

校内研修としての授業研究の動向と 新たな方略の提案 —「学びの共同体」論の検証を軸として—

森脇 正博*

The Trend of Lesson Study in The School-Training for Teachers, and The Proposal of New Strategy :
The Verification of the Theory “Learning Community”

Masahiro MORIWAKI*

Accepted August 20, 2014

抄録：学校教育の中でもとくに義務教育学校では、校内研修のほとんどが授業研究として取り組まれている。それらは、教員にとって非常に重要視されているにも関わらず、形骸化していると指摘され続けてきた。本報告では、これらの問題を解消できるという、「学びの共同体」論を軸として検証を行った。そこで明らかにしたことは、①学校組織の複雑性を鑑みたとき授業のシステム化はなじまないこと、②子どもに委ねた授業は一種の賭けとなり不安定であること、③授業協議会における省察だけでは教職の専門性は担保されないこと、④半世紀あまり続いている研修スタイルと変わらないこと、である。この結論の上にたち、授業研究に資する新たな校内研修の方略としての可能性を述べた。

索引語：校内研修、授業研究、学びの共同体、反省的实践、教職の専門性

Abstract : In the schools of compulsory education, most of the training for teachers is worked on as the lesson study. In spite of the fact that teachers regard it as important, they have been pointed to be becoming a mere facade. In this report, it verified its mere facade through the theory “Learning Community” which could solve this problem. Here, four problems are clarified. First, considering the structural complexity of school organization, the systematization of classes does not appropriate. Second, the class left to students is unstable because it might become a sort of a bet. Third, only by the reflection in a lesson conference, it can be hard to guarantee that professionalism of the teaching profession. Last, the training style for teachers has not been changed from that in more than half a century. It is described that there is a possibility as strategy of the new training for teachers to contribute to the lesson study, with the conclusion of these problems above.

Key Words : school-training for teachers, lesson study, learning community, reflective practice, professionalism of the teaching profession

*京都教育大学附属京都小中学校

1. 問題の所在

1. 形骸化する校内研修

学校を経営していく上で、その経営資源である「ヒト・モノ・カネ」を効果的にマネジメントすることは重要である。なかでも、学習者に対し直接的に関与できる人的資源、すなわち教員の職能成長を促す機会の開発は重要な方略となる。その仕掛けの一つが校内研修である。

いわく、「教員の能力向上だけでなく、学校におけるチームワークを重視し、全体的なレベルアップを図るという観点から、校内研修の充実」（中央教育審議会答申 2006）が必要であり、「教職員の資質能力の向上に資するとともに、それぞれの学校が教育目標の実現に向けて、教職員の協働意識を高めたり校内体制を整え」（山口県教育委員会 2007）る役割を担うと重要性が指摘され、法定研修ではないが、校内研修は連綿と続く研修制度となっている。その中でも、教員の多くは、「主たる業務は授業である」と認識し、授業を実施する力をいかに高めるかを重要視しており、小学校における校内研修は授業研究を中心に行われることが多い。

ところが、ここで注目すべきは、ほぼ全国全ての小学校において取り組まれている¹⁾ といつて過言でない授業研究でありながら、「校内研修としての授業研究は、疲弊感や徒労感をもつ」、「公開授業に向けた形だけの研究になっている」といった教員の声である。

この現状に対し、木原（2010）は①機会が限定されている、②個々の教師の問題意識を反映させがたい、③「型はめ」に陥りやすい、④閉鎖性・保守性が強い、⑤適切なリーダーシップが発揮されない、といった5つの問題点を挙げる。そして、校内研修を通じ、授業研究への意欲が減退するという逆説的な状況が生まれ、子どもの学力保障に結実してこなかったと指摘する。

つまり、校内で実施でき、内部の課題に対応したテーマを設定しやすいという利点があるにも関わらず、研修を計画し実行するまでの時間確保の問題やテーマ設定ならびにどのように焦点化し議論するかという問題、さらには教職員の経験差による問題などが山積しており、「校内研修としての授業研究」になると、なぜか充足感が得られず、忌避感すら抱くというやりがいの乏しい現状に陥っている。そこでまず、これらの問題を解決するべく2つの視点からアプローチが試みられてきたことを確認したい。

1つは、学校組織のあり方に注目し、いかに企画・運営していくべきかと学校経営の立場から論じた研究である。たとえば、研究主任をサポートする教務主任や研究・研修を担う学年、教科の主任といった、校内研修の充実に資する「実践的リーダーシップ」の重要性を説いたものである（北神 2010、木原 2010）。また、学校組織には、「自己の有り様を自ら省察し、その長短得失を見定めて、自らの判断と振る舞いによって自己の組織を組み替えていくコミュニケーション・システムの構築」が必要であり、教職員が「学校組織マネジメント」を共有し同僚性²⁾を構築することの重要性を指摘したものもある（木岡 2007）。

もう1つは、研修を軸とする授業研究の充実や深化の必要性を提唱し、内容のあり方や研修方法について示唆した研究である。中留は、「研究主題に少なくとも研究の狙い、領域そして仮説としての研究方法を含めた記述を試みることは、それを実証的な研究方法にまで発展させていくための有力な戦略」（金子・中留 1994, p. 251）と主張する。また、各都道府県教育委員会や教育センターは、授業研究会を定型化し、ある決まった方法で運営すれば問題が解決するというスタンスをとる。そして、校内研修ハンドブックなどと総称される手引書を作成し、マニュアル化を図っている。さらには、教

科指導に焦点をあて、教材を開発したり教育方法を改善・改良する方法を検討したりすることが現状打破につながるという解釈もある。それは、仮説実験授業や水道方式といった教材開発、教育技術の法則化といった指導方法に関する理論をもとにした研究の重要性を説いた論考³⁾などからうかがえる。

このように、先行研究を概観すると、その多くは校内研修としての授業研究を行うことに対して、時間の制約や教員の意思疎通の問題が垣間見られるものの、適切なリーダーの存在やリーダーシップによって、いかに的確な企画運営ができる研修システムを構築できるかに焦点をあて議論されてきたといえる。

しかしながら、管理職やミドルといわれる教員のリーダーシップは幾度となく論じられてきたが、校長の同一在任期間は約 2.9 年⁴⁾、経験年数 10 年以上 20 年以下となる年齢層は非常に少ない。また、教員に関して毎年 6 分の 1 ずつ異動があるとするならば、約 3 年で学校の顔ぶれの半分は変わる。この状況下で、授業研究の成否を教員のリーダーシップに求めるのは、はなはだ心許ない。このことは、先に挙げた北神が 1980 年代からリーダーシップの重要性を主張していたにも関わらず、四半世紀近く経った現在もなお同様の指摘をするに留まっていることから、学校経営の視点にたち企画運営するだけでは、十分に機能しないことを指摘できる。

また、「授業実践が学校の教育目標や教育課程以上に学習指導要領や教科書に直接規定されている面」(水本 2002, p. 119)が多いことを指摘しているように、学校は法規や学習指導要領に規定されており、独自の目標を作成することが困難である。仮に作成できたとしても日々の指導や進度の確保に阻害され、緻密な計画は実行されぬまま年度末を迎えることもままあることだ。これは、研修方法の視点にたち取り組んでも、問題の解消に至らないことを物語る。

このような現状を鑑みると、既に示されてきた先行研究の多くが、教員がこうあればあくまで「問題が解消されるだろう」といった予測や指摘にすぎず、また各論者の主張が授業研究の活性化に向けた「かくあるべき」という当為論に留まっている。さらに、「一所懸命やればできるはず」と声高に精神論を語ることは、望む方向とは逆の方向、すなわち教員の研修に対する意欲は減退し、ひいては教育効果も生まれないという悪循環を生むのである。

つまり、これら先行研究による示唆では、校内研修としての授業研究における疲弊感や徒労感、忌避感は改善解消されていないと言わざるを得ない。このことは、先行研究において看過されている部分が存在することを予感させる。

2. 授業研究に対する新たな地平

そこで注目したのが、村瀬 (2007)、高木・藤井 (2010) の、校内研修としての授業研究に新たな地平が開かれたという指摘である。それは、1995 年前後を境に、閉塞感が漂い儀式化している校内研修の現状を打開する方略として誕生した、「学びの共同体 (learning community)」という概念である。その先駆けは佐藤学といってよい。佐藤は、子どもも教師も共に学び合える授業づくりを中心課題と位置づけ、家庭や地域社会とも連携協力を深めながら創り出す教育のすべてを、「学びの共同体」という概念で包括的に捉えようとする。このことを原田ほか (2008) は、「大きく学校の組織開発の側面と、子どもの学び合う関係を築く授業開発の側面」の両面を包含しているとし、越智 (2009) は、「学校が教育を目的として追求する場＝組織であることと、子どもたちがその中で相互に結びつく生活共同体であること」を相互媒介的に融合した関係であると評している。

そして、これら「学びの共同体」としての学校では、「～すべき」という当為論により一方的に教員が学ぶ環境の構築を要請されるのではなく、教員と子どもが共同して学び合える環境を作り上げる過程への変革を軸とする。その上で、「学びの共同体」論に則って学校経営，なかでも校内研修を行えば，質（quality）の高い教育を児童生徒に平等（equality）に行う実践力が形成できるとともに，懸案事項の改善・解消が図られると捉えている。

この点に関し，木原（2006）も，「同僚と，授業についてのコミュニケーションを活性化し，その共同的取り組みを増やせることの意義は，子どもたちに対する影響の面からも熟考に値する」と評価するとともに，佐藤の論に依拠し，「学校研究を通じて豊かなコミュニケーションと共同の場を確保するならば，子どもたちの間にも学び合う集団が形成される」と，支持する。

しかしながら，筆者はここで3つ疑義を強く抱く。まず，子どもたちが学び合い，教員も専門家として成長できるとされる「学びの共同体」論であるが，「学び」をキーワードとして授業展開するだけで質の高い教育を実現させることが可能であるのか，と。次に，数多く授業公開し子どもたちのあり様を中心に議論するだけで，教材解釈や教科指導の面における「教職の専門性」を担保することが可能なのだろうか，と。さらに，これらの疑問を踏まえると，長きにわたり混迷してきた校内研修，なかでも授業研究としての有効な発想たり得るのだろうか，と。

そこで，学校の自律性や教員の主体性をいかすことができ，校内研修が抱えてきた問題点も改善・解消されると考えられている「学びの共同体」論に則った実践を，次章以下できる限り明確に整理し，校内研修としての授業研究の新たな方略となり得るかどうかの分析を試みたい。

2. 「学びの共同体」論における授業研究の特質

1. システム化志向

佐藤（2012a）は，「学びの共同体」における方略として，活動システムの構築を挙げ，それは重要なオペレーションシステムであると主張する。それは次の二点で特徴的である。

（1）授業内における活動システム

まず，教室における学習形態である。そこでは，机の配置を「コの字型」にし，「男女混合4人班型」を基本とする。実際，「①男女混合4人グループの協同学習を取り入れる②机をコの字隊形にする」（茨城県牛久市立奥野小学校），「ペアやグループなど少人数での学びを設定する」（新潟県五泉市立村松小学校）というように，授業を行う上での大前提として捉えられている。

次に，授業内において必ず，教科書レベルの課題とそれ以上の課題を設定することである。特に，重要視するのが後者である。これを，「ジャンプの課題」という造語で総称し，ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」を援用した上で，授業とは「高く設定された内容レベルと教室で最もわからない子どもの問いのレベルとの間の大きなギャップを，教師と子どもたちとが協同で埋めていく実践」（佐藤 2006，p. 38）と規定する。そして，それらの課題をグループで議論することで，できる子にもできない子にとっても学びが深まる結果となり，最終的にすべての子どもたちが「ジャンプの課題」に到達でき，学力が高まる魅力的な授業になるとしている。

これらが重要視されていることは，次の研究主題の設定理由が証左となるだろう。

①5分以内に班活動，②「聴く一つなぐーもどす」を意識，③課題1（共有の課題）・課題2（ジャ

ンプの課題)の設定を合言葉に、探究のある授業をめざしてきた。今年度も引き続き学び合いを進めることにより、生徒同士がお互いの意見にしっかり耳を傾け、課題を追求することによって本物の学ぶ力が身につくという、学び合うことの良さ、意義を実感させたい(山口県宇部市立神原中学校)。

このように、「学びの共同体」における授業では、学習形態を整え、グループで活動させ融合しあうことで、学ぶ力が高まると捉えられている。つまり、授業形態や展開をシステム化し機能させることが教師の重要な使命となっていると指摘できる。

(2) 校内研修における活動システム

さらに、三村の整理(三村 2009, pp. 125-126)に依拠し従来の研修体制と「学びの共同体」論における研修体制とを比較すると、3つの相違点を確認することができる。

第1の相違は、公開授業前に事前研究会を行わず、研究の主体が教師に委ねられる点である。従来の研修では、授業前に幾度となく指導案検討が行われ、授業が行われる頃になると当初のプランは跡形なく消えていることが少なくない。しかし、「学びの共同体」を標榜する学校では、「研究テーマは個々人が設定するべきであり、校内の統一的なテーマは設定しないか最小限にとどめるべき」(佐藤 2006, p. 280)と考えられているため、指導案というプラン作りに多大な時間をかけることはなく、研究テーマも同一校でありながら、「自分の世界をひろげられる算数科の授業をめざして」(浜之郷小学校1年担任)、「考えや意図を持って音楽表現をする子どもたちをめざして」(同校5年担任)といったように、研究の方向性が個人に委ねられている。

第2の相違は、公開授業が非常に多い点である。2004年度に「学びの共同体」論を取り入れた高知市立潮江小学校の場合、2003年度以前は年間6回程度だったが、2007年度には、「1人年間2回の公開授業を行うことにした。年間の授業研究は合計で100回に及んだ」⁵⁾と研究主任が語るように、従来の研修体制に比べて格段に公開される回数が増える⁶⁾。佐藤も、「子どもたちの間に学び合う関係を築き、教師たちが専門家として学び合う関係を築くためには、経験的に言って100回程度の綿密な授業の事例研究が必要」(佐藤 2006, p. 279)と述べるように、数多くの授業を公開することを求められる点に大きな特徴を見い出せる。

そして、第3の相違は、授業協議会において教師の授業の巧拙や発問の技術、方法の検討ではなく、子どもたちの学ぶ様子について交流が図られる点である。上述したように、授業デザインはできる限り授業者任せ、「どこで子ども(生徒)が学び、どこで学びが閉ざされたのかを中心に議論」(同上書, p. 279)することが求められ、「参観者は授業者に助言するのではなく、授業の事実から学んだことを中心」(同上書, p. 16)に話し合うことが重要とされる。

さらに、以下の3点(同上書, pp. 282-283)を話し合いの原則とし、子どもたちの学ぶ姿を中心に積極的に意見を述べ合う、肯定的な場を創造しようとする。

- ①話し合いの対象を「どう教えるべきだったのか」におくのではなく、「子どもがどこで学んでいたのか、どこでつまづいたのか」の事実におく。
- ②話し合いにおいて参観者は「授業者への助言」ではなく、その授業を観察して自らが「学んだこと」を述べ、その多様性を交流して学び合う。
- ③話し合いにおいて参加者は最低一言は発言すべきであり、声の大きい人や指導的な人に支配されない民主的な討議を実現すべきである。

つまり、授業の中で起きた事実に基づき、「この時間に何を学んだか」を中心に交流することで、子どもの看取りという観察眼を養い、教師の専門家としての成長の礎を築こうとしている。

このように、公開授業前の協議会を設定せず授業者に委ねること、数多くの授業を公開すること、授業協議会で子どもたちの変容についてのみ交流し合うこと、という3点において特徴的である。そして、これらの研修体制を整えることが、教育の専門家を育成する活動システムの根幹として位置づけられている。

2. 子どもに委ねられる授業展開

学校での授業の大綱は学習指導要領に規定されている。教師はそれに基づき、学期や月ごと、さらには週や毎時の指導計画を立案する。学年ごとの差異はあるものの、算数科でいえば年間でおおよそ180時間の授業が行われる。

ところが、「学びの共同体」論では、子どもたちは学校改革の対象ではなく主人公と捉えられ、教師に求められるものは、授業を円滑に行うシステムの構築にある。それを整えることで、モノローグ（独白）な授業から、ダイアログ（対話）な授業へと変革すると考えられている。

そこで、実際どのようにして学習指導要領に定められた目標を達成しつつ授業を展開しているか、「学びの共同体」論を実践している学校における実践記録をもとに検討する。

(1) 子どもの学びを中心に据えた授業スタイル

ここでは、2001年度に神奈川県茅ヶ崎市立浜之郷小学校で行われた川崎達雄教諭の実践記録⁷⁾から検討を行う。

授業は4年生の算数、単元は「角」である。学習指導要領では、「角の大きさの単位（度（°））について知ること」と示され、角の大きさや測定する単位を指導する。また、それを調べる道具として分度器を提示し、直角が90°、1回転が360°であることを押さえる単元である。

さて、川崎は特大の分度器を黒板に貼り付け、「『分度器の秘密』を探して欲しい」と、目標を知らせ授業をスタートさせる。子どもたちは早速黒板の周りで、「数字が書いてある。マークがある。線がたくさん書いてある」といった発見をする。その後この状況が10分ほど続く。そして、そろそろ子どもたちの発見がつきそうになり、次の指示を出そうとした瞬間、「すごいよ！9個も発見している。数字が右から書いてあったり、左から書いてあったり」という発言がなされた。この発言を「救いの一言」と捉えた川崎は、「友だちのすごいところはどんどん真似しよう」と促し、この後さらに10分間にわたって分度器の秘密を発見する活動を続けた。

川崎の回想が中心のため詳細な授業記録はないが、友だちの発見を参考に、分度器についての様々な気づきがなされたことは想像できる。川崎もこの時の様子を、「教室のいくつかの場所から小波が生じた。分度器を介して自然に子どもたちの対話が始まった」と、記している。

その後、分度器の秘密を発見する作業から、発表し合う場面へと移行していくのだが、時間にして授業の折り返し地点である。そこでの発表は、「たくさんの線が真ん中から外へ飛び出るように出ている」といった、分度器に刻まれた線の特徴をとらえた気づきや、「右側からの数字と左側からの数字を足すと、全部180になる」といった、数字に着目した気づきであった。

このように、従来の授業で重視された教師が教え込むスタイルをとらず、子どもの学びを中心に授業は展開する。これが「学びの共同体」論における授業スタイルの特質だと示せる。

(2)「学び合う関係」を重視し課題解決を目指す授業スタイル

次に、「学びの共同体」論では、「協同的な学び」という言葉を用い、従来型の学習イメージから転換が図られる。そして、それがシステム化され、採り入れられた授業では、「学び合う関係」が成立するとされ、従来の一斉授業や班学習にもみられた「教え合う関係」とは対極に位置づけられる。後者は、分かっている生徒が分かっている生徒に一方的に教える関係であるが、前者の関係ならば、分からない子が、「どうしてそうなるのか」と問いかけから始まり、分かっている子も他者の声に耳を傾けるという関係が生まれ、全員が授業に参加できるようになるという。つまり「学び合う関係」と「教え合う関係」との相違は、教師—子ども・子ども—子ども間に、「互惠的关系」(佐藤 2012b, p. 25)が存在するか否かとして捉えられている。

そこで、2012年に放映された「学びの共同体」論を実践している山梨県身延町立大河内小学校で行われた古屋和久教諭の実践記録⁸⁾から具体を示したい。

まず、教師—子ども間の関係である。授業は3年生の算数、単元は「円」である。従来ならば、教科書を開き、「円の真ん中の点を円の中心。また、中心から円の周りまで引いた直線を半径という」といった具合に定義を教え、その知識を使って練習問題を解くのが一般的とされる。

しかし、古屋の授業は違う。大小様々な円を提示した上で、「円とはどんな形」と問いかけるに留める。この問いに対し、「くるくる回る形」、「四角や三角には角があるんだけど、丸は1つも角がない」などと応答する。その後、子どもたちは学び合いを通して円とは、どんな形かを考えていく。そして、最終的に、「中心からはじまで同じ長さの形」といった答えに到達する。ただし、かかった時間はおよそ2時間分(90分間)である。ある指導書によれば、10分前後で学習し、適用問題を解くことが典型的なパターンとされていることから考えると、およそ10倍の時間をかけている。「学び合う関係」の授業は、かなりの時間がかかる⁹⁾ことは否めない。

次に、子ども—子ども間の関係である。同じく算数、単元は「5203 - 4625」といった繰り下がりのある引き算である。筆算の仕方に行き詰った児童が、分かっていると見てとった児童に解き方の説明を求める場面である。問われた児童はなんとか説明を試みようとするもののうまく説明できない。そこで、その児童から見てさらに算数を得意とする児童に質問し、理解を深めた児童は最初の児童に説明するという様子である。つまり、「学び合う関係」のある教室では、分かる子が一方的に教えるのではなく、1人の「分からない」という発言から、「分かる子が分かり直しをする」といった現象がうまれると捉えられている。

以上のように、時間がかかることは否めないが、子どもたちが互いの意見を聴き課題に向き合う関係として、「学び合う関係」は捉えられ、それをいかした授業を展開することで、子どもたちの学習理解は深まっていくとされる。つまり、「学びの共同体」論では、「学び合う関係」を通して、いかに教科書の課題に接近させられるかに重点がおかれていることを指摘できる。

(3)「つながり」を意識する授業スタイル

さらに注視すべきは、「学びの共同体」論における授業では、「つながり」が重視されている。

具体を挙げよう。「学びの共同体」論に則って実践していると語る山崎悟史教諭の事例¹⁰⁾である。非常に特徴的なことは、45分の授業時間内に、「先生とつながってください」、「自分の考えとお友達の考えときちんとつながって」といった「つながり」を強調する発言が繰り返されることである。また、ある子の発言に対して「ああ〜」といった同調する声を発したり、教師が指名せずとも考えを次々

と発表していったり、と発言が連続することである。

このように、教師も子どもも、「つながり」をキーワードとして授業に臨んでいる。このことは、「学びの共同体」を標榜する学校で学んでいる他の児童も、「目標は『つなげて聴いて、つなげて話せる3年生』ですが、つながるだけでなく、『つながりを広げる』ということができるようになりました」（佐藤 2009, p. 21）と意識付いていることが傍証となるだろう。

これらのことは、教科書といった対象世界との対話、教師と生徒、生徒と生徒など他者との対話、そして、教師自身、生徒自身といった自己との対話、これら3つの対話が「三位一体」の関係にならなければ成り立たないという佐藤の考え¹¹⁾を実践しようとするからであろう。

換言するならば、授業において子どもたちが考えたことを次々に発表する。そして教師は子どもたちの発言を注意深く聴きとり、意見をつなぐ。これを「つながりのある授業」と呼び、能動的に学ぶ姿として捉えられている。このような授業スタイルの一般化が図られているのだ。

3. 「学びの共同体」論における授業研究の限界

1. 学校の持つ組織特性と授業研究が抱える困難さ

(1) 教師の独自性と授業スタイルの一般化における矛盾

佐藤は、「教師の実践的研究は個性的で多様であるべきであり、その多様性の交流によって個々人の専門家としての成長が促進」（佐藤 2006, p. 281）すると説いてきた。だが、前章で整理したように、佐藤は協同的な学びを中心とした活動システムを整え、必ず「ジャンプの課題」を採り入れると共に、つながりを重視した授業を創造することを求めている。これら2つの主張は矛盾する。なぜなら、佐藤は一方で教師の実践に独自性を求めながら、もう一方で、同一性を求めているからだ。

「学びの共同体」論としてまだ世に知られる前の1990年代始め、佐藤は、「教科内容の特殊性、教室の文脈の特殊性、子どもの認知の特殊性、教師の特性を超えた一般的な授業の理論（一般教授学）が存在しうる」（佐藤 1992, p. 70）という神話が研究者の中にあることを痛烈に批判していた。それと同時に、「授業の過程は、合理的技術の適用過程ではなく、教師においては、複雑な文脈で展開される実践的な問題解決の過程であり、高次の省察と判断と選択を要求される意志決定の過程」（同上書, p. 72）とも述べていた。

これらの主張は、授業において、瞬時の判断や省察が重要であり、授業のシステム化は馴染まないという指摘である。だが、論の中では、授業の形式化は馴染まないとしながらも、重要な活動システムだと主張し同様の授業形態を求める。同様に、授業協議会では授業における意思決定の反省を通して教育の専門家としての力量が形成されとしながらも、その判断や選択といった意思決定のあり方を批評することはしない。

つまり、一方で授業は教師の特性をいかし多様なスタイルで行うことを推奨しながらも、もう一方では、少人数グループによる活動を必ず取り入れ、教科書よりも難易度の高い問題を一律に与えるスタイルを求める。また、教師は反省的实践家として指導のあり方を振り返ることを重要視されながらも、その基準は示さず、子どもの変容を語ることを求める。このように、「ダブルスタンダード」、場面によって異なった価値判断の基準を使い分けているのである。

(2) 学校組織の複雑性と乏しい再現性

「学びの共同体」論の中では、子ども一人ひとりが主人公であり、学校改革のための同志とされる。しかし、「教師は『教える人』あるいは『支援者』、子ども達は『教えられる人』あるいは『教育の対象』であり『同志』という概念はなじまない」（大場・青柳 2007, p. 140）とすでに反論されているように、筆者も違和感を覚える。

なぜなら、そもそも学校に来る子どもたちは、この学校を全国の拠点校にするという意思を携えて登校している訳でなく、通学圏がここだからという理由である。学校は、風邪を治したいという思いでやってくる病院とは違うのだ。とくに、義務教育学校においては子どもたちの意思によって学校が成り立っているとは言い難い。くわえて、問題行動が多いと指摘される子どもたちほど、学校において教育しなければならないという特性も有している。

さらに、授業における具体を述べれば、算数は得意だが国語はどうも苦手であるといった子どもの場合、算数の授業では積極的に学ぼうとする可能性は高いが、国語の授業では消極的な姿勢になる可能性は否めない。もちろん登校する際に家族に叱られたり学校で友だちと喧嘩をしたりして、気分が落ち着かず授業に集中できない状態になる場合もままあることだ。

つまり、授業において子どもたちが、常に教師に従順で安定的な学習姿勢をとるということを想定できない。昨日の授業で活発に発言した子どもが今日も発言するということは必ずしもいえないのだ。それほど、授業においてどのような反応をするかを予想することは難しい。

このように、子どもたちを同質な存在とみなすことは非常に困難である。にもかかわらず、「学びの共同体」論では、授業を創造する主人公として、また学校改革を行う同志として、普遍的な均一な存在として捉えられている。このことは、学校組織の複雑性を捨象し、画一的に教室における子ども像を捉えているという点において、脆弱性を有するのである。

(3) 見られると変化する対象

さらに、公開授業において参観者が教室に足を踏み入れる時点で、いや授業を公開すると決めた時点で、すでに子どもたちにとっても教師にとっても、日頃の授業とは異なったものになることを確認しなければならないだろう。

大きな研究発表会になると、体育館などに机や椅子を運んで公開授業を行うことがある。これは、多くの参観者が教室に収まりきらない故の策である。しかしながら、日頃は4間5間（およそ7.2m×9m）を基本とする教室空間で行われている授業である。体育館ともなると数倍の広さとなり、見える景色や感じる温度も異なる¹²⁾。ましてや、そこにはいつも見られない多くの参観者がいるのだ。このことに、子どもたちが影響を受けないはずがない。

同様に、教師も見られることを事前に了解していても、少なからず影響を受ける。たとえば、授業中に騒がしくなると、力量不足と見られるかもしれないという評価を気にしていつも以上に叱ったり、事前に「今日はたくさんの先生方が見に来られるから頑張ってね」と、子どもたちに迎合したりする場面がしばしば見受けられることから推察できる。

これは、まさしく今から始まる授業を通して、目の前の子どもたちの変化と向き合うのではなく、周りの参観者の目と向き合っている状態を表現している。このような状態がもたらすものは、達成感や充実感ではなく、とりあえず授業をこなしたという疲弊感や徒労感だろう。

つまり、授業を公開するにあたり、自然科学の研究のように関係しない条件を排除することができ

ず、条件統制をすることが困難である。さらに、参観者は客観的な観察が可能かのように捉えられがちだが、それらの検証を行うことは事実上不可能である。

一例を挙げれば、教育—学習の場では、計算九九を教えたからかけ算ができるようになったというように、「教育されたから学習する」という順接の関係がある。逆に、掃除をさぼってはいけないと諭したにもかかわらず目の届かないところで楽をする子どもがいるように、「教育したのに学習する」という逆接の関係もある。さらに、パソコンなどの電子機器の使い方を教えていないにもかかわらず操作ができるといった、「教育していないのに学習する」という教育と無関係な場合も存在するのだ。この点を指して水本は、「教育活動においては目的—手段関係は曖昧であるし、教育活動は予想しない結果（好ましいものであれ好ましくないものであれ）を伴う」（水本 2002, p. 111）と、述べている。これは、教師の指導によって子どもがある行動をするようになったと判じられないことを示している。

このように、授業は再現性に乏しいだけでなく、子どもが授業者の実践によって変容したのか、友だちの姿を見て変容したのか、何をもって変容したのか、事実上検証できないのである。

2. 授業における対話を問う

（1）授業における「対話」

論を実践している授業では、「〇〇くんの意見につなろう」というつながりを意識した教師の発言に対し、児童が答える。するとすかさず、「では、〇〇ちゃんはどう考えたかお話してみて」と、発言の間に入り込む。これら、子どもの発言に対し教師の復唱や発言が入ると、答え方が微妙に変わってくる。もちろんそれだけではない。タイミングのずれやそれに伴う違和感さえ伴う。これを自然な対話と呼べるのだろうか。

佐藤は、「教師の〈IRE〉の会話においては、よく知っている人（教師）がよく知らない人（生徒）に尋ね、その応答に対して、尋ねた人は感謝するどころか、成否を判定し評価する。しかも、この〈IRE〉の連続において構成される会話の方向性を決定し、話者を選択し発言の順序を決定するのは、この会話を一方的に主導する教師」（佐藤 1996, p. 185）になってしまうことを痛烈に批判している。

この点に関しては、一斉授業の形態だけをとれば学習者の学ぶ質も教師の発問に大きく左右される問題点を指摘した宮本（宮本 2003, p. 172）の論に照らせばより鮮明となる。

- ①学習者の発話は教師の発問によって引き起こされたものであって、学習者の発話の宛名性は自然に教師に向けられたものとなる。
- ②教師の設定した学習課題に対する反応は、指名された学習者にとっての学習課題としては位置付くことになるが、教師による説明のために他の学習者にとって自己の読みを捉え直す契機として成立しているとは限らない。
- ③学習者の「応答」後の教師の「説明」＝「評価」が、「正しい」解答として意識され、「学習者間の相互作用による学び」が保障されない可能性がある。

教室空間のモノローグ性を批判している点で、両氏の論は重なり合うところが多い。だが、宮本は、協同的な学びのように子ども同士のやりとりを中心に据えた授業を行うことは、「直接的に学習者の思考や読みを顕在化させていた教師の役割が捨象され」（同上書, p. 173）てしまうことを危惧した上で、「学習者の思考活動を価値付けながら学習集団全体で共有する役割は依然として教師が担っている」（同上書, p. 174）こと、ならびに、「自由に話し合う空間の中で学習者が行う質の高い思考を拾い上げて共有していくための指導技術が、教師には求められている」（同上書, p. 174）こと、を

主張する。

つまり、授業における教師の指導力の重要性を指摘しているのだ。このことは、協同的な学びを重視し、子どもの学びに授業の流れを委ねる形態を採った川崎や古屋実践に警鐘をならす。

とくに、授業において、発問－応答といった流れは制度化されており、教師はそれらを紡いでいきながら、各教科の達成すべき目標地点に授業を進める。もちろん、教師は学習指導要領に定められた目標地点を分かっている。そのため、子どもたちがどのような思考過程を経ようとも、発問を修正しつつ目的地に軌道を合わせることができるのだ。

それに対して、子どもたちは目標地点を知らない。それ故、そこに到達できるかどうかは不安定となる。だからこそ授業の最後に、川崎は、「角の大きさを角度と言い、その大きさを表す単位は度（°）を使う」、「分度器の一番細かい目盛りは1度といい、1°と書き表す」とまとめ、古屋も円の定義を教科書で押さえ直さなければならなかったのである。

（2）対話におけるズレ

重ねて振り返ろう。佐藤は、「対話」には「聴き合う関係」が決定的に重要であり、友の語りに耳を傾けることで実現すると説いた。具体を想起するならば、分かっている子が分かっている子に聞く。その質問を聴いて応答する。その受け答えを通して双方が、一人では越えられない壁をも乗り越えることができる。この関係こそが教室での学びの真骨頂であると捉えた。

ただし、ここでは相手の言葉の意味を全て正確に理解し聴き取れることが前提となっている。ときに生じる「そういう意味で言ったのではない」といった、誤解はないものとして扱われる。

しかしながら、授業で見られる挙手に関して、分かっている子が手を挙げ、分からない子は手を挙げないという解釈がなされがちだが、榊原ほか（2013）の研究によれば、制度化された挙手という所作をめぐっては、教師と子どもたちの間に幅のある思惑や事情があり、両者はときに協調し、ときに軋轢もうみ、交渉するといった様々なやり取りをしていることが明らかである。また、教室での非言語コミュニケーションにおける教師の着眼や解釈にも相当幅があり、子どもたちに了解されていない事象が数多く存在（榊原ほか2011）する。

つまり、所作や言葉が他者にどのように伝わるかは、当事者間ですら了解されておらず、両者の関係ならびにそのときの気分や感情、思惟によってズレが生じることは否めない。とくに、授業における対話の多くは、「腕組みをしながら」、「目を見開いて」等々、非言語的な部分を伴うと見るべきだろう。そのようなとき、認識のズレが起こり得ることは想像に難くない。教室に生起する事象、とくに子どもたちの対話には、ことほどさように解釈のズレが生じやすい。そのことを捨象して、子どもに委ねる授業を展開することは、「危険な賭け」といえるだろう。

3. 省察と教職の専門性の担保

（1）省察に委ねる危険性

学校では、子どもたちの言動に対し、どのように捉え対応するかといった洞察的要素や指導的要素が必要である。もちろん、同僚教員や保護者などといかにコミュニケーションをはかるかといった対話的要素も大切となる。これら教職の専門性を培うため、論の中では授業や研修体制をシステム化することを目指した。なかでも、授業協議会で交流することは、「反省的实践家」として、教職の専門性を獲得できる最善の方策と考えられている。

たしかに、高度な専門的力量が発揮される行為や能力の開発にむけ多くの研究がなされ、その一つの示唆を与える概念として「リフレクション」がある。たとえば、1980年代頃より、多様な立場による授業VTRの詳細な検討を行う「授業カンファレンス」や、実践家と研究者が1つの授業を対話を通じて捉えようとした「カード構造化法による授業分析法」などが授業研究に採り入れられてきた(木原 2006, p. 34)。また、教師は自身がどのような授業を行っているかを自分で監視できる力や、教育実践の前後において自分と子どもたちのことを振り返り、内省(リフレクション)できる力が求められてきた(榊原 2012, p. 30)。

しかしながら、実際には子どもたちの読み違いを看過した授業者に対し、指摘や批判をせず、労いと賛辞といった感想の交流に留まっている(森脇 2013, pp. 22-30)ことから、個人の省察がなされたか否か、またどれほどの教員が省察できたか否かについて指摘せざるを得ない。

この点は、学校組織の特徴を鑑みればさらに明確となる。1つには、学校内には経験年数の豊富な熟練教員もいれば若手教員もいる。その両者が同様の省察過程を採ることは考えにくく、熟練教員が若手教員のやり方を模倣して学ぶことは少ないと見なければならない。

2つめの理由としては、授業において教師は、どのような判断や行動をとるべきかの根拠となる客観的な測定機器や装置を持ち合わせていない点である。頼れるのは、主観と経験といった瞬時の判断である。だからこそ、「あの生徒の意見を採用していたら授業展開が変わったかもしれない」と、しばしば反省が語られるのである。

3つめの理由としては、教育＝学習活動は対人労働であるが故に、教え方がうまいから学びが促進するとは断言できず、逆に教え方が不十分であれ、教師との間にラポール(心理的親和性)が築けていれば、子ども自ら学習に向かうこともある点である。

そして、4つめの理由としては、理論を知ったからといって実践できるとは限らない点である。自動車の走る仕組みを徹底的に学んだからといって、運転技能が伴うわけではないことと同様に、授業において何となくこんな感じで行うとうまくいったという勘やコツのようなものは、いくら言葉を交わし対話を試みたところで、伝えることは至難なのである。

つまり、「学びの共同体」論を実践するにあたり、数多くの授業を見られるといった利点はあるが、何百回と授業を観察しても、客観的な事実に基づいて授業を判じられない。あくまで学び合いが成立していると思えば成立しているといった解釈の問題であり、その多くは主観に委ねざるを得ない。換言すれば、従来から指摘されてきた省察のあり方と同様に、省察が個人に留まっており、全員が専門性を担保できるだけの自己省察を行えているとは言い難いのである。

4. 校内研修としての授業研究の可能性

1. 「学びの共同体」論の限界

学校は、校種、規模、児童生徒の特性、教職員構成など、極めて多数の変数から構成されるので一様に捉えることは容易でない。また、授業は教師と子どもたちとの様々な相互関係で構成されているため、豊かさや複雑さを内包しており、再現可能性や法則性の乏しいものである。

これらの観点から、「学びの共同体」論を考察する中で、幾つかの課題が浮き彫りとなった。1つめとして、教師の独自性の尊重と授業スタイルのシステム化との間に矛盾があり、学校組織の複雑性

を鑑みると、授業をシステム化して捉えることは困難であること。2つめとして、子どもは学校を構成するメンバーだが、教師とは目的が一致しておらず、授業は一種の賭けにならざるを得ないこと。3つめとして、授業を公開し授業協議会で振り返る中で、教師は反省的实践家として、専門性を高められると考えられているが、協議会での対話は少なく、省察も個人に委ねられてしまっていることである。そして何より、「学びの共同体」論も、一つの授業をいっしょに見て議論するスタイルを採っており、それはおよそ半世紀あまり続いてきた研修スタイルと変わらないことも明らかにした。

たしかに、論の中では、指導案通りに進む授業を求めず、安直で単純な技術に傾斜しない点、いつでも気軽に授業を参観でき独善的で学級王国になりがちな教室の風通しを良くする点などにおいて、問題の改善・解消が図られてきたことは事実であろう。

しかしながら、教育—学習活動を行う上で、教員は様々な価値観を持っている。それと同時に、子どもたちも様々な思惑や課題を抱え授業に臨んでいる。特に全教科担任制を採る小学校において、業務の多くが個業的であり分業—協業は馴染まない。それにもかかわらず、授業研究とは授業を見て議論することだという前提が制度化され、様々なものを捨象し制度の有り様を追求した結果、現在の校内研修としての授業研究の閉塞感をうんでいると帰結できるのである。

2. 授業を研究することに対する発想の転換と今後の展望

授業を公開し人の目に触れることは、ほどよい緊張感をうみ、授業者参観者共に志気を高め、活性化をもたらすこともある。その一方、教師という仕事は「24時間ずっと続けることも可能だ」と自虐的に語られるように、モノづくりではなく、人に直接かかわる仕事であるため、「これだけやれば完成」といえない。つまり、子どもたちのために一所懸命になることは当たり前であるといった自己犠牲的、献身的な価値観を前面に押し出せば押し出すほど、逆説的に教師は徒労感や疲弊感を強めてきたといえる。

このような現状を踏まえた上で、本稿では「学びの共同体」論を軸として授業研究の有り様を分析した。その結果、授業を参観し議論することが研究であるかのように制度化され、そうすることで、教職の専門性が担保されるという神話が定着していたことが明らかとなった。

この現状打破に示唆を与えてくれるのが、校内研修の可能性として、「再現性の追求とは反対の方向、つまり、相関関係から因果関係へと厳密な関係性を求める『収束』に対して、関係の曖昧さや偶有性・創発性に着目する『拡散』の方向」（榊原 2011）に着目した研究である。

それは、ある論に則って知見の「収束」に向かう研修ではなく、知見の「拡散」への転換により、新たな研修の存在¹³⁾を指摘する。換言すれば、これまで授業に対して教員が抱きがちであった理解や発想を揺さぶることで、当たり前と捉えてきた知識や技能などに対して再吟味を行うことができ、教員にとってやりがいのある楽しい研修になる可能性があるということだ。

そこで、榊原の論を援用し、校内研修としての授業研究に資する新たな方略について、以下幾つかの試案を提示する。

まず、教室をのぞくと、「今から2時間目の国語の授業を始めます」、「お願いします」、「では始めましょう」といったやりとりを目にする。小学校であれば基本的に全科担任制を採っているため、次の時間も教師が替わることはない。しかし、3時間目になればまた、「今から3時間目の理科の授業を始めます」、「お願いします」…、といったやりとりが繰り返される。これは、教師は教育する側であり、児童は教育される側であるといった上下関係の構図が無前提に滑り込んでいる。重ねて述べる

が、児童生徒は学習するためだけに学校に来ている訳でない。

また、生徒の呼称やハンドサインに代表されるような挙手の有り様、机の配置や教室掲示など同一校内でも様々である。学級王国と揶揄されてきたが、授業はあまりにも個業的であることからすれば、当然である。しかしながら、同じ学校内に勤務する同僚がどのような意図をもって児童を呼び、挙手させているか、教室経営をしているか、といったことは、時間が足りず忙しいといわれる昨今、議論する機会は少ないだろう。そのことをもう一度改めて問い直し議論することで、自身の教育実践をメタ認知でき、力量を高めることができるのではなかろうか。

さらに、次のような指摘も可能である。小学校でいえば1年生（6歳）から6年生（12歳）では、身体的にも思考的にもスピードが全く違う児童が生活している。それにも関わらず、時間割は授業や休み、給食、掃除時間など全てが同じ時間で区切られている。そこでたとえば、学年にあった時間というテーマで研修を行い、「低学年は集中力が続かないから2コマの授業を3つに分け30分授業を3コマ行う」、「高学年は給食を食べるのが早いので、その分を補習の時間にする」などと、学校内のタイムテーブルを変更することを議論してもよいだろう。

このように、校内で行える利点を最大限いかすと共に、授業研究だから授業を見てといった思考ではなく、自分たちの業務内容をもう一度振り返り、個業的な部分は個人でしっかり研修を積み、いたずらな一致団結を避けるとともに、「問い直す」思考体力を培うことが、校内研修を活性化させるための第一歩であろう。

注

- 1) 授業を複数の教員で参観し、その後批評等機会を持っているという小学校は、全体の99.3%を占める。(大槻 2011, p. 56)
- 2) 木岡は、「同僚性」と同義で「批判的友人関係」と表現することもある。それはともに、課題達成指向と集団維持指向を備えながら、場を大いに共有する人々の間で展開される知的刺激を与え合う関係であると位置づけている。
- 3) たとえば、特定の教科に焦点化し教材開発の視点からアプローチを試みた授業研究について分析したものとして、池野範男「教材開発アプローチ」日本教育方法学会編『日本の授業研究』下巻、学文社、2009, pp. 35-49。教科の指導方法の視点からアプローチを試みた授業研究について分析したものとして、大槻和夫「方法焦点アプローチ」同書, pp. 83-92
- 4) 文部科学省「公立学校における校長等の登用状況等について」『教育委員会月報』各年度版
- 5) 2007年現在、児童数435人、学級数は特別支援4学級を含め23学級の学校である。(ベネッセ教育研究開発センター VIEW21)
- 6) 回答した学校に「学びの共同体」を標榜する学校も含まれるだろうが、年間開催数は小学校で0回－1.3%, 1～5回－33.6%, 6～10回－43.0%となり、10回以下の学校が約7割を占めていることから、公開授業の多さを指摘することができるだろう。(大槻 2011, pp. 56-57)
- 7) 授業スタイルの変革に挑戦した実践が、回想も含め記述されている。なお、引用は全て、川崎達雄「授業を変えたら自分が変わった」佐藤学『学校を変える』小学館、2003, pp. 112-120
- 8) 大河内小学校3年生14人における、およそ1年間を追ったドキュメンタリー番組である。番組ホー

ムページにも、「ここは、子どもたちがお互いに『学び合う教室』だ」と謳われている。なお、本文中の引用もすべて、NHK 放送局 ETV 特集より。

- 9) 2011 年 1 月 21 日に行われた茅ヶ崎市立浜之郷小学校における公開授業の指導案（筆者が直接入手）にも、「授業の多少の遅れは割り切り、子どもたちの状況に合わせてゆっくり進むようにし、（中略）学年末を前にし、算数は単元がたくさん残ってしまい大変なことになっているが、学年全体は比較的落ち着いている」と記述されていることが傍証となるだろう。
- 10) 2012 年 3 月 1 日に茅ヶ崎市立今宿小学校で行われた国語科の実践映像を筆者が直接入手。
- 11) 佐藤は多くの著書の中で、学校ほど対話の重要性が叫ばれる場所はないが、学校では対話が実現していないと分析する。そして、校長の言葉や、会議における教師の発言、教室の子どもの言葉など、いずれもモノログであると批判し、「聴き合う関係」だけが、対話の言葉を準備し、対話的コミュニケーションを生み出し、学びの共同体を実現することを可能にすると述べる。たとえば、佐藤 2012a, p. 133
- 12) 音や温度といった非言語的な要素が研修にとって肯定的・否定的いずれにも大きな意味を持つことを明らかにしたものとして、榊原 2010, pp. 51-62
- 13) 榊原の論に依拠し、従来の仮説検証型の研修から、教員間の授業観を深め、理解を広げることの重要性に着目した研究を進めている行政機関として、大分県教育センター 2014 がある。

引用・関連文献

- 稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』岩波書店、1996
- 大槻達也『教員の質の向上に関する調査研究報告書』2007－2010 年度プロジェクト研究調査研究報告書、2011
- 大場志津子・青柳宏「子どもの『学び』と授業研究」『宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要』第 30 号、2007, pp. 139-152
- 越智康詞「学校—その多様な相貌を浮き彫りにする」田中智志・今井康雄『キーワード現代の教育学』東京大学出版会、2009
- 金子照輝・中留武昭編著『教育経営の改善研究事典』学校運営研究会、1994
- 木岡一明編著『ステップ・アップ学校組織マネジメント』第一法規、2007
- 北神正行・木原俊之・佐野享子『学校改善と校内研修の設定』学文社、2010
- 木原俊行『教師が磨き合う「学校研究」』ぎょうせい、2006
- 榊原禎宏「教員研修環境としての非言語コミュニケーション」京都教育大学紀要, No. 117, 2010, pp. 51-62
- 榊原禎宏「校内研修論の再構成」『現代学校研究論集』第 29 巻, 京都教育大学公教育経営研究会, 2011, pp. 35-44
- 榊原禎宏・池本淳子・出来正晃・西村府子・守山雅史・森脇正博「授業中の『ペン回し』がもたらすもの—非言語コミュニケーションに見られる教室の非制度—」『京都教育大学教育実践研究紀要』第 11 号, 2011, pp. 197-207
- 榊原禎宏・森脇正博・西村府子「教師はなぜ授業中の挙手を好むのか—教師の思惑, 子どもの都合—」

- 『京都教育大学教育実践研究紀要』第13号, 2013, pp. 223-232
- 佐藤学『『パンドラの箱』を開く＝『授業研究』批判』森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学『教育学年報1 教育研究の現在』1992, pp. 63-88
- 佐藤学『カリキュラムの批評』世織書房, 1996
- 佐藤学『学校を変える』小学館, 2003
- 佐藤学『学校の挑戦』小学館, 2006
- 佐藤学『教師花伝書』小学館, 2009
- 佐藤学『学校改革の哲学』東京大学出版会, 2012a
- 佐藤学『学校を改革する』岩波書店, 2012b
- 高木宏康・藤井基貴「校内研修の歴史と研究動向」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第18号, 2010, pp. 93-103
- 原田信之・水野正朗『『学びの共同体づくり』論の授業技法化モデル』『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究』第10巻, 2008, pp. 179-190
- 水本徳明「学校経営の組織構造」堀内孜編『現代公教育経営学』学術図書出版, 2002
- 三村和則「第5章 教員養成と授業研究 第2節 免許選択制の立場から」日本教育方法学会編『日本の授業研究 上巻』学文社, 2009, pp. 125-134
- 宮本浩治「教授行為としての教師の発話スタイルと教室文化の形成」『全国大学国語教育学会発表要旨集』104, 2003, pp. 172-175
- 村瀬公胤「授業研究の現在」『教育学研究』第74巻第1号, 2007, pp. 41-48
- 森脇正博「校内研修としての授業研究の論理と方略」京都教育大学大学院修士論文, 2013
- 山崎準二・榊原禎宏・辻野けんま『『考える教師』』学文社, 2012
- 日本教育方法学会編『日本の授業研究』下巻, 学文社, 2009
- 中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」2006
- 大分県教育センター『「一層やりがいのある校内研究」手引書』2014
- 山口県教育委員会「校内研修事例集」2007
- 茨城県牛久市立奥野小学校校内研修計画 <http://www.city.ushiku.ibaraki.jp/section/shidou/Gakkou/ManabiAi/19Nendo/>
- 新潟県五泉市立村松小学校 HP <http://matsu865.muramatsu.ed.jp/Plan.pdf>
- 山口県宇部市立神原中学校 HP http://www3.ube-ygc.ed.jp/khj/school_letter/kenshuu.html
- NHK 放送局 ETV 特集「輝け二十八の瞳～学び合い、支え合う教室～」 <http://www.nhk.or.jp/etv21c/file/2012/0205.html>
- ベネッセ教育研究開発センター VIEW21「教師の時間的負担を減らし年間100回の授業研究を実現」 http://berd.benesse.jp/berd/center/open/syo/view21/2007/07/s01toku_12.html