

## 教職研究科での授業分析を通じた循環する学び合いのプロセス

### —中学校の授業に生かすために—

田村 祥太郎（臨床教育コース）

競争社会の影響を受け、他者からの評価を気にしすぎて自分で自分を受容することができない子どもたちは多い。筆者自身も高校生まですそのような子どもであった。しかし、本研究科でのほかの院生との学び合いを通して、自分を受容しありのままの自分と向き合うことができたように思う。そのような背景から本研究科での授業においてどのような学び合いが行われていたのかを分析する。授業分析については、ほかの院生との学び合いを特に実感できた「生徒指導・教育相談実践演習」「カリキュラムデザインの理論と方法」「学校マネジメントの理論と実践」「学校教育相談・学校カウンセリングの理論と方法」の4つの授業の分析を行った。その分析から、「対話」「お互いの違いを受容し合う関係の深化」「課題意識の共有と意欲の深化」が繰り返される「循環する学び合いのプロセス」が明らかとなった。ここから、「循環する学び合いのプロセス」を中学校の授業でも生かすための取り組みについても検討した。

### 序章

競争社会において生きづらさを抱えた子どもは多い。特にがんばって良い結果を出したり周りからほめられたりすることがなければ、自分のことを認めることができない子どもが非常に多いように感じる。

私自身も常に「がんばらないといけない」と感じていた子どもだった。私は少年野球から高校まで野球部のエースを務め、勉強も学内では上位であった。レギュラーを競う野球部ではもちろん、定期テストでも順位が発表されることで自然と誰かと競う意識を常に感じ、自分が残した結果にしか向き合えなかった。当時は競争の結果が自身を守る鎧であった。競争は私の意欲を高め、勉強や野球での成長を促した。一方で競争に負けることは私の存在の意味を失いかねないものであり、競争で勝つことに必死であった。

大学に入学すると、誰かと競争する機会がなくなった。授業や課外活動ではほかの学生と競争するのではなく協働することが増えた。入学してしばらくは競争がなくなり何のために過ごしているのかわからなくなったが、徐々に他者と学ぶことの意味を理解していった。

特に大学院の授業では、院生どうしほぼ毎日顔を合わせて課題や議論を行った。そこで行われた学び合いは院生どうしの関係を深めた。一人が語り、ほかの院生がその語りを受けとめまた語ると

いう対話が繰り返されたことによって自然と受容し合う関係ができていった。さらに他者と学び合うことによって自分だけでは気づけなかった新しい知見に触れることができた。

そして、大学院でほかの院生とともに学び合うことを通して深く自分自身と向き合うことができた。それは、ほかの院生と学び合うことでお互いのことを受容し合う関係ができていき、ありのままの自分でも受け容れてくれると感じられたことが大きく影響している。それが自分と安心して向き合うことができ、自分自身も受け容れることができていったように感じる。

高校までは、誰かと競争する意識が自らを高めたが、大学院ではともに学び合うことで自らの学びを深めていくことができた。また、他者との競争の結果としか向き合えなかったが、ありのままの自分自身と向き合うことができた。

子どもたちにもそのような学び合いを行い、お互いに受け容れ合い、ありのままの自分自身と向き合いながら学校生活を過ごしてほしいと考えている。

## 第1章 研究の目的と方法

### 第1節 研究の目的

序章で述べたように、ほかの院生との学び合いを通して自分自身と向き合えることができたのは本研究科での授業における学び合いの影響が大き

い。本研究科での学び合いは、個人の学びを深めるとともに人間関係を深めるものでもあった。本稿では教職研究科においてどのような学び合いが行われていたのか検証していく。それをもとに中学校の授業における取り組みについて検討する。この2点を研究の目的とする。

## 第2節 研究の方法

研究の方法としては、まず2021年度に立命館大学大学院教職研究科で開講された授業の分析を行う。本研究科では全部で39科目開講されている（学校現場での研修を中心とした科目は含まない）が、これら全ての講義を分析するのではなく、春学期に開講された「生徒指導・教育相談実践演習」「カリキュラムデザインの理論と方法」と秋学期に開講された「学校マネジメントの理論と実践」「学校教育相談・学校カウンセリングの理論と方法」の計4つの授業を分析する。分析の方法としては、各授業担当教員へのインタビューおよび筆者と同期の院生へのアンケートを行う。そこで得られた知見をもとに中学生に対しても応用できる取り組みを検討する。しかし、中学生と教職を目指す大学院生とは差異があるため、今回の授業分析で得られた知見をそのまま応用するのは無理があると思われる。それでも中学生どうしの学び合いと大学院生どうしの学び合いに共通する点もあると考えている。そのような点に着目して中学校の授業に生かしていきたい。

## 第2章 がんばりすぎる子どもたち

### 第1節 2つの自尊感情

近藤（2013）は自尊感情を「社会的自尊感情（Social Self Esteem）」と「基本的自尊感情（Basic Self Esteem）」に区別した。社会的自尊感情とは、他者との比較によって優劣をつけることで得られる感情を指す。自分を他者と比較したうえで、「自分は価値がある」と評価する感情である。基本的自尊感情とは、自尊感情の「基礎」であり、他者と比較することなく、絶対的な感情として心のうちに存在するものを指す。基本的自尊感情が高いということは、「自分は大切なかけがえのない存在」と認識していると考えられる。近藤は、基本的自尊感情の重要性を主張

したうえで、この2つの自尊感情をバランスよく育むことが重要であることを主張している。

### 第2節 自尊感情の4つのタイプ

また、近藤は自尊感情を基本的自尊感情と社会的自尊感情の2つの自尊感情の組み合わせで整理し、計4つのタイプに分類している。

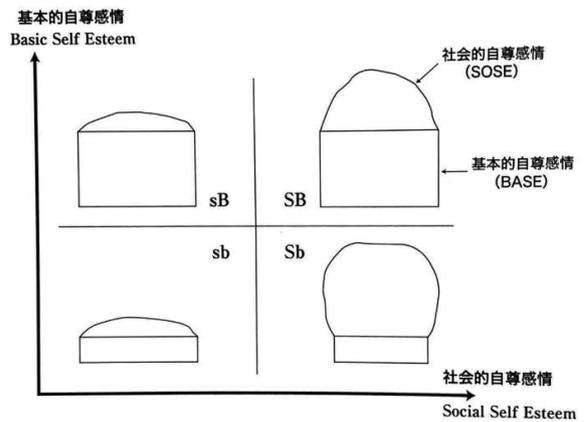


図1 自尊感情の4つのタイプ (近藤 2013, p14)

図1は自尊感情の4つのタイプを図式化したものである。近藤は4つのタイプについて以下のように述べている。

右上のSBタイプは自尊感情の2つの部分がバランスよく形成されており、自尊感情の理想的な状態である。

左上のsBタイプは、基本的自尊感情は高いものの社会的自尊感情が育っておらず、のんびり屋さん、マイペースな子どもがあてはまるという。

左下のsbは自尊感情の2つの部分が両方とも育っていない、孤独で自信のない子どもがあてはまるだろう。sbタイプの子どもは誰が見ても心配な子どもであるため、誰もが気にかけるゆえ介入しやすい。

そして特に近藤が懸念しており近年増えているタイプが、社会的自尊感情が肥大化しており基本的自尊感情が育っていない右下のSbタイプである。このタイプは自尊感情が立派に育っているように見える。しかし、このタイプの子どもは常にほめられ続けようとがんばり、いつ社会的自尊感情が破裂して、自分を支えてくれる自尊感情がなくなってしまうかと、心配で不安でたまらないのだという。競争原理が発達した社会で増えるのは、Sbタイプの子どもではないか。

近藤が述べているように、何かをがんばることによってのみ自分のことを認められると感じることになり、いつも心が不安定な子どもは多い。

そして私自身もかつてはSbタイプであったように思う。しかし、大学院での学び合いを通して基本的自尊感情が育ちSBタイプに近づいたのではないかと考えている。

### 第3章 教職研究科の授業分析

#### 第1節 4つの科目の特色

##### (1) なぜ4つの科目を選んだのか

これらの科目すべてに共通することとして、授業内のグループディスカッションやグループで作成した成果物の発表とそれにもなうリフレクションなど、ほかの院生とともに学び合うことができる活動が盛り込まれている。それらの活動を行うなかで、春学期に開講された科目では、授業中に知り合っ間もないほかの院生の意見や考え方を理解しようとお互いを受容し合うことのできる関係が徐々に構築されていった。秋学期に開講された科目では、春学期に徐々に構築された受容し合う関係が強いものとなり、より質の高い学び合いができたように感じる。その影響を最も与えたのが、以上に挙げた春と秋学期それぞれ2つずつの計4つの科目ではないかということから選んだ。

##### (2) 4つの科目の主な学習活動と特色

前述のとおり、「生徒指導・教育相談実践演習」「カリキュラムデザインの理論と方法」「学校マネジメントの理論と実践」「学校教育相談・学校カウンセリングの理論と方法」の春学期と秋学期それぞれ2つずつ開講された計4つの科目に対して授業分析を行う。

4つの科目の主な学習活動と特色を以下にまとめる。

##### ①生徒指導・教育相談実践演習

主な学習活動	テーマに対するグループでの研究およびファシリテーションとディスカッション（学部新卒院生）、自身の教職経験をもとにした事例検討（現職教員院生）、講義通信づくり、全体での事例検討・ディスカッションなど
--------	--

この科目の全15回の授業のうち、5回分のみ

学部新卒院生（以降「新卒院生」と現職教員院生（以降「現職院生」）に分かれて授業が行われた。新卒院生はテーマごとに編成されたグループで研究を行い、それをもとに問題提起を行う。その際、単なる研究報告と問題提起ではなく、授業しながらに学習活動もグループで考え、ほかの院生をファシリテートする。グループでの研究およびファシリテーションについて詳しくは後述する。現職院生では自身の教職経験をもとにした事例検討が行われた。ほかの回では教員の講義やディスカッションを中心とした授業が行われた。

また、前回の授業に関するテーマをもとにしたレポートを院生全員が作成した。それをまとめた講義通信をグループでの課題研究と現職院生の事例検討の際は前回担当した院生が作成した。さらにそのほかの10回の授業のどこかでもう一度グループ研究とは別のメンバーでグループとなり通信を作成した。それを授業の冒頭に発表する活動がほぼ毎回の授業で行われた。

##### ②カリキュラムデザインの理論と方法

主な学習活動	ディスカッション、グループでの教科単元計画づくりと発表、個人の総合的な学習（探究）の時間のカリキュラムづくりと発表など
--------	---

この科目はカリキュラムの前半と後半で大きく授業の流れが異なる。前半は講義とグループディスカッションを中心とした授業、後半はグループでの教科の単元計画づくりとその発表および、個人の総合的な学習（探究）の時間のカリキュラムづくりとその発表を行った。後半の教科の単元計画づくりでは、同じ校種と教科でグループをつくり、まずは個人で単元計画を作成し、グループで各々の単元計画について批評しあい互いに高めていった。またグループの中から代表者一名が発表を行った。総合的な学習（探究）の時間のカリキュラムづくりでは個人で3年分のカリキュラムを作成する。こちらは全員が発表を行った。どちらの発表後も質疑を含むリフレクションを行った。

##### ③学校マネジメントの理論と実践

主な学習活動	事前課題とその発表、ディスカッション、グループでの事例分析（新卒院生）、個人での学校改革案づくり（現職院生）など
--------	--

全15回の授業のうち、10回分は事前課題と講義、最後の5回分は新卒院生と現職院生で異なる活動を行った。10回分の授業では、前の授業に与えられた複数の課題（例：テーマ：組織について、①組織とは何か？②「学校経営」という考え方はどのような歴史的背景から生まれてきたのか？③P.M. センゲが述べている「共有ビジョン」の意義とは何か？など）を行い、次の授業の冒頭で課題について担当教員がランダムに院生を指名し発表、それをもとに教員からの講義とグループ討議を中心とした授業が進められた。

最後の5回分は、新卒院生はグループでの学校改革の事例分析の準備と発表、現職院生は個人で自身の学校改革案づくりと発表を行った。

#### ④学校教育相談・学校カウンセリングの理論と方法

主な学習活動	文献研究とその発表、事前に配布された資料に関わる論点提示とディスカッション、グループによる具体的な演習の展開など
--------	--

前の3つの科目は本研究科の全員が受講しているがこの科目は臨床教育コース履修生のみ受講している（ほかに学習科学・教育方法コース、国際教育コースの計3つのコースがある）。毎回の授業の冒頭では、教育相談に関するテキストを事前に読み、ポイントと私見をまとめたものの発表を個人で行った。その後、事前に配布されている教育相談や学校カウンセリングに関するさまざまな文献資料をもとにポイント、私見、論点について一名あるいは二名の院生がレジュメにまとめて発表し、ほかの院生は発表者のファシリテートで論点についてディスカッションやグループによる演習（例：アサーションコミュニケーションにかかわるロールプレイや、ナラティブアプローチの実践など）を行っていった。

#### 第2節 授業者へのインタビュー

授業者へのインタビューは全員で7名の教員に行った（生徒指導・教育相談実践演習3名、カリキュラムデザインの理論と方法2名、学校マネジメントの理論と実践2名のうち1名は生徒指導・教育相談実践演習も担当、学校教育相談・学校カウンセリングの理論と方法1名）。

授業分析では人間関係づくりと学習効果の視点

が必要である。人間関係づくり、学習効果の両面をとらえるため、4つの授業の共通した質問として、①授業のねらいは何か、②院生どうしの関係をコーディネートするうえで意識したところは何か、③院生をみて初回の授業から成長したと感じる点は何かの3点で、あとは授業ごとに個別の質問を設けた。

インタビュー方法としては事前に本研究の趣旨と質問項目を授業担当者に送付し、それに沿って1時間程度で自由に話してもらった半構造化面接を行った。

#### （1）生徒指導・教育相談実践演習

このインタビューでは上記3つの質問に加え、各学習活動（5回のグループ研究、学級通信づくり、レポート等）のねらいは何か、という質問を行った。結果的にこの質問を中心にインタビューが進むことになった。

##### ○授業のねらい

最初に「この授業のねらいは何だったか」と質問したところ、「学びのつくり方を学ぶこと」という回答だった。生徒指導や教育相談というテーマを扱いながら「学び」とはどういうものでどのようにつくるのかを学んでほしいことが願いとしてあるとのだった。

集団での学びを深めるためにはそれぞれが本音を言える信頼関係を築かなければならない。本音と言えることと、わからないことをわからないと言える場をつくる必要がある。そのために授業担当者は学ぶことと、互いに本音と言える関係をつくることを両立させることを意識して授業を行っていた。

また、授業全体で意識していた点として「ディスカッションやレポートでテーマに基づいた自らの経験や意見を語り、それをほかの院生が受けとめ、自分も新しいことに気づいていくような活動を意識的に取り入れた」という。具体的にどのような展開であったかは新卒院生が行ったグループでの課題研究を用いて詳細に述べていく。

##### ○グループでの課題研究

「生徒指導・教育相談実践演習」で最も特徴的である活動は、新卒院生だけで行われたグループでの課題研究と、現職院生だけで行われた自身の

教職経験をもとにした事例検討である。ここでは筆者が経験した新卒院生の課題研究について取り上げる。

この活動について授業担当者は、「自由に議論し調べ方について交流してテーマを見つけて学んできたものを発表してそれがどのようにみんなに受け容れられたか省察してもらおう」ことを目的としていた。この活動では、学びが課題研究を行ったグループだけでなくほかの院生にも生じるようにデザインしてある。大きな流れとしては以下の図2の通りである。

グループ	ほかの院生
①課題研究・ファシリテーション	②ディスカッションや演習
③レポート課題の提示	④レポート作成
⑤レポートを整理した講義通信作成	⑥講義通信をみる

図2 グループでの課題研究の活動の流れ

事前に5つのテーマ（教育相談の実際、生徒指導と学級づくり・自治活動、同僚性に基づいたチーム支援体制の確立、「いじめ」指導と課題、「不登校」支援と課題）を授業担当者から提示され、院生がそのなかから選び、同じテーマを選んだ院生どうしでグループとなる。グループでまず発表する課題や論点はどうするかについて交流し、決定したらそのことについて調べる。発表までにテーマについて調べながら、論点や課題をどのようにほかの院生に考えてもらうのかをグループで考える。その際授業外で行われるグループでの討議は一度以上授業担当者に参加してもらうことが必須であった。発表時は発表グループが1時間自由に活動を展開する。その活動では論点を提示するグループや事例検討を行うグループ、具体的な演習を行うグループなど様々であった。その時間の最後にさらに深めてもらうためのレポート課題を発表グループが提示し、3日間ほどでそのレポートを全員が作成する。そして全員の作成したレポートを発表グループがまとめたものを講義通信として作成し、次回の授業冒頭で簡単に発表する。ここまでのこの活動の詳細である。

授業者が「自分でじっくり考えて整理したものを投げて、それを受けとめてまた投げ返すことを

意識した」と言うように学びが院生間で飛び交っている。「課題研究のテーマとの出会いをきっかけに、ほかの院生と学ぶことを通して、自分自身に気づいていく」ことが学びであるという授業担当者の言葉の通りにデザインされた活動である。また、このような展開は5回の授業だけでなく、図2の①課題研究・ファシリテート以外の活動はほぼ毎回の授業で行われており、前述したように授業全体を通してこのような展開がなされていた。

### ○現職院生と新卒院生の関係の変容

この授業は5回分のみ現職院生と新卒院生が分かれて行われたが、ほかは合同であった。開講してまもない時期は教職経験の差によって新卒院生が本音を言えないような状態であった。そこで「現職院生と新卒院生の教職経験の有無による関係を変える必要があった」と授業担当者は意識しており、あえて前述したような活動を繰り返したという。「最初は現職院生を要とした扇形に座る。しかし、そのような活動を繰り返すことで、新卒院生は現職院生が聴いてくれると感じるようになることで語りやすくなり、徐々に3人グループなら正三角形、4人グループなら正方形に座るようになった」と両者の関係の変容を述べている。

### ○院生をみて成長したと感じる点

院生をみて成長したと感じる点については「普段から議論ができるようになった」と答えた。気になったことや疑問を感じてもなかなかほかの人に話してみることは少ない。しかし、授業を通してちょっとしたことをほかの院生に話し、そこから議論が起こることがみられた。この集団に対して仲間意識や信頼が出てきたからであろう。

また、「子どもの資質能力を教師個人で高めようとする人が多かったが、子どもどうしの関係性の中でとらえ考えられるようになった」と院生の教育観の変化も挙げられた。

### (2) カリキュラムデザインの理論と方法

おおむね質問項目に沿って話してもらいつつ、インタビュー後半は自身の教職経験を交えながら授業方法について話してもらった形となった。

### ○授業のねらい

授業のねらいをきくと「カリキュラムデザインができるようになること」と一言で回答した。あ

くまでカリキュラムデザインが一人でできるようになることという明確なねらいがあった。

#### ○教科の学びと人間関係づくりの関係

私がほかの院生とのつながりができたのはこの授業の影響が大きかったことを伝え、授業内でそのようなことを意識していたのかきくと、「つながりができたことは学習目標の達成に至るまでに付随してきたものでありねらったものではない」と答えている。「ただ、交流や伝え合いのなかで学びが成立する考えがある。自分も高校国語科教員のときは言語能力をつけることが一番のねらいであり、そのなかで伝え合い活動を取り入れることで学び合う関係が成立した」と述べ、さらに「教科の学びと人間関係づくりは両輪である。協働的な活動をしていくなかで必然的に人間関係はできていく」というように、個人の資質能力を伸ばすためにも他者との学び合いを授業で取り入れ、それによって人間関係ができていく。「自己理解が深まることが集団づくりの最後のゴールであり、協働性の中で個人の力も伸びていく」と述べているように、授業者にとっては集団をつくることはあくまで個人の資質能力を伸ばすという目的のためであるという。

#### ○授業で人間関係をつくるにあたって

インタビュー後半、授業方法について話してもらった。特に集団における人間関係をつくるにあたって、「正解が決まっているような発問では人間関係は育たない。答えが一つに決まっていると答えを待つようになってしまい、話し合いがなされない。発問をそれぞれの想いや価値観に裏付けられるようなものにする必要がある」と話した。授業で人間関係をつくるには伝え合いや話し合いなどの協働的な活動が必要であるとしたうえで、答えが一つに決まっている発問であれば、子どもは授業者が教えてくれるという態度になってしまう。普段の会話における疑問はわからないからでてくるものであり、答えがわかっている際に疑問を出すことはない。教室ではわかっているが問いかけるといふ異質なコミュニケーションがまかり通っており、そこから脱却するためにも、授業の発問は答えが一つに決まっているものではなく、子どもそれぞれの想いや価値観に裏付けられるよ

うなものにしなければならないという。

#### ○院生をみて成長したと感ずる点

この授業を通して院生の成長した点を訊くと「はじめは経験でしか語れなかったが、理論の大切さを理解してくれるようになった」と答えた。教育現場にいと教育活動を行うにあたって、自分の感覚や経験だけに頼った手探りの状態であるが、理論という軸をもつことで、安定した試みが行うことができることを理解できてきたという。

### (3) 学校マネジメントの理論と実践

#### ○授業のねらい

授業のねらいを質問したところ、「この授業は、関係づくりにおいては『生徒指導・教育相談実践演習』の応用編のつもりである。子どもと子どもや、教師と子どもをつなげるだけでなく、組織の中で何をどうつなげたら学校が変わるかを考えてほしかった」や「学校全体を見渡せる先生になってほしい。この授業で組織論一般、組織を改善する際の留意点などについて知ったり考えたりしてほしい」また、「学級経営をするには学校目標を知らないといけない、学校目標を理解するにはその学校がある自治体のことを知らないといけない」というように、教室の中だけを見る教員から学校全体、ひいては学校のある自治体までも視野を広げて見られるような教員になってほしいという願いがあるだろう。

また、この授業では現職院生に対するねらいが大きかった。授業者によれば「現職の先生方に変わってほしかった。経験を語るだけではなく理論におきかえて、ほかの人が納得いく語りができるようになってほしい」ということであった。授業者にとっては現職院生に変わってほしいという思いが強かった。

新卒院生に対しては「学校組織全般について考えたことがないだろうから、組織や教育法規について一度触れて知ってもらうだけでOK」という思いがある。新卒院生には視野を広くもちつつ現場で学びながら生かしてほしいとのことだった。

#### ○ディスカッションにおける新卒院生と現職の相互の学び

最後の5回を除いて、毎回の授業でディスカッションが行われた。その際、どのグループにも現

職院生が一人か二人はいい、ディスカッションをファシリテートしていく。開講から閉講までの間にそのメンバーが何度か入れ替えられた。

「何回か現職院生と新卒院生のグループをいれかえ、それぞれの現職院生の語りを新卒院生が聴き、現職院生の語り方を新卒院生がみて学べるようにした」と答えているように、現職院生と新卒院生で相互の学びがあるようにグループのメンバーがコーディネートされている。

#### ○反転授業における新卒院生どうしの学び

10 回分は反転授業で行われたが、その意図についてきいたところ「反転授業でないとものごく浅い授業になってしまう。ある程度自分でその日のテーマの概要を把握して授業中にディスカッションをさせたい」ということだった。院生のほとんどが組織論や教育法規について深く学んだことがなく、それらについて一から授業で扱うとなるとすべてが講義形式となってしまうことから、反転授業の形式をとったという。

また、事前課題を行うだけでなく、次回の授業の冒頭でランダムに指名され考えたものを発表し、さらに授業者から追発問もあることから事前課題に対して深く調べ考える必要がある。そのため、授業前には主に新卒院生どうしで課題について考えることも多かった。「課題に対して院生どうしが問いかけるようになる。院生どうしの学びをつくっている」と授業者が言うように、事前課題をともに行うことが新卒院生どうしの学びとなった。

#### ○学校改革案づくりの現職院生どうしの学び

最後の5回分の授業は、現職院生は学校改革案づくりの準備と発表を行った。その準備で「学校改革案をつくる前に現職院生どうしで自身の経験を語り合い、意見を交換してもらった」ことで、新たな視点に気づいたり、発表内容が深まったりするのを意図している。

#### ○院生をみて成長したと感じる点

院生の成長した点については「他者からの意見に対して、はじめは感想を言うだけだったのが批判できるようになった」と答えた。感想を言うだけではなかなか学びは深まらない。最初はそのようなことしかできなかったが、授業を通して自ら

批判的に物事を考えられるようになった院生が増えてきたとのことだった。

#### (4) 学校教育相談・学校カウンセリングの理論と方法

##### ○授業のねらい

授業者はこの授業を「教育相談やカウンセリングに関するいろんな理論をトピックとして学びながら現場で何ができるか考えてもらう」授業とし、理論や技法を網羅的に知り、それらのなかで興味をもったものについてさらに知ったり、目の前の子どもにどのように使ったりを実践的に考えていくことが大きなねらいであると述べている。

また、授業担当者は理論や技法を単に知識として吸収するだけでなく、「授業のなかで自分事としてかかわっていく」ことを求めている。「授業のなかで互いの考えや人生や葛藤、挫折も語り合うことで自分と他者を深く理解することができる」とし、授業でそれらを学ぶなかで自分の経験や本音、考えを出せるよう意識している。さらに自分と他者を深く理解することで信頼関係が深まるねらいもある。

もう一つ、「授業のなかで語り合うことで他者を深く理解したり、想いを馳せることができる。同僚でできるようになることで子どもに対してもできるようになる。言動の背景を探ることに焦点を当てると深い他者理解ができるようになる」との言葉から、他者の言動の背景まで見ようとす姿勢を身につけることもねらいの一つとしている。そのためにも、子どもへの問いを大切にす姿勢（「なぜこんなにつっかかってくるのだろうか？」「なぜ元気がないのだろうか？」など）を大切にすることが重要であり、院生にとっても意識してほしかったと述べている。

##### ○院生が中心に展開する授業形態

この授業は春学期に行われた「臨床教育の理論と方法」と同じ教員が担当しているが、授業形態がまったく異なっていた。「臨床教育の理論と方法」では多くの時間が授業者による講義とディスカッションであり、「学校教育相談・学校カウンセリングの理論と方法」では「発表を担当する院生がファシリテーターとして集団を教室に見立て、院生は理論に基づき実践を展開し工夫をしてもら

う。授業の最後に授業者が簡単に解説をして終了する」といった授業形態の違いがわかった。「春学期の『臨床教育の理論と方法』は理論編であり、実践に触れつつ理論を深める授業。本授業は実践編であり、理論に触れつつ実践を深める授業」であり、二つの授業では意図が異なることから、このように形式が異なっている。また、授業内の活動を院生が主となってファシリテートすることで発表者は自分の選んだテーマの理論や技法について深められるとともに、ほかの院生も扱うテーマの理論や技法を知ることのできる技法にも全員が一度触れて実践に生かせるようにしている。

#### ○院生をみて成長したと感じた点

院生の成長した点については「新卒院生が現職院生の失敗談や語りに触発されてこれまでの自分のことを語るようになった」ことが挙げられた。現職院生と新卒院生のお互いに語り合うようになることで「いろんな言動の背景を探り、他者の言動を見てSOSのサインかもしれないということがわかるようになった」ところに院生の成長を感じていることがわかった。

#### 第3節 院生へのアンケート

院生へのアンケートは2022年2月に実施し、筆者と同期の院生26名中20名（現職院生7名、新卒院生13名）が回答した。

人間関係づくり、学習効果の両面をとらえるため、4つの授業の共通した質問として、①身についたと思う力は何だったか、②特定の人物との間や集団の中で、ほかの履修生との人間関係の変化を感じることはあったか、③ほかの履修生の言葉や考えなどから影響を受けたことはあったか、という3問を行った。すべての質問を記述形式で行った。なお、引用した院生の回答の下線は筆者によるものである。

##### （1）生徒指導・教育相談実践演習

#### ○学びながら人間関係をつくっていく

授業担当教員は、授業のなかで学びながら人間関係をつくっていくことを意識していた。新卒院生と現職院生でそれぞれ関連する回答を述べていく。

Aさん（新卒院生）

「私が小学校時代に遭遇したことを教師の立

場になったときどのように対応するかという話で同じグループの人たちと授業後も検討し合ったことが印象に残っています。一緒に考えてくれる人がいるんだということを実感しました」

Bさん（新卒院生）

「ディスカッションが多かったので、ちゃんと自分の思ったことをぶつけても大丈夫という感覚になった」

Cさん（新卒院生）

「どの院生も自分の考えを受け入れてもらいながら発表の準備ができました。全員がこのような考えであったためこのような関係性が築けていたと思います」

新卒院生は、発表準備や授業内のグループディスカッションをしていくなかで自分の話が受け容れられたことからほかの院生に対する安心感が生まれたり、自己開示ができるようになっていくことがわかる。

Dさん（現職院生）

「苦い経験を語り合う中で、援助要請してこなかった自分と似た境遇の先生の話を知ったこと、辛い経験を共有できたことで現職教員どうしが強い絆で結びついたように感じる」

Eさん（現職院生）

「誰もが悩みながら職務に励んでいること、完璧な教師なんていないことを自覚し、自分を卑下するなど序列的な見方をしなくなりました。心を開いてお話ができるようになりました」

Fさん（現職院生）

「自分の失敗を開示しても批判無く、受け止めてもらえる心理的な安全性が確保されていると感じ、それ以降の授業で自己開示がしやすくなりました」

現職院生に関しては、現職院生だけが集まって行った事例検討で人間関係が変容したと述べている回答が多かった。特に、自分のつらかった教職経験が自分だけの経験ではないとわかったこと、失敗や苦しい経験をほかの院生に受けとめてもらえたことが人間関係に影響を与えている。

### ○ほかの院生との学び

Gさん（現職院生）

「ほかの先生（現職院生）の対応を聞いていると、自分と異なる対応をされており、それがその生徒の安心につながっていたように感じます。その事例を教えていただいたことで今後の教育活動に活かそうです」

Hさん（新卒院生）

「私が今まで校則とかルールにあまり疑問を抱いたことがなかった。教師になる上で、なぜ校則とかルールがあるのか、理由も考えるようになった」

Iさん（現職院生）

「（現職院生どうして事例検討する）活動を通して『問い』を考え、『問い』を立てる力が身に付き、ステレオタイプ思考から一歩抜け出した思考力が身につく、『問い』を立てることの重要性についても認識することができたように思う」

ほかの院生との話し合いや発表を聴いていると、これまで気づけなかったことに気づくことができ、それを今後に生かそうとする意欲が生まれる。また、Iさんの回答にあるように、この授業では自分で考えた問い、ほかの院生が考えた問いを全員で考えるため、自然と問いを立てることについて考えるようになった。

#### （2）カリキュラムデザインの理論と方法

授業担当教員はインタビューのなかで、人間関係ができたのはねらったものではなくあくまで個人の成長が目的であると述べていた。アンケートからも個人の学びについて書かれているものが多かった。しかし、その個人の学びはほかの院生とのかかわりのなかで生まれたものも多くみられ、人間関係が徐々に育まれたからこそ生まれたものと思われる。

#### ○グループワークでの学びと人間関係

アンケートからこの授業では、人間関係は主に単元計画づくりのグループワークにおいて育まれたという回答が多かった。

Gさん（現職院生）

「グループで単元計画を作成する活動を通して、他の人のアプローチの仕方を知ることが

とても楽しく勉強になることがわかりました。そのため、迷ったときには相談したいと思うようになりました。ひとつの指導案をみんなで見ることで仲間意識が生まれたように感じます」

Cさん（新卒院生）

「この講義は今のM1（当時）での人間関係の形成に大きな影響がありました。単元計画を作成するグループワークの中で、自分の本心で話したり、相談したりすることができるような関係性を築いていくことができたと感じています」

Iさん（現職院生）

「教科の単元計画づくりでは、同じ教科の院生どうしが、互いに指導案を検討し合う中で人間関係が生まれ、互いに批評・助言し合い素直に聞く姿勢も育まれたように感じる」

グループワークでお互いの指導案を見せ合うことでお互いの授業や教科に対する考え方について知ったり、ほかの院生が指導案についてコメントしたりすることで新たな学びが双方に生まれ、それが人間関係に影響している。

また、教科の単元計画作成の後に行われた「総合的な学習（探究）の時間」のカリキュラム作成は教科の単元計画とは違い、個人で行われたが、個人で考えるだけでなく、ほかの院生にアドバイスをもらおうとする院生の回答もみられた。学びのベースとなる人間関係ができてきたからこそ、そのような行動を起こせるようになったのだろう。

#### ○発表における学び

Dさん（現職院生）

「最終発表の際の相互評価においては他者の発表を批判的に評価すると同時に自身の省察につなげることができた」

Cさん（新卒院生）

「特に他の社会科の発表を聞いていく中で、その人の社会科のこだわりや考え方に触れることができた。その考えを踏まえて、自分ならどう考えるのか、どのように感じたのかを考えるきっかけになったと思います」

自身の発表に対してコメントをもらうことで改めて自身の発表を見つめなおしたり、逆にほかの

院生の発表を聴くなかで自身について考えていることがわかる。ほかの院生の発表やコメントを聞くことで自身を振りかえり個人の学びが生まれている。

### （3）学校マネジメントの理論と実践

この授業では新卒院生と現職院生、新卒院生どうし、現職院生どうしの学び合いができるように学習活動が展開された。アンケートからもそれぞれの学びをみることができた。

#### ○現職院生と新卒院生との学び

Cさん（新卒院生）

「現職の先生の実際の話は影響が大きかった。グループワークで実際の現場で起こった話や、実体験をもとにした話を新卒院生に対してしていただき、とても学びにつながったと感じています」

新卒院生の回答のみになる。学校マネジメントに関する知識や経験は新卒院生にはほとんどない。毎回の授業で現職院生を中心にディスカッションが進められたため新卒院生にとっては実際の話聴くことで学びになったとともにその話をもとに具体的な議論ができた。

#### ○新卒院生どうしの学び

Jさん（新卒院生）

「（事前課題は）自分にとって本当にハードでしたが、一緒に課題をする仲間がいることで、私は頑張ることができたし、深める大切さ、楽しさを知りました。本当に考えることが多く、考えることを通して、人とつながる、人を感じるすることができたと思っています。また、自分の考えや思いが誰かと同じだったり、聞いてくれていると思うことができたりすることで、心が満たされる感覚、嬉しい気持ちになりました。このような気持ちになれたのは、『安心』して話すことができる『受容的な』環境があったからだと思います。考えを否定的するのではなく、違う見方、視点を与えてもらえるという実感からも来ているとこのアンケートを答える中で思いました」

新卒院生どうしの学びでは特にJさんの回答に注目したい。Jさんにとってこの授業は学びと人

間関係の両方に良い影響を与えている。学びに関しては、事前課題を一緒にする仲間がいたことで、個人で行うよりも課題について深めることができている。また、学ぶことの楽しさを感じることもできている。人間関係に関しては、一緒に考えや思いを共有することで心が満たされる感覚、うれしい気持ちになっている。学びと人間関係の両方に良い影響を与えた根底には、Jさんも述べているようにこの集団において安心できる受容的な環境がつけられていたことにある。

#### ○現職院生どうしの学び

Kさん（現職院生）

「他の授業で一緒ではない方がおられて、自分にとってもこれは何とかしたい問題だな、ということについて既に取り組み始めていらっしゃる方々の実践については非常に興味深かった。同僚性を如何に高めていくか、同僚との勉強会の取り組みについてなど」

Iさん（現職院生）

「学校改革案の発表の中で、多くの現職院生が子どもたちを主体に据えた実践を創造していることが多く、子どもたちの安心・安全やウェルビーイングを視点とした改革案には、未来の学校教育への光を感じることができ、大切にしていきたい視点だと感じた」

現職院生においては学校改革案に関するディスカッションと発表についての学びがあげられており、ほかの院生の意見をきくことで自身についての考えを深めていることがわかる。

### （4）学校教育相談・学校カウンセリングの理論と方法

この授業では教育相談や学校カウンセリングの理論を学ぶことを通して、他者の言動の背景を探るという臨床的な視点を獲得することを目標の一つとしている。受講生からは他者の表に出ている言動だけではなくその背景までみるようになったという意見が多く見られた。

Lさん（新卒院生）

「本人の言動だけでなく、家族構成を含めた家庭での様子や本人を取り巻く人間関係、さらには学習面など、分析に必要な因子が無数にあると感じた」

Hさん（新卒院生）

「ナラティブアプローチやストレス発散方法などを交流する中で、その人の過去とか日常が少し見えてきて、この経験が今の考え方や行動とかに繋がっているのかなとか考えるようになった。その人に対して興味をもつようになった」

Jさん（新卒院生）

「人の言動の背景、目では見えない奥底に閉まっている部分に目、耳を傾けることが大切なんじゃないか。こじ開けるのではなく、見ようとしているというサインをさりげなく送り続けることが大切なんじゃないか」

この3人はこの授業を受講して、臨床的な視点をもつようになったと回答している。Hさんは臨床的な視点をもつことで、ほかの人に対して興味をもつようになっていく。また、授業内の演習を自分事として行っていることがわかる。Jさんは言動には背景があることを理解するとともにその背景を無理やり知ろうとするのではなく気にかけていることをさりげなく伝え続けることが重要であるということを考えている。受講生がこのような視点をもてるようになったのはこの授業の影響が大きい。これに関して、授業中に起きたLさんのある出来事を紹介したい。

Lさん（新卒院生）

「自分がファシリテーターとなり発表した際、自分の拙さが顕著に出てしまい、授業が止まる場面があった。その際、頭が真っ白になりかけていたが、受講生が「こうしたらどうか」とアドバイスをくれたり「大丈夫だから自信をもって進行しよう」などと声をかけてくれたりしたことにより、何とか最後までやり抜くことができた。自分のやろうとしていることを理解し、それに基づいたアドバイスや励ましの言葉をくれたことにより、途中で逃げ出さずに最後までやりきることができたのだと思う。自分の弱さを理解し受け止め、助け合いながら学び合うことができる人間関係や教室環境は非常に大切であると実感した場面であった」

Lさんの失敗に対して、ほかの受講生はスルー

したり単に励ましたりするだけでなく、Lさんの考えていることまで理解しようとし、それに基づいたアドバイスをしていた。ほかの受講生が他者の言動の背景まで探るようになったからこそこのような声かけができたのではないだろうか。

Lさん（新卒院生）

「この講義内で学習したスキルを話し合いの場面で遺憾なく発揮していたことにより、一人ひとりの意見を真摯に聴き学習につなげようとする姿が印象に残った。そのため、自分の意見を出しやすい環境が整備されていて非常に講義に取り組みやすかった」

また、Lさんは、ほかの院生に対してこの授業で学んだことをそのまま授業内の活動に生かそうとしていると感じている。春学期、秋学期の授業で育まれてきた人間関係と受講生が臨床的な視点をもてるようになったことでより意見が出しやすくなったのだろう。

#### 第4章 授業分析の考察

これまで4つの授業分析を授業者、受講生の双方の立場から行った。この授業分析から、1年の授業を通して図3のような学び合いのプロセスが生じていることが明らかとなった。このプロセスについて本章で説明する。

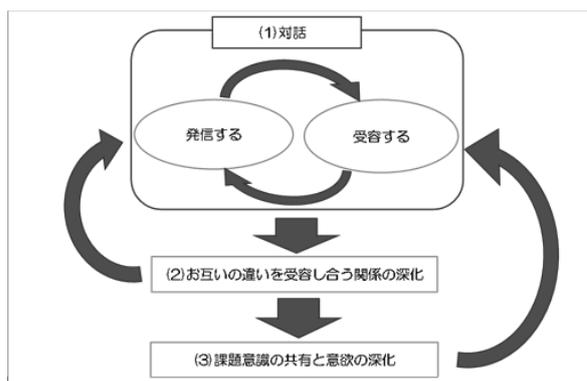


図3 本研究科における循環する学び合いのプロセス

##### 第1節 循環する学び合いのプロセス

###### (1) 対話

授業においては、テーマについて自分の意見や考え、経験などをほかの院生に発信し、それをほかの院生が受けとめながらどんどん深めていくという「対話」が授業内で行われる。そのなかでア

ンケートにもあったように、ほかの院生の言葉で新たなことに気づけたり、ほかの院生の言葉をきっかけに自分事として考えてみたり、あるいは疑問や批判的なコメントについてみんなで考えたりした。そのように他者と影響し合い学びが生まれる、あるいは深まっていくような質の高い対話が本研究科では授業内外を通して行われていた。

#### （2）お互いの違いを受容し合う関係の深化

院生どうして対話が繰り返されることによって、徐々に教育観や子ども観などお互いの違いを理解していく。その違いを否定することなく、お互いに受け入れ合う経験が1年を通して積み重ねられた。その積み重ねによってこの集団全体が徐々に受容的になった。1年を通して大学院に来なくなった院生や途中でやめた院生もおらず、だれとでもディスカッションができることから、院生一人ひとりがこの集団に対して安心感を抱くようになったことがわかる。ありのままの自分を出せるようになり、自分と安心して向き合うことができる環境ができていったのではないだろうか。

#### （3）課題意識の共有と意欲の深化

対話を積み重ねてお互いに受容し合う関係が深まると、課題意識が共有されるとともに学びに対する意欲が深まる。

自己開示が進むことで、徐々にそのテーマに関する課題意識がともに学ぶ院生のなかで共有される。教育に対する考えや価値観が互いに違う院生どうしであっても、お互いに受容し合う関係が深まっていれば学んだことに関して焦点を当てて同じ課題意識をもつことでさらに深い学びができるようになる。本研究科の授業では、ディスカッションやグループ活動などを通して、同じメンバーの院生と課題意識を共有することができた。

また、課題意識が共有されることにより院生どうしでさらに学びを深めようとしたり、あるいはほかの院生から影響を受け個人でさらに考えてみたりしようとするなど学びに対する意欲が深められる。そのため、本研究科では授業内だけではなく授業外でも自主的に対話が行われたのではないだろうか。筆者は意欲が深まったことによって、自分の教育観や子ども観、人生観などについても向き合うことができた。

#### （4）循環する学び合いのプロセス

対話が繰り返されると受容的な関係が深まる。それによってより自己開示がしやすくなり発信される内容が深くなるとともに、その発信に対して疑問を投げかけたり、批判的なコメントをしたりすることでより深く理解し受け入れることができる。そうすることで以前よりも質の高い対話が行われる。

また、お互いに受容し合う経験が積み重なり、関係がより深まるなかでまた課題意識の共有と意欲の深化のプロセスが繰り返生じる。それにより院生どうしの学びが深まっていきやすくなる。

以上のように学び合いのプロセスは(1)対話→(2)お互いの違いを受容し合う関係の深化→(3)課題意識の共有と意欲の深化、というような一方向的なものではない。(2)互いの違いを受容し合う関係の深化や(3)課題意識の共有と意欲の深化が起きると(1)対話の質が高いものになり、それがまた人間関係と意欲を深める。授業分析によって、学び合いのプロセスは循環しているものであることが明らかとなった（図3参照）。

#### 第2節 深い学びと人間関係づくりの関係

この学び合いのプロセスをみると個人の学びが深まるだけでなく、人間関係づくりにも良い影響を与えていることがわかる。対話で構成される学び合いを通して、受容的で過ごしやすい環境がつけられ、バラバラだった個人間で課題意識を共有し合うことで意欲が深まった。

授業の学び合いにおいて、深い学びと人間関係づくりは切っても切り離せない関係である。深い学びをするために他者と関係をつくりともに学び合い、他者と深い関係をつくるために他者とともに学び合う。そのように深い学びと人間関係は授業において両輪の関係である。

#### 第5章 中学校の授業でどのように生かすか

これまで本研究科における学び合いをみてきたが、中学生に対してもこの循環する学び合いのプロセスは重要であると考えている。しかし、教職を目指すあるいはすでに教職に就いている大学院生と中学生では発達面、能力面などにおいて当然差異がある。また、中学生の間でもその差異があ

る。そのため中学生に対しては教師のより手厚く細やかな支援がなければこの学び合いのプロセスは成り立ちにくい。これらの点をふまえ、中学校の授業でどのように生かしていくかについては、1年間を通した課題であるが、ここではあえて1時間の社会科の授業を例にして考えてみたい。特に循環する学び合いのプロセス（図3参照）における「(1)対話」と「(2)お互いの違いを受容し合う関係の深化」に焦点を当てて授業展開を構想した。

本章では、中学校社会科学学習指導要領の地理的分野C「日本の様々な地域」のうち(2)「日本の地域的特色と地域区分」の①「自然環境」の範囲の「自然災害」に関する授業展開とそこにおける教師の支援について検討する。中学2年で実施するこの授業については、自然災害から身を守るためのツールとしてのハザードマップを読みとり、水害や土砂災害が起こった際にどこにどのように避難すればよいのかについて考えることをねらいとする。

また、授業における教師の生徒に対するアプローチ（支援）について、①授業形態へのアプローチ、②発問へのアプローチ、③他者の意見を聴く際のアプローチ、④他者と考えを深める際のアプローチ、⑤自分で考えを深める際のアプローチの5点を中心に考えていく。

### 第1節 授業形態へのアプローチ

授業形態について、今回の授業では大きな自然災害が身近に起こる可能性があることや、身を守るためのハザードマップについて概略的に知るために授業冒頭では講義が中心の形式をとる。残りの時間は発問についてほかの生徒と意見を交流しながら考える。発問について始めは1人で考えた後、3人～4人のグループでの話し合いを中心とする形式をとる。また、授業の最後にほかの生徒の意見を踏まえて再度自分の考えを、授業中に何度か自分の考えを考える形態をとる。

### 第2節 発問へのアプローチ

授業内で対話を成立させるためには発問が重要になる。答えが一つに決まっているような発問では対話は行われぬ。教科の内容に基づきながら生徒一人ひとりの想いや価値観に裏付けされるよ

うな発問を提示して対話を促すことが必要である。今回の授業で大きく2つの発問を設けておき、1つ目の発問を2つ目の発問につながるようにした。

1つ目の発問は、「学校周辺を示したハザードマップから何が読み取れるだろうか」という発問である。配布したハザードマップから「比較的 안전한場所」「危険な場所」「近くの避難所」など注目するポイントを示し、個人、グループで考えやすくしておく。

2つ目は、1つ目の発問をもとにした「自然災害が起こった際、自宅からどこにどのような経路で避難するか」という発問である。どの避難所に行くだけでなくどのように行くのが最も安全かについてより深く具体的に考えることができる。また、この発問であれば生徒それぞれの具体的な居住地や価値観等に基づいて「(1)対話」が促進されると考えている。そこから、「(2)お互いの違いを受容し合う関係の深化」につながっていくのではないかと考えている。

### 第3節 他者の考えを聴く際のアプローチ

中学生が授業中に話し合っている様子を見ると、自分の意見を考えるのに必死であり聴いている様子のない生徒がみられる。話す生徒にとっては聴いてもらっていないと感じると話すのを躊躇してしまう。それらに対する入口のアプローチとしては共感的にあいづちを打つことや目を見て聴くなど、聴いているということ話し手に伝えることで話しやすくなることを伝える。

また、より重要なことは、なぜその避難経路を選択したのか、グループでお互いに伝え合い聴き合うことにある。それぞれの生徒の意見には理由があり、意見が違って当然であることを理解し合っていく。ここから、「お互いの違いを受容し合う関係の深化」が生まれていくと考えている。

なお、ワークシートを用いる際には自分の意見とほかの生徒の意見の両方書けるスペースをつかっておき、自分とほかの生徒の意見の違いを可視化できるようにする。

このように、生徒どうして異なる見解を聴くということを通して、お互いの違いを受容し合うことができる。クラス全体の自己開示がしやすくなり対話の質も高くなると考えている。

#### 第4節 他者と考えを深める際のアプローチ

対話では全員が話し合い聴き合うが、単に話して聴くだけでは対話は深まらない。話した生徒へのコメントや質疑などを通して、対話の質を高めていくことができる。

この授業では、1つ目の発問の「学校周辺を示したハザードマップから何が読み取れるだろうか」について話し合う際に、教師から「一つの避難所はどんな自然災害のときにも有効なのだろうか」という問いを生徒たちに投げかける。災害ごとのハザードマップをみると川の近くにある避難所では浸水する可能性があったり、山の麓にある避難所では土砂災害の被害を受ける可能性があったりと、避難所だからといってすべての災害に対応しているわけではないことがわかる。そのことに気づかせることで「自然災害ごとに避難する場所を変える必要がある」ということに気づくことができる。最終的には自然災害ごとに避難場所や避難経路を自分なりに考えることができるのではないかと考えている。教師が考える際の視点を投げかけることで課題意識が共有され、それについて考えようとする意欲も深まる。こうした取り組みを通して、循環する学び合いのプロセスにおける「(3) 課題意識の共有と意欲の深化」も生まれていくのではないかと考えている。

#### 第5節 自分で考えを深める際のアプローチ

授業の最後に、必ずほかの生徒との対話を通して改めて自分の考えについて検討してもらおう。他者の意見をふまえることで、最初と立場が変わることもあれば、立場は同じでもその理由が深くなることもあると考えている。

例えば「水害が起きそうなときは避難所Aに経路aでいく」という意見に対して、対話のなかで「避難所Aは近いけど坂の上だから行くのが大変なのではないか」という意見や「経路aだと川の近くに向かうことになるから危険ではないか」というほかの生徒のコメントが考えられる。そのような意見を踏まえて「避難所Aは確かに坂の上に行くのは大変である。しかし、水害は高い場所の方が、安全性が高いためやはり避難所Aに避難する」という意見や「経路aは川に向かうルートであるため、少し遠回りになるが経路bで避難する」といった

意見がでてくるのではないだろうか。

ほかの人との対話を通して自分の意見を深められることを生徒に知ってもらいたいと考えている。

#### 終章 今後の課題と展望

第5章では循環する学び合いのプロセスに基づき、中学校社会科の授業における教師から生徒へのアプローチを考えてきた。しかし、断片的にアプローチを考えたのみでそれぞれの要素についてさらに細やかに検討する必要がある。より具体的なアプローチについては教職に就いて引き続き実践課題としていきたい。

また、第5章で述べたことはどのような中学校でもできるわけではないし、中学生間においても幅があるため、アプローチは学校、生徒たちの実情によって合わせなければならない。その学校の生徒にどのようなアプローチが合うのか常に考えながら試行していく必要がある。

最後に、この循環する学び合いのプロセスは授業だけでなく、学級活動における学びと人間関係づくり、課外活動における学びと人間関係づくり、さらには教職員集団における学びと人間関係づくりにおいてもあてはまると考える。筆者が教職に就いたとき、さまざまな教育活動において本研究科で経験した循環する学び合いのプロセスを生かしていきたい。また、それを深めて、何よりも子どもたちのために生かしていくことを今後の実践課題としたい。

#### 参考文献

- 鹿毛雅治 (2019) 『授業という営み—子どもとともに「主体的に学ぶ場」を創る—』教育出版.  
 近藤卓 (2013) 『子どもの自尊感情をどう育てるか』ほんの森出版、pp13-15.  
 佐藤学 (2003) 『教師たちの挑戦—授業を創る学びが変わる—』小学館.  
 嶋野道弘 (2018) 『学びの哲学—「学び合い」が実現する究極の授業—』東洋館出版社.  
 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領解説 (平成29年告示) 社会編』東洋館出版社.