

Becoming a Teacher Educator in Japan:

教師教育者の力量形成に資するワークショップ型研修 の効果と self-study の観点から

研究代表者 岩田昌太郎 (健康スポーツ科学講座)
研究分担者 齊藤 一彦 (健康スポーツ科学講座)
 草原 和博 (社会認識教育学講座)
 川口 広美 (社会認識教育学講座)

I はじめに

1. 研究の背景と問題の所在

近年、「Becoming a Teacher Educator」と題した英文学術論文・図書を目にする (e.g., Zeichner, 2005 ; Murray & Trevor, 2005 ; Swennen & Van der Klink, 2008)。ここでいう「Teacher Educator」とは、教師を育てる教育者 (以下、「教師教育者」と称す)、いわゆる「先生の先生」であり、「教員養成や現職教育に、そして高等教育機関や各種学校において公式に従事している人々」(Swennen & Van der Klink, 2008)を指す。

折しも、欧米では、1970年代から教師教育者の育成をめぐる政策的な議論が盛んに行われている (European Commission, 2012)。例えば、米国では、学会ベースで教師教育者の質を担保する「教師教育者スタンダード」が開発されていたり (藤本, 2010)、オランダでも教師教育者たちが自ら「教師教育者スタンダード」を策定したりして教師教育者の専門性開発に従事している (Lunenberg, Dengerink, & Korthagen, 2014)。

一方、日本は教師教育に従事する人々は紛れもなく実在するが、本概念の認知度は必ずしも高くなく、学術的な議論の機会も成果物も著しく少ない (武田, 2016)。しかも、日本における大学教員や附属校教員、指導主事、各学校の研修主任、民間教育団体のリーダー等を対象とした研究は皆無に等しい。さらに、多くの教師教育者が、教師教育プログラムにおいて職能開発に向けた支援やメンタリングをきちんと受けていない状況という指摘もあり、制度の更なる充実と改善が検討されている (Wilson, 1990 ; Gallagher et al., 2011)。したがって、このような指摘や課題を克服していくためにも、教育と教師の質を高める、いわゆる教師教育者の質を高めるプログラムが必須という認識が、一つの世界的趨勢になっている。

2. 研究の目的

そこで本研究は、以下の2点を目的とした。(1) 海外の教師教育者が企画・運営したワークショップ型研修に参加することにより、本邦の教師教育者 (新人と中堅) が何を学び、どのような影響を受けるのかを明らかにすること、(2) それに従事する過程において、中堅の教師教育者がどのような力量形成を成すのか明らかにする。

なお、分担者らは、従来から海外の教師教育に関する研究者と連携してきた経緯がある。そのような中、本研究の主題に向けて、本邦で企画した教師教育者の力量形成に資するワークショップ型研修の効果や日本人の教師教育者が何を学び、どのような影響を受けるの

かについても検証する。

3. 研究方法

研究の目的を達成するために、具体的な課題設定を以下のように行った。

目的（1）：Dr. Anja Swennen（アムステルダム自由大学；VU 大学）を日本に招聘し、日本人の教師教育者に向けてワークショップ型研修を実施した際に、教師教育者の力量形成にどのような影響を及ぼすのかを明らかにする。

目的（2）：中堅の教師教育者は、上記の Dr. Swennen との共同研究を実施している。その共同研究やワークショップ型研修を受ける過程を self-study し、教員養成に従事する教師教育者としてどのような力量形成を成していくのか、その成長と契機を事例的に明らかにする。

4. 本研究で期待される成果と意義

本研究を推進することで、以下の3点の成果や波及効果が期待できる。

- ① 本研究科の大学教員（中堅の教師教育者）や大学院生（初任の教師教育者）が海外のベテランの教師教育者のワークショップ型研修の意図や運用の共有を通して、グローバル化に対応すべき教師教育者に関する新しい知見や教科教育学の見解を模索できる。
- ② これらの成果は、本研究科のグローバル教員養成プログラムや附属学校の研究推進に対する基礎資料となりうる。
- ③ 今回は、単回のワークショップ型研修での検証であるが、その成果や課題を踏まえて、本邦における教師教育者の職能開発（professional development）の基礎資料や研修プログラム開発の契機となる。

それでは、具体的に以下にその成果を述べていく。

（岩田昌太郎*）

II 海外の教師教育者が企画・運営したワークショップ型研修の内容と成果

1. ワークショップ型研修の概要

① 調査対象とする研修の概要

実施日時：2018年12月10日（月）午後6時半～（約115分間）

場 所：広島大学大学院教育学研究科 B 棟 EVRI 室 101 号室

研修担当者：Dr. Anja Swennen（VU 大学）、岩田昌太郎（広島大学 教育学研究科）

参加者：大学教員 16 名、広島県教育センター職員 1 名、現職教員 2 名、大学院生 6 名、研究生 1 名、IDEC の大学院生 2 名の計 30 名

② 研修の内容

（1）目的と内容

このワークショップの主な目的は、教師教育者が教師教育者としての特定のアイデンティティを認識することである。ワークショップ従事者が考える教師教育者のアイデンティティが、学校の教師や学者とは異なるものであると仮定すれば、それが教師教育者のアイデンティティを特徴づけるものと想定できる。2つ目の目的は、教師教育者のアイデンテ

ィティが教授学（ペダゴジー＜pedagogy＞）に及ぼす影響について考えることである。問うていくべき中核的なクエスションは、教育実習生の発達をサポートする教師教育の教授法とは何であるかである。また、教師教育者の教授学とは何であるか。

そのような問いを設定しながらも、ワークショップの結論を導くために、従事者は教師教育者がよりよい「教師の教師」になることを支援していく教師教育者の専門性開発の方法につながるようにした。

（2）ワークショップのプログラムの概要

1. 15分 / 参加者とワークショップの従事者の簡単な紹介。
2. 45分 / 教師教育者の特徴を探る。
 - 10分…各参加者は5つの付箋に5つの特徴を書く。1つの付箋に1つの特徴。
 - 20分…小グループ（3～4人）：参加者は計15～20個の特徴から5つの最も重要な特徴を選択する。選ばれた5つの特徴をディスプレイボード（模造紙）に貼る。
 - 15分…全グループでディスカッション：このグループの教師教育者の中心的な特徴は何であるか。結果として特徴をカテゴリー化していく。
3. 15分 / 紹介：調和された教師教育（congruency teacher education）による価値づけ。
4. 30分 / 実践の中における教師教育としての調和。
 - 20分…3～4人のグループ：教師教育者が彼らの教授をより調和させるために用いるかもしれないアクティビティとは何であるか。
 - 10分…異なる種類の活動の一覧。
5. 10分 / よい目的（意図）を形成する。そして、結論としてまとめる。
 - 全ての参加者はより適合した方法中で少なくとも1つ教授の意図を書き留める。

2. ワークショップの成果と課題：インタビュー調査を手がかりとして

（1）研究の目的

インタビュー調査を行う目的は、以下の通りである。海外の教師教育者が企画・運営したワークショップ型研修に参加することにより、本邦の教師教育者（新人と中堅）が何を学び、どのような影響（impact）を受けたかを明らかにすること。

（2）方法

①調査の対象者

調査対象者は、以下の通りである（表1）。なお、事前に本研究の目的や趣旨を説明した後、に了承を得ており、さらに本研究の「目的的サンプリング」（メリアム、2004）を踏まえた典型的かつ代表的な対象者事例として位置づけた。

表1 対象者の属性

氏名	性別	職業	年齢	教師教育との関わり	教師教育者の経験
A	男	大学教員	50代	指導助言，教員養成の授業	ベテラン
B	男	大学教員	50代	指導助言，教員養成の授業	ベテラン
C	男	大学教員	30代	指導助言，教員養成の授業	初任

D	男	大学院生・ 非常勤講師	20代	TA としての関わり	未（アシスタント として）
E	女	大学院生・ 非常勤講師	20代	TA としての関わり	未（アシスタント として）

②研究方法

インタビューは、2019年1月～2月にかけて実施された。面接の際は、質問項目としてインタビュー・ガイド（表2）を参照しながら、共同研究者の大学教員が質問を実施した。インタビュー・ガイドは、北米のGTAの先行研究（e.g. Chris, 2004）や岩田ら（2018）の「教師教育者のアイデンティティ形成」の先行研究を参考にしながら、大学教員2名で協議の上、作成された。分析データは、各対象者への面接による「半構造化インタビュー」（メリアム、2004）によって収集された。なお、詳細は表2の通りである。

表2 インタビュー・ガイドの概要

<p>1. 背景について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教職歴について ・これまで受けた「教師教育者」としての研修・教育について ・現在の教師教育への関わり方
<p>2. なぜ、このワークショップを受けようと思いましたか？</p>
<p>3. どのようにワークショップに取り組みましたか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ワークショップの内容は理解できましたか？ ・どのようなグループ構成でしたか？（人数・背景）グループは良い関係だったか？ ・外国（異なる言語が母国語）の方がファシリテーターだったことの意味と影響
<p>4. どのようなことをワークショップから学んだか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・印象的なこと？何を学んだか？ ・学んだことで実践に生かしたい or 活かしていることはあるか？
<p>5. 教師教育者アイデンティティについてどのような変化を遂げたか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師教育者をどのように定義するか？ ・ワークショップを受ける前に、教師教育者であるという自覚（意識）はあったか？ ・受けた後で、自覚や意識は変化があったか？

面接時間は、1回のインタビューに対して1名当たり約40分間であった。インタビュー内容は、すべてICレコーダーに録音され、逐語録（以下、テキスト・データ）が作成された。分析は、ワークショップを受講したことを通して、①何について、②どのような影響があったかを明確にするために、影響について述べた箇所のデータを抽出し、コーディングした。さらに、概念化・カテゴリー化へと精緻化を行った。

（3）結果と考察

本調査においては、影響を受けた項目として、①「教師の教師」としてのアイデンティティの見直し、②教師教育ペダゴジーの自覚化、③教師教育者を養成する立場の自覚化、

という3点が抽出できた。それぞれについて、データを踏まえて説明したい。

①「教師の教師」としてのアイデンティティの見直し

この点は、本ワークショップの中心的目的でもある。将来、大学ベースでの教師教育者になることを志望しているD・Eと共に、ベテラン教員であるBからも言及があった。例えば、Eは次のように述べている。

「アンチャ先生の言葉で一番印象に残ったのは、「良い教師教育者は自分が教師教育者だという自覚を持っていないてはならない」と言われたことがあって、自分もただなりたいたか思っているだけでなく、良い教師教育者とはなんたるものかというのをしっかり考えたうえで、自分がそういうものになるのだろうかということのを思いました」

このように教師教育者というものを漠然と捉えるのではなく、アイデンティティとして確立し、専門性を高めることの重要性を感じたようだ。また、Dはワークショップの中で、多様な教師教育者と触れ合う中で見直しに繋がった一方、Bの場合は、これまでの自分の教師教育者としてのあり方の省察に繋がっている。

「教師教育者って(…)子どもも教師もどっちも見てるんだと思うんですけど、こんなふうな視線で見ていないなって。完全に子どものほう見てるなって。それに付随した教師の行動も見てるかもしれないけど。(…シンパシーという話になったときに。。)僕の中で、子どものシンパシーって思ってたんですよ。だけど、その時に、子どももだけど教師にもいるんかなって逆に思ったんですよ」

Bは、長い教師生活を経て大学教員となった人物である。ワークショップを通して、子どもを見ていた頃の教師の見方から変化していない自分の教師教育のあり方を振り返り、どうあるべきかを再考することに繋がったようだ。

②教師教育ペダゴジーの自覚化

この点については、主に現在TAとして教師教育に関わっているD・Eや、経験3年目のCから見られた記述である。これまで教師教育者としてのペダゴジーを意識してこなかったが、今回のワークショップを通して、自らが無意識的にとってきた(あるいは受けてきた)教師教育実践のペダゴジーを振り返っていた。

例えば、Cは、教師教育のペダゴジーとして重要な「congruency (言行一致)」という概念から自己の実践を振り返り、次のように言及している。

「結局私自身も、(…)言ってることとやってることが一致しないといけないなというのは思っていて、(…)例えば、遊びをやるのであれば、ホントにずっと遊んでいてはいけないので、ちょっとまず紙飛行機とかをやって、その中で学生がどういうこと考えたかって言うのを聞いて、概念化して、応用してっていうのをやってるんですけど、そこまでは思ってたんですけど、最後の合理化というか、しっかり意義付けないといけないってと

ころまでは思いが至ってなくて、アンニャ先生が来られて、それをしっかり最後に自分が言葉で説明できないとダメなんだと思って、言葉で語らないとダメなんだっていうことに気付かされたという。」

Cは、同時に今回のワークショップが、自分が普段教師教育を実施している場（＝大学）の中で行われたことについても重視していた。直前まで指導等を行っている場で行うことで、自然と普段の実践を振り返るきっかけになるという点である。

③教師教育者を養成する立場の自覚

今回のワークショップは、あくまで教師教育者としての問題であったが、特に教師教育研究を長くやってきたAにとっては、「自分自身が考えてたことを整理できたし、日本の院生や教師教育者、そして現場の教員と対話できたことはおもしろかったんだけど、私がここに来たのは先生（＝スウェネン氏）の意図なんですよ」という言葉に代表されるように、まさに自分が教師教育者を養成する立場として、どのようなスタンスをとるべきかを振り返るきっかけとなったという。インタビューの中でも、「どのように30代の次世代の人たちに見せようとしているのか」という言葉にもあったように、開催されたアンニャ・スウェネン氏の立場や他国でワークショップを開催するというあり方そのものについての見直しになったようである。

このように教員養成のみならず、教師教育者を養成するという本研究科の独自性に関連した意識の変容が見られたということが今回のワークショップの特質であった。

（川口 広美*）

3. 海外の教師教育者との共同的な研修の意義と今後の展望（小括）

本ワークショップの意義を2点に整理して述べる。

第1に、教師教育者がそなえるべき専門性（ペタゴジーないしはアイデンティティ）を包括的に指し示す欧州発の概念“congruency”が提起され、本概念が大なり小なり参加者の省察を引き出していた点である。本概念は、教師教育者の言行や学習者との関係性を規定するものであるが故に、教師教育者の同意と反発、双方をもたらす恐れがある。今回の調査対象者には明確な反発は認められなかったが、さらに対象を広げていくと、疑問や反論を提起する者もいるだろう。そういう非同意者が提起する（ホンネの）論点を拾ってこそ、教師教育者の専門性に関する議論が深まっていくのではないか。

第2に、精神的な外部性と社会的な内部性をそなえた講師の存在である。上述のように専門職者の心性を深くえぐるワークショップの運営者は、立ち位置が難しい。講師が同一組織に勤める同業者では、参加者は自己開示に抵抗感を示すかもしれない。しかし、外国語と学術的な概念を媒介にして「あなたは何をする人か」と問うことで、第三者性が担保され、揺さぶりも受け入れ易くなる。しかも、同業者として社会的な責任を共有することが緩やかな紐帯を生み出し、対話の可能性を引き出していた。

本ワークショップは、教師教育者という専門職者の professional development の在り方をモデル化した取組として評価できるのではないか。

（草原 和博*）

Ⅲ 中堅の教師教育者はどのように成長したのか：self-studyの観点から

1. はじめに：self-studyとは何か

Self-studyを定義することは難解である。しかし、誤解を恐れずにいえば、「教師や教師教育者などの実践家が、自らの研究を共有したり、実践を発展させたりするため」(Ovens and Fletcher, 2014)の新しい教師教育の研究手法の1つといえる。

一般的に教師のself-studyは、教師自らの実践を改善するためだけに留まることが多い。一方、教師教育者のself-studyは、学者として新たな知見を生み出すために研究されなければならないとしている(Lunenberg et al., 2011)。しかも、self-studyの中では、自らが従事している特定の職業に着目し、その中に内在する責任や信念、知識などについて価値付けをしていくものである(Ovens and Fletcher, 2014)。

そこで本章では、中堅の教師教育者(m-TEorと略記)が海外の教師教育者と共同研究やワークショップ型研修を企画・運営する過程で、自己の教師教育者のアイデンティティ形成をどのように把握していくのかをself-studyを通して明らかにしていく。

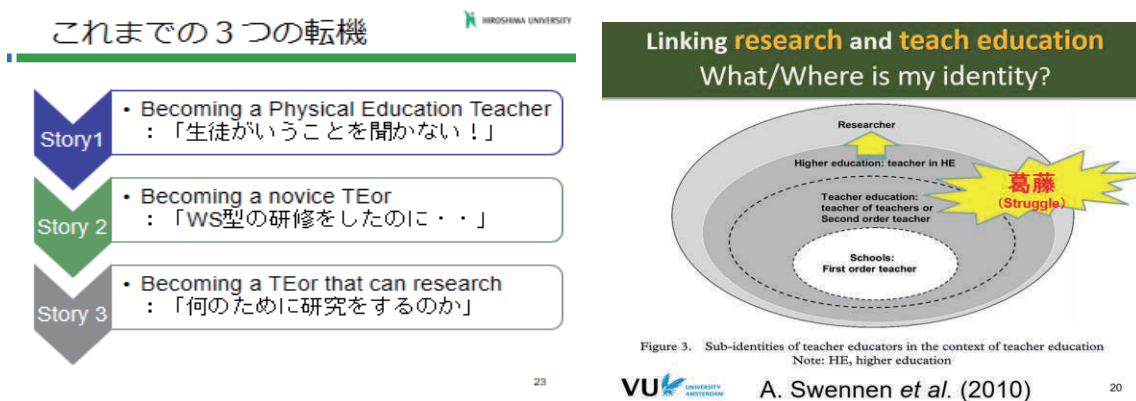
2. 方法

データは、2016年4月から2017年3月までのサバティカル研修(オランダのアムステルダム自由大学)に客員研究員として従事した際の日記と、それをもとに教師教育者に従事した12年間の葛藤(struggle)を2名の「批判的同僚(Critical Friends; CFと略記)」(Schuck & Russel, 2005)からインタビューを実施してもらいながら解釈していった。一人のCFは、社会科教育学を専門とする教員歴6年目の女性、そしてもう一人CFは体育科教育学と国際協力教育を専門とする教員歴14年目の男性であった。

3. 結果と考察

データを分析した結果、m-TEorのアイデンティティ形成に影響を及ぼす契機や成長過程には、以下の3つのストーリー(第1～3期)があった。また、その転機には、「first order(現職教師)」から「second order(教師教育者)」,そして「researcher(研究者)」としてのアイデンティティの移行で説明することができる(Swennen et al., 2010)。

(1) これまでのTEorとしてのアイデンティティ形成の概要



(2) 第1・2・3期のアイデンティティにおけるクライシスと形成

Story2 : Challenge①



- 初任大学教員～中堅TEorのとき
- ⇒ある市の高校の公開授業研究会における指導助言者として出来事
- ⇒日本の保健体育科教員の位置づけ
- ⇒「**周辺の教科**」(Templin et al., 1998)としての**学校体育**

Story3 : Challenge②



- 中堅の体育教師教育者としての「**葛藤**」
- ⇒全国学校体育授業研究会での**チャレンジ**
- ⇒大学の講義の**マンネリ化**

4. 中堅の体育教師教育者の成長：小括と今後の課題

CF とのインタビューによる協議を重ねた結果、m-TEor のアイデンティティ形成の特徴は、以下の2点に集約することができるであろう。

第1に、「学問的専門性の転換」によるアイデンティティ・クライシスである。m-TEor は、学部と大学院 (Master Course) の間、「体育科教育学」ではなく「スポーツ医学」を専門としていた。しかし、大学院を修了後、中高一貫校に勤務する中で自己の培ってきた専門性が学校現場で役に立ちにくいことへの葛藤、いわゆる一種の「リアリティ・ショック」を受けていた。しばしば、教員養成の期間で発達させた多くの考え方や教育的概念は、学校現場で経験を積むにつれて「洗い流される (washed out)」(Zeichner & Tabachnick, 1981) ことが指摘されている。このように初任期の保健体育科教師としての特徴は、教員養成時期に学んだ「学問的専門性」とのギャップによる影響が第1期のアイデンティティ形成に寄与している点であろう。さらに、このことは m-TEor が博士課程後期に進学した後に、教員養成カリキュラムの基礎的研究に着手していった経緯からも推察された。

第2に、「初心期に保持した教育的愛情の継続性」といったアイデンティティ形成である。CF の発言の中に、中高一貫校 (TT の経験や同僚性に触れる体験など) やその他の学校経験を通すことで、大学教員になった後も「学生との距離感」をうまく保持していることに m-TEor として特徴的なアイデンティティ形成をしていると解釈した。これは、「学生をよい教師として育てたい」、「現職教員の支援をしたい」という信念の強さにも通じている。すなわち、若手の時期に教師として大きなハードルやプレッシャーに直面しながらも自己の教育哲学や信念を形成することが、ある意味、その後の職能成長や教師教育者としての専門性開発に寄与する点がある。その点について、山崎 (2012) も若い教師が「リアリティ・ショック」を経ることが、教職アイデンティティの初期形成につながっていくと指摘している。

以上のように、m-TEor のアイデンティティ形成を CF との共同的な self-study を通して明らかにしてきた。教師教育者の self-study が学者として新たな知見を生み出すために研究 (Lunenberg et al., 2011) することを特徴とするならば、今回の self-study は m-TEor にとって有意義な知見や新たな観点を与えるものであった。しかし、その一方で self-study は「教師教育者が実践を発展させたりするため」(Ovens and Fletcher, 2014) でもあるので、今後は m-TEor の実践がどのように改善かつ発展していくのか調査が必要であろう。

(齊藤一彦*・岩田昌太郎)

IV おわりに：総括と今後の課題

本稿は、(1) 海外の教師教育者が企画・運営したワークショップ型研修に参加することにより、本邦の教師教育者（新人と中堅）が何を学び、どのような影響を受けるのかを明らかにすること、(2) それに従事する過程において、中堅の教師教育者がどのような力量形成を成すのか、の2点を研究の目的とした。

まず、目的(1)については、以下の2点が明らかとなった。

第1に、教師教育者が備えるべき専門性（ペタゴジーないしはアイデンティティ）を包括的に指し示す“congruency”が提起され、本概念が大なり小なり参加者の省察を引き出していた点である。第2に、精神的な外部性と社会的な内部性を備えた講師の存在である。しかし、今回の単回のワークショップだけでは、疑問や反論を提起する者もいたはずである。したがって、対象を広げたり、理論編とワークショップ編などのバリエーションを増やしたりする中で、非同意者が提起する（ホンネの）論点を拾いつつ、教師教育者の専門性に関する議論を深めていくことが肝要である。

次に、目的(2)については、以下の2点が明らかとなった。

第1に、m-TEorの力量形成には、「学問的専門性の転換」によるアイデンティティ・クライシスと「初心期に保持した教育的愛情の継続性」といったアイデンティティ形成が存在した。m-TEorは、その教職のキャリアの中で、様々な体験や葛藤を経験する中でアイデンティティを確立させている。とりわけ、「first order（現職教師）」から「second order（教師教育者）」に移行する際、どのような成功したキャリアを持っている教師でも、数年はアイデンティティの確立に葛藤している（Murray & Male, 2005 ; Swennen, et al., 2010）。したがって、本ケーススタディにおいても先行研究と同様な見解がみられた。第2に、m-TEorのアイデンティティ形成をCFとの共同的なself-studyを通して明らかにしてきた。教師教育者のself-studyが学者として新たな知見を生み出すために研究（Lunenberg et al., 2011）することを特徴とするならば、今回のself-studyはm-TEorのキャリアにとって有意義な見解、そして新たな教育実践や研究の視座を与えるものであったといえる。

以上より、教師教育者へ移行した際に、重要になってくるのが調和された教師教育、つまり「言行一致の教師教育（congruency teacher education）」（Swennen, Korthagen & Lunenberg, 2007）である。それには、「明示的なモデリング（explicit modeling）」（Berry & Loughran, 2005）、「暗黙的なモデリング（implicit modeling）」（Loughran, 2001）,そして「正当化（legitimize）」（Swennen, Korthagen & Lunenberg, 2007）といった3つの観点がある。第2・3章の事例からもわかるように、「Becoming a Teacher Educator」となるためには、そのような教師教育者が備えるべき専門性について、省察を繰り返しながら力量を高めていくことが求められる。それが強いとは、「Being a Teacher Educator」とつながる契機となり、より教師教育者の専門性開発の基盤強化となっていくだろう。

そういった意味においても、本研究で企画・立案したワークショップは、教師教育者という専門職者の専門性開発の在り方をモデル化した取組の1つとして評価できよう。

（岩田昌太郎*）

主要な引用文献

Berry, A., & Loughran, J. (2002) Developing an understanding of learning to teach in teacher

- education. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.) *Improving Teacher Education Practices Through Self-study* (pp.13-29). London/New York : Routledge Falmer.
- European Commission. (2012) Supporting the teacher professions for better learning outcomes. Communication from the commission. Strasbourg: European Commission.
- 藤本駿 (2010) 米国における教師教育スタンダード開発の動向ー「教師教育スタンダード」に焦点を当てて. *教育行政学研究*, 31 : 27-37.
- Gallagher, T., Griffin, S., Parker, D. C., Kitchen, J. & Figg, C. (2011) Establishing and Sustaining Teacher Educator Professional Development in a Self-Study Community of Practice: Pre-Tenure Teacher Educators Developing Professionally. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(5) : 880-890.
- 岩田昌太郎・草原和博・川口広美 (2018) 教師教育者の成長過程に関する質的研究ーTAの経験はアイデンティティ形成にどのように影響を与えるかー. *日本教科教育学会誌*, 第41巻1号 : 35-46.
- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Zwart, R. (2011) Self-Study Research and the Development of Teacher Educators' Professional Identities. *European Educational Research Journal*, 10: 407-420.
- メリアム：堀薫夫ほか訳 (2004) 『質的調査法入門ー教育における調査法とケース・スタディー』. ミネルヴァ書房：京都.
- Murray, J. & Trevor, M. (2005) “Becoming a Teacher Educator: Evidence from the Field.” *Teaching and Teacher Education*, 21 (2): 125-142.
- Ovens, A. & Fletcher, T. (2014) “Self-Study in Physical Education Teacher Education: Exploring the interplay of practice and scholarship” . Dordrecht: Springer.
- Park, C. (2004) The graduate teaching assistant (GTA): lessons from North America experience. *Teaching in High Education*, 9(3) : 349-361.
- Schuck, S., & Russell, T. (2005) Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. *Studying Teacher Education*, 1(2) : 107-121.
- Swennen, A. & Van der Klink, M. (2008) “Becoming a Teacher Educator.ーTheory and Practice for Teacher Educators” . Netherland: Springer.
- Swennen, A., Jones, K. & Volman, M. (2010) Teacher educators : Their identities, sub-identities and implications for professional development. *Journal for Professional Development in Education*, 36 (1 & 2): 131-148.
- 武田信子 (2016) 教師教育者の専門性開発に関する国際的観点からの検討. *武蔵大学教職課程研究年報*, 25 : 69-73.
- Wilson, J. D. (1990) The selection and professional development of trainers for initial teacher training. *European Journal of Teacher Education*, 13(1/2):7-24.
- 山崎準二 (2002) 教師のライフコース研究. 創風社：東京.
- Zeichner, K.M., & Tabachnick, B. R (1981) Are the Effects of University Teacher Education Washed Out by School Experiences? *Journal of Teacher Education*, 32 : 7-11.
- Zeichner, K. M (2005) Becoming a teacher educator: A personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21(2):117-124.