

教師の職能成長を目論む ～カンファレンス機能を生かす学校組織～

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-08-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 加藤, 正弘 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/00029216

教師の職能成長を目論む ～カンファレンス機能を生かす学校組織～

加藤 正弘

1. 学校経営を考える

学校経営の目標は、職員の問題解決能力を高めることと教育活動において最大の効果を得ることにある。そのためには、職員、生徒、保護者地域をはじめとする様々な環境要素を踏まえたバランスのよい学校経営が求められる。刻々と変化する状況に合わせて修正や改善を繰り返していく機能が職員集団の中に埋め込まれ、実践が常に最適化される方向に舵が切られていなくてはならない。学校経営について、「校長の教育理念・方針に基づき、PDCAサイクルを踏まえながら学校の運営・管理を行う」と言われることがあるが、そもそも校長の教育理念・方針がその学校にとって妥当であり有効であるのかは不確かであり、しかも妥当でない教育理念・方針に基づく「P」が達成不可能に至ることは自然な流れであろう。このような教育実践を大多数の学校で展開することが、効果的で現実的であるとは考えにくい。校長が教育理念・方針を掲げない学校はないであろうが、児童生徒の成長発達や保護者についての問題をかかえ、それらの解決途上にある学校は数多いに違いない。様々な創意工夫を加えてこそ成果がでるものである。土台、教職員人事、設備、学校予算についての校長の裁量権はなく、しかも校長自身が2～3年で転任することが多いなど、校長の教育理念・方針に基づいた運営・管理を支える物理的な職務基盤も弱いのが実情である。

学校経営を運営・管理者の視点からではなく、学校はフラットな職員組織であるという特性に着目した視点から職員組織について考え、中学校を

例として、職員の職能成長についていくつかの視点から深めていくことにする。

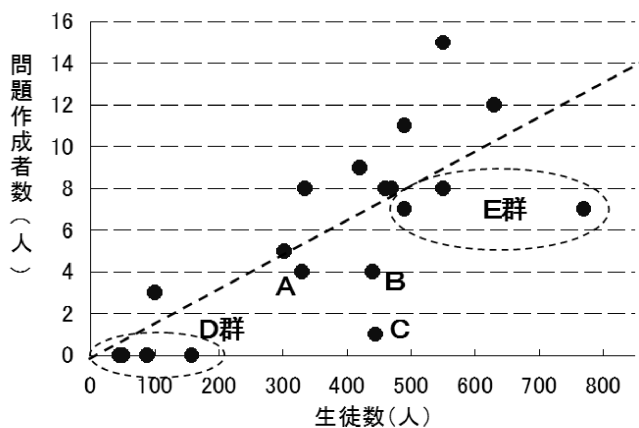
(1) 学校規模と学校経営

学校規模によって学校経営は大きく変化する。学校生徒数が多くなく、職員数が少なければ、阿吽の呼吸で暗黙知を機能させ、情報の共有や問題解決の筋道についての合意形成が早いという特性を生ずことができるであろう。例えば、中大規模校のように、職員会議の前に企画委員会を開き、協議内容について担当者と管理職で十分に練りあう必要はない。日頃のコミュニケーションのなかでその役割が果たせるだろう。しかし、職員数が大きくなれば、分掌組織に沿った会議をベースに組織的に実務を構成する必要がある。このように、各学校においては職員数に応じたバランスのよい教育実践推進の仕組みを伝統的に編み込み、能率的な教育実践を展開してきている。では、いわゆる中規模校（概ね12～16学級）の場合はどうか。

(2) 不安定要素のレバレッジ

中規模中学校の学校経営にあっては、注意が必要である。その理由は、教育活動をすすめるにあたって、それを阻害するネガティブな要因が学校風土を壊す方向に大きな影響を及ぼすことがしばしばあるからである。つまり、中規模校は、教育を不安定化させる要素の影響が小・大規模校よりも大きいと考えられ、いわゆる学校崩壊や学年崩壊に向かう危険度が高いと言えそうである。

例をあげてみたい。下の図は、ある都市で、授業改善を目指すための統一テストの問題作成委員がどれだけいたかについて、学校ごとに示したグラフである。生徒数 45 人以上の学校について、平成 20 年代の前半 5 年間の延べ人数を、生徒数を横軸にプロットしてみた。



ある自治体が設置した45人以上の公立中学校学校について、平成20年代の前半5年間で、統一テスト問題作成者のべ人数を学校ごとにプロット（図1）

一般に、生徒数が多いほどテスト作成者も増える傾向にあると考えられるが、実際には様々な理由でそうはなっていない。テスト作成者は問題作成に長け、教科教育の知見にも富んでおり、指導力もあるであろう。ここで注目したいのは、A～C校はいずれも中規模校であって、先述の5年間で授業エスケープ、いじめ、対教師暴力、授業不成立などの“荒れた”状況がすすんだ学校である。特にC校は事態が深刻であった。D群、E群をはじめ、他の学校にはこうした状況は見られなかった。中規模校に教科指導力のある人材の適切数の配置が十分になされない場合、それらの学校では一気に崩壊現象に結びつく可能性が高いとは言えないか。小さな問題が大きな不安定につながる傾向が強いのではなだろうか。

理由の一つ目には、中規模校職員の週当たり持ち授業時間数の調整が難しく、バランスの良い分掌体制を取りにくいことがある。例えば、技術家庭科教員の週当たりの持ち時間は12コマ/人だが英語科教員だと22コマ/人にもなることがある。担任をすれば、道徳、学級活動、総合学習の時間を含めて26コマを優に越える教員も生まれる。この教師にしか担えない部活動を持つことになれば、他の分掌の軽減化をもってしても調整し

きれない。これでは、職務バランスがとれずに協働性、同僚性が低下する。

二つ目には、教員の配置数が生徒数、学級数の割に十分ではないことがあげられる。副担任が少なく、大規模校のように副担任数が累々と積み上がっている状況にはない。つまり、手が足りないのである。この結果、問題解決に取り組む際の協働体制が取りにくくなり、一人ひとりの教員の力量で解決を完結させる必要性が生じる。従って、安定的な学校経営のために、まずもって学級経営のできる担任の配置を優先し、教務主任や生徒指導主事は学級担任が苦手である教員を配置する傾向が生まれる。ここにきて、指導力不足教員やバランス感覚に疎い管理職が配置されることにもなれば、不安定化のレバレッジは一気に高まるだろう。最早、中規模校においては一人の教員が年代に応じて生徒の最前線に立つ職務から主幹級、あるいは、教頭、副校長、校長という職務能力形成のステージの人生モデルを刻むことはできないのである。学級経営が苦手な若手教員はいつまでも無担任のままであるし、指導力があって管理職を希望しない教員は定年まで担任を担わなければならない状況が生まれつつある。担任を他の教師がバックアップする余裕がないため、担任の自力解決が基本になる。それほど職務環境は厳しい。この状況は、同僚性、協働性を阻む要因となり、フラットな組織で補い合う、柔軟でねばりのある学校組織をつくるのが難しくなるわけである。

三つ目には、中規模校の部活動の整理がすすんでいない実態がある。生徒数減と社会体育拡充で部活動に所属しない生徒が増えているが、部員不足でチーム編成ができなくても活動している部活動がある。しかし、生徒数減により職員数も減少している。つまり、職員数に比して部活動数が多く、“部活動に手がかかる”実態が見られるのである。

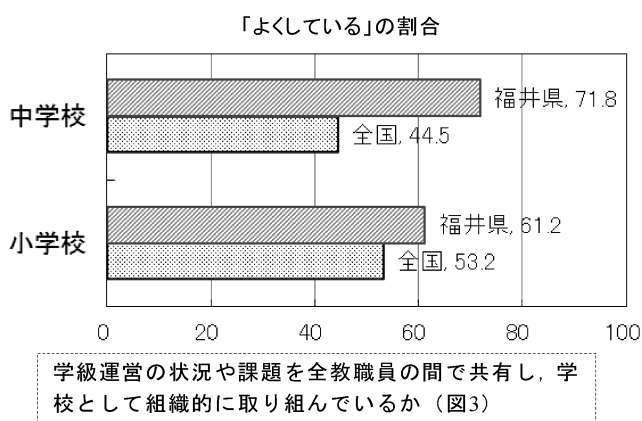
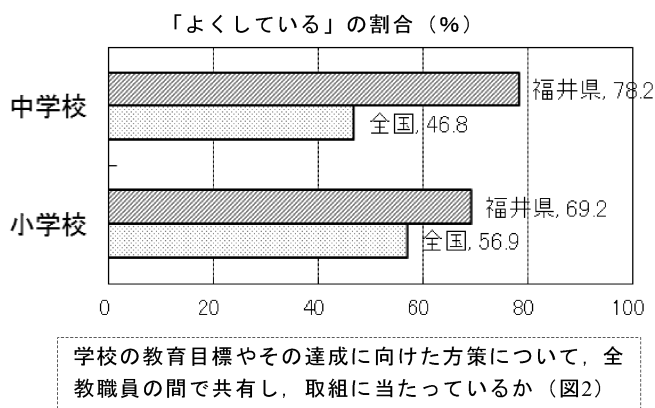
中規模校では不安定要素のレバレッジ効果を低くする学校経営の工夫が欠かせない。

(3) 福井県の小中学校職員集団の特性

しかしながら、福井県の小中学校の職員集団は優れた特性を持つことが平成26年度全国学力学習状況調査における学校質問紙の結果から明らか

になっている。図2～3にその結果の一部を示した。

図2～3からは、福井県の小中学校では、職員組織全体で実践状況や課題を明らかにし、課題の解決に向けた目標やその具体的な方策について協議しながら実践していく様子が見える。特に、小学校以上に中学校においてその傾向が顕著に現れている。



平成26年度全国学力学習状況調査・学校質問紙の結果 (図2～3)

福井県の公立中学校においては、教員が担当する教科の授業は各学年を互いに均等に持ち合うのが一般的である。いわゆる“縦もち”を基本としており、福井県内の中学校では伝統的な校務のあり方となって継承されてきている。従って、複数の教員がいる教科では授業の方法やその効果、進捗の確認、考査作成等の話し合いがされ、日々の授業展開とそれに伴う実務を教科グループで確かなものにしていこうとする意識が常にはたらくことになる。実践に創意工夫を加えて生徒の実態と実践を調和させるはたらきが生まれ、効果の高い

授業展開を実現させている。授業の“縦持ち”は、教材研究を充実させて生徒の学力向上への礎を築くことになっていると言えよう。

一方、福井県の小中学校では教職員組合組織においてもその構造について特徴がある。教職員組合の学校分会長は校長が務めているため、管理職と一般組合員との間で対立関係が生じることがないのである。さらに、福井市教職員組合執行委員長も校長が務め、さらにその校長が翌年度の福井県・市小学校長会長、または福井県・市中学校長会長を担うという不文律も引き継がれている。これらのことから、県や市町の教育委員会と小中学校の教職員組合間にも対立関係を生じることがなく、一定のバランスが保たれている。しかも、一般組合員の組織率はきわめて高い。従って、一般職員の意識は理事者側に立つものの見方、考え方が醸成されることとなり、校長と一般職員のそれぞれで把握される課題や問題の内容には共通するものが多いという結果は当然であろう。一般職員は校長に一定の尊敬の念を抱き、自然に「いつか私も校長に…」という人生モデルを描く職員が多くなる。学校の開錠、施錠は職員が交代して管理当番として担い、当番は早朝に出勤するとともに、学校に最後まで残って校舎を見回り、完全施錠して帰宅するのが一般的である。結果として、真面目で熱心、しかも管理職と協調、連帯する職員集団となり、高い協働性、同僚性で効率的な教育実践を展開する学校組織を育むことになる。図2～3の結果は、各学校では校長を中心にした協働する職員集団が機能し、課題の共有化や問題解決の組織化という点から様々な教育実践が展開され、成果をあげているに違いない様子が見て取れる。

2. カンファレンス機能を重視した学校経営の事例

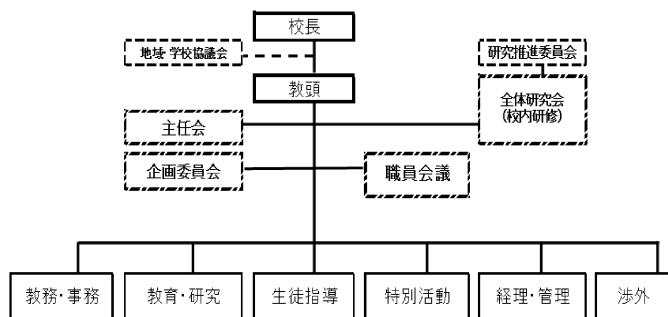
優れた職員集団を有する福井県の小中学校であるが、中規模中学校の学校経営には工夫が必要であることを指摘した。では、どのような工夫が考えられるのか、事例をあげて本題にアプローチしていきたい。

私が校長として赴任した中学校は生徒数440名(各学年5クラス編制)の中規模校で、ここ数年、教職員は生徒の問題行動の対応に時間とエネルギー

一を奪われ、教材研究や生徒と向き合うことに集中できない日々が続いていた。職員全体にどうやっても非行や授業の不安定化などの問題を克服することができないという閉塞感が漂っていた。生徒の問題行動の中には、教師への暴力も含まれており、教員としての尊厳を根底から突き崩す事件も頻発していた。

(1) 問題解決を促す機能を組織に埋め込む

当時の分掌図は下の通りである。どの学校も概ねこれに似た分掌組織図になっているのではないだろうか。



筆者が赴任した中規模中学校の分掌組織図（図4）

福井県の中学校では、生徒指導や生活指導については学年教師でつくる学年会が大きな推進軸となり、生徒指導部と連携して校長のコントロール下で自主的、自立的に運営されるのが通例である。それぞれの組織の主任やそれを支えるメンバーが協働し、人間的な融和関係以上に実務的な関係を優先させて実践にあたり、効果をあげてきた。図4に示された図に掲載されているわけではなく、学校の運営要綱で規定してそのようにしている訳でもない。連帯し協働して生徒指導にあたる生産性の高いコミュニティとして、校務分掌図の水面下で伝承されてきている。そこでは学年主任や生徒指導部長といったミドルリーダーが活躍する。

主任会は、教育活動運営の中核部で校長、教頭を中心に各部長や学年主任が集まり、週1回、あるいは職員朝礼直後に毎日行う学校が多い。

しかし私が赴任した学校の当時は、この主任会が形骸化しており、問題が出されても解決の筋道を実務的に詰めることができなかった。学年会や指導部会に案件を持ち帰っても具体的な解決の手立てを打ち出せないでいた。問題解決につながら

ない協議では意味がない。手立てを深めていけない主任会は、今後の改善も見込めないため、6ヶ月で中止した。

そこで、主任会に代わって、学校組織の中に問題を発見・共有してその解決策を協議し、実践した結果をまた共有して次の一手を練り出す話し合う場がどうしても必要であると考えた。それも、分掌上への位置づけを明確にせず、有志によるプロジェクトチームという性格を持たせることで、自分が実践の主体者であるという意志を各職員が持てる構成にするのがよい。このことは、カンファレンス機能を学校経営に埋め込むこと他ならない。事実上の問題解決を制御するチームである。

(2) カンファレンスの実際

このカンファレンスは授業などの教育活動を阻害する問題状況を克服することを目的として、部活動後に毎夜開いた。管理職、教務、生徒指導部長と各学年2名ずつが集まる。この2名は学年で決めればよいとしたが、概ね学年主任と学年の生活指導担当者がやってきた。しかし、初任者が参加したり、都合で1名しか参加できない学年があったり、家庭の都合で学年主任がほとんど加われない学年もあった。しかし、支障は生じない。重要な決定は夜のうちにまたたく間に関係者に伝えられるのである。



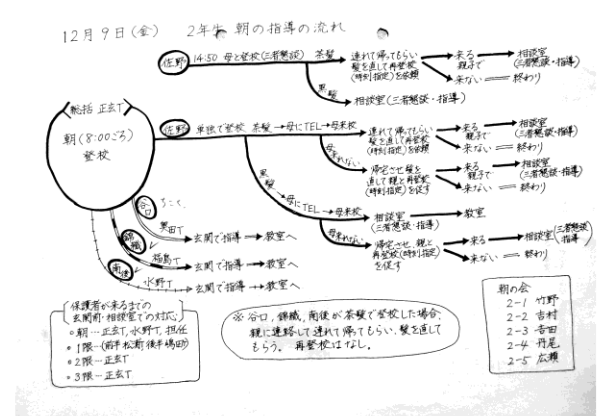
毎夜開かれるカンファレンス。その後、この協議を“予習復習会議”と誰かが名づけた（図5）

深刻な問題が頻発するであろう、明日の一日をどうするとよいのか、私たちは光が見いだせず苦しんでいた。おそらく皆、藁にもすがる気持ちで参加したに違いない。

a. 問題の発見とその共有

カンファレンスには問題の所在を明確にする資料が必要である。授業を持っていない教頭と、空き時間がある時の指導部長が1日7~8回、学校中を見回った。各教室内までくまなく入り、どの生徒がどのような状況であったのかを徹底して観察し、教室内の雰囲気も見取った。深刻な問題状況や他の生徒の気になる様子に加え、他の教員から得た情報も克明にA4シートに記入してまとめ、カンファレンスの資料とした。

して朝に配布して職員に説明したこともあった。



“予習復習会議”に出されるシート (図6)

問題行動を予想した対応を共有 (図7)



正常な教育活動を実現するための情報共有シート (図8)

b. 指導の具体化とその共有

一件ずつ検討を加え、対応や指導を確認していた。問題行動を予見し、予見した問題が起きたらどのように対応、指導するのか、また保護者には何を伝えてどのように協力を求めるとよいのかについて、議論した。また、前日に検討し、その夜やその翌日に実践した結果がどうであったかの確認も行った。指導の結果が予想通りにならず、失敗するのは仕方がない。それよりも、その結果を次の一手にどう生かしていくかについて、皆で知恵をしぼった。

はじめは校長や教頭がホワイトボードにそれらをまとめて手立てを確認していたが、自然に生徒指導部長の仕事に代っていった。生徒指導部長は会議の後に残り、20分ほどかけてシートに書き上げ(図8)、翌日の職員朝礼で配布して職員に説明した。時には、図7のように最前線の学年主任が指導の流れをフローチャートに示し、“見える化”

正常でない授業については、もう一人手すきの教員を配置し、授業成立を目指す体制も毎日整えた。カンファレンスで結論付けられた指導法や体制、留意点は徹底されることとなった。

c. 成果の表れ

このような取り組みを毎日繰り返すと、ともすれば場当たり的で失敗に陥りやすい最前線の指導や対応は徐々に減り、成果が次々と表れるようになってきた。このことは、これまで教師が個々に自分の力量の範囲内で実践してきた指導を毎日見直し、各自の実践を繋げて有効な指導プロセスを練り上げることが功を奏したということであろう。

毎夜のカンファレンスで徹底して教育活動の正常化を目指す取り組みを全職員で共有することは、一人一人の職員の問題克服への実践への参加を促し、「みんなで実践する」という協働性を拡大させ

た。こうなると、プラスの循環作用がはたらき、様々なアイデアが具体化されるようになる。

例えば、奇声や体の動きが止まらない全校集会を正常化するために、校長以下各教員が左右に 1.5 m 間隔で整列して直立のまま生徒側を向き、行儀の悪い生徒を徹底した連呼で注意してみてもどうかということになった。けっして、生徒の列の中に入って個人的な注意はしないことにした。遅れて入ってくる生徒がいれば、列の中の正しい自分の位置に入るまでは集会を開始せず、エスケープしている場合には、10 分間、全校生徒でずっと待つことにした。生徒はただならぬ雰囲気「大変だ、教師は本気でやろうとしているぞ…。これはきちんとしないとダメだ。」と思ったことだろう。こういう指導を繰り返した結果、全校集会は 2 ヶ月で正常化し、生徒の体の揺れがピタッととまった。

また、授業エスケープの対応については、それまで教室に入る指導を続けていたが、効果が生み出せないでいた。そこで、教師の指導を受け入れるように迫ることはやめ、当該生徒の考えで自分の行動を決める指導をしようということになった。授業エスケープしている生徒を発見した時は、指示的、操作的な指導はせずに、「教室に入るのか、それとも帰宅するのか、自分で決めなさい」と当該生徒に考えさせた。教室に入るのならそれでいい。もう一度授業を抜け出したら下校という約束をさせてのことである。一方教室に入らないなら下校である。保護者の理解と協力も事前に得て行った。これを無視して身勝手な行動に走る場合は、夜、家庭訪問して保護者に出来事を説明し、本人にも説得して翌朝保護者と共に登校させ、玄関前で時間をかけて本人、保護者、教師の前で約束させてから校舎内に入れる…、といった具合である。大事なことは生徒自身で決め、そうでないことは教師が決めればよいという考えである。繰り返してこのような実践をした結果、効果が現れ、授業エスケープも 3 ヶ月で終息した。きっと彼らは、学校とは何をするとところなのかということの理解がすすんだに違いない。彼らが教室で鉛筆を持つ姿が見られるようになった。

3. 学校経営におけるカンファレンスを考える

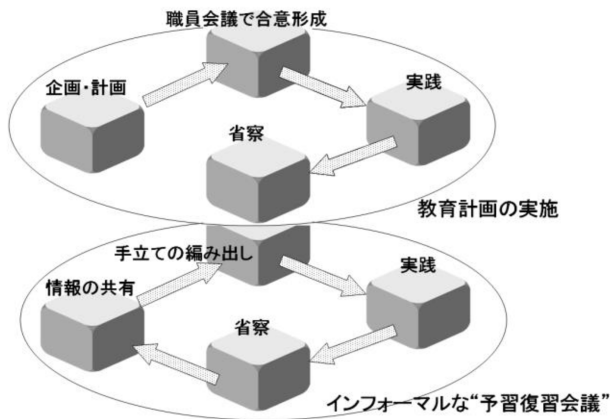
カンファレンスを機能させた学校経営の実際について、学校組織の特性、知の創造、語り合うことから編み出せる指導法などといった点を考えてい。

(1) 学校の特性「複雑系システム」を生かす

学校は、ヒエラルキー化した論理構造で成り立つ組織ではない。あのようにしたら必ずこうなるという具合にはなかなかいかないのである。個々の生徒や保護者の情意は絶えず変化する。心が変われば行動も変化する。個の変化のみならず、生徒相互、生徒教師間相互の関係からも影響し合って状況はめまぐるしく変化する。このような、公式が成り立たない組織～「複雑系システム」～では、実行してうまくいけば続ければよいし、うまくいかなければすぐに修正を加えなければならない。極端なことを言えば、試行錯誤を繰り返すしか方法がないとも言える。しかしながら、目標や計画がなくしては学校の教育実践は成立しない。大切なことは、個々の職員が実行しながら常に「これでよいのか」という問いを自分に立て、しかも職員組織が容易に修正可能な「あいまいさ」を実践機能として持つことである。年度末にならないと振り返りをしない学校が少なくないが、それで教育実践を繰り返していくことができるとは考えにくい。

先述の“予習復習会議”は、日頃の教育活動を阻害する事実やそれらの関連、原因を凝視し、その問題解決をはかるための具体的な手立ての編み出しと省察の繰り返しに集中する。一方では、検討する内容が職員会議で協議、決定する目標や計画およびその実践の隙間を埋めるという側面も併せ持つ。つまり、インフォーマルな組織なのである。管理職を含めて教育計画を具体的に企画・計画する「企画委員会」を経、その後に開かれる職員会議での協議によって全職員で合意形成する学校本来の実践のプロセスを補完する機能を持つ。学校組織という「複雑系システム」を、このように重層化した構造を持たせることによって、学校教育本来の目的を効果的、効率的に達成させるこ

とに繋げることができたと考えられる。



重層化した教育計画の実践プロセスと、カンファレンス～“予習復習会議”～をめぐる実践プロセス (図9)

(2) 新しい知を生成する

職能成長を支える知を、「知識・技能」と「見方・考え方、心」の領域に分け、それらの育ち方という点から二者を比較すると、以下のように考えることはできないか。

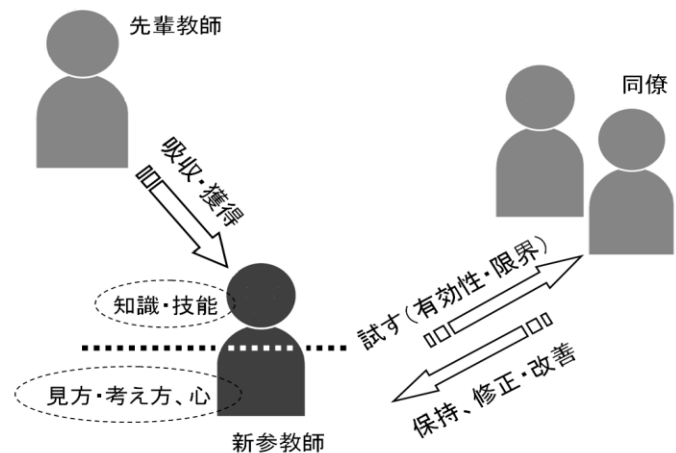
新参教師の「知識・技能」は真っ白の状態から大学での教育課程や職場での職務を通じ、吸収・獲得される。先輩教師から新参教師へと伝承される技や知がこれにあたる。これは、師と徒弟の関係からなされるもので、一対一対応の関係にある。もっていないものを得ることが「知識・技能」の育ちととらえることできるだろう。

一方、「見方・考え方、心」、いわゆる「思考」は、どの新参教師も早くから何かしらの固有のものを持ち合わせている。課程や職務を通じて「思考」が修正・改善されることが育ちとなる。そのためには、自分と同じ立場にある同僚との職場での協働実践という体験を経て、心の中にある「思考」を語り合う過程が必要となる。そこでは、語りを通して自分のものの見方・考え方を発信し、その有効性や限界、価値を確かめる。つまり、話し合いを通して自分の「思考」を「試す」のである。有効なものは持ち続ける（保持）ことになるし、有効ではないことが明らかになればそれを修正、改善することになる。つまり、すでに持っているものを変えることが、「見方・考え方、心」の

育ちとなる。

知識・技能の育ち方	見方・考え方、心の育ち方
持たずに学び始める	固有の思考を持っている
課程や職務を通じて吸収・獲得	持っているものを修正・改善
先輩教師から伝授されて育つ	二人以上の協働体験と彼らとの語り合いで育つ
持っていないものを得ることが育ち	既に持っているものを変えることが育ち

教師の「知識・技能」の育ちと「見方・考え方、心」の育ち (図10)



教師の「知識・技能」の育ちと「見方・考え方、心」の育ち (図11)

「見方・考え方、心」は、二人以上の協働体験を経た語り合いを通し、同じ考えであればそれを共有し、一体感、安心感が生まれることになる。また、違う考えであるということがわかればそれを分有した上で見直し、修正・改善を加えていく。後者では、思い通りにならないことを耐えて乗り越える心も育むことにもなるだろう。カンファレンスで鍛えられるのは、この「見方・考え方、心」の部分であり、深い思考に裏づけされた指導にこそ妥当性、有効性が備わる。

以上のように、二者の育ちに違いがあるということは、二者の育て方を変えなければならないということの意味する。「見方・考え方、心」を育てる際に、先輩教師からの文化伝承や管理職の指示・助言でそれが育つわけではないのである。このような意味合いにおいて、職能成長を支える学校経営におけるカンファレンスの役割は大きいと

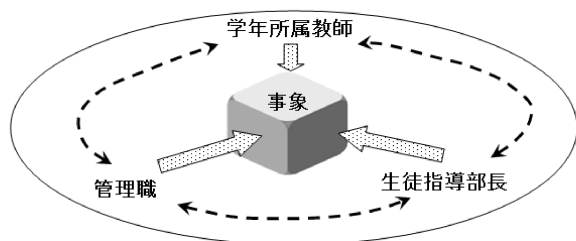
言える。

職能成長を促す新しい知の創造は、異なる人間が対等でありながら、互いに刺激を受け、検討し合うことで可能になる。「見方・考え方、心」を鍛え、それに裏付けられた「知識・技能」を獲得して持つ新しい知は、新しい価値を創造する。職能成長管理職だけ、学年教師だけなどの同質の教師だけでは新しい価値を創造することは難しい。

(3) 語り合うことで編み出せる手立て

ここで、ひとつの問題事象を多面的にとらえ、考えを語り合うことのプロセスを考えたい。

事象に最も近い距離にいる実践者（学年所属教師や生徒指導部長）は、生徒の指導に直接関わるために、時折指導観が閉塞的になり、効果的な指導過程の見通しが持てなくなるときがある。このようとき、管理職は、これまでの豊かな体験の中から事象の解決に似た体験の事例を想起することが多いだろう。実践者とは違うフェーズの職務にあるために、問題となる事象を違った側面から眺めることができるためである。これまでの体験事例を価値づけてメタファーして提案することが出来ることにもなるだろう。カンファレンスでは、問題事象との突きあわせが行われて検討され、提案内容を修正しても具体化が困難であれば、次の体験事例をメタファーして提案され、検討をすすめていくことになる。実践者とは違った立場にいる管理職は、カンファレンスの内容を深いものにし、効果的な手立ての練りこみに大きな役割を果たす。

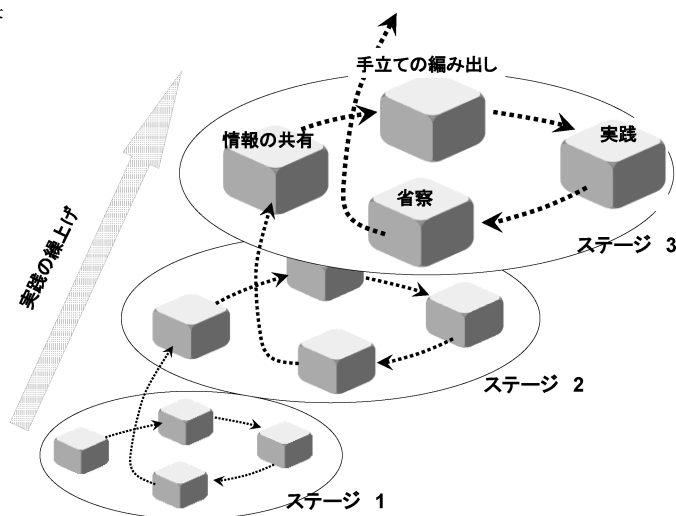


カンファレンス“予習復習会議”の事象のとらえと参加者の相互作用（図12）

問題解決する過程をつくるにあたって、一人で臨まなければならない状況は苦しい。上意下達で自分の考えとは異なる実践を強いられるのもつらいものである。あるいは、自分にとって価値付けられない実践をせざるを得ない状況も同じである。これが重なると教師は意欲をなくし、実践が停滞する。強いては精神疾患に至ることも学校現場ではしばしば起きる。

大切なことは、問題解決のための実践を具体的にどうすすめるかについて、決めるのは管理職ではなく、実践者自身であるということだ。管理職はその実践に責任を持つということである。だから実践者が管理職を含めてよく話し合い、解決の過程の練り上げの場で互いに実践の手立てを共有しなければならない。

先述の事例では、このようなカンファレンスを繰り返し、次々と効果が現れてきた。このときに、実践者は「学校がよくなってきたのは、自分たちが頑張ってきたからだ」「問題解決にあたったのは他でもない、自分たちだ」と考えるであろう。なってよかった自分になれる、と感じることであろう。彼らは少なくとも、「校長が学校経営に手腕を発揮したからだ」などとは思わない。この成就感、自己存在感が次の問題解決のステージを練り上げていく。学校経営参画意識を高め、わくわくして実践を「味わう」ことになるのではないかと。教師の職能成長はこの過程にある。



カンファレンスを踏まえた実践の練り上げ（図13）

(4) わくわくして実践を「味わう」

[参考文献]

- 柳沢昌一・三輪健二監訳、「省察的实践とは何か ～プロフェッショナルの行為と思考～」、鳳書房、(2009)
- エティエンヌ・ウエンガー、リチャード・マクダーモット、ウィリアム・M・スナイダー、櫻井 祐子訳、野中 郁次郎解説、野村 恭彦監修「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～」、翔泳社、(2002)
- ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウエンガー、佐伯 胖訳、「状況に埋め込まれた学習 ～正統的周辺参加～」、産業図書、(1993)
- 松木健一、「ロングスパンの学習活動を支える物語としての記録」、実践コミュニティと省察的機構、福井大学、(2004)
- 青木剛順、「校長の相談室 ～いじめを克服する～」、ツルヤ、(1985)
- 松本勝信、「学びと学習過程」、ソニーSSTA福井支部研修会、大阪教育大学 (2007)
- 全国学力学習状況調査、学校質問紙・福井県の結果、文部科学省、(2014)
- 学校組織マネジメント研修テキスト、文部科学省、(2004)