

校内研修の歴史と研究動向

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-06-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 高木, 宏康, 藤井, 基貴 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007783

校内研修の歴史と研究動向

高木宏康*・藤井基貴**

The History of In-Service Teacher Training and the Research Trends

Hiroyasu TAKAGI and Motoki FUJII

Abstract

The purpose of this paper is to clarify the history and the research trends of in-service teacher training in elementary schools. This paper analyses the process of how in-service teacher training has developed in relation to the national movement for education reform since the Meiji era. In addition to that, this paper overviews the research trends of this field, especially after the 1970s when the study has started actively.

キーワード： 校内研修の歴史 校内研修の研究動向

1 はじめに

本稿の目的は、「校内研修」の歴史を整理し、これまでの研究上の成果と課題を明らかにすることである。

そもそも教師が取り組む研修は、①自己研修、②校内研修、③教育センター等の研修、④研究団体等の研修、⑤長期・海外研修の5つに区分される¹。校内研修研究の第一人者である中留（1984）は、校内研修とは「校内の全教職員が自校の教育目標に対応した学校全体の教育課題を達成するために共通のテーマ（主題）を解決課題として設定し、それを外部の関係者と連携をふまながら学校全体として計画的、組織的、科学的に解決していく過程を創造する営み」²と定義している。同様に渡部（1992）も、「校内研修は、当該校の全教師が参加し、学校や生徒の実態に即した主題を設定して、具体的・実践的に行うものである。全教師が組織の一員としての役割を果たしながら、自校の教育課題の解決や学校教育の具現を目指して、自らの教師としての資質や能力を高めるものである」³と述べている。

これらの理解に即して、本稿では「校内研修」を、1) それぞれの学校が抱える教育課題に対して、2) 全職員の組織的な取り組みのもとで、3) 授業研究および教材研究を通して教育の改善を図るとともに、4) 教師個々の自己啓発の場として実施される研修としてとらえる。

近年では、校内研修の重要性が説かれる一方で⁴、校内研修に対する教師の士気は低く、その機能や役割が十分に果たされていないことが指摘されている。

静岡県中部の公立小中学校の研修主任を対象とし

た調査結果⁵においても、「研修は多忙であるが、やりがいがあると感じている職員が多い」という質問項目について、小学校教員の34.5%、中学校教員については14.9%しか肯定しておらず、校内研修に取り組むことによって充実感を感じている教師が少ないということが分かる。

中留（1997）は「仮設検証型、アクションリサーチ的アプローチ、開発型、統計調査法などいずれかのパターンをもって日常の校内研修を展開しているだけでは、戦後これまで四大障害要因として指摘されてきた①忙しくて時間がない②やる気がない③すぐれた指導者がいない④財源がないなどに対しては対応できない」⁶と述べている。

教師は校内研修にいかに取り組むべきか。以下では、この課題に迫るための基礎作業として、1) 校内研修の歴史を整理検討するとともに、2) これまでの研究の成果と課題を明らかにする。

2 校内研修の歴史

「校内研修」という用語が確立したのは、1960年代に入ってからである⁷。学習指導要領によって全国共通の教育内容が学年別・教科別に明確に示されると、授業を充実させるために教員研修の必要性が高まることとなる。なかでも校内研修は各時代および各地域の教育ニーズに応じた教育実践を模索する場として、さらなる充実が求められた。そもそも戦前にも、先進校の研究や視学による「授業批評」⁸という形で校内での研修は存在していた。戦前と戦後では、校内における教師の研修活動にどのような違いが認められるのか。また、そこにはどのような教師像の転換が伴っていたのか。以下では、校内研修の歴史を教師像の変遷と照らし合わせながら再

*静岡大学大学院教育学研究科 **静岡大学教育学部

構成してみたい。

(1) 戦前の校内研修—教授法指導から授業研究へ—

学制初期のころは、校外における教授法講習の伝達によっていわゆる技術指導主体の現職教育がおこなわれていた。学校がまだ小規模であったこともあり、研修は小学校教則講習所の訓導兼教場監事から教授法や心得を伝授されるものであった。教師が主体的に研修活動を組織するような状況にはなかったといえる。また、東京師範学校教則本科の教育課程に「研修」という用語が、「各教科教授術研修」として教授法と結びついて登場している。このことから、当時の研修が学校経営上の問題解決の場としてというより、教師個人が授業技術を学ぶための場として位置づけられていたことがうかがえる⁹。また、この時代の教師は「聖職者」として社会的尊敬を集める職業とみなされていた¹⁰。

1900年の改正小学校令を機として、学校は富国強兵と天皇中心の中央集権体制の確立を目指すための教育機関として整備されていく。また、学校規模の拡大にともない、分掌組織が分化し、校長の権限が制度として確立し、職員会議の定着に関する校内規定も作成された。校内の経営条件の整備が進行するのに対応して、校内での研修の役割にも注目が集まり、視学官による学校視察も開始される¹¹。これらを背景に、授業観察を中心とした全職員による研修活動が実施され、研修の対象も教材研究、授業批判、参観、教科研究など多様になった。

また、新たに創設された師範学校では「順良・親愛・威重」の気質を備えた「師範タイプ」と呼ばれる教条主義的な教師が養成され、加えて、ヘルバルト派の教授法が校外の官製講習会で積極的に導入されたことによって、教育方法の定型化が進むこととなる。さらに、国定教科書制度の導入によって、教育内容が国家レベルで規定されると、教授法研修は創意工夫の余地を失い、形骸化・画一化していった。これについては山松(1914)も、明治期までの教育研究を、「研究する価値のある問題なのか、研究する必要がある問題なのかを考えず、ただ研究すればよいという傾向にあり、『計画性、組織性、科学性、永続性』が欠けている」と分析している¹²。

大正期に入り、新教育運動の広がりによって、一部の教師のなかで研修に対する見直しが進められる。この時期に教育問題研究会によって編集された『私たちの学校と其研究』¹³では、自発的学習、教育即学習、自治意識といった概念を基底とする19校の研修活動の報告がなされている¹⁴。児童の活動を中心とした教育活動の試みは各地域の先進校で行われ、それらを自校の教育に取り入れようとする動きもみられた¹⁵。成城小学校、千葉師範付属小学校、奈良

女高師付属小学校などでは、授業を学ぶ子どもの側から教育課程をとらえなおそうとする実践研究が進められた。それらは、諸外国の教育方法を形式的に模倣する当時の教育実践の中にあつて、日本の教育現実に即した取り組みであったと評価されている¹⁶。

1930年代初頭になると、各校の学校経営書の中に「職員の研究」が「節」¹⁷や「章」¹⁸を割いて記述されるようになり、研究授業を柱とする校内での研修が一定の定着をみる。1928年出版の『優良小学校の経営指針』の「職員の研究」の節には、教師が自分の研究を発表し合う場を求めて、教育実践を論文にまとめて教育雑誌に投稿したという記録がある¹⁹。また1933年に出版された教育書『人・教育・学校経営』には「校内研究会」という用語が出現しており、そこでは教材研究を個別、全校別、分断別の3つに分け、それらを仔細に研究するための手続きや、全校の教材研究の共同討論の過程が克明に記録されている²⁰。しかしながら、この時期に校内研修は活発になったものの、目標を設定して客観的に授業分析し、理論化を進めるという「授業への科学化志向」はほとんど見られなかった²¹。このことについては、水木(1934)も『非常時学級経営学』のなかで、研究授業の目的は教師の授業力を高めることであると教師たちは理解しておらず、互いの授業の欠点を探し合うのが現状であったと指摘している²²。

戦時中の1940年代は教育における国家主義の影響で、研修活動は民族主義的な精神修養の場として位置づけられる。その結果、「日本精神の研究」や「全体主義に基づく学級経営」などの共同のテーマで研修が進められるようになったと考えられる。

また、授業の速記録をもとに発問法の研究を教師全員で行う実践²³や研究授業の長所の部分を学校経営の中にどう取り入れるかを吟味する必要性が説かれた記録²⁴も残されている。いずれも授業分析研究を次の授業実践に生かそうとする初期の取り組みであったが、敗戦の混乱で普及することはなかった。

(2) 戦後の校内研修—学習指導要領の変遷と共に—

1947年、学習指導要領が出され、教育基本法・学校教育法の公布など教育の指針が大きく変化した。さらに同年、日本教職員組合が結成され、教師たちに「教育労働者」としての自覚が促されることとなる。翌年には教育委員会法が公布され、これらを背景として1940年代後半においては、二つの研修形態が生まれた。一方は認定講習を軸とした官制研修であり、もう一方は日教組を母体として職場作りのもとで取り組まれた自主研修である。この時期は、学校外部から講師を招聘する研修がさかんに行われ、教育の民主化をすすめるための全国的な取り組みと

して校内研修が活用された。

合理化・集権化を重視する行政による官制研修と民主化推進に重点をおいた日教組を主体とする自主研修の間においては、その目的において当初から本質的な相違があった。そして両者の相違は、学習指導要領に法的拘束力が備わり、学校に勤務評定や全国一斉学力テストが導入されていく中で具現化する。

1950年代後半には官制研修と自主研修の間にある「目的の相違」を均衡化するために、文部省は学校経営の機能・役割を強化する。これによって校内研修は、各地域の教育委員会の指導のもと学校経営の中心に位置づけられ、その内容は教科重視となり、学習指導法の力量形成にもつばら重点がおかれるようになる。加えて、勤務評定の導入や、全国一斉学力テストが実施され、教師個々の教育課題に焦点が向けられると、各教師が個別にそれぞれの課題解決をめざすという「自己完結的」な研修が増え、学校全体で共通のテーマを掲げた組織的な研修を実施することは少なくなった²⁵。

学習指導要領が1958年の改訂によって法的拘束性を持つと、日教組のなかで独自の教育課程を対案として作成し、文部省との対立点を明確にしながら実践を進めようとする機運が生まれた。しかし日教組による教育課程の編成が教師を拘束するのであっては、学習指導要領による拘束の裏返しであるという批判がなされ²⁶、教育実践はあくまでも教師の自主性を尊重すべきで、どんなに優れた教育課程でも、絶えざる再自主編成が必要だという認識が共有される。こうして教師が学習指導要領を評価し、それをもとに教育課程を自主編成するという取り組みが学校で取り組まれ、結果として学習指導要領改訂が教育研究運動を刺激することとなった²⁷。この影響から多くの民間教育団体が発足し、様々な分野での教育研究活動²⁸が展開される。教師は夏休みを利用して、これらの団体が自主的に主催する研究集会に参加し、教育学者らと共に討論をした。こうして学校現場では学習指導要領を基軸とする研修や研究が主流となった。

1968年改訂の学習指導要領では、時代の進展に対応した教育への期待を受け、特に理科や算数（数学）において高度な教育内容を習得させるための教育課程を採用し、「教育内容の現代化」が志向される。これを実現すべく研修の指針として、「指導の効率を高めるため、教師の特性を生かすとともに、教師の協力的な指導がなされるようにくふうすること」、「指導の成果を絶えず評価し、指導の改善に努めること」の2点が「総則」の配慮事項の中に記され、教師の指導力向上が重視さ

校内研修・校内研修研究年表

年	関連事項	校内研修の歩み及び研究
1872	学制発布	教授法伝達研修
1879	教育令制定	
1890	小学校令公布	
1900	改正小学校令	
1903	国定教科書制度	実質研修
1910	新教育運動	
1920	生活綴方教育運動	研修Ⅱ修行
1930	戦時体制	
1940		学習指導法研修
1945	終戦	
1947	教育基本法制定	教育課題解決研修
1951	日教組結成	
1958	学習指導要領	
1958	学習指導要領改訂 →法的拘束力	教師個々のスキルアップ
1968	学習指導要領改訂 →系統性重視	
1977	学習指導要領改訂 →ゆとり教育	教師の協同性
1989	学習指導要領改訂 →新学力観・基礎基本	
1998	学習指導要領改訂 →生きる力 ・個に応じた指導	管理職に対する指導
2011	学習指導要領改訂 →知識基盤社会・言語活動	

れている。また同時期、学校の授業についていけず「落ちこぼれ」となる児童・生徒が増加し、非行や学力低下が社会問題となっており、学校や教師の対応の必要性が高まっていた。これらを背景として、多様化する教育課題を校内で共有化し、教師が主体的に解決することが期待された。

これを受けて学校として集約された共通テーマが必要となり、研修が校内教師の意見交換の場として積極的に開催されるようになった。さらに、「教育内容の現代化」の余波を受けて「授業の科学化」が志向され始め、教師には、教育に関する高い知識と技能を持ち合わせた「専門職者」としての職業使命が与えられることとなる。こうした教師像は 1966 年に出された「ILO ユネスコ 教員の地位に関する勧告」にも明示される。

1977 年の学習指導要領改訂からゆとり教育路線が始まり、知育偏重・暗記重視の教育への反省から、知・徳・体の調和の取れた豊かな人間性を育む教育が重視されるようになった。翌年には、中央教育審議会から「教員の資質能力の向上について」の答申が出され、その一節に「教員の自発的な研修を奨励するため、校内及び学校間における研修活動がより活発に行われるよう配慮する」と明記され、教師の資質を高める最も効果的な場として「校内研修」の役割が注目される。同時期には教育課程審議会による「教育課程の基準の改善」が示され、多くの県の教育行政施策の重点課題の中に「校内研修」を積極的に位置付けるケースが増加した²⁹。さらにこの時期には、校内研修において教科に関する学習指導を研究テーマとし独自に研修委員会を設置する学校が増えたとする調査記録がある³⁰。同記録は、校内研修における教師の取り組みが深化し、研修テーマが共通化していく過程を示すものである。

1989 年の学習指導要領改訂では、新しい学力観に立つ教育と個性の育成が掲げられた。生活科が導入され、基礎・基本が重視されるようになった³¹。この学習指導要領改訂に大きな影響を与えた臨時教育審議会の最終答申では、個性尊重や生涯学習社会の実現がうたわれている。各学校の研修主題の中にも「基礎・基本の定着」や「個を伸ばす活動」が取り上げられるようになり、個々の子どもの学びをどう保障していくかが問われるようになった。教師には指導者としてだけでなく、子どもを学習に向かわせる支援者としての役割も期待されるようになった。

1998 年の学習指導要領改訂では、学校週 5 日制完全実施に伴い「ゆとり」が重視され、学習内容が大幅に削減された。さらに「生きる力」を育む教育が提唱され、「総合的な学習」の時間が導入された。

各学校では校内研修を通して、体験的な活動や個に応じた支援を実現させるための方策が検討され、

全校で取り組む活動の充実が図られている。そのなかで、近年では、研修主題に「かかわり」という言葉を用いる学校が増えており、子ども同士のコミュニケーション、教師と子どもとのコミュニケーション、教師同士のコミュニケーションの三層を軸とした教育改善に目が向けられ始めている。授業でも、体験活動や話し合い活動を積極的に取り入れた参加型学習が中心となっている。同様に校内研修や授業研究の事後研修でも、「ワークショップ」、「プロセスシート」、「リフレクション」などの参加型の授業検討会を取り入れた研修が実施される学校が増えている³²。学習支援集団としての教員組織づくりが求められている。

戦後に生まれた「官制研修」および「自主研修」は、学習指導要領改訂の影響を受けて、そのつど取り組むべき教育課題は変わっていった。「官制研修」は、文部科学省や県・市の教育委員会の指定校研究として現在も存在し、多くの教師は指定校の研究発表を義務的にとらえている。また教職員組合を中心に行ってきた「自主研修」は教師の多忙化や必要感の希薄化により形骸化し、活動自体が全国的に停滞状況にある³³。

「聖職者」、「師範タイプ」、「教育労働者」、「教育専門職者」「支援者としての教師」。各時代の教育ニーズに従って期待される教師像は変容をとげてきた。同時に教師力の鍛えの場であった校内研修も試行錯誤の歴史を辿ってきた。今日では教育を取り巻く多種多様な問題状況に対応³⁴するために、教師同士の「かかわり」、組織的な取り組みが求められている。したがって、校内研修は学校の組織力を再生する場としても重要な役割を担っているといえよう。

3 校内研修の研究動向

前述の通り「校内での研修」は戦前から各校において行われており、当時の文献にも校内で行われた研修に関する記述は見られる。しかしそれらは、研究授業の実施方法や組織の編成方法といった実践報告書のレベルにとどまっており³⁵、研究書というほどのものではなかった。「校内研修」という用語が確立した 1960 年代においても、校内研修は各学校単位の取り組みにすぎず、その在るべき姿を全国的に議論する段階にはなかった。

1970 年代にいたって学力低下、非行の増加といった教育問題が広がり、これらに対処する手がかりとして校内研修の役割が見直され、よりよい研修実施のための「手引き」が相次いで発表された。これらは校内研修研究の端緒となったが、その多くは「いわゆるハウ・ツーものの技術論や処方箋」であった³⁶。つまり、一定の仮設や視点を設け、客観

的・学問的な立場から実証や検証をおこなった研究成果といえるものではなかった。したがって、校内研修の理論化・体系化が本格的に進められるのは、1980年代以降に教育経営学の領域において校内研修に関する研究が発表され始めてからのこととなる。

1980年頃までの校内研修の研究動向については中留によってまとめられている。1982年に中留は各都道府県教育センター・研究所による校内研修研究についての量的な調査を行った³⁷。同調査によれば、校内研修の内訳は45%ほどが「教科・領域」に関するものであり、「教育方法」に関するものは24%、「学校経営」に関するものは6%程度であった。また同論文では1970年代後半から校内研修に関する研究が急増したことも併せて指摘されている。

1980年代以降の校内研修研究については1995年に佐竹によってまとめられた。佐竹はその内容を「校内研修の実施状況」、「校内研修に対する教員の意識」、「校内研修に及ぼす問題や諸要因の分析」、「校内研修の組織風土・組織文化研究」、「事例研究」の5つに分類して動向分析している³⁸。佐竹以降の校内研修研究の動向については、管見の限り、まとまった分析は見あたらない。

以下では、上述の中留、佐竹の研究成果に学びつつ、佐竹論文以降（1995年以降）の校内研修に関する研究も付け加えて、これまでの校内研修研究の成果と課題を整理・検討する。

内容は大きく二つに区分される。第一は「教育経営の視点に基づいた研究」であり、組織としての学校運営の立場から、校内研修が活性化するための学校組織作りのあり方を提唱するものである。そこでは、校内研修活性化を志向した組織作りのあり方が検討されている。これとは別に、組織を構成する教師個人・教師集団の校内研修への取り組み方に着目したのが、第二の「教育方法の視点に基づいた研究」である。これは授業者・研修推進者としての視点から、校内研修を軸とする授業研究の充実と深化の必要性を提唱したものである。これら二つの視点に立った研究の成果と課題を整理した上で、近年の新たな流れとして、「教師の協同性」に注目した研究を位置づける。

(1) 教育経営の視点に基づいた研究

教育経営の視点に基づいた校内研修に関する研究は、①学校教育目標と校内研修の関連を強化して教師の研修観を統一していくこと、②校内（または校外も含めて）における教師間の連携を深める体制をつくることという二点において共通性を見出すことができる。

校内研修とは、地域性、学校の歴史・態勢、子どもの実態などに対応して姿を変え、学校によって千

差万別のものであり、その共通性を定義するのは困難なことだったと言える。そのため、当初の研究は学校経営論の立場から、校内研修の役割を位置づけようとするものであった。牧(1982)は、『校内研修の総合的研究』の中で、研修主題と学校教育目標の関連を明確にした「学校に焦点を当てた」研修の推進が必要だとしている。さらにこれを受けて中留(1984)は『校内研修を創る』で、「校内研修にはウチとソトに開かれたマネジメントマインドが必要である」と主張した。これらは校内において教職員相互が研究テーマや目標など共通性理解する中で同僚性を高め、さらに外部のとの情報交換や連携を進めることで校内研修を充実させようとするものである。両者による研究は、学校及び校内研修を経営するという立場からマネジメントマインドを重視し、統一した認識や校内連携の在り方を提案した³⁹。

これに対し近年では、研修体制づくりを主眼において研修に対する教師の意思統一を図ろうとする研究が進められている。大竹(2004)は「意欲的に継続していく校内研修体制の在り方」⁴⁰の中で、「同僚の教師同士が学び合えるかかわり」を意味する「同僚性」を構築し、焦点を絞った話し合いをすることで教師の資質向上を目的とした校内研修が進むとして、校内研修推進のための校内体制作りを重視している。また校内研修を継続させるために、校内研修を引き継ぐ人材を育成する体制を構築していくことの必要性を述べ、校内研修が複数年において継続するためにも研修体制を整えることが重要だとしている。藤井(2004)は、「学校教育目標を具現化するための授業改善ー日常的な校内研修を通してー」⁴¹において、学校教育目標を校内研修の中に位置づけ、学校教育目標の具現化を目指した個人研修テーマをもとに日々の授業に取り組めば、創造的な研修が可能になると論じている。これは、学校教育目標を軸として教師個人がそれぞれの授業で研究を重ねていくシステムを校内に構築する必要性を説いている。

2000年代に入り、OECDやIEAの国際学力調査によって、日本の学力低下が指摘され、成果重視の考え方の広まりから、教師の学力形成の明確化と説明責任が求められるようになる。これらを背景として、学校において「確かな学力」を身に付けさせるための新たな取り組みを開始することが必要となった。そこで一般企業において継続的な業務改善を実現することをねらいとした組織管理マネジメントサイクルを、学校教育へも導入するという動きが活性化される。これにより年間を通した学校経営や日々の授業実践などを、PDCAサイクルに基づいて再構成しようとする取り組みが各地で進められている。

香川教育センター(2005)は、「これからの校内研修の在り方ー本県における校内研修の現状と課

題より一」⁴²において、学校教育目標を受けて校内研修の計画を立て（Plan）、形成的評価を繰り返しながら校内研修を実施し（Do）、達成目標の到達度から総合的な評価を行い（Check）、評価を分析した上で更新をする（Act）といったサイクルを校内で機能させることが大切であるとしている⁴³。同様に、寺崎（2005）も「確かな学力向上のための校内研修の推進に PDCA をどう生かすか」⁴⁴の中で、校内研修において PDCA を組み込む必要性を説いている。そして年間を通しての校内研修、個々の授業研究、学期を節目とした反省など、研修の場の各所において PDCA を取り入れ、授業を日常的に評価・改善しながら校内研修に取り組むことが、「確かな学力」を身に付けさせることにつながると結論づけている。丸山（2005）は、これまでの研修体制においては、達成目標の設定や検証方法等が曖昧であるために改善や次の計画の見直しが不十分であったと指摘し、より明確な評価方法として PDCA 導入の必要性を主張している。例えば、計画においては、コスト指標・活動指標・成果指標などを具体的な数値で設定し、評価においては「説明責任」という視点から、教師だけでなく児童生徒、保護者、地域社会を巻き込んだ共通制度を構築すべきだと述べている⁴⁵。天野（2006）は、「校内研修の評価」に注目し、評価と実践の関連性について研究している。校内研修テーマとその具現化に向けた授業の単元目標に数値目標を設定し、その達成度を評価することによって、研修の成果や課題が明確化し、校内研修の質的向上につながるとして、その有効性を説いている⁴⁶。

PDCA サイクルの校内研修への導入は、研修実践の効率性を高め、授業改善、教育改善の継続性を目指すものであるが、一方で教育活動を数値化することの困難をどのように克服するのか、評価作業および資料づくりによって教師のさらなる多忙化をまねくのではないかといった懸念も示されている。

（2）教育方法の視点に基づいた研究

「校内研修を経営する」という立場から、校内研修を活性化させるための組織作りのあり方を構築した教育経営の視点に基づいた研究を受け、校内研修における教師の学びに着目した「教育方法の視点に基づいた研究」が 1990 年前後から表れ始める。教育方法研究においては、教師の持つ教育上のノウハウを共有する場としての校内研修が注目され、校内研修の効果的な活用について議論されてきた。教育方法学における校内研修の議論は、授業研究を行う教師個人の取り組みに着目した研究と研究授業が効果的に機能するための体制や環境づくりに着目した研究の二つに分類される。

教師個人の取り組みに着目した研究として、次の

研究が挙げられる。現職の立場から実践的な授業改善について研究した伊藤（1990）は、教師の研修意欲の低さや協議内容のマンネリ化など現状の校内研修における問題点を指摘し、校内研修改善のための視点として、①「校内研修のねらい」の見直し、②方法の多様化を挙げている⁴⁷。「指導過程を定型化する」というこれまで学校全体で取り組んでいた校内研修の目標を改め、「質の高い自分の授業を創造する」という教師個々が取り組む目標を設定し、多面的な教材研究や継続的な実践研究を通して、校内研修を充実させていこうとするものである。田中（2006）はアメリカの学者によって行われた「日本の授業研究」の研究を紹介し、長期的で持続的な研究や協同的な取り組みがなされているなどの日本の授業研究の特色を整理している。これをもとに、①子どもに豊かな文化を伝え、②反問の形をとりながらより深い理解に導き、③確かな学力を形成することができる「授業力」を高める場としての「授業研究」の必要性を説いている⁴⁸。

上記の研究は、授業者にのみ視点を当てたものであるが、授業研究において、研究授業を行う「授業者」とそれを参観する「参観者」の2つの立場に分けた議論が生まれた。吉永（2005）は、授業者にとっても参観者にとっても有益な研究授業が構成されるためのポイントを4つにまとめている⁴⁹。それは、①学校の課題を明確にした授業にすること、②共通実践できることを示す授業にすること、③授業の事実で研究を深めること、④授業者は自己の役割を自覚すること、の4点である。学校の課題や授業の改善方法を明確にした研究授業を通して、授業研究を共有化することが有益な校内研修を成立させるとしている。同様に授業者と参観者の共通理解を重視しているのが志水（2005）の研究である。志水は、授業研究会への取り組み方について、参加者に「長所伸展法」の目を持たせ、授業者と参加者に「予習と復習」をさせるべきであると述べる⁵⁰。研究授業をただ批判するのではなく、授業者の長所から学ぶという姿勢を持つこと、さらに事前や事後に研究授業の内容を吟味することを通して授業者と参観者が同じ視点に立って授業研究に取り組むことの重要性を説いている。

研究授業が効果的に推進されるための体制や環境づくりに着目した研究は以下のものが挙げられる。西村（1984）は、教師が研修することの意義を十分に認識し、教師として身に付けておくべき人間性や専門的知識・技能を、計画的、継続的に研修し、定着していくようにすることが大切だと考え、『小学校校内研修の進め方事典』を編集し、研修の目的と内容と方法を統一した校内研修を進めていくことが重要だと提言している。特に授業研究においては、具

体的授業を協議分析して、その解決を図ると共に、こうした過程を通して自らの資質を高めていけることを教師が認識すべきだと述べている⁵¹。

的場、モハメッド(2005)は授業分析の観点から「授業を基礎とした校内研修と教師の資質に関する国際共同研究(4)」⁵²を発表し、学校は原則として「学習する組織」であり、授業研究過程は、反省や教師の資質向上、共同的な計画・行動・評価、実践における他人からの学びが強調されるという理由から、校内研修が学習する組織としての学校を成立させる助けとなると述べている⁵³。さらに授業研究は、教育実践をよりよいものにする目的で行われる教師による組織的な研究であると定義し、校内研修での授業研究は、教師が課題・計画・自己反省・行動・調査・共同反省・再考・そして次なる課題というサイクルを生み出すために必要な学校文化であると結論づけている。木原(2006)は、「学習する組織」という概念を、「教師が自らの力量を高めるために時間と労力を惜しまないとする姿勢と風土」ととらえている。この教師の姿勢や学校の風土を有効に生かすために、参加者全員が主体的に、また具体的に授業についての知識・技術・信念を共有化するような仕掛け、環境、手順を備えた授業研究が必要であると述べている。教師たちが積極的に意見を交換する仕組みを取り入れることで「学校研究」を活性化すべきだと論じている⁵⁴。

また、校内には様々な年齢層の教師がいることに着目した西(2005)は、若手・中堅・ベテランの3層に教師の年齢層を分け、授業改善促進の方法を論じている⁵⁵。そこでは、若手の生き生きとした取り組みを校内の活性化要素として生かし、中堅教師が授業改善につながる自由な意思を活発に表明できる雰囲気作りをし、ベテランの経験や実績が尊重される体制づくりが、校内研修の充実につながると結論づけている。

このように授業研究を中心とした校内研修論は、「よい授業をしたい」、「子どもたちに確かな学力を身に付けさせたい」といった教師の向上心や使命感をいかに有効に機能させるかに重点がおかれているということが分かる。教育経営の視点に基づく研究が管理職や主任など一部の学校リーダーの校内研修における役割についての理論であるのに対して、教育方法の視点に基づく研究は、個々の教師が校内研修の場において、授業者あるいは参観者の立場に立ちながら、それをみずからの授業実践にどのように生かすべきかを論じていると言える。

しかしながら、教育課程編成や授業改善に関する研究が進むことに伴い、各教師の教育観も多様化しているのが実情である。教師個人が志す教育と学校自体が目指す教育の目標のずれによって生じる「教

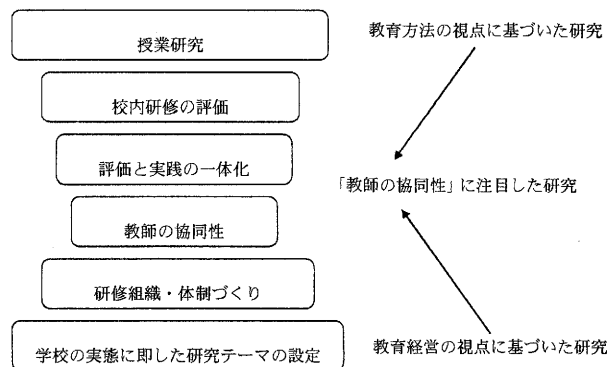
師の研修観の相違」への対応が課題となる。この問題について、木原(1998)は、学校全体の研究テーマには個々の教師の問題意識が必ずしも反映されないため、校内の研究的取り組みに自我関与できない教師が出てくると指摘している⁵⁶。また秋田(2006)は、教師に対する意識調査の結果から、中堅以上の教師が生涯専門家として学ぶのに有効な学びの場として授業研究の場が機能していない学校が多いという実態を問題視している⁵⁷。

(3) 「教師の協同性」に注目した研究

学校経営および教育方法の視点に基づく研究それぞれでも論じられていたように、校内研修における、授業観の相違やこれをもとに生じる研修に対する意欲の低下という課題を克服するため、新たな視点として、2000年頃より「教師の協同性」を促進する校内研修論が展開されるようになった。牧や中留らが唱えた学校経営論の中では、管理職や主任など学校のリーダーが「教師の同僚性」を築いていくべきであるとした。これに加えて新たに教師が相互に同僚性や協同性を築く必要性およびその具体的な方法についても論じられている。

そもそも授業における子ども同士の協同活動、さらには教育活動における教師相互の協同活動の重要性は、ジョン・デューイが『学校と社会』において「人間の精神と目的の共同体」のなかで説いたものである。デューイの理論に基づき佐藤(2006)は、デューイの現代的意義を「学びの共同体」論として再生させ、教師の同僚性を活かした校内研修の実施により、内側からの学校改革の可能性がひらかれると主張した⁵⁸。佐藤による子ども・教師を巻き込む新たな学校論は「教師間における研修意欲の格差」という課題を乗り越える理念としても注目されている。これに関連して、教師の集団を「学びの組織」としてとらえる研究がなされている。古賀(2003)は、学校教育目標に基づき校内研修が進められる「目標

図1 校内研修研究関連図



による管理」は、教師の創造性を無視し、活発な議論が生まれにくいと指摘し、自由で活発な「組織学習」の成立が必要だと述べる。加えて、組織学習が成立するには、教師自身が子ども観や指導観を絶えず問い直して自律的に行動し、それが教師集団全体の動きにつながるということが重要だとしている⁵⁹。「教師集団」の年齢や性別、または校種による校内研修に対する認識の違いに着目した研究もある。藤原(2005)は、校内研修に関する意識調査の結果⁶⁰を受けて、学校の雰囲気や組織風土・組織文化を考慮に入れた校内研修の「組織づくり」を進める必要性を説く⁶¹。かつて日本の学校には校内研修を実施するための土台となる「教師の同僚性」、「チームとしての教師集団」が存在したのであるが、時代の変化にともなって教師同士の連携は弱まり、以前と比べて「組織づくり」は困難になっている。そのため今日では「チームとしての教師集団」を再生および機能させるために、教師同士のオープンなコミュニケーションの場を確保し、「明確な見通しを持った方針の樹立と共通理解」のもとで校内研修に取り組むことが必要とされる⁶²。組織と同僚性の関連性について、教師個人と同僚性との関連に焦点をあてて論じた研究もある。黒羽(2005)は学校内における同僚性とは、個々の教師が子どもの学びの事実を中心に実践を積み重ねることによって、自身の内省を通して本音で対話できる信頼と愛情を基盤とした厳しい人間関係をはぐくんでいる状態を意味すると定義する⁶³。こうした同僚性を生み出すには、教師の日々の授業における自己点検が必要であり、教師各個人の反省的理解が技法的次元に止まらず、自らの潜在能力や発達可能性まで探る「自己発見」の営みが重要であると指摘している。

さらに教師と子どもとのコミュニケーションに注目する研究もある。教師が子どもの意思や思考を把握することはこれまでも行われてきた。これに加えて授業において子どもが教師の考えや意図を理解する必要性が唱えられるようになった。石上と望月は「公立小中学校の授業改善への取り組み状況と校内研修の実態について」⁶⁴において、授業改善の根幹は「学力観」、「授業観」、「評価観」から形成され、校内研修の充実と活性化が原動力となり、教師と子どもが同じ授業観を持つことが効果的であるとしている。これまで校内研修のあり方を考える上で中心になっていたのは学校や教師であったのに対し、子どもの思考や経験にも視点があてられるようになったのである。秋田(2003)は、校内研修が機能するためには、「反省的実践家、探求者としての教師」による「学習者焦点型」の授業研究を取り入れることが重要だと述べる⁶⁵。学習者焦点型の研究授業においては、子どもと教材、教師のつながりから

学びの多様性を参観者が感じ取り、事後研修では授業者と参観者が相互に見て考えた事実を重ね比べ合わせて省察できる。教師間、さらに教師と子どもの間で「学び合い」によるコミュニケーションを充実させることが、今後の授業改善や校内研修活性化を促進させていく鍵としてとらえられている。

協同性やコミュニケーションに関する研究は、教師間の「研修意欲の格差」によって校内研修が停滞するという問題を解消する可能性を示した。しかしこれらは、各教師の考え方、学校内の職場環境、地域の特性など様々な要因が関連するので、焦点を絞ったより具体的な調査・研究が必要となる。

4 おわりに

戦前、教授法や教具の扱い方などの技能や教師としての心構えを体得させる場として、文部省や各教育委員会からの働きかけを中心に「研修」が行われるようになった。戦後、学校規模拡大に伴う学校組織の確立によって、学校内で学校独自の教育課題を解決していくための場として「校内研修」が学校教育活動の中に位置付けられる。校内研修は集権化志向の行政研修と民主化志向の教師個人又は学校独自の自主研修という二形態に分かれて対立する。この対立は、学習指導要領の法的拘束化に伴い、学習指導要領を基準とした教育課程編成が主流となることで緩和される。その後も校内研修は、改訂される学習指導要領を基準とした教育課程編成の影響を受けていくことになる。このことから校内研修は、学習指導要領改訂と共に研究主題や研修方法を変化させてきたと言える。

1980年代より本格化する校内研修研究は、①学校経営の視点に基づく研究、②授業研究の視点に基づく研究に大別することができる。近年の研究成果において、この両者に共通する課題となっていたのは、校内研修に際して教師の意欲をいかに高めるかであった。学校組織の編成・運営の仕方の工夫、授業研究による授業改善とアプローチの仕方は違うが、教師が校内研修に意義を感じ、自発的に取り組むようになることが「校内研修活性化の活路」として重視されていた。

これを受けて2000年以降の研究では、「教師の協同性」がキーワードとして焦点づけられる。その背景には、校内研修を組織するにあたり教師間の意欲格差が大きな弊害となっていることが共通理解となったことがある。この問題には、多忙化する学校、子どもに対する各教師の思いの相違、教師のこれまでのキャリア形成の在り方、教師の年齢層、学校の校種や特色、地域とのかかわりなど多くの要因が関連している。

校内研修研究に関する論文や書籍を分析する中で、

その論者や著者が現職の教師または元教師である場合が多いということに気付く⁶⁶。日々の教育実践のなかから課題を見出し、その解決のために新たな実践を試みるという「教師の当事者意識」が背景となっているのであろう。このことは校内研修の形式化・形骸化の一方で、多様化する教育問題への対処を検討する場として校内研修をどう活かすかが変わらぬ教育現場の課題となっていることを示している。本稿で最終的に焦点化した「校内研修に対する意識格差」について、その実態と原因の究明を次なる課題としたい⁶⁷。

- 1 加戸守行・下村哲夫編『初任者研修指導者必携』第一法規、1989年、6544頁。
- 2 中留武昭『校内研修を創る』エイデル研究所、1984年、4頁。
- 3 渡辺邦雄『中学校 校内研修の進め方・深め方』文京書院、1992年、13頁。
- 4 鹿毛雅治「授業から学ぶ」、秋田喜代美・佐藤学編著『新しい時代の教職入門』有斐閣アルマ、2006年、第3章。
- 5 石上靖芳、望月博視「公立小中学校の授業改善への取り組み状況と校内研修の実態について」、『静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇）』2006年。
- 6 中留武昭「学校を活性化し、特色ある学校づくりを目指す校内研修」、『中等教育資料4月号』大日本図書、1997年、20-25頁。
- 7 昭和30年代から始まる勤務評定や全国一斉学力テストに対する反対思想から校外における自主研修が活性化してきた。これに対応して行政は、「校内研修」を校長主導の学校経営方針に積極的に位置付けるよう指導した。このことから「校内研修」という用語が定着した。中留武昭 前掲書、1984年、36-37頁。
- 8 視学による授業批評は、全校教師に対して直接行う方が効果的であるとされ、授業者の人権を侵害しないように配慮しながら、校内において授業批評がされていた。渡辺嘉重『視学提綱』金港堂、1897年、第1編、第12章。
- 9 同時代に出された著書のなかで、伊沢修二は、研修の必要性について「教師タル者ドンナニ博識デアツテモソレヲ使ワナケレバ忘却スルシ」、「既存ノ知識ノミデハ陳腐化」することから「毎日自習ノ学科ヲ怠ル可ラス」と論じている。伊沢修二『学校管理法』白梅書屋、1882年、150-151頁。
- 10 明治初期の教師は旧士族の出が多く「士族魂をもっていた立派な人」として、村中で尊敬されていた。農民出身の教師が増えた後も職業に対する社会的信用は変わることはなかった。唐沢富太郎『教師の歴史』創文社、1955年、24-25頁。
- 11 渡辺嘉重(1897)前掲書第12章や米津探元『教員必読視学の眼』1912年、第22章の中で視学が授業批評を行う際のコツや問題点を記述している。
- 12 山松鶴吉『小学校教育最新の動向』教育新潮研究会、1914年、91頁。
- 13 教育問題研究会『私たちの学校と其研究』文化

書房、1926年。

- 14 実践の主な内容は、自発的学習活動に関する研究6件、ドルトンプラン関係4件、生活学校2件などである。
- 15 この時期においては教育雑誌や教育新聞で各校における教育実践の紹介がされ、現場の教職員間での交流は活発に行われていた。
- 16 山住正己『日本教育小史』岩波新書、1987年、86-87頁。
- 17 成瀬涓『優良小学校の経営方針』創生社書店、1928年、第5章4節「職員の研究」。
- 18 沖垣寛『人・教育・学校経営』同志同行社、1933年、第6章「教材研究の持続」。
- 19 成瀬涓、前掲書、1928年、229-230頁
- 20 分数の指導方法について話し合う様子を教師の会話を入れながら、15ページにわたって記録している。沖垣寛、前掲書、1933年、180-194頁。
- 21 中留武昭 前掲書、1984年、23頁。
- 22 水木梢『非常時学級経営学』高踏社、1934年、265頁。
- 23 森岡半次『実践教育経営』文泉堂書店、1935年、51-111頁。
- 24 田浦安次郎『実践記録学校経営と教壇』1943年、334-338頁。
- 25 この時期は学校全体で組織的に研修問題に取り組む実践は、その必要性が急速に認識されてきたにもかかわらず全体としては低調であったとされている。中留武昭、前掲書、1984年、37頁。
- 26 山住正己 前掲書、1987年、217頁。
- 27 山住正己 同書、1987年、218頁。
- 28 これまで研究されていなかった音楽科や演劇教育・生活指導・進路指導など様々な研究活動が始まった。
- 29 昭和52年以降に教育研究所・センターが「校内研修」や「授業研究」をテーマに調査活動を行った都道府県は、奈良県・福岡県・栃木県・富山県・宮城県・群馬県・山梨県・佐賀県・兵庫県・秋田県・長崎県などである。中留武昭 前掲書、1984年、35頁。
- 30 埼玉県立教育センターに任意送付された県内の学校の研修記録を、1968年度分と1978年度分を対象として比較調査したところ、この期間に教科における学習指導を研究テーマとした学校、研修委員会を設置した学校が増加している。中留武昭、同書、1984年、50-53頁。
- 31 総則の「配慮すべき事項」として、「各教科等の指導に当たっては、学習内容を確実に身に付けることができるよう、児童の実態等に応じ、個に応じた指導など指導方法の工夫改善に努めること。」と記されている。文部省『小学校学習指導要領』第1章総則 第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項 2-(4)。
- 32 仙台市教育センターでは、教師参加を重視した授業検討形態を「ワークショップ」「ペア」「プロセスシート」「フリーカード」「全体協議」の5つに整理し、実践を通じた工夫改善を行っている。仙台教育センター『教育はいま 第15号』2008年。また、群馬県総合教育センターでは、2006年、

- 2007年の2年間に渡って授業リフレクションに関する研究がなされている。岸卓、松島隆『長期研修員研究報告書』(2006)「教師の省察と協働を支援する週案簿活用モデルの作成—授業リフレクションの導入を通して—」、板橋均『長期研修員研究報告書』(2007)「授業・単元の構想力、実践力を高める授業研究会の工夫—コーチングと板書を活用した『授業・単元リフレクション』を通して—」。
- 33 筆者のこれまでの経験の範囲内であるが、教職員組合主催の研究集会では、例年「どこの学校が発表校となるか」について時間をかけて話し合い、発表校になればその学校で「だれが発表するか」について時間をかけて話し合う傾向にあり、自主的な研修としての色合いが薄れている。
- 34 静岡県中部教育事務所の指導主事を対象としたアンケート調査で、「学校教育目標、重点目標、研修主題等がどうつながっているのか、何を切り口に研修を進めればよいのか、職員間で共有されていない学校が多い。」という記述がある。「校内研修」が教師一人ひとりのものになっていないということが学校外部からも認識されていることが分かる。石上靖芳・望月博視『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇)』「公立小中学校の授業改善への取り組み状況と校内研修の実態について」。
- 35 例えば、成瀬涓(1928)、沖垣寛(1933)の両者とも小学校の校長を務めており、それぞれ自校の教育実践を前掲書にて記述している。
- 36 中留は、校内研修に関しては特に研修問題が教育界で活性化してきた70年代前半からの諸調査を行い、いわゆるハウ・ツーものの技術論や処方箋は多く発表されてきたと述べている。中留武昭 前掲書、1984年、はじめに IV頁。
- 37 中留武昭「校内研修経営の歴史と課題」、『教員研修の総合的研究』ぎょうせい、1982年。
- 38 校内研修研究を、1)実施状況調査、2)教師の意識・姿勢を明らかにする、3)諸要因の分析、4)学校組織風土を把握する、5)個別事例によって問題の所在を探る、の5つに分類して吟味している。佐竹勝利「校内研修に関する文献的考察」、『鳴門教育大学学校教育研究センター紀要9』、1995年、111-119頁。
- 39 中留はさらに、アメリカの校内研修経営について研究し、「同僚による指導」をプログラムに取り入れ、同僚性による学校改善を目指すアメリカの校内研修から、日本の校内研修に示唆される点を挙げている。中留武昭「アメリカにおける校内研修経営の動向とその特色—日本の学校改善を進める示唆として—」『季刊教育法93号』エイデル研究所、1993年、51-63頁。
- 40 大竹達也「意欲的に継続していく校内研修体制の在り方」、『静岡県総合教育センター 長期研修研究報告』、2004年。
- 41 藤井美賀「学校教育目標を具現化するための授業改善—日常的な校内研修を通して—」、『静岡県総合教育センター 長期研修 研究報告』、2004年。
- 42 香川教育センター「これからの校内研修の在り方—本県における校内研修の現状と課題より—」、『調査研究2(校内研修)研究成果報告』、2005年。
- 43 PDCAサイクルの活用の仕方を、「経営」「学習する組織」「自己啓発」の3つの視点からまとめている。香川教育センター、同報告書、2005年。
- 44 寺崎千秋「確かな学力向上のための校内研修の推進にPDCAをどう生かすか」、『確かな学力向上のための指導PDCA』高階玲治(編)、教育開発研究所、2005年、138-141頁。
- 45 丸山綱男「確かな学力向上のための教師の共通実践にPDCAをどう生かすか」、高階玲治(編)、同書、134-137頁。
- 46 天野順司「校内研修の評価の在り方を探る—数値目標の有効性—」『静岡県総合教育センター 長期研修 研究報告』、2006年。
- 47 伊藤功一『教師が変わる 授業が変わる 校内研修』国土社、1990年、44頁。
- 48 田中耕治『授業力』の復権、『現代教育科学5月号』明治図書、2006年、11-13頁。
- 49 吉永幸司「授業者には、課題を明確にして分かりやすい授業を行い、さらに学校での自らの役割を自覚することを目指させる」、『総合教育技術6月号』小学館、2005年、16-17頁。
- 50 志水廣「授業研究会では、参加者に『長所伸展法』の目を持たせ、授業者と参加者に『予習と復習』をさせる」、同書、26-28頁。
- 51 西村文男『小学校 校内研修の進め方事典』教育出版、1984年、15頁。
- 52 的場正美、サルカール アラニ・モハメッド レザ「授業を基礎とした校内研修と教師の資質に関する国際共同研究(4)」、『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』、2005年。
- 53 的場らは、Peter Senge(1990)らの「学習する組織」の5つの学問(システム思考・自己マスタリー・精神モデル・共有ビジョン・チーム学習)の特質を述べ、学習する組織の戦略と授業研究を比較している。
- 54 木原俊行「学校研究の充実による学校力・教師力の強化」、『現代教育科学5月号』明治図書、2006年、20-22頁。
- 55 西積司「若手を応援する気持ちを持ち、中堅の意思を活発に表明させ、ベテランの経験・実績を尊重する」、『総合教育技術6月号』小学館、2005年、16-17頁。
- 56 木原俊行「同僚との対話と共同」、『成長する教師 教師学への誘い』浅田匡、生田孝至、藤岡完治(編著)、金子書房、1998年、198-211頁。
- 57 秋田喜代美「教師の力量形成」、『日本の教育と基礎学力』、21世紀COEプログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター(編)、明石書店、2006年、191-208頁。
- 58 佐藤学『学校の挑戦 学びの共同体を創る』、小学館、2006年、第3部、校内研修への提言
- 59 古賀野卓「学校における『組織学習』の考え方・進め方—校内研修の見直し—」、『教職員の職能発達と組織開発』木岡一明(編)、教育開発研究所、2003年、26-29頁。
- 60 小・中学校の教師を対象としたアンケートで

「校内研修が自らの資質向上に有効である」と認識している割合が高いのは、性別では女性、年齢別では20代、校種別では小学校であるという調査結果が報告されている。静岡県教職員組合立教育研究所『教員の意識調査報告書』2005年。

- ⁶¹ 藤原文雄「校内研修を効率的に進める組織」、『教師の学び合いが生まれる校内研修』、堀井啓幸、黒羽正見（編）、教育開発研究所、2005年、58-61頁。
- ⁶² 藤原文雄「人間関係調整力とチームマネジメント」、『教職員の職能発達と組織開発』木岡一明編、教育開発研究所、2003年、88-91頁。
- ⁶³ 黒羽正見「授業改善を核にして同僚性をはぐくむ」、同書、76-79頁。
- ⁶⁴ 石上靖芳、望月博視、前掲論文、2006年。
- ⁶⁵ 秋田喜代美「教師の専門性と校内研修のあり方」、『初等教育資料10月号』東洋館出版社、2003年、2-5頁。
- ⁶⁶ 参考文献の著者、羽豆成二、伊藤功一、西村文男らも元教師である。
渡辺嘉重『視学提綱』金港堂、1897年
- ⁶⁷ こうした問題意識に即して、著者は2008年12月に浜松市において調査を行っている。その成果は藤井基貴のホームページにて公開している。「浜松市小学校における校内研修に対する意識調査」
http://www.ipc.shizuoka.ac.jp/~emfujii/_userdata/kenshu.pdf

- 中留武昭 編『学校改善を促す校内研修』東洋館出版社、1994年
- 成瀬涓『優良小学校の経営方針』創生社書店、1928年
- 西村文男 編『小学校 校内研修進め方事典』教育出版、1984年
- 羽豆成二 編著『小学校 校内研究・研修の進め方』文教書院、1993年
- 福岡県校内研修研究会 編『教師が育つ校内研修PDS』第一法規、1987年
- 堀井啓幸、黒羽正見 編『教師の学び合いが生まれる校内研修』教育開発研究所、2005年
- 牧 昌見『教員研修の総合的研究』ぎょうせい、1982年
- 水木梢『非常時学級経営学』高踏社、1934年
- 森岡半次『実践教育経営』文泉堂書店、1935年
- 山住正己『日本教育小史』岩波新書、1987年
- 山松鶴吉『現今小学校の欠点改良法』同文館、1910年
- 山松鶴吉『小学校各教科教授の進歩』同文館、1911年
- 山松鶴吉『小学校教育最新の動向』教育新潮研究会、1914年
- 米津探元『教員必読視学の眼』1912年
- 渡辺邦雄『中学校 校内研修の進め方・深め方』文京書院、1992年

参考文献

- 21世紀COEプログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター 編『日本の教育と基礎学力』、明石書店、2006年
- 浅田匡・生田孝至・藤岡完治 編著『成長する教師 教師学への誘い』、金子書房、1998年
- 秋田喜代美・佐藤学 編著『新しい時代の教職入門』有斐閣アルマ、2006年
- 伊沢修二『学校管理法』白梅書屋、1882年
- 伊藤功一『教師が変わる 授業が変わる 校内研修』国土社、1990年
- 沖垣寛『人・教育・学校経営』同志同行社、1933年
- 唐沢富太郎『教師の歴史』創文社、1955年
- 木岡一明 編『教職員の職能発達と組織開発』教育開発研究所、2003年
- 教育問題研究会『私たちの学校と其研究』文化書房、1926年
- 佐藤学『学校の挑戦 学びの共同体を創る』小学館、2006年
- 田浦安次郎『実践記録学校経営と教壇』1943年
- 高階玲治 編『確かな学力向上のための指導PDCA』教育開発研究所、2005年
- 高野桂一・中留武昭 編著『実践 学校経営診断5 校内研修の診断』ぎょうせい、1988年
- 中留武昭『教員研修の総合的研究』ぎょうせい、1982年
- 中留武昭『校内研修を創る』エイデル研究所、1984年