

校内研究における個人課題設定の実際と今後の展望

伊東 大介（東村山市立青葉小学校）

栗原 由紀（東村山市立青葉小学校）

1. はじめに

本報告者の一人、伊東大介は、東京学芸大学教職大学院年報第7集 2018（2019年3月発行）で、同僚の佐藤とともに、「校内研究10年間の変遷と「学びカフェ」の誕生—校内研究の目指すもの・これから—」と題して、勤務する青葉小学校の校内研究について報告した。その報告の中で「2018年度からは（校内研究において）『個人課題』を設定し、それを追究していく取り組みを始めてみた。次の表2では、個人課題一覧を示す。これについては、まだ、半年しか経っていないので、結果を、次年度の年報の紙面をお借りして報告できればと思っている。」と記述した。今回は、この予定通り、個人課題導入1年目から2年目にかけの実態について報告する。

2. 個人課題導入の経緯

校内研究に個人課題を導入した経緯は、次のようなものである。

「(校内) 研究を進める中で、次のような疑問が生じてきていた。

まず、児童の実態から研究テーマを決めるという手順は大事にしてきたつもりだが、果たして、その実態というのはどの程度『学校全体』の実態なのであろうか。確かに、算数の学力も付けたいが、国語の力を付ける方が先のクラスや児童もいるだろう。また、児童にアンケートを取ったからと言っても、取りようによっては、先に主題が決まっていた、後付の理由になることもあるだろう。『算数の力も付けたいが、国語の力も、社会の力も、体育の力も付けたい』、『たまたま今年は算数の力を付けたいと思っている教員が多いから、あるいは算数を主題にしたいと思っている教員の話が説得力があったから算数にしよう』、などというように考えると、児童の実態に基づいて研究の内容を決定していくとはどのようなことなのか、ということである。国語の指導に取り組みたいと思った教員が国語の研究ができずに、しどろもどろ算数に取り組むなどということは、学校現場ではよく見られる光景である。また、専科や特別支援教室の教員にとってみれば、教科を限定した校内研究の取り組みには、距離を感じざるを得ないだろう。

次に、教員のライフステージに合わせた研究ができているのかということである。新規採用の教員も、50代のベテランも、今年度異動してきた教員も、同じ研究主題で取り組むことになる、これが果たして、その時期にその教員が取り組むべき課題なのであろうか。そして、自分の取り組みたい研究内容とはかけ離れた内容に取り組まざるを得ず、研究への意欲は低下し、前向きになれない……まさに、教員の「関心・意欲・態度」の評価が△になってしまうのではないかという「実態」である。

また、「研究テーマを決めてもらわないと、何をしたらいいかわからない」という声も聞くことがある。教師として、日々の実践の中で研究テーマをもたないということは考えられないが、恐らく、そのような課題意識をもっていないのであろう。このようなことから、2018年度からは「個人課題」を設定し、それを追究していく取り組みを始めてみた。」〔伊

東大介・佐藤由佳（2019）校内研究10年間の変遷と「学びカフェ」の誕生—校内研究の目指すもの・これから— 東京学芸大学教職大学院年報第7集より]

このような経緯で取り組むことになった校内研究における個人課題の設定であるが、1年目の年度末反省では、取り組んだ教員個人の反省をもとに研究推進委員会で話し合った結果、「個人課題については、教員一人ひとりが前向きにとらえており、実施上の課題は見られるが、次年度もこの方針で継続する」ということになった。資料として、2018年度の個人課題一覧表を示す。

表1 青葉小学校 2018年度個人課題一覧

2018 校内研究「進んで学ぶ子の育成」

個人課題一覧 20180910(月) 現在

氏名	課題(テーマ)
	「支持的風土のある学校・学年・学級づくり」
	副校長としての「進んで学ぶ子の育成」とは
	自信をもって自分を表現できる子の育成
	主体的・対話的に学べる授業づくり
	児童の「自己教育力」を高めるための授業づくりと支援の手立て
	ストレスフリーな授業づくり
	児童に自信をもたせる授業づくり
	「児童が思わず話し出す授業の工夫」
	「すすんで学ぶ」授業の形式の模索
	「外国語を楽しく表現する学習形態の工夫」
	「アクティブラーニングを取り入れた指導法の工夫」
	「児童が友達と共に学び、自ら学ぼうとする意欲を高める授業の工夫」
	体育を生かし、自主的に行動できるような学級づくり
	「内発的動機付けを高める指導と評価の工夫」
	主体的に活動できる授業づくり
	「自分の考えを持ち、表現する児童の育成」—書く活動を通して—
	「全生園」を通じた人権学習
	「自己解決・自己取組」考える力
	「外国語を学ぶことに楽しみを見出せる学習」
	「主体的・対話的な学びを目指した学習活動の工夫」
	「安心して学校生活を送るための、自己認知を育む授業づくり」
	「個に応じた指導方法」
	「特別支援教室での指導の研究～日常生活への般化を視野に～」
	〇くんが自分の気持ちを言葉で話せるようになるための支援
	いい音みつけて 表現できる子
	高学年が思いをこめて描ける平面作品
	学んだことを進んで家庭生活に生かそうとする児童の育成
	「心と体のつながりに気づかせる健康相談活動」
	人とかわり、主体的に学ぶ子を育てる算数の授業づくり

3. 「個人課題の変遷」、個人内での「個人課題の変遷」から

2019年4月、個人課題の取り組みは2年目を迎えた。2年目の個人課題は次の通りであった。

表2 青葉小学校 2019年度個人課題一覧

2019年度校内研究「進んで学ぶ子の育成」

個人課題一覧 20190909(月)現在

氏名	課題(テーマ)	グループ
	「進んで学ぶ子」の育成のための校内研究の充実	
	「進んで学ぶ子」の育成に向けての副校長の役割	
	「ストレスフリーな授業作り」	
	「学級会を中心とした学級経営」	
	「表現力を育てる指導の工夫～かく・話すからはじめる児童の育成をめざして～(算数)」	
	「友達と関わりながら学び合う授業の工夫～お客様の児童を作らないために～」	
	「説明文における主体的・想像的に取り組む授業の工夫と手立て」	
	道徳科における主体的・対話的での深い学びとは何か	
	「信頼ベース実践への移行」	
	「ストーリーテリングを用いた中学年における英語の学び」(外国語)	
	児童がすすんで学ぶ学級経営 学級新聞づくりを主軸に据えて	
	「子供たちが考えて行動するための学級経営」	
	「子どもが主体的・協働的に学ぶ学級・授業づくり」	
	「思いを行動に表せる子を育てる～道徳を通して～」	
	「学級経営 体育」	
	自分の考えを伝えることができる児童の育成	
	「主体的に活動できる授業づくり」(書く)	
	「自分の考えを持ち、表現する児童の育成」一書く活動を通して一	
	「人権を大切にし、生活につなげていける学級経営～書く活動の充実～」	
	「教員一人一人が意欲的に働けるけやき教室の運営方法を考える」	
	「個に応じた指導」 ほめることを意識して	
	「一人ひとりの特性を把握して、それに応じた支援をする」	
	「Aくんが、安定した気持ちで学校生活を送るための支援」	
	「けやき教室でできること、求められていることにどのように答えていくのかを知る、深める」	
	「いい音みつけて表現できる子」～グループ学習を通して～	
	自分の思いを表現する図工・こだわりが強い児童も満足して制作できる図工	
	「安心感のある保健室」	
	「人とかかわり、主体的に学ぶ子を育てる算数の授業づくり」 「教職員が主体的に学ぶ校内研究」	

2019年度は、複数の課題を設定する教員が見られた。教科指導と学級経営を分けて設定する、教科指導と校内研究に関わる内容を2つ設定するなどである。

また、「グループ」という欄が追加されているのは、今年度より「グループによる研究の推進」を始めたからである。これは、個人課題を設定した教員が ABCD の4つのグループに分かれ、相互に関わりを持ちながら課題に取り組んでいくというシステムである。グループは、①課題の内容②校務分掌・担当学年③教職経験年数・ジェンダーなどを勘案して編成した。これにより、「職員室の誰にでも、あるいは、学校内にこだわらず、広く意見を聞いて学んでいくスタートライン」を引こうと、研究推進委員会では考えているところであるが、これもどのような形が良いのか模索中である。

今回、本報告で注目したのは、2018年度の個人課題と2019年度の個人課題に差異が見られた例である。つまり、昨年度から今年度に継続して校内研究に取り組んだ教員の中で、自分の設定した個人課題が変化した場合である。その中でも特に、昨年度の自分の実践のリフレクションに基づいて今年度の個人課題を設定していることが、昨年度の研究紀要「学びのあしあと」と今年度の「個人課題設定の理由」の2つから読み取ることができたうちの2名の例を紹介する。

また、なぜ、このような視点が得られたかと言えば、それは2019年5月25日の校内研究会の協議会で、講師の三石初雄氏（東京学芸大学名誉教授）より「この冊子（学びのあしあと）は、『あしあと』が次の『計画』になっていますね」というコメントをもらったことがきっかけであった。

◆事例①A教諭の個人課題の変化

A教諭 30代 教職経験年数16年 本校在任5年

2018年の個人課題 「自信をもって自分を表現できる子の育成」

2019年の個人課題 「友達と関わりながら学び合う授業の工夫～お客様の児童を作らないために～」

A教諭の2018年度の振り返り（「学びのあしあと」より） ※下線は伊東・栗原。

1年を振り返って （2月記入）

当たり前だが、「自信をもって表現する」には、学習を理解していることが前提にあることを改めて感じた。理解できていないと、自信はもてないし、何を書いたり話したりしたらいいかわからないからである。ユニバーサルデザインで、見通しをもたせて、スモールステップで学習を進めていくことは学習の理解につながった。そして、学習理解のために、やはり話を聞くことは大事である。ただ、教師の話を一方向的に聞くことは、理解につながらない。なぜなら多数の児童がお客様状態になるからだ。ペアや小さな集団で自分が分からないことを聞いたり友達の考えを聞いたりする活動を多く取り入れたことでお客様になる児童が減り、授業へ参加しようという意識が出てきて学習への理解につながった。

また、教師の意図的な指名ではなくてもいい場面（算数の式や答えを言う場面、様々な考えを出す場面など）では、児童同士の相互指名を行うことで、話したり聞いたりしようとする雰囲気をつくることができた。そして、児童同士が相互指名や小さな集団での活動でたくさんコミュニケーションをとることで、みんなの前で話したり間違えたりしても大丈夫と

いう雰囲気になり、表現しようという気持ちが芽生えた気がする。

ただ、全員が学習を理解し、自信をもってノートや発言などで表現できているとはいえないので、来年度は、表現の前の「学習理解」をテーマに研究を進めていこうかと考えている。特別な支援が必要な児童も応用のきく児童も同じ教室で満足しながら学び合える学級づくりを考えてみたい。

A 教諭の2019年度の個人課題設定の理由より

昨年度の研究では、自信をもって表現できる児童を育てることをテーマにした。しかし、自分の考えを表現するためには、まず学習を理解することが必要である。その理解が難しい子が私の学級では多く、途中からどのように理解を促していけばよいのかということに研究をシフトした。そして、研究のまとめに「学習理解のためには、やはり話を聞くことは大事である。ただ、教師の話を一方的に聞くことは理解につながらない。なぜなら多数の児童がお客様状態になるからだ。」ということを書いた。「ただ聞く」という時間が長い授業は、違うことを考えたり、手遊びをしたり、我関せずなお客様状態の児童を生みやすい。

そこで、今年度は、児童一人一人が話を聞いて、一人一人自分の考えをもつ。そして、自分から話したい！書きたい！伝えたい！と、友達と関わりあいながら学びを深めていく、というテーマで研究をしていきたいと考えた。担任と友達と様々な方法で関わり合いながら、学び合う集団を作っていきたい。

上記のように、A 教諭は、設定した個人課題について、振り返りながら研究を進め、年度途中でも軌道修正を試みていることが分かる。2019年度の個人課題設定の理由からは、2年目における個人課題の変化の理由がより明確になっている。

◆事例②B 教諭の個人課題の変化

B 教諭 30代 教職経験年数 11年 本校在任 2年

2018年の個人課題 「全生園」を通じた人権学習

2019年の個人課題 「人権を大切にし、生活につなげていける学級経営～書く活動の充実～」

B 教諭の2018年度の振り返り（「学びのあしあと」より）

本年度の振り返り

成果

- ・ハンセン病を正しく知ることで、その歴史と背景を詳しく理解し、問題点を考えることができた。人権問題は、まずは正しく知ることが大切であることを感じられた子どもが多かった。
- ・平沢さんの生き方から学ぶ道徳での授業や元ハンセン病患者さんからの話を直に聞くことなど、ガイドツアー後も年間を通してハンセン病に関する人権学習を設定でき、継続的に子どもは人権について考えることができた。
- ・振り返りの作文を最後に書いたときに、日ごろの生活につなげて人権を守っていくことを考えられた子どもが多くみられた。

課題

- ・人権学習の取り組みを個人ができる行動までは考えることができたが、そのシステムは人為的に作り出されたものであり、構造上の問題もあることの指導は弱かった。
- ・学年全体の学習内容を進めていく中で、他の教科の時数がきつくなり、本来予定していた内容が充分に実施できなかつたところもあった。充分に実施できなかつた内容は、来年度の人権学習につなげていくことが大切である。

B 教諭の2019年度の個人課題設定の理由より

昨年からの持ち上がりでの学年。昨年度は、全生園を通した人権学習を行った。自分の中にある差別意識の上に、正しく知ることそしてその思いを行動につなげていくことを目指して、学習を積み上げた。最後の作文では、日頃の生活につなげて人権を守っていく「思い」をもつ児童が多かったのは成果だった。ただ日頃の生活を見ていると、だれかを避けるようなことがあったり、悪口を言ったりするような場面もあり、実際の自分の「生活」や「行動」につなげていくことにはまだまだ課題があった。そこで今年は、子どもたちにできる身近な人の人権を守る姿勢と行動につなげていきたい。そのためには様々な人権課題について学習を積み上げながら、学級の中で折に触れ、人権学習に戻しながら、自分たちも身近な人の人権をしっかりと守っていく行動につなげていきたい。それが、個人の長い人生の大切な人権感覚を磨き、人権を大切にした社会につながっていくと考える。

今年は、学んだことを自分たちの生活の行動につなげていける学級づくり・授業づくりを行っていきたいと思う。また書く力を向上させることで、物事をよく考えたり、正しくアウトプットしたりする経験を積み上げさせていきたい。

上記のように B 教諭は、昨年度積み上げた学習の上に立って、学習内容を学校生活や日常生活にどう取り込んでいき、自分たちの生活をよりよいものにしていくか、という理由を設定している。

A 教諭 B 教諭両者に共通してみられることは、「自分を表現」「人権学習」という漠然とした内容が、「友達と関わりながら学び合う授業」「人権を大切にし、生活につなげていける学級経営～書く活動の充実～」というように、具体的な内容に落とし込まれている点である（「個人課題のバージョンアップ」と言ってもいいかもしれない）。

これは、実際に自分の課題に基づいて実践する中での、リフレクションによる個人課題のリデザインである。同僚からの学び、授業公開での学びなどはもちろん、このリデザインに関係すると思われるが、「誰かの指摘によって変えた」というような他者依存ではなく教師自身が主体性をもって自分の課題をデザインし直していることが読み取れる。

4. 個人課題の取り組みへの「自己評価」と今後の展望

上述の二人の教員に、個人課題の取り組みについてインタビューを試みた。以下、そのインタビュー内容である。

① A 教諭

「昨年度から今年度にかけての個人課題を中心にした校内研究はどうですか？」

「個人課題に取り組んでみて楽しいです。やってみたいことを継続して、いろいろ考えて変

えながら、今までは何となくだったけど、子どもや自分に足りないものを考えて、本を読んだり、他の人の授業を見たり、他の人の意見を積極的に取り入れてみたいなど。今年は持ち上がりで、改善点も見えるというのものもあるかもしれません。」

② B 教諭

「昨年度から今年度にかけての個人課題を中心にした校内研究はどうですか？」

「個人課題のシステムは、自分がやりたいことができ、教科だけではなく、人権や平和といった普遍的なものにもとりくめるところがいいですね。あと、継続して取り組めるところもいいです。やりたいことがある人にはいい方法ですね。」

「やりたいことがあるというのは？」

「ある程度自分の課題が見えてくる頃の……」

「例えば、中堅・ベテラン向きということですか？」

「そういう感じかも知れません。」

このインタビューに共通することは、

- ・自分の問題意識で課題を設定できる。
- ・課題を変化させながら継続して取り組める。

の2点であり、これは、個人課題の特徴としてとらえられよう。

また、A 教諭には、学びによる自己変革を楽しんでいる点も垣間見られる。これは、児童に「主体的・対話的で深い学び」を求める教師の一つの姿であろう。

そして、B 教諭の『「中堅・ベテラン向き」の方法では』という指摘も深い。確かに、経験の浅い教員にとって、まだ自分の課題が見えない（あるけれど自分で認識できていない）状態は多くみられ、一緒に研究を進める「伴走者」の必要性は論を待たない。

今回は、個人課題に取り組む中での二人の教員の変化をレポートしたが、個人課題への取り組みについては、これ以外のパターンもあり、また報告したいと思っている。

報告者の1人栗原は、今年度（2019年度）青葉小学校に異動してきた。今年度異動してきた視点で次のようなことが考察された。

個人課題の研究は、進んで学ぶ教師を育てるうえで、かなり有効である。教師が自分で課題を設定できるということは、教室で生まれた問いから、自分で学びたいことを決めることができる。その「自己決定」が研究の意欲を下支えし、学びを深めることができると考えられる。研究授業後のラウンドスタディにおいても、教師が子供の学びの事実に着目し、自由な風土で話し合う対話の文化が形成され始めていると感じた。これは、教師集団の年齢構成のバランスが良いこととも関係しているのではないかと考える。

今の課題は、学校全体で個人課題をどのように共有し学びを深められるかである。その上で重要だと考えるのは、教師が当たり前的前提を問い直せるかである。自分の経験値で築き上げた「当たり前」は学びを吸収したり深めたりすることを阻むことがある。対話をしていても、自分の経験値から離れることができないからである。

では、どのような共有が考えられるのか。今年はグループにしたことで、グループ内で授業の相談が出る等、グループ内での共有は進んでいたと考える。しかし、グループが違っていると、どんな授業をするか、何を課題として学んでいるのか、共有しにくい。学級と職員室が同型性、子供の関係性と教師の同僚性が入れ子構造（渡辺貴裕）だということを踏まえると、教

員も協働的な学びが必要である。個人課題だとプロジェクトチームやペア研究のような協働研究は取り組みにくいのが残念である。研究のゴールをどうするか、ゴールをどう共有していくかが1つの鍵となるのではないかと思う。研究のまとめとして、チームでの学びを発表する報告会を設定したり、教室での学びを教師の学びにして、チームで学んだりする等の方法も考えられる。このことは、東京学芸大学教職大学院の渡辺貴裕先生が「学び手感覚を磨く」と表現していることに通ずる。「学習者が何を体験し、何を感じ、何を考え、何がしたくなったのか」を体感することで、学習者視点で授業を見直すことができるからだ。来年度は、振り返りを促す8つの窓（コルトハーヘン）にも取り組んでいけたらと考える。現在の学びカフェを継続し、これが自主的に立ち上がる実践コミュニティになれば、なお青葉の研究は、子供と教師にとって学びが深まるのではないかと思う。教師が学ぶことを楽しんでいく文化を育んでいきたい。

5. おわりに

原田（2019）は、東井義雄『培其根』（昭和41年9月発行）の以下の内容（下線部）を引用し、「現場の教育学」の重要性を主張している。

「教育」は、結局「ひとり」「ひとり」の確立である。いくら上手い授業をやったところで、うまいは発表会をやったところで、りっぱに見える体育会をやったところで、それが「ひとり」「ひとり」の確立につながらないのでは、「教育」とはいえない。

この東井義雄の言葉から、「ひとり」「ひとり」は、「ひとり」「ひとり」それぞれの事情をもっている。「教育学」も「心理学」も「教授学」も、一般的なことを教えてくれても、「ひとり」「ひとり」の個人的事情に適應する方法までは教えてくれない。しかし、この「ひとり」「ひとり」の個人的事情にまでふれていき、それに適合する方策を考えていかなければ、「ひとり」「ひとり」の確立は望めない。」と原田は述べている。

また、現場の教育学について、石井（2017）は「良質かつ硬質の理論を核として形成された「現場の教育学」こそが、表面的な改革に左右されない、専門職としての教師の自律的で手堅い実践の基盤となるのです。」と述べている。

ここに通底することは、やはり、教師の学びは児童と同じ様に「ひとりひとり」であるということである。教師一人ひとりの成長なくして、学校全体の「成果」「課題」を論じることはできないであろう。

また、校内研究において個人課題に取り組んでみて改めて感じたことは、このような研究方法、すなわち、あまり「市民権」を得ていないようなスタイルでの研究を行う際に、管理職の理解が非常に大きいということである。管理職にとっても、周囲の学校と同じようなスタイルの研究方法であれば、ある意味「安心」できるかもしれない。教員から「このような方法で校内研究を進めてみたい」という声に「そのやり方でやってみましょう」と言えることは、なかなかできることではないように思う。まさに、管理職と教員との信頼の度合いが問われると言っても過言ではない。

これは、学級経営にも全く同じことが言える。「君たちの考えたやり方で試してごらん」と言われた児童は、喜々として取り組み、自分たちの「結果」を出すであろう。自分で考えて、自分でやってみて、自分で振り返る、ことで子どもたちは成長していく。これは、まさ

に、子どもの学びと、教師の学びの同型化である。

最後に、本校の学校だより 7 月号の校長の文章を引用したい。

「進んで学ぶ子」は、進んで学ぶ教師の下で育つ 校長

現在青葉小学校では、教育目標の「進んで学ぶ子」の育成に重点を置いて教育活動を行っています。校内の全教員で定期的に研究会を設け、授業を公開し、意見交換を行い、よりよい授業のための更なる改善方法は何かを探っています。

学級の子どもの実態から「友達との学び合い」や「学び合いのできる学級」、「振り返りを大切にしたい授業づくり」など、「進んで学ぶ子」を育てるための課題を各教員が設定し、課題解決のための様々な手だてを考え実践していきます。

教員は、4つのグループに分かれ、授業公開前の指導法の検討、授業公開後の協議を通して、子どもにどのような学びの姿が見られたのか、子どもの学びがより深まるには何をするとよいかなどを検討し、今後、授業実践を積み重ねていきます。

4月から取り組み始めて3か月ほどですが、子どもたちは確実によい変化を見せています。話し合うときの約束や手順を理解し、ファシリテーターの役割ができるようになってきた子、分からないときに「分かりません」「教えて」と素直に発信し、友達や先生に助けを求め、学習内容を理解しようと努力している子、ノートに自分の考えを書いて発表しようとしている子、絵や作文などの作品に自分の思いを表現しようとしている子など、一人一人の変化が現れてきました。

青葉小の教員は、一人一人の子どもの可能性を引き出し輝かせるために、教員自らが進んで学ぶ姿を示しています。時間はかかるかもしれませんが、いずれ青葉小の子どもにもその思いや姿が伝わり、「進んで学ぶ子」に近づいていくと考えます。

平成 29 年に告示された新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の視点から「何を学ぶか」だけでなく「どのように学ぶか」も重視して授業改善することが示されました。校内研究を通して教師自身がまさに「主体的・対話的で深い学び」を体験しています。この校内研究での学びを日々の授業につなげ、子どもたちが共に考え、学び、新しい発見や豊かな発想が生まれる授業となるようにしていきます。

「進んで学ぶ子」は、進んで学ぶ教師の下で育つのです。

校内研究における個人課題の取り組みは、教員一人ひとりが成長するために、効果的であると思われるが、さらに取り組みを進め、実証的に報告したいと考えている。

引用・参考文献、資料

石井英真・原田三朗・黒田真由美 (2017) 「Round Study 教師の学びをアクティブにする授業研究」東洋館出版社

原田三朗・伊東大介 (2019) 「対話的な校内研修の手法 Round Study の効果の有用性についての検証と考察」日本教師教育学会第 29 回研究大会自由研究発表資料

東村山市立青葉小学校 (2019) 「学びのあしあと (2018 年度校内研究紀要)」校内印刷製本

- 伊東大介・佐藤由佳（2019）「校内研究 10 年間の変遷と「学びカフェ」の誕生—校内研究の
目指すもの・これから—」東京学芸大学教職大学院年報第 7 集 2018
- 渡辺貴裕（2019）「対話型模擬授業検討会の実演とそれをめぐって（報告書）」
資料「5分でわかる対話型模擬授業検討会/カリ授演習」
- エティエンヌ・ウェンガー（2002）「コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の
新たな知識形態の実践」
- 岩瀬直樹（2018）「子どもの学びと教師の学び」小金井三小研究発表会講演資料