

家庭科関連研修と教員支援にみる現状と課題

—教員養成系大学家庭科教育担当教員への調査から—

教育デザインコース 家政領域

堀内 かおる

1. 問題の所在と本研究の目的

小学校・高等学校における家庭科並びに中学校技術・家庭科家庭分野担当教員（以下「家庭科教員」と記す）の実態について、これまでも様々な課題が指摘されている。中学校家庭科教員に目を向けると、堀内（1999）は、全国調査（上里他 1999，高木他 1999）の一環として無作為抽出で対象となった神奈川県下の中学校 200 校のうち、86 校からの回答を得て、家庭科教員の置かれている現状について分析している。当時の神奈川県下における家庭科教員の実態は、31 歳から 45 歳までが全体の 65.1% を占めており、20 代前半はわずか 2% ほどであり、若い世代の教員が極端に少ない年齢構成となっていた。

さらに、家庭科教員は各校 1 人のところが 77.9% であり、2 人配置されている学校も 20.9% を占めてはいたが、基本的に 1 人配置であった。

こうした実態は、先の調査から約 20 年経過した今日の学校現場においても変わっていない。「技術・家庭科」として技術分野と家庭分野それぞれを担当する免許の異なる 2 人の教員を配置している学校では、相互に協力・相談することもできるだろう（堀内他 2000）。しかし、今日の学校現場では、どちらかのみ正規採用の教員を配置し、他方は非常勤講師が担当するという学校も多くみられる。その場合、非常勤講師は家庭分野担当であるケースが散見される。地域の中で正規の教員は 1 人のみで他校はすべて非常勤講師が家庭科を担当しているために、地区での研修会が成立しないという声も聞こえる^{注1}。

さらに、前述の調査が実施された当時は 30~40 代であった家庭科教員たちが今は、50 代以降の年齢となって退職を控えている。こうした現状のもと、家庭科教員に限ったことではないが、ベテラン教員として現場を支え後進を育てることが期待される 40 代の教員層が極めて薄いという問題が顕著になっている。家庭科教員とし

ての力量形成について、同僚同士のかかわりの中で先輩教員から後輩教員へと受け継がれてきた指導技術や教科に対する考え方についての学び合いの環境が、職場や地域の中で成り立ちにくくなっている。

2012 年 8 月の中教審答申「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」において、教員の実践的指導力を強化し、学び続ける教員を支援する仕組みの構築を目指した改革の必要性が提起された（文部科学省 2012）。

家庭科はこれまでの歴史的経緯を見ても、社会の変化や生活実態を反映し、学習内容や指導のあり方が変化してきた。知識基盤社会といわれる今日、生活にかかわる価値も多様化し、ひとつの答えではない自分なりの生活のあり方を選択するための学びが求められている。家庭科教員にとっては、自身の生活者としての経験や考えにとらわれることなく、広い視野で今日の生活をとらえなおし、多様な価値の中にある学ぶべきことを取り上げて、授業を行っていかねばならない。そのためには、常に情報をキャッチするアンテナを高く張り、授業を組み立てていくことができるよう、自らの資質能力を高めるように、学び続けることのできる仕組みと環境整備が望まれる。

しかし、家庭科教員が学び続けるための仕組みについても、十分とは言えない現状がある。全国家庭科教育協会（ZKK）^{注2}は、2012 年に全国の教育委員会・教育センター等で開催されている家庭科担当教員の専門的な指導力向上を目指した研修の実態と課題を明らかにするために、質問紙調査を実施している（全国家庭科教育協会 2014）。その結果から見えてきたのは、悉皆研修・希望研修ともに「講義・講演・講話」形式が最も多くを占め、ワークショップ形式は最も少なかった。講義形式は一定の知識を得るために有効ではあるが、授業に生かす工夫を話し合い家庭科教員同士が情報共有をするための場にはならない。家庭科教員にとっ

て、実際の授業を行う上で参考になるような具体的な教材開発や実習は研修に組み込まれているが、その場限りの活動にとどまりがちである。恒常的な学び合い・高め合いの機会としては、こうした単発の研修には機能する限界があるだろう。

行政主導の研修に加えて、家庭科教員が主体的に集まり、それぞれのキャリアの中で培ってきた知識やスキルを共有し、情報交換をして学び合うインフォーマルな機会と場を組織化していく必要性が認められる。そしてこれは、教員養成系大学のミッションのひとつとして、家庭科教育担当者が中心となって検討していかなければならない課題だと言える。

そこで著者は、大学の家庭科教育担当者が地域の中に点在している家庭科教員をつなぐ役割を担い、大学が地域の家庭科教員ネットワークの拠点となって、家庭科教員たちが集う学び合いの場を創出する具体的な仕組みを構築したいと考えた。

本研究では、著者は上記の問題意識に基づき、学び続ける家庭科教員に向けた研修のあり方を検討する手がかりを得るために、全国の教員養成系大学の家庭科教育担当教員を対象としたアンケート調査を実施した。調査を通して、各大学の家庭科教育担当教員が、教育現場とどのようにつながり、家庭科教員の資質能力向上のための研修に関与しているのかを把握することにした。大学の家庭科教育担当者の取り組みを調査し、家庭科教員の支援に向けた成果と課題を明らかにすることが、本研究の目的である。

2. 方法

2015年3月5日から20日の期間に、日本教育大学協会全国家庭科部門名簿（2014年度）をもとに、全国教員養成系大学・学部で家庭科教育を担当している大学教員80名を対象とし、ウェブアンケートシステム Lime Survey を用いて調査を実施した。

名簿に登録されている家庭科教育担当教員に対し、ウェブ上に設定されたアンケートへの回答を依頼するメールを送信し、メール受信者がウェブサイトを開き、質問に回答する方式を取った。調査内容は、2014年度の教員研修や教員支援の実態に関するものである。

75名から回答が得られ、有効回収率は93.8%であった。回答は匿名として、統計処理された。

3. 結果と考察

3-1 2014年度に実施した家庭科教員支援のための活動の概要

図1に、全国の教員養成系大学・学部の家庭科教育担当教員が2014年度に担った、家庭科教員支援のための活動を示す。

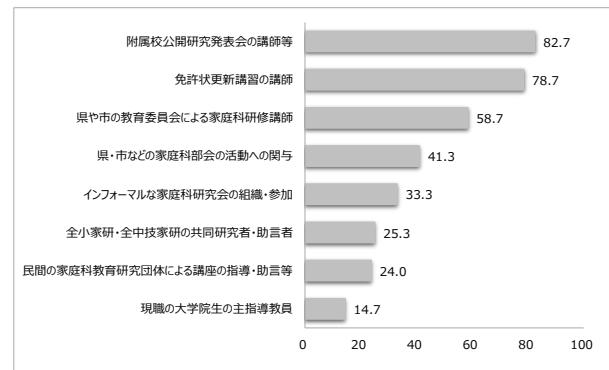


図1 2014年度に行った家庭科教員支援のための活動（単位：％，n=75，複数回答）

附属学校の公開研究発表会の講師などを引き受けたとする割合が最も高率で、82.7%を占めた。しかし逆に言うならば、2割近い家庭科教育担当者が附属学校の研究に関与していない、ということになる。大学と附属学校との連携強化が言われる中で、学部・大学傘下にある附属学校の研究に関わることは、最低限必要なのではないだろうか。教科教育担当者のみにとどまることなく、教科内容の大学教員と教科教育担当の大学教員が共同研究者のような立場で授業づくりの段階から附属学校に関与していく必要があると考える。

次いで高率を示しているのは、「免許状更新講習の講師」を務めたという回答である。これも、大学が実施している講習に参画するという意味で、家庭科教育担当者自身が独自に取り組んでいる支援活動とは言い難い。

このほか、「県や市などの教育委員会による家庭科研修講師」「県・市などの家庭科部会の活動への関与」等の行政とつながった研修が続いている。

インフォーマルな家庭科研究会の組織・参加をしたという回答した者は33.3%であり、自身で家庭科研究会等を組織し運営している者はまだ多くはない。

現職の大学院生の主指導教員を務めている者は14.7%にとどまっており、家庭科教員にとって集中的・継続的に研修に取り組むことは容易ではない実態が示唆される。

それでは、以下の節において、回答に挙がってきた家庭科教員支援の現状について、詳しく見ていくことにする。

3-2 免許状更新講習について

家庭科教育に関する免許更新講習がどのように行われているのか、詳しく見てみよう。

講習の内訳をみると、科目名としては、「すぐに役立つ家庭科の授業づくり」「家庭科学習の現状と課題」「家庭生活の変容と家庭科教育」「新しい家庭科教育の理論と実践」と言った家庭科教育の総論的なものが多く見られた(表1)。

表1 2014年度に開催された免許状更新講習における家庭科関連講座(例)

* すぐに役立つ家庭科の授業づくり
* 家庭科学習の現状と課題
* 家庭生活の変容と家庭科教育
* 新しい家庭科教育の理論と実践
* 家庭科のカリキュラム開発と授業づくり
* 家庭科教育の最前線
* 生活スキル向上を目指す家庭科の授業づくり
* 子どもの学びの視点に立った家庭科の授業づくり
* 新発見! 家庭科力(家庭科の教科理論とカリキュラム開発)
* 家庭科におけるグループワーク型授業の進め方と指導法

ひとつだけ、「家庭科におけるグループワーク型授業の進め方と指導法」という講座が開かれ、「ワークショップの手法を用いた授業が実践できること」が目標とされていたが、「現職家庭科教員の参加が少なかった」とのコメントがあった。免許状更新講習は必ずしも家庭科教員に限定して開講されているわけではないので、内容を広く捉えて設定する必要性が生じ、家庭科としての位置付けが難しいという課題もある。

また、「家庭科のカリキュラム・授業づくり」を開講し、参加型の講習にしているという担当教員は、「講習で特に指導上の重点を置いたこと」という問いに対し、「講習後に、『家庭科って面白い、こんなことあんなことを授業でやってみたい』と思えるように(励ませるように)したいと思っている」と回答した。

家庭科の特色でもある「実践的・体験的な学習指導について具体的に考えることができる場の設定」や「教師間の交流の機会の設定・自己の実践の振り返りの場」となることに指導上の重点を置いたと回答した担当者もいた。「先生方ご自身の協働探究的な学びの体験から、同

様な授業づくり」との回答もあり、受講者が自らの実践を客観的に省察する機会となるよう、留意している様子が伺えた。

3-3 附属学校との関わり

3-1ですでに指摘したように、2014年度に附属学校の公開研究発表会の講師・助言者・共同研究者を引き受けた者は、82.7%であった。次に、これらの者についてかかわりの内容を詳しく見ていく。まず、かかわった校種の内訳は、附属小学校51名、附属中学校51名、附属高等学校4名、附属特別支援学校6名(複数回答)であり、家庭科教育担当教員が特別支援学校の研究に参与している例も複数あった。

「附属学校の研究発表会において、あなたはどのような役割が期待されていると思いますか」という問いに対し、「附属校の研究主題を踏まえ、研究発表会の際に講評を通して授業を価値づける役割」との回答が最も多く、50.0%を占めていた。その一方で、「普段から授業等の参与観察を通して教育活動を共に作り上げていく役割」は30.6%にとどまっていた。研究発表会のためという目的のもと、関与しているケースが半数であり、恒常的な授業づくりの協働・支援体制にはなっていないように思われた。

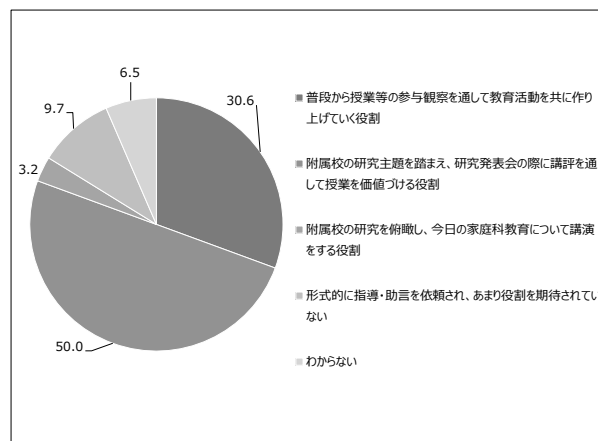


図2 附属校の研究発表会で期待されている自分の役割(単位: %, n=75)

「附属校の研究発表会における自身の役割にかかわって、思っていること・もっと改善が必要だと考えること」として記述を求めたところ、表2に示すような声が挙がった。

表2 附属校の研究発表会における自身の役割に関して思う事(例)

＊普段の授業の参観をもっとするべきだと思うが、時間的な余裕がない。

＊附属教員のサポートが中心となっているがもう少し連携を強化し、一緒に授業を創り上げていくことも必要なのではないかと考えている。

＊普段からの参与観察の必要性

＊今年度から、発表会当日の役割よりも、理論的な面でのサポートや投影的な実態把握が必要であると考え、発表会以外での共同的研究として、学部紀要の共同執筆を予定している。

＊研究発表会は発表の場に過ぎず、研究授業とともに創り上げるまでのプロセスを重視することで、附属教員の意欲や力量が向上すると考える。

＊関わり方は、附属学校やその時の先生による。継続的にかわらないと、あまり意味がない。また、附属学校の研究主題とその考え方や仮説が家庭科の授業にあわなくて、困ることがある。

＊研究発表会はもとより要項審議、授業研究会等への出席が求められ、そのたびに研究室へ指導を受けに来るので、非常な負担となっている。

＊公開授業後の教科別分科会において参加者は感想を述べるにとどまり、授業について深く考察・検討するところまでいかない。

＊学校現場の先生の「研究」観と、研究者の抱く「研究」観との違い。

＊研究会の授業場面だけを見て助言しても授業改善は難しい。授業構想の段階からかわること。

＊教員の主体的な研究姿勢を育てるよう心掛ける必要があると考えています。

＊現在では一緒に考え作っていくという機会が減少している。公開研の場で「なぜそうしたのか？」を問いたいことがあるが、本当はおかしいと思う。ただ、附属独自のテーマややり方があり、意見が出しにくくなっているとも感じている。

＊附属学校では学校独自のテーマがあり、家庭科教育としての目標や内容よりも、独自のテーマに沿った研究が要求される。

まず、公開授業研究発表会にかかわることのみではなく、常日頃から授業を参観し、共同で授業開発に取り組むといった日常的な交流が望ましいとしながらも、そうした附属学校教員との関係をつくるのが時間的に困難であるとの指摘があった。附属学校教員のみならず、大学教員も多忙を極めており、少数であるが附属学校が指導を求めて何度も来訪しそれに対応することが負担になっているという声も挙がった。交流人事により、各校で追究する授業に向けた研究が学校に定着しがたいという課題も明らかになった。

また、共同で授業開発を行う上での困難として挙げられたのが、附属学校全体としての研究課題とのミスマッチである。附属学校側に独自のテーマや研究方法が存在していて、講師を引き受けても、附属学校なりの従来の研究の流儀を踏まえざるを得ず、指導助言しづらいという意見である。

「学校現場の先生の『研究』観と、研究者の抱く『研究』観の違い」が指摘されたことを踏まえ、授業研究の意味と方法が問われているといえよう。

「附属学校の家庭科教員と一緒に、研究授業を創り上げるまでのプロセスを重視したい」という意見のように、時間的余裕のない中、どうしても恒常的に授業づくりにかわり、研究発表の当日を迎えることができるのか、各大学教員は模索している。

3-4 教育行政とのかかわり

図1に示した通り、県や市の教育委員会による家庭科研修講師を務めた家庭科教育担当教員は、58.7%であった。その内訳は、小学校、中学校、高等学校と偏りなくそれぞれの自治体のニーズに応じて対応していることが伺えた。小学校と中学校合同の形での開催もみられた。

「初任者研修授業参観とその後の協議」を行ったという者は、「対象者が1名で、家庭科としての内容がほとんど扱われていない初任者研修の状況を卒業生でもある初任者本人から聞き、教委に相談した」結果、「勤務校を訪問しての授業参観が可能となった(3回実施)」と言う。大学の側から教育委員会に働きかけて支援を申し入れ、行政を動かした例として着目される。

3-5 家庭科教育団体とのかかわり

代表的な家庭科教育関連の団体として、全国家庭科教育協会(ZKK)や家庭科教育研究者連盟^{注3}が挙げられる。前者は、文部科学省や教育委員会との繋がりが強く、近年の会長には継続して文部科学省の家庭科教科調査官等を退任した者が着任しており、全県下の小・中・高校家庭科教員を結ぶネットワークとして長い歴史を持つ。後者は高等学校家庭科の男女共修の実現を求めて展開した市民運動の流れを組み、時代の流れの中で自立と共生を目指す家庭科教育の現場からの実践報告や提言を行っている。これらの家庭科教育関連団体には、それぞれの趣旨に共感した家庭科教員が自主的に所属し、活動に参加し自己研鑽を積んでいる。

調査票を作成した段階では、上記の2団体を想定して質問項目を設定していた。しかし、本調査の結果からは、むしろ以上のような民間の研究団体とは別の団体とのかかわりで、23.7%の者が指導助言や共同研究を行っていた。

具体的にどのようなかかわったのかという問いに対し、地域の家庭科教育協会の会長職にあり、定期的に現場の家庭科教員たちとの勉強会を開催しているという例や、教職員組合の家庭科分科会にかかわって指導助言を行っている

というケース、県や市の家庭科の実践研究会を立ち上げて運営しているというケースなど、自身が中心となって家庭科教員の研修会を組織・運営している例が見られた。

このほか、全国校長会の傘下にある教科別の研究会組織である「全国小学校家庭科研究会」「全国中学校技術・家庭科研究会」にかかわって、各地の研究発表に際し、指導助言を務めたという者も 25.0% だった。地域の家庭科教育研究の推進にかかわって、大学の家庭科教育担当者がどのくらい関与していけるのかは、各地によって差のあることが明らかになった。

3-6 インフォーマルな家庭科研究会への関与

図 1 に示した通り、33.3% の大学教員が、インフォーマルな家庭科研究会を組織しその活動に参加していた。この中で、毎月 1 回開催しているという定例の研究会を行っているのは 7 名のみであった。全国の家庭科教育担当教員の中で、自身が関与する家庭科の研究会組織を持つ者が非常に少ないということが明らかになった。地域の中で、定期的に現場の家庭科教員とかかわり授業や教材などについての情報を提供し、考え合う場合は非常に重要と思われるが、その機会が広く開かれているわけではない現状がわかった。開催されている研究会では、参加者人数 5 ～ 20 人程度という回答がほとんどであり、一部の熱心な家庭科教員が大学との繋がりを持っているという状況であろう。

インフォーマルな家庭科研究会を継続するにあたり、13 名から「時間が取れず日程調整が困難」だという課題が提起された。さらに、「50 代の教員が中心であり、若い世代の教員の参加が少ないこと」や「世代間の橋渡しをすることが必要」との意見も複数みられた。

家庭科は女性教員が多く、若い世代は子育てと重なり家庭との両立に苦慮している世代でもある。著者が主催する研究会には、名簿登録だけで 30 名あまりの家庭科教員が名を連ねているが、いつも参加するのはやはり 10 名程度で、50 代の教員が大半を占める。しかし中には、育休・産休に入るためしばらく参加を見合わせ、子どもの成長とともに現場復帰を果たしたのち、子ども連れで研究会に出席する常連の若手教員もいる。こうした若手教員たちが、ゆるやかなつながりで結びつきながら、家庭科につ

いて学ぶ機会を継続していくことが望まれる。

また、常連メンバーの半数ほどは、大学院教育学研究科を修了し、教育学的な理論を背景として家庭科教員としての教科内容に対する教材開発力や授業力を高め、現場に復帰した者たちである。これらの家庭科教員たちは、現場に戻ったのちに、継続的に研究会に参加し、大学教員との繋がりを持って、新しい情報を得て教員同士のネットワークを拡大している。本研究科での学びが一つの契機となって、家庭科教員の成長を促している傍証となろう。

3-7 家庭科教員の直面する課題

先に述べた免許状更新講習にかかわった大学教員 59 名に対し、「受講者の様子から、現職の家庭科教員の課題について、あなたが感じたこと・考えたことをお聞かせください」という質問をしたところ、90.0% が回答を寄せた。その内容から、①校務多忙による教材研究の時間不足、②授業支援や情報交流の機会不足、③知識不足、の 3 つに大別される現状の課題が指摘された。

これらの 3 つの「不足」は、相互に関連しあっている問題でもある。既述の通り、家庭科特有の状況として、各学校に 1 人しか担当者がおらず、それも非常勤講師である場合が少なくない点が挙げられる。1 人で全ての学年・学級の授業を担当するとなると、大規模校ならば 600 人を超える人数の生徒を担当し評価することになり、そのために多大な労力と時間を傾けることになる。日常の授業を行っていくことだけで手一杯の状況で、新しい教材を開発したり、授業の方法を変えて挑戦する余裕がないのであろう。だからこそ、「すぐ明日から使える教材を求めすぎる」という指摘があったように、免許状更新講習などの機会に、講師から授業のアイデアを得ることで、せめてすぐにそれを生かしたいという切実な思いと期待を持っていることが伺える。

「知識不足」の問題も、自らが家庭科教育について深く学ぼうとせずに、すぐに使える授業のヒントを求めるために生じている問題と考えられる。

そして、1 人しか各学校に担当者がいないという状況は、家庭科教員が他の教員たちとかかわり、情報交流をして自らの視野を広げる機会の欠落を示唆している。自身のこれまでの経験だけを頼りに日々の授業を繰り返すなら、その授業は時代に乗り遅れ、新しい家

家庭科観や教育観を吸収できず、授業力の面でも課題が見出されるようになってしまいうだろう。非常勤講師が1人で家庭科を担当するという学校も少なからずある現状を鑑みると、家庭科教員の多忙・情報交流の機会不足・知識不足の連鎖は一層深刻である。

免許状更新講習の受講者に対する大学教員のところの中には、「参加者は知識欲が旺盛で、大変熱心です。裏返せば、日々多忙で学問的・現代的な情報を得る研修会が少ないのではないかと思います」「非常に熱心な態度で取り組んでおりました。また、ワークショップなどでは、現場で他校種・他教科の先生方と交流することが少ないので、新鮮だったという声を聞きました」という指摘もあった。免許状更新講習という教員にとって必須の研修機会が、多忙な家庭科教員にとってせめてもの充実した学びの機会となっていると考えられる。

3-8 今後必要な家庭科教員支援の取り組み

59名の大学教員が「家庭科教員への支援として今後必要だと思うこと」として自由記述で回答した。その内訳を図3に示す。

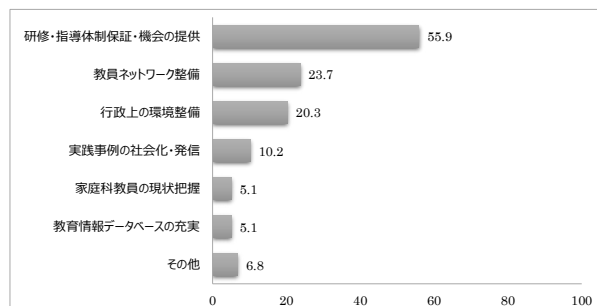


図3 家庭科教員への支援として今後必要だと思うこと (単位: %, n=59, 複数回答)

「研修・指導体制保証・機会の提供」が突出しており55.9%を示した。次いで「教員ネットワーク整備」、「行政上の環境整備」が挙げられた。こうした研修の機会は、インフォーマルな形で地域に根ざしたものとして、定期的に展開していくことが望まれる。その際、本調査の結果から繰り返し指摘される家庭科教員の多忙化を背景として、どのように実効性ある研修の場を創成させられるだろうか。おそらく、大学教員の熱意のみでは解決が見いだせない構造的な問題が内包されている現状にあって、現場の家庭科

教員に共感しつつも、さらにその資質を高める必要性を理解させ、向上心を喚起する必要があると考えられる。何よりも、家庭科の授業づくりが楽しいと思えるような、家庭科教員としてのやりがいが見出せるように支援していきたいものである。

55名の大学教員は、図4に示すように、今後に自分自身が行っていききたい家庭科教員支援の方策として、第1に「研究会組織・活動の充実」を挙げている。現場の家庭科教員たちのネットワークを組織し、そこに集えば何かが得られるという実感を持たせることができるような、家庭科教員の学びの場を充実させるために、改めて、大学と地域との連携が求められていると言えるだろう。

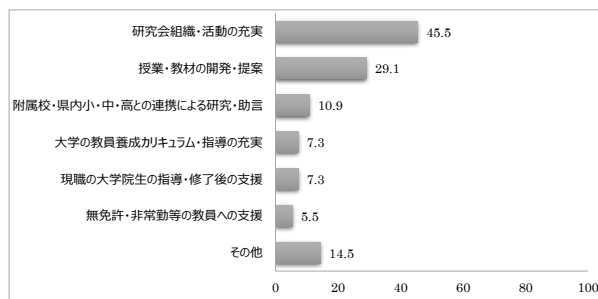


図4 自分が今後実施していききたい家庭科教育支援の内容 (単位: %, n=55, 複数回答)

4. まとめと今後の課題

全国の教員養成系大学家庭科教育担当教員に焦点を当てて、現場の家庭科教員支援の実態と課題について見てきた。調査結果から明らかになったのは、大学教員たちが現場の教員を支援したいと思っはいるが、現場教員の多忙によって、研修の機会が有効に機能し難いという実態である。現場教員にとっては、「すぐに役立つアイデア」を求めたくなるくらい、創造的な授業づくりに時間を割く余裕がないと推察される。しかし、単に授業に直結する教材や指導の手引きとなるようなマニュアルを与えることは、家庭科教員の資質能力を高めることにはならないだろう。なぜなら、家庭科という教科は、多くの内容において、唯一の正解があるわけではなく、自分自身の生活を省みて、課題を見出し、改善していく行動を伴う実践的な学びを必要とする。家庭生活のありようは様々で、家庭科教員には多様な価値を受容しつつ、より良い生活に向けて児童・生徒の思考を促すような働き

かけが求められるからである。

「こうすればうまくいく教材」を求め続けているだけでは、目の前の児童・生徒に寄り添い臨機応変な判断が求められる授業には対応しきれないだろう。家庭科教員には、多様な生活現実と向き合いつつ、最善とは何かを問い続ける授業づくりの視点が必要なのである。このような視点は、自らの授業を省察し工夫しようとする態度を伴い、授業を研究的に開発しようという意思につながっていく。こうした視点を持つ教員たちは、すなわち、「学ぶ力」を持った教員たちだと言える。

少なくとも、本大学院教育学研究科では、このような「学ぶ力を持った家庭科教員」たちを輩出してきた。著者は、これらの教員たちが集う家庭科授業研究会を2005年に組織して今日に至っている。しかし、全国の大学教員の例に漏れず、本研究会でも常連となって参加する教員が10名程度に限られてしまっているという課題がある。インフォーマルな研究会を活性化させるために、今後さらに、家庭科教員たちのニーズを捉えながら、「授業を考え合う場」としての有機的なつながりを構築していきたい。

謝辞)

本研究は、JSPS 科研費 26350038 「家庭科教員の実践的指導力向上のための育成指標と現職教育プログラムの開発」の助成を受けています。調査にご協力くださった全国の教員養成系大学の家庭科教育担当教員の方々に、感謝申し上げます。

注1 横浜市内の公立中学校勤務の常勤家庭科教員に対するヒアリングによる(2014年)。

注2 ZKKの詳細については、以下のウェブサイト参照。
<http://www.zenkokukateika-zkk.org>

注3 家庭科教育研究者連盟については、以下のウェブサイト参照。<http://kateika.news.coocan.jp>

引用文献

堀内かおる(1999)「神奈川県における中学校家庭科教育の実態と教員の意識」『横浜国立大学教育人間科学部附属教育実践研究指導センター紀要』No.15, pp.63-77

堀内かおる, 高木直, 鶴田敦子, 綿引伴子, 福留美奈子, 小島郷子, 上里京子, 今野智津子(2000)『『技術・家庭』担当教員のとらえる教科構造上の問題点』『日本家庭科教育学会誌』Vol.43, No.2, pp.81-88

文部科学省(2012)「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(答申)」中央教育審議会

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf

2017年6月7日アクセス

高木直, 今野智津子, 綿引伴子, 堀内かおる, 福留美奈子, 小島郷子, 上里京子, 鶴田敦子(1999)「12の都道府県調査からみる中学校家庭科教育の実施状況(2)―実施状況及び県別比較―」『日本家庭科教育学会誌』Vol.42, No.2, pp.23-29

上里京子, 小島郷子, 高木直, 今野智津子, 堀内かおる, 福留美奈子, 綿引伴子, 鶴田敦子(1999)「12の都道府県調査からみる中学校家庭科教育の実施状況(1)―家庭科教員の実態―」『日本家庭科教育学会誌』Vol.42, No.2, pp.17-22

全国家庭科教育協会(2014)『家庭科教育に関する研修の実態調査』研究調査部