The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	校内授業研究における教師による授業評価の課題
Author(s)	細川, 和仁
Citation	大阪大学教育学年報. 2001, 6, p. 111-120
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/7459
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

大阪大学教育学年報 第6号（2001年）
Annals of Educational Studies Vol.6

校内授業研究における教師による授業評価の課題

細 川 和 仁

【要約】

本稿では，文部省の研究指定を受けた全国の小中学校に対して行った，校内授業研究に関する質問紙調査の結果を分析し，特に教師による授業評価の持つ課題を提示することを目的としている．調査項目は大きく2つに分けられ，一つは校内での研究体制について，もう一つは授業・単元の設計・評価の実施状況に関する質問項目である。分析の結果，以下の3点が明らかになった。

1）研究グループは，小学校では「学年」，中学校では「教科」ごとに設定され，そこで具体的な研究活動が行われている。

2）学校外の機関と連携して，教師集団全体として指導を積極的に受けている。その一方で，大学や他の小中学校との共同研究は行われておらず，一方向にとどまっている場合が多い。

3）指導案の作成をはじめとする授業や単元の設計に関する活動は，教師集団で積極的に取り組まれている。しかし，授業の評価に関する活動に対しては消極的である。

Ⅰ 問題

1．校内授業研究の重要性

小・中学校で平成14年度から実施される新学習指導要領では，教育課程の実施に関して学校の裁量権が大きく認められていることが特徴である。「総合的な学習の時間」の新設に見られるように，各学校が地域や児童生徒の特性に応じて独自にカリキュラムを創りだしかつ実施していくことが，部分的ではあるが可能になっている。また，このたび出された教育課程審議会の中間まとめ（平成12年10月6日）では，教育課程の実施状況の自己点検・自己評価に関する言及があり，各学校で教育課程を絶えず見直し，改善を図っていくことが強く求められている。このように学校単位で教育活動を行っていくためには，当該学校の教師集団による授業研究活動（校内授業研究）が必要となってくるであろう。

校内授業研究とは，特に，授業の設計・実施・評価にわたって，教師集団の共同で組織的に行う研究である。その点で，教育委員会などの学校外の機関が実施する研修等や，教師が個人的に進めている研究とは一線を画す。従来の校内授業研究は，校務分掌として設けられた「研究推進委員会」等の委員会を中心に，学校教育目標や年間の教育目標を設定しながら授業や単元を設計し，公開研究会等の場で実際に授業を実施するといった形式で行われてきた。しかし，これまでの校内授業研究のあり方に対してはいくつかの批判があることも事実である。例えば，公開研究会が「イベント」のようになってしまい，研究会実施後に継続性がない，あるいは年に1回発行する「研究紀要」がその後の学習指導に役立てられないなど，日常的な指導の改善に結びついていないことに対する批判である。このように，日常的・継続的に授業研究活動を行うことが難しい理由として，教師の「多忙性」等の要因が考えられる。また，日本の教師集団が持っている独特の文化の影響も大きい。例えば岩川（1994）は，教師の専門的成長にとって他の教師との交流が大きな意味を持つにもかかわらず，実際の学校教育現場では授業について語り合うことが難しく，まして授業を公開・検討しあうのは困難な状況にあることを指摘している。そういった教員文化に加えて近年では，世代差によるコミュニケーション・ギャップや教師間の会話の不在といった問題も指摘されている（油布，1999）。

以上のように，教師自らが授業研究を行うことを難しくしている要因は教師の持つ独特の文化と関わっており，一面的にとらえることは危険である。しかし本稿では，校内授業研究の根幹を支えている授業設計と授業評価に焦点を当て，その具体的な活動の実施状況から詳しく考察していきたいと考える。

2．校内授業研究における活動の特徴

校内授業研究は，現場で教育実践に相対している教師自身が研究の主体となっている点に特徴がある。子どもの実態，指導効果などについては，日常的に授業実践を行っている教師でしかわからないことも多く，教師自ら研究的な視点を持つことは，より深い解釈やデータが得られるというメリットを持っている（安彦，1995）。最近の教師教育研究の分野では，このような「研究者としての教師　teacher as researcher」という考え方が提唱されている（佐古，1997）。従来の教育研究で行われてきた「教師が実践し，大学研究者等の第三者が研究する」というスタイルに対して，実践する教師が自ら振り返る，つまり教師自身が研究の主体になることが求められている。またこの考え方は，教師の自律性を重要視しており，教師自身の自己改善への意欲と熱意に支えられていると言えよう。

具体的な活動としては，学校外の機関，たとえば大学の研究室や他の学校との共同研究・視察，研究者や指導主事による講演等が考えられる。一方，学校内では，学年や教科等によって教師集団をグループ化して「部会」を作り，単元・授業の設計・実施・評価を通して研究するなどの活動が含まれるであろう。これらの活動を通して，教師が自ら授業改善に取り組んでいくのである。

しかしながら，教師自身が自らの実践について振り返り，対象化することはひじょうに困難な作業でもある。最近ではこれを支援する一つのしかけとして，藤岡（1995）が「カード構造化法」という手法を提案し，教師の経験や主観的な解釈を活かしながら，自らの実践を表現し，客観視することを目指している。また，教師が自らの授業を解釈するだけにとどまらず，他者に理解可能なように表現することによって，教師集団で議論を重ねたりするプロセスそのものを重要視している。

すでに学校経営研究の分野では，教師の協働の側面から，教師集団による共同研究の重要性が指摘されている。その中では，学校内での研究を促進するために，教師集団の組織風土づくり，開かれた校内研修，研究リーダーの形成などが重要な課題とされてきた。しかし，教師の「自律性」と「協働」とはどのような関係にあるのか，またその共存可能性を探究するための有効な方法論についての研究はなされていない（佐古，1996）。

3．本研究の目的

以上の問題から，校内における授業研究活動が，実際にどのように展開されているのか，またどのような課題をはらんでいるのかを把握することがまず必要である。そこで本研究では，以下の２つを明らかにすることを目的とする。

① 校内授業研究のためのグループは，どのように設定されているか。

② 具体的な授業の設計と評価に関わる活動が，教師集団としてどの程度行われているのか。

これらを明らかにすることによって，校内授業研究という一種の「アクション・リサーチ」を日常的に，継続的に行っていくための条件について考察する。

Ⅱ．方法

本研究における調査では，校内での授業研究活動の一要因として「研究指定校制度」に着目し，国の指定を受けた学校の校内授業研究の状況を把握することを目指した。具体的には，1987～95年に文部省の「教育課程」に関する研究指定を受けた全国の国公立小・中学校を対象にした。教育課程に関する研究指定を受けることが，研究に対する意欲の強弱を示すとは一概には言えないが，校内授業研究をスタートさせる一つの契機になっていることは間違いないであろう。

表１：調査サンプル

	小学校	中学校
送付数	294（15）	273（8）
回収数	158（10）	121（3）
回収率	53.7%	44.3%

（　）内の数は国立学校。

調査時期は1995年10月～12月にかけて，各学校に直接質問紙を郵送し，同じく郵送によって回収した。回答者は各学校で協議した上で，代表者が記入するよう依頼した。送付数，回収率等は，表1の通りである。

質問内容は大きく分けて以下の２種類である。

①各学校の研究テーマや研究授業の回数，授業研究を行う際のグループ設定といった，校内授業研究の大枠について

②校内授業研究に関わる具体的な活動について，教師集団の中でどの程度実施しているか

すなわち，１．校内授業研究の体制について，次いで２．授業・単元の設計段階と，３．授業・単元の評価段階の活動についてである（質問項目は<資料>参照）。２と３については，「教師集団全体で行っている」「学年または教科レベルで行っている」「個人的に行っている」「行っていない」という４段階で回答をお願いした。

また，質問項目の最後に，「貴校での授業研究活動の中で，改善の必要性がある点，または何らかの問題が生じている点がございましたら，なるべく具体的にお教えください」という自由記述で回答する欄を設けた。観点を特に設けなかったため，各学校から多様な記述がなされており，調査結果の考察の際の参考とした。

Ⅲ．結果

１．校内授業研究の体制

（１）研究グループ

各学校で設定している研究グループについて，「教師全体による全体会」「学年部会（複数学年も含む）」「教科部会（複数教科も含む）」「オリジナルのグループ」の有無をたずねた。結果は図１のとおりである。「オリジナルのグループ」とは，上記３つ以外の学校独自のグループ設定である。

図からもわかるように，全体会は小学校で96.2%，中学校では89.3%の学校で設定されており，校内授業研究の中心的な役割を担っていると言える。一方，学年部会と教科部会については小・中でまったく逆の結果が出ている。小学校は８割近くの学校が学年部会を設定しているのに対し，中学校では半数程度にとどまっている。一方教科部会は，中学校では75.4%の学校で設定されているのに対して，小学校では全体の３分の１にとどまっている。

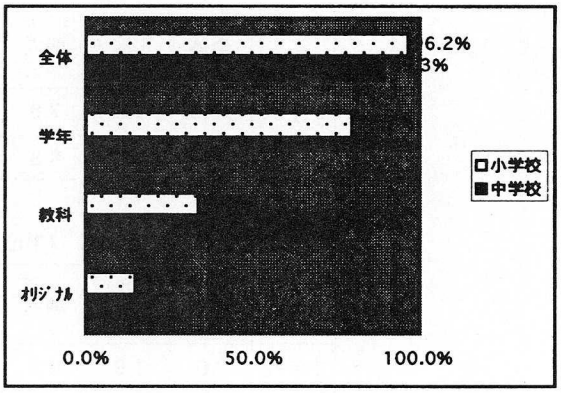

図１：研究グループの設定

また少ないながらも，その学校独自の研究グループを持っている学校が見られた（小学校14.6%，中学校18.9%）。中で多く見られたのは，学年や教科にとらわれない「専門部会」と呼ばれるグループである。その学校独自に重点的に研究しようとする領域（たとえば，国際理解，健康教育，コンピュータなど）に応じて，研究グループを持っている学校が多かった。また，教材・教具の開発や学習指導法，授業の流れ，評価，学習環境などについてのグループも若干見られた。

（2）学校外との連携

校内授業研究の中で，学校外の機関とはどのように関わっているのか。

まず大学などの専門家や指導主事による指導の機会は，教師集団全体で機会を設けている学校が多い（表2，表3）。一方，「大学との共同研究」や「他校との研究交流」は7割程度の学校では行われていない（表4，表5）。そして，「先進校の見学や研究会等への参加」は，小学校では74.1%，中学校では61.2%が教師集団全体で行っているものの，小学校の15.2%，中学校の21.5%が，個人的な判断で実施していることも明らかになった。

表2：専門家による指導（単位：%）

	全体	学年・教科	個人	未実施	D.K., N.A.	合計（N）
小学校	61.4	5.1	0.6	26.6	6.3	100.0 (158)
中学校	46.3	3.3	3.3	45.5	1.7	100.0 (121)

表3：指導主事による指導（単位：%）

	全体	学年・教科	個人	未実施	D.K., N.A.	合計（N）
小学校	82.9	2.5	0.0	13.3	1.3	100.0 (158)
中学校	75.2	5.8	3.3	15.7	0.0	100.0 (121)

表4：大学との共同研究（単位：%）

	全体	学年・教科	個人	未実施	D.K., N.A.	合計（N）
小学校	15.2	1.9	7.6	67.1	8.2	100.0 (158)
中学校	11.6	5.0	8.3	73.6	1.7	100.0 (121)

表5：他校との研究交流（単位：%）

	全体	学年・教科	個人	未実施	D.K., N.A.	合計（N）
小学校	7.6	1.9	6.3	73.4	10.8	100.0 (158)
中学校	6.6	3.3	9.1	73.6	7.4	100.0 (121)

表6：先進校の見学や研究会への参加（単位：%）

	全体	学年・教科	個人	未実施	D.K., N.A.	合計（N）
小学校	74.1	1.9	15.2	6.3	2.5	100.0 (158)
中学校	61.2	5.8	21.5	9.1	2.5	100.0 (121)

2．授業・単元の設計段階

次に，授業や単元の設計段階に関わる様々な活動について，教師集団で協力して行っているかどうかをたずねた。

授業・単元の設計のもとになる「指導案の協同作成」についてたずねたところ，小学校では実に7割以上の学校が，教師集団全体で指導案を協同作成する体制ができているのに対し，中学校では34.7%にとどまり，むしろ学年・教科で協同作成する中学校が43.8%をしめた（表7）。しかしながら，「指導案の形式」については，9割以上の小学校，8割近くの中学校が共通の形式を持っている（表8）。そしてその指導案も，ほとんどの学校が「指導案に評価の方法や観点を明記」していることがわかった（表9）。

また，授業に用いる「教材や教具の開発」については，小・中学校ともに，学年または教科レベルで行っている学校が多いが（小学校41.8%，中学校46.3%），その他の割合を見ると小学校では教師集団全体で（32.3%），中学校では個人的なレベルで（21.5%）行っている場合が多い。

3．授業・単元の評価段階

（1）子どもの実態把握の方法

子どもの実態把握の方法として，まず「子どもの学習状況に関する教師どうしの情報交換」は，小・中学校とも同じような割合となった（表11）。5割強が教師集団全体で行っており，4割近くの学校が学年または教科レベルで実施している。つまり，9割ほどの学校では，教師間での情報交換がなされているということになる。しかし，表12にあるように，学年をまたがった「子どもの変容の追跡」に関しては，小・中学校ともに3分の1ほどの学校では行われていない。また，子どもの実態を把握するための道具として，座席表やカルテあるいはアンケートを取り上げ，どの程度工夫を行っているかをたずねた。「座席表やカルテ」などの場合，小学校では全体で44.3%，学

表7：指導案の協同作成　（単位：%）

	全体	学年・教科	個人	未実施	D.K., N.A.	合計（N）
小学校	72.8	22.8	1.9	2.5	0.0	100.0 (158)
中学校	34.7	43.8	6.6	13.2	1.7	100.0 (121)

表8：指導案の形式　（単位：%）

	全体	学年・教科	個人	未実施	D.K., N.A.	合計（N）
小学校	90.5	4.4	1.9	1.9	1.3	100.0 (158)
中学校	77.7	5.0	4.1	12.4	0.8	100.0 (121)

表9：指導案上に評価方法・観点を明記　（単位：%）

	全体	学年・教科	個人	未実施	D.K., N.A.	合計（N）
小学校	87.3	3.8	2.5	4.4	1.9	100.0 (158)
中学校	76.0	8.3	7.4	7.4	0.8	100.0 (121)

表10：教材・教具の開発　（単位：%）

	全体	学年・教科	個人	未実施	D.K., N.A.	合計（N）
小学校	32.3	41.8	10.8	12.7	2.5	100.0 (158)
中学校	8.3	46.3	21.5	23.1	0.8	100.0 (121)

表11：教師間での情報交換　（単位：%）

	全体	学年・教科	個人	未実施	D.K., N.A.	合計（N）
小学校	54.4	38.0	5.1	1.9	0.6	100.0 (158)
中学校	54.5	35.5	9.1	0.8	0.0	100.0 (121)

表12：子どもの変容の追跡　（単位：%）

	全体	学年・教科	個人	未実施	D.K., N.A.	合計（N）
小学校	34.8	19.0	8.9	32.9	4.4	100.0 (158)
中学校	28.9	23.1	13.2	34.7	0.0	100.0 (121)

年・教科で23.4%，中学校ではそれぞれ24.0%，17.4%となっている。しかし「個人で行っている」という割合も高い（小学校29.1%，中学校46.3%）。この傾向は「アンケートなどの工夫」にも同様に見られ（表14），子どもの実態を把握する具体的な道具の利用は，個人的な工夫にゆだねられている場合が少なくないことが明らかになった。

表13：座席表，カルテなどチェックの工夫（単位：%）

	全体	学年・教科	個人	未実施	D.K., N.A.	合計（N）
小学校	44.3	23.4	29.1	3.2	0.0	100.0 (158)
中学校	24.0	17.4	46.3	11.6	0.8	100.0 (121)

表14：アンケートなどの工夫（単位：%）

	全体	学年・教科	個人	未実施	D.K., N.A.	合計（N）
小学校	40.5	28.5	26.6	3.2	1.3	100.0 (158)
中学校	29.8	27.3	34.7	7.4	0.8	100.0 (121)

（2）教師どうしの相互評価

一方授業評価は，どの程度教師が共同で行っているのだろうか。まず表15を見ていただきたい。授業をどのような観点から評価するのかについて，小学校では65.2%の学校が全体で共通の観点を持っているとし，中学校では53.7%と半数以上の学校が教師集団で共通の観点を持っていることがわかった。授業評価の観点と大きな関連を持つ「授業記録の方法」（表16）については，小学校では約3分の2の学校が全体で共通の授業記録の方法を持っている。中学校はこれと異なり，全体で共通の方法を持っている学校は28.1%にとどまり，学年・教科で共有しているという学校の割合をあわせても43.8%にとどまることがわかった。

また，「複数教師による授業評価」（表17）は，教師集団全体で取り組んでいる学校は小学校では37.3%，中学校では23.1%にとどまった。学年・教科レベルについては，それぞれ32.3%，37.2%

表15：授業評価の視点（単位：%）

	全体	学年・教科	個人	未実施	D.K., N.A.	合計（N）
小学校	65.2	19.6	1.3	12.0	1.9	100.0 (158)
中学校	53.7	15.7	4.1	25.6	0.8	100.0 (121)

表16：授業記録の方法（単位：%）

	全体	学年・教科	個人	未実施	D.K., N.A.	合計（N）
小学校	66.5	15.2	4.4	13.3	0.6	100.0 (158)
中学校	28.1	15.7	14.1	41.3	0.8	100.0 (121)

表17：複数教師による授業評価（単位：%）

	全体	学年・教科	個人	未実施	D.K., N.A.	合計（N）
小学校	37.3	32.3	5.7	22.2	2.5	100.0 (158)
中学校	23.1	37.2	5.8	33.9	0.0	100.0 (121)

となっている。まだ行われていないという学校も小学校で22.2%，中学校で33.9%と決して少なくない。さらに表18で，「教師どうしの日常的な授業参観」の実施について見てみると，未実施の割合はさらに増え（小学校31.6%，中学校37.2%），個人的な実施に委ねられている学校を合わせると，小学校53.8%，中学校63.6%と半数をこえ，多くの学校では，日常的に授業を参観しあう体制ができていないことが示唆された。

表18：教師どうしの日常的な授業参観　（単位：%）

	全体	学年・教科	個人	未実施	D.K., N.A.	合計（N）
小学校	16.5	27.2	22.2	31.6	2.5	100.0 (158)
中学校	14.0	22.3	26.4	37.2	0.0	100.0 (121)

Ⅳ　考察

調査結果をふまえて，校内授業研究を日常的，継続的に行っていくための課題について考察する。

1．研究グループの設定と活動の関連

図1で見たように，実に小学校の96.2%，中学校の89.3%と大多数の学校で「全体会」と呼ばれる教師集団全体の研究グループが設定されている。しかしながら，具体的な授業研究活動を見てみると，学校全体でというよりむしろ，学年・教科レベルで行っているという活動も少なくない。これをどのように考えればよいか。

高階（1997）は学校内でのコミュニケーション機能について調査し，教師たちが共通理解を得やすいコミュニケーションの場について明らかにした。それによると，「職員会議」（本調査における「全体会」と同義だと考えられる）「学年会」「分掌部会」「教科部会」「各種委員会」「休憩時」「学校外で」という様々なコミュニケーション場面のうち，「学年会」が最も共通理解を得やすい場面だとしている。次に「分掌部会」と「休憩時」が共通理解を持ちやすい場面だととらえられている。逆に共通理解を得にくい場面として，学校種を問わず圧倒的に「職員会議」が挙げられていた。また別の調査から「職員会議」の様子について，「和やかな雰囲気の中で進行する」としながらも「発言が特定の教師にかたよる」という特徴があることも報告している。

このことからただちに，全体会よりも学年会や教科部会が有効であると断じることはできない。なぜなら，研究グループの構成人数が増えれば共通理解が得られにくくなるのは当然のことであり，むしろ考えなければならないのは，全体会のような大きなグループ設定と，学年会・教科会などの小さなグループ設定を，研究の内容によっていかに関係づけるかであろう。また，どのような活動において，教師集団全体での取り組みが困難なのかを明らかにしなければならない。本調査では，各々の研究グループがどのような役割を担っているのか，その内実については明らかになっておらず，今後の検討課題である。

2．一方向的な「学習」

校内授業研究における学校外の機関との連携は，昨今特に重要視されてきている。学校における教育活動を外部に開き，保護者や地域の人々，近隣の学校，大学等の研究機関と連携していくことで，教師が校外のリソースから「学習」できる場を確保するということを意味している。

調査結果から，大学等の専門家や指導主事の指導・助言は教師集団全体をあげて，積極的に取り組んでいる様子がわかるが，一方で，大学や他の学校との共同研究は行われていない学校が多い。このことは，授業実践のための「学習」が，外部の指導者から教師への一方向的なものにとどまっていることを表している。校内授業研究は「アクション・リサーチ」であるという立場から考えれば，実践してみて評価する→評価をもとに実践する，という繰り返しの中から，学校や教師の課題を探究していくことが，校内授業

研究の大きな役割だと言える。学校外の機関との連携においても，実践と評価の循環を重要視していくことが必要ではなかろうか。

3．積極的な授業設計と消極的な授業評価

具体的な授業研究活動の実施状況では，授業設計に関する活動は教師集団全体で取り組んでいる場合が多いのに対し，授業評価に関わる活動は全体では行われていない項目が多く見られた。例えば，子どもの実態を把握する方法の工夫については教師個人に委ねられていたり，複数教師による授業評価が実施されていないという結果になっている。研究指定を受けるというきっかけを持っている学校であっても，同僚の行う授業を評価することがいかに難しいかがうかがえる。その大きな要因としては，前述したような教師集団独特の文化の要因がまず考えられる。授業は評価の対象にすべきものではない，あるいは授業評価が教師批判につながるのではないかという不安などが考えられる。

しかし校内授業研究の活動は，実践の評価なくしては成立しない。特に，常に実践の場にある教師が自ら評価することのメリットは，すでに述べたとおりである。その一つの打開策として，表18の結果にあるような日常的な授業参観が可能な体制をつくっていくことが必要であろう。ある中学校の自由記述回答の中には，「相互授業参観と相互授業批判」を実施しているという記述が見られた。この活動では，常に教師の誰かが授業参観に入り，参観する教師は子どもの立場から授業を評価するというものである。このように，お互いの実践を批判的に検討する場・時間が日常的に確保されていくことが，授業研究活動の基本的なシステムになることが求められよう。また研究グループの設定の面から考えると，複数教師による授業評価は，全体というよりむしろ学年・教科のレベルで行われていることが多い。年に1度の研究発表会に大きな力をつぎこんでしまうよりも，同僚の授業あるいは子どもの実態等について日常的に情報交換しあうことが，校内授業研究の基本的な活動として重要視されるべきではなかろうか。

V．まとめ

現在の教育改革では，全国一律の学習指導要領を設定しながらも，教師の自律性や創造性が重視されるカリキュラムづくりにシフトしている。しかしそのことは，教師自身が自ら意欲や熱意を持って取り組むべきである，という新たな規範性を帯びる可能性もある（佐古，1997）。単に個々の教師の学習意欲や向上意欲に依拠するのではなく，個々の学校における教師集団からどのような知識を生みだしていくのか，そのプロダクトとしてどのようなカリキュラムを作っていくのかが今後の研究課題となるであろう。特に，同僚の授業を互いに評価しあえるようなシステムを作っていくことで，教師の「実践的力量」という目に見えにくい知識・技術をいかに伝達し，共有していくかが問われる。最近では，校内授業研究を教師の「知識創造の場」ととらえ，校内授業研究における教師のコミュニケーションを扱った研究もあり（米田ら，1999など），それを通して教師が何をどのように学んでいるのかを，実証的に解明している。また，本稿では「学習」という言葉を別段定義せずに用いたが，教師が何をどのようにして学ぶのか，日常的な経験が，その後の実践にどのように結びついているのかについては明らかではない。これについても今後の検討課題である。

＜引用・参考文献＞

安彦忠彦（1995）学校の教育研究，水越敏行・永岡順編『学校の教育研究』第1章，ぎょうせい
天笠　茂（1999）教育課程基準の大綱化・弾力化の歴史的意味，日本教育経営学会紀要41：2-11，第一法規
藤岡完治（1995）授業者の「私的言語」による授業分析ーカード構造化法の適用，水越敏行監修・梶田叡一編『授業研究の新しい展望』第3章，明治図書
岩川直樹　1994　教職におけるメンタリング，稲垣忠彦・久冨善之編『日本の教師文化』pp.97-107，東京大学出版会

小谷桂介・浅田　匡（2000）校内研究における教師間の知識相互変換に関する基礎研究，教育工学関連学協会連合第6回全国大会講演論文集：第二分冊485-486
水越敏行（研究代表）（1986）学校を基盤としたカリキュラム開発と評価に関する実証研究，科学研究費補助金研究報告書
佐古秀一（1996）学校経営における「協働化」の意味と課題，日本教育経営学会紀要38：161-163，第一法規
佐古秀一（1997）教育経営研究における実践性に関する基礎的考察，日本教育経営学会紀要39：28-39，第一法規
高階玲治（1997）企業に学ぶ組織づくりとリーダーシップ，高階編『学校改善をめざす組織づくり』東洋館出版社
高階玲治（1999）教授学習組織改革の課題（1）－「総合」の視点から－，日本教育経営学会紀要41：12-21，第一法規
山口好和（1995）校内授業研究の継続要因（3），日本教育工学会第11回大会講演論文集：95-96
米田麻美・浅田　匡・小谷桂介（1999）校内研究の機能に関する事例研究，日本教育工学会第15回大会講演論文集：191-192
米田麻美・浅田　匡（2000）園内研究における知識変換にみる教師間の相互交渉に関する基礎研究，教育工学関連学協会連合第6回全国大会講演論文集：第二分冊483-484
油布佐和子　1999　教師集団の解体と再編，油布編『教師の現在・教職の未来』pp.52-70，教育出版

（注）本稿は，日本教育経営学会第40大会（平成12年6月10・11日，筑波大学）における口頭発表資料をもとに作成した。

＜資料＞質問項目一覧
（※項目については，水越敏行（研究代表，1986）を参考に作成した。数字は対応する本文中の図表番号）

1．校内授業研究の体制について
（1）研究グループの設定について（図1）
（2）学校外との連携
・外部から専門家を呼んで一定の知識習得の機会を得ている（表2）
・指導主事の指導・助言を計画に基づき積極的に受けている（表3）
・大学などの研究者と共同研究の体制ができている（表4）
・同じ研究主題の学校と交流し，研究を深めている（表5）
・研究主題に関連した先進校の見学や研究会の参加を積極的に行なっている（表6）

2．授業・単元の設計段階について
・授業案を協同で作成する体制ができている（表7）
・学校としての共通の授業案の形式をもっている（表8）
・授業案の中に評価の視点や方法を明記している（表9）
・学年部会，教科部会などで教材・教具の共同開発をしている（表10）

3．授業・単元の評価段階について
（1）子どもの実態把握の方法
・教師間で子どもの学習状況に関する情報交換を行なっている（表11）
・他の学年の教師の参加協力を得て子どもの変容を追跡している（表12）
・授業中の学習の様子を漸次チェックできるような工夫（座席表，カルテ等）を行っている（表13）
・子どもの実態をとらえるために教師手作りのアンケートを工夫している（表14）
（2）教師どうしの相互評価
・授業評価の視点として学校で共通なものがある（表15）
・授業記録の方法に学校で共通なものがある（表16）
・授業を複数の教師で評価する体制ができている（表17）
・研究授業以外でも日頃の授業を自由に参観しあっている（表18）

The Issues of Teachers' Assessment of Classroom Activities in Action Research System in Schools

HOSOKAWA, Kazuhito

The main purpose of this study is to find out the issues about action research system in school through analyzing answer of questionnaire for elementary school and junior high. The questionnaire is composed about the group setting for action research of schools and about the activities for action research on teachers' own work.
The results are as follows.
1) Research groups in elementary schools tend to be formed by grade of that the teachers are in charge. And those of junior high school tend to be formed by subject they teach.
2) Many schools positively and actively receive a guidance of supervisors or university researchers. But they don't tend to be able to collaborate other school for action research.
3) The activities for designing classroom activities and learning unit are conducted with consensus by whole teacher of many schools. But many teachers assume negative and conservative attitude toward the activities for assessing classroom activities each other.