

# 琉球大学学術リポジトリ

学び合う教師集団の構築：  
主体的・協働的に取り組む校内研修を通して

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2018-07-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 内山, 直美, Uchiyama, Naomi メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/41617">http://hdl.handle.net/20.500.12000/41617</a>

## 学び合う教師集団の構築

－主体的・協働的に取り組む校内研修を通して－

Construction of the Teacher's Group with Learning from Each Other  
Focused on In-school Training Independently and Cooperatively

内山直美

Naomi UCHIYAMA

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻・糸満市立糸満中学校

### 1. 問題の所在

21世紀は変化の激しいグローバル社会や知識基盤社会とされ、新学習指導要領では、このような社会で求められる児童生徒の資質・能力として、「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」が示された。さらに、中央教育審議会は、これからの教員の資質・能力として、自律的に学ぶ姿勢や生涯にわたって高めていくことのできる力、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力などが必要だとしている。ここでは、「教員は学校で育つ」ものであり、同僚とともに支え合いながら日常的に学び合う校内研修の充実も示されている。

一方、沖縄県においては、「確かな学力」を身に付けるために、学校全体や各教科で研究授業や授業検討会を行う等、学習指導の改善を目指した研修が進められている。沖縄県教育委員会義務教育課学力向上推進班（2013）は、『わかる授業 Support Guide』において、全職員体制で「わかる授業」の構築に取り組むことや、成果や課題を全員で確認し共有することを必要としている。さらに、「確かな学力」の向上には、教師集団の組織力やチーム力が大きく関わると指摘する。しかし、中学校においては、いわゆる「教科の枠」が校内研修を活性化できない原因にもなっており、「教科の枠」を越えて相互に授業参観すること、チームで授業研究や協議ができる機会を設定すること、授業研究推進者を位置付けることなどを奨励している。平成29年度から『学力向上推進プロジェクト』を提唱し、学校内における授業改善の視点を共通認識する動きもある。

平成28年度に、連携協力校A中学校とB中学校において、研究主任や管理職から聞き取り調査を行った。その結果、校内研修の課題として、教科や学年ごとのチーム力や意識の差、授業研究会への主体的・協働的な姿勢などがあがった。また、沖縄県教育庁島尻教育事務所管内の中学校研究主任に対するアンケート調査から、校内研修の課題点が見えてきた。とりわけ、「授業力を高めるための校内研修体制づくり」では、「全体公開授業を年間1回程度しか実施できていない」「授業参観やその後の研修会の持ち方の工夫」「他教科の授業から学ぶ姿勢」などがあがった。このことから、校内研修の組織体制や研究内容、相互研鑽する土壌の必要性などの課題が浮き彫りになった。

## 2. 研究の目的

本研究は、中学校における主体的・協働的に取り組む校内研修を通して「教科の枠」を超え学び合う教師集団の構築を図ることが目的である。その際、専門家として学び合うことのできる「組織体制の構築」と、授業改善を通して学び合うことができる「研究内容の明確化」を柱に研究を進めた。

## 3. 研究内容

### (1) 教師が学び育ち合う学校－同僚性の構築－

佐藤(2015)は、教師は一人では成長しないとし、「専門家として学び成長する教師は、モデルとなる先輩から学び、同僚の仲間と学び合い、後輩の成長を支援することで学び合って成長している」と述べている。また、学校は教師が学び成長する上で最も効果的な場であるとし、「教師の専門家としての成長の質は、その教師が帰属している専門家共同体の質に依存している」と指摘している。さらに、「専門家の学びの共同体として機能している学校においては、実践のデザイン、活動、省察、協同のすべての場面において、教師たちが相互に学び成長し合っている」ことを示している(図1)。一方、校内研修に関しては、校内に専門家の実践共同体を構築することを目的とする必要性を説き、「専門家の実践共同体は、校内の一人ひとりの教師が保有している専門的知識や実践的知見を共有して専門家としての熟達を促進し合う」と提言している(図2)。無藤(2017)は、「教師の専門性は同じ学校の同僚と、ともに育っていくもの」とし、相互研鑽の必要性を指摘している。また、「授業研究こそが学校の改革の核」と捉え、授業を見合う習慣や経験・学年・教科を超えて学ぶことの重要性、「授業に向かう教師の同僚性」が学校には必要であることを示している。

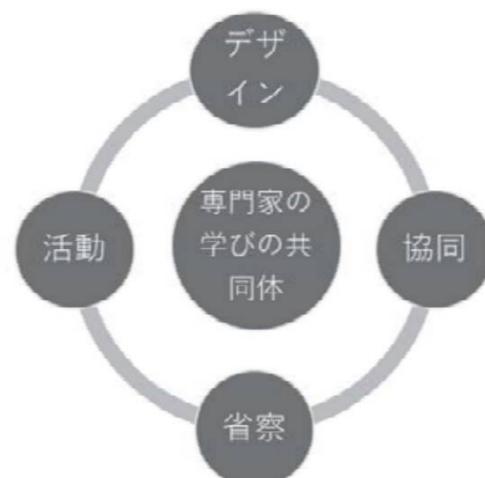


図1 専門家の学びの共同体 (佐藤2015)

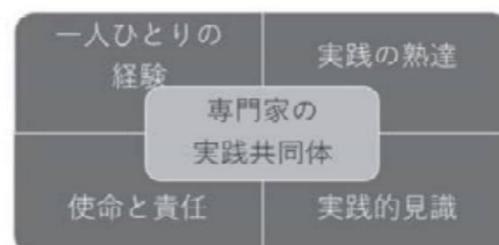


図2 専門家の実践共同体 (佐藤2015)

### (2) 組織体制の構築－専門家として学び合う－

これまで筆者が勤務した中学校の校内研修の組織を見てみると、研究推進部は組織されているものの、各教科の教科部会が中心となって校内研修を運営してきた。教科部会が中心だと、沖縄県の課題「教科の枠」を解決することはできない。また、専門家として学び合う場を意識するならば、自分の専門教科だけではなく、他教科の授業を参観する技量も身に付けなければならない。専門家として学び合うためには、教科会の機能を充実させ、教科内の繋がりを深化させるとともに、教科横断的な横の繋がりを発展させる組織体制に努めることが重要である。

### (3) 研究内容の明確化－授業改善を通して学び合う－

これまで筆者が勤務した中学校の研究内容をふり返ると、研究の目的や手立てが曖

昧で、理論と実践が繋がっていないことが課題であった。「子供の学び」に焦点を当て、目指す子供の姿を明確にし、「授業改善」の視点で研究の方向性を示す必要性を感じた。その際、子供の学びをどうデザインするかなどの「目指す授業像」や「目指す子供像」の共有、その手立てとして「主体的・対話的で深い学び」となるような課題の提示や発問の工夫を共通実践項目とした。また、子供の学びの見取りを中心とした「授業リフレクション」を教科会や学年別公開授業等に位置づけ、共通理解の基、授業参観を行うことも研究の視点として重視した。

#### 4. 研究の方法

##### (1) 対象

筆者の勤務校の職員 25 名の校内研修や公開授業を対象とした。

##### (2) 期間

調査は 2017 年 4～12 月に実施した。

##### (3) 検証方法

教科会の内容や公開授業における教師同士の対話や記録から、主体的・協働的に校内研修に取り組んでいるか、学び合う教師集団の構築が図られているか検証した。

#### 5. 研究の実際

筆者の勤務校における、平成 29 年度校内研究テーマは『確かな学力を身につけ、主体的に学び合い高め合う生徒の育成～主体的・対話的で深い学びを取り入れた授業改善を通して～』である。本研究では「学び合う教師集団の構築」を目指し、主体的・協働的に取り組む校内研修を「組織体制の構築」と「研究内容の明確化」の視点で述べる。

##### (1) 組織体制の構築－専門家として学び合う－

###### ① 校内研修の組織的な改善

平成 29 年度は週時程に教科会を設定した。5 教科、体育科及び特別支援学級に限り毎週定時で教科会及び担任会を行った。その場合、リフレクションシート（教科会記録用紙）を基に、話し合った内容を記録し、各教科の取り組みの成果や課題の共有を図った。年度当初、教科会の内容やリフレクションシートの活用について全職員で確認した。7 月下旬に教科主任会を開催し、これまでの取り組みを振り返り、教科会を促進させるために、管理職に記録簿を提出する方策も提案された。このように、教科主任が一堂に会し、各教科会の現状を共有することで、業務の連絡に留まらず、指導案の検討や授業における子供の学びの変容、研究テーマを意識した授業改善について話し合われるようになった。

###### ② 研究通信の発行

定期的に研究通信の発行に努めた。紙面で取り上げた内容は、公開授業や授業検討会、授業後のリフレクションシートなどである。さらに、各種研修会で得た情報や今日的な教育情報、新学習指導要領の周知に向けた内容であった。特に意

識したのは、佐藤（2015）の提唱する「専門家の学びの共同体」や「専門家の実践共同体」としての組織の構築であった。「専門家として学び合う学校」は、日常的に授業改善や子供の学びが語られる学校と捉える。研究通信（図3）を通して互いの公開授業や実践内容を協働的に捉え、専門家として学び合う場の土壌づくりを意識し発行に努めた。

③ 各教科の実践共有

夏季研修会では、各教科の実践報告会を開催した。道徳も含め 11 教科が 7 月までに取り組んだ実践、成果と課題を報告した。各教科の報告から、「主体的・対話的で深い学び」の授業展開で、子供たちが学ぶことへの楽しさ、おもしろさを実感できるような授業改善に取り組んでいることが確認され、互いの「教科の枠」を超え、子供の学びを共有する協働的な時間となった。



図3 研究通信

(2) 研究内容の明確化ー授業改善を通して学び合うー

① テーマの浸透性を図る

年度当初、研究テーマに迫るため、副テーマの具体的な内容を確認した。適時、この副テーマを確認する機会を設けた。また、「主体的・対話的で深い学び」の視点で学校全体の教育活動を見つめ、テーマの浸透性を図り、研究内容の共通認識、理解を深めた。さらに、全体研修会では「主体的・対話的で深い学び」につながる研修を計画した。授業改善の視点を浸透させるためには、教師自身も「主体的・対話的で深い学び」のある研修を体感することが必要であり、子供たちの授業改善に繋げるヒントを示すことが必然と考えた。

② 公開授業の推進

テーマの共通理解を図り理論と実践の往還を目標に、「授業改善の第一歩は公開授業から」の意識のもと、公開授業の推進を図った。年度当初の教科会で、代表授業や主事招聘授業等の計画を進めた。また、「1人1公開授業」や「学年別公開授業」など、授業公開の日常化を図るよう取り組んだ。公開授業時には、指導略案を共有し、「主体的・対話的で深い学び」の視点、「問いが生まれる授業」などの共通実践項目を設けた。

③ 協働的に授業を見る

7月まで行われた教科代表授業や「1人1公開授業」は、授業者の授業力向上を図る目的で行われた。参観者は授業の成果や課題を付箋紙に記入し、参観ボードに添付する KJ 法をとった。授業者にとっての公開授業は、成果や課題を客観視し、自分自身の授業力の向上に結び付けることができる。しかし、参観者がその授業から何も学ばなければ協働的な場とは言えない。参観者はその授業から何を学んだかを意識し、互いの授業から学ぶ姿勢を持つことで、主体的・協働的に「授業改善」に取り組む意欲が図られる。そのため、9～11月に開催された学年別の公開

授業では、参観者の「授業を見る力」を意識しながら公開授業を計画した。公開授業のねらいは、授業改善の視点として、「主体的・対話的で深い学び」の視点による授業構成とその場面、また、「問いが生まれる場面」を意識した教師の発問の工夫や、教材の工夫の視点である（図4）。

【主体的な学び】	学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる。
【対話的な学び】	子供同士の協働、教員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自らの考えを広げ深める。
【深い学び】	各教科等で習得した知識や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせて、学習対象と深く関わり、問題を発見・解決したり、自己の考えを形成したり思いを元に構想・創造したりする。

図4 『主体的・対話的で深い学び』（次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ）

9月に開催した3学年公開授業においても、「主体的・対話的で深い学び」の視点で指導略案の作成を試みた。また、授業者の思いに寄り添い、参観者も「主体的・対話的で深い学び」の視点で授業記録をとった（図5）。7月までに行われた公開授業では、参観者が授業を見取る中で、課題点に注目し授業を評価する実態があった。そのため、今回の公開授業から参観シートには課題点、批判点などを記入しないことを確認した。子供の学びに寄り添い、子供たちの学びに着目した授業の見方を身につけ、協働的に授業参観に臨むためであった。一方、10月に開催した2学年公開授業では、固有の子供に注目した「主体的・対話的で深い学び」の視点で記録をとった。しかし、授業全体や教師に注目した授業の見取りに慣れている参観者にとって、特定の子供に注目した授業の見取り方には抵抗感もあった。さらに、授業者が、子供と教材をどのように関わらせているのかなど教材の可能性にも注目した。同時に、教師が授業においてどのように発問を工夫し、深い学びにつなげているのかも見取ることに挑戦した。その結果、互いの教科を超えて共通した視点で授業を参観するよう変化した。ついで、11月に開催した1学年公開授業では、9月の公開授業と比較すると、シートの記入に抵抗感が無くなったという意見もあった。さらに、子供の学びに注目する記述、教材の可能性や教師の発問に対する記述量も増えてきた（表1下線は筆者が追記）。

平成29年度 第1回学年別公開授業

1. ねらい  
「授業改善」の視点は、授業者だけでなく、参観者もその授業から何を学んだかを意識し、互いの授業から学ぶ姿勢を持つことで、主体的、協働的に「授業改善」に取り組む意欲が図られる。また、「主体的・対話的で深い学び」の視点で「授業を見る力」を身に付け、自分自身の授業力の向上につなげる意味でも、「生徒の主体的な学び合い・学びあう姿」「互いの教科の特色を超えて授業を見合う」ことは意義深い。相互的、協働的な場としての公開授業を開催し、「主体的・対話的で深い学び」の視点で「授業を見る力」を身に付け、生徒の主体的な「学び合い・高めあう姿」、互いの「教科の特色」を超えて授業を見合うことで、個々人の授業力の向上につなげる。

2. 期日 9月22日（金）6校時

3. 授業者および参観者

学年	0年授業者	1年参観者	2年参観者	3年参観者
1組	授業：美奈子（道徳） 単元：正義・公正・公平 『私のせいじゃない』	幹子 友香	立紙 千佳子	智子 勇人
2組	授業：二浦（理科） 単元：生命の連続性 『遺伝の規則性と遺伝子』	内山 安藤	幸子 和歌子	
3組	授業：圭一郎（国語） 単元：説明文 『文化としての科学技術』	博之 隆太郎 久美子	公平	美月
4組	授業：カヨ子（社会） 単元：人権保障 『ちがいのちがいを』	行乃 学子	晴美 亀川	実習生上原

4. フロア担当 1年：内山、上原、（学年対応） 2年：宜保、私私

5. 1. 2年の授業課題  
1年：数学テスト（1年1組のみ出席） 2年：理科テスト

学年別公開授業参観シート

教科（ ） 授業者（ ） 記録者（ ）  
※授業の中で自分が学んだことを記入する。課題点、批判等は記入しない。  
※子どもの学び姿、教材のあり方、教師の関わりを記録する。教師の記録に留めない。

子どもの姿（氏名）

1. 「主体的な学び」の視点（教材との対話）

2. 「対話的な学び」の視点（仲間との対話）

3. 「深い学び」の視点（自分との対話）

教材の可能性（新聞活用含む）

教師の関わり（発問の工夫など）

※記入後は校内研担当（内山）まで提出をお願いします。【切：11月20日（月）当日】

図5 「学年別公開授業要項・公開授業参観シート

表1 授業参観シート（一部）

「主体的な学び」 (道徳の場合)	教師A：教師の生徒への指示が分かりやすく的確でスムーズな授業展開が主体的な学びにつながっていると感じた。 ICTを効果的に活用し、授業の意欲付けを図っていた。 教師B：自ら話し合い活動に参加し、お互いの意見もしっかりと聞く主体的な姿があった。導入のつかみで自分の事におきかえて考えていた。
「対話的な学び」 (理科の場合)	教師C：仲間の発表を聴いて「へえ」や「本当？」などの気づきがあった。仲間に発表することで自分の考えをしっかりと言う、根拠をもって表現する、新たな気づき、学びが広がる、深まる場面があった。 教師D：グループ発表で、生徒同士が学び合う姿が良かった。自分の調べた情報が他者に価値あるものになっている様子が発表の中から見られた。
「深い学び」 (国語の場合)	教師E：個人で考えさせてからのグループ学習は、考えを深め広げるために効果的だと考えた。授業者の問いのタイミングも学びを深めるため効果的だった。 教師F：生徒から出た意見から、作者が本当に言いたい理由を導き出させる発問により、文章からさらに深い問いが生まれたと思う。

(3) アンケートに見る「学び合う教師集団」の構築

① 「学校評価アンケート」から見る主体性

7月後半に行われた学校評価から、「校内研修」にあてはまる項目を抽出し結果を考察した。

「主体的に校内研修に参加していますか」の質問に、96%の職員が「そう思う」「どちらかというと思う」と回答し、高い割合で校内研修に参加していることが伺えた(表2)。また、「研究テーマに沿った研究や授業改善を行っていますか」の質問に、92%の職員が「そう思う」「どちらかというと思う」と回答し、研究テーマを意識して日々の授業改善に取り組んでいることも伺えた(表3)。一方、「指導力の向上を図るために、積極的に授業公開し、資質の向上に努めていますか」の質問に、84%が「そう思う」「どちらかというと思う」の回答であったが、16%は否定的であった(表4)。少なからず、授業公開に抵抗感を持っている教師がいることも浮き彫りになった。そのため、公開授業への抵抗感を取り除くための工夫の必要性を感じた。

アンケートの結果から、主体的に校内研修に参加している教師が多いことが明らかとなった。そこで、9月以降は、教師の協働的な姿勢を向上させる取組みと、授業を積極的に公開する仕掛けを取り入れることとした。教師が主体的に授業改善に取り組む、積極的に授業を公開するためには、子供たちの変容を伝えることが重要と考えた。そのため、「教科の枠」を解消し、協働的な意識を高め、他教科

表2 校内研修への主体性 (n=25)

回答内容	人数	割合%
そう思う	17	68
どちらかというと思う	7	28
どちらかというと思わない	1	4
思わない	0	0

表3 研究テーマへの意識 (n=25)

回答内容	人数	割合%
そう思う	12	48
どちらかというと思う	11	44
どちらかというと思わない	2	8
思わない	0	0

表4 積極的な授業公開 (n=25)

回答内容	人数	割合%
そう思う	10	40
どちらかというと思う	11	44
どちらかというと思わない	3	12
思わない	1	4

同士が学び合う姿を目標とした。9月以降は、子供の学びに注目すること、教科を超えて授業手法を学び、自分の教科に取り入れる、影響し合う姿を追究した。

② 「アンケート記述」から見る協働的な姿

12月、今年度の校内研修の取り組みに関するアンケートを行った。「主体的・対話的で深い学びを取り入れた授業改善」の視点による教科会の開催や、学年別公開授業に関するアンケートの回答から、教師の変容を見た(表5)。

表5 アンケート記述

<p><b>【教科会(週時程確保)について】21名回答, 一部掲載。</b>                  教師G:教科会が毎週あることで、<u>互いの授業の様子, 教材の共有などに有効に使うことができた。</u>                  教師H:教科会を週時程で確保していただけるのはとても有難いです。しかし、<u>定着ができていないことも事実です。次年度は定着させその内容を子ども達に還元していきたいです。</u></p>
<p><b>【教科会の内容について】20名回答, 一部掲載。</b>                  教師I:1学期は情報交換が中心だったが、<u>2学期は授業改善の「授業づくり」を話し合うことができた。</u>                  教師J:1週間の授業の様子や次週の計画、<u>色々な教材研究のあり方を学ぶことができた。特に授業改善の視点や統一した取り組みなどを確認することができた。教材研究の手法, 互いの進捗状況を確認し, 共通実践していく雰囲気</u>が大切だと感じる。さらに、<u>深い考えにいたるための教科の見方・考え方, 教科の特性などについて話し合いを深めていきたい。</u></p>
<p><b>【主体的・対話的で深い学びの視点による授業参観】23名回答, 一部掲載。</b>                  教師K:教師側からの一方的な知識の伝達に留まらず、<u>どのように活用できるのか, 応用を超えて展開していたので, 主体的に学ぶ意欲や意義につなげていけると思いました。生徒間で多様に考えを出し合っていた, 教え合っていた様子も見え, 自力で解く達成感で喜びになるか</u>と感じました。                  教師L:<u>他教科のテーマを意識した授業を参考に取組んでみたいと感じた。主体をもたせるために発問の工夫が必要だ</u>と感じた。                  教師M:他学年を見ることで、<u>学校全体, 全生徒を全職員で育てる意識が高まった。その視点で見</u>る事で、<u>自分の授業改善, 授業作りに役立っている。</u>                  教師N:<u>授業参観の視点が明確になり自分自身の授業を行う際に活用されている。</u></p>
<p><b>【他教科の授業の参観に関して】25名回答, 一部掲載。</b>                  教師O:生徒の様々な面を見ることができ、<u>または共通しての態度, 姿勢を見ることができ、手立てを知ることができ</u>る。                  教師P:他教科によって視点が違うと思うが、<u>そこを見ることで自分の教科に生かせる</u>と感じたので、<u>とても良い</u>と思います。できるなら、<u>自分の教科も見てみたい</u>です。                  教師Q:<u>専門教科とは異なる視点で授業を考えることができた。教科によって「生きる」生徒がいることが見えて良かった。</u>                  教師R:<u>共通実践していることの確認や自分の教科に応用できる手法を発見した。</u>                  教師S:<u>自分自身の授業改善の視点を養うだけではなく, 互いが授業から学ぶ姿勢を身につけることの必要性を感じる。</u></p>

教科会を週時程に確保することに関しては、95%が肯定的に捉え、担任会を週1回の学年会に変更したことも概ね受け入れられている。教科会の時間が確保されることで、学びを通した子供の姿を共有することができた。しかし、教科会の内容については課題が残った。リフレクションシートを記入しない教科も確認されたので、シートを共有する必要性もある。また、その改善策であった管理職への提出も滞っている教科があった。

「主体的・対話的で深い学び」の視点による授業参観に関しては、87%が肯定的であった。授業参観を行う際の視点があることで、研究テーマに沿った授業改善の視点が定着してきた。しかし、視点の先にある対象が、教師であったり、子供であったりと明確にならなかった。そのため、2回目の学年別公開授業では特定

の子供の変容に注目するよう参観シートを改良して取組んだ。視点の先に子供の学びがあり、子供の変容を記録するよう共通理解が必要であった。第2回目の学年別公開授業では、参観シートの形式を変更したため戸惑う場面もあった。一方、「深い学び」の見取りにも課題が残った。「深い学び」と関連性のある「教科の見方・考え方」を教科会で吟味する必要性があった。

さらに、「他教科の授業の参観」についても、96%が肯定的であり、専門外の授業を見取ることへの抵抗感も和らいでいる。教科を超えて「主体的・対話的で深い学び」の視点で互いの授業を参観する姿勢、自分の教科や授業に活かす視点で参観する姿が確認できた（表5下線は筆者が追記）。それは、主体的・協働的に校内研修に取り組む教師の姿であり、互いの授業から学ぶ姿勢を身につけた「学び合う教師集団」の姿と捉える。

## 6. まとめ

研究前半は、組織的に取り組む「システムの構築」に努めた。週時程に教科会を確保し、共通理解を深めた授業デザインを話し合う場の設定を意識した。さらに、教科主任会を設けることで、リフレクションシートの記入を促し、授業における子供の学びの姿を中心に話し合うよう意識も高まった。一方、公開授業においては消極的な姿もあったので、研究後半は、公開授業を通して「研究への主体性」や「同僚性の構築」を高める取り組みを強化した。特に意識したのは、子供の学びに注目した研究内容の明確化や、「教科の枠」を越えた公開授業の取り組みであった。参観シートやアンケート記述から、「主体的・対話的で深い学び」の視点による授業改善が定着し、共通の視点で授業を参観する協働的な教師集団の姿が確認できた。さらに、他教科の授業参観を通して、子供の学ぶ姿を共有する姿勢が顕著に表れた。

本研究を通して、「学び合う教師集団」の確立には、佐藤（2015）が述べるように、「教師が学び育ち合う学校」つまり「同僚性の構築」が必要であることが確認できた。校内研修がその一助を担い、教師が学び成長する場として効果的に機能しなければならない。「学び合う教師集団」が構築された学校には、互いの授業から学ぶ教師の姿、子供の学びを語り合う教師の姿が見えてくる。これからの学校に必要な「学び続ける教師」「学びの専門家としての教師」「チームの一員として取り組む教師」の育成は、校内研修がその中核を担うことは必然である。

## 文献

無藤隆（2017）. 『教育の羅針盤5 新しい教育課程におけるアクティブな学びと教師力・学校力』, 図書文化, pp.78-176.

沖縄県教育委員会義務教育課学力向上推進班（2013）. 『わかる授業 Support Guide』

沖縄県教育委員会義務教育課学力向上推進室（2016）. 『学力向上推進プロジェクト』

佐藤学（2015）. 『専門家として教師を育てる：教師教育改革のグランドデザイン』, 岩波書店, pp.91-144.