



## 地域性を活かした学校体育にかかわる学生の学びへの の憂慮をめぐる小論

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学 学校・地域教育研究支援センター へき地教育研究支援部門 公開日: 2025-04-15 キーワード: 作成者: 越川, 茂樹 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/0002000552">https://doi.org/10.32150/0002000552</a>

# 地域性を活かした学校体育にかかわる学生の学びへの憂慮をめぐる小論

越川 茂 樹  
(北海道教育大学釧路校)

## A Short Essay on Anxiety about Learning among University Students involved School Physical Education with Regional Characteristics

Shigeki KOSHIKAWA

(Hokkaido University of Education Kushiro Campus)

### 概 要

本稿では、学校現場における学生の体育学習に関わる体験的实践を実り多きものとする上で、どのような問題状況が危惧され得るのか、その回避、もしくは克服の視点について言及することを目的とした。結果は、以下に示す通りである。

1) 子どもたちの学びの場実際に触れることは、学生にとって深く心とからだに刻まれ得る。しかしながら、こうした体験は、リアルな教師の行為や活動に学生が特に目を向けるあまり、テクニクとしての指導力（教育活動における問題処理行為）の獲得に終わってしまい得る。それにより、その行為の前提となっている学校体育の役割、体育学習のあり方や内容としての運動やスポーツの捉え方、子どもと運動の関係等は問われないままになってしまう。2) 地域性を活かした学びへの学生の体験のかかわりは、地域の愛着や郷土への誇りが育まれることの大切さの学びに触れることにつながる。しかしながら、その陰で、地域における同僚性に過度に注目してしまうことにより、今とりわけ教育に求められている多様性への理解が、地域性を活かした学びとは切り離されて、現場での実践において学生には見えにくくなってしまふ。こうした問題状況への危惧を乗り越えるためには、「理論と実践」の二項対立的認識を前提とした大学教育の企てではなく、学生の体験的な実践の先行理解を加味したそのありようを前提とした大学教育の企てをすることが必要であり、技術行為ではなく、原理を考える視点や原理への問題意識と連動した先行理解に揺さぶりをかける大学教育の内容と展開の工夫が求められる。

### 1. はじめに

地域の特性や学校の実情を活かした内容が、子どもの学びに広がりや深まりをもたらすという観点から、地域性を活かした教育の取り組みが学校でなされている。その中には体育学習に関する取り組みもある。積雪寒冷地では冬季のスキーやスケートの学習が行われていたり、全国的にみると、例えば奉納相撲の実践がみられたりする<sup>注1)</sup>。学校におけるこうした実践にかかわることは、教員養成課程の学生にとって、教師としての重要な力を育む機会となり得る。なぜなら、学校の中で実際にどのような教育活動が行われているのかに学生たちが身をもってかかわることは、彼らにとって印象的で濃密な体験となり、教職への意欲につながり得ると考えられるからである。実際、授業等の指導補助や学校行事の運営補助は単発な体験ではあるが、自らが体験することで、学生たちはある種の衝撃を与えられたり、何らかの気づきが誘発されたりといった効果が指摘されている（越川、2022, p.209）。それゆえ、そうした場を提供することは、教職への意欲の喚起のみならず、職務

内容の理解といった意味において教員養成系の大学にとって重要な教育的支援の一つとなる。また、2015年の中央教育審議会（2015, p.17）でも、「実践的指導力の基礎の育成」を教員養成に関する課題とし、「学校現場や教職を体験させる機会を充実させること」の必要性を訴えている。

しかしながら、学生が「子どもと直接関わる体験を豊かにもつことは望ましいことではあるものの、安易な体験“至上主義”に陥る危険性に対し十分留意することが必要」（鈴木・松田、2021, p.264）である。高久（1990, pp.206-209）は、「豊かな体験」とは何かについて、「体験の広がり」と「体験の深まり」の二つの意味から論じている。それによると、前者は体験活動の多様化を意味し、後者は「精一杯の活動にともなう味わうことのできる充実感、成就感」といった内的体験がともなう身をもって経験する活動を体験とし、それを称しているとする（高久、1990, pp.206-208）。そして後者の教育的意義を前者以上に重視する（高久、1990, p.208）。

学校現場において体育学習のサポートや学校行事にかかわる体験をすることは、それ自体尊いが、その多さだけで

終わってしまったのでは、教師としての力を培う意味ある学びの機会と場となるとは考えにくい。こうした学びの方向を回避し、実践的体験的な場を保障することが、学生の学びの履歴に寄与するものとして位置づけられるようにするけことは、教員養成系大学に求められるカリキュラム上の課題であり、そうなるように企てることは重要な使命の一つである。地域性を活かした体育の取り組みへの参加、つまり、体育の授業において子どもたちの活動を支えたり、体育的行事の運営に携わったりといった学生の活動が、教師としての力を培う学びとしてどのように効果を得られるのか、また、効果とは逆にそこには問題状況はないのか、大学における学びと学校現場における体験的实践をどのように関係づけることが学生の学びの広がりや深まりをもたらすのかを検討することは、重要な課題の一つである。

そこで、本稿では、学校現場における体育学習に関わる体験的实践を実り多きものとする上で、どのような問題状況が危惧され得るのか、その回避、もしくは克服の視点について言及することとする。

## 2. 体験的实践に潜む問題状況への危惧

### 2.1. 指導技術への過度な着目

学校の中で実際にどのような教育活動が行われているのかに学生たちが身をもってかかわることは、教職への意欲の喚起のみならず、職務内容の理解へとつながる可能性はある。しかしながら、実際の学生の学校現場における取り組みへの参加において、印象的であり、未知であった現場における活動は、その具体的な行為や振る舞い方が学生の中に刻まれ、それらの背景や奥底にある部分（考え方）までも学生が洞察するまでに至ることはなかなか難しい。〈なぜ〉そうした振る舞いをするのか、さらには〈なぜ〉そうした取り組みを企画しているのか、といったといった問いを学生が持ち明らかにしようとすることは、別次元の問題である。

例えば、越川・川前・津田（2019）によると、学校行事の運営補助を行うといった単発な体験ではあるが、学生にとっては、それが実際の教育活動の一部として具体的に自らが体験することで、ある種の衝撃を与えられ、気づきの誘発されたことに効果をみるとの報告がある。それによると、学生たちは授業以外のスポーツ活動に触れることにより、児童を多面的に理解することの大切さに気付いたり、地域の人々と学校の協力体制を身をもって理解することになったようである。結果、複数年かかわる学生も見られたり、大学が提供するへき地・小規模校をフィールドとする他のプログラムに参加したりと、学生たちの学びへの意欲の向上がみられていると述べる（越川・川前・津田，2019）。確かに学校行事は児童生徒のみならず、学生にとっても学校の営みにおける非日常の活動であるゆえに、強烈な印象を与えるとともに、ある種の達成感が生まれ、そこに独特の心地良さを感じることはあろう。体験は、少なからず自

信として意味あることとなり得るかもしれない。しかしながら、学校現場において体育学習のサポートや学校行事の実践的な体験は、それ自体尊いものではあるが、快体験だけで終わってしまったのでは、教師としての力量形成において、わずかな影響を及ぼすかもしれないとしか認めることはできない。こうした実践における快体験が、その後の考え方や活動において過剰な指針となってしまいうことも否定できない。つまり、そうした自信が過信となり、経験の自負となり、学びの深化がない独善的な実践理解になり得る。

実践を体験する中で、子どもにどのようにかかわるのかについて、戸惑いながらも徐々に子どもとのかかわりの試行錯誤することは、学生にとって貴重な学びになる。子どもの学びの場に、運営の補助をする活動を通して実際に触れることは、学生にとっても刺激的でありその体験が深く心とからだに刻まれ得る。とはいえ、こうした自己の根底に深く触れ、自らの生をゆさぶる体験は、リアルな教師の行為や活動を学生が特に注視するあまり、現場における教師の子どもたちに対する接し方・かかわり方といったテクニカルな振る舞いを記憶し、別の機会やその後の子どもへの対応の仕方を身につけたというレベルに留まってしまうかねない。要するに、テクニックとしての指導力に衝撃を得て、教育活動における問題処理行為の獲得に終わってしまうことになり得る。学生の行為上の問題処理能力の蓄積としての教職の実務的力量的形成という意味では捉えられるかもしれないが、それ以上でもそれ以下でもない。

結局のところ、その行為の前提となっている教師の学校体育の役割、体育学習のあり方や内容としての運動やスポーツの捉え方、子どもと運動の関係等は問われなままになることが危惧される。学生の意識が指導技術に向いている限り、実践の根底にある考え方を洞察するには至らない。したがって、自らが体験する体育のあり方を是とした見方によって実践が問われ、改善されていくといったサイクルを繰り返すことが継続してしまう。

### 2.2. 同衆性から多様性を意識することの難しさ

例えば、地域の特性を活かしたスキーやスケートの学習は、生活内容としての運動享受への可能性を展げる。また、地域の歴史や文化に根ざした奉納相撲などの体育的行事は、運動経験の中で地域を理解していくことに向かう。ここに地域行事を活かした学びの可能性を看取することができる。さらには、学校行事としての運動会が、学校と地域の総合的な文化行事として、運動会の企画や運営に児童生徒が主体的にかかわったり、地域の人々と協働的に行ったりするのであれば、それは自らの健やかで伸びやかな成長（自己創出的な自己変容）とそれを支える活動の場を仲間と充実させること（共同創出的な環境づくり）になり、運動を文化的に享受する力を育むことにつながる（越川，2017，p.191）。それは、地域を理解し、一人ひとりが自らの可能性を生涯にわたり切り拓く営み、ならびに自らの環境を主体的に整えていくことにより自らの未来を切り拓いていく

ことの礎となっていく(越川, 2019, p.151)とも考えられる。

しかしながら, こうした地域性を活かした学びへの学生の体験的にかかわりが, とすると予期せぬ経験となってしまうかもしれない。それは, 地域の愛着や郷土への誇りが育まれることの大切さの学びに触れることの陰で, 同質性の強化やそれに向けた柔らかない圧力が暗黙のうちに刷り込まれていくかもしれないといった危惧である。地域性を活かした学びを否定しているのではない。その一方でもたらされ得る注意しなければならない点を挙げているのである。異文化マネジメントに焦点を当てた組織行動学が専門の経営思想家メイヤー(2015)は, 異文化を理解するためのコミュニケーションの土台となる文脈(コンテキスト)や価値観の共有度に応じて, 主要な国々を分析し, ロー・コンテキストとハイ・コンテキストの状況の国として分類している。ロー・コンテキストとは, 成育歴, 宗教, 生活習慣の違いなどにより文脈, 知識, 価値観を共有する度合いが低い地域であり, 「異なること」が当たり前の地域である。反対にハイ・コンテキストとは, 文脈, 知識, 価値観を共有する度合いが高い地域で, 相手にこと細かに説明し, 説得する必要がほとんど生じない状況である。つまり, 「同じこと」が当たり前の地域を意味する。日本はハイ・コンテキスト状況の国, つまり, 同質性が高い国とされている。自分が生きてきた文脈, 知識, 価値観を自明なこととして気に留めもしない度合いが高い傾向があるということである。

こうしたハイ・コンテキストな状況に生きていることが知らず知らずのうちに絡め取られてしまうことになり得るかも知れないということへの憂いがある。我々の生きる世界が多次的に拡散し, 文化の複数性と重層性が指摘されている現在において多次的に拡散された世界を生きるための経験こそが求められていること(高橋, 2007, p.114), 今とりわけ教育に求められている多様性への理解が, 地域性を活かした学びとは切り離されて, 学生には現場での実践において意識の俎上に上げてくることは難しく, 見えにくくなってしまふ。それゆえ, いか「異なること」が当たり前という理解のもとで, 地域性を活かした学びが企てられ, 営まれるかということ, 他方で学生が体験的実践を多様性の視点から行い, 学びを深めていくかが問われなければならない。

### 3. 問題状況の回避, あるいは克服に向けて

現場における教師の振る舞いの背景にはどのような考え方があり, どのような子どもたちの実態を踏まえてゆえのものだったのかという深い理解まで至ることが大切であるが, そうしたケースはそれほど多くはない。それゆえ, 大学における理論の学習において, 実践を踏まえた, もしくは実践と結びつけた授業の展開が必要である。こうした認識は, すでに一般的である。また, その際, 実践には理論的基盤がなければならないということが重視されている。

そうなければ, 単なる問題処理行動としての現場における振る舞いの獲得にしかならないからである。

高久(1990, pp.20-23)は, 「哲学のある教育の実践」が教育界において大切にされなければならない指標であると述べる。その場合, 哲学と教育実践には二つの結びつき方があると説く。それによると, 一つは, 「形式的な結びつき」であり, 哲学的な見方・考え方が実践の中で大きくものをいう結びつきである(高久, 1990, p.23)。これは, 「教育実践上のさまざまな問題や事柄は哲学的な考え方に基づいて吟味され, 判断され, 構想されるべきということ」(高久, 1990, p.22)を意味する。もう一つは, 「実質的(内容的)結びつき」であり, 哲学的な考察を通して得られた基本的・本質的な内容が教育の理念や目的となって実践を大きく方向づける結びつきである(高久, 1990, p.23)。しかしながら, この結びつきの場合, そうした内容が独断的, 盲信的なものに過ぎないのであれば, その体をなさない(高久, 1990, p.23)。さらにこの二つの結びつき方は, 無関係なものではなく, 一方がなければ他方も成り立たないといった表裏の関係にあると高久(1990, p.23)は述べる。

「形式的な結びつき」における哲学的な見方・考え方の主たる特徴とは, 本末軽重の見定めと, これに基づく構造化・体系化であると高久(1990, p.26)は言う。そして, こうした構造的(体系的)な見方・考え方は, 教育観や子ども観, 人間観といった根本的な問題を扱うときに作用することはもちろんのこと, 日常実践上のさまざまな問題や事柄を扱う際, 例えば, 目標と授業の展開といった点でも作用すると述べる(高久, 1990, pp.26-27)。また, 教育実践における哲学的な考え方として大切なことは, 「いかに」という方法に向けられた問いが筋道を立て徹底的に追求されるためには, 「何か」と言う本質に向けられた問いと結び合っていないと述べる(高久, 1990, p.28)は説く。そうでなければ, 実践をより良くする行為は, 非常に浅薄なものになってしまうからである。

また, 現場における実践的体験的活動に参加する際の事前確認(活動する上での着目点や何を学ぶのかといった展望)や事後の振り返りが大切な学びとなる。要するに実践体験的活動を中心とする前後の学びを含めた実践的な学びの自覚性が求められる。ディークマン(2001, p.107)は, あらゆる経験は同時に反省的な経験であり, 自らが振る舞い, 自らの経験となった私たち自身の経験がそこにあるとし, 何らかの体験を通して学び終わるものではなく, 学びのプロセスで恒常的に変化していくものであると述べる。人間は「反省する能力が, 自分の経験したことを, 実際の知識に織り込んでいく」(ディークマン, 2001, p.105)ことにより, つまり, 学びという行為によって経験が拓かれる。経験とは, そもそもこれまで振る舞いの理論というよりも, 行動の理論であり, 学びとは体験の部類に属する習慣的な問題処理<sup>注2)</sup>であったという。しかしながら, 今日において学びとは, 経験, ならびに生活の実践に帰着し, 学びの過程も学びと教育のシステムの内部に再文脈化されるとし,

教育と学びを一定の人間像に固定された救済計画にとらえず、開放性において捉えることの意義をディークマン (2001, pp.118-119) は述べる。「学びを学び、経験を経験する力の増強という、学びの際限なさ」(ディークマン, 2001, p.120) が経験として理解され、言わずと知れた省察を含めた体験的实践を一まとまりとした大学における教員養成カリキュラムが求められているのはこうした点からである。鈴木・松田 (2012) も大学の教職教育において学生の体験を改めて丁寧に「反省」し直す必要があり、学生にとって現場体験をマイクロレベルで「質的」に検討する、教育の「意味」を掘り起こすことにより通念化した手持ちの教育観や子ども観を変換していく臨床教育学の方法論の必要性を主張する。教員養成課程に学ぶ学生は、大学における授業や学外における現場実習、ボランティア活動においてそれぞれの学びを紡ぎ自らの成長・成熟に向けた取り組みをすることが大切である。その際、大学は、授業ならびに学外の活動についてその必要性和学生自身の興味・関心の高まりを生む取り組みをすることが重要なこととなろう。この点に関して、米沢・徳永 (2021, p.35) も教員養成教育における学生のラーニング・ブリッジング<sup>注3)</sup>に関する研究の中で、利用価値介入を行い、学生の興味価値及び利用価値の認知を高めることが、彼らの複数の場面における学習を架橋するための支援策になると指摘している。

以上のように問題状況の回避、あるいは克服に向けて求められることは整理できるかもしれないが、ここで問題となるのは、この前提には「理論と実践」という二項対立的認識があるということである。しかし、体験的实践をする学生には、自らのそれをめぐっての先行する理解の文脈がある。その中で体験的实践がなされる。つまり、実践において、すでにそこには解釈と理解がある<sup>注4)</sup>。ハイデガーは先行理解について、「解釈者をとりまく具体的生活世界の支持連関があらかじめ開示されているという意味での『前-保持Vorhabe』、解釈される事柄を解き明かしていくにあたって必要な視線のありようという意味での『先-見Vorsicht』、解釈者がテキストならテキストに向かう時にとりあえず整理に使う手持ちの概念を『前-把握Vorgriff』というように、理解の予備条件」(三島, 1998, p.956) を整理して、理解することと密接に結びつき、切り離すことはできず、理論と実践の区別は役に立たないことを示している。こうした視点から、学生の体験的な実践の学びを考えると、そこには学生の先行理解を加味したそのありようもでの大学教育の企てをすることが、必要であると考える。そうでなければ、生じ得る問題状況を回避、もしくは克服することができないと考えられる。子どもとのかかわりを対応の仕方といった技術行為ではなく、原理を考える視点や原理への問題意識と連動した先行理解に揺さぶりをかける大学教育における現場学習系の科目の内容と展開の工夫が求められる。

#### 4. まとめ

学校現場において体育学習のサポートや学校行事にかかわる体験をすることは、それ自体尊いが、その多さだけで終わってしまったのでは、教師としての力を培う意味ある学びの機会と場となるとは考えにくい。こうした学びの方向を回避し、実践的体験的な場を保障することが、学生の学びの履歴に寄与するものとして位置づけられるようにすることは、教員養成系大学に求められるカリキュラム上の課題であり、重要な使命の一つである。そこで本稿では、学校現場における体育学習に関わる体験的实践を突き多きものとする上で、どのような問題状況が危惧され得るのか、その回避、もしくは克服の視点について言及することとした。その結果は、以下に示す通りである。

- 1) 子どもたちの学びの場に、運営の補助をする活動を通して実際に触れることは、学生にとっても刺激的でありその体験が深く心とからだに刻まれ得る。しかしながら、こうした自己の根底に深く触れ、自らの生をゆさぶる体験は、リアルな教師の行為や活動に対して学生が注視し、結果、テクニックとしての指導力(教育活動における問題処理行為)の獲得に終わってしまいかねない。それにより、その行為の前提となっている、学校体育の役割、体育学習のあり方や内容としての運動やスポーツの捉え方、子どもと運動の関係等は問われないままになってしまいがちである。学生の意識が指導技術に向いている限り、実践の根底にある考え方を洞察するには至らない。
- 2) 地域性を活かした学びへの学生の体験的にかかわりは、地域の愛着や郷土への誇りが育まれることの大切さの学びに触れることにつながる。しかしながら、その陰で、地域における同僚性に過度に注目してしまうことになってしまいかねない。それにより、今とりわけ教育に求められている多様性への理解が、地域性を活かした学びとは切り離されて、学生には現場での実践において意識の俎上に上げてくることは難しく、見えにくくなってしまふ。

こうした問題状況への危惧を乗り越えるためには、「理論と実践」という二項対立的認識を前提とした大学教育の企てではなく、学生の体験的な実践の先行理解を加味したそのありようを前提とした大学教育の企てをすることが、必要であると考えられる。子どもとのかかわりを対応の仕方といった単なる技術行為ではなく、原理を問うことに連動した先行理解に揺さぶりをかける大学教育における現場学習系の科目の内容と展開の工夫が求められる。

#### 注

注1) 越川・小出 (2018) は、奉納相撲を活かした相撲学習の意義と可能性を実践例をもとに報告している。

注2) そうした経験をゲーレン (1970, p.109) は、「実習であり、取捨選択であり、創造と構成である」とみ

なし、人間の問題処理行為における「負担軽減」を経験の有する象徴的機能と捉えて、日常性を構成する重要な働きをそこにみている。

注3) この概念は、「複数の場面における学びを架橋すること」として定義されている(河合, 2012; 河合・溝上, 2012)。

注4) 解釈と理解については、ハイデガー(2013)やガダマー(1993)から示唆を受けている。

## 附記

本研究は、令和4年度北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センターの研究補助金を受け行われた。

## 文献

アルノルト・ゲーレン：亀井裕・滝浦静雄他訳(1970)人間学の探究。紀伊國屋書店。

ベルンハルト・ディークマン：高橋勝訳(2001)経験することと学び。クリストフ・ヴルフ編：高橋勝監訳，教育人間学入門，玉川大学出版部。

中央教育審議会(2015)これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い，高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～(答申)。

[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/t\\_oushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/t_oushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf) (参照日2023年8月22日)

エリン・メイヤー：田岡恵監訳，樋口武志訳(2015)異文化理解力 相手と自分の真意がわかる ビジネスパーソン必須の教養。英治出版。

ハイデガー：熊野純彦訳(2013)存在と時間(二)。岩波書店。

ハンス・ゲオルク・ガダマー：竹市明弘訳(1993)理解の循環について - 哲学的解釈学 -。ガダマー，アーベル他編，哲学の変貌 - 現代ドイツ哲学 -，岩波現代新書，pp.163-183。

河合亨(2012)学生の学習と成長に対する授業外実践コミュニティへの参加とラーニング・ブリッジングの役割。日本教育工学会論文誌，35(4)：297-308。

河合亨・溝上慎一(2012)学習を架橋するラーニング・ブリッジングについての分析 - 学習アプローチ，将来と日常との関連性に注目して。日本教育工学会論文誌，35(3)：217-226。

越川茂樹(2017)体育・保健体育科に求められる「能力」。玉井康之・北海道教育大学釧路校教師教育研究会編：子どもの「総合的な能力」の育成と生きる力，北樹出版：東京，pp.188-193。

越川茂樹(2019)地域行事・学校行事を活かした学びが健やかで伸びやかな育ちにつながる可能性。川前あゆみ・玉井康之・二宮信一編，豊かな心を育むへき地・小規模校教育 少子化時代の学校の可能性，学事出版，pp.145-151。

越川茂樹・小出高義(2018)地域行事と学校学習を紡ぐカ

リキュラムづくりの展望。へき地教育研究，73：1-8。

越川茂樹・川前あゆみ・津田順二(2019)へき地・小規模校のコミュニティ・スクールを典型とした地域協働型教員養成プログラム開発事業中間報告。北海道教育大学釧路校，北海道教育大学機能強化経費「北海道の教育課題に取り組む教員養成」へき地・小規模校のコミュニティ・スクールを典型とした地域協働型教員養成プログラム開発事業(中間報告)，pp.39-41。

越川茂樹(2022)へき地・小規模校の地域性を活かした学校体育に関わることが教員志望の学生に与える効果。北海道教育大学釧路校編，地域探究力・地域連携力を高める教師の育成 - 地域協働型教員養成教育の挑戦 -，pp.204-211。

三島憲一(1998)先行理解。廣松渉・子安宣邦・三島憲一・宮本久雄・佐々木力・野家啓一・末木文美士，岩波哲学・思想事典，p.956。

鈴木卓治・松田恵示(2012)教職課程における「専門職性」の再構築に関する臨床教育学的考察(1)。東京学芸大学紀要 芸術・スポーツ科学系，64：163-167。

鈴木卓治・松田恵示(2021)教職課程における「専門職性」の再構築に関する臨床教育学的考察(9) - 「実践的指導力」の概念検討を基にした教師教育の今日的な課題 -。東京学芸大学紀要 芸術・スポーツ科学系，73：261-267。

高橋勝(2007)経験のメタモルフォーゼ <自己変成>の教育人間学。勁草書房。

高久清吉(1990)教育実践学 教師の力量形成の道。教育出版。

米沢崇・徳永哲(2021)教員養成教育における学生のラーニング・ブリッジングに関する調査研究 - 授業に対する課題価値の認知と認知的方略の使用に着目して -。教育実践学研究，23(1)：25-38。

