

米国イリノイ州の教育実習生支援とネットワークの構築：歴史教育改革を实践にまで浸透させるための試み

川上, 具美
九州大学大学院人間環境学研究院：助教授

<https://doi.org/10.15017/1456066>

出版情報：大学院教育学研究紀要. 16, pp.1-18, 2014-03-31. 九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門
バージョン：
権利関係：

米国イリノイ州の教育実習生支援とネットワークの構築

— 歴史教育改革を实践にまで浸透させるための試み —

川 上 具 美

はじめに

イリノイ州教育委員会で発行されている州スタンダード (Illinois Learning Standard) では、歴史的思考力⁽¹⁾の育成がとりわけ重視されている。本稿では、歴史的思考力を重視した歴史教育の実践を行なう教師を育てるために様々な支援活動を行なうイリノイ州の教員養成系N大学に焦点をあてる。

N大学では、数名の教育実習生に対して1名の大学指導教官 (University Supervisors) が、3ヵ月にもおよぶ教育実習期間中サポートにつき、実習生の教育実践を指導および支援する活動を行なっている。さらに、実習期間中孤立しがちな学生を協働活動でネットワーク化させる試みが大学において歴史教育コースを担当するエレヌ教授と、大学指導教官を務めるランニング教官によってはじめられた。その試みは2009年12月より開始され、「協働的教育実習活動 (Collaborative Student Teaching)」プロジェクトと名付けられている。その目的は「教育実習活動期間において教育実習生同士にあらかじめ設定された相互のやり取りをさせることで互いに学び合うこと」とされ、この効果に関する調査が行なわれた。本稿はこの調査の結果について考察し、大学における教育実習生に対する教育実習生の支援の在り方について考察を行ったものである。

1. 教育実習生を支援システムの概要

① 調査の背景

イリノイ州の教員養成校であるN大学では、2010年度より教育実習生に対して協働して活動を行うプロジェクトが始まった。これは、とりわけアメリカにおいて教育の実践が孤立した環境で行なわれる傾向が強いことから、教育実習生に対して連携の意識を高めることを意図してはじめられたプロジェクトであった。日本において教員は職員室において教科の集団だけでなく、学年や業務といった様々な集団において議論や作業を行う場面に出くわすことになる。しかし、イリノイ州内の公立学校を訪問すると多くの学校では教職員室がないことに気づく。アメリカの中等教育機関においては、教室は教科ごとに分けられ、それぞれの教室に一人の教員が割り当てられている。教室には、その教員が担当する教科の教材や教具が並べられ、壁には生徒の作品や教師が作成した資料や

ポスターが張られ、教師専用の机には家族の写真などが並べられていることが多い。つまり、アメリカの場合、教師は割り当てられた教室にひとたび入ってしまうと、ほかの教師と話すこともなく勤務を終えるような環境にある。

特に新任教師や教育実習生にとっては、このような環境は孤立を招きかねず、ヴァン・ホーヴァーとイエガー (Van Hover & Yeager, 2004) は、新任教師が伝統的な授業スタイルに回帰する要因と述べている。ヴァン・ホーヴァーとイエガーの研究に登場する3人の新任教師は、歴史的思考を用いた授業がどんなクラスにおいても実施不可能であると述べ、3人全員が教科書の内容をすべてカバーするよう学校や生徒からプレッシャーがかけられていること、支援が得られず孤立していることが背景にあることを語っている。教育実習生についての先行研究は、教育実習先でカリキュラム・時間的余裕・テスト結果重視の傾向など、その学校環境が新しい歴史教育を行なう上で整っていないことを挙げており、孤立した教員の環境は、新任教師や教育実習生が大学で学んだはずの改革的な歴史教育の実践を敬遠させ、実習校先のカリキュラムや教師のやり方に合わせるように仕向け、伝統的な歴史教育に回帰させることの要因になっていると論じている (Barton & Levstik, 2003; VanSledright, 2000; McGuire, 1996)。

また、ミスコとパターソン (Misco & Peterson 2007) が教科外活動ではあるが、「民主教育」を行なう教育実習生について調査研究する中で、論争中のトピックを扱い議論することを躊躇する学生の姿を捉え、学生らは生徒との間でトラブルに巻き込まれることを恐れ、ナーバスになっているのではないかとする推測が、川上 (2012) における調査および分析から明らかになった。歴史教育において、教科書の歴史観から外れることでトラブルにあうのではないかとという教育実習生の抱える恐れや不安感は、次のような要因が背景にあると考えられる。つまり、実習先の学校や教員の考え方や、スタンダード論争などで見られる保守派の歴史教育への考え方を見聞してきたこと、また保守的なコミュニティの存在やそこに住む生徒や保護者から批判されるのではないかとという不安、さらに教育委員会や学校のブラックリスト教員になるのではないかとという不安である。不安や葛藤から新しい歴史教育の実践に躊躇せざるを得なかった学生が実習活動において孤立した環境に置かれるという現実から、同じ考えを共有できる同僚や理解者の存在がどのような役割を果たしているのかについて考察するために、「協働的教育実習活動」のプロジェクトの可能性や意義に論じることに意義がある。

② 調査目的と方法

本稿では、大学での歴史教育を実習校で実践するために必要な支援環境とは何かを考えるために、N大学で行われている支援体制を以下の3点から調査を行い分析及び考察を行なった。

- ・大学指導教官の教育実習生が取り組もうとする新しい歴史教育の方法に対してどのように考え、どのようなサポートをしているのか
- ・「協働的教育実習活動」のプロジェクトに参加した学生は、参加しなかった学生に比べてどのよ

うな変化がみられるのか

- ・新しい歴史教育の方法に取り組んだ教育実習生に共通した環境とはどのような環境であったのか

この3点を明らかにするために行った調査が、次の<表1>にある1から4までのものである。なお、この表にある調査協力者の人物名はすべて仮名を使用している。

<表1 教育実習生支援についての調査対象>

	調査対象	調査時期	調査方法
1	元教育実習生 アンディ、ブレンダ	2011年3月	教育実習についてのインタビュー調査。
2	大学指導教員	2010年5月	教育実習活動に置ける大学指導教官の役割についてのサーベイ調査
3	大学指導教官クライブと実習生(エマ)指導	2011年3月	教育実習活動における大学指導教官の役割についてのインタビュー調査と指導観察。
4	協働プロジェクトに参加した実習生	2010年8月 -2010年12月	サーベイ調査および自由記述調査(エレナ教授によって実施された)

まず、歴史的思考力を育成するための歴史教育の実践に挑戦した教育実習生ら、つまり自由に大学で学んだ歴史教育の実践を自由に組み立て実施することができた教育実習生(アンディ・ブレンダ)に関する調査を行っている。この両被験者は、N大学のエレナ教授の歴史教育コースを履修し、2011年3月教育実習を終え教職に就いた一年目の新任教員であり、エレナ教授から紹介を受け、連絡をとえい授業を参観したのちにインタビュー調査をそれぞれ30分から40分間行った。両者それぞれ同学年であり、アンディの作った教師のネットワークに所属している。そして、2人は現在シカゴ市内の貧困地区にある高等学校において教育活動を行っていた。インタビュー調査の結果、両者の指導方法や内容は、歴史教科書の内容をそのまま教えるものではなく、教科書の歴史観とは異なる様々な資料を駆使したものであった。伝統的な歴史教育とは異なり、生徒に様々な解釈を行なわせ思考させる授業に取り組んでいた。

その他に、N大学において歴史教育に携わる大学指導教官全員への指導観や教育観に関するサーベイ調査、また大学と教育実習校間を調整する大学指導教官のクライブに協力を得て、半構造化インタビュー(Merriam 1998)を行なった。また、参考してクライブ指導教官の協力を得て、教育実習活動中の学生エマの実習を観察した後に、授業後の指導に同席し指導の様子もまた観察した。

そして2011年1月から5月にかけてエレナ教授の主導のもとに行なわれた「協働的教育実習活動(Collaborative Student Teaching)」プロジェクトについても、プロジェクトの前後に置いて実施されたサーベイデータ、およびプロジェクトにおいて実習生に配布された資料を用いて、プロジェクトの効果に関する検証をおこなった。プロジェクトは、エレナ教授の担当する歴史教育コースにおいて行なわれた。一方の10名は協働活動のプロジェクトに実施し、もう一方21名には従来通りの授業を行ない、協働活動を実施しなかった。サーベイデータはコースが始まる8月と終了する12月の2回に分けて行なわれ、エレナ教授の授業を履修する教育実習生31人全員から有効回答を得ている。

2. 大学指導教官 (University Supervisors) によるサポート

教育実習活動を行なうにあたって、N 大学に限らずアメリカでは大学と実習校の間で円滑に実習が行えるように大学指導教官が雇用されている。それぞれの N 大学の大学指導教員に話を聞いたところ、ほとんどの大学指導教官は、長年の教師経験を持つ、いわば学校区におけるベテラン教師であった。実習校の教師とも顔見知りであり、また歴史の教師としての経験から実習生に有効な指示や注意を与えたり、また実習校における実習生の活動を後押ししたりする役割も担っている。大学指導教官は、1 セメスター (約 3 ヶ月) にも及ぶ教育実習期間中、最初の週に加えてその後 2 週間ごとに実習生を訪問し、実際に指導の様子を見たり、その後アドバイスや成績評価を行ったりといった教育実習生の指導にあたる。その際、教育実習先の担任教師 (Cooperating Teacher) のもとを訪れ、実習生との間の仲介者としてサポートを行なっている。日本においては、学習指導案の作成や実践前の指導はすべて実習校先の教科担当となっているが、実習生は大学指導教官に定期的に見せることで、実践したことやこれからの予定など報告をし、アドバイスや質問をすることができる。

N 大学における大学指導教官が課せられている主な事柄は次の通りである。

- ・実習生及び実習先の担任教師と共にセメスター中の実習計画を立てること
- ・実習にあたり履修要件と指導上のスタンダードについて説明を行なうこと
- ・おおよそ 2 週間に一度は実習生を観察すること
- ・訪問にあたって事前指導、観察、事後指導を行なうこと
- ・中間もしくは期末の実習評価を担任教師と協働して行なうこと
- ・起こるだろう問題に対して最善の解決法で調停すること
- ・ライブテキスト (LiveText)⁽²⁾ に期末 RDI (大学における倫理規定) 評価をポストすること
- ・マーク式のフォームに最後の評価を記し、所定 (略) の場所提出すること

大学指導教官の存在は、実習校にとっても既知の教員が大学との連絡役にもなっていることで話しやすく、また大学側としても常に教職コースの大学教授と研修を行うことで大学におけるカリキュラムへの理解を示している大学指導教官の存在は、実習生にとって影響力のある存在である。

調査を行った N 大学では学生たちが教育実習期間中に孤立しないよう、また実習先の協力教師と話し合いながら授業プランを実践できるように、2～3 人の実習生につき一人ずつ大学指導教官がつくという支援体制が整っている。こうした指導教官らは、高校や中学の元歴史科教師であり、学校区の学校運営者や校長、教師と深いつながりをもっている。実習校での協力教師・校長・保護者との間に立って問題解決にあたり、授業プランの評価やアドバイスをしたり、教育実習中の全体的評価を行ったりするのが大きな役割となっている。エレナ教授は、大学のコースにおける歴史教育の考えについて定期的にミーティングを持つことによって可能な限り指導教官らと情報共有を図っていることを述べている。本調査でも一人の指導教官と 3 日間行動を共にし、その指導の様

子を観察した際、指導教官は1週間に一度のペースで担当する実習中の学生のもとを訪れ、授業を参観したり授業後に授業改善のためのアドバイスを与えたりしていた。教育実習生がその授業プランを実践するにあたって、協力教師の指導方法やシラバス、年次計画、学校方針などと折り合わず実践が困難になった場合どうアドバイスするのかサーベイにおいて質問したところ、指導教官から次のような意見が返ってきた。

- ・その困難性による。もし実習校の要求が不当なもの、プロらしくないものであれば介入し、また実習生が不当なもの、プロらしくないようなことをしないよう助言するだろう。しかし実習生が反発する学校の要求が実習生にとって不当なもの、プロらしくないものと言い切れるものでなければ実習生に受け入れるよう助言する (W: 指導教官)
- ・指摘したいことはどんな学校環境であれ若い教師は同意できないような人々や状況にぶつかることがあることだ。しかしそれは仕事の一つであり、それにどう対処するかを学ぶべき。協力教師との間に立って指導しようとはするだろうが、学校の方針やシラバスなどは大学の指導教官の指導できる範疇を越えている (X: 指導教官)
- ・彼らには学校環境の制約の中でその能力をいかに発揮する必要があると言い聞かせている。いつも教職教師を尊敬するよう、また彼らが与えてくれる自由の範囲内で最善を尽くしなさいと言っている。実習生が革新的創造的なことができるように支援するだろうが、協力教師と一緒に仕事をしているという事実を尊重すべきだ (Y: 指導教官)
- ・少しのことから始めて少しずつ変化させる。その成功性が協力教師に見えたならば、新しいことへの挑戦を喜んで受け入れてくれるだろう。価値があるか成功するかどうか何であれ、実習生にその考えや活動をクラスで挑戦させてくれるかどうか協力教師と話し合うことだ。もし大きな衝突が起こりそうなもの、全く不可能なものならば避け、私のところに来て一緒に更なる方策を話し合うことだ (Z: 指導教官)

指導教官の中には協力校や協力教師との摩擦を避けることを第一に考えている人もいることもあり足並みが揃っていないわけでないことも確かではあるが、回答からは、学生がその授業プランにおいて新しい試みを始めようとすることに協力的であり、協力教師や学校との間の摩擦を考えながら助言・指導し適切に対処しようとしていることがわかる。また、新しい歴史教育に挑戦しようとする学生に対して積極的に支援していこうとする指導教官の姿も見られる。

協力教師もまた教育実習生の挑戦に対して支援の立場を明らかにしている。インタビューを行った協力教師ロジャーは、自らも高校のみならず大学で受けた歴史学の講義でも客観主義的歴史観に基づく歴史教育を受けてきたこと、大学において異なる視点を持った歴史観や歴史教育に出会った後、新任教師として赴任した学校では教科書や指導スタイルを自由に選択できなかったことを回顧した。そうした経験から、N大学の付属高校における教師の裁量権の大きさに魅力を感じ、また教育実習生が大学から持ち込む教育実践を支援していると答えている。ただ、彼は教育実習生が新し

い歴史教育に挑戦することに対して次のように回答した。

教育実習生は単にどうやって教えるかを学んだにすぎない。教える内容自体への理解も、時にはとても限られたものだったりする。アカデミック・フリーダム（訳注：学問的自由）もいいが、同時に教育実習生が理解すべき点は、どこで問題が発生するのか、自分が何をやっているのかわかっていないことだ。それをここでは彼らに知らせている。（ロジャー：協力教師）

つまり、教育実習生が大学で歴史的思考を用いた授業スタイルを学びそれを実践しようとしたとしても、その授業を受ける生徒がそれにどう反応するか、またその反応に対して彼らがどう対処し指導していくかまで含め、問題が発生するかどうか予期するスキルを持ち合わせていないことに言及したものである。協力教師として新しい歴史観や指導方法に挑戦する教育実習生を受け入れ支援し、試行錯誤させることで失敗や成功の要因をつかませようとする姿が見えてくる。ヴァン・ホーヴァーとイエガー（Van Hover & Yeager 2004）の調査に見られるような、歴史的思考を用いた授業がどんなクラスにおいても実施が不可能であるという環境とは異なり、今回の調査対象の教育実習生には完全ではないものの支援や協力を得る機会が与えられていることがわかる。

3. 教育実習生同士がつくりあげたネットワークと実習校の事情

N 大学における教育実習生を取り巻く環境の一つに、実習生によるネットワークづくりがある。こうしたネットワークは大学側の意図したところではなく、その時の学生の志向や行動力に依拠するところが大きく、N 大学の特徴とは言い難い。しかし、実習先の担当教師や実習校の考え方が、実習生や大学における教師教育の方向性と一致した場合、実習生が担当教師やネットワークに支えられ、カリキュラムを一緒に作りながら授業を行なうこともある。2011年のインタビュー調査から見てきた事例をここでは分析する。

教育実習先において、様々な歴史資料などを使って授業を行うことのできた教育実習生にインタビューを行なったところ、次のような共通性が浮かび上がった。

- ・実習校がインナーシティにあり、大半の子どもたちがマイノリティであった
- ・実習先の担当教師や学校が、特定のミッションやカリキュラムをもっていた
- ・実習生同士のネットワークを作っていた
- ・実習生自身が様々な資料を使った新しい歴史教育を作り出そうという意欲を持ち合わせていた

まず、実習先のクラス担任が、新しい授業方法や内容を実践することを奨励していたという点である。実習先はインナーシティの学校であったことから、教科書をカバーするような授業でなく、逆に教科書には無い歴史的視点やトピックがその学校独自の学習項目として挙げられていたという

ことであった。

<インタビュー：ブレンダ>

Interviewer: About cooperating teacher, when you are a student teacher, your cooperating teacher was helpful? (担当教師について、あなたが実習をしていた時、教師はよく助けてくれましたか?)

Teacher (ブレンダ): Definetaly. Very helpful... (when you teach in different way?) yea, (did you use different teaching style?) I think so. Yea, (really) He was working for very long time, very well respected, the teacher a kind I trusted, he would model he show me what he would do, and I try to make my own model and changed and twisted it, but I think I learned from myself from him. (とても助けてくれた・・・<違うやり方で教えるときは？>はい<異なる指導方法を使ってみた？>そう思います。はい。<本当？>彼は長い時間働いていて、とても尊敬されていました。その先生をどちらかという信頼していました。彼は彼ならどうするか私見せてモデルになろうとしていました。だから私はできるだけ私自身のモデルを作ったり変えたり、ひねったりしていましたが、結局私自身と彼からも学んだと思います。

Interviewer: So he would.. what do you think he was a kind of teacher that he was always following textbook or not following? (彼は・・・彼はいつも教科書を追いつながら授業をするような教師でしたか、それとも追わない?)

Teacher (ブレンダ): Not, never. He never follow, he just a kind a create that. (いいえ、まったく。彼は一度も追ったりしない、彼はそれを作るタイプでした。)

<インタビュー：アンディ>

Interview: Have you ever felt boundary which you need to follow a textbook, when you were pre-service teacher? (あなたが実習生だったとき、教科書に従う必要があるという限界を感じたことはありますか?)

Teacher 2: Ah... both of my mentor teachers said, they used textbook, not exclusively, but they did use textbook, but they never pushed on me. They never told me I had to use textbook, I never had college professor who helped me to use textbook, I am allowed, actually told me not to use it, I mean, I use textbook once a month, and I am beaten at the picture I found it is really good in the textbook. (うーん、私の担当だった二人の教師は、教科書を全般的ではないが使っていると言っていた、しかし教科書を使っていた、でも一度もそれを強要されたことはないよ。彼らは一度も教科書を使わないといけなといったこともないし、教科書を使うよう指導した大学の教員もいなかった。実際に使わないことも許可してもらった。つまり、教科書は一か月に一度使った。教科書に載っていた写真がとて

もよかったからね。)

ブレンダのインタビューからは、協力教師もまた実習生に教科書に依拠しない授業を創造するように奨励していたことがうかがえる。また、実習先の教師の裁量によって教科書を使わなければならないか、または使わなくてもよかったりするという環境があることもアンディのインタビューから読み取ることができる。

また、実習生同士のネットワークをつくり実習時間外で集まり、情報を持ちあう場が存在したということもわかった。最後に、教科書に依拠しない授業を作り出そうという意欲を持ち合わせているという点も明らかとなった。

4. 協働的教育実習 (Collaborative Student Teaching) プロジェクト

(1) プロジェクトの目的と概要

2010年8月から2010年12月にかけて協働的教育実習 (Collaborative Student Teaching) プロジェクトが行なわれた。歴史教育コースを選択した学生は、春もしくは秋semesterにおいて実習前の準備を行っている。その後、次のsemesterにおいて約3ヵ月の間、教育実習を行なうことになる。このプロジェクトは、教育実習中に実習先において実習生が一人もしくは二人になってしまう環境から、協働するプロジェクトを企画したものである。そのプロジェクトの目的は以下の通りである。

- ・ 目標は生徒や実習生に教育の豊かな可能性に気づかせ、長く教師を務める糧となるようにする
- ・ 教育者 (大学関係者, 学校行政官, 教師, 実習生, 大学指導教官) のネットワークを拡げること
- ・ 私たちは教育のコミュニティを拡げ、教育の革新に関わろうとする意欲を増進させる
- ・ 生徒は実習期間中、授業内における構造化された相互交流を通して互いに学び合わなければならない
- ・ 共有化された経験は、ベストな実践を促すように教師の孤立を打ち破るものである
- ・ 協働は専門的なコミュニティの感覚や、実習生や大学指導教官, 担任教師, その他の教師や管理職の教師からなる仲間の協働から生まれる力を育てる
- ・ アイデアの共有や非公式のアドバイスは生徒に、指導における専門的なスキルを改善していく

このプロジェクトに参加する実習校は15校であり、それぞれに協力してくれる担任の教師を2名ずつ配し、さらに大学指導教官も1名ずつ派遣されている。プロジェクトにおいて、学生は3人ほどのグループを作り、実習校先が違っていても連絡をとりながら下記の活動内容を行なっていく。これらの様々な活動を通して、実習における指導だけでなく、教材の発掘や教師としての役割意識などを学校内だけにとどまらず、学外においても共同作業を行なうことが要求されている。本調査は、そのコースの指導を行なっているエレナ教授の指揮で行なわれたものである。学生はプロジェ

クトの効果を実証するために、歴史教育コースは従来のプロジェクトを行なわないクラスと、プロジェクトを行なう二つのグループに分けられることとなった。

協働的教育実習プロジェクトにおいて学生に対して提示された活動内容は以下の通りである。

1. 共通の指導案を作成する。それぞれ指導案を実践し、反省および共同で改善する
2. 同僚と同じ教室でチームティーチングや支援を行なう
3. 協働で行なう課題、フィールドトリップ、シミュレーション、ゲストスピーカーなど一緒に授業に持ち込める計画を共有する
4. あなたのパートナーのクラスで得意とする分野の「ゲストティーチャー」となる
5. あなたのパートナーの指導を観察しフィードバックや助言を行う
6. クラスの運営技術を共有する
7. 評価を展開し共有する
8. 指導方法（探求、ソクラテスの対話、協力しあう学び、様々な活動）を共有する
9. 指導やその他の専門性を発展させる機会（例：話し合いやワークショップ）に関する記事などを共有し、確認する
10. イリノイ社会科評議会（Illinois Council for the Social Studies Conference）といった地域や学校や学区において運営されている専門的な会議においてあなたが協働で行なった経験を共有する
11. 学校、歴史・社会科クラブ、シミュレーション、模擬裁判、グループでの相互指導など課外においても協働の場を広げる
12. サービスラーニングもしくは地域の歴史に焦点化した授業を行なうといった、その地域に生徒を引き込む手段についてプロジェクトを展開させる
13. 毎日の指導における挑戦についての正直な反省点を共有する
14. 毎日の基本として互いにランチやコーヒーを取る時間を共有する
15. 互いの指導をビデオに撮影し、そのビデオを共に見ながら議論を行なう
16. 一緒に学校行事に参加する：演劇、コンサート、スポーツ行事、ミュージカル、その他の課外活動
17. 学校の管理職、ガイダンスカウンセリング、人事サポート係についている人々と会い、学校や専門性について学ぶ

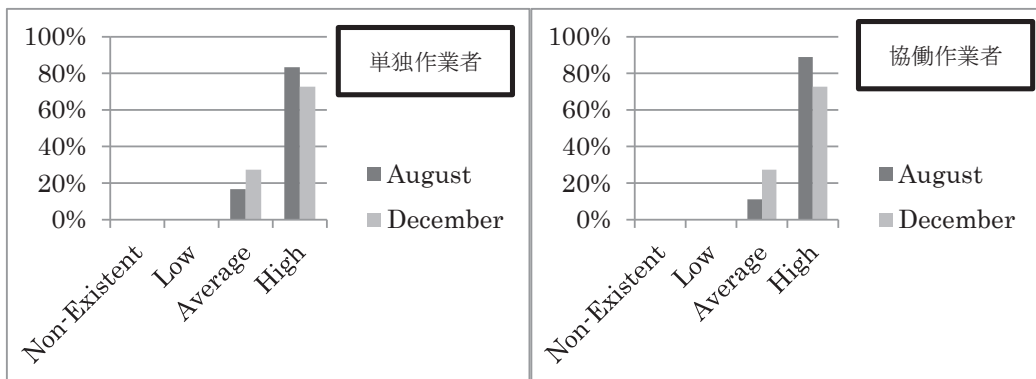
活動内容の中には、歴史教育における教育実習であるにもかかわらず、その指導方法や指導技術だけでなく、教師の専門性について探求する活動を行ない、その知見を得ることができるようなものも含まれていることが分かる。例えば、地区で行なわれている教師のための研究会への参加や、地域の教材の開発、また学内において教科教育以外の職に就いている人々との交流がその項目に入っている。こうした活動は、N大学の歴史教育コースの中にも取り入れられている。学生として実習活動に臨むのではなく、教師として教師の専門性や課題意識をもつことを要求することにつながっ

ていることを意味している。こうした考えは、採用され教職についている教師のことを In-service Teacher（教職従事中の教師）と呼ぶのに対して、教育実習生のことを Pre-service Teacher（教職従事前の教師）と表記することからもうかがえる。

（２）プロジェクトの効果

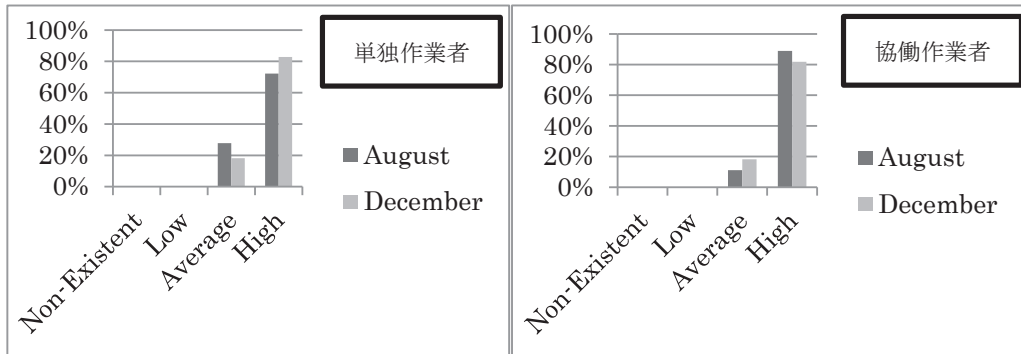
協働的教育実習のプロジェクトの効果について、そのデータの分析をおこなった。まず、N大学の歴史教育コースに在籍していた学生全体の傾向として、次の特徴がみられた。まず、次のサーベイ質問項目 B および N の回答結果から、多くの回答者が他の実習生や、実習先の教師や学校管理者などといった他者との交流に賛成、もしくは重要と答え、実習生として様々な人々との交流の機会を肯定的に見ていることがわかる。

B. How willing are you to interact with other student teachers, teachers, and administrators at your site?
 (実習校において他の実習生、教師、学校管理者と交流することにどの程度賛成ですか?)



<回答結果 N 他者との交流を重視する態度>

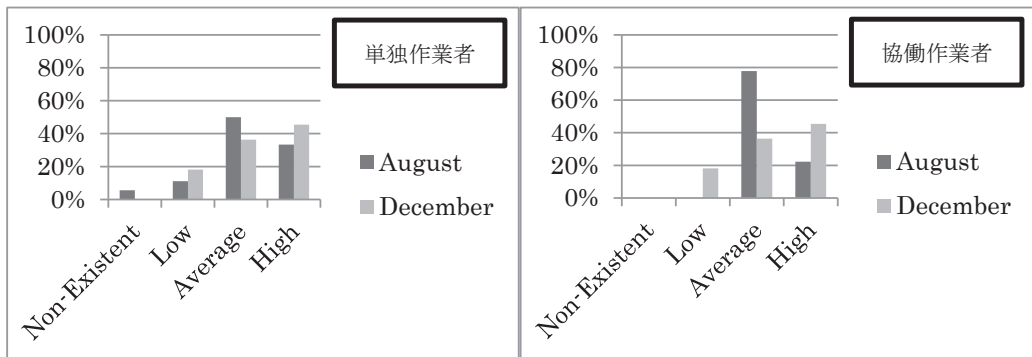
N. How important do you perceive the interaction and communication between university supervisors, student teachers, cooperating teachers and school administrators? (大学指導教官、実習生、担当教師、そして学校管理者の間の交流やコミュニケーションについてどの程度あなた自身重要だと感じていますか?)



しかし、実際にアドバイスをもらったりする環境について聞くと、次のHの回答結果のようにプロジェクトに参加した学生は、実習が始まった段階からアドバイスをもらえる環境にあったことがわかった。そして、他者からアドバイスをもらうことに対してどの程度容易な環境にあったかどうかを尋ねると、回答結果Jにあるとおり、プロジェクトに参加した学生は多くの場合、アドバイスをもらいやすい環境にあったことがわかる。その理由として、下記のコメントにもあるとおり、同じコースを取っている学生同士の方が、実習先の教師や大学の教員からよりもアドバイスを聞きやすい相手であると考えられる。実際に今回のプロジェクトに参加していない学生でも、友人やクラスメートに相談をするという機会はあるものの、実習が始まった当初からアドバイスをもらえるパートナーがいるという環境は大きく異なることがデータからも見ることができる。そうしたことから、回答結果Lにも見られるが、実習生にとってプロジェクトの存在は、実習活動当初における実習先での快適性にも大きな影響を与えることが分かった。

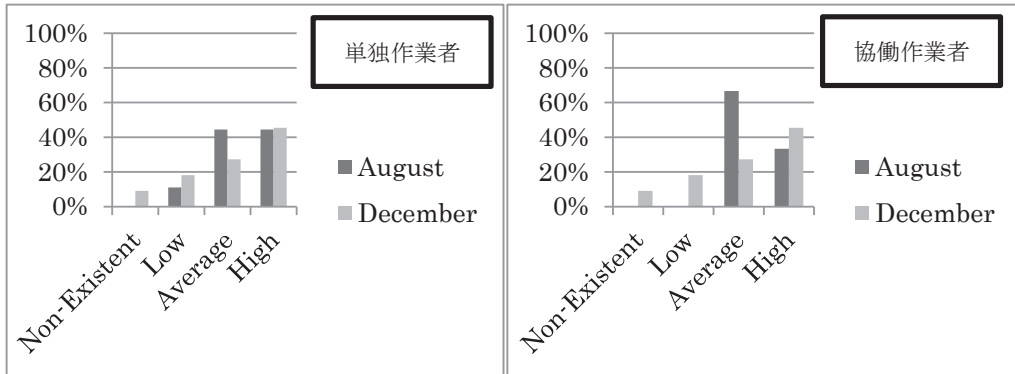
<回答結果 H アドバイスをもらう機会>

H. クラス運営の技術についてどの程度アドバイスをもらいましたか？ (How much advice have you had regarding classroom management techniques?)



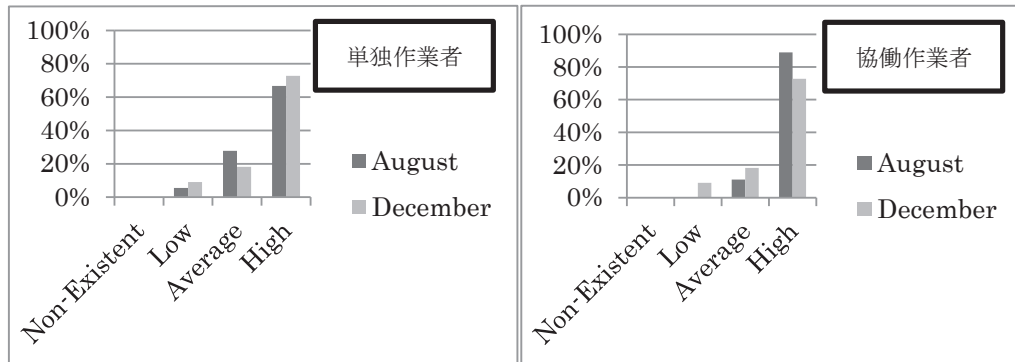
<回答結果 C 他者との協働の機会>

C. How much opportunity do you perceive having to collaborate with others in your building? (どのくらいあなたの建物では他の人と協働する機会がありますか?)



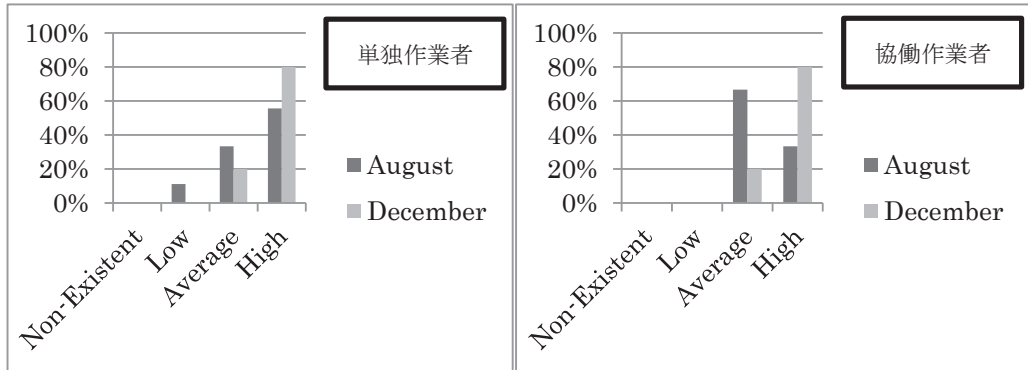
<回答結果 J アドバイスの求めやすさ>

J. How comfortable are you in seeking assistance or advice from others? (ほかの人からのアドバイスやサポートをどのくらい求めやすいですか?)



<回答結果 L 実習先での快適さ>

L. What is your perceived level of comfort at your student teaching site? (実習校先でどの程度快適に過ごしていますか?)



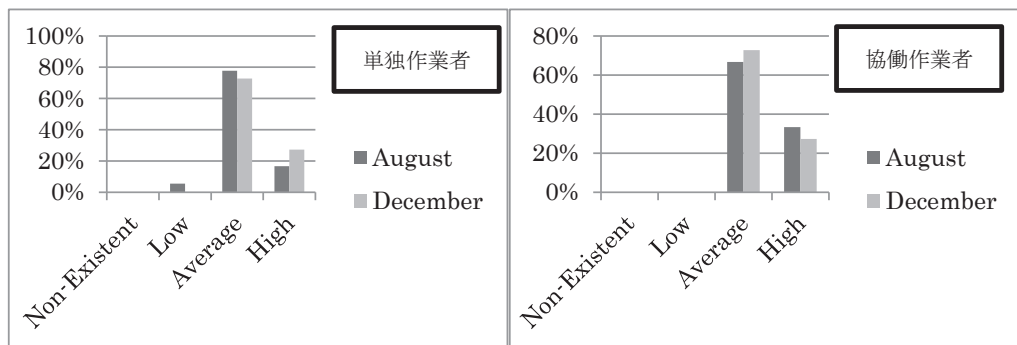
<プロジェクトに参加した学生からの自由記述の回答（良かった点）>

- ・考えを共有できる相談相手があったことにとっても助けられた
- ・専門的な場（職場）において同僚とどう協働するかを学んだことは有意義だった
- ・同僚からのフィードバックやアドバイスを受けることはベテランの教師からのフィードバックより怖くないし、ある意味もっと助けになった
- ・全般的に、とても協働体験を楽しんでいた。

さらには回答結果 A や K から、プロジェクトに参加した学生にとって、教育実習への準備意識や専門的な能力の向上への期待が高まっていることもみることができた。プロジェクトに参加した学生とそうでない学生との差異はさほど大きくはないが、実習開始にあたって協働者がいるということは準備や実習先での期待感について肯定的な想いを抱きやすく、単独での開始とは異なる環境にあるのではないかと考えられる。

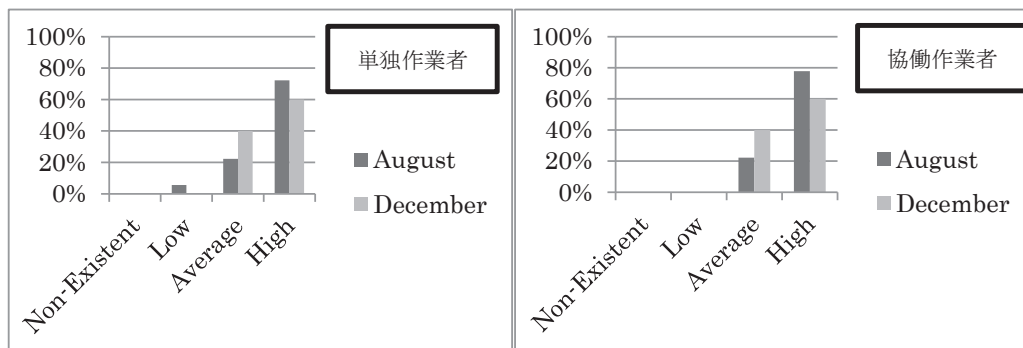
<回答結果 A 教育実習への準備>

A. How would you assess your student teaching readiness? (あなたは自分自身の教育実習への準備はどのくらいだと評価しますか?)



<回答結果 K 専門的な能力が向上への期待>

K. What impact do you foresee professional development having in your growth as a teacher? (教師として成長することについて、あなた自身職業的な成長はどのくらいと予想できますか?)



こうした教育実習開始直後の期待感、また準備に関しては差異がみられるが、実習が終わるころの数値になると、差異がほとんど見られないことに気付く。これに関しては、本プロジェクトの抱える問題を考慮しなければならないだろう。アメリカの教育実習は約3ヵ月にもわたる長期のインターンシップでもあり、実際の教員の仕事に近い労務が待っている。実習校における実践や生徒指導は朝から夕方まで続き、また実習校も大学のある自宅から遠い場合が多く、中には片道60マイル(約100キロメートル)離れた場所にある学校に通う学生もいる。そういった学生の場合、このプロジェクトは大変な負担となる。また、作業における不均衡から、人間関係上のトラブルになってしまう場合もある。下記のコメントにはそうした実態を表している。

<プロジェクトに参加した学生からの自由記述の回答 (改善すべき点)>

- ・特に課外などでスケジュールあわせが大変で会って話し合いをする時間を見つけるのが難しかった
- ・個人的な不満やぶつかり
- ・同じクラスで教えていればもっと役に立ったのかもしれない
- ・協働しての努力というよりも競争的なものになったかもしれない
- ・2人の実習生が授業を共有する作業において、一部努力が不均衡になっていた

時間や距離といった物理的な障害を埋め合わせるものとして期待されるのは、インターネットを使った交流となるだろう。これに関しては、N大学が積極的に推進している電子ポートフォリオの運用、もしくはフェイスブックなどのソーシャル・ネットワーク・システム(SNS)といった使いやすい交流ウェブシステムがその実習生同士のネットワークを効率的に援助するものになっていくだろう。しかし、実習生同士にとって孤立した環境となりがちな実習校に入っていく際に、準備や快適性において大きなサポートになっていることは間違いない。

5. 教育実習生支援とネットワークの可能性と課題

本稿では、イリノイ州 N 大学の教員養成課程において新たに行なわれるようになった「協働的教育実習活動 (Collaborative Student Teaching)」のプロジェクトのもつ意義について考察を行なった。実習生も新任教師もその新しい歴史教育の実践を行うにあたって、協力者や支援者の存在を欠かすことはできない。

協働プロジェクトが果たす役割について調査分析した結果、プロジェクトが実習生にとって実習校に入る前に期待感や自己の準備への自信を高めることに寄与し、また他者からの支援やアドバイスを求めやすい環境をつくっていたことがわかった。また、実習校において歴史的思考力の育成に必要な様々な教材を使って実習をすることができた新任教師へのインタビューも行い、実習生への理解や支援といった実習校の環境が大きな影響を与えることが明らかとなった。しかし、プロジェクトには課題もあり、実習生の多忙さに追い打ちをかけるものとなっており、実習生にとって十分な支援環境を作り出しているという段階にはないことが分かった。

また、大学指導教官へのサーベイ調査から、実習生が大学で学んだ歴史教育を実践する上で、新しい試みを始めようとするに協力的であり、協力教師や学校との間の摩擦を考えながら助言・指導し適切に対処しようとしていることがわかった。また、新しい歴史教育に挑戦しようとする学生に対して積極的に支援していこうとする指導教官の姿も見られる。協力教師もまた教育実習生の挑戦に対して支援の立場を明らかにしていた。

歴史教育において歴史的思考力の育成の必要性はナショナル・スタンダードから州スタンダードのレベルでは広く認識されている。また1990年代以降大学の歴史教育においてもその認識は様々な研究が進むなかで、2000年代には歴史教育の実践現場において「歴史的思考力」という言葉は歴史科教師の間に広く普及した。そうした普及において、教育委員会や教員を養成する大学やの果たす役割は大きく、N 大学のように実習生の環境を改善する試みは歴史的思考力育成に必要なことは何かを提示している。

本稿における実習生協働のプロジェクト実施や支援システムの構築についてのインタビュー・サーベイ調査から、大学における歴史教育改革の取り組みを実践の場に浸透させる手立てとして必要なことは次の3つのことであると考えられる。まず、一つが実習校の学校管理者や教科担任と大学との間で新しい歴史教育についての考えを共有すること、そして元歴史教員という経歴を生かした大学と実習校との間に立てる大学指導教官のような仲介者の存在、最後に同じ目線や立場からのアドバイスや協力をくれる同僚のような横のつながりが存在すること、つまり実習生の間のネットワークをいかに作っていくかにかかっているということである。

註

- (1) 本稿において歴史的思考力は、ワインバーグ (Wineburg 2001)、ヴァンズレッドライト

(Vansledright 2000) やサイカス (Saixas 1993) らの歴史的思考力に関する先行研究から、歴史的思考力には二つの能力が含まれていると捉えている。それは、場所や時代を越えて共感する力と、批判的に思考する力である。よって、本稿では歴史的思考力は、この二つの能力によって構成されるものとして定義する。

- (2) N大学が採用している電子ポートフォリオ。学生は課題を「ライブテキスト」上にすべて提出し、教員はインターネット上で評価を行なう。同じコースを履修する者同士は、互いに連絡を取り合ったり、課題を共同で提出したりすることも出来る。最後に、それぞれの課題についての振り返りが要求されるなど、ポートフォリオとして使用されている場合が多い。教育実習中の学生は大学に来ることができないため、「ライブテキスト」上で指導案を提出したり、実習上の課題を行ったりすることになる。「ライブテキスト」は業者が作成運営しており、使用料が学生にも大学にも課せられる。

引用および参考文献

- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2003). Why Don't More History Teachers Engage Students in Interpretation? *Social Education*, 67 (6), 358-361.
- McGuire, M. E. (1996). Teacher Education: Some Current Challenges. *Social Education*, 60 (2), 89-94.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass. = 堀薫夫・久保真人・成島美弥訳『質的調査法入門 教育における調査法とケース・スタディ』ミネルヴァ書房
- Misco, T., & Patterson, N. C. (2007). A Study of Pre-Service Teachers' Conceptualizations of Academic Freedom and COntroversial Issues. *Theory and Research in Social Education*, 35 (4), 520-550.
- Pryor, C. R. (2006). Pre-service to In-service Changes in Beliefs: A Study of Intention to Become a Democratic Practioner. *Theory and Research in Social Studies Education*, 34 (1), 98-123.
- Saixas (1993) Parallel Crises: History and the Social Studies Curriculum in the USA, *J. Curriculum Studies*, Vol 24 No.3 235-250
- Van Hover, S. D., & Yeager, E. A. (2004). Challeges Facing Beginning History Teachers: An Exploratory Study. *International Journal of Social Education*, 19 (1), 8-21.
- VanSledright, B. A. (2000). Can Ten-Year-Olds Learn to Investigate History As Historians Do? *Organization of American Historians Newsletter*, 28 (3)
- Vansledright, B. A. (1996). Closing the Gap between School and Disciplinary History?: Historian as High School History Teacher. In J. Brophy, *Advances in Research on Teaching* (pp. 257-289). JAI Press Inc.
- Wineburg, Sam. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press
- Yeager, E. A., & Davis, J. O. (1995). Between Campus and Classroom: Secondary Students-Teachers'

- Thinking About Historical Text. *Journal of Research and Development in Education*, 29 (1), 1-8.
- Zeichner, K. M., & Tabachnick, R. B. (1981). Are the Effects of University Teacher Education 'Washed Out' by School Experience? *Journal of Teacher Education*, 32 (3), 7-11.
- 川上具美 (2012) 「米国歴史教育におけるディシプリン・ギャップ (Disciplinary Gap) に関する研究 — 教育実習生の抱く新しい歴史教育をめぐる葛藤とその背景」, 『カリキュラム研究』, Vol.21, 85-98

**A Case Study of Promoting Networks and Supports among Student Teachers in Illinois:
As a Trial of having History Education Reform into Classroom Practices**

Tomomi KAWAKAMI

This paper examined a case study of teacher education in Illinois, US, which has been promoting networks and supports among student teachers in order to encourage them to engage their creative history education in their clinical sites. Since US national standard indicates the importance of historical thinking, many studies have attributed to clarify why student teachers return to the traditional history teaching which follows textbooks and teacher-oriented instructions.

However, the thoughts of historical thinking have prevailed among history teachers in this two decades, and history courses for student teachers in US colleges emphasize theories and pedagogies nurturing historical thinking skills. In spite of these efforts of teacher education, student teachers forced to give up their lesson plans when they faced at cooperate teachers' way of teaching and test-oriented policy at their clinical sites. Many of them were usually isolated and less-supported.

The teacher education in Illinois offers supports and projects for student teachers to encourage them to engage their lesson plan at their clinical site. The supports from university supervisors provide advises and intermidiate between student teachers and cooperate teachers. This paper investigages the supervisors' thoughts and policies from online survey and interviews to them. Also, the projects which had run from fall 2010 to spring 2011 started intending for creation of cooperative activities and networks.

As a result, university supervisors usually respects the policy of cooperate teachers and cilinical sites, though, they encourage student teachers to challege their creative history teaching. The interviews to novice teachers who could challenged their creative lesson plans when they were student teachers show that they had cooperate teachers who gave them great discretion of instruction and teaching materials. The projects indicate that student teachers who had cooperative activities and networks tended to have easiness to seek other's advices and comforts at clinical sites, and feel their teaching readiness and expectation of professional development as a teacher. Thus, the supports from university supervisors and cooperate teachers as well as networks among student teachers which prevent them from isolation are inevitable for student teachers in terms of having them challenge their creative lesson plans into classroom practice.