

教員集団の学びと実践の変容を目指した実践研究

－省察を用いた小学校学年部の授業研究に着目して－

橋本 泰介

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻

A Practical Study that Aims at Teacher Group Learning and Transformation of Practice

- Focusing on Grade Teachers' Lesson Study using Reflection in an Elementary School -

Daisuke Hashimoto

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

<あらまし> 学校が抱える問題や課題の解決のために学び続ける教員や教員間の学び合う関係性の構築が求められている。本論では小学校学年部の授業研究に着目し、日常的に実現可能で、学び合う関係が築かれうる授業改善の手法を探った。先行研究から教員の学びを促進する要因や手立ての一覧、学年部授業研究プログラムを作成した。そして実践を通してプログラムの有用性、学び合う関係が築かれることを明らかにした。さらに、実践が変容しない原因として学習者の反応がイメージできないこと、実践の変容プロセスにおいて手立ての意義の認識や手続きの確認が重要であることなどを明らかにした。

<キーワード> 小学校学年部 授業研究 実践の変容 省察 専門的な学習共同体

1. 問題の所在

学校は荒れや不登校、学力向上、人権学習、特別支援教育といった教育上の問題や課題、さらには外国語教育、道徳教育の教科化といった新しい教育課題などに対し、様々な対応を迫られている。そうした中、中央教育審議会(2012, 2015)は学び続ける教員が求められること、中堅世代が少なく若手が多いという教員構成のアンバランスさから学校の組織力を高めていく必要があることなどを指摘している。

本研究は、授業についての力量形成は、様々な問題や課題と深く関連していると考え、様々な世代の教員が協働的に学び、学校の組織力を高めていくことのできる授業研究の手法を見出すことに関心を向けている。

2. 関連研究における本研究の位置

アメリカの哲学者 Schön (1983) は、豊富な技術を適用して実践するだけでなく、絶えず行為や状況について省察し実践を改善していく「反省的実践

家」という専門家像を提唱した。吉崎(1987)は、授業についての教員の知識領域を「教材」「教授方法」「生徒」を中心とした7つのカテゴリーに整理している。

こうした教員の専門的な成長に関する研究を概観すると、教員の発達段階(Steffy 2000)、初任者の課題や熟練教師との違いに関する研究(佐藤 1990, 秋田 1991, 1996)、教員間の相互作用による成長の研究(梶田 1986, 浅田 1999, 木原 2004)、教員の信念や指導観に関する研究(秋田 1991, 佐藤 1990, 梶田 1986)などが見受けられる。

専門家像とその成長に関する研究から、教員の授業力量形成には、省察による自己の内省と対話による教員間の相互作用が重要であるといえるだろう。

一方で、省察についての先行研究を概観すると坂本(2013)や小笠原(2014)は Kennedy(1999)が指摘した問題を引用し、これまでの省察研究は省察内容をもって教師は学習したとしており省察内容が実践する力量を身に付けたかどうかについては保

証されていない、という「実践化の問題 (problem of enactment)」を指摘している。それに対し、坂本 (2013) は音楽科教員の授業実践の変化過程を明らかにした上で、さらなる事例検討の必要性について述べた。小笠原 (2014) は小学校学年部における授業研究において、同じ内容の授業について授業とその検討会を繰り返すことで教師の学習が深まり、協働省察の内容が授業に反映されたことを確認した。

小学校における授業研究に目を向けると、多くの学校で年間3回の授業研究が行われている一方で、教員の負担の大きさなどの要因により形骸化しているという問題がある (例えば、佐藤 1996)。佐藤 (2006) は、授業研究の目的を「子どもたちの間に学び合う関係を築き、教師達が専門家として学び合う関係を築くため」であり、「高いレベルの学びの実現」であるとしている。さらに、目的を達成するためには「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」であるとしている。

これらは、負担が少なく日常的に行えて教員同士が学び合う関係を築くことができる手法が求められていることを示唆している。そうであれば、小笠原 (2014) が着目した小学校学年部授業研究について検討する意義は大きい。学年部で行う特徴として①少人数であるため発言回数が保証され教員の相互作用が高まる、②同じ単元を行うため、単元計画や授業後の協議が次の授業計画などに直接つながり、学校全体の授業研究と比べ負担が小さくなる、③中堅・ベテラン教員が先行授業を行うことで若手教員が参考にすることができる、④少人数であるため日程の調整がしやすい、といった点が挙げられるだろう。

なお本研究において、若手・中堅・ベテラン教員について、木原 (2004) の整理を援用している。【若手教師：初任から教職経験5年未満の教師】【中堅教師：教職経験5年以上15年未満の教師】【ベテラン教師：教職経験15年以上の教師】

教員の学び合う関係性については、千々布 (2014a, 2014b) が、Senge (1990, 2006) が組織論として「学習する組織の5つのディシプリン (学習し習得すべき理論及び技術の総体)」を示していること、1990年代後半からアメリカで学び合う教員集団の概念として「専門的な学習共同体 (Professional Learning Communities: 以下PLC)」が提示されてきたことを紹介している。それらを踏まえ、公立小学校・中学校、全日制普通科高校を対象に調査を行い、授業研究がPLCの構築に寄与することを示した。その上で、どのような要因が授業研究を促進し、授業研究のどのような手法が、PLCの構築に寄与するのかを事例的に明らかにすることが必要だと述べている。

3. 本研究の目的と手続き

以上を踏まえ本研究では、多忙な小学校現場において日常的に実現可能で、学校全体として取り組んだ際にPLCの構築・発展に寄与しうる授業改善の手法を見いだすことを目的とする。また、本研究では、若手教員が増えている社会的状況を鑑み、若手教員の授業改善に着目する。

手続きとしては、まず、実践に向けて、教員の学びを促進する授業研究の要因や手立てについて調査を行う。次に、それらを基に学年部授業研究プログラムを作成する。そして、二つの実践を通して、教員の学びや実践変容の促進要因や手立て、プログラムの有用性、PLCの構築・発展に寄与しうるのかについて明らかにする。なお、筆者は教職大学院に派遣中であり、置籍校において実践を行う。

3.1. 教員の学びを促進する要因や手立て

教員の学びを促進する要因や手立てを明らかにするため、省察研究、同僚教師との共同的な学習やメンタリング、ミドルリーダー、心理学、授業研究に関する先行研究 (秋田 1996, 石井 2015, Korthagen et al. 2001, 海保・原田 1993, 坂本 2013, 佐古 1999, 澤本 1998, 澤本・田中 1999, 小柳 2009, 2014, 横浜市教育センター 2009) を概観し、筆者が関連すると考えた内容を63項目抜粋した。さらに、その63項目を筆者が意味内容で分類し、同様の意味だと考えられた項目をまとめ、22項目の具体的な要因や手立てとして整理し、一覧表を作成した。実践内容が決まってからその内容を修正しているため、詳細はアンケート結果で示す。

3.2. 学年部授業研究プログラムの作成

教員の学びを促進する要因や手立てについての調査を基に、学年部授業研究プログラム【単元計画打合せ会】【1単元中2回の授業参観及び協議会】【単元振り返り会】を作成した。以下、その内容とねらいについて述べる。

【単元計画打合せ会】

- ①授業研究の目的やルールについて確認する。
- ②実践に取り組む前の段階において、授業のねらいや取組の内容を練り上げる。
- ③授業者にとっての自己課題を設定する。
- ④授業者の設定した自己課題に対して重要なことを共有するために、その課題について協議し、その内容をカード化する。それを優先度や関係性によって並び替え、そのことについて交流する。

【1単元中2回の授業参観及び協議会】

単発的な授業研究では実践の変容を確認することができない。また、繰り返し行うことで、授業者は前回の協議会の内容を生かしやすいただろうと考え、1

単元中に2回の授業参観及び協議会を設定した。

本研究では、若手教員を授業者として設定し、授業研究を行った。若手教員は多様な視点からの意見を十分に理解し、実践の変容へと生かすことが難しい場合がある。また、若手教員自身が何かに引っかかりをもった状態で、別の視点からの指摘や助言をしてもらってもそこに課題意識を集中させることが難しい場合があると考えられる。

そこで、若手教員がリフレクションシートを使って省察を行い、まずはその内容について協議を行う。その後、学年部の教員からの気づきについて協議を行う。最後に、次時について協議を行う、というように設定した。

【単元振り返り会】

- ①単元が終わった段階で、今回の授業研究で学んだことを他に生かせそうなことがないか交流する。
- ②各自が学びに応じてカードを追加し、それを並び替え、その説明をすることによって交流する。

4. 実践 I

4.1. 目的

本実践における目的は以下の二つである。①学年部授業研究に参加した教員の学びの内容を整理し、それを促進する要因や手立てについて詳細化する。②本研究における学年部授業研究プログラムの有用性を明らかにする。

4.2. 方法

X町立Y小学校4年生学年部にて実践研究を行った。Y小学校は児童数288人、学級数12学級、教員数23人の学校である。前年度までは算数科を、当該年度は思考力・表現力を研究テーマに設定している。授業研究は年間3回で、それ以外に、授業研究を行わない学年の一つの学級が公開授業を行っており、放課後に外部講師を招聘せずに教員のみで30分程度の協議を行っている。

4年生学年部の教員構成を表1に示す。本実践では若手教員の授業力量の向上をねらい、教職5年目のF教諭が所属する学年部において協力を得た。筆者は本単元期間中のみ学年部の教員という想定で関わった。実践期間は、平成29年1月6日から平成29年1月26日であった。その時期は、なわとびに関する学校行事があったため体育科体づくり領域においてなわとびを教材とした1単元(全4時間)を対象とした。F教諭の学級の単元と協議会の実施経過を示す。【1/6単元計画打合せ会】【1/13単元1時間目】【1/14単元2時間目、放課後に協議会】【1/17単元3時間目】【1/20単元4時間目、放課後に協議会、単元振り返り会①】【1/26単元振り返り会②】

本研究の中心となるデータは、①単元2時間目放

表1 Y小学校4年生学年部教員構成

名前	教職年数	在籍年数	調査時の担当	その他
F教諭(授業者)	5年目	5年目	4年生担任	体育主任
I教諭(参加者)	19年目	4年目	4年生担任	体育への苦手意識が強い
B教諭(参加者)	12年目(異業種経験あり)	5年目	特別支援学級担任	中・高の保健体育免許を持つ
H教諭(筆者)(参加者)	10年目	3年目	I教諭の学級で授業実践	体育の研究会に初任より所属している

課後協議会、②単元4時間目放課後協議会、③単元振り返り会、④各協議会後に有益であったかと負担感について尋ねたアンケート、⑤単元終了時にとった教員の学びを促進する要因や手立てに関するアンケート、⑥必要に応じて随時行うインタビュー、である。①から③の内容はICレコーダーとビデオカメラで記録し、文字化して発話記録を作成した。⑥のインタビューは、筆者がノートに記録をとった。

第1に、学年部教員集団の学びの内容を明らかにするため、単元2・4時間目の授業後の協議会と単元振り返り会における発話記録を意味内容で分節化し、教員の学びに関する分析カテゴリーを作成(表2)・分類した。分析カテゴリー作成に当たり、まずは協議会における発話記録を概観し、教員の学びだと考えられた部分から暫定カテゴリーを作成した。そして、先行研究と比較し、教員の学びを分析するカテゴリーについて検討した。先行研究としては、秋田ら(1991)が熟練教師と初任者教師の授業に関する実践的知識を比較検討するために作成した発話分析カテゴリーと、藤田ら(2011)が教員養成課程の体育科模擬授業の際に用いたリフレクションシートを参考にした。秋田らは、教員の思考内容として教授と学習に関する命題に分け、それぞれの思考様式として「事実」「印象」「推論」というカテゴリーを設けている。藤田らは、教員養成課程の体育科模擬授業において「事実」「評価」「理由・原因」「発展・改善案」からなるリフレクションシートを用いて学生の省察を促している。教員養成課程の学生を対象とした取組ではあるものの、藤田らは省察方略に関する有効性を示した先行研究からこれらの項目を設けており、秋田らの実践的知識に関する研究と共に検討することで、現職教員における教員の学びの分類に有効だと考えた。本研究においては、まず分析カテゴリーを<学習者に対する事実・印象><授業者に対する事実・印象>と設定した。これは、秋田らの教授と学習に関する「事実」「印象」、藤田らの「事実」に当たる。そして、教員の学びを大きな枠組みでとらえることを目的とし、秋田らの「推論」、藤田らの「評価」「理由・原因」「発展・改善案」に当たる部分を<事象の要因・解決案や代案>

とまとめた。さらに、発話記録を概観する中で指導観に対する発話が見られたため、教員の学びに含めることとして指導観の確認・再認識・気付き・変容というカテゴリを作成した。また、「事実・印象」に関する発話については、さらに「肯定的」「批判的」「その他」と三つに分類を行った。筆者が分類を行った後、教育研究歴25年以上の大学教員と小学校教員の経歴11年、15年の経験をもつ大学院生の同意を得た。

第2に、それらの学びを促進した要因や手立てを明らかにするため、設定した手立てが効果的であったか、単元終了後学年部の教員に5件法のアンケートで問うた。

第3に、学年部授業研究プログラムの有用性について明らかにするために、有益さと負担感について学年部のメンバーに5件法のアンケートに答えてもらった。本研究では有用性を、負担感が少なく有益だと感じられる取組であるかどうかととらえる。さらにその内容について補足的に半構造化インタビューを行った。

4.3. 結果と考察

4.3.1. 協議会における教員集団の学び

協議会における教員集団の発話記録を分類した。その結果が表3である。発話命題の総数は、単元2時間目後の協議会(約43分間)が77、単元4時間目後の協議会(約28分間)が54、単元振り返り会(約14分間)が13であった。

1回目と2回目の協議会の違いについて検討する。1回目の協議会では、「学習者に対する事実・印象」「授業者に対する事実・印象」共に、肯定的な意見に対して批判的な意見がわずかに多かったが、ほぼ同程度であったといえる。一方、2回目の協議会では、「学習者に対する事実・印象」「授業者に対する事実・印象」共に、1回目とは逆転し、批判的な意見に対して肯定的な意見が多かった。これは、1回目の協議会において挙げられた課題に対し、F教諭の取組の成果があり、それを教員集団が認めているといえる。そういったやりとりがいくつも見られたのだが、紙幅の関係上ここではその一例を挙げる。

1回目の協議会において、学習者の状況をどう把握すればよいか、ということについて協議がなされた。それに対し、2回目の協議会の冒頭のF教諭の

表2 「教員集団の学びの内容」の分析カテゴリーの定義及び例

カテゴリー	定義	例
学習者に対する事実・印象	学習者の発言・行動などについての発言	「手の位置こうやでとか、跳び方こうやでっていうのはちらほら聞こえてきたんですけど」「(ある学習者が)あんまり熱心に取り組んでいなかったんです」
授業者に対する事実・印象	授業者：自分自身の実践の課題や良かった点についての発言 参加者：授業者の実践の課題や良かった点、改善された点についての発言	「前回よりは練習時間はとれたし、子どもたちの発言もひろえたのでよかったかな」 「すごい褒めよう意識してるよなって」
事象の要因・解決案や代案	ある事象の要因について推察する発言 解決案や代案、またはそのイメージを示したりする発言 実践的な知識を関連づけたり、他の場面においても活用できるような知識に昇華させたりする発言	「(子どもの活動が広がらない理由として)なわフェス(なわとびの体育的行事)への意識が過剰になっている」 「子どもらの活動を妨げない方が気付きにつながると思うので」 「ちょっと本人が手応え感じるところまで(個別指導から離れるタイミングについて)」
指導観の確認・再認識・気付き・変容	自分自身の指導に対する考え方を協議会において確認したり、あらためて自己認識することや指導する上で大切なことに気が付いたりする発言。または、これまでの自分自身の指導に対する考え方が変わるような発言	「あたしがなんか一生懸命やるよりはなんか子どもがはっきりしたことの方がすごく残る(確認)」 「なんか常にこう、目の前の子どもからなんか感じて、自分が考えてるんやなっていうのが今回この時期に、進めていく中では感じたところですよ(再認識)」 「効果的な声掛けを本気でしようと思ったら、分析が必要やなって思った(気付き)」 「コツを聞き出すようなとかで、やっぱり周りの子に聞かせてとかやっていったら子ども同士の中でうまく伝わるやろうし(技術的なコツを教員が学習者に教える、という指導観から、学習者同士で伝え合うことで学び合えるように促す、という指導観への変容)」

表3 協議会における「教員の学びの内容」の分析結果

	1回目：単元2時間目後の協議会		2回目：単元4時間目後の協議会		単元振り返り会	合計
学習者に対する事実・印象	29 (37.6)	○12 (15.5) △14 (18.1) #3 (3.8)	23 (42.5)	○20 (37.0) △3 (5.5) #0 (0.0)	0 (0.0)	52 (36.1)
授業者に対する事実・印象	18 (23.3)	○7 (9.0) △8 (10.3) #3 (3.8)	13 (24.0)	○8 (14.8) △4 (7.4) #1 (1.8)	0 (0.0)	31 (21.5)
事象の要因・解決案や代案	26 (33.7)		16 (29.6)		6 (46.1)	48 (33.3)
指導観の確認・再認識・気付き・変容	4 (5.1)		2 (3.7)		7 (53.8)	13 (9.0)
合計	77 (100)		54 (100)		13 (100)	144 (100)

注) 数値は発話数

注) () 内は各協議会における「教員集団の学びの内容」の分析カテゴリーによる分析の対象となった発話命題の合計数に対する割合(%)

注) ○: 肯定的な意見 △: 批判的な意見 #: その他

振り返りとして、学習者が活動している間、「僕がどう回ったらよかったのかなっていうのがすごくやりながら気になってて。」「おっきく声出した子のところにつられてしまって、ペア跳びの所にいけなかったんです、正直。」「あんまりうまく動いている気しなかったんですけど。」と述べた。それに対し、B教諭は、「いや、もうめっちゃ意識して全部を見ようっていう意識で回ってのはたし、流れをね、自分でつくってはったと思うし、それはすごい意識したでしょ。」と、述べている場面がそれに当たる。

また、単元計画振り返り会②でインタビューを行うと「B教諭：1回じゃこんなに面白いと思わないと思う」「I教諭：なんかF先生がどんなふうに意識して、みたいなども聞かせてもらえたから、次の授業もじゃあってなるけれども、なるほどなって思いながら見れたので。ただ1時間ぱっと見るより深まる。」と語ってくれた。これらから1単元中に2

回の授業参観及び協議会を設けることの意義が読み取れる。

4.3.2. 教員集団の学びを促進する要因や手立て

教員集団の学びを促進する要因や手立てを明らかにするために、単元終了後、学年部の教員にそれらが効果的であったかを5件法のアンケートで問うた。アンケートを行う際には、どの項目が重要であるかを際立たせるために、意識的に差をつけてほしい、と依頼した。その結果を、3名の合計得点の高い順に並べたものが表4である。なお、この結果に表れている項目が、授業研究を促進するために設定した要因や手立てとなっている。

3名が22項目に回答(計66項目)した内訳は、5(大変効果的であった)が29項目、4が23項目、3が12項目、2が2項目、1(効果的ではなかった)が0項目であった。全体的に高い評価がなされており、今回の学年部授業研究がある程度受け入れられたこと、先行研究から抽出したものであり、どの項目も効果的であることなどが確認できる。

一方、「⑬3つの態度を共有してから協議を行ったこと」「②協議会で話された内容について、否定的・マイナスになりそうな内容を外部へ発信しないと確認したこと」「②記述内容や発言内容が評価の対象にされることはないことを確認したこと」などは、否定的な回答ではないものの、他の項目と比べると高く評価されていなかった。

これらの内容は、協議の前提となるような内容だといえる。今回対象となった学年部では、これまでに数年同僚として勤めた経緯がある上に3学期の実施ということもあって人間関係が構築されていた。前提となるような内容は、初対面の方々が集まるなど、状況に応じて重要度が高まるのではないかと考えられ、重要な要因ではあるが、集団の状況に応じて使い分ける必要があると考えられた。

4.3.3. 学年部授業研究プログラムの有用性

単元計画打合せ会、単元2時間目後の協議会、単元4時間目後の協議会後に有益さと負担感についてのアンケートをとった。その結果が表5である。

有益さについては、三者の平均が【1/6:5.0、1/16:4.6、1/20:5.0】となっており、学年部のメンバーからかなり高い評価を得た。負担感については、B教諭は毎回「5」であり、負担感は少なかったと感じていたことが分かる。F教諭は毎回「3」であった。このことについてインタビューを行うと、授業者である以上、ある程度ちゃんとした授業を見せなければならぬ、という意識があったと語っている。I教諭は、【1/6: 2、1/16: 5、1/20: 5】となっており、単元計画打合せ会の「2」が目立った。インタ

表4 教員の学びを促進する要因や手立てに関するアンケートの結果

内容	F	I	B	合計
① 協議会にファシリテーターを設定したこと	5	5	5	15
② 授業実践の映像を見られるようにしたこと	5	5	5	15
③ 具体的な子どもの姿について協議が行われたこと	5	5	5	15
④ 軽い飲食物があったこと	5	4	5	14
⑤ 協議会の進め方(授業者から出される課題に対する協議・授業全体に対する協議・次時に向けた協議)を事前に提示したこと	5	4	5	14
⑥ 対話的な協議が行われたこと	4	5	5	14
⑦ 時期を考え、なわフェスと体力向上というテーマに沿った実践を行ったこと	5	5	3	13
⑧ 職員室などを避け、教室や会議室などで行ったこと	4	4	5	13
⑨ よいところを認め合ったり励ましたりして、肯定的にかかわろうと確認したこと	5	3	5	13
⑩ 各協議会において目安の時間を設定したこと	4	5	4	13
⑪ 授業者の課題(リフレクションシート)を中心に協議したこと	3	5	5	13
⑫ 関連文献・映像などの資料を用意したこと	4	5	4	13
⑬ メンバーの専門性を考慮し、体育において研修を行ったこと	4	4	4	12
⑭ 相手に敬意をもち、相手の経験や考えを考慮して進めていこうと確認したこと	5	2	5	12
⑮ 個人が自分なりの指導観を獲得していくことが目的だと確認したこと	4	4	4	12
⑯ 到達すべき子どもの姿のイメージを共有したこと	5	3	4	12
⑰ 解決案や代案、事象の要因について協議を深めたこと	4	4	4	12
⑱ 3つの態度を共有してから協議を行ったこと(開かれた心・打ちこむ心・責任性)	3	3	5	11
⑲ 教師として目指すべき姿のイメージを共有したこと	4	3	4	11
⑳ 素朴な疑問や批判的な問いが学年部のメンバーから出されたこと	4	4	3	11
㉑ 協議会で話された内容について、否定的・マイナスになりそうな内容を外部へ発信しないと確認したこと	3	2	5	10
㉒ 記述内容や発言内容が評価の対象にされることはないことを確認したこと	3	3	3	9

注) 1:効果的ではなかった 5:大変効果的であった
2-4はその間として回答してもらった。

表5 学年部授業研究プログラムの有用性

	1/6単元計画打合せ会				1/16単元2時間目後の協議会				1/20単元4時間目後の協議会			
	F	I	B	平均	F	I	B	平均	F	I	B	平均
有益さ	5	5	5	5.0	4	5	5	4.6	5	5	5	5.0
負担感	3	2	5	3.3	3	5	5	4.3	3	5	5	4.3

有益さ)「『はい・とても』を5 ~ 『いいえ・ない』を1として5段階で回答してください」と尋ねている。

負担感)「5:負担感小 ~ 1:負担感大」として尋ねている。

ビューをすると、2つの要因について語ってくれた。1つ目は時期の問題である。1月6日と新年早々であり暦の関係で年が明けてから登校日までの日数が少なかった。学年会を開いていない状況で、この打合せが入り、負担を感じたということであった。2つ目は、学習者の姿が感じられにくいことであった。I教諭は普段、学習者の様子から授業を構成してきており、冬休みという状況で授業のイメージをもちにくかったと語っている。一方、1/16や1/20の協議会については、授業を見に行くために学級を空ける(音楽専科の教員に1時間任せていた)ことも、放課後の協議会も計画的に進めていけたので、さほど負担を感じなかったと語ってくれた。

有益さと負担感から考察し、本プログラムの有用性が確認された。ただし、授業者にとっては気構える面があること、忙しい時期を避け計画的に進めることなどに留意して実施する必要があるといえる。

5. 実践Ⅱ

5.1. 目的

実践Ⅱにおいて二つに焦点化して取り組むこととした。第1に、実践の変容メカニズムを詳細化し、その促進要因や手立てを探ることである。第2に、学年部授業研究プログラムがPLCの構築・発展に寄与しているのか探ることである。これらに対して、実践を通して検討することとした。

5.2. 方法

実践Ⅰと同じY小学校の、2年生学年部(表6)において実践研究の協力を得た。実践期間は平成29年5月26日から平成29年6月14日であった。T教諭が国語科の授業に難しさを感じていたこと、学校の研究テーマが表現力であったことから、国語科物語において表現力をテーマに取り組むこととした。本実践では、相談した結果、学校全体の公開授業と学年部授業研究を組み合わせて行うこととなった。単元1回目の授業参観及び協議会を公開授業とし、その協議会で出された意見を以降の実践に反映させ、2回目の学年部での授業研究において検討することを意図した。実施方法を相談しながら進めた結果、当初考えていた学年部授業研究プログラムを学校の実情に合わせて応用することになったといえる。学年部授業研究におけるT教諭の学級の単元と協議会の実施経過を以下に示す。【5/26単元計画打合せ会①】【5/30単元計画打合せ会②】【6/1~6/7単元1~6時間目】【6/8放課後にT教諭・N教諭・筆者による模擬授業】【6/9単元7時間目(公開授業)、放課後に参加可能な全職員による協議会、学年部協議会】【6/12~13単元8・9時間目】【6/14単元10時間目(学年部の教員参観)、単元11時間目、放課後に学年部協議会、単元振り返り会】

実践の変容メカニズムを詳細化するために、「実践の変容が起こらない仮説」(図1)と「実践の変容プロセス仮説」(図2)を立てた。「実践の変容が起こらない要因仮説」の①及び②は、坂本(2013)により明らかにされたものを引用した。

実践の変容に関する仮説を検討するために、協議の過程と実践の改善案とT教諭が腕にマイクを取り付けて発話及び近くの学習者の音声を録音できるようにして教室の後方から撮影した授業映像といったデータを実践の変容に関する仮説を枠組みとして分類した。さらに必要に応じてインタビューを行った。

表6 Y小学校2年生学年部教員構成

名前	教職年数	在籍年数	調査時の担当	その他
T教諭(授業者)	5年目(若手)	2年目	2年生担任	3年間少人数指導、担任経験は2年目
A教諭(参加者)	14年目(中堅)	11年目	2年生担任	研究主任 2年生担任2回目
N教諭(参加者)	34年目(ベテラン)	4年目	特別支援学級担任	2年生担任、国語科を研修主題に据えた経験、共に豊富担任児童はA教諭の学級で学習
H教諭(筆者)(参加者)	11年目(中堅)	4年目	2年生学年部と想定	2年生担任3回、国語科を研修主題に据えた経験1年

PLCの構成要素を、Senge(1990, 2006)の学習組織の考え方(自己マスタリー、共有ビジョン、メンタル・モデル、チーム学習、システム思考)を中心しつつ千々布(2014a, 2014b)のPLCのとらえ方を参考にして五つに設定した。五つの構成要素に対し、学年部の教員集団がどういった状況にあるのか判断するために、学校経営論を専門とする大学教員と共に5段階のルーブリックを作成した。そのルーブリックを用いて3名の現職教員に試験的に回答してもらったところ、回答が難しいという課題が見られた。そこで、教育学を専門とする大学教員と共にルーブリックの各項目に記載した項目を分割してアンケートを作成した。その際には、回答する教員の負担にならないよう、PLCの構成要素の本質を損なわずに項目を最小限にするよう心掛けた。そのアンケートを2名の現職教員に試験的に回答してもらい、その感想を参考に再考し、一部修正して項目や文章を決定した。

5.3. 結果と考察

5.3.1. 実践の変容に関する仮説

実践の変容について検討するため、どのような改善案が出されたのかを整理し、その改善案がどのように実践化されたのか、把握することを試みた。

まず、協議を行いながら話し合われた改善案を筆者が書き出していき、次の実践後の協議において実践がなされたか、学習者の反応はどうであったかなどをT教諭と確認しながら進めていった。最終的に実践の改善案は全部で42項目であった。

次に全ての実践を終えた後、改めて筆者が授業映像を全て視聴し、協議の内容を考慮しつつ改善案が実践化されたか調査した。この結果をT教諭に見て

- ①既に自分の中で検討済みであった。
②自分自身の指導観や課題意識に沿わない案であった。(①②は坂本, 2013を参考)
③意義を感じていない。納得していない。
④手続きを理解していない。
⑤理解はしているが、実践中他に意識することが多く、実行までできない。

図1 実践の変容が起こらない要因仮説

- 1: 問題の認識
2: 要因の認識・仮説を立てる
3: 手立ての考案
4: 手立ての実践
5: 継続・転移
6: 自動化・実践の無意識化

図2 実践の変容プロセス仮説

もらい、合意を得た。そのうち、3項目を例として挙げたものが表7である。

この整理により、T教諭の実践が変容していった全体像がある程度見てとることができたが、どういったことが、実践が変容するために重要なのかということまではさらに詳細に検討する必要があった。そこで、改善案全42項目について、①T教諭が記述したりフレクションシート、②協議の内容を文字化した発話記録、③協議の内容を筆者が記録して整理したもの、④授業映像の発話記録、という4つのデータを基に、実践の変容過程を「実践の変容プロセス仮説」を枠組みとして分類した。分類は、筆者が発話記録を繰り返し読み返し、意味内容から「実践の変容プロセス仮説」を当てはめた。その結果について教育研究歴25年以上の大学教員と小学校教員の経歴11年、15年の経験をもつ大学院生の同意を得た。その結果、「実践の変容プロセ

ス仮説」に含まれない内容があったため新たなプロセスを作成する必要があり、「手立ての意義の認識」と「手立ての手続きの確認」を追加することとした。さらに、実践の変容プロセスは、仮説として立てたように順序性をもって経過を辿るというよりも、「問題の認識」「要因の認識・仮説を立てる」「手立ての考案」「手立ての実践」それらに加え「手立ての意義の確認」「手立ての手続きの確認」が複雑に繰り返されていた。一方、「継続・転移」「自動化・実践の無意識化」については検討できておらず、今後の課題となった。

表7 T教諭の実践の変容

実践改善案	日にち(6月)		1日		2日		6日		7日		9日		12日		13日		14日	
	時数		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	⑯
板書の間や行動が早い子ども、子どもが暇にならないように、活動する内容を指示しておく									○	○	○	○						
気持ちを読み取った内容に対して本文にもどらせて考えさせる										4	7							
読みとった気持ちを基に、音読で表現させる			2	5				9	4	6	6	6	11	1	4			

注) ○：実践された 数字：確認された回数 空白：その他

表8 実践の変容プロセスの具体例

実践改善案	気持ちを読みとった内容に対して本文にもどらせて考えさせる 実践の変容プロセス	実践変容プロセス仮説
6/6放課後協議(T教諭と筆者)	筆者から、学習者の登場人物の心情の読み取りが、個人で読み取った内容を発表するだけにとどまっているため、学習者同士が対話的に読み取りを深めさせることをねらい、「その意見あっているか、本文から理由を探してみようか」と学習者に問いかけてはどうか、と提案した。	1 問題の認識 2 要因の認識・仮説を立てる 3 手立ての考案
6/7実践	登場人物の心情を読み取る場面があったものの、改善案を実践した様子は見られなかった。	
6/7放課後協議(T教諭と筆者)	T教諭は、「子どもたちが(読み取った登場人物の心情を)発表しているだけで(聞いている子どもたちが)飽きてくる感じがする。」と述べた。そのことに対し、筆者は、一人ずつの発表だけでは子どもにとって新しい発見や創造性がないということを指摘した上で、具体例を挙げながら模擬授業のような形で提案・例示した。	1 問題の認識 2 要因の認識・仮説を立てる 3 手立ての考案
6/8放課後協議(T・N教諭, 筆者)	この日は実践を行っていないが、翌日の公開授業に向けて模擬授業を行うことになった。その際に、実践の変容が起らない要因についてインタビューを行った。	手立ての手続きの確認(追加)
6/9実践(公開授業)	登場人物がもう一人の登場人物に対して呼びかける様子をどのように読むか検討している場面。「元気よく読む」という意見に対し、「なんで元気よくなんやろ。」とT教諭が問いかけた。	手立ての意義の認識(追加)
6/9放課後協議会(参加可能な全職員による協議会)	T:「根拠、本文に戻って、やるってことがちょっと今日できなかったかなってというのは、あの、すごく悔しいなっていうのは思います。」 協議会に参加した管理職:「元気よく、やさしく、しんばい」という3つのパターンが本文からは読み取れない。元気よくというのはあの文の中で「がまくん、かえるくんが言いました」としか書いてないわけや。～中略～前の場面から想像して元気よくって引っぱり出してくるねんけど、それは、前の場面から引っぱり出してきた子が元気よくって書いてるから前の場面ですらうやったからそうしたんですって、子どもが言わないとあかんわけや。」	1 問題の認識 2 要因の認識・仮説を立てる 手立ての手続きの確認 手立ての意義の認識
6/9放課後協議会(2年生学年部のみの協議会)	T:「例えば僕が、元気そうっていうじゃないですか。それについて、なんて言うんですか。」 H:「【T教諭】は2回目ががまくんでM児が絶対くるって言ったやんか。～中略～それは、どこからわかん。文章どこ、みたいに、もういっこつこんでいて文にかえさせ。～以下省略」 T:「じゃあどこから元気よくってというのがわかるかみんな考えてごらんっていう風にやる。」 H:「文章にかえるのが国語で大事。～中略～たぶんこうっていうのは好き勝手言えちゃうから。」	1 問題の認識 2 要因の認識・仮説を立てる 手立ての手続きの確認 手立ての意義の認識
6/12実践	T教諭は、「なんでこれ元気よくって分かるん?」「理由探すのもなんとなくじゃ、あかんねんな。ここにこう書いてあるから、って、文章に戻らないといけないの。」と発問・説明している。ただし筆者が授業映像を見る限り学習者は本文から根拠を見つけたとは言えない反応であった。	4 手立ての実践
6/12協議(T教諭と筆者)	T教諭は、やってみたものの手応えは微妙であり、子ども同士の対話がまだない、と語っている。それに対して、筆者が、本文から根拠を見つけさせるような指示を、追加する形で行ったこと、その後すぐに発表させたために、その発問に対して考える時間が不足していたことを指摘した。	1 問題の認識 2 要因の認識・仮説を立てる 手立ての手続きの確認
6/13実践	T:「(掲示している模造紙を指さしながら)どこから分かる?」といった発問が7つ見られた。学習者の反応も、本文を読み上げながら説明するようになり、変容が見られた。	4 手立ての実践
6/13協議(T教諭と筆者)	T教諭は、これまでのような悩みというよりも、本文から根拠を見つけさせ、子ども同士をつなぎながら考えを深めさせることを意識したが、どれぐらいできているか、ということが気になっていた。筆者はそれに対し、良かった点と課題点を指摘した。	1 問題の認識 2 要因の認識・仮説を立てる 手立ての手続きの確認
6/14実践	G児が、本文を根拠に自分の考えを説明する場面が見られた。このときT教諭は、本文のどこから分かるか、といった発問は行っていない。	手立ての意義の認識
6/14学年部協議会	N教諭:「Gさん2の場面に戻りやった。おーすごいって思っ。」と、その場面を指摘した。	手立ての意義の認識

それらの特徴を比較的網羅していると考えられる実践の変容プロセスを経た改善案の具体例「気持ちを読みとった内容に対して本文にもどらせて考えさせる」を示す(表8)。また、この改善案は、実践の変容が見られない段階があったため、「実践の変容が起らない要因仮説」についても検討した。

6月6日に改善案が出されたが、翌日7日の実践では実践されていないと放課後の協議で確認された。その翌日の8日、実践されなかった要因について「実践の変容が起らない要因仮説」を枠組みとしてインタビューを行った。その結果が表9である。

この結果から、T教諭は手続きが分からない部分があったことが分かる。「子どもにつこんでいって、どつぼにはまるのがいややな。不安がある。」というのは、「(登場人物の心情に対して) その意見は、本文のどこから分かるかな。」と、学びを深めるために問うたとき、学習者が答えられず、T教諭もどのように対応すればよいか分からず、授業が停滞する、という状況を指している。

このことから、実践したときの学習者の反応がイメージできていなかったことが、実践の変容が起らない要因としてあげられると考え、「実践の変容が起らない仮説」に加えることとした。

さらに、「理解はしているが、実践中他に意識することが多く、実行までできない」という内容に対し、1番当てはまると発言していることから、この項目の妥当性が高まった。

6月8日のインタビューの直後には、翌日の公開授業研究に向けてT教諭と筆者に加え、N教諭が参加していただき、翌日の授業について検討していた。その中で、改善案のような授業展開も行われた。

6月9日には、公開授業、その放課後に参加可能な全職員による協議会、その直後に学年部のみの協議会が開かれ、この改善案について協議がなされた。その中で、「手立ての手続きの確認」「手立ての意義の認識」と分類することができる発話が見られた。「手立ての意義の認識」については、いつからそれを認識したかを特定することは難しい。そこで、筆者が6月12日の管理職からの発言で認識を深めたか、とT教諭に問うと、「【管理職】に言われなくても、自分で手応え感じてたんで、手立ての意義の認識っていうのは言われる前からありましたね。ただ、そうやって言ってもらって嬉しかったし、これであってんねんっていうのはありました。」と語ってくれた。それでは、T教諭は「手立ての意義」をいつから認識していたのだろうか。それは、問題とその要因を認識し、それに対して手立てを考えた段階で、ある程度その手立ての意義を認識していたと考えるのが自然だろう。その後、実際に実践を行い、この手立てはいいな、と感じ、手立ての意義の認識を強

表9 実践の変容が起らない要因(6月8日実施)

実践改善案	気持ちを読みとった内容に対して本文にもどらせて考えさせる
実践の変容が起らない要因仮説	T教諭の発言
既に自分の中で検討済みであった。	そんなことはない。
自分自身の指導観や課題意識に沿わない案であった。	
その意義を理解できていない。納得していない。	理解して納得している。
手続きを理解していない。	やり方が分からない部分があった。子どもにつこんでいって、どつぼにはまるのがいややな。不安がある。
理解はしているが、実践中他に意識することが多く、実行までできない。	すぐ当てはまる。これが1番。
実践しようと試みたが、うまくできない。	うーん。
実践する場面がなかった。	

表10 実践の変容に関する質問紙への回答(6月12日実施)

実践改善案	気持ちを読みとった内容に対して本文にもどらせて考えさせる	
	実践できたか	
自分の中で新しい案・内容であった		○
その意義が理解でき、自分の中で納得できていた		◎
実践するための手順を理解していた		○
実践したときの子どもの反応がイメージできていた		○
実践する場面において、他のことをある程度コントロールできていた		△

◎(とても当てはまる) ○(当てはまる)
△(あまり当てはまらない) ×(当てはまらない)

めたと考えられる。そして、管理職から指摘されたことで、より強化されたと考えられる。

その後、質問紙を作成し、6月12日の放課後に答えてもらい、インタビューを行った。その結果が表10である。6月8日の段階で実践の変容が起っていなかった改善案に対し、実践できたと回答し、他の項目に対してもほぼ肯定的な回答であった。

つまり、6月8日から12日の間に行われた模擬授業、9日の実践及び協議の結果、12日に実践の変容が起ったものだと考えられる。その段階では、学習者の変容は見られなかったものの、改善案の実践化が継続して行われた13日を経て、14日には学習者の発言に変容が見られた。14日の協議では、N教諭からその変容を指摘されており、「手立ての意義の認識」が強化されたと考えられる。

一つの事例を詳細に取り上げたが、他の実践の改善案についてもおおよそ同様の傾向が見られた。

「実践の変容が起らない要因仮説」について整理を行う。「既に自分の中で検討済みであった」、「自分自身の指導観や課題意識に沿わない案であった」という二つの項目は既に坂本(2013)によって明らかにされている。「意義を感じていない。納得していない。」については、この事例において認識を強めた場面が見られたものの明確に妥当だと言いつけるにはさらなる事例検討が必要である。「手続きを理

解していない。」「理解はしているが、実践中他に意識することが多く、実行までできない。」という項目は、本実践における事例では妥当だといえるだろう。これらに加え、実践を行った際の学習者の反応がイメージできなかったことは、実践の変容の阻害要因だと考えられ、仮説の項目に「その後の学習者の反応や授業展開をイメージできない。」という項目を加えることとした。また、そういったイメージは、模擬授業が効果的ではないかと推察された。

5.3.2. 学年部授業研究のPLC構築・発展への影響

表11がアンケートの結果である。学年部のメンバーの全項目平均は4.3であり、本プログラムは一定程度PLCの構築・発展に寄与しうると考えられる。これは、千々布(2014b)のPLC構築状況の「①同じ学校における教員間のコミュニケーションが活発であり、②価値観や実践が共有され」ていく状況につながっていくといえるだろう。

6. 結論

本研究では、小学校現場において日常的に実現可能で、学校全体として取り組んだ際に教員間に学び合う関係が築かれうる授業改善の手法を探った。

そのために、先行研究から授業研究の促進要因や手立てを抽出し、学年部に着目して授業研究プログラムを作成し、二つの実践を通して検討を行った。

実践Ⅰでは教員集団の学びを整理し、協議会において1回目に課題が挙げられ、2回目には授業者と学習者に対する肯定的な発言が多くなり、授業者の取組の成果を教員集団が認めていることが明らかとなった。さらに、二人の教員から1単元中に2回授業参観及び協議会を行うことの意義が語られた。

また、学年部授業研究の促進要因や手立てについてアンケートを実施し、全体的に高い評価を得たことでその有効性が確認された。一方で、前提となるような内容は、集団の状況に応じて重要度が変化し、使い分ける必要があると考えられた。

そして、本プログラムの有用性を有益さと負担感からとらえアンケートとインタビューを行い、留意点はあるものの本プログラムの有用性が確認された。

実践Ⅱでは、実践の変容に関する仮説を立て実践を通して検討した。その結果、「実践の変容プロセス仮説」に「手立ての意義の認識」と「手立ての手続きの確認」を加えることとし、「問題の認識」「要因の認識・仮説を立てる」「手立ての考案」「手立ての実践」といった項目と共に複雑に繰り返されていく様子が確認された。一方で、「継続・転移」「自動化・実践の無意識化」は今後の検討課題となった。

また、「実践の変容が起こらない要因仮説」は、一部に検討課題が残るものの、本事例の範囲ではある

表11 PLCアンケートの結果

アンケートの内容	T	A	N	平均
学年部授業研究に関する授業では、授業の目標を明確にして取り組むことができた	5	4	5	4.6
学年部授業研究に関する授業では、学校の研修主題を意識して取り組んだ	5	5	4	4.6
学年部授業研究で取り組んだことは、自分が大切に思っていること、関心をもっていることや学校の研修主題と一致していた	5	4	4	4.3
学年部授業研究によって、学年部のメンバーにおいて目指す子ども像や教師像、授業像がより共有されるようになった	5	5	4	4.6
学年部授業研究によって、自分自身の中で目指す子ども像や教師像、授業像がより明確になった	5	4	3	4.0
学年部授業研究によって、学年部のメンバーにおいて授業に関わる話（指導法・子どもの様子・教材など）についてコミュニケーションをとるようになった	4	4	4	4.0
学年部授業研究によって、学年部のメンバーにおける授業に関わる話をして、自分自身の見方が変わったり深まったりすることがあった	5	5	3	4.3
学年部授業研究によって、授業に関わるある事象に出会ったときに、その原因を基に今後の手立てについて考え、その結果を予測するようになった	5	5	3	4.3
平均	4.8	4.5	3.7	4.3

注) 1：あまり当てはまらない 5：とても当てはまる
2-4はその間として回答してもらった。

程度妥当だと考えられた。さらに、実践の変容が起こらなかった事例を考察し、「その後の学習者の反応や授業展開をイメージできない。」という項目を加えることが妥当だと考えられた。

そして、PLCに関するアンケートを作成し、その回答結果から、学年部授業研究はPLC構築・発展に寄与しうると考えた。

以上、本研究で作成した学年部授業研究は、日常的に実現が可能で、学校全体として取り組んだ際にPLCの構築・発展に寄与しうる授業改善の手法として有用だといえるだろう。また、実践の変容に関する仮説と関連させて取り組むことでより質の高い学年部授業研究が行えるであろう。ただし、限られた事例における知見であり、今後、異なる学年部のメンバーにおいて行う際にポイントとなる点を明らかにすること、若手教員以外の実践の変容に着目することなど、事例を積み重ねていく必要がある。

謝辞

本研究にあたり、奈良教育大学教職大学院の小柳和喜雄先生、御指導いただいたすべての先生方に心より感謝申し上げます。また、実践研究に対し、ご理解ご協力を賜りました置籍校の校長先生はじめ諸先生方に心より御礼申し上げます。

参考・引用文献

秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹(1991)教師の授業に関する実践的知識の成長：熟練教師と初任教師の比較検討。発達心理学研究 第2巻(2)：88-98。

- 秋田喜代美 (1996) 教師教育における「省察」概念の展開：反省的实践家を育てる教師教育をめぐって. 森田・藤田・黒崎・片桐・佐藤 (編). 教育学年5教育と市場, pp. 451-468.
- 浅田匡 (1999) 初任教師の成長・発達を考える. 藤岡・澤本編. 授業で成長する教師. ぎょうせい, pp. 41-50.
- 千々布敏弥 (2005) 日本の教師再生戦略：全国の教師100万人を勇気づける. 教育出版.
- 千々布敏弥 (2014a) プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティによる学校再生：日本にいる「青い鳥」. 教育出版.
- 千々布敏弥 (2014b) 授業研究とプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ構築の関連：国立教育政策研究所「教員の質の向上に関する調査研究」の結果分析より. 国立教育政策研究所紀要143：251-261.
- 中央教育審議会 (2012) 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申).
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf. (参照日2016.6.22)
- 中央教育審議会 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申).
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf. (参照日2016.6.22)
- 藤田育郎・岡出美則・長谷川悦示・三木ひろみ (2011) 教員養成課程の体育科模擬授業における教師役経験の意義についての検討. 体育科教育学研究27 (1)：19-30.
- 石井洋 (2015) 授業研究導入における数学教師の変容の阻害要因に関する一考察. 北海道教育大学紀要 教育科学 (編) 66 (1)：115-121.
- 海保博之・原田悦子 (1993) プロトコル分析入門：発話データから何を読むか. 新曜社.
- 梶田正巳 (1986) 授業を支える学習指導論：PLATT. 金子書房.
- Kennedy, M. (1999). The Role of Preservice Teacher Education. In Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. pp. 54-85.
- 木原俊行 (2004) 授業研究と教師の成長. 日本文教出版.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., Wubbels, T. (2001)：武田信子監訳 (2010) 教師教育学：理論と実践をつなぐリアリステック・アプローチ. 学文社.
- 小笠原忠幸 (2014) 同僚教師との協働省察と授業実践の繰り返し若手教師の授業力量向上に果たす効果：小学校学年部研修に焦点を当てて. 教師学研究14：13-22.
- 小柳和喜雄 (2009) ミドルリーダーのメンタリング力育成プログラムの萌芽的研究. 奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究1：13-24.
- 小柳和喜雄 (2014) 学校における組織的な教育力の向上と関わるピア・グループ・メンタリングの方法. 奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究6：45-50.
- 坂本篤史 (2013) 協同的な省察場面を通じた教師の学習過程：小学校における授業研究事後協議会の検討. 風間書房.
- 佐古秀一 (1999) 学級経営の力量を高める：同僚教師の中で学習理解の改善を図る工夫と手立て. 藤岡・澤本 (編). 授業で成長する教師. ぎょうせい, pp. 113-126.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990) 教師の実践的思考様式に関する研究 (1)：熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に. 東京大学教育学部紀要第30巻：177-198.
- 佐藤学 (1996) 授業と授業研究を開くために. 稲垣忠彦・佐藤学 (著). 授業研究入門. 岩波書店, pp. 147-183.
- 佐藤学 (2006) 学校の挑戦：学びの共同体を創る. 小学館.
- 澤本和子 (1998) 仲間と共に成長する. 浅田匡他 (編). 成長する教師. 金子書房, pp. 197-226.
- 澤本和子・田中美也子 (1999) 学教師の成長とネットワーク：「授業」でつなぐネットワーク. 藤岡・澤本 (編). 授業で成長する教師. ぎょうせい, pp. 127-138.
- Schön, D. A. (1983)：佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 専門家の知恵：反省的实践家は行為しながら考える. ゆみる出版.
- Senge, P. M. (1990,2006)：枝広淳子・小田理一郎・中小路佳代子訳 (2011) 学習する組織. 英治出版.
- Steffy, B. E., Wolfe, M. P., Pasch, S. H., Enz, B. J. (2000)：三村隆男訳 (2013) 教師というキャリア. 一般社団法人雇用問題研究会.
- 横浜市教育センター (2009) 授業力向上の鍵：ワークショップ方式で授業研究を活性化!. 時事通信社.
- 吉崎静夫 (1987) 授業研究と教師教育 (1)：教師の知識研究を媒介として. 教育方法学研究13：11-17