

## 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

木原 成一郎 ・ 松田 泰定  
(2001年12月18日受理)

### An Empirical Study on Trainees' Concern about Teaching in Physical Education at the Attached Primary Schools of the Hiroshima University

Seiichiro KIHARA and Yasusada MATSUDA

**Abstract** This study aims to grasp the extent of the implementation about trainees' planning and teaching in PE lessons at the attached primary schools of the Hiroshima University. Furthermore this study aims to clarify the change of trainees' concern about teaching in PE lessons before and after the school experiences.

The results are summarised as follows: 1) During the school experiences, over half trainees (55%) taught PE lessons and also over half trainees (61%) planned the PE lessons. It is expected that more trainees teach and plan the PE lessons by introducing the team teaching method into the way of teaching by trainees. 2) In our initial teacher training course for primary school teachers, it seems that the PE programme should be improved to make the relationship with the school experiences and deal with the trainee students' concern about teaching PE lessons after the school experiences.

#### 1. はじめに

大学における教員の養成において、学部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の向上を求めている。

教える内容や方法は、体育科に求められる実践的力量的の重要な要素である。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、学生がいづ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。

### 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項目づつ、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手配」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手配」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と⑦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。(図1参照)

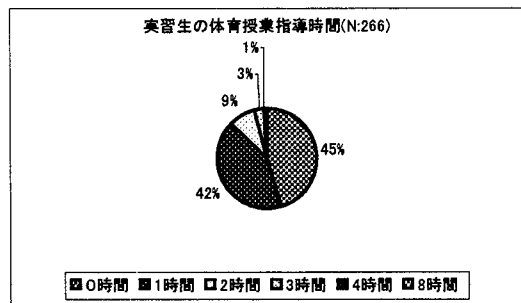


図1 実習生の体育授業指導時間数 (N : 266)

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。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。

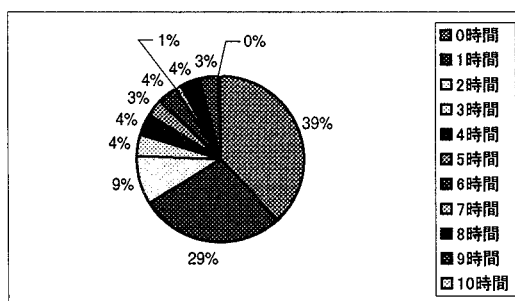


図2 実習生の体育授業計画時間数 (N : 266)

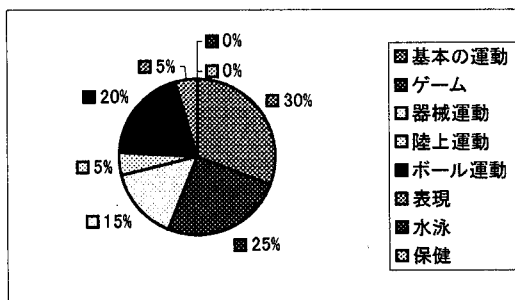


図3 実習生の指導した運動領域 (N : 145)

#### (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づつ選ばせた。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。

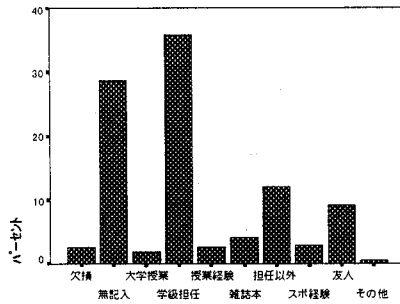


図4 体育を教えることに役立つ第1の情報源 (N: 266)

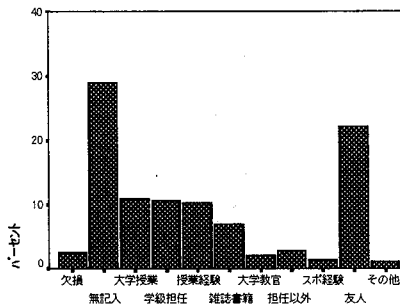


図5 体育を教えることに役立つ第2の情報源 (N: 266)

(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。

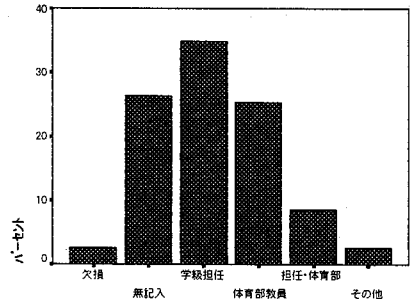


図6 体育授業の実際の指導者 (N: 266)

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。

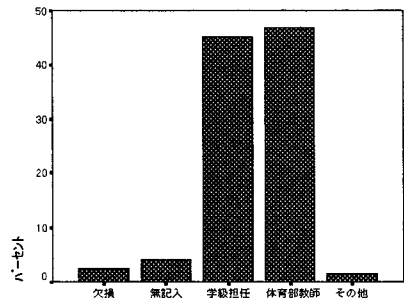


図7 体育授業の適切な指導者 (N:266)

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(つまづき)、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。

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。

表1 体育授業を教える事心配(事前と事後の平均値の比較)

質問項目(項目名)	事前(N:254)	事後(N:266)	事後-事前	
	平均値(SD)	平均値(SD)	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づきを診断する(つまづき)	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

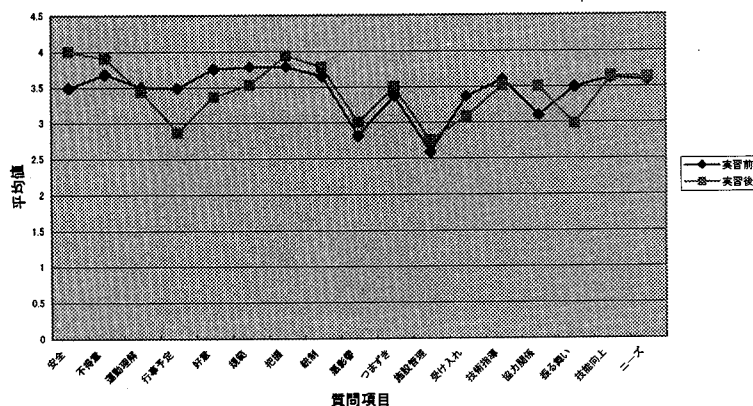


図8 実習生の心配事項の結果(事前と事後の比較)

(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
	平均値(SD)	平均値(SD)	平均値(SD)	
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

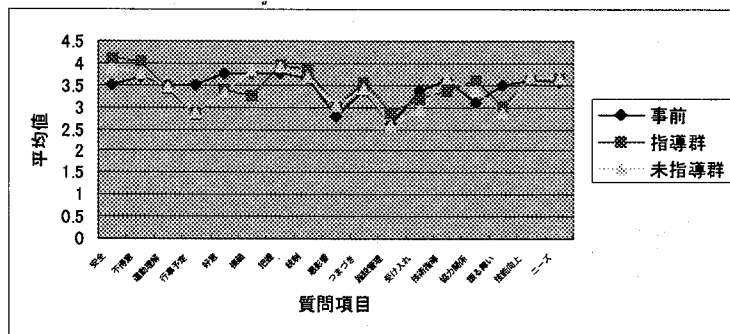


図9 実習生の心配事項の結果(事前と事後〈指導群と非指導群別〉の比較)

## 5. おわりに

以上の結果から得られた知見は以下の5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習の場合、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ティ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れたとしても、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ることは、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ってないまま教育実習を終えたと考えられる。先に述べたティ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。

謝辞：今回の調査にあたり，広島大学附属三原小学校の松田副校長先生及び広島大学附属東雲小学校の井崎副校長先生を始めとする諸先生方とりわけ，体育部の佐原先生，川本先生，今村先生，さらに2000年度の教育実習に参加された学校教育学部小学校課程の3年生の皆さんには本当にお世話になりました。ここに記して感謝の意を述べたいと思います。

(本研究は日本学術振興会科学研究費〈基盤研究◎(2)課題番号12680270, 研究代表者：木原成一郎〉の補助で行った研究成果の一部である。)

## 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, pp.65-114.
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.