

学位論文要旨

保健体育科教員の教育実習における指導の内容に関する基礎的研究

広島大学大学院教育学研究科

教育学習科学専攻

教科教育学分野

健康スポーツ教育学領域

D176923 中川 麻衣子

## 1. 本論文の背景

教育実習は、日本の教員養成の中でも、極めて重要な教育的機能を担っている科目である（有吉，2009；藤枝，2001；米沢，2008a）。教育実習の制度を教育職員養成審議会答申と中央教育審議会答申を軸に検討すると、以下の2点に整理することができる（表1）。まず、教育実習研究と教育実習の制度との関連を検討すると、制度として実施されている答申の内容が、教育実習研究のキーワードとして設定されている。次に、中央教育審議会（2006）以降、教育実習研究の数は増加傾向にあった。しかし、藤枝（2001）の指摘にもあるように、教員養成を担う大学が各大学の実践を検証することを目的とした報告が中心となっている。したがって、日本の教員養成教育を見据えた報告や、制度への期待について論考する報告は限定的あることがわかる。

さて、教育実習では、教育実習を受け入れる学校に勤務する教員が教育実習指導教員として教育実習生の指導を担当する。教育実習生の成長を保証する上でも、教育実習において教育実習指導教員の役割は重要である（深見・木原，2004；米沢，2010）。日本の教育実習指導に関する議論の中では、2000年頃から、欧米諸国における教育実習の制度や教育実習で導入されているメンタリングが紹介されている（磯崎ほか，2002；木原，2000）。これらの報告から、日本の教育実習指導においても、教育実習指導教員をメンター、教育実習生をメンティと解釈されてきた。そして、日本の教育実習におけるメンタリングの先行研究では、指導教員からメンタリングが不十分であれば、教育実習においてリアリティショックを経験した場合、教職への興味が低下することが報告されている（児玉，2016）。加えて、教育実習において教員によるメンタリングや他の教育実習生との協働が重要であるというメンタリングの成果についても報告されている（越智・磯崎，2016）。

一方、中央教育審議会（2006）では、教育実習における教育実習指導は、複数の教員が協力して指導を行うことや、教育実習指導教員が校務分掌上、明確に位置付けられ、責任を持って教育実習生を指導する校内体制の構築の必要性などが示されている。これは、日本の教育実習における教育実習指導の課題への指摘であろう。しかし、三島ほか（2021）は、教育実習における教育実習指導教員に焦点を当てた研究は少なく、教育実習指導教員が教育実習指導をどのように経験しているのかという点については十分に明らかにされていないと指摘している。つまり、日本の教育実習研究において、教育実習校における教育実習指導の内実に着目した研究が少なく、これにより、教育実習における教育実習指導教員の役割が明確となっていない現状がある。

さらに、教育実習の検討において、教科の視点も重要である。日本の中学校・高等学校は教科担任制として、学校教育を行っており、それらの養成の実態も教科によって異なることが予想される。保健体育科教員は、運動部活動や地域スポーツの現場に関わる機会が多い傾向にあり（滝沢ほか，2018）、教科としての期待は学校現場に留まらない。そのような背景から、保健体育科教員養成においても、教育実習は重要な科目であると位置づけられ、各大学の教育実習の実態が蓄積されている（徐ほか，2018；松田，2020；内田，2015）。しかしながら、保健体育科教員養成における教育

表 1 教育実習に関する先行研究の変遷における件数とその割合

年代 (年)	件数 (件)	割合 (%)	キーワード	主な教育実習に関連する答申等
1950-1954	4	0.15	教職観, 教職希望	
1955-1959	12	0.46	教育実習, 研究実習 オリエンテーション	
1960-1964	7	0.27	教育実習報告	
1965-1969	9	0.35	他国との比較, 振り返り, 教育実習生のストレス, 教職観	
1970-1974	23	0.88	成果, 指導技術, 教科教育, フィードバック	
1975-1979	86	3.30	教育実習の問題点や 改善点, マイクロティーチング	◇1978年「教員の資質能力の向上について(答申)」: 中央教育審議会
1980-1984	114	4.38	現状, 問題点, プログラム化, マイクロティーチング	
1985-1989	119	4.57	事前指導, 教授スキル	◇1987年「教員の資質能力の向上方策等について(答申)」: 教育職員養成審議会
1990-1994	172	6.61	事前事後指導, 開発	
1995-1999	201	7.72	(学生の) 不安, ストレス, 自己評価	◇1997年「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)」: 教育職員養成審議会
2000-2004	275	10.56	実践的指導力, 事前事後指導, (学生の) 変化	◇1999年「養成と採用・研修との連携の円滑化について(第3次答申)」: 教育職員養成審議会
2005-2009	491	18.86	プログラム, カリキュラム, 反省的実践, リフレクション	◆2006年「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」: 中央教育審議会
2010-2014	598	22.97	教育実習生の成長, メンタルヘルス, 連携	◇2012年「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策(答申)」: 中央教育審議会 ◇2015年「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)」: 中央教育審議会
2015-2018	492	18.90	ICT, ボランティア, 学校インターンシップ	◇2017年「教育職員免許法施行規則及び免許状更新講習規則の一部を改正する省令」
合計	2603	100		

実習指導の内実に踏み込んだ報告はみられない。そして、保健体育科教員養成における教育実習指導に着目した研究として、岩田ほか(2006)の研究が挙げられる。岩田ほか(2006)は、保健体育科教員養成における教育実習指導に着目した研究として、教育実習指導教員の指導内容に着目し、

教師の信念、授業計画、授業前の準備、教材研究に関する内容が、保健体育科教育実習での指導の実態であると報告している。また、久保ほか（2008）は、体育授業を実践する大学院生に着目し、教員によるメンタリングの成果について報告している。さらに、藤田（2015）は、米国の体育系の教員養成における教育実習の事例から、教育実習生・教育実習指導教員・大学教員の三者の連携が重視されていることと、教育実習指導に関する幅広い研究成果が具体的な手続きを踏まえて報告されていることを紹介している。

以上、保健体育科教員養成の教育実習に関する先行研究から、教育実習における指導の内容に関する多様な視点から研究成果の蓄積への期待が窺える。しかし、保健体育科教員養成における教育実習指導の実態を定量的に分析した研究は皆無に等しく、また、定性的な研究も少ない。したがって、教育実習指導の充実・発展の観点から、保健体育科教員による教育実習指導において、教育実習生に対してどのように関わり、どのような指導内容を展開しているかというような実態と課題を整理することは、保健体育科教員養成における教育実習生の力量形成や質保証の観点からも焦眉の課題である。さらに、教育実習の検討を行うために、教育実習指導教員に着目し、教育実習における指導の内容に踏み込んだ検討を行うことにより、教育実習指導の実態と課題を整理できるとともに、教育実習の連携体制の提案に論及できることが推察される。

## 2. 研究の目的

本論文の目的は、保健体育科教員の教育実習指導の内容を明らかにし、教育実習指導の実態と課題を整理することである。また、保健体育科教員による教育実習指導の実態や課題を基に、教育実習における連携体制の検討と提案を行うことを目指す。具体的な研究課題として、以下の3点を設定した。

研究課題（1）保健体育科教員による教育実習指導に焦点化し、教育実習指導における教育実習生への関わりの実態を明らかにする。

研究課題（2）保健体育科教員による教育実習指導に焦点化し、教育実習の指導内容を明らかにするとともに、教育実習の指導内容に影響する制度と連携体制の関連性を明らかにする。

研究課題（3）研究課題（1）及び研究課題（2）で得られた保健体育科教員による教育実習指導の内容の実態と課題から、教育実習における連携体制の検討と提案を行う。

## 3. 本論文の研究方法与論文構成

第1章では、日本の教育実習に関連する研究を対象とし、教育実習研究と制度の検討、「過去-現在-未来」の歴史的な観点から文献研究を行った。さらに、日本の教育実習研究において今後着手すべき研究課題の把握の精緻化を図った。これにより、教育実習指導に着目した研究が蓄積されて

いないことから、第2章及び第3章では、保健体育科教員の教育実習における指導の内容を明らかにすることを試みた。

第2章では、保健体育科教員の教育実習指導における教育実習生への関わりに着目した。研究方法は、中学校・高等学校の保健体育科教員を対象とした質問紙調査を行った。質問項目は、小柳（2011）が提案する教育実習指導における教育実習指導教員の「関わり方の7つのポイント」及び55の具体的な設問を質問項目として援用した。次に、第3章では、保健体育科教員の教育実習における指導内容に焦点化した。研究方法は、保健体育科教員を対象とした教育実習指導に関するインタビュー調査により、保健体育科教員による教育実習における指導内容を質的に明らかにした。質問内容は、米沢（2008b）の教育実習指導に関する質問項目を参考に作成した。分析の方法は、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（Modified Grounded Theory Approach：以下、M-GTAとする）（木下，2007）を用いた。

第4章では、各章で明らかになった保健体育科教員の教育実習における指導の内容の実態を整理し、課題を抽出した。そして、抽出された教育実習における指導の内容に関する課題を踏まえて、教育実習における連携体制の検討と提案を行った。最後に、本論文の結論を踏まえて、研究の限界と今後の課題を示した。本論文の構成は図1に示す通りである。

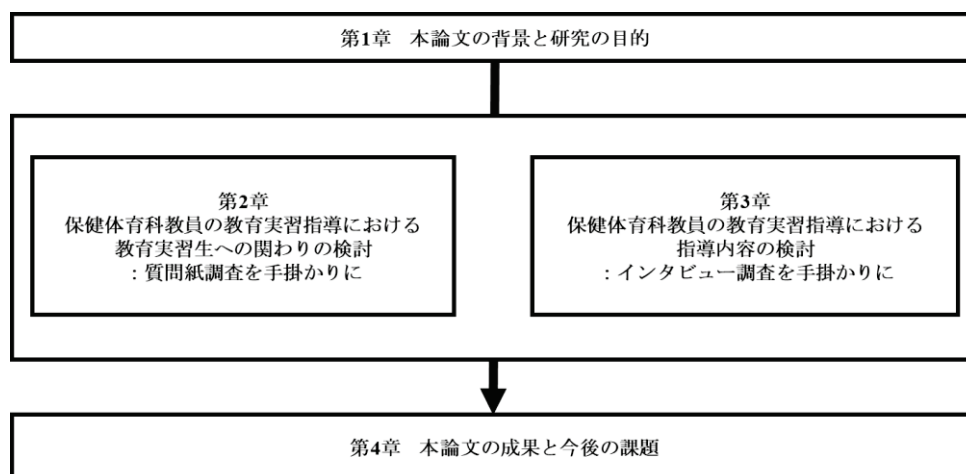


図1 本論文の構成

本論文では、マクロレベル・メゾレベル・ミクロレベルの分析の枠組みを設定した。Marco and Irena（2009）は、教師教育研究において、マクロレベル・メゾレベル・ミクロレベルでの分析の枠組みを適用している。また、大森ほか（2017）は、大学教育の質保証に関する研究において、マクロレベルを政府、メゾレベルを大学、ミクロレベルを学生と設定している。このように、マクロレベル・メゾレベル・ミクロレベルは、教育学や教師教育学の分野で、活用することができる分析の枠組みであるといえる。そこで、本論文はこれらに関連する分野の研究であることから、マクロレ

ベル・メゾレベル・マイクロレベルの分析の枠組みを援用する。そのことにより、本論文で得られた教育実習指導の実態と課題に対して、それぞれのレベルとの連携を検討する視点から、今後、改善すべき方向性を提案する。具体的には、マクロレベルを、文部科学省・教育委員会といった政府や行政のレベル、メゾレベルを、大学といった教員養成レベル、マイクロレベルを教育実習校といった学校レベルと設定した。本論文の分析の枠組みを図2のように示した。

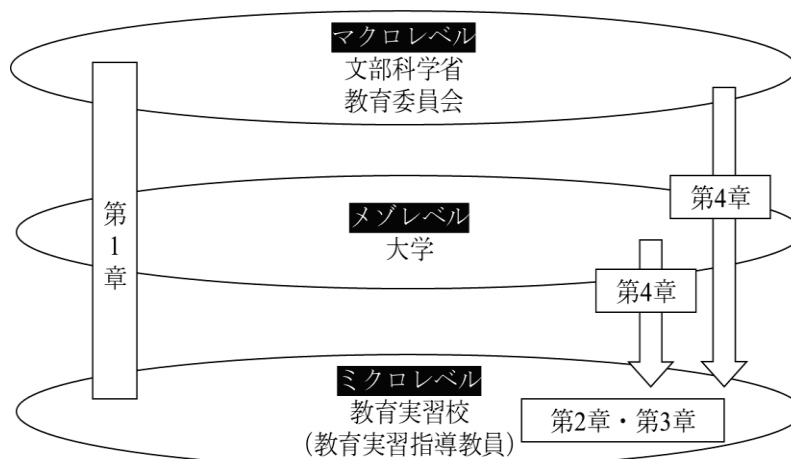


図2 本論文の分析の枠組み

## 4. 結果

### 4.1. 保健体育科教員の教育実習指導における教育実習生への関わりの検討：質問紙調査を手がかりに

本節では、保健体育科教員養成における教育実習指導教員の実態と課題について、メンタリングの視点から定量的に整理することによって明らかにすることを目的とした。そのため、調査方法は、無記名自記式質問紙調査を行った。調査時期は、2020（令和2）年12月1日から12月31日とした。質問紙の回収数は、327名（25.3%）、有効回答数287名（87.8%）であった。

対象とした保健体育科教員の教育実習生への関わりについての質問項目及び対象者全体の回答の傾向を示すために、回答数と全体に占める割合（%）を表2示した。まず、「十分行っている（十分行いたい）」、または「行っている（行いたい）」という回答の合計の割合は「A. リレーディング」80.7%、「B. アセッシング」64.2%、「C. ファシリテーターティング」83.9%、「D. ティーチング」79.7%、「E. コーチング」64.1%、「F. カウンセリング」68.8%、「G. コンサルティング」63.1%であった。また、表3は、対象者の教育実習指導経験の有無とAからGの平均値をまとめたものである。

表2 保健体育科教員の教育実習指導における教育実習生への関わり

n=287

質問項目	十分行った		行った		時々行った		行っていない			
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Aリレーディング	1. 実習生が話しやすい雰囲気作り・環境づくりを行う	142	49.5%	129	44.9%	15	5.2%	1	0.3%	
	2. 実習生の話のペースにあわせ、目線を合わせる工夫をする	97	33.8%	148	51.6%	36	12.5%	6	2.1%	
	3. 実習生と教育でお互いの目指すもの、大切にしているものを語り合う	77	26.8%	129	44.9%	72	25.1%	9	3.1%	
	4. 実習生が他の教員と話す機会を作るように働きかけ調整する	76	26.5%	129	44.9%	78	27.2%	4	1.4%	
Bアセスニング	5. 実習生が何に関心を持っているか、性格などを知るための情報を集める	37	12.9%	120	41.8%	102	35.5%	28	9.8%	
	6. 実習生の勤務態度についての情報を集める	45	15.7%	109	38.0%	90	31.4%	43	15.0%	
	7. 実習生が教材研究の仕方を知っているか、授業の準備の様子の情報を集める	95	33.1%	124	43.2%	57	19.9%	11	3.8%	
	8. 実習生と児童・生徒との関わりについての情報を集める	109	38.0%	128	44.6%	42	14.6%	8	2.8%	
	9. 実習生の授業実践の様子の情報を集める	142	49.5%	120	41.8%	22	7.7%	3	1.0%	
	10. 実習生が授業を分析する力があるかどうかの情報を集める	48	16.7%	137	47.7%	81	28.2%	21	7.3%	
	11. 実習生について子どもからの評価情報を集める	34	11.8%	83	28.9%	107	37.3%	63	22.0%	
	12. 実習生の話し方・自己表現に関する情報を集める	80	27.9%	131	45.6%	62	21.6%	14	4.9%	
	13. 実習生が自分自身をどのように思っているか、自己研鑽している様子などについての情報を集める	43	15.0%	109	38.0%	92	32.1%	43	15.0%	
	14. 他の同僚からの実習生の評価情報を集める	43	15.0%	105	36.6%	91	31.7%	48	16.7%	
Cフアンリテーディング	15. 実習生の姿を見かけると声かけをする	140	48.8%	115	40.1%	29	10.1%	3	1.0%	
	16. 実習生のいいところを見つけてほめる	144	50.2%	118	41.1%	23	8.0%	2	0.7%	
	17. 実習生の課題を見つけて、次につなげる言葉かけをする(子どもの例をあげてなど)	148	51.6%	111	38.7%	27	9.4%	1	0.3%	
	18. 実習生の「やってみる」「やってみよう」という雰囲気を作る努力をする	102	35.5%	140	48.8%	40	13.9%	5	1.7%	
	19. 実習生が教師としての自分を感ぜられる場を作るようにする	113	39.4%	136	47.4%	31	10.8%	7	2.4%	
	20. 実習生が自分失敗例なども紹介し、やる気を促す努力をする	107	37.3%	130	45.3%	39	13.6%	11	3.8%	
	21. 実習生が近い年齢や関心が近い人と話し合える機会を作る	54	18.8%	112	39.0%	96	33.4%	25	8.7%	
	22. 実習生にとって参考になると思われる情報の提供を行う	105	36.6%	151	52.6%	29	10.1%	2	0.7%	
Dティーチング	23. 実習生に学校の設備や利用できるものを説明する	128	44.6%	124	43.2%	33	11.5%	2	0.7%	
	24. 実習生に教師の仕事・学校の仕事などについて語る	131	45.6%	114	39.7%	39	13.6%	3	1.0%	
	25. 実習生に児童生徒との接し方について語る	144	50.2%	112	39.0%	29	10.1%	2	0.7%	
	26. 実習生に児童・生徒理解の仕方(見取り方)を語る	124	43.2%	123	42.9%	39	13.6%	1	0.3%	
	27. 実習生に指導案の書き方、授業の準備・仕方を語る	130	45.3%	123	42.9%	28	9.8%	6	2.1%	
	28. 実習生に授業を見せてその取組の意図を語る	148	51.6%	117	40.8%	20	7.0%	2	0.7%	
	29. 実習生に教材研究の大切さやそれを磨いていく方法を語る	118	41.1%	119	41.5%	44	15.3%	6	2.1%	
	30. 実習生に学年での取組や他の同僚とどのように関わっていくかを語る	56	19.5%	130	45.3%	85	29.6%	16	5.6%	
	31. 実習生に授業研究、授業記録などに基づいて、振り返りや自分ならどうするか、話し合う機会を作る	127	44.3%	117	40.8%	39	13.6%	4	1.4%	
	32. 実習生に保護者との関わり方などを語る	21	7.3%	82	28.6%	121	42.2%	63	22.0%	
	33. 実習生に受け入れているメッセージを伝える工夫をする(本人の強みに意識が向くように、それを心から伝える)	25	8.7%	146	50.9%	97	33.8%	19	6.6%	
Eコーチング	34. 実習生に、評価ではなく、私が感じたことと断って相手に自分の思いや考えを伝える(感じたことをメッセージで伝える)	62	21.6%	144	50.2%	66	23.0%	15	5.2%	
	35. 実習生に「今日の授業で、何を感じたか?」「今、何が見えたか?」「今、何が聞こえたか?」など、心に感じていることを引き出す問いかけをする	67	23.3%	108	37.6%	86	30.0%	26	9.1%	
	36. 実習生にYES、NOで応えてもらう問いでなく、思いや考えを自由に述べてもらう問いかけをする(相手の専門性や強さに働きかけることを意識して)	82	28.6%	140	48.8%	56	19.5%	9	3.1%	
	37. 実習生の視野を広げる問いを工夫する(「本当はどうしたかったのか?」可能性を引き出す問いの工夫)	76	26.5%	127	44.3%	78	27.2%	6	2.1%	
	38. 実習生に「どうしたら成功した(する)と思う?」「どうすればできた(できる)と思う」という明日や今後につながる問いの工夫をする	78	27.2%	150	52.3%	51	17.8%	8	2.8%	
	39. 実習生に「○○ってどういうことですか?」「○○するとどうなりそうですか?」「今、話してみてもいいですか?」というより詳細に話してもらい問いかけの工夫をする	37	12.9%	113	39.4%	111	38.7%	26	9.1%	
	40. 実習生に見方の枠組みや方向を変える問いかけの工夫をする(ポジティブな解決思考へ向けて)(視点を広げる問いかけ)	56	19.5%	130	45.3%	88	30.7%	13	4.5%	
	41. 実習生に「他の人が行うときはどうしたらいいか?」など、いったん本人の立場から切り離させる問いかけの工夫をする	22	7.7%	93	32.4%	123	42.9%	49	17.1%	
	42. 実習生から質問をされた後、すぐに切り返す「私はこう思うが、あなたならどうする?」努力や工夫をする	54	18.8%	131	45.6%	86	30.0%	16	5.6%	
	Fカウンセリング	43. 実習生にこちらから話しかけ、声を聞く姿勢と時間を設けるように工夫をする	98	34.1%	136	47.4%	49	17.1%	4	1.4%
		44. 実習生に声かけをし、声を引き出す(うなずき、繰り返し、言い換え等を使って)	94	32.8%	143	49.8%	45	15.7%	5	1.7%
45. 実習生の反応を見て語りかける言葉に気をつける		100	34.8%	139	48.4%	42	14.6%	6	2.1%	
46. 実習生の話を聞き、自分の失敗例等の話、相手の状況に共感する工夫をする		99	34.5%	144	50.2%	40	13.9%	4	1.4%	
47. 実習生とピア(相互に)カウンセリングを行う		21	7.3%	68	23.7%	111	38.7%	87	30.3%	
48. 実習生に関わって同僚や管理職に相談し対応を考える		32	11.1%	94	32.8%	106	36.9%	55	19.2%	
Gコンサルティング	49. 実習生の経過観察を行い、言葉かけを行い、話す時間を作る	65	22.6%	149	51.9%	64	22.3%	9	3.1%	
	50. 実習生の関心や要望を聞く努力をし、それに関わる情報を提供する	58	20.2%	140	48.8%	76	26.5%	13	4.5%	
	51. 実習生の関心や要望を聞く努力をし、それに関わる所在情報を提供する	44	15.3%	110	38.3%	102	35.5%	31	10.8%	
	52. 実習生の関心や要望を聞く努力をし、それに関わり詳しい人を紹介する	39	13.6%	80	27.9%	105	36.6%	63	22.0%	
	53. 実習生の課題解決や問題解決に向けて、その手続きについてアドバイスをする	67	23.3%	144	50.2%	61	21.3%	15	5.2%	
	54. 実習生の課題解決や問題解決に向けて、その取組状況・結果について一緒に考える	83	28.9%	136	47.4%	61	21.3%	7	2.4%	
	55. 実習生の課題解決や問題解決に向けて、その取組状況・結果について報告させる	57	19.9%	128	44.6%	79	27.5%	23	8.0%	

本論文では、教育実習指導経験を A から G の平均値に対して指導経験有無の比較を *t* 検定で行った。その結果、教育実習指導の経験者と、教育実習指導の非経験者については、「D. ティーチング」の平均値に有意差が認められた ( $p < 0.05$ )。教育実習指導経験がある者の「D. ティーチング」の平均値は 2.96 であり、教育実習指導経験のない者の平均値は 2.82 であった。

**表 3 教育実習経験の有無と各機能の平均値**

指導経験	経験なし n=46		経験あり n=241	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
A. リレーディング	3.18	0.515	3.12	0.509
B. アセッシング	2.75	0.640	2.79	0.554
C. ファシリテーターティング	3.15	0.543	3.22	0.488
D. ティーチング *	2.86	0.654	3.21	0.463
E. コーチング	2.60	0.713	2.80	0.592
F. カウンセリング	2.75	0.699	2.88	0.555
G. コンサルティング	2.64	0.757	2.76	0.687
全体の平均	2.82	0.55198	2.96	0.445

\*  $p < 0.05$

本調査の結果を以下の 3 点に整理した。

- (1) 保健体育科教員は、教育実習指導経験を通して、「ティーチング」を教育実習指導教員の役割として認識することが明らかとなった。
- (2) 保健体育科教員は、「リレーディング」・「ファシリテーターティング」・「ティーチング」の 3 点について、教育実習指導教員の役割として認識している傾向にあった。
- (3) 保健体育科教員の中でも、「アセッシング」・「コーチング」・「カウンセリング」・「コンサルティング」に関しては、教育実習指導教員の役割としての認識に相違が見られた。

#### 4.2. 保健体育科教員の教育実習指導における指導内容の検討：インタビュー調査を手掛かりに

本節では、保健体育科教員による教育実習の指導内容と教育実習の制度と連携体制の関係を明らかにするために、研究方法としてインタビュー調査法を適用した。調査期間は 2020 年 12 月から 2021 年 6 月であった。調査対象は、教育実習指導経験のある中学校・高等学校教員 T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8 の 8 名であり、教職歴は 5 年から 18 年であった。

M-GTA による分析の結果、26 個の概念が生成された。また、9 個のサブカテゴリー、3 個のカテゴリーに集約された。生成された概念とサブカテゴリー及びカテゴリーと対象者の各概念に該当する発言の有無を表 4 に示す。さらにカテゴリー間及びサブカテゴリー間の関係性を分析した結果を図 3 に示した。図 3 は、本節で明らかとなったカテゴリー、サブカテゴリーの「関連」の矢印、と課題としての残った関連を「期待される関連」の矢印を示している。なお、文中の < > は概念、[ ] はサブカテゴリー、カテゴリーは 【 】 で示した。



表 4 保健体育科教員の教育実習指導に関するカテゴリー・サブカテゴリー・概念

	カテゴリー	サブカテゴリー	概念	対象者								該当対象者数			
				T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8				
1	カテゴリー 教育実習指導の指導方略と経験	サブカテゴリー 教職の経験	学生時代の教育実習経験	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	5	
2			これまでの教職経験	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	3	
3		サブカテゴリー 教育実習生への指導内容	授業実習に関する事前指導				●					●		2	
4			授業実習に関する指導内容		●		●	●	●	●	●	●	●	6	
5			教育実習生への関わり			●		●						3	
6			学級経営における指導内容									●		1	
7			運動部活動に関する指導内容			●						●		3	
8			その他の指導内容							●	●	●		3	
9			サブカテゴリー 教育実習生の個に応じた指導	教育実習生の進路	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	7
10				教育実習生の意欲・積極性	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	6
11	カテゴリー 教育実習生の理解	サブカテゴリー 教育実習生への期待	教育実習生による生徒との関わり	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	3	
12			教育実習生の教師としてのふりまい	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	3	
13			教育実習生の事前準備		●									5	
14			教育実習指導において重視していること	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	4
15			教育実習指導による学びと自身の変化・成長	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	4
16	カテゴリー 教育実習の制度と連携体制	サブカテゴリー 教育実習校の指導体制	指導教員によって異なる授業実習の内容	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	3	
17			校内での教員間の事前打ち合わせ	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	6	
18			教育実習担当教員の選出方法	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	4	
19			校内の教員との連携			●						●		4	
20			教育実習校によって異なる授業実習		●							●		3	
21			教育実習における成果の保障	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	2
22	カテゴリー 教育実習の特質と成果	サブカテゴリー 大学との連携	母校実習の特徴	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	5	
23			教育実習指導と通常の業務のバランス	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	3	
24			教育実習日誌の形式				●						●	2	
25	カテゴリー 研修の必要性	サブカテゴリー 研修の必要性	大学との連携の内容	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	6	
26			教育実習指導に関する研修の必要性				●				●		●	●	5
概念数				13	10	15	15	13	10	11	14				

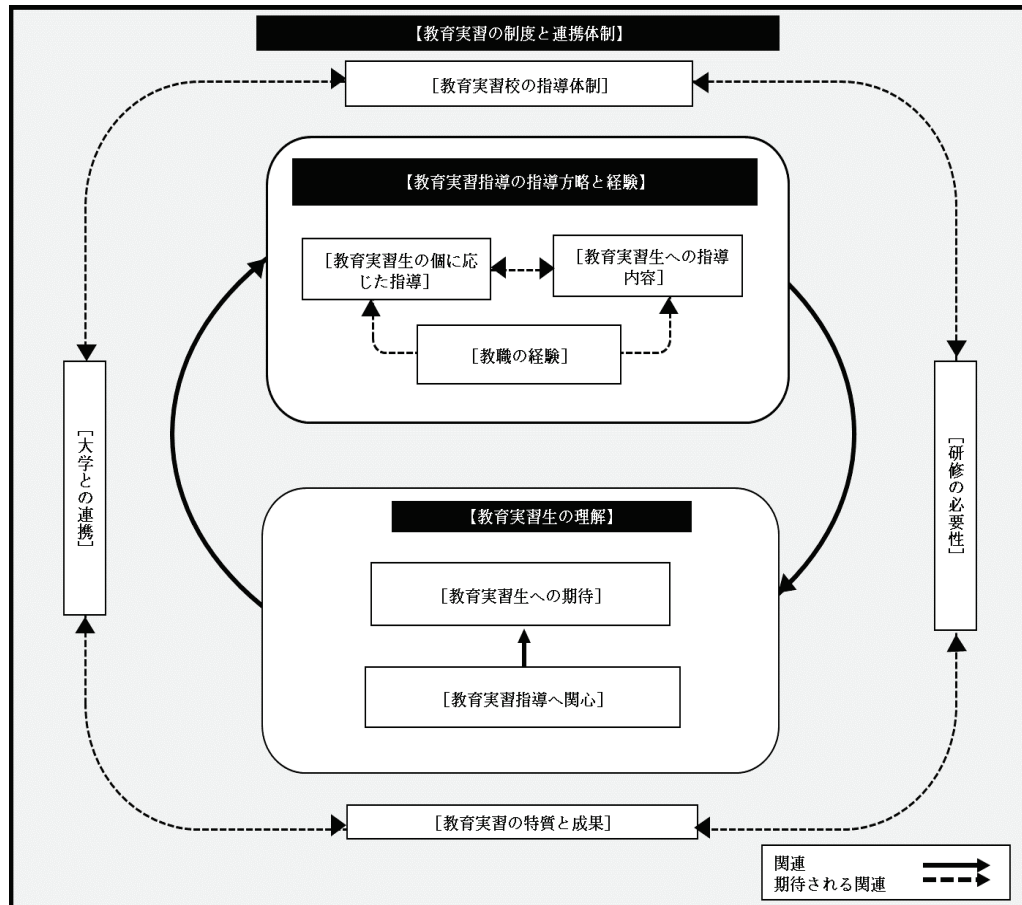


図3 保健体育科教員の教育実習における指導の内容と  
教育実習における制度と連携体制の関係

本調査の結果を以下3点に整理した。

- (1) 中学校・高等学校保健体育科教員は、教育実習指導教員として、学生時代の教育実習経験やこれまでの教職の経験を踏まえた教育実習指導を行っていた。一方で、教育実習校内での連携や大学との連携体制に課題が残った。
- (2) 教育実習指導は、教育実習指導教員に一任されており、中学校・高等学校保健体育科教員は、教育実習指導教員や教育実習校によって異なる教育実習の指導内容に課題があると認識していることが明らかとなった。
- (3) 教育実習の制度及び教育実習指導の連携体制は、教育実習指導教員による教育実習の指導内容に影響していることが明らかとなった。一方、教育実習指導教員には、現在の教育実習の制度及び教育実習指導の連携体制の改善へ期待はないことが明らかとなった。

## 5. 本論文の成果と今後の研究課題

### 5.1. 本論文の成果

本論文の目的は、保健体育科教員の教育実習指導の内容を明らかにし、教育実習指導の実態と課

題を整理することであった。そこで、3点の研究課題を設定し、保健体育科教員を対象とした量的かつ質的な調査によって抽出された課題を捉え直し、以下の3点に成果を再整理した（表5）。

**表5 保健体育科教員による教育実習指導の検討によって抽出された課題と提案**

抽出された課題	第2章	第3章	提案
大学での教育実習に関する指導（事前事後指導）	○	○	大学における教育実習の事前事後指導の再検討
大学と教育実習校との連携（教育実習期間中）		○	教育実習期間中の大学と教育実習校との連携
教員の教育実習指導に関する学習経験	○	○	教育実習指導に関する研修の提案

第1に、大学における教育実習に関する指導の課題である。第1章の教育実習研究の検討により、戦後から継続して教育実習研究として報告がみられたキーワードの一つが教育実習の事前事後指導であった。さらに、第2章では、保健体育科教員の教育実習指導における教育実習生への関わりの認識は、教職経験年数、教育実習指導の経験の有無によって異なる関わりがあることが明らかとなった。また、第3章では、教育実習指導において、大学との連携に課題があることが明らかとなり、さらに連携に期待をしない教員もいることが明らかとなった。これらの結果から、教育実習は、大学の教育実習に関する指導の充実によって、教育実習生のさらなる成長につながることを期待される。このことから、大学における教育実習の指導、具体的には、事前事後指導の再検討が課題であることが明らかとなった。

第2に、教育実習期間中の大学と教育実習校の連携に関する課題である。教育実習研究の整理からも、大学と教育実習校の連携が必要であることが明らかとなっている。加えて、第3章において、大学と教育実習校の連携は十分ではないことが明らかになった。さらには、教育実習指導教員が、教育実習指導において困難を抱えていることが窺えた。また、教育実習指導において、同僚教員との連携や同僚教員からの支援があるもの、組織的な連携体制に関する事例はなく、教育実習指導は教育実習指導教員に一任されている実態も明らかとなった。中央教育審議会（2006）では、大学と教育実習校の連携の必要性について言及されている。このことから、大学と教育実習校との連携に関する方策の検討についての課題が明らかとなった。

第3に、教育実習指導教員に教育実習指導に関する学習経験がないという課題である。第2章において、保健体育科教員は、教職経験年数や教育実習指導の経験によって教育実習指導の内容の相違が明らかとなった。つまり、教育実習指導教員によって教育実習生への関わりは異なることが明らかとなった。さらに、第3章により、保健体育科教員は、学生時代の教育実習経験と、これまでの教職経験といった、自身の経験が教育実習指導のよりどころとなっていることに対して不安を感じていることが示唆された。これは、大学の教員養成や現職教育において、教育実習指導に関する

学習が義務付けられていないことが背景にあると推察される。このことから、保健体育科教員は教育実習指導に関する学習機会がないという課題が明らかとなった。

本論文では、マクロレベル・メゾレベル・ミクロレベルの3つのレベルによる分析の枠組みによって、保健体育科教員の教育実習における指導の内容から抽出された実態と課題を踏まえて、再構築が期待される3つの視点を述べる。

- (1) 文部科学省による大学及び教育実習校への制度の再構築
- (2) 教育委員会から大学及び教育実習校への連携体制の再構築
- (3) 大学から教育実習校への連携体制の再構築

さらに、上記3点の再構築が実施されるためにも、教育実習の実態を絶えず共有することが不可欠である。そこで、以下の3点について情報の共有化を実施していくことを期待する。

- (1) 教育実習校からみた大学への教育実習指導の内容の共有
- (2) 教育実習校から文部科学省・教育委員会への教育実習指導の内容の共有
- (3) 大学から文部科学省・教育委員会への教育実習指導の内容の共有

これらの取り組みによって、さらに詳細な教育実習指導の内容を明らかにすることができると考えられる。そして、これらの情報の共有を基に、教育実習を取り巻く制度・連携体制の再構築の改善につながるであろう（図4）。

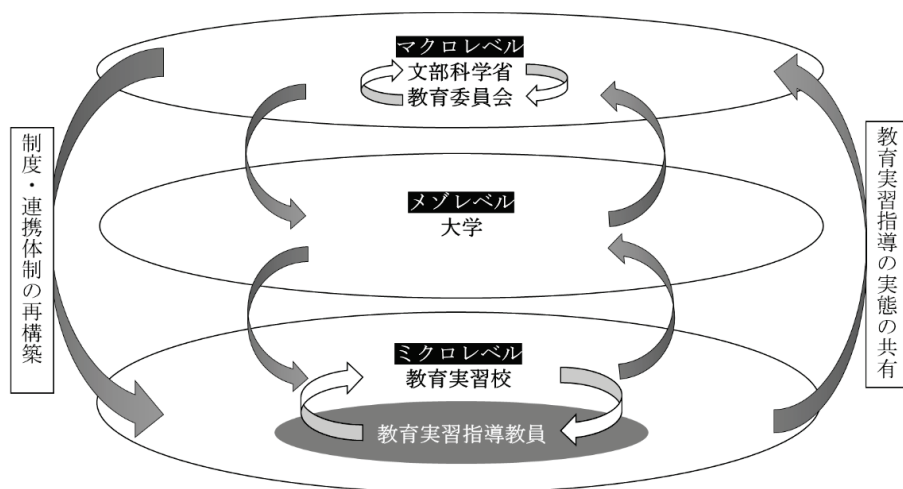


図4 教育実習指導を取り巻く制度と連携体制の再構築の提案

## 5.2. 研究の限界と今後の課題

最後に、これらの課題を踏まえて、研究の限界と今後の展望は以下の通りである。

まず、本論文の対象者は、中学校・高等学校保健体育科教員に限定して調査を行ったため、教科が限定的であり、さらに、保健体育科と他教科との比較には至らなかった。今後は、教科や校種の枠を超えた調査が求められることが推察される。

また、学校教育を取り巻く環境は絶えず変化していくことから、本論文を発表した時点で、新しい教育が始まっている。さらに、大学が担う教員養成は、未来の子どもたちを育てることと繋がっ

ている。そのため、継続した調査研究、つまり、縦断的なアプローチによる検討に取り組みつつ、時代に応じた教員養成の検討とも連携を図る研究にも着手する必要がある。

加えて、本論文は、日本の教育実習指導に限定していたため、諸外国の教育実習指導との比較検討までには至らなかった。今後は、国際的な視点から、日本と異なる教育実習の制度及び教育実習指導の実態調査を行うことにより、日本の教育実習の特質と成果がより一層明らかにすることができる。そして、これらの成果の蓄積は、教育実習を経験する教育実習生のみならず、教育実習指導教員の成長と学校教育の充実に貢献することが期待される。

## 引用文献

有吉英樹（2009）実践的指導力の育成を目指す教員養成教育の在り方：岡山大学教育学部の場合。

岡山大学附属教育実践総合センター紀要，9：73-82.

中央教育審議会（1978）教員の資質能力の向上について（答申）。文部省。

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（答申）。文部科学省。

中央教育審議会（2012）教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）。文部科学省。

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

深見俊崇・木原俊行（2004）他者との関わりによる教育実習生の実践イメージの変容。日本教育工学会論文誌，28（1）：69-78.

藤枝静正（2001）教育実習学の基礎理論研究，風間書房：東京。

藤田育郎（2015）大学における模擬授業の手法とその成果。岡出美里，友添秀則，松田恵示，近藤智靖編，新版体育科教育学の現在。創文企画：東京，pp.210-223.

磯崎哲夫・磯崎尚子・木原成一郎（2002）教育実習に対する国立大学附属学校指導教官と教育実習生の意識調査：教育実習におけるメンタリングの可能性を探る。日本教科教育学会誌，25（2）：21-30.

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.

徐広孝・中西健一郎・和田雅史・小澤治夫（2018）保健体育科教育実習生の実態調査：公立学校と私立学校の違い及び教育実習生の苦楽に与える要因の分析。スポーツと人間，2：61-67.

木下康仁（2007）ライブ講義 M-GTA：実践的質的研究法修正版グランデッド・セオリー・アプローチのすべて。弘文堂：東京。

- 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：小学校の体育授業を中心に. 広島大学学校教育学部 紀要 第一部, (22) : 59-70.
- 久保研二・木原成一郎・大後戸一樹 (2008) 小学校体育科授業における「省察」の変容についての一考察. 体育学研究, 53 (1) : 159-171.
- 教育職員養成審議会 (1987) 教員の資質能力の向上方策について (答申). 文部省.
- 教育職員養成審議会 (1997) 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). 文部省.
- 教育職員養成審議会 (1999) 養成と採用・研修との連携の円滑化について (第 3 次答申). 文部省.
- 児玉真樹子 (2016) 教育実習でのリアリティショックにおけるメンタリングのキャリア発達促進効果. キャリア教育研究, 34 (2) : 31-40.
- Marco, S. and Irena, Z. (2009) Teacher Education in Europe ; Main Characteristics and Developments. , Anja Swennen・Marcel van der Klink (Eds.), Becoming a Teacher Educator : Theory and Practice for Teacher Educators. Springer : Netherlands, pp.11-17.
- 松田哲 (2020) 流通経済大学スポーツ健康科学部における教育実習に関する調査報告：2019 年教育実習振り返りアンケートから. 流通経済大学スポーツ健康科学部紀要, 13 : 43-55.
- 三島知剛・一柳智紀・坂本篤史 (2021) 教育実習を通じた実習指導教員の学びと力量形成に関する探索的研究. 日本教育工学会論文誌, 44 (4) : 535-545.
- 文部科学省 (2017) 教育職員免許法施行規則及び免許状更新講習規則の一部を改正する省令 (平成 29 年文部科学省令第 41 号).
- 越智拓也, 磯崎哲夫 (2016) 理科教員養成における教育実習生の教師知識の発達に関する質的研究. 学習システム研究, (3) : 1-12.
- 小柳和喜雄 (2011) メンターとメンティーの相互理解によってメンターリングの効果を向上させる自己点検評価表の開発. 教育実践総合センター研究紀要, (20) : 19-28.
- 大森不二雄・高田英一・岡田有司 (2017) 教育の「質保証」を学生の「学習」に連結させるための課題：大学の内部質保証観と学生の学習観への合理的選択理論からのアプローチ (特集 大学教育と学習の革新). 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, (3) : 75-88.
- 滝沢洋平・針谷美智子・和田博史・松本健太・伊藤雅広・片桐正広・歌川好夫・白旗和也・近藤智靖 (2018) 東京都世田谷区並びに横浜市青葉区の中学校保健体育科の教師の意識に関する調査研究：保健体育科の授業, 部活動, 教育実習, 生徒指導に着目して. 日本体育大学紀要, 48 (1) : 45-59.
- 内田雄三 (2015) 教育実習における学生の成長：中学校保健体育科の授業実践を通して. 白鷗大学教育学部論集, 9 (1) : 179-199.

米沢崇（2008a）我が国における教育実習研究の課題と展望．広島大学大学院教育学研究科紀要，第一部，57：51-58.

米沢崇（2008b）実習生の力量形成に関する一考察．日本教師教育学会年報，17（0）：94-104.

米沢崇（2010）実習校指導教員の役割と指導・支援に関する検討：A 大学附属の小学校の指導教員と教育実習生を対象とした質問紙調査の結果を中心にして．教育実践学研究，11（2）：11-20.