

〔論文〕

ティーチングマインド

——教師の専門的能力における基盤——

松本浩司

名古屋学院大学経済学部

要 旨

専門職としての教師の資質に対する新しい見方を反映した、教師の実践に関する先行研究を総括する枠組みとしてのティーチングマインドは、学校教育での教授の具体的な個別事例における実践的能力であり、熟慮、設計、実践、省察のサイクルを通じた、教育的価値を実現するための価値意識の原理に方向づけられた、価値意識・知識・技能の組織化プロセスを伴う、身体の制御を含めた認知と情動の用い方である。そのサイクルの螺旋的な蓄積を通じてティーチングマインドは熟達化し、個々の教師に特有のパーソナルティーチングテクネーが創造される。このプロセスのモデルを示した。あわせて、ティーチングマインドに類似する、万人が自然に習得しうる教育に関する能力をペダゴギカルセンスとして概念化した。また、ティーチングマインドの育成に関する研究を概観し、養成教育における筆者の取り組みを述べた。最後に、教師教育の政策や実践への示唆を述べた。

キーワード：ティーチングマインド、パーソナルティーチングテクネー、ペダゴギカルセンス、教師の熟達化、教師教育

Teaching Mind: As the Base of Teachers' Technical Competence

Koji MATSUMOTO

Faculty of Economics
Nagoya Gakuin University

1. 本稿の目的と課題

本稿は、専門職としての教師が身につけるべき資質であるティーチングマインドとその育成方法を検討するものである。

教師の実践知・技術知について検討した松本(2014a)は、理論やこれまでの経験を実践の文脈に即して変換する過程である熟慮と、自らの実践を事後に反省する行為である省察を中心とする、教師がもつべき心的枠組みをティーチングマインドと呼ぶ。本稿は、それに関する議論をさらに発展させることを目的とする。

先行研究としてティーチングマインド(あるいはteaching mind)という語句を用いた論文は、CiniiやERICにはなかった。また、googleで検索すると、馬越(2001: 180)に「授業感覚(ティーチングマインド)」という表現がみられたが、それ以上の詳しい記述はない。もっとも、ティーチングマインドという語句が使われていなくても、それに類する、教師の省察や意思決定を含む熟慮に関する研究は数多く行われてきた。その詳細なレビューは竹下(1992)や秋田(1993)に譲り、本稿ではそれらの関連研究を総括する枠組みとしてティーチングマインドを論究する。

そこで、本稿では、まず、ティーチングマインドの定義と枠組みについて、類似概念であるリーガルマインド、教師の実践、教師が生成する技術知などの観点から議論する。そのうえで、ティーチングマインドを育成するための取り組みについて、筆者自らのものを含めて概略的に述べる。最後に、本稿を総括するとともに、教師教育の政策や実践への示唆と、今後の研究および実践における課題を述べる。

2. ティーチングマインドの定義と枠組み

2.1. 類似概念としてのリーガルマインド

松本(2014a)がティーチングマインドに言及したとき、類似概念として、法曹におけるリーガルマインドを例示している。まずは、そのリーガルマインドの議論を概観し、ティーチングマインドの定義に活かしたい。「教師とその他の専門職が用いる認知過程の洗練さに違いがあると信じる論拠はない」とのBerliner(2001: 471)の指摘をふまえれば、リーガルマインドの類推を通してティーチングマインドを検討することに支障はない。なお、リーガルマインドを法的な素養と捉え、法曹や法務担当者だけに対象を限定しない見方(鳥飼2003)もあるが、専門職としての教師の資質を議論する本稿においては、法曹の資質として限定的に捉える。

田中(2000)は、リーガルマインドを「法による正義の実現のために法律家が備えるべき理想的な資質」(141)であり、「知識を個々の具体的特殊状況のなかで正義の実現のために臨機応変に活用する智慧」(同)と定義し、それが7つの能力や感覚からなるとする。

その能力の観点からの定義として、竜寄(1995)は、リーガルマインドが、問題発見、問題分析、解決案作出、説得の4要素からなる紛争解決能力に集約されるとみる。竜寄はこれらの能力が主に思考や判断に関するものと述べており、この定義における能力は知識・技能の面から捉えられている。

他方、感覚および態度の観点からの定義では、小林(1986)が、リーガルマインドの構成要素として、客観的証拠を尊重する謙遜さ、自己の主張を相手の批判にさらす勇氣、推論の過程で飛躍を犯さない節度、法学において正解は必ずしもひとつではないという達観、権威で

ものをいわない強さを挙げる。同様に、梓澤(2014)は、「敏感な時事感覚、権力の拡大と暴走、防止のための公権力の権限設定、その仕組みと論理への関心」(27)や「共感する心」(32)をその要件として挙げる。

以上の議論を総括すると、リーガルマインドとは、望ましいとされる価値(すなわち正義)を実現するために法曹が身につけるべき資質であり、具体的な個別事例において発揮される実践的な能力である。この能力は、知識・技能および感覚・態度から構成される。このことは、職業・専門教育の目標(つまり、職業・専門的能力)が、基盤となる価値意識(態度としての職業規範など)と知識、技能から構成されるとする寺田(2005)の見解と符合する。

2.2. 教師の実践における特質をふまえたティーチングマインドの定義

以上のリーガルマインドの分析を準用すると、ティーチングマインドをひとまず次のように定義できる。すなわち、それは、専門職としての教師が教育的価値を実現するために身につけるべき資質であり、具体的な個別事例において発揮される価値意識・知識・技能からなる実践的な能力である。

この定義をさらに検討するために、松本(2014a)が言及した、教師の専門性において熟慮と省察を重視する見方に加え、近年の研究が明らかにしてきた教師の実践における特質をふまえる。

Yinger(1986: 274-5)は、教師の実践に関する研究を概観し、「教師の実践は、学習者、教材、教授環境、教授過程そのものについての、思慮深くて体系的な(しかししばしば暗黙的な)考えに基づく。効果的な教授は、カリキュラムを学習者の多様な集団に合った指導活動に上手

に翻訳し適用することに基づく。教授は、(中略)複雑な社会的・相互的過程を含む」と述べる。また、Cole and Knowles(1993: 474)は、「それぞれの教師の実践は特異的であり、家庭、学校、より広い社会的・政治的領域における現在や過去の出来事や経験によって形成され特徴づけられる知の個人的かつ専門的な方法による表現である」と述べる。

このうち、Yingerの言う体系的な考えは、信念(belief)を含む。信念とは、学術的に統一された定義はまだないが、Skott(2013)によれば、あらゆる経験を解釈することによって得られる、真価についての主観的な価値づけであり、相対的に安定した心的構成概念である。Cornett(1990)は、この信念を「独自の実践理論(Personal Practical Theories; PPTs)」と呼び、教授実践を先導するものと捉える。他方、Buehl and Beck(2014)は、教師の信念と教授実践との関係を個人内外の要因によっても影響される複雑で相互的なものと捉える。いずれにせよ、信念は教授実践に影響を与える要因のひとつである。

そのうえで、Yingerは、このような教師の実践が設計(design)行為としての側面を有し、それが専門的行為における中心的な要素であるとする。それは、特に認知的・社会的な活動を含む多様な活動が組み合わせられて遂行されるものであり、意思決定に加え、計画、理論化、問題解決、案出、即興での行為が含まれるとYingerは論じている。田中(1989)も、この設計行為としての教師の実践を授業デザイン概念で捉える。

このような設計行為は、実践において教師が直面する多くの「不明確な実践的問題」(Yinger 1986: 275)に対して行われる。その解決のためには、知識と技巧を知的かつ巧妙に組織化す

る技能が必要とされるとYingerは述べる。そもそもひとの認知には、問題解決のために使えるものは何でも使おうとする性質があるとの鈴木（2003）の指摘をふまえると、Yingerの言う組織化とは、その性質を意識的に上手に用いるという含意がある。

このように、教師の実践とは、自らがもっている信念などの価値意識や知識、技能を組織化して活用しながら、設計行為を通して、積極的に教育的状況に関与しようとする全人格的な営為である。それはまた、田中（1989: 32）が授業デザインを「自己の感性の表現」と捉えるように、きわめて創造的なものである。

以上の議論をふまえて、ティーチングマインドを次のように定義し直す。すなわち、それは、学校教育での教授・指導全般（以下、単に教授とする）の具体的な個別事例における実践的能力であり、理論やこれまでの経験を実践の文脈に即して変換しながら（熟慮）、教授行為を構想し（設計）、実践し、その過程と結果を事後に反省する（省察）という教授にかかわる一連のサイクルを通じた、教育的価値を実現するための（信念・態度を含む）価値意識・知識・技能の組織化を伴う、身体の制御を含めた認知と情動の用い方である。

この定義には、以下の含意がある。

まず、ティーチングマインドは、リーガルマインドと同様に、具体的な個別事例における実践的能力である。法曹も教師も、実践の具体的な個別事例において特定の価値（正義あるいは教育的価値）を実現することがその職務である。したがって、いくら価値意識あるいは知識、技能を身につけたとしても、それらが実践の具体的な個別事例において適切に発揮されなければ、ティーチングマインドを有しているとは言えない。

また、ティーチングマインドの内容は、価値意識・知識・技能を組織化することを通して不断に再構成されて変化していくので、個々の価値意識・知識・技能の要素に還元できない。逆に、それらの要素の総和をティーチングマインドの全体とみなすこともできない。このような見方は、実践における問題的状况に対処するために変化していく知識とその知的活動の全体を「独自の実践知（personal practical knowledge）」概念で捉えようとするJohnson（1989）の見方と同じである。

さらに、教授は全人格的な行為であるから、ティーチングマインドは、知識の活用だけにとどまらず、身体の制御を含めた認知と情動の用い方と捉えられる。身体の制御に関する具体例は、子どもと向き合うからだづくりに取り組みながら、新たな授業実践を創造していった鳥山（1985）に見ることができる。ここに認知と情動と表記しているのは、それらを二元論的に扱うことではなく、教授行為の全人格性を強調する意図である。

同様に、教育学理論の学習や教授経験によってティーチングマインド、ひいては人格が変化することもあるが、ティーチングマインドの基盤は、養成教育で教授される教育学理論ではなく、個々の教師の人格であり、その特徴はティーチングマインドに反映される。このことは、教師の実践的思考様式が、各教師の個人的な経験や授業観・学習観を反映して多様な意味合いを帯びているとした佐藤ほか（1992）の知見や、ひとは教師の意図にかかわらず授業を解釈し、既有知識（視点や理論を含む）と新規知識とを自由に組み合わせるという松本（2014b）が述べたひとの学びの性質と一致する。

したがって、ティーチングマインドは、その枠組みはすべての教師に共通するものであって

も、個々の教師におけるその内実は異なるはずであり、そうあるべきである。ただし、多様である（べき）と言っても、そのあり方は、望ましい教育的価値を実現することができるかどうかという妥当性の観点から不断に検証される必要がある。

2.3. パーソナルティーチングテクネー

教師は実践においてティーチングマインドを発揮することによって、その個人に特有の技術知を創造する。本稿ではそれをパーソナルティーチングテクネー（以下、略してパーソナルテクネー）と呼ぶ。テクネーにパーソナルを冠しているのは、個人の人格を基盤とするティーチングマインドが生成するテクネーもまた、個人に特有のものとなることを強調するためである。

このパーソナルテクネーは、ノウハウを含む知識、技巧を含む技能、価値意識など多様な形態をとり、形式知・暗黙知いずれの形式でも存在する。このようなパーソナルテクネーは、佐藤（1992）が指摘した教師の実践的知識の性質と共通する特徴を有する。

例えば、客観的証拠を収集して意識的かつ論理的に考えたわけではないのに、学習者の未来の行動や進路が直観的に予測されるというような、いわゆる教師の勘はこのパーソナルテクネーの一種である。この勘とは、山勘ではなく、学習や経験に基づく無自覚の合理的推論を意味する。池谷（2013）によれば、そのような勘（直感）はかなり正確なものであるという。つまり、教師の勘はティーチングマインドが無意識に発揮された結果として生成されたものである。

また、「教師の職分において特有の、教科内容と教育学との特殊な合成物であり、専門的理解における個々の教師に特殊な形式」(Shulman

1987: 8) である「教授のための教科内容知識 (Pedagogical Content Knowledge; PCK)」も、パーソナルテクネーである（そのレビューは、Borko and Putnam 1996）。Smithey(2008)は、それを生成するためのPCKレディネスとして学習者がもつ認識の特徴についての知識とその認識に対処するための方略に関する知識が必要であり、そのうえでそれらの知識を活用する実践を通してPCKが生成されるとする。

PCKの生成に知識を活用する場としての実践が不可欠のように、パーソナルテクネーは実践においてティーチングマインドを発揮することによってのみ生成される。後述するように、形式知的実践知を含む教育学理論を学習しただけでは生成されない。

2.4. ティーチングマインドに類似するペダゴギカルセンス

リーガルマインドの対象を法曹だけに限らない考え方ができるように、ティーチングマインドも教師だけに限らない考え方も可能である。

具体的な事例を引くまでもなく、家庭や職場において、教育学教育や教員養成教育を受けていないのに、子どもや部下を上手に成長させることができる人を見かける。

また、Hill et al (2005) は、小学校の教師を対象としたアメリカでの研究から、教師が有するPCKの量が児童の成績に影響を与えることを実証的に明らかにするとともに、教師の有するPCKの量が、教員養成教育での受講科目数や教職経験年数と相関せず、教授についての一般的な適性を反映したものであることを指摘している。つまり、現状では教師の教授能力は個人が自然に習得したセンスに依存していると言える。

ただし、この「自然に」という意味は、生得

的という意味ではない。なぜなら、Ericsson et al (1993) が、多くの分野における熟達者のパフォーマンスに関する研究から、彼/彼女らの能力が生得的なものではなく、少なくとも10年にわたる懸命な練習の結果であることを見いだしているからである。

さらに、Wolfgang (1978 = 1990: 24) が述べるように、「ある技術の理論的基礎を十分に認識していなくとも、その技術を習得することは可能」であるから、教育学理論を理解しなくとも、あたかもそれを理解したかのように教授を行うことはできる。

これらの事実は、ティーチングマインドと、学校教育という文脈を超えた、万人における自然に習得した教育に関する能力とをさしあたり区別しておく有用性を示唆する。それをペダゴギカルセンスと呼ぶ。

ペダゴギカルセンスが（おそらく特定の人のなかで）発達するメカニズムを追究するに足る資料は持ち合わせていないが、ティーチングマインドとの類推で考えると、おそらく、それは、外的世界の観察を含めた、教育的な関係に限らない他者との幅広い経験とそれへの効果的な省察との相乗作用によるものと考えられる。

2.5. ティーチングマインドの枠組み

ここまでの議論をまとめて、ティーチングマインドの枠組みを図1に示す。

図1の解釈において留意すべきことは、次の2点である。

第1に、ティーチングマインドはペダゴギカルセンスを含む。ティーチングマインドの習得においてペダゴギカルセンスをもつ人は有利である。ただし、それは生得的なものではないので、有しなくてもティーチングマインドを発達させることは可能である。

第2に、教育学理論は、教授・人生経験と同様に、実践におけるティーチングマインドの発揮に伴う価値意識・知識・技能の組織化によってティーチングマインドに組み込まれないと使えるようにならない。その組織化は、熟慮、設計、実践、省察の各段階で行われるが、いずれの段階においても実践の文脈は必要不可欠である。したがって、教育学理論の習得には実践（シミュレーションを含む）が必要不可欠である。

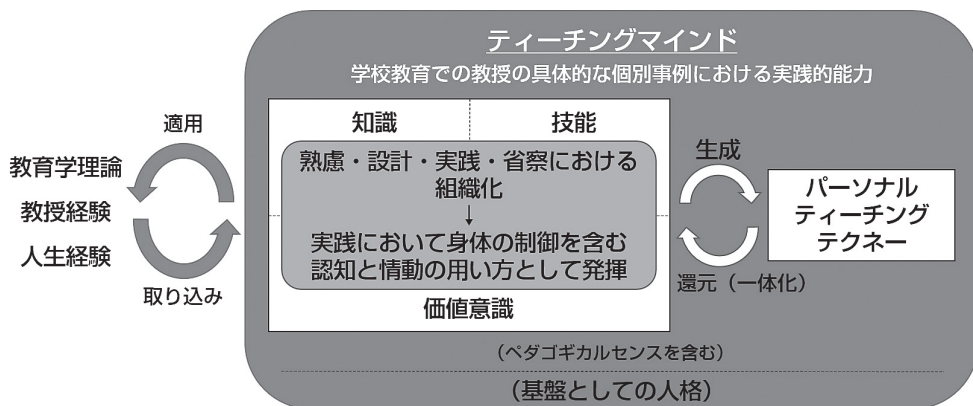


図1 ティーチングマインドの枠組み

3. ティーチングマインドにおける価値意識の原理

以上のような枠組みのなかで、価値意識は、ティーチングマインドの発揮に当たって教育的価値へと意識を方向づけるもので、教師の実践的能力の基礎をなす。また、価値意識と知識・技能とが組織化された能力を発揮し、教育的価値を実現することを通して、価値意識はより強化される。

ティーチングマインドにおける価値意識の原理とは、おおよそ次のようなものである。

学習者の人格を尊重し、発達可能性を信じる これは教師における倫理的態度として必ず身につけるべきものである。

探究しつづける 「教授とは探究であり、探究とは発達である」とのCole and Knowles (1993: 475) の記述や、探究心を教師の能力・資質における基盤とする今津 (2012) の指摘にあるように、探究は教師の発達に不可欠である。それは、単に教材研究だけにとどまらず、ありとあらゆるものに対する探究である。

時代遅れの知識や技能を放棄する勇気をもつ これは探究しつづけることと一体的な態度である。「時代遅れの」とは、現在の学習者や文化、学術研究の知見に不適合という意味である。

実践における教師の主体性の重要性と教師が学習者に与える影響の重大性を理解する Yinger (1986) が述べたように、教師の実践はきわめて主体的な行為である。このことの重要性と教師の行為が学習者に影響を与えることの重大性を理解しておくことが、教師にとって必要である。

同僚性を構築する 佐藤 (1993: 30) は、「教師たちが教育実践の改善を目的に掲げて学校の

中で協同する関係」を同僚性と呼び、それが教師の専門的成長に決定的な役割を果たすと述べている。この同僚性は、学校内の協同的關係を中核に、学校外のネットワークとして広がっていくものと捉えることも可能である。

実現すべき教育的価値の多元性やパラドックスに対処する Berliner (2001: 468) が述べるように、「教授の成功についての判断は、教授あるいは専門的行為における職務 (の基準——引用者注) ではなく、目標の達成にかかわる」ことは確かだが、その目標である教育的価値とは多元的なものである。また、近代における教育者—被教育者という啓蒙的な教育関係そのものがパラドックスであるという矢野 (1994) の指摘から、学習者との関係を維持することと学習者の不適切な行為に対する指導との両立などの日常的な問題に至るまで、教育の営みの至るところにパラドックスが存在する。これらの多元性やパラドックスは、教育にかかわる者のなかに常に対立や論争を引き起こす。したがって、教師には、多元性やパラドックスを引き受けて、自らの教育的価値を披瀝したり、省察を通して自らの教授行為のあり方を自覚したりすることを通して、他者への説明責任を果たす覚悟が必要である。

学習者の多様性を理解し尊重する ここで言う多様性とは、障害、移民、セクシャルマイノリティなどの特別な支援を必要とする者を含めた、すべての学習者における考え方・見方・学び方などのあらゆる相違を意味する。それを理解し尊重することが教師に求められる。

自己の価値観を理解する 先述したように、教師の人格や信念は実践に影響を与え、その信念には価値観を含む。したがって、教師は自己理解を通して自らの価値観を把握しておく必要がある。このことは、次に述べる学習者との相

性を自覚するためにも必要である。

学習者との相性を自覚し対処する 教師は自らの価値観から自由になれず、学習者も多様であれば、そこに相性が存在する。それを自覚し、どのように対処するかが重要である。野口（2014: 38）は、2013年度に全米最優秀教師賞（National Teacher of the Year）を獲得したJeffrey Charbonneau氏に気が合わない生徒への対処方法を尋ねた際、氏は「その生徒の良き理解者である同僚に声をかけます。（中略）人間だからすべての生徒とじっくりいくわけではありませんが、どの生徒も学校の中で一人でも良いから心を割って関わり合える教師をもたせてあげられるようにするというのがまた、私たち教師の大事な使命でもあるのです」と答えたと述べている。この発言には、学習者との相性への気づきとともに、それを補完するものとしての同僚性を構築することの重要性が示されている。

ワーク・ライフ・バランスを維持する 教育はやり出したらきりが無い営みであり、教師には社会的にも現実的にも際限のない滅私的な奉仕を求められる部分がある。しかし、専門職としての教師には、そういう現状であるからこそ、ワーク・ライフ・バランスを意識し、調節でき

ることが求められる。教師の実践は全人的行為であるから、ひととしての生活や発達を無視してはならない。

4. ティーチングマインドの熟達化プロセス

ティーチングマインドの熟達化は、以上に述べた価値意識の原理に方向づけられて、熟慮、設計、実践、省察という教授における一連のサイクルを通じて、教育学理論、教授経験、人生経験を取り込み、価値意識・知識・技能を組織化するプロセスがその中核を構成する。

このようなプロセスを通じて、自らの教授行為をより効果的なものに絶えず改善させることが、教師の熟達化における核心である。このことは、長期にわたり自らの行為を漸進的に改善していくことが熟達化に重要な役割を果たすというEricsson et al（1993）の知見と一致する。また、第5・7学年の算数・数学科教師19名に、録画された分数を扱った複数の授業に対する批評を文章で求め、それを数学的内容、生徒の思考、改善のための提案、解釈の深さという4つの観点から評価したうえで、当該教師による分数を扱った自らの生徒への授業の前後に行ったその生徒の理解度テストにおける成績と

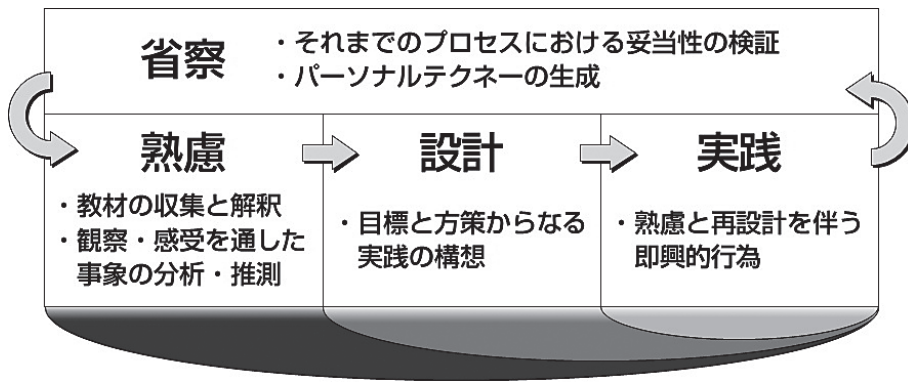


図2 ティーチングマインドの熟達化プロセスのモデル

の関連を分析したところ、改善のための提案における評価の高さのみ弱い相関が見られたという Kersting et al (2010) の知見とも符合する。

ここでは、この熟達化のプロセスをモデルとして示す。本来このプロセスは教師個々によって異なるが、ここで適度な抽象化と汎用性を備えたモデル化を試みることは、ティーチングマインドの形式知化に加え、その育成方法の指針を定めるために必要である。

このモデルの概略を図2に示す。ティーチングマインドの熟達化は、熟慮→設計→実践→省察をひとつの標準的なサイクルとし、教育的価値を実現するためのより妥当で洗練された方法によって認知と情動を用いることができるように、それぞれの段階において価値意識・知識・技能の組織化が行われ、それが螺旋的に蓄積されていくことによる。ただし、熟慮・設計・実践は入れ子構造になっており、熟慮は設計・実践段階でも行われるし、実践段階でも(再)設計は行われる。省察は、実践中あるいは実践後にそれまでのプロセスすべてを対象として行われるが、逆にそれまでの段階のあり方に依存するところがある。以下、それらの段階に沿って熟達化プロセスを分析していく。

4.1. 熟慮

熟達化プロセスの第1段階である熟慮は、理論やこれまでの自らの経験を実践の文脈に即して変換する過程である。この熟慮は、教材の収集と解釈、観察・感受を通じた事象の分析・推測という2つの下位過程からなる。

また、熟慮は、目前の雑多な事象から教授行為の対象を設定する過程とも言い換えることができる。これは、Schön (1983 = 2007: 41) が、専門職の実践能力における核心として言及した「注意を向ける事項に〈名前をつけ〉、注意を払

おうとする状況に〈枠組み(フレーム)を与える〉相互的なプロセス」である〈問題の設定〉に相当する。

岡根・吉崎(1992)は、授業場面における即時的意思決定には、背景的知識として、生徒知識、教材知識、教授方法知識、教育観等に類するものが用いられていることを実証的に明らかにしている。つまり、これらを含めた知識は、熟慮において、教材の収集と観察・感受における視野・視点の拡大に寄与するとともに、教材の解釈や事象の分析・推測の根拠となる。例えば、授業中に落ち着きなく歩き回る子どもがいたとして、教師が発達障害についての知識を有しているかどうかで、この子どもに対する評価とその後の対応は異なってくる。

4.1.1. 教材の収集と解釈

中野(1993: 1)は、教材を「教育の目的を達成するために選択された学習のための素材」と捉え、次の6つのレベルで分類する。すなわち、①教科内容としての教材、②教科内容を追究するためのさまざまな事象としての教材、③その事象を追究する手がかりとなる資料、④①あるいは②のレベルの教材における表現形態としての教材、⑤教育機器・教具としての教材(ソフトウェア・メッセージの面あるいはハードウェアの面ともを含む)、⑥目標・内容・方法が完結したパッケージとしての教材である。本稿での教材の意味も、この6つのレベルの教材すべてに加えて、教材選択の基準となりうる教育学理論も7つ目のレベルとしての教材としてここに含める。

日本図書教材協会授業と教材に関する調査研究委員会(2014)によれば、優れた教材とは、教育目標を達成でき、教師が扱いやすく、学習者の実態(多様性を含む)に合ったものである。

また、竹中（1979）は、教材の働きとして、①学習者の理解を容易にする、②学習者の無自覚な欲求（要求）を引き出し、学習に動機づける、③学習者に問題を発見させたり、学習者の問題意識を高めたりする、④学習者の見方や考え方、感じ方に存在する盲点や矛盾点を表面化させる、⑤学習者に新しい視点を発見させる、⑥学習者の仮説を表面化させる、⑦学習者自身に学習の自己評価を促す、を挙げている。

教師は、そのような教材の働きが適切に実践で活かされるように、優れた教材の基準に則って教材を選択・使用する。そのために、教師は教材研究を行う。中野（1993）は、その具体的な作業として、①教科の基礎にある専門的な学問の立場から教材内容を調べて検討する、②その単元で用いられてきた教材やその解釈・指導方法を調べる、③教材に対する自らの解釈とそれまでの解釈との関係や独自性、学習者におけるその教材に対する実態と想定される解釈を検討したうえで最も適切な授業・指導方法（本田 1996の言う教材を提供する順序や形式を含む）を構想することを挙げている。このように、教材研究には後述する設計段階を含む。

そのうち、②においては、他の教師による実践を見聞したり、栃木県総合教育センター「教師のための教材研究のひろば」（<http://www.tochigi-edu.ed.jp/hiroba/>）などの教材データベースを活用したりできる。

また、③においては、学習者についての知識やPCKレディネスが重要な役割を果たす。それは、竹中（1979: 8）の言う「子どもたちの何に対して、教材のどのような性質がどういうわけ（意味）でどのようなはたらきをするかに対する教師の洞察（みとおし）」（傍点ママ）を含む。あわせて、③では、常に更新されていく教育学理論の観点から授業・指導方法を検討する

必要がある。教育学理論を7つ目のレベルとしての教材として挙げた意味はここにある。

このような教材研究は、中野（1993: 2）が述べるように、「その時点における教師の学問の力、子供観、授業経験、人生経験を反映している」。それはティーチングマインドとそれが発揮された結果としての教授行為とが教師の人格と切り離せないことと同義であるとともに、熟慮の段階でも価値意識・知識・技能の組織化が行われることを意味する。ただし、それはあくまで実践上の文脈に基づいて熟慮が行われる場合に限られる。

4.1.2. 観察・感受を通じた事象の分析・推測

観察・感受を通じた事象の分析・推測は、教授行為のために、さまざまな側面から事象を観察したり、場の雰囲気などを感じたりしたうえで、教育的に意味あるポイントに注目してその事象の原因やその後の展開を分析し推測する過程である。この事象には、学級全体の様子から学習者の行動や内的な思考過程に至るまで、実践におけるありとあらゆるものが含まれる。この過程でも、教師がもっている価値意識・知識・技能が総動員され、それらの組織化がもたらされる。

下地・吉崎（1990）は、3名の中学校数学科の教師による授業を分析し、教師が生徒理解の際に、学力下位か学習態度の悪い生徒を中心に、主に視線・指名・机間巡視によって、生徒の音声、動作、ノート・板書から手がかりを得ていたことを明らかにしている。

また、秋田ほか（1991）は、国語科の熟練教師と新任教師各5名に、谷川俊太郎の「海の駅」を読ませた後、それを教材とした1時限の授業を録画したビデオを見せながら、彼/彼女にその授業に対する批評を発言させて、それを

録音し分析している。その結果、熟練教師は、新任教師に比べ、そのビデオからより多くの手がかりを見つけ言語化し、事実や印象だけでなく、学習者の教材理解の状態、次の対応の仕方や授業全体のその後の展開に関する推測をより多く行い、授業状況を構成する多様な要素の関連を考慮しながら、学習者の発言や教授行為を捉えて評価していたという。

しかし、効果的な推測を行うために、生徒や成果物のどのような状態がどのような手がかりとして認識され、どのように分析される（べきな）のかといった重要な点は、まだ十分に明らかになっていない。今後の研究が待たれる。

4.2. 設計

設計とは、熟慮で得た認識をふまえて、教育的価値を実現する教授行為の目標とその目標を実現するための方策からなる、実践の構想を案出することである。

ここで目標と方策とに分けて表記しているのは、目標が不適當なら方策も妥当でないものになるが、妥当な目標を設定できたとしても適當な方策を案出できない場合があるからである。

このことについての具体例を挙げると、筆者が担当したある教職課程科目において、将来教師として、ひとの学習の性質をどのように取り入れて、学校での学びを展開しようとするのかのビジョンを書くというレポートを課したところ、ある学生は以下の解答を提出した。

私は、パパートの学習の性質に興味を持った。構築主義という考えで、子どもが試行錯誤しながら考え、自分の考えるプロセスを自ら対象化できるような環境づくり。

・通常と違う机の並べ方「魚の骨型」→普段より参加型でテーブルを中心としたグループ

指向型。

・チーム対抗戦ゲーム 例：覚えた英単語を皆の前でチームごとに起立し、きちんと言えるか発表。正解数の多いチームが勝利。→生徒のやる気がアップ！ グループワークという活動自体に没頭し、どうしたら与えられた時間内に単語を覚えられるか子どもたちは試行錯誤する。

ここでは、構築主義に則ったひとの学びの性質をふまえている妥当な目標が設定されているが、方策は、特に自分の考えるプロセスを自ら対象化するという目標を達成できない不十分なものである。

この設計は、「ジグザグ方式」（水越 1989）で行われる。それは、学習過程（活動の流れ）をある程度定めてから、教材研究をやり直して、授業目標を吟味する一方で、教材を探し、よいものが見つかったら（あるいは見つからなかったら）、また学習過程を変更するというプロセスである。ここには、熟慮との相互的な過程がみられる。

また、田中（1989）が授業前に授業中のすべての活動をデザインするわけではないと述べているように、設計は次に述べる実践段階とも相互的な過程である。

設計においては、松本（2014b）が示した、物理的な空間・コミュニティ・生活と経験を要素に含むツールの開発・使用を通した学習環境デザインの視点をふまえて、空間的・関係的・時間的観点から具体的な教授行為を構想することが必要である。空間的視点とは、教授行為に環境設定を含めることを指す。関係的視点とは、学習者の現状と教育目標をつなぎ合わせたり、学習者同士を含めた環境との関係性のなかに教授行為を位置づけたりすることである。

時間的視点とは、雑多な事象から教育的対処が必要となる事象に優先順位をつけたり、時系列を意識しながら教授行為を順序づけたりすることである。

さらに、設計においては、実践を評価するための省察に必要な手がかりを得るための仕掛け(行為やツール)を組み込む必要がある。

4.3. 実践

実践は、それまでの熟慮と設計をふまえて、実際に教授行為を展開する段階である。

先にYinger (1986)を引用したように、教師の実践は多層的で複雑なプロセスである。よって、実践において教師は、自らもっている価値意識・知識・技能を組織化して、ツールの適切な使用、的確な発言、身体の効果的な使用、適切な時間管理、学習者の効果的な統率をはじめとした多元的で総合的な能力を発揮しなければならない。

山田(2007)は、インプロ(即興劇)におけるフォーカス(注目の対象となる事物)概念を手がかりに、児童による授業と無関係な私的行動に対処する教師の統制行動を分析し、不規則発言に積極的に応答して児童と短時間の雑談に興じるなど、児童のフォーカスが優勢な場面で教師があえて自分のフォーカスを手放したり、必要に応じて瞬時にフォーカスを奪取し直したりするという教師の即興的な対応が効果的であり、また必要であることを指摘している。

また、先述した岡根・吉崎(1992)は、熟練教師において計画を達成するための再設計スキルが高いことを指摘している。

これらの知見が示すように、この実践段階では、特に観察・感受を通じた事象の分析・推測による熟慮や、吉崎(1988a)による授業場面における教師の意思決定モデルが示すような再

設計を伴う即興的行為が重要な役割を果たす。

4.4. 省察

省察は、今後の教授行為を改善するために、実践中あるいはその後に、それまでの段階である熟慮、設計、実践のプロセスが妥当であったかを検証するとともに、パーソナルテクネーを生成する過程である。ただし、省察はあくまでティーチングマインド全体における段階のひとつであるから、他の段階のあり方に依存する一方で、ひらめきなどの創造的行為によってその依存から解放されることもある。

ここで実践中あるいはその後と記述しているのは、実践段階における熟慮と再設計を伴う即興的行為に省察と類似するプロセスがあると考えられること、また、実践中に省察が起こる可能性を排除しないことを意味する。ただし、省察をより体系的で厳密に行うには、やはり実践後のほうが適切であると考えられる。

省察に関するJ. Deweyの論考を再解釈したRodgers(2002)によれば、省察とは、他の経験や概念との関係や接続という観点から経験をより深く理解するために意味を生成する過程であり、科学的探究に基礎をおく、体系的で、厳密で、統制のとれた思考の方法である。

Rodgers(2002)やvan Manen(1977)、Korthagen(1985)、Ross(1990)をふまえると、省察は、経験に直面した後、次のようなプロセスを経る。

①経験の記述(必要な内的表象の保持) まず、学習者の様子を含めたその場面における状況(問題)とともに自らの行為を振り返る。この際、次の②における気づきに有効な内的表象を保持する必要がある。多くの場合、そのため有効な視点は、熟慮による認識からもたらされる。

②本質的な要素への気づき 次に、その経験における教育上のジレンマを認識し、そのジレンマを分析する枠組みを（再）設定することを通して、その経験における教育上本質的に重要な要素を抽出する。その際、他の経験との異同を比較することは有効な方法のひとつである。

③行為の代替的選択肢の創造 さらに、実行した行為の意図した/せざる結果を検討し、総合的な結果の望ましさを評価することを通して、その経験において自らが実際に行ったこと以外の行為が成立する多様な可能性を検討し、代替的な行為についての最良の選択肢を検討する。この際、van Manen(1977)が述べるように、所与の目標を達成するための手段、教育経験や実践上の選択についての性質や質、知識についての政治的・倫理的意義という3つのレベルから検討することが可能である。

この省察のプロセスにおいて、Davis (2006) は、事象を記述するだけの非生産的な省察ではなく、分析と概念の統合を伴う生産的な省察が行われることが必要であると述べる。Davis (2003) は、この概念の統合において、概念理解における弱点を特定する、複数の概念をつなげる、矛盾する複数の概念を調和させる、複数の概念を区別するという手段が用いられるとする。このようにDavisは概念の統合を主に知識面からのみ捉えているが、本稿の議論に即して言えば、それは価値意識・知識・技能の組織化として捉えられるべきである。

また、ティーチングマインドにおける他の段階に依存する傾向をもつ省察においては、それを促進するツールや他者による介入が有効である。例えば、渡辺・吉崎 (1993) は、刺激再生法を考案し、授業終了後、その授業を受けた子ども本人に授業の録画を視聴させながら、授業中に考えたことや感じたことを事後報告させ

ることによって、授業中の観察だけでは得られない、子どもそのものや子どもと教材とのかわりに関する多くの手がかりを得ている。Korthagen (2001) は、後述するように、教師教育において省察を促進するさまざまなツールを提案している。

そのような介入は、学生や新任教師の省察において特に必要とされる。Davis (2006) が指摘するように、彼/彼女らの省察は、教師としての自分自身のみにも焦点を当て、学習者やその思考過程を無視する傾向にあるためである。

このような省察を通して、教師は、パーソナルテクネーを生成するとともに、Loughran (2002) が述べるように、多様な視点から実践を理解したり、教授についての自明の前提を揺さぶられて新しい見方を獲得したりすることができるようになる。これらのことが教師の熟達化をもたらす。

5. ティーチングマインドの育成

ここまで、ティーチングマインドの枠組みとその熟達化プロセスについて述べた。

ここからは、ティーチングマインドの育成について論じる。端的に述べれば、それは、学生や現職教師に対して、ティーチングマインドの標準的なサイクルにおける4つの段階それぞれで、教育的価値を実現するためのより妥当で洗練された方法によって認知と情動を用いることができるように、価値意識・知識・技能の組織化を指導・支援することである。

ティーチングマインドを育成する取り組みについては、それを標榜する研究はやはりないようであるが、関連するものは多数挙げることができる。本稿でこれまでとりあげた刺激再生法(渡辺・吉崎 1993)のほか、実践をふまえた省

察に基づく指導モデル (Korthagen 2001), 録画された他者の授業のある場面でVTRを中断し, それを見ている教師に教授行動の意思決定を問うVTR中断法 (吉崎 1983), 熟練教師が授業の講評をしているビデオを見せることによるモデリング(三島 2013), 「気づき (noticing)」を促進するために, 学習者の思考, 教師の役割, 教室の談話の観点から録画された授業を分析することを支援するツール (van Es and Sherin 2002), 録画された同じ授業を3回視聴させ, 1回目は授業目標と授業の部分との関連を, 2回目は学習者の思考と学習を, 3回目は教授行為の代替的選択肢をそれぞれ分析させる取り組み (Santagata et al 2007), ケース・メソッド (包括的なレビューとしてMerseeth 1996), 教材内容・教授方法・生徒についての知識などの知識育成プログラム (吉崎 1988b), 教授経験に基づく省察 (reflective teaching), アクシオンリサーチやケーススタディ, エスノグラフィなどの探究活動, 書き出すことによる省察 (reflective writing), 指導者によるアプローチ, 大学教員によるモデリング, 質疑と対話(以上, Ross 1990) などである。

これらの取り組みに共通しているのは, それぞれにおいて, ティーチングマインドの熟達化プロセスと関連があることはもちろん, 実践そのものあるいはシミュレーションを伴っていることに加え, それらを通して実践および教師自身の個別特異性を強調していることである。ティーチングマインドを発揮するためにも, それを育成するためにも, 実践 (シミュレーションを含む) は不可欠である。

以上のことをふまえ, ここでは, ティーチングマインドを育成するための教員養成教育における筆者の取り組みを2つ述べる。

5.1. 名古屋学院大学「特別活動論」におけるプロジェクト・ベース学習

ひとつは, 名古屋学院大学「特別活動論」におけるプロジェクト・ベース学習の形式による授業である。その内容は松本 (2014b) が詳細に報告しているが, 本稿の議論に即して解釈し直せば, フィールドワークを基に, 特別活動および総合的な学習の時間における教育活動の性質を探究したうえで, その活動のよりよいあり方を提案するという本形式による課題が, ティーチングマインドにおける熟慮と設計のシミュレーションとなっている。また, 特にプロジェクト計画書作成の際のグループ別指導がそれを指導する場として機能している。

5.2. X大学「職業指導科教育II」における試行的取り組み

もうひとつは, X大学で筆者が担当した「職業指導科教育II」である。本科目では, より包括的にティーチングマインドを育成する取り組みを試行的に行った。

5.2.1. 科目概要

本科目は, 中学校・高等学校教諭職業指導の普通免許状を取得するための, 「教育課程及び指導法に関する科目」における「各教科の指導法」に該当する科目である。学習指導要領における教科として職業指導があるわけではないので, 科目内容は大学の裁量で決められるようである。大学としては, 本科目において, (A) 教科の目標・内容・方法 (理論), (B) 実践的判断力, 構想力という2つの観点から評価を行うこととしている。このうち, Aに関する学習は「教科に関する科目」において行われている。このことをふまえて, 本科目では主にBの育成を通してAについての理解を深めることを目標

とした。

そこで、筆者は、ティーチングマインドを育成する観点から、①進路指導に影響を与える自らのキャリアとキャリア観を分析する活動、②進路指導観を分析する活動、③進路指導における生徒観を分析する活動、④自らの進路指導観と生徒の特徴とを調和させて進路指導を設計する活動、⑤それらの活動をふまえて、自らが実現したい進路指導実践を構想する活動を授業内容として設定した。本科目の達成目標は、それぞれの活動に対応した内容とした。ティーチングマインドの枠組みに照らすと、①・②は価値意識、③は熟慮、④・⑤は設計にそれぞれ対応し、省察はすべての活動に埋め込まれている。なお、職業指導と進路指導とは同義と捉えて差し支えない。

これらの活動においては、Korthagen (2001) が案出した、「レンガの壁」、「生徒を分類する(レポートリー法)」、「接続の矢印」というツールを用いることにした。

このうち、「レンガの壁」は、教育に関するさまざまな価値が記述された紙片を、重要だと思うものからレンガの壁をつくるように積み上げていくことによって、教育実践における自らの価値観を客観化して捉えさせるためのツールである。本科目では、活動①(キャリア観)・②(進路指導観)それぞれにおいてこのツールを用いた。

「生徒を分類する(レポートリー法)」は、個々の生徒の特徴が書かれた複数の紙片からランダムに3枚選んだうえで、そのなかから特徴的だと思う生徒を1人選び、選んだ理由を表現することを通して、教室での実践において、どのように事象を眺め、対処しようとするかという思考のプロセスを客観化して捉えさせるためのツールである。本科目では、キャリア発達

の状況などの、進路指導にかかわる生徒の特徴が書かれた紙片を用意して、活動③で用いた。

「接続の矢印」は、教育において重視している価値観(「レンガの壁」で用いた紙片)と生徒の特徴(「生徒を分類する(レポートリー法)」で用いた紙片)とを(矢印で)つなぐための指導方法を考えさせるためのツールである。本科目では、活動④で用いた。

5.2.2. 授業内容

以下、2014年8月の集中講義として実施した実践に基づき、授業におけるそれぞれの活動を紹介する。

活動①では、予習として、文章や図表で自分のキャリアを表現させたうえで、自分のキャリア観に関する「レンガの壁」を制作させた。そのうえで、個別ワークと、他の学生とのペアワークを通して、自らのキャリアとキャリア観の自覚を促した。図3(上)にこの「レンガの壁」の制作例、表1に個別ワークとペアワークの課題をそれぞれ示した。

表1 活動①における個別ワークとペアワークの課題

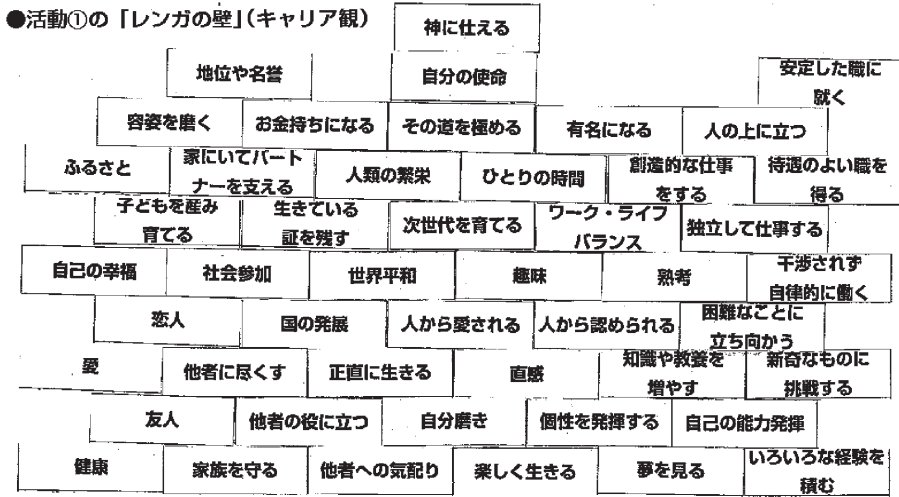
- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 個人で「レンガの壁」を見て分析しましょう。 <ul style="list-style-type: none"> ・自分がより大切にしているもの ・自分があまり重視していないもの ・今回のワークで新しく発見したこと 2. 個人で、予習でまとめた自らのキャリアと「レンガの壁」を見比べて、関連を分析しましょう。 3. ペアで「レンガの壁」を見比べて分析しましょう。(相手の名前：_____) <ul style="list-style-type: none"> ・自分が相手より重要だと考えているもの ・自分が相手より重視していないもの 4. その他、今回のペアワークで新しく発見したこと 5. 今回のワークの感想 |
|---|

表2 活動②における個別ワークとペアワークの課題

1. 個人で「レンガの壁」を見て分析しましょう。
 - ・自分がより大切にしているもの
 - ・自分があまり重視していないもの
 - ・今回のワークで新しく発見したこと
2. ペアで「レンガの壁」を見比べて分析しましょう。(相手の名前：_____)
 - ・自分が相手より重要だと考えているもの
 - ・自分が相手より重視していないもの
3. 今回のペアワークで新しく発見したこと
4. 今回のワークの感想

表3 活動①・②の総括における個別ワークとペアワークの課題

1. 予習でまとめた自らのキャリアと2つの「レンガの壁」とを見て分析しましょう。
 - ・自分のキャリア観と進路指導観とはどのように関連していますか。
 - ・それ以外に新しく発見したこと
2. (クラスの発表を聞いてから) 他者の意見を聞いて新しく発見したこと、考えたことを書きましょう。
3. ここまでを振り返っての感想



●活動②の「レンガの壁」(進路指導観)



図3 キャリア観・進路指導観に関する「レンガの壁」(学生制作例)

活動②では、①と同様の活動（予習を除く）を進路指導観に的を絞って展開させた。図3（下）にこの「レンガの壁」の制作例、表2に個別ワークとペアワークの課題をそれぞれ示した。その後、活動①・②を総括させ、キャリア・キャリア観と進路指導観との関連を分析させ、クラスで共有した。その際の課題は表3の通りである。

活動③では、「生徒を分類する（レポートリー法）」をペアで時間の限りくり返し行わせた。その際、ワークの記録は、ペアになった学生が行い、不明な点があればその学生が質問して明確化するように指示した。その後、結果を分析するための個別ワークとペアワークを行った。図4に生徒の特徴が書かれた紙片の一部を、表4に個別ワークとペアワークの課題をそれぞれ示した。

活動④では、「接続の矢印」をペアで時間の

限りくり返し行わせた。この活動では、先に選択した進路指導観に書かれた目標を実現するために、無作為に選ばれた生徒にどのように指導するのか、あるいは、逆に、先に生徒を選択したうえで、無作為に選ばれた進路指導観に書かれた目標をどのように達成していくかを考えさせた。活動③と同様に、ペアになった学生が記録や質疑を行った。その後、個別ワークとペアワークの課題（表5）に取り組みさせた。

活動⑤では、ここまでの学習と進路指導に関する他の科目での学習をふまえて、自分が実践したい「私の進路指導」に名前をつけ、名前の由来を説明するためのキーワードを3つ挙げたうえで、その具体的な構想をポスターに表現させるとともに、口頭で発表させた。発表に対しては、筆者に加えて、当該課程の専任教員の先生方にもご協力いただき、学生への質疑と助言を行った。発表者への受講生からのコメント

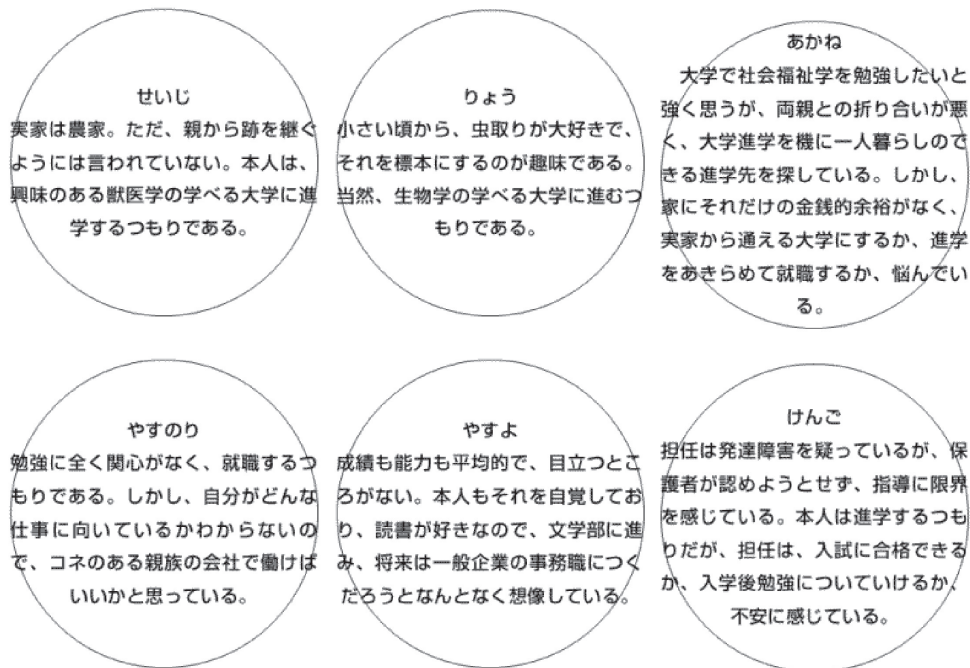
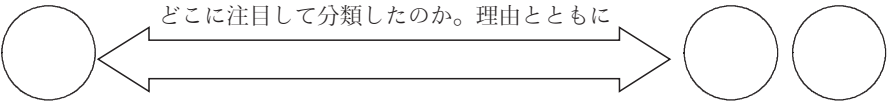


図4 「生徒を分類する（レポートリー法）」で用いた生徒の特徴が書かれた紙片（一部）

表4 活動③における個別ワークとペアワークの課題

1. ペアになって、ワークのプロセスを記録しましょう。(記録者：_____)

どこに注目して分類したのか。理由とともに



(以下同様のため省略)

2. 生徒の分類方法にあなたなりの個性や傾向は見えますか。自分で分析して具体的に書いてみましょう。

3. 「レンガの壁」と比べて異同はありますか。自分で分析してみましょう。

- ・共通点 ・相違点

4. ペアで比較して、生徒の分類方法に関する互いの個性や傾向を分析してみましょう。

- ・自分について新たに分析したこと ・相手からのコメント

5. その他、今回のワークで新しく発見したこと

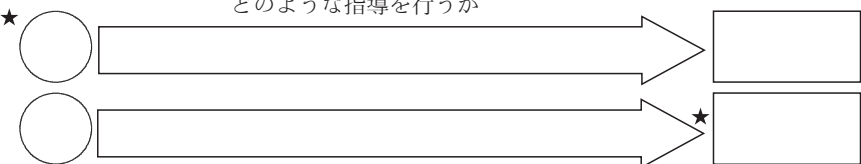
6. 今回のワークの感想

表5 活動④における個別ワークとペアワークの課題

1. ペアになって、ワークのプロセスを記録しましょう。(記録者：_____)

※まず、★を自分で選択し、他方を無作為に選ぶ

どのような指導を行うか



(以下同様のため省略)

2. 生徒への指導方法にあなたなりの個性や傾向は見えますか。自分で分析して具体的に書いてみましょう。

3. 「レンガの壁」や「生徒を分類する」と比べて異同はありますか。自分で分析してみましょう。

- ・共通点 ・相違点

4. ペアで比較して、指導方法に関する互いの個性や傾向を分析してみましょう。

- ・自分について新たに分析したこと ・相手からのコメント

5. その他、今回のワークで新しく発見したこと

6. 今回のワークの感想

は、各発表につき付箋1枚に記入させ、全員の発表終了後に各発表者に手渡された。図5に学生が制作したポスターのなかで優れたものを挙げた。

最後には、授業全体の感想を自由記述で書かせた。

5.2.3. 省察

学生が取り組んだワークシートなどの成果物を参考に、担当教員としての筆者の省察を述べる。

受講生は、4年生5名(男子A・B、女子C・D・E)、3年生5名(男子F・G・H、女子I・J)で

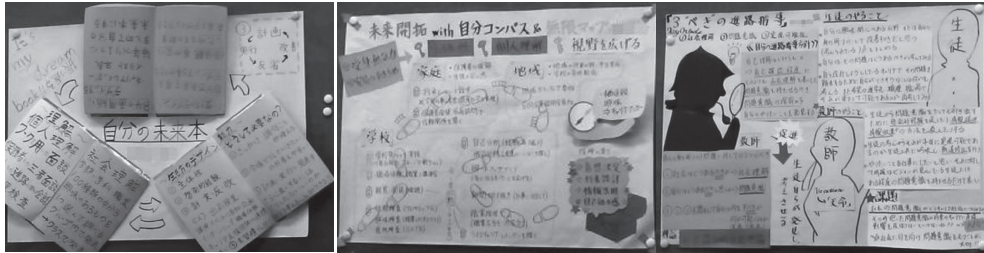


図5 活動⑤「私の進路指導」の発表例

ある。活動①から④におけるペアワークは、4年生と3年生とで1組となり、毎回新しいペアで活動するようにした。

まず、対照的な2人を授業の展開に沿って分析する。

一方のHは、自らのキャリアを年表形式でまとめ、「夢の欄があるくらい夢を大切にしていることがレンガの壁でも表れている」と分析するように、実際のキャリアでもキャリア観でも夢を重視する(図3の「レンガの壁」はHのもの)。Hは、その後も「やはり自分の人生なんだから、やりたいことはやれば良いと思うし、自分を信じて進めば良いと思った」(活動②ペアワーク後の感想)、「夢ややりたいこと優先で指導し続けるのは確かに難しいかもしれない。でもせっかく理想があるならあきらめずに頑張りたい」(活動③の感想)と述べ、活動⑤でも「自分の未来本」(図5の左)と題して、個人理解・進路情報理解を基礎とした、未来に向けてのキャリアデザインを中心に据えた進路指導の構想を発表した。最後の感想にも、「自分が生きていく中で、やはり夢ややりたいことを大切にすることははずれないみたいです」と書いている。Hは終始一貫して、生徒にも夢を大事にさせる指導を理想としていた。

ただ、同じ活動③の感想には「指導する立場としては最悪の展開も考えないといけないなと思った」、活動④の感想では「夢は大事だけど」

と前置きしながらも、「他の選択肢を見つけてあげるのも大切。指導にも段階がありそうだなと思った」と書き、夢を中心としながらも、そこに向けての指導プロセスに課題や多様性が存在することへの気づきが生じている。この気づきは、ペアワークにおいて4年生が彼の価値観・指導観を強く揺さぶった結果としてもたらされたものと想像される。

他方、Eは「大事にしていることをあまり考えたことが無かったので難しかった」という活動①の感想をはじめとして、全体を通して自分自身や自分が教師として生徒を指導することへの迷いをくり返し語る。「自分の指導で進む道が変わると考えると少しこわいと思った」(活動②の感想)、「ワークをやって、色々な人の意見を聞いて、自分が正しい、良いことと思っていたことが他の人にとってはそうでなかったり、難しいなと思った」(活動①・②の総括での感想)、「現場での進路指導は自分がやりたい、伝えたいことが明確にあるからこそおしつけになってしまいそうで怖い」(活動④の感想)という記述がそれに当たる。最後の感想にも、発表ポスターの制作やペアワークなどの他者との活動が楽しかったと述べる一方で、「自分を少しだけ振り返ることができて、面白かったのですが、とても疲れました。考えれば考えるほど自分が何をしたいのか、わからなくなってしまい、混乱しました」と書かれていた。事実、活

動②の分析で自らの進路指導観として「夢を持つことも大事だけど、現実を知ること大切。知るということを重要視しているということがわかった」と述べていたものの、活動⑤でEが発表した、協同学習を取り入れた「人との関わりの中で夢を育てよう」と題した進路指導の構想からは、Eの進路指導観が明確に伝わってこなかった。

これらの記述や事実から、Eは本科目を通じて自らを再構築するために必要な「くずす」プロセスを経験したと推測される。それは、他の学生Cも活動①の感想に「自分の大切にしているものと同時に、心に押しこめてきたコンプレックスとも向き合わなければなりません」と書いているように、おそらく苦しい作業である。集中講義4日間の短い期間で「つみなおす」作業は難しいので、Eにとってはそれがこれからの課題となる。

以上2名の学生を含めた、学生の様子や成果物をふまえると、方向性や浅深は異なるが、クラス全体としては、それぞれの活動において筆者が期待した気づき・理解が生じており、本科目の授業目標は概ね達成できたと考えている。このことについて、ワークシートの記述を引用しながら詳しく分析する。

活動①については、Bの「改めて自分の価値観が個性的であることに気づいた」という記述から、ペアになった他者との比較を通じて、自分の特徴を理解したことがわかる。また、Gの「こんな考え方があるのかとハッとさせられる場面がいくつかありました」や、Iの「何がよくて何が悪いかを自分の尺度で、決めつけてしまうのはすべきではないことが分かりました」との記述には、ひとの多様性に関する気づきが示されている。この多様性については、筆者が予想していたよりもはるかに明確にそれぞれの

学生の「レンガの壁」に現れていたことが印象的であった。

活動②については、Dの「たった10人でもキャリア観は異なったので、実際に生徒を相手にするときには多様なキャリア観と向き合うことになるのだと思った」というひとの多様性に関する言及のほか、Bの「バランスや葛藤を考えつづけることが大事だと思った」や、Jの「1人ひとりいろんなキャリア観や進路指導観があり、1人がもてるそれらには限界があると思う。そういう時に大切になってくるのは、他の教師である」など、学校現場の文脈に即した記述が見られた。

活動③においては、Gの「この疑似体験だけでも相性があることが学べることができた」、Cの「生徒が本当に意欲をもって学び働くためには、希望に合った進路選択をすべきだとは思いますが、(中略)生徒の理想に合う進路選択ができる場合は限られていることを改めて感じ、進路指導の難しさを知った」という学習者との相性への言及や、Dの「決定している生徒は後回しになり、何もやりたいことがない生徒が優先的になった」という自らの生徒観の特徴についての気づき、Fの「生徒が教師にみせるのは一面的なものでそれで優先度を判断しようというのだから、責任も重いし、考えてしまう」という教師が学習者に与える影響の重大性についての言及がみられた。また、Bの「具体的な生徒のケースが出てくると、問題が何なのかを見きわめる必要があるので難しかった」という記述は、熟慮のプロセスが活動③のなかに確かに埋め込まれていたことを示している。

活動④の感想においては、実践における自らの指導のあり方を具体的に省察している記述が多く見られた。Aの「傾向についてデータに頼りたい自分が再発見できて、おもしろかった」

や「生徒の決断を大切に＝教師の責任逃れでないのか迷う」、Gの「自分の理想の進路指導観を実践しようとするに相当な努力・熟考が必要だ」、Eの「よく考えると、子どもたちには理解できないことを言ってしまった」、適切でない指導をしたりして驚いた」、Iの「抽象的なテーマであればあるほどどんな方法で指導を行うのかを自分の中である程度考えを持っておく必要がある」などである。

最後の感想には、Iの「同じワークを取り組んでいても何を大事にするかも全く違って、自分という狭い世界から見る視野が少し広がった」や、Dの「皆着眼点が違って面白いな」というひとの多様性に関する実感が改めて示されたり、Bの「授業で学んできた理論とかはあくまで表面ぐらいしかさらってないので文献を読んだりして深めていきたい」や、Aの「理論って難しいなと思いました」という、これまで学んできた理論に対する眼差しの変化が述べられたりした。また、Gは「(発表への教員からのコメントに対して——引用者注) これくらいたたいてくれた方が個人的には嬉しいです。あれだけの発表で核心をついた質問をバンバンしてくる先生方はやっぱり僕たちとは違うなあ」という教員への敬意を述べていた。そのほか、Bの「この講義を受けたことを誇りに思います」や「〇〇(X大学の略称——引用者注)の多くの人がこんな授業を受ければいいのに……」をはじめとして、Gの感想にも授業への満足感が示されていた。

授業目標は概ね達成できた一方で、新たな課題も見いだされた。それは、キャリア理論との関係を十分に扱うことができていなかった点である。活動⑤の発表において、3年生全員がマッチング理論を、4年生の一部はその他の理論をとりあげていたが、その理解に偏りがあったり、

不十分であったりした。この点は、筆者だけでなく、専任教員の先生からも同様の指摘があった。次回の授業設計においては、予習として、キャリア理論・概念に対する価値づけを図示させたり、それらの理論・概念とキャリア観などとの異同を分析させたりする必要があると考えている。

6. まとめ

本稿では、専門職としての教師が身につけるべき資質であるティーチングマインドとその育成方法を検討した。最後に、本稿を総括し、研究および実践における示唆と今後の課題を述べる。

6.1. 本稿における知見の総括

まず、本稿の知見を総括する。

類似概念であるリーガルマインドの分析や、教師の実践、教師が生成する技術知などの観点からの議論をふまえて、ティーチングマインドを、専門職としての教師が身につけるべき、学校教育での教授の具体的な個別事例における実践的能力であり、熟慮、設計、実践、省察のサイクルを通じた、教育的価値を実現するための価値意識の原理に方向づけられた、価値意識・知識・技能の組織化プロセスを伴う、身体の制御を含めた認知と情動の用い方と定義した。このティーチングマインドの発揮を通して、教師は特有のパーソナルティーチングテクネーを生成する。

また、ティーチングマインドの熟達化が、教材の収集と解釈および観察・感受を通じた事象の分析・推測からなる熟慮、目標と方策からなる実践の構想を行う設計、熟慮と再設計を伴う即興的行為としての実践、それまでのプロセス

における妥当性の検証とパーソナルテクネーの生成を行う省察をひとつの標準的なサイクルとし、その螺旋的な蓄積によって行われることをモデルとして示した。このようなプロセスを通して、自らの教授行為をより効果的なものに絶えず改善させることが、教師の熟達化における核心である。

あわせて、ティーチングマインドに類似する、万人が自然に習得しうる教育に関わる能力をペダゴギカルセンスとして概念化し、それがティーチングマインドの習得における促進要因となることを述べた。

さらに、ティーチングマインドの育成についても論じた。それは、学生や現職教師に対して、ティーチングマインドの標準的なサイクルにおける4つの段階それぞれで、教育的価値を実現するためのより妥当で洗練された方法によって認知と情動を用いることができるように、価値意識・知識・技能の組織化を指導・支援することである。この具体的な取り組みについて関連研究を概観するとともに、教員養成教育における筆者自身の取り組みを述べた。その取り組みを通じて、熟慮・設計能力の向上や価値意識の自覚を促したり、具体的な事例に則して省察させることにより、実践における自らの指導のあり方を客観的に分析させたりすることができた。

6.2. 本稿の意義

以上のように、本稿では、ティーチングマインドを概念化することによって、教師の資質に対する新しい見方を反映した、教師の実践に関する先行研究を総括する枠組みを示すことができた。授業場面における教師の意思決定モデル(吉崎 1988a)に代表されるように、先行研究では、教師の教授行為を捉える際、それに影響を与える全人格的側面や授業場面以外の教育

的場面を考慮しない傾向が見られた。本稿ではティーチングマインド概念の下に、それらを一貫した理論のなかに位置づけることができた。

加えて、本稿で提唱したティーチングマインド理論は、ひとの認知や熟達に関する他の研究と整合的である。

まず、ティーチングマインドの性質は、松本(2014b)が示したひとの学びの性質(創造性・文脈依存性・分散性・多様性・社会性)をすべて満たしている。

また、Lawler(1981)は、2人の子どもに対する事例研究から、マイクロワールド(特定の問題解決機能を有する認知構造)の発達過程を実証的に明らかにすることによって、認知発達が常に先行する認知構造から生じることを主張している。このことは、ティーチングマインドの働きを通して教育学理論を取り入れることによってしか、それを実践に活用できるようにはならない理由を補強する。つまり、ティーチングマインドの熟達化プロセスは、教授行為に対するマイクロワールドの発達過程として記述することも可能である。

さらに、Ericsson(1998)は、熟達者が成長していく過程において「熟慮を伴う実践的練習(deliberate practice)」が重要な役割を果たすことを指摘している。それは、まず理想のパフォーマンスの目標に関する心的表象を構成し、そのパフォーマンスの実行方策に関する心的表象を構成したうえで、その実行過程において目標に関する心的表象に照らしながら、自らのパフォーマンスをモニタリングする心的表象を構成する過程であり、熟達した者ほど上手にそれぞれの心的表象を構成できる。これをティーチングマインドの枠組みに位置づけると、目標と実行方策に関する心的表象の構成は熟慮および設計、モニタリングに関する心的表

象の構成は実践および省察にそれぞれ関連している。ティーチングマインドの育成においては、これらの心的表象を構成する技能を習得させることが重要になる。

他の研究とのこのような整合性は、ティーチングマインド理論の妥当性を高める根拠となる。

6.3. 教師教育の政策や実践への示唆

本稿の知見が教師教育の政策や実践に示唆することは、以下の6点である。

第1に、全人格的行為である教授に関する能力を規定するティーチングマインドの発揮のされ方には個人による多様性が存在するし、そうあるように配慮すべきである。ティーチングマインドは個人に特異的であり、実践の個別特異性と相乗的に作用し、さらなる個性化を引き起こす。すなわち、教師の発達において、熟達化と個性化とはともに不可欠な要素である。教師の資質を最低限一律に維持しなければならないとしても、教師教育の政策や実践には、それ以上に教師の多様性に配慮しそれを維持することが求められる。

第2に、教師の実践と発達の基盤は、教育学理論ではなく、教師の人格やティーチングマインドにあることをふまえれば、教師の育成において理論を習得させてから実践させるという教育モデルは不適切である。教育学理論は、ティーチングマインドの働きを通して取り入れられることによってはじめてその一部として活用されるようになる。そのときの教師教育者の役割は、Korthagen (2001) が「リアリスティックな教師教育」におけるそれとして述べたように、学習への関心や個人的な必要性を作り出すような実践的場面についての省察のプロセスに介入し、理論を紹介するとともに、学生が抱える具体的な問題に専門的な知識とスキルをもっ

て対応することである。したがって、教師教育では、学生あるいは現職教師が実践(シミュレーションを含む)をくり返すプロセスに合わせて、理論の理解やパーソナルテクネーの共有・取り込みを支援していくべきである。また、ペダゴギカルセンスの存在は、養成教育を受ける前に(程度の差はあれ)教師の能力に関連する経験を学生が積んでいることを意味する。このこともまた学生の有するティーチングマインド(ペダゴギカルセンス)の程度に沿って養成教育を展開しなければならない根拠となる。

第3に、第2の点と関連して、教育にかかわる実践知は、教育学理論のほか、ティーチングマインドそのもののプロセスやパーソナルテクネーとして暗黙知的に個々の教師のなかに存在するので、その伝承のために、松本(2014a)が述べたような、それらを共有化(共同化)し、形式知化(表出化)するための場作りや対話を促進する多様な方策が検討され実践されなければならない。したがって、学校内外でのOff-JTによる研修は、その伝承や教育学理論に基づく省察への支援を軸に実施されるべきである。また、教育実習は、観察や補助的参加を含めると、学生自身が実践を行う時間はとても短く、学生の能力を評価する機会としては十分ではないので、メンタリングを通して、教育実習生が実践知を学びたいと思える現職教師に指導を受ける場と捉えるべきである。そのためには、教育実習までにそのような現職教師に出会うための取り組みもあわせて必要である。

第4に、ペダゴギカルセンスを有する人が高い省察能力をもって多様な人生経験からそのセンスを高めていると推測できたり、中野(1993)が教材研究における幅広い経験の必要性を指摘したりしているように、ティーチングマインドは教育実践以外の人生経験を広く取り入れるこ

とができるし、またそうすることがそのよりよい成長にとって重要である。ただし、経験のないところに省察はないように、省察のない経験もまた無意味である。探究しつづける教師とは、自らの学びを時間的にも空間的にも広げて展開できる人でなければならないし、そのような教師の学びを促す環境を整備する必要がある。

第5に、先に引用したBerliner (2001: 468) による「教授の成功についての判断は、教授あるいは専門的行為における職務（の基準——引用者注）にではなく、目標の達成にかかわる」との言明を再びふまえると、教師の資質についての評価は、ティーチングマインドを発揮することを通して教授行為を実行した結果としての外界の変化において、教育的価値がどの程度実現されたか、また、その際、ティーチングマインドの標準的なサイクルにおける4つの段階それぞれで、その学生・教師がどの程度妥当で洗練された方法によって認知と情動を用いることができたかを基準にすべきである（もちろん、それは学習者の達成度テストの結果だけを意味しない）。つまり、養成教育段階を含めて、教師の資質について実践の文脈に基づかずに行われる評価は無意味である。

第6に、第5の点と関連して、「教師の発達への重要な影響についての議論において、文脈は第3の変数と考えられるべきであり、才能 (talent)・実践と等しい地位にあるとおそらく考えられるべきである」とBerliner (2001: 466) が述べているように、教師教育の政策、特に教師の資質に関する議論では、教師がティーチングマインドを有しているかどうかだけでなく、ティーチングマインドの発揮を促進/抑圧する状況（環境）にも等しく注意を払わなければならない。

6.4. 研究および実践における今後の課題

本稿は、ティーチングマインドとその育成方法に関する研究の序説となるに過ぎない。したがって、研究および実践における今後の課題も多く見いだされた。

まず、ティーチングマインドについてより実証的な研究が必要である。例えば、その熟達化プロセスやそれぞれの段階における過程についての詳細な研究などである。並行して、教師の実践に関するこれまでの研究をティーチングマインドの観点から再解釈することも、新しい知見をもたらす可能性があり有益である。

その際、ティーチングマインドが直面する新しい課題についても意識することが必要である。例えば、協同学習の実践が普及してきている一方で、本稿で引用した授業場面における実証的研究は一斉授業を対象にしているものが多い。その知見の応用可能性を含めて、新しい教育的課題に対応するティーチングマインドのあり方を検討する必要がある。

また、ティーチングマインドの育成やパーソナルテクネーの形式知化に関する研究や実践が必要である。例えば、Korthagen (2001) が提案したような、外からは見えにくいティーチングマインドの内容やそのプロセスを顕在化させるツールの開発が挙げられる。このとき、ツールを用いて目には見えない認知的技能を明示化・可視化することによって、その技能を習得させようとする「認知的徒弟制 (cognitive apprenticeship)」（Collins et al 1989, Collins 2006）の方法論は参考になる。

さらに、ペダゴギカルセンスを解明する必要がある。このことを通して、ティーチングマインドとその育成方法の検討に資することが期待される。例えば、ペダゴギカルセンスの発達において中心的な役割を果たすと考えられる省察

はどんな特徴を有しているのか、それと経験との関係はどのように規定されるのか、ベダゴギカルセンスを発達させるための効果的な経験があるのかというような研究が考えられる。

最後に、「教師とその他の専門職が用いる認知過程の洗練さに違いがあると信じる論拠はない」とのBerliner (2001: 471) の指摘を再びふまえると、ティーチングマインド理論は、基礎となる価値意識、知識、技能に違いはあるけれども、他の専門職あるいは職業人、芸術家、主婦など、広く万人に応用できる可能性がある。そうだとすれば、また、実践と省察を中心とする、ティーチングマインドの育成方法に関する原則は、万人の教育に適用できる可能性もある。このことの探究は今後の研究に譲りたい。

引用文献

- 秋田喜代美, 1993, 「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要』32: 221-32.
- 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹, 1991, 「教師の授業に関する実践的知識の成長——熟練教師と初任教師の比較検討」『発達心理学研究』2(2): 88-98.
- 梓澤和幸, 2014, 『リーガルマインド——自分の頭で考える方法と精神』リベルタ出版.
- Berliner, D. C., 2001, “Learning about and learning from expert teachers,” *International Journal of Educational Research*, 35: 463-82.
- Borko, H. and Putnam, R. T., 1996, “Learning to teach,” Berliner, D. C. and Calfee, R. C. eds., *Handbook of educational psychology*, New York, NY: Macmillan USA, Simon & Schuster Macmillan, 673-708.
- Buehl, M. M. and Beck, J. S., 2014, “The relationship between teachers’ beliefs and teachers’ practices,” Fives, H. and Gill, M. G. eds., *International handbook of research on teachers’ beliefs (Educational psychology handbook)*, New York, NY: Routledge, 66-84.
- Cole, A. L. and Knowles, J. G., 1993, “Teacher development partnership research: A focus on methods and issues,” *American Educational Research Journal*, 30(3): 473-95.
- Collins, A., 2006, “Cognitive apprenticeship,” Sawyer, R. K. ed., *The Cambridge handbook of the learning sciences*, New York, NY: Cambridge University Press, 47-60.
- Collins, A., Brown, J. S. and Newman, S. E., 1989, “Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics,” Resnick, L. B. ed., *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates, 453-94.
- Cornett, J. W., 1990, “Teacher thinking about curriculum and instruction: A case study of a secondary social studies teacher,” *Theory and Research in Social Education*, 18(3): 248-73.
- Davis, E. A., 2003, “Knowledge integration in science teaching: Analysing teachers’ knowledge development,” *Research in Science Education*, 34: 21-53.
- Davis, E. A., 2006, “Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters,” *Teaching and Teacher Education*, 22(3): 281-301.
- Ericsson, K. A., 1998, “The scientific study of expert levels of performance: General implications for optimal learning and creativity,” *High ability studies: the Journal of the European Council for High Ability*, 9(1): 75-100.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. Th. and Tesch-Römer, C., 1993, “The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance,” *Psychological Review*, 100(3): 363-406.
- Hill, H. C., Rowan, B. and Ball, D. L., 2005, “Effects of teachers’ mathematical knowledge for teaching on student achievement,” *American*

- Educational Research Journal*, 42(2): 371-406.
- 本田孝, 1996, 「教材研究の進め方」本田孝編『教材研究——情報の収集と活用アイデア』明治図書出版, 11-5.
- 池谷裕二, 2013, 『単純な脳, 複雑な「私」』(ブルーバックス) 講談社.
- 今津孝次郎, 2012, 『教師が育つ条件』(岩波新書) 岩波書店.
- Johnson, M., 1989, "Personal practical knowledge series: Embodied knowledge," *Curriculum inquiry*, 19(4): 361-77.
- Kersting, N. B., Givvin, K. B., Sotelo, F. L. and Stigler, J. W., 2010, "Teachers' analyses of classroom video predict student learning of mathematics: Further explorations of a novel measure of teacher knowledge," *Journal of Teacher Education*, 61(1-2): 172-81.
- 小林節, 1986, 「私の講義のポイント 憲法 基本構造とリーガルマインド」『法学セミナー』374: 26-7.
- Korthagen, F. A. J., 1985, "Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands," *Journal of teacher education*, 36: 11-5.
- Korthagen, F. A. J., 2001, *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (=武田信子監訳, 今泉友里・鈴木悠太・山辺恵理子訳, 2010, 『教師教育学——理論と実践をつなぐリアスティック・アプローチ』学文社).
- Lawler, R. W., 1981, "The progressive construction of mind," *Cognitive Science*, 5(1): 1-30.
- Loughran, J., 2002, "Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching," *Journal of teacher education*, 53(1): 33-43.
- 松本浩司, 2014a, 「実践知・技術知としての教育学——教授・学習開発学序説」『名古屋学院大学論集社会科学篇』50(4): 87-106.
- 松本浩司, 2014b, 「ひとの学びの性質をふまえた授業づくりの原理とプロセス——自身の授業実践を振り返って」『名古屋学院大学論集社会科学篇』51(2): 189-219.
- Merseth, K. K., 1996, "Cases and case methods in teacher education," Sikula, J., BATTERY, T. J. and Guyton, E. eds., *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Educators*, New York, NY: MacMillan Publishing Company, 722-44.
- 三島知剛, 2013, 「グループディスカッションとモデリングによる教職志望学生の授業観察力の育成」『教育心理学研究』61(3): 277-89.
- 水越敏行, 1989, 「授業における教師の力量とは」水越敏行編『講座 教師の力量形成 第2巻 授業設計と展開の力量』ぎょうせい, 3-15.
- 中野和光, 1993, 「教材研究・教材開発の課題」福岡教育大学教育実践研究指導センター編『教材研究・教材開発ハンドブック——教育実習改善のために(増補版)』, 1-3.
- 日本図書教材協会授業と教材に関する調査研究委員会, 2014, 『授業と教材——教材の正しい理解と活用のために』.
- 野口桂子, 2014, 「アメリカの最優秀教員に学んだこと」『児童心理』68(7): 34-40.
- 岡根裕之・吉崎静夫, 1992, 「授業設計・実施過程における教師の意思決定に関する研究——即時的意思決定カテゴリーと背景カテゴリーの観点から」『日本教育工学雑誌』16(3): 171-84.
- Rodgers, C., 2002, "Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking," *Teachers College Record*, 104(4): 842-66.
- Ross, D. D., 1990, "Programmatic structures for the preparation of reflective teachers," Clift, R. T., Houston, W. R. and Pugach, M. C. eds., *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs*, New York, NY: Teachers College Press, 97-118.
- 竜寄喜助, 1995, 「リーガル・マインドそして日本の歩み——穂積重遠先生から現代法学者までを展望して」『法学教室』175: 22-9.
- Santagata, R., Zannoni, C. and Stigler, J. W., 2007,

- “The role of lesson analysis in pre-service teacher education: An empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience,” *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(2): 123-40.
- 佐藤学, 1992, 「「バンドラの箱」を開く——「授業研究」批判」森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報1 教育研究の現在』世織書房, 63-88.
- 佐藤学, 1993, 「教師の省察と見識=教職専門性の基礎」『日本教師教育学会年報』2: 20-35.
- 佐藤学・秋田喜代美・若川直樹・吉村敏之, 1992, 「教師の実践的思考様式に関する研究(2)——思考過程の質的検討を中心に」『東京大学教育学部紀要』31: 183-200.
- Schön, D. A., 1983, *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, NY: Basic Books. (= 柳沢昌一・三輪建二監訳, 2007, 『省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房.)
- 下地芳文・吉崎静夫, 1990, 「授業過程における教師の生徒理解に関する研究」『日本教育工学雑誌』14(1): 43-53.
- Shulman, L. S., 1987, “Knowledge and teaching: Foundations of the new reform,” *Harvard Educational Review*, 57(1): 1-22.
- Skott, J., 2013, “Understanding the role of the teacher in emerging classroom practices: Searching for patterns of participation,” *ZDM*, 45(4): 547-59.
- Smithey, J. F., 2008, *Preservice elementary teachers’ development of PCK-readiness about learners’ science ideas*, ミシガン大学博士学位請求論文, <http://hdl.handle.net/2027.42/58448>.
- 鈴木宏昭, 2003, 「認知の創発的性質——生成性, 冗長性, 局所相互作用, 開放性」『人工知能学会誌』18(4): 376-84.
- 竹中輝夫, 1979, 「教材の開発と授業の活用」『初等教育資料』9: 6-10.
- 竹下由紀子, 1992, 「教師の心理——最近の研究の動向」『教育心理学年報』31: 132-45.
- 田中博之, 1989, 「社会科の授業デザインング」水越敏行編『講座 教師の力量形成 第2巻 授業設計と展開の力量』ぎょうせい, 32-56.
- 田中成明, 2000, 『法学入門——法と現代社会』放送大学教育振興会.
- 寺田盛紀, 2005, 「職業教育の在り方」諏訪春雄編『今, 教育の原点を問う』勉誠出版, 103-11.
- 鳥飼重和, 2003, 『リーガルマインド養成講座』商事法務.
- 鳥山敏子, 1985, 『からだが変わる授業が変わる』晩成書房.
- 馬越徹, 2001, 「特別寄稿 高等教育研究センター創設雑感——大学改革と高等教育研究」『名古屋高等教育研究』1: 169-82.
- van Es, E. A. and Sherin, M. G., 2002, “Learning to notice: Scaffolding new teachers’ interpretations of classroom interactions,” *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4): 571-96.
- van Manen, M., 1977, “Linking ways of knowing with ways of being practical,” *Curriculum inquiry*, 6(3): 205-28.
- 渡辺和志・吉崎静夫, 1993, 「再生刺激法を利用した授業再設計に関する研究」『日本教育工学雑誌』17(1): 15-27.
- Wolfgang, B., 1978, *Metatheorie der Erziehung: eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*, München: E. Reinhardt. (= 小笠原道雄監訳, 1990, 『教育学から教育科学へ——教育のメタ理論』玉川大学出版部.)
- 山田雅彦, 2007, 「授業過程における教師の統制行動に関する実証的研究——フォーカス概念を手がかりとして」『教育方法学研究』32: 1-12.
- 矢野智司, 1994, 「教育関係のパラドックス——教育関係における「二律背反」問題についてのコミュニケーション論的人間学の試み」加野芳正・矢野智司編『教育のパラドックス/パラドックスの教育』東信堂, 105-34.
- Yinger, R. J., 1986, “Examining thought in action:

A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching," *Teaching and Teacher Education*, 2(3): 263-82.

吉崎静夫, 1983, 「授業実施過程における教師の意思決定」『日本教育工学雑誌』8(2) : 61-70.

吉崎静夫, 1988a, 「授業における教師の意思決定モデルの開発」『日本教育工学雑誌』12(2):51-9.

吉崎静夫, 1988b, 「授業研究と教師教育(1) —— 教師の知識研究を媒介として」『教育方法学研究』13 : 11-7.