

家庭科教育実習における実習生の実態と意識

Survey of student teacher attitudes towards teaching practice in Home Economics

貴 志 倫 子

Noriko KISHI

福岡教育大学家政教育講座

中 西 雪 夫

Yukio NAKANISHI

佐賀大学文化教育学部

財 津 庸 子

Yoko ZAITSU

大分大学教育福祉科学部

柳 昌 子

Masako YANAGI

九州女子短期大学初等教育科

赤 崎 眞 弓

Mayumi AKASAKI

長崎大学教育学部

宮 瀬 美津子

Mitsuko MIYASE

熊本大学教育学部

福 原 美 江

Yoshie FUKUHARA

宮崎大学教育文化学部

長 山 芳 子

Yoshiko NAGAYAMA

福岡教育大学家政教育講座

小 林 久 美

Kumi KOBAYASHI

九州女子大学人間科学部

(平成22年9月30日受理)

本研究の目的は、家庭科の教育実習の実態を明らかにし、家庭科の授業を行う教育実習生への支援充実のための課題を明らかにすることである。教育実習を終えた九州6県9校の大学生への調査によって、明らかとなったのは次の点である。

1. 実習前、大部分の実習生は、授業準備に時間を費やし、家庭科の必要最低限の資料等を購入していたが、母校・協力校実習に対する準備期間や準備内容は、附属学校実習に比べ、不足の傾向があった。2. 実習・実験を含む家庭科の授業に実習生は大変さを感じながらも取り組んでおり、実習校の資料、施設などに対する満足度は低くないが、附属学校実習では教具・教材費の負担もあり、実習環境の不足感がみられた。3. 多くの実習生は実習校での指導を肯定的にとらえていたのに比べ、大学での実習に関する全体指導への役立ち感をあまり感じていない傾向がみられた。

I はじめに

教員養成において実践重視のカリキュラムが求められている今日、教育実習の重要性が増している。教育実習を対象とした研究のなかで、教科指導に関しては、学習指導案や実習日誌、授業記録、実習前後の意識調査などから実習生の授業技術をとらえたものや、大学や実習受け入れ校の指導体制に言及したものがみられる。このうち、家庭科の教育実習を対象とした研究には、例えば、実習

受け入れ校教員の実習ノートへの記述に着目した研究（小澤ほか、2005）や、実習で行った授業をふり返る事後指導の有効性の検討（岡田、2007）、実習時の授業反省会での授業実践力の獲得過程の検討（鳥井、2005）がある。多くの教育実習の先行研究と同様、個別の大学や個人を対象としながらも、教科の実習指導を考える上で、指導の観点や指導法に示唆を与えるものである。

一方で、家庭科の教員養成の充実のためには、

個々の事例研究に学ぶだけでなく、実習校や学生の多様性にも目を向け、教育実習における家庭科授業の特徴と課題を包括的に整理していくことも必要である。その必要性は、実習受け入れ校の教員配置や指導体制の問題に目を向けると、より一層明確になる。近年、家庭科の専任教員の配置がないことによる実習受け入れ拒否や、受け入れ校で唯一の家庭科教員にとって各大学の多様な教育理念や実習システムの相違が実習指導の負担になっている状況が目立ってきている。

そこで、各大学の実習システムの特徴を把握した上で、大学の枠を超えて、家庭科の教育実習の実態を明らかにし、それをもとに実習改善に資することを目的とした共同研究が日本家庭科教育学会九州地区会有志によって立ち上げられた。研究は、「実習受け入れ校担当者の意識と実態」「大学の教育実習カリキュラムの現状」「教育実習生の意識と実態」の3班に分かれて実施された。

本研究では「教育実習生の意識と実態」について、第一に、実習生を対象とした調査の結果より家庭科の教育実習の実態を明らかにすること、第二に分析結果を、先行実施された実習受け入れ校担当者への調査^(注)(以下、受け入れ校調査と略)の結果(柳ほか, 2010)とつぎ合わせるることによって、家庭科の授業を行う教育実習生への支援充実のための課題を明らかにすることを目的とする。

II 研究方法

1. 調査方法と対象

2009年2月～2010年1月に、教育実習で授業を行った大学生に質問紙調査を行った。

調査対象としたのは、小学校、中学校、高等学校のいずれかで家庭科の授業を行った実習生である。ただし小学校実習で家庭科を担当するか否かは、教科専攻制の有無や実習校によって状況が異なることが推察された。そこで、国立大学においては、教員養成や家政系を含む学部で小学校家庭科専攻や、中学・高校の家庭科の教員免許が取得できるコース等に属する者、私立大学では同じく教員養成系または家政系学部に属し、小学校実習を行った者を対象とした。

対象の選定過程で把握された実習教科等の状況は、各大学の実習カリキュラムや実習校の特徴を反映するものと考えられるが、これらの詳細な検討は別稿にゆずり、本稿では対象の偏りに留意しながら分析を進めたい。

調査票は各校の家庭科教育担当者より対象学生に配布し、留め置き法により回収した。福岡、佐

賀、長崎、大分、宮崎、熊本の6県9校において239票を配布、134票を回収した(表1)。有効回収率は56.1%である。

表1 調査対象校および調査票配布回収状況の一覧

調査対象校・学部	配布数	回収数	回収率(%)
国立 四年制 A大学 教員養成系	86	42	48.8
国立 四年制 B大学 教員養成系	11	10	90.9
国立 四年制 C大学 教員養成系	6	6	100.0
国立 四年制 D大学 教員養成系	17	14	82.4
国立 四年制 E大学 教員養成・家政	10	8	80.0
国立 四年制 F大学 教員養成・家政	20	15	75.0
私立 短期 G大学 教員養成系	40	8	20.0
私立 四年制 H大学 家政系	4	4	100.0
私立 四年制 I大学 家政系	45	27	60.0
計	239	134	56.1

2. 調査項目と分析の枠組み

主な調査項目は、(1)事前準備や実習中の活動等、実習生自身の活動に関する項目、(2)事前・事後指導や実習環境等、大学および実習校の指導に関する項目である。実習中の家庭科の授業に関する内容について、複数校で実習経験がある場合には、直近の実習に対する回答を求めた。

分析の枠組みを図1に示す。実習校の属性として、附属学校と母校・協力校の別、および学校段階別に分析を行った。附属学校か母校・協力校かの実習校種の違いが見られた項目を中心に、受け入れ校調査結果と照らし、結果の考察を行う。

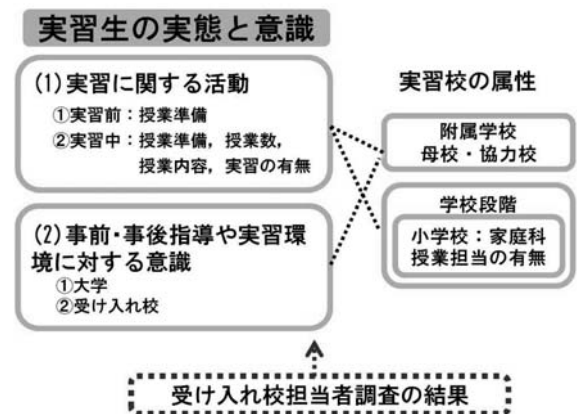


図1 分析の枠組み

III 結果と考察

1. 回答者の属性と実習参加状況

回答者は、4年生が全体の半数を、残りのうち4割を3年生が占め、短期大学2年生は6.0%であった(表2)。性別では女性が多数を占めており、男性は4.5%であった。

表2 回答者の学年および性別 (N=134)

	四年制大学 (%)				短期大学 (%)
	4年	3年	2年	不明	2年
女子	47.0	38.1	3.7	0.7	6.0
男子	3.0	1.5	0.0	0.0	0.0

図2に回答者が参加した実習校の種類を示す。教員養成系の国立大学が多い調査対象の特徴から、回答者の48.5%は大学の附属小学校、28.4%は附属中学校での実習経験があった。実習校数では、3分の2の実習生は1校のみ、25.0%が2校を経験しており、4校、5校との回答もあった。なお、実習校の決定方法について実習ごとに複数回答で尋ねたところ、143件の回答が得られた。そのうち、附属学校や大学の指定校だったため、「自分で探す必要がなかった」のは合わせて99件、母校など「自分で探して交渉した」との回答が38件、「自分で探したが見つからず大学や指導教員の紹介を受けた」のは1件であった。その他として、「ボランティア先に依頼」(2件)や、「市に電話し出身市で探してくれた」との回答も1件あった。

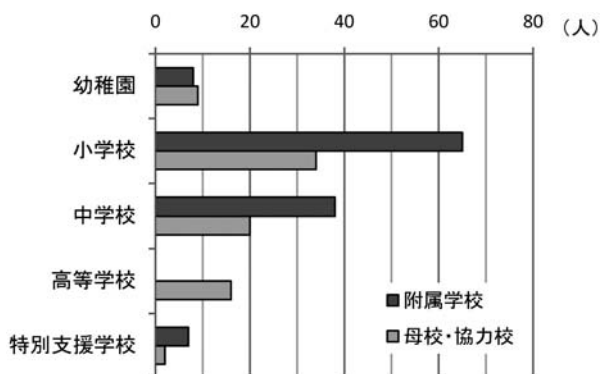


図2 参加実習校の種類

取得予定免許では、小学校一種、中学校家庭一種、高等学校家庭一種がそれぞれ6割強あげられ、幼稚園教諭の取得予定者が4割いた。

小学校実習参加者のうち、附属学校で家庭科の授業をした学生は81.5%、母校・協力校では17.6%であった。実習の配属学年は、附属学校では82.9%が5または6年生であり、家庭科を担当するための配慮が伺えた(表3)。それに対して、母校・協力校で6年生に配属された者はなく、1~5学年に分散していた。家庭科の授業回数は、図3に示すように、1~4回とした回答が多い。実習生の9割は家庭科以外の教科を行っている。4割は

教科以外の授業を1~2回行っていた。

表3 教育実習の配属学年(小学校)

配属学年	(%)	
	附属学校 (N=70)	母校・協力校 (N=33)
1年生	2.9	15.2
2年生	2.9	15.2
3年生	2.9	21.2
4年生	1.4	18.2
5年生	32.9	24.2
6年生	50.0	0.0
複数学年	7.1	3.0
特別支援	0.0	3.0
計	100.0	100.0

中学校・高等学校実習参加者では、いずれも1年生への配属が多い傾向があった。中学校の場合、附属学校で4割、母校・協力校で6割が1年生への配属であった。高等学校は、母校・協力校実習のみで、配属は1、2年生のみであった。この学年に家庭科の科目開講が集中していることの反映とみられる。家庭科の授業回数は、附属中学校が3~5回の間に集中しているのに対し、母校・協力校では中学、高校ともに回数のばらつきが大きい(図4)。学校規模や学校の実習指導方針、また高校では、専門校か普通校かなどによって行われる授業数が異なることが推察される。

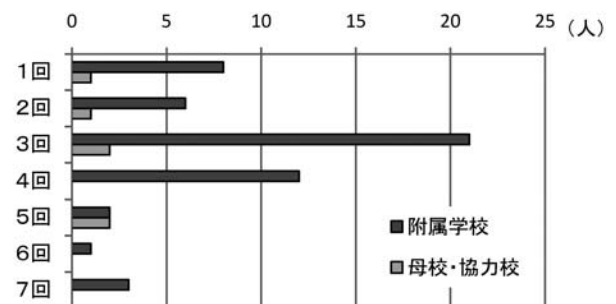


図3 家庭科授業回数(小学校実習)

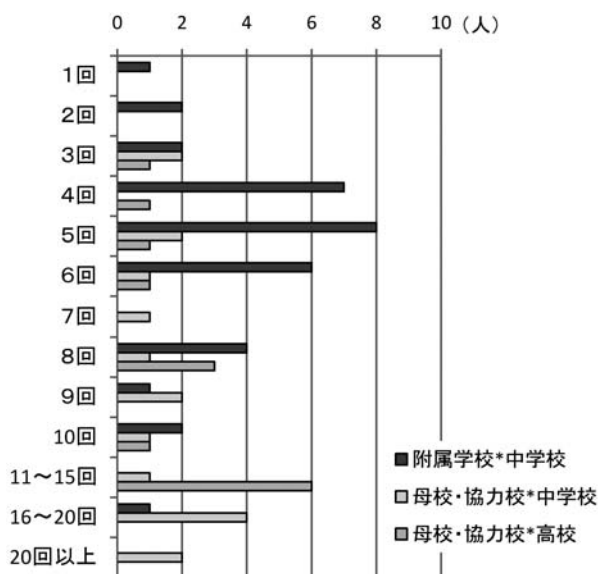


図4 家庭科授業回数（中学校，高等学校実習）

家庭科授業の有無や授業回数など実習校の多様性はあるが，以下，附属学校と母校・協力校の差異に注目して分析する。

2. 実習生の活動

（1）実習前の準備について

1）実習校との打ち合わせ

附属学校と母校・協力校で，事前訪問の回数に大きな違いは見られず，8割程度の学生は1ないし2回訪問をしていた。一方，電話やメールによる打ち合わせは，小・中学校ともに附属学校の6割は1回以下であったのに対し，母校・協力校では回数が多い傾向にあった（図5）。

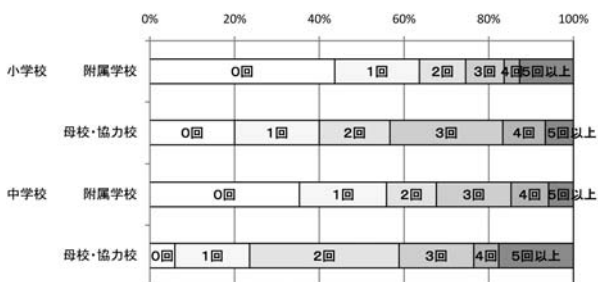


図5 事前電話・メールによる打合せ回数

受け入れ校調査では，事前相談について，実習担当者の4割が現状に問題を感じていない一方，4割が「相談の時間確保が難しい」との回答を寄せていた。打ち合わせ回数の多さによる個別対応の時間調整が，とくに母校・協力校の受け入れ校教員にとって負担となっていることが推察された。

2）授業の準備

図6は，実習校種別に，自主的に授業準備を始めた時期を尋ねた結果である。回答者の少なかった小学校（N=2）と高校（N=6）の母校・協力校はデータを示していない。まず，附属学校では，小学校と中学校いずれも8割以上が遅くとも「実習開始1ヶ月前」に授業準備を始めた」と回答した。中学校の附属学校と母校・協力校の比較では，附属実習の準備開始が早い傾向にあり，母校・協力校では「実習直前」（20.0%）や「何もしていない」（8.0%）との回答もみられた。

次に，自主的な授業準備の中身をみてみると，実習校種に関わらず9割近くは「教材研究」や「学習指導要領・教科書の分析・検討」をしたと回答していた（図7）。「関連する指導案の収集」は6割程度，直接「先輩や教員に指導を仰ぐ」実習生は約半数であった。実習校種で違いがみられたのは，「教材の作成」，「模擬授業」，「学習指導案の作成」の項目である。いずれも附属実習のほうが，母校・協力校実習のための準備より取り組みの割合が多かった。母校・協力校実習では，先述のように準備開始時期も遅い傾向がみられ，事前に題材が示されない場合のあることが影響していると考えられる。国立大学では附属実習を終えた後に母校・協力校での実習に行くことも多く，実習に対する緊張感の薄れなど学生側の要因の影

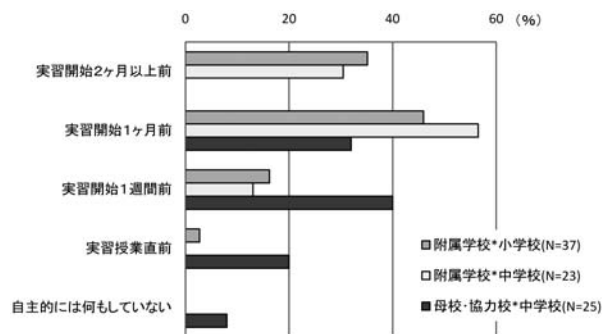


図6 自主的に教育実習での家庭科の授業準備を始めた時期

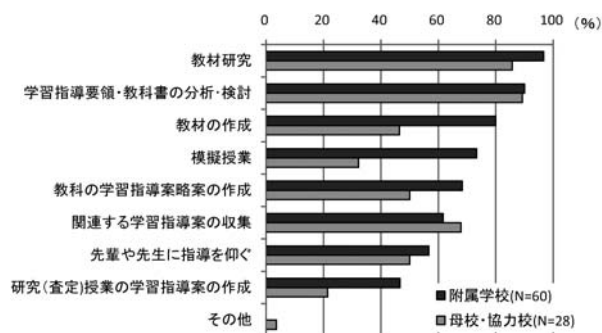


図7 自主的に行った実習前の家庭科授業の準備（複数回答）

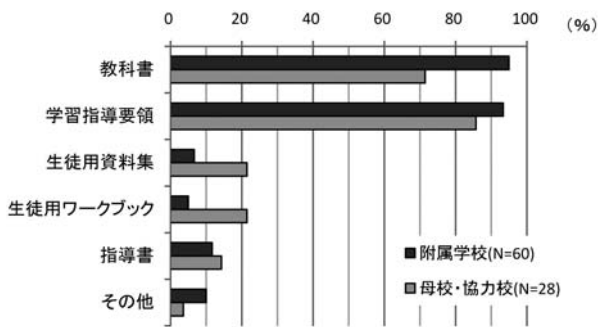


図8 実習開始までに授業に関して購入した資料（複数回答）

響も推察される。

実習開始までに授業に関して購入した家庭科の資料について尋ねたところ、「教科書」、「学習指導要領」が高い割合で購入されていたのは当然として、それ以外の「生徒用資料集」や「生徒用ワークブック」、「指導書」等は、ほとんど購入されていなかった（図8）。実習校種別では、「教科書」、「学習指導要領」の購入は、母校・協力校実習生のほうがそれぞれ71.4%、85.7%と附属学校実習生より若干少ない傾向にあった。他方、「生徒用資料集」（21.4%）や「生徒用ワークブック」（21.4%）など補助資料は、母校・協力校実習参加者の購入率のほうが多かった。多くは学校指定のものと考えられる。その他の自由記述では、「育児雑誌」（1件）や「料理本」（2件）、「実践例が載っている本や実習校の研究発表会用資料」（1件）があげられた。他に、「図書館を利用」（1件）や「インターネットの活用」（2件）の記述もあり、購入しないまでも、教科書や学習指導要領以上の資料を参照した実習生はいる、と推察される。いずれにしても、指定された以外の資料購入が実習準備の必要経費とまでは考えられていないことが伺えた。

（2）実習中の活動について

1）行った授業数

直近の実習で行った家庭科授業時数の平均は、小学校が3.4時間、中学校9.6時間、高等学校9.5時間であった（表4）。このうち、実習・実験を含む授業時数の平均は、小学校から順に1.9時間、2.8時間、3.0時間であった。平均授業時数に占める実習・実験を含む授業時数の割合は小学校の54.5%に対し、中・高等学校では3割程度であった。

表4 学校段階別、家庭科の実習・実験の授業

	小学校	中学校	高等学校
実習中の家庭科担当平均 （時間）	3.4	9.6	9.5
うち実習・実験授業平均 （時間）	1.9	2.8	3.0
家庭科担当時数に占める 実習・実験授業時数の割合	54.5%	29.1%	31.6%

実習・実験の授業について、「実験・実習を含む授業準備で通常の授業と違った点と苦労した点」を自由記述で尋ねたところ61件の回答があった。「大変」であるが、「子ども自身が発見することで理解しやすく教えやすい」（小学校実習参加者）や「よく聞いてくれる」（高校実習参加者）などと授業のおもしろさややりがいに言及した記述は、3件にとどまった。大半は、予備実習・実験や見本の作成、器具をそろえる必要があったために「準備と片づけに時間がかかる」（14件）、「準備物の多さ」（8件）、「教材や器具の確保・点検の大変さ」（5件）など授業前後の苦労や、「時間配分」（7件）、「安全面への配慮」（6件）、「示範・指示の難しさ」（6件）、「実験結果のばらつきへの対応」（4件）など授業中の指導の難しさをあげていた。

受け入れ校調査では、中学校で5割、小学校6割、高校7割が「実習生は実習・実験を積極的に取りいれようとする姿勢が見られた」と答えていた。実習生は、実践的・体験的な授業の重要性を認識しているものの、実際の授業では、やりがいよりも、指導の大変さが先に立っている実態が伺えた。

2）教具・教材の自己負担の費用

実習・実験の授業の大変さにあげられていた「準備物の多さ」や「見本の作成」などは、実習生にとって時間がかかることの他に、費用がかかる点でも、家庭科の授業づくりの特徴であり、問題であるといえよう。実習中にかかった教具・教材費で自己負担したものを自由記述で尋ねたところ、65件の回答が得られた。

回答のうち、金額が記されていたのは35件で、平均額は2,620円であった。実習校種別では、附属学校（N=22）が平均3,710円、母校・協力校（N=10）が平均790円であった。具体的な中身では、「画用紙」（27件、重複あり以下同様）、「磁石」（23件）、「模造紙」（19件）など一般的な教具の他、家庭科特有の教材として「見本作成用の布」（9件）や、実物提示や実験用の「ランチョンマット、ジュース、チョコレート、漬け物、あわ、きび、

サプリメント」,その他,「育児雑誌,幼児服,モデルルーム(住居模型)」などがあげられた。「ノート検用の赤ペン90円のみ」との回答から,「洗濯実験に使用した軍手や洗剤など1万円」まで,必要に応じて実習校や指導教員が負担する教具・教材を使用した者と,予備実習・実験から授業まで全ての経費を自己負担したとみられるケースまで,負担の度合いは様々であった。

教具・教材にかかる費用は,よりよい授業をしたいという教師自身の意欲に左右される面がある。参考図書の購入などと同様に自己投資の側面もあり,一概に,教具・教材費の多少を実習改善の事項に結びつけて論じることは難しい。また,家庭科の実習生の負担が,教科の特徴によって他教科の実習生と異なるかは,今回の調査から知ることはできない。家庭生活を対象とする家庭科では,工夫次第で費用をかけずとも教材となり得るものも多い。とはいえ,少数事例であるが,児童・生徒の作業用の布や実験器具など,基本的に実習費徴収や学校費等でまかなわれることが望ましいと考えられるものが,自己負担されていた。実践的体験的な授業づくりが,経済的負担感によって敬遠されることのないよう,実習生への十分な支援が望まれる。大学での教科指導法の授業等では,教具・教材を,教育的意義のみならず,費用効果やクラス経営の視点からとらえ工夫させることも,実習に向けた指導として一層求められよう。

3. 大学と実習受け入れ校での実習指導に対する意識

(1) 事前指導

教育実習を終えた学生は大学における教育実習に対する指導についてどのようにとらえているかを尋ねた。事前の指導については,大学の正規の教育課程に組み込まれている指導として,教育実習や家庭科指導に関連する科目等での「学習指導案作成」,「模擬授業」,「教材づくり」,大学教員による「学習指導案の添削」「教材研究」に加え,「実習校での授業参観」「大学の先輩の助言」の8項目について,どの程度役に立ったかを尋ねた。「とても役に立った」と回答した者が多かった項目は「実習校での授業参観」(58.0%),「大学の先輩の助言」(55.7%)の順であり,続いて教育実習・家庭科指導に関連する科目等での「学習指導案作成」(50.5%),「模擬授業」(46.5%),「教材づくり」(45.1%)の順であった(図9)。大学教員による個別の「学習指導案添削」,「教材研究指導」は2割程度が役に立たなかったと回答し,

「大学全体の事前指導」は35.3%が役に立たなかったと回答した。

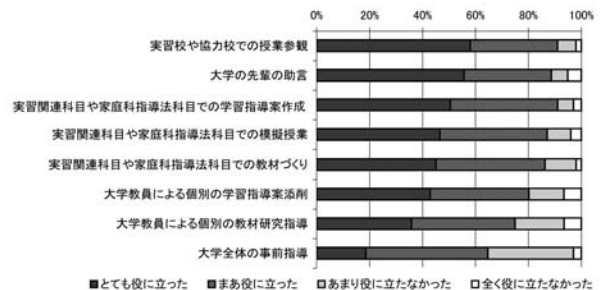


図9 大学での実習前の指導に対する役立ち感

大学における正規の課程内の事前の指導よりも,実習校における授業参観や先輩の助言が上位に位置づいたことから,実際の子どもや授業を見て得ることができる情報や,学生の視点からの情報が教育実習生にとっては最も有用であると考えられる。大学教員による個別の指導も全体的には役に立ったと回答しているものが8割を超えており,概ね効果的であると言えるが,大学における全体指導については検討の余地があると考えられる。

また,その他に教育実習に役立った科目等(自由記述)を尋ねたところ,大学における家庭科の専門科目をあげたものが6名いたことから,教育実習や現場の授業や学習指導要領等を見越して専門科目の授業内容を構成することも,実習生にとっては有用であると考えられる。

受け入れ校調査では,大学への要望として「教師を志望する学生を送って欲しい」「学習指導案の指導はやって欲しい」という意見が多かった。今回の調査では,一部に否定的意見はあったものの,全体として大学における指導案作成の授業や指導案の添削が役立ったと答えた学生が多かった。受け入れ校の指導教員と実習生との認識に差があることは立場の違いによるものもあると思われるが,実習生や受け入れ校が求める指導を行っていくためには,実習校と大学の連携,附属学校の役割等を検証していく必要があると思われる。

(2) 事後指導

事後指導については,「実習校教員による指導」「大学教員による(全体)指導」「大学の家庭科教育教員による指導」の3項目を尋ねた。

「実習校教員による指導」と「大学教員による(全体)指導」を受けた学生はいずれもおおよそ8割であったが,「大学の家庭科教育教員による指

導」は6割程度と少なかった（図10）。

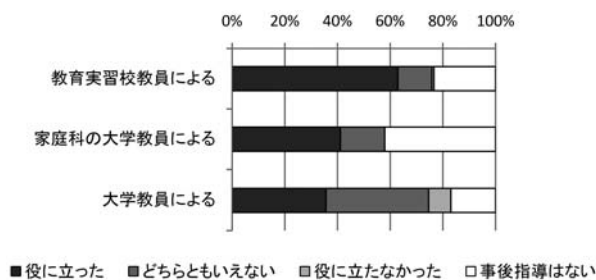


図10 実習の事後指導に対する役立ち感

「とても役に立った」と回答した者が多かった項目は、「実習校教員による事後指導」（62.9%）、「家庭科の大学教員による事後指導」（41.1%）、「大学教員による事後指導」（35.6%）の順であった。

「実習校教員による指導」が「役に立った」理由として、「課題・改善すべき点を適切に指摘してもらうことが出来たから」「自分の長所と短所、これからの課題を見つけることができたから」など指導内容が適切であったという理由（31件）、「次の授業時に改善できた」「うまくいったこともいかなかったことも自分の経験として残るものだと実感したから」など自己の向上・成長につながったという理由（9件）、「今後教師としてやらなければならないことが分かった」など教職への自覚等に関する理由（3件）等があげられた。

「大学教員による（全体）指導」が「役に立った」理由として、指導内容が適切であったという理由（8件）、「他の学校に行った実習生の話が聞けたから」など他の実習生の情報を得られたという理由（5件）等があげられた。

「大学の家庭科教育教員による指導」が「役に立った」理由として、指導内容が適切であったという理由（20件）等があげられた。

「大学教員による（全体）指導」が「どちらとも言えない」「役に立たなかった」理由として、「感想を話したただけだったから」など感想を書いたり発表したりしただけだったという理由（5件）、「一般的に言われることばかりだったから」など指導内容が形式的であったという理由（3件）、「（事後指導が）まだない」「時期が離れている」など教育実習から事後指導までの時期が空きすぎているという理由（4件）、「実習中の姿をみていない」など指導者が実習生の授業を見ていないという理由（2件）等があげられた。

「大学の家庭科教育教員による指導」が「どち

らとも言えない」「役に立たなかった」理由として、「レポートの説明のみだったため」「反省のみだった」「記憶にない」など事後指導が形式的であったという理由（4件）等があげられた。

教育実習の事後指導は「実習校教員による指導」「大学教員による（全体）指導」「大学の家庭科教育教員による指導」とではその趣旨や内容が異なるが、大学における指導については、指導時期や指導内容を検討する余地があると考えられる。

（3）実習環境の充実度

実習環境に対する意識として、実習校の「参考書や資料の充実度」「家庭科教材、備品、施設設備の充実度」、それら教材、設備の「実習生としての使いやすさ」の3項目を尋ねた。

いずれの項目も、実習環境にはおおむね満足の傾向がみられた。しかし、実習校種別にみると、3項目ともに、附属学校では、母校・協力校に比べ、「充実していなかった」や「使いやすくなかった」との否定的意識が多い傾向がみられた（図11）。附属学校は、一般に実習生の人数が多いため、資料や設備を共有する必要のあることが否定的意識を生み出す理由と考えられる。教員養成の附属学校として実習生の人数や要望に見合う資料、設備の充実が求められる。

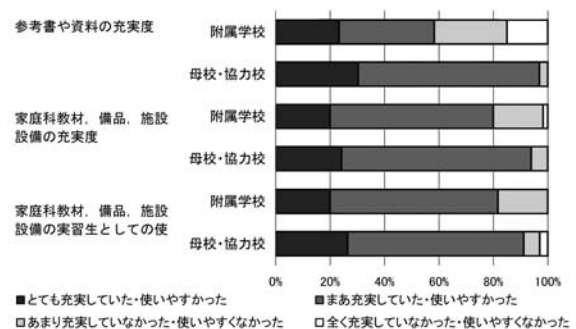


図11 実習受入校の実習環境に対する意識

その一方で、実習生の資料や設備に対する不満の少なさは、実習生の要求水準の低さの表れとも考えられる。それは、受け入れ校調査において、担当者の約2割は、実習生が「自分で必要な情報を収集する姿勢が見られない」と回答していたことや、先述のとおり実習生が購入していたのは必要最低限の指導要領や教科書、あるいは指定された教材にとどまっていたからである。実習校の資料・備品やインターネット検索等、現状にある範囲での教材研究で満足し、受け身的で自ら工夫し

ようとししない実習生の一面もあると推察された。
資料や設備を十分使いこなせるレベルにあったのかについてもさらなる検討が必要である。

Ⅳ まとめと今後の課題

家庭科の教育実習生の実態と意識に関する調査によって次の点が明らかになった。

1. 実習前の活動について、大部分の実習生は、授業準備のために時間を費やし、必要最低限の資料等を購入したりしていたが、母校・協力校実習に対する準備期間や授業準備の内容は、附属学校に対するものに比べ、不足している傾向があった。

2. 実習中の活動について、家庭科の特徴といえる実習・実験を含む授業に多くの実習生が大変さを感じながらも取り組んでいた。そのなかで、実習校の資料、施設など実習環境に対する満足度は低くないが、附属学校実習では教具・教材費の負担もみられ、実習環境の不足感をあげる実習生がみられた。

3. 教育実習の指導に関し、実習中はもちろん、実習校での事前の授業参観体験や、事後の指導において、多くの実習生は実習校での指導を肯定的にとらえていた。他方、大学における事前事後指導について、全体での指導に対して役立ち感が少ない傾向にあり、事後指導への大学家庭科教員の関わりがなかったとの回答も少なからずみられた。

以上のことをふまえ、家庭科の教育実習生に対する支援充実のための課題を整理する。

第一に、母校・協力校実習に向かう実習生に対し、一層の意識向上と準備等を促す大学での指導が求められる。附属学校と違い、先輩などからの情報を得にくい分、参考図書や資料から自主的に情報収集する必要性に気づかせることが大切である。

第二に、家庭科が実践的・体験的活動なしには成立し得ないことを理解して、授業づくりに取り組むよう、実習生の要求水準を引き上げていく指導が求められる。とくに家庭科の指導法の授業等において実習・実験を含む授業経営を準備から教材づくりまで繰り返し体験させるプログラムの工夫が必要である。

第三に、附属学校実習について、家庭科教育の立場からは、学生の教材費負担や資料等の充実を含めて支援体制を作っていく必要の他、大学カリキュラムとの一層の連動のもとに家庭科の大学教員のさらなる関わりが求められる。

今後の課題は、各校の実習システムの相違と共通点をふまえた上で、家庭科の教育実習生が活用

可能なハンドブック等を作成することである。

謝辞

本研究は、日本家庭科教育学会九州地区会より共同研究費を得て実施したものである。調査に協力いただいた実習生のみなさんに感謝の意を表します。

本研究の一部を日本家庭科教育学会第58回大会（京都テルサ）において発表した。

注）調査対象は、九州地区内の家庭科研究会参加者を通して配布した学校および本研究で対象とした大学の実習生が実習を行った学校の実習担当者である。回収した146票の内訳は、附属学校10校、公立学校135校、不明1校である。

【引用文献】

- 岡田みゆき、教員養成系学生の教科指導を行う能力を高めるための一考察－教育実習を利用した実践例、日本家庭科教育学会誌、50(2)、100-111、2007
- 小澤滋子、尾崎沙和子、櫻井純子、家庭科教育における教育実習生に望まれる資質能力、女子栄養大学紀要、36、95-102、2005
- 鳥井葉子、教育実習における授業の実践的能力の育成に関する研究－家庭科の実習生に対する意識調査から、日本教科教育学会誌、22(3)、45-52、1999
- 柳昌子、赤崎眞弓、中西雪夫、貴志倫子、財津庸子、宮瀬美津子、小林久美、福原美江、長山芳子、家庭科教育実習における受け入れ校担当者の意識、九州女子大学紀要、46(2)、29-49、2010