



日本家庭科教育学会誌

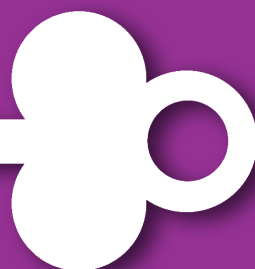
Vol.68-4 February 2026



日本家庭科教育学会

Journal of the Japan Association

of Home Economics Education





研究論文

家庭科教育への期待と不安

—シングルペアレントの語りから—

花形 美緒 147

高校家庭科の「男女共修」への制度変更を経験した教師の

家庭科教育に対する認識の変容の検討

—千葉県教師へのライフヒストリー・インタビュー調査から—

若月 温美 159

エシカル消費の実践力を高める消費者教育の授業内容の提案

—小学校教員養成課程の家庭科科目における授業実践の効果検証—

石橋 愛架 金城ふじの 171

資 料

中学校家庭科住生活におけるVR防災動画の視聴効果及び視聴方法に関する検討

鈴木 千春 小林 裕子 光永 文彦 岩崎 凌一 永田 智子 183

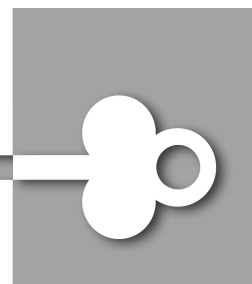
学会記事

- 194 日本家庭科教育学会 第68回大会報告
実行委員会企画「ウェルビーイングの視点で捉える家庭科の授業実践」
197 第6期課題研究「中間報告会」
199 2025年度 第4回理事会議題 電磁的臨時理事会議題
第1回常任理事会議題 電磁的臨時理事会議題 第5回理事会議題
第6回理事会議題 第2回地区会代表者会議議題
202 日本家庭科教育学会 2025（令和7）年度セミナーのお知らせ
203 家庭科教育に関する博士論文の紹介に関するお願い
204 日本家庭科教育学会 第69回大会（予告）
日本家庭科教育学会 第69回大会研究発表申込みについて・研究発表の採否について
205 日本家庭科教育学会誌 第68巻 2025（令和7）年度 総目次
207 新刊紹介

68-3号の目次において中村先生の資料 和文論文名に誤植がありました。お詫びして訂正いたします。

誤 高等学校家庭科ホームページプロジェクト事例における記述内容の検討

正 高等学校家庭科ホームページプロジェクト事例における記述内容の検討



CONTENTS

Vol. 68 / No. 4 February 2026

RESEARCHES

Expectations and Anxiety of Home Economics Education:
From the Narratives of Single Parents

Mio HANAGATA 147

An Examination of the Change in the Perception of Home Economics
Education of Teachers Who Have Experienced the Change of
Institution to “Coeducation” in High School Home Economics:
From a Life History Interview Survey of Teachers in Chiba Prefecture

Atsumi WAKATSUKI 159

Proposing Effective Consumer Education Content to Enhance Practical Competence
in Ethical Consumption: An Empirical Study of Classroom Practice
in a Home Economics Course for Elementary Teacher Education

Aika ISHIBASHI Fujino KINJO 171

NOTE

An Examination of the Effects and Methods of Viewing and Hearing
VR Disaster Prevention Videos in Housing Life Education
in Junior High School Home Economics

Chiharu SUZUKI Yuko KOBAYASHI Fumihiko MITSUNAGA
Ryoichi IWASAKI Tomoko NAGATA 183

ARTICLES

Report of the 68 th Congress of the Japan Association of Home Economics Education	194
Report from the Board of Trustees	199
FY2025 Seminar of the Japan Association of Home Economics Education	202
Call for Abstracts: 2025 Doctor's Thesis on Home Economics Education	203
Proposal Submission for Research Presentations, the 69 th Congress of the Japan Association of Home Economics Education	204
List of Contents of the Journal of the Japan Association of Home Economics Education, Vol.68	205
New Book	207

研究論文

家庭科教育への期待と不安

—シングルペアレントの語りから—

花形 美緒

明星大学人文学部

Key words : 家庭科教育への期待, シングルペアレント, 多様な家族

日本家庭科教育学会誌, 68(4) : 147–158, 2026

1. 研究の背景と目的

現代の子どもたちを取り巻く環境や家族の在り方は様々である。そのため、中学校学習指導要領(平成29年)解説(技術・家庭編)において家族・家庭生活学習の際にはプライバシーに配慮する必要があると、個々の家庭の状況を十分把握したうえでの学習が求められていることが記載されている。

家族領域を教える際に生徒や家庭への配慮によって、教えたい事項とプライバシー不安との間で、教員は倫理的なジレンマに陥る(片田江, 2010)ことがあり、教師たちは葛藤や恐怖感を抱きながら指導している(村田・永田, 2019)ことが指摘されるなど、家族の教育は難しいとされてきた。

室(2019)は家庭科教員養成の立場から大学生を対象とした質問紙調査を行い、実習や日常的な機会が授業への理解や自信につながることを明らかにし、生徒のプライバシーにふれることを心構えとして意識できるようにすることを挙げている。それに加えて、プライバシーに配慮する際には、多様な家族の当事者が家庭科の授業に何を望み何を期待するのかを理解することが、教員が授業を進める上で必要なのではないかと考えられる。

プライバシーにふれる内容として家族の授業に

おいて、佐藤・藤田(2021)は、高校生が自分の家族よりも一般論としての家族について話し合う場合に抵抗感が有意に低いことを示しており、中学生対象の調査でも同様の結果が得られている(綿引・岩崎, 2005)。家族について主観的な立場で話し合うことは、中高生にとっては抵抗があるが、授業を通して家族を客観的にみることで「自分がつくる家族への前向きな意識の転換」を可能にする(綿引, 2022)ことも指摘されている。

家族の形としてシングルペアレントの家庭を取り上げると、母子世帯は119.5万世帯、父子世帯は14.9万世帯である(厚生労働省, 2021)。その子どもは小学生～高校生に集中しているものの、学校ではそうした世帯の増加に必要以上に触れないという傾向が見られる。石野・立花(2017)は小学校教員への質問紙調査の結果から「離婚について必要以上に触れないという配慮」によって問題に対応したつもりではないかと指摘しているが、ひとり親世帯の生徒や親たちは、そうした配慮を期待しているのだろうか。本村(2011)は、ひとり親家族の子どもを対象としたインタビューから、家庭科の授業で家庭内の役割分担を順に回答する際に自分だけ飛ばされたという女性のエピソードを挙げ、それは学校からの「ラベリング」ではないかと指摘している。上野・李(2014)も大学生がこれまで学校で受けた「社会的排除」(神原, 2007)の例を紹介しており、学校で触れないこと

(受付日 2025年4月11日/受理日 2025年9月15日)

Mio HANAGATA

〒191-8506 東京都日野市程久保二丁目1番地1

が配慮とはならないと言える。

横山（2024）は、シングルの女性たちが生きづらさを感じる背景に母親規範や家族規範があるという。ひとり親世帯に対する支援は、子育て・生活支援、就業支援、養育費の確保、経済的支援（厚生労働省，2014）の4つとされているが、家族について授業で扱い多様性を学ぶことは、家族規範の再構築につながり、いずれシングルペアレントの支援につながるのではないだろうか。しかしながら学校の授業への期待や必要な配慮等を親に尋ねた研究はほとんど見られなかった。

家族や多様性への配慮は、家族・家庭生活領域の学習のみに必要なのではない。中学校学習指導要領解説（同上）では、衣食住の生活と消費生活・環境においても、「生徒によって家庭の状況が異なることから、各家庭や生徒のプライバシーに十分配慮しながら取り扱うようにする」と記載されている。

シングルマザーへのインタビューを行った上田（2024）は、時間的制約が大きいという生活条件により、「食生活の質」が相対的に減少していると指摘している。岩下（2013）はシングルの父親たちの語りから家事・子育てスキルに家庭科教育が有効であったことを示しており、家庭科教育が果たす役割や期待は大きいといえる。

家族構成や親の就業が衣食住や消費生活の領域の学びにも影響を与えるものであるために、多様な家族の子育てや生活における困難を明らかにし、家庭科の学びでそれを補う可能性を模索したい。

そこで本研究では、様々な家庭環境の中でもシングルペアレントの子育てに着目し、家庭科の授業で家族について学ぶことをシングルペアレントの親たちがどのように思っているのか、日々の子育てにおける困難を家庭科の学びで補うことができるのか、どのような教育を期待しているのか、について明らかにすることを目的とする。

2. 方法

本研究の目的に即し、家庭科教育へのシングルペアレントの期待や不安の詳細を取り上げるため

にインタビュー調査を実施した。

(1) インタビュー概要

2023年2月～3月に、シングルペアレント22名を対象としたインタビュー調査を行った。対象者は調査会社のモニター20名及びスノーボールサンプリングによって選出された2名であり、年代と就業状況、子どもの性別と学年、離死別は表1に示すとおりである。

表1 対象者の属性

対象者	年代	就業状況	子の性別と学齢	離死別期間
Aさん	30代女性	会社員	息子：高校生 娘：中学生 息子：小学生	1年前離別
Bさん	30代女性	保育士	娘：小学生 娘：小学生 息子：未就学児	2年前離別
Cさん	30代女性	会社員	娘：未就学児 息子：未就学児	4年前離別
Dさん	30代女性	無職、学生	娘：小学生 娘：未就学児	4年前離別
Eさん	30代女性	会社員	息子：未就学児	5年前離別
Fさん	30代女性	介護職	息子：中学生 娘：小学生	10年前離別
Gさん	30代女性	NPO法人	息子：中学生 娘：小学生	10年前離別
Hさん	30代女性	会社員	息子：中学生 中学生	11年前離別
Iさん	40代女性	会社員	娘：未就学児	4年前離別
Jさん	40代女性	無職	娘：小学生	7年前離別
Kさん	40代女性	無職	娘：小学生	8年前死別
Lさん	40代女性	会社員	娘：高校生 息子：小学生	10年前死別
Mさん	40代女性	会社員	息子：小学生	12年前離別
Nさん	40代女性	自営業	息子：大学生 娘：高校生	14年前離別
Oさん	40代女性	会社員	息子：大学生 娘：高校生	17年前離別
Pさん	40代男性	個人事業主	息子：未就学児	2年前離別
Qさん	40代男性	会社員	娘：中学生	3年前死別
Rさん	50代女性	無職	息子：中学生	3年前離別
Sさん	50代女性	公務員	娘：大学生 娘：大学生 娘：高校生	5年前離別
Tさん	50代女性	パート	息子：中学生	12年前離別
Uさん	50代男性	会社員	息子：高校生 *娘は母親と同居	6年前離別
Vさん	50代男性	公務員	息子：高校生	7年前死別

インタビュー方法は半構造化インタビューである。インタビュー場所は大学内の研究室（資料室）や喫茶店で、所要時間は1時間～1時間半であった。インタビュー実施に際して、お茶の水女子大学倫理審査委員会の承諾を得ており（承認番号2022-201）、対象者からは録音及び文字起こし後の発表等についての承諾を得た。

家庭科の授業については、小学校5年生から始まること、対象者の年齢によっては教育課程が異

なり、中高での家庭科が男女別であった可能性もあるが、現在は男女共修であることなどを伝え、学習指導要領から、中学校家庭分野ではA家族・家庭生活、B衣食住の生活、C消費生活・環境、高等学校家庭総合ではA人の一生と家族・家庭及び福祉、B衣食住の生活の科学と文化、C持続可能な消費生活・環境、Dホームプロジェクトと学校家庭クラブ活動を扱うことを示した。

(2) 分析手法

インタビューはICレコーダーに録音し、インタビュー終了後に文字起こしを行った。BraunとClaeke (2006) の提案するテーマ分析の手順に沿い、語りから多用された語句からコードを作成し、同様の言い回しや概念をまとめ暫定的なカテゴリーを作成する作業をかさねた。語られた内容の中で、家庭科への期待や不安についてどのように語っているかという視点をもって分析を行った。最終的に作成したカテゴリー間の関係を検討し、名称を決定した。

本研究は、著者が一名で分析を行い、メンバーチェックが行われなかったため、データ分析時に客観性をもたせる必要性から、コード作成時に回答した対象者をカウントした。これはMilesら(2014)が指摘するように、本研究においてはカウントが目的ではないものの、パターンの有無など判断をする際に必要なプロセスであり、分析過程でのバイアスを避けるためである。その後2名以上から発言が確認できたコードを表にまとめた。対象者は30～50代までと幅広い年代であり、子どもの年齢や性別にばらつきがあるために、今後の期待や不安として語られているものや現在進行形のもの、過去の記憶などが語られているが、家庭科教育に求めているものとしては共通の認識がみられたため、考察時に対象者の属性と照らし合わせて扱うなど注意しながら同じ分析対象として扱うこととした。本研究では、さまざまな文脈で同じ単語が使用されるため、単語に分割すると複数概念にわたってしまうことから、単語の出現回数はカウントしていない。

3. 結果

語りから、シングルペアレントが家庭科教育に期待する内容として「多様な家族の認識と理解」「経験や知識の習得」「教員という大人の存在」という3つの概念を得ることができた。ここでは、親たちの体験や現状と重ねて語られている語りを引用しながら結果を示す。

(1) 多様な家族の認識と理解

「家族・家庭生活というものを学ぶことについてどう思いますか」という質問に対する親たちの語りをコード化したところ、表2のようになった。

1) 多様な家族の認識

今回のインタビューでは、「家族」「結婚」「離婚」などについて家庭科の授業で扱ってほしいという意見は22名中1名も語らなかった。

Aさん：(家族について) こういうこと扱ってほしい、ということは特にはないです。

Bさん：むしろどんどん、そういうのは(授業で) 子どもたちに取り入れてほしいなって。

扱わない、ということは目を背けることになる、自分の子どもや周りの生徒に認識し考えてもらいたいという思いが印象的であった。

Pさん：両親がいて子どもがいるという家庭について教えてくれて構わないと思っています。

いやあの(離死別を扱うのは) いいと思います。(中略) 親が一人しかいない子も結構いるんだよっていうのは是非教えてほしいですね。

子どもが幼いうちに離別したPさんは、息子は両親が揃っている生活の想像ができないため、両親がいる生活を扱うことは大切だと考えており、同時にシングルペアレントの世帯が増加しているということも授業で扱ってほしいという。

Hさん：(離婚が多い) 理由とかまで詳しく知る必要はないのかもしれないとか。さっと統計とかだけでもいいんじゃないかな。(中略) データとして、それだけいるんだよって。

統計データで数値を示すなど離婚率やシングル世帯の増加を扱ってほしいという語りは22名中8名から挙げられた。また、その家族の暮らしを悲

表2 家庭科で家族・家庭生活を学ぶこと 概念カテゴリー：「多様な家族の認識と理解」

	サブカテゴリー 家族学習への 期待と不安	コード	データの例	回答者
多様な家族の認識と理解	多様な家族の認識	家族について学ぶこと	こういうこと扱ってほしくない、ということは特にないです。(A) むしろどんだん、そういうのは(授業で)子どもたちに取り入れてほしいな って。(B)	A.B.C.D.E.F.G.H. I.J.K.L.M.N.O.P. Q.R.S.T.U.V
		1人親の増加	親が一人しかいない子も結構いるんだよっていうのは是非教えてほしいです ね。(P)	A.B.H.I.M.P.T
		統計データ	さっと統計とかだけでもいいんじゃないかな。あんまり下の年齢の方とかは データとして、それだけいるんだよっていうことぐらいで。(H)	B.H.P
		決まり、「普通」はない 自分は「愛」じゃない	お父さんがいてお母さんがいて、子どもがいてっていうのはそれがデフォ ルトじゃないんだって、絶対そうじゃなきゃいけないっていうんじゃない んだって、子どもにも言ってますし。(G) 親二人で子どもがいるっていう のが「普通」じゃないよっていう。(D)	A.D.F.G.M. N.P.R.T
		多様な家族, LGBTQ	家族の多様性とかはなんかいいなって思いますね、それこそゲイだとかレズ ビアンだったりとかもそうだし、それこそいろんな家族があって。そう ですね、そういうのが、ここから発信されるといいなって思いますね。(D)	A.D.E.F.H.K.L.M. O.P.Q.R.S.T.V
		ジェンダー・男女	せっかく学校は両性いるから。(T)	A.E.H.J.M.R.S. T.V
		他の家族を知らない	父親像を知らないの。父親がかなり初期からいないので、それがちよつと 心配ですね、自分が父親になったときに、子どもが生まれて父親になった ときに、経験してないので、それがちよつとどうなのかなって。(E)	E.G.P.T.V
	「結婚」「離婚」 の扱いと肯定否 定の難しさ	対等	一人親だからっていつて、ひけめに捉える、一人親だからうちは幸せじゃ ないっていうことは思っほしくないから、そういうことを教えてほしいかな。 一人親だけど両親そろっているおうちと対等だよっていう扱いをしてほしい。 (I)	I.O
		結婚・離婚の選択	離婚したからっていけないっていうことはないんですね。(K) 私は子ど ものことを思って離婚したんですけども、やっぱり子どもの捉え方は違 ったようで、(中略) マイナスに捉えないでほしいかな。(N)	H.I.K.M.N.O.P
		愛情	自分って知らない子どもじゃないかとか。子どもを引き取っているのも、愛 情がないからじゃないの。(U)	E.I.K.N.U
		偏見	「一人親だから〇〇だ」とか、そういうのがあるから。それに意固地に対峙 しているわけじゃないんですけど。「一人親っぽいな」って大々的に言っ ちゃう親とかもいるんで。(H)	D.E.H.J.L
		家族についての会話	家でも話しますよ。よく。離婚とか。(U)	G.Q.U
	クラスや子ども の様子	いじめの対象	聞くと支援級に同じ母子家庭の子がいっぱいいて、普通級の子だとやっぱ りその辺で差別的なことはあるみたいですけど、普通級の子よりそういう 点では鈍いので、いじめの対象にもならないし。(R)	G.O.R
		死別直後	そうですね、(授業で) 家族ってなると、小さい頃もやっぱり実は精神的に。 お母さんと一緒に来たかったとか、3人で一緒に行きたかったって、時々泣 き出すことがあって、やっぱり小さい頃からそう揃ってないっていうことが 嫌だったんだと思います。もう全然ないですけど。(V)	Q.V
		DV	暴力とか、うちの子はちよつとシビアかもしれないです。(B)	B.M
教師の伝え方や 表現		周りに伝えていない	「家族」のことは娘は、仲いい友達にしか伝えていないから。(Q)	O.Q.V
		当事者の存在	実際に周りにはいなかったの、すごく、自分の今までの発言が心配にな ったというか。(K)	C.E.F.G.K.U
		他人事	「そんな家庭もあるんですね」みたいないい方は、ありえないかなって いうな。(M)	B.M
		普通、あたりまえ	子どもに「あたりまえ」とか「それが普通」という言い方すると、それはちよ つと決めつけかなって思いますね。(J)	B.J
	教師の力量, 信頼関係	中学・高校のときとかの子たちって、複雑な時期でもあるので、言い方ひ とで先生が言ったつもりでも、捉え方が違うとか。(I)	L.T	

* 表中の太字はデータの中で特にコードと結び付いている部分の例

観的に扱わないでほしいという語りがみられた。

Gさん：お父さんがいてお母さんがいて、子どもがいてっていうのはそれがデフォルトじゃないんだって、絶対そうじゃなきゃいけないっていうんじゃないんだって。

家族というかたちを取り扱う際には、「両親と子ども」の家族の形だけではないと伝えてほしい、色々な家族、多様な家族という表現は、22名中15名の対象者から語られた。たとえば子どもが授けられないこともある、子どもを産まないという選択をする人がいると教えるのと同じように、離婚を

選択する人がいるのだと教える必要があると家庭科の授業に強く期待していた。

家族の多様性は、結婚や離婚、再婚の選択のみではなく、LGBTQやジェンダーという切り口からも語られた。

Dさん：家族の多様性とかはなんかいいなって思いますね、それこそゲイだとかレズビアンだったりとかもそうだし、それこそいろんな家族があって。そうですね、そういうのが、ここ(家庭科教育)から発信されるといいなって思いますね。

Dさんは、多様性としてLGBTカップルの例などを挙げることは、離死別によってシングルペアレントとなった親をもつ子どもには受け入れやすいのではないかと語った。教育の中で自然に話題に触れることが子どもの価値観に影響を与えているといい、授業で取り上げて認識することが多様化の理解への第一歩だという。家庭科教育の中で、子どもが「普通」という表現や性別での判断を避け、個々を大切に思う意識を培うことができたなら、シングルの親と生活している自分の状況も認め大切にできるのではないかという期待が語られた。「普通」「あたりまえ」「多数」イコール「幸せ」というだけではない、ということ伝えるのが多様性の認識であり、たとえば離別の場合、現在の家族のかたちを選択した自分自身を子どもに理解してほしい、親が一人でも幸せだと感じてほしいという強い思いが語られた。

2) 「結婚」「離婚」の扱いと肯定否定の難しさ

多様な家族のかたちを扱った次の段階として、親たちが悩み、教育に期待していたのは、それを肯定するか否定するかというものであった。

Nさん：私は子どものことを思って離婚したんですけれども、やっぱり子どもの捉え方は違ったようで、やっぱり嫌だったらしいんですね。なんでしょうね、その一番いいやり方が離婚することだったっていうのを、マイナスに捉えないでほしいかな。

Nさんは離別後14年経過していることもあってか、離婚経験を子どもにとっても非常に前向きなものと考えていた。しかし当時幼かった子どもにはそれが全て伝わったとは思っておらず、何かうまく行かなかったから離婚したという捉え方をされるのは本意ではないという。

Kさん：離婚したからっていけないっていうことはないですよ、でも離婚だけど（子どもには）死別とっているママ友がいるんですよ。離婚を肯定するとなんか、肯定していいことなんだけど、子どもに離婚を肯定するって…。

Pさん：（家庭科の授業では）夫婦の形を知らない子どもにも「大人になったら結婚したい」

と思ってくれるような内容として欲しいです。私がそれを伝えても説得力がありませんので。

KさんもPさんも、自分の離婚という選択は結果として必要なものだったと考えており、その選択を否定してほしくないが子どもが今後結婚という選択を拒否しないことも、教育として教えてほしいと考えていた。自らの離婚経験を肯定することが、将来の子ども自身を含めた多くの人の結婚を否定することにつながらないように、中立の立場で学べることを家庭科教育に期待していた。

3) クラスや子どもの様子

子どもに離婚の理由を伝えていない家庭や、周りの友人に伝えていないこともある。死別の場合は扱うタイミングにも注意が必要だと語られた。

Vさん：（授業で）家族ってなると、小さい頃もやっぱり実は精神的に。お母さんと一緒に来たかったとか、3人で一緒に行きたかったって、時々泣き出すことがあって。（中略）もう全然ないんですけど、（親が）2人いないってところで辛い思いしてたのかな。

妻と死別のVさん、Qさんは、子どもが母親の死に対して辛い思いをしていたことに触れ、あまり周りにも伝えていなかったために家族について取り扱う際には注意してほしいと語ったが、家族について授業で考えることは必要だと考えていた。

子ども自身は、離死別問わず親がシングルであることを周りの友人たちに伝えない・伝えられないという場合もある。

Oさん：うちは母子なんだって、ちょっと恥ずかしくて、恥ずかしくていうか言えないときがあったって、ごめんねママって言うから、別に言えないなら言えないで。自分から「うちは母子なんだ」っていう必要もないし。

Oさんの娘は、私立の高校に通っていたが、母子家庭の子はお金がないのになぜ私立に通うのかと友人たちが話している場面に遭遇したことがあったという。あえて自分や家庭の状況を伝えていない友人たちが、その当事者が身近にいると知らずにその状況を責めるような言動をすることは、日々の生活の中で起こりうる。自分の状況を周り

に言えない子もいることを理解してほしい、という母親の語りは、子どもたちの日常の土台となる教育現場や授業への訴えのようにも聞き取れた。

また自分の周りにシングルペアレントの世帯がどれだけいるのか分からないという状況から、授業で安心させてほしいという期待も寄せられた。

Rさん：聞くと支援級に同じ母子家庭の子がいっぱいいいて、普通級の子だとやっぱりその辺で差別的なことはあるみたいですけど、普通級の子よりそういう点では鈍いので、いじめの対象にもならないし。

Rさんは、中学生の息子の周囲に同じような環境の家族がいることを知ったといい、クラスによっては家族の形がいじめや差別の対象になるのではないかと語った。自分の家族について話すようなワークは望まれていないため、クラスや子どもの様子に注意しながら扱う必要がある。

4) 教師の伝え方や表現

さらには、教師の伝え方や表現については以下のように語られた。

Mさん：家庭科の教科書に（離婚の話が）載ってたら（息子はきっと）「うちじゃん」って思うわ。特別なことではない、息子に言わせれば、両親揃ってるほうが、特別なんですよ。だから、「（離婚している）そんな家庭もあるんですね」みたいな言い方は、ありえないかなって。

多数派と少数派という、どうしても少数派の立場は「どこかにあるかもしれないけれど、自分とは関係のない話」として扱われることが多い。しかし、教員がその立場を知らなかったとしても、現実として経験している人があるということを意識して扱うことが求められる。

Lさん：中学・高校のときとかの子たちって、複雑な時期でもあるので、言い方ひとつで先生が言ったつもりでも、捉え方が違うとか。

家族という非常にプライベートな内容だからこそ、教師との信頼関係が重要になることが窺える。家庭科の授業でしか接することのない生徒たちに伝える表現という部分が、これまで家族を扱うのが難しいと言われてきた一番の理由であろう。

(2) 経験や知識の習得

「家庭科の授業で扱う内容について望むことはありますか」という質問に対しての親たちが期待することの語りを同様に分析した（表3）。

家庭科の授業に求める内容として、シングルで時間に追われる親たちから、以下のような期待が語られた。

1) 生活技術の習得

家族の役割や家庭内の仕事として、家事などを取り上げる授業は多いが、子どもにそれをしっかりと担えるようになってほしい、という。

Oさん：私、今ワイシャツとかなんでも形状記憶だけど（アイロンを）かけるんですよ。（中略）年に何回か配膳台袋とか配膳台のカバーまで持って帰ってくるの。（中略）それを授業とかでやってもらえばいいのになって。本当は。

時間と手間がかかる家事を、大人一人で分担することへの負担が語られ、授業内容と関連させることができるアイロンかけなどは、授業中に実践的に取り入れて、親の負担が軽くなる工夫をしてほしいという期待が示された。

Fさん：家庭科の授業とかもコロナで調理実習とかができていないんで、集団でできないことはほぼ家庭に丸投げになっているんで、今。そういうのもできない家庭もあるんじゃないかな。

インタビュー時は、コロナ禍で調理実習などを控える学校が多く、学びの機会が少なくなったと感じている親が多かった。しかし、自分の仕事が忙しいときなどは家庭内で教える大人がいないため、授業で簡単な調理の基礎などはやってほしいと22名中14名から語られた。

2) 達成感が得られる実践

技術の習得と同様に日々の生活に結びつく体験を家庭科教育に求めており、実習などでの達成感がそれにあたるという語りがみられた。

Lさん：（裁縫など）計画的に作品を作る、成功体験じゃないですけど、達成感のようなものを。

完成品を買って使用することも多い時代、裁縫が苦手や多忙などの理由で家庭ではできないとい

表3 家庭科の授業に求めること 概念カテゴリー：「経験や知識の習得」

サブカテゴリー 家庭科の授業 への期待	コード	データの例	回答者	
経験や知識の習得	生活技術の習得	アイロンかけ	私、今ワイシャツとかなんでも形状記憶だけど（アイロンを）かけるんですよ、（中略）あと年に何回か配膳台袋とか配膳台のカバーまで持って帰ってくるの。（中略）それを授業とかでやってくれればいいのになって。本当は。（O）	J.O.P
		調理実習	家庭科の授業とかもコロナで調理実習とかができていないんで、集団でできないことはほぼ家庭に丸投げになっているんで、今。そういうのもできない家庭もあるんじゃないかなって思います。（F）	B.D.F.G.I.J.K.N. O.Q.R.S.U.V
		裁縫	（自分は）家庭科は小学校で、（中略）家庭科の裁縫セットも小学校のときに買ったやつを今も持っていまだに使っていて。そういう実習で、（自分でも）できるっていうイメージが大事かなって。（V）	B.D.G.J.L.P.V
	達成感が得られる実践	成功体験、達成感	こう計画的に作品を作る、成功体験じゃないですけど、達成感のようなものを。（L）うちの子家庭科がものすごい好きだったの。男の子なんですけど。家庭科の先生の（授業）内容がハードで。大人が読んでもちょっと解けないぐらいの。一人だけ100点取ったりとか、ものすごい家庭科が好きになって。（H）	D.H.L
		家庭での実践につながる調理の楽しさ	なんか料理とか、楽しさを教えてほしい。家でやってみたって思えるような。家でもやらせてはいたんですけども。これをじゃあうちでもやってみよう、みたいな動機付けとか。（N）	K.M.N.R.S.V
	家族構成上困難な経験や体験	子ども・保育	一人子どもときょうだいと関わることもないから、うちの子も多分そういう感じなのかなって思うんですけども、ちっちゃいころから、自分のうちの中にほかの子もがいらないで、子どもの世話をするとかそういう風なイメージがないとすると、やっぱり大人になっても子どもを好きじゃないとか。（V）	K.T.V
		介護・看護	母子家庭だと子どもが小さいときにやっぱり病気になったときにどうするの？っていうのと。（G）	F.G
		コミュニケーション	テーブルマナー講習をこないだ受けにいった。そういうのもいいよねって。食事のマナーとかコミュニケーションとか。冠婚葬祭とか機会も少ないので、やっぱり教えられると思うんで、いいなって思うんです。（S）	F.H.S.T
	親が伝えきれないこと	消費・環境	私が一生懸命（ゴミの）分別をしていますが、興味を持ってくれないんで、（学校で）学んでほしい。（N）	E.F.G.J.N.Q
		親は反面教師	私もお金で彼（元夫）は失敗してこういう風になってしまっというのもあるので、お金の大切さというのは伝えてもらいたいなっていうのがあって。（A）	A.V
		金融	金融系のことは、支援級には絶対必要で、（中略）実生活に役立つような金融関係のことはやってほしいですね。（R） お金って現金だけじゃない時代だし、何をやっていけば自分に損にならないのかなとか。今だったらNisaとか。そのお金の怖さっていうのをあまり分かっていないような気がして。（A）	A.C.F.O.R.U

い、自分で作ったものを大切に長く使うという経験を学校でさせてほしいという期待が語られた。

調理に関しては、学校で学んだことや楽しさをきっかけにして、家でも実践するという流れを期待している語りは22名中6名から語られた。

Sさん：（これまで料理を）一緒にやるっていうのができてなかったんで、必死すぎて。ちっちゃいとき、抱えて、こっちは来ないでって、十何年間本当に教えてこなかったんで。

Sさんは現在大学生の娘たちとようやく最近になって一緒に料理をする機会ができたという。離婚したのは5年前だが、子どもたちが幼いころは時間がとれず、働きながらほぼワンオペで子どもに料理経験をさせるということができなかったため、授業で楽しさを教えてほしかったと語った。

Mさん：決まった材料が用意されていて、そこから料理スタートじゃなくて。献立考えて、買いに行っって、実際調理して…がどんなに大変かっていう授業をしてほしい。でもそれを、楽しかって思わせるような教え方をしてほしくて。

そしたらたぶん家でもやるから。

調理を1から教えることは時間的・精神的余裕の観点からも難しく、学校で学ばせてほしいといい、さらには家庭でも実際にやってみたくなるように促してほしいと期待する声があがった。

3) 家族構成上困難な経験や体験

家族形態による経験不足を補うための知識を習得させたいとVさんは以下のように語った。

Vさん：やっぱり子どもの世話をするっていうのをどっかでいれておかないと。（中略）ちっちゃいころから、自分のうちの中にほかの子もがいらないんで、子どもの世話をするとかそういう風なイメージがない。

保育の他にも、介護の知識習得のための経験や体験、マナーやコミュニケーションなどを学校で学ぶことへの期待が挙げられた。

4) 親が伝えきれないこと

消費生活や環境については、家庭内で実践する大人が一人であるために、手本をみせる機会が少なくないことが挙げられ、学校教育で取り上げて学ぶ

ことへの期待が語られた。

Jさん：SDGsで、例えばペットボトルとか洗わないで出してる人とかいるじゃないですか、そういうの大人になってからは無理だと思うので、小学生の時から基本的なこと（を学んでほしい）。

元配偶者が結婚時にやらなかったことなど、大人になってからその生活や習慣を変えるのは無理だという話から、学校でも取り上げて、子どもが興味を持つようにしてほしいという要望があった。

また、家族内に大人の目が足りず、子どもにずっと付きっきりでもいられないため、金融教育などは授業で学んでほしいと語られた。

Aさん：私もお金で彼（元夫）は失敗してこういう風になってしまっただけというのもあるので、お金の大切さというのは伝えてもらいたいなっていうのがあって。

Aさんは、元夫の失敗から金銭管理や悪質商法などについて学校でしっかり教えてほしいという期待が強かった。親の二の舞になってほしくないと同時に、近年のSNSを使用した悪質商法などは手口が巧妙で複雑になっているため、親が気をつけていても若者が騙されるのではないかと懸念する語りがあり、学校教育ではそうした部分で毎年アップデートして情報を伝えてくれるだろうという期待が込められていた。

Rさん：金融系のことは、支援級には絶対必要で（中略）。実生活に役立つような金融関係のことはやってほしいですね。

Rさんは、支援級に通う息子のことを案じていて、お金の使い方などを含め、自分がそばにいないでも生活できるように学んでほしいと語った。

Cさん：私は（ギャラに）手をつけないから、経費は全部あなたの大学の費用に回すんだよっていつてます。（中略）これから大人になっていく上で、こんな風にお金は必要で、じゃあどうやってそれは形成していけばいいかって。

親たちの語りの中に繰り返し出てきたのが「自分がいなくなったら」という不安である。特に心配しているのはお金のことであった。Cさんは子

役としてギャラを得ている子どもにお金の計画的な使用を学んでほしいという。離別の場合は金銭的な苦勞もある場合が多く、子どもには金銭感覚、買い物の仕方、家庭経営など、学齢に応じた学習をしてほしいと家庭科教育への期待が語られた。

(3) 教員という大人の存在

「家庭科の授業で扱う内容について望むことはありますか」という質問に対しては、授業内容に加えて教員への期待も語られた（表4）。

1) 親ではない大人の必要性

シングルペアレントで親の性別が子どもの性別と異なる場合に、とくに思春期の子どもに対しての不安を教育が支えてくれたらと感じていた。

Tさん：私ひとり親で子どもが異性なので、きっとあの性的なことでグレるだらうなっていうのは赤ちゃんの時に思ったので、子どもがなぜなぜっていう時期になるべく嘘をつかないように（中略）教えようと思って。

Tさんは、息子が思春期に性について聞くことができる大人が身近にいないことを不安に思い、幼少期から性教育の重要性を感じていた。

Uさん：（性教育は）あやふやな教育じゃなくて、間違いを起こさないように。子どもをもし生むとしたら、意志をもって生んでほしい、女性側だけでなく男性側のほうも意志をもって。

性教育は保健体育との関わりもあるが、家族の生涯設計などにもかかわる部分であり、しっかり教えてほしいと考えていた。Uさんは同性の息子と生活しているが、避妊具などの説明をしたといい、女性側の意志の尊重についても理解することが必要だと教育に期待していた。また、思春期の子どもたちにとって、同性の親が不在であることへの不安は、教員など信頼できる同性の大人が解消してくれるのではないかとという語りが見られた。

Mさん：第二性徴どういう感じとか。こないだも声変わりってどういう感じなのって聞かれたんですけども、答えられなくて。（中略）自分にこれから何が起こるのか分からないのは不安みたいなので、それを（中略）気楽に聞けるような存在（がいたらいい）。

表4 家庭科の授業に求めること 概念カテゴリー：「教員という大人の存在」

サブカテゴリー 教員に期待すること	コード	データの例	回答者
教員という大人の存在	性教育	私ひとり親で子どもが異性なので、きっとあの性的なことでグれるだろうなっていうのは赤ちゃんの時に思ったので、子どもがなぜなぜっていう時期になるべく嘘をつかないように（中略）、男の子も一緒に教えてほしいし、性差なく。（T）	T.U
	第二次性徴／同性の大人	第二次性徴という感じとか。こないだも声変わりってどういう感じなのって聞かれたんですけども、答えられなくて。（中略）自分にこれから何が起るのか分からないのは不安みたいなので、それを（中略）気楽に聞けるような存在（がいたらいい）。（M）	M.Q.T
	親への反抗	「女の子だから行ってほしくないな」って言ったんですよ。でやっぱそれに対して、（娘が）「何言ってるのこイツ」みたいな。（中略）一人だと親に反抗するとかも（難しい）。（Q）	N.Q.U
	信頼できる大人	先生の力量によると思います。（中略）、この人が言っていることだから、信じれるとか。その子どもたちに伝える立場の先生の言葉の使い方とか、表現とかも難しいと思うんですけど。（L）	A.D.H.L
	フォローやサポート	DVへのフォロー、サポート（DV）それはそういうのが増えているんだっていう風に（データとかで）取り扱ってもらえるのであれば、（中略）大丈夫じゃないのかなあって。心の面での、キモチのサポートがあれば。（B）あと私DVの被害者なので。デートDVとか。（中略）息子だから、被害者もちろんゼロじゃないけど、加害者になっちゃう可能性もゼロじゃないので。それも、やっぱり同意って何なのかとかみたいな。（M）	B.M.H
	子どもの現在の状況へのフォロー、サポート	授業はその子の捉え方。うちはね、私と似て、なんか（ポジティブ）。でもやっぱり友達になんか言われたりとかしたときに。フォローとか。（O）自分は全然、（離婚のことは）何言われてもなんとも思わないですし、（中略）下手したらちょっとネタにしちゃえるくらいなんですけど、今のメンタル的には。ただ子どもはどう思うか分からないので。それ（フォロー）を。（E）SOS出さっていうのが、みんなが出せるわけではないと思うので。（H）	B.E.H.L.O. Q.V
	家庭科を学ぶ意義を伝える	結婚したら、やらない理由になっちゃうので、学校で、みんなやってるでしよって、そういう状態になっていると平和かなって。（J）だから今の家庭科教育に求めることは、家庭科は全ての人のためにあるっていうことを一番に教育してほしいなって思っている。（K）	C.J.K.S
	学校教育の必要性	学校で習っていないとか。親から教えてもらっていないくて、全部がぐっちゃぐちゃのお母さんがいたので。やっぱり教えるって大切で。（J）学校で教えることによって、そのみんなの理解が深まるから。（G）	F.G.J.K

Qさん：生理について、娘に学校（先生）が話してくれたりサポートしてくれて。男親なんで。声変わりや生理など、理解はしていても異性の親では経験談を話すことができない。第二次性徴については保健体育の授業で扱うことも多いが、家庭科でも自分の成長を扱う場面があるのではということが挙げられ、また授業内容とも関連して、日々の生活について話しやすい、身近な存在として家庭科教員の存在は重要であると語られた。

また、思春期の子どもは、親から禁止されることに反発することも少なくない。家庭内に大人が2人いたらどちらかが味方に付いてくれる場合もあるが、シングルの場合はそうはいかない。Qさんは、娘が遊びに行くことを止めたところ、反抗的な態度をとられた経験を以下のように語った。

Qさん：「女の子だから行ってほしくないな」って言ったんですよ。でそれに対して、（娘が）「何言ってるのこイツ」みたいなの。

Qさんがかつて同じようなことをしていたのに、なぜ自分はダメなのか、娘は男女差別だと反論してきたという。Qさんは、子どもが危険な目にあ

うことを想定した場合に許可はできず、全てのことを男女同様にはできないと娘に説明したが、どこまで納得してくれたか分からないと語った。異なる性の親だけでは、子どもの不安や疑問に寄り添えないこともあるので、サポートし、学校教育で伝えてほしいと期待が示された。

2) フォローやサポート

DVに関しては、被害によっては親から伝えられない、ということもある。

Bさん：それ（DVなど）はそういうのが増えているんだっていう風に（データとかで）取り扱ってもらえるのであれば、（中略）大丈夫じゃないのかなあって。心の面での、気持ちのサポートがあれば。

Bさんは、学校で配布された相談メモのようなものに、娘が元夫から自分への暴力について書いたといい、担任の先生が子どもにとって「相談できる大人」であったとも語った。DV被害については、フラッシュバックなどへの考慮が必要であり、配慮はしてほしいが、必要な知識や情報は教えてほしいという。被害を繰り返さないためにも、

認識と理解への手助けを教育に求めている、親ではない大人という教員の視点、あるいは相談員などの存在を必要としていることも語られた。

3) 家庭科を学ぶ意義を伝える

家庭科の教員に、なぜ家庭科を学ぶのか、その必要性を伝えて授業をしてほしいと期待する声もあった。

Jさん：洗濯とか掃除とか、基本的な、毎日するようなことは、ちょっと学校でふれてもいいのかなって。特に男の子に重点的に教えてほしいですね、なんか。女の子だから、じゃなくて、男の子も一人暮らしすればするし、結婚したら、やらない理由になっちゃうので、学校で、みんなやってるでしょって、そういう状態になっていって平和かなって。

家事や育児などに全く協力的ではなかった元配偶者のことを思い出し、子どもにはしっかり身に付けてほしいという期待が込められていた。

Gさん：学校で教えることによって、その、みんなの理解が深まるから。

Kさん：だから今の家庭科教育に求めることは、家庭科は全ての人のためにあるっていうことを一番に教育してほしいなって。

多様な価値観を伝え教育するためには、肯定や否定どちらかに偏らない立場の大人の存在が必要であり、信頼できる大人に学ぶことの重要性を伝えてほしいと語られた。

4. 考察と今後の課題

以上みてきた語りから、今後の家庭科の授業展開や指導につながるように考察する。

第一に、家庭科の授業には、「多様な家族の認識と理解」が期待されていた。家庭科の授業で家族について学ぶことに対しては、多くの親たちが特に心配はしていない（なかった）と語り、多様な家族の在り方としてシングルペアレントの家族もそのうちの1つとして扱うことを求めている。

教師の伝え方や表現という部分で不安が多いと考えられるが、統計データなどを利用し多様な家族を認識するということ、結婚や離婚を否定せず

に扱うこと、親がシングルであることを周りに伝えていない子がいることや離死別のタイミングなどに注意することができれば、むしろ授業で扱ってほしいという親が多かったため、積極的な授業作りが可能になると考えられる。

統計データの利用について、大野・倉持(2022)は、大学生を対象とした調査の結果、政府統計などを用いたクイズを通して、家族を客観的に理解する視点をもつ必要性の認識が高まったと明らかにしている。客観的な資料を提示した後にどのように授業を展開するのか、授業のまとめとしてどのように言葉を結ぶのか、不安を感じる教員もいるであろう。本研究のインタビューでは、「普通」や大多数の「あたりまえ」が幸せというような扱いに対する不安が語られ、個人の経験や状況を否定せず、異なった選択を肯定できるような教育を親たちが望んでいたことを再度記しておきたい。

生徒が自分の家族の状況を発表し話すことは難しいかもしれない。しかし伊深ら(2015)が述べるように、「自分の家族を客観的にみつめ、新たな視点でとらえ、自分の家族観を問い直すこと」ができることが重要な目的であり、これは家庭科の授業にしかできないことだともいえる。

第二に、「経験や知識の習得」としては、とくに衣食住の学習において、家庭内での実践につながる学びが期待されていた。西田(2016)が示すように、削減される時間数の中での実習は困難なことが多いが、体験学習から得られる教育的効果は高く、親たちも製作実習や調理実習などを通して、協力的に生活することや家事など楽しいと思う気持ち、達成感などを得てほしいと考えていた。

消費・環境については、生活習慣や金銭管理に困難のあった元配偶者への記憶から、子どもには同じようになってほしくないと思い、学校でしっかり教えてほしいという期待が込められていた。

第三に、「教員という大人の存在」として、家庭科教員に期待することも語られた。性教育や第二次性徴など、思春期の子どもが自分の成長や今後の生活を見通すことは、親子が異性か同性かによっても伝え方が変わると語られ、自分の経験で

は家庭内教育が難しい部分においては、家庭科で学ぶ必要性や重要性が語られた。志田 (2015) は、ひとり親の子どもが教員との関わりからアドバイスを得られたことを示しているが、関わりの深さや承認が子どもの居場所作りにつながると考えられる。森田 (2017) は、どのような生徒にも「自分が大切にされ、承認され、安心に過ごせる人たちの集まりと空間」があると伝えることが家庭科の家族学習の役割だとしているが、教師自身が生徒にとってそのような存在であることも求められているといえよう。

本研究では、シングルペアレントが家庭科教育に求め期待することとして「多様な家族の認識と理解」「経験や知識の習得」「教員という大人の存在」という3つの概念カテゴリーを作成することができた。多様な家族の扱いなど、教員視点での調査研究が多くみられる中で、シングルペアレントの語りから、実際に家庭科の授業で扱う際の注意点や具体的な視点において多くの示唆が得られたことは意義があるといえよう。

しかしながら、対象者は離死別の経験を語ることが可能なほどシングルペアレントとしての現在の生活に比較的肯定的な方が多かったため、この語りを広く一般化することはできないという限界がある。またインタビューは親を対象としており、授業を受ける生徒自身の価値観と異なることも考えられるため、その点を今後の課題としたい。

付記

本研究は科学研究費補助金 若手研究 21K13415「母親役割の段階的移行において必要とされる資源的サポート」の成果の一部である。

引用文献

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- 伊深祥子, 高橋千春, 堀江里紗. (2015). 道徳と家庭科の家族の授業: 「いろいろな家族」の事例研究から. *愛知教育大学家政教育講座研究紀要*, 44, 31-42.
- 石野洋子, 立花春菜. (2017). 親の離婚を経験した児童に対する教員からの支援(1): 小学校教員への質問紙調査. *教育臨床総合研究*, 16, 47-61.
- 岩下好美. (2013). ひとり親の父の家庭役割と職業役割: 家庭と職場における役割遂行と資源. *家族関係学*, 32, 51-63.
- 神原文子. (2007). ひとり親家族と社会的排除. *家族社会学研究*, 18(2), 11-24.
- 片田江綾子. (2010). 家族について教えるということ: 家庭科教員の族教育体験に関する現象学的研究. *日本家庭科教育学会誌*, 53(1), 22-31.
- 厚生労働省. (2021). 全国ひとり親世帯等調査結果報告 (https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/12862028/www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000188147_00013.html 2025.6.15閲覧)
- 厚生労働省. (2014) ひとり親の支援について. (<https://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/pdf/shien.pdf> 2025.6.15閲覧)
- Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A methods sourcebook*, 3rd edn. Sage, Thousand Oaks, CA.
- 文部科学省. (2017). 中学校学習指導要領(平成29年告示) 解説: 技術・家庭編. (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_009.pdf 2025.3.31閲覧)
- 森田美佐. (2017). 高知県の中学生に向けた家族・家庭生活の授業の展望: 高知県中学校技術・家庭科研究大会 指導助言の立場から. *高知大学教育学部研究報告*, 77, 179-184.
- 本村めぐみ. (2011). ひとり親家族を生きる子どもの発達支援: 子どもたちへのインタビュー調査を通して. *和歌山大学教育学部紀要教育科学*, 61, 127-135.
- 村田晋太郎, 永田智子. (2019). 中学校家庭科「家庭生活」領域における研究課題と今後の展望. *兵庫教育大学学校教育研究*, 32, 225-232.
- 室雅子. (2019). 家庭科教職課程履修生の家族・保育内容の指導に対する課題. *椋山女学園大学研究論集 社会科学篇*, 51, 121-130.
- 西田純子. (2016). 家庭科教育法における製作活動の教育的意義. *樟蔭教職研究* 1, 79-86.
- 大野祥子, 倉持清美. (2022). 家庭科教員養成課程の学生における「家族・家庭」の多様性についての知識・認識の検討: 政府統計に基づく量的指標を用いて. *東京学芸大学紀要. 総合教育科学系*, 73, 467-477.
- 志田未来. (2015). 子どもが語るひとり親家庭: 「承認」をめぐる語りに着目して. *教育社会学研究*, 96, 303-323.
- 佐藤安沙子・藤田智子. (2021). 高等学校家庭科における「家族」関する発言への抵抗感とその要因. *東京学芸大学紀要*, 72, 299-310.

- 上田遙, (2024), シングルマザーの食生活規範と実態：経済的貧困者・非貧困者の特徴に着目して, フードシステム研究, 30(4), 237-242.
- 上野顕子, 李環媛, (2014), 離別によるひとり親家庭で育った大学生のライフヒストリー, 日本家政学会誌, 65(1), 27-36.
- 綿引伴子, (2022), 家庭科で家族を学ぶ意味を考える, 家族関係学, 41, 15-22.
- 綿引伴子, 岩崎香織, (2005), 中学校段階の「家族」学習に関する生徒の意識, 金沢大学教育学部紀要, 教育科学編, 54, 133-144.
- 横山登志子, (2024), 複合的な生活課題を抱えるシングルマザーの生きづらさと「母親規範」「家族規範」, 社会福祉学, 64(4), 106-110.

Expectations and Anxiety of Home Economics Education: From the Narratives of Single Parents

Mio HANAGATA

School of Humanities, Meisei University

Abstract

Learning about diverse families and learning with the understanding and cooperation of the family are pivotal in Home Economics classes. Therefore, it is necessary to understand the circumstances in each household.

However, learning about the family is difficult in Home Economics education, and practical problems and difficulties in considering children's various home environments are being discussed.

This study focuses on single-parent child-rearing and aims to clarify concerns about the treatment of diverse families and expectations for learning about the family. Interviews with 22 single parents were conducted in 2023. The participant was either a monitor for the research company or a person introduced through snowball sampling. Semi-structured interviews were conducted. Approval was obtained from the committee to conduct the interviews.

Many parents said that learning about family in H.E classes was not a concern. When learning about divorce and the death of a parent, additional considerations are required. Many parents favored using statistical data, but care for children was needed in the H.E. class. Most parents said that the presence of same-gender adults was necessary for children during puberty. They think that it is difficult to impart perspectives on marriage and secondary sexual characteristics from their own perspectives.

Key words; expectations of H.E. education, single parents, diverse families

研究論文

高校家庭科の「男女共修」への制度変更を経験した
教師の家庭科教育に対する認識の変容の検討

—千葉県教師へのライフヒストリー・インタビュー調査から—

若 月 温 美

学習院大学人文科学研究科 (院生)

Key words : 高校家庭科, 男女共修, 高校家庭科教師, ライフヒストリー

日本家庭科教育学会誌, 68(4): 159–170, 2026

1. 研究の背景と目的

家庭科は戦後の新教育の理念であった男女平等教育と民主的な家庭建設という課題への期待を受けて発足したが、中央産業教育審議会（中産審）の建議（1962年）を受けた学習指導要領の改訂（1970年）により、高校では「女子のみ必修」の科目となる（横山，1996）など時代の要請によって制度変更を余儀なくされてきた。1994年にスタートした高校家庭科の「男女共修」は国際世論や国内の「家庭科の男女共修」運動に押され実現した（家庭科の男女共修をすすめる会，1997）。このことを家庭科教師は、おおむね歓迎はしていたが、学習指導環境や学習指導方法への不安を抱えていた（武藤，1992）ことも報告されている。時代の要請により家庭科教師は教職人生においてしばしば制度変更直面するが、山崎（2023）によれば、教師は長い教職人生で直面する課題に立ち向かい、新たな状況に対応するための新しい考え方や指導法等を身に纏いなおしていくかのような非連続的な変容をしていく。ここでいう「新しい考え方や指導法」を教科観や授業観などの教師の授業に対する認識ととらえる。授業観とは、「授業」をどのようにとらえ、どのように行うべきか

という教師の考え方のものであり、教科観とは、家庭科教育の目的、内容、社会的意義についての認識や学習を通して育てたい力についての教師の考え方ととらえる。これら教師の授業観や教科観などの「観」について森脇ら（2011）は、「教師が実践経験から得た実践知や自らの被教育体験、自分自身の学習者との関係等から形成されたもの」としている。そして「授業に関連する諸事象に対する考え方を統合するかなめの役割を果たしている」ことから、制度変更により家庭科教師の教科観や授業観などの変容を明らかにすることは、今後の家庭科教育のあり方について議論を深める契機となると考える。

「男女共修」と家庭科教師に関する先行研究では、共学家庭科の施行後2年目の家庭科教師は家庭科外教師に比べてジェンダー・フリーの意識が高いことを明らかにした（荒井ら，1998）。また、制度としての「男女共修」以前より自主編成の「男女共修」に取り組んでいた京都府や長野県の元教師らへのインタビューにより男女共修家庭科の複合的な実現要因を明らかにしている（高野ら，2010 伊藤ら，2011）。ここでは元教師の語りをライフヒストリー法で人となりや活動を包括的にとらえ読み解くことにより、元教師らの先駆的な取り組みは同じコーホート¹⁾の下での自主的、協働的な活動であったことが示された。しかし元教師たちの姿は、これら地域以外の制度変更により

(受付日 2024年10月10日／受理日 2025年9月18日)
Atsumi WAKATSUKI
〒171-8588 東京都豊島区目白1丁目5-1

「男女共修」に取り組まざるをえなかった教師の姿とは異なるものであることが推察される。

1994年からの「男女共修」への制度変更に向け、都道府県単位で準備が進められてきたが、ここではその例として千葉県に着目する。千葉県高等学校教育研究会家庭部会（以下、家庭部会）では、1990年に「将来対策企画委員会」を立ち上げ、調査・研究を行い、指導計画を作成してきた（家庭部会、1994）。「男女共修」が始まってから20年が経ち、履修環境について関東4都県（東京都、千葉県、埼玉県、神奈川県）立全日制高等学校普通科へ実施した調査では、千葉県は1990年以降、少子化による高校再編の中で家政系学科の廃止とクラス減により、余剰の教員を他校へ異動させ普通科の教員を補充して「男女共修」に対応したことが明らかになっている（野中ら、2015）。さらに千葉県では、2000年代に入るまで13校の県立女子校が長きにわたり定着していた（小野寺、2022）が、その後2003年～2008年にかけて女子校の共学化と統合が進められた。すなわち千葉県では、女子校の定着により家政系学科が長きにわたり存在し同時に「男女共修」への制度変更が進行したことにより、家庭科教師には、家政系学科の専門科目とは目標の異なる、普通科での「男女共修」授業を担うことが求められるようになった。このような急激な制度的転換により、教師たちの間には不安や不満が生じ、動揺が広がったと推測される。このことは、「男女共修」への反対意見が強く、陳情や要請といった行動が県全体で展開された²⁾ことから裏付けられる。専門科目を教えていた教師が普通科の「男女共修」家庭科を教えることに直面し、どのように対応し変容してきたのか、千葉県の家庭科教師の「声」³⁾を聴く機会はこれまでにほとんどなかった。

よって本研究では、千葉県的高校家庭科教師が長きにわたる女子校の定着から高校再編による専門学科の廃止と「男女共修」という二重の制度変更直面したことにより、家庭科教育に対する教師の認識の変容とその要因について検討することを目的とする。

2. 研究方法

本研究は、千葉県の公立高校の専門学科での授業経験または高校家庭科の「女子のみ必修」から「男女共修」を経験した家庭科教師へのインタビュー調査によるライフヒストリーアプローチである。ライフヒストリーとは「個人の生活の過去から現在にいたる記録」（谷、1996）である。個人の経験を社会的背景とつなぐライフヒストリー研究は教育学においても注目されており、教育学のなかでもとくに教師研究において進展している。イギリスの教育社会学者グッドソン（Goodson, I.）は、教師の成長について検討するには「生活全体に対する視点」が求められる、すなわち個人的生活と職業上の生活の双方における経験を視野に入れて教師の成長を理解する必要がある、と述べている。この方法により、「女子のみ必修」から「男女共修」への移行を経験したコーホートに属する複数のライフヒストリーが互いを補うことで、個人史にとどまらず社会状況を踏まえた考察を可能にすると考えられる。

（1）研究協力者

千葉県の公立高校の専門学科での授業経験または高校家庭科の「女子のみ必修」を教えた経験を持ち、「男女共修」に取り組んだ高校家庭科教師4名（すべて女性）である。研究協力者の依頼は機縁法を採用した。表1に研究協力者の属性および家庭科教育に関わる活動について示した。4名とも家政学部出身で、専門的な内容の授業を重視してきた。千葉県では2005年に全国高等学校家庭クラブ研究発表大会開催され、それをきっかけに当時の指導主事の指導の下2006年に家庭科教育推進委員会（以下、推進委員会）が発足し家庭科教育推進のための独自の活動に取り組んでいる（家庭部会、2013）。3名は推進委員会の立ち上げからその後の3つの部で活動をしてきたため千葉県の家庭科教育を牽引してきた人物である。教師の氏名は仮名とする。

（2）インタビューの手続き

2023年3月から2023年5月に半構造化面接を実

施した。インタビュー時間は一人120分から180分であった。インタビューは、筆者または研究協力者の勤務校で行った。インタビュー内容は、①家庭科教師をなぜ目指したか、②家庭科の被教育体験について、③「女子のみ必修」授業内容や教材、④「男女共修」の授業の実施について、⑤「男女共修」の授業内容や教材、⑥同僚教師の反応や関わり方等である。本研究では、回顧的な語りを分析対象とするため、インタビュー内容の概略を事前に研究協力者に知らせ、アンケートに経歴を記述する作業を行ってもらうことで振り返りを促した。調査の実施にあたり、研究協力者の同意を得て

ICレコーダーで録音し、逐語録を作成し分析データとした。なお、ライフヒストリー研究は、分析に対象者も加わることが求められる（Goodson, 2006）ので、記録に関する意見を求め反映させた。

(3) 倫理的配慮

研究の実施にあたり、筆者が所属する大学の倫理審査委員会の承認（承認番号2023056）を得て所定の手続きを踏んでいる。

(4) 分析方法と手順

録音された音声データを文字化してトランスクリプト（逐語録）を作成した。「家庭科の授業」について言及している発話を抽出し、語りの意味

表1 研究協力者の属性と家庭科教育に関する活動

	出身学部 学科	年代	女子のみ必修 担当期間	男女共修 担当期間	校務や家庭部会での活動	家庭科教育に関わる活動
中藤先生	家政学部 被服学科	60代	1981年～1993年 (13年)	1994年～2019年 (26年)	担任、管理部や教務部等を担当 総務部長 家庭部会地区理事、推進委員会授業研究部の立ち上げから関わる	大学院での研究 複数の民間教育研究会へ参加 教科書の編修、教材集の作成、執筆 学会役員
乗原先生	家政学部 被服学科	60代	1987年～1993年 (女子校7年)	1994年～2022年 (29年)	担任、教務、生徒指導等を担当 家庭部会地区理事、推進委員会課題検討部の立ち上げから関わる	民間教育研究会へ参加 教科書の編修
伊坂先生	家政学部 食物学科	60代	1991年～1993年 (3年) (非常勤講師含む)	1994年～2022年 (29年)	担任、保健、管理等を担当 家庭部会地区理事	私立高校の食物科の経験(3年) 大学院での研究 教科書の編修
貝口先生	家政学部 食物学科	60代	1983年～1994年 (12年) (家政科含む)	1995年～2006年 2010年～2011年 2016年～2020年 (19年)	2007年～2009年 指導主事 2012年～2015年 教頭 推進委員会情報発信部の立ち上げから関わる	教材集の執筆

注) 教師の氏名は仮名とする

表2 家庭科の授業についての語り

カテゴリー	「家庭科の授業」に関する概念	(語りに対する) オープンコード	教師の語り(※)			
			中藤	乗原	伊坂	貝口
1 被教育体験への思い	(1) 女子のみ家庭科学習の肯定的な気持ち	編み物や刺繍が好き ブラウスやスカートを作るのが楽しかった 女子だけの授業で安心感があった	○	○	○	○
	(2) 女子のみ家庭科学習の否定的な気持ち	女子だけがなぜ家庭科の授業するのか 体育が得意だったから体育をやりたいだった	○	○	○	○
2 授業の内容	(1) 女子のみ必修の実習を重視した授業	調味料からそろえる調理実習、保存食を作る実習 自分で材料をそろえ、型紙から作る被服実習		○	○	○
	(2) 女子のみ必修での調べ学習の授業	家族を考えさせる論文を書く			○	
	(3) 男女共修で男女が互いを理解する授業	生活設計で男女の違いを共有する 女子の生理について女子生徒に意見を聞きながら授業をする 保育で子どもの発達や育児について取り組む	○		○	○
	(4) 男女共修でものづくりを大事にする授業	刺繍に男女ともに夢中で取り組む		○		
	(5) 男女共修で共生社会の視点の授業	男性の育児参加に違和感がなくなった 小学生や高齢者と交流する授業 性的マイノリティを受け入れる	○	○	○	○
	(6) 男女ともに自立した生活を送るための授業	簡単にすぐできる調理実習 調理実習がきっかけになる 固定的な性別役割分業に振り回されずに生きていく	○	○	○	
3 授業の手ごたえやゆらぎ	(1) 女子のみ必修の授業の安心感	生徒が意欲的に取り組む実習授業の手ごたえ 女子は従順、指示が通りやすい 生徒が社会問題へ意欲的に取り組む		○	○	○
	(2) 女子のみ必修の授業の葛藤	女子生徒の家庭科の授業への意欲への葛藤 男子生徒との葛藤	○			○
	(3) 男女共修の不安の払拭	男子生徒も一生懸命取り組む		○	○	
		生徒に違和感は無かった		○	○	
		授業の内容に変化はなかった	○	○		
	(4) 男女共修の教師の戸惑い	生徒の実態に合わせた授業をつくる	○	○	○	○
		始めは男女の違いがみられた			○	○
		生徒の性別役割分業意識への戸惑い ものづくりへ興味を示さなくなった	○	○	○	
4 授業を作るための学び機会	(1) 教師の自主的な学びや教材研究	大学院での研究や研究会や民間教育研究団体における自主的な学び、日々の教材研究	○	○	○	○

注) ○は言及のあった教師

若月：高校家庭科の「男女共修」への制度変更を経験した教師の家庭科教育に対する認識の変容の検討

表3 家庭科に関する動向と研究協力者の教育活動

年	学習指導要領の改訂動向 ¹⁾	家庭科に関する教育行政と社会状況	
		日本の社会状況 ²⁾	千葉県 ³⁾ の動向
1960	高等学校学習指導要領改訂（女子については「家庭一般」4単位、ただし特別な場合は2単位まで減することができる）		千葉県高等学校教育研究会家庭部会発足
1962		中産審建議「高等学校家庭科の振興方策について」	
1966		「家庭科教育研究者連盟」発足	
1968	小学校学習指導要領改訂		
1969	中学校学習指導要領改訂		
1970	高等学校学習指導要領改訂（「家庭一般」はすべての女子に履修させるものとし、その単位は4単位を下らないこと）		県立高校2校設立
1974		「家庭科の男女共修をすすめる会」発足	県立高校3校設立
1975		国連「国際婦人年」	県立高校4校、市立高校1校設立
1976		全国校長会女子家庭科陳情	県立高校6校設立
1977	義務教育学習指導要領改訂（中学校相互乗り入れ）		県立高校5校設立
1978	高等学校学習指導要領改訂（「家庭一般」はすべての女子に履修させるものとし、その単位は4単位を下らないこと）		県立高校7校、市立高校1校、定時制1校設立
1979		国連「女子差別撤廃条約」	県立高校7校、市立高校2校設立
1980			県立高校9校設立
1981			県立高校4校設立
1982			
1983			県立女子高校規定 県立高校9校設立
1984			県立高校5校設立
1985		日本「女子差別撤廃条約」批准	県立高校5校設立
1986		男女雇用機会均等法施行	県立高校2校設立
1987			県立高校1校設立
1988	小・中学校学習指導要領改訂（履修領域に男女の差を設けない）		
1989	高等学校学習指導要領改訂（「家庭一般」「生活技術」「生活一般」から1科目必修・男女共修）家庭		
1990			
1991			県立高校改変協議会最終答申 職業科の大幅な学級減、単位制高校の導入
1992			将来対策企画委員会発足（～1993）
1993	中学技術・家庭4領域男女必修		
1994	高校家庭科男女共修開始		
1995			
1996			
1997			
1998	小・中学校学習指導要領改訂		
1999	高等学校学習指導要領改訂（「家庭基礎」2単位「家庭総合」「生活技術」4単位から1科目を全員必修履修）	男女共同参画社会基本法施行	
2000			
2001			
2002			県立高校再編計画の第1期プログラム実施（7校の統廃合、中高一貫校、学科再編）
2003			女子高の男女共学化統合（～2008）
2004			県立高校再編計画第2期実施プログラム決定（2008年までに12校を6校に統合、女子校2校を共学化、県立千葉高・中高一貫校）
2005			第53回全国高等学校家庭クラブ研究発表大会千葉県大会 開催
2006		食育基本法施行	家庭科教育推進委員会発足（授業研究部・課題検討部・情報発信部） 県立高校1校設立 県立高校計画第3期実施プログラム決定
2007			3部の活動開始（以降 継続）
2008			授業研究部 小冊子「あんころ」発行 情報発信部 家庭部会のHP立ち上げ 課題検討部 教師へのアンケート実施
2009	高等学校学習指導要領改訂（「家庭基礎」2単位「家庭総合」「生活デザイン」4単位から1科目を全員必修履修）		
2010			家庭科ホームプロジェクトコンクール第1回開催（以降毎年実施）
2011			
2012			「あんころ」（教育図書）発行
2013			
2015		女性活躍推進法成立	
2016			
2017	小・中学校学習指導要領改訂		
2018	高等学校学習指導要領改訂		
2019			
2020		新型コロナウイルス感染症拡大	
2021			
2022		改正民法施行（成年年齢引き下げ）	「続 あんころ」（教育図書）発行

注 参考文献

- 1) 国立教育政策研究所教育研究情報データベース、学習指導要領の一覧、<https://erid.nier.go.jp/guideline.html>（2025年5月11日閲覧）
- 2) 家庭科の男女共修をすすめる会編、(1997). 家庭科、男も女も！：こうして開いた共修への道、東京：ドメス出版。
- 3) 千葉県史料研究財団、(2009). 千葉県の歴史：別編年表、県史シリーズ、39.

研究協力者の被教育体験と教育活動			
中藤先生	乗原先生	伊坂先生	貝口先生
編み物や刺繍などの手仕事が好き。中学校の家庭科ではブラウス、スカート、パジャマを縫った。高校では栄養素や界面活性剤など自然科学的なことが多かった。女子のみ必修の授業は安心して楽しくもあったが、なぜ女子だけなのかと反発を感じていた。	ものづくりが好き。中学校の家庭科ではパジャマやスカート、ブラウスを縫った。高校では足の悪い先生だったため、調理実習は2回くらい実施し、講義が中心だった。童話を作ったり調べ学習を行った。	女子大学付属の中高一貫校に在籍していた。大人数のため実習はなかった。先生は付属の大学を卒業してそのまま先生になり家庭科の授業をしていた。大学の授業のようで難しすぎたと思った。	高校ではクッキーや裏付きのスカートを作った。手先が器用で作ることが好きだった。スカートを作るときは自分で布を買いに行くなど全部自分で準備した。女子が家庭科の時男子は武道をやっていたので男女差別の教科だと思っていた。
内容に興味があって家政学部を選んだ。自立して生きたいという思いから教職を選び、大学の授業で家庭科がいずれ男女共修になることを聞き希望を抱き、家庭科教員の道を選んだ。	剣道が得意だったので女子が家庭科で男子は剣道を行っていることに不満を感じていた。経済的に自立したいという思いが強く将来は教員になることを意識していた。学校の先生は自分でいろいろ工夫できる仕事と考えていた。希望の大学に入らなかったこと、裁縫が好きだったことから家庭科の教員の道を選んだ。	自立した生活ができることを望んでいた。英文科を希望していたが親に反対され栄養士の資格が取れる食物科に進学した。大学では教員免許も取得した。一般企業に就職するつもりであったが、教育実習先の校長やゼミの先生に勧められて教員になった。	理系の大学に行きかけたが学費が高く断念した。奨学金を借りていたので教員になれば返済不要になるため教員を選んだ。家庭科教育法の授業で男女共修になることや家庭科の重要性を学び家庭科教員の道を選んだ。
県立A高校 普通科 家庭一般(4) 食物 女子生徒の意識に戸惑いを覚えた。 家庭科教育研究者連盟や自主的な研究会へ参加した。	県立F女子高校 普通科(常勤講師) 家庭一般(4)	県立S高校 普通科 家庭一般(4) 単位数が足りないため他校と掛け持ちをした。2クラス合同で50人を教えた。女子のみ必修で新任期の悩みを抱えつつ教材研に取り組んだ。 男子の行動に戸惑いを覚えた。	県立T高校 家政科 家庭一般(4) 女子のみ必修ではジャンパースカートを作った。 男女共修では保育の授業で人間の成長について、実際に起きた事件を題材に「大胆な授業」をしていた。性教育にも力を入れた。食物の専門科目の教材研究に日々励んだ。技術検定や家庭クラブの指導に励んだ。一生懸命取り組む生徒に幸せを感じた。3年間で生徒を育てることにやりがいを感じた。
県立B高校 普通科 1985～1993 女子のみ必修 家庭一般(4) 食物 男女共修に向けて校内で職員対象に勉強会を企画し、大盛況であった。 1994～1997 男女共修 家庭一般(4) 食物 アロハシャツ製作で男子も自慢げに着た。	県立G高校 普通科(女子のみ必修) 家庭一般(4) 調理や被服の実習を中心に授業をした。夫婦別姓や家族のかたちなど新聞記事を使って授業をした。 家庭科教育研究者連盟に加盟した。 男女共修について家庭部会で周囲の先生にアンケートを取った。	県立L高校 普通科(非常勤講師) 家庭一般(4) 女子のみで専門性の高い実習授業ができた。 県立M高校 普通科 家庭一般(4) 女子のみの授業は安心してできた。先輩教師の指示通りに授業することに感謝しきを感じた。	県立U高校 普通科 家庭総合(4) フードデザイン 情報B 関わり図や栄養計算ソフトを使った授業に積極的に取り組んだ。
	県立H農業高校 男女共修 家庭一般(4) 被服 保育 食物 農業経営	県立N高校 普通科 男女共修 家庭一般(4) 男子は大変といわれていたが始まってみたら問題はなかった。	県立V高校 普通科 家庭基礎(2) フードデザイン
県立C高校 普通科 家庭一般(4) → 家庭総合(4) 長期研修として大学院で生活設計の授業について研究をした。	男女共修が始まる。やんちゃな男子が多かったが始まってみたら大丈夫であった。男子も浴衣を縫った。 目の前の生徒の問題に振り回された。 県立I高校 普通科 家庭総合(4) → 家庭基礎(2) 進学校のため勉強はできるが不器用さに驚いた。 調理実習は楽しんで取り組み、刺繍も創意工夫が見られた。調べ学習は熱心に取り組み素晴らしいものができた。	県立O高校 普通科 家庭一般(4) 食物 多様な生徒との出会い。「教科書通りではだめ」などの気づきによる生徒への対応の変化により生徒の変化が見られた。長期研修として大学院で研究をし、多くの家庭科教育関係者と出会い「人生が変わった」。 県立P高校 普通科 家庭一般(4→2) 食物 定期考査もあり単位数が減り生徒の期待に応えられる実習ができなくなった。食物の実習中心から保育や家族の学習に重きを置くようになった。	指導主事 2007 情報発信部を立ち上げた。
県立D高校 普通科 家庭総合(4) → 生活デザイン(4) 生活設計(人生すごろくづくり) 近隣の幼稚園と交流した。 フェアトレードバナナの授業からホームプロジェクトを実施した。 地域の町の見学と特産品を使ったプリン作りをした。 フードデザイン、服飾手芸、発達と保育	2007 課題検討部を立ち上げた。 2008～単位制への移行	県立Q工業高校 家庭総合(4)、家庭基礎(2) 保育の授業で性教育、男性の育児参加について、生活設計では社会保障と年金について取り上げた。 生徒が興味を持てるように漫画などを使い科学的に理解ができることを重視した。	県立W高校 普通科 家庭総合(4) 地域交流やディベートを行った。 県立X高校 普通科 教頭 保育の授業で小学校との連携をした。子どもの貧困や生活保護について取り上げた。 県立Y高校 普通科 教頭 保育の授業で幼稚園との連携をした。
県立E高校 普通科 家庭基礎(2) フードデザイン、服飾手芸	県立J高校 普通科 家庭基礎(2) → 家庭総合(4) 校内の教育課程検討委員会で2単位から4単位に戻した。生活指導が大変な学校であったため思ったよりスムーズに実現した。	県立R高校 普通科 家庭基礎(2) 男女とも取り組みやすく自立した生活が送れることを目標とする実習を行った。	県立Z高校 普通科 家庭総合(4) 地域連携により認知症講座や高齢者体験を行った。 生徒の目線に合わせた授業を行った。
	県立K高校 普通科 家庭総合(4) 無地のエプロンに刺繍をやるように促したが手応えがなかった。 住居の授業で性的マイノリティの人への偏見がないことに希望を感じた。		

内容ごとにコーディングしてオープン・コードとした。得られたオープン・コードの共通性や関連性を見出しながら、より抽象度の高い焦点コーディングを行った。さらに複数の焦点コードを統合・整理することで「家庭科の授業」に関する概念を抽出し、それらの概念を包括する形でカテゴリー化を行った。最終的に複数の概念をまとめカテゴリーとした。コーディングおよび分析の手法については、佐藤（2008）による質的データ分析の方法を参照した。

3. 結果と考察

3-1 家庭科の授業の概念とカテゴリー

カテゴリーは「被教育体験への思い」「授業の内容」「授業の手ごたえや揺らぎ」「授業をつくるための学びの機会」を筆者が抽出した。筆者は研究協力者と同様に高校での家庭科の授業経験を有しているため、分析の視点には一定の距離を保ちながら理解を深めることに留意した。ここまでの作業について、質的研究の指導経験を有するスーパーバイザーの指導のもと、インタビューガイドの作成やコーディングの方法について助言を受けながら進め、解釈の妥当性を確保した。

3-2 ライフヒストリーから読み解く4人の家庭科教師の変容

表2をもとに4人の家庭科教師の語りからどのような変容があったのか読み解いていく。以下、『斜字体』において考察の基となった4人の家庭科教師の語りを示す。「数字—（数字）」は語りの「カテゴリー—（概念）」（表2）、（…）内は省略を表し、筆者が特徴を表していると解釈した部分には下線を付した。4人の教師の教育活動と家庭科教育、千葉県教育動向について表3に示した。

（1）被教育体験による家庭科への思い

4人の教師は「女子のみ必修」の被教育体験についてものづくりを中心とした学習が楽しく、女子だけで授業を受ける安心感もあり肯定的に受け止めていた（1-（1））。しかし、女子だけが家庭科の授業を受けることに不満や差別も感じていた（1-（2））。

（2）4人の教師の授業への取り組み内容と変容

1）ジェンダー意識に揺さぶりをかける授業は変わらない—中藤先生の語りから—

初任校の「女子のみ必修」の授業で「男女共修」について熱く語ったが、生徒には響かなかった。

『3-（2） すごい私も気持ちが高ぶって、これから家庭科って共学になるんだよって一生懸命話したら生徒に軽くないなされて。「何言ってるんだよ先生、男と女は違うんだよって、結婚は女の墓場、人生の墓場だっていうじゃない。だから今のうちに楽しむしかないんだよ」って切り替えされました。将来については「どんな人と結婚するかわからない、自分の将来わからない」という反応にすごくショックを受けました。』

まだ高校生の女子生徒が性別役割分業の固定観念にとらわれており、「女子のみ必修」の家庭科に疑問を持たず、将来の自分の生活をについて考えられないことに衝撃を受けた。家庭科を受験科目として進学する生徒もおり放課後の補習も行ったが、短大志向が強く4年制大学への進学を説得したこともあった。異動先の進学校で「男女共修」へ移行したが、それまでは「理論武装」の期間と考え「女子のみ必修」の授業の内容を大きく変えることは基本なかった。そして進路多様校への異動も経験し、生徒が楽しく取り組む授業づくりについて語っている。

『3-（3） 学力に関係なく生徒はつまらない授業は、黙っていられないから内職をする。50分間黙って聞かせる授業でなく、生徒が楽しく取り組む授業づくりをしてきた。』

将来の生活を考える生活設計に男女ともに興味を持って取り組む授業を大学院で研究をし、人生すごろくに取り組んだ。すごろくの中で「女子は専業主婦」という固定観念への思い込みの強さが見えた。

『2-（6） こんな家庭科の授業をしたいと思う時には、ジェンダー意識に揺さぶりをかけるところがある。固定的な性別役割分業に振り回されないでひとりひとり……自分の力で稼ぐっていうこと女の人には考えてほしいし、男も同じで、……

家庭を大事にしないと人生豊かになれませんよと
いうことをどうやって伝えるか今悩み中かも』

「女子のみ必修」の授業で衝撃を受けた経験から生徒の固定観念に気づかせる授業づくりを続けてきた。「男女共修」になり男女の考え方の違いを共有することができ効果を実感したが、生徒のジェンダー意識にゆさぶりをかけ、固定観念を変えていく家庭科の教科観は一貫している。

2) 社会課題の解決策を考える学びに家庭科の意義を見出す―乗原先生の語りから―

初任校は女子校に着任し、女子だけの実習の授業にやりがいと生徒の意欲の向上に家庭科教育の意義を感じていた。

『2-(1) 女子のみ必修の授業ではエプロンを作らせたんだけど、一から全部デザイン考えさせたり。一生懸命やって、で楽しげにやってたんですよ。……本当に調理と被服でしたね。……調理実習をすごいやりました。今考えたら信じられないぐらい。すごいよ、確か1年で10回ぐらいやったと思います。イカの塩辛作ってみたりとか、そういう加工食品みたいなのも面白いからやった』

「女子のみ必修」の授業を振り返り自分の中の固定観念に気づいた。

『3-(1) 本音を言うと……総じて従順じゃないですか、わりとね女子はね。だからやりやすかったって確かにあるかもしれない。』

異動先の農業高校で「男女共修」となり授業の内容は変えず男女とも浴衣を縫った。大学進学を目指す傾向の進学校では、創意工夫ができる刺繍に熱心に取り組む生徒の姿が男女関係なく見られ、生徒の「ものづくり」への意欲を感じた。

『2-(4) 一応刺繍もやんなきゃ、ちゃんとやってねって言って、……全部やり始めると凝りますよね。そういう様子を見ると嬉しいみたいなの。それは男女問わず。男の子も凄いいね。』

しかし「男女共修」が始まり約30年過ぎた現在の学校では生徒が「ものづくり」の授業に興味を示さなくなっていることを残念に思っている。

『3-(4) 一年生でエプロンをやっていただいたんですけど、……時間があつたら刺繍やろうね

とか言って、一応刺繍が出来るように、この図案を用意して見せるんだけど、あまり食いつかなかつた。……誰もやらなくて』

一方で生活が変化する中で調理実習の内容を変えざるを得ないことを残念に思いつつも、その変化を肯定的にとらえている。

『2-(6) だしは化学調味料を使うのが当たり前になった。それでもなんかやらないよりはましってうか、ちょっと意識も変わって……授業はとにかくきっかけ、きっかけになつてくれれば、もうそれでも充分と思うようなところありますね。そして、自分の生活に落としてもらおう……』

「女子のみ必修」では実習授業に意欲的に取り組む生徒の姿にやりがいを感じていたが、「男女共修」になり実習授業は生徒が実際の生活で調理をする「きっかけ」になればという教科観への変化が見られた。「女子のみ必修」の授業では教師が「教えたいことを教える」授業であつたが、「男女共修」となり目の前の生徒の実態から始まる授業づくりへと考え方が変化している。さらに住居の授業での共生社会の学習を通した生徒の様子に新たな希望を見出すようになった。

『2-(5) 生徒たちは、いわゆる性的マイノリティの人たちの受け入れについてなんとも思っていないことがすごいなと思つたし、……一緒に仲間になりたいっていう人たちもいるんじゃないかなって、世の中変えたいとかね。』

「女子のみ必修」の授業でも社会問題についてのレポート課題に熱心に取り組む生徒の姿は見られたが、「男女共修」になり身近な社会問題について生徒の関心に変化が見られるようになった。ものを作る生活から消費する生活に変わっていく中で、実習授業に対する生徒の意欲や関心に手ごたえを感じなくなってきたが、「共生社会」の授業に取り組む中で生徒の課題解決への意欲に家庭科の意義を見出し、教科観に変化が見られた。

3) 男女とも一人で生活ができる力をつける家庭科の学び―伊坂先生の語りから―

「女子のみ必修」の授業で専門的な実習と同時に調べ学習にも熱心に取り組む生徒を目の前にし

てやりがいを感じた。

『2-(1) 今でいう専門性の高い実習を調理も、被服もやっていました。』

『2-(2) 学力が高い学校で、みんな熱心やってくれて、家族関係とか、考えさせる授業の時に論文をたくさん書いてくれて。その中にやっぱり女子特有の母としてみたいなのが多かったような気がしますね。』

また乗原先生と同様に伊坂先生も女子のみの授業のやりやすさも感じていた。異動先の進学校では男女の実技の力の差が見られたが、最近男女とも実技ができなくなっていると感じている。その後、大学・短期大学・専門学校への進学者と就職者がいずれも一定数存在する中堅校2校に赴任したのち、男子が多い工業高校で9年間授業をする中で、子育てについての生徒の意識が大きく変わっていったことを実感した。

『3-(4) 最初の年の男の子達は、例えば保育について、お父さんが保育園のお迎えどうするかという、……半数がえーかっこ悪いみたいな感じだったんですよ。ところが、私が去る時期の平成30年ぐらいにはそういうことを聞くと、ほぼ全員が何がいけないのっていう感じだったんです』

そして社会の変化の中で、性別に関係なく自立した生活ができることを家庭科の目標としている。

『2-(6) みんなが簡単に取り組みやすい男でも女でも取り組みやすく、一人暮らしした時にすぐできるようなること』

女子校での被教育体験から実技を重視し専門的な実習授業をしてきた。「男女共修」になり男女ともに健康的な生活を送り、一人で生活できる力をつけることを家庭科の目標とする教科観の変化が見られた。

4) 3年間かけて生徒を育てる家庭科教育を一貝口先生の語りから—

「女子のみ必修」の授業では新任期の悩みを抱え、生徒の興味を引く授業の工夫をした。家政科のある学校へ異動となり、3年間で専門的な知識や技術を身に付けて成長する生徒の姿にやりがいを感じた。指導主事を務めた後学校へ戻り、進学校で

「男女共修」の授業を試行錯誤しながらつくった。

『2-(3) 保育を少しちゃんとやろうってだんだんと思うようになった。男子と女子と一緒に力を合わせて家庭を作って子ども育てていくっていうようなことを男の子にもわかってほしいって言う気持ちがあったから。ほかに、この時期は4単位で「家庭一般」で、消費者教育的なこととか、そういうことが増えたような気がします。もちろん食物が得意だったから栄養学とかやってました』

教材研究に時間をかけ授業に臨んできたが、多様な生徒との出会いにより、教材作りや授業方法に試行錯誤し、生徒の実態に合わせた授業をつくり、授業後の指導の必要性を感じた。

『3-(3) 全然T校でやってたことがY校では通用しない。まず、大きな音を出す。顔見たら話を始めるとか、……内容じゃないところがあったんだよね。そう、ここで分かったってその技というか、生徒をどうやって惹きつけた、どんなところで、この頃はもう教材研究してなくて、あんまり。教材研究すると教えたくなっちゃうね。ちょっとノーサンキューな訳よ。そんなにたくさんの知識をね、……それをやめて、うん、あと点検してあげる、ノートとか見てあげる。(生徒は：筆者注) 見てもらわないと書かない』

保育や高齢者の授業は生徒の実態や反応に合わせて地域の人の協力を得て取り組み、効果を実感した。

『2-(5) 保育の授業で、地域とのつながりが大事だと思って、隣に小学校があったから、生徒連れてってすごい楽しかった。みんななんか協力してくれて楽しかったあ。その次の学校では地域の包括(支援センター：筆者注)の人に来てもらって、オレンジリング認知症講座を2時間でやってた。あとボランティアに来てもらって、高齢者体験のボランティア、高齢者だけ。これはいいと思って、ちょっと時間があるクラスについては高齢者の人と話をするっていうのをやったり』

「男女共修」になり保育や高齢者、共生社会に重点をおく授業に変わった。生活の変化により教える重点項目が変わったことは「家庭科の面白

さ」と肯定的に受け止めている。しかし家政科の生徒が3年間で専門的な学びを通して成長する経験から、普通科の「男女共修」家庭科の授業も3年間で「生徒を育てる」という視点が必要であると感じている。貝口先生は、前指導主事が女子校が再編され家政科がなくなっていくなど時代の波と闘い、推進委員会を立ち上げた後を引き継いだ。家政科で教えた経験から普通科の「男女共修」の家庭科の課題も見え、中藤先生や乗原先生と推進委員会に参画し、ホームプロジェクトコンクールを立ち上げるなど千葉県家庭科教育推進のための取り組みをつくっていった。

3-3 生きた時間における教師の変容

『『教師の発達と力量形成』は複数の時間⁴⁾における諸経験が相互に影響を及ぼし合いながら遂行されるもの』(山崎, 2023) という視点に立ち、教師の変容について考察する。

(1) 自立心の強さと自主的な学びによる変容

—歴史時間と個人時間における経験—

4人の教師の被教育体験では、女子だけが家庭科の授業を受けることに不満や差別を感じていた。そして伝統的性別役割分業に影響を受けた家庭環境の中で、女性の大学進学に対しての固定的な観念により、自分の希望する大学・学部を受験し入学することは叶わなかった。しかし「女性が働き続けられる職業」というイメージと経済的事情により教員の道を選んだことは、性別役割分業に縛られず「自立して生きていきたい」という個々の中に育まれた強い思いがあったためである。

戦後家庭科の民間教育研究団体が結成され、1974年に「家庭科の男女共修をすすめる会」が発足し男女共修運動が広がるなかで、様々な理論書や実践書が発行された。大学で講義を受けた先生の実践書は「大学卒業してからこれがバイブルみたいな感じで。まあこの授業、この人がしてるんだと思って真似してやったりとかして」(貝口) 大きな影響を受けた。また、民間教育研究団体の学習会や自主的な研究会への参加により「本当にあの時はいろんな授業を持ち寄って、こんな授業をしてみたら、生徒がこういう風に言ったんだけ

どみたいなことたくさんやってたので。それがやっぱり学校によってはこんなに違うんだな—っていうのもやっぱりそういうところで学ぶ」(中藤) ことで自分の目の前の生徒にあった授業づくりに生かした。さらに「家教連(家庭科教育研究者連盟：筆者注)の夏季集会に行った時に、なんて楽しいんだっていうか、なんて居心地が良いっていうか、……教科にまではちょっといかないかもしれないけど、社会的な関心とか怒りとか」への気づきがあり、他校の教師との協働の学びにより家庭科教師の共感や連帯感が育くまれ、「男女共修」の授業づくりの意欲につながっていった。

千葉県では2001年に策定された「教職員研修体系」に基づき、単年度ごとに「千葉県公立学校教職員研修事業総合計画」を作成し研修事業の整備、充実に努めてきた(千葉県教職員研修体系2023)。「男女共修」が始まり数年がたち、進路多様校への異動も経験する中で、教職員研修事業の一環であった大学院長期研修制度を利用し(中藤、伊坂)、自分の授業の課題を研究することで家庭科教師としての自信につながった。「家庭科に対する思いとか技術とか、あるいはどういう授業やってるのかまでね。色々勉強させてもらうじゃないですか。それもすごいためにはなりますよね。……あそこでちょっと人生変わったなって感じがしますね。」(伊坂)。

「女子のみ必修」の被教育体験で感じた家庭科への批判的な気持ちから「男女共修」を歓迎的に受け止め、自主的な研究会への参加や民間教育研究団体での協働の学びや先駆的な実践からの学び、また大学院での授業づくりの研究など、自ら外部の刺激を受けながら目の前の生徒にあった授業づくりをした。

(2) 社会環境の変化による葛藤と教師の変容

—歴史時間と社会時間における経験—

1) 周囲の応援により不安や葛藤を乗り越える

4人の教師が着任した1970年代～80年代は、高等学校進学率の上昇や都市部を中心とする人口増加により高等学校(主に普通科)が新設され教員の大量採用の時代であった(千葉県の歴史

2009)。家庭部会では「男女共修」に反対の声が多く請願陳情が行われた（中藤，貝口）が，それは「必修でなくなり選択教科になる」「家庭科の教員が減らされてクビになる」「男子が入ると授業のレベルが下がる」などの先輩教師たちの強い声があった（中藤）ためである。家庭科が将来「男女共修」になることを大学の授業で聞き希望を抱いていた教師は，「共修になることへの不安の方が大きかったんじゃないかな。上の先生方何考えてんだろう，こんないいことなのにつて」（貝口），先輩教師の反応に対して疑問や不満を感じていた（中藤）。「男女共修」に関心のなかった教師もあり時代の受け止め方はそれぞれ違っていたが，着任時は「女子のみ必修」であり「授業数が少ないため他校と掛け持ちしていた」（貝口），「先輩教師に追隨した授業をしなければならなかった」，「他教科を敵に回してはいけなと先輩教師からいわれた」（伊坂），また「男女共修」になるにあたり他教科の教員から「家庭科の先生たち男子は大丈夫ですかといわれた」（乗原）など，家庭科教師は校内で先輩教師や同僚との葛藤を抱えていた。「男女共修」への反対の声は強かったが，1994年のスタートに向け各地区研究会では「男女共修」の授業について毎年研究を行い（貝口），校内で職員対象に学習会を開き「周囲に理解を得」（中藤），「組合でも応援してしてくれたと思う」（乗原）など学校内外の協力も得ながら不満や葛藤を乗り越えていった。

2) 多様な生徒との出会いによる授業観の変容

公立高校では概ね5～10年ごとに異動があるため，目の前の生徒の実態と学校ごとのカリキュラムに合わせて授業をその都度つくる必要がある。「理想が高くなっちゃって苦しかった。だってほら，あのX校の生徒とY校の生徒違うわけよ。で，なんか自分がすごくいい先生なったような気分になるの。……でもそれは勘違いで，この子達が優秀なの。Y校に来ると，思うように動かない生徒が，なんかそのギャップがね」（貝口），「そのころ底辺校にいて，一番ひどい時で卒業式に警察が来る学校だった。生徒と話して，教科書どおりじゃダ

メ，……彼らの身近な等身大のところで話したいとダメなの，気が付いた」（伊坂）。「男女共修」への制度変更により家庭科教師は多様な生徒の存在に気づきを得，大学時代に学んだ専門的な知識や技術を「従順な」女子生徒に一方的に示していく授業ではなく，生徒の実態をよく見て教材研究をし授業をつくる授業観に変容した。

3) 時代の要請に応える教科観への変容

共働きの増加により家事が社会化され⁵⁾，調理や被服が消費の対象となったことから生徒の実習授業への興味や関心が変化した。また1999年の学習指導要領改訂では多くの学校が家庭基礎2単位を選択し，実習に十分な時間が取れなくなったことにより，実習授業は「自立した力をつける」ことを目標とする教科観へと変容した。また，保育や高齢者，地域社会との関わりなど，共生社会に関する授業が重視され，社会の変化に対応する役割を家庭科が担うことが求められている。男性の育児参加に対する生徒の反応の変化から性別役割分業観の変化が見られ，地域での異世代交流の体験を肯定的に受け止める様子も確認された。さらに，マイノリティや環境問題などの社会課題に主体的に取り組む生徒の姿から，社会の変化に対応する力の育成を目標とする教科観が形成された。

4. 今後の課題

本研究は，制度変更としての「男女共修」に伴う家庭科教師の変容を検討し，その要因を明らかにした。秋田（2009）は，教師が外部からの新たな刺激や情報を受けて試行と省察を重ね，生徒の変化を通じて知識や信念を変容させる過程を示している。本研究はこの理論の具体的なすがたを描くことができたが，次の課題が残されている。

浅井ら（2016）は，Hargreaves（1996）が「『教師の声』を過度に美化することを危惧する」と述べている点に着目している。Hargreavesの指摘は，周辺化された不満を抱えている教師の声こそ聴くべきだということである。「男女共修」への制度変更によって「教師を辞めた人もいた」（中藤）が，本研究ではそのような声を十分に聴き取り，検討

することはできなかった。今後、教職人生における教師の変容の在り方を探る研究が求められる。さらに、堀内(2006)が指摘する家庭科教師の資質である「教育政策の真意を見抜く目」や「批判的思考力を伴う授業づくりの視点」についても十分に分析できなかった。これらの資質は教育政策の背景理解や授業方針・教材選択の根拠に深く関わり、教師の授業実践を多角的に解釈するために不可欠である。今後は、制度変更や社会的要請を経験した家庭科教師の多様な声を聴き、教育政策理解や教材・カリキュラムの批判的吟味の過程を明らかにする質的研究を進める必要がある。また、制度変更を経験した実践者が示す「男女ともに経済的自立を促す授業」(中藤)、「ものづくりを通じた人間の成長」(貝口)、「男女に共通するものづくりへの意欲」(乗原)などの視点は、今後の家庭科教育の方向性を考えるうえで重要な示唆であり、こうした実践をどう構築していくかについても継続的な検討が求められる。

付記

本研究にあたり、インタビュー調査にご協力くださいました千葉県の高校家庭科担当の先生方に心より感謝申し上げます。また、研究計画の段階からご指導いただきました学習院大学人文科学研究科秋田喜代美先生に深謝いたします。

注

- 1) 「コーホート」とは同時代に生まれた者、あるいは同じ経験を経た者たちは、それぞれの歩みの中で一定の意識・価値判断・態度において、同時代人・同経験者の集団ごとに固有で特有の共通性や傾向性がある。
- 2) 4人の教師のインタビューの中で「請願はがきが渡された」「先輩教師の反対の声が強かった」の語りが見られた。
- 3) 「教師の『声』」とは、浅井他(2016)によると、政策立案、学校運営、教育改革等が教師を無視して行われていることから重要視されるようになり、教師の声の研究はその潮流の中にありながら教師の経験と教育研究との不均衡な関係をより精密に問うたと述べている。
- 4) 山崎(2012)によれば「個人時間」とは加齢、成熟、などの一個人・一人間として過ごす時間とそこでの諸経験、「社会時間」とは人生において家族と過ごす時間、

および職業人として過ごす時間とそこでの諸経験、「歴史時間」とは特定の時代の社会に生き、時々の出来事に影響を受けつつ、主体的対応をする時間とそこでの経験のことである。

- 5) 1960年代から70年代にかけて衣類の既製服化が進み、1995年以降生鮮食品への消費は減り、調理食品及び加工食品への支出は増加している(農林水産省, 2022)。1980年代以降共働き世帯は増加し続け、2022年には日本の世帯全体の約7割が共働きである(内閣府, 2022)。

引用文献

- 秋田喜代美. (2009). 教師教育から教師の学習過程研究への転回：ミクロ教育実践研究への変貌. 矢野智司・今井康雄・秋田喜代美・佐藤学・広田照幸(編), 変貌する教育学. (pp.45-75). 東京：世織書房.
- 荒井紀子・鶴田敦子・原澤智子(1998). 男女共学家庭科の実施と教師の意識(第1報)：ジェンダー観をめぐって. 日本家庭科教育学会誌, 41(2), 33-40.
- 浅井幸子・黒田友紀・杉山二季・玉城久美子・柴田万里子・望月一枝. (2016). 教師の声を聴く：教職のジェンダー研究からフェミニズム教育学へ. (pp.131-216). 東京：学文社.
- Goodson, I. (2006). ライフヒストリーの教育学. 高井良健一他訳. 京都：昭和堂.
- 千葉県高等学校教育研究会家庭部会将来対策企画委員会. (1994). 「家庭一般」指導資料：被服製作編.
- 千葉県高等学校教育研究会家庭部会家庭科教育推進委員会. (2013). あんころ：家庭科の授業案がころころ出てくる本. 東京：教育図書.
- Hargreaves, A. (1996). Revisiting Voice. Educational Researcher, 25(1), (pp.12-19).
- 堀内かおる. (2006). バックラッシュの中の家庭科教育. 金井淑子編著. ファミリー・トラブル：近代家族／ジェンダーのゆくえ. (pp.233-252). 東京：明石書店.
- 伊藤葉子・鶴田敦子・高野俊・片岡洋子・宮下理恵子. (2011). 家庭科の男女共修に取り組んだ教師のライフヒストリー研究：1970年代の長野県において. 日本家庭科教育学会誌, 54(2), 73-84.
- 家庭科の男女共修を進める会編. (1997). 家庭科, 男も女も！：こうして開いた共修への道. 東京：ドメス出版.
- 森脇健夫・康鳳麗・坂本勝信・和田明子. (2011). 日本語教師の力量形成研究：線画の発達と『観』の形成. 三重大学国際交流センター紀要, 6, 53-63.
- 武藤八恵子. (1992). 男女共学をむかえる高校家庭科教員の意識. 福島大学教育実践研究紀要, 21, 1-6.
- 内閣府. (2022). 男女共同参画白書. https://www.gender.go.jp/about_danjo/whitepaper/r04/zentai/pdf/r04_print.pdf. (2025.5.11閲覧)
- 農林水産省. (2022). 食料・農業・農村白書. <https://www>.

- maff.go.jp/j/wpaper/w_maff/r5/pdf/zentaiban.pdf.
(2025.5.11閲覧)
- 野中美津枝・亀井佑子・新山みつ枝・荒井きよみ・荒井智子・石島恵美子・真田知恵子・高橋礼子・吉野淳子.
(2015). 高校家庭科男女必修後20年の履修環境の検証：関東地区4都県の実態調査を通して. 日本家庭科教育学会誌, 58(2), 79-89.
- 小野寺みさき. (2022). 千葉県立高等学校における男女共学制の検討：教育改革期における高等学校再編成を中心に. 総合女性史研究, 39, 5-25.
- 佐藤郁哉. (2008). 質的データ分析法. 東京：新曜社.
- 高野俊・伊藤葉子・片岡洋子・宮下理恵子・鶴田敦子.
(2010). 家庭科の男女共修に取り組んだ教師のライフヒストリー研究：1960～1970年代の京都府において. 日本家庭科教育学会誌, 53, 3-13.
- 谷富夫. (1996). ライフ・ヒストリーとは何か. 谷富夫編, ライフ・ヒストリーを学ぶ人のために. (pp.3-28). 京都：世界思想社.
- 山崎準二. (2012). 教師の発達と力量形成：続・教師のライフコース研究. 東京：創風社.
- 山崎準二. (2023). 教師と教師教育の展望：結・教師のライフコース研究. 東京：創風社.
- 横山文野. (1996). 家庭科教育政策の変遷：教育課程における女性観の視覚から. 本郷法政紀要, 12(5), 275-315.

An Examination of the Change in the Perception of Home Economics Education of Teachers Who Have Experienced the Change of Institution to “Coeducation” in High School Home Economics : From a Life History Interview Survey of Teachers in Chiba Prefecture

Atsumi WAKATSUKI

Gakushuin University, Graduate School of Humanities and Sciences, Postdoctoral Course in Education

Abstract

In 1994, the ‘coeducation’ of high school home economics began. The purpose of this study was to examine how the views of high school home economics teachers on the subject and their teaching practices have changed as a result of the institutional change, and what factors contributed to this change, based on life history interviews with four home economics teachers in Chiba prefecture.

Teachers’ views on the subject have changed due to the decrease in the number of class hours (historical time) and the response of students to classes due to changes in society and daily life (social time). The demands of the times (social time) led to lessons on childcare, the elderly and community participation through coexistence. The importance of learning was recognised and a new view of the subject was born from the students' efforts in these classes. In addition, the encounter with diverse students (social time) and independent learning (individual time) led to the creation of classes suited to their students and a change in their view of teaching. The voices of teachers who have experienced institutional change are important facilitating further discussions on the future of home economics education.

Key words; high school home economics; coeducation; high school home economics teacher; life history

研究論文

エシカル消費の実践力を高める
消費者教育の授業内容の提案

—小学校教員養成課程の家庭科科目における授業実践の効果検証—

石橋 愛架^{*1} 金城ふじの^{*2}^{*1} 鹿児島大学教育学部 ^{*2} 琉球大学教育学部

Key words : エシカル消費, 消費者教育, 小学校教員養成課程, 大学生, 授業実践

日本家庭科教育学会誌, 68(4) : 171–182, 2026

1. 研究の背景

近年, 持続可能な社会の構築に向けた取り組みが世界的に進められ, 日本においてもエシカル消費への関心が高まりつつある。エシカル消費（倫理的消費）とは, 「地域の活性化や雇用なども含む, 人や社会・環境に配慮した消費行動」のことである（内閣府, 2015, 27）。消費者には, 単なる経済合理性の観点だけでなく, 社会的・環境的側面を考慮した購買行動が求められている。

このような社会的要請を受け, 日本の学校教育においても消費者教育の充実が求められており, 小学校学習指導要領解説家庭編（文部科学省, 2018）では, 持続可能な社会の形成を意識した消費者教育の重要性が強調されている。また, 児童の身近な生活と結びつけながら, 消費に関する基礎的な判断力を養うことが重視されている。

しかしながら, 大野田他（2015, 103）の小学校教員を対象とした調査では, 消費者教育のイメージが「消費者被害に限定, 買いものに限定, お金の使い方に限定した断片的な内容」と捉えられていることが示されており, エシカル消費に関する認識の浸透が十分であるとは言い難い。また, 限られた授業時間の中で, 裁縫や調理技術などの

技能習得に重点が置かれ, 消費生活分野の授業時間数は削減されていることが指摘されている。このような授業環境に加え, 教員自身が消費者教育の指導に対して自信を持っていないことも課題となっている。市川・鄭（2021, 102）の研究によれば, 小学校教員の多くは消費生活・環境領域の学習を重要だと認識している一方で, 関連知識への自信がなく, 経験不足から指導の困難さを感じていることが明らかになっている。

また, 小学校の教職課程を持つ大学への調査では, 消費者教育に関する科目を開設している大学は75.5%にとどまり, 国立大学の45.6%が「指導者や講師となる人材がいない」ことを課題として挙げている（文部科学省, 2022, 62, 81）。このように, 教員養成段階における消費者教育の学習機会が限られていることが, 小学校教員のエシカル消費の指導力の形成にも影響していると考えられる。

加えて, エシカル消費に関する教育の効果についての実証研究は十分に蓄積されていない。雪（2020）では, 大学生が子どもを対象にエシカル消費に関する消費者教育を実践することで, 倫理的消費を学び消費者教育の担い手となることが示されているが, 知識を生活における実践に移行させたかどうかについては検証されていない。

(受付日 2025年5月25日/受理日 2025年9月2日)

Aika ISHIBASHI Fujino KINJO

* 1 〒890-0065 鹿児島県鹿児島市郡元1-20-6 鹿児島大学教育学部

2. 研究目的

本研究は、小学校教員養成課程の家庭科に関する科目における授業実践を通じて、エシカル消費の実践力の向上を促す消費者教育の授業内容を検討することを目的とする。具体的には、以下の3つの観点から研究を進める。

- ①エシカル消費に関する授業実践が、学生の認知、価値観、感情、実践力に与える影響を分析する。
- ②授業実践を通じて、学生の消費者教育におけるエシカル消費の指導に対する意識がどのように変化するかを評価する。
- ③大学における効果的な消費者教育の授業内容について、授業実践の成果を基に提案する。

3. 研究方法

本研究では、主に小学校教員養成課程の学生を対象にエシカル消費に関する授業を実施し、以下4種の資料を収集・分析した（表1）：①授業の感想シート、②エシカルな購入の実践レポート、③授業前アンケート、④授業後アンケート。すべての資料は記名式であり、個人の変容を縦断的に把握することが可能であった。

感想シートおよび実践レポートについては、質的内容分析の手法を用いた。具体的には、筆者等がそれぞれ独立してコーディングを行い、初期カテゴリーを形成した後、相互照合を通じて共通のカテゴリーに統合した。見解の相違が生じた場合にはディスカッションを行い、解釈を調整して最終的な分類を確定した。

アンケートでは、授業前・授業後に一部共通の

質問項目を設定し、エシカル消費をすることの効力感や指導に対する意識などを4件法で測定した。分析にはSPSS Ver.29.0.1.1を用い、記述統計、対応のあるt検定、ロジスティック回帰分析などを実施した。

研究対象者は、3つの国立大学の教育学部で開講された小学校教員免許課程の教科専門科目を履修し、授業を受けた上で感想シートおよび実践レポートを提出した大学生195人である。これらの大学はいずれも地方都市に位置する総合大学で、教育学部の学生は、教員として就職する者が多い。授業は、筆者等を含む各大学の担当教員によって実施された。

なお、データの研究利用については、授業内において感想シートおよび実践レポートを研究に用いる旨を口頭で説明し、同意を得た。アンケートについては、冒頭に研究の目的や利用範囲、匿名性の確保、成績への影響がないこと等を記載し、同意の上で回答する形式とした。これらの手続きを通じて、本研究は研究協力者の権利およびプライバシーの保護に十分に配慮した。

4. 研究結果と考察

(1) 授業の構成と特徴

本授業は、学生が「エシカル消費を実践できるようになる」「小学校の教員としてエシカル消費について伝えることができる」ことを目的とし、90分の単発授業としてSchneider他（2005, 41）の社会的責任行動モデルを基に考案した。このモデルとは、社会的責任行動が「認知」「価値観」「感情」の三要素によって実践されるとするものであ

表1 研究方法の概要

			A 大学		B 大学					C 大学
授業実践	実施日	2024年	4/22	10/17	7/11	10/16	10/18	11/8	11/13	10/25
感想シート	有効回収数	195	68	56	6	7	7	7	9	35
実践レポート	提出締切日	授業の 2 週間～ 1 か月後	5/31	11/20	7/25	10/30	11/1	11/22	11/27	12/2
	有効回収数	195	68	56	6	7	7	7	9	35
授業前アンケート	実施日	授業の約 1 週間前	6/17	10/10	7/4	10/9	10/11	11/1	10/30	10/10
	有効回収数	168	52	55	3	7	7	7	7	30
授業後アンケート	実施日	授業の 1 ～ 2 か月後	6/17	12/7	8/7	12/5	11/29	12/20	12/18	12/10
	有効回収数	147	52	51	1	4	5	5	2	27

注) A大学において2024年4月22日に実施した授業の受講学生に対するアンケートは、無記名式で行った。また、授業前アンケートについては、授業の約2か月後に行った授業後アンケートと同時に実施した。その際、学生には授業前の自身の状況を思い出して回答するよう依頼した。B大学では施設の都合により、1回あたりの受講者数を抑え、複数回に分けて授業を実施した。ただし、授業の内容は他の2大学と統一されており、授業条件に大きな差が生じないよう配慮した。

表2 授業の構成と社会的責任行動モデルとの対応関係

構成	内容 (90分)	モデル (認知)
導入	・小学校家庭科における消費者教育の位置づけを示した。	(価値観)
	・購入は自然環境や社会環境に影響を及ぼすため、その影響を考慮して商品を選ぶことが、消費者に求められる社会的責任であることを伝えた。	
展開	・エシカル消費の概念を説明し、その対極にあるファストファッションを取り上げることで、現状への問題意識を喚起した。	(認知) (感情) (価値観)
	・ファストファッションが安価である背景を問いかけることで、労働問題や環境問題への関心を促した。	(認知) (感情) (外的要因)
	・フェアトレードを含むエシカル消費の具体的な選択肢を提示した。	
	・フェアトレードの仕組みとフェアトレード基準、フェアトレード市場の国際比較について説明した。	
まとめ	・教員がエシカルな衣服を着用して紹介したり、手頃な価格のフェアトレードチョコを試食させたりした。	(行動)
	・社会的責任行動モデルを提示し、エシカル消費を大学生や小学生が実践するために必要なことについて考え、発表させた。	
	・エシカル購入の実践に関するレポートを出題し、授業の感想をWebで入力させた。	

る。たとえば、フェアトレードなどのエシカルな商品を購入する行動には、「一般的な商品には生産者の労働問題が存在する可能性がある」ことを理解する認知の要素が含まれる。また、「生産者という他者に配慮したい」という道徳的な価値観を持つことが重要であり、さらに、「消費が環境や生産者に悪影響を与えていることに対する悲しみや怒り／倫理的な購入をすることに対する喜び」などの感情が影響を与える。これらに加えて、本研究では、社会的責任行動に影響を与える外的要因として、エシカルな商品の市場規模や金銭的余裕なども考慮に入れ、授業を構成した。

表2は各内容が社会的責任行動モデルのどの要素に対応するかを整理したものである。授業の導入では、自分の購入は自然環境や社会環境に影響力があるため、その影響を考えて購入することが消費者の社会的責任であることを伝えた。さらに、買い物は単なる消費行動ではなく、企業の方針や社会の在り方に影響を与える「投票」としての側面も持つことを強調した。展開では、まずエシカル消費の概念を説明し、その対極にあるファストファッションを取り上げることで、現状への問題意識を喚起した。具体的には、ファストファッションが安価である背景を問いかけることで、労働問題や環境問題への関心を促した。その際、バングラデシュのラナプラザ崩壊事故の写真や、ドキュメンタリー映画『ザ・トゥルー・コスト：ファストファッション 真の代償』の予告編を提示し、

過酷な労働環境や深刻な環境負荷の実態を伝えた。これにより、学生たちの「悲しみ」や「怒り」といった感情を引き出した。次に、フェアトレードを含むエシカル消費の具体的な選択肢を提示した。教員自身がエシカルな衣服を着用して紹介することで、学生の価値観の変容を促した。また、「フェアトレード商品は高価で手に入りにくい」という一般的な認識に対しては、手頃な価格で購入できるエシカルな商品を紹介し、実際に試食を通して身近な選択肢として体験させた。具体的には、国際フェアトレード認証原料を使用したチョコレートを取り上げ、たとえ金銭的に余裕がない状況であっても、「たまに買う」ことは可能であるという現実的な視点を伝えた。まとめでは、社会的責任行動モデルを提示し、エシカル消費を大学生や小学生が実践するために必要なことについて考えさせ、学生自身の言葉で発表させる活動を行った。最後に、エシカルな購入の実践に関するレポートを出題し、Web上で授業の感想を入力させた。

今回の授業では、提出された感想に基づく簡単なフィードバックを行った。たとえば、「フェアトレードは高価で継続できない」という意見に対し、「たまにでも継続して購入することには意味がある」点を強調し、教員としてエシカル消費の視点を子どもたちに伝えることの意義を説明した。

(2) 授業の感想シートの分析

表3は、エシカル消費に関する授業の感想シートの分析結果である。本授業の目的は、学生が「エシカル消費を実践できるようになる」「小学校の教員としてエシカル消費について伝えることができる」ことであり、学生の感想からこれらの目的にどの程度結びついているかを検討した。感想シートの自由記述は、「認知」「価値観」「感情」「外的要因」「実践意欲」などの観点で質的に分析し、それぞれの要素に該当する記述の有無を確認した。さらに、その後のロジスティック回帰分析においては、各観点到該当する記述が含まれる場合を1、

含まれない場合を0とするダミー変数を作成し、独立変数として使用した。

エシカル消費は社会的責任行動の一環であり、それを実践し、また他者に伝えていくためには、「認知」「価値観」「感情」が必要となる (Schneider 他, 2005, 41)。さらに、これらに「外的要因」が作用することで、具体的な実践意欲につながると考えられる。そこで、学生の記述からこれらの要素に関する内容を抽出・分析した。

まず、「認知」に関する記述として、エシカル消費への理解を示したものが81.0%にのぼった。特に、「フェアトレード」や「地産地消」など既存の知識をエシカル消費の一環として再認識する記述が36.9%、自身の消費経験を振り返ることでエシカル消費への理解を深める記述が43.6%見られた。これらの結果から、授業を通じて学生がエシカル消費を単なる概念としてではなく、実生活と関連づけて理解していることがうかがえる。次に、「価値観」に関する記述として、倫理的な消費が社会に影響を与える可能性について学んだことで、エシカルな価値観が芽生えたり、既存の価値観が強化されたりする様子が36.9%の学生の記述から読み取れた。たとえば、「自分が少しでも考えることで、ちょっとでも影響を与えるこ

とができるのかなと思った」という感想は、個人の行動が社会へ波及する可能性を実感していることを示唆している。また、「感情」に関する記述として、エシカル消費の背景にある社会問題に対するネガティブな感情が見られた。たとえば、「労働者がつらい気持ちで働いている現状がとても衝撃的で、悲しくなりました」といった記述がある。一方で、エシカル消費を解決手段として捉え、ポジティブな感情を抱く記述も見られた。例えば、「購入してからは、誰かの助けになることができたように感じ、少し嬉しくなった」といった感想は、エシカル消費が倫理的責任にとどまらず、前向きな気持ちや充実感を伴って実践されうること示している。さらに、「外的要因」に関する記述は21.5%の学生に見られた。「フェアトレード商品について、買いたいと思うが高くて安いほうを買ってしまうことが多い」といった記述からは、経済的要因がエシカル消費の実践に影響を及ぼしていることがうかがえる。なお、このような外的要因への言及が、実際の行動実践に与える影響については、後述のロジスティック回帰分析でも検討している。

以上の分析を踏まえると、Schneider 他 (2005) の社会的責任行動モデルに沿った本授業は、学生

表3 授業の目的に結びつく学生の感想シートの記述例とその割合

(感想シート提出者、n=195)

授業の目的を達成するのに必要な視点		記述の例	n (%)	ダミー変数
認知	エシカル消費への理解	今回の講義を受けるまでエシカル消費という言葉は聞いたことがあってもどのようなものか分かっていなかったため、勉強になった。	158 (81.0)	1
	エシカル消費に関する既存の知識の想起	今までは、フェアトレード商品や、地産地消といった用語については知っていたが、エシカル消費とは何かについて知らなかったため、今回の講義で詳しく知ることができた。	72 (36.9)	1
	自分の消費経験の振り返り	これまではあまり意識せずに商品を購入していて、フェアトレード商品について何一つ興味を持っていなかったので、改善したいです。	85 (43.6)	1
価値観	消費行動に関する倫理的な価値観	労働環境の問題、環境の問題、どの問題も、自分が少しでも考えることで、ちょっとでも影響を与えることができるのかなと思ったので、少しずつ考えていきたいと思った。	72 (36.9)	1
感情	エシカル消費の背景に対するネガティブな感情とエシカル消費に対するポジティブな感情	労働者がつらい気持ちで働いている現状がとても衝撃的で、悲しくなりました。／購入してからは、誰かの助けになることができたように感じ、少し嬉しくなった。	33 (16.9)	1
外的要因	エシカル消費の実践に影響する外的要因への気づき	フェアトレード商品について、買いたいと思うが高くて安いほうを買ってしまうことが多い。	42 (21.5)	1
実践意欲	自分がエシカル消費について理解を深めたり実践したり広めたりする意欲	コットンやバナナなどにもついていることを知り、買い物に行った時にフェアトレードマークを探してみようと思った。生産者は発展途上国であることが多く、支援できることを知り、選んでみたいと思った。	125 (64.1)	1
	教員として子どもにエシカル消費について伝える意欲	小学校教員としては、児童に海外の事情や環境問題についてエシカル消費の大事さを伝えていけるようにしたいです。	39 (20.0)	1
	社会全体の社会的責任、エシカル消費についての意欲	多くの人はエシカル消費について「やらない」ではなく「知らない」ことが多いと思うので、まずは実践するよりも知ってもらうことから始める努力が必要だと感じた。	32 (16.4)	1
上記に該当なし				0

の「認知」を高め、「価値観」の形成や変容を促し、「感情」にも影響を与えたと考えられる。その結果、「実践意欲」に関する記述として、「自分がエシカル消費について理解を深めたり実践したり広めたりする意欲」が64.1%の学生に見られた。ただし、本授業の目的と関連する「教員として子どもにエシカル消費について伝える意欲」は20.0%の学生にしかみられなかった。この理由としては、授業を実施した時点では、エシカル消費を知らない学生が多かったことや日常生活でも馴染みがなかったこと等が考えられる。この結果は、知識の伝達ではなく、教員としての指導方法に関する具体的な経験が必要であることを示唆している。また、エシカル消費を消費者の個人的課題としてだけでなく社会的な課題と捉え、社会の一員として考えていこうとする意欲として「社会全体の社会的責任、エシカル消費についての意欲」について記述した学生が16.4%であった。

本授業の成果として、エシカル消費に関する理解の深化だけでなく、具体的な実践意欲や社会的責任の意識が学生の中に芽生えたことが挙げられる。しかし、教員としてエシカル消費を伝える意欲については、授業のみではつながりにくいことも明らかとなった。また、実践の障壁として経済的要因が挙げられる点も重要であり、実践につながる仕組みとして、エシカル消費の実践レポートを課した。

(3) エシカルな購入の実践に関するレポートの分析

本授業においては、学生に消費行動が社会や環境に与える影響を考えてもらうことと、エシカル消費の継続可能性を高めることを目的として、エシカルな購入の実践に関するレポートを出題した。課題は、「エシカル消費とは何かについて述べなさい。また、提出期限までに自分が行ったエシカルな購入の例を1つ挙げ、なぜその購入がエシカルであるのかについて説明しなさい。その商品を購入するに至った意思決定のプロセスを説明しなさい(800字以上)」というものである。学生のレポートを分析することで、これらの目的にどの程

度結びついているかを検討した。

1) 購入されたエシカルな商品の傾向

購入された商品の種類は表4に示すとおりで、最も多くの学生が選択したのはフェアトレードチョコレートであった(23.1%)。加えて、1チョコ for 1スマイル、スマイルカカオプロジェクト、寄付付きチョコ、ココアホライズン、WFP、レインフォレストアライアンスなどを含めるとチョコレート関連の商品は全体の35.5%に達した。この結果は、授業においてフェアトレードチョコレートを教材として扱ったことが影響を及ぼした可能性を示唆する。また、消費期限が近かったり規格外だったりするフードロス対策食品が11.3%と比較的多く選ばれていた。内訳は「おにぎり」や「納豆」などであり、「いつもだったら高くで購入しないのだが、賞味期限が近く30%引きとなっていたことも決め手になった。賞味期限を過ぎてしまうと捨てられてしまうため、賞味期限以内に消費できる自分が購入するべきだと思った」の記述に見られるように、学生は元々普段の生活において購入していた食品をフードロス対策食品に置き換えていることが読み取れた。次いで、地産地消の商品(8.1%)、フェアトレードコーヒー・紅茶・バナナ(7.5%)、環境に配慮した容器・包装を使った商品(7.0%)が選ばれている。そのほか、リサイクル商品(4.3%)、障がい者の就労支援商品(4.3%)、動物の福祉に配慮した商品(3.2%)、リユース商品(2.7%)、エコバッグ・マイボトル(1.6%)、オーガニック食品(1.1%)、詰め替え商品(1.1%)、被災地支援商品(1.1%)、伝統工芸品(1.1%)などが選ばれていた。また、その他のカテゴリーには4C認証商品、MSC認証商品、寄付付き商品、紙ストロー、環境配慮素材を使用した商品などが含まれていた(10.2%)。これらの結果から、多様な観点からエシカル消費が実践されていることが確認できる。

購入金額は、表5に示すように最も多かった価格帯が100～200円未満(29.6%)であり、次いで300～400円未満(19.0%)となった。500円未満の購入が全体の74.8%を占め、全体として低価

表4 エシカルな商品の種類

(実践レポート提出者, n=186)

	n (%)	n (%)
チョコ	フェアトレードチョコ	43 (23.1)
	1チョコ for 1スマイル, スマイルカカオプロジェクト, 寄付付きチョコ, ココアホライズン, WFP, レインフォレストアライアンスなど	23 (12.4)
		66 (35.5)
チョコ以外の商品	フードロス対策食品 (消費期限が近い, 規格外)	21 (11.3)
	地産地消の商品	15 (8.1)
	フェアトレードコーヒー・紅茶・バナナ	14 (7.5)
	環境に配慮した容器・包装を使った商品	13 (7.0)
	リサイクル商品	8 (4.3)
	障がい者の就労支援商品	8 (4.3)
	動物の福祉に配慮した商品	6 (3.2)
	リユース商品	5 (2.7)
	エコバッグ・マイボトル	3 (1.6)
	オーガニック食品	2 (1.1)
	詰め替え商品	2 (1.1)
	被災地支援商品	2 (1.1)
	伝統工芸品	2 (1.1)
	その他 (4C認証商品, MSC認証商品, 寄付付き商品, 紙ストロー, 環境配慮素材を使用した商品など)	19 (10.2)
	合計	186 (100.0)
		186 (100.0)

注) 1つの商品に複数のエシカルな視点が含まれている場合は, 最も主要な視点に基づいて分類した。また, 「エシカルである」と判断できなかった商品を購入した9人は分析対象から除外した。四捨五入により, 合計は100.0%にならないことがある。

表5 購入金額

(実践レポート提出者, n=179)

	n (%)
100円未満	9 (5.0)
100～200円未満	53 (29.6)
200～300円未満	23 (12.8)
300～400円未満	34 (19.0)
400～500円未満	15 (8.4)
500～600円未満	11 (6.1)
600～1000円未満	9 (5.0)
1000～2000円未満	14 (7.8)
2000～3000円未満	2 (1.1)
3000～4000円未満	4 (2.2)
7000～8000円未満	3 (1.7)
16500円	1 (0.6)
25000円	1 (0.6)
合計	179 100.0
平均値 (円)	828
中央値 (円)	300

注) 金額が不明である7人および「エシカルである」と判断できなかった商品を購入した9人は分析対象から除外した。四捨五入により, 合計は100.0%にならない。

格帯の商品が選ばれる傾向がみられ, 学生が限られた経済的資源の中でエシカル消費を実践していることがうかがえる。前述の感想シートの分析において学生は「エシカル消費は高価である」と認識していたが, レポートを書くことにより, 「フェアトレードの商品は高価だというイメージがあったが, 比較的安価で購入しやすいと感じた」という記述に見られるように, エシカルな購入は手頃な価格でも実践できる場合もあることを実感で

表6 購入場所

(実践レポート提出者, n=183)

	n (%)
スーパーマーケット	84 (45.9)
コンビニエンスストア	33 (18.0)
生活雑貨店	13 (7.1)
オンラインストア	9 (4.9)
ドラッグストア	6 (3.3)
障がい者就労支援事業所	6 (3.3)
コーヒー・輸入食品専門店	5 (2.7)
コスメ・バス用品専門店	4 (2.2)
リユースショップ	4 (2.2)
カフェチェーン	3 (1.6)
大学生協	3 (1.6)
ファストフード店	3 (1.6)
100円ショップ	2 (1.1)
ファストファッション店	1 (0.6)
駅ビル	1 (0.6)
その他	6 (3.3)
合計	183 (100.0)

注) 購入場所が不明である3人および「エシカルである」と判断できなかった商品を購入した9人は分析対象から除外した。

きたのではないかと推測する。

購入場所については, 表6のとおりスーパーマーケット (45.9%) が最も多く, 次いでコンビニエンスストア (18.0%) であった。これらの結果は, エシカルな商品の購入が特別な場所ではなく, 日常的に訪れる店舗で行われていることを示している。特に, スーパーやコンビニは, 利便性が高く, 手軽にエシカルな購入を実践できる場であるため, 学生が継続的にエシカル消費を行う上で重要な役割を果たしていると考えられる。

2) 実践レポートにおける記述内容の特徴

レポート作成が, 学生のエシカル消費への理解とエシカルな購入の継続可能性の向上に寄与しているかを分析した。具体的には, 学生の記述を「認知」「価値観」「感情」および「課題の認識」「実践の意欲」といったカテゴリーに分類し, それぞれの記述内容の深さに応じて点数を付けた (表7)。まず, 「認知」は, エシカルな購入に役立つ情報を収集していると判断される記述とした。エシカル消費全般に関する情報収集のみが見られる場合は1点, 購入した商品と関連付けてエシカル消費について情報収集している場合は2点, さらに購入した商品に関わる複数の視点からエシカルな情報を収集している場合は3点を割り振った。次に, 「価値観」は, エシカルな購入を重視する考え方が表れている記述とした。単にエシカルな購入を重視する記述のみの場合は1点, エシカルな価値観と自身の価値観を調整し, 新たなエシカルな価

値観を形成している場合は2点を割り振った。たとえば、「買い物をする際には、値段しか見ていなかったため、この製品がどこで作られたのか、原料は何が使われているのか考えたことがなかった。しかし、今回、エシカル消費を学び、実践した事により、新しい買い物の仕方を学ぶことができ、これから気をつけなければならないと感じた」などの記述が見られた。「感情」については、実践したエシカルな購入に対する感情が表れている記述とし、エシカルな購入に対して肯定的な感情が読み取れる場合は1点を割り振った。また、「課題の認識」は、エシカルな購入における個人的・社会的課題について考察している記述とし、考察がある場合は1点を割り振った。さらに、「実践の意欲」は、今後のエシカルな購入への意欲が表れている記述とした。実践したい気持ちのみが書かれている場合は1点、実践を前提に金銭、店

舗、時間、自身の能力などの生活資源と照らし合わせて購入を検討している場合は2点を割り振った。たとえば、「今回はおやつにフルーツが食べたいという思いから購入することを決定したため、おやつ感覚であることから、予算は高くても500円以内と決定した。場所についてはいつも買い物に行くスーパーを選び、エシカルな購入ができた際に今後も継続して行えるようにした」などの記述が見られた。なお、これらの各カテゴリーにおける得点は、後述するロジスティック回帰分析において、学生の行動実践や授業理解との関連を検討するための独立変数として使用した。

レポートでエシカルな購入を実践させた結果、「認知」においては、77.9%の学生が購入した商品に関わるエシカルな情報を収集しており、その中でも40.5%の学生が複数の視点で購入した商品を見ていることがわかった。このことは、学生が

表7 レポートの記述内容の分類と点数化

(実践レポート提出者, n=195)

カテゴリー	学びの深まり	記述の例	点数	n	(%)
	記述なし	—	0	0	(0.0)
認知	エシカル全般の情報収集あり	エシカル消費とは、地域の活性化や雇用なども含め人・社会・地域・環境に配慮した消費行動のことである。また消費者一人一人が各自にとっての社会的課題の解決を考慮し、課題に取り組む事業者を応援しながら消費行動を行うことである。	1	43	(22.1)
	今後のエシカルな購入に関わるエシカルな情報収集あり	このチョコチップメロンパンがエシカル購入であると考えた理由は、このチョコチップメロンパンの製造販売を行っている社会福祉法人A事業所は、障がいのある方の就労支援の一環として、障がいのある方がパン作りや販売を行っている企業であるからだ。	2	73	(37.4)
	購入した商品に関わる複数の視点に基づくエシカルな情報収集あり	「フェアトレード認証のコーヒー」を購入しました。フェアトレードとは発展途上国の生産者や労働者が経済的に安定した生活を送れるよう、公正な取引条件を提供する仕組みや運動である。この商品は、一般的なコーヒーとは異なり、生産者が報酬を得られるように配慮されており、労働環境も改善されている。また、フェアトレード認証は、環境への負荷を抑えた農法を奨励しているため、環境保護の観点からもエシカルである。	3	79	(40.5)
価値観	記述なし	—	0	63	(32.3)
	エシカルな価値観あり	講義でファッション業界の悲惨な労働環境を知ってから、フェアトレードが行われている商品を購入したいという気持ちがすごく高まっていたため、フェアトレードマークのある商品を探していた。	1	85	(43.6)
	エシカルな価値観と自分の価値観の調整あり	買い物をする際には、値段しか見ていなかったため、この製品がどこで作られたのか、原料は何が使われているのか考えたことがなかった。しかし、今回、エシカル消費を学び、実践した事により、新しい買い物の仕方を学ぶことができ、これから気をつけなければならないと感じた。	2	47	(24.1)
感情	実践したエシカルな購入に対する肯定的な感情	記述なし	0	88	(45.1)
	肯定的な感情あり	実際にフェアトレード認証コーヒーを購入して飲んでみることで、エシカルな選択を生活に取り入れる体験をした。味や香りについてもいつもより満足でき、さらに購入によって生産者の生活向上に少しでも貢献できていることに意義を感じた。	1	107	(54.9)
課題の認識	エシカルな購入の個人的・社会的課題への考察	記述なし	0	167	(85.6)
	考察あり	エシカル消費を推進するためには、もっとエシカル消費について皆に知ってもらう必要があると思った。また、フェアトレードの商品は気を配らないと見つからなかったため、商品の数を増やし、商品を前に出していく必要があると思った。	1	28	(14.4)
実践の意欲	記述なし	—	0	50	(25.6)
	今後のエシカル購入への意欲	これから、何かを購入する際には、エコバックを持ち歩いたり同じ商品を見比べたりしながら、少しでもエシカルな選択ができるように気にしながら買い物をしていこうと思う。	1	29	(14.9)
	実践を前提とした生活資源と照らし合わせた購入あり	今回はおやつにフルーツが食べたいという思いから購入することを決定したため、おやつ感覚であることから、予算は高くても500円以内と決定した。場所についてはいつも買い物に行くスーパーを選び、エシカル購入ができた際に今後も継続して行えるようにした。	2	116	(59.5)

授業で学んだエシカルという概念を日常生活の中で意識し、具体的にどのような商品がエシカルなのかを考える機会を得た可能性を示している。また、「価値観」においては、エシカルな価値観を持つ学生が43.6%、さらに自身の価値観とエシカルな価値観を調整して新たな価値観を形成した学生が24.1%存在する。これらを合わせると67.7%がエシカル消費に対する前向きな価値観を形成していることがわかる。感情の面では、実践したエシカルな購入に対して肯定的な感情を持つ学生が54.9%に上る。これは、エシカルな購買行動が学生にとって満足感や達成感をもたらす可能性を示唆している。課題の認識に関しては、個人的・社会的課題への考察を行っている学生は14.4%と比較的少ない。実践の意欲では、今後のエシカルな購入への意欲を示す学生が14.9%、さらに59.5%が実践を前提とした生活資源と照らし合わせた購入を行っていた。これは、レポートで「商品を購入するに至った意思決定のプロセス」を説明させたことで、学生が普段の商品選択の視点にエシカルな視点を考慮する機会を持てた可能性を示している。このように、学生が自身の生活にエシカル消費を取り入れ、生活資源と照らし合わせながら購入を検討することは、次回の購入時にも意思決定のプロセスを意識するきっかけになる可能性がある。

(4) 授業前・授業後アンケートの分析

授業の受講やレポート作成が、学生のエシカル消費の実践に有用であるか、また将来、小学生にエシカル消費を指導する際に有用であるかを検証するため、授業の1週間前と授業の1～2か月後にアンケートを実施した。

1) エシカル消費に関する意識の変化

学生がエシカル消費を実践し、それを継続するためには、有効性評価 (Roberts, 1996, 226), つまり「エシカル消費をすることが社会を変えるのに役立つ」という効力感を持つことが必要であると考えられる。そのため、本調査ではこの点に焦点を当てた質問を行った。具体的には、図1に

示すように、各質問項目について4件法を用い、「そう思わない(1点)」から「そう思う(4点)」の範囲で回答を求めた。まず、「自分ひとりが、たまにでも人や社会、地域、環境に配慮した消費を行えば、社会は変わる」という項目に対して、「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生の割合は、授業前には66.5%であったが、授業後には77.6%に増加した。対応のある t 検定の結果、授業前の平均値は2.74、授業後は3.06であり、有意差 ($p < .001$) が認められた。また、「自分ひとりでも、継続して人や社会、地域、環境に配慮した消費を行えば、社会は変わる」という項目では、「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生の割合は授業前69.7%から授業後は89.8%と大幅に増加した。対応のある t 検定の結果、授業前の平均値は2.87、授業後は3.28であり、こちらも有意差 ($p < .001$) が認められた。さらに、「人や社会、地域、環境に配慮した消費について、教員として子どもに指導することで、社会は変わる」という項目については、授業前に「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生の割合は87.5%と比較的高かったが、授業後には97.2%にまで上昇した。対応のある t 検定の結果、授業前の平均値は3.33、授業後は3.60であり、有意差 ($p < .001$) が認められた。これらの結果から、学生は、エシカル消費を通じて社会に良い影響を与えられるという効力感を高めただけでなく、将来的に教員としてその意義を子どもに伝える役割意識も強めたと考えられる。

2) エシカル消費を指導することに対する意識の変化

学生が将来、教員として小学生にエシカル消費を指導することに対する意識を測るため、「人や社会、地域、環境に配慮した消費について、何を指導すればよいかかわかるか」という質問を行った。図2に示すように、授業前には「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生の割合は47.0%にとどまったが、授業後には75.5%に増加し、指導に対する意識の向上が示された。対応のある t 検定の結果、授業前の平均値は2.41、授業後の平均値は2.87であり、有意差 ($p < .001$) が認められた。

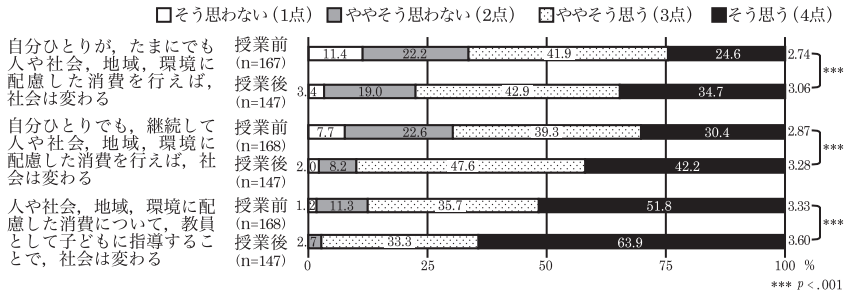


図1 エシカル消費をすることの効力感

注) 本図では、授業前と授業後で回答者数が異なっているが、 t 検定は両時点で回答のあった学生に対して行っている。

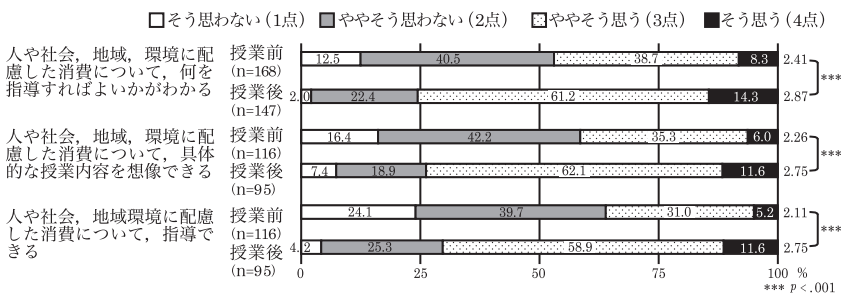


図2 エシカル消費を指導することに対する意識

注) 本図では、授業前と授業後で回答者数が異なっているが、 t 検定は両時点で回答のあった学生に対して行っている。

3) エシカルな購入行動の継続状況

学生はレポート作成を通じてエシカルな購入を実践したが、そのうち「(レポートで扱ったエシカルな購入を) 以前から行っていた」人は25.9%で、「レポートのために初めて行った」人が74.1%を占めており、多くの学生がレポート作成を契機にエシカルな購入を実践したことが明らかになった。また、表8に示すように、レポート提出後のエシカルな購入の実施回数をみると、1回以上行った人の割合は76.1%であり、行わなかった23.8%を大幅に上回っていた。特に4回以上行った人も7.5%存在し、その中で「レポートのために初めて行った」人は6名であった。

これらの結果から、レポート作成を通じた実践が学生の行動変容に一定の影響を与えたことが示

唆される。特に、レポート提出後もエシカルな購入を継続する学生が多かったことから、習慣化の可能性がうかがえた。レポート作成による一度の実践経験であっても、購入する商品を自分で選ばせたり、商品のどの部分がエシカルであるかを考えさせたり、意思決定のプロセスを記述させたりすることで、学生がエシカルな視点で購買行動を振り返る機会となったと考えられる。これにより、購入する商品自体は以前と同様の物であっても、エシカルな観点を意識しな

がら購買を行う姿勢が養われた可能性がある。この結果は、エシカルな商品の購入経験が、今後の購入意向を示す人の割合を増加させることを示した大西(2021, 78)の研究結果とも整合する。

(5) エシカル消費の実践行動および授業内容の理解・指導意欲に影響を与える要因の分析

1) エシカルな購入の実践に影響を与える要因

エシカルな購入を1回以上実践したかどうかを示すダミー変数(0=実践していない, 1=1回以上実践)を従属変数とし、感想シートの記述の有無(表3), 実践レポートの記述の点数(表7), 授業後アンケートの4件法による回答(図1, 2)を独立変数としてロジスティック回帰分析(ステップワイズ法)を行った。その結果、表9に示す

表8 レポート提出後に行ったエシカルな購入の回数

(授業後アンケート回答者, n=147)										
n (%)	0回	1回	2回	3回	4回以上	合計				
	35	50	33	18	11	147	(100.0)			
	(23.8)	(34.0)	(22.4)	(12.2)	(7.5)					

注) 四捨五入により、合計は100.0%にならない。

ように、最終モデルに残った有意な独立変数は、感想シートにおける「自分がエシカル消費について理解を深めたり実践したり広めたりする意欲」($p<.05$)と「エシカル消費の実践に影響する外的要因への気づき」($p<.05$)の2項目であった。具体的には、実践意欲を記述した学生はそうでない学生に比べて約4.4倍エシカル消費を行いやすく、外的要因(例:「フェアトレード商品は高い」)に言及しなかった学生は、言及した学生に比べて約5.8倍実践しやすかった。なお、授業後アンケート項目と実践レポートの記述は最終モデルに残らず、有意な影響は認められなかった。以上より、エシカル消費の行動化を促進する主要因は、学生自身の実践意欲を形成することと、価格の高さなど外的障壁を軽減・克服するしきみを伝えることであることが示唆された。

2) エシカル消費を指導する意識に影響する要因

授業後アンケートにおいて、小学生に対して行うエシカル消費の具体的な授業内容を想像できると考えるかどうかを示すダミー変数(0=そう思わない・ややそう思わない, 1=そう思う・ややそう思う)を従属変数とし、感想シートの記述の有無(表3)、実践レポートの記述の点数(表7)、授業後アンケートの4件法による回答(図1)を独立変数としてロジスティック回帰分析(ステップワイズ法)を行った。その結果、表10に示すよ

うに、最終モデルに残った有意な独立変数は、授業後アンケートの「自分ひとりが、たまにでも人や社会、地域、環境に配慮した消費を行えば、社会は変わる」のみであった($p<.001$)。この項目に肯定的に回答した学生は、そうでない学生と比べて、授業内容を具体的に想像できると回答する傾向が約3.1倍高かった。なお、感想シートや実践レポートの記述内容、および他の授業後アンケート項目については、最終モデルに含まれず、有意な影響は確認されなかった。以上より、小学生に対して行うエシカル消費の授業内容を具体的に想像できると考えるかどうかは、「自分の行動が社会を変える」という意識の有無に影響されることが示唆された。社会への影響を実感している学生ほど、将来的な授業の構想がしやすいと考えられる。

5. 研究の成果

本研究では、エシカル消費に関する授業を実践し、学生の意識や行動にどのような変化が生じたかを明らかにした。授業の目的は、学生のエシカル消費の実践力の向上であった。結果として、学生のエシカル消費に関する認知の向上、価値観の変容、感情の変化、実践への意欲の向上が見られたことを確認した。授業では、認知、価値観、感情、外的要因に焦点を当て、ファストファッションの問題点について考えさせるとともに、エシカルで

入手しやすい食品を試食する機会を設けた。これにより、学生はエシカル消費を具体的に認識し、その意義を理解するに至った。

実践レポートを通じて、学生がエシカルな商品を選択する際意思決定プロセスを明確にし、消費行動と自身の生活資源との関連を意識するようになったことが示された。加えて、価格

表9 エシカルな購入の実践に影響を与える要因

(独立変数: 感想シート・実践レポート・授業後アンケート, $n=94$)

感想シートの記述内容	回帰係数	標準誤差	オッズ比	95%信頼区間		有意差
				下限	上限	
自分がエシカル消費について理解を深めたり実践したり広めたりする意欲	1.48	0.59	4.4	1.38	14.02	*
エシカル消費の実践に影響する外的要因への気づき	-1.75	0.74	0.2	0.04	0.74	*

注) オッズ比が1未満の場合は、「実践しにくい傾向」を示す。
本文では読みやすさを考慮し、オッズ比の逆数を用いて「5.8倍実践しやすい」と表現している。 * $p<.05$

表10 授業内容の想像に影響を与える要因

(独立変数: 感想シート・実践レポート・授業後アンケート, $n=94$)

授業後アンケートの回答内容	回帰係数	標準誤差	オッズ比	95%信頼区間		有意差
				下限	上限	
自分ひとりが、たまにでも人や社会、地域、環境に配慮した消費を行えば、社会は変わる	1.15	0.33	3.1	1.66	5.96	***

*** $p<.001$

や入手のしにくさという障壁に対する意識が、手頃な価格で身近な店舗でもエシカルな商品を購入できるという気づきを通じて変化したことが示唆された。この過程を通じて、エシカルな商品を購入することで充実感を得る学生が多く、レポート作成を契機にエシカルな購入を継続する学生も多く見られた。さらに、エシカル消費が社会に与える影響を実感し、エシカルな価値観の形成や継続的な購買意欲の向上が確認された。これらの経験を通して、将来教員としてエシカル消費を指導することへの意識にも一定の変化が見られた。具体的には、エシカル消費の重要性を伝える授業や、学生が実践しやすいエシカルな購入の事例を考える機会が、指導者としての視点を意識する契機になった可能性が考えられる。

ロジスティック回帰分析により、感想シート・レポート・授業後アンケートとエシカル消費の行動実践との関係を検討した結果、最終モデルで統計的に有意とされたのは、感想シートにおける「自分がエシカル消費について理解を深めたり実践したり広めたりする意欲」と「エシカル消費の実践に影響する外的要因への気づき」の2項目であった。実践意欲を記述した学生はそうでない学生に比べてエシカル消費を行いやすく、外的要因に言及しなかった学生は言及した学生に比べて実践しやすい傾向が見られた。さらに分析を進めた結果、授業後アンケートで「エシカル消費の具体的な授業内容を想像できる」と回答した学生の傾向として、「自分ひとりが、たまにでも人や社会、地域、環境に配慮した消費を行えば、社会は変わる」との項目に肯定的な回答をしたことが、統計的に有意な影響要因として抽出された。この結果は、将来小学生に対して行うエシカル消費に関する授業内容を具体的に構想する力には、学生自身が「消費を通じて社会に影響を与えられる」と捉える主体的な意識が関係していることが示唆された。

6. 教育的示唆

以上の結果を踏まえ、大学の小学校教員養成課程の家庭科に関する科目における消費者教育の効

果的な授業内容の検討にあたっては、以下の点を重視すべきであると考えられる。第一に、自らの消費行動が社会に影響するという意識を育むことが不可欠である。第二に、授業は、認知、価値観、感情、外的要因に焦点化した構成とし、エシカル消費の実践における障壁を低減する工夫を行うことが求められる。具体的には、身近な店舗で安価に購入できるエシカルな商品を例示し、学生が日常的に取り入れやすい選択肢を提示することが有効である。第三に、エシカルな購入の実践レポートで、購入した商品がエシカルである理由や購入時の意思決定プロセスを記述させることが重要である。それにより、学生が自身の生活資源と照らし合わせながら消費行動を振り返り、エシカルな購入を継続する意欲を高めることが期待される。

本研究は、90分の授業実践とレポート作成を組み合わせることで、効果的な消費者教育の授業内容を提示することができた。しかし、授業の効果が時間の経過とともに持続するか、また他大学でも同様の手法が有効に機能するかについては、さらなる検証が必要である。今後は、長期的な効果の測定や、異なる教育環境での実践を通じて、より普遍的な消費者教育モデルの確立を目指したい。

付記

本研究にあたり、ご協力を賜りました三重大学の横山真智子先生ならびに学生の皆さまに、心より感謝申し上げます。

引用文献

- 市川幸奈・鄭曉静. (2021). 小・中学校家庭科の消費生活・環境領域の学びの課題：先行研究分析を通して. 信州大学教育学部研究論集, 15, 97-112.
- 文部科学省. (2018). 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説家庭編. 東京：東洋館出版社.
- 文部科学省. (2022). 令和3年度「消費者教育に関する取組状況調査」報告書. https://www.mext.go.jp/content/20220408_mxt_kyousei02_000021858_1.pdf(2025年4月8日取得)
- 内閣府. (2015). 消費者基本計画. 150324adjustments_1.pdf(2025年4月8日取得)
- 大西茂. (2021). エシカル消費の普及促進に関する実証研究. 滋賀大学博士論文, 1-99.

大野田良子・天野晴子・柿野成美, (2015). 小学校における消費者教育推進の現状と課題：A市の教員調査の分析を通して. 消費者教育, 35, 97-106.

Roberts A James. (1996). Green Consumers in the 1990s: Profile and Implications for Advertising. *Journal of Business Research*, 36, 217-231.

Schneider Susan・Oppegaard Karin・Zollo Maurizio・Huy Quy. (2005). Socially Responsible Behavior: Developing Virtue in Organizations. *Organization Studies*, the special issue, 1-54

雪美保子. (2020). 大学生による子どもを対象とした消費者教育の試行. 同志社政策科学研究, 22(1), 53-62.

Proposing Effective Consumer Education Content to Enhance Practical Competence in Ethical Consumption: An Empirical Study of Classroom Practice in a Home Economics Course for Elementary Teacher Education

Aika ISHIBASHI¹

Fujino KINJO²

*1 Faculty of Education, Kagoshima University

*2 Faculty of Education, University of the Ryukyus

Abstract

This study aimed to examine consumer education content that enhances university students' practical ability in ethical consumption through classroom practice in a home economics course within an elementary teacher education program. The course included a 90-minute lecture focused on cognition, values, emotions, and external factors, and a practical assignment in which students reported on their ethical consumption behavior. A total of 195 students were included in the analysis. Changes in awareness were assessed through reflection sheets, and ethical behavior was analyzed using students' practical reports. Pre- and post-class surveys quantitatively measured both awareness and behavior.

Results showed improvements in students' cognition, values, and motivation for ethical consumption. Students' reports suggested that awareness of barriers such as price and difficulty of access changed as a result of realizing that ethical products were available at reasonable prices in local stores. Regression analysis showed that students who, in their reflection sheets, expressed strong motivation or did not mention external barriers were more likely to engage in ethical consumption. Students who believed their behavior could influence society were also more likely to envision specific lesson ideas for teaching ethical consumption to elementary school children. These findings highlight key points for improving consumer education for university students.

Key words; ethical consumption, consumer education, elementary teacher education program, university students, class practice

資料

中学校家庭科住生活におけるVR防災動画の 視聴効果及び視聴方法に関する検討

鈴木千春^{*1} 小林裕子^{*2} 光永文彦^{*3} 岩崎凌一^{*4} 永田智子^{*2}

^{*1} 大和大学教育学部 ^{*2} 兵庫教育大学大学院学校教育研究科 ^{*3} 大和大学情報学部

^{*4} 兵庫教育大学先端教職課程カリキュラム開発センター

Key words : 中学校, 家庭科, 住生活, バーチャルリアリティ, 防災学習

日本家庭科教育学会誌, 68(4) : 183-193, 2026

1. 研究の背景と目的

(1) 研究の背景

近年, 我が国の自然災害は発生が増加や被害の甚大化傾向にあり(内閣府, 2024a), 防災教育の充実喫緊の課題といえる。一方で, 国民の防災に関する自助の取り組み実施率は頭打ちの傾向にあり, その背景として「災害の被害状況を報道で見聞きするだけであり, 自らが被災者となる実感が得られないこと」の問題が指摘されている(内閣府, 2024b)。高橋他(2024)もまた, 防災学習には, 防災行動に結びつくよう, 生活に活かそうと実感できるような学習方法の検討が必要であることを指摘している。

中学校技術・家庭「家庭分野」(以下, 家庭科)における住生活の学習内容には, 「自然災害に備えた住空間の整え方」(文部科学省, 2017)が含まれており, 住居内の防災について扱うことになっている。なお, 家庭科では, よりよい生活の実現に向けて生活を工夫し創造する資質・能力を育成することを目指し, 実践的・体験的な学習を行うこととしている。しかし, 防災に関する学習では, 日常的にもしくは直接的に自ら災害に遭遇し

たり, 被災者になったりすることはできない。そのため中学校学習指導要領解説技術・家庭編(文部科学省, 2017)には, 住空間の整え方の指導に当たって, 住空間を想像できるような簡単な図や写真, 動画などを用いて具体的に理解できるように配慮することが示されている。ただ, このような方法では, 直接体験ほどの実感は得難い。

鈴木(2025)は, 意図的に災害時の住空間に近い状況を体験するために, 国や市町村等が設置している体験型防災学習施設の利用を提案している。これらの施設では大震災を想定した住居内の様子や災害状態を映した動画やバーチャルリアリティ(仮想現実, 以下, VR)動画の視聴体験が可能である。視聴の際は, 大きな揺れを起こす起震装置やVRチェアを同時に利用する。これらの体験が「身の回りの防災行動」の必要性を実感できるものとして, 大学生に高く評価されたことを報告している。しかし起震装置やVRチェアの導入, また, 施設へ出向いて学ぶことは, 多くの学校現場において現実的ではない。一方VR動画は, VRゴーグルやタブレット等のポータブルな視聴機材を利用すれば学校や家庭においても視聴が可能である。

ポータブルな視聴機材を用いてVRを活用する教育研究はいくつか報告されている。天文学習(瀬戸崎他, 2018)や美術館の作品鑑賞(臼井他, 2018)のように時間的・空間的な制約がある場合, あるいは調理時の火の取り扱いに関する学習(丸

(受付日 2025年5月1日/受理日 2025年9月1日)

Chiharu SUZUKI Yuko KOBAYASHI
Fumihiko MITSUNAGA Ryoichi IWASAKI
Tomoko NAGATA

*1 〒564-0082 大阪府吹田市市片山町2-5-1

山他, 2020; 清水他, 2022) のように実際に体験することには危険が伴う場合など、直接体験が難しい学習において活用されている。また、震災を題材にした探究学習において VR 映像^{注1)}で被災地を疑似訪問する体験が、没入感や臨場感、動機付けなどの感情を想起させ、学習者の震災に対する関心・意欲を高めることが確認されている (見城・大山, 2021)。

一方で VR の活用にあたっては、学習者が酔いを感じる (見城・大山, 2021)、目が疲れる (臼井他, 2018) といったストレスも報告されている。視聴時間の検討や心身への影響に配慮が必要である。しかし、VR によって実感が得られやすいという先行研究の知見に鑑みると、VR 動画は中学校家庭科住生活 (以下、住生活) における防災学習においても有用であることが期待できる。

そこで本研究では、住生活における防災学習に活用できる VR 動画を検討する。上述した見城・大山 (2021) の VR 映像は、震災に関わる現地の堤防や震災遺構・伝承施設などが撮影された映像を素材に制作されたものであり、住生活で扱う住居内の映像は含まれていなかった。住居内を取り上げた研究には、佐野他 (2024) が行った調査がある。被災地の様子を再現した屋内と屋外の静止画による全天球映像の防災コンテンツを制作し、大学生・院生による VR ヘッドセットとタブレット PC の視聴機材の違いによる調査結果を報告している。VR ヘッドセットは、実際に現場にいるように災害の被害を身近に感じさせるといった臨場感を与え、学習内容に興味を沸かせる点で有用であることが示唆された。また、屋内に比べ屋外の場面の方が学習内容に興味を湧かせ、防災についての関心を高め、危険箇所などについての理解、視聴の楽しさが肯定的に評価された。つまり屋外の場面に関する防災学習には、佐野他 (2024) が制作した VR 教材が有効に活用できる。裏を返せば先行研究には、住生活の防災学習に活用できる住居内に関する効果的な VR 動画は見あたらなかった。

そこで、地震を想定した住居内の映像を VR 動

画で視聴できるものとして、「【首都直下地震】防災教育 VR『B-VR (ビーバー)』～自宅編～」^{注2)} (以下、VR 防災動画) に注目した。東京消防庁が広く公開しており、視聴回数が数多く確認できることから、中学校現場への導入は可能であると考えられる。ただし、住生活における防災学習の教材としての効果や視聴方法についての検証は報告されていない。

(2) 研究の目的

本研究では、東京消防庁が公開している VR 防災動画に住生活における防災学習として必要な内容が含まれていることを確認した上で、視聴効果や適切な視聴方法等を明らかにし、今後の授業実践への示唆を得ることを目的とする。

2. 方 法

(1) VR 防災動画に含まれる内容の確認

本研究で使用する VR 防災動画の場面や再生時間を確認した。場面は住居内の「キッチン」、「リビング」、「子ども部屋」の3箇所であった。各場面の全体像を表1に示した。地震発生直後からの揺れ方や災害の様子が映し出されているのが特徴である。再生中は360度の場面が確認可能である。動画再生時間は約3分20秒程度であり、見城・大山 (2021) の研究で指摘されている4分間の動画で酔いを感じるという注意点にも対応ができる。各場面は、約1分間であった。場面が切り替わる際には、約10秒間で映像がフェードアウトされた。

次に、この VR 防災動画に学習内容が含まれているかを確認した。まず、中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説技術・家庭編 (文部科学省, 2017) と、現行の中学校学習指導要領に準じて発行している3社の家庭科教科書 (佐藤他, 2021; 大竹他, 2021; 伊藤他, 2021) の記述内容から住居内の防災学習に該当する箇所を抽出した。抽出した記述内容は家庭科教育学を専門とする大学教員3名で以下の5つの学習内容に分類した。①「災害を予想した家具の配置」、②「高所に物を置かない対策」、③「ガラスの飛散防止対策」、④「家

具や家電の転倒転落防止対策」, ⑤「家の中の避難経路の確認」である。

学習内容に該当する場面と説明を表2に示した。

表1 VR防災動画内の各場面の全体像

場面	全体像
キッチン	
リビング	
子ども部屋	

画像は東京消防庁公式チャンネルYouTube動画「【首都直下地震】防災教育VR『B-VR（ビーバー）』～自宅編～」^{注2)}より引用

「キッチン」では、高所から物が落下する様子が分かる。学習内容②が該当する。「リビング」では、転倒防止対策をしている家具（右）と、していない家具（左）の状態や、家具（左）が転倒し通路をふさいでいる状態が分かる。学習内容①④⑤が該当する。「子ども部屋」では、ガラスが飛散する様子が分かる。特にカーテンがない方に飛散していることが分かる。またベッドの頭部に当たる位置にガラスが飛散していることも分かる。学習内容①③が該当する。

VR防災動画には、住生活における防災学習に必要な内容が含まれていることを確認した。

(2) 視聴機器

VR防災動画を視聴する機器には、頭に装着して360度の視界をVR映像で覆うことができるタイプの機器(VRゴーグルやVRヘッドセットなど)と、動画を指で回転させて視聴するタイプの機器(タブレットPCやスマートフォンなど)がある。佐野他(2024)の研究ではVRヘッドセットの評価が高かったが、本研究で使用するVR防災動画

表2 学習内容に該当する画面と説明

場面	画面	画面の説明	学習内容
キッチン		・高所から物が落下する様子	②「高所に物を置かない対策」
リビング		・転倒防止対策をしている家具（右）と、していない家具（左）の状態 ・家具（左）が通路をふさいでいる状態	①「災害を予想した家具の配置」 ④「家具や家電の転倒転落防止対策」 ⑤「家の中の避難経路の確認」
子ども部屋		・カーテンがない方にガラスが飛散している様子 ・ベッドの頭部位置にガラスが飛散している様子	①「災害を予想した家具の配置」 ③「ガラスの飛散防止対策」

画像は東京消防庁公式チャンネルYouTube動画「【首都直下地震】防災教育VR『B-VR（ビーバー）』～自宅編～」^{注2)}より引用

については、どちらが効果的であるかは不明である。そのため2タイプの視聴機器を比較した。

本研究では、VRゴーグル（以下、ゴーグル）とタブレットPC（以下、タブレット）を使用した。ゴーグルは、スマートフォンを挿入して使用できるヘッドフォン付きの「エレコムVRG-EH03BK」を使用した。ゴーグルに挿入するスマートフォンはVR動画を2画面に切り替え可能なアンドロイド機種を採用した。タブレットはiPadを使用した。音声の聞き取りは、ヘッドフォンを使用した（図1）。



図1 VR防災動画視聴中の様子

（3）調査内容

3つの調査を実施した。調査1は事前調査である。生徒の住生活における防災学習に該当する内容（以下、学習内容）の現状の実践度を問う項目5問である。回答方法は、「良くできている」「まあできている」「あまりできていない」「全くできていない」の4件法とし、それぞれに4点から1点を付与した。

調査2はVR防災動画視聴後調査である。「学習への役立ち」に関する項目5問、教材を使用した「ストレス」に関する項目2問、「理解」に関する項目1問、「感覚」に関する項目1問の計9問である。「学習への役立ち」に関する項目は、学習内容5項目とした。「ストレス」や「理解」「感覚」に関する項目は、見城・大山（2021）や臼井他（2018）、瀬戸崎・佐藤（2017）を参考にした。いずれも回答方法は、「とても当てはまる」「やや当てはまる」「あまり当てはまらない」「全く当てはまらない」の4件法とし、それぞれに4点から

1点を付与した。また、体験に関する感想や意見等は自由記述とした。

調査3は事後調査である。ゴーグルを着用して視聴する方法とタブレットで視聴する方法のどちらを選択するかを問う項目を設定した。「実感」に関する項目1問、「機器・動画使用感」に関する項目4問の計5問である。回答方法は、「ゴーグル」「どちらかといえばゴーグル」「タブレット」「どちらかといえばタブレット」の四肢択一とした。また、防災に関する感想や意見等は自由記述とした。

以上3種類(事前調査, VR防災動画視聴後調査, 事後調査)の調査票は全て自記入式で実施した。

（4）調査手順

各先行群の調査手順を図2に示した。調査1の①事前調査は調査当日までに協力校の教諭によって実施された。調査2の②体験方法の説明は当日一斉に行った。

機器の使用順序の影響を排除するため、佐野他（2024）を参考に2群構成で実施した。初めにゴーグルを着用してVR防災動画を視聴する実験群はゴーグル先行群、初めにタブレットでVR防災動画を視聴する実験群はタブレット先行群とした。

ゴーグル先行群は、調査2の③ゴーグルを着用してVR防災動画視聴、④VR防災動画視聴後調査、⑤タブレットでVR防災動画視聴、⑥VR防災動

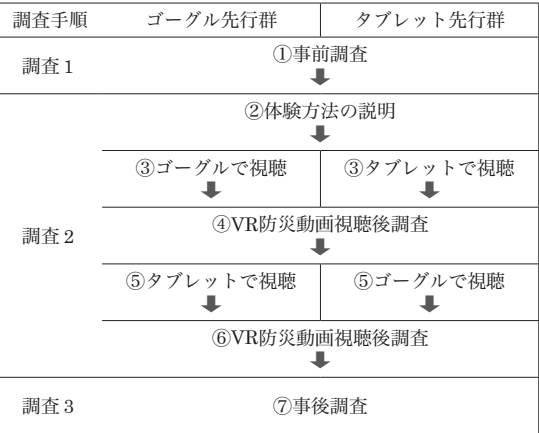


図2 各先行群の調査手順

画視聴後調査および調査3の⑦事後調査の順で行った。

タブレット先行群は、調査2の③タブレットでVR防災動画視聴、④VR防災動画視聴後調査、⑤ゴーグルを着用してVR防災動画視聴、⑥VR防災動画視聴後調査および調査3の⑦事後調査の順で行った。

調査2においてVR防災動画を視聴（③と⑤）する際は、椅子に着席した状態で実施し安全を担保した。

(5) 統計処理方法

データの抽出及び基本統計量の算出はMicrosoft Excel 2019を使用した。群間・群内の比較は統計ソフトJASP (Version 0.18.3) を使用して統計処理を行い、有意差の有無を確認した。

(6) 調査対象と時期

M市立中学校の協力を得た。住生活での防災学習が未履修である1・2年生を対象に、教諭によって調査への参加希望者を募った。調査への参加を希望した34人を調査対象者とした。

調査時期は2025年1月である。

(7) 倫理的配慮

本研究は、大和大学教育学部倫理審査委員会の承認を得て実施した (YE2024001)。研究協力校の管理職及び担当教諭には、調査内容や動画内容、研究の趣旨、方法等について、口頭及び文書にて

説明し承諾を得た。また、保護者には文書にて同様の説明をし、調査を実施することの了承を得た。

調査票への記入は無記名とし、プライバシーに配慮した。動画の視聴は途中で自由に中断ができることとし、心身への影響に配慮した。

3. 結果

(1) 有効回答数

調査に参加した34人の生徒は、ゴーグル先行群が17人、タブレット先行群が17人である。34人の回答に不備はなかった。よって、有効回答数34件 (100%) を分析対象とした。

(2) 調査1：事前調査

事前調査の結果を表3に示した。

5つの学習内容がどの程度、実践できているかについて問うた質問項目①「災害を予想した家具の配置」、②「高所に物を置かない対策」、③「ガラスの飛散防止対策」、④「家具や家電の転倒転落防止対策」、⑤「家の中の避難経路の確認」は、質問項目ごとにマン・ホイットニーのU検定を行ったところ、ゴーグル先行群とタブレット先行群の2群に有意な差は認められなかった。また両群共に平均1点から2点台であり、身の回りの防災の備えは十分でないことが分かった。家庭科において住居内の防災学習が未履修であることも一因として考えられるため、今後の防災学習の必要性が示された結果と言える。

表3 事前調査の結果 (N=34)

	質問項目	ゴーグル先行群		タブレット先行群		P値
		M (SD)	Med	M (SD)	Med	
①	あなたは「災害を予想した家具の配置」について、どの程度できていますか	2.5 (0.9)	2.0	2.2 (0.9)	2.0	0.352
②	あなたは「高所に物を置かない対策」について、どの程度できていますか	2.5 (1.0)	3.0	2.5 (1.0)	3.0	0.928
③	あなたは「ガラスの飛散防止対策」について、どの程度できていますか	1.9 (0.7)	2.0	1.8 (0.8)	2.0	0.440
④	あなたは「家具や家電の転倒転落防止対策」について、どの程度できていますか	2.4 (0.9)	3.0	2.0 (0.7)	2.0	0.137
⑤	あなたは「家の中の避難経路の確認」について、どの程度できていますか	2.6 (0.9)	3.0	2.2 (0.9)	2.0	0.243

(3) 調査2：VR防災動画視聴後調査

1) ゴーグル先行群

ゴーグル先行群のVR防災動画視聴後調査の結果を表4に示した。ゴーグルを着用して視聴した場合（以下：ゴーグル視聴）と、タブレットで視聴した場合（以下：タブレット視聴）でウィルコクソンの符号付順位検定を行った。

結果、「学習への役立ち」に関する質問項目①「災害を予想した家具の配置」、②「高所に物を置かない対策」、③「ガラスの飛散防止対策」、④「家具や家電の転倒転落防止対策」、⑤「家の中の避難経路の確認」は、ゴーグル視聴とタブレット視聴に有意な差は認められなかった。なお、いずれの視聴方法も平均3点以上であったことから、VR防災動画は学習に役立つと回答した生徒が多数であったことが分かった。

また、「理解」に関する質問項目⑧「震災の様子を理解すること」、「感覚」に関する質問項目⑨「被害状況を身近に感じることも」も視聴方法に有意な差は認められず、いずれも平均3点以上であった。

一方で、「ストレス」に関する質問項目では、⑦の目の疲れに有意差はなかったものの、⑥の気分については、ゴーグル視聴よりタブレット視聴

の方が、気分が悪くなかったと回答した生徒が有意に多かった($p < .05$)。自由記述においても「気持ちが悪いのと、頭が痛くしんどかった」といった気分の悪さに関する内容が3件確認できた。ゴーグル視聴を先に経験すると、タブレット視聴よりゴーグル視聴の方で、気分の悪さを感じる事がわかった。

2) タブレット先行群

タブレット先行群のVR防災動画視聴後調査の結果を表5に示した。タブレット視聴とゴーグル視聴でウィルコクソンの符号付順位検定を行った。

結果、「学習への役立ち」に関する質問項目①「災害を予想した家具の配置」、②「高所に物を置かない対策」、③「ガラスの飛散防止対策」、④「家具や家電の転倒転落防止対策」、⑤「家の中の避難経路の確認」は、ゴーグル視聴とタブレット視聴に有意な差は認められなかった。なお、いずれの視聴方法も平均3点以上であったことから、VR防災動画は学習に役立つと回答した生徒が多数であったことが分かった。

また、「理解」に関する質問項目⑧「震災の様子を理解すること」、「感覚」に関する質問項目⑨「被害状況を身近に感じることも」も、視聴方法に有意な差は認められず、いずれも平均3点以上で

表4 ゴーグル先行群のVR防災動画視聴後調査の結果 ($n=17$)

質問項目		ゴーグル視聴		タブレット視聴		P値
		M (SD)	Med	M (SD)	Med	
学習への役立ち	① 動画は「災害を予想した家具の配置」についての学習に役立つ	3.9 (0.3)	4.0	3.6 (0.7)	4.0	0.089
	② 動画は「高所に物を置かない対策」についての学習に役立つ	3.9 (0.3)	4.0	3.7 (0.5)	4.0	0.149
	③ 動画は「ガラスの飛散防止対策」についての学習に役立つ	3.8 (0.6)	4.0	3.8 (0.6)	4.0	1.000
	④ 動画は「家具や家電の転倒転落防止対策」についての学習に役立つ	3.9 (0.3)	4.0	3.7 (0.6)	4.0	0.072
	⑤ 動画は「家の中の避難経路の確認」についての学習に役立つ	3.7 (0.5)	4.0	3.5 (0.8)	4.0	0.233
ストレス	⑥ 動画の視聴で気分は悪くなかった	2.7 (1.4)	3.0	3.3 (1.1)	4.0	0.037*
	⑦ 動画の視聴で目は疲れなかった	3.0 (1.1)	3.0	3.2 (1.0)	4.0	0.408
理解	⑧ 動画は震災の様子を理解することができる	3.7 (0.5)	4.0	3.6 (0.7)	4.0	0.586
感覚	⑨ 動画は震災の被害状況を身近に感じる事ができる	3.5 (0.7)	4.0	3.7 (0.7)	4.0	0.586

* $p < .05$

表5 タブレット先行群のVR防災動画視聴後調査の結果 (n=17)

質問項目		タブレット視聴		ゴーグル視聴		P値
		M (SD)	Med	M (SD)	Med	
学習への役立ち	① 動画は「災害を予想した家具の配置」についての学習に役立つ	3.7 (0.5)	4.0	3.7 (0.5)	4.0	1.000
	② 動画は「高所に物を置かない対策」についての学習に役立つ	3.7 (0.5)	4.0	3.7 (0.6)	4.0	1.000
	③ 動画は「ガラスの飛散防止対策」についての学習に役立つ	3.8 (0.4)	4.0	3.8 (0.4)	4.0	0.773
	④ 動画は「家具や家電の転倒転落防止対策」についての学習に役立つ	3.8 (0.4)	4.0	3.7 (0.5)	4.0	0.346
	⑤ 動画は「家の中の避難経路の確認」についての学習に役立つ	3.4 (0.9)	4.0	3.7 (0.7)	4.0	0.089
ストレス	⑥ 動画の視聴で気分は悪くなかった	3.7 (0.8)	4.0	3.5 (0.9)	4.0	0.572
	⑦ 動画の視聴で目は疲れなかった	3.8 (0.5)	4.0	3.5 (0.9)	4.0	0.269
理解	⑧ 動画は震災の様子を理解することができる	3.7 (0.5)	4.0	3.8 (0.4)	4.0	0.346
感覚	⑨ 動画は震災の被害状況を身近に感じることができる	3.5 (0.7)	4.0	3.7 (0.6)	4.0	0.233

表6 事後調査における実験順別機器選択の結果 (N=34)

質問項目		実験順	ゴーグル選択 人 (%)	タブレット選択 人 (%)	P (両側確率) 値※
実感	① どちらが震災を実感できますか	ゴーグル先行群	13 (76.5)	4 (23.5)	0.6562
		タブレット先行群	15 (88.2)	2 (11.8)	
機器・動画使用感	② どちらの機器が操作しやすいですか	ゴーグル先行群	10 (58.8)	7 (41.2)	0.7319
		タブレット先行群	8 (47.1)	9 (52.9)	
	③ どちらの動画が分かりやすいですか	ゴーグル先行群	9 (52.9)	8 (47.1)	0.4813
		タブレット先行群	12 (70.6)	5 (29.4)	
	④ どちらの動画が集中して見やすいですか	ゴーグル先行群	11 (64.7)	6 (35.3)	1.000
		タブレット先行群	12 (70.6)	5 (29.4)	
	⑤ 震災に関する他の動画を見るならどちらを使用したいですか	ゴーグル先行群	10 (58.8)	7 (41.2)	1.000
		タブレット先行群	9 (52.9)	8 (47.1)	

※フィッシャーの正確確率検定を用いてp値を確定した

あった。

「ストレス」に関する質問項目は、⑥の気分の悪さについても、⑦の目の疲れについても平均3点以上であった。ゴーグル先行群とは異なり、⑥の気分の悪さの質問でゴーグル視聴とタブレット視聴に有意な差は認められなかったことから、タブレット先行群では、ゴーグル視聴でストレスを感じにくかったことが分かった。一方で、ゴーグルに対しては、別のストレスを感じた生徒を自由記述で確認した。具体的な記述内容は「めがねでコンタクトが無理な人は見にくいかもしれないです」である。本調査では、眼鏡を使用している生徒がタブレット先行群に含まれていたため、該当

群の記述からこの内容を確認することができた。しかし、眼鏡を使用している生徒は一定数に籍すると想定できる。よって、タブレット先行群に限らず、ゴーグルを着用する際には、眼鏡使用者への配慮が必要であることがわかった。

(4) 調査3：事後調査

選択機器（「ゴーグル」「どちらかといえばゴーグル」は「ゴーグル選択」,「タブレット」「どちらかといえばタブレット」は「タブレット選択」）と、実験順（「ゴーグル先行群」,「タブレット先行群」）で2×2の分割表に集計し、フィッシャーの正確確率検定を行った。結果を表6に示した。

結果、質問項目①から⑤の全てにおいて、有意な関連は認められなかった。すなわち機器の選択に実験順は関係ないことが示唆された。

そこで、両群を一集団とみなせると判断し、表7のように選択群をまとめて扱い、質問項目ごとに正確二項検定を行った。

結果、質問項目①「どちらが震災を実感できますか」において有意な差がみられた ($p < .01$)。震災を実感できる機器としては、タブレットよりゴーグルを選択する生徒が多いことが示唆された。自由記述においても「ゴーグルは本当に見てみたいに感じられてよかったです」「タブレットはよいにくい、リアルさには欠ける」といった内容が5件確認できた。VR防災動画を視聴する場合、震災を実感しやすい視聴方法としては、ゴーグルが推奨できることが分かった。一方で、質問項目③「どちらの動画が分かりやすいですか」、④「どちらの動画が集中して見やすいですか」では、ゴーグル選択群の方が高評価の傾向があったが、⑤「震災に関する他の動画を見るならどちらを使用したいですか」では、両群の差は小さかった。VR防災動画視聴後調査でのゴーグルの気分の悪さが有意に高かったことが一因として推察される。質問項目⑤については、「地域」の災害状況が把握できる別のVR動画が公開されており、今後、生徒の自主的な学習も可能であることから設定した。しかし、両群の差が小さくなったことによって、いずれの機器が効果的であるかは、やはり検証が必要である。

その他、自由記述では「あらためて自分の家具

の位置や落ちた時にどこが危ないかをわかりやすく知ることができた」「実際に地震が起これと、家の中がどうなるのかを知ることができた」「対策しないといけない訳がよく分かった」「あんなにものが落ちてきたり、ガラスが遠くに飛んできたりするのだなと思いました」など、災害時の状況についての理解に関する内容が7件確認できた。また、「家具の配置、ガラスの飛散防止対策をしておきたい」「家の中でも危ないところを確認しようと思いました」「家具を固定したり、通路の確保をするようにしたいと思いました」など、防災への意識向上に関する内容を9件確認した。VR防災動画の視聴体験は、地震の被害に対しての新たな気づきや住生活を見直そうとする意識に繋がる可能性があることが分かった。

4. 考察

本研究に使用したVR防災動画を中学生に視聴させたところ、①「災害を予想した家具の配置」、②「高所に物を置かない対策」、③「ガラスの飛散防止対策」、④「家具や家電の転倒転落防止対策」、⑤「家の中の避難経路の確認」についての学習に役立つと評価された。①～⑤の項目は住生活における防災学習の内容に該当する。さらに震災の様子を理解できたり、被害状況を身近に感じられたりすることも高く評価された。よって、上記学習内容に該当する授業を想定する場合は、VR防災動画を有効に活用できる可能性が示唆された。

視聴方法にはいくつかの特徴があった。ゴーグル先行群ではゴーグル視聴時に気分が悪くなるこ

表7 事後調査における機器選択の結果 (N=34)

質問項目		ゴーグル選択 人 (%)	タブレット選択 人 (%)	P (両側確率) 値※
機器 使用感 動画	① どちらが震災を実感できますか	28 (82.4)	6 (17.6)	0.0002**
	② どちらの機器が操作しやすいですか	18 (52.9)	16 (47.1)	0.8642
	③ どちらの動画が分かりやすいですか	21 (61.8)	13 (38.2)	0.2294
	④ どちらの動画が集中して見やすいですか	23 (67.6)	11 (32.4)	0.0576
	⑤ 震災に関する他の動画を見るならどちらを使用したいですか	19 (55.9)	15 (44.1)	0.6076

** $p < .01$

※正確二項検定を用いてp値を確定した

とが示唆された。しかし、タブレット先行群では、ゴーグルでの視聴にストレスを感じる傾向はなかった。タブレット先行群は、初めにタブレットで動画を視聴しているため、動画の内容や映像の見え方などが把握できている可能性があり、ゴーグルで視聴した際に、見通しが立っていたことが影響しているものと推察される。つまり、ゴーグルで視聴する前に、タブレットでVR防災動画の内容や映像の流れを把握すると、ゴーグル使用時の気分の悪さを軽減できる可能性がある。

一方で、震災を実感するにはタブレット視聴よりゴーグル視聴が高く評価された。この結果を考慮すると、ゴーグル視聴は、震災への実感が得られるような学習方法に関する課題（内閣府，2024a；高橋他，2024）に対応できるものと考えられる。

ただし、VR防災動画を活用する場合は、気分の悪さを軽減させ、尚且つ、震災の実感が得られるような視聴方法の工夫が必要である。これらの留意事項は、今後、実践する授業に活かすことが考えられる。例えば、大型スクリーンやタブレット等で動画の内容を把握したうえで、ゴーグルを着用して視聴するといった方法が考えられる。また、本研究ではVR防災動画の3場面（3分20秒程度）を通して視聴したが、ゴーグルのみで視聴する場合は、1場面ずつ（1分程度）に分割して、さらに短時間で視聴する方法も考えられる。

自由記述からは、今後の防災行動につながる可能性のある内容が多数確認された。家庭科住生活における防災学習では、被害を減らすための具体的な対策などを学習したり、家庭や学校で対策を実践したりすることも求められている。事前調査において防災意識が低かった結果を踏まえると、生徒に防災意識の変容が見られたことは、今後の授業実践において一定の学習効果が期待されると考えられる。

5. まとめと今後の課題

本研究は東京消防庁が公開しているVR防災動画に住生活における防災学習として必要な内容が

含まれていることを確認した上で、視聴効果と適切な視聴方法を明らかにし、今後の授業実践への示唆を得ることを目的とした。

中学生への視聴実験から、今後の授業実践に向けていくつかの示唆が得られた。VR防災動画は住生活における防災学習に役立つと高く評価された。また、震災の様子が理解できたり、被害状況を身近に感じられたりすることから、授業には有効に活用ができる可能性が高いことが示された。また、VR防災動画の視聴方法については、震災の実感しやすさにおいてゴーグルによる視聴が有効であった。しかし、初めからゴーグルで視聴すると気分の悪さを感じる可能性が高くなる。一方、タブレットで先行視聴すると気分の悪さを感じにくいことがわかった。VR防災動画は、視聴機器や視聴順などの視聴方法を工夫することで、ゴーグルによる気分の悪さを回避できる可能性が示唆された。ただし、本研究の成果は実験的な手法によるものであった。よって、今後の課題は、震災の実感しやすさと機器使用感との関連を詳細に分析すること、また、VR防災動画を活用した授業実践を通して学習効果等を明らかにし、教材としての有効性を検証することである。

注

注1) 本研究では動く画像を表す言葉として「VR動画」の表記を使用しているが、先行研究においてはその限りではなく、原文通り「VR映像」と表記した。

注2) 東京消防庁公式チャンネルYouTube動画「【首都直下地震】防災教育VR『B-VR（ビーバー）』～自宅編～」を使用した。

<https://www.youtube.com/watch?v=RaIhjTyF3tE>
(2024年12月1日取得)

付記

本研究にご協力いただきましたM市立中学校の先生方ならびに生徒の皆様へ、心より感謝申し上げます。

引用文献

- 伊藤葉子・河村美穂・他34名.(2021). New 技術・家庭 家庭分野 くらしを創造する. 東京：教育図書.
- 見城佑衣・大山牧子.(2021). 震災を題材とした ICT を用いた探究学習プログラムの開発と実践. 日本教育工学会論文誌, 45(3), 305-317.
- 丸山智美・清水彩子・河原ゆう子・伊藤久敏.(2020). VR を活用した「火」の学びの教材. 日本調理科学会誌, 53(4), 292-294.
- 文部科学省.(2017). 中学校学習指導要領(平成29年告示)解説技術・家庭編. 東京：開隆堂.
- 内閣府.(2024a). 令和6年版防災白書附属資料9 最近の主な自然災害について(阪神・淡路以降).
<https://www.bousai.go.jp/updates/pdf/shizensaigai.pdf> (2024.12.25取得).
- 内閣府.(2024b). 令和6年版防災白書第1部我が国の災害対策の取組の状況等.
https://www.bousai.go.jp/kaigirep/hakusho/pdf/r6_dailbu1.pdf(2024.12.25取得).
- 大竹美登利・他116名.(2021). 技術・家庭「家庭分野」. 東京：開隆堂.
- 佐野惟知・今井弘二・森田裕介.(2024). 防災コンテンツのVRヘッドセットとタブレットPCでの学習体験の差異に関する検討. 日本教育工学会論文誌, 48(Suppl.), 49-52.
- 佐藤文子・志村結美・他55名.(2021). 新しい技術・家庭分野 自立と共生を目指して. 東京：東京書籍.
- 瀬戸崎典夫・佐藤和紀.(2017). 平和教育実践における全天球パノラマVR教材の効果的な活用に関する検討. 教育メディア研究, 23(2), 15-24.
- 瀬戸崎典夫・富永裕也・森田裕介.(2018). 月の満ち欠けについて学ぶ探索型VR教材の開発. 日本教育工学会論文誌, 42(Suppl.), 89-92.
- 清水彩子・丸山智美・河原ゆう子.(2022). 加熱調理における火の学びICT教材の学習効果—VR教材と動画教材の比較—. 日本家庭科教育学会誌, 64(4), 288-299.
- 鈴木千春.(2025). 「震度7体験」および「VR防災体験」学習が大学生の防災意識に与える影響—家庭科住生活分野における学習教材の開発に向けて—. 大和大学研究紀要(教育学部編), 11, 11-19.
- 高橋三奈・鈴木千春・永田智子.(2024). 家庭科住生活分野における防災に関する学習内容の検討—大学生を対象とした意識調査をもとに—. 兵庫教育大学学校教育学研究, 37, 297-303.
- 東京消防庁公式チャンネルYouTube動画「【首都直下地震】防災教育VR『B-VR(ビーバー)』～自宅編～」
<https://www.youtube.com/watch?v=RaIhjTyF3tE> (2024年12月1日取得)
- 臼井昭子・佐藤克美・堀田龍也.(2018). 中学校美術科鑑賞の授業におけるVR教材の活用に関する一検討. 日本教育工学会論文誌, 42(Suppl.), 105-108.

An Examination of the Effects and Methods of Viewing and Hearing VR Disaster Prevention Videos in Housing Life Education in Junior High School Home Economics

Chiharu SUZUKI¹
Yuko KOBAYASHI²
Fumihiko MITSUNAGA³
Ryoichi IWASAKI⁴
Tomoko NAGATA²

*1 Faculty of Education, Yamato University

*2 Graduate School of Education, Hyogo University of Teacher Education

*3 Faculty of Informatics, Yamato University

*4 Center of Teacher Education Program for the Transformation, Hyogo University of Teacher Education

Abstract

This study investigates the effectiveness and appropriate viewing and hearing methods of VR disaster prevention videos in junior high school home economics education, specifically within the context of housing life. It has been confirmed that the VR video released by the Tokyo Fire Department contains five important educational elements necessary for disaster prevention education in housing life, and depicts residential settings such as the kitchen, living room, and children's room. To examine their educational impact, 34 students were divided into two groups: one group viewed the videos first using VR goggles (n = 17) and the other using tablet PCs (n = 17). After viewing with both devices, students completed a questionnaire assessing their experiences.

As a result, the VR disaster prevention video was evaluated as being able to help students understand the earthquake and the extent of the damage. The sense of immersion was enhanced when viewing and hearing with VR goggles. However, many students responded that they "felt sick" when watching with the goggles from the beginning. Conversely, stress levels were lower when viewers watched on a tablet first. It was suggested that VR disaster prevention videos could be utilized more effectively by adjusting the viewing and hearing devices and the order in which they are used.

Key words: junior high school, home economics, housing life, virtual reality,
disaster prevention studies

学会記事

日本家庭科教育学会 第68回大会報告

実行委員会企画：

ウェルビーイングの視点で捉える家庭科の授業実践

全体趣旨

司会 森 千晴 (岡山大学)

本ラウンドテーブルは、2024年12月に開催された例会、本大会の基調講演の内容に沿い、テーマを「ウェルビーイングの視点で捉える家庭科の授業実践」と設定した。例会では、「ウェルビーイングとは何か」という定義を講師の萩原なつ子氏 (立教大学)、保井俊之氏 (叡啓大学) に、基調講演では、「子どもと教員の視点から考える家庭科とウェルビーイング」の具体を本所恵氏 (金沢大学)、今井むつみ氏 (慶應義塾大学) より提示していただいた。本ラウンドテーブルでは、これらの内容と家庭科教育とをつなげる場となるよう、小学校、中学校における授業実践を提示し、家庭科の授業が子どものウェルビーイングにどのように寄与しているのかを、参加者と共に検討することとした。

また、参加者自身のウェルビーイングについて思考してもらうため、NTTコミュニケーション科学基礎研究所が開発した「わたしたちのウェルビーイングカード」を用いてワークショップを行った。ウェルビーイングの要因 (挑戦、感謝等) の「関係性の範囲」には、I, WE, SOCIETY, UNIVERSEが含まれ、家政学におけるヒューマン・エコシステムや、家庭科教育における空間軸と関連があることがわかった。このワークショップの後に分科会を設け、各授業実践が児童・生徒のウェルビーイングの要因に、どのように結びついているのかを議論できるような流れとした。

以下、各実践報告と分科会の概要を報告する。

(森 千晴)

実践報告1 島根県 美郷町立大和小学校

「小学校家庭科における学校・地域の特色を活かした消費体験学習～『大和流買い物上手になるぞ』による持続可能な消費生活を目指して～」

報告者 野村真由美 (美郷町立大和小学校)

「主体的に問題解決し、ともに学びを楽しむ子どもの育成～子どもの“やってみよう”が続く単元構成の工夫～」を校内の研究主題とし、主に題材との出会わせ方と構成の工夫について焦点を当てた小学5年生を対象とした実践であった。問題を見だし、持続可能な社会の構築に向けて、身近な消費生活と環境をよりよくしようと工夫する実践的な態度を育成することをねらいとした題材である。特徴は2点ある。第一に、題材の構成にあたり、豊かな山間地域に位置する大和小学校の子どもの実態を生かす内容としたことである。「消費する」ということを、物を買ったり、使ったりという点だけで捉えるのではなく、自分たちで作った物を食べたり、交換したりといった点にも着目させ、消費活動について幅広く捉えさせるとともに実感を伴って考えられるようにしていた。第二に、小学3年時の社会科のスーパーマーケットの学習で、地元のお店に家族からの指示書をもって買い物に行った経験と本題材を関連させて展開したことである。当時を思い出しながら“買い物メモ”の必要性を子どもたち自身で見だしながら、どのようなことを考え、どのような情報があると上手な買い物ができるかということを主体的に考えることができた。また、本実践では“上手な買い物”ができること＝“よりよい消費者”として位置づけ、改めて実際に家で作るカレーのルウと食材を買うという題材のゴールを設定した。

買い物の事前学習では、チェック項目を自分たちで考え、家族に好みを確認したり、家で何を買わなくて

はいけないかを確認したりすることなどを確かめ合った。当日は、教師が指示せずとも、自分で買い物メモを準備してくる子どもたちであった。学習を通して、子どもたちは大和流の“上手な買い物”を「もらったものや作った物を生かして買い物をする」こととまとめることができた。地域の特色を生かし、他教科での学習との関連を図ることで、家庭科のねらいや研究主題に迫るより深い学びを実現した実践であった。

(竹吉昭人)

分科会1の概要

コーディネーター 久成三有紀(岡山大学)

竹吉昭人(島根大学教育学部附属義務教育学校)

分科会1に先立ち、釜田教頭より大和小学校の児童の様子や家庭科の授業研究を始めた経緯などについて説明があった。その後、2～3人のグループで実践の感想、意見、疑問点およびウェルビーイングとの関連性について話し合った後、全体での意見共有と質疑応答を行った。質疑応答では、教科書の挿絵と地域の実態との相違点、小学3年生社会科授業と接続した経緯、「買い物上手」という表現の含意、主題設定の経緯などについて活発な議論が交わされ、実践に関する理解を深めた。

まず、本実践の起点となった教科書の挿絵と地域実態との乖離について議論を深めた。分科会では、家庭科教科書の該当箇所を投影し、多様な店舗(病院、貸自転車店、書店など)が描かれた挿絵を確認した。一方、大和小学校は山間部に位置し、商業施設が少ない地域にあり、挿絵は児童の生活風景とは大きく異なることが説明された。これに対してフロアからは、様々な地域の実態に合わせられる教科書作成の必要性や、地域の実態とは異なっても挿絵の中から児童が購入経験のある商品を見つけることから授業を始められるのではないかという意見が挙がった。

小学3年生での社会科授業との接続経緯については、児童と題材との合わせ方について悩んでいた際、当時の大和小学校校長から3年生社会科での買い物実践の取り組みやその資料の保管場所について教示されたことが説明された。教科横断的な授業を可能にした背景には、教員間の協力的な関係と、それを可能にする良好なコミュニケーション環境があったことが伺えた。

質疑応答の終盤では、野村教諭から買い物実践を行わない場合の授業のゴール設定について参加者全員に問いかけがなされた。これに対して、家族・家庭生活領域の学習において買い物課題を提示するという事例が紹介された。消費生活領域内に限定せず、他領域の学習に買い物実践を組み込むという領域横断的な授業方法が共有された。

(久成三有紀)

実践報告2 山口県 野田学園中学・高等学校

「中学校技術・家庭科における幼児と中学生のふれあい体験学習～ペア活動を通じた双方向のかかわりを目指して～」

報告者 吉岡優子(野田学園中学・高等学校)

本実践は、中学3年生を対象とした、幼児とのペア活動を通じた双方向の関わりを軸にしたふれあい体験学習である。目標は「幼児について理解を深め主体的にかかわり、これからの自分を見つめること」であり、事前に幼児の発達や遊びの意義について調べ学習や新聞紙遊びなどの体験的活動を行った。特徴は4点ある。第一に、1年間のペア活動で信頼関係を築き、幼児も目標を持ち参加したこと。第二に、技術科と連携し、生成AIを用いた絵本やデジタルおもちゃづくりを通じて、中学生が幼児にふさわしい表現や道具を試行錯誤する中で、観察力や創造性を養ったこと。第三に、蒸しパン作りや手紙交換等のものづくりにより、相手を想う時間が生まれ、対話を通して関係性が深まったこと。第四に、幼稚園・中学校・大学の教員が連携し、目的を共有しながら各専門性を生かした実践が展開されたことである。この協働に関して、幼稚園教員が語った率直な言葉が印象的だった。「趣旨が分かりにくく、正直歓迎できない気持ちがあった。かわいいと言ってふれあった後の落ち着いた園児の対応は私たちだから」としながらも、事前講話を通じて信頼が築かれ、中学生の本気の姿勢に、心を動かされたという。教師も中学生を理解しようと関わり、応答する関係が生まれ、ふれあい体験の充実につながった。

生徒の振り返りには、「生まれてきてよかった」、「一生で絶対経験できないことができた」など、自己肯定感や他者とつながる喜び、幼児を支える難しさへの気づきが見られた。表現が苦手な生徒が手紙で心情を丁寧に伝える姿からも、自己理解や他者理解の深まりが

感じられた。さらに、幼児の歌の贈り物、園通信の保護者の感想などもあり、活動の意義を再確認できた。最後に、中学生から卒園する幼児へ送った祝文には、相手の成長を願うまなざしが綴られ、他者の喜びを自分の幸せとする関係性が築かれていた。他者に貢献し、よりよくしようとする子どもたちの実践的態度を育む家庭科教育の可能性を実感できる発表であった。

(藤井志保)

分科会2の概要

コーディネーター 伊藤 優 (広島大学)

藤井志保 (山口大学)

分科会2は、実践報告2をもとに、約50名の参加者で議論を行った。当日は報告者である吉岡教諭(家庭科)に加え、連携して実践に関わった松本教諭(幼稚園)および天川教諭(技術科)にもご参加いただいた。異なる立場の教員の意見を聴くことで多様な視点からの検討が可能となり、理解がより深まる機会となった。分科会では、最初に参加者間でペアワークを実施し、授業実践報告を通して感じたことや、「ウェルビーイングにつながる」と考えられる場面について意見交換を行った。その後、各ペアで話し合った内容を全体で共有し、授業実践の背景や成果に関する理解を深めた。

全体での議論の中では、家庭科と技術科が連携して実施した「ChatGPTを活用した絵本製作」の工夫点や、中学生が幼児と接する際の指導上の工夫など、具体的な授業実践に関する質問が多く寄せられた。これらに対して、報告者である吉岡教諭、天川教諭および松本教諭がそれぞれの立場から応答した。特に、絵本製作や幼児と実際にかかわる際には、中学生がペアになる幼児の実態を踏まえておくことの重要性が指摘される等、実践現場における具体的な課題や対応策が共有された。また、本実践を他校で実施する際に留意すべき点に関しては、ペアワークのような協働的な学習のプロセスの設計が重要であることが示された。

本分科会では、幼児と中学生の異年齢交流、教科横断的な協働(家庭科と技術科)、および教員間の校種(幼稚園教員と家庭科教員)を超えた連携を取り入れた授業報告から、多層的につながることの意義と可能性が再確認された。

多様な教員が授業について語り合える環境づくりは、

教員におけるウェルビーイングの基盤となり、持続可能で創造的な授業実践へとつながっていくであろう。教科や職種の枠を超えた新たな授業づくりは、子ども達に多様なヒト、モノ、コトとの関わりを拓ける学びの提供に寄与できる。教員同士が協働し、より良い教育を目指して取り組むことの重要性が再確認された分科会であった。

(伊藤 優)

総括

司会 檜崎久美子 (広島女学院大学)

分科会後の内容共有として、分科会1については竹吉氏、分科会2については藤井氏が共有した。両分科会において、ウェルビーイングカードのワークショップが盛況となり、また実践者や実践協力者への質問や感想も大いに共有、交流され参加者一人ひとりが高い関心を寄せていた様子がうかがえた。

本ラウンドテーブルでは、家庭科の授業実践が子どもたちのウェルビーイングにどのように寄与しているかを参加者と一緒に考えることを主軸に企画、運営を行ったが、取り上げた実践報告では、二つの共通点が見いだされた。それは、①家族や地域の方と協力・協働する場面設定がなされていたこと、②教科等横断的な授業設計となっていたこと、である。12月に行われた例会において、アジア圏の人々は「協調的幸福感」や「関係思考」があり、他者とのつながりを大切にすることにウェルビーイングを感じやすい傾向があると保井氏より講話があった。このことから、ヒト、モノ、コトのつながりを感じられるような家庭科の授業実践を行うことで、児童・生徒のウェルビーイングの要因に結びつき、ウェルビーイングの向上に寄与することができるのではないかということが、本ラウンドテーブル全体を通して感じられた。また、ワークショップや分科会での交流を通して、参加者も新たなつながりを生み出すことができたといえる。

(檜崎久美子)

日本家庭科教育学会 第68回大会報告

第6期課題研究「中間報告会」

第6期課題研究は、「これからの時代を拓く家庭科教育」の全体テーマと、「多様な生き方・暮らし方について考える家庭科教育」と「これからの家庭科における学習者と教師の資質・能力」の2つの小テーマを設定して、2024年7月より12名3グループで開始した。そして、開始より1年を迎え、第68回全国大会にて、2025年7月13日（日）10時30分から11時30分に中間報告会を実施した。

中間報告会では、各グループより研究の進捗状況や成果をご報告いただき、報告後は質疑応答を行った。今回の報告会は、研究発表と並行して実施をするプログラムであったため、参加者が少なくなることを懸念していたが、報告会当日は、多くの方に参加いただき、課題研究に対する興味・関心の高さがうかがえた。

報告会後のアンケートでは、各グループの報告に対する意見や助言等をいただき、今後の各研究の充実・発展につながる示唆を得ることができた。さらに、「これからの時代に必要な視点に関する研究に目を向ける良い機会であると思いました」との意見もいただき、各グループの研究成果が、フロアの方々にとって有益であったことがうかがえる。

以下に各グループから報告された研究成果を示す。

(研究推進理事：土屋善和)

テーマ1 未来を拓く力を育む高校家庭科の授業開発—社会情動的スキルに着目して—

○植村徹（筑波大学附属駒場中学校・高等学校）、海切弘子（広島文化学園短期大学）、*野中美津枝（茨城大学）、福岡奈美（東京聖栄大学）、○宮田恭子（早稲田大学高等学院） ○は報告者、*は研究代表

OECDによる「Education2030」では、2030年に必要とされるスキルとして、社会情動的スキルがAIの時代に代替が困難で社会の多様性が増大するこれからの時代に重要になってくると考えられている。そこで、

本研究では、未来を拓く力として社会情動的スキルを育む家庭科の授業開発をして授業実践、授業分析をし、実証的に授業効果を検証することを目的としている。

研究方法は、家庭科で育成する社会情動的スキルを整理して指標となる調査項目を検討した。授業開発では、授業実践校である男子校2校の課題としてあげられたアンコンシャスバイアス、多様性への共感を踏まえ、「ワークライフバランスの実現」「将来を見通した家計管理」、「会食を考えよう（食物アレルギーや食事の多様性）」の授業を開発し、2024年度に実践した。

中間報告会では、(1)アンコンシャスバイアスに関する事前アンケート（2025年4月に実施）結果、(2)「ワークライフバランスの実現」授業、(3)「会食を考えよう」授業について報告した。

(1)「女性には女性らしい感性があるものだ」78.4%、「男性は仕事をして家計を支えるべきだ」62.2%がそう思っており、アンコンシャスバイアスが高い。

(2)「ワークライフバランスの実現」を2人ペアで解決する授業では、男子校であるため女性の立場を反映できない可能性を踏まえ、男性同士カップルと男女カップルを想定した取り組みを実施した。ジェンダーを意識した明確な差異は見られなかったが、男女カップルでは子どもや将来まで考えて振り返っていた。

(3)会食の意義を確認し、各班に宗教的制約やアレルギーなどの配慮事項を割り当て、元となるメニューから除去食と代替食を検討・図示し、他班と情報を共有した。授業後の「楽しい会食にするため自分にできること」の生徒の自由記述を分析した結果、①事前準備の必要性、②代替の工夫、③理解や知識の深化、④思いやりの雰囲気形成という四つの視点を得ていた。

参考文献

白井俊, (2020). OECD Education2030プロジェクトが描く教育の未来. 京都; ミネルヴァ書房.

テーマ2-1 エージェンシーの育成をめざした 家庭科実習 ―Well-being を志向した探究ス キームの検討―

○二橋拓哉 (常葉大学), 高山さやか (私立関東第一
高等学校), *横山真智子 (三重大学)

○は報告者, *は研究代表

家庭科の体験活動 (調理実習・被服製作) に着目し
て, そこでの学びがエージェンシーとしての資質・能
力の育成にどのように貢献するか解明することを目的
とした。得られた知見は次の通りである。

まず, 授業における中学生を対象としたウェルビー
イング診断尺度を作成した。そのため, 前野・太田
(2023) を基に作成を試みた。大学生318名に調査を行
い, 探索的因子分析した結果, 「積極的」「成長」「信頼
関係」「高揚感」「経済的安定」の5因子28項目が抽出
された。次に, 中学生269名の回答を確認的因子分析
した結果, 尺度の妥当性が示唆された。

並行して, 家庭科における体験活動と資質・能力の
関連を明らかにするため, 高等学校家庭科の実習を通
して検証した。調理や被服製作の実習で用いた学習方
略が, 自己評価や動機づけに及ぼす影響を重回帰分析
で検討した。その結果, 認知的方略が動機づけと有意
に関連していた。具体的には, ほころび直しの練習で,
「新しい内容を理解するのに以前に取り組んだことを
活かす」学習方略 (活用) は, 負の影響を与えていた。
一方, ほころび直しの練習, ミシンを用いた巾着製作
では, 先生の考え方ややり方から学ぶ教師方略は学習
効果と有意な関連があった。

今後の研究計画は以下の通りである。まず, 家庭科
の実習における生徒の資質・能力とウェルビーイング
の関連について, 高校生約700名を対象とした授業実
践をする。授業前後の質問紙調査の分析を通して, 実
習で獲得した資質・能力とウェルビーイングとの関連
を検討する。2年間の研究で得られた知見の集大成と
して, 最終報告会 (2026年12月) では, 家庭科におけ
る体験活動を核としウェルビーイングの向上に留意し
た授業構築の理念を提案する予定である。

引用文献

前野隆司, 太田雄介. (2023). 実践! ウェルビーイン
グ診断. 東京: ビジネス社.

テーマ2-2 教員調査にみるこれからの家庭科 教員に必要な資質・能力

○山口瞳 (東京都教育庁指導部), ○後藤裕子 (鎌倉
女子大学ほか), *森千晴 (岡山大学), 小清水貴子 (静
岡大学)

○は報告者, *は研究代表

本研究では, 高等学校家庭科教員を対象とした教科
観や指導観, 家庭科教員に必要な資質・能力に関する
アンケート調査から, これからの家庭科教員に必要な
資質・能力を明らかにし, それらの資質・能力を家庭
科教員が身に付けるための方策, 研修等の在り方につ
いて示唆を得ることを目的とする。

高等学校家庭科教員の意識及び教科指導実態把握の
ためのアンケート調査を2025年5月～7月に実施し,
全国の国立・公立・私立の高等学校に勤務する家庭科
教員140名 (2025年6月5日時点) から回答を得た。

勤務校の設置者区分は, 公立75.0%, 私立24.3%,
国立0.7%であった。課程区分は全日制95.7%が最も
多く, 定時制, 通信制等が僅かにみられた。回答者の
勤続年数は25～30年17.1%が最も多く, 年齢は50代
45.0%, 30代17.1%, 40代14.3%, 20代13.6%, 60代
10.0%の順であった。指導科目では家庭基礎の77.9%
が最も多く, 次いでフードデザイン25.7%, 課題研究
17.1%, 保育基礎16.4%, 家庭総合13.6%であった。
家庭科教員に必要であると思う資質・能力では, 生活
に対する意識, 性別役割分業意識の払拭, 多様性の理
解等が挙げられた。実践的・体験的活動の実施につい
ては, 金融教育や調理実習では実施率が高く, 被服実習
についてはミシンを扱う内容よりも手縫い指導の実施
率が高く, 住生活については実施できていない現状等
が明らかとなった。また, 自由記述の回答から,
LBGT (Q) や事実婚等の指導については困難さを抱
えていること, 資産運用の指導については家庭基礎2
単位では時間が足りないこと等の課題が推察された。
さらに, 過去3年間の教員研修の受講経験については,
受講していないとの回答が多くみられたが, 自主研修
や協会等の研修は, 満足度が高い傾向にあった。

日本家庭科教育学会
2025年度 第4回理事会 議題

日 時：2025年8月3日（日）
13：30～15：35
場 所：オンライン会議

【審議事項】

1. 2025年度 第3回理事会議事録の承認
2. 新入会員の承認（担当副会長）
3. 理事の役割分担について（会長）
4. 常任理事会及び理事会の開催について（会長）
5. 第68回大会の振り返りと課題について（各担当）
6. 2025年度 事業計画（年間計画）について（庶務）
7. 2025年度例会について（担当副会長）
8. 選挙管理委員会の設置について（担当副会長）
9. セミナーについて（研究推進）
10. 学会奨励賞規程について（担当副会長）
11. 学会奨励賞選考委員会の設置について（担当副会長）
12. 70周年記念事業について（会長）
13. その他

【報告事項】

1. 会長より
2. 各担当より
 - 1) 編集：学会誌の進捗状況について
 - 2) 渉外・広報：メルマガの発行、ホームページについて
3. 家庭科関連団体担当より
 - 1) 生活やものづくりの学びネットワーク
4. その他

日本家庭科教育学会
2025年度 電磁的臨時理事会 議題

日 時：2025年9月13日（土）～17日（水）
場 所：メーリングリスト

【審議事項】

1. 2025年度 下半期年間計画
2. e投票システム更新について

日本家庭科教育学会
2025年度 第1回常任理事会 議題

日 時：2025年9月27日（土）
9：30～12：15
場 所：オンライン会議

【審議事項】

1. 2025年度第4回理事会、臨時理事会議事録の承認
2. 新入会員の承認
3. 例会について（事業）
4. セミナーについて（研究推進）
5. 理事選挙規定及び選挙管理委員会内規の修正について（担当副会長）
6. 職員給与規定の改正について（担当副会長）
7. 70周年行事について（会長）
8. 69回大会で使用するシステムについて（事業）
9. その他

【報告事項】

1. 2026年度 家庭科教育学会 大会実行委員長より
2. 会長より
3. 各担当より
 - 1) 事業：69回大会について
 - 2) 研究推進：「課題研究」について
 - 3) 編集：学会誌の進捗状況について、査読者データの更新について
 - 4) 財務：第68回大会の決算書について
 - 5) 渉外・広報：メルマガの発行について
 - 6) 庶務：年間計画について

4. 家庭科関連団体担当より

- 1) 生活やものづくりの学びネットワーク：公開フォーラムの開催，同会の会長交代について
- 2) 生活科学系コンソーシアム：公開シンポジウム，博士論文発表会の開催について
- 3) 教科教育学コンソーシアム：同コンソーシアム誌について
- 4) IFHE日本連絡会：「ARAHE2025」報告，IFHE奨学金，IFHEの学会誌について

5. その他

奨励賞候補者の推薦について

**日本家庭科教育学会
2025年度 第5回理事会 議題**

日 時：2025年11月1日（土）

9：30～12：05

場 所：オンライン会議

【審議事項】

1. 2025年度 電磁的理事会等議事録の承認
2. 新入会員の承認（担当副会長）
3. 2025年度例会について（事業）
4. 第69回大会について（事業）
5. 2026年度例会について（会長）
6. 第6期課題研究について（研究推進）
7. ジャーナルのオープン化に伴う調査回答について（編集）
8. 論文査読の改善について（編集）
9. 文部科学省初等中等教育局教育課程課長宛の提案・質問書について（会長）
10. 70周年記念特別研究について（各担当）
11. その他

【報告事項】

1. 会長より
2. 各担当より
 - 1) 研究推進：セミナーについて
 - 2) 編集：学会誌の進捗状況について
 - 3) 渉外・広報：メルマガの発行について
3. 家庭科関連団体担当より
 - 1) 生活やものづくりの学びネットワーク
 - 2) 生活科学系コンソーシアム
 - 3) 教科教育学コンソーシアム
 - 4) IFHE日本連絡会
4. その他

日本家庭科教育学会

2025年度 電磁的臨時理事会 議題

日 時：2025年9月27日（木）～30日（日）

場 所：メーリングリスト

【審議事項】

1. 日本家庭科教育学会 職員給与規定の改正について

日本家庭科教育学会
2025年度 第6回理事会 議題

日 時：2025年12月7日（日）
9：00～10：10
場 所：オンライン会議

【審議事項】

1. 2025年度第5回理事会議事録の承認
2. 新入会員の承認（担当副会長）
3. 2025年度例会について（事業）
4. 第69回大会について（事業）
5. 奨励賞選考について（担当副会長）
6. 70周年記念特別研究の予算について（担当副会長）
7. 教科教育学コンソーシアム委員について（会長）
8. その他

【報告事項】

1. 会長より：文部科学省訪問について，70周年記念特別研究について
2. 各担当より
 - 1) 研究推進：セミナーについて
 - 2) 編集：学会誌の進捗状況について
 - 3) 財務：第68回大会の決算書について
 - 4) 渉外・広報：メルマガの発行，ホームページについて
 - 5) 庶務：年間計画について
3. 家庭科関連団体担当より
 - 1) 生活やものづくりの学びネットワーク
 - 2) 生活科学系コンソーシアム
 - 3) 教科教育学コンソーシアム
 - 4) IFHE日本連絡会
4. その他

日本家庭科教育学会
2025年度 第2回地区会代表者会議 議題

日 時：2025年12月7日（日）
11：15～12：25
場 所：オンライン会議

【審議事項】

1. 2025年度 第1回地区会代表者会議議事録の承認
2. 全国大会開催の輪番について
3. 地区代表者会議の運営について
4. 総会議長の輪番について
5. 全国大会を対面開催するための方法について
6. その他

【報告事項】

1. 地区会報告（北海道地区，東北地区，関東地区，北陸地区，東海地区，近畿地区，中国地区，四国地区，九州地区）
2. 会長より
3. 理事会報告
 - 1) 二役：70周年記念特別研究について
 - 2) 事業：例会について 3) 庶務，4) 財務
 - 5) 編集：学会誌の進捗状況について
 - 6) 渉外・広報：地区会HPの更新，メルマガの発行について
 - 7) 研究推進：セミナーについて
 - 8) 生活やものづくりの学びネットワーク：実行委員会 委員の確認について，会則の改訂について
 - 9) IFHE日本連絡会：会員登録について
 - 10) 教科教育学コンソーシアム：シンポジウムについて
4. その他

日本家庭科教育学会2025（令和7）年度セミナーのお知らせ

家庭科は、現実の生活の中から課題を見出し、その解決に向けて実践する主体を育むことをねらいとしています。しかし、今日の生活課題は社会の問題とも関わりながら多様かつ複雑になっているため、家庭科教員はそうした課題や問題に向き合える生活主体の育成を目指して、日々授業づくりに試行錯誤しています。

本セミナーでは、貧困問題の解決と包摂社会の形成を目指して活動するビッグイシューの取組を手掛かりに、家庭科の上記課題についてグループワークを行い、それぞれが考えを深めていくことをめざします。

ビッグイシューは、ホームレスや生活困窮にある人たちの生活再建を応援する事業を行っています。すぐのできる仕事を提供し、同時に、生活に困窮されている方への相談対応や、問題の根本にある社会的排除と孤立の問題に取り組むための政策提案、市民参加の機会をつくるといった実践もしています。セミナー当日は、活動の詳細をお話いただくとともに、体験ワークなどを通して、家庭科における子どもの生活自立に向けたエンパワーメントのあり方を学びあいます。

テ マ:「家庭科における子どもの生活自立に向けたエンパワーメントについて考えよう」

講 師: 佐野 未来 氏

(ビッグイシュー日本 東京事務所所長)

日 時: 2026年3月22日(日) 13:30～16:00

会 場: 家庭クラブ会館 *渋谷区代々木3-20-6 対面+オンライン

募集人数: 対面参加のみ40名の人数制限あり

参 加 費: 正会員 2,500円, 学生会員 1,000円

申込方法: 参加希望者の氏名、ご所属、会員種別、会員番号、メールアドレスをGoogle Formで送信してください。自動返信メールで振込口座をお知らせしますので、参加費を2月27日(金)までにお振込みください。参加費の入金確認後、3月17日(火)までに「参加案内メール」をお送りします。振込後3月17日(火)までに「参加案内メール」が届かない場合は事務局(kateika@jahee.jp)へご連絡ください。

申 込 先: <https://forms.gle/p7YShZfe6K9jdBDU8>

もしくはQRコードよりお申込みください。



申込期間: 2026年1月14日(水)～2月27日(金)

*対面参加希望者が40名に達した場合、それ以降の対面参加希望者には、キャンセル待ち番号をお伝えいたします。

お問合せ先: 日本家庭科教育学会事務局(kateika@jahee.jp)

※ご入金後の返金はありません。

※非会員の方は、お申込みいただくことができません。

学会HPより入会申し込みした後、セミナーへのお申込みをお願いします。

家庭科教育に関する博士論文の紹介に関するお願い

第69巻第2号において、2025（令和7）年度の家庭科教育に関する博士論文を紹介する予定です。該当する研究がある場合は、次の要領で、メールにてご応募ください。

- ・メールの件名：「博士論文要旨（氏名）」
- ・添付ファイル：テキスト様式かワード文書
- ・分量：24字×40行×2段（学会誌1ページ分）
（タイトル10行を含む。ただし英文は左右のマージンを各3.5cmとり、10ポイントのサイズで打ったものが和文2行分となります）
「論文名」「所属」「氏名」「論文要旨」「指導教員名」の項目順に作成してください。
- ・内容：タイトルには必ず英文をつけてください。
できるだけ下半分に英文抄録をつけてください。（全文和文も可とします）
- ・送付先E-mail：ed-kateika@jahee.jp
- ・締め切り：2026（令和8）年5月22日（金）必着

締め切り後、1週間以内に受け取った旨の返信がない場合には、こちらに届いていない恐れがありますので、お知らせください。

日本家庭科教育学会 第69回大会（予告）

2026年度大会(オンライン)を下記のように開催いたします。多くの会員の皆さまの参加をお待ちしております。

期 日：2026年7月4日（土）、7月5日（日）

会 場：オンライン（Zoom）

実行委員長：福井典代（鳴門教育大学）

内 容：研究発表、総会、講演・シンポジウム、パネルディスカッションなど

＜研究発表＞7月4日（土）午前、7月5日（日）午前（予定）

＜講演・シンポジウム＞7月4日（土）午後

テーマ：「次期学習指導要領における新生家庭科を考える

—開かれた教育課程のなかで家庭科は何かができるか—（仮）」

＜パネルディスカッション＞7月5日（日）午後

テーマ：『『主体的・対話的で深い学び』の実装に向けた概念型探究」

日本家庭科教育学会 第69回大会研究発表申込みについて

発表資格：2025年度会費を3月末までに納入した正会員・学生会員・海外会員、2026年度会費を3月末までに納入した新会員、および名誉会員に限りです。共同研究者についても同様です。

非会員は、2月28日（土）までに入会申込書を事務局までお送りください。理事会で入会承認後に会費納入方法をお知らせいたします。

賛助会員の組織等の方で研究発表をされる方は、個人での入会手続きを済ませ、年会費をお支払いください。

※入会申込みと会費納入は同時にはできません（学会ホームページに掲載の会則を参照のこと）。

発表内容：家庭科教育に関する研究成果で、未発表のものに限りです。

発表方法：研究発表形態は1種類のみです。パワーポイント等によるプレゼンテーションと質疑応答を行います。

発表は1人1回に限りです。共同研究で発表が複数にわたるときは、発表者を交替してください。

※研究発表を行う場合は、筆頭研究者だけでなく、すべての共同研究者も「発表者」として登録し、それぞれが参加申込みおよび参加費の納入を行う必要があります。

申込方法：研究発表の申込みは、インターネットによる申込みのみです。詳細は、大会公式サイトに掲載予定の申込み要項をご覧ください。大会公式サイトはメールマガジンや学会webサイト等でご案内します。申込みが完了次第、演題登録完了のメールが配信されます。研究発表の採択・不採択については理事会で審議し、5月上旬にメールでお知らせいたします。

申込期間：2026年4月1日（水）14時～4月8日（水）12時

締め切り間際の登録は混雑が予想され、トラブルの原因になりますので極力避けてください。入力には意外と時間がかかります。締め切り時刻には強制的にシャットアウトされますので、締め切り日前日までに登録することをお勧めします。

研究発表の採否について

日本家庭科教育学会大会の研究発表は、以下の観点に留意して研究発表要旨を執筆してください。以下の観点を踏まえていない場合には、研究発表が不採択になります。詳細は、大会公式サイトに掲載予定の研究発表申込み要項をご覧ください。

1. 継続研究の場合であっても、日本家庭科教育学会誌論文投稿規定に準じ、[続報（第2報、第3報）]の扱いは避け、各1編として独立した題目を付し、それぞれ完結した内容の発表とする。
2. 研究発表要旨には、目的、方法、結果等の内容が具体的に記載され、一読して研究の概要が理解できるように記載する。
3. 研究発表要旨は所定の用紙を満たす分量（30字×45行～56行をめやす）とし、過不足ない記載とする。

日本家庭科教育学会誌 第68巻 2025(令和7)年度 総目次

●第68巻 第1号——2025年5月刊——●

資 料

家庭科担当指導主事が把握する 教科研修に関する現状と課題 —アンケートおよびヒアリング調査に 基づく量的・質的分析— 青木香保里 木村 紀子 志村 結美 日景 弥生 小倉 育代 加賀 恵子 鎌田 浩子 黒光 貴峰 小清水貴子 鈴木 明子 妹尾 理子 手塚 貴子 村上 睦美 室 雅子	3
小学校における家庭科清掃学習と 学校清掃指導に関する実態調査 萬羽 郁子 藤田 智子 渡瀬 典子 西岡 里奈	15
補修の視点から見た中学校家庭科における衣服の 副資材の扱いに関する検討 —ボタン・スナップ・かぎホック・ ファスナーに着目して— 小林 裕子 鈴木 千春 永田 智子	27

学会記事

日本家庭科教育学会 2024年度例会報告 シンポジウム 初等中等教育における 「家庭科」教育の役割の明確化と 環境基盤の充実 —ウェルビーイングの実現に向かう 学びを保障するために—	39
日本家庭科教育学会 第68回大会のお知らせ	43
日本家庭科教育学会 若手の会 交流会のご案内	
日本家庭科教育学会 2024年度 第6回理事会議題	45
日本家庭科教育学会への祝辞	46
日本家庭科教育学会会則	48
日本家庭科教育学会誌 投稿規定 (Web投稿)	50
日本家庭科教育学会誌 執筆要項 (Web投稿)	52
〈報告〉授業実践のひろば投稿・執筆要項	55
Journal of the Japan Association of Home Economics Education, Submission Guidelines	56
日本家庭科教育学会 入会申込書 兼 所属・住所等変更届	58

●第68巻 第2号——2025年8月刊——●

研究論文

幼児とのふれあい体験における園と 中学校との連携に関する検討 —事前打ち合わせに焦点を当てて— 伊藤 優 鎌田 雅史	63
---	----

資 料

「家庭に関する専門学科」に所属する高校生の 職業観と職業選択自己効力感に関する 探索的検討 渡辺 朗生	75
--	----

学会記事

令和6年度博士論文要旨 (家庭科教育関係)	87
日本家庭科教育学会 2024年度セミナー報告 第13回生活科学系コンソーシアム シンポジウム報告 教科教育学コンソーシアム 第5回シンポジウムの報告	89
2025年度 第1回理事会議題	91
日本家庭科教育学会 2025年度例会 (予告)	92
2026年日本家庭科教育学会奨励賞 候補者推薦のお願い	93
日本家庭科教育学会奨励賞規定 奨励賞選考委員会内規 奨励賞受賞者選考基準に関する申し合わせ	94

●第68巻 第3号

2025年11月刊●

資 料

国立大学における家庭科教員養成 カリキュラムの実態と課題 —教育職員免許法の科目区分に関する検討— 小清水 貴子 鎌田 浩子 妹尾 理子 室 雅子 加賀 恵子 手塚 貴子 村上 睦美 小倉 育代 黒光 貴峰 鈴木 明子 青木香保里 木村 紀子 志村 結美 日景 弥生 99	
高等学校家庭科ホームプロジェクト事例における 記述内容の検討 —昭和37年から令和4年までの 変容に着目して— 中村 誉子 宮川 駿 森 千晴 梶山 曜子 小椋 由美 鈴木 明子 110	

学会記事

日本家庭科教育学会 第68回大会報告 講演・シンポジウム 「家庭科と ウェルビーイング —子どもと教員の視点から考える—」 122	
日本家庭科教育学会 2025(令和7)年度総会報告 126	
2025年度 第2回理事会議題 第1回地区会 代表者会議議題 第3回理事会議題 135	
第22回アジア地区家政学会(ARAHE)大会記録 137	
日本家庭科教育学会 2025(令和7)年度例会のお知らせ 139	
日本家庭科教育学会 2025(令和7)年度セミナーのお知らせ 140	
編集委員会からのお知らせ 141	
第17回 生活科学系博士課程論文発表会の お知らせ 第17回 生活科学系博士課程 論文発表会発表者募集 142	
新刊紹介 143	

●第68巻 第4号

2026年2月刊●

研究論文

家庭科教育への期待と不安 —シングルペアレントの語りから— 花形 美緒 147	
高校家庭科の「男女共修」への 制度変更を経験した教師の 家庭科教育に対する認識の変容の検討 —千葉県教師へのライフヒストリー・ インタビュー調査から— 若月 温美 159	
エシカル消費の実践力を高める 消費者教育の授業内容の提案 —小学校教員養成課程の家庭科科目における 授業実践の効果検証— 石橋 愛架 金城ふじの 171	

資 料

中学校家庭科住生活におけるVR防災動画の 視聴効果及び視聴方法に関する検討 鈴木 千春 小林 裕子 光永 文彦 岩崎 凌一 永田 智子 183	
--	--

学会記事

日本家庭科教育学会 第68回大会報告 実行委員会企画「ウェルビーイングの 視点で捉える家庭科の授業実践」 194	
第6期課題研究「中間報告会」 197	
2025年度 第4回理事会議題 電磁的 臨時理事会議題 第1回常任理事会 議題 電磁的臨時理事会議題 第5 回理事会議題 第6回理事会議題 第2回地区会代表者会議議題 199	
日本家庭科教育学会 2025(令和7)年度 セミナーのお知らせ 202	
家庭科教育に関する博士論文の 紹介に関するお願い 203	
日本家庭科教育学会 第69回大会(予告) 日本家庭科教育学会 第69回大会研究発表 申込みについて・研究発表の採否について 204	
日本家庭科教育学会誌 第68巻 2025(令和7)年度 総目次 205	
新刊紹介 207	

新刊紹介

『11のライフヒストリーにみる家庭科教師の成長』

家庭科の授業を創る会（編）

東京学芸大学出版会 2025年7月 定価2,300円＋税

本書は、家庭科教師11名が自らの歩みを率直に語り、それを研究会の仲間が丁寧に受けとめ、相互のまなざしの中で言葉として結晶させた貴重な記録である。当初は実践交流を目的として始まった取り組みであったが、代表を務めた河村美穂氏の逝去により、本書は結果的に氏のライフヒストリーをも刻む意味深い証言集となった。「あとがき」にある、語りに真摯に向き合ってもらえることへの喜びという言葉は、ライフヒストリー研究の本質を鋭く示している。すなわち、教師が自身の仕事や生活、生き方を見つめ直し、その思いを他者が受けとめるという営みこそが、教職の専門性を深める核心的なプロセスである。本書に収められた

11の人生と実践の物語は、読者に「自分自身の教育観や日々の実践をどう捉えるか」という内省を促す。そこには、家庭科教師が抱えてきた葛藤や孤独、そして子どもたちとつながる瞬間に見いだす喜びが等身大の言葉で綴られている。それゆえ、読者は他者の語りを通じて自らの歩みと静かに対話し、次の一步を踏み出す力を得るだろう。明日の授業を支えるヒントが本書全体に息づき、教師としての成長を支える確かな指針となる。家庭科教育に携わる者にとって、本書は専門性の源泉を問い直す契機となる一冊であり、教育の営みを〈生き方の軌跡〉として捉え直す視点を与えてくれる。
(京都教育大学 井上えり子)

学会ミニ だより

「生活科学系博士課程論文発表会—生活科学系コンソーシアム」

家庭科教育を含む生活科学系の博士課程論文の合同発表会が毎年3月に開催されています。生活科学関連の学問分野の情報交換をより活性化することを目的として、生活科学関連分野の博士課程を持つ大学の課程博士の学位取得者及び取得予定者の研究内容を広く公開する発表会です。主催は生活科学系コンソーシアムです。生活科学系コンソーシアムは、日本学術会議の組織改革に伴い、2007年に設立されました。本学会のほかに（一社）日本家政学会など15の学会と第26期日本学術会議「健康・生活科学委員会」の「生活者視点で健康と暮らしの課題を検討する家政学学科会」委員とで構成されています。

本発表会は平成22年（2010年）に第1回が開催され、しばらく関東地区の博士課程を持つ大学で対面開催されていましたが、COVID-19禍後は、オンラインで開催されています。年により多寡はありますが、毎年10件程度の研究が発表されています。家庭科教育関係の研究も数件発表され、多い年は5件の発表がありました。今年度の発表会は2026年3月23日（月）です。発表申込は2026年2月2日（月）です。本誌発行時には間に合わないかもしれませんが、参加申込みは3月中旬が予定されています。生活科学系コンソーシアムのwebサイトでご確認ください。本学会のメールマガジンでもお知らせする予定です。論文発表者の関係者のみならず、多くの方々のご参加をお待ちしております。

（生活科学系コンソーシアム連絡担当 中西雪夫）

●編集後記●

本学会誌は、今年度のVol.65より電子ジャーナル化されました。今号をもって一年の区切りを迎えることになります。電子化によって、これまで以上に多くの方々に本誌をお届けできる環境が整いつつあり、新たな展開への手応えを感じております。

本号には、研究論文3編、資料1編に加え、学会運営記事として第68回大会のラウンドテーブルと課題研究中間報告に関する記事を掲載しております。これらの記事から、久しぶりの対面開催となった第68回大会では、自由闊達な意見交換がなされ、課題研究中間報告会においても、これからの時代に求められる視点について考える機会となっていたことがうかがえます。さらに、新刊図書1冊の紹介記事も収録しております。新しい年度も引き続き、会員の皆様からの本誌へのご投稿をお待ちしております。

（延原理恵）

●編集委員 貴志 倫子* 大藪 千穂* 都甲由紀子* 伊藤 優 大森 玲子 坂本 有芳
延原 理恵 小林 陽子 カバリエロ優子 柴田 優子 （*は理事）

日本家庭科教育学会誌

Journal of the Japan Association of Home Economics Education

Vol. 68 No. 4 / 2026. 2

2026（令和8）年2月1日発行

発行 日本家庭科教育学会

編集委員会 〒112-0012 東京都文京区大塚 4-39-11 仲町YTビル3階

日本家庭科教育学会事務局

TEL・FAX：03-3942-7885

定価 1,980円 本体1,800円＋税

<https://www.jahee.jp/>

本誌の内容を無断で複写・複製・転載すると、著作権・出版権の侵害となることがありますのでご注意ください。

発売元 ㈱ワールドプランニング 〒162-0825 東京都新宿区神楽坂 4-1-1 オザワビル 2階 TEL：03-5206-7239 FAX：03-5206-7747



The Japan Association of Home Economics Education
Tokyo

発売元 株式会社ワールドプランニング 〒162-0825 東京都新宿区神楽坂4-1-1 オザワビル2階
定価 1,980円（本体 1,800円＋税）