

調理実習で生徒は何を学んでいるのか

—— 調理実習記録および振り返りから ——

河村 美穂*・小清水貴子**

キーワード：調理実習、応用可能な技能、振り返り、食べるという体験

I これまでの調理実習研究と本研究の目的

調理実習は、家庭科教育において長い間取り組まれ、数多くの実践が蓄積されている。家庭科の思い出を問われて、「調理実習」とこたえる人が多いことからわかるように、調理実習は児童生徒が好み記憶に残る授業、家庭科を特徴付ける授業として位置づけられている。

また、近年は、役立ち感(日影・山田 2002)、自己効力感(大森 2004)を醸成する学習機会として、調理実習は注目を集めるようになっていく。すなわち調理操作に関わる技能の習得のみを目指すのではなく、児童生徒の発達を促進する学習としてその意義が見出されつつある。このことは、実践者である家庭科の教師には、すでに広く認知されていることであり、ようやくその効果が研究対象となってきたということである。

調理実習に関わる研究は、家庭科教育においては、調理技能の習得に関するもの(矢野 1998)、調理実習の題材に関するもの(鈴木 1987、1989、1990)、指導方法に関するもの(石井他 2003)などに分類できるが、これらの研究以外にもおびただしい数の研究があり、とくに調理実習中の学習者の行動を追跡し、どのよう

な学習過程をたどっているのかを明らかにする研究(新福・藤田・堤 1986、舟木・笹川 1990、笹川・舟木 1990)は、数多く報告されている。しかし、調理という行為は、学習における技能の習得や経験だけではなく、家庭背景、生育の過程、食に関する経験など数多くの要因が複雑に絡み合うことによって成り立っており、学習者の学習過程を明確にすることが極めて困難である。そのため、数多くの研究がありながら学習者の技能習得のプロセス、精神発達の成長も含めた調理実習の効果については、明確に把握されない状態がつついている。

そこで、本研究では、調理を学ぶという経験を学習者がどのように捉えているのかという視点から、調理に関する学びの捉えなおしを試みる。すなわち、技能の習得状況のように外側から客観的に捉えることのできる学びの様態ではなく、学習者自身にとっての調理実習の意味を追究するということである。すなわち、学習者にとっての調理実習の意味を学習者自身の実習記録や振り返りをもとに明らかにすることを目的とする。なお、近年報告されている調理実習の記録を用いた研究では、調理実習における楽しさが、体験的成長の自己認識としての役立ち感(自分自身の可能性の拡大の実感)からもたらされること(長沢 2003)や、調理実習において調理技能を習得することによって、その後の

* 埼玉大学教育学部家政教育講座

** 筑波大学附属坂戸高校

調理体験への発展性をもつことが促されること(河村他 2003)などが示されている。これらの研究をふまえながら、本研究では授業1年後に、当該の調理実習について学習者自身が振り返り、その調理実習がどのように学習者に記憶されているのか、という点をあわせて検討することによって、調理実習での学びについて、新たな視点から検討を加えることが可能になると考える。

II 研究方法

1 研究概要

本研究は、高校家庭科「家庭基礎」において調理実習を計3回実施し、実習直後に生徒が記述した実習記録をデータとして、生徒が調理実習で学んだと考えていることをもとに検討を行った。なお、授業実践については、小清水が授業者として、河村は観察者として関与した。さらに、学習者の実習記録、および振り返りの分析は、議論を繰り返して共同で行った。

2 研究対象・時期・授業概要

研究対象は国立大学附属高等学校の1年次生40名(男子16名、女子24名)である。授業は、2005年1月～2月に実施した。

調理実習のテーマは「高校生の1日の食事」とし、朝昼夕の献立をそれぞれ調理し、1日に何をどれだけ食べればよいか、実際に調理して食べ、実感することを目的にした。生徒の食生活状況をみると、朝食を食べずに登校する生徒は1クラスの1割弱である。昼食は、校内で弁当・パンを販売しているが、約8割の生徒は家庭から弁当を持参している。夕食は、部活動やアルバイト、塾通い等で、夕食の時間が遅く、家族と一緒にではなく1人で食べている生徒もいる。自分の食生活で問題だと思ふ点をあげさせたところ、「栄養のバランスが悪い」「3食、食べていない」「食事時間が不規則」「間食が多い」があがった。

こうした生徒の実態をふまえ、バランスよく栄養を摂るにはどんな食品を摂ればよいか、食品を選択する目を養うとともに、1日に3食を

表1 研究対象とした調理実習の授業の概要

全体的な目標	
<ul style="list-style-type: none"> ●1日に食べる食品の量と質を体験し、朝・昼・夕食に食べるものを理解する。●包丁で切る技術を学ぶ。 ●料理にあう皿を選んで盛り付ける。●班で協力して作業し、時間内に手早く調理・試食・片づけをする。 ●食材を大切に扱い、できるだけ生ごみを出さないように工夫をする。 	
題 材	本時の目標
オムレツ・ミネストローネ・ヨーグルト・ロールパン・バナナ	<ul style="list-style-type: none"> ●卵の調理性(熱凝固性)を理解する。(オムレツ) ●食材の形をそろえて切ることを理解する。(ミネストローネ) ●調理実習室に慣れる。
スパゲティミートソース・グリーンサラダ・パンナコッタ(いちご添え)	<ul style="list-style-type: none"> ●ミートソースを手作りする方法を知り、味わう。(スパゲティ) ●パスタのゆで方を知る。(スパゲティ) ●ゼラチンの調理性と取り扱い方を知る。(パンナコッタ) ●ドレッシングを手づくりできることを知る。(サラダ)
肉じゃが・ほうれん草の胡麻和え・米飯・味噌汁(豆腐とわかめ)・うさぎりんごと木の葉りんご	<ul style="list-style-type: none"> ●混合だしの取り方を理解する。(肉じゃが・味噌汁) ●調味料の浸透性を理解し、手順よく調味料を扱うことができる。(肉じゃが) ●無洗米の扱い方を知る。(米飯) ●青菜のゆで方を理解する。(ほうれん草の胡麻和え) ●肉じゃがが簡単にできることを知る。(肉じゃが) ●りんごの飾り切りができる。(りんご)

表2 実習記録・振り返りシートの記述項目

記録の種類	記述項目
実習記録	「自分がしたこと」「身についたこと」「考えたこと」「難しかったこと」「わからなかったこと」
1ヶ月後の振り返りシート	「身についたこと（上手になったこと・自信がついたこと・わかったこと）」「グループでコミュニケーションがとれたか」「各実習メニューに関する意見・感想」
1年後の振り返りシート	「覚えていること」「身についたこと」「実習をしてよかったこと」「実習題材について自宅で再度実習をしたもの」

食べる意義を理解させたいと考え、1日に摂るべき食品の質・量を実感できる題材を設定した。実習を行う前に、3回分の調理実習の食材の種類と分量を、4つの基礎食品群の表に記録させ、計算を行い、3回の調理実習で1日分の食品を摂取することを意識づけた。また、「食べて実感する」ことを重視し、調理実習は連続して実施した。授業の概要は、表1に示した通りである。

3 データの収集および分析方法

毎回の授業後に生徒40名が記述した実習記録(3回分)、実習後約1ヶ月および実習1年後に記述した振り返りシートを主なデータとして用いた。この他、生徒の実態を把握するために、事前アンケート調査、および無作為に選んだ2つの班に対して、調理実習の様子の観察、ビデオ録画、録音を行い、補足データとして用いた。

実習記録、振り返りシートの記述項目は、表2の通りである。

収集したデータは、各実習記録、振り返りシートごとに、記述項目に従って整理した。分析にあたっては、生徒が記述した内容をよみとき、必要に応じてカテゴリーを生成し分類・解釈した。

III 結果と考察

1 実習記録にみる調理実習の実態

生徒は連続した3回の調理実習を体験して、なにをどのように感じたのであろうか。生徒の

実習記録における記述項目のうち「考えたこと」には、実習時間中の心境やそのときの思いが漠然と脈絡なく書かれていた。生徒は調理実習の間は、じっくり考えて思考するといよりも、目の前の調理という課題に取り組むことに忙しいと考えられる。

また、「自分がしたこと」は、単純に当該の実習で行った作業を書き連ねてあった。調理の手順を細かく記述する生徒から、「材料を切った」のように簡単に記述する生徒まで、記録の取り方には幅がある。このことは、調理実習における調理操作にどのように向き合ったかということと関連があると思われる。

「難しかったこと」については、「たまねぎのみじん切り」など具体的な調理操作が多く記述されていた。それらは熟練や慣れることが必要とされる操作であり、調理においては、理解できても実際にはできないことがあるという難しさを生徒が感じているものと考えられる。ただし、このような調理操作の難しさは、できるようになったときには楽しさに通じる部分である。できないこと・難しいことに対して自覚的になることによって、その後の調理実習の意欲を育むようにしたい。

「わからなかったこと」については、大きく二つのことが記述されていた。一つは「ほうれん草をゆでるときに塩をいれるのはなぜか」といような調理操作の理論に関する疑問である。もう一つは、「みじん切りはどうしたらはやくでき

るのか」というように、うまくできない不慣れな調理操作について、その上達方法を模索しているものである。この不慣れな調理操作は、「難しかったこと」の記述とかさなっていることが多かった。

前者の調理に関わる理論に関しては、調理科学的な説明が有効であると考えられる。調理に関する科学的な認識を深めることによって、当該の料理について理解するだけでなく、他の調理にも応用可能な認識を蓄積していくことになる。また、後者の不慣れな調理操作に対しては、練習を重ねて上達することが必要とされるが、その上達を助ける手立てとして、同様に調理科学的な説明が有効であると考えられる。調理操作に関わる技能が熟練を必要とすることは否定できないが、複数の技能の共通性を理解し、相互に比較することなどを通して、熟練を効率よくすることは可能である。生徒たちが「わからない」と記述したことを起点として、調理実習の事前学習や事後学習の際に調理科学の理論にもとづいた説明を行うことが調理学習を構成する際に重要になってくるのではないだろうか。

2 生徒が身についたと考えていること

3回の実習記録のうち、もっとも記述量が多く、生徒の調理実習に対する考えが記述されていたのは、「身についたこと」についてであった。そこで、「身についたこと」として記述された内容全3回分(40名分)を読み解くこととした。記述の内容を繰り返しよみ、筆者ら二人により議論を繰り返した結果、表3に示したカテゴリーを生成した。なお、「身についたこと」は1ヶ月

表3 生徒が身についたと記述した内容のカテゴリーおよび記述の例

カテゴリー	記述の例
料理のつくり方について	オムレツの作り方 バナナコッタの作り方
応用可能な知識・技能について	ほうれん草をゆでるとき根から入れること 落しふたをすると味がしみこむ セロリ・しいたけのみじん切りのしかた 粉ゼラチンのだまにならない溶かし方
グループ学習の学び	みんなで協力すること

後、1年後の振り返りにも記述項目としていたため、同様のカテゴリーを用いて分類を試みた。

カテゴリーのうち「料理のつくり方について」は、調理実習の題材にのみ関することであり、そこで記述されている内容が他の料理には応用できないと判断した記述である。「応用可能な知識・技能について」は、調理実習の題材を通して学んだことであるが、「料理のつくり方について」に比べて、他の料理にも応用可能な知識・技能として記述されているものである。「グループ学習の学び」は調理そのものではなく、調理実習を通してグループで学ぶことが生徒にとって何らかの影響を与えたと思われる記述である。

その出現数を、表4に示した。これはそれぞれのカテゴリーに当てはまる記述をした生徒の数を表したものである。1人の生徒が同じカテゴリーの記述を複数表している場合にも1人としてカウントしている。すなわち、ここに示した数は、対象生徒40名のうち何人が3つのカテゴリーに当てはまる記述をしているかを表した

表4 身についたとする記述のカテゴリーごとの数

(人)

	1回目	2回目	3回目	1ヶ月後	1年後
料理のつくり方について	16	18	19	20	1
応用可能な知識・技能について	26	23	23	26	15
グループ学習の学び	4	6	1	5	3

表5 身についたとする記述の中で応用可能な知識・技能をあげた者の数

(人)

	1回目	2回目	3回目	1ヶ月後	1年後
応用可能な知識・技能について	26	23	23	26	15
うち 技能をあげた者	15	14	7	19	9
(技能の中で包丁に関する技能をあげた者)	(11)	(10)	(7)	(19)	(8)

ものである。

この結果から、「料理のつくり方について」は、各回の実習記録および1ヶ月後の振り返りまでは、約半数の生徒が身についたとしているが、1年後にはそのほとんどが記述されていないということが分かる。

「応用可能な知識・技能について」は、1回～3回記録および1カ月後の振り返りでは6割強の生徒が身についたとしている。このことは、調理実習において生徒は料理そのもののつくり方というよりも、調理実習で体験した調理方法やそれに関する知識を、その後の調理で使うことができるように一般化して身につけようとしていると考えられる。さらに、1年後にも4割の生徒が「応用可能な知識・技能」として記述していることからすれば、生徒が調理実習を通して身につけたとすることは、単に個々の料理を作ることができるようになることではなく、その後の食生活に関わる調理技能を身につけることではないかと考えられる。

3 包丁を使う技能を生徒はどのように捉えているか

応用可能な知識・技能のうち多く記述されていたのは、表5に示したように包丁を使う技能であった。包丁を使う「切る、むく」といった技能については、これまで調理においては基礎的な技能として、その習得のプロセスや、練習効果についての研究がなされている。たとえば、田部井ら(田部井・仙波1991)によれば、中学生における「むく技能」の習得状況については、「手つき」や「皮の状態」がよくなると廃棄率が

増加することが、また「包丁の持ち方」や「食品の押さえ方」は徐々に正しくなるのではなく、手慣れてくると自己流になることなどが示唆されている。このように、習得の様態については明らかになっているが、これらの包丁を使う技能を習得することが学習者にとってどのような意味があるのかということについては検討されていない。本研究の結果からは、生徒たちが、包丁を使う技能を身につけることによって、様々な料理ができるようになるという可能性を期待していると考えられる。本研究が対象とした3回の調理実習では、切る・むくといった包丁を使う技能を多く取り入れて設定したため、通常よりも包丁を使う状況を作り出していると思われるが、1ヶ月後の振り返りで、包丁を使う技能が身についたとするものが約半数であった。生徒は、この包丁を使う技能をその後には有用な、応用可能な技能として捉えていると考えられる。つまり生徒にとっては包丁を使う技能は、調理の基本なのである。

4 生徒は調理実習をどのように覚えているのか～1年後の振り返りから

* 本研究では、対象生徒に調理実習の実施1年後に、調理実習を振り返ってもらい回答を求めた。そのなかで特徴的だったのは「調理実習で覚えていること」の多くが、調理実習の題材(メニュー・料理名)を挙げるという形で回答されたことである(30名/40名)。高等学校家庭科履修者の感想文分析(長沢他2001)において、調理実習に関する記述が多いことが示されているが、調理実習の記憶が、調理の過程も含めて料

理名(メニュー)で記憶されるということは、興味深い。これらは、特定のメニュー1品または2品として挙げられていた。つまり、調理実習をしたすべての料理を記憶しているのではなく、個々の生徒にとって思い出のある特定の料理を覚えているということである。さらに、「調理実習をしてよかったと思うこと」に対する回答では、「食べたことが楽しかった」「おいしかった」とするものが多く見られた(13名)。この「食べたことが楽しかった」「おいしかった」と回答している者は、全員「調理実習で覚えていること」で、楽しかった・おいしかったと思われる料理名を挙げている。このように、調理実習はつくったもののなかで特定のものを題材(料理)として印象深く記憶し、さらに「食べたことが楽しかった」「おいしかった」という体験をあわせて記憶すると考えられる。

ただし、「食べたことが楽しかった」「おいしかった」とする生徒が、必ずしも自宅でその調理を再度やってみたわけではない。これは、「実習題材について自宅で再度実習をしたもの」との関連が見られないことからである。このことから、調理実習での「食べたことが楽しかった」「おいしかった」という心地よい体験が、そのまま調理に対する意欲を育むわけではないと考えられる。先述の長沢らの研究(長沢他 2001)では、おいしかった、楽しかったという体験としての快さが原点としてあり、その思いが「役に立つ」というフィルターを経て学習意欲として膨らんでいくという知見が示されている。本研究でも「食べたことが楽しかった」「おいしかった」という体験は、調理実習という場を特徴付ける特殊な体験として、生徒のなかに記憶されているが、その体験を生涯にわたり自分で作って食べるという調理へと導くためには、長沢らのフィルターに相当する何らかの工夫が必要であると考える。

5 食べるという体験・おいしいと感じる体験としての調理実習

家庭科教育における調理実習は、児童生徒にとって特殊な空間・時間として存在する(河村 2002、2005)。給食では残菜が多くても、調理実習では「自分が作ったからおいしい」と食べ残す児童が少ないという話もよく見聞きする。しかし、この特殊な場としての調理実習では、これまで「食べる」ということをあまり重視してこなかった。調理したものを評価する「試食」が、調理実習における「食べる」ことであった(村田 1978)。このことは、調理実習が調理技能を習得する場としてとらえられてきたことと無関係ではないだろう。長く続いた女子必修の家庭科では、戦前の家事科における調理実習での調理技能の習得(手習い)を引き継ぐ形で、数多くの題材を網羅的に学んできた(河村 2006)。

近年の子どもたちの食の問題に対応するべく進められている栄養教諭による栄養教育や、食育基本法の推進では、栄養に関する知識の定着と実践性を目指している。栄養士による栄養教育が、元来食生活に問題を抱えた患者を対象としたものであったことから考えると、現在すすめられている栄養教諭を中心とした栄養教育は、学校教育の教科教育の中で長年行われてきた家庭科における栄養教育とは異なった特徴を有するものであることは明白である。

そこで、生徒の記憶にある調理実習が「食べたことが楽しかった」「おいしかった」とする「題材(メニュー)」であることは、今後の調理実習を含めた食教育の1つの可能性を示すものではないだろうか。

6 調理実習という授業実践を評価するということ

本研究では、調理実習における学習者の記録をもとに、学習者にとっての調理実習の意味を検討したが、このように学習者の記録から授業をとらえなおすという試みは、一方で授業者にとって、具体的に調理実習という授業実践を評

価することになり、調理実習の授業のあり方を見直すよい機会となった。たとえば、以下のような点について見直しを図る必要があると考えた。

今回の調理実習は、授業で学んだ栄養所要量に関する知識を、調理して食べることで、生徒に体験的に理解させることがねらいであった。しかし、生徒にとっては調理実習のメインはやはり「調理する」という作業にあると考えられる。なぜなら、各回の実習記録では調理技術に関するものが圧倒的に多かったからである。実習1年後の振り返りシートでもその傾向は顕著であった。40名中1名の生徒が、調理実習をしてよかったと思う項目に、「朝・昼・夜の献立を作ったので、こんなに食べるのかがわかってビックリした。いろいろな料理が身につけてよかった」と記述していたのみであった。このことから、試食の際や実習後に、栄養所要量について、もっと生徒の意識に問いかけ、調理実習での体験と関連をはかる必要があったと考える。すなわち、「知識として理解すること」と「食べて実感すること」とが生徒の中でつながるような授業を工夫する必要があったのである。

本研究では、このほかにも、生徒の実習記録を読み解くことで、生徒に何が伝わり、何が伝わらなかったのか、また調理実習のねらいがどのくらい達成されたのかを授業者が知ることができた。調理実習は、「調理するという体験」と「食べるという体験」が組み合わさった他に類をみない体験学習である。さらに調理や栄養に関する知識をあわせて習得し、思考する機会ともなり、多様な学習としての可能性を有している。しかし、実際の調理実習では、教師自身も時間に追われ、生徒に作業をこなすように指導することに一生懸命になってしまうことが多い。実習後に授業者自身が授業実践を振り返り、そこでの課題を次回以降の授業に生かすためには、本研究のような生徒の記録を読み解いていく取り組みが有効であり、その読み解く方法や実習記録のとり方についてもさらに検討する必要がある

あると考える。

IV 生徒にとっての調理実習の意味

生徒の実習記録をデータとして、生徒にとっての調理実習の意味を追求した。その結果をまとめると次のようになる。

生徒（高校生）にとって調理実習は、特別な楽しい時間であると同時に、調理に関わる技能の習得が難しいことを実感する場である。事前に学習していても、調理実習の最中には難しいこと、わからないことが数多く存在する。しかし、そのような課題を抱えながらも、生徒はどうかして調理技能を習得したいと思う。そして、習得したいのは、個々の料理ができるようになるための技能ではなく、多様な料理ができるようになるための技能である。つまり、調理実習の題材（料理）を一つ一つ調理できるようになることではなく、調理実習によってそこで扱わない料理もできるようになりたいと考えているのである。その場合に、包丁を使う技能は調理をするうえでの基本であり、これができれば料理の幅が広がる。だからこそ、切る・むくといった操作は身についたことが実感しやすいものである。

調理実習は、調理技能を習得するには回数・時間の点で限界がある。しかし、技能を習得するためにある程度の練習が必要であることを理解し、自分の技能の習得状況を自覚する場として、調理実習の時間は重要な意味がある。さらに、友人の技能の習得状況を実際に見て知ることによって自身との比較ができやすい、つまり自分の技能の習得状況を相対化できる場でもある。

調理実習が、生徒にとって記憶されやすいのは以上のような調理という体験とともに、食べるという体験を包含していることである。食べるという体験は五感を使って味わい感じるという体験であり、自ら調理したものを食べるという、意識的な評価の機会でもあるため、その味

わい感じる体験が印象として残りやすいと考えられる。このように、調理実習は、単に調理して食べるという体験学習ではなく、そこにその後の生活や生涯にわたる食生活への関心・意欲をはぐくむための契機となる学びなのではないだろうか。

V 調理実習への提案

最後に、本研究の知見から、調理実習をデザインする際の提案を3点にまとめる。

(1) 包丁を使う技能を数多く取り入れる。

調理実習においては、時間的な制約からに技能の習得を目指すことが難しい。しかし、包丁を使う技能を数多く取り入れるように題材の選定を行い、しかも、個々の生徒が確実にその技能を使う状況を設定することによって、調理への意欲や関心を喚起することができると考えられる。

すでに、この点に関しては中屋ら（中屋・沼山 1996）によって小学校家庭科の実践事例が提案されているが、本研究の対象とした高校においても重要な観点であると考えられる。

(2) 調理科学の学習を積極的に取り入れる。

生徒の「難しかった」「わからなかった」はすなわち、その後の技能の習得や、調理への理解が必要な点を端的に示すものである。調理実習における生徒の「なぜ」を起点として、調理科学の知識を取り入れた授業を考えていきたい。また、当たり前のように取り組んでいる調理に対して、「なぜ」という視点を持たせることによって、一つ一つの調理操作について思考する機会となり、学習として重要であると考えられる。

(3) 食べるという体験を有意に位置づける。

調理実習は、食べるという体験を包含した特殊な体験学習である。この特殊性を大切にして調理することと食べることが、体験として融合されるような学習を工夫したい。

参考文献

- 石井克枝・武田紀久子・小西史子・河村美穂・武藤八恵子・川嶋かほる「調理実習における共同的な学び（第1報）知識・技能技術習得からみる指導のあり方」『日本家庭科教育学会誌』第46巻第2号、2003、p.136-145
- 大森 桂 「調理実習と生徒の調理に対する自己効力感の相互関連性」『山形大学教育実践研究』13、2004、p.19-28
- 河村美穂 「家庭科の調理実習でなにを学ぶのか—高校での授業実践から—」『家庭科教育』家政教育社、76巻、10号、2002、p.26-30
- 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、3号、2003、p.245-254
- 河村美穂・江田 恵 「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」『埼玉大学教育学部紀要（教育科学）』第54巻第1号、2005、p.11-21
- 河村美穂 「学習指導要領における調理学習の位置づけとその変遷」『大学家庭科研究会』『家庭科研究』第27巻、2006、p.1-14
- 新福祐子・藤田敬代・堤 良子 「学習行動に関する授業分析—調理実習を通して—」『大阪教育大学紀要 第V部門』第35巻第2号、1986、p.275-289
- 鈴木洋子 「家庭科における小麦粉の調理性の指導について（第1報）」『日本家庭科教育学会誌』第27巻第3号、1987、p.45-49
- 鈴木洋子 「家庭科における小麦粉の調理性の指導について（第2報）」『日本家庭科教育学会誌』第29巻第1号、1989、p.47-52
- 鈴木洋子 「家庭科における小麦粉の調理性の指導について（第3報）」『日本家庭科教育学会誌』第30巻第1号、1990、p.47-52
- 笹川恵美子・舟木美保子 「児童の調理実習中の活動の実態（第2報）調理実習中の児童の動きと時間の推移による調理作業の内容」『日本家庭科教育学会誌』第33巻第1号、1990、p.71-69
- 田部井恵美子・仙波圭子 「児童、生徒の包丁の使用実態及び技能の変容」『日本家庭科教育学会誌』第

34 巻第 1 号、1991、p. 31-37

長沢由喜子・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

長沢由喜子 「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

中屋紀子・沼山淑美 「小学校家庭科食物調理での
授業構想一連の提案―『切る』にポイントを置い
て―」『宮城教育大学紀要』第 31 巻第 2 分冊、
1996、p. 85-107

日影弥生・山田桂子 「高等学校家庭科の調理実習

―授業実践後の『楽しさ感』と『役立ち感』の調
査」『弘前大学教育学部紀要』87、2002、p. 173-180

舟木美保子・笹川恵美子 「児童の調理実習中の活
動の実態 (第 1 報) 調理実習中の学習経験と情
報収集の仕方」『日本家庭科教育学会誌』第 33 巻
第 1 号、1990、p. 59-64

村田泰彦 『家庭科教育の理論』青木書店、1978、p.
62-63

矢野由起 「小学校家庭科指導内容に関する知識や
技能の習得状況及びその習得と日常経験との関
連 (第 1 報)―食物学習について―」『日本家庭科
教育学会誌』第 41 巻第 3 号、1998、p. 25-32

(2006 年 3 月 31 日提出)

(2006 年 4 月 11 日受理)

What Students Learn in Cooking Class of Home Economics Education?

— Through Reports and Self-Reflections —

Miho KAWAMURA and Takako KOSHIMIZU

Keywords : cooking class, useful skills, self-reflection, eating experience

The authors examined what students learn in cooking classes of home economics. The data is from student's reports and self-reflections from three cooking classes.

The cooking classes were held 3 times in January and February 2005 in a public senior high school with 40 students.

What they learned can be broken down into three categories : recepies, useful knowledge and skills acquired, and relationships among group members. There are many skills using knives that are necessary in daily cooking. Students find these skills using knives the most useful.

The students remembered the menu and their eating experiences in the cooking classes even after a year.

Cooking classes that include the learning of skills using knives are practical for students. Students will be able to learn more if they are taught using cooking science. Many students were worried about why they were doing certain procedures. The eating experience is so important in cooking classes for students.

Students' reports and self-reflections are useful for self-learning and the assessment of classes.