

家庭科教師の学校消費者教育実践の現状と 充実に向けた課題に関する研究

東京学芸大学大学院

連合学校教育学研究科

横浜国立大学

博士論文

学校教育学専攻生活・技術系教育講座

奥谷 めぐみ

平成 26 年 9 月

家庭科教師の学校消費者教育実践の現状と 充実に向けた課題に関する研究

目次

| | | |
|----|-------------------|------|
| 序論 | 本研究の背景・目的・方法と論文構成 | 1…11 |
|----|-------------------|------|

第Ⅰ部 消費者教育における教師支援の必要性

| | | |
|-----|-----------------------------|---------|
| 第1章 | 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性 | |
| 第1節 | 消費者教育発展の歴史的経緯と定義 | 12 … 22 |
| 第2節 | 学校教育における消費者教育の位置づけと家庭科の役割 | 23 … 32 |
| 第3節 | 消費者教育実践の充実に向けた教師支援の必要性 | 33 … 43 |
| 第4節 | 小括 | 44 … 45 |

第Ⅱ部 消費者教育における教師支援として研修のニーズと役割

| | | |
|-----|-----------------------------------|-----------|
| 第2章 | 家庭科教師による消費者教育実践の現状と課題【調査Ⅰ-I,Ⅰ-II】 | |
| 第1節 | アンケート調査による教育現場における消費者教育実践の実態 | 46 … 61 |
| 第2節 | 教師の実態調査におけるインタビュー調査の目的と意義 | 62 … 65 |
| 第3節 | 教師インタビューデータの収集とその分析方法 | 66 … 72 |
| 第4節 | 結果及び考察—家庭科教師の消費者教育実践の実態— | 73 … 94 |
| 第5節 | 小括 | 95 … 99 |
| 第3章 | 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題【調査Ⅱ】 | |
| 第1節 | 教師の消費者教育に関する支援ニーズ把握の必要性 | 100 … 109 |
| 第2節 | アンケート調査からみる教師の消費者教育研修ニーズ | 110 … 133 |
| 第3節 | 小括 | 134 … 138 |

第Ⅲ部 消費者教育に関する教員研修の実態とニーズとの乖離

| | | | |
|------------|--|-----|-------|
| 第4章 | 消費者行政及び消費者教育関連団体における教師支援の現状と課題【調査Ⅲ】 | | |
| 第1節 | 消費者教育における教師支援の担い手と調査の枠組み | 139 | … 142 |
| 第2節 | 消費者行政及び関連団体による教師支援の実態 | 143 | … 160 |
| 第3節 | 小括 | 161 | … 164 |
| 補論 | 東京都消費者問題教員講座での参与観察にみる研修実態 | 165 | … 172 |
| | | | |
| 第5章 | 消費者教育に関する教員研修が学校教育現場に与える影響【調査Ⅳ】 | | |
| 第1節 | 消費者教育研修参加者に対するアンケート調査の計画と方法 | 173 | … 176 |
| 第2節 | 岐阜県「消費者教育指導者養成講座」における効果測定 | 177 | … 193 |
| 第3節 | 東京都「消費者問題教員講座」における効果測定 | 194 | … 203 |
| 第4節 | 小括 | 204 | … 205 |

第Ⅳ部 学校における消費者教育の充実に向けた教師支援の在り方の検討

| | | | |
|-----------------|---------------------------------|------------|--------------|
| 第6章 | 消費者教育実践の充実を目指す家庭科教師支援の提案 | | |
| 第1節 | 家庭科における消費者教育実践の実態と課題 | 206 | … 208 |
| 第2節 | 消費者行政、関連団体による支援の実情 | 209 | … 211 |
| 第3節 | 消費者教育実践の充実に向けた教師と支援者の協働 | 212 | … 215 |
| | | | |
| 第7章 | 結語 | 216 | … 221 |
| | | | |
| 参考及び引用文献 | | 222 | … 232 |

資料

| | | | |
|-----------------------------|--------------------|-----|-------|
| ①神奈川県 | 郵送アンケート用紙 | 233 | … 234 |
| ②岐阜県 | 研修参加者アンケート用紙 | 235 | … 238 |
| ③東京都 | 研修参加者アンケート用紙 | 239 | … 242 |
| ④第2章 | インタビュー調査依頼文および質問項目 | 243 | … 244 |
| ⑤第2章 | スーパーバイザーコメント | 245 | … 248 |
| ⑥各学校段階におけるキーワードのカテゴリ分類とその解説 | | 249 | … 258 |

| | |
|-----------|------------|
| 謝辞 | 259 |
|-----------|------------|

序 論

序論 本研究の背景・目的・方法と論文構成

1. 問題の所在

1) 学校消費者教育の必要性

学校教育における消費者教育は 1960 年代から国民の消費生活向上を等しく進めるための理念を提供するものとして推進されてきた。1966 年に国民生活対策審議会においてまとめられた「消費者保護組織及び消費者教育に関する答申」では、「心身の形成過程にある青少年に、立派な社会人として行動できるような消費者教育を行うことの意義は極めて大きい」(国民生活審議会 1966)として、消費者保護の概念や消費者教育の充実の重要性を示し、中学校及び高等学校で実施されている消費者教育の教育内容と、問題点と対策を明らかにしている。例えば、「社会」、「家庭」、「商業」等、既に学校教育の学習内容として位置づけられているが、「社会」では教科書の中での位置づけが散漫であること、「客観的」な知識の提供にとどまり消費者概念の形成に至っていないこと、商品の知識や基礎等、全ての消費者に提示されるべき内容が「家庭」(当時は女子選択科目であった)、「商業」という受講者の限られた科目でのみ展開されていること等が挙げられてきた。対策として、学習指導要領の再点検や改訂、消費者教育の体系化、教師に向けた啓発等が掲げられており、現代の消費者教育実践の充実に向けた取り組みの基礎となっているといっても過言ではない。

科学技術の発展や契約方法の多様化等、消費者を取り巻く社会経済や環境の変化を受け、国民生活審議会は 1986 年に、消費者政策部会報告である「学校における消費者教育について」を要望書として提出している。高度成長期の大量生産・大量消費時代の商品取引が背景とした事業者の責任や消費者保護という行政の役割を中心とした教育内容から、消費者自身の生活と社会や自然環境との関わりに視野を広げ、自主的かつ合理的な判断力及び態度を養う教育の必要性が述べられている。教育内容も、消費者の生活と社会・自然環境との関連性、取引形態や契約への理解、生活設計の考え方等が含まれ、これらの教育が知識の提供で終わるのではなく、ロールプレイングやケース・メソッドを導入しながら、思考力や視野を拓ける教育が望ましいとされている(経済企画庁国民生活局消費者行政第一課 1987)。

これらの審議、要望を受けて、学校消費者教育の必要性が教育行政の視点からも着目されるようになり、1971 年から第 4 次学習指導要領改訂時には消費者保護の理念が含まれ、1980 年からの第 5 次改訂時には消費者教育が本格的に学校教育に導入された。また、学校教育での実践取り組みのために、教師への啓発を含めて、消費者行政、消費者団体を中心に教育・研究活動が進められてきた。

現在の消費者教育について概観すると 2009 年に OECD は消費者政策委員会による各国の消費者教育実践実態の調査を基に消費者教育の政策勧告を発表している。消費者教育の重要性と役割について考慮することを目的に、消費者教育政策の効果検証、評価を含めた「消費者教育の目標と戦略、結果の評価手法(現状認識)」、消費者教育を実践する教師の資質向上や生涯教育としての消費者教育実践が必要であるとする「消費者教育に対するもっ

とも適切なアプローチ選択」、消費者教育啓発のための調整機関の設置、関係者による協力体制の確保を求めた「関係者間の協力・調整の改善」、消費者政策委員会において3年後の進捗レビューとして「政策提言への取り組みの確認」の4点を課題として挙げている(消費者庁企画課 2009)。以上の提言を受け、同年に消費者庁が発足し、消費者基本計画が発表された。これを皮切りに、消費者行政・教育行政をはじめとする様々な機関・団体によって、消費者教育を学校教育現場で取り入れようとする動きが活発化している。2012年8月には「消費者教育の推進に関する法律」が公布、同年12月31日に施行され「体系的、総合的に消費者能力を開発するような消費者教育が行えるための環境整備を国(文部科学省、以下、文科省)および自治体(教育委員会)に義務付け」(西村 2013)た。2013年6月に閣議決定された消費者教育の推進に関する基本的な方針では、消費者教育推進のために消費生活センターや教育委員会等地方の持つ役割が大きくなり、人的・物的資源の配置と充実の必要性が提示されている。

さらに、文部科学省では2010年度から「消費者教育推進事業」を実施し、大学、社会教育分野における消費者教育推進に向けた調査研究、パンフレット・教材作成、消費者フェスタ等の実践研究会の実施等の具体的な取り組みを展開している。2011年には事業の円滑な推進のため消費者教育推進委員会を設置し、「大学等及び社会教育における消費者教育の指針」として次のように消費者教育の目的を示している。

- ①消費者の権利を実現し、消費生活の安定と向上を図るため、消費に関する基礎的・基本的な知識及び技能を習得し、これらを活用して消費者被害等の危機を自ら回避する能力、将来を見通した生活設計を行う能力、及び、課題を解決する実践的な問題解決能力をはぐくむ。
- ②自己の利益だけを求めるのではなく、他者や社会とのかかわりにおいて意思決定し、よりよい社会を形成する主体として、経済活動に関して倫理観を持って責任ある行動をとれるようにする。
- ③消費を、持続可能な社会を実現するための重要な要素として認識し、持続可能な社会を目指してライフスタイルを工夫し、主体的に行動できるようにする。

消費者教育推進委員会「大学等及び社会教育における消費者教育の指針」, 2011より引用

持続可能な社会実現に向けた消費者の自発的な問題解決、意思決定の必要性が示され、消費者教育の最終目標は、消費者としての価値意識形成や態度形成に繋がっていることが示されている。契約の場面だけではなく、生産や廃棄までのものの流れや、環境・社会への影響を理解し、視野を広げ個々人のライフスタイルとのバランスを保って、主体的に判断し、選択できる消費者の育成が求められている。

消費者教育そのものの考え方や授業等、教育実践にかかる取り組みは現在に至るまで、消費者として、人としての生き方を考える教育という軸は変化しないが、社会との関わりの中

で重視すべき課題や扱うべき教育内容の焦点は移り変わり、その定義や理解は一義的なものではない。宮坂(1993)は、消費者教育の発展の動向を 1960 年代から現在まで 4 段階に区分し、次のように整理している。

- ① 商品に対する知識をもち、正当な値段で商品を買うための備えが要求された時期
- ② 個別商品の安全性の問題が焦点になった時期
- ③ 商品の知識や安全性などの個別アイテムについて認識から消費者の意識構造、枠組みの変換が求められるようになった時期
- ④ 消費者行動が生活環境、地球環境にどのようなマイナスの影響を与えているかという認識が求められる公的市民として自覚を促す教育が重視されるべき時＝消費者教育の時期

宮坂 広作, 今消費者教育に求められるもの—学校教育改革の動きの中で—,

財団法人消費者教育支援センター, 8-15, 1993 より引用

①や②の段階における従来の消費者教育は、「賢い消費者」という言葉を用い、買い物や契約の場面のみを中心として学習内容が構成されてきた。教育の対象者は家族であり、目標は個人の生活安全確保や欲求の充足である。③、④にあたる現在では、消費者は「消費者市民」として、個々にグローバルな視点で環境や人権等、周辺への影響を理解し、配慮する消費行動が求められている。認識や自覚等、消費者個人の知識の充足ではなく、価値の形成に焦点が当てられている。

2000 年代に入り、科学技術の進展、環境配慮型生活に対する関心の高まり等を背景に、「消費者市民」の育成を目指した学校消費者教育に対する社会的要請はますます高まっている。個人の消費生活における安全や安心、満足にとどまらず、公正で公平な社会をめざす一人の市民として活動する能力を持った消費者の育成が求められている。地球環境全体に関わる国際的な課題、知識基盤社会における商品情報とその役割の変化等、国際化、情報化がもたらす変化は日々の消費生活を一変させた。商品の表示や見分け方、選択という購買行動にのみの場面に焦点を当てた教育内容は不十分となり、地域社会での行動、事業者との関わり等、社会参加の場面を取り上げた教育実践の展開が必要である。消費者としての主体性、また持続可能な社会を視野に入れた思考力と意思決定能力の育成が現代社会を生きる力として必要不可欠であることは自明である。

以上のように、消費者教育は半世紀以上その必要性が掲げられ、時代ごとに社会的な課題を踏まえながら、多くの教育実践が重ねられてきた。2000 年以降の潮流を捉えた、新しい生涯教育としての消費者教育の推進が、消費者行政、教育行政を通じて国のプロジェクトとして動き始めている。その中で学校消費者教育はどのように位置づけられるのか、どのように推進されていくべきなのか検討する必要性がある。

以上のように、消費者教育を推進する環境は十数年のうちに大きく変化し、行政及び教育現場の役割も変化が生じていると考える。そこで、現在の法整備の中でそれぞれの現状と役

割を明らかにし、現代に求められる消費者教育と目指すべき社会の方向性を示す必要性があると考えられる。

2)学校教育現場での消費者教育実践の実態

国の政策としての消費者教育推進という視点だけではなく、生活をする子どもたちの環境の変化もまた、消費者教育の重要性を高めている。子どもたちにとって、店舗や情報端末が身近になり、大人と変わらない消費生活を送ることが可能になっている。消費生活相談件数の1割が、20代以下の契約者である(国民生活センター2011)ことから、子ども達も個々人の自己実現を果たし、社会的にも自立した消費者として役割を果たす能力を身につけることが求められている。また、1970年代以降には、子どもをとりまく消費文化が発展し、2000年代にはメディアやインターネットを通じて消費欲求が掻き立てられやすい環境に置かれている(鈴木ら2011、奥谷・鈴木2011)。若年者は次世代を担う消費者であり、欲求を自らの意志でコントロールし、個人の自己実現と共に、公正で公平な社会の担い手としての役割を果たすことが求められている。消費者としての価値形成がまだ十分ではない児童期から段階を経て、消費者教育を行い、自立とは何か、自己実現とは何か、社会的な責任や倫理的な行動とは何かを実生活の中で考えることのできる視野を身につけることが必要である。つまり、学校消費者教育はこれらの課題を抱えるすべての若年者に提供されるべき教育であるといえよう。

そこで、学校消費者教育の実践実態に焦点をあてると、日々の生活を取り扱うという観点から家庭科、社会経済の動向を注視するという観点から社会科での実践が、1960年代から展開されている(野田1966)。しかし、内閣府は消費者教育を受けた経験の有無に関する意識は世代間格差が大きく、義務教育において既に消費者教育が導入された世代でも半数が「消費者教育を受けた経験がない」と回答していることを明らかにしている。こうした調査結果を受け、学校消費者教育による消費者教育が十分な成果を伴っていないことが指摘されてきた(内閣府2010)。この調査結果からは、「消費者教育」というキーワードそのものに対する一般的な認識がまだ草の根レベルで浸透しておらず、学校教育の現場でも同様、統一の見解が定着してないことが懸念される。

このような課題意識を受けて、学校消費者教育が根付かない要因について、これまで様々な研究が進められてきた。関連する各種先行研究では、児童・生徒の意識、教育現場における教育カリキュラムの問題等、いくつかの要因が混在していることが明らかにされている。

まず、児童・生徒の生活体験の希薄化により生活経済に対する関心の低さが挙げられる。小島・月原(1996)や赤松ら(1998)は、青少年期(中学生)から青年期(大学生)にかけて、学習者の消費者教育に関連する学習内容への関心が総じて低いことを明らかにしている。教員にとって児童・生徒の関心の低さは消費者教育実践に対して抵抗を感じさせる要因であると考えられる。消費者教育に対する社会的な要請が高まっても、学習者の関心や意欲が同様に高まっているとは言い難い。消費をめぐる社会の動きは抽象的であり、児童・生徒の生活環境に

よっては、物を選択し、購入するという具体的な行動自体も身近なものではない。そのため、授業で扱われる「消費者」という存在が、自分自身であると実感できていないことが懸念される。消費という幅広い視点から、児童・生徒の生活実態に応じた題材を探求し、関心と学習意欲を高める実践的な授業が求められている。

次に、消費者教育が学校教育の中で、明確な位置づけを得られていないという点が挙げられる。教育課程等の中に位置づけられておらず、強制性がないため優先性が低下しているという懸念がある。こうした背景を受け、1990年代以降は消費者教育の体系化の試みがあり(近藤 1994)、ライフステージ、学校段階別の消費者教育を通して身につけるべき消費生活能力(岡山 2001、石岡 2001、矢本 2002、長濱 2002、堀田 2002)や関連キーワードの体系的整理(山本・御船・近藤 2004)等の研究が散見される。これらの研究の目的は、教育学的な見地から消費者教育の最終的な到達目標の共通理解を提示することで、学校教育現場での効果的な教育実践の展開に繋げることである。

そこで、執筆者は、これらの先行研究を基に、消費者教育を通して身につけるべき消費生活能力を学校段階ごとに明らかにし、学習指導要領や教科書の教育目標と対比させ、学校教育において身につけるべき消費生活能力の体系化を図った(奥谷・鈴木 2009)。教科書や学習指導要領は教師が教育実践を行う上で真っ先に触れる教育資料である。これらの分析を通して、多様な教科を超えて消費者教育の授業実践が可能であることを明らかにした。教師には、総合的な視点で、消費者教育を理解し、授業実践に取り組む姿勢が求められる。

消費者教育体系化の取り組みは学術研究の範囲にとどまらず、行政によるプロジェクトも遂行されている。2005年に閣議決定された消費者基本計画を受けて、財団法人消費者教育支援センターを中心として「消費者教育体系化シート」(財団法人消費者教育支援センター2006)を開発しており、さらに2013年には、2010年に発表された消費者基本計画に基づき「消費者教育イメージマップ Ver.1.0」(以下、本論においては体系イメージマップと表記)が開発された(消費者教育推進のための体系的プログラム研究会 2013)。これらの消費者教育カリキュラムや教育実践の開発の一助となる資料は経年的に開発されており、学校教育においても、総合教育として受け入れやすい環境の整備が始まっている。

しかし、その定着や学校教育現場の教師の認識に関する研究は十分ではなく、未だ教師が持つ消費者教育という言葉に対するイメージに統一性がないことが懸念される。最新の教師の実態調査(色川・神里・堀川 2013:39)においても、「表層的かつ狭義」ではない消費者教育の概念を理解できるような教育を教員になるプロセスでも、また教員になった後でも、受けてこなかったのではないかと推察されている。消費者教育の推進に当たり、教師の消費者教育認識や現場の実態把握と、教育現場と消費者行政が抱えている教育実践開発に向けた支援の課題を双方から明らかにする必要がある。また、先進的な授業を実践している教師もおり、教師の消費者教育理解や授業経験に応じた実態の把握が求められる。

3) 消費者教育実践にむけた教師支援の課題

消費生活に対する児童・生徒の関心の低さ、不安定な教師の認識等、学校消費者教育の充実を阻む要因が様々な側面にあった。その中で、教師が消費者教育を実践しやすいように消費者教育関連団体や、消費者行政、企業等による教育現場への教師支援は草の根運動的に広がり続けてきた。

そのきっかけとして1981年に設立された消費者教育支援センターがある。教師への支援にとりくみ、教師の消費者教育への関心、理解を高めるため、学校における消費者教育実践の充実に向けて役割を果たしている。消費者教育支援センターの現在の業務は、「シンポジウム等の開催」、「教員向け助成」、「教員向け講座」、「実践表彰(学校対象)」、「教材資料表彰(行政対象)」、「教材資料表彰(企業対象)」、「企業人向け研修」、「講師の派遣」、「受託事業等」(消費者教育支援センター1998)である。消費者教育の発展に向けた様々な消費者行政、学校教育現場との連携によって、多くのノウハウが培われており、現在でも新しい研究・教育活動を展開し発展し続けている。また、近年では、消費者教育の推進者として様々な市民団体が教材の開発、研修会の開催等、積極的な活動に取り組んでいる。

研修や教材等の教育実践支援は教師に対して新しい生活課題についての理解を促し、新しい題材を発見する材料になるものでなければならない。鎌田(1996)は教師が消費者教育の研修を求める要因として「子どもの生活の多様化等によって教員自身もその実態がつかみきれず、それらを知る手立てが必要となった」ことを指摘している。児童・生徒の関心と生活に基づいた学校消費者教育の充実を促進するため、様々な消費者教育関連団体が教師に対する支援を開発・提供している。しかし、教師の消費者教育実践に対する抵抗感を解消するに至っていない現状を踏まえ、支援の種類に応じて多種多様の視点から、その効果や在り方、課題についての研究が展開されている。

例えば柿野(2011)らは、教師に対するアンケート調査を基に、有益な教材が有効活用されていない要因として消費者教育の教材情報が周知徹底されていない現状を指摘している。教材の有効活用のため、2010年に消費者庁が設立した消費者教育ポータルサイトについて、教材が作成された日の明示や、教材の評価情報の追記、ワークシート等の直接授業で援用できる形式の教材開発と提供の必要性など、複数の課題を提示している。情報社会において、教師が持つ情報の価値は大きく変化していると考えられる。専門的な知識を整理した読本だけでなく、教材作りのサポートツールや授業の中で実際に活用する教材を一元化し提供する、情報提供のツールが求められている。

また、色川(2010)は政令指定都市における消費者教育に関連する研修の実態に地域差があることを明らかにしている。実施期間が短い点や参加者が十分ではない点を挙げ、教師のニーズに応じた研修の必要性を述べている。これは、政令指定都市にとどまらず、全国的な傾向でもあると考えられる。教師が従来に比べ研修に自由に参加できるような環境ではなく、限られた地域、期間の開催では参加したくてもできない教師が出現している。地方の場合、研修会場までの物理的な距離の問題も課題として挙げられる。教師支援におけるハード面での

課題が、消費者教育における教師への支援が不足していると捉えられる要因ではないかと考える。

しかし、研修システムや教材提供の方法といったハード面のみの課題ではなく、その内容等のソフト面においてもその検討は不十分である。教師教育の視点からみると、西(2002)は、Pickle(1975)が提示した、教師の職能発達の諸要因を用いて国内の学校教育における研修の課題として次の三点を挙げている。

国内における研修は「教師の内発的かつ自主的な研修こそが教師の職能発達の機軸になる」(p.223)という認識が脆弱であるという点である。「他律的で画一的な研修プログラムに沿った受容的生活の学習がそのまま「研修」の中心であるがごとき研修観が長く支配してきた」(p.223)ことを取り上げ、研修を受ける教師の認識に影響を与えてきたことを指摘している。従来から続く、講義型の研修が、教師の研修に対する印象を受動的なものにし、自発的な教育研究活動を抑止してしまっていることも懸念されるだろう。

次に、技術的対応主義を偏重していることである。人間、社会の在り様、本質的な課題が除外され、教育課題の解決の効率化に焦点が挙げられてきた。人間の生活を扱う消費者教育の場合、これは致命的な課題であるともいえる。本来、研修を通して、人あるいは消費者としての幸福の追求とそのための教育活動の在り様を深く検討する機会が求められる。研修は第三者の意見を取り入れ、自らの教育観を深める場であることが望ましい。

最後に、教師のパーソナリティに応じた研修促進のための人的・物的条件整備が不十分であることを指摘している。価値意識、態度形成を目的とした消費者教育において求められる支援は受動的な講義が全てではないだろう。現在の消費者教育の方向性を踏まえた研修のスタイルについても、教師の立場や特性を踏まえながら見直す必要があると考えられる。

このように、教員研修というコンテンツが長年抱えてきた課題は消費者教育支援にも援用すべき視点である。しかし、既存の消費者教育研究を概観すると、教師の消費者教育に対する意識や実践開発のプロセスの実態把握に関する調査や、教師に対する支援の効果検証といった、教師に関する研究は十分に確認できなかった。研修の効果検証については、Kirkpatrick(2006)の評価方法を取り入れた研究等が散見され(三宅ら 2008)、消費者教育の教員研修においても、教師の成長という観点から、コンテンツや実施の方法について検証することが必要であると考ええる。

学校教育全体の消費者教育に対する関心を高めることを目的とした支援の在り方を検討するためには、支援を受ける教師の視点から有効性や意義を明らかにしたうえで、さらに行政や関連団体といった教師支援者の実態と現状との比較、検討をする必要がある。

以上、本研究の課題意識は①現代の社会状況を踏まえた教師の消費者教育に対するイメージと理解、授業開発の実態把握、②消費者教育に関わる行政などの教師支援者の実態把握と既存支援の効果検証、の2点に集約される。双方の実態を把握し、検証することで、消費者教育の充実に向けた効果的な手立てを提案することができると考える。この課題意識を基に、次節において本研究の目的と方法について述べる。

2. 研究の目的・意義

本研究の目的は次の通りである。

家庭科における消費者教育に着目し、教育現場における授業開発の実態と課題、消費者行政をはじめとする支援者の実態及び課題の双方を明らかにする。その成果を対比させ、消費者教育への理解の促進と、授業実践の質と量の充実に向けた、教育現場と支援者のそれぞれの役割、現在の課題を提案することを目的とする。

まず、家庭科教師を対象にアンケート及びインタビューを実施し、教師の消費者教育授業の開発実態及び教師支援ニーズを把握する。次に、消費者教育教師支援を提供している団体へのヒアリング、研修への参与観察、研修参加者へのアンケートを実施し、各種団体が持つノウハウや役割、立場といった現状をとらえ、学校消費者教育の定着に向けた教師支援の課題の明確化を図る。

家庭科教師の課題に着目した理由として、鈴木・大本(2012)は、家庭科教員は相対的に社会科教員よりも消費者教育への関心が高く、学習経験、研修会等の参加経験者の割合も高いことを明らかにしている。つまり、消費者教育実践に対する成功体験、関心を持つ教師の傾向を把握しやすいという特性があると考えられる。学習指導要領や教科書における位置づけを含め、学校教育における消費者教育の授業実践の充実に向けた家庭科の役割の明確化にもつながることが期待できよう。

また支援として、職能開発を目的としている研修に着目し、研修が教師の消費者教育実践に対する認識に与える影響を検討する。研修に着目した理由は、以下の二点である

まず、研修は教師支援において職能開発の位置づけが強く、研修を効果的に展開することで、多くの児童・生徒に消費生活に関心を持たせる授業が可能になると考える。しかし、研究対象としてこれまで教員研修は十分なスポットが当たってこなかったと考える。教材や資料のニーズや活用状況は追及されている(日本消費者教育学会関西支部共同研究プロジェクトチーム 2009、柿野・橋長・宮川 2011)が、研修においてはそのニーズの把握が着目されているものの、近年5年当たりのデータは少なく(西村 1989)効果検証に至っていない現状にある。研修を通じて、教師は何を得ているのか検討する必要性があると考えた。

次に、研修は講義内容を時事的な社会的課題を受けて、変えることのできる柔軟性も持っている。消費者教育のように総合的で、社会情勢の影響を強く受ける教育テーマを扱う場合、柔軟に新しい社会的課題に即対応できる研修が有効であると考えられる。印刷教材やビデオ教材は、作成し効果を検証しても、扱ったテーマが社会的課題に対して取り残されるケースも懸念される。また、「狭義の消費者教育」と呼ばれる消費生活場面のみ焦点を当てた教材も多く、矮小化された消費者教育のイメージ払拭に至っていないことも懸念される。よって、消費者教育の全景を理解するだけでなく、時代に即した消費者教育を広める手段として最も適切であると考えた。

3. 本研究の章構成と独自性

以上の研究背景及び研究目的を踏まえ、本研究の論構成とその独自性を提示する。

まず、第1章を第I部とし、文献研究及び資料分析を基に、消費者運動から発展してきた消費者教育の歴史の変遷と、学校教育における位置づけの推移を整理する。文献調査を通じて本研究における消費者教育の定義と、消費者教育の理解の促進に向けた教師支援の必要性を明らかにする。

対象とする文献は消費者教育の歴史に関する先行研究および書籍、学習指導要領、教師教育に関連する先行研究である。学習指導要領改訂の推移に関する文献は、消費者教育が位置づけられている家庭科、社会科を中心に調査する。記載内容の全てが教育現場で展開されているとは限らないが、国が打ち出す消費者教育の基本方針を把握するためにも、学習指導要領の内容の移り変わりを検討する必要があると考える。二つの教科を抽出した理由として、家庭科の役割を明確化するためにも他教科との比較が必要であると考えたためである。

次に、第2章、第3章を第II部として位置づけ、教育現場の消費者教育に対する認識と実践開発の実態を明らかにし、家庭科教師が求める支援の在り様について提案することを目的とする。

第2章では、現職の教師が持つ消費者教育イメージと教育実践の実態を明らかにするため、アンケート調査及びインタビュー調査を実施した。アンケート調査は神奈川県下500校の小・中・高校および特別学校に郵送にて配布、回収する。消費者教育の実践状況や教育内容や目標に対する認識について調査を行う。

量的調査では具体的な現場の状況を把握することは困難である。そこで、研究会、実践発表等、積極的に消費者教育の実践を展開・発表する等の活動に取り組んでいる現職、あるいは元家庭科担当教師を対象に、半構造化面接によるインタビュー調査を実施する。小学校においては、全科の教師となるが、その中でも消費者教育に対して特に関心を持って取り組んでいる教師を対象とした。教師が消費者教育の授業を開発する際に留意する事柄や、実践開発における教師の特色を明らかにする。

第3章では、授業時の実施状況調査と同時に実施した神奈川県500校のアンケート調査の結果を基に、第2章で捉えた教師の特色や、教師の消費者教育の捉え方による、研修ニーズの違いを明らかにする。

続いて、第4章、第5章を第II部とし、行政や関連団体の視点から、教師支援の現状やこめられた思いやそれぞれの支援ノウハウから、既存支援の実態について整理する。支援者からみた既存支援の特徴をふまえたうえで、その支援の効果を第5章における参加者アンケートから検証する。

第4章では、支援の開発・展開を担う主体である消費者行政、消費者教育支援センターをはじめとする教師向け研修を実施している団体へのヒアリング調査を実施する。それぞれの実施主体による支援の意図、支援を提供するにあたっての工夫等、行政・団体が蓄積してきたノウハウと支援体制の課題を明らかにする。

西之園(2011)は、教員研修が一方通行の知識伝達型のスタイルに依拠していることを踏まえ、「かつては伝達講習というタイプが中心であったが、この方式はしだいに機能しなくなり、教師の創意工夫に期待した研修が行われるように改善された」と指摘し、NPO等の活用によって、知識・情報提供だけではなく、子どもたちの総合的な能力開発を担う役割をもつ研修にシフトしつつある点を指摘している。他者との関わりの中で自らの価値を見直す消費者教育において、西(2002)が提唱するような、指導技術に終始しない教師の哲学的、科学的行為を踏まえた、質の高い教育実践力の形成に繋がる教師支援が展開されているのかを図るため既存支援の実態を把握する。

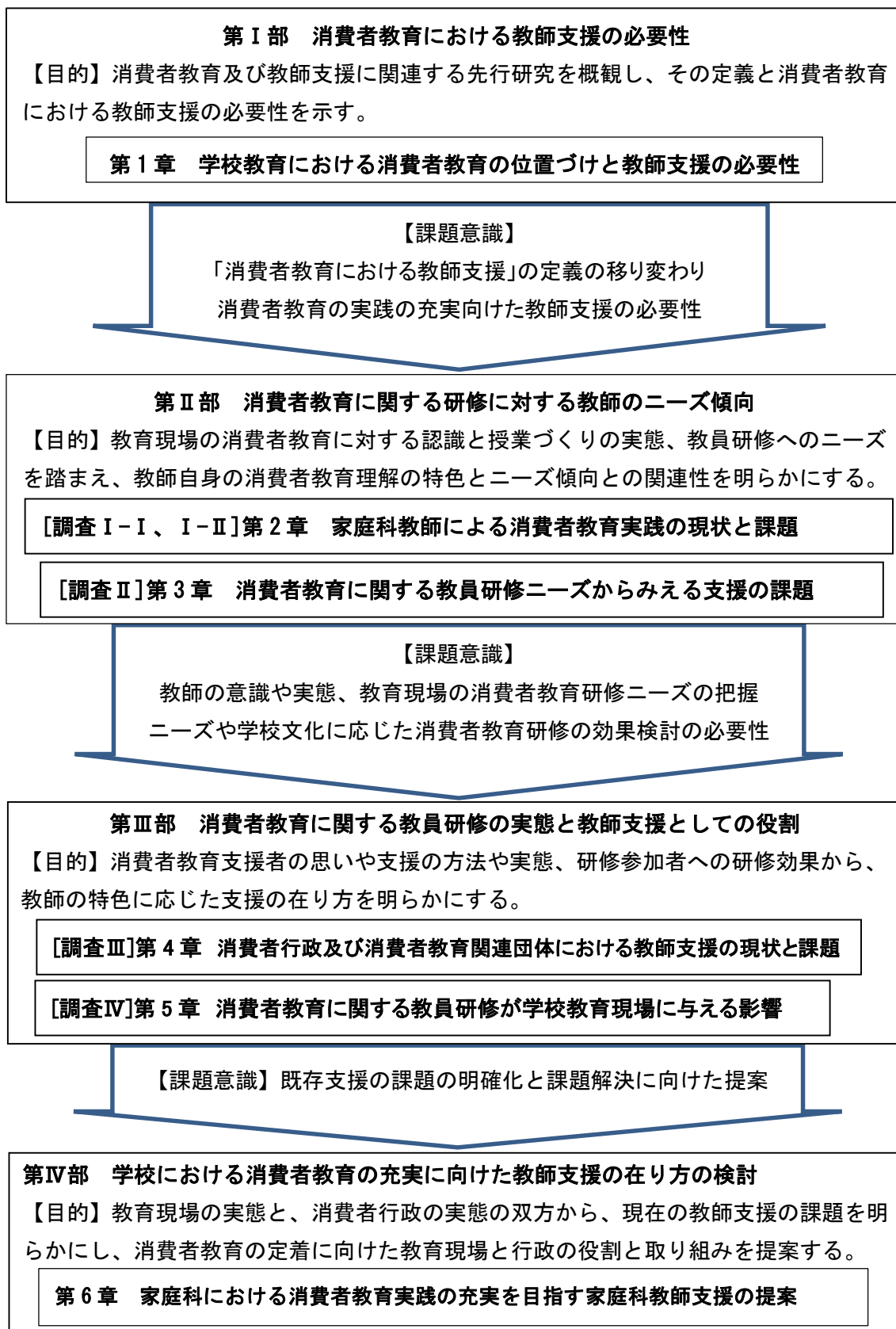
第5章においては、第4章で明らかにした行政の取り組みや思いが、どの程度教師に受け止められているのか、消費者教育に関する研修の効果検証に取り組むこととした。教師支援の一端として研修に参加したことに対する満足感、消費者教育への関心の高まりは教師のその後の実践にも反映されることが期待できる。そこで、消費者市民社会形成に至る教育実践支援を視野に入れた研修に着目し、調査を実施した。分析対象は岐阜県において実施された「消費者教育指導者養成講座」および東京都で実施された「消費者問題教員講座」である。これら二つの講座において、参与観察および事後アンケート調査を実施し、研修成果について追及する。

第IV部第6章においては、第II部で得られた家庭科教師の授業実践実態、消費者教育研修ニーズと、第III部で明らかにしてきた消費者行政や関連団体による教師支援の現状や効果を照らし合わせ、消費者教育に対する理解の定着、授業の量と質の充実に向けた教育現場と支援者の課題と役割を提案する。教師の理解や授業実践の状況に応じてどのような教師支援が求められるのか、消費者教育を既に理解し授業展開をしている教師にはどのような役割があるのか、行政はそれに対してどのような取り組みが可能なのか、現状と課題について明らかにする。

家庭科教師の消費者教育のイメージや実態を踏まえた教師支援の課題を教育現場と行政の現場の両面から検討した研究は確認できていない。本研究は、第II部で教育現場の実態に、第III部で支援者の実態に迫り、二つのフィールドを全体的に俯瞰した支援の在り方を提案できる。家庭科を担当する教師一人一人が消費者教育の社会的な役割に気づき、明確な目的意識を持って授業を展開できるような支援の提案につなげる。以上の本論の構成を図式化すると、図1のように構成される。

各部ごとに目的を設け、ボックスで取りまとめた。また、そのボックスごとで得られる成果、次の章に至る課題意識を青い矢印で示した。

図1 本研究における論文構成



第1章

学校教育における消費者教育の
位置づけと教師支援の必要性

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
 - 1.1. 消費者教育発展の歴史的経緯と定義

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性

国内の学校消費者教育は1962年に出された国民生活対策審議会の「消費者保護に関する答申」の中で初めてその必要性が言及されている。以降、国民生活センター等の消費者行政、1981年に発足した消費者教育支援センターをはじめとする消費生活関連の団体や業界団体は教材開発や授業研究などを展開し、議論を重ねてきた。実用的で評価の高い教材、題材はその数を増やし、学校教育での活用も十分ではないが、関心を持つ教師による実践の積み重ねを経て、精査されつつあるといえよう。

しかし、色川(2003)は消費者教育の充実のためには学校教育における位置づけを明確に示すことが必要であると述べている。消費者教育の教育目的は、社会的課題を反映しながら、重視される焦点が移り変わってきた。また、学校教育の中で教科教育に位置づけるのか、総合的教育として位置づけるのかの議論は不十分であるといえる。

そこで、本章ではまず学校消費者教育について論を進めるにあたり、消費者教育が展開されてきた経緯を基に文献研究を行い、本研究における消費者教育の目的と意義を示す。さらに、消費者教育推進に向けて教師支援の必要性を提示する。

1.1. 消費者教育発展の歴史的経緯と定義

消費者教育に関する先行研究を基に、消費者教育の定義及び目的、歴史的発展の経緯を整理し、本研究における消費者教育の目的とその在り方について提示する。

1.1.1. 消費者教育発展の歴史的経緯

消費者教育に関する先行研究の1940年代から関連する先行研究、消費者教育を求める社会的動向があったことが整理されている。消費者教育をめぐる動向を整理した先行研究として、呉(1976)、西村(1999、2010a)、色川(2003)、山田・前田(2012)等の研究が挙げられる。これらの先行研究を概観すると年代や関連する学問領域によって消費者教育の焦点や、実施する主体が異なることが指摘されている。その時期と名称を表1-1に整理した。これらの先行研究では、同じ名称が使用されていても、意図されている消費者教育の特徴は異なっており、その定義や教育の位置づけが同じことを指すものではない。

なお、西村(2010)の表記は、消費者教育の展開過程を他三者とは異なる。そのため、表では括弧書きで名称を併記する。また各先行研究の消費者教育展開の過程と名称を合わせた。

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
 - 1.1. 消費者教育発展の歴史的経緯と定義

表 1-1 消費者教育発展の経緯と各種先行研究による年代分類

| 名称 | 執筆者名(出版年数) | | | |
|-------------------------|---------------------------|---------------------|--------------------|--------------|
| | 呉(1971) | 色川(2004) | 山田・前田 (2012) | 西村(2010a) |
| 消費者教育 萌芽期 (発展過程) | 1945年～1954年 (昭和20年代) | | | 戦後～1955年 |
| 消費者教育 導入期 (推進過程) | 1955年～1964年 (昭和30年代) | 1960年代 | 1963年～1969年 | 1968年～1986年 |
| 消費者教育 停滞期 | | 1970年代～ 1980年代半ば | 1970年～1984年 | |
| 消費者教育 展開期 (定着過程) | 1965年以降 (昭和40年代 以降) | 1980年代後半～ 現在 | | 1986年～2008 |
| 消費者教育 再展開期 | | | 1985年～ 1990年代半ば | |
| 金融教育期 消費者教育の 進展過程 | | | 1990年代半ば～ 現在 | 2009年～ 現在 |

※) 元号で示されていた場合は括弧内にその年を示し、西暦に変換した。

2000年代以降の先行研究において、消費者教育の導入が展開されたのは1960年以降とされているが、呉(1971)は、1940年代後半に商業学研究の立場から、アメリカの消費者教育の思想を移入しようとする動向が存在していることを指摘し、「消費者教育萌芽期」としている。西村(1999:5)も消費者教育の発展について「わが国の戦後の消費者教育の発展過程を検証するとき、1940年代から50年代において商業学者がこの分野を開拓した功績はきわめて大きい」としている。呉(1971)は1940年代以前には「消費者教育」だけではなく、「消費者運動」や「消費者行政」という言葉もごく稀に使用されている程度であったことを指摘している(p.634)。当時はアメリカにおける消費者教育が引用されながら、若年者が生活設計を学ぶことの重要性や、不買運動等の社会参加、消費者保護の必要性等、今日の消費者教育や消費者行政の基盤となる概念や価値、キーワードが徐々に取り入れられ始めていたことが伺える。

こうしてアメリカから輸入された「消費者教育」という言葉が、産業における「販促活動」の一手段として用いられ始めたのは「展開期」あるいは「導入期」、すなわち1950年代後

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
1.1. 消費者教育発展の歴史的経緯と定義

半から 1960 年代にかけてである。1961 年には日本消費者協会が日本生産性本部によって設立されるなど、産業界によって消費者教育の展開が促された。呉(1971)はこのような時期の消費者教育を「企業先導型消費者教育運動」と称している。宮坂(2006:56-57)は当時の審議会の中で出た「企業とは利益・利潤の追求を第一義とするものであり、よしんば企業が消費者教育に関心を示すとしても、それは自社製品の宣伝を底意に秘めたもので、究極において販売促進の戦略に組み込まれたものである」という発言を引用し、その企業戦略として消費者教育を取り込もうとする動きがあったことを示唆している。

一方、原山(2011)は、この当時、産業界が「経済の協力者」となる消費者の創出を目指した消費者教育が展開されていたことを指摘している。東京や関西の主婦連合の消費者教育実践を例に挙げ、その中で消費者団体や消費者が主体性を失っていたというわけではないことを指摘している。むしろ産業界側が消費者の存在を重視することを肯定的に受け止め、立ち位置は異なるものの、消費者側も消費者教育に対して同じ方向性を持っていたことを示していた。西村(2010a)も、「1946 年に主婦連合を結成させ、不良品や物価値下げ要求など市民への啓蒙活動を街頭で積極的に行った。これらは消費者自身による消費者教育活動の実践に他ならない」としている。消費者教育の展開は消費者及び行政の両者によって、推進されていたことが明らかになった。ここで着目すべきは、消費者教育の発生と発展が財界中心のものではなく消費者自身から発生したものであり、消費者教育は行政や教育によるトップダウンによるものではなく、消費者自身が生活課題に向き合い、草の根的な運動から始まったという点である。消費者自身が自らの生活について考え、全ての人が安全を確保し安心して暮らせる社会を目指して声を発信するという役割を果たしていたのである。

さらに、この頃の消費者教育の定義として、岡本・古野(1962:26)による「消費者教育の考え方」を援用する。岡野らは、消費者教育の多様な教育内容を掲げたとくえで、「各個人あるいは各家庭の経済生活の中での合理的な消費生活の在り方を考えさせ、ひいては消費生活を通して、経済・社会への関心を広げうる内容が提供されるべきである」としている。さらに、野田(1966)は、産業構造審議会消費経済部会の答申の引用を用い、消費者教育の役割を次の通りにまとめている。

1. 自主性をもった賢い消費者を育てること。
2. 消費者として商品・サービスの合理的な価値判断をする能力を養うこと。
3. 合理的に消費生活を向上させる方途を知らしめること。
4. 経済社会全体のうちにおける消費および消費者の意義を自覚させること

野田 信夫, 「消費者教育の概念と範囲」, 自治研究 42(11), 23-24, 良書普及会, (1966)より引用

この頃の消費者教育は、消費者問題に対する被害防止を扱う「対症療法的」教育ではなく、個人の生活環境の基盤づくりと、社会に対する関心を持った消費者の育成を目指していたことが伺える。つまり、消費者団体や消費者側から、社会に対して、消費者教育実施の要請があったのではないかと考える。

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
 - 1.1. 消費者教育発展の歴史的経緯と定義

しかし、色川(2004:181)は「消費者教育は「国民生活優先」という一種のブームに乗って検討された。消費者保護と同様の「大きな柱」といわれ、理念が構築されるとともに、体系化まで検討されたが、施策自体は今日からみると抽象的なものにとどまっていた」と行政による消費者教育を推進する施策が具体的なものではないことを指摘している。消費者教育の実践と展開の具体的手法が明確化されていないことから、消費者教育推進の目的や方法が十分検討されていなかったことが伺える。今日消費者教育の動向における「導入期」といわれる所以であると考えられる。

この後、消費者教育の動向は停滞していることを色川(2004)が指摘している。その指摘の内容について山田・前田(2012)は消費者保護会議及び国民生活審議会の内容を基に検討し、消費者行政の役割は消費者教育以上に消費者保護に力が入れられていたことを指摘している。その問題が発生した要因として「消費者教育全体に言えることだが、消費者教育は、特定の消費者問題の解決を目指す際には効率的ではない」(山田・前田 2012:68)ことが挙げられている。つまり、行政として消費者教育の実践以上に、社会問題化した特定の消費者問題への強制介入による問題の除去を優先し、消費者教育推進の具体的な取り組みを遅らせたと考えられる。

この指摘の背景には、行政の捉える消費者教育が「対症的」消費者教育であったことが要因であると考えられる。宮坂(2006:58)も「教育という仕事は本来そうなのですが、人間形成の即効薬があるわけではありません」とし、教育が即効性のある問題解決方法ではなく、時間をかけてじっくり醸成される人間形成的側面があることを指摘している。「停滞期」に印象付けられた「対症的」消費者教育は、こうした人間形成を目指した教育の視点が欠けており、子どもの価値形成を目指す学校教育現場にとっては導入し辛いものとなっていたことは想像に難くない。

色川(2004)は、こうした「停滞期」を越え、消費者教育に関する行政、政策の視点が「自立した消費者」に向けられている実態を明らかにしている。同時に、政府はこれまで消費者行政が「自立した消費者」を理念として掲げていても、実際に施策として表れていたのは停滞期の「買い物上手」の消費者教育、「対症的」消費者教育であると指摘する。しかし、山田・前田(2012)は学校消費者教育に関する言及のなかで、「一般消費者教育に見られた消費者が主体となって社会改善を行うための消費者教育の萌芽はみられなかった」としている。つまり、この両者の主張から、国民生活審議会や消費者政策部会の意見等、消費者行政の公的な見解と、学校教育に取り入れられた消費者教育像には齟齬が生じていたといえよう。さらに同研究では、金融ビックバン以降の消費者教育、つまり今日の消費者教育についての展開についても触れ、金融教育と内容、担い手の面で乖離が生じていることが指摘されている。消費者教育は国民生活審議会、消費者保護会議で検討される一方、金融に関する消費者問題が多発する中で、金融広報中央委員会が金融教育を担ってきたという視点である。この二項対立の様相を「①消費者政策会議では、消費者が社会の主体ととらえ、消費者による社会改善を目標として掲げているが、金融教育などの消費者の生活を直接改善していく

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
 - 1.1. 消費者教育発展の歴史的経緯と定義

ような施策は少ない。②金融広報中央委員会では、消費者の生活改善に役立つ施策を行っているが、消費者が社会改善を行えるような施策は行っていない。」と表記している(山田・前田 2012:72)。また、2009年に消費者庁が発足し、消費者委員会が新設されている。消費者基本計画の中でも消費者教育が重視されている。2012年には消費者教育推進法が施行され、一層その発展に期待がかかっている(西村 2010b)。

消費者教育をめぐる発展の経緯を概観すると、消費者教育の発展には消費者、行政、財政界の様々な思惑が混在し、学校教育、社会教育の場で、多様な主体によって実践されてきたことが明らかになった。その目的や意義も消費生活のグローバル化や情報化を含めた変化に従い、企業による商品情報の提供や、消費者問題の対症療法を目的とした教育から消費者の価値形成の教育への共通認識の変化、金融教育の必要性の高まり等、多様な視点が付与されながら重視される教育内容が移り変わってきた。しかし、その根底は生活を担っていた主婦つまり、消費者自身の活動から、消費者の自主性、消費者としての役割を自覚させる教育として位置づけられていたことは明白である。さらに消費社会化が進むにつれ、消費者は自主的に生活を担うだけでなく、自然や社会環境に配慮し消費をコントロールし、社会的な責任や役割を認識して行動することのできる価値形成・態度形成が期待されている。

以上の消費者教育の動向を踏まえながら学校教育における消費者教育の意義について検討する。まず、教師側の消費者教育のイメージ形成がどのように移行しているのか、把握する必要があるだろう。これまで述べてきたように、わずか半世紀の中で「消費者教育」という教育的キーワードは様々な意味や意義、社会的環境の変化をふまえながら焦点が変化してきた。教育現場が「消費者教育」という言葉をどのようにとらえ、教育の中に位置づけてきた明らかにすることは必要であろう。

また、現代社会において児童・生徒が消費者としてどのように位置づけられているのか、という把握が教師に求められていると考える。日々の授業実践、児童・生徒指導においても、児童・生徒の生活環境の把握は必須である。しかし、子どもが消費者として社会の一部に組み込まれ、インターネットを通じてその情報の流れは大人から見えない場所に移行しつつある。さらに、子どもが消費しているサービスの実態が複雑なシステムであり、子ども自身もオークション等のシステムを通じて生産者としてサービスを提供する側に回ったり、消費生活に影響を与える情報を拡散させる媒体としての役割を果たしたりすることも可能である。学校消費者教育の役割は、自己欲求の制御だけにとどまらず、消費者と生産者の役割に対する理解、消費者として社会に及ぼす影響を認識し、行動できる能力形成も求められている。

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
 1.1. 消費者教育発展の歴史的経緯と定義

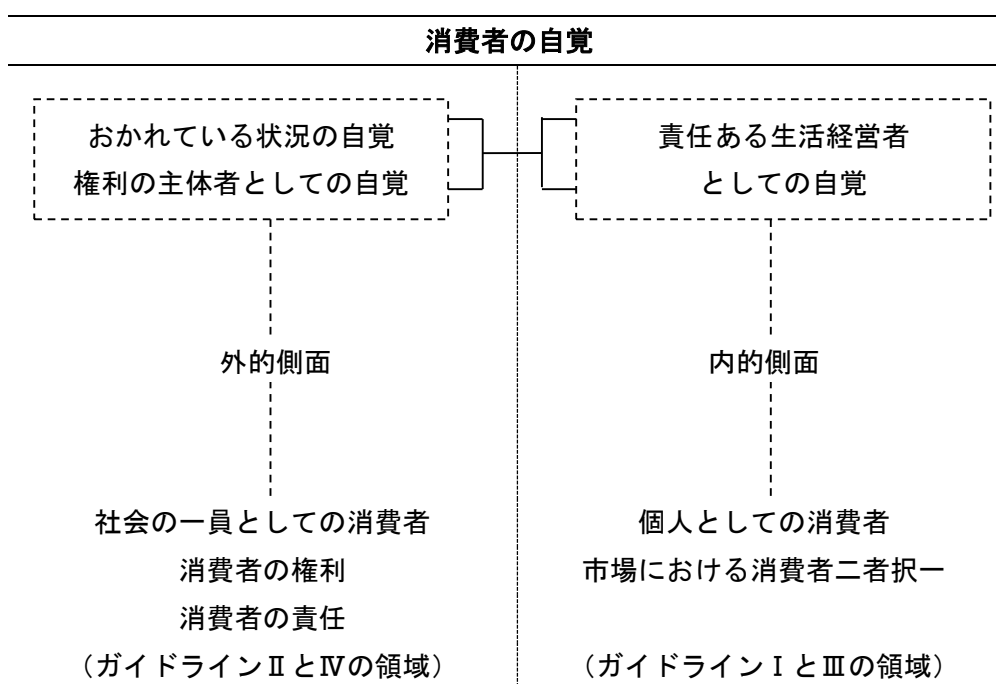
1.1.2. 消費者教育の定義

消費者教育の動向を踏まえ、その定義や捉えられ方は立場、時代によって焦点が異なることを明らかにした。そこで、本研究における消費者教育の定義、目指す方向性を示す必要があると考える。そこで、過去の先行研究から多様な学際分野における消費者教育の捉えられ方を検討し、本研究での消費者教育の定義を示す。

まず、「消費者とはだれを指すか」を明らかにし、教育の対象者を明確にする。

福留・鶴田(1990)は家庭科教育の視点から消費者の定義と、その位置づけについて明らかにしている。消費者とは「一般に商品を購入し、消費する者」と理解され、生産者に相対する用語として使用される」(p.4)としている。しかし、「生産労働の従事者も含め全ての人間が商品を購入し消費生活を営む」(p.4)消費者は決して「生産者」と相対するものではないことを指摘している。また、企業との力関係は不平等であり、そのために「人間としての権利が主張される根拠と正当性」(p.5)があるととしている。この2つの側面から「消費者の自覚」を表1-2のように構築している。

表 1-2 消費者の自覚の二面性



福留 美奈子・鶴田 敦子, 消費者教育の理念と家庭科教育(第一報)ー現場実践にみる消費者教育の理念の検討ー, 日本家庭科教育学会誌, 第33巻第2号, 日本家庭科教育学会, (1990), p. 6表4を引用

表中におけるガイドラインとは、アメリカの消費者利益に関する大統領委員会による「学校における消費者教育のガイドライン」(1971)を指し、その4領域(「Ⅰ. 個人としての消費者」、「Ⅱ. 社会の一員としての消費者」、「Ⅲ. 市場における消費者の二者択一」、

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
1.1. 消費者教育発展の歴史的経緯と定義

「IV. 消費者の権利と責任」)に依拠するものである。この表では、消費者は一個人としての消費者と、社会の構成員としての消費者があり、消費者はその2つの側面を認識したうえで、自らの消費行動、意思決定を行う必要性がある存在であることが示されている。

また、21世紀の消費者像として安田(2005)は、「市場をリードする消費者」、「経済をリードする消費者」、「経済社会をリードする消費者=市民」の3点を挙げ、「市場における経済的合理性に基づく行動は、消費者が自主的な選択を行うための第一歩である。次に、単なる利潤追求のための経済活動ではなく、真にゆたかな生活を実現するような経済活動を評価し、事業者の経済行動を生活優先の方向にリードすることができるのが消費者である。さらに、地球に生きる一人の人間であるという立場から、人々にも環境にもやさしい経済社会の在り方を最終的に決めるのが、経済社会の唯一主要な主体である消費者=市民である」(p.14)と述べている。

つまり消費者は、私的生活領域を管理する個人であり、社会との主体的な関わりを持つ市民でもある。すなわち「個々の生活を基盤としながら、経済社会を創り出す一つの主体」であり、「消費者」という集団の中で初めて自立できる存在であるといえよう。全ての社会構成員は消費者であり、保護者によって扶養される子ども達もまた消費者としての知識・技能・価値を身につけるための教育を受ける必要性がある。個人の生活技能は家庭の中で身につけられるが、その効率的な運用の意義を考えたり、意思決定の材料となる価値や判断基準を身につけたり、日々の消費行動の背景やそれを支える社会の構造への理解を深める等の学びは狭い家族関係の中だけでは困難であると考えられる。すなわち、全ての子どもたちが学ぶ機会である義務教育においても、消費者として自覚を促す消費者教育が必要であることは自明である。

これまで消費者教育の定義と動向について触れられている先行研究を基に検討する。社会的な環境の変化に則して「消費者教育」の意味や意義は必ず一義的なものとして捉えられていないことが懸念される。先行研究を通して消費者教育の定義を明確化する必要があると考える。消費者教育を通して身につけるべき能力と、その能力を形成したことによって到達する社会の在り方の二側面から検討する。

まず、消費者教育によって形成されるべき能力は、学校教育における家庭科に通じる部分が多い。家政学を中心として消費者教育を捉えた木全・今井(1979)は、「ノースダコダ州立大学の家庭科教育学教授である Patricia D. Murphy を中心として連邦教育局との契約にもとづいて作成された「消費者教育カリキュラム・モジュールーらせん状過程」(田村・鳥田 1977:26)をとりあげている。その中で、「消費者教育は人間発達→自己実現のための一般教育(家族・個人が現代の経済社会の仕組みから生活の価値がおかされている中で、いかに、人間らしく生きるかを考えるための教育)である」(木全・今井 1979:7)と述べ、消費者教育の目的が消費者としての社会参画だけではなく、一個人としての生活を主体的に創造できる能力形成も含まれていることを示唆している。

図 1-1 は、生活の中の個々の「点」(知識・情報)を意思決定のプロセスにあてはめ行動

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
 1.1. 消費者教育発展の歴史的経緯と定義

に至るまでを「線」化する、という知的過程能力を開発する方法を示している。先に挙げた個々の価値を問うオープンエンドのプロセスが組み込まれている。その流れの中で多様な価値に出会うこと、またその問題の背景を明確に認識し、必要な情報を的確に収集することの必要性が明記されている。このプロセスを通して身につけられる能力が消費者教育にも求められており、家政経営に関する教育に類似する点でもあるといえる。

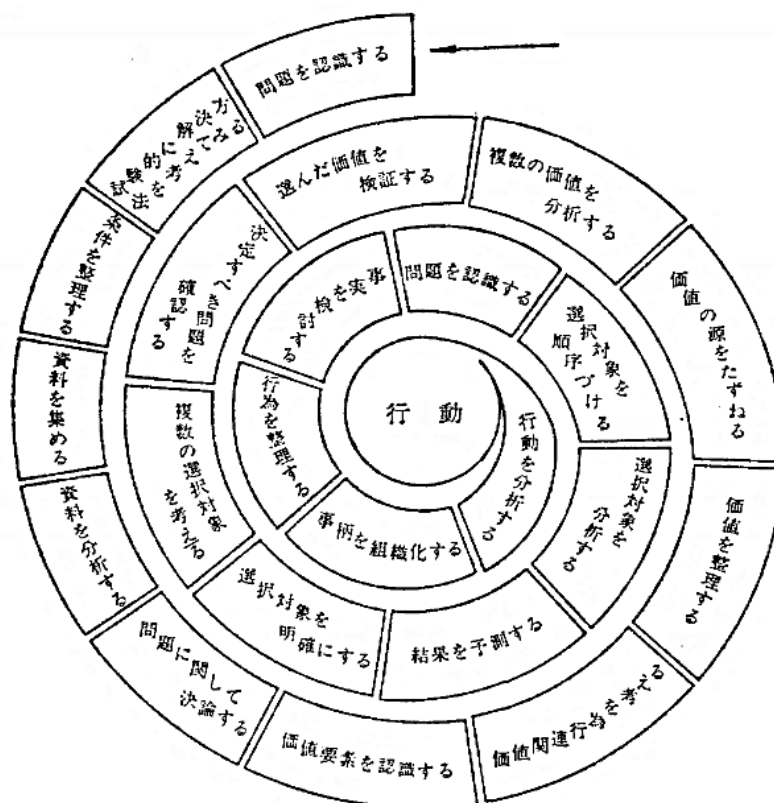


図 1-1 消費者教育カリキュラム・モジュールーらせん状過程

木全 敬止・今井 光映, 消費者教育(問題提起, シンポジウム「家政学を構成する諸分野」, セミナー(講演と討論)), 家政学言論部会会報, 12, 社団法人日本家政学部会, 1979 p.7 図1を引用

しかし、図 1-1 には自己実現の方向性が明記されておらず、個人の生活としての充足に留まっていることも懸念される。そこで、家庭科教育における消費者教育についての記述を探ると、福留・鶴田(1991:6)が生活に関する情報提供と消費者の内的側面に終始していたことを指摘し、「変動する経済社会において「責任ある生活経営者としての自覚」という消費者の自覚の内的側面と共に、これまでの家庭科教育で欠落しがちであった外的側面の「権利の主体者としての自覚」と「おかれている状況の自覚」を持ち、より豊かな暮らしの実現を目指して、生活環境を消費者にとり良いものに変化していく消費者育成」が必要であると述べている。すなわち、家庭科における消費者教育の目的は、知識や情報の提供から、個人の価値形成に推移してきたといえよう。

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
1.1. 消費者教育発展の歴史的経緯と定義

また、個人の価値形成の範囲はどの程度のものなのか、宮坂(2006:21-22)の論を援用すると、消費者教育を「ある商品をどう選ぶかというような問題に終始するもの」のみではなく、「いわば商品選択の是非について論じるレベルを越えて、我々が政治や経済に対して、どのようにしていくかというところにまで及ぶものである」といえる。以上をふまえ、消費者に求められる能力は、一個人としての意思決定が社会に及ぼす影響を考慮できる批判的思考力や想像力、価値に基づいて、多数の選択肢から自身と社会にとってより良い意思決定ができることであるといえよう。

続いて、最終的な到達目標について検討する。

原山(2011)は、消費者教育の根本となる消費者運動に視点を置き、消費者教育が果たすべき機能を明らかにしている。その中で、「消費者としての権利を行使するために必要となる資質を身に付けさせると同時に、最終消費局面における望ましい経済行為の在り方を消費者に身に付けさせる、還元すれば産業社会の論理に消費者を包摂することにある」(p.207)とし、消費行動を大きな産業社会の中の経済行動と位置づけ、消費者が広く社会や環境に対する適切な経済行動を選択できる能力の形成が求められているとしている。消費者として社会に向けて主張し、発信する能力形成が求められているが、それは日常生活における購買行動や企業への問い合わせなども含まれている。消費者による日常の小さな意思決定の積み重ねが市場経済をより健全なものたらしめることが消費者教育の最終的なゴールであると考えられる。

しかし、必ずしも市場経済だけではなく、人権への配慮や生活環境の改善もその最終目標には含まれている。社会科公民的分野の視点から松村(1983:2)は、消費者教育を「生徒が将来果たすであろう社会的役割への方向づけ、自らの意思で判断する能力、正しい知識を持ち、消費者としての権利意識に目覚め、問題の解決を目指して行動し、生活環境を判断し、分析していく能力、人間は如何に生きるか・生活は文化であり、その「学び」を通じて、自らのライフスタイルを主張し、「生き方への自信」と「哲学」と「価値」を人間の心の中に形成せしめていくための教育」としている。この中で「学び」を通して身につけた能力は、消費者としての社会的に正しい行動とは何か、というオープンエンドの問題提起に答えるためのものであると考えられる。消費者としてのあるべき姿を押し付けるのではなく、社会や環境に配慮した消費生活の意義と消費者の役割を一人一人が考え、個々の消費者像を創り上げることが、最終的に消費者個人の私的生活における自己実現と、持続可能性のある公平で公正な社会の形成に繋がることとなると考えられる。

これまでの消費者教育の定義、消費者教育をめぐる論をまとめると、消費者教育によって「消費者一個人としての生活充足を目指した意思決定力の育成と、その意思決定が社会に及ぼす影響を考慮できる批判的思考力や想像力、価値の醸成」といった能力形成が求められており、これらの能力を持った消費者の行動が「消費者個人の私的生活における自己実現と、持続可能性のある公平で公正な社会の形成に繋がる」といえよう。

ここで改めて、消費者教育の概念の原点とされる、Bannister, Monsma(1985)の

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
1.1. 消費者教育発展の歴史的経緯と定義

「Classification of concepts in consumer education (消費者教育における諸概念の分類)」によれば、Decision Making (意思決定)、Resource Management (資源管理)、Citizen Participation (市民参加) の三項目が上位概念となっている。30年経ってなお、個人の意思決定によって資産をコントロールすることで自己管理能力の形成をはかり、消費者の社会参加によってよりよい社会を生むという当時の思想は今に通じるものがある。論者や行政施策における影響を受けながら、焦点が当てられた側面がクローズアップされてきただけであり、消費者教育の根幹となる理念に変化は見られないことが示された。

さらに、この理念を念頭に置きながら、既存の消費者教育の定義を概観・整理し本研究における消費者教育の定義を示す。

日本消費者教育学会では、消費者教育を「消費者が商品・サービスの購入などを通して消費生活の目標・目的を達成するために必要な知識や態度を習得し、消費者の権利と役割を自覚しながら、個人として、また社会の構成員として自己実現していく能力を開発する教育である」と定義づけている(日本消費者教育学会 2007:7)。これは、OECD(2009)が提示する消費者教育に求められる2側面とも関連が深い。原文は次のとおりである。

This education has two important aspects: i) development of adequate knowledge of consumer issue; and ii) development of the skills of apply that knowledge and make informed decisions.

Promoting Consumer Education TRENDS, POLICIES AND GOOD PRACTICES, OECD, (2009), p. 8 より引用

消費者教育が学校教育という公的な場所だけではなく、様々な外部のアドバイス、生活経験を基に消費者としての能力を開発する必要性を述べている。「①消費者問題に対する十分な知識を身に付けること、②そしてその身に付けた知識を活用し、幅広い意思決定ができる能力を身に付けること」(引用部筆者訳)が重要であるとしている。

これらの定義から、消費者教育を通して身につける能力について、「知識」の定着についての記述が十分になされていないことが懸念される。消費者としての基礎的な知識は正しい意思決定のためには必要不可欠な基礎である。よって、本研究では、「消費生活に関する知識と、一個人としての意思決定が社会に及ぼす影響を考慮できる批判的思考力や想像力、価値に基づいて、多数の選択肢から自身と社会にとってより良い意思決定ができる能力」といった能力形成が求められていると表記を修正する。

また、最終的な目標である、自己実現については触れられているが、持続可能性や、社会の公平性についての記述は見られない。2012年に施行された消費者教育の推進に関する法律の中では、このような消費者が参画し、形成される社会を「消費者市民社会」とし、「消費者が、個々の消費者の特性および消費生活の多様性を相互に尊重しつつ、自らの消費生活に関する行動が現在及び将来の世代にわたって内外の社会経済情勢及び地球環境に影響を及ぼし得るものであることを自覚して、校正かつ持続可能な社会の形成に積極的に参画する社会」と定義づけている。消費者が社会に参画することで生じる

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
1.1. 消費者教育発展の歴史的経緯と定義

変化は、市場だけではなく自然環境や、社会の在り方そのものを変える可能性があることを示唆している。

以上の点を踏まえ、本研究における消費者教育の定義を次のように整理する。

消費者個々人の私的生活における自己実現と、持続可能性のある公平で公正な社会の形成を目指し、消費生活に関する知識と、一個人としての意思決定が社会に及ぼす影響を考慮できる批判的思考力や想像力、価値に基づいて、多数の選択肢から自身と社会にとってより良い意思決定ができる能力を育成する教育

消費者教育は私的な生活の基盤形成と、市場の中での役割、意義を理解し責任を果たすことのできる行動のバランス感覚を身につける教育でもある。最終的に個々の消費者の社会参画が、先に挙げた「消費者市民社会」の形成につながるといえよう。以上の定義から、知識を提供し、被害の未然防止に注視した従来型の消費者教育を「狭義の消費者教育」とする。

続いて、学校教育における消費者教育がどのように推移してきたのか、学習指導要領を基に検討する。

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
- 1.2. 学校教育における消費者教育の位置づけと家庭科の役割

1.2. 学校教育における消費者教育の位置づけと家庭科の役割

学校教育において消費者教育がどのように位置づけられてきたのか、経緯が整理された先行研究、資料、学習指導要領を基に整理し、家庭科が学校における消費者教育の実践充実に果たす役割について検討する。

学校消費者教育の必要性が述べられたのは1963年に出された国民生活対策審議会の「消費者保護に関する答申」である。翌年出された臨時行政調査会「消費者行政の改革に関する意見」においても、関連する記述が見られている。加えて、産業構造審議会消費経済部会(1965)は「消費者意向の活用の方策と消費者教育の在り方」において「学校教育における消費者教育については消費者意識の培養、基礎的な商品。サービスに関する知識の普及などの面が期待されているが、社会、経済の変化に即し、その要請に応じて学校教育が十分に行われていない実情にある」と記述されている。消費者教育が消費生活の喫緊の課題である生活改善が中心であり、社会的な消費者教育が中心であったこと、学校消費者教育がこれまで実践されてきていなかったことが指摘されている。加えて、社会の変化に即して、子どもに対する消費者教育の必要性が、産業界からの要請で発信されたことが伺える。

また、消費者教育の実践に向けて困難な背景があったことが明らかになっている。1966年に実施された国民生活審議会消費者保護部会においては、消費者教育の実践のための学習指導要領における位置づけの明確化とそれに伴う教員の研修の必要性が指摘されている。特に限定された教科の中だけでなく、教科の枠を超え総合的に消費者教育を展開することが求められている。しかし、宮坂(2006)は、当時の学校消費者教育は教育課程に明示されたことから始まったのではなく、一部の関心の高い教員が先進的に教育実践を行うようになったことから、初めてその意義が見直された点を指摘している。消費者教育が十分に展開されていない、学校教育に位置づけられていないことが明確な頃から、教育理念に関心を持って行動に移した教師の実践が現在の消費者教育の授業作りにも大きく貢献していることが伺える。

続いて1970年代は、消費社会化が進行する中で、子どもの消費生活環境が大きく変化した時代であり、同時に学校教育で進行されていた対症療法的な「賢い消費者教育」がこの変化に対応していないことが指摘されている(千石ら 1995)。先述した消費者教育の停滞期もこの時期と合致しており、若年者を対象とした消費社会化が進行する中で、人と消費、金銭との関わり方がそれ以前と大きく変化したと考えられる。生活するための消費から、娯楽と、サービス、嗜好を満たす消費に変化し、消費そのものが「流行」や「個性」を反映する表現的な行動に変化している。つまり消費者問題や被害を中心にした、消費に対する欲求をコントロールすることを重視した教育から、市場の影響を受けながら消費する自己を意識し、商品やサービスが提供されている仕組みや背景を理解したうえで、選択できる消費者としてのものの見方、考え方を身に付けさせる教育へのシフトが求められていたと考える。

そこで、学校における消費者教育をめぐって、教育行政はどのように対処をしてきたのか、

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
 - 1.2. 学校教育における消費者教育の位置づけと家庭科の役割

学習指導要領の記述をたどり、これまでの経緯を整理する。学習指導要領における消費者教育については、今井・中原(1994)、永原(1995)、西村(2010b)などの先行研究及び散見された。これらの先行研究を基に、消費者教育が学校教育で取り入れられ始めたころ（消費者教育導入期）から現在に至る「社会科」及び「家庭科」での扱いを分析する。消費者教育を担ってきた教科は「家庭科」だけではなく、「社会科」においても展開されている。消費者教育の担い手として主要な二科目を比較し、教科としての役割を明示できると考える。

表 1-3 にて社会科、表 1-4 に家庭科における消費者教育の扱いを示した。

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
 - 1.2. 学校教育における消費者教育の位置づけと家庭科の役割

表 1-3 学習指導要領の改訂からみる社会科での消費者教育の取り扱い

| 改訂年 | 対象となつた学年 | 内容及び位置づけ |
|--------------|-----------------|---|
| 1947年 (案) | 第9学年 (中学3学年) | 消費者の選択能力の育成 消費者の文化の選択に際して社会の力はどのような影響を与えているであろうか |
| 1951年 | 中学3学年 | 経済生活を改善するには、どのように協力したら良いか →生産・交換・消費の三者が合理的に結合され運営されて、はじめて国家経済の向上がみられる(要旨) |
| 1955年 | 小学校第5学年 | 消費生活の工夫 |
| 1958年 | 中学校 | 消費生活を合理化する技術を養い 「生産・交換・消費の三者がどのように結びついているかを理解させるようにする」の1項目のみ |
| 1960年 | 高等学校 | 記述なし |
| 1969年 | 中学校 | 消費者保護および消費者の権利の追記 「賢い消費者」からの脱却 自己管理→市民権の一つとしての消費者の権利 |
| 1970年 | 高等学校 | |
| 1977年 | 小学校 第1～6学年 | 社会への参画態度の形成 地域社会、国民生活、国際社会生活への発展と社会における生活の意味についての理解 |
| | 中学校 | 消費者保護の重要性についての理解から消費者としての「社会的責任」を「考えさせる」→消費者の努力の必要性の追記 |
| 1979年 | 高等学校 | 消費者保護施策の具体的学習内容の追記 →日本経済の現状、国民福祉の視点 「現代社会」の新設=学習内容の追記 |
| 1989年 | 小学校 | 第3・4学年(生活科の新設) 生産活動と自然環境、販売と消費者の工夫の追記 |
| | 中学校 | 消費者としての態度形成の重視 「消費者として主体的に判断し行動すること」 |
| | 高等学校 | 消費者保護に関する学習内容の減少 消費者の権利と責任に関する学習内容の追記 →具体像のない消費者の権利と責任 |
| 1998年 | 中学校 | 流通、価格決定、現代における生産活動など、社会経済に関する学習内容の追記 |
| 1999年 | 高等学校 | 政治・経済…国際化、情報化における経済活動と消費者問題に関する学習内容の追記 |
| 2008 | 小学校 | 環境、家族と家庭、消費者、食育安全に関する学習を充実 地域生活を営む上での法律、情報化の進展に対する理解追記 |
| 2008 | 中学校 | 「現代社会をとらえる見方や考え方」の重視 国、地方公共団体の役割への理解に対する理解追記 国際社会理解「持続可能な社会の形成」に関する内容追記 |
| 2009 | 高等学校 | 「共に生きる社会を目指して」新設 持続可能な社会の形成に関する内容の追記 市場経済の限界のなかで「消費者に関する問題」の扱いの追記 |

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
- 1.2. 学校教育における消費者教育の位置づけと家庭科の役割

1950年代は消費と生産、市場経済の仕組みの理解を重視した内容であり、学校教育において既にプロシューマーの視点を持った消費者教育が展開されていたことが予想される。経済の動向には、企業だけではなく、流通や消費者が存在していること、これらのはたらきについての理解を促すことが重視されている。また理解の成果から、消費者としてどのような選択が求められているのか、消費者としてどのように経済に関わっていくべきか、という現在の消費者教育のイメージ近い、社会との繋がりを意識した教育内容の必要性が示されている。

つづいて、1969年の改訂では1963年に国民生活向上対策審議会が発表した「消費者保護に関する答申」、1966年に国民生活審議会消費者部会が発表した「消費者保護組織及び消費者教育に関する答申」をふまえ、消費者保護及び権利に関する学習内容が追加されている。権利意識の醸成によって、個人の生活充足を目的とした「賢い消費者」としての購入、選択能力を養う教育からの脱却が図られていた。消費者としての個人の生活の自己管理から、消費は市民として社会参画する権利として位置づけられている。

1977年の改訂においては、さらに社会参加を視野に加えた態度形成が具体的な目的として挙げられている。中学校では消費者の努力の必要性が追記され、消費者としての態度形成は消費者の責任でもあり、権利の遂行だけではなく、社会的にどのような責任を果たすべきか、生徒の主体的な思考の育成の必要性が示されている。1979年には、高等学校の学習指導要領が改訂され、日本経済の現状や、国民福祉の視点から消費者保護施策が追記され、教科としては現代社会が新設された。文化的、経済的な社会の動向について理解を深め、消費者の客観的位置づけを理解し、主体的に消費者として行動するという、本研究における消費者教育の定義と同じ位置づけの授業実践がこの時期から定着し始めていると考えられる。

しかし、その次の1989年の改訂では中学校、高等学校共に学習内容の減少が確認される。消費者の態度形成を重視する傾向があるが、「消費者の権利についての内容は、はっきり示されていない」（福留・鶴田 1991, p.15）ことが指摘されている。消費者教育に対する行政の意識の変化は反映されているが、現場の教師にとって、具体的な方向性が示されていなければ指導方法や、授業実践につながらない点が懸念される。こうした流れが消費者教育の停滞期とも連動していると考えられる。社会的環境の変化に教育現場が十分に対応できず、教育の方向性や理念を全体が共有する十分な余裕がなかったことが懸念される。

1998(1999)年及び2008(2009)年の改訂においては、学習内容の充実や消費者の位置づけの変化がみられる。生活科の新設により社会科は3・4年生からの実施となったが、生活科の流れを受けて、学習内容の見直しが図られている。個々の消費者の消費行動が、生産の場面や販売方法、自然環境に与えている影響について検討するという持続可能な社会に向けた課題の検討を見通した教育内容が追加されている。国際化、情報化などの社会的変化を踏まえた教育実践の必要性も挙げられている。特に国際社会を意識した追記は2008年にも継続して見られ、国内だけではなく消費生活に関する学習の視点は世界にまで広がりを見せている。生産や流通といったプロシューマーの視点にも振り戻しが見られ、生産と消費のつ

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
- 1.2. 学校教育における消費者教育の位置づけと家庭科の役割

ながりを意識させる、消費者としての役割の認識に繋がる授業実践がもとめられているといえよう。

さらに、2008年及び2009年の学習指導要領では、小学校段階において地域の中にある身近な施設・設備として小売店、商業施設も含まれており、生産の側に立った視点で、商品・サービスがどのように提供されていくのか理解することに重点が置かれている。プロシューマーとしての視点を養うための立場であり、生産の現場を見せることが、消費者としてどのように選択するか、意思決定の価値形成に影響すると考えられる。

以上の流れを受け、社会科では、市場経済における消費者の立ち位置を捉えながら学習内容が変化していた。消費者に関連する記述は、消費者保護から権利意識の醸成、主体的な消費者の態度形成など、持続可能な社会の形成を目指す消費者としての社会参加の必要性といったように、個人の生活から社会的な消費者としての自覚に向けて推移していると考えられる。社会科は小、中、高等学校全体を通して、本論における消費者教育の目的に即した教育実践が展開されていると考えられる。しかし、その停滞期には消費者教育の位置づけや方向性が不安定なものとなり、この時期の教師たちにとって消費生活の取り扱いがどのように異なるのかを検討する必要性があるだろう。

次に家庭科の学習指導要領の変化について述べる。

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
 - 1.2. 学校教育における消費者教育の位置づけと家庭科の役割

表 1-4 学習指導要領の改訂からみる家庭科での消費者教育の取り扱い

| 改訂年 | 対象学年 | 内容及び位置づけ |
|----------------|----------|--|
| 1947年 (案) | 小・中・高等学校 | 堅実な経済生活を営むための生活技術 上手な買い物ができる能力の育成 備えある生活の在り方 家庭生活とお金の問題 |
| 1949年 | 高等学校 | 教科目標での位置づけ 消費者の立場から寄与する精神と実践的態度を養うこと 単元3 買い物をじょうずにし、物価騰貴をおさえるには 消費組合の利用について研究しておく 単元4 じょうずな消費 |
| 1956年 | 中学校 | 消費者教育としての明確な内容無し 職業・家庭科編 消費者としての位置と責任を理解させる |
| 1956年 1960年 | 高等学校 | 家庭消費の意義を知り、消費者としての立場と責任とを自覚し… →消費による生産の方向づけ、じょうずな買い物 |
| 1968年 | 小学校 | 消費者としての立場と責任を理解させる →消費と生産・流通との関係、消費者の立場の理解 |
| 1970年 | 高等学校 | 「消費者としての立場と責任を理解させ」 消費と生産・流通との関係、消費者の立場…合理的な購入と消費 |
| 1973年 | | 学習内容の縮小＝解説書のみ 購入と消費、消費と生活などその扱い、消費者問題 |
| 1977年 | 中学校 | 繊維製品の取扱表示、食品の品質表示 →表示に関する取扱いのみ |
| 1978年 | 高等学校 | 合理的な購入＝「賢い消費者」像からの脱却が困難 消費者としての権利と責任に対する理解の重視 |
| 1989年 | 中学校 | 商品・サービス情報を適切に活用に関する内容の取り入れ 家庭科「消費者としての態度を身に付けさせる」 消費者としての態度形成の重視…個人の生活を管理する者に留まる |
| 1990年 | 高等学校 | 男女共修化、[生活技術、生活一般]、[消費経済]の新設 →女子必修の「家庭一般」以外に男子が学習する機会の確保 消費者信用の概要と仕組みについての理解、生活情報の現状と活用が追記 消費者保護に関する学習内容の減少 消費者の権利と責任に関する学習内容の追記 →具体像のない消費者の権利と責任 |
| 1998年 | 小学校 | (8)身の回りの物や金銭の扱い、適切な買い物 商品の購入、金銭の使い方に留まる |
| | 中学校 | 家庭の経済についての理解＝ 新領域〈家族と家庭生活〉 家庭の収入と生活費、物資・サービスの選択、契約、購入と活用 消費者としての自覚 |
| 2008年 | 小・中学校 | 【小】8つの領域から4つの領域へ D:身近な消費生活と環境 【中】2つの分類から4つの分類へ D:身近な消費生活と環境 小学校から中学校までの系統性を持たせた内容改訂 計画的な生活経済、環境配慮型消費に関する内容の追記 |
| 2009年 | 高等学校 | [家庭総合]、[家庭基礎]、[生活デザイン]のそれぞれで実施 消費者の権利と自覚、家庭経済と生活設計を取り入れた学習内容 キャッシュレス社会に対応した学習内容の取り入れ 消費者としての意思決定、権利と責任の自覚 |

家庭科においても1947(1949)年から、消費者教育に関連する内容が含まれている。社会科と異なる点として、個人の生活に重きが置かれている点である。家庭経済の管理、身近な商品の購入、買い方に関する学習内容に重点が置かれている。生産や流通とのかかわりに関する記述は見られず、個人や家族の生活の維持、管理に重点が置かれていることが伺える。しかし、高等学校では消費組合に関する学習内容が盛り込まれており、消費者が市場経済に

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
- 1.2. 学校教育における消費者教育の位置づけと家庭科の役割

参加する手段について学ぶ機会があったと考えられる。

このように、従来は家庭内での衣食住生活をより良くするための消費の在り方で留まっていたが、1956年の改訂以降、消費者の社会的な位置づけと、その責任についての理解を促す必要性が示されている。家庭と社会は密接につながっており、双方の影響力も大きいことが認識されたためであると考えられる。

1968(1970)年の改訂時には、生産や流通に関する学習内容も扱われ、プロシューマーの視点が導入され始めた。また、岡本・古野(1962)は消費者教育を「各個人あるいは各家庭の経済生活の中での合理的な消費生活の在り方を考えさせ、ひいては消費生活を通して、経済・社会への関心を広げうる内容が提供されるべきである」としている(p.26)としている。このころから家庭科においても、生活技術だけではなく、幅広く社会に関心を持たせるきっかけとして消費者教育に関する学習内容が扱われていると考えられた。

しかし、1973年及び1978(1979)年には高等学校における学習内容が縮小され、個人の消費生活に関する内容や悪質商法に関連する内容に逆戻りしている。あるべき消費者の姿を追求する「賢い消費者」像からの脱却が困難であることを指摘している。権利や責任についての記述もあるが、社会との繋がりについての学習内容の明記が見られず抽象的な理念の伝達で留まってしまっていたことが懸念される。

1977年(小学校・中学校)、1978年(高等学校)における改訂では、知識偏重、つめこみの教育から、「生きるために生活を築き上げる知性を磨き、真に人間を育てる「知育」を行う」(川端 1986 p.141)ことが求められ、教育の質の転換を図る方向性が示されている。そのことをふまえながら川端(1986 p.141)は、消費者教育の扱いは後退したとの見方も取られているが、学校の自主性・創造性尊重の傾向は地域に根差した消費者教育実践の機会の拡大であり、地域を取り巻く環境の中に位置づけられる消費者の立場や責任について学び、真に個性豊かな教育が可能になったことを指摘している。

家庭科は学校教育において男女による履修の有無や選択性というハードルがあった。広く消費者教育を国民に伝えるという観点では、社会科で消費者教育を実践するという傾向が強かったと考えられる。小学校は学習指導要領(案)施行時から共修であったが、中学校の男女共修は1958年、高等学校における女子家庭科の必修化は1973年、高等学校における1993年(高校は1994年)に中、高等学校で男女共修、必修化となる。こうした観点から導入期において全ての男女に等しく消費者教育の機会が十分に与えられていたとは言い難い。さらに、他領域との関連で消費生活に関連する視点の記述は見られるものの、明確に消費生活に限定して項目立てを行い、学習内容として扱われ始めたのは1989年における改訂からである。社会科に比べ消費者教育に関する内容は後追いの教科であった。しかし、この男女共修にあたっては、当時家事を行うのはまだ女性が中心であり、男性が家庭科を学ぶ意義が十分に理解されなかった。従来の衣食住を中心とした花嫁修業的な実習中心の教科からの脱却を図る手段として、教科としての意義を高めるためにも、消費者信用や社会保障等を含めた家庭経済に関する学習内容が新設されたと考えられる。こうした履修に関する

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
- 1.2. 学校教育における消費者教育の位置づけと家庭科の役割

変化から半世紀も経っておらず、家庭科教師の教育理論や実践には個々の教師でばらつきが生じていることが懸念される。

男女共修となり初めての1998年における学習指導要領改訂では、中学校において消費者教育に関する領域の出現が確認されている。それ以降は、家庭経済、生活設計、消費者としての自覚など、家庭生活における消費についての学習内容が重視されている。さらに、2008(2009)年の改訂では社会的環境の変化から環境配慮型の学習内容と情報社会における消費者の位置づけなどが加えられており、社会科同様、社会参画を目指した消費者教育に移り変わっていた。

以上の学習指導要領の推移から、社会参加を目指した消費者教育は社会科に比べて後から出現していることが明らかになったが、現在の家庭科において、消費者教育は具体的にどのように位置づけられているのか実態を把握する。

【小学校学習指導要領 第2章各教科 第8節家庭】

衣食住などに関する実践的・体験的な活動を通して、日常生活に必要な基礎的・基本的な知識及び技能を身に付けるとともに、家庭生活を大切にすることを学び、家族の一員として生活をよりよくしようとする実践的な態度を育てる。

【中学校学習指導要領 第2章各教科 第8節技術・家庭 家庭分野】

衣食住などに関する実践的・体験的な学習活動を通して、生活の自立に必要な基礎的・基本的な知識及び技術を習得するとともに、家庭の機能について理解を深め、これからの生活を展望して、課題をもって生活をよりよくしようとする能力と態度を育てる。

【高等学校学習指導要領 第2章各教科 第9節家庭】

[家庭基礎]

人の一生と家族・家庭及び福祉、衣食住、消費生活などに関する基礎的・基本的な知識と技術を習得させ、家庭や地域の生活課題を主体的に解決するとともに、生活の充実向上を図る能力と実践的な態度を育てる。

[家庭総合]

人の一生と家族・家庭、子どもや高齢者とのかかわりと福祉、消費生活、衣食住などに関する知識と技術を総合的に習得させ、家庭や地域の生活課題を主体的に解決するとともに、生活の充実向上を図る能力と実践的な態度を育てる。

[生活デザイン]

人の一生と家族・家庭及び福祉、消費生活、衣食住などに関する知識と技術を体験的に習得させ、家庭や地域の生活課題を主体的に解決するとともに、生活の充実向上を図る能力と実践的な態度を育てる。

文部科学省、小学校学習指導要領解説 家庭科編・中学校学習指導要領解説 技術・家庭編・
高等学校学習指導要領解説 家庭編より引用

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
- 1.2. 学校教育における消費者教育の位置づけと家庭科の役割

2008年及び2009年の学習指導要領において消費者教育に関連付けられる項目を抽出した。

家庭科は衣食住生活を扱うため、日々の生活そのものを教科の題材にでき、消費者としての意識づけを児童・生徒にとって身近な視点からできると考えられる。1998年の改訂で消費生活の領域ができるまでは、衣食住生活の領域と関連付けて消費が扱われていた。毎日の消費者としての選択が、私たちの日々の生活を作っている一方で、市場経済や自然環境に大きな影響を与えていることに気付かせることができる。消費者教育における家庭科の役割は、日々の生活の中でどのような選択をするのか、身近な題材を基に実践的な課題について思考を深め、価値や態度の形成に至ることができる点であると考えられる。

これらの項目も、解説においては、衣食住を「総合的に捉える」視点として取り扱うことを求めている。学習内容が衣食住や子育て福祉、ほか領域と関連付けながら展開されることが求められている。この点からも、消費者教育という捉え方が、教科教育の一部を指すのではなく、家庭科においては家庭生活を支える経済的側面全般を指し、それは衣食住に関連するすべての資源、人間関係に影響を及ぼす消費に関する意思決定の場面を扱う教育であると捉えられる。しかし、こうした総合的位置づけの明記もこの年からであり、専門領域として学んできた衣食住や保育、福祉などを関連付けて展開することは困難な要素が大きいことが懸念される。

以上、学校消費者教育の発展の経緯を明らかにしてきた。市場経済に位置づけられる消費者の生活と役割を学ぶ消費者教育が、社会環境の変化を受けて、その意義が変化していた。また、その変化の経緯も20年の間で急速に変化していることを考慮すると、教師の消費者教育イメージもその教職経験や教科役割を踏まえて異なっていると考えられる。

2008年度の改訂では、「学習指導要領の改訂のポイント」においても「消費者に関する学習の内容の重視」が掲げられており(文部科学省 2008・2009)、家庭科、社会科での消費者教育に関する学習内容の大幅な充実が確認できる。これは、学習指導要領で目指す教育方針として「確かな学力」、「豊かな人間性」、「健康・体力」の柱で構成された「生きる力」の育成が教育理念として掲げられていることが要因であると考えられる。文部科学省が掲げる「生きる力」は、消費者教育に求められる消費者としての自主性、自立性、価値意識の醸成と深くつながっている。本研究における消費者教育における最終目標は、「生きる力」の醸成と深いかわりがあり、現代社会に生きる子どもたちの必須能力育成という役割を担うことができる消費者教育の定着は喫緊の課題であると考えられる。義務教育および高等学校、大学といった諸学校教育機関によって体系的に消費者教育が導入され、全ての子どもに提供されることが望ましい。

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
 - 1.2. 学校教育における消費者教育の位置づけと家庭科の役割

2012年に「消費者教育の推進に関する法律」が施行されたことにより、学校における消費者教育と、教師を対象とした消費者教育の研修について、次の通り記述されている。

第十一条（学校における消費者教育の推進）

国及び地方公共団体は、幼児、児童及び生徒の発達段階に応じて、学校（学校教育法（昭和二十二年法律第二十六号）第一条に規定する学校を言い、大学および高等専門学校を除く。第三項において同じ。）の授業その他の教育活動において適切かつ体系的な消費者教育の機会を確保するため、必要な施策を推進しなければならない。

2 国及び地方公共団体は、教育職員に対する消費者教育に関する研修を充実するため、教育職員の職務の内容及び経験に応じ、必要な措置を講じなければならない。

3 国及び地方公共団体は、学校において実践的な消費者教育が行われるよう、その内外を問わず、消費者教育に関する知識、経験等を有する人材の活用を推進するものとする。

広く全ての国民に消費者教育を実践するために、義務教育をはじめとする学校教育のカリキュラムに学習内容が系統的に組み込まれることが求められている。また、その周知徹底のため、教師に対する研修の実施が求められており、国や地方自治体はそのための情報提供、ノウハウの提供を含め、企画、運営まで推進することが求められている。

しかし、現時点で実施されている消費者教育の学校教員向けの研修がどの程度成果を上げているのかも明確にされておらず、また、学校教育の現場にいる教師がもつ消費者教育に対するイメージに、これまでの経年的な変化が正しく反映されているか不明である。今回の学習指導要領の改訂が、教育現場での授業実践に反映されるような手立てや、研修の実態や効果についての検証が求められていると考える。同時に学校消費者教育の推進において、学校教育の現場が果たす役割も示す必要があると考える。

学習指導要領の変遷を踏まえて、学校教育における消費者教育の目標や学習内容は一義的ではなく、受け取り手となる教師、生徒によって異なる可能性がある。このような環境の中で、消費者教育に対する共通理念の形成や実践開発には教師に対する支援が必要であると考えられる。そこで、次節においては消費者教育において何故教師支援が必要なのか、教師支援の定義を明らかにしながら検討する。

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
 - 1.3. 消費者教育実践の充実にに向けた教師支援の必要性

1.3. 消費者教育実践の充実にに向けた教師支援の必要性

本節では、本研究において扱う教師支援という用語について定義を整理したうえで、何故消費者教育の充実に於いて教師支援が重要な役割を果たすのかを検討する。

1.3.1. 教師支援の定義について

教師の授業開発は学校内・外の要素に影響を受け、形成されている。消費者教育における実践も例外ではなく、教師の実践力を豊かなものにするための教育行政による研修や各種関連教育団体による支援が展開されている。教師の実践力の向上に対して、具体的にどのような支援が必要とされているのか、本節では教師の職能開発と支援との関連性について追及し、教師の消費者教育実践に対する関心と、実践力を高める「教師支援」の定義を明らかにする。

「教師支援」という言葉の用いられ方を概観すると、「教育指導や授業実践開発における物的・人的資源の開発・提供・管理」、「教師のパーソナリティへのサポート」の2つが挙げられる。

まず、「教科指導や授業実践開発における物的・人的資源の開発・提供・管理」における支援について整理する。

浅田(2010)は教師の成長、学びの構造について示したうえで、そこに必要な教師教育、支援の在り様について述べている。教師の推論モデルとして Shulman.L.の論を援用し、教師を「授業を実践する際に、自身が持つ授業に関する知識と教授ストラテジー（教授方略）を組み合わせる（実行する）専門家」（p.1106）と捉えている。図 1-2 は Shulman.L.のモデルを基に浅田が作成した教師の推論モデルである。

「教師支援」を教師の学びを支援するものであるとし、図 1-2 における「自らの理解を児童生徒が理解できる形式（表現）に転換する」場面及び、「教授行動について省察する」場面の2側面への支援が特に重要であると捉えている。

その点を踏まえ、支援の目的を「一人ひとりの教師が効果的な(effective)授業を行うことができるようになるため」に提供されるものであるとしている。

授業内容そのものに関する知識の獲得とその知識を教室の中で子どもにとって理解しやすい言葉で転換する場面、そして授業の振り返りの場面でそれぞれ教師への支援が有効であると述べられている。つまり、授業実践を開発しやすい環境づくりのための「支援」は、情報提供のみならず、授業実践化まで見据えることが必要であるといえよう。

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
 - 1.3. 消費者教育実践の充実に向けた教師支援の必要性

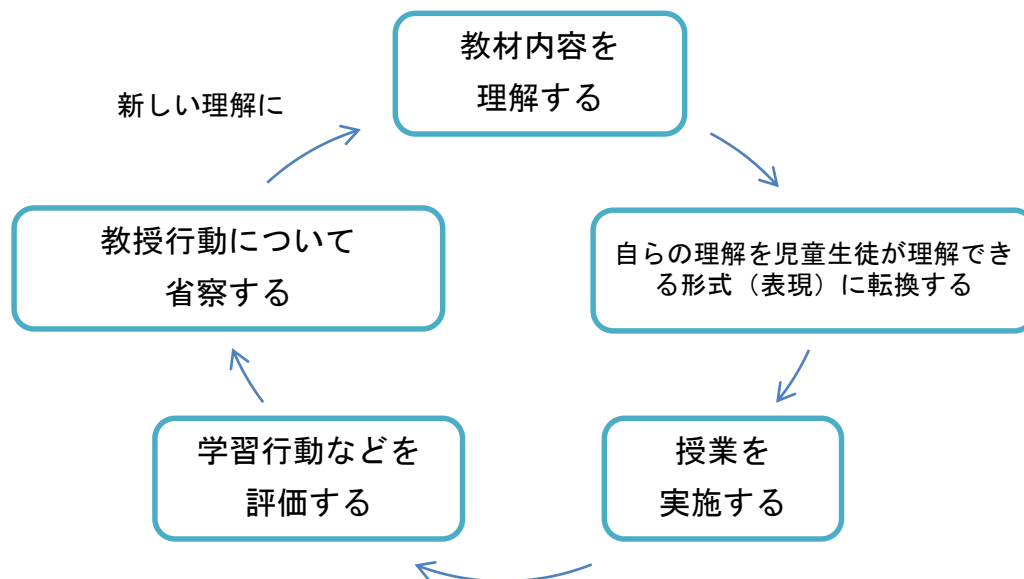


図 1-2 Shulman. L. の教師の推論プロセスモデル

浅田 匡, 特集 1 教師の“学び”を考える, 教師の成長を支援する, 教育と医学, 58(12), 1104-1110, 慶應義塾大学出版会, (2010) p. 1105 より引用

また、柴ら(1994)は家庭科の男女共修化に伴い、今まで女子教育に位置付けられてきた家庭科の根本的な改革のためには、教師のカリキュラム開発支援が必要であるとしてアメリカのカリキュラム開発センター等の支援施設の実態を調査し取り組みの特色を明らかにしている。この論においても、「支援」という言葉の中に教材の提供、情報の提供等、カリキュラム・授業づくりのプロセスに外部の施設や団体等との関わりが含まれている。教師同士の校内研修、教科書に準拠した指導書や官制研修等学校教育的な範囲にとどまらず、地域の施設や団体が授業づくりの要素となる場合、それらも「支援」として捉えることも可能である。

メディア、情報の分野では、教師の実践をサポートするウェブサイトやデータベースの開発が積極的に進められている。例えば、中橋ら(2008)は、児童・生徒によるメディア制作の実践を取り入れた授業実践に当たり、教師支援の不足を課題として取りあげ、教材開発に取り組んでいる。美術や国語の分野においても、教材、指導プログラムの開発等、授業実践を支援するツールの分析等が勧められている。例えば、石川(2005)は、日本国内では美術教育における鑑賞の実践が十分に展開されていない実態を受け、アメリカの「ティーチャーズ・ガイド」を用いた「教師支援プログラム」に着目し内容分析を行っている。その中で、ガイドが教師の主体性を尊重した支援になっていることに着目している。美術資料の鑑賞の視点がまとめられているため配布資料を見ることで児童・生徒の理解を促すことができるが、そこに教師はどのように関わるべきか、授業内で提供すべき児童・生徒への問いかけも教師

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
 - 1.3. 消費者教育実践の充実にに向けた教師支援の必要性

用のガイドには添付されている。教材そのものの提供だけではなく、教材を使用することでどのような授業デザインができるのか、授業デザインのイメージ形成を助けるという意味で「支援」という言葉が使用されていると考えられる。

以上のように、教材、指導プログラム等の物的なサポート資料等が「教師支援」として扱われていること、またその活用方法を含めた提示が支援として捉えられていた。教師が授業を開発するプロセスに、有効に機能しているといえよう。

人的な資源という観点からは、「コーディネーター」、「ティーチングアシスタント」等の授業実践中の教室に入り、サポートを行うという支援がある。児童・生徒の理解を促す、円滑な授業運営のための作業の手伝う等の役割が挙げられる。平島ら(2006)は、実験実習を多く含む理科における実験能力の向上、知識習得のサポートを目的とした研修会やティーチングアシスタントの派遣を展開している。その中で、教師の細かな支援ニーズに対応するための「理科教育コーディネーター」の確保と人材育成の必要性が述べられていた。

同様に人的支援を学内で提供する場面において、大越(2010)は学校・教師を取りまく家庭や地域の環境を踏まえながら、管理職による新任教師への支援の必要性を説いている。日々変わり続けている児童・生徒をとりまく教育的課題解決に向けて、新任の教師に対する生徒指導は日々の授業実践以上に困難な状況にあることを受けて、学校内での支援体制の必要性が述べられていた。事例として、保護者対応場面では法的措置に移行する可能性がある場面における、管理職支援が挙げられている。「教師個人」が持つ責任や知識、役割には限界があるが、学校という環境では外部からの支援を安易に求められない現状にある。「教師個人」と「学校」の責任の所在を明らかにするうえでも、管理職の役割が重要であることは自明であり、生徒指導、学級運営、校務文章等、学校を一組織として捉えた時、個々の教師が果たすべき役割を遂行できるようなサポートが「教師支援」として提示されている。教師支援が授業実践支援にとどまらず、あらゆる場面での職務遂行にかかる言葉であることが伺える。

職務遂行の支援という観点では、海津ら(2004・2005)は「特別支援」と共に「教師支援」という言葉を用いている。特別支援が必要な児童・生徒には個々の生活・教育ニーズに合わせて指導計画を作成するが、そこで生じる労力や求められる専門性も高く教師にとっては大きな負担となっている。そこで、指導計画作成の経験が少ない教師に対し、マンスリーミーティングを実施する等専門家チームとして関わるという取り組みがなされている。学外の専門家が人的資源として支援に当たっているケースである。これらの論文では、指導計画作成における体系的支援の必要性が述べられていた。

以上のように、教師が十分な専門的知識、能力を持ち合わせていない場面での専門家の介入や教育実践現場における作業の負担軽減、円滑な職務遂行を目的とした人材の提供も「支援」という言葉が用いられていた。教育現場では教材・教具だけでなく、専門的知識に基づいたアドバイス、組織運営に基づく職務遂行を促す支援が求められている。さらに、支援を受ける教師自身の知識、経験にも支援の役割は左右される。明確な支援の方向性、目的の設

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
 - 1.3. 消費者教育実践の充実に向けた教師支援の必要性

定は必要不可欠である。

最後に、教師のパーソナリティへのサポートにも「教師支援」という言葉が用いられる。教師個人のメンタルヘルスに着目した研究がいくつか散見された(石橋・森 2004,白石 2004, 椋田,2007)。また、児童・生徒に対する教師の支援を「教師支援」と表現する研究も見られる(松宮 2009)。しかし、本研究においては、消費者教育授業実践の開発に特化した支援として捉え、個々のパーソナリティや児童・生徒との関連性については検討しない。しかし、前者と共通して、教師の職務を円滑に進められるよう、何らかの人的・物的な資源を提供するという目的意識が確認できた。

以上の先行研究を概観すると「教師支援」という言葉は、「教師があらゆる場面で効率的よく職務を果たすための学校内外からの物的・人的補助」という意味で捉えられる。特に授業実践の開発においては、児童・生徒の授業理解を促すための人的、物的資源の活用という意味で「支援」という言葉が用いられている。授業開発のプロセスに応じた「教師支援」の必要性及び教師の知識、理解、授業経験の程度に応じた支援の目的設定が必要である。よって消費者の授業開発に、教師支援がどのような場面に役立つのかを明らかにするためには、具体的に教材開発の場面で発揮されている職能や技術といった教師の「力量」を検討する必要性がある。

1.3.2. 教師の力量から見える教師支援の必要性

教師の授業実践開発における「力量」の構成要素についての先行研究を概観し、消費者教育における授業実践においてなぜ「教師支援」が必要なのかについて論じる。

まず、1997年に教育教員養成審議会答申「新たな時代に向けた教員養成改善方策について」において「未来に生きる子供たちを育てる教員には、まず、地球や人類の在り方を自ら考えるとともに、培った幅広い視野を教育活動に積極的に生かすことが求められる」とされている。

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
 - 1.3. 消費者教育実践の充実に向けた教師支援の必要性

| |
|---|
| <p>地球的視野に立って行動するための資質能力</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 地球、国家、人間等に関する適切な理解 地球観、国家観、人間観、個人と地球や国家の関係についての適切な理解、社会・集団における規範意識 ● 豊かな人間性 人間尊重・人権尊重の精神、男女平等の精神、思いやりの心、ボランティア精神 ● 国際社会で必要とされる基本的資質能力 考え方や立場の相違を受容し多様な価値観を尊重する態度、国際社会に貢献する態度、自国や地域の歴史・文化を理解し尊重する態度 <p>変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 課題解決能力等に関わるもの 個性、感性、創造力、応用力、論理的思考力、課題解決能力、継続的な自己教育力 ● 人間関係に関わるもの 社会性、対人関係能力、コミュニケーション能力、ネットワーキング能力 ● 社会の変化に適応するための知識及び技能 自己表現能力(外国語のコミュニケーション能力を含む。)、メディア・リテラシー、基礎的なコンピュータ活用能力 <p>教員の職務から必然的に求められる資質能力</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解 例: 幼児・児童・生徒観、教育観(国家における教育の役割についての理解を含む。) ● 教職に対する愛着、誇り、一体感 例: 教職に対する情熱・使命感、子どもに対する責任感や興味・関心 ● 教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度 例: 教職の意義や教員の役割に関する正確な知識、子どもの個性や課題解決能力を生かす能力、子どもを思いやり感情移入できること、カウンセリング・マインド、困難な事態をうまく処理できる能力、地域・家庭との円滑な関係を構築できる能力 |
|---|

教育職員養成審議会, 新たな時代に向けた教員養成の改善方策について, 1997 より抜粋

日々生じる教育的、社会的課題といった、子どもたちの生活環境の変化に対応する教育現場を創り上げるための教師の新たな資質と捉えられる。地域社会から地球環境に至るまで幅広く見渡す視野、常に新しい情報を捉え授業という形で発信できる情報収集及び授業デザイン的能力、児童・生徒の消費生活の変化を理解し指導に援用する知識と態度等が挙げられている。現代における変化に対応する教育の必要性を踏まえた教師の職能として提示されていることから、これらの能力は教科を問わず幅広く身につけることが求められているといえよう。

さらに、最新の教師の資質能力に関する動向を探るために 2012 年に中央教育審議会が発表した「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」に着目する。同報告書では、教師に求められる資質能力を次の通り整理している。

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
 - 1.3. 消費者教育実践の充実に向けた教師支援の必要性

(i)教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力

(使命感や責任感、教育的愛情)

(ii)専門職としての高度な知識・技能

- 教科や教職に関する高度な専門的知識（グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む）
- 新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学び等をデザインできる指導力）
- 教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力

(iii)総合的な人間力

(豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力)

中央教育審議会，教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について，2012，
2 ページ目より抜粋

これらの資質能力は単独で扱われるものではなく、相互に関連し合いながら形成される、ということが示されている。1997年の答申と異なる点として最も着目すべきは「学び続ける力」という表現であろう。「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」に相当すると考えられるが、教師の資質能力は継続的に醸成されていくものであり、それに応じた教師の生涯教育の必要性が掲げられている。消費者教育の実践においては、継続的に消費生活に関する情報、知識を収集し、広く消費者教育に関わるテーマを授業実践に反映させる能力が求められている。しかし、学校教育内にいる教師が消費生活の専門的な情報や最新の情報を継続的に入手することは難しい。インターネットによる情報収集も容易になったが、題材の背景や授業の中での知識の裏付けにはなるが、授業実践化に結び付く直接的な情報は少ないと考えられる。

これらの職能の開発は学校内での教師自身の日々の授業実践、児童・生徒指導、保護者対応といった職務遂行経験や、外部の専門家による指導、研修、研究会等の活動を通して形成される。教師の資質能力が形成される要因を構造的に把握し、教師の質の向上に必要な方策を明らかにしている研究は、長年、教育施策や制度等の時代的背景を踏まえながら継続的に展開されてきた。

まず、西(1981)は、教師の職能に関わる要素を外的要因と内的要因に分類し、体系的に整理している。外的要因を「教育政策・行政」、「学校の性格」、「学習の場」と捉えている。消費者教育においては、学習指導要領における消費者教育内容の充実化や、2012年に可決・施行された消費者教育の推進に関する法律等が挙げられる。教育行政の変化や教育現場に対する課題対応への社会的要請の変化がこの要因にあたると思われる。内的要因として分類される「教師行動」、「教師特性」は主体的で教師個人の人間性ともいわれる要因である。「教師特性」は教師自身の人格や知識といった特性として捉えられており、教師の職務遂行

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
1.3. 消費者教育実践の充実に向けた教師支援の必要性

に求められる知能や知識、指導力（知的要因）、そのベースとなる年齢、経験、感覚力、知覚力（心理的生理学的要因）、教師自身の性格、関心、能力（人柄的要因）等が挙げられ、「教師行動」を決める根底の要因として位置づけられている。消費者教育実践支援としてこの要因を補完するものとして、消費生活に関する基礎的な知識、児童・生徒の生活経験を批判的に見通し、教育課題を発見する観察力の醸成、教師個人の消費生活に対する意識や関心の程度等が挙げられる。

消費者教育という新しい分野における教育実践の充実を図るためには、個々の教師がこれまでの経験で培ってきた教育的関心や発見してきた課題を「消費者教育」という視点で捉えなおす視点の形成であると考え。つまり、本論で求める支援とは、「教師の消費生活に関する知識の醸成と、消費者教育の目標についての理解を深め、消費者教育実践の開発を円滑に進めるための方策」であるといえる。

このような授業実践の円滑な展開という教師の職務の一場面を切り取ったとしても、西の論を基に検討すると多種多様な支援の方向性が存在している。教師自身の消費生活に対する関心を高めるような内的な側面に訴える支援と、実践環境を整えるための物理的支援、すなわち外的な側面を整える支援が挙げられる。

次に、授業開発の場面に焦点を当て、教師の職能について検討した先行研究を概観する。

藤岡(1999)は、教師が授業を創る際の、協議の授業デザインモデルを図1-3のように取りまとめている。6つの授業構成要素は互いに関連し合いながら授業が形成されているため、授業づくりのスタートはどこからスタートしても、どのように展開してもいい、というモデルである。

「目標の明確化」、「授業方針」は2012年に実施された消費者教育の体系イメージマップが挙げられる。約半世紀、消費者教育の内容も目標も重点が移り変わってきた。一定の見解が示されたことで、実践の具体的な在り様をイメージし易くなると考えられる。

「授業方針」や「教材の研究」については、教育教材の開発、関連資料の提供等、必要な情報の提供、指導法の提案や、その環境整備に活用できる物的資源の提供にあたる。児童・生徒の実態は、各消費者行政が把握している若年者の消費者問題、消費行動の傾向調査等も挙げられる。目の前の児童・生徒の状態だけではなく、統計データも「学習者の実態」として授業づくりの一助となる。

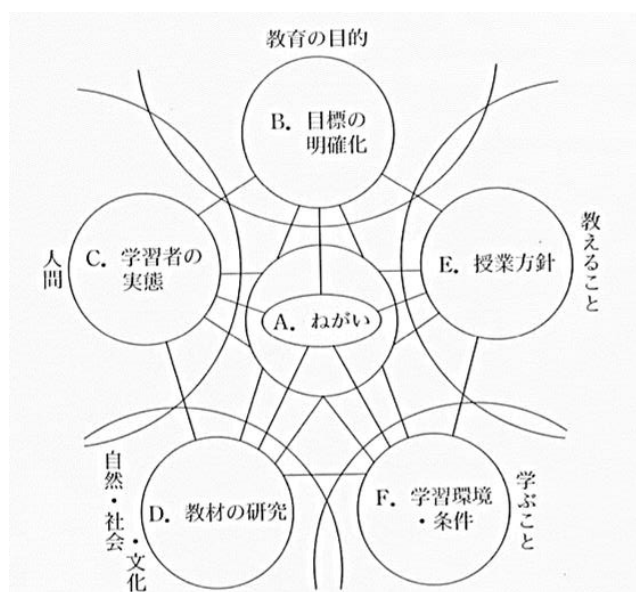


図1-3 授業を創造する力の構成要素モデル

藤岡 完治, 第1章授業をデザインする, 成長する教師,
p. 14, 金子書房(1999)より引用

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
1.3. 消費者教育実践の充実に向けた教師支援の必要性

「ねがい」は消費者教育という教育の必要性、喫緊性を認識する教師の関心に当たる。教育実践を通して、児童・生徒が何を知り、何を考え、どのような力をつけて欲しいと思うのか、なぜそれが必要なのか、消費者教育実践の最終的な目標を具体的に検討しながら、授業実践が作られていると考えられる。

児童・生徒の生活への必要性を感じた情報、児童・生徒の関心が高まるであろうと予測される教材・教具との出会いは教師の実践を後押しする大きな要素であるといえよう。

次に、高垣(2005)は、教師の主体的な学びの必要性を示し、児童・生徒の自己教育力を育成する「教授法」について、その要素を Cole と Engestrom のモデルに挙げられる「主体」、「道具」、「対象」、「共同体」、「仕事の分割」、「ルール」という 6 つの要素から、学習者の内的な特性と、外的環境の影響が相互に影響し合っていることを説明している。その仕組みは図 1-4 に示された通りである。

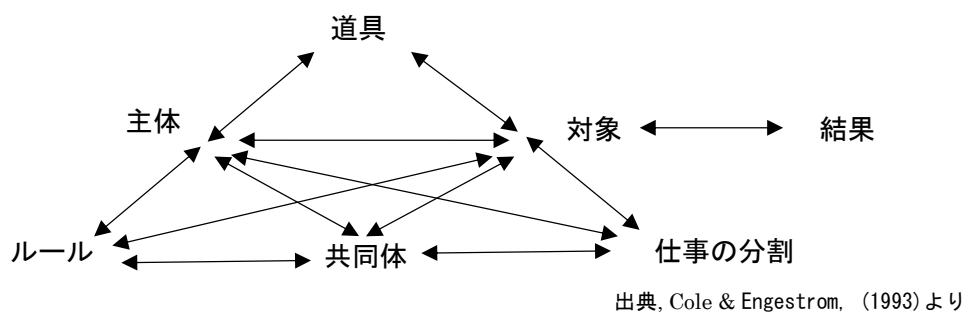


図 1-4 拡張による学習モデル

高垣マユミ, 教師の教育力を高める教授法とは, 教育と医学, 53(10), pp. 964 より引用

「道具」、「ルール」は授業実践の具体的な内容に直接的な影響を持つ。特に「ルール」においては教材を用いた実践的な授業を行う際の基本的な作業ルールの設定等が挙げられる。「ルール」の適切な指示は円滑な実践の基礎基本であるが、40 人のクラスに対して「道具」や「ルール」のマネジメント方法を伝える困難さは、学校教育の現場でなければ認識し辛いと考えられる。物的支援が支援されても、学校教育の現場では使用が困難な場合、十分援用されない懸念があることから、支援開発側にも開発時のノウハウとして、クラスにおける管理の必要性について理解を促すことが必要であると考えられる。

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
 - 1.3. 消費者教育実践の充実にに向けた教師支援の必要性

最後に近年の研究として野津、後藤(2009)は関連する先行研究調査や報告書から、教師の「力量」を構造化している。図1-5は、その力量を構造化したものである。「授業設計力」、「授業実施力」、「授業評価力」の3側面の力量があり、それぞれの力量の重なり部分は授業作りの要素として位置づけられている。一方的な教え込みではない、学習者の主体性を尊重し、自主的な活動を重視にした「よい授業」を行うための、授業実践を分析する視点となっている。設計した授業を実践し、評価することで、再度授業を構築し直し、次の実践につなげるという授業開発のプロセスに準ずるものである。

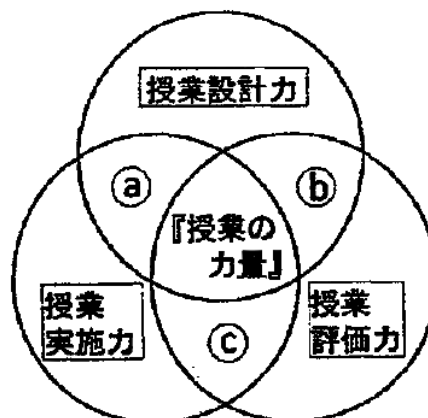


図3. 授業の力量の要素と構造

注) a. 意図的な教授活動, b. 授業の再構築, c. 指導と評価の一体化

図1-5 授業の力量の要素と構造

野津 一浩・後藤 幸弘, 「教師の力量」の構造に関する予備的考察, 兵庫教育大学教科教育学会紀要, 22, 兵庫教育大学, 2009, p. 24 より引用

授業開発の単発ではなく、授業実践を行う資質を継続的に向上させるという認識で作成されたモデルであるといえよう。教材の開発において、具体的な枠組みというカリキュラムや指導案の提供、具体的な授業内での指示、問いかけの方法、授業を見直しながらその価値を見出す理論との結び付けや児童・生徒との成長の捉え方に着目した研修の実施等、授業実践の開発が有効であると考えられる。

授業実践開発における「教師支援」とは、授業の手法や教具を提供するだけでなく、教師自身の教材の認識、教育目標の設定、学習者の実態に関する専門的な情報提供、授業内での発問や方向性の提供といった幅広い視点からの授業デザイン力を高めるための人的・物的資源であると捉えたい。また、時には教師自身も研究活動等の経験を重ねる等、能動的な取り組みが求められるケースもあると考えられる。

例えば、児童・生徒の認識に働きかける発問の例示でも十分な授業の支援になりえるといえよう。授業全体を提供するだけでなく、その一側面に関する情報提供が他の要素と関わりあいながら、授業イメージを広げる一助になることが期待される。このきっかけが提示されることで、次につながる授業の核が決まり、授業開発につながるのである。教師が教材と向き合い、児童・生徒にどのような効果的な実践ができるかを思考し、省察する時間が確保できる環境を作ることのできる支援が最も効果的な支援であると考えられる。消費者教育において、「効果的な実践」とは、個人の生活、あるいは他者との共同生活の中で「児童・生徒が消費者及び生活者としての自立」するために必要な能力を身に付け、社会そして世界に視野を広げ社会と個人の生活のつながりに気づき、自分の可能な範囲で社会の取り組みに参画できる「消費者市民として求められる価値の形成」に到る実践であると考えられる。こうした意

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
 - 1.3. 消費者教育実践の充実に向けた教師支援の必要性

識、視点を持って開発された実践の積み重ねが教育であり、消費者教育も数ある実践の積み重ねで形成されるものである。このように教師の職能を視点から、消費者教育実践において、教師支援は教材の提供のみ、開発のみといった対処療法的なものではなく、教育現場と教育理論の共有するための、継続的な支援の必要性があると考えられる。どのような対象に、どのような場面で、誰が主体となって取り組むべきか検討の必要があると考える。

以上の結果を踏まえ、本研究における消費者教育実践に関する「教師支援」の定義を「児童・生徒が消費者及び生活者としての自立と消費者市民としての価値形成につながる教育実践に対する教師の心的、物理的ハードルを下げるための教材、研修、ウェブサイト、出前講座等の各種資源の開発・提供・管理」とする。これらの資源の使用を通じて教師が消費者教育をより実践しやすいものになるだけではなく、教育実践への関心を高めることにつながる必要がある。

消費者教育に関する授業開発を円滑にするための教師支援の必要性は、先行研究及びこれまでの検討を踏まえ次の三点で整理される。

まず、教育現場における消費者教育イメージの転換を促すために教師支援が必要である、という点が挙げられる。先行研究では、学校教育に消費者教育が根付きにくい要因として、教材、研修、時間の3不足(日本消費者教育学会 2007)、「他人任せ」、「お上任せ」という米国等と異なる消費者意識、他人指向の国民性(松村 1983)、教員の時間(Time)、指導者・指導力(Teacher)、教科書(Textbook)という3Tの不足(鈴木 2006)等が、その要因として指摘されている。教師支援が十分に提供されず、消費者教育が従来の「狭義の消費者教育」として消費者問題の予防に徹するためのものという認識や、教育現場が個々人の消費生活や家計を扱うというプライベートな課題に介入しなければならないという認識が残った場合、消費者教育をむしろ忌避してしまう可能性が懸念される。社会参画を目指した消費者の価値形成や態度形成という消費者教育の目的について、学校教育現場における共通理解の形成の促進が必要であると考えられる。

次に、支援が必要な要因として授業実践は積み重ね、教師が省察することによって効果的になっていくという側面が挙げられる。消費者教育における授業実践はこれまでも展開されてきたが、後から加わった消費者や環境に関連する領域に対する家庭科教師の理解は衣食住に関連する領域に比べて、領域同士の関連性や、効果について十分積み重ねられているとは言い難い。消費生活は衣食住生活、福祉、保育、家族等の全ての領域に横断的に関わる総合的な視点である。授業実践を展開するためには、授業の設計や教師の願い、題材、教材研究の視点等を再構築し、従来の技術中心の家庭科、被害予防を重視した消費者教育のイメージを脱却する必要があると考えられる。

最後に、消費者教育はタイムリーな社会的課題を扱うという点である。歴史的な消費者教育の展開から、社会的要請を受けて、教育目標や教育内容について、重点の置き方が変容していることを明らかにしてきた。すなわち、日々の生活を捉えながら、どのような教育が今の児童・生徒に必要なかを、教師は常に捉え続けることが求められている。家庭科においては

1. 学校教育における消費者教育の位置づけと教師支援の必要性
 - 1.3. 消費者教育実践の充実に向けた教師支援の必要性

特に日常生活に関連する題材を扱うため、常に新しい情報を入手、授業への援用可能性を検討しなければならない。そのため外部からの情報提供は必要不可欠であり、消費者教育実践の充実に向けた基盤として継続的な支援の在り方を検討する必要がある。

以上、三つの観点から消費者教育の充実に向けた教師支援の必要性について整理した。教師の実践の現場と、行政や関連団体といった支援者の両側面から現状と課題を検討し、具体的に今後どのような支援を展開していくべきか提案する。

1.4. 小括

本章では、消費者教育に関する先行研究及び学習指導要領を基に、消費者教育の展開の変遷を明らかにした。消費者教育に関わるキーワード及び、現代社会に求められる消費者教育の定義を示した。

第1節では、1940年代からの消費者教育に関する論をめぐる動向について萌芽期から再展開期に至るまでを整理し、消費者教育の定義を提示した。1940年頃から商業学者によってその分野が開拓され、1950年代には産業界の要請があり展開が促された経緯がある。その背景には消費者の主体的な行動も確認できた。消費者自身から発せられた消費者運動のニーズは拡大し、運動から啓蒙活動などの教育的側面が生まれたと考えられる。具体的な施策はなく、消費者教育の実践と展開の具体的手法が在り方に戸惑いを持っていた「導入期」や、消費者行政による消費者保護が強化され、消費者政策や教育政策の中では十分に理解されず、消費者被害の予防教育、対処療法という矮小化された教育が「消費者教育」として認識されてしまった「停滞期」を経て、社会に参画し周辺環境に配慮できる消費者市民の育成を目指す「再展開期」に至っている。これまで、日本国内の文化的背景、教育制度などの壁も大きく、消費者教育の目的は消費者市民育成に至らなかったが、今日の環境問題や国際的な経済問題を背景に消費者の社会参画が求められ「消費者市民教育」の展開につながったと考えられる。消費者問題に直面した消費者が自発的に展開し始めた消費者運動が基礎となり、現代にいたるまで社会的要請を反映させながら変化していることが明らかになった。

さらに、消費者及び消費者教育というキーワードの定義を整理した。消費者は、「私的な生活領域を管理する個人であり、社会との主体的な関わりを持つ市民」と捉えることで、全ての社会構成員は消費者であり、保護者によって扶養される子ども達もまた消費者としての知識・技能・価値を身につけるための教育を受ける必要性があることを示した。また消費者教育は消費者教育を通して身につけるべき能力と最終的な到達目的の両側面から「消費者個人々の私的な生活における自己実現と、持続可能性のある公平で公正な社会の形成を目指し、消費生活に関する知識と、一個人としての意思決定が社会に及ぼす影響を考慮できる批判的思考力や想像力、価値に基づいて、多数の選択肢から自身と社会にとってより良い意思決定ができる能力を育成する教育」とした。この定義に従うと、被害予防や救済に特化された矮小化された狭義の消費者教育から、新しい消費者教育へのイメージ転換は必須であるといえよう。

第2節では、学校教育における消費者教育の位置づけを明らかにするため、社会科、家庭科における学習指導要領における消費者教育に関連する教育内容について整理し、消費者教育充実における家庭科教育の役割を提示した。1947年の学習指導要領から、既に社会科においても家庭科においても消費者教育的な視点が導入されていたが、生産や流通など個人の消費と市場経済とのつながりを扱った教科内容は社会科の方で早く導入されていた。家庭科において消費と社会との繋がりを意識した教科内容は男女共修による教科内容の変

化に伴って導入された。消費者教育の視点が反映されたのはごく最近のことであるが、家庭科は衣食住生活を扱うため、日々の生活そのものを教科の題材にでき、消費者としての意識づけを児童・生徒にとって身近な視点からできると考えられる。現在のベテランの家庭科教師の多くがその変化に直面していることから、消費者教育に対する共通理念の形成や実践開発には教師に対する支援が必要であることが明らかになった。

最後に第3節では、教師支援というキーワードを定義したうえで、消費者教育の実践充実に向けて、教師支援がなぜ必要なのか検討した。先行研究から、教師支援というキーワードは「教育指導や授業実践開発における物的・人的資源の開発・提供・管理」、「教師のパーソナリティへのサポート」の二つの意味で使用されていることを明らかにした。本研究では、授業実践の充実を目指すため、前者の視点から支援という言葉を使用し、授業の手法や教具を提供するだけでなく、「児童・生徒が消費者及び生活者としての自立と消費者市民としての価値形成につながる教育実践に対する教師の心的、物理的ハードルを下げるための教材、研修、ウェブサイト、出前講座等の各種資源の開発・提供・管理」であると捉えることとした。

消費者教育の実践充実に向けて、教師の持つ消費者教育イメージを共通のものにし、授業開発の支援につなげる必要があると考える。家庭科の場合、教師自身の理解もまだ十分に追いついておらず、個人の生活にのみ焦点を当てた対症療法的な消費者教育に留まっていることも懸念される。そこで、共通の実践イメージを形成する教師への継続的な支援において実践や教育理論に対する第三者の介入は必須であると考え。また、タイムリーな社会的課題を扱う消費者教育において継続的な情報提供が求められている。

以上を取りまとめ、本章の概要は次の二点に集約される。

- 1940年代から導入された消費者教育は、社会的な課題を反映させながら教育目標や内容を変化させてきた。現在では、周囲の環境や人々に対する配慮の視点を持った消費者として社会に参画し、公正で公平な消費者市民社会を構築するための教育として位置づけられている。
- 家庭科では近年、消費と社会との繋がりを意識した領域が導入されていることが明らかになった。家庭科では身近な生活を教科の題材として扱うことができるため、児童・生徒に対してより実践的に消費者としての生活価値の形成を図ることができると考えられる。よって、学校教育現場の意識や、教師の個々の取り組みの実態を把握し、教師支援の内容について検討する必要があることが明らかになった。

第2章

家庭科教師による
消費者教育実践開発の現状と課題
【調査 I - I , I - II】

2. 家庭科教師による消費者教育実践の現状と課題

第1章では、先行研究や学習指導要領を基に、現在の学校教育における消費者教育の位置づけを整理し、本研究における消費者教育及び教師支援の定義を提示した。社会的背景に則して消費者教育の目的や意義が一義的ではないことを明らかにした。そのため、教育現場で実践を展開する教師たちに共通認識が形成されているとは言い難い。教科や学校段階、消費生活に対する関心の高さの程度などによって、教師個々人で捉え方に変化があると考えた。よって、消費者教育をめぐる学習指導要領・教科書による教科内容の整備、法的整備等、学校教育における実践環境が整いつつある現在、教育現場における共通認識を形成し、授業の充実を図るためには、教師支援の提供が喫緊の課題である。

そこで、本章では、小・中・高等学校の家庭科教師が消費者教育に対して持っている認識、実践に取り組んでいる実態を調査し、消費者教育の授業開発における教育現場の工夫や、支援の必要性を教師の特性や状況に応じて明らかにする。

2.1. アンケート調査による教育現場における消費者教育実践の実態

2.1.1. アンケート調査の目的及び方法

家庭科教師が持つ消費者教育に対する認識を明らかにするための調査としてアンケート調査を実施した。学校教育現場の消費者教育の実施状況と捉え方の概観を提示した枠組みの中から量的に分析した。

また、これらの調査について、学校段階を制限していない。小学校、中学校、高等学校にはそれぞれの教育環境があり、教育の主体となる子どもの発達段階に応じて手法や支援の在り方が変容すると考えられたためである。また、量的調査は家庭科と他教科との比較を通して家庭科の特色の抽出を試みる。質的な調査については家庭科教員の授業開発の実態について伺い、家庭科における消費者教育実践の充実に向けた教師支援の必要性を示す。

まず、神奈川県を対象に、「消費者教育に関する講座・研修に関するニーズ調査」を実施した。教師の支援を展開するうえで、教師の消費者教育の捉え方を明確化することは重要である。そこで、本アンケート調査の目的は、次のとおりである。

- 教師の消費者教育という言葉に対するイメージと消費者教育の実践の実態を把握し、今後の支援の方向性を明らかにする。
- 学校段階における教師の研修ニーズの具体像を把握する。児童・生徒の発達段階、理解がどの程度研修への期待に影響を及ぼしているのかを明らかにする

ここでは、調査項目設定のため消費者教育のイメージや家庭科における消費生活分野や家庭経済に関する教育実践に関する調査結果を概観する。

まず、新福ら(1983)は大阪府下で家庭科専科の教員と小学校5・6年生の学級担任に対し

2. 家庭科教師による消費者教育実践の現状と課題
2.1. アンケート調査による教育現場における消費者教育実践の実態

て家庭科をめぐる教育環境に関するアンケート調査を実施している。家庭科教員養成の改善を目的として、全体の項目は担当している時間数や経験年数、家庭科を指導するうえでの課題や行き詰まり、希望している研修内容を明らかにしている。

研修内容希望を概観すると、家庭科として臨む内容で関心が集まっていたのは衣食住生活に関する実験・実習系の研修内容である。一方、「家庭経済」に関連する内容への関心は低い。表 2-1 は調査結果のうち、「家庭科として臨む内容」を簡潔に整理したものである。実際の調査分析では、小学校において担任と専任教員の違い、高等学校における専任と非常勤講師の違いが示されているが、本論ではその合計の数値を示した。

表 2-1 希望する研修内容 (%)

| 研修内容 | 小学校 | 中学校 | 高等学校 |
|-------------|------|------|------|
| 被服に関する理論 | 1.0 | 3.4 | 3.9 |
| 被服に関する実験・実習 | 13.1 | 16.0 | 12.6 |
| 食物に関する理論 | 2.0 | 5.5 | 2.2 |
| 食物に関する実験・実習 | 14.1 | 16.0 | 15.2 |
| 住居に関する理論 | 7.6 | 8.0 | 4.8 |
| 住居に関する実験・実習 | 22.2 | 20.6 | 6.1 |
| 家族関係 | 14.1 | 9.7 | 17.3 |
| 家庭経済 | 1.0 | 0.8 | 9.1 |
| 家庭管理 | 4.0 | 4.2 | 6.9 |
| 保育関係 | 0.5 | 2.5 | 8.2 |
| その他 | 4.0 | 8.4 | 5.5 |
| N. A. | 5.0 | 5.0 | 2.2 |

新福 祐子・加地 芳子・亀崎多佳子, 家庭科教員の現状把握と研修に対する意識, 大阪教育大学紀要第V部門, 第31巻2・3号, 172, 大阪教育大学, (1983)より表9から作成

小学校、中学校の教師は他領域に比べ家庭経済に関する項目に対する関心が低い。相対的に関心の高い高等学校の教師であっても、かろうじて1割に届く程度であった。1980年代の小学校、中学校の学習指導要領では家庭経済に関連する内容の取扱いは不十分である。また、住居領域で扱われている内容でもあったため、単独で授業実践をしていなかった点が、優先順位、必要性の低下につながったと考えられる。また、著者らは被服・食物に関連する実験・実習に対する関心が高い点を理由として、依然として家庭科は技術指導のための教科という認識が存在していると考察している。技術的な指導を中心とした家庭科の中で、個々の家庭の事情に踏み込む可能性のある消費生活や生活設計に関する講義は、児童・生徒の関心をつかめる程の効果的な実践に至らなかったことが懸念される。教師自身の苦手意識と、児童・生徒の技術的指導を重視する意識が、消費者教育、生活経済に関する授業実践開発の阻害要因としてあったことが伺えた。

2. 家庭科教師による消費者教育実践の現状と課題

2.1. アンケート調査による教育現場における消費者教育実践の実態

さらに、入江・永原(1996)は教師の家庭科観に関する調査を実施している。この調査での特徴は調査票に「消費者教育」という言葉を用いている点であると言えよう。教科「消費経済」の新設や高等学校における男女共修化に伴う消費生活領域の学習内容の充実などが背景として挙げられる。小学校、中学校においても住居とまとめられていた消費生活領域の独立等、消費者教育が着目されつつある時期の調査である。

「家事技能」、「科学」、「生活規律」、「参加態度」、「消費者教育」、「家族関係」、「性教育」、「生活文化」、「生活問題」、「生活環境」、「高齢者と福祉」の11項目から重要度を尋ねたところ、小・中・高等学校全体で「参加態度」に次いで、重要度が二番目に高く位置づけられていることが明らかになった。校種別にみると、高等学校、中学校では最も重要な項目と位置づけられており、小学校においては第4位となっていた。児童・生徒を取り巻く社会環境が変化し、大人のトラブルに子どもが巻き込まれ、多様化したライフコースを実現するための家庭経済能力形成の必要性が認識された時期でもある。また入江・永原(1996)は中・高等学校での重要度が高い要因として「この時期の生徒は親からの自立を望み親の保護から目が届きにくい時期である。こうした現状から消費者教育の必要性は欠くべからずものとなり、この認識によるものと思われる」(p.10)としている。そこで、学校教育における消費者教育では、金銭に関する生活経済の項目に留まらず、消費者問題、契約、環境配慮、衣食住生活など、多様な教育テーマの中から、児童、生徒や教師の関心を具体的な消費者教育ニーズとして把握する必要がある。

以上のこれまでの消費者教育像を基に、アンケート調査を作成した。

従来のニーズ調査からは、社会科、家庭科の教科の違い、学校段階による学校文化の違いが、調査の焦点には当てられておらず、消費者教育の捉え方、授業の位置づけの違いは検証されていないことが明らかになった。さらに、「消費者教育」という用語そのものに対してどのような具体像を持っているのかを明らかにすることが、教育支援の具体的な方向性を規定する要素になると考える。

そこで、消費者教育に対する捉え方と実施実態については、教師が求める支援の在り方から、「家庭経済、生活設計」、「消費者問題」を取り入れた消費者教育における教育目的に関する項目を設定した。また、実践時間数はこれまでの調査においても展開されてきたが、上記のとおり、消費者教育に関するアンケート調査は、調査対象を家庭科の教師に限定しているケースが大半であった。学校段階による違いや教科、教師の経験年数による違いの明確化が図られていない。以上の結果を踏まえ、次のように調査項目を設定した。

2. 家庭科教師による消費者教育実践の現状と課題
2.1. アンケート調査による教育現場における消費者教育実践の実態

- Q1 教師の消費者教育認識
 - (1)消費者教育の捉え方
 - (2)年間カリキュラムにおける消費者教育の実践時間
- Q2 教師の研修ニーズ
 - (1)受けてみたい研修・講座のテーマ
 - (2)受けてみたい研修・講座の形式
 - (3)研修・講座に対して期待している点
- Q3 消費者教育研修の必要性和参加希望
 - (1)消費者教育に関連する研修・講座の必要性
 - (2)研修・講座への参加希望
 - (3)研修・講座への参加が困難な理由
 - (4)研修・講座を実施する主体の希望
- Q4 回答者属性
 - (1)性別
 - (2)勤続年数
 - (3)校種
 - (4)担当教科
 - (5)担当持ち時間数
 - (6)役職

調査票は各学校へ2部配布し、「消費者教育担当教師」宛として回答を求めた。本節では最初に挙げた、消費者教育の捉え方と実践の実態に関する結果について述べるため、「Q1 教師の消費者教育認識」に焦点を当て分析する。校種及び担当教科との関連性を明らかにする。なお、Q2以降の研修のニーズに関しては、第3章の中で分析、考察する。この分析を通じて、広く一般的に現場の教師が消費者教育をどのようにとらえ、学校教育に位置づけているのか実態を明らかにする。データ入力にはMicrosoft Office Excel2010、分析にはSPSS Ver.19.0を使用した。経年による消費者教育認識の違いと、担当教科との関連性に特に焦点を当てて分析する。巻末に資料としてアンケートの原案を添付した。

調査回答者の属性は表2-2の通りである。返送部数は学校によって異なるため、回収率は返送のあった学校数で示す。無作為で抽出した500校のうち209校であり、41.8%となっている。なお、母数は有効回答部数288名とする。

2. 家庭科教師による消費者教育実践の現状と課題
 2.1. アンケート調査による教育現場における消費者教育実践の実態

表 2-2 回答者の属性

| | |
|---------|---|
| 性別 | 男性：104名(35.6%)、女性：187名(64.0%) 無回答：1名(0.3%) |
| 勤続年数 | 5年未満：38名(13.0%) 5年以上10年未満：29名(9.9%) 10年以上20年未満：49名(16.8%) 20年以上30年未満：106名(36.3%) 30年以上：70名(24.0%) |
| 校種 | 小学校：113名(38.7%)、中学校：113名(38.7%) 高等学校：48名(16.4%)、特別支援学校：8名(2.7%) 中高一貫他：10名(3.4%) |
| 担当教科 | 社会科：54名(18.5%)、家庭科：116名(39.7%)、全科：59名(20.2%) その他(理科、国語科、英語、複数教科兼任 etc)：51名(17.4%) 無回答：12名(4.1%) |
| 担当持ち時間数 | 5時間未満：16名(5.5%)、5時間以上10時間未満：11名(3.8%)、 10時間以上15時間未満：53名(18.2%)、15時間以上：202名(69.2%) 無回答：10名(3.4%) |
| 役職 | 専任：218名(74.7%)、常勤講師：13名(4.5%) 非常勤講師：5名(1.7%)、その他：32名(11.0%) 無回答：24名(8.2%) |

回答者の約4割が家庭科教員であり、若干の偏りが見られる。また勤続年数に関しては、神奈川県が実施している「平成22年度 人事に関する統計報告」において、学校教員(政令指定都市に属する教員を含む)に限定し、年齢構成と比較すると5年未満が3.4%、5年以上10年未満が13.0%、10年以上20年未満が21.8%、20年以上30年未満が17.0%、30年以上が32.2%となっている。ただし、ここで示した数値は21歳を1年目とした概算であるため、途中採用に当たる人数は計上されていない。勤続年数が20年以上の教師が5割に近いという点は同様の傾向を示していた。

2.1.2. 学校教師のもつ消費者教育捉え方に関するアンケート調査結果及び考察

ここでは、学校の教師が持つ消費者教育実践と捉え方に対するアンケート調査の結果を述べる。分析はクロス集計表を用い

図 2-1 は、年間の消費者教育の実践時間数を校種別に示したものである。

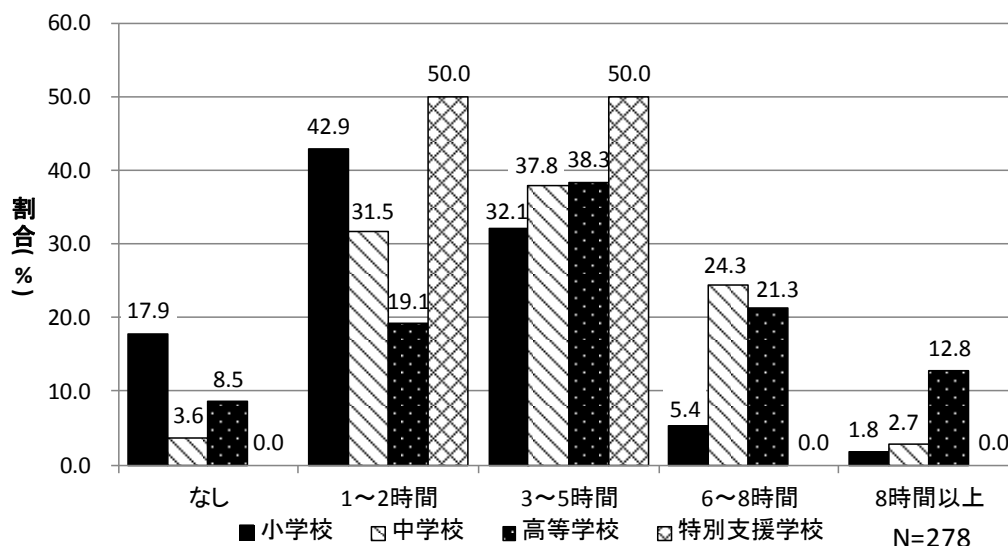


図 2-1 校種別 消費者教育実践時間数 ($\chi^2=46.3, df=12, p<0.001$)

中学校、高等学校では 6 時間以上の時間数を確保する学校が 3 割に上った。中学校及び高等学校では 3~5 時間 (38.3%)、小学校では 1~2 時間(42.9%)が最も解答が多かった。

また、小学校では「なし」と回答した学校が 17.9%となり、他の校種に比べ、他の校種よりも消費者教育の実践が十分ではないことが懸念される。先行研究においても消費者教育は小学校教師の研修ニーズが低く、家庭経済や消費者教育への理解が乏しいことが課題として挙げられている。その要因については、具体的な消費者教育の捉え方から探ることとする。

実践時間数の問いにおいて、「全く実践していない」と回答した教師(N=31)にその理由(4項目)を複数回答可で尋ねた結果を図 2-2 に示した。

2. 家庭科教師による消費者教育実践の現状と課題
2.1. アンケート調査による教育現場における消費者教育実践の実態

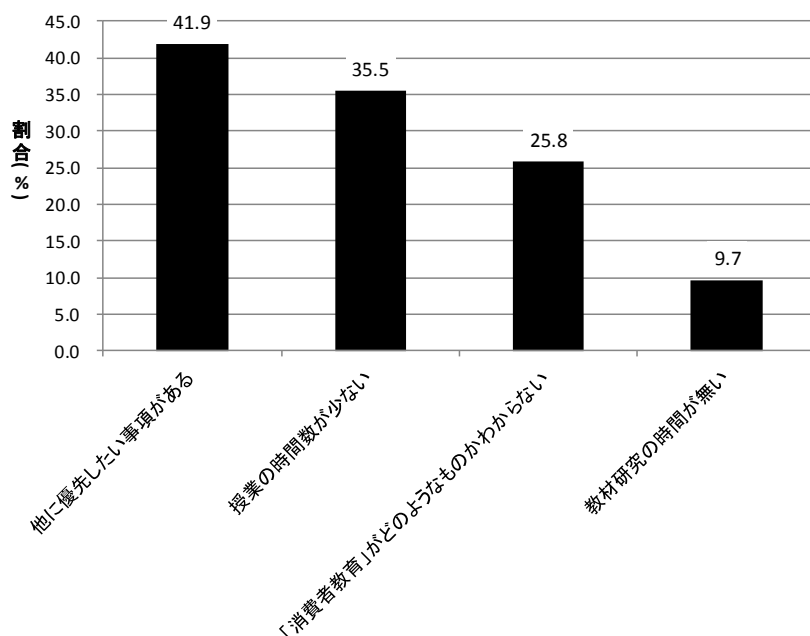


図 2-2 消費者教育を実践しない理由 (N=31)

母数が少ないが、41.9%が「他に優先したい事項がある」と回答している。教科の枠を超え、児童・生徒の生活全般に関わる教育は、他にも金融教育、環境教育、情報教育、食教育、国際教育等、様々な課題が挙げられる。これらの教育課題への対応も求められる中で、児童・生徒の生活実態を鑑みながら、優先度の高い項目から授業化に取り組んでいることが伺える。また、授業時数への不満も35.5%と二番目に高くなっていた。教科や総合的な学習の時間のどちらにも消費者教育の視点は必ず関係していることから、限られた時間の中でどのようにその視点を取り入れるのか、工夫して実践を行う方法の提案などが求められると考える。

また、消費者教育を実践していない要因について、自由記述では「消費者教育単体として扱うことはない」、「消費者教育として取り立てて、名づけて行っていない」といった記述がみられた。この回答からは、学校教師の「消費者教育」の認識が限定的であることが伺える。つまり、消費者教育に関するテーマや題材で授業が実践されていても、担当している教師が「消費者教育」という認識を持っていない可能性もある。量的調査の限界はこうした教師の思いをくみ取ることのできない点にあると考える。

さらに、教科と消費者教育実践時間数とのクロス集計の結果は、図 2-3 の通りである。

2. 家庭科教師による消費者教育実践の現状と課題
2.1. アンケート調査による教育現場における消費者教育実践の実態

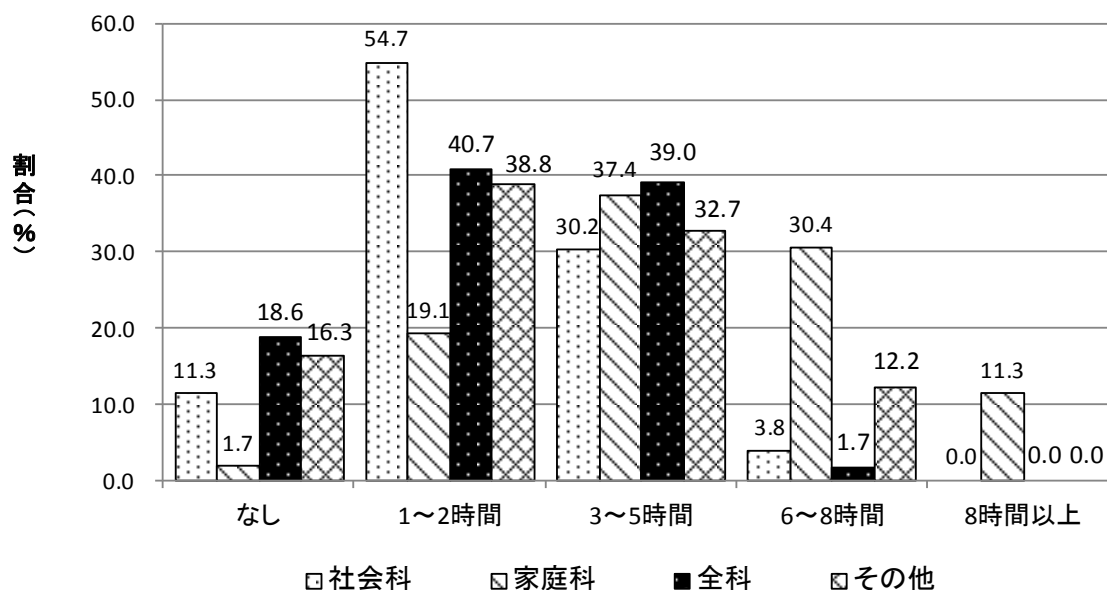


図 2-3 消費者教育の実施時間数と教科 ($\chi^2=76.9$, $df=12$, $p<0.001$)

χ^2 検定の結果、時間数と教科には有意に関連性があることが認められた。家庭科における消費者教育の実践時間数が多いことが挙げられる。家庭科教師の 41.7%が 6 時間以上の消費者教育を実践していることが明らかになった。教科内容として取り入れられていることから、消費者教育の推進において特に家庭科の役割は大きく、家庭科教師の共通認識の形成は喫緊の課題であると考えられる。

次に、消費者教育をどのように実践したいと考え、授業の目標を設定しているのか「消費者教育の捉え方」として、複数回答で回答を求めた。8 項目は以下のとおりである。

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| 1. 複数の教科で実践されるものである | 2. 学習指導要領に内容が記述されている |
| 3. 教科書に内容が記述されている | 4. 消費者被害の未然防止について扱う |
| 5. 家計管理・金銭管理について扱う | 6. どう授業展開すればいいのか困っている |
| 7. 各家庭で行うべきである | 8. 学校教育の場で行うべきである |

図 2-4 にその単純集計の結果を示した。

5 割以上の回答が得られた項目は「複数の教科で実践されるものである」(67.7%)、「消費者被害の未然防止について扱う」(66.0%)であった。半数以上の教師が、消費者教育を教科横断的な教育課題であると捉えていた。

しかし、「学習指導要領に内容が記述されている」(25.1%)「教科書に内容が記述されている」(29.6%)といった項目への回答は 3 割以下に留まった。また「どう展開すればいいのか困っている」(25.8%)という回答も 2 割以上となり、消費者教育実践に対して戸惑いを感じる状況にあることは明らかになった。

2. 家庭科教師による消費者教育実践の現状と課題
2.1. アンケート調査による教育現場における消費者教育実践の実態

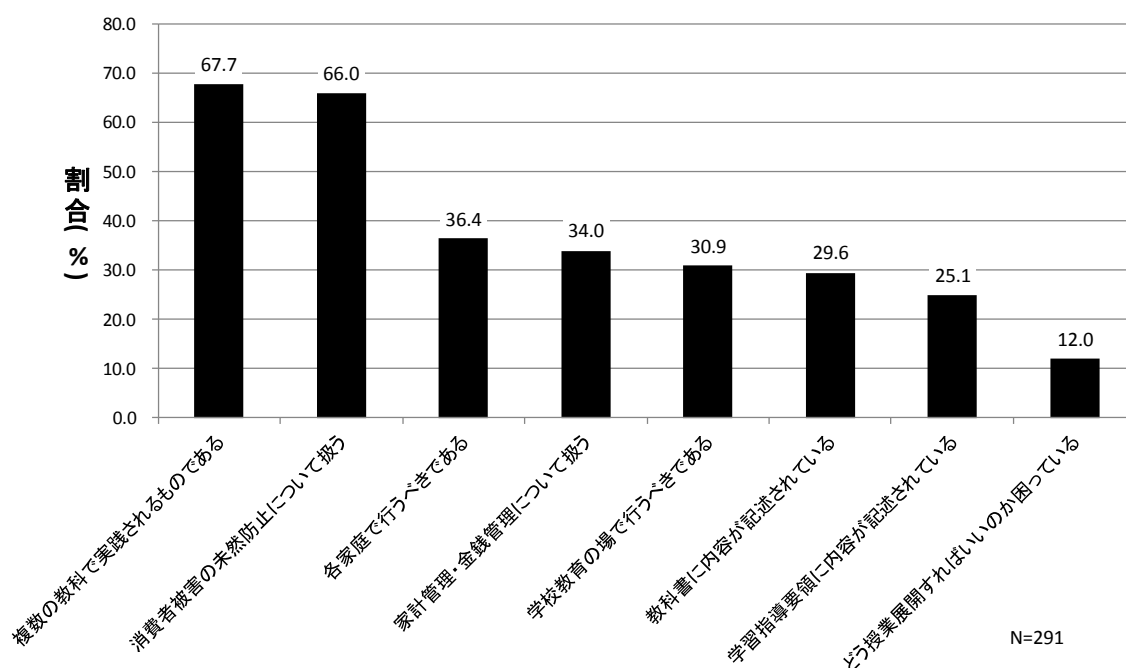


図 2-4 教師がもつ消費者教育の捉え方

消費者教育の捉え方について、自由記述からは次のような結果が得られた。教師の属性と共に示す。

- 各家庭、学校の両面から行う必要がある、ただ現在赴任している特別支援学校では一斉授業での展開は無理なので、個別対応が必要な教育だと思う。(特別支援学校、男性教諭、勤続年数 20 年以上 30 年未満、全科)
- 様々な場面で機会がある時(必要に応じて)に行うべきもの(高等学校、女性教諭、勤続年数 20 年以上 30 年未満、家庭科)
- 消費者であるということを自覚させ、今後の消費社会の中で生活していく上で必ず必要(中高一貫、女性教諭、勤続年数 5 年未満、家庭科)
- 家庭と学校の双方が行うべき課題であると思われる(高等学校、女性教諭、勤続年数 10 年以上 20 年未満、家庭科)
- 家庭でも学校教育の現場でも(小学校、女性教諭、勤続年数 30 年以上、家庭科)
- 環境に配慮した消費のしかたについて扱う(高等学校、男性教諭、勤続年数 20 年以上 30 年未満、英語(校務分掌として担当))

自由記述の検出数は少ないものの、多様な場面での消費者教育の展開の必要性が述べられ、総合教育的要素が強く前面に打ち出されていた。また、今回学校教育と家庭教育を個別の項目に立てたため、どちらの側面からも実践されるべきものであるという認識が自由記述につながったと考えられる。小学校、特別支援という家庭生活と学校教育の距離が近い学

2. 家庭科教師による消費者教育実践の現状と課題
2.1. アンケート調査による教育現場における消費者教育実践の実態

校段階や学校文化においては、個々人の家庭経済の状況が反映されやすいことから、家庭教育との連携の必要性にもつながっていることが伺える。

自由記述の記入者は10年以上の勤続者が多く、現代社会の環境、消費生活の変化を踏まえながら、児童・生徒に対する教育実践の必要性を感じていると考える。10年以上の勤続を経て、児童・生徒をとりまく生活環境や経済状況が大きく変化してきた事実を目の当たりにしている。市場において、一般的な成人と同様に消費者として位置づけられる児童・生徒たちをどのように教育、指導していくかを検討するなかで、消費者教育の重要性を感じてきていることが推察される。

特別支援学校のケースでは、児童・生徒の理解に合わせた個別指導の必要性が述べられた。児童・生徒の状況に合わせて求められる教育内容のニーズはここに依りて異なり、自立に向けて能力を把握し、教育カリキュラムを提案することが求められている。消費者教育は個々の生活課題に合わせて実践する必要があるということが示されている。特別支援学校に留まらず、多様な価値を持つ児童・生徒を指導するうえで、あらゆる教育環境においても重視すべき点であるといえよう。

さらに、消費者教育の捉え方に限定し、項目同士の相関関係を表2-3に示した。

表2-3 消費者教育の捉え方の相関関係

| | | 複数の教科で実践されるものである | 学習指導要領に内容が記述されている | 教科書に内容が記述されている | 消費者被害の未然防止について扱う | 家計管理・金銭管理について扱う | どう授業展開すればいいのかわかっている | 各家庭で行うべきである | 学校教育の場で行うべきである |
|---------------------|----------|------------------|-------------------|----------------|------------------|-----------------|---------------------|-------------|----------------|
| 複数の教科で実践されるものである | 相関係数 | 0.09 | 0.14 | 0.02 | -0.02 | -0.17 | -0.06 | 0.10 | |
| | 有意確率(両側) | 0.11 | 0.02 | 0.79 | 0.79 | 0.00 | 0.33 | 0.10 | |
| 学習指導要領に内容が記述されている | 相関係数 | 0.09 | 0.46 | 0.06 | 0.07 | -0.07 | 0.02 | 0.16 | |
| | 有意確率(両側) | 0.11 | 0.00 | 0.28 | 0.24 | 0.25 | 0.69 | 0.01 | |
| 教科書に内容が記述されている | 相関係数 | 0.14 | 0.46 | 0.13 | 0.00 | -0.10 | 0.04 | 0.17 | |
| | 有意確率(両側) | 0.02 | 0.00 | 0.03 | 0.94 | 0.09 | 0.48 | 0.00 | |
| 消費者被害の未然防止について扱う | 相関係数 | 0.02 | 0.06 | 0.13 | 0.16 | -0.16 | -0.07 | 0.09 | |
| | 有意確率(両側) | 0.79 | 0.28 | 0.03 | 0.01 | 0.01 | 0.21 | 0.13 | |
| 家計管理・金銭管理について扱う | 相関係数 | -0.02 | 0.07 | 0.00 | 0.16 | -0.02 | 0.06 | 0.07 | |
| | 有意確率(両側) | 0.79 | 0.24 | 0.94 | 0.01 | 0.73 | 0.31 | 0.24 | |
| どう授業展開すればいいのかわかっている | 相関係数 | -0.17 | -0.07 | -0.10 | -0.16 | -0.02 | -0.02 | -0.11 | |
| | 有意確率(両側) | 0.00 | 0.25 | 0.09 | 0.01 | 0.73 | 0.78 | 0.06 | |
| 各家庭で行うべきである | 相関係数 | -0.06 | 0.02 | 0.04 | -0.07 | 0.06 | -0.02 | 0.44 | |
| | 有意確率(両側) | 0.33 | 0.69 | 0.48 | 0.21 | 0.31 | 0.78 | 0.00 | |
| 学校教育の場で行うべきである | 相関係数 | 0.10 | 0.16 | 0.17 | 0.09 | 0.07 | -0.11 | 0.44 | |
| | 有意確率(両側) | 0.10 | 0.01 | 0.00 | 0.13 | 0.24 | 0.06 | 0.00 | |

※網掛けの項目は $p < 0.05$ であり、有意差が認められた項目

特に相関が強く表れたのは、「各家庭で行うべきである」という項目と「学校教育の場で行うべきである」という項目の相関である。自由記述の中でも消費者教育の実践を学校教育だけでなく、家庭も含めて実践する必要性が述べられていた。つまり、固定されたカリキュラムだけではなく、地域や社会での経験が消費者教育実践の裏付けにもなることを教師は認識していると考えられる。

さらに、「どう授業展開すればいいのかわかっている」という解答に対する相関を見ると、「複数の教科で実施されるものである」という項目と強い負の相関があり、授業の総合的な視点は授業実践の経験を通して形成されていることが示唆される。実際に、時間数の回答と

2. 家庭科教師による消費者教育実践の現状と課題
2.1. アンケート調査による教育現場における消費者教育実践の実態

「複数の教科で実施されるものである」の二項目間には正の相関が有意にあることが明らかになった($p<0.05$)。すなわち、時間数を重ねるほど、消費者教育への理解や捉え方が深化しているといえよう。

これらの消費者教育の捉え方が、教師の経験年数と、学校によってどのように変化するかを明らかにするため、教師の属性との χ^2 検定を行った。

まず、消費者教育の捉え方と勤続年数でのクロス集計を行い、結果を表 2-4 に示した。

表 2-4 勤続年数と消費者教育の捉え方との関わり

| 消費者教育に対するイメージ | 5年未満 (N=38) | | 5年以上 10年未満 (N=29) | | 10年以上 20年未満 (N=49) | | 20年以上 30年未満 (N=105) | | 30年以上 (N=70) | | 総計 (N=291) | |
|--------------------|-------------|--------|-------------------|--------|--------------------|--------|---------------------|--------|--------------|--------|------------|--------|
| | 人数 (人) | 割合 (%) | 人数 (人) | 割合 (%) | 人数 (人) | 割合 (%) | 人数 (人) | 割合 (%) | 人数 (人) | 割合 (%) | 人数 (人) | 割合 (%) |
| 複数の教科で実践されるものである | 22 | 57.9 | 16 | 55.2 | 33 | 67.3 | 75 | 71.4 | 51 | 72.9 | 197 | 67.7 |
| 消費者被害の未然防止について扱う | 22 | 57.9 | 17 | 58.6 | 35 | 71.4 | 70 | 66.7 | 48 | 68.6 | 192 | 66.0 |
| 各家庭で行うべきである | 13 | 34.2 | 13 | 44.8 | 18 | 36.7 | 34 | 32.4 | 28 | 40.0 | 106 | 36.4 |
| 家計管理・金銭管理について扱う | 16 | 42.1 | 7 | 24.1 | 20 | 40.8 | 33 | 31.4 | 23 | 32.9 | 99 | 34.0 |
| 学校教育の場で行うべきである | 9 | 23.7 | 11 | 37.9 | 15 | 30.6 | 32 | 30.5 | 23 | 32.9 | 90 | 30.9 |
| 教科書に内容が記述されている | 8 | 21.1 | 5 | 17.2 | 15 | 30.6 | 34 | 32.4 | 24 | 34.3 | 86 | 29.6 |
| 学習指導要領に内容が記述されている | 8 | 21.1 | 3 | 10.3 | 12 | 24.5 | 26 | 24.8 | 24 | 34.3 | 73 | 25.1 |
| どう授業展開すればいいのかわからない | 6 | 15.8 | 5 | 17.2 | 6 | 12.2 | 10 | 9.5 | 8 | 11.4 | 35 | 12.0 |

検定の結果、全ての項目において有意差は検出されなかった。しかし、先に挙げた通り、児童・生徒をとりまわっている生活環境は刻々と変化している。母数による影響が懸念されるが、より具体的で実態に即した項目設定が行われることによって特色が明らかになる可能性があると考えられる。

その根拠として、有意差は検出されなかったが、10年未満にあたる教師は経験不足からか、「どう授業展開すればいいのかわからない」という回答が総計の割合を超えている。他の中堅～ベテランの教師に比べて相対的に多い。研修や教材に触れる機会もまだ少なく、児童、生徒に応じた教育実践に対する自信が十分に形成されていないことが授業の不安につながっていると懸念される。同時に、学習指導要領や教科書に記述があるとの回答も他の教師より少ない傾向にある。有意差は検出されなかった要因としてケース数のばらつきがあったことも懸念されるが、学習指導要領の範囲でどのように授業実践を開発するのか、という技能は日々の授業の積み重ねが影響していると考えられる。2008 及び 2009 年の学習指導要領の改訂と同時に発表された各学校段階の「学習指導要領改訂のポイント」の重要事項として「環境、家族と家庭、消費者、食育、安全に関する学習を充実（幼稚園教育要領、小・中

2. 家庭科教師による消費者教育実践の現状と課題
2.1. アンケート調査による教育現場における消費者教育実践の実態

学校)」(文部科学省 2008)、「環境、消費者に関する学習を充実(高等学校)」(文部科学省 2009)という項目が明記されている。さらに継続的な調査を実施し、教科書及び学習指導要領の改訂が消費者教育の授業実践にどの程度影響を与えているのかを継続的に追求する必要があると考える。さらに、教師の消費者教育実践や意識が定着し、授業にあたった際にもどのような変化がもたらされるのか、という視点は効果を図るうえで重要である。

次に、校種との関わりをクロス表 2-5 にまとめた。

表 2-5 消費者教育の捉え方と学校段階との関連性

| 消費者教育のイメージ | 小学校 (N=113) | | 中学校 (N=112) | | 高等学校 (N=48) | | 特別支援学校 (N=8) | |
|---------------------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|--------------|--------|
| | 人数 (人) | 割合 (%) | 人数 (人) | 割合 (%) | 人数 (人) | 割合 (%) | 人数 (人) | 割合 (%) |
| 複数の教科で実践されるものである | 62 | 54.9 | 87 | 77.7 | 36 | 75.0 | 5 | 62.5 |
| 消費者被害の未然防止について扱う | 64 | 56.6 | 77 | 68.8 | 38 | 79.2 | 6 | 75.0 |
| 各家庭で行うべきである | 46 | 40.7 | 41 | 36.6 | 14 | 29.2 | 1 | 12.5 |
| 家計管理・金銭管理について扱う | 50 | 44.2 | 17 | 15.2 | 23 | 47.9 | 5 | 62.5 |
| 学校教育の場で行うべきである | 27 | 23.9 | 36 | 32.1 | 21 | 43.8 | 1 | 12.5 |
| 教科書に内容が記述されている | 25 | 22.1 | 39 | 34.8 | 19 | 39.6 | 1 | 12.5 |
| 学習指導要領に内容が記述されている | 22 | 19.5 | 33 | 29.5 | 14 | 29.2 | 2 | 25.0 |
| どう授業展開すればいいのかわかっている | 24 | 21.2 | 5 | 4.5 | 3 | 6.3 | 1 | 12.5 |

校種におけるクロス集計では有意差が検出された。この有意差検定の結果を整理すると、表 2-6 のとおりである。

表 2-6 各学校段階と消費者教育の捉え方の χ^2 乗検定有意差

| 消費者教育のイメージ | χ^2 値 | 自由度 | t値 | 有意差 |
|---------------------|------------|-----|------|-----|
| 複数の教科で実践されるものである | 14.857 | 3 | .002 | ** |
| 消費者被害の未然防止について扱う | 8.765 | 3 | .033 | * |
| 各家庭で行うべきである | 3.970 | 3 | .265 | |
| 家計管理・金銭管理について扱う | 30.086 | 3 | .000 | *** |
| 学校教育の場で行うべきである | 7.695 | 3 | .053 | |
| 教科書に内容が記述されている | 7.858 | 3 | .049 | * |
| 学習指導要領に内容が記述されている | 3.444 | 3 | .328 | |
| どう授業展開すればいいのかわかっている | 16.958 | 3 | .001 | ** |

***p<0.001 **p<0.01 *p<0.05

顕著に有意差が検出された項目は「家計管理・金銭管理について扱う」という項目である。消費者教育のベースとなる個人の家庭経済に関する学習は、個人の生活リスクという観点からも、電子マネーの存在や、インターネット上の銀行口座の活用等、次々に身近になりつつある金融商品の多様化等、社会の変化から重要性が高まりつつある項目であると考えられる。

具体的な家計管理・金銭管理についての認識は、小学校、高等学校が重視している傾向にあった。小学校では家庭科以外にも、道徳や生活科などでお小遣いについて扱うことがあること、金銭管理の基礎的な知識や技能を身に着けることが重視されていることが要因であると考えられる。また、高等学校では家庭経済に関する扱いが家庭科を中心に展開されてい

2. 家庭科教師による消費者教育実践の現状と課題

2.1. アンケート調査による教育現場における消費者教育実践の実態

る。クレジットカードや多重債務など信用に関連する項目が学習内容として扱われていることが挙げられる。キャリア教育的な視点を踏まえた、保険に対する理解を促す点も関連付けられていると考えられる。特別支援学校の場合、金銭の運用は生活を営む上で必須の項目として挙げられる。特に数値に対する認識に困難を抱えているケースの場合、クレジットカードやデビットカード、電子マネーの扱いが困難であり、小野ら(2010)による家計管理の学習のためのプログラムなどの開発も進んでいることから、現金を触って会計をしないカードや電子マネーを扱った家計管理をわかりやすく伝えることに対して、教師の関心も高いと言えよう。消費生活が中学校で重視されていない要因として、中学校における家庭科での家庭経済の扱いが不十分であることが伺える。食や衣生活の実習に時間がとられ十分な時間数が確保できないこと、教科の中で家庭経済に直接関連する項目が扱われていないことなどが要因であろう。

「消費者被害の未然防止を扱う」という学習内容に関する項目において、同様に有意差が検出された。学習対象者の年齢が上がるにつれ、教師の関心も高まっている。これは、小学生と比較して、中学生、高校生と消費生活の行動範囲が広がり、トラブルに直面するリスクも高まっていることが要因であると考えられる。家庭科、社会科の教科内容の中に消費者被害に関する内容も存在し、消費者被害や消費者が社会的に不利な立場に位置づけられている背景からも不可欠なテーマである。しかし、トラブルに直面した経験のない生徒にとって、実感しにくく、客観的な要素になってしまい、扱いにくい内容であることも懸念される。

また、有意差が次に検出された内容として、「複数の教科で実践されるものである」、「どう授業展開すればいいのか困っている」という二項目が挙げられる。

複数の教科での実践は、小学校に比べ中学校、高等学校の回答が高い傾向にあった。これは、全科の教科を担当する小学校教員の方が消費者教育を教科に渡って実践しやすいのではないかと、という観点とは異なる傾向となった。長年実践的に教科の枠を超えた消費者教育を提案してきた石川(2008,2009)の実践など、有効性が明らかにされているが、校内での他教師との共同での教育活動の難しさなどが課題として挙げられると考える。また、消費者教育を実践できる時間が少なく、教師自身の専門性と関心が消費者教育の実践につながっていないことが懸念される。

しかし、この背景には、消費者教育の目的や意義が周知徹底されていないことと連動していると考えられる。例えば、生活科や社会科、家庭科などの教科活動、児童の生活指導、総合的な学習の時間及び道徳などの教科外の活動など様々な場面で消費生活を意識づける教育活動が可能である。小学校における時間の不足は、授業展開の在り方に困惑する教師像につながると考える。消費者教育とは何か、また児童に何を伝えればよいのかという実践前の課題と、消費者教育の必要性を認識しているが、具体的にどのような指導方法が有効かという実践づくりの課題の両面が含まれると考える。小学校教師の約 8 割が学習指導要領に内容が記載されていない、と考えていることから前者の課題を抱えている教員が多いと考えられる。様々な教育課題に直面している小学校の教師に対して、短時間でかつ身近な題材から児

2. 家庭科教師による消費者教育実践の現状と課題
2.1. アンケート調査による教育現場における消費者教育実践の実態

童の関心を高める手立てが必要であると考え。

次に、表 2-7 に担当教科と消費者教育の捉え方との関連性を示した。

表 2-7 消費者教育の捉え方と担当教科との関連性

| 消費者教育のイメージ | 社会科 (N=54) | | 家庭科 (N=115) | | 全科 (N=59) | | その他 (N=51) | |
|--------------------|------------|--------|-------------|--------|-----------|--------|------------|--------|
| | 人数 (人) | 割合 (%) | 人数 (人) | 割合 (%) | 人数 (人) | 割合 (%) | 人数 (人) | 割合 (%) |
| 複数の教科で実践されるものである | 40 | 74.1 | 87 | 75.7 | 28 | 47.5 | 35 | 68.6 |
| 消費者被害の未然防止について扱う | 39 | 72.2 | 83 | 72.2 | 35 | 59.3 | 30 | 58.8 |
| 各家庭で行うべきである | 25 | 46.3 | 39 | 33.9 | 14 | 23.7 | 20 | 39.2 |
| 家計管理・金銭管理について扱う | 16 | 29.6 | 42 | 36.5 | 19 | 32.2 | 17 | 33.3 |
| 学校教育の場で行うべきである | 19 | 35.2 | 41 | 35.7 | 9 | 15.3 | 15 | 29.4 |
| 教科書に内容が記述されている | 18 | 33.3 | 41 | 35.7 | 8 | 13.6 | 18 | 35.3 |
| 学習指導要領に内容が記述されている | 11 | 20.4 | 37 | 32.2 | 12 | 20.3 | 13 | 25.5 |
| どう授業展開すればいいのか困っている | 2 | 3.7 | 11 | 9.6 | 17 | 28.8 | 4 | 7.8 |

校種同様、 χ^2 乗検定によって有意差が検出されたため、その検定結果を表 2-8 に示す。

表 2-8 教科担当と消費者教育の捉え方の χ^2 乗検定有意差

| 消費者教育のイメージ | χ^2 値 | 自由度 | t値 | 有意差 |
|--------------------|------------|-----|------|-----|
| 複数の教科で実践されるものである | 15.486 | 3 | .001 | ** |
| 消費者被害の未然防止について扱う | 5.176 | 3 | .159 | |
| 各家庭で行うべきである | 6.769 | 3 | .080 | |
| 家計管理・金銭管理について扱う | .873 | 3 | .832 | |
| 学校教育の場で行うべきである | 8.539 | 3 | .036 | * |
| 教科書に内容が記述されている | 10.192 | 3 | .017 | * |
| 学習指導要領に内容が記述されている | 4.137 | 3 | .247 | |
| どう授業展開すればいいのか困っている | 20.511 | 3 | .000 | *** |

***p<0.001 **p<0.01 *p<0.05

特に顕著な有意差が検出されたのは、「どう授業展開すればいいのか困っている」という項目である。全科を担当している教師の 3 割近くは、消費者教育に対する心的抵抗が伺える。全科を担当する教師が属する校種は小学校と特別支援学校のみである。やはり小学校教師に対する支援の必要性が伺えた。

また、「複数の教科で実践されるものである」とい項目においても有意差が検出された。社会科、家庭科ではそれぞれ教科の枠を超えた総合的な位置づけで消費者教育を展開する必要性を感じているという点である。中学校、高等学校では、教科担任制であるため、それぞれの専門性を認識し、協働しやすい傾向にあると考える。一方で小学校の場合、多様な教科の担当者が全ての教科を担当するため、一つの課題に焦点を当てた教育活動が困難であると考え。総合的な消費者教育を実践するうえで、理想的な環境でもありと考えられるが、一方で他の教育課題とその重要性をすり合わせた際に、低く位置づけられてしまうという課題も挙げられる。

2. 家庭科教師による消費者教育実践の現状と課題

2.1. アンケート調査による教育現場における消費者教育実践の実態

また、「学校教育の場で行うべきである」という回答が少ないこととも関連していると考ええる。全ての学校段階において、学習指導要領にも教科書にも消費者教育に関する記述はある。回答者が極端に少なかった点を鑑みると、小学生の場合、自らの裁量で扱える金銭や消費生活を規定するのはほぼ親の家庭経済への理解や認識、家庭環境に大きく左右される。消費者教育の内容は家庭生活に直結する課題も多いため、その地域の児童を取り巻いている生活環境への配慮も他の学校段階と比べて求められる傾向にあると考える。シミュレーションやロールプレイングなどを用いた、実生活とは異なるが、その場面を想定した指導方法などが有効であると考えられる。

2.1.3. 教師に対するアンケート調査から見える消費者教育の捉え方

以上のアンケート結果を基に、教師が持つ消費者教育に関連する教育実践の実態の明確後、消費者教育に対して持っている印象や学校教育における位置づけを把握してきた。

消費者教育に関する授業実践は全体で 89.6%の学校が実践していた。実践していない学校のうち、17.9%が小学校であり、他の優先的な教育課題の存在、その教育課題をクリアするための授業時間の不足が要因として挙げられていた。優先されている課題と消費者教育とのつながりを示すことで、心的な負担なく、消費者教育を取り入れられると考える。限られた時間数の中で、消費者教育の要素を取り入れる必要性を示すことが求められている。コンパクトな教材、既存のすぐに活用できる支援が求められていると考える。しかし、簡易に採用できる教材にしても、自分の児童、生徒に適した教材かどうかの判断は、教材研究の時間と、一定の理解が求められる。消費者教育に対する共通理解を深める研修の必要性が示されたといえよう。

次に、消費者教育の捉え方は教科による影響も大きいですが、校種による影響が強いものであると考えられた。教職経験による変化は確認できなかったが、根本的な教育活動に対する理解、児童・生徒に対する理解が経年的に変化することで、消費者教育への理解も変化することが伺えた。

校種による認識の違いは、それぞれの校種に存在する学校文化が大きく影響を与えている。特に小学校と中学校、高等学校は教科担任制という専門性に根差した教育環境であるかどうか、学習者の生活環境に対する配慮の必要性などが異なる。また特別支援学校は支援の必要な児童・生徒に対する個別の教育カリキュラムも求められている。消費生活におけるリスクとその予防、対策、社会福祉への理解など、独自の教育内容への関心が高い。

しかし、こうした校種による認識の違いも大きいですが、消費者、生活者としての自立を促す消費者教育という観点から考えると、学校教育において社会参画を検討した消費者教育に対する関心にまで至っていないことが懸念される。家庭科や社会科において形成される消費者としての能力を明確に整理し、学校教育全体を通して、どのような消費生活能力形成につなげるのかを明確化する必要があると考える。

2. 家庭科教師による消費者教育実践の現状と課題
2.1. アンケート調査による教育現場における消費者教育実践の実態

本アンケートから学校段階による消費者教育の捉え方を概略化すると表 2-9 のようにまとめられる。

表 2-9 それぞれの学校段階における消費者教育の位置づけと求められる支援の案

| 学校段階 | 消費者教育の位置づけ | 求められる支援と対策 |
|--------|--|--|
| 小学校 | 全科の教師が多く、家庭科や社会科を専門とする教師だけではないため、消費生活に関連する専門的な知識が不十分である。消費者教育に対する理解、関心が薄く、様々な教育課題の中で優先順位が低い。 | 消費者教育の理念と、教科との関わりの提示 現在の社会的環境の中で児童に必要な消費生活能力の提示 消費者教育の実践に簡単に触れられる教材の提供 |
| | 低年齢の児童の消費生活は家庭環境に大きく左右されるため、プライベートな領域との線引きが困難であり、他学校段階とは異なる配慮が求められる。 | ロールプレイング、シミュレーションなど、児童の家庭環境に援用されない指導方法の提供 |
| 中学校 | 家庭科、社会科の専科の教員が多いが、家庭経済に関連する教育内容への関心が低い。 | 個人の生活基盤の形成が社会参画につながるという消費者教育への理解を促す実践の提供 |
| 高等学校 | 家庭科、社会科の専科の教師が多いため、家計管理、悪質商法などの学習内容に対して関心が高い。教科内容から社会参加や消費者市民意識の形成につながる授業実践が期待できる。 | 教科の中での位置づけと、教科書内容に沿った教材の提供 教科間連携の方法に関する教材、情報提供 |
| 特別支援学校 | 家庭経営、消費者問題等、消費生活にまつわるリスクに対する関心が高い。 | 金銭管理の能力の向上 |

以上のアンケート調査結果を踏まえて、教師支援においては、学校ごとの環境が及ぼす消費者教育の捉え方や実践の違いに着目する必要性が示された。消費者教育の分野が広いことから、体系化された消費者教育の目的を提示したうえで、それぞれの目的に則してどのような支援が展開されているのかを一瞥して判別できるシステムが必須であると考えられる。教科、学校段階で幅広い消費者教育の捉え方が形成されているため、消費者教育が新しい分野であり、関心を持っていても実践につながらない実態があることが懸念される。

しかし、量的な調査の限界として、具体的な実践の事例が不明である点、学校によってどの程度が実践と捉えられているのかが不明瞭であった。また、実際に教育実践を行っている場合、どの程度教師自身が関心を持っているのか、重要性がどの程度認識されているのかを明らかにする必要がある。そこで次節以降、その分析方法について検討し、さらに具体的な家庭科教師の消費者教育実践実態を明らかにすることとした。

2.2. 教師の実態調査におけるインタビュー調査の目的と意義

前節において、量的調査による一般的な教師の授業開発の目的や、捉え方を明らかにしたが、現場の教師の具体的な思いを抽出することは困難であり、調査方法としての限界が示唆された。

色川ら(2012)は、消費者教育の授業実践開発の実態を図るためには量的、質的調査の両方の調査を実施する必要があることを述べている。同文献において、色川は「消費者教育の指導する教師の知識、技量や興味・関心などを問題」(p.24)として扱う「教員問題」を「家庭科教員と社会科教員の違い」、「教員の消費者教育に対する関心」、「授業実施状況」、「教師が理解している消費者教育概念」、「消費者教育に関する教員研修の実態」の5つに分類している。消費者教育における教師支援の方向性を追求するうえで、様々な要素、視点が存在していることを踏まえ、「教師の本音」というものに迫った、具体的な消費者教育授業開発のプロセスが明らかになっていないことを指摘していた。

そこで、本研究では、より教育現場に有意義な支援を提供するためには、実践の現場である学校文化に着目した質的な調査を導入し、家庭科教師の現状と課題を明らかにする。

本節では、まず質的研究法に関する調査研究文献及び、教師へのインタビューを実践している先行研究を基に、なぜ教師の実態把握において、質的研究の必要性があるのかを整理する。

質的研究の特徴としてウヴェ・フェリック(2007)は、次の8点を挙げている。

| | |
|-------------------------|-------------------|
| 【質的研究の特徴】 | |
| 研究対象に対する方法と理論の適切性 | 研究者による自己と研究に関する反省 |
| 研究対象者の視点とその多様性 | アプローチの方法の多様性 |
| 【アプローチ全体に共通する特徴】 | |
| 認識論的原則としての理解 | 基礎としての現実の構築 |
| 出発点としての事例の再構成 | 実証的資料としてのテキスト |

質的研究の特徴に関連付け、いくつかの先行研究を比較検討し、本研究における質的研究導入の意義について検討する。

まず、「研究対象に対する方法と理論の適切性」として、統計的研究に必要な人数が揃えられない例外的な事例や、複数の要素が絡み合いながら発生している事象を研究対象とする場合、量的な分析は限界がある点を指摘している。同時に「研究対象者の視点とその多様性」とは、研究の問題意識や対象に対して多様な主体の見方、考え方や、社会的背景が内包されている場合、その視点の多様性を考慮に入れることができる。つまり、現実で発生している事象は様々な要素が複合的に絡み合っており、その現実を切り抜きながら、理論を抽出する調査方法が望ましいとしている。

例えば、赤井ら(2013)は、教員の資質向上がどのように発現しているのかを明らかにするため、教員の教師力がどのように形成されるのか、奈良県の優秀教職員を対象にヒアリング調査を実施している。優秀な教師であるという客観的評価を受けた少数ケースに焦点を当て、その評価の根幹を明らかにするという点で質的調査法が用いられている。結果として、得られたデータから13のカテゴリーを抽出し、「動的教師力モデル図」を提案している。教師力の高い教師とは新たな知識を得る場やその得る方法を検討することのできる「自己教育的知識」を持ち、将来の展望を見据えた「ケースに最適解を与える判断」を行っている。さらに、これらのパフォーマンスを向上させるものとして「子どもの成長」や、「関係者からの信頼」がある。さらにこれらの要素はもともと教師の特性として内在していた「教育への情熱」に戻り、それを醸成する側面を持っていることを明らかにしている。これらのカテゴリー、モデルは共通の項目だけではなく、特徴的な項目という観点からも抽出されている。多様な主観の視点を余すところなく取り入れることで一つの理論が導かれるという特色がある。

同論文の中で、教師が教員を目指した理由や、教師力を高めたであろう場面についての問いを実施した結果、「質問紙調査法ではえられない教員の息づかいを感じることができた」(p.200)としている。質的調査の特性として、量的調査からは得られない現場のノウハウや状況が挙げられていることが伺える。その教師の人生そのものの経験の文脈の中で発生している現象を分析対象としており、そこには多様な教師の主観が内包されている。学校教育現場という環境の中で、教師は教育活動に対してどのような価値意識を抱き、変容しているのか、指導方法はどのように変容していくのか、常に日々発生している事象を分析するうえでも、インタビューのような多くの情報を入手できる手法が適していると考えられる。

また、柳原(2011)は、「教師文化」の中で展開されている教育が生徒の人的水準に与える影響に着目している。経済成長論において教師の役割や生徒への思いが十分に明らかにされていないことを受けて、ベテラン教師3名に対してヒアリング調査を実施し、それぞれの教師の教育の誘因要素、目的について検討している。本調査では、様々な教育経済学において得られた知見と、それぞれの教師の語りを比較することで、教師の教育活動に対する活動の理論化を図っている。学習面においては、児童それぞれの学習理解の程度が異なる現象に対し、教え合う活動を取り入れているケースを「利他主義」¹と結び付けているケースが見られた。経済学の視点が学校教育の現場で取り入れられている事実を指摘しているのである。既存の理論の検証、照らし合わせにより、学問的な事実の意味づけを行うことも一つの方法として検討する必要がある。

質的調査において重要なことは、現場で発生している事象とその背景を熟考しながら抽

¹ 柳原はBarro(1974)の例を挙げ、利他主義を「他者の好意が自らの喜びにも影響を及ぼすというもの」と表現している。他者の消費やその結果の喜びを受けて、自分自身がうれしくなるという事象となる。このケースでは、クラスのある児童の目的に向かってクラスの他の児童が協力し、結果クラス全員が自らの喜びとして事実を受け入れている。

出する作業である。消費者教育を積極的に実践している教員は全国的にも数は多くない。しかし、こうした積極的な実践の背景には、子どもたちの消費者としての変容や、消費者行政及び消費者教育関連団体との関わり、保護者との関わり、子どもたちをとりまいている環境の変化など多様な要素が複雑に絡み合いながら形成されていることは自明である。消費者教育に関心を持った教師の実践までの流れを追うことで、教師の消費者教育実践に対する抵抗感を取り除く要素はどこにあるのか、積極的に実践に関わろうとする意欲をどのように高められるのかを明らかにすることができる支援の提案につながると考える。また、個別のケースの詳細を追うことによって、消費者教育実践者として経験を積み上げてきた教師の実践の失敗や困難を抱えた場面を把握することにも繋がり、これから消費者教育の授業を実践しようとする教師がどのようなつまづきを感じるのか、それに対して外部はどのような支援が可能なのか、具体的な支援の提案に繋がると考えられる。

次に、「研究者の側の反省」という観点からは、調査対象者とフィールドあるいは対象との関わりでさえも妨害ではなく積極的な成果として取り入れられ、研究プロセスとして扱われる。つまり、研究者自身の視点や解釈が一つの研究結果として描かれていくという特性がある。清水・小林(2009)は一人の元日本語教師に対してヒアリング調査を行っている。日本語教師の離職ケースが多く、人材育成という観点からも要因を探ることを目的としている。「内的視点」からの追求のため、ヒアリングの対象には執筆者と同様の生活経験を持っており、「教師を辞める」という選択に至っている「J子さん」1名が選ばれている。この調査の中で、「私が研究内容についての説明をしたり、私とインタビューで過去のことについて互いに話合ったりしたことで、J子さんは日本語教師をしていた頃のことや日本語教師になったきっかけを再び鮮明に思い出している」(p.21)としている。その結果、「家事や育児をしながらでも、何とかやりくりしてやれそう、やってみたいと思い、近隣の日本語学校の募集に応募してみようと考えている」(p.21)というJ子さんの変容が描かれている。つまり、調査者と調査対象者はヒアリングの中で相互に影響し合い、それは「同じ境遇の人間の体験に触れる、語る」という経験から「日本語教師としての離職の意味」が捉えなおされていると言えよう。

消費者教育においても、教材の分析、授業づくり一つをとっても、教師独自の物の見方、考え方があろう。調査者自身も家庭科教師の経験があり、その経験から導かれる背景、これまでの調査研究から導かれる背景を踏まえて考察を進めることができると考える。

最後に、質的研究法のアプローチとして、当事者の主観的な視点から現象の意味や経過が再構成されるケースがある。事象に関わる多様な主体の相互作用を把握する「主観的意味：象徴的相互作用論」、当事者たちの関わり方に焦点が当てられる「社会的現実の構築：エスノメソドロジー」、最後に、事象や行為の背景となる潜在的・無意識的な構造を分析する「社会的・主観的現実の文化的枠づけ：構造主義的モデル」の3つが挙げられている。このように、質的研究法は事象そのものだけではなく、その背景やそれに影響している要因を探る方法として多様な視点がある。

上原・田中(2011)は、職業上のキャリア形成は個人のアイデンティティを巻き込んで変化するものであるとし、教師は特にその影響が大きく表れるものであると捉え年代による仕事に対する考え方の違いを明らかにしている。ベテラン期（40～50代）の50代男性教員に対してヒアリング調査を実施し、これまでの仕事への思い、職場の変化、役職に就いたことによる変化、理想の教師像について述べられている。その結果、中堅期やベテラン期になるにつれて、保護者や地域社会、教育行政など子どもを取り巻くものが輪のようにプラスされていくが、若年期の「対・子ども」への考え方には変化が見られない。しかし「対・同僚」では社会人としての責任や人間関係の認識が深まり、教育に関わるあらゆる人間関係に気を配る、管理職になることで、役割や責任の自覚、外面的なポジションを含めた周囲との接触の変化が見られている。最後に「面接調査を通して、各教師が経験したそれぞれのエピソードや出会ってきた人物の違いから教師という仕事への思いや語り方が違うことが判明した」としており、教師という枠組み一つの中にも分析の視点が多様にあることを指摘している。つまり、教師本人の生活だけではなく、そこで出会う他の教師、子どもたちとの出会いといった他者との関わり、また教師の職業生活を規定する制度、法律の改正、教育をめぐる社会の動向など社会的な背景の変化等、多様な要素があることが伺える。質的調査を導入する場合、課題意識に対して、様々な視点からの分析、検討が必要であると考えられる。

以上、教師の多様な教育実践支援のニーズを捉えるためには、学校教育現場の中で、教師がどのように消費者教育実践を創り上げ、何に魅力を感じているのかを具体的に把握する必要がある。積極的に授業に取り組んできた教師にはどのような支援が可能であるのか、経験の実態に応じた提案が可能になると考える。

2.3. 教師インタビューデータの収集とその分析方法

消費者教育の授業開発において、教師自身の消費生活の体験や、大学の専門、教員になってからの研修や研究会等、様々な経験がその内容を左右する。教師個人毎の生活や指導の認識が影響を与えていることは自明であるが、具体的な要素の分析は十分進められていない。個別の認識、イメージ形成の過程といった教師の学校教育内での取り組みを具体的に把握する。

2.3.1. 消費者教育実践の実態に関するデータ収集の方法

学校教師の中でも、特に消費者教育に積極的に関わってきた教師は、消費者教育の何に魅力を感じているのか、その詳細を明らかにすることで、消費者教育の実践に至る要素を紐解くことができると考えられる。

そこで、教師を対象として半構造化インタビューを行う。半構造化インタビュー（探索的半構造化面接法）とは構造化面接法と非構造化面接法の中間的な存在であり、質問の方向性は決まっても、回答が不明である場合に用いられる手法である（鈴木 2009）。質的に豊富なデータを回収することに優れ、サンプルサイズが小さい場合の手法として用いられるため、今回の調査方法として適すると考え採用した。

次に、対象について述べる。本研究では、「小学校及び中学校・高等学校の家庭科教師、もしくは教師の経験がある」、「消費者教育に関する各種支援（研修、既存教材、施設他）を活用した事がある、もしくは消費者教育に関心をもって学外での研究活動などに参加している」という条件を設定し、学会や研究会において実践報告を展開している教師や、研修、消費者教育関連のイベントに参加した教師に郵送及び直接電話などで調査協力を依頼した。前節で述べた通り、授業実践や研究活動という経験の中で、その「魅力」や「困難」を直接感じた教師となる。ただし、調査対象としては研究活動や高等教育機関とのつながりが強い、対外的に研究活動を広げる立場にあるなど、特殊な環境にいる教師であり、消費者教育の実践経験においても、教師としての経験としても、どのような教師も体験することのできる一般的なとは経験とは言い難い。一般的な教師とは消費者教育に対する思いや熱意が異なるが、消費者教育に対する理解を深め、授業実践を作り上げてきた過程があると考えられる。先進的な取り組みを展開してきた教師からは、教育現場には消費者教育推進に向けてどのような課題があるのか、自身の経験を基にした語りが得られるのではないかと考えた。現状を把握し、支援提案における示唆が得られる。

また、家庭科教師を対象として限定した理由は、約半世紀にわたる家庭科学習指導要領の改訂、教育制度の転換によって、家計管理や悪質商法という個人の生活の課題を扱うだけでなく、持続可能な消費の在り方を模索したり、高齢者や幼児などの社会的弱者への配慮を生活の中で考えたりすることが求められ、家庭科における消費者教育の位置づけが徐々に確立してきた点にある。社会科は国の経済と家庭経済の関わり、国民の生活に関わる社会的事象を授業実践の中に取り入れ、それが消費者教育の基盤になっていたと考えられる。

一方、家庭科は家事活動など、衣食住領域といった日常の生活を基盤として授業実践が展開されてきた。そのため家庭科教師は子どもたちの日常生活の変化を直接目の当たりにし、授業に組み込めるよう継続的に努力していると考えられ、過去と比較して、今は消費者教育をどのように捉えているのか、実践しているのかという継続的な変化や工夫についても話を伺うことができると判断した。これまでなかった領域を実践するにあたり生じる問題に直面した際、新しい学習テーマをどのように教科内容として取り入れ、授業を展開してきたのか、その実践化に向けて何を参考にしていたのか、どのような支援を求めているのか、その経験から得られる要素を明らかにできると考える。

さらに、中学校・高等学校においては1989年の学習指導要領改訂に伴い、男女共修に変更されるという他の教科にない家庭科独自の变化を迎えている。つまり、教職経験30年を超えるベテランの中・高の家庭科教師にとって、家庭科の位置づけも、カリキュラムも大きな転換として捉えられていることは想像に難くない。教科そのものの変動が教育内容として重なりのある消費者教育の認識に影響を与えている可能性についても検討したい。

インタビューを行う調査者自身にも高等学校家庭科の非常勤講師経験があり、学校教育現場や家庭科の特色を踏まえた回答に対する共感ができ、教師の実践を引き出す質問を進めることが容易である点も方法の妥当性として挙げられる。学習内容や児童・生徒の家庭科教育の受講態度、授業実践環境などが想像しやすく分析の幅も広がることが期待できるためである。

本研究では、調査協力を得られた教師に対して、45分～1時間程度のインタビューを実施した。調査場所は協力者の環境に応じて変更した。学校内での実施を希望された場合は学校内で教室、講師控室などをお借りし、インタビューを実施した。また、学校での調査が困難である場合は、学会会場の空き部屋などで実施した。調査時期は長期休暇期間前後を設定し、職務への影響が少なくなるよう配慮した。調査期間は2011年5月～2013年8月である。調査協力者及びその調査日程を表2-10に示した。

表 2-10 調査協力者一覧

| | 名前 | ヒアリング日程 | 学校段階 |
|----|-----|---------|------|
| 1 | A教諭 | 2011.08 | 中 |
| 2 | B教諭 | 2011.08 | 高 |
| 3 | C教諭 | 2011.08 | 小 |
| 4 | D教諭 | 2011.06 | 中 |
| 5 | E教諭 | 2011.09 | 高 |
| 6 | F教諭 | 2011.06 | 高 |
| 7 | G教諭 | 2011.06 | 中 |
| 8 | H教諭 | 2011.12 | 高(元) |
| 9 | I教諭 | 2011.12 | 小 |
| 10 | J教諭 | 2012.08 | 中 |
| 11 | K教諭 | 2012.06 | 高 |
| 12 | L教諭 | 2013.07 | 高 |
| 13 | M教諭 | 2013.08 | 高 |
| 14 | N教諭 | 2013.06 | 小 |

調査協力依頼の結果、高等学校教師の関心が高く、調査に対しても協力的であり、対象者としても高等学校教師が最も多い結果となった。一方、小学校での積極的な取り組みが十分確認できず、学校段階ごとによる人数のばらつきが生じた。そこで、調査は小・中・高等学校の全ての学校段階の教師を対象としたが、分析に当たっては高等学校教師に焦点化し、対象者のばらつきがあることを意識しながら学校段階の差について検討していく。

消費者教育の体系化の流れからも、それぞれの学校段階、学年の発達段階に応じた消費者教育が求められている。具体的な授業実践の内容や、児童・生徒の発達段階をどのように捉えているのかを把握するため、小学校や中学校においては一般化が困難なケース数であるが、高等学校との特色の比較のために、分析することとした。

上記の研究背景を踏まえ、授業実践に関する質問項目、消費者教育のイメージに関する質問項目、教師支援と情報収集に関する質問項目、研究活動に関する質問項目の大きく 4 つの枠組みを設定し、質問項目を次の通り構成した。

【授業実践について】

1. どのような消費者教育に関する授業実践を行われていますか。
2. 授業でどのような教材・資料を活用されていますか。

【消費者教育の印象】

3. 消費者教育の実践を行うきっかけとなった出来事は、どのようなことでしたか。
4. 消費者教育のどのようなテーマ、内容に関心がありますか。
5. 消費者教育を通じてどのようなことを児童・生徒に伝えたいですか。また、どのような能力を身に付けさせたいですか。

【教材や研修の情報収集について】

6. 消費者教育に関する授業に必要な教材や資料等をどのように収集していますか。
7. 消費者教育を実践するにあたって、一番初めにどのような方法で情報を収集されましたか。
8. 消費者教育ポータルサイトをご活用になったことはありますか。使った際にどのような点が使いやすい、使いにくいと感じましたか。ウェブサイトでの情報提供の際にどのような内容が必要ですか。
9. 消費者教育の実践を行うに当たって、有意義に活用できた学校教育支援（研修・教材等）はどのようなものでしたか。（もしなかった場合は、どのような研修・教材があれば有意義であると思いますか。）

【研究活動について】

10. 教員同士の研究活動等に参加されていますか。またそれはどのような活動ですか。もしなければどのような活動が必要であると感じますか。

質問の流れは、全ての教員で一定にはせず、語りやすい質問項目を選んでいただき、そこから調査者が必要な質問を加えていく手法とした。以上の方法で収集したデータを通して家庭科教師の消費者教育実践開発の現状を明らかにする。

2.3.2 インタビューデータの分析方法

膨大な質的データを分析し、一定の傾向や理論を導く手法としてテキストマイニング及びKJ法を参考とする。KJ法は本来発想法として開発されたものであり、単体で質的研究法として取り入れることは困難である。そこで、キーワードのカテゴリ分化だけでなく逐語録との継続的な比較を行い、カテゴリ及び図式の客観性を高める必要がある。

以上の2つの手法を参照し、本研究における質的データ分析の全体の分析プロセスを図2-5に示した。さらに各手順についての詳細な説明を加える。

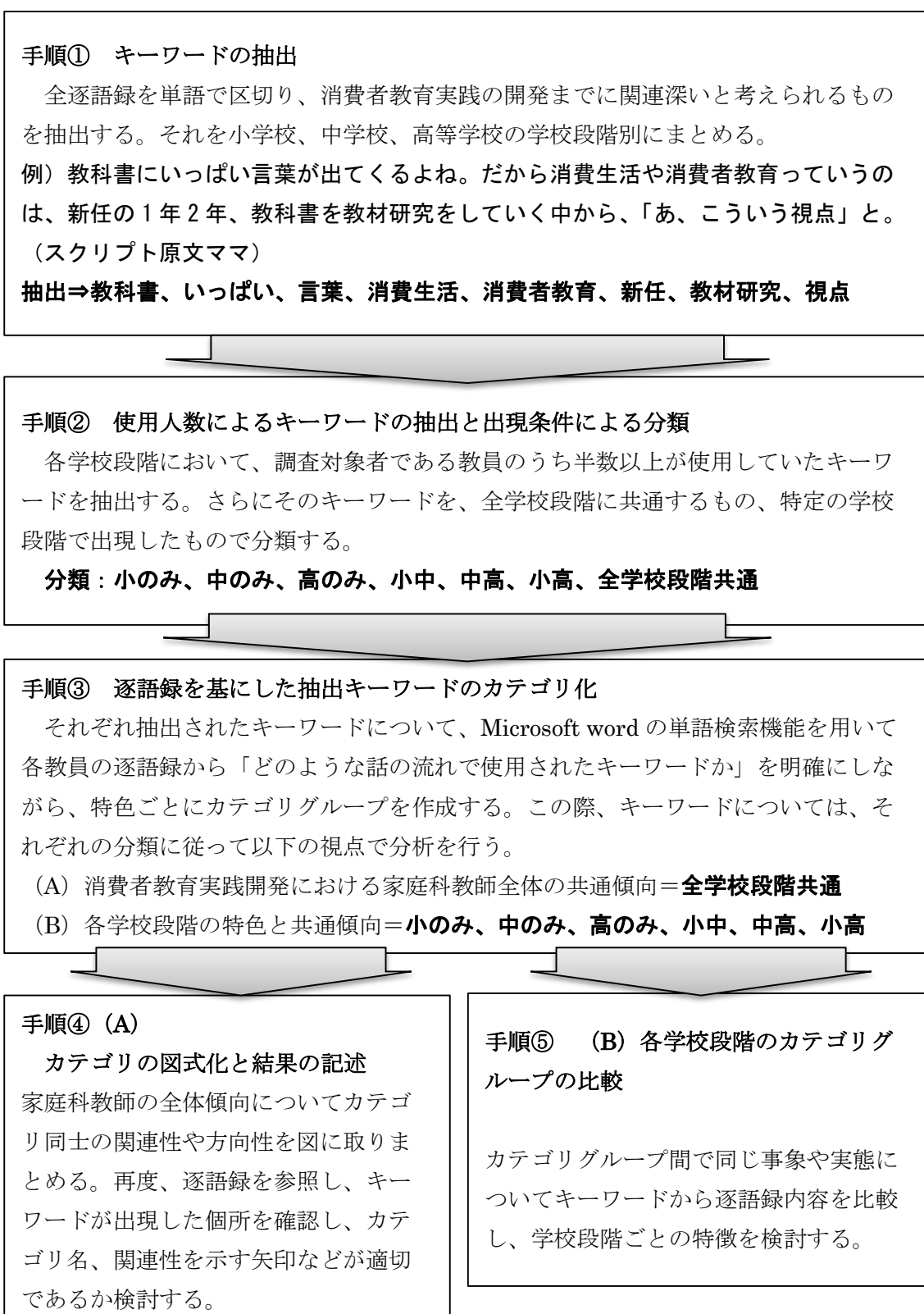


図 2-5 本研究におけるデータ分析のプロセス

【手順①】 キーワードの抽出

逐語録に出現しているキーワードを全て Microsoft Excel 2013 を用いて抽出した。縦の列に教師を置き、全ての単語を列挙した。図 2-5 に例示している通り、抽出する語は、動詞、名詞、形容詞、副詞などの形態を問わない。また、名詞の場合、「生活」という単独の言葉があっても「生活費」、「生活科学」、「消費生活」、「家庭生活」といった語尾や語頭に別のキーワードがつくことによって意味が変化する言葉は異なる語としてカウントする。消費者教育の内容に関するキーワードだけではなく、「意義」、「興味」、「感想」、「振り返り（り、る、った）」、「つながり（り、る、って）」など、授業実践の取り組み内容、指導の方向性、児童・生徒の実態や活動を示すような語を含む。

【手順②】

個々にインタビューを行うという環境で、半数以上の教師が使用しているキーワードを特に家庭科教師の共通の特徴であると判断する。まず、各学校段階で対象者のキーワードを分類し、それぞれの学校段階で半数以上（小学校 2 名以上、中学校 2 名以上、高等学校 3 名以上）の教師が使用しているキーワードを抽出した。これにより学校段階ごとの特有のキーワードが抽出される。該当するキーワード群に対して、「小のみ」、「中のみ」、「高のみ」と分類する。さらに、これらの分類を比較し、学校段階ごとの出現状況を鑑み、「小中」、「中高」、「小高」、「全学校段階共通」4 つに分類した。巻末に、共通項で取り出されたキーワードの一覧を掲載する。ただし、本研究では、校種を超えた全体傾向と、校種による特色を把握することを重視するため、分析対象は、「全学校段階共通」、「小のみ」、「中のみ」、「高のみ」とする。

【手順③】

抽出したキーワードの全体の傾向を概観するために KJ 法の手順に則り、図 2-5 に示したグループ (A)、(B) に分けて、それぞれカテゴリを作成した。カテゴリを作成する際、キーワードごとに逐語録に戻り、異なるイメージで使われている語があった場合はそのことを明記したうえでカテゴリ化を行った。

【手順④】

(A) の場合は、Microsoft PowerPoint2013 を使用し、キーワードごとにテキストボックスを用いてカード化し、移動、配列を行い全体の傾向を図式化する。最終的には、カテゴリ名、キーワードを一つの枠で取りまとめ、カテゴリ同士の関係性について、双方に関連がある場合は矢印を使用した。

(B) の場合はそれぞれの学校段階で関連性の強いキーワード同士をグループ化し、カテゴリを作成した。続いて、カテゴリ同士を比較検討した。児童・生徒の発達段階を鑑みながら、学校段階の特徴をマトリクスによって整理した。

なお、カテゴリ生成の際、スクリプトに立ち返り、二つ以上の意味やカテゴリにわたるキーワードは該当するカテゴリに全て含めている。よって、一つのキーワードが一つのカテゴリにあてはまるのではなく、文脈に応じて複数のカテゴリにわたることがある可能性がある。なお、どのような文脈で使用されているのかが分かるよう、()などで補足を加えている。

最後に、全てのプロセスを踏まえ得られた成果を表記し、高等学校における家庭科教師経験があり家庭科教育を専門とする大学教師1名（スーパーバイザーA先生）、家庭科教育、生活経営、消費者教育を専門とする大学教師1名（スーパーバイザーB先生）に対して、本分析における調査・分析方法及び、キーワードを分類した成果とカテゴリ及び図式化が適切なものであるか、スーパーバイズを依頼した。各それぞれの視点からいただいた指摘を踏まえ、カテゴリ及び記述を再検討する。いただいたスーパーバイズの資料は巻末に添付している。

以上の手順で整理したデータを基に、(A)、(B)それぞれの視点から次節において結果、考察を行う。

2.4. 結果及び考察—家庭科教師の消費者教育実践の実態—

手順③の中で行った KJ 法の結果について、(A)家庭科における消費者教育授業づくりの特色、(B)各学校段階における消費者教育実践の特色の 2 つの観点で整理し、考察する。

(A)家庭科における消費者教育授業づくりの特色

各学校段階の過半数の教師が使用していたキーワードのうち、全学校段階で共通して見られたキーワードは次の通りである。キーワード出現件数は全 27 件である。

| |
|--|
| 共通(27件) |
| 意識、選(び、び方、んで、ぶ…)、お金、面白、学校、家庭科、環境、企業、教科、研究、子ども、冊子、時間、社会、社会科、授業、消費、消費者、消費者教育、資料、生活、センター、選択、総合、大事、知識、作(る、って、った…)、身近 |

これらの出現キーワードを全教員の逐語録と比較し、キーワードが出現した背景などを検討しながらカテゴリ化し、図式化したものが、図 2-7 である。

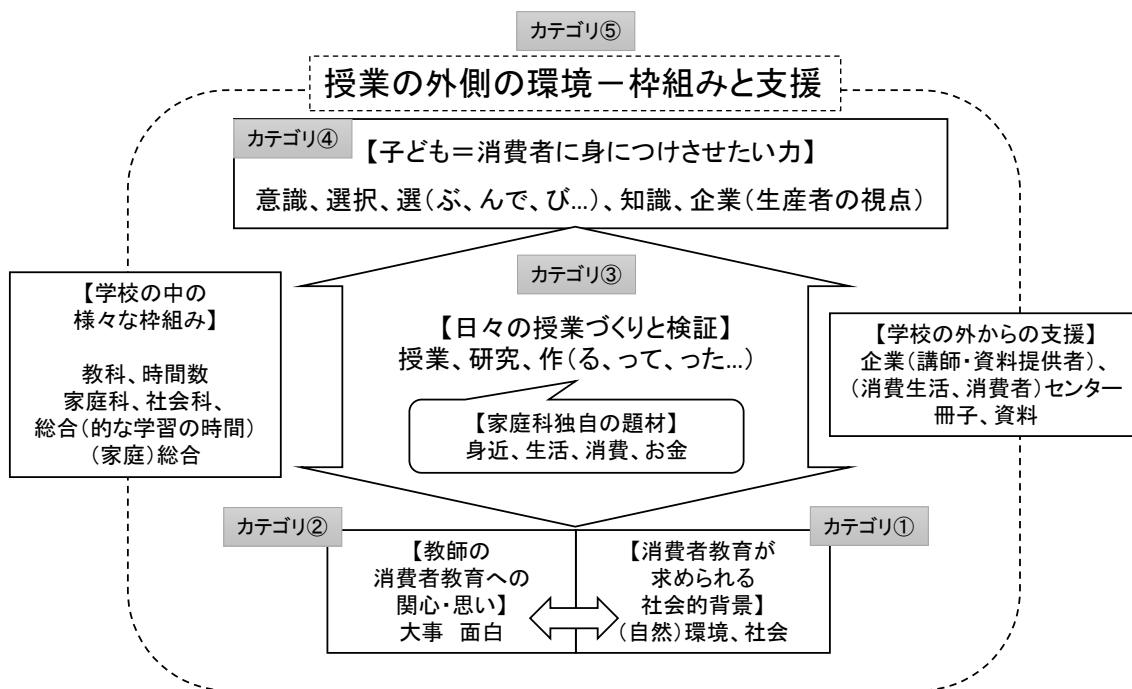


図 2-7 家庭科における消費者教育の授業作りと周辺要素の関連

【】で括られた言葉がカテゴリを示し、囲いの無いものは、抽出されたキーワードである。なお、補足が必要な部分に関しては () によって助詞、言葉を追加した。キーワードの意味が複数ある場合の説明も合わせて表記している。それぞれのカテゴリの出現や説明については図全体の説明の後、カテゴリごとに詳述する。

まず、この図には消費者教育との出会いや実践に関わり始める開始位置を設定していない。インタビューにおいても、消費者教育との出会いは一様ではなく、教科の内容として位置付けられているため実施しなければいけないと感じた教師や、研究校として選出され消

消費者教育の授業開発の必要に差し迫られた教師、児童・生徒が直面している生活課題を受けて消費者教育の必要性に気付いた教師等、様々であった。消費者教育の授業作りのきっかけは、どのカテゴリからも発生しうると考える。一般的な教師にとって「研究」というキーワードは校内研究が最も身近であると考えられる。校内で回ってきた印刷資料や児童生徒の何気ない一言がきっかけになるかもしれない。多様なきっかけを起点として取り組み始めた授業の開発の中で様々が支援あり、実践化を進める要素になっていると考えられる。全てのカテゴリがそろわなければ消費者教育の授業は実践されない、という図ではなく、授業作りに関わる様々な要素との関わり方の全景である。

まず、授業開発の根底にはカテゴリ①【消費者教育が求められる社会的背景】と、カテゴリ②【教師の消費者教育への関心・思い】が存在している。【消費者教育が求められる社会的背景】は、消費者教育の授業を通して身につけることができる視点や思考は、環境問題や格差問題など様々な社会的課題の解決に繋がるという、消費者教育に対する客観的な必要性を示している。一方で、【教師の消費者教育への関心・思い】は教師個人の主観的な感覚である。教師自身が、社会的要請を認識しただけではなく、実践に対して興味や関心を抱くことが重要である。これらのカテゴリは消費者教育に対する教師の主観的、客観的必要性を示す。消費者教育の社会的要請（客観的必要性）が高まると、今まで関心を持っていなかった教師も関心をもつ（主観的必要性）ようになる、といったような相互性があると考えられたため、2つの項目の間に矢印を設置した。

授業や研究活動は、教師が認識している消費者教育の必要性を基盤として展開される。これを教育活動は教師の日常業務の一つであり、その効果を検証しながら改善に取り組んでいる。本研究はこの授業実践や研究に展開されるまでの取り組みや、関連する要素を抽出するため、図の中央に配置しカテゴリ③【日々の授業づくりと検証】とした。日々の授業で扱われる題材は、身近な生活に関連する【家庭科独自の題材】である。【家庭科独自の題材】はカテゴリ③の下位に位置づけられるカテゴリである。授業を作るうえで、教師の関心が集まる視点であり、授業作りの基本的な要素として密接に関わっている。

授業の成果は児童・生徒の成長としてカテゴリ④【子ども＝消費者に身につけさせたい力】に反映される。消費者として様々な選択場面に直面することを想定し、主体的に選ぶ意識を持たせることを重視している。どのような選択をするのかは児童・生徒の自由であり、そのための基本的な知識や物事に対する理解の形成も求めている。

題材を検討する中で家庭科における消費者教育に対する理解をさらに深めることに繋がったり、実践から得られる児童・生徒の価値の変容や成長がさらに実践をしてみたいという教師の欲求の増進のきっかけになったりする。よって、児童・生徒の成長を捉えながら教師の消費者教育の理解や関心が深まり、実践が吟味、醸成されていく経過を双方向の矢印で表現した。

こうした学校内部で行われている、あるいは教師と児童・生徒の関わりの中で形成される授業作りの動きに影響を与える外部環境としてカテゴリ⑤【授業の外側の環境—枠組みと

支援】を抽出した。このカテゴリには2つの下位カテゴリが存在する。まず、【学校の中の様々な枠組み】である。教科での位置づけや、時間数など実践の実効性を取り決めている要素となる。年間計画、授業の組み立て、題材の選定はこの枠組みの範囲から抜け出すことはない。特殊な授業実践や教科書に掲載されていない授業実践でも、必ず学習指導要領や教科書に関連づけられる。さらに、二つ目のカテゴリは授業を支える【学校外からの支援】である。教師が題材の選定や教材を探す中で、講師派遣を依頼する、発行されている冊子資料を援用するなど、学校外の分野別の専門家に依頼する支援である。授業を位置づける枠組みではないが、授業の外から提供される支援であり、この支援によってさらに授業の幅が広がるなどの影響がある。

以上、5つのカテゴリは、消費者教育の授業開発に留まらず、一般的な授業開発に対応した要素も含んでいる。そこで、各カテゴリにあてはめられたキーワードの周辺の発言を抽出しながら、家庭科における消費者教育実践の特色を明らかにする。キーワードは「」で表記し、インタビュー対象者のスクリプトを用いる場合には、「発言内容(教師のコードA～N)」と表記し、書式をゴシック体とする。さらに、スクリプト内で該当するキーワードには下線を加える。

カテゴリ①【消費者教育が求められる社会的背景】

教師は、消費者教育が環境問題、人権問題、国際化、情報化等の様々な社会的課題に対応する能力の形成を目指す教育であり、現代を生きる児童・生徒に必要な教育であることを客観的に把握していた。カテゴリ①は、学校教育あるいは家庭科教育に消費者教育を取り入れる必要性を客観的に理解している教師の考え方や視点を指している。

スクリプトの中で「社会」とは人々が生活する文化的な環境を指している。例えば、「もうグローバル社会だっていわれてるんだから、自立した個人って言うのを、ますます意識してかなくちゃいけない。まさに時流に合った教育なんだろう、とは、思います(B)」という表現からは、学校教育における消費者教育を通して、児童・生徒に社会的な課題に対応できる能力を身に付けさせることができる、という意義が認められていることが伺える。他にも「契約社会(F)、消費社会(A)、ものがあふれている社会(I)」と、「社会」というキーワードでも教師によって使い方や課題を捉える視点は異なっていたが、子ども達をとりまいている環境に応じた消費者教育実践の必要性が語られている、という点は共通していた。また、経済的側面だけではなく自然環境保護の観点もみられた。「環境教育と違って、当たり前で今の生徒はやっているの、違和感もないし、そりゃそうでしょうって感じで。地球危ないよね、みたいなのはあって。(L)」と述べられたように、地球規模で発生する環境問題は看過できない課題である。また児童・生徒らも身近ではないが、どこかで起きている問題として危機意識や、課題意識が形成されていることが述べられている。日々の生活の選択が自然環境に与える影響は深刻であり、小学校の段階から環境に配慮した生活の在り方を検討する消費者教育の重要性を認識してい

た。ただし、「ただ買って、ものを入手してっていうよりかは、消費行動、買い物をするだとか、長く使っていくっていうことだとか、行動次第で社会の、将来の社会とか地球環境を良くすることができるっていうこと。(M)」というように、単純に生きていくことだけを考えるのではなく、社会の構成員としての責任を自覚させる教育であると捉えられる。

こうした社会との繋がりを意識づけられた家庭科の実践は、「それを繋ぐには社会との接点的な話題がいれると、しゅっとまとまっていうか、繋がったって感じがしたんですね。それは、絶対必要だなって。なんか、心の残り具合、生徒の残り具合が違うんじゃないかなって。(K)」と述べられている。これは、衣食住の知識を扱う場面で、社会的課題とのつながりを扱うと、児童・生徒にとっても得られた知識を生活のどの場面で活用する事ができるのか具体的な場面の想起に繋がり、生活価値の形成に働きかけ、高い教育効果が得られることが期待できるという消費者教育実践のメリットであると考えられる。消費者教育の授業実践の充実、家庭科教育の内容や効果を充実させるということが現場の教師の認識からも得られることができた。

また「やっぱりこれから社会に出ていく子どもたちにはつたえていきたいってことですね。(E)」といったように、「社会」というキーワードが、中学校、高等学校では生徒の将来を指すケースも確認できた。学校教育を離れ、主体的に意思決定しなければならない立場になった時、どのような生き方をデザインするのかを考えさせることができるため、生徒の将来を見通す教育としての客観的必要性も述べられていた。

児童・生徒をとりまいていく文化的環境、自然環境の変化に伴い、消費者教育の実践の必要性を客観的に捉えていた。家庭科の授業の中で社会的なつながりをとり入れることで児童・生徒の価値形成に影響を与え教育効果が高まるという点、将来を見通した視点を持たせることができるという点も、消費者教育実践の必要性に対する客観的な認識であるといえよう。

カテゴリ②【教師の消費者教育への関心・思い】

家庭科の教師は、日々の生活と社会との関わりを扱う消費者教育が、これから社会を生きる児童・生徒の自立には必要不可欠な教育であると捉えていた。この認識は消費者教育実践に対する意欲と連動する。そこで、教師の主観的な消費者教育ニーズを【教師の消費者教育への関心・思い】とした。

「面白」というキーワードは、教師にとって教育の題材や教育内容が興味深い、という意味で用いられる。例えば、「もう圧倒的に、絶対、家庭科の中の、悪質商法のイメージと、その表示の読み取りっていうイメージが染み付いちゃってる。(中略)そうすると、先生方は面白くない、子どもたちもぼかーんとしちゃう。(B)」という表現からは、既存知識や専門知識の後追いだけの授業は情報伝達でしかなく、教師にとっても子どもにとっても魅力的に感じることができていないことが読み取れる。魅力的な授業とは「やっぱり子どもの視点っていうか、子どもが面白いて思えるような授業にしてかないと、子どもが主体的に学ぼうっていう授業にはならないか

らね。(A)」と表現されるように、児童・生徒が学びたい、考えたいと思わせる仕掛けを教師が作り、その仕掛けが作用して子どもの成長や反応が得られる授業であるといえよう。また、消費者教育が学校教育では苦手意識をもって受け止められている現状を指摘しながら、「全然別に、つまらないなって思わないし、やっても面白いし、子どもの反応も新鮮だし、知らないことを教えると、子どももやっぱり興味も出てくるし。(D)」と述べられるケースも見られた。意識していなかった事柄、知らなかった事柄に気付かせることが、家庭科における消費者教育の視点を取り入れることの意義と魅力であると考えられる。児童・生徒が知ることや学ぶことが面白いと感じ積極的に学びを深める場面を目の当たりにすることが新しい授業開発の活用になっていると考える。

また、授業は児童・生徒一人一人が個人として成長している場であり、生活を自分のイメージや理想に合わせて実現させる能力の形成を目的としている。教師自身が消費者教育の実践は自立のための能力を子どもたちに身につけさせる数少ない機会と捉えていた。「でもやっぱり、これからの人たちが、やっぱり家庭科でやっている以上、全部大事だとは思わなくても。もう少し、意識を持たせたいなと思っているし、自分の中では家庭科っていうことを勉強するのは高校で終わりだって思っているんですね。(F)」というように、高等学校の場合は家庭科で学ぶという最後の機会でもあり、教育内容として取り扱う必要性を強く感じている事が伺える。

また、個人や学校レベルでの実践の必要だけではなく、「それぞれの学校が違う方向を向くんじゃなくて全部の学校で学びの目的を共有して、消費者市民社会を目指すとか、社会に積極的に参加していく力をつけるとか、そんなスタンスでやっていくのも大事なのかなってというのは実感しています。(J)」というように、積極的に消費や教育を実践し、理解を深めた教師は消費者教育が教科に縛られるものではなく、学校全体で育てたい児童・生徒像を明らかにし、共通認識や方向性を形成する必要性を示唆している。

家庭科の実践に消費者教育の視点を取り入れることで、社会に出ていくための自立に向けた価値や能力の形成を図ることができるという教育的な意義、やりがいを感じていると考えられる。社会的な要請だけではなく、目の前にいる児童・生徒には消費者教育が必要であるという教師の主観もまた、実践化の土台となっていることが明らかになった。

カテゴリ③【日々の授業づくりと検証】

消費者教育の社会的な必要性の認識や、教師の個々の意欲がベースとなって授業が開発されている。今回のインタビューではこれまで実施してきた実践について尋ねているため、「授業」というキーワードが出現するのは当然である。その授業についての語りにはいくつかの消費者教育特有の側面が見えてきた。

まず、日々の「授業」の背景にある、教師それぞれの教育理論について検討する。「授業ってというのはその子が主人公だから、その子たちにとって、いかに興味がある、その子たちの力に

なるような授業展開をしていくか、ということ。(J)」といったように、教師は児童・生徒の成長に主眼を置き、個々の思いや理念をもって授業を創り上げている。その背景には個々の教師が学んできた教育理論が反映されていた。教師固有のキーワードには教師の個性が反映されている。また教職年数の長い教師であればある程、長い試行錯誤の中で教育理論が形成されていることが明らかになった。

思いを授業実践という形で具体化する中で、教師は様々な方法を模索している。「必ず授業が始まる前には、私の価値観もいろいろあるけれども、みんなそれぞれの価値観があるから、私の価値観にしばられないでね、ってことから始めてます。(H)」等、授業に参加させる仕掛けや仕組み、授業の振り返り等、様々な工夫が挙げられていた。授業内での指導における具体的な工夫と手立てについては、題材の選定において詳述する。

次に、インタビューの中で、「消費者教育に関する授業」という表現を用いた場合、教師は「45分ないし50分の全てを活用した消費者や消費生活に関する題材を中心に扱った授業」を想起されていた。例えば、「授業としてではないけど、調理実習の最初とかに、「今日、きゅうり用意したんだけど、1本いくらだと思う？今日、このきゅうりいくらだったとおもう？」とか、これだけたくさんあったら皆だったら、どうやって選ぶ？」とか聞いたり、そういう、なんか、他の領域の勉強のおまけみたいなのところに入れたりする場合があります。(C)」という表現からは、この教師が行った授業のメインテーマは調理であり消費生活ではない、すなわちこの授業は「消費者教育に関する授業」とは言えない、と捉えている教師の認識が伺える。

ここに学校教育に消費者教育実践が充実していないと思われている背景があるのではないかと考えられる。「授業の中に消費者とか生活者としての視点が置かれていて、どこの毎回の授業、どこにも薄い部分と、すごく消費者生活っぽい分野って感じで展開している事例等の差はありますけれども、これだけが消費者教育っていう風には考えていなかったりしています。(K)」、「消費者教育、だけでは、消費者だけの授業は扱っていないんですけども、食の中で、とか、食品の安全性とか、そういうので。あとは地産地消とか、食糧自給率とかもちょっと絡めて消費になるのかなって思いながら。(G)」といったように、他領域の実践の中で児童・生徒の消費者としての生活課題が意識されているが、「消費者教育の授業」としては扱われていない。しかし、日々の授業の中で消費者としての意識を喚起したり、購買行動を想起させたりすることは消費者としての生き方について考える場面を設定しているということであり、消費者教育実践に必要な視点が含まれている。このように、積極的に消費者教育を実践している教師は、他領域を消費生活の視点で捉える視点があり、家庭科では教科全体と関連付ける消費者教育の実践が可能であることを示唆している。しかし、一般的に消費者教育に理解がない教師に対して「消費者教育の実践をしているか」という問いかけをしたとき、その意図がどのように認識されているのか量的調査で図ることは困難である。家庭科の教科書に記載される消費生活領域の学習内容で終止することが懸念される。家庭科における授業の中で日々の消費生活との繋がりをどの程度意識しているのか、という観点から消費者教育の授業に対する理解の広がりを図ることができる。と考える。

積極的に消費者教育を実践してきた教師にとって、「研究」活動は身近な教育的取組の一つであった。具体的な場面として、**研究校での研究授業(A,C,D,L)**や**県や市での研究会(A,C,J,M,N)**、**大学や学会等、学外での研究活動(E,J,N)**が挙げられていた。

研究の意義は、授業のヒントや情報の交流ができるという点にある。「**附属小は校内研究が盛んなので、そういう時に自分で作らなきゃいけない、っていう必要に迫られる時があって、教材研究したり、資料作ったりしてるけど、そういうのがなかったら、なんかやっぱ自分で教材作ったり、題材自体をゼロから考えるのって容易じゃないので(C)**」といったように、授業の教育成果を高めるためには、第三者からのアドバイスや指導を受け、研鑽を重ねることができる機会が、重要な役割を持っていた。また、「**自分がやっていることが研究の中でどう位置づいているのか、実は先生がやっていることはプロシューマー育成のここにあてはまりますよっていうことを少し教えて、言ってあげると自分の実践の価値が上がるじゃないですか。(N)**」という語りからは、授業の客観的な意義を第三者が評価することで、授業づくりの土台となる意欲付け(カテゴリ①、②)の部分をもより固めることにも繋がる。このキーワードは積極的に消費者教育の授業づくりを進めてきた教師特有のものであると考えられる。しかし、消費者教育推進に向けて個々の教師の授業でとどめてしまうのではなく、それを第三者の視点から評価し、価値づける活動は教育現場における消費者教育定着に向けて必要不可欠な教育的取り組みである。実践事例と評価を蓄積することで、消費者教育の体系的な位置づけを明確化することに繋がると考える。

以上の検討から、教師の授業に対する思いや教育理論についての語りの中には、それを授業という形で具体化する工夫が見られた。学校教育における消費者教育の定着を検討する際に、授業実践経験の有無という問い方ではなく、教科内容と消費生活との関わりを捉える視点を授業に取り入れているか否かが重要な要素であることが示唆された。

また、教師は試行錯誤しながら、自分の実践に適した教育理論を発見していた。特に消費者教育に関心を持つ教師は、授業実践をもより効果的なものにするために第三者からの客観的評価を受ける機会が身近に存在していることが共通項として明らかになった。研究活動に取り組むことで、実践の方法論や考え方を取り入れ、教育現場でそれらを検証するという一連の流れができていた。教育実践の意義と効果を高め、教師の実践意欲を高めるサイクルを形成していると考ええる。さらに、新しい情報に対するアンテナが立ち、消費生活の情報活用も生活課題に対する理解も深化しやすい環境にあったことが伺える。消費者教育実践の充実において、継続的な第三者の介入は必要不可欠であると考ええる。

さらに、教師が授業を作るうえ【**家庭科教科独自の題材**】が選定されている。授業をデザインする重要な要素として、カテゴリ③の下位カテゴリに位置づけた。実際に授業で使用した題材について尋ねると、ふでばこ、水筒、携帯電話、Tシャツやジーンズ、チョコレート、卵、手作りや既製品のハンバーグなどの生活に身近な商品や、地域の商店街、スーパーマーケット、コンビニエンスストアなどの環境が挙げられた。児童・生徒の身の回りにあるもの

をそのまま授業の題材として取り込み、授業を作り挙げていることが明らかになった。「子どもにとって「消費＝お金、経済」みたいなイメージはあるけれど、家庭科そのものが経済とかとつながっている。食べることとか、衣生活とか、住環境とかに関しても、全部関わりがある中心というか、重要な部分かな？と思います。(G)」というように、衣食住の日々の生活は消費によって成り立っており、生活そのものを題材とする家庭科の特性は、消費者教育の実践においても変わることはない。むしろ、家庭生活と消費行動や意思決定を社会への影響に繋げ、個人の生活と社会との関わりを消費生活という視点で学ぶことができる点は、消費者教育の授業の効果を高めるという意味でもメリットが大きいと考える。

実生活に近い題材を選ぶことのメリットは、二点挙げられる。

まず、「自分の生活に置き換えて、意外と全然知らないな、とか。じゃあちょっと聞いてみようかな、調べてみようかなって気持ちになるので、まあ、実際、自分が使ってるお小遣いとか、そういう身近なものを話題にすると、入りやすい。こっちも、入りやすいっていうものあるんですけど。食いつきがいい部分もあるので。(D)」とあるように、身近な商品は家庭科教師にとって教材として入手しやすく、教科の題材としての意味づけも容易であることが伺える。同時に、児童・生徒にとっては授業に対しての興味を持って、学びやすいという点が挙げられる。

メリットのもう一点は、「やっぱりイメージがつかないので、体験させるか、ある程度映像をつかわないと、どっか遠くの話で終わってしまうと意味がないので、日常の中で食品でもなんでも背景が自分のものとして、自分事化できるっていうのが、社会とか理科と違って家庭科のよさなので、自分事化するためには実習とか手を動かすとか、映像で学んだあとで、自分の生活に落とすとか、そういうところがポイントかなって思っています。(L)」と述べられているように、授業の内容が生活に直結するというイメージや実感を持たせることができ、授業で学んだことが実生活に反映されやすくなることが期待できる点である。消費者教育は実生活に知識や価値が反映される必要がある。消費者問題や悪質商法、クレジットカードの使い方など、児童・生徒にとって生活の実感が伴いにくい題材は、実生活との場面やトラブルの事例を扱ったロールプレイングや生徒自身の体験や消費行動に応じた教材提供が求められると考える。教科全体で消費生活の場面と関連付けることができる家庭科において、授業が知識やリスクの提示に限られてしまうことは望ましいことではない。一方で、多様な商品やサービスから、児童・生徒の実態に対応した題材を選択することも労力を要する。様々な教師が連携し合いながら授業提案したり、その授業を評価、蓄積したりする仕組みが必要であると考えられる。

カテゴリ④【子ども＝消費者に身につけさせたい力】

ここでは、家庭科における消費者教育実践を通して、最終的に教師が児童・生徒に伝えたい思いや、身につけてほしいと思っている能力に関連するキーワードをカテゴリライズした。

まず、家庭科の教師として、授業実践の根底にある目標は「消費生活ということ言えば、そうやね、ものを単に選ぶときにどうすればいいか、っていうレベルもあるし、もっと自分の生活を、

本当に豊かな生活って何だろうって、これだけものがあふれている時代だけれども、ものに振り回されずに、本当に自分たちの家族、家庭とかが、本当に豊かに暮らすってどういうことなのかな、とか。(J)」と述べられているように、自他にとって豊かな生活を目指す点にある。豊かな生活とは、物質的な充足だけではなく、心的な満足感という側面も含まれていることが伺える。「買った後のことも考えるとか、お金を通して自分で選ぶことの、すごく大事な部分であるとか、選んで後の責任感みたいなものとか(D)」という表現からもうかがえるように、その価値形成には選択場面だけではなく、選択した後まで見通す視野の広さも含まれている。つまり、教師は、自分や他者にとって最もより良い選択ができるような能力形成を目指して授業を開発している。また、「そういうのも選ぶ視点に入ってくる。その企業がどういう貢献をしているのかって言うのを、知るって言うことも必要だし、そういうのがあるってことも、知るって言うことも必要だし、まあ深いんですね、奥がね。物を買うってことは。(A)」という回答からも伺える通り、企業が生産している商品を選んで購入することは、企業の取り組みを積極的に応援することに繋がり、選択の場面において、生産者の視点を取り入れる必要があることも示唆している。物事の背景を知り、自身の意思決定に活かすということが家庭科の実践の中で取り入れられていることが明らかになった。

しかし、インタビューからは、時に環境や社会への配慮について扱う授業では、どのような生活場面でも、エコを意識した商品や、フェアトレードの商品を購入しなければいけない、という選択肢を押し付けるものではないか、という懸念を抱えていることが伺えた。選択を裏付ける価値形成について「何を選択するかって言うのは、個人の自由だと思うんですけども、どうするんだとか、何かがあったとき問題だなって思ったとき、受け身で、いわゆる環境適応型じゃなくて、環境醸成型の家庭科的にいうと、環境醸成型の自立した消費者っていうものだとおもうんですけども、そういうのができるようになるって言う。(L)」という語りから、家庭科の目的は、自分自身の生活を主体的に考えデザインできるよう、自分の価値を見直し、つくりあげることにあるということが伺える。つまり、先に挙げたような価値の押し付けや選択肢の押し付けは教師が望むことではない。最終的に環境や人権に配慮した選択を、自分の生活の中の選択肢として考慮する視点を持つことが目標であるといえよう。

家庭科における消費者教育では、消費者として主体性を持って選択し、公平で公正な社会の構築を目指すのが、個人の価値を強制するものではない。「子どもがどうものを選ぶのか、というのにも興味があります。どれを選んだって別にいいんだけど、ちょっとは立ち止まって考えるといいなあ…って。なんか無意識にとるんじゃなくて、意識的にものをとるって言うか、選ぶって言うような、そういう子どもたちが育っていくのがいいのかなって思って。(C)」といった表現からも、今まで意識して考えたこともなかった、生活における選択場面を想起し意識化し、個々人の生活に応じた価値があることを知る機会として消費者教育が位置づけられていた。そのため「価値形成とか、要するに選択の軸ができるような、教育効果を期待しているはず、なのに、要するに自立して、物を選べるってことを、狙いとしているのに、表示と悪質商法で矮小化されちゃうのはちょっと困るなって。(B)」という表現にもある通り、消費生活に関する限定的な知識を伝達する

タイプの消費者教育は矮小化されたものであると認識されていることが伺えた。これらの語りから、消費者教育が魅力的に感じられる要因として、価値形成を重視した実践を展開することで、生活の中で普段は意識していない課題を発見したり、価値を見直したりすることによって、児童・生徒の新鮮な反応が得られ、成長が判断しやすい点が挙げられる。こうした児童・生徒の成長は、積極的な授業実践の原動力となっており、授業実践に対しての教師自身の関心を高めるうえでは、実践例の提示だけではなく、授業を通じた児童・生徒の学びについて触れることが必要であると考えられる。

以上の検討から、家庭科における消費者教育の意義は、日々の生活は意思決定の連続であり、選択を意識的に行うことの必要性に気付かせ、意思決定の裏付けとなる知識や価値を見出し、児童・生徒が積極的に生活の中に取り入れようとする能力形成にある。知識の定着と価値形成のバランスを取りながら授業実践が開発されていることが明らかになった。こうした授業実践の中に、身近な題材を導入することは、再び児童・生徒たちは各個人の生活において、自分にできる自然環境や社会に配慮した生活とは何か、家庭科で学んだことをどのように生活に反映させたいのかを模索するきっかけを提示する工夫であることが伺えた。

また、家庭科における消費者教育の最終的な目標は、自分だけではなく周囲の環境について配慮しながら、自他ともに豊かな生活を送ることのできる個人を目指すことである。生活価値を創造するという体験は家庭科において最も重要な要素であり、教師にとっても児童・生徒にとってもニーズの高い、有意義な授業の提案に繋がっていることが明らかになった。学校教育での消費者教育には、児童・生徒の成長への家庭科教師の思いが根底にあり、教科指導の特性に応じ、衣食住生活等、消費生活領域とは異なる領域の授業実践と消費者教育を関連付ける仕組みの必要性が示された。現在の支援環境が教師にとって、どのように捉えられているのか明らかにする必要があると考えられる。

カテゴリ⑤【授業の外側の環境—枠組みと支援】

授業は教室内での教師と児童・生徒だけの関わりではなく、様々な外部の影響を受けている。影響に関連するキーワードをさらに二つのカテゴリに分類し、【学校の中の様々な枠組み】、【学校外からの支援】とした。

まず【学校の中の様々な枠組み】については教科や時間数、教育課程など、授業の内容や時間を規定する環境について述べる。

学校教育における枠組みの一つとして「教科」が挙げられる。「家庭科」だけではなく、「社会科」というキーワードが頻出していた。教科外の活動としては、「総合的な学習の時間」が出現した。教師たちは家庭科の中で消費者教育を完結させるのではなく、学校教育の現場では、学校のカリキュラムの全体を通して実践する必要性を感じている。

消費者教育は教科横断的なものと捉えているため、家庭科教師は家庭科独自の実践の切り口がどこにあるのかを、授業を通して模索している。例えば、小学校では自然環境への配

慮について社会科、総合的な学習の時間を通して学んでいる。そのことを踏まえて「家庭科っていう科目を窓口として、切り口にして考えたときに、衣食住の自分の日常生活の中で、その環境をどう結びつけて、意識して、考えられるようになるのかっていう、そういうところを学んでいくっていうのが、家庭科を窓口とした「消費生活と環境」じゃないかなって思うので。(I)」と述べられている。家庭科でも物の購入・廃棄について扱うが、製品の開発の際に発生する汚染物質や、商品を購入したあとの廃棄で出るゴミの焼却エネルギー等、自然科学的な要因や影響を追求するのではなく、環境破壊による影響は私たちの日々の生活にどのように作用するのか、毎日の選択が環境の汚染とどのように関わっているのかなど、生活を軸にした課題を設定できることが家庭科の特色であるといえる。小学校は教科横断的な消費者教育の意味が強く「教科で内容が重なるから時間がもったいない。よくありますよね。だから棲み分けて、家庭科は家庭科の役割、社会科は社会科の役割があるので、その重なりは勿体ないっていう発想なんだけれども、小学校はそれを一緒に合わせていったほうが、より子どもに身近に感じられて、ばらばらで、単独でやるよりもより効果的なんですよ。(N)」といった表現も見られ、一つの事象について様々な教科の角度で複眼的にアプローチすることが、児童にとっても理解を促すことができる効果的な実践につながると述べられている。

教科の目標や内容との関わりというポジティブな要素ばかりではなかった。教科そのものに対する教師や生徒のイメージが、消費者教育実践を抑制する要因になることも示唆された。教師の家庭科に対するイメージについて「家庭科のイメージがいまだに、20年共修ですけども、上の世代からすると、料理・裁縫の世界。(L)」といった衣食住に関する生活技術の定着を目的とした実習のみに焦点を当てる現場の課題も示唆されている。従来の衣食住に関する学習内容については学習指導要領にも教科書にも長年体系的に位置づけられ、養成の段階で食物もしくは被服を専門に学んできた教師が多いこともインタビューで指摘されていた。教師自身の家庭科に対するイメージ転換と消費者教育実践の充実を連動させる必要があると考える。

また、消費生活を扱う上での社会科との違いについて、教師も児童・生徒も線引きに苦心している様子が伺えた。題材として生産者や販売者の視点を扱うと、「そういう授業(コンビニエンスストアでの商品配置)をすると、「先生、これって家庭科なの」って「社会の授業に似てるね」っていわれたりして、そんなこともありました。(C)」というように、家庭生活よりも市場経済よりの視点で児童・生徒が授業を受け止める可能性が示唆される発言も見られた。そのため授業内で児童・生徒に対し、日々の生活とのつながりを積極的に意識づける必要がある。家庭科の教科の中で「(金融や銀行について扱うと)社会科っぽくなるってどういうふうなのかな。あの一、ちょっと子どもの実生活からかけ離れ、離れちゃうんですよ、どうしてもね。(A)」といったように、社会の仕組みについて学ぶことはできても、うまく実生活との関連を想起できなかった場合、教科の授業としての魅力は半減してしまうことが懸念される。地域や社会といった家庭の外の環境について理解を深めることは、個人の生活の幅を広げることにもつながるため、教師にとっても児童・生徒にとっても有意義な実践である。適切な手立てを取り入

れた消費者教育実践の在り方について精査することが求められる。

同時に、「この内容(消費生活と環境)は比較的掛ける時間が全体の中では少ないのが現実問題で、本当は深めれば深められることがたくさんあるんですが(D)」と家庭科の教科内容としての消費生活を扱う意義について語られる一方で、限られた時間の中で、教科書に掲載されている消費生活に関連する学習内容を網羅することが困難であることも課題として挙げられていた。その中で、「家庭基礎はすごい時間数が足りないんだけど、コンパクトにぎゅーっとやって、これは、っていうことをやれば、伝わるんだよね。その教材研究も大事になって思って。(E)」と時間内に伝えたいことを効果的に伝えるための教材を研究したり、「食領域とか、色々あったら、全部横断的に教えられるほうが、多分時間数少ない学校でも意味があるし、消費者教育が入ってくれば単位数が少なくてもいけるのかなって思います。(L)」と他の領域を貫く横断的視点で授業をデザインしたりするなど、教師は様々な工夫を取り入れる必要性が挙げられていた。

教育実践を行う上で、学校教育の教科の枠組みも時間的な制限も取り払うことはできない。学校教育における授業実践は様々な規定の中で展開されていることを、学校の外側からは判断し難い。学校の中・外で固定された教科イメージは家庭科における消費者教育実践を阻害する要因にもなっていることが懸念される。教師一人一人の認識の転換をはかり、消費生活への関心を高める教師支援が必要である。

さらに、現在では学校教育の外の環境も徐々に学校教育の内側に入りやすくなっている。学校段階を超えて、授業を作る支援となるツールや、教師支援を提供している団体に関連するキーワードが多数検出されたが、「センター」というキーワードのみ半数を超えて抽出された。なお、地域によって消費生活センターの呼び名は異なるため、キーワード検出はあえてセンターとし、国民生活センターと地方の消費生活センターを総称する形で取りまとめた。「神奈川県は国民生活センターに行ったかな？うん、施設見学(研修)に行くのが、ちょうど夏休みで参加できたので、そっちに行ったことがありますね。(H)」といったように期間限定の研修に参加したり、「東京都消費者生活センターの作ってくれたパンフレットをちょっと切って、切らせてもらったり、ホームページそのものを使わせてもらったり、あとビデオでなんか例えば、悪徳商法のコントとか。コントっていったら悪いかもしれないけど、でも面白く(K)」といったように、発行物、ホームページの情報の活用などが挙げられる。他にも出前講座や問い合わせをするケースなども見られる。これらの情報は比較的アクセスがしやすくホームページだけではなく、書籍や映像教材のレンタル、各学校へ配布されたパンフレットなどがある。先に挙げた通り、家庭科教師は実生活に繋がりのある題材を求めている。地域の実態に根差した各自治体の消費生活センターは教師たちにとって、消費生活に関する授業作りを円滑に進めるためのリソースセンターであり、主たる支援者であることが伺えた。

また、他の支援者として、企業が挙げられている。「新任のころとかは、企業とかで花王とか、洗剤やったら花王とかライオンとか、マヨネーズやったらキューピーとか、工場とか、パンフレット出しているのをみて、いろんなたくさんありますよね。大豆の知識とか、しょうゆのとか。そんなのも役

立てさせていただいたこともありますし。(J)」といったように、製品の生産に関する専門的な解説や食材に関する解説など、企業が提供している発行物もまた、生活に関する情報そのものである。衣食住に関する商品・サービスの解説は、消費者行政よりも専門性が高く、特化した情報を得ることができる。また資料を収集することで、児童・生徒らに消費者として企業の情報を集めることの重要性や意義を伝えることにもつながる。

さらに、企業の持つ専門的な知識は資料だけでなく、出前講座という形で教師の研修会などにも活用されている。クラス数の多い学校では、一学年で100～200人前後の児童・生徒を対象とすることになり、全ての教室に講師として企業や専門家の方を招くのは困難である。そこで、教師たちは「そういう専門というか、異種ってというか、教育界ではないその企業が取り組んでいるもの、そういうノウハウとか、知識とか、そういうものを頂いちゃおうという。それが面白いですよ。(I)」といったように、自分の専門領域ではどうしても入手できない情報を取り入れるため、企業の無料講座を活用し、教師同士の研修会などで講師として招き、情報を収集していることが伺えた。家庭科の教師はこれらの情報に常にアンテナを張っている。また教科書にもこうした企業家のコラムなどもあり、企業が消費者教育に参画することで消費者、生産者の両方の視点から生活を見直すことのきっかけづくりにもなっている。

教師は、独自に作った資料はもちろんのこと、外部から発行されている発行物も積極的に取り入れている。外部の研修に対して求めるものとして、「資料とかしっかりもらえるとありがたい。やっぱり最新の資料じゃないとね。(E)」といったように、体系的に整理された最新の資料の提供は有意義である。また、教師自身が自ら新聞の切り抜きや、書籍を基にして作成している資料(プリント等)があり、そのなかに行政の資料や企業の資料を取り入れている。また映像資料などは費用がかけられて作られているものだからこそ、児童・生徒にも伝わりやすく、授業時間の調整にも使いやすいと具体的なメリットが提示されていた。外部支援において研修をただ知識の伝達として終わらせるのではなく、教師にとっての身近なリソースセンターはどこにあるのか、また授業に必要な題材を探す際にどこにアクセスすればいいのか、授業の中で資料を援用するときの具体的な手法など、教師自身の授業開発における実践的な問いを扱った研修の必要性があると考えられる。

以上、(A) 家庭科における消費者教育実践の特色の分析から、積極的に消費者教育を実践している家庭科教師にとって、消費者教育は家庭科における衣食住生活や家族、福祉といった生活全体を貫く横断的な視点であり、生活に直結する価値を扱う環境や社会への配慮を含めた、積極的な消費者育成する教育として位置づけられていることが明らかになった。消費生活に関する関心も高く、データや児童・生徒の消費者としての立場を鑑み、主観的にも客観的にも、消費者教育の必要性が捉えられていた。また一方で、こうした認識はまだ家庭科の中では新しく、未だに家庭科が衣食住の技術教育に留まっている、という現場の課題も明らかになった。新しい教育の理念や理論を学ぶ機会を提供し、消費者教育を受け入れやすくする環境整備が必要であると考えられる。

また、授業の実施に当たっては、限られた時間の中で必要な教育内容を伝えるために、日常生活の中で身近な題材を厳選していることが明らかになった。さらに、授業を作るきっかけや消費者教育についての理解を深める機会として研究活動や支援者の存在が不可欠であることが示された。消費者教育への一定の理解を得た時点から、授業実践の構想を実現させるためには、日々更新されている消費生活に関する情報や専門的な情報を提供するだけでなく、教師同士の研鑽を支える学校内外の研究活動や、その活動を支える研究資金の提供も必要な支援であると考え。また、学会等の第三者による評価を受ける機会や、他専門家と共に授業実践について検討し合う場所の提供等、消費者教育に対する理解を後押しする機会を保障することが重要であることが明らかになった。

身近な題材を使った実践を通じて児童・生徒の成長をリアルタイムで捉えており、児童・生徒の反応をふまえながらさらに新しい教育実践を構築していく、という往復が見られた。身近な題材を取り入れることで、生活の実感を伴う授業内容が展開でき、児童・生徒も日常生活の中に学びを反映させることが容易になる。家庭科における消費者教育実践の有意味性はこの視点に集約されると考える。

このように、従来から家庭科で行われてきた生活に関する学習の中に「消費者」の視点を取り入れることで、知識や技術だけではなく、日常生活の選択場面における価値や判断、思考について学ぶ機会を作ることができ、児童・生徒の成長をより感じられるようになると考える。児童・生徒のリアルタイムの反応は、教師の消費者教育実践の意欲をより高めている実態が明らかになった。選択肢について十分吟味して最良の選択ができる知識と技術を身に付け、社会的責任を果たしながら、自分の描く理想の生活を実現できる個人の自立を支えることが、消費者教育実践に対する家庭科教師の最大の思いであると考え。

積極的な教師の視点から、教育現場では消費者教育への理解について、狭義の消費者教育に留まっていたり、家庭科の実習に時間をとられ実技中心の授業になっていたりする実態が課題として挙げられていた。十分な消費生活に関する実践が困難な現状にあることから、横断的視点の形成に至っていない教師への支援の在り方について検討する必要性が示唆された。

(B) 各学校段階における消費者教育実践の特色

次に、各学校段階における消費者教育実践の特色について着目した結果について整理する。各学校段階で半数以上の教師が使用していたキーワードは表 2-11 のとおりである。

表 2-11 各学校段階独自のキーワード

| | |
|-------------|--|
| 小 の み | 忙し、一緒、一生懸命、売、裏、影響、おまけ、学習、学会、家庭、金銭、暮らし、グループ、見学、現実、講演、行動、裁縫、市教研、事情、施設、条件、高、担任、つなが、テーマ、都市、値段、能力、発想、発表、フェアトレード、振り返、ホームページ、本質、目的、世の中、若い |
| 中 の み | 意外、生き、衣生活、いっぱい、衣類、色々、ネット、お小遣い、驚、加工、カタログ、感想、関連、行事、銀行、具体的、工夫、結果、研究会、研究授業、原材料名、現代、講師、購入、公民、最終的、参加、事件、しっかり、実物、視点、小学校、知らな、事例、スタート、節電、全部、専門、そのまま、タイムリー、体験、題材、単独、添加物、取り、苦手、ニュース、ノート、パソコン、反応、ビデオ、学、難し、もの、やり方、リアル、理想、理由、領域、ロールプレイング |
| 高 の み | イメージ、映画、覚え、カード、家計、価値、勝手、活用、きっかけ、給与、クイズ、クレジット、契約、気づ、現場、国民生活センター、個人、言葉、時代、実験、実際、実習、市民、社会保険、自由、進学、食料、数学、生徒、大学、男(子・性)、データ、導入、得、捉え、年金、必要、一人暮らし、被服、広、プリント、分野、ポイント、本、昔、無駄、問題、役に立、夢、リポ、ワーク |

これらのキーワードから、学校段階ごとにカテゴリを抽出し、カテゴリ同士の比較を行い、児童・生徒の発達段階に応じた実態を検討した。学校段階ごとに分類したカテゴリとその解説は巻末資料にキーワード一覧と共に添付した。

本論では、小中高の個々の学校段階の特色を分析するため、小中高に共通して得られたカテゴリに焦点を当て分析することとした。小中高に共通して得られたカテゴリとは、キーワードの分類の際、同一の視点で扱われていると捉えられたキーワードである。例えば、①消費者教育の授業を受ける「学習者の実態」に関連するキーワードである。小学生の場合は、「家庭」の一員として生活価値も影響を受けているが、高校生になると自分の「将来」を見据え進路選択をする一個人として価値が形成され始めている。このようにカテゴリ同士を比較検討したところ、①消費者教育の授業を受ける「学習者の実態」、②消費者教育の実践に児童・生徒の関心を集め「授業に参加させる学習方法の工夫」、③授業を創り上げるために使用している「情報収集、題材選びのための手段」、④学校教育特有の文化等を示す「教育現場の実情」の四つのカテゴリが抽出された。それぞれのカテゴリに該当するキーワードは表 2-12 のとおりである。() は前回の全学校段階共通で見られたキーワードの特色や、助詞の補足を示す。

続いて、カテゴリから各学校段階の特色を抽出するが、カテゴリに対応したキーワードは「」で括り、ゴシック体で表記する。

表 2-12 各学校段階において共通して抽出されたカテゴリとキーワード一覧

| | 小学校 | 中学校 | 高等学校 |
|------------------|--------------------------------|--|-------------------------------------|
| ①学習者の実態 | 家庭、暮らし、事情 | 驚、意外、知らない、生き、スタート、いろいろ(生活実態) | イメージ、役立つ、必要、大学(進路)、夢 |
| ②授業に参加させる学習方法の工夫 | 一緒、グループ、見学、発表、振り返 | 感想、参加、(生徒が作成している)ノート、体験、反応、学、理由、行事 | データ、クイズ、実験、実習、導入、実際 |
| ③情報収集、題材選びのための手段 | (教師主体の)学習、学会、講演、市教研、ホームページ、小中高 | ネット、パソコン、ビデオ、カタログ、研究会、研究授業、事例、講師、(教科書準拠)ノート、ロールプレイング、専門、銀行 | 映画、プリント、本、問題、ワーク、大学(教師自身が所属する・していた) |
| ④教育現場の実情 | 若い、忙し、担任 | 苦手、難し、いっぱい(精一杯、限界) | 時代、昔、男(子、性)、現場 |

①「学習者の実態」

児童・生徒は思考や技能様々な面で順を追って発達している。各々の学校段階における発達をふまえて、教師は授業を展開している。

まず小学校の段階では、個人の消費者としての経済的な裁量に限界がある。また「家庭」生活がその子どもの価値形成の基盤であり、家庭や日々の「暮らし」から離れることはできない。すなわち、家庭の価値しか知らない子どもたちにとって小学校家庭科での消費者教育は多様な価値に触れるチャンスとも取れる。そのため、小学校の教師は子どもが育っている地域の環境を知り、生活に身近な題材を探す視点を重視している。お小遣いなど金銭的な側面を扱う場合は、家庭環境によっては配慮が必要なケースもあり、個々の「事情」に合わせた教育実践が求められている。

中学校の場合は、ニュースや事件など、社会の動向に関する情報を入手することはできているが、その本質や背景に対する理解があまり深くはないといった傾向が見られている。学習活動や生活態度から教師が捉えている生徒像以上に「意外」と社会的な知識に対して無知（「知らない」）であり、「驚」きをもって新しい知識を身につけているといった中学生の様子が伺えた。また、30～40人がそれぞれの家庭環境で十数年、生活してきている。そのため、クラスで集まった際には生活に対する知識・理解、技能、価値全てにおいて「いろいろ」な差が有り、学習環境の「スタート」ラインが異なっている。家庭科は日常生活を題材として扱うため、消費生活に関する学習においてもこれまでの生活や考え方を振り返るよりも、仮想の事例を提供しシミュレーション的に「生き」方について考察を深める教育実践を展開

するなど、様々な配慮が必要であることが述べられていた。

最後に高等学校においては、将来「**大学**」に進学したり、社会人として就労したりする生徒たちを相手に授業実践を行っている。彼らにとって自立は目の前に迫っている課題であり、一人で生活することや自分自身で判断し生活しなければならないという事実が実感を伴ってくる時期である。また生活設計に関する授業内容を検討するため、生徒個々人のこれからの生活に対する「**夢**」も具体化し始めている。そのため、高校生にとって消費者教育はこれからの生活に「**必要**」で「**役立つ**」ものとして受け入れられやすいと認識されていることが明らかになった。また一方で、経済的側面から夢を、具体化、実現化するための教育であることも含まれている。授業実践でも自身もノウハウでは終わらせず、社会保険や家計管理、環境に配慮した生活の在り方等、様々な意思決定場面に対応できるような工夫を取り入れられていた。また、生徒らは既に小学校、中学校で学んできた家庭科教育の「**イメージ**」を持っており、社会的課題を扱った実践を提示すると、意外性を持って受け入れられていた。しかし、技術を中心とした家庭科のイメージや、受験に関係のない教科であるという意識が強い場合、教師がどんなに思いをもって授業実践を展開していても、適切な手立てでアプローチできていなければ授業に積極的に参加させることは困難な状況にも直面しているケースも見られた。

②授業に参加させる学習方法の工夫

消費者教育の授業実践において、児童・生徒同士が価値の共有を図るためには、積極的に授業に参加できるような手立てが必要である。そのため、各学校段階で児童・生徒の発達段階やクラス特性に合わせて、様々な工夫が取り入れられていた。

小学校段階では「**一緒に**」、「**グループ**」といったキーワードから教室の中で児童同士が共に学び合う構造が見えてくる。またその取り組みはペアではなくグループであり、複数人が取り組みに参加できる仕掛けが求められる。例えば、ゲームの場合でも複数人でプレイすることでお互いにルールを補助し合いながら進めることができる。グループによる活動以外には「**見学**」といったキーワードが伺えた。社会科などでスーパーや企業への見学に行く機会がある。小学校教師は全科を扱うため、社会科に関する語りから見学という言葉が抽出されていた。学校という枠組みの中で、学校の外の環境に関心に向けさせる手立てとして有効であると考え。日々の生活では、消費する側であるが、商品やサービスには必ず生産の場があり、私たちの生活を支えていることについて理解を促す必要性があると考え。また「**発表**」や「**振り返**」りという児童同士の情報や価値の共有の必要性、自分自身の学びを再度捉えなおす取り組みの必要性が述べられていた。発表は他者に分かりやすいように自分自身の考えを言葉で表す、45分の授業から自分は何を理解したのかを見直し表現することで、学びが蓄積され、児童にとっても自らの学習成果を客観的に捉えることができるようになると考えられる。

続いて、中学校では「**体験**」、「**参加**」といったようなイベントに直接かかわる取り組み、

「実物」に触れる経験が重視されている。生徒自らが授業の中で地域の人と交流したり、「行事」と関連付けて学校外（地域）に出て社会的活動にとりくんだりしていることが伺えた。また、小学校同様、体験を体験で終わらせるのではなく、実践に対する「反応」（生徒が「学んだこと）を「感想」、そう思ったあるいは選択した「理由」など、様々な観点から記述させることで、教師側も授業が生徒の価値意識にどのように響いたのか確認できるようにしている。中学校では生徒個人が作成している「ノート」に意見や考えをまとめさせるという取り組みが見られた。これまでの学習成果を記録として残す手法は重要であると考えられる。

高等学校の段階では「実験」や「実習」等の理論に基づく取り組みや、高校生が「実際」の生活で直面している商品や課題を扱った学習が挙げられている。発達に応じて、消費生活に関する学習の主軸が、個々人の価値の共有の段階から、知識や理論を生活の中に応用できる価値観や能力形成にシフトしている。そのため、机上の知識ではなく実験で触れてみたり、実習で具体的に技能を使ってみたりするという場面が設定されていた。

また高等学校は最後の教育機関であり、座学の授業も多い。50分で得られる知識を実際の生活と関連付けられるように、「導入」の段階で自分自身の価値を見直したり、「クイズ」で自分の生活への理解や知識を図ったりするなどの工夫が見られた。また消費において家庭経済に関する学習が入ってくるが、家庭でのお金の動きは自分で家計を管理するという経験がなければ、実感しにくい。そのため、具体的な数値「データ」で客観的・視覚的に提示するなど、生徒の理解を促す工夫を取り入れている。

③情報収集、題材選びのための手段

小学校の段階では、市レベルで展開されている「市教研」が挙げられていた。小学校は地域に根差した教育実践が重視される。そのため、収集する情報や実践の検討もできる限り地域に根差した場であることが望ましい。

また、「学会」や「講演」など、教師が自ら「学習」するために、学校の外に出ていることが伺える。小学校の教師の、情報収集に対して自ら外に出て集めようとするバイタリティの高さが伺えた。外部での講演や学会では、調理実習の事例の体験や教材体験などが実施されており、教育効果を高める体験的な教材を求めて活動していることが伺えた。また、こうした外部での活動の場は「小中高」の他の学校及び学校段階の先生との出会いの場でもあり、得られた情報は日々の授業に援用されている。

「ホームページ」の活用については賛否両論で扱われていた。わざわざアクセスしてまで見ないという教師と、若い人や新しい情報をどんどん入手したい教師には向いているといった、教師の立場や置かれている状況によって支援の評価が異なっていた。

中学校では、授業内で、映像教材である「ビデオ」、学校で使用する教科書に準拠した「ノート」、「ロールプレイング」が使用されていた。情報収集手段としては「ネット」（「パソコン」）や「カタログ」、が挙げられ、様々なツールを通して、既に情報がまとめられた物にアクセスしていた。また小学校における講演同様の位置づけで「専門」家あるいは「専門」

の「講師」から話を聞くなど、新しい情報を集める工夫もみられた。また「研究会」や「研究授業」から実践の「事例」を入手するなど、中学校の教師も学校の外に出て情報を集めている事が明らかになった。インタビューでは、逆に専門の人の話を聞きに行くだけではなく、授業実践に関する内容の研修を受けたいといった希望もあった。④においても詳述するが、中学校の教師は消費者教育に対する苦手意識や困難を抱えている実態が示唆されている。他の教師と実践事例に関する検討を行い、何とか自分独自の授業を創り上げようと試行錯誤していることが伺えた。

最後に高等学校では、授業の中で使用するツールとして「映画」、「問題」、「プリント」、「ワーク」が挙げられていた。準拠ノートという回答も見られたが、7名中2名のみであり、過半数が採用するには至っていない。多くの教師が自ら問題や授業で使用するプリント、ワークを作成している。「問題」とは基本的な知識に関するクイズのような正誤を問うものや、騙されやすい消費者のチェックリストや、多重債務に陥りやすい人のチェックリスト等、自分の生活価値や実態を客観的に見直すチェックリストや尺度を指す。また、映像教材として中学校ではビデオが挙げられていたが、高等学校では、社会的課題を扱ったストーリー性のある映画が採用されている。また、映画は教師自身の視野や情報を広げる目的でも用いられていた。高等学校における授業では情報を伝えることよりも、社会的課題を自分自身の生活にどのように引き付けていくのか、が重視されている。また、情報を収集する先が教師によって個性があり、共通の傾向は見られなかった。唯一、自分が卒業した「大学」が挙げられていた。高等学校においては専門的な教科内容を扱うことから、高等教育機関との結び付きが強いことが明らかになった。

④教育現場の実情

次に教師同士の関わりや、学校業務の中での位置づけや状況に関するキーワードをカテゴライズした。

小学校では年々団塊の世代にあたる教師たちが退職し、「若い」教師が現場に増える中で、初年度から「担任」業務と日々の教科教育指導に直面している。他学校段階に比べ、教科指導は全教科であり、「忙し」い中で日々の授業を創り上げている状況であることが述べられていた。

「若い」というキーワードは他の学校段階には出現していないキーワードである。教師支援に対する必要性について尋ねた際、ある程度経験を積み、日々の授業作りの負担が少しでも軽減されていれば特別な支援は必要ないが、明日の授業で何をするのか困っている経験の浅い教師には即使用できる体験的な消費者教育教材や支援が有効であると述べられていた。

続いて中学校の段階では、他の段階と比較して消費者教育に対するネガティブな発言が多くみられた。中学校家庭科の時間数は限られておりその範囲の中で、衣食住生活の実習も、消費や環境に関する学習も盛り込むことは「いっぱいいっぱい」になっている現状にあるこ

とが述べられていた。特に消費と環境の視点はここ 10 数年で確立したものであり、専門として学んできた教師も少なく、ベテランの教師たちにとっては「苦手」意識をもって受け入れられていた。インタビューの対象者は「苦手」意識は持っていないが、教師たち自身が仕事をする中で同僚や先輩の先生方から話を聞いた、体験したことを基に語られていた。

具体的には、消費者教育実践の「難し」さについても語られていた。例えば、家庭科教師は各学校に 1 名しかおらず、研究会などがなければ外との交流を確保するのは難しく、客観的な授業の評価を受けることができない状況にある。また、消費者の権利や責任といった抽象的な概念を教えることは重要であるがキーワードだけを教えることになってしまうケース、従来の技術を重視してきたベテランの家庭科教師にとって、領域横断的な生活価値を形成するような授業実践が難しいといったケースが伺えた。中学校の現場では、消費者教育の効果的な実践が困難な現状にあることが示唆された。中学校における困難さの要因をさらに詳細に分析することで、中学校教師に対する消費者教育支援の在り方を詳細に提示することができると考えられる。

最後に高等学校における教育現場の実態として特徴的な要素は「時代」や「昔」といった、従来の家庭科を振り返るようなキーワードが出現している点である。これは高等学校家庭科の学習内容が 20～30 年程度で大きく変化していること、生徒の生活環境や学校教育をとりまく環境変化し、生活実態も変化していることの 2 つの面が挙げられていた。前者の場合、被服実習などは時間数の減少に伴い簡素化されていること、昔は家事室等の教室があり、家事裁縫を中心とした教育内容で構成されていたこと、男女共修になり「男」子生徒が授業に入る中で家庭科の意義の裏付けとして消費生活、家庭経済の授業実践を積極的に取り入れた、などが挙げられていた。こうした変化を受けたのは家庭科教師だけではなく、カリキュラムの変更が十分に学校教育の中で周知されず、「男」性教師の理解が得られなかった、などの課題も伺えた。

生徒の生活環境の変化は、家計管理に関する授業の中で、将来設計をさせる取り組みなどをすると、家族との関わり方や結婚への考え方などの意識が変化しており、授業の内容も生徒の変化に応じて対応させる必要がある、とのことであった。

また、高等学校の教師は研究会や高等教育機関など、教育の「現場」から一步引いて考える機会が得られている。高等学校の場合、専門的な知識が求められるため、教育実践に対する研究活動や、高等教育機関への復帰にも積極的であることが伺えた。

以上が小学校、中学校、高等学校において共通で見られたカテゴリの違いである。児童・生徒が授業の中心であり、学習者の発達段階に合わせて消費者教育をより理解しやすいものにしようと、取り組みの内容を工夫していることが明らかになった。既存の支援がこうした学校教育における教師の工夫を十分に反映できるものになっているか検証する必要があると考えられる。

また情報源については外部の研究会や研修会への参加のしやすさ、高等教育機関との距

離、求めている情報の種類が情報収集の際に問い合わせる機関に対する差を生じさせていることが伺えた。また、授業の中で扱うリソースも発達段階や目標に応じて違いが見られた。

最後に教育現場の実情からは、若手の担当が増え始め、消費者教育とは何かという理念よりも明日の授業で使用できるリソースを求め、理念や目的よりも授業の経験を重ねることを授業の経験を重視する小学校、教科の授業時数が少なく消費生活を丁寧に扱った授業が十分できていないと感じている中学校、従来の家事裁縫の教育から脱却にむけて、時代の変化に応じて消費者教育を重視し教育実践を取り入れていこうとしている高等学校というそれぞれの現場の実態が見えてきた。

教師のインタビューデータからキーワードを抽出、カテゴライズし、キーワードの出現したスクリプトに立ち返りながら、それぞれのカテゴリの特徴や課題について整理してきた。教師のインタビューから消費者教育実践の開発には教師の思いや意欲だけではなく、児童・生徒の反応や教育ニーズが反映されていること、生活に身近な題材を取り入れて、生活全般を横断的に見通す視点として消費者教育を位置づけていた。学校段階に応じて、授業作りに向けた情報収集、現場の実態は異なっていることが明らかになった。

以上の成果を踏まえ、家庭科の教師の実態をふまえた支援を提案するために支援者は、次の4点が求められていると考えられる。

- 児童・生徒の生活実態と学校教育で学んでいる家庭科の学習内容及び学習の時間数の現状について理解し、地域や身近な生活に根差したコンテンツを扱う。
- 家庭科における消費者教育の定着に向けて、家事技能習得のみを目指した家庭科のイメージから、生活と社会的課題のつながりを意識した生活価値を創造する家庭科に転換することが求められている。消費者教育はその役割を担うことができると考えられる。家庭科で扱う衣食住の中に消費者の視点を含めた題材や、問いかけなどを提示し、教材研究や情報収集の方法など教育現場の実践的課題を把握する必要がある。
- 児童・生徒の発達段階に応じた支援を提供する。小学校の段階では家族との関わりと消費者教育や、高等学校ではキャリア教育の視点を含めた消費者教育など、人の生涯、ライフコースの中で児童・生徒がどのように位置づけられているのかを検討した教育内容を提案する。
- 教育現場での実態として年齢、経験によって扱うことのできる教材や題材は異なる。支援を提供する際、あるいは研修を実施する際、対象となる人は消費者教育や教育実践にどの程度理解している必要があるのか、支援の利用者、受講者に対して説明することが支援活用を促す要素になる。

インタビューを通して消費者教育の授業づくりには様々な要素が関連していることを明らかにしてきた。その要素一つ一つを検討することで、教師の支援ニーズを明らかにすることに繋がると考える。また、今回の調査では、学校段階による調査対象者の人数に差が見ら

れ、学校段階ごとの特色を十分に検討することができなかった。

しかし、本研究の成果をふまえ、それぞれの校種の実態を丁寧に把握することで、教師が抱えている課題や、支援として必要な要素を抽出することができることが示唆された。学校段階による要素、また教員自身の授業経験に左右される要素などを明らかにすることで、学校教育において消費者教育を実践する教師に求められる能力を体系的に整理し、教師支援の方向性を提案することを今後の課題としたい。

2.5. 小括

本章では、小・中・高等学校の家庭科教師が消費者教育に対して持っている認識、実践に取り組んでいる実態を明らかにすることを目的として、アンケート調査およびインタビュー調査を実施した。量的な調査と質的な調査を組み合わせ、教育現場の実態を整理してきた。ここでは、本章の成果を取りまとめ、家庭科教師の研修支援ニーズの具体像を提示する。

第1節では、家庭科教師の教育実践の実態を明らかにするために、神奈川県内の500校を対象に全学校段階、全教科の教師を対象にし、「消費者教育担当教員」宛に郵送法による調査を実施した。

消費者教育に関する授業の実施状況は、他教科に比べ家庭科における時間数が相対的に多いことが明らかになった。また、消費者教育を実施していないと回答した家庭科教師は1.7%に過ぎず、家庭科教師が学校教育の現場における主たる実施者であることが明らかになった。また、小学校における実施時間数が、他の校種に比べ、少ないことが明らかになった。専科の教師とは異なり、多様な教科から消費生活を意識付ける実践が可能であり、教科横断的な消費者教育実践が可能である。しかし、実践時間数の少なさからも、消費者教育に対する明確なイメージが形成されていないことが懸念される。社会科や家庭科の教師は消費生活に関する教育内容が教科内に明確に位置づけられていることから、消費者教育の実践をしていると認識しているともいえよう。自由記述からは、教育現場において消費者教育と意識せずに関連する実践が展開されていることが伺えた。具体的に学校現場において実践されている既存の授業をどのように消費者教育と関連付けられるのか、第三者による評価を実施することが有効であると考えられる。

次に、消費者教育に対するイメージについて、家庭科教師の67.7%が複数教科での実践、66.0%が消費者被害の未然防止を掲げていた。また、学習指導要領における記述があると回答した割合は25.1%、教科書に記述があると回答した割合が29.6%であり、教科内容が位置づけられているという自覚を持っている教師も見られた。しかし、一般的に広まった認識ではないことが懸念され、教科の位置づけをより明確に示す必要がある。家庭科では、ここ10数年のうちに、ようやく消費生活と環境という領域が設置され、環境配慮や社会的課題との関連性を意識した実践に対して教師がどの程度関心を持っているのか、具体的な現場の声を拾い上げていく必要性が示唆された。

以上のアンケート調査から、家庭科教師全体の大まかな実態を把握することができた。さらに、実践内容の詳細や、教師支援や授業実践等を通して教師が持っている消費者教育に対する具体的なイメージを明らかにするため、第2節から第4節にかけて、消費者教育を積極的に実践してきた教師に対するインタビュー調査の意義、調査・分析方法、結果考察を取りまとめた。

対象は、「小学校及び中学校・高等学校の家庭科教師、もしくは教師の経験がある」、「消費者教育に関する各種支援（研修、既存教材、施設他）を活用した事がある、もしくは消費者教育に関心をもって活動等に参加している」という条件を設定し、学会や研究会において

実践報告を展開している教師や、研修、消費者教育関連のイベントに参加した教師に郵送及び直接電話等で調査協力を依頼した。調査協力を得られた教師に対して、1時間程度のインタビューを実施した。インタビューの分析は回答者全体のスクリプトを単語化し、使用している教師が多い単語を消費者教育実践の開発において重要なキーワードとして抽出した。キーワードはKJ法によってカテゴリを分類し、各種キーワードが使用されていたスクリプトに立ち返り、カテゴリごとの特色や、学校教育段階における特色について考察した。

以上の結果から、【身近な生活の問題を考える教育の重要性、ニーズ】、【教師の消費者教育への関心・思い】といった消費者教育に対する客観的、主観的必要性の認識に関するカテゴリ、【教育実践の開発】、【家庭科独自の題材】、【子ども＝消費者に身につけさせたい力】といった具体的な授業実践の模様やその成果に関するカテゴリ、【学校の中の様々な枠組み】、【学校外からの支援】といった教育実践が行われている教師の外の環境に関するカテゴリ、以上7つのカテゴリが抽出された。教師が授業を創る際のこれらの項目において、消費者教育の特色がどこにあるのかを検討した。

まず、積極的に消費者教育を実践している家庭科教師にとって、消費者教育は家庭科における衣食住生活や家族、福祉といった生活全体を貫く横断的な視点であり、生活に直結する価値を扱う環境や社会への配慮を含めた積極的な消費者を育成する教育として位置づけられていることが明らかになった。このような認識はまだ家庭科の中では新しく、未だに家庭科が衣食住の技術教育に留まっている、という現場の課題についても語られていた。技術中心であるという固定化された家庭科イメージや限られた時間の中で、なんとか児童・生徒の教科イメージを崩しながら必要な教育内容を伝えるために、身近な日常生活に関わる題材を厳選しながら実践を開発している。身近な題材を活用することで生活実感を伴う授業内容が展開でき、児童・生徒も日常生活の中に学びを反映しやすくなる。家庭科における消費者教育実践の有意義性はこの視点に集約されると考える。

また、外部からの支援を教育現場に効果的に届けるためには、教科の枠組みや時間数といった学校内の特色、環境を把握しなければならないことが伺えた。現場における教師の支援のニーズを図る必要が示された。

積極的な消費者教育実践を進めてきた教師の共通項として、授業を支える第三者の存在が明らかになった。消費者行政や消費者教育に関連した団体、同僚の教師など、様々な支援者との関わりが消費者教育への関心と理解をさらに深め、消費者教育への影響を高める要素となっていたことが伺える。実践経験を重ねる教師や、消費者教育をさらに理解したいと考えた教師にとって、講義形式の情報提供も意味のある研修ではあるが、それ以上に継続的な第三者のとの研鑽の場を確保することがより効果的な取り組みであると考えられる。インタビューでは、教師自身が、研修の講師や、実践事例の紹介者として、他の教師と関わったり、研究活動を下支えしたり、他の教師の授業を研究的な視点で評価したりするケースも見られた。消費者教育の充実において、先進的な教師の主体的な活動を支援することは、教師自身の研鑽という意味だけではなく、消費者教育実践者という人材を広げ、他の教師支援者と

いう支援の担い手を広げるという意味にも繋がると考える。継続的な支援の仕組みの提案が求められる。

次に、学校段階ごとで出現数の多いキーワードが検出されたことを踏まえて、小・中・高等学校のそれぞれの教育現場の実態を把握した。アンケート調査の結果と合わせて、学校段階別の消費者教育イメージや実態は表のように整理される。なお、今回特別支援教育に関するアンケートも実施したが、インタビューに特別支援教育の専門家を加えることができなかったこと、アンケートにおいても十分な母数を確保できなかったという点から、一様なデータとは言い難い。また児童・生徒個人個人のニーズに適した教育を提案するためのアプローチが必要であると考え。よって小学校・中学校・高等学校に焦点を絞り、表 2-13 に実態を整理した。

表 2-13 各学校段階における消費者教育実践開発に関する実態

| 学校 段階 | アンケート結果 | インタビュー結果 |
|----------|---|---|
| 小学校 | <ul style="list-style-type: none"> ● 全科の教師が多く、家庭科や社会科を専門とする教師だけではないため、消費生活に関連する専門的な知識が不十分である。そのため、消費者教育に対する理解、関心が薄く、様々な教育課題の中で優先順位が低い。 ● 低年齢の児童の消費生活は家庭環境に大きく左右されるため、プライベートな領域との線引きが困難であり、他学校段階とは異なる配慮が求められる。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 若年の教師が多く「担任業務」との間で日々の授業に追われており、専門的な知識よりも明日の授業実践に援用できる支援が求められている。また若い教師にとって、情報収集の手段としてインターネットは有効な手段であるが、支援を提供するホームページにたどり着くまでの手間を手軽にする必要がある。 ● 児童の生活で認識している活動範囲は狭く、地域の実情に根差した題材が求められている。 ● 生活価値の多様性に気付かせる手立てとしてグループ活動を取り入れ、学んだ内容の定着を確認するための振り返りの場面を設定している。 |
| 中学校 | <ul style="list-style-type: none"> ● 家庭経済に関連する教育内容への関心が低い。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 教科の総時間数に対して教科内容が過密になり、領域として追加された消費生活と環境に対して十分な時間数を確保できていない ● 生徒は社会的なニュース、事件について関心を持っているが、問題点や背景についての理解が乏しい。時事的な問題を切り口にした授業実践が有効である。 ● 生活に関する知識や、価値、技能が生活環境によって個々に異なるため、実生活を起点とするよりもシミュレーションなど仮想の生活について検討させるなど、指導の工夫が必要である。 |

(次頁に続く)

表 2-13 各学校段階における消費者教育実践開発に関する実態(つづき)

| 学校 段階 | アンケート結果 | インタビュー結果 |
|----------|--|--|
| 高等学校 | <ul style="list-style-type: none"> ● 家計管理、悪質商法などの学習内容に対して関心が高い。 ● 消費者被害の未然防止を扱うという共通認識が形成されている。 ● 専門性の高い内容を扱うことから、社会参加や消費者市民意識の形成につながる授業実践が期待できる。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 卒業後は、学校教育において共同で学ぶという機会が無くなるにあたり、全ての生徒に対して、生活に関する基礎的な知識を身に着けたり、生活価値を共有したりする最後の機会である ● 男女共修化や学習指導要領における領域の追加など経て、教師自身の家庭科に対するイメージが変化している。消費生活に関する学習を通じて、個人の生活と社会とのつながりを学ぶ教科であるという共通認識を形成する必要がある。 |

以上の教育現場の実態において、一般的な教師の課題を明らかにする必要性と、教師の消費者教育に対する理解に応じた支援の在り方を提案する必要性が示唆されたことを踏まえ、次章においては、一般的な教師の研修ニーズを明らかにすることとした。

第 3 章

消費者教育に関する教員研修ニーズ
からみえる支援の課題
【調査Ⅱ】

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
- 3.1. 教員の消費者教育に関する研修ニーズ把握の必要性

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題

第2章では、家庭科教師の消費者教育実践開発の実態から、多様な支援の可能性や有効性が示唆された。しかし、明らかにできたのは積極的に消費者教育を実践し、教科横断的、総合的な消費者教育について理解の深い、特殊な環境にいる教師の実態と支援の有効性であり、本研究における課題意識は、広く一般的な教師への支援を想定している。消費者教育の授業実践に抵抗感を抱えた教師の存在もインタビューから明らかになったことを踏まえ、困難を抱える教師がどのような支援を求めているのか、検証する必要があると考える。

そこで、本章では、神奈川県を対象にアンケート調査を実施し、一般的な教師の支援に対するニーズを明らかにする。その成果から、学校教育における消費者教育の定着に向けた、既存支援の課題を示し、教師の特性に応じた支援のニーズを把握することを目的とする。

3.1. 教員の消費者教育に関する研修ニーズ把握の必要性

3.1.1. 先行研究からみるニーズ分析の視点

調査を実施するにあたり、家庭科教師の消費者教育に関するニーズ調査や教師の自己の職能に関する意識調査などに関連する先行研究を整理し、本調査の目的の明確化と調査設計について述べる。

まず、消費者教育に関する研修についてのニーズ調査についてである。川端(1986)は「優れたカリキュラムや教科が作成されたとしても成果は教師の力量にかかってくる」(p.151)とし、現場の教師が消費者教育の実践家として養成されていない実態を課題として挙げている。当時の大学においても、消費者問題を扱う教員養成の講座は非常に少なく、現職教育の必要性を訴えている。では、具体的にどのような教師の養成が必要なのか、同著書において川端は「講義への参加することの可能な教員は限られており、教師自身が、政府・地方自治体・マスコミ等が提供する消費者情報を収集して、自主性を持ち、消費者の権利を自覚して、消費者問題の解決の主体としての必要な知識や技術を身につけ、行動する消費者となる努力なしに消費者教育を学校で実践することはできないであろう」(p.153)と述べている。

教師が研修に参加する意義は、情報の収集だけではなく、どこに行けば情報が得られるのか、学習機会を自ら模索する姿勢を身に着けることに集約されると考える。しかし、教師側はどのような思いで研修に参加しているのか、またどのような研修を求めているのか、教師自身の消費者教育研修観を把握する必要があると考える。

次に、行政側が行っている調査について焦点を当てると、経済企画庁国民生活局(1987)が実施した高等学校社会科、家庭科を担当する高等学校教員に対する「学校における消費者教育に関するアンケート」調査がある。実施は1987年と古い調査ではあるが、教材・資料、研修などの支援方策に関する全国的な調査である。消費生活に関連する学習内容の必要性についてこの中で、「契約に関する消費者教育を推進するには何が重要だと思いますか」と

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
 3.1. 教員の消費者教育に関する研修ニーズ把握の必要性

という質問項目があり、全体の教員の44.4%が「教師のための研修」を挙げ、「適切な教材や教具」に次いで二番目に重要視されていた。

そこで、消費者教育に関する研修の内容や形式、実施時期に関しては自由記述にて回答を求めており、その全回答がまとめられている(p.61-78)ため、結果を概観することとした。

調査結果から、時期は夏休み他長期休業中に数日間の研修を実施すること、公的な機関での実施によって出張として参加できる環境の整備が求められていた。さらに、研修内容としては、全172項目の回答から項目を抽出し、該当する項目の件数を整理した。結果は表3-1に示した通りである。

表 3-1 教師が求める研修の在り方

| 得られた内容・項目 | 件数(件) |
|--|-------|
| 悪質商法・消費者トラブルの事例 | 35 |
| 消費者教育実践事例・教材の活用・指導方法 | 27 |
| 消費生活センターの役割 (相談業務・施設見学・相談内容・商品テスト等) | 23 |
| クーリングオフ・契約 | 19 |
| 消費者教育とは・消費者教育の課題 | 14 |
| 身近な消費生活情報・新しい消費生活情報 | 12 |
| 消費者信用・クレジットカード | 10 |
| 消費生活に関する基本的な知識・専門的な知識 | 9 |
| 法律・判例 | 9 |
| 消費者の権利と責任・自立 | 9 |
| 流通、経済 | 8 |
| 国際的な消費者教育 | 5 |
| 企業の消費者業務 | 5 |
| 販売方法・支払方法 | 2 |
| 商品の表示・選択と宣伝 | 2 |
| 家計経済・生活設計 | 2 |
| ICT活用 | 2 |
| 保険 | 1 |
| 公害 | 1 |

経済企画庁国民生活局消費者行政第一課，新しい消費者教育の推進を目指して，

大蔵省印刷局，（東京），（1988）より p. 61-78 研修内容の自由記述回答から執筆者作成

消費者問題や指導事例に対する関心が高いことが伺える。しかし、この調査からすでに30年経過し、消費者教育のイメージも大きく変革されてきた。これらの項目が、消費者教育の具体的なニーズとして現在の教師がもつニーズと同様であるのか、また新しい消費者教育を受けてどのようなニーズが発生しているのか具体的に追及する必要があると考える。

また、家庭経済や生活経済に関する項目は低く位置づけられているが、家庭科の学習指導要領改訂を経て、これらの学習内容の取扱いが求められていることから、家庭科教育における消費者教育の位置づけの変化が授業開発に与える影響を把握するために重要な要素であ

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
 - 3.1. 教員の消費者教育に関する研修ニーズ把握の必要性

ると考える。

さらに研修の具体的な内容については、財津(2007)らが実施した大分県の教師に対する消費者教育の実施情報アンケート調査を参照する。教師が授業実践にあたって、収集する情報が小学校、中学校、高等学校という学校段階で異なっている実情にあることを明らかにしている(表 3-2)。

表 3-2 消費者教育の実践において教師が求める情報

| 順位 | 小学校 | 中学校 | 高等学校 |
|----|-----------|-----------|-----------|
| 1 | 商品の表示 | 消費者被害 | 消費者被害 |
| 2 | 消費者の権利・保護 | 消費者の権利・保護 | カード・消費者金融 |
| 3 | 生産・流通 | 商品の表示 | |

財津庸子, 第 6 章 学校における消費者教育, p. 98,

新版生涯消費者教育論—地域消費者力を育むために—, 晃洋書房, (2007) より著者作成

学校段階における教育課程の差が、その関心やニーズに対して変化に現れるのは、第 2 章において整理してきた消費者教育実践に関する実態からも自明であろう。つまり、研修の内容によっても、学校段階、教科による変化があると考えられる。さらに、1988 年の調査から、全体的に消費者の被害という項目は動いていないが、権利や責任、消費者金融、商品の表示といった項目は関心が高まっている可能性が伺える。

以上の観点から、時事的な内容を扱う消費者教育の内容も大きく変化しており研修という支援については根本的に教師のニーズは存在しているが、過去の調査から経年的にその研修の内容に求めるものが変化している様子も示された。よって新しい消費者教育の研修ニーズ把握の必要性があると考えた。こうした数十年の間隔での学習内容の関心の推移はベテラン教員と、新任の教員の消費者教育に対する実践内容や関心の内容の差に表れてくるのではないかと考える。そこで教職経験年数によるニーズ差の検討も必要であると考え

る。最後に、最も近年の調査結果として、山本・西野(2005)が茨城県の高等学校の教師を対象に実施した調査がある。平成 11 年の学習指導要領の改訂によって高等学校家庭科における消費者教育が受けた影響を明らかにし、その推進の方向性を打ち出すために実施された。質問紙は、消費者教育の実施時間数、生徒の理解状況、指導内容や方法といった「消費者教育の実施状況に関する項目」と、使用している教材の発行元、重視する点、消費者教育への要望など「消費者教育実施に向けた様々な支援に関する項目」で構成されていた。

その中で消費者教育充実に向けた条件について、教師に回答を求めた結果が表 3-3 の通りである。

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
 3.1. 教員の消費者教育に関する研修ニーズ把握の必要性

表 3-3 消費者教育充実の条件（複数回答）

| 消費者教育充実の条件 | 回答数 (件) | 出現率 (%) |
|------------------------------|------------|------------|
| 適切な教材や資料等 | 45 | 60.0 |
| 教員の研修の充実 | 31 | 41.3 |
| 教員の意識の向上 | 27 | 36.0 |
| 授業時間の充実 | 25 | 30.7 |
| 教員自身による情報の収集や整理 | 23 | 30.7 |
| 消費生活センター等による学校への出張講座 | 23 | 30.7 |
| 学校や教員と消費生活センター等、消費者教育支援者との連携 | 23 | 30.7 |
| 教員自身の関心の向上 | 15 | 20.0 |
| 学校ぐるみの指導体制 | 5 | 6.7 |
| 学校とPTAとの連携 | 1 | 1.3 |
| 特になし | 0 | 0 |
| その他 | 0 | 0 |
| 計 | 218 | 290.7 |

山本紀久子・西野鏡子,茨城県の消費者教育の現状と高等学校家庭科教員の意識調査,
 茨城大学教育学部紀要(教育科学), 54号, p.210, 茨城大学, (2005) 表5より引用

1988年の調査同様、教材の提供に次いで、研修の充実が掲げられており、教師自身の研修ニーズの高さが変化していない実態が伺える。およそ20年が経過してなお、その環境が整備されないまま今日に至るという課題が懸念される。

また、上位に選ばれた項目に「教員の意識の向上」という項目が見られる。川端の指摘にもあるように、教師の継続的、主体的な消費者教育の授業開発には外部からの支援、刺激によって、教師自身の消費者観を醸成する必要があるといえよう。授業実践時間の充実や、全学を挙げての指導体制の整備、取り組みも課題として挙げられており、教師個々の関心を高めるというソフト面からのアプローチだけではなく、環境整備というハード面からの支援アプローチを検討する必要性も示唆されている。

さらに、具体的に教師はどのような取り組みを授業づくりに活用し、また関心を持って取り組みに参加しているのか明らかにするため、実際に家庭科教師がこれまでの経験してきた取り組みと、今後関心を持っている取り組みについての質問項目が設定されている。結果は表3-4で示した通りである。なお、関心の有無については5件法で尋ねられており、「大いに関心がある」、「少し関心がある」という積極的解答が見られた項目の合算割合を算出した。

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
 3.1. 教員の消費者教育に関する研修ニーズ把握の必要性

表 3-4 消費者教育の取り組み

| 教員の消費者教育の取り組み | これまで 取り組み (%) | 関心の 有無 (%) |
|------------------------------|---------------------|------------------|
| 県・市や消費生活センターでの研修会・シンポジウムへの参加 | 50.0 | 81.1 |
| 教員同士の研究会への参加 | 36.5 | 47.7 |
| 消費者問題などの大学公開講座への参加 | 9.5 | 59.5 |
| 全国的な研究会への参加 | 6.8 | 27.1 |
| 報告・論文のまとめ・投稿 | 4.1 | 24.3 |

山本紀久子・西野鏡子,茨城県の消費者教育の現状と高等学校家庭科教員の意識調査,
 茨城大学教育学部紀要(教育科学), 54号, pp.209-210, 茨城大学, (2005) より著者作成

消費生活センターが実施する研修は教員同士、大学が実施する研究会が講座よりも相対的に関心が高く、研修を行う主体によって関心や参加度が異なっている。研修会の場合、内容による関心の有無も大きいと考えられるが、学校公認の出張となるか否かが重要であり、これまで行われてきた取り組みについては制度的影響が大きいことが懸念される。

しかし、研修主体によって関心の割合が異なっており、内容とは異なるニーズが存在するのではないかと考えられる。主体によっては実施している研修内容にも違いがあると考えられるが、運営企画者による参加のしやすさ、実施主体に対する信頼性などが、学校段階によっても異なる傾向がみられるのではないだろうか。

以上の点から、具体的にどのような主体が展開する研修なのか、学校段階においてニーズにどのような差異があるのかを検証する必要があると考える。

3.1.2. 調査票の設計と分析デザイン

教師の研修ニーズ調査を実施するにあたり、その調査票設計について検討する。これまで整理した先行研究に合わせ、教師の研修ニーズについて検討している先行研究を拾い上げながら、調査票を作成した過程について詳述する。

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
3.1. 教員の消費者教育に関する研修ニーズ把握の必要性

先に挙げた先行研究を踏まえ、教師の研修ニーズを図る項目について四つの視点が抽出されている。

- ①研修そのものへの関心と参加希望の状況
- ②関心ある研修テーマ
- ③研修の実施主体
- ④研修に対する期待

インタビューから、教師の経験や教科が与える影響が看過できるものではないことを示したため、「教科」、「勤務先校種」、「勤続年数」、「消費者教育の捉え方」を調査対象者の属性として、独立変数とし、上記四つの観点に含まれる項目を従属変数とする。

それぞれの視点の具体的な項目について、よりよい研修の提供のため、各主体が教師の現状把握に努めていることから、研修の実施主体である教育センター、文部科学省などを中心に実施されている調査を参照する。点線の枠で囲まれたゴシック体の部分は、検討の結果決定した調査票の項目内容である。

まず、山崎・原沢(2004)は 2003 年度から実施された 10 年経験者研修を導入するにあたり、適切な研修を提供するにはニーズ把握が必要であると示し、教師に対するアンケート調査を実施している。本調査におけるアンケート調査の項目は次の通りである。

- I. 回答者の属性 (4 項目)
- II. 回答者の教職経験 (5 項目)
- III. 回答者の研修歴 (68 項目)
- IV. 10 年経験者研修に対する意識 (34 項目)
- V. 10 年経験者研修で重視したいと思う研修内容 (68 項目)
- VI. 10 年経験者研修の校外研修における方法・形態の希望 (24 項目)
- VII. 10 年経験者研修への意見 (自由記述)

1995 年に文部省の委託によって国立教育政策研究所が実施した「教員の研修・自己啓発活動に関する事態調査研究」、長野県総合教育センターが実施した「教員のライフステージに求められている資質についての調査票」等を参考に設計されている。そこで、消費者教育教員研修のニーズを把握にも援用できると考え、山崎らの調査項目の枠組みをベースに調査票設計にあたる。

山崎・原沢(2004)らの調査では研修に対する意識にのみ分析の焦点をあてて、「学校・学年・学級経営に関する研修ニーズ」、「教科・道徳・特別活動に関する研修ニーズ」、「総合的な学習に関するニーズ」という 3 つの視点から具体的な項目を設定し、研修実施の必要性

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
3.1. 教員の消費者教育に関する研修ニーズ把握の必要性

の有無について尋ねている。「教科・道徳・特別活動に関する研修ニーズ」については「各教科教育の内容・方法論」、「教科学習の素材研究・教材開発」、「教科の単元・授業展開の工夫」など18項目にわたり教科や道徳、特別活動の授業づくりの要素を分解している。このように研修を通じて何が期待されるのか、授業を作りにおけるどの部分に研修が活かされるのか、検討する必要がある。教師自身は自己研鑽として自身のどのような能力を向上させたいと考えているのか、そのためには研修を通じて何が求められているのか、明確なニーズを把握する。

先に挙げた「教科・道徳・特別活動に関する研修ニーズ」を概観すると、ニーズは大きく「内容・方法論」「単元・授業展開の工夫」「各種指導方法の実践技能」、「素材研究・教材開発」の4つに分類される。そこで、消費者教育においては「内容・方法論」は消費者教育のそもそも理解の仕方、考え方を含む原論的側面であると捉えた。次に、「単元・授業展開の工夫」は具体的に消費者教育で活用できる題材や指導案など授業の進め方についての資料、情報の必要性があると考えた。「各種指導方法の実践技能」は先に挙げた指導案などを実践するにあたり体験的なロールプレイ、ディベート、ワークショップなどの実践にあたる実践力の強化が挙げられるだろう。最後に、「素材研究」として「消費生活に関連する具体的な情報・専門的知識」の習得が求められる。また、教材についての質問項目があり、研修が教材を収集する場になっているという観点からも、「教材開発」だけではなく「教材の入手」という項目が必要であると考えた。以上を取りまとめ研修に対する期待として、次の7項目を設定した。

1. 消費生活に関する新しい情報を得る
2. 消費生活に関する専門的な知識を得る
3. 授業で使える教材を入手する
4. 授業で活用できる題材や指導案を入手する
5. 生徒の関心を高めるための指導方法を身につける
6. 消費者教育の考え方を理解する
7. 他の学校の教員とつながりをつくる

西村(1989)は、研修の主体である消費者行政担当セクションに対して教員研修の実施状況として講座の形式に関する調査を行っているが、一方で、教師側がどのような研修を求めているのか具体的なニーズは把握されていない。本調査で実施されているような、研修の方法や形態に関する調査は消費者教育研修に関する調査の中では十分実施されていない。

神奈川県立総合教育センターでは、平成16年度総合教育センターの基本研修のうち初任、10年、15年経験者研修希望研修、「校長セミナー」などの受講生に対して「研究・研修に関するアンケート」調査を実施している。その中で、「学校においてもっとも切実な課題及び関心のあるテーマは何か」とし、「学校づくり」、「授業づくり」のそれぞれの場面に対し

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
3.1. 教員の消費者教育に関する研修ニーズ把握の必要性

て具体的な項目を設定し尋ねている。「授業づくり」の項目にあたっては「学習指導法」、「教材開発」、「学習評価」などの項目に回答が集中している。平成 11 年度に実施した同様の調査では、「教科指導法」、「コンピューター操作」、「児童・生徒理解」等、上位に位置づけられた項目が変化しており、ここ数年での教師のニーズは早く移り替わることが指摘されている。消費者教育のように総合的、かつ領域の広いテーマを抱える場合、関心が集まるテーマとはどのようなものか、なぜそこに関心が集まるのかを分析し、今後の研修プランの示唆を得る必要があると考える。

そこで、研修テーマへの関心については、消費者教育研修経験のある教師、消費者教育について学ぶ学生に対して意見を求め、必要性がある項目、重なる強い項目などを排除し、次の 12 項目を設定した。

- | | | | | |
|--------------------|---------------------|-------------|---------|-------|
| 1. 製品安全 | 2. 食品安全 | 3. 悪質商法（契約） | 4. 環境 | 5. 金融 |
| 6. 法教育 | 7. 情報（ケータイ、インターネット） | 8. 食育 | 9. 家計管理 | |
| 10. 子どもに身近な消費者トラブル | 11. 相談窓口の使い方 | 12. 広告・表示 | | |

消費者教育は広いテーマが内包されており、教科によっても関心が異なると考えられる。そのため、自由記述欄を設け、他に関心のあるテーマがあれば記入できるよう配慮した。

次に、研修の方法についてのニーズの把握も必要であると考え。榊原・大和(2000)は教育学領域における研修の転換の必要性と意義について、次の 3 点を挙げている。まず、「教える」という行為そのものが対象化しにくく「教える」とは何か、なぜ「教える」のかといった根源的問いの検討が困難であることである。次に、教育そのものの概念や現象は移り変わりが早く、子どもの変化や教育的課題に対する教師全体の共通認識がないことが挙げられる。最後に、情報の急速な変化や伝達速度の向上により教授者にはこれまでの啓蒙的役割とは異なる役割が求められていることが挙げられており、知識の伝達者から、授業のコーディネータ的役割が求められているといえる。こうした背景を受けて、研修の在り様を「講演者の話を静かに聞くという、需要をもつばらとする従来のものから、参加者が自らの理解を表現し、確認し、その変容可能性を探るものへと組替えていかねばならない」としている。

こうした体験型の研修の必要性は各所で掲げられている。佐藤(2004)は、学校教育改善のカギとして研修に着目し、現職研修の観点から、その効果的な方法、趣旨、在り方について、様々な角度から検討している。その中で、学校・家庭・地域社会との連携の確立の在り方として、「地域住民と教員との合同研修」、「地域住民・保護者講師の登用」、「ワークショップ形式の導入」、「事例研究の導入」、「開発型研修の実施」という 5 つの提案に繋がっている。受動的な形式ではなく、学校と地域が関わりながら研修を作り上げる方向性が示されている。

第 2 章でも取り上げられていた通り、知識を求める教師や、授業の実践例や体験を求めている教師等、様々な支援の在り方が示唆された。教師によっても求める研修の在り方が異

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
- 3.1. 教員の消費者教育に関する研修ニーズ把握の必要性

なると推測できる。そこで、実際に行われていた研修形式に従い、下記の5つを項目として設定した。

1. 講義
2. 実験
3. ワークショップ(教材開発、授業開発等)
4. 実践紹介
5. 施設見学

教師自身の経験を含めて、受動的な講義形式の研修に対するニーズは一定数存在していると考えられる。しかし、一方で体験的授業実践の必要性に迫られながら、どのように実践すればよいかわからない、とハードルを感じる教師に対して、実際の事例紹介や体験などを取り入れた研修に対しても関心が高いと考えられる。

先に挙げた先行研究に見られず、消費者教育に関連する独自の項目として、研修実施主体に関する項目が挙げられる。山崎・原沢の調査対象は10年経験者研修であり官制研修に位置づけられるため、研修実施主体は変動しないため項目として含まれていない。

そこで、第2章で実施した教師インタビューからも、教育委員会だけではなく、消費者行政、消費者教育に関連する消費者教育支援センターなどの団体、企業などが支援者として挙げられていた。これらの主体による消費者教育研修はそれぞれの特色を持っていると考えられる。教師自身もまた研修主体が変わることで、参加のしやすさや関心が異なると考えられる。よって、ニーズ調査の項目として重要な要素として、調査項目に組み込むこととした。

1. 教育委員会
2. 消費生活センター
3. 行政以外の団体 (NPO、NGO、業界団体他)
4. 企業
5. 大学等の高等教育機関

以上をふまえ、本調査の調査票項目は次の通り設定する。(第1章より再掲)

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
 3.1. 教員の消費者教育に関する研修ニーズ把握の必要性

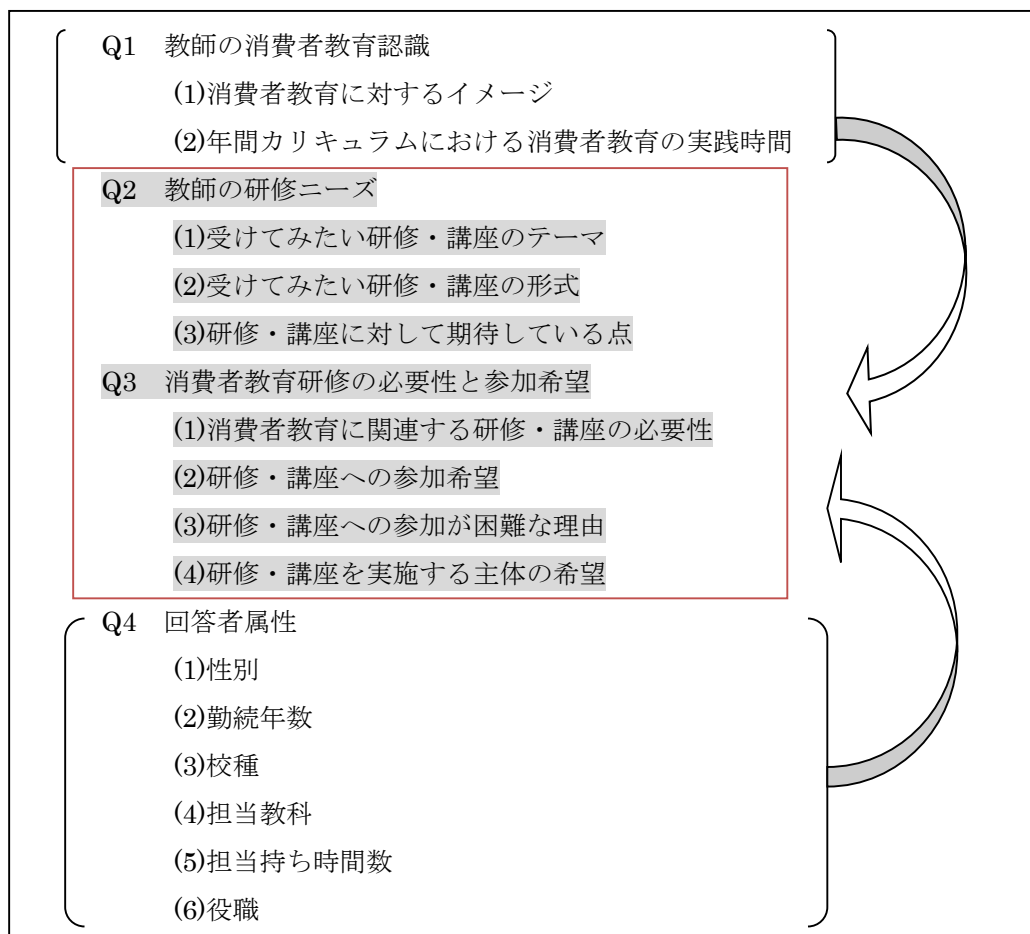


図 3-1 本調査の枠組み

Q1については、第1章で教師の消費者教育イメージを分析しているため、次節では概要のみ触れることとする。本章における分析の対象は網掛けで示したQ2及びQ3である。具体的な研修ニーズが教師のそれぞれの「属性」及び「消費者教育の捉え方」や「実施状況」とどのように関連づいているのかを検証することが求められる。

それぞれの属性との相関及び χ^2 乗検定を実施し、具体的な教師のニーズを把握することとする。

3.2. アンケート調査からみる教師の消費者教育研修ニーズ

3.2.1. 調査方法

神奈川県を対象に、「消費者教育に関する講座・研修に関するニーズ調査」を実施した。調査項目は前節にて、背景となる先行研究を基にその構成を示した。

調査票は第1章第3節で配布したものと同様のものである。各学校へ2部配布し、「消費者教育担当教師」宛として回答を求めた。返送部数は学校によって異なるため、回収率は学校数で示す。神奈川県下の教師へのアンケート結果から、研修に対するニーズを探る。

このアンケート調査票では、官制研修のみを想起してしまう可能性のある「研修」という言葉では表記せず、「研修・講座」とした。消費者行政などが行う研修は、講座、講習など様々な表記があるため、イメージが限定されないよう配慮している。ただし、本論の表記においては「研修」と表記し、アンケート調査票そのものからの項目の抜粋にあたっては「研修・講座」と表記する。

調査回答者の属性は表3-5の通りである。なお、母数は回収部数の292名である。

表3-5 回答者の属性

| | |
|---------|---|
| 性別 | 男性：104名(35.6%)、女性：187名(64.0%) 無回答：1名(0.3%) |
| 勤続年数 | 5年未満：38名(13.0%) 5年以上10年未満：29名(9.9%) 10年以上20年未満：49名(16.8%) 20年以上30年未満：106名(36.3%) 30年以上：70名(24.0%) |
| 校種 | 小学校：113名(38.7%)、中学校：113名(38.7%) 高等学校：48名(16.4%)、特別支援学校：8名(2.7%) 中高一貫他：10名(3.4%) |
| 担当教科 | 社会科：54名(18.5%)、家庭科：116名(39.7%)、全科：59名(20.2%) その他(理科、国語科、英語、複数教科兼任 etc)：51名(17.4%) 無回答：12名(4.1%) |
| 担当持ち時間数 | 5時間未満：16名(5.5%)、5時間以上10時間未満：11名(3.8%)、 10時間以上15時間未満：53名(18.2%)、15時間以上：202名(69.2%) 無回答：10名(3.4%) |
| 役職 | 専任：218名(74.7%)、常勤講師：13名(4.5%) 非常勤講師：5名(1.7%)、その他：32名(11.0%) 無回答：24名(8.2%) |

尚、回答者の傾向については第1章第3節において示した通りである。回答者の属性によるニーズの違いを明らかにするため、全ての項目において「担当教科」、「校種」、「勤続年数」との相関分析、 χ^2 二乗検定¹を行った。分析には、SPSS Ver.19 及び Microsoft Excel 2007 を使用した。

¹ それぞれの所属の件数が少ない項目を除外した χ^2 二乗検定も実施し、有意差が検出された場合のみ有意差が得られた結果であることを明記した。論文中の χ^2 値、自由度、有意差は、全ての項目を含めた χ^2 二乗検定の結果である。

3.2.2. 結果及び考察

「研修に関するニーズ」及び「消費者教育研修の必要性と参加希望」に対して、それぞれ「消費者教育認識」「回答者属性」との関連性を明らかにしていく。

3.2.2.1. 「研修に関するニーズ」と教師の属性・消費者教育イメージとの関連

この項目では、具体的に研修を創り上げている枠組み、コンテンツについて尋ねている。「テーマ」、「形式」、「期待している点」の3項目である。回答者の属性との相関は次のとおりである。

まず、研修の「テーマ」についてそのニーズを検討する。図3-1は、研修において扱って欲しいと考えるテーマについて、複数選択可で回答を得た結果である。

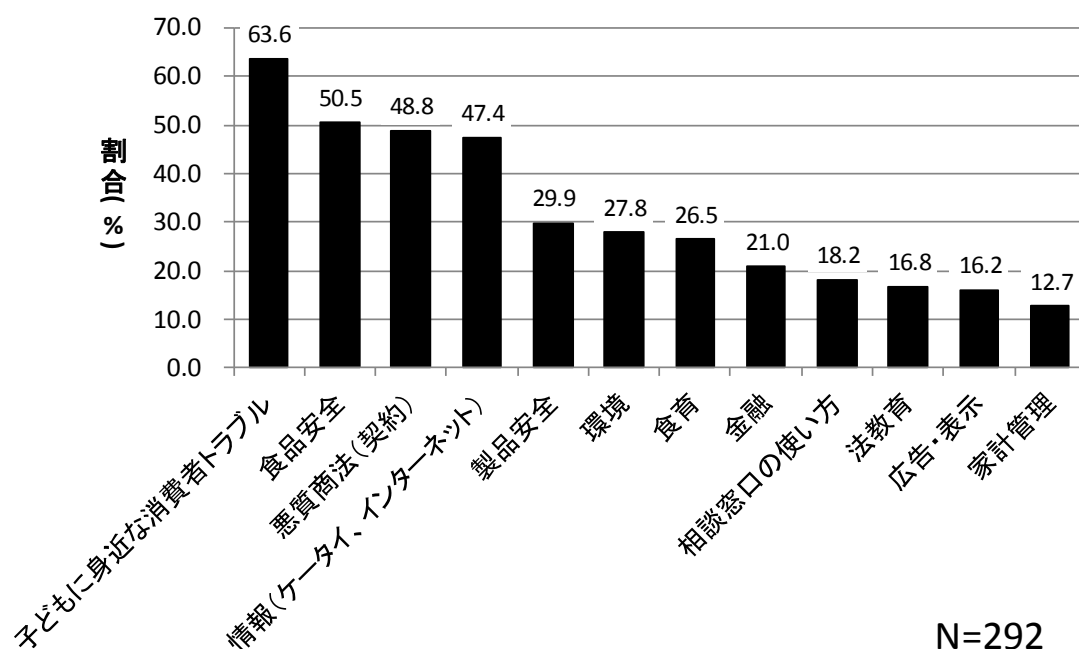


図 3-1 研修において扱って欲しいと考えるテーマとして選択した教員の割合

全体の回答者割合から5割を超えた項目として「子どもに身近な消費者トラブル」(63.6%)、「食品安全」(50.5%)が挙げられた。インターネットを含めた子どもの生活環境の幅、子どもの裁量で扱うことのできる金額の増加など、子ども自身が容易に判断不十分な一消費者としてトラブルに巻き込まれている現実が伺える。子どもがトラブルにあった際、家庭内での問題として扱われるが、家庭での解決が困難な場合、学校教育の場にも相談や子どもの不調といった形で影響が現れることは想像に難くない。つまり、教師が子どもの問題を的確に把握し、解決に導ける知識を身に着けることが求められている実態にあると考えられる。

続いて「食品安全」は食育との関連付けによって、教育現場での実践ニーズが高い項目

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
3.2. アンケート調査からみる教師の消費者教育研修ニーズ

であることが予想されたが、「食育」そのものの項目はあまり伸びることが無かった。消費者として食品を選ぶ際の留意事項や安全性の判断能力を身に着けることを重視した「食の安全」に対する関心が高まった要因として、2005年に食品安全基本法が制定された経緯となったBSE、ポストハーベスト、輸入食品の安全性等の社会的課題が挙げられる。食品の安全性やリスクには、多種多様な基準、価値があり、明確な判断は困難な現状にある。そこで、多様な価値を身につける、専門的な知識を得ることを研修に求めていると考えられる。

続いて、5割に近い教師が「悪質商法（契約）」(48.8%)、「情報（ケータイ、インターネット）」(47.4%)を選んでいる。従来型の消費者教育で重視されてきた、悪質商法に対する関心は高いことが伺える。その手口も巧妙になったことで、対象方法、被害にあった時の救済方法なども変化している。そこで、常に新しい情報を入手する必要性を感じ、関心が高まっていると考えられる。また家庭科、社会科の学習指導要領や教科書の中にその教科内容として含まれていることから、教科内容として裏付けとなる専門的な知識を身につけておきたい、という意欲から、関心が高まったと考えられる。「情報」については、昨今のインターネット環境は子どもたちの生活と密接に関連している。しかし、技術の進歩と子どもの環境適応の速さに教師たちが対応できているとは言い難い。子どもの実態の把握することだけではなく、教材としてどのような内容が実践可能なのかといった関心にもつながっていると考えられる。

一方、選択率が低いテーマは、「広告・表示」(12.7%)、「家計管理」(16.2%)、「法教育」(16.8%)、「相談窓口の使い方」(18.2%)となっている。これらの課題は、家庭科及び社会科において教科の中で扱われることが多く、関心を持つ対象者が限られたことが要因であると予想される。具体的にどのような教員の関心が高いのか検討する。表3-6は、教師の属性と各種テーマとの相関を分析した結果である。

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
 3.2. アンケート調査からみる教師の消費者教育研修ニーズ

表 3-6 所属とテーマとの相関

| | | 製品安全 | 食品安全 | 悪質商法 (契約) | 環境 | 金融 | 法教育 | 情報(ケータイ、 インターネット) | 食育 | 家計管理 | 子どもに身近な 消費者トラブル | 相談窓口の 使い方 | 広告・表示 |
|-------------|------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|----------------------|-------|-------|--------------------|--------------|-------|
| 性別 | 相関係数 | -.075 | .106 | -.136 | .124 | -.037 | -.104 | -.013 | .043 | .114 | .074 | -.018 | .069 |
| | 有意確率 | .201 | .072 | .021 | .035 | .525 | .077 | .832 | .470 | .053 | .206 | .754 | .243 |
| 勤続年数 | 相関係数 | .213 | .180 | .014 | -.012 | .043 | .003 | .040 | -.012 | -.132 | .120 | .092 | .117 |
| | 有意確率 | .000 | .002 | .811 | .845 | .466 | .960 | .497 | .836 | .024 | .041 | .118 | .046 |
| 校種 | 相関係数 | -.006 | -.159 | .178 | .028 | .152 | .153 | .075 | -.007 | .147 | -.056 | .147 | .114 |
| | 有意確率 | .917 | .008 | .003 | .641 | .011 | .010 | .208 | .906 | .013 | .351 | .014 | .056 |
| 担当教科 | 相関係数 | .004 | -.007 | -.233 | .044 | -.031 | -.005 | .005 | .080 | .002 | -.054 | -.122 | -.042 |
| | 有意確率 | .942 | .904 | .000 | .468 | .611 | .928 | .927 | .184 | .967 | .373 | .042 | .482 |
| 担当持ち 時間数 | 相関係数 | -.050 | -.072 | -.051 | -.036 | .132 | .131 | -.055 | .098 | -.026 | .038 | -.041 | -.040 |
| | 有意確率 | .407 | .230 | .392 | .544 | .027 | .027 | .354 | .102 | .661 | .529 | .491 | .506 |
| 役職 | 相関係数 | .021 | .030 | -.152 | .091 | -.078 | -.065 | .029 | .046 | -.059 | -.132 | -.073 | .083 |
| | 有意確率 | .746 | .644 | .018 | .157 | .229 | .314 | .650 | .475 | .360 | .040 | .262 | .197 |

相関が見られない「テーマ」として「情報(ケータイ・インターネット)」、「食育」が挙げられる。これらは多様な教員が選択しており、特定の影響は受けていないと考えられる。これは小・中・高校の校種全体に関連するテーマであり、それぞれの発達段階に合わせた取り扱いが求められている。消費者教育同様、教科の枠にとらわれない総合教育的な位置づけであり、教科や学校段階の枠を超えて関心の高いテーマとなったことが伺える。

担当教科と相関が見られた項目は「悪質商法(契約)」、「相談窓口の使い方」の2項目であった。

消費者問題に関連する項目であり、家庭科や社会科といった教科内で指導している教師の回答が偏ったと考えられる。一方でこれらの教科内容による消費者教育イメージが強くなると被害予防という矮小化にもつながり、教科内での実践が固定化される懸念もある。しかし、相談窓口の見学のように教師が実践的に消費者被害や消費者問題の現場を知るといった機会の提供は、生活と社会・行政とのつながりを感じさせる授業実践につながる効果的な支援であるとも考えられる。消費者教育の理論と共に、その意図を明確に伝えることが重要であろう。

さらに、具体的な傾向を探るため、 χ 二乗検定を行った。結果を表 3-7 に示す。

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
3.2. アンケート調査からみる教師の消費者教育研修ニーズ

表 3-7 希望するテーマと教科との関連性(%)

網掛け…検定の結果、有意な関連性が検出された項目

| | 社会科 (N=54) | 家庭科 (N=116) | 全科 (N=59) | その他 (N=50) | χ^2 乗検定 結果 |
|----------------------|---------------|----------------|--------------|---------------|---------------------------------|
| 子どもに身近な消費者トラブル | 63.0 | 69.0 | 62.7 | 54.0 | $\chi^2=3.466$ df=3,p=0.325 |
| 食品安全 | 40.7 | 61.2 | 37.3 | 50.0 | $\chi^2=11.490$ df=3,p=0.009 |
| 悪質商法(契約) | 70.4 | 50.9 | 30.5 | 44.0 | $\chi^2=18.600$ df=3,p<0.001 |
| 情報 (ケータイ、インターネット) | 48.1 | 49.1 | 40.7 | 56.0 | $\chi^2=2.592$ df=3,p=0.459 |
| 製品安全 | 29.6 | 31.0 | 23.7 | 36.0 | $\chi^2=2.019$ df=3,p=0.572 |
| 環境 | 14.8 | 37.9 | 20.3 | 28.0 | $\chi^2=12.060$ df=3,p=0.007 |
| 食育 | 14.8 | 31.0 | 25.4 | 28.0 | $\chi^2=5.129$ df=3,p=0.163 |
| 金融 | 24.1 | 22.4 | 11.9 | 28.0 | $\chi^2=4.766$ df=3,p=0.190 |
| 相談窓口の使い方 | 29.6 | 15.5 | 11.9 | 18.0 | $\chi^2=6.960$ df=3,p=0.073 |
| 広告・表示 | 13.0 | 24.1 | 8.5 | 14.0 | $\chi^2=8.225$ df=3,p=0.042 |
| 法教育 | 22.2 | 12.1 | 11.9 | 26.0 | $\chi^2=7.136$ df=3,p=0.068 |
| 家計管理 | 11.1 | 15.5 | 10.2 | 14.0 | $\chi^2=1.244$ df=3,p=0.742 |

χ^2 乗検定の結果から、教科ごとに偏りが得られた項目は「食品安全」、「悪質商法(契約)」、「環境」、「広告・表示」であった。うち「悪質商法(契約)」は社会科、他項目は家庭科の教師の希望が集まっていることが伺える。家庭科において衣食住、環境と消費生活との関わりは、最新の学習指導要領改訂において強化されており、家庭科教師の関心が高まっていると考えられる。また、「相談窓口の使い方」について、有意差は検出されなかったが、社会科教師の期待が集まっていた。

性別と関連が見られた項目として「悪質商法(契約)」、「環境」が挙げられる。担当教科によって性別の分布に偏りがあるため、偏相関を分析したところ、「環境」は担当教科に依拠し、「悪質商法(契約)」は性別に依拠していた。今後、教科ごとの性別の母数調整が必要と考えるが、家庭科教師の男性は少なく、その母数確保は困難である。具体的な実践場面や、教師の性別と教科の関わりに関する特性を踏まえて、男女による実践が、児童・生徒に与える影響とはどの程度か、検討する必要性もあると考える。

次に、校種との関連性がみられたのは、「食品安全」、「悪質商法(契約)」、「金融」、「法教育」、「家計管理」、「子どもに身近な消費者トラブル」の6項目であった。校種は子どもの発達段階に応じて認識や視野が変化し、適した教材もそれに依拠して選択する必要性に迫られる。そこで、 χ^2 乗検定により、さらに詳細な関連性を明らかにすることとした。結果を表3-8に示す。

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
 3.2. アンケート調査からみる教師の消費者教育研修ニーズ

表 3-8 希望するテーマと校種との関連性(%)

網掛け…検定の結果、有意な関連性が検出された項

| | 小学校 (N=112) | 中学校 (N=113) | 高等学校 (N=48) | 特別支援 学校 (N=8) | X ² 乗検定 結果 |
|------------------|----------------|----------------|----------------|---------------------|--|
| 子どもに身近な消費者トラブル | 64.3 | 71.7 | 43.8 | 87.5 | X ² =13.406 df=3,p=0.004 |
| 食品安全 | 55.4 | 51.3 | 41.7 | .0 | X ² =10.695 df=3,p=0.013 |
| 悪質商法（契約） | 30.4 | 64.6 | 56.3 | 25.0 | X ² =29.415 df=3,p<0.001 |
| 情報（ケータイ、インターネット） | 40.2 | 53.1 | 47.9 | 50.0 | X ² =3.824 df=3,p=0.281 |
| 製品安全 | 29.5 | 29.2 | 37.5 | .0 | X ² =4.772 df=3,p=0.189 |
| 環境 | 22.3 | 31.9 | 27.1 | 12.5 | X ² =3.462 df=3,p=0.326 |
| 食育 | 25.9 | 25.7 | 25.0 | 25.0 | X ² =0.016 df=3,p=0.999 |
| 金融 | 14.3 | 20.4 | 41.7 | .0 | X ² =17.558 df=3,p=0.001 |
| 相談窓口の使い方 | 11.6 | 23.0 | 22.9 | 37.5 | X ² =7.453 df=3,p=0.059 |
| 法教育 | 12.5 | 12.4 | 35.4 | 12.5 | X ² =15.340 df=3,p=0.002 |
| 広告・表示 | 10.7 | 15.0 | 29.2 | .0 | X ² =10.389 df=3,p=0.016 |
| 家計管理 | 12.5 | 5.3 | 31.3 | 25.0 | X ² =20.853 df=3,p<0.001 |

「食品安全」は小学校教員の関心が高く、「子どもに身近な消費者トラブル」、「悪質商法（契約）」といった消費者トラブルに関するテーマについては、中学校教員の関心が集まった。小・中学校の段階では自らの生活の意識化、時間経過からの生活の変化など、活動範囲も広くはなく、具体的な生活場面や身近な題材を扱う内容に関心が集まっている。一方で、高等学校の教員は「金融」、「法教育」、「広告・表示」、「家計管理」等、抽象的な概念や家庭生活の外側にある社会の動向や環境の変化を扱うテーマに対して関心が集まっていた。

また、勤続年数と関連が見られた項目は「製品安全」「食品安全」、「家計管理」、「子どもに身近な消費者トラブル」、「広告・表示」といった生活の安全、家計に関するテーマへの回答者の割合が高くなる傾向が顕著に示された。これらの項目は、1980年代から家庭科、社会科に教科内容として内包されてきた、従来の消費者教育的内容であるといえよう。ベテランの教師程、これらのテーマに対して関心が高く、新しいテーマへの関心につながっていないことが懸念される。しかし、社会制度や法律によって状況が移り変わりやすいテーマでもあり、ここ10数年の間でも大きく変化がみられたテーマであることから、ベテランの教師が自らの情報刷新を求めている可能性も示唆される。研修だけではなく、どのようにこれらの情報を効率よく刷新できるのか、情報源の情報に対するニーズも高いと考え

られる。

以上のように消費者教育のテーマは校種や教科、勤続年数など様々な属性との関連性が見られた。多様なテーマを提示し、研修として提供することで、教師のニーズに適合しやすい研修になっていると考えられる。

続いて、希望する講義形式について、5つを挙げ尋ねた結果を、図3-2に示した。

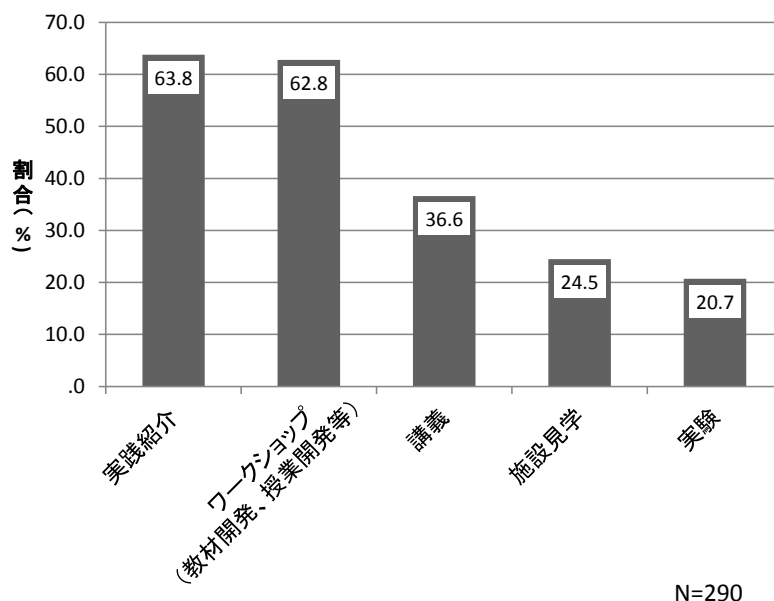


図3-2 希望する講座形式として選択した教員の割合（複数回答）

「実践紹介」と「ワークショップ（教材開発、授業開発等）」に関心が集まっている。これらの回答がほぼ同列だった理由として、「実践」、「教材」といった現場での活用を視野に入れたキーワードが由来であると考えられる。研修を通して、どのような授業が効果的な授業であるのか、今の児童・生徒にはどのような題材が求められるのか、授業開発における実践的な問いに向き合い、現場で活用できるネタを模索したいという教師のニーズが顕著に表れたと考えられる。教材として活用できるネタがあっても、それをじっくり実践化に落とし込んでいく、教材分析の時間が十分に確保できない場合、研修のワークショップなどの場面を通して、思考し、分析する時間が得られるという期待が込められているのではないかと考えられる。

続いて「講義」については36.6%と4割近い教師が希望している。「実践紹介」や「ワークショップ（教材開発、授業開発等）」という主体的活動をふまえた内容に対して、「講義」は受け身な印象となる。しかし、体験的、創作的な授業を毎日展開することは困難である。そこで、児童や生徒の関心を引く話題や子どもの消費生活実態、近年の消費生活の動向など、日々の教育現場での情報収集では入手困難な情報を入手する機会として位置づけられ

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
3.2. アンケート調査からみる教師の消費者教育研修ニーズ

ていることが伺える。

次に、「施設見学」、「実験」については2割程度にとどまった。期待はしているが優先度としてあまり高くないことが伺える。日常の授業実践に活用することが優先であり、特別な活動に採用の可能性が高い「施設見学」や自由に使える環境であることが前提イメージとしてある「実験」は、他項目に比べて相対的に関心が低くなったと考えられる。

続いて、講義形式と属性との相関を表 3-9 に示した。

表 3-9 講座形態と属性の相関

色つきセル…検定の結果、有意な関連性が検出された項目

| | | 性別 | 勤続年数 | 校種 | 担当教科 | 担当持ち時間数 | 役職 |
|-------------------------|------|-------|-------|-------|-------|---------|-------|
| 講義 | 相関係数 | -.048 | .221 | .036 | .039 | .090 | .003 |
| | 有意確率 | .414 | .000 | .545 | .512 | .130 | .968 |
| 実験 | 相関係数 | .111 | -.021 | .025 | .014 | -.032 | -.076 |
| | 有意確率 | .058 | .726 | .679 | .822 | .596 | .241 |
| ワークショップ (教材開発、授業開発等) | 相関係数 | .067 | -.014 | -.122 | -.043 | .048 | .047 |
| | 有意確率 | .255 | .818 | .042 | .473 | .420 | .467 |
| 実践紹介 | 相関係数 | .153 | .022 | .120 | -.133 | -.091 | -.067 |
| | 有意確率 | .009 | .706 | .045 | .027 | .130 | .302 |
| 施設見学 | 相関係数 | .093 | -.114 | .056 | -.039 | -.032 | -.078 |
| | 有意確率 | .115 | .053 | .353 | .516 | .598 | .226 |

研修形態は勤続年数、校種、担当教科との関連性が顕著に見られた。「実践紹介」については様々な属性との関連性が見られた。性別と担当教科については、家庭科に女性教員が偏ったことから、相互の影響が検出されたと考えられた。そこで、性別に担当教科のそれぞれの影響を排除した偏相関を分析することとした。結果は表 3-10 に示した通りである。

表 3-10 「性別」「担当教科」の影響排除による偏相関

色つきセル…検定の結果、有意な関連性が検出された項目

| | 講義 | | 実験 | | ワークショップ (教材開発、授業開発等) | | 実践紹介 | | 施設見学 | |
|------------------------------|-------|------|------|------|-------------------------|------|-------|------|-------|------|
| | 相関 | 有意確率 | 相関 | 有意確率 | 相関 | 有意確率 | 相関 | 有意確率 | 相関 | 有意確率 |
| 「担当教科」との相関 (性別による影響の排除) | .046 | .446 | .004 | .949 | -.051 | .400 | -.149 | .013 | -.047 | .434 |
| 「性別」との相関 (「担当教科」による影響の排除) | -.059 | .325 | .118 | .049 | .070 | .249 | .167 | .005 | .082 | .176 |

「実践紹介」に当たっては、性別、担当教科による影響がそれぞれ確認された。教科とも性別にも連動しており、具体的にどのような教師が実践紹介を求めているのかを追及する必要があると考える。また、「実験」は性別による差が検出された。

さらに相関が検出された所属と、講座形態に対する希望の χ 二乗検定を行い詳細な特徴について検証する。 χ 二乗検定の結果、校種とは有意差は検出されなかった。有意差が検

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
 3.2. アンケート調査からみる教師の消費者教育研修ニーズ

出された項目は勤続年数、担当教科、及び性別である。まず、最も強く影響が検出された勤続年数について表 3-11 に示した。

表 3-11 研修形態と勤続年数の関連性（複数回答）

網掛け…検定の結果、有意な関連性が検出された項目

| | 全体 (N=290) | 5年未満 (N=38) | 5年以上 10年未満 (N=28) | 10年以上 20年未満 (N=49) | 20年以上 30年未満 (N=105) | 30年以上 (N=70) | χ^2 乗検定 結果 |
|-----------------------------|---------------|----------------|-------------------------|--------------------------|---------------------------|-----------------|---------------------------------|
| 実践紹介 | 63.8% | 71.1% | 53.6% | 53.1% | 67.6% | 65.7% | $\chi^2=5.34$ df=4, p=0.25 |
| ワークショップ (教材紹介、 教材開発等) | 62.8% | 63.2% | 67.9% | 69.4% | 54.3% | 68.6% | $\chi^2=5.47$ df=4, p=0.24 |
| 講義 | 36.6% | 18.4% | 28.6% | 30.6% | 36.2% | 54.3% | $\chi^2=16.4$ df=4, p=0.0025 |
| 施設見学 | 24.5% | 39.5% | 14.3% | 24.5% | 28.6% | 14.3% | $\chi^2=11.1$ df=4, p=0.026 |
| 実験 | 20.7% | 23.7% | 21.4% | 22.4% | 17.1% | 22.9% | $\chi^2=1.32$ df=4, p=0.86 |

勤続年数が長いほど「講義」形式を求める傾向にあった。教師としての経験を重ねるだけでなく、人生の経験を重ね、激しく移り変わる社会制度や生活環境への対応のために、自身の情報量、知識の蓄積の必要性を感じていることが伺える。授業を実践するうえで、専門性の高い知識の獲得が実践の自信につながる、ということを経験を通して認識していると考えられる。

一方で、ベテランの教師が体験的な活動に関心を持っていない、あるいは体験的活動の必要性を感じていない可能性が懸念される。特に家庭科は生活技術定着の必要性から、調理実習、被服実習など活動を取り入れた実践が多い中で、消費生活領域の学習の中でどの程度取り入れられているかは不明である。座学中心の知識を提供する教育に終始していないか、具体的な教育現場の実態把握が必要であると考えた。

また、勤続年数 5 年以下の教員は「施設見学」を希望する割合が最も高かった。教育において、地元の環境、施設・設備を知るといった観点はこの学校段階においても必要である。地元の環境を題材にすることで、生徒にとっても今の教育内容が自分たちの生活に繋がりを感じやすくなるという教育効果も期待できる。各校に配属されたばかりの新任教師は、必ずしも出身地であるとは限らない。そこで、地元の見学できる施設や、企業の取り組みを知る機会として「施設見学」への関心が高まっていると考えられる。また、実際に社会見学の一環として児童・生徒を引率する際の候補地を広げるという観点からも有意義な支援であるといえよう。しかし、勤続年数が少ないほど、講義形式の研修は望んでおらず、情報の刷新の必要性やその課題といったものにまだ気づいていないことが懸念される。教師として実践づくりを継続していく中で、統計情報や法的な制度等と子どもたちの生活とのかかわりにまで視野を広げ、学び続ける姿勢を支援することが求められる。

次に講義形態と教科との関連性について表 3-12 に χ^2 乗検定の結果を示した。

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
 3.2. アンケート調査からみる教師の消費者教育研修ニーズ

表 3-12 望ましい講義形態と教科との関連性

網掛け…検定の結果、有意な関連性が検出された項目

| | 社会科 (N=54) | 家庭科 (N=115) | 全科 (N=59) | その他 (N=50) | χ^2 乗検定 結果 |
|-----------------------------|---------------|----------------|--------------|---------------|--------------------------------|
| 講義 | 31.5% | 38.3% | 32.2% | 42.0% | $\chi^2=1.86$ d=3, p=0.601 |
| 実験 | 11.1% | 31.3% | 15.3% | 18.0% | $\chi^2=11.70$ d=3, p=0.009 |
| ワークショップ (教材開発、授業 開発等) | 66.7% | 63.5% | 64.4% | 58.0% | $\chi^2=0.901$ d=3, p=0.825 |
| 実践紹介 | 64.8% | 73.9% | 52.5% | 50.0% | $\chi^2=12.38$ d=3, p=0.006 |
| 施設見学 | 24.1% | 27.8% | 16.9% | 24.0% | $\chi^2=2.522$ d=3, p=0.471 |

「実践紹介」及び「実験」形式の講座で有意な関連性が検出され、どちらの形式においても、家庭科教員の関心が最も高かった。「実践紹介」では他教科の教員が約 5~6 割選択していたのに対し、家庭科教員は 73.9%であった。また、「実験」は他教科の教員は 2 割を超えないのに対し、家庭科教員の 31.3%が選択していた。

これらの体験的学習は衣食住の実技によって、消費生活領域の学習児童・生徒の関心が高まる実践に到っていないことが懸念される。子どもたちの関心を高め、より指導の意義を持たせるための要素として実際に学校教育で実施され、効果が客観的に実証されている実践や実験に関心が高まっていると考えられる。教師も金銭や法律といった、子どもたちが難しいものとして認識している教育イメージから、どのように展開していくべきか、その手法が現在手探りな状態であると考えられる。消費者教育の視点を通して家庭科教育を実践することで、日常の消費生活にその成果を還元できる指導につなげる意義と方法を具体的な実践例として提供することが重要であると考ええる。

相関関係から、校種との関連性も伺えたが、表 3-13 に示す通り、 χ^2 乗検定の結果からは有意差が検出されなかった。

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
 3.2. アンケート調査からみる教師の消費者教育研修ニーズ

表 3-13 望ましい講義形態と学校段階との関連性

| | 小学校 (N=111) | 中学校 (N=113) | 高等学校 (N=48) | 特別支援学校 (N=8) | χ^2 乗検定 結果 |
|-------------------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|------------------------------|
| 講義 | 34.2% | 34.5% | 47.9% | 12.5% | $\chi^2=5.13$ df=3,p=0.16 |
| 実験 | 18.9% | 17.7% | 29.2% | 0.0% | $\chi^2=5.02$ df=3,p=0.17 |
| ワークショップ (教材紹介、教材開発等) | 69.4% | 61.1% | 58.3% | 37.5% | $\chi^2=4.80$ df=3,p=0.19 |
| 実践紹介 | 55.9% | 69.9% | 64.6% | 87.5% | $\chi^2=6.83$ df=3,p=0.08 |
| 施設見学 | 20.7% | 24.8% | 35.4% | 0.0% | $\chi^2=6.58$ df=3,p=0.09 |

特別支援学校を除外した検定も行ったが、有意差は検出されなかった。しかし、教科によって差が見られたことから、一定の影響があることは懸念される。例えば、講義や実験といった専門性の高い領域においては、高等学校の回答者割合が高い傾向にある。ワークショップなどの実践的な研修は小学校段階の回答者が相対的に多くなっている。しかし、これらが有意な結果であるとはいえない。今後学校段階のばらつきを整理し、検定することでその傾向を明らかにすることができると思われる。

なお、性別については、実践紹介にのみ、有意差が検出された(男性:53.8% 女性:69.2%, $\chi^2=6.775$,df=1,p=0.007)。女性教師が「実践紹介」を求めている傾向が強く、7割を占めており、女性教師のもっとも希望する講座形態である。一方、男性のもっとも選択率が高い項目は「ワークショップ(教材開発、授業開発等)」であった。実践事例の獲得に当たって、自ら新しい視点での実践開発、活動に取り組むか、既存の効果が確保された実践についての理解を深めたいかという考えの違いが生じていると考えられる。

続いて、研修を運営する主体に対する各種属性のニーズ傾向に着目した。研修実施主体に対する希望の全体傾向は図 3-3 に示した通りである。

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
3.2. アンケート調査からみる教師の消費者教育研修ニーズ

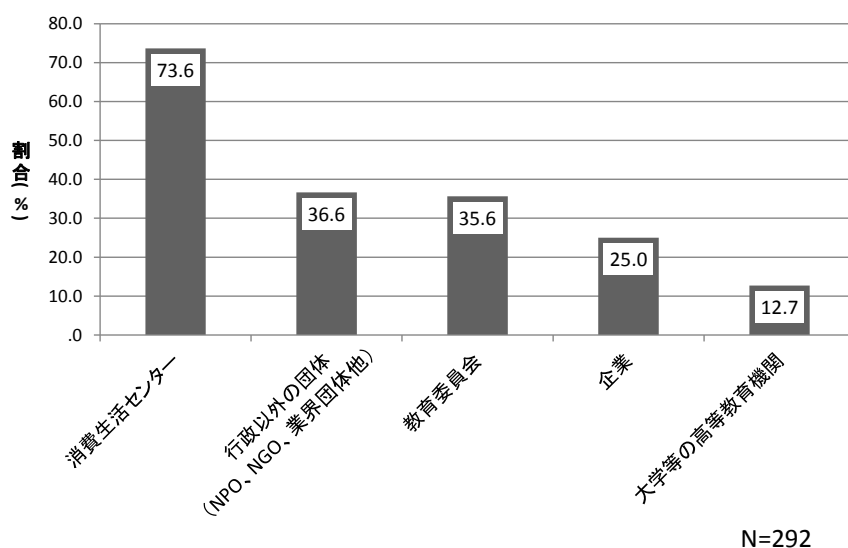


図 3-3 希望する実施主体として選択した教員の割合（複数回答）

消費生活センターの研修について、7割に至る教師の関心が集まっている。次いで、行政以外の団体、教育委員会が並んでいる。教育行政という立場からの官制研修への関心の高さが伺える。自分自身が授業を創るうえで、専門的な知識やサポートがあると授業が円滑に進むケースもある。教育ノウハウの充実した教育行政からの研修と、個別のニーズに則して、テーマを持って活動している関連団体による研修で得られる成果はまたそれぞれ異なるものであると考える。特定のテーマやニーズといった個別の現場の状況を踏まえて支援の提供を求める場合、その期待をゆだねていると考えられる。

最後に「大学などの高等教育機関」への期待は低い現状にある。教育現場と理論の場の距離が如実に示されていると考える。今後大学においても、実践プラン開発のワークショップなど実践的な活動の取り組みの積極的な取り組みや、免許更新講習を通じた消費者教育実践の展開なども求められると考える。第2章におけるインタビューからも研究的な視点を持った授業実践の評価は、教師の授業を社会的に価値あるものとし、教師自身の意欲を高めることにもつながっていた。大学が今後の消費者教育推進に果たす役割は、学校教育との密な連携を創り、共同して授業実践を開発していくことであると考えられる。

運営主体と学校段階との相関関係に関する結果を表 3-14 に示す。その結果、「教育委員会」、「消費生活センター」、「行政以外の団体（NPO、NGO、業界団体）」、「大学などの高等教育機関」において、有意な関係性が見られた。

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
 3.2. アンケート調査からみる教師の消費者教育研修ニーズ

表 3-14 講座主体と属性の相関

色つきセル…検定の結果、有意な関連性が検出された項目

| | | 性別 | 勤続年数 | 校種 | 担当教科 | 担当持ち時間数 | 役職 |
|----------------------------|------|-------|-------|-------|-------|---------|-------|
| 教育委員会 | 相関係数 | .003 | .023 | -.242 | .137 | .084 | .069 |
| | 有意確率 | .960 | .695 | .000 | .022 | .162 | .287 |
| 消費生活センター | 相関係数 | .170 | .194 | .145 | .017 | -.102 | -.053 |
| | 有意確率 | .004 | .001 | .015 | .780 | .088 | .419 |
| 行政以外の団体 (NPO、NGO、業界団体他) | 相関係数 | -.026 | -.029 | .172 | .017 | -.050 | -.055 |
| | 有意確率 | .663 | .621 | .004 | .776 | .408 | .394 |
| 企業 | 相関係数 | .106 | -.100 | .054 | -.010 | -.019 | .045 |
| | 有意確率 | .073 | .089 | .368 | .871 | .752 | .487 |
| 大学等の高等教育機関 | 相関係数 | .008 | -.059 | .216 | -.083 | -.007 | .023 |
| | 有意確率 | .895 | .317 | .000 | .169 | .906 | .726 |

それぞれの具体的な影響を分析するため、影響があったと考えられる属性と、運営主体との χ 二乗検定を行った。まず、校種による差が大きく影響していることが明らかになったことから、校種との関連性について分析する。結果は表 3-15 に示した。

表 3-15 望ましい研修の運営主体と勤続年数の関連性(%) (複数回答)

網掛け…検定の結果、有意な関連性が検出された項目

| | 小学校 (N=112) | 中学校 (N=112) | 高等学校 (N=47) | 特別支援 学校 (N=8) | χ^2 乗検定 結果 |
|--------------------------------|----------------|----------------|----------------|---------------------|----------------------------------|
| 消費生活センター | 65.2 | 79.5 | 83.0 | 75.0 | $\chi^2=8.23$ df=3, p=0.041 |
| 行政以外の団体 (NPO、NGO、 業界団体他) | 32.1 | 28.6 | 57.4 | 62.5 | $\chi^2=15.3$ df=3, p=0.0016 |
| 教育委員会 | 50.0 | 30.4 | 21.3 | 12.5 | $\chi^2=17.4$ df=3, p=0.00059 |
| 企業 | 21.4 | 38.3 | 38.3 | 12.5 | $\chi^2=5.89$ df=3, p=0.117 |
| 大学などの高等教育機関 | 6.3 | 11.6 | 31.9 | 12.5 | $\chi^2=12.0$ df=3, p=0.0085 |

χ 二乗検定の結果から、小学校教員は「教育委員会」、中学校、高等学校は「企業」、「大学等の高等教育機関」、特別支援学校は「行政以外の団体 (NPO、NGO、業界団体他)」に回答の偏りが見られた。

まず、小学校においては児童との日常生活を共にする担任業務があることから、研修への自由な参加は困難である。児童との結びつきの強化が求められる一方で、日々の授業の責任の重みが増している。そこで、より研修に参加しやすい環境か否かは、教育委員会が

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
 3.2. アンケート調査からみる教師の消費者教育研修ニーズ

必要性を認めた研修であるか否かという観点になると考える。客観的に教師の職能開発の一環として研修が必要なものと認められれば、参加に対する心的抵抗感も提言することが期待できる。

中学校、高等学校は、日常的な生徒指導はもちろんあるが、教科専任制であるため、小学校教師に比べて時間の調整は可能な範囲が広く、猶予がある。そのため、一定の客観性をもって効果が担保されていれば、「企業」や「大学等の高等教育機関」での研修も参加しやすいと考えられる。また、総論的位置づけの研修ではなく、何か1つの分野の専門性に特化した研修を求めていることが伺える。企業や大学といった専門性を持った機関が提供できる情報をそれぞれのフィールドで提供することは、教師の消費者教育実践の視野を広げ関心を高めるものになっていると考えられる。

特別支援については、「行政以外の団体（NPO、NGO、業界団体他）」に回答が集まっていた。母数は少ないが、8名中6名がこの項目を選んでおり、非常に関心が高いことが伺える。これは、特別なニーズを持つ子どもへの教育を、行政や企業以外のセクターが展開しているという背景があるのではないだろうか。特別支援と一括りに扱っているが、そこで学ぶ子どもたちがもつ障がいの程度、質、課題は様々であり、対応する個別の教育プランが必要になってくる。つまり、画一化されたプログラムの提供ではなく、特定のニーズに応じた消費者教育とは何かを検討する場の提供が必要であると考えられる。そのため、研修としても求める講師は行政や企業、大学ではなく、個人のニーズに対応した教育、支援を展開している団体からの指導や助言を求めていると考えられる。

次に、教科との関連性に着目する。分析結果は、表3-16に示した通りである。

表3-16 望ましい研修の運営主体と教科との関連性（複数回答）

網掛け…検定の結果、有意な関連性が検出された項目

| | 全体 (N=277) | 社会科 (N=54) | 家庭科 (N=114) | 全科 (N=59) | その他 (N=50) | χ^2 乗検定 結果 |
|--------------------------------|---------------|---------------|----------------|--------------|---------------|--------------------------------|
| 消費生活 センター | 75.5% | 66.7% | 84.2% | 62.7% | 80.0% | $\chi^2=12.70$ d=3, p=0.005 |
| 行政以外の団体 (NPO、NGO、 業界団体他) | 36.5% | 35.2% | 36.8% | 32.2% | 42.0% | $\chi^2=1.169$ d=3, p=0.760 |
| 教育委員会 | 35.4% | 22.2% | 35.1% | 49.2% | 34.0% | $\chi^2=9.03$ d=3, p=0.029 |
| 企業 | 25.6% | 22.2% | 29.8% | 23.7% | 22.0% | $\chi^2=1.839$ d=3, p=0.607 |
| 大学等の 高等教育機関 | 13.4% | 16.7% | 15.8% | 6.8% | 12.0% | $\chi^2=3.379$ d=3, p=0.337 |

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
 3.2. アンケート調査からみる教師の消費者教育研修ニーズ

教科との関連性において、「消費生活センター」及び「教育委員会」に影響が見られる。「教育委員会」に当たっては全科の教師の関心が集まっており、これは先に挙げた小学校教師と連動した結果であると考えられる。小学校の教師は、限られた時間を有効に使うために「教育委員会」によって高い優先順位に位置づけられる研修への参加を期待していることが示唆された。

次に有意差が検出されたのは「消費生活センター」である。家庭科教師の84.2%が実践を期待していることが特徴であろう。ヒアリングでも全ての自治体の研修において「家庭科教師」の参加率の高さが指摘されていた。家庭科の教師は特に消費生活にまつわる情報収集源としてセンターの活用を視野に入れていることが示されたと考えられる。また、他教科や事務のイメージも「消費生活＝家庭科」のイメージが形成され、センターに関する情報が入りやすい環境にあると考えられる。他教科の教師に当たっても、これらのセンターの有効活用の方法、児童・生徒たちの生活とのつながりを提示することで、より関心が高まると考えられる。

また、「消費生活センター」のみ、勤続年数と関連性があり、表 3-17 にその結果を示した。勤続年数の長いほど、「消費生活センター」による研修を期待していることが明らかになった。

表 3-17 勤続年数別 消費生活センターによる研修を希望する割合

| 勤続年数 | 割合 |
|--------------------------------|-------|
| 5年未満 (N=37) | 59.5% |
| 5年以上10年未満 (N=28) | 67.9% |
| 10年以上20年未満 (N=48) | 68.8% |
| 20年以上30年未満 (N=106) | 75.5% |
| 30年以上 (N=70) | 87.1% |
| $\chi^2=11.80$ d=4, p=0.019 | |

かながわ中央消費生活センターでは授業実践や新しい情報収集にかかる有益な情報提供を研修という形で行っている。神奈川県教師の「消費生活センター」研修に対する期待度の高さは、長年、神奈川県で教職を就いている教師たちの信頼を得た結果であることが伺える。神奈川県における消費生活センターの取り組みと研修について実態を把握する必要性が示唆された。

なお、自由記述からは「分かりやすい、説明をする団体ならどこでもよい、かみくだいて説明できるようにしなければならないから。(男性,5年未満,小学校,全科)」という回答が得られた。講座を実施する主体による、明確な情報提供、客観性、信憑性の高い情報の提供が求められている。実施主体よりも、実施テーマが教師の最も重要な判断材料として機能していることが伺える。

以上のように、講座を構成するテーマ、講座形式、実施主体は、教師の属性と連動していることが明らかになり、教師のニーズは広く、様々な領域、方法に分布していると考えられる。しかし、テーマは児童・生徒の認識や教科内容に強く左右され、講座形式は日常の授業実践に即役立つことを重視する傾向にあることが伺えた。実施主体は、教師の立場や日常の業務環境の違いから、研修の参加のしやすさ、専門性への期待によって選択が異なることが示された。以上のようなニーズを的確に把握したうえで既存の研修成果を分析

し、研修プログラムを提案する必要性があると考ええる。

3.2.2.2. 「研修に関するニーズ」と教師の属性との関連

研修を構成する要素についての具体的なニーズを整理した。続いて、研修そのものの必要性、参加希望また、研修を通して具体的にどのようなことができるようになりたいと考えているのか、研修成果としての期待についての結果を整理することとした。

まず、研修に対する必要性と、参加希望について、全体の傾向を図 3-4 に示した。

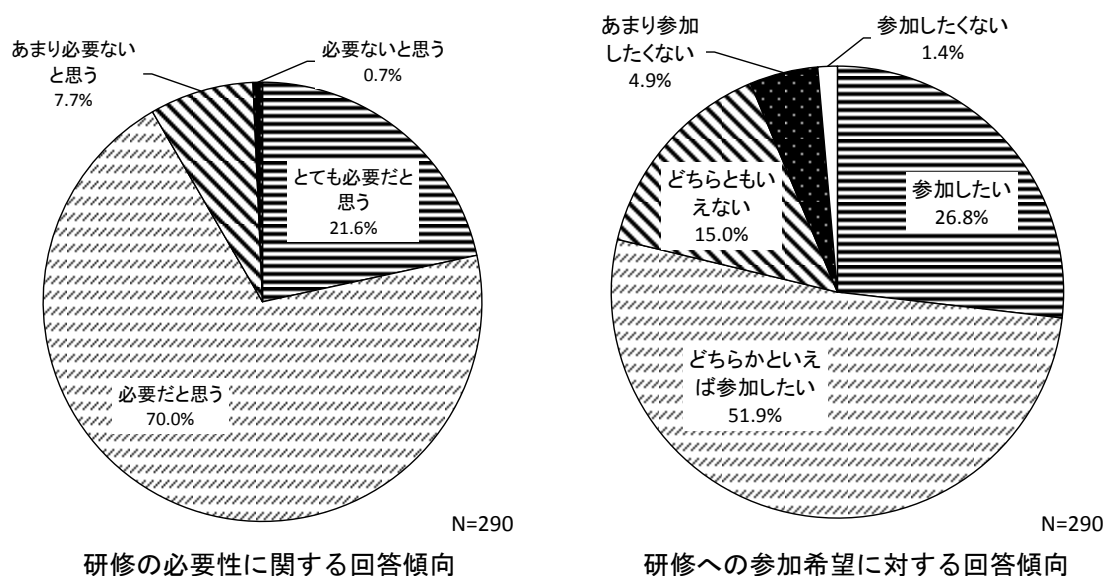


図 3-4 研修の必要性及び参加希望に対する全体の回答傾向

9 割の回答者がその必要性を感じている。アンケート回答者は「消費者教育」に関心を持つ教師が多く、必要性を感じている回答者に偏る傾向にあることも懸念されるが、消費者教育の知名度の拡大、理解の深化に伴い、教師のニーズも高まっている可能性も示唆される。また、参加希望については、若干割合が下がったものの、積極的関心を示した回答者は全体の 78.7%と 8 割近い値となった。消費者教育実践に対する必要性を感じているからこそ、参加意欲も高いという教師のニーズと参加可能性との関連性が示されたといえよう。

続いて、具体的にどのような教師が必要性を感じ、参加したいと考えているのか、属性との関連性の中でも「校種」及び「教科」に焦点を当て、分析した。表 3-18 及び 3-19 に、消費者教育に関する研修の必要性と、参加希望の有無と属性との関連性を示した。

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
3.2. アンケート調査からみる教師の消費者教育研修ニーズ

表 3-18 研修の必要性と担当教科・校種との関連性 (%)

| | | とても必要だと思う | 必要だと思う | あまり必要ないと思う | 必要ないと思う | X ² 乗検定結果 |
|------|--------------|-----------|--------|------------|---------|--|
| 全体 | | 21.6 | 69.9 | 7.5 | 0.7 | |
| 担当教科 | 社会科 (N=54) | 22.2 | 72.2 | 5.6 | 0.0 | X ² =33.4 df=9 p<0.001 |
| | 家庭科 (N=115) | 34.8 | 61.7 | 3.5 | 0.0 | |
| | 全科 (N=59) | 11.9 | 72.9 | 11.9 | 3.4 | |
| | その他 (N=51) | 5.9 | 80.4 | 13.7 | 0.0 | |
| 校種 | 小学校 (N=113) | 10.6 | 77.0 | 10.6 | 1.8 | X ² =17.0 df=12 p=0.049 |
| | 中学校 (N=113) | 28.3 | 67.3 | 4.4 | 0.0 | |
| | 高等学校 (N=47) | 27.7 | 63.8 | 8.5 | 0.0 | |
| | 特別支援学校 (N=8) | 3.4 | 2.5 | 4.5 | 0.0 | |

表 3-19 研修への参加希望と担当教科・校種との関連性 (%)

| | | 参加したい | どちらかといえば参加したい | どちらともいえない | あまり参加したくない | 参加したくない | X ² 乗検定結果 |
|------|--------------|-------|---------------|-----------|------------|---------|--|
| 全体 | | 26.7 | 51.7 | 15.1 | 4.8 | 1.4 | |
| 担当教科 | 社会科 (N=54) | 14.8 | 59.3 | 22.2 | 3.7 | 0.0 | X ² =47.5 df=15 p<0.001 |
| | 家庭科 (N=115) | 45.2 | 46.1 | 6.1 | 2.6 | 0.0 | |
| | 全科 (N=59) | 10.2 | 52.5 | 25.4 | 6.8 | 5.1 | |
| | その他 (N=51) | 21.6 | 51.0 | 17.6 | 7.8 | 2.0 | |
| 校種 | 小学校 (N=113) | 12.4 | 59.3 | 19.5 | 6.2 | 2.7 | X ² =26.0 df=12 p=0.011 |
| | 中学校 (N=113) | 31.0 | 51.3 | 12.4 | 4.4 | 0.9 | |
| | 高等学校 (N=47) | 46.8 | 38.3 | 10.6 | 4.3 | 0.0 | |
| | 特別支援学校 (N=8) | 25.0 | 50.0 | 25.0 | 0.0 | 0.0 | |

双方の属性と関連性が見られた。担当教科においては、家庭科、社会科の教科担当の教員、ニーズは、他の教科と比較して、強い傾向にある。特に家庭科教員の参加意欲は高く、参加希望者が 9 割を超えている。家庭科の教師の関心が高い傾向として、家庭科の学習指導内容として教科領域の一つとして存在しており、他教科以上に、教科教育での消費者教育実践の必要性、意義を感じていることが伺える。生活全般を扱う家庭科において、消費行動は全ての場面に通ずる考え方であり、食生活や住生活といった別領域での教育実践のヒントも得られると考えられる。

また、教科担任制である中学校、高等学校の教員のニーズも、小学校教員と比べて高い結果となった。研修への参加に対し、「参加したい」、「どちらかといえば参加したい」という教員は約 7 割であり消極的な回答は 5%程度である。しかし、小学校教員は消極的な項目に回答した教員が 1 割程度みられた。神奈川では、教育委員会の官制研修はまだ展開されていない。つまり、消費者教育が官制研修の一つの枠組みとして展開されるようになれば、

小学校教師の関心も高まることが期待できる。

この中で、参加希望に対して、「どちらともいえない」、「あまり参加したくない」、「参加したくない」と回答した教員(N=63)に、研修に参加しにくい下記の要因(8項目)について、複数回答可で尋ねた。

- | | |
|--------------------|--------------------|
| 1. 講座・研修の存在を知らなかった | 2. 講座のテーマや内容に興味がない |
| 3. 講師に興味がない | 4. 参加した後の報告がわずらわしい |
| 5. 申し込みの手続きがわずらわしい | 6. 研修として認められていない |
| 7. 他の講座・研修で忙しい | 8. 部活動、会議などの校務で忙しい |

その結果、「部活動、会議などで忙しい」(60.9%)、「他の講座・研修で忙しい」(38.1%)、「講座・研修の存在を知らなかった」(19.0%)、「講座・研修のテーマや内容に興味がない」(19.0%)といった日々の校務の忙しさが目立った。他の解答においては1割を満たない結果となった。さらに、自由記述においては「授業で触れる程度しか時間がとれない」、「自分なりに関心をもって情報を収集している」といった指摘があった。

授業の中で、十分な実践の時間が確保されていない場合、研修という時間がかかる支援の活用に到らない可能性が懸念される。消費者教育に対して関心を持っていない研修や支援を活用するまでのプロセスを明らかにする必要があると考える。

次に、研修に対して期待することについて尋ねた全体傾向を図3-5に示す。

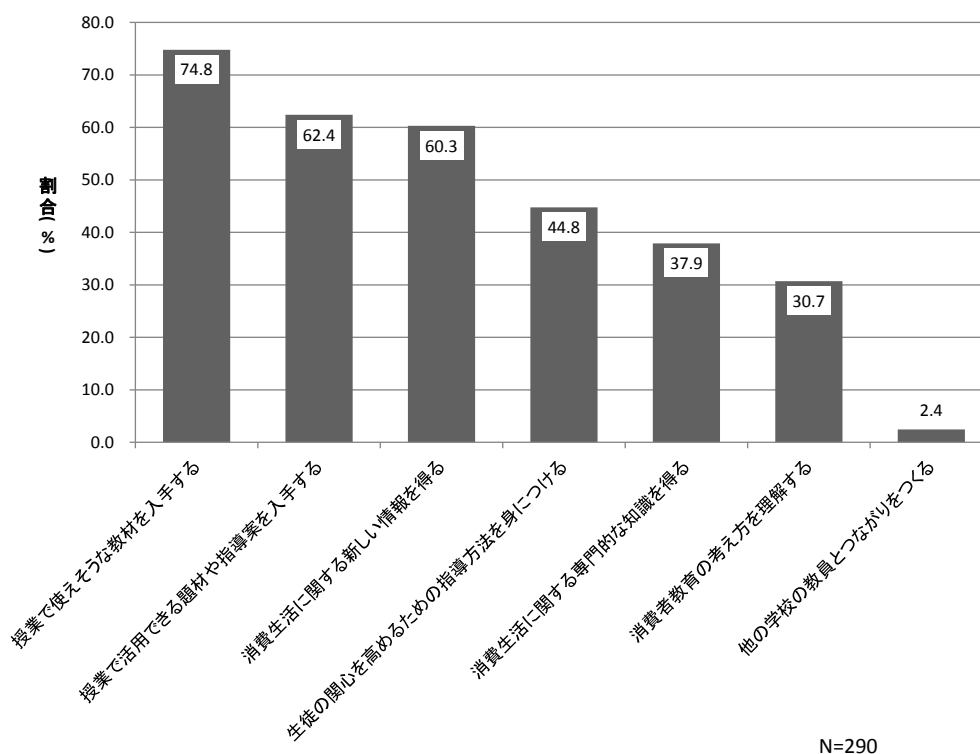


図3-5 研修に対する期待の全体傾向(複数回答)

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
 3.2. アンケート調査からみる教師の消費者教育研修ニーズ

授業活用を視野に入れた研修への期待が高まっている。教材、題材、指導案といった具体的なリソースの提供が研修を通じて必要である。しかし、リソースをただ提供するのではなく、どのように活用されているのかを検討する必要もあろう。また、リソースそのもののニーズについても追及する必要があると考えた。

また、同じ授業開発の視点から検討すると、「指導方法」という項目にも回答が集まると考えたが、他に項目に比べると相対的に低い割合となった。教育実践的視点を取り入れる研修は教育委員会による官制研修でも実施されている可能性があり、「消費者教育」という枠で限定をせずとも学ぶ機会に恵まれていることが予想される。そのため、回答者の割合が下がったのではないかと考えられた。

続いて、「消費生活に関する新しい情報を得る」という項目に回答が集まっている。情報社会によって、自由に大量の情報にアクセスすることができ、生活価値の多様化はさらに加速していると考えられる。教師自身も今社会で何が起き、子どもたちの身の回りで発生している事柄を正確に捉えられていないことが懸念される。新しい情報、制度の変化、社会的課題を取り込んだ教育実践の展開を検討していることが伺える。

最後に「消費者教育の考え方を理解する」は3割、「他の学校の教員とつながりをつくる」にいたっては1割を超えない、という結果になった。消費者教育の理論そのものや考え方についての動きよりも、教育現場では「子どもにとってどのような効果があるのか、どのような子どもを育てるのか」という実践への関心が集まっていると考えられる。研修そのものに対して受動的なイメージがあり、研修が共同の場面になることは少ないことが明らかになった。教師同士の意見交換や、実践の交流といった場といったイメージが形成されていないことが伺えた。

これらの研修に対する期待と、属性との相関を表3-20に示した。

表3-20 研修への期待と属性との相関

色つきセル…検定の結果、有意な関連性が検出された項目

| | | 性別 | 勤続年数 | 校種 | 担当教科 | 担当持ち時間数 | 役職 |
|------------------------|------|------|-------|-------|-------|---------|-------|
| 消費生活に関する新しい情報を得る | 相関係数 | .186 | .010 | .119 | -.063 | -.063 | -.121 |
| | 有意確率 | .002 | .861 | .047 | .296 | .289 | .060 |
| 消費生活に関する専門的な知識を得る | 相関係数 | .063 | .030 | .169 | -.044 | -.053 | .000 |
| | 有意確率 | .287 | .611 | .005 | .464 | .380 | .994 |
| 授業で使える教材を入手する | 相関係数 | .095 | .033 | -.069 | -.076 | -.100 | .010 |
| | 有意確率 | .107 | .572 | .251 | .207 | .093 | .882 |
| 授業で活用できる題材や指導案を入手する | 相関係数 | .086 | .092 | .042 | -.049 | .055 | .047 |
| | 有意確率 | .145 | .116 | .489 | .415 | .356 | .468 |
| 生徒の関心を高めるための指導方法を身につける | 相関係数 | .064 | -.102 | .095 | -.134 | .070 | -.079 |
| | 有意確率 | .277 | .084 | .114 | .026 | .239 | .222 |
| 消費者教育の考え方を理解する | 相関係数 | .000 | .067 | -.154 | .147 | -.034 | .032 |
| | 有意確率 | .994 | .255 | .010 | .014 | .568 | .620 |
| 他の学校の教員とつながりをつくる | 相関係数 | .071 | -.076 | .031 | -.034 | -.013 | -.026 |
| | 有意確率 | .227 | .199 | .609 | .574 | .827 | .683 |

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
 3.2. アンケート調査からみる教師の消費者教育研修ニーズ

校種、担当教科との関連性が強く見られる。校種においては、情報収集や知識の獲得、理論形成よりも専門的な内容の充足に相関が見られている。校種別の回答の偏りから子どもの発達に則した、教師の研修に対するニーズの違いを明確にすることができると思う。

担当教科からは、指導方法と理論形成に対する期待となっている。実験系、実践事例を求めている家庭科教師が多かったことから、テーマに合う体験的な授業の指導方法に関心が集まっていることが予想される。以上を踏まえ、この二項目に着目し、研修の期待との χ^2 乗検定を行った。校種との関わりを表 3-21 に、教科との関わりを表 3-22 に示した。

表 3-21 研修への期待と校種との関連性

網掛け…検定の結果、有意な関連性が検出された項目

| | 小学校 (N=111) | 中学校 (N=113) | 高等学校 (N=48) | 特別支援 学校 (N=8) | χ^2 乗検定 結果 |
|----------------------------|----------------|----------------|----------------|---------------------|---------------------------------|
| 授業で使える教材を入手する | 75.7 | 77.9 | 70.8 | 50.0 | $\chi^2=3.64$ d=3, p=0.303 |
| 授業で活用できる題材や 指導案を入手する | 58.6 | 67.3 | 62.5 | 62.5 | $\chi^2=1.82$ d=3, p=0.611 |
| 消費生活に関する新しい情報 を得る | 49.5 | 68.1 | 66.7 | 50.0 | $\chi^2=9.39$ d=3, p=0.024 |
| 生徒の関心を高めるための 指導方法を身につける | 34.2 | 53.1 | 45.8 | 37.5 | $\chi^2=8.30$ d=3, p=0.040 |
| 消費生活に関する専門的な 知識を得る | 28.8 | 37.2 | 56.3 | 37.5 | $\chi^2=10.793$ d=3, p=0.013 |
| 消費者教育の考え方を理解す る | 42.3 | 23.9 | 25.0 | 25.0 | $\chi^2=10.186$ d=3, p=0.017 |
| 他の学校の教員とつながりを つくる | 1.8 | 1.8 | 4.2 | 0.0 | $\chi^2=1.25$ d=3, p=0.741 |

表 3-22 研修への期待と担当教科との関連性

網掛け…検定の結果、有意な関連性が検出された項目

| | 社会科 (N=54) | 家庭科 (N=115) | 全科 (N=59) | その他 (N=50) | χ^2 乗検定 結果 |
|----------------------------|---------------|----------------|--------------|---------------|----------------------------------|
| 授業で使える教材を入手する | 77.8 | 79.1 | 67.8 | 72.0 | $\chi^2=3.15$ df=3, p=0.37 |
| 授業で活用できる題材や指導案を 入手する | 61.1 | 67.8 | 57.6 | 56.0 | $\chi^2=2.92$ df=3, p=0.40 |
| 消費生活に関する新しい情報を得る | 51.9 | 76.5 | 49.2 | 50.0 | $\chi^2=19.6$ df=3, p=0.00021 |
| 生徒の関心を高めるための指導方 法を身につける | 46.3 | 54.8 | 27.1 | 36.0 | $\chi^2=13.7$ df=3, p=0.0034 |
| 消費生活に関する専門的な知識を 得る | 31.5 | 49.6 | 25.4 | 34.0 | $\chi^2=11.8$ df=3, p=0.0081 |
| 消費者教育の考え方を理解する | 18.5 | 29.6 | 39.0 | 36.0 | $\chi^2=6.41$ df=3, p=0.093 |
| 他の学校の教員とつながりをつくる | 3.7 | 2.6 | 0.0 | 4.0 | $\chi^2=2.29$ df=3, p=0.52 |

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
3.2. アンケート調査からみる教師の消費者教育研修ニーズ

実践に関する「授業で使える教材を入手する」、「授業で活用できる題材や指導案を入手する」の上位2項目はいずれの属性とも有意な関連性は検出されなかった。属性を問わず、様々な教師が実践につながる研修を求めていることが確認できた。

「消費生活に関する新しい情報を得る」、「生徒の関心を高めるための指導方法を身につける」という項目に対しては、校種、担当教科ともに影響が検出された。

中学校及び高等学校の家庭科教師の割合。また、「生徒の関心を高めるための指導方法を身につける」においては、社会科教師の割合も高いことが伺える。社会科も、従来の講義形式のみの受動的な授業イメージを崩すためにも、指導方法の活用が求められていると考える。また、家庭科は日々の生活を扱う領域であり、日常生活に影響する制度、知識の変化は常に更新される必要がある。そこで、定期的に情報を更新し、実践の内容をより新しく作り変えていく支援が求められる。研修では専門家の話を聞くことができるため、テレビやインターネットといったメディア、書籍、新聞などとは異なる視点で生活を俯瞰することができる点もメリットであると考えられる。

3.2.2.3. 消費者教育の捉え方と研修ニーズとの関連性

最後に、教師の校種や担当教科、性別といった属性ではなく、消費者教育の目標や位置づけの捉え方が研修ニーズにどのように影響しているのか検討することとした。この項目は、属性以上に回答数の偏りが見られたため、相関関係を中心に分析、考察を行った。なお、正の相関が検出された場合、どちらの回答率も高まっていることを示し、負の相関が検出された場合、どちらか一方の回答率が落ち込んでいることを示している。

家庭科の教師に限定して、分析を行うべきであるが、消費者教育をどのように展開すべきかわからないという家庭科教師の母数は極めて小さい(N=11)。しかし、本調査の目的として、積極的に消費者教育を実践してこなかった教師や消費者教育に苦手意識を持つ教師のニーズ特性を把握することにある。家庭科教師の多くが消費者教育の必要性を感じ、実践をしている一方で、授業実践に対して十分な理解が形成されていない教師の存在もインタビューから明らかになっている。そこで、消費者教育理解が形成されていない教師の支援は家庭科教師にも援用可能であると考え、全教科合わせた母数全体の特徴を捉えることとする。

まず、研修テーマと捉え方との相関を表 3-23 に示した。

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
 3.2. アンケート調査からみる教師の消費者教育研修ニーズ

表 3-23 消費者教育の捉え方と研修テーマのニーズとの関連性

色つきセル…検定の結果、有意な相関が検出された項目

| | | 製品 安全 | 食品 安全 | 悪質 商法 (契約) | 環境 | 金融 | 法教育 | 情報 ケータイ・ インター ネット | 食育 | 家計 管理 | 子ども に身近 な消費 者トラ ブル | 相談 窓口の 使い方 | 広告・ 表示 |
|---------------------|------|----------|----------|------------------|-------|-------|-------|----------------------------|-------|----------|--------------------------------|------------------|-----------|
| 複数教科で実践されるものである | 相関係数 | .095 | .061 | .181 | .098 | .155 | .093 | .043 | .028 | .063 | .184 | .076 | .102 |
| | 有意確立 | .106 | .299 | .002 | .094 | .008 | .114 | .461 | .631 | .281 | .002 | .195 | .084 |
| 学習指導要領に内容が記述されている | 相関係数 | .210 | .095 | .024 | .170 | -.046 | -.113 | .024 | .065 | .112 | .061 | .034 | .025 |
| | 有意確立 | .000 | .105 | .685 | .004 | .436 | .054 | .683 | .269 | .058 | .302 | .563 | .669 |
| 教科書に内容が記述されている | 相関係数 | .069 | .051 | .063 | .134 | .072 | .009 | .036 | .174 | .046 | .101 | .025 | .063 |
| | 有意確立 | .240 | .383 | .283 | .022 | .219 | .873 | .543 | .003 | .436 | .086 | .671 | .287 |
| 消費者被害の未然防止について扱う | 相関係数 | .075 | -.056 | .235 | -.054 | .122 | -.025 | .084 | -.127 | .079 | .088 | .133 | .001 |
| | 有意確立 | .205 | .346 | .000 | .357 | .038 | .675 | .153 | .031 | .179 | .136 | .023 | .988 |
| 家計管理・金銭管理について扱う | 相関係数 | .010 | .063 | -.068 | -.039 | .132 | .028 | -.063 | .000 | .295 | .073 | .002 | .022 |
| | 有意確立 | .871 | .285 | .250 | .513 | .024 | .634 | .287 | .995 | .000 | .215 | .977 | .708 |
| どう授業展開すればいいのかわかっている | 相関係数 | -.012 | -.037 | -.085 | .076 | .043 | -.026 | .052 | .065 | .017 | -.027 | -.066 | -.048 |
| | 有意確立 | .845 | .532 | .148 | .196 | .471 | .662 | .375 | .271 | .774 | .653 | .265 | .415 |
| 各家庭で行うべきである | 相関係数 | .050 | .032 | -.036 | .038 | -.005 | -.037 | .056 | .030 | -.076 | -.004 | .030 | .074 |
| | 有意確立 | .396 | .582 | .537 | .517 | .930 | .536 | .340 | .610 | .199 | .949 | .609 | .207 |
| 学校教育の場で行うべきである | 相関係数 | .146 | .080 | .093 | .031 | .020 | .075 | .052 | .002 | .056 | .045 | .011 | .190 |
| | 有意確立 | .013 | .173 | .114 | .600 | .740 | .200 | .378 | .976 | .340 | .447 | .857 | .001 |

複数教科での実践を求める教師は、「悪質商法（契約）」、「金融」、「子どもに身近な消費者トラブル」に関心が集まっていた。金融や子どもの実態など、教科の枠を超える総合的な項目が上がったが、食育や環境との関連性は見られなかった。自然環境との関わりよりも社会的な環境との関わりに関心が高いことが予想される。

続いて、学習指導要領や教科書の記載があると回答した教師は、「環境」との関連性が見られたことも特徴として挙げられるだろう。環境教育に関する授業実践の必要性の差し迫られているのは、家庭科でも領域が新設されたことから示唆される。すなわち、教科内容の改訂や教科指導を規定する資料の改訂が教師の関心や研修の必要性に影響を与えたことが予想される。また、家計管理や消費者被害の未然防止は関連するテーマとの相関が高まっており、消費者教育の捉え方が、研修のニーズに色濃く反映されることが示されている。

一方、消費者被害の未然防止を扱う、と捉えている教師は「食育」との負の相関がみられた。これは、消費者被害に限定した教育として捉えている教師が、他領域や日常生活との関連性につなげるような視点を持っていないことが懸念される。被害未然防止に留まる教師の視野を広げる仕掛けが必要であると考えられる。

最後に、授業展開に困難を抱えている教師において、全ての項目で相関がみられなかったことが挙げられる。この要因として、そもそも消費者教育の授業イメージが形成されていないため、どのような情報が提供されているのか、テーマが示されても具体的な研修内容が想起されなかったことが懸念される。家庭教育にゆだねるとした教師も相関がみられないが、これは消費者教育がどのようなものか、というイメージがあるうえで、家庭教育にゆだねているため、教師自身はあまり研修ニーズを感じていないことが要因であると考え、消費者教育が困難を抱えている教師とは異なる傾向であると考えられる。

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
3.2. アンケート調査からみる教師の消費者教育研修ニーズ

次に、研修の形態との関連性について検討する。表 3-24 の通り、相関が検出された。

表 3-24 消費者教育の捉え方と研修テーマのニーズとの関連性

色つきセル…検定の結果、有意な相関が検出された項目

| | | 講義 | 実験 | ワークショップ (教材開発、 授業開発等) | 実践紹介 | 施設見学 |
|--------------------|------|-------|-------|-----------------------------|-------|-------|
| 複数の教科で実践されるものである | 相関係数 | .073 | -.035 | .086 | .117* | .114 |
| | 有意確立 | .215 | .556 | .143 | .047 | .053 |
| 学習指導要領に内容が記述されている | 相関係数 | .020 | .017 | .103 | .108 | .001 |
| | 有意確立 | .732 | .779 | .079 | .067 | .984 |
| 教科書に内容が記述されている | 相関係数 | .044 | .082 | .028 | .093 | -.033 |
| | 有意確立 | .451 | .167 | .639 | .115 | .574 |
| 消費者被害の未然防止について扱う | 相関係数 | -.071 | .028 | .075 | .091 | .056 |
| | 有意確立 | .229 | .636 | .201 | .121 | .341 |
| 家計管理・金銭管理について扱う | 相関係数 | -.009 | .070 | .201** | .049 | .088 |
| | 有意確立 | .882 | .237 | .001 | .403 | .136 |
| どう授業展開すればいいのか困っている | 相関係数 | .026 | .019 | -.064 | -.028 | -.039 |
| | 有意確立 | .665 | .745 | .278 | .632 | .505 |
| 各家庭で行うべきである | 相関係数 | .022 | .004 | .108 | -.028 | .003 |
| | 有意確立 | .707 | .952 | .068 | .639 | .954 |
| 学校教育の場で行うべきである | 相関係数 | .114 | .139* | .097 | .052 | .020 |
| | 有意確立 | .052 | .018 | .100 | .379 | .738 |

まず、複数の教科で消費者教育を実践する必要があると捉えている教師は、実践紹介を求める傾向があった。これは消費者教育の教科を超えた総合的な教育が可能であるという特徴や、目標や内容について一定の理解が形成されたものの、それを自分自身の授業実践としてどのように形にしていけるかを課題に感じていることが要因であると考えられる。消費者教育に関心を持ち、授業作りに挑戦しようとする教師を支える手立てとして、授業実践の紹介や、教師同士で授業を開発するワークショップなどが有効であることが示唆された。

家計管理・金銭管理の扱いと、ワークショップとの有意な関連性が示された。児童・生徒にとって、家計管理は自身のお小遣いの範囲での学習となる。高等学校では将来を見通した家計管理についても扱うことができるが、生徒自身が将来の生活を、実感を持って認識していなければ、教育効果は十分に得られないことが懸念される。お金を管理するという家庭環境に踏み込む可能性の内容や、抽象的になりがちな部分の授業化において示唆を得ることが目的であると考えられる。

学校教育の場で行うべきであると回答した教師について、実験との相関が検出された。家庭では扱うことのできない実験器具を活用し、日々の生活の様々な事象を科学的に検証することに意義を見出している実態が反映されていると考えられる。

研修の形式においても、授業展開に困難を抱えている教師、家庭教育にゆだねる教師は相関が検出されていない。消費者教育において体験的な活動を導入することの意義や、情

3. 消費者教育に関する教員研修ニーズからみえる支援の課題
3.2. アンケート調査からみる教師の消費者教育研修ニーズ

報を更新することの意義などを十分把握できていないことが要因であると考えられる。家庭教育にゆだねる教師もテーマ同様、教師自身が必要性を感じていないことが要因であろう。

最後に、消費者教育の捉え方と、研修への期待について検討する。表 3-25 に相関関係を示す。

表 3-25 消費者教育の捉え方と研修への期待との関連性

色つきセル…検定の結果、有意な相関が検出された項目

| | | 消費生活に関する新しい情報を得る | 消費生活に関する専門的な知識を得る | 授業で使える教材を入手する | 授業で活用できる題材や指導案を入手する | 生徒の関心を高めるための指導方法を身につける | 消費者教育の考え方を理解する | 他の学校の教員とつながりをつくる |
|--------------------|------|------------------|-------------------|---------------|---------------------|------------------------|----------------|------------------|
| 複数の教科で実践されるものである | 相関係数 | .127* | .149* | .098 | .189** | .185** | -.027 | .011 |
| | 有意確立 | .030 | .011 | .095 | .001 | .002 | .650 | .852 |
| 学習指導要領に内容が記述されている | 相関係数 | .163** | .090 | .026 | .058 | .019 | .061 | -.040 |
| | 有意確立 | .005 | .128 | .655 | .325 | .753 | .304 | .500 |
| 教科書に内容が記述されている | 相関係数 | .121* | .062 | -.009 | .126* | .027 | -.036 | -.003 |
| | 有意確立 | .039 | .295 | .876 | .032 | .648 | .544 | .961 |
| 消費者被害の未然防止について扱う | 相関係数 | .158** | .035 | .033 | .025 | .096 | -.008 | .019 |
| | 有意確立 | .007 | .551 | .571 | .672 | .104 | .891 | .749 |
| 家計管理・金銭管理について扱う | 相関係数 | .159** | .173** | .110 | .130* | .079 | .018 | .126* |
| | 有意確立 | .007 | .003 | .063 | .027 | .180 | .762 | .032 |
| どう授業展開すればいいのか困っている | 相関係数 | -.088 | -.136* | .021 | .114 | -.122* | .143* | .079 |
| | 有意確立 | .134 | .021 | .728 | .053 | .037 | .015 | .178 |
| 各家庭で行うべきである | 相関係数 | -.091 | .036 | .158** | .083 | .156** | .057 | -.072 |
| | 有意確立 | .121 | .547 | .007 | .159 | .008 | .333 | .221 |
| 学校教育の場で行うべきである | 相関係数 | .129* | .177** | .146* | .086 | .241** | .042 | .041 |
| | 有意確立 | .029 | .003 | .013 | .144 | .000 | .476 | .486 |

研修の期待との関連性について、各種項目との相関が検出された。相関が検出された項目が多いため、特に重要な要素を示す。

まず、消費生活に関する新しい情報を得る、という項目においては、学校消費者教育にネガティブな印象を持っていることを示唆する二項目を除き、全ての項目で正の相関がみられた。授業における情報更新は、どのような教師にとっても重要である。消費者教育に関する実践の開発において、学校の机の上だけで学ぶことだけではなく、社会や地域との積極的な関わりが求められていることを示唆している。消費者教育を通して、地域や生活に根差した最新の情報やものの見方を児童・生徒に身に付けさせたいと教師が認識していると考えられる。

続いて、消費者教育の授業実践に理解があり、複数の教科で実践されるものであると捉える教師は、消費生活に関する専門的で、タイムリーな情報を求めている。同時に、指導案や題材と、それらを活用した効果的な指導方法について理解を深めたいと考え、積極的に消費者教育の実践をより良いものにしようとする教師の意思が伺える。授業で使える教材は既に手元にあり、それらの教材をどのように活用し授業を展開するか、ということに

関心が集まっていると考える。

一方、消費者教育をネガティブに捉えている教師の相関について検討する。

各家庭での教育にゆだねるという回答をした教師の相関を見ると、教材と指導法の入手に正の相関がみられる。この結果から、家庭教育にゆだねるという判断は、消費者教育に関する授業を教師自身が展開することに不安を感じていることが要因であると推察される。有効な教材や指導法を得て、実践への自信がついたら、児童・生徒の関心を高める授業を行いたい、という認識が背景にあると考えられ、学校消費者教育の必要性を感じている可能性も示唆される。

しかし、消費者教育の授業実践について、全くイメージが形成されておらず、どのように授業実践を展開したらいいかわからない、と回答した教師の傾向を見ると、専門的な知識の獲得と生徒の関心を高めるための指導法の獲得について、負の相関がみられ、これらの項目についての研修の必要性を感じていないことが明らかになった。一方で、消費者教育の考え方を理解するという項目と正の相関が検出された。よって、消費者教育をどのように展開すべきか具体的なイメージが形成されていない教師には、消費者教育の目的や理念を提供する研修が求められているといえよう。研修は官制研修を通して、教科や学校段階に対応させながら、消費者教育像を形成する取り組みが求められる。全ての教師に展開されるべきであり、教育行政による支援の必要性が示された。

以上のアンケート結果から、学校段階、担当教科、性別、勤続年数だけではなく、消費者教育の捉え方もまた研修ニーズに影響を与えていることが示された。消費者教育が教科の枠を超えて実践可能であると捉えている教師は、消費者教育そのものに対して一定の理解と、授業実践経験があることが示唆された。研修に対する関心も高く、自身の授業実践をより効果的にするための取り組みに積極的に参加しようという、消費者教育の実践に対する意欲が伺えた。

一方で、消費者教育の実践に自信がない教師や、具体的な授業イメージが形成されていない教師に対して、消費者教育の目的や理念を理解し、実践に対する自信をつけるための取り組みが必要であると考えられる。

本調査は調査母数のサイズと偏りが統計結果に及ぼしている影響が懸念されるが、一定のニーズ傾向を把握するうえで有意義であったと考える。今後は、項目設定をより具体的なものにした調査票を設計し、教師自身の生活経験や地域の環境が与える影響なども含め、より広い範囲での調査を展開する必要があると考える。

3.3. 小括

本章では、神奈川県教師を対象に実施した、研修ニーズに関するアンケート調査から、学校教育における消費者教育の定着に向けた、既存支援の課題を示し、教師の特性に応じた支援のニーズを把握することを目的としていた。よって、本節では取りまとめとして、アンケート調査の分析から、家庭科教師のみの特徴を抽出して教育現場のニーズ及び教師の特性と研修ニーズの特色について検討する。

第1節では、家庭科教師の消費者教育に対するニーズ調査や教師自身の職能に関する意識調査等の各種先行研究と仮説から、調査票の設計を行った。

第2節では、第1節で作成した調査票を用いて、郵送法によるアンケート調査を実施し、結果を分析した。消費者教育の研修を構成する、テーマ、講座形式、実施主体に対するニーズはが校種、担当教科、勤続年数の影響を受けており、学校文化の特徴を受けて、ニーズは多様化していることを明らかにしてきた。

まず、家庭科教師のニーズが高い傾向にあった研修テーマの上位3項目は「子どもに身近な消費者トラブル」69.0%、「食品安全」61.2%、「悪質商法」50.9%であった。食生活を扱う「食育」は31.0%、生活のリスクについて扱う「製品安全」は31.0%と、回答者は3割程度にとどまり、他教科の教師とも関心の程度に変化は見られなかった。消費者教育が他領域と関連付けながら実践可能であること、消費者の権利や責任という抽象的な概念を、実際の事件や事故を基に検討することができるなど、題材として教科とのつながりを積極的に伝える必要性項目であると考えた。消費者教育と関連づいている全てのテーマに対して関心を持っているわけではないと考えられる。また、「環境」37.9%、「広告・表示」24.1%については全体の回答者数としては割合的に少ないが、他教科に比べて有意に関心が高い傾向がみられた。持続可能な開発を日常生活の見直しの視点として価値づけることは、家庭科教育の社会的意義を高めると考える。さらに、広告・表示や製品安全は食品をめぐる偽装表示の問題、安全性の問題と連動して関心が高まっていることが伺える。また研修に対する期待に関する項目から、新しい情報を積極的に求めていることから、日常の生活に係るニュースや情報に対して敏感であり、研修に対して消費生活に関する情報更新を求めていることが伺える。

次に、研修の形式に関する項目から、家庭科教師は「実践紹介」(73.9%)について関心が高く、日々の授業実践のヒントとなる題材を求めていることが明らかになった。既存実践の紹介であることから、すでに教科書や学習指導要領とも関連付けられているため、明日の授業にも援用しやすい支援に対して関心が高いということが示された。また、次いで「ワークショップ(教材開発、授業開発等)」も63.5%の回答者が選択していた。受動的な研修ではなく、その場で学んだことを題材として実践化するまでを研修で求めていることが明らかになった。授業や教材を研究するという実践的な課題を研修に組み込むことで、消費者教育と家庭科とのつながりを個々の教師が考え、共有できる場になることが期待できる。この背景として、家庭科教師は各校に1名というケースが非常に多く、校内研修が十分展開され

ていない学校に配属された場合、授業実践の評価を受ける機会がなく、自身の授業実践の有効性について第三者を交えた検討ができないため、他の教師との関わりがある研修にその機能を期待していることが示唆された。

また、「実験」について他教科では2割に満たない一方で、家庭科教師の31.3%選択しており、有意差も検出された。家庭科の時間数の多くが実習であることは、インタビュー調査からも明らかになった。実体験を持って知識を学び、実生活に還元していくという教科の目標に沿って児童・生徒が体験的に学ぶことができる題材を探していることが伺えた。

「講義」形式にも家庭科教師の38.3%の教師が、関心があると回答している。そこで、研修への期待に関する項目の結果を見てみると、「消費生活に関する新しい情報を得る」は76.5%の教師が回答していた。「消費生活に関する専門的な知識を得る」には49.6%と5割程度であったが、他教科に比べて有意に回答者数が多い結果となった。教育現場や教科書だけで得られる情報には限りがあり、最新の情報、専門的な知識に対して、教師の関心は高い傾向にあることが明らかになった。新しい情報については、授業実践や題材を求める回答者割合と大きく数値的な差が見られないことから、家庭科教師が教員研修に対して情報更新の場としての役割を求めていることが明らかになった。

消費者教育に対する研修参加に対する期待や参加可否について、家庭科教師は他教科の教師に比べて高い関心、意欲があることが明らかになっている。家庭科教師が持つポテンシャルを活用した研修の取り組みは有効であると考えられる。例えば、実践事例を持ち寄って検討する場面や、既存の家庭科の授業について考察する取り組みなども、社会への参画を目指した消費者教育の共通認識を形成することにもつながり積極的な活動に繋がることを期待できると考えられる。

次に、研修の実施主体としては「消費生活センター」への期待が高く84.2%の家庭科教師が選択していた。他教科の教師よりも、その期待は高いことが明らかになっている。今回の調査において、神奈川県で実施されている研修参加の有無を尋ねることはなかったが、神奈川県消費生活課では30年にわたって教師研修が実施されており、教師全体の信頼度も高いと予想される。支援者側がどのように研修を行うことが、教師の消費者教育への関心を高めるのか、消費者行政側の取り組みや工夫を明らかにする必要性が示されたと考えられる。

行政以外の団体(36.8%)や企業(29.8%)は、半数以下の回答となった。専門的な知識については企業や関連団体のほうがノウハウも含めて充実していると考えられるが、実施の主体はあくまで行政に求めていることが伺えた。この背景として、行政以外の研修は自発的な参加が求められるため、管理職の了解を得る、交通費や参加費の支給が期待できないといった制度の面でのハードルがあることが指摘される。企業の場合は、研修そのものや授業での活用が営利目的につながるという懸念もあるのではないかと予想される。しかし、消費者と生産者の在り方について、企業も確かな商品情報の提供などによって社会的な責任を果たそうとする動きがみられる。今後、多様な主体の知識やノウハウを教育現場に活かす方法を模索することで、社会とのつながりを意識した消費者教育実践の充実に繋がることを期待で

きる。

最後に、研修に関連する各種項目について、性別、勤続年数、校種、担当教科、担当持ち時間数、役職によってその特徴を検討した。それぞれの属性によってテーマ、形式、主体、期待することなどに様々な特徴がみられた。影響が強く見られたのは校種と教科であった。

例えば、小学校教師は具体的な生活場面に関するテーマ、中・高校教師は抽象的な事象に関するテーマの研修を希望している。小学校段階では、生活の行動範囲も狭く、身近な生活に関連する題材を通して体験的な活動を取り入れることで理解を深める教育実践を期待していると考えられた。中学校・高等学校では、抽象的な概念をより生徒にわかりやすく伝える方法を模索しており、研修を通して、専門的な知識の定着を期待していると考えられた。

表 3-26 には、これまでの学校段階の特色と、研修ニーズとの関連性を示している。

表 3-26 教育現場の実態と研修ニーズとの関連

| 学校段階 | 第2章 教師の実態 | 第3章 教師の研修ニーズ |
|------|--|--|
| 小学校 | <p>アンケート結果</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 全科の教師が多く、家庭科や社会科を専門とする教師は少ない。消費生活に関する専門的な知識が不十分である。そのため、消費者教育に対する理解、関心が薄く、様々な教育課題の中で優先順位が低い。 ● 低年齢の児童の消費生活は家庭環境に大きく左右されるため、プライベートな領域との線引きが困難であり、他学校段階とは異なる配慮が求められる。 | <p>研修ニーズ</p> <ul style="list-style-type: none"> ● もっとも関心を集めたのは「子どもに身近な消費者トラブル」(64.3%)であった。他の学校段階と比較すると、「食品安全」(55.4%)や「家計管理」(42.5%)に関する内容に対する研修ニーズが高い傾向にあった。小学生の生活実態に関する内容や、小学校家庭科において扱われる内容が中心となっていた。 ● 研修の実施運営主体として教育委員会への期待が強い(50.0%)。担任業務という日々の業務があるため、官制研修か否かが参加のしやすさに影響を与えるためである。 ● 他職種と比べて研修へのニーズが低く(とでも必要だと思)う10.6%、必要だと思)う72.2%、参加についても消極的な傾向(どちらともいえない)19.5%が見られた。研修では消費者教育の考え方を身につけたいという傾向が強いられたことから、そもそも消費者教育に対する理解が進んでいないことが研修意欲の低下につながっている。 |
| 中学校 | <p>インタビュー結果</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 若年の教師が多く「担任業務」との間で日々の授業に追われており、専門的な知識よりも明日の授業実践に活用できる支援が求められている。また若い教師にとって、情報収集の手段としてインターネットは有効な手段であるが、支援を提供するホームページにたどり着くまでの手間を手軽にする必要がある。 ● 児童の生活で認識している活動範囲は狭く、地域の実情に根差した題材が求められている。 ● 生活価値の多様性に気付けさせる手立てとしてグループ活動を取り入れ、学んだ内容の定着を確認するための振り返りの場面を設定している。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 小学校同様「子どもに身近な消費者トラブル」が最も関心を集め(71.7%)であり、他学校段階で最も高い割合を示した。また、「悪質商法(契約)」も同様に高い(64.6%)。中学生は消費行動の幅が広がり、消費者問題に直面し始める段階であり、教師は教育の必要性を感じている。家庭科の中でも初めて消費者問題は教科内容として入り始める段階である。 ● 講座主体に目立った特徴は見られないが、消費生活センター(79.5%)に対する期待が最も高い傾向が見られた。消費者問題を扱う研修を求めている関連からも、消費生活相談の現状を把握したいというニーズが強い。 ● 研修の必要性を他学校段階に比べて最も強く感じている(とでも必要だと思)う28.3%、必要だと思)う67.3%。新しい情報の入手(68.1%)と生徒の関心を引き付ける指導方法(53.1%)に対するニーズが高く、生徒に効果的な授業実践を行うための時事課題の取り入れや工夫を求めている。 |
| 高等学校 | <ul style="list-style-type: none"> ● 家計管理、悪質商法などの学習内容に対して関心が高い。 ● 消費者被害の未然防止を扱うという共通認識が形成されている。 ● 専門性の高い内容を扱うことから、社会参加や消費者市民意識の形成につながる授業実践が期待できる。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 最も関心が集まったテーマは「悪質商法(契約)」(56.3%)であった。固定したテーマよりも、他学校段階に比べて全体的に関心が分散していた。他学校段階に比べて有意に回答者が集まった項目は「金融」(41.7%)、「法教育」(35.4%)、「広告・表示」(29.2%)、「家計管理」(31.3%)である。高等学校家庭基礎及び総合に関連する内容に関心が集まっている。特に家計管理への関心は、アンケートや仮説との関連性がみられた。 ● 消費生活センターへの期待は最も高い(83.0%)。しかし、他学校段階と比べて、運営主体として、行政以外の団体(57.4%)、大学などの高等教育機関(31.9%)への関心も高い傾向がみられた。教科内で専門的な情報や内容を扱うため、関連する機関や人材からの情報提供を求めていることが考えられる。 ● 研修に対する必要性と参加意欲が共に高く、特に参加意欲は他校種に比べ高い傾向(参加したい)46.8%、どちらかといえば参加したい(38.3%)が見られた。中学校同様、新しい情報を得ることに関心が集まっていた(66.7%)。消費生活に関する情報は移り変わり早く、授業開発のために定期的な情報更新の必要性がある。 |

最後に、教師の消費者教育の捉え方が研修のニーズに与える影響を検討した。インタビューでは消費者教育を積極的に行っている教師を支援者の側に位置づけ、授業実践の開発と評価を継続的に展開し、研鑽を重ねる支援の有効性を示した。継続的な第三者との関わりは授業実践をより効果的なものにする上で必要不可欠である。

しかし、消費者教育に対して抵抗感を感じる教師の傾向からは、異なる支援ニーズが明らかになった。消費者教育の授業に不安を感じている教師や、具体的な授業イメージが形成されていない教師に対しては、官制研修による消費者教育理念の理解や、教科との関連性、具体的な授業実践事例の紹介、有効な教材の提供が必要であることが示された。

また、消費者教育に対する理解と、一定の実践経験がある教師は、インタビューの教師同様、情報の蓄積と更新や、有効な指導方法の検討等を求めている。研修を自身の授業をブラッシュアップする機会として位置づけ、積極的な参加を求めている。特に、教材開発などのワークショップ形式の自主的で体験的な研修を提供する必要があると考える。

今回の調査から、アンケート調査によるニーズ把握の限界について述べる、郵送による回答依頼であるため、消費者教育に関連するアンケートに回答する層が、そもそも消費者教育に対して関心を持っている層であるということも懸念される。家庭科に限定した特色を明らかにするために、母数と地域を拡大した調査の必要性が示された。

また、神奈川県において実施されている教員研修が、今回の回答にどの程度影響をあたえたのか、支援者の視点から実態を把握する必要性が伺えた。消費者教育の捉え方に応じて、異なる研修ニーズが検出されたという観点からも、多様な教師の実態に則した研修が展開されているのかを明らかにする必要がある。既存支援の効果を検証し、教育現場と支援とのつながりを検討することが既存支援の課題発見につながる糸口になると考える。よって次章では、研修を提供している主体の現状と、既存支援の効果課題について検討する。

第4章

消費者行政及び消費者教育関連団体
における教師支援の現状と課題
【調査Ⅲ】

4. 消費者行政及び消費者教育関連団体における教師支援の現状と課題

第2及び3章を通じて、学校教育における消費者教育実践に対する家庭科教師の実態や、消費者教育に関する研修に対するニーズを明らかにしてきた。消費者教育実践において家庭科は大きな役割を担っており、時間数も他教科に比べて確保されている現状にあった。

教師も教科の目標に対応させ生活に身近な題材を選択しており、よりよい効果的な授業を実践するための情報更新や教材の提供など研修に求めるニーズが存在していた。より教育現場での消費者教育実践を効果的なものにするためには、教師のニーズが既存の研修に反映されているのか課題を明らかにする必要があると考えた。

そこで、まず本章では消費者教育を実践する教師に対して既存の団体、行政機関はどのような教育実践支援を展開しているのか実態を明らかにすることを目的とする。

4.1. 消費者教育における教師支援の担い手と調査の枠組み

消費者行政は消費者教育の専門機関であり、一部地域では学校教育との連携も進められてきた。消費者教育に関する消費者行政の取り組みなどに着目し、学校における消費者教育実践の充実に向けた教師支援に関する行政や関連団体、企業など消費者教育の担い手の役割について議論が重ねられてきた。消費者行政による教材開発、研修、消費者情報の提供などの消費者教育教師支援をめぐる現在の研究動向について整理し、既存支援の現状や支援主体が抱えている課題を明らかにするための研究モデルについて検討する。

色川(2010)は、政令指定都市の消費者教育啓発に着目し、その取り組みの地域差の改善を課題として挙げている。地域で実施されている教師向けの消費者教育に関する講習参加者の統計から、講習そのものの周知徹底が十分ではないこと、家庭科や社会科など教科で関わりのある教師が参加に至っていない点を指摘している。支援を展開していても、それを活用したいというインセンティブがなければ授業実践にはつながらない現状が浮き彫りになっている。また、これらの講座が単発で行われていることも課題として挙げられていた。単発の講座は消費者教育への理解を深めたり、教育実践を開発する視野を広げたりするに至らないことが懸念される。教師自身も時間をかけて研修を受けるため、より効果的なもの、あるいは効果が担保されたものの方が参加につながりやすいことは、教師のニーズ調査からも明らかになったとおりである。具体的なプログラムの構成などの支援実態や支援者のノウハウを、第3章で明らかにした教師の支援ニーズと照らし合わせることで、既存支援の課題が明らかになり、教師が参加しやすく、関心を持つ支援の在り様を提案できると考える。

また、消費者教育の支援者は行政だけではない。社団法人新情報センター(2008)は、「消費者教育の総合的推進方策に関する調査研究報告書」では、過去の議論を踏まえ、講師育成プログラムや教材といったツールの開発とその有機的活用の必要性を示している。

消費者教育の機会を拡充させるための組織間の連携・協力の仕組みについて、組織間連携・協力の仕組みを明らかにするためのアンケート及びヒアリング調査を実施し、「消費者

4. 消費者行政及び消費者教育関連団体における教師支援の現状と課題
 4.1. 消費者教育における教師支援の担い手と調査の枠組み

教育の担い手の育成・支援プログラム（「講師育成プログラム」）の策定、「消費者教育のための教材作成・活用を推進する仕組み」、「消費者教育における各種部局との連携・協力を推進する仕組み」について検討している。都道府県および政令指定都市に対するアンケート調査とヒアリング調査を実施し、行政による連携推進の在り様に関する提言につなげている。その結果として、地方公共団体による連携・協力による消費者教育推進の仕組みが挙げられた(図 4-1)。

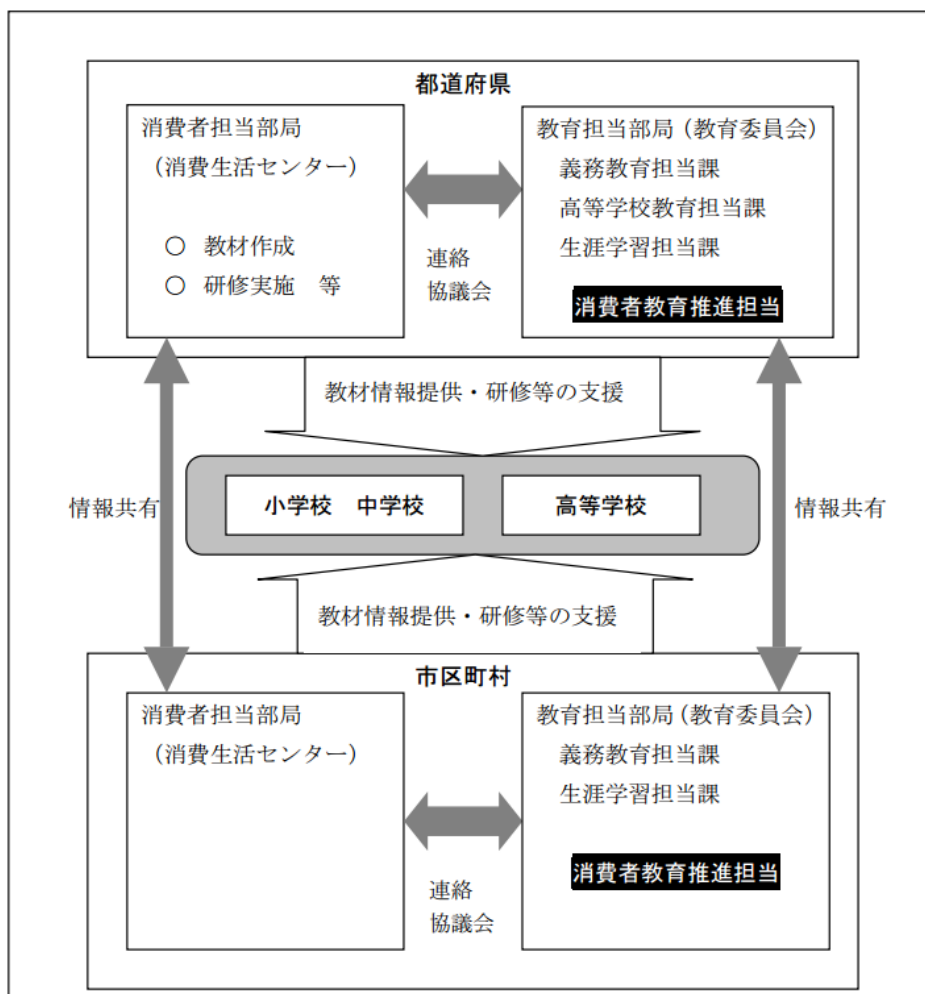


図 4-1 消費者担当部局と教育担当部局との連携強化の仕組み

社団法人新情報センター，平成 19 年度内閣府請負事業消費者教育の総合的推進方策に関する調査研究報告書，内閣府，2008，第 3 章消費者教育における連携・協力を推進する仕組みの検討，p. 69 図表 1-3-6 より引用

消費者教育の推進において、図の通り、市区町村、都道府県どちらのレベルでも、学校教育現場と教育行政及び消費者行政との連携強化が求められている。教育現場での成果につながる連絡協議会の設定、教員研修の実施環境の整備などが挙げられてきた。しかし、連携を妨げる要因として消費者教育に対する認識が一致していないことが懸念されている。

4. 消費者行政及び消費者教育関連団体における教師支援の現状と課題

4.1. 消費者教育における教師支援の担い手と調査の枠組み

消費者行政と教育行政の連携強化の重要性だけでなく、消費者行政の現状が役割を果たすだけの人材と資源を備えているのか、ノウハウを蓄積しているのか、実態に則して検討する必要があると考える。

行政による連携や、教師支援の実施状況が明らかにされてきた中で、消費者行政の教師支援実態の具体的な取り組み内容に焦点を当てた研究として、財団法人未来工学研究所(2010)が消費者庁請負事業として実施した「消費者教育の新たな進め方に関する実践事例など調査研究事業報告書」が挙げられる。全10の地方公共団体から開発されている消費者教育に関連する取り組みに焦点があてられている。対学校の研修や講座だけではなく、新しい教材開発、一般、市民講師育成プログラムの紹介なども盛り込まれている。この報告書では、具体的な取り組みや課題について明らかにされているが、他自治体との比較から見える特徴や立案にかかわった人々の実務等は明らかにされていない。講座、研修、各種自治体の経緯等、ヒアリングで得ることができなかった情報は本調査報告書より補完し、教師支援の特徴の考察と検証に援用することで、より消費者行政による教師支援実態の現状と課題を明確にすることができると思う。

以上の先行研究の概観から、行政や外部団体による支援の実態として、行政機関の連携の在り様、教師支援の実施状況には焦点があてられてきているが、支援開発のノウハウの蓄積や講師となる人材の育成などの実務的な要素が抜け落ちていることが明らかになった。また、実際に支援開発において教師とのかかわりがあるのか、またあるとするならば、現場で支援を提供している支援者はどのような影響を受けているのかを検討する必要がある。支援者による取り組みに教育現場はどのように関わるべきなのか、教師側の役割についても提案することができると思う。そこで、本研究では、研修の企画立案の担当者から直接話を伺い、教師支援の具体的な取り組みから、消費者教育や学校教育との繋がりについてその特徴を検討する。支援を提供している側が、活用される支援を展開するためにどのような工夫を取り入れているのかを整理することで、これまでの学校消費者教育の充実をめぐる課題に対し、関連団体がどのように対応してきたのか、消費者教育実践に対してどのような思い、考えをもって取り組んできたのかを明らかにする。

そこで、消費者教育に関する情報提供の在り様について学校教員向けに消費者教育研修を実施している関東圏3都県の消費生活課(研修を企画・運営する主体)及び、学校教育現場や教師との繋がりを持ちながら研修講座を展開している2団体に対してヒアリング調査を行った。2つの地域に分けて消費者教育の研修を実施している東京都、教員のワーキンググループを持つ神奈川県、消費者教育に関する体験的施設(彩の国くらしプラザ、埼玉県生活科学センター)を持つ等、積極的に消費者教育の推進に取り組んでいる自治体の消費者行政を対象とした。関東圏にのみ焦点を当てた理由として、消費者教育においても消費生活センターの情報源の要となる国民生活センターと立地の近い環境であり、最新の情報を収集したり、発信したりするノウハウが十分形成されていると考えられたためである。

また、東京都においては、実施している教師向けの研修において参与観察を行い、既存の

4. 消費者行政及び消費者教育関連団体における教師支援の現状と課題

4.1. 消費者教育における教師支援の担い手と調査の枠組み

研修の動向や消費者教育に関連する講座を展開していた講師として招かれている団体を対象に調査協力を依頼し、協力の得られた団体を訪問した。これらの団体は、学校教育や教師とも密な関係にあり、研修だけでなく教材の発行、出前講座を含めた多様な支援を展開していることから、教師支援を展開する団体の実態や課題を明らかにするために適切であると判断し対象として選択した。よって、ヒアリング調査の期間及び対象は、以下の通りである。

調査期間：2010年6月～10月

調査対象：【消費者行政】

東京都消費生活総合センター

神奈川県消費生活課

埼玉県消費生活課

消費者庁

【委託を受けて研修を展開する主体】

財団法人 消費者教育支援センター

NPO 法人 企業教育研究会(ACE)

続いて、これらの外部支援者による教師支援のノウハウの把握について、杉本・藤岡(2004)による先行研究を援用する。杉本らは環境 NGO の活用の必要性に触れ、研修の観察、研修講師に対するヒアリング、参加者へのアンケートを実施している。研修の観察や要件からは、講師となる NPO の要件として科学的根拠のある環境データや、体系的な研修計画等の必要性が挙げられている。研修講師は社会教育や企業教育の経験を、学校教育というフィールドでも援用しており、人材育成や自然体験活動に留まらない様々な活動経験を研修に反映していたことが明らかにされていた。こうした実態を踏まえ NPO 法人による教育現場支援に必要な要素として、信憑性の高い多様なデータ、環境についての情報、具体的な教育プログラムの確立など、複数の条件が挙げられていた。この研究では、各講師へのヒアリングケースを分析し、その傾向を捉えている。

この手法を援用し、主に学校教育向けの支援について次の通り、質問項目を設定し、個々の支援実態のケースを分析する。

- 提供している教師向けの支援
- 教育現場との連携
- 教員研修プログラムの開発・実施にあたっての工夫
- 研修や教材等、教師支援の効果の評価の把握

各団体支援として特徴的である点、様々な団体の中で共通してみられる点に焦点を当てながら、得られた記述内容を抽出し、行政、支援団体による教師支援の特徴、ノウハウ、課題を探ることとする。また、必要に応じて各自治体のホームページなどを参照しながら、支援に関連する情報を援用する。

4.2. 消費者行政及び関連団体による教師支援の実態

本節では現在の消費者教育実践開発に向けた支援が学校教育現場に対してどのように有益に働き、また活用されているのか、支援者はそのためにどのようなノウハウを通じて支援を開発・提供しているのかという点について検討する。

4.2.1. 神奈川県による教師支援の特徴と傾向

神奈川県県民部消費生活課（以下消費生活課）では、神奈川県総合教育センター（以下教育センター）との連携を図り、支援が展開されている。研修案内の配布、研修の体系的なプランの設計などは教育局が主導となって実施しており、消費生活課としては、講師の情報提供、講師の日程調整など、これまで培ってきたノウハウを基に、研修開発のサポートを展開している。

まず、第3章でも触れたように神奈川県では1988年以降、消費者教育教員研修が実施されている。2007年度からは、県の基礎研修（学校教員の初任者研修、10年経験者研修、25年経験者研修）の選択講座に位置づけられ2008年度まで夏7回、冬1回、春2回の開催であったが、2009年度から夏のみで開催に変更されている（財団法人未来工学研究所，2010）。教師の職能開発に一定の効果があると認められた成果であると考えられる。受講者も経年的に増加傾向にある（表4-1）。特に、基礎研修の選択必修として認可されてから、研修への参加者が増加している。今後の長期的な経過を確認する必要があるが、興味を持っていたが、参加には時間的、距離的な負担があった層が、徐々に参加しやすくなり、リピーター化することも期待できる。

表4-1 神奈川県消費者教育教員研修参加者の推移

| | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
|----|------|------|------|------|
| 人数 | 242名 | 334名 | 368名 | 471名 |

未来工学研究所，「消費者教育の新たな進め方に関する実践事例など調査研究事業報告書」2010より作成

消費生活課の方々が現場の教師と関わる機会は少ないが、現場の声を取り入れ研修の講師や施設見学を決定し、よりニーズに則した支援の提供を心がけていた。その消費者行政と現場との橋渡しをしているのが、「消費者教育ワーキンググループ」である。研修がスタートした同年に発足した、県民部副部長を会長として、「消費者教育推進協議会」の下位機関であり、協議会の推薦を受けた小・中・高等学校の各部会の教員や教育行政の指導主事等がメンバーとして名前を連ねている。

毎年、中・高校生などの未成年者の消費者トラブルの被害の現状や社会的環境の変化を踏まえ、教育現場での実践が必要であろうというテーマを研修テーマとして設定している。講師の選定に当たっては、必ず、特徴的な教育実践を展開している教師、特定の分野に特化した専門家などを導入し、教育現場での授業実践につながるような講座を意識している。テー

4. 消費者行政及び消費者教育関連団体における教師支援の現状と課題
 4.2. 消費者行政及び関連団体による教師支援の実態

マを概観すると表 4-2 のとおり、環境、金融、安全、食など、幅広い情報が網羅されていることがわかる。しかし、「環境」や「安全」に関するテーマを扱った講座は、「環境課」や「安全課」といった専門的なつながりの深い行政の他部署で行われている可能性があり、全てが消費生活で一元化されているわけではないことがヒアリングでは指摘されていた。

表 4-2 神奈川県における講座一覧（2009～2012）

| 2009年実施講座 | 講座タイトル |
|------------------------|---------------------------|
| 基礎講座 「消費者トラブルの最前線」 | 狙われる若者たち、その傾向と対策 |
| | 商品テストの現場から(施設見学) |
| 基礎講座 「消費者トラブルの未然防止」 | 賢い消費者になるために |
| | ついていいたらこうなった！ |
| 金融の中心で、見る、 聞く、学ぶ | 金融教育のススメと進め方 |
| | 本店(日本銀行)・貨幣博物館見学 |
| お钱や金融の働きを 学ぶ授業作り | よくわかる、すぐできる金融教育 |
| | 本当に怖～いお金の話 |
| 情報化社会の安全教室 | ケータイ・ネット社会の落とし穴 |
| | 広告を見抜く力を付ける |
| そうだったのか！環境問題 | 地球温暖化防止の取り組み |
| | 環境問題が分かる実験 |
| | 施設見学(環境科学センター) |
| 環境教育の先進校訪問 | すぐに役立つ！授業実践例 |
| | 生徒の取組紹介と施設見学 |
| 安全で安心な食を考える | どうする！どうなる？食の安全 |
| | CSRへの取組 |
| | 行列のできる食品工場(キリンビール(株)横浜工場) |

(次頁へ続く)

4. 消費者行政及び消費者教育関連団体における教師支援の現状と課題
 4.2. 消費者行政及び関連団体による教師支援の実態

表 4-2 神奈川県における講座一覧（2009～2012） つづき

| 2010年実施講座 | 講座タイトル |
|------------|------------------------------|
| 基礎研修講座 | 子どもたちへの警戒警報発令中 |
| | 商品テストの現場から 施設見学(国民生活センター) |
| 基礎研修講座 | 悪質商法撃退仕事人参上！ |
| | ニセ科学の見破り方教えます |
| | インターネット未然防止消費生活ミニ出前講座について |
| 金銭金融教育研修講座 | ライフプランを考える授業づくり |
| | 日本銀行の金融政策と県内の経済状況について、ほか |
| 金銭金融教育研修講座 | さあ始めよう！金融教育 |
| | 学校では教えてくれないお金の話 |
| 環境教育研修講座 | 環境教育の現状と未来 |
| | 横浜プラスチックリサイクル工場・蛍光灯リサイクル工場見学 |
| 環境教育研修講座 | 地球温暖化防止への取組 |
| | 実験！よくわかる環境問題 |
| | 施設見学(環境科学センター) |
| 情報通信研修講座 | 考えよう、ケータイ |
| | 情報を読み解く学習 |
| | インターネット未然防止消費生活ミニ出前講座について |
| 食の安全研修講座 | 食の安全のウソ？ホント！ |
| | 行列のできる食品工場見学(森永製菓(株)鶴見工場) |

| 2012年実施講座 | 講座タイトル |
|-------------------------|---|
| 若者に多い消費者トラブル | 子ども・若者に多い消費者トラブル |
| | ケータイ安全教室と施設見学 (YRP(横須賀リサーチパーク)エリア 研究施設NTT DOCOMO R&Dセンター展示ホールWHARF(ワーフ)) |
| クレジットと多重債務 | クレジットカードの仕組みと注意点 |
| | 多重債務の問題とその背景 |
| お金や経済を学ぶ 授業づくり | 先生のための経済教室からゲームで学ぶ経済学 (ワークショップ) |
| | 東京証券取引所を見学しながら、 社会や経済の動きについて考えよう |
| 消費者教育の現状 とポイント | 子どもはだれでも明日の消費者 ～消費社会を賢く生きる力を育む教育を考える～ |
| | 子どものための消費者教育ワークショップとポイント |
| 節電を考える | 子どもたちと考える節電のヒント |
| | 県産業技術センターの紹介 |
| 知っておきたい！ 放射能と食 | どうする！どうなる？食の安全 |
| | 神奈川県の環境放射能と放射線 『核実験影響調査から現在』 |
| インターネットトラブルに 遭わないために | 情報モラル授業の実践事例 |
| | ルイ ヴイトンと知的財産権 |
| | ネット社会における子どもたちの消費行動とトラブル 消費生活インフォメーション |
| 食品表示と食の安全 | 食肉の安全・安心確保への取り組み |
| | 食品表示と食の安全(最近の話題から) |

4. 消費者行政及び消費者教育関連団体における教師支援の現状と課題
4.2. 消費者行政及び関連団体による教師支援の実態

神奈川県の実修プログラムの特色として、多様な施設見学が含まれているという点である。公共交通機関を活用して移動できる範囲内に、外部の見学を受け入れられる施設や工場が多数あり、学校教育の現場でも課外活動などで活用しやすい資源が周辺に点在していることがヒアリングでも述べられていた。こうした施設設備の環境、見学に参加する教師の数、予算規模も都道府県によって傾向が異なっていることも同時に指摘され、神奈川県独自のプログラムであった。教材が地域にある環境、財政などの行政規模、交通網等、研修のプログラム開発に当たって必要な実施環境が整っているといえよう。施設の種類も工場や研究センターが中心であり、主に食や環境の分野が多くみられるがもっとも最新の2012年には企業の研究展示の見学などにも赴いている。2011年の東日本大震災を受けて、放射能の問題、節電の問題がテーマとして挙げられており、新しい時事的なテーマを取り入れた講習企画が展開されている。

また、ワークショップも盛んに実施されており、実践事例の紹介などと合わせて教師が主体的に講座に関わることでできるプログラムが組まれている。テーマによって開催日程が異なっており、自らの関心に合わせた受講プログラムが選択できることも特徴的である。

この研修の告知は教育センターが配布する研修案内に「消費者教育」の項目を作成し、講座の具体的な内容を提示している。同時にホームページでの宣伝を行っており（図4-2）、講座の定員数や簡潔な講座内容の紹介文が付されたページが設置されている。

| 講座案内(時系列) | | | |
|---|--------------------------|-----------------------------------|---|
| (1) 基礎A 7月26日(木曜)10時から16時30分「若者に多い消費者トラブル」 【定員70名】受付:9時30分から開始5分前まで 場所:NTT DOCOMO R&Dセンター 展示ホールWHARF(横浜青木町の丘3-5) | | | |
| 時間 | テーマ | 講師等 | 内容 |
| 10時から 12時 | 講義 「子ども・若者に多い消費者トラブル」 | 消費生活相談員 石川ゆき枝 | 消費生活相談の現場から、児童・生徒が巻き込まれやすいトラブルについて、解説します。 午後は、相談の中でも多い携帯電話について学ぶとともに、YRF(横浜買戻サーチャーパークエリア)の研究施設NTT DOCOMO R&Dセンターにある展示ホールWHARF(ワフ)を見学します。 |
| 注意: 研修会場は飲食不可。昼食は施設内食堂をご利用下さい。 | | | |
| 13時から 16時30分 | 講義・見学 「ケータイ安全教室と施設見学」 | NTTドコモR&Dセンター 展示ホールWHARF 職員 | |
| (2) 金融金融A 7月30日(月曜)13時から17時「クレジットと多重債務」 【定員70名】受付:12時40分から開始5分前まで 場所:かわがわ県民センター 3階 301会議室(横浜市神奈川区鶴屋町2-24-2) | | | |
| 時間 | テーマ | 講師等 | 内容 |
| 13時から 14時50分 | 講義 「クレジットカードのしくみと注意点」 | 金融広報アドバイザー 河合直美 | 日ごろ便利に利用しているクレジットカードですが、そのしくみはあまり知られていません。トラブルを防止し、正しく利用するために、改めてそのしくみと注点を学びます。 また、多重債務問題に詳しい弁護士が、多重債務から貧困問題まで講義します。 |
| 15時から 17時 | 講義「多重債務問題とその背景」 | 弁護士 若重佳治 | |

<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f370212/p480818.html> より引用

図4-2 神奈川県ホームページ

しかし、これらの通知には対象となる学校段階や、教科の指定はなく、講座そのものも対象が限られているわけではないことが伺える。幅広く様々な教科から消費者教育を実施することは必要であるが、教師の研修ニーズからも明らかになった通り、教科、学校段階で、テーマ、講座の形態、研修に期待していることは異なっている。細やかなニーズへの対応は

4. 消費者行政及び消費者教育関連団体における教師支援の現状と課題
4.2. 消費者行政及び関連団体による教師支援の実態

時間的、施設的な限界はあるが、どのような狙いをもって研修を展開しているのか、研修を通して教師はどのような知識・技能を身につけることができるのか、目的を明確化することで、参加に対して意思決定しやすい環境になると考える。

研修以外の教師支援として、教材開発等の現状についても尋ねた。神奈川県では、**Desire**(2011年より**Jump up**に名称変更)という中学生、高校生向けの冊子の作成を行っていた。学校教育における具体的な使用場面について尋ねると、「時折、授業で使いたいのので至急送ってほしい等の要望もあり、活用されている様子は伺えるが、実際にどのように使われているのか、情報ははいつてこない」と述べられた。教材の作成においては、ワーキンググループによる意見を反映させ、より現場で活用しやすい教材を目指している。また、文字による説明だけを取り入れた教材ではなく高校生に対して消費生活に係る漫画コンクールなどを活用し、同じ高校生の目線で考えさせる教材を作成していた。

この教材について、詳細な教材の評価、使い勝手に関しては先に述べられたとおり、調査していないとのことであった。その理由として、一度評価をしてしまうと毎年、継続的に評価を実施することとなり、評価の低下が教育環境の改善ではなく、根本的な支援の打ち切りにつながる危険性が出てきてしまう、という課題が見られた。しかし、継続的な効果検証は教材改善のためにも必要な要素であり、教育機関との連携をとり教育学的な視点からの教材分析・評価などの調整を行い、支援を途切れさせない工夫も必要であると考えられる。

学校教育現場での活用の可能性が伺える一方で、通知物、教材が的確に担当教員に届いているかどうか、判断ができていない現状にある。教育現場に届く通知は多様な種類があり、たくさんの通知の山に埋もれてしまう可能性があるのではないか、という疑問が挙げられた。情報の提供の改善策として、手元に届かない、あるいは個別に印刷して使用したい際にはPDFファイルが公開されており、誰でも自由にダウンロードすることができるよう配慮していた。研修についても、教材についても、様々な教師支援を開発、提供しても、その正しい情報が届かなければ活用には至らない点が課題として挙げられていた。今後、支援の広報が大きな課題であることが述べられていた。

4.2.2. 東京都による教師支援の特徴と傾向

続いて東京都消費生活総合センターの教師支援実態について、調査結果を整理する。

神奈川県と同様、教員向けの研修は「消費者教育講座」と題して、長年続けてきた事業であり、独自のノウハウで企画・立案を基に実施されている。飯田橋にある「東京都消費生活総合センター 教室及び実験実習室」及び「東京都多摩消費生活センター 教室及び実験実習室」の2か所で同講座が実施される。開催時期は夏の長期休みを利用する参加者が多いため、7月後半～8月となっている。「東京都くらしWeb」をはじめとするウェブサイトから申し込みが可能となっており、2010年度からは「東京都教員研修センター」においても掲示が展開されている。実験体験を含めた16の講座から好きなテーマを選択し、参加することができる。対象は都内の「小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の教員、栄養士な

4. 消費者行政及び消費者教育関連団体における教師支援の現状と課題
 4.2. 消費者行政及び関連団体による教師支援の実態

どの皆さん」としており、幅広く参加者を募っている。全講座を通じた総受講者数は年々増加の傾向にある（表 4-3）。

表 4-3 東京都「消費者問題教員講座」受講者推移

| | 2010 | 2011 | 2012 |
|----|---------|---------|---------|
| 人数 | 約 900 名 | 1,084 名 | 1,220 名 |

東京都消費生活総合センター，教員向け情報提供誌 わたしは消費者，
 No.122(2010)・No.126(2011)・130(2012)を基に作成

講座受講者増加の要因について尋ねたが、現時点では日程が参加しやすい日程として適しているのか、講座のテーマがよかったのか、何が理由となっているのかは明確ではない、という回答であった。研修を始めて以来、あまり人気のある講座ではなかった「金融」は2010年のヒアリング実施年において、参加人数が例年よりも増加傾向にあることを指摘していた。これは学校教育現場で消費者教育の授業を実際に展開している教師の実践的な課題に応えられる講師を招いたためであると分析されていた。教師のニーズの中には授業や教材などの明日の授業で使用できる支援を求めていることを踏まえ、講習が展開されている。このように教師の支援ニーズに対応した研修を実施することで、教師の関心を高めることが示唆された。教師の消費者教育実践の実態や状況は学校段階、学校文化、担任クラス、教科等、教師自身の要素、教師の周りの環境、児童・生徒の反応など、様々な要素で左右されることは既に明らかにしてきたとおりである。1 ケースだけではなく、様々な視点から検討を行い、ニーズに応じた研修が教師の関心をどの程度高めているのか、あるいは研修への満足度にどのような差が生じるのか検討する必要がある。

一方で、参加者が増加傾向にはあるが、まだ講座に参加したことのない教師の開拓が不十分であり、「ブラッシュアップ」に定期的にこられる先生が多い傾向にあることが述べられていた。定期的に参加される家庭科、社会科の先生が多いが、まだ都内で消費者教育を実践できる先生は十分ではないと捉えられている。幅広い参加者確保のため、東京都教育委員会との連携をとり、指導主事や校長会へ講座の宣伝を行い、学校教育の組織の上部から各教師への情報提供を依頼するという方式をとっている。それでも講座の存在を知らなかった、という声も行政に届いており、広報の手法は今後の課題であるとされていた。より総合的に広く、様々な教科の先生に参加して欲しいという意欲が伺えた。

さらに研修の具体的な内容を参照する。表 4-4 はここ数年の東京都「消費者問題教員講座」のテーマと参加者の一覧である。

4. 消費者行政及び消費者教育関連団体における教師支援の現状と課題
4.2. 消費者行政及び関連団体による教師支援の実態

表 4-4 東京都「消費者問題教員講座」テーマ及び受講者数一覧

| 2010年実施講座 | 受講者数 | 2011年実施講座 | 受講者数 |
|--------------------------------|------|----------------------|------|
| 学校教育における金融・消費者教育の位置づけ | 55 | 環境教育と消費者教育 | 41 |
| 若者を悪質商法から守るために | 62 | 若者の消費者被害最新事情 | 73 |
| 科学的なものの見方を養う | 53 | 食育と食生活 | 86 |
| 高校生の考える「生きていくのにかかるお金」とは | 76 | スポーツと食育 | 101 |
| IT社会と子どもたち | 59 | 食品の危険と安全 | 100 |
| 学校教育と著作権 | 43 | ケータイで何をしているのか? | 102 |
| 子どもたちの「食」のリテラシーを育むために | 113 | ネット・ケータイ世代のメディアリテラシー | 51 |
| 食と環境の教育 | 86 | 「クロスロード」防災教育への取り組み | 59 |
| くらし・地域から実現する持続可能な社会 | 49 | キャリア教育と消費者教育 | 52 |
| 子どもを事故から守るには | 40 | キレイのリスク | 92 |
| 実践(環境)「サークル・オブ・ライフ」 | 24 | 竜馬と行く! 契約クイズの旅 | 72 |
| 実践(食)「修学旅行～京の食文化～」 | 72 | 1時限 de 製品安全 | 48 |
| 実践(金融) 「教科書では教えてくれない『金融教育』」 | 46 | 「お金ってなに?」「契約って何だろう?」 | 57 |
| 【実験】繊維汚れの洗浄 | 46 | 【実験】機能性繊維素材について | 51 |
| 【実験】わかりやすい代替エネルギーの話 | 35 | 【実験】食品表示のルール | 49 |
| 【実験】種類がいっぱい炭水化物 | 47 | 【実験】固めて食べる食品の不思議 | 50 |
| 2012年実施講座 | 受講者数 | | |
| 消費者教育の指導法と活用しやすい教材 | 97 | | |
| 今コレ 若者相談の現場から | 66 | | |
| 知っておきたい! 身近な製品で起こる事故 | 53 | 2010年受講者総数(名) | 906 |
| 法教育 民事紛争解決の実践事例紹介 | 57 | 2011年受講者総数(名) | 1084 |
| 日本の食糧自給率が低いと何が問題ですか | 86 | 2012年受講者総数(名) | 1220 |
| 10代で身に付けたい食事戦略 | 163 | | |
| 放射線医による「放射性物質の基礎知識」 | 89 | | |
| ECOアクション～地球市民になろう～ | 86 | | |
| 学校で取り組みたい住教育 | 111 | | |
| 子どもたちに伝えるべき防災 | 60 | | |
| 「生きていくのにかかるお金」とは | 63 | | |
| ケータイが変えた私たちの生活 | 73 | | |
| 放課後セッション!! | 60 | | |
| 【実験】身近な材料を利用した食品実験 | 52 | | |
| 【実験】繊維はこうして作られる | 57 | | |
| 【実験】放射線の話～基礎知識と測定の基本～ | 47 | | |

東京都消費生活総合センター、教員向け情報提供誌 わたしは消費者、
No.122(2010)・No.126(2011)・130(2012)を基に作成

人気の講座は「契約」、「悪質商法」、「食育」が挙げられていた。実験系の講座は特に人気が集まりやすく、年によっては3倍以上の申し込みもあり、抽選になることもあるということであった。

4. 消費者行政及び消費者教育関連団体における教師支援の現状と課題

4.2. 消費者行政及び関連団体による教師支援の実態

「悪質商法」は、現在の生徒がどのようなトラブルにあっているのか実態が知りたいという教師や、実際に生徒の相談を受けることもあって、人気が高い傾向にあるのではないかとのことであった。ヒアリングでは詳しく触れられなかったが、東京都消費生活総合センターが発行する教員向け情報誌「わたしは消費者」では、講座が実施された年の12月に発刊される号には、その研修のテーマや具体的な講座の様子、人数などが紹介されている。その資料を参照すると、毎年、100人を超える参加者が見られるのは「食育」に関連する講座であり、家庭科や栄養教諭の参加が多いのではないかと考えられる。学校段階別の特徴としては高等学校が、教科としては家庭科の教師の参加者が多い傾向にあるとのことであった。家庭科の授業実践の中で、食生活や悪質商法の取り扱うために情報、実践を求めていることが伺える。教科内容に対応した研修内容に対する教師のニーズは他の領域や内容に比べ、相対的に高い傾向にあることがここでも示唆されている。また、神奈川同様、東日本大震災を受けて、安全や住環境、防災、放射能問題などが取り上げられており、講座参加者も一定数集まっている。2012年の環境を専門としている研修への参加者は、過去2年に比べ少ない傾向にある。教師が時事的なテーマに強く関心を持ち、情報収集の場として研修を活用していることが伺える。

さらに、東京都の特徴としては、実験施設での実験講座が用意されている点である。施設・設備の定員の問題で受け入れ態勢には限界があり、毎年抽選であるとのことであった。希望者の家庭科の先生が大半で、特に食系の実験講座は人気が高い。その要因として、体験的な授業は生徒の関心を高めやすい、学校には同様の実験施設がある、学校の授業でそのまま活用できる、といった点が教師の抱えるニーズと一致していることが挙げられる。また、消費生活においては座学中心になりがちであり、児童・生徒の関心を引き付ける手段として「実習」をどのように取り入れていくのかも教師の中では大きな課題であることが伺える。

研修の評価について、現在、アンケート調査などは実施しておらず、評価には明確な基準・指標がなく今後の検討課題である、とのことであった。同時に、研修を基にした教育現場での実践事例の積み上げが重要であり、現場で使ってもらうことが評価の指標になると思う、と述べられていた。研修を通して日々の授業がどう変わったのか、という教師の具体的なケースを集める必要性が述べられた。

その具体的な手法として、研修における学校教育実践事例に係る講師は、研修参加者から募るといった案も出された。しかし、消費者教育を実践されている先生が少ないこと、同僚である教師の前で発表することに抵抗を感じる教師も多いことから、現在このプログラム手法は断念したとのことであった。実際に参加者アンケートを取り、講座に参加した人にモデル授業のような形で欲しい尋ねたところ、肯定的な意見は0人であった。教師自身も忙しく、外部の取り組みに参加できていない現状にあることが伺える。また、授業実践の開発や、発表に至るような分析、考察は研究的な視点も求められる。研究授業のためには個人だけではなく、理論づけを行う第三者のサポートが必要である。すなわち、研究授業実施のための環境がそもそも整っていなかった可能性も懸念される。

4. 消費者行政及び消費者教育関連団体における教師支援の現状と課題 4.2. 消費者行政及び関連団体による教師支援の実態

現在は、現場教師の人材確保のため、消費者教育支援センターのシティ・サクセス・ファンダの利用者に対して、人づてで、現場の行政職員が依頼をしているとのことであった。教師が直面している授業の作り方等を課題として挙げているが、消費者教育の重要な情報提供、実践開発を支援できる人材の不足が伺えた。

さらに、研修以外にも教材開発を展開しており、若者向けのパンフレットや出前講座、視聴覚教材の開発などを行っている。ヒアリング当時（2010年）には、特別支援高等学校向け web 教材の開発・モデル授業を実施するという取り組みが始められていた。音声、動画を取り入れ、自ら操作ができるようにし、遊び感覚でできる教材を開発している。提供している教材、映像教材の内容の信ぴょう性については、法的な観点から齟齬がないように弁護士の方や、学識経験者の方を検討会に招き調整を行っているとのことであった。既に高齢者、若者向け（知的障害者向け）教材などの DVD 教材の開発もしており、インターネットでのダウンロード、web 読本の活用などができる。しかし、教材開発の課題として、教材の中身はどんどんと経年的に古くなっていき、当時は正しい情報でも、後で誤情報が伝わってしまうというリスクもある。その時々で、ニーズにこたえた教材の開発が必要であると考え。このような点から、消費者教育のように年々内容が切り替わるような教育において、研修の必要性はより高まっていることが伺える。

また、教材開発とモデル授業開発の取り組みには現場の教師も関わっており、共に教材開発に携わったセンターの担当者の方からは「現場の生徒たちの様子をよく知っており、生徒が実際に困ったこと、生じやすい問題などの現場のニーズがわかる」、「生徒の関心を引き集中させる教材の開発のポイントがわかる」といった、取り組みのメリットが述べられた。ここで述べられる「生徒たちの様子」とは、生徒があいやすい被害の種類や傾向ではなく、被害にあった際に見られる生徒の感情の変化、学校教育へ持ちかけている相談や、それまでのプロセスなどが挙げられる。消費者教育の授業開発を通じた交流が、消費生活相談の現場では把握しにくい若年者の実態や消費者教育実践の際の指導の手法について学ぶ機会になっていたことが明らかになった。

このように、教材開発から授業実践までのプロセスに関わることのできる教師の派遣を教育委員会に依頼し、教育現場とのつながりを確保していくという工夫が見られた。さらに今後は、開発した教材の推薦モデル授業実践から、研修講師の依頼につなげるという取り組みに発展させたいとのことであった。今までの研修では、東京都で作成された資料は会場に展示・自由配布するのみであり、教材の活用方法などは紹介されてこなかった。今回の取り組みからは、研修、教材、教育現場、授業実践をつないだ教師研修によって、より学校教育現場における効果的な消費者教育実践の展開が充実していくと考える。

また、この取り組みから、「相談者としての若者」は学校教育環境にいる「学習者としての児童・生徒」とは大きく異なり、授業の中での動き、学びに対する反応、価値形成や意識の変化など、授業実践で日々教師が見ている児童・生徒達に消費者行政の職員の方々は触れる機会がない。教師との交流を通して、消費者教育実践者としての能力形成だけではなく、

相談者の感情や実態を捉える視点が身につく、相談員としてのスキルアップにも繋がる
ことが期待できる。

これまで開発されてきた研修や教材等の支援について、より有効な活用に移行するた
めに、現在、学校教育現場との関わり、教育委員会との連携については、どのような手続
きを踏めばいいのか模索中であるとのことであった。今年度(2010年現在)には、文部科学
省の予算がつき、地方消費者行政はより広く様々な学校教育への支援が可能になった。
東京都は比較的啓発課の人材も確保できており、体制が整っているため、様々な取組み
を実施できているが、地方自治体はノウハウの蓄積がなく、どのように講座を実施して
いるか、講師をどのように確保しているのか等、現場のノウハウを知りたいという問い
合わせが増えているということであった。消費者行政による教師支援において、もっ
とも大きな壁は教育現場への参入であり、その壁を乗り越えるには「現場の教育」の
信頼を得る必要がある。教育現場の実情、教師のニーズを救い上げるために、消
費者行政と教育現場を繋げる方策の必要性が示唆された。

4.2.3. 埼玉県による教師支援の特徴と傾向

埼玉県では、教員向けの研修、教材開発、また施設見学の運営が取り組まれていた。
こうした取り組みの方向性やテーマは「埼玉県消費者教育連携会議」(以下、連携会議)
によって定められている。連携会議は埼玉県の総務部が学事課長を長として構成され
る、消費者教育を実施する関係機関との連携方策について意見交換を行う場である。
消費者行政と教育行政が共に消費者教育支援策について検討する場が既に形成され
ている。埼玉県では教育局との連携をとることで、他教員研修会との日程調整、指
導課長や私立学校総務部等による連名で研修を「出張」扱いにする等の取組みが
協議され実際に実施されている。「出張」になるか否かは非常に教師にとって大き
な課題であり、「出張」扱いの手続きをとった後も、教師からの問い合わせが多いと
のことであった。

ヒアリング時点(2010年)では、基礎研修の「選択必修化」にするための協議が
実施されていたが、2013年現在においても実現には至っていない。神奈川県では
「選択必修化」によって講座参加者を増やし、実績を上げている。教育センター
の研修一覧に加わることで、消費者教育が教育行政によって現在の教師として見
識を身につける必要がある教育であるという証明に繋がり、高い関心のある教師
以外にも、消費者教育という言葉に初めて触れる教師や、新しく関心を持つ教師
が現れることも期待できる。

では、具体的な研修の取組みや内容に焦点を当て、ヒアリング及び関連資料の
分析結果について検討する。

大宮ソニックセンターで「教職員消費生活セミナー」(以下セミナー)を夏の長
期休業期間に実施している。神奈川、東京同様、いくつかのテーマから関心のある
テーマの研修を受講するという形式である。しかし、県内に交通の便があまり良
くない地域が多く、参加者総数も伸び悩んでいる現状にある(表4-5)。

4. 消費者行政及び消費者教育関連団体における教師支援の現状と課題
 4.2. 消費者行政及び関連団体による教師支援の実態

表 4-5 埼玉県「授業に役立つ教職員消費生活セミナー」受講者

| | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|-------|-------|-------|-------|-------|
| 受講者総数 | 161 名 | 117 名 | 260 名 | 297 名 |

2009年、2010年実施分の数値についてはヒアリング時にいただいた、埼玉県消費者教育連絡会議資料「平成21年度 対象別講座「教職員講座」実施要領 受講者一覧」、「平成22年度 対象別講座「教職員講座」実施要領 受講者一覧」を参照した。また、2010年以降は、埼玉県ホームページより「過去に開催した講座」の一覧で受講者が公開されていたことから、その結果を参照した(埼玉県 2011,2012)。

2010年現在ヒアリングでは、受講者の人数が伸び悩んでいることが課題として挙げられていた。2009年までは武蔵浦和のラムザタワーでも講座が実施されているが、2010年には大宮のみとなっているため、講座の総数が少なくなり、総受講者数の減少がみられる。ヒアリングでもより多くの先生を呼び込みたいとして、広報の在り方が課題であると述べられていた。ヒアリング現在では1666校への通知、校長会での宣伝を実施しているが、さらに、教科の先生の研究会などでもっと呼びかけをするなど、教育局側の体制が整えられておらず、告知、誘導などをさらに強く依頼したいとのことであった。具体的なケースでは、消費生活課職員が家庭科教員の研修会で告知を行ったところ、知らなかった、通知を見ていないといった教師もあり、より周知徹底のために宣伝を重ね、通知物が目に届くような環境を確保する必要性を感じた、ということであった。教育現場において、こうした研修や講座に関連する資料は大量に届けられている。教師の消費者教育というキーワードに対する関心を積極的に高めていく取り組みが必要である。

受講する教師は高等学校の家庭科教員が最も多い傾向にある。神奈川、東京同様、一度受講したりピーターの参加も増えてきているとのことであった。研修を通して、消費者教育の必要性が実感でき、授業実践のためには情報更新の必要があると感じ、次年度の参加に繋がっていると考えられている。ヒアリング実施以降の2011年以降は、参加者が増加している傾向にある。講座数が多くなったこと、消費者教育に対する教育現場の必要性の高まりが伺える。単発的な支援ではなく、毎年固定して実施されることで、教師の研修に対する信頼が形成され、教師同士のネットワークによって参加者が拡大していることが示唆される。

研修のテーマは連携会議において検討されていた。受講者へのアンケート調査を実施しており、教員のニーズを汲み取る取り組みから、来年度の研修テーマの参考としている。報告書を概観すると、これまでのセミナーに参加していない受講者の割合や学校段階別、教科別の参加者特徴、内容に寄せられたコメント、研修の評価（期待に沿ったものかどうか）、過去の参加者の授業実施率、今後の研修への期待などが量的にも質的にも分析されている。過去の参加者のアンケートからは6割程度の回答者が教育現場での消費者教育実践に繋がっていることが明らかにされており、消費者教育実践の支援として高い評価を得ていること

4. 消費者行政及び消費者教育関連団体における教師支援の現状と課題
4.2. 消費者行政及び関連団体による教師支援の実態

が伺えた。埼玉県では、これまで長く蓄積されたノウハウと共に客観的なデータに基づいた研修、講義を積極的に取り組んでおり、教師のニーズに適した研修開催に繋がり、受講者の増加につながっているのではないかと考えられる。

2009年から2012年にかけての講座テーマ及び受講者は表4-6に示した通りである。子どもの消費者問題、情報、金融、環境など午前と午後が1セットの講座であり、同じテーマ設定で講座が設定されている。2012年の講座には、東京、神奈川同様、震災に関連するキーワードが出現しており、環境との関わりについての講座が実施されている。実験や施設見学などの特殊な取り組みは見られなかった。

表に出ていないが、金融広報中央委員会の予算と平行で使用している（金融、お金に関する講座は金融広報中央委員会の予算で実施する）ため、その予算のおかげで、比較的高い謝金の先生も招くことができ、時事的なテーマを扱うことのできる講師、著名人などを講師として積極的に招き参加インセンティブを高めているということであった。

年によって関心の集まっているテーマは変動しているが、表からは、食、消費者問題に関する講座はほぼ毎年参加者が多い傾向にある。具体的な校種や教科による参加状況の差を伺ってみると、小学校や中学校の教師は、情報、インターネットに関心を持っており、「ケータイ」の問題と消費行動との関連が教育現場でも問題になっているとのことであった。また高等学校では、アルバイトによる収入もあり、一般の消費者とあまり変わりのない消費行動が可能になっているため、教師の関心も、消費者トラブル（悪質商法）や多重債務の問題に関心が高い傾向にあるとのことであった。

例えば時事的な課題（2011～2012年にかけては環境問題について焦点が当たった）が講座の参加者に反映されることもあり、関心の集まるテーマは常に同じとは限らない。しかし、第3章で明らかにした教師の学校段階、教科による教育実践のニーズは確かに存在し、教師の消費者教育に対する関心を促す要素になっていることが伺える。さらに、ニーズに対応した研修が教師の教育実践に与える影響について明らかにする必要がある。

4. 消費者行政及び消費者教育関連団体における教師支援の現状と課題
4.2. 消費者行政及び関連団体による教師支援の実態

表 4-6 埼玉県「授業に役立つ教職員消費生活セミナー」テーマ一覧

| 2009年実施講座 | 受講者数 | 2010年実施講座 | 受講者数 |
|--|------|--|------|
| 若者の消費者被害事例 ～消費生活相談の現場から～ | 25 | インターネット・携帯電話の危険性とは？ | 18 |
| なぜ人はだまされる？そこに働く心理 (ワークショップ) | | 携帯電話を使って子どもたちが面白がっている遊びを知ろう～その落とし穴を見抜こう～ | |
| 新学習指導要領における消費者教育 | 24 | 中学・高校生の消費者トラブルの現状と対応について | 17 |
| 若者に必要な金銭教育とは？ ～ライフプランを考える～(ワークショップ) | | 消費者の権利と責任 ～未成年者の契約・クーリングオフについて～ | |
| 環境学習の実践～学校での実践例～ | 13 | IT被害防止 ～安全な携帯電話の使い方～ | 17 |
| 環境学習 授業づくりのポイント (授業展開案作成) | | インターネットトラブルの原因と対策 | |
| クレジットカードを上手に使うために | 18 | 10代から学んでおきたいお金の話 | 20 |
| 消費者教育ティーチングガイド ～金融学習編～(授業展開案作成) | | 学校での金融教育の実践例 | |
| 食品表示の正しい読み方・使い方 | 31 | 多重債務の現状と対処方法 ～私たちはこのように解決しています～ | 14 |
| たべる安全・安心 ～食の問題と食育を考える～(ワークショップ) | | よい借金、悪い借金 ～子どもたちにどう伝えるか～ | |
| メディアに惑わされない！ ～食情報の番組から考える～ | 11 | 食生活を営むための基礎知識とは？ ～情報に惑わされないために～ | 31 |
| インターネットの危険性 ～情報モラルの実践授業～ | | 食生活と健康を考える | |
| 子どもたちを多重債務に陥らせないために | 19 | | |
| 子どもとお金教育を考える ～学校での実践例～(ワークショップ) | | | |
| 契約とクーリングオフ(事例研究) | 20 | | |
| 消費者教育ティーチングガイド ～契約学習編～(授業展開案作成) | | | |

| 2011年実施講座 | 受講者数 | 2012年実施講座 | 受講者数 |
|---|------|---|------|
| 子どもが狙われている！ ～若者の消費者被害の現状～ | 9 | 3.11東日本大震災後の“新たな環境教育” | 22 |
| 未成年者の契約について考える | 11 | 食情報を考える～健全な食生活をめざして～ | 26 |
| 新学習指導要領における消費者教育 | 32 | インターネット・携帯電話の危険性 ～教師も体験してみよう | 33 |
| 消費者教育の授業展開例 ～体験型教材の活用と指導の工夫～ | 34 | インターネット・携帯電話にまつわる若者の 消費者トラブル～相談事例と対応策の紹介 | 33 |
| 「リスクの学習帖」による安全教育 | 11 | 契約のルールについて考える～契約とは、未成年 の契約、クーリング・オフ、クレジットのしくみ～ | 34 |
| 子どもを多重債務に陥らせないために | 10 | 世界一おもしろいおかねの授業！ 必要なモノと欲しいモノ | 36 |
| 子どものネットの被害者・ 加害者にさせないために | 16 | 子どもたちを消費者被害から守ろう！ | 11 |
| 情報リテラシーの理解 ～ケータイ時代の学校教育のあり方～ | 16 | 「お金」にかわるもの ～社会科における取り組み事例～ | 7 |
| わかりやすい金融教育の実践 ～金融教育における体系と伝統・知識と判断力～ | 28 | 知っていますか？若者の消費者トラブル ～現状と対策～ | 29 |
| 学校における金融教育の授業展開について | 26 | 学校における金融教育の進め方 | 22 |
| 食の安全と食育について考える | 36 | すぐに役立つ！消費者教育のための 教材作成と活用 | 25 |
| 学校におけるESD (総合的な環境教育＝持続発展教育)の進め方 | 31 | 知っておきたい！指導案作成のポイント | 19 |

埼玉県消費生活支援センター、消費生活講座の開催支援 過去に開催した講座

<http://www.pref.saitama.lg.jp/site/kouzakaisai/kouza-kakokouza.html>,

2009～2012年「若年者講座・教職員講座」資料を基に作成(2014.03閲覧)

4. 消費者行政及び消費者教育関連団体における教師支援の現状と課題
4.2. 消費者行政及び関連団体による教師支援の実態

また、講座の通知について、受講者募集に掲載されている情報がテーマのみであり、講師の明記や内容についての記述も求められている。講座内容に関する情報提供は受講の判断材料であり、テーマ以外にも「信ぴょう性の高い講師が選ばれているのか」、「研修を通してどのようなことが学べるのか」、「教科や学習指導要領とはどのような関連があるか」といった情報も重要な判断材料ではないだろうか。研修参加の決め手となる情報の把握も必要であろう。

講師の選定について、環境、消費者トラブル、契約、金融などは、内部の相談員などで講師を選んでいる。家庭科の教員が多く、相談員レベルでは物足りない「食」分野では大学教授をはじめとする高等教育機関レベルの専門家に依頼し、「IT」のように先進的な分野では子どもを対象にして講座等の対外的な活動を実施している企業・団体等に講師を依頼する。情報の客観性、受講者のレベルに合わせた講師の検討が図られていることが明らかになった。多様な講師との連携は、教師が継続的に参加しやすい環境づくりになると考える。同じ講師の場合、内容も同じものであることが懸念されるが、講師が異なれば、同じテーマでも得られる情報や視座が異なり、授業で援用可能な情報の収集に繋がるのが期待できるためである。

4.2.4. 消費者教育研修実施団体による取り組みの工夫

ヒアリングを通して、行政による教師支援のマネジメントの実態について把握してきた。続いて、これらの研修などで講師として招かれ研修を実施している消費者教育関連団体は、教師支援としてどのような取り組みを行っているのだろうか。行政とは異なる立場に位置し、学校教育とも関連の深い 2 団体に対してヒアリング調査を行った結果について検討する。調査結果の中でも、特に研修での取り組みに焦点を当て、取り組みの特徴、工夫について検討する。

1) 企業教育研究会 ACE の取り組み

企業教育研究会（以下 ACE）とは、千葉大学教育学部、静岡大学教育学部を基盤として、企業とともに授業開発や授業実施のサポートを行っている団体である。2010 年、神奈川県消費生活センターが実施している講座において、「考えよう！ケータイ」という教材の体験と、解説講座を実施していた。

開発された教材や実践を拡散するために、教育現場の教師を対象にした独自の「研修会」などの取り組みを行っているが、近年は消費生活課以外にも情報教育など、教材に適した団体が企画している研修に講師として招かれ、参加しているとのことであった。

こうした研修には、消費生活に関連する「理論」や「知識」だけではなく、教材や指導案を提示し、実際に子どもの立場で教材を体験する場面を取り入れている。教材で扱われている内容の理解を促すだけではなく、教材そのものの体験を通して、授業での活用方法を具体的に把握することができるような工夫である。実践的な教材や題材の提供へのニーズに対応した研修になっている。

講師は教育系大学の大学生とスタッフで役割分担し、理論的な部分や専門的な知識の解説はスタッフ、実践的な部分は学生が担当している。教育系大学の学生と教師との出会い場にもなっており、さらに次世代の教師の育成の一助にもなっていると考えられる。一方で、人材、スタッフが若く、他の高等教育機関の専門家と比べると、社会的な立場が低く教師のインパクトに残りにくいという課題があることについて触れられていた。研修講師の選定においても、行政機関は専門家を重視する傾向にあり、積極的に教材や資料のメリット、研修内容をアピールしていくことが今後の課題であるとしていた。教材や情報の信憑性を確保し、教師の授業実践にどの程度貢献できるか、あるいは教師のニーズに応じた支援を提供できるのかを提示することが求められるだろう。

ACE では、教育現場からの授業（出前講座）実施依頼もあるが、活動している人材もまだ少ない現状にあり、依頼のあった全ての学校で実践するまでは至らない。こうした課題に対応するためにも、指導案・教材を提供し、インターネットでもダウンロードできる環境を整えている。教材やコンテンツを提供しておくことで、研修や出前講座派遣ができない教師への情報提供になり、研修に参加した教師には、自分の学校であればこの教材をどのように援用すればよいか、という模索するための資料にもなる。研修の対象者は全ての教師であり、

そこで得られる情報は広く伝わることを求められている。研修に参加できないという教師への情報提供も教師支援の在り方として必要な要素であると考えられる。

取り組みを広げる宣伝の工夫について尋ねたが、全ての先生に関心を持ってもらうことよりも、その必要性や重要性に気づいた教師の口から人づてに広めていき有効に活用してもらう、ということを重視している。同じ職場で働く、あるいは似た環境で働く教師同士の同調性、共同性が教材や実践に対する評価の客観性を高めているため、良い評価は良い形で広がり実践化につながるのではないかと、という観点が得られた。事実、他の自治体の教師から評価を聞いて講座依頼や、教材依頼をするというケースもあるとのことであった。

また活用実態や支援の評価について尋ねたところ、アンケート調査や活用実態調査は行っていないとのことであった。また、教材ダウンロードについても実態は把握していない。こうした評価の取り組みについては、NPO 法人という利益、成果の追求のスタンスが企業や行政と大きく異なるという点である。

2)消費者教育支援センター

公益財団法人（2012年移行）消費者教育支援センター（以下センター）は、1990年に消費者教育を実践する教師のリソースセンター構想を基に設立された機関である。センターの定款第3条目的には、「この法人は、青少年等を対象とした消費者教育に関する調査研究及び各種事業を実施することにより、消費者教育の総合的かつ効果的な推進に寄与することを目的とする。」（消費者教育支援センター2013）と明記され、学校消費者教育の実践充実に向けて、教材の開発、研修の実施、あるいはその有効活用に向けた調査研究事業などが具体的な活動として挙げられる。ここでも研修に焦点をあて、その取り組みについて尋ねた結果を整理する。

消費者教育支援センターは、行政（県・市等）からの講師派遣依頼を受け、学校教育における消費者教育の実践に関する研修を実施している。単年度ではなく、何年か継続して依頼が来る自治体が多い現状にあるとのことであった。その背景には、消費者行政の人事異動の問題があり、新しい研修先の開拓ではなく、昨年度のプログラムを引き継いでおり、その自治体での研修プログラムが固定化されてきているという課題も指摘された。行政のヒアリング調査からは、研修に参加する教師のリピート率の高さが特徴として述べられていたが、固定されたプログラムの場合、マンネリ化につながる可能性も懸念される。

センターによる研修は、教師のニーズを踏まえて「すぐに使用できる教材」、「授業でそのまま使えるもの」として教材や開発されたゲームの解説、体験を中心にしており、センターに属する講師が自由に構成していた。紹介する教材はセンターで開発した教材もしくは、同じくセンターが取り組んでいる消費者教育教材表彰で優秀作として選ばれた教材である。依頼先の自治体の研修担当者は消費者教育そのものに対して精通した専門家ではなく、実務家であることが多いため、研修の具体的な内容については任されることが多いとのことであった。その分自由な講座が構成でき、その時々に応じた教材を選択し、講座を実施して

4. 消費者行政及び消費者教育関連団体における教師支援の現状と課題
4.2. 消費者行政及び関連団体による教師支援の実態

いるとのことであった。

講師の派遣だけではなく、研修のマネジメントも行っている。国民生活センターでは午前、午後にかけて1日間の消費者教育教員研修を実施している。センターと関わりのある現場の教師やその時々、の時事的なテーマを扱った専門家を講師として呼び、教材開発などの体験的な研修を実施している。従来は数日間にわたり研修を実施していたが、現場教師の声に複数日にわたると参加しにくい状況にあることが指摘され、時間数の変更に到っている。午前が講義、午後が体験的活動であることが多い。

研修のマネジメントの際は、研修実施会場が遠方になりやすい地方では、研修講師の所属、もしくは講演に「教育委員会」、「文部科学省」という文言があるか否かが、参加を決定づける重要な要素であるとのことであった。特に出張には時間も費用もかかるため、そのコスト分のメリットが教師自身だけではなく学校全体で認められる必要がある。

また、現場の声を講座研修に取り入れる手法としてアンケート調査は実施していない。研修を構成している自治体が調査を行っていることが多く、受講者に二度手間をかけることになるため、センターが実施することはないとのことであった。そこで、研修に参加した受講者の意見を拾い上げるため、休憩時間に会話し、教師の何気ない一言を参考にしているとのことであった。休憩時間など公式な場ではない研修への感想や意見は、教師自身の教育経験を踏まえながら表出された感想であり、また立場に左右されない内容であるため、より教育実践の現場の声に近いものであると考えられる。他教師との共通性を見出すに到るノウハウの蓄積によるものであると考える。講師経験が少ない者や、学校教育現場の実態を把握できていない場合、こうしたニーズ把握には教師との連携や、教育現場の体験、見学などを通して、複数年の経験の蓄積が必要であると考えられる。

以上、行政及び、関連団体に対するヒアリング調査を実施した。行政も関連団体も、様々な研修の取り組みによって学校教育における消費者教育実践がより充実するような手立てを検討していた。こうした取り組みは教師のニーズに基づいており、ニーズを把握するために関連団体では定期的に教育現場や教師との直接の接触を持ち、教育現場の実態を体験的に捉えてきていた。

消費者行政では、地域のリソースを活用することで、その土地の教師にとって有益な情報を提供したり、体験的な実践をサポートする研修提案をしたりすることに繋がっていた。消費生活センターは一般的な消費者問題の情報の提供だけではなく、生活全般に目を向け、地域に根ざした消費生活情報を提供するという、地域のリソースセンターとしての役割があることが伺えた。地域の特性は、研修の内容だけではなく、どのような会場で開催するか、どのような主体が研修を展開すれば現場の教師が参加しやすいか、といった研修のマネジメントのためにも必要な視点であることが明らかになった。

研修では、多様なテーマが設定されており、時事的な課題にも対応したしていた。またどの自治体においても、研修のリピーターが存在し、消費者教育における情報更新の有意義性

4. 消費者行政及び消費者教育関連団体における教師支援の現状と課題
4.2. 消費者行政及び関連団体による教師支援の実態

を教師が自覚し、継続的な研修参加に繋がっていることが示唆された。

また、行政によっては、現場教師との協働した教材開発や、実践開発の取り組みが進められているケースも見られた。ACE では団体の取り組みそのものに学校教師がメンバーとして関わっていた。ACE の取り組みからも、教師との協働は、教師自身のスキルアップだけではなく、次の教育の担い手を育てることに繋がる。消費者行政との協働においても、教師の指導力や教材開発力の向上だけではなく、消費生活センターの職員にとっても、若年者の実態や教育現場での指導の工夫を学ぶ機会となり、消費者教育の担い手の育成という観点から、双方にとって有益な取り組みになると考える。

今回の支援の実態の検討から、蓄積されたノウハウを理論化し、教育現場で今教師が抱えている問題とは何か、それを解決するために外部はどのような支援ができるのか、支援の在り方や課題を提案することが可能であることが示唆された。

また、これらの研修や成果は教育現場にどのように反映されているのだろうか。また研修の具体的なプログラムの中で、これまでの取り組みはどのように組み込まれているのか、教師の受け止め方と合わせて明らかにする必要があると考える。

4.3. 小括

第 I 部では教育現場における消費者教育実践に対する家庭科教師側の実態、消費者教育実践の充実に向けて必要な教師の研修ニーズを明らかにした。そこで本章では、教師向けの研修を展開している消費者行政また消費者教育関連団体側の視点から、消費者教育への関心、研修実施のノウハウ、研修に関連する教師支援の取り組み等の実態を明らかにすることを目的とした。

消費者行政および関連団体へのヒアリング調査からは、研修、教材開発、情報提供などを教師支援として実施しており、各自治体が長い年月をかけて培ってきたノウハウを基に毎年その内容や方法を更新していることが明らかになった。教師の実態やニーズを踏まえながら、消費者教育実践の充実に向けた教師支援としての特色や課題について整理する。

まず、三都県が提供している研修は、複数日にわたって、多様な分野の内容を展開していた。東京都においては、消費者教育の体系化に関する「安全」「環境」「情報」「契約・取引」の四つの柱に従って、研修の内容を構成していた。神奈川県や埼玉県でも、金融や情報、食、環境など、多様なテーマで研修のプログラムが構成されており、様々な教師の関心に合わせて選択できるような仕組みができていた。時事的な課題も扱われており、児童・生徒にとっても身近な問題が提起されていると考えられる。どの県においても、食生活や消費者問題といった家庭科と直結した内容は、参加者が他講座よりも多い傾向が見られた。研修に積極的な参加意欲を持つ家庭科教師のニーズに対応していることが伺える。

一方で、家庭科全体の教科内容に連動しているとはいえない。食生活については毎年講習が設定されているが、衣生活や住生活といった視点に欠ける。高等学校での指導では家族に関連する内容、高齢者福祉や保育に関する内容も含まれるが、福祉的な視点を取り入れた消費者教育の研修は確認できなかった。身の回りにいる人々や地域社会に配慮した消費生活の在り方や消費者としての役割を考えることは、児童や生徒の新しい生活価値や視野の広がりにも繋げることができるため、教師の消費者教育に対するイメージ転換の契機となることが期待できる。また、家庭科の領域を網羅することで、教師自身が家庭科の全体を貫く総合的な視点としての消費者教育実践の必要性に気づき、検討する機会になると考える。家庭科教師の課題として、教科内容を踏まえることはもちろん、領域を超えた消費者教育のあり方を検討する場面が求められる。研修のテーマとして列挙することで、消費者教育が幅広いテーマを網羅しており、授業を行うための情報更新や、消費生活情報への関心を幅広く持つことに繋がると考えられる。

次に、消費者行政による研修では、実験・見学などの児童・生徒が体験する学習活動と同様の体験ができる講座が実施されていた。企業と連携したり、施設を利用したりすることで、神奈川県と埼玉県では施設見学、東京都では実験研修を実施していた。蓄積されたノウハウと、利用できる施設、地域特性（外部見学の受け入れ態勢が整っている工場や施設との距離）が重要な要素になっている。施設見学は研修の次の日の授業に援用することは困難であるが、見学によって得られた知識や生産の現場について、教師が同僚の教師や児童・生徒に伝

えることもできる。次年度の校外学習や施設見学のプランニングにも活用できる実践的な情報提供になっている。実験は、実際に教師が教材を手にとって作業をすることで、児童・生徒に実施させる際の留意事項も把握しやすく、体験的な活動を消費者教育に取り入れるための直接的な題材となる。

しかし、実験・見学の講座は参加希望者が定員を超えており、抽選が行われているとのことであった。体験的講座か否かを問わず、研修に参加できなかった教師に対するフォローが必要であると考え。例えば、東京都や神奈川県、ACE では、教材や関連資料をインターネット上でダウンロードできるシステムを採用している。支援センターでは教材購入の手続きが可能であった。研修に参加できない教師への配慮がなされている。教材提供は研修への参加を妨げるものではなく、教材を使ってどのような実践が可能か、体験する場として研修を位置づけることが有効であると考え。場合によってはインターネットを活用して e-learning を実施するなど、学校外部の研修に参加しづらい環境にある教師へのサポートが求められる。インターネットの活用は、フォローアップのためだけではなく、研修に参加しやすい環境づくりの一環としても意味がある。研修の申し込みや手続き、研修情報の収集時間を短縮する手段として有効である。インターネットの活用によって研修の告知と同時に、他の支援の活用につなげることも可能であることが伺えた。

また、教育現場での授業実践に則した講習も展開されていた。神奈川県、東京都では企業と連携した教材開発を行っている教師や、シティ・サクセス・ファンドの表彰を受けた教師など、実際の学校現場で消費者教育を実践している教師に対して研修の講師を依頼していた。消費者教育支援センターにおいても、授業時間内で活用できる教材の実体験などが導入されており、授業の具体的なデザインイメージの形成を図る研修が展開されている。

実践的な研修を取り入れるためには、講師となる人材と参加者側の教師の関心を高める実践事例が必要となる。市民講師育成の場面においても、研修の講師の確保は課題となっている(東 2009, 柿野 2008)が、今回のヒアリングでも現場の教師が研修講師になるという取り組みに対して、人材が十分ではないことが課題として挙げられていた。消費者行政は相談などの消費者支援が現在の主な業務であり、教育現場とのつながりを持った人材が十分確保できる環境ではない。しかし、消費者教育の情報と人材の拠点として消費生活センターが果たす役割は大きい。東京都での教材開発と授業実践と連動させた取り組みのように、教育現場での実践の蓄積と消費者教育の担い手となる講師の人材育成を連動させるなどの教育現場との連携を図った工夫が求められている。教師は第三者による授業実践の評価や、共に検討し、消費生活に関する最新の情報や専門的な情報に得ながら授業をよりよいものにしていくことを求めている。一方、相談員もまた消費者教育実践者として具体的にどのような指導が求められているのか、という教育的な視点が身につくだけでなく、若年者の相談実態の把握にも繋がる。教育現場との協働は、教師の能力形成だけではなく、消費生活相談員等の研鑽の場にもなる。ACE では、団体の活動に関わる教師と共に、研修プログラムや教材を作成しており、支援センターにおいても、研修に参加した教師の何気ない一言から教育

現場の様子を把握し、研修の改善に援用していた。現場の声は行政だけでなく、関連する団体の取り組みの支えにもなっていることが伺えた。ACE や消費者教育支援センターのように、教育現場とのつながりを持った外部団体とも連携し、今後有効な人材確保に向けた協働の場を担保することが求められると考える。

しかし、消費者教育に関する具体的なイメージが形成されていない教師にとって、この取り組みは、効果的ではない懸念がある。具体的なイメージもないところから、授業や教材を創り出すことはできない。まずは、教科書や学習指導要領とのつながりを把握し、消費者教育の目的や理念を理解することから始める必要がある。その際、教科内容や教科の特性、児童・生徒の発達の実態など、消費者行政では捉えられない側面が求められる。そこで、教育行政との連携によって、教師の実態に応じた支援の幅を広げる必要がある。現在の国の教育方針に消費者行政が提供する研修はどのように連動しているのか、消費者教育を実施したことのない教師も把握しやすい研修が求められる。

消費生活に関する専門的な情報の提供においても、様々な工夫が見られた。例えば、現場で活動している相談員が講師を務め、消費生活に関する新しい情報を提供する、2011年の東日本大震災を受けた、節電、環境、放射能、住まいなどの時事的な課題を取り扱う、消費者教育に関連する団体、企業や高等教育機関に属する専門家を招き専門的な講義を行う、などが挙げられる。新しい情報だけではなく、入手が困難な専門的な情報を提供するための工夫が取り入れられていた。

また、各自治体において毎年実施されている講習に参加しているリピーターの教師がいることが明らかになっている。毎年同じ内容ではなく、その時々々の時事問題を取り入れた講習や新しい情報提供などがあり、教師のブラッシュアップにつながっていることが伺えた。研修後、教師は自らの授業実践にどのように研修内容を活用したいと考えているのか、研修の効果についても検証する必要があると考える。

研修ではただ情報を提供するだけではなく、研修参加に対する教師の心的・物理的ハードルを下げるための工夫が確認できた。教育行政が企画・運営には直接関与していない研修に参加するためには、管理職の了承を得ることが必要になる。そこで、神奈川県、東京都、埼玉県の三都県では、各都県の教育委員会の後援を得て、都内及び県内の全ての公立・私立学校に研修に関する通知を郵送していた。教育委員会への関与は、現場の教師が参加しやすい環境作りの一環になっている。第3章におけるアンケートによるニーズ調査は神奈川県で行ったため、こうした教育行政の認可を受けた消費者行政の研修であるという背景がニーズの高さに繋がったことも考えられる。

また、家庭科教師が研修の主体者として消費生活センターに期待が高まった要因として、各自治体の消費者行政がそれぞれの地域の強みを生かした支援の成果であると考えられる。児童・生徒が生活し、成長している地元の地域で、何が消費者教育の教育的素材として存在しているか、児童・生徒の消費生活を支える地域の取り組みの在り方など、地元の消費生活センターに集まる情報は児童・生徒にとっても身近な題材であり、教師の期待は高いと考え

られる。ヒアリング対象となった三都県のセンターが実施していた施設見学や地元の先生方を講師として招くという取り組みはこうしたニーズに対応しうる支援であった。

以上、消費者行政や関連団体が提供する支援の工夫と今後の課題を明らかにすることができた。様々な工夫によって展開された研修は、徐々に参加者を増やしており、教師の関心に応じているといえよう。今後は、授業実践だけではなく、学校教育全体での消費者教育実践に向かうよう、消費者行政が持つノウハウや、人材、知識を教育現場と繋げるような教育行政や教育現場との連携も必要である。そのヒントとしてACEでは、研修や教材を活用した教師の評価を聞いた他の教師から、研修の依頼が来るケースがあり、教師同士のコミュニケーションは信頼のおける宣伝機能を持っていることが明らかになっている。支援の活用を広げるためには、教師同士のコミュニティを活用することが有効であろう。

また、吉田(2004)は教師へのヒアリング及びアンケート調査から、生徒指導上の多忙観、事務作業に追われる教師の実態を明らかにしている。しかし、こうした多忙観を軽減する視点として、①同僚との温かい関係、②本音で語れる職場の雰囲気、③学校運営に職員の意見が反映されること、④職場の実践課題による職場での研修会、⑤学校の教育指導の課題意識の共有化の五点を挙げている。特に教師の共同性、学校組織全体のつながりがより良いものであることで情報は広がりやすく、教師同士の授業研究など研鑽し合う場の設定も促進される。消費者行政は教師の自主的な取り組みをサポートする機関でもあることが望ましい。

第2章の実態調査からも明らかになった通り、授業単発で終わらせてしまうのではなく、第三者による評価、価値付けがさらに消費者教育の授業開発意欲に繋がる。研修を、教師同士のコミュニティを拓げる場として位置づけることで、教師の授業実践意欲を高めたり、管理職の消費者教育実践に対する関心を高めたりすることが期待できると考える。

今回のヒアリングでは、研修開発の実態を明らかにすることができたが、既存の研修が教師の学校教育現場における授業開発にどのように影響するのか、研修の具体的な内容と成果を明らかにする必要がある。そこで、次章では、研修そのものが教師の消費者教育に対する認識や授業実践開発に与える影響を調査し、本章で提案された協働や工夫が、効果的なものであるか検証する。

第4章 消費者行政及び消費者教育関連団体における教師支援の現状と課題

補論 東京都消費者問題教員講座での参与観察にみる研修実態

1. 目的

この補論は、消費者教育に関する研修における参与観察を実施し、研修を通して変化が見られた教師の様子や、研修で実際に取り組みされている活動、提供されている情報の意味を明らかにすることを目的とする。この成果は、第4章における行政による支援実態を明らかにする一助となるものである。消費者教育研修が実施されている現場の実態について明らかにするために、東京都、神奈川県、埼玉県で実施した教師研修への参与観察を行った。中でも、地域に応じて2か所で講座を実施しているため開講数が多く、参加人数の多い東京都の例を挙げ、参与観察の結果について考察する。

2. 調査方法

2010年の講座内容は表4-8に示したとおりである。表にはその参与の有無及びその日の受講者数も記述した。尚、参加者数は、東京都消費生活総合センターが発行する「わたしは消費者」(2011)に参加者アンケートの結果を含めたデータが掲載されているため、その数値を参考とする。

4. 消費者行政及び消費者教育関連団体における教師支援の現状と課題
補論 東京都消費者問題教員講座での参与観察にみる研修実態

表 4-8 2010 年度 東京都消費者問題教員講座一覧及び受講者

| 講座名 | 受講者 人数 | 参与観察の 有無 |
|----------------------------|-----------|-------------|
| 学校教育における金融・消費者教育の位置づけ | 55 | |
| 若者を悪質商法から守るために | 62 | |
| 科学的なものの見方を養う | 53 | ○ |
| 高校生の考える「生きていくのにかかるお金」とは | 76 | ○ |
| IT 社会と子どもたち | 59 | ○ |
| 学校教育と著作権 | 43 | |
| 子どもたちの「食」のリテラシーを育むために | 113 | ○ |
| 食と環境の教育 | 86 | ○ |
| くらし・地域から実現する持続可能な社会 | 49 | |
| 子どもを事故から守るには | 40 | |
| 実践（環境）「サークル・オブ・ライフ」 | 24 | |
| 実践（食）「修学旅行～京の食文化～」 | 72 | ○ |
| 実践（金融）「教科書では教えてくれない『金融教育』」 | 46 | ○ |
| 【実験】繊維汚れの洗浄 | 46 | ○ |
| 【実験】わかりやすい代替エネルギーの話 | 35 | |
| 【実験】種類がいっぱい炭水化物 | 47 | |

※網掛けは参加者が多い上位 5 講座

特に教員の反応が強く、積極的な質問などがあつた講座である「金銭教育・高校生の考える「生きていくのにかかるお金」とは～若者の自立支援のための実践から～」、「IT 社会と子どもたち～インターネット・携帯トラブルの現状～」、「修学旅行～京の食文化～」の三講座について参与観察の記録を整理する。記録の観点は、講座全体の流れ、受講者の動きと様子等を中心に整理し、教師の消費者教育に関する資質向上につながると考えられる研修の要素を整理する。

3. 結果および考察

参与観察 ①金銭教育・高校生の考える「生きていくのにかかるお金」とは～若者の自立支援のための実践から～

講座実施日時： 2010年8月4日 13:30～15:30

講師：NPO 法人「育て上げ」ネット

講座全体の流れは配布資料のレジュメに示された通りである。

| |
|--|
| 日本の若者が置かれている状況 なぜ、金銭基礎教育なのか 金銭基礎教育プログラム「Money Connection」の取り組み ワークショップ／「明日から一人暮らし」 データから見る、高校生の「お金感」 ご意見／ご助言／質疑 |
|--|

平成22年度 消費者問題教員講座 講座 No.4 金融教育 配布資料

「金銭教育・高校生の考える「生きていくのにかかるお金」とは～若者の自立支援のための実践から～」

全体的に家庭科教員の参加者が多いのか、講座内では家庭科における授業実践を意識した発言が見られたが、多様な教科との関連性についての発言も伺えた。

講座の前半は Power Point のスライドによる講演と「育て上げ」ネットが開発した教材の紹介が中心であった。スライドでは、育て上げネットの活動や、高校生の自立支援の必要性に関するデータを提示していた。また、高校生の金銭に対する認識はアンケート結果が基になっていた。この際、教材を配布、回覧していた。配布した資料は NPO 法人活動の概要、授業で使用するワークシートであり、回覧していた教材はカードゲームと関連書籍であった。書籍の回覧中に、実際に授業で使用する際のポイント、教材を通して生徒に伝えられる能力についての解説があった。特に関心を集めたのは授業で利用できる教材である。実物を見ることで授業でのイメージに直結することが期待できる。

出前講座も実践しているため、その派遣費用などについても述べられていた。教員はそれぞれ回覧されている教材を見たり、書籍のタイトルをメモしたりする様子が見られた。配布されたワークシートや実践事例はインターネット (<http://www.sodateage.net/>) でダウンロード可能であることが述べられていた。教材を回覧し、説明を受けながらカードの内容について話をする教員の姿も見られた。教員同士で現場での活用を視野に入れた意見を交換することで、より授業実践の幅の広がりが期待できる。教材を紹介するだけでなく、その入手方法、学校での使い方を説明していたことも教師の関心を高めた重要な要素であると考えられる。また、教員同士が自由に教材について意見を交換できる場があることで、教材の活用

のイメージ形成につながる機会になったと考えられる。

その後、実際に教材を活用する場面も設けられていた。「明日から一人暮らし」という設定で、1か月20万円の生活費を費目ごとにワークシートに分類し、隣近所の教員同士で意見交換をするというワークショップが行われた。生活費の使い方や、高校生にわかるかどうかなど、各自の学校の様子を踏まえながら意見交換が展開されていた。また、ワークショップのあと、解説とNPOの活動について取材を受けた際の番組（テレビ東京すなっぷ）を実践事例として取り上げていた。内容は学習困難校である高等学校での実践事例である。ビデオ上映後、生徒の生活実態にも左右されるが、学習困難校では生活経済に対する価値形成が十分ではないため教材を使用した授業実践に一定の効果が得られたことを説明として加えた。

実践の場面やビデオでは体験した生徒の授業に対する肯定的な感想もあり、教員の関心を高める要因になっていたと考える。講座終了後も質問や教材の購入の相談などが積極的に集まっていた。ただ実践事例を紹介するだけでなく、実践を通した生徒の変化が示されることで、教材やワークシートの使い方が具体的に活用につながることを示されたと言えよう。

加えて、この金銭基礎教育のプログラムが、若年者支援という立場であり、様々なリスクの予防教育であるということ、消費者教育の理念は広いものであり、教材はその一部分として活用してほしい点が述べられていた。消費者教育と金銭教育の関わりが示されており、消費者教育の題材の広がりが示されていた。

この研修においては、教材、資料の提示方法の有効性が示されたと考える。生徒の反応を含めたビデオによる授業効果の解説、教員同士が教材について協議できる場の設定、教材原本の配布、入手方法の伝達が要素となる。どこにアクセスすれば、教材が入手できるのか、またその教材を通して児童・生徒にどのような消費者としての知識・技能・態度形成が期待できるのか、という詳細な情報提示が求められる。講座のはじめに、高校生の現状に関する生活経済関連の知識や実態を示していたが、客観的な情報提供がより教材開発の背景や必要性を明確に示す契機になったといえよう。

参与観察② IT社会と子どもたち～インターネット・携帯トラブルの現状～

講座実施日時：2010年8月6日10:00～12:00

講師：一般社団法人ECネットワーク理事 原田 由里氏

講座全体の流れは、次のとおりである。

| |
|--------------------------------|
| 講師紹介・講座全体に関する説明 |
| インターネット環境の背景 |
| インターネットにかかわる子どもの具体的な被害実態 |
| 子どもが被害にあうリスクと現状 |
| DVD「ネットのトラブルブルブル」（東京都消費生活課）の鑑賞 |
| 質問 |

インターネットや関連する被害についての解説は、Power Pointのスライドを用いて講義形式で展開された。インターネット利用はパソコンなどの端末もあるが、本講座では児童、生徒が利用する端末は携帯電話が中心であるため、講座内では「ケータイ端末」と明記された。ケータイ端末を通して起こりうるリスクとその回避方法、児童・生徒をとりまく問題点、関連するサービス提供の背景、システムなどが解説された。教師側はメモを取るなどの対応をする様子が見られた。具体的に小、中、高校生の使用者が多いウェブサイトとして、MILKCAFE、GREE、mixiの3つが紹介されていた。紹介の際は、アクセスした際に実際に見ることのできる画像が提示され、中には携帯電話を取り出してアクセスする教員の姿も見られた。この場面において、教師同士の相談、意見交換の様子は確認できなかった。しかし、アバターやSNS、匿名掲示板2chの削除手続きなど、ネット上の特殊な用語、サービスの具体的な事例はメモをとるも、首をかしげるなど、伝わりにくい部分があったこと、疑問を感じたことなどがある様子が伺えた。

ウェブサイトの具体的な事例が提示されたことを受け、児童、生徒が利用しているサイトへのアクセスのきっかけを得たといえる。こうしたウェブサイトは生徒から申告してアクセスしているわけではないため、学校教員は接触にしにくい環境でもあるため、内部で起こりうるリスクが把握しにくいという課題がある。解説だけではリスクをイメージしにくいのが、具体的なウェブサイトのアクセスやサービスの利用は、リスクの把握、児童・生徒が遭遇しやすい個所が明らかになったと考えられる。しかし、インターネットに関する具体的な用語は、教員のインターネットの利用頻度や状況によって個々に理解に開きがある点に留意しなければならない。補足用の資料などが求められる。休憩時間中には、生徒の状況やインターネット利用のリスクに関する質問をする教員もいた。インターネットをめぐる児童・生徒の実態を把握しにくい分、教員が抱えている問題意識は高いと考える。

休憩後、DVD教材「ネットのトラブルブルブル」を視聴した。東京都が作成した教材であり、中学生の携帯電話のゲームサービス利用のトラブル、メディア中毒のトラブルの2つ

の事例が提示されていた。この DVD はこれらのリスク回避を授業内で取り扱う、ということ想定している。DVD は梱包されていたボックスが回覧され、タイトルをメモしている様子などが伺えた。DVD そのものの完成度も高いため授業での援用も期待できる。DVD の最後は生徒からの保護者への相談シーンなどで終わっているため、課題解決の道筋を検討するきっかけづくりとして有益である。

最後の質問では、複数質問があった。まず、一つの質問が「生徒にとられた写真が GREE に載っていた。消し方がわからなかったが、昨日の講座（他の講座に参加していた）を通して消し方がわかった」という内容の報告があった。教員もインターネットを通じたトラブルに巻き込まれることもあることが明確に示された。トラブルへの理解を促すことは教員の被害予防にもつながる。講座での質問では経済的な被害はなかったが、経済的リスクも存在していることを考慮しなければならないと考える。また、講師の回答で子どもたちの報告が重要であり、子どもとの信頼関係や子どものコミュニティに大人が接触できる術が必要であることが指摘されていた。

次に「(講座内で紹介された) DVD を中学校で使用した」という発言があった。講師からの情報提供だけではなく、利用の実態を意見交換することで教材に対する信用度が高まる等が期待できる。この中で、「東京都が出している教材だから」という発言があった。情報の信頼性の提示が重要な要素であり、行政が開発した教材への関心と信頼度の高さが伺えた。

この講座では、情報関連の消費者問題等の解説の際の用語の整理、大人から見えにくい子どもが抱えるインターネット上の課題の扱いの必要性が示されたと考える。講座の内容そのものに関心が高いことが伺えたが、トラブルやインターネット上のサービスシステムの仕組みについては、教員によってキーワードに対する理解にばらつきがあることが伺えた。専門性の高い題材、あるいは家庭科、社会科の題材としてあまり扱われていないものに関しては、詳細な説明が必要である。

参与観察③ 修学旅行～京の食文化～

講座実施日時：2010年8月6日 13:30～15:30

講師：新宿区立西戸山中学校 染矢 幸信先生

本講座全体の流れは、次のとおりである。

| |
|----------------------|
| 授業のベースとなる理論、3年間の実践 |
| 修学旅行を活用した消費者教育実践 |
| (事前事後指導の在り方、修学旅行の手配) |
| 質問 |

他の講座とは異なり、現職の学校教員が講師であった。Power Pointのスライドを使った座学が中心であった。

前半では、授業のベースのなっている理論と、これまで3年間で実践してきた授業についての説明があった。食の分野での実践であるため、食にまつわる食材や料理に関する歴史的背景の解説があった。講師の先生は、国語の先生であり、国語の古文との関連付けという観点から食と消費者教育を実践するという特殊な実践であった。具体的な授業実践の場面には教員が関心を持ってメモをするなどの様子が見受けられた。

後半は修学旅行を用いた消費者教育実践である。京都での修学旅行の際、事前に宿泊先に依頼し、地元の食材（京野菜）を用いた食事を提供してもらい、京都のおぼんざいを懐石に取り入れた。事前にはホテルの方の食事に対する解説の場面を設けていた。こうした食とのふれあいを通じて、地産地消と食の歴史に対する理解を深める、という実践であった。事前にホテルの手配や実践の手配、学校での学習内容について触れていた。現場の教員として、踏まなければいけない手順（年間カリキュラム作成におけるポイント）などの解説があり、現場教員として共感の得られるうなずきや笑い声が挙がった。例えば、4月の段階で提出するカリキュラムに消費者教育を取り入れる際、いかに詳細を書かず、概要で書類作成をし、多様な実践の可能性を事前に準備をするかが重要であると述べられていた。こうした教育現場のシステムの中で消費者教育の授業実践を含ませるための手続きについての解説があった際には多くの質問が集まった。

実践事例の中でも、教科の枠を超えた総合的な実践であったこと、具体的な学校内での事務的な手続きについての解説が触れられていたことが教師の関心を高めていたと考える。また、こうした教育実践が子どもたちの生活に対する関心を高め、消費生活の営みかた、消費生活に対する価値意識の形成に大きく寄与するものであることが、教師自身の言葉を通して語られたことも影響すると考える。

以上の成果から、研修で実際に取り入れられている取り組みについて、教師支援という観点から重要な要素を抽出する。

まず、授業実践の検討において、授業を受けた児童・生徒の反応が伝わる、という点である。教材を実際に使用した場面のビデオや、授業を実際に行った教師の生の声は、研修参加者の実践に対する関心を高める要素に繋がっていた。授業を行うことで児童・生徒にどのような変容が見られるのか、学校教育の現場を離れても、研修を通じて教育現場での指導の擬似的体験ができるような仕掛け作りが求められる。消費者教育授業の開発において、消費者行政と協働して実施する場合、教育現場に入る経験のない相談員の方と、児童・生徒の発達については十分な協議が必要であると考えられる。

次に、専門的な情報を提供する際の留意点である。情報社会など、技術革新が急速に進み、数年で出現した商品やサービスが移り変わっていく。そのため、教師自身の知識が研修で使用されている用語に対応できていないことも懸念された。特に、子どもが関わる消費文化に

については、インターネットを通じて大人でも把握することが困難な世界が広がっており、その中で子どもの消費行動を把握することは非常に困難である。筆者ら(2013)は、日本と同様の消費文化の発展を見せる韓国では、オンラインゲームを中心としたゲーム産業やファッション、音楽など、若年者の関わる消費文化についての講習等が消費者教育研修に設定されていることを明らかにした。海外でも児童・生徒とインターネットとの関わりについての課題が生じており、新しい消費生活上の課題に対応するための、教師の積極的な働きかけが求められている。教師自身が簡単に商品・サービスを体験できるような仕組みづくりも必要であると考えられる。

最後に、教科の枠を超えた総合的な実践の紹介や、具体的な学校内での事務的な手続きについての解説は教師の実践への関心を高めることに繋がっていたということが伺える。家庭科以外の場面で消費者教育が実施されていることに対する驚きや、学校の年間行事と関連付ける取り組みの有効性に対する発見が教師の授業開発を刺激する要素になっていると考えられる。また、教育現場の実態として、教師にしかわからない課題も存在する。教師同士の協働を進める重要性は、この学校文化の共有と、共感にある。文化を共有したり、学校ごとの特色を把握したりする中で、自分の学校では、実際にどのような工夫が可能なのか、他の学校に赴任した際、今の現場とはどのように指導方針を変える必要があるのか、教師の教職経験に応じて蓄積されるノウハウを多様な視点から共有し、教育実践が子どもたちの生活に対する関心を高め、消費生活の営みかた、消費生活に対する価値意識の形成に寄与するものであることが期待できる。

第5章

消費者教育に関する教員研修が学校
教育現場に与える影響
【調査Ⅳ】

5. 消費者教育に関する教員研修が学校教育現場に与える影響

第4章では、消費者教育における研修を提供している消費者行政及び関連する団体に対してヒアリング調査を行い、研修を提供する側の教師のニーズに応える工夫や、教育現場との繋がりを確保する工夫・課題などを明らかにしてきた。これらの支援が教育実践や教師の認識に与える影響について、具体的にどのような手立てが、教師の認識に変化を及ぼすのか検討する必要があると考える。

そこで本章では、研修への参与観察や研修に参加している教師へのアンケート調査を実施し、教師の研修から受けた印象や認識を明らかにし、既存研修の特徴と課題を提案することを目的とする。

5.1. 消費者教育研修参加者に対するアンケート調査の計画と方法

教師に対する研修は、これまでも整理してきたとおり、消費者教育充実の重要な教員支援の一つであると考えられる。そこで、第3章では、教育現場において消費者教育を積極的に実践しているのは家庭科教師であり、他教科に比べ相対的に研修ニーズも高いことを明らかにした。第4章では、研修が消費者行政や関連団体を通じて既に展開されていることを明らかにしてきた。双方の結果から、教師の特色や教科に応じた研修の必要性が示されたといえよう。しかし、研修に参加している教員は何を期待しているのか、どのような点に達成感を感じているのかを明らかにし、これまで提案してきた支援の在り方が本当に効果的なものであるのか検討することで、研修に求められる要素の提案や課題の発見に繋がると考えた。

そこで本研究は、研修への参与観察とアンケート調査から、学校教員の消費者教育研修に対する認識を明らかにし、今後の研修に求められる要件を提案することを目的とする。研修に参加した教師の実態を明らかにするため、研修を受講した教師を対象にアンケート調査を実施する。アンケート分析と研修内容を関連付ける調査者はその講座に同行し、参与観察を行う。研修対象とした講座は次の二件である。

まず、岐阜県で2010年8月17日及び18日に実施された「消費者教育指導者養成講座」である。「消費者教育指導者養成講座」とは、文部科学省が2010年に展開した「学校教育における消費者教育の推進」の事業の一環として実施された講座である(内閣府,2010)。岐阜県では、この講座を「教育課程講習会」と関連付けて実施していた。「教育課程講習会」は岐阜県教育委員会が高等学校の家庭科教員を対象に、毎年実施している二日間の研修である。岐阜県内の家庭科教員の中から、受講者を毎年指名しており、指名された教員は研修への参加が義務付けられている。

2010年の研修では、8月17日から18日の午前中にかけて「教育課程講習会」を実施し、18日の午後から「消費者教育指導者養成講座」を実施していた。調査者は1日目(8月17日)の午後から参加し、講座の内容やグループワークの様子などを観察した。18日の午後実施された「消費者教育指導者養成講座」終了時点で、会場内で調査票を直接配布した。

「消費者教育指導者養成講座」にのみ焦点をあてたアンケートであることを説明した上で、

5. 消費者教育に関する教員研修が学校教育現場に与える影響
5.1. 消費者教育研修参加者に対するアンケート調査の計画と方法

その場で直接配布・回収した。

この講座では消費者教育をめぐる近年の動向が扱われているため、消費者市民教育実践を行う教師の育成に寄与する側面があると考えられる。買い物や悪質商法、クレジットカード等の一定の消費者教育像を超えて、幅広い情報や視点の獲得が期待でき、新しい消費者教育イメージ形成にどのような影響があるのかが明らかになると考える。また、教育行政が主体となっている研修であるため、消費者行政主体とは異なり、教師同士のワークショップや、学習指導要領、教科教育との関係性をふまえた研修となっている。教育現場の実態を踏まえた研修にはどのような要素が取り入れられているのか、消費者行政の研修とどのような差が見られるのか、検討できると考えた。

次に対象とした講座は、東京都の「消費者問題教員講座」である。消費者行政が主体となった教師向け研修の実績が最も長い東京都にアンケート調査を依頼し、協力が得られた。研修としては非常に歴史が長く、「学校における小中高校の家庭科教育を通じて消費者意識の啓発を図る」ために1973年に「家庭科教員講座」、1974年に「社会科教員講座」を開設してから、継続して実施されている(鎌田 1996)。長年の研修実績から地元の教師から信頼と高い評価を得ている研修であると考えられる。消費者教育イメージとの関連性から、食や家計管理、生活設計に関連する内容が含まれていること、東京都は多くの資料の開発など積極的な活動が多々見られるため、資料や実践例の配布なども期待されることから、援用可能な教材の入手につながることを期待できる。

現在では、学校段階、教科、役職関わらず、参加できる研修となっている。調査時(2010年)には、教育委員会の後援を受けているが必修ではない。調査にあたり、実施される日程で講座によってテーマが異なり結果も変動することが予想されたため、もっとも受講希望者が多い講座日程を事前にお知らせいただき、飯田橋消費生活総合センターで2010年8月4日に実施された食生活に関連する講座を対象とした。1日で午前、午後の2コマが開講されており、調査者は午前中に実施された講座を観察し、講座終了後、アンケートを直接配布・直接回収した。その場で回収できなかったアンケートに関しては、封筒を配布し、郵送での回収を受け付けた。

アンケートの目的は、研修を通じて教師はどのような点に満足感を得ているのか、得られた情報などを授業実践にどのように援用したいと捉えたのか、実態を把握することにある。また研修参加に至ったきっかけは何か、教師にとって研修の内容や講師は適切であったか、今後の研修への参加期待に繋がっているかという点について検討していく。

このような研修の効果を測定の方法について、Kirkpatrick(2006)は段階での測定を提案している。第一段階「**Reaction** (研修に対する反応)」、第二段階「**Learning** (研修で学んだ内容)」、第三段階「**Behavior** (研修を通じて得られた態度)」、第四段階「**Result** (研修の成果)」の四段階に分けられる。その中でも今回の調査は、第一段階である「**Reaction**」に該当するこれは、「受講者がどのくらいプログラムを受け入れたか」(訳:平松)(三宅他 6名 2007)という観点であり、研修がどの程度教員のニーズに沿ったものだったのかを示すと考

5. 消費者教育に関する教員研修が学校教育現場に与える影響
5.1. 消費者教育研修参加者に対するアンケート調査の計画と方法

えられる。Reaction を図ることのメリットについて Kirkpatrick(2006:p.27)は「研修の改良に向けたプログラムの評価を助けるコメントや提案といったフィードバックが得られる」、「受講者に対して、講師がより効果的な研修を行うためには受講者のフィードバックが必要であることを伝えることができる」、「研修を企画する人や、研修に関心を持つ人に定量的な成果をデータとして提供できる」、「講師が今後より良い研修を作るための基準作りのために有効な定量的データになる」(筆者訳)という四点を挙げている。同著において、主な調査項目の例として挙げられているのは、設備やスケジュールといった物的な側面であるが、今回の調査では、研修が教育実践開発にどのように活用されるのか、要素や改善点の把握するため、「研修のきっかけ」、「研修への期待度・達成度」「知識や教材・資料の活用」「今後の研修ニーズ」とした。

教師の属性や今後の研修ニーズに関する項目は、第2章及び3章で行った消費者教育実践の実態と研修ニーズに関するアンケート調査の調査項目設定と同じ項目を設定した。以上をふまえ、調査項目は次の10項目を設定している。

- 講座に参加した理由
- 講座への期待度・達成度
- 講座で得られた知識の活用
- 講座で得られた教材・資料の活用
- 今後の講座参加希望
- 希望するテーマ、講座形態
- 消費者教育のイメージ
- 消費者教育に関する授業の実施時間数
- 属性
- 今後の継続調査の依頼

最後に、授業実践の採用実態を明らかにするため、時期を開けてヒアリングや質問紙による継続調査を計画し、調査用紙の最後に連絡先を記入いただいた。しかし、継続調査を年度内に実施したため、まだ該当する授業実践に至っていない等の理由によって分析に至る十分な回答が得られなかった。研修の授業実践開発に至るまでの効果を図るためには長期的、継続的な調査の必要性があると考え。よって、本章では研修直後の教師の認識変化に焦点を当て分析を行うこととする。調査結果については、SPSS Ver.19 及び Microsoft Office Excel2007 を用いて集計し、次の四つの観点で分析した。

5. 消費者教育に関する教員研修が学校教育現場に与える影響
5.1. 消費者教育研修参加者に対するアンケート調査の計画と方法

A 講座に対する期待・達成度

講座に参加した教員の研修に対する期待度、達成度を明らかにする。講座の内容と達成度にどのような関連があるのかを検討し、効果的な研修の要素を明らかにする。

B 講座に参加したきっかけ

講座への参加要因を明らかにする。講座への参加意欲の高さと期待度との関連性を示し、研修への参加意欲を高める要素を明らかにする。

C 講座内容と配布資料の活用

講座で学んだ内容や、得られた資料を学校に戻ってどのように活用するのかを尋ねた。講座内容が、授業実践での具体的な援用につながる可能性について検討する。

D 今後の参加希望とニーズ

今後、消費者教育に関する講座への参加希望について尋ねた。受講後の教員が、今後どのような研修内容を求めるのかを明らかにする。

次節以降、研修ごとに参与観察の結果及び、アンケート調査の結果及び考察を述べる。

5. 消費者教育に関する教員研修が学校教育現場に与える影響
5.2. 岐阜県「消費者教育指導者養成講座」における効果測定

5.2. 岐阜県「消費者教育指導者養成講座」における効果測定

岐阜県における「消費者教育指導者養成講座」への参加、及び参加教師へのアンケート調査の結果について述べる。岐阜県の「消費者教育指導者養成講座」は文部科学省の事業であり、教育委員会が実施する「講習会」との同時開催で実施された。新しい試みとしての「消費者教育指導者養成講座」がどのように教師の研修効果に影響を与えるのか明らかにする。

5.2.1. 講座の内容と参加教師の動きー参与観察の結果及び考察

実施された研修のプログラムの流れに従い、参加者の発言や活動、講義の内容について詳述する。

1 日目は学習指導要領に関する全体講義の後、協議会が行われた。「食育、消費社会、高齢社会、消費者教育、家族」の5つの今日的課題に分かれたグループディスカッションである。テーマに従って各自が作成、実践した指導案を資料として「①各自の実践をもとに、効果的な指導、評価方法、②指導上の課題や、評価する上で課題と感じている点、③消費者教育の指導において課題を感じている点、④課題を解決するために考えられる改善点」という四点について協議した。

ディスカッションの流れを概観すると、①、②に関しては、各自が実践例に関する解説を加え、実践のメリットや改善点、他校での援用の方法など、積極的な意見交換が見受けられた。「食育」のグループでは、消費者教育と関連付けた内容として、環境問題や商品の表示などの題材が挙げられていた。一方で、「家族」のグループでは、消費者教育との関連性を持たせにくく、協議が十分に進んでいなかった。しかし、消費者教育分野の実践が生徒の関心を高めにくいこと、他の領域で時間を取られてしまい、教材研究や授業実践を実施する時間が確保できていないといった課題が述べられていた。また、この課題はグループ内で共感を持って受け入れられており、教育現場において消費者教育があまり積極的に実践されていない様子が伺えた。家庭科の領域ごとでどのような消費者教育を扱う題材があるか、体系的に提示することが望ましいと考える。また、こうした協議によって、課題を共有するだけでなく、③、④のように課題改善にむけた協議に展開できる時間的猶予、消費者教育に関連する資料が必要である。③、④のテーマに協議が進んでいるグループでは、生徒の関心を高める方法、他領域との関連付け、時間の確保等の対策について情報共有を図っていた。既に消費者教育と関連付けられた授業実践が提案されているグループでは、その特徴を踏まえながら協議が進められている様子が伺えた。十分な協議が行われていたグループは、互いに持ち合わせた実践に沿った課題解決の提案に至っていたが、関連しにくい領域のグループは消費者教育に関連付けることのむずかしさや消費者教育とは何かといったテーマにのみ関心が向き、領域との関連付けまでは至っていなかった。高齢者の消費者問題や、家族とライフプラン、家庭経済の関連性、保育においては、子育ての費用と経済的支援の活用に関する内容など、具体的な教材、情報の提示が必要である。これらの題材は、行政機関が発行するパンフレットなどでも十分である。またそのパンフレットが無料で取り寄せられる、入手

5. 消費者教育に関する教員研修が学校教育現場に与える影響
5.2. 岐阜県「消費者教育指導者養成講座」における効果測定

できるものであれば教材として授業で採用する可能性を議論することにも繋がることも期待できる。資料提案と、授業提案の同時進行が可能であることが示された。

さらに、この1日目の協議内容は後日、報告する時間が設けられている。グループ内で協議するだけでなく、全体との意見共有、検討の場が設定されたことで、協議で出てきた意見を整理するために情報を集約、修練されていった。意見の集約を通じて、特に消費者教育実践の課題の明確化、実践の広がりを感じる機会になったと考えられる。

2日目には、1日目に実施された協議会の報告会が実施された。各グループが①～④の議論のテーマに沿って、ディスカッションの結果を報告した。テーマ③、④においては、先に挙げた消費者教育実践の課題提示で終わってしまったグループも見られた。全体のまとめとして、学習内容が増えすぎないように計画的、有機的に様々な領域と関連付けていくことが必要であると指摘されていた(岐阜県高等学校学校教育研究会家庭科部会、岐阜県産業教育振興会生活産業教育部会 2010)。消費者教育の内容が既存のカリキュラムに新しい枠を設けて実施される必要と既存のカリキュラムに消費者教育的視点を取り入れる必要性の両面の意見が出てきたといえる。消費者教育という枠組みで授業実践をすることで、生徒に消費者としての自覚を促すことにも繋がるが、授業時数の少ない家庭科でできる実践は限られている。その限られた時間の中で、消費者教育を組み込んでいく方法を提案することが求められていた。

2日目の午後は、「消費者教育指導者養成講座」が実施され、自由参加の教師が加わった。講座の内容は、消費者教育の実践事例、消費者教育で活用できる指導方法、消費者教育の理論についての3点で構成されていた。

最初に、消費者教育的な視点を取り入れた簡単な問いかけの事例、教科書の内容、消費者教育に関連する内容がテストなどで取り入れられているという新聞記事のコピーが資料として配布された。5W1Hを中心とした簡単な問いかけは、授業の導入で消費生活の意識付けを促すことを目的としている。簡単な問いを授業の導入に入れるだけで、日常で行なっている授業に消費者教育の視点が入り入れられることが示されていた。参加者の関心はこの問いかけに集まっていた。前日の協議の結果からも、日常的に消費者教育を実践するきっかけをどこに設けるべきか、どのようなテーマを扱えば良いのかに困難を感じている教師にとって、その具体的な事例が提示されたことで、授業実践イメージにつながったと考えられる。

近年の消費生活にまつわる課題として、高校生に身近な携帯電話サービスや電子マネーの現状と、授業での扱い方等、実践に関する内容について活発にメモを取る様子が見られ、内容に対して積極的に頷く等、参加者の関心が高まっていた。電子マネーは生徒も日常的に使用しており、形式、使用方法、使用目的等が多様になる中で、どのように対処すべきか、授業で扱うことができるのか、不安を感じていたことが伺えた。日々触れる商品やサービス、店舗、支払方法などが多様化する中で、高校生の消費生活の実態を把握することが困難な状況になっていることが示唆される。客観的にデータなどで明らかになっている若年者の消

5. 消費者教育に関する教員研修が学校教育現場に与える影響
5.2. 岐阜県「消費者教育指導者養成講座」における効果測定

費生活上の課題について、情報の提示が必要であると考えた。

次に、指導方法としてロールプレイングがとりあげられ「クレーム対応のオペレータとその顧客」という設定で台本作りが行われた。隣り合った教師同士で活発に意見交換や検討が重ねられていた。うち1つのグループが発表していた。実際にオペレータとの会話で出てくる常套句（会話の録音、相談を受けた際の謝罪等）や、相談者として必要な情報の準備（どこで購入したか、何を購入したか等）が盛り込まれたわかりやすいロールプレイとなっていた。「その言葉入っていなかった」、「流れが綺麗」といった会場からも賞賛の声が上がっていた。ロールプレイングは台本を読むだけではなく生徒に台本を書かせたり、セリフの続きを考えさせたりすることで、必要な情報は何かを明確に意識付けることのできる良い例となっていた。講座終了後には、ロールプレイング教材については「意外と簡単だった」という感想が述べられていた。授業でもやってみようかな、という声も聞かれ、楽しみながら学ぶ簡易な手法を入手できたことに研修のメリットを感じているということが伺えた。

最後に、日本弁護士連合会の島田氏が作成した「北欧にみる消費者市民社会と教育」という映像教材を視聴した。消費者教育を通して、悪質商法や消費者問題の予防に加え、自分から広告や企業を評価し、選択できる態度を身につけることが求められているという内容であった。この映像教材に関しては、ホームページからのダウンロードすることができ、講座内でもダウンロード方法が説明されていた。情報の入手方法を提示することで、講座終了後に個人でも内容を振り返ることができるようになっていた。

ビデオ上映中はメモを取る、頷いて視聴する等、高い関心をもって需要されている様子が伺えた。被害予防を重視した「消極的な消費者教育」では何故十分ではないのか、社会参加を促す消費者教育が「積極的な消費者教育」と形容され、明確に従来の消費者教育との違いが示されていた点が重要である。消費者教育は悪質商法とクレジットカード問題と言う認識から、生活全般に繋がる題材提案が可能であり、協議や問いかけでも重視されてきた家庭科の多様な領域と消費者教育とのつながりを見出すきっかけになったと考えられる。

本講座は、1日目で消費者教育実践の現状把握と課題の明確化、2日目に明確になった課題を整理し、その対策に沿った講演を受ける、といった流れとなっていた。2日目では、ただ消費者教育の理論だけではなく日々の授業で活用できる問いかけや指導方法等、具体的な指導方法が盛り込まれていた。実践例から形成された消費者教育のイメージや課題から、「積極的な消費者教育」の必要性が明確になったと考える。さらに、具体的な事例によって、衣食住生活、保育、福祉をより消費生活と結びつける視点が形成され、またそれが困難なものではない、というように受け入れられるきっかけになったといえよう。

この講習は教育行政との連携によって実施されていたことが特徴であるといえる。消費者問題や消費生活に関連する最新の情報を入手することが目的ではなく、消費者教育に関する授業実践を学校教育でどのように実践していくのか、という教育現場で直面する課題に向き合い、今後の自身の授業実践について検討することが目的として設定されていた。その課題について、教師同士が共同で検討し合う場面があり、講義形式による研修とは異なっ

5. 消費者教育に関する教員研修が学校教育現場に与える影響
 5.2. 岐阜県「消費者教育指導者養成講座」における効果測定

たメリットがあったと考えられる。

以上の講座を受けた教師は、得られた知識を今後の実践に、どのように繋げていこうとしているのか、あるいは、どのような点に関心を持ったのかアンケート調査結果に基づいて明らかにする。

5.2.2. 講習後のアンケート結果及び考察

アンケートの回収率は、97/102名(95.1%)であった。回答者の属性は表 5-1 の通りである。回答者のほぼ全員が女性教師であった。勤続年数として、10年以下は15%にとどまった。

表 5-1 調査回答者の属性

| | 選択項目 | 度数 (人) | 割合 (%) |
|------------|--------------|-----------|-----------|
| 性別 | 女性 | 96 | 99.0 |
| | 男性 | 1 | 1.0 |
| 勤続年数 | 5年未満 | 9 | 9.3 |
| | 5年以上10年未満 | 5 | 5.2 |
| | 10年以上20年未満 | 41 | 42.3 |
| | 20年以上30年未満 | 27 | 27.8 |
| | 30年以上 | 15 | 15.5 |
| 週当たりの担当時間数 | 5時間未満 | 3 | 3.1 |
| | 5時間以上10時間未満 | 0 | 0.0 |
| | 10時間以上15時間未満 | 4 | 4.1 |
| | 15時間以上 | 89 | 91.8 |
| | 無回答 | 1 | 1.0 |
| 役職 | 専任 | 87 | 89.7 |
| | 常勤講師 | 7 | 7.2 |
| | 非常勤講師 | 1 | 1.0 |
| | その他 | 2 | 2.1 |

5.2.2.1. 講座に対する期待・達成度

講座に対して期待していた点（以下、期待度）と、その達成できた点（以下、達成度）について尋ねた。それぞれ同じ項目を7項目用意し、期待度は「とても期待していた」、「期待していた」、「あまり期待していなかった」、「期待していなかった」、達成度は「達成された」、「やや達成された」、「あまり達成されなかった」、「達成されなかった」のそれぞれ4段階で回答を求めた。「とても期待していた」、「達成された」を4点、「期待していなかった」、「達成されなかった」を1点として項目全体及び項目ごとに平均点を算出した。

さらに、期待度と達成度の平均点を Wilcoxon の符号付き順位検定を用いて比較した。結果を表 5-2 に示す。

5. 消費者教育に関する教員研修が学校教育現場に与える影響
 5.2. 岐阜県「消費者教育指導者養成講座」における効果測定

表 5-2 講座への期待・満足度の全体及び項目別平均点

| 講座に対する期待・満足の項目 | 期待度(点) | 度数(人) | 満足度(点) | 度数(人) | Wilcoxonの 符号付き順 位検定 |
|---------------------|--------|-------|--------|-------|---------------------------|
| 消費生活に関する新しい情報を得る | 3.49 | 96 | 3.53 | 96 | |
| 消費生活に関する専門的な知識を得る | 3.35 | 96 | 3.35 | 96 | |
| 授業で使える教材を手に入れる | 3.33 | 96 | 3.41 | 96 | |
| 授業で使える題材や指導案を手に入れる | 2.95 | 96 | 3.10 | 96 | |
| 生徒の関心を高める指導方法を身につける | 3.21 | 96 | 3.20 | 96 | |
| 消費者教育の考え方を理解する | 3.38 | 96 | 3.50 | 96 | |
| 他の学校の教員とつながりを作る | 2.34 | 96 | 2.76 | 95 | *** |
| 合計平均 | 22.10 | 96 | 22.80 | 95 | * |

※***… $p<0.001$ *… $p<0.05$ 網掛けは平均点が3点を越えた項目

ほぼ全ての項目において、平均点が3点を越えていたため、講座に対する期待度、達成度も高いといえよう。比較の検定からは、達成度と期待度の合計平均点に有意差($p<0.05$)が検出された。達成度が有意に高く、講座を対して期待していたことが十分達成されていた。

項目別の得点に着目すると、期待度、達成度共に「消費生活に関する新しい情報を得る」という項目の平均点が最も高くなっていた。

講座の中で、新聞記事を用いて、消費者教育に関する新しい動向について触れられていた点、高校生と携帯電話利用の問題や電子マネーの利用等、生徒の周りにある新しい消費生活課題が取り上げられていた点が要因であると考えられる。単に知識として新しい情報を身につけるだけではなく、それをどのように実践化していくかという手立てが明確を示されていたことも、達成度の高さに繋がったといえよう。消費生活をめぐる情報をいかに早く入手し、授業に反映させるかを重要視していることが伺える。

続いて、「消費者教育の考え方を理解する」という項目の達成度が高くなっていた。講座で達成できたことについての自由記述においても、「消費者教育の考え方を私自身が考え改めることができました。」「消費者教育を体系化することの必要性を強く感じました。消費者という受け身な立場ではなく。ポジティブな生き方として、消費者教育をしていきたいと思えます。」といった消費者教育のイメージに対する変化に関する記述が散見された。視聴覚資料を通じて得られた「積極的な消費者教育」の印象が強く残っている様子が伺えた。

この要因として、これまで展開されてきた学校消費者教育が「消極的な消費者教育」であった点、そして「自分が日々教師として接触している生徒達」ではなく「社会的、客観的に見た高校生」の生活実態から、多様な商品・サービスに触れ従来の消費生活環境とは異なる場で生活を営む生徒の実態に気づき、態度や価値を問う「積極的な消費者教育」でなければ、生徒の学習ニーズに応えられないという回答に結びついたと考える。被害の予防のみを扱う「消極的な消費者教育」から、生活をマネジメントする思考方法や理念を扱う総合的な実践が可能であるという認識の変化が教師の実践に対するモチベーションを高める要素になっ

5. 消費者教育に関する教員研修が学校教育現場に与える影響
5.2. 岐阜県「消費者教育指導者養成講座」における効果測定

たといえよう。ロールプレイングなどの体験的な手法を取り入れることで、その指導は困難ではなく、生活課題や環境など多様なテーマから、生徒の関心を高める消費者教育の実践が可能であり、かつ生徒たちに十分な教育効果が期待できるということが示された点も有意義であると考ええる。

次に、期待度と達成度の点数の比較において、顕著に有意差が検出された項目として「他の教師とのつながりをつくる」が挙げられる($p<0.001$)。教師にとって、研修は教師同士のコミュニティを作る場としてではなく、受動的な情報収集として認識されていることが要因であると考えられる。この講座では、ロールプレイングなどのワークショップが導入されることで、教師がつながりを作るきっかけになったことが明らかになった。研修で形成された教師同士のつながりが形成されることで消費者教育推進を目指した取り組みへの展開が期待できる。教師同士が持ち寄って新しい題材を検討し、授業実践の質と量が高める契機となる。消費者行政は、継続的に教師同士が関わる場を維持できるよう研究会の設立を支援するなど、行政側の人材育成としても取り組みを促進していく必要があると考える。特に家庭科教師は各学校に1名の専任がいるだけで、他の教師が非常勤講師である、家庭科教師は自分以外にいない、といった参加者の話も伺った。研修で意見を交換する場は、学校外の教師とのやりとりを通して自身の授業実践が客観的に評価されるため、自らの教育を見つめなおす場となり授業をさらに効果的なものに作り替えていくことに繋がる。教師の多忙化とは一般的に言われているが、学校外での活動に制約がかかるケースも少なくはない。物理的な距離や制限を超えて、教師同士の繋がりを学校外で維持する仕掛け作りが重要であると考えられる。研修で得られた知見を学校内に留めるだけでなく、広く県内、全国の教師で広める仕組みづくりが重要である。

さらに、講座において満足した点の自由記述を表5-3に結果を示す。回答者の属性との関連性を明らかにするため、経験年数との関連性を並べた。なお、「講座で満足した点」の記述内容は原文である。

5. 消費者教育に関する教員研修が学校教育現場に与える影響
 5.2. 岐阜県「消費者教育指導者養成講座」における効果測定

表 5-3 教師の経験年数と講座の満足度

| 経験年数 | 講座で満足した点 |
|------------------|---|
| 5 年以上 10 年未満 | 消費者教育の考え方を私自身が考え改めることができました。 |
| 10 年以上 20 年未満 | 大変勉強になりました。ロールプレイは相手の立場に立って学ばせるだけではなく、正しい(?)消費者になるためにも大切とわかりました |
| | 授業で使える内容を得たいと思い、参加しました |
| | ロールプレイによって、情報を共有すること、現在の状況を正しく伝える能力を育てることの大切さを痛感しました。今は単語しか発しない子ども、若者が多く、自分の考えや意見を正しく伝えることの大切さが消費者教育だけでなく他にもつながると思いました。ありがとうございました。 |
| 20 年以上 30 年未満 | 話のすすめ方、メリハリのある内容だった |
| | 今後消費者教育をもっと生徒に身近にとらえることができる、具体的な指導事例等を教えてほしい。消費者教育の大切さが理解できた。 |
| | 消費者教育を体系化することの必要性を強く感じました。消費者という受け身な立場ではなく、ポジティブな生き方として、消費者教育をしていきたいと思えます。 |
| | 大変わかりやすく、大変勉強になりました。資料をいただきありがとうございました。 |
| 30 年以上 | 「消費者に購入を通して社会をよりよい方向へ変えていく」そういう生徒を育てなければいけないと感じました。 |
| | 日本で実施されている自治体等の例で(地域社会で市民になる実践)消費者教育取り組み事例に触れることが少ないので、VTRでの消費者市民=ポジティブな参加が大切であることがよりわかりやすく、よかった。 |
| | 実践的に活用できる教材のヒントを得たかったから |

教師経験が 10 年以上 20 年未満の教師はロールプレイの印象が強く、具体的な指導方法の有効性を感じていることが伺える。講義形式のみで展開してきた消費生活領域の授業に、体験的な指導方法を導入する工夫に気付くきっかけとなっていた。また、期待度との有意差からも明らかになった通り、他の教師とのつながりが意識されていることもうかがえる。教師同士のつながりを具体的な指導事例を通して提供することが有効であることが示されたといえよう。経験年数を問わず、具体的な指導方法や教材のヒントを求める傾向も

みられた。

20年から30年未満及び30年以上経験している教師は「積極的な消費者教育」に関連するキーワード、意識変革が見られる。消費者教育が被害の未然防止の教育ではなく、子どもの生き方を扱う消費者教育の役割を認識していることが明らかになった。これは、1970～80年代に展開されてきた消費者教育と、現在の消費者教育とは異なる要素があり、教師にとって積極的な消費者教育へのイメージ転換が生じているといえよう。しかし、理念として、生活をふりかえる消費者教育の必要性を感じていても、具体的な教材などを求めていることから実践として現場で展開する方法に行き詰まりを感じていることが伺える。つまり、消費者教育の理論と実践を結び付ける支援が求められる。しかし、限られた研修の時間では全ての要素を取り入れられないというデメリットがある。つまり自主的に内容を補完するシステムや資料を提供することで、研修を研修のみで終わらせてしまうことなく、その後教育現場に戻っても継続的にその振り返りが可能になるような支援が必要であるといえよう。消費者教育を実践する教師にどのような場面で、どのような実践力を身につけられるように支援をするのか、体系的な取り組みが求められる。

また、「消費者教育を体系化することの必要性」についても触れられていた。これは、配布資料である消費者教育支援センターが出版した「教員・講師のための消費者教育ティーチングガイド」を基にした記述であると捉えられる。幅広い家庭科の領域にどのように消費者教育を取り入れるのか、単発の授業実践レベルでは各個人の授業実践で収束してしまうことに対する懸念も含まれていると考える。体系的な教育目標の提示は、研修を受けていない教師にも効果的な題材の吟味と実践の提案の資料になることが期待できる。消費者教育を通じて、生徒にどのような能力を身につけさせたいのか、という観点から、消費者教育の在り方を検討する機会が必要である。また、既存の資料を学校教育により広く、周知徹底する機関を各地域の消費生活センターの役割として位置づけることも必要である。

しかし、2日間で行われた「教育課程講習会」で実施されたグループディスカッションにおける情報交換、意見交換が印象に残り、アンケートに反映されたことも懸念される。限られた時間でのワークショップが、授業実践の開発にどの程度の効果が期待できるのかは今後の検討課題である。

5.2.2.2. 講座に参加したきっかけ

消費者行政に対する研修の実態調査では、講座参加者の新規開拓が課題となっていた。そこで、何故講座に参加することになったのか、そのきっかけについて、8項目を挙げ、複数回答で回答を求めた。結果を表5-4に示す。

5. 消費者教育に関する教員研修が学校教育現場に与える影響
 5.2. 岐阜県「消費者教育指導者養成講座」における効果測定

表 5-4 講座に参加した理由の項目別回答者の割合（複数回答可）

| 講座に参加した理由 | 割合(%) |
|-------------------------------|-------|
| 研修・出張として認められているため | 52.6 |
| 消費生活に関する新しい知識を得るため(※) | 51.5 |
| 消費者教育に関する授業実践や教材などの情報を得るため(※) | 50.5 |
| 講座のテーマに興味があったため(※) | 21.6 |
| 講座の内容に興味があったため(※) | 10.3 |
| 他の研修と重ならなかったため | 7.2 |
| 新しく消費者教育を実践しなければならなくなったため | 1.0 |

(※)の項目は能動的参加理由

約半数の教師が参加要因として「研修・出張として認められているため」、「消費生活に関する新しい知識を得るため」、「消費者教育に関する授業実践や教材などの情報を得るため」を選択していた。自由記述では「教育課程講習会後の研修のため」という回答もあり、参加が義務付けられている研修と連動させて講座を実施したことで参加しやすい環境になっていた。

次に、約半数の参加者の目的が、新しい知識や実践事例の入手であることが示された。研修が教師自身の情報更新の場となっているといえよう。多様な実践事例に触れることで、自身の実践レパートリーの幅を広げることに繋がっていると考えられる。学校内では入手しにくい情報を外部で入手するというニーズが高いことから、学校内ではどのような情報が多く入手できるのかを研修企画者が把握していることも重要であると考えられる。この観点から学校教育内部との結びつきが弱い消費者行政ではなく、全体的な企画立案、講師との打ち合わせなどは学校教育の現状を知る教育行政の担当者が担うことが必要である。消費者行政は、研修場所の提案や、講師の紹介など、既存のノウハウを広くコーディネートにあてはめていくことが重要であり行政機関の連携がより効果的な研修提案に繋がることが期待できる。

これらの参加のきっかけを能動的・受動的参加理由に分類した。表の(※)を付与した項目を能動的参加理由とし、記号のない項目を受動的参加理由とした。能動的、受動的参加理由の選択項目数が同じ、もしくは能動的参加理由のほうが多いグループを「積極性高」グループ(N=56)、受動的参加理由のほうが多いグループを「積極性低」グループ(N=41)とした。

講座参加に対する積極性の高い教師は、講習に何を求めて参加しているのかを明らかにするため、「積極度高・低」グループの期待度の平均点と比較した。分析手法として、Mann-WhitneyのU検定を用いた。結果を表5-5に示す。

5. 消費者教育に関する教員研修が学校教育現場に与える影響
 5.2. 岐阜県「消費者教育指導者養成講座」における効果測定

表 5-5 参加積極性グループによる期待度の違い

| | 積極度 高グループ 平均点 | 積極度 低グループ 平均点 | MannWhitnyのU の検定 |
|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| 消費生活に関する新しい情報を得る | 3.63 | 3.30 | 0.02 |
| 消費生活に関する専門的な知識を得る | 3.43 | 3.25 | 0.19 |
| 授業で使える教材を手に入れる | 3.46 | 3.15 | 0.01 |
| 授業で使える題材や指導案を手に入れる | 3.09 | 2.75 | 0.04 |
| 生徒の関心を高める指導方法を身につける | 3.30 | 3.08 | 0.07 |
| 消費者教育の考え方を理解する | 3.41 | 3.33 | 0.38 |
| 他の学校の教員とつながりを作る | 2.36 | 2.33 | 0.80 |
| 合計平均 | 22.7 | 21.2 | 0.03 |

※網掛けは $p < 0.05$ で有意差が検出された項目

各グループの平均点で有意差が検出された項目に網掛けをした。「積極度高」グループは「積極度低」グループよりも講座に対する期待度が高いことが明らかになった。講座参加の積極性と講座への期待度の高さは、連動していることが示された。これまで研修に参加したことのない教師に向けて、ニーズを高めることが重要であると考え。この研修に参加すれば、生徒によりよい授業提案ができる、消費者教育に対する苦手意識を克服できるなど、明確に研修の目的と、意義を事前に打ち出すこと、これまでの研修成果を外部に発表する等の工夫が求められる。外部から研修の内容を見聞きし、研修の具体的なイメージを外部の教師に発信することが必要である。また、教師の消費者教育に対する苦手意識は共通理解を持って受け入れられていることが研修の参与観察からも伺えた。幅広い専門的知識が絶対的に必要というわけではなく、どのように生徒に消費生活を意識付けできるのか、外部の支援を活用することでどのような教育提案が可能になるのか、といった苦手を克服するためのきっかけづくりを研修に取り入れることが教師の消費者教育認識の変革にも繋がるといえよう。

さらに、項目別に得点の傾向を概観すると、参加意欲の高いグループは消費者教育の実践のため、新しい情報を収集し、活用できる教材や指導方法を求めていることが明らかになった。積極度及び期待度が高い教師は、消費者教育にある程度の関心があるグループであるともいえる。消費者教育に対する理解があるため、理論よりも実践的な題材や教材の入手を求めていると考える。しかし、継続的に学校消費者教育を展開できるような環境を整備するためには、具体的な事例提案にとどまらず、生徒の実態を踏まえた上で、その実態をどのように授業に反映していくのか協議する場が必要である。生徒の実態を授業に組み替える工程には教師自身の授業づくりの能力に関わってくると考える。そのため、その体験を客観的な意見が得られる場所で展開することが必要であるといえよう。

5. 消費者教育に関する教員研修が学校教育現場に与える影響
 5.2. 岐阜県「消費者教育指導者養成講座」における効果測定

5.2.2.3. 講座内容と配布資料の活用

教師が講座で学んだことを日々の授業実践にどのように援用しているのかを明らかにするため、4つの項目を立て、複数回答可で回答を求めた（N=96）。結果を表 5-6 に示す。

表 5-6 研修で得られた内容の活用実態（複数回答可）

| 研修で得られた内容の活用方法 | 度数(人) | 割合(%) |
|------------------|-------|-------|
| 教材研究 | 56 | 58.3 |
| 授業の題材として | 74 | 76.3 |
| 授業では扱わないが予備知識として | 20 | 20.6 |
| 活用する予定はない | 0 | 0.0 |

「授業の題材として」と回答した教師が最も多く 76.3%であった。続いて、「教材研究」58.3%、「授業では扱わないが予備知識として」20.6%となった。「活用する予定はない」という回答が0%であった点を鑑みると、講座を通じて得たものを何らかの形で授業に反映させていきたいという意向が伺える。講座の中で、新しい生活課題の実践化の方法が具体的に提示されていた点も、授業援用の可能性を高めたと考えられる。

次に、講座で配布された資料、教材の活用方法について尋ねた。当日配布された資料は、講座のレジュメに加え、次の2種類である。

- 金融広報中央委員会「これであなたもひとり立ち」
- 消費者教育支援センター「教員・講師のための消費者教育ティーチングガイド」

配布資料の活用方法について集計した（N=97）。結果を表 5-7 に示す。

表 5-7 研修で得られた教材・資料の活用実態（複数回答可）

| 研修で得られた教材・資料の活用方法 | 度数(人) | 割合(%) |
|----------------------|-------|-------|
| 教材研究の資料として活用 | 78 | 80.4 |
| コピーして生徒に配布 | 12 | 12.4 |
| 教員同士で共有 | 34 | 35.1 |
| 家庭科室や図書室に閲覧資料として設置する | 8 | 8.2 |
| 取り寄せて生徒に配布する | 4 | 4.1 |

最も回答が集中した項目は、「教材研究の資料として活用」であり 80.4%であった。講座内で金融広報中央委員会の「これであなたもひとり立ち」が配布された際には、「既に持っている」、「よくまとまっていて使いやすい」、「活用している」、「勉強になる」というような評価の声があがっていた。しかし、「毎年（授業で使っている教材が）同じだから、他の教材でどのようなものがあるか知りたい」といった意見もあった。その場で、多様な主体が教材を発行している点について伺ってみたところ「発行団体がよくわからないものはあまり使いたくない」といった返答が得られた。情報源としての信頼性も重要な要素であった。

5. 消費者教育に関する教員研修が学校教育現場に与える影響
5.2. 岐阜県「消費者教育指導者養成講座」における効果測定

次に「教師同士で共有」に 35.1%の回答が集まった。学校教師同士で共有できるよう、発行元が明確に示されること、入手方法の説明や、実践事例の説明があることが望ましいと考える。

「コピーして生徒に配布する」12.4%、「取り寄せて生徒に配布する」4.1%といったように、直接授業で活用する回答は2割を超えていない。教材研究を行い、年間のカリキュラムや授業の進行に応じて援用の採否が決まるため、教材利用状況に関しては、研修実施から時間をおいて調査する必要があると考える。しかし、資料を配布することで、教師の得られる情報が増え、授業実践の可能性を高める要因にもなると考えられる。

5.2.2.4. 今後の参加希望とニーズ

今後、消費者教育関連の研修を受けたいかどうか、5段階で回答を求めた。結果を図5-1に示す。

「参加してみたい」、「どちらかといえば参加してみたい」と参加に対する積極的な回答が85.5%あった。「あまり参加したくない」、「参加したくない」という否定的な回答は見られなかった。消費者教育に関する講座に対するニーズは非常に高いといえよう。

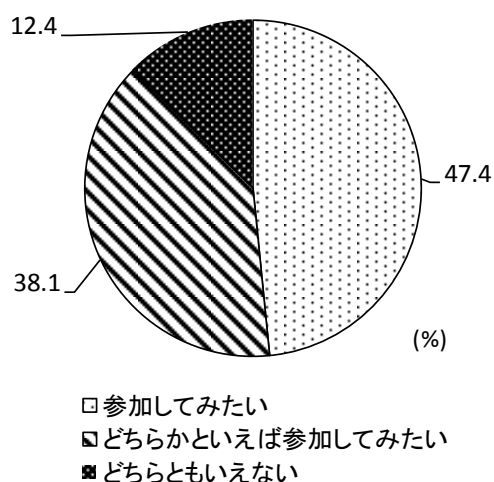


図 5-1 研修に対する今後の参加希望状況

参加を希望する理由を自由記述で尋ねたところ、30人の回答が得られた。表5-8にその結果を示す。記述内容は回答の原文ままである。

どの経験年数の教師においても、社会的動向を捉えた専門的知識、情報を求めており、その実践化に至る実用的な教材、指導方法を求めていることが明らかになった。また、一部の教師からは「参考になった」、「もっと詳しく知りたい」、「内容を深めたい」など、研修内容をさらに深めた支援を求めていることが明らかになった。先述の通り、研修という限られた枠の中で伝えられる内容にも限界がある。また、単発の研修のみを行うのではなく、一つの内容をさらに深め、広げていく支援の連携が必要不可欠であるといえよう。

5. 消費者教育に関する教員研修が学校教育現場に与える影響
 5.2. 岐阜県「消費者教育指導者養成講座」における効果測定

表 5-8 自由記述の内容

| 経験年数 | 研修に参加を希望する理由 |
|------------------|---|
| 5 年未満 | 様々な知識を身につけたい |
| | 日々変化している消費者教育のため、生徒に新しい情報を伝えるとともに、私自身も知識として知っておきたいため |
| | 日程が合えば参加したい |
| | 新しい情報、知識が欲しいから |
| | 講座内容による |
| | 授業研究の為 |
| 5 年以上 10 年未満 | 予定が合い、内容に興味があれば参加したいが、会場が遠い(片道高速で3時間)のでわからない |
| | 自分の意識改革 |
| | 参考になったため |
| 10 年以上 20 年未満 | 新しい学習方法を知ることができる為、新しい知識を知ることができる |
| | 自分自身の学習のため |
| | 新しい知識や情報を取り入れていきたいから |
| | もう少し詳しく知りたいので |
| 20 年以上 30 年未満 | 得るものがあつたから。 |
| | 消費者庁も発足し、日々様々な事が起こっており、いろんな情報を収集し授業していく必要があると考える為 |
| | 消費者行動には、広がりがあり、動きがあるため |
| | 消費者問題については年々変化していますし Edy やおサイフケータイ、ポイントカードなどしくみがよくわからない消費活動について、指導できるだけの研修をしなくては、と思っています。 |
| | 日々変化している社会状況であるため |
| | この分野は時代と共に変化していく部分の多い領域なので、新しい知識を身につけていきたい |
| | 新しい情報を得たい |
| | 勉強になったから |
| | 消費者教育についてもっと勉強したいと思っているため |
| | 今までこのような講座に出あつたことがないので… |
| 新しい情報を得ることができる | |
| 30 年以上 | 新しい情報が手に入る |
| | 情報を得る。社会の中での変化をとらえる |
| | 新しい情報を得たい |
| | 知っておくと為になるので |
| | できるだけ新しい実践教材を入手したいから |
| | もう少し内容を深めたい |

自由記述の結果から、特徴的な記述を抜き出してカテゴリを生成し、そのカテゴリに従って出現件数を求めた。その結果を表 5-9 に示した。

5. 消費者教育に関する教員研修が学校教育現場に与える影響
 5.2. 岐阜県「消費者教育指導者養成講座」における効果測定

表 5-9 自由記述からみられる研修参加希望理由

| 分類 | 記述例 | 件数 |
|--------------|--|----|
| 新しい情報を得るため | 新しい情報、知識を取り入れるため | 13 |
| 自己研鑽のため | 勉強(参考)になった、知っておくと為になる、自分の意識改革 | 10 |
| 消費社会の特徴を踏まえて | 日々変化している、変化している社会状況、消費者問題については年々変化している | 7 |

「新しい知識を得るため」という分類に該当した記述が 13 件となり、最も多くみられた。続いて、「自己研鑽のため」という回答も 10 件と多い。自らの学びを深め、新しい情報を取り入れるために研修が活用されていた。

教師は消費者教育の実践者として指導方法や消費生活に関する知識の充実に加え、広い視野、価値観、批判的な思考など、一人の消費者としての能力形成も求められている。授業づくりのために、研修を通じてその能力形成を図りたいという意欲があることが伺えた。

これらの知識、情報収集の必要性を感じる背景として、「消費社会の特徴」があると考えられる。この分類に対応した記述は 7 件抽出された。「消費者問題については年々変化していますし」、「この分野は時代と共に変化していく部分」といった記述から、日々の情報、社会の移り変わりが早い領域であり、実践の中にも、新しい情報を反映させる必要性を感じていることが伺えた。研修という場だけではなく、必要に応じて消費生活に関する情報を入手できる場を整備する必要性があるだろう。

一方で、参加しにくい理由として「予定が合い、内容に興味があれば参加したいが、会場が遠い(片道高速で 3 時間)のでわからない」といったように、交通機関との兼ね合い物理的に参加が困難な環境にある教師がいることも明らかになった。ヒアリングでも明らかになったが受講定員や物理的時間による研修機会の損失を補助するようなサポートは喫緊の課題であると考えられる。

研修に参加した教師が今後、講座に対して希望するテーマについて図 5-2 に示した。

半数以上の教師が「情報(ケータイ・インターネット)」に関心を持っている。次に、「子どもに身近な消費者トラブル」に回答が集まった。消費生活に関する子どもの実態に関心が高まっている。

メディアやインターネットとの関わる消費生活情報の変化は早く、生徒のもつ情報量が教師を上回っている現状に課題意識を感じていると考える。生徒が持つ情報を引き出し、授業に活用できる指導方法の提示が有効であると考えられる。食生活、環境に対するテーマについても回答が集中していた。研修の中で、家庭科の他領域同士に「有機的なつながり」を持たせる消費者教育の実践が必要であることが示された事も家庭科に関連するテーマへの関心の高まりに繋がったと考えられる。

5. 消費者教育に関する教員研修が学校教育現場に与える影響
 5.2. 岐阜県「消費者教育指導者養成講座」における効果測定

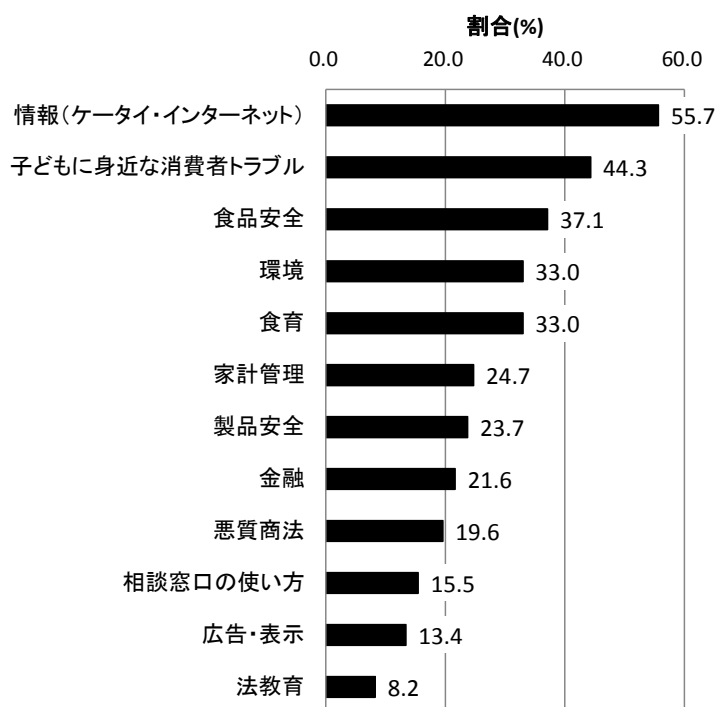


図 5-2 今後受講してみたい研修のテーマ

最後に、求める講座形式について、結果を図 5-3 に示した。

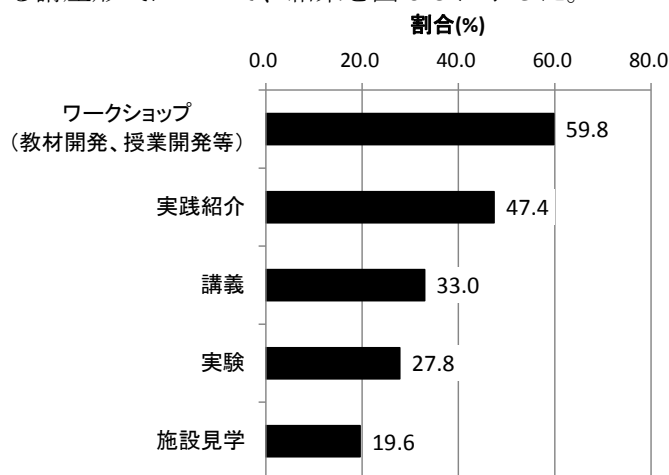


図 5-3 今後受講してみたい研修の講座形式

「実践紹介」及び「ワークショップ」に回答が集中した。先に挙げたアンケート内の自由記述において「ロールプレイによって、情報を共有すること、現在の状況を正しく伝える能力を育てることの大切さを痛感しました。」という記述がみられたことから、体験的な活動が影響したと考える。また 1 日目の授業を検討し合う研修もワークショップに該当することから、今回の研修構成は教師の授業実践に向けた能力形成に役立つものであり、教師自身も満足を得られているという結果になったと考えられる。それ以外にも経験年数の少ない

教師にとって、体験的活動は印象に残りやすく、講義形式以外の指導方法の有効性の気づきにつながっていた。多様な指導方法の体験を通じて、消費者教育は知識注入型の座学だけではなく、体験的な活動を取り入れることができるというイメージにつなげることができる。

5.2.3. まとめ—岐阜県のアンケート結果から得られる示唆—

以上のアンケート結果の概要を整理し、消費者教育に関する教員研修に今後求められる観点を整理する。

- ① 本講習では、積極的な消費者教育へのイメージ転換に視聴覚教材が用いられていた。自由記述から、教師の印象にも強く残ったことが伺え、体系的に整理された視聴覚教材の活用が有効である。
- ② 教師歴 20 年以上のベテランの教師たちにとって、家庭科での消費者教育イメージの転換が必要であり、そのイメージ転換が家庭科教育の意義や、消費者教育の必要性の再認識に繋がっていることが明らかになった。同時にそのイメージ転換に沿った実践例を提案するなどの、授業化のための具体的な手立てが求められている。
- ③ 「教師同士のつながり」を形成することに対しては、他項目に比べ、期待度が低い傾向にあったが、満足度との差には有意差が検出された。研修を通じて教師同士のコミュニティを形成し、授業実践を評価し合い、研鑽し合う関係性の形成が期待できる。
- ④ 単発で終わる研修だけではなく、教育行政と消費者行政の連携による、教師支援の方策を検討する必要性が示された。研修を通じて得られた課題意識や関心を、教育現場での具体的な授業実践につなげられるような継続的、体系的な教師支援が求められる。
- ⑤ 研修の内容に合わせて参加の意思決定ができるよう、研修を通して教師は何ができるようになるのか、どのような情報が得られるのか、事前の情報提示が必要であると考えられる。その為には研修を提供する側も、消費者教育を実践する教師にはどのような資質・能力が求められるか体系的な目標の把握が必要である。
- ⑥ 研修を通じて得られた知識や情報を、積極的に授業に援用したいと考えている教師は多い。各種教材をすぐに活用できるような情報提供や資料管理の環境整備が求められる。

岐阜県の研修において、着目すべき点は、「教師同士のつながり」である。教育現場の多忙化などにより、教師が研修として外部に出たり、学内の教師と研鑽しあったりする機会が十分得られていないことも懸念される。「教師同士のつながり」を作ることで、情報の共有だけではなく、実践に対する意見を求めたり、新しい題材での実践に挑戦したりする機会に繋がることが期待できる。④との連携で、教師同士のつながりをどのように維持し、研究的に意義のあるものに変えていくのか、またそこに行政はどのような支援ができるのか検討することが必要であると考えられる。

5. 消費者教育に関する教員研修が学校教育現場に与える影響
5.2. 岐阜県「消費者教育指導者養成講座」における効果測定

物理的に交流しにくい環境においては、第4章でも指摘したとおり、インターネット上に情報提供、情報交換の場を形成することが有効であると考えられる。インターネットは即時に情報提供ができるため、教師の情報更新の支援として期待できる。実践に援用できる生活課題を見つけるための場にもなると考えられる。ウェブサイトという情報が一元化された場所があれば、教材情報や関連資料などの情報提供も同時に展開することが可能であろう。

最後に、今回の調査から、家庭科教師の消費者教育に対するイメージを被害救済、予防の教育から社会参画を目指した積極的な教育に転換を促す手立てを加えることで、消費者教育の必要性に気づき、実践をしたいという意欲の高まりに繋がっていたことがうかがえる。

今後はこうしたイメージ転換に成功した教師や、消費者教育の目的について理解し始めた教師に対して、研修の中で「消費者教育の実践を通して、どのような生徒を育てたいのか」という問いを設定し、学習内容を見直す機会が必要であると考えられる。今回の映像資料のようなコンパクトな問題提起から、積極的な消費者教育とは何かを、教師同士が検討しあう場を提供することが有意義であろう。今後、消費者教育の実践をより身近に感じられる支援を展開していきたい。そのために、研修の内容を活用した実践例や、教材活用例の追跡調査を実施し、研修と実践とのつながりに着目していきたい。

5.3. 東京都「消費者問題教員講座」における効果測定

次に、東京都で毎年夏休みに飯田橋消費生活総合センター及び立川消費生活センターにおいてそれぞれ実施されている、全 16 講の「消費者問題教員講座」に関する参与観察と観客アンケート調査の結果について検討する。

5.3.1 講座の内容と参加教師の動きー参与観察の結果及び考察

まず、アンケートを実施した講座の参与観察を行った。観察したプログラムの概要は次の通りである。

講座実施日時：2010年8月4日10:00～12:00

講師：食育コーディネーター 大村 直己氏

【講座全体の流れ】

講師紹介・講座全体に関する説明

日本における食生活・食文化

海外における食生活・食文化—講師が集めた体験談を基に

日本の食育について—現状と課題

食育の内容について

食育の学校での取り扱い・現場での工夫

教師講座実施後のアンケートからは、「食」関連の講座希望が多く、毎年積極的にテーマとして導入されていることは第 4 章でも明らかにしたとおりである。2010 年の講座では、全 16 講座中 4 講座が食に関する内容を扱っていた。調査対象としたこの講座は、受講者数が最も多く、教師のニーズの高さが伺える。参加者はほとんどが女性であり高等学校家庭科、あるいは小学校の教師や栄養教諭の参加者も多いと考えられる。

講座は Power Point のスライドを用いた座学形式であった。配布資料はスライド印刷資料及び講座概要をまとめたプリント、東京都教師向け情報提供誌「わたしは消費者」No.117、講師が用意した食育に関する印刷資料であった。また、講座内では関連する書籍や、雑誌などを回覧していた。

まず子どもの生活環境の実態や食生活に関する理念と基礎的な知識を踏まえたうえで、栄養学習だけでなく、「食文化」や「生活経験」を重視した食育の必要性が述べられていた。固定された価値の提供だけでなく、多様な価値を認め、子どもが自身の生活環境の中で食生活のバランスを取るのか、食生活を大切にすることを学ぶ機会が食育であることが述べられており、学校の授業でも、生活指導の場面でも活用できる情報を交えた講座であった。

講座内において、食育と消費者教育との関わりについての言及は見られなかった。しかし、講座内で食生活をめぐる課題として、食糧自給率、フード・マイレージ、バイオ燃料や、食の安全、フードフェディズムなど、食生活が環境に与える影響について扱う課題が提示され

ていた。消費者としての日々の選択が、社会的課題に直結しており、消費生活に関する課題は幅広く様々な生活の領域につなげることができることが伝わっているのではないかと予想した。

また、こうした食生活に関する近年の課題についてデータを加えて提示するだけでなく、東京都内で実践されてきた学校における食育実践についても言及されていた。食育基本法及び栄養教諭制度を含めた法整備について述べたうえで、東京都内で実践されている学校教育における食育実践の事例を提示していた。地産地消や食文化への理解を促す食育の実践であり、児童・生徒の様子も含めて具体的な指導の手立てが示されていた。

また、配布資料には講師が主催する「ほねぶとネット」の URL も掲載されており、食関連資料が豊富に掲載されており、講座後の確認も可能になっていた。

講座終了後の質問の時間では、実践事例、配布資料に関心を持った参加者から、資料の入手に関する質問が出ていた。新しい情報だけでなく、その情報の正確性、詳細なデータも授業づくりに重要な情報源になるため、講座後の実践に活用できる情報の積極的な提供が求められていた。

5.3.2. 講習後のアンケート結果及び考察

2010年8月4日に実施された「子どもたちの「食」のリテラシーを育むために」の講座の最後にアンケート調査を実施した。アンケートは、講座の最終で直接配布し、後日提出を申し出ていただいた場合に、郵送での回収を行った。受講者は113名であり、有効回答部数は56名、回収率49.6%であった。属性は表5-10のとおりである。

5. 消費者教育に関する教員研修が学校教育現場に与える影響
 5.3. 東京都「消費者問題教員講座」における効果測定

表 5-10 アンケート回答者の属性

| | 選択項目 | 度数(人) | 割合(%) |
|------------|--------------|-------|-------|
| 性別 | 女性 | 56 | 100.0 |
| | 男性 | 0 | 0.0 |
| 勤続年数 | 5年未満 | 4 | 7.1 |
| | 5年以上10年未満 | 5 | 8.9 |
| | 10年以上20年未満 | 13 | 23.2 |
| | 20年以上30年未満 | 22 | 39.3 |
| | 30年以上 | 12 | 21.4 |
| 週当たりの担当時間数 | 5時間未満 | 7 | 3.1 |
| | 5時間以上10時間未満 | 3 | 0.0 |
| | 10時間以上15時間未満 | 13 | 4.1 |
| | 15時間以上 | 30 | 91.8 |
| 校種 | 小学校 | 9 | 17.0 |
| | 中学校 | 22 | 41.5 |
| | 高等学校 | 16 | 30.2 |
| | 特別支援学校 | 6 | 11.3 |
| 役職 | 専任 | 44 | 81.5 |
| | 常勤講師 | 1 | 1.9 |
| | 非常勤講師 | 7 | 13.0 |
| | その他 | 2 | 3.7 |

まず、講座が選択制であることから、岐阜県とは異なり自発的な参加者が多いことが特徴として挙げられる。そのため、岐阜県との比較という観点ではなく、本結果は、東京都におけるテーマ選択制を取り入れた研修の効果と役割に焦点を当て、調査結果を分析する。

5.3.2.1. 講座に対する期待・達成度

まず、講座に対する期待度と満足度についてその達成度の平均点と有意差検定を行った。結果を表 5-11 に示す。

表 5-11 講座に対する期待度と満足度の平均点とその有意差

| 講座に対する期待・満足の項目 | 期待度(点) | 度数(人) | 満足度(点) | 度数(人) | Wilcoxonの符号付き順位検定 |
|---------------------|--------|-------|--------|-------|-------------------|
| 消費生活に関する新しい情報を得る | 3.38 | 50 | 3.27 | 48 | |
| 消費生活に関する専門的な知識を得る | 3.21 | 48 | 3.16 | 45 | |
| 授業で使える教材を手に入れる | 3.14 | 51 | 3.15 | 46 | |
| 授業で使える題材や指導案を手に入れる | 2.77 | 48 | 2.74 | 43 | |
| 生徒の関心を高める指導方法を身につける | 2.76 | 49 | 2.76 | 46 | |
| 消費者教育の考え方を理解する | 2.86 | 50 | 2.96 | 46 | |
| 他の学校の教員とつながりをつくる | 1.48 | 46 | 1.85 | 40 | ** |
| 合計平均 | 19.40 | 45 | 19.60 | 40 | |

※ **…p<0.01 網掛けは平均点が3点を越えた項目

「他の学校の教師とつながりをつくる」という項目に期待度と満足度に有意差が検出された。受動的な講義だけではなく、わずかな時間ではあるが教材体験や、実践に対する意見交換の場など、教師が能動的に動く時間が設定されていたことが要因であると考えられる。他の項目において有意差は検出されなかったが、上位3項目については、満足度の平均点が3点を超え、情報収集、知識の獲得という観点からは満足度が高いことが伺えた。また、有意差は検出されなかったものの「消費者教育の考え方を理解する」という項目においては点数の上昇が見受けられる。食と環境に関連した多様なテーマを扱った講義が展開されたことから、消費者教育の新しい実践との出会いとなり、消費者問題や金融を扱う消費者教育イメージから転換していることが示唆された。

5.3.2.2. 講座に参加したきっかけ

次に、講座への参加のきっかけを次の7項目で尋ねた。結果を表5-12に示す。

表 5-12 講座に参加した理由の単純集計結果（複数回答可）

| 講座に参加した理由 | 割合(%) |
|-------------------------------|-------|
| 講座の内容に興味があったため(*) | 64.9 |
| 講座のテーマに興味があったため(*) | 59.6 |
| 消費者教育に関する授業実践や教材などの情報を得るため(*) | 56.1 |
| 消費生活に関する新しい知識を得るため(*) | 42.1 |
| 研修・出張として認められているため | 38.6 |
| 他の研修と重ならなかったため | 7.0 |
| 他の先生に誘われたため | 3.5 |

※(*)は能動的参加理由

講座内容やテーマに対する関心が高く6割近い回答が得られた。情報知識の獲得が続き、消極的参加項目の割合は、積極的参加項目の割合と比較すると低い傾向が見られた。

岐阜県の調査同様、積極的な参加理由と、消極的参加理由を比較した結果、積極的グループは84.2%(48名)、消極的グループ15.8%(9名)と、積極的要因で参加した教師が8割を超えている。これは東京都の研修が必修の研修ではないことが要因であると考えられる。参加者の多くは自己研鑽のため自主的に研修に参加していたことが示された。この講習に参加するきっかけ要因は、「消費生活」に関する教育実践に関心が高いこと、自ら実践力を高める必要性を感じている教師であることが挙げられる。このようにグループ間に人数のばらつきが大きいため、参加要因が研修の期待と満足度に与える影響に関しては分析を行わないこととした。

4.3.2.3. 講座内容と配布資料の活用

次に、表 5-13 に研修内で得られた教材の活用実態に関する結果を示した。

表 5-13 研修で得られた内容の活用実態（複数回答可）

| 研修で得られた内容の活用方法 | 度数(人) | 割合(%) |
|------------------|-------|-------|
| 教材研究 | 38 | 66.7 |
| 授業の題材として | 38 | 66.7 |
| 授業では扱わないが予備知識として | 35 | 61.4 |
| 活用する予定は無い | 0 | 0.0 |

「活用する予定はない」と回答した教師は 0 名であり、他項目において 6～7 割の回答が得られた。研修で得られた成果は、教師自身の成長にもつながり、授業という具体的な形に発現しなくとも、教材研究の視点や分析の視点として消費者教育的視点が醸成されていることが期待できる。

今回の講座では食生活と消費との関連性に焦点が当たり、フードファディズム、フード・マイレージ等の流通や選択との関連性が扱われていた。このように、消費生活領域のみに着目するのではなく、衣食住生活や福祉、保育、環境といった他領域における指導内容と消費生活との関連付けから、家庭科を横断する視点として消費者教育を位置づけることが望ましい。

しかし、授業としての実践化をこの時点で 6 割の教師が考えていないということは懸念すべき事項であろう。あまり効果的な研修ではない、と判断された場合、次回の研修に対する期待度や関心度を下げる結果につながる事が懸念される。東京都の場合、既に消費者教育に関心を持った教師が参加していることが明らかになっている。情報提供を中心とした研修は授業開発で直面する実践的な課題に対応するものになっていない。このような研修は、消費者教育の授業イメージがある程度形成され、授業経験のある教師にとってはメリットが大きいですが、消極的な教師にとってはその効果は薄いことが示唆された。

次に、研修で得られた資料の活用方法について、回答を求めた。結果は表 5-14 に示した通りである。

表 5-14 研修で得られた教材・資料の活用方法（複数回答可）

| 研修で得られた教材・資料の活用方法 | 度数(人) | 割合(%) |
|----------------------|-------|-------|
| 教材研究の資料として活用する | 50 | 87.7 |
| 教員同士で共有する | 15 | 26.3 |
| コピーして生徒に配布する | 8 | 14.0 |
| 家庭科室や図書室に閲覧資料として設置する | 3 | 5.3 |
| 取り寄せて生徒に配布する | 5 | 8.8 |

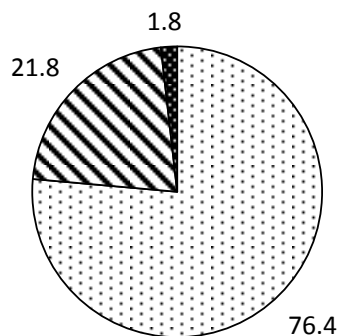
87.7%の教師が教材研究の資料として活用する予定であることが明らかになった。研修で得られた教材・資料は、そのまま教師の授業実践作りに活用される可能性が高いことが伺える。

以降の回答は3割を切り、特に生徒への配布は8.8%と1割に満たなかった。本講座はスライドによる講義型の研修であり、食生活の中でも栄養に関する内容であったことから、具体的なデータや情報は教科書、資料集などで補完する可能性も考えられる。しかし、教科書にはない統計情報や資料もあり、講座内でそれらの資料の入手方法、効果的な図書資料等の質問が参加者から出ていたため、これらの情報源は授業の中で活用されていく期待度が高いと予想される。

5.3.2.4. 今後の参加希望とニーズ

講座参加者の意欲は高く、参加してみたい、どちらかといえば参加してみたい、という回答が98.2%(N=55)となった。参加者の多くは、消費者教育への関心が高く、継続的探求を求めている。自ら選択して参加する研修だからこそ、自発的に消費者教育の必要性を感じ、消費者教育実践への期待が高い教師であることから、研修への参加も積極的であると考えられる。

では具体的にその理由について、自由記述の結果を勤続年数によって分類した。結果を表5-15に示す。



- 参加してみたい
- ▨ どちらかといえば参加してみたい
- どちらともいえない

図5-4 今後の研修に対する参加希望状況

5. 消費者教育に関する教員研修が学校教育現場に与える影響
5.3. 東京都「消費者問題教員講座」における効果測定

表 5-15 今後の研修に参加したい理由と勤続年数との関連性

| 勤続年数 | 研修に参加する理由 |
|------------------|---|
| 5 年未満 | 消費者教育はタイムリーな内容が必要だから |
| | 予定が合えば参加してみたい。学校行事などと重なってしまう場合もあるので。 |
| | 都合がつけば参加したいと思う |
| | 新しい知識や再確認できた知識がたくさんあったので。 |
| 5 年以上 10 年未満 | 夏季休業中に研修で得たものを、授業に還元していきたい。 |
| | 新しく正しい知識を専門の方々から深く学ばせて頂きたいです。 |
| | もっと具体的な事を知りたいから |
| 10 年以上 20 年未満 | 領域が多方面にわたり、十分な教材研究が出来ていない。そのため、このような専門の方から話を聞けると、授業に生かしやすいため、時間があればこのような会に参加するようにしている。 |
| | 新しい情報を得るため |
| | 毎年参加しており、授業実践、教員同士の勉強会に役立てているので。 |
| | 消費生活に関わる問題は日々変化しており、毎年受講し新しい情報を得たいと考えているため |
| | 新しい情報を知ることができるため |
| | 教員の夏休みのレポートの宿題の参考にもなるし、授業でも使えるため |
| | 専門家の話が聞けるから |
| 20 年以上 30 年未満 | 毎年状況が変化しているので、最新の情報を入手したい他の研修とのかねあいで参加したい |
| | 年々、内容が多岐にわたっているので、新しい情報は必要である。 |
| | 新しい情報をもとに授業をしていくことが大切と考えるから |
| | 毎年「食」に関する講座を受講している。予定が重ならない限り、参加したいと思っている。 |
| | 物の値段のしくみ 海外での児童労働が問題になっているが、一体チョコレート、コーヒー、その他にいくら払うと海外の労働者が生活に見合った収入を手に入れられるのか。安売りの裏にどんな人が苦しんでいるのか。 |
| | 自分のため、勉強して自身をもって授業していくため ぼけないため |
| | 学校で生徒と関わらなくてはならない時間(夏休み中でも)が増え、そうそう研修にあてられる時間も少なくなってきた |
| | 食育に興味があるので |
| | 夏季休業中に自由な研修が認められなくなった。研修扱いとなる講座として期待している。 |
| | いろいろな情報を得られるから |
| | 家庭に関する情報は年々変化するので、常に新しいものを取り入れたいから |
| | 消費者教育の知識を得る機会があまりないため |
| | 今は特別支援学級にいるが、この先、家庭科担任になる可能性があるため |
| 30 年以上 | 毎年参加しており、何らかの形で役立つから |
| | 消費者教育をライフテーマにしているため |
| | 専門以外でも生きていく上に、また実社会の中で貢献していくために。 |

勤続年数が 10 年未満の教師からはその講座内容に対する関心、学んだ成果の援用の必要性に関する記述が多くみられた。特に「知識を得ること」、「具体的、専門的内容を知りたい」という意欲が現れており、実践的な内容だけではなく、専門的知識が授業の意義を裏付けるうえで必要なものであるという理念に基づいていると考える。この項目は他年代にも共通

してみられるが、若い世代はほぼ本項目で説明されており、この研修の捉え方が「知識の獲得」にとどまっていることも懸念される。

次に10年から20年以上の中堅の教師からは、研修に継続的に参加しているという表記が見られる。東京都の講座は毎年夏休みに展開されており、この講座を通して継続的に情報刷新をしている「定期リピーター」の存在が明らかになった。知識の獲得から、実践への援用につながるという研修の役割に気づいていると考えられる。その為、単発の研修で終わるのではなく、継続して受講することの必要性を感じ、優先順位が高く位置づけられていた。また、他教師との情報共有によって参加できない教師への情報の広がりも期待でき、個人の成長ではなく、教師同士の連携による教師同士の学び合いのきっかけとしての役割があることが明らかになった。岐阜県でも明らかにしたように、このような教師同士の学び合いの場が研修の外にも繋がるような仕掛けは必須であると考ええる。

ベテランに位置づけられる20～30年以上の教師は、最新の情報、新しい情報というキーワードが出現している。長年の教育実践経験から、児童・生徒の取り巻く環境や指導内容の変化に伴い、教師自身の情報更新の必要性を感じていることが伺える。また、「ライフテーマ」「ぼけないため」「専門以外でも生きていく上に」という表現からは、生涯を通じて教育実践の裏付けに「消費者教育」を位置づけ、教師本人の人生においても消費生活が非常に重要な教育テーマとして捉えられてきたことが伺える。消費者教育実践に人生をかけて向き合っている教師のライフコースを追うことで、学校教育における消費者教育の役割の変化を捉えるだけでなく、教師の消費者教育に対する関心を高め、授業実践に対する心的ハードルを下げる教師支援が可能になることが示唆された。

次に、今後の受講に対する希望を具体的な研修の構成要素から尋ねた。まず、今後受講してみたい研修テーマについての結果を図5-5に示した。

73.7%の参加者が、次回も「食育」をテーマにした研修を望んでいた。その後続く項目も「食品安全」(59.6%)と食生活に関連しているテーマである。講座テーマが食育であり、食生活の領域に関心のある教師が集まっていたためであると考ええる。生活に関わるテーマは一度研修を受けて終わるのではなく、情報の更新の必要性があると感じ、次回の研修参加に繋がっている。

また、第3章で調査した教師の研修ニーズに比べて、「環境」を選択する教師の割合が高くなっている(47.4%)。講座の中で、食生活と環境とのつながりについても触れられていたことから、関心が高まったことが予想される。逆にニーズ調査と顕著に差が見られる項目は「悪質商法(契約)」(15.8%)が挙げられる。消費者行政による研修であるが、必ずしもニーズは消費者問題の最新情報ではない事が伺える。実際のトラブルや商法についてはニュース、データが既にインターネット、書籍を通じて入手することは可能であり、関心の高い教師は既に別の情報源からこれらの情報を入手して学んでいるため、ニーズとしては低く位置づけられていたのではないかと考える。

5. 消費者教育に関する教員研修が学校教育現場に与える影響
 5.3. 東京都「消費者問題教員講座」における効果測定

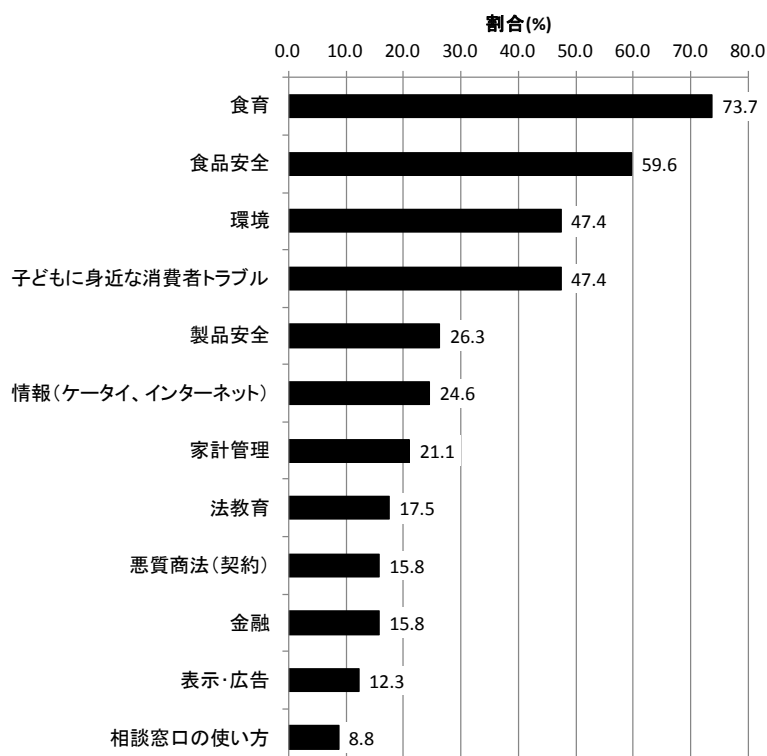


図 5-5 今後受講してみたい研修のテーマ（複数回答可）

次に、図 5-6 に今後求める講座形式について尋ねた結果を示す。実践紹介が 68.4%であり、次いで講義形式が 64.9%となった。全ての項目が 4 割を超えており、関心の高さがうかがえる。ニーズ調査における講義形式の全体に対する選択者の割合は 36.6%と 4 割に達していない。この点から、教師は体験的に新しい情報、知識の刷新のためには講義形式の研修も有意義であると認識していることが伺える。

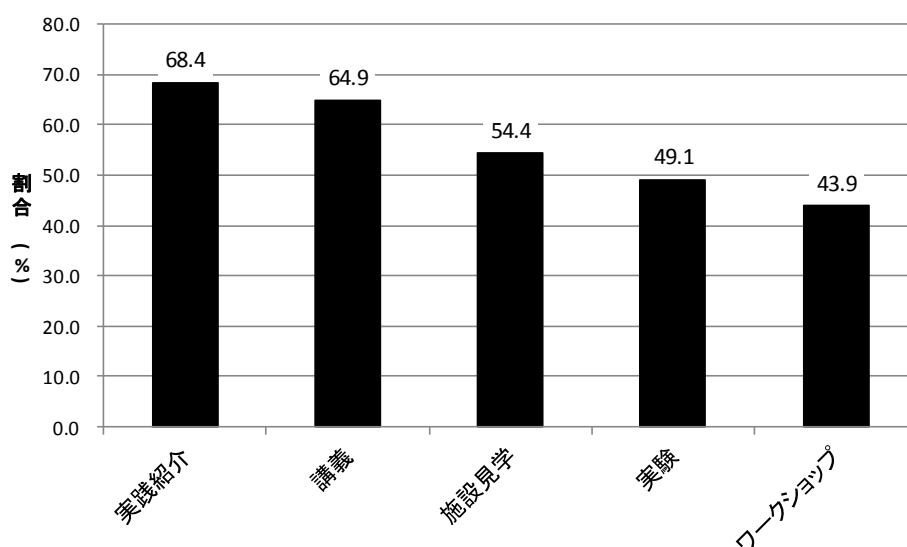


図 5-6 今後受講してみたい研修の形式（複数回答可）

5.3.3. まとめ—東京都のアンケート結果から得られる示唆—

東京都における研修の参与観察及びアンケート調査結果から、教員研修の効果として明らかになったことは次の通りである。

- ① 東京都の講習は自発的に申込み、参加する研修であり、教師の消費者教育意識、向上心が強くアンケート結果に反映された。また講義形式の研修が多いためか、実践や教材よりも、情報収集に重点が置かれていた。家庭科における消費者教育と他領域との関連付けが消費者教育の実践や理論の幅の広がりにつながることを示唆された。
- ② 自由記述からは勤続年数による影響が見られた。経験年数が少ない教師は授業を理論的に裏付けるための知識を身につけることを重視していた。勤続年数が長いベテラン教師の中には「定期リピーター」がおり、恒常的な参加や児童・生徒の生活状況を鑑み、情報刷新の必要性を感じている教師が積極的に参加していることが伺えた。勤続年数や教師の状況に応じた支援のコーディネートが必要であると考ええる。
- ③ 第3章で分析した、神奈川県研修ニーズ調査と異なり「講義形式」に対する関心が高い傾向にあった。参加者は、知識の更新を求めており、講義形式による研修を求めている。ほぼ同じ割合で、「実践紹介」の講座にも関心を持っていたことから、得られた知識をどのように実践化に移行させるのか、具体的な教材開発の体験などを取り入れた講座と連携させることが有効であると考ええる。

今回の調査では、積極的に消費者教育に対する関心を持っている教師が対象となった。専門的知識や新しい情報が、教師の視野を広げ、実践の可能性を高めることが期待できる。既存の研修の重要性を理解している教師のみを対象にするだけではなく、消費者教育をこれから実践する教師、これから理解を深めていく教師等、状況に応じた研修のプログラムも求められる。これから教育実践を展開する教師にとって、研修がただ知識の提供に終わるのではなく、消費者教育実践の事例提供、児童・生徒の生活と教育内容の関わり、教科内容や学習指導要領に位置づけられているという意義づけ、教育実践としての面白み、教育実践を可能にする資料と情報の提示が求められている。

5.4. 小括

本章では、第4章で整理した消費者行政が展開している消費者教育に関する教員研修について、教師がどのような点に満足を感じ、教育実践や消費者教育観に影響を与えているのか参与観察とアンケート調査から明らかにすることとした。参与観察はアンケート結果の分析を裏付けるためのものであり、研修の取り組みがアンケート結果に与えた影響について検討した。アンケート結果の分析を整理し、消費者教育研修における教育現場の実践に繋がる要素や、教師支援の在り方について今後の改善点を提案する。

まず、岐阜県の参与観察及びアンケート結果からは、教師のつながりを形成しながら、授業を第三者の視点から相互に評価するという実践的な研修の有効性が示された。教育現場の多忙化などにより、教員が研修として外部に出たり、学内の教員と研鑽しあったりする機会が十分得られていないことから、研修内で「教員同士のつながり」を意図的に作ることで、情報の共有だけでなく、実践に対する意見を求めたり、新しい題材での実践に挑戦したりする機会に繋がることを期待できる。また、同じ環境で同じ苦悩を抱える人との交流は、自らの実践の視野を広げモチベーションの向上につながっていることも期待できる。

研修地が遠隔地である、交通手段がないなどの物理的環境が整っていない現状も指摘された。この場合、インターネット上に情報提供、情報交換の場を形成することが有効であると考えられる。インターネットは即時に情報提供ができるため、教員の情報更新の支援として期待できる。実践に援用できる生活課題を見つけるための場にもなると考えられる。ウェブサイトという情報が一元化された場所があれば、教材情報や関連資料などの情報提供も同時に展開することが可能であろう。研修に参加できなかった教師のサポートツールとして、また教師同士の交流を促進するためのシステムツールとしてインターネットが位置づけることが有効であると考えられる。

また、今回の調査から、教員の消費者教育に対するイメージが被害救済、予防の教育にとどまっている教師へのイメージ転換は、授業実践への関心を高める仕掛けになることが明らかになった。全く関心を持っていない教師に対して、官制研修によって強制的に参加を促すこと、消費者教育の目的や理念について、視聴覚教材のように全ての教師に簡潔に伝える手段を取り入れること、研修での学びを振り返ることのできる環境を形成すること、の三点が必要であると考えた。

消費者教育の目的や理念など、児童・生徒の教育に導入する方向性を確認した上で、研修の中で「消費者教育の実践を通して、どのような生徒を育てたいのか」という問いを設定し、学習内容を見直す機会が必要である。今回の映像資料のようなコンパクトな問題提起から、積極的な消費者教育とは何かを、教員同士が検討しあう場を提供することが求められる。今後、消費者教育の実践をより身近に感じられる支援を展開するために、研修の内容を活用した実践例や、教材活用例の追跡調査を実施し、研修と実践とのつながりに着目していく必要がある。

また岐阜県の研修は官制研修であり、研修として認められている研修であった。一方東京

は自発的に参加者が申込みをする研修であり、そのアンケートや参与観察においても関心の高さが伺えた。講義形式の研修であったが、実践事例なども踏まえた話が教師の興味・関心を高めていた。実践化につながるような教材・資料も提供されており、その情報の入手方法に関する質問が出されていた。

一方東京都のアンケート調査からは、長年展開されている研修であるため、「定期リピーター」がおり、情報の刷新の必要性を感じているベテラン教師の姿が伺えた。経験年数の長い教師は個々人の中で教育理論が確立しており、研修には、定期的な情報刷新を求めていると考えられる。一方で、若手の教師は情報の刷新だけではなく、その情報を活用した実践開発の体験などにつなげていくことを求めている。また、リピーターが求める研修と一般的に求められる研修にはテーマや形式にも差が見られた。例えば、講義形式の知識提供を重点に置いた研修はリピーターにとってニーズが高まる傾向にあると考えられる。また、一方で授業をよりよくするための取り組みに対して積極的であることが伺えた。経験年数や消費者教育への理解の状況に応じて、適切な支援活用のアドバイスを行うコーディネートの必要が示唆された。

岐阜県と東京都の研修のプログラムや受講者のアンケートから、研修の中に学校教育とのつながりをどのように意識づけるか、が重要な要素であると考えられる。岐阜県の研修の場合、授業実践の検討会や具体的な消費者教育の手立て、新しい消費生活情報更新の必要性、体験的な教材を取り入れた実践の可能性、消費者教育イメージの転換など「研修を通じて家庭科の教師が消費者教育実践の担い手としての役割を果たすことができるような実践力を身につける」といった目標が見えてきた。しかし、東京都の講習は「消費生活に関連する情報を提供し、消費者としての知識を身につけ、消費者教育実践への援用は教師次第である」といった達成度で留まっている印象を受ける。

前者は消費者教育を始めて理解する教師にとっては魅力的であるが、後者は消費者教育とは何か、という問いに答えられず、学校で消費者教育を導入する意義が伝わらないことが懸念される。

すなわち、教師の消費者教育到達に応じた支援の在り方を提案する必要があるといえよう。次章において、第Ⅱ部と第Ⅲ部の主要な成果を踏まえ、教師の特性と支援のあり方の対応を検討する。

第 6 章

消費者教育実践の充実を目指す
家庭科教師支援の提案

6. 消費者教育実践の充実を目指す家庭科教師支援の提案

第2章から第5章にかけて、家庭科における消費者教育実践の充実と定着に向けた教師支援について、支援を受ける教師自身の視点と支援を提供する行政及び外部団体の視点の双方から検討してきた。第Ⅱ部では、学校消費者教育の担い手としてこれまで家庭科教師の実践や実態に焦点を当て、学校教育の現状としてアンケートやインタビューによる実践実態や課題の把握、及び支援に対するニーズを整理した。第Ⅲ部ではこれらの実態を踏まえて、行政や消費者教育関連団体によるヒアリングと既存支援の効果に関するアンケートを実施し教師支援の現状、課題を整理した。

本章では、これまでの研究結果から、教育現場と消費者教育実践支援者の双方の現状と課題を再整理、総括し、家庭科教育における消費者教育実践定着に向けた教師支援の在り方を提案する。

6.1. 家庭科における消費者教育実践の実態と課題

「授業実践の実施状況やそれをとりまく環境」については、アンケートとインタビューから、学校消費者教育における「授業実践の現状と課題」を明らかにした。その点について整理する。

消費者教育の実施状況及び捉え方について、アンケートの分析から特に消費者教育の実践をあまり積極的に開発できていない教師の傾向について検討する。「どう授業実践すればいいのか困っている」(25.1%)という不安を抱える教師の傾向を探ると、実践している時間数は0～2時間が半数以上を占め、「消費者被害の未然防止について扱う」、「複数の教科で実践されるものである」の二項との間で負の相関がみられた。実践に困難さを感じている教師は、被害未然防止や複数教科での授業実践を行うという認識ではないことが示された。消費者教育の授業の目標や内容などの具体的な全体像が把握できていないことと、教育の対象である子どもが「消費者」であるという認識が希薄であることなどが要因であると考えられる。子どもが授業、教育活動を通して、消費者の役割や、権利・責任について理解し、消費者として生きる力、社会に参画する力を身につけるためには教師自身が消費生活をめぐる社会の動向を把握し、学校消費者教育の必要性について、理論的に理解を深める必要がある。既存の教材・授業の消費生活的要素を取り出し、再構成し、視点を変えるだけで「消費者教育」の授業が可能になることを研修で取り入れることが有効である。

さらに、先進的な取り組みを行っている教師へのインタビュー調査からは、教師の様々な取り組みや特徴を整理した。教師は、消費生活における必要な知識、思考力や意思決定力といった、選択場面で求められる価値や技能の形成を目的として挙げており、衣食住、保育、福祉などの多様な分野と関連付け、授業を展開していることが明らかになった。家庭科という教科で消費者教育の授業をする意義について、「日々の生活が個人や社会、自然環境に及ぼす影響を把握し、自分の判断に基づいて、一番良い選択ができる能力を身につけられる」

6. 消費者教育実践の充実を目指す家庭科教師支援の提案
6.1. 家庭科における消費者教育実践の実態と課題

という点が挙げられていた。選択の仕方によって、自分自身の生活環境を、個人のレベルでも社会的なレベルでも創り上げていることにつながっていることを気づかせるため、身の回りにある商品を用いたり、食生活や衣生活の領域における各種実習と関連付けたりして、教育活動の中に、現実の生活に近い実践的な選択の場面を設けていた。

こうした生活の価値を創出することができる授業実践に魅力を感じ、研究活動などを通してより良い授業を展開してきた教師は、個人の力量のみで授業実践を作り上げていたわけではない。その取り組みの背景には、行政や大学教育、校内の研究活動など、自身の授業を第三者と共に検討する場面や、授業開発のための経済的支援を受ける等の取り組みがあった。消費者教育に対する理解の促進と、社会的課題に対応する授業開発には、こうした教育実践を支える他者との関わりが必要不可欠であることが明らかになった。

次に、研修ニーズのアンケート調査からは、既に授業を実践している教師は実践していない教師と比べて消費者教育への関心も高い傾向が見られた。教科連携によって多様な場面で消費者教育の実践が可能である、と認識している教師は、消費者教育の目的や理念よりも、研修を通して消費生活に関する新たな情報を収集すること、教育実践開発における実践的な取り組み（教材研究、実践開発）について理解することへの期待が高かった。消費者問題や悪質商法、金融など消費生活に関する基本的なテーマについて研修ニーズが高く見られた。基本的な項目を抑えながら食生活などのテーマにも関心が広がっており、実践者である教師の関心は、教師自身の授業実践の内容、取り組みに左右されていると考えられる。

教員の研修ニーズアンケート調査からは、授業実践に困難を抱えている教師は、消費生活に関する専門的な知識や、タイムリーな知識ではなく、消費者教育の基本的な概念に対する理解を求めており、目的や教育内容に関心があることが明らかになった。インタビューにおいても、消費者教育の内容が、まだ表示や悪質商法をはじめとする矮小化されたものであるという印象が残っているという指摘があった。消費者教育に関する基本的な概念の周知徹底が求められる。

また、「消費者教育の位置づけ」と、「期待する研修テーマ」や「期待する形態」については、相関が見られなかった。基本概念がなければ具体的な消費者教育の授業イメージが想起されず、各論的な研修に対してはニーズが発生しないことが伺えた。

以上、消費者教育を積極的に行ってきた教師、実践に困難を抱えている教師にはそれぞれの実態や支援のニーズの特徴が見られた。特徴をまとめると表 6-1 のとおりである。

消費者教育というキーワードが持つ具体的な意味を把握していない教師、消費者教育イメージが悪質商法などの生活リスクに留まっている教師といった、消費者教育の基本的な概念の理解が必要になる教師のタイプを「基礎概念追究型」と名づける。一方、消費者教育の基礎的な概念は形成され、教科指導の中に取り入れ授業を開発し、評価、研鑽している教師のタイプを「応用実践追究型」と名づける。

6. 消費者教育実践の充実を目指す家庭科教師支援の提案
 6.1. 家庭科における消費者教育実践の実態と課題

表 6-1 消費者教育実践教員の特色と支援ニーズとの関連性

| | 基礎概念追究型 | | 応用実践追究型 |
|----------------|--|--|---|
| 支援の方向性が適する教師の層 | 消費者教育の授業実践そのものに対する理解が不十分であり、具体的なイメージが形成されておらず、授業実践の理念を理解することで、潜在的な実践欲求が想起される可能性がある層 | 消費者教育のイメージが悪質商法や家計管理などのリスクなど限定的な範囲にとどまり、生活全体を見通す教科横断的な視点や、生活技術中心の家庭科イメージにとられ、積極的な消費者教育実践のあり方についての知識や理解が不十分な層 | 消費者教育の理念や理論を理解し、領域横断的あるいは教科横断的に授業実践を重ね、生活や社会について主体的に考え、意思決定する消費者を育成することを目的としている層 |
| 教師側の支援ニーズ | 消費者教育とは何か、という原点的な問いの解決を求めており、研修にもそうした機能を期待している。消費者教育の授業そのものに対するイメージが十分形成されておらず、明確なテーマや形式に対して、一定のニーズ傾向はみられない。 | 消費者被害の未然予防や金銭管理を扱うことが消費者教育であるという意識が強い層は、関連するタイムリーな情報、金融などに関する知識を身に付けたいというニーズが伺えた。 | 第三者によって教育実践に対する効果や意味について、事例を検討したり、助言や客観的な評価を受ける機会を求めている。指導案や指導方法についても関心が高く、多様な授業実践のあり方に触れ、自分の実践を高めたというニーズが伺えた。教育内容が社会とのつながりがあることを理解しており、タイムリーな情報や、専門的な情報を求めており、食生活、金融、消費者問題、環境、情報など多彩なテーマへの関心がある。 |

次に第Ⅲ部では、教師の現状を示した上で、消費者教育に関する既存の教師支援が教師の職能開発や、授業開発にどのような役割があるのか検討した。

6.2. 消費者行政、関連団体による支援の実情

ヒアリング調査および研修参加者へのアンケート調査から、支援者となる行政側にも、学校教育現場を支援するための様々な工夫や取組の効果を明らかにした。

東京都では、教材開発の折に授業実践を行っている教師と教材開発者との協働の研究会が設けられ、そこで授業を開発した教師が来年度の研修の講師として、研修を行うといった関係作りを試みていた。神奈川県では、消費者教育ワーキンググループが設置され、家庭科や社会科、公民科、商業科などの教師が集まり、消費者行政が実施する研修や開発する教材に教育現場の視点から情報を提供していることが明らかになった。埼玉県においては、教員向けの研修実施後はアンケート調査を実施し、その成果を報告している。さらに、埼玉県教育委員会は高校教育指導課に消費者教育推進委員会を設置し、家庭科、公民科、情報科の三教科における学習内容を体系イメージマップに関連付け整理し、授業実践の開発を行った(埼玉県教育委員会 2014)。

以上のように授業実践を支援するにあたり、現場の教師自身にも助力を求め、協働しながら消費者教育推進を進めていることが明らかになった。消費者行政が様々な消費者教育実践者の連携を促進するコーディネーターとして機能することが求められる中で、先進的な取り組みが進められていることが伺えた。

また、研修の実施状況からは、どの自治体においても、研修会の参加者が年々、増加傾向にあり、学校教育全体の消費者教育に対する関心の高まり、自治体が実施している研修に対する信頼の高まりが伺えた。これまで実施されてきた研修は専門的な情報や、新しい情報の提供が主眼となっており、例えば 2011 年の東日本大震災以降は、災害や環境配慮に関する講義が加えられるなど時事的な課題も積極的に取り入れられていた。消費者教育を体験的に実施してきた教師は、自分自身の教育の背景となる専門的な知識を身につけ、理論をブラッシュアップするために継続的に研修に参加していた。長年にわたり研修を提供している自治体においては、教師が自発的に研修に参加し、関心に沿った情報を収集し「消費者教育」を日々の授業実践で活用していることが伺えた。しかし、消費者教育の授業の具体的なイメージがない現場教師にとって、多様なトピックスの講義等を開設しても情報と授業が結びつかず、価値が十分に伝わらないという懸念があり、既存支援の見直しを図るべきポイントであると考えられる。

積極的に社会への参画を促す消費者教育のあり方に関する研修に参加した教師のアンケートからは、これまでの被害未然防止の消費者教育からのイメージが転換したことを示唆する記述が見られた。研修内で授業を持ち寄った検討会などが実施されていたことから、研修を通じた教師同士のつながりをつくることについても満足度が期待を超えていた。しかし一方で、研修に参加をすることが物理的に困難な教師の存在も明らかになった。講義を収録したビデオの貸し出し等、参加できない教師へのサポート体制が必要である。

以上、消費者教育の支援者による既存支援の実態を整理し、教師の実態ニーズと照らし合わせると表 6-2 のようになる。

6. 消費者教育実践の充実を目指す家庭科教師支援の提案
6.2. 消費者行政、関連団体による支援の実情

消費者教育という実践を具体的にイメージしていなかった教師、および旧来の被害未然防止教育のイメージで留まっていた教師に対しては、消費者教育の目的や理念を広く伝える仕組みづくりが求められる。一方、消費者教育を率先的に展開していた教師へは、第三者との協働での授業開発や研究など、実践をさらに研鑽し、深める支援が求められていると考える。

表 6-2 消費者教育実践教員の特色と教師支援の方向性および手立てとの関連性

| | 基礎概念追究型 | | 応用実践追究型 |
|----------------|--|--|--|
| 支援の方向性が適する教師の層 | 消費者教育の授業実践そのものに対する理解が不十分であり、具体的なイメージが形成されておらず、授業実践の理念を理解することで、潜在的な実践欲求が想起される可能性がある層 | 消費者教育のイメージが悪質商法や家計管理などのリスクなど限定的な範囲にとどまり、生活全体を見通す教科横断的な視点や、生活技術中心的な家庭科イメージにとらわれ、積極的な消費者教育実践のあり方についての知識や理解が不十分な層 | 消費者教育の理念や理論を理解し、領域横断的あるいは教科横断的に授業実践を重ね、生活や社会について主体的に考え、意思決定する消費者を育成することを目的としている層 |
| 教師側の支援ニーズ | 消費者教育とは何か、という原点的な問いの解決を求めており、研修にもそうした機能を期待している。消費者教育の授業そのものに対するイメージが十分形成されておらず、明確なテーマや形式に対して、一定のニーズ傾向はみられない。 | 消費者被害の未然予防や金銭管理を扱うことが消費者教育であるという意識が強い層は、関連するタイムリーな情報、金融などに関する知識を身に付けたいというニーズが伺えた。 | 第三者によって教育実践に対する効果や意味について、事例を検討したり、助言や客観的な評価を受ける機会を求めている。指導案や指導方法についても関心が高く、多様な授業実践のあり方に触れ、自分の実践を高めたいというニーズが伺えた。教育内容が社会とのつながりがあることを理解しており、タイムリーな情報や、専門的な情報を求めており、食生活、金融、消費者問題、環境、情報など多彩なテーマへの関心がある。 |
| 支援や協働の方向性 | 消費者教育の理念や目標、目的など、基礎的な教育理念や方向性を明確化し、教科内容との関連など基礎的な知識・理解を促進する既存の講習、実践をテーマに扱った講演などが有効であると考えられる。 | | 第三者などと協働で継続的に消費者教育の授業実践に対して研究会を通じて研鑽を重ねている、あるいは検討しあう場面や経済的支援を求めている。第三者は同じ同僚、大学教員等助言機能を持つ専門家集団、消費者行政など多様な主体がある。 |

6. 消費者教育実践の充実を目指す家庭科教師支援の提案
6.2. 消費者行政、関連団体による支援の実情

これまで、教育現場と行政との実態をそれぞれ明らかにし、支援を受ける側と、支援者のそれぞれの認識や現状について明らかにした。既存支援では十分に教師のニーズを満たせていないことや消費者教育の定着に向けた課題があることから、教師と支援者の双方の課題を解決しうる役割があると考え。これまでの表 6-1 から 6-2 に対比させ、それぞれの支援の型や教師の特徴に応じた消費者教育推進に向けた教育現場と支援者の協働による具体的な方策を次節において提案する。

6. 消費者教育実践の充実を目指す家庭科教師支援の提案
 6.3. 消費者教育実践の充実に向けた教師と支援者の協働

6.3. 消費者教育実践の充実に向けた教師と支援者の協働

次の表 6-3 は、教師の特色や層に合わせて、どのような教師支援が求められるのか、具体的な手立てを加えたものである。それぞれの手立てについて、教師・支援者の双方にはどのような役割があるのか論述する。

表 6-3 教師の特徴に応じた支援と協働の具体的な手立て

| | 基礎概念追究型 | | 応用実践追究型 |
|----------------|--|--|--|
| 支援の方向性が適する教師の層 | 消費者教育の授業実践そのものに対する理解が不十分であり、具体的なイメージが形成されておらず、授業実践の理念を理解することで、潜在的な実践欲求が想起される可能性がある層 | 消費者教育のイメージが悪質商法や家計管理などのリスクなど限定的な範囲にとどまり、生活全体を見通す教科横断的な視点や、生活技術中心の家庭科イメージにとられ、積極的な消費者教育実践のあり方についての知識や理解が不十分な層 | 消費者教育の理念や理論を理解し、領域横断的あるいは教科横断的に授業実践を重ね、生活や社会について主体的に考え、意思決定する消費者を育成することを目的としている層 |
| 教師側の支援ニーズ | 消費者教育とは何か、という原点的な問いの解決を求めており、研修にもそうした機能を期待している。消費者教育の授業そのものに対するイメージが十分形成されておらず、明確なテーマや形式に対して、一定のニーズ傾向はみられない。 | 消費者被害の未然予防や金銭管理を扱うことが消費者教育であるという意識が強い層は、関連するタイムリーな情報、金融などに関する知識を身に付けたいというニーズが伺えた。 | 第三者によって教育実践に対する効果や意味について、事例を検討したり、助言や客観的な評価を受ける機会を求めている。指導案や指導方法についても関心が高く、多様な授業実践のあり方に触れ、自分の実践を高めたいというニーズが伺えた。教育内容が社会とのつながりがあることを理解しており、タイムリーな情報や、専門的な情報を求めており、食生活、金融、消費者問題、環境、情報など多彩なテーマへの関心がある。 |
| 支援や協働の方向性 | 消費者教育の理念や目標、目的など、基礎的な教育理念や方向性を明確化し、教科内容との関連など基礎的な知識・理解を促進する既存の講習、実践をテーマに扱った講演などが有効であると考えられる。 | | 第三者などと協働で継続的に消費者教育の授業実践に対して研究会を通じて研鑽を重ねている、あるいは検討しあう場面や経済的支援を求めている。第三者は同じ同僚、大学教員等助言機能を持つ専門家集団、消費者行政など多様な主体がある。 |
| 具体的な手立て | <ul style="list-style-type: none"> ・教育行政による学習指導要領やカリキュラムとの関連性を扱った研修機会の保障 ・e-learningを活用した消費者教育理論の理解を促す講習動画解説 | <ul style="list-style-type: none"> ・教育行政による学習指導要領やカリキュラムとの関連性を扱った研修機会の保障 ・e-learningを活用した消費者教育理論の理解を促す講習動画解説 ・多様な専門領域の知識やタイムリーな情報など、教育現場で入手困難な生活情報の提供 | <ul style="list-style-type: none"> ・多様な専門領域の知識やタイムリーな情報など、教育現場で入手困難な生活情報の提供 ・相談員との協働による消費者教育実践の分析と教材開発を目標としたワークショップ開発した教材、実践の共有を図るシステムの開発 |

6.3.1. 「基本概念追究型」教師への支援

家庭科において消費者教育の実践を広めるためには、生活のあらゆる場面と消費との関連性を意識し、領域横断的な視点で授業実践が可能であることを周知する必要がある。しかし、教育現場ではいまだ、生活技術を中心として知識を伝達するだけの消費者教育が展開されるケースもみられ、消費者教育の理念や理論、実践内容に対する教師の理解が不十分であるという課題があった。消費者教育研修はこれまでも各自治体で展開されていたが、テーマ選択性ということもあり、多様なテーマを網羅しているが専門知識の提供に留まっている部分も多く、全ての教師に対して、消費者教育の目的や、消費者教育の意味づけ、内容、教科との関連性を伝える手立てが必要である。

多様な教師が消費者教育実践者として授業開発に取り組むことのできる下地を作るためには、行政も教育現場も「消費者教育」が、消費者として自立し、生活と社会や環境との関わりについて理解し、自分と社会にとって最もよい選択ができるよう視野と価値を広げる教育であることを示す必要がある。そのためには教育現場におけるカリキュラムや、教科内容、学習指導要領・教科書との関連性、児童・生徒の発達状況など、教育側の専門的な視点が求められると考える。

そこで、基本概念に関する研修の枠組みは新任研修や、10年研修などの全体の教師が関わる教育行政の研修に入れ込むことが必要不可欠であると考え。教育行政の研修は、担任業務があり研修への参加が困難な小学校教員のニーズも高い。教育行政がこれかの社会において消費者教育実践の推進が必要であると、その教育理念や目的を伝える役割を持っている。具体的にこれからどのような授業ができるのか、既存の教科内容に関連付けて、児童・生徒にどのような問いかけができるのか、事例を交えた講演が有効であると考え。

また研修に参加できない環境にある教師や、研修に参加できない年度の教師へのアフターサポートの必要性を考慮し、e-learningによる解説や動画の発信を提案する。動画での配信は、個人の教育実践の向上に寄与するだけではなく、教師同士の校内研修会の場で、専門家や外部の講師などを呼ぶ手間なく、消費者教育の理念について学校内で共通の理解を促す機会を提供することになると考える。

家庭科教師は、教科書の中で悪質商法をはじめとする生活のリスクに関する情報が掲載され、授業実践として展開してきたことを自覚している。社会に参画する消費者としての意思決定力や、思考力、価値形成の結果は、悪質な事業者を市場から追放し、消費者被害の未然防止にもつながる。そのため、既存の研修で提供されていた消費生活に関する専門的な知識やタイムリーな情報は必要不可欠であると考え。相談現場の実態や、企業の資料など、学校教育現場では入手が困難な生活情報も授業の参考資料や問いかけの中に活用されており、積極的に発信していくことは重要な教師支援であると言える。

これらの支援を受けた教師は、消費者教育への理解や関心を高め、自発的に消費者教育の授業開発に携わる「応用実践追究型」となり、自分自身の実践を研鑽し、消費者教育推進の役割を担うことにつながると考える。

6.3.2. 「応用実践追究型」教師と支援者の協働

「応用実践追究型」の教師と支援者との関わりについて検討する。消費者教育の授業に関心を持つ教師は自ら、大学や消費者および教育行政と連携をしながら授業の客観的評価に取り組んだり、教材開発、授業開発に貢献したりしている。教師個人や消費者行政単独では困難なことであり、教師にも授業実践の定着、拡充に向けた様々な役割があると考えられる。

そこで「応用実践追究型」の教師と支援者の協働を提案する。具体的には、消費者教育の授業開発に関心を持った教師と消費生活相談員等（以下、相談員等と略）の行政における消費者教育の担い手とが協働でワークショップを行ったり、ブレインストーミングを行ったりする場を定期的かつ、継続的に設置することである。

教師としては、自分の授業や教材に疑問や課題を感じたとき、他校の教師や第三者とともに授業や教材の効果について検討し合い、よりよくする研鑽の場になる。家庭科教師は、常勤の専任教員が各校に1名という配置も多く、教師同士の協働性による研鑽の機会が乏しいことが課題にもなっている。教師同士のつながりを作る場としても有効である。

活動によって開発された授業実践や教材は消費者教育の推進に寄与するものとして、データベースによって登録され、広く市民にも公開し、消費者教育に関わる全ての教師、関連団体の情報リソースとして活用できるシステムを作ることも必要である。携わった教師の情報を掲載するなど、教師自身の社会貢献活動として客観的に位置づけ、取り組みに教師が積極的に関わりやすいインセンティブを確保することも重要である。

また、行政の消費者教育担当者にとっては、学校教育現場で今実施されている授業実践に触れることで、実践が可能な消費者教育のテーマや、課題の広がり気づくことにつながると考えられる。消費者として積極的に社会に参画し、自立して生活を送るための能力形成を目指した消費者教育が展開できる人材育成が期待できるのである。

消費者行政が展開する消費者教育研修は多くが、外部の専門家を招いている。今後研修だけではなく、校内の研究会や、出前講座に講師として外部に出て行く人材の充足も求められると考える。そこで、学校消費者教育の推進と、消費者行政における消費者教育推進担当者の人材育成を同時に進行することが有意義であると考えられる。

2013年6月には「消費者教育推進の基本方針」が閣議決定され、各地域の消費生活センターは、消費者教育および人材育成の拠点としての機能強化が求められている。例えば、神戸市では、講義室、商品・サービスに関する資料室の設置、商品テストの体験、相談現場の見学が可能な消費者教育のリソースセンター（神戸消費者教育センター）を設置し、神戸市内外、所属を問わず、様々な人が利用できる施設を開館している（奥谷 2013）。これらの先進的事例を、参考にしながら、教育委員会、現場の教師、消費生活関連のNPOなどの外部団体、個人など、地域に居る様々な立場の人々が持つリソースを集約し、活用できる設備、システムを、全国的に展開することが望ましい。上記のような、教師と支援者の人材育成を図る定期的な検討の機会の確保もまた、地方消費者行政の役割として位置づけられるだろう。こうした場に教師も積極的に参加し、授業開発者としての役割を果たすことが求められると考

える。

人材が十分確保され、恒常的に学校教育の現場に関わることができるようになれば、教師と相談員等が共に学校教育における消費者教育実践のためのカリキュラムや教材を考案するなどの取り組みにつなげられると考える。教師にとっては、相談員という専門的な知見から、情報提供を受け、第三者による教育実践に対するサポートを受けることもできる。相談員は学校教育における消費者教育がどのような効果、意義があるのかを理解できるため、双方にメリットのある取り組みになることが予想される。また、教育現場も同時に校内に消費者教育推進担当教諭を配置し、学校全体の教師集団が共有できるヴィジョンすなわち消費者教育推進の学校全体計画作成することが重要である。

相談員等の資格保有者が学校教育の中に深く関与することは、消費者教育の推進だけではなく、児童・生徒の消費生活上の課題解決や、消費生活に関わる仕事を目の前で見ることのできるキャリア教育的視点を取り込む効果もある。また、消費生活相談機関としての業務を配置することで、消費者行政の相談に届かないケースも消費者保護の現場にすくい上げる福祉的な役割を果たすことが可能となろう。

消費者教育を中心として担当者、相談員等の人材の育成を進めることは、学校消費者教育の促進だけではなく、将来にわたっての消費者の福祉を支える役割の強化にもつながる。

以上、消費者教育をめぐる教師の授業実践開発への思いや工夫、教師支援に対するニーズという教育現場の実態と、消費者行政による教師支援の取り組みや研修効果といった行政の実態を照らし合わせ、消費者教育の推進に向けて具体的な教師支援および協働の在り方を提案することができた。教師支援は、教師自身の職能開発につながり、その職能をベースに授業実践の開発、研鑽といった積極的实践につながる。消費者行政にとっても、消費者教育推進のための環境基盤の形成および教育実践の担い手育成は、国民の消費生活における福祉の増進に寄与するという成果も期待できよう。したがって本研究が提案する、教育現場と支援者の協働は、社会的にも意義深いものであると考える。

第 7 章

結 語

7. 結語

消費者教育は 1950 年代の生活の安定を目的とした主婦連を中心とした消費者運動から発展し、近年に消費者行政を中心に社会教育の一環として展開されてきた。消費者教育では、消費社会化に伴う生活環境の変化、価値の多様化、情報化、高齢社会等、様々な社会的課題に関心を持ち、消費者の生活をより良いものにするための意思決定力、批判的思考の育成が求められている。子どもたちは、企業からマーケティングの対象として認識されており、様々な消費者被害や消費社会特有の社会的課題とも無縁ではない。全ての国民に対する社会を生き抜く力の定着と、社会的役割を果たすことのできる消費者市民の育成を目指して、学校における消費者教育実践のニーズが高まっている。

こうした社会的環境の変化をふまえ、学習指導要領にも消費者教育に関連する教育内容が取り入れられ、消費者教育は社会科、公民科、家庭科を中心に教育実践が展開されてきた。しかし、学校消費者教育の目標が消費者被害を未然に予防する教育、情報提供にとどまっていることが指摘されている。社会的課題に対して関心を高め、消費者としての役割を果たすことのできる消費者の育成を目的とした消費者教育の授業実践に対する教師の理解は不十分である。その背景として、研修や教材などの教師支援の不足、消費者教育を実践するための時間の不足などが指摘されてきた。消費者としての自覚が乏しい児童・生徒にとって日々の生活と被害未然防止を目的とした教育内容に乖離があり、児童・生徒の実感を伴わない授業は学習ニーズも低く、教師にとっても魅力的な教育目標が立てられず、消費者教育実践に対する意欲を高めにくいという要因がある。

2012 年には「消費者教育の推進に関する法律」が採択・施行され、「消費者市民社会」を担う消費者の育成の重要性が再認識された。学校教育においても、社会への積極的な参画、倫理的な消費のための価値・態度形成を重視した消費者教育の展開が求められている。従来型の知識提供や被害予防の教育に留まったままでは、消費者市民社会形成に向けた価値と態度形成を視野に入れた教育目標は達成できない。教師の消費者教育に対する認識の転換を図り、教科の枠を超えそれぞれの関心と専門性に基づいた多様な実践の展開が求められている。そのためには、消費者教育の理解を促す研修や実践に活用できる資料、教材の提供等、教師に対する支援を効果的に展開することが求められる。

しかし、教師の職能形成に密接にかかわる研修については、その効果検証まで行った先行研究は確認できなかった。「消費者教育の推進に関する法律」において、消費者行政に消費者教育推進の役割を持たせることが記されていることから、消費者市民社会を目指す積極的な消費者教育を推進するために、教育現場の現状と課題、支援者である消費者行政の現状と課題を改めて整理し、現代の消費者教育実践に向けた支援の在り方を提案する必要があると考えた。

以上を踏まえ、本研究では、家庭科における消費者教育に着目し、教育現場における授業開発の実態と課題、消費者行政をはじめとする支援者の実態及び課題の双方を明らかにし、

消費者教育への理解の促進と、授業の質と量の充実に向けた、教育現場と支援者のそれぞれの役割と教師支援の在り方および課題を提案することを目的とした。

本論は4つの調査を実施し、IV部構成全7章でとりまとめた。各章の内容構成は以下のとおりである。

第1章では、先行研究の調査から消費者教育の定義の変遷を含めた教育的、社会的動向、消費者教育の必要性が高まった経緯とその学校教育における役割を明らかにすることを目的とした。1960年代の高度経済成長期から消費者教育の発展の経緯を概観すると、「萌芽期（発展過程）」、「導入期（推進過程）」、「停滞期」、「展開期（定着過程）」、「再展開期」、「進展期」の6つに分類されることが明らかになった。それぞれに行政が展開する政策に変化がみられるものの、萌芽期及び導入期における消費者教育は、被害救済ではなく積極的に社会に働きかける消費者の育成という目的があった。しかし、消費者行政による消費者教育は、広く国民を消費者被害から保護し、救済することを主眼において展開されてきた経緯などから、「狭義の消費者教育」と呼ばれる被害予防と救済を目的とした教育へと変化していった。これらの歴史的経緯や先行研究における位置づけと定義を整理にしたうえで、本研究では消費者教育を次のように定義づけた。

消費者個々人の私生活における自己実現と、持続可能性のある公平で公正な社会の形成を目指し、消費生活に関する知識と、一個人としての意思決定が社会に及ぼす影響を考慮できる批判的思考力や想像力、価値に基づいて、多数の選択肢から自身と社会にとってより良い意思決定ができる能力を育成する教育

さらに、2008年から2009年に改訂された家庭科の学習指導要領に着目すると、学校消費者教育はさらに重視されていることが明らかになった。消費者行政と教育現場、また教育現場にいる教師それぞれが持っている消費者教育の目的や理念に対する理解に差が生じていることが懸念された。教育現場における消費者教育に対する合意形成がなされていないことが、消費者教育実践の充実の阻害要因になっていると考えた。

第2章では、こうした消費者教育イメージの変化が家庭科における消費者教育の授業実践に与えている影響を模索するため、教育現場における消費者教育実践の実態を明らかにした。そこで、神奈川県にある小、中、高等学校および特別支援学校から500校を抽出し、「消費者教育担当教師」に対する調査を実施した。配布、回収は郵送法で行った(回収数292名)。

小学校での消費者教育の授業時間数は中学校、高等学校と比べ相対的に少なく、十分に時数が確保されていなかった。基本的な知識の定着が重視される小学校教育では、その実践の時間が確保されていないことが懸念された。理念等の抽象的な概念は小学校の段階では理解が困難であり、権利や責任、法律といった目に見えないものを具体的に学ぶことのできる体験を含めた授業実践が求められていると考える。以上の量的調査では、教育現場における消費者教育のイメージが狭義の消費者教育に留まっていることが懸念されたが、表層的な

実態把握にとどまった。

そこで、消費者教育に関する授業を積極的に行っている教師の実態を探るため、インタビュー調査を行うこととした。積極的に消費者教育実践を行ってきた小学校、中・高等学校の家庭科教師計 14 名に対して、消費者教育実践を開発した経緯や、その中での児童や教師の変化について尋ねた。

キーワード抽出による分析の結果から、教師の消費者教育実践は、題材や目的の設定が、目の前にいる児童・生徒の生活実態に大きく左右されていることが明らかになった。家庭科のような生活に直結する教科において、学んだことが日常に活かされるという実感がなければ、児童や生徒も学習の成果を実感し辛い。実感を伴う授業を実践するため、身近な題材を取り入れたり、社会的な課題と日々の生活を関連付け、社会と生活とのつながりを意識づけたりするなどの工夫がなされていた。また、積極的な実践者である調査対象者は「消費者教育」が消費者としての価値を育むものであり、家庭科の中でも新しい枠の中ではなく、衣食住や保育、高齢者といった他領域と関連付けながら展開できる実践であることを十分に理解していることが共通項として浮かび上がってきた。

また、研究会が身近な環境にあり研究授業や第三者との実践の検討を重ねる中で、消費者教育の理念や理論に対する理解を深め、実践の意義を理解しているという点に共通性が見られた。消費者教育に対する理解の促進において、第三者との継続的な授業実践や教材の検討、評価の活動が必要であることが示唆された。

先進的な取り組みを展開する教師から教育現場では、まだ予防教育に重点をおいた対症療法的な消費者教育や技術を中心とした家庭科教育が展開されていることが指摘された。家庭科教育、消費者教育の双方のイメージ転換のためにも消費者教育における研修が重要な役割を担っていると考えた。また、イメージや実態は学校段階ごとによって異なり、教育の手法、教育の方針などが異なる。インタビューの成果から、積極的な取り組みを展開した教師の実態や支援のニーズは把握できた。しかし、消費者教育への理解が乏しい家庭科教師の存在も明らかになったことから、一般的な教師の支援ニーズを明らかにすることが必要であると考えた。

そこで、第 3 章では、消費者教育イメージの調査と同じ調査表に質問項目として設定していた研修ニーズに関する項目の分析を行った。

アンケートの結果から、全体の 8 割近い教師が研修に対する積極的に参加したいと回答しており、中でも、家庭科教師の参加希望者 9 割を超えていた。家庭科教師の消費者教育実践に対する関心は他教科の教師に比べ相対的に高いことが明らかになった。研修に関心を持ってはいるが参加できないと回答した教師に対し理由の自由記述を求めたところ、時間がない、個人で行う教材研究との差異がわからないといった回答が見られた。参加しやすい環境整備はもちろんのこと、研修の目的と内容を明示し、その必要性をアピールできるコンテンツの開発が求められていることが伺えた。

求められる研修の内容は、子どもをとりまいている現代的課題との関わりが強い食生活、

消費者問題、情報（インターネット）に関するテーマである。児童、生徒の実態に基づいた消費者教育の提案が求められているといえよう。特に、家庭科は食生活、悪質商法、社会科は法律や金融に対する関心が高く、教科内容と連動していた。研修の形式は、校内の研修や教材研究との差異をつける重要なポイントである。最も関心の高い研修の形式は、実践紹介であった。研修への参加要因が実践事例の入手をはじめとして、学校の授業ですぐに使える教材、資料を求めているという動向を裏付ける結果であるといえよう。また、ワークショップも関心が高まっている。勤続年数別にみると、勤続年数の増加と共に、講義や施設見学の希望者が増加している傾向にあることが明らかになった。

実践事例紹介やワークショップが求められている背景として、学校内における教師同士の交流が困難な現状にあることが指摘される。特に家庭科の場合は、各学校に専任の教師は1～2名の配置であり、実践の幅を広げる機会が学校内では期待できない現状にあることが指摘した。

さらに、消費者への理解の程度が研修ニーズに影響を及ぼしていることが明らかになった。消費者教育が教科横断的な多様な教育内容を内包するものであると捉えられている教師は、研修のあらゆる項目においてニーズが高く、積極的に自身の教育実践をよりよいものにしていこうとする意欲が見られた。一方で、消費者教育の実践に困難を抱えている教師は具体的な授業実践のイメージが形成されておらず、研修へのニーズも低い結果となっていた。しかし、消費者教育とは何か、という教育の目的な内容、理念に関する研修に関心が集まっていた。専門的な情報提供や実践の検討以前に、全ての教師に対して、消費者教育の理論、教科内容との関連性を整理する機会の設定が必要であることが示唆された。

消費者教育実践への関心を高めるためには、教科の目標と消費者教育との関連性を認識させ、生活の根幹となる価値を育てる教育実践の魅力と、新しい情報と教育実践支援へのアクセスのしやすい環境整備が求められている。支援を提供している消費者行政や関連団体がこうした教師のニーズに対応しているのか、既存の支援実態やノウハウを明らかにする必要があると提案した。

第4章では、消費者行政と消費者教育関連団体の取り組みに着目し、既存の消費者教育支援の実態を明らかにすることを目的とした。研修を展開する様々な団体、行政の実務的な側面に焦点を当て、消費者教育教師支援を提供するために必要な要素を明らかにするため、ヒアリング調査を実施した。

ヒアリングからは、授業実践で活用できる資料、実践例、教材やカリキュラムを体験する場を提供すること、教師側から事前にニーズを把握し内容を構成すること、限られた時間で関心あるテーマを選択できるよう、多様な講座を準備するためのノウハウについて整理した。ヒアリングの結果から、研修、資料提供などが積極的に行われており、研修受講者も年々増加していることが明らかになった。各団体がこれまで蓄積してきた専門的な知識、教育実践をより体験的にする教材の提供、授業実践での活用など、それぞれの団体の専門に応じた支援が展開されている。受講者の参加時間と会場の距離、講師・受講生の固定化、会場及び

日程の確保、費用、広告宣伝の方法の複雑化等の課題がみられた。講座の情報が教師の基に届くよう、消費者行政と教育行政の連携も進められていたが、まだ教師の実態に応じた成果が得られていないことが懸念される。教師側の詳細なニーズの把握を取り入れによるコンテンツの改良も進められている。

また、教師との協働による教材開発、実践開発の取り組みが進められ始めていた。消費者行政の消費生活相談員との連携することで、教師にとっては、第三者による継続的な授業実践や教材評価の機会が担保され、相談員にとっては学校外では把握できない児童・生徒の実態に触れたり、学校教育で指導をする際のノウハウを教師から学んだりことができ、双方にとってメリットのある取り組みが展開されていた。具体的な協働のあり方を模索する必要があると考えた。

最後に、第4章での実態から消費者教育の支援が学校教師にはどのように受け止められているのか、種々の支援における工夫の効果や課題について検証する必要があると考えた。2010年に岐阜県で実施された「消費者教育指導者養成講座」及び2010年に東京都で実施された「消費者問題教員講座」において、参与観察及び受講後のアンケート調査を実施し、消費者教育における研修の効果と有効性について検討することを目的とした。

研修受講直後のアンケート調査の結果から、消費者市民社会という概念を整理した視聴覚資料が消費者教育のイメージの変革につながっていることが明らかになった。教育現場における消費者教育実践のイメージがまだ、被害防止教育に留まっていることを裏付けた結果であるといえよう。同時に、消費者教育のイメージ転換が教育実践への関心を高めるきっかけになっていることが示唆された。

さらに、教師とのつながりを作るという項目において、期待以上の満足感が得られていることが明らかになった。研修に対して受動的な印象があり、研修の目的としては重視されていないが、積極的に意見交換ができる題材の設定、時間の確保が研修への参加を促す要因になることが期待できる。研修を通じて形成された教師同士の輪を維持できるよう、研究会や、授業に対して意見を交流できる場を外部が設定する取り組みは有効性が高い支援、取り組みになることが示唆された。

また東京都の講座では、専門的な知識の形成に至っていたが、消費者教育の目的や理念に関する内容は扱われておらず、消費者教育をこれから実践していく教師にとって魅力的な研修ではないことが懸念された。教師ごとの能力や理解に応じた研修のコーディネート機能が必要であると考えた。また、消費生活センターが実施している研修に対して、東京都ではリピーターの信頼が高く、今後も消費生活センターが消費者教育実践を支える、リソースセンターとして機能することが求められていると考えられた。

新たな課題として、研修を提供するだけで、本当に認識や教育実践に変化は生じるのか、教師支援の提供のその後、教師の授業実践開発に対して、具体的にどのような影響を与えているのか、という観点からの検証が必要であると考えた。

以上の第I部から第III部までの成果を踏まえ、第6章では、教師の消費者教育に対する

理解の状態によって、教師を 2 つのタイプに分類し、それぞれの視点から必要な支援の在り方を提案した。消費者教育というキーワードが持つ具体的な意味を把握していない教師、消費者教育イメージが悪質商法などの生活リスクの予防に留まっている教師といった、消費者教育の基本的な概念の理解が必要になる教師のタイプを「基礎概念追究型」と名づけ、一方、消費者教育の基礎的な概念は形成され、教科指導の中に取り入れ授業を開発し、評価、研鑽している教師のタイプを「応用実践追究型」とした。

前者の教師に対しては、消費者教育の目的や理念、教科との関連といった基本的な理論を提供する支援の必要性がある。後者の教師に対しては、消費者教育を率先的に展開していた教師へは、第三者との協働での授業開発や研究など、実践をさらに研鑽し、深める支援が求められていると考える。後者の教師および関わった消費生活相談員は、いずれ消費者教育を実践する教師のアドバイザーとして、消費者教育の理念を広めるという役割を果たすという、継続的な支援の仕組み作りが必要である。消費者教育の促進において、教師も行政も双方が教育の担い手として成長し、役割を果たす協働のあり方を提案することができた。

以上の成果を通して、3 点の課題が残った。消費者教育のイメージ形成や、実践化には、様々な教師自身のパーソナリティや人生経験も関連していると考えられる。教師自身の消費者としての視点、家庭科教育の特性と消費者教育とのつながりに気づく機会、積極的な消費者に気づいてから実践化に至るまでの年数、外部からの支援等との関連性が示唆された。今後の課題として、積極的な消費者教育の定着の要素となるイベントが、教師生活の中でどのように起きているのか、ライフコースの視点から分析をすることも必要であると考えられる。

また、今回のモデルを基とした具体的な支援計画をコーディネート、実行、効果検証を行うことも課題として挙げられる。教材、研修、出前講座、研究会など、消費者市民社会の形成に向けた授業の質と量の充実につながる、現場での授業実践につながる教師支援を提案したい。

参考文献
及び引用文献
一覧

【参考文献および引用文献一覧】

- ・ 赤井 悟・生田 周二・赤沢 早人・柴本 枝美, 教師力の形成と成長についての調査研究—平成 23 年度奈良県優秀教職員へのヒアリングから—, 教育実践開発センター研究紀要, 22, pp.109-204, 奈良教育大学教育実践開発センター, 2013
- ・ 赤松 純子・高橋 正人・梅原 清子・細谷 圭助・倉盛 三知代・福本 富美子, 和歌山県における高等学校消費者教育の現状と課題 (第 1 報) -循環型社会の概念と消費者意識—和歌山大学教育学部紀要,48, 121-132, 和歌山大学, 1998
- ・ 青木 幸子,鎌田浩子,木村典子,土屋浩美,長塚こずえ,福田若葉,家庭科における消費者教育の進展と今後の課題,日本家庭科教育学会誌,39(2),25-31,日本家庭科教育学会, 1996
- ・ 浅田 匡, 特集 1 教師の“学び”を考える, 教師の成長を支援する, 教育と医学, 58(12), 1104-1110, 慶應義塾大学出版会, 2010
- ・ 東 珠美,消費者教育の市民講師育成に関する一考察,中部消費者教育論集, (5) , 49-64, 日本消費者教育学会中部支部 2009
- ・ Donald L. Kirkpatrick and James D. Kirkpatrick , Evaluating Training Programs, BERRETT-KOEHLER , 2006
- ・ 藤岡 完治, 第 1 章 授業をデザインする, 成長する教師, 8-23, 金子書房(東京), 1999
- ・ 福留 美奈子・鶴田 敦子, 消費者教育の理念と家庭科教育(第 3 報)—学習指導要領における消費者教育の理念の動向とその考察—, 日本家庭科教育学会誌, 第 34 巻第 3 号,13-19, 日本家庭科教育学会, 1991
- ・ 岐阜県高等学校教育研究会家庭部会,岐阜県産業教育振興会生活産業教育部会,家庭科教育平成 22 年度 第 47 号, 岐阜県:岐阜県高等学校教育研究会家庭部会,岐阜県産業教育振興会生活産業教育部会,2010
- ・ 原山 浩介, 消費者の戦後史 闇市から主婦の時代へ, 日本経済評論社, (東京), 2011
- ・ 平島 由美子・長谷川 隆・茂木 達也・中西 可奈江, 継続可能な小学校教員支援の方法を探る:「理科教育コーディネーター」を介した小学校教員支援の提案(小・中学校の理科), 物理教育, 54(4), 331-335, 日本物理教育学, 2006
- ・ 堀田 剛吉, 21 世紀の消費者教育においてつけるべき能力水準 5—大学における専門消費者教育の場合—, 消費者教育, 第 21 冊, 1-8, 中部日本教育文化会, 2002
- ・ 今井 光映, 消費者教育(問題提起, シンポジウム「家政学を構成する諸分野」, セミナー(講演と討論)), 家政学言論部会会報,12, 7-8, 社団法人日本家政学部会, 1979
- ・ 今井 光映・中原 秀樹,消費者教育論,東京:有斐閣, 1994.

- ・ 入江 和夫・永原 朗子,教師の家庭科観:山口県の小・中・高校教師の場合,日本家庭科教育学会誌,39(3), 7-12,日本家庭科教育学会, 1995
- ・ 色川 卓夫, 政令指定都市における消費者教育・啓発施策の実態と課題, 月間国民生活, 20-23, 国民生活センター, 2010
- ・ 色川 卓夫, 消費者教育の歴史的評価と今日的課題: 国の消費者行政による消費者教育施策の歴史からみる, 静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会科学篇, 54, 175-189, 静岡大学, 2003
- ・ 色川 卓夫・神里 仁美・堀川 奏美, 消費者教育担当教員の実態と課題: A市における中学校家庭科教員を中心に, 国民生活研究, 52(3), 23-48, 国民生活センター, 2012
- ・ 石橋 尚子・森 薫, 「児童理解モニタリング法」を使った教師支援システムの試み 椋山女学園大学研究論集 人文科学篇 (35), 55-63, 椋山女学園大学, 2004
- ・ 石川 誠, ニューヨーク近代美術館のティーチャーズ・ガイド: 美術館が提供する教師支援プログラムにみる学校とのかかわり, 美術教育学: 美術教育学会誌, 26, 65-81, 美術科教育学会, 2005
- ・ 石川 芳恵, 小学校における効果的な消費者教育のための家庭科と社会科の教科連携の有効性, 消費者教育, 第 28 冊, 133-138, 日本消費者教育学会, 2008
- ・ 石川 芳恵, 小学校における消費者教育の家庭科と社会科の教科連携のあり方, 消費者教育, 第 28 冊, 171-178, 2009
- ・ 石岡 富貴子, 21 世紀の消費者教育においてつけるべき能力水準 2—中学生の場合—, 消費者教育, 第 21 冊, 81-91, 中部日本教育文化会, 2001
- ・ 石岡 富貴子, 学校教育における消費者教育の推進: 小・中・学校家庭科の学習指導要領・教科書の検討及び教師の意向調査を通して, 消費者教育, 15, 167-186, 中部日本教育文化会, 1995
- ・ 海津 亜希子, 佐藤 克敏, LD 児の個別の指導計画作成に対する教師支援プログラムの有効性: 通常の学級の教師の変容を通じて, 教育心理学研究, 52(4), 458-471, 日本教育心理学会, 2004
- ・ 海津 亜希子・佐藤 克敏・涌井 恵, 個別の指導計画の作成における課題と教師支援の検討: 教師を対象とした調査結果から, 特殊教育学研究, 43(3), 159-171, 日本特殊教育学会, 2005
- ・ 柿野成美, 消費者教育の担い手強化に向けた消費者行政の動き—地域で消費者教育を推進するために, 家計経済研究, 78, 31-40, 家計経済研究所, 2008

- ・ 柿野 成美・橋永 真紀子・宮川 有希, 消費者教育教材の評価に関する研究—教員が求める教材の条件と教材開発・情報提供の在り方, 消費者教育, 第 31 冊, 65-74, 日本消費者教育学会, 2011
- ・ 鎌田 浩子,生活者教育の展開—行政資料にみる消費者教育の動向—,日本女子大学大学院紀要,2,131-140,家政学研究科人間生活学研究科, 1996
- ・ 鎌田 浩子,学校における消費者教育推進の課題:教員アンケート結果から,消費者教育,16,159-171,中部日本教育文化会, 1996
- ・ 神奈川県,平成 22 年 人事に関する統計報告調査の概要 静態統計 3. 職層、年齢、性別人員の状況, 神奈川県ホームページ, 2010
<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f55/p2287.html>(2014.05 閲覧)
- ・ 川端 良子, 第 5 章 学校における消費者教育の現状と課題, (財)生命保険文化センター編,新しい消費者教育を求めて,137-160 ,東京:家政教育社, 1982
- ・ 川口恵子・谷村賢治,地方消費者行政関連研究の動向—日本消費者教育学会誌『消費者教育』を通して—,長崎大学総合環境研究,11(1),19-26, 長崎大学, 2008
- ・ 経済企画庁国民生活局消費者行政第一課編, 学校における消費者教育の新しい視点, 大蔵省印刷局, (東京) , 1987
- ・ 経済企画庁国民生活局消費者行政第一課編, 新しい消費者教育の推進を目指して, 大蔵省印刷局, 1988
- ・ 木下康仁, M-GTA グラウンデッド・セオリー・アプローチ 質的実証研究の再生, 弘文堂, (東京), 2010
- ・ 木全 敬止・今井 光映, 消費者教育(問題提起.シンポジウム「家政学を構成する諸分類」セミナー(講演と討論)), 家政学原論部会会報, 12, 7-8, 社団法人日本家政学会, 1979
- ・ 小島 郷子・月原 美香, 社会教育における消費者教育 (第 1 報) 大学生の消費生活の実態と消費者行政,高知大学教育学部研究報告, 第 1 部第 51 号, 37-49, 高知大学, 1996
- ・ 国民生活センター,PIO-NET にみる 2011 年度の消費生活相談 - 全国のデータから -
http://www.kokusen.go.jp/pdf/n-20120906_2.pdf(2014.05 閲覧)
- 国民生活センター, 消費者問題と消費者政策—消費者教育の体系化—,国民生活センター, 1977
- ・ 国民生活審議会, 諮問第 4 号 消費者保護組織及び消費者教育に関する答申,1966
http://www.caa.go.jp/seikatsu/shingikai2/kako/spc01/toushin/spc01-toushin_1-mokuji.html(2014.05 閲覧)

- ・ 近藤 恵, 家庭科教育における消費者教育研究の動向—学会誌分析を中心として—, 日本家庭科教育学会誌, 38(1), 79-83, 日本家庭科教育学会, 1994
- ・ 呉 世煌, 日本における消費者教育論—その展開の系譜および批判—, 中京大学教養論叢, 17(3), 623-647, 中京大学, 1976
- ・ 椋田 容世, 若手教師支援と教員養成に関する調査研究—新任教師を対象とした実態調査, 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 6, 13-26, 2007
- ・ 教育職員養成審議会, 新たな時代に向けた教員養成の改善方策について, 1997
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm(2014.05 閲覧)
- ・ L. リチャーズ著, 大谷順子・大杉卓三訳, 質的データの取り扱い, 北大路書房, 2009, (京都)
- ・ 松宮 奈賀子, 小学校英語活動における児童の「不安のつよさ」と「求める教師支援」との関係, 広島経済大学研究論集, 31(4), 53-70, 広島経済大学, 2009
- ・ 松村 真宏・三浦 麻子, 人文・社会科学のためのテキストマイニング, 誠信書房, (東京), 2012
- ・ 松村 晴路, 公民的分野と消費者教育との関係, 聖徳学園岐阜教育大学紀要, 10, 1-17, 岐阜聖徳学園大学, 1983
- ・ 松村 晴路, 小学校「社会科」科目と消費者教育の関係, 聖徳学園岐阜教育大学紀要, 13, 1-16, 岐阜聖徳学園大学, 1986
- ・ 松岡 勝実, 消費者像の多様性と「消費者市民」(1), アルテス リベラレス, (岩手大学人文社会科学部紀要), 85, 99-110, 岩手大学人文社会学部, 2009
- ・ 三宅 啓介・松本 徹・石角 剛・池田 武彦・松栄 健吾・小野 裕之・主田 泰幸, 教員研修評価・改善システムの開発に関する研究—研修効果測定の方法とその評価指標の構築や検証を通して—, 広島県立教育センター研究紀要, 2007
<http://www.hiroshima-c.ed.jp/web/publish/ki/pdf1/kk34/kennsyuuhyouka.pdf>
(2014.05 閲覧)
- ・ 宮坂 広作, 消費者教育の創造, ウイ書房(東京), 1989
- ・ 宮坂 広作, 消費者教育の開発 金銭教育を展望して, 明石書店(東京), 2006
- ・ 宮坂 広作, 今消費者教育に求められるもの—学校教育改革の動きの中で—, 8-15, 財団法人消費者教育支援センター, 1993
- ・ 文部科学省, 高等学校学習指導要領, 高等学校学習指導要領, 東山書房(京都), 2009
- ・ 文部科学省, 高等学校学習指導要領, 高等学校学習指導要領解説 家庭科編, 開隆堂出版株式会社(東京), 2010

- ・ 文部科学省, 高等学校学習指導要領, 高等学校学習指導要領解説 公民編, 教育図書(東京), 2010
- ・ 文部科学省, 高等学校学習指導要領(新旧対応表), 2009
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_003.pdf(2014.05 閲覧)
- ・ 文部科学省, 高等学校学習指導要領の改定とポイント,2009
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1234773_002.pdf(2014.05 閲覧)
- ・ 文部科学省, 小学校学習指導要領(新旧対応表), 2008
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304417_002.pdf(2014.05 閲覧)
- ・ 文部科学省, 中学校学習指導要領(新旧対応表), 2008
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304424_002.pdf(2014.05 閲覧)
- ・ 文部科学省, 幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改定のポイント,2008
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304417_001.pdf(2014.05 閲覧)
- ・ 永原 朗子, 家庭科教育における消費者教育の学習の視点 ―理念・意義・育てる―, 研究論叢 第3部 芸術・体育・教育・心理, 45, 181-192, 山口大学教育学部, 1995
- ・ 長濱 太造, 21世紀の消費者教育においてつけるべき能力水準4―大学一般教養の場合―, 消費者教育, 第22冊, 9-16, 中部日本教育文化会, 2002
- ・ 中橋 雄・盛岡 浩・前田 康裕, メディア政策の授業設計・指導方法を視覚的に提示した教師用教材の開発, 日本教育工学論文誌, 32, 21-24, 日本教育工学会, 2008
- ・ 中島保子, 家庭科における環境を考えた消費者教育実践から : 指導者の意識変革をねらう題材, 千里金蘭大学紀要, 8, 174-177, 千里金蘭大学, 2011
- ・ 内閣府, 第2章第3節 我が国の消費者力, 平成20年版国民生活白書 消費者市民社会への展望―ゆとりと成熟した社会構築にむけて―, 2008
http://www5.cao.go.jp/seikatsu/whitepaper/h20/01_honpen/html/08sh020301.html#231100(2014.05 閲覧)
- ・ 内閣府,第23回消費者委員会: (資料 4-1) 文部科学省における消費者教育に関する取組,2010
http://www.cao.go.jp/consumer/doc/100423_shiryoku4-2.pdf(2014.05 閲覧)

- ・ 内閣府,第 2 章第 3 節我が国の消費者力,平成 20 年度版国民生活白書:消費者市民社会への展望―ゆとりと成熟した社会構築に向けて―,東京:内閣府,2008
- ・ 日本消費者教育学会,新消費者教育 Q&A,愛知:中部日本教育文化会,2007
- ・ 日本消費者教育学会関西支部共同研究プロジェクトチーム,消費者教育に関わる資料の分析調査研究報告書,2009
- ・ 西田 晋,指導力の向上をめざした研修のさらなる充実を図るために―若手教員の意識からみた研修ニーズ―,京都総合教育センター研究課研究紀要―一人一人の子どもを徹底的に大切にす教育の推進のために―,京都:京都総合教育センター研究科,2009
- ・ 西 穰司,教師の職能に関する実証的研究のための予備的考察(II):教師の職能を構成する諸要因の関連構造論,東京女子体育大学紀要,16,135-147,東京女子体育大学・東京女子体育短期大学,1981
- ・ 西 穰司,第 4 章 教師の力量形成と研修体制,教師として生きる 教師の力量形成とその支援を考える,217-230,東京:学文社,2002
- ・ 西村 隆男,第 5 章 消費者教育,社団法人 日本衣料管理協会刊行委員会編,衣料管理士養成のための消費生活論,社団法人 日本衣料管理協会(東京),2010a
- ・ 西村 隆男,教育シリーズ 消費者教育とその現代的課題,広領域教育,47,50-55,広領域教育研究会,2001
- ・ 西村 隆男,消費者教育に関する教員研修の現状と問題点,国民生活研究,第 29 巻第 2 号,20-33,国民生活センター,1989
- ・ 西村 隆男,消費者教育推進法施行―消費者教育の果たす役割,国民生活,10,1-3,国民生活センター,2013
- ・ 西村隆男,日本の消費者教育―その生成と発展,有斐閣(東京),1999
- ・ 西村 隆男,新学習指導要領ハヤヨミ解説 消費生活をどう読みとるか,高校家庭科情報誌 ACCESS, Vol.13-2, 2-5,開隆堂,2010b
- ・ 西之園晴夫,教える授業から学ぶ授業への改革と活動参加型教員研修の開発, Synapse, Vol.09, 30-33, ジアース教育新社,2011
- ・ 野田 信夫,消費者教育の概念と範囲,自治研究,42(11),22-32,良書普及会,1966
- ・ 野中 美津枝・荒井 紀子・鎌田 浩子・亀井 佑子・川邊 淳子・川村 めぐみ・齋藤 美保子・新山 みつ枝・鈴木 真由子・長澤 由喜子・中西 雪夫・綿引 伴子,高等学校家庭科の単位数をめぐる現状と課題―21 都道府県の家庭科教員調査を通して―,日本家庭科教育学会誌 54(4),226-235,日本家庭科教育学会,2012

- ・ 野津 一浩・後藤 幸弘, 「教師の力量」の構造に関する予備的考察, 兵庫教育大学教科教育学会紀要, 22, 19-26, 兵庫教育大学, 2009
- ・ OECD, CONSUMER EDUCATION Policy Recommendations of the OECD'S Committee on Consumer Policy, 2009
<http://www.oecd.org/internet/consumer/44110333.pdf>(2014.05 閲覧)
- ・ OECD, Promoting Consumer Education TRENDS, POLICIES AND PRACTICES, OECD Publications, 2009
- ・ 尾木和英・有村久春, 教育課題に応える教員研修の実際, 株式会社ぎょうせい, 2004
- ・ 大越 篤, 生徒指導に関する資質・力量と管理職による教師支援, 早稲田大学大学院教職研究科紀要, 2, 83-92, 早稲田大学大学院教職研究科, 2010
- ・ 岡本 包治・古野 有隣, 消費者教育—その考え方・進め方, 社会教育, 17(4), 22-27, 全日本社会教育連合会, 1962
- ・ 岡野 雅子・大原 明美, 家庭科教育における消費者教育の現状と課題—『学習指導要領』改訂を踏まえて—, 信州大学教育学部研究論集, 第 5 号, 15-28, 信州大学, 2012
- ・ 岡山千賀子, 21 世紀の消費者教育においてつけるべき能力水準 1—小学生の場合—, 消費者教育, 第 21 冊, 71-79, 中部日本教育文化会, 2001
- ・ 奥谷めぐみ, お役立ち情報「神戸市消費者教育センター」における消費者教育充実に向けた取り組み, 関西発 消費者市民社会の担い手をはぐくむ, 82-83, 日本消費者教育学会 関西支部, 2013
- ・ 奥谷 めぐみ・鈴木 真由子, 学校教育において身につけるべき消費生活能力の体系化, 国民生活研究, 49, 36-56, 国民生活センター, 2009
- ・ 奥谷 めぐみ・鈴木 真由子, 子どもをとりまく消費文化の変遷にみる生活課題, 大阪教育大学紀要 第 II 部門 社会科学・生活科学, 60(1), 23-34, 大阪教育大学, 2011
- ・ 奥谷 めぐみ・鈴木 真由子・大本 久美子・吉井 美奈子, 韓国における消費者教育プログラム: 韓国消費者院へのヒアリング及び資料分析を基に, 消費者教育, 33, 69-78, 日本消費者教育学会, 2013
- ・ 小野 由美子, 名川 勝, 鈴木 佳江, 知的障害者を対象にした消費者教育—特別支援学校等における家計管理技術の向上を目的とした支援プログラム—, 消費者教育, 第 30 冊, 75-85, 日本消費者教育学会, 2010
- ・ Pickle, J, "Toward Teacher Maturity", Journal of Teacher Education, Vol.36, No.4, 55-59, Routledge, July-August. 1985

- ・ Rosella Bannister / Charies Monsma, Classification of concepts in consumer education, South – western publishing co (Nashville, Tennessee), 1985
- ・ 西條 剛央, ライブ講義質的研究とは何か SCQRM ベーシック編 研究の着想からデータ収集・分析・モデル構築まで, 株式会社新曜社, (東京), 2009
- ・ 埼玉県, 過去に開催した講座 平成 23 年度 若年者講座・教職員講座, 2011
<http://www.pref.saitama.lg.jp/uploaded/attachment/494368.pdf> (2014.05 閲覧)
- ・ 埼玉県, 過去に開催した講座 平成 24 年度 若年者講座・教職員講座, 2012
<http://www.pref.saitama.lg.jp/uploaded/attachment/594734.pdf> (2014.05 閲覧)
- ・ 埼玉県教育委員会, 高等学校消費者教育指導事例集, 埼玉県教育局県立学校部高等教育指導課 埼玉県消費生活支援センター, 2014
- ・ 榎原 禎宏・大和 真希子, 教育学領域における参加型教員研修の試み, 教育実践学研究; 山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, 6, 69-80, 山梨大学, 2000
- ・ 佐藤 晴雄, 第 1 章教師に求められる新しい研修 学校・家庭・地域社会との連携の確立, 教育課題に応える教員研修の実際, 135-139, 株式会社ぎょうせい, (東京), 2004
- ・ 佐藤 郁哉, 質的データ分析法 原理・方法・実践, 新曜社, (東京), 2010
- ・ 佐藤 園・河田 哲典・笠井 八重子・杉原 黎子, 小・中・高等学校家庭科教員のリカレント教育に関する一考察ー「夏季講座」解説に対する岡山県教員の希望調査を中心としてー, 日本家庭科教育学会誌, 第 48 巻第 2 号, 133-140, 日本家庭科教育学会, 2005
- ・ S・B・メリアム/E・L・シンプソン著・堀 薫夫訳, 調査研究法ガイドブック 教育における調査デザインと実践報告, ミネルヴァ書房, (京都), 2010
- ・ 千石 保・佐藤 学・香山 リカ・稲増 龍夫, 特集 1 成熟消費社会と学校 座談会「欲しいモノがとくにない」子どもたちと「教えたいたいモノがとくにない」学校, 季刊 子ども学, Vol.9, 24-35, 福武書店・教育研究所, 1995
- ・ 柴 静子・福田 公子・林 美和子, 家庭科支援の方策に関する一考察：アメリカの教師支援体制が示唆するもの, 広島大学教育学部紀要, 第二部 43, 179-190, 広島大学, 1994
- ・ 清水 純子・小林 浩明, 日本語教師をやめるに至ったのはなぜかーM-GTA による分析ー, 北九州市立大学国際論集, 7, 15-22, 北九州市立大学国際教育交流センター, 2009
- ・ 新福 祐子・加地 芳子・亀崎多佳子, 家庭科教員の現状把握と研修に対する意識, 大阪教育大学紀要第V部門, 第 31 巻 2・3 号, 172, 大阪教育大学, 1983
- ・ 白石 大介, 「教師支援」の必要性を問う, 臨床教育学研究 (10), 79-92, 武庫川女子大学大学院臨床教育学研究科, 2004

- ・ 杉本 史生 , 藤岡 達也, 環境教育をテーマとした教員研修を担う環境 NPO 等の条件について : 大阪府の環境学習人材支援事業を事例として, 環境教育, 13(2), 55-62, 2004
- ・ 鈴木 淳子, 調査的面接の技法 第2版, ナカニシヤ出版, (京都), 2009
- ・ 鈴木 真由子・大本 久美子, 中学校における消費者教育の現状-家庭科及び社会科教員への質問紙調査をもとに-, 消費者教育, 第32冊, 1-10, 日本消費者教育学会, 2012
- ・ 鈴木 真由子・落合 良・松岡 明子・田内 寛人・安田 憲司, 高校生の生活および消費行動の実態と消費者教育の課題, 消費者教育, 第21冊, 203-213, 日本消費者教育学会, 2011
- ・ 鈴木豊一, 学校における消費者教育の展開と今後の展望, 消費者教育, 第26冊, 213-221 日本消費者教育学会, 2006
- ・ 社団法人新情報センター, 平成 19 年度内閣府請負事業 消費者教育の総合的推進方策に関する調査研究報告書, 内閣府, 2008
- ・ 消費者教育推進委員会, 大学等及び社会教育における消費者教育の指針, 2011
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/10/31/1306400_01.pdf (2014.05 閲覧)
- ・ 消費者教育推進のための体系的プログラム研究会, 消費者教育の体系イメージマップ～消費者カスステップアップのために～, 2013
http://www.caa.go.jp/information/pdf/130122imagemap_4.pdf(2014.05 閲覧)
- ・ 消費者庁企画課, 消費者教育に関する OECD 消費者政策委員会の政策提言について, 2009
<http://www.consumer.go.jp/seisaku/caa/kokusai/file/091218gaiyokariyaku.pdf>(2014.05 閲覧)
- ・ 消費者庁企画課, ハンドブック消費者 2010, 全国官報販売協同組合, 2010
- ・ 高垣 マユミ, 教師の教育力を高める教授法とは(特集 教師の教育力を高める), 教育と医学, 53(10), 962-969, 慶応義塾大学出版会, 2005
- ・ 高谷 恭子・中野 綾美, 慢性状態にある思春期の子どもと親が辿る軌跡—共鳴する苦悩に生きる意味を見出す, 日本小児看護学会誌, Vol.19, No.1, 17-24, 日本小児看護学会, 2010
- ・ 田中 博晃, KJ 法入門 : 質的データ分析法として KJ 法を行う前に, より良い外国語教育研究のための方法 外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソドロジー研究部会 2010 年度報告論集, LET 関西支部, 2011

- ・ 東京都消費生活総合センター活動推進課, 教員向け情報提供誌 わたしは消費者, 122, 2010
<http://www.shouhiseikatu.metro.tokyo.jp/manabitai/shouhisha/122/no122.pdf>
 (2014.05 閲覧)
- ・ 中央教育審議会 教員の資質能力向上特別部会, 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について, 2012
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/sonota/_icsFiles/afieldfile/2012/05/15/1321079_1.pdf(2014.05 閲覧)
- ・ 上羽 緑・古郡 曜子, 高校家庭科教師への実習評価に関するインタビュー調査ー保育分野との比較ー, 北海道文教大学研究紀要, 30, 95-106, 北海道文教大学, 2006
- ・ 上原 尚子・田中 理絵, 教師の語りからみたキャリア変遷ー小学校教師に対するインタビュー調査を通してー, 研究論叢. 第3部, 芸術・体育・教育・心理, 61, 243-252, 山口大学教育学部, 2011
- ・ 碓井 淑美, 21世紀の新しい学校のあり方に関する研究ー新しい学校づくりを支える行内研修・研究と総合教育センターの役割ー, 神奈川県立総合教育センター研究収録, 24, 9-12, 神奈川県立総合教育センター, 2005
- ・ ウヴェ・フェリック著, 小田 博志・山本 則子・春日 常・宮地 尚子, 質的研究入門<人間の科学>のための方法論, 春秋社, (東京), 2007
- ・ 綿引 伴子・西田 淳子, 中学校における消費者教育の検討ー現状の分析とカリキュラム案・授業案の構想ー, 金沢大学教育学部紀要 教育科学編, 47, 263-282, 金沢大学, 1998
- ・ 山田 博文・前田 裕基, 日本の消費者教育の歴史と課題, 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 第61巻, 65-77, 群馬大学教育学部, 2012
- ・ 山本 紀久子・御船 美智子・近藤 恵, 消費者教育キーワードの体系化:(社)消費者関連専門家会議会員調査をもとにして, 日本家政学会誌, 55(11), 877-884, 日本家政学会, 2004
- ・ 山本 紀久子・西野 鏡子, 茨城県の消費者教育の現状と高等学校家庭科教員の意識調査, 茨城大学教育学部紀要 (教育科学), 54号, 203-214, 茨城大学, 2005
- ・ 矢本久美子, 21世紀の消費者教育においてつけるべき能力水準3ー高校生の場合ー, 消費者教育, 22, 111-119, 日本消費者教育学会, 2002
- ・ 安田 憲司, 第I部第1章 21世紀型消費者政策の展開, 消費生活思想の展開, 3-14, 日本消費者教育学会 編, 税務経理協会(東京), 2005
- ・ 山崎 準二, 教師のライフコース研究, 創風社, (東京), 2002
- ・ 山崎 準二, 教師の発達と力量形成ー続・教師のライフコース研究ー, 創風社, (東京), 2012

- ・ 山崎 保寿・原沢 浩, 10年経験者研修における教員の研修ニーズに関する研究－質問紙調査の結果に対する肯定率順の考察－, 信州大学教育学部紀要, 112, 53-64, 信州大学, 2004
- ・ 柳原 光芳, 教師の思いと児童の人的資本蓄積－教師のインタビューから得られる政策的含意－, 経済科学, 第58巻第4号, 39-51, 名古屋大学大学院経済学研究科 2011
- ・ 吉田 和子, 教育現場の実態と行政研修の課題－教師の〈多忙感〉への考察を軸として－, 岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究, 第6巻, 175-191, 岐阜大学, 2004
- ・ 財団法人 未来工学研究所, 消費者教育の新たな進め方に関する実践事例調査研究事業報告書, 2010
- ・ 財団法人消費者教育支援センター, 平成 14 年度内閣府請負事業消費者教育の新たな展開に向けて 「消費者教育に関する研究会」 報告書, 東京:内閣府, 2003
- ・ 財団法人消費者教育支援センター, 事業の概要, 1998
<http://www.consumer-education.jp/nice/project/index.html>(2014.05 閲覧)
- ・ 財団法人消費者教育支援センター, 消費者教育体系化のための調査研究報告書, 2006
<http://www.consumer.go.jp/seisaku/shingikai/20bukai3/file/shiryo5.pdf>
(2014.05 閲覧)
- ・ 財津 庸子, 第6章 学校における消費者教育, 谷村 賢治・小川 直樹編, 新版 生涯消費者教育論－地域消費者力を育むために－, 89-101, 京都:晃洋書房, 2007

資料

| | | | |
|-----------------------------|-----|---|-----|
| ①神奈川県 郵送アンケート用紙 | 233 | … | 234 |
| ②岐阜県 研修参加者アンケート用紙 | 235 | … | 238 |
| ③東京都 研修参加者アンケート用紙 | 239 | … | 242 |
| ④第2章 インタビュー調査依頼文および質問項目 | 243 | … | 244 |
| ⑤第2章 スーパーバイザーコメント | 245 | … | 248 |
| ⑥各学校段階におけるキーワードのカテゴリ分類とその解説 | 249 | … | 258 |

消費者教育の講座・研修に関するアンケート調査

消費者教育について取り扱った講座・研修に関するアンケート調査です。本アンケート結果は個人が特定できないよう統計的に処理いたします。御協力の程、よろしくお願いいたします。

Q1. 「消費者教育」についてお尋ねします。

(1) 「消費者教育」に対してどのようなイメージをお持ちですか。該当する番号に○をつけてください。(複数回答可)

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| 1. 複数の教科で実践されるものである | 2. 学習指導要領に内容が記述されている |
| 3. 教科書に内容が記述されている | 4. 消費者被害の未然防止について扱う |
| 5. 家計管理・金銭管理について扱う | 6. どう授業展開すればいいのか困っている |
| 7. 各家庭で行うべきである | 8. 学校教育の場で行うべきである |
| 9. その他 (|) |

(2) 1年間の授業時間数で「消費者教育」を扱う時間数はどの程度ですか。該当する番号に○をつけてください。(今年度の授業において、まだ扱われていない場合は、予定の時間数をお答えください。)

- | | | | | |
|-------|----------|----------|----------|----------|
| 1. なし | 2. 1～2時間 | 3. 3～5時間 | 4. 6～8時間 | 5. 8時間以上 |
|-------|----------|----------|----------|----------|

(3) (2)で「1. なし」と選択された方のみ、お答えください。消費者教育を扱われていない理由には、どのようなものがありますか。該当する番号に○をつけてください。(複数回答可)

- | | |
|--------------------------|-----------------|
| 1. 「消費者教育」がどのようなものかわからない | 2. 授業の時間数が少ない |
| 3. 教材研究の時間が無い | 4. 他に優先したい事項がある |
| 5. その他 (|) |

Q2. 消費者教育に関連する講座・研修の内容についてお答えください。

(1) 消費者教育には次のような関連テーマ(分野)があります。どのようなテーマの講座・研修を受けてみたいですか。該当する番号に○をつけてください。(複数回答可)

- | | | |
|---------------------|--------------|-------------|
| 1. 製品安全 | 2. 食品安全 | 3. 悪質商法(契約) |
| 4. 環境 | 5. 金融 | 6. 法教育 |
| 7. 情報(ケータイ、インターネット) | 8. 食育 | 9. 家計管理 |
| 10. 子どもに身近な消費者トラブル | 11. 相談窓口の使い方 | 12. 広告・表示 |
| 13. その他 (|) | |

(2) どのような形式の講座・研修を受けてみたいですか。該当する番号に○をつけてください。(複数回答可)

- | | | | |
|---------|----------|------------------------|---------|
| 1. 講義 | 2. 実験 | 3. ワークショップ(教材開発、授業開発等) | 4. 実践紹介 |
| 5. 施設見学 | 6. その他 (|) | |

(3) 講座や研修を通して、どのようなことを期待しますか。該当する番号に○をつけてください。(複数回答可)

- | | |
|---------------------------|------------------------|
| 1. 消費生活に関する新しい情報を得る | 2. 消費生活に関する専門的な知識を得る |
| 3. 授業で使える教材を入手する | 4. 授業で活用できる題材や指導案を入手する |
| 5. 生徒の関心を高めるための指導方法を身につける | 6. 消費者教育の考え方を理解する |
| 7. 他の学校の教員とつながりをつくる | |
| 8. その他 (|) |

教員向け消費者教育講座に関するアンケート

私は、東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科の奥谷めぐみと申します。この度、消費者教育に関する講座・研修に参加された先生方を対象に、その研修の効果や満足度を明らかにすることを目的としたアンケート調査を実施しております。記入が終わりましたらその場で回収させていただきます。お時間がない方は返信用封筒をお渡しいたしますので、お手数をおかけしますが平成 22 年 8 月 30 日までに御返送下さい。記入いただきましたデータは、個人が特定できないように統計的に処理し、各種研究発表などで使用させていただきます。尚、本アンケートは講座を担当する講師の先生や講座を受けられた先生方の評価に繋がるものではありません。御協力の程、よろしくお願いいたします。

東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科 生活・技術系教育専攻
奥谷 めぐみ

【連絡先】

住所：〒240-8501

神奈川県横浜市保土ヶ谷区常盤台 79-3 消費者教育研究室

電話番号：090-2702-3044

メールアドレス：paleblue_clown@ybb.ne.jp

指導教員：横浜国立大学教授 西村 隆男

takaon@ynu.ac.jp

Q1. 講座に選択された理由をお答えください。該当する番号に○をつけてください。(複数回答可)

1. 講座のテーマに興味があったため
2. 講座の内容に興味があったため
3. 消費生活に関する新しい知識を得るため
4. 消費者教育に関する授業実践や教材などの情報を得るため
5. 研修・出張として認められているため
6. 他の研修と重ならなかったため
7. 他の先生に誘われたため
8. 新しく消費者教育を実践しなければならなくなったため
9. その他 ()

Q2. 講座の活用方法についてお尋ねします。 ※受講された講座全体を通してお答えください。

(1) 講座を受ける前はどのような点を期待していましたか。また、講座を受けてそれは達成されましたか。該当する番号に○をつけてください。

| | | 講座を受ける前の期待 | | | | 講座を受けたあとの達成度 | | | |
|---|---------------------|------------|----------|--------------|-----------|--------------|---------|-------------|----------|
| | | とても期待していた | 少し期待していた | あまり期待していなかった | 期待していなかった | 達成された | やや達成された | あまり達成されなかった | 達成されなかった |
| a | 消費生活に関する新しい情報を得る | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| b | 消費生活に関する専門的な知識を得る | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| c | 授業で使える教材を手に入れる | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| d | 授業で使える題材や指導案を手に入れる | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| e | 生徒の関心を高める指導方法を身につける | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| f | 消費者教育の考え方を理解する | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| g | 他の学校の教員とつながりをつくる | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 1 |

(2) 他に講座に対して期待されていたことや、達成されたこと等ありましたら、御自由にお書きください。

(3) 講座を通して得られた知識や情報をどのような形で活用しようと思いますか。該当する番号に○をつけてください。(複数回答可)

1. 教材研究
2. 授業の題材として
3. 授業では扱わないが予備知識として
4. 活用する予定はない
5. その他 ()

(4) 講座を通して得られた教材や資料をどのような形で活用しようと思いますか。該当する番号に○をつけてください。(複数回答可)

1. 取り寄せて生徒に配布する
2. コピーして生徒に配布する
3. 教材研究の資料として活用する
4. 教員同士で共有する
5. 家庭科室や図書室に閲覧資料として設置する
6. その他 ()

Q3. 今後の参加予定や、講座に対する希望についてお尋ねします。

(1)このような講座が来年度以降も実施されるとしたら参加しますか。該当する番号に○をつけてください。また、その理由をお聞かせください。

1. 参加してみたい
2. どちらかといえば参加してみたい
3. どちらともいえない
4. あまり参加したくない
5. 参加したくない

理由

(2) 今後、どのようなテーマ(分野)の講座・研修を受けてみたいですか。

該当する番号に○をつけてください。(複数回答可)

1. 製品安全
2. 食品安全
3. 悪質商法(契約)
4. 環境
5. 金融
6. 法教育
7. 情報(ケータイ、インターネット)
8. 食育
9. 家計管理
10. 子どもに身近な消費者トラブル
11. 相談窓口の使い方
12. 広告・表示
13. その他 ()

(3) 今後、どのような形式の講座・研修を受けてみたいですか。該当する番号に○をつけてください。(複数回答可)

1. 講義
2. 実験
3. ワークショップ(教材開発、授業開発等)
4. 実践紹介
5. 施設見学
6. その他 ()

Q4. 「消費者教育」についてお尋ねします。

(1)「消費者教育」に対してどのようなイメージをお持ちですか。該当する番号に○をつけてください。(複数回答可)

1. 複数の教科で実践されるものである
2. 学習指導要領に内容が記述されている
3. 教科書に内容が記述されている
4. 消費者被害の未然防止について扱う
5. 家計管理・金銭管理について扱う
6. どう授業展開すればいいのか困っている
7. 各家庭で行うべきである
8. 学校教育で行うべきである
9. その他 ()

(2)1年間の授業時間数で「消費者教育」を扱う時間数はどの程度ですか。該当する番号に○をつけてください。(今年度の授業において、まだ扱われていない場合は、予定の時間数をお答えください。)

1. なし
2. 1~2時間
3. 3~5時間
4. 6~8時間
5. 8時間以上

Q5. 先生ご自身についてお尋ねします。該当する番号に○をつけてください。

(1) 性別 (1. 男性 2. 女性)

(2) 勤続年数

1. 5年未満 2. 5年以上10年未満 3. 10年以上20年未満 4. 20年以上30年未満
5. 30年以上 6. その他()

(3) 校種

1. 小学校 2. 中学校 3. 高等学校 4. 特別支援学校
5. その他 ()

(4) 担当持ち時間数

1. 5時間未満 2. 5時間以上10時間未満 3. 10時間以上15時間未満 4. 15時間以上

(5) 役職

1. 専任 2. 常勤講師 3. 非常勤講師 4. その他 ()

アンケートは以上です。御協力ありがとうございました。

継続調査に御協力お願いいたします

今回の研修を受講された先生方へ、講座を受けて授業・指導に役立てたい点など、より詳しいヒアリング調査を実施したいと考えております。もし、御協力いただける場合、御連絡先を御記入ください。後日、アンケート実施者（奥谷めぐみ：090-2702-3044 もしくは paleblue_clown@ybb.ne.jp）から連絡を取らせていただきます。何卒、よろしくお願いいたします。個人情報につきましては、本アンケートとは別に集計をさせていただき、流出の無きよう厳重に管理いたします。

お名前 _____

御連絡先（電話番号もしくはメールアドレス）

教員向け消費者教育講座に関するアンケート

私は、東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科の奥谷めぐみと申します。この度、消費者教育に関する講座・研修に参加された先生方を対象に、その研修の効果や満足度を明らかにすることを目的としたアンケート調査を実施しております。記入が終わりましたらその場で回収させていただきます。お時間がない方は返信用封筒をお渡しいたしますので、お手数をおかけしますが平成 22 年 8 月 30 日までに御返送下さい。記入いただきましたデータは、個人が特定できないように統計的に処理し、各種研究発表などで使用させていただきます。尚、本アンケートは講座を担当する講師の先生や講座を受けられた先生方の評価に繋がるものではありません。御協力の程、よろしくお願いいたします。

東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科 生活・技術系教育専攻
奥谷 めぐみ

【連絡先】

住所：〒240-8501
神奈川県横浜市保土ヶ谷区常盤台 79-3 消費者教育研究室
電話番号：090-2702-3044
メールアドレス：paleblue_clown@ybb.ne.jp
指導教員：横浜国立大学教授 西村 隆男
takaon@ynu.ac.jp

Q1. 参加された講座についてお伺いします。

(1) 本日の講座（講座番号 7）以外に申し込み、参加された講座はありますか。該当するものに○をつけてください。

| 講座番号 | テーマ | 申し込んだ講座 |
|------|---|---------|
| 1 | 学校教育における金融・消費者教育の位置づけ | |
| 2 | 若者を悪質商法から守るために～契約の基礎知識～ | |
| 3 | 科学的なものの見方を養う～だまされない消費者になるために～ | |
| 4 | ・金銭教育・高校生の考える「生きていくのにかかるお金」とは ～若者の自立支援のための実践から～ | |
| 5 | IT 社会と子どもたち～インターネット・携帯トラブルの現状～ | |
| 6 | 学校教育と著作権 | |
| 7 | 子どもたちの「食」のリテラシーを育むために | ○ |
| 8 | 食と環境の教育 | |
| 9 | 暮らし・地域から実現する持続可能な社会 | |
| 10 | 子どもを事故から守るには～製品安全の観点から～ | |
| 11 | 消費者教育実践 小学校編(環境)「サークル・オブ・ライフ」 | |
| 12 | 消費者教育実践 中学校編(食)「修学旅行～京の食文化～」 | |
| 13 | 消費者教育実践 高等学校編(金融)「教科書では教えてくれない『金融教育』」 | |
| 14 | 【実験実習】 繊維汚れの洗浄 | |
| 15 | 【実験実習】 わかりやすい代替エネルギーの話 | |
| 16 | 【実験実習】 種類がいっぱい炭水化物 | |

(2) 講座を選択した理由をお答えください。該当するものに○をつけてください。(複数回答可)

2.5.6. につきましては、該当する講座番号をお書きください。

1. 研修・出張として認められているため
2. 他の研修と重ならなかったため (講座番号:)
3. 他の先生に誘われたため
4. 新しく消費者教育を実践しなければならなくなったため
5. 講座のテーマに興味があったため (講座番号:)
6. 講座の内容に興味があったため (講座番号:)
7. 消費生活に関する新しい知識を得るため
8. 消費者教育に関する授業実践や教材などの情報を得るため
9. その他 ()

Q2. 講座の活用方法についてお尋ねします。 ※受講された講座全体を通してお答えください。

(1) 講座を受ける前はどのような点を期待していましたか。また、講座を受けてそれは達成されましたか。該当する番号に○をつけてください。

| | | 講座を受ける前の期待 | | | | 講座を受けたあとの達成度 | | | |
|---|---------------------|------------|----------|--------------|-----------|--------------|---------|-------------|----------|
| | | とても期待していた | 少し期待していた | あまり期待していなかった | 期待していなかった | 達成された | やや達成された | あまり達成されなかった | 達成されなかった |
| a | 消費生活に関する新しい情報を得る | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| b | 消費生活に関する専門的な知識を得る | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| c | 授業で使える教材を手に入れる | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| d | 授業で使える題材や指導案を手に入れる | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| e | 生徒の関心を高める指導方法を身につける | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| f | 消費者教育の考え方を理解する | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| g | 他の学校の教員とつながりをつくる | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 1 |

(2) 他に講座に対して期待されていたことや、達成されたこと等ありましたら、御自由にお書きください。

(3) 講座を通して得られた知識や情報をどのような形で活用しようと思いますか。該当する番号に○を付けてください。(複数回答可)

1. 教材研究
2. 授業の題材として
3. 授業では扱わないが予備知識として
4. 活用する予定はない
5. その他 ()

(4) 講座を通して得られた教材や資料をどのような形で活用しようと思いますか。該当する番号に○を付けてください。(複数回答可)

1. 取り寄せて生徒に配布する
2. コピーして生徒に配布する
3. 教材研究の資料として活用する
4. 教員同士で共有する
5. 家庭科室や図書室に閲覧資料として設置する
6. その他 ()

Q3. 今後の参加予定や、講座に対する希望についてお尋ねします。

(1) このような講座が来年度以降も実施されるとしたら参加しますか。該当する番号に○をつけてください。また、その理由をお聞かせください。

1. 参加してみたい
2. どちらかといえば参加してみたい
3. どちらともいえない
4. あまり参加したくない
5. 参加したくない

理由

(2) 今後、どのようなテーマ(分野)の講座・研修を受けてみたいですか。

該当する番号に○をつけてください。(複数回答可)

1. 製品安全
2. 食品安全
3. 悪質商法(契約)
4. 環境
5. 金融
6. 法教育
7. 情報(ケータイ、インターネット)
8. 食育
9. 家計管理
10. 子どもに身近な消費者トラブル
11. 相談窓口の使い方
12. 広告・表示
13. その他 ()

(3) 今後、どのような形式の講座・研修を受けてみたいですか。該当する番号に○をつけてください。(複数回答可)

1. 講義
2. 実験
3. ワークショップ(教材開発、授業開発等)
4. 実践紹介
5. 施設見学
6. その他 ()

Q4. 「消費者教育」についてお尋ねします。

(1) 「消費者教育」に対してどのようなイメージをお持ちですか。該当する番号に○をつけてください。

(複数回答可)

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| 1. 複数の教科で実践されるものである | 2. 学習指導要領に内容が記述されている |
| 3. 教科書に内容が記述されている | 4. 消費者被害の未然防止について扱う |
| 5. 家計管理・金銭管理について扱う | 6. どう授業展開すればいいのか困っている |
| 7. 各家庭で行うべきである | 8. 学校教育で行うべきである |
| 9. その他 (|) |

(2) 1年間の授業時間数で「消費者教育」を扱う時間数はどの程度ですか。該当する番号に○をつけてください。(今年度の授業において、まだ扱われていない場合は、予定の時間数をお答えください。)

1. なし 2. 1～2時間 3. 3～5時間 4. 6～8時間 5. 8時間以上

Q5. 先生ご自身についてお尋ねします。該当する番号に○をつけてください。

(1) 性別 (1. 男性 2. 女性)

(2) 勤続年数

1. 5年未満 2. 5年以上10年未満 3. 10年以上20年未満 4. 20年以上30年未満
5. 30年以上 6. その他 ()

(3) 校種

1. 小学校 2. 中学校 3. 高等学校 4. 特別支援学校
5. その他 ()

(4) 担当教科

1. 社会科 2. 公民科 3. 地歴科 4. 技術科 5. 家庭科 6. 情報科
7. 商業科 8. 全科 9. その他 ()

(5) 担当持ち時間数

1. 5時間未満 2. 5時間以上10時間未満 3. 10時間以上15時間未満 4. 15時間以上

(6) 役職

1. 専任 2. 常勤講師 3. 非常勤講師 4. その他 ()

アンケートは以上です。御協力ありがとうございました。

継続調査に御協力お願いいたします

今回の研修を受講された先生方へ、講座を受けて授業・指導に役立てたい点など、より詳しいヒアリング調査を実施したいと考えております。もし、御協力いただける場合、御連絡先を御記入ください。後日、アンケート実施者（奥谷めぐみ：090-2702-3044 もしくは paleblue_clown@ybb.ne.jp）から連絡を取らせていただきます。何卒、よろしくお願いいたします。個人情報につきましては、本アンケートとは別に集計をさせていただき、流出の無いよう厳重に管理いたします。

お名前 _____

御連絡先（電話番号もしくはメールアドレス） _____

年 月 日

先生

「消費者教育の実践や授業支援に関する調査」のアンケート調査につきまして

この度は、調査票でのご協力をいただきまして、誠にありがとうございました。

本調査は、先生方の現場でのご活動や消費者教育に対するご意見を基に、より現場に活かされる支援活動のあり方を検討することを目的としております。先生の日々のお考えを率直に記述いただければ幸いに存じます。ご多忙の折、お手数をおかけいたしますが、何卒ご回答の程、よろしくお願い致します。

つきましては、自由記述式調査票(A4:4枚)および返信用封筒を同封させていただきます。ご記入後、用紙を返信用封筒に入れて、切手を貼らずにご投函下さい。

尚、頂きました情報は、個人情報流出のないよう厳重に管理させていただきます。また、個人が特定できないよう細心の注意を払った上で編集し、研究論文等で活用させていただきますことをご了承頂ますよう、よろしくお願い致します。いただきました個人情報は、流出が無いよう調査実施後は破棄させていただきます。

何かと御多忙の中で恐縮ではございますが、8月30日までにご投函いただければ幸いに存じます。何卒、よろしくお願い申し上げます。

【連絡先】 〒240-8501 神奈川県横浜市保土ヶ谷区常盤台 79-2
横浜国立大学教育人間科学部第2研究棟 202 奥谷 めぐみ
090-2702-3044
paleblue_clown@yahoo.co.jp
指導教員：横浜国立大学教授 西村 隆男
takaon@ynu.ac.jp

ヒアリング調査項目

ヒアリング調査では、以下のような項目について調査させていただきたいと考えております。ご参照ください。

[先生の授業実践について]

1. どのような消費者教育に関する授業実践を行われていますか。
(もしなければ、消費者教育に対して、今後、どのような取り組みをしてみたいと思いますか。)
2. 授業でどのような教材・資料を活用されておりますか。

[消費者教育の印象と実践までの経緯]

3. 消費者教育の実践を行うきっかけとなった出来事は、どのようなことでしたか。
4. 消費者教育のどのようなテーマ、内容に関心がありますか。
5. 消費者教育を通じてどのようなことを児童・生徒に伝えたいですか。
また、どのような能力を身に付けさせたいですか。

[教材や研修の情報収集について]

6. 消費者教育に関する授業に必要な教材や資料等をどのように収集していますか。
7. 消費者教育を実践するにあたって、一番初めにどのような方法で情報を収集されますか。
8. 消費者教育ポータルサイトをご活用になったことはありますか。
使った際にどのような点が使いやすい、使いにくいと感じましたか。
ウェブサイトでの情報提供の際にどのような内容が必要ですか。
8. 消費者教育の実践を行うにあたって、有意義に活用できた学校教育支援(研修・教材等)はどのようなものでしたか。
(もしなかった場合は、どのような研修・教材があれば有意義であると思いますか。)

[消費者教育に関する研究活動について]

9. 教員同士の研究活動等に参加されていますか。またそれはどのような活動ですか。
もしなければどのような活動が必要であると感じますか。
何卒、ご協力の程、よろしくお願い申し上げます。

【スーパーバイザー A先生のコメント】

①研究方法としての妥当性

小・中・高のヒアリング対象者のアンバランスが気になるところではあるが
データ分析のプロセスは妥当であると判断する。

高等学校を中心にしているが 小中も対象にしている という記述がどこかに
あればいいのかもしれない。

②KJ法による教育現場の図式化の妥当性

図 2-7 のタイトルが「消費者教育実践に至るまでの家庭科教師の実態」となっ
ているが

全学校段階の共通のキーワードの カテゴリ化と図式化 ということであれ
ば、「消費者教育に熱心に取り組んでいる家庭科教員共通の思いや実態」をカ
テゴライズして図に表すとこのようになる

という解釈になるかと思うので 「実践に至るまでの実態」というタイトルに
少し違和感をもつ。

(ただし論文の全体の文脈の中ではこのような位置づけのまとめ方にしたい
ということも理解できるので今回のようなタイトルになっているとは思いま
すが)

③学校段階ごとの分析の妥当性

小学校の人数が少なく、結果については一般化できない可能性もある。
が、事例研究としての評価はできるので今回の分析結果は妥当である。

④その他別紙にコメントいたしました。

【スーパーバイザーA先生のコメント 別紙】

「研究の手法、及びそこから明らかにしてきた特色が
家庭科教育及び消費者教育の観点から、妥当であるか」

について 以下質問も含めて 感想を述べます。

14人に時間をかけてインタビューをし その逐語録、調査内容を丁寧に分析されたことに敬意を表した上で 幾つかコメントいたします。

部分的な読み込みなので

理解が不十分で、ピントの外れた質問やコメントになっていたら申し分けないのですが 誤解しているところがあれば 読み飛ばしておいてください。

1)

④手順1 抽出キーワード一覧

全ての回答者がインタビューで使用したキーワードの重複を削除し、学校段階ごとで抽出されたキーワードの一覧です。

この書き方ですと、14人全てが共通して使用したキーワード以外を抽出していると読み取れますが、そういうことでよろしいでしょうか？資料の表を見るとそうはなっていません。それぞれの回答者が重複して使っているキーワードは1つにまとめて という意味かなと思うのですが この大事なところが まずこの文章から理解できませんでした。

手順②で半数以上の教師が使用しているキーワードと書かれているので

小学校3人しか取らずに2人が使用しているのを取り上げるのは どうかと引っ掛かりがあります。

2) 研究の手法とも関連するのですが

小・中・高の比較をする際に この14人の対象のアンバランスが気になります。3・4・7だったかと思うのですが せめて4・4・6くらいでないとも小学校の3というのは小学校の傾向をつかむというより3人の個別性が今回の結果に大きく影響しているのかもという指摘を受けるのではないかと心配します。

高校は他の校種よりも人数が多いので当然 一覧表のキーワードが多くなります。

3人だったら半分程度になるのでしょうか

あるいは、小学校や中学校も7人揃えば 高校並みの数になるのでしょうか。

とても気になるところです。

64 ページで

「消費者教育を学校教育実践に取り入れるためにどのような支援が有効であるかを明らかにするためにインタビューをしている」という書きかたなのですが
今回の調査対象者は「学会発表などを行っている消費者教育に熱心な人」で P 75 にかかかれているように研究校や研究会での「研究」機会がある先生がたで、Nさんのように研究授業の指導の中で消費者教育に引張られたという特殊な事例もあり、
とかかかれていると むしろ今回はそのような特別な環境下にはない先生にとらないと一般化できない？という印象をうけます。自らが消費者教育に関心があってやるようになったのではなく、研究の機会や指導の機会など 何らかの機会があって 消費者教育に関心を持つようになった人が多いのではと推測されるのですが 今回の図 2-7 には「どのような出会いであっても どのカテゴリからも消費者教育に接触することができるので消費者教育への理解（が）を？深める一連の流れを示す」とかかかれているので 本当にそうかなという疑問が出てきます。

88 ページの最後の大事な文章

以上の成果を踏まえ・・・求められていると考えられる。

は書き換えた方がいいです。

【スーパーバイザー B先生のコメント】

①研究方法としての妥当性

妥当であるとするが、欲を言えば小中高の教員の数をそろえたかった。データコストを考えれば、小学校である程度の熱心さで消費者教育に取り組んでいる教員数が少ないことはやむを得ないともいえる。

しかし、キーワードの種類をみれば高校が圧倒的に多いことから、後半の分析に影響する可能性は否定できない。本文中で、きちんと釈明（エクスキューズ）を述べるべきではないか。

②KJ法による教育現場の図式化の妥当性：図2-7について

カテゴリごとの関係性が、本文及び図中で説明しきれていない。特に、③と④は・・・同値なのか？そうであれば、③④をくくった上位概念も抽出できるはず。図中では⑤になっている（本文中では⑥）学内外の2つのカテゴリも同様。2つを抽象化する上位概念を提示すべきである。

③各カテゴリ分析の妥当性

同じキーワードが、異なるコンテキストの中で用いられるようなケースは、重複させるべきであるが、本研究ではどのように扱ったのか説明不足。必ずしも分類上は1対1対応にならないと推測される。

カテゴリ①に該当させたキーワードと命名したテーマ【身近な生活の問題・・・】が合致しているかどうか要検討。生徒にとって、環境問題は「身近」だろうか？71、72ページの本文との整合性を考えても、しっくりこない。

④学校段階ごとの分析の妥当性

表2-12、についても③と同様である。使われているワードの文脈が異なれば重複することも考えられる。例えば、中学③のネットなどは②に分類されても自然ではない。

【小学校】

| カテゴリ名 | キーワード | カテゴリ解説 |
|-----------------|--------------------|---|
| 子どもの生活の実情 | 家庭暮らし事情 | 小学生は個人の裁量で利用できる金銭は少なく、生活における選択の価値、家庭・家族の状況に大きく左右される。お金や日々の消費行動をあつかう家庭科の消費者教育において、子どもの生活への配慮は欠かすことができない。また、それは教材やテーマの選別にも大きく影響してくるため、子どもの生活範囲にある地域材をうまく教材化する能力が教師に求められる。 |
| 教育現場の実情 | 若い忙し担任 | メディア、インターネットの活用や、すぐに実践できる教材の提供など、小学校の教育現場において若い先生の支援の必要性が述べられていた。また、全教科及び担任業務という独特の教育環境において、小学校の取り巻く現状は多忙を極めていることが伺える。多忙な状況は、教員だけではなく、子どもの家庭環境にも関連しており、地域の中で親同士の交流がなく、他の家庭環境、価値意識に触れる経験が親子共に少ない現状にある。 |
| 子どもの学習の方法 | 一緒にグループ見学発表振り返 | 子ども同士が共に関わり、一緒に取り組むことが重視されている。発表による考えの共有や、自分たち学んだことを内省する振り返りの設定などが学びの中に取り入れられていることが分かる。グループ学習による効果がとくに生活価値の共有に繋がるため積極的に取り入れられていると考える |
| 教師の教材研究及び情報収集手段 | 学習学会講演市教研ホームページ小中高 | <p>附属学校や高等教育機関との繋がりが深い教員ばかりであったため、研究会、学会など、関心を追求する取り組みに積極性を持っている。こうした会を通して、他学校の教員との交流も図ることができている。</p> <p>ホームページについては、肯定と否定でケースが分かれた。パソコン使う、インターネットから情報を引き出すという手間は教師自身の情報機器スキルが関連していると考えられる。</p> |

(次頁へ続く)

| | | |
|------------------------------------|--|--|
| <p>考えて選ぶという行動を身に付けるための視野、知識の拡大</p> | <p>条件 裏 売 影響 おまけ 現実 フェアトレード 本質 世の中</p> | <p>小学校の段階から、購買場面における選択を意識した教育実践が展開されており、子ども達にも考えて選ぶことを身につけさせたいと考えている。選択する際の条件を考えさせるため、社会との繋がりを意識させ、消費者側だけではなく、売る側、販売者の側に視点を広げ、売られているものの本質、社会との繋がりを知ることの必要性が述べられていた。また、家族や家庭の中で生活している中で、金銭の感覚、生活を運営する実感を学ぶことの必要性についての言及が見られた。</p> |
| <p>お金との関わり方</p> | <p>金銭 高 値段</p> | <p>金銭について、小学生個人が活用できる範疇は狭い。しかし、ものにつけられた値段については選択の一条件として重視するポイントである。値段の高さを意識する発言が小学生自身からも見えており、金銭の使い方、値段を意識することの意味など、小学生の実生活を捉えたお金との関わり方を考える必要性がある。</p> |
| <p>授業を作る際の視点</p> | <p>つながり テーマ 目的 行動 能力</p> | <p>子どもの選択する能力、考える能力（意思決定とキーワードが連動）を身に付けることで日々の行動の変化に至ることが消費者教育最終の目標となっている。特に、小学校ではテーマ（エコな生活を送る、〇〇をつくろう等）を通じて何を教えるのか、授業づくりの土台であり、教師自身も消費生活におけるテーマの模索をしていると考えられる。その中で、子ども自身との様々なつながりの題材化を図っており、地域、人、ものなど様々な関わりについて検討することが小学校家庭科における魅力であるとも考えられる。</p> |

【中学校】

| カテゴリ名 | キーワード | 特徴 |
|---------------------------|---|--|
| 家庭科の授業内容との関連 | 衣生活 衣類 原材料名 添加物 もの 購入 お小遣い 取り（入れ・組み） | <p>消費生活の授業実践を行う上で、家庭科における衣食住生活との関連性が重要であることは小学校の段階からは変化しない。しかし、添加物や、原材料名等、中学校段階で学ぶキーワードが出現している。また、ものとサービスの購入についても小学校段階から継続している。後の学校の実態と関連して、時間数が少ない中で、何とか他の領域と連携して授業実践を開発していることもうかがえる。つまり、衣食住、家族に関連する内容に、消費生活の関連の視点を取り入れていく、という考え方が重要である。</p> <p>また、お金との関わりについては小学校よりも自由に扱うことのできる裁量が広がりつつある。</p> |
| 消費者教育の授業を創り上げる ときのイメージ | いっぱい （たくさん） いろいろ （分野） 具体的 しっかり （網羅する、題材として抑える） 全部（領域、題材） 結果 理想 理由 | <p>データや情報、事柄に関して、中学生にも理解しやすいレベルで具体化されたわかりやすいものを提示する必要性が述べられている。しかし、その学習内容は幅広く、全てを網羅すること、抑えることは困難であることが合わせて述べられている。理想として地域での取り組みや講師を招くなど、特色のある実践を展開したいという希望も強い。</p> <p>小学校の段階でも共通の項目は見られた最終的に生徒が学びを通じた結果から何を創り出すのか、選択できるのかを重視している。特にその中でもものの選択における理由をじっくり考えることのできる思考力、発想力の育成を重視している。広がった学習内容の網羅と、生徒の能力形成の両面から実践開発を展開していることが伺える。</p> |

（次頁へ続く）

| | | |
|-----------------------------|--|---|
| <p>授業を創り上げるため活用する外部のツール</p> | <p>ネット パソコン カタログ 研究会 研究授業 事例 ノート ビデオ ロールプレイング 講師 専門 銀行</p> | <p>広い情報を網羅するため、小学校よりもさらに広く様々なツールを活用しながら授業を実践していることが分かる。専科であるため、小学校以上に専門的な知識の獲得が求められており、そうした話を聞くこと、情報を補完するために学習会、研究会、銀行の等に講師を招くなどの研修に関する関心も高い。また、事例の提供、関連する企業のカタログ、教科書会社が作成しているノート、インターネットの活用、パソコンの利用などが見られる。ビデオなどの映像教材を活用していることが伺える。また生徒の関心を集めるためのロールプレイングの導入など様々な手法による実践開発を追求している。</p> <p>また、これらの外部資料を全て使用するのではなく、50分の授業の中で使用できるよう加工していることが伺える。50分で使用できる簡易な教材、資料、問いかけなどが求められていると考える。</p> |
| <p>子どもの生活の実情</p> | <p>驚 意外 知らない 生き いろいろ (生活実態) スタート</p> | <p>一定の問いかけや教育内容を用意しても、生徒自身の生活経験は実に多岐にわたり、実感を伴って捉える生徒と、全く実感のない生徒、不安を感じる生徒等様々である。情報社会において特定の領域に関する知識や体験は豊富でも、日常の生活における様々な手続きについては、常識という言葉の範囲があいまいになるほど知らない、などの様子が見られる。</p> <p>子ども達が知識や判断力を身につけていると感じる一方、些細なことで驚きを感じて関心を持ったり、教師の創造の範疇を超えて生活に関する知識が身につけていなかったりする生徒への価値を問う消費者教育の指導に対して必要性和難しさの両面を強く感じていると考えられる。</p> |

(次頁へ続く)

| | | |
|---------------------|---|---|
| <p>生徒が授業に参加する工夫</p> | <p>感想 参加 体験 反応 学 理由 行事 (生徒が作成している) ノート</p> | <p>知識の提供に終わる授業は、中学生の生徒にとって退屈であり、体験的な活動、取り組みへの参加の必要性が述べられていた。特に、小中では「地域」といったキーワードも見られ、学校の中だけではなく、外に出ていくことが求められている。こうした取り組みを行事として位置づけることで、子ども達の意欲を高める等の工夫も見られる。</p> <p>また、体験を通した学びの成果は生徒の感想や反応に反映され、教師はこれらの反応を基に新たな実践や授業づくりの糧としていることが伺えた。自分の価値に基づいた選択の背景となる理由を考え、共有する活動などを通して、生徒が何に強く関心を抱いているのか、生徒同士のかかわりを通して、どのような成長に繋がっているのかを常に検討していると考ええる。</p> |
| <p>教育現場の実情</p> | <p>苦手 難し いっぱい (精一杯、限界)</p> | <p>中学校では消費者教育に対して苦手意識やむずかしさを感じている教師がいるという発言が見られた。その背景には、家庭科の抱える時間数の課題だけではなく、消費生活という幅広い領域の内容について知識を身につけ、環境に配慮した生活や衣食住生活とのかかわりを意識した領域を超えた授業実践づくりなど、複数の領域にわたる知識と実践開発の意識が求められる。</p> <p>しかし、現場の教師はこれまでの家政系大学出身者は、消費生活の専門的知識を身につける機会を得ていない、という指摘も見られた。経験の不足そのものが教師の苦手意識に繋がり、授業への難しさを感じさせる要因になっていると考えられる。十分な教師への研修機会の保障、学習機会の保証は必要不可欠であるといえる。さらに、どのような教師でも日々の1時間の実践の中に消費者教育の視点を組み込むことができるという気づきが必要である。</p> |

(次頁へ続く)

| | | |
|----------------------------------|--|--|
| <p>新しい情報を取り入れ更新した実践の必要性</p> | <p>現代 節電 タイムリー ニュース リアル 事件</p> | <p>2011年東日本大震災が調査期間の合間に入ったこともあり、節電の問題や環境に対する考え、実践の必要性が述べられていた。</p> <p>タイムリーな話題が日々の生活を左右し、家庭科の中では必要不可欠なものであると捉えられている。また生活に影響している事柄や事件については生徒自身も関心が高い題材となっている。中学生の場合、事件性については理解していても、その生活への影響や、社会の背景、具体的な問題については十分な理解に至っていないケースもあり、それをきっかけに考えを深める取り組みなども見られた。また、消費者教育の視点を衣食住に取り入れる際の小さな導入の話題として活用されており、これらの問いかけが授業全体に体系的に取り入れられ、関連付けられることで、生徒の消費者意識の高まりに繋がる。実践開発には、新しい情報を常に更新する必要性があり、情報の入手が課題となる。</p> |
| <p>領域、学校段階、教科の中で位置づけられる消費者教育</p> | <p>公民 小学校 領域 単独</p> | <p>家庭科における領域とのつながりや他教科との繋がり、学校段階とのつながりなど、様々な要素との比較が出現してきた。</p> <p>消費生活の領域単独で授業をすると社会科との区別が十分につかないという指摘である。生活を扱う家庭科だからこそ、生活を軸にした授業実践の広がりが期待できるが、その体系的な棲み分けや位置づけが十分理論化されていないこと、あるいは周知されていないことが懸念される。また、小学校で学んだことをさらにつなげていきたいということが挙げられている。同じ地域に進学するケースが多いため、学習内容についても小学校から学んできている学習材に対して理解を深めることの必要性、連携の必要性があると考えられる。</p> |

【高等学校の段階】

| カテゴリ名 | キーワード | 特徴 |
|-----------------------------------|---|--|
| <p>授業を創り上げるため活用する外部のツール</p> | <p>映画 国民生活センター プリント 本 問題 ワーク 大学（教師自身が所属する・していた）</p> | <p>高等学校における外部ツールとして共通性が見られたものは、映像教材としてDVDだけではなく、外部で製作された映画などが活用されている。小学校、中学校とは異なり、授業時間数が連続で確保されるなど、時間の長い教材も使用しやすい環境にあることが伺えた。</p> <p>それ以外には、本や具体的な問題提起のための問題、教科書附属のワークなどが挙げられる。</p> <p>外部機関としては、地元の消費生活センターだけではなく、全国的なデータや情報が集まる国民生活センターが挙げられていた。また、高等教育機関との関わりについても述べられている。附属学校だけではなく、自分が卒業した大学との繋がり、一度教職に就いてから大学に戻り専門的な知識を得る等の取り組みが見られた。専門的な知識の獲得については、大学との提携も重要であると考えられる。</p> |
| <p>体験的活動の必要性とその裏付けとなる情報・理論の周知</p> | <p>データ クイズ 実験 実習 導入 実際</p> | <p>高等学校の段階では、実習や実験といったキーワードが出現してくる。調理実習や食品、衣料品などの特性、環境に配慮した生活を実験で検証するという実践が取り入れられていた。</p> <p>実践を通して、実際の実物に触れるという体験が高等学校でも大切にされていることが明らかになった。実物に触れながら、その物の背景や、関連する事柄について考える機会を作っていた。具体的にはフェアトレード商品を使った調理実習や、商品についてマークや表示の比較検討などが挙げられる。</p> <p>また、生徒の関心を引くための手立てとして、授業の導入に、クイズ・尺度を用意する等の取り組みがある。クイズに取り組み、自分の知識や生活の状況を認識するという取り組みが挙げられていた。</p> |

(次頁へ続く)

| | | |
|------------------------------|---|---|
| <p>生活に関する知識を身につけ活用する力の育成</p> | <p>覚え 言葉 (教科書内の太字語彙) 気付 問題 捉え</p> | <p>生活の中で様々な直面する課題を自分自身の物事として捉え、様々な情報を収集し、気付くことが重要視されている。高等学校の指導において教科書に載っている太字の言葉を覚えたり、知識として捉えたりすることも求められている。これらの知識は問題解決等の場面に活用されることが前提であり、生活の中で適切に活用ができる。</p> <p>知識の伝達のみを目的とした授業実践の場合、その知識を活用する場面のイメージができず、生徒の関心が霧散してしまう。一方で、進学校では、こうした言葉を覚える授業になれた生徒が多く、参加型の授業が困難である、という回答も見られた。</p> <p>それ以外の授業実践に対して様々な「実践の工夫」に繋がっていると考える。</p> |
| <p>実践を作る際の視点</p> | <p>価値 自由 個人 市民</p> | <p>個々人の価値を重視し、生徒が生活の中で、最終的にどのような選択をするかは自由である。しかし、実践の最終的な目的について、社会との関わりや市民意識を捉えており、教育実践はそのための準備であることが述べられている。</p> |
| <p>生徒の将来に繋がる学習としての位置づけ</p> | <p>イメージ 役立つ 必要 大学(進路) 夢 契約</p> | <p>高校生はこれから進学や就職など人生の岐路に立っており、そのために必要な役立つ知識・技能を身につけることが求められている。就職し、社会に出る場合も、大学に進学する場合も、一人の消費者としての自立が求められる。契約の場面などでは顕著であり、20を超えれば責任を負うこととなる。このような立場に立たされている生徒に向けた消費者教育実践は特に生活を主体的に運営する一人の消費者としての意識付けが必要となる。</p> <p>また、高校の段階において、これまで受けてきた家庭科のイメージが強く形成されている。そのため、家庭科の中で生活と関連付けた指導をどのように展開していくのが重要となる。</p> |

(次頁へ続く)

| | | |
|-------------------------------|---|---|
| <p>経済的に自立のための基盤づくり</p> | <p>カード 家計 給与 クレジット 社会保険 年金 リボ</p> | <p>高校生の段階では、まだ家族の家計に守られている環境であるが、大学に進学しても、社会に出ても、経済的な自立や選択の場面に直面することが多くなる。特に社会に出た場合、社会保険やクレジットカードなど、家庭科以外で学ぶ機会の少ないリスクの高い意思決定の場面に直面する。個人の金銭管理から、家庭の中で、経済的にどのように自立していくのか、家族が生活する中でお金というものがどのように動いていくのか具体的なイメージが生徒の中で形成されているか否かが重要な要素であるといえよう。</p> <p>家計に関するキーワードが多くなった背景として、家庭科において家計の扱いは高校が初出であり、指導においても、基礎・総合の両面で扱われている。家計管理における収支のバランスだけではなく、何のためにお金を使うのか、自分自身や社会を豊かにするための、社会に配慮したお金の使い方とは何かを考えるうえでも、基礎的な家計管理への理解は必要不可欠であろう。</p> |
| <p>家庭科の中で消費者教育を位置づけるための視点</p> | <p>食料 被服 無駄</p> | <p>衣食住のどの領域においても、食料や被服といった「もの」との消費は断ち切ることのできない関連性を持っている。資源をどのように活用する事が最も無駄がないのか、を検討することは家庭科の課題でもあり、また消費者教育の視点が含まれている。</p> <p>また、食料自給率等の言葉も用いられており、環境に配慮する生活を理念だけではなくデータや理論を背景としながら指導している。専門的で最新の情報の必要性が伺える。</p> |
| <p>関連する分野・教科</p> | <p>数学 分野</p> | <p>「数学」と関連付けられていた要因として家計管理に関する。数学で行っているような計算方法の伝達に留まらないこと、算出した数値を基に生活との関連性を検討できる能力の育成が必要であることが述べられていた。</p> |

| | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|--|
| <p>時代の変化と共に変わる高等学校家庭科と消費者教育との関わり</p> | <p>時代 昔 男（子・性） 現場</p> | <p>高等学校家庭科はその学習内容が、男女共修を境に大きく変化している。女子教育として位置づけられてきた指導をどのように男子にも、女子にも理解してもらうのか、また周りの男性教諭の理解をどのように得ていくのか、という点に苦心をしていたことが伺えた。小中とは異なる困難さである。現場の中では、こうした混乱が見られた。しかし、一方で、家庭科を不要とされてきた男子に必要性を感じてもらえる要素として、消費生活という共通事項が挙げられた。誰もがお金を使い、日々の選択をしているという点に男女の違いはない。</p> <p>また、環境や消費だけではなく、福祉等にも領域が広がり、どのような指導をするのか、家庭科の中で検討されてきていたと考えられる。そのため、時代や昔といった経年的なキーワードが出現し、比較や変化についての語りが多くみられたと考える。</p> |
|--------------------------------------|-----------------------------------|--|

謝 辭

謝辞

本研究の遂行、論文の執筆におきまして、多大なる御指導と御助力をいただきました、横浜国立大学 西村 隆男 教授に、感謝の意を表します。未熟な私を、博士課程の進学という道に導いて下さり、一研究者、一社会人としての態度にも様々な面で御指導をいただきました。研究者の社会的な役割を自覚し、真摯に研究に、教育に従事してまいります。先生の丁寧な御指導に深く感謝申し上げます。

東京学芸大学 大竹 美登利 教授には、家庭科教育と消費者教育との関わり、教師教育と教育実践との関わりについて、具体的な事例を挙げながら、丁寧にご指導をいただきました、心から御礼申し上げます。横浜国立大学 高木 展郎 教授には、調査の方法、論文のとりまとめ方のノウハウ、教育現場との関わり方の方向性について多くの御指導をいただきました。研究者としての今後の姿勢にも御助言をいただき、深く感謝申し上げます。

本論文の審査におきまして、博士論文としての独自性や妥当性、研究のデザインについて様々な角度からご助言をいただきました、埼玉大学 重川 純子教授、横浜国立大学 松葉口 玲子教授には深く感謝申し上げます。家庭科教育実践の面白さ、実践と教師支援との関わり、調査手法につきまして様々な視点から御指導いただきました横浜国立大学 堀内 かおる 教授、教育現場の視点からの御助言と現場の先生方との繋がりを持つ機会をいただきました横浜国立大学 金馬 国晴准教授には心より御礼申し上げます。

学部・修士から公私ともに見守っていただき、博士課程進学への後押しと、本研究の遂行においても多大な御助力をいただきました大阪教育大学 鈴木 真由子教授には心より御礼申し上げます。研究と教育現場との関わり、家庭科教育と消費者教育の理論についてご指導をいただきました大阪教育大学 大本 久美子准教授に深く感謝申し上げます。

教員研修に関するアンケート調査にご協力いただきました岐阜県教育委員会学校支援課の市橋信子先生、岐阜県、及び東京都におきましてアンケートをご記入くださいました参加者の先生方、消費者教育に関する学校教育現場の現状や課題、実践の事例に関するインタビューをお受けいただきました家庭科の先生方に、深く感謝申し上げます。

消費者教育推進の行政の現状や課題についてインタビューをお受けいただきました、東京都消費生活総合センター、かながわ中央消費生活センター、埼玉県消費生活センターの職員の皆様、NPO 法人企業教育研究会、消費者教育支援センターの職員の皆様に心より御礼申し上げます。

地元を離れ不安を抱えていた私に様々な面で御支援をいただきました、同じゼミの田村 愛架さん、王雅忱さん、李瑞花さん、湯亜蘭さん、李原さん、先輩・後輩、友人の皆様、には感謝申し上げます。また、同期の入学生として共にプロジェクトを立ち上げ研究会を実施し、活力を下さいました永瀬祐美子さん、田中優美さんに心より御礼申し上げます。

最後になりましたが、長い期間をかけてやりたいことを、見守ってくださいました両親、妹たちに心より感謝いたします。論文の執筆にあたり多くの方の御支援を賜りました。改めて、本当にありがとうございました。

平成 26 年 9 月

奥谷 めぐみ