

タイトル	授業の受益者は誰か : 日本の高等教育に求められる授業観の転換
著者	高橋, 高橋; 石井, 晴子; TAKAHASHI, Satoru; ISHII, Haruko
引用	開発論集(91): 85-94
発行日	2013-03-14

授業の受益者は誰か

——日本の高等教育に求められる授業観の転換——

高橋 悟*・石井 晴子**

はじめに

デューイ(1916)は『民主主義と教育』において「教育は成長することと全く一体のもの」と述べている。この引用句では教育する主体と成長する主体は明示されていないが、前者は教師、後者は児童のことを指している(黒田, 1974)。この「教育」という言葉を「授業」という言葉に置き換えるとその語の意味する範囲は若干狭くなるものの、文意としては現代でも十分に通用すると考えられる。すなわち、学習者は授業を通じて成長すると捉えることが可能である。しかし授業を通じて成長するのははたして学習者だけであろうか。授業と教師の成長は無関係なのであろうか。この問いについて論考することが本研究の目的である。

ところで、そもそも「成長」とは一体何であろうか。『広辞苑』によれば、成長とは「育つて大きくなること」と記されている。なるほどこれは成長の一面であろう。しかし、その成長なるものを構成している要素は何なのか、あるいは成長にはどのような側面があるのか、という問いに対しては答えていない。

そこで本研究は、文献研究を通じて、とか

く自明視されがちな「成長」という抽象度の高い言葉の意味をまず教師に当てはめ、教師の成長の諸側面を明らかにする。次にその成長を促進するものを明らかにし、最後に教師が成長するために必要な取り組みについて論じることとする。

1. 用語の定義

第一に、本研究では主に「教師」を、教科教育を行う小・中・高校の教師と、教育と研究の両方を責務とする大学の教師を指すこととする。後者を含めた根拠としては、学習者の学びを支援する教育には初等も高等もないとする Palmer (1998) や、教師が真剣に教えることによって教室に生成される知的興奮は小学校も大学も同じであるとする刈谷(2003)の主張がある。

第二に、本研究ではすべての教育段階の教師を対象とすることから、学習者に関しても、児童、生徒、学生という用語をあえて厳密に使い分けないこととする。ただし、引用文献の中で使われている用語については、手を加えずにそのまま記述する。

第三に、本研究では「成長」という用語を

* (たかはし さとる) 独立行政法人 国際協力機構 客員国際協力専門員

** (いしい はるこ) 開発研究所研究員, 北海学園大学経営学部教授

「職務をより良く遂行できるようになること」という意味で使う。この用語から連想される教師の「職能成長」という言葉についてもここで言及しておく。日本人研究者の中には「職能成長」を‘professional development’（以下、PD と記す）と英訳している者は少なくない（小林，1997；小柳，2004；平野ら，2010；米沢ら，2012 など）。あるいは逆に PD を「職能成長」と和訳している可能性もある。しかし Paechter (1996) は、PD を「建設的・協同的な変化を奨励する省察的文化を育みつつ、専門職的自立性を保つ実践モデルを開発するために個人やグループが互いに交流し合う活動 (activity)」であると明確に定義している。それ以降、欧米では PD は教員研修を指し、教師の専門職業人としての成長 (professional growth) を支援するための具体的プログラムや取り組みとして論じられることが多い (Miller, Smith & Tilstone, 1998; Hudson-Ross, 2001; Clarke & Hollingsworth, 2002; Avalos, 2011; Chen, 2012 など)。したがって本研究で用いる「成長」は、英語の PD ではなく ‘professional growth’ を指すものとする。

2. 教師の成長の諸側面

(1) 教師の成長の一面に関する研究

教師の成長に焦点を当てた文献はこれまで多く出版されてきた。数例を挙げれば、浅田・生田・藤岡 (1998) は『成長する教師』において、現場の教師たちの研究成果をもとに「教師学」の創出を試みている。また近藤・岡村・保坂 (2000) は『子どもの成長 教師の成長』において、様々な教師の活動体験をオムニバスのように収めることによって「学校臨床の展開」

を目指している。こうした網羅的・横断的な事例やアイデアの列挙とは別に、成長という概念により迫ったものとしては、Andrews (1978) が、教師の成長とは生徒と教師の双方の主体性を統合的に育みながら対話を創出できるようになることと述べているほか、Lange & Burroughs-Lange (1994) が、教師の成長は既存の知識と慣行に伴う不確実性を乗り越えようとするところから始まると主張している。また石井 (1996) は「子どもの息づかいを実感できるようになること」が教師にとっての成長であるとし、室田 (1998) は「ありのままの子どもとありのままの教師が学習教材を通して、ぶつかりあい、納得しあいながら、いっしょに追求していく営み」が教師にとっての学びであるとしている。

その他、池田 (2007) は「教師の成長」を「実践をふり返る中で目標に向かって上に伸びていくものだけでなく、その場の状況や相手との関係により、今まで無意識・半意識だったことに気づいたり、これまでの自信が揺らいだり、価値観や前提を批判的に捉え直したりすることで生涯に渡って、絶えずさまざまな方向に変容していくことの積み重ねのプロセス」と定義している。

以上の研究はいずれも教師の成長に関連する豊かな経験を紹介したり、特定の一面を鋭く言い当てたりしている。しかし、それぞれは事実であり真理であるとしても、教師の成長の全貌を明らかにしたものであるとはいえない。

(2) 教師の成長の全貌に関する研究

教師の成長にどのような側面や要素があるかを扱った包括的な研究は極めて少ない。大

半の研究は成長の内実に迫らずに自明のものとして各論を展開している。しかしその中であって、原岡（1989）は教師の成長の全容を解明すべく興味深い研究を行っている。経験年数10年の小・中学校教師80名に教師の自己成長について自由記述してもらい、その内容をKJ法によって類型化・構造化した。これにより、教師の自己成長の内容は、①専門知識と指導法、②生徒を受容する柔軟な態度と謙虚さ、③失敗と反省による実践、④家庭と社会との関わり、⑤職場の雰囲気、の五つの大きな領域に分類された。

また梶田（2000）は、来たるべき全入時代の日本の大学教育を見据え、大学教師としての「自己成長のめざすべき基本方向」に横たわる主要課題として、①人間的・社会的な成熟、②学生指導の態度・能力、③研究についての専門性、④大学等の構成員としての態度・能力、⑤自己実現的な姿勢・態度の五点を挙げている。

さらに海外に目を転じてみると、米国の全国教職基準委員会（National Board for Professional Teaching Standards）は、教師に求められる責務や資質として、①学習者と学びに対する責任の遂行、②確かな教科知識と教授技術、③学習者の学びの管理とモニタリング、④実践からの考察と経験からの学び、⑤学習共同体の一員であること、の五点を提示している。

それでは、以上のそれぞれ五つの領域、課題、責務や資質は、教師の成長の究極的な側面あるいは構成要素であり、抽象度としての飽和点なのであるか。この問いに答えるために、Cazden（1988）と稲垣・佐藤（1996）が述べた授業が持つ三つの機能や側面を手が

かりとして考察を進める。

(3) 教師の成長の諸側面の特定と検証

Cazden（1988）は、教室の中でどのような会話がなされているかを分析し、授業が、①認知機能、②社会機能、③表現機能の三つの機能を持ち合わせていることを明らかにした。これを足場として稲垣・佐藤（1996）は、授業という営みにおいては、学習者とともに教師も、①対象・題材との対話（世界づくり）、②他者との対話（仲間づくり）、③自己との対話（自分づくり）を行っている指摘し、これらを「授業の三つの側面」として特定した。では、これらは限られた授業という時間の中だけにあてはまることなのであるか。授業や教室という限定的な時空ではなくより幅広く長期的な視点から、これらを教師の成長にあてはめて以下に論考する。

一点目の「対象・題材との対話」については、教師が教科に対する認識を深めるとともに、より上手に教えることができるようになることが成長の一側面であると捉え直すことができるであろう。さらに生活・進路指導、課外活動、行事運営などに関する様々な知識やノウハウも「正統的周辺参加」（Lave & Wenger, 1991）を通じて徐々に習得されるべきものである。また大学の教師の場合には研究及び研究指導も職務に加わる。これらをすべて含めて教師の「専門性（expertise）」と呼ぶことができるであろう。

二点目の「他者との対話」については、生徒のみならず、同僚、保護者、地域住民、行政官との接し方が上手になることが教師の成長の一側面であると捉え直すことができるであろう。これは単なる表面上の付き合いのこ

とではなく、教育活動を真に実りあるものにするための意思疎通の仕方や議論の内容がより充実するようになることを指す。一般に授業研究を持続的に機能させるためには「同僚性」の構築が不可欠であるとされているが、教師の活動は学校を中心に展開しつつもその中だけに留まるものではない。その意味で「他者との対話」は同僚性を越えた、教師の「社会性 (sociality)」という言葉に置き換えることができるであろう。

三点目の「自己との対話」については、教師が自らのアイデンティティを常に問うとともに、自身の言動や振る舞いを内省し軌道修正することができるようになることが成長の一側面であると捉え直すことができるであろう。教職が専門職である限り、教師に絶えざる「省察的实践」(Schön, 1983) が要求されることは不可避である。秋田 (2008) は「省察とは、単に事実を事実として受けとめるのではなく、自身の見方や考え方の枠組みを問い直し経験を吟味することである」と述べているが、本稿ではこれを教師の「自己省察力 (reflective capacity)」と呼ぶこととする。先に紹介した池田の「教師の成長」の定義は、本研究の自己省察力の側面だけに焦点を当てたものといえる。なお自己省察力は自動車であればハンドルかつエンジンに相当する。すなわち専門性と社会性を方向づけ、その向上を推進する力である。ちなみに自己省察力は自分で自分の活動を客観的にモニタリングしコントロールするという点でメタ認知能力の一つとしても認められている (石井・三輪, 2004)。

この三点は興味深いことに教育学とは全く異なる経営学の観点からも裏付けられる。

Katz (1974) は、マネージャーに必要な次の三つのスキルを提唱している。第一は技術的スキル (technical skill) であり、特定の業務に必要な個別具体的なスキルである。第二は対人的スキル (human skill) であり、周囲の人たちの性格や信念を理解し協力して業務を遂行するスキルである。第三は概念化スキル (conceptual skill) であり、組織や社会全体の中で自らの職務の位置づけや意味を把握し、どのような状況にあっても物事の本質を見極める外からは見えないスキルである。このように各スキルは名称こそ異なるものの、その内実は本研究で明らかにした専門性、社会性、自己省察力と符合している。

以上、教師が成長するためには、この三つの要素のそれぞれが向上することが必要であり、これらはそのまま教師の成長の諸側面であるといえる。各々は独立しているのではなく相互に影響し重なり合う部分を持っている。図1はこれらの関係を可視化したものであり、基盤となる自己省察力がそれ自身と専門性、社会性を押し上げて成長 (professional growth) へと至る道筋を示している。もちろんこの図の直線はイメージであり、実際には紆余曲折を経ることは言うまでもない。

これらを再び先の原岡らによる分類に戻って照らし合わせてみる。表1は先の分類を本研究で抽出した三つの側面にあてはめたものである。紙幅の制限上、ここでは原岡の「教師の成長に関する領域」を例にとって説明する。第一の「専門的知識と指導法」は文字どおり本研究の「専門性」に集約される。第二の「生徒を受容する柔軟な態度と謙虚さ」は「専門性」「社会性」「自己省察力」のいずれにも関わるものである。第三の「失敗と反省

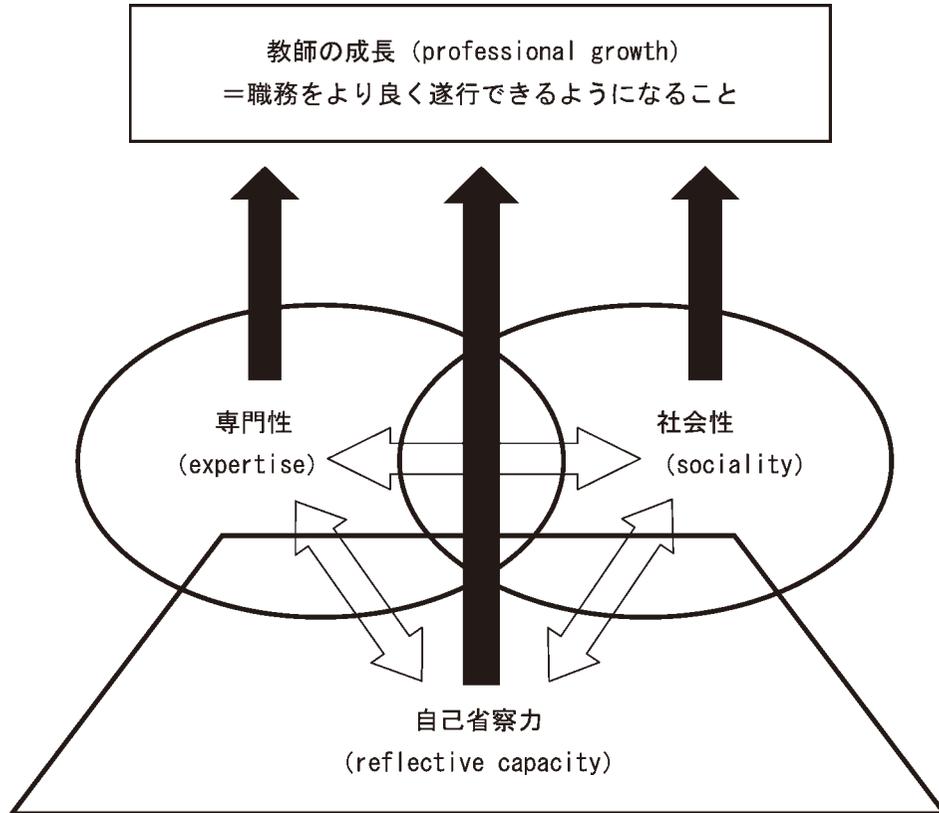


図1 教師の成長の構図

表1 教師の成長に関する先行研究等による分類と本研究による整理

教師の成長に関する領域 (原岡)	教師の成長の側面 (本研究)
専門的知識と指導法	専門性
生徒を受容する柔軟な態度と謙虚さ	専門性, 社会性, 自己省察力
失敗と反省による実践	自己省察力
家庭と社会の関わり	社会性
職場の雰囲気	社会性
大学教師としての成長の課題 (梶田)	教師の成長の側面 (本研究)
人間的・社会的な成熟	自己省察力, 社会性
学生指導の態度・能力	専門性
研究についての専門性	専門性
大学等の構成員としての態度・能力	社会性
自己実現的な姿勢・態度	自己省察力
教師の責務・資質 (米国全国教職基準委員会)	教師の成長の側面 (本研究)
学習者と学びに対する責任の遂行	専門性
確かな教科知識と教授技術	専門性
学習者の学びの管理とモニタリング	専門性
実践からの考察と経験からの学び	自己省察力
学習共同体の一員	社会性

による実践」はまさに「自己省察力」にあてはまるものであり、第四の「家庭と社会との関わり」と第五の「職場の雰囲気」は教師の同僚性を含む「社会性」に包摂される。同じように梶田と米国の委員会による諸要素の分類についても、つぶさに見ていくとすべてこの三つのうちのどれか一つ以上にあてはまる。すなわち同表の左欄の項目は、教育段階や日米の差異を越えて右欄に示した三つの側面に統合的に整理することが可能である。

3. 授業と教師の成長の関係性

(1) 教師の中核的業務とは何か

前節において教師の成長には、専門性、社会性、自己省察力の三つの側面があることを明らかにした。では教師は何をもって成長することができるのであろうか。

秋田 (2008)、福本 (2011) は、教師の職務は多岐にわたるものの、その根幹にあるのはあくまでも「授業」であるとしている。また斎藤 (1969a) は「授業によって、子どもは無限に自分の持っている可能性を実現し創造するし、教師もまた、それによって自分を変革し、成長させていくことができる」と語っている。鹿毛 (2006) も、生徒だけでなく教える側の教師も授業から多くのことを学び成長すると述べている。さらに佐藤 (2009) は、教師を対象に「教師としての成長において何が最も有効であったか」を質問したところ、どの調査結果においても「自分の授業の反省」が第一位であったことを紹介している。まさに授業の実践と反省こそが教師の成長を促進する力になっているといえよう。

こうした授業を大切にする姿勢は、小・中・

高校の教師には比較的良好に見られる。しかし正規の研修を受けずになることができ、研究に没入しがちな大学の教師にはあまり見られない傾向がある (赤堀, 1997; 猪木, 2009)。だが日本でも高等教育が大衆化した今日、諸星 (2010) は、大学教師は研究者である以上に良き教育者であるべきと訴え、授業こそ大学が責任を持って世に提供すべき産物であると主張している。これを踏まえれば、誰よりもまず大学教師こそが自身の授業のあり方についてより深く省察すべきであるといえよう。その不断の省察作業が学生一人ひとりにより強い関心を持つことに、そして個々の学生の学びに配慮したきめ細かな授業へとつながっていくと考えられる。

(2) 高等教育における授業観転換の必要性

日本の高等教育はそれ以前の教育段階と比べて一クラスあたりの受講者数が多くなりがちで、そのために伝統的な一方向の講義形式が採用される傾向にある。

しかし近年ハーバード白熱教室で一躍脚光を浴びたサンデル (2011) は、学士課程の授業もやり方次第で双方向的で教師にとっても有益なものになると述べている。彼は授業を芸術 (art) と捉え、大勢の学生と唯一の正解のない問題をテーマに対話型授業を行うことで自身を予測不能な状況に置くことをむしろ楽しみながら、学生に自分の頭でいかに考えるかを学ばせている。そのサンデルと対談した小林 (2001) は、対話型授業は「学生の学ぶ意欲だけでなく、大学教師のレベルも向上させ」と述べている。また金子 (2007) は受講者数の多い大学の授業であっても、教師と学生、学生同士の「対話」のある授業とそ

れを実践する教師のレベルアップの必要性を指摘している。

土屋 (1974) は、ケース・メソッドで名高いハーバード大学経営大学院の教授陣にインタビューし、傑出した研究業績を上げつつ授業にも決して手を抜かない彼らが「教室での教育にまさる知的刺激は、他にはない」と語っていることを紹介している。これらはとかく研究志向が強いとされている日本の大学の教師 (福留, 2008) であっても、自らの授業により積極的に取り組むことによって学生から学び、それを研究へと活かしていく、すなわち研究者として自身を成長させる可能性を高めることができることを示唆している。要は、授業を「研究以外の雑用にしか過ぎない」(赤堀, 1997) とする考え方から脱却し、授業の最大の受益者は他ならぬ教師自身であり、授業があるからこそその場における気づきを研究にフィードバックすることができる、という授業観の転換が今まさに日本の高等教育に求められているといえよう。

そのような転換がなされれば、教師の仕事の一つの特徴である、対面による同時一対多対応型の高度に複雑な業務形態を「授業困難」と、デメリットとして捉えるのではなく、小グループを作って学生同士で議論させたりすることによって学びの質を変え、彼らに「一対一」や「多対多」といった新たな学習体験をさせることも可能になるであろう。Takahashi & Saito (2011) は、日本の大学でグループ活動を通じた全員参加型授業を実践し、学生が認知面、社会面、内面においてポジティブに変容していったプロセスを詳述している。またそうした取り組みが単なる方法論の次元ではなく、学生の成長を構造的に研究し

たうえでの実践としなければならないことも示している。

(3) 個人から組織として教師の成長を支援する取り組みへ

斎藤 (1969b) は、「われわれは、悩むことによって問題をつかみ、記録することによってその解決をはからなくてはならない」と述べ、教師が丁寧に問題を拾い上げては記録し、その解決策を探求する必要性を述べている。教師がこうした個人誌をつけることは、「現在の自分を見定め、これからの自分が向き合わねばならない課題を明確にし、その取り組みの見通しをつけていく作業」(山崎, 2005) であり、それはとりもなおさず自己省察力を高め、自身の成長を促していくために個人レベルで実践すべき課題である。

しかし、教師は一人では成長できない (佐藤, 2009; Samaras, 2011) と言われるように、授業研究を通して同僚性を育み、授業力量を向上させていくことも不可欠である。これもまた小・中・高校に限らず大学レベルで実施されることが求められてきている。日本よりも早期に高等教育の大衆化を迎えた米国では Palmer (1998) が大学の「教師はお互いの授業を見なければならぬ。少なくとも時々は。そしてお互いの授業について語り合う時間をもっと持たなければならない」と訴えている。「発達の最近接領域」というヴィゴツキー (2001) の概念は子どもだけでなく大人である教師にもあてはまるものであり (Manning & Payne, 1993; Randi, 2004), その考えに従うならば、教師は他の教師の助けを借りて経験を内化し、自分一人では到達しえない領域へと地道に専門性を高めていく

ことが求められよう。その過程において社会性も自己省察力も養われるのである。

小・中・高校では長年において、公的に、また私的なネットワークにおいても授業改善を図る研修が教師のために組織されてきた。また大学においても、個人から複数へ、そして全学的な授業改善への取り組みが見られるようになってきている。例えば、各大学に設置され始めている授業開発センターといった名称の機関などがその任を担っている。こうした組織では教師間の授業研究に加えて、学外関係者にも授業を公開することによって、教師をより良い授業者へと成長させようとしている。これらの取り組みの成果が少しずつ現れてくることを期待したい。

おわりに

本研究は、授業の受益者は他ならぬ教師自身であり、日本の特に高等教育において従来の研究重視・授業軽視の考え方を転換する必要があることを明らかにした。そこに至る文献研究の過程において、教師の成長には「専門性」「社会性」「自己省察力」の三つの側面があることを解き明かし、その成長は、教師がその中核的業務である「授業」に真摯にかつ創造的に取り組むことによって促進されることを明らかにした。さらに授業の改善は個人レベルに留まることなく、組織全体で取り組むことによってはじめて効率的・効果的に図られることを開示した。

なお本研究では、教職に対する情熱や使命感、子どもに対する愛情といったものは明示的に扱わなかった。これらを教師の成長の四つ目の側面として加えるべきかについては最

後まで逡巡した。しかし自己を深く省察できる者は、果たすべき使命を自覚し、情熱を持って職務に取り組みると考えて捨象した。真に自己省察力が高い者は倫理面でも成熟し、自らの立ち居振る舞いが他者にどのような影響を与えるかまでも覚知し、他者への思いやりも視野の広さも兼ね備えると考えたのである。逆にこの能力が低い者は、自らの立ち位置や使命を自覚することができず、他者を慈しむ心も情熱も弱くなると考えた。この点については今後の検討課題としたい。

また本研究では、小・中・高校、そして大学において授業を行うすべての者を「教師」として一括りにした。しかし前者と後者では授業形態も職責内容も大きく異なる。その一方で、後者の授業、特に教員養成系大学における教育学や教育心理学の授業は退屈で「深刻の極み」であり授業改革はどこよりもまず大学から始めるべきという主張もある(松木, 2008)。大学「全入時代」を迎えた今日、このことは看過できない問題であり、今後は高等教育における参加型授業及びそのような授業を通じた学生と教師の変容について研究を進めていきたい。

引用・参考文献

- 赤堀侃司. (1997) 「第1章 大学の教育方法改善に向けて」, 赤堀侃司編『大学授業の技法』, 有斐閣, 3頁.
- 秋田喜代美. (2008) 「はじめに」及び「第6章 授業研究協議会での教師の学習」, 秋田喜代美, キャサリン・ルイス編著『授業の研究 教師の学習 —— レッスンスタディへのいざない』, 明石書店, 3及び98頁.
- Andrews, J. D. W. (1978) Growth of a Teacher, *The Journal of Higher Education*, 49(2), pp. 136-150.

- 浅田匡, 生田孝至, 藤岡完治編著. (1998) 『成長する教師 —— 教師学への誘い』, 金子書房, 6頁.
- Avalos, B. (2011) Teacher Professional Development in *Teaching and Teacher Education* over Ten Years, *Teaching and Teacher Education*, 27, pp. 10-20.
- Cazden, C. B. (1988) *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, Portsmouth: Heinemann, p. 3.
- Chen, W. (2012) Professional Growth during Cyber Collaboration between Pre-Service and In-Service Teachers, *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 218-228.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002) Elaborating a Model of Teacher Professional Growth, *Teaching and Teacher Education*, 18, pp. 947-967.
- ジョン・デューイ/松野安男訳. (1975) 『民主主義と教育』 (Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*, New York: Macmillan Company), 岩波書店, 92頁.
- 福留東土. (2008) 「第十三章 研究と教育の葛藤」, 有本章編著, 『変貌する日本の大学教授職』, 玉川大学出版部, 265頁.
- 福本昌之. (2011) 「V 教師の仕事(一) 授業」, 曾余田浩史, 岡東壽隆編著『新・ティーチング・プロフェッション —— 教師を目指す人のための教職入門』, 明治図書, 65頁.
- 原岡一馬. (1989) 「教師の自己成長に関する研究」, 名古屋大学教育学部紀要, 36, 33-53頁.
- 平野加代子, 清水房枝, 伊津美孝子. (2010) 「看護教員の職能成長におよぼす要因の認識 —— モデルとなった看護教員の特性」, 三重看護学誌, 12, 53-58頁.
- Hudson-Ross, S. (2001) Intertwining Opportunities: Participants' Perceptions of Professional Growth within a Multiple-Site Teacher Education Network at the Secondary Level, *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 433-454.
- 池田広子. (2007) 『日本語教師教育の方法 —— 生涯発達を支えるデザイン』, 鳳書房, 8頁.
- 稲垣忠彦, 佐藤学. (1996) 『授業研究入門』, 岩波書店, 15-16頁.
- 猪木武徳. (2009) 『大学の反省』, NTT 出版, 275頁.
- 石井順治. (1996) 「第二章 ともに学べる場を作る」, 石井順治, 牛山栄世, 前島正俊共著『教師が壁をこえるとき —— ベテラン教師からのアドバイス』, 岩波書店, 55頁.
- 石井成郎, 三輪和久. (2004) 「プロセスの自己省察を軸とした創造性教育」, 人工知能学会論文誌, 19(2), 126-135頁.
- 鹿毛雅治. (2006) 「第3章 授業から学ぶ」, 秋田喜代美, 佐藤学編著『新しい時代の教職入門』, 有斐閣, 45頁.
- 梶田徹一. (2000) 『新しい大学教育を創る —— 全入時代の大学とは』, 有斐閣, 112-113頁.
- 金子元久. (2007) 『大学の教育力 —— 何を教え, 学ぶか』, 筑摩書房, 169-170頁.
- 刈谷剛彦. (2003) 「第五章 教えることの復権をめざして」, 大村はま, 刈谷剛彦, 刈谷夏子共著『教えることの復権』, 筑摩書房, 226頁.
- Katz, R. L. (1974) Skills of an Effective Administrator, *Harvard Business Review*, 52(5), pp. 90-102.
- 小林冽子. (1997) 「養護教諭の職能成長に関する研究 —— 現職者に対するインタビュー調査を通じて」, 千葉大学教育学部研究紀要 I: 教育科学編, 45, 127-140頁.
- 近藤邦夫, 岡村達也, 保坂亨編. (2000) 『子どもの成長 教師の成長 —— 学校臨床の展開』, 東京大学出版会, i-viii頁.
- 小柳和喜雄. (2004) 「教師の成長と教員養成におけるアクション・リサーチの潜在力に関する研究」, 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要, 13, 83-92頁.
- 黒田瑛. (1974) 「デューイの教育学における成長の概念について その一」, 白梅学園短期大学紀要, 10, 33-43頁.
- Lange, J. D. & Burroughs-Lange, S. G. (1994) Professional Uncertainty and Professional Growth: A Case Study of Experienced Teachers, *Teaching and Teacher Education*, 10(6), pp. 617-631.

- ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウェンガー／佐伯胖訳。(1993)『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』, (Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press), 産業図書, 1-20 頁。
- Manning, B., & Payne, B. (1993) A Vygotskian-Based Theory of Teacher Cognition: Toward the Acquisition of Mental Reflection and Self-Regulation, *Teaching and Teacher Education*, 9(4), pp. 361-371.
- 松木健一。(2008)「第 11 章 学校を変えるロングスパンの授業研究の創造」, 秋田喜代美, キャサリン・ルイス編著『授業の研究 教師の学習——レッスンスタディへのいざない』, 明石書店, 191-192 頁。
- Miller, C., Smith, C., & Tilstone, C. (1998) Professional Development by Distance Education: Does Distance Lend Enhancement?, *Cambridge Journal of Education*, 28(2), pp. 221-230.
- 諸星裕。(2010)『大学破綻——合併, 身売り, 倒産の内幕』, 角川書店, 92 及び 191 頁。
- 室田明美。(1998)「第 4 部第 2 章第 1 節 子どもから学ぶ」, 佐伯胖ら編集『授業と学習の転換』, 岩波書店, 283 頁。
- National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), *What Teachers Should Know and Be Able to Do*, http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what_teachers.pdf, アクセス日時: 2013 年 1 月 5 日 14 時 05 分。
- Paechter, C. (1996) What Do We Mean by Professional Development?, *Research in Post-Compulsory Education*, 1(3), pp. 345-355.
- Palmer, J. P. (1998) *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*, San Francisco: Jossey-Bass, p. 6, p. 143.
- Randi, J. (2004) Teachers as Self-Regulated Learners, *Teachers College Record*, 106(9), pp. 1825-1853.
- 斎藤喜博。(1969a)『授業入門』, 斎藤喜博全集, 第 4 巻, 国土社, 264 頁。
- 斎藤喜博。(1969b)『教室愛』, 斎藤喜博全集, 第 1 巻, 国土社, 146 頁。
- Samaras, A. P. (2011) *Self-Study Teacher Research: Improving Your Practice through Collaborative Inquiry*, Thousand Oaks: SAGE Publications, pp. 74-78.
- マイケル・サンデル, 小林正弥。(2011)『サンデル教授の対話術』, NHK 出版, 55, 106 及び 201 頁。
- 佐藤学。(2009)『教師花伝書——専門家として成長するために』, 小学館, 93 及び 174 頁。
- 新村出編。(1998)『広辞苑』第五版, 岩波書店, 1474 頁。
- ドナルド・A・ショーン／柳沢昌一, 三輪健二監訳。(2007)『省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考』(Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, U. S. A.: Basic Books), 鳳書房, 1-390 頁。
- Takahashi, S. & Saito, E. (2011) Changing Pedagogical Styles: A Case Study of The Trading Game in a Japanese University, *Teaching in Higher Education*, 16(4), pp. 401-412.
- 土屋守章。(1974)『ハーバード・ビジネス・スクールにて』, 中央公論社, 124 頁。
- レフ・ヴィゴツキー／柴田義松訳。(2001)『新訳版・思考と言語』, 新読書社, 297-300 頁。
- 山崎準二。(2005)「おわりに」, 山崎準二編著『教師という仕事・生き方——若手からベテランまで 教師としての悩みと喜び, そして成長』, 日本標準, 238 頁。
- 米沢崇, 中井隆司, 伊藤剛和, 竹内範子, 坂下伸一, 井村健。(2012)「職能成長養成モデルに基づく教育実習の取組における教育実習生の学びの足跡」, 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要, 21, 131-138 頁。