

授業コンサルテーションの理論と実践的方法の開発に関する研究

関西大学人間活動理論研究センター
Center for Human Activity Theory, Kansai University

藤江 康彦
Yasuhiko Fujie

要 旨

授業コンサルテーションは、教師が授業実践を、同僚や研究者とともに対象化し省察することを通して改善することを促す支援システムである。構想にあたり授業研究や教室談話研究からの拡張の方途を探り、実践研究としての可能性と課題を検討した。授業コンサルテーションの「問題意識-計画-実行-評価」の過程において、授業研究や教室談話研究は問題状況を可視化し課題を設定するうえで有用であることが示唆された。また、授業研究をより開放的に、教師研究をより多面的にするとともに研究者による実践関与のあり方を再定位する可能性がある反面、実践者と研究者との関係性形成、調査と支援との連続性について課題があることが示された。

授業コンサルテーション、授業研究、教室談話研究、教師の職能発達、実践支援

1. 研究の課題

教職の中核は授業を行うことである。日本では授業研究が、授業を行うことをめぐる教師の学習や職能発達の場として長年取り組まれており、その理論や方法論、成果が蓄積されている。近年では、北米や東アジアにおいても日本の授業研究に範を求めた取り組みが、Lesson StudyやLearning Studyとして進展しつつある。海外におけるこれらのとりくみからは、日本の授業研究が、組織的に教師の授業づくりや実践に関する職能発達を促す極めてすぐれたシステムであることが逆照射された（的場，2005）。

他方で、今日の授業や教師をめぐる問題として、昨今、授業不成立など教育実践上の困難が多数報告されるなか、教師個人の資質や力量の不足が過剰に問題化される傾向がある。このことは、以下の問題を結果としてもたらしている。

一つには、教師への支援として当該の問題への対応に向けた技術的訓練や研修が行われている。しかし、教師が実践で直面する問題の多くは、授業や学級経営など実践の活動システムにおける諸問題の連関の上に生じており、教師個人の職能に帰することはできない。システムの側の問題を解決しないまま教師個人の能力を高めることが本質的な問題解決とはならない場合が多い現状において、教師の職能に対する個体能力的な評価はさらに低下しそのことが教師個人の効力感や意欲の低下を招きかねない。

二つには、教師は教科内容の理解や技能の習得に加え、子どもの理解のあり方についての見識を高め、学習スタイルの個別性に対応しつつ集団的、協働的課題解決として授業を組織するための方策としての授業デザインの資質を高める必要がある。しかし、小学校教師は、問題状況を各教科に対する自らの非専門性に帰することで、中学校教師は教科指導と生徒指導を分離させ、生徒指導を優先することで、授業改善の放棄へと陥りやすい。

研究者による支援として、教師も含めた授業や教室のシステムのありようを分析し解決の見通しを立てるための方途を模索する必要がある。そして教師自身が自らの実践や学級の状態、社会的位置を対象化し、直面している問題について、教師としての成長過程においては「起こりうる」問題であると相対化することで、教師自身が問題解決に向かうことを促し、教師の自己実現を支援するシステムを構築することが急務である。

そこで、本研究では、対症療法的な状況の把握や解決に対し、教師が学級の諸活動の編み目の中で問題を把握し自らの職能発達の過程として主体的に解決していくことができるよう、教師支援の枠組みとして、研究者や同僚教師による授業コンサルテーションの構想を提起したい。教師が実践の当事者として子どもとともに参加する授業という活動システムに加え、教師が同僚や研究者とともに授業実践を対象化し省察することを通して実践を改善することを促す授業コンサルテーションという支援システムを措定するのである。全体としては、後者が前者を包摂する入れ子構造となりうるだろう。

この包摂的なシステムは、実践の当事者として、教師自身が自分や学級や対象化し、自らの問題を分析的に把握し、解決の主体として参加することを可能にする。また、提案するシステムは、研究授業、研修、カウンセリングなどのかたちで個別に行われていた支援の手だてを統合的に発展させるものとなるであろう。

授業実践とコンサルテーションからなる教師支援に向けた包摂的システムの構築に向け、実践の当事者として教師が参加する授業が活動システムとしてどのように成立しているのか、教師の主体的な問題解決を促し、同僚や研究者等の支援者に開かれた支援システムはどう構成されるか、さらに、これら二つのシステムが連動的に機能するために教師と支援者との関係をどのように形成していくべきか、という問いが探究すべき課題となるだろう。それとともに、授業のありようをみとり、課題設定にむけたサイクルとして、授業のコミュニケーションから教室における教授学習過程や関係性形成をマイクロジェネティックに明らかにしていく教室談話研究を基盤とした拡張の方向性を探ることも方法論的な課題となるであろう。さらに、教室におけるコミュニケーションの調査研究として進展してきた教室談話研究と授業コンサルテーションとの連続性と非連続性、研究者としての研究活動とコンサルテーションとの関係性、研究者の実践としての意味についても研究論としての追究課題となるであろう。

2. 子どもと教師の活動をとらえる授業研究と教室談話研究の系譜

授業研究や教室談話研究は、授業のコミュニケーションに着目し、授業における子どもや教師の活動のありようをどのようにとらえてきたのであろうか。授業研究としては、次のように進められてきた。

一つには、子どもや学級集団の思考過程の把握が目指された研究（例えば、重松・上田・八田, 1963；砂沢, 1960）では、子どもの思考について、実験的な入出力間の比較ではなくその「過程」への着目が志向された。実際には構造化や類型化の作業に偏向してしまっただが、研究者自身による逐語記録の作成が授業研究の基本的な作業として位置づけられ、現実の言語的相互作用過程が対象とされた点で臨床的志向をもっていたといえる。

二つには、教師の働きかけと子どもの反応形成の因果関係の解明が目指された研究（例えば、澤田ら, 1962；竹下, 1964）では、教師のいかなる働きかけが子どものいかなる行動を引き出すかということの解明が主題であった。子どもの学習を規定する要因の多さゆえに、実際には特定の変数にのみ限定して研究が進められた。一方で、再現性のあるカテゴリーシステムや分析手法が開発され、教室の状況を数量的に表現する可能性が開かれた。

三つには、授業過程を支える学級の人間関係や雰囲気の記事が目指された研究（例えば、木原, 1958；Flanders, 1970）では、コミュニケーションは教授=学習の効果を高めるためのデータとして扱われた。個としての教師に対して子どもが集団として把握され、教師の働きかけが一方的に子どもの反応を形成するモノローグ的状况として授業がとらえられた。

以上の研究においては、教室における具体的で生々しいコミュニケーションの過程が研究の俎上へのせることによる実践の理論化が志向されるとともに、種々の分析手法や観点が提案された。しかし、授業が、単一的な「規則体系」の実現過程としてみなされ、ことが知識の媒介物としてのみとらえられたり、教師から子どもへの一方的な情報伝達が前提とされていた点で、教師や子どもたちのダイナミックな相互作用によって「実現される」過程としての授業の状況が十分に明らかにされなかったと考えられる。

これに対して、近年、授業の言語的コミュニケーションの解明を目指して、「教室談話」(classroom discourse) を対象とする研究が進められている。ここで「教室」とは、具体的な物理的空間を指すばかりではなく、学習の現場の象徴として用いられ、集団での学習活動である「授業」、日常生活と差異化された特殊な状況としての「学校教育」、固定化されたメンバーから成る閉ざされた社会的環境としての「学級」など、研究者の立場や関心に応じて多義性をもつが、主として言語学的、社会学的、心理学的関心に基

づき進められてきた。言語行為論や社会言語学、対話論などに依拠しながら、音声言語を切り口として人間の認知的社会的諸活動を分析し、社会文化的状況における人間の認知や情動のあり方、関係性や社会的ルールのあり方、これらの制度性などを可視化してきた。大きくは、三つに分けることができる。

一つには、学校や教室という社会的文脈における子どもの学習活動のありようを解明しようとする立場がある。この立場では、人間の学習は、他者との社会的相互作用や社会・文化的状況の諸変数に相互規定されながら行われる、という社会的構成主義の学習論を基盤としている。従来、学習の「事前-事後」の比較でしか明らかにされなかった学習者の理解や読解のありようが、他者との相互作用で実現されていく過程として描かれた。例えば、佐藤（1996）は、小学4年の国語科「ごんぎつね」の授業の話し合い場面を記述的に分析し、教材解釈をめぐる子どもたちの発話が、自らの意見を排他的に主張するモノログ的なものから、相手の視点を含み、自他の違いをより自覚的、明示的に表出するダイアログ的なものになる過程を明らかにした。その上で、教室談話は、個人の知的営為を学級に媒介し、個人間の葛藤を出現させ、調整を行い合意形成を志向する過程での学級独自の営みであるととらえられている。

二つには、学校教育の授業特有の談話構造やルールを明らかにし、「教室」という社会的制度的環境の特殊性を明らかにしようとする研究がなされている。この立場では、「教室」は「風変わりな社会的環境である」（Weinstein, 1991）とみなし、教室における規範のあり方やそこに見え隠れする教室の人間関係に着目してきた。例えば、「発話の順番どり」（turn-taking）、すなわち、誰がどのタイミングで発話するのかに関する規範の存在だけでなく、その規範を、参加者たちが認識していること、その認識のうえで教師がいかに方略的に用いているか（Cazden, 1986）、子どもがいかにうまく適応しようとしているか（Gumperz, 1981）が示された。談話の組織化過程に「教室」特有の秩序の成立がみいだされること（稲垣, 1989；秋葉, 1997）が指摘されるとともに、子どもの学業不振が、家庭と「教室」との言語活動の非連続性によることなど（Heath, 1982）、教室の内部と教室外の社会との関係も指摘されてきた。

三つには、認知や話しことばの研究の一領域として教室談話研究を位置づけ、「教室」場面を例に、人間の知的営みである談話が相互行為としてどう成り立っているのか、ということを明らかにしようとする立場である。その一つとして、「発話の型」の使い分けに関する研究がある。発話の型とは、発話の「らしさ」や「表情」（茂呂, 1997）である。例えば、岡本（1997）は、教室において、「丁寧体」が「フォーマル」、「普通体」が「インフォーマル」というメタメッセージとなっていることをみいだした。教師は、発話の型を使い分けることで発言を促したり課題解決をすすめたりして授業を運営している。子どもは教師による発話の型の使い分けを状況判断し、談話に参加している。数

十人の潜在的な話し手と聞き手がいる空間としての教室で飛び交う多様な声のなかから特定の声が引き出されその他の声と対話する。そこで遂行される言語的相互作用は参加者が相互に状況を判断し聞き手になったり話し手になったりしながら談話を進行させていくことで成立する。その過程自体を知的な営みとしてとらえるのである。

教室談話研究は、教育研究として、学校教育の制度的特質や教室における社会的関係や政治性、コミュニケーションの構造、教室学習の社会文化性、知的営為としてのコミュニケーション行為の特質等を明らかにしてきたのである。

他方で、教室談話研究は、それが教育実践の改善、子どもの学習支援や発達支援に対してどのような貢献があり得るのが常に問われてきた。もとより、教育心理学の領域においては、研究が「教育実践に役に立つかどうか」がその成立当初より議論されている。事項では、教育実践への研究者の関与について検討していく。

3. 調査分析から実践支援へ：研究者による教育実践への関与のありかた

近年、研究者の教育実践への関わりに関する議論は活発化している。佐藤学（1996）や秋田喜代美（2005）は「アクション・リサーチ」を再評価し、教師の要請に応じ、教師と協働しながら授業づくりや学校づくりに関わることの必要性を論じている。また、無藤隆（1995）や鹿毛雅治（2005）は研究者と実践者の関係のあり方を「コンサルテーション」として位置づける。研究者自身が実践者の省察を促すツールとなり、日常的関係のなかで子どもや教師の成長を支援するシステムを教師とともに構築するというあり方である。教師の専門性や責任性を尊重し（山本、2000）、自らの実践や学級の状態、社会的位置を対象化、相対化させる点で、教師自身が問題解決に向かうことを促し、教師の自己実現を支援する。スクールカウンセラーの立場から学校や学級の課題解決を志向しつつ、教師の心理的な問題へのケアを行うこともコンサルテーションの一つであるとされている（伊藤、2005）。いずれの場合も、研究者と実践者双方の専門性が尊重され、異種の専門家同士のパートナーシップの構築が目指される。

アクション・リサーチやコンサルテーションにおいて、研究者は、教師の専門性や責任性、教師が追究しようとしている課題とその方向性を尊重して（山本、2000）、教師に自分の実践や学級の状態、社会的位置を対象化、相対化させる点で、教師自身が問題解決に向かうことを促し、教師の自己実現を支援していく。また、研究者は実践の中の理論と教育学や心理学の理論との往還の中で問題の構造を可視化したり考えられうる解決策の選択肢を提示する。教師間の対話を促すファシリテーターとしての役割を担うこともある（Feldman & Atkins, 1995）。当該の問題解決にあたり、コンサルタントとしての研究者は、自分の無知の領域を積極的にみつけ（Schein, 1999）、自分はどういっ

た立場に立ち、どういった専門性を発揮することが可能であり必要となるのかを見定める必要がある。

これらの研究は、いずれも研究者の営みに即していえば、「実践の場で起こる問題、実践から提示された問題を分析して探究し、そこから導かれた仮説にもとづき次の実践を意図的に計画実施することにより問題への解決・対処をはかり、その解決過程をも評価していく研究方法」(秋田, 2001)であり、「問題意識－計画－実行－評価」の循環からなる。

この定義において、「実践の場で起こる問題、実践から提示された問題を分析探究」という営み自体は、教育実践を対象とする多くの研究で志向されていることである。アクション・リサーチやコンサルテーションの研究としての独自性は、問題の分析や追究に基づいて「次の実践を意図的に計画実施する」という点であるといえるだろう。アクション・リサーチやコンサルテーションにおいて調査結果はそのフィールドに固有の問題の診断や把握のための手がかりであり、その問題の改善への方途を探るという問題解決のサイクルの出発点となる。そして、問題解決のサイクルでは、対象の変化をとらえ、その変化のあり方への個別的な対応を考える。その過程では、きわめて文脈に根ざした知識が求められる (Greenwood & Levin, 2000)。このように、コンサルテーションやアクション・リサーチは事例研究として営まれるのであり、教室談話研究が蓄積してきた分析視点や手法は有用なツールとして機能するであろう。また、問題解決においては、何らかの望まれる成果、目指すべき状態が目標として想定される。あらゆる教育実践において目標は、何らかの教育的価値観にもとづいて想定される。それゆえ、取り組みの結果はその価値観に照らしてその成否が判じられる。この点で、アクション・リサーチやコンサルテーションはきわめて価値志向的な営みである。

ただし、これらの研究は、個々の研究者と学校現場とのいわば独自の信頼関係を基盤とした営みとして取り組まれており、それぞれの研究者のキャリアや個別の関係性を離れて一般化することはできない。しかし、より定式化された実践支援の理論とその方途を明らかにし、研究の成果を広く公表していくことが求められるであろう。もとより、アクション・リサーチやコンサルテーションにおいては問題解決や対応の取り組みの過程そのものが研究の対象となる。対象となるフィールドに調査者がどのように関わり、どのように課題解決にとり組んだか、その成果はどうであったかということまでが問われる。

4. 授業コンサルテーションの可能性と課題

これまで述べてきたことを受け、本節では、授業コンサルテーションの可能性と課題

について検討する。

① 授業コンサルテーションの可能性

授業コンサルテーションは実践を支援することと同時に実践をとらえるという調査研究もその過程に含んでいる。その点で、授業や教職についての極めて総合的な研究となりうるといえよう。具体的には、以下のような可能性が考えられる。

一つには、授業の実践的営みを、教師-子ども間の閉じたコミュニケーションの過程ととらえるのではなく、研究者、同僚などの支援者に対して開かれた活動システムとして拡張できるということである。授業実践を、教室の内部に閉じるのではなく、同僚や支援者に開くことで、教師と支援者との間の経験のすりあわせにより問題状況が相対化されると同時に、当事者である教師にとっては問題状況についての「語り直し」や再構成を通して自らの実践の省察が促されるだろう。授業を反省的で開かれた活動システムとしてとらえ直す視点は、教員研修や大学院での教員の再教育プログラムのモデルともなるだろう。

二つには、データ収集、分析、支援、理論化のプロセスを統合的に行うことができるということである。実践において教師が直面する問題は、実践の「今・ここ」で生じ、教師は即興的、あるいは迅速な対応を求められることが多い。このような状況で調査者でありかつ支援者である研究者に求められるのは、教師の要請に応じてデータの収集や分析、カンファレンスを行える機動力である。同時に、研究者も自らの実践への関与を対象化し反省的にとらえることを通して支援の諸活動の理論化を志向する。授業や学級の状態の調査と分析、教師への支援や、それらに基づくコンサルテーション的活動の理論構築をリニアな過程としてみるのではなく、それぞれの活動が同時進行的かつ連動的なプロセスであるという視点、実践に関わりつつ、研究者としての自己を対象化するという視点に立つ研究的態度の理論化は、実践研究を志向する研究のモデルとなるだろう。

三つには、教師の実践行為や信念、実践場面におけるふるまいや実践的知識の生成や変容を、談話分析、面接、質問紙などによって多角的にとらえることができるという点である。これまで、教師の実践的知識の構造や変容については様々な手法を用いて明らかにされていきているが、授業コンサルテーションにおいては教師が直面する実践上の問題の複合性や教師の自己の問題との連動性を鑑み、具体的な実践場面における、具体的な子どもの状況に応じた「今・ここ」の様態や変容について多角的にデータを収集することを通して、より多面的な教師の学習発達についての理解をもたらすだろう。

四つには、授業の過程を、子どもと教師それぞれの学習と発達が相互に関連しながら生成するダイナミックな過程であるととらえるということである。これまで、子ども、

教師、それぞれの学習と発達については別個に明らかにされてきた。授業コンサルテーションにおいては授業における子どもの発達の様相への着目を教師に促すと同時に、「語り」の変容からは教師自身の職能発達の過程が示されることになる。実践や職能発達についての教師自身への支援の方途を探ろうとしている点で、子どもと教師、双方の発達を促し支援する生活システムとしての学校教育システムの構築に資するものであると考えられる。

五つには、研究者による授業実践への役割をコンサルテーションという点から再検討することを可能にするということである。授業コンサルテーションでは、一つには、教師と研究者との関係性を、「クライアント-カウンセラー」の関係と、ともにカリキュラムや教材の開発を行い、実践に共同責任を負う者同士としての関係との間で、状況に応じて流動的に関係性を変えるとみなす。二つには、扱う問題を授業や特定の子どもの指導、同僚性など個別の問題に限らず、諸問題の連関の仕方に着目し、教師や子どもの生活システムの問題としてとらえ、その改善の方途を明らかにすることができるだろう。

② 授業コンサルテーションの課題

以上のような可能性の反面、授業コンサルテーションには、検討し留意すべき課題もある。先に述べたように、アクション・リサーチやコンサルテーションは、研究者がフィールドの求めに応じて行う、データ収集を主たる目的としないフィールドワークともいえ、調査研究である教室談話研究とは、フィールドエントリー（依頼する-される）、調査目的（データ収集-実践改善）、調査の完了の時機（研究終了時-不確定）などの点で異なる。また、フィールドとの関係性は、調査者-研究協力者といった単純な図式では説明できず、実践者も研究者に理論や評価面での専門性を期待する点で、権力関係をあらかじめ内包して成立しているともいえる。それゆえ、現場や実践への興味関心、研究的な動機づけだけでは継続できず、研究者には取り組みの成果や実践者の成長に関する責任が求められる。同時に、対象者との直接的な関わりの中で、研究者、調査者としての「私」のもつ信念体系や志向性が問い直され、再構築される過程でもある（鹿毛、2002）。調査研究は「実践がどうなっているか、そこで何が行われているかを知りたい」という問いから始まるが、コンサルテーションは「ここで私は何ができるだろうか」という問い（秋田、2001）から始まり、研究者としての自分自身を問い続ける過程であるといえるだろう。

③ 研究者の役割の模索

これまでのことから、教育心理学者によるコンサルテーションのあり方として、両義

的な関わりということ、すなわち、調査者でありコンサルタントでもあるという居方があり得るのではないか。これは、志向性の問題だけではなく、何に対して責任をもつかということとも関連している。研究者としては、研究成果に責任をもつ。コンサルタントとしては、現場、実践の改善、子ども、教師の成長に責任をもつ。そのどちらの責任を負うことだといえる。

授業コンサルテーションは、決して研究者のみが可能というわけではない。むしろ現場には力のある教師や教師経験者が多数存在する。教師相互の学び合いが教師の熟達において有効であることは多くの研究や実践事例により示されている。では、研究者による調査に基づくコンサルテーションの意味はどういった点にあるだろうか。一つには、個とシステムとを関連づけながらの支援が可能であるということである。実践の一回性という点からいえば、ある授業へのコンサルテーションは当該の授業、授業が行われた学級、その学級の子ども、教師といった実践の具体に迫ることになる。他方で、そこでみられた教授、学習といった現象が実践を支えるシステムにおいてどのように位置付くのかを対象化して示すことができるという点である。二つには、コンサルテーションの場のマネジメントが可能であるという点である。上述のように、質問紙調査に基づくコンサルテーションは、とすると研究者側からの数値データの提示といったモノログになりがちである。その場をいかに対話的な場にしていくかという点は、調査についての専門的な訓練を受けてきた研究者には可能であろう。

▶ 文 献

- 秋葉昌樹 1997 順番のスムーズな形成を妨げる左手：学校保健室での〈養護教諭－生徒〉相互行為における対応の順番 山崎敬一・西阪 仰（編）語る身体・見る身体 東京：ハーベスト社 Pp.214-234.
- 秋田喜代美 2001 教育・発達における実践研究 南原朝和・市川伸一・下山晴彦（編）心理学研究法入門：調査・実験から実践まで 東京大学出版会 Pp.153-190.
- 秋田喜代美 2005 学校でのアクション・リサーチ 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学（編）教育研究のメソッドロジー：学校参加型マインドへのいざない 東京大学出版会 Pp.163-183.
- Cazden, C. B. 1986 Classroom discourse. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. 3rd ed. New York: Macmillan. Pp.432-463.
- Feldman, A. & Atkin, M. 1995 *Embedding action research*. In S. E., Noffke, & R. B. Stevenson. (Eds.) *Educational action research: becoming practically critical*. New York: Teachers College Press
- Flanders, N. A. 1970 *Analysing teacher behavior*. Reading, MA.: Addison-Wesley Publishing Company.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. 2000 *Reconstructing the relationship between Universities and society through action research* In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*. 2nd edition. Sage Publications. Pp.85-106.
- Gumperz, J. J. 1981 Conversational inference and classroom learning. In J. L. Green & C. Wallat (Eds.), *Ethnography and language in educational settings*. Norwood, NJ.: Ablex. Pp.3-23.
- Heath, S. B. 1982 Questioning at home and at school: a comparative study. In G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling: educational anthropology in action*. New York: Holt, Rinehart & Winston. Pp.102-129.
- 稲垣恭子 1989 教師－生徒の相互行為と教室秩序の構成：「生徒コード」をてがかりとして 教育社会学研究第45集, 123-135.
- 伊藤亜矢子 2005 学校現場と臨床心理学のコラボレーションを目指して：学校風土コンサルテーションの試みから 鹿毛雅治（編）教育心理学の新しいかたち 誠信書房 Pp.132-153.
- 鹿毛雅治 2002 フィールドに関わる「研究者／私」：実践心理学の可能性 下山晴彦・子安増生（編）心理学の新しいかたち

- 誠信書房 Pp.132-172.
- 鹿毛雅治 2005 教育心理学の新しいかたち：研究としての実践 鹿毛雅治（編）教育心理学の新しいかたち 誠信書房 Pp.3-33.
- 木原健太郎 1958 教育過程の分析と診断：教育の生態と教育社会学 誠信書房.
- 的場正美 2005 世界における授業研究の動向 日本教育方法学会（編）教育方法34現代の教育課程改革と授業論の探究 図書文化 Pp.135-145.
- 茂呂雄二 1997 発話の型：教室談話のジャンル 茂呂雄二（編）対話と知：談話の認知科学入門 東京：新曜社 Pp.47-75.
- 無藤隆 1995 制度の下における成長とその専門的支援システムの構築：学校における子どもと教師の成長をめぐって 無藤隆・やまだようこ（編）講座生涯発達心理学1生涯発達心理学とは何か：理論と方法 金子書房.
- 岡本能里子 1997 教室談話における文体シフトの指標的機能：丁寧体と普通体の使い分け 日本語学 16 (3) 明治書院 39-51.
- 佐藤学 1996 教師の実践的思考の中の心理学 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭（編著）心理学と教育実践の間で 東京大学出版会 Pp.9-55.
- 澤田慶輔・波多野諠余夫・伊藤隆二・野村東助・高橋丈司・神保信一・大橋一憲 1962 「道徳」授業過程の心理学的分析：I 教育心理学研究 10 65-77.
- Schein, E. H. 1999 *Process consultation revised: building the helping relationship*. Reading, MA : Addison-Wesley Publishing Company.
- Schön, D.A. 1983 *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- 重松鷹泰・上田薫・八田昭平（編）1963 授業分析の理論と実際 黎明書房.
- 砂沢喜代次 1960 教授—学習過程の構造分析 北海道大学教育学部紀要第7号 2-70.
- 竹下由紀子 1964 教師の発言に関する分析的研究：観察規準の作成 新潟大学教育学部紀要 5 55-64.
- Weinstein, C. S. 1991 The classroom as a social context for learning. *Annual Review of Psychology*, 42, 493525.
- 山本和郎 2000 危機介入とコンサルテーション ミネルヴァ書房.