

生徒指導が機能する実践のための授業観察表の開発

——広島市立祇園中学校区における授業研究の取組を通して——

胤森 裕暢*・高橋 哲也**

はじめに

児童生徒が自ら自己実現を図るよう自己指導能力を育成することは、今後の学校教育において主要な課題と考えられる¹⁾。この力の育成を目指す生徒指導の主要な場として授業がある。なぜなら授業ないしは教育課程は、「学校において児童生徒の人間形成や成長発達に直接かわる役割」を担っているからである²⁾。もとより授業には、それぞれの教科等の内容に関する学習指導としての機能だけでなく、生徒指導としての機能も求められている³⁾。

授業における生徒指導には現在、学習態度についてだけでなく、各教科等のねらいに向け、「わかる授業」や、生徒の学習意欲を引き出し、主体的に学ばせるための創意工夫が求められるようになってきている⁴⁾。

では教師が、生徒指導のよく機能する実践を追求するにはどうすればよいか⁵⁾。すなわち児童・生徒の主体的に学ぶ意欲を引き出し、自己指導能力を育成してゆく授業に改善し続けるにはどうすればよいか。

これには教師たちが、教科・領域、学年や校種までも越え、生徒指導の機能する実践を目指した授業研究を積み重ねることが重要である。

具体的には、対象となる地域の子どもたちに向き合い、生徒指導がよりよく機能すると考えられる自分たちの授業のあり方を共有してから、互いに授業公開し、吟味し合い、日々の実践の

改善につなげていくことである⁶⁾。この取組に必要なとなるのは吟味し合うための基本的な視点である。これがあれば、教科や校種を越えて授業を観察しても、協議を深化・発展することができ、自らの実践にも活かしやすくなるからである⁷⁾。

そこで本研究では、生徒指導が機能する実践を追求するための授業観察表を、中学校区の授業研究に参画する大学教員と授業実践者とは協同し開発する⁸⁾。

具体的には、①授業で求められる生徒指導の機能を、自己存在感を与えること、共感的人間関係を育てること、自己決定させることの3つと捉え⁹⁾、学習指導過程における工夫のあり方を明らかにする。②それに基づいて、中学校区で授業研究を行い、元となる観察表案を作成する。③授業研究後の実践を通して各校の教師達が持つ手応えを調査・分析して、中学校区で抱えている児童・生徒に対して、生徒指導の3機能がより作用する実践を追求するための授業観察表を開発する。

1. 生徒指導の3機能を生かした授業のあり方

では、生徒指導が機能する授業には、基本的にもどのような指導の工夫が必要なのか。既述の通り、教科等の教育活動で生徒指導を機能させる場合、自己存在感を与える、共感的人間関係を育てる、自己決定させるという3つの機能を作用させる必要がある¹⁰⁾。これらが作用する工夫を学習指導過程に即して示すと、次の図1の

* 広島経済大学経済学部准教授

** 広島市立祇園中学校教諭

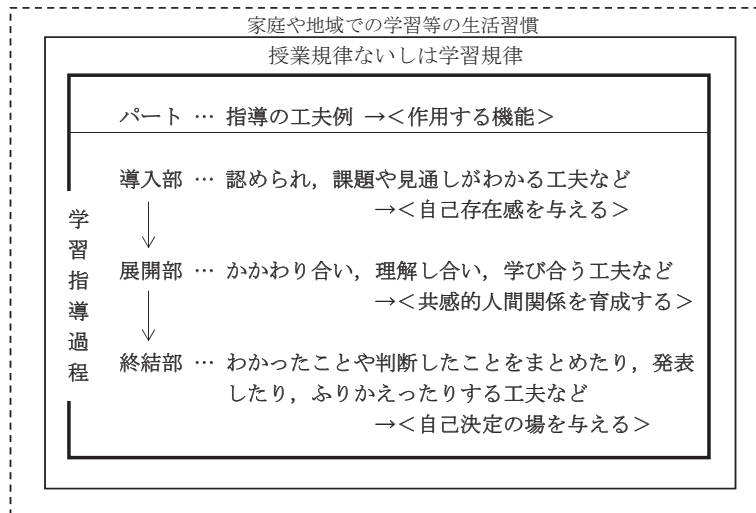


図1 生徒指導の3機能を生かした授業のあり方

ようになると考えられる。図中の「生徒指導の工夫例」には、3つの機能を作用させる代表的で不可欠と考えられる工夫を、1単位時間の授業ないしは1単元のパート（導入部、展開部、終結部）ごとに示している。

まず、自己存在感を与えることは、自分が「かけがえのない存在」であるという実感を与えることであり、これにより子どもは「いきいきと活動できる」のであり、これなしに「自己実現は図れない」指導の基本とされる¹¹⁾。したがって具体的な工夫には、一人ひとりの子どもが授業に関わっていることを大切にするために、全員が応答できるよう「発問を工夫する」、「必ず氏名を呼んで指名する」ことなどが考えられる¹²⁾。この内で特に重要なのは、導入部で本時のめあてや中心となる課題、あるいはそれに取り組む学習の見通しを子どもによく理解させる工夫であろう。なぜなら、これらが理解できない子どもは、その後、学級による課題の追求から残され、所在なく過ごすこととなり、仲間とよくかかわりあったり、揺さぶり合ったりすることもできず、教師からの関連する発問に対しても的を射た回答が困難となり、それらをまと

め、よりよい判断にたどり着くことが難しくなってしまうからである。

次に、共感的人間関係を育成することは、子どもが「それぞれの経験をありのままに語り合う」、そして「共感的に理解しあう」関係を育てることであり、これにより、子どもは「自分の経験をはっきりと意識化させ、現実に向かって心を開放させる」ことができ、自己受容や自己理解が促進されると考えられる¹³⁾。したがって具体的な工夫には、グループ学習で、「できるだけ相手の考えをよく聴いた上で自分の意見を主張する」よう指導したり、「相手の悩んでいる問題を他人事としないで、その問題に自分もかかわらせて、相手とともにその問題の解決に取り組む」よう指導したりすることが考えられる¹⁴⁾。これらがもっとも必要となるのは、展開部のペアやグループでの議論の場面であろう。

言語活動、すなわち「考えたことを自分の言葉でまとめ伝え合うことによりお互いの考えを深めていく学習」の充実が求められる中、このパートでの学習を、単にかかわり合うだけでなく、よく理解し合い、学び合う対話へ転換させる工夫が必要と考えられる¹⁵⁾。

そして、自己決定の場を与えることは、子どもが「自分がどのような行動をとればよいのか選択決定」する場面を多く用意することである¹⁶⁾。これにより子どもは「本来の自分自身を見つめ、それを明確にすることの必要性が生じる」のであり、自己受容、自己理解を進めたり、自己の可能性の開発につながったりするとされる¹⁷⁾。したがって具体的な工夫には、「学習課題について自分なりの考え方、意見などを持って臨み、それが他の人や教師のそれと、どこがどのように違うのか他と比べながら検討することなどが考えられる¹⁸⁾。このような学習活動をさせる必要があるのは、展開部ないしは終結部であろう。特に終結部はまとめをすることが多く、本時の学習課題に対する自分なりの理解や判断を、ワークシートへの記述や発表を通して表現する機会を用意する必要がある。

また、仲間との比較などを通して学習したことをふりかえり、残された課題や新たな課題に気付くことも重要である¹⁹⁾。

なお自己決定の基盤には、「自己存在感の確立と、共感的な人間関係の形成」がある²⁰⁾。子どもが終結部まで、自己存在感を持ち続け、教師や仲間との共感的な関係の中で、いきいきと学習を深めていけば、よりよい選択や判断、自己決定にたどりつくと考えられる。

このように、3機能をそれぞれ作用させる指導の工夫は、学習指導過程に即して考えることができる。

これらは、学習指導を機能させる視点からだけでなく、生徒指導の視点からも必要なのであり、これからの授業で求められる指導のあり方だと考えられる。すなわち授業実践者が共有したい、指導上の工夫の編成と考えられる。

2. 生徒指導の3機能を生かす授業を追求する祇園中学校区を取組

では、このあり方ないしは工夫の編成に基づ

いて、教師たちはいかに実践してゆけばよいのか。

このためには、対象とする子どもたちの実態を理解し、保護者や地域の願いを背景にもつ自校の教育目標のもと、自分たちの実践を、よく反省しつつ改善してゆく必要がある。すなわち、授業公開及び協議会等の授業研究を通して互いの実践を開き、内容や教材だけでなく、指導方法までも吟味することが重要と考えられる²¹⁾。またそれは、自校を含む中学校区の小・中学校（可能であれば保護者や地域にまで）にも開くことが求められている。対象とする子どもたちの成長の9年間を見通した継続的・発展的な指導のあり方を検討するためであり、具体的には、より多面的に意見を出し合い、新たな気づきを得て授業改善や授業力向上を追求してゆくためである²²⁾。

こうした主体的かつ開かれた授業研究に取り組んでいる具体として、広島市立祇園中学校区小・中連携教育研究会がある。同研究会は4校（祇園小学校、山本小学校、春日野小学校、祇園中学校）が連携し、生徒指導の3機能を生かした指導方法の改善により、子どもたちの生きる力を育成しようとしている（近年の年度別研究テーマは「確かな学力を培い、豊かな人間性を育む指導方法の工夫」であり、第1回小・中合同研究会の全体会講演テーマは「主体的にかかわり合い、学び合う学習活動の改善」）。

年度早期に各校の研究部が集まり、前年度までの取組を受けて、子どもたちの実態に即した指導方法の改善を目指したテーマ、合同研究会の内容を練り上げる。各校は、これらを踏まえて自校の研究テーマを設定し、指導方法の改善に取り組む。

夏期休業中に行われる第1回合同研究会では、同中学校区の授業研究に参画する大学教員から学習指導の改善に関する講演を聞くとともに、子どもの実態を報告し合い、各校の具体的な指

導方法の工夫を吟味し合う。

各校は、得られた新たな視点や気づきを踏まえ、指導方法の改善に取り組み、冬期休業中に行われる第2回合同研究会では、当番校による全校的な授業公開（各学年あるいは各教科等）と分科会（協議会）を行い、参加者全員による指導方法の吟味をする。教師たちは、ここで得られた評価や視点、気づきを手がかりにして、自分の実践を改善してゆく。

このように同研究会は、生徒指導が機能する指導方法を追求するために、深まりのある発展的な授業研究を連続的に行っている。

ただし、自校以外に参加者を広げ、限られた時間内に、よく吟味し合うため（すなわち、より主体的で開かれた授業研究を行う）には、どのような視点で授業を吟味し合えばよいのか、すなわち、同研究会としての授業観察の視点が必要となる。

こうした視点を参加者たち自身が開発すれば、授業研究をより主体的で開かれたものにする事ができ、9年間を見通した継続的・発展的な指導の構築につながると考えられる。また、保護者や地域の理解や協力を得て、魅力ある中学校区カリキュラムの創造、魅力ある学校づくりにつながってゆくと考えられる²³⁾。

このような意味から、同中学校区では授業観察表の開発に取り組んだ。

3. 生徒指導の3機能を生かした授業観察表の開発

3.1 項目の採択

生徒指導の3機能を生かした授業観察表の開発には、講演などで先に大学教師が示していた「『生徒指導の3機能』を生かした授業のあり方」をもとに、主に同研究会メンバー（管理職、研究主任等）があたった。

まず、自分たちが追求したい生徒指導の機能する具体的な指導の工夫について、同研究会

（同中学校区）の教師全員を対象にして、アンケート調査をすることとし、その基本的な観点として次の6つを考えた。

- ① チャイムと同時に始め、チャイムと同時に終える工夫
- ② 子どもが興味・関心を持ち、主体的に学べるように教材を提示する工夫
- ③ 教師主導にならず、子どものテンポに合わせてながら進める工夫
- ④ 子どもの実態を把握しつつ、各場面で子どもを生かす工夫
- ⑤ つぶやきを積極的に取り上げ、発表のチャンスを与える工夫
- ⑥ 自分の考えや思考過程がわかるようなノートやワークシートの工夫

3.2 項目の作成

これらの観点をもとに、すでに公開されている岩手県教育センターや高知県教育委員会による、授業に生徒指導の機能を生かすためのチェックリストを参考に、祇園中学校の研究主任と同中学校教師とが具体的な質問項目を作成した。具体的には、同中学校で前年度に作成し、授業研究で用いていた「授業観察記録表」を吟味・修正し、30項目決定した²⁴⁾。

3.2.1 回答の選択肢

各選択肢は、1：ほとんどしてない、2：あまりしてない、3：時々している、4：よくしている、5：十分、からなる5件法であった。

3.2.2 フェイスシート

教師の属性については、4項目（性別、生年月日、所属学校名、調査日）を記入してもらうこととした。なお調査は、「授業に生徒指導を生かすためのアンケート」として実施された。

3.3 調査の実施

3.3.1 実施日

201X年11月に調査を実施した。

3.3.2 調査対象

中学校区の教師185名（小学校135名，中学校50名）が対象となった。欠損値や全部同じ数値を記入したものを除いた有効回答者数は，112名（有効回答率は61%）であった。

3.3.3 調査方法

各小・中学校の10月の分掌部会，運営委員会，職員会で，本アンケート実施の趣旨を確認後，締め切りを11月中とし，各教師任意のペースでアンケートに回答してもらい，各校の研究主任が回収した。

3.4 分析結果

3.4.1 「授業に生徒指導を生かすためのアンケート」を構成する探索的因子分析の結果

主因子法による因子分析を行った上で，プロマックス回転を行った。共通性 .16以下の削除，固有値1.0以上で因子数の確認後，因子負荷量 .40以下を削除，並びに他の因子に影響が強いものも削除した結果3因子が抽出された。

因子名については，各因子を構成する因子負荷量の高い項目をもとに命名した。

第1因子は，教師が名前を呼んだり，目を見て話をしたりするなど，子どもに存在感を持たせるようにしている。よい態度やがんばっている姿はほめ，好ましくない態度は正すようにしているといった項目が含まれおり，子どもが周囲から認められ，自分の存在感を実感できるような表現が含まれることから「自己存在感」と命名した。

第2因子は，子どもたちの発言をつなげて，学び合いとなるようにしている。また学習していることについて，対立するような意見が生まれる発問の工夫をしているといった項目が含ま

れている。教師と子ども，子ども同士の関係性を確認できるような表現が含まれていることから「共感的人間関係」と命名した。

第3因子は，子どもの実態を把握して，授業のどの場面でどの子どもを生かせるか工夫をしている。また，発言をしない子どもに対する心配りにつとめているといった項目が含まれている。学んだことを子どもが，発言などの形で表現できる場面設定が意図的になされていることから「自己決定」と命名した。

下位尺度を構成する項目数のばらつきの調整のため，負荷量の比較的小さなもの，負荷量が高くても因子名の概念にそぐわないものを削除し，各因子を構成する因子負荷量の高い項目をもとに命名した。結果は表1のとおりである。

なお各下位尺度を構成する項目数は，第1因子=4，第2因子=3，第3因子=2であった。

3.4.2 尺度の信頼性の検討

内部の一貫性をクロンバックの α 係数により算出した。この結果， $\alpha = .78 \sim .80$ であり，3因子ともに .70以上あることから，尺度の一定の信頼性が検証された。

3.4.3 因子間相関

因子間相関の検定を行った結果，第1因子と第2因子，第2因子と第3因子，第1因子と第3因子は有意な因子間相関がみられた（ $r = .40 \sim .44$ ）。

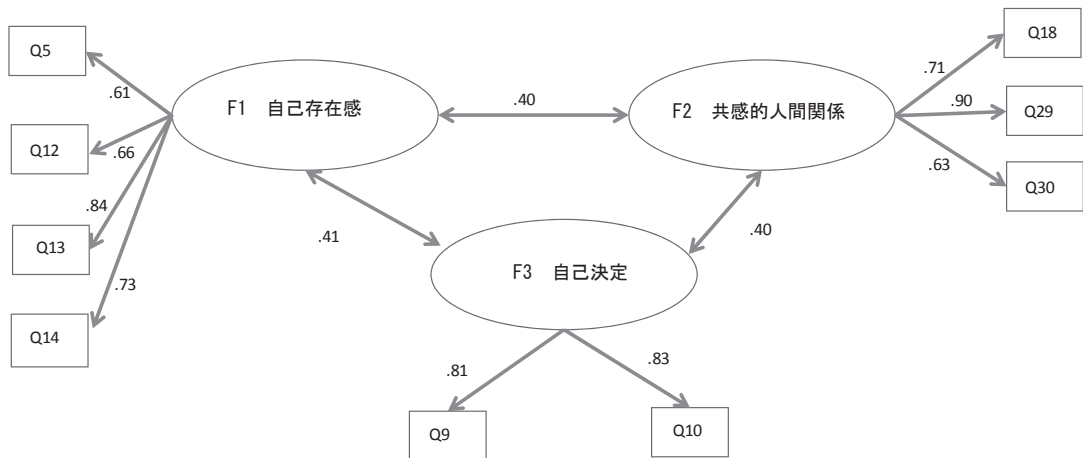
3.4.4 妥当性の検討

「授業に生徒指導を生かすためのアンケート」の因子構造モデルの妥当性を検討するため，検証的因子分析を行った。モデルの適合度の評価のため，適合度指標（GFI），修正済み適合度指標（AGFI），残差平方平均平方根（RMR）を用いた。結果は， $\chi^2(27) = 81.67$ ， $p < .01$ ，GFI = .857，AGFI = .761，RMR = .23，であった。

本モデルは， χ^2 が有意であるが，GFIやAGFIの数値が.80前後の数値になっており，モデル適合度は比較的高いことが示唆された。

表1 授業に生徒指導を生かすためのアンケートの分析結果（主因子法・プロマックス回転後の因子パターン）

		F1	F2	F3
因子Ⅰ 自己存在感 $\alpha=.80$				
Q5	名前を呼んだり、目を見て話をしたりなど、生徒に存在感を持たせるようにしている。	.626	-.021	.022
Q12	教師は的外れの考えや意見に思われても熱心に聴いたり、間違った応答を笑わないように指導している。	.589	.029	.137
Q13	よい態度やがんばっている姿をほめ、好ましくない態度は正すようにしている。	.795	.030	.041
Q14	たどたどしい発言でも言い終わるまで待ったり、的外れの考えや意見のように思われても、熱心に聞いたりしている。	.719	.077	-.079
因子Ⅱ 共感的人間関係 $\alpha=.78$				
Q18	生徒の発言をつなげ、集団での学び合いとなるようにしている。	.109	.605	.055
Q29	対立意見を生むような発言を工夫している。	-.113	.982	.049
Q30	自分で気付いたことや考えたことをノーやワークシートに書かせるなど、発表や意見交流の前に一人で調べたり、考えたりする時間を確保している。	.169	.563	-.069
因子Ⅲ 自己決定 $\alpha=.80$				
Q9	生徒の実態を把握し、授業のどの場面でのどの生徒を生かせるか工夫している。	.096	.100	.592
Q10	発言をしない生徒への心配りにつとめている。	-.023	-.042	1.025



GFI=.857 AGFI=.761 RMR=.23. パス係数は全て1%水準で有意、誤差変数は省略した。Q5・Q12・Q13・Q14・Q9・Q10・Q18・Q29・Q30は質問項目を示す。

図2 因子構造モデル

(モデルの適合度は、 χ^2 値が有意でないこと、GFIの数値が.90以上あること、AGFIの数値が1に近いこと、またRMR値が0に近いほど高いとされる²⁵⁾。)この因子構造モデルは、次の図2のとおりである。

3.5 考察

3.5.1 分析結果からの知見

本研究ではこれまで、自分たちの授業で生徒指導が機能していることを明らかにする観察表を開発しようとして、「授業に生徒指導を生か

表2 授業観察表

日時：	月 日 () 校時	教科：	学級：	年 組
授業者：	観察者：			
パート	工夫している項目		3：よくしている 2：している 1：あまりしていない	気付きや具体
開始時に	Ⅰ 授業に集中できる環境づくりのために			
	①	子どもが学習環境（机・椅子の整理整頓・ゴミなど）について整えるように指示している。	3・2・1	
	②	子どもが授業開始のあいさつができるように指導している。	3・2・1	
			3・2・1	
導入・展開・終結	Ⅱ 生徒指導の3機能を生かした授業のために			
	1 主に自己存在感を与えるために			
	①	名前を呼んだり、目を見て話をしたりなど、子どもに存在感を持たせるようにしている。	3・2・1	
	②	的外れの考えや意見のように思われても熱心に聴き、間違った応答と思われても笑うなどしないよう、子どもたちによく指導している。	3・2・1	
	③	子どものよい態度やがんばっている姿をほめ、好ましくない態度は正すようにしている。	3・2・1	
	④	発言を言い終わるまでしっかり待ったり、的外れの考えや意見と思われても熱心に聞いたりしている。	3・2・1	
	⑤	子どもが興味・関心を持ち、主体的に学ぼうとするように、資料や教材提示の方法に対する工夫をしている。	3・2・1	
	⑥	子どもが本時のねらいや目標が確認できるように工夫している。	3・2・1	
			3・2・1	
	2 主に共感的な人間関係を育成するために			
	①	子どもの発言をつなげ、集団での学び合いとなるようにしている。	3・2・1	
	②	対立する意見も生まれてくるよう、発問を工夫している。	3・2・1	
	③	発表や意見交流の前に、自分が気付いたことや考えたことをノートやワークシートに書かせるなど、調べたり、考えたりする時間を確保している。	3・2・1	
			3・2・1	
3 主に自己決定の場を与えるために				
①	子どもの実態を把握し、授業のどの場面でどのように子どものことを生かせるかを工夫している。	3・2・1		
②	発言をしない子どもへの心配りにつとめている。	3・2・1		
		3・2・1		
次時へ	Ⅲ 次時へつなぐために			
	①	子どもが授業終了のあいさつができるように指導している。	3・2・1	
			3・2・1	

すためのアンケート調査」を祇園中学校区教員に実施し、その信頼性と妥当性を検討してきた。

結果として、クロンバックの α 係数は全ての下位尺度で.70以上を示し、信頼性が高いこと、因子モデルの適合度も.80前後と高くモデルの当てはまりが比較的良好であり、モデルの妥当性が高いことが明らかになった。

3.5.2 生徒指導の3機能を生かす授業のための授業観察表

本調査結果をもとに、本研究に参画している大学教員の示唆を得つつ吟味・修正を行い、開発した授業観察表は表2のとおりである。ここには、祇園中学校の授業観察記録表を元にして、授業開始時と終了時に、学習環境ないしは授業規律の確保ができていくかどうか観察する項目も入れている。

このように、中学校区の教師たちが大学教員と協同して、生徒指導が機能する授業を追求するという課題に向かい、授業研究を中心とする研修を積み上げ、各自の授業実践での手ごたえを調査し、統計学的にも処理して、授業を吟味し合うための授業観察表（授業を観察し合うための規準）を開発した取組は管見の限りない²⁶⁾。

おわりに

本研究の成果は次の2点である。

1点目は、生きる力の育成をめざす教育活動の中心となる授業において、生徒指導をいかに機能させればよいか、そのあり方を明らかにした。すなわち学習指導過程に即して主要な指導の工夫を示したことである。

2点目は、そのあり方をふまえて、中学校区の各校、各教師たちが大学教員とともに研究と実践を重ね、その手ごたえを調査・分析することを通して、授業を吟味し合い、改善していくための観察表を開発したことである。

課題は次の2点である。

1点目は、開発した授業観察表を活用した授業研究を行い、生徒指導がより機能する授業づくりをしていくことである。

2点目は、この観察表を教師たちが継続して吟味し、自分たちにとってより意義あるものへ改善していくことである。

なお本観察表は、当該の子どもの実態や保護者や地域の願いを背景に抱く同じ中学校区の教師たちによって開発され、改善されていくものであり、直ちに普遍性を与えられるものでないことはいうまでもない。

注

- 1) 文部科学省『生徒指導提要』教育図書、2010年、p. 1. なお自己指導力は、「生きる力」とも深く関わると考え得る。(松田文子・高橋超編著『生きる力が育つ生徒指導と進路指導』北大路書房、2002年、p. 2 参照。)
- 2) 文部科学省 同書、p. 5.
- 3) 文部省『生徒指導の手引き(改訂版)』大蔵省印刷局、1991年、p. 71 参照。
- 4) 文部科学省 前掲書1), pp. 4-7. 特に「学習上の不適応から児童生徒を救うため」にこそ求められている。他に、文部省『生徒指導資料第20集 生活体験や人間関係を豊かなものとする生徒指導—いきいきとした学校づくりの推進を通じて— 一中学校・高等学校編—』、1988年、pp. 15-23 参照。
- 5) 教師には、他との比較において優れた授業でなく、それぞれの条件において最高の授業を追求する「卓越性の哲学」が求められている。(日本教育方法学会編『授業研究と校内研修』図書文化、p. 56.)
- 6) 横浜市教育センター編著『授業力向上の鍵』時事通信社、2009年、pp. 132-139 参照。
- 7) 同書、pp. 123-129. 他に、加藤明編『「学習評価・授業改善」実践レポート』教育開発研究所、2010年、pp. 42-55. (小中一貫教育実施を期に、「言語活動の場面における工夫」をテーマに、各教科会で学習達成目標(評価規準)を開発し、授業研究に活用したり、生徒や保護者に伝えたりした京都市立京都御池中学校の取組が紹介されている。)
- 8) 佐藤学『専門家として教師を育てる』岩波書店、2015年、pp. 168-170 参照。
- 9) 生徒指導の3つの機能に関しては、主に次の文献を参考にした。文部省 前掲書4), pp. 15-23. 文部科学省 前掲書1), p. 6. エドワード・L. デシ/リチャード・フラスト著、桜井茂男監訳『人を伸ばす力』新曜社、1999年、pp. 96, 99.

- 116-120, 141, 167-168. 坂本昇一『生徒指導が機能する教科・体験・総合的学習』文教書院, 1999年, pp. 16-20. 桜井茂男『自ら学ぶ意欲の心理学』有斐閣, 2009年, pp. 111-114. 北尾倫彦編『自己教育の心理学』有斐閣, 1994年, pp. 10-11.
- 10) 文部科学省 前掲書1), pp. 5-6 参照.
- 11) 文部省 前掲書4), p. 16.
- 12) 文部省 前掲書4), p. 20.
- 13) 文部省 前掲書4), p. 17.
- 14) 文部省 前掲書4), pp. 20-21.
- 15) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』東洋館出版社, 2008年, p. 5. 嵐森裕暢「対話を重視した『価値観形成学習』による『倫理』の授業開発—単元『ジョブズとゲイツの挑戦—資本主義の倫理的問題を考える—』—」全国社会科教育学会『社会科研究』第80号, p. 47 参照.
- 16) 文部省 前掲書4), p. 19.
- 17) 文部省 前掲書4), p. 19.
- 18) 文部省 前掲書4), p. 21.
- 19) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 総則編』ぎょうせい, 2008年, p. 62.
- 20) 文部省 前掲書4), p. 19.
- 21) 横浜市教育センター編著 前掲書6), p. 133 参照.
- 22) 横浜市教育センター編著 前掲書6), pp. 117, 124-125, 133, 138 参照.
- 23) 鹿毛雅治『子どもの姿に学ぶ教師—「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」—』教育出版, 2007年, pp. 198-200. 田村知子編著『実践・カリキュラムマネジメント』ぎょうせい, 2011年, pp. i-ii 参照.
- 24) 岩手県立総合教育センター『授業における生徒指導』, 2007年. 高知県教育委員会『生徒指導ハンドブック—豊かな心を育むために—』2015年 他参照.
- 25) 石村貞夫『SPSSによる多変量データ解析の手順』東京図書, 1998年, pp. 216-218. 森敏昭, 吉田寿夫編著『心理学のためのデータ解析テクニカルブック』北大路書房, 1990年, pp. 279-282 他参照.
- 26) 田村編著 前掲書23), 横浜市教育センター編著 前掲書6), 加藤明編 前掲書7), 村川雅彦編著『ワークショップ型研修のすすめ』ぎょうせい, 2005年. 千々布敏弥編『「授業力向上」実践レポート』教育開発研究所, 2009年 他参照.

参 考 文 献

- 嵐森裕暢「校内研修としての授業研究の方向性—小・中学校現場の取組の工夫から—」『広島経済大学研究論集』第36巻第3号, pp. 57-59.