

# 教職員が持続的に教育観を更新し、 多様な児童を理解していくための手立ての検討 —校内研究における問いづくりをきっかけとした対話の実践—

教育学研究科 教育実践創成専攻コース 教育力育成分野 高橋 知香子

## 1. 研究の目的と背景

### 1-1. 研究目的

本研究は、問いづくりをきっかけとした対話の活用が、教職員の教育観を更新するための手立てとなり、多様な児童に対する柔軟な対応を促すために有効であるかどうかを明らかにすることを目的として行った。

### 1-2. 研究背景

本研究の目的の背景にある課題について述べる。現在の教育課題として児童生徒の多様化が挙げられる。これを受けて、昨年度の研究では、児童が互いの多様性を認め合えるようになるために、児童が身近な事象に対して問いをつくり対話を行う授業を実践した。その結果、問いづくりと対話を通して、児童は自己自身や他者についての認識を更新できることが明らかになった。

しかし、児童と関わる大人が多様な他者を受け入れる姿勢がなければ、児童にそれを体現することは難しい。つまり、児童と関わる教職員が常に他者を理解しようとし、柔軟に対応する姿勢を児童に示していく必要があると考え、教職員を対象に研究を行うこととした。

中央教育審議会(2020)では、教員をめぐる現状として6つの項目が挙げており、その中で「1 社会構造の急激な変化への対応」や「3 学校教育における課題の複雑・多様化と新たな研究の進展」等が述べられていることから、教職員に対してこれまでの自身の教育観を見直し、変化に対応していく柔軟な姿勢を持つことが求められていることが分かる。

また、質の高い教師の確保特別部会(2024)では、「教師は、崇高な使命を自覚し、絶えず研究と修

養が求められる学びの高度専門職であり、教職生涯を通じて学び続けられるようにしていくことが必要」とし、中央教育審議会(2020)で述べられるところの「必要かつ高度な専門的知識・技能を修得し、適時に刷新していく」といった、教員に対して、持続的に資質能力の維持・向上を図るための取組が求められていることも分かる。

山梨県では、山梨県学校教育指導指針に関わる説明会(2024)において、多様性を認め合う学校・学級づくりがこれからのステージの課題としてあげられている。

この「多様性を認め合う学校・学級」を実現するためには、知識を得るだけではなく、随時教育スタイル・児童理解を更新していく必要があるのではないだろうか。金子・松本(2021)は、固定化した枠組みに気づき、新たな意味を生成することが教師の学びに求められるのであれば、教職員は教育活動を振り返り問い直していくことが必要だと述べている。このことから、現在の課題に対応し続けることを可能にするためには教職員の変容的学習(Mezirow 1991)が必要であると考えた。田中(2020)は、教師の学習のあ



図1 教職員の変容学習のイメージ(高橋)

りさまについて、コミュニケーション的学習を通じて新たな視点を見出し、その視点から既存の考え方の枠組み自体を問う省察によって実践的知識を再解釈・再構成してそれらを発達させていく学習であること、他者との関係性の質と関わり方が省察の深まりを支えていること、教職員の変容的学習は、他者の実践や対話などから新しい視点を見出すことであると述べている。

そもそも、教職員の日常的な教育活動の場には、変容的学習の機会が数多に生じていると考えられる。しかし、現場ではその機会があっても他の仕事に忙殺されてしまうことが多いのではないだろうか。そこで、敢えて変容的学習を行うための場を設定するならば、共に働く教職員が共通の目的で関わることのできる校内研究の場が適当ではないかと考えた。そして、教職員が校内研究の中で、知識や困り感、視点の共有を行うことは、同僚性の構築や学習の個別最適化、自由進度学習、インクルーシブ教育など現代の課題の解決にもつながるのではないかと考えた。

### 1-3. 研究仮説

以上の研究背景から、教職員が多様な児童を理解していくための手立てを考える上で、「教職員間で教育活動について問いを考え、その問いをきっかけとして対話を行うことで、教職員は自身の教育観や多様な児童を柔軟に理解する姿勢を更新することができるのではないだろうか。」という仮説を立てた。

## 2. 研究方法

仮説に基づき、教職員が自身の教育観を更新するためのきっかけとなる機会をつくるために、校内研究の中で実施できるワークショップを考案・実践し、その効果について分析・評価を行うこととした。

### 2-1. 研究の進め方

- (1) 教職員が自身の教育観を更新するきっかけとなるような校内研究で実施できるワークショップを考える。
- (2) 校内研究において、ワークショップを実施

する。

- (3) 実施後、参加した教職員の意識の変化について明らかにし、分析・評価を行う。

### 2-2. 協力校について

#### (1) 学校規模について

全学年単級、特別支援学級2学級、通級指導教室が設置されている小規模の小学校である。勤務する教職員は25名。学級担任8名の内5名が新採用時からこの学校に勤務している。

#### (2) 協力校の校内研究について

今年度の研究主題は「書く力を育む活動」である。毎年夏休み期間中に特別支援教育の視点を学ぶための研修の機会が設けられており、通級指導教室担当による児童理解・支援・指導について実践発表が行われている。

### 2-3. 具体的な方法

#### (1) 実施における留意点

校内研究・研修の現状と課題として、助言や批判が苦しい・傷つく、児童生徒のよい学びや成長に寄与していると感じられない等の調査結果(メガホン 2024)がある。そこで、ワークショップは、①負担を感じさせない、②安心して参加できる、③授業で活かせる内容の3点を満たせるような内容になるようにした。

#### (2) 実施した校内研究の内容

90分の校内研究の中で、通級指導教室による実践報告の後に「問いづくりをきっかけとした対話」によるワークショップ(60分)を実施した。本研究に関わる校内研究の流れを次頁、表1に示した。本研究に関わる部分は赤線で囲んだ部分である。

#### ア 問いづくりをきっかけとした対話

本研究において、問いづくりにおいて、参加者がつくった問いをきっかけとして始める哲学対話のことを「問いづくりをきっかけとした対話」(高橋)と呼ぶこととする。

表1 校内研究の流れ

	時間(分)	内容	形態	場所	
	30	書く指導について実践報告	全体		
ワークショップ	15	問いづくり	説明	全体	職員室
			問いをつくる	個人	
			他の人の問いに重ねる	個人	
			大切な問い選び	個人	
	5	(休憩・移動)			
10	問いづくり	大切な問いを選ぶ	グループ	音楽室	
		大事な問いをつくる	全体		
30	問いづくりをきっかけとした対話(哲学対話)	説明	全体	音楽室	
		対話	全体		
	5	感想記入	個人	各自	

「問いづくりをきっかけとした対話」は「問いづくり」において参加者が関わり合いながら作り出した、現在のニーズに迫った問いを出発点として「哲学対話」を行うことによって、その時に必要とされる、核心に迫る対話が期待できる。また、問いづくりを経ることで、自分の考えを客観視することができ、話題が更に自身に寄り添ったものとなる。その結果、対話がより自分事となり、省察を深めることができるのではないかと考えた。

このことから、「問いづくりをきっかけとした対話」は、参加する教職員にとって、主体的・協働的・対話的な「考える場」となり、変容的学習を促すために適した場を作ることができると考えた。

加えて、問いづくりも哲学対話も明確なルールが設定されており、安心して参加できる場となる。また、授業に取り入れて実践できる内容であることも特徴的な利点の一つである。

#### イ 問いづくり

問いづくりはロススタインが提唱し、貧困層の親が子供にどのように質問をしたらよいか、という課題を解決しようとするところから始まっており、日本では鹿嶋が小学生向けに改変している。問いを使った授業の効果に関してロススタイン(2015)、鹿嶋(2020)、樋口(2020)の文献を参考にまとめ、表2に示した。児童に対する効果も含まれるが、これは大人にも十分対応できると考える。

表2 問いづくり

【ルール】
1 できるだけたくさん問いをつくる
2 問いについて話合ったり、評価したり、答えたりしない
3 人の発表は最後まで真剣に聞く
4 意見や主張は疑問文に直す
【期待される教育的効果】
・ 民主的に考えるスキルが身につく
・ 学びの原動力となる
・ 主体性が発揮される
・ 教材を自分事とするための動機となる

#### ウ 対話(哲学対話)

哲学対話は、1960年代に哲学者マシュー・リップマンがアメリカで始めた「子どものための哲学(Philosophy for Children: P4C)」に由来する。哲学対話は、答えを求めない対話であり、話す人と聞く人が明確に分けられて対話が進んでいく。

表3 哲学対話

【ルール】
1 何を言ってもいい
2 否定的な態度をとらない
3 ただ聞いているだけでもいい
4 互いに問いかけるようにする
5 知識ではなく、自分の経験に即して話す
6 話がまとまらなくていい
7 意見が変わってもいい
8 分からなくてもいい
【期待される教育的効果】
・ 相互作用により思考活動が促進する
・ 多様な意見を出し合える
・ 新たな結論の創生
・ 結論を出すプロセスを共有できる
・ 創造的な人間関係を構築できる
・ 自己自身・他者を更新するスキル・経験の獲得につながる

日本でも宮城県で初の P4C が行われ、お茶

の水女子大学附属小学校では、平成27年に新教科「てつがく」の創設とともに行われ、現在も各所で実践がなされている。

対話の教育的効果については、様々な見解が述べられているが、ここでは梶谷(2018)、多田(2006)の考えを表3にまとめた。

### 3. 校内研究の実際

- (1) 実施日 令和6年7月21日
- (2) 対象 協力校の教職員(18名)
- (3) 場所 職員室及び音楽室

#### 3-1. 当日の流れ

協力校では、毎年夏休みに特別支援教育の視点を学ぶための時間が確保されている。本研究に関わる「問いづくりをきっかけとした対話」はその時間の通級指導教室の実践報告の後に行った。

ワークショップ「問いづくりをきっかけとした対話」の流れは表1に示した通りであるが、それぞれについて説明を加えて紹介する。

- (1) 問いをつくる(個人)
 

スプレッドシート上のワークシートに2分間でできるだけたくさんの問いをつくる。
- (2) 他者の問いに重ねる(個人)
 

他者のワークシートに書かれた問いを読み、そのシートに更に問いを深める問いを考えて書く。
- (3) 大切な問いを選ぶ(個人)
 

自分のつくった問いと他者が書いた問いを読み、「大切な問い」を3つつくる。
- (4) 大切な問いを選ぶ(グループ)
 

それぞれが大切な問いを持ち寄り、さらに問いを選んだり合わせたりして3つの問いに絞る。
- (5) 大事な問いをつくる(全員)
 

グループでまとめた問いを全員でまとめ、本日の「大事な問い」をつくる。

- (6) 問いづくりをきっかけとした対話(全員)
 

全員でつくった「大事な問い」から哲学対話を行う。

#### 3-2. 問いづくりの実際

##### (1) 問いづくりの説明

問いをつくるためのきっかけである「問いの焦点(問いをつくるためのトピック)」を「1人1人の書く力を育てる」とした。これは、すべての子供を対象として考えやすくするために、4つのことを念頭に置き考えた。第1に、校内研究の主題「書く力を育む活動」に関連づけること、第2に全ての子供を対象としたいため、特別支援をあえて意識させないこと、第3にプラスやマイナスの概念を含ませないこと、第4に「指導」「手立て」「評価」等のことばを入れないことである。

##### (2) 個人による問いづくり

問いづくりの前半は匿名で、ワークシートのデータを共有しながら行った。これは、互いの立場を気にせず安心して問いづくりを行い、かつ意見共有を容易にするためである。

まず、問いづくりの流れの実際について順に述べていく。最初に、問いの焦点から問いを個々につくり、ワークシートに記入した。次に、他者がワークシートの問いを読み、そこに書かれている問いに対してさらに深めるような問いを記入する。さらに、ワークシートに書かれている自分が作った問い、他者のつくった問い、加えて他者のワークシートに書かれている問いを読みながら、「大切」だと思う問いを3つ選んだりまとめたりした。ここでは、新たに問いをつくり出しても良いことになっている。ここまでをスプレッドシート上で各自が行った。

ワークシート(図2)を見てみると、ワークシート内(1)でつくった問い「どうして書かなくてはならないのか」に対して、他者が深める問いを記入する(2)では「書くための意味づけをどこに置きますか」と、問いが深められている様子がうかがえる。

問いの焦点 1人1人の書く力を育てる	
(1)	問いの焦点について2分以内でなるべくたくさんを問
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ どうして書かなくてはならないのか</li> <li>・ 書く力はどうすれば育つのか</li> <li>・ 教師の言葉がけは？</li> <li>・ 何処から書く指導を始めればいいのか</li> <li>・ 書くためのモチベーションは何か</li> </ul>
(2)	1の問いを読んで、2分間で更に深めるような問いを
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ どうしたら読む相手を意識できるかな</li> <li>・ いやにならずに継続して書く活動は何か</li> <li>・ 書くための意味づけをどこに置きますか</li> <li>・ どうなったら「書く力」が育ったといえますか</li> </ul>
(3)	1と2から一番大切だと思う問いを3つ選んでください。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 書くためのモチベーションはどうやって保てますか</li> <li>・ 書く力を育てるための手立ては何ですか</li> <li>・ 書くことの大切さは何ですか。</li> </ul>

図2 実際に記入されたワークシート（一部抜粋）

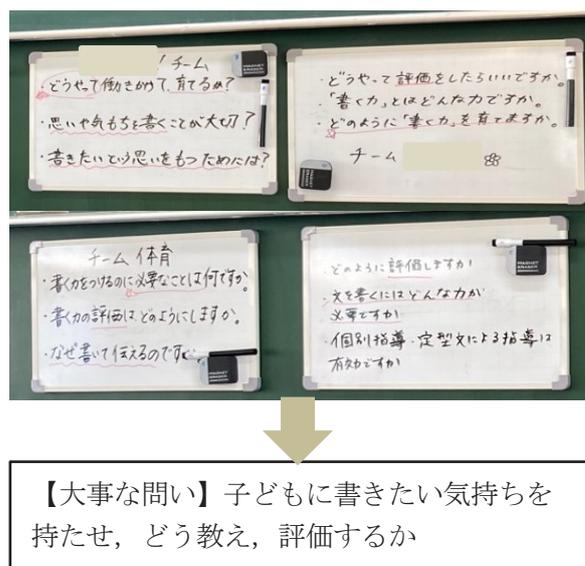


図3 当日つくられた問い

### (3) グループによる問いづくり

次に、場所を音楽室へ移し、グループで問いについて話し合い、それぞれの問いを紹介しながら、3つの問いにまとめ、ホワイトボードに記入していった。「みんな評価について書いているね」「あと、大事なものは何だと思う？」と問いを選びながら、互いの「書く指導」について重視する点や問いをつくった背景について伝え合いながら疑問に思ったことを共有する様子が見られた。図3はその際に、それぞれのグループでまとめられた大切な問いが書かれたボードである。

### (4) 全体の大事な問い

最後に、筆者がファシリテーターとなり、参加者全員でグループから出された問いについて意見を交わし合いながら、今日の「大事な問い」をまとめた。今回は「子どもに書きたい気持ちを持たせ、どう教え、評価するか」という問いにまとめられた。

この「個人での問いづくり→グループでの問いづくり→全体での問いづくり」の流れの中で、「自分の問い」が次第に「自分たちの問い」になっていき、繰り返し問いについて考えることで主体性も増していったと考えられる。

### 3-3. 問いづくりをきっかけとした対話の実際

対話は哲学対話のルールに則って行い、コミュニティボールを回しながら、対話を進めた。コミュニティボールは話者が持つ毛糸のボールで、話す側と聞く側を明確にするとともに、その手触りからリラックス効果も期待できるツールである。

対話は、大事な問い「子どもに書きたい気持ちを持たせ、どう教え、評価するか」から始められた。参加者からは指導に臨む際の視点や指導法、子供の書く力の差や書くことに関わるICTの状況等、多岐に渡る内容が話し合われた。その一部を紹介する。Tは教師を示し、番号は便宜的に付けたものである。

- T1: いやいや書いても意味がないので、楽しませる方法を考えています。
- T2: 個人差があるなって感じて…、書きたいものがそれぞれ違うので難しいです。
- T3: 子どもが自分で面白いと思ったら経験から書くことができる。書くことだけを意識した方が良いのか、書き方の指導をしたらよいのか、中身の指導には違いがあります。
- T4: みんな同じお題ではなく、嘘話でも良

いから、思いつきで書くてことをやりました。中に持っているものを引き出せる内容を考えて…

ここでは、T1の子供のモチベーションに関する発言から、若手教員T2の「個人差があり…難しい」という言葉が続き、更にベテラン教員T3、T4から「子供が自分で面白いと思ったら書くことができる(T3)」「嘘話でも良いから思いつきで書く(T4)」と話題が広がっていく様子が分かる。ここからさらに、実習生や司書の「書くこと」についての経験談が加わりながら、子供に書く力を育てるために何が大切なのか、どのような指導を行っていけばよいのか、という話題が展開されていった。

このように、教員からは指導方法や目指す子供像、昨今のICT事情など様々な観点からの意見が出され、また、司書や実習生からは、それぞれの立場から「書くこと」についての実体験が語られる中で、対話が深まりを見せていった。

## 4.実践の検証

### 4-1. 実践後のアンケートについて

校内研究実施後、2カ月経った時点でアンケートを実施した。一定期間を開けた理由は、「問いづくりをきっかけとした対話」の経験が参加者の教育活動に継続的に影響を及ぼしているかどうかを確認するためである。

参加者18名に配布し、13名から回答が得られた。アンケートの内容は表4に示した通りである。以降、「アンケート番号」は、表内の設問の番号を示している。

表4 実践後実施したアンケート内容

番号	質問
1	あなたは教員ですか。
2	あなたは山梨県教員育成指標のどのステージですか。
3	研修前と研修後で「書く力を育てる」ことについての見方や考え方に変化はありましたか。
3-1	「書く力を育てる」ことについて、研修前と研修後でご自身の見方・考え方の変化について、具体的に教えてください。
4	問いづくりや哲学対話(答えない対話)を体験する中で、自分ができたと思うものにチェックを入れてください。
5	問いづくりや哲学対話(答えない対話)は児童が安心して意見を言う場になると思いますか。
6	問いづくりをきっかけにした対話を授業で活用してみたいと思いますか。(もしくはすでに活用してみた)
6-1	問いづくりをきっかけとした哲学対話を授業で活用してみたい(した)理由を教えてください。また、どんな場面で、何を期待して活用したい(した)のですか。
6-2	理由を教えてください。また、どうすれば問いづくりや哲学対話を活用しやすくなると思いますか。
7	研修後、教育活動全般を振り返って、日常的な児童との関わり方や児童理解の視点に変化はありましたか。今回の研修を振り返りも含めて、小さなことでもかまいません、具体的に教えてください。

### 4-2. 問いづくりや哲学対話について

アンケート番号4で、問いづくりと哲学対話を体験して、自分ができたと思う項目について聞いたところ、「他の参加者の意見に耳を傾けることができた」「いつもとは異なる視点に気づいたり考えたりすることができた」の項目で、できたを意味する「はい」の回答が多かった(図4)。

このことから、今回の体験は参加者にとって自身の教育観の更新に繋がるものであったといえる。一方で、「じっくりと考えることができた」

「自分の意見を発言することができた」についてはできたとする回答が少なかったため、検討が必要である。一方で、この結果は「もっと考えたい・話したい」という気持の表れであるという可能性も考えられる。今回のアンケートからは読み取ることはできないため、今後の研究の中で明らかにしていく必要がある。

アンケート番号5「問いづくりや哲学対話は児童が安心して意見を言う場になると思いますか」、番号6「授業で活用してみたいですか」の回答にも肯定的な回答が多かった(図5・図6)。このことから、今回のワークショップが安心して参加できる場であったこと、参加者の教育実践に繋がる活動となったことが言える。

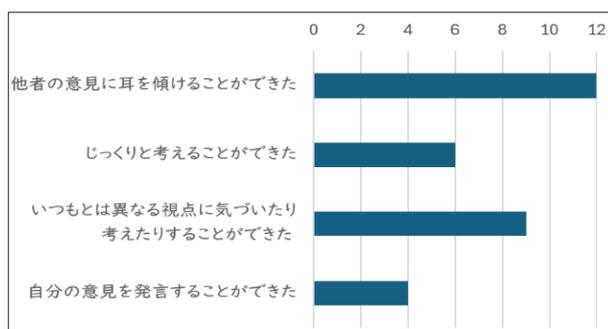


図4 問いづくりや哲学対話の体験について(番号4)

### 4-3. 児童との関わり方や視点の変化について

ワークショップ実施後に教育活動全般を振り返って、児童との関わり方や児童理解の視点に変化があったか(番号7)を聞いた結果、「子どもが考える時間を大切にするように意識している。」「日常会話の中で問い返しをする頻度が増えた。」等、教育活動に変化が生じている記述が見られた。これは、記述した教職員に自己変容が

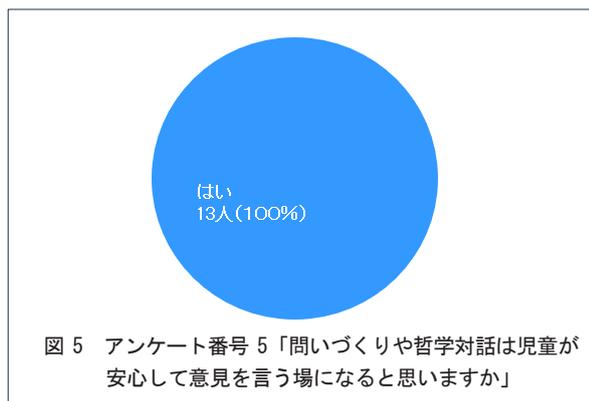


図5 アンケート番号5「問いづくりや哲学対話は児童が安心して意見を言う場になると思いますか」

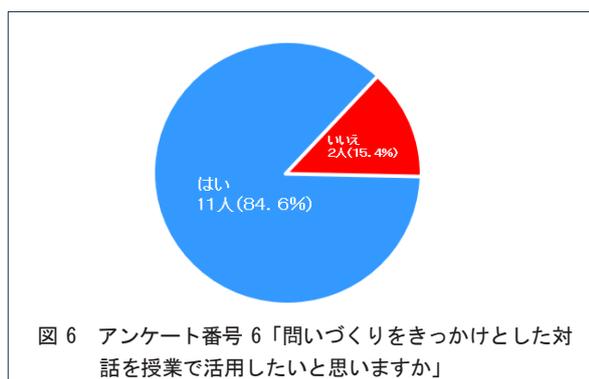


図6 アンケート番号6「問いづくりをきっかけとした対話を授業で活用したいと思いますか」

起きていると言えるだろう。また、「子どもたち一人一人を理解して行ってきたい。」「子どもの考えを一番に考えながら指導に当たりたい。」等の自己変容を起こそうとしている記述、その他、視点の変化を述べているもの、「個に応じようという視点が持てた気がする」のように漠然とではあるが、以前との違いを感じている記述が見られた。

また、半数以上の教職員の回答に児童一人一人に目を向けたり、子供の気持ちや考えに目を向けたりしようとする内容の記述がなされていた。これは、「問いづくりをきっかけとした対話」を通して共有された視点の表れと言うことができるだろう。また、回答の中には、「授業の中で児童の意見を聞くようにしている。」「考える時間を確保するよう心掛ける。」等、児童の主体的な思考に目を向ける記述も見られた。

ここまでをまとめると、実践を行った校内研究での経験は参加者の児童との関わりや視点に変化を及ぼすきっかけとなっており、その後の教育活動にも継続して影響を及ぼしていると言うことができる。

#### 4-4. 書く指導で大切にしている視点の変化

ワークシートの中で、「書く指導で大切にしている視点」についてワークショップの前後に尋ねた。その内容を分類した結果、2つの特徴が見られた。

第1に、実施前には身につけさせたい能力や表記のルール等、評価に関連する記述が多かった。第2に、実施後は子供を中心に考え、子供の気持ちや書く動機に関わる記述が多くなっており、子供の意欲や能力、1人1人に目を向けた内容に変化していることが分かった。

このことから、問いづくりをきっかけとした対話を通して「書く指導」を行う際には子供一人一人の気持ちやモチベーションを大切にするとする視点の共有がなされたことが分かる。

### 5. 成果と課題

本研究は、教職員が持続的に教育観を更新し、多様な児童を理解していくための手立てを模索するためのものであった。実践の結果から、導かれた成果と今後の課題について述べる。

#### 5-1. 成果

本研究の実践の成果として、3点を挙げることができる。

第1に、アンケートの結果から問いづくりをきっかけとした対話は、教職員にとって安心して自分の考えを言い、他者の意見を聞くことのできる場となった。第2に、問いづくりをきっかけとした対話は、教職員が新たな視点を得るきっかけとなり、児童一人一人やその特性に目を向けることを促すことができた。第3に、実践を行った校内研究での経験はその後の教育活動にも影響を及ぼしていることが分かった。

これらのことから、教育活動の中で児童に関わる大人(教職員)は対話を通して自己や他者の考えを知ることができ、そこから自己変容が促されていくということが分かった。

#### 5-2. 今後の課題

今回の研究の結果から、今後の課題として、3点を挙げるができる。

第1に、対話で「自分の意見を言うことができた」という回答が少なかった点についてである。なぜそう答えたのか、参加者の考えを明らかにし、意見を言いやすくする方法を検討する。第2に、今回の実践の結果として生じた変容や、変容に向かおうとする意識が今後どのように変化していくのかを明らかにする。第3に、他のテーマでも問いづくりをきっかけとした対話を実施し、同様の成果が得られるかどうか、また、継続的に教育観を更新していくために、どのような方法があるのかについても模索する必要がある。

## 6. まとめ

本研究は、問いづくりをきっかけとした対話の活用が、教職員の教育観を更新するための手立てとなり、多様な児童に対する柔軟な対応を促すために有効であるかどうかを明らかにすることを目的として研究を行った。

その実現ために、教職員間で教育活動について問いを考え、その問いをきっかけとして対話を行うことで、教職員は自身の教育観について改めて考え気付きを得て多様な児童を柔軟に理解するためのきっかけとすることができるのではないかと考え、校内研究の中で教職員が対話を通して互いの意見を共有するワークショップ「問いづくりをきっかけとした対話」を考え、実践した。

その結果、「問いづくりをきっかけとした対話」は、教職員が安心して意見を言える場となり、教育観を更新するための機会となった。このことから、「問いづくりをきっかけとした対話」は、教職員が自己の教育観の更新をうながし、多様な児童を理解し、柔軟に対応するための省察の機会になりうると言える。

一方で、今回の教育観の更新がどのように維持されていくのかを検証し、更に意識を更新し続けるためにどのような働きかけを行っていくことができるのかを考えて行く必要がある。

児童への対応はその時の状況、ニーズによって絶えず変化するものである。その変化に柔軟に対応するために教職員は、継続して自己の考えを更新し続ける手立てを探る必要があるだろ

う。「問いづくりをきっかけとした対話」はその一つの手立てとして有効であることが明らかになったが、さらに有効に活用するために様々な形態やテーマで実施し、その効果を検証していく必要がある。

## 謝辞

山梨県教育委員会様、所属校、協力校の皆様には、このような貴重な研究の機会をいただき、感謝の念に堪えません。ありがとうございます。

## 7. 参考・引用文献

- Mezirow, J. 金澤睦・三輪健二 監訳(2021)『大人の学びと変容 変容学習とは何か』鳳書房, pp.18.
- 梶谷真司(2018)『考えるとはどういうことか』幻冬舎新書, pp.45.
- 鹿嶋真弓・石黒康夫(2020)『子どものことばで問いを創る授業』学事出版, pp.17. pp.37-38.
- 樋口万太郎(2020)『問いから始まる授業!』学陽書房, pp.12.
- こども哲学おとな哲学アーダコーダ(2019)『こども哲学ハンドブック』アルパカ合同社, pp.27-28.
- 多田孝志(2006)『対話力を育てる - 「共創型対話」が拓く地球時代のコミュニケーション -』教育出版, pp 45-46.
- ダン・ロススタイン, ルース・サンタナ(2015)『たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問づくり」』新評論, pp.4. pp.9.
- 田中里佳(2020)「教師の『専門家コミュニティ』の形成—教師の学習に寄与する他者とのネットワークからの考察—」.
- 金子瞳・松本健義(2020)「成人学習の視点からとらえる教師の学びと省察」.
- 山梨県教育委員会(2024)「令和6年度 山梨県学校教育指導指針に関わる説明会」.
- 文部科学省(2023)『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して』.
- 文部科学省(2024)『『令和の日本型学校教育』を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について』.
- 「校内研究・研修の現状と課題」-メガホン school-voice-pj.org (閲覧日 2024.09)