

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——

木原 成一郎
(1999年9月30日受理)

A Study on the role which the school teacher should play as the mentor of 'a school-based initial teacher training, in England & Wales

: Focusing on the teaching in physical education of the primary schools

Seiichiro KIHARA

This study aims to clarify the role which the school teacher should play as the mentor in the system of 'a school-based initial teacher training, in England & Wales. The results are summarized as follows: (1) According to the case study (Mawer M., 1996a), the majority of the student teachers and the school teachers answered the following three points as the role of the mentor. (a)providing the trainee with the demonstration lessons to observe (b)providing feedback following observation of the trainee's lesson in writing or orally (c)providing the advice and the information for planning lessons (2) In the case study (Mawer M., 1996b), the 55% of the classroom teachers said that they couldn't play the role with confidence as the mentor in the primary schools. (3) It proposed that the school teachers should be trained for getting the skill and the strategy of mentoring.

Key words: イギリス, 教員養成, 学校経験 (教育実習), メンター, 体育授業

はじめに

本研究は、イギリスの高等教育機関における「学校を基礎にした教員養成」(a school-based initial teacher training)の概要を紹介し、その養成期間中の学校経験 (school experiences)¹⁾において学校の教員に期待されているメンター²⁾としての役割を明らかにすることを目的とする。ただし、本研究では、多様な役割を期待されているメンターの仕事の中から体育授業の教授に関する実習生へのメンタリングに考察を限定する³⁾。

イギリスで近年進められている「学校を基礎にした教員養成」(a school based initial teacher training)は、もともと教員養成段階で学校経験を重視してきたイギリスの伝統をひきついでいる⁴⁾。ただし、この「学校を基礎にした教員養成」

は、教員養成課程の認定制度や教員養成へのナショナル・カリキュラムの導入などの制度改革と時期を同じくして出されてきたものである。そこで、まずこうした制度改革の概要を粗描した上で、近年の教員養成で求められる専門的知識の考え方に多大な影響を与えている二つのモデルを紹介する。そうしたイギリスの教員養成の文脈をふまえて、「学校を基礎にした教員養成」の実施において重要な課題である高等教育機関の協力関係(partnership)の課題と実習生の学校経験におけるメンターの役割を体育授業の教授の場合に限定して検討する。

なお、本研究でイギリスという用語を用いる場合、連合王国の中のイングランド及びウェールズを意味していることとする。

第1章 イギリスの教員養成制度改革と教師教育の二つのモデル

第1節 高等教育機関の教員養成課程における「学校を基礎にした教員養成」の実施

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。さらに1990年代に、イギリスでは、上記の高等教育機関以外での教師の養成ルートの創出による養成機関の多様化政策が進むとともに、教員養成課程へのナショナルカリキュラムの導入 (DFEE, 1997, 1998) とそれに連動した教育水準局 (OFSTED, Office For Standards In Education) による視察及びその結果の公表、さらにはその視察の結果の質に基づく予算配分の実施等の制度改革が進んできた (高野和子, 1998, p.162.)。

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。

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)。

第2節 イギリスの教員養成プログラムに影響を与えた二つのモデル

(1) 能力を基礎としたモデル (the competency-based model)

フルロングとメイナードによれば、イギリスの

教員養成は、1980年代中盤以降政府の強い干渉による制度改革の波にもまれてきた。そして教師教育政策の全国的な論争に専門家の声が反映する機会が多くは与えられなかった。ただし、この期間のイギリスの教師教育の専門家達の間には、教師の専門的知識の特質をどのように概念化し、どのようにそれが養成されるのかをめぐって二つの大きな学派が存在したという。それは、能力モデル (the competency model) と反省的実践家運動 (the reflective practitioner movement) である (Furlong and Maynard, 1995, p.26.)。

教師教育の専門家の間にはトレーニングすべき能力を開発しようとする試みは伝統的に存在した。近年のその代表的なモデルとしては、フランダースやラーグの「相互作用分析」(interaction analysis) の開発、アレンとライアンやストーンズ、ラーグのマイクロティーチング (micro teaching)、ホーストンやホスマンの「アメリカ能力運動」(the American competency movement) の3つの潮流がある。そうした潮流では、組織的な観察計画やビデオを使用して、「プロセスプロダクト」研究が提示すると考えられた教授技能のための基礎を学生に訓練することができると考えられていた。しかしながら、1980年代になると「教授の法則」性の存在を前提としたこれらの研究は魅力を失い衰退していった (Furlong and Maynard, 1995, p.27.)。

その後、上記の「パフォーマンスモデル」(performance model) に代わって、「パフォーマンスと同様に知性、認知、態度の次元」を能力としてとりだす「認知モデル」(cognitive models) を採用するアプローチが進められている。このアプローチでは、詳細なパフォーマンスモデルを明細に記述できるとは考えず、単なる行動観察やチェックリストの要素の確認によっては、教授能力は確定できないと考えている。このモデルは北アイルランドの教師教育部門で採用されたが、学生が教えることをどのように学ぶのかということを理解する方法としては未だ不十分なものととどまっていると評価されている (Furlong and Maynard, 1995, pp.34-36.)。

それでは、教員養成に関する政策文書に目を移してみよう。1983年の政府による教育白書 (Teaching Quality) に、教員養成が一連の能力

の到達として考えられるべきだという考えが表明されて以降、一連の政策文書を通じてその考えは繰り返されてきた。例えば、1992年に教育科学省が出した中等学校及び小学校の教員養成機関の認定基準を示したサーキュラーには、次のように書かれてある。

「高等教育機関、学校、学生は教員養成の全期間を通じて、教授能力 (the competence of teaching) に焦点化すべきである。これらの能力の漸進的な発達が養成期間内に定期的にモニタリングされるべきである。新任教員としてある適切なレベルに到達することが、教員養成のコースに参加するすべての学生の目標となるべきである。」(DFE, 1992:Annex A, para 2,1, DFE, 1993:Annex A, para 2,1)

これらのサーキュラーで示された「教授能力」は、フルロングとメイナードによれば、「教科の知識」(subject knowledge)と「学生が学校で学ぶ実践的な教授技能」(practical teaching skills which students learn in school)の二つの要素から構成されている(Furlong J. & Maynard T., 1995, p.24.)。政府が教員養成段階で求めているこれらの「教授能力」(the teaching competence)に対しては、「教師教育を将来的に非常に狭く焦点づけ、機能的でテクニカルである」[もちろん、近年の政府の両リストは研究に基づいたものではないし、むしろ、専門家の内部とその外側で徐々に政治的な過程の結果として現れてきたものである](Furlong J. & Maynard T., 1995, p.24.,p.28.)という批判がなされている。少なくとも教師教育の研究者によれば、これらの能力をそのまま教員養成段階での教職の専門性の基礎として認めることはできないとされている。

(2) 反省的実践家モデル (the reflective practitioner model)

1991年にロンドン大学のウィッティ (Whitty G.) らによってイングランドとウェールズにある317の教員養成機関に対して行われた全国的調査によれば、ある特定のトレーニングの哲学によって支持されていると主張したコースの70%が、それらの哲学を「反省的実践家」(the reflective practitioner)の原則で基礎づけていると解答した(Furlong and Maynard, 1995, p.37.)。この「反省的実践家」の概念は、アメリカのショーン

(Schön D. 1983, 1987)の提案した専門家像である。

イギリスでは、この調査に見られるように、「反省的実践家」への興味は、多かれ少なかれ教師教育者の中で共通のことになった。しかし、「省察」(reflection)の概念の普及は、必ずしもその概念の共通理解を導いてはいない。フルロングとメイナードによれば、1980年代後半のその用語の急速な普及は、おそらく政府が教員養成に求めてきた「教授能力」の押しつけに反対するという明白な政治的文脈の中で理解すべきであるという。つまり、反省的実践家の「運動」を担う者達は、多様な意味で幅広く「反省的実践」の解釈を行っているという(Furlong J. and Maynard T., 1995, p.38.)。

ショーンの「反省的実践家」という専門家像は、科学的技術を合理的に適用するそれまでの「技術的熟達者」に対するオルタナティブとして提案された。ショーンは、「行動の中の知」(knowing-in action)と「行動の中の省察」(reflection in action)及び、「行動に関する省察」(reflection on action)という概念を用いて、科学的合理性に基づく専門家像とは異なる実践的な認識に基づく専門家像を提案した(Schön D., 1983, 1987, Furlong J. and Maynard T., 1995, 秋田喜代美, 1996)。

ショーンは、様々な専門家が問題状況に直面した時、その問題の解決のために用いる知識は直感的なものであると考え、次のように説明している。

「私は行為の中の知 (knowing-in action) という用語を我々が我々の知性的な行為の中から引き出す知識の種類に関連して使用しよう。その知性的行為とは、自転車に乗るようなおおっぴらに観察可能な身体的パフォーマンスとか貸借対照表のすばやい分析のような個人的な操作である。双方の場合とも知識は行為の中にある。我々はそれを自発的に、パフォーマンスの技能的な遂行によって引き出してくる。そして我々は、特質上それを言語で明確にすることはできない。」(Schön D., 1987, p.25.)

ショーンは、この「行為の中の知」と区別して、「行為の中の省察」(reflection in action)と「行為に関する省察」(reflection on action)という対の概念を用いている。つまり、実践家が自分のそれまでの知識でよく理解できない状況に直面したとき、行為の中の省察が生じる。経験のある実践家は、自己の仕事の解決の必要な状況について

意識化して省察し、流れを中断することなく再形成していくと、ショーンは次のようにいう。

「行為の中の省察は、行為の中の知識の仮説的な構造に疑問を唱えるという批判的な機能を持っている。それは、点としての経験を生じさせる。我々は、新しく観察された現象を探求することに参加して、そして我々のそれらのあやふやな理解を試験するか又は我々がより良きものに事物を変えることを意図した動きを肯定して、新しい行為を考え試そうとする。」(Schön D., 1987, p.28.)

他方、「行為に関する省察」は、行為の過程ではなく行為の後でそれについて語ることである。この「行為に関する省察」がもたらす役割をフルロングとメイナードは次のように述べている。

「ショーンにとって、行為に関する省察は、教授のような専門的な活動を学ぶ際には鍵となる過程である。しかしながら、教師の言語による事件の再構成を不十分な形で始めるのであれば、ショーンは、教師たちが自分たちの『芸術的手腕』(artistry)を発達させることにコントロールを得ることができ始めるのは、行為の中の知識から行為に関する省察へと学習が動いていくことによると論じた。教師たちは、彼らが教授の状況を『枠付け』し、それをする中で、だんだんと彼ら自身の教授をコントロールすることを獲得するような方法を、意識化するレベルへともってくるのである。」(Furlong J. and Maynard T., 1995, p.48.)

このショーンの提案は、教育についての科学的な研究や理論的考察によってもたらされた知識を習得し、その知識を実際の教室での指導の際に適用するという教員養成の伝統的なプログラムに疑問を呈することになる。なぜならば、子どもに教えることを学ぶということがショーンのいう「行動に関する省察」という個人的な体験により促進されるとすると、学生が大学で学んだ「理論」を学校での教授の実際に「適用」という発想は退けられるからである。このショーンの提案は、「学校自身が、トレーニングの過程の中心になり、学生が獲得すべきである『状況に埋め込まれた知識 (situated knowledge)』に接近する唯一の人である教師その人が、トレーニングの過程の鍵を握る人物と見なす」(Furlong J. and Maynard T., 1995, p.48.) という「学校を基礎とした教員養成」の理論的な支えとなったのである。

もちろん、イギリスの教員養成関係者の間では、省察に関する様々な検討課題も自覚されている。例えばフルロングとメイナードによれば、それは、個人的な省察から出てきた知識と他の形式の知識との関連に関するものである。イギリスでは省察についての論争が教員養成における「理論」の役割についての関心から行われた (Furlong J. and Maynard T., 1995, p.49.)。そこで、フルロングらは、省察と他の知識の形式の関連について、学校を基礎とした教師教育プログラムを実施した4つのコースのケース・スタディを行った。その結果、彼らは教員養成の4つの異なったレベルで区別されるような分析的モデルを開発した。フルロングらの提案した教員養成のレベルは以下のようである (Furlong J. and Maynard T., 1995, p.51.)。

< 専門家の養成のレベル >

レベル (a) 直接の実践

学校や教室での直接の経験を通じた実践的トレーニング

レベル (b) 間接的実践

トレーニング機関内でのワークショップや教室内で通常行われる実践的な事柄に関する「切り離された」トレーニング (detached training)

レベル (c) 実践の原則

実践の諸原則の批判的な研究とその使用

レベル (d) 学問的 (disciplinary) 理論

根本的な理論と研究に照らしての実践とその原則の批判的な研究

フルロングらは、教員養成で学生が持つべき知識は、直接の経験によって得られた彼ら自身の省察に基づく実践的な知識だけでは不十分であるという。学生は実践的知識の幅広いレパートリーを開発すると同時に、その実践的知識を他のレベルの知識による厳密な質問にさらすべきである。そして教員養成コースは、レベル (a) 以外の他の「レベル」のトレーニングも編入する必要がある、異なったレベルのものから学生が彼らの学習を効果的に統合することができるようコースの構造を確立することが必要であると提案している (Furlong J. and Maynard T., 1995, pp.51-52.)。

第2章 イギリスの教員養成段階での学校経験でメンターに従事する学校教員に求められる役割

第1節 「学校を基礎にした教員養成」の実施上の留意点

「学校を基礎にした教員養成」の実施に関しては、高等教育機関と学校が相互に協力関係(partnership)を深めて行くことが求められる。この協力関係を確立するために、以下のような諸点に留意することが必要とされている(Smith P. & West-Burnham J. ed., 1993, pp.31-35.)。

なによりもまず学校の教師の第1の目的が、教員養成ではなく生徒の教育であるということを確認することが前提である。そのうえで第1に、学校の選択が注意深くされることが必要である。勅人視学官(HMI)のレポートによると、3分の1の学校が学校経験に「不十分」とされているという。また学校の選択は、学校そのものだけでなく学校内の教科の適切さも考慮すべきとされている。そして教員養成課程はすべて、少なくとも2つ以上の学校での実習経験を供給しなければならない。

第2に、学校のメンターの選抜が注意深くなされねばならない。全ての教師がメンターの役割を果たすことができるとはかぎらないのであり、学校での経験が豊かで成功している教師が選ばれるべきである。そのような教師は、学級での実践者として評価されているだけでなく、実習生のために学校全体での支援が得られるように影響を与えることのできる教師であるからである。

第3に、学生が学校で過ごす時間が長くなれば、その学生を指導する学校教員の負担が増加することになる。そのために、教員が学生を指導するための時間の確保や施設の整備の改善が課題となる。高等教育部門の教員養成の「学校を基礎とした教員養成」計画の基金は、個々の高等教育機関と学校を基礎とした交渉事項となっている。高等教育機関から支払われる学生一人当たりの「現行の料金」は、学校内に24週間従事して800ポンド(800ポンド×200=約160,000円)である。3人から5人を受け入れている学校は、おそらく教師教育の必要のために、2,400ポンド(約480,000円)から4,000ポンド(約800,000円)を受け取るようになるだろう。主にそれらは、学生を援助するときに

メンターに時間を与える保障のために使われることになるだろうといわれている。

第4に、中等学校と小学校の違いへの注意が必要であるという。勅人視学官(HMI)のレポートによると、小学校はその組織の性格と規模が小さいことから教員によって担われている教授負担が大きいので、配慮ある援助なしに余分な学生のメンタリングの責任をとるための能力も専門性も一般的に存在していない(HMI, 1991, para. 5)。さらに、教科担任性の中等学校は、教科に特殊なトレーニングの役割を促進することができるのに対し、学級担任制を取る小学校の教師は特定の教科の専門性を開発することに成功することは難しいとされている。

第2節 「学校を基礎にした教員養成」におけるメンターとしての教師の役割

「学校を基礎にした教員養成」のもとで、教員養成課程を持つ高等教育機関は、学校と新たな協力関係(partnership)を築くことを求められることになったが、そのことは同時に学校の教師に従来とは異なる役割を果たすことを期待することにもつながった。

新たな役割とは、実習生のメンター(mentor)としてメンタリング(mentoring)を行うことである。メンターとなるべき教師は、学校での指導経験が豊かであり、実習生の指導のための時間が保障されていることが望ましいとされている。例えばある高等教育機関の学卒後課程の小学校教員養成コースを対象にした事例的な研究の場合、20名の実習生のメンタリングを担当する教師の内訳は、小規模校の校長が2名、教頭(deputy head-teachers)が数名、体育の教科主任(curriculum co-ordinators)が2名、体育教員は4人ということであった。それらの教員の勤務年数は、3年から30年まで幅広いが大多数は10年から20年の経験を持った教師であったという(Mawer M. ed., 1996b, p.142.)。

もともとメンター(mentor)という用語は、以下にあるように、ホメロスの『オデッセイ』に登場するメンートルの名前に由来する。

「メンター(mentor)という用語は、ホメロスの叙事詩『オデッセイ』に歴史的な起源をもっている。この神話の中で、偉大な王国の戦士であったオデッセウスがトロイ戦争に出かけていき、彼

の友人でありよき助言者であったメンートル (Mentor) に、その息子のテレマコスを預けた。メンートルは王家の後見人として助言をし情報を提供することに満ちた人物であった。」 (Anderson E. M., Shannon A. L., 1995, p.25.)

また、アメリカにおいてメンターという言葉は、「研究者や医師や弁護士などの専門家教育において、その道の先達 (mentor) が新参者の専門的自立を見守り援助する役割を示す概念として普及してきた」(佐藤学, 1993, p.30.) と言われる。イギリスのメンタリングのガイドブックをみると、その言葉の意味内容はかならずしも一致したものはないとしながらも、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一般に理解されている」(Smith P. & West-Burnham J. ed., 1993, p.2.) とされている。イギリスにおいても、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たのである。

このメンタリングは、教員養成課程の学生や新任教員だけが対象となるのではない。例えば一度教職を離れて再度教職に就いた教師も対象となる。また、教科の主任や校長、副校長というポストに新たに付いた教師もその対象となるという。ただし、その数の多さからいって対象の中心となる者は、やはり教員養成課程の学生及び新任教員である (Smith P. & West-Burnham J. ed., 1993, p.2.)。

特に教員養成課程の学生の場合、学校経験の時間が以前と比べて長くなったことに加え、次の政府の指示にあるように、学生を指導する責任の中心が高等教育機関から学校に変わる傾向が見られた。そのために、メンターを担当する学校教員の責任やその指導内容を明確にすることが焦眉の課題となったのである。

「スクール・ベースド・トレーニングの概念は、単に量的なものではなく、トレーニングの計画と供給と評価に教師が参加するという質のことであり、高等教育と学校の間の共同の質のこともある。」(HMI, 1991, para76.)

「学校は、教育実習生が専門の教科を教え、生徒を評価し、学級を運営すること、さらにそれら

の観点から実習生を監督し (supervise)、彼らの能力を評価するための責任を主にとることになるであろう。」(DES 1992, Circular/92.)

実際に大学と学校のパートナーシップ政策を具体化し、「学校を基礎にした教員養成」を導入したあるコースの場合、従来は大学のチューターが学校の指導教員と密接に協議して実習生が教員資格の取得に満足な能力があるかどうかを判定していたのに対し、現在は正式には高等教育機関が教員資格の認定の責任を持つてはいるものの、現実に実習生のメンターが学生の総括的な能力の判定を行うようになったという (Philips R., Lathern A., Hudson J. 1996, pp.125-126.)。この一例だけで学校の指導教員の仕事の変化を特徴づけることはできない。ただし、以前の指導教員 (supervisor) の仕事が、実習生の教授の行動を観察し分析し助言することであったのに対し、メンターとしての教員は、援助と評価の双方の仕事を求められる場合が出てきたという傾向は指摘できるだろう。

第3節 小学校教員養成コースの学校経験におけるメンタリング——体育授業の場合

実習生を指導する学校教員の仕事の内容が上記のように変化するのであれば、その変化を調査し、その変化に対応できるようにすることが、高等教育機関や学校の教員に求められてくる。こうした状況のもと、イギリスでは学校経験を前に学生が抱く関心や心配の内容を調査するとともに、メンターとしての教師に求められる仕事の課題を明らかにすることで、高等教育機関における「学校を基礎にした教員養成」の改善を目指す努力が行われている。

ここでとりあげるメイワの研究は (Mawer M. 1996a, 1996b)、あるひとつの高等教育機関の小学校の教員資格取得をめざす1年間のPGCEコースに所属する学生 (50名) とその学生のメンターである小学校教員 (20名) を対象に行われた予備的な小規模の研究である。研究の方法は、1回目の学校経験の参加前と参加後に50名の学生に質問紙を用いて、体育の授業に関して心配と感じる事項を取り出すとともに、第2回目と最後の学校経験の間に20人の学生を抽出し、学校経験の最後に同じ20人の学生に準構造化されたインタビューを使い彼らの学校経験に関するインタビューを行っ

表1：学校体験生の実習前と実習後の体育教授に関する心配 (concern)
(Mawer M. (1996a) を参考にして木原が作成)

	学校体験前 (50人中)	学校体験後 (20人中)
安全：特に大きな器具を使うとき	50%	40%
生徒と備品の組織とマネージメント	46%	60%
知識の不足：特にダンスと体操	36.5%	50%
コントロールと訓練 (discipline)	23%	25%

たというものである。その後、新任教師として教えた最初の年の1学期の最後に、短い質問紙を再度同じ20人に送って回答を回収した。この20人の学生は115人の女性と5人の男性からなり、11人が21歳から29歳、9人が30歳から48歳であった。最後の学校経験は、6人が田舎の学校、9人が都市の市内の学校、5人が準郊外の学校に配属された (Mawer M. 1996a, p. 90)。

(1) 学生が学校経験の体育の授業に関して持つ心配

表1は、第1回目の学校経験の前に50人の学生に対して行った質問紙の結果であるが、それによると体育の授業において生徒の安全確保が心配であると答えた学生が、実習前で50%、実習後でも40%という高い割合を占めている。しかしながら、体育に関する安全の情報が学校より知らされたのは、実習前に心配を感じた生徒のうちの6人(30%)にとどまったという。

また、安全確保にも関連するが、生徒と設備の組織とマネージメントに心配を持つ実習生は実習前に46%、実習後で60%とかなり多い率であったが、彼らのうちの半数しか学校の体育施設の見学の機会を持っていなかったとされている。

さらに、教材に関する知識の不足が実習前にダンスと体操に関して36.5%、実習後は特に活動領域の特定はなく50%となっている。このように知識の不足には、表2に示されるように、実習中に

実習生が行う体育教授の実践の機会の偏りの結果が反映しているとも考えられる。

学生に行った質問紙及びインタビューの結果から、学校経験で体育の授業を学生が指導した機会を取り出すと、1回目の実習校では、実習生の52%だけが、6週で合計6回かそれ以上の体育教授の機会を持ち、残りは5回かそれ以下であった。また、最後の学校配置の後のインタビューで、半数が最後の学校経験の全6週で13回の授業を教え、25%は9回より少なかった (Mawer M. 1996a, p.94)。さらに表2をみると、ナショナル・カリキュラムに示された運動領域であるにもかかわらず、体操とダンスの教授の機会を持たない実習生がかなりいることがわかる。体育のナショナル・カリキュラムに示された他の運動領域に関して、機会の少なかった領域をしらべると、20人の学生中、1年間を通して野外・探検活動に参加した学生が6人のみであり、水泳指導を観察できた学生は5人だけであった (Mawer M. 1996a, p.94)。

実際、1年間のPGCEコース修了後、新任教官として採用された教員20人にインタビューしたところ、そのうちの60%が体操に、30%の教員がダンスにあまり自信がないと回答し、25%が陸上運動に自信がないと回答している。さらに、「体育の異なった側面を教えるための自信を改善するように、PGCEコースで何が学校経験で付加されるべきですか」という質問に対して、80%の教

表2：学校体験の体育の授業で指導を経験しなかった身体運動領域
(Mawer M. (1996a) を参考にして木原が作成)

	第1回目の学校体験後 (50人中)	最後の学校体験後 (20人中)
体育教授の機会なし	6% (3人)	
ゲーム教授なし	42%	
体操教授なし	50%	25% (1年間全体で)
ダンス教授なし	40%	30% (1年間全体で)

表3：メンターから受けるべき助けと援助：最後の学校体験後の学生へのインタビュー（20人中）
（Mawer M. (1996a) を参考にして木原が作成）

1. メンターの授業を見る機会	65%
2. 実習生の授業後のメンターの口頭又は文書によるフィードバック	65%
3. 学校の体育計画に関する情報の提供と援助 （体育の授業計画、体育の用具、施設、授業の計画のアイデア）	60%
4. 学級と備品 (equipment) のマネジメントのアドバイス	65%
5. 安全のアドバイス	55%
6. 施設 (facilities) と備品の使用の情報	30%

表4：メンターの果たすべき役割：最後の学校体験後のメンターへのインタビュー（20人中）
（Mawer M. (1996b) を参考にして木原が作成）

1. 教授理解のための「モデル」として授業を見せる	70%
2. 実習生の授業に対する口頭又は文書でのフィードバック	100%
3. 計画を援助する情報と援助の提供者	50%
4. 共同的教授 (Collaborative Teaching)	50%

師が、「自分の自信のレベルを改善できるように
体育の諸活動の全領域の教授の機会を持つこと」

（Mawer M., 1996a, p.95.）と答えたという。この調査からは、学生が学校経験で、体育のナショナル・カリキュラムに示された6領域⁵⁾すべての身体運動の指導をかならずしも経験できていない状況がうかがわれる。政府に示された教員養成の課程認定の基準は、ナショナル・カリキュラムに示された教科の指導力の養成を求めている。この基準を達成しようとすれば、これは、早急に改善されるべき課題である。

（2）メンターの役割

表3は、PGCE コースの最後の学校経験が終了した学生に対して、自分たちの学校のメンターが何に関して自分たち学生を援助すべきかと尋ねた結果を分類したものである。これに対して、表4は、メンターの果たすべき役割を教師にインタビューした結果である。両者に共通して多数に指摘されている役割は、1. モデルとして学生にメンターが自分の授業を見せること、2. 実習生の授業に対する口頭又は文書でのフィードバック、3. 学校の体育計画に関する情報の提供と援助の3つである。教師が答えた4の共同的教授とは、学生が他人と一緒にいる教授のことである。たいていはより経験のある教師やメンター教師との共同で教授する場合が多い。最初は試しにメンターを助けることからやってみて、だんだんとしてより幅広い教授を学生が行う「漸進的で協同的な教授」

（progressively collaborative teaching）の考え方が以下のように提案されている（Mawer M. 1996b, p.155.）。

1. メンターの教授を指導を受けながら観察する、メンターの直接的な長期計画へと紹介する（introduction）、メンターと授業後の省察（reflection）を共有する機会を持つ

2. メンターと共同して授業の一部分を限定付きで計画することに参加する、そして授業内の一部や1グループの子どもたちを教授する。授業の省察を共有することの続行。

3. 実習生はだんだんと、メンターと一緒に授業の計画と教授をより多く引き取っていく。メンターは合同の分析と省察に実習生を加えて観察する。

比較的多くの学生がメンターの役割と考えている3. 学級と備品のマネジメントのアドバイスや4. 安全のアドバイス、5. 施設と備品の使用の情報は、教師とのインタビューの中では特にメンターの役割として述べられていない。この点は、学生の要求と離れている部分であるように思われる。

次の表5は、学生が体育の授業でしばしば出会う困難と答えた内容であるが、最後の学校体験後のインタビューで、体育のグループ分けの際の学級のコントロールや用具の組織、さらに安全の確保を困難と感じている学生が30%前後いるということが、学生が求めている援助の内容とメンターが考えている内容とのずれを裏付けているように

表5：体育の授業でしばしば会う困難
(Mawer M. (1996a) を参考にして木原が作成)

	第1回目の学校体験後 (50人中)	最後の学校体験後 (20人中)
体育授業の機会の欠如	30%	--
体育のグループ分けの時の学級のコントロール	22%	25%
授業の計画	14%	--
体育のグループ分けでの子どもと備品の組織	12%	35%
体育の用具の使用法の知識	12%	--
安全	--	25%
特定の運動の知識不足	--	30%

思われる。既に述べたが、学校体験で半数の学生しか学校の体育施設の見学の機会がなかったという状況は早急に改善すべきである。

(3) 小学校のメンタリングにおける体育主任 (curriculum co-ordinators for physical education) の役割

1年間のPGCEコースの最後の学校体験後に、20人の学生に「体育の教授の際学生をメンタリングするもっとも適切な人は誰ですか」と尋ねたところ、以下の表6のような結果になった。

11名の学生が何らかの形で体育主任からのメンタリングを希望している。また、担任が適当と答えた学生の内、彼らを指導した担任教員の内3人が体育の専門家であることから、結局14人(70%)が体育の専門知識を身につけた教師のメンタリングを希望していると言える。

また、1年間の最後の学校体験後、20人のメンターに「体育の授業をひとりで援助することがいいですか、それとも他の職員に関わってほしいと感じていますか」とインタビューしたところ、16名が他の職員にかかわってほしいと答えた。残りの4名は体育主任か校長であり、体育に自信を持っている教員であった。さらに、16名の内の大多数が、「学習計画の供給、授業計画の援助、学生に見せる授業、実習生の授業の観察、学生からの報

告を受けること」というメンタリングのほとんどの部分を、体育主任に行ってもらうことを望んでいた (Mawer M. 1996b, p.152)。

学生とメンターからの意見からすると、「体育の実習生の知識の基礎を作り上げるためには、小学校の体育専門家の存在が必要であろう」 (Mawer M. 1996b, p.105) というメイワールの指摘は妥当であるように思われる。メイワールはさらに、近年教育標準局 (OFSTED) が地方教育当局に対し、学校の水準向上のための学校の視察 (inspector) の義務を負わせたため、教師の教科指導への援助 (advice) の機能が低下したことを指摘している。そのために、学校全体で学生のメンタリングを遂行するという「メンタリング学校」というエートスにもとづき、小学校の体育専門家は他の職員と共同してメンタリングを遂行するという新しい役割を担わねばならないと指摘している。

また、20人のメンター小学校教師に「教員養成を終えたとき体育の授業を教えることに自信がありましたか」と尋ねたところ、55%が自信がなかったと答えた。3人は養成期間中に体育の教授の機会が全くなかったといい、二人は10時間より少なかったと答えた。3分の1は、陸上運動の教授の機会がなく半分は野外活動の機会を持っていなかった

表6：体育について学生をメンタリングするもっとも適切な人 (20人中)
(Mawer M. (1996a) を参考にして木原が作成)

体育主任	5名
体育主任もしくは学級担任	4名
学級担任に最新の体育の知識がなければ体育主任	2名
学級担任	9名

た。半数近くが体操やダンス、陸上運動、野外活動を学んだ自分たちの養成課程での経験を「不十分」「貧弱」と答えたという (Mawer, 1996b, pp.151-152.)。この結果は、イギリスの小学校教員養成課程での体育授業の時間配当の全体的な不十分さと体操やダンスの時間の欠如を指摘したメイワールの実態調査⁶⁾の結果と一致している。

メイワールの調査は少数のデータに基づくものなので全体の傾向を示すことはできないが、小学校の担任教師が体育の授業に関して十分にメンターとしての役割を果たせていない実状の一端がここで明らかになっている。そしてこれらの結果から、体育の授業で学生を援助するメンター自身のトレーニングが新たな課題として浮かび上がってくる。メイワールは以上の学生と教員への調査を踏まえ、体育の授業を指導する学生へのメンタリングに必要な教師のメンターとしての役割を次のように列挙している (Mawer M., 1996b, p.157.)。

- ：一般的なメンターの技能と担任として体育を教授する実習生を援助するメンターの技能
- ：大人の学習者としての実習生の理解
- ：体育を教授するための能力 (competence) を教授することの知識
- ：個々の実習生のニーズを確定し、彼らの関心を理解する
- ：学校を基礎とする教員養成での専門性 (professional) トレーニングプログラムの計画
- ：体育教授を学ぶ実習生の発達段階に気づきそれに応じてメンターの役割を適用する必要

段階1：メンターの授業を観察する実習生の「役割モデル」としてのメンター (例えば、約束事のマネージメント、おきまりの仕事)

段階2：前進的な協同的教授の形式での「共同者」としてのメンター

段階3：実習生の教授を組織的に観察し教授行為にフィードバックし、授業の省察に実習生を引き込む、「コーチ」「促進者」としてのメンター

段階4：実習生の教授を観察し効果的な教授を通じて生徒の学習にもっと焦点化するよう実習生を援助する「批判的な友人」としてのメンター

段階5：生徒の学習のための異なったアプロー

チや教授スタイルを開発する事に関連して調査や教授の実験をするパートナーである「共同探求者」としてのメンター

：上記のメンターの役割のためのメンタリングスキルと方略

おわりに

メイワールの調査によれば、教師と学生の双方が一致して求める体育の授業でのメンターの役割は次の3つであった。1. モデルとして学生にメンターが自分の授業を見せること、2. 実習生の授業に対する口頭又は文書でのフィードバック、3. 学校の体育計画に関する情報の提供と援助。

また、教師は「斬新的で協同的な教授」を行い、授業における子どもの理解を深めることを重視していた。しかし、学生は子どものグループ分けや学級のコントロール、安全の確認から施設や備品の使用の情報という授業のマネージメントの情報の提供をメンターに求めていた。教師と学生のメンターへ期待する役割には、このようなズレが存在した。こうしたズレを埋めてゆくことが、メンターとしての教師に求められる。

さらに、メイワールの調査によれば、小学校の学級担任の指導教員の55%が体育の授業に関するメンターの役割を果たす自信を持たず、体育主任にその役割を果たすことを期待している実態が明らかになった。

以上のメイワールの調査に示されたイギリスの小学校教員の体育教授の指導力に関する実態は、イギリスの小学校のナショナル・カリキュラムが求める内容を責任を持って教授することの困難さを示している。さらに、「学校を基礎とした教員養成」という新しい教員養成の制度においても、小学校の教員が持つ体育授業の指導の自信不足という事態が再生産されていくことすら予想される。こうした事態にあって、イギリスの教員養成関係者は、そのような実態を調査し、学校と高等教育機関の協力関係により状況を改善するための課題を明らかにする努力を行っている。

教員養成段階での教育実習の目的や期間の長さなどの制度が日本とイギリスでは異なっているので、イギリスの調査研究で得られた知見を日本の教員養成課程の改善に直接に持ち込むことには慎

重であるべきである。ただし、イギリスの「学校を基礎とする教員養成」において、教育実習に参加する学生の心配を教科教授のレベルで調査し、実習校と高等教育機関が協力してその改善を果たそうとしている試みや、教育実習生の指導教員をメンターと位置づけてメンタリングを行う学校の教師に必要なメンターとしての役割を明らかにし、それに必要な力量をトレーニングすべきであるという提案は、日本の小学校教員の養成段階における教科指導の専門性の養成を改善する方法を考えていく上で示唆を与えてくれるように思われる。(付記：本研究は、1998年10月に一橋大学で開催された教育目標・評価学会第9回大会での口頭発表をもとにまとめたものである。)

<注>

- 1) school experiences は次の西川の指摘により教育実習よりも広い概念のように思われるので、以下教育実習を含んだ用語として学校経験と訳すこととする。「学校経験とは、教育実習及び学校訪問(観察実習)を総括した概念である」(西川信廣, 1992, p.84.)
- 2) 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をメンタリングというが、それを行う人をメンターと読んでいる。第2章、第2節でその詳細を論じることとする。
- 3) 筆者は、1997年10月から1998年8月までの10カ月間、文部省による在外研究の機会を得てイギリスのプリテン島中部にあるラフバラ大学及び南東部のブライトン大学で研究に従事する機会を得た。ラフバラ大学では中等学校の体育教員を養成する1年間の学卒後課程(PGCEコース)の大学での実技授業を観察するとともに、大学のチューターによる学校経験(school experiences)中の教育実習生に対するメンタリングに同行する機会を得た。さらに、ブライトン大学では、キー・ステージ2(小学校高学年)の中核教科(算数、理科、英語)と体育科の授業を担当するとともに、キー・ステージ3(中等学校前期)の体育科を担当できる資格を持つ教員を養成する上級初等下級中等体育コース(the upper primary and lower secondary physical education course)の学生の学校経験を観察することができた。

イギリスの教員養成コースのチューターを担当

する大学教官に何度か日本での教育実習の期間を質問され、現行の制度では小学校教員で最低5週間、中等学校教員で最低3週間であるということ、「そのような短い教育実習だけの経験で本当に教員として学校で授業ができるのですか」という質問を受けた。大学での教員養成において学校経験(教育実習)に求めている役割が、制度上日本とイギリスで異なることを前提にしても、大学における小学校教員と中学校の体育教員の教員養成に携わるものとして、再度教員養成における教育実習の役割を問い直す必要性を痛感した。本研究は、筆者が小学校教員養成課程の体育科教育法の講義を担当しているため、主に小学校の体育授業を対象として考察を進めた。

- 4) イギリスにおける近代的な教員養成制度は、19世紀末に整備され始めた。磯崎哲夫は、1890年にマンチェスター大学教育学部に付設された師範学校の教員養成プログラムを検討し、そこでの養成教育と教育実習が以下のような特色を持つと指摘している。つまり、理論と実践の結合がめざされ、教職教養的教育が教育理論と実践から構成され、教育実習が観察→参加→実地授業と系統化されて長期にわたっており、大学と市教育委員会及び一般の小学校と付属実習校のネットワークが構築されそれが機能的であったという。(磯崎哲夫, 1999, pp.37-39.)
- 5) 体育のナショナル・カリキュラムの学習プログラムは、陸上運動、体操、球技、ダンス、水泳、野外・探検的活動から構成されている。イギリスの体育のナショナル・カリキュラムでは、キー・ステージ2(7歳から11歳)では、この6領域全てを指導するべきとされている(DES, 1995)。
- 6) 木原成一郎(1997)で紹介したので参照されたい。

<引用及び参考文献>

- 秋田喜代美(1996)「教師教育における『省察』概念の展開」『教育学年報5』世羅書房。
- Anderson E. M., Shannon A. L. (1995), 'Toward a conceptualization of mentoring', Kerry T. & Mayes A. S., *Issues in Mentoring*, Routledge.
- DFEE (1998), Requirement for courses of Initial Teacher Training, Circular number 4/98, DFEE.

- DFEE (1997), Requirement for courses of Initial Teacher Training, Circular number 10/97, DFEE.
- DES (1992), Circular 9/92. (中等学校教員養成課程対象)
- DES (1993), Circular 14/93. (初等学校教員養成課程対象)
- DES (1995), Physical Education in the National Curriculum, HMSO.
- Furlong J. and Maynard T. (1995), Mentoring Student Teachers: the growth of professional knowledge, Routledge.
- HMI (1991), School-based ITT in England and Wales, DES.
- 磯崎哲夫 (1999) 『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研究成果報告書, 研究代表者 磯崎哲夫) 1999年3月, pp.37-39.
- 木原成一郎 (1997) 「1980年代から1990年代初等のイギリスにおける初等教員養成課程の体育科目の改革」『広島大学学校教育学部紀要』Part 1, Vol.1.
- Mawer M. (1996a), 'Learning to Teach Physical Education in the Primary School', Mawer M. ed., Mentoring in Physical Education, The Falmer Press.
- Mawer M. (1996b), 'Supporting the New Generalist Teacher in the Teaching of Physical Education in the Primary School', Mawer M. ed. Mentoring in Physical Education, The Falmer Press.
- 西川信廣 (1992) 「イギリスの教員養成教育における『学校経験』の位置づけについて」『大谷女子大学紀要』Vol.26, No. 2.
- Philips R., Lathern A., Hudson J. (1996), 'Physical Education Mentors' Needs', Mawer M. ed., Mentoring in Physical Education, The Falmer Press.
- Smith P. & West-Burnham J. ed. (1993), Mentoring in the Effective School, Longman.
- 佐藤学 (1993) 「教師の省察と見識=教職専門性の基礎」日本教師教育学会編『日本教師教育学会年報』Vol.2.
- Schön D. (1983), The Reflective Practitioner, Basic Books.
- Schön D. (1987) Educating the Reflective Practitioner, Jossey-Bass Publishers.
- 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。