

教職大学院の教育実践研究で形成される即戦力の検討

— 教員育成指標に即した授業力開発のあり方 —

清 水 将* ・ 小野寺 峻 一** ・ 塚 田 哲 也***

(2022年12月26日受付, 2023年1月20日受理)

第1章 はじめに

教員免許更新制は、令和4年5月11日に教育公務員特例法と教育職員免許法の一部を改正する法律案が成立して、7月1日から発展的解消となり、令和5年4月からは新たな研修制度が始まることになっている。法改正に伴って、8月31日には公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上についての指標の策定に関する指針も改正・告示されているが、新たな教員の学びの姿を目指す背景には、予測困難な時代において複雑化、多様化する学校を支える教員の資質向上に対する社会的要請が一層高まっていることが指摘されている。これまでも教員には、高度専門職業人としての期待があり、質保障のために修士課程での養成が求められてきた。かつては「高度の専門性と実践的指導力」が教員養成の中心であった(尾白, 1999)が、平成17年度の中央教育審議会(以下中教審とする)答申「新時代の大学院教育—国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて—」では、大学院には、研究者、高度専門職業人、大学教員等の知識基盤社会を多様に支える高度で知的な素養のある人材を養成することが期待され、専門職学位課程では、高度で専門的な知識・能力の涵養、学際的な分野への対応能力を含めた専門的知識を活用・応用する能力(専門応用能力)を培う教育によって、「理論と実務の架橋」を図ることが求められたことにより、現在では修士課程から専門職学位課程に教員養成の役割は移行し、その結果、教職大学院の拡充へとつながっている。平成31年度の中教審大学分科会答申「2040年を見据えた大学院教育のあるべき姿～社会を先導する人材の育成に向けた体質改善の方策～(審議まとめ)」では、「知のプロフェッショナル」の育成が知識基盤社会における大学院の課題とされ、教師教育においては、専門分野を問わずに共通的に身に付けるべき能力を明確化することも示されている。高度な専門的知識と倫理観を持ち、自ら考え行動することによって、新たな知と価値を生み出し、既存の様々な枠を超えてグローバルに活躍できる人材を育成する教育システムの確立が期待されているのである。

* 岩手大学教育学部

** 筑波大学大学院人間総合科学研究科

*** 出雲市立四絡小学校

また、令和3年の中教審答申「[令和の日本型学校教育]の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」及び教員養成部会における審議のまとめでは、教師に求められる知識・技能は変化するため、継続して新しい知識・技能を学び続けていく必要があることが指摘されている。教師一人が特定の学校に留まらず、学校種をまたいで指導する学校種の区分の流動化も示唆されており、中学校教諭免許状は、「中学校と小学校の学校種を超えて義務教育9年間をカバーする、いわば教科別の義務教育学校教諭免許状という性格を有する」とされている。これまでの学校制度の枠組みにとらわれずに、新たな教育を支える人材の育成、すなわち社会の変化に対応する人材を育成する学校を支える教員養成を担うことが教職大学院への期待と考えられる。

しかしながら、学部卒業と教職大学院修了において、それぞれ教師教育に求められる水準がどれくらいで、どこまでの力量形成が図られるべきかについては、未だ明確な基準はない。大学院における理論と実践の往還において、どのように理論と実践が融合し、どのような力量が形成されるのかは十分に明らかにされている言い難いのが現状であろう。一般的に、専門職学位取得者には、職業と深く結びついた知識や技能の習得が期待されているが、理論と実践によって教師としてのどのような力が身に付くのかという明確なビジョンは未だ解明されていないのである。

教職大学院には、技術的熟達ではなく、省察によって実践知を獲得し、即戦力となることが目指されている。佐藤(2015)によれば、反省的实践家を標榜する教師教育、専門家教育は、「実践の中の理論(theory in practice)」である省察と熟考で築かれるといわれている。ベテランといわれる教師が実践において機能させている実践知は、外部から見えず、無意識で機能しており、その伝承や開発は決して容易ではない。このような実践知は、臨床の知とよばれており、中村(1992)によれば、直感と経験と類推の積み重ねでできているとされている。臨床の知は、学校現場における実践とその省察によってはじめて明らかにされる実践知であり、教育実践研究が教師教育として取り入れられている教職大学院だからこそ獲得が可能なのである。実践には多様な捉え方があるが(清水ほか, 2021)、研究機関としての大学が強みを発揮できる大学院段階の教師教育の方法を確立し、教員育成指標との整合性を検証することも求められている。

教職大学院は、制度の設立当初には教科の指導力、授業力を向上させることは意図されなかったが、国立大学法人を中心とした教育学研究科が修士課程から専門職学位課程に転換が測られたことに伴い、再び教科に関する力量、授業を行う力が求められるようになっている。学卒院生の教職大学院への期待は、授業力を高めることにある。教職大学院という制度の中で授業を行う力をどのように高めていくかを検討し、カリキュラムを開発することは喫緊の課題と考えられる。平成30年の国立大学協会による「教員の養成及び研修に果たす国立大学の使命とその将来設計の方向性(WG報告書)」では、学問に通じることで批判的思考を養うような設計や養成と研修を明確化し、カリキュラムを分析・仕分けする必要性も指摘されている。教員養成・研修の高度化を進めるためには、現状を自己評価し、その効果を検証していく必要もあろう。そこで本研究では、教職大学院の高度専門職業人を養成・輩出するために行われる教育方法である教育実践研究を対象として、学卒院生の期待である授業を行う力を形成できるかという観点から検証し、理論と実践の融合に

教職大学院の教育実践研究で形成される即戦力の検討

よって獲得される実践知を明らかにする。そして、教育実践研究によって形成される即戦力に関する知見を得ることを目的とする。

第2章 方法

最初に、教職大学院の学卒院生に期待される即戦力を初任者研修制度（以下初任研とする）や教員育成指標から明らかにし、具体化する。学部卒の教員が採用後2年目までに求められる資質・能力について、A県を対象として、内容を精査する。

次に、教職大学院における教育実践研究に、即戦力を形成するために求められる目標やねらいを明確にするため、中教審答申や関連する法案を検討し、教育実践研究のあり方を明らかにする。検討にあたっては、修了生を新任として受け入れた経験を持つ小学校長の意見も参考にした。

第3章 結果

A県における教諭に対する教員育成指標は、5つのライフステージに分けられ（表1）、基礎力の形成期では、基礎的な職務思考能力の獲得が目指され、初任研、2年目研修、3年目研修が設定されている。指標の視点として、「教員としての素養」、「学習指導力」、「生徒指導力」、「マネジメント力」等の7項目が示されている。このうち、「教員としての素養」は、キャリア・ライフステージを通じた設定がなされている。その他の視点は、採用時とそれ以降の基礎力の形成期、実践力の向上期、実践力の充実期、実践力の発展期、総合力の発揮期に共通する指標が定められ、「学習指導力」、「生徒指導力」、「マネジメント力」では、下位項目にも、それぞれ指標が設定されている。初任研は、小・中学校の場合、所属校で実施される校内研修150時間程度とセンターや教育事務所、市町村教育委員会で実施される校外研修15日で構成されている。教職大学院の修了者は、初任研の校内研修が75時間に軽減される。なお、2年目研修及び3年目研修では、校外研修に加えて、校内研修が10時間程度設定される。採用時から5年目までとされる基礎力の形成期を目指す教員像としては、「初任校における学校勤務の経験を通じて、教育活動に関する基礎的な職務遂行能力を身に付けている。」ことが示されている。したがって、教員経験2年で形成される力量は区別されておらず、教員育成指標からは、大学院修了段階の力量を見いだすことはできない。

表1 教員育成指標（A県）と研修

ライフステージ	研修
基礎力の形成期（5年間）	初任研（校内 [150時間] + 校外 [15日]） 2年目研（校内 [10時間] + 校外 [4日]） 3年目研（校内 [10時間] + 校外 [2日]）
実践力の向上期（5年間）	教職経験者5年研修
実践力の充実期（5年間）	中堅教諭等資質向上研修
実践力の発揮期（10年間）	
総合力の発揮期	

教職大学院の専門職学位課程には修士論文が課されておらず、必ずしも研究指導が修了要件として必要になるわけではない。しかし、専門職大学院としての制度が、教育現場や教師教育に適用可能かどうかには議論が必要であろう。学校においては、教材研究や研究授業、授業研究会等の用語が日常的に用いられる点を鑑みれば、研究能力が教員のプロフェッションとして必要不可欠なものであることは明白である。平成18年に示された教職大学院におけるカリキュラムイメージについて(第二次試案)においても、教職大学院の授業形態は、「伝統的授業形態から思い切って離陸することが求められ」、「教育現場における課題自体を中心に据え、こうした課題について教員・学生がともに調査研究し、その解決を図る条件・方法を探る実践研究や、また実際にその仮説をもとに実地に試行し(フィールドワーク等)その成果等を発表・討議すること」等が重要であるとされている。つまり、教職大学院では、修了要件に研究指導を要するものではないが、実践研究は課されているのであり、したがって、実践研究の指導を行うことは教員の資質・能力の形成に不可欠かつ、適切なものであると考えられる。教育公務員特例法第21条では、「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない。」とされ、研究能力を形成することは、法的根拠の観点からも妥当なものであって、教職大学院において身に付けるべき教員の資質・能力としても適当と考えられる。石村(1969)によれば、プロフェッションとは、「学識(科学または高度の知識)に裏付けられ、それ自身一定の基礎理論を持った特殊的技能を、特殊な教育または訓練によって習得し、それに基づいて不特定多数の市民の中から任意に呈示された個々の依頼者の具体的要求に応じて具体的奉仕活動を行い、よって、社会全体の利益のために尽くす職業」とされている。要するに、専門的な知識と技能だけではなく、他者への奉仕や高い倫理性、誠実さや道徳観を持ち、自己規制を持つ集団であることが自律性の保障、つまり免許により職業を独占することを可能にしている。すなわち、不断の努力、換言すれば研究によって新たな知見を創造することによって、専門性が担保されているのであり、教師教育において研究を取り入れることは決して理念に反するわけではない。

第4章 考察

教職大学院の学卒院生に期待される教員像は、教員育成指標から鑑みれば、採用時と採用後5年に示される事項を身に付けていることであろう。しかしながら、指標には多数の項目が示され、到達目標だけでなく向上目標も含まれており、具体の姿とは必ずしも一致しない。ゆえに教職大学院における目標では、修了段階に期待される姿を具体化して示すことが必要と考えられた。教員育成指標における学部を卒業した新規採用者への期待は、社会人としての最低限の資質・能力であり、教員免許状の有無にかかわらず、教職大学院生であっても実習中であっても必要とされる最低限の能力である。したがって、採用後の5年間で到達することが示される教師像を教職大学院の2年間で到達できることが、デマンドサイドの期待を満たすことになろう。そのためには、これまでの修士課程ではできなかった教育実践を経験させることが必要とされ、教職大学院で行われる教育実践研究がその機会の提供となる。即戦力とは、知っているだけではなく、目標とされる水準の行動を理解し、自律してできる人材であり、その手続きを知っていて実行に移せることを意味す

る。形式知として説明できることではなく、技能として身に付け、暗黙知として理解し、自動化されていることが求められるのである。つまり、理論と実践を架橋する教職大学院においては、理論を講義するだけでは不十分であり、実践において技能として習得させることが不可欠となる。実践で得られる知識である実践知は、「周囲との相互関係を築く中で獲得される(楠見, 2012b)」といわれている。そのためには、人間関係を築くスキルと学び方を身に付けることが重要であり、赴任時からすぐに学校の一員として適応し、授業を自律して行うことが可能な反省的实践家であることが即戦力として教員への期待である。指導案や授業後の検討等を初任研のような制度に依存せずに実践し、自ら関係を作りあげ、研修する機会を企画できる教員が即戦力である。それらのことが可能となり、初任研で目標とされる段階に到達すれば、教職大学院の修了者には、研修を受講する義務が免除されることになろう。教職大学院の教育課程には、制度的に規定される実習だけでは不足であり、自らの課題設定に基づいて自律して行われる教育実践研究が有効と考えられた。

一般的には、教員育成指標の最初にあたる基礎力の形成期のステージでは、授業を行う力が求められる。授業を行う力とは、授業中における遂行能力だけではなく、授業構想や事後における授業改善のための省察も含み、それらの時機を適切に捉え、自らのロールモデルとなる同僚に声をかけ、授業改善に巻き込んでいくような同僚性が必要とされていると考えられる。必ずしも授業のうまさ求められるわけではなく、授業改善を行おうとする態度と方法を獲得していることが即戦力なのである。

修了者を受け入れる校長からの聞き取りにおいては、授業を行う力とは、「子供を中心にした授業観」であり、近年求められている主体的、対話的、協働的な学び方を重視し、「教師の専門性が教えではなく学びである」という理解を前提として、授業のあり方そのものを捉え直すこととされる。「教師が教え過ぎず、子供たちが動く授業を構想」し、それに近づくための「授業改善を自分でできる教員」であることが即戦力としての期待である。日々忙殺され、次の日の授業の準備に追われながら経験を増やしても、内省や概念化が行われる実践のサイクルが欠如すれば、効率的な成長を望むことはできない。コルブ(Kolb, 1984)の主張する経験学習のサイクルを実現するためには、事前の準備段階において、担任として子供たちのなりたい姿を願い、その姿に近づく授業を単元で構想することが重要であり、「子供を想定すること」が不可欠である。授業構想の視点が教師から子供の学ぶ姿に転換され、そのための教材が準備され、子供の反応を想定したヤマ場のある授業をつくるのが授業を行う力としての期待である。理想となる授業のイメージがあることによって授業改善の方向性が定まるので、ロールモデルとなる授業や教師に出会うことは重要な意味を持つ。授業計画があることによって、計画と現実の差を埋めるための省察が可能となり、研究のサイクルが生み出され、授業の改善、すなわち授業実践がなされていくのである。

授業遂行の段階では、子供たちに応答しながら授業を進めることができるようになるために見取る力を高めることが期待されている。授業を行うためには、説明や話術ではなく、子供たちを形成的に評価し、適切で個別最適な指示を与えて子供を動かすことが求められる。このような指導技能を身に付けるためには、意識化の段階を経て自動化される必要がある。しかし、学部段階の教員養成では、授業を行う技能向上の機会は、教育実習校に委ねることが多く、大学の教員が授業遂行にかかる技能を高める機会は十分に設けられては

いない。それに対して、教職大学院では、実習に対して大学教員がかかわることによって、指導技能を高める場が制度化されているだけではなく、教育実践研究によっても授業実践が行われ、技術的な省察に止まらず、実践的・批判的な省察によって概念化や一般化につなげていくことが可能である。教職大学院において獲得されるべき授業力とは、子供たちと双方向的にやりとりをする汎用性、つまり、目の前の子供の反応を確かめながら、一方通行ではない授業ができるようになることである。そのためには、理論と実践を往還する教育実践研究において、特定の教科・領域を入口として内容や指導を改善することが教科の専門性をつくり、高めることになると考えられた。

教師の熟達段階には、初心者・新人・一人前・中堅・エキスパートが考えられてきた(清水ほか, 2020)。教師の熟達は、得た知識をどのようなモデルで適用できるかに依存する。初心者は、初めての事象の知識がないため、出来事を受け入れることが中心にならざるを得ないので、出来事が終わってからしか動くことができない。初心者が指導者を必要とし、独り立ちできないのは、経験に基づく知識がなく、方略を持ち合わせていないためである。一方で、経験で得た知識を手掛かりとして、見通しが持てるようになると、予測に基づいた行動が可能になる。そのような知識を活用して行動を修正していくことができるのが新人の段階である。新人は、得られた知識を活用するフィードバックモデルで行動を制御する。授業の修正は、終了後に次の時間へ向けて行われる。さらに、知識の活用が次第に自動化され、特定の行動を導くプログラムが形成されるようになると、徴候を察知することによって瞬時に形成されたプログラムが作動するようになる。このような、熟考とは異なる即座の反応を授業中に利用することができるようになった段階が一人前である。この段階では、授業中においても即座に出来事に対応していくことが可能になっているが、これは、経験によって得られた知識を使って、プログラムを実行するフィードフォワードモデルによって行動が制御されていることを示している(杉原, 2003)。初心者が新人になるためには、知識を活用するフィードバックモデルの制御が行われることが必要であるが、新人が一人前になるためには、それ加えてフィードフォワードモデルの制御ができるようになって、両方を使いこなす必要があると考えられる(図1)。

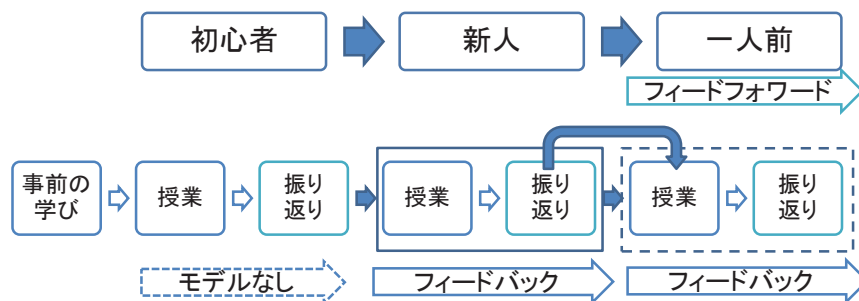


図1 適用モデルによる熟達段階

このようなフィードフォワードができるようになるためには、事後段階として経験学習モデルを適用し、経験を次の試行に生かす授業を改善する力を持つことが求められる。木村(2002)によれば、フィードフォワード制御は、事前に多くの情報を必要とする。制御

しようとする対象をよくわかっていれば、先手を打って効果的な対策が可能になるのであり、事前の対策を打つことによって大きな乱れを防げる状態が一人前の段階といえよう。

学部卒業段階で目指されるのが新人の養成とすれば、教職大学院修了段階に期待されるのは、一人前の養成である。省察によって実践的な知識を獲得し、一通りの行動様式を持って、即座に反応できることが新人とは異なる一人前の特徴と考えられる。結果だけではなく形成されたプログラムの2つを対象として省察が加えられるようになる。新人の省察の対象が主に結果だとすれば、一人前の省察は、プログラムの効果にも向けられるようになることと考えられる。初任者であっても、一人前の段階に達することは可能であり、若手のリーダーとして、反省的实践による成長を発信していくことが学校に影響を与え、活性化する推進力となる。新たな方略を持つための省察とそれによって得られた知見をフィードバックとして適用できる教師が一人前であり、初任であっても一人前であることが即戦力としての期待に応えることとなろう。とりわけ、教職大学院修了段階では、専門とする教科においてこのような熟達の段階に達することが期待されていると考えられ、これらの教科における専門的な力量形成を図るためのプログラムとして教育実践研究は機能しているのである。

実際の初任者には、教員という仕事と赴任先の学校の2つの対象にできる限り早く適応することが求められる。そのためには、積極的に参加する姿勢と同僚と連携して組織対応する態度が形成されていることが教師としての基礎となる。赴任した学校の仕事の流れをつかみ、年度始めの学校の動きにあわせ、自分から積極的に取り組むことによって、職場により速く適応できることになる。教員としての準備と学校への適応は、必ずしも同一ではない。教職大学院における実習には、むしろこのような赴任先の学校への適応能力を高める機能があり、その一方で教育実践研究には、教員という仕事への適応を促進する機能があるといってもよい。赴任した学校の重点目標や行事などの年間計画や仕事の流れ、そのつながりの理解が学校の特色の理解になるのであり、新たなことを素直に受け入れられる心的な構えを作ることが教員として求められる人間性を高めることになる。学校においては、授業だけでなく、行事を含めた全ての教育活動を関連させながら、全職員で子供たちを育てていくという理解が、子供たちへの多面的なアプローチやダイバーシティを保障することにつながる。教職大学院の2年間は、教師の1年間のワークフローを知識として得る期間として機能しているものであり、その中で設定される実習や教育実践研究の特長を捉えることによって、即戦力となる新任教員を育成する効果を高めることが示唆された。

教職大学院の経験・技術的熟達モデルを経験学習・反省的实践モデルに転換するためにも、経験とその学びを試す場を提供することが重要である。しかしながら、楠見(2012a)によれば、実践知は言葉にできない暗黙知を含むことも多く、実践現場での言語化不可能な手続き的知識であることが指摘されている。一人前や中堅の教師が持つ暗黙知である実践知を明らかにすることが教育実践研究の目的であって、教職大学院においてそれら全てを知識として整理することは不可能であるが、教育実践研究により、実践知を明らかにするための学び方を身に付けさせることは、教師の成長にとって不可欠な経験となると考えられた。

第5章 まとめ

学卒院生が即戦力として学校現場において最初に期待されることは、授業を行うことであり、その能力である。授業を行う力とは、指導者が必要な学部卒業段階の初任者とは異なり、自ら改善を行うことが可能で、研究のサイクルを用いて反省的に実践することができる力である。さらには、初任者であっても一人前として新人よりも進んだ段階に到達し、フィードフォワードモデルを使いこなして授業中に修正することが可能な教員であり、換言すれば活動中の省察ができる教員である。そのためには、経験によって実践知を獲得し、適用できる専門性を持っておくことが重要である。このような即戦力になり得る教員を養成するためには、教職大学院において教育実践研究に取り組むことによって、実践、すなわち研究能力を培い、その成果をとりまとめるプロセスを経験することが有効であることが示唆された。

教員育成指標や研修等の制度から鑑みれば、指導教員の配置がなくても、自発的、主体的にメンターとなる教員を求め、同僚性を発揮できることが教職大学院修了段階の到達目標となる。将来的には、初任研が免除されることが期待されるが、その質保障のためにも、一人前段階の教師として、フィードフォワードモデルを適用可能とする知識を教育実践研究において獲得することが必要である。実習だけでは不足する実践的・批判的省察を行う点においても教育実践研究は機能しており、研究に教育現場の課題を取り入れて解決を図ることは、教員養成の観点だけでなく、大学教員、ひいては大学そのものが実践に役立つ研究を担うことにも寄与すると考えられた。

本研究は、主として研究者教員の視点から教育実践研究を検討したに過ぎず、実践研究に研究者教員がどのように関わり、実務家教員とどのような役割分担をすべきかについては十分な検討ができなかった。今後は実践研究の指導の在り方について検討を加えることを課題と考えたい。

<引用文献>

- 中央教育審議会「新時代の大学院教育－国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて－答申」（2005）。
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05090501.htm : 2022/6/10 閲覧)
- 中央教育審議会初等中等教育分科会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）案」参考資料
(4) 教職大学院におけるカリキュラムイメージについて（第二次試案）（案）（2006）。(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1346447.htm)
- 中央教育審議会大学分科会「2040年を見据えた大学院教育のあるべき姿～社会を先導する人材の育成に向けた体質改善の方策～（審議まとめ）」（2019）。(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1412988.htm : 2022/6/10 閲覧)
- 中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」（2021）。(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm : 2022/6/10 閲覧)
- 石村善助『現代のプロフェッション』（至誠堂，1969），pp.25-26。
- 川喜多次郎『発想法』（中公新書，1967）。

教職大学院の教育実践研究で形成される即戦力の検討

- 木村英紀『制御工学の考え方』（講談社，2002），pp.69-81。
- 国立大学協会「教員の養成及び研修に果たす国立大学の使命とその将来設計の方向性（WG報告書）」（2018）。（https://www.janu.jp/wp/wp-content/uploads/2021/08/20180323_TE-TT_report2.pdf：2022/6/10閲覧）
- Kolb, D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (FT Press, USA, 1983)。
- 楠見孝「実践知と熟達者とは」金井壽宏・楠見孝編『実践知エキスパートの知性』（有斐閣，2012a），pp.11-19。
- 楠見孝「実践知の獲得－熟達化のメカニズム」金井壽宏・楠見孝編『実践知エキスパートの知性』（有斐閣，2012b），pp.53-55。
- マイケル・ボランニー：高橋勇夫訳『暗黙知の次元』（ちくま学芸文庫，2003）
- 中村雄二郎『臨床の知とは何か』（岩波書店，1992），pp.125-140。
- 尾白泰次「教員養成カリキュラムの実施状況」（高倉翔編『新時代の教員養成・採用・研修システム』1999，教育開発研究所），pp.12-13。
- 佐藤学『専門家として教師を育てる－教師教育改革のグランドデザイン』（岩波書店，2015），pp.74-78。
- 清水将・阿部真一・森本晋也・佐藤進・菅野亨（2020）「高度専門職業人としてストレートマスターに求められる即戦力の検討－教職大学院における授業をおこなう力の養成－」（『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』第4巻，pp.137-146。
- 清水将・佐藤進・川上圭一・田村忠・菅野亨「教職大学院における実践研究とは何か－科学的方法と技術開発の視点から－」（『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』第5巻，2021），pp.181-194。
- 杉原隆『運動指導の心理学 運動学習とモチベーションからの接近』（大修館書店，2003），pp.31-33。

謝辞

本研究を進めるにあたって協力いただいた教職大学院協力校の学校長の皆様にこの場を借りて御礼申し上げます。