

琉球大学学術リポジトリ

地域教材（紅型）を生かした高等学校家庭科教育の 授業実践研究 -実践事例その2-

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2009-07-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 島袋, 麻美, 富士栄, 登美子, Shimabukuro, Asami, Fujie, Tomiko メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/11239

地域教材（紅型）を生かした高等学校家庭科教育の授業実践研究

－実践事例その2－

島袋 麻美*・富士栄登美子**

Teaching practice of home economics in a high school in Okinawa
utilizing teaching material of BIN-GATA (kind of stencil dyeing) : part 2

Asami SHIMABUKURO*・Tomiko FUJIE**

I 緒言

本研究は、沖縄の染織文化である「紅型」と西原町の町花木である「さわふじ」を地域教材として捉え、家庭科教育の授業の中に取り入れた試みである。西原町は、「さわふじ」を町花木として町興しに活用している。「さわふじ」は琉球王朝時代、西原町内間に住んでいた、後に尚円王となった金丸の家の敷地内に現存する樹齢470年余の古木である。夜に咲き翌朝には散る、美しく芳香高い花木である。毎年さわふじの咲く頃にはさわふじ祭りがあり、地域はさわふじで活気づけられる。さわふじは琉球大学キャンパスにも咲いている(図1、2)。

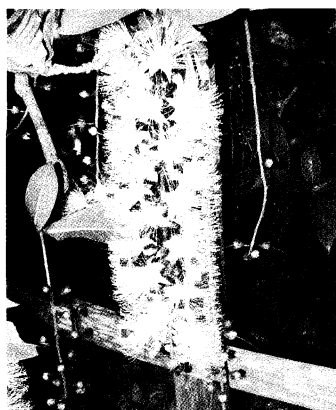


図1 内間御殿前に咲くさわふじ
(2008/7/6 楯本氏撮影)

家庭科教育の授業において生活文化や地域を取り上げ、学ぶことの意義や重要性に関しては、福原などによって現行の学習指導要領が施行される以前から言及されている。さわふじをデザインした紅型染を体験することで、生徒が紅型をより身近なものとして捉えることができる。平成10年告示の高等学校家庭科学習指導要領には「生活文化に関心をもたせ、それを伝承し創造しようとする意欲をもたせる」とある。

しかし、沖縄県の小・中・高等学校家庭科における地域教材を生かした授業実践をみると、「食生活分野で多く実践されており、衣生活の取り組みが今回収集した実践報告からは、ほとんど見られなかった」(浅井, 2006)。小・中・高等学校家



図2 琉球大学キャンパスに咲くさわふじ
(2007/7/3 島袋撮影)

* 琉球大学大学院教育学研究科教科教育専攻家政教育専修修士課程

** 琉球大学教育学部家政教育専修

* Graduate student, Home Economics Education, Graduate school of Education, University of the Ryukyus.

** Department of Home Economics, Faculty of Education, University of the Ryukyus.

庭科教育研究会報告書によれば、「衣生活」の実践は、糸満市立糸満中学校において地域教材としてウージ（さとうきび）の葉を用いた染色実習の授業実践が1編のみである。総合的な学習の時間等を利用した琉球びんがた事業協同組合の取り組みによる、紅型を地域教材とした学校教育への浸透や、首里高等学校染織デザイン科において紅型の授業が専門科目として成立している実態はみられる。

筆者は、琉球紅型染を取り入れた地域教材の授業実践として、授業を2つに組み立てた。「知る体験」と「つくる体験」の2段階形式である。「知る体験」とは、授業者からの一方的な説明を聞くのではなく、自分たちで頭を悩ませ、実際にインタビューに行ったり本や新聞、インターネット等で調べ、学び、感じることをねらいとした活動である。

指導目標は、沖縄の伝統工芸である紅型のデザインに西原高校が所在する西原町の町花木である「さわふじ」を取り上げ、「知る体験」を通じた学習を深めることで、沖縄の文化に誇りをもたせ、それを伝承し創造しようとする意欲をもたせる。さらに、家庭科教育における「つくる体験」へとつなげることを目標としている。

「つくる体験」とは、紅型のデザインから型紙の製作、型置き、配色、糊落とといった全工程を経て、自分だけのオリジナルの紅型染作品を製

作する活動である。本研究では、「つくる体験」として授業の実践事例を取り上げ、その成果について報告する。

授業実践の教育効果を授業中の生徒のつぶやき、授業後の感想、授業前後のSD法によって現れるイメージの変化を生徒の変容として捉えた。SDのSはセマンティック (Semantic) つまり「意味」、Dはディファレンシャル (Differential) つまり「微分」であり、SD法は意味微分法とも呼ばれている。

II 授業実践

1 はじめに

沖縄県立西原高等学校では、平成19年度より家庭科で新たに「生活教養」の選択科目を開設した。「家庭科での感性とは、生活のセンスである」(富士栄, 2000)。生徒達の生活のセンスを磨き、育てることをねらいとしている。衣生活や食生活にかかわる生活文化について学習し、興味関心をもたせる。実習等を通して実生活の中に取り入れ、感性豊かな暮らしができる知識と技術を身につける機会を得ることができるようになった。

「生活教養」の授業を選択した3年生20名は、被服製作や沖縄の染織、食文化等の分野に興味関心が高い生徒達である。生徒が、紅型やさわふじに関する調べ学習を通して「知る体験」をする場

指導計画

- ① 「知る体験」(図3)
 - ア. 紅型の文化的背景 (6時間)

平成19年7月3日・10日・17日
5・6校時 計3回
- ② 「つくる体験」(図4～図16)
 - イ. さわふじをデザインした紅型-実習を通して (6時間)
 - ウ. ボトル入れ・ペーパーボックスカバー製作 (2時間)

平成19年12月4日・14日・18日・25日
5・6校時
計4回
(全14時間)



図3 「知る体験」として生徒が作成したレポート

を与えた。そのことから、より生徒が紅型やさわふじの美しさに気づき、沖縄の文化に誇りがもて、より身近なものとしてとらえるようになった。「知る体験」の授業後の生徒の感想から、「早くオリジナルの紅型を作りたい」、「暮らしの中には靴や服、日傘、コースターやベビー服まであったのでこんなに身近にあるとは思わなかった」と、「知る体験」をして得たことは、次時の「つくる体験」への意欲に繋がり、紅型を身近に感じていて授業者が期待していた以上であった（島袋・富士栄，2008）。しかし、SD法による分析より、授業後の生徒のさらなる変容が欲しい。「知る体験」から、さわふじを地域の素材とした紅型の「つくる体験」へ発展させる必要性を感じる。

前回の6時間の授業実践において生徒自身が「知る体験」を通して学んだことを今回の「つくる体験」に生かしていきたい。

2 教育実践

地域教材として琉球紅型染を取り入れた授業実践
沖縄県立西原高等学校にて以下の授業を実践した。

日 時：平成19年12月4日・14日・18日・25日
5・6校時

場 所：被服室

学 年：西原高等学校3年生1～8組（計20名）

科目名：一般選択家庭科「生活教養」

授業者：島袋麻美

- ① 「つくる体験」の授業の始めに、これから行う紅型の工程をパワーポイントで作成しスライドで説明した（図4）。
- ② 生徒たちがそれぞれで考えてきたさわふじのデザインを、班でひとつに完成させる（図5）。

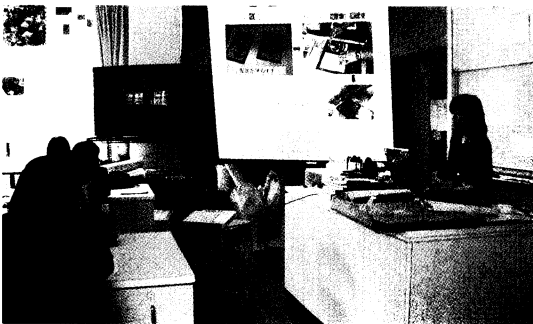


図4 紅型の工程をスライドで説明する
(2007/12/4 富士栄撮影)

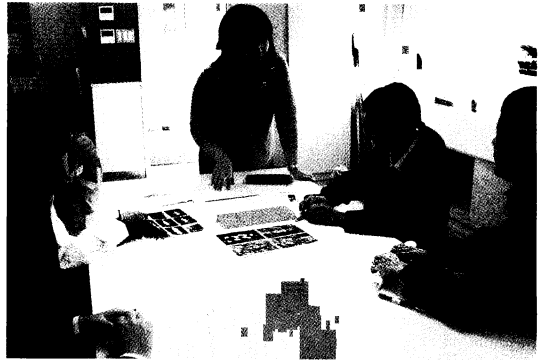


図5 さわふじのデザインを完成する
(2007/12/4 富士栄撮影)

- ③ デザインが決まったら型紙にデザインした紙を貼り、つなぎをつけカッターで型紙を彫る（図6）。
- ④ 型紙を彫ったら、各々で配色を考える（図7）。
- ⑤ 型紙を作る際には型が抜け落ちないように薄い網のような紗を張る。カシュー液という油性漆塗料で型紙を固定する。一日乾かし、型紙が完成する（図8）。

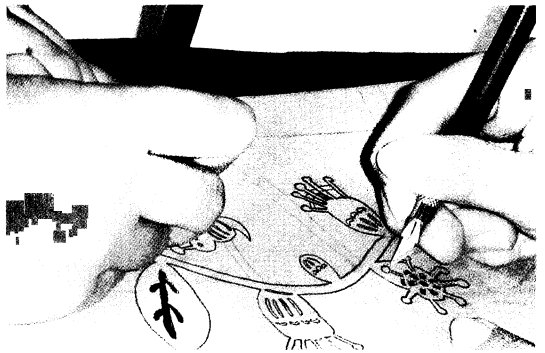


図6 型紙を彫る (2007/12/4 島袋撮影)

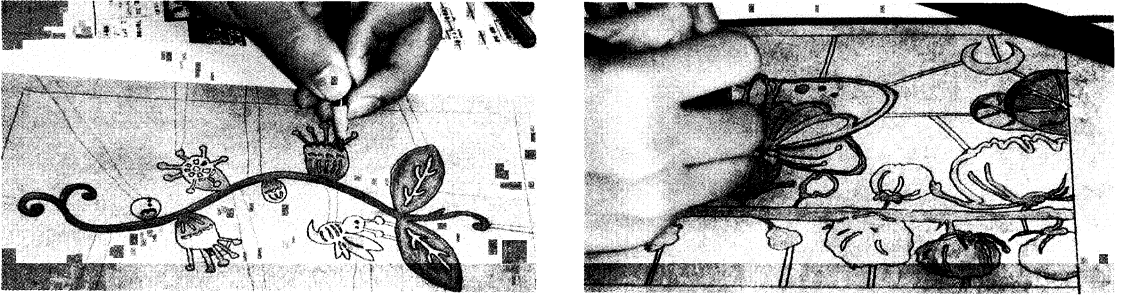


図7 配色を考える (2007/12/4 島袋撮影)

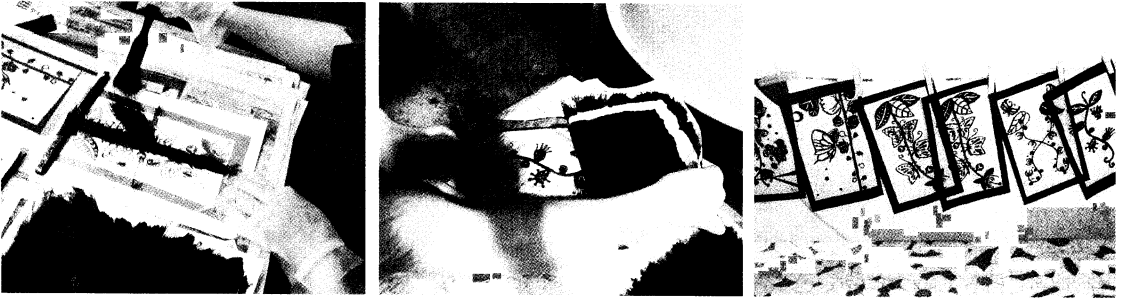


図8 生徒が作成した紅型の型紙 (2007/12/12~13 島袋撮影)

- ⑥ 紅型は糊で型置きをするのが特徴のひとつで、糠ともち米が原料である。縫製した時の完成のイメージをして、生地はどこに型を置か決める (図9)。
- ⑦ 豆汁は一晩水に浸けた大豆に、分量の水を入れミキサーにかけ、漉したものである。豆汁は色の滲みを防ぎ、また、色の定着を図る働きがある (図10)。
- ⑧ これまで、放課後や昼休みに班の代表が行った工程を生徒全員にスライドを用いて説明する。配色と隈取りの技法についてスライドで説明する (図11)。

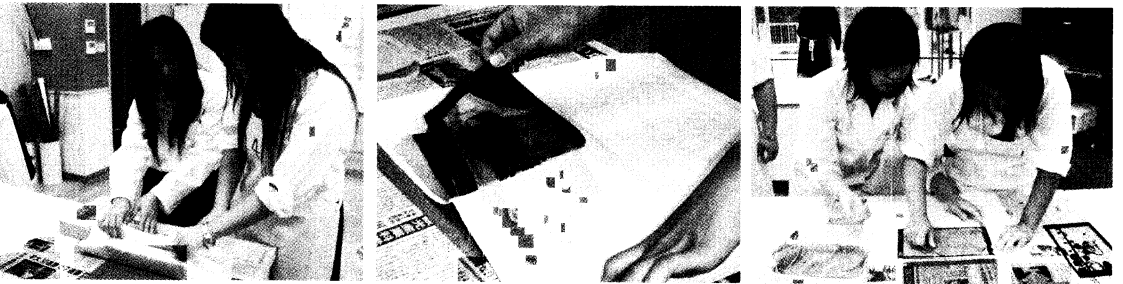


図9 型置きをする (2007/12/14 富士栄撮影)



図10 豆汁引きをする (2007/12/17 生徒及び島袋撮影)



図11 これまでの工程と、これからの工程をスライドで説明する（2007/12/18富士栄撮影）

- ⑨ 生徒たちが最も楽しみにしている工程の配色をする（図12）。
- ⑩ 配色した後、隈取りを行う。隈取りとは立体感やアクセントを出すため濃い色を重ねる、紅型特有の技法である（図13）。



図12 配色をする（2007/12/18島袋撮影）



隈取りの配色

下の表を見て、隈取りの配色をしましょう。
◎は、もっとも良く合う色です。

		隈取りの色					
		赤	黄	藍	緑	紫(桔梗)	黒
色塗りの色	ピンク	◎	○	○	◎	○	
	黄	○	◎		○		
	青			◎		○	○
	緑	○		◎	○		
	紫(桔梗)			○		◎	
赤							

赤は通常、隈取りはしない

図13 隈取りをする（2007/12/18富士栄撮影）

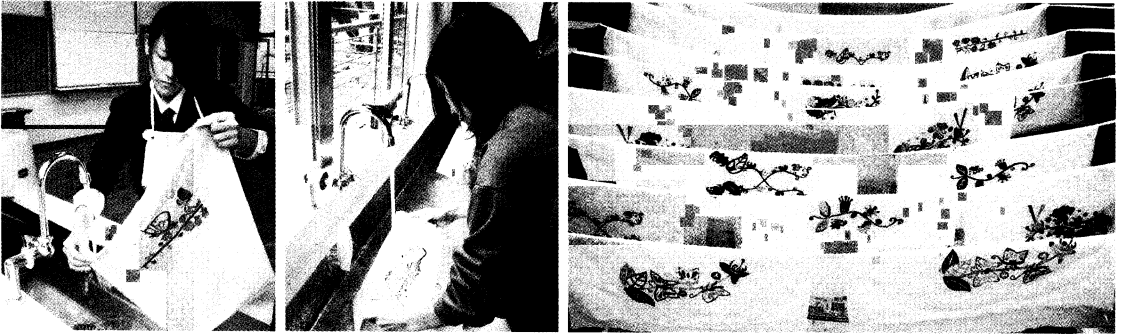


図14 生地をこすらないように注意して糊を落とす (2007/12/21島袋撮影)

- ⑪ 次の授業まで色を生地に定着させ糊落としを行う。糊落としは水元ともいい、生地に施した防染糊や余分な顔料などを洗い落とす作業のことである (図14)。
- ⑫ 紅型染をした生地で、ペーパーボックスカバーとボトル入れを作る (図15)。
- ⑬ 世界にひとつしかない生徒の個性光る手作り紅型染の完成である (図16)。



図15 縫製 (2007/12/25富士栄撮影)

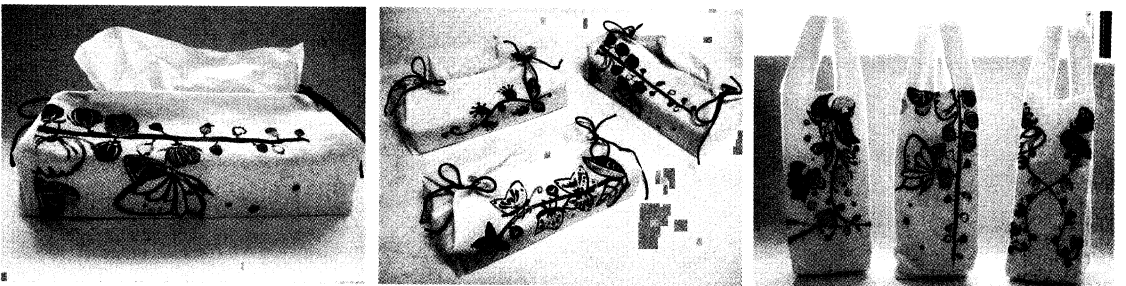


図16 完成したオリジナルの紅型染作品 (2007/12/25島袋撮影)

III 結果と考察

SD 法他で授業の効果をみる。

SD 法とは、紅型と「私」つまり生徒自身との心理的距離（より紅型を身近に感じられたか）を

表1 用いられた尺度（Sagara et al, 1961に拠る）

論理的評価		Moral Correctness
正確な	—	不正確な
すぐれた	—	おとった
一貫した	—	矛盾した
完全な	—	不完全な
感性的評価		Sensory Pleasure
陽気な	—	陰気な
やわらかい	—	かたい
丸い	—	四角い
あつい	—	つめたい
力動性		Dynamism
積極的	—	消極的
はやい	—	おそい
活動的	—	不活発な
鋭い	—	鈍い
巨大性		Magnitude
長い	—	短い
大きい	—	小さい
深い	—	浅い
広い	—	狭い

みるための心理分析法である。因子1、2、3、4はそれぞれ4項目の形容詞対の課題語で構成されており、因子1は「論理的評価」、因子2は「感性的評価」、因子3は「力動性」、因子4は「巨大性」となっている（表1）。これらの課題語は、「堀 啓造（2001）、日本語のSD意味空間の検討」から選択した。〔紅型〕〔沖縄文化〕〔私〕〔沖縄の自然〕〔かりゆしウェア〕〔首里王朝〕〔麻美先生〕〔伝統工芸〕〔生活教養の仲間〕〔さわふじ〕〔琉球舞踊〕などの11個の概念からどのようなイメージを持つか、表1に示した16の課題語で測定した。

〔麻美先生〕〔生活教養の仲間〕については、授業者と〔私〕つまり生徒、そして、生徒同士の心理的距離が教育効果にどのように影響するかをみる目的で採用した。〔さわふじ〕については、西原町の町花木を地域素材として取り上げたことから採用した。

〈結果〉

授業前後の生徒自身である〔私〕と〔私〕以外の10個の概念との心理的距離を測定した結果は、以下のとおりである。（表2-1～表2-4、図17-1～図17-4）

表2-1 授業前後の「私」と「諸概念」との心理的距離の変化（因子1）

因子1（論理的評価）：〈課題語〉「正確な-不正確な」「すぐれた-おとった」「一貫した-矛盾した」「完全な-不完全な」	〔紅型〕	〔沖縄文化〕	〔沖縄の自然〕	〔かりゆしウェア〕	〔首里王朝〕	〔麻美先生〕	〔伝統工芸〕	〔生活教養の仲間〕	〔さわふじ〕	〔琉球舞踊〕
授業前	6.100	4.000	5.850	5.300	5.200	6.050	7.000	4.950	3.500	8.750
授業後（7月）	8.944	6.889	7.222	7.722	5.278	8.667	7.500	7.056	6.556	8.111
授業後（12月）	7.421	5.053	4.158	4.737	3.789	4.211	4.211	6.105	3.579	4.421

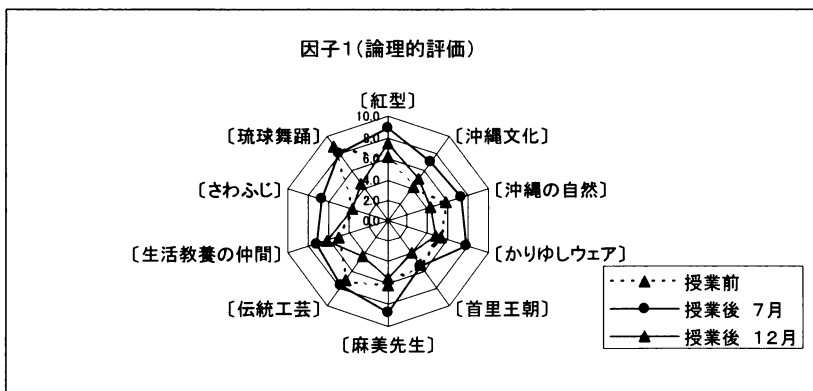


図17-1 授業前後の「私」と「諸概念」との心理的距離の変化（因子1）

表 2-2 授業前後の「私」と「諸概念」との心理的距離の変化 (因子 2)

因子 2 (感性的評価) : <課題語> 「陽気な-陰気な」「やわらかい-かたい」「丸い-四角い」「あつい-つめたい」	[紅型]	[沖縄文化]	[沖縄の自然]	[かりゆしウェア]	[首里王朝]	[麻美先生]	[伝統工芸]	[生活教養の仲間]	[さわふじ]	[琉球舞踊]
授業前	-0.850	2.750	4.550	2.800	-2.750	4.800	1.050	3.100	2.500	-0.100
授業後 (7月)	3.167	2.389	3.566	0.722	-1.389	4.667	0.778	3.056	1.889	-0.722
授業後 (12月)	4.105	3.053	2.789	1.158	-1.421	4.316	0.789	2.421	2.105	-0.474

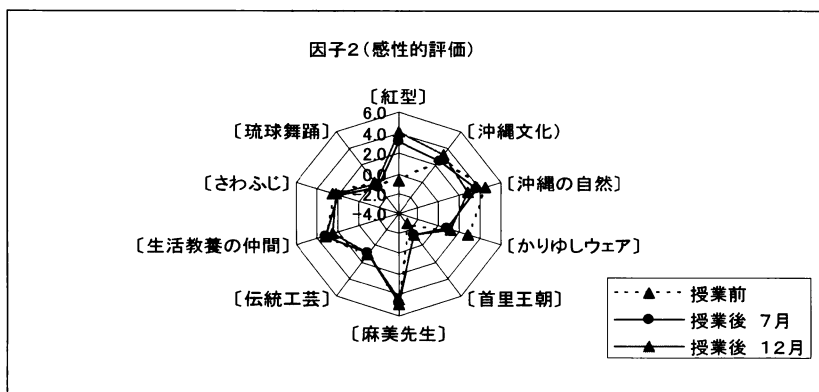


図17-2 授業前後の「私」と「諸概念」との心理的距離の変化 (因子 2)

表 2-3 授業前後の「私」と「諸概念」との心理的距離の変化 (因子 3)

因子 3 (力動性) : <課題語> 「積極的-消極的」「はやい-おそい」「活動的-不活発な」「鋭い-鈍い」	[紅型]	[沖縄文化]	[沖縄の自然]	[かりゆしウェア]	[首里王朝]	[麻美先生]	[伝統工芸]	[生活教養の仲間]	[さわふじ]	[琉球舞踊]
授業前	2.500	2.250	2.550	3.750	3.300	5.600	3.850	5.450	0.950	0.750
授業後 (7月)	1.722	1.556	2.222	3.056	0.222	4.222	1.500	3.222	0.722	-0.222
授業後 (12月)	2.632	2.421	2.632	3.000	1.263	3.632	1.895	4.316	0.632	1.842

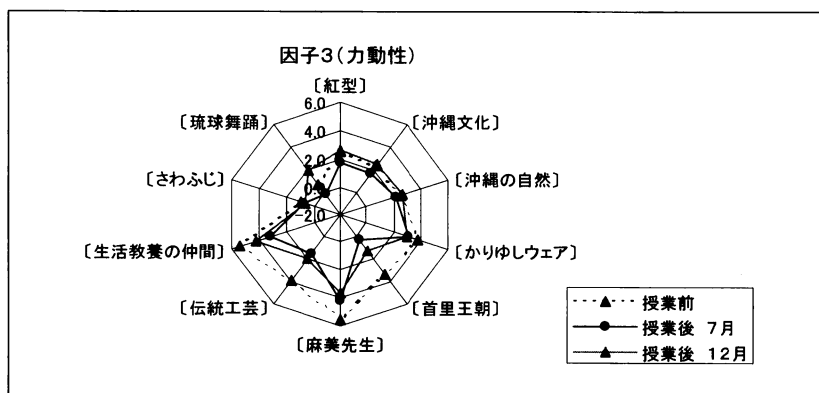


図17-3 授業前後の「私」と「諸概念」との心理的距離の変化 (因子 3)

表 2-4 授業前後の「私」と「諸概念」との心理的距離の変化（因子 4）

因子 4（巨大性）：〈課題語〉「長い-短い」「大きい-小さい」「深い-浅い」「広い-狭い」										
	〔紅型〕	〔沖縄文化〕	〔沖縄の自然〕	〔かりゆしウェア〕	〔首里王朝〕	〔麻美先生〕	〔伝統工芸〕	〔生活教養の仲間〕	〔さわふじ〕	〔琉球舞踊〕
授業前	3.750	3.250	5.000	1.050	2.400	1.350	4.750	3.150	2.250	4.200
授業後（7月）	5.111	3.278	4.944	1.778	2.278	1.722	3.667	3.000	2.833	4.889
授業後（12月）	4.368	2.789	3.263	0.947	3.211	3.842	1.842	3.632	2.158	2.632

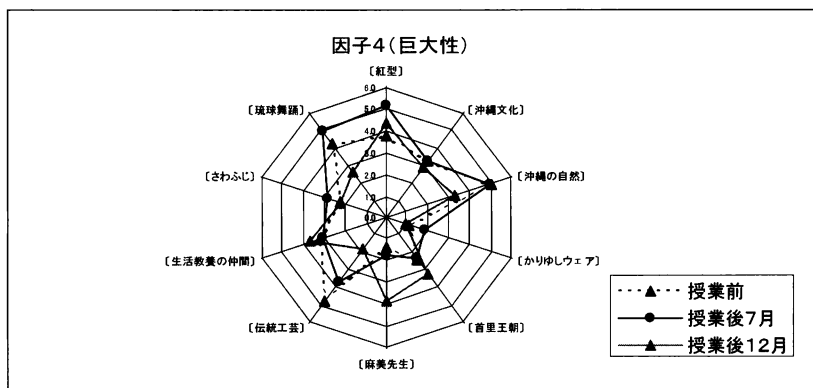


図17-4 授業前後の「私」と「諸概念」との心理的距離の変化（因子 4）

〈考 察〉

- (1) 7月に実践した「知る体験」の授業と、12月に実施した「つくる体験」のそれぞれの概念の差の検討を行うために、t検定を行った。その結果、どの概念においても有意な差は見られなかった。しかし、〔紅型〕に対する因子1（論理的評価）、〔首里王朝〕に対する因子1、〔麻美先生〕に対する因子4（巨大性）については、因子得点がとくに高くなった。このことから、「つくる体験」の授業実践を行うことで、紅型や紅型に関連のある首里王朝に対する知識や理解がさらに深まったといえる。また、授業の回数を重ねることで授業者との関わりが増え、〔麻美先生〕に対するイメージが見た目による印象ではなく、内面の性格などの理解につながり、深みのあるように感じていることがわかる。このことは、授業の理解には授業者と生徒との心理的な距離が近づくことであり、教育効果に影響するといえる。
- (2) 12月の「つくる体験」の後と、7月の授業前のそれぞれの概念の差をみると、とくに〔伝統工芸〕に対する因子4（巨大性）、〔琉球舞踊〕に対する因子1（論理的評価）について因子得

点が低くなった。しかし、因子1・3・4における〔伝統工芸〕、因子1・4における〔琉球舞踊〕、因子1・3における〔首里王朝〕、因子4における〔沖縄の自然〕、因子3における〔麻美先生〕と〔私〕との心理的距離をみると（表2-1～表2-4、図17-1～図17-4）、7月の授業前より授業後（12月）に〔私〕との心理的距離は大きく近づいた。従って、紅型を実際に「つくる体験」をしたことにより、伝統工芸や首里王朝・沖縄の自然に対し身近に感じられるようになったことがわかる。また、琉球舞踊の踊り衣裳として紅型が着られていたことから紅型に関連の強い琉球舞踊に対してより身近なものとして感じられるようになったことがわかる。「つくる体験」が、授業者と生徒との心理的距離を縮めた。

- (3) 授業実践を行う前（7月）と、12月に実施した「つくる体験」のそれぞれの概念の因子得点の差を検定した。その結果、〔紅型〕に対する因子2（感性的評価）、〔麻美先生〕に対する因子4（巨大性）、〔琉球舞踊〕に対する因子3（力動性）について有意差がみられた（表3）。このことから、「知る体験」と「つくる体験」

表3 授業前後の各因子スコアの差

		授業前7月	授業後12月	差	t値	
1	〔紅型〕	因子1 (論理的評価)	19.053	21.053	-2.000	1.583
		因子2 (感性的評価)	17.105	21.368	-4.263	4.451***
		因子3 (力動性)	17.368	18.158	-0.789	0.991
		因子4 (巨大性)	19.000	19.632	-0.632	0.817
2	〔沖縄文化〕	因子1 (論理的評価)	17.526	18.684	-1.158	0.991
		因子2 (感性的評価)	21.263	20.316	0.947	0.700
		因子3 (力動性)	17.474	17.947	-0.474	0.527
		因子4 (巨大性)	18.368	18.053	0.316	0.197
3	〔私〕	因子1 (論理的評価)	13.526	13.632	-0.105	0.112
		因子2 (感性的評価)	17.947	17.263	0.684	0.853
		因子3 (力動性)	14.947	15.526	-0.579	0.699
		因子4 (巨大性)	15.895	15.263	0.632	0.555
4	〔沖縄の自然〕	因子1 (論理的評価)	18.842	17.789	1.053	0.829
		因子2 (感性的評価)	22.316	20.053	2.263	2.099
		因子3 (力動性)	17.579	18.158	-0.579	0.378
		因子4 (巨大性)	20.368	18.526	1.842	1.084
5	〔かりゆしウェア〕	因子1 (論理的評価)	18.158	18.368	-0.211	0.158
		因子2 (感性的評価)	20.579	18.421	2.158	1.763
		因子3 (力動性)	18.684	18.526	0.158	0.152
		因子4 (巨大性)	16.421	16.211	0.211	0.184
6	〔首里王朝〕	因子1 (論理的評価)	18.474	17.421	1.053	0.724
		因子2 (感性的評価)	14.684	15.842	-1.158	1.248
		因子3 (力動性)	18.105	16.789	1.316	1.434
		因子4 (巨大性)	17.842	18.474	-0.632	0.693
7	〔麻美先生〕	因子1 (論理的評価)	19.316	19.105	0.211	0.162
		因子2 (感性的評価)	22.579	21.579	1.000	1.109
		因子3 (力動性)	20.684	19.158	1.526	1.490
		因子4 (巨大性)	17.000	19.105	-2.105	2.714*
8	〔伝統工芸〕	因子1 (論理的評価)	19.895	17.842	2.053	1.455
		因子2 (感性的評価)	19.263	18.053	1.211	0.942
		因子3 (力動性)	18.947	17.421	1.526	1.875
		因子4 (巨大性)	20.263	17.105	3.158	2.498
9	〔生活教養の仲間〕	因子1 (論理的評価)	18.316	19.737	-1.421	1.230
		因子2 (感性的評価)	21.000	19.684	1.316	1.275
		因子3 (力動性)	20.474	19.842	0.632	0.562
		因子4 (巨大性)	18.895	18.895	0.000	0.000
10	〔さわふじ〕	因子1 (論理的評価)	16.684	17.211	-0.526	0.442
		因子2 (感性的評価)	20.368	19.368	1.000	0.977
		因子3 (力動性)	15.895	16.158	-0.263	0.220
		因子4 (巨大性)	17.947	17.421	0.526	0.404
11	〔琉球舞踊〕	因子1 (論理的評価)	21.684	18.053	3.684	2.889
		因子2 (感性的評価)	18.368	16.789	1.579	1.172
		因子3 (力動性)	15.842	17.368	-1.526	1.866 ¹
		因子4 (巨大性)	19.526	17.895	1.632	1.252

p<0.001*** p<0.05* p<0.10¹

をすることは授業者と心理的距離が近づき、授業者を見た目の印象ではなく、内面を深く広く感じられるように変化した。授業前に抱いていた紅型に関するかたいイメージが和らぎ、丸みがあり、明るい印象が増したことがわかる。また、琉球舞踊について積極的であるというイメージを高めていた。

- (4) 最も差が顕著なのは、〔紅型〕に対する因子2（感性的評価）であった。したがって、地域教材を生かした授業実践において、「つくる体験」をすることは教育的効果に大きく影響を与えることがわかった。
- (5) 生徒の授業前後の〔私〕と〔私〕以外の前出の10個の概念との距離を測定した結果（表2-1、図17-1）より、因子1（論理的評価）については7月の「知る体験」後に〔私〕との心理的距離が遠ざかったが、12月の「つくる体験」後はすべての概念において距離が大きく縮まった。特に、〔沖縄の自然〕、〔かりゆしウェア〕、〔首里王朝〕、〔麻美先生〕、〔伝統工芸〕、〔琉球舞踊〕については7月の授業前より〔私〕との心理的距離は縮まった。このことから、紅型を実際に体験することが紅型を身近に感じられるようになることがわかる。
- (6) 因子2（感性的評価）については、7月の「知る体験」後と12月の「つくる体験」後との〔私〕と諸概念との差はどの概念においてもほとんど変化はないが、授業前（7月）と比べると12月の授業後とくに〔沖縄の自然〕、〔かりゆしウェア〕、〔生活教養の仲間〕、〔麻美先生〕について〔私〕との心理的距離は縮まった。このことより、紅型の「つくる体験」をすることは紅型のデザインに沖縄の自然を取り上げ、作品を製作し、理解が深まったことがわかる。今回は、かりゆしウェアの製作はしていないが、「つくる体験」後、かりゆしウェアを身近に感じていることから次回はかりゆしウェアの製作を検討したい。また、「つくる体験」をしたことが、生徒間及び教師・生徒間との心理的距離を縮めた。
- (7) 因子2において7月の授業前より、〔紅型〕、〔首里王朝〕に対するイメージは遠ざかった。このことは、紅型の工程全体を通して体験した

結果、7月、12月の授業後〔私〕との距離は遠ざかった。このことは、紅型の全工程を体験したことで、隈の取り方の決まりや刷毛の使い方、型彫りの難しさを感じたことからの結果と捉えることが出来る。

- (8) 因子3（力動性）の7月の授業後と12月の授業後では、〔かりゆしウェア〕、〔麻美先生〕、〔さわふじ〕、と〔私〕との心理的距離は縮まった。「つくる体験」の際に紅型のデザインに西原町の町花木を取り上げることで、生徒たちはさわふじに対して自分でも気をつけて見るようになり身近な印象をもてたことがわかる。また、授業者である〔麻美先生〕と〔かりゆしウェア〕についても同様なことがいえる。
- (9) 因子4（巨大性）については、7月の授業後と12月の授業後の〔諸概念〕と〔私〕との差をみると、〔紅型〕、〔沖縄文化〕、〔沖縄の自然〕、〔かりゆしウェア〕、〔伝統工芸〕、〔さわふじ〕、〔琉球舞踊〕、と〔私〕との距離は縮まった。ここではほとんどの概念と生徒自身の距離が大きく近づいた。このことより、12月の「つくる体験」の授業をしたことが、紅型とさわふじについて体験的に学習し、知識や理解が深まったことから自分のこととして身近に感じられるようになったことがわかる。

IV 謝 辞

本研究にあたり、アンケートや授業実践に協力いただいた沖縄県立西原高等学校（古波蔵喜弘2007年度校長）の3年生「一般選択生活教養」を履修の皆さんに感謝致します。

YUKA 工房の新垣優香氏、安里工房の安里和雄氏他皆さん、前田びんがた工房の前田直美氏、琉球びんがた事業協同組合の大城美登里氏他皆さん、沖縄県観光商工部商工振興課の新垣大志氏、西原商工会の大城助徳氏・楯本洋一氏、うるま市立高江洲小学校比嘉美代子氏、琉球大学片岡淳氏にご指導いただきました。

授業の分析法については、琉球大学島袋恒男氏にご指導ご助言をいただきました。

本研究は、文部科学省科学研究費補助金（2005～2007年度基盤研究C、課題番号17500509）の補

助を受けています。
関係各位に感謝申し上げます。

引用・参考文献

浅井玲子・國吉真哉 (2006) 授業実践報告にみる
沖縄県の地域に根ざした家庭科の現状と課題
(Ⅰ) -地域資源の活用と授業方法の視点から-
『授業実践報告にみる九州各県の地域に根ざし
た家庭科の課題』, 日本家庭科教育学会九州地
区会協同研究会, 大分, p21-24

富士栄登美子 (2000) 家政学は生活の美学である -
美しく生きるということ-, 家庭科教育, 第74
巻12号, p17-20

富士栄登美子 (2006) 地域教材 (琉球餅) を生か
した中学校家庭科教育実践(1)- 4つの動機づけ
の視点から-, 琉球大学教育学部紀要, 第68集,
p146

堀 啓造 (2001) 日本語のSD 意味空間の検討,
[http://www.ec.kagawa-u.ac.jp/~hori/
yomimono/sd.html](http://www.ec.kagawa-u.ac.jp/~hori/yomimono/sd.html)

伊保博子他3名 (1993) 生徒一人ひとりを生かす
家庭科の指導法と評価の工夫-被服領域におけ
る観点別学習状況の評価について-, 平成5年
度島尻地区教育課程研究委員会研究報告書中学
校家庭科, 沖縄, p34-38

岩下豊彦 (1979) 『オスグッドの意味論とSD法』,
川島書店, 東京, 159

岩下豊彦 (1992) 『SD法によるイメージの測定 -
その理解と実施の手引』, 川島書店,
東京, 204

國吉真哉・浅井玲子 (2006) 授業実践報告にみる
沖縄県の地域に根ざした家庭科の現状と課題
(Ⅱ) -授業内容の観点から- 『授業実践報告
にみる九州各県の地域に根ざした家庭科の課題』,
日本家庭科教育学会九州地区会協同研究会, 大
分, p25-27

國吉真哉他8名 (2008) 九州・沖縄の「生活課題」
「生活文化」にかかわる家庭科の授業研究 (第
1報) -実践事例報告からみた現状と課題-,
日本家庭科学会誌 第51号2, p96-104

文部省 (2000) 『高等学校学習指導要領解説 家
庭編』, 開隆堂出版株式会社, 東京, p65

村田泰彦・福原美江 (1981) 『小学校教科教育法
8巻家庭』, 日本標準, 東京, p10-48

島袋麻美・富士栄登美子 (2008) 地域教材 (紅型)
を生かした高等学校家庭科教育の授業実践研究 -
実践事例その1-, 琉球大学教育学部教育実践
総合センター紀要, 第15号, p77-90

吉岡幸雄 (1980) 琉球紅型, 京都書院, 京都,
p257-295