

# 日本とイギリスの教師教育における実践的力量形成 に関する比較教育的研究

(課題番号：12680270)

平成12・13年度基盤研究(C)(2)

科学研究費補助金 研究成果報告書

平成14年3月 (March.2002)

研究代表者 木原 成一郎

(広島大学大学院教育学研究科 助教授)

科学研究費補助金（基盤研究（C）（2）） 課題番号：12680270

## 日本とイギリスの教師教育における実践的力量形成に関する比較教育的研究

**研究組織** 研究代表者 木原成一郎（広島大学大学院教育学研究科 助教授）

研究分担者 磯崎哲夫（広島大学大学院教育学研究科 助教授）

研究協力者 松田泰定（広島大学大学院教育学研究科 教授）

磯崎尚子（富山大学教育学部 助教授）

井上純一（広島大学大学院教育学研究科博士課程前期2年）

**交付決定額** 平成12年度 1,500千円 平成13年度 500千円

### 研究発表

#### 1) 学会誌等

- Seiichiro Kihara : The Role of the Reflective Community for Teacher Development : Focusing on the Teachers' Practical Knowledge in Physical Education. Proceedings of the International Conference for the 20th Anniversary of the Japanese Society of Sport Education. 2001年. pp.283-288.
- 木原成一郎：体育のカリキュラム開発に求められる教師の知識—イギリスの「理解のための球技の授業」の開発に参加した教師の事例を中心に—。広島大学教育学部紀要 第1部. 49号. 2000年. pp.113-120.
- 木原成一郎・松田泰定：教育実習生の体育科指導における心配に関する調査研究。学校教育実践研究. 第8巻. 2002年. (印刷中)
- 磯崎哲夫：理科教員養成史研究（1）。科学教育研究. 第25巻第1号. 2001年. pp.11-23.

#### 2) 口頭発表

- Seiichiro Kihara : The Role of the Reflective Community for Teacher Development : Focusing on the Teachers' Practical Knowledge in Physical Education. 日本スポーツ教育学会 第20回記念国際大会. 大阪国際会議場. 2000年11月18日
- 木原成一郎：教育実習生の体育科指導における実践的知識の獲得に関する事例的研究。日本教育方法学会第37回大会. 岡山大学. 2001年9月29日
- 木原成一郎：「教育実習の教科指導に対する指導教官と実習生の意識調査（1）—小学校体育科を中心に」。日本教科教育学会第27回全国大会, 福岡教育大学. 2001年11月3日
- 磯崎哲夫：「教育実習の教科指導に対する指導教官と実習生の意識調査（2）—中・高等学校を中心に」。日本教科教育学会第27回全国大会, 福岡教育大学. 2001年11月3日

## 目次

第1章 教員養成の改革と教育実習	木原成一郎	1
第2章 イギリスにおける教員養成システムとメンターリング	磯崎哲夫・磯崎尚子・井上純一	6
第3章 教員養成学部における附属小学校指導教官と教育実習生の教育実習 に対する意識調査ー小学校体育科を中心に	木原成一郎・松田泰定	5 0
第4章 国立大学附属学校指導教官と教育実習生の教育実習 に対する意識調査	磯崎哲夫・磯崎尚子	9 0
第5章 イギリスにおける教育実習指導教官と教育実習生の 教育実習に対する意識調査ー小学校体育科を中心に	木原成一郎	1 0 5
<資料>		
1、ラフバラ大学での小学校体育の教員養成 (2000年9月19日：広島大学での講演)	ロレーヌ・ケイル博士 (Dr. Lorraine Cale) (翻訳：木原成一郎)	1 2 2
2、質問紙		
・広島大学附属小学校指導教官と教育実習生の教育実習に対する意識調査	木原成一郎・松田泰定	1 4 0
・国立大学附属学校指導教官と教育実習生の教育実習に対する意識調査	磯崎哲夫・磯崎尚子	1 5 0
・イギリスにおける教育実習指導教官と教育実習生の教育実習に対する 意識調査	木原成一郎	1 6 8

## まえがき

本研究の目的は、教員養成段階に求められる実践的力量的形成に関して、日本とイギリスの実状を比較して考察するために必要な基礎的資料を収集することにある。一般に教員養成段階に求められる実践的力量的は、教職的な教養はもちろん専門的教養や一般教養などを含む幅広いものである。ただし、本研究では教職的教養、さらに教科指導に求められる実践的力量的に対象を限定した。そして、教科指導に求められる実践的力量的の形成が教員養成段階でもっとも集中的に課題とされる場が教育実習であることをふまえ、学校で行う教育実習の検討を中心とすることにした。

本研究は、日本とイギリスの比較という研究方法をとった。この比較は次の2つのレベルで行うことを意図した。まず日本とイギリスの教育制度上の教育実習の位置付けおよび教育実習で目指されている実践的力量的を比較することである。この課題については、第1章で日本の特徴を第2章でイギリスの特徴を検討した。次に、日本とイギリスの教育実習に関する学校の指導教官と実習生の意識の比較である。この課題については、第3章及び第4章で日本の場合を扱い、第5章でイギリスの場合を検討した。さらに、資料編としてイギリスのラフバラ大学の教育実習に関するケール博士の講演と日本とイギリスのそれぞれで行った調査研究の質問紙を掲載した。

本研究の時期が、学校教育学部と教育学部との統合、教育学部の大学院教育学研究科への改組と重なり多忙を極めたが、改組により教員養成の新しいビジョンを提示する必要性に迫られたために研究へのモチベーションが高まったことも事実である。

教育実習の教科指導に求められる実践的力量的に関する基礎資料の収集という課題を十分に果たせたかどうかは心もとない限りであるが、教員養成プログラムの改善が求められている現在、本報告書が教員養成段階に求められる実践的力量的形成の検討に関する資料として少しでも参考になれば幸いである。

最後になりましたが、専門的立場からイギリスの動向や日本における調査研究の実施に関しまして多大なご助力をいただきました研究分担者の磯崎先生及び研究協力者の先生方、また調査に快く応じていただいた付属学校の先生方ならびに学生のみなさん、そして遠いイギリスから来日されるとともにイギリスの調査にご協力いただいたケール博士に心よりの感謝の言葉を申し上げます。

2002年3月

研究代表者 木原成一郎

## 第1章 教員養成の改革と教育実習

木原成一郎

### 1. 教育職員養成審議会答申(1997年7月)の「養成段階」のイメージ

1997(平成9)年7月教育職員養成審議会(以下教養審と略)が「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」(第1次答申)を発表した。本答申は、「学校が現在直面している課題に適切に対処しこれからの時代に求められる学校教育の実現を図る観点から、教員の資質能力の向上を図ることが特に必要である」という立場から、「今後特に教員に求められる具体的資質能力」として、「地球的視野に立って行動するための資質能力」と「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」さらに「教員の職務から必然的に求められる資質能力」を示した。さらに、その資質の形成に関して、「教員の職責にふさわしい資質能力は、教員養成のみならず教職生活を通じて次第に形成されていくもの」という1987(昭和62)年の教養審答申を引き、教員の資質は生涯を通して成長するとの認識を確認した。そのうえで「特に大学を中心とした教員養成の果たすべき役割を明らかにする観点から、養成・採用・現職研修の各段階の役割分担のイメージ」を提案した。本答申の描く「養成段階」のイメージは次のように描かれる。

専攻する学問分野に係る教科内容の履修とともに、教員免許制度上履修が必要とされている授業科目の単位修得等を通じて、教科指導、生徒指導等に関する『最小限必要な資質能力』(採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力)を身に付けさせる過程

さらに、この養成段階と現職教育の分担にかかわって特に初任者研修を取り上げ、その目的を「採用当初から学級や教科を担当させつつ、...養成段階で修得した『最小限必要な資質能力』を、円滑に職務を実施し得るレベルまで高める」ことにあるとしている。

これらの叙述からひとまず確認すべきことは、第1に教員の資質は生涯を通して成長するという考え方に基づき、教員に求められている資質の獲得は養成段階にとどまるものではなく、教員養成段階と現職研修段階が連続的な過程と捉えられている事である。第2に、養成段階で「最小限必要な資質能力」を獲得させる必要があるという指摘である。

本研究は、教員養成段階に求められる実践的力量的の検討を課題とするが、その中でも特に学校で行う教育実習の検討を中心としている。そこで、この2つの指摘に関連して以下の2点を考察する。まず第1に、戦後の教員養成において、教育実習においてどのような「資質能力」の獲得がめざされてきたのかと

いう問題である。第2に、その「資質能力」の獲得が、教員養成段階と現職研修段階という連続的な過程で行われるという問題である。

## 2. 教育実習で獲得を目指される「資質能力」

まず、教育実習で獲得を目指されていた「資質能力」を考える際、次の指摘に注目した。藤枝静正（1983,pp.36-43.）は、大学の教育実習の目的とされることに2つの異なった内容があると次のように述べている。

わが国においては総仕上げの・見習い修行的教育実習観と研究的教育実習観の二つの教育実習観がある。すなわち、前者は教育実習を大学での教員養成の総仕上げ（教師としての完成教育）の場としてとらえる立場である。これは学校現場との直接的関係のなかで実習を考えるものであり、教師になった場合の即戦力となり得る実際的、応用的、技術的側面の訓練に力点がある。したがって、それは基本的に実習校に一任され、見習い修行的性格を帯びる。それに対して、後者は教育実習を教育理論の実際に即しての検証や実験、新しい研究課題の発見のための場として捉える立場である。これは大学教育の一環として、大学での教育および研究活動の充実という観点から教育実習を考えていくところに基本的特徴がある。しかして、わが国の「教育実習」は、実態上、これら二つの性格・機能を共に達成することを期待されている。実習にまつわるある種の曖昧さ、不徹底さは実にこの点に起因する。

ここには、「教師になった場合の即戦力となり得る実際的、応用的、技術的側面」と「教育理論の実際に即しての検証や実験」を行う2つの「資質能力」が示されている。昭和22年の初版が7年間で10万部うれたとされ、大学の教育実習の計画に影響を与えたと思われる1954年の教師養成研究会編『観察・参加・実習 増訂版』には、2つの「資質能力」が次のように示されている。

教育職は、児童生徒の生活と学習を指導するのが本務で、指導のない学校とか教師は学校でも教師でもない。教師は赴任すれば、当然、一学級を担当するとか、ある教科を受持って教育活動に入り、経験のあるなしにかかわらず平等の責任をとらなければならない。受持てば、担任の児童生徒にとって教師は絶対であって、両親も受持ちの先生に子どもを委せ切ってくる。教育はあくまで教育であって、その研究は、見通しなき試行錯誤の道を辿り、子どもの犠牲によってあがなわれてはならない性質のものである。この故に教師となる者は、あらかじめ一定水準の教職的性能が保証されていなければならない。（教師養成研究会編、1954、p.141.）

ここには、あきらかに「教育実習を大学での教員養成の総仕上げ」と捉え、「教師になった場合の即戦力となり得る実際的、応用的、技術的側面」となる「一定水準の教職的性能」を訓練するという目的が示されている。同時に、この直前に次のように書かれている。

従来、教育実習はともすると職人の見習教育のように考えられたことがある。それば実際に行動することによって学ぶ点において相通するものがある。然しながら、近代学校の教育として、少くとも理論を行動によって確かにする実証的研究は譲れない一線である。正しい意味では、教育活動に問題を発見しこれを行動によって解決する研究こそ、真実の意味で教育の研究である。この教職経験課程は、観察、参加、実習と体系づけられているが、実習はその経験がみすからの発動として他への働きかけである点に特質がある。(教師養成研究会編、1954、pp.140-141.)

ここでは「職人の見習教育」とは異なり、「理論を行動によって確かにする実証的研究」という研究的な目的を教育実習に求めている。これは、先の藤枝が指摘した「大学での教育および研究活動の充実という観点から教育実習を考えていく」立場であるといえよう。

この4年後の1958(昭和33)年、日本教育大学協会(以下教大協と略)は、「教員養成大学・学部」のカリキュラム試案を発表した。その試案では、「教育実習」という名称は「教育実地研究」に改められ、それを第2学年を通じて毎週1日(6時間)継続的に行うほか、第3学年及び第4学年において、それぞれ連続4週間の実地研究を集中的に実施するとされた(国大協、教員養成制度特別委員会、1972、p. 73.)。この提案は、「大学での教育および研究活動の充実という観点から教育実習を考えていく」立場の重視であるように思われる。

ただし、その試案の提案の4年後1962年に、同協会第3部会(全国国立大学付属学校連盟)から発行された『教育実習の手引』の以下の引用を見ると依然として先の2つの観点は並列して存在している。ここには次の引用にあるように、依然として「教育実習を大学での教員養成の総仕上げ」と捉え、「教師になった場合の即戦力」を訓練するという目的が表明されている。

もちろん教師としての向上は、就職後も教育実践を通し、あるいは現職教育を受けることによって、たえず図らなければならないことはいうまでもない。しかし、教師として教壇に立つまでに、責任ある教育活動を営みうる実践力を養っておくことは、絶対に必要である。就職してから教育実践を通して試行錯誤的に指導法を修得するなどというような甘い考えは、対象が人間であるだけに、断じて許されるはずがない。(教大協第3部会編、1962、p. 21.)

もちろん、次のように、大学で学んだ理論をもとに教育実習の目的を「教育の実際的研究と経験」とし「教育実習を教育理論の実際に即しての検証や実験、新しい研究課題の発見のための場」として考える立場も同時に表明されている。

第七に、これらの理論的な研究を基礎として実際に付属学校ないし、協力学校において実践的研究をする教育実習がある。教育実習は、大学において学んだ理論にもとづいて教育の実際的研究と経験とを目的とする課程である。(教大協第3部会編、1962、p. 20)

藤枝(2001、pp.142-145.)は、「教師になった場合の即戦力」への期待の根強さを認めつつ、「大学における教員養成」という戦後教育改革の原則に照らし、先に見た2つの教育実習の目的のうち、大学教育全体のなかに教育実習を位置付け、教育理論との結びつきを強める後者の目的を重視すべきであると結論付けている。1)

### 3. 「養成段階」と「現職研修段階」の連続性

1997年の教養審第1次答申は、1987年の教養審答申を引き、教員の資質は生涯を通して成長するとの認識を確認した。この認識は、1987年の教養審答申が、1984(昭和59)年に設置された臨時教育審議会の審議経過を踏まえ、初任者研修制度の制度化を前提にしていることと符合している。初心者研修制度の目的は「①新任教員に対する実地指導を通じて実践的指導力を養成する。②教員としての的確性を判定する。」の2つである(現代教職研究会、1989,pp.139-140.)。

1983年の教養審答申では、「教職への使命感」と「実践的指導力」の獲得のために教育実習の強化が必要として教育実習の単位増が提案されていた。これに対して、1987年の教養審答申は、教育実習の単位数の短縮(小学校5単位、中・高校3単位)を提案した。初任者研修制度が1989年4月から実施となったことにより、この「教職への使命感」と「実践的指導力」の獲得という課題は、教育実習から初心者研修に比重をうつされたのである。

この指摘を踏まえれば、前節で藤枝が指摘した教育実習でもとめられる2つの「資質能力」、つまり「教師になった場合の即戦力となり得る実際の、応用的、技術的側面」と「教育理論の実際に即しての検証や実験」のうち、前者のある程度の内容が教育実習から初心者研修の課題にうつり、後者の比重が高まったといえるのである。大学で学ぶ教育理論と教育実習で学ぶ経験が関係づけられるように教員養成のカリキュラムを再構築することが求められている。

しかしながら、藤枝が1997年から1998年にかけて現職教員70人に対して実施した聞き取り調査によれば、教育実習を教職につく意思もなくただ参加し苦痛を感じた経験と語った者もいたという(藤枝、2001、p.106.)。こうした実態を踏まえることなしに、獲得すべき「資質能力」を設定し理想的なカリキュラムを提案したところで、教育実習の改善は期待できないであろう。

#### <注>

1) 戦後の教員養成制度の特徴は、「教員養成は大学で行う」という原則と、「教員免許状は所定の教職課程を置くいずれの大学でこれを履修したものにも授



与する」という開放性の原則にある。これらの原則をふまえ、1949(昭和 24)年に教育職員の資格に関する法律として教育職員免許法（以下免許法と略）が制定された。教育実習は、制定当初の免許法によって規定された。1949(昭和 24)年の同法で教育実習は、小学校 1 級免許状取得のために 4 単位、中学校 1 級免許状取得のために 3 単位必要とされた(高校 2 級も同じ)。同法の基本原則は、①教職の専門性の確立、②免許主義の徹底、③大学での教員養成、④開放的免許性、⑤現職教育の尊重とされる。同法は制定後度重なる改正をみているが、教育実習が同法の制定当初から規定されていたことは、教育実習の位置付けもこれらの原則にてらして考えるべきであることを示している。(現代教職研究会編、1989、p.116.『解説 教育六法』 p.542.)

#### <文献>

1. 『解説 教育六法』三省堂、1992 年。
2. 教師養成研究会編『観察・参加・実習 増訂版』学芸図書出版、1954 年。
3. 現代教職研究会編『教師教育の連続性に関する研究』多賀出版、1989 年。
4. 国立大学協会 教員養成制度特別委員会「教員養成制度に関する調査研究報告書」1972 年。
5. 日本教育学会教師教育に関する研究委員会編『教師教育の課題』明治図書、1983 年。
6. 日本教育大学協会第 3 部会『教育実習の手引』学芸図書出版、1962 年。
7. 藤枝静正「教育実習はどうあるべきか」『季刊教育法』第 49 号、エイデル研究所、1983 年,pp.36-43. (藤枝静正『教育実習学の基礎理論研究』風間書房、2001 年,p.105 を参照した)。
8. 藤枝静正『教育実習学の基礎理論研究』風間書房、2001 年。

## 第2章 イギリスにおける教員養成システムとメンターリング

磯崎哲夫・磯崎尚子・井上純一

### 第1節 教員免許制度と養成教育におけるパートナーシップ

#### 1. 教員免許制度

##### (1) 正教員資格 (QTS: Qualified Teacher Status)

イギリス、とりわけイングランドとウェールズの公立学校において教職に就くためには、正教員資格とよばれる教員免許を取得していることが必要条件とされている。この正教員資格は、大学を中心とした教員養成コースの教員養成プログラムを成功裏に修了することで認定される。イギリスでは、日本のような公的な教員採用試験が存在していない。教師は、正教員資格を取得後（養成課程修了後）、学校現場での初任者研修<sup>1)</sup>を経て、各学校において採用される。それゆえ、教員養成機関が行う教員免許の認定には、いわば教職に就く保証ともいえる重要な意味がある<sup>2)</sup>とされている。

##### (2) 正教員資格認定基準

政府機関である教師教育局 (Teacher Training Agency) は、正教員資格の取得に関して、資格取得を希望して教員養成コースに在籍する全ての教育実習生を対象とした認定基準を設けている。これは、1997年及び1998年公表の教員養成ナショナル・カリキュラムに含まれる正教員資格認定基準である。

正教員資格認定基準は、全ての教員養成コースが、養成教育修了時に教育実習生に対して行う正教員資格の認定に関して、その詳細な評価基準を提供するものである。また、詳細な基準を設けることで、専門職としての教師に必要な資質を習得し発達させ、その専門性を養うことがねらいとされている。また、認定基準は、知識・理解、計画・教授・学級経営、観察・記録・評価・報告・責任、その他の専門的要求、という4つのセクションで構成されている。以下の表1に、4つのセクションの概要を、特に中等教員養成に関連した部分について示す。

表1 正教員資格認定基準の概要<sup>0</sup>

<p>A . 知識・理解</p>	<p>専門教科の概念とスキルについての知識・理解          コア教科の教員養成ナショナルカリキュラムで規定された教科内容についての知識・理解          専門教科のナショナルカリキュラムの学習プログラムについての知識・理解          キーステージ4とPost-16の講義シラバスやコース内容への精通          14~19歳層者についての理解          キーステージ2の学習プログラムからの(児童生徒の)進捗についての理解          14~19歳の生徒を対象としたスキル発達についての理解          専門教科において児童生徒が提起する問題への対応          専門教科において中等教育段階の生徒に関する近年の研究調査を利用する方法の認識及び利用方法についての理解          専門教科において生徒が共通した課題概念やつまずきについての理解          物理的、知的、感情的、社会的発達が生徒の学習に及ぼす影響についての理解          教員指針におけるICT活用の教員養成カリキュラムで規定された内容についての知識・理解          健康と安全に関する要求への精通及びそれらを考慮した授業計画</p>
<p>B . 計画・授業・学級経営</p>	<p>ICT活用の教員養成カリキュラムで規定された授業・評価方法についての知識・理解          コア教科の教員養成カリキュラムで規定された授業・評価方法についての知識・理解          授業の目的と内容の特定、適切な課題の設定、生徒への期待の設定、生徒の学習目標の設定、様々な背景(能力、学習困難、語学力)を持つ生徒の特定          授業の専断性(短期、中期、長期)についての明確な構造の提供          生徒の進捗や到達度に関する評価情報の効果的な利用          生徒の個人的、精神的、道徳的、社会的、文化的発達へ貢献する機会計画          講義シラバスとナショナルカリキュラムにおける学習プログラムの適宜管理の確保          クラス、グループ、個人に対する効果的な授業の保証          生徒の学習の観察とそれらへの介入          目的のある種加状況の確立と維持          生徒の学習に対する安全な環境の確立          生徒の種加に対する動機付けとそれらを維持させるような授業方法の利用          特別な配慮を必要とする教育の特定と評価に関する実践コードへの精通          生徒の知識・理解・スキルの獲得に対する保証          自らの授業に対する自己批判的な評価</p>
<p>C . 観察・記録・評価 報告責任</p>	<p>学習目的の達成度についての評価          生徒の種加課題の採点・観察、口頭・記述によるフィードバックの提供、生徒の進捗に対する目標設定          生徒の進捗についての体系的な評価記録          各レベル規定あるいは各キーステージの修了において生徒が期待される要求についての理解</p>

	<p>14~19歳の生徒を対象とした資格について評価の必修事項を実施する方法についての理解</p> <p>生徒の達成レベルの認識、到達目標に対する生徒の到達度の評価</p> <p>生徒の到達目標の設定に対するナショナルテストのデータなどを含めた国家、地域、学校レベルのデータの使用方法についての理解</p>
D. その他の専門的要求	<p>様々な法的要求(人種差別、ジェンダー、健康安全など)についての知識理解</p> <p>同僚との効果的な種間関係の確立</p> <p>プレゼンテーションや生徒への適切な列挙などの個人的かつ専門的な指導</p> <p>生徒が潜在性を生かして、高い期待に答えるような機会を提供されることに対する責任</p> <p>自らの継続的な教職開発に対する責任</p> <p>学校の政策や実践に関連した個人の専門的責任についての理解</p> <p>学校内外で行われる学習の認識と保護者と効果的に連絡を保つ必要性についての理解</p> <p>学校運営機関の役割と目的の認識</p>

上記の表から明らかとなることは、特にセクションB(計画・教授・学級経営)あるいはセクションC(観察・記録・評価・報告・責任)に見られるように、教員養成段階において、より実践の文脈に資質が求められていることである。結果的には、中等理科教員養成ナショナル・カリキュラムの内容は、この正教員資格基準の内容が直接反映されたものであると推察できる。また、セクションDにおいて個人の教職開発が強調されていることも、これらが近年の教員養成における重要な認識であることをさらに裏付けるものであるといえよう。

## 2. 教員養成コースとパートナーシップ

### (1) 教員養成コースの種類

前項で述べたように、正教員資格は教員養成コースの教員養成プログラムを成功裏に修了することで認定されるものである。イギリスの教員養成制度は、日本のように教員養成系の大学・学部を卒業し、教員免許を取得するといったような単線的なものとは異なり、複線的なものである。それゆえ、上述の正教員資格を取得できる教員養成コースにもいくつかの種類がある。以下に、近年における代表的な教員養成コースの種類を示す<sup>9)</sup>。

PGCE ( Post Graduate Certificate in Education ) コース

一般大学の卒業者が正教員資格を取得するためのコース。

B.Ed ( Bachelor of Education : Under Graduate )

日本の教育学部(学部課程)に相当し学士号と正教員資格が取得できる3年のコース。4年や2年の特別コースもある。

LTS ( Licensed Teacher Scheme )

1989年に導入された2年の教員養成制度。26歳以上で2年以上の高等教育を受けた者が、地方教育当局 ( LEA ) と勤務校の監督・指導のもとで、学校で働きながらイギリスの正教員資格を取得する。

ATS ( Articled Teacher Scheme )

1990年に導入された地方教育当局と学校との連携による、初等教員養成制度。対象は大学卒業生で、学校現場での実習がそのまま養成課程として認定される。

しかし、上記の4つのうち、あくまで教員養成の中心は、PGCEとB.Edであり、LTSはイギリス国外の免許を取得している教師を対象とし、ATSは教員不足を補い、移民の増加に対応する補助的な制度である。また、特に中等教員養成に着目した場合、次ページの図1のデータからも明らかであるように、養成課程の総数あるいは正教員資格取得者の割合を見ても、近年のイギリスにおいては、教員養成コースとしてPGCEコースがその大きな割合を占めているといえることができる。

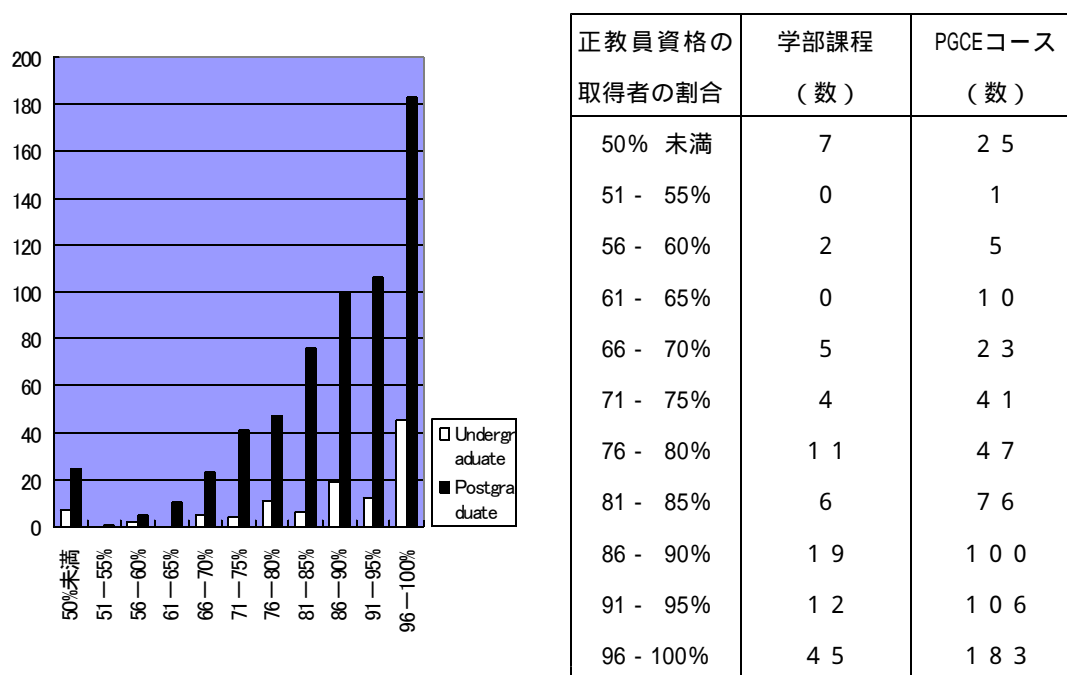


図 1 正教員資格認定者数における学部課程とPGCEコースの比較<sup>\*0</sup>

## ( 2 ) PGCE ( Post Graduate Certificate in Education ) コース

上述したように、近年におけるイギリスの教員養成コースは、PGCEコース

が多くの割合を占めている。学部課程とPGCEコースには、図1に見られるような統計的な差異以外に質的な差異が存在している。前者が教科専門的教育と教職教養的教育を同時並行で行うのに対し、後者は第一学位取得を基礎取得とし、教職教養的教育を主体としている<sup>6)</sup>。一方、両者に共通するのは、教育実習の質的・量的充実である。イギリスには、現在100以上のPGCEコース（教師教育局から教員養成コースとして認可を受けたもの）が存在し、その大半が正教員資格を認定している。PGCEコースは、中等教員養成を対象とした課程がほとんどであるが、徐々に初等教員養成コースも増加している。また、PGCEコースの大半が一年間の全日制コースであり、通常、初等教員養成コースは38週間、中等教員養成コースは36週間とされている。以下に、学部課程とPGCEコースの一般的な養成プログラムを示す。

---

<u>4-year programmes</u>	<u>2-year programmes</u>
Year 1-subject study + education	Year 1-subject study
Year 2-subject study + education	Year 2-professional year
Year 3-professional year	<u>PGCE</u>
Year 4-educational + subject study	Professional year

---

図2 学部課程とPGCEコースの養成プログラム<sup>7)</sup>

ところで、イギリスにおける教育実習は、‘School-based (Training)’とも称されるほど、学校における実践的経験が重視されている。1992年の教育省通達（9/92）<sup>8)</sup>では、養成教育段階において、少なくとも2校以上で教育実習を行うことが求められており、その期間は、PGCE中等教員養成コースで最低24週を実習に当てることになっている。さらに、中等教員コースにおいては、数週間（1～3週程度）の初等学校での実習を科す高等教育機関もある。また、教員養成ナショナル・カリキュラムに含まれる全教員養成コースの必修事項では、「一年間の全日制の中等教員養成及びキーステージ2/3のPGCEコースでは、全36週のうち少なくとも24週間は、学校での教育実習に費やされる」<sup>9)</sup>とされている。

### （3）パートナーシップの確立

このため、イギリスにおいて近年の教員養成は、高等教育機関とそのパートナーとしての学校とのパートナーシップによるものが主流となっている。1992年の教育科学省通達では、教員養成におけるパートナーシップ体制が以下のよ

うに強調されている<sup>90</sup>。

#### 【養成におけるパートナーシップ；高等教育機関と学校】

将来，教員養成の全体としてのプロセスは，学校（教師）と高等教育機関のより均等なパートナーシップに基づくものとなり，学校が大変多くの役割を果たすことになるであろう。

高等教育機関は，最良な学校と，パートナーシップとして最も効果的な実践的訓練を提供することができるように協力することが期待されている。

…（途中省略）…教育実習生は，2校以上の学校で個人の教員養成の時間を過ごすであろうし，多様な環境・場面で学校を経験すべきである。

つまり，養成教育におけるパートナーシップの確立が強く求められているのである。このため，教育実習校は，教育実習生に対して，専門教科の教え方を指導し，子どもの学び方を理解させ，学級経営と子どもの評価について教育すると共に，教育実習校における教育実習を管理し，教育実習生の教科指導能力と学級経営スキルの評価に主たる責任を負うことになる。一方，高等教育機関は，教科専門の教育（特に学部課程），教職課程の整備・充実，及び教育実習生への資格認定に主たる責任を負うことになる。

このような強調は，1997年及び1998年の教員養成ナショナル・カリキュラムに含まれる「全教員養成コースの必修事項」にも直接反映されており，そこでは「パートナーシップに関する必修事項」として，「全ての教員養成コースにおいて，高等教育機関は学校とのパートナーシップにおいて活動しなければならない」<sup>11)</sup>こと，また「パートナーとしての学校は，教育実習生の選抜及び最終的な評価と同様に，教員養成の計画及び交付に完全かつ積極的に関わる必要がある」<sup>12)</sup>とされている。

教師教育には，教育（education）と訓練（training）の2つの側面がある。一般に，前者は，主として高等教育機関において最も効果的な形で導入されるのに対し，後者は，とりわけ徒弟制度の要素を含むような教師の訓練は，別の章でも論じたように，主として学校で行われる。そのために，高等教育機関と学校は，パートナーシップを形成する必要がある。しかしながら，オールドリッチ（Aldrich, R.）は，1990年代の中央政府の政策は，教師の教育と訓練のモデルがパートナーシップモデルから訓練モデルへ，さらには徒弟モデルへと移行したと批判的である<sup>13)</sup>。

なお，長期にわたる教育実習では，教師の役割が非常に重要となるが，ディング大学（University of Reading）のフィラー（Fidler, B）は，以下のようなこ

とが教師に求められると指摘している<sup>90</sup>。

- メンターリングスキル ( skills of mentoring ) の発達
- 知識基礎 ( knowledge base ) の獲得あるいはリフレッシュ
- 反省的実践 ( reflective practice ) を実行する能力の発達

また、以下の表2は、フィラーが北部アイルランド教育省の1993年の養成教育に関する報告書をまとめたものである。

表2 成功する教師を特徴づける専門的諸能力 ( by B. Fidler ( 1994 ) )<sup>15)</sup>

教職能力 ( competence )	ロケーション	フェーズ
専門的知識 ( professional knowledge )		
・子どもと子どもの学びに関する知識・理解	HE/s	ITT/i
・教科内容知識	HE	ITT
・カリキュラムに関する知識	HE/s	ITT/i/fpd
・教育制度に関する知識	HE/s	ITT/i
・教師の役割に関する知識	HE/s	Itt/I/FPD
専門的スキル ( professional skills )		
・教科指導	he/S	ITT/i/FPD
・教室の方法学	he/S	Itt/I/fpd
・学級経営	he/S	itt/I
・評価と記録	he/S	itt/I/fpd
・教師としてのより広い役割	he/S	I/FPD
(注) ロケーション: HEは高等教育機関, Sは学校を示す。		
フェーズ: ITTは養成教育, Iは導入教育, FPDは継続的学習(現職教育)		
大文字は主要な役割を示し, 小文字は副次的役割を示す。		

いずれにしても、養成教育はもちろんのこと、それ以降の教師の継続的な学習においても、高等教育機関と学校とのパートナーシップが求められる。



## 第2節 教育実習におけるメンターリングシステム

さて、フィラーが指摘したように教育実習では、教師の役割が重要になってくるが、彼の言うメンターリングとはどういったものであろうか。

### 1. 反省的实践家としてのメンター

学校における実践的経験を重視した養成教育は、実地授業の単なる拡張ではなく、それ以上のものであるといわれている。このことから、学校の教師はチューター以上の意味を持ち、「メンター (mentor)」と呼ばれている。学校における実践的経験がより重視され、メンターそのものの役割が非常に重要となっている。

ディロン (Dillon, J.) とモンク (Monk, M.) は、メンターの役割を以下のように指摘している<sup>\*)</sup>。

例えば、「困難児」をどう扱うか助言するアドバイザー (Adviser)

例えば、教育実習生の成績を判定する評価者 (Assesor)

例えば、ストレス等で悩む場合のよきカウンセラー (Counsellor)

例えば、授業方法等についてのよきガイド (Guide)

例えば、教育実習生のミス进行分类して示す媒介者 (Intermediary)

例えば、教育実習生の研究授業等の観察者 (Observer)

例えば、教育実習生が自信を持って教育実習を継続するためのモチベーター (Motivator)

例えば、教師として、「専門職 (profession)」としての役割モデル (Role model)

パーキンソン (Parkinson, J.) は、メンターの役割が批評的友人で援助者であり、一方で評価者でも審査官でもあるという認識のもと、メンターと教育実習生がよくコミュニケーションをとり、専門家としての協同関係を築くことが必要であるとしている<sup>17)</sup>。

ところで、メンターの役割が重視されるのは、単に学校に基礎をおく教育実習の長期化だけに起因するのであろうか。メンターリングが重要視されてきた背景には、もっと本質的な意味合いが存在していると考えられる。すなわち、教職の職業的専門家 (profession) としての2つのパラダイムが存在するということである。専門家の事例研究を通してショーン (Schön, D.) は、「技術的合理性 (technical rationality)」を原理とする専門家の技術的实践に代わって、新しい専門家は「活動過程における省察 (reflection-in-action)」を基礎とする反省的実

践において専門性を発揮していると論じている。彼は、活動過程において省察を行う専門家を「反省的実践家（reflective practitioner）」と呼び、反省的実践家は、不確実性（uncertainty）あるいは唯一性（uniqueness）の問題状況にも立ち入り、ポラニーの言う経験により培った暗黙知をも活用し、省察と熟考を通して、複雑的あるいは複合的問題にクライアントと協同で取り組む、と指摘している<sup>19)</sup>。

パーキンソンが指摘するように、メンターは、一方的に教育実習生を指導し、評価する関係ではなく、彼らを側面から支持し、支援する関係でもあり、問題解決に協同で参加する関係である。つまり、メンターリングは、メンターと教育実習生との持続的なコミュニケーションの一つの様式である。このため、シヨーンが、「反省的実践家は、クライアントとの反省的対話（reflective conversation）を通して、自己の専門的見識の限界を見いだす努力をする」<sup>19)</sup>と述べているように、メンターにとっても自己の専門的見識を問い直す機会ともなる。この意味から、メンターはまさに反省的実践家と表現できる。

## 2. メンターリング及びメンターの役割

ところで、メンターリング及びそれを担うメンターとは一体どのようなものであるのか。ここではいくつかの見解を挙げてみたい。例えば、メンターについての見解には、以下のようなものがある<sup>20)</sup>。

メンターは、アリストテレス哲学において、解釈者及び役割モデルとして振る舞う協働的な教師と見なされている。彼らはまた、1992年の教育科学省通達で明確にされたように、教員養成に対して、より体系的なアプローチを提供するインストラクターとして振る舞う必要がある。さらに彼らは、教授と学習について批判的に思考する共同探究者としての役割を演じなければならない。

また、メンターリングについての見解には、以下のようなものがある<sup>21)</sup>。

メンターリングは、要求の変化に応じて柔軟かつ敏感に用いることのできる戦略の収集である。

メンターリングは、個別化された訓練形態であり、マンツーマンを基本として行われるが、それは個人の要求に適応させる必要がある。

メンターリングは、動的（ダイナミックな）プロセスであり、教育実習生を前進させることがねらいとされるが、それにおいては取り組みと支援を結びつけることが必要となる。

このように、メンターリング及びメンターの役割には、そのプロセスにおいて多様かつ複雑なモデルが存在し、またそのアプローチの方法も多様なものであると推察できる。しかし、それらが教育実習生の種々の発達において、どれほど効果的なものであるかは推察しがたいものである。例えば、ある研究調査の結果においては、メンターリングのプロセスが以下のような実践的要素を含むときに最も効果的であると見なされていた<sup>20)</sup>。

教育実習生の教授や学級経営を観察すること

時間的な管理によって支援すること

教育実習生に学校全体の問題を紹介すること

フィードバックを提供すること

ガイダンスを提供すること

教育実習生の理解を以下の方法によって支援すること：幅広い範囲の年齢や能力をもった生徒との活動経験を提供すること / 様々な器具の取り扱いを実証して見せること / 優秀な教授や授業経営をモデル化すること / 教育実習生にあまり成功していない授業を観察させること

このような見解は、学校での教育実習生の多岐にわたる活動においてメンターが効果的に関わる必要があるとされるものである。

また、同様に、「メンターはしばしば『批判的友人』と称され、教育実習生に対してガイダンスや支援を提供するだけでなく、学校での教育実習生の活動において、彼らが自らの教授能力を発達させ、伸展させることができるような取り組みを設定している」<sup>23)</sup>とされている。このような見解においては、「優れた効果を持つメンターは、最初に役割モデル (role model) かつ指導者として行動することからメンターリングを開始する。この段階では、自らの授業を観察させること、授業計画における直接指導、教授の合間における授業支援の提供などが行われる。その後、教授に関するフィードバック (feedback) を与え、新たな教授ストラテジー (strategy) を提案し、教育実習生に対して自身の教授の分析や省察 (reflection) を奨励するようになる。」<sup>24)</sup>とされている。つまり、優れた効果を持つメンターは、教育実習生の発達段階を認識し、それらを考慮した適切なメンターリングを行っている。このようなメンターリングによって、教育実習生が段階を追うごとに独立して自律性を持つようになり、また、自身の教授の分析や省察を経験することで、ひいては反省的实践家モデルへと成長することが期待されていると推察することができる。

### 3. メンターリング・ストラテジーの一例

上述のような見解を踏まえて、ここではメンターリング・ストラテジーの一例を挙げることにする。この例では、「メンターリングの発展的モデル」として、教育実習における教育実習生のそれぞれの発達段階に応じてメンターリングの役割がそれぞれ異なることを主張し、教育実習生の発達とそれに応じたメンターリングの役割を以下のように示している。

表3 メンターリングと教育実習生の発達段階<sup>26)</sup>

<p><b>1. 教えるということの始まり</b></p> <p>教育実習生の学習の焦点…規則、形式、日課、そして権威の確立</p> <p>メンターリングの役割…モデル</p> <p>キー(key)となるメンターリングのストラテジー…教育実習生の観察と規則及び日課に焦点を当てた協働的な教授</p>
<p><b>2. メンターの監督下での教え</b></p> <p>教育実習生の学習の焦点…教授能力</p> <p>メンターリングの役割…コーチ、養成者</p> <p>キーとなるメンターリングのストラテジー…教育実習生による観察；体系的な観察と教育実習生のパフォーマンスに関するフィードバック；メンターによる活動過程における省察(reflection-in-action)の促進</p>
<p><b>3. 教えることから学びへ</b></p> <p>教育実習生の学習の焦点…生徒の学習の理解；効果的な教授の発達</p> <p>メンターリングの役割…批判的友人</p> <p>キーとなるメンターリングのストラテジー…教育実習生の観察；授業計画の再吟味</p>
<p><b>4. 反省的な教え</b></p> <p>教育実習生の学習の焦点…実践の基礎の探究</p> <p>メンターリングの役割…協働で取り組む探究者(co-enquire)</p> <p>キーとなるメンターリングのストラテジー…パートナーシップによる教授；パートナーシップによる監督</p>

このメンターリングと教育実習生の発達段階について、もう少し詳細に見てみよう。教育実習の最初に、まず、教育実習生は「教師としての自分(me-as-teacher)」を確立する必要がある。ファーロング(Furlong, J.)らの調査によれば、教育実習の最初の数週間では、教育実習生は、自分自身のパフォーマンスを発達させ、彼らが見ている教師の行動を真似たり、それを洗練しようとすることに集中する、つまり「教師として振る舞う(act like a teacher)」傾向が強いが、経験ある教師は、自分自身のパフォーマンスの向上よりも、子どもの学びについて考えることにより多くの注意を払う、ことが明らかにされている<sup>26)</sup>。教育実習においては、この「教師として振る舞う」次の段階として、「教

師のように考える（thinking like a teacher）」ことが重要になる。そして、教育実習最後の段階では、「反省的实践家」として教育実習生が成長することが目指される。なお、この段階におけるパートナーシップによる教授と監督とは、メンターが教育実習生に対して、よりオープンになり、かつ対等の関係になると共に、教育実習生は、自分自身の行動により責任を持つようになり、両者は、対等の地位にある専門家として、また、探究の精神を共有し、教えることの複雑性に本気で取り組むことになる、という意味である。例えば、メンターは、教育実習生が、教育実習期間中に、何を焦点化すべきかに責任を持たせたり、メンターと教育実習生の両方で、新しい教授技術を試みたりすることである。

次に、理科教員養成でのメンターリング・ストラテジーに注目したい。以下は、4つの段階のメンターリング・プロセスにおける教育実習生とメンターの活動について要約したものである<sup>\*)</sup>。

#### 1) 教えるということの始まり

構造化された観察：理科教師の日々のルールと日課に関して、経験豊富な教師がどのように考え、活動するのかについて教育実習生が学習する機会を提供する。

理科授業の構造（ ）：授業がいくつかの段階に分割されていることとそれに対して教師が用いる技術についての認識

理科授業の構造（ ）：教師と生徒の活動の特定

教授経験：教育実習生がメンターあるいは他の理科教師との協働的な教授を通じて、経験豊富な実践家の側で活動計画を行い、それらについて共に再考する機会を提供する。

器具の操作とその利用の演示

トピックの導入

個人あるいは小グループの形態での生徒との活動

授業の主要なポイントの要約

課題と再考

学級経営とそのコントロール

実験室において実験・実際の活動を行う上での安全性

#### 2) メンターによる監督下での教え

焦点化された観察：特定の教授能力の領域に焦点を当てる。

授業の開始と終わり

説明と質問

実際の活動の構成と実施

#### 演示実験

視聴覚教材，モデルなどの利用

生徒のグループとその活動の管理

教授経験：協働的な教授の継続

教授能力の発達についての観察：教授能力についての教育実習生の進歩と発達に対して体系的なフィードバックを提供する。

教授能力の評価：教科知識，教科（知識）の適用，学級経営，生徒の進歩についての評価，個人の教職開発

課題と再考

授業計画：プランの構成，学習目的

生徒の進歩の観察：クラスワークとホームワークの評点，実際の活動の評価，テストの設定と評点

### 3) 教えることから学びへ

焦点化された観察：生徒の学習に関する観察

生徒が何を学習しているのか

生徒がどのように学習しているのか

教授経験：教授経験の拡張，教授ストラテジーの発達とそれらの実践

課題と再考

生徒の学習：生徒自身の学習に対する見通し

生徒の学習：ユニットあるいはモジュールとしての教授と学習の活動の分析

評価を通じた生徒の学習の支援

### 4) 反省的な教え

焦点化された観察：教育実習生が，教師の行動やその行動決定の背後にある思考について理解する。

教授経験：教育実習生が定期的に単独で教授を行う。メンターが必要に応じて有効な計画とリソースを支援する。

課題と再考

生徒の学習の区別

生徒の記述活動

実際の活動：実際の課題のタイプ，実践に対する特定の学習目的，実践の結果

科学（理科）授業における継続と進歩

評価の効果的な利用

上記のメンターリング・ストラテジーにおいては、各段階において、焦点化された観察、教授経験、そして課題と再考という3つの流れが反復された形となっている。この反復には、各段階での活動について教育実習生とメンターがディスカッションによって自己省察やフィードバックを行うことで、教育実習生が次の段階において、個人の活動について明確な目的と焦点を持って取り組むことができるという利点があるように思われる。また、このようなプロセスは、学校及び授業の文脈において個人による実践的探究を繰り返すという点で、先述したような「反省的实践家」モデルとしての発達を促進するものであると推察できる。このような立場の見解として、メンターリングを行うメンターの役割に関しては、「その個人的な性格と対人的な技能が重要である」<sup>29)</sup>とされている。個人的な性格には「誠実さ、開放性、敏感さ、熱心さ、ユーモアのセンス、構成力、自己認識や省察の精神」などがあり、対人的な技能には「効果的に耳を傾ける能力、建設的に批評を与え、感情移入するような能力」などが含まれている<sup>29)</sup>。これらを全て踏まえると、教育実習生の「反省的实践家」モデルとしての発達を促進するためには、必然的に、それに関わるメンターにも反省的实践家としての役割が備わっている必要があるといえる。

### 第3節 中等理科教員養成ナショナル・カリキュラム

#### ( Initial Teacher Training National Curriculum for Secondary Science )

##### 1. 中等理科教員養成ナショナル・カリキュラムの導入とその背景

イギリスにおいて、教員養成ナショナル・カリキュラム ( Initial Teacher Training National Curriculum ) それ自体は、どのような経緯で導入されたのであろうか。

##### ( 1 ) 教員養成改革に向けた動き

メイジャー ( Major, J. ) 率いる保守党政府は、教師の専門的力量的向上を目指し、その先駆けとなる教員養成の改革に着手した。1992年に公表された教育科学省 ( DES : Department for Education and Science ) 通達<sup>30</sup>では、教員養成改革協議文書と題して、改革に向けた新たな教員養成規準が示された。特に、中等教育段階の教員養成に関する規準草案<sup>31</sup>)においては、教員養成のねらいに続いて、新任教師 ( Newly Qualified Teacher ) に期待される能力、教員養成コースの必修事項、教員養成コースを管理・運営する高等教育機関及びパートナーシップスクール ( partnership school ) の責任などについて詳細な項目が規定された。これらは、後述から明らかになるが、教員養成ナショナル・カリキュラムやこれ以降の教員養成規準における基本的要素となっているといえる。また、より包括的な教員養成コースの管理を行うために、1994年教育法により教員養成審議会 ( CATE : Council for the Accreditation of Teacher Education ) に代わって、教師教育局 ( TTA : Teacher Training Agency ) が設置された<sup>32</sup>)。教師教育局は、教員養成審議会が行っていた認可審査に加えて、高等教育財政審議会 ( HEFC : Higher Education Funding Council ) が行っていた教員養成コースへの政府補助金の配分も行うことになった<sup>33</sup>)。これにより、教員養成に対する政府の権限がますます拡大されたということも、教員養成改革の大きな特徴であったと推察できる。

##### ( 2 ) 教員養成ナショナル・カリキュラムの導入

1997年の総選挙により、保守党から労働党 ( New Labour ) へ政権交代がなされたが、政権交代後も教師の資質向上は教育水準向上の要であるという国家的な針は継続され、それをもとに、保守党政権の政策を引き継ぐ形で教員養成改革が進められることとなった。この時期において、教育水準庁 ( OFSTED : Office for Standards in Education ) の調査報告などの影響を受けて、教員養成コースの教育内容を全国レベルで具体的に規定する必要性が認識されるようになった<sup>34</sup>)。保守党政権時代の1996年6月に、当時の教育雇用省 ( DfEE : Department



for Education and Employment) がすでに教員養成ナショナル・カリキュラムの導入の方針を発表していたが、1997年に公表された教育緑書“*Excellence in Schools*”の第5章；Teaching：High status, high standards<sup>36)</sup>において、全ての教員養成コースに対するより厳格な必修事項及び教師を目指す教育実習生に対する新たな資格基準の設定として、教員養成ナショナル・カリキュラムの導入が正式に日の目を見ることとなった。

1997年に導入された最初の教員養成ナショナル・カリキュラムには、正教員資格認定基準(Standards for the award of Qualified Teacher Status)、全教員養成コースの必修事項(Requirements for all courses of Initial Teacher Training)とともに、初等教員養成コースにおける国語(英語)と算数の履修内容を示した初等教員国語(英語)及び算数の教員養成ナショナル・カリキュラムが含まれた。この理由としては、前出の“*Excellence in Schools*”にも見られるように、児童生徒の読み書き能力(リテラシー：literacy)及び計算・数的処理能力(ヌメラシー：numeracy)といった基礎学力の向上の必要性<sup>36)</sup>という国家的な方針が直接反映された結果であるといえる。これらの基準及びカリキュラムの実施は、1997年9月を開始として1999年5月まで段階的に導入されることとなった<sup>37)</sup>。

労働党政府は、教員養成ナショナル・カリキュラムを支持し、カリキュラムの枠組みを初等教員養成コースから中等教員養成コースへと拡大することとした<sup>38)</sup>。これにより、翌1998年には教員養成ナショナル・カリキュラムの改正が行われた。この改正においては、1997年の導入時に含まれた内容に加えて、初等科学(理科)の教員養成ナショナル・カリキュラム、中等国語(英語)・数学・科学(理科)の教員養成ナショナル・カリキュラム、さらに教科指導における情報伝達技術(ICT：Information and Communication Technology)活用の教員養成ナショナル・カリキュラムが導入された<sup>39)</sup>。こうして、科学(理科)に関しても、全国共通の初等・中等教員養成コースにおける履修内容を規定した教員養成ナショナル・カリキュラムが導入されることになったのである。1998年のカリキュラム改正に着目すると、初等・中等教育それぞれの教員養成カリキュラムとして導入された教科は、つまるところ、1988年教育改革法により導入されたナショナル・カリキュラムにおいて、教育課程の中核をなすコア教科としての強調がなされた国語(英語)・数学(算数)・科学(理科)である。結果として、なぜ中等理科教員養成ナショナル・カリキュラムが導入されるに至ったのかを考える場合、それは、科学(理科)がナショナル・カリキュラムの導入以来、コア教科として重視されてきたからであり、また、その方針は教師の資質向上あるいは教員養成の質的向上をねらいとした教員養成改革論議においても優先され、最終的に教員養成ナショナル・カリキュラムの導入にも直接反映された

と推察される。なお，教科指導における情報伝達技術活用については，1998年に公表された教育緑書“*Teachers : meeting the challenge of change*”<sup>40)</sup>において，その必要性が強調されている。また，1998年に新たに導入された教員養成カリキュラムについても，2000年5月までに完全実施がなされている<sup>41)</sup>。

表4 教員養成ナショナル・カリキュラムに含まれる内容とその実施計画<sup>42) 43)</sup>

導入	カリキュラム	部分実施		完全実施
		1998年	1999年	2000年
1997年	正教員資格認定基準	1998年	1999年	2000年
	全教員養成コースの必修事項			1998年
	初等英語（国語）教員養成カリキュラム			1998年
	初等算数教員養成カリキュラム			1998年
1998年	教科指導におけるICT活用の教員養成カリキュラム	1998年		1999年
	初等理科教員養成カリキュラム			1999年
	中等英語（国語）教員養成カリキュラム			1999年
	中等数学教員養成カリキュラム			1999年
	中等理科教員養成カリキュラム			1999年

## 2. 中等理科教員養成ナショナル・カリキュラムの特徴と目的

### (1) カリキュラムの特徴

上述の背景に基づき，1999年9月から完全実施された中等理科教員養成ナショナル・カリキュラムは，国家によって中等理科教員養成コースにおける全国共通の履修内容が初めて規定されたものである。カリキュラムを公表した教師教育局は，それ自体の特徴を述べるに当たって，カリキュラムの冒頭において以下の2点を挙げている<sup>44)</sup>。

中等理科教員養成ナショナル・カリキュラムは，本質的に（科学教授の）核となる知識・理解・スキルを明確なものとしており，それらは，中等理科教員養成の全ての教育実習生に対して教授され，また，教育実習生が（教師というキャリアを通じて）自らの科学教授において用いることができなければならないものである。

（中等理科教員養成カリキュラムの実施を通じて，理科教員養成機関は）科学を効果的に教授するために必要な知識・理解・スキルを保持する教育実習生のみが，正教員資格認定へとつながる養成コースを成功裏に修了したと判断される（ことを保証しなければならない）。

上記の については、このカリキュラムが、理科教師として教授を行うために、あるいは養成教育を成功裏に修了し、正教員資格を取得するために、どのような科学及び科学教育に関する知識・理解・スキルが必要とされるのか<sup>40</sup>ということを極めて明確かつ簡潔に示すものであると解釈することができる。これは併せて、このカリキュラムが正教員資格認定基準や教科指導におけるICT活用の教員養成カリキュラム、あるいはナショナル・カリキュラム科学（Science in the National Curriculum）の内容と密接に関連づけて理解される必要がある<sup>46</sup>ということを示すものであるといえる。

また、上記の については、中等理科教員養成コースを運営する高等教育機関及びそのパートナースクール、あるいは「学校における教員養成（SCITT：School-Centred Initial Teacher Training）」<sup>47</sup>に参画する学校に対する期待を簡潔に示したものであるといえる。その意図については、このカリキュラムが法的拘束力を持った厳格な基準として理解されるのではなく、あくまで中等理科教員養成コースを高水準のレベルで運営・管理し、また教育実習生の正教員資格認定に際して適切な評価を行うための大まかな枠組みとして柔軟に理解されるということであると推察できる。さらに言えば、教員養成機関には、その枠組みをベースとした適切な養成カリキュラムを開発し、またそれを効果的に実施することで、常に高水準での養成教育を提供する責任が求められるという政府の意図を窺うことができる。

## （２）カリキュラムの目的

カリキュラムの冒頭においては、その特徴とともに、どのような中等理科教師の養成が行われることを期待しているかというねらいが詳細かつ簡潔に示されている。中等理科教師に関係する児童生徒の対象年齢は、ナショナル・カリキュラムで規定されたキーステージ3（11～14歳）とキーステージ4（14～16歳）の義務教育段階、そして16歳以上（Post-16）の教育段階である。また併せて、中等教育一般修了資格（GCSE：General Certificate of Secondary Education）試験やA（Advanced）レベル（16歳以上）あるいは全国一般職業資格（GNVQ：General National Vocational Qualifications）、さらには初等教育段階（キーステージ2：7～11歳）との関連性も考慮されている。これらを全て踏まえ、このカリキュラムにおいて期待される中等理科教師の養成は、以下の4点に集約される<sup>48</sup>。

キーステージ2及び3を対象とするコースにおいて、教育実習生は最低限として、キーステージ3のナショナル・カリキュラム科学の内容に含まれる科学全

科目と、幅広く調和の取れた科学（Balanced Science）としてのGCSE試験に含まれる科学諸科目の一つ（物理・化学・生物）を教授することができなければならない（また、キーステージ2との関連を踏まえて、初等教育科学の教員養成カリキュラムを扱う必要がある）。

11～16歳（前期中等教育）及び11～18歳（後期中等教育を含めたシックスフォーム：Sixth-forms）を対象とするコースにおいて、教育実習生は最低限として、キーステージ3のナショナル・カリキュラム科学の内容に含まれる科学全科目と、幅広く調和の取れた科学（Balanced Science）としてのGCSE試験に含まれる科学諸科目の一つ（物理・化学・生物）を教授することができなければならない。

14～19歳を対象とするコースにおいて、教育実習生は最低限として、（ ）キーステージ3のナショナル・カリキュラム科学の内容に含まれる科学全科目、（ ）幅広く調和の取れた科学（Balanced Science）としてのGCSE試験に含まれる科学諸科目の一つ（物理・化学・生物）、（ ）Aレベル科学諸科目の一つ、（ ）GNVQ試験中級レベルに含まれる科学専門科目単位の一つ、（ ）GNVQ試験上級レベルに含まれる科学専門科目単位の一つを教授することができなければならない。

対象となる全ての養成コースにおいて、教育実習生は、各教育段階を通じた、あるいは教育段階間での児童生徒の科学（学習）における進歩について必然的に教授されなければならない。

上記の4点は極めて詳細なものであるが、これほど詳細に示されてある所以は、ナショナル・カリキュラムにおけるコア教科としての重要性とも関連して、科学が「（その教授において）専門職であることが求められる教科（specialist subject）」<sup>50</sup>として強調されているからであり、それを担うだけの実践的・専門的な能力が理科教師に求められているからであるといえる。またこれらと、前述においてカリキュラムの特徴として挙げた2点を併せて考慮した場合、このカリキュラムの根本的な目的が、（後述する）このカリキュラムの内容で示された知識・理解・スキルを、教育実習生が教員養成段階において習得・発達させることで、より高度な資質を保持した専門職としての理科教師を養成すること<sup>50</sup>とされているのは、必然的な流れであるといえる。

### 3. 中等理科教員養成ナショナル・カリキュラムの内容

上記から明らかであるように、中等理科教員養成ナショナル・カリキュラムの内容は、中等理科教員養成コースに在籍する教育実習生が、通常一年間の養

成教育を経て、正教員資格を取得後、個人の職業プロセスにおいてより効果的な科学教授を行うために必要とされる実践的かつ専門的な知識・理解・スキルを中心として構成されている。中等理科教員養成カリキュラムを含めたコア教科の教員養成カリキュラムにおいては、その内容として全てに共通した以下の3つのセクションが含まれている<sup>50</sup>。

各教科において生徒の進歩を確保するために求められる教育学的な知識及び理解

各教科における効果的な教授と評価の方法

各教科についての知識（教科知識）とその理解

以下において、中等理科教員養成ナショナル・カリキュラムに含まれる3つのセクションの具体的な内容とそれらに対する種々の解釈及び見解について述べていく。

#### **（1）科学において生徒の進歩を確保するために求められる教育学的な知識及び理解**

このセクションの内容について検討するに当たって、種々の文献からいくつかの解釈及び見解をみることができた。その一つとして、中等理科教員養成ナショナル・カリキュラムの開発グループのメンバーとしてその作成に携わったバース大学のポール・デンレー氏（Denley, P.: 1998）は、「科学において生徒の進歩を確保するために求められる教育学的な知識及び理解」について、以下のような解釈を示している<sup>52</sup>）。

セクションA（科学において生徒の進歩を確保するために求められる教育学的な知識及び理解）は、生徒が科学に対する彼らの理解度において進歩する上で、その側面的要素となるもの - 生徒の理解度の発達における彼ら自身のアイデア（pupils' ideas）の重要性、科学教授におけるモデルや類推の利用、実際の活動（practical work）の位置づけ、科学的言語の発達とその利用、そして科学の本質や科学者について生徒が保持している誤概念の問題、などの領域 - を含んでいる。教育実習生がこれら全てについての知識や理解を保持することは、彼らの持つ科学の実際の知識（actual knowledge）とともに、彼らの効果的な科学教授を支えるものである。その理由は、そのような知識や理解が教育実習生に、それを教授する方法への洞察を与えるからである。「授業を想定した教材の知識（Shulman, 1987）」というフレーズは使われていないが、セクションAのほとんど

の内容で、教授や子どもについての様々な種類の知識、教科の知識などを一同に集約するこのようなタイプの知識を発達させることが意図されている。

彼のこのような解釈に沿って、このセクションの内容を追っていくとすれば、最初に、科学において生徒の進歩を確保するために求められる、つまりは科学教授及び科学授業の実際的な文脈において求められる教育学的な知識について述べる必要がある。教育学的な知識は、後述するセクションの一つである科学についての教科知識、つまり科学の内容的な知識との関係によって明らかにされる。図3は、これら2つの知識の段階的な関係を示したものである。


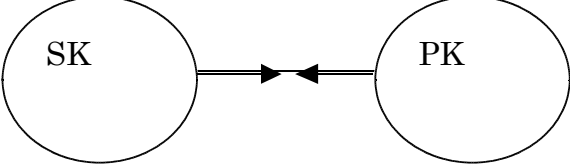
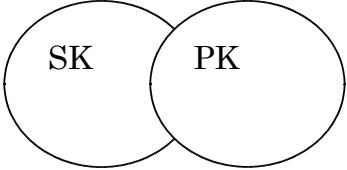
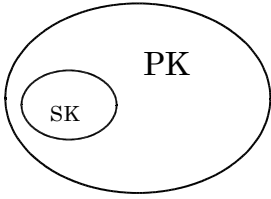
<p>(A) 教科内容の知識 (SK)                      教育学的な知識 (PK)</p> 	<p>教授の初期において、教科内容の知識は教育学的な知識よりもかなり大きなものであると想定されている。2つの結びつきは弱い。</p>
<p>(B)</p> 	<p>教師の授業経験が増加すると、これら2つの理解の方法における相対的な位置づけが変化し、その結びつきが強くなる。</p>
<p>(C)</p> 	<p>教師がより経験豊富になると、いくつかの要素がそれぞれの領域で共通するために2つのカテゴリーは重複するようになる。</p>
<p>(D)</p> 	<p>かなり経験豊富な教師の中には、自らの保持する教育学的な知識のいくつかの要素と一致した教科知識の全ての要素を持っている者もいる。</p>

図3 教授における教科知識と教育学的な知識の発達<sup>\*0</sup>

2つの知識の関係について、簡潔に述べるとすれば、理科教師がもともと保持している科学の内容的な知識を、実際の授業においてそれを用いた効果的な教授を行うために教育学的な形へと変容させるための知識であり、効果的な教授を支える要素として、教科知識とは密接な関係を持つものであるということが出来る。このような点においては、このセクションで述べられている教育学的な知識は、デンレー氏が解釈したように、ショーマン (Shulman, L.: 1987) の

提唱する「授業を想定した教材の知識（PCK：Pedagogical Content Knowledge）」の考え方と意を共にするものであるといえる。ショーマンは、授業を想定した教材の知識を、特に経験豊富な理科教師による教科の問題についての深遠な理解と、学習者についての知識の組み合わせから由来した、時間を越えて獲得される、高度に専門化された知識形態である<sup>50</sup>と記述している。図4は、ショーマンの提唱する授業を想定した教材の知識と、それを取り巻く様々な知識の関係を示したものである。また、これらの解釈を持ってすれば、上述したように、カリキュラムで述べられている知識・理解とは、効果的な科学教授に必要な実践的かつ専門的なものであるということが十分に理解されるものと考えられる。

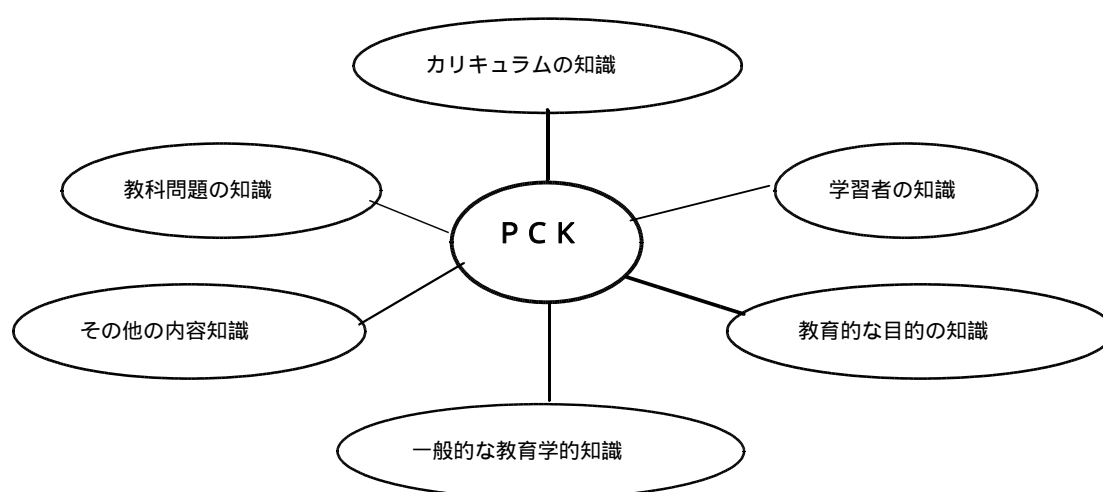


図4 授業を想定した教材の知識 - 理科教師の専門的な技術と活動知識<sup>55)</sup>

以上のような解釈を包含した「科学における生徒の進歩を確保するために求められる教育学的な知識」については、カリキュラムにおいて「全ての中等理科教員養成コースに共通して、教育実習生は、科学における生徒の進歩を確実なものとするためにこれらの知識・理解について教授されなければならないし、またそれを実践において適用することができなければならない<sup>56)</sup>とされており、「養成教育コース修了までに、教育実習生は、科学教授を行うに当たって、このようなタイプの知識について理解し、そして実際に適用することができるということを実証しなければならない<sup>57)</sup>とされている。このような知識とその理解に関して、教育実習生が科学における生徒の進歩と関連して理解すべき領域がいくつか挙げられている。それらをまとめたものを表5に示す。

表5 「科学における生徒の進歩を確保するために求められる教育学的な知識と理解」に関して教育実習生が理解すべき主な領域<sup>6)</sup>

生徒が科学を学習するということの重要性	生徒の科学的知識とその理解を支える側面
自然現象についての理解 日々発展する科学技術世界についての理解 問題解決のための探究的・実地的なスキルの発達 知的興味・関心 文化との普遍的な結び合い	鍵となる科学的思考とそれらの関連性についての知識と理解 実際の種などのあらゆる科学の種を通じた生徒の知識や理解 における進歩 生徒の科学的言語の使用 科学の本質や科学に対する生徒の誤概念
生徒の科学的な理解における進歩	生徒の興味・関心をひきつけることの重要性
科学における生徒の学習の向上がどのような科学教授に依存 するかということについての理解 科学学習において生徒がどのように進歩しているのかという ことについての理解	生徒の科学に対する意欲の発達 生徒の態度、パフォーマンス、理解におけるジェンダー 文化に対する科学や科学者達の種加貢献

## (2) 科学における効果的な教授と評価の方法

このセクションの内容は、教授と評価方法に関するものである。特に、リソース、発問技術、実験的・実地的活動、記述活動、フォーマル・インフォーマルな評価技術の効果的な利用といったように、科学授業の文脈に関するものが多く含まれている<sup>59)</sup>。必然的に、これらは、上述した「科学における生徒の進歩を確保するために求められる教育学的な知識と理解」や後述する「科学の教科知識」などと比べ、実践的なスキルとしての要素が強いものであり、実際の科学授業に関連した教師の幅広い活動 - 授業計画、教授と学級経営、科学授業における生徒の活動についての観察・評価・記録・報告・責任など - に対して効果的かつ多様なストラテジーを用いる能力が求められるものであるといえる。

また、このセクションの内容は、他の2つのセクションよりも正教員資格認定基準と相互に対応したものが多く、いわば正教員資格基準で示された一般的な内容を、中等教育段階の科学教授の文脈に即して具体化されたものであるといえる。セクションで示された効果的な教授・評価方法の詳細について、以下の表6に示す。



表6 科学における効果的な教授・評価方法の具体的領域<sup>0</sup>

教 授 方 法
科学学習における生徒の理解の発達
様々な目的に応じて調節可能となる口頭・記述による質問の使用法とその時期 生徒の科学的理解を促進し，誤概念を修正するための効果的な解説を提供する方法 生徒の効果的な科学学習を促進する実験及び実際の活動の使用法 生徒が科学学習において進歩するために必要なリテラシーの教授とその発達方法 生徒が科学学習において進歩するために必要なヌメラシーについての理解とその発達方法 生徒に科学的理解を表現・伝達する手段について教授する方法 様々な異論が錯綜する問題への対処方法（遺伝子工学や進化論など）
科学における学級（授業）経営
生徒個人に対する明確な指導や短期・中期・長期にわたる連続的指導の計画方法 教授の多様な目的に対してクラス・グループ・個人としての生徒と相互作用する方法 科学のリソース（science resources）を効果的に利用する方法 科学教授におけるICTの活用方法 探究活動（investigation）を含めた実際の活動の管理方法
評 価 方 法
科学における教授と学習の評価
形成的評価を用いる方法 - 生徒の科学的理解についての評価 診断的評価を用いる方法 - 科学的知識における誤概念，科学的思考の結びつき等の評価 総括的評価を用いる方法 - ナショナル・カリキュラムテスト，教師評価
生徒に期待すべき到達基準を認識する方法

さらに，上記の表から，科学教授の新たな側面として特筆すべきものは，リテラシー及びヌメラシー，そしてICTの活用である。1998年12月に公表された教育緑書“*Teachers : meeting the challenge of change*”においては，全教員養成コースの教育実習生に対して，リテラシー・ヌメラシー・ICT活用それぞれに関するナショナル・スキルテスト（National Skills Test）を実施する<sup>61)</sup>ことが提案されている。この背景には，政府が，これら3つの能力を教師に求められる基礎的的技能として位置づけていることがある。それゆえ，中等理科教員養成ナショナル・カリキュラムにおいても，理科教師に必要な資質として，これらの習得・発達が強調されているといえることができる。なお，ICTの活用に関しては，1998年導入の教員養成ナショナル・カリキュラムの一つとして，教科指導におけるICT活用の教員養成カリキュラム<sup>62)</sup>が含まれており，ICTの活用に関する教育実

習生の必修内容についての詳細を窺うことができる。

### (3) 科学についての知識（教科知識）とその理解

カリキュラムにおいて、3つめのセクションとして含まれているものは、教育実習生が「効果的な科学教授を支える」ために保持する必要のある個人の教科知識（subject knowledge）に関する内容である。この教科知識については、上述した1992年の教育科学省通達において「新任教師に期待される能力」の一つとして、また教員養成ナショナルカリキュラムに含まれる正教員資格認定基準において、それぞれ以下のように強調されている<sup>\*064</sup>）。

#### 【1992年教育科学省通達：新任教師に期待される能力 - 教科知識 - 】

新任教師は、以下の事項を実証することを可能なものとすべきである。

教師自らの専門教科（科目）の知識、概念、スキルについての理解、及び学校カリキュラムにおける教科の位置づけについての理解

学校における学習プログラム（PoS：Programme of Study）や試験シラバスを越えて拡張する教科知識の広がりと深さ

#### 【正教員資格認定基準：知識と理解】

正教員資格を取得する者は、評価される際には、以下の事項を実証しなければならない。

国語（英語）、数学、科学の専門職においては、それぞれ関係する教員養成カリキュラムで明確にされた教科内容についての確実さや知識・理解を保持すること

それぞれの専門教科においては、適用できるところで、ナショナル・カリキュラムの学習プログラムについての詳細や知識・理解を保持すること

このことから明らかなように、教科知識は、教科を問わず、専門職としての教師に求められる重要な知識であるといえる。このような背景に基づいて、カリキュラムにおいては、「科学における教科知識とその理解」としてどのような領域が含まれているのであろうか。以下の表7にその具体的領域をまとめたものを示す。

表7 「理科における教養知識とその理解」の具体例<sup>65)</sup>

中等野教員養成コースの必修事項
学部コース (Undergraduate) … 学位取得のための一般教育的な資質 PGCEコース (Postgraduate) … 中等野教員として必要な学位やその他の教育的な経歴
科学における教養知識とその理解についての審査 (audit)
キーステージ及び8のコース…キーステージ3・4の学習プログラムの内容 11~16歳と11~18歳のコース, 14歳~19歳のコース…キーステージ3・4の学習プログラムの内容とGCSE試験レベルの内容, Post-16コース (専門科目) の内容
理科教員養成コースにおいて教育実習生に提供される機会
科学的な専門用語を正確に使用する機会 教科科目の枠を越えた概念的な結びつきを作る機会 科学的な思考力についての理解を表現 再考 修正する機会 計算機やコンピューターを使用する状況を認識する機会 教授に対する熱意を養うために自ら科学を楽しむ機会 インターネットなどの情報源にアクセスする機会
科学の本質についての理解を実際に表現する機会
科学の表現における説得力のある説明の必要性…科学が学問的な根拠の収集と人間が構築した世界での表現による相互作用に基づいたものである 科学的知識の記号的性質…観察 調査が難しくともその存在が当然のように同意されている 科学的知識の不確実性…潜在的に誤りやすいものであり全てを確実なことはできない

この表から理解されるように、このセクションで最初に重要とされていることは、教育実習生がどのような科学の教科知識を保持することが必要とされるのかということだけではなく、それらが効果的な科学教授を行うためにふさわしいものでなければならないこと、つまり、それらを養成教育において、科学教授の様々な文脈に照合させながら、修正・発達させることで自らの教科知識をより実践に即したものにすることであるといえる。簡潔に言えば、このセクションにおけるアプローチは、教育実習生が保持する教科知識に見られるあらゆる格差 (gap) を特定するための「審査 (audit)」である<sup>66)</sup> ということができる。カリキュラムにおいても、教育実習生が養成教育を受ける以前から科学の内容について多くの既有知識を持っていることを認めながらも、専門職として、教科内容に対する信頼性や能力を裏付けるような知識・理解を改めて保持することが必要とされている。特に、教員養成段階においては、ナショナル・カリキュラムの学習プログラムやGCSE試験のシラバスに含まれる内容などと教育実習生自身が保持する知識を照合させること、そして自らの知識と求められる

知識の間に存在する格差を認識し，それを修正することが求められている。また，教員養成機関に対しては，このような知識・理解に関して教育実習生を審査し，修正部分については適切な支援や助言を行うことが期待されている。

さらに，このセクションにおいては，教育実習生が，Aレベルコースのような16歳以上（Post-16）の教育段階における専門的な科学諸科目を効果的に教授することができるようになるための手段として，Post-16の科学諸科目それぞれが持つ内容的な側面について理解しなければならないとされている。以下の表8において，教育実習生が養成教育において理解する必要のある科学諸科目（物理・化学・生物）の内容的な側面について示す。

表8 Post-16に関連した科学諸科目の内容的な側面<sup>0</sup>

物 理
A. 力学と静力学
) 静力学と直線運動や回転(円)運動の力学における問題を分析するためのベクトル表記(法)の使用
) 特殊相対性理論の根底の原理
) 力学的運動と熱的運動
B. 量子物理学
) エネルギーと運動の量子化についてのシンプルな関係とこれらの関係の証拠
) 現象を説明することにおける量子物理学の使用: 例えば, 原子レベルでの物質と運動の相互作用や半導体の特性など
) 量子化現象の考えられる解釈とそれらの考えられ得る物理学的意義 重要性
C. 熱力学
) (熱力学)第0, 第1, 第2法則
) 状態の肉眼で見える (macroscopic) 可変性と機能との関係と適用におけるそれらの使用
) 非常に小さな (microscopic) 物質の状態の力学的モデルと肉眼で見える規則性関係の説明におけるそれらの使用
D. 力と(力の)場(fields)
) 重力作用の場や, 電磁場の特性と表現
) 基本の(nature) 4つの力とそれらの範囲の特性や強みを含む比較
E. 物質(matter)
) 材料(material)の肉眼で見える非本質的(付帯的)・本質的(固有の)特性と物事を正確にしたり, 作成したりすることにおけるそれらの使用
) 材料の非常に小さなモデルの量的比較と, 肉眼で見える(範囲の)特性の違いを説明することにおけるそれらの使用
) 材料を通して現象を移す(種加する): 例えば, 熱伝導性・電気伝導率など
F. 電気回路
) 静電容量と誘導を含んだ交流回路
) それらの成分における機能と性質の点から電気 電気回路を分析 合成すること

## G. その他

- ) 量的分析の問題を解くための基本的な計算法あるいは反復の方法
- ) データを処理し、問題を発見する(目算する)ための基本的なプログラミングの技術
- ) また議論下にある(論議されている)物理現象のモデル: 例えば、クォークを含めた(仮想的)素粒子の基本モデル; 宇宙のビッグバン理論; 高エネルギーなど
- ) 科学者として(あるいは)エンジニアが物理学的理論の理解や技術的なプロセスや能力を示すのに貢献してきた方法

## 化学

### A. 構造と結合

- ) 原子構造のモデル
- ) 電子配置(配列: electron configuration)

### B. 熱力学と平衡

- ) 化学熱力学
- ) 反応作用における熱力学的・動力学的要因

### C. 動力学

- ) 化学動力学の数学的モデル
- ) 反応動力学を予想するための分子動力学モデルの使用

### D. 周期表に関連した元素や化合物の特性

- ) 周期表の歴史
- ) 周期表の配置に関連した元素や主要な化合物の特性

### E. 反応メカニズムを含んだ有機(物の)合成

- ) 電子構造の点から(に関して)の機能的グループの化学的性質の説明
- ) 電子構造の点からの機能的グループの反応メカニズムの説明
- ) 有機化合物が純物質あるいはよりすくなく(容易に)利用できる化合物から合成される方法
- ) 有機化合物の範囲と本質

### F. 分光法を含んだ分析化学

- ) 原則として主要な分光の技術がどのように動くか、そしてそれら分光の技術が解明されている(明らかにされている)構造においてどのように使われるか
- ) 量的分析

## G. 生化学

- ) 生化学的経路での酸化還元反応におけるエネルギー輸送の制御
- ) 生体高分子とそれらの構成成分の主要なグループの構造と機能
- ) 原則として、タンパク質合成における複製の役割, DNA及びRNAの構造と遺伝コードとの関係

## 生物

### A. 生化学

- ) building block (タンパク質, 脂肪, 糖質, 核酸)の構造と合成

- ) ATPの役割
- ) 主要な代謝経路の相互関係
- B. 細胞のプロセス
  - ) 細胞膜の機能
  - ) 細胞内・細胞間の輸送メカニズム
  - ) 酵素反応速度論
  - ) ミトコンドリアと葉緑体の構造
- C. 生体の制御システム
  - ) ホメオスタティックなメカニズムにおけるフィードバックと制御
  - ) ホルモンと神経制御システムの操作とそれらの相互関係
  - ) 細胞レベルでの神経伝達とホルモンの働き
- D. 遺伝と進化
  - ) 遺伝(学的)地図と遺伝子突然変異
  - ) ゲノムの概念
  - ) 集団遺伝学と多形性
  - ) 淘汰と種分化のメカニズム
- E. 分類学
  - ) 形態的・分子的系統分類学
  - ) 系統的關係
- F. 生態学的原理
  - ) 相互関係と従属(栄養)
  - ) 生物圏における周期的プロセスと形態転換
  - ) 生態学的エネルギー論
  - ) 個体種動態論
  - ) (生態学的)多様性のグローバルな様式
- G. 構造と機能
  - ) 組織レベルの進化的な意義 重要性
  - ) 遺伝子発現のためのメカニズム
  - ) 細胞分化の意義 重要性
  - ) 発生のプロセス
  - ) 表面積の意義 重要性; Sub-cellularから全ての有機体に至るまでの全ての組織レベルでのプロセスに関連した大きさの比率
- H. その他
  - ) 一般に容認された分類学レベルの系統分類学的使用
  - ) 真核生物と原核生物の主要なグループの特徴(特性)についての重要な特定
  - ) (生物)分布と標本(抽出)に関連した基本的な系統学的議論

分散 (variance) を分析し、行動学的 (behavioural) ・生態学的なデータにおける相関 (correlation) や回帰 (regression) を調べるために生徒が用いる  $\chi^2$  (chi-squared) やF検定のような統計学的技術の使用期間と使用方法

以上、中等理科教員養成ナショナル・カリキュラムに含まれる3つのセクションの内容について述べてきた。これら3つのセクションで示されている内容は、一般的に「教師知識」とされている4つの領域 - 生徒についての知識、ストラテジーの知識、内容の知識、文脈の知識<sup>10</sup> - を全て満たすものであり、極めて明確な要求であるといえる。また、これらの内容の性質を考慮すれば、養成教育においては、各セクションの内容が単独で教授・評価されるよりも、それぞれが相互に関連性を持つような形で教授・評価されることが望ましいと推察できる。また、教育実習生個人においては、これらの内容が相互に関連性を持つものとして認識され、習得・発達がなされてこそ、効果的な科学教授を行うことができるのにふさわしい資質を保持する理科教師と判断されるべきであろう。

## 第4節 ASE ( Association for Science Education ) の教師教育に関する考え方

### 1. 政策声明の公表とその背景

専門機関として、学校の理科教師及び多方面にわたる科学教育関係者を多く会員にもつASEにとって、1988年教育改革法によりナショナル・カリキュラムの導入が示唆され、また、科学が「コア教科」としてその重要性が強調されたことは、結果的に、ASEそれ自体の体制及び科学教育における政策を抜本的に見直すための大きな契機であったといえる。実際に1980年代後半から、ASEでは、1981年に公表されたそれまでの政策声明“*Education through Science*”を見直す動きが見られた<sup>70)</sup>。その議論においては、短期的な政策とともに、来たるべき21世紀の科学教育の発展を見据えた長期的な政策が要求された<sup>70)</sup>。ASEは、新たな政策声明の開発に向けて開発グループの編成を行った。短期的な政策に関しては政策ワーキンググループ ( Policy Working Groups )、長期的な政策に関しては政策計画グループ ( Policy Planning Groups ) が編成され、また、それらの統括及びそれらが起草する政策声明草案について協議する政策推進グループ ( Policy Steering Groups ) が編成された<sup>71)</sup>。それまでの政策声明の再考などを踏まえて、1989年と1990年にそれぞれ政策声明草案が起草され、いくつかの領域が協議の対象となったが、そこでは、理科教師の生涯にわたる教職開発 ( professional development )、現職教育 ( INSET : In-Service Education of Teachers ) 及び教員養成といった教師教育に関する領域も含まれた<sup>72)</sup>。

こうして、幾度の協議を経て1992年に新たに公表された政策声明では、21世紀の科学教育を展望した上で、科学教育の目的、科学カリキュラム、そして理科教師の専門性について、ASE独自の方針が示された。政策声明の内容は、1996年7月までに修正され、1998年には、近年のイギリスで主張されている「効果的な科学教授 ( effective teaching )、科学教授における質 ( quality in science teaching ) 」といった考え方<sup>73)</sup>を踏まえ、質の高い科学教育の実現・普及を目的とした政策声明が公表されている。表9において、それぞれの政策声明に含まれる政策領域を示している。

これらの背景に基づいて、本節では、政策声明の内容から、近年における科学の教師教育及び教員養成に対するASE独自の認識及び見解を明らかにしていくこととする。



表9 1992年及び1998年公表の政策声明に含まれる政策領域<sup>075)</sup>

1992年政策声明		
評価	中等理科教師の育成	初等教育科学
クラスサイズ	学校における技術者サービス	人種, 平等と科学教授
ジェンダーと科学教育	調和の取れた科学	テクノロジー
教育/産業のパートナーシップ	科学教育とコミュニティー	環境教育
Post-16の科学	運営機関 (governors) と科学教育	
理科教師の生涯にわたる教職開発	教授と学習のアプローチ	
1998年政策声明		
科学教育における質	ジェンダー	テクノロジー
5~16歳の科学カリキュラム	人種, 平等と科学教授	環境教育
価値と科学教育	学習	運営機関
教員養成	評価	産業
教職開発 (CPD)	クラスサイズ	コミュニティー
技術者及び実験助手	情報技術 (IT)	
科学教育へのアクセス	科学の公的な理解	

## 2. 求められる理科教師の資質

ASEは、1992年政策声明において、理科教師の専門性を「科学カリキュラムを扱う人々は、いかなる専門的信用を持つべきか」<sup>76)</sup>といった問題に焦点化している。先述したように、科学は、「専門職であることが求められる教科」とされている。この「専門職であること」とは、具体的にはどのような性質を示すものなのか。ASEは、政策声明において、このような「専門職」に共通な性質として、以下の4点を挙げている<sup>77)</sup>。

専門職は、個人の専門技術を発達させる以前に、獲得する必要があり、一般的同意を得ることができ、かつ実証できる形としての知識とスキルが必要とされるものである。これらの知識とスキルは、個人の自己改善によって発達するものである。

専門職への加入にあたっては、専門職としての資質養成に引き続いて、インターンシップ（研修制度）が行われる。この研修期間で、資質養成で獲得した知識やスキルが実際の状況に適用され、個人の専門技術の発達がなされる。

専門職は、管理や実践について自分自身の基準を確立した形として認識されるものである。これによって、専門職者が個人の自律性を共有することができる。

専門職は、社会の要求に奉仕するために存在しているものである。専門職者とクライアントの間には特別な関係が存在するため、専門職者はクライアントの幸福に対して責任がある。また、専門職の知識とスキルの発達が、クライアントに関係付けられることも必要である。

これら専門職としての性質を、科学教授という文脈に置き換えてみると、結果的には、繰り返し述べるように、ナショナル・カリキュラムの導入によって実践的な能力が教師に求められるようになり、科学の内容のみならず、それを児童生徒に教授するための知識・理解・スキルにおいてこそ「プロフェッショナル（professional）」である必要性を謳っているものと考えられる。それらの知識・理解・スキルは、理科教師としての職業プロセスの初期（新任の時期）から、個人の科学教授において効果的に適用されることが実証されるべきものである。また、専門職としての理科教師の発達は、後述においても繰り返すが、各教師の生涯にわたる教職開発（CPD：Continuing Professional Development）によってなされるものであり、ASEは、「生涯にわたる継続的学習としての教師教育」<sup>90</sup>という基本理念に基づいてこれを支援している。しかしながら、「生涯にわたる」という考え方をすれば、専門職として必要な資質は、教員養成段階からその発達が求められるものであるといえる。このような考えに基づいて、ASEは、それぞれの政策声明において、理科教師に求められる資質及び養成教育での育成が期待される資質を挙げている。以下の表10は、それらをまとめたものである。

表10 理科教員養成コースにおいて養成が期待される資質<sup>(9)(80)</sup>

1992年政策声明	1998年政策声明
科学的概念と原理の理解	科学における子どもの学び方についての理解
科学の本質についての知識	十分に発達改善された個人の知識と科学の概念や科学の応用、科学の本質についての理解
科学のプロセスとスキルを用いる能力	証拠としてのデータの収集、分析、利用方法についての理解
科学の社会的適用や応用についての知識	全ての教育段階のカリキュラムにおける科学教育の価値に関する責任
子どもの学びについての理解	科学における効果的な役割モデル（安全かつ実際的なスキル、探究種加の方法を含む）
探究種加を計画立案する能力	科学教育の明確な方針
安全教育に関する知識	日常生活及び科学教育における産業や科学者の役割についての理解
科学及び技術に関する職業経験の理解	関連する文脈において科学を表現する能力
	創造的で柔軟性があり、熱心さのある教授を奨励する積極的な態度
	教授における専門職としての責任、それぞれの教授種加についての評価
	上述の内容に関連した高レベルの教授スキル（デモンストレーションのスキルを含めた明確な授業計画とその実施、学習評価のための広範囲におよぶ評価技術の使用）

### 3. 求められる理科教師像

ASEは、政策声明において、上述のように教員養成段階での育成・発達が求められる資質と共に、「反省的実践家（reflective practitioner）」モデルとしての理科教師像を強調している<sup>80</sup>。このような教師のモデルとはいったいどのようなものであるのか。教師の反省的実践家モデルを提唱したシェーン（Schön, 1983）は、教師が「行動における見識（knowing-in-action）」と呼ばれるタイプの知識を所有し、それらは実践的知識（ショーマンの提唱する「授業を想定した教材の知識」と類似している）の形式であるということを主張している<sup>82</sup>。また、そのような実践的知識は、「我々が通常、自らの行動が示す見識について記述することができない」ことにおいて個人的なものであり、暗黙的なものである<sup>83</sup>とされている。これらの考え方をまとめた上で、反省的実践家モデルにおける専門的力量は、科学的な知識やスキルの習熟にとどまらず、それらが展開される状況での省察や実践的見識であり、またその専門的成長は、問題解決のプロセスで形成される実践的見識の発達であるということができるのである。さらに、反省的実践家モデルの発達においては、「アクション・リサーチ（action research）」<sup>84</sup>などの実践的探究がその中核をなしており、教師が生徒の学習の質的問題について探究することによって、その発達を導くものとされている。つまり一言でいえば、反省的実践家モデルとしての発達は、主として研修期間を含めた教師個人の職業プロセスを通じた、より実践的な文脈においてなされるものと考えることができる。

ASEは、以上のような考え方と意を共にした上で、教員養成の段階から、教育実習生が将来的な反省的実践家モデルとしての発達に向けたその専門的知識を習得し、あるいは実践的な文脈（教育実習など）で個人の反省的実践を経験する機会を保持することを希求している。そこでは、前述した資質の育成・発達を踏まえ、理科教師が実践的探究を中核として、「生涯を通じてその専門性を発達させる必要がある」<sup>85</sup>というASEの強い認識が窺える。

しかし、上述のように、反省的実践家モデルに関係する実践的知識は、個人的であり、暗黙的なものであるという考え方をすれば、そのようなモデルの教師が果たして適切な専門性を備えたものであるかどうかは疑問であるといえる。ASEは、このような見解を認識した上で、本当の意味での反省的実践家の教師は、個人の活動において自律性<sup>86</sup>を共有し、教師間の研究ネットワークを通じてお互いに影響しあうことで、個人の専門的力量を発達させるものである<sup>87</sup>と定義している。また、これに関連して、ASEは、教師が個人の専門的実践において、専門職としての自律性を持つように十分な自由選択を持つことが重要であるとしている。教師は、自分自身が作り出す学習状況においてのみ、教授に

関する知識・理解を同僚教師と共有し，個人の管理基準や適切な専門的実践を形式化することができる。これによって，教師同士がお互いに影響を与え合うことができ，また個人が専門職としての認識を得ることができるものとされている。

#### 4．求められる理科教員養成のあり方

ASEは，理科教師の「生涯を通じた教職開発」を強調し，養成教育をその導入段階として位置づけている。このような基本理念を前提として，ASEは，養成教育を以下のように定義している<sup>89)</sup>。

全ての教員養成機関が，その先の初任者研修や現職としての生涯を通じた発達と密接な関連性を持った教育を提供する段階である。

理科教師としてふさわしい実践的・専門的資質を備えた教師を養成する段階である。

また，これらの定義に基づいて，理科教師の養成教育の目的・目標を以下のように示している<sup>89)</sup>。

質の高い理科教師の養成を目的とすること

近年の「資質を備えた教師（qualified teacher）」についての個人的，専門職的ニーズを満たすこと

十分な教科知識を保証すること

高いレベルまで教授学的スキルを発達させること

健康や安全に関する事項を含めた教育に関する法的，制度的枠組みに関する知識を提供すること

専門職的態度を促進すること

高いレベルまで個人的スキルを発達させること

感性の発達を促すこと

情報工学についての適切な知識や訓練を発達させること

これら養成教育の定義及び目的・目標，あるいは上述した養成教育段階において育成・発達が期待される資質は，結果的に，ASEが強調する「養成教育を導入段階とした理科教師の生涯にわたる教職開発の必要性」を直接反映したものとといえるであろう。それゆえに，ASEは，養成教育のプロセスにおいて，生涯にわたる職業プロセスを通じてそのような教職開発を促進させるために，教

師が個人の教職開発において果たすべき役割を，教育実習生に経験させる必要がある<sup>\*0</sup>としている。教職開発を促進するために教育実習生が経験すべき役割について，以下の表11に示す。

表11 教職開発を促進する3つの役割<sup>91)</sup>

リソースとしての教育実習生 (Student teacher as resource)	全ての実習生が自らの教員養成において，学習の開始点として利用され，他の教育実習生との共有を通して利用される一連の知識や経験を備えている。
学習者としての教育実習生 (Student teacher as learner)	養成教育のプロセスとして，学校・大学・養成機関による適切な指導・支援が行われる必要がある。また，そのような指導支援によって達成される教育実習生の自己分析を促進するために，個別ポートフォリオのようなものが方略として開発される必要がある。
教師としての教育実習生 (Student teacher as teacher)	経験や失敗から学ぶことができる比較的自由な状況において，教育実習生が獲得し，伸長させたスキルを実際に利用する機会が含まれる必要がある。 学校と養成機関のパートナーシップ (partnership) においては，学校中心の要素と養成機関中心の要素が明確に定義され，全ての教育実習生によって理解される必要がある。

一方で，ASEは，上記のような養成教育のプロセスの認識に基づいて，理科教員養成コースで実施される養成教育プログラムそれ自体についても言及している。ASEは，適切な養成教育プログラムの提供によって，実践を通じた教職開発と急速に変化する社会の要求に対応する理科教師を養成することを期待し，理科教員養成カリキュラムには以下のような内容が含まれる必要があるとしている<sup>92)</sup>。

- 科学における児童生徒の学び方についての理解とそれらに対応した科学教授
- 全ての児童生徒が利用しやすい科学カリキュラムを開発し，探究的アプローチを促進するような教授スタイルを発達させる機会
- 科学カリキュラムと他教科のカリキュラムとの関係
- 科学教授における機会均等のような専門的問題
- 活動を計画し，実施し，評価する経験
- 評価の実施と継続的な記録
- 教材とその安全性
- 教科主任 (heads of subject)

ASEのこのような養成教育に対する認識及び見解は，必然的に，前節で述べ

た中等理科教員養成ナショナル・カリキュラムにも向けられることとなった。1998年にASEが公表した“*National Curriculum for Initial Teacher Training in Secondary Science - Response from the Association for Science Education*”では、その冒頭において「理科教員養成には、学校のメンター、教育実習生、高等教育機関のスタッフ、科学の指導教官や技術スタッフなどが関係している。その主要な役割は、理科教師を支援することと、初等教育から高等教育に至る全ての教育段階において、イギリス科学教育の質を維持・改善していくことにある」<sup>90)</sup>というASE独自の認識を示した上で、中等理科教員養成ナショナル・カリキュラムが効果的に実施されることを期待して、以下のような見解を示している<sup>94)</sup>。

実際に養成教育を行う教員養成コースをカリキュラムに対応させて発達させる時間と、カリキュラムを効果的に実施するためのパートナーシップ制度を法的に認可する必要がある。

パートナーシップによって効果的にカリキュラムが実施できるように1999年まで完全実施を延期する必要がある（実際に、カリキュラムは1999年9月から完全実施されている。）。

国家的な実施に先立って、精選されたパートナーシップによってカリキュラムを試験的に実施し、評価する必要がある（これは初等教育国語・算数の教員養成カリキュラムにおいても行われてきたことである。）。

教科知識に関連した領域においては、その発達と評価に関する研究調査が十分な資金を伴って行われる必要がある。

ここで明らかなように、ASEは、中等理科教員養成ナショナル・カリキュラムの実施に際し、それらが、高等教育機関と学校のパートナーシップによるものであると認識している。それゆえに、上述してきた「生涯にわたる教職開発」の導入プロセスとしての養成教育が、パートナーシップによる、より実践的な環境で提供される必要があること、それによって、実践的かつ専門的な資質を保持した専門職としての理科教師が求められる必要があるというASEの認識は、中等理科教員養成ナショナル・カリキュラムのみならず、後述する理科教員養成コース及び理科教員養成機関への大きな提言であるといえる。

## 5. 理科教師の Continuing Professional Development (CPD)

上述において繰り返し述べているが、ASEが主張する理科教師の「生涯に渡る教職開発」は、1972年のジェームス報告書<sup>95)</sup>において提唱され、近年においても主張されている Continuing Professional Development (CPD) の理念に基づいた

ものである。ASEは、CPDによって、専門職としての理科教師の資質が維持・発達され、それが質の高い科学教育の実現と普及に貢献するものである<sup>90)</sup>という認識を明確にしている。また、このような認識から、理科教師のCPDに含まれる具体的領域を挙げている。それらを以下の表12に示す。

表12 理科教師のCPDに含まれる資質の具体的領域<sup>(97)(98)</sup>

1992年政策声明	1998年政策声明
教科に関する知識	授業を想定した教材の知識の発達
授業を想定した教材の知識	学習者の教養知識、プロセススキル、科学リテラシーなどの発達に適した
実際的な教授スキル	実際的な教授スキルの発達
科学教授 学習についての理論的理解	自らの教養知識の発達
科学教授 影響を及ぼす外的変化についての理解	健康と安全に関する教育を含むガイダンスや法規についての知識の発達
科学と科学教授 対してのさざわし、教師個人の態度	教師の個人的スキルの発達
個人的なスキル	CPDの証拠となる個人的なポートフォリオの開発
	教職専門開発の促進

また、ASEはこれらの具体的領域の育成・発達を含め、理科教員養成機関によって、教育実習生の将来的なCPDの成功をねらいとしたプログラムや機会が養成教育の段階から提供されることを期待している。このような認識は結果的に、現職教育の方針にも連動した形となって現れた。ASEの現職教育サービス（INSET Service）は、CPDの刷新的なプログラムとして、2000年に、現職理科教師を対象としたCPD資格（Certificate of Continuing Professional Development）プログラムを開始させている。

以上、ASEの公表した政策声明の内容を中心に見てきたが、結果的には、政策声明で示された理科教師に求められる資質や理科教師のCPDにおける主要な発達領域は、中等理科教員養成ナショナル・カリキュラムで示された内容とほぼ共通したものであるといえる。これは、上述した “*National Curriculum for Initial Teacher Training in Secondary Science - Response from the Association for Science Education*” にも見られるように、理科教師に必要とされる実践的・専門的な資質及び教師像は、生涯を通じて継続的に発達されるべきであるという認識に基づいて、職業プロセスの導入である教員養成段階においても、それらを意図した教育が提供される必要性を示すものであるといえる。このような生涯を通じた教職開発の重要性については、政府もいくつかの具体的認識を示している。例えば、1992年の教育科学省通達では、以下のように述べられている<sup>99)</sup>。

### 【新任教師に期待される能力 - 更なる教職開発】

教育実習生は、導入教育段階の開始として、更なる発達が必要となる専門的な要求とスキルを導入されるであろう。新任教師は、教員養成において、発達に必要な基礎を獲得しておくべきである。

教師としての自らの牧師的、契約的、法的、行政的責任といった職業上の知識

飛び抜けた知能を持つ子どもを含めて、子どもの能力の多様性を認識する能力

特別な配慮がなされた教育を必要とする子ども、あるいは学習が困難な子どもを特定する能力

生徒の学習を診断し、評価するための自己批判的アプローチ。教師の期待についてのそのような学習の効果を認識することが含まれる。

子ども達のパフォーマンスについて保護者と議論する能力

政府はこれに加え、2000年には“*Professional Development - Support for teaching and learning*”<sup>10)</sup>の公表によって、国家として「教師の教職開発の枠組み」を詳細に示しており、また、新たに、専門職としての教師の育成をねらいとして、これからのイギリスの教師教育を担う政府機関として全国教師評議会（GTC: General Teaching Council）を創設している<sup>101)</sup>。これらを全て踏まえた上でも、改めて、政策声明で示される見解及び認識は、近年のイギリスにおける理科教員養成の方向性を示す一つの主要な認識であるといえる。

### 註及び文献

- 1) Department for Education and Employment (DfEE), *Circular 5/99: The Induction Period for Newly Qualified Teacher*, DfEE, 1999.
- 2) 富田福代, 「新しい英国教員養成改革の動向」, 『カリキュラム研究第8号』, 1999, p.48.
- 3) Teacher Training Agency (TTA), *Standards for the Award of Qualified Teacher Status*, TTA, 1997 / 1998.
- 4) 上掲書 2), p.48.
- 5) Teacher Training Agency (TTA), *Initial Teacher Training Performance Profile 2000*, TTA, 2000.
- 6) 磯崎哲夫, 『中等理科教師の力量形成の方策に関する比較教育史的研究』, 平成9・10年度科学研究費補助金(奨励研究(A))研究成果報告書, 1999, p.61.



- 7 ) Elliott, J., Park, C. and Holiday, M., Bachelor of Education degrees for secondary teachers, McCulloch, M. and Fidler, B., eds. *Improving Initial Teacher Training?*, Longman, 1994, p.100, Fig.6.1.
- 8 ) Department for Education ( DfE ), *Initial Teacher Training ( Secondary Phase )*, *Circular 9/92*, DfE, 1992.
- 9 ) Teacher Training Agency ( TTA ), *Requirement for courses of Initial Teacher Training*, TTA, 1998.
- 10 ) Department of Education and Science ( DES ), *Reform of Initial Teacher Training : a consultation document*, DES, 1992.
- 11 ) 上掲書 9 ) .
- 12 ) 同上書 .
- 13 ) R.オールドリッチ著 ( 松塚俊三・安原義仁監訳 ) , 『イギリスの教育』 , 玉川大学出版部 , 2001 , pp.111-112.
- 14 ) Fidler, B., Partnership in teacher education: Partnership, integration and funding implication, in McCulloch M. and Fidler, B. edi. , *Improving Initial Teacher Training?*, Longman, 1994, p.24.
- 15 ) 同上書 , p.27.
- 16 ) Dillon, J., Science Teacher Mentoring, in Monk, M. and Dillon, J. edi. , *Learning to Teach Science: Activities for Student Teachers and Mentors*, The Falmer Press, 1995, p.5.
- 17 ) Parkinson, P., "School-based teacher training and the mentor", *Education in Chemistry*, Vol.36, No.6, 1994, pp.154-156.
- 18 ) Schön, D., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, 1983. 佐藤学, 「反省的实践家としての教師」, 佐伯胖・汐見稔幸・佐藤学編, 『学校の再生をめざして(2)教室の改革』, 東京大学出版会, 1992, pp.109-161.
- 19 ) Schön, D., 同上書, p.296.
- 20 ) Ireson, G., "M is for Mentor...", *Science Teacher Education*, December 1998, p.4.
- 21 ) Wellington, J., *Teaching and Learning Secondary Science; Chapter2 "Becoming a Teacher"*, Routledge, 2000. p.30.
- 22 ) Bevins, S., "Teacher education : collaboration or opposition", *Science Teacher Education*, September 1998, pp.2-3.
- 23 ) 上掲書 21 ) , p.30.
- 24 ) 同上書 , p.30.

- 25) Furlong, J., and Maynard, T., "Subject mentoring student development", *The subject mentor handbook for secondary schools*, Kogan Page Limited, 1997, pp.5-19.
- 26) Furlong, J., Commentary: taking a second look-theorising school-based learning, in Allsop, T. & Benson, A., *Mentoring for Science Teachers*, Open University Press, 1997, p.116.
- 27) Parkinson, J., and Rowe, M., "Science", *The subject mentor handbook for secondary schools*, Kogan Page Limited, 1997, pp.361-398.
- 28) Brook, V. and Sikes, P., *The Good Mentor Guide*, Open University Press, 1997, p.33.
- 29) 同上書, p.33.
- 30) Department of Education and Science (DES), *Reform of Initial Teacher Training : a consultation document*, DES, 1992.
- 31) Department for Education (DfE), *Induction of Newly Qualified Teachers*, DfE, 1992.
- 32) 本間政雄他編著, 『諸外国の教育改革』, ぎょうせい, 2000, p.113.
- 33) 同上書, pp.113-114.
- 34) 上掲書 32), p.115.
- 35) Department for Education and Employment (DfEE), *Excellence in Schools*, DfEE, 1997.
- 36) 同上書.
- 37) 上掲書 32), p.115.
- 38) 同上書.
- 39) Teacher Training Agency (TTA), *Requirement for courses of Initial Teacher Training*, TTA, 1998.
- 40) Department for Education and Employment (DfEE), *Teachers ; meeting the challenge of change*, DfEE, 1998.
- 41) 上掲書 39) .
- 42) Teacher Training Agency (TTA), *Requirement for courses of Initial Teacher Training*, TTA, 1997.
- 43) 上掲書 39) .
- 44) Teacher Training Agency (TTA), *Initial Teacher Training National Curriculum for Secondary Science*, TTA, 1998.
- 45) Ratcliffe, M., "Initial Teacher Education, Another National Curriculum", *Education in Science*, Association for Science Education, 1998, pp.8-9.
- 46) 上掲書 44) .

- 47) 松浦善満・西川信廣編著 , 『教育のパラダイム転換』 , 福村出版 , 1997 , p.188 .
- 48) 上掲書 44) .
- 49) Donnelly, J. F. , "School science teaching as a profession : past, present and future" , *School Science Review* , Association for Science Education , March 2001 , pp.31-38 .
- 50) 上掲書 44) .
- 51) 同上書 .
- 52) Denley, P. , *Developing a National Curriculum for science teacher training* , Paper presented at the Science Teacher Training 2000 • Conference held at Banska Bystrica in the Slovak Republic , 1998 .
- 53) Wellington, J. , *Teaching and Learning Secondary Science; Chapter2 "Becoming a Teacher"* , Routledge , 2000 .pp.24-41 .
- 54) Bishop, K. , and Denley, P. , *Effective Learning in Science* , Network Educational Press Ltd , 1997 , pp36-38 .
- 55) 同上書 , p.37 .
- 56) 上掲書 44) .
- 57) 同上書 .
- 58) 同上書 .
- 59) 上掲書 52) .
- 60) 上掲書 44) .
- 61) Teacher Training Agency ( TTA ) ホームページ : <http://www.teach-tta.gov.uk/teach/howdoi/qts.htm>
- 62) Teacher Training Agency ( TTA ) , *Initial Teacher Training National Curriculum for the Use of Information and Communications Technology* , TTA , 1998 .
- 63) 上掲書 31) .
- 64) Teacher Training Agency ( TTA ) , *Standards for the Award of Qualified Teacher Status* , TTA , 1997/1998 .
- 65) 上掲書 44) .
- 66) 上掲書 52) .
- 67) 上掲書 44) .
- 68) 上掲書 45) .
- 69) Hill, G. , "ASE-Policy, Practice and Influence" , *Education in Science* , Association for Science Education , January 1989 , pp.12-13 .
- 70) 同上書 .

- 71) 同上書 .
- 72) Hill, G. , "Development of Association Policy", *Education in Science* , Association for Science Education , June 1989, p.10.
- 73) Gould, C. , "Quality in science teaching", *Education in Science* , Association for Science Education , September 1995, pp.8-13.
- 74) Association for Science Education ( ASE ) , *Policy Statement; Summaries of all statements* , ASE, 1998.
- 75) Association for Science Education ( ASE ) , *Policy Statement; Revised January 1998* , ASE, 1998.
- 76) Association for Science Education ( ASE ) , *Policy Statement : Change in our future* , ASE, 1992.
- 77) 同上書 .
- 78) 同上書 .
- 79) 同上書 .
- 80) Association for Science Education ( ASE ) , *Policy Statement; Quality in Science Education* , ASE, 1998.
- 81) 上掲書 76) .
- 82) 上掲書 53) , p.29.
- 83) 同上書 , p.29.
- 84) 佐藤学 , 『教師というアポリア』 , 世織書房 , 1997 , p.142.
- 85) 上掲書 76) .
- 86) 教師の自律性については , 以下のような定義がある :
- 教師の自律性は , 教師 ( 教職 ) の専門職性に関する議論において一つの論点とされている . 専門職にとっての「自律性」とは , 全てのものから完全に独立した権利を持つということではなく , 当該問題に関する事業者の高度な専門性によって , より有効で適切な処置がなされると期待されるがゆえに認められるという見方が一般的である . ( 省略 ) …専門職だから外部からの助言や指導を全て拒絶するのではなく , 結果として成熟した専門職 ( mature profession ) には , その必要性が極めて少ないということになる .
- \* 細谷俊夫他編著 , 『新教育大事典』第2巻 , 第一法規出版 , 1990 , p.495.
- 87) 上掲書 76) .
- 88) Association for Science Education ( ASE ) , *Policy Statement; Initial Teacher Education* , ASE, 1998.
- 89) 同上書 .
- 90) Association for Science Education ( ASE ) , *Policy Statement; The Professional*

- Development of Science Teachers*, ASE, 1992.
- 91) 同上書 .
- 92) 同上書 .
- 93) Association for Science Education ( ASE ) , *National Curriculum for ITT in Secondary Science -Response from the ASE*, ASE, 1998.
- 94) 同上書 .
- 95) The James Report, Teacher Education and Training, 1972; Hyndman, M. , *Schools and Schooling in England and Wales*, Harper & Row Publishers, 1978. pp.187-194.
- 96) Association for Science Education ( ASE ) , *Policy Statement; Continuing Professional Development*, ASE, 1998.
- 97) Ratcliffe, M. , "Continuing Professional Development-A framework for the future?", *Educatoin in Science*, Association for Science Education, June 1997, pp.8-9.
- 98) 上掲書 96) .
- 99) 上掲書 30) .
- 100) Department for Education and Employment ( DfEE ) , *Professional Development ; Support for teaching & Learning*, DfEE, 2000.
- 101) 上掲書 35) .

### 第3章 教員養成学部における附属小学校指導教官と教育実習生の教育実習に対する意識調査－小学校体育科を中心に

#### 第1節 教育実習における教育実習生の体育科指導に関する調査研究

木原成一郎・松田泰定

##### 1、はじめに

大学における教員の養成において、学部のプログラムと学生の意識の双方の点から教育実習の果たす役割は大きいものがある。教育実習は、学生の教職への進路選択の動機づけとして大きな役割を果たすが、教科指導の点から見ると就職後に求められる教科指導に必要な実践的力量的基礎を養成する役割を期待されている。しかし、小学校の教育実習において、実習生が体育科の授業を教えることをどのように学んでいるか、さらに実習生がどのような援助の必要を感じているのかという意識の実態は十分把握されていないと思われる。

東川安雄他(1996)は、広島大学学校教育学部卒業生の小学校現職教員413名に調査を実施し、「運動技術向上の指導法」「示範を示す実技力」「教材・教具の知識」に体育指導の困窮度が高い結果を得ている。この調査結果によれば、小学校の現職教員は運動技能を教えるために必要な指導法や教材の知識という教える内容や方法に関する実践的力量的向上を求めている。

教える内容や方法は、体育科に求められる実践的力量的重要な要素である。ただし教育実習生は現職教員と同じ実践的力量的を切実に求めるであろうか。例えば体育の授業は、机やイスが準備されている教室ではなく、体育館や運動場で実施される。そこで、体育用具の管理や準備、子どもの行動のコントロールといった授業の経営的力量的も教科指導に必要な実践的力量的の基礎に含まれる。初めて体育の授業を指導する実習生は、まずこのような経営的力量的の必要性に直面することになると思われる。教育実習を含めた教員養成学部の体育科のカリキュラム全体を改善するためには、実習生が体育科の授業を教えることをどのように学んでいるのかという実態を把握することが必要である。

##### 2、研究の目的

本研究の目的は、第1に広島大学附属三原小学校及び東雲小学校で行われる2000年度の教育実習を事例として、実習生が体育科の授業を教えることをどのように学んでいるかの実態を把握することである。第2に、学生がいく体育科指導に関する心配が教育実習を経験することでどのように変化するかを把握することにある。第3に、教育実習を経験した学生が大学の講義や実技に対し

どのような内容を履修することを希望しているかの実態を把握することにある。

### 3、研究の方法

はじめて教師として行動する実習生は多くの問題を処理せねばならず、自分が教えることについてとても心配(*be concerned about*)に思う。それでイギリスやアメリカでは、彼らの「心配(*concern*)」に関する情報が教師教育者に役に立つと考えられ、新入りの教師の「心配」がどこにあるのかの研究が進められてきた<sup>1)</sup>。

ビーツ (Behets, 1990) によれば、フラー (Fuller) は、1970年に教師が抱く心配を自己(*self*)、課題(*task*)、影響(*impact*)の3つに区分した。つまり、教師は、個人としての自分のことを心配に思い、教える技術の課題や内容を心配になり、彼らの教えが子どもの行動に及ぼす影響を心配すると提案した。その後1974年にフラー (Fuller) とパーソンズ (Parsons) とワトキンソンズ (Watkinsons) によって、教師の心配の4段階理論が提案された。その理論は、教える経験のない第1段階の学生は何の心配もない。第2段階になると自己と生き残りの心配が増大する。第3段階では教師の自己の心配は減少し教える課題の心配が増大する。第4段階で課題の心配は減少し子どもへの影響の心配が増加するというものであった。

このフラーの理論は体育分野にも影響を与え、標準化された5段階尺度法による質問紙、Teacher Concerns Questionnaire (TCQ) を用いて体育教師の場合にも実証的研究が行われた。TCQは、自己(*self*)、課題(*task*)、影響(*impact*)にそれぞれ5項目ずつ、計15項目の質問から構成されている。ビーツ (Behets, 1990) によれば、それらの結果は、養成教育の学生に関してはFullerの4段階説は支持されず、現職の教員に関しては支持された。

TCQ を養成教育の学生に用いた先行研究は、必ずしもフラーの4段階説を支持しなかった (Behets, 1990)。またイギリスの教育実習が4年制教育学士課程で32週間実施されることにあるように、英米の教育実習と日本の教育実習は実施期間や実施形態が同じではない (木原成一郎, 2000)。

そこで、初等体育科教育法を受講する3年生120名を対象に、「体育科の授業を教えることに関して心配なことは何ですか。」を聞いた予備調査を行った。その予備調査に書かれたすべての事項をKJ法 (川喜田二郎, 1967) を用いて分類し、12項目の「体育授業を教える事の心配」事項を設定した。

また、小学校の体育授業を対象にして指導教官と実習生の意識をインタビューで調査したメイワール (Mawer M. ed., 1996) の知見に基づき3項目 (表1のJ, O, Q) を補足した。さらに、東川安雄他 (1996) の質問紙の項目を参考に2

項目（表 1 の F,P）を付け加え、実習生の「体育授業を教える事の心配」17 項目を設定した。

表 1 の 17 項目は、1)教師として教える課題（A,C,F,H,K,M,P）、2)子どもを把握する課題（B,G,J,N,Q）、3)教師としての資質（E,I,L,O）、4)実習校の情報（D）の 3 つの分類に区分された。

## 1) 調査対象者

広島大学学校教育学部の教育実習（2000 年度）は、3 年生前期に実施される 1 週間の公立小学校での観察を中心とする教育実習 1 と 3 年生後期に行われる各 1 日の事前及び事後指導を含めて附属小学校で 5 週間実施される教育実習 2 からなる。各教科教育法は 2 年生の後期または 3 年生の前期に開講され、初等体育科教育法は 3 年生前期の開講である。

本研究の対象である、広島大学附属三原小学校及び東雲小学校で行われる 2000 年度の教育実習は、2000 年 9 月 12 日から 10 月 13 日までの 5 週間実施された。三原附属小学校では学生は寄宿舎に宿泊して実習を行い、東雲附属小学校配属の学生は自宅から通学して実習した。

実習生に対する調査は、質問紙調査法によって行った。教育実習前の調査は、2000 年 7 月に初等体育科教育法の授業で学生に配布し提出させた。調査対象者は、学校教育学部 3 年生 254 名であった。有効回答数は 253 名（有効回答率 99.6%）であった。回答者の性別は男性 37%、女性 63%である。

教育実習後の調査は、教育実習終了直前に配属された実習校のクラスの指導教官を通じて実習生に記入させ回収した。調査対象者は、三原附属小学校配属の学部 3 年生 123 名、東雲附属小学校配属の学生 150 名、計 273 名であった。有効回答数は 266 名（有効回答率 97%）であった。回答者の性別は男性 37%、女性 63%である。

## 2) 調査内容及び分析方法

教育実習の実態調査を含んだ質問紙全体は、以下の 8 項目で構成した。ただし、下線を引いた③の項目は今回は結果の報告を省略した。

- ①「体育授業の計画時間」
- ②「体育授業の指導時間」
- ③「体育授業で指導教官に指導・助言して欲しい内容」
- ④「体育授業の指導に役に立つ情報源」
- ⑤「体育授業の実際の指導者」
- ⑥「体育授業の適切な指導者」



- ⑦「大学の講義内容への要望」
- ⑧「体育授業を教える事の心配」

「体育授業を教える事の心配」の項目は、5段階評定尺度法で記入させた。分析方法は、実習生の教育実習前と教育実習後の平均値の差の検定を行った。

#### 4、結果

##### 1) 実習生による体育指導の実態の把握

###### (1) 実習生の体育授業の指導と計画の実態

実習生266名が体育の授業を指導した時間は、0時間121名(45%)、1時間111名(42%)、2時間24名(9%)、3時間7名(3%)、4時間2名(1%)、8時間1名(0,003%)であった。実習生の55%が体育の授業を実際に指導した。授業指導時間数は、合計196時間で、1人あたり平均0.7時間であった。(図1参照)

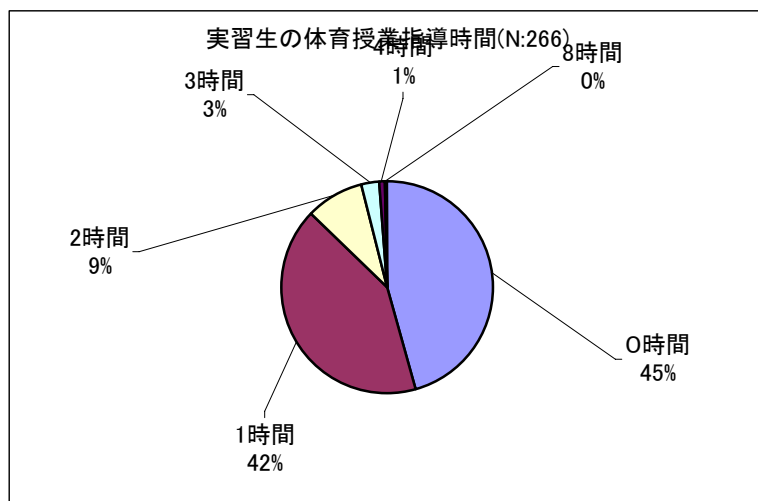


図1 実習生の体育授業指導時間数 (N:266)

同じく体育の授業を計画した時間は、0時間101名(39%)、1時間75名(29%)、2時間25名(9%)、3時間11名(4%)、4時間11名(4%)、5時間9名(3%)、6時間10名(4%)、7時間3名(1%)、8時間11名(4%)、9時間9名(3%)、10時間1名(0,003%)であった。授業計画時間数は、合計507時間で、1人あたり平均1.9時間であった。実習生の61%が体育の授業を実際に計画した。附属三原小学校と附属東雲小学校の指導教官は、単元計画を作成する場合、学級に配属された約10名の実習生で集団的に教材解釈などを行うよう指導するケースが多い。そこで、この計画の時間には一人で計画した場合と配属学級の実習生の集団で計画した場合の両方が含まれるといえる。(図2参照)

図3は、実習生が実際に指導した体育の授業を運動領域ごとに区分したものである。基本の運動30%、ゲーム25%、器械運動15%、陸上運動5%、ボール

運動20%、表現5%、水泳と保健は0%であった。水泳は実習期間が9月から10月のため、実施が不可能な領域である。

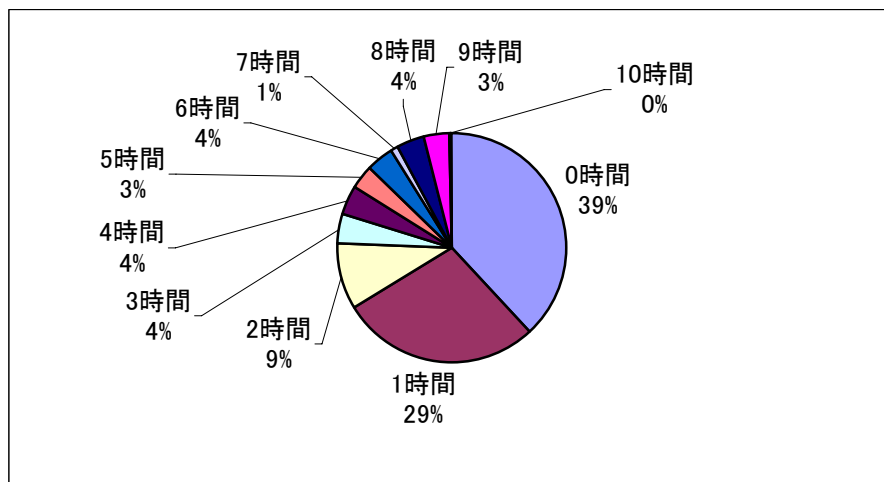


図2 実習生の体育授業計画時間数(N : 266)

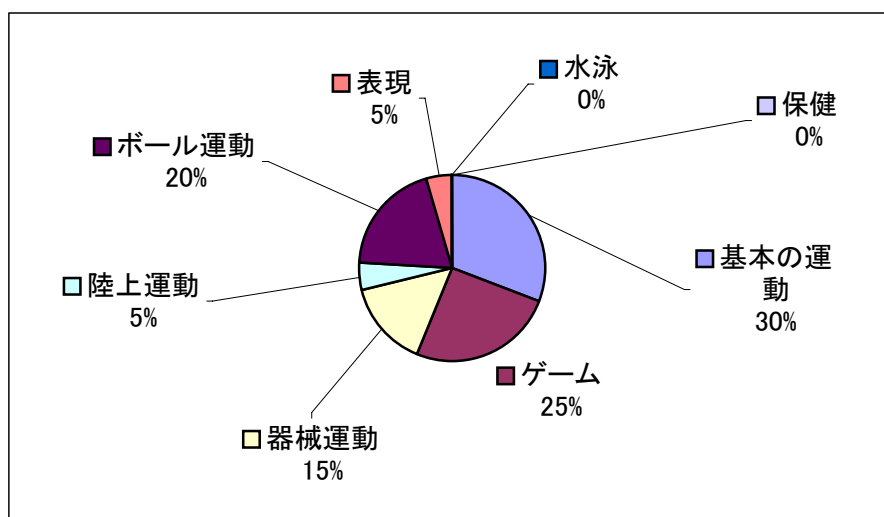


図3 実習生の指導した運動領域 (N:145)

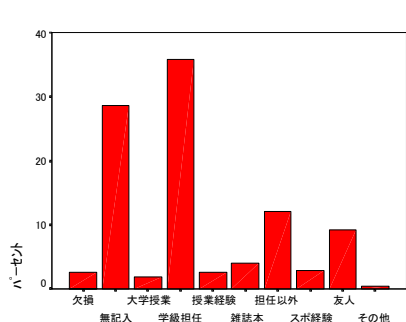
## (2) 体育を教えることに役立つ情報源

体育の授業の計画を立て実際に指導したときに役に立つ助言や情報は誰から(どこから)手に入れたかを質問し、最も役だった情報源と2番目に役立った情報源を一つずつ選ばせた。選択項目に設定した情報源は、A 大学の体育講義や体育実技、B 配属学級の指導教員、C 小学校での体育授業の経験、D 体育雑誌や体育専門書、E 大学の教員、F 配属学級以外の教員、G 自分自身のスポーツ経験、H 友人の実習生であった。(図4、図5参照)

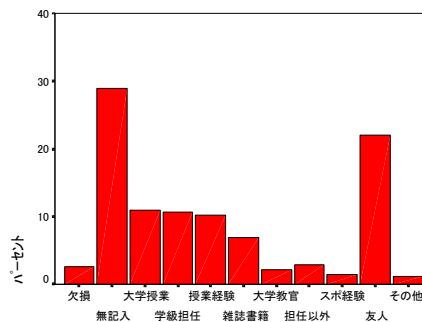
一番役立った情報源は、学級担任が36%で最も多く、以下担任以外の教師12%、友人9%と続いている。2番目に役立った情報源は、友人が22%で最も

多く、大学の授業 12%、学級担任 11%と続いている。

実習校の配属学級の担任が最も有益な情報を与えたという結果が読み取れる。また、友人からの情報が有益であること、大学での体育講義や体育実技で得た情報は、実習生が小学校で体験した授業とほぼ同じ程度の情報源と実習生には受け取られている。



情報1



情報2

図4 体育を教えることに役立つ

第1の情報源 (N:266)

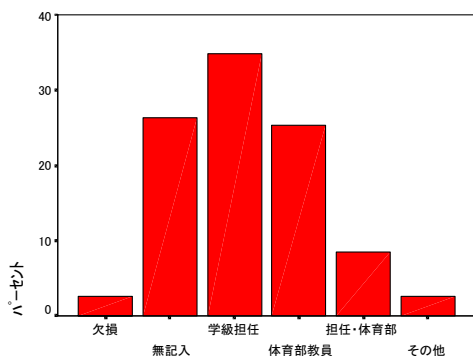
図5 体育を教えることに役立つ

第2の情報源 (N:266)

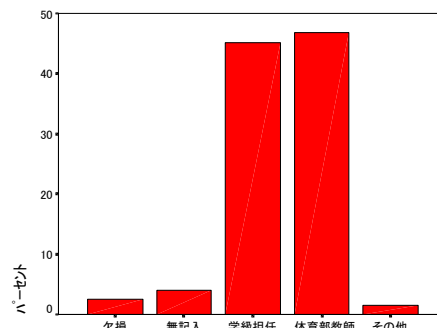
### (3) 体育授業の実際の指導者と適切な指導者

小学校の教育実習で体育を教えることについて、実習生を指導したり助言したりしてくれた主な人を問い、A配属学級の指導教員、B体育部の教員、C配属学級の指導教員（体育部の教員でもある場合）、D教頭（副校長）の各項目から主な人を1個選ばせた。

結果は図6に示してあるが、学級担任（35%）、無記入(26%)、体育部教員(25%)、担任かつ体育部教員(8%)と続いている。



指導実際



指導適切

図6 体育授業の実際の指導者 (N:266)

図7 体育授業の適切な指導者 (N:266)

小学校の教育実習で体育を教えることについて、実習生を指導したり助言した

りするのに最も適切と思われる人を、A配属学級の指導教員、B体育部の教員、C教頭(副校長)の中から選ばせた。結果は、図7にあるように、体育部教員が47%、学級担任が45%と続いている。

## 2) 体育授業を教える事の心配

### (1) 事前と事後の平均値の比較

表1及び図8は、教育実習前と教育実習後の実習生の体育授業を教える事の心配の結果である。表1によれば、心配の平均が増大、つまりより心配となった項目は、A(安全),B(不得意),F(模範),G(把握),H(統制),I(悪影響),J(つまずき),K(施設管理),N(協力関係),P(技能向上),Q(ニーズ)の11項目である。この中でA(安全)とB(不得意)とN(協力関係)は1%水準で実習前の平均と実習後の平均に有意な差が見られ、F(模範)とG(把握)とI(悪影響)とK(施設管理)は5%水準で実習前の平均と実習後の平均に有意な差が見られた。逆に心配の平均が減少、つまりより心配でなくなった項目は、C(運動理解),D(行事予定),E(好意),L(受け入れ),M(技術指導),O(振る舞い)の6項目である。この中でD(行事予定)とE(好意)とL(受け入れ)とO(振る舞い)は1%水準で実習前の平均と実習後の平均に有意な差が見られた。

表1 体育授業を教える事の心配(事前と事後の平均値の比較)

質問項目(項目名)	事前(N:254) 平均値(SD)	事後(N:266) 平均値(SD)	事後-事前 平均値の差
A 子どもが安全に運動できる(安全)	3.49(0.87)	4.0(0.96)	0.51*
B 運動の苦手な子どもへの配慮ができる(不得意)	3.68(0.8)	3.9(0.99)	0.22*
C どの運動を教えるべきかを理解している(運動理解)	3.5(0.81)	3.43(0.97)	-0.07
D 学校の体育にかかわる行事予定を理解している(行事予定)	3.48(1.01)	2.86(0.93)	-0.62*
E 子どもが私の授業を好意的に評価してくれる(好意)	3.75(0.86)	3.35(0.98)	-0.4*
F 自分が模範を示せない種目の運動を教える(模範)	3.78(1.18)	3.53(1.2)	0.25**
G 授業中に一人一人の子どもを把握できる(把握)	3.78(0.83)	3.94(0.97)	0.16**
H 子どもの行動をコントロールできる(統制)	3.65(0.89)	3.78(0.99)	0.13
I 今の自分では子どもたちに悪い影響を与えてしまう(悪影響)	2.81(0.89)	3.0(1.04)	0.19**
J 子どもたちの運動のつまずきを診断する(つまずき)	3.36(0.81)	3.49(0.89)	0.13
K 体育用具の準備や体育施設の管理ができる(施設管理)	2.59(0.84)	2.74(0.93)	0.15**
L 教師に認められ受け入れられること(受け入れ)	3.36(0.95)	3.08(0.93)	-0.28*
M 各種目に必要な運動技能を指導できる(技術指導)	3.6(0.93)	3.51(1.01)	-0.09
N 子ども同士の協力的な関係をつくる(協力関係)	3.09(0.84)	3.5(1.08)	0.41*
O 学校の教員の前でうまく行動する(振る舞い)	3.49(1.02)	2.97(0.92)	-0.52*
P 運動技能を向上させる指導ができる(技能向上)	3.62(0.89)	3.64(0.97)	0.02
Q いろいろな子ども達のニーズに合わせる(ニーズ)	3.58(0.88)	3.63(1.02)	0.05

\*P<0.01

\*\*P<0.05

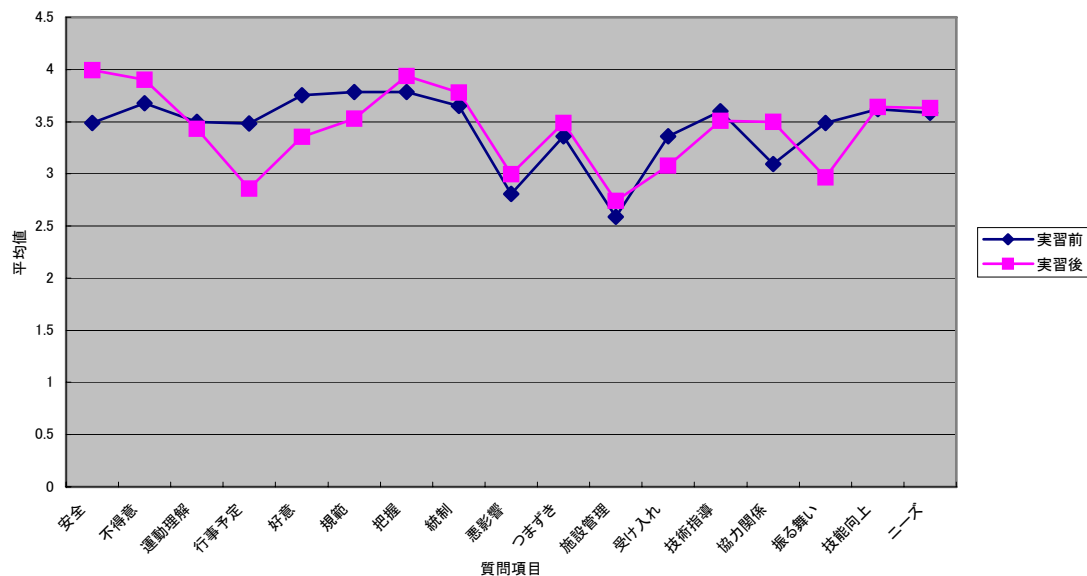


図8 実習生の心配事項の結果（事前と事後の比較）

1%もしくは5%水準で実習前の平均と実習後の平均に有意な差が見られた項目の中で、実習前に比べて実習後により心配でなくなった分類は、4)行事予定(D)と1)教師としての資質(E,L,O)である。教師としての資質と当初設定した項目のうち、I(悪影響)のみ5%水準で実習前の平均と実習後の平均に有意な差が見られ、実習後の方がより心配となった。

1%もしくは5%水準で実習前の平均と実習後の平均に有意な差が見られた項目の中で、実習前に比べて実習後により心配になった項目は、2)教師として教える課題に分類されたA,F,Kと3)子どもを把握する課題に分類されたB,G,Nである。2)教師として教える課題に分類した項目でより心配でなくなった項目はCとMだがそれらの平均には有意な差は見られなかった。また3)子どもを把握する課題に分類した項目でより心配でなくなった項目はみられなかった。

## (2) 指導群と非指導群の事後平均値の比較

表2及び図9は、体育授業の指導を経験した指導群と経験していない非指導群別に、事前と事後の平均値を比較した結果である。なお、事前の平均値は全体のものである。指導群から非指導群の事後の平均値を引いた値は、A安全とB不得意、K施設管理、L受け入れの項目について他の項目よりも大きく増加し、F模範とM技術指導の項目について他の項目よりも大きく減少した。この中で、安全と不得意、模範、施設管理、技術指導の事後の平均値は、1%または5%水準で指導群と非指導群の間に有意な差が見られた。

この指導群と非指導群の差の絶対値が大きい6項目を事前と事後の平均値の変化で区分すると、以下の4つのパターンにわかれた。第1グループの安全と

不得意をみると、指導群と非指導群がともに事前より心配を増大させていて、特に指導群の心配の増大が非指導群より著しい。第2のグループは施設管理であり、第1と同じく全体の事後は心配を増大させているものの、非指導群にほとんど事前と事後に変化がなく指導群のみ心配を増大させていた。第3のグループは模範と技術指導である。これらは先の2つとは逆に、事後の全体の心配は減少していた。そして、模範と技術指導は指導群が非指導群より心配を著しく減少させていた。第4の受け入れは第3と同じく事後の全体の心配が減少しているが、非指導群が指導群よりも心配の減少が著しかった。

表2 体育授業を教える事の子心配（指導群と非指導群の事後平均値の比較）

質問項目(項目名)	事前(N:254)	事後(指導群)N:142	事後(非指導群)N:124	事後の平均の差 指導群-非指導群
A 子どもが安全に運動できる(安全)	3.49(0.87)	4.11(0.87)	3.86(1.05)	0.25**
B 運動の苦手な子どもへの配慮ができる(不得意)	3.68(0.8)	4.02(0.93)	3.77(1.04)	0.25**
C どの運動を教えるべきかを理解している(運動理解)	3.5(0.81)	3.42(0.96)	3.44(0.98)	-0.02
D 学校の体育にかかわる行事予定を理解している(行事予定)	3.48(1.01)	2.85(0.95)	2.86(0.92)	-0.01
E 子どもが私の授業を好意的に評価してくれる(好意)	3.75(0.86)	3.37(0.99)	3.34(0.97)	-0.03
F 自分が模範を示せない種目の運動を教える(模範)	3.78(1.18)	3.25(1.17)	3.84(1.17)	-0.59*
G 授業中に一人一人の子どもを把握できる(把握)	3.78(0.83)	3.96(0.92)	3.91(1.02)	0.05
H 子どもの行動をコントロールできる(統制)	3.65(0.89)	3.85(0.91)	3.7(1.07)	0.14
I 今の自分では子どもたちに悪い影響を与えてしまう(悪影響)	2.81(0.89)	2.98(1.01)	3.02(1.08)	-0.04
J 子どもたちの運動のつまづきを診断する(つまづき)	3.36(0.81)	3.56(0.83)	3.41(0.95)	0.15
K 体育用具の準備や体育施設の管理ができる(施設管理)	2.59(0.84)	2.86(0.93)	2.6(0.92)	0.26**
L 教師に認められ受け入れられること(受け入れ)	3.36(0.95)	3.18(0.87)	2.96(0.98)	0.22
M 各種目に必要な運動技能を指導できる(技術指導)	3.6(0.93)	3.39(0.92)	3.64(1.08)	-0.25**
N 子ども同士の協力的な関係をつくる(協力関係)	3.09(0.84)	3.59(0.99)	3.39(1.16)	0.2
O 学校の教員の前でうまく行動する(振る舞い)	3.49(1.02)	3.04(0.88)	2.89(0.96)	0.15
P 運動技能を向上させる指導ができる(技能向上)	3.62(0.89)	3.62(0.94)	3.67(1.01)	-0.05
Q いろいろな子ども達のニーズに合わせる(ニーズ)	3.58(0.88)	3.63(0.99)	3.63(1.06)	0

\*P<0.01 \*\*P<0.05

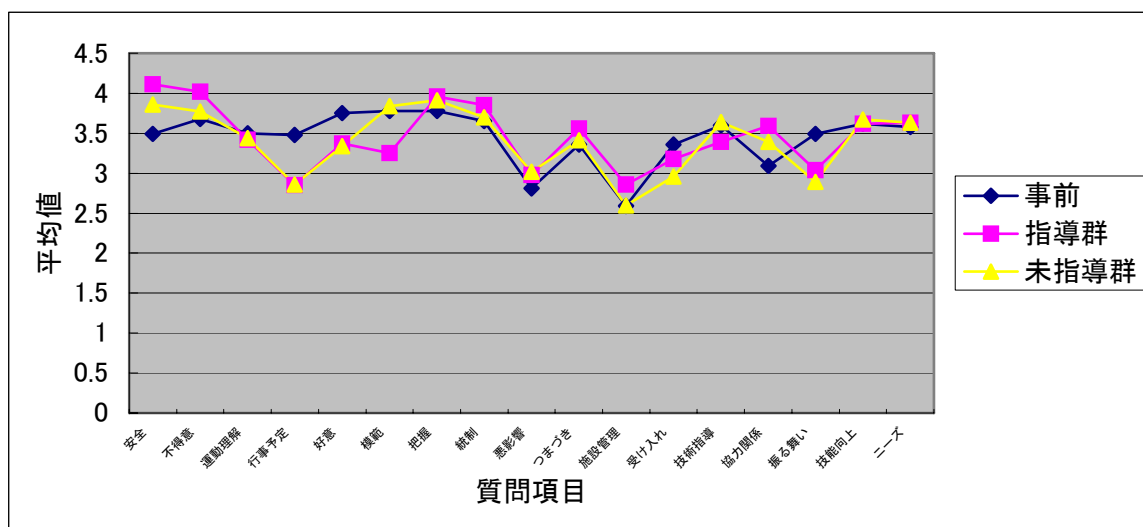


図9 実習生の心配事項の結果（事前と事後<指導群と非指導群別>の比較）

### 3) 大学で教育実習前に教えてほしい内容

実習生に「小学校の教育実習で体育の授業を教えることについて、教育実習が始まるまでに大学の体育科教育法の講義や初等体育の実技でどのような内容を指導しておく必要があると考えますか」と質問し、表5にある各項目に関して「1全く必要ない、2、あまり必要ない、3、どちらともいえない、4、やや必要だ、5、非常に必要だ」という5段階の尺度で回答させた。表5および図10は5段階尺度の平均値の結果である。

表5 大学で教育実習前に教えてほしい内容

	平均値(SD)
A 運動の模範を示せる実技力 (実技力)	3.39(0.98)
B 学習指導要領に示される運動に関する授業の指導計画 (指導案)	3.82(1.02)
C 体育授業における子どもの安全確保の問題 (安全面)	4.54(0.79)
D 体育の授業中に多くの子どもたちを掌握するための方法 (掌握方法)	4.24(0.86)
E 運動技能の段階的発展についての知識 (技能発達)	4.1(0.83)
F 必要なことを調べたり相談したりする学習の方法 (学習法)	3.56(0.99)
G 体育の授業のビデオなどを見せて子どもの様子に気づかせる(子供観察)	3.88(0.89)
H 運動につまずいている子どもへの助言の仕方 (遅滞児童)	4.49(0.67)
I 体育の目標や学習評価についての知識 (目標評価)	3.98(0.98)
J 子どもの運動技能の個人差への対応 (個人差)	4.37(0.79)
K 体育用具の準備や体育施設の管理 (管理)	3.63(0.86)
L 体育や身体運動、スポーツに関する専門的知識 (専門知識)	3.55(0.95)

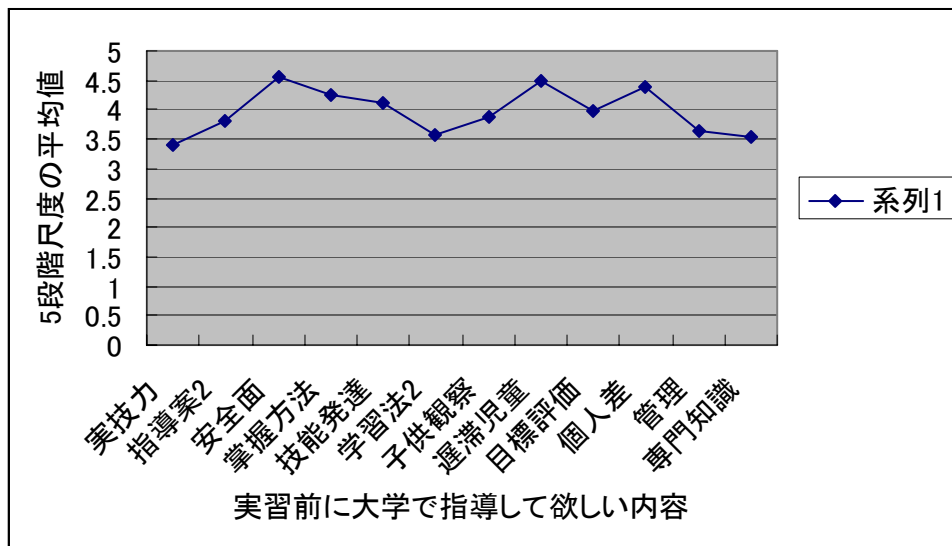


図10 大学で教育実習前に教えて欲しい内容

図10によると、すべての項目が、必要であると回答されているが、その必要度の高さから次の3つのグループに分けられる。最も必要度が高いグループの項目は、「安全面」と「遅滞児童」と「個人差」である。次に必要度が高いグループの項目は「指導案」と「掌握方法」「技能発達」「子供観察」「目標評価」

である。「実技力」「学習法」「管理」「専門知識」は、上記の2つのグループと比較すれば必要度が低いグループである。

この結果からすれば、実習生は「体育授業における子どもの安全確保の問題」と「運動につまづいている子どもへの助言の仕方」と「子どもの運動技能の個人差への対応」を教えることに関して大学の講義と実技を改善して欲しいと最も強く考えているといえる。少なくとも以下のような改善案が考えられよう。つまり講義では、小学校の子どもたちが安全に運動できるよう考案された教材、また運動技能に差があっても全員が参加できよう工夫された教材を紹介し、そうした教材づくりに必要な知識を教えることである。また実技では、模擬授業などを実施し、安全にかつ子どもたち全員が運動できるような場を設定し用具を準備する教える者の立場を全員に体験させることである。

また、「運動につまづいている子どもへの助言の仕方」に関しては、子ども自身が運動している時の運動の意識焦点を探り、その意識焦点があたっている部位の運動経過のイメージを表す言葉をかけるという知識を講義で教える必要がある。ただし、つまづいている子どもが自分の運動経過をイメージする言葉はまったく個性的で多様であり、本来子どもを指導する経験とその反省を通じて学んでいく課題であると思われる。つまり、講義において小学校の子どもたちが安全に運動できるように工夫された教材を紹介し、そうした教材づくりに必要な知識を教えることである。また実技では、模擬授業により、安全に子どもたちが運動できるような場を設定し用具を準備するという教える者の立場をとにかく全員に体験させることである。

## おわりに

以上の結果から得られた知見は以下の6つである。

1) 2000年の広島大学附属三原小学校と広島大学附属東雲小学校の教育実習では実習生の55%が体育の授業を実際に指導し、61%が体育の授業を実際に計画した。これらの小学校の教育実の場合、各学級に約10名の実習生が配属される。この条件では、すべての実習生が授業者として体育の授業を指導することは困難である。そこで、学級に配属された実習生が集団的に教材解釈を行って指導計画を作成し、授業者以外の実習生がクラスの子どもたちの各グループを指導するチームティーチングを採用し、すべての実習生が何らかの形で子どもの運動を指導する経験をもたせることが望まれる。

2) 体育の授業の計画を立て実際に指導したときに一番役立った情報源は、学級担任が36%で最も多く、以下担任以外の教師12%、友人9%と続いている。2番目に役立った情報源は、友人が22%で最も多く、大学の授業12%、学級担任



11%と続いている。教育実習期間中、実習生が大学の教官と相談することは困難である。その条件を考慮にいたしても、大学での体育講義や体育実技で得た情報が、実習生が小学校で体験した授業とほぼ同じ程度しか実習生に役立ったと思われていないことは、大学の体育講義や体育実技の内容を教育実習と連携した方向へ改善する必要性を示していると思われる。

3) 教育実習で体育を教えることについて、全体の25%の実習生が体育部教員から主な指導や助言を受け、実習生の約半数が体育部教員を実習生を指導したり助言したりするのに最も適切と思われる人と答えていた。この結果は、体育部教員が教育実習で体育を教えることについて大きな役割を果たしていることを示している。ただし、体育部の教員は学級担任として他の教科や学級指導に関して実習生を指導する責任を持っているので、彼らに過重な負担をかけない配慮が必要である。

4) 教師としての資質に分類された心配の質問項目の事前と事後を比較すると、4項目中3項目に1%水準で有意な平均の差が見られた。つまりより心配でなくなったということである。わずか5週間ではあるが、教える立場にたつという経験が自分を教師であることを受け入れさせていくものと思われる。他の3項目と異なる傾向を示した「悪影響」の項目は、教師としての資質に分類するかどうか再考する必要があると思われる。また、教師として教える課題に分類された7項目中4項目、子どもを把握する課題に分類された5項目中4項目について、1%もしくは5%の水準で有意な平均の差が見られた。つまりより心配になったということになる。5週間の教育実習の経験を通じて、学生はこれらの心配を自己の課題として受け止めることになったと思われる。教育実習後の教員養成学部の体育のプログラムにこれらの心配を処理する内容を位置付けることが求められる。

5) 体育授業の指導を経験した指導群と経験していない非指導群別に、事前と事後の平均値を比較すると、指導群と非指導群の間に心配の変化について差がある項目が6つあり4グループに区分された。

自分が模範を示せない運動を教えられるか、各種目に必要な運動技能を指導できるか、教師に認められ受け入れられるかという心配は、体育の授業を指導した経験をもつことで減少した。教師ではなく教えている子どもに運動の模範を示させる指導法を学んだり、技能の向上より楽しく活動する事を重視する近年の体育科の目標がこれらの心配の減少を導いたと思われる。教師に認められ受け入れられるかという心配は、非指導群のほうがより心配を減少させていたが、これは心配になる指導の経験に直面しなかったことによると思われる。

また、子どもが安全に運動できるか、運動の苦手な子どもへの配慮ができる

か、体育用具の準備や体育施設の管理ができるかという心配は、体育の授業を指導した経験をもつことでより増大した。体育の授業を指導した実習生の内77%が1時間しか指導していない。実習生はこれらの課題に気付いたものの心配を改善する機会を持たないまま教育実習を終えたと考えられる。先に述べたチームティーチングの導入など、体育の指導の機会を2回以上確保する実習プログラムの改善とともに、教育実習後の事後指導でこれらの心配への対応の仕方を指導することが必要と思われる。

6)実習生は教育実習前の大学の講義や実技の授業に対して、「体育授業における子どもの安全確保の問題」と「運動につまづいている子どもへの助言の仕方」と「子どもの運動技能の個人差への対応」を教えることに関して最も強く改善して欲しいと考えている。

「体育授業における子どもの安全確保の問題」と「子どもの運動技能の個人差への対応」に関しては以下の点が改善案として提案できると思われる。つまり、講義において小学校の子どもたちが安全に運動できるように、また運動技能に差があっても全員が参加できよう工夫された教材を紹介し、そうした教材づくりに必要な知識を教えることである。また実技では、模擬授業などを実施し、運動のうまい下手に関係なく子どもたち全員が安全に運動できるような場を設定し用具を準備することを体験させることである。

また、「運動につまづいている子どもへの助言の仕方」に関しては、子ども自身の運動表象を喚起する助言の必要という知識を講義で教える必要があるだろう。ただし、つまづいている子どもが自分の運動経過をイメージする言葉はまったく個性的で多様であり、本来子どもを指導する経験とその反省を通じて学んでいく課題であると思われる。

#### <注>

1)concern を本研究では「心配」と訳した。『現代英和辞典』（研究社、1976年）を見ると concern には、「心配」以外に「関心」や「懸念」という訳がある。英米の concern の研究で引用されることの多い質問紙である Teacher Concerns Questionnaire(TCQ)の質問内容を見ると、'Read each statement, then ask yourself: When I think about my teaching, how much am I concerned about this?'とある。'am I concerned about'のニュアンスは「私が心配している」というものに近いと思われる。また、5段階尺度法で選ぶ項目の内容は、「1.Lack of instructional materials(教材の不足)」「2.Feeling under pressure too much of the time(その時にプレッシャーを強く感じた。)」等の否定的な陳述が書かれてある。そこで、「関心」よりも不安の要素を含む「心配」の訳語が適当と思われた。

<文献>

1. Behets D. (1990), Concerns of Pre-service Physical Education Teachers, *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, pp.66-75.
2. 東川安雄他(1996)「体育指導の力量形成に関する調査研究－小学校現職教員を対象として－」『学校教育実践学研究』Vol.2, pp.1-10.
3. 川喜田二郎 (1967) 『発想法』中央公論,pp65-114。
4. 木原成一郎(2000)「イギリスの「学校を基礎にした教員養成」(a school-based initial teacher training)におけるメンターとしての学校教員の役割」『広島大学学校教育学部紀要、第1部』Vol.22,pp.59-70.
5. Mawer M. ed., (1996), *Mentoring in Physical Education*, the Falmer Press, pp.89-107.

## 第2節 教員養成学部における教育実習生の小学校体育科指導に関する事例研究

木原成一郎

### 1、はじめに

教育実習における体育科の指導力量に関する研究は、あらかじめ設定してあった指導技術のカテゴリーについて学生の行動を観察し、それらの行動の変容を把握することから始まった。佐藤裕ら（1978）は、あらかじめ設定してあったカテゴリー<sup>1</sup>ごとに学生の行動を観察し、それらの行動が段階的に変容したことを指摘している。

また、勝亦紘一ら（1984）は中・高等学校での実習生386名に対し質問紙法を実施し、あらかじめ設定した項目に対し「体育の授業をするうえでどんな点に力不足を感じたか」を把握しようとした。その結果、実習生は「生徒を上手に把握すること」「説明の仕方や話し方」「実技が上手にできない」という3点を指導技術の中核と捉えているとしている。

佐藤ら(1978)は、研究者が教えるべきと考えた指導技術に関して、外から観察可能な教師の行動として示される指導技術の変容を指摘した。ただし、学生がこれらの指導技術を学んでいた過程は検討されていない。また、勝亦ら(1984)は、研究者の視点ではなく学生自身が必要と考えた指導技術を明らかにしようとした。しかし、それらの指導技術を身に付けるために、学生がどのような要因に影響をうけながら、どのような成長の過程をたどるのかはいまだ不明なままである。そこで、本研究は、教育実習生が体育科の授業を指導する時、どのような要因に影響を受けながら、どのような成長段階を経て教えることを学んでいくかを明らかにすることを目的とした。

教えることを学び始めた実習生は多くの問題を処理せねばならず、自分が教えることについてとても心配(*be concerned about*)に思う。それで実習生の成長過程を理解するために、実習生の心配がどこにあるのかの研究が進められた<sup>2</sup>。

Behets(1990)によれば、Fullerは、1970年に教師が抱く心配を自己(*self*)、課題(*task*)、影響(*impact*)の3つに区分した。つまり、教師は、個人としての自分のことを心配に思い、教える技術の課題や内容を心配になり、彼らの教えが子どもの行動に及ぼす影響を心配すると提案した。その後1974年にFullerとParsonsとWatkinsonsによって、教師の心配の4段階理論が提案された。その理論は、教える経験のない第1段階の学生は何の心配もない。第2段階になると自己と生き残りの心配が増大する。第3段階では教師の自己の心配は減少し教える課題の心配が増大する。第4段階で課題の心配は減少し子どもへの影響の心配が増加するというものであった。

また、養成教育の学生の成長過程を研究したFulrong and Maynard(1993)は、様々な心配についての調査研究の結果をもとに、教えることを学ぶ実習生の心配の中心部分を基準として、学生の成長過程について次のような5つの成長段階を提案した。「1.早期の観念的段階」「2.個人的な生き残り段階」「3.諸困難を処理する段階」「4.停滞をうち破る段階」「5.乗り越えていく段階」<sup>3</sup>

学生が授業を教えることに関してもつ心配の事項を分類し、その心配の事項が段階的に変化することが分かれば、その情報は教師教育者にとってどのような役に立つのであろうか。学校での指導教官としてまたは大学のチューターとして教育実習生を指導する時に、その学生の心配がどの段階にあるかを知ることができれば、その段階の中心的な困難への対処を考えることができる。ただし、学生の心配がどこにあるかを教師教育者が知った時に、どのような指導や援助をその学生にすれば、その学生はその心配に対処することができるのであろうか。この問いに答えるためには、教育実習で教えることを体験した学生が、どのような要因に影響を受けながら、その心配に対処していくかを知る必要があると思われる。

Behets (1990) は、体育教員養成の4年課程の学部学生100人を対象に3ヶ月の初等と中等の学校での教育実習をはさんで、標準化された5段階尺度法による質問紙、Teacher Concerns Questionnaire(TCQ)を用いて心配の各項目の変化を調査した。同時に100人の中から10人を抽出し、「今教えていることについて心配なことを書いてください。」と書いた記述式アンケートを毎週記述させ、その内容をFullerの提案する「自己」「課題」「影響」に分類した。その結果、TCQでは、一貫して「影響」と「課題」が多い結果が示されたのに対し、自由記述アンケートでは「自己」と「課題」に関する心配が多くかかっていた。Behets (1990) は、TCQが大学で教えられる体育授業のあるべき理念の影響を受けたのにたいし、自由記述アンケートに毎週記入させる方法は、より自分の生き残りの課題に近いリアルな心配を取り出したと解釈している。さらに、彼はTCQはプログラムの期間の短い実習生の心配把握の方法としては不適であるとした。同時に、TCQで収集された結果は、自由記述アンケートやインタビュー、教室観察、過程分析のような質的研究でその妥当性を確認されるべきであると述べている。

## 2、研究の方法と資料の収集

本研究の対象となる実習生は、広島大学附属三原小学校の4年7組と6年11組の2学級に配属された学校教育学部小学校課程3年生（4年10、6年11名の計21名。内訳男子12、女子9名）である。三原小学校での教育実習は2000年9月12日から10月13日までの5週間行われた。最初の1週間は教官の授業参観と指導講和の予備

の実習、次の3週間が学習指導と生活指導の基本的実習、最後の1週間は評価のための一斉授業の総合的実習と計画されている。

本研究は、TCQよりも自分の生き残りの課題に近いリアルな心配が取り出されるとされたBehets (1990) の結果に着目し、この21名に実際に授業を教えることを体験する第2週目から第5週目まで毎週、「あなたが今、小学校の教育実習で体育を教えることについて心配に思っていることを書いてください。いくつでも結構です。」と問い、心配なことを記入させた。

さらに、6人の学生を対象に、あらかじめ決めた項目に対して自由に答えさせるインタビューを教育実習直後に行い、彼らの心配の中心とそれらの心配に対処するために有効と考えていた援助の内容とその援助をしてくれた人をつかむことを試みた<sup>4</sup>。6人の学生は、附属三原小学校の体育部の教官(2名)を指導教官とした学生21人の中から小学校の指導教官を選んだ。その6人は、小学校教員免許のほかにそれぞれ音楽、理科、家庭科、保健体育(2名)、数学の中・高等学校教員免許(1種)を取得する予定であった。

インタビューは、教室の実習生と子ども及び指導教官の背後にある学校内外のさまざまな文脈から教育実習生の行動をリアルに捉え解釈するために有効な情報を提供してくれる。そのインタビューの情報により信頼性と妥当性を持たせるために、トライアングレーションの考え方に基づき、インタビュー以外にできるだけ多くのデータから情報を収集する努力をした。<sup>5</sup>つまり、6人の実習生が指導する体育の授業を1ないし2時間観察して観察ノートを作成するとともに、彼らが実習開始時に書いた「自分望む教師像」の作文、指導案や反省会の記述のある教育実習ノートを資料として収集したのである。

### 3、結果

#### 3-1 自由記述アンケート(全体)

表1 自由記述アンケートに記された心配の分類(全体)

項目	2週 N:20 *	3週 N:21 *	4週 N:20 *	5週 N:14 *	小計
1 授業の経営	24	27	25	16	92
2 指導法	8	5	4	1	18
3 子どもへの配慮	6	15	14	5	40
4 授業計画	4	3	3	0	10
5 子どもの関心・技能	1	6	1	1	9
6 自分自身	4	5	2	3	14
7 子ども主体の授業	1	1	4	1	7
合計	48	62	53	27	190

\* 毎週21名全員が自由記述アンケートを提出していないので各週の母数は異なる。また5週目は3名の養護課程の学生が実習を修了したので母数が他より少ない。

21名の実習生の自由記述アンケートに記された文章を、意味のまとまった文節ごとに173個に区切り、KJ法(川喜田二郎、1967)を用いて分類したものが、表1である。項目名はその区分された内容をわかりやすく表示するような用語を筆者が命名した。さらに、表2にはこの項目を区分した下位項目ごとに、アンケートに記載された文章から代表的と思われる文章を選んで例示した。

「1 授業の経営」(合計92個、全体の48%)は、「授業の経営(安全)」(48個、以下同じ)「授業の経営(集団)」(31)「授業の経営(把握)」(7)「授業の経営(時間)」(6)の四つの下位項目に分類された。「授業の経営」は、クラス全体を一定の規律を守りながら安全に運動させるために教師のだれもがやるべきおきまりの仕事と考えられる。

「2 指導法」(合計18、全体の9%)は、「指導法(示範)」(13)「指導法(指示説明)」(5)の下位項目からなる。「指導法」は、運動場や体育館で子どもの運動を指導する体育には必要な教授技術である。

「3 子どもへの配慮」(合計40、全体の21%)の下位項目は、「子どもの意欲」(16)「子どもの個人差」(11)「苦手な子への対応」(10)「体育と遊びの混同」(2)「協力しない子」(1)であった。「子どもへの配慮」は、自分が教える時に心配になる子どもの行動であって、子どもの学習の在り方そのものを気づかうものではないと思われる。

「4 授業計画」(合計10、全体の6%)は事前に授業を計画する力量に関する心配であり、「授業計画(指導案)」(4)、「授業計画(単元)」(3)、「授業計画(その他)」(3)の3項目からなる。

「5 子どもに関心、技能」(合計9、全体の5%)は、「子どもに関心」(5)、「子どもの技能向上」(4)の2つの下位項目からなる。先の「3 子どもへの配慮」は教えることへマイナスの影響を与える子どもの意欲や個人差を心配したものであった。それに対して、この「5 子どもに関心、技能」は教えることの観点からより、子どもに関心や運動技能の向上そのものを心配している。

「6 自分自身」(合計14、全体の7%)は自分の考え方や知識、能力についての心配であり、「自分自身(知識)」(7)「自分自身(体育観)」(5)「自分自身(しかる)」(1)「自分自身(体力)」(1)の4つの下位項目からなっている。

「7 子ども主体の授業」(合計7、全体の4%)は、「教師の主導型の授業にならないか。」とか「児童が主体的となって授業に参加できるのか。」という少々抽象的な表現を多く含んでいる。これは、学校全体で校訓とされて重んじられている子どもの能動的で自発的な学習の強調<sup>6</sup>がそのまま実現できるかどうか心配なこととして表現されたと考えられる。

表1に示した「1 授業の経営」「2 指導法」「3 子どもへの配慮」「4 授業計画」

は、教えることを中心に考えた場合の心配であり、「5 子どもの関心、技能」は子どもの学んでいることを中心に考えた心配であり、「6 自分自身」は実習生自身のことを中心に考えた心配である。これに対し、「7 子ども主体の授業」は、子どもの学んでいることを中心に考えた心配であるが、三原附属小学校の理念とされている校訓がそのまま圧力となって実習生の心配となっているものであり、実習校（指導教官の評価）を中心とした心配と考えられる。

5 週目は、養護課程の学生が実習を終えているため、調査の母数自体が減少し、離任のための学級行事が開催されあわただしいため自由記述アンケートの記入と回収が不十分であったが、2 週から 5 週目を通してデータをみると次の 4 つの傾向が指摘できる。第 1 は、教えることを中心とした課題に心配が集中している。第 2 に、教えることの課題の中でも、「1 授業の経営」が常に最も多い。第 3 に、2 番目に多い項目が、第 2 週は「2 指導法」であるのに対して、第 3 週からは「3 子どもへの配慮」がとってかわる。第 4 に、「6 自分自身」が数は多くないが全期間一定して存在する。

### 3-2 事例

6名の事例についてインタビューを行ったが、本報告では3名のみ報告する。

#### 3-2-1 A君

表 2 自由記述アンケートに記された心配の分類(A君)

項目	2 週目	3 週目	4 週目	5 週目	小計	
1 授業の経営			1	1	1	3
2 指導法			1			1
3 子どもへの配慮				1		1
4 授業計画	3		1	1		5
5 子どもの関心、技能						0
6 自分自身						0
7 子ども主体の授業						0
合計	3	3	3	1		10

#### 1) 心配の中心

表 2 の A 君の心配の項目の特徴は、「授業の経営」への心配が 3 週以降ずっとあること。また、「授業計画」への心配が 2 から 4 週まで続くことである。「授業の経営」はすべて授業の時間配分がうまくいくかへの不安である。また、「授業計画」への心配は、授業のねらいのあいまいさと指導案の書き方の不明、単元全体の流れがうまくつけれないという内容であり、特に指導案の書き方がわからないという記述が 5 週以外毎週続けてかかれていた。彼はインタビューで「…45 分にまとめるのは、必ずどこかを絶対削らないといけないというのがあ



って、そういう面で時間の心配はありました…」と述べた。

彼は中学・高等学校の保健体育免許を取得する予定であり、大学で中学校課程の体育実技の授業や模擬授業を行う保健体育科教育法の授業を受講している。それで、「体研としてのプレッシャーが1番ありました。上手くできるわけではないというのはあったんですけど、上手くしよう、上手くしようというのがあったと思うんで。」とインタビューで述べたように、保健体育の専門的な知識を生かして計画した内容をできるだけこなすことに注意が向いていたことがわかる。

## 2) 心配の対処に役立った知識

A君の体育科の指導教官は、担任ではなく体育科のみこのクラスを指導している教官であった。私が観察したソフトバレーボールの授業で、他の実習生が授業をしている時に、指導教官はA君の横でその学生の指導案の批評をしていた。指導教官は、A君が保健体育科の中学・高等学校免許の授業を受けているため、意識して指導をしていたようである。授業を計画する時の教師の目標の明確化や目標と内容の対応という指導教官の働きかけが、目標と内容を意識して指導案を書くという理解を促し、書き方への心配を生んでいたと思われる。

彼は、3週目の自由記述アンケートに「2指導法（指示・説明）」の心配を書いている。これは「前に出たの説明をうまくできると思わない」とあるように、教える内容を子どもに伝える説明ができるかという心配である。これは、インタビューの中で彼が言った次のエピソードに基づく記述であろう。彼によると、ソフトバレーボールの指導案に書いてあった「ラリーを続けよう」という指示に対し、子どもがその「ラリー」という言葉を理解できるかと指導教官が問うた。そのためクラスの実習生が相談して、授業では「スムーズなプレーをする」と子どもに指示し、それをよくなったと指導教官が評価したという。彼は、自らの子どもへの指示が子どもに理解される言葉なのかを振り返り自分ができるか心配に思ったのであろう。指導教官の援助は単に彼にプレッシャーを与えただけでなく、指導法に関して理解を深める契機となっているといえよう。

5週目に彼の授業を観察した印象からすれば、彼は学級全体を集団としてまとめることや全体に目を届かせて適切な指示をすることをそれほど重荷に思っていないように見えた。保健体育科の知識が他の学生より豊富なことがその背景にあると思われる。またそのために、目標や内容を意識した指導案の作成や子どもの側を意識した説明の仕方を自己の課題として自覚できる段階にいたっているのであろう。

表 3 自由記述アンケートに記された心配の分類(Bさん)

項目	2 週目	3 週目	4 週目	5 週目	小計
1 授業の経営					0
2 指導法		1			1
3 子どもへの配慮					0
4 授業計画					0
5 子どもの関心・技能					0
6 自分自身	1	1	1	1	4
7 子ども主体の授業					0
合計	2	1	1	1	5

#### 1) 心配の中心

表 3 の B さんの自由記述アンケートの心配項目は、2 週目に示範の心配で「2 指導法」がある以外は、一貫して、「6 自分自身」に集中している。「6 自分自身」は、すべて「自分自身（体育観）」であり、毎週彼女は体育の授業が遊びとは異なる教育的意義をもつことにふれている。インタビューにおいて、彼女は、体育の授業は何を子どもに伝えたいか、何を子どもに身につけさせたいかを教えるほうが持っていないと授業ではなくて遊びになってしまうと繰り返した。また彼女は、インタビューの中で、遊びと体育の授業の混同の背景として、彼女は子ども会や青少年自然の家でのキャンプファイヤーなどのレクリエーションのリーダーの経験をあげた。

レクリエーション活動で遊びとして運動を指導する体験から、彼女は子どもが楽しく活動することを体育の授業の目標と考えていたと解釈される。体育の授業は、運動の練習を通して運動の基礎技能の習得や戦術の理解、協力する行動の仕方の理解を子どもに身につけさせることを目標とする教科である。体育の授業でも楽しく活動することは目標の一つであるが、体育の目標と並列されるということが理解されていなかったのである。

さらに彼女は、2 週目のアンケートに自分が手本を見せる示範の指導法を心配と書いている。指導法に関しては、インタビューの中で授業での話し方が早口になること、何を話しているか分からなくなることを心配と述べている。筆者が観察した 2 週目のソフトバレーボールの授業では、たしかに早口の説明のため子どもに課題を伝えられていなかった。

#### 2) 心配の対処に役立った知識

彼女はインタビューで、自分の指導教官が「例えば模擬授業とか、指導案を持っていても、あなたはどのような意図を持って、子どもにどういうことを教えたくてこの活動をここへ持っていたのかっていうのをよく聴かれるんですよ。そういうのを聴かれてはじめて、授業を作る上ではそういう視点で、活動を組

み込んでいかなければいけないんだなというのが解ったんで、すごい良かったです。」と述べている。2週目に指導教官のこのような援助で指導案を4回書き直すことで、体育の授業に教育的なねらいが必要であると理解したと思われる。

彼女は1週目に指導教官の授業を見て、子どもの運動の実態を知ることができたが、「自分が授業するっていう意識で見ていなかったんで、あまりよく覚えてない」と述べた。さらに彼女は、教師の立つ位置や、太鼓を鳴らして授業中の生徒を注目させる指導教官の指導法を盗みかかったのだが、指導教官の体育の授業を観察する機会が1週目しかないので、実習の終わりに再度指導教官の授業を見たかったとのべた。指導法のモデルとして指導教官の授業を観察させるためには、実際に体育の授業を指導する経験をした後半に観察の機会を持つてくる必要があると思われる。

### 3-2-3 Eさん (\*5週目は自由記述アンケートが未提出)

表4 自由記述アンケートに記された心配の分類(Eさん)

Eさん項目	2週目	3週目	4週目	5週目	小計
1 授業の経営	1	1	1	*	3
2 指導法	1			*	1
3 子どもへの配慮	1		1	*	2
4 授業計画				*	0
5 子どもの関心,技能				*	0
6 自分自身		1		*	1
7 子ども主体の授業			1	*	1
合計	3	2	3	*	8

#### 1) 心配の中心

毎週一貫して「1 授業の経営」が記されていた。これはすべて安全の確保への心配であった。このクラスは3時間中2時間の体育館での体育がマット運動の指導であったという教材の特性も関係しているように思われる。2週目の「2 指導法」の内容は見本を見せることができないで指導できるかという心配である。3週目の「6 自分自身」は知識不足と示範ができないことを心配としている。器械運動領域では示範をできないことへの心配がやはり大きいと思われる。

2週目の「3 子どもへの配慮」は、子どもが進んで授業を受けるかという意欲の心配であり、4週目の「3 子どもへの配慮」は、「自分がそれをできないのにうまくできない子にわかりやすい助言ができるか」というものであった。できるかできないかがはっきりする器械運動を教材とした場合、できない子どもが意欲を失うのではないか、できない子どもへの言葉での指示はどうすればよいのかという心配は共通したものである。インタビューでは、3週目に実際に授

業で指導した時、「前転ができるものとして授業を進めたんですけど、できない子どもがいたり、できていても上手にまわれていない子がいたりして、子どもの状態把握ができていなかった。」ことと、「手をついて回るんだよう」「手をついて強く回るんだよう」「頭を回して」「後頭部をつけて」と前転の動作を指示しても、できない子どもはうまくないことが苦しかったと語られた。

## 2) 心配の対処に役立った知識

インタビューで彼女は、自分が指導した3週目の授業の指導案を作成する時を回想して、安全の確保や指示の徹底の必要、マットを置く位置など、体育館のマット運動で子どもたちをまとまって安全に動かすために必要なお決まりの課題は、彼女の以前に授業をした時の反省会での教師の指導が役立ったと以下のように述べた。

「反省会のと時の話が役に立ちます。前回の人の反省のノートを見ながら指示の徹底とか場の設定とかが出ていたんで、危ないところをあらかじめあげておくとか、いろいろ出ていたんで、その点は今回はちゃんとやろうと思っていたんで。毎回各教科について反省会をするので情報量が多い。だんだんかぶってくるんですよ。だんだん反省会でやる内容がかぶってきて、それで少しずつは改善されているんですけど。主な話題は、子どもに対する言葉かけとか、導入の持っていく方、板書の仕方とか、ワークシートの作り方とか、発問の仕方とか、机間巡視の重要性とか、そういうのが。繰り返し出されて、だんだん言われなくなったり。内容についてもだんだん出てくるようになって。批評をいうほうにしても、だんだん中身についてここはこういうようにしたらよかったとか言うようになりました。」

このクラスの反省会の内容は、上の引用の後半にあるように指導法にかかわる話題が中心であったが、内容に関しての意見も出るようになったという。このクラスでは、毎日放課後、その日に行われたすべての授業について反省会がおこなわれる。この反省会での教師の助言が教えることに必要な知識を入手する重要な機会となっていた。

彼女は、実習生が公立学校の観察に出ている間に指導教官が行った2時間の授業でできなかった子どもたちも含めて40人の子どもたちがだいたい前転ができるようになっていた時の驚きを語ってくれた。そして、「どういうふうに言葉かけとか、指導でも、全体に見せるようにしたのかなとか、個人個人で回った時にみられたのかなとか。自分が授業をしたあとで見てみたいです。」とのべた。この語りは、自分が授業をしたあとで授業の経営や指導法が課題意識に上った段階ではじめて、実習生は指導教官の授業を観察し必要な指導技術をまねることができることを示していると思われる。

体育の指導案を作る時に、同じクラスに配属された実習生で保健体育科の中学・高等学校免許を取得予定の学生の援助が役に立ったと述べている。体育科は教科書がないので、指導案を作成する時に、彼が持っていたマット運動に関する資料を借りて活用したという。また、自分の授業の前に、「こんな運動があるよ。こんなのをすると子どもが喜ぶよ。」というような具体的な運動の種類を教えてもらったと述べた。

#### 4、考察

##### 4-1 21名の自由記述アンケートに記された心配の分類結果が示すこと

Behets(1990)は、教育実習終了後に自由記述アンケートに記述された項目を「課題(task)」と「影響(impact)」と「自分自身(self)」に分類し、各項目がそれぞれ全体の何%をしめるかを結果として示した。これに対し、本研究は各週ごとの各項目の変化を捉え、心配の変化する過程を把握した。その結果、全期間を通じて、クラス全体を一斉に指導するために必要な「授業の経営」を実習生は2週目から5週目まで最も心配していることがわかった。さらに、3週目以降は「子どもへの配慮」の心配が増加し、2週目に2番目に多かった「指導法」にとってかわって、2番目に心配数が多い項目となった。この「子どもへの配慮」を心配する項目が増加したことは何を意味するのであろうか。

教育実習生の発達段階を5段階に区分したFurlongとMaynard(1995, p. 89.)は、教室のお決まりの仕事の対処が中心の第2段階「個人としての生き残り」が2週間程度続いたあと、第3段階の「諸困難を処理する段階」に移行し6週間程度でこの段階が終了すると述べている。FurlongとMaynard(1995, pp. 85-89.)は、第2段階では学生は教室で起こっていることに気づくことができないが、第3段階になると指導教官の方法を真似ることでクラスの規律の維持や学習の組織ができることに気づき、教官を真似ながら教える技術を自分のものにしていくと述べている。

「3子どもへの配慮」という心配項目は、「苦手な子への対応」(10)「子どもの個人差」(11)「子どもの意欲」(15)「体育と遊びの混同」(2)「協力しない子」(1)という下位項目に分けられた。「3子どもへの配慮」の心配項目の増加は、学生が子どもの個人差の存在に気づき、運動が苦手な子や意欲のない子ども、協力しない子どもをどう指導するのかという「諸困難を処理する段階」にいることを意味していると思われる。

##### 4-2 一人一人の実習生の事例が示すこと

全期間を通じて実習生が最も心配に思う「授業の経営」や「指導法」への対処を学生は「反省会」での指導教官からの即時的な援助によって乗り越えてい

くと思われる。Bさんの事例に合ったように、実際に授業を指導したあとにその授業の中で反省点を発表し、改善すべき具体的な指導法を指導教官から指摘されることで、実際に授業を担当した実習生はもちろん、指導はしていない学生も反省会で必要な知識を得ていくのである<sup>7</sup>。この知識は、あの授業のあの子どもあの出来事という固有名詞と文脈を伴った出来事やエピソードのような実践的知識として実習生に獲得されていくと思われる。

また、第3週目から増加してくる「3子どもへの配慮」に関する心配への対処は、「反省会」での対話と援助で処理できる場合がある。たとえば、指導の言葉かけの工夫という方法の問題などである。しかし、「3子どもへの配慮」にある「子どもの個人差」(11)「子どもの意欲」(15)などは、どのような運動をどのような用具でどのように練習場所を作って指導するかという教材の作り方や、単元の構成という指導計画の段階での援助が必要になってくる。実際の援助の方法は、A君の事例では、授業で教材として用いる運動で何を教えようとするのかを指導案の作成の指導などの場で常に問うことであった。ただし、目標や内容、教材の構成の指導は、A君の場合のように「授業の経営」や「指導法」といったお決まりの仕事がある程度めどが付き、「3子どもへの配慮」が心配できる段階の学生に有効なように思われる。

さらに、学生が心配なことに対処する援助として、学生同士の援助が有効であると思われる。特にEさんの事例に見られるように、中学校・高等学校の保健体育科の免許を取得する学生が、その知識を用いて指導案の作成や指導法の準備を援助することが有効であった。小学校ではすべての教科の知識に通じることは困難であるので、同じ学級に配属された学生がそれぞれ中学校・高等学校免許取得のために深めている教科の知識を活用することが必要であると思われる。

Bさんは、2週目に指導教官の授業を見てもあまりよく覚えていないと答えている。Fulrong&Maynard(1995,pp.76-81.)によれば、成長の第2段階、「個人的な生き残り段階」では、実習生は教室で起きていることを意味づけること、つまりみること(to 'see')ができないといわれる。この段階では教室の規律を保つことができず、教壇で頭が真っ白になって立ち往生したり、パニックを起こす学生も多い。この段階で指導教官の授業を見ても、何も見えないことになってしまう。ある程度授業を成立させるお決まりの仕事ができるようになり、「子どもへの配慮」に気を配る「諸困難を処理する段階」になって、再び指導教官の授業を観察させれば、その指導の方法をまねることで指導技術を身に付けることにつながると思われる。

Eさんの事例では、これまでにレクリエーション活動で運動遊びを指導した

経験が、彼女に体育の授業の目標を楽しく遊ぶことと理解させていた。彼女の指導教官が、どのような意図で子どもに運動をさせるのかを問うことで、彼女は体育の授業では教師が教育的な意図を持って運動をさせるということを理解した。ただし体育の授業で教師がどのような目標をもって子どもに運動させるべきかを彼女は理解したわけではない。体育の目標を理解するためには、体育の目標の歴史的な変遷や教師へのアンケート調査による教師の目標観の類型化などの理論的知識を学ぶ必要がある。教育実習での体験後に、体育科の目標に関する理論的知識を再度学習する機会が必要であると思われる。

## 5. おわりに

21名のアンケートの分類結果およびひとり一人の学生の検討より以下のことが示唆された。まず第1に、反省会や指導案の作成における指導教官との対話、教科の知識に関する同僚学生との対話が、目の前の子どもの実情に即して教室の規律を維持し、「諸困難を処理する」ために必要な実践的知識の獲得に肯定的影響を与える要因であると思われること。第2に、指導教官の模範授業を観察する時期を1週目に限定せず、2週目以降に設定する実習計画の最高が必要と思われること。第3に、教育実習で学んだ体育の目標に関する実践的知識を学生が振り返り整理するために、体育の目標に関する理論的知識を学ぶ機会を事後指導に位置づけることが必要であることである。

### (注)

<sup>1</sup> 佐藤裕たちがあらかじめ設定したカテゴリーは以下のような項目である。①学習目標（目標の明示と具体化）、②学習過程（資料の活用、授業の流れ、授業のポイント、対象に応じた指導、生徒との対話、板書）、③教材構成（教材の構成）、教授学習場面（指導の形態、指導場面の構成、示範と指示）、④授業管理（見学者の指導、教材・教具の使用、安全管理）。（佐藤裕他、1978, p.122.）

<sup>2</sup> concernを本研究では「心配」と訳した。『現代英和辞典』（研究社、1976年）を見るとconcernには、「心配」以外に「関心」や「懸念」という訳がある。英米のconcernの研究で引用されることの多い質問紙であるTeacher Concerns Questionnaire(TCQ)の質問内容を見ると、'Reach each statement, then ask yourself: When I think about my teaching, how much am I concerned about this?'とある。'am I concerned about'のニュアンスは「私が心配している」というものに近いと思われる。また、5段階尺度法で選ぶ項目の内容は、「1.Lack of instructional materials(教材の不足)」「2.Feeling under pressure too much of the time(その時にプレッシャーを強く感じた。)」等の否定的な陳述

が書かれてある。そこで、「関心」よりも不安の要素を含む「心配」の訳語が適当と思われた。

<sup>3</sup> Fulrong & Maynard(1995)によれば、第1段階の「早期の観念的段階」では学生は自己を教師としてではなく生徒としてみており、自分がこれまでに抱いていた教師や子どものイメージにこだわり、担任の教師にしばしば敵対的な態度をとる(pp.73-74.)。ただし、学生が教壇に立つ経験の衝撃は大きく、教室の現実に直面して学生の観念性は急速に消えていき、実習生は、成長の第2段階、「個人的な生き残り段階」に至る。この段階は1から2週間続き、ここでは教師としてみられることや教師としてのおさまりの仕事、特に教室の一定の規律を達成することが課題となる。この段階で最も実習生が心配を感じることは、「教室の組織化とコントロール」であるが、この段階ではこの心配を処理することができず、授業中に混乱とパニックにおちいる学生も多い(pp.76-81.)。

1-2週間でパニックと混乱の第2段階がおさまると、実習生は彼らが直面する困難に立ち向かい始める。Fulrong & Maynard(1995)によれば、次の第3段階の「諸困難を処理する段階」は、第1回目の6週間の教育実習で完了するとされている。そこでは、教えることを管理することが出来ると学生たちが考えるようになることを第1回目の実習の到達点と考えている(pp.89.)。次の第4段階「停滞をうち破る段階」では、学生は自分が教師になったという自信を持つと同時に、教師やチューターから事実に知識の内容の教え込みの方法を批判され、子どもが何をどのように学習しているかについて考えるようになる。実習生は教師の行動と子どもの学びの間に溝があることに気づくことになる。第5の「乗り越えていく段階」にいたると、実習生は指導教官の積極的介入がなくても生徒の学習に関心をもつようになる。しかし、彼らの反省のレベルは浅くなり、専門性を学ぶことを促進するには余り効果があがらない時期となる。

<sup>4</sup> インタビューは以下の5項目について自由に話すよう依頼し、インタビュアーからは話題の流れをスムーズに進める以外特に話を促す働きかけは行わなかった。①体育の授業を教えることを学んでいるとき、どのようなことが心配だったか。②体育の授業を教えることを学んでいるとき、どのような知識や経験が役に立ったか。③体育の授業を教えることを学んでいるとき、誰からのどのような援助や助言が役に立ったか。④体育の授業を教えることを学んでいるとき、付属小学校の指導教員に援助や助言をして欲しいと思ったことは何ですか。⑤体育の授業を教えることを学ぶとき、教育実習が始まるまでに大学の体育科教育法の講義や初等体育の実技でどのような内容を教えておいて欲しいと思いますか。また、教育実習後に大学の授業でどのような内容を教えて欲しいと思いますか。

<sup>5</sup> トライアングレーションは参加観察などの質的研究を行う場合に、研究者



の解釈や結論の信頼性や妥当性を高めるために複数のデータ源から資料を収集することである。次に、J.R.トーマスとJ.K.ネルソンの著書からトライアンギュレーションの用語の説明を引用する。

「トライアンギュレーションという用語は、測量学からの借用で、研究者の結論を実証するために複数のデータ源を利用することを指す。トライアンギュレーションは、質的研究を行う人が自らの解釈の正しさを検証する一つ的手段であり、質的研究における妥当性や信頼性を確立するために用いられる。…基本的には、トライアンギュレーションは研究者の見解の確信を深める方法である。証拠が多ければ多いほどその結論が妥当だということは容易に理解されよう。」(J.R.トーマス&J.K.ネルソン(1999),p.437。)

<sup>6</sup> 三原付属小学校は、1924（大正13）年に創設された児童会の「信条」を同校の校訓として児童や実習生に説いている。「信条」は「1、私たちは私たちの力で伸びていこう 1、私たちは人のために尽くして感謝しよう 1、私たちは私たちのきまりを尊重しよう」という3項目からなる。これは各教室に掲示されている。特に子ども自らが能動的、自発的に活動する第1項目は同校の授業の原理として説かれることが多い。

<sup>7</sup> 小学校の教育実習では、実習生全員が体育科の授業を実際に指導するわけではない。本研究の21人の事例でも約3分の2の学生が体育科の授業を指導し、指導時間は1時間がほとんどで、2時間指導した学生は3名のみであった。

#### （文献）

Behets D. (1990), Concerns of Pre-service Physical Education Teachers, *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, pp.66-75.

Furlong J., Maynard T., (1995), *Mentoring Students Teachers: The growth of professional knowledge*, Routledge.

藤原 颯(1999)「教育技術にかかわる教師の実践的知識—教育学における教師の知識研究の視点から」『Quality Nursing』Vol.5, No.7.

藤原 颯(2000)「教師の実践的知識における物語的構造」『教科学習における物語的（ナラティブ）ディスコースの分析』（平成11年度科学研究費補助金研究成果報告書、研究代表者 藤原 颯）

Hardy C. (1994), The concerns of Two Groups of Physical Education Pre-Service Teachers During Their Education Year, *the Bulletin of Physical Education*, 30 (1), pp.55-61.

Hardy C. (1995), Types of Teaching Problems Experienced by Pre-Service Teachers During Their Predominantly School-based Teaching, *the British Journal of Physical Education*, 26 (4), pp.21-24.

- 東川安雄他(1996)「体育指導の力量形成に関する調査研究－小学校現職教員を対象として－」『学校教育実践学研究』Vol.2, pp.1-10.
- 勝亦絃一、高橋亮三(1979)「教育実習に関する調査研究－体育科実習を通じた授業観の変容－」『順天堂保健体育紀要』Vol.22, pp16-27.
- 勝亦絃一、深井一三(1984)「保健体育科の教育実習に関する調査研究」『日本体育学会第35回大会号』p.763.
- 川喜田二郎(1967)『発想法』中央公論社。pp.66-114.
- 木原成一郎(2000)「イギリスの『学校を基礎にした教員養成』(a school-based initial teacher training)におけるメンターとしての学校教員の役割」『広島大学学校教育学部紀要 第1部』Vol.22, pp.59-70.
- Mawer M. ed., (1996), *Mentoring in Physical Education*, the Falmer Press.
- 佐藤裕、西村清巳(1978)「教育実習生の授業技術の変容過程と授業観の変容態様についての研究」『体育学研究』Vol.23, No.2, pp.121-128.
- Shulman L. S. (1987), *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*, *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp.1-22.
- トーマス J.R.、ネルソン J.K. (1999)『最新体育・スポーツ科学研究法』大修館書店。

---

<sup>1</sup> 佐藤裕たちがあらかじめ設定したカテゴリーは以下のような項目である。①学習目標(目標の明示と具体化)、②学習過程(資料の活用、授業の流れ、授業のポイント、対象に応じた指導、生徒との対話、板書)、③教材構成(教材の構成)、教授学習場面(指導の形態、指導場面の構成、示範と指示)、④授業管理(見学者の指導、教材・教具の使用、安全管理)。(佐藤裕他、1978, p.122.)

<sup>2</sup> *concern*を本研究では「心配」と訳した。『現代英和辞典』(研究社、1976年)を見ると *concern*には、「心配」以外に「関心」や「懸念」という訳がある。英米の *concern*の研究で引用されることの多い質問紙である *Teacher Concerns Questionnaire(TCQ)*の質問内容を見ると、'Reach each statement, then ask yourself: When I think about my teaching, how much am I concerned about this?'とある。'am I concerned about'のニュアンスは「私が心配している」というものに近いと思われる。また、5段階尺度法で選ぶ項目の内容は、「1.Lack of instructional materials(教材の不足)」「2.Feeling under pressure too much of the time(その時にプレッシャーを強く感じた。)」等の否定的な陳述が書かれてある。そこで、「関心」よりも不安の要素を含む「心配」の訳語が適当と思われる。

<sup>3</sup> Fulrong & Maynard(1995)によれば、第1段階の「早期の観念的段階」では学生は自己を教師としてではなく生徒としてみており、自分がこれまでに抱いていた教師や子どものイメージにこだわり、担任の教師にしばしば敵対的な態度をとる(pp.73-74.)。ただし、学生が教壇に立つ経験の衝撃は大きく、教室の現実に直面して学生の観念性は急速に消えていき、実習生は、成長の第2段階、「個人的な生き残り段階」に至る。この段階は1から2週間続き、ここでは教師としてみられることや教師としてのおさまりの仕事、特に教室の一定の規律を達成することが課題となる。この段階で最も実習生が心配を感じることは、「教室の組織化とコントロール」であるが、この段階ではこの心配を処理することができず、授業中に混乱とパニックにおちいる学生も多い(pp.76-81.)。

1-2週間でパニックと混乱の第2段階がおさまると、実習生は彼らが直面する困難に立ち向かい始める。Fulrong & Maynard(1995)によれば、次の第3段階の「諸困難を処理する段階」は、第1

---

回目の6週間の教育実習で完了するとされている。そこでは、教えることを管理することが出来る  
と学生たちが考えるようになることを第1回目の実習の到達点と考えている(pp.89.)。次の第4段  
階「停滞をうち破る段階」では、学生は自分が教師になったという自信を持つと同時に、教師やチ  
ューターから事実に知識の内容の教え込みの方法を批判され、子どもが何をどのように学習してい  
るかについて考えるようになる。実習生は教師の行動と子どもの学びの間に溝があることに気づくこ  
とになる。第5の「乗り越えていく段階」にいたると、実習生は指導教官の積極的介入がなくても  
生徒の学習に関心をもつようになる。しかし、彼らの反省のレベルは浅くなり、専門性を学ぶこと  
を促進するには余り効果があがらない時期となる。

4 インタビューは以下の5項目について自由に話すよう依頼し、インタビュアーからは話題の流れ  
をスムーズに進める以外特に話を促す働きかけは行わなかった。①体育の授業を教えることを学ん  
でいるとき、どのようなことが心配だったか。②体育の授業を教えることを学んでいるとき、ど  
のような知識や経験が役に立ったか。③体育の授業を教えることを学んでいるとき、誰からのど  
のような援助や助言が役に立ったか。④体育の授業を教えることを学んでいるとき、附属小学校の  
指導教員に援助や助言をして欲しいと思ったことは何ですか。⑤体育の授業を教えることを学ぶと  
き、教育実習が始まるまでに大学の体育科教育法の講義や初等体育の実技でどのような内容を教え  
ておいて欲しいと思いますか。また、教育実習後に大学の授業でどのような内容を教えて欲しいと  
思いますか。

5 トライアングレーションは参加観察などの質的研究を行う場合に、研究者の解釈や結論の信頼  
性や妥当性を高めるために複数のデータ源から資料を収集することである。次に、J.R.トーマスと  
J.K.ネルソンの著書からトライアングレーションの用語の説明を引用する。

「トライアングレーションという用語は、測量学からの借用で、研究者の結論を実証するため  
に複数のデータ源を利用することを指す。トライアングレーションは、質的研究を行う人が自ら  
の解釈の正しさを検証する一つの手段であり、質的研究における妥当性や信頼性を確立するた  
めに用いられる。…基本的には、トライアングレーションは研究者の見解の確信を深める方法である。  
証拠が多ければ多いほどその結論が妥当だということは容易に理解されよう。」(J.R.トーマス&  
J.K.ネルソン(1999),p.437.)

6 三原付属小学校は、1924(大正13)年に創設された児童会の「信条」を同校の校訓として児童  
や実習生に説いている。「信条」は「1、私たちは私たちの力で伸びていこう 1、私たちは人のた  
めに尽くして感謝しよう 1、私たちは私たちのきまりを尊重しよう」という3項目からなる。こ  
れは各教室に掲示されている。特に子ども自らが能動的、自発的に活動する第1項目は同校の授業  
の原理として説かれることが多い。

7 小学校の教育実習では、実習生全員が体育科の授業を実際に指導するわけではない。本研究の21  
人の事例でも約3分の2の学生が体育科の授業を指導し、指導時間は1時間がほとんどで、2時間  
指導した学生は3名のみであった。

### 第3節 附属小学校指導教官の教育実習に対する意識調査

木原成一郎

#### 1、はじめに

イギリスでは1990年代に「学校を基礎にした教員養成」(a school-based initial teacher training)が制度化され<sup>1)</sup>、高等教育機関と学校の緊密な連携のもと、実習生の指導を担当する学校の教員に対しメンターとしての役割を果たすことを求めている(木原成一郎,2000)。スミスら(1993)によれば、メンターの役割は、「より若い者や新しい同僚への『賢明なカウンセラー』(wise counselor)や『ガイド』(guide)または『アドバイザー』(adviser)として行動することである」とされている。メンタリングとは、新しく専門職につこうとする者に、熟練した者が寄り添って援助することであり、それを行う人をメンターと読んでいる。

このイギリスの改革を視野に入れると、日本の教育実習においてもメンターの役割から実習校の指導教官の果たす役割を再考し、教科指導に必要な実践的力量的基礎を養成するために何をどのように指導し援助するのかを問い直す必要があると思われる。ただし、教科指導に必要な実践的力量的基礎といっても、教科の内容や方法が異なれば期待される指導や援助の内容も異ならざるを得ないであろう。そこで、本研究では体育科の授業を対象を限定した。

教科指導に必要な実践的力量的基礎を養成するために指導教官が何をどのように指導し援助するのかを問い直す場合、その前提として指導教官が実習生に体育を教えることを指導することに関してどのような心配を持ち、どのような意義を感じているのかという意識の実態を把握することが必要であろう。

#### 2、研究の目的

本研究の目的は、教育実習において指導教官がいただく体育科指導に関する意識の実態を把握することにある。そこで第1に、実習生に体育を教えることを指導するために援助を必要としているか、何を心配しているかという指導教官の意識を把握することを目的とした。第2の目的は、指導教官が実習生に体育を教えることを自己の成長に貢献すると考えているかに関して意識を把握することである。また、教育実習のプログラムは、実習の事前や事後に大学で行われる講義と関連をもって作られている。そこで、第3の目的を実習前の大学の講義と実技の授業に対して期待される指導内容に関して、指導教官が何を必要と考えているかを把握することとした。

### 3、研究の方法

#### 1) 調査対象者

広島大学学校教育学部の実習生（2000年度）は、3年生前期に実施される1週間の公立小学校での観察を中心とする教育実習1と3年生後期に行われる各1日の事前及び事後指導を含めて附属小学校で5週間実施される教育実習2からなる。広島大学学校教育学部の各教科教育法は2年生の後期または3年生の前期に開講される。初等体育科教育法は3年生前期の開講である。

本研究の対象である、広島大学附属三原小学校及び東雲小学校で行われる2000年度の教育実習は、2000年9月12日から10月13日までの5週間実施された。三原附属小学校では学生は寄宿舎に宿泊して実習を行い、東雲附属小学校配属の学生は自宅から通学して実習した。実習生は、三原附属小学校配属の学部3年生123名、東雲附属小学校配属の学生150名、計273名であった。約10名づつの実習生が、それぞれの小学校の各クラスに配属された。

指導教官に対する調査は、質問紙調査法によって行った。教育実習終了直後に体育部の教官を通じて記入と回収を依頼した。調査対象者は、体育の授業を担当し実習生を指導している教員、三原附属小学校12名、東雲附属小学校8名、計20名であった。有効回答数は20名（有効回答率100%）であった。回答者の性別は男性70%、女性30%である。教職経験年数は10年未満が30%（6名）、10以上20年未満が60%（12名）、20年以上が10%（2名）であった。

#### 2) 調査内容及び分析方法

本研究では、小学校の体育授業を対象にして実習生の指導教官の意識をインタビューで調査したMawerら（1996）の知見に基づき、指導教官への意識を把握する項目および質問事項を設定した。

指導教官への質問紙は、以下の9項目で構成した。項目④、⑥、⑦、⑧は、下位の質問事項ごとに5段階評定尺度法で記入させた。

- ①「体育授業の適切な指導者」
- ②「体育授業指導に関する援助の必要性」
- ③「体育授業指導に関して援助を求める人」
- ④「体育授業で実習生に指導・助言すべき内容」
- ⑤「希望する研修の形態」
- ⑥「実習生指導による自己の成長内容」
- ⑦「大学の講義内容への要望」
- ⑧「実習生指導に関する心配」
- ⑨「体育指導の心配領域」

下線を引いた項目④は今回は結果の報告を省略した。

#### 4、結果

##### 1) 体育を教えることを実習生に指導するために必要な援助と心配事

指導教官に対し、体育授業に関して実習生の指導や助言について学級担任と体育部教員のどちらが適切かと尋ねた結果、図1にあるように学級担任(80%)体育部教員(20%)という結果となった。

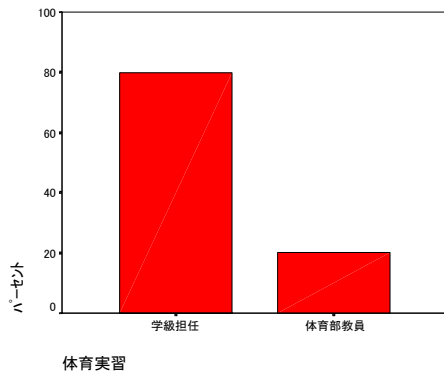


図1 体育授業指導に適切な教員

また、体育科の授業を指導する際に、同僚の援助が必要かどうかをたずねたところ、必要である(50%)必要でない(45%)無記入(5%)という結果となった。さらに援助をしてもらうと誰が適切かと問うたところ、図2のように無記入(50%)体育部教員(40%)その他(10%)という結果となった。同時に、体育授業に関して実習生を指導する力量をつけるために適切な研修場所はどこかを質問した。その結果、図3にあるように学校の授業研究会(40%)大学で(20%)無記入(20%)同僚との相談(10%)県の教育センター(5%)その他(5%)となった。自由記述欄に「校内の体育部による講習会」が1件あった。

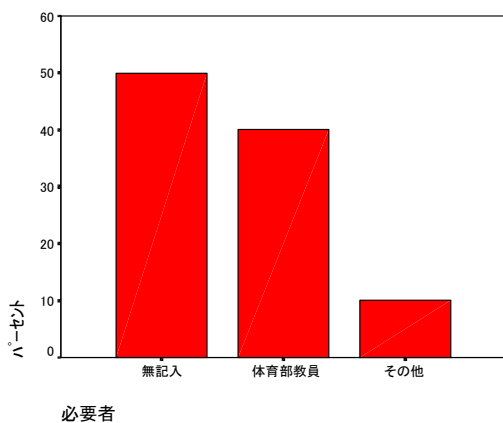


図2 体育授業指導の援助に適切な人物

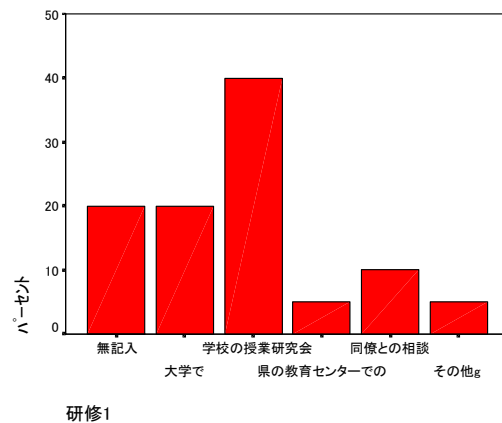


図3 適切な研修場所

体育の授業に関する実習生への指導や助言は、他の教科と同じ学級担任が行うべきと考える教師が8割を占めたが、5割の教員は同僚の援助を求めている。

適切な同僚のトップは体育部教員である。小学校では学級担任が実習生の体育に関して指導すべきだが、指導力量に不安を抱えている現状がうかがえる。

そこで、指導教官の心配な事項を把握するため、「あなたが教育実習生の体育の授業を援助すると考えたとき、あなたはどれほど次のことについて心配ですか。」と尋ね、「1 全く心配ない、2、あまり心配ない、3、どちらともいえない、4、やや心配だ、5、非常に心配だ」という5段階の尺度で心配度を選択させた。表1及び図4はその結果である。心配度の平均値が高い項目は、「体育の授業についての自分自身の教科の知識」と「実習生の体育の授業を援助してきた十分な経験を持っている」であり、やや高い項目は、「体育の授業についての自分自身の教授技能」と「実習生の体育の授業の際に児童の安全を維持すること」であった。

体育科の教科知識や教授技能、実習生への援助の経験などが不足していることを心配する傾向は、学級担任の指導教官が必ずしも体育科を専門教科としているわけではないためであるように思われる。これは、5割の教員が同僚の援助を求めているという先の結果とも符合する。また、児童の安全の確保を心配していることは、実習生の安全確保の力量が不足していることを示唆しているように思われる。

表1 体育を教えることについて実習生に援助する時に心配なこと

	平均値	標準偏差
体育の授業についての自分自身の教科の知識	3.25	1.25
実習生の体育の授業を援助することを負担に感じる	2.4	0.94
実習生の体育の授業を観察して適切な助言を与えること	2.5	1.10
実習生に体育の授業を援助する指導教官として認められ尊敬されること	2.5	1.05
実習生の体育の授業を援助するために十分な時間をとること	3	1.21
体育の授業についての自分自身の教授技能	3.1	1.29
実習生の体育の授業の際に児童の安全を維持すること	3.15	1.31
実習生の体育の授業を教える技能を上達させることができる	2.95	1.10
体育の授業を援助する時に実習生と肯定的な関係をつくることができる	2.15	0.88
自分の学級で実習生の体育の授業を援助することが児童に及ぼす影響	2.4	1.19
実習生の体育の授業を援助してきた十分な経験を持っている	3.4	1.23
体育の授業を教えることに関して実習生の成績を評価すること	2.7	1.13
実習生を体育の授業を教えることに立ち向かわせることができる	2.4	0.82
実習生の体育の授業を援助するための訓練の不足	2.65	1.18

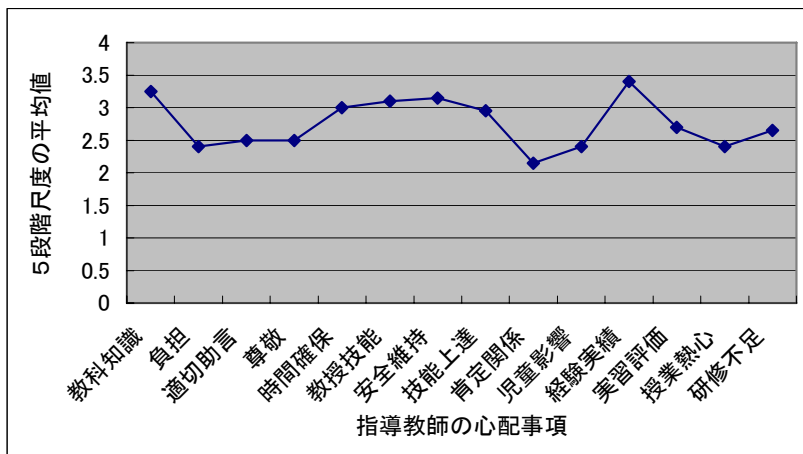


図4 体育を教えることについて実習生に援助する時に心配なこと

指導教官が実習生を援助する前提として、指導教官自身が体育授業を指導するとき心配な領域をたずねた結果が、図5である。20名の指導教官が複数回答可で選んだ人数の結果である。半数の教員が表現運動の指導が心配と答え、3割の教員が器械運動、水泳、保健を心配している。この結果は、実習生の指導にあたって、「体育の授業についての自分自身の教科の知識」と「体育の授業についての自分自身の教授技能」の心配度が高いという事実と符合していると思われる。

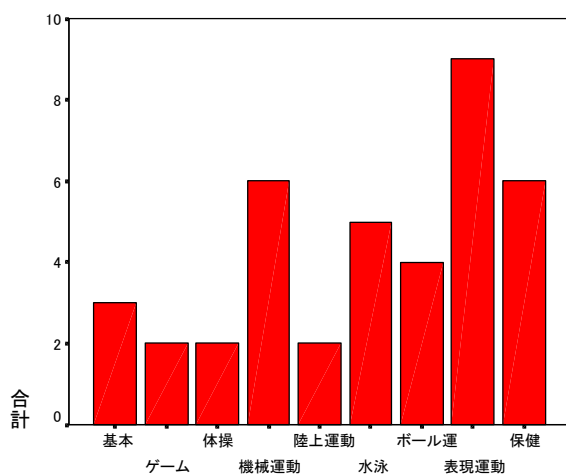


図5 自身の体育授業で心配な領域

## 2) 実習生の指導による教師自身の成長

実習生に対して体育を教えることは、指導教官自身にどのような影響を与えているのだろうか。ここでは指導教官の成長への影響を把握するために、「指導教員として教育実習生の体育の授業に関して指導や助言をすることによって、あなた自身の成長に役に立つことがありますか。」と質問し、表2にある各項目に関して「1全く思わない、2、あまりそう思わない、3、どちらともいえ



ない、4、ややそう思う、5、非常にそう思う」という5段階の尺度で回答させた。図6は各項目の平均値の相違を示している。最も役立ったと回答された項目は、「自己反省」であり、ついで、「教授技術」と「人間成長」「新知識」の項目が成長に有益とされた。体育の授業に関する指導に限定した質問であったため、「自分の授業を反省する機会」「自分自身の教授技能の向上」「体育の授業を教えることについて新しい知識を得る」という授業の教授技術について自己の成長に役立ったとする傾向が出たと思われる。また教授技術に加え、「人間としての成長に重要だ」の平均値が成長への肯定的な結果を示していることも注目される。ただし、「満足感」の結果は成長への肯定的傾向を示していない。「個人として満足感を得た」というレベルにはいたらないというわけである。

表2 実習生指導による自己の成長内容

	平均値	標準偏差
実習生の体育の授業を援助することにより自分自身の教授技能が向上した(教授技術)	3.2	1.24
体育の授業について実習生を援助することは他教科とそれほどかわりはない(他教科並)	2.95	1.23
実習生の体育の授業を観察することで自分の授業を反省する機会を得た(自己反省)	3.7	1.45
体育の授業について実習生を援助することは私の人間としての成長に重要だ(人間成長)	3.3	1.42
体育の授業を教えることについて新しい知識を得ることができた(新知識)	3.4	1.19
実習生の体育の授業を援助することで個人として満足感を得た(満足感)	2.95	1

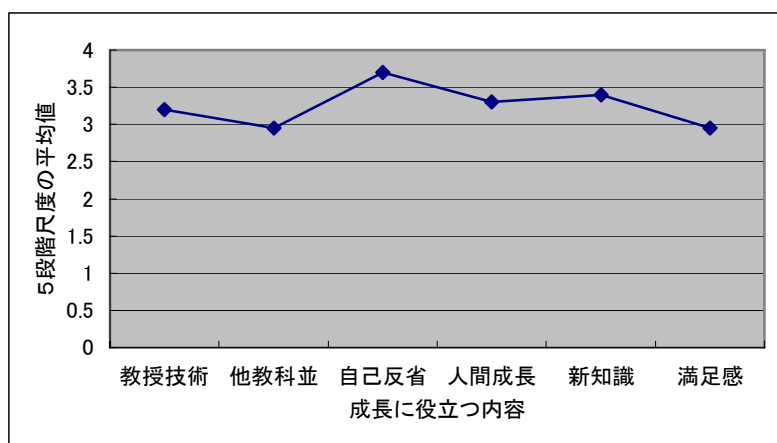


図6 指導教員自身の成長に役に立つこと

### 3) 大学で教育実習前に教えてほしい内容

指導教官に「小学校の教育実習で体育の授業を教えることについて、教育実習が始まるまでに大学の体育科教育法の講義や初等体育の実技でどのような内容を指導しておく必要があると考えますか。」と質問し、表5にある各項目に関して「1 全く必要ない、2、あまり必要ない、3、どちらともいえない、4、

やや必要だ、5、非常に必要だ」という5段階の尺度で回答させた。表5および図8は5段階尺度の平均値の結果である。

表5および図7によると、すべての項目が、必要であると回答されているが、その必要度の高さから次の3つのグループに分けられる。最も必要度が高いグループの項目は、「安全面」である。次に必要度が高いグループの項目は「指導案」と「掌握方法」「技能発達」「遅滞児童」「目標評価」「個人差」である。「実技力」「学習法」「子供観察」「管理」「専門知識」は、上記の2つのグループと比較すれば必要度が低いグループである。

この結果からすれば、指導教官は「体育授業における子どもの安全確保の問題」を教えることに関して大学の講義と実技を改善して欲しいと最も強く考えているといえる。少なくとも以下のような改善案が考えられよう。つまり講義では、小学校の子どもたちが安全に運動できるよう考案された教材を紹介し、そうした教材づくりに必要な知識を教えることである。また実技では、模擬授業などを実施し、安全に子どもたちが運動できるような場を設定し用具を準備する教える者の立場を全員に体験させることである。

また、自由記述欄に「救急処置の技能」や「教授過程としての授業論」があげられた。

表5 大学で教育実習前に教えてほしい内容

		教官の平均値(SD)
A	運動の模範を示せる実技力 (実技力)	3.55(1.27)
B	学習指導要領に示される運動に関する授業の指導計画 (指導案)	3.9(1.02)
C	体育授業における子どもの安全確保の問題 (安全面)	4.35(1.22)
D	体育の授業中に多くの子どもたちを掌握するための方法 (掌握方法)	3.9(1.29)
E	運動技能の段階的発展についての知識 (技能発達)	4.05(1.09)
F	必要なことを調べたり相談したりする学習の方法 (学習法)	3.7(1.12)
G	体育の授業のビデオなどを見せて子どもの様子に気づかせる(子供観察)	3.4(1.46)
H	運動につまずいている子どもへの助言の仕方 (遅滞児童)	3.95(1.19)
I	体育の目標や学習評価についての知識 (目標評価)	3.85(1.13)
J	子どもの運動技能の個人差への対応 (個人差)	3.95(1.14)
K	体育用具の準備や体育施設の管理 (管理)	3.25(0.91)
L	体育や身体運動、スポーツに関する専門的知識 (専門知識)	3.4(1.04)

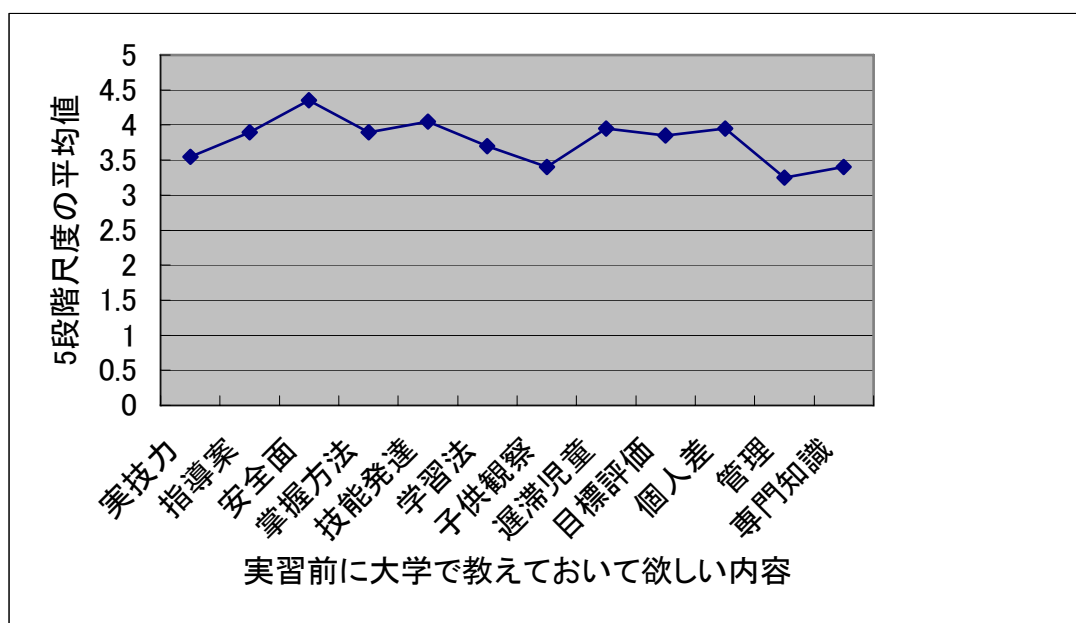


図7 大学で教育実習前に教えて欲しい内容

#### おわりに

本研究は、広島大学附属三原小学校及び東雲小学校を対象とした事例研究である。そのため本研究でえられた知見は他の機関の教育実習に応用できる一般的な知見ではない。今後、プログラムの異なる他の教育実習校を事例とした研究を継続することが課題として残された。

本研究は小学校の体育科に限定して、実習生と教員の意識調査を行った。小学校の教育実習では、実習生は体育以外の授業について教えることも学んでいる。自由記述欄をみると、大学で教育実習前に教えてほしい内容として「教授過程としての授業論」が示されていた。個別の教科を超えて共通して教えるべき授業の技術や知識に関して指導教官や実習生の意識を調査することが課題として残された。

#### <注>

1) イギリスでは1990年代になり、高等教育機関に設置された教育学士課程や学卒後課程に対して、より実践的な力量の養成と、学生が学校で過ごす期間の延長が求められてきた。この方向は、教師の養成における学校の役割の増大によって、「学校を基礎にした教員養成」(a school-based initial teacher training)と呼ばれている。

課程認定の基準を示した1993年の教育科学省のサーキュラーによれば、初等学校の教員を目指す教員養成課程の学生が学校で過ごす時間は、少なくとも4年制の教育学士課程で従来の20週間が32週間へ、3年制の課程で15週間から

24 週間へ、学卒後課程及び 2 年制課程で 15 週間から 18 週間へと延長されることになった (DES,1993)。

<文献>

1. DES (1993), Circular 14/93. (初等学校教員養成課程対象)
2. 木原成一郎(2000)「イギリスの「学校を基礎にした教員養成」(a school-based initial teacher training)におけるメンターとしての学校教員の役割」『広島大学学校教育学部紀要、第 1 部』 Vol.22,pp.59-70.
3. Mawer M. ed., (1996), *Mentoring in Physical Education*, the Falmer Press.
4. Smith P. & West-Burnham J. ed. (1993), *Mentoring in the Effective School*, Longman.

## 第4章 国立大学附属学校指導教官と教育実習生の教育実習に対する意識調査

磯崎哲夫・磯崎尚子

### はじめに

洋の東西を問わず、また歴史を越えて、教員養成教育において、実践的力量を形成する場として教育実習は重要である、と認識されている。教職が専門職であるとすれば、なおさらそれは重要な要素と位置づけられる。それでは、この教育実習を担当する教師や教育実習生は、教育実習をどのように認識し、取り組んでいるのであろうか。

例えば、イギリスではショーン (Schön, D.) が提唱する反省的実践家 (reflective practitioner)<sup>1)</sup> としての新しい教師像が目指されるとともに、教育実習は生涯にわたる教職開発 (教師の専門的成長) (Continuing Professional Development) の導入として位置づけられている<sup>2)</sup>。そのため、長期にわたる教育実習では、高等教育機関と教育実習担当校 (パートナーシップ・スクール) との密接な連携のもと、教育実習生をコーチングするメンター (mentor) が重要な役割を果たしている。

本研究では、こうしたイギリスの教育実習を意識しつつ、教育実習に対する、わが国における教育実習指導教官と教育実習生の意識の実態把握を行うことを目的とした。また、この調査結果を踏まえ、教育実習におけるメンターリング (mentoring) についても考察した。

なお、本研究は、教科横断的に行った調査であるが、より具体的にその実態を示す場合は理科とした。

### 第1節 調査の概要

本研究では、量的調査 (アンケート調査) と質的調査 (インタビュー調査) を行った。なお、質的調査は量的調査の解釈に用いたり、補足したりするために実施した。

#### 1. 量的調査 (アンケート調査)<sup>3)</sup>

質問紙法 (選択肢と自由記述) により1998年と2001年に、広島大学附属中・高等学校教官、同附属福山中・高等学校教官、全国国立大学附属中学校・高等学校理科担当教官及び広島大学学生 (教育実習生) を対象に、以下の調査を行った。

【調査1】広島大学附属中・高等学校、同附属福山中・高等学校の全教科担当教官対象：2001年6月中旬～7月中旬にかけて実施。116名中60名より回収 (回

収率51.7%)。質問事項：[基礎的資料] [教育実習に対する取り組み] [教師の専門的成長] 他。

【調査2-1】広島大学理科系学部生(大学院生と科目等履修生を含む)のうち教育実習を行う学生対象：2001年5月中旬(教育実習直前)実施。90名回答。質問事項：[基礎的資料] [教育実習の目的観] [教職観] 他。

【調査2-2】広島大学理科系学部生(大学院生と科目等履修生を含む)のうち教育実習を行う学生対象：プレ調査は1998年5月中旬(教育実習直前)実施。125名回答。ポスト調査は同年6月中旬と10月中旬(教育実習直後)実施で、合わせて110名回答。質問事項：[基礎的資料] [教育実習の目的観] [教職観] 他。(調査内容・質問事項は調査2-1と同じ。)

【調査3】全国国立大学附属中学校・高等学校理科担当教官：2001年6月末～8月末にかけて実施。郵送法により、86校に送付し、うち37校(回収率43.0%)95名から回収。質問事項：[基礎的資料] [教育実習に対する取り組み] [教師の専門的成長] 他。(調査内容・質問項目は調査1と同じで、表現のみ理科用に変更。また、調査1の対象である広島大学附属中・高等学校、同附属福山中・高等学校2校は除外した。)

なお、本論文では、【調査1】と【調査3】に関しては、[教育実習に対する取り組み]を、一連の【調査2】に関しては、[教育実習の目的観]の結果を中心に扱った。

## 2. 質的調査(インタビュー調査)

3つの国立大学の4つの附属中学校・高等学校理科担当教官9人(アンケート調査では個人を特定していない)に対して、2001年11月下旬から12月中旬にかけてインタビューを行った。1人当たりの面接時間は、30分とした。面接内容は、アンケート調査内容と同じ[教育実習に対する取り組み][教師の専門的成長]について、詳細に尋ねた。

以上の一連の調査から得られた結果について、以下の3つの観点で議論を進める。

- ①教育実習の位置づけと目的観
- ②教育実習における専門的成長
- ③教育実習における指導・助言と学びに対する附属 学校指導教官と教育実習生の認識

## 第2節 教育実習の位置づけと目的観

### 1. 教育実習の位置づけ

調査1と調査3では、教育実習の位置づけについて、[A:教員養成教育の完成の場である] [B:教師としての専門的成長の導入である] [C:その他]のどれかを尋ねた。A, Bの結果のみ表1に示す。

表1 教育実習の位置付け（附属学校指導教官）

	調査1	調査2
A	0	5.3%
B	91.5%	77.9%

Aは戦前に典型的に見られた教育実習の位置づけに対する考え方であり、Bは先にも指摘したようにイギリスなどで研究・実践されている考え方である。インタビュー調査により、Bの意見が生涯にわたる教職開発の概念と同質かどうかを検討した。その結果、以下のような意見が得られ、これらから判断すると、必ずしも完全なる同質ではないと思われる。

自分が教育実習を受ける時は、この教育実習で教員免許状が取得できる。つまり、完成としての意識をもって受けたんですが、実際にその後教職に就いて、教員を続けている間に意識が変わったというか、教員になるということはスタートであって、教育実習は導入であると今は感じている。

（40歳前半教職経験16年男性）

導入という捉え方。教員になっていこうとする先生方が、学校現場がどのようなものであるかという様子を捉える。そこから、できれば教員になったときの課題、自分自身の不足の部分というものを見つけて、大学生活の中などで資質を磨いていく期間と考えている。

（50歳代前半教職経験29年うち行政経験6年男性）

導入として捉えている。教員の、特に教科の専門性から考えていくと、子どもの実態によって教育指導の方法が異なるということは、経験を積まなければわからない。教材の中身については、大学を卒業した先生でもある程度はやれるんですが、それをどう子どもの実態に合わせて使いこなしていくかということは、経験でないといけないというか、その部分が非常に大きいものですから、従って導入の場、始めの場と考えている。

（40歳代前半教職経験18年男性）

（教育実習は）大学生の授業の一環、教師としての始まりではなく学生としての最後。

（50歳代前半教職経験24年男性）

ところで、日本教育学会による1979年の調査結果<sup>4)</sup>では、「附属学校側には、全般的にみて、教育実習を教師養成の総仕上げの場としてとらえる傾向が強い」という結論がなされている。これは、今回の調査結果とは全く異なる結果である。この理由として、20年の経過で附属学校教官の考え方が変化したともとれるが、むしろ国立教員養成系大学・学部で実施する教育実習（本実習）が、最終学年（4年次）から3年次、場合によっては2年次へ移行したことにより、教職課程における教育実習の位置づけが変化したためと推察される。この解釈については、インタビュー調査においても指摘があった。また、本調査は、附属学校教官（個人）に対して行ったものであるのに対し、日本教育学会の調査は、附属学校（組織）に対して行ったものであり、サンプリングの違いにもよると考えられる。

## 2. 教育実習の目的観

教育実習生に対しては、一連の調査2において、教育実習の目的観について尋ねた。その結果は、表2の通りである。

表2 教育実習生の教育実習に関する目的観

調査2-1と2-2の両方において、教育実習生の肯定的意見の上位3つは、②教師になるための資質訓練、⑥技術の獲得、及び⑦人間形成であった。

質問事項	調査2-1 平均値(SD)	調査2-2 平均値(SD)	平均値の 差の検定 (Z値)
①教育理論を適用させ、確実に理解するため	3.22(0.94)	3.49(0.90)	2.08*
②教師になるための資質訓練のため	4.06(0.98)	4.09(0.79)	0.26
③教師の適格性を判断するため	3.43(1.06)	3.54(1.06)	0.76
④学校の実情を知るため	3.38(1.08)	3.89(0.88)	2.74***
⑤子どもの実態を知るため	3.71(1.04)	3.95(0.84)	2.08*
⑥技術を習得するため	3.96(0.84)	4.11(0.90)	2.74***
⑦自己の人間形成を高めるため	3.63(1.03)	3.99(0.83)	2.74***

※：1%水準有意差あり。※：5%水準で有意差あり。

また、「自信をつけたい」といった回答に見られるように、彼らに教育実習での抱負や期待(自由記述)を尋ねた結果から支持される調査を、教育実習生は、教育実習において教師として必要な資質とは何かを判断し、それを訓練すること(教師としての自覚)を目指しており、一方で教育実習においては教える「技術」的側面を期待している。このことは、教育実習生が、教員養成教育が内包する二つの側面、すなわち教育(education)と訓練(training)のうち、訓練の側面を学校における教育実習と理解している、と言ってもよい。

## 第3節 教育実習における教師の専門的成長

### 1. 指導教官としての心配事項

附属学校教官に教育実習生の指導教官としての心配事項について尋ねた。心配事項は表3の通りで、5段階の評定尺度(1:全く心配ない～5:非常に心配だ)

で回答を求めた。

質問事項	調査1	調査3
	平均値(SD)	平均値(SD)
A:自分自身の教科専門知識	2.50(1.10)	2.48(0.96)
B:教育実習生を援助することを負担に感じること	2.36(1.08)	2.51(0.87)
C:教育実習生を観察して適切な助言を与えること	2.17(0.96)	2.18(0.84)
D:教育実習生に指導教官として認められ尊敬されること	2.48(0.86)	2.45(0.80)
E:教育実習生の授業を援助するために十分な時間をとること	3.38(1.15)	3.54(1.11)



表3からも明らかなように、調査1と3において心配事項の上位（最も心配である）2つは、E:教育実習生の授業を援助するために十分な時間を取ること、I:教育実習生による授業が子どもに与える影響、であった。逆に下位（最も心配ない）2つは、C:教育実習生を観察して適切な助言を与えること、K:教育実習生を評価すること、であった。

ところで、第Ⅲ章考察において詳述するが、イギリスでは教育実習においてメンターが重要となっている。ここではごく簡単にメンターの役割について述べておこう。パーキンソン（Parkinson, J.）は、メンターを批判的友人（critical friend）で援助者であり、一方で評価者でも審査官でもあるという認識のもと、メンターと教育実習生はよくコミュニケーションをとり、専門家としての協働関係を構築する必要性を指摘している<sup>5)</sup>。

この点について調査結果を見てみよう。調査1及び調査3では、メンターの要素であるCとK、つまり評価者であり審査官であることは、附属学校指導教官は心配ないという結果であるが、批判的友人であり援助者という、もう一方の重要な要素であるH:教育実習生のよきアドバイザーやカウンセラーであることに関しては、調査1では第7位、調査3では第5位であった。

インタビュー調査では、附属学校指導教官と教育実習生との関係について、教師役割モデル、新参者としての同僚、コーチ等の具体的事例を提示しながら尋ねたところ、「指導教官と学生」の関係が多かったが、以下のような特徴的な意見も聞かれた。

実際は、評価させてもらったりだとか、指導案だとか授業に赤ペンを入れさせてもらったりしますので、コーチ的な要素が多いのかもしれないけども、自分の意識の中では同僚的な考え方の方が多いですね。

（40歳代前半教職経験19年男性）

これは、他のインタビューでも見られた、教育実習生を1人の社会人として捉えている意見である。

新しいものを、あるいは学生さんがこんなことをやってみたいというものを一緒に研究するような格好で（教育実習を）進めてきたので、同僚みたいなのところもコーチみたいなのところもあるし、どっちとも言えない。（中略）自分自身授業をやるときに難しい部分があるわけで、そういうところを学生と一緒に「授業を作っていく」ということでやったことが何回もある。

（50歳代前半教職経験29年うち行政経験6年男性）

ここには、明確ではないが、教育実習生と協働で取り組む探究者の性格を伺

うことができる。

## 2. 教育実習における専門的成長

生涯にわたる教職開発（専門的成長）として、調査1及び調査3では、教育実習生の指導や援助を通して、教師としての成長に役立つことがあるか、について自由記述で回答を求めた。また、インタビュー調査においても同じことを尋ねた。

調査1では40人（67%）から、調査3では74人（78%）から肯定的な回答が得られた。これらの回答を分類すると、大きく3つに分けることができる。1つ目は、「自己反省する良い機会である」（30歳代後半教職経験15年男性）「授業のあり方を根本的に見つめ直すようになった」（40歳代前半教職経験13年男性）という回答に典型的である、指導を通して自分を振り返り反省する、という自己省察である。

2つ目は、「教科専門知識の再認識、教具の使い方について参考になることが多い」（30歳代後半教職経験10年男性）という自己の専門的見識の問い直しと新たな自己教育の展開である。この点について、インタビュー調査では、次のような意見がみられた。

どういふものであれ、自分が学ぶことができる。新しい研究現場の状況は彼らを通して入ってくる。

（40歳代前半教職経験16年男性）

どんなに下手でも人の授業を見ることはとてもいい。必ず自分と違ったものがある。それらは僕らの勉強になる。吸収させてもらう。僕らと違った視点で時々面白いことをやってくれる人がいるので、そこら辺も僕らの血や肉になる。僕個人にとってはそれがメリット。

（50歳代後半教職経験28年男性）

3つ目は、「教官と実習生がともに学ぶ視点に立つことが大事だと思います」（30歳代後半教職経験15年男性）、「教材研究の深まりや教材教具の工夫にかける時間が減りつつある部分を補うためにも一緒に準備を行ったり、授業を考えたりする」（30歳代後半教職経験14年男性）という意見にみられる、教育実習生と共に学ぶ、という問題解決に協働で参加する姿勢である。先にも示したように、インタビューにおいてもこのような意見が得られた。

いずれにしても、附属学校で行われる教育実習は、附属学校指導教官に様々な負担をかけながらも、一方で、多くの附属学校教官にとっては、教師として

の専門的成長の1つの機会となっている。

なお、調査1及び調査3で、各1名ずつ専門的成長に否定的な意見があったことを指摘しておく。

#### 第4節 教育実習における指導・助言と学び

表4-1は、教育実習における指導・助言（附属学校指導教官）と学び（教育実習生）について尋ねた結果である。また、表4-2は、各質問事項の平均値の順位、及び調査1と調査2-1、調査3と調査2-1との平均値の差の検定の結果を示したものである。

両者に共通して、指導・助言と学びの関心が最も低かったのは、J:授業におけるITの活用、K:附属学校教官と一緒に授業をすること、L:授業における男女の差異である。調査1における調査3との差が最も大きかったのは、B:子どもの理解と子どもとの接し方、F:実習生の授業後の振り返り、E:教師モデルとしての自分自身の授業を見せること、G:指導案（指導計画）の作成、H:授業における子ども同士の関係性、I:授業における教材・教具の有効な活用方法、J:授業におけるITの活用、K:附属学校教官と一緒に授業をすること、L:授業における男女の差異、M:板書や発問技術、N:実験・観察などの指導方法、O:教材研究の手法に関する助言、P:授業における安全への配慮と教育実習生との間に有意な差が見られる。また調査3は調査2-B:子ども

質問事項	調査1 (平均値(SD))	調査3 (平均値(SD))	調査2-B (平均値(SD))
A:挨拶と礼儀作法	4.30(0.67)	4.25(0.79)	3.86(0.95)
B:子どもの理解と子どもとの接し方	4.68(0.54)	4.73(0.59)	4.53(0.78)
C:同僚教師との接し方や人間関係の構築	3.51(1.02)	3.92(0.95)	3.89(0.86)
D:教職に対する心構えと責任	4.67(0.57)	4.65(0.56)	4.07(0.94)
E:教師モデルとしての自分自身の授業を見せること	4.32(0.62)	4.17(0.87)	4.32(0.89)
F:実習生の授業後の振り返りや授業で批評を受けること	4.87(0.34)	4.68(0.66)	4.48(0.73)
G:指導案（指導計画）の作成	4.82(0.47)	4.51(0.76)	4.37(0.69)
H:授業における子ども同士の関係性	3.99(0.74)	3.89(0.86)	3.97(0.82)
I:授業における教材・教具の有効な活用方法	4.53(0.68)	4.37(0.66)	4.26(0.77)
J:授業におけるITの活用	3.28(0.80)	3.36(0.92)	2.71(0.94)
K:附属学校教官と一緒に授業をすること	2.78(0.92)	2.96(1.07)	3.58(0.98)
L:授業における男女の差異への配慮	3.08(0.77)	3.05(0.97)	3.48(0.94)
M:板書や発問技術	4.65(0.55)	4.54(0.68)	4.44(0.78)
N:実験・観察などの指導方法	4.42(0.79)	4.74(0.51)	4.59(0.58)
O:教材研究の手法に関する助言	4.60(0.62)	4.48(0.67)	4.43(0.70)
P:授業における安全への配慮	4.48(0.79)	4.86(0.38)	4.44(0.58)

への配慮が両者とも関心が高いが、これは理科という教科の特質の一つである。注記) 調査1のみ、「N:実験・実習・演習・作業などの指導方法」である。調査2-1は、調査1と3との整合性を調べるため、3段階の段階で調査を数値化して計算し、(5)について(4)において

てほしいことは何かを尋ねた項目（自由記述）において、基本的実験操作や薬品の管理・廃液処理を望む回答が複数あることから裏付けられる。理科で

質問事項	調査1 (平均値)	調査3 (平均値)	調査2-1 (平均値)	検定A	検定B
A:挨拶と礼儀作法	11	10	13	◎	◎
B:子どもの理解と子どもとの接し方	13	13	12	○	○
C:同僚教師との接し方	4	5	10	◎	◎
D:心構えと責任	10	11	8	◎	○
E:教師モデルとしての自分自身の授業を見せること	1	4	3	◎	○
F:実習生の授業後の振り返りや授業で批評を受けること	1	4	3	◎	○
G:指導案（指導計画）の作成	7	7	7	○	○
H:授業における子ども同士の関係性	12	12	11	◎	○
I:授業における教材・教具の有効な活用方法	7	9	9	○	○
J:授業におけるITの活用	14	14	14	◎	○
K:附属学校教官と一緒に授業をすること	16	16	16	◎	○
L:授業における男女の差異への配慮	15	15	16	◎	○
M:板書や発問技術	5	6	4	○	○
N:実験・観察などの指導方法	9	2	1	○	○
O:教材研究の手法に関する助言	6	8	6	○	○
P:授業における安全への配慮	8	1	4	○	◎

検定A：調査1と調査2-1の平均値の差

検定B：調査3と調査2-1の平均値の差

◎1%水準で有意差あり、○5%水準で有意差あり。

特に最近では、教材研究をやる前の段階の知識や化学に対するいろいろな経験や実験があまりにも足りない。そこをやっていないと教壇に立てない。従って、その場だけで通用するようなことを指導して行かざるを得ない。(中略) 大学でやった学問と、現場でやっている内容にはかなり隔たりがあるので、大学でやっている学問と現場の内容とのつながりが実習生にはよくわからない。

(50歳代後半教職経験28年男性)

これらは教育実習生の教科専門知識の不足を指摘するものである。教育実習生は、大学における教科専門知識と中等教育段階において子どもが習得する知識との違いを認識しておらず、教科専門知識があれば、学校で教えられるとする考え方である。すなわち、戦前の中等教員に典型的に認められた「学問即教育」という考え方と類似している。このような指摘は、他のインタビューでも得られた。また、ある国立大学では附属学校で行う教育実習が2年次に移行されたため、逆に、教育実習生の教科専門知識が欠けている、という指摘もなされた。

## 第5節 考察－教育実習におけるメンターリング

教育実習をより効果的に行うためには、メンター及びメンターリングが重要な役割を担う。イギリスにおける高等教育機関(大学)と学校とのパートナーシップにおいては、学校における各教科の経験豊富な熟練教師がメンターとして存在し、学校における教育実習生の実習活動を支援している。この点は、附属学校で行われる場合の、わが国の教育実習と同じと見ても良いであろう。

さて、メンターとは、「アリストテレス哲学において、インタープリターであり役割モデルとして振る舞う協働的な教師と見なされている。また、彼らは1992年の教育省通達で明確にされたように、教員養成に対して、より体系的なアプローチを提供する指導者として振る舞う必要がある。さらに、彼らは、教授学習活動について批判的に思考し、協働で取り組む探究者(co-enquire)としての役割を演じなくてはならない」<sup>7)</sup>という表現に認められるように、教師役割モデル、コーチ、批判的友人、クライアント(この場合教育実習生)と協働で取り組む探究者である。

このようなメンターとクライアントのコミュニケーションがメンターリングである。ウィルキン(Wilkin, M.)らのメンターリングと教育実習生の発達段階は、以下の表5の通りである<sup>8)</sup>。

表5 メンターリングと教育実習生の発達段階

---

## 1. 教えるということの始まり

- ①教育実習生の学習の焦点－規則、形式、日課の理解と、教師としての威厳の  
確立
- ②メンターの役割－モデル
- ③主たるメンターリング方略－教育実習生の観察、規則と日課に焦点を当てた  
協働的な教授

## 2. メンターの監督のもとで教えること

- ①教育実習生の学習の焦点－教授能力
- ②メンターの役割－コーチ、養成者
- ③主たるメンターリング方略－教育実習生による観察、系統的な観察と教育実  
習生のパフォーマンスへのフィードバック、メン  
ターが活動過程についての省察（reflection-on-acti  
on）を促進すること

## 3. 教えることから学びへ

- ①教育実習生の学習の焦点－子どもの学習についての理解、効果的に教えるこ  
との工夫
- ②メンターの役割－批判的友人
- ③主たるメンターリング方略－教育実習生の観察、授業計画の再吟味

## 4. 反省的教授（reflective teaching）

- ①教育実習生の学習の焦点－授業実践の探究
- ②メンターの役割－協働で取り組む探究者
- ③主たるメンターリング方略－パートナーシップによる教授、パートナーシッ  
プによる監督

---

このメンターリングと教育実習生の発達段階について、もう少し詳細に見てみよう。教育実習の最初に、まず教育実習生は「教師としての自分（me-as-teacher）」を確立する必要がある。ファーロング（Furlong, J.）らの調査によれば、教育実習の最初の数週間では、教育実習生は自分自身のパフォーマンスを発達させ、彼らが見ている教師の行動を真似たり、それを洗練しようとすることに集中する、つまり「教師として振る舞う（act like a teacher）」傾向が強いが、経験ある教師は、自分自身のパフォーマンスの向上よりも、子どもの学びについて考えることにより多くの注意を払う、ということが明らかにされている<sup>81</sup>。教育実習においては、この「教師として振る舞う」次の段階として、「教師のように考える（thinking like a teacher）」ことが重要になる。そして、教育実習の最後の段階では、「反省的実践家」として教育実習生が成長することが目指される。なお、この段階におけるインターシップによる教授と監督とは、メンターが教育実習生に対して、よりオープンになり、かつ対等の関係になるとともに、教育実習生は自分自身の行動により責任を持つようになり、両者は、対等の地位にある専門家として、また探究の精神を共有し、教えることの複雑性に本気で取り組むことになる、という意味である。例えば、メンターは、教育実

習生が実習期間中に何を焦点化すべきかに責任を持たせたり、メンターと教育実習生の両方で、新しい教授技術を試みたりすることである。

いずれにしても、これらは一般論的であり、実施に当たっては各教科の特色が反映される。例えば、理科では、表5の1.～4.の4つの段階で共通し反復する3つの活動が設定されており、それに従って教育実習生は実習を行っていく。その3つの活動とは、各発達段階ごとに焦点を絞った観察（*focused observation*）、メンターとの協働的な教授や教育実習生個人による教授経験（*teaching experience*）、毎週行われるメンターとのミーティングを含む課題とレビュー（*tasks and reviews*）である<sup>9)</sup>。つまり、各段階での活動について、教育実習生がメンターとの対話を通して自己省察を行い、次の段階において自分の活動の焦点化ができるように工夫されている。このようなプロセスを経ることにより、教育実習生は、学校及び授業の文脈において実践的探究を繰り返し行うことができ、反省的実践家の教師に成長していくことになる。

もちろん、表5に示されているように、メンターはそれぞれの段階で異なる役割を担うことになるが、本質的には次の2つの性格と能力が必要とされている<sup>10)</sup>。すなわち、誠実さ、開放性、俊敏性、熱心さ、ユーモアのセンス、構成力、自己認識や省察、といった個人的性格と、他人の意見に耳を傾ける能力、建設的に批判をし、また共感する能力、といった対人的能力である。ショーンが「反省的実践家は、クライアントとの反省的対話（*reflective conversation*）を通して、自己の専門的見識の限界を見いだす努力をする」<sup>11)</sup>と指摘しているように、また教育実習における役割や求められる性格等などから判断すると、メンターもまさに反省的実践家であると表現できる。

イギリスの教育実習では、このようにメンターの役割が極めて重要となっている。これは、①教育実習が極めて長期にわたること<sup>12)</sup>、②それを支える高等教育機関と学校とのパートナーシップが制度上確立されていること<sup>13)</sup>、などが背景となっているからである。しかしながら、より本質的には、イギリスの教師教育では目指すべき教師像（反省的実践家やそれ以外のモデルも含めて）が明確にされており、その教師像のもと生涯にわたる教職開発（教師の専門的成長）の視座から教育実習が位置づけられているからであると考えられる。

翻って、わが国の教育実習（国立大学附属中学校・高等学校での実習に限定）についてみると、メンターリングについては、量的（アンケート）調査、質的（インタビュー）調査の結果のみから判断すれば、表5の第2段階までであると推察することができる。また、附属学校指導教官がメンターと位置づけられるかどうかに関しても、同様な判断をすれば、評価者や役割モデル的な要素が強いように思われる。ただ、インタビューの結果から、附属学校指導教官によ

っては、教育実習生と協働で取り組む探究者の役割に努めている場合もあったことは、特筆すべきことである。

ではなぜ、わが国の教育実習ではメンターリングが系統立てて行いにくいのであろうか。まず、わが国の教育実習では附属学校指導教官1人当たりの教育実習生が相対的に多いことが挙げられる。これに対して、イギリスでは一般に、教科メンター1人当たり教育実習生は1人か2人である。また、この他にも学校には教科以外の校務分掌等を担当するメンターも存在する。従って、教科メンターは教科指導を中心に担当することになる。

また、わが国では附属学校指導教官に対して、教育実習のための特別な訓練や教育の機会が設けられているわけではない。イギリスではメンターになるには、そのための訓練を受けなくてはならない。

この他にも教育実習生の教職への意識が問題であろう。かつて教育実習公害と揶揄されたように、わが国では教員免許状を取得するためには教育実習を受けなければならないが、彼らすべてが必ずしも教師になる強い意志を持っているわけではない<sup>14)</sup>。

もちろん、わが国の教育実習がイギリスの場合と比べて短期間であり、表5のようなメンターリングと教育実習生の発達段階にはそぐわないことが大きな原因である。しかしながら、わが国では目指すべき教師像が明確にされておらず、養成教育と現職教育の連続性を考えた、いわゆる生涯にわたる教職開発（教師の専門的成長）の視座から教育実習が位置づけられていないことに、より本質的な問題があるように思われる。

## おわりに

わが国の教育実習は、戦前に典型的であった、完成教育の場であり、徒弟見習いの性格という認識は、少なくとも附属学校教官には薄らいでいできている。かといって、近年、欧米諸国で提唱され実践されている、新しい教師像（反省的实践家）を育成するための教育実習と認識されている、と必ずしも言えない。

しかしながら、この調査結果から、少なくとも以下のことは指摘できるであろう。

教育実習は、生涯にわたる教職開発（専門的成長）の導入である。教育実習生にとっては、実践における他者（附属学校指導教官や教育実習生）との関わりの中で、教師としての自分を自覚し、実践における教授技術に触れる機会であり、他方、附属学校指導教官にとっては、教育実習生への指導・助言を通じて、自己省察をし、専門的成長をする機会と捉えられている。

## 註及び文献

1) ショーンは、技術的合理性を原理とする専門家の技術的実践に代わって、新しい専門家は「活動過程における省察」を基礎とする反省的実践において専門性を発揮しているとしている。彼は、この活動過程における、省察をすすめる実践家を「反省的実践家」と呼んでいる。 Schön, D., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, 1983.

ただ、ウェリントン(Wellington, J.) は、反省的実践家の教師像は価値あるものであると認めながらも、反省的実践家になることが、必ずしも「良い」教師になるための十分な条件ではないとし、反省的実践家が無能な教師になる場合もあると指摘している。 Wellington, J., *Teaching and Learning Secondary Science*, Routledge, 2000, p.29. 一方、ファーロングらは、反省的実践については様々な解釈があるとしながらも、教育実習の反省的実践において、教育実習生は概ね次のようなことに自信を獲得すべきであると指摘している。自分の教師としての専門的成長により責任を持ち、教授方略のレパートリーを広げ、教授学習の複雑性をより理解し、教育実践の社会的、道徳的、政治的ディメンションを考えるようになる。 Furlong, J. & Maynard, T., subject mentoring and student development, in Wilkin, M. et al. eds., *The Subject Mentor Handbook for Secondary School*, Kogan Page, 1997, p.7.

ウィットイー (Whitty, G.) らの調査によると高等教育機関の初等・中等教員養成コースの72%が反省的実践家の教師像をモデルとしていた。

Whitty, G. et al., Initial Teacher Education in England and Wales: a survey of current practices and concern, *Cambridge Journal of Education*, Vol.22, No.3, 1992, pp.293-306.

2) 例えば、ロンドン大学キングスカレッジの中等理科教員養成コースでは、「あなたの教員養成コースは、生涯にわたる教職開発のほんの始まりでしかありません。(中略) 私たちの目的は、あなたが『反省的実践家』になることを支援することです。」と明確に謳われている。 King's College London(KCL), *PGCE Partnership 2000/2001: Science*, KCL, 2000, p.14.

3) 教育実習生に対するアンケート内容の目的観は、次の文献を参考にした。

現代教職研究会編、『教師教育の連続性に関する研究』, 多賀出版, 1989.

附属学校教官に対するアンケート内容の一部は、次の文献を参考にした。

Ratcliffe, M., Continuing Professional Development: A Framework for the future?, *Education in Science*, No.173, 1997, pp.8-9. Willson, M & Adamczyk, P., Training tomorrow's science teachers, *Science Teacher Education*, May, 1996, pp.2-5. King's College London, *A study into the professional views and needs of sci*



ence teachers in primary and secondary schools in England, King's College London, 2000. Shulman, L., Knowledge and teaching: foundations of the new reforms, *Harvard Educational Review*, Vol.57, no.1, pp.1-22.

4) 日本教育学会教師教育に関する研究委員会編, 『教師教育の課題』, 明治図書, 1983.

5) Parkinson, J., School-based teacher training and mentor, *Education in Chemistry*, Vol.36, No.6, 1994, pp.154-156.

6) Ireson, G., M is for Mentor..., *Science Teacher Education*, Dec., 1998, p.4.

7) Furlong, J. & Maynard, T. 前掲書 1) pp.6-19.

8) Furlong, J., Commentary: taking a second look-theorising school-based learning, in Allsop, T. & Benson, A., *Mentoring for Science Teachers*, Open University Press, 1997, p.116.

9) Parkinson, J. & Rowe, M., Science, in Wilkin, M. et al. eds., *The Subject Mentor Handbook for Secondary School*, Kogan Page, 1997, pp.362-398.

10) Brook, V. & Sikes, P., *The Good Mentor Guide*, Open University Press, 1997, p.33.

11) Shön, D. 前掲書 1) , p.296.

12) イギリスの学部卒業後の1年間の教職課程(Post Graduate Certificate in Education)では、1992年の教育省通達によれば、中等教員養成コースでは、少なくとも2校以上で教育実習を行い、全36週のうち24週以上をそれに充てることが求められている。 Department for Education(DfE), Initial Teacher Training(Secondary Phase), *Circular 9/92*, DfE, 1992.

13) 教育省通達9/92を受けたCATE(Council for the Accreditation of Teacher Education)によるガイドンスでは、高等教育機関と実習校は、教職課程の計画・立案と運営、学生の選抜、訓練及び評価に協力して行わなければならないとされている。

CATE, *Teacher Accreditation of Initial Teacher Training Under Circular 9/92(DfE) and 35/92 (Welsh Office)*, CATE, 1992.

14) 【調査2】において、教職希望かどうかを学生に尋ねた。2001年の調査2-1では40%が、1998年の調査2-2では30%の学生が、教職志望と回答したのみであった。

## 第4章 国立大学附属学校指導教官と教育実習生の教育実習に対する意識調査

磯崎哲夫・磯崎尚子

### はじめに

洋の東西を問わず、また歴史を越えて、教員養成教育において、実践的力量を形成する場として教育実習は重要である、と認識されている。教職が専門職であるとすれば、なおさらそれは重要な要素と位置づけられる。それでは、この教育実習を担当する教師や教育実習生は、教育実習をどのように認識し、取り組んでいるのであろうか。

例えば、イギリスではショーン (Schön, D.) が提唱する反省的实践家 (reflective practitioner) <sup>1)</sup> としての新しい教師像が目指されるとともに、教育実習は生涯にわたる教職開発 (教師の専門的成長) (Continuing Professional Development) の導入として位置づけられている <sup>2)</sup>。そのため、長期にわたる教育実習では、高等教育機関と教育実習担当校 (パートナーシップ・スクール) との密接な連携のもと、教育実習生をコーチングするメンター (mentor) が重要な役割を果たしている。

本研究では、こうしたイギリスの教育実習を意識しつつ、教育実習に対する、わが国における教育実習指導教官と教育実習生の意識の実態把握を行うことを目的とした。また、この調査結果を踏まえ、教育実習におけるメンターリング (mentoring) についても考察した。

なお、本研究は、教科横断的に行った調査であるが、より具体的にその実態を示す場合は理科とした。

### 第1節 調査の概要

本研究では、量的調査 (アンケート調査) と質的調査 (インタビュー調査) を行った。なお、質的調査は量的調査の解釈に用いたり、補足したりするために実施した。

#### 1. 量的調査 (アンケート調査) <sup>3)</sup>

質問紙法 (選択肢と自由記述) により 1998 年と 2001 年に、広島大学附属中・高等学校教官、同附属福山中・高等学校教官、全国国立大学附属中学校・高等学校理科担当教官及び広島大学学生 (教育実習生) を対象に、以下の調査を行った。

【調査1】広島大学附属中・高等学校、同附属福山中・高等学校の全教科担当教官対象：2001年6月中旬～7月中旬にかけて実施。116名中60名より回収(回

収率 51.7 % )。質問事項：[ 基礎的資料 ][ 教育実習に対する取り組み ][ 教師の専門的成長 ] 他。

【調査 2-1】広島大学理科系学部生（大学院生と科目等履修生を含む）のうち教育実習を行う学生対象：2001 年 5 月中旬（教育実習直前）実施。90 名回答。質問事項：[ 基礎的資料 ][ 教育実習の目的観 ][ 教職観 ] 他。

【調査 2-2】広島大学理科系学部生（大学院生と科目等履修生を含む）のうち教育実習を行う学生対象：プレ調査は 1998 年 5 月中旬（教育実習直前）実施。125 名回答。ポスト調査は同年 6 月中旬と 10 月中旬（教育実習直後）実施で、合わせて 110 名回答。質問事項：[ 基礎的資料 ][ 教育実習の目的観 ][ 教職観 ] 他。（調査内容・質問事項は調査 2-1 と同じ。）

【調査 3】全国国立大学附属中学校・高等学校理科担当教官：2001 年 6 月末～8 月末にかけて実施。郵送法により、86 校に送付し、うち 37 校（回収率 43.0 %）95 名から回収。質問事項：[ 基礎的資料 ][ 教育実習に対する取り組み ][ 教師の専門的成長 ] 他。（調査内容・質問項目は調査 1 と同じで、表現のみ理科用に変更。また、調査 1 の対象である広島大学附属中・高等学校、同附属福山中・高等学校 2 校は除外した。）

なお、本論文では、【調査 1】と【調査 3】に関しては、[ 教育実習に対する取り組み ] を、一連の【調査 2】に関しては、[ 教育実習の目的観 ] の結果を中心に扱った。

## 2. 質的調査（インタビュー調査）

3 つの国立大学の 4 つの附属中学校・高等学校理科担当教官 9 人（アンケート調査では個人を特定していない）に対して、2001 年 11 月下旬から 12 月中旬にかけてインタビューを行った。1 人当たりの面接時間は、30 分とした。面接内容は、アンケート調査内容と同じ [ 教育実習に対する取り組み ][ 教師の専門的成長 ] について、詳細に尋ねた。

以上の一連の調査から得られた結果について、以下の 3 つの観点で議論を進める。

教育実習の位置づけと目的観

教育実習における専門的成長

教育実習における指導・助言と学びに対する附属 学校指導教官と教育実習生の認識

## 第2節 教育実習の位置づけと目的観

### 1. 教育実習の位置づけ

調査1と調査3では、教育実習の位置づけについて、[A:教員養成教育の完成の場である][B:教師としての専門的成長の導入である][C:その他]のどれかを尋ねた。A, Bの結果のみ表1に示す。

表1 教育実習の位置付け（附属学校指導教官）

	調査1	調査2
A	0	5.3%
B	91.5%	77.9%

Aは戦前に典型的に見られた教育実習の位置づけに対する考え方であり、Bは先にも指摘したようにイギリスなどで研究・実践されている考え方である。インタビュー調査により、Bの意見が生涯にわたる教職開発の概念と同質かどうかを検討した。その結果、以下のような意見が得られ、これらから判断すると、必ずしも完全なる同質ではないと思われる。

自分が教育実習を受ける時は、この教育実習で教員免許状が取得できる。つまり、完成としての意識をもって受けたんですが、実際にその後教職に就いて、教員を続けている間に意識が変わったというか、教員になるということはスタートであって、教育実習は導入であると今は感じている。

（40歳前半教職経験16年男性）

導入という捉え方。教員になっていこうとする先生方が、学校現場がどのようなものであるかという様子を捉える。そこから、できれば教員になったときの課題、自分自身の不足の部分というものを見つけて、大学生活の中などで資質を磨いていく期間と考えている。

（50歳代前半教職経験29年うち行政経験6年男性）

導入として捉えている。教員の、特に教科の専門性から考えていくと、子どもの実態によって教育指導の方法が異なるということは、経験を積まなければわからない。教材の中身については、大学を卒業した先生でもある程度はやれるんですが、それをどう子どもの実態に合わせて使いこなしていくかということは、経験でないとわかってこれないというか、その部分が非常に大きいものですから、従って導入の場、始めの場と考えている。

（40歳代前半教職経験18年男性）

(教育実習は)大学生の授業の一環、教師としての始まりではなく学生としての最後。  
(50歳代前半教職経験24年男性)

ところで、日本教育学会による1979年の調査結果<sup>4)</sup>では、「附属学校側には、全般的にみて、教育実習を教師養成の総仕上げの場としてとらえる傾向が強い」という結論がなされている。これは、今回の調査結果とは全く異なる結果である。この理由として、20年の経過で附属学校教官の考え方が変化したともとれるが、むしろ国立教員養成系大学・学部で実施する教育実習(本実習)が、最終学年(4年次)から3年次、場合によっては2年次へ移行したことにより、教職課程における教育実習の位置づけが変化したためと推察される。この解釈については、インタビュー調査においても指摘があった。また、本調査は、附属学校教官(個人)に対して行ったものであるのに対し、日本教育学会の調査は、附属学校(組織)に対して行ったものであり、サンプリングの違いにもよると考えられる。

## 2. 教育実習の目的観

教育実習生に対しては、一連の調査2において、教育実習の目的観について尋ねた。その結果は、表2の通りである。

表2 教育実習生の教育実習に関する目的観

質問事項	調査 2-1	調査 2-2	平均値の 差の検定 (Z 値)
	平均値(SD)	平均値(SD)	
教育理論を適用させ、確実に理解するためにある	3.22(0.94)	3.49(0.90)	2.08
教師になるための資質訓練のためにある	4.06(0.98)	4.09(0.79)	0.26
教師の適格性を判断するためにある	3.43(1.06)	3.54(1.06)	0.76
学校の実情を知るためにある	3.38(1.08)	3.89(0.88)	-
子どもの実態を知るためにある	3.71(1.04)	4.11(0.90)	1.31
教える技術を習得するためにある	3.96(0.84)	3.99(0.83)	2.74
自己の人間形成を高めるためにある	3.63(1.03)		

: 1%水準有意差あり。 : 5%水準で有意差あり。  
注記) 調査 2-2 では と を一括しているが、これはプレ調査とポスト調査を一括したため。

調査 2-1 と 2-2 の両方において、教育実習生の肯定的意見の上位3つは、教師になるための資質訓練、技術の獲得、及び人間形成であった。ちなみに、調査 2-2 のポスト調査(実習後)においても、 、 、 は上位3つであった。この結果は、「授業を行う技術の習得(教材研究、子どもへの対応、指導案の作成等含む)」や自分の教師に対する適性の有無を知ることができればよい、「自分が教職に向いている、あるいはその資質があるということを確認したい。また、自信をつけたい」といった回答に見られるように、彼らに教育実習での抱負や期待(自由記述)を尋ねた結果からも支持される。つまり、

教育実習生は、教育実習において教師として必要な資質とは何かを判断し、それを訓練すること（教師としての自覚）を目指しており、一方で教育実習においては教える「技術」的側面を期待している。このことは、教育実習生が、教員養成教育が内包する二つの側面、すなわち教育（education）と訓練（training）のうち、訓練の側面を学校における教育実習と理解している、と言ってもよい。

### 第3節 教育実習における教師の専門的成長

#### 1. 指導教官としての心配事項

附属学校教官に教育実習生の指導教官としての心配事項について尋ねた。心配事項は表3の通りで、5段階の評定尺度（1:全く心配ない～5:非常に心配だ）で回答を求めた。

表3 教育実習における附属学校指導教官の心配事項

質問事項	調査1	調査3
	平均値 (SD)	平均値 (SD)
A:自分自身の教科専門知識	2.50(1.10)	2.48(0.96)
B:教育実習生を援助することを負担に感じる	2.36(1.08)	2.51(0.87)
C:教育実習生を観察して適切な助言を与える	2.17(0.96)	2.18(0.84)
D:教育実習生に指導教官として認められ尊敬される	2.48(0.86)	2.45(0.80)
E:教育実習生の授業を援助するために十分な時間をとる	3.38(1.15)	3.54(1.11)
F:自分自身の教授技術	2.63(1.03)	2.57(1.05)
G:教育実習生に教授技術を身につけさせ発達させる	2.83(1.10)	2.88(1.03)
H:教育実習生によきアドバイザーやカウンセラーである	2.49(0.92)	2.56(0.91)
I:教育実習生による授業が子どもに与える影響	3.60(1.09)	3.27(1.00)
J:教育実習生に対する自分の教師としての経験	2.32(0.91)	2.34(0.93)
K:教育実習生を評価すること	2.27(0.92)	2.30(0.88)
L:教育実習生の授業を援助するためのトレーニング不足	2.55(1.00)	2.40(0.90)

注記) 2群の平均値の差の検定では有意差認められず。

表3からも明らかなように、調査1と3において心配事項の上位（最も心配である）2つは、E:教育実習生の授業を援助するために十分な時間を取ること、I:教育実習生による授業が子どもに与える影響、であった。逆に下位（最も心配ない）2つは、C:教育実習生を観察して適切な助言を与えること、K:教育実習生を評価すること、であった。

ところで、第4章考察において詳述するが、イギリスでは教育実習においてメンターが重要となっている。ここではごく簡単にメンターの役割について述べておこう。パーキンソン(Parkinson, J.)は、メンターを批判的友人(critical friend)で援助者であり、一方で評価者でも審査官でもあるという認識のもと、メンターと教育実習生はよくコミュニケーションをとり、専門家としての協働関係を

構築する必要性を指摘している<sup>5)</sup>。

この点について調査結果を見てみよう。調査1及び調査3では、メンターの要素であるCとK、つまり評価者であり審査官であることは、附属学校指導教官は心配ないという結果であるが、批判的友人であり援助者という、もう一方の重要な要素であるH:教育実習生のよきアドバイザーやカウンセラーであることに関しては、調査1では第7位、調査3では第5位であった。

インタビュー調査では、附属学校指導教官と教育実習生との関係について、教師役割モデル、新参者としての同僚、コーチ等の具体的事例を提示しながら尋ねたところ、「指導教官と学生」の関係が多かったが、以下のような特徴的な意見も聞かれた。

実際は、評価させてもらったりだとか、指導案だとか授業に赤ペンを入れさせてもらったりしますので、コーチ的な要素が多いのかもしれないけども、自分の意識の中では同僚的な考え方の方が多いですね。

(40歳代前半教職経験19年男性)

これは、他のインタビューでも見られた、教育実習生を1人の社会人として捉えている意見である。

新しいものを、あるいは学生さんがこんなことをやってみたいというものを一緒に研究するような格好で(教育実習を)進めてきたので、同僚みたいなのところもコーチみたいなのところもあるし、どっちとも言えない。(中略)自分自身授業をやるときに難しい部分があるわけで、そういうところを学生と一緒に「授業を作っていく」ということでやったことが何回もある。

(50歳代前半教職経験29年うち行政経験6年男性)

ここには、明確ではないが、教育実習生と協働で取り組む探究者の性格を伺うことができる。

## 2. 教育実習における専門的成長

生涯にわたる教職開発(専門的成長)として、調査1及び調査3では、教育実習生の指導や援助を通して、教師としての成長に役立つことがあるか、について自由記述で回答を求めた。また、インタビュー調査においても同じことを尋ねた。

調査1では40人(67%)から、調査3では74人(78%)から肯定的な回答が得られた。これらの回答を分類すると、大きく3つに分けることができる。1つ目は、「自己反省する良い機会である」(30歳代後半教職経験15年男性)

「授業のあり方を根本的に見つめ直すようになった」(40歳代前半教職経験13年男性)という回答に典型的である、指導を通して自分を振り返り反省する、という自己省察である。

2つ目は、「教科専門知識の再認識、教具の使い方について参考になることが多い」(30歳代後半教職経験10年男性)という自己の専門的見識の問い直しと新たな自己教育の展開である。この点について、インタビュー調査では、次のような意見がみられた。

どういふものであれ、自分が学ぶことができる。新しい研究現場の状況は彼らを通して入ってくる。

(40歳代前半教職経験16年男性)

どんなに下手でも人の授業を見ることはとてもいい。必ず自分と違ったものがある。それらは僕らの勉強になる。吸収させてもらう。僕らと違った視点で時々面白いことをやってくれる人がいるので、そこら辺も僕らの血や肉になる。僕個人にとってはそれがメリット。

(50歳代後半教職経験28年男性)

3つ目は、「教官と実習生がともに学ぶ視点に立つことが大事だと思います」(30歳代後半教職経験15年男性)、「教材研究の深まりや教材教具の工夫にかける時間が減りつつある部分を補うためにも一緒に準備を行ったり、授業を考えたりする」(30歳代後半教職経験14年男性)という意見にみられる、教育実習生と共に学ぶ、という問題解決に協働で参加する姿勢である。先にも示したように、インタビューにおいてもこのような意見が得られた。

いずれにしても、附属学校で行われる教育実習は、附属学校指導教官に様々な負担をかけながらも、一方で、多くの附属学校教官にとっては、教師としての専門的成長の1つの機会となっている。

なお、調査1及び調査3で、各1名づつ専門的成長に否定的な意見があったことを指摘しておく。

#### 第4節 教育実習における指導・助言と学び

表4-1は、教育実習における指導・助言(附属学校指導教官)と学び(教育実習生)について尋ねた結果である。また、表4-2は、各質問事項の平均値の順位、及び調査1と調査2-1、調査3と調査2-1との平均値の差の検定の結果を示したものである。



両者に共通して、指導・助言と学びの関心が最も低かったのは、J:授業におけるITの活用、K:附属学校教官と一緒に授業をすること、L:授業における

表 4-1 教育実習における指導・助言（附属学校指導教官）と学び（教育実習生）事項

質問事項	調査 1	調査 3	調査 2-1
	平均値(SD)	平均値(SD)	平均値(SD)
A:言葉づかいや礼儀作法	4.30(0.67)	4.25(0.79)	3.86(0.95)
B:子どもの理解と子どもとの接し方	4.68(0.54)	4.73(0.59)	4.53(0.78)
C:同僚教師との接し方（人間関係の構築）	3.51(1.02)	3.72(0.95)	3.89(0.86)
D:教職に対する心構えと責任	4.67(0.57)	4.65(0.56)	4.07(0.94)
E:教師モデルとして自分自身の授業を見せること	4.32(0.62)	4.17(0.87)	4.32(0.89)
F:実習生の授業後に口頭又は文書で批評をすること	4.87(0.34)	4.68(0.66)	4.48(0.73)
G:指導案（指導計画）の作成	4.82(0.47)	4.51(0.76)	4.37(0.69)
H:授業における子ども同士の関係	3.90(0.74)	3.89(0.86)	3.97(0.82)
I:授業における教材・教具の有効な活用方法	4.53(0.68)	4.37(0.66)	4.26(0.77)
J:授業におけるIT（コンピュータ）の活用	3.28(0.80)	3.36(0.92)	3.71(1.04)
K:附属学校教官と一緒に授業をすること（TT）	2.78(0.92)	2.96(1.07)	3.58(0.98)
L:授業における男女の差異への配慮	3.03(1.17)	3.05(0.97)	3.38(0.94)
M:板書や発問技術	4.65(0.55)	4.54(0.68)	4.44(0.78)
N:実験・観察などの指導方法	4.42(0.79)	4.74(0.51)	4.59(0.58)
O:教材研究の方法に関する助言	4.60(0.62)	4.48(0.67)	4.43(0.70)
P:授業における安全への配慮	4.48(0.79)	4.86(0.38)	4.44(0.58)

注記) 調査 1 のみ、「N:実験・実習・演習・作業などの指導方法」である。調査 2-1 は、調査 1 と 3 との整合性を合わせるため、5 段階の尺度を逆順に数値化して計算した(5 1、4 2)。

表 4-2 平均値の順位と平均値の差の検定

質問事項	平均値順位			検定 A	検定 B
	調査 1	調査 3	調査 2-1		
A:挨拶と礼儀作法	11	10	13		
B:子ども理解	3	3	2		
C:同僚との接し方	13	13	12		
D:心構えと責任	4	5	10		
E:教師モデル	10	11	8		
F:授業後の批評	1	4	3		
G:指導案作成	2	7	7		
H:子どもの関係	12	12	11		
I:教材教具の活用	7	9	9		
J:IT の活用	14	14	14		
K:TT の活用	16	16	15		
L:男女の差異	15	15	16		
M:板書等の技術	5	6	4		
N:観察等の指導法	9	2	1		
O:教材研究	6	8	6		
P:安全への配慮	8	1	4		

検定 A : 調査 1 と調査 2-1 の平均値の差

検定 B : 調査 3 と調査 2-1 の平均値の差

1%水準で有意差あり、5%水準で有意差あり。

男女の差異（ジェンダー）への配慮である。ただ、これらには、附属学校指導教官と教育実習生との間に有意な差が見られる。また、逆に高かったのは、B:子どもの理解と子どもとの接し方、F:実習生の授業後に口頭または文書で授

業を批評すること、であるが、後者に関しては有意な差が見られる。

さらに、M:板書や発問技術についても、すべての調査で関心が高いが、とりわけ調査 2-1 では4位であり、これは、先に示した教育実習生に対する「教育実習の目的観」の結果を裏付けている。また、自由記述で「実習に期待すること」を尋ねたが、子ども理解に関しては、「子ども達の興味・関心はどのようなところに向けられるのかについて少しでも理解したい」や「子ども達と身近に接することで、子ども達を深く理解できることを期待する」という回答が見られた。

調査3と調査 2-1 で、N:実験・観察などの指導方法と、P:授業における安全への配慮が、両者とも関心が高いが、これは理科という教科の特質の1つであろう。この点に関しては、とりわけ調査3において、大学において教えてほしいことは何かを尋ねた項目（自由記述）において、基本的実験操作や薬品の管理・廃液処理を望む回答が複数あったことから裏付けられる。理科である以上、実験・観察は重要であることは疑いの余地ないが、なぜ附属学校指導教官は、教育実習において指導法を特に重視するのであろうか。インタビュー結果は、今日の教育実習生の姿を浮き彫りにしている。

昔の学生に比べると、基礎学力の低下が見られる。基本的なところできていない。実験の経験がないため、教材作りの操作の仕方ができていない。生徒実験に適するかどうかもわからない。

（50歳代前半教職経験24年男性）

特に最近では、教材研究をやる前の段階の知識や化学に対するいろいろな経験や実験があまりにも足りない。そこをやっていないと教壇に立てない。従って、その場だけで通用するようなことを指導して行かざるを得ない。（中略）大学でやった学問と、現場でやっている内容にはかなり隔たりがあるので、大学でやっている学問と現場の内容とのつながりが実習生にはよくわからない。

（50歳代後半教職経験28年男性）

これらは教育実習生の教科専門知識の不足を指摘するものである。教育実習生は、大学における教科専門的知識と中等教育段階において子どもが習得する知識との違いを認識しておらず、教科専門的知識があれば、学校で教えられるとする考え方である。すなわち、戦前の中等教員に典型的に認められた「学問即教育」という考え方と類似している。このような指摘は、他のインタビューでも得られた。また、ある国立大学では附属学校で行う教育実習が2年次に移行されたため、逆に、教育実習生の教科専門的知識が欠けている、という指摘

もなされた。

## 第5節 考察 - 教育実習におけるメンターリング

教育実習をより効果的に行うためには、メンター及びメンターリングが重要な役割を担う。イギリスにおける高等教育機関（大学）と学校とのパートナーシップにおいては、学校における各教科の経験豊富な熟練教師がメンターとして存在し、学校における教育実習生の実習活動を支援している。この点は、附属学校で行われる場合の、わが国の教育実習と同じと見ても良いであろう。

さて、メンターとは、「アリストテレス哲学において、インタープリターであり役割モデルとして振る舞う協働的な教師と見なされている。また、彼らは1992年の教育省通達で明確にされたように、教員養成に対して、より体系的なアプローチを提供する指導者として振る舞う必要がある。さらに、彼らは、教授学習活動について批判的に思考し、協働で取り組む探究者（co-enquire）としての役割を演じなくてはならない<sup>7)</sup>という表現に認められるように、教師役割モデル、コーチ、批判的友人、クライアント（この場合教育実習生）と協働で取り組む探究者である。

このようなメンターとクライアントのコミュニケーションがメンターリングである。ウィルキン（Wilkin, M.）らのメンターリングと教育実習生の発達段階は、以下の表5の通りである<sup>8)</sup>。

表5 メンターリングと教育実習生の発達段階

### 1. 教えるということの始まり

教育実習生の学習の焦点 - 規則、形式、日課の理解と、教師としての威厳の  
確立

メンターの役割 - **モデル**

主たるメンターリング方略 - 教育実習生の観察、規則と日課に焦点を当てた  
協働的な教授

### 2. メンターの監督のもとで教えること

教育実習生の学習の焦点 - 教授能力

メンターの役割 - **コーチ、養成者**

主たるメンターリング方略 - 教育実習生による観察、系統的な観察と教育実  
習生のパフォーマンスへのフィードバック、メン  
ターが活動過程についての省察( reflection-on-action )  
を促進すること

### 3. 教えることから学びへ

教育実習生の学習の焦点 - 子どもの学習についての理解、効果的に教えるこ  
との工夫

メンターの役割 - **批判的友人**

主たるメンターリング方略 - 教育実習生の観察、授業計画の再吟味

### 4. 反省的教授 ( reflective teaching )

教育実習生の学習の焦点 - 授業実践の探究  
メンターの役割 - 協働で取り組む探究者  
主たるメンターリング方略 - パートナーシップによる教授、パートナーシップによる監督

---

このメンターリングと教育実習生の発達段階について、もう少し詳細に見てみよう。教育実習の最初に、まず教育実習生は「教師としての自分 (me-as-teacher)」を確立する必要がある。ファーロング (Furlong, J.) らの調査によれば、教育実習の最初の数週間では、教育実習生は自分自身のパフォーマンスを発達させ、彼らが見ている教師の行動を真似たり、それを洗練しようとすることに集中する、つまり「教師として振る舞う (act like a teacher)」傾向が強いが、経験ある教師は、自分自身のパフォーマンスの向上よりも、子どもの学びについて考えることにより多くの注意を払う、ということが明らかにされている<sup>8)</sup>。教育実習においては、この「教師として振る舞う」次の段階として、「教師のように考える (thinking like a teacher)」ことが重要になる。そして、教育実習の最後の段階では、「反省的实践家」として教育実習生が成長することが目指される。なお、この段階におけるインターシップによる教授と監督とは、メンターが教育実習生に対して、よりオープンになり、かつ対等の関係になるとともに、教育実習生は自分自身の行動により責任を持つようになり、両者は、対等の地位にある専門家として、また探究の精神を共有し、教えることの複雑性に本気で取り組むことになる、という意味である。例えば、メンターは、教育実習生が実習期間中に何を焦点化すべきかに責任を持たせたり、メンターと教育実習生の両者で、新しい教授技術を試みたりすることである。

いずれにしても、これらは一般論的であり、実施に当たっては各教科の特色が反映される。例えば、理科では、表5の1. ~ 4. の4つの段階で共通し反復する3つの活動が設定されており、それに従って教育実習生は実習を行っていく。その3つの活動とは、各発達段階ごとに焦点を絞った観察 (focused observation)、メンターとの協働的な教授や教育実習生個人による教授経験 (teaching experience)、毎週行われるメンターとのミーティングを含む課題とレビュー (tasks and reviews) である<sup>9)</sup>。つまり、各段階での活動について、教育実習生がメンターとの対話を通して自己省察を行い、次の段階において自分の活動の焦点化ができるように工夫されている。このようなプロセスを経ることにより、教育実習生は、学校及び授業の文脈において実践的探究を繰り返し行うことができ、反省的实践家の教師に成長していくことになる。

もちろん、表5に示されているように、メンターはそれぞれの段階で異なる

役割を担うことになるが、本質的には次の2つの性格と能力が必要とされている<sup>10)</sup>。すなわち、誠実さ、開放性、俊敏性、熱心さ、ユーモアのセンス、構成員、自己認識や省察、といった個人的性格と、他人の意見に耳を傾ける能力、建設的に批判をし、また共感する能力、といった対人的能力である。ショーンが「反省的实践家は、クライアントとの反省的対話（reflective conversation）を通して、自己の専門的見識の限界を見いだす努力をする」<sup>11)</sup>と指摘しているように、また教育実習における役割や求められる性格等などから判断すると、メンターもまさに反省的实践家であると表現できる。

イギリスの教育実習では、このようにメンターの役割が極めて重要となっている。これは、教育実習が極めて長期にわたること<sup>12)</sup>、それを支える高等教育機関と学校とのパートナーシップが制度上確立されていること<sup>13)</sup>、などが背景となっているからである。しかしながら、より本質的には、イギリスの教師教育では目指すべき教師像(反省的实践家やそれ以外のモデルも含めて)が明確にされており、その教師像のもと生涯にわたる教職開発(教師の専門的成長)の視座から教育実習が位置づけられているからであると考えられる。

翻って、わが国の教育実習(国立大学附属中学校・高等学校での実習に限定)についてみると、メンターリングについては、量的(アンケート)調査、質的(インタビュー)調査の結果のみから判断すれば、表5の第2段階までであると推察することができる。また、附属学校指導教官がメンターと位置づけられるかどうかに関しても、同様な判断をすれば、評価者や役割モデル的な要素が強いように思われる。ただ、インタビューの結果から、附属学校指導教官によっては、教育実習生と協働で取り組む探究者の役割に努めている場合もあったことは、特筆すべきことである。

ではなぜ、わが国の教育実習ではメンターリングが系統立てて行いにくいのであろうか。まず、わが国の教育実習では附属学校指導教官1人当たりの教育実習生が相対的に多いことが挙げられる。これに対して、イギリスでは一般に、教科メンター1人当たり教育実習生は1人か2人である。また、この他にも学校には教科以外の校務分掌等を担当するメンターも存在する。従って、教科メンターは教科指導を中心に担当することになる。

また、わが国では附属学校指導教官に対して、教育実習のための特別な訓練や教育の機会が設けられているわけではない。イギリスではメンターになるには、そのための訓練を受けなくてはならない。

この他にも教育実習生の教職への意識が問題であろう。かつて教育実習公害と揶揄されたように、わが国では教員免許状を取得するためには教育実習を受けなければならないが、彼らすべてが必ずしも教師になる強い意志を持ってい

るわけではない<sup>14)</sup>。

もちろん、わが国の教育実習がイギリスの場合と比べて短期間であり、表5のようなメンターリングと教育実習生の発達段階にはそぐわないことが大きな原因である。しかしながら、わが国では目指すべき教師像が明確にされておらず、養成教育と現職教育の連続性を考えた、いわゆる生涯にわたる教職開発(教師の専門的成長)の視座から教育実習が位置づけられていないことに、より本質的な問題があるように思われる。

## おわりに

わが国の教育実習は、戦前に典型的であった、完成教育の場であり、徒弟見習いの性格という認識は、少なくとも附属学校教官には薄らいでいできている。かといって、近年、欧米諸国で提唱され実践されている、新しい教師像(反省的实践家)を育成するための教育実習と認識されている、と必ずしも言えない。

しかしながら、この調査結果から、少なくとも以下のことは指摘できるであろう。

教育実習は、生涯にわたる教職開発(専門的成長)の導入である。教育実習生にとっては、実践における他者(附属学校指導教官や教育実習生)との関わりの中で、教師としての自分を自覚し、実践における教授技術に触れる機会であり、他方、附属学校指導教官にとっては、教育実習生への指導・助言を通じて、自己省察をし、専門的成長をする機会と捉えられている。

## 註及び文献

- 1) ショーンは、技術的合理性を原理とする専門家の技術的实践に代わって、新しい専門家は「活動過程における省察」を基礎とする反省的实践において専門性を発揮しているとしている。彼は、この活動過程における、省察をする実践家を「反省的实践家」と呼んでいる。Schön, D., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, 1983. ただ、ウェリントン(Wellington, J.)は、反省的实践家の教師像は価値あるものであると認めながらも、反省的实践家になることが、必ずしも「良い」教師になるための十分な条件ではないとし、反省的实践家が無能な教師になる場合もあると指摘している。Wellington, J., *Teaching and Learning Secondary Science*, Routledge, 2000, p.29. 一方、ファーロングらは、反省的实践については様々な解釈があるとしながらも、教育実習の反省的实践において、教育実習生は概ね次のようなことに自信を獲得すべきであると指摘している。自分の教師としての専門的成長により責任を持ち、教授方略のレパートリーを拡げ、教授学習の複雑性をより理解し、

教育実践の社会的、道徳的、政治的ディメンションを考えるようになる。

Furlong, J. & Maynard, T., subject mentoring and student development, in Wilkin, M. et al. eds., *The Subject Mentor Handbook for Secondary School*, Kogan Page, 1997, p.7.

ウィッティ（Whitty, G.）らの調査によると高等教育機関の初等・中等教員養成コースの72%が反省的实践家の教師像をモデルとしていた。

Whitty, G. et al., Initial Teacher Education in England and Wales: a survey of current practices and concern, *Cambridge Journal of Education*, Vol.22, No.3, 1992, pp.293-306.

- 2) 例えば、ロンドン大学キングスカレッジの中等理科教員養成コースでは、「あなたの教員養成コースは、生涯にわたる教職開発のほんの始まりでしかありません。（中略）私たちの目的は、あなたが『反省的实践家』になることを支援することです。」と明確に謳われている。 King's College London (KCL), *PGCE Partnership 2000/2001: Science*, KCL, 2000, p.14.
- 3) 教育実習生に対するアンケート内容の目的観は、次の文献を参考にした。現代教職研究会編, 『教師教育の連続性に関する研究』, 多賀出版, 1989。附属学校教官に対するアンケート内容の一部は, 次の文献を参考にした。Ratcliffe, M., Continuing Professional Development: A Framework for the future?, *Education in Science*, No.173, 1997, pp.8-9. Willson, M & Adamczyk, P., Training tomorrow's science teachers, *Science Teacher Education*, May, 1996, pp.2-5. King's College London, *A study into the professional views and needs of science teachers in primary and secondary schools in England*, King's College London, 2000. Shulman, L., Knowledge and teaching: foundations of the new reforms, *Harvard Educational Review*, Vol.57, no.1, pp.1-22.
- 4) 日本教育学会教師教育に関する研究委員会編, 『教師教育の課題』, 明治図書, 1983.
- 5) Parkinson, J., School-based teacher training and mentor, *Education in Chemistry*, Vol.36, No.6, 1994, pp.154-156.
- 6) Ireson, G., M is for Mentor..., *Science Teacher Education*, Dec., 1998, p.4.
- 7) Furlong, J. & Maynard, T. 前掲書 1) pp.6-19.
- 8) Furlong, J., Commentary: taking a second look-theorising school-based learning, in Allsop, T. & Benson, A., *Mentoring for Science Teachers*, Open University Press, 1997, p.116.
- 9) Parkinson, J. & Rowe, M., Science, in Wilkin, M. et al. eds., *The Subject Mentor Handbook for Secondary School*, Kogan Page, 1997, pp.362-398.
- 10) Brook, V. & Sikes, P., *The Good Mentor Guide*, Open University Press, 1997, p.33.
- 11) Shön, D. 前掲書 1), p.296.
- 12) イギリスの学部卒業後の1年間の教職課程 (Post Graduate Certificate in Education) では、1992年の教育省通達によれば、中等教員養成コースでは、

少なくとも2校以上で教育実習を行い、全36週のうち24週以上をそれに充てることが求められている。 Department for Education (DfE), *Initial Teacher Training (Secondary Phase)*, *Circular 9/92*, DfE, 1992.

- 13) 教育省通達 9/92 を受けた CATE (Council for the Accreditation of Teacher Education) によるガイダンスでは、高等教育機関と実習校は、教職課程の計画・立案と運営、学生の選抜、訓練及び評価に協力して行わなければならないとされている。

CATE, *Teacher Accreditation of Initial Teacher Training Under Circular 9/92 (DfE) and 35/92 (Welsh Office)*, CATE, 1992.

- 14) 【調査2】において、教職希望かどうかを学生に尋ねた。2001年の調査 2-1 では40%が、1998年の調査 2-2 では30%の学生が、教職志望と回答したのみであった。



## 第5章 イギリスにおける教育実習指導教官と教育実習生の教育実習に対する意識調査—小学校体育科を中心に

木原成一郎

### 第1節 教育実習生の教育実習に対する意識調査

#### 1、はじめに

現在のイギリスの教員資格(QTS, Qualified Teacher Status)は、高等教育機関に設置された3年もしくは4年制の教育学士課程(BED, the Bachelor of Education course)か、教育以外の学士号を取得した後に入学する1年制の学卒後課程(PGCE, Postgraduate Certificate of Education course)を卒業することによって取得される場合が大多数である。1984年以降、イギリスの教員養成課程の認定は、教育科学省が提示した基準に基づき大臣への助言機関である教師教育認定委員会が行い、その結果を大臣が承認する制度が発足した。

こうした改革の過程で、高等教育機関に設置された教育学士課程や学卒後課程に対しても、より実践的な力量の養成と、学生が学校で過ごす期間の延長が求められてきた。この方向は、教師の養成における学校の役割の増大によって、「学校を基礎にした教員養成」(a school-based initial teacher training)と呼ばれている(高野和子, 1998, p.162.)。

課程認定の基準を示した1993年の教育科学省のサーキュラーによれば、初等学校の教員を目指す教員養成課程の学生が学校で過ごす時間は、少なくとも4年制の教育学士課程で従来の20週間が32週間へ、3年制の課程で15週間から24週間へ、学卒後課程及び2年制課程で15週間から18週間へと延長されることになった(DES, 1993)。

教育実習の期間の延長に伴い、高等教育機関と学校の連携の強化と学校の指導教員がメンターとしての独自の役割を果たすことが期待されている。日本の実習生の意識の特徴を明らかにするために、日本と比較して長期間教育実習を経験したイギリスの実習生の意識の実態と比較することは意味のあることと思われる。

#### 2、研究の目的

本研究の目的は、第1にラフバラ大学の小学校教員資格取得のための学卒後教員免許取得コース(Postgraduate Certificate of Education Course, 以下PGCEと略。1年課程)で行われる2000年9月から2001年6月に実施される授業年度の教育実習を事例として、実習生が体育科の授業を教えることをどのように学んでいるかの実態を把握することである。第2に、実習生がいただく

体育科指導に関する心配が教育実習を経験することでどのように変化するかを把握することにある。第3に、教育実習を経験した学生が大学の講義や実技に対しどのような内容を履修することを希望しているかの実態を把握することにある。

### 3、研究の方法

#### 1) 調査対象者

2000年度のラフバラ大学の小学校教員のPGCEコースは、3回に分けて教育実習を実施した。1回目は2000年10月から11月の4週間実施された。実習生は小学校のキー・ステージ1（5歳から7歳：日本の幼稚園年長組から小学校1年生）のクラスに配属された。2回目の実習では、実習生は2001年1月と2月の4週間、1回目と同じ学校のキー・ステージ2（7歳から11歳：日本の小学校2年生から5年生）のクラスに配属された。3回目の実習は、2001年5月から6月にかけて7週間実施された。3回目の小学校は、これまでと異なる学校であった。実習生は、その学校のカリキュラムの全領域に関して責任を持って指導することとされた（Cale,2000）。

本調査は、第1回目の教育実習の直前に事前の質問紙を配布し、第2回目の教育実習の直後に事後の質問紙を配布し33名の回答を得た。質問紙の配布と回収は、ラフバラ大学の小学校教員のPGCEコース体育科担当のロレーヌ・ケイル講師に依頼した。回答者の性別は男性12%、女性82%である。

#### 2) 調査内容及び分析方法

教育実習の実態調査を含んだ質問紙全体は、以下の8項目で構成した。ただし、下線を引いた③の項目は今回は結果の報告を省略した。用いた質問紙の項目は、2000年9月に広島大学附属三原小学校及び東雲小学校に対して実施した質問紙の項目を英訳したものである。英訳は、木原が2000年9月に来日したケイル講師と面接し内容を確認しながら行った。

- ①「体育授業の指導授業回数」
- ②「体育授業の指導時間数」
- ③「体育授業の運動領域別指導授業回数」
- ④「体育授業で指導教官に指導・助言して欲しい内容」
- ⑤「体育授業の指導に役に立つ情報源」
- ⑥「体育授業の実際の指導者」
- ⑦「体育授業の適切な指導者」
- ⑧「大学の講義内容への要望」
- ⑨「体育授業を教える事の心配」

「体育授業を教える事の心配」の項目は、5段階評定尺度法で記入させた。分析方法は、実習生の教育実習前と教育実習後の平均値の差の検定を行った。

#### 4、結果

##### 1) 実習生による体育指導の実態の把握

###### (1) 実習生の指導した体育授業の時間数

実習生の指導した体育授業の回数及び指導時間数は、図1のとおりである。実習生33名が体育の授業を指導した回数は、1時間2名(6%)、2時間4名(12%)、3時間5名(15%)、4時間7名(21%)、5時間2名(6%)、6時間3名(9%)、7時間2名(6%)、8時間1名(3%)であった。実習生33名が体育の授業を指導した授業時間数は、1時間6名(18%)、2時間6名(18%)、3時間5名(15%)、4時間6名(18%)、5時間3名(9%)、6時間3名(9%)、7時間2名(6%)、8時間1名(3%)であった。

授業回数は、合計162時間で、1人あたり平均4,9時間であり、指導時間数は、合計121時間で、1人あたり平均3,7時間である。イギリスでは各学校の1回の授業時間は一定していないので、授業回数よりも授業時間数のほうが実態をより正確に示している。

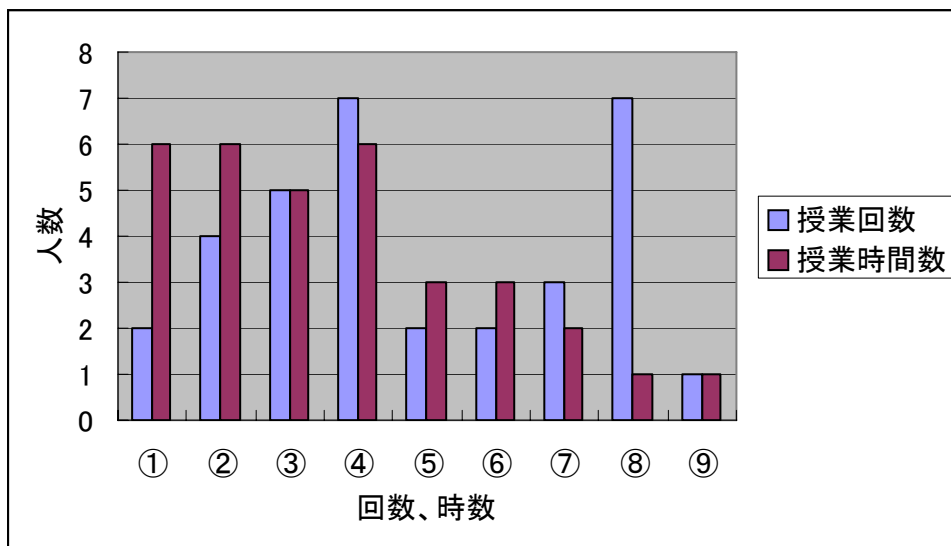


図1 実習生の体育指導の授業時間数

図2は、実習生の指導した運動領域ごとの授業回数の割合を示したものである。球技と体操（日本の器械運動にあたる）が最も多くそれぞれ約3割を占めている。ダンスが24%と多く実施されている。また、水泳は地域にある温水プールで実施される場合が多いので、実習が冬季に実施されたにもかかわらず12%の割合で指導されている。日本の「体づくり運動」にあたる健康運動と陸上運

動は1%とほとんど指導されていない。陸上運動の実施が少ないのは、陸上運動を実施できるトラックや砂場という設備を持つ小学校がほとんどないためと思われる。

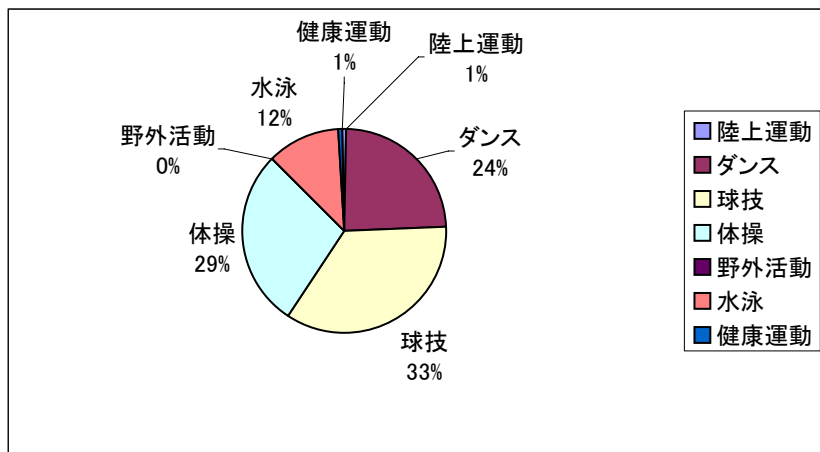


図2 実習生の指導した運動領域

## (2) 体育を教えることに役立つ情報源

図3 体育を教えることに役立つ第1の情報源 (N:33)

図4 体育を教えることに役立つ第2の情報源 (N:33)

体育の授業の計画を立て実際に指導したときに役に立つ助言や情報は誰から(どこから)手に入れたかを質問し、最も役だった情報源と2番目に役立った情報源を一つずつ選ばせた。選択項目に設定した情報源は、A大学の体育講義や体育実技(university)、B配属学級の指導教員(mentor)、C小学校での体育授業の経験(lessons)、D体育雑誌や体育専門書(books)、E大学の教員(tutors)、F配属学級以外の教員(staff)、G自分自身のスポーツ経験(sports)、H友人の実習生(trainee)、Kその他(other)であった。(図3、図4参照)

一番役立った情報源は、大学の体育講義や体育実技が48%で最も多く、以下小学校での体育授業の経験14%、配属学級の指導教員12%と続いている。2番目

に役立つ情報源は、配属学級の指導教員が30%で最も多く、大学の授業18%、大学の教員18%と続いている。

大学の体育講義や体育実技が最も有益な情報を与えたという結果が読み取れる。また、小学校での体育授業の経験からの情報が有益であること、配属学級の指導教員から得た情報は、小学校で体験した授業とほぼ同じ程度の情報源と実習生には受け取られている。

### (3) 体育授業の実際の指導者と適切な指導者

図5 体育授業の実際の指導者 (N:33)

図6 体育授業の適切な指導者 (N:33)

小学校の教育実習で体育を教えることについて、実習生を指導したり助言したりしてくれた主な人を問い、A配属学級の指導教員、B体育部の教員、C配属学級の指導教員(体育部の教員でもある場合)、D校長の各項目から主な人を1個選ばせた。結果は図5に示してあるが、学級担任(75%)、体育部の教員(10%)、その他(10%)と続いている。

小学校の教育実習で体育を教えることについて、実習生を指導したり助言したりするのに最も適切と思われる人を、A配属学級の指導教員、B体育部の教員、C校長の中から選ばせた。結果は、図6にあるように、学級担任が54%、体育部の教員が45%、と続いている。

## 2) 体育授業を教える事の心配

### (1) 事前と事後の平均値の比較

表1及び図7は、教育実習前と教育実習後の実習生の体育授業を教える事の心配の結果である。表1によれば、心配の平均が増大、つまりより心配となった項目は、A(安全)、D(行事予定)、E(好意)、F(模範)、G(把握)、H(統制)、J(つまり)、K(施設管理)、L(受け入れ)、M(技術指導)、N(協力関係)、P(技能向上)、Q(

表1 体育授業を教える事の心配（事前と事後の平均値の比較） N:33

質問事項	実習前	実習後	平均値の差
	平均値(SD)	平均値(SD)	事後-事前
A 子どもが安全に運動できる(安全)	3.69(0.97)	3.73(1.04)	0.04
B 運動の苦手な子どもへの配慮ができる(不得意)	3.59(0.87)	3.33(0.85)	-0.26
C どの運動を教えるべきかを理解している(運動理解)	3.19(1.03)	3(1.27)	-0.19
D 学校の体育にかかわる行事予定を理解している(行事予定)	2.94(1.08)	3(0.97)	0.06
E 子どもが私の授業を好意的に評価してくれる(好意)	3.19(1.06)	3.36(1.14)	0.17
F 自分が模範を示せない種目の運動を教える(模範)	2.88(1.13)	2.97(1.13)	0.09
G 授業中に一人一人の子どもを把握できる(把握)	3.19(1.03)	3.45(1.09)	0.26
H 子どもの行動をコントロールできる(統制)	3.16(0.99)	3.42(1.39)	0.26
I 今の自分では子どもたちに悪い影響を与えてしまう(悪影響)	2.84(0.88)	2.64(1.08)	-0.2
J 子どもたちの運動のつまづきを診断する(つまづき)	3.13(0.98)	3.21(0.99)	0.08
K 体育用具の準備や体育施設の管理ができる(施設管理)	2.63(0.98)	2.97(0.88)	0.34
L 教師に認められ受け入れられること(受け入れ)	2.63(1.1)	2.82(1.26)	0.19
M 各種目に必要な運動技能を指導できる(技術指導)	3.06(0.84)	3.33(0.99)	0.27
N 子ども同士の協力的な関係をつくる(協力関係)	2.69(0.86)	3.12(1.08)	0.43
O 学校の教員の前でうまく行動する(振る舞い)	3.09(1.15)	2.7(1.21)	-0.39
P 運動技能を向上させる指導ができる(技能向上)	3.09(1)	3.45(1.03)	0.36
Q いろいろな子ども達のニーズに合わせる(ニーズ)	3.31(0.9)	3.48(0.94)	0.17

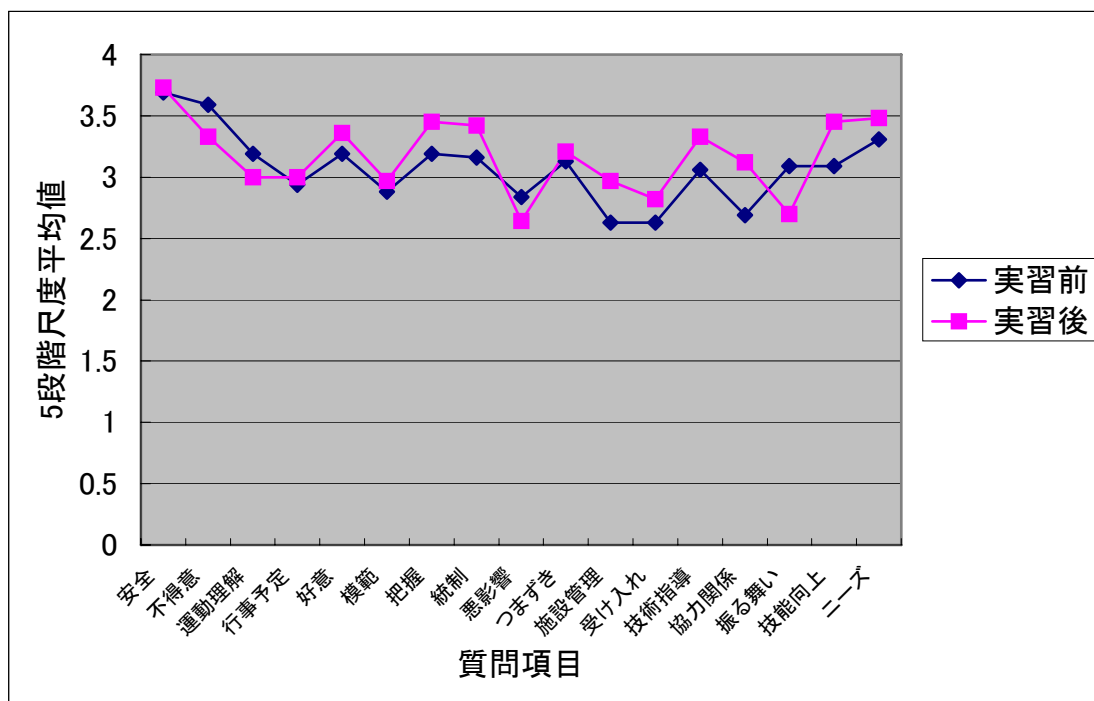


図7 体育授業を教える事の心配（事前と事後の平均値の比較）

ニーズ)の13項目である。これらの項目の実習前の平均と実習後の平均に有意な差は見られなかったが、G(把握),H(統制),M(技術指導),K(施設管理)、N(協

力関係), P(技能向上)の各項目の平均の差が他に比べると大きかった。

逆に心配の平均が減少、つまりより心配でなくなった項目は、B(不得意)、C(運動理解),I(悪影響),O(振る舞い)の4項目である。これらの項目の実習前の平均と実習後の平均に有意な差は見られなかったが、B(不得意)と O(振る舞い)の各項目の平均の差が他に比べると大きかった。

### 3) 大学で教育実習前に教えてほしい内容

実習生に「小学校の教育実習で体育の授業を教えることについて、教育実習が始まるまでに大学の体育科教育法の講義や初等体育の実技でどのような内容を指導しておく必要があると考えますか」と質問し、表5にある各項目に関して「1全く必要ない、2、あまり必要ない、3、どちらともいえない、4、やや必要だ、5、非常に必要だ」という5段階の尺度で回答させた。表2および図8は5段階尺度の平均値の結果である。

表2 大学で教育実習前に教えてほしい内容

質問事項	平均値	標準偏差
A 運動の模範を示せる実技力 (実技力)	3.39	0.9
B 学習指導要領に示される運動に関する授業の指導計画 (指導案)	3.85	0.76
C 体育授業における子どもの安全確保の問題 (安全面)	4	0.79
D 体育の授業中に多くの子どもたちを掌握するための方法 (掌握方法)	3.33	0.92
E 運動技能の段階的発展についての知識 (技能発達)	3.64	0.99
F 必要なことを調べたり相談したりする学習の方法 (学習法)	3.33	1.16
G 体育の授業のビデオなどを見せて子どもの様子に気づかせる(子供観察)	2.79	1.24
H 運動につまずいている子どもへの助言の仕方 (遅滞児童)	3.3	1.24
I 体育の目標や学習評価についての知識 (目標評価)	3.73	1.01
J 子どもの運動技能の個人差への対応 (個人差)	3.58	1
K 体育用具の準備や体育施設の管理 (管理)	3.15	0.87
L 体育や身体運動、スポーツに関する専門的知識 (専門知識)	3.36	1.06

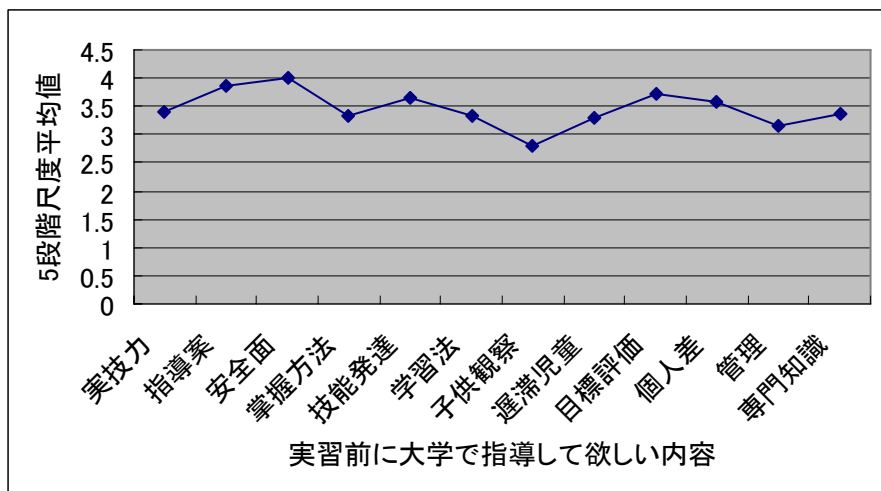


図8 大学で教育実習前に教えてほしい内容

図 8 によると、「子供観察」以外のすべての項目が、必要であると回答されているが、その必要度の高さから次の 2 つのグループに分けられる。最も必要度が高いグループの項目は、「指導案」と「安全面」と「技能発達」と「目標評価」と「個人差」である。次に必要度が高いグループの項目は「実技力」と「掌握方法」「学習法」「遅滞児童」「管理」「専門知識」である。

## おわりに

イギリスの実習生の教育実習に関する質問紙調査の結果を、日本の広島大学学校教育学部の実習生に行った質問紙の結果と比較すると下記のような傾向が指摘できる。

1) ラフバラ大学の実習生の指導時間数は、1 人あたり平均 3,7 時間である。広島大学学校教育学部の実習生の授業指導時間数が、1 人あたり平均 0.7 時間であったことに比べると多いといえる。広島大学学校教育学部の実習期間が 5 週間であり、1 クラスに約 10 人の実習生が配属されるのに対して、ラフバラ大学の場合、8 週間の教育実習後にアンケート調査が実施され、指導教官 1 人につき多くても 2 人しか実習生が配属されないという条件の相違がこの違いを生んだと考えられる。

2) ラフバラ大学の実習生の 48% が、体育の授業の計画を立て実際に指導したときに、大学の体育講義や体育実技が最も有益な情報を与えたと答えた。以下、小学校での体育授業の経験 (14%)、配属学級の指導教員 (11%)、自分自身のスポーツ経験 (11%) と続いていた。広島大学学校教育学部の実習生が、体育の授業の計画を立て実際に指導したときに一番役立った情報源を、学級担任 (36%) と答え、以下担任以外の教師 12%、友人 9%、体育雑誌や体育専門書 (4%)、小学校での体育授業の経験 (3%)、自分自身のスポーツ経験 (3%)、大学の体育講義や体育実技 (2%) と回答した結果と比較すると、大学の体育講義や体育実技への評価の違いが注目される。

3) ラフバラ大学の実習生は、実習生を指導したり助言したりしてくれた主な人を聞いたところ、学級担任 (75%)、体育部の教員 (10%)、その他 (10%) と答えた。また、実習生を指導したり助言したりするのに最も適切と思われる人を聞いたところ、学級担任 (54%)、体育部の教員 (45%) と答えた。

広島大学学校教育学部の実習生は、全体の 25% の実習生が体育部教員から主な指導や助言を受け、実習生の約半数が体育部教員を実習生を指導したり助言したりするのに最も適切と思われる人と答えていた。実際に受けたアドバイスに関して、ラフバラ大学の場合より広島大学学校教育学部の体育部教員の割合が高いことが特徴的である。



4) ラフバラ大学の実習生の場合、心配の平均が増大、つまりより心配となった項目のなかで、G(把握),H(統制),M(技術指導),K(施設管理)、N(協力関係),P(技能向上)の各項目の平均の差が他に比べると大きかった。HとMとKは、教師として教える課題に関する心配であり、GとNは子供を把握する課題である。また、逆に心配の平均が減少、つまりより心配でなくなった項目のなかで、B(不得意)とO(振る舞い)の各項目の平均の差が他に比べると大きかった。Bは、子供を把握する課題であり、Oは教師としての資質である。

教師として教える課題と子供を把握する課題に関して、実習後のほうが心配が増大している傾向は広島大学学校教育学部の場合と同じである。5週間から8週間という期間の経験により、実習生がこれらの課題を自己の課題と受け止めたと考えられる。

5) ラフバラ大学の実習生は、教育実習前の大学の体育科教育法の講義や初等体育の実技の内容に関して、「指導案」と「安全面」と「技能発達」と「目標評価」と「個人差」を最も必要度が高いと答えた。「体育授業における子どもの安全確保の問題」と「子どもの運動技能の個人差への対応」の必要度が高い点は、広島大学学校教育学部の実習生と同じ傾向である。広島大学学校教育学部の実習生は、「運動につまづいている子どものへの助言の仕方」の必要度が高かったがラフバラ大学では必要であるがそれほど高い値ではなかった。逆に、ラフバラ大学では必要とは思われていない「体育の授業のビデオなどを見せて子供の様子に気づかせる」内容が、広島大学学校教育学部の場合はやや必要と回答されていた点が異なる傾向であった。

#### <文献>

1. Cale, Lorraine(2000), Primary Physical Education Initial Teacher Training at Loughborough University (広島大学教育学部における講演。巻末に翻訳を資料として掲載)。
2. DES (1993), Circular 14/93. (初等学校教員養成課程対象)
3. 木原成一郎(2000)「イギリスの「学校を基礎にした教員養成」(a school-based initial teacher training)におけるメンターとしての学校教員の役割」『広島大学学校教育学部紀要、第1部』Vol.22,pp.59-70.
4. Mawer M. ed., (1996), Mentoring in Physical Education, the Falmer Press, pp.89-107.
5. 高野和子(1998)「イギリスの教員養成の動向」浦野東洋一、羽田貴史編『変動期の教員養成』同時代社。

## 第2節 教育実習指導教官の教育実習に対する意識調査

### 1、はじめに

イギリスでは 1990 年代に「学校を基礎にした教員養成」(a school-based initial teacher training)が制度化され、高等教育機関と学校の緊密な連携のもと、実習生の指導を担当する学校の教員に対しメンターとしての役割を果たすことを求めている(木原成一郎,2000)。

課程認定の基準を示した 1993 年の教育科学省のサーキュラーによれば、初等学校の教員を目指す教員養成課程の学生が学校で過ごす時間は、少なくとも 4 年制の教育学士課程で従来の 20 週間が 32 週間へ、3 年制の課程で 15 週間から 24 週間へ、学卒後課程及び 2 年制課程で 15 週間から 18 週間へと延長されることになった (DES,1993)。

教育実習の期間の延長に伴い、高等教育機関と学校の連携の強化と学校の指導教員がメンターとしての独自の役割を果たすことが期待されている。日本の教育実習を担当する指導教官の意識の特徴を明らかにするために、日本と比較してメンターとして制度的に位置付けられているイギリスの指導教官の意識の実態と比較することは意味のあることと思われる。

### 2、研究の目的

本研究の目的は、教育実習において指導教官がいただく体育科指導に関する意識の実態を把握することにある。そこで第 1 に、実習生に体育を教えることを指導するために援助を必要としているか、何を心配しているかという指導教官の意識を把握することを目的とした。第 2 の目的は、指導教官が実習生に体育を教えることを自己の成長に貢献すると考えているかに関して意識を把握することである。また、教育実習のプログラムは、実習の事前や事後に大学で行われる講義と関連をもって作られている。そこで、第 3 の目的を実習前の大学の講義と実技の授業に対して期待される指導内容に関して、指導教官が何を必要と考えているかを把握することとした。

### 3、研究の方法

#### 1) 調査対象者

2000 年度のラフバラ大学の小学校教員の PGCE コースは、3 回に分けて教育実習を実施した。1 回目は 2000 年 10 月から 11 月の 4 週間実施された。実習生は小学校のキー・ステージ 1 (5 歳から 7 歳:日本の幼稚園年長組から小学校 1 年生)のクラスに配属された。2 回目の実習では、実習生は 2001 年 1

月と2月の4週間、1回目と同じ学校のキー・ステージ2（7歳から11歳：日本の小学校2年生から5年生）のクラスに配属された。3回目の実習は、2001年5月から6月にかけて7週間実施された。3回目の小学校は、これまでと異なる学校であった。実習生は、その学校のカリキュラムの全領域に関して責任を持って指導することとされた（Cale,2000）。

指導教官に対する調査は、質問紙調査法によって行った。調査対象者は、体育の授業を担当し実習生を指導している教員であり、第2回目の教育実習の直後に事後の質問紙を配布し9名の回答を得た。質問紙の配布と回収は、ラフバラ大学の小学校教員のPGCEコース体育科担当のロレーヌ・ケイル講師に依頼した。回答者の性別は男性3名(33%)、女性6名(66%)である。なおこの9名には学校の校務分掌で体育部を担当している教師はいなかった。

## 2) 調査内容及び分析方法

本研究では、小学校の体育授業を対象にして実習生の指導教官の意識をインタビューで調査したMawerら（1996）の知見に基づき、指導教官への意識を把握する項目および質問事項を設定した。

指導教官への質問紙は、以下の9項目で構成した。項目④、⑥、⑦、⑧は、下位の質問事項ごとに5段階評定尺度法で記入させた。用いた質問紙の項目は、2000年9月に広島大学附属三原小学校及び東雲小学校に対して実施した質問紙の項目を英訳したものである。英訳は、木原が2000年9月に来日したケイル講師と面接し内容を確認しながら行った。なお第5項目に、広島大学の場合にはなかった「A 体育の授業についての自分自身の教科の知識(教科知識)」という質問項目を付け加えた。

- ①「体育授業の適切な指導者」
- ②「体育授業指導に関する援助の必要性」
- ③「体育授業指導に関して援助を求める人」
- ④「体育授業で実習生に指導・助言すべき内容」
- ⑤「実習生指導による自己の成長内容」
- ⑥「大学の講義内容への要望」
- ⑦「実習生指導に関する心配」
- ⑨「体育指導の心配領域」

下線を引いた項目④は今回は結果の報告を省略した。

## 4、結果

### 1) 体育を教えることを実習生に指導するために必要な援助と心配

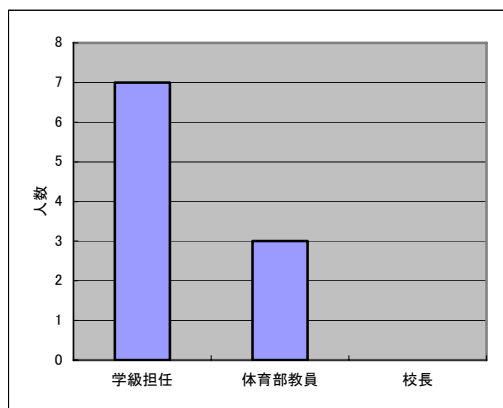


図1 体育授業指導に適切な教員

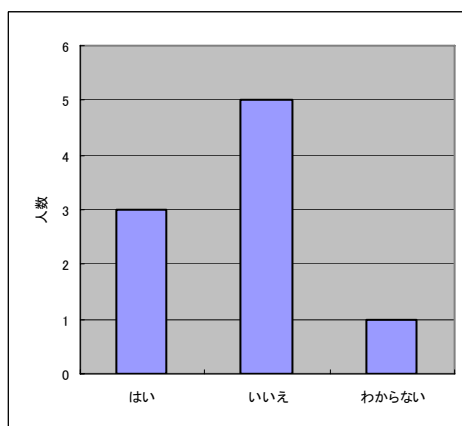


図2 体育授業指導に関する援助の必要性 (N:9)

(N:10. 1名のみ複数回答)

指導教官に対し、体育授業に関して実習生の指導や助言について学級担任と体育部教員のどちらが適切かと尋ねた結果、図1にあるように学級担任7名(70%)体育部教員3名(30%)という結果となった。また、体育科の授業を指導する際に、同僚の援助が必要かどうかをたずねたところ、必要である3名(30%)必要でない5名(50%)わからない1人(10%)という結果となった。さらに援助が必要と答えた4人にをしてもらおうとすると誰が適切かと問うたところ、図2のように体育部教員4名(100%)校長0人(0%)という結果となった。自由記述欄に、「他の教科は援助が必要ないが、体育は必要だ。」と書いた人が1人いた。

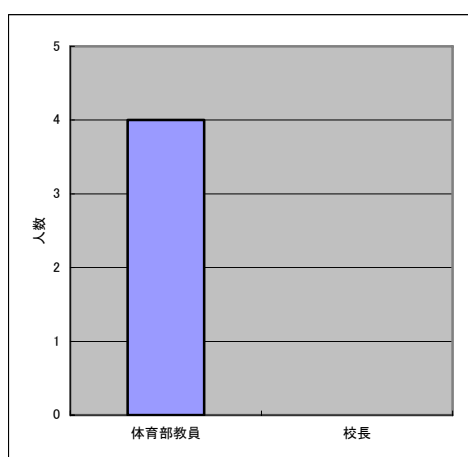


図3 体育授業指導の援助に適切な人物(N:4)

指導教官の心配な事項を把握するため、「あなたが教育実習生の体育の授業を援助すると考えたとき、あなたはどれほど次のことについて心配ですか。」と尋ね、「1全く心配ない、2、あまり心配ない、3、どちらともいえない、4、やや心配だ、5、非常に心配だ」という5段階の尺度で心配度を選択させ

た。表 1 及び図 4 はその平均値の結果である。

平均値が心配でないという項目は、「教科知識」「負担」「適切助言」「尊敬」「時間確保」「実習評価」「研修不足」の 7 項目であった。心配度の平均値が高い項目は、「教授技能」「安全維持」「肯定関係」「児童観察」「授業熱心」5 項目であった。平均値が「どちらともいえない」となった項目は、「技能上達」「経験実績」の 2 項目であった。特に、「B 実習生の体育の授業を援助することを負担に感じる」という「負担」の心配が最も低いことが特徴として指摘できよう。

表 1 体育を教えることについて実習生に援助する時に心配なこと (N:9)

	平均値	標準偏差
A 体育の授業についての自分自身の教科の知識(教科知識)	2.78	0.67
B 実習生の体育の授業を援助することを負担に感じる(負担)	1.89	1.17
C 実習生の体育の授業を観察して適切な助言を与えること(適切助言)	2.67	1.22
D 実習生に体育の授業を援助する指導教官として認められ尊敬されること(尊敬)	2.89	1.27
E 実習生の体育の授業を援助するために十分な時間をとること(時間確保)	2.67	1.41
F 体育の授業についての自分自身の教授技能(教授技能)	3.11	0.78
G 実習生の体育の授業の際に児童の安全を維持すること(安全維持)	3.33	1
H 実習生の体育の授業を教える技能を上達させることができる(技能上達)	3	1.12
I 体育の授業を援助する時に実習生と肯定的な関係をつくること(肯定関係)	3.44	1.51
J 自分の学級で実習生の体育の授業を援助することが児童に及ぼす影響(児童影響)	3.22	0.97
K 実習生の体育の授業を援助してきた十分な経験を持っている(経験実績)	3	0.87
L 体育の授業を教えることに関して実習生の成績を評価すること(実習評価)	2.89	0.78
M 実習生を体育の授業を教えることに立ち向かわせることができる(授業熱心)	3.11	0.93
N 実習生の体育の授業を援助するための訓練の不足(研修不足)	2.78	1.09

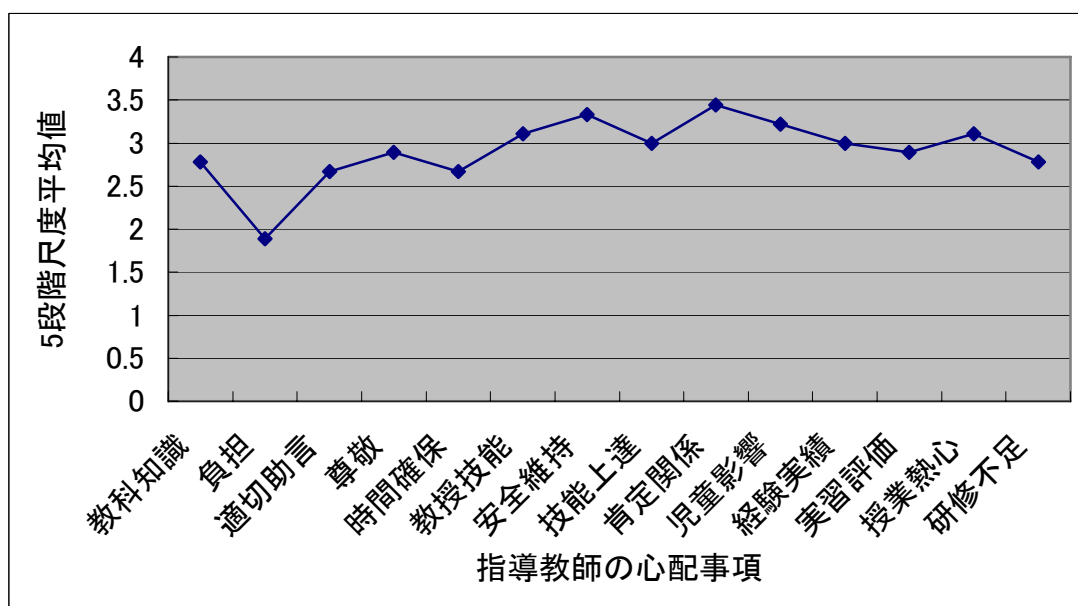


図 4 体育を教えることについて実習生に援助する時に心配なこと (N:9)

## 2) 実習生の指導による教師自身の成長

実習生に対して体育を教えることは、指導教官自身にどのような影響を与えているのだろうか。ここでは指導教官の成長への影響を把握するために、「指導教員として教育実習生の体育の授業に関して指導や助言をすることによって、あなた自身の成長に役に立つことがありますか。」と質問し、表2にある各項目に関して「1 全く思わない、2、あまりそう思わない、3、どちらともいえない、4、ややそう思う、5、非常にそう思う」という5段階の尺度で回答させた。

図5は各項目の平均値の相違を示している。最も役立ったと回答された項目は、「自己反省」であり、ついで、「教授技術」と「満足感」「他教科並」の項目が成長に有益とされた。さらに、「教科知識」「新知識」は平均値が「どちらともいえない」となった。なお、「教科知識」の項目はラフバラ大学の質問のみで設定した項目である。

表2 実習生指導による自己の成長内容 (N:9)

	平均値	標準偏差
A 実習生の体育の授業を援助することにより自分自身の教科知識が向上した(教科知識)	3	1.41
B 体育の授業を教えることについて新しい知識を得ることができた(新知識)	3	1.32
C 実習生の体育の授業を援助することにより自分自身の教授技能が向上した(教授技術)	3.56	0.88
D 実習生の体育の授業を援助することで個人として満足感を得た(満足感)	3.56	0.88
E 体育の授業について実習生を援助することは他教科とそれほどかわりはない(他教科並)	3.44	1.24
F 実習生の体育の授業を観察することで自分の授業を反省する機会を得た(自己反省)	4.11	0.93
G 体育の授業について実習生を援助することは私の人間としての成長に重要だ(人間成長)	3.44	0.73

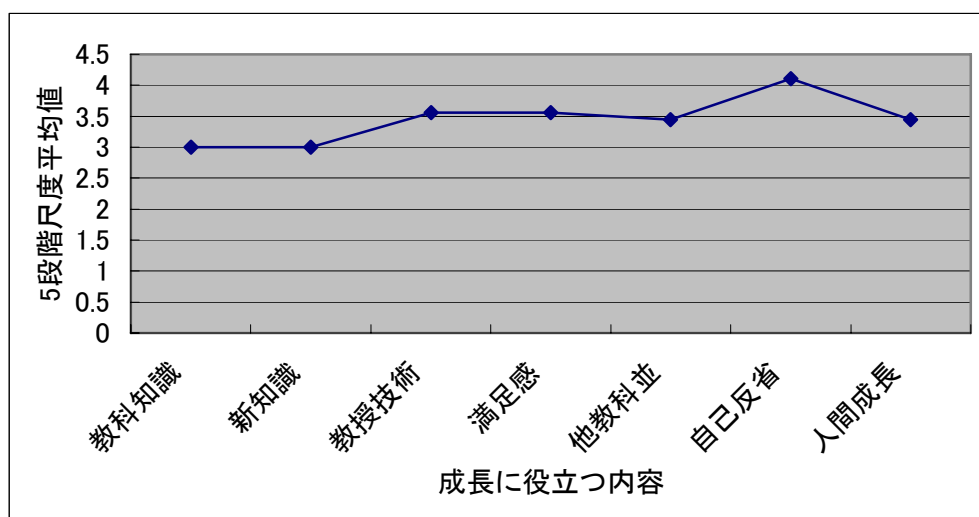


図5 指導教員自身の成長に役に立つこと (N:9)

## 3) 大学で教育実習前に教えてほしい内容

指導教官に「小学校の教育実習で体育の授業を教えることについて、教育実習が始まるまでに大学の体育科教育法の講義や初等体育の実技でどのような内容を指導しておく必要があると考えますか。」と質問し、表5にある各項目に関して「1全く必要ない、2、あまり必要ない、3、どちらともいえない、4、やや必要だ、5、非常に必要だ」という5段階の尺度で回答させた。表5および図8は5段階尺度の平均値の結果である。

表2および図6によると、すべての項目が、必要であると回答されているが、その必要度の高さから次の2つのグループに分けられる。最も必要度が高いグループの項目は、「実技力」「指導案」「安全面」「掌握方法」「技能発達」「個人差」「管理」である。次に必要度が高いグループの項目は「学習法」「子供観察」「遅滞児童」「目標評価」「専門知識」であった。

表5 大学で教育実習前に教えてほしい内容(N:9)

	平均値	標準偏差
A 運動の模範を示せる実技力 (実技力)	4	0.87
B 学習指導要領に示される運動に関する授業の指導計画 (指導案)	4.11	0.93
C 体育授業における子どもの安全確保の問題 (安全面)	4.22	1.3
D 体育の授業中に多くの子どもたちを掌握するための方法 (掌握方法)	4.44	0.73
E 運動技能の段階的発展についての知識 (技能発達)	4.11	1.05
F 必要なことを調べたり相談したりする学習の方法 (学習法)	3.44	0.73
G 体育の授業のビデオなどを見せて子どもの様子に気づかせる(子供観察)	3.44	1.13
H 運動につまずいている子どもへの助言の仕方 (遅滞児童)	3.78	0.67
I 体育の目標や学習評価についての知識 (目標評価)	3.78	0.83
J 子どもの運動技能の個人差への対応 (個人差)	4.11	0.93
K 体育用具の準備や体育施設の管理 (管理)	4	0.71
L 体育や身体運動、スポーツに関する専門的知識 (専門知識)	3.67	1

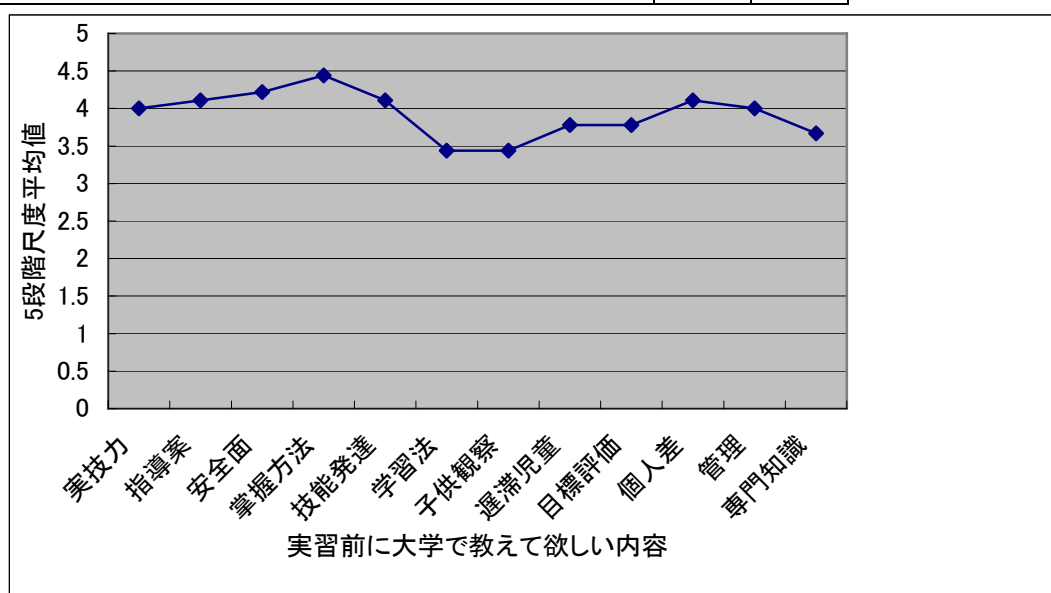


図7 大学で教育実習前に教えて欲しい内容 (N:9)

## おわりに

イギリスの指導教官への教育実習に関する質問紙調査の結果を、日本の広島大学付属三原小学校と東雲小学校の指導教官に行った質問紙の結果と比較すると下記のような傾向が指摘できる。

1) 体育を教えることを実習生に指導するために必要な援助に関しては、両者の相違点は、広島大学付属小の45%の指導教官が援助を必要としていた結果と比較すると、広島大学の場合は、ラフバラ大学の場合(30%)よりも援助を必要としている教員が多いことがわかる。

2) ラフバラ大学の指導教官に指導教官の心配な事項を尋ねたところ、平均値が心配でないという項目は、「教科知識」「負担」「適切助言」「尊敬」「時間確保」「実習評価」「研修不足」の7項目であった。心配度の平均値が高い項目は、「教授技能」「安全維持」「肯定関係」「児童観察」「授業熱心」5項目であった。平均値が「どちらともいえない」となった項目は、「技能上達」「経験実績」の2項目であった。特に、「B 実習生の体育の授業を援助することを負担に感じる」という「負担」の心配が最も低いことが特徴として指摘された。

広島大学の場合で心配度が高かった「教科知識」と「経験実績」がラフバラ大学の場合は逆にどちらともいえないかあまり心配ないという結果になっている。また、広島大学の場合に心配度が低かった「肯定関係」がラフバラ大学の場合は逆に心配度が最も高くなっている。

3) ラフバラ大学では、指導教官自身の成長への影響について最も役立ったと回答された項目は、「自己反省」であり、ついで、「教授技術」と「満足感」「他教科並」の項目が成長に有益とされた。さらに、「教科知識」「新知識」は平均値が「どちらともいえない」となった。

「自己反省」が最も高いという傾向は、広島大学の場合と同じである。広島大学の場合には「体育の授業を教えることについて新しい知識を得ることができた」という「新知識」の項目の肯定が高かったのに対し、ラフバラ大学の場合は「どちらともいえない」という結果となった。また、広島大学の場合には「体育の授業について実習生を援助することは他教科とそれほどかわりはない」という「他教科並」は「どちらともいえない」であったのに対し、ラフバラ大学の場合はやや肯定がわに傾いた結果となっている。

4) 大学で教育実習前に教えてほしい内容に関して、ラフバラ大学の場合、すべての項目が必要であると回答されているが、その必要度の高さから次の2つのグループにわけられた。最も必要度が高いグループの項目は、「実技力」「指



導案」「安全面」「掌握方法」「技能発達」「個人差」「管理」であった。次に必要度が高いグループの項目は「学習法」「子供観察」「遅滞児童」「目標評価」「専門知識」であった。

広島大学のほうが要望度が高かった項目は、「安全面」と「学習法」と「管理」であった。逆にラフバラ大学のほうが要望度が高かったのは、「実技力」「掌握方法」「管理」であった。

#### <文献>

1. DES (1993), Circular 14/93. (初等学校教員養成課程対象)
2. 木原成一郎(2000)「イギリスの「学校を基礎にした教員養成」(a school-based initial teacher training)におけるメンターとしての学校教員の役割」『広島大学学校教育学部紀要、第1部』Vol.22,pp.59-70.
3. Mawer M. ed., (1996), *Mentoring in Physical Education*, the Falmer Press.
4. Smith P. & West-Burnham J. ed. (1993), *Mentoring in the Effective School*, Longman.

# ラフバラ大学での小学校体育の教員養成

Dr. Lorraine Cale (ロレ - ヌ ケイル) 博士

ラフバラ大学(Loughborough University)

体育・スポーツ科学・レクリエーションマネージメント学科

## 背景

近年、イギリスにおける教育の思潮は、早く変化する流れの中にあった。そして、政府の改革は、教員養成(Initial Teacher Training、以下 ITT と略)を含む教育の規定のあらゆる局面に影響した。政府の影響は、1988年の教育改革法(Education Reform Act)に続き、ナショナルカリキュラム(National Curriculum)の導入とともに、まず学校に現れた。そして、近年では教員養成に関して、より一層影響を及ぼしている。政府の多数のサ - キュラ - によって、1989年以来、教員養成の主要な改革が続行された。改革のすべての局面および結果について、この論文の範囲内ですべてを議論するものではない。しかし、最も重要な特徴は、次の i) ~ iii) のことを含んでいる。

i) 教員養成の供給者としての重要な高等教育機関(以下 HEI と略す)の独占を壊すために、教員養成の中で競争的な市場を設けること。

ii) 大学に優先的に基礎をおく教員養成から、全体としてまたは実質的に学校に基礎をおくことへの転換。現在、教員養成コースの学生は時間の大部分を学校で過ごしている。

iii) 教員養成のカリキュラムの内容のより厳格な統制と管理

教員養成のより本質的な部分を学校へ動かす問題について、イギリスの教育科学大臣は1992年1月、以下のように発表した。

政府は次のことを決定しました...学校は、高等教育機関の十分なパートナーとして、より多くの役割を教員養成の中ではたすべきです。」

(1992年12月、p.1)

この発表に続いて、今日の教員養成における最も重要な政府サ - キュラ - が、議論の余地を残して発表された。1992年9月の教育省サ - キュラ - (DFE、1992)で学校に基礎をおくことを強調した教員養成の導入に付け加えて、1992年9月のサ - キュラ - は、新卒の資格を持った教師に期待される実践的教授「能力」という考え方を導入した。

1) 養成コースの計画立案および管理は、高等教育機関および学校がともに協力して責任を持つべきである。

2) すべての新卒の資格のある教師は、学校の水準を維持し改善するために必要とされる専門家としての「能力」という知識と規範のレベルを達成すべきである (DFE、1992)。

最近の1992年9月のサ - キュラ - における「諸能力」は、最も最近(1998年4月)の教員養

成の政府サ - キュラ - において「基準」に置き換えられた。(DfEE、1998 年)この基準は、すべての学生が教員資格(QTS と略)に到達するために、かれらのコ - スの終了までに達成しなければならない教える能力を表わす。QTS は、公立学校で教えるすべての人々のために必要なものであり、認定された機関での教員養成のコ - スを卒業した後(通常、学士の授与と同時に、あるいはその後、)教育と雇用省(DfEE)によって授けられる。

### 意味内容

教員養成における最近の改革には、確かに多数の意味内容が含まれていた。しかしおそらく、最も重要かつ価値ある概念は、将来の教員養成の鍵となる「パ - トナ - シップ」と「メンタリング(Mentoring)」の開発さらには、既になされたその開発がもたらした財源への衝撃を含んでいた。

### パ - トナ - シップ

1992年9月のサ - キュラ - で学校と HEI の間のパ - トナ - シップという考え方が持ち込まれた。そして、その考え方は現在の教員養成にとって非常に重要である。既に強調されたように、この考え方は、HEI から学校へ権限と統制を変更することを意味していた。しかしながら、政府は、コ - スの計画立案および管理、そして学生の養成および評価のための連帯責任の行使について、学校と HEI の協力関係に期待しているが、他方で HEI は、学術的確認 (Academic Validation) に対しての必要条件を満たすようにコ - スを保証することに今なお責任を負っている。

### メンタリング

学校を基礎とするトレ - ニングの文脈の中でもう一つの重要なことは、メンタ - の役割を確立することであった。メンタ - は、実習学生の成長に責任を持っている学校の経験豊富な教師達である。

### 財源

さらに、実習協力学校への寄付金の増加が、HEI からの財源の移譲により、教員養成に認められている。学校と HEI 間の財源の移動は、地方の交渉事項だが、学校の新しい役割と責任という明瞭な声明に基づいている。

### **資格のある教師の身分を与えるための基準**

基準全体は、付録 1 の中で示される。広い範囲にまたがっているが、それらは次の 4 つの標題の下で述べらる:

- A . 知識と理解
- B . 計画立案、教えることおよびクラス運営
- C . モニタリング、成績評価、学習成果の記録、成績通知および責任 (Accountability)
- D . その他の教職としての必要条件

「教員養成のコ - スまたはプログラムを好結果で卒業するためには、学生がこれらすべての基準を達成していることを必要としており、そしてすべてのコ - スは、学生が明記されたすべての基準に適合する

ことを保障するために、すべての学生の評価を行うべきです。」 (DfEE サ - キュラ - , 1998年4月、p.7)。

### 教員養成のナショナルカリキュラムおよび小学校の教科の専門家

達成されるべき基準の概説に加えて、1998年4月のサ - キュラ - は、以下のことを明記した。それは、小学校の教員養成(Primary ITT)における英語、数学、理科と情報およびコミュニケーションの技術(Information Communications Technology)のためのナショナルカリキュラムであった。ナショナルカリキュラムは、上記の4教科についてすべての小学校課程の学生に教えられるべき内容の概略を示した。専門分野に関しては、すべての小学校課程のコ - スについて、少なくとも一つの専門教科を教えるように学生を準備することを今、要求されている。また、学生達はその教科の基準に照らして評価されることを保障するよう要求されている。養成された小学校の教師は、自分たちの専門教科については同僚に対し、調整と支援を与えることに責任を持つだろうということが意味されていたのである。

### 小学校体育

「小学校体育は、生涯の健康とスポーツに卓越するための基礎であるべきだ。基礎があっさりと砕けるままにされているときに、トップスポーツに対して数百万ポンドをつぎ込むことはいいことではない」(キャンベル, 1999, p.20)。

小学校体育(Primary Physical Education)の教員養成の議論をする上で、ラフバラにおける小学校体育の教員養成を概観する前に、全国のおよび国際的な全体像の現実が心にとどめられるべきである。残念ながら、全国的にも国際的にも小学校体育の教員養成は、問題に遭遇しているように見える。実際に小学校体育と小学校体育教員養成の両者が直面する諸問題が、十分研究され、記録されている。例えば、OFSTED(Office for Standards in Education, 教育基準局)の1998調査、全国協会(NAHT)の1999調査、Speednetの1999年の調査、1999年11月のベルリンで行われた体育の世界サミット宣言(1999年のProfessional Mattersに掲載)などである。他教科や、最も重視される数学、英語と理科の中核教科と比較すると小学校体育と小学校体育の教員養成は、低いステータスであることが立証される。確かに、最近の全国小学校体育(National Primary PE)会議「小学校体育のための積極的行動」(Benn, 2000)は、次のことを主張した。全国的動向として、教員養成と組織的な教師の専門性の成長の機会と経験が不均衡である。また、生徒の体育の機会と経験が不均衡である。特に小学校教員の養成における体育の時間不足は、重大であり、何度も繰り返されるテーマである。興味深いことに、サ - キュラ - 1998年4月には、体育の養成の時間配分は何も規定されていない。

1998年の小学校体育の教員養成(Primary PE ITT)に関する調査によれば、OFSTEDは、3～4年以上の養成課程の学生は週32時間の体育の授業を受け、PGCEコ - ス(下記の説明を参照)の学生は、平均23時間の授業を受けたことを明らかにした。報告された時間の最少はちょうど7.5時間であった。小学校教師の教科知識や彼らの体育の計画と評価の能力にこれらが与えた影響が、心配事の理由とされた。(クレイ、1997; モ - ガン、1997)

教員養成の小学校体育の専門家コースで、より多くの時間が体育に割り当てられたにもかかわらず、1998 および 1999 年に割り当てられた小学校体育の専門家はわずか 554 人だけであった。およそ 300,000 人の小学校教師が、イギリスに在籍していることからすれば、割り当てられた専門家のこの数はひどく不適当に思えるだろう(Warburton、2000)。

しかしながら、より積極的な覚え書きであるベルリン・アジェンダ(Berlin Agenda)は、このような問題を認識している。それは近年の体育の世界サミット(World Summit)の結果のうちの 1 つだったが、政府および教育に責任を負う省庁に次のような行動を要求している。それはつまり、“質の高い体育は質の高い教師と、カリキュラムに予定された時間次第であることを認識すること。”そして“教師に教員養成および現職教育において専門的なトレーニングと成長を授けること。”(Professional Matters、1999、p . 24)。

### ラフバラにおける小学校教員養成のコース

ラフバラ大学学卒後の小学校教員養成のコースは 1 年間で、常勤の学校教員資格コース (Post - Graduate Certificate in Education (PGCE) Course) である。PGCE ルートは、教師が英国で養成される一つの方法であり、そのコースは、通常 3 年の学士プログラムに続いて終了されることになっている。政府の改革(1992 年 9 月)(それは教員養成の提供における高等教育の独占を壊した)は、教師を養成する多くの新しい方法を導入した。その結果、多様な異なった計画と養成のプログラムが現在急速に国中で登場している。しかしながら、PGCE コースは、3 ~ 4 年制の学士と同時に教員資格を取るコースとともに(例えば、教育学学士(BEd)あるいは QTS をともなった人文または科学の学士(BA/BSc))、より伝統的で最も一般的なタイプの教員養成コースを代表している。他の伝統的でないルートは、Articled Teacher と Licensed Teacher Schemes と School - Centred ITT Schemes (SCITT) である。

ラフバラの小学校 PGCE(Primary PGCE)コースは、7 - 11 歳の範囲に焦点を当て、9 つのナショナルカリキュラム(National Curriculum)教科および宗教教育を含むすべてのカリキュラムを学生が教えられるように準備する。1998 年 4 月のサキュラでの必要条件を満たし、コースは 38 週のコースであり 20 週以上を学校で費やす。それは、多くの学校とのパートナーシップにかなり依存している緊密に統合された学校 - 大学プログラムを意味している。パートナーシップの内部では、責任は学校と大学のスタッフの間で分担され、そして各々が最も得意とする知識と経験の分野をそれぞれ提供する。コースの主要な 2 つの要素は次のとおりである:

#### 1)教育実習(School Experience. 学校を基礎とする養成)

これは連続する実習とひとまとまりの教育実習からなる。連続する実習は、学生は 1 週間の内 1 または 2 日学校で勉強し、1 週間の中で残りの日数は大学で学習することを意味する。ひとまとまりの実習は、1 週当たり 5 日常勤職と同じように学校での実習を行う。1 年間、小学校課程の学生は、三つの別個のひとまとまりの教育実習を実行する。最初の二つのひとまとまりの実習は同じ学校で行われ、期間は 4 週間 (10 月/11 月と 1 月/2 月にそれぞれ行う)。学生にとって最後のひとまとまりの実習は、異なった学校において 5 月/6 月に連続的に 7 週間ある。最初のひとまとまりの実習は 4 ~ 7 歳の生徒とともに過ごし、一方、第 2 と第 3 のひとまとまりの実習は 7 ~ 11 歳の生徒とともに過ごす。

## 2) 専門科目(Professional Studies)(大学を基礎とする養成)

これは教職科目(Educational Studies)を含んでいる。それは専門的知識の向上および教科教育法(Curriculum Studies)に焦点が当てられ、それは小学校カリキュラムの全教科をカバーする。体育は、教科教育法(Curriculum Studies)コースの一部を形成する。

### ラフバラの小学校体育教員養成コース

既に述べられたように、1998年4月のサーキュラールは一教科を専攻することをすべての小学校養成課程の学生に要求する。ラフバラ大学の学生は、したがって2つの可能な体育コース(専門家あるいは非専門家コース)のうちの1つを受講する。その選択は、学生が専門教科として体育を選択しているかどうかによって決まっている。専門家でない小学校体育のコースには、すべての養成課程の学生が出席する。一方専門家コースは専門学生のみが出席する。体育を専門とする(Specialist PE)学生は、コースの終了時に彼らの専門教科において必要な知識、技能と理解力が要求される基準(the Standards)に到達しなければならない(付録1を参照)。この点に関しては、両方のコースとも、共通の要素を持っているが、時間配分、それぞれの内容および評価が異なっている。次頁表1は、時間配分および内容の概観を示している。

### 大学を基礎とする体育のトレーニング

表から理解できるように、コースの理論的かつ実践的な要素は、非専攻および専攻の両方の学生に提供されている。また、これらは三つの理論の講義と体育のナショナルカリキュラムの六つの活動分野を提案する一連の実践的授業からなっている(すなわち、陸上運動、ダンス、ゲーム、体操、水泳およびアウトドアかつ冒険的な活動)。それに、健康に関係する運動(あるいは健康およびフィットネス)(DfEE & QCA, 1999)が加えられている。さらに、専攻コースは、専門教科ゼミナール(大学および学校で)と自立した学習時間はもちろん、個別指導をも含む。

簡潔にいうと、その内容は以下のとおりコースの様々な概要をカバーしている。

#### 理論の講義(Theory Lectures)(非専攻および専攻学生のための)

三つの理論の講義は、カリキュラムにおける体育の重要性および位置づけを話す。体育のナショナルカリキュラム(National Curriculum); 児童の発達とどのように児童が学ぶのか; 安全で効率的なクラス経営; 体育における計画と形成的評価、成績評価、学習の記録と成績通知。

#### 実践的な授業(Practical Sessions)(すべての学生のための)

実践的な授業では、学生達は、バラエティに富んだ教授方略の使用と、児童を動作を計画し実行し振り返ることに巻き込む体育の授業へのアプローチの使用へと導かれ励まされる。一般に、個々の実践的な運動の授業は以下のものを含んでいる。つまり、各運動領域の概念(例えば、特性、内容資料、枠組み、哲学)。; 小学生のためのナショナルカリキュラムの内容; 配当(計画立案、授業方略、運動の進行、個人差への配慮); 教科横断的要素、経営と安全と組織化の問題、そして、参考資料

表1 .「小学校体育コ - スの時間配分および内容」

	体育を専攻しないコ - ス 時間	体育専攻コ - ス 時間
<b>理論の講義</b>		
カリキュラムにおける体育の入門	1	1
体育の計画と形成的評価	1	1
体育の成績評価	2	1
<b>実践的な授業</b>		
陸上運動	3	3
ダンス	4	4
ゲ - ム	6	6
体操	4	4
水泳	2	2
アウトドアかつ冒険的な活動	3	3
健康に関連する運動	3	3
<b>ゼミナ - /個別指導</b>		
専門教科ゼミナ -	-	18
学校に基礎をおく専門教科ゼミナ -	-	6
個人とグル - プへの個人指導	-	6
<b>自立的研究</b>		
運動の指導	-	42
体育のポ - トフォリオ	-	20
<b>合 計</b>	<b>29時間</b>	<b>121時間</b>

専門教科ゼミナ - ル(専攻学生のみ)

6個の体育ゼミナ - ルが開かれ、1年間体育の論題(topics)を研究することを学生に要求する。その論題は、クラスの運営・組織化と安全、教えることと学ぶことの方略、児童の多様性とスペシャル・ニ - ズ、情報とコミュニケーションの技術、そして、教科横断的要素を含んでいる。ゼミナ - ルの焦点は次の三点である。

- i) 体育における論題の重要性。
- ii) 小学校体育のために上記論題が提起する諸問題とそれへの挑戦
- iii) 上記の論題に関連した学校内での小学校体育の専門家の役割(体育の専門家が同僚に与えるべき

指導や忠告や援助を含む)

#### 学校を基礎とする専門教科への援助/会合(専攻学生のみ)

この援助は学校と学生の間で調整され、1年間のコースを通じて行われる。前述のように注目度の高い重要な問題や論点について議論するだけでなく、一般に小学校の範囲での体育の専門家・体育のカリキュラムコーディネータとしての役割と責任についての議論のために時間は費やされる。その議論は、彼らの研究課題を完成させるように、学生を援助する議論は選択された文献購読に基礎づけられている。

#### 個人およびグループへの指導(専攻学生のみ)

四つのグループと三つの個人への個別指導が、コースで行われる。その内の一つは年度当初に始まり、他はその後、それぞれの学生のひとまとまりの教育実習が終わると、直ちに開始される。これらの個別指導は、一般的討論と実施中のコースや、学生の体育の経験や進歩についての機会とが与えられる。学生の能力と発達範囲が、個人指導の中で話し合われ、将来の目標が同意される。

#### 自立的研究(Independent Study)(小学校専攻学生のみ)

1年間学生には、自立的研究の時間が保障されなくてはならない。その時間は、読書、学校を基礎とした運動指導、体育のポートフォリオの作成を含んだ研究課題を書き上げることに使われる。

#### 付加的な体育の情報(Additional PE Input)(すべての学生のため)

大学で教えられたコースに加えて一連の関連したコースや授業の認定(awards)、その他のコースと機会が学生にとって年間を通じ利用できるようになっている。奨学金とそれらのコースは大学によって組織され、政府の助成割合において学生達に交付される。

#### **学校を基礎とする体育の養成**

たった今強調されたように、大学での時間の間、学生は体育および体育を教えることに関しての小学校教師の役割を理解するための概念の枠組みを手に入れる。それらは、基礎的な教授方法論および六つの実践的な活動範囲と関係した内容をカバーしている。さらに、体育専攻の学生の場合、グループおよび個人指導とゼミナールの間に、彼らの授業経験を共有したり、省察する機会を持つ。

しかし、もちろん、教員養成の本質は今、HEIと学校間の協力関係という考え方にある。この点で、大学と体育専攻学生が教育実習を試みる少数の選択された学校との間に、緊密な結合が作られている。学生は併行してガイダンスを与えられ、そして、注意深く考慮された適切な体育活動が順に行われる。その体育活動は、大学で体育を教えることについて学んだことを実践の中におき、経験のある教師と一緒に勉強するという機会を学生に与える。

まず、3人の教師が、学生の学校での体育経験、そして彼らの成長に対し責任を持っている。これらは学生のメンター(通常は学級担任)、教員養成のコーディネイター(通常は学校で学生に対する全面的な責任を持っている校長)、および体育コーディネイター(体育の教科に責任を負い、体育を管理している学校の教師)である。専門家としての体育コーディネイターは、専門的なガイダンス、アドバイス及



び援助を与えることを依頼される個人である。

### 学校への援助

それらの役割の中で学校を支援するために、年間を通じて大学からの援助が利用可能である。例えば、学校は可能な限りコースに関して詳細な資料と多くの情報を供給される。大学体育スタッフのメンバーは、年間を通じ教育実習中を通じて学校と定期的に連絡をとり続けている。そして、お互いに都合の良い時間を設定し、学校と学生を訪問する。さらに、毎年各学校から体育コーディネイターが招かれ、大学における小学校体育のコースの実践的な授業に学生と一緒に参加する。さらに、彼らは、大学によって作られた教授とコーチングの認定コースのいずれにも参加することが認められている。小学校体育の文献と資料の広範な範囲を取りそろえている大学図書館へアクセスすることも許可されている。

### 小学校体育専攻学生の援助

協力関係の実行の一部として、1年間のある時期に学校において、学校が確かな実習を得ることを保証するよう学校は要求される。表2, 3および4は、小学校課程の学生が、彼らの教員養成年度内でそれぞれの段階において学校内で(すべての教科について)遭遇すべき一般的な実習の概要である。

表2 第1ブロック(最初のひとまとまりの教育実習期間中における学生の経験)(KS1)

#### 第1のブロック教育実習(Block Teaching Practice)(KS1)(10月/11月の4週間)

学生は5-7歳のクラスに配属される。強調される点はグループを教えることであり、子どもの個人の要求と性格を観察することである。

1週間目か2週間目には次のことが、学生に期待されるであろう:

- (a) 学生はクラス担任による一般的監督のもと、計画を立案し、準備し、子どものあるグループを教える(体育も)
- (b) 差し支えなければ学生もしくは教師を観察し(体育の授業についても)そして、教師と討論しながら、彼らの指導について評価を行う。
- (c) 子どもたちの(体育を含む)社会的かつ情緒的なニーズを理解し、応えることを始める。
- (d) 子どもたちの学習記録をとり、専門家としての向上を維持する。(体育を含む)

3週間か4週間たてば、学生はクラス全体を時間一杯教えることを期待されるであろう(体育を含む)。時間の許す限りクラス全体に責任を負うことを引き受けることがふさわしいと考えられるであろう。

この一般的なガイダンスに加えて、特別のガイダンスもまたコース紹介の中に書いてある。コース紹介は学校が計画立案し、良質な援助のある協同的かつ個人的な体育の体験を生徒に与えることを援助するものだ。例えば、学校は学生の授業時間割(タイムテーブル)の計画を依頼される。その時間割は学

生が異なった学年にまたがって教えるように、幅広く、バランス良い範囲で準備するように保障されている。学校はまた、体育主任や体育を教えるのに熟練した他の教師の授業を観察したり、手伝ったり、一緒に働いたりする機会を学生に与えるように依頼される。教師と一緒に教えるという実例は、学生に最も価値があると考えられる。特にコ - スの初期の段階においては、次のようなことを含む。授業内で個人や小集団とともに勉強すること、授業内で課題を説明したりやってみせたりすること、授業の一部を合意して教えること（例えば、授業の始めまたは終わり）、授業の一部または全ての計画に加わること（スタッフと共に）、授業の中で全員または一部の児童のため個人差に配慮した課題を計画し、提供すること。

ひとまとまりの教育実習期間中、学校の教員は学生と正式に会う新たな時間を設定しなければならない。最低でもこのような会合は、体育における学生の向上を検討する機会を提供し、彼らの授業における計画と時間配分を指導し、観察と協同的教授について申し合わせをし、学生が持つであろうどんな質問や論点・問題に対しても答える機会を提供し、彼らの研究課題を書き上げることに於いて学生を支援する。

**表3 . 第2ブロック教育実習(KS2)期間中に学生が経験すべきこと**

**第2のブロック教育実習(Block Teaching Practice)(KS2)(1月/2月の4週間)**

学生は、通常（第1ブロックと；木原注）同じ学校で実習を行うだろう。しかし、7～11歳の範囲でそれぞれ分かれたクラスに移動するだろう。学生は次のことを期待されるだろう：

- (a) 学生は、学校の教師の監督の下、「中核教科」の大部分と体育という専門教科のカリキュラムの計画を行い、準備を行い、教える。
- (b) もっと長い期間、例えば一日中担任にとって適切で便利と思われる限り、クラス全体（体育の授業を含む）に対して、授業と管理に責任を負うこと。
- (c) ナショナルカリキュラムの到達レベルに準じて、中核教科における児童の学習評価を行う。そして、再び学校教員の指導を受けて、体育における児童の学習評価を始める。
- (d) 学生の準備したことと児童の進歩について、詳しい記録を残す。（体育を含む）

特に第1および第2週の教育実習中に、学生は以下に示される体育の経験に参加することから効果をあげるであろう。

- 効果的な学習を生み出す教授方略に焦点を当て、体育の授業で勉強している教師と児童を観察すること
- 教師が教えている間に、個々の児童あるいは小グループとともに授業で勉強すること
- メンタ - や体育主任（コ - ディネイタ - ）と協同して教えること
- 特別のニーズを持った児童と一緒に勉強すること。
- 授業を彼ら自身で行うこと。

表4 . 第3ブロック教育実習(KS2)中に学生が経験すべきこと

**最終ブロック教育実習 (Final Block Teaching Practice)(KS2) (5月/6月の7週間)**

1日訪問と予備の週の期間に、学生は時間割を話し合って決めるであろう。それは、お互いに満足できるもので、ほとんどの場合カリキュラムについて、7週間、学生が全責任を負うものである。しかしながら、学校は、学生のそれまでの体育の実習に基づく良い点を見つけたり、さらに体育の授業を教える概念を学生に提供するように促される。メンタ - や体育主任 (コ - ディネイタ - ) は、体育を援助するために利用可能であるべきであるが、通常は、この段階での学生はクラスに対するすべての責任を負うことができると期待される。

一般的な原則は、学生が援助を得て、意義深い期間の間に、スタッフの一員として効果的に行動できるようになることである。このことは、学生が集会のような学校行事、特別活動、保護者との放課後の活動を手伝うことによって、学生が日常の学校生活に意義深い貢献をすることを要求することを含むだろう。

最終的には、体育の実際の教授について学生を評価する責任は、学校にある(1998年4月の基準に従う)。学生が体育における基準に到達し、進歩していることを監視する方法は、数多く存在する。それらは、学生が自分の授業を分析することを援助するためのフィ - ドバックに続く授業の直接的観察を含んで、教育実習中に行われる。そこでは、学生の授業を観察し、学生を励ます分析や目標の合意や体育の教育実習ファイルのチェックをして、定期的に学生と話し合いを持っている他のスタッフと連絡を取る。学生の最終評価は、学生を援助したすべての教員全員 (つまり、メンタ - 、教員養成コ - ディネイタ - 、体育主任 (コ - ディネイタ - )) と大学との間で同意される。

**要約**

この論文では、いくつかの背景にあることを提供し、イギリスにおける一般的な小学校体育教員養成を概観することに加え、ラフバラ大学の小学校体育の教員養成をより詳細に洞察することを試みた。明らかにすべての教員養成コースの成功にとって重要なことは、高等教育機関(多くの場合大学:木原注)と学校の間には効果的な協力関係を開発することであり、将来質の高い教師を生み出すことに関してこの両者が深く関与し、決定を行うことである。

## 付録1．1998年4月のサ - キュラ - における教員資格（小学校）の判定基準

### A. 知識と理解(小学校)

資格を取得したと判定された教員は、以下に述べることを評価の際に証明しなければならない。

a.全体としてのナショナルカリキュラムの指示内容に関する目的、領域、構造とバランスの理解、そしてその内部にある小学校段階の位置づけと領域、キ - ステ - ジ、小学校における中核教科と基礎教科そして宗教教育（RE）の理解；

b.小学校の中核教科と基礎教科、さらに宗教教育（RE）を横断して子どもたちのナショナルカリキュラムにより、カバーされた内容領域の広さに気がつく

c.児童の学習の仕方が彼らの身体的、知的、感情的そして社会性の発達に影響されることの理解；

d.彼らの（養成段階）でカバーされている中核教科と専門教科のそれぞれについて：

i. 小学校年齢の全範囲について、学習到達度のレベルの記述またはキ - ステ - ジの最後に書かれた到達点の記述、そして、関連したナショナルカリキュラムの学習プログラムについてかなり詳細な知識と理解力を備えている；

ii.宗教教育（RE）の専門家として、宗教教育（RE）のためのシラバスのモデルについて詳細な知識がある；

iii.生徒が発する教科に関連する質問に確実に対処する；

iv.SCAA(School Curriculum and assessment Authority)出版の「義務教育に入学した子どもたちの学習のための望ましい結果」からKS(Key Stage)1までの進歩、KS1からKS2までの進歩とKS2からKS3までの進歩を理解する；

v.小学生に対する教科指導に関する最近の視察の結果や学級に関係した研究結果に接近する方法を知っている。そして自分たちの授業を改善し情報を得るために、これらを使用する方法を知っている；

vi.教科では共通の思い違いや間違いを児童がよくおこすことを知っている；

vii.教科指導における情報とコミュニケーション技術のために、教員養成のナショナルカリキ

ュラムの中で明記された内容に関して、確かな知識と理解力を備えている；

viii. 教科に固有の健康と安全の要求を熟知しており、適切なところで潜在的な危険を避けるように授業の計画立案をする；

f. KS1とKS2で教えられた教科のそれらの領域について、いかなる専門教科を選んでいても、少なくともGCE Advanced レベルの基準値に近いその教科の確実な知識を持っている。

これらの資格ある教員の身分を与えられた者は、(Qualified Teacher Status)、評価された時、教科指導での情報とコミュニケーション技術のために教員養成のナショナルカリキュラムにおける授業と評価の方法を、彼らの専攻教科に関連していつどのように応用するかということについて、確かな知識と理解力を持っているとことを証明しなければならない。

#### **B. 計画立案、授業およびクラス経営**

**資格ある教員に値すると評価された時、次のことを証明しなければならない：**

##### *計画立案*

a. 次のことを通じて生徒の学習が進歩できるように授業の計画を立てる：

i. 授業の目標と内容を明らかにし、教えられる教材と児童に適切なように目標や内容がどのように教えられ評価されるかを明確に記す；

ii. 子どもたちに挑み、子どもの興味の高いレベルを保障するように、宿題を含んで、クラス全体、個々人そしてグループ単位に課題を設定する。

iii. 児童の学習や動機づけや勉強の発表のために適切かつやや高度な期待値を設定する。

iv. 以前の到達点に積み重ねて、児童の学習のための明瞭な目標を設定し、児童がなすように依頼される内容と目的に気がつくことを確実にする；

v. 以下の諸点について、児童の現状を把握する

- 特定の学習障害を含む、特別の教育のニーズを持っている；
- 非常に有能である；
- 英語がまだ流暢ではない；

そして、積極的かつ目的を持った援助を与えるための手助けをどこで手に入れるかを知っている

b. 短い、中ぐらいそして長い言葉で子どもたちのために足並みと挑戦を維持するような授業の明らかな構造と筋道を提供する。

c. これからの授業と授業の流れを計画したり授業をしたりする中で、児童の到達点と進歩に関する評価の情報を効果的に活用する；

d. 生徒の個人的、精神的、道徳的、社会的および文化的発達に貢献する機会を計画する；

e. 適切なところで、ふさわしい試験のシラバスとナショナルカリキュラムの学習プログラムの適用範囲を確保する。

#### 教えることおよびクラス経営

f. 一斉指導や、クラス内のグル - プ指導および個別指導を効果的に保証すること。その結果、授業の目標を満たした利用可能な授業時間を最も上手く利用する；

g. 授業でしっかりしたしつけを確実にするために、監視をおこない、介入する；

h. 目的を持った学習の雰囲気確立し維持する；

i. 児童の行動に対して高い期待を設け、よりよく焦点化された授業と、積極的で生産的な人間関係を通じて、規律の良い基準を確立し維持する；

j. 学習を援助し、児童が安心して信頼できる安全な環境を作る；

k. 生徒の勉強の勢いを保持し、すべての児童の活動を維持する教授方法を駆使する。そのために次のことを行う：

i. 知的な刺激で好奇心をくすぐり、教えられた教科についての熱意を伝え、児童の意気込みを促し児童の動機を維持する

ii. 教科で用いられるアプロ - チと教えられている児童とを調和させる

iii. 内容と目的の概要を含んで情報をよく組み立てる。そして、授業の進行につれて、移り変わりを合図して、重要なポイントを要約する

iv. 適切な教科独自の用語や十分に選ばれたイラスト（挿し絵）や例を使って、重要なひとそろいの考えのまわりにある内容を明らかに表示する；

v. はっきりと教え、実物を示し、そして、正確にちょうど良い速さで説明を行う

vi. 適切な速度で授業の方向に一致した効果的発問を行い、児童の参加を確実にする；

vii. 児童の間違いと思ひ違ひに注意を払い、彼らが間違いをただすことを手助けする；

viii. 児童のことを注意深く聞き、彼らの反応を分析し、児童の学習を前進させるために建設的に対応する；

ix. 教授目標を満たすことのできる教科書や情報技術や学習資料を選び十分に利用する

x. 児童のために彼らの知識を整理統合する機会を提供し、教室にの中と良く焦点化された宿題の両方を通じて、学んできたことを補強し発展させるために機会を拡大する；

xi. 読み書き能力(Literacy)、数的思考能力(Numeracy)と情報技術(IT)の基礎的技能、そして図書館、教科書と他の手段から埋め合わされた情報を含む効果的な学習のために必要な個人または協同で勉強するという技能を高めるための機会を活用する。

xii. 児童の幅広い教育的発達に貢献する機会を拡大する。それは彼らの個人的、精神的、道徳的、社会的かつ文化的発達を含んでいる；

xiii. 個人差やジェンダ - (社会的に作られた男女の性差)を含む文化や言語の背景の相違にもかかわらず、すべての児童に高い期待を設定する；

xiv. 実際の例や仕事と関連する例に児童の学習を関連づけることにより、児童のより広い理解を発達させる機会を提供する；

I. 特別な教育的二 - ズの識別および評価に関連する実践法(the Code of Practice)を熟知している。そして、その法律にもとづく責任の一部として、法典の第二段階かそれ以上の児童のために、個々人の教育計画に関する記録を行い保存する

m. 児童が教科の認識、技能および理解を獲得し整理統合することを保証する；

n. 彼ら自身の授業を批判的に評価し、自分たちの授業の有効性を改善するためにこの評価を利用する。

### **C. モニタリング（監督）、成績評価、学主の記録、成績の通知および責任**

**資格のある教員の地位を与えられた者は、評価された時、次のことを実証しなければならない。**

a. いかに十分に学習の達成されているかを評価し、授業の特定の側面を改善するためにこの評価を使用する；

b. 児童に割り当てられた教室での学習および宿題を採点して監視し、口頭や文書で建設的なフィードバックを提供し、児童の進歩のための目標を設定する；

c. 個々の児童の進歩を組織的に評価し記録する。それは、焦点化された観察を通じて、また、発問やテストと採点、そしてこれらの記録の利用を含んでいる：

i. 児童が理解したこと、そして勉強を完全に行ったことをチェックする；

ii. 児童の学習において、長所と短所のモニタ - を行い、目的を持って児童にかかわる基礎として得られた情報を利用する

iii. 計画を知らせる；

iv. 教科で児童が習得した知識、技術と認識において明らかな成長を続けることをチェックする；

d. 法定の評価と要求された成績通知に精通し、保護者に対して教育的な成績通知をどのように準備し提供するかについて精通している；

e. 適用可能な範囲で、児童に期待される要求を理解する。それは、それぞれの適切な成績のレベル記述やキ - ステ - ジの前後に書かれた到達度の記述に関係している。そしてさらに、11 ~ 16歳もしくは18歳と14 ~ 19歳のコ - スの生徒のために、GCSEのためのシラバスとコーステストに期待される要求を理解する、これは、可能な範囲で他のKS4のコースや16歳以降のコースにも適用される。



f. 適用可能なところで、14 - 19歳の生徒にとって、現在の資格取得に必要とされる評価をどのように実施するかを理解し、知っている；

g. 児童が達成している学力のレベルを認識し、そして、児童をは一貫して到達目標に照らして評価し、もし必要であるならば経験ある教員からガイダンスを可能な範囲で受ける；

h. 全国的、そして地方の比較しうる学校のデータが、可能な範囲で児童の成績のための明確な目標設定にどのように使用されることが出来るかを理解し、認識する。それは、ナショナルカリキュラムのテストの数値も含む。；

i. 異なる目的のために異なった種類の評価を適切に使用する。それはナショナルカリキュラムやその他の標準テストや、適用可能であればベースライン評価も含む。

#### **D. 他の専門的必要条件**

**資格のある教員と認められた者は、評価された時、次のことを照明するべきである、それらは以下に示す通り：**

a. 勤務に関する知識と理解を持つこと：

i. 教員の専門家としての職務は、今日の学校教員の給与と条件(School Teachers' Pay and Conditiony)という文書に示され、学校教員の給与と条件法(1991)で制定された。

ii. 教員の法律上の義務責任に関する事項：

- 民族関係法(Race Relations Act)1976年；

- Sex Discrimination (性差別撤廃法) (Sex Discrimination Act)1975年；

- 健康と安全な勤務に関する法(1974)の7条と8条

- 教員の慣習法によれば、児童が校舎内で健康で安全であることを保証し、教育的訪問である遠足あるいは実地見学旅行のような放課後の活動に参加する時にも上記のことを保障する義務がある。

- 児童の心地よさを創り出し安全に保護するという目的をわきまえること。

児童法(1989)5条 - 3

- 虐待から保護された児童に対する教育的サービスの役割、(DfEEサ - キュラ - 1995年10月および内務省、保健省、DfEEおよびウェ - ルズ教育事務所の下記の指導書に明記されている。

*ともに働くこと:虐待からの子供の保護用の相互作用協力のための準備のガイド、1991*

- 児童との適切な身体的接触(DfEEサ - キュラ - 10/1995に明記されている);
  - 児童への適切な身体的拘束(Education Act、1997およびDfEEサ - キュラ - 1994年9月の第4条);
  - しつけを理由とした児童の拘留(Education Act、1997の第5条).
- 適用可能なところで、学校で働く間に助教諭を含む専門の同僚と効果的に働く関係を確立する。;
  - 何かを発表したり個人としてのまた教師としての行為を通じて、自分たちが教える生徒に対するよい手本を示す;
  - すべての生徒が彼らの可能性を達成し、彼らへの高い期待に遭遇するような機会を与えられることを保証することを引き受ける;
  - 自分の専門性を発達させる責任をとり、教授法および自分たちが教える教科に関する研究や開発を最新のものにしておく必要を理解する;
  - いじめを含む生活指導や個人の安全問題に関係のあるものを含む、学校の政策および実践に関して自分たちの専門職としての責任を理解する。
  - 学校という文脈の内側や外側で学習が生じることを認識し、親およびその他の保護者たちと、また生徒の教育および福祉に対して責任をもつ機関と連絡を取る必要を理解する;
  - 学校理事会の役割および目的を知る。

## References

- Benn, T. (2000). In: Positive Action for Primary Physical Education. Conference Proceedings, March 2000, West Midlands. The University of Birmingham.
- Campbell, S. (1999). In : Primary School Physical Education – Speednet survey makes depressing reading. The British Journal of Physical Education, 30 (3): 19-20.
- Clay, G. (1997). Standards in Primary and Secondary Physical Education: OFSTED, 1995-1996. The British Journal of Physical Education, 28 (2): 5-9.
- DES. (1992). Reform of Initial Teacher Training: A Consultation Document. January 40/92.
- DFE. (1992). Initial Teacher Training. (Secondary phase). Circular 9/92. London: HMSO.
- DfEE. (1998). Teaching: High Status, High Standards. Requirements for Courses of Initial Teacher Training. London: HMSO.
- DfEE & QCA. (1999). Physical Education. The National Curriculum for England. [www.nc.uk.net](http://www.nc.uk.net)  
London: HMSO.
- Morgan, I. (1997). The Preparation of Physical Education Teachers during Initial Teacher Training. The British Journal of Physical Education, 28 (3): 18-20.
- National Association of Headteachers. (NAHT). (1999). Survey of Physical Education and Sport in Schools. The British Journal of Physical Education, 30 (2): 29-31.
- OFSTED (1998). Teaching Physical Education in the Primary School – the initial training of teachers. London: OFSTED publications.
- Professional Matters. (1999). The World Summit on Physical Education. British Journal of Teaching Physical Education, 30 (4): 24.
- SPEEDNET. (1999). Primary School Physical Education – Speednet survey makes depressing reading. The British Journal of Physical Education, 30 (3): 19-20.
- Warburton, P. (2000). In: Positive Action for Primary Physical Education. Conference Proceedings, March 2000, West Midlands. The University of Birmingham. -

第3章 第1節 実習生事後調査アンケート用紙

整理番号(集計者欄)	
------------	--

教育実習における体育の授業に関するアンケート(学生用3) 2000年10月  
(学校教育学部保健体育講座・教育学部初等カリキュラム開発講座 木原成一郎)

このアンケートは、教育実習における体育授業の指導の改善のために必要な資料を得るために行うものです。成績評価とはまったく関係ありませんから、思ったことを率直に記入してください。

1 あなた自身についてお聞きします。

もしさしつかえがなければ、あなたの学生番号と氏名をお書きください。

学生番号( ) 氏名( )

該当する方を で囲ってください。

A 男性 B 女性

あなたの該当する課程を で囲み、( )内にあなたが所属する教室を記入してください。

A 小学校課程( 領域) B 中学校課程( 専攻)  
C 盲学校・聾学校・養護学校課程

あなたが取得予定の教員免許の種類を下記から選んで で囲み、中学校は教科を記入してください。

A 小学校教諭(1種、2種) B 中学校教諭( 科、1種、2種)( 科、1種、2種)  
C 高等学校教諭( 科、1種、2種)( 科、1種、2種)  
D 盲学校、聾学校、養護学校教諭(1種、2種) E 幼稚園教諭(1種、2種)

2 教育実習における体育授業の経験についてお聞きします。

あなたは、どちらの付属小学校の何年生に配属されましたか。その学校名を で囲み、学年とクラスを記入してください。

東雲付属小・三原付属小 ( )年( )組

あなたは、教育実習で体育科の授業を実際に何時限教えましたか。その時限数を下記の領域ごとに書いてください。

A 基本の運動( ) B ゲーム( ) C 体操<体づくり運動>( )  
D 器械運動( ) E 陸上運動( ) F 水泳( )  
G ボール運動( ) H 表現運動( ) I 保健( )

あなたは、教育実習で体育科の授業を実際に何時限計画しましたか。個人で計画した場合も数人のグループで計画した場合でも結構です。その時限数を下記の領域ごとに書いてください。

- A 基本の運動 ( )    B ゲーム ( )    C 体操<体づくり運動> ( )  
 D 器械運動 ( )    E 陸上運動 ( )    F 水泳 ( )  
 G ボール運動 ( )    H 表現運動 ( )    I 保健 ( )

あなたが今、小学校の教育実習で体育を教えることについて付属小学校の教員に指導や助言をして欲しいと思っていることは何ですか。下の各事項について該当する個所を で囲んでください。

	1 全く 必要 ない	2 あ ま り 必 要 な い	3 ど ち ら と も い え な い	4 や や 必 要 だ	5 非 常 に 必 要 だ
A 指導教員の体育の授業を見せてもらうこと	1	2	3	4	5
B 実習生の授業後に口頭または文書で授業の批評をしてもらうこと	1	2	3	4	5
C 指導案の作成(指導計画の作成)に関する情報の提供と助言	1	2	3	4	5
D 授業中に多くの子どもたちを掌握するための助言	1	2	3	4	5
E 子どもの安全の確保に関する助言	1	2	3	4	5
F 授業中の体育用具や体育施設の活用の仕方に関する助言	1	2	3	4	5
G 授業中の子ども同士の間関係についての助言	1	2	3	4	5
H 体育用具と体育施設の管理に関する情報の提供	1	2	3	4	5
I 指導教員と一緒に授業をすること	1	2	3	4	5
K その他 ( )	1	2	3	4	5
L その他 ( )	1	2	3	4	5
M その他 ( )	1	2	3	4	5

あなたが体育の授業の計画を立て実際に指導したときに役に立つ助言や情報は誰から(どこから)手に入れましたか。最も役だった情報源と2番目に役立った情報源を下から一つずつ選び、対応する の中にアルファベットで記入してください。

- A 大学の体育講義や体育実技  
 B 配属学級の指導教員  
 C 小学校での体育授業の経験  
 D 体育雑誌や体育専門書  
 E 大学の教員  
 F 配属学級以外の教員  
 G 自分自身のスポーツ経験  
 H 友人の実習生  
 I その他 ( )

第1位  第2位



3 今後のことについてお聞きします。

あなたが小学校で体育の授業をすると考えたとき、あなたはどれほど次のことについて心配ですか。該当するところを で囲んでください。

	1 全く 心配 ない	2 ほと んど 心配 ない	3 やや 心配 だ	4 かな り心 配だ	5 非常 に心 配だ
A 子どもが安全に運動できる	1	2	3	4	5
B 運動の苦手な子どもへの配慮ができる	1	2	3	4	5
C どの運動を教えるべきかを理解している	1	2	3	4	5
D 学校の体育にかかわる行事予定を理解している	1	2	3	4	5
E 子どもが私の授業を好意的に評価してくれる	1	2	3	4	5
F 自分が模範を示せない種目の運動を教える	1	2	3	4	5
G 授業中に一人一人の子どもを把握できる	1	2	3	4	5
H 子どもの行動をコントロールできる	1	2	3	4	5
I 今の自分では子どもたちに悪い影響を与えてしまう	1	2	3	4	5
J 子どもたちの運動のつまづきを診断する	1	2	3	4	5
K 体育用具の準備や体育施設の管理ができる	1	2	3	4	5
L 教師に認められ受け入れられること	1	2	3	4	5
M 各種目に必要な運動技能を指導できる	1	2	3	4	5
N 子ども同士の協力的な関係をつくる	1	2	3	4	5
O 学校の教員の前でうまく行動する	1	2	3	4	5
P 運動技能を向上させる指導ができる	1	2	3	4	5
Q いろいろな子ども達のニーズに合わせる	1	2	3	4	5
R その他 ( )	1	2	3	4	5
S その他 ( )	1	2	3	4	5
T その他 ( )	1	2	3	4	5

4 教育実習における体育授業の指導について何かお気づきのことがありましたら下記にご自由にお書きください。

ご協力ありがとうございました。

第3章第3節 指導教員用アンケート用紙

整理番号(集計者欄)	
------------	--

教育実習における体育の授業に関するアンケート(教師用) 2000年10月  
(学校教育学部保健体育講座・教育学部初等カリキュラム開発講座 木原成一郎)

このアンケート調査は、文部省科学研究費補助金基盤研究(C)「日本とイギリスの教師教育における実践的力量形成に関する比較教育的研究」(課題番号 12680270)の補助を受け、教育実習における体育授業の指導の改善のために必要な資料を得るために行うものです。お忙しいところお手数をおかけしますが、率直に回答していただくようお願い申し上げます。

1 あなた自身についてお聞きします。

あなたの教職経験年数を下記より選んで 〇 で囲ってください。

- A 5年未満      B 5年以上10年未満      C 10年以上20年未満      D 20年以上

該当する方を 〇 で囲ってください。

- A 男性      B 女性

あなたは、どちらの付属小学校に所属し、何年生を担当されていますか。その学校名を 〇 で囲み、学年を記入してください。

東雲小学校・三原小学校      (      )年生

あなたが主に研究されている教科は何ですか。その教科名をお答えください。

(      )科

2 指導教員として実習生に体育の授業について指導や助言することがらについてお聞きします。

小学校の教育実習で体育の授業を教えることについて、実習生を指導したり助言したりするのに最も適切な教員は誰ですか。下のアからオの中から1個選んで四角の中に記入してください。

- A 配属学級の指導教員  
B 体育部の教員  
C 教頭(副校長)  
D その他(      )

あなたは、小学校の教育実習で体育の授業を教えることについて、実習生を指導したり助言したりするのに、自分以外の教員の援助を必要としていますか。どちらかを選んで四角の中に記入してください。

- A 必要としている  
B 必要としていない



必要としているを選んだ方はその援助をするのに最も適切な教員を1個選んで四角の中に記入してください。

- A 体育部の教員
- B 教頭（副校長）
- C その他（  ）

小学校の教育実習で体育の授業を教えることについて、指導教員としてあなたが実習生に指導や助言をすべきであると思っていることは何ですか。下の各事項について該当する個所を で囲んでください。

	1 全く 必要 ない	2 あ ま り 必 要 な い	3 ど ち ら と も い え な い	4 や や 心 要 だ	5 非 常 に 心 要 だ
A モデルとして自分自身の体育の授業を見せること	1	2	3	4	5
B 実習生の授業後に口頭または文書で授業の批評をすること	1	2	3	4	5
C 指導案の作成（指導計画の作成）に関する情報の提供と助言	1	2	3	4	5
D 授業中に多くの子どもたちを掌握するための助言	1	2	3	4	5
E 子どもの安全の確保に関する助言	1	2	3	4	5
F 授業中の体育用具や体育施設の活用の仕方に関する助言	1	2	3	4	5
G 授業中の子ども同士の間関係についての助言	1	2	3	4	5
H 体育用具と体育施設の管理に関する情報の提供と助言	1	2	3	4	5
I 指導教員と一緒に授業をすること	1	2	3	4	5
K その他（ <input style="width: 500px; height: 20px;" type="text"/> ）	1	2	3	4	5
L その他（ <input style="width: 500px; height: 20px;" type="text"/> ）	1	2	3	4	5
M その他（ <input style="width: 500px; height: 20px;" type="text"/> ）	1	2	3	4	5

小学校の教育実習で体育の授業を教えることについて、実習生を指導したり助言したりするために必要ななんらかの研修を希望していますか。希望されていれば、最も強く希望される研修の形態と2番目に希望される研修の形態を下から一つずつ選び、対応する の中にアルファベットで記入してください。

- A 大学での大学院生や研究生としての研修
  - B 学校内での授業研究会
  - C 教育委員会の実技講習会
  - D 県の教育センターでの研修
  - E 同僚との日常的な話し合いや相談
  - F 学校外での授業研究会
  - G その他（  ）
- 第1位  第2位

指導教員として教育実習生の体育の授業に関して指導や助言をすることによって、あなた自身の成長に役に立つことがありますか。下の各事項について該当する個所を で囲んでください。

	1 全く そう 思う	2 あまり そう 思わ ない	3 ど ち ら と も い え ない	4 や や そ う 思 う	5 非 常 に そ う 思 う
A 実習生の体育の授業を援助することにより自分自身の教授技能が向上した	1	2	3	4	5
B 体育の授業について実習生を援助することは他教科とそれほどかわりはない	1	2	3	4	5
C 実習生の体育の授業を観察することで自分の授業を反省する機会を得た	1	2	3	4	5
D 体育の授業について実習生を援助することは私の人間としての成長に重要だ	1	2	3	4	5
E 体育の授業を教えることについて新しい知識を得ることができた	1	2	3	4	5
F 実習生の体育の授業を援助することで個人として満足感を得た	1	2	3	4	5
G その他 ( )	1	2	3	4	5
H その他 ( )	1	2	3	4	5
I その他 ( )	1	2	3	4	5

小学校の教育実習で体育の授業を教えることについて、教育実習が始まるまでに大学の体育科教育法の講義や初等体育の実技でどのような内容を指導しておく必要があると考えますか。下の各事項について該当する個所を で囲んでください。

	1 全 く 必 要 な い	2 あ ま り 必 要 な い	3 ど ち ら と も い え ない	4 や や 心 要 だ	5 非 常 に 心 要 だ
A 運動の模範を示せる実技力	1	2	3	4	5
B 学習指導要領に示される運動に関する授業の指導計画（指導案）	1	2	3	4	5
C 体育授業における子どもの安全確保の問題	1	2	3	4	5
D 体育の授業中に多くの子どもたちを掌握するための方法	1	2	3	4	5
E 運動技能の段階的発展についての知識	1	2	3	4	5
F 必要なことを調べたり相談したりする学習の方法	1	2	3	4	5
G 体育の授業のビデオなどを見せて子どもの様子に気づかせる	1	2	3	4	5
H 運動につまづいている子どもへの助言の仕方	1	2	3	4	5
I 体育の目標や学習評価についての知識	1	2	3	4	5
J 子どもの運動技能の個人差への対応	1	2	3	4	5
K 体育用具の準備や体育施設の管理	1	2	3	4	5
L 体育や身体運動、スポーツに関する専門的知識	1	2	3	4	5
M その他 ( )	1	2	3	4	5
N その他 ( )	1	2	3	4	5
O その他 ( )	1	2	3	4	5

あなたが教育実習生の体育の授業を援助すると考えたとき、あなたはどれほど次のことについて心配ですか。該当するところを で囲んでください。

	1 全く 心配 ない	2 あ ま り 心 配 な い	3 ど ち ら と も い え な い	4 や や 心 配 だ	5 非 常 に 心 配 だ
A 体育の授業についての自分自身の教科の知識	1	2	3	4	5
B 実習生の体育の授業を援助することを負担に感じる	1	2	3	4	5
C 実習生の体育の授業を観察して適切な助言を与えること	1	2	3	4	5
D 実習生に体育の授業を援助する指導教官として認められ尊敬されること	1	2	3	4	5
E 実習生の体育の授業を援助するために十分な時間をとること	1	2	3	4	5
F 体育の授業についての自分自身の教授技能	1	2	3	4	5
G 実習生の体育の授業の際に児童の安全を維持すること	1	2	3	4	5
H 実習生の体育の授業を教える技能を上達させることができる	1	2	3	4	5
I 体育の授業を援助する時に実習生と肯定的な関係をつくること	1	2	3	4	5
J 自分の学級で実習生の体育の授業を援助することが児童に及ぼす影響	1	2	3	4	5
K 実習生の体育の授業を援助してきた十分な経験を持っている	1	2	3	4	5
L 体育の授業を教えることに関して実習生の成績を評価すること	1	2	3	4	5
M 実習生を体育の授業を教えることに立ち向かわせることができる	1	2	3	4	5
N 実習生の体育の授業を援助するための訓練の不足	1	2	3	4	5
O その他( )	1	2	3	4	5
P その他( )	1	2	3	4	5

3 あなた自身の小学校での体育授業の指導に関してお聞きします。

あなたは、体育の授業の指導に心配なことがありますか。次の特定の領域に心配なことがあればその領域の( )に をつけてください。

- A 基本の運動( ) B ゲーム( ) C 体操<体づくり運動>( )  
 D 器械運動( ) E 陸上運動( ) F 水泳( )  
 G ボール運動( ) H 表現運動( ) I 保健( )

4 教育実習における体育授業の指導について何かお気づきのことがありましたら下にご自由にお書きください。

ご協力ありがとうございました。

## 実習生用

- 、 、 : 実習生の体育の授業についての学習や附属学校教員の指導、助言の実態
- 、 、 : 体育の授業についての附属学校教員の指導、助言に関する実習生の意識
- : 大学の役割に関する実習生の意識
- : 体育の授業を教えることについての実習生の心配事

## 指導教官用

- : 体育授業に関する指導教員の役割
  - : 体育授業に関する指導教員の体制
  - : 大学への要望
- : 指導教員自身の成長への貢献
- : 指導教員の実習生の援助に関する心配
- : 指導教員の体育指導についての困難

教育実習および教職に対する附属学校教官の意識調査

このアンケート調査は、日本学術振興会科学研究費補助金奨励研究(A)「21世紀における理科教師像のパラダイム転換に関する理論的・実証的研究」および同基盤研究(C)「日本とイギリスの教師教育における実践的力量形成に関する比較教育的研究」により実施するものです。アンケート調査を通して得られた結果は、教育実習のための指導に活用していく予定です。お忙しいとは存じますが、何卒ご理解を賜り、忌憚のないご意見をお聞かせ下さい。

なお、この調査は個人を特定するものではありません。

広島大学大学院教育学研究科自然システム教育学講座

磯崎 哲夫

問い合わせ先：

e-mail: [isozaki@hiroshima-u.ac.jp](mailto:isozaki@hiroshima-u.ac.jp)

Tel: 0824-24-6812

基礎的資料

( 1 ) あなたの教職経験年数をお書き下さい。( )年  
(平成13年3月末時点でお答え下さい。)

また、差し支えなければ現在の年齢もお書き下さい。( )歳

( 2 ) 該当する方に をつけて下さい。 男性 ・ 女性

( 3 ) あなたの担当する教科は何ですか。( )

( 4 ) あなたの出身学部はどれですか。(大学院は除いてください。)

- A 教員養成系教育学部      B 非教員養成系教育学部  
C 理学・工学・農学・医歯薬系学部      D 文学・法学・経済系学部  
E その他( )

教育実習に対する取り組み

( 1 ) 教育実習において、あなたが教育実習生に指導や助言をすべきであると思っていることは何ですか。下記の事項について該当する番号に をつけて下さい。

	1 全く 必要 ない	2 あ ま り 必 要 な い	3 ど ち ら と も い え な い	4 や や 必 要 だ	5 非 常 に 必 要 だ
A 言葉づかいや礼儀作法	1	2	3	4	5
B 子どもの理解と子どもとの接し方	1	2	3	4	5
C 同僚教師との接し方(人間関係の構築)	1	2	3	4	5
D 教職に対する心構えや責任	1	2	3	4	5
E 教師モデルとして自分自身の授業を見せること	1	2	3	4	5
F 実習生の授業後に口頭または文書で授業の批評をすること	1	2	3	4	5
G 指導案(指導計画)の作成	1	2	3	4	5
H 授業における子ども同士の関係	1	2	3	4	5
I 授業における教材・教具の有効な活用方法	1	2	3	4	5
J 授業におけるIT(コンピュータ)の活用	1	2	3	4	5
K 附属学校教官と一緒に授業をすること(TT)	1	2	3	4	5
L 授業における男女の差異への配慮	1	2	3	4	5
M 板書や発問技術	1	2	3	4	5
N 実験・実習・演習・作業などの指導方法	1	2	3	4	5
O 教材研究の方法	1	2	3	4	5
P 授業における安全への配慮	1	2	3	4	5

その他に、〔やや必要だ〕・〔非常に必要だ〕と思われることがあれば以下にお書き下さい。

〔やや必要だ〕:

〔非常に必要だ〕:

(2) 教育実習生の授業を援助することを考えたとき、あなたは以下の点についてどのように感じておられますか。該当する番号に をつけて下さい。

	1 全く心配ない	2 あまり心配ない	3 どちらともいえない	4 やや心配だ	5 非常に心配だ
A 自分自身の教科専門知識	1	2	3	4	5
B 教育実習生を援助することを負担に感じる	1	2	3	4	5
C 教育実習生の授業を観察して適切な助言を与える	1	2	3	4	5
D 教育実習生に指導教官として認められ尊敬される	1	2	3	4	5
E 教育実習生の授業を援助するために十分な時間をとる	1	2	3	4	5
F 自分自身の教授技術	1	2	3	4	5
G 教育実習生に教授技術を身につけさせ発達させる	1	2	3	4	5
H 教育実習生によきアドバイザーやカウンセラーである	1	2	3	4	5
I 教育実習生による授業が子どもに与える影響	1	2	3	4	5
J 教育実習生に対する自分の教師としての経験	1	2	3	4	5
K 教育実習生を評価すること	1	2	3	4	5
L 教育実習生の授業を援助するためのトレーニング不足	1	2	3	4	5

その他に、〔やや心配だ〕・〔非常に心配だ〕と思われることがあれば以下にお書き下さい。

〔やや心配だ〕:

〔非常に心配だ〕:

(3) 教育実習生への指導や援助を通して、あなた自身の教師としての成長に役立つことがありますか。これまでの経験から得られたことについてお書きください。(例えば、自分の授業スタイルを振り返り反省するようになった。)

(4) あなたは、教育実習をどのように位置づけて考えていますか。該当するものに をつけて下さい。

- A 教員養成教育の完成の場である。
- B 教師としての専門的成長(生涯にわたる教職専門開発)の導入である。
- C その他( )

教師としての専門的成長

(1) 次の事項は、教員養成教育あるいは現職教育において、どちらの時期(段階)に主として獲得するべきだと思いますか。該当すると思われる方に をつけて下さい。

養成教育：主として大学における講義や演習および附属学校における教育実習において  
 現職教育：主として教師として就職してから勤務校や研修において

A	<b>教科専門知識</b> ：自分の専門分野の知識およびその背景となる学問分野全般の基礎的知識	養成教育・現職教育
B	<b>授業を想定した教材化のための知識</b> ：教材の内容を子どもに伝達し、子どもの認識を変容させるのに必要な教師の教育的知識(授業を想定し、素材を教材化し、それを授業へ適用するのに必要な知識)	養成教育・現職教育
C	<b>授業場面での教授・評価技能</b> ：学習にコンピュータを用いたり、(能力や到達度等の)異なる集団を適切に指導したり、子どもを評価する技術や能力	養成教育・現職教育
D	<b>教科の教育の理論的知識</b> ：各教科の教育の目的・目標論、各教科の教育思想、学習指導方法、各教科の教室経営等	養成教育・現職教育
E	<b>授業に影響を与える外的要因についての知識</b> ：学習指導要領・指導書など授業に影響を与える諸要因についての知識	養成教育・現職教育
F	<b>教科に関連する課外活動と授業に対する教師個人の態度</b> ：教科に関連した課外活動に対する役割と責任、授業の準備や、各教科や教育系雑誌等の読書、担当教科の授業等についての同僚教師との対話等	養成教育・現職教育
G	<b>教師の個人的技能</b> ：教材等の管理、少人数集団の運営、子どもとのコミュニケーション技能等	養成教育・現職教育
H	<b>子どもの学びについての理解</b> ：子どもがどのようにその教科を学ぶかを理解し、そしてそれにふさわしく一人ひとりの子どもの学習の進歩を取り扱うこと	養成教育・現職教育
I	<b>教育を取り巻く諸問題についての理解</b> ：各教科の教育における男女の差異、学級崩壊、子どもの知離れ等	養成教育・現職教育



(2) 前頁 - (1) の表中 A ~ I において、次の ~ のそれぞれに該当するもの上位 2 つを順番に書いて下さい。もし無い場合には「なし」とお書き下さい。

あなたが教育実習生に対して大学においてその獲得を期待するもの  
 あなたが教育実習生に対して教育実習において獲得を期待するもの  
 あなたご自身が今後より一層獲得したいもの。

	期待 1 位	期待 2 位
大学において実習生が獲得することを期待する		
教育実習において実習生が獲得することを期待する		
自分自身が今後より一層獲得したい		

(3) これまでの経験から、あなたご自身の教師としての専門的成長にとって、以下の項目のうちどれが有効であるとお考えですか。上位 3 つをお答えください。

- A 大学・大学院における研修
- B (自校教員や外部講師による) 校内研修会
- C 教育委員会や教育センターなど行政機関の主催による研修会
- D 社会教育施設(例えば、博物館、少年自然の家等)の主催による研修会
- E 同僚教師との日常的な話し合いや相談
- F 他校における公開授業研究会
- G 学術学会・協会等(教育系学会も含む)への参加
- H その他( )

第 1 位 ( ) 第 2 位 ( ) 第 3 位 ( )

なお、第 1 位に挙げられた研修について、その理由をお書き下さい。

(4) あなたは、過去 2 年間(平成 11 年度と平成 12 年度)にどのような内容(理科やその他)の研修会(校内外や主催は問わず)に参加されたことがありますか。また、今後どのような内容の研修会に参加したいですか。

平成 11 年度	
平成 12 年度	
今後参加してみたい内容	

(5) これまでの教職経験の中で、あなたが自分の担当教科を教えるときにもっとも難しいと感じられていることは何ですか。具体的にお書き下さい。(例えば、専門知識、教授技術、授業構成、無関心な子どもの扱い等)

(6) 大学・大学院(養成教育)において、もう少し勉強しておけば良かったとあなたが現在思っていること、あるいは養成教育において(今後教師になる学生に対して)このような内容のことを教えておいてほしいと思うことがあれば、具体的にお書き下さい。(例えば、教育の新しい思潮、子どもの評価方法等)

養成教育においてもう少し勉強しておけばよかったと思うこと。

養成教育において、このような内容のことを教えておいてほしいと思うこと。

( 7 ) あなた自身が必要と考える教師の資質とは何ですか。具体的あるいは漠然でも結構ですからあればお書き下さい。

お忙しい中、ご協力頂きまして誠に有り難うございました。

教育実習および教職に対する附属学校理科教師の意識調査

このアンケート調査は、日本学術振興会科学研究費補助金奨励研究(A)「21世紀における理科教師像のパラダイム転換に関する理論的・実証的研究」により、国立大学附属中・高等学校理科教師を対象に実施するものです。アンケート調査を通して得られた結果は、教育実習のための指導に活用していく予定です。お忙しいとは存じますが、何卒ご理解を賜り、忌憚のないご意見をお聞かせ下さい。

なお、この調査は個人を特定するものではありません。

本調査の結果につきましては、日本理科教育学会、日本科学教育学会、あるいは日本教科教育学会などにおいて公表する予定です。また、最終的な結果についてお知りになりたい先生は、e-mailまたは、別紙に送付先等のご住所をお書きの上、本調査用紙とともに返信用封筒に同封いただきましたら、報告書が出来上がり次第送付いたしたいと思っております。

広島大学大学院教育学研究科自然システム教育学講座

磯崎 哲夫

問い合わせ先：

e-mail: [isozaki@hiroshima-u.ac.jp](mailto:isozaki@hiroshima-u.ac.jp)

Tel: 0824-24-6812

基礎的資料

( 1 ) あなたの教職経験年数をお書き下さい。( )年  
 (平成 13 年 3 月末時点でお答え下さい。)  
 また、差し支えなければ現在の年齢もお書き下さい。( )歳

( 2 ) 該当する方に をつけて下さい。 男性 ・ 女性

( 3 ) あなたの出身学部はどれですか。(大学院は除いてください。)

- A 教員養成系教育学部      B 非教員養成系教育学部  
 C 理学・工学・農学・医歯薬系学部      D その他( )

教育実習に対する取り組み

( 1 ) 教育実習において、あなたが教育実習生に指導や助言をすべきであると思っていることは何ですか。下記の事項について該当する番号に をつけて下さい。

	1 全く 必要 ない	2 あ ま り 必 要 な い	3 ど ち ら と も い え な い	4 や や 必 要 だ	5 非 常 に 必 要 だ
A 言葉づかいや礼儀作法	1	2	3	4	5
B 子どもの理解と子どもとの接し方	1	2	3	4	5
C 同僚教師との接し方(人間関係の構築)	1	2	3	4	5
D 教職に対する心構えや責任	1	2	3	4	5
E 教師モデルとして自分自身の授業を見せること	1	2	3	4	5
F 実習生の授業後に口頭または文書で授業の批評をすること	1	2	3	4	5
G 指導案(指導計画)の作成	1	2	3	4	5
H 授業における子ども同士の関係	1	2	3	4	5
I 授業における教材・教具の有効な活用方法	1	2	3	4	5
J 授業における I T (コンピュータ) の活用	1	2	3	4	5
K 附属学校教官と一緒に授業をすること(T T)	1	2	3	4	5
L 授業における男女の差異への配慮	1	2	3	4	5
M 板書や発問技術	1	2	3	4	5
N 実験・観察などの指導方法	1	2	3	4	5
O 教材研究の方法に関する助言	1	2	3	4	5
P 授業における安全への配慮	1	2	3	4	5

その他に、〔やや必要だ〕・〔非常に必要だ〕と思われることがあれば以下にお書き下さい。

〔やや必要だ〕:

〔非常に必要だ〕:

(2) 教育実習生の授業を援助することを考えたとき、あなたは以下の点についてどのように感じておられますか。該当する番号に をつけて下さい。

	1 全く心配ない	2 あまり心配ない	3 どちらともいえない	4 やや心配だ	5 非常に心配だ
A 自分自身の教科専門知識	1	2	3	4	5
B 教育実習生を援助することを負担に感じる	1	2	3	4	5
C 教育実習生の授業を観察して適切な助言を与える	1	2	3	4	5
D 教育実習生に指導教官として認められ尊敬される	1	2	3	4	5
E 教育実習生の授業を援助するために十分な時間をとる	1	2	3	4	5
F 自分自身の教授技術	1	2	3	4	5
G 教育実習生に教授技術を身につけさせ発達させる	1	2	3	4	5
H 教育実習生のよきアドバイザーやカウンセラーである	1	2	3	4	5
I 教育実習生による授業が子どもに与える影響	1	2	3	4	5
J 教育実習生に対する自分の教師としての経験	1	2	3	4	5
K 教育実習生を評価すること	1	2	3	4	5
L 教育実習生の授業を援助するためのトレーニング不足	1	2	3	4	5

その他に、〔やや心配だ〕・〔非常に心配だ〕と思われることがあれば以下にお書き下さい。

〔やや心配だ〕:

〔非常に心配だ〕:

(3) 教育実習生への指導や援助を通して、あなた自身の教師としての成長に役立つことがありますか。これまでの経験から得られたことについてお書き下さい。(例えば、自分の授業スタイルを振り返り反省するようになった等。)

(4) あなたは、教育実習をどのように位置づけて考えていますか。該当するものに をつけて下さい。

- A 教員養成教育の完成の場である。
- B 教師としての専門的成長(生涯にわたる教職専門開発)の導入である。
- C その他( )

教師としての専門的成長

(1) 次の事項は、教員養成教育あるいは現職教育において、どちらの時期(段階)に主として獲得するべきだと思いますか。該当すると思われる方に をつけて下さい。

養成教育：主として大学における講義や演習および附属学校における教育実習において  
 現職教育：主として教師として就職してから勤務校や研修において

A	<b>教科専門知識</b> ：自分の専門分野の知識およびその背景となる学問分野全般の基礎的知識	養成教育・現職教育
B	<b>授業を想定した教材化のための知識</b> ：教材の内容を子どもに伝達し、子どもの認識を変容させるのに必要な教師の教育的知識(授業を想定し、素材を教材化し、それを授業へ適用するのに必要な知識)	養成教育・現職教育
C	<b>授業場面での教授・評価技能</b> ：学習にコンピュータを用いたり、(能力や到達度等の)異なる集団を適切に指導したり、子どもを評価する技術や能力	養成教育・現職教育
D	<b>理科教育の理論的知識</b> ：理科教育の目的・目標論、理科教育思想、学習指導方法、理科室経営等	養成教育・現職教育
E	<b>理科授業に影響を与える外的要因についての知識</b> ：学習指導要領(理科編)・指導書など理科授業に影響を与える諸要因についての知識	養成教育・現職教育
F	<b>科学と理科授業に対する教師個人の態度</b> ：科学クラブなど課外活動に対する役割と責任、授業の準備や科学雑誌等の読書、理科授業等についての同僚教師との対話等	養成教育・現職教育
G	<b>教師の個人的技能</b> ：教材等の管理、少人数集団の運営、子どもとのコミュニケーション技能等	養成教育・現職教育
H	<b>子どもの学びについての理解</b> ：子どもがどのように理科を学ぶかを理解し、そしてそれにふさわしく一人ひとりの子どもの学習の進歩を取り扱うこと	養成教育・現職教育
I	<b>教育を取り巻く諸問題についての理解</b> ：理科教育における男女の差異、学級崩壊、科学と社会との関係についての問題(例えば、環境問題やクローン技術など)等	養成教育・現職教育

(2) 前頁 - (1) の表中 A ~ I において、次の ~ のそれぞれに該当するもの上位 2 つを順番に書いて下さい。もし無い場合には「なし」とお書き下さい。

あなたが教育実習生に対して大学においてその獲得を期待するもの  
 あなたが教育実習生に対して教育実習において獲得を期待するもの  
 あなたご自身が今後より一層獲得したいもの

	期待 1 位	期待 2 位
大学において実習生が獲得することを期待する		
教育実習において実習生が獲得することを期待する		
自分自身が今後より一層獲得したい		

(3) これまでの経験から、あなたご自身の教師としての専門的成長にとって、以下の項目のうちどれが有効であるとお考えですか。上位 3 つをお答えください。

- A 大学・大学院における研修
- B (自校教員や外部講師による) 校内研修会
- C 教育委員会や教育センターなど行政機関の主催による研修会
- D 社会教育施設(例えば、博物館、少年自然の家等)の主催による研修会
- E 同僚教師との日常的な話し合いや相談
- F 他校における公開授業研究会
- G 学会・協会等(教育系学会も含む)への参加
- H その他( )

第 1 位 ( ) 第 2 位 ( ) 第 3 位 ( )

なお、第 1 位に挙げられた研修について、その理由をお書き下さい。

(4) あなたは、過去 2 年間(平成 11 年度と平成 12 年度)にどのような内容(理科やその他)の研修会(校内外や主催は問わず)に参加されたことがありますか。また、今後どのような内容の研修会に参加したいですか。

平成 11 年度	
平成 12 年度	
今後参加してみたい内容	



(5) これまでの教職経験の中で、あなたが理科を教えるときにもっとも難しいと感じられていることは何ですか。具体的にお書き下さい。(例えば、専門知識、教授技術、授業構成、理科嫌いや無関心な子どもの扱い等)

(6) 大学・大学院(養成教育)において、もう少し勉強しておけば良かったとあなたが現在思っていること、あるいは養成教育において(今後教師になる学生に対して)このような内容のことを教えておいてほしいと思うことがあれば、具体的にお書き下さい。(例えば、理科教育の新しい思潮、子どもの評価方法等)

養成教育においてもう少し勉強しておけばよかったと思うこと。

養成教育において、このような内容のことを教えておいてほしいと思うこと。

(7) あなた自身が必要と考える理科教師の資質とは何ですか。具体的あるいは漠然でも結構ですからあればお書き下さい。

お忙しい中、ご協力頂きまして誠に有り難うございました。

## 第4章 調査2 - 1におけるアンケート調査内容

### 教育実習についての意識および科学観に関する実態調査

教育学研究科 磯崎哲夫

このアンケート調査は、科学研究費補助金奨励研究(A)「21世紀における理科教師像のパラダイム転換に関する理論的・実証的研究」に基づいて行うものです。この調査結果は、今後の教育実習や授業改善に用いますので、正直に回答してください。

#### 基礎的資料

(1) あなたは現在、教員志望ですか(大学院修了後の場合も含む)。

A: はい                      B: いいえ

(2) 教育実習で担当する科目は何ですか。

A: 物理              B: 化学              C: 生物              D: 地学

教育実習の目的とあり方に関する以下の意見についてあなたはどのように思いますか。  
一つ一つをつけてください。

5: 全くその通り    4: その通り    3: わからない    2: そう思わない    1: 全く違う
--

教育実習は教育理論を適用させ、確実に理解するためにある。	5	4	3	2	1
教育実習は教師になるための資質訓練のためにある	5	4	3	2	1
教育実習は教師としての適格性を判断するためにある。	5	4	3	2	1
教育実習は学校の実情を知るためにある。	5	4	3	2	1
教育実習は子どもの実態を知るためにある。	5	4	3	2	1
教育実習は教える技術を習得するためにある。	5	4	3	2	1
教育実習は自己の人的成長を高めるためにある。	5	4	3	2	1
その他の意見( )					

教職に関する以下の意見についてあなたはどのように思いますか。(回答方法は  に同じ)

教職は専門職(例えば、弁護士や医師)の一つである。	5	4	3	2	1
教職は社会的に高い評価を受ける職業である。	5	4	3	2	1
教職は男女雇用の機会均等が保証されている職業である。	5	4	3	2	1
教職は自律的に職務を遂行しなければならない職業である。	5	4	3	2	1
教職は継続的に研鑽を積む必要がある職業である。	5	4	3	2	1
教職は時間的にゆとりのある職業である。	5	4	3	2	1
その他の意見( )					

教育実習において、あなたが学びたい（指導や助言を受けたい）と思っていることは何ですか。下記の事項について該当する箇所に をつけてください。

	1 是非 学びたい	2 ある程度 学びたい	3 どちらとも いえな い	4 それ程 学びた くない	5 全く 学びた くない
A 言葉づかいや礼儀作法	1	2	3	4	5
B 子どもの理解と子どもとの接し方に関する助言	1	2	3	4	5
C 同僚教師との接し方（人間関係の構築）に関する助言	1	2	3	4	5
D 教職に対する心構えや責任に関する助言	1	2	3	4	5
E 教師モデルとしての指導教官の授業を見ること	1	2	3	4	5
F 自分の授業後に口頭または文書で授業の批評を受けること	1	2	3	4	5
G 指導案（指導計画）の作成に関する情報提供と助言	1	2	3	4	5
H 授業における子ども同士の関係に関する助言	1	2	3	4	5
I 授業における教材・教具の有効な活用方法に関する助言	1	2	3	4	5
J 授業におけるIT（コンピュータ）の活用に関する助言	1	2	3	4	5
K 附属学校教官と一緒に授業をすること（TT）	1	2	3	4	5
L 授業における男女の差異への配慮に関する助言	1	2	3	4	5
M 板書や発問技術に関する助言	1	2	3	4	5
N 実験・観察などの指導方法に関する助言	1	2	3	4	5
O 教材研究の方法に関する助言	1	2	3	4	5
P 授業における安全への配慮に関する助言	1	2	3	4	5

その他に、教育実習期間中、あなたは実習に対して何を期待しますか。あれば書いてください。

また、どのように取り組もうと思っていますか。あなたの抱負等を具体的に書いてください。

次の事項は、教員養成教育あるいは現職教育において、どちらの時期（段階）において主として獲得するべきだと思いますか。該当すると思われる方につけてください。

（ 養成教育：主として大学における講義や演習および附属学校における教育実習において  
現職教育：主として教師として就職してから勤務校や研修において ）

A	<b>教科専門知識</b> ：自分の専門分野の知識およびその背景となる学問分野全般の基礎的知識	養成教育・現職教育
B	<b>授業を想定した教材化のための知識</b> ：教材の内容を子どもに伝達し、子どもの認識を変容させるのに必要な教師の教育的知識（授業を想定し、素材を教材化し、それを授業へ適用するのに必要な知識）	養成教育・現職教育
C	<b>授業場面での教授・評価技能</b> ：学習にコンピュータを用いたり、（能力や到達度等）異なる集団を適切に指導したり、子どもを評価する技術や能力	養成教育・現職教育
D	<b>理科教育の理論的知識</b> ：理科教育の目的・目標論、理科教育思想、学習指導方法、理科室経営など	養成教育・現職教育
E	<b>理科授業に影響を与える外的要因についての知識</b> ：学習指導要領や指導書など理科教授に影響を与える諸要因についての知識	養成教育・現職教育
F	<b>科学と理科教授に対する教師個人の態度</b> ：科学クラブなど課外活動に対する役割と責任、授業の準備や科学雑誌等の読書、理科授業等についての同僚教師との対話など	養成教育・現職教育
G	<b>教師の個人的スキル</b> ：教材等の管理、小集団の運営、子どもとのコミュニケーション技術など	養成教育・現職教育
H	<b>子どもの学びについての理解</b> ：子どもがどのように教科を学ぶかを理解し、そしてそれにふさわしく一人ひとりの子どもの学習の進歩を取り扱うこと	養成教育・現職教育
I	<b>教育を取り巻く諸問題についての理解</b> ：理科教育における男女の差異、学級崩壊、科学と社会との関係について問題（例えば、環境問題やクローン技術など）等	養成教育・現職教育

前問 の表中A～Iにおいて、大学においてその獲得を期待するものを上位2つ、教育実習において獲得を期待するものを上位2つ、仮に教職に就いてからより獲得したいもの上位2つ、を順番に書いてください。もし、無い場合は「なし」と書いてください。

	期待度 1 番	期待度 2 番
大学において獲得することを期待する(した)		
教育実習において獲得することを期待する		
教職に就いてからより獲得したい		

(有意義な教育実習をお送りください。ご面倒ですが、以下の質問にも答えて下さい。)

## Questionnaire about Primary Physical Education Teaching During Teaching Practice

Please answer the following questions about yourself.

1) Are you: 1. Male? 2. Female? (please circle)

2) What is your specialist subject? (please state)

-----  
Please read each statement, then ask yourself: When I think about my physical education teaching, to what extent am I concerned about this? (please circle the appropriate number)

1 = Not concerned 2 = A little concerned 3 = Moderately concerned

4 = Very concerned 5 = Extremely concerned

- |   |                       |
|---|-----------------------|
| 3) Safety issues and the safety of pupils in physical education lessons.                  | 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 |
| 4) Meeting the needs of pupils who have difficulties/special needs in physical education. | 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 |
| 5) Having adequate knowledge of the activities in the PE National Curriculum.             | 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 |
| 6) Understanding the school's PE curriculum during teaching practice.                     | 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 |
| 7) Pupils liking my physical education teaching.  | 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 |
| 8) My ability to demonstrate the different activities.                                    | 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 |
| 9) Being aware of the behavior of each of the pupils in lessons.                          | 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 |
| 10) Maintaining the appropriate degree of class control.                                  | 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 |
| 11) Being afraid of negatively influencing the pupils.                                    | 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 |
| 12) Diagnosing pupils' learning problems.   | 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 |
| 13) Managing and organizing the PE equipment and facilities.                              | 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 |
| 14) Being accepted and respected by the school staff.                                     | 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 |
| 15) Teaching the physical skills/techniques required of the activities.                   | 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 |
| 16) Guiding pupils towards working co-operatively and helping each other.                 | 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 |
| 17) Being confident in front of my classroom mentor.                                      | 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 |
| 18) Improving the physical performances and techniques of the pupils.                     | 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 |
| 19) Meeting the needs of different kinds of pupils.                                       | 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 |
| 20) Other concerns (please specify)   | 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 |
| 21) Other concerns (please specify)   | 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 |
| 22) Other concerns (please specify)   | 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 |

Thank you very much for your invaluable help!

## Questionnaire about the Teaching of Physical Education During Teaching Practice

Please answer the following questions about yourself

- 1) Are you:
  - a. Male?
  - b. Female? (please circle)
  
- 2) What is your specialist subject? (please state)

-----

### Teaching Physical Education during your teaching practice

- 3) During your most recent teaching practice, approximately how many Physical Education lessons did you teach? (please state)

--	--

- 4) During your most recent teaching practice, approximately how many hours of Physical Education did you teach? (please state)

--	--

- 5) During your most recent teaching practice, approximately how many lessons did you teach of each of the following activities (please state)

Athletics 

--	--

Dance 

--	--

Games 

--	--

Gymnastics 

--	--

Outdoor and Adventurous Activities 

--	--

Swimming 

--	--

Health-Related Exercise 

--	--



**Your view of the role of your mentor during teaching practice**

6) Please read each statement. With regards to **Physical Education**, consider to what extent you feel you need the following during your teaching practices.

1 = not at all            2 = a little      3 = moderately  
 4 = a good deal        5 = considerably

- |   |               |
|---|---------------|
| a. the opportunity to observe demonstration lessons.                        | 1--2--3--4--5 |
| b. oral and written feedback from your mentor on your PE teaching.          | 1--2--3--4--5 |
| c. advice and information on lesson planning.                               | 1--2--3--4--5 |
| d. advice on the management and control of pupils in lessons.               | 1--2--3--4--5 |
| e. advice on safety issues.   | 1--2--3--4--5 |
| f. advice on the management and organization of equipment in lessons.       | 1--2--3--4--5 |
| g. advice on fostering/developing positive relationships between pupils.    | 1--2--3--4--5 |
| h. advice on the management of facilities and equipment outside of lessons. | 1--2--3--4--5 |
| i. the opportunity to work jointly with your mentor (eg., team teaching).   | 1--2--3--4--5 |
| j. other (please specify) _____   | 1--2--3--4--5 |
| k. other (please specify) _____   | 1--2--3--4--5 |
| l. other (please specify) _____   | 1--2--3--4--5 |

**Sources of support for your Physical Education teaching**

7) With regards to **Physical Education** generally, please indicate which aspects of the course, or which individuals have been most useful to you. Please place a 1 alongside the most useful and 2 alongside the second most useful aspect/individual.

- |   |       |
|---|-------|
| a. the theoretical and practical sessions at the university             | _____ |
| b. your class mentor  | _____ |
| c. your own experiences in Physical Education lessons in primary school | _____ |
| d. journals or books on the teaching of Physical Education              | _____ |
| e. the university tutors for Physical Education                         | _____ |
| f. other staff within the school (eg., PE co-ordinator, headteacher)    | _____ |
| g. your own experiences of participating in sport/physical activity     | _____ |
| h. fellow trainee(s)  | _____ |
| i. other (please specify)   | _____ |

-----

- 8) During your teaching practice who was your main advisor with regards to teaching Physical Education? (please circle)
- your class mentor
  - the PE co-ordinator
  - both your class mentor and the PE co-ordinator
  - the headteacher
  - both the headteacher and the PE co-ordinator
  - the ITT co-ordinator
  - other (please specify)  
-----
- 9) During teaching practice who do you feel would be the most appropriate advisor to you with regards to teaching Physical Education? (please circle)
- your class mentor
  - the PE co-ordinator
  - the headteacher
  - the ITT co-ordinator
  - other (please specify)  
-----

**Your views on the role of the university-based Physical Education course**

10) Please read each statement. With regards to **Physical Education**, consider the extent to which you expect to address the following issues through the theoretical and practical Physical Education sessions at the university.

1 = not at all                      2 = a little            3 = moderately  
4 = a good deal                  5 = considerably

- |   |               |
|---|---------------|
| a. how and when to use demonstrations in Physical Education.                  | 1--2--3--4--5 |
| b. the planning of Physical Education lessons.                                | 1--2--3--4--5 |
| c. safety issues in Physical Education.                                       | 1--2--3--4--5 |
| d. the management and control of the pupils during PE lessons.                | 1--2--3--4--5 |
| e. knowledge about progression in Physical Education.                         | 1--2--3--4--5 |
| f. how to research topics and access information on Physical Education.       | 1--2--3--4--5 |
| g. understanding pupils via observing Physical Education lessons on video.    | 1--2--3--4--5 |
| h. how to cope with low ability pupils in Physical Education.                 | 1--2--3--4--5 |
| i. knowledge about the attainment target and assessment in PE.                | 1--2--3--4--5 |
| j. how to differentiate tasks in Physical Education to meet the needs of all. | 1--2--3--4--5 |
| k. the management and organization of the facilities and equipment.           | 1--2--3--4--5 |
| l. theoretical knowledge about the activity areas.                            | 1--2--3--4--5 |
| m. other (please specify) _____   | 1--2--3--4--5 |
| n. other (please specify) _____   | 1--2--3--4--5 |
| o. other (please specify) _____   | 1--2--3--4--5 |

### **Your concerns about teaching Physical Education during teaching practice**

11) Please read each statement, then ask yourself: When I think about my physical education teaching, to what extent am I concerned about this? (please circle the appropriate number)

1 = Not concerned      2 = A little concerned      3 = Moderately concerned  
4 = Very concerned      5 = Extremely concerned

- |   |               |
|---|---------------|
| 1) Safety issues and the safety of pupils in physical education lessons.      | 1--2--3--4--5 |
| 2) Meeting the needs of pupils who have difficulties/special needs in PE.     | 1--2--3--4--5 |
| 3) Having adequate knowledge of the activities in the PE National Curriculum. | 1--2--3--4--5 |
| 4) Understanding the school's PE curriculum during teaching practice.         | 1--2--3--4--5 |
| 5) Pupils liking my physical education teaching.                              | 1--2--3--4--5 |
| 6) My ability to demonstrate the different activities.                        | 1--2--3--4--5 |
| 7) Being aware of the behavior of each of the pupils in lessons.              | 1--2--3--4--5 |
| 8) Maintaining the appropriate degree of class control.                       | 1--2--3--4--5 |
| 9) Being afraid of negatively influencing the pupils.                         | 1--2--3--4--5 |
| 10) Diagnosing pupils' learning problems.                                     | 1--2--3--4--5 |
| 11) Managing and organizing the PE equipment and facilities.                  | 1--2--3--4--5 |
| 12) Being accepted and respected by the school staff.                         | 1--2--3--4--5 |
| 13) Teaching the physical skills/techniques required of the activities.       | 1--2--3--4--5 |
| 14) Guiding pupils towards working co-operatively and helping each other.     | 1--2--3--4--5 |
| 15) Being confident in front of my classroom mentor.                          | 1--2--3--4--5 |
| 16) Improving the physical performances and techniques of the pupils.         | 1--2--3--4--5 |
| 17) Meeting the needs of different kinds of pupils.                           | 1--2--3--4--5 |
| 18) Other concerns (please specify)   | 1--2--3--4--5 |
| 19) Other concerns (please specify)   | 1--2--3--4--5 |
| 20) Other concerns (please specify)   | 1--2--3--4--5 |

**Thank you very much for your invaluable help!**

## Questionnaire about Mentoring Primary Student Teachers in Physical Education

### Background Information. About yourself

1) Are you:

- a. Male?
- b. Female? (please circle)

2) How many years of teaching experience do you have? (please circle)

- a. Less than 5 years
- b. Between 5-10 years
- c. Between 11-20 years
- d. Over 20 years

3) Which curriculum subjects, if any, are you responsible for in your school? (please state)

-----  
-----

### Section 1. Your views about mentoring primary student teachers in Physical Education

4) In your opinion, who is the most appropriate teacher to support primary students in their Physical Education teaching? (please circle)

- a. The class mentor
- b. The PE co-ordinator
- c. The headteacher
- d. Other (please specify)

-----

5) Do you feel you need the assistance of others in mentoring primary student teachers in their Physical Education teaching? (please circle)

- a. Yes
- b. No
- c. Don't know

6) If yes, please indicate who you feel the most appropriate assistant to you would be (please circle) (if no, please go to question 7).

- a. The PE co-ordinator
- b. The headteacher
- c. Other (please specify)

-----

**Section 2. Your views about your role in mentoring primary student teachers in Physical Education**

7) Please read each statement. With regards to **Physical Education**, consider to what extent you support the primary student teacher in the following during their school experience. (please circle the appropriate number)

1 = not at all            2 = a little      3 = moderately  
4 = a good deal        5 = considerably

- |   |               |
|---|---------------|
| a. providing the opportunity for students to observe demonstration lessons.     | 1--2--3--4--5 |
| b. observing the student's lessons and giving oral and written feedback.        | 1--2--3--4--5 |
| c. advice and information on lesson planning.                                   | 1--2--3--4--5 |
| d. advice on the management and control of pupils in lessons.                   | 1--2--3--4--5 |
| e. advice on safety issues  | 1--2--3--4--5 |
| f. advice on the management and organization of equipment in lessons.           | 1--2--3--4--5 |
| g. advice on fostering/developing positive relationships between pupils.        | 1--2--3--4--5 |
| h. advice on the management of facilities and equipment outside of lessons.     | 1--2--3--4--5 |
| i. providing the opportunity to work jointly with yourself (eg., team teaching) | 1--2--3--4--5 |
| j. other (please specify) _____   | 1--2--3--4--5 |
| k. other (please specify) _____   | 1--2--3--4--5 |
| l. other (please specify) _____   | 1--2--3--4--5 |

**Section 3. Your views about mentor training needs**

8) In order to develop your mentoring skills, please indicate which form of mentor training you feel would be most useful to you. Please place a 1 alongside the most useful and 2 alongside the second most useful form of training.

- |  |       |
|--|-------|
| a. post-graduate study at university (eg., masters degree)       | _____ |
| b. a mentor training course amongst staff in your school         | _____ |
| c. a mentor training course run by the LEA                       | _____ |
| d. daily discussion and dialogue with other mentoring colleagues | _____ |
| e. more mentor training sessions run by the university           | _____ |
| f. other(s) (please specify) _____                               | _____ |
| _____  | _____ |

#### Section 4. The benefits of mentoring

9) Please read the following statements about mentoring primary student teachers in Physical Education and indicate the extent to which you agree or disagree with each statement. (please circle the appropriate number).

1 = Strongly disagree    2 = Disagree    3 = Neutral  
4 = Agree    5 = Strongly agree

- |  |               |
|--|---------------|
| a. Mentoring students in Physical Education enables me to further develop my subject knowledge.                        | 1--2--3--4--5 |
| b. Mentoring students in Physical Education helps me to keep up to date with developments in the subject.              | 1--2--3--4--5 |
| c. Mentoring students in Physical Education enables me to further develop my Physical Education teaching skills.       | 1--2--3--4--5 |
| d. I gain a sense of personal satisfaction and enjoyment from mentoring students in Physical Education.                | 1--2--3--4--5 |
| e. Mentoring students in Physical Education is no different from mentoring in any other subject.                       | 1--2--3--4--5 |
| f. Mentoring students in Physical Education gives me the opportunity to reflect on my own Physical Education teaching. | 1--2--3--4--5 |
| g. Mentoring students in Physical Education is important for my own personal development.                              | 1--2--3--4--5 |

#### Section 5. Your views on the role of the university-based Physical Education course

10) Please read each statement. With regards to **Physical Education**, consider the extent to which you expect the primary student teacher to address the following issues through the theoretical and practical Physical Education sessions at the university. (please circle the appropriate number)

1 = not at all    2 = a little    3 = moderately  
4 = a good deal    5 = considerably

- |  |               |
|--|---------------|
| a. how and when to use demonstrations in Physical Education.                   | 1--2--3--4--5 |
| b. the planning of Physical Education lessons.                                 | 1--2--3--4--5 |
| c. safety issues in Physical Education.  | 1--2--3--4--5 |
| d. the management and control of the pupils during PE lessons.                 | 1--2--3--4--5 |
| e. knowledge about progression in Physical Education.                          | 1--2--3--4--5 |
| f. how to research topics and access information on Physical Education.        | 1--2--3--4--5 |
| g. understanding pupils via observing Physical Education lessons on video.     | 1--2--3--4--5 |
| h. how to cope with low ability pupils in Physical Education.                  | 1--2--3--4--5 |
| i. knowledge about the attainment target and assessment in Physical Education. | 1--2--3--4--5 |
| j. how to differentiate tasks in Physical Education to meet the needs of all.  | 1--2--3--4--5 |
| k. the management and organization of the facilities and equipment.            | 1--2--3--4--5 |
| l. theoretical knowledge about the activity areas.                             | 1--2--3--4--5 |
| m. other (please specify) _____  | 1--2--3--4--5 |
| n. other (please specify) _____  | 1--2--3--4--5 |
| o. other (please specify) _____  | 1--2--3--4--5 |

**Section 6. Your specific concerns about Physical Education**

11) Which activities, if any, do you have concerns about teaching in Physical Education?  
Please circle as many as apply.

- a. Athletics
- b. Gymnastics
- c. Dance
- d. Swimming
- e. Games
- f. Outdoor and Adventurous Activities
- g. Health-Related Exercise

**Section 7. Your mentoring concerns in Physical Education**

12) When mentoring primary student teachers in Physical Education, to what extent are you concerned about the following: (please circle the appropriate number)

1 = Not concerned    2 = A little concerned    3 = Moderately concerned  
4 = Very concerned    5 = Extremely concerned

- a. Your own subject knowledge in Physical Education. 1--2--3--4--5
- b. The workload involved in mentoring in Physical Education. 1--2--3--4--5
- c. Giving appropriate feedback/advice to the student on their Physical Education teaching. 1--2--3--4--5
- d. Being accepted and respected as a mentor by the student. 1--2--3--4--5
- e. Having adequate time to mentor the student in Physical Education. 1--2--3--4--5
- f. Your own teaching skills in Physical Education. 1--2--3--4--5
- g. Maintaining a safe environment during Physical Education lessons. 1--2--3--4--5
- h. Being able to develop the student's teaching of Physical Education. 1--2--3--4--5
- i. Developing a positive working relationship with the student. 1--2--3--4--5
- j. The impact of mentoring the student on the pupils in your class. 1--2--3--4--5
- k. Having adequate mentoring experience in Physical Education. 1--2--3--4--5
- l. The assessment of the student's Physical Education teaching. 1--2--3--4--5
- m. Being able to challenge the student in their Physical Education teaching. 1--2--3--4--5
- n. The lack of mentor training in Physical Education. 1--2--3--4--5
- o. Other (please specify) \_\_\_\_\_ 1--2--3--4--5
- p. Other (please specify) \_\_\_\_\_ 1--2--3--4--5

**Thank you very much for your invaluable help!**