかを考察した。

実践報告は目標が示されている場合もあるが、不明確で抽出できない場合も多く、実践報告を繰り返してよんでなお目標が不明なものがあり、結果として全体の1/3にあたる80事例については目標を本文中に特定できなかった。その内訳を表3に目標不明事例数として示す。

そのため、これ以降の観点別目標分類は、目標を抽出した156例を対象としている。

(1) 調理実習は知識・理解に関わる目標が多く設定されている。

関心・意欲・態度に関わる目標は、全体の1/3の52事例(33.3%)が設定していた。これは、知識・理解に関わる目標が103例(66.0%)、技能・表現および思考・判断に関する目標がそれぞれ78例(50.0%)76例(48.7%)であったのに比べて低い数値である。4観点の中で最も重視すべき観点といわれながら、関心・意欲・態度を目標とする実践報告は少ないと言える。技能・表現を目標とする実践は小学校では44例(57.9%)中学校では24例(52.5%)であるのに比べ、高校では10例(29.4%)と少ない。高校では思考・判断22例(64.7%)知識・理解26例(76.5%)と多く目標とされている。

(2) 調理実習は1つまたは2つの観点を目標としている。

さらに、それぞれの実践報告が、いくつの観点を目標としているかをみた(表4参照)。その結果、1つまたは2つの観点を目標として設定している実践報告が全体の約半数(112例)を占

表3 授業実践事例(調理実習)に示された目標の観点別内訳

	関心意欲 態度	思考判断		知識理解		技能表現		目標不明		全事例数	目標あり事例 の割合%
		目標あり事例 中の割合%	目標あり事例 中の割合%	目標あり事例 中の割合%	目標あり事例 中の割合%	事例数	事例数				
小学校	26	34.2	32	42.1	51	67.1	44	57.9	76	111	68.5
中学校	20	43.5	22	47.8	26	56.5	24	52.2	46	76	60.5
高校	7	20.6	22	64.7	26	76.5	10	29.4	34	49	69.4
合計	52	33.3	76	48.7	103	66.0	78	50.0	156	236	66.1

(注) 複数の観点を示す目標を設定している実践事例があるため4観点の事例合計は目標あり事例数とはならない

表4 授業実践事例が設定している目標の観点数別内訳

(例)

	目標不明	1観点の 目標設定	2観点の 目標設定	3観点の 目標設定	4観点の 目標設定	実践報告数
小学校	35	30	23	17	6	111
中学校	30	14	21	6	5	76
高校	15	14	10	9	1	49
合計	80	58	54	32	12	236

表5 授業実践事例（調理実習）に示された目標のうち単独の観点を持つ事例数

(例)

	関心意欲 態度	思考判断	知識理解	技能表現	目標あり 事例数	単独目標の 事例数	複数目標の 事例数
小学校	4	4	16	6	76	30	46
中学校	3	6	4	1	46	14	32
高校	0	5	7	2	34	14	20
合計	7	15	27	9	156	58	98

めていることがわかった。1つの実践報告が4観点すべてを目標としている場合は12例であり、実際に授業実践は、その時間のみで4観点すべての目標を網羅することは難しく、より目標を絞って行われている実態を示すものと思われる。

(3) 関心・意欲・態度に関わる目標は、他の3つの観点とともに設定されている。

1つの観点のみを目標とする実践報告58例のうち、関心・意欲・態度に関わる目標については、わずか7例のみの設定であった(表5参照)。これは、前述したように、関心・意欲・態度に関する目標設定が難しいという実践の実態を示すものである。また、複数観点の目標設定がされている報告において、関心・意欲・態度の目標設定がある事例は、同時に他のいずれの観点の目標が設定されているのかをみたところ、他の3観点ともほぼ同数であった。すなわち、関心・意欲・態度の目標設定は、特定の観点による目標とともに設定されるのではなく、他の3つの観点に関する目標を補強する形で設定されていると考えられる(表6参照)。

以上の結果より、調理実習は1989年告示の学

表6 関心・意欲・態度を目標とした授業実践事例（調理実習）が同時に目標としている観点

(例)

	思考判断	知識理解	技能表現
小学校	16	11	18
中学校	9	9	13
高校	6	7	1
合計	31	27	32

習指導要領以降に重視されるようになった関心・意欲・態度の育成を目標として行われているというよりも、知識・理解の定着を目標として行われている。また、技能・表現は、思考・判断と同じく半数の実践報告が目標としているが、単独での目標とはなりにくい(9例)ことから、調理実習では技能の習得を第一義として目指しているわけではないことがわかる。すなわち、調理実習は体験的に学習する授業であるが、食物領域に関わる知識の定着や理解力の育成をはかることが多く目指されていると言える。

## 2. 調理実習題材の分類

どのような題材を用いて調理実習が行われているのかをみた。それぞれの題材は調理実習の

表7 小学校調理実習の題材分類

(例)

おやつ		23
米・ごはん		12
ご飯とみそ汁		9
みそ・みそ汁		9
献立		8
会食		7
小麦粉		4
食文化		3
加工		2
添加物		2
素材	いも	6
	肉	2
	卵	5
	野菜	19
合計		111

表8 中学校調理実習の題材分類

(例)

献立		22
魚		10
単品		7
おやつ		5
添加物		5
ハンバーグ		5
野菜		5
加工	大豆・こんにゃく	4
小麦粉		4
米		4
卵		3
乳		2
合計		76

表9 高校調理実習の題材分類

(例)

献立		23
米		7
粉		5
文化		5
加工		3
魚		2
食品		2
おやつ		1
軽食		1
合計		49

目標と密接に関連しており、実践者のそれまでの経験を基盤として選定される場合も多い。そこで、実践報告における題材選択の意図を読みとりながら、表7～表9のように学校種別に分類を試みた。

(1) 題材設定の傾向

小学校では、教科書の題材に沿った形、すなわち学習指導要領に設定されている題材を中心に実践されている。特徴的なのは、おやつに関する題材である。小学生の調理技能が未熟であることから、手軽にできることを重視していると考えられる。ここでのおやつは小学生自身が食べるものと考えられており、自分が食べておいしいかどうか、食べる楽しみを重視している点が特徴的である。また、おやつを作って食べるだけではなく、手作り品と市販品の比較を行う、糖分摂取の問題を考える、家族のためにつくるなど多面的な取り組みが見られる。小学校で特徴的と思われる題材である。

小学校では、献立についての学習は行わないとされているため、1つの題材を調理することや、2種の調理にとどまっていることが多いが、それでも朝食を整える、弁当づくり、自由献立など、献立としての取り組みも8例あった。現行の学習指導要領にもあるとおり89年度学習指導要領にも示されていたご飯とみそ汁の実習は実践数が多く、その取り組みも様々である。たとえば、大豆を栽培してみそを作り、数ヶ月後にみそ汁の調理実習を行うなど、長期にわたって授業計画が組まれているなどである。

野菜を題材とした料理は、野菜サラダ、野菜炒めなど教科書に示されている題材がほとんどである。

中学校の題材は、主食・主菜・副菜の取り合わせを学習するものや、一汁三菜の和食の基本を学ぶものなど一食の献立として調理するものが多く22例ある。小学校で多く設定されているご飯とみそ汁や、野菜の調理は少なく、調理実習の題材としての重複を避けていると考えられる。

さらに、魚を3枚におろす、など技能を要する魚料理が10例見られるところが特徴である。このなかには、地域で取れる魚を題材としたものや生徒が魚を釣るところから計画されているものまで、その展開も様々である。小学生に比べて発達段階による活動の広がりが見られる。小麦粉の調理上の性質を学習し、班毎に小麦粉を用いた実習題材を計画・実習する実践や、大豆を用いてきな粉、納豆、豆もやし、味噌など大豆の加工品をつくる実践など時間と手間をかけたものが散見される。中学校に5例見られる添加物という題材は、そのうち4例が調理実験として取り組まれている。

高校は中学校と同じく献立を考えさせる題材が多い。中学で少なかった米に関する調理実習も7例見られ、米を中心とした日本の食文化を扱った学習として行われている。またこのほかにも食を文化的な側面から扱った調理実習(郷土食・世界の料理)もある。このような食文化に関する取り組みは小学校でも3例みられるが、高校家庭科では小・中学校に比べ、様々な題材において食を総合的な視点から捉える実践が多く行われている点が特徴であるといえる。さらに、高校での調理実習の特徴は、自身の食生活を見つめさせる題材が多いことである。たとえば、自由献立の実習を通して自身の食生活を振り返らせる、自身の食生活改善を目指した献立作成など、日常的な食生活との関連を考えさせる工夫が多く見られる。これは、目標分類において、思考・判断に関わる目標を設定した事例が多かった(表3)ことから示されている。

## (2) 題材の重複に関する考察

題材の一覧をみると、小学校で多く取り組まれている米(ご飯)に関する実習(21例)は中学校では4例と少ない。また高校では7例となっている。これは題材の重複を避けた傾向と考えられる。食物領域における「学校段階の重複」つまりいずれの学校段階でも繰り返し同様の学習内容がみられることについては、教育内

容がコンクリートであることがその原因として挙げられ、実践事例の分析を大規模に行った戦後家庭科実践事例研究においては、その背景を日常生活での必要性であるとしている。さらにこのようにすべての学校段階で共通した内容がみられることよりは、小学校の実践報告で見られる内容が中学校・高校でより深めたとキーワードで示すことができない点に問題性を指摘している<sup>8)</sup>。そこで、本研究で分析対象とした小学校および中学校・高校での実践報告をもとに、調理実習の題材の重複について検討する。

小学校では、対象とした実践が行われた時期の教科書に題材としてご飯とみそ汁が示されているため多く実践されている。ただし、その実践の展開は、教科書の内容に沿ったものだけでなく、米を栽培するところからはじめるもの、米に関する社会問題を扱うものなど多様である。中学校・高校の実践報告では米の食品としての特性を扱ったもの、調理科学的特性を扱ったものなどが特徴的であるが、小学校の実践報告でみられたように、米に関する社会問題を扱うものもある。

このように、同じ題材であってもその扱い方は多様であり、実際の授業実践はいずれの学校段階でも児童・生徒の住む社会とのつながりを抜きには考えられないということが示されている。学習指導要領においては、いずれの内容(領域)においても小・中・高校と子どもの発達段階にそってその順次性ははかられているが、実際の授業では、子どもの関心や、そのとき子どもたちを取り巻く環境の中で最適と考えられる視点から題材を展開する方法がとられている。このことは、教師が目の前の子どもたちの実態を十分に把握し、適切と思われる題材設定を行えば、同じ題材であっても多様なアプローチが可能であることを示すものであり、子どもたちの発達の様子を十分に把握することによって、おのずと違ったアプローチになるということでもある。その際に重要なのは、実習の目標をどのように設定するかという点であろう。目標の

設定が不明確であったり、あいまいであった場合には、題材が同一であるだけで、学習者にとっては「また同じ調理実習だ」と受け取られる可能性もある。小学校で行った実習が、たとえ題材が同一でも中学生や高校生にとって異なる実習となるためには、当該の実習が、食物の学習の中でどのような位置付けにあり、前後の学習との関連でどのような目標を持ってなされるのかを、明確に示す必要があるのではないだろうか。単に体験する実習ではなく、明確な目的意識を持って行う実習とすることによって、すでに経験したことのある題材に対しても新しい発見があり、実習する意味が理解できることになると思われる。

### III 家庭科教育の調理実習における課題

本研究が対象とした実践報告は、当事者よる報告であるため、実践のすべてを表現しているわけではないという限界がある。しかし、限界をふまえながら、実践報告分析の結果からは家庭科教育における調理実習の傾向を見ることができた。先の結果と考察に示した傾向をもとに、調理実習における1「関心・意欲・態度」の重視について、2技能習得の位置づけについて、課題とともに以下に論じる。

#### 1. 「関心・意欲・態度」の重視について

本研究で用いた4観点は評価観点として提示されたものであるが、評価と目標は一体であることから、目標の分類項目として用いた。実際には、観点別評価への疑問や負担が教師から提起されており、絶対評価の導入とともにその負担感は強まっている。また、評価に対する説明責任を前提とした評価方法の厳密性を求める中で、学習指導よりも評価に時間をとられるという現状も散見される<sup>9)</sup>。

しかし、本研究で対象とした実践報告339例には具体的な評価の観点・方法がほとんど記述されておらず、わずかに17例(小学校6例、中学

校10例、高校1例)に記述されていたのみである。本研究で対象とした実践報告に評価の記載が少ないということは、評価が一連の学習指導との関連で捉えられていないという状況を示すものであり、煩雑さを伴った日常的な評価活動が学習指導から遊離しているという実態を示すものと考えられる。なかでも関心・意欲・態度の評価に関しては、その問題性が指摘されることが多い<sup>10)</sup>。

関心・意欲・態度の育成が重視されるようになったのは、1991年指導要録の改善に関する調査研究協力者会議の報告書に「新しい学力観」が記載されてからといわれている<sup>11)</sup>。1989年告示の学習指導要領<sup>12)</sup>には、改善のねらいとして①心豊かな人間の育成 ②自己教育力の育成 ③基礎・基本の重視と個性を生かす教育の充実 ④文化と伝統の尊重と国際理解の推進が挙げられているのみであり、家庭科教育に関しても中学・高校において生徒の興味・関心に応じた学習領域の設定について言及されているものの、関心・意欲・態度の育成を重視する記述は見られない。

1993(平成)5年に文部省より出された「小学校家庭指導資料、新しい学力観に立つ家庭科の学習指導の創造」においては、「学習指導要領が目指す教育を実現するために、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力、などの資質や能力の育成を重視する新しい学力観に立った学習指導の展開することが求められる。」<sup>13)</sup>とある。そのために家庭科教育においても知識・技能を重視する学力の捉え方を見直し、家庭科の内容に興味・関心を持ち、意欲をもって学習活動に取り組む、自分で考えたり、試みたり、判断して、自ら働く知識や技能を獲得していくようにすること、と学ぶ意欲の重視が言及されている。このように、指導要録の記載内容における評価観点の変更が、そのまま各教科の評価および指導にも影響を及ぼしているのである。

家庭科教育は、モノや人に関して社会とのつながりを理解しながら具体的に学ぶ点に特徴が

ある。学習形態が多様であり、調理実習や被服実習など児童・生徒の体験的な学習が多く取り入れられているため、関心・意欲を育むことの重要性は、多くの教師たちが十分に認識してきたことであり、関心や意欲を育む実践も数多く蓄積されている<sup>14)</sup>。

しかし、これを評価の観点として最も重視することには無理があると言わざるを得ない。そのことは、本研究の実践報告の目標分類で示したように、関心・意欲・態度の観点にもとづく目標を設定した実践報告が少ないことからあきらかである。つまり新学力観において示されている、「学ぼうとする意欲や関心がまずあって、その次に思考や判断が働き、その結果として知識や理解が獲得される」<sup>15)</sup>という学び方は、実際の学習活動にそぐわないのである。意欲や関心は学習活動全般をとおして育むものであり、目標というよりは学習者が学習を円滑に行うための条件であると考ええる。

家庭科における関心・意欲・態度の評価については、とくに実習中の評価をどうするかという点で問題性が指摘されることが多い。なかでも調理実習の評価については、学習形態上の特徴から、多くの教師が困難を感じているといわれている。舟木らは、調理実習での関心・意欲・態度の評価に関する実践研究において、① 実習計画に意欲を持ったか、② 実習題材について工夫したか、③ 扱う食品の調理上の性質がわかったか、をその観点として挙げている<sup>16)</sup>。さらにより具体的な調理実習事例を示し、評価観点として、① 意欲的に発言している、② ワークシートに記入している、③ 教師の示範と自己の体験を熱心に記入している、④ 必要な資料を準備している、⑤ 自己の考えと班の意見をまとめている、⑥ 本時のポイントを適切に自己評価している、⑦ 次時の達成を期待している、の7点を挙げている<sup>17)</sup>。

関心・意欲は、学習を円滑にする要因である。しかし、上記の調理実習事例における評価観点をみる限り、その評価は実施上の困難を包含し

ていると言わざるを得ない。以上の評価観点は2時間の調理実習の事例に示されたものであるが、教師は安全・衛生に気をつけながら実習を進めつつ、同時に上記7観点のうち少なくとも①～③、⑤については実習中に観察しなければならない。それは、どんなにすぐれた経験ある教師であっても至難の業である。

観察による方法は、それを評定として表す場合に客観性を追及し厳密になることによって、教師は「すべての子どもを公平に見ているだろうか」という不安を大きくし、一方学習者にとっては常に観察し評価されるという経験をとおして実習への積極性が失われていくという状態を招くことになる。すなわち、その後の学習への意欲を育むという評価本来の役割が機能しなくなるばかりでなく、教師と学習者が常に評価する—評価されるという関係性を有するという点からも学習活動の悪循環を招くものであると言える。

以上のことから、観察による評価に頼らざるを得ない関心・意欲・態度の評価は、評価本来の学習者を励まし、次なる学習への意欲を持たせるという機能から考えて、評定として示すものであってはならないと考える。とはいえ、現実には教師は関心・意欲・態度の観点から評価しなければならない。本論では紙幅の都合で具体的な提案を省略するが、教師自身が実践を通して、それまでの経験を十分に生かすことのできる評価方法の工夫が必要とされていることはあきらかであり、そのためには、学習者を評価するということの意味を問い直す必要があることは言うまでもない。

## 2. 技能習得の位置づけについて

調理実習の目標分類において、技能を目標とした実践報告は小・中学校において約5～6割、高校で約3割であった。しかし、技能を単独で目標にした報告は少なく、調理実習では単なる技能の習得が目指されているわけではないことがわかった。技能の習得には、その技能の背景



となる様々な知識を理解することが重要になる。目標設定に「会食にふさわしい献立の条件を理解し、サンドイッチと飲み物の調理ができる」「ゆで卵の作り方がわかり、目的にあった調理ができる。」といった目標が多くみられることから、知識の理解・定着と技能の習得とが密接に関わっていることが示されていると考えられる。

家庭科教育においては、「生活技能・技術の習得は「日常性」という生活環境・文化を創る力として不可欠である」とされ、「家庭科の特性と言える実習や製作などの実践的・体験的な学習を通して、個性を生かし個に応じた展開をする一方で、科学的な実践力を育てることも重要である」と考えられている<sup>18)</sup>。また、「技能の習得のために目的があるわけではなく、教科の目標を達成する家庭科における手段である」<sup>19)</sup>という理念に基づき、生活主体者を育成するために技能の習得が必要となるという立場をとってきた。このことは、戦後の家庭科教育が①単なる裁縫・家事の合科ではない。②単なる技能科ではない。③女子教科ではない<sup>20)</sup>。という大原則をもとにスタートしたことと無縁ではない。技能の習得を目指しながらもそれを表向きには重視するとはせずに、食物に関する実践が行われてきた<sup>21)</sup>一方で、技能教育に限定しないあらたな家庭科教育の理念を構築する必要があったのである。しかし、現在では近年の子どもたちの生活経験の貧しさから、食品を知らない、見たことがない、食べたこともない、といった技能習得以前の問題状況も数多く指摘されている<sup>22)</sup>。このように、調理実習の目標を技能の習得とするには困難な状況があることも事実であり、限られた調理実習において何らかの技能を身につけさせることが困難であるということは、家庭科の教師自身がよく知っている現実でもある。

現状での技能の習得が困難な状況下において、調理実習を体験するだけでもよいとする考え方も多く見られる中で、調理実習は何を目標

とすればよいのだろうか。

近年の調理実習研究においては、実習により学習者の自己肯定感、役立ち感が高まることが注目されている<sup>23,24)</sup>。このように調理実習を経験することによって自己を肯定し、生活に役立つ充実感を高めるということは、その前提として技能の習得があると考えられる。ここで本論では、時間的制約や児童・生徒の技能の低下という状況にあることを十分に認識した上で、調理実習における技能の習得をあえて目指す立場から、応用可能な技能の習得を重視したいと考える。学習者自身が自己肯定し、役立ち感を感じるだけの手ごたえのある確かな技能の習得とは、その後に応用のきく調理技能の習得であろう。とすれば、技能の習得を目指すには、調理科学的な知識との関連から技能を捉えなおす必要があると考える。今回分析した目標では、知識・理解に関する観点が多く見られ、その多くは、「一食分として必要な米飯とピラフの概量や栄養を理解する。」「一日に必要な野菜の概量、野菜の栄養的特質と野菜の調理上の特質を理解し、良否を見分けることができる。」のような栄養的知識であり、調理科学的な知識はほとんど目標とされていない。調理科学的な知識からすれば、「炊飯の要領を水加減・火加減などについて調理科学的に理解し、実際に米を炊くことができること」を重視し、その上で、「ピラフの調理方法を普通精米の炊飯と比較しながら理解し、調理できる」ことが応用可能といえるのではないだろうか。このように調理科学的な知識に基づいた技能の習得を目指す技能の捉えなおしの必要性があると考えるのである。

## おわりに

調理実習が数多く取り組まれていることは、本研究が対象とした実践報告からあきらかとなった。また、その目標の多くは関心・意欲・態度の育成を目指すものではなく、調理や食品に関する知識の習得・理解を目指すものであっ

た。

現在、中学校家庭科の教師たちは時間数の削減の中にあっても、子どもたちに何とか実習をさせたいという思いから「1時間でできる調理実習」の工夫に余念がない。このような教師の努力に支えられて家庭科の調理実習が実践されているといっても過言ではない。

ただし、ここで立ち止まって考えたいことは、効率よくおいしく、楽しい実習が、子どもにとって真の学びとなっているかということである。家庭で技と文化の伝授として行われていた料理が、家庭科教育での科学的な視点をもった調理となり、様々な学習の中にあってグループで学びあう実習体験として再認識されるようになった。しかし、調理をわざわざ学校教育の家庭科という教科で学ぶことの意味は、技能の習得を何らかの形で目指すものではないだろうか。もちろん従前の技能の習得をそのまま今の時代に当てはめることは不適當である。現代における調理という技能は、その高度な技能がなくとも暮らせる時代だからこそ、捉えなおしを必要に迫られていると考えるのである。技能の捉えなおしに際して、調理科学的な知識を習得・理解することの意義を再考し、現在の子どもの認識・技能・情意の総合的な発達を目指す方向を模索したいと考える。

#### 引用文献および参考文献

- 1) ベネッセ教育研究所、モノグラフ・高校生 98、高校生の教科観、1998。p. 64
- 2) 中屋紀子、長沢由紀子、日景弥生、高木 直、西内みなみ、滝山桂子、高等学校必修家庭科履修者の感想文分析新構想研究東北地区のデータから（第1報）—指導内容・方法とつきあわせて—、日本家庭科教育学会誌、第44巻第1号、2001。p. 42-50
- 3) 長沢由紀子、中屋紀子、日景弥生、高木 直、西内みなみ、滝山桂子、高等学校必修家庭科履修者の感想文分析新構想研究東北地区のデータから（第2報）—調理実習の関連する記述と学習意欲の関連—、日本家庭科教育学会誌、第44巻第1号、2001。p. 51-63
- 4) 石井克枝、家庭科と「総合学習」との関連 日本家庭科教育学会、平成15年度科研費基礎研究A 研究報告書「児童・生徒の家庭生活の意識・実態と家庭科カリキュラムの構築」、2004。p. 27-31
- 5) 平成元年学習指導要領
- 6) 川嶋かほる、小西史子、石井克枝、河村美穂、武田紀久子、武藤八恵子、調理実習における学習目標に対する教師の意識、日本家庭科教育学会誌、第46巻第3号、2003。p. 218-219
- 7) 中屋紀子、家庭科教育実践における各領域の特徴—食物、田結庄順子編『戦後家庭科教育実践研究』梓出版社、1996。p. 311-312
- 8) 同前、p. 311
- 9) 中嶋たや、家庭科の評価について考える、月刊家庭科教育研究、芽ばえ社、2003年2月号、p. 24-25
- 10) 田中耕治、改訂指導要録をめぐる課題『学力と評価の“今”を読みとく』、日本標準、2004。p. 114-123
- 11) 坂本忠芳、「新しい学力観」の読みかた、労働旬報社、1993。p. 66
- 12) 平成元年学習指導要領
- 13) 文部省小学校家庭指導資料、新しい学力観に立つ家庭科の学習指導の創造、1993
- 14) 家庭科教育者連盟編「今家庭科が楽しい」、芽ばえ社、2001、日本家庭科教育学会編「家庭科はおもしろい」、ドメス出版、1999、に意欲を育む実践が多く掲載されている。
- 15) 前掲書、11)、p. 73
- 16) 舟木美保子、「家庭生活」「食物」の学習指導と評価、舟木美保子編『必修領域「家庭生活」「食物」の「関心・意欲・態度」の指導と評価』、家政教育社、1996。p. 129
- 17) 同前、p. 131-136
- 18) 工藤悦子、内野紀子、課題に迫る多様な学習、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、1997。p. 34
- 19) 村田泰彦、『家庭科教育の理論』、青木書店、1978。p. 111
- 20) 山口寛子、戦後の家庭科教育、大学家庭科教育研究会編『現代家庭科研究序説』、1972、明治

編者 図書. p. 29

21) 前掲書. 7), p. 314

22) 日本家庭科教育学会、児童・生徒の家庭科生活の実態と家庭科カリキュラムの構築. 2004. p. 18-28

23) 河村美穂、武藤八恵子、川嶋かほる、石井克枝、武田紀久子、小西史子. 調理実習における問題解決的な取り組みに関する実践的研究. 日本家庭科教育学会誌、第 46 巻第 3 号. 2003. p.

249-251

24) 長沢由紀子. 高等学校家庭科の調理実習にみる役立ち感. 日本家庭科教育学会誌. 第 46 巻第 2 号. 2003. p. 126-135

(2004 年 9 月 30 日提出)

(2004 年 10 月 15 日受理)

## The Present Condition and Issues in Cooking Class in Home Economics Reports

Miho KAWAMURA and Megumi EDA

Key word : Home economics education, Cooking class Reports,  
Curiosity, motivation and attitude

Most students love cooking classes in home economics. Many people remember cooking classes, being asked about their memories of home economics in their schooldays. Cooking class is fun for many students, but there is not enough time to cook in home economics, especially in junior high school now. There are many cooking classes in Integral Subjects classes. There are no definite differences between cooking classes in home economics and in Integral Subjects classes.

The purpose of this study is to make clear the goals of cooking classes in home economics.

The authors examined home economics reports in two famous journals : *Home Economics Education* and *Home Economics Study* (1989~2003).

There are 236 cooking class reports in 339 reports about foods, nutrition and cooking. The authors classified their goals into 4 evaluation points ; 'curiosity, motivation and attitudes', 'thinking and judgment', 'knowledge and understanding' and 'skill and expression'. Analyzing the goals of cooking classes in these reports leads to the following results ;

- 1) 'Curiosity, motivation and attitudes' is not important for cooking classes.
- 2) 'Skill and expression' is not important, either.
- 3) The major goal in cooking classes is 'knowledge and understanding'.
- 4) Half of the reports have goals with one or two evaluation points.