

# 教育実習における教育実習生の意識変容と成長に関する研究

磯崎 尚子・西谷 真美\*

A research on the views and the concerns of student teachers and their professional growth through teaching practice

Takako ISOZAKI, Mami NISHITANI\*

E-mail: isozaki@edu.u-toyama.ac.jp

## [要約]

本研究では、教育実習における教育実習生の成長について明らかにすることを目的とした。そのために、教育実習校における教育実習前後における彼・彼女らの意識の変容を調査し、検討した。その結果、教育実習生は、3週間の初めての教育実習を通して、自己の心配から子どもへの影響に関する心配へと意識が変容しており、教えることから学ぶことへの成長の段階にあることが明らかとなった。

キーワード：教育実習，教育実習生，心配，成長

keywords：teaching practice, student teacher, concern, professional growth

## I はじめに—問題の所在

教員養成教育において、洋の東西を問わず、また歴史を超えて、教育実習は、重要な役割を担っていると認識されている。これまで、わが国において教育実習は、「完成教育の場」と捉えられ、最終学年に配置されてきたけれども、とりわけ国立の教員養成系大学・学部を中心に次第に初学年から、段階的に教育実習科目を配置する「積み上げ方式」へと移行し、教育実習の充実が試みられている（例えば、磯崎・磯崎・木原（2002））。

しかしながら、教育職員免許法や大学のカリキュラムによりその実習期間は設定され、欧米諸国などに比べると、その実習期間は短い。また、例えば、イギリスの大学における教員養成教育は、1人のメンター（日本でいう実習校の指導教員）がごく少数（通常、1人から2人程度）の実習生を指導するメンタリングが機能しているけれども、日本の国立大学附属学校の場合は、概して1人の指導教員が数名程度の実習生を担当することも珍しくはない。

以上のような教育実習の制度的な観点からばかりではなく、教育実習生の教育実習を経た意識の観点から、その実態を把握し、限られた教育実習の期間や機能などでいかに実習を充実していくかが問われ

ている。この実習生の意識変容は、とりもなおさず、実習校における教育実習の指導効果を測定することでもある。

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金による研究組織による研究の一部であり、これまで広島大学附属東雲小・中学校で実施されてきている教育実習指導の効果を検証する一連の研究（林他，2011；神原他，2012；神原他，2013）の研究方法などを援用した。

## II 研究の理論的背景と研究の目的および方法

### 1. 理論的背景

一般に教育実習を通して、教育実習生は、心配がありながらも指導教員（メンター）の指導のもとで成長していく。教育実習生の成長に関して、いくつかの重要な研究を挙げることができる。

Fuller (1969) は、教育実習生を含めた教師の心配 (concern) を2つの段階に分類している。教えることの初期の段階にある自己に関する心配とそれ以降の段階にある児童・生徒に関する心配である。前者は、教室運営や児童・生徒に受け入れられるだろうか、といった教室での存在感 (survive) に関わることであり、後者は、教えるということや自分の指導による児童・生徒の学びや成長に関する心配である。その後、Fuller and Case (1972) は、教師

\*石川県穴水町立向洋小学校

の関心を7つに分類している。①教えることには関係のない心配、②教師としての役割、③教材や教科内容に関する適切さ、④子どもとの個人的、社会的、感情的関係、⑤教え方や子どもの学びの評価、⑥教材についての子どもの学び、⑦教師としての自分自身の成長。さらに、1974年および1975年には、1969年の2つの段階の心配を修正し、教師の心配を3つの段階に区分している (Fuller, Parsons and Watkins, 1974: Fuller and Bown, 1975)。自己 (self) に関する心配、教えるという職務 (teaching task) に関する心配、子どもへの影響 (impact) に関する心配である。Fuller は、教育実習生やとりわけ初任教師は、自己に関する心配から、次第に教えるという職務に関する心配へ、最終的には子どもへの影響に関する心配へ変容することを期待していた。

Fuller らはアメリカの研究者であるが、イギリスにおいても教育実習生の実習における成長に関する研究がある。例えば、Furlong and Maynard (1995) は、Fuller の考え方を支持している。また、Furlong and Maynard (1997) は、イギリスの長期にわたる教育実習において、メンターによるメンタリングと教育実習生の発達段階を4段階で説明している (Furlong and Maynard, 1995, Wilkin, Furlong and Maynard, 1997)。それによると、①教えることの始まり (メンターの役割は、教師モデル。以下同じ)、②メンターの監督のもとで教えること (コーチ、養成者)、③教えることから学びへ (批判的友人)、④反省的教授 (reflective teaching) (協同で取り組む探究者: 1995年本には、独り立ちして教えること (autonomous teaching)) である。つまり、実習期間で、教育実習生は段階的に発達し、それに伴いメンターも役割も変容していく。教育実習生は、まず「教師としての自分を自覚する」(me-as-teacher) することから教育実習が始まり、次第に「教師として振る舞う」(acting like a teacher) ことに集中し、やがては「教師として考える」(thinking like a teacher) の段階に移行し、最後は「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。

つまり、教育実習生は、教育実習において段階的に発達していくこと、心配に関しても段階があること、教育実習生の成長においてはメンターの役割が重要になってくることが示唆される。

## 2. 研究の目的および方法

本研究は、教育実習における教育実習生の成長について明らかにすることを目的とした。そのため、本研究では、教育実習校における教育実習前後における教育実習生の意識の変容を調査し、検討した。

本研究は、本学人間発達科学部の学校教育コースの2年生が、本学部附属小学校または富山市立堀川小学校において9月に行う3週間の教育実習を対象にし、平成23(2011)年7月に事前調査(43名)、教育実習後の同年10月に事後調査(43名)を行った。なお、調査は、アンケートにより行い、回答の確度を上げるために、記名方式とした。分析は、SPSSを用いた統計処理に加え、教育実習生の関心の変容を詳細に分析するために自由記述はKJ法により行った。

## Ⅲ 調査の内容

### 1. 事前調査

林他(2011)による広島大学附属東雲小学校におけるアンケート21項目を用いた。この21項目について、「自信がない、あるいは不安に思うこと」(これはFullerらによる心配に相当する)、「自信があること」をそれぞれに強く思う順に3つ選択し、「教育実習で達成したいこと」を自由記述で回答するように求めた。

①教科内容の知識・技能、②子どもとのコミュニケーション・会話、③授業プラン、④子どもの考えの把握、⑤学習指導案をどう書くか、⑥教材・教具をどう選ぶか、⑦授業での発問、⑧板書、⑨授業での子どもの意見の取り上げ方、⑩学習でつまずいた子どもへどう助言するか、⑪授業をどう進めるか、⑫授業の準備、⑬プリント・ワークシート等の資料作成、⑭子どもをどう注意するか・叱るか、⑮問題行動を起こす子への指導、⑯授業評価、⑰他の実習生にどう接するか、⑱実習担当教員にどう接するか、⑲着実な勤務、⑳クラブ活動等への参加、㉑その他

### 2. 事後調査

事前調査21項目のうち、⑪授業をどう進めるか、を除く20項目について、「自信がついたこと」および「これからの課題」について、強く思う順位3つを選択してもらった。これらに加えて、より実習生の実習後の意識を調査するために、下記の詳細な追加質問項目を行った。[1] 実習で最も印象に残っ

たこと（自由記述），[2] 自分にとって最も有意義であったこと（自由記述），[3] 子どもとの交流は円滑でしたか（4 件法），[5] 実習開始時に個々で設定した実習での目標やめあてを意識して実習に取り組めたか（5 件法），[6] その目標やめあては克服できたか（5 件法），[7] 授業に関して，次に挙げる力をついたと思うか（授業を企画し指導案を作成する力，扱う教材の開発・研究力，子ども理解に関する力，板書・発問・指示・メディア等の指導技術，授業を評価する力）（各 4 件法），[8] 指導教員の指導やアドバイスはいかがでしたか（授業の企画・指導案作成，扱う教材，子ども理解，板書・発問・指示・メディア活用の指導技術，授業評価）（各 4 件法），[9] 今回の実習を終えて自ら新しい課題は見いだせたか（自由記述），[10] 小学校教育の重要

性はつかめたか（4 件法），[11] この実習を終え，小学校の教壇に立つ自信がついたか（4 件法），この場合，自信がないとすればどの点か（自由記述），[12] 感想（自由記述）

#### IV 分析の結果

本調査では，質問項目が多岐にわたっている。そこで，教育実習前後での心配の変容，教壇に立つ気持ちの高まりと指導効果，目標設定とその達成度，教育実習で達成したいことと課題，の 4 点を取り上げ，その結果について概要を示す。

1. 教育実習生の教育実習を通じた自信と課題  
表 1-1 から表 1-4 について，Fuller (1969) および Fuller, et. al. (1972, 1974, 1975) による

表 1-1 教育実習前における「自信がない」ことの上位 3 項目

N=43		自信がないこと				自信があること			
		1	2	3	項目計	1	2	3	項目計
⑦	授業での発問	14.0	16.3	9.3	39.6		2.3	2.3	4.6
⑤	学習指導案をどう書くか	9.3	11.6	14.0	34.9				
①	教科内容の知識・技能	18.6	7.0	7.0	32.6			4.7	4.7
③	授業プラン	11.6	14.0	7.0	32.6			2.3	2.3

表 1-2 教育実習前における「自信がある」こと上位 3 項目

N=43		自信がないこと				自信があること			
		1	2	3	項目計	1	2	3	項目計
②	子どもとのコミュニケーション・会話	4.7	7.0	2.3	14.0	44.2	18.6	11.6	74.4
⑩	他の実習生にどのように接するか			4.7	4.7	18.6	16.3	23.3	58.2
⑨	着実な勤務					14.0	7.0	14.0	35.0

表 1-3 教育実習後における「自信がついた」こと上位 3 項目

N=43		自信がついたこと				課題となったこと			
		1	2	3	項目計	1	2	3	項目計
②	子どもとのコミュニケーション・会話	55.8	11.6	2.3	69.7	11.6		2.3	13.9
⑨	授業での子どもの意見の取り上げ方	2.3	20.9	11.6	34.8	14.0	4.7	4.7	23.4
④	子どもの考えの把握	4.7	11.6	7.0	23.3	20.9	4.7	2.3	27.9
⑤	学習指導案をどう書くか	7.0	9.3	7.0	23.3		7.0	2.3	9.3

表 1-4 教育実習後における「課題となった」こと上位 3 項目

N=43		自信がついたこと				課題となったこと			
		1	2	3	項目計	1	2	3	項目計
⑦	授業での発問	2.3	4.7	7.0	14.0	16.3	18.6	9.3	44.2
①	教科内容の知識・技能	2.3		2.3	4.6	14.0	4.7	16.3	35.0
⑬	子どもをどう注意するか・叱るか	2.3	7.0	2.3	11.6	4.7	14.0	16.3	35.0

注 1：表 1 すべての項目計にある 1~3 は，選択肢における強く思うの順を示している。

注 2：表 1-1, 1-3 は項目計が同数のため 4 項目を掲載した。

注 3：数値は%を示している。

考え方を適用してみる。ここでは、便宜上、自信がないこと（事前）と課題になったこと（事後）を心配と捉えた。この心配は、自己の心配、教えるという職務に関する心配、子どもに関する心配である。

表1-1では、「自信がない」ことでは、4項目すべてが教えるという教職に関する心配に分類される項目である。なお、林他（2011）では、上位3項目は、「子どもをどう注意するか・叱るか」、「授業をどう進めるか」、「授業での発問」の順であった。表1-2では、「自信がある」ことは、②が子どもに関する心配、その他の2項目は、自己の心配である。なお、子どもとのコミュニケーション・会話に自信があるのは、小学校実習であることなどを考慮すれば、必ずしも授業におけるコミュニケーションばかりではない。このように考えれば、実習前の心配は、教えるという職務に関する心配が多く、自己の心配は実習生の中では多くないと言える。なお、林他（2011）では、「自信がある」ことの上位3項目は、着実な勤務、子どもとのコミュニケーション・会話、プリント・ワークシートの資料作成、の順であった。

表1-3は実習後に「自信がついた」ことである。上位4項目中2項目が教えるという職務に関する心配で、3項目が子どもに関する心配である。表1-4は、実習後の「課題になった」ことである。上位3項目中2項目が教えるという職務に関する心配であり、1項目が子どもに関する心配である。つまり、実習前後で、教えるという職務に関する心配のいくつかの側面は解決できたけれども、別の側面で自分自身の力量などを自覚し、その課題を認識したと思われる。

ところで教育実習前における「自信がない」ことでも、教育実習後においても「課題となった」ことで、「授業での発問」がどちらも教育実習生は最初

に指摘している。後述するIV-3やIV-4の結果を勘案すると、事後では、教育実習を通して子どもを理解して授業を組み立てることの重要性を認識した結果ではないかと推察される。

## 2. 教育実習における目標設定とその達成度

「実習開始時に個々に設定した実習での目標やめあてを意識して取り組めたか」と「その目標やめあては克服できたか」について、クロス集計した結果を表2に示す。

分析方法として、この場合、 $\chi^2$ 検定は行わずノンパラメトリック検定を行い、Spearmanの $\rho$ を求めた。その結果、0.540が得られた。これは、2項目に相関があると認められ、目標やめあてを意識して教育実習に取り組むことが、その達成に重要であることを示唆している。

なお、林他（2011）でも、同じくSpearmanの $\rho$ を求めた。その結果、0.546が得られていた。

## 3. 教育実習の教壇に立つ気持ちの高まりと指導効果

### （1）教壇に立つ気持ちの高まり

小学校の教壇に立つ気持ちの高まりについて検討した。「この実習を終えて、小学校の教壇に立つ自信がついたか」に対する回答分布は、全くない：4.7%、あまり無い：39.5%、ある程度はついた：51.2%、非常についた：4.7%であった。過半数が自信がついたのに対し、40%強が自信を持てなかった。その理由は、授業での発問や板書の仕方、教科内容の知識・技能不足であり、教えることについての職務に関する心配であった。なお、林他（2011）では、肯定的回答が59.1%であった。

次に、「小学校で教壇に立つ自信がついたか」と「小学校教育の重要性はつかめたか」の回答につい

表2 目標意識と目標達成のクロス表

度数		目標やめあては達成できたか				
		少し克服	まあまあ克服	かなり克服	十分克服	合計
個々に設定した目標やめあてを意識して実習に取り組めたか	全く意識していなかった	1	0	0	0	1
	たまに意識していた	6	2	0	0	8
	時々意識していた	8	9	2	1	20
	かなり意識していた	1	7	3	1	12
	常に意識していた	0	1	1	0	2
合計		16	19	6	2	43



て、両者の相関を見るために、Spearman の  $\rho$  を求めた。その結果、0.419が得られ、両者に相関があることが認められた。つまり、教育実習において、実際の小学校での教育を教師の立場から経験することを通して、小学校の教壇で立つことの自信につながったものと思われる。

## (2) 指導教員の指導効果

表3-1は、教育実習生が実習校の指導教員から受けた指導やアドバイスの効果であり、表3-2は、教育実習生が教育実習を通して身についたと感じた力を示している。

教育実習生は、教育実習校の指導教員からの指導やアドバイスには、非常に高い有効感を示している。その一方で、教育実習が短期間であるからか、教育実習生は、表3-2に掲げた力が「子ども理解に関する力」以外は、半数程度がついたという程度であった。

## 4. 教育実習で達成したいことと課題となったことから見る教育実習生の成長

教育実習における教育実習生の成長の一端を見るために、教育実習前の調査における「教育実習でぜひ達成したいと思うこと」と事後の調査における「新しく課題になったこと」についての自由記述をKJ法で分析した。その結果、記述内容は、「教えるということ」、「子どもに関わること」、「教職に対する心構え」の3つに分類することができた。そし

て、教育実習前後で、教育実習生の意識変容、つまり成長が認められた(図1および図2参照)。

### (1) 事前調査

「教えるということ」に関しては、サブカテゴリーとして3つにさらに分類することができた。まず、学習指導案や授業の進め方、教材準備、楽しい授業、板書や発問など、「授業づくり」である。次に、教科内容の知識を学ぶという「教科内容」、最後は、子どもの前で緊張せず話す、子どもの実態に沿った授業、子どもの考えの把握など、「子どもと授業」である。

第2のカテゴリーである「子どもに関わること」は、先の第1カテゴリーのサブカテゴリーである「子どもと授業」とは視点が違い、子どもと仲良くなる、子どもと信頼関係を気づくなど、授業そのものにおける子どもとの関係も含みながらも、より学校生活全体における子どもとの関係である。

第3のカテゴリーである「教職に対する心構え」は、まじめな勤務、実習に取り組む姿勢、教員の仕事、教育に対する考え方などが含まれる。

### (2) 事後調査

第1のカテゴリーである「教えるということ」では、やはりサブカテゴリーを3つに分類することができた。

まず、事前調査の場合と同様に「授業づくり」、「子どもと授業」の分類は同じであったが、自己を中心とする「教科内容」の習得から、子どもを中心

表3-1 教育実習校の指導教員の指導やアドバイスの効果

	あまり役に立たなかった	ある程度役に立った	非常に効果的であった
授業の企画や指導案の作成	2.3	25.6	72.1
扱う教材	7.0	46.5	46.5
子ども理解	2.3	32.6	65.1
板書、発問、指示、メディア活用の指導技術	2.3	41.9	55.8
授業評価	23.3	48.8	27.9

注1: 「ほとんど役に立たなかった」はすべての項目で回答がなかったため、表中から削除した。

注2: 数値は%を示している。

表3-2 教育実習を通して身についたと感じる力

	全くつかなかった	あまりつかなかった	ある程度ついた	非常についた
授業の企画や指導案を作成する力		41.9	41.9	16.3
扱う教材の研究・開発力		46.5	46.5	7.0
子ども理解に関する力		20.9	55.8	20.9
板書、発問、指示、メディア活用の指導技術力		39.5	48.8	11.6
授業を評価する力	7.0	51.2	41.9	

注: 数値は%を示す。

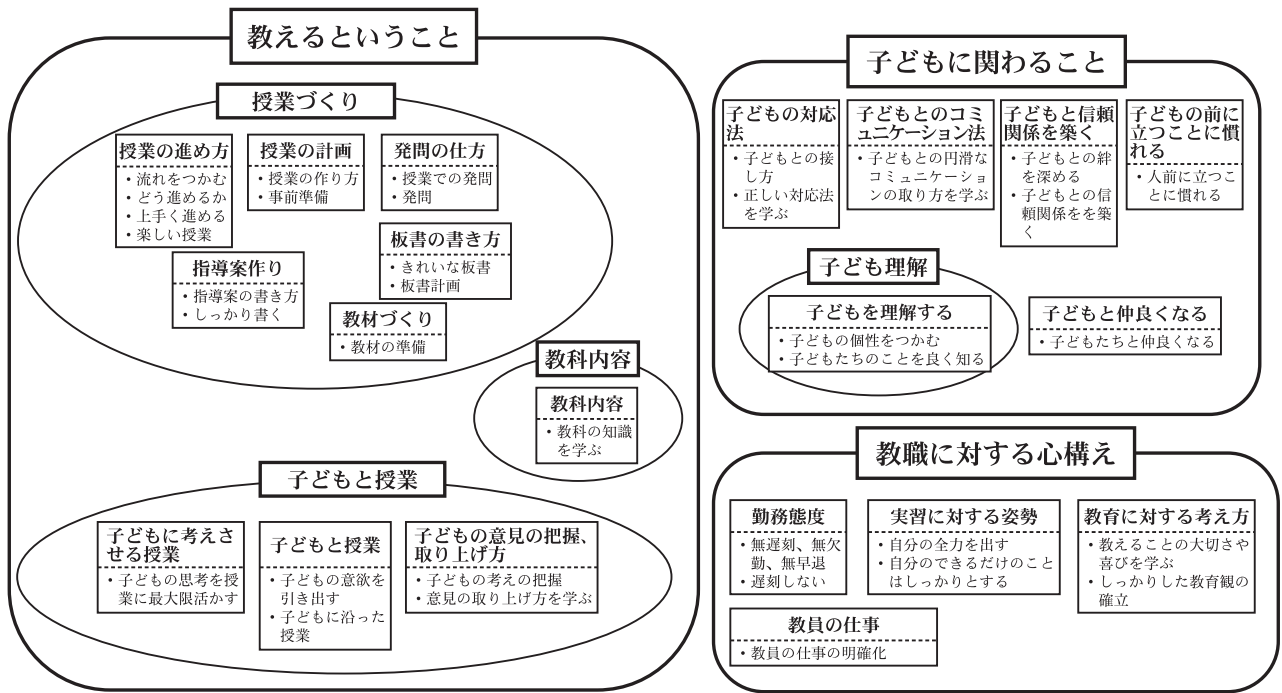


図1 教育実習で達成したいこと (KJ法による)

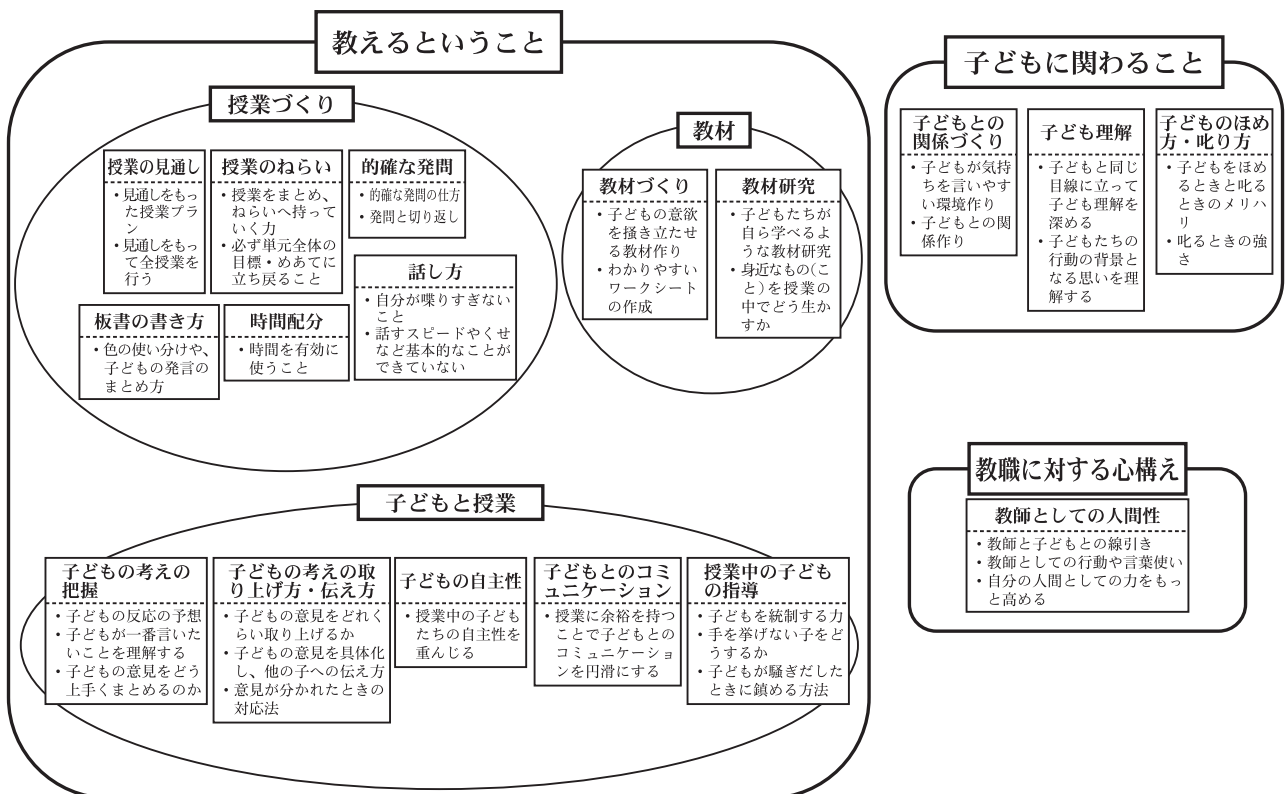


図2 教育実習で新しく課題になったこと (KJ法による)

に据えた「教材」というように変化していた。まず、「授業づくり」である。事後調査の場合、サブカテゴリーの数が増えるとともに、それぞれのサブカテゴリーに分類される記述内容がより具体的になったこと、単なる1時間の学習指導案のことではなく、単元全体における見通しを持った授業プランづくり

など、個々の授業から単元における授業へと考え方が変容していた。また、「子どもと授業」に関しては、事後調査では、授業を通した子どもの変容や授業における子どもの実態把握とそれへの対応など、より子どもの授業における学びに焦点化される傾向が認められた。「教材」に関しては、子どもの学び

を視点とした教材研究であり、事前の調査における「教科のこと」が教育実習生自身のことであったのが、子どものことに視点が変容している。つまり、この「教えるということ」は、自己を中心とした教えることから、子どもの学びを中心として教えることへ、大きく意識（視点と言っても良いであろう）が変容していった。

第2のカテゴリーである「子どもに関わること」について、事前調査では、子どもとのコミュニケーションや仲良くなることなど、どちらかという子どもとの関係の構築や、子どもの個性を知ること主眼が置かれていたのに対し、事後調査では、子どもの行動の背景を理解したり、子どもへの対応のメリハリなど、子どもの本質を理解しようとする意識へと変容していった。また、事前・事後調査では、このカテゴリーに分類される回答数も減少した。

第3のカテゴリーである「教職に対する心構え」では、事前調査では、勤務や仕事の内容などが中心であったけれども、事後調査では、回答数も減少し、教師としての人間性へと意識が変容していた。

### （3）指導の効果

KJ法による分類で明らかになったのは、教育実習前には、教育実習生が自己に関わる心配や教育実習への取り組みへの意欲や希望が中心であったけれども、教育実習を通して、「子ども」が重要なキーワードとなり、子どもの学びを支援する授業づくりへと意識が大きく変容した。

教育実習校である本学部附属小学校や堀川小学校では、これまでの伝統を生かしながら、教育実習生への指導方針が明確にされ、きめ細やかな指導がなされた結果と見ることができる。例えば、附属小学校では、授業観察の視点として、授業観察においても、授業の構成や教師の態度や行動などばかりではなく、子どもの授業の成就感や満足感、期待感などの視点も持つような指導方針が見られる。堀川小学校では、学習指導について、授業の前、授業中、授業後の指示では、「子ども」という表現が多用されるとともに、子どもが主語になった表記方法もあり、子どもの学びの姿を教育実習生が学び取ることが意図されていることが窺える。

## V 考察—教育実習における教育実習生の成長

これまでの結果を踏まえて、Fuller (1969) や Fuller, et. al. (1972, 1974, 1975) による心配の

段階に関する研究等を基盤として援用しながら、本研究による教育実習生の成長に関して検討してみる。

本調査の結果を見ると、Fuller のいう自己に関する心配は、教育実習前に少し認められる。特に、自由記述を見ると、Fuller の指摘するとおり、子どもの前で緊張せずに話すことが挙げられている。一方で、子どもとのコミュニケーション・会話に自信があるのは、授業で子どもを教えるという状況ではなく、学校生活の中でのコミュニケーションと思われる。加えて、他の実習生にどのように接するかとまじめな勤務態度に自信があるのは、教育実習が同じ大学のコースの学生であり、大学入学時より教員を志望する学生が多く、入学時から教職科目等を通じて、心構えができていたためと思われる。

教えるという職務に関する心配は、教育実習前後で教育実習生は保持している。しかしながら、自由記述による教育実習生の考え方を分析すると、それは子どもの学びを中心とした授業づくりへと質的に変容してきていると言えるであろう。また、子どもへの影響に関する心配は、単なる子どもとの関係構築から、子どもの本質を理解することへと質的に変容していた。とりわけ、教育実習生は、実習期間中に指導教員の指導やアドバイスに基づきながら、子どもの学びを考えながら授業づくりを試みるようになってきている。

ところで、木原・磯崎・磯崎 (2003) では、5週間の小学校実習における体育科の指導に関して、Fuller ら (1974) の所論を基盤とする Behets (1990) の研究を援用して、教育実習生の心配に関する事例研究を行っている。その結果、第3週目以降は、子どもへの配慮の心配が、指導法への配慮を上回るとし、その理由を、3週目になり教育実習生が子どもの個人差に気づき、対応を考え始めていると指摘している。IV-4でも明らかにしたように、この木原らの結果は、本研究の分析結果を支持するものである。

Furlong and Maynard (1995), Wilkin, Furlong and Maynard (1997) では、メンター（ここでは実習校の指導教員と同じ）によるメンタリングと教育実習生の成長を4段階で示している。第1段階は、「教えるということの始まり」であり、教育実習生の学習の焦点は、規則、形式、日課の理解と、教師としての威厳の確立である。一方、メンターの役割は、教師モデルである。第2段階は、「メンター

の監督のもとで教えること」であり、教育実習生の学習の焦点は、教授能力である。メンターの役割は、コーチ、養成者である。第3段階は、「教えることから学びへ」である。教育実習生の学習の焦点は、子どもの学習についての理解、効果的に教える工夫である。メンターの役割は、批判的友人である。なお、第4段階は、ここでは省略する。

この教育実習生の成長の段階を見ると、本研究の結果から、第2段階から一部の教育実習生は第3段階に移行しはじめた頃と推察される。

ところで、表3-1にもあるように、教育実習では、実習校の指導教員の指導と効果が教育実習生の成長にとって、重要な役割となる。だからこそ、イギリスでは、教育実習の指導教員をメンターと呼び、批判的友人であり援助者であり、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が指摘されている(Parkinson, 1994)。磯崎・磯崎・木原(2002)による、教育実習生と国立大学附属学校指導教員に対する教育実習に対する意識に関する量的・質的研究結果では、附属学校で行われる教育実習は、附属学校指導教員に負担をかけながらも、一方で、彼らの多くにとっては、教師としての専門的成長のひとつの機会となっていること、また、一部の指導教員ではあるものの、教育実習生と協働で取り組む探究者的役割につとめているものがあること、なども明らかにされている。

つまり、たとえ熟達した教師であっても他者(同僚や子ども、あるいは教育実習生など)から学び成長するように、教育実習生も他者(教育実習生の指導教員や子ども、同じ教育実習生など)から学んで成長する。本研究の調査結果は、このことを例証している。

## VI おわりに

本研究は、林他(2011)の研究を援用した。しかしながら、林他(2011)は、教育実習の指導の効果を探究する研究であるのに対し、本研究は、Fullerや彼女の同僚による教師教育における心配の一連の研究、Furlong and Maynardなどによる教育実習生の成長に関する一連の研究を理論的研究の基盤とし、教育実習を通じた成長の視座から分析した。その結果、教育実習生は、教育実習校の指導

教員の指導やアドバイスを得ながら、成長している一端を、彼・彼女らの意識変容からうかがうことができた。

しかしながら、それらの変容がいつ、どのように、何の要因を受けた結果なのか、また、その変容に対する指導教員の役割や関わり方などは必ずしも解明できなかった。磯崎・磯崎・木原(2002)のように、指導教員へのアンケート調査および面接調査を用いること、木原・磯崎・磯崎(2003)やその基盤となったBehets(1990)のように、教育実習生による心配に関する毎週の自由記述を行うことも、上述の未解決の問題を解明し、より詳細な、教育実習生の成長の様子や教育実習校の指導教員の適切な役割も明らかになるであろう。

## 謝辞

本研究を進めるに当たり、調査にご協力頂きました学生諸氏に記して感謝申し上げます。また、本研究の調査内容に関する資料やアドバイスを頂きました広島大学大学院教育学研究科教授林武広氏に、記して謝意を表します。教育実習において、ご指導頂き、また、教育実習要項等をご提供頂きました、富山大学人間発達科学部附属小学校、富山市立堀川小学校の先生方に深く感謝申し上げます。

## 文献

- Behets, D. (1990): Concerns of pre-service physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 66-75.
- Fuller, F. F. (1969): Concerns of teachers: A developmental conceptualization, *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Fuller, F. and Bown, O. (1975): Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education: Seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fuller, F. F. and Case, C. (1972): A manual for scoring the teacher concerns statement (2<sup>nd</sup> ed.). Austin, TX: Research and Development Centre for Teacher Education. Retrieved from ERIC database. (ED079361).
- (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED079361.pdf>)
- Fuller, F. F., Parsons, J. S. and Watkins, J. E.



- (1974): Concerns of teachers: A developmental research and reconceptualization. Retrieve from ERIC database (ED091439).  
(<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091439.pdf>)
- Furlong, J. and Maynard, T. (1995): *Mentoring student teachers: The growth of professional knowledge*. Routledge: London.
- 林武広・神原一之・秋山哲・奥野正二・樽谷秀幸・松前良昌・川口浩 (2011): 教育実習指導の効果に関する研究 (I) - 附属東雲小学校および同東雲中学校における意識変容に基づく検討 -, 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 39, 81-86.
- 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.
- 神原一之・秋山哲・川口浩・松前良昌・林孝・林武広 (2012): 教育実習指導の効果に関する研究 (II) - 附属東雲小学校および同東雲中学校における意識変容に基づく検討 -, 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 40, 29-33.
- 神原一之・秋山哲・石田浩子・松前良昌・林孝・林武広 (2013): 教育実習指導の効果に関する研究 (III) - 附属東雲小学校および同東雲中学校における意識変容に基づく検討 -, 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 41, 69-75.
- 木原成一郎・磯崎尚子・磯崎哲夫 (2003): 教育実習生の小学校体育科指導の心配に関する事例研究, 日本教科教育学会誌, 25 (4), 29-38.
- Parkinson, J. (1994): School-based teacher training and mentor. *Education in Chemistry*, 36(6), 154-156.
- Wilkin, M., Furlong, J. and Maynard, T. (Eds.) (1997): *The subject mentor's handbook: Practical resources for working with student teachers*. Kogan Page: London.
- (C) 「子どものコンピテンシーの育成を図る家庭科教員養成プログラム再構築のための研究」(平成25年度～平成28年度)(研究代表: 磯崎尚子), 科学研究費補助金基盤研究 (B) 「生涯にわたる専門職としての教師の成長に関する理論的・実証的研究」(平成23年度～平成26年度)(研究代表: 磯崎哲夫)の支援を受けて行った。本研究は, その研究成果の一部である。

(2014年5月20日受付)

(2014年7月9日受理)

## 附記

本研究は, 科学研究費補助金基盤研究 (C) 「反省的实践家としての家庭科教師の育成に関する理論的・臨床的研究」(平成21年度～平成24年度)(研究代表: 磯崎尚子), 科学研究費補助金基盤研究