

教師の力量形成のための試み

浅井和行・岡本正志・高乗秀明・佐々木真理

(附属教育実践総合センター)

Trials for Teacher Training

Kazuyuki ASAI, Masashi OKAMOTO, Hideaki TAKANORI, Naomasa SASAKI

2006年11月30日受理

抄録：まず文献研究とそれに関する議論により、教師の力量形成研究の現状把握を行った。次に、教師の力量形成のための2つの試みを行った。これらの試みで用いられている授業研究と授業分析の手法は、実践をいかに深く分析し我がものとするのか、という点についての研修プラン的な試みである。こうした試みをさらに様々な部分についても行き、より効果的なプログラムとして大学院のカリキュラムを完成させていくことが今後の課題である。

キーワード：教師、力量形成、大学院教育、研修

I. 研究の背景とねらい

現在、日本の教員の年齢構成は非常にいびつな形になっている。30-40歳代前半の教職員が少なく、2007年からは団塊の世代の退職も見込まれている。したがって教師文化の伝承は困難となり、校内研究も機能しにくくなってきている。そうした社会的背景の中で、ますますスクールリーダー（中堅教員）の養成が必要になっており、教育委員会の研修や大学院教育にも、教師の力量形成をはかるプログラムが求められるようになってきている。しかし、残念ながらそうしたプログラムは十分に開発されているわけではなく、いまだに手探りの状態であるのが今日の日本の状況であろう。我々の研究のスタンスは、そうした日本の状況を切り拓き、教員の力量形成をはかるための新しいプログラムを提案することにある。本論文では、その第一歩として、我々のグループが行ってきた試みを紹介し、今後の課題について検討するものである。それらを踏まえて、今後の大学院におけるカリキュラム改善に活かしたいと考えている。

II. 研究の方法

文献研究とそれに関する議論により、教師の力量形成研究の現状把握を行った。その上で、学校教育専修・実践教育学コースで2つの試みを行った。1つ目は授業研究を通じた教師の力量形成の試み、2つ目は授業分析方法の検討を通じた教師の力量形成の試みである。2つの試みの成果を大学院のカリキュラム改善にどのように生かすかを検討した。

III. 教師の力量形成研究の現状把握

1. 海外の状況

1) INTASC と NBPTS

アメリカには、INTASC (the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium) という教師の力量の基準がある。これは、学会が作ったものであり、他にもいくつかの基準がある。州や大学は、いくつかの基準を

クロスさせて自分のところの基準を作っている。以下のものは、それを参考にして、信州大学が教師の職能基準について作成した案である。(信州大学2006) アーコまでがINTASCの原則であり、サースが信州大学のオリジナルである。

ア. 教科内容

教師は、自分が教えそして学習経験を創造することのできる、その中心的概念、探求の方法、学問領域の構造を理解している。ここでの学習経験とは、教科内容に関するこれらの側面を子どもたちにとって有意義なものにするものである。

イ. 子どもたちの発達

教師は、子どもたちがどのように学習し発達するのかを理解している。そして、知的・社会的・個人的発達を支援する学習機会を提供することができる。

ウ. 学習者の多様性への対応

教師は、子どもによって学習の仕方がどのように違うのかを理解している。そして、個々の多様な学習者に応じた学習指導の機会を創造する。

エ. 教授方略

教師は、批判的思考、問題解決、実践スキルについての子どもたちの発達を促進するための様々な学習指導方略を理解して用いる。

オ. 学習環境・学習情報

教師は、個人およびグループの動機付けや態度についての理解に基づき、積極的な社会的相互作用、学習への活発な取り組み、自己の動機付けを促進する学習環境を創造できる。

カ. コミュニケーション

教師は、教室における積極的な探求、協働、協力的相互作用を促進するために、効果的な言語的、非言語的、メディアのコミュニケーション技術の知識を用いる。

キ. 指導計画

教師は教科内容、子ども、地域社会、教育目標に関する知識に基づいて学習指導を計画する。

ク. 評価

教師は、学習者の知的・社会的・身体的な持続的発達を評価し保証するために、形式的あるいは非形式的な評価方略を理解して用いる。

ケ. 反省と専門職としての成長

教師は、自分の選択や行為が他者(子ども、保護者、学習コミュニティの中での他の専門家)に与えた効果を継続的に評価する反省的实践家であり、専門職として成長するための機会を積極的に求めている反省的实践家である。

コ. 協働、連携

教師は、子どもたちの学習や幸福を支援するために、保護者、そしてより広範囲なコミュニティにおける機関との連携を促進する。

サ. テクノロジーの活用

授業においてコンピュータやマルチメディアを用いた学習指導ができる。また、コンピュータの特性を活かして様々な校務を遂行することができる。

シ. 倫理観

学習者および地域の多様な文化的背景を理解し、人権の尊重、個人情報や知的所有権の取り扱い等に関する専門的知識を有し、実践場面において適用できる。

ス. 同僚性

学年、学校等の様々な課題に対し、自らが所属する教師集団のパフォーマンスが最大限発揮できるよう貢献できると同時に、日常的な同僚との関係を円滑に運用することができる。

また、アメリカには、小柳が紹介しているように(小柳和喜雄2006)、経験のある教師に関わったNBPTS(National Board for Professional Teaching Standards)があり、以下のような求められる資質能力を明示している。

ア、教師は、生徒また彼らの学習活動に関与すべきである。

イ、教師は、教えている教科内容について、またこれらの教科を生徒に教えていく方法について知っていなければならない。

ウ、教師は、生徒の学習活動をマネジメントしモニタすることに責任をもつべきである。

エ、教師は実践について体系的に考え、経験から学ぶべきである。

オ、教師は、学習コミュニケーションのメンバーであるべきである。

2) QTS

イギリスでは、QTS (Qualified Teacher Status) という教員資格の基準が設定されていて、その基準を満たすように科目が構成され、各科目の内容が決められるという手順が踏まれている。かなり国家の関わりが強い。これを野中は「教員の段階別指導力基準の設定」という形でまとめている。(野中陽一 2006)

表1 教員の段階別指導力基準の設定

| | QTS (教員資格) | 初任者研修 修了者 | 上級教員 | 優秀教員 | 熟練教員 |
|-----------------|----------------------------|--------------|------|------|------|
| 専門性 | 生徒との人間関係 | ○ | | | |
| | 枠組み | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | コミュニケーションと協働 | ○ | | | |
| | 職能成長 | ○ | | ○ | |
| 専門的 知識理 解 | 指導と学習 | ○ | ○ | ○ | |
| | 評価とモニタリング | ○ | ○ | ○ | |
| | 教科とカリキュラム | ○ | ○ | ○ | |
| | Literacy, Numeracy and ICT | ○ | | | |
| | 達成と多様性 | ○ | | ○ | |
| 心身の健康 | ○ | ○ | | | |
| 専門的 スキル | 計画と指導 | ○ | ○ | ○ | |
| | 評価、モニタリング、フィードバック | ○ | | ○ | |
| | 指導と学習の振り返り | ○ | ○ | ○ | |
| | 学習環境 | ○ | | | |
| | チームワークとコラボレーション | ○ | ○ | ○ | ○ |

野中陽一 (2006)

2. 国内の状況

国内に教師の力量形成に関する研究がなかったわけではない。

1950年代に教師をしていた斎藤は、「学者研究者が、本物の学者研究者であり、自分の研究成果を持って授業にのぞむならば、授業展開はどんなにへたであっても、また説明し講義するだけであっても、何かを子どもに与えるはずである。」と言っている。(斎藤喜博 1965) ここには、徹底した教材研究、教材開発を経験したもののみがもつ考え方が示されている。また、斎藤は、「そこにあるものがよいものであるならば、己を空しくして、そこに展開している事実の中に入り込み、交流したり発見したり吸収したりして、自分を太らせ豊かにすることこそ必要である。」とも言っている。これは、現在重要視されている質的研究の考え方による授業研究の文化人類学的アプローチに通ずるものである。

戦後の代表的な教師である大村は、「子どもをしっかり捉えている場合に、初めて個人差に応じる指導が生まれてくるのです。」と言っている。(大村はま 1995) これは、学級経営力をもとにした深い子ども理解がないと言えないことである。また、大村は同じ教材を二度と使わないというくらい、教材開発に力を入れた教師だった。

1980年代から水越敏行を中心とした教育実践研究グループは、研究者チームが学校に入って研究活動を行うという形をとるようになった。このグループの木原俊行は、この手法を使って一人の教師の力量形成に関する研究を長期間の観察とインタビュー調査によって行った。(木原俊行 2004)

1990年代に入って佐藤学は、創造的な熟練教師の「実践的思考様式」について、実践過程における即興的な思考、不確実な状況への敏感で主体的な関与と問題表象への熟考的な態度、問題の表象と解決における多面的な視点の総合、実践場面に生起する問題事象相互の関連をその場面に即して構成する文脈化された思考、授業展開の固有性に即して不断に問題表象を再構成する思考の方略という提案を行った。(佐藤学 1997) この考え方は、著者らが理論と実践の関係性について考える際に大きなヒントを与えてくれた。そこには、教師の専門家像を効率性や有能さを重視した技術的熟達者と見るのではなく、教師の自律性と見識を重視した反省的实践家としてとらえる哲学が見られる。

佐藤は、別の著書で「不登校や体罰や校内暴力や学級崩壊や教師のバーンアウト等の危機的現象が頻発している中年の教師の体験主義、理論離れ、読書離れは、若い教師のマニュアル志向以上に深刻である。」と述べ、「反省的实践家」に求められるのは、科学的な原理やプログラムや技術よりもむしろ、一つひとつの出来事の意味を省察する教養であり、問題解決の可能性を洞察し意味ある経験を創出する実践的見識である。学校の内外における授業の研究と同僚性の形成こそが、反省的实践家の成立条件なのである。」(佐伯ら 1998) と述べている。

同書の中で、津守真は、「実践は絶対的基準がなく、よりどころがない。実に頼りない、不確実なことである。しかし、この不確実性こそが実践の性格である。それを持ちこたえるだけの自我を育てておくことが教育全体の課題である。」という観点のもとで実践について述べている。このことは、教育実践研究を考える上で重要な指摘である。この不確実性の中で豊かな教育実践を行うことが求められている。

また、秋田喜代美は同書で同僚性について「同僚性とは職場や地位が同じという限定的意味ではなく、学びへの展望とその探求の過程を共有するコミュニティの仲間という意味へと拡げて捉えていくことが必要なのではないだろうか。」と述べている。

授業研究と教師教育をつないで考えた稲垣忠彦は、同書で「授業の臨床的研究、事例研究を、授業という個別的・具体的な実践に基づきながら、主体的な省察と反省によって判断、選択の力を鍛え、高めていくことを目的とする、教師教育と結びついた授業研究の方法としてとらえよう。」と述べた。

国内の教師の力量分析研究は、個人又は少人数グループの研究である。国全体で取り組むという動きにはなっ

ていない。

(浅井)

IV. 授業研究を通じた教師の力量形成の試み

実践教育学コースの授業科目「授業実践研究特別演習Ⅰ・Ⅱ」での教師の授業力向上についての取組を以下に報告する。

この授業科目は2001年度に新設された科目（当初は「実地教育特別演習」という名称であった）で開設当初から受講生の多くは現職教員であったので、授業の到達目標を次のように設定した。

授業実践力の向上を図るとというのが本演習の目標である。具体的目標は次の4点である。

- ・ 指導案の作成、分析と授業の実践との関係について考察し、指導案への理解を深める。
- ・ 指導案の分析・検討を通じて、授業改善のための指導案作成の力量を高める。
- ・ 授業を観察し、授業研究会で授業の構造や問題点の抽出を行い、授業の分析力を培う。
- ・ 授業の改善のための具体的方策を提案し、実践力の向上を図る。

この授業では小中高の、教科、道徳、総合的な学習の時間等、多様な授業実践を取り上げ演習課題としてきた。当初は既に実践された授業を取り上げていたが、2002年度以降は過去の授業実践ではなく、これから実践される授業を演習の中心に取り上げることとした。受講生である現職教員もしくはその所属校で行われる授業を2つから3つ程度を演習課題として提供いただき、1つの授業について、指導案作成の段階から検討を行い、授業を参観し、授業後の検討会を行うというものである。過去の優れた授業実践を取り上げて分析、検討を加えるという研究方法は、あらかじめ設定された特定のねらいを達成するという点からは有効な方法といえるが、授業そのものを一から構想し組み立てていく力量の形成や、授業観察と指導案分析による授業の問題点の抽出という授業分析の力量形成という点では、授業づくりから始める授業実践研究が有効である。

ここでは、この研究法の有効性について授業構想力・設計力の力量形成の観点から論述したい。本演習においては「学習指導案」の分析・検討に時間の多くを費やしている。それは現在の学校での授業研究における指導案の位置づけ、扱いについて課題が多いからである。通常の校内授業研究会では、指導案は授業の概略や授業展開のおおまかな流れを記した簡略なものが多い。指導案の作成において、事前の検討会がもたれる場合もあるが、同学年・同教科の教員でのみ行われることが多い。学校によってはかなり丁寧で、細かな指導案が作成される所もあるが、授業終了後の授業研究会・事後研究会では、授業そのものに対する意見が中心で、その丁寧で作成された指導案に立ち返っての授業分析や評価が行われることは少ない。ここに授業研究が深まらない大きな要因の一つがあるといえる。

指導案は授業の設計図、指導者の授業に関する考えを整理し、明らかにしたものである。指導案は授業者自身が授業をするために必要なものではあるが、同時に授業研究とりわけ授業改善を目的に行う時には不可欠のものである。授業は生き物であるとはよく言われることである。授業は指導者と学習者の相互交流で作りあげられるものであり1回限りのものである。指導案通りに進むことの方が少ないともいえる。しかし、そうであるからといって、授業計画である指導案が大ざっぱなものであってよいということではない。授業が生き物であるからこそ、指導案で指導者の考え、見通し、ねらい等が明確にされておかねばならない。授業研究会で、授業の実際や結果に合わせて、「実はこうであった」「それにはこんな要因があるのだ」といった事実を授業者があと出しの形で言い訳をするような研究会をみかけることがあるが、このような議論はいくら積み重ねても進歩はない。指導案はある意味で、マジックにおけるトリックやネタを予め明かすような働きをするものである。これを読むこ

とで指導者の構想している授業がイメージできるとともに、なぜ指導者はそのようなねらいを設定するのか、なぜ、そのような展開構成を行うのかということが授業参観者に予め明示されたうえで授業が行われるということである。指導案は実際の授業を評価する際の基準、足場となるものである。また、授業後の研究会で授業を分析する際に、なぜそのような授業になったのか、成果と課題の両面においてその要因を探る時に、指導案は議論の根拠を提供する重要な資料となるものである。

本演習の授業研究は指導案づくりの段階から始まる。授業づくりのもっとも中心となるのは「ねらい」「目標」である。本単元、本時のねらい・目標を教科の構造・系統性からと、児童・生徒の実態・レディネスからの2つの観点から吟味し、設定するのである。そこでは、なぜそのねらい・目標を設定するのか、妥当性はどうかと言うことが十分に議論される必要がある。授業改善をめざす授業研究においては、ねらいの妥当性について疑問がだされ、それに議論が終始するようでは研究を深めることが困難になる。授業のねらいが的確であるということをも前提にした上で、ねらいの達成に向けた学習活動がどうであったのか、よりよい指導はどうあるべきかということが議論となるのである。ねらいの検討においてもかならずしも意見が一致するということはない。教材の解釈や児童生徒の実態理解の違いから同じ単元、題材であっても授業者と異なったねらいの設定を主張することもある。これが授業構想力の最初に重要な部分である。そして、ねらいの妥当性については実際の授業を通して検証されることとなる。

授業づくりの2つめのポイントは展開計画・発問構成である。ねらいを達成するために、45分、50分の時間をどのように構成すればよいかという課題である、児童・生徒の実態を踏まえつつ、ねらいの達成に向けた授業の組み立てを検討する。ここでは、ねらいとの整合性を常に考えながら、どのような方法をとるかということを検討する。さまざまな指導の方法が議論されるが、授業前であるので、その有効性、的確さは予想の域をでない。授業では授業者の指示や発問によって児童生徒の学習が展開されるが、そこでの学習者の活動を予測することが重要になる。この活動予測においてこそ、授業者の力量が試されるといってよい。授業設計の指導案作成段階での活動予測と、実際に授業を進めていく過程での予測である。ここで議論の重要なことは、どのような方法をとるかということ以上に、なぜ、その方法をとるかということが明確に示されなければならないということである。その根拠となるのが、児童生徒理解に基づく活動予測である。

授業研究を深めるためには、授業者が行った方法が結果としてうまくいったか、適切であったかどうかということだけで評価をするのではなく、授業者がそのような判断をとった根拠や考え方が的確であったか正しかったかが議論されなければならない。そのためには、授業者の判断の根拠、考え方が授業を行う前の段階での指導案によって研究会参加者・授業参観者に提示される必要がある。

このような議論を経て、参加者自身も様々な授業展開のプラン、選択肢をもって授業参観に望むことによって授業観察力の力量形成が可能となるのである。 (高乗)

V. 授業分析方法の検討を通じた教師の力量形成の試み

～教育工学特別演習 I 「表計算ソフトウェアを使った視覚的な授業分析」～

1. 授業分析の意義

授業分析は、前掲の「教員の段階別指導力基準の設定」(野中)によれば、「専門的スキル」の「指導と学習の振り返り(初任者～優秀教員)」に位置づけられている。

授業研究・授業分析は、「①授業改善、②教師の授業力量の形成、③授業についての学問的研究（授業原理の発見と授業理論・モデルの構成）（吉崎 1991、高田 1996）」を目的に行われる（三橋 2000）。

教育工学では、授業分析は教育メディア利用技術や教材開発とならぶ重要な方法分野で、教育メディアや教材の教育効果を実証するために開発された方法であるといえる。また、教師文化の伝承という観点からいえば、熟練教員の卓越したスキルを、初任者・上級教員・優秀教員（野中の分類による）に伝達し、教育メディアを用いてすべての教師に実現可能にする教育工学的アプローチは、口伝・名人芸と称された教師道から、万人の教師に教師力を広く涵養・流布することに貢献してきたといえる。

2. 授業分析の方法

授業分析の記録方法には、大別すると質的な記録方法と量的な記録方法がある。観察記術法・参加観察法・描画法など、文章や描画で綿密な授業記録をとる質的な記録方法があり、研究機関では膨大な時間と労力を費やして行われている。また、学校では、音楽の楽譜に見立てた、授業譜・学習譜を作成する行動目録法が、効率的な量的記録の方法として広く用いられている。たいていは、横軸に発問・指名。応答など授業の要素のカテゴリを並べ、縦軸に数秒～分刻みの時間軸を設けている。

フランダースは、授業分析法（相互作用分析）の研究の過程で、ミニマム・エッセンスとして3秒間隔で授業・学習行動を行動目録カテゴリに分類して記録することを提案した。そのため、量的な記録方法ではフランダース法を採用したものが多く、西之園（西之園 2000）は、コンピュータシステムを用いて授業を記録する方法を開発した。各行動目録カテゴリをキーボードに割付け、3秒間隔のアラームに連動して、測定者が該当する行動目録カテゴリのキーを打鍵する。授業終了後には集計が即時に行われ、行動目録カテゴリ別の頻度・時間・授業譜などが、すぐに印刷出力されるものである。

3. 表計算ソフトウェアを利用した授業分析法

西之園の方法を継承し、新しい Windows 機に移植する際に、汎用性を鑑みて、表計算ソフトウェア Microsoft Excel とその諸機能（データ・ソート機能、セル伸縮・着色機能など）を用いたビジュアル（視訴的）な方法を考案して、授業分析に利用している。

忙しい学校での、手軽な量的記録・分析方法として利用されている。

授業記録ビデオ起こしによる授業記録・分析のプロシージャ（手順）

<記 録>

- ① 記録・分析対象授業の授業記録ビデオを観察する → 行動目録カテゴリ設定
- ② Excel ワークシートに、記録表を作成する（テンプレート利用）
- ③ 設定した行動目録カテゴリを記録表に入力する
- ④ 記録表を印刷する
- ⑤ 授業記録ビデオを再生する
- ⑥ 画面横に表示される時計を見ながら、3秒毎に該当する行動目録カテゴリに「1」を入力する

<集計・処理>

- ① 行動目録カテゴリ行別に、列の [並べ替え] 機能 [降順] に並べ替えて「1」を集める
- ② 集めた「1」のセルをカラーで着色する
- ③ すべての行動目録カテゴリ行で、列を並べ替えてセルを着色する
- ④ 行動目録カテゴリ行全体で、列を [時間順] に並べ替える（もとに戻す）

<分 析>

- ① 色分けされた授業譜を見て、行動目録カテゴリが妥当であったか検討する → <記録③に戻る>
- ② セルを行で集計して、行動目録カテゴリの出現頻度を見る
 - － 説明や板書が多いとか、指名が少ないとか、指名が偏っている、などが見えてくる
- ③ セル幅を1にして、授業全体を鳥瞰する
 - － 授業の流れ、フレーズの変化、などがくっきりと見えてくる
- ④ 下のセルにコメントを書き込む（質的な分析にも対応）

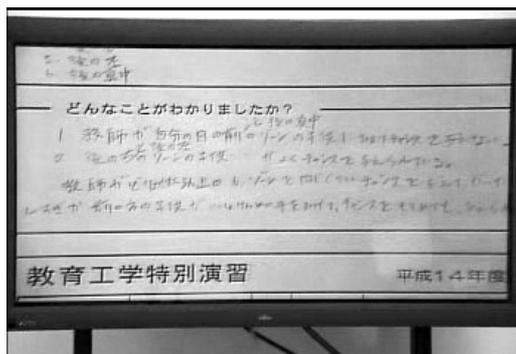
4. 表計算ソフトウェアを利用した授業分析法の演習での実施例

授業中に教師が指名するエリアを6つに分けて、行動目録カテゴリとして設定して授業を記録し、教師の指名における傾向・癖を分析・抽出した。

行動目録カテゴリには、教壇上の教師から見て、目の前、前の右、前の左、後の右、後の左、後の中央の6つのエリアを設定した。

目の前にいる児童にはほとんど指名がされていないことが、行動目録カテゴリの出現頻度数の比較から明らかになった。事実、記録ビデオでは、教卓の直下の児童が何回も声を出し、立ち上がってまで挙手している姿が映っている。それにもかかわらず、教師は最前列の児童たちの挙手に気づいていない。

また、教師が指名するエリアには時間的な偏りがあることも分かった。



報告後の討論で、教卓の前の席は安全地帯、弁当を食べていても教師は気づかないと言われているが、なぜ教師は最前列の児童に気づかないかが議論となった。また、現職教員には普段の自分の授業を反省する機会にもなった。(佐々木)

VI. 考察

教員の力量形成について、海外では国家レベルで組織的に研究され標準化されている。本論文で報告したように、それらの一端を米国や英国の例に見ることができる。いずれも、現場教師と大学研究者とが共同して作り上げたものである。ひるがえってわが国の現状を見ると、そうした点での蓄積に乏しいことがわかる。教員養成系大学であっても、そうしたプログラムを開発しているという例はほとんど聞かない。信州大学はむしろ希有な例である。

現在の大学院のカリキュラムは、個々の大学教員の専門性を軸にして構成されている。そこには、専門研究を深めるといふ目的はあれ、教師の教職としてもつべき力量の形成をはかることがカリキュラム構成の軸とはなっていない。教師の専門性とは何か、専門職として身につけるべき力量はどのようなものであるのか、したがって、どのようなトレーニングが効果的に力量形成に寄与するのか等々、についての分析に基づいてカリキュラムが構成されてはいないのである。

専門研究を行うことがもつ意味は小さくはない。研究という行為がもつトレーニング効果として、ものごととのとらえ方やその分析方法、解決のための様々な手法、論文を書くことで生じる客観的批判的な視点や構造化する行為、表現力など、思いつくだけでも様々な効果が期待される。しかし、それらが教育的力量と結びつくかどうかは不明であり、我々はそれを「期待する」ことにとどまらざるを得ない。しかし最初に述べたように、今日の日本の教育界は現実には、教員としての専門的力量的ある教師を必要としており、いわば教員養成大学はそれに応える義務がある。

多くの現場を抱える教育委員会は、様々な教員研修プログラムを用意してこの課題に応えようとしているが、必ずしも十分ではない。そうした状況において、これに応える形で登場しているのが教職大学院である。しかし、では教職大学院のカリキュラム構成が、上に述べたような分析に基づいてなされているかといえば、それもノーであろう。

我々が目指しているのは、教員研修や大学院教育を理論と実践の融合のもとで行うことである。教育学研究にしっかり根ざした教師教育プログラムが作られなければならないが、そのためには教育学研究が、実践を対象化しつつ実践から教育を問い直すことにならなければならない。そうした意味で実践教育学という研究分野が必要であり重要な意義を持つと思われる。

本論文の中で報告されている授業研究と授業分析の手法は、実践をいかに深く分析し我がものとするのか、という点についての研修プラン的な試みである。こうした試みをさらに様々な部分についても行い、より効果的なプログラムとして完成させていくことが今後の課題である。 (岡本)

本研究は、平成17・18年度教育研究改革・改善プロジェクト経費「現職教員の力量形成のための実践的・実証的研究」によるものである。プロジェクトメンバーは、浅井和行、水山光春、岡本正志、高乗秀明、本間友巳、佐々木真理、樋口とみ子、花田理欧子、外川正明(平成17年度)、松村千鶴(平成17年度)である。本論文は本プロジェクトにおける議論をもとに、浅井和行、岡本正志、高乗秀明、佐々木真理が執筆を担当した。

<引用文献>

信州大学 (<http://cert.shinshu-u.ac.jp/et/cerd/syllabus/intasc.html>)

小柳和喜雄(2006)「教師の指導力の体系化に関する動向評価」日本教育工学会第22回全国大会講演論文集、pp.165-166

野中陽一(2006)「英国における教師の指導力基準の分析」日本教育工学会第22回全国大会講演論文集、pp.175-176

斎藤喜博(1965)『一つの教師論』国土社

大村はま(1995)『日本の教師に伝えたいこと』筑摩書房

木原俊行(2004)『授業研究と教師の成長』日本文教出版

佐藤学(1997)『教師というアポリア』世織書房

佐伯胖、黒崎勲、佐藤学、田中孝彦、浜田寿美男、藤田英典(1998)『教師像の再構築』岩波書店

吉崎静夫(1991)『教師の意志決定と授業研究』ぎょうせい

高田清(1996)「授業研究における実践記録の意義と方法」教育実践研究(福岡教育大学教育実践研究指導センター)第4号

三橋功一(2000)「教育実践における観察と記録の方法」教育情報科学(北海道教育大学函館校)第28号

西之園晴夫(2000)『コンピュータによる授業設計と評価』東京書籍