

規律形成の獲得に関する一考察

ー学習規律に焦点をあててー

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科

教職実践専攻 生徒指導力高度化コース

136032 浦崎真輔

規律形成の獲得に関する一考察

—学習規律に焦点をあてて—

浦崎真輔

生徒指導力高度化コース

要約：学級崩壊や学力低下などの問題から、教室の規律を形成していくことは重要な教育課題の一つである。中学校現職教諭にアンケート調査を行った結果、学習規律など教室の規律形成を行っていくことは、子どもだけでなく教師にも大きな影響を与えることが明らかになった。数年後にミドルリーダーとして活躍していかなければならない我々世代は、規律形成についてもっと積極的に働きかけていかなければならないということが分かった。

キーワード：学習規律 研修 規律形成 学級崩壊・授業崩壊 学力向上

1. はじめに

「学力低下」が懸念されている今、「確かな学力」を子どもたちに定着させることは今日の重大な教育課題の一つである。しかし、学級崩壊や授業崩壊が起こり、授業が成立しない学校も少なくなく、その懸念はますます拡大している。授業は学校生活の中心であり、授業を成立させることが教員にとって何よりも大切である。授業成立の鍵は子どもたちに学習の規律を育てることにあると筆者は考える。学級崩壊や授業崩壊の改善や学力の向上を目指して、教室の規律を形成していくことも重大な教育課題の一つである。しかし、筆者は経験してきたボランティア等を通して、規律形成は容易にできるものではないということを実感した。

一方で、規律形成に関する具体的な対策や方策について学ぶことが難しいという現状もある。本研究ではこのような現状を踏まえ、今日の教室の学習規律の実態および教師らが規律についてどのような意識を持ち、学んでいるのかを調査することを目的としたアンケートを現職の教師らに行い、これからの大学の教職課程や初任者研修等の研修の在り方を考えたい。

2. 学習規律とは

学習規律と授業規律は一般に区別がなされずに用いられることが多く、しばしば同意語と

して扱われている。しかし、『現代学校教育大辞典』によると、学習規律と授業規律は次のように区別されている。

学習規律は、(Ⅰ) 発表・発言(表現)のしかた、(Ⅱ) 聞き方、(Ⅲ) 助け合い方(班活動)、(Ⅳ) 授業のはじめや終わりのルール(チャイム着席、学習用具の準備、開始の合図など)などに分類されるとし、授業規律は、「学校内または学級の授業において形成され、改変され、消滅する学習規範である」とされている。つまり、『現代学校教育大辞典』の「学習規律」は単に授業における「学習上のきまり」と捉えることができる。

では、「学習規律(授業規律)」と「学習上のきまり」に違いはあるのだろうか。この点、諸岡(1984)が『学習規律を守らせる』とか『学習規律を決める』といった表現がしばしば使われるが、このことは学習規律と学習上のきまりを同一視してしまっていることを物語っている。規律はきまりとは異なって直接的に『決めたり』『守ったり』することのできないものである」と述べており、非常に興味深い。

同様に、マカレンコがきまりと規律との区分の重要性を指摘し、両者の特質について触れているので、『集団主義と教育学(1970)』、『マカレンコ全集Ⅳ(1965)』を参考にしてみたい。少し長くなるが以下に引用する。

「規律とはどういうことでしょうか？ 私たちの実践のばあい、ある教師たちや、ある教育思想家たちは規律をときとすると教育の結果であります。また、教育の手段としても、規律は、きまりとは別のものでなくてはなりません。きまりは教育していくことを助ける手段や方法の一定の体系であります」。

「規律はときどき、外面的な秩序または外面的な方策にすぎないものと理解されている。これはもっとも致命的な誤りであって、もっぱら教育施設のなかにみられるものである。規律をそのようにみるなら、それはつねに、もっぱら抑圧の形式にすぎないものとなる」。

「つねに全訓育課程の結果である規律とは異なって、レジム(きまり)は、なによりもまず手段であり、それを用いて、集団が行動の外的なわくを組織していくものである。そのわくに内的な中身をもりこませることは、被教育者各人にまかされている」。

さらに、深澤(2009)も「外的な行動の形式や仕方を意味する『きまり』と子どもの内面的意識として形成される『規律』とは区別される、『きまりは手段』であって『規律は結果』なのである」としている。

そこで、本稿では「学習規律(授業規律)」を、「学習上のきまりやルールといった『手段』の中で、子どもの内面に意識づけられて表れた『結果』から形成された規律的雰囲気」と

定義し、焦点をあてる。

3. 学習規律が求められる背景

学力低下が懸念されている今、「確かな学力」を子どもたちに定着させることは今日の重大な教育課題の一つである。しかし、学級崩壊や授業崩壊が起こり、授業が成立しない学校も少なくなく、その懸念はますます拡大している。授業は学校の中心であり、授業を成立させることが課題となっている。片山（2005）は、教室において子どもたちは自分の席に座り、教師の指示に従い、規律のある状態のなかで授業を受けることが至極当然のことと考えられていたが、既に規律は自ずと教室にあるものではなくなっていると指摘している。本稿では、学習規律確立の取組が取り沙汰されるようになった背景には、①学級崩壊・授業崩壊、②学力の向上が考えられるため、この2点から見ていく。

3.1 学級崩壊・授業崩壊

まずは、学級崩壊・授業崩壊という観点から見てみたい。1990年代の中頃から「学級崩壊」と呼ばれる現象が注目されるようになった（片山 2014）。学級崩壊とは、学級経営研究会の報告書（2000）によると「学級がうまく機能しない状況」であり、「子どもたちが教室内で勝手な行動をして教師の指示に従わず、授業が成立しないなど、集団教育という学校の機能が成立しない学級の状態が一定期間継続し、学級担任による通常的手段では問題解決ができない状態に立ち至っている場合」を指すとされている。教科担任制の授業において、そのような授業がみられる場合は「授業崩壊」と呼ばれる。また、「授業の荒れ」「学級の荒れ」と「学級崩壊」との定義上の区別は明白ではない（高旗 2002）。

具体的に、財団法人教育調査研究所が2009年に行った調査（『学級崩壊・授業崩壊の予防と対策』）によれば、学級崩壊があると回答した割合は、小学校（118校）で約33%、中学校（60校）で約12%であった。教育委員会（18区市）で、管下の学校に学級崩壊があると回答した割合は、小学校で焼く67%、中学校で約28%であった。（崩壊のある学級が一学級でもあれば、あると回答している。）

一方、授業崩壊があると回答した割合は、小学校（118校）で約33%、中学校（60校）で約25%であった。教育委員会（18区市）で、管下の学校に学級崩壊があると回答した割合は、小学校で約67%、中学校で約39%であった。なお研究紀要では、サンプル数が少ないため、「これをもって全国的な傾向ととらえることには、統計的に無理がある」と注意を促している。

さらに、同調査で学級崩壊と授業崩壊の原因を別々に尋ね（小中学校管理職133人、小中学

校教員 49 人教育委員会指導主事等 18 人、合計 200 人)、その回答を整理したものによると、どちらも①学校の組織力の不十分さに起因する崩壊、②教師力の不足に起因する崩壊、③子どもの諸問題に起因する崩壊、④保護者とのかかわりに起因する崩壊、⑤その他の事柄に起因する崩壊の 5 つに類型できる(渡辺 2009)としている。そこで筆者は特に②教師力の不足に起因する崩壊に注目したい。

しかしながら、「これらの研究が教師の力量、教師の授業力、研修の在り方の観点から、望ましい学級経営や質の高い授業の在り方を探っている」と述べている渡辺や、学級崩壊や授業崩壊の予防・対応策として、「生活指導の徹底、学習規律の確立、学習習慣の定着を、学校として、また保護者や地域と協力して徹底していく」と提言した財団法人教育調査研究所でさえも、規律形成の在り方や規律をめぐる教師教育(研修等)の具体的な方策については一切触れていない。

3.2 学力向上

次に、学力向上の観点から見てみたい。20 世紀末から 21 世紀初頭にかけての第 5 期の学力論争において「学力低下」論が取り沙汰されるようになった。そして、2002 年から施行された学習内容を 3 割削減した学習指導要領(ゆとり教育)と完全学校週五日制の実施が目前に迫るに従って、「学力低下」不安は社会現象化に至った(尾木 2002)。さらには、OECD が 2003 年と 2006 年に発表した PISA の調査結果において、日本の高校生たちの数学と科学部門の応用力、読解力など 3 部門の国際順位が引き続き下がったことも学力低下が起こったといわれることに追いうちをかけた。ただし、学力低下に関する見解は、研究者によって様々であり、一概には言えない。

いずれにしても考えていかなければならないことは、「学力低下」云々よりも、子どもたちに「確かな学力」を身につけさせることである。

2010 年に学習指導要領が改訂され、2012 年から新しい学習指導要領が実施されている。今回の改訂では学力の重要な要素として、①基礎的・基本的な知識・技能の習得、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力等、③学習意欲、を挙げている。これらの力を子どもたちが身につけていくためには、教師が専門性を高めたり、指導法に工夫を凝らしたりすることが求められていると言えよう。そのためには、まず学校生活の中心となる「授業が成立していること」が前提条件としてある。家本(2002)は、授業が成立しない原因は専ら学習の規律を育てる指導が成立していないところにあるとし、授業態度の悪い子どもが増え

たことが授業不成立に繋がっているとしている。そして、授業不成立への取組を「授業のなかの生徒指導」と呼んでいる。

さらに家本は、授業態度と生徒指導について次のように述べている。

「授業態度の悪い子どもは昔からいたが、これまでは、教師が注意したり、叱責したり、ときに、懲罰を与えて指導してきた。そうすれば、だいたいのところ、よくなった。そういう教師の経験が、長年にわたって教師集団に蓄積されてきたから、授業態度の悪い子どもに、注意したり、叱責したり、懲罰を与えている例が多い。ところがこの経験が役に立たなくなった。そこで、さらに、強い力で、注意する。しかし、子どもは言うことをきかない。そこで、さらに強い力で叱責する。そこで、教師は負けるものかと、さらに、強い力で懲戒する。ということで、授業中の体罰が増えてきた」。

しかしながら、現在は昔のように厳しさや権威だけで授業を成立させることはできない。さらに、体罰への視線がより一層強化される時代ともなった。仮に厳しさや権威あるいは体罰を行い、授業を成立させている教師がいれば、子どもたちのその不満や鬱憤は若手や女性のように一見力のなさそうな教師に発散されることとなる。

そもそも、子どもの学力と学習規律にはどのような関係があるのだろうか。2012年に行われた全国学力・学習状況調査の結果をみると、表1からも分かるように、教師が規律の維持を徹底し、学級の規律形成が成されているとき、子どもの学力は高くなっている。

表1 学力と学習規律の関係

質問事項	選択肢	当該選択肢を選んだ学校の平均正答率			
		国語 A	国語 B	数学 A	数学 B
調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、学習規律（私語をしない、話をしている人の方を向いて聞く、聞き手に向かって話をする、授業開始のチャイムを守るなど）の維持を徹底しましたか。	①よく行った	80.3	52.3	68.6	61.2
	②どちらかといえば、行った	78.6	49.9	65.9	58.1
	③あまり行っていない	75.2	45.4	60.4	52.3
	④全く行っていない				

（出典：文部科学省、全国学力・学習状況調査、2012。）

以上の点から学習規律など規律を形成することは重大な教育課題の一つと言える。では実際、教師を志す大学生・大学院生や教職歴の浅い教師がいざ規律形成について学ぼうとしたときに、どのように学べばよいのだろうか。筆者がこれまで管見してきた文献には、規律形成に関する

具体的な方策を述べているものは見当たらなかった。

また、片山（2005）が東京学芸大学や京都教育大学、大阪教育大学等の教員養成校での「規律」に関わるカリキュラムをシラバスで精査したところ、「規律」に関連があると思われる複数の科目が見出された。しかしながら、各大学のシラバスは、教室の規律形成ではなく、いじめ、不登校等の特定の現象及びそれに対するカウンセリングに焦点を当てたものがほとんどであり、規律形成に関わるものはほとんどないという現状であった。そして片山は小学校での観察を通して次のように述べている。

「日々の積極的な規律形成になされる教授は少なく、総じて養成段階では教室の雰囲気作りや規律に関する意識は、高くないといえよう」

片山は現職教育についても、新任者研修等の悉皆研修及び選択制の専門研修において、具体的に教室の規律形成を取りあげた研修は見当たらなかったとしている。

このような現状がある中で、今の教師はどのようにして学習規律などの規律形成について学んでいるのだろうか。

4. 調査目的と方法

4.1 調査目的

現在の大学の教職課程や初任者研修等の研修で規律形成に関する講義が少ないという現状の中、教師らは規律についてどのような意識を持たれているのか、どのようにして規律形成について今まで学んできたのか、又教職の仕事全般についてどのように感じているのかを明らかにすることを目的にアンケート調査を行う。

4.2 調査方法

調査時期 2014年12月

調査対象 関西地区の公立中学校現職教諭

調査方法 質問用紙による調査

調査対象の属性 性別：男性 30名（62％） 女性 18名（38％）

教職歴：3年未満 11名（23％） 3年以上10年未満 12名（25％）

10年以上20年未満 6名（12％） 20年以上 19名（40％）

5. 調査結果の分析と考察

5.1 学級の実態と教師の指導力

表2と表3（無記名1、計47名）を見てみると、アンケート調査を行った中学校の学級環境は、TALIS2014調査の日本の平均と比較したところ少し下回っていることが分かった。しかし、教師の指導に対する自己効力感は、TALIS2014調査の日本の平均と比較すると高いことが分かった。

表2 学級環境の実態

問	質問事項	全く当てはまらない	当てはまらない	当てはまる	非常によく当てはまる
4-1	授業を始める際、生徒が静かになるまでかなり長い時間待たなければならない	16名(34%)	21名(45%)	9名(19%)	1名(2%)
4-2	この学級の生徒は良好な学習の雰囲気を創りだそうとしている	2名(4%)	10名(21%)	22名(47%)	13名(28%)
4-3	生徒が授業を妨害するため、多くの時間が失われてしまう	0名(0%)	22名(47%)	17名(36%)	8名(17%)
4-4	教室内はとても騒々しい	19名(41%)	16名(34%)	11名(23%)	1名(2%)

表3 教師の指導力の自己効力感

問	質問事項	全くできていない	ある程度できている	かなりできている	非常によくできている
5-1	学級内の秩序を乱す行動を抑える	0名(0%)	14名(30%)	21名(45%)	12名(25%)
5-2	生徒を教室のきまりに従わせる	0名(0%)	16名(34%)	19名(40%)	12名(26%)
5-3	秩序を乱す又は騒々しい生徒を落ちつかせている	2名(4%)	16名(34%)	16名(34%)	13名(28%)
5-4	自分が生徒にどのような態度・行動を期待しているか明確に示している	1名(2%)	16名(34%)	17名(36%)	13名(28%)

5.2 教職の仕事への満足度

表4はアンケート調査の問6の結果を表している。教師の自己効力感（問5）のすべての項目において、「かなりできている」及び「非常によくできている」と回答した教師24名のうち、問6-5「現在の学校での自分の仕事の成果に満足している」において、「当てはまる」及び「非常によく当てはまる」のいずれかを回答した者は17名（71%）であった。つまり、自己効力感の高い教員は、仕事の成果にも満足している者が多い。

一方、問6-6「全体としてみれば、この仕事に満足している」において、「全く当てはまらない」あるいは「当てはまらない」と回答した8名はいずれも教職歴が10年未満の者で、この点は見過ごすことができない。さらにこの8名は、問6-7「もう一度仕事を選べるとしたら、また教員になりたい」において「全く当てはまらない」あるいは「当てはまらない」を選択している。総じて、若手教師の教職に対する満足度が低いということが分かった。

表4 仕事全般の満足度

問	質問事項	全く当てはまらない	当てはまらない	当てはまる	非常によく当てはまる
6-1	教員であることは辛いことより、楽しいことの方が明らかに多い	2名（4%）	11名（23%）	21名（44%）	14名（29%）
6-2	他の職業を選択した方がよかったのではないかと思っている	16名（33%）	19名（40%）	12名（25%）	1名（2%）
6-3	現在の学校での仕事を楽しんでいる	2名（4%）	9名（19%）	27名（56%）	10名（21%）
6-4	自分の学校を良い職場だと人に勧めることができる	15名（26%）	17名（29%）	22名（38%）	4名（7%）
6-5	現在の学校での自分の仕事の成果に満足している	2名（4%）	21名（44%）	24名（50%）	1名（2%）
6-6	全体としてみれば、この仕事に満足している	1名（2%）	7名（15%）	35名（73%）	5名（10%）
6-7	もう一度仕事を選べるとしたら、また教員になりたい	2名（4%）	20名（42%）	19名（40%）	7名（14%）
6-8	教員になったことを後悔している	0名（0%）	25名（51%）	23名（47%）	1名（2%）
6-9	教職は社会的に高く評価されている	8名（17%）	31名（64%）	9名（19%）	0名（0%）

5.3 規律形成の意識

問 7 については主に教室の規律形成について尋ねた。表 5 を見てみると、問 7-1「今まで学習規律などの教室の規律形成に関する研修を受けたことがある」において、「はい」と回答した者は 26 人（54%）であった。教職経験数別に見てみると、教職経験 3 年未満の者 11 名中 6 名が「はい」と回答し、教職経験 3 年以上 10 年未満の者 12 名中 6 名が「はい」と回答した。

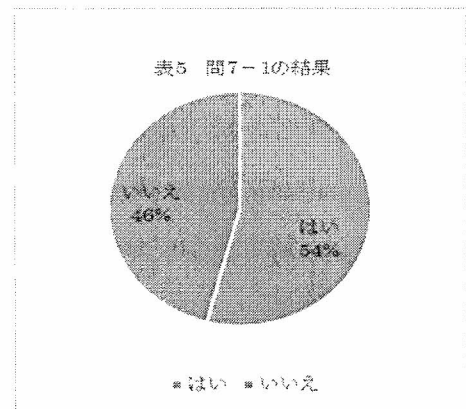
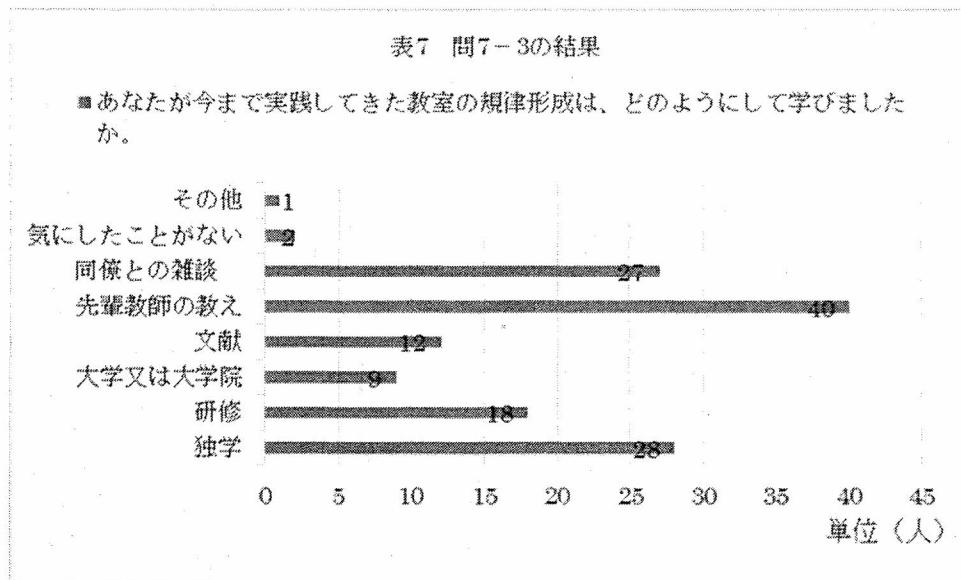


表 6 を見てみると、問 7-4「よい授業を行うためには、生徒理解・教材研究と同様に学習規律（授業規律）の確立が大切だと思いますか」において、46 人（96%）が「かなり思う」あるいは「非常に思う」と回答している一方で、問 7-2「学習規律など教室を良くするための規律づくりや具体的方法について役立つ講義や研修があれば受けたいと思いますか」及び問 7-5「現在の大学の教職課程では、規律形成に関する講義が少ないという現状の中で、規律をめぐる教師教育は教職課程において積極的に行っていくべきだと思いますか」において「かなり思う」あるいは「非常に思う」と回答している者の割合は約 50%～60%に留まっている。

表 6 問 7-2, 4, 5 の結果

問	質問事項	全く思わない	あまり思わない	かなり思う	非常に思う
7-2	学習規律など教室を良くするための規律づくりや具体的方法について役立つ講義や研修があれば受けたいと思いますか	4 名 (8%)	19 名 (40%)	21 名 (44%)	4 名 (8%)
7-4	よい授業を行うためには、生徒理解・教材研究と同様に学習規律（授業規律）の確立が大切だと思いますか	0 名 (0%)	2 名 (4%)	16 名 (33%)	30 名 (63%)
7-5	現在の大学の教職課程では、規律形成に関する講義が少ないという現状の中で、規律をめぐる教師教育は教職課程において積極的に行っていくべきだと思いますか	1 名 (2%)	16 名 (33%)	21 名 (44%)	10 名 (21%)

問7-3「あなたが今まで実践してきた教室の規律形成は、どのようにして学びましたか（複数回答可）」に対する回答は表7のような結果になった。一番



多かった回答は「先輩教師の教え」で40名（83％）であった。次に多かったのが「独学」で28名（58％）であった。「研修」の項目に注目してみると、問7-1で「はい」と回答した者は26名いるが、26名全員が研修で学んだことを実践してきたわけではない。

6. 考察

本章では、アンケート調査をもとに、(1) 規律形成と仕事への満足度にどのような関係があるのか、(2) 現場の教師が現研修をどのように感じているのかの2点について考察していきたい。

まず、規律形成と仕事への満足度の関係性についてである。上記したように、教室の規律形成に対して高い自己効力感を持っている教師は、仕事の成果に満足している者が多く、逆に、規律形成に対して自己効力感の低い教師は、今の仕事の成果にあまり満足していない。教職に対する満足度が低い若手教師8名のうち、教師の自己効力感（問5）のすべての項目において、「全くできていない」及び「ある程度できている」と回答した者は4名に及んだ。つまり、教職に対する満足度が低い若手教師の半数（8名中4名）が規律形成に課題があると感じていることが明らかとなった。

なぜ、規律形成が成されていれば、仕事への満足度が高くなるのだろうか。教師の誰しもが持っている教室環境のイメージというものは、秩序があり規律形成が成されている教室環境であり、それを思い描きながら、指導を行っている。しかし、実際の学校現場が必ずしも思い描くイメージとは一致せず、そのギャップに困難が生じているのではないだろうか。現在、教師による不祥事や教師のメンタルヘルスは深刻な状況にある。様々な要因が考えられるが、仕事

への満足度はこれらの問題に起因する大部分を占めているだろう。仕事で抱えるストレスは方向性を間違えれば、不祥事につながったり、溜め込んでしまい精神疾患を患ったりする場合がある。

このように、教師による不祥事や教師のメンタルヘルスの点にも、教室の規律形成が影響を与えていると推測される。

今回のアンケート調査では、ほとんどの教師が規律形成について先輩教師から学んできたという回答している。しかしながら、今は教師の世代の入れ替わりが激しく、若手教師が先輩教師から学ぶ機会というものは減ってきているだろう。また、教師の多忙化もあり、昔のように自然発生的に話し合いの場が生まれることも減ってきている。このため、規律形成を行っていくためには、先輩とのつながりを大切に、ケース会議など話し合いの場を積極的に作っていくことが重要であると考えられる。

次に、現場の先生が現研修をどのように感じているのかという点についてである。「今まで学習規律などの教室の規律形成に関する研修を受けたことがある」の問に対して、「はい」と回答した教職経験3年未満の者11名中6名のうち、「あなたが今まで実践してきた教室の規律形成は、どのようにして学びましたか（複数回答可）」に対して「研修」の項目を挙げた者は3名しかいなかった。同様に、教職経験3年以上10年未満の教師についても、研修を受けたことがある12名中6名のうち、「研修」の項目を挙げた者は3名しかいなかった。

この結果から以下のことが課題として指摘できる。悉皆研修では規律形成に関する研修が含まれているはずなのだが、23名のうち12名しか研修を受けたことがないとしている。つまりは、教師にとって、規律形成に関する研修を受けたかどうか記憶に残るものではなかったということである。もう一つは、研修にリアリティがなく、学んだことを現場で還元できない内容だったのではないかと推測される。アンケート調査の自由記述には、「具体的実践事例をもっと研修で取り上げてほしい」や「実際の教育現場を知らない講師が行う研修に意義を見出せない」といった記述がいくつかあり、研修についての課題が浮き彫りになった。また「現場では実際、ことが起こっていく中で、体で覚えていく部分が多いので、未経験者同士の討論だと気づきは少ない」といった意見もあり、若手教師は理論と実践を結びつけることが難しいだけでなく、実践と実践をリンクさせていくことも難しい。こうした点から、規律形成に関する研修についてはまだまだ検討の余地があるのではないだろうか。

7. おわりに

これまで研究を進めてきて、教師の規律形成に関する意識は高いことが分かった。しかし、若手教師はどのように規律形成を行っていくのかについて困難を感じ、それが仕事への満足度にも悪い影響を及ぼしていることが認められた。若手教師が具体的な実践事例を学べる場を積極的に開発していかなければならないと感じた。

近年、大量採用に伴って、若手教師が増えている。そして、今まで現場の最前線で活躍してきた先輩教師が退職されたり、実践的な研修が少なかったりと私たちの置かれている現状は厳しいものがあると言える。しかし、我々世代は数年後にはミドルリーダーとして活躍していかなければならない。今後は我々が規律形成に関してもっと関心を持ち、作り上げていかなければならないのである。加えて、大学の教員養成課程などの早い段階から、規律形成について学びを進めていかなければならないと考える。

【引用文献】

- ・新井立夫（2014）「授業規律の必要性」『月刊生徒指導』第44号 pp. 18-22
- ・家本芳郎編著（2002）『授業規律で学ぶ力を』学事出版
- ・市川伸一（2002）『学力低下論争』筑摩書房
- ・尾木直樹（2002）『「学力低下」をどうみるか』NHK ブックス
- ・片山紀子（2005）「教室の規律形成に着目した学校改善に関する一考察」『大阪女子短期大学紀要』第30号 pp. 37-45
- ・片山紀子（2014）『入門生徒指導』学事出版
- ・国立教育政策研究所編（2014）『教育環境の国際比較—OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）2013年調査結果報告書』赤石書店
- ・小島宏著（2010）「学級崩壊・授業崩壊の実態と対策」『教育展望』第56巻 pp. 30-34
- ・深澤広明ほか（2009）「授業規律の指導に関する今日的争点と課題」『教育学研究紀要』第55巻 pp. 53-63
- ・マカレンコ（1965）『マカレンコ全集Ⅳ』明治図書
- ・マカレンコ（1970）『集団主義と教育学』明治図書
- ・吉本均編（1984）『授業成立の技術と思想2』明治図書
- ・渡辺敦司（2009）「特集 専門性、力量頼みからの脱却を」『内外教育第5919号』 pp. 4-5