

小学校教育実習における実習生の支援方法に関する事例的研究

長崎 祐嗣*・赤坂 真二**
(平成28年8月31日受付；平成28年11月17日受理)

要 旨

本研究では、小学校における教育実習生の支援方法において、調査者がプロセス・コンサルテーションを基にした支援を行い、どのような支援が実習生の成長に有効であるのかを検討することを目的とした。そして、実習生の成長を支える支援者としてのあり方や、実習校指導教員（以下、指導教員）^(註1)と調査者の複数で実習生を指導するといった若手育成の体制を検討するための基礎的な資料を得ることを目指した。調査の結果、以下のことが明らかとなった。

- ・調査者の支援は、実習生の職務面・情意面に影響を与えていることが示唆された。
- ・プロセス・コンサルテーションを基にした働きかけが、実習生の行動や考え方の変化を促した。
- ・一方で、助言や指導が、実習生にとって難易度が高く、できそうにないと感じていることもあった。
- ・複数で実習生の指導をすることは、実習生にとっては、助言を聞く機会が増えること、相談できる相手ができること、指導教員にとっては、教えにくい教科を補うメリットがあった。

KEY WORDS

プロセス・コンサルテーション 教育実習生 支援方法

1 問題の所在と研究の目的

教員の大量退職に伴い、学校環境は大きく変わり、若手教員の成長をどう支えるかが課題となっている。各都道府県では、若手教師の人材育成システムを構築する取組やミドルリーダーの力に期待をよせる取組を行っている。しかし、若手教員が、現場に適應できず、困難さを抱えている現状が指摘され、教員養成の改革が進められている（中央教育審議会，2015）⁽¹⁾。

教員養成教育において、教育実習は実践的力量を形成する場として、重要な役割を担っている。現役教師を対象とした調査からも、新任期において教育実習の経験を参照し、実践の活力を得ていることが報告されている（名越，1989；紅林ら，2001）^{(2)・(3)}。教育実習の先行研究を概観すると、指導教員の存在が、実習生の力量形成に影響を及ぼすことが指摘されている（深見・木原，2004；米沢，2008）^{(4)・(5)}。また、指導教員を対象とした先行研究から、指導教員は指導の内容を実習生の課題に応じて変化させ、多様な指導を行っていることが明らかになっている（米沢，2010；村井ら，2011）^{(6)・(7)}。しかし、教育実習生及び初任者の指導を担当する教員に関する現状を調査した中田ら（2014）は、一定の教職経験を持つ先輩教員であれば、教育実習生や若手教員の指導が可能であるという捉えが前提にあると指摘している⁽⁸⁾。つまり、指導にあたる教員の資質能力、専門性などは、重要視されていないことが考えられる。

教育現場で実習生の教育を担う指導教員に必要な教育理論については、成人学習論が挙げられる⁽⁹⁾。成人である実習生がどのような教育を志向するのかを踏まえ、実習生の特性を生かした教育を実践することが優れた指導教員であるといえる。また、中原（2010）は、職場において他者からなされる支援について調査し、上位者・先輩からの「内省支援」が能力向上に資することを明らかにした⁽¹⁰⁾。さらに、コルトハーヘン（2010）は、実習生が実習の経験に対して省察するための指導教員の重要なスキルとして、「受容・誠実さ・共感」を指摘している⁽¹¹⁾。つまり、指導教員には、ふり返る行為を促す対話力や「受容・誠実さ・共感」のスキルが求められる。

以上の論点を踏まえ、本研究では、シャインの提唱するプロセス・コンサルテーションに着目する⁽¹²⁾。プロセス・コンサルテーションとは、「クライアントとの関係を築くことによって、クライアントは自身の内部や外部環境において生じている出来事のプロセスに気づき、それに従った行動ができるようになること」である。問題が何かを見極め、適切な対策を共同で考え出し、実現することを目指すプロセス・コンサルテーションは、支援のあり方を考える

*名古屋市立豊岡小学校 **学校教育学系

上で、重要なことであるといえよう。

そこで、本研究では、プロセス・コンサルテーションを基にした実習生への支援を行い、どのような支援が実習生の成長に有効であるのかを検討することを目的とする。また、実習生の成長を支える支援者としてのあり方や若手育成の体制を検討するための基礎的な資料を得ることを目指す。

2 研究の方法

2.1 調査者の立場と調査の概要

調査者は、教職14年目で現在は上越教育大学教職大学院に進学した大学院生である。本研究の目的を達成するために、実習期間中、S市立T小学校に調査者として加わり、指導教員と調査者の複数で実習生の指導を行った。調査者はA大学教職大学院の学校支援プロジェクトにおいて、S市立T小学校とは昨年度からかかわっており、教職員とも良好な関係が築けている。

教育実習生の日常的な教育活動や調査者とのかかわりの様子を、アクションリサーチによって調査した。調査者と実習生のやり取りや、授業公開、事後協議会にかかわりながら、ICレコーダーに録音し、逐語録を作成した。また、実習生の日常の授業や、指導教員と調査者の会話などは、フィールドノートに記載した。実習期間中、実習生が滞在していた部屋で、実習生と調査者でインフォーマルに話した内容は、実習生の承諾を得た上でICレコーダーに録音した。

2.2 調査の対象

調査対象者は、N大学3年生5名と、指導教員5名、そして、介入者である調査者自身とした。教育実習生5名は、全員が教職を希望している。また、指導教員は全員が教職経験20年以上である。主なプロフィールは以下の通りである。

表1 対象実習生・教師の主なプロフィール

担当学年	教育実習生	担当学年	指導教員
1年	20代女性	1年	50代女性
2年	20代男性	2年	40代男性
3年	20代女性	3年	40代女性
4・5年	20代女性	4・5年	40代男性
6年	20代男性	6年	40代女性
調査者	教職14年目。30代男性。研究協力校のT小学校に、学校教育支援プロジェクトで昨年度から携わっている。		

2.3 フィールドワークを行った期間

2015年8月31日～9月18日

実習期間中、調査者は主に実習生とともに行動し、実習生が授業を行うときはできる限り観察した。観察日数は、教育実習全15日中14日間である。実習生が授業を行った回数や授業後に指導教員と実習生、調査者の複数で行われた協議会の内訳は、表2に示す。なお、協議会以外の場で、授業や児童、雑談などについての話をしたもののうち、ICレコーダーに録音したものをインフォーマルな場としてカウントした。

表2 実習生の授業回数と調査者が実習生とかかわった協議会とインフォーマルな場の内訳

	授業	協議会	インフォーマル
1年実習生	10	2	18
2年実習生	14	3	15
3年実習生	16	2	15
4・5年実習生	10	4	18
6年実習生	15	5	13

2.4 プロセス・コンサルテーションを基にした働きかけ

調査者が実習生の支援をするに当たり、シャインが提唱するプロセス・コンサルテーションを参考にした。シャインは、コンサルタントとクライアントの健全な援助関係を実現し、どんな種類の援助が必要なのかを明らかにするモデルとして以下の3つの基本モデルを提唱している⁽¹³⁾。

- ① 専門家モデル
 - ・実習生自身が、自分の求めている物を正確に把握し、その要求に応じて知識・技術を提供する
- ② 医師－患者モデル
 - ・調査者が実習生の問題は何かを診断し、解決法を処方するモデルで、教える－教えられるの関係
- ③ プロセス・コンサルテーションモデル
 - ・実習生と調査者が協力し、実習生が解決に辿り着くプロセスを支援する

シャインが主張していることを中心に図にまとめた（図1）。プロセス・コンサルテーションモデルで、実習生が解決に辿り着くプロセスを支援していくことを基本とする。問題を改善する手法を実習生が知らない場合は、専門家モデルでアドバイスをする。実習生が現状を把握していない場合は、医師－患者モデルで、調査者が問題を指摘し、解決をはかっていく。以上のように、実習生が、成長していくための問題解決や意志決定のプロセスに焦点をおいて、教育実習に立ち会った。

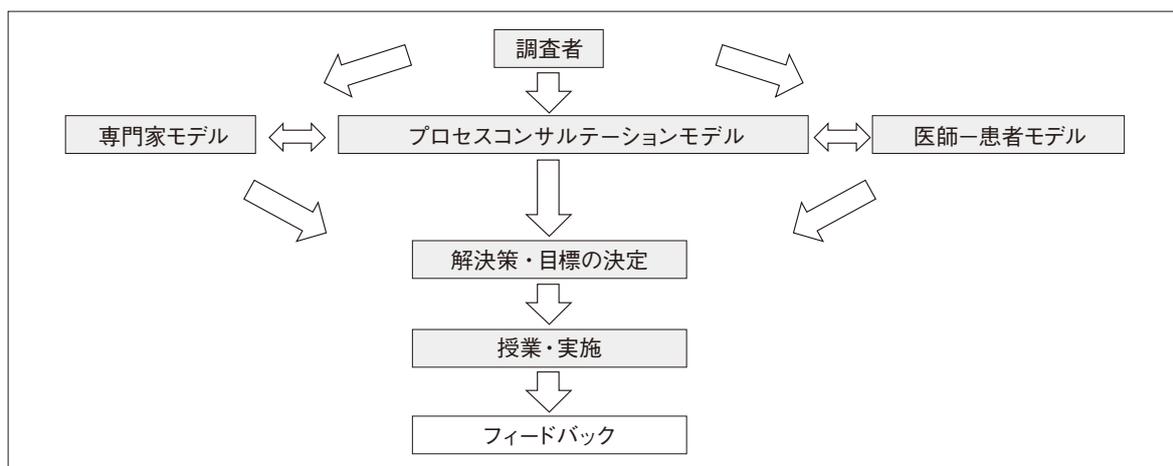


図1 プロセス・コンサルテーションを基にした実習生の支援方法（シャインを参考に筆者作成）

2. 5 分析の方法

2. 5. 1 質問紙調査

調査者が実習生に及ぼした影響をはかるために、量的調査として以下の2つの質問紙調査を実施した。

【メンターチーム（東京大学中原研究室・横浜市教育委員会，2015）】

メンターチームのアンケートは、実習生がメンターチームにおいて、どのようにメンタリングを受けてきたか示したもので東京大学中原研究室・横浜市教育委員会（2015）を参考にした⁽¹⁴⁾。調査対象者には、「1 あてはまらない」「2 あまりあてはまらない」「3 どちらともいえない」「4 ややあてはまる」「5 よくあてはまる」の5件法で回答を求めた。

【指導教員との関わり（迫田ら，2004）】

横浜市教育委員会・東京大学中原研究室（2015）が、迫田ら（2004）が作成した教師が認知する校長のサポートに関する知見を参考にして作成したものを採用した^{(15)・(16)}。指導教員が実習生とどの程度かかわっているのか示したもので、「職務面」因子（3項目）と「情緒面」因子（5項目）の2因子からなる尺度である。なお、調査対象者には、「1 全くあてはまらない」「2 あまりあてはまらない」「3 どちらともいえない」「4 ややあてはまる」「5 よくあてはまる」の5件法で回答を求めた。

【自由記述式の質問紙調査（メール）】

また、調査者からの助言やコメントによって、何に気づきを得たのかを質問紙で調査した。質問項目は、次のようなものとした。

「調査者からの助言やコメントによって、何に気づきを得ましたか。」

「教育実習中に、最も印象に残っている指導教員、調査者とのエピソードについて、教えてください。」

「教育実習を通して成長できたと思うこと、実習後の課題を教えてください。」

2. 5. 2 インタビュー調査

プロセス・コンサルテーションを基にした働きかけの観点からすると、実習生にはどういった経験、エピソードが残るのかを把握するために、教育実習後にインタビューを行った。インタビュー項目としては、大きく以下の5点で

ある。

「調査者とのエピソードで何か印象に残っていることはありますか。」

「指導教員とのエピソードで何か印象に残っていることはありますか。」

「教育実習で学んだことは何ですか。」

「教職イメージの変化はありますか。」

「楽しかったこと、苦しかったことはありますか。」

また、指導教員に、複数で実習生を指導したことに関して、どのように感じたのかを把握するために、インタビューを行った。

「調査者が入り、複数で実習生を指導しましたが、どうでしたか。また、改善点はありますか。」

2. 5. 3 分析の方法

実習後の実習生へのインタビューにおいて、実習生にとって印象に残っているエピソードを基に分析する。本研究は、観察者としてではなく、調査者としての記述であるため、主観的な論調に流れやすい。そこで実習生に残っているエピソードや指導教員のインタビュー、量的調査をまじえ、調査者の支援方法の有効性を分析する。

2. 5. 4 資料の活用

本研究で取り扱う資料は、実習前・実習後に行ったインタビュー、質問紙調査、ICレコーダーで録音した調査者と実習生とのインフォーマルなやり取り、協議会の音声、ビデオカメラで撮影した実習生の授業の映像、フィールドノーツである。

3 結果と考察

3. 1 質問紙調査

3. 1. 1 メンターチーム尺度の結果

メンターチームのアンケートは、実習生が、どのようにメンタリングを受けてきたか示したものである。調査者に関するアンケート結果（表3）において、アンケート項目の関連性を見るために、相関係数を計算した結果、「3」と「5」の間に、有意な相関が見られた。相関の強さは相当強い（ $r=1.000^{**}$ ）といえ、「自分が話をする事ができる」と「自身の問題解決につながった」ことが、大きく関連していることが示唆される。また、「本音で話すことができた」が4.8点と高い得点であることから、実習生にとって自由な発言環境が、問題解決につながった可能性が考えられる。

表3 メンターチーム尺度の結果

	平均（調査者）	平均（指導教員）
1. 先輩教員の成功談・失敗談を聞くことができた	4.6	3.4
2. 本音で話すことができた	4.8	3.2
3. 自分が話をする事ができる	4.6	3.4
4. 活動は自律的に行われている	4.2	3.6
5. メンターチームに参加したことによって、自身の問題解決につながった	4.8	3.6

3. 1. 2 指導教員との関わり尺度の結果

指導教員との関わりとは、指導教員が実習生とどの程度関わっているのか、職務面、情緒面でそれぞれの度合いを示したものである（表4）。調査者が職務面・情緒面の両面で、実習生のサポートをしていたことが示唆される。

表4 指導教員との関わり尺度の結果

	平均（調査者）	平均（指導教員）	
職務面	調査者・指導教員は、あなたが学校での人間関係で悩んでいると知ったら、解決方法をアドバイスしてくれる	4.2	3.4
	調査者・指導教員は、あなたが学級経営で困っていることがあると、解決策を示してくれる	4.6	3.8
	調査者・指導教員は、あなたが授業で困っていることがあると、解決策を示してくれる	5.0	4.6
情緒面	調査者・指導教員は、あなたに何かうれしいことが起きたとき、それを我がことのように喜んでくれる	4.6	3.8
	調査者・指導教員は、あなたがする話にはいつも興味を持って耳を傾けてくれる	4.4	4.0
	調査者・指導教員は、あなたが仕事に失敗したと知ったら、一生懸命なぐさめてくれる	4.4	3.4
	調査者・指導教員は、あなたが元気がないと、すぐ気づいて気づかってくれる	4.4	3.2
	調査者・指導教員は、あなたの愚痴をよく聞いてくれる	4.4	2.2

3. 2 実習生へのインタビューと自由記述の質問紙調査

3. 2. 1 2年実習生と調査者とのかかわりの事例

調査者とのかかわりについて、実習生が印象に残っていることや、何に気づきを得たのかをみていく。

〈2年実習生の「調査者からの助言やコメントによって何に気づきを得ましたか」についての記述〉

授業をするときに気をつけるべきことです。例えば、話し方、立ち位置、机間巡視の仕方、子どもを授業に集中させる方法、授業をどのように展開していけば分かりやすくなるかです。

2年実習生は、教師の話し方、立ち位置、机間巡視などの具体的スキルや授業方法を学んだことが窺える。

〈2年実習生の「調査者とのエピソードで印象に残っていること」についてのインタビュー〉

やっぱり授業後のいろいろ言ってもらったりするっていうのは、あー確かに、そうだって。机間巡視とかもそんなやり方あるんだって。なんか先生って奥が深いなっていうか、やっぱりなんかつらいところも多いけど、やればやるだけ返ってくることも大きいなっていうところがあって、長崎さんいて良かったなって。なんか特に最初の算数の授業とかの後にいろいろ言ってもらったことが、その実習の終盤とかに少しは気をつけなきゃなって。あの辺とか、やっぱりその実習の最初の方でちゃんと言ってもらったので、後半でも、できなくても意識しながらっていうか。

このインタビューから、2年実習生は、机間巡視や指導観を学び、実習の後半には、学んだ具体的スキルを意識して授業をしていたことが分かる。2年実習生が実習当初の調査者からの助言が印象に残っていると述べているため、そのやり取りから、どのようなかかわりが効果的なのか考察していく。

3. 2. 1. 1 プロセス・コンサルテーションを基にしたかかわり

以下は、2年実習生が印象に残ったエピソードとして挙げた調査者とのかかわりの場面である。

〈プロセスコンサルテーションモデルを中心にしたかかわりの場面〉

【平成27年9月2日放課後 算数科授業のふり返り 参加者：2年実習生、調査者】

調査者：どうだった？やってみて。

2年：最初の導入部分は、自分の話したいことを言ってみようと思ったんですけど、課題、問題出したときに、子どもがわからないっていう、コップの大きさが違うから比べることができないっていう内容が出てこなくて、どうしようって思ってた。

調査者：なるほど。

2年：自分でなんとなく違いますって無理矢理方向づけて、じゃあ比べてみようかって、やったんですけど。そこからくるい始めて。

調査者：そうなの？全然分からなかったよ。ほんと？じゃあ一番気になったところはどこなの？

2年：あー、その班ごとで考えて欲しかったんですけど、Fさん達の方は3人でどうすればいいかって考え出したんですけど、もう一つのグループは男子と女子で分裂しちゃって、4人で話し合ってたところを付け加えられたら、班ごとで考えが出せたのかなって。

調査者：なるほどなるほど。そのとき、何考えてたの？

2年：なんか、分裂しちゃって水遊びしてるなって。

調査者：でもさ、なんか手立ってうってたよね。俺見たよ、めあて、子どもに言わせていたのすごくいいなって。ついつい先生が言っちゃうんだけど、なんか読ませていたよね。その時どう思っていたの？

2年：とりあえず2つの水筒を比べるんだよって言うのを思い出して、その2つの水筒を比べるって方向にもう一回軌道修正してくれるかなって思って、課題を読ませたんですけど。

調査者：子どもって何していたか覚えてる？

2年：結局、男の子達は、片方の水筒で水を大きい水筒に水を入れたり、蛇口に水を付け加えてただ、水を加えたりして。

調査者：子どもは何したかったり何を考えてたのかな？

2年：コップに水を注ぎたい。

調査者：たぶんそうだね。具体物の良さや難しさがでるよね。そこだね、そこからいこっか。すごい流れがよくて、まず個人で考えさせてたよね。

(中略)

調査者：明日、次どんなめあてとかにする？何かある？

2年：明日は、ちゃんと、今度は班で話し合うとき紙回すとかじゃなくて一人ひとり発言させるのが一番でかいかかって思ってた。

調査者：そうだね。

2年：そこを話して、ちゃんとこの友達はこういうこと思ってるんだっていうこと考えて新しい考えだなって思ったのを、班で考えたっていうところに書いてくれたら。

調査者：それできるとすごいと思う。

下線部にあるように、まずは、実習生がどう思ったり考えたりしていたか、子どもが何をしていたのか、考えて

いたと思うかを実習生に問いかけていき、最後に、明日の授業の目標を尋ねている。このように2人のやり取りは子どもの学びの様子についてであったり、授業場面において実習生の行動や思考に関することだったりする。津村(2011)は、成長するためには、感情、思考、行動を丁寧に拾い出し、分析することの重要性を指摘している⁽¹⁷⁾。調査者が実習生の問題点を指摘するのではなく、問いかけたり、適切な対策を共同で考え出したりするかかわりは、実習生の思考や感情を生起し、授業における子ども理解や次の授業実践の深まりにつながっていったととらえることができるだろう。

〈調査者が2年実習生の授業に関して好意的な評価をしている場面〉

【平成27年9月4日放課後 国語科授業のふり返り 参加者：2年実習生，調査者】

調査者：音読も机間指導しながらできていたよね。止めずに、トントンって。Kくんって言わずに注意できていて。机間指導しながらHさんほめたり赤ペン持ちながらやっていて、普段あんまりほめられないHさんがほめられて、いい瞬間だったなって。机間指導しているとき、どんな感じだった？

2年：とりあえず丸つけようと思って。いつもだったら、1つしか出ないとか2つしかわからないっていつているFさんががんばっていたのは良かったなって。

調査者：そうだね。

こうした好意的な評価を、教育実習中、継続的に行い、何がよかったのか具体的に説明するよう心掛けた。以下は、教師の立ち位置について、調査者がアドバイスをしているところである。

〈医師—患者モデルを中心にしたかかわりの場面〉

【平成27年9月4日放課後 国語科授業のふり返り 参加者：2年実習生，調査者】

調査者：例えばだけど、自分が意識していることは、誰か当てたときに、例えば先生の立ち位置っていうのを覚えてほしくて、今日いいなって思ったのは最後の方に、誰々さんの方見ますって言ってたでしょ。コツとしては、Aくんをあてようと思ったら、当てる前に対角線に移動して、はい、Aくんってあてると、Aくんこっち見るでしょ。教師の立ち位置でカバーできて。

2年：あー。

調査者：教師の立ち位置、何でそこに立っているのか、意図もてるといいよね。T君、机間巡視上手にできてきているから、次は教師の立ち位置に意図がもてるといいかな。

2年：この子当てるんだったら、こっちに。

調査者：そうそう、目の前の子当てるときは、後ろ行っちゃう。

2年：あー。

2年実習生は、この日の授業で、発言者A児が教師に向かって発言していたため、友達の方を向いて発言するよう児童に声をかけた。そこで、調査者が気に入っている別の解決法を提案した(医師—患者モデル)。合わせて、教師の立ち位置に意図がもてるいいことを伝えている。

後日、2年実習生は、調査者からのアドバイスを意識して授業を行っている様子が見て取れた。

〈2年実習生の授業の様子〉

【平成27年9月11日3時間目 国語科授業 フィールドノーツより】

2年実習生は一番前の児童を指名し、その後、教室の左側後方に移動した。児童Yは、実習生の方を見て発言をした。

〈2年実習生の「教育実習で学んだこと」についてのインタビュー〉

その大学だけだと、机間巡視とか、こうしたらいいよみたいなことを聞いたらメモするけど、だいたい覚えてないんですよ。それを、長崎さんから改めて聞いて、実践してみて、「あーいいねー」とかやったりすると、なんか子ども達も反応良かったりとか、分からない子もちょっとは「あー分かる」とか、スケッチブックとかもやると、先生、それ、先週の授業で出したけど今日は出さないのとか、そういう一個一個が、そういう実際の動きとかを学べたのは、大きかったなあって思います。

2年実習生は、調査者から教わった具体的なスキルを、使いこなす技能へと高めていった。その要因をコルブの経験学習モデルから考察する(図2)⁽¹⁸⁾。経験学習モデルでは、学習者は、①具体的な経験をして、②その経験を多様な視点・観点から内省し、③経験を一般化、概念化、抽象化し、他の状況でも応用可能なものとし、④最終的に、実際に実践することによって学習するとされる。2年実習生は、①授業で様々な経験をし、②調査者からの助言を基に多様な観点からふり

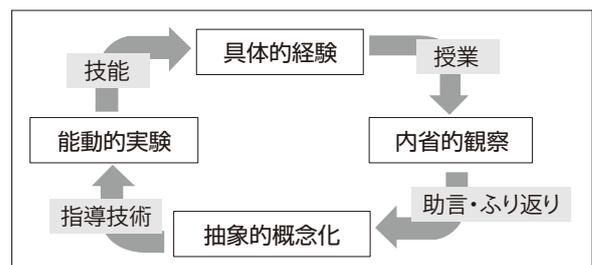


図2 コルブの経験学習モデルを基に筆者作成

返り、③それらの学びを言語化・抽象化し、次の授業の目標を設定し、④そして次の授業において抽象化した具体的スキルを実行することで技能へと高めていった。このように、経験学習モデルを循環させることができると、具体的スキルを使いこなす技能に高めていくことができると考える。

3. 2. 2 3年実習生と調査者とのかかわりの事例

〈3年実習生の「調査者とのエピソードで印象に残っていること」についてのインタビュー〉

毎回の授業でアドバイスいただいたのがありがたかったです。なんか、もちろんK先生も重要ですけど、終わってすぐにはできない。かなり、放課後に最後っていうと、時間もなかったりすると、あんまりそこまですごいこうした方がいいとか言われなかったんで、授業終わってちょっと話すだけでも、あーみたいなのすごうれしかったです。他の人が授業やっているときに、あの一緒に「これはこうの方がいいよ」ってその場で言ってもらえるんで、改善点みたいなのが、すごい良かったです。

このインタビューから、3年実習生にとって、毎回の授業における調査者からの助言が、新たな気づきになっていることが窺える。また、指導教員の多忙により、授業のフィードバックができないこともあったことが分かる。関根(2012)は、先輩指導員のみしか質問できる相手がいない場合のデメリットとして、先輩が会議や外出等で不在であると誰にも聞けず疑問の解消が遅れてしまうことを指摘している⁽¹⁹⁾。授業後に少しでもフィードバックを行うことが、3年実習生に影響を与えていたことが読み取れる。

〈3年実習生の「調査者からの助言やコメントによって何に気づきを得ましたか」についての記述〉

授業の指導内容には色々な視点があるということに気づきました。一つの授業でもこんなにも工夫できる点があるのだなあということですね。例えば視線の動かし方、立ち位置、指名方法、別の進め方など色々ありますよ！自分じゃ思いつきません。笑。そのため、授業中に工夫できる引き出しを増やすことができました！それ以外であると先生方とのやりとりの方法、挨拶、実習生としてのマナーでわたしたちが見落としている箇所などに気づくことができました！

3年実習生は、視線の動かし方、教師の立ち位置、別の進め方などの具体的スキルや授業方法を学んだことが窺える。どのようなかかわりが効果的だったのか考察する。

3. 2. 2. 1 プロセス・コンサルテーションを基にしたかかわり

以下は、3年実習生のふり返りの場面で、調査者が別の進め方を提案したときの場面である。

〈専門家モデルを中心にしたかかわりの場面〉

【平成27年9月10日放課後 算数科授業のふり返り 参加者：3年実習生、調査者】
 調査者：もしまた同じ状況だったら、どうする？
 3年：ほんとに後2回あるんですよ。そしたら、ほんとに分かる子と分かんない子どうすればいいですかね？
 調査者：そうだね。
 3年：うーん。
 調査者：Kさんとしては、子どもがどうすることを期待していたの？
 3年：なんかこの計算をパッと書くんじゃなくて、例えばこう6の固まりがいくつとか、この意味をもう少しこの図を書くとか。
 調査者：そこだよ。そうだね、今日のところは。
 3年：ここをいってもらえたら良かったなって。
 調査者：そこを出させるには、どうするといいかね。
 3年：うーん。
 調査者：一つとしては、スタートしました。筆算書いている子がいました、そしたらパッと黒板に書きます。今日はどう考えてほしいだから、今日の課題なんだったっけ？って、課題に戻るかな。うーん、そこにもっていくにはどうすればいいんだろうね。
 (中略)
 3年：最後、どうしたらいいかって、前でやってみようかって感じでしたんですけど。もっと計算量とかを増やして、できた子には違うプリントとか。
 調査者：それもありだし、最後に先生問題いくよ、とか言って。もう一問あるのもいいんだけど、でも、今日いいなって思ったのは、最後の問題でも言葉で言わしていたよね、一人ひとり発表させたよね、最初がKくんだったのも良かったし、最初Kくん聞いたことで、みんないい風に入ったしね。あれ良かったね。ただ、あれを最初Mくん、Yさん辺りが言う場があるかないかってことなんだけど、ちゃんと聞いてたからいいんだけど、あの子達にもアウトプットする場面があるといいよね。ペアで5秒とかね、どうぞって。じゃあ交代。
 3年：あー。そっか。
 調査者：それも一つかもしれん。
 3年：ペアなんか入れてみるのもおもしろいですね。
 (以下、略)

3年実習生は、児童に計算の答えだけでなく、「この計算をパッと書くんじゃなくて、例えばこう6の固まりがいくつとか、この意味をもう少しこの図を書くとか。」と考え方を深めさせたかったことを述べている。また、授業の最後のまとめの場面で、「最後、どうしたらいいかって、前でやってみようかって感じてしたんですけど。もっと計算量とかを増やして、できた子には違うプリントとか」と語っている。そこで、調査者は、児童の発表場面で答えだけではなく、児童に説明をさせていた点をフィードバックした。次に、全員のアウトプットする機会を保障するため、ペア活動を提案した（専門家モデル）。

中原・長岡（2009）は、価値観や信念が伝わったかどうかは、聞き手の共感や行動・考え方の変化を引き出したとき初めて確認できるもので、内容を理解し、納得し、腹落ちすること、そうした理解のプロセスを経て、行動や思考が変わること、ここまでの変化を外的に観察することができて、はじめて伝わったといえるのではないかと指摘している⁽²⁰⁾。いきなり代案を提案するのではなく、やり取りをする中で、新たな気づき生まれ、別の指導方法を伝えることができれば、中原・長岡のいう聞き手の共感や行動・考え方の変化を引き出せるのではないか。

3. 2. 3 1年実習生と調査者とのかわりの事例

〈1年実習生の「調査者とのエピソードで印象に残っていること」についてのインタビュー〉

あの細案の前の日の模擬授業やっていたのがすごい印象に残っています。私、さっきも言ったけど長崎さんが名古屋で先生やっているとときの体験談とか楽しかったし。

1年実習生の「調査者からの助言やコメントによって何に気づきを得ましたか」についての記述〉

長崎さんには何でも聞いていい雰囲気があって話すだけで心にゆとりができる感じがありました。なんの気づきを得たのかといわれたら、すぐに自分にできそうなことだと、「なるほど、すごい！先生っばい！」って思ったけど、ちょっとハードル高そうな助言をもらったときは、「あー。私にはできそうにない～教師向いていないかも～」って思いました。

以上の下線部から、1年実習生は、「ハードルが高い助言をもらったときは、私にはできそうにない、教師に向いていないかも」と思っていたと答えている。岩川（1994）の、先輩教師が型にはまった指導法をしてしまい、若手教師の成長が抑圧される場面が少なくないことを指摘している点と重なる⁽²¹⁾。調査者の助言が、1年実習生にとってできそうにないと感じていたことが窺える。助言やアドバイスをするときには、学習者の課題・スキルのレベルを考慮することが求められる。

3. 3 指導教員へのインタビュー

教育実習に調査者が入り、複数で実習生を指導したことについて、指導教員はどのように感じているのだろうか。実習後に指導教員にインタビューを行った。

〈「複数で実習生を見たことはどうでしたか。」についての指導教員へのインタビュー〉

- ・一人の見方だと偏るっていうか、思いこみでやっぱり指導しちゃうことも、複数で見ると違う見方もできるし、伝え方が、長崎先生はすごい伝え方が上手だったので、あの子達のいいところを、こう、上手にフォローしてもらいながら、たぶん私たちの分からないところで、いっぱい指導して下さったんじゃないかなって思って。（6年指導教員）
- ・とてもありがたかったです。なんか、あの、私には言えないこともやっぱり相談できただろうし、私が見てあげられないところを先生がちゃんと、あれするんだよとかやっていた方がいいよとかって言ってくださるから、彼女たちも良かったと思うし、きめ細かにできたかなっていうのはあるので、すごくありがたかったです。いろんな目で見てもらって、言ってもらえるから、私の目の届かないところ見ていただいて。（3年指導教員）
- ・私だけじゃなくて、結局彼女は先生からも指導もらうから、すごく良かったと思うんですね。事前に先生に教えてもらったこととか、事後に先生も授業見て、指導していただいているので、すごくそれを彼女は反省として生かすことができたので良かったし、いろんなアイデアをたぶん先生が提供して下さってたんですよ。2人で同時に指導したときに確か協議会で何回かあったと思うけど、私からこう言われ、それを受けて、どうしたらいいですかって先生に相談して、先生がまたこんな資料持ってきてきてっていうことがあったので、すごい良かったと思いますよ。こういうこと教えてもらったんですってということ私にも言ってきたし、うん、だから私はすごい助かった。（1年指導教員）

まず、「一人の見方だと偏る」「私には言えないこともやっぱり相談できただろうし」「私の目の届かないところをみていただいて」「事前に先生（調査者）に教えてもらったこととか、事後に先生も授業見て、指導していただいているので、すごくそれを彼女は反省として生かすことができた」などの語りから、複数で実習生を指導する体制を有意義であったと感じていることが推察される。複数で指導することは、実習生にとって、いろいろな助言を聞く機会が増えること、相談できる相手がいることのメリットがあったことが分かる。中原（前掲）が主張する個人一人で育成の負荷をおうのではなく、職場全体で育成を担うことが重要とする点と重なる⁽²²⁾。また、2年指導教員は、指導教員にとってのメリットについてインタビューで次のように語っている。

〈複数で実習生を見たことはどうでしたか〉についての2年指導教員へのインタビュー〉

やっぱり自分が、国語とか完全に授業、人に指導しきれないわけではないので、自分が落としているようなこととか、また、さらにその辺詳しく、別の人からも指示をしてもらっていうところで、実習生にとっても、より密度の濃い指導にはなっていないかな。

関根（前掲）は、指導員であるからといって、すべての業務に精通しているわけではなく、不得意分野もあることから、一人ですべてを教えようとせず、周囲の協力を得ることの必要性を指摘している⁽²³⁾。2年実習生は、国語の授業を計8時間行っている。2年指導教員は、「国語とか完全に授業、人に指導しきれないわけではないので」と語っている。調査者も、実習中、全10教科を指導したが教えにくい教科もあった。複数で実習生を育成することは、指導教員の教えにくい教科を補う良さがある。一方で、4年実習生は、複数で見ることにに関しての心配なことも述べている。

〈複数で実習生を見たことはどうでしたか。〉についての4年指導教員へのインタビュー〉

指導教員：俺は良かったなって思ってるんだけど。うんとさ、やっぱり指導教官が2人いるみたいな感じになるじゃないですか。だから、俺からも言われるし、先生からも言われるから、いろんな意見を聞ける、なので良かったって思ってるのと、ただ、反面、逆に、それで板挟みになったことはなかったのかなっていうのはちょっとあるんだけど。

調査者：改善点はありますか。

指導教員：今年の長崎先生のスタンスだったらそのままいいと思うんだけど、それがともすると指導教官よりも上にいっちゃうと実習生も困るなって思うけど、今年みたいに、補助的、サブ的な感じで入ってもらったから、うん、今年の形だったら全然問題ないんじゃないかなって思います。

4年指導教員は、実習生が板挟みになったことはなかったのかを心配している。複数で指導するには、メリットだけでなく、こういったデメリットも考慮し、周囲と指導の方針や育成の目標などを合意して、指導を行っていく必要がある。

4 全体考察

4.1 プロセス・コンサルテーションを基にしたかわり

プロセス・コンサルテーションを基にした働きかけをしたところ、実習生の職務面・情緒面の両面に影響を与えていることが示唆された。

実習生へのインタビューと記述からは、机間巡視、視線の動かし方、教師の立ち位置、別の進め方などの具体的なスキルや授業方法を学んだことが窺えた。実習生に共通しているのは、具体的なスキルを学んでいることである。また、実習の後半には、学んだ具体的なスキルを意識して授業をしているのが、実際の授業の様子でも見て取れた。目標をもって授業をしたり、好意的な評価をうけたりすることで、身に付けた具体的なスキル・方法を、使いこなす技能へと高めていったと考えられる。一方で、1年実習生の記述からは、調査者からの助言や指導が実習生にとって難易度が高い場合、できそうにないと感じていたことが分かった。

4.2 複数で実習生を見る体制について

本研究では、調査者が教育実習に介入し、複数で実習生を指導する体制をつくった。複数で実習生の指導をすることは、実習生にとっては、助言を聞く機会が増えること、相談できる相手ができること、指導教員の教えにくい教科を補うメリットがあった。

5 今後の課題

本研究の課題として以下の3つである。

1つ目として、本研究で得られた結果を考えるうえでの調査者の立ち位置についてである。調査者は、T小学校の職員ではないため、実習生にとって、より近い存在であったと考える。調査者のような役職を、校外、校内の誰がしていくのか、検討していく必要がある。

2つ目として、実習中における他者とのかわり方は多様であるため、実習生の成長を考えるうえで、その他の要因も含めた様々な事例との比較が必要である。

3つ目として、学校現場において、どういったかわりがプロセス・コンサルテーションなのか、さらに検討をす

ることである。アドバイスを得たことで、実習生の授業での指導行動と子どもの変容を明らかにし、具体的スキルや方法を、使いこなす技能に高めていくにはどうすればいいのか、さらに検討する必要がある。

注

- (1) 「指導教員」は、教育公務員特例法23条2項3項にいう初任研の「指導教員」を指すのではなく、実習生の「指導にあたる教員」という意味の言葉として扱う。以後、引用部分以外は「指導教員」に表現を統一する。

引用文献

- (1) 中央教育審議会：「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）」、2015
- (2) 名越清家：「教員の職能成長」、『教師教育の連続性に関する研究』、多賀出版、1989
- (3) 紅林伸幸、川村 光：「教育実習への縦断的アプローチ－大学生の教職志望と教師化に関する調査研究(2)－」、2001
- (4) 深見俊崇、木原俊行：「他者との関わりに関す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、2004
- (5) 米沢 崇：「実習生の力量形成に関する一考察－実習校指導教員の指導的かわりとの関連を中心に－」、日本教師教育学会年報(17)、94-104、2008
- (6) 米沢 崇：「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－」、教育実践学研究第11巻第2号、11-20、2010
- (7) 村井 潤、木原成一朗、大後戸一樹：「小学校教育実習における指導の特徴に関する研究：実習生の実態を踏まえた反省会での指導に着目して」、体育学研究56、173-192、2011
- (8) 中田正弘、伏木久始、鞍馬裕美、坂田哲人：「実習生及び初任者・若手教員の指導を担当する教員に関する現状と課題」、信州大学教育学部研究論集第7号、31-46、2014
- (9) 渡邊洋子：「成人教育学の基本原則と提起－職業人教育への示唆－」、医学教育38(3)、2007
- (10) 中原 淳：『職場学習論』、東京大学出版会、2010
- (11) F.コルトハーヘン：『教師教育学－理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ－』、学分社、2010
- (12) E.H.シャイン：『プロセス・コンサルテーション－援助関係を築くこと－』、白桃書房、2002
- (13) 前掲(12)
- (14) 脇本健弘、町支大祐：『教師の学びを科学する－データから見える若手の育成と熟達モデル－』、北大路書房、2015
- (15) 前掲(14)
- (16) 迫田裕子、田中宏二、溝上克義：「教師が認知する校長からのソーシャルスキル・サポートに関する研究」、教育心理学研究52、448-457、2004
- (17) 津村俊充：「プロセスから学び合う関係づくりの実現をめざして－G. Weinstein, E. H. Schein & W. B. Reddyのプロセスの視点より－」、人間関係研究vol.10、南山大学 人間関係研究センター、2011
- (18) Kolb, D. A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- (19) 関根雅泰：「5章 新入社員の能力向上に資する先輩指導員のOJT行動－OJT指導員が一人でやらないOJTの提案－」、中原淳編、『職場学習の探究－企業人の成長を考える実証研究－』、生産性出版、2012
- (20) 中原 淳・長岡 健：『ダイアローグ 対話する組織』、ダイヤモンド社、2009
- (21) 岩川直樹：『教師におけるメンタリング』、東京大学出版会、1994
- (22) 前掲(10)
- (23) 前掲(19)

参考文献

- 1) E.H.シャイン：『問いかける技術－確かな人間関係と優れた組織をつくる－』、英字出版、2014
- 2) E.H.シャイン：『人を助けるとはどういうことか－本当の協力関係をつくる7つの原則－』、英字出版、2009

A Case Study of Supporting Student Teachers Teaching in Elementary Schools

Yuji NAGASAKI* · Shinji AKASAKA**

ABSTRACT

In this study concerning the support of student teachers at elementary schools, the purpose was to explore the efficacy of different supports and their effect on student teachers using process consultation. The study also focused on gaining an understanding of how to train student teachers, such as different ways teachers can help support student teachers, and the learning circumstances that are supported by the leading teacher and the author. The following suggestions were made:

- The author's support impacted on their productivity and motivation.
- Behaviors and thoughts started to change after using process consultation.
- When advice or teaching was too difficult, students thought they would fail to achieve their goals.
- The advantages of the learning circumstances supported by the leading teacher and the author is that they have more opportunities to get advice, more people to support them, and are better able to receive help when teaching subjects that are not their specialties.

* Toyooka Elementary school ** School Education