

校内授業研究を活性化させる試み

—ミドルステップアップ研修を通して—

内 田 佳 代

授業の見方と事後研究会の在り方が授業研究の停滞要因ではないかという仮説を立て、子どもの学びの見取りを通じた授業改善に関する調査研究を行った。本所のミドルステップアップ研修講座の受講者を支援する過程で、学びの見取りの実践と校内授業研究の課題を探った。この支援を通して明らかになった、校内授業研究を活性化させるための4つのポイントを提案する。

〈キーワード〉 学びの見取り、同僚性、授業公開、学びの共同体

I 主題設定の理由

国立教育政策研究所が2010年に発表した「校内研究等の実施状況に関する調査」における校内研究の課題は、表1のとおりである。

この調査結果から、教員の多忙感もさることながら、校内研究の方法や成果の共有方法、研究の発展や継続に対する取組みに問題があることが読み取れる。いろいろな学校を訪問した際にも、授業改善に意欲はあるが、校内の研究体制や研究方法に対しては不満がある、という声を聞くことが多い。その解決の糸口として「学びの共同体」に着目し、子どもの学びを見取ることを中心とした授業研究の在り方を研究主題に設定した。

表1 校内研究等の実施状況に関する調査

校内研究の課題	小学校	中学校
多忙で校内研究に取り組む時間がない	33.9%	46.9%
研究の継続性・発展性が十分でない	32.8%	39.2%
教材研究や指導案の検討が十分でない	30.5%	30.8%
研究授業後の検討が十分でない	23.1%	31.6%
教員の意欲	6.5%	14.7%

II 研究の目標

本研究における目標は、以下の2点である。

- 1 ミドルステップアップ研修講座受講者への支援を通して、校内授業研究の現状と課題を整理する。
- 2 授業改善を進める方策について考察し、校内授業研究を活性化させる方法を提案する。

III 研究の方法

1 福井県の校内授業研究の現状

平成24年度全国学力・学習状況調査の結果等から、福井県の校内授業研究の現状と課題を把握する。

2 「学びの共同体」に関する調査

「学びの共同体」実践校の研究会に参加し、授業改善につながる授業の見方や事後研究会の持ち方等を探る。

3 ミドルステップアップ研修講座受講者への支援と分析

各受講者の実践への支援を通して、成果と課題を探る。

IV 研究の内容

1 福井県の校内授業研究の現状

平成24年度全国学力調査・学習状況調査「学校質問紙」の福井県の結果より、「授業研究を伴う校内

研修を前年度に何回実施したか」の回答は、次のとおりである（表2）。

表2 授業研究を伴う校内研修の年間実施回数と割合

	15回以上	13～14回	11～12回	9～10回	7～8回	5～6回	3～4回	1～2回	0回
小学校	15.0%	4.8%	13.1%	13.0%	19.8%	26.0%	6.6%	1.6%	0.0%
中学校	16.7%	0.0%	2.3%	9.4%	16.8%	28.7%	16.5%	9.6%	0.0%

小学校、中学校ともに年間5～6回実施している学校が一番多く、次に7～8回、15回以上と続く。県内の小・中学校は、各市町教育委員会による指導主事訪問日に合わせて校内授業研究会を年間2～3回行っていることを考えると、指導主事訪問日以外に2～3回程度実施していることが推測される。年間15回以上実施している学校は、一人の教員が年間に最低1回は授業を公開していることになるが、その割合は2割以下である。佐藤(2012)が、「年3回程度の研究授業によって授業が変わることはない。」と述べているように、全教員が授業を公開し、授業研究を行っていくことが大切なのである。

実施回数とともに重要なことは、どのような校内授業研究を行っているのかということである。授業参観は教科内で見合うこともあれば、研究部会等のメンバーで見合うこともある。多忙な中、月に1回程度の授業研究会が開かれていれば、回数的には満足できる状況といえる。だが、訪問したほとんどの学校の事後研究会では、付箋に記入した気づきをもとに話し合っていたものの、どうしても教員の発問や授業デザインの話題に偏ってしまっていた。そうすると、ベテラン教員の授業には意見が言いにくく、若手教員の授業には指導や批判の言葉が多くなった。何を言えば正解なのか探り合いになることもあり、自由に発言しにくい雰囲気があった。

2012年12月に、福井県教育委員会学力向上センターから出された「学校全体の教育力向上に関する指針」には、「授業研究Q&A」として次のようなことが書かれている。

Q:授業改善のために有効な授業研究会とは？

A:まず、授業研究会の目的(例えば、活用型学力、コミュニケーション力、評価方法、グループ学習の有効性等)を事前に共有することが必要です。次は、事実を元にして解釈したことをメンバーに出し合って、授業を見る目を養うと共に、優れた授業実践を学校で共有することが重要です。学んだことを活かして実践した結果をもう一度出し合ったり、自分で振り返ることのできる仕掛けをサイクル化したりすることで、授業が徐々に変化してきます。

Q:一番気をつけるべきことは何ですか。

A:子どもの名前や発言など具体的な情報を出す(単なる全体的な感想でなく)、誰の発言も区別しない(若手だからといって否定しない)、子どもの目線で(教員だけを見てはいけない)、どの(誰の)授業にも見習う点と改善すべき点があることを認識する。教員批判にならないように、学びの姿を語り合しましょう。

「授業を見る目」とは、いったいどのような力なのか。授業を見て「子どもの名前や発言など具体的な情報を出す」ことはできても、そこから「学びの姿を語る」という具体的な場面はなかなかイメージしにくい。そこで、「事実をもとにして語る」「教師の発言が平等である」「参観者も学ぶ」という観点で授業研究を進める「学びの共同体」について調査研究を行った。

2 「学びの共同体」に関する調査

(1) 「学びの共同体」について

「学びの共同体」を提唱し、実践し始めたのは、学習院大学教授の佐藤学である。最初のパイロット・スクールとして、神奈川県茅ヶ崎市立浜之郷小学校が創設された後、全国各地に多数の拠点校が創設されている。2012年時点で「学びの共同体」の学校改革に挑戦している学校は、小学校が約1500校、中学校が約2000校あり、海外においては、2000年以降、韓国やメキシコ、アメリカ、アジア地域などに広く普及している。

「学びの共同体」の学校改革において、小学校低学年では全体学習とペア学習による協同的学び、小学校3年以上中学校、高等学校では男女混合4人グループによる協同的学びを中心に授業を組織し

ている。この授業と学びの様式は、グローバル・スタンダードとなっている。

また、佐藤(2012)は、同僚性の構築について次のように述べている。「『学びの共同体』の学校改革の中心目的の一つは、すべての教師が専門家として成長できる学校を築くことにある。この目的を達成するためには、すべての教師が同僚に授業を公開することと、授業研究会を通じて教師が学び合う同僚性を校内に築くことが必要である。教師の成長には2つの側面がある。職人としての成長(craftsmanship)と、専門家としての成長(professional development)である。この二つの成長において、校内における教師の学びの共同体(professional learning community)の構築は重要である。職人としての成長は『技法』と『スタイル』の獲得であり、その方法は『模倣』にある。それに対して専門家としての成長は、『実践と理論の統合』にあり、その方法は『ケースメソッド』(事例研究=授業研究)にある。」

さらに佐藤(2012)は、教師が授業実践において追求すべき課題を次の3つと考えている。1つ目は、子ども一人ひとりの学びの尊厳を大切にすること、2つ目は、教材の発展性を大切にすること、3つ目は、教師自らの教育哲学を大切にすることである(図1)。

これまで目にしてきた学校での授業研究を振り返ってみると、指導案づくりに一番力を入れ、当日は指導案どおりの授業が展開されることに配慮し、事後研究会では授業者の発問等の善し悪しについて評価をすることが多かった。「子どもの学び」がどうであったかということについてはほとんど議論していなかった。これでは授業が教員だけのものになってしまい、子どものためにならない。

では、どのような授業研究を行えばよいのか。北田(2013)は、授業研究の意義を「子どもの学びを的確に見取る目を鍛えること」と述べている。授業を参観する際、子どもを中心にすることで観察する力がつき、これが自分が授業をする時に子どもを見る目となって役立つという。また、子どもの見方として、次のような具体例を挙げている。

例：寝ている生徒がいる時

- なぜ寝ているのか？どの授業でも寝ているのか？
- 一瞬顔を上げた時
 - ・どんなタイミングだったか？(授業者が何かした時か？)
 - ・周りの子の動きや声がけはどうだったか？
 - ・授業デザインや教材・教具はどうだったか？

こういった見方であれば、若手教員もベテラン教員も関係なく発言できる。事後研究会では、自分が見取った子どもの様子と他の教員の見取りとの違い(ずれ)を通して、省察し、学び合うことができるであろう。

(2) 「学びの共同体」実践校研究会に参加して

全国に普及している「学びの共同体」実践校の研究発表会および学習会等に参加し、その取組みについて調査した。どの実践校でも、対話による「学び合い」を基盤として授業を行っていた。「コの字型教室」は、教員の一方的な情報伝達の授業から、子ども同士が学び合う授業へと発想を転換させなければ成り立たない形である。また、男女混合4人グループ(男女が市松模様の並び)という形の「学び合い」は、話しやすい様子が見られた。同性同士で向かい合うとそこだけで話をしてしまい、対話が生まれにくいのが、斜めに座ると同性同士で話をしても横や正面の異性にまで対話が広がるのである。

事後研究会は、校内の教員だけで行われ、参加者がその様子を周りで参観する形がほとんどであった。その学校の教員がどのように授業を参観し、事後研究会でどのような意見交換をするのかを見ることができた。目の前の子どもの様子をもとにして話すことならどの学校でもできる方法である。参加者もグループ協議に参加できる場では、子どもの学びを通して語り合うよさを実感することができた。どのグループでも、たくさんの子どもの名前とその様子が話題になっていた。その中のある中学校で行われたグループ協議の一部を記す。

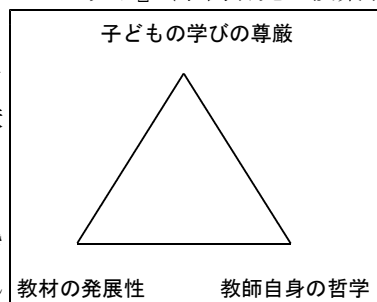


図1 教師の学びの課題

学習班の構成：あゆみ、翔太、里香、勇也(すべて仮名)

教員①：あゆみは「有名な」という単語がわからなくて困っていた。でも里香や勇也に聞けなかった。

教員③：いつも遠慮してるよね。

教員②：里香は翔太につきっきりだったから…。勇也も自分のことで精一杯やった。

教員③：自分はこのクラスに入っているが、話し合いをすると、あゆみは黙っていることが多い。元気な女子が多い分、あゆみが気になる。自己表現できる力をつけてやらんといけないと思っている。

教員④：それが次の課題。自分もこのクラスに入っているが、くじで決まった班でもきちんと学習できている。人間関係ができてきたからだと思う。だからこそ、しゃべれない子にも注目しないと…。

グループ協議では、「あゆみ」という気になる生徒と周りの生徒との関わりに注目して話し合いをしている。自分の教科の授業と比較して子どもの様子を見たり、改善点をともに考えることで自分の授業にも生かそうという積極的な姿勢がどの教員からも感じられた。特に印象的だったのは、若手教員が率先して意見を述べており、ベテラン教員はそれをよく聴きながら共感し、自分も同じように学ぼうとする姿勢を見せていたことである。グループの中に、経験年数の長短による壁は全くなかった。「学びの共同体」という学校改革に取り組んで2年目の教員たちは、日々手探りの状態だという。しかし、生き生きと研究に取り組む彼らの姿を見ると、改革は確実に進んでいると感じた。

3 ミドルステップアップ研修講座受講者への支援と分析

ミドルステップアップ研修は、集合研修と要請訪問を組み合わせ、受講者の勤務校での実践を通して学校全体の教育力を向上させることを目指す研修である。ここでは、平成24・25年度の受講者の中から2校の事例をもとに、要請訪問の様子を振り返ってみる。

(1) X小学校(A教諭：研究主任)

① 現状と課題

X小学校は1学年1クラスの小規模校であるため、一人の抱える校務分掌が多く、担当に任せきりの状態になっているとA教諭は感じている。中でも授業研究は、協働で行う体制ができていないという。その主因として考えられるのは、前年度から取り入れた「授業評価表」で、主に教員の授業デザインやスキル面についての評価になっており、マイナス面中心になりがちであった。したがって、評価する側は授業者を思いやって書きにくく、評価される側は気分のよいものではないので、授業を公開する意欲が減退するという悪循環に陥っていた。初めて研究主任となったA教諭は、校内授業研究の活性化を目標に研修したいと考えていた。

② 要請訪問での様子

ア 事前打合せ

前年度もグループ協議を取り入れており、全体に活発な話し合いができていたとA教諭は話す。今回は新しく、付箋を使った研究会を提案したいと考えている。研究所からは、子どもの学びを中心に见ること、研究会の柱を明確にすること、小グループでの研究協議会を設定することを助言した。

イ 公開授業事後研究会

事後研究会の流れは、授業者の反省、3つに分かれてのグループ協議、全体での共有という形であった。事前に2種類の付箋が配られ、ピンクには子どもの様子や発言を、青にはその他気づいたことを書くように指示されていた(図2)。

・事実をもとに語ったか

付箋に書かれた内容を見ると子どもの様子を具体的に見たものも多く、そこから改善点などを考えていた。後半になると、それまで黙っていたベテラン教員が授業者のスキル面に触れ始める。そのうち、「前時にここまで教えておかないから、だめだった」などと授業者批判になりかけたが、進行役のA教諭が配慮し軌道修正していった。グループ協議の時間は15分強で設定してあつ

たが、協議が終わらなかったために35分に延長された。事実から子どもがどのように学んだのかを見取るには時間が必要である。

・教員の発言は平等だったか

グループは、若手教員とベテラン教員、A教諭、研究所所員の4名の構成である。協議前半はA教諭や若手教員が中心になって進めていった。後半になってベテラン教員が話し始

めると、若手教員はほぼ聞き役に回っていた。グループ協議全体から見れば、発言回数に大きな差はなかったが、ベテラン教員の発言は影響力が大きいと感じた。

健太・恵里のペアは、「得意なことは何ですか」からなかなか広げられなかった。

広げる質問の例を全体で共有すると、どのペアも詳しく聞き合えたのでは？



図2 協議後の付箋

③ 成果と課題

A教諭と研究所所員で研究会について振り返った。

- ・付箋の書き方がわかりにくかったので、色分けを工夫し、子どもの様子をしっかりと見取る。
- ・グループ協議の時間が短かったので、話し合いの視点を明確にして、時間を確保する。
- ・授業の感想ではなく、研究会に参加して学んだことを記録してもらおうよう提案する。

A教諭は、この後自分の授業を公開したが、ねらいが十分達成されたとはいえない授業だったと振り返っている。しかし、参観者の付箋から子どもの考えていた様子を詳しく知ることができ、自分なりに満足感を得られたという。こういう授業研究の積み重ねが、X小学校の課題を少しずつ解決していくであろう。何よりも、管理職が外部の助言を取り入れることに前向きであることが追い風となっている。また、課題となっていた「授業評価表」は改善を試みたものの、依然あいまいで評価しにくいという声を受けて思い切って廃止したということである。

次年度も研究主任となったA教諭は、前年度の研究に次のような改善を加えた。

- ・事後研究会の進め方に関する資料を毎回配付し、共通理解を図った。
- ・指導案作成の労力を緩和するため、指導案を簡略化した。
- ・事前検討会は教室で行い、模擬授業形式で授業の流れを確認した。
- ・事後研究会で授業の写真を掲示し、授業を振り返る助けとした。
- ・研究紀要を、事後研究会でそれぞれが学んだことをまとめたものに変えた。

A教諭は、X小学校の授業研究が変わってきたことを実感している。まず、事後研究会で教員同士がよく話すようになり、しかも短時間でできるようになったという。また異動の関係で教員の平均年齢が若くなり、力量向上のために授業を見合おうという雰囲気が出てきている。教務主任が時間割の調整をするなどして、参観がしやすいように後押ししてくれていることもあって、前年度より授業を多く見ることができたそうである。A教諭は、若手教員の授業からも学ぶことが多いと言っており、校内授業研究を日常化し、気軽に授業を見合うことができるような学校を目標にさらに研究を進めていきたいと考えている。

(2) Y小学校(B教諭：高学年担任)

① 現状と課題

Y小学校はこの3年間に2つの研究指定を受け、研究を進めてきた。B教諭は、研究指定のおかげで授業研究も十分に行われ、事後研究会も活発に意見交換できていたと述べている。しかし、今年度は外部からの指導者や参観者がいないこともあり、事後研究会が以前ほど活発でなくなったと感じている。特に、発言する教員が偏っているために十分な意見交換ができていないことを課題に挙げている。事後研究会のマンネリ化を改善することが校内授業研究を活性化させ、児童の学力向上につながる

ると考えて研修に参加した。

② 要請訪問での様子

ア 公開授業事後研究会(要請訪問1回目)

研究所所員2名も含めて10名での事後研究会が行われた。ピンクの付箋にはよかった点・工夫していた点を、水色の付箋には改善・工夫するとよかった点を記入し、授業の組立てや単元構想等、発問や言葉かけ等の指導面、児童の発言・様子等の3観点で振り返った。授業者の反省後、意見交換となった。その発言データは、次の表のとおりである(表3)。

表3 事後研究会(1回目)で子どもの氏名を挙げた回数と発言時間の合計・割合

	教員1	教員2	教員3	教員4	教員5	教員6	教員7
子どもの氏名	2回	0回	3回	1回	0回	0回	0回
発言時間の合計	14分54秒	2分12秒	8分36秒	5分41秒	3分05秒	0秒	0秒
発言時間の割合	43.2%	6.4%	25.0%	16.5%	8.9%	0%	0%

* 協議時間42分間のうち、校内の教員の発言「34分28秒の内訳」を表す。

* 司会者の司会としての発言は除く。

・事実をもとに語ったか

表3の結果を見る限り、子どもがどんな学びをしていたのか具体的に子どもの氏名を挙げて語る様子はあまり見られない。発言の中に「このグループでは…」や「どの子も…」などの言葉はあるが、全体を見て感じたことを述べるにとどまっている。

・教員の発言は平等だったか

表3の発言時間を見ると、圧倒的に「教員1」の発言が多いことがわかる。事後研究会の口火を切ったのも「教員1」である。また、全く発言しなかった教員も2名いた。付箋に書いても、それを伝えられない教員がいたのは、ベテラン教員への遠慮もあるが、話し合う人数が多すぎたことが原因の一つと思われる。

イ 指導主事訪問事後研究会(要請訪問2回目)

前回の反省を踏まえて、B教諭と相談し、今回は2グループに分けた話し合いを設定した。1回目と同じ教員の発言を調べたデータは、次のとおりである(表4)。

表4 事後研究会(2回目)で子どもの氏名を挙げた回数と発言時間の合計・割合

	教員1	教員2	教員7
子どもの氏名	0回	2回	2回
発言時間の合計	9分35秒	3分39秒	2分53秒
発言時間の割合	59.5%	22.6%	17.9%

* 協議時間21分間のうち、校内の教員の発言「16分07秒の内訳」を表す。

・事実をもとに語ったか

子どもの氏名を挙げて具体的に話した教員は2名おり、1回目には発言のなかった「教員7」が子どもを観察して語っている。しかし全体に、発言内容は授業の流れやワークシートの活用など、授業者の手立てに偏っており、今回も「子どもたちは…」と全体をまとめて触れるだけになっていた。

・教員の発言は平等だったか

表4を見ると、依然として「教員1」の発言が多いことがわかる。だが、1回目と違うのは、それぞれの発言の長さの違いである。1回目は、一度に3分近く続けて話すこともあったが、2回目は最長でも1分半程度が一度あるだけで、大半は10秒以内で話し終えている。「教員1」が一方的に話すことより、周りの教員の発言を聞いてつなげようとする意識をもつようになってきたと感じた。前回よりもグループの人数が少なかったので、活発な意見交換ができたことB教諭は話していた。ただ、話し合いの時間が短く、もう少し意見交換したかったという反省もあったので、

協議時間によっては付箋を記入する時間を取らないことや、参加者数に合わせてグループをさらに増やすことを提案した。

③ 成果と課題

事後研究会について、Y小学校の教員に意見を聞いた。

- ・ワークショップ型の研究会は、付箋を使うことで必ずよい点と改善するとよい点を挙げるので、参観する側もきちんと視点をもって授業を見ることができたと思う。
- ・2つのグループに分けた話し合いは、より少人数になるので意見が活発に出たと思う。

一方で次のような意見もあった。

- ・2グループに分けて話し合うことはよいが、話し合った結果を全体の場で報告するだけになるので、まとめる点では消化不良になった感じがする。
- ・グループで出した意見をまとめるだけになるので、話し合いを深める方法を考えていく必要がある。

新しい取組みに対して戸惑いを感じている教員もいるが、全体で話し合った事後研究会よりも、2グループに分けて話し合った方が一人ひとりの発言が増え、1回目のように一度も発言しない教員はいなかった。

Y小学校の教員には、常に学校の現状と課題を把握し、課題解決に向けて取り組もうとする協働の姿勢が感じられる。その中でB教諭は、ミドルリーダーとして周囲にどのような働きかけができるのかを考えていた。そして、研究主任と協力しながら実践に取り組んでいった。管理職を含め、全教員を巻き込んでいくような取組みでは、すぐに成果が見えないが、継続して取り組んでこそ意味があると感じた。今後の課題としては、授業の見方に関する共通理解や、校内授業研究がマンネリ化しないように外部の目を取り入れていくことが挙げられる。

V 研究のまとめ

1 校内授業研究を活性化させるポイント

(1) 授業公開

授業を同僚に公開し、インフォーマルな事後研究会をもつことから始める。気軽に授業を見合う関係づくりが第一であり、これが同僚性を形成することにつながっていく。

(2) 授業の見方

① 参観する位置

予め参観者が見るグループを割り振ってある場合は、担当するグループの児童生徒の表情や発言を観察するため、グループの近くで見る。自由に参観する場合は、気になる子どもと周りの関わりを中心にみる。また一斉授業の場合は、教室前方あるいは側面から見る。教室後方からでは、授業者の様子しか見ることができない。

② 学びの見取り

子どもの具体的な発言や行動、表情などを見取る。付箋を活用する場合は、図3のように記入し、学校の実情に合わせて書く内容を設定する。

時刻を記録すると場面がわかりやすい。

個人名も入れて詳しく書く。
理由の分析も具体的に書く。

14:20

田中君は、話し合いに参加していなかったが、佐藤さんの説明には顔を向けて聞こうとしていた。
(佐藤さんが自分のノートを見せながら説明していたから?)

図3 付箋の記入例

・段階1：児童生徒の事実のみ書く。

- ・段階2：なぜそうなったのか、理由を自分なりに分析し、事実と合わせて書く。
 - ・段階3：（別の付箋に）改善策や提案を書く。これはグループ協議に生かすことができる。
- 付箋の色分けは、よかった点と課題、学びが成立していた場面と成立していなかった場面、授業の観点別など、学校に合ったものを設定する。

(3) 事後研究会

少人数グループによるワークショップ型の協議を取り入れる。子どもがどんな表情をしているか、どこでつまづいたのか、つまづいた理由は何かなどを考えながら見ることで学ぶことができる。同じ事実を見ていても、人によって見取りは違う。そのずれを知り、自分の見取り方を見直し、広げていこうとする意識が大切である。

(4) 外部の目

同じ学校の中での実践を続けていると、研究が停滞することがある。それを打破するには、外部の目が必要になる。外部から講師を定期的に招いたり、教育研究所等の研修機関が行う要請研修のシステムを利用したりするのも一つの手である。特に後者は、内容に合わせた講師を派遣できるのが利点である。

2 今後の課題

ミドルステップアップ研修講座の講義の中で、ある講師がこう話されていた。「若い教師は実践するが、ベテランの教師は批評する。ミドルリーダーは、こうならないように管理職を動かし、一般の先生を動かすことが大事である」と。受講者の学校を訪問すると、この言葉通りの場面に遭遇することが度々あった。ベテラン教員の経験はもちろん大事にしなければならないが、若手教員とともに学ぶ姿勢をもつことは、これからの学校に必要なことである。全員が授業を公開し、互いに参観し合い、語り合うことで教員一人ひとりの授業を見る目は養われていく。

学校現場は大変多忙で、授業研究が後回しになることもある。ミドルステップアップ研修講座受講者の一人は、授業公開がほとんどされていなかった勤務校で「一人1授業」制度を実施するのに3年かかったと話していた。それだけ授業公開に対する意欲の差は大きい。先のX小学校やY小学校の取組みもまだ始まったばかりであるが、研究所が外部の目として少しでも貢献できたのなら幸いである。研修終了後の受講者への継続的な支援については、今後も検討すべき課題であると考えている。研修講座や要請研修の内容をさらに充実させ、研究所としてのよりよい支援の在り方をこれからも探っていきたい。

《引用文献》

- 国立教育政策研究所(2010)『校内研究等の実施状況に関する調査』
- 福井県教育委員会学力向上センター(2012)『学校全体の教育力向上に関する指針 教職生活全体を通じて学び続ける教員となるために』
- 文部科学省(2012)『平成24年度全国学力・学習状況調査 回答結果集計 [学校質問紙] 福井県(公立)』
- 佐藤学(2012)『学校を改革する 学びの共同体の構想と実践』岩波書店、p. 2、p. 25、p. 38
- 北田佳子(2013)『教育羅針盤』福井県教育研究所平成25年度教職員研修講座資料、p. 1

《参考文献》

- 石井順治(2010)『教師の話し方・聴き方』ぎょうせい
- 稲垣忠彦・佐藤学(1996)『授業研究入門』岩波書店
- 佐藤雅彰(2003)佐藤学(編著)『公立中学校の挑戦 授業を変える学校が変わる』ぎょうせい
- 佐藤雅彰(2011)佐藤学(解説)『中学校における対話と協同』ぎょうせい
- 佐藤学(2003)『授業を創る 学びが変わる 教師たちの挑戦』小学館
- 佐藤学(2012)『学校見聞録 学びの共同体の実践』小学館
- 牧田秀昭・秋田喜代美(2012)『教える空間から学び合う場へ 数学教師の授業づくり』東洋館出版社