The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	人間関係づくりはいかに学力に影響をおよぼすのか
Author(s)	川畑, 和久
Citation	教育文化学年報. 2019, 14, p. 12-21
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/72907
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

人間関係づくりはいかに学力に影響をおよぼすのか

川畑　和久

１．はじめに

本稿の目的は，「集団づくり」などの人間関係づくりがいかに学力[1]に影響を及ぼしているのかを検討することによって，学力保障実践に具体的な視角を提示することである。

2000 年代になって，文部科学省は「ゆとり教育路線」から「たしかな学力向上路線」にかじを切り，2007 年度から全国学力・学習実態調査が実施されるようになってからは，子どもたちの学力についての社会的関心は急速に高まった（志水,2016）。他方，「いじめ」問題などがクローズアップされることで，子どもの人間性や社会性の涵養も同時に学校現場には求められている。そのため，学校現場では学力向上のための取り組みや，道徳，英語の教科化による授業時間数の増加と確保など，さまざまな取り組みが押し寄せている。その中で学校現場では，学力向上と人間関係づくりという２つの課題がしばしば対立的に捉えられることがある（赤坂,2011）。中学校教師であった小林は「学力の形成とは，社会性の育成と関連し，授業だけでなく集団生活のさまざまなフェーズ（局面）で展開されるものである」と述べ（小林,2008），学校現場でしばしば聞かれる学力向上と人間関係づくりとの二極化を整理している。

では，学校での人間関係づくりは子どもの学力とどう結びつくのだろうか。この問題を検討することは上記の課題に新たな視点を提示する意味で意義あることだと考える。

以下，第 2 節では学力保障と集団づくりとの関連についての先行研究を述べ，本稿での課題を明らかにする。第 3 節では同和教育実践における「集団づくり」について，第 4 節では『学び合い』について，それぞれ特徴と学習論について述べる。第 5 節では「集団づくり」と『学び合い』の比較により見えてきたことを述べ，第 6 節では本稿での知見をまとめ，今後の課題について述べる。

２．先行研究

学び合いや集団づくりは長く大阪の人権同和教育において大切にされてきた取り組みである（志水 2011）。また，子どもたちの自尊感情を高め，多様な仲間を認め合う人権意識を涵養するものとして重視されてきた。伊佐・若槻（2016）は岩川他（2007）の研究を引

きつつ，学び合いや人間関係づくりの効用についてはこれまでの狭義の学力に対するものとして論じられることは少なく，むしろ，つながりのなかから育まれるオルタナティヴな学力として，個人主義的な学力観に対する批判として語られてきたと述べた。

知念（2016）は，これまでの教育社会学的研究は，学力格差の問題やその是正に焦点を当てて議論してきた一方で，学力を身につけることと社会観の関連性を分析することはほとんどなかったと述べ，その上で，学力形成に付随する社会性のあり方が，公正な社会観の形成に影響を与えているかという問いについて，大阪大学調査のデータ（学力調査とアンケート調査）を用いて教育と社会観の関係を，特に「教え合う」関係と「競い合う」関係に着目して分析した。その結果，小学校では「競い合う」関係が反自己責任志向を低め，他方，中学校では「教え合う」関係が反自己責任志向を高め，特に高学力層においては，反自己責任志向に対するその効果が高くなっていた(2)。このように，学力を身につける中で子どもたちの社会観は形成されており，「どのような社会関係のなかで学力を身につけるのか」が子どもたちの社会観を分化させるほどの影響力をもつことを明らかにした。この研究結果は，同和教育の文脈でいわれてきた「集団づくり」の理念をある程度裏付けるものだと解釈でき，そうした環境で学び，教え合うことを通じて学力を身につけることにおいて，同時に反自己責任志向を促すことや，社会を変えていけるという公正な社会観を育むことになると提示している。

しかし知念の研究は量的調査をもとにしたもので，この結果を裏付けるような質的な研究結果は明らかにされていない。そこで本稿では，関西地域のある同和教育推進校での質的調査の結果を分析し，また「集団づくり」と，西川純らが提唱している『学び合い』とを比較することで，人間関係づくりと学力との関係について検討を加えたい。

３．「集団づくり」について

1)「集団づくり」の特徴

「集団づくり」については，筆者が調査をした事例をもとに論をすすめる。調査対象は，関西地域Ｚ市のX小学校である。X小は，1960年代末の越境入学根絶を契機とした「荒れ」を機に同和教育実践をすすめ，学級経営の基本に集団づくりを位置づけ，教師集団の統一した指導と地域と連携した取り組みを継続している学校である（志水,2008）。筆者はX小に2012年度から2016年度まで，断続的に参与観察や教職員へのインタビュー調査を行った。

発達障害などの特別支援的な観点や，「子どもの貧困」の問題が広がりを見せる中で子どもの生活のきびしさがクローズアップされる等，支援を要するさまざまな実態を持つ子どもが増え，子どもへの個別指導で教師に余裕がなくなっている状況も多く観られるようになった。しかしＸ小では，スクールソーシャルワーカー（以下 SSW と略）やスクールカウンセラー（以下 SC と略）の力を最大限活かして個別指導も行いつつ，学級では決して個別

指導を優先しない。個別指導を優先することでかえって学級が落ち着かなくなってしまうというジレンマを，同校では「個別指導に埋没する」という言葉で表現し，実践に活かしている。

たとえばSSWさんのかかわってもらい方を間違うと，個別指導に埋没してしまう。もうそこに任せてしまうというか，個別指導に教師も目が向いてしまう。やんちゃな子を本気で「お前のことは絶対見捨てへんで」と愛情持ってかかわるのは必要だ。けれども，そこだけになったらあかんと思う。X小の集団づくりのいちばんのポイントは，たとえばAという子が，ほんとに安心できる居場所になり得るには，周りの（ムラの）リーダーがきちんとかたまって，そのAの見方を「あいつはあんなやつやからもう仕方ない」ではなく，きちんと「あいつがあんなふうになってるのは絶対理由があるはずや」って思える周りのリーダー層にしていかないと，Aは絶対に落ち着かない。その集団に位置づかない。

（教頭インタビュー　2016/12/14）

つまり個別対応になったときに，「しんどい子」＝「支援を要する子ども」とのつながりを優先することで，周りの子どもたち，特にこつこつがんばる子どもたちはしらけてしまうのだという。X小の実践の柱は「良さの見えにくい子の良さに依拠した集団づくり」である。「良さの見えにくい子」の良さを表出させるためには，その子への対処とともに，周りにいる，いろいろなことに気づいていて，いろいろな友だちの気持ちに向かっていけるヒューマンな子をリーダー（仲間委員）に据え，やんちゃな子に振り回される学級集団の課題をリーダーが学級全体に広げる。すると学級の中にそれまで言えなかった気持ちを表に出す子どもが増え，学級集団が活性化する。その過程で「良さの見えにくい子」の良さが表出されてくるという（同和主担インタビュー 2016/12/14 より）。このように同和教育の文脈での「集団づくり」は，個別指導に埋没せず，「しんどい子」や「荒れ」を見せる子どもの「見えにくい良さ」が表出するまで，ヒューマンな子どもたちをリーダーとした集団づくりを通して，「あかんことはあかん!!」と言える子どもたちが育つことである。「個人が個人として高まるための，切磋琢磨という回路を持つ」（小林,2008）具体的な実践なのである。

2)「集団づくり」の学習論

差別と全般的不利益の悪循環を断つために同和教育実践が大切にしてきたのは，　自分の生活や内面を見つめ，自分と社会のつながりを見つめる。見つめた内容を他者と語り合い，綴り合う。そのことを通してお互いがつながっていくことで差別の悪循環をふりほどいていく「見つめる－語り合う－つながる」という学習サイクルであった（森,2002）。

X小での人権総合学習の実践を事例として挙げよう。4年生の課題は「しごと」。4年生の人権総合学習の大まかな流れは次の通りである。「①聞き取り（全員で，グループで，家庭で一人で）（以上　「見つめる」）　②聞き取り，考えたことをお互いに伝え合う会（「語り合う」）　③『伝え合う会』をふまえて自分の思いを語る会（「つながる」）。④これまで考

えてきたことをまとめて保護者の前で発表する「親子集会」。

以下は４年生での「伝え合う会」の様子である。M さんのお母さんの仕事についての発表をもとに子どもたちがそれぞれの思いを伝え合う。このあとには「M さんへのメッセージ」が発表され，ここでも子どもたちの手がどんどん挙がる。

「M ちゃん，家では朝ごはん作ったりして，そんなこと横におってもわからんかった。M ちゃん，顔にも出さなかった。M ちゃんががんばってるのを初めて知れてよかった」

「こんないっぱい言ってくれたことがすごいし，一つひとつがみんなに言いたい，という気持ちが伝わった」

「話聞いて良かったし，みんな見てる中でがんばって話してくれたこともうれしかったし，大変なこともあるけど，これからも元気でいて欲しい」

一人ひとりの意見を，M はにこにこして聞いている。

（フィールドノーツ　2012/11/22）

このような場面で，子どもたちは，友だちの生活経験と自分のそれとを重ねて，自分と友だちとの思いを考え直すことを学んでいく。そして，友だちが教室では見せなかった家庭での暮らしに思いをめぐらせ，そのことに自分の暮らしを重ねて発言する。その上で，「今まで知らなかった友だちの暮らしぶりが分かってうれしい」…と子どもたちはそれぞれに発言する。このような感情は，こういう学習を積み重ねないと子どもの中からはなかなか出てこない。つまり「見つめる－語り合う－つながる」という学習の過程で，「しまい込まれた気持ちを想像する経験」が積み重ねられ，仲間を思う感情が鍛えられていくのである。

４．『学び合い』について

1)『学び合い』の特徴

西川純らが提唱する『学び合い』（※西川は二重カッコの『学び合い』と呼ぶ）は，学習指導において，「受験学力」だけでなく子どもの社会性も培うことを目的とした，協同的な学びの手法である。西川は『学び合い』を「『子どもたちは有能である』と確信し（逆に言えば教師の能力には限界があることを自覚し），『学校教育は何を目指しているか??』ということを心に問いながら，日々の教育（その多くは教科学習）においてそれを具現化する教育」と定義した（西川,2007）。その基本的な考え方は「一人も見捨てない教育であり，一人として排除しない教育」であるとし，『学び合い』の考え方による授業は，みんなで助けあってみんなが目標達成できることを，子どもたちにくり返し伝える授業であるとしている（三崎,2014）。そして，「子どもが将来社会で自立して生きていくために，自分とは異なる価値観や考え方を持つ人とつながって協力的な関係を築く力，つまり他者と折り合いをつけながら課題を解決する力が欠かせない」として，その力をつけることを究極の目的としている

（西川,2011）。
西川はかつての高校教諭としての経験から『学び合い』という手法を開発したという。

私が採用された高校は，いわゆる最底辺校でした。（……）最初は野獣のように思えた彼らも，世間話をしている限りは，ごく普通に会話ができる，普通の高校生であることに気づきます。同時に，彼らは私には計り知れない業を背負っており，そこに触れてはいけないことを知りました。（……）縁あって大学に異動しましたが，そこで「分かりやすい授業」の基礎となる研究を集中的にやりました。（……）もし，全ての子どもを分からせるには，30 人の子どもがいたら，それぞれの子どもに合った教師が 30 人必要だということです。これは無理です。しかし，無理だと諦めてしまえば，最後まで分からない子どもを，「しょうがない」と切らなければなりません。そして，その最初に見捨てられる子どもたちが，私が高校で教えた子どもたちなのです。それは私には納得できませんでした。そして，その限界に真正面に向き合って研究した結果が『学び合い』です。

（西川 2014. pp. 135-140）。

つまり西川は，「最底辺校」と言われる高校で低学力にあえぐ子どもたちを「一人として見捨てない」ための授業の方法を開発したのである。この点は，同和教育の学力保障の目的と通じる面がある。しかしながら，同和教育実践とは趣の違う面も有している。

「子どもとの間合いについて」……教師はクラスの子どもと出来るだけ等距離を維持しなければならない。それが出来なければ依怙贔屓に見える。そうなればクラスは悪くなる。（……）子どもたちは一人一人，色々なものを背負っている。中には凄い業を背負っている子もいる。信じられないひどいことをする親を持つ子どももいる。（……）その親だって好きで子どもにひどいことをしているわけではない。その人だって，どうしようもない業を背負っている。だから，その子を救おうとしたら，その子を引き取って育てなければならない。つまり，本当に救おうとしたら，あなたは家族を捨てなければならない。一人の「人」を救うというのは，それほど重いことだ。（……）結局，その子どもを救えるのは，当人だ。小さい子どもであっても，自分の業を背負ってこれからの人生を歩まなければならない。その子はやがて社会に出る。そこには教師はいない。（……）教師が出来るのは，一人一人を見捨てない子ども集団を作ること。

（西川 2014. pp. 76-81）。

このように，『学び合い』では，学習理解度の違いや生活背景などを排して，どの子どもとも等距離の関係を結ぶ必要があることを説く。それは，子どもによっては「業」を背負う子どももおり，その子を本当に救おうとしたらその子を引き取って育てなければならない。それは教師には出来ない務めであるからだ，と西川は言外に述べている。

2)『学び合い』の学習論

西川や三崎の研究では，教育活動の中にいろいろな経験や考えを持つ多くの学習者との学び合いの場を設定していくことが必要だとした上で，日常生活での知識伝達において三つの階層構造が成り立つことに着目した。すなわちある分野の専門家であるブレイン，その分野の初心者であるエンドユーザー，そしてその間に位置してブレインの難解な説明や考え方を分かりやすくエンドユーザーに伝えたり，エンドユーザーがよく理解できずに困っている点を要約してブレインに話したりするゲートキーパーである。彼らは，授業中の会話分析をもとに，達成度の異なるゲートキーパーとエンドユーザーの役割をする生徒同士の会話の内容を分析した。その結果，目標が明確で自由な探究活動を保証することにより，学習内容の達成度の違いを問わず，　自然発生的にゲートキーパーの役割をする生徒が現れ，考え・経験交換が行われる学び合いが促されることが分かったという（以上　三崎他2009）。このゲートキーパーを『学び合い』の鍵として学習論を考えると，「分からない子」は，自分で現実的な解決策となる行動を起こしてゲートキーパーの役割を果たす人を見つけ出すことが，目標達成に向けて困っている自分を助けることにつながる。一方，「教える」側の子どもは，自分の教え方や説明，情報の伝え方をどのようにしたら，分からなくて困っている子どもたちの助けになることが出来るのかどうかをいろいろと工夫して，ゲートキーパーになる努力をすることが，その子どもたち自身の学びの変化を引き起こし，それをより一層促すことにつながると述べる（三崎,2014）。このように，ただ教えたり教えられたりするだけではなく，「分からない子」も「教える」子もどちらも考え，判断する過程が続くのが『学び合い』の基本的な学習論なのである。

５．「集団づくり」と『学び合い』の違いから見えてくるもの。

『学び合い』と「集団づくり」とを比較したものを表にまとめると，次のようになる。

同和教育における「集団づくり」	『学び合い』
差別をなくし，社会変革を目指す	一人も見捨てない
「業」（子どもの生活背景や社会的立場）と向き合う	「業」には触れない
「しんどい子」との距離を詰める	どの子どもとも等距離で
見つめる－語り合う－つながる	目標－学び合い－評価

小林は，「集団づくり」について，「学級集団は将来社会に出て行く一人ひとりの「力（社会性）」を育てるゆりかごのようなものといえる。つまり個人の育成という目的を達成するために，集団を育てるのである（小林,2008）と述べた。はからずも西川も「子どもが将来社会で自立して生きていくために，自分とは異なる価値観や考え方を持つ人とつながって協力的な関係を築く力，つまり他者と折り合いをつけながら課題を解決する力が欠かせない」と述べている（西川,2011)。つまり『学び合い』も「集団づくり」も子どもの将来を見

とおした社会性や自立力を育む目的ではさほど違わない。では，この二者の違いは何だろうか。

ここでは，西川が『学び合い』の特徴で述べた「業」について着目してみたい。「業」とは仏教伝来の言葉で①身体・言語・心による人間の働き・行為。②人が担っている運命や制約。主に悪運をいう（大辞林第三版）。『学び合い』では，子どもが背負う「業」について，子どもによっては「業」を背負う子どももおり，その子を本当に救おうとしたらその子を引き取って育てなければならない覚悟がいるほど重いものであり，それは教師には出来ない務めであることが述べられている。『学び合い』では『一人も見捨てない』ことが目的であるが，それは学習理解度の違いによって生じる不利益から一人も見捨てない，ということと捉えられる。子どもの生活背景からくる根源的な課題には触れないようにする。

同和教育は言うまでもなく部落差別とたたかう人を育てる教育である。部落差別を「業」と捉えるのは，被差別部落の起源や解放運動を鑑みると間違った思想である，と筆者は考えるが(3)，百歩譲って，差別による生活背景のきびしさを「業」として捉えるならば，「集団づくり」は，部落差別という子どもや親の「業」をなくすという社会的課題を，自らの生き方の指針や基準として捉える教育手法である。つまり「業」にあえて接近し，「業」とされる子どもの価値観を転換することで子どもをエンパワーメントする教育である。

X 小の「集団づくり」では，「自分の思いを打ち明ける」ことと，「打ち明けられること」とのどちらもが尊重されていた。つまり「自分はこのことを分かってほしい」と仲間に打ち明けると同時に，「仲間が打ち明けてくれたことがうれしい。仲間の打ち明けを受けとめられる自分でありたい」ということも鍛えられる場となっている。そのことで筆者は次のような仮説をもった。

「集団づくりで育まれる個」とは，子どもが，しんどいことから逃げずに，自分を見つめて，その思いを他者にひらいていく。また，他者の思いを聞き，そこに自分の思いを重ねていく。そのようなスキルを持った個のことである。子どもは，このスキルを使って自立をし，仲間と関係を深めていく実感を体験の積み重ねを経て覚えていく。このスキルを信頼することで，地元を出て，どこの集団に入っていっても，このスキルを使って自己を確立し，また他者からも学びつつ，再帰的に自己を確立し続けることができる。

筆者はこのスキル育てのサイクルのことを「Z スタイル」と名づけた。X 小の同和主担は，「Z スタイル」の話を受けて，校区の部落に生きるある大学生のことを語った。

自分は，大学で「『実は被差別部落出身なんや』って打ち明ける友だちできてん」っていうことも，（小学校に来たとき）話をしてましたね。それは小学校中学校でこういう機会を持って，Z 高でもそうだったから，そういう機会を何度も何度もやってきて，自分のことを語る時は，ほんまにもうムカついてしんどいんや，っていう時もあったけど，やっぱり私はそこでほ

んまの友だちを作ってきたんやと。それでこうやって前に前に歩んできたんや，っていうことを，小学校に来て言ってくれる。そういう生の声聞いたら，「やっぱりそれなんや」っていうことで，すごく元気が出てやっていけるんかなぁって。この「Ｚスタイル」は継承していかなあかんな，と。

（同和主担インタビュー　2017/01/24）

この大学生は，ある人権教育の学習会で自らの経験を以下のように語っている。

……中学生になると，思春期になり，「差別というのがどんなことか」も分かってきた。自分に素直になれない時期があって，自分が部落出身という，「何で差別されなあかんのやろう」という，すごくもどかしくて葛藤があった時期があった。自分が差別される理由が分からない，それを周りに話しても分かってもらえない，自分だけがしんどい…と思っていた時期だった。そんな時，部活の友だちとの関係が自分の考えを変えてくれた。その子とは自分の生活の話ができる時間が多くて，その友だちは，くらしの中でしんどい思いをしているけど，それを周りに見せない，元気でいる，がんばっている。その子と時間を過ごすことでいろんな背景を持って過ごしている子がいる，と気づくことができた。それで自分も，自分のこと，部落のことをもっと知りたいと思った。学習を重ねる中で，私はずっと差別される立場だと思っていたけれど，他の人権問題については自分も差別する側に回っているかもしれない。そんなふうに自分の考えの幅も広がった。Ｚ高校に進んでよかったと思っている。

（2016年度大阪府人権教育研究協議会学習会　フィールドノーツ　2016/01/09）

彼女は，今なおこのような考えで生きられるのは，地元の小中高で先生たちからすごく守られていたからだ，と述べている。この感覚の持続が彼女を支えている。そして個を育むスキル（Ｚスタイル）は，子どもの社会性を育てるとともに，部落出身の子どもたちが自立していく力も醸成するのである。

６．おわりに

以上，「学校での人間関係づくり（集団づくり）は子どもの学力とどう結びつくのか」について，Ｘ小での質的調査の分析と「集団づくり」と『学び合い』とを比較をして考えることで検討してきた。分かったことは以下の通りである。

◆　「集団づくり」は「個人が個人として高まるための，切磋琢磨という回路を持つ」具体的な実践として位置づけられる。その特徴は，個別指導に埋没せず，「しんどい子」や「荒れ」を見せる子どもの「見えにくい良さ」の出現に到達するまで，ヒューマンな子どもたちをリーダーとした集団づくりを通して，「あかんことはあかん!!」と言える子どもたちが育つことである。またその学習論は，差別と全般的不利益の悪循環をふり

ほどいていく「見つめる－語り合う－つながる」という学習サイクルである。

◆ 『学び合い』の特徴は，一人も見捨てない教育であり，一人として排除しない，誰をも排除しない教育である。またその学習論は，自分にとってのゲートキーパーを見つける，自分が他者のゲートキーパーになるために努力をする，という相互作用によって，分からない子も教える子もどちらも考え，判断し続ける過程に特徴がある。

◆ 二者を比較した時，どちらもその目的は，子どもの将来を見とおした社会性や自立力を育むことである。二者の違いは，『学び合い』では一人も見捨てないことが目的であるが，子どもの生活背景からくる根源的な課題（「業」）には触れないようにすることに対して，「集団づくり」では「業」にあえて接近し，「業」とされる子どもの価値観を転換することで子どもをエンパワーメントすることである。

知念は「どのような社会関係のなかで学力を身につけるのか」が子どもたちの社会観を分化させるほどの影響力をもつことを明らかにしたが，人間関係づくりを通して学力を身につけることで，子どもが将来社会で自立して生きていくために，自分とは異なる価値観や考え方を持つ人とつながって協力的な関係を築く力を育むことが明らかになった。『学び合い』では「ゲートキーパー役を探す，ゲートキーパー役になるよう努力する」という集団内での相互作用と「一人も見捨てない」という思想を教師が語り続けることで育み，「集団づくり」では子どもが「見つめる－語り合う－つながる」という学習サイクルによって，自立と仲間と関係を深めていく体験を積み重ねることで育んでいるのである。

今後の課題であるが，伊佐・若槻（2016）の研究で「個人レベルでの学び合いや豊かな人間関係づくり」については学力に正の効果をもたらしていないことが示されている。このことについては，人間関係づくりが生徒の学力を下げるというよりは，学力が低い生徒ほど教師からの働きかけが強く，まわりの生徒からも支えられているのではないかということをうかがわせる結果であり，「しんどい子ほど手をかける」大阪の学級文化，学校文化が影響していることの現れかもしれないと述べられている。しかし，集団づくりと同様に，学力保障の取り組みでも「個別指導に埋没する」実践が，「しんどい子」＝支援を要する子どもにとっては負の影響を与えているのではないか。そういった問題意識で，学力保障実践を質的に検討していくことが必要ではないかと考える。

〈注〉

(1) 学力は，いわゆる受験学力＝テストの点数学力を指す。

(2) 知念は，大阪調査において，「人が貧乏なのは，その人が悪いからだ」「世の中の悪いことは，自分たちの努力でなくしていくことができる」という質問項目を公正な社会観を尋ねているものと捉え，分析の指標とした。そして前者で否定的な意見を表明しているほど公正な社会観を身につけていると想定し，「反自己責任志向」と呼んだ。また後者を，社会をよりよくしていこうと思うか否かを尋ねている項目として，「社会変革志向」と呼んだ。

(3) 被差別部落の起源については諸説あり，研究が進められているが，人間が作り出した

差別であることは変わりなく，「業」という言葉が持つ「因果応報」といったイメージはそぐわないと考える。

〈参考文献〉

赤坂真二，2011，『「気になる子」のいるクラスがまとまる方法』　学陽書房
知念渉，2016，「『集団づくり』は公正な社会観を育むか？」　志水宏吉・高田一宏編　『マインド・ザ・ギャップ』2016，大阪大学出版会　pp125-144
小林光彦，2008，『格差を越える中学校』　解放出版社
松原市立布忍小学校教師集団，2002,『私たちがめざす集団づくり』　解放出版社
三崎隆，2014,『これだけは知っておきたい『学び合い』の基礎・基本』　学事出版
三崎隆，西川純，久保田善彦，水落芳明，2009,「達成度の異なる gatekeeper と end user の間の会話内容に関する事例的研究」　『日本教科教育学会誌』2009 第 31 巻　第 4 号
森実編，2002,『同和教育実践がひらく人権教育』　解放出版社。
西川純 2007「『学び合い』について（リレー連載 教育のゆくえ)」　『教育創造』pp.50-52　高田教育研究会
西川純 2011「全員での課題達成を目標に自立した学習集団をつくる」　『VIEW』中学版　pp.6-9　ベネッセコーポレーション
西川純, 2014,『気になる子への言葉がけ入門　会話形式で分かる『学び合い』テクニック』　明治図書。
志水宏吉 2008「教師が育つ　X 小学校」　『公立学校の底力』pp.47-48　筑摩書房。
若槻健, 伊佐夏実, 2016,　「『学び合い』や『人間関係づくり』は学力格差を縮小するか？」　志水宏吉・高田一宏編　『マインド・ザ・ギャップ』，大阪大学出版会。　pp107-124

〈参考 HP〉

大辞林　第三版　https://kotobank.jp/word/業-61354 より　2019/03/09 閲覧可能