

家庭科教員のオンライン交流の有効性に関する研究 —教科観等への影響に着目して—

鈴木 明子・宮川 駿*・阿部 駿介**

(2023年12月4日受理)

The Effectiveness of Online Exchange for Home Economics Teachers:
Focusing on the Influence on the View of Subjects

Akiko Suzuki, Shun Miyagawa and Shunsuke Abe

Abstract: The purpose of this study is to provide suggestions for an effective online exchange concept for home economics teachers. For this purpose, we proposed an online exchange program using a video conferencing tool (Zoom) and a messenger application (LINE), which enables participants to learn from each other continuously and easily. The effectiveness of the online exchange was verified by the changes in home economics teachers's views of the subject and home economics teachers's educational practices as a result of this online exchange. The results showed that the program had a certain effect on the teachers' views of the subject and their educational practice. The results of this survey suggested that this online exchange program was beneficial and that it should be conducted on a long-term and continuous basis.

Key words : Home Economics Teachers, Online Exchange, View of Subjects

1. はじめに

中央教育審議会(2015)によると,教員の資質・能力向上は我が国の最重要課題であるものの,大量退職や大量採用の影響により,教員の経験年数の均衡が崩れ,知識・技能の伝承がうまく図れない状況があるとされている。また,教員の学ぶ意欲は高いものの,多忙で時間確保が困難であることも課題の一つとされている。このような中,研修の在り方や方策の見直しが必要であり,教員一人一人が他の教員と協働しつつ,学び続けるモチベーションを維持できる仕組みを構築することが重要である¹⁾。

中学校家庭科の教員配置の全国的傾向として,大規模校では専任のほとんどが一人配置,小規模校では免許外教科担当教員や非常勤講師で凌いでいるという実態が報告されており²⁾,この結果,校内研修,地区の教科部会が家庭科担当教員単独では成立しない状況がある。また,他教科を兼務することによって教材研究に追われる教員や,家

庭科のみの担当であっても授業を担当する学級の多さから評価活動に苦勞している教員も少なくない³⁾。さらに,家庭科の特徴として,地域や学校,生徒の実態に合わせた学習内容の選択が教師に任されており,社会状況の変化に対応した授業づくりへの教師の責任は大きいものであると考えられる⁴⁾。このようなことから,多くの家庭科教員は,他教科にはない教科独自の苦勞を抱えているにも関わらず,そのような苦勞を共有し,教科の理解について高め合える場を持っていないと考えられる。

堀内(2008)も,情報交換や交流により自分の教育実践を見直すことが可能になり,研鑽し合える家庭科教員相互のネットワーク構築と交流が求められると言及している⁵⁾。また,家庭科教員同士が,対話によって個々の暗黙知を共同化する場が求められていることも指摘している⁶⁾。しかし,現在の家庭科教員の実態を踏まえると,実際に集まる機会は少なく,十分な時間を作ることもできない。そこでオンラインを用いた交流が有効であ

*広島大学大学院人間社会科学科博士課程前期, **NTT 西日本

ると考えた。そのメリットは、いつでもどこでも誰とでも話せることである⁷⁾。それに伴い、時間の節約、コストの削減、スケジュール確保が容易にできる、密集を避けられる、交流機会を増やせる、資料が見やすいなどの利点も挙げられる⁸⁾。また、教育の情報化の背景や昨今のコロナ禍の影響の観点からも、家庭科教員がICTを活用し、オンラインで交流を行うことが求められている。

中西ら(2019)は、インターネットを活用した家庭科教員同士のネットワークを構築することによる「情報共有・情報交換・交流」が有効であると論じている⁹⁾。しかし、具体的な検証はほとんどなされていない。さらに、堀内・中西(2020, 2021)は、これまで対面で行ってきた研修会や定例会をオンライン開催し、参加者にとってオンライン研修が果たす役割やオンラインの家庭科教員支援の可能性について考察している。これらの先行研究は、これまで対面で行ってきた内容をオンラインへと移行したものである。また、主催者と参加者が明確に分かれており、参加者は、主催者や登壇するゲストの話聞くことを目的に参加している。参加者も毎回同じではなく、回ごとに多くの参加者が入れ替わっているものであった¹⁰⁾¹¹⁾。

そこで、本研究では、参加者同士が継続的に気軽に学び合うことができるオンライン交流を提案し、その交流による教科観や教育実践等への意識の変容から家庭科教員によるオンライン交流の有効性を検証する。それによって、家庭科教員のための有効なオンライン交流構想に示唆を得ることを目的とする。

2. 研究方法

本研究における方法については、以下の1~5に示す手順で行うものとする。

1. オンライン交流の構想につながることを目的に、中学校家庭科教員に対しての実態調査を行い、結果を分析する。(事前調査)
2. 中学校家庭科教員を対象とした約5か月のオンライン交流プログラムを構想する。プログラムは、1か月に1回ビデオ会議(Zoom)を行い、その他の時間は自由にメッセージアプリ(LINE)で交流する形式とする。
3. 1の実態調査から6名の参加者を選定し、3人1組、2グループのオンライン交流を約5か月間実施する。

4. オンライン交流終了後、事後調査と個別の事後インタビューを行い、教科観、教育実践への影響、オンライン交流の評価を分析し、オンライン交流の有効性について考察する。
5. 4の検討結果に基づいて、オンライン交流プログラムの課題を明らかにし、改善の方策を探り、今後の展望を図る。

3. 事前調査(手順1)の概要と結果

(1) 事前調査(手順1)の概要

この調査は、家庭科教員のオンライン交流に関する実態を明らかにするとともに、オンライン交流プログラムの構想に活かすことを目的とした。調査対象はH大学の卒業生で、中学校家庭科教員、調査時期は2021年6月~8月、実施方法は郵送とメールにて調査を依頼し、回答、回収はMicrosoft Formsで行った。

調査内容は、以下の7つの項目で構成した。

- 1) 属性(名前、生年月日、現在勤務している都道府県、教師としての勤務年数)
- 2) 教科観、学習観に関する質問(荒井ら(2018)¹²⁾を参考に筆者作成)
- 3) 家庭科教員同士の交流に関する質問
- 4) 業務上の悩みに関する質問
- 5) オンラインツールの使用に関する質問
- 6) オンライン交流への参加意思
- 7) 職場の雰囲気に関する質問(西永・藤原(2020)の同僚性スクリーニングテスト¹³⁾より)

なお、2の教科観及び学習観は以下に示す選択肢から順位づけしてもらった。

〈教科観(4項目)〉

- ① 家庭から社会へ目を向け、家庭や地域社会の在り方について学ぶ教科
- ② 家庭生活を中心とした人間の生活について総合的、実践的に学ぶ教科
- ③ 将来、結婚したり子育てをしたりするための知識や技術を習得するための教科
- ④ 料理や裁縫などの家事や身辺整理の仕方について学ぶ教科

〈学習観(6項目)〉

- ① 衣食住の知識と技能の習得
- ② 家族や家庭生活、子どもや高齢者、社会福祉などについての理解
- ③ 消費生活や環境に配慮した生活についての理解

- ④ 人の一生と将来を見通した生活設計などの理解
- ⑤ 家庭・地域社会の問題や課題の改善への取り組み
- ⑥ 生活を科学的に捉える視点の習得

(2) 事前調査の結果

調査の回収部数は 16 部であった。有効回答率は 100%であった。

回答が得られた 16 名を、橋本・茂木ら (2013)¹⁴⁾や田中 (2019)¹⁵⁾による、家庭科を学んだ時期の学習指導要領の特徴に基づいた世代区分法を用いて、第 4 世代が 3 名、第 5 世代が 4 名、第 6 世代が 9 名に分け、それぞれ順不同で 4A～4C、5D～5G、6H～6P とした (表 1)。

現在の勤務地は、広島県 6 名、兵庫県 3 名、岡山県 2 名、愛知県 1 名、香川県 1 名、福岡県 1 名、島根県 1 名、和歌山県 1 名であった。教員としての勤務年数は 5 年未満が 4 名、5 年以上 20 年未満が 10 名、20 年以上が 2 名であった。

他の家庭科教員との交流については 12 名が行っていた。その交流の対象を質問したところ (複数回答可)、「研究会等での他校の家庭科教員」が 10 名、「他校の家庭科教員 (個人的なつながり)」が 8 名、「同じ勤務校内の家庭科教員」が 4 名であった。また、「その他」も 2 名であり、大学の教員、県の私学協会が設定している私学家庭科研究会、教職員組合の家庭科教科懇談会等の記述がみられた。

交流頻度は、「ほぼ毎日」が 1 名、「一週間に一回程度」が 1 名、「一か月に一回程度」が 3 名、「半

年に一回程度」が 4 名、「一年に一回程度」が 2 名、「その他」が 1 名であった。「その他」と回答した教員は、三ヶ月に一回程度であるが、研究発表などがあると回数が増えるとの記述であった。

家庭科に関する業務上の悩みについて自由記述で問うたところ、15 名があると回答し、その内容を分析すると、「実習や授業に関すること」「授業時数の少なさに関すること」「学校の設備に関すること」「教材研究に時間を使えないこと」「相談できる相手がいないこと」等の記述であった。

4. オンライン交流 (手順 3) の概要

事前調査の結果から、日ごろの交流が半年に一回以下であること、つながりが同じ勤務校ではないこと、自由記述において「学内での勤務体制が一人であり、相談できる人物がいない」といった記述が見られた者、オンラインツール (特に LINE) を日常的に使っていることなどの状況にある者を優先し、その中で協力の得られた 6 名 (5E・5F・6H・6I・6J・6N) を選出した。それぞれの教師としての勤務年数は、5E が 15 年、5F が 16 年、6H が 10 年、6I が 10 年、6J が 8 年、6N が 2 年であった。

それらを A グループ (5E・5F・6J) と B グループ (6H・6I・6N) に分け、2021 年 8 月～12 月の約 5 か月間に、ビデオ会議ツール (Zoom) とメッセージングアプリ (LINE) のトーク機能を併用したオンライン交流を実施した。

表 1 世代別区分と当該世代の家庭科学習指導要領の特徴

世代	生まれた年度	家庭科の学習指導要領の特徴	調査対象教員
第 1 世代 (G1)	1940～1946	家庭科を履修していない女子あり	
第 2 世代 (G2)	1947～1956	中学校：男女別の「技術・家庭科」誕生 高校：原則女子が必修	
第 3 世代 (G3)	1957～1965	中学校：男女別の「技術・家庭科」 高校：「家庭一般」女子のみ 4 単位必修	
第 4 世代 (G4)	1966～1977	中学校：「技術・家庭科」相互乗り入れ開始 高校：女子のみ履修	4A・4B・4C
第 5 世代 (G5)	1978～1986	中学・高校：男女必修	5D・5E・5F・5G
第 6 世代 (G6)	1987～	中学：男女必修 高校：男女必修「家庭基礎」2 単位加わる	6H・6I・6J・6K 6L・6M・6N・6O・6P

(橋本・茂木ら (2013) や田中 (2019) を参考に筆者作成)

ビデオ会議では、全5回のプログラムを実施し、1回目は、オンライン交流の概要説明や自己紹介などを実施した。2回目から4回目は、各回異なる参加者が、実際に実施した題材案を、事前に用意したフォーマットに記入し、その題材案について参加者同士で協議した。5回目は、筆者が設定した「コロナ禍で苦労したこと、していること」「どのような生徒を育てようと思っているか」「教科観（どの考えを重視しているか）」「家庭科で重視したいことは」「衣、食、住、保育におけるおすすめ教材紹介」の中からトークテーマを選び、自由に話してもらった。また、1回目の交流終了時からLINEのトーク機能を用いた自由な会話による交流を行ってもらった。

5. 事後調査（手順4）の概要と結果及び考察

(1) 事後調査（手順4）の概要

この調査の対象は、オンライン交流プログラムに参加した中学校家庭科教員6名であり、5回目のビデオ会議終了後、Microsoft Formsでの質問及びビデオ会議ツール（Zoom）を用いた30分程度の個別インタビューを実施した。調査内容は、以下の6つの観点で構成した。

- 1) オンライン交流全体に関する質問
- 2) Zoomによる交流に関する質問
- 3) LINEによる交流に関する質問
- 4) 教科観、学習観に関する質問
- 5) オンライン交流の雰囲気に関する質問
- 6) 職場の雰囲気に関する質問

なお、調査内容の4と6に関しては、事前調査と同様の内容で実施した。

(2) 事後調査の結果及び考察

a. 指導力や教科観、教育実践への影響

オンライン交流が自らの指導力向上に役立ったかどうか、自らの教科観や教育実践に影響があったかどうかを問うたところ、Aグループでは5Fと6Jは、「4：非常に役立った、非常に影響があった」、5Eは、「2：あまり役に立たなかった、あまり影響がなかった」と回答していた。Bグループにおいても同様に6Iと6Nは、「3：役に立った、影響があった」、6Hは、「2：あまり役に立たなかった、あまり影響がなかった」と回答していた。事前調査より、5Fと6Nは交流頻度が半年に一回程度、6Iは一年に一回程度、6Jは交流を行っていなかった状況が明らかとなっており、交流頻度

が少ない、もしくは、交流が無い参加者は指導力向上への役立ち感を感じるとともに、教科観や教育実践への影響を感じていることが明らかとなった。

Aグループの5Eは事後インタビューにおいて、教員経験年数が長く、短期間の交流で指導力や教科観、教育実践への影響が薄かったのではないかと自己分析していた。一方で、この交流が若い世代の想いを聞ける機会となったことで、若い世代の教員を理解できたと述べていた。これらから、自らが長期間かけて構築してきた考え方や実践を変えるほどの影響力は、この取り組みにはなかったものの、若い世代や他者の話を聞くことを通して、学びや気づきを得る場となっていたことがわかった。

Bグループ6Hにおいても、5Eと同様に、指導力や教科観、教育実践への影響が薄い状況がみられた。その要因として、6Hは、当初の交流への期待として「ICTの活用方法等について学びたい」という想いがあったが、実際の交流では、あまりICTの活用方法への示唆が得られず、自身の考えていた交流への期待と、実際の交流での成果のずれがあったことが指導力向上や教育実践に影響を与えなかった要因として考えられた。

b. 教科観、学習観の変化

教科観（4項目）及び学習観（6項目）について、それぞれの項目を、重視している順番に並べ替えてもらった。その結果を、表2及び表3に示す。

Aグループでは教科観、学習観のどちらにおいても、全員が事前と事後で変化しており、特に教科観の事後調査では、全員が最重要項目を「②家庭生活を中心とした人間の生活について総合的、実践的に学ぶ教科」とし、「①家庭から社会へ目を向け、家庭や地域社会の在り方について学ぶ教科」が次に重要であるとしていた。これは、5E、5Fは、「Zoom、LINEすべての交流の中で、他者の考えから影響を受け、自らの考えを整理できた結果だと感じる」という趣旨の発言をしており、さらに、6Jも、「今までなかった観点を、二人から得ることができた」と述べていることから、5Eと5Fが、他者の考えから影響を受けることによって自らの考えを整理し、その影響を6Jが受けたことで6Jの教科観が広がり、共通の結果となったと考えられた。

表2 教科観（4項目）の事前事後調査結果

	Aグループ			Bグループ		
	5E	5F	6J	6I	6H	6N
事前	①②④③	①②④③	②④③①	④②③①	②①④③	②④③①
事後	②①④③	②①③④	②①④③	④③②①	②①④③	②①④③

表3 学習観（6項目）の事前事後調査結果

	Aグループ			Bグループ		
	5E	5F	6J	6I	6H	6N
事前	②①③④⑤⑥	⑤②①④③⑥	①③②④⑥⑤	④①②③⑤⑥	④①③②⑤⑥	⑤①③⑥②④
事後	④①②⑥③⑤	⑤②④①⑥③	②③⑤①⑥④	①②③④⑤⑥	④①③⑤②⑥	⑤②①③⑥④

一方で、Bグループでは個人ごとの変化はみられたものの、5回目の交流の影響が大きいことや先輩の話聞いたこと自体が影響している等の発言がみられたことから、オンライン交流全体を通じた教科観への影響は小さかったと考えられた。これは、Aグループに比べ、Bグループは、メッセージングアプリ（LINE）での会話や、ビデオ会議（Zoom）での交流の際の発言量などが少なかったことから、教科観や学習観のような、価値観や考え方を揺さぶるような会話にまで至らなかったことが要因であると捉えた。

また、教科観に関して、Aグループは、交流頻度の多い5Eも変化したもの、Bグループでは、交流頻度の多い6Hが変化していなかったことから、Aグループでは、教育課程の異なる世代との交流が双方の世代の教科観に影響を与え、変化させる可能性も示唆された。

c. 職場の雰囲気の変化

西永・藤原（2020）の同僚性スクリーニングテスト¹⁶⁾を用いて、職場の雰囲気を問い、8因子（共感性・節度性・真摯性・連携性・建設性・進歩性・互助性・快適性）の得点を、事前と事後で比較した。その結果を表4に示す。

同僚性スクリーニングテストの結果、全ての教員に得点の変化が見られた。その理由について、5E、6J、6H、6Nの4名は「職場での時間の経過」と回答しており、職場に慣れたこと、または、職場で問題が起こったことなどが変化した要因だと考えられる。一方、5Fは、「何かあった時に相談

できる相手がいる環境は、心にゆとりができる」と述べており、オンライン交流によって、気軽に相談できる相手がいることで、職場での問題に対して深く悩むことがなくなった可能性を示唆していると考えられる。また、6Iにおいても、話をしていく中で、捉えが変化した可能性について述べており、オンライン交流を通して他者と関わることで、自らの職場への見方が変わる可能性も考えられた。

d. オンライン交流と職場の雰囲気の比較

西永・藤原（2020）の同僚性スクリーニングテスト¹⁷⁾を参考に、オンライン交流の雰囲気を問う質問を行い、職場の雰囲気と同様に8因子の得点を、オンライン交流と職場の雰囲気と比較した。その結果を表5と表6に示す。

Aグループは、オンライン交流の雰囲気が職場の雰囲気よりもよいという結果となった。事後インタビューの内容などから、Aグループの3名には、子育て期であるという共通点が見られ、教科のことだけではなく、プライベートの話もできる関係性となれた結果ではないかと考えられた。また、今回のような関係性になれたことは、オンライン交流がストレス発散の場となるだけでなく、安心感をもたらす場としての効果を生み出していたとも考えられた。

一方、Bグループは、職場の雰囲気がオンライン交流の雰囲気よりもよいという、Aグループとは反対の結果となった。要因として、対面での交流経験がなく、オンライン上だけでのやり取りで

あったことや、回数が少なかったこと、また、初対面であったため進行役が不在であったことなどを挙げていた。これは、オンライン上での初対面の交流であったことと、今回のような回数や頻度では、相手のことを理解し、気軽に発言できるほ

どに、関係性が深まらなかったことが要因であると考えられた。

表4 職場の雰囲気認識の事前、事後調査の結果

	Aグループ						Bグループ					
	5E		5F		6J		6H		6I		6N	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後
共感性	10	8	9	10	7	6	10	9	8	8	10	10
節度性	6	3	8	10	10	9	6	8	8	8	10	10
真摯性	6	5	10	10	10	7	10	10	8	8	9	10
連携性	7	7	9	10	5	6	9	8	7	9	9	10
建設性	7	7	9	9	7	7	7	9	8	8	7	9
進歩性	7	6	8	10	6	4	6	8	7	8	6	7
互助性	7	7	10	10	8	7	9	10	8	8	9	10
快適性	10	9	10	10	7	8	9	10	8	9	10	10

表5 Aグループのオンライン交流と職場（事後調査）の雰囲気比較

	5E		5F		6J	
	オンライン交流	職場（事後）	オンライン交流	職場（事後）	オンライン交流	職場（事後）
共感性	9	8	10	10	10	6
節度性	6	3	10	10	10	9
真摯性	8	5	10	10	10	7
連携性	8	7	10	10	10	6
建設性	9	7	10	9	10	7
進歩性	7	6	10	10	10	4
互助性	3	7	10	10	10	7
快適性	7	9	10	10	10	8

表6 Bグループのオンライン交流と職場（事後調査）の雰囲気比較

	6H		6I		6N	
	オンライン交流	職場（事後）	オンライン交流	職場（事後）	オンライン交流	職場（事後）
共感性	9	9	5	8	8	10
節度性	8	8	5	8	10	10
真摯性	9	10	5	8	10	10
連携性	9	8	5	9	10	10
建設性	8	9	4	8	10	9
進歩性	8	8	6	8	8	7
互助性	8	10	4	8	8	10
快適性	8	10	6	9	9	10

e. オンライン交流プログラムの評価

今回のオンライン交流プログラムの有益性を問うたところ、全ての教員が、「非常に有益だった」「有益だった」と回答していた。また、同じメンバーとの交流を続けたいかという質問に対しても、全ての教員が、「とても続けたいと思う」「続けたいと思う」との回答が得られた。さらに、事後インタビューにおいても「続けていきたい」という趣旨の発言がみられたことから、今回のオンライン交流プログラムが、有益であるとともに、長期的かつ継続的に行う必要性も示唆された。

一方で、今後も今回のような交流をやりたいと思うかという質問では、全員が「声をかけられたら行きたい」と回答していた。理由として、「忙しい」「日程を合わせるのが難しい」といった理由が述べられており、続けていきたいが、教員が多忙であるため、時間的制約等から交流への参加が困難となっている現状が伺えた。さらに、「今回のように半強制的な交流であるほうが参加しやすい」という発言もみられた。これらのことから、忙しく、時間が取りにくい状況である教員にとっては、所定の教員研修等、ある程度外的に制御された環境での実施の方が参加しやすいのではないかと考えられた。

6. 本プログラムにおける課題と改善

これまで、今回のオンライン交流プログラムが、有益であるとともに、普段交流を行っていない人に対して、教科観、教育実践等の変容に有効であることを述べた。しかし、今回の二つのグループの間には、交流の活発さの程度や発言量に差が生じており、教科観や教育実践等の変容にも影響を与えていると考える。このような差をなくし、より有効なものにするためには、以下の三点における課題とその改善が必要である。

(1) 参加メンバーに関する課題

Aグループでは、子育て期という共通点があったことが影響し、相互理解が促進されていたこと、また、教育課程が異なる世代と交流したことで双方の世代に影響を与えていたと考えられる。一方、Bグループでは、家庭科教員という共通点以外に共通の話題を最後まで見つけられなかったこと、また、教育課程も同じであったため、特別な影響はなかったと思われる。このことから、参加メンバーについては、教育課程は異なる世代であるか、

家庭科教員という立場以外の共通点をもつ教員を同じグループのメンバーとすることが効果的であると考えられた。

(2) プログラムの進め方に関する課題

今回の交流は約5か月間に渡り、多い時は月約2回で合計5回行った。月2回のビデオ会議によるオンライン交流については、やや多いという回答も多かったため、回数や頻度について検討の余地があると考えられる。このようなオンライン交流が教師の負担になることは避ける必要があるため、ビデオ会議によるオンライン交流は月1回とし、1年や2年などの長期的な交流を行うことが適切ではないかと考えられる。事後インタビューの中でも発言量が少なかったBグループから特に、回数を重ねることなどで有益になるといった発言が見られたことから、長期的な交流が信頼関係をつくり、より気軽な意見交換や交流につながるのではないかと考える。

(3) プログラムの開催方式に関する課題

今回ビデオ会議ツール（Zoom）とメッセージングアプリ（LINE）の二つのツールを用いてオンライン交流を実施した。メッセージングアプリ（LINE）での交流は、気軽な一方で、忙しさの中で後回しとなることも多かったのではないかと推察した。また、発言のしやすさについても信頼関係の構築と関連していると考えられる。そのため、ビデオ会議での交流を円滑に進めるための補助的ツールとして使用し、徐々に関係性ができた段階で、気軽に相談の出来る場としてメッセージングアプリ（LINE）を使用するという利用方法が、オンライン交流において効果的ではないかと考える。

7. まとめと今後の課題

これまでの主な交流の場であった研究会や研修では、自らの授業について交流しながら共有したり、気軽な相談をしたりすることが難しいと考えられたが、今回のような少人数かつ同じメンバーでの継続したオンライン交流プログラムは、教科観、教育実践等への影響が見られ、一定の効果があつたと考えられた。また、家庭科教員同士が交流し、相互に学び、気軽に活用できるネットワークの構築がオンラインを用いることで容易にできると考えられた。このようなネットワークは、

中央教育審議会(2015)が求めている「自己研鑽」「スキルアップ」を意図した「ワーク・ライフ・バランスの保障」「他の教員との協働」「学び続けるモチベーションの維持」¹⁸⁾につながるのではないかと考える。しかしながら、このようなプログラムを教員自身が企画、運営することは時間的制約等の観点からも難しく、教員研修の一環として位置付けることが現実的と思われる。

今後は、本研究によって示唆された課題と改善策に基づいて、改めてプログラムを構想し、その検証と実施対象の拡大が必要である。今回の検証では、他者との交流をほとんど行っていない教員に教科観、教育実践への影響がみられたが、実施は二つのグループのみであり、得られた情報は汎用性のあるものとは言い難い。今回の検証で得られたプログラムの課題を改善し、それをさらに多くのモデルで継続的に検証し、どのようなオンライン交流プログラムが家庭科教員にとって最も有効であるのかを検討していきたい。

謝辞 本研究にご協力いただきました、中学校家庭科教員の皆様、また、長期間に渡る交流プログラムにご参加いただきました先生方に深く感謝し、ここに謝意を表します。

引用文献

- 1) 中央教育審議会：「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)」，文部科学省，2015
- 2) 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：「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) 一家庭科教員の実態一」，日本家庭科教育学会誌，第42巻，第2号，pp.17-22，1999
- 3) 中西佐知子：「教育関連 Web サイトの現状からみた家庭科教員支援ネットワークの可能性」，横浜国立大学教育学会研究論集，第3号，pp.59-70，2016
- 4) 中西佐知子・堀内かおる：「中学校家庭科教員の教員歴にみる実態とキャリア形成上の課題—インタビュー調査から—」，横浜国立大学教育学部紀要 I 教育科学，第2巻，pp.174-190，2019
- 5) 堀内かおる：「男性家庭科教員のキャリア形成—男女共同参画の象徴を超えて」，国際ジェンダー学会誌，Vol.6，pp.25-42，2008
- 6) 中西佐知子，堀内かおる：「ナレッジ・マネジメントの視座から見た家庭科教員コミュニティの可能性」，教育デザイン研究，第11巻，pp.97-105，2020
- 7) 堀内かおる：『オンライン会議の教科書』：朝日新聞出版，2020
- 8) 文部科学省：『遠隔教育システムの効果的な活用に関する実証—遠隔教育システム活用ガイドブック 第3版』，教育総合研究所，2021
- 9) 前掲4)
- 10) 堀内かおる・中西佐知子：「学び続ける家庭科教員のためのオンライン・ナレッジ・マネジメント」，日本家庭科教育学会2020年度大会研究発表要旨集，2020
- 11) 中西佐知子・堀内かおる：「オンラインでつなぐ家庭科教員の Learning Community—ナレッジ・マネジメントの視点からの考察—」，日本家庭科教育学第64回大会研究発表要旨集，p.21，2021
- 12) 荒井紀子，藤田昌子，鈴木民子，中西雪夫，日景弥生，小川裕子，鈴木真由子，野中美津枝，河野公子，財津庸子，高木幸子：「家庭生活に関わる意識や高等学校家庭科に関する全国調査」シリーズ1 全国調査の趣旨および高等学校家庭科男女必修の成果と課題を探る社会人調査(数量的データ分析)」，日本家庭科教育学会誌，第61巻，第1号，pp.37-45，2018
- 13) 西永円，藤原忠雄：「小学校同僚性スクリーニングテスト(暫定版)作成の試み」，学校教育コミュニティ，第10巻，pp.11-14，2020
- 14) 橋本紀子，茂木輝順，井上恵美子，森岡真梨，良香織：「男女共学制が戦後の日本人のジェンダー平等意識に与えた影響に関する調査研究」，教育学研究室紀要：教育とジェンダー研究，10巻，pp.27-51，2013
- 15) 田中和江：「男性家庭科教員の世代による教科観の違い」，日本家庭科教育学会誌，第62巻，第2号，pp.69-78，2019
- 16) 前掲13)
- 17) 前掲13)
- 18) 前掲1)