

校内研究の効果とその要因に関する検討

—効果のレベルによる要因の相違に着目して—

帝京大学
町支 大祐
教職大学院
脇本 健弘

1. はじめに

我が国において、授業研究を基礎とした校内研究が、教員たちの協働的な学習機会として、その力量形成に貢献してきたことは多くの研究によって指摘されている（例えば、稲垣・佐藤 1996）. “The Teaching Gap” (1999) を通じて紹介されることなどを通じて、学校における校内研究の重要性は諸外国にも認められている。一方、校内研究は長らく取り組まれるなかで授業研究の形骸化などの問題が指摘されている（千々布 2005）。また、校内研究における授業研究者の心理的な負担（千々布 2005）に加え、時間的な負担との関わり（浦野 2010）も指摘されている。

しかし、近年は、教師の大量退職と大量採用や、英語・プログラミング教育への対応が迫られる中で、校内における協働的な学習機会の必要性はますます高まっている。上述した課題をのりこえるうえでも、より効果の高い校内研究をいかに実現していくかは、現在の学校にとって重要な問題である。本研究はこの点に着目する。

2. 校内研究の効果とその要因に関する研究

2.1. 質的研究

校内研究の重要性は長らく認知されていることから、本研究と同様の関心、つまり、より効果の高い校内研究をいかに実現するかという研究は幅広く行われている。その中で中心に行われているのは質的な研究である。代表的な研究として、木原ら(2015)などがある。この研究は、PLC を視点として用いつつ、校内研究を推進するリーダー教員らにインタビューを行い、その発展要因について検討したものである。

それらの分析の過程で生成されたモデルが図1である。校内研究の発展要因をとらえていくうえでも、また、実

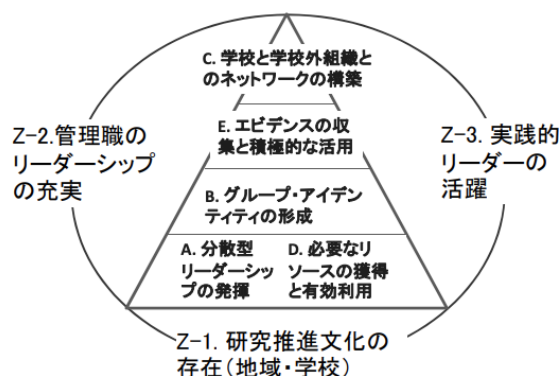


図1 学校研究発展要因の4層モデル(木原ら 2015)

践的な視点においても、教職員が校内研究の活性化を図るうえで拠り所となる知見であり、大変意義深い研究であると言える。

これらの研究を中心としつつ、校内研究に関する研究は他にも枚挙に暇がない状態である。

2.2. 量的研究

一方、要因間の効果の差異や、構造に関する検討などを行ううえでは、量的な研究も行われる必要があるが、質的研究に比して十分に行われているわけではない。

その中でも代表的な研究について概観すると（なお、後述する通り、本研究は小学校教員を対象とするため、小学校に関連する知見を中心に整理する）、国立教育政策研究所（2010：24）は、『部会を設定すること、個人で研究テーマを設定すること、研究のまとめを毎年作成すること、年間スケジュールを前年度に策定すること、指導主事の計画訪問の際に授業を公開すること、指導案を校長が指導すること 指導案を指導主事が指導すること』

校内研究の効果とその要因に関する検討

などが、学校の質の高さと関係することを指摘している。

また、姫野（2011：19-20）は、ある自治体の教員の授業研究に対する認識を調査し、『相互性』（例：事後検討会の意見が活発）と『研究性』（例：協議のテーマが明確）の高い授業研究ほど『学びが多かった』と感じていることや、『研究テーマに即して授業観察の視点を定める』ことや『立場を越えて建設的に意見しやすい雰囲気を作る』ことなどが、『校内授業研究に取り入れるべき』と考えられていることを紹介している。

また、石上（2012）は、校内研究の活性化要因が、『年齢差、立場の違いを超えて、建設的に意見しやすい雰囲気がある』などの『同僚性』、『事後検討会においては協議視点から意見が出され、深く学び合う場となっている』などの『研究内容・方法』、『研究推進に関しては管理職のリーダーシップが発揮されている』などの『組織体制・風土』、『研究テーマは日々の実践と繋がり有益である』などの『目標設定』、『学習指導要領の内容や改訂の趣旨に関して頻繁に意見交換がなされている』などの『社会動向』の4つの構造に整理できることを因子分析を通じて提示している。加えて、4つの因子を独立変数、『校内授業研究を通じて授業力量形成が図られていることを実感している』ことを従属変数として重回帰分析を経験年数別に行い、『若手教師は「研究方法」に、中堅教師は「同僚性」と「研究方法」、ベテラン教師は「同僚性」「研究内容」「目標設定』が力量形成に影響を与えていることを指摘している。

また、中田（2014）は、コミュニケーションの円滑な学校組織であることに加え、研究を推進する組織体制として中核を担う教員が校内研究の効果につながる要因として重要であることを指摘している。

これらの研究は、具体的でそれぞれ示唆に富んでいるが、概観すると、校内研究の効果の捉え方が多岐にわたっていることが指摘できる。「学校の質の高さ」との関係や、「学びの多さ」「力量形成とのつながり」もあれば、「校内研究の活性化」などを効果と捉える研究もある。

この点は、校内研究について指摘されている課題との関係でとらえると、重要な論点であると言える。例えば、活発に校内研究が行われていたとしても、そこに学びがなければ、それは「形骸化」の可能性が生じていると考えられる。また逆に、「学び」があったとしても、例えば校内研究に対する「満足度」が低いとすれば、それは

教職員にとって負担になっている可能性も考えられる。

そのような点からすれば、校内研究の効果をどのような視点から考えるかは、今後の校内研究のあり方を考える上で重要な論点になる可能性がある。実践的な観点においても、例えば、校内に課題が多く教職員が疲弊しがちな学校では、まずは参加した教員の「満足度」が高まることが必要な可能性もあれば、授業の定型化やマンネリ化が生じている状態であれば、より、実質的な「変化」が生じる校内研究を狙うというのも、至極当然な議論である。そのようなことを考えれば、想定する効果の違いによる推進要因の違いは整理していく必要がある。

本研究は、上記の関心にもとづき、まずは、想定する効果の違いによって、そこに寄与する推進要因にどのような違いが生じるのかを検討する。違いが生じないのであれば、効果は統合的に捉えることができる。一方で、違いがあるのであれば、今後はその点を考慮に入れた研究がより求められていくであろう。

3. 方法

3.1. 質問紙調査の概要

前述の目的についての研究を行うため、本研究グループでは、質問紙調査を行なった。まず、東京都における全ての公立小中学校を対象に調査の協力依頼を行い、承諾が得られた学校に質問紙を配布した。結果として、4391名の教職員から回答を得た。

本研究では、そのうち小学校教員 3604 名のデータを用いる。国立教育政策研究所（2011）の指摘にもあるように、校内研究が教職員に与える影響については、学校種によって違いが生じている可能性があり、統合的に捉えるよりも学校種を分けて捉える方が精緻である。そのうえで、まず小学校を対象としたのは、校内研究がより活発に行われており、学校にとってその意味が大きいのは小学校である（国立教育政策研究所 2010）ことからである。今後、中学校や高校でも同様の検討が必要になる可能性がある。

3.2. 調査内容

調査においては、校内研究の推進要因に関わる項目として、時間や予算の確保、管理職の支援、中核的教員の特徴、テーマ設定の主体などの点について質問を行なった。具体的な質問項目については、木原（2015）や中田（2014）などを参考に、学校現場での勤務経験を持つ研究者らで相談を行い、5段階のリッカート尺度を作成した。

校内研究の効果とその要因に関する検討

また、効果の測定に用いる尺度としては、カークパトリックの研修効果測定尺度を援用した。カークパトリックの尺度は、効果について、反応・学習・実行・成果の4つに整理している。それぞれ、どの程度満足したか、どんな知識、考え方、技術を学んだか、どのくらい職場での行動が変わったか、結果としてどんな成果に結びついたか、を表している。これまで、教育センターでの研修効果に関する活用（羽村ら2008）や、ICT活用に関する研修の効果測定（小清水ら2014）など、学校教育に関連する研究で用いられた実績がある。本研究でも、効果に関する尺度としてこれらを用いる。

4. 結果

4.1. 因子分析

校内研究の推進要因に関する質問項目について、度数分布および記述統計量について示したのが表1である。次に、これらの質問項目について因子分析を行なった。探索的因子分析の結果から9因子構造と仮定し、因子負荷量の低い2項目を削除したうえで改めて因子分析を行なった。その結果が表1である。

それぞれの質問項目の内容を考慮し、「リーダー教員（ $\alpha=.901$ ）」、「講師の指導（ $\alpha=.701$ ）」、「進め方の検討（ $\alpha=.730$ ）」、「管理職（ $\alpha=.872$ ）」、「エビデンス（ $\alpha=.807$ ）」、「協働的テーマ設定（ $\alpha=.723$ ）」、「学外参観者（ $\alpha=.773$ ）」、「条件整備（ $\alpha=.700$ ）」、「事後の取り組み（ $\alpha=.732$ ）」と命名した。

表1 校内研究推進要因に関する項目の度数分布および記述統計量

											M	SD
校内研究で学んだことの効果について、事後的に調査が行われている。	3.8	9.7			37.3			36.7		12.4	3.84	1.00
（年間を通じた）校内研究のあり方や進め方そのものについて事後評価する機会がある。	1.6	4.3	24.5				45.7			24	3.61	1.03
校内の研究をリードする教員は、学校外の学びの場に参加している。	1.7	4.4	28.1				37.5			28.3	3.59	0.96
校内の研究をリードする教員は、あなたの学校の子供の実態についてよく把握している。	0.8	2.2	20.7				48.2			28.1	3.36	1.08
校内の研究をリードする教員は、教育課程や教育内容に関する行政的な動向に精通している。	1.3	5	30.9				41.7			21.1	3.52	0.92
校内の研究をリードする教員は、授業やカリキュラムに関する学術的な知識を有している。	1	3.5	23.7				45.1			26.6	3.15	0.99
校内の研究をリードする教員は、同僚の実践の特徴を把握している。	1.5	4	25.3				43.9			25.3	3.21	0.93
管理職は校内研究について支援的である。	2	3.8	18.7				38.8			36.8	3.84	0.88
管理職は校内研究についての意欲が高い。	1.4	2.8	18.8				37			39.9	3.81	0.88
校内研究の結果は、毎年冊子にまとめている。	4.5	5.3	17.7				26.9			45.6	3.42	1.11
校内研究には、学外からも多くの参観者が訪れている。			29.2				23.7			27.2	3.38	1.29
学外からの参加者をつくるべく、校内研究の情報を積極的に発信している。	9.9	18.1					41.5			21.8	3.28	1.14
大学の研究者や指導主事などの外部指導者は、テーマや学校の実情に応じた人材が呼ばれている。	2.7	5.4	21.6				41.1			29.2	3.89	0.98
指導主事など行政関係者から、研究授業の場面のみならず、研究の進め方そのものについても指導を受けている。	9.1	13.7					31.7			31.6	3.02	1.07
大学の研究者から、研究授業の場面のみならず、研究の進め方そのものについても指導を受けている。		12.5	11.7				22.8			30.6	2.44	1.21
ワークショップ型の研究協議会を行っている。	6.5	11.6					33.5			30.2	4.04	1.12
（研究授業後に実施する）研究協議会のやり方について検討し、改善を加えている。	1.5	5.6	24.2				47.5			21.2	4.11	0.90
研究授業の準備の仕方について検討し、改善を加えている。	1.4	5.7	22.5				48.6			21.8	4.05	0.94
校内研究を進めるうえで、学校評価の結果を参考にしている。	5	14.3					42.1			32.6	3.88	0.89
校内研究を進めるうえで、学力テストの結果を参考にしている。	7	15.1					40.2			31.1	3.93	0.86
校内研究を進める予算が確保されている。	2.3	8.7					37.9			37	3.76	0.88
校内研究を進める時間が確保されている。	5.4	16.8					28.2			36.1	4.01	0.80
校内研究のテーマは、研究をつかさどる分掌の意図にもとづき、決定している。	3.9	7.1					30.3			43.7	3.86	0.94
校内研究のテーマは、校内の多くの教員の総意にもとづき、決定している。	4.8	8.3					26.3			42.7	3.86	0.88
校内研究のテーマは、管理職の意向にもとづいて決めている。	2.6	6.6					24.4			37.1	3.44	0.96

■あてはまらない ■あまりあてはまらない ■どちらでもない ■まああてはまる ■あてはまる

校内研究の効果とその要因に関する検討

表2 校内研究推進要因に関する項目の度数分布および記述統計量

項目	因子								
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
-校内の研究をリードする教員は、授業やカリキュラムに関する学術的な知識を有している。	.995								
-校内の研究をリードする教員は、教育課程や教育内容に関する行政的な動向に精通している。	.935								
-校内の研究をリードする教員は、同僚の実践の特徴を把握している。	.751								
-校内の研究をリードする教員は、あなたの学校の子供の実態についてよく把握している。	.737								
-校内の研究をリードする教員は、学校外の学びの場に参加している。	.567								
-大学の研究者から、研究授業の場面のみならず、研究の進め方そのものについても指導を受けている。	.811								
-大学の研究者や指導主事などの外部指導者は、テーマや学校の実情に応じた人材が呼ばれている。	.631								
-指導主事など行政関係者から、研究授業の場面のみならず、研究の進め方そのものについても指導を受けている。	.570								
-（研究授業後に実施する）研究協議会のやり方について検討し、改善を加えている。			1.084						
-研究授業の準備の仕方について検討し、改善を加えている。			.528						
-ワークショップ型の研究協議会を行っている。			.396						
-管理職は校内研究について支援的である。				.890					
-管理職は校内研究についての意欲が高い。				.858					
-校内研究を進めるうえで、学校評価の結果を参考にしている。					.860				
-校内研究を進めるうえで、学力テストの結果を参考にしている。					.810				
-校内研究のテーマは、校内の多くの教員の総意にもとづき、決定している。						.947			
-校内研究のテーマは、研究をつかさどる分掌の意図にもとづき、決定している。						.592			
-校内研究には、学外からも多くの参観者が訪れている。							.869		
-学外からの参加者をつくるべく、校内研究の情報を積極的に発信している。							.678		
-校内研究を進める予算が確保されている。								.764	
-校内研究を進める時間が確保されている。								.708	
-（年間を通じた）校内研究のあり方や進め方そのものについて事後評価する機会がある。									.916
-校内研究で学んだことの効果について、事後的に調査が行われている。									.495
因子間相関									
	.480	.524	.547	.378	.440	.370	.423	.617	
		.515	.490	.384	.350	.606	.422	.491	
			.501	.482	.543	.299	.563	.59	
				.334	.413	.300	.487	.517	
					.495	.383	.515	.439	
						.190	.581	.491	
							.276	.310	
								.452	

表3 効果の因子分析

項目	因子			
	I	II	III	IV
-研究授業や研究協議会は、参加してよかったと思っている。	.936			
-研究授業や研究協議会は、総合的に考えて満足できている。	.785			
-研究授業や研究協議会での学びの結果として、児童生徒の学びの質が向上している。		.970		
-研究授業や研究協議会での学びの結果として、児童生徒の学習へのモチベーションがアップしている。		.769		
-研究授業や研究協議会を通じて学んだことを実際に自分の実践に適用できている。			.931	
-研究授業や研究協議会に参加した結果、授業のつくり方や児童生徒への関わり方に一部変化が生じている。			.577	
-研究授業や研究協議会によって日々の教育活動を改善するための新たな視点を得られている。				.613
-研究授業や研究協議会に参加したことで、日々の教育活動をどのように改善していくべきか、考えることができています。				.417
因子間相関				
	.695	.769	.743	
		.748	.595	
			.723	

校内研究の効果とその要因に関する検討

次に、効果に関する質問項目について因子分析を行なった。カークパトリックの整理にもとづき4因子を仮定し因子分析を行なった。その結果が表2である。それぞれ、「満足 ($\alpha=.890$)」、「学習 ($\alpha=.909$)」、「行動変容 ($\alpha=.$)」、「成果 ($\alpha=.$)」と命名した。

以後の分析に用いるため、それぞれの因子について単純加算平均によって、得点を算出した。

4.2. 重回帰分析

次に、推進要因と効果との関係について分析するため、満足度、学習、行動変容、成果という4つの効果に関する因子得点を従属変数とし、9つの推進要因を独立変数とする重回帰分析を行なった。その結果が表3である。全てのモデルにおいて R^2 値は十分に高く(モデル1： $R^2=.402$, モデル2： $R^2=.358$, モデル3： $R^2=.277$, モデル4： $R^2=.326$)、全てのモデルが有意になっていた。また、Nが大きいこともあって、ほとんどの推進要因は5%

水準で有意であり、有意でなかったのはモデル1(満足度)、モデル2(学習)におけるエビデンス、モデル3(行動変容)におけるエビデンス・条件整備、モデル4(成果)における条件整備のみであった。

4.3. モデル間の比較

次に、従属変数の違いによる、推進要因の差異に着目する。モデルごとに β の大きい方から推進要因を並べたのが、表4である。

これによると、次のような結果が見てとれる。まず、進め方の検討や、リーダー教員、協働的テーマ設定は、どの効果に対しても比較的大きな値となっている。管理職は、満足度・学習・行動変容に比べると、成果においては少し値が小さくなっている。一方、事後の取り組みは、満足や学習に比べると、行動変容や成果において値が大きく、講師の指導は学習のみで値が大きくなっている。条件整備は満足や学習のみで有意であり、その他では有意でない。逆

表4 各効果と推進要因との関係(重回帰分析)

モデル1		
	満足度	
	β	t
リーダー教員	.179 ***	9.922
講師の指導	.081 ***	4.772
進め方の検討	.191 ***	10.661
エビデンス	-.027	-1.690
管理職	.130 ***	7.801
協働的テーマ設定	.161 ***	10.016
学外参観者	-.033 *	-2.074
条件整備	.078 ***	4.722
事後の取り組み	.102 ***	5.666
R2	.402 ***	

モデル2		
	学習	
	β	t
リーダー教員	.179 ***	9.600
講師の指導	.108 ***	6.187
進め方の検討	.209 ***	11.266
エビデンス	-.015	-0.931
管理職	.098 ***	5.645
協働的テーマ設定	.135 ***	8.104
学外参観者	-.065 ***	-3.959
条件整備	.042 *	2.445
事後の取り組み	.101 ***	5.373
R2	.358 ***	

モデル3		
	行動変容	
	β	t
リーダー教員	.109 ***	5.487
講師の指導	.088 ***	4.736
進め方の検討	.181 ***	9.186
エビデンス	.022	1.266
管理職	.108 ***	5.870
協働的テーマ設定	.097 ***	5.491
学外参観者	-.041 **	-2.362
条件整備	.009	0.523
事後の取り組み	.138 ***	6.904
R2	.277 ***	

モデル4		
	成果	
	β	t
リーダー教員	.121 ***	6.315
講師の指導	.052 **	2.897
進め方の検討	.172 ***	9.024
エビデンス	.052 **	3.082
管理職	.052 **	2.941
協働的テーマ設定	.137 ***	8.022
学外参観者	.055 **	3.263
条件整備	.011	0.647
事後の取り組み	.160 ***	8.311
R2	.326 ***	

校内研究の効果とその要因に関する検討

に、エビデンスは成果に対してのみ有意であり、学外参観者も成果に対してのみ正の方向で有意である。

5. 考察

上記の結果については、次のような解釈の可能性が考えられる。

まず、どのような効果に対しても影響が強い項目についてである。進め方の検討に関しては、まさにこれまで述べられてきた定型化や形骸化に関する課題と合致する部分である。単に校内研究の内容のみを検討するのではなく、そもそもの進め方や校内研究のあり方そのものを問うていくことは、それらの課題を乗り越えていくうえで重要であろう。

リーダー教員の存在についても、木原（2006）や中田（2014）などにおいて指摘されてきた点であり、これらの知見を裏付けるものであると言える。また、協働的テーマ設定についても、やはり、与えられたテーマについて研究するのではなく、各教員が関わりながら、教職員集団の悩みや関心に応じたテーマ設定を行うことが効果につながるものであると言える。

管理職が支援的であったり意欲的であることは、基本的に校内研究に対してポジティブな影響をもたらすが、子どもの変容など最終的な成果に関しては、やはり子どもに直接かかわれないことの影響が強い可能性がある。

事後の取り組みは、校内研究のあり方を振り返ることであり、進め方の検討と類似した影響が含まれている可能性がある。一方で、行動変容や成果において、より強い影響が見てとれるのは、校内研究そのものが終わっても、その後振り返ることを通じて継続的に校内研究を意識することが影響しているのではないかと。校内研究が実際に行動の

変容に繋がるには、日常の中で改めて校内研究について想起することが必要であろうと思われるが、事後的な評価がそのような想起の機会になっている可能性も考えられるであろう。

講師の指導は、やはり、校内研究のその場で起きたことを意味づけたり、整理したりする意味で、学習に寄与している可能性が考えられる。一方で、その存在だけでは、日常の行動変容や子どもに違いが出ることにまでは比較的影響がおよびづらいとも言える。

予算や時間のうらづけがあることは、満足やその場での学習には影響する。しかし、行動変容や成果については、当然のことながらその中身が問われるわけであって、条件のみではそこまで影響が及ばないとも考えられる。

エビデンスは、満足や学習等についてはむしろマイナス側に有意である。エビデンスにもとづいてとりくむことは、場合によっては、校内研究についての自由な取り組みを制限する足かせになってしまう可能性も考えられる。つまり、その場での満足度や学習のみを考えれば、客観的な裏付けを意識することより、教職員の主観的な思いや悩みを優先する方が適格的であり、エビデンスがそれらを後押しするとは必ずしも限らない。しかし、実際の成果、つまり、子どもに効果をもたらすまでを考えるのであれば、子どもの客観的な実態をふまえないければ効果は得づらいとも考えられるのではないだろうか。

以上のような解釈の可能性が考えられる。

6. おわりに

本研究を通じて、想定する「効果」の違いによっては、そこにつながる促進要因に違いがあることが明らかになった。

表4 各モデルにおける推進要因

満足		学習		行動変容		成果	
進め方の検討	.191 ***	進め方の検討	.209 ***	進め方の検討	.181 ***	事後の取り組み	.160 ***
リーダー教員	.179 ***	リーダー教員	.179 ***	事後の取り組み	.138 ***	進め方の検討	.172 ***
協働的テーマ設定	.161 ***	協働的テーマ設定	.135 ***	リーダー教員	.109 ***	協働的テーマ設定	.137 ***
管理職	.130 ***	講師の指導	.108 ***	管理職	.108 ***	リーダー教員	.121 ***
事後の取り組み	.102 ***	事後の取り組み	.101 ***	協働的テーマ設定	.097 ***	学外参観者	.055 **
講師の指導	.081 ***	管理職	.098 ***	講師の指導	.088 ***	講師の指導	.052 **
条件整備	.078 ***	条件整備	.042 *	エビデンス	.022	エビデンス	.052 **
エビデンス	-.027	エビデンス	-.015	条件整備	.009	管理職	.052 **
学外参観者	-.033 *	学外参観者	-.065 ***	学外参観者	-.041 **	条件整備	.011

校内研究の効果とその要因に関する検討

実践的な意味からすれば、それぞれの学校における校内研究の位置付けや目的によって、その活性化を促すべきポイントが異なることを意味する。当然、最終的にはどの学校においても、子どもの学びや成長につながる成果まで至ることが望ましいとは考えられるが、学校の状況によっては、「まず満足度をあげることから」といったことを意図することもあり得る。そして、それらの意図の違いがあれば、当然ながら校内研究へのあるべき関わり方も異なっている。そのことは個々の教職員のなかでなんとなく意識されてきたとは思われるが、そのことを改めて実証的に示したことに一定の意義があると言えるだろう。校内研究を経路依存的に過去の延長上で行うのではなく、個々の学校にとっての位置付けや目的を明確化してから行うことの重要性が、改めて示されたとも言える。

研究的意義という意味で言えば、これまでの校内研究推進要因の研究において、想定されてきた効果の「バラつき」が、知見の多様性と複雑さにつながっていた可能性が指摘できる。つまり、成果変数の違いによる整理が必要である。また、今後の同様の研究においては、何を成果として設定するか、についてより意識的であることが求められるであろう。

一方、本研究の課題としては、全てのデータが個人の意識や認識によって行われていることが考えられる。行動変容や成果を客観的に捉えれば違った結果になる可能性も考えられる。また、個人の校内研究への関わり（研究担当である、これまで自分の実践を積極的に公開してきた）の違いによって、効果の見え方が異なる可能性は考えられるが、そういった点も考慮に入れることはできていない。

その意味で、今後は客観データや個人の関わりによる違いなどのデータを含めた、データの精緻化による知見のブラッシュアップが考えられる。また、各要因は完全に独立に存在するとは言えず、共分散構造分析などを用いた構造的な分析なども考えられる。そして、それらの仮説モデル等を検討するうえでも、質的な分析や、質的な研究とのさらなる統合も必要であろう。加えて、前述した通り、小学校だけではなく、中学校や高校などの分析も必要であろう。

冒頭でも述べた通り、校内研究には形骸化などの問題が指摘されているが、我が国の学校教育にとって、校内に協働的な学びの場があることの意義は大きい。それをいかに効果的に行なっていくのかは、学校教育全体の成否にも関

わる可能性がある。その意味でも、この分野における今後のさらなる知見の蓄積が求められる。

謝 辞

本研究で用いたデータの獲得は、多くの教員の方々の協力のもとで行われました。改めて感謝申し上げたいと思います。

また、本研究は JSPS 科研費 16K04490 および 19K02513 の助成を受けて行われました。

参 考 文 献

- 千々布敏弥 (2005) 『日本の教師再生戦略』教育出版
- 羽村昭彦, 石角剛, 小野裕之, 高松秀樹, 谷本修, 泊野賢治, 主田泰幸 (2008) 「教員研修評価・改善システムの開発に関する研究—行動変容の促進要因の分析を通して—」『広島県立教育センター 研究紀要』35(1), 1-28.
- 姫野完治 (2011) 「校内授業研究及び事後検討会に対する現職教員の意識」『日本教育工学会論文誌』35(suppl), 17-20.
- 稲垣忠彦, 佐藤学 (1996) 『授業研究入門』岩波書店
- 石上靖芳 (2013) 「校内授業研究の活性化要因が若手・中堅・ベテラン教師の力量形成に及ぼす影響—中学校教師への質問紙調査の数量的分析—」『教師学研究』12, 1-10.
- James W. Stigler, James Hiebert. (1999) The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom. Free Press
- 木原俊行 (2006) 『教師が磨き合う学校研究—授業力量の向上をめざして』。ぎょうせい
- 木原俊行, 島田希, 寺嶋浩介 (2015) 「学校における実践研究の発展要因の構造に関するモデルの開発 - 「専門的な学習共同体」の発展に関する知見を参照して-」『日本教育工学会論文誌』39(3), 167-179.
- 国立教育政策研究所 (2011) 「校内研究等の実施状況に関する調査」(<https://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/pdf/kounaikenkyu.pdf> : 2019 年 7 月 31 日最終閲覧)
- 小清水貴子, 藤木卓, 室田真男 (2016) 「ICT 活用推進リーダーを対象にした集合研修の改善と評価」『日本教育工学会論文誌』40(2), 113-126.

校内研究の効果とその要因に関する検討

中田正弘（2014）「教員間の結びつきが授業研究による成果と課題に及ぼす効果に関する実証的研究」『日本教科教育学会誌』37(1), 109-120.

浦野弘（2010）「多忙な中学校における校内授業研修会の開催方法に関する調査」『日本科学教育学会研究会研究報告』25(1), 65-68.