

博 士 論 文

教師の感性的省察力の実体とその深化

—体育授業を窓口にして—

2 0 1 4

兵庫教育大学大学院

連合学校教育学研究科

教科教育実践学専攻 生活・健康系教育

(鳴門教育大学)

長 田 則 子

目 次

序 論

1. 研究の動機	2
2. 問題の分析	4
3. 研究の目的	6
4. 研究の方法	6
5. 研究の位置づけと限定	7
6. 本研究における文章表記について	9
序論注釈	10
引用・参考文献	10

本 論

第 1 部 教師の‘感性的省察力’の実体とその深化 —解釈学的アプローチ—

第 1 章 アメリカの Teaching Expertise 研究にみる 教師の実践的力量に関する文献的検討

序 節 本章の目的と方法	14
第 1 節 Teaching Expertise 研究の萌芽	17
第 2 節 Teaching Expertise 研究の発展	20
第 3 節 教師の力量形成に関する今日的課題	27
要 約	30
第 1 章注釈	31
引用・参考文献	31

第2章 教師の‘感性的省察’に関する哲学的考察

序 節 本章の目的と方法	35
第1節 ‘感性’の概念的検討	36
第2節 教師の‘感性的省察力’の実体とその深化	41
要 約	49
第2章注釈	50
引用・参考文献	52

第 2 部 教師の‘感性的省察力’の実体とその深化 — 経験学的アプローチ —

第3章 ‘成長する教師’の職能性に関する実践学的検討 — 「NHK：プロフェッショナル仕事の流儀」の質的分析を通して—

序 節 本章の目的	55
第1節 研究方法	56
第2節 ‘物づくり’職における職能性	59
第3節 ‘成長する教師’の職能性	64
要 約	68
第3章注釈	68
引用・参考文献	69

第4章 教師の‘出来事（予兆）への気づき’への介入・実験的研究 — ‘感性的省察力’の可視化を企図して—

序 節 本章の目的	71
第1節 研究方法	73
第2節 学習成果の側面からの検討	78
第3節 教師の‘出来事（予兆）への気づき’の変容	80
第4節 ‘出来事（予兆）への気づき’と‘感性的省察力’との関係	81
要 約	84
第4章注釈	85
引用・参考文献	86

結 論

1. 総 括	89
2. 結 論	92
引用・参考文献	101
引用・参考文献一覧	103

序 論

1. 研究の動機

今日、学校現場には様々な問題が山積している。学習者である児童・生徒（以下、本研究では子どもと称す）の側においては、いじめと不登校、学力の二極化と知識の陳腐化現象の増大、授業中の私語と徘徊を契機とした学級崩壊、薬物乱用の若年化、性的非行の増加、などといった問題が挙げられる。教授者である教師の側においては、ストレスなど精神疾患の異常を理由とした休職教師の増加、体罰やセクハラ、反社会的行為などを繰り返す教師、指導力不足教師に代表される‘不適格教員’の増加がある。これらの問題が解決されない背景には、‘専門職としての教師’の自覚が弱くなってきていることが一因として考えられる。教師として的人格陶冶性と専門職性（職業性）の統一のあり方が問題視されているのである。これは、「子どもの成長は教師の成長とともにある」という言葉に象徴されるように、教師一人ひとりのライフステージにおいて、その統一のあり方を研鑽していく問題でもある。故に、専門職性を高めることは同時に人格陶冶性を高めることであり、両者は一体的・共時的な性格を有するものと考えられる。しかし、現実的には、人格陶冶性ならびに専門職性は紆余曲折しながら、それぞれが高まっていくのが常である。

いずれにしても、教師は‘専門職’として自らの職能を高め続けていく必要がある。‘学び続ける教師’の形成である。

一般に、職能発達の様相は一様でない。なぜなら、いろいろな職業があり、いろいろな人間がおり、いろいろな環境があるからである。また、‘人間’の要因に限定しても、一人ひとりで生き方が様々に異なっている。このような現状の中にあっても、‘すぐれた実践者’は存在している。それ故、‘すぐれた実践者’へと導く職能発達教育は重要である。ここでいう職能発達教育とは、教師教育^{注1)}の内部事項である。

では、職能発達教育とはいかなる内容を持った教育概念なのであろうか。その一つとして、実践者の実践レベルを立ち上げていく方途を検討する本質的側面からの追求が考えられる。もう一つは、‘経験年数’という物理的条件の及ぼす影響を検討する形式的側面からの追求が考えられる。

図1には、前者を縦軸に、後者を横軸に据え、職能発達の様相を模式的に示した。このように、左上の白星の教師のように、若い時から既に高い実践レベルに位置し、ほぼキャリアの全般にわたり、その優秀性を発揮する教師もいれば、右下の黒星の教師のように教職経験年数を多年にわたり重ねても、それに見合う実践レベルに位置しない教師も存在するが、いずれも少数派である。逆に、残りのほとんどの教師は、回帰直線上に位置しているのであるが、それぞれの実践レベルに位置する教師の数は、実践レベルが上がるに伴い減少していく定めにある。かくして、職能発達教育はすべての教師の一生にわたって恩恵を与えるものではなく、特定の教師（見込みのある教師）^{注2)}の実践レベルを底支えしようとするものなのである。

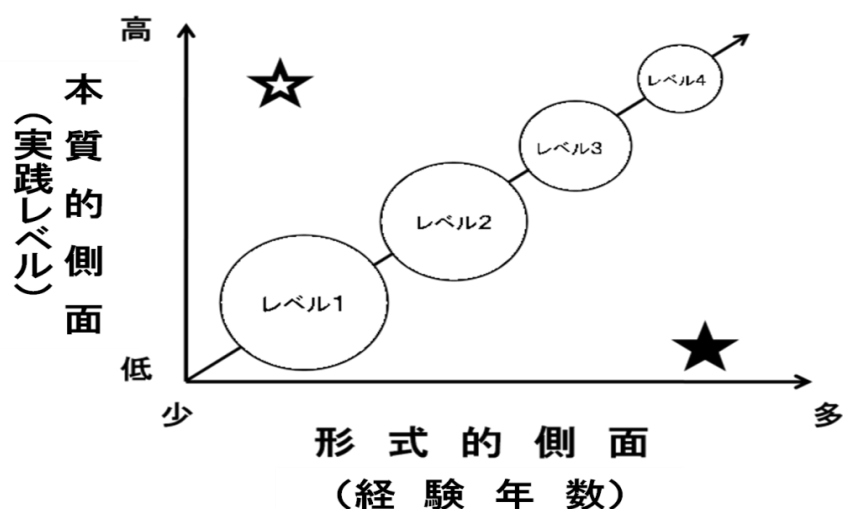


図1. 職能発達の様相

こうした教師教育の性格を踏まえて教師教育者は、教師の成長・発達過程における‘教授・学習/ニード’を知っておく必要があり、そのための研究を推し進めていかなければならない。つまり、ある成長過程の教師には、「こうした実践的な状況を挿入すれば、このような問題意識（問い）をその教師に持たせることができる（教授ニード）」、あるいは「このような実践的な状況下では、その教師はどのような対処をすべきか（学習ニード）」とする‘教授・学習/ニード’の把握である。

しかしながら、ドレイファス（1987）の研究から示唆されることがある。それは、アメリカ空軍の訓練生と指導員の研修授業のやりとりを分析したものである。すなわち、一般に訓練中のパイロットは機器やダイアルの視覚走査を決められた順序に従って行うように教育されるが、これを指導するインストラクターは訓練生よりも速くディスプレイ上での誤りを見つけることができる現象を検討したものである。その結果、眼球の動きから、インストラクターたちは訓練生に指示しているルールをまったく使用していない場合とルールから逸脱する場合のあることを認め、数多くの実践経験により形づくられる独特の知識が存在していることを報告した。つまり、インストラクターたちは、数多くの実践経験の中でマニュアルでは対応しきれない実践に遭遇し、それを独自に乗り越えた経験により形成された知識の存在である。それ故、彼らの実践的行動を説明しようとするれば、新たなルールを策定しなければならないことになる。これより、彼らの成長・発達過程は、ステップ状態にあるのではなく、‘空白’を伴ったステージ状態にあることが看取できる。

以上のことから、教師の成長・発達過程も‘飛躍’と‘不連続’が介入してくるものと考えられる。それ故、教師の多様な成長・発達の段階性（ドレイファスモデル：初心者、新人、一人前、中堅、達人）における‘教授・学習/ニード’を解明する必要がある。

本研究は、専門職としての教師の経験学習のメカニズムの一端を解明してみようとするところに動機がある。これは、「同じ経験をしても成長する人とそうでない人がいる」とする現象のメカニズムの解明でもある。

2. 問題の分析

ある跳び箱の授業の一コマである。

《シーン1》

単元終盤になって、ある女の子がまだ一度も跳び箱を跳べずにいた。そのような中、研究授業が行われた。授業の途中、私の傍にいた先輩教師がつぶやいた。「あの子、次、跳べるぞ。」その瞬間、私はその女兒の助走に見入った。女兒は、助走のスピードを段々と上げていき、そのまま踏み切った。先輩教師の予想どおり、女兒は五段の跳び箱をうまく跳んだ。私たちは、心の中で拍手をした。しばらくして、再び、その女兒が跳躍する番になった。先ほどとは少々様子が違っていた。今度は、いとも簡単に跳び越した。そのとき、担任教師が即座に声をかけた。「〇〇さん、やったあ。跳べた。すごい！」この教師の言葉かけに、女兒は少しうなずくだけだった。

先輩教師は、どうして女兒が次の跳躍で跳び越せることに気づくことができたのであろうか。逆に、なぜ担任教師は女兒の変化に気づくことができなかつたのであろうか。両者の違いは、授業中の‘出来事’に気づく能力の違いにある。

辻野(1997)は、授業中の‘出来事’を「教師や子どもの意図と計算を裏切って生起し、教師と子どもの教育的関係の編み直しを迫る現象」と定義している。

こうした授業中の‘出来事’に関する研究を進めているのが厚東ら(2004)である。

彼らは、子どもからの授業評価(体育授業に対する愛好的態度からみた態度得点)の高い教師群(以下、上位群と称す)とそうでない教師群(以下、下位群と称す)を対象に、授業中の‘出来事(予兆)への気づき’の違いを検討している。その結果、上位群の教師は下位群の教師に比して、技能的なつまずきに関わる‘出来事’の予兆に多く気づいていることを報告している。具体的には、「反り跳びで早くから手をあげて助走している子がいた(走り幅跳び:助走局面)」、「最後の一步を踏み切り線に合わせることに気を取られ、歩幅が広がってしまう子がいた(走り幅跳び:踏み切り局面)」、「空中で前のめりになって、前に手をついてしまう子がいた(走り幅跳び:滞空・着地局面)」、「両手を後ろにつけてしまう子がいた(走り幅跳び:滞空・着地局面)」といった内容である。

しかしながら、これらの‘出来事(予兆)への気づき’が上位群の方が下位群よりも多いからと言って、子どもの技能的なつまずきも多いとは限らない。むしろ、現実的には下位群の方が子どもの技能的なつまずきが多い。

これらのことから、上位群の教師は、子どもの技能的なつまずきの類型とその手だてをよく熟知していたことにより、子どもが技能的につまずく前に、その予兆に気づけたものと推察される。これに対して、下位群の教師は、子どもの技能的なつまずきの類型とその手だてに関する知識が乏しいため、技能的につまずいている子どもに気づけなかったものといえ、結果として両群の授業の違いが態度得点の違いとなって現れたものと考えられる。

しかしながら、こうした理由からは、《シーン 1》のような気づきの違いを説明するには必要条件であっても、十分条件にはならないであろう。

次に示す《シーン 2》は、《シーン 1》の続きである。

《シーン 2》

研究授業終了後、放課後の職員室。言葉かけに対して素っ気ない反応を返された担任教師は、その女兒の反応が気になっていた。そこで、先輩教師に尋ねることにした。すると先輩教師は、担任教師が誉めた試技は女兒が初めて跳ぶことのできた試技ではなく、二回目に跳べた試技であったことを伝えた。それを聞いた担任教師は、「それであの子はあんな反応をしたのか」と納得がいった。

その後、先輩教師は「自分にもそんな経験があった」と笑い、女兒の助走スピードの変化に気づいていたか、女兒のグループでの話し合いの様子やその日の授業に臨む様子の変化に気づいていたかなど、逆に尋ねられた。これを聞き、担任教師はハッとした。

上記《シーン 2》の出来事について、小林（1982）は「見れどもみえず、聞けどもきこえず」と指摘し、この背景に‘豊かな感性’が関係していることを述べている。

「私たちは、教師として、豊かな感性をもちたいと願う。それが、教師の *Personality*（個性）の基本的に重要な要素であり、またそれが、問題意識を生み、*Vitality*（意欲）を育てる原動力であると思うからである。では、そのような豊かな感性は、どのようにすればもつことができるだろうか。その重要な手だては、へたな子どもへのいたわりと共感の気持ちをもつことだということを、私たちは、柏倉松蔵や同志会の事例から学ぶのである。」（小林，1986）

これより、担任教師はうまくできない女兒への捉え方が一面的であったために、女兒の身体から発する力強い雰囲気を感じ取ることができなかつたのである。つまり、女兒の顔色の変化であったり、息づかいの変化であったり、助走スピードの変化であったり、腕の突き放しの力の発揮の違いであったりを感じ取ることができなかつたのである。

こうした‘場’の雰囲気を感じ取る能力を片岡（1996）は‘皮膚感覚能力’と呼んでいる。これより、片岡のいう‘皮膚感覚能力’を多くの教師が持つことができ、しかもその力を自在に使用することができれば、うまくできない子どもだけでなく、多くの子

どもの苦しみや悲しみに気づけるようになるであろう。

以上のことから、本研究では、授業の‘場’における教師の‘皮膚感覚能力’を基盤とする省察能力を‘感性的省察力’と称し、この実体とその高め方について検討する必要がある。

3. 研究の目的

本研究の目的は、教師の‘感性的省察力’が授業創造に通底するきわめて重要な職能であることを明らかにすることにある。具体的には、「教師の‘感性的省察力’はキャリアステージの様態にある」とする実践仮説を定立する。

本研究では、以下に示す2つの方途から研究目的の達成に接近する。

まず「解釈学的手法」によって、「教師の‘感性的省察力’はキャリアステージの様態にある」とする実践仮説を定立する（第Ⅰ部）。

続いて「経験学的手法」により、「教師の‘感性的省察力’はキャリアステージの様態にある」とする実践仮説を実証的に定立する（第Ⅱ部）。

最後に、「教師の‘感性的省察力’はキャリアステージの様態にある」とする実践仮説を実証する方途を体系的に提示し、本研究の総括とする（結論）。

4. 研究の方法

本研究では、第Ⅰ部と第Ⅱ部の2部構成により、上記の研究目的を達成する。

まず第Ⅰ部では、「教師の‘感性的省察力’はキャリアステージの様態にある」とする実践仮説を解釈学的立場から定立する。具体的には、アメリカの **Teaching Expertise** 研究にみる教師の実践的力量に関する先行研究を批判的に検討し、教師の実践的力量を高めるための今日的課題を導出し、教師の‘感性的省察力’を高めることの重要性を論及する（第1章）。続いて、日本感性工学会の示唆を手がかりに教師の‘感性’について論及し、ラッツァラート（2008）の『出来事のポリティクス』を考察視座に教師の‘感性的省察力’について論及する（第2章）。

次の第Ⅱ部では、「教師の‘感性的省察力’はキャリアステージの様態にある」とする実践仮説を経験学的立場から定立する。具体的には、NHK「プロフェッショナル—仕事の流儀—」で取り上げられた‘物づくり’職人の職能性を仮説（指標）に、‘成長する教師’の職能として‘感性的省察力’がもっとも重要な能力であることをグラウンデッド・セオリー法により検討する（第3章）。加えて、見込みのある若い教師（教職経験年数5年目）を対象に、彼の走り幅跳び教材に関する知識に介入し、授業中に生起する‘出来事（予兆）への気づき’と教授活動の分析から、教師の‘感性的省察力’がキャリアス

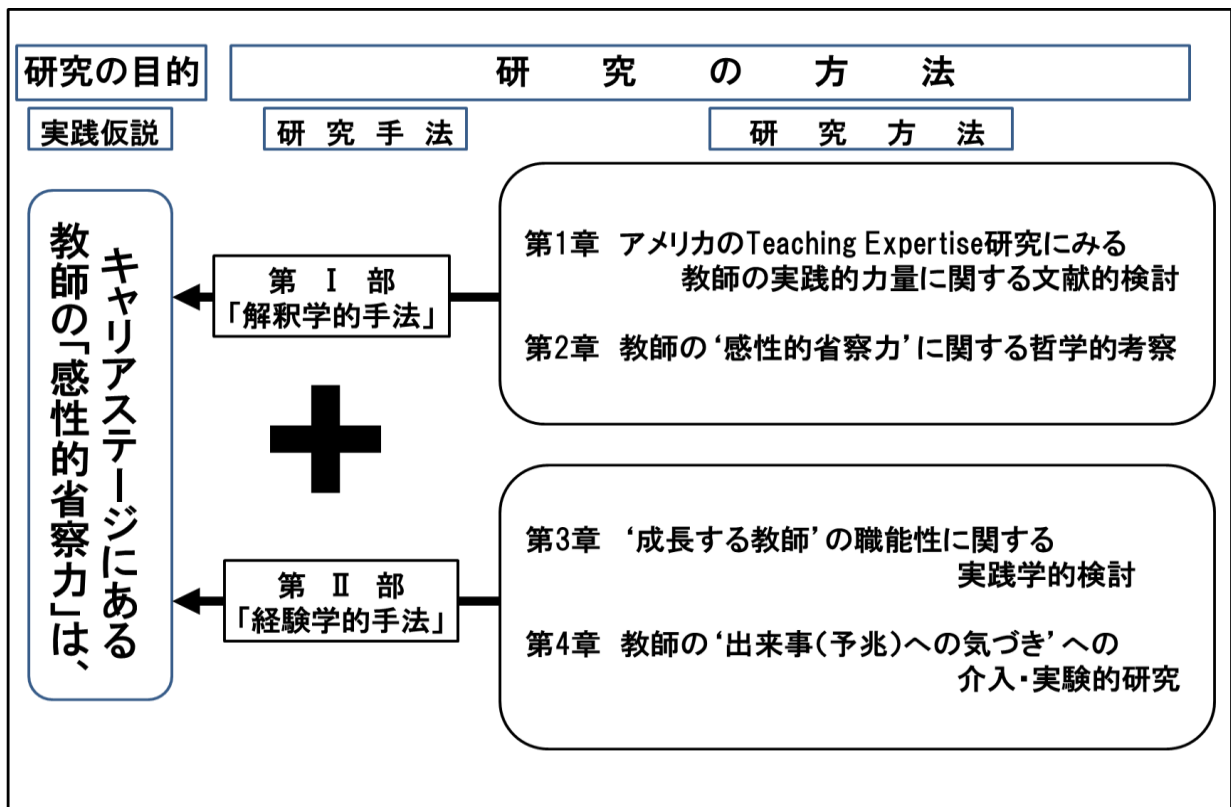


図2. 本研究における研究方法の構造

ステージの様態にあることを検証する（第4章）。

図2には、本研究の方法を模式的に表した。

このように、本研究では「解釈学的手法」（第I部）と「経験学的手法」（第II部）の両面から「教師の‘感性的省察力’はキャリアステージの様態にある」とする実践仮説の定立を試みる。

5. 研究の位置づけと限定

本研究では、「教師の‘感性的省察力’はキャリアステージの様態にある」とする実践仮説の定立に際して、小学校教員を主たる研究対象に据えるとともに、体育授業を窓口に分析・検討する。それ故、以下に示す2つの問いが生じてくる。

一つは「なぜ、小学校教員を中心に検討するのか」であり、もう一つは「なぜ、体育授業を分析・検討の窓口にするのか」である。

まず、前者の問いに関して言及する。

これまで教師の‘力量形成’や‘熟達化’に関する検討は、小学校教員を中心に展開されてきている（岸本・久高，1984；吉崎，1991；佐藤ら，1990，1991；秋田ら，1991；

秋田, 1992 ; 川上・秋山, 2006 ; 三橋, 2007)。その中で, 岸本ら (1984) は, 小・中学校の教師 503 名を対象に, 自らで作成した「力量の自己診断調査票 (計 48 項目)」を 5 段階評定尺度法 (1 点 : 持ってない~5 点 : 十分持っている) で実施し, 主因子法による因子分析を用いて‘教師の能力’の構造を検討している。その結果, ‘教師の能力’として, 98.0%のきわめて高い累積寄与率を以って, 「経営能力」, 「教授展開能力」, 「生徒指導能力」, 「生徒把握能力」, 「人格性」の 5 因子が導出されている。加えて, これら 5 つの因子得点と教職経験年数との関係を検討した結果, 教師の教授活動に関わる「生徒把握能力」と「教授展開能力」の 2 つ因子得点は, 30 年目まで漸増し, それ以降は得点が逡減することを認めている。これに対して, 残る 3 つの因子得点は, 漸増傾向を示すことを認めている。

また佐藤ら (1990) は, 小学校教師を対象に熟練教師と初任教師の同一授業のモニタリング過程を比較した結果, 熟練教師は初任教師に比して実践的思考様式が発達しており, その背景には実践的知識の豊富さが関与していることを認めている。

このように, 教員の‘力量形成’や‘熟達化’の研究では, そのほとんどが小学校教員を対象に据えている。これより, 小学校教員を主軸に検討することで, 研究結果の比較と考察が展開しやすいものと考えた。

また, 過去, 卓越した実践者の著作には, 彼らの実践的見識や実践的知識が豊富に内含されていることは周知の事実である。これらの実践者のほとんどは小学校教師であったことから, 本研究で得られた結果と彼らの実践的見識や実践的知識との対応が図られやすくなるであろうとする考えも理由の一つになっている。

これらのことから, 本研究では, 小学校教員を主たる対象に据えた。

次に, 後者の問いに関して言及する。

体育科教育分野では, 小学校教員を対象に, 教師の教職経験年数を基軸に据えた調査研究が数多くなされてきている (永島, 1974 ; 小林, 1982 ; 梅野・辻野, 1983 ; 佐藤ら, 1986 ; 厚東ら, 2005, 2007)。それらの結果は, 以下に示す 7 つに要約することが可能である。

- ① 女性教師の体育授業に対する苦手意識は, 高学年を担当するにつれて強くなる傾向にある (永島)。
- ② 女性教師は, 担任する学年に関わらず, ボール運動やダンスを得意な領域と回答しているが, 水泳や器械運動といった運動の構造的知識が重要な領域は苦手な領域と回答している。(永島)
- ③ 高学年を担当した場合, 男性教師では初任者の頃は子どもの愛好的態度 (態度得点) は低いものの, その後, 教職経験 20 年頃までは子どもの愛好的態度 (態度得点) は着実に上昇する傾向を示すが, それ以降は逡減する傾向に転じる。これには, ‘管理職志向’や‘情熱の低下’といった内的な制限要因の関与が推察されている (小林)。
- ④ 高学年を担当した場合, 女性教師では初任者の頃は子どもの愛好的態度 (態度得点)

は高いが、教職経験 5 年目以降から 15 年頃までは子どもの愛好的態度(態度得点)は低値を示す傾向にある。しかし、その後は、着実に愛好的態度(態度得点)は上昇し、教職経験 30 年以降から逡減する傾向に転じる。上記の教職経験 5 年目以降から 15 年頃までの結果には、‘結婚’、‘出産’、‘育児’といった外的な制限要因の関与が推察されている(小林)。

- ⑤ 低学年を担当した場合、女性教師では教職経験 30 年目まで子どもの愛好的態度(態度得点)は漸増する傾向を示し、それ以降得点が逡減する傾向を示す。この結果と上記④の結果とを考え合わせると、女性教師の場合、低学年を担当する方が高学年を担当するよりも外的な制限要因の影響を受けにくいことが推察されている(梅野・辻野)。
- ⑥ 高学年で取り扱う運動教材は低学年期で指導される基礎的基本的な運動が密接に関わっていることを、経験豊かな教師はそうでない教師に比べてよく認識している(佐藤ら)。
- ⑦ 体育授業における教師の反省的思考は、「指導技術」、「観察・判断」、「学習記録」、「授業計画」の 4 つの観点の中核になっており、その上で高学年を担当した場合、「教師の運動理解」、「子どもの学び合い」、「同僚との共同実践」、「安全・管理」の 4 つの観点が付加される(厚東ら)。

これらの研究結果は、小学校教員の‘力量形成’や‘熟達化’に関する内容であることは容易に判断し得る。これより、本研究における教師の‘感性的省察力’の実体とその高め方の追求には、‘体育授業’を窓口にするると便利である。

加えて、体育授業の成果の<よい—悪い>、もしくは体育授業のしかたの<うまい—へた>によって学級集団の人間関係や雰囲気異なり、結果的に学級経営と深く関係することも認められている(日野ら、2000)。一方で、他教科から上記のような研究報告は見当たらない。これらの観点からも、‘体育授業’を窓口にする意義は了解されるであろう。

以上の理由は、本研究の知見が小学校教員に対して適用性の高いことを明示・説明するものと考えられる。しかしながら、裏を返せば、上述の条件は本研究の蓋然性であり、限界性でもある。

6. 本研究における文章表記について

本研究では、以下に示す約束にしたがって文章表記することにした。

- ・「○○○○」…引用文及び発話文である場合、もしくはその語句が特定の概念を持っている場合。
- ・(○○○○)…引用文献の年号もしくはページ数、または同義語を示す。
- ・‘○○○○’…その語句や文を強調する場合、もしくは固有名詞や略語である場合。

- ・『○○○○』…著作名もしくは引用文の中で既に「」で括られている語句を示す。
- ・<○○○>…対語を示す。

序論注釈

注 1) 教師教育とは「教師が養成・採用・研修と一貫してその資質能力を成長させることを意味する概念である」(木原, 2010)とされている。すなわち, その対象は, 教員養成課程の学生を含んだ教師全体である。従って, 教師教育は, 彼らを下支えすることで教師全体のレベルを高めていこうとするものである。一方, 職能発達教育とは, 教師教育の内部事項であり特定の教師(見込みのある教師)を対象とし, 彼らの職能発達を底上げすることで教師全体の実践レベルの裾野を拡げていこうとするものである。

注 2) ここでいう‘見込みのある教師 (prospective teacher)’とは, Siedentop (1991) の見解を下敷きに, Calderhead (1992) および Tsangaridou & O’Sullivan (1994) が用いた用語で, 以下の条件を具備している教師のことである。①子どもに関わり, 彼らの学習を促進させようとする教師, ②教える教科の内容について熟知しようとする教師, ③子どもの学びのマネジメントやモニタリングをしようとする教師, ④自らの実践について系統的に思案し, 経験から学ぼうとする教師, ⑤学びの共同体のメンバーであろうとする教師, である。

引用・参考文献

- 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹 (1991) 教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教師の比較検討—。発達心理学研究, 2 (2) : 88-98.
- 秋田喜代美 (1992) 教師の知識と思考に関する研究動向。東京大学教育学部紀要, 32 : 221-232.
- Calderhead, J. (1992) The Role of Reflection on Learning to Teach, In L. Valli, *Reflective Teacher Education*, State University of New York Press : New York, pp.136-146.
- ドレイファス (1987) 純粋人工知能批判—コンピュータは思考を獲得できるか—, 椋田直子 (訳) アスキー出版局 : 東京, pp.37-72.
- 日野克博・高橋健夫・八代勉・吉野聡・藤井喜一 (2000) 小学校における子どもの体育授業評価と学級集団意識との関係。体育学研究, 45 (5) : 599-610.
- 片岡暁夫 (1996) スポーツの場の理論—そこから何が見えるのか—。体育・スポーツ哲学研究, 18(2) : 3-11.
- 川上綾子・秋山良介 (2006) 教授スキルの重要度評価と授業経験との関係。日本教育工学会論文誌, 30 : 109-112.
- 木原成一郎 (2010) 「教師教育改革の動向」, 教師として育つ—体育授業の実践的指導力を育むためには—, 梅野圭史・海野勇三・木原成一郎他 (編) 明和出版 : 東京, P.1.
- 岸本幸次・久高喜行 (1984) 教師の力量形成, ぎょうせい : 東京, pp.34-48.
- 小林 篤 (1982) 体育の授業研究, 大修館書店 : 東京, pp.138-140, pp.211 - 216.

- 小林 篤 (1986) 体育授業の原理と実践, 杏林書院: 東京, P.159.
- 厚東芳樹・梅野圭史・上原禎弘・辻 延浩 (2004) 小学校体育授業における教師の授業中の「出来事」に対する気づきに関する研究—熟練度の相違を中心として—. 教育実践学論集, 5: 99-110.
- 厚東芳樹・梅野圭史・林 修・高村賢一・上原禎弘 (2005) 小学校体育授業に対する教師の反省的思考に関する研究—高学年担任教師の学習成果 (態度得点) の相違に着目して—. スポーツ教育学研究, 25 (2): 87-99.
- 厚東芳樹・梅野圭史・山口孝治 (2007) 小学校体育授業に対する教師の反省的思考に関する研究—低学年 (2・3年生) 担任教師の場合—. 教育実践学論集, 8: 187-196.
- ラツァラート (2008) 出来事のポリティクス, 村澤真保呂・中倉智徳 (訳) 洛北出版: 京都.
- 三橋功一 (2007) 授業設計における教師・実習生の手続き系列の特徴. 日本教育工学会論文誌, 31: 141-144.
- 永島惇正 (1974) 小学校婦人教師と体育科・学習指導—その 1 体育科・学習指導をめぐる「とくい-にがて」意識を中心にして—. 東京学芸大学紀要, 26: 214 - 231.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990) 教師の実践的思考様式に関する研究 (I) —熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心—. 東京大学教育学部紀要, 30: 177-198.
- 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之 (1991) 教師の実践的思考様式に関する研究 (II) —思考過程の質的検討を中心—. 東京大学教育学部紀要, 31: 183-200.
- 佐藤裕・山本都久・古川雅文・坂本和丈・則元志郎・森敏夫・松田幸夫・橋本晃啓・口野隆史・中瀬古哲 (1986) 運動種目についての小学校教師の認識 (I) —基礎的運動の関わりと必要性—. 日本教科教育学会誌, 11 (3): 115 - 123.
- Siedentop,D.(1991) Developing Teaching skills in Physical Education, Mayfield Publishing Company: Mountain view, pp.1-21.
- Tsangaridou, N. & O'Sullivan, M.(1994) Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice physical education teachers. Journal of Teaching in Physical Education, 14:13-23.
- 辻野昭 (1997) 体育科教育の未来像—体育科教育の過去・現在・未来—. 体育学研究, 41(5), 389-394.
- 梅野圭史・辻野 昭 (1983) 教師の経験年数が体育科の授業に対する児童の態度に及ぼす影響—小学校低学年について—. 日本教科教育学会誌, 8 (4): 53-59.
- 吉崎静夫 (1991) 教師の意思決定と授業研究, ぎょうせい: 東京, pp.83-112.