

教育実習における評価規準の項目に関する研究

岩田昌太郎・嘉数 健悟¹

(2008年10月2日受理)

A Study on the Items of Evaluation Criteria in Student Teaching

Shotaro Iwata and Kengo Kakazu¹

Abstract: The purpose of this study is to examine the items of evaluation criteria used in student teaching. In this study, the items were confirmed by the KJ method, and categorized into two groups. Following statements are the results obtained by comparing the two categories. 1) The items and the categories of the evaluation criteria used in student teaching vary depending on universities. 2) As for “Methods and techniques of instruction,” “Class design” and “Teaching practice” are highly valued in student teaching. 3) As for “Classroom management,” it is necessary to discuss what to focus on and how much classroom management ability is required. 4) “Understanding pupil and student” forms the basis for “Methods and techniques of instruction,” “Classroom management” and “Student guidance.” Therefore, the curriculum should be arranged for university students to have classes for understanding of pupil and student in advance of their student teaching.

Key words: student teaching, criterion-referenced evaluation

キーワード：教育実習，評価規準

1. はじめに

中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（平成18年7月）の「教職課程の質的水準の向上」の中で、「教育実習の改善・充実」が提言された。そこでは、「履修に際して満たすべき到達目標を明確に示すとともに、事前に学生の能力や適性、意欲等を適切に確認することが必要である」（中教審，2006：p.16）と具体的な方策が明記されている。すなわち、各教員養成系大学・学部（以下、「大学」と略記）において、教育実習生が身につけるべき知識や能力、そして適性等について、その到達度を明確化していくことが急務であると思われる。

一方、現在まで教育実習の実態解明に向けた様々な研究が国内外で蓄積されている。国内においては、教育実習生（以下、「実習生」と略記）の実態に関する数多くの研究を散見することができる。例えば、実習

生の授業観察において、実習生の授業技術や指導観の変容を明らかにした研究（e.g., 佐藤ら，1978；勝亦ら，1984）や実習生の教師行動における基礎的条件を明らかにした研究（e.g., 高橋ら，1986；入口ら，1991；日野，2000）である。また、教育実習における指導教員の立場からの指導内容を明らかにした研究（岩田ら，2006）が挙げられる。

他方、国外においても実習生の知識や省察（reflection）、あるいは信念（belief）に着目した研究を散見することができる。例えば、実習生の知識とりわけピアコーチング中における PCK^{ish1}の発達を明らかにした研究（Jayne & Mary, 2002）や実習生の教授行為における省察能力（reflective capabilities）の変容を明らかにした研究（Tsangaridou & O'Sullivan, 1994）が挙げられる。また、実習生の授業実践に関する信念の形成についての研究（Tsangaridou, 2008）も着手されている。

このように一連の国内外の教育実習に関する研究は、実習生の教授技術や指導観の実態、あるいは知識

¹ 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

や省察の変容などといった面に焦点が向けられている。しかしながら、そのような所論は、実習生の身につけるべき知識や能力の変容に関心が向けられており、その具体的な知識や能力の到達度やその評価方法が曖昧であると思われる。さらに、最終的な実習生の成長を客観的に評価する規準に関する研究は、管見の限りでは少ない。

2. 研究目的

そこで本研究では、以下の2点を目的とした。まず、教育実習で採用されている評価規準の観点を分類し、その観点に含まれている項目を明らかにする。そして、その評価規準の項目を参考にして、現在の実習生が評価される視点を把握する。すなわち本研究は、今後のわが国における実習生の質的保障に向けた「教育実習の改善・充実」の基礎資料を提供する意義を持つ。

3. 研究方法

3.1 調査の対象

今回の調査は、日本教育大学協会（平成19年度現在）に登録されている大学58校を対象とした。

3.2 調査内容

調査内容は、各大学において教育実習で採用されている評価規準及び評価項目である。その評価規準及び評価項目は、各大学で作成されている「教育実習の手引き」（以下、「手引き」と略記）を参考にした。しかし、手引きを有しない大学ならびに手引き中に評価規準及び評価項目が記載されていない大学については、各大学が作成している評価規準票を収集した。なお、教育実習の校種には幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校とあるが、今回は小学校、中学校の2つの校種に限定して調査を実施した。

3.3 資料の収集方法

手引きの資料収集のために、すべての大学に協力依頼文書をメールで送信した。その結果、回答を得た大学は41校（全大学の71%）であった。そして、協力依頼を得られた41校に改めて、依頼文書と返信封筒を同封し、手引きを郵送してもらった。なお、教育実習の手引きを有しない大学においては、調査内容を電話で伝え、教育実習で使用している評価規準票をFAXあるいは郵送してもらった。しかし、郵送された手引きに評価規準が記載されていない大学もあり、実際に調査した大学は36校（全大学の64%）であった。そして、回収した手引きから評価規準や評価に関するすべての項目を選出した。

3.4 分析方法

評価規準及び評価項目の分析は、収集された評価に関する全ての記述を整理・体系化するためにKJ法（川喜田, 1967）を用いた。そして分類は、第1次カテゴリズと第2次カテゴリズの2つの手順によって詳細に検討した。

まず第1次カテゴリズは、各大学の評価規準に従って分類し、各項目を抽出した。しかし、抽出した項目は重複した記載が多くみられたため、さらに詳細に分類した第2次カテゴリズで「大項目」、「中項目」、「小項目」の3つを設けた。もちろん、第1次カテゴリズの項目と第2次カテゴリズの「大項目」は重複するものもあることを留意しておく。なお「中項目」は、「小項目」をまとめて表記できるものだけに限り設けた。

そして各項目は、内容をわかりやすく表示するため筆者を含めた2名（内1名は大学院生）で命名した。また、このカテゴリに評価に関する観点的文章を選んで例示した。カテゴリの分類とカテゴリの命名は、2名の意見が一致するまで協議を行った。

4. 結果

4.1 第1次カテゴリズの検討

図1は、第1次カテゴリズと第2次カテゴリズの記述数の割合を比較したものである。また、図2がその記述数を比較したものである。

まず、第1次カテゴリズでは、「生徒指導」「態度」「学習指導」「総合」「教材研究」「実習記録簿」「自己評価」「研究」「観察」「その他」の10点の項目に区分できた。各項目の個数は、「生徒指導」と「態度」が最も多く24個（ともに18.0%）、次いで「学習指導」が23個（17.3%）、「総合」が17個（12.8%）、「教材研究」が15個（11.3%）、「実習記録簿」が10個（7.5%）、「自己評価」が6個（4.5%）、「研究」が4個（3.0%）、「観察」が3個（2.3%）、「その他」が7個（5.3%）であった。

4.2 第2次カテゴリズへの推移について

図3は、第1次カテゴリズから第2次カテゴリズへの推移を示したものである。第1次カテゴリズにおける、10点の項目をさらに詳細に検討すると重複する記載が多くみられた。例えば、「学習指導」の中に「教材研究」や「リフレクション」の項目が含まれている大学、あるいは独立して「学習指導」、「教材研究」と項目をつくらせている大学など統一された観点はなかった。そこで、第2次カテゴリズにおいて、「生徒指導」、「態度」、「学習指導」、「学級経営」、「自己評価」、「その他」の6点の「大項目」に区分することが

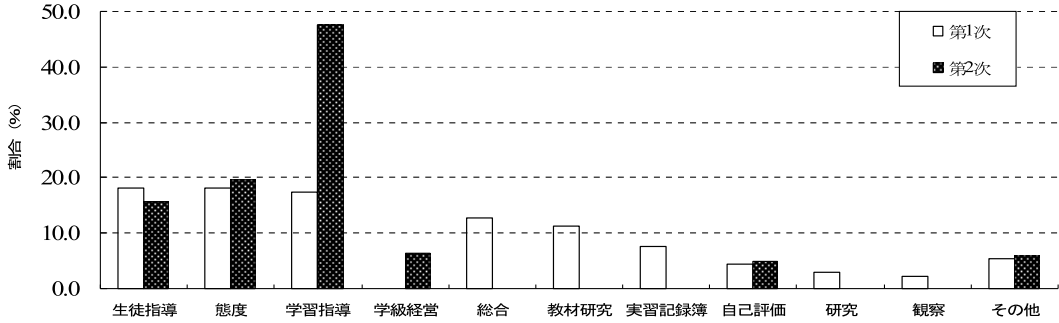


図1 第1次カテゴリーと第2次カテゴリーの割合の比較

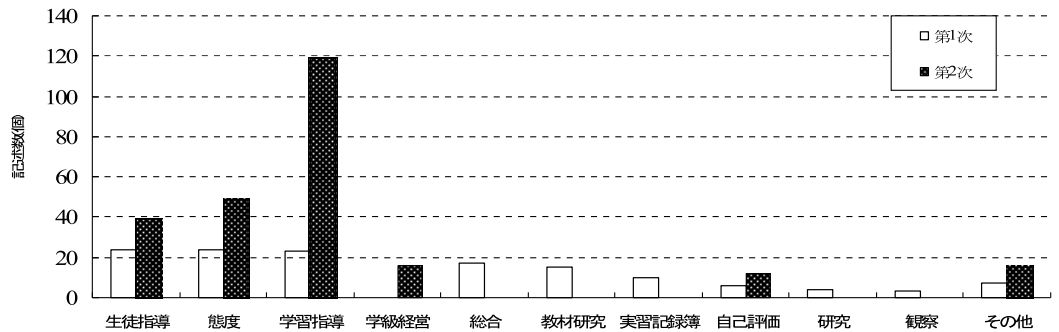


図2 第1次カテゴリーと第2次カテゴリーの記述数の比較

できた。

まず、「大項目」を詳細に検討すると、「学習指導」と「教材研究」は共通する内容が多いことが明らかになった。「学習指導」と「教材研究」には、「板書計画、指導案の作成、目標の明確化、教材教具の工夫、発問・指示、授業評価の観点」などの共通する項目が含まれていた。そこで「学習指導」の「中項目」として、「授業設計」、「授業実践」、そして「授業実践後」の項目に分類した。さらに「授業設計」の「小項目」に、「目標の明確化」、「学習指導案の作成」、「教材研究」を、「授業実践」の「小項目」には、「発問・指示、板書などの「指導技術」を、「授業実践後」の「小項目」には、「児童生徒の評価」を設けた。

次に「生徒指導」の内実を詳細に検討すると、「生徒指導」と「学級経営」に二分できた。そこで、前者は児童生徒の理解を中軸に据えた項目であると考え、後者とは別の項目と捉えることとした。また、「生徒指導」の「小項目」には「児童生徒の理解と対応」を設けた。一方、後者は単独の「大項目」として分類した。

最後に「勤務態度」は「実習生としての態度」と「教師としての態度」の「中項目」を設けた。前者は「実習勤務態度」と「実習記録簿」、後者は「自覚・責任感」

などの「小項目」に分類した。

4.3 第2次カテゴリーの検討

表1は、第2次カテゴリーにおける評価規準の項目の分類を示したものである。

まず、「学習指導」は119個(47.6%)で全体の約半数を占めており、1番多い項目であった。その中でも「授業設計」に関する記述は、「学習指導」119個中62個で52.1%を占めていた。また「授業実践」においても、「学習指導」119個中51個で42.9%を占めていた。つまり、中項目の「授業設計」と「授業実践」は、「学習指導」の90%以上が占める傾向を示した。

次に「態度」と「生徒指導」である。前者は、49個(19.6%)で全体の2番目に多い項目であった。詳細に検討すると、「実習生としての態度」では29個(59.2%)、「教師としての態度」が20個(40.8%)となっていた。一方、後者は39個(15.6%)で3番目に多い項目であった。

最後に、残り3つの項目についてである。「学級経営」は16個(6.4%)であった。「自己評価」は、12個(4.8%)で自己評価シートを作成している大学や項目のみ挙げている大学があった。「その他」は、15個(6.0%)で学校行事や課外活動への積極的な参加や授業観察、研究などに分類した。なお、実習期間の中間において指

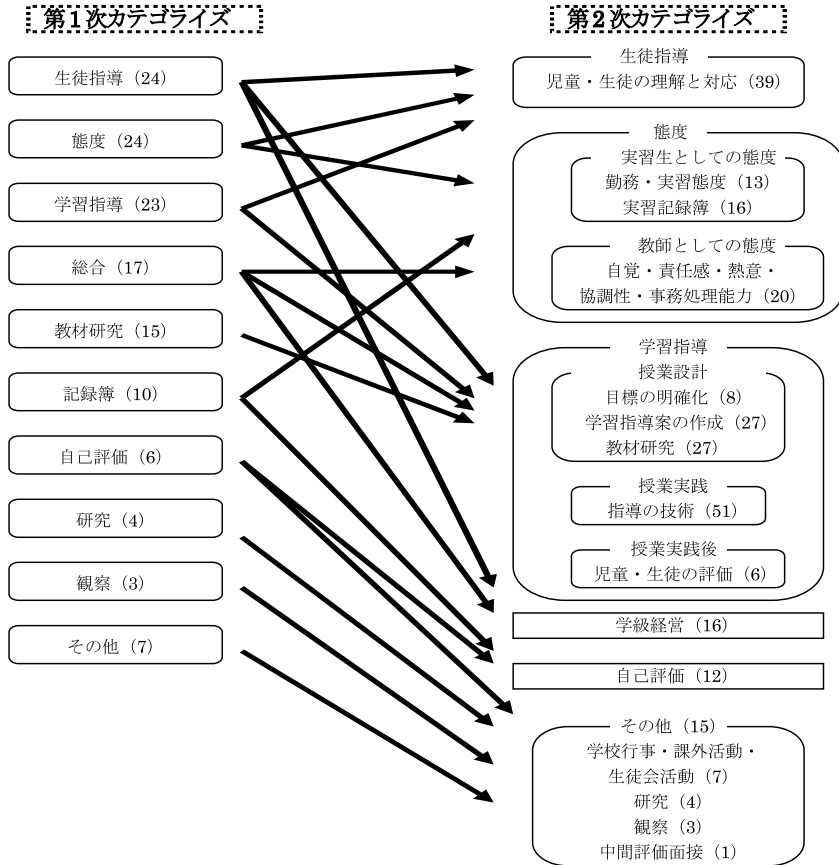


図3 第1次カテゴライズと第2次カテゴライズの分類と推移の概念図

表1 教育実習の手引きによる評価規準の項目の分類（第2次カテゴライズ）

大項目	中項目	小項目	代表的な文章例	対象大学(N=36)	
				記述数(個)	合計数(%)
生徒指導		児童生徒の理解と対応	・生徒を肯定的に理解しようとする ・児童と積極的にかかわろうとする	39	39 (15.6%)
態度	実習生としての態度	勤務・実習態度	・実習生としての自覚 ・服装や態度が実習生としてふさわしい	13	49 (19.6%)
		実習記録簿	・日々の計画や反省を正しい文字で実習日誌に記録している。	16	
学習指導	授業設計	目標の明確化	・授業の目標が明確 ・指導目標を具体的に示している	8	119 (47.6%)
		学習指導案の作成	・授業構想に応じた学習指導案を作成できた ・綿密な指導計画の立案、指導等の準備ができる	27	
		教材研究	・教科内容を理解し教材研究ができる ・必要な教材の研究ができる	27	
	授業実践	指導の技術	・言葉遣い、発問、説明 ・フィードバック指示・教具の工夫・板書・機器	51	
	授業実践後	児童生徒の評価	・目標や児童の実態に応じた評価の視点が用意されている ・授業評価の観点と方法が明確	6	
学級経営			・学級担任の経営方針を理解している ・生活指導や学級活動に参加し、学級活動を活発にした	16	16 (6.4%)
自己評価			・自分の行った授業を反省し、次への指導に生かそうとしている ・学習指導、生活指導、実習態度	12	12 (4.8%)
その他		学校行事・課外活動・生徒会活動	・学校行事や、生徒会活動に積極的に参加している	7	15 (6.0%)
		研究	・問題把握とその実証	4	
		観察	・教師や他の実習生が行った授業の記録を丁寧にとっている ・授業批評会において積極的に発言している	3	
		中間評価面接	・	1	
合 計				250	250 (100.0%)

導教員と実施する中間評価面接という項目を設けている大学もあった。

5. 考察

5.1 第1次カテゴリズと第2次カテゴリズの推移について

ここでは第1次カテゴリズと第2次カテゴリズの推移について、とりわけ記述数とその割合の上位である「生徒指導」、「態度」、「学習指導」の項目について考察する。

まず、「生徒指導」と「態度」の記述数とその割合を検討する。「生徒指導」と「態度」は記述数で見ると、第2次カテゴリズが大きく上回っており、割合で見ると両方ともほとんど差はない。さらに、第1次カテゴリズの「生徒指導」は、第2次カテゴリズで「生徒指導」と「学級経営」に2分しているにもかかわらず記述数は増加し、割合に変化がない。つまり、評価規準の項目が、各大学間において異なっており混在していると考えられる。

最後に、「学習指導」について検討する。「学習指導」は、記述の割合、記述数ともに第2次カテゴリズが大きく増加している。つまり、「学習指導」は、ほとんどの大学において教育実習の中核的な評価項目として捉えられていると考えられる。

5.2 第2次カテゴリズの検討

ここでは、第2次カテゴリズの6点の項目について考察する。

第1に「学習指導」を検討する。「学習指導」は、6つの観点の中で一番多い項目であり、教育実習において学生が習得すべき中心的な内容であると考えられる。それは中教審答申(2006)の「学習指導は教育実習で最も重要な内容」との指摘からも窺える。さらに「学習指導」の項目は、「授業設計」、「授業実践」、「授業実践後」の3つで構成された。とりわけ「授業設計」と「授業実践」は、「学習指導」の90%以上を占める傾向にあった。つまり実習生は、授業に先立って周到に目標や内容を示した授業計画を立て(高橋ら, 2006)、児童生徒たちに学びある授業を展開する教授技術といった実践力の育成が求められていると思われる。

第2に「態度」について検討する。これは「実習生としての態度」と「教師としての態度」に二分できた。前者は、実習生の勤務状況や実習態度といった内容が含まれている。しかしながら、実習生の勤務・態度については、本来の教職としての資質能力の向上に寄与する評価項目ではなく、各大学の教育実習システムの

運営・管理上の評価項目を意味する項目であると思われる。さらに、自己や他者の授業や1日の反省を示した「実習記録簿」では、記述することに重きが置かれ、実際の記述の中身を質的に分析して評価しているかどうかは不明である。一方後者には、「自覚」や「責任」などといった内容が含まれている。この観点は、教職としての資質能力に関連する項目であると思われる。しかしながら、そのような教師としての態度は抽象的であり、さらに評価基準の設定や大学と附属間のコンセンサスがなければ評価しにくい項目である。

第3に「生徒指導」について検討する。この項目は、「児童生徒の理解や対応」を中心に据えた項目である。周知の通り、生徒指導とは、「一人一人の児童生徒の個性の伸長を図りながら、同時に社会的な資質や能力・態度を育成し、さらには将来において社会的に自己実現ができるような資質、態度を形成していくための指導、援助であり、個々の児童生徒の自己指導力^{註2)}の育成を目指すものである」(今野ら, 2003)。したがって、学校では問題行動への対応といった消極的な面だけではなく、積極的にすべての児童生徒のよりよい発達を目指し、授業や学級そして学校行事などのさまざまな集団行動で有意義かつ充実したものになるように目指すところがある。しかしながら、わが国の現行の教育実習システムにおける実習期間(約2~4週間)の中で、そのような「生徒指導」の能力を向上させるのは困難な側面も多くあると思われる。

第4に「学級経営」を検討する。「学級経営」の記述例を参照すると、「学級経営の方針の理解」や「学級活動への参加や活発化」が挙げられる。しかしながら、実習生は継続して一人で学級経営に携われる場面は少なく、学級方針は理解できてもそれを反映させた参加や活発化は困難のように思われる。しかも、中学校に配属された場合では、小学校のような学級担任制でない関係上、1つの学級に授業や放課後等といった関わりを有しないことが多い現状であると考えられる。したがって、教育実習における「学級経営」の評価規準は、何に焦点化し、どの程度の学級経営力を求めるのかを今後検討する必要がある。

第5に「自己評価」について検討する。「自己評価」には、ほとんどの大学が自己評価シートを作成していた。しかしながら、自己評価を行う際には必ず記述を蓄積する資料が必要であり、先述した実習録との兼ね合いも含めて記録の量と質の両面を考慮する必要がある。その解決の具体的な方策の1つに、ポートフォリオの導入を試みている大学も散見することができる(岩田ら, 2008a)。しかも、自己評価は実習での指導教員との協同的な省察の効果(小林, 2006)があると

の指摘も報告されている。ただし、ポートフォリオをどのように評価するのかという具体的な評価基準がないことが課題(貫井ら, 2002)として挙げられている。

最後に「その他」の検討をする。「その他」には学校行事や生徒会活動, 課外活動への参加が主に挙げられる。

5.3 教育実習生が評価される視点

図4は, 本研究で得た知見を参考にして, 教育実習中の実習生が評価される視点を概念図にしたものである。実習生は, 「児童生徒の理解」を基盤にして, 「学習指導」や「学級経営」, そして「生徒指導」の知識や能力を育成していくことになる。それでは各項目の関係性について述べていく。

第1に「学習指導」と「児童生徒の理解」の関係であるが, 実習生は「授業をうまく進められない段階においては児童に対する理解を真剣に悩み考え, 児童の実態に応じた指導方法を工夫するようになる」(岩田, 2008b)。したがって「学習指導」においては, 「児童生徒の理解」を念頭に置くことで, 指導案の生徒観や指導観が記述できるようになり, さらに教材研究の工夫が展開していけるようになると思われる。第2に, 「生徒指導」と「児童生徒の理解」の関係であるが, 1人1人の児童・生徒の個性の伸長を図る(尾木, 2006)上でも, 授業を中心にした児童生徒の理解が必要不可欠である。第3に, よりよい学級経営を行うためには, 子ども1人1人が異なる良さをもっていることを理解し担任は指導や対応が必要(廣嶋, 2006)と「学級経営」における「子ども理解」の重要性を述べている。

以上から, 教育実習における実習生を取り巻く環境には, 「児童生徒の理解」が根底にある。しかしながら, わが国の教育実習は教科指導が中心であり, 数回の授業を実施することで精一杯の実習生にとっては, 2~4週間という短い実習期間で「児童生徒の理解」を深めるには困難が多いと思われる。

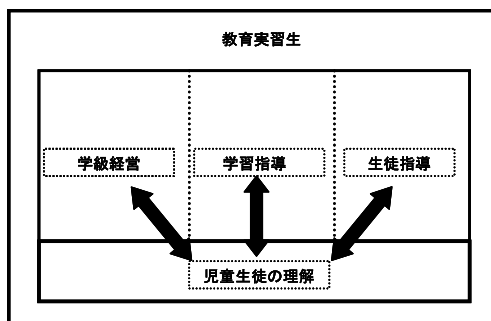


図4 教育実習生が評価される視点の概念図

現在, 全国の大学において, 規模の大小やその方法に差異がみられるものの, 1年次からの観察実習や学校体験などといった「体験と省察」を基軸にしたカリキュラム改革が進められてきている。そのような背景に即しながら, 教職への理解や児童生徒の理解を基本的視座に置くカリキュラム改革も今後は必要になるのではなからうか。

6. 摘要と今後の課題

本研究は, 教育実習で採用されている評価規準の観点を分類し, その観点に含まれている項目を明らかにした。また, その評価規準の項目を参考にして, 現在の実習生が評価される視点を把握した。その結果, 以下の点が明らかとなった。

- 1) わが国の教育実習における評価規準は6つに区別できた。しかしながら, 各大学によって教育実習の評価規準の項目は, 多様化かつ混在化している。
- 2) 教育実習では, 「学習指導」とりわけ「授業設計」と「授業実践」が重視されている。
- 3) 「学級経営」に関する評価規準は, 何に焦点化し, どの程度の学級経営力を求めるのかを今後検討する必要がある。
- 4) 「学習指導」, 「学級経営」, 「生徒指導」には「児童生徒の理解」が根底にあり, 実習前に児童生徒の理解を基本的視座に置くカリキュラムが必要である。

教育実習は, 教師教育プログラムの中で最も価値があるもの(Graber, 1995; McIntyre et al., 1996)であり, 大学で学んだことを実際の教育現場で実践することができる重要な教育的機能(竹内, 2006; 別惣, 2004)を有する。また, 教職や進路決定に対する動機付け(木原ら, 2002)として大きな役割を果たす重要な科目であるのは疑う余地もない。

一方で, 実習を行うすべての学生が, 将来教職に就きたいと考えているわけではない現状(京極, 2002)に対する対策や授業の指導に関して課題を自覚した実習生に対して実習後の大学側における授業の整備(木原ら, 2004)が今後の課題として残される。

今回の調査は, 全国的な教育実習の評価規準の傾向について示唆を得ることができたが, 今後は教員養成カリキュラム全体における教師としての力量形成を視座においた実習の具体的な到達度やそのルーブリックの策定について継続して研究していきたい。

【付 記】

本研究の一部は、日本学術振興会科学研究費補助金(若手研究B)、課題番号19700490、研究代表者・岩田昌太郎の補助を受けて行われた。

【注】

1) 吉崎(1987)は、Shulman, L, S(1987)の『Knowledge and Teaching』から引用して、教師の知識カテゴリーを7つにまとめている。それは、①内容についての知識 (content knowledge), ②一般的な教授方法についての知識 (general pedagogical), ③カリキュラムについての知識 (curriculum knowledge), ④内容と教授方法について知識 (pedagogical content knowledge), ⑤学習者と学習者特性についての知識 (knowledge of learners and their characteristics), ⑥教育的文脈についての知識 (knowledge of educational contexts), ⑦教育的目標・価値とそれらの哲学的・歴史的根拠についての知識 (knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical)である。特に、④内容と教授方法についての知識 (pedagogical content knowledge)を強調しており、吉崎(1987)は、この知識を「授業において教師が用いるところの類推、実例、説明、演示、概念の表現形式の中に、この知識は表わされる」と述べている。

2) 自己指導力には、自己をありのままに認め(自己受容)、自己に対する洞察を深めこと(自己理解)、これらを基盤に自らの追求しつつある目標を確立し、明確化していくこと、そして、この目標の達成のため、自発的・自律的に自らの行動を決断し、実行することが含まれる。(学校教育辞典、2003:p.459)

【引用・参考文献】

- 別惣淳二(2004)教育実習生の学びの過程に関する一考察—「教師として成長したと思うこと」の記述分析を通して—。教育学研究紀要(CD-ROM板), 50:178-183
- 中央教育審議会(2006)「今後の教員養成・免許制度の在り方について(平成18年7月11日)」。文部科学省
- Colin A. Hardy(1999) Preservice Teachers, Perception of Learning to Teach in a predominantly School-Based Teacher Education Program. Journal of Teaching In Physical Education 18: 175-198
- 日野克博(2000)教育実習生の教授技術に関する事例的研究—特に「授業場面」と「教師相互作用」に着目して—。愛媛大学教育学部保健体育紀要第3号: 31-38
- 廣嶋憲一郎(2006)学級経営の意義と役割。小島宏編 教職スタート 初任者必修59の基本課題。教育開発研究所:東京, pp.60-62
- 今野喜清・新井郁夫・児島邦宏(2003)学校教育辞典。教育出版。
- 入口豊・池田好優 他(1991)体育科教育実習生の教授技術に関する事例的研究。研究代表者高橋健夫 平成12年度文部科学省研究費研究報告書:71-86
- 岩田昌太郎・松岡重信・木原成一郎(2006)教育実習における指導内容に関する事例研究—実習日誌とインタビューを手がかりに—。体育科教育学研究, 22(2):1-10
- 岩田昌太郎・笹澤吉明 ほか2名(2008a)教員養成最終段階におけるプラクティススクールによる総合敵力量の形成とその明示的な確認に資する事業。平成19年度文部科学省教員養成改革モデル事業(教職実践演習〈仮称〉の試行):pp.11-23。(第3章担当)
- 岩田昌太郎(2008b)学校運営力が育つ「模擬学校」の取り組み。体育科教育, 56(4):52-55
- Jayne M. Jenkins & Mary Lou Veal(2002) Preservice Teachers, PCK Development During Peer Coaching. Journal of Teaching In Physical Education 22: 49-68
- 川喜田二郎(1967)発想法。中公新書:東京
- 勝亦紘一・高橋亮三(1984)教育実習に関する調査研究—体育科実習を通しての授業観の変容—。順天堂大学保健体育紀要, 第22号:16-27
- 木原成一郎・松田泰定(2002)教育実習生の体育指導における心配に関する調査研究。学校教育実践学研究, 8:1-8
- 木原成一郎・重見典孝・松田泰定(2004)教育実習生の体育指導における心配に関する調査研究その2。学校教育実践学研究, 10:1-10
- Kim C. Graber(1995) The Influence of Teacher Education Programs on the Beliefs of Student Teachers:General Pedagogical Knowledge, Pedagogical Content Knowledge, and Teacher Education Course Work. Journal of Teaching In Physical Education 14: 157-178
- 小林宏己(2006)教育実習生のための自己評価表の活用。東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要第2集:35-42

- 京極邦明 (2002) 教職への志望度と教育実習の成果との関連について—教育実習生の自己評価を基にして—。東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 第26集: 29-40
- McIntyre, D. & Byrd, D. & Foxx, S. (1996) Field and laboratory experiences. In J. Sikula, T. Buttery and E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. Macmillan: New York, pp.171-193
- 三橋功一・山崎正吉・梅澤実 (2002) 教育実習生と指導教官が焦点をあてる教育実践の活動を構成する因子の比較。日本教育工学会誌, 26: 73-78
- 貫井正納・三浦香苗・吉田雅巳 (2002) 教育実習へのポートフォリオ評価の試行。千葉大学教育実践研究, 第9号: 197-208
- 尾木和英 (2006) 生徒指導・生活指導の意義と内容。小島宏編 教職スタート初任者必修59の基本課題。教育開発研究所: 東京, p.189.
- 佐藤裕・西村清巳 (1978) 教育実習生の授業技術の変容過程と指導観の変容態様についての研究。体育学研究, (23) 2: 121-128
- 竹内英人 (2006) 教育実習の評価に関する一考察—教育実習の評価から見る教職指導の今後の課題について—。名城大学教職センター紀要, 第3号: 45-62
- 高橋健夫・大友智 (1986) 体育のALT 研究その1。体育科教育, 34(13): 57-63
- 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖 (2006) 体育科教育学入門。大修館書店: 東京
- Tsangaridou, N (2008) Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2): pp.131-152
- Tsangaridou, N. & O'Sullivan, M. (1994) Using Pedagogical Reflective Strategies to Enhance Reflections Among Preservice Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in physical education*, 14(1): 13-33
- 吉崎静夫 (1987) 授業研究と教師教育 (1) —教師の知識研究を媒介として—。教育方法学研究, 13: 11-17