

2. 課題探究型研修としての10年経験者研修の カリキュラム開発と実践の探究

(1) 教師の自己省察と専門性開発を支援する課題探究型研修 —教師の生涯発達からみた10年経験者研修における省察の重要性—

岐阜大学教育学部教員研修計画委員長 石川英志

1. 中堅期の教師にとっての共同的対話的省察の重要性

(1) 教師の生涯発達における中堅期の自己像

中堅期の教師にとって、省察（振り返り）の意味は大きい。かれらは、学校における様々な役割をひとつおろし担い、成功や失敗等の感情に彩られた数多くの実践の経験を積み重ねてきたことにもとづく自信や安定した自己像の形成、学校の中核としての一層の活躍に対する周囲の期待等にもとづく教師としての自己発達を実感する一方で、授業のパターン化や学校生活のルーティンを通しての硬直化、子どもとの距離感の拡大等にもとづく自己の発達停滞への不安も併せ持っている。このように、中堅期の教師の内面には、アンビバレント（両義的）とも言える自己像が存在し、かれらにとって、その間の矛盾や対立とどう向き合うかということが大きな課題となる。省察はそうした課題と向き合うことにほかならず、10年経験者研修の対象となる教職経験10年のステージにあるというのは、そうした中堅期の内面的な状況をこれから歩んでいく入り口にさしかかったということの意味している。

このような内面的な状況を対象化し、自らの熟達や成熟といった右上がりの変化だけでなく、硬直化や惰性の在り様も照らし出す自己省察の作業を、教師個人としてモノロギックに行うのは容易ではなく、自己防衛的なものに終始することもありうるであろう。それだけに、周囲に位置する人々（校長・教頭・教務主任、教育委員会指導主事、大学教員等）がどのようなスタンスのもとに係わり、共に考え、サポートするか、その在り様によって、研修教員が自己省察に前向きに踏み出すための重要な契機となり、拠り所となりうるだろう。それは共同的対話的省察と言ってよいものである。私たちは、このような教師の生涯発達の文脈に即する形で10年経験者研修の在り方を構想し、より発展させていきたいと考える。

(2) 10年経験者研修スタート段階の基本的なポイント

そこで、10年経験者研修スタート段階の基本的なポイントを三つ提起しておきたい。一つ目は、校長評価と研修教員の自己評価の関連性である。二つ目は、校長と研修教員の面談を研修教員の省察につなげる方略である。三つ目は、評価と研修計画の関連性である。

① 研修の基盤として校長と研修教員の談話や対話をどう展開するか

一つ目のポイントとして、10年経験者研修における校長評価と研修教員の自己評価の関連性について考えたい。10年経験者研修の実施の基本的な枠組みとして、都道府県・指定都市・中核市教育委員会は、研修教員の能力、適性等について評価を行い、それにもとづいて当該の研修教員それぞれについて研修計画書を作成しなければならない（教育公務員特例法第24条第2項）。この枠組みのもとに、教育委員会は評価項目の設定による評価票（評価基準）とそれに対応した研修計画書の書式を作成する。校長は研修教員本人との面談等を通して、自己評価、研修への意見や希望を聴取し、それらを踏まえつつ評価案を作成し、次にそれに対応した研修計画案を作成する。そして、両方の案を教育委員会に提出する。それらにもとづいて、教育委員会は研修計画に関する最終的な決定を行うとされる（平成14年8月8日付14文科初第575号文部科学事務次官通知）。なお、教育委員会が評価票を作成する際の参考例となる評価項目が文部科学省から送付されている（平成14年10月17日付14初教職第18号初等中等教育局教職員課長送付）。

ホームページで公開されている教育委員会の作成による評価票（あるいは研修計画書）の範囲内（省略）⁽¹⁾ではあるが、教育委員会の意図するところに応じて、その構成は様々に異なるものとなっている。それらを概観するなかで、着目したいのは、評価票における校長評価と研修教員の自己評価の関連性の在り方である。これに関連して、上記の14文科初第575号文部科学事務次官通知における次の記述をみておきたい。

「評価や研修計画書作成に当たり、教諭等自身に自己評価を行わせ、それを聴取することや、教諭等の意見や希望を参考として聴取することは、教諭等自身に自らの課題や適性、得意分野等を再確認させ、研修意欲を喚起するとともに、研修内容をより適切なものとするうえで、望ましいと考えていること。ただし、評価や研修計画の作成は、任命権者の権限と責任において行うべきものであり、本人の自己評価や意見等をそのまま評価や研修計画に反映させることは不適切であること」

「決定した評価や研修計画については、教諭等自身が、自らの課題を明確に認識して研修に取り組むことが望ましいことから、必要に応じて教諭等に示して説明することも考えられること」

「10年経験者研修終了後も、引き続き10年経験者研修を受けた教諭等の資質の向上を図っていくため、研修終了時に、再度、評価を行い、その結果を、当該教諭等に対する今後の指導や研修に活用していくことが望ましいこと。また、この評価の結果についても、必要に応じて教諭等に示して説明することも考えられること」（※下線は筆者による）

研修教員本人の課題意識や関心を踏まえて校長が評価を行うという基本的な方向のもとに、評価票の構成として、研修教員の自己評価と校長評価の照合を考慮しているもの、校長評価のみで研修教員の自己評価がどのように位置づけられているか不明なもの、研修教員の自己評価に対する所見としての校長評価というように、様々なバリエーションのなかで校長評価が実施されると推察される。そのバリエーションは、評価票の形式のみならず、個々の校長の活用の仕方によっても生じていると考えられる。10年経験者研修を通して、10年程度のキャリアの蓄積のある教員は、学校づくりや授業づくりに積極的に参画する校内の中核的な役割を期されている。したがって、教職経験年数に応じて標準的に想定された力量や役割に関する研修内容で構成された従来の経年研修にみられるような、事前にいわゆるメニューのお膳立てがなされている「受ける研

修」ではなく、研修教員がこれまでのキャリアの省察にもとづいて「自らデザインする研修」を遂行することを周囲の組織や人々が支えるものでなければならない。そのような方向からすれば、校長と研修教員との間で研修教員の教職経験をめぐる談話や対話を通して、これまでの教職経験を振り返り、そこから研修教員にとって関心のある取り組みたいテーマや、この機会に是非とも取り組むことの必要な課題等を丹念に掘り起こしていくプロセスが欠かせないことはいうまでもない。校長による評価の営みのなかに、研修教員との共同的省察としての談話や対話を位置づけるという視点に立って、現在用いられている評価票の形式を検討し、その再構成を図ることが必要となる。

② 校長と研修教員の面談を研修教員の自己省察にどうつなげるか

したがって、二つ目のポイントとして、校長と研修教員の面談を研修教員の省察につなげる方略について考えたい。研修の出発点として、研修教員と校長をはじめその周囲に位置する人々との談話や対話をいかに研修教員の自己省察（振り返り）につなげるかという点が、その後の研修の発展に係わる重要なポイントとなる。実践者としていっそう伸ばしてほしい、磨きをかけてほしいと研修教員に期待する点をめぐって談話や対話を展開することは、周囲に位置する人々の重要な責務であるといつてよい。その場合に、問題点の指摘に終始するだけでは、結局だれも充実感を味わうことができない。研修教員のよさや持ち味ともいべき点が生まれてきている背景を丹念に考察し、さらに研修教員自身が見落としていた自分のなかにひそむよさや持ち味を掘り起こしていくならば、実践者がさらなる充実を図ろうとするなかで問題点はその視野に入ってくるはずである。むろん研修教員の自己評価と他者(校長)評価の間にずれがあることが明らかになった場合には、どんな事実を根拠にそう判断するのか、お互いにその想定する事実に戻り、共同の場具体的に話し合うことが大切である。そこで、実践に関する種々の記録を介して具体的に語り合うことが、チェックや点検という性格を帯びた校長等との面談を研修教員が前向きに受け止めることにつながり、かれらにとって回避したい課題を今後の目標として位置づけて取り組む可能性が出てくるであろう。ここにいう実践に関する種々の記録とは、例えば、授業や学校生活における子どもの発言や活動、それに対して自分の感じたことや考えたことを綴った記録、子どもの考え方の軌跡やその相互関連を示す板書記録、子どもの作文や作品、指導案、単元構想、年間指導計画、週ごとの指導計画と振り返りのスペースから成る週案簿、学級通信等が挙げられる。教育が生成する場の記録は「教育を見る人々が出会う結節点、学級の内と外、学校の内と外の人々が制度や役割を越えた出会いの場を形成する契機」⁽²⁾ となりうるものである。校長をはじめ研修教員の周囲に位置する人々が、そうした実践に関する種々の記録を介して研修教員と談話することが、両者の関係を、見る一見られる関係を越えて、共に考える関係へと編み直すことにつながり、研修教員が自律的な研修を営むための基盤となる。このような共同的対話的省察といふべきものを、10年経験者研修の研修計画作成および研修終了後の段階だけでなく、校内研修として実施する公開授業の事前・事後を中心とする様々な段階や機会に随時行うことが大切である。

③ 評価（振り返り）から計画（見直し）にどうつなぐか

三つ目のポイントとして、10年経験者研修における評価と研修計画の関連性、すなわち評価を計画にどうつなげるかについて考えたい。研修計画の作成は校長および教育委員会の権限と責任において行うとされるが、その遂行を担うのはいうまでもなく研修教員本人である。計画の遂行の担い手がその作成に参画しなければ、計画は研修教員にとって外から課せられたものにとどまってしまう。そこで、研修教員が研修計画の作成にスタート段階から係わるために、第一のポイントとして挙げた校長と研修教員との談話のなかに、これまでの教職経験や授業実践の振り返りを行うと共に、研修計画の見直しを立てることを位置づけたい。教師の営みにおける省察は、これまでの教職経験を解釈することによって新鮮でかつ深い洞察を得る「振り返りの省察」(recollective reflection)と、その後の実践の可能性について考えを深めていく「見通しの省察」(anticipatory reflection)という二つの方向から構成されると言われるが⁽³⁾、過去を振り返って意味づけ、そこから得られた知見や洞察を今後はどう生かせるかをめぐって、研修教員のこれまでの経験を表現する実践の様々な記録との対応に留意しつつ、校長をはじめ周囲の人々と共に考えたい。

そして、評価（振り返り）から計画（見直し）への展開において意識したいのは、「どうしたいか」という問いと、「どうしなければならないか」という問いの二つである。前者は関心や希望を問い、後者は社会的な責任や使命に裏打ちされた課題意識を問うものである。前者の問いに限定して見直しを立てようとする、研修教員の個人的な関心に左右されやすくなるため、場当たりの成り行き任せとなる場合がありうる。一方、後者の問いに限定して見直しを立てようとする、外側の眼差しにもとづいて他律的に自らの弱点や苦手な分野の克服に取り組むことになりやすく、うまくいかないときには疲労や挫折感が残るだけに終わってしまう場合がありうる。校長と研修教員の談話のなかでは、これら二つの問いについてどちらか一方を優先するというのではなく、両方の間を往還しながら共に掘り下げるようにすることが大切であると考えられる。

教育の専門家たるにふさわしい教師の専門職化と自律性を樹立するという喫緊の教育課題は、教員研修の分野では、「受ける研修」から「自らデザインする研修」への転換を要請していると言える。10年経験者研修はそうした転換の可能性が問われ、試されている場として捉えられなければならない。このような基本的な視点に立って、教師の生涯発達の中堅期にさしかかった教職経験10年の教員の内面的な状況に対応する10年経験者研修スタート段階の基本的な要点を三点挙げてみた。

次に、10年経験者研修の内容を構成する二つの柱として自己省察と専門性開発を挙げ、教師の専門職化と自律性の樹立というこれまでの視点に立って、両者の関連性について考えてみたい。

2. 教員研修における自己省察と専門性開発

(1) 自己省察と専門性開発の分離

ここでは、岐阜大学教育学部が10年経験者研修の開始当初（平成15年度）より長期休業期間研修の一部（5日間程度）を分担実施してきたいわゆる「岐阜大学研修」の考察を起点として、教員研修における自己省察と専門性開発の関連性について検討する。

これまで年度ごとに120程度の研修コースが準備され、250名（平成18年度）～390名（平成15年度）

の研修教員を受け入れてきたが、それらのコースは次の二つの目的のいずれかに重点を置いて展開されてきたと言ってよいだろう。

一つは、研修教員自身が歩んできた実践そのものを取り上げて、今後の実践に対するスタンスの再構築を支援する。10年間にわたって教職経験を積み重ねてきたなかで、実践のスタイル、子どもへの働きかけ方、教材づくり等において自分らしさを形作り、何らかの実践記録や実践論文に表してきたはずであり、それを考察対象とする。かれらは実践における自分のスタイルを形成し安定させつつも、今後の展望や解決の方向をつかめず、何とかしなければという意識が空転し、行き詰まりを感じ、自信を喪失している局面もあるはずである。安定してきた教育観や子ども観、実践手法等に対する問い直し、捉え直し、学び直しが必要であると自己の内側から迫られている人も少なくない。そうしたものを受け止め、周囲が共に考えることが大切である。実践をもとに、教師としての生き方に関わる問題を大学教員と研修教員、研修教員相互で対話や談話を展開する。大学教員の役割は、解決の手がかりや糸口を提示すると共に、共同的なコミュニケーションを組織することにある。もう一つは、教科の背後にある専門的な知識や最新の学問的動向に関する情報の提供、学問への姿勢を蘇生する知的な刺激の提示等を行う。魅力や必要を感じつつも、時間や環境の制約もあって、踏み切れずにきたことに取り組みたいという研修教員の意欲やニーズに対応した情報提供やアドバイスをを行う。

それぞれに対応して、研修の進め方や大学教員のスタンスが実際に異なるものとなっている。前者では、研修教員の実践や教職経験の省察を共同的相互的に遂行し、それにもとづく実践的な見識や判断の形成に焦点を当てる。後者では、実践に対して学問的専門的知識（学術研究の成果）を下降的に応用し適用する。アカデミックな知識内容を脱文脈的な知識ベースとして大学教員の側で準備し、研修教員に提供し取得させる。研修教員がそれらの知識内容を実践の現場に持ち帰り、実践の具体的な文脈に適用させることを期待する。これら二つは、教師の生涯発達に対する教育学部の貢献や支援の在り方を表しており、前者の自己省察、後者の専門性開発、それぞれへの貢献や支援という形で区分されてきたと言ってよいだろう。

(2) 自己省察と専門性開発をつなぐ

① 課題探究を介して結びつく自己省察と学問的知識や情報

そこで、次のような問いが生まれてくる。省察と専門性開発が切り離されてそれぞれに行われているが、その関連性を求めるところに自律的な研修が生まれるのではないだろうか。また、専門性開発と言う場合の専門性が教科の背後にある親学問の学問的専門的知識や技法の習得や理解に限定されていないかということである。教職の専門性とはそうした方向において捉えられるだけでよいのだろうか。それと関連して、教職経験や実践の自己省察は、教職の専門性開発の一環を成すものではないだろうか。自分の教職経験を振り返ることは、それ自体優れて専門的行為であり、それを支える思想や技法を理解し会得し洗練させていくことが必要ではないかということである。

こうした疑問に応えようとするなか、研修の改善や解決への展望が生まれてくると考えられる。研修の基盤として何といても大切なのは、研修教員が日常生活の多忙さやルーティンワークへの埋没のなかで意識の底に沈めたり避けてきた自らの課題やニーズを改めて掘り起こ

し、自覚的に把え、その解決や探究に向けて動き出そうとするスタンスの形成である。その形成にあたっては、前章で論じたように、校長をはじめとする周囲の人々との対話や談話が重要な契機となり、大学研修でも同様に、大学教員との対話や談話がそうした役割を担う必要がある。そのために、校長との面談にもとづいて記述され、教育委員会で最終決定された評価票および研修計画書のなかの課題意識に関連する箇所が大学に送付されることが考えられよう。あるいは大学のサイドにおいても、平成16年度より構築されている e-Learning システム AIMS-Gifu (Academic Instructional Media Service Gifu) の掲示板を活用して、大学研修の開始前に、研修教員がどのような学び直しをしたいか、どんな点で実践を深めることができているかといった課題意識やニーズに係わるものを自由に記述して送付し、他の研修教員、大学教員、岐阜県教育委員会教育研修課とのやりとりを行いながら、しだいに課題意識やニーズを形づくっていくことも可能であろう。また、教員研修に関するファカルティ・ディベロップメント (FD) の一環として、研修教員の教職経験や授業実践のなかから課題を掘り起こす技法等に関するワークショップを企画実施するといった方策も考えられよう。大学教員は、学生 (学部学生・大学院学生) の問題意識を研究テーマへと発展させる指導の経験を蓄積してきたはずであり、その基盤に立ったワークショップにおける交流を進めたい。このようにして、研修教員が周囲の人々や組織の協力を得て、自らのこれまでの実践や教職経験を省察し、そこに埋め込まれた課題意識やニーズを掘り起こし、それにもとづいて必要な知識や情報を探究する自己発達のプロセスを展開する。そうしたなかで、省察と結びついた学問的知識や情報の探究へのスタンスの生成が期されるのである。

② 省察を教師の自己発達のための専門的行為として捉える

そして、もう一つ、省察それ自体を教師の自己発達を支え、教職の専門性を形づくる専門的行為として位置づけ、その思想や技法を理解し洗練し発展させていくことが挙げられる。ここで、より具体的に論じるために、学校教育の中核となる授業とそれをめぐる校内研修に焦点を当て、そこで行われる省察の基本的な考え方および技法をどう発展させていけばよいかを考えてみたい。これまで授業の公開後に行われる校内研修では、授業案に予定された目標や授業展開との照合によって、授業の諸段階における教師の言動 (導入段階での課題の提示、本時の目標に子どもの追究を方向づける発問、子どもどうしの係わり合いを促進する発言、本時のまとめと次時へのつながりの役割を果たす発言、板書の構成等) やその背後にある教師のスタンス (教材に関する知識の形成、ある子どもへの普段の見方等) が適切なものであったかどうか、どのような言動をすればより適切なものとなるかを考察することに焦点が当てられ、教師の指導技法の良し悪しが語られてきたと言ってよい。そうした成り行きから、教師が自らの振舞いを対象化して振り返る営みとしての省察も、授業における自らの指導技法の良し悪しを検討することとして捉えられるかもしれない。しかし、一人ひとりの子どもの微細で複雑な考えの動き (変容と発展)、その相互に絡まり合った展開を捉えようと努めるなかで、ようやくそれへの対応としての教師の振舞いが適切なものであったかどうかということが見えてくるのである。ましてや、子どもは授業のなかで自己の可能性を多様な在り方で表現しており、そう簡単に捉えうるものではない。このように、省察は教師としての自己の言動に焦点を当てるだけでは豊かな実りを期待できない。子どもの考えや願いとその相互の関連、子どもの伸びようとする学びの芽と言えるものを捉えようとす

る営みのルートを迂回するなかで、自己の実践の持ち味やそこに潜んでいる教師として取り組むべき実践的課題をようやく明らかにすることができるのである。

③ 省察における実践記録の意味

教員研修の場において、上記のような省察の深まりを導き、支えてくれるものとして、実践記録を位置づけたい。実践記録と一口に言っても、様々な記録がある。例えば、日頃の授業や学校生活での子どもの発言や活動と、それに対して自分の気づいたことや考えたことをノートに綴ったものがある。「カルテ」はその代表的なものであろう。学校で機能している公簿を活用する方法もあり、週案簿に綴ることはその典型となるだろう。公開授業の録画をもとに文字化した発言逐語記録は、普通「授業記録」と呼ばれている。なお、授業記録作成のいわゆるテープ起こし作業の際に、気づいたり発見した自らの発言の背後で働いたと推察される思考や判断、子どもの表現の意味するもの等を、各発言の傍らに記しておくこともよいだろう。年度ごとに作成される学校紀要に掲載する実践論文も、この部類に入れておきたい。

それでは、作成されたいかなる実践記録であっても、省察へと導いてくれる役割を果たしうるかということ、そうでもない。教師の指導の筋道や手だてに関する記述が量的に多くを占め、それらによって実践の流れが組み立てられ、そうした教師の指導の有効性を証明するものとして、教師の意図に合致した子どもの考えが部分的に紹介されるといった構成から成る実践記録は、時間を隔てて改めて教師が向き合ったとき、そこから新たな学びの端緒となる気づきや発見を得ることはおそらく困難であろう。そうした気づきや発見は、子どもの具体的な表現と向き合うときに生じるものだからである。たしかに、授業は目標志向的な性格をもつものなので、そのなかの事実を捉え、記述する場合に、目標という視点を欠落させることはできない。しかし、どの子どももそうした目標に向けて一様に動いているわけではない。子どもはその背景となる生活、その時点での発達等に依拠し、様々な関心や願いや考え方を抱いて授業の場に臨んでいる。それぞれの子どもの居場所を尊重するという点からも、予定された目標や授業展開から隔たりのある学びの展開を示す子どもに対しても眼差しを向けた記録の作成を志向したい。そうした記録には、みんなの学びに参加できずにいる子どもの視点から、授業の目標や授業構成を捉え直そうとする教師の問題意識が埋め込まれているのである。

それでは、子どもの学びの姿が具体的に記述された実践記録と向き合うなかで、省察としてどのような気づきや発見を経験しうるであろうか。例えば、A君の発言を、その時点では予想外のものとしてしか捉えられなかったが、今改めて解釈すると、次の追究の発展につながりうる可能性をもっていたのに、その時点ではどう切り返すかに懸命になっていたとか、子どもの発言を全部自分で受け止めて反応しようとするので、周りの子どもたちがどう受け止め、どう自分の考えとつなげて発展させようとしているかということへの意識が薄く、子どもどうしをつなぐ係わり方がうまくできていないとか、Bさんの訥々とした断片的な発言の意味することによく耳を傾けて、その主張を謙虚に理解しようと努めることができたとか、そこには様々なレベルがあるだろう。しかしいずれにせよ、子どもの学びの姿が具体的に記述された実践記録に正対することによって、授業後の表面的な印象や感想では気づかなかったあるいは視野に入らなかったことが目に入ってくる。そうした子どもへの気づきを経験することはそれまで気づかなかった自分に気づ

くことになり、例えば、授業展開の次の段階へとうまくつなげるものかどうか縛られて子どもの発言を解釈していた自分の在り様に直面することになる。いかに子どもの主張や発言をうまく組織するかを気に懸けていた自分への問い直しと、子どもの言わんとすることの意味をじっくりと味わい、耳を傾けることが大切ではないかといった自分に課すべき目標が生じてくる。しかも、そうした自覚や気づき方は、記録にみる個々の小さくとも具体的な事実と向き合うなかで生まれたものだけに、言い逃れのできないゆえの息苦しさを伴うことさえありうるが、印象や感想のレベルを超えた確かな説得力をもっているのである。

実践記録と向き合うなかで経験される自己省察のプロセスをたどることを試みたが、校内研修のみならず、10年経験者研修をはじめとする教員研修の場で、このような実践記録の作成とそれをもとにした省察の共同的な経験を今後設定することを提案したい。記録は一人で読む以上に、それをめぐって共同で談話するプロセスに大きな意味があるからである。同じ記録の同じ子どもの学びの姿を前にして、人によって感じることを、考えることを、着眼点が違うといった経験を具体的にもつことは教師の大切な学びであり、そうしたプロセスに学ぶことが、子どもへの敏感さを教師のうちに培うことにつながっていく。例えば、自分では問題があると考えていた（むしろ思い込んでいたと言う方が正確かもしれない）ある子どもの動きに思いがけずよさを発見してもらうといったこともありうるだろう。そういう経験が子どもへの穏やかで幅のある見方や、子どものなかにある可能性をみつける洞察力を育てていくのである。

教職経験10年とは、教師の生涯発達のなかで、これまでの経験にもとづく自己発達への自信と自己停滞への不安という相異なるものが教師のなかで生じてくる重要な節目にさしかかっていることを意味する。したがって、このステージの研修の中核にあるのは、そうした自己の有り様と向き合う省察をいかに進めるかということである。そこで、本稿では、省察を教職の専門性と自律性を形成するための重要な行為として捉え、研修の基盤としての研修教員と校長の談話の重要性、省察と専門性開発の関係、省察における実践記録の重要性とその要件等について考えてきた。

こうしてみると、省察を個人で遂行するのは容易ではないことがよくわかる。周囲の人々や組織（校長をはじめとして、教育委員会、大学等）がいかに連携し、共に考え、サポートできるかということが試されていると言えよう。

- (1) ホームページで公開されているものから，都道府県7，指定都市2，中核市2を取り上げた。
- (2) 秋田喜代美「教育の場における記録（インスクリプション）への問い―その展開と現在の課題―」藤田英典他編『く教育学年報10く教育学の最前線』世織書房 2004年
- (3) 鹿毛雅治「授業から学ぶ」秋田喜代美・佐藤学編『新しい時代の教職入門』有斐閣 2006年

(参考文献)

- 秋田喜代美「教師教育における『省察』概念の展開―反省的実践家を育てる教師教育をめぐって―」森田尚人他編『く教育学年報5く教育と市場』世織書房 1996年
- 江馬靖子「教師の可能性を切り拓く授業研究の在り方―学校現場に生きる大学院での学びを求めて―」『教師教育研究』第2号 岐阜大学教育学部 2006年
- 木岡一明編『くチェックポイント・学校評価4く教職員の職能発達と組織開発』教育開発研究所 2003年