

# 教職課程担当教員としての 意識形成プロセスに関する質的研究

境 愛一郎（広島大学大学院・院生）  
相馬 宗胤（広島大学大学院・院生）

## 1. 問題と目的

大学教員は研究者であり、かつ教育者でもある。須田（1989）は、全国の大学教員を対象に質問紙調査を行った結果、一人の大学教員の中で、研究者であるという意識と教育者であるという意識が年齢と共に結びついていく傾向があることを示した。坂井（2011）は、研究者対教育者という葛藤を、大学教員のアイデンティティとして積極的に認めうる可能性について指摘している。このように、研究者と教育者という枠組みは古典的なものでありながらも、依然重要性を持っている。

また、須田（1989）は、当時の大学教員のおよそ7割が自身を研究者として認識していること、そして教育者としての楽しみを感じる余裕が持てるのは、ある程度の年月を重ねた後になるということも、同様に明らかにしている。田口ら（2006）は、大学教員初任者が抱える不安として、「（教育活動と）研究活動との両立に関する不安」や「授業内容に関する知識を自分が十分もっているかどうかに関する不安」があることを示している。これら先行研究からは、教育者としての意識の確立や能力を発揮する過程において、若手大学教員にいくつか課題のあることが示唆されている。

本研究が注目するのは、大学教員の中でも教職に関する科目を担当する教員、すなわち、教職課程担当教員である。中央教育審議会による2006年の答申「今後の教員養成・免許制度のあり方について」では、従来の教員養成では「教員として最小限必要な資質能力」を保証できていないことが指摘され、教員養成を担当する大学や大学教員には、そうした資質能力の確実な獲得に対して責任を持つべきことが明示された（中央教育審議会 2006）。また、2012年の答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」では、教職課程担当教員が取り上げられ、「当該研究分野における研究実績のほか、教員養成に対する関わり方についての明確な考え、実践的指導力育成への寄与の観点から、教員審査や教員評価を進める」ことが述べられた（中央教育審議会 2012、14）。

教職課程担当教員は、教育について批判的に検討する教育学研究者としての意識と、教員免許状のために必要な内容を伝達する教育者としての意識との間で葛藤を抱える存在として取り上げられてきた（cf. 尾川・森下 2011）。教職課程担当教員も、やはり研究者と教育者という二つの立場と向き合いながら、その職責を全うすることが求められている。したがって、教育をめぐる若手大学教員の葛藤や悩みは、教職課程担当教員にとっても重要な問題である。だが、ここでより

重要になるのが、これら答申や先行研究において、教職課程担当教員が独自の文脈を有する問題として理解されているという点である。

教職課程担当教員において、どのような経緯で研究と教育をめぐる葛藤・悩みが生じ、それらがいつ、どのように解消されるか。あるいは解消されず維持されるか。これら教職課程担当教員としての役割や責任に対する意識形成についての問題は、その養成やキャリアを論じる上で重要な課題といえる。

以上を踏まえ、本研究では、教職課程を担当する若手大学教員を対象に、その学生時代から現在に至るまでの教育および研究活動に関する経験について具体的に検討し、教職課程担当教員としての意識が形成される、あるいは、されないまでのプロセスを描き出す。このことを通して、上記の課題に対する示唆を得たい。

## 2. 研究方法

### (1) 対象者とインタビュー

私立大学・短期大学にて幼稚園教諭及び保育士養成に携わる A 先生を対象とする。A 先生は、勤続 7 ヶ月の若手大学教員であり、国立大学教育学研究科の博士課程を退学したのち、上述の私立大学・短期大学において「教師論」や保育・教育実習指導などの教職課程を中心に担当している。また、大学院時代に、学部学生への授業実習などを伴うプレ FD プログラムに参加した経験を有する。このように、教員養成に携わって日の浅い A 先生を対象とすることで、院生時代から就職までという大学教員としてのキャリアのスタート時点での経験を具体的に扱うことができる考えた。

この A 先生に対して、201x 年 11 月に半構造化インタビューを実施した。インタビューでは、研究者を志してから現在に至るまでの経験を振り返るとともに、現時点での教職課程担当教員としての意識について語ってもらった。インタビュアーから提示した主な質問項目は、1)いつ研究者を志したか、2)どのように教員としての意識が芽生えたか、3)意識の芽生えによって生じた変化、4)就職したことによる変化、5)現時点における教職課程担当教員としての意識、である。

### (2) 分析方法

インタビューデータを文字に起こし、複線径路・等至性モデル (TEM: Trajectory Equifinality Model) (安田・サトウ編 2012) を用いて分析した。TEM とは、個人の経験や現象の動きに関するデータを、意味のまとまりごとに切片化し、実際の時間 (非可逆的時間) に沿って配列することで、対象の変容プロセスをモデル化する方法論である。本研究では、A 先生が研究者を志してから教職課程担当教員として自覚する、あるいは、しないまでのプロセスモデルを作成した。主な分析手順は、1)インタビューデータから、A 先生の教育・研究活動に関する経験を抽出、2)経験内容をより簡潔に表すラベルの作成、3)ラベルを時系列に沿って左から右へと配置したプロセスモデルの作成、4)A 先生のプロセスに影響した要因や考察をモデル内に記入、である。

### 3. 結果と考察

#### (1) 分析結果の概要

分析の結果、A先生による教職課程担当教員としての意識形成プロセスは、次頁図1のように描かれた。図中の「等至点」は、プロセスの終着点を意味しており、「分岐点」は、プロセスの方向性を左右するような出来事、「必須通過点」は、制度的・社会的に類似の経験を持つ者の多くが経験する出来事を意味する。また、「社会的な選択の方向づけおよびガイド」は、A先生のプロセスの選択肢に影響した他者や社会からの影響を示している。加えて、図中の点線矢印および点線囲みのラベルは、実際には生じなかったが、可能性としてはあり得たA先生のプロセスのオルタナティブを表している。

図1からは、A先生が、インタビュー時点において、自身を教職課程担当教員として自覚するに至っていることがわかる。その自覚に至るまでのプロセスは、大きく3期に区分できる(図上段①～③)。また、プロセスとともにA先生の授業観、教員観、責任感に変容が生じていることも見て取ることができる。そして、そうしたA先生の変容を促進した要因として、大学院のプレFDプログラム、研究内容以外の授業の担当、学生との日常的な関わり、教育実習の担当という出来事のあることも明らかとなった(図中「分岐点」)。以下、本章では、以上のようなA先生の変容を、期ごとに検討する。なお、ラベルを引用する場合は【】、インタビューからの引用は囲みを付して示す。

#### (2) 第①期：研究者の責務としての教育

まず、【研究者を志す】から【大学院のプレFDプログラムに参加】するまでの第①期について検討する。以下の引用1および引用2の語りに見られるように、A先生は、大学に入学した時点で、既に研究者を志していた。したがって、教育への携わり方としては、「する側」ではなく、「考える側」であることを志向しており、【教員免許を取得しない】で【博士課程に進学する】という道を選択した。

##### 引用1

新しい教科書を作る会っていう、あのあたりが世間を賑わしていた頃で、教育内容に対して、国家とか政治レベルがどういう関与をしていくべきなのかっていうところが、社会的にも問題になっていた時期で。(略) そういうことが追究していきたくて教育学部に入ったっていうのもあるから、うん。やっぱ高校のときなのかなっていうふうだね。

##### 引用2

少なからず、そのときにはもう、大学で研究者というか、教育をする側より、教育を考える側になりたかった。

他方で、教育活動を行うことに対して全くの無関心であったわけではなく、【大

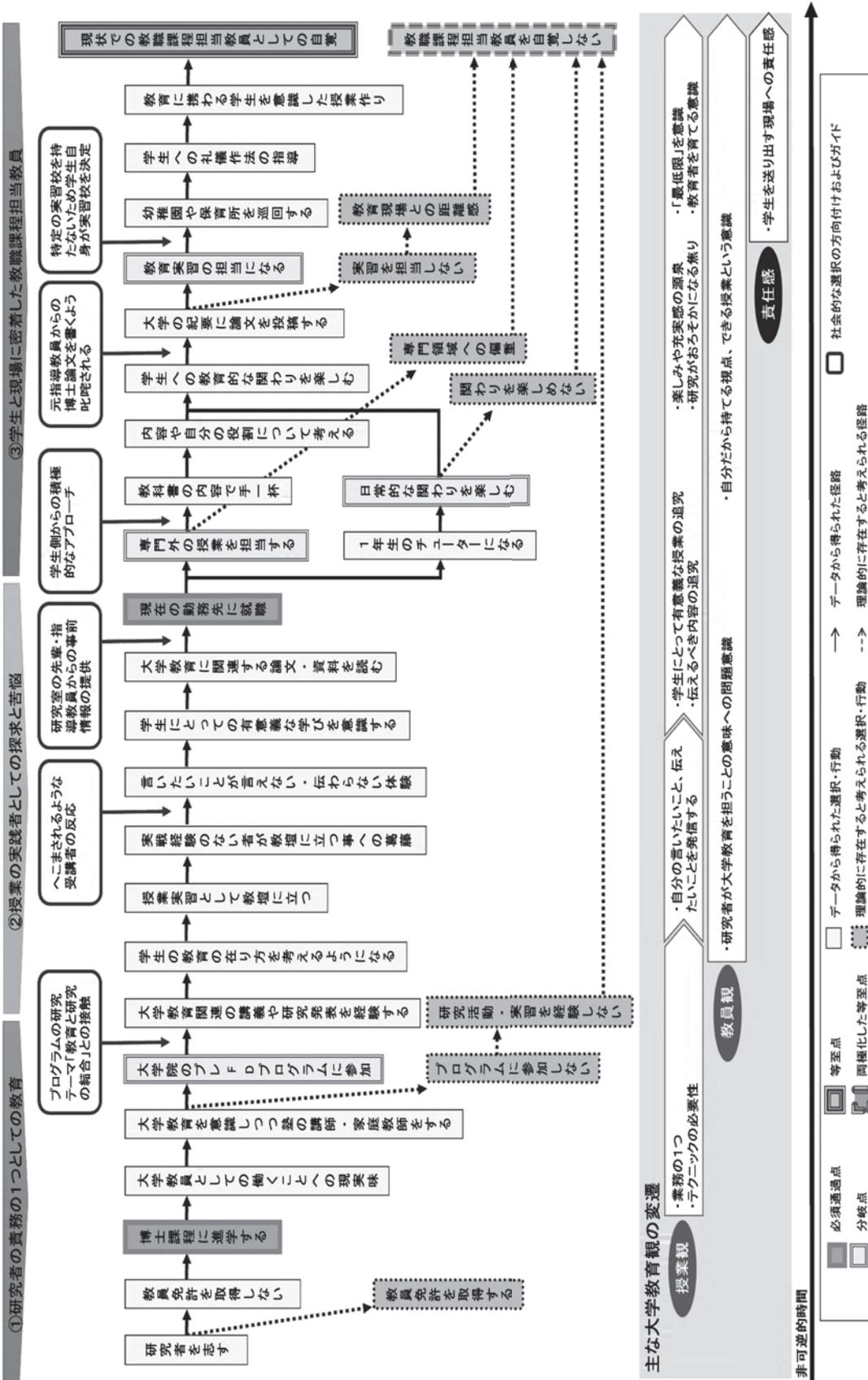


図 1 : A 先生が教職課程担当教員を自覚するプロセス

学教員として働くことへの現実味】を感じ始めてからは、塾の講師や家庭教師のアルバイトを通して、大学教員として必要な指導技術を磨こうとする一面も見られた。

#### 引用 3

自分なりのトレーニングじゃないけれども、将来的にそういう道に、行くんだろななっていう意識は、さっきも言ったとおり、少なからずあって。だから、自分の教育力だったりとか、教えるテクニク的なところも含めて、少し訓練していかないといけないなあっていう意識（があった。）

ただし、第①期においては、以上のほかに具体的な教師像や、教育活動に関する問題意識に言及されることはなかった。そのため、第①期時点の A 先生にとっては、教育活動はあくまで研究者に課せられた業務の一つという認識に過ぎず、自身はあくまで研究者である（研究者を目指す）という認識が強かったものと考えられる。

#### （3）第②期：授業の実践者としての探究と苦悩

博士課程に進学した後、A 先生は【大学院のプレ FD プログラム】に参加する。このプログラムは、大学教育に関する研究活動と授業実習を 3 年間かけて並行的に行うものであり、A 先生の授業観・教員観を揺さぶるいくつかの経験をもたらした。

A 先生の変容をもたらした経験として、【大学教育関連の講義や研究発表をする】があげられる。このプログラムでは、「教育と研究の結合」をテーマにした講義や研究活動が継続的に展開されており、A 先生もそれに参画することになった。その中で、A 先生は実践経験がなく、【教員免許を取得しない】という選択をしたという自身の立場と向き合い苦悩するとともに（引用 4）、そうした立場だからできることを模索しようとする意識が生じている（引用 5）。いわば、研究者が大学教育を担うことに対する問題意識の芽生えと捉えることができる。

#### 引用 4

必ずしも現場を経験しているわけでもないし。さらに言えば、自分の場合は、教員免許すら持ってないから。そんな人間が、果たして教職課程を担っていいのかっていう葛藤（がある。）（中略）自分もようわからんのやけども、実践を経験してるから必ずしも教職課程を担当する教員でもないんだろななっていうふうにも思うし、まあ、かといって、自分に経験がないから、語れるものも確かに少ないっていうのはあるし。

#### 引用 5

そういう人間が担当することの意味というか、まあ、それはずっとプログラムでも追求してきてることであると思うんだけど。

また、授業実習を通じた授業観の変容も見られた。当該のプログラムでは、博士課程2年次に2回、3年次に1回の計3回の実習が行われる。当初の実習においてA先生は、自分が伝えたいこと、教えたいことを主軸とした授業をしていたが、それに学生が興味を示さない「へこまされる経験」に直面した(引用6)。そうした授業を改善していこうとする過程で、A先生には、学生にとって有意義な学びを考え、それを後押しする授業を作ろうとする意識の転換がもたらされる。言い換えれば、自分本位の授業作りから、学生本位の授業作りへという授業観の変容である。

#### 引用6

一番最初やったときは、もう、これをしたい、あれをしたいっていうので、ある意味、自分がどういうことを教えたいかっていうことを重視してた。(略)自分の言いたいことを話せたとしても、学生にあんまり響いてないなあ、っていうふうに思ったり。

#### 引用7

少しずつ、うん、ほんとに学生にとって、有意義な学びっていうのは、それを後押しするために、どのような授業を作っていくかないといけないのかなあっていうのをかなり意識するようになった。

このような第②期におけるA先生には、授業をする者として自身を認識し、研究関心よりも学生の関心や学びを重視するといった態度がみられる。A先生のプロセスにとって、プレFDプログラムへの参加は、自身は授業実践者であるというアイデンティティの芽生えをもたらすものであるとともに、授業者としての研鑽を積み重ねていこうとするためのきっかけであったと位置づけられる。

#### (4) 第③期：学生と現場に密着した教職課程担当教員

第③期は、現在の勤務先への就職から、インタビューにおいて教職課程担当教員を自覚していると語るまでの期間である。就職先でA先生は、自身の研究領域とは異なる保育士および幼稚園教諭の養成に携わることとなった。また、学生や現場と継続的に関わるようになった。そうした環境の変化は、A先生の授業観と教員観をさらに変容させるとともに、これまでに見られなかった責任感を発生させることとなった。

A先生が経験してきた授業実習等では、少なからずA先生の研究内容と関連した題材が扱われてきた。しかし、就職後に担当した授業では、より研究内容との直接的な関連の薄い授業を担当することとなった。これにより、A先生は、授業のために題材について学び、その教育的な意義を模索するといった、研究から離れた試行錯誤を開始する。実習時の授業内容が、研究の延長線上にあったもので

あることを鑑みれば、【専門外の授業を担当する】ことは、研究と教育という二つの領域に大きなバランスの変容を生じさせ得る出来事と考えられる。

#### 引用 8

専門じゃない分野を扱ってて。(略)自分が伝えたいと思うことがそもそも何なのかってというのが自分でもよくわかってない。そうなったときに、これ伝えたいなあと思っても、果してそれがこの授業の目的とか、彼女たち、彼らの将来的な力になっていくのかなっていうのを、自分自身も、自問自答しながらやってるし。また、いろいろ、学生たちにこういう力をつけてほしいよねっていうふうになったときにも、自分なりにさらに勉強していかないと。

また、同じ学生と日常的にかかわるようになったことも、A先生のなかに大きな変容をもたらした。アルバイトや実習では得られない学生との日常的な接触は、A先生にとって楽しみの一つとなっていた(引用 10、11)。そうしたかかわりは、上記のような試行錯誤の連続にある「しんどい」授業を乗り切るモチベーションとなるにとどまらず、研究活動に割く時間を圧迫するまでに充実したライフワークとなっていく(引用 12)。【学生との教育的な関わりを楽しむ】ようになって以降は、むしろ研究者としての側面が、意識的に維持されなければならない対象へと変容していることがうかがえる(引用 13)。

#### 引用 10

非常勤とかその塾とかでも、いろんな生徒だったり学生と授業をしてきたけれども、非常勤という立場で、日常的なかかわりがあんまりなかったから。(略)常勤として勤めて、日常的にもすごく学生とも密にかかわってられるっていうところで、自分の教育に対する考え方というか、楽しみ方がちょっと違ってきたかな、っていうふうには思うね。

#### 引用 11

授業はしんどいんだけど、すごく、日常的な学生とのかかわりっていうところはすごく楽しむことができていて。

#### 引用 12

日常的にいろんな学生とかかわる中で、そうさせてもらってるっていうところに対して、充実感を感じて、そこに対して時間を割くことは負担には思っていない。だからこそ、そこに甘えすぎると研究ができなくなっていく。

#### 引用 13

大学の紀要を書いたりとかっていうところで、研究者としてっていうところを、ほんと、見失わないように。

そして、A先生にさらなる変容をもたらした経験が【教育実習の担当になる】ことである。現場に学生を送り出す立場となったA先生は、受け入れる側や大学の信用に対する責任、さらには実習生が受け持つ子どもや保護者に対する責任を明確に意識することになる（引用14）。そうした意識は、授業観にも影響し、現場に出向く実習生として最低限備えるべき能力を身につけさせるための授業を重視する方向へと向かわせていた。また、学生を教育保育に携わる者として意識し、その養成のために授業の目的や教材の選択を行うようになる（引用16）。

#### 引用 14

実際そういう立場になってくるとやっぱり、うん。送り出す大学として、相手先への責任もあるし、もっと言えば、相手先の子どもたちとか保護者に対して、この学生が何かの迷惑かければ、やっぱそれがね、のちのち大きな尾を引くことになる可能性もあるわけで。

#### 引用 15

日常的な礼儀作法だったりとか、まあ最低限やっておかなきゃいけないこととかっていうところは、すごく意識するようになったかもしれないね。

#### 引用 16

実際に子どもたちを目の前にして、それこそ教育保育に携わっていくっていう子たちだから、やっぱりそこに対する、責任もやっぱり、それなりに自分としてあるし。まあ、とりわけ、自分、実習担当に今回なってしまってるから。

このようなプロセスを経て、A先生は、現時点において先生の先生を育てる、学校現場に立つ学生を育てるという意味で教職課程担当教員を自覚するに至っていた（引用17）。

#### 引用 17

まあ、はいかいいえかで言ったら、はいなのかなって思うし。（略）将来的に、さっき言ったところともつながるけど、幼稚園なり保育所なり、学校現場に立つことになる学生たちを育てている。そういう子たちに対して、教育を行っているっていう意識はやっぱあるかな。

## 4. 総合考察

### （1）教職課程担当教員の養成への示唆

先行研究では、教職課程担当教員が抱える問題の一つとして、研究者と教育者との対立が挙げられていた。A先生の中で、研究者であるという自覚は、第①期から第③期を通して維持されていた。しかし第③期になると、研究者であるとい

う側面は、意識的に維持されなければならないものとして、A 先生には捉えられていた。それは、教育者としての意識が、A 先生の中で膨らんできたことによる。このように、第①期から第③期への意識変容プロセスは、教育者としての意識が膨らんでいったプロセスとして捉えることができる。

第①期において、A 先生は、大学教員である限りにおいて教育は業務の一つであり、避けられないものだと理解していた。この時点では、大学教員には研究者と教育者という二つの側面があることを認めつつも、しかし、研究者であるという側面が相対的に見て重視されていた。

第②期になると、A 先生は、たとえば【大学院のプレ FD プログラム】に参加し、授業実習を行うようになる。A 先生はここで、学生に授業をする際に、研究者を志向する自分が自分本位の授業を行ったのでは、うまくいかないということを経験した。【大学教育関連の講義や研究発表をする】経験も重なり、A 先生は、自身は研究者であると、楽観的には言うことができないという問題意識を持つようになる。ここに強い葛藤の様子が見られる。これら経験を通して、A 先生の中で、教育者であるという漠然とした意識が、授業実践者という、より具体的な意識へと変化していったと言えよう。

第③期に入ると、環境が大きく変わり、学生とのかかわりが質・量ともに増加することになった。学生とのかかわりの増加が、【学生との教育的な関わりを楽しむ】というように、A 先生に教育に対する強い充実感をもたらしている。また、【専門外の授業を担当する】経験も重なり、第③期においては、研究者としての意識が相対的にも弱まっている。逆に、教育者であるという意識は、単に授業実践者であることだけではなく、たとえば、礼儀作法の指導や教育実習の担当といったものも含んだ、より広い射程を有するものとして捉えられているようである。この拡大した教育者としての意識が、A 先生においては、教職課程担当教員であることの自覚として語られたのではないか。

以上のように A 先生の意識変容をまとめた時、A 先生の大学教員観に変容をもたらした出来事として、たとえばプレ FD や学生との接触体験、専門外授業の担当などが、教職課程担当教員の養成の観点からは注目される。A 先生の場合、研究者・教育者としての意識に再考を促し、授業実践者として研鑽を積むきっかけになったという点で、このプレ FD は重要な出来事として位置づいている。本論文冒頭で挙げた答申が示唆しているように、教職課程担当教員においては、楽観的にも研究者である、あるいは、教育者であるとは言えなくなっている。このような現状において、研究者と教育者との葛藤を実感する経験が、この先、ますます重要なものになってくることが予想される。葛藤の契機という点で、大学院段階でのプレ FD には大きな意義があると言えよう。

また、学生とのかかわりや専門外授業の担当経験も、重要な要素になることが示唆された。だがもちろん、これらイベントを早期化すればよいとは簡単には結論できない。この先、教職課程担当教員の養成を考えていくにあたって、これら要素をいかに養成段階に盛り込んでいくか、慎重に検討していくことが必要になるだろう。

## (2) 教職課程担当教員像への示唆

A 先生の場合、授業を通して、教育という営為は単に責務であることから、もっと広い意味合いを持つものとして受け止められている。図 1 では「学生を送り出す現場への責任感」と表したように、これまでは特別感じられることのなかった新たな責任についての自覚がある。もちろん、単純に、負うべき責任の量が増加したがゆえに責任が語られるようになったという面もあるだろう。しかし、ここで考察してみたいのは、A 先生について、同じ「責任」という言葉で表せる一方で、しかし第①期から第③期へと移るにあたって、その語が指すものに質的な変化が見られる可能性についてである。すなわち、教職課程担当教員が有する責任の性質について、A 先生の事例解釈を通して、一般論的な主張を述べてみたい。

第①期においては、研究者の責務として教育が位置づけられていた。責務は、時に *obligation* と区別的に英語を当てられるが、責任概念の中でも、特に義務を強調する際に用いられる言葉である。

第②期の A 先生においては、教育は *accountability* や *responsibility* を問われる問題として受け止められていると解釈できる。*Accountability* は、区別的に「説明責任」と訳される。当概念によって、教育者・学校には顧客である子ども・親・社会に対して、自身の行為について説明する責任があることが示される。対して、*responsibility* は、区別的に「応答責任」と訳される。教育者に対して、自身の行為がどのようなものであるかを理解すること、そして、それがもたらす結果が評価されることを了承することを要求する概念として機能する。

第②期において、学生による「へこまされる」反応が、A 先生をして、自身の在り方を見直させている。ここでは、授業（教育行為）を否定されることは、A 先生が研究者としてこれまで積み上げてきたものを否定されることとして、結び付けられている。そして、目の前の学生に対する応答責任、そして大学に対する説明責任を負う立場として、大学教員は捉え直され、結果、自身の研究者としてのアイデンティティについて再考がなされている。

では、第③期の教職課程担当教員としての責任については、どのように語りうるだろうか。第③期についての A 先生の語りを見ると、現場に対する責任や、学生に対する責任といったものが強く意識されていることが分かる。ここでは、自身の行為を評価する存在として「現場」が浮上していること、かつ、「学生」が「現場」と結びつけられて捉えられている点で特徴的である。第②期が、〈大学で教師になるための授業を受けている学生に対する責任〉と表せるのに対して、第③期は、〈将来学校教師になる予定である学生に、そして、将来その学生を受け入れることになるかもしれない諸学校に対する責任〉へと変化している。つまり、ここでは未来に対する責任が引き受けられていると見ることができる。第②期から第③期への変化は、単に責任を負う対象の変化という以上に、現在形の責任から未来形の責任へ、という変化として理解される。

教職課程担当教員を自覚する A 先生は、未来に対する責任を負おうとしている。だが未来に対する責任を、どう取るか。この点は、これまでの責任に負い方とは

質的に異なってくる。たとえば、第②期の〈大学で教師になるための授業を受けている学生に対する責任〉という、未来志向的でない責任を問う場合は、その評価の仕方もはっきりしている。つまり、シラバス・授業評価アンケート・教員採用試験合格率などが問われるのである。ここでは行為がどのように評価されるか、行為者自身も十分把握した上で、行為が導かれることになる。

だが、未来志向的な責任を問う場合は、こうはいかない。今、この場で行った行為が将来どのような結果を引き起こすかについては、理解の及ばない様々な要因が関わってくるため、見通しを持つことが困難になる。そもそも、教育行為が引き起こす結果は不確実であり、教育はこの不確実性を内包した営みである（丸山 2002）。この不確実性を顧慮した責任の論じ方を考えなければならないという意味で、教育行為には、accountability や responsibility では捉えきれない別の問題がある（山口 2013）。

山口（2013）は、未来時制を志向する責任概念の在り方として「参与責任」を提案している。行為者は、自身の行為が何を意図しているかを他者が理解できる形で記述すること。それが、行為結果の不確実性を踏まえつつも、しかし参与という形で、責任を受けとめる論じ方であると言う。

自身の行為結果を将来的に引き受ける存在を特定化したことが、A 先生に、未来志向の責任を感じ取らせる契機となった。山口の議論を踏まえるならば、教職課程担当教員を自覚した A 先生は、accountability や responsibility を負おうとする存在というよりも、参与責任を負おうとしている存在として、理解されるのではないか。

## 5. 今後の課題

本研究を通して、若手大学教員が教職課程担当教員を自覚するプロセスにおいて、プレ FD プログラムや教育実習の担当といった経験が関連していることが示唆された。今後は、こうした重要なイベントについて、焦点的に検討を進めていくことで、大学教育や FD の現場にとってより有益な知見が見いだせると考えられる。

また、上記のような出来事を体験しなかった教員を対象とした研究を設定し、本研究と比較することで、教職課程担当教員を自覚するプロセスの多様性を明らかにすること、さらには、プロセスの類型を明らかにすることも重要性である。プロセスの多様性や類型が明らかになれば、より多くの若手大学教員の経験を説明・予測し、彼・彼女らのアイデンティティの形成や大学等による適切な支援の策定に役立てることができるだろう。

最後に、本研究の限界性として、若手大学教員の意識の変容について、教育活動と研究活動という2側面のみから議論を進めている点があげられる。学生生活の終了から就職という期間においては、転居や結婚などに伴う生活環境の変化、養育者や扶養者になるといった立場の変化なども起こりえる。こうした要因も、若手大学教員の働き方や教育観と関連することが予想される。対象者の経験をより具体的に明らかにするためには、そのような要因も考慮していくことが不可欠

である。

## 引用文献

- 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度のあり方について」、2006。
- 中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」、2012。
- 丸山恭司「教育という悲劇、教育における他者：教育のコロニアリズムを超えて」『近代教育フォーラム』11、2002、1-12。
- 尾川満宏・森下真実「教職教育と教育学研究のジレンマ：『教職授業プラクティカムⅠ』の経験から（中国四国教育学会第63回大会 ラウンドテーブル）」『教育学研究紀要』（中国四国教育学会）57(2)、2011、664-668。
- 坂井昭宏「教育＝研究一体性論の再検討：大学教員のアイデンティティ」『桜美林論考 人文研究』2、2011、17-30。
- 須田康之「大学教員の研究・教育観」片岡徳雄・喜多村和之編『大学授業の研究』玉川大学出版会、1989、52-64。
- 田口真奈・西森年寿・神藤貴昭・中村晃・中原淳「高等教育機関における初任者を対象としたFDの現状と課題」『日本教育工学会論文誌』30(1)、2006、19-28。
- 安田裕子・サトウタツヤ編『TEMでわかる人生の径路：質的研究の新展開』誠信書房、2012。
- 山口裕毅「教育行為の不確実性を顧慮しうる参与責任に関する研究：E. アンスコムの『副次的結果の原則』論の検討を通じて」『教育学研究ジャーナル』（中国四国教育学会）13、2013、21-30。

（第2・3・5章は境が、第1・4章は相馬が執筆を担当した。）