

教育実習指導における指導教員の変容に関する事例的研究

阿部雄太*・大島崇行**

(令和3年1月29日受付；令和3年4月28日受理)

要 旨

本研究では、教育実習指導を通じた教育実習指導教員の意識変容と行動変容について検討することを目的として、指導教員2名の学びを質的に分析した。指導教員Aと実習生B、指導教員Cと実習生Dにそれぞれ半構造化インタビューを行い、逐語録を作成し、フレームワークアプローチを用いて分析した。その結果、指導教員A・Cともに意識変容と行動変容が抽出された。教育実習は指導教員にも学びがあり、指導教員の置かれた境遇や自身が持つ課題などそれぞれの文脈に応じた「実習生を鏡とした省察」による学習が行われており、教育実習が指導教員の学びの場として機能していることが明らかになった。一方、多忙な業務が教育実習指導による学びと実習後の行動変容との接続を阻害していたことが明らかになった。従って、教育実習における指導教員の研修の場としての効果を高めるには、指導教員の業務軽減などの配慮措置が必要であることが示唆された。

KEY WORDS

Teaching practice 教育実習, Learning of the cooperating teaching 教育実習指導教員の学習, Reflection 省察, Teacher education 教師教育, Teacher training 教員研修

1 問題の所在と目的

教員養成について、1991年の大学設置基準の大綱化により教育課程カリキュラムの見直し、1997年の教育職員養成審議会第1次答申により「実践的指導力の基礎」の要請が強調、そして、その一環としての「教育実習の充実」が要請された（岡野ほか、2004）⁽¹⁾。その後も教員養成課程における実習を重視する指針が示されている（例えば、中央教育審議会答申、2015）⁽²⁾。

教育実習を経験することによる教育実習生の意識やイメージ、技能の変容は複数報告されており（例えば、三島、2007；三島、2008；磯崎・西谷、2014）⁽³⁾⁽⁴⁾⁽⁵⁾、また、教育実習生自身も教育実習に意義があると認識している（例えば、米沢、2007）⁽⁶⁾。これらのように、教育実習は実習生の力量形成を図る貴重な機会となっている。

一方、受け入れ側は教育実習をどう捉えているのであろうか。文部科学省（2010）⁽⁷⁾によると、「実習生受入校の負担が大きい」ことを課題として挙げた教員・学校長の割合がそれぞれ46.7%、54.4%であり、学校現場にとって教育実習生の受け入れは負担であると捉えられる傾向にある。日本の教員養成は教員養成系学部以外でも教育職員免許状を取得できる「開放制」を採用していることもあり、「教育実習公害」批判¹⁾の顕在化の度合いが高いとの指摘もある（岩田ほか、2016）⁽⁸⁾。そもそも学校現場では、教員の超過勤務²⁾が常態化しており、それが学校現場の実習生の受け入れを負担に感じさせる一因となっていると言えよう。

ところで、教員は日常的に学び続けることが求められており（中央教育審議会答申、2012）⁽⁹⁾、また、教員自身においても職能開発のニーズが高い（国立教育政策研究所、2018）⁽¹⁰⁾。しかし、その報告によると、日本の教員は職能開発活動に使う時間が他国に比べて少ないことが指摘されている。

学校現場においては負担感がある教育実習であるが、教育実習が実習生だけでなく、指導を担当する実習先の教員（以下、指導教員）にとっての学びの場でもあったら、教育実習は負担を強いるだけでなく、受け入れ側にとっても意義のある機会となるのではないだろうか。

では実際に、教育実習は指導教員にとって意義のある機会となっているのだろうか。教育実習生の学びについての先行研究は多く見られるものの、指導教員の学びを対象とした研究は少ない。その中において、磯崎ほか（2002）⁽¹¹⁾は国立大学附属学校の指導教官60名に教育実習についての意識調査をしている。調査の結果、「自己反省するよい機会である」、「授業の在り方を根本的に見直すようになった」などの回答があり、教育実習を「指導や援助を通じて、

*上越教育大学（専門職学位課程） **学校教育学系

自己省察をし、専門的成長をする機会と捉えている」ことが示された。また、田上（2003）⁽¹²⁾は、公立小学校の指導教諭20名にアンケート調査を実施した。その結果、「自分の刺激になる」「初心を思い起こす」などの回答があり、「教育実習が受け入れ校教師の研修的な側面がある」ことを報告している。これら指導教員を対象としたアンケート調査によると、指導教員が教育実習指導を通し自己の見つめ直し（省察）をしていることが分かる。日常の教職生活に身を置きながら行う教育実習指導には、指導教員の力量形成に寄与する学びがあると言えるのではないだろうか。教師のライフコース上の力量形成の契機としては、「教育実践上での経験」「自分にとって意味のある学校への赴任」「学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い」などが挙げられており（山崎、2012）⁽¹³⁾、その中でも教育実習の指導という視点がこれまであまり扱われてこなかった。学び続ける教師像が提唱され、教員自身においても職能開発のニーズが高いが、学校現場の多忙化等の影響により職能開発活動の時間を確保しにくい現状において、日常の教職生活の中で行うことのできる教育実習での教師の学びについて検討することは喫緊の課題である。

また、独立行政法人教職員支援機構（2018）「教職員研修の手引き2018」⁽¹⁴⁾では、「カークパトリックの四段階評価」³⁾を提示し、受講者が研修で身につけたことを現場で生かせるものになったかを研修の評価指標としており、研修での学びを実行レベルまで繋げることを重視している。

看護実習における看護職の学びについての研究では、長井・橋本（2014）⁽¹⁵⁾が、看護職が初めて看護実習生を受け入れることによる意識と行動の変化についてインタビュー調査を行っている。そこでは、看護実習生を受け入れることが、意識の変化のみならず、看護職の学習量の増加や接遇、ケアの質の向上など行動面の変化にもつながっていたことを明らかにしている。

一方、教育実習の先行研究ではアンケート調査などにより指導教員の意識面の学習については明らかになっているものの、指導教員の学習が教育実習終了後の行動の変化にまで至るのかについて調査、検討をした研究は管見の限り見当たらない。

また、指導教員は実習生の課題に応じて指導内容を変えており、実習生が学習する内容は個人によって異なることが示唆されている（村井ほか、2011）⁽¹⁶⁾ことから、教育実習指導教員の学びについても個人々の文脈に応じて異なることが予想される。従って、教育実習を通しての指導教員の学習を検討する際には、その文脈性を考慮した事例的なアプローチが求められる。

以上を受け、本研究では、教育実習指導における指導教員の学びを意識変容・行動変容の枠組から質的・事例的に検討し、教師の学びの場としての教育実習について議論することを目的とする。

2 調査方法

2.1 研究参加者及び教育実習の概要

A県公立小学校教員2名とそれぞれから指導を受けた教育実習生2名から参加協力を得た。以後それぞれのペアを指導教員Aと実習生B、指導教員Cと実習生Dと表記する。指導教員Aは教職歴25年、教育実習指導回数が11回である。調査時は4学年学級担任、音楽主任、人権・同和教育主任を担当していた。4学年の学級担任は5回目であった。実習生Bは国立教員養成大学3年次の学生であり、2019年5月に1週間の観察実習、9月に3週間の本実習を行った。また実習中に11時間の授業実践を行った。指導教員Cは教職歴26年、教育実習指導回数は8回である。調査時は6学年学級担任、家庭科主任、体育主任を担当していた。6学年の学級担任は2回目であった。実習生Dは専門学校4年次の学生であり、通信教育課程の併修により小学校教諭免許状の取得を進めていた。2019年11月に2週間の本実習を行った。また実習中に6時間の授業実践を行った。

2.2 調査者

本研究の筆頭執筆者は教職大学院に在籍している学卒院生である。大学時代に中学校と高等学校において、それぞれ2週間ずつの教育実習を経験している。所属する教職大学院では、150時間以上の現場実習がカリキュラムに設定されており、研究参加者の勤務校で実習を行った。その際、指導教員A及びCの授業を参観したり、校内研修に参加したりしており、指導教員A及びCとの関係を構築している。インタビューは筆頭執筆者が行った。第二執筆者は、小・中学校現場経験17年を有す教職大学院教員の教育研究者である。小・中学校教員時に教育実習指導経験を有する。指導教員A・Cとは、実習訪問等で授業の様子を見ており、挨拶や世間話をする程度の関係性を持つ。

2. 3 調査の手順

- ①教育実習生の配属クラスに1日入り、実習生の授業を中心に観察し、フィールドノーツを作成した。放課後の実習生への指導場面にも参加し、指導時の会話をICレコーダーに録音し、逐語録を作成した。
- ②「教育実習生が教育実習でどのような影響を受けたか」というテーマで教育実習生に半構造化インタビューを行った。インタビュー時の会話をICレコーダーに録音し、逐語録を作成した。
- ③「教育実習指導を通じての先生自身の変化」というテーマで教育実習指導教員に半構造化インタビューを行った。指導教員Aには実習終了1か月後の10月23日、指導教員Cには実習終了2週間後の12月4日に実施した。インタビュー時の会話をICレコーダーに録音し、逐語録を作成した。なお、指導教員Aは、10月のインタビューで実習指導を通じて、授業改善を志向したが、文化祭の影響により落ち着いて授業づくりに向き合っていないことを述べていた。指導教員Aの文化祭後の授業づくりの様子を知るため、1か月後に再インタビューを行った。

2. 4 インタビュー方法

以下のトピックガイドにもとづき、半構造化インタビューを教育実習生と指導教員に行った。

教育実習生へのインタビュー

テーマ「教育実習生が教育実習でどのような影響を受けたか」

- ①調査者が研究の趣旨の説明を再度行い、質問に対して自由に語ってほしいと願う。
- ②「今回の実習では教員のどのような仕事を経験しましたか」と質問する。
- ③「今回の実習では各教科で何回授業を行いましたか」と質問する。
- ④「実際に授業をしてみてどうでしたか」と質問する。
- ⑤「実習前の授業の印象と子どもの印象は実習後で変わりましたか」と質問する。
- ⑥「今回の実習で意識して取り組んでいたことがあれば教えてください」と質問する。
- ⑦「実習を通じて、自分が成長したと思うことはありますか」と質問する。
- ⑧「実習を通じて、失敗してしまったことや後悔していることはありますか」と質問する。
- ⑨「今回の実習の指導教官の指導や言葉で印象に残っていることはありますか」と質問する。
- ⑩「今回の実習を通じて、実習前後での教職への気持ちの変化はありましたか」と質問する。
- ⑪最後に不明な点があれば、質問し、感謝の気持ちを伝えインタビューを終了する。

指導教員へのインタビュー

テーマ「教育実習指導を通じての先生自身の変化」

- ①調査者が研究の趣旨の説明を再度行い、質問に対して自由に語ってほしいと願う。
- ②「先生は実習生を指導されるのは何回目ですか」と質問する。
- ③「実習生はどんな人でしたか」と質問する。
- ④「先生が実習生を指導される時に意識していることはありますか」と質問する。
- ⑤「今回の実習を通じて、実習生が成長したと感じるところはありますか」と質問する。
- ⑥「実習中に印象的なことはありましたか」と質問する。
- ⑦「実習から〇週間経りましたが、実習指導前と指導後で先生自身に変化はありましたか」と質問する。
- ⑧「実習指導を通じて、負担感はありましたか」と質問する。
- ⑨最後に不明な点があれば、質問し、感謝の気持ちを伝えインタビューを終了する。

2. 5 分析の方法

ポーブ・メイズ (2008)⁽¹⁷⁾は質的研究の分析方法の1つであるフレームワークアプローチを「あらかじめ研究の期間や目的が設定されている中で、それを考慮に入れながら、かつ現場のデータをもとにした知見を探索する方法」と定義している。長井・橋本 (2014)⁽¹⁸⁾は、そのフレームワークアプローチを用いて、実習生を受け入れた看護職の意識の変容と行動の変容を検討した。本研究は、インタビューデータや実習指導場面のデータをもとに指導教員の学びを意識変容・行動変容の枠組みから分析することを目的としており、フレームワークアプローチを用いて、分析を進めていくことが本研究の目的に迫れると判断した。従って、ポーブ・メイズ (2008)⁽¹⁹⁾と長井・橋本 (2014)⁽²⁰⁾にならない、以下の手順でフレームワークアプローチの手法をもとに、分析を行う。また、本研究では、意識変容についてはクラントン (2008)⁽²¹⁾の論を援用し、「教育実習指導での学びから、自分の前提、価値観、パースペクティブを検討し、問い直す」と定義し、行動変容については独立行政法人教職員支援機構 (2018)⁽²²⁾の研修評価の方法についての記述を援用し、「教育実習指導での学びを実際の職務において生かしている」と定義し、データの分類を行う。

分析の手順

- ①インタビューデータの逐語録を丹念に熟読する。
- ②データを内容のまとまりごとに区切り，そのデータが何を意味するのかを端的に表せるようラベルづけを行う。
- ③指導教員の変容と考えられるデータの文章を単独でも意味が理解できるように修正する。
- ④修正したデータを「意識変容」と「行動変容」に振り分ける。
- ⑤各データの類似性，関係性を検討しながら，サブカテゴリーを抽出し，更に抽象化してカテゴリーを抽出する。
- ⑥表1と表2を作成する。
- ⑦表1，2，指導教員と教育実習生へのインタビューの逐語録，放課後の実習指導場面の逐語録，フィールドノートから指導教員A，指導教員Cのそれぞれ教育実習指導における学びについて分析する。
- ⑧得られた所見をまとめた図1を作成する。

2. 6 倫理的配慮

調査協力依頼の際，研究の目的と意義および倫理的配慮について，学校長及び指導教員，実習生に説明を行った。その際，調査への協力は自由であること，個人情報には十分に保護すること，得られたデータは研究のみに使用され，研究参加者に不利益が生じないこと，いつでも調査参加者は辞退出来ることを示した。

3 結果と考察

インタビュー調査の結果，指導教員A・Cともに教育実習指導を通じて，＜意識変容＞と＜行動変容＞が抽出された（表1，表2）。また，指導教員A・Cともにそれぞれ課題や悩みを抱えており，それに応じた文脈において，実習指導を通して学んでいたことが分かった（図1）。以下で指導教員Aと指導教員Cが実習指導をどのように捉え，どのように学んでいたかの詳細を示す。なお，本文中及び図中の【 】は生成されたカテゴリー，[]はサブカテゴリー，「」はインタビュー中での指導教員A・C，実習生B・Dの発言（太字）を，（中略）は発言中における中略，（ ）は筆者による補足説明をそれぞれ表している。また，「あ～」などの言い淀み等は，文意に影響を及ぼさないことを確認して，削除した。

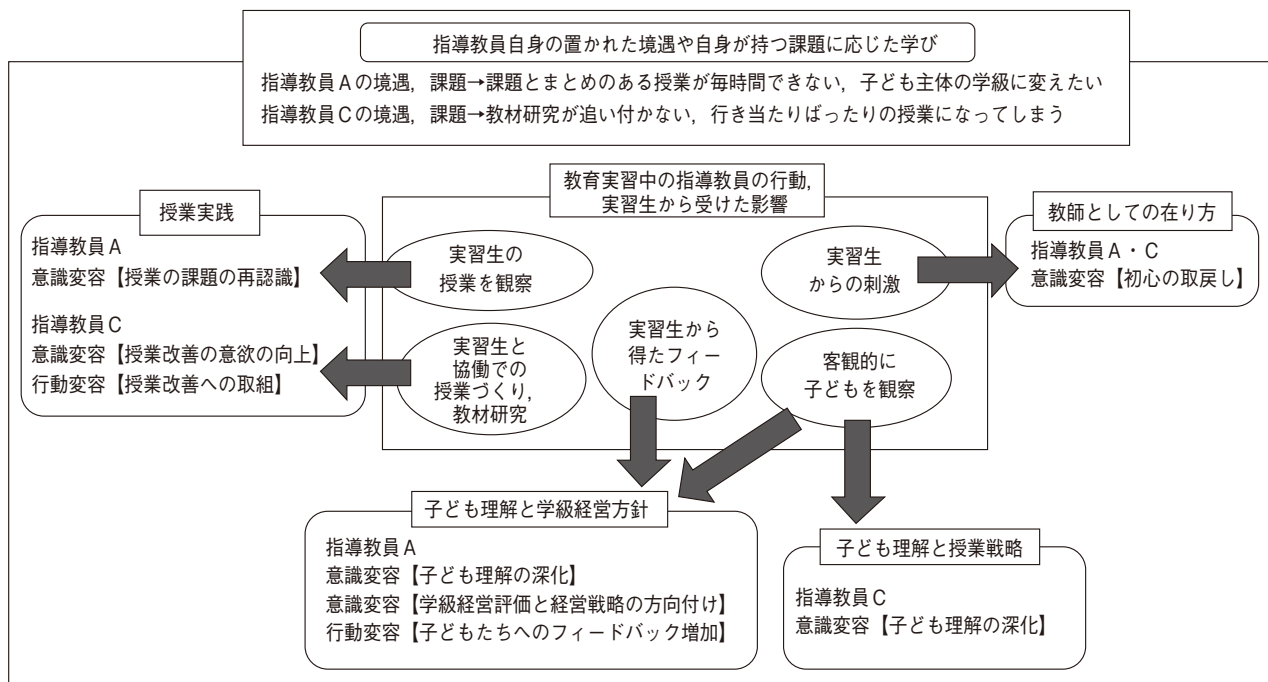


図1 指導教員自身の置かれた境遇や自身が持つ課題に応じた学び

3. 1 指導教員 A の学び

指導教員 A へのインタビューを分析した結果、指導教員 A は教育実習生 B への指導を通し、自身の授業や学級経営、教師の在り方について見直すと共に、自分の指導方針の再設計を行う＜意識変容＞が起きていた。そして、指導教員 A の教育実習指導における中心的な学習として、子ども理解が深まり、学級経営方針の方向付けがなされたことが挙げられた。そして、実習後も見取った子どものよい点をフィードバックする＜行動変容＞が起きていた。

分析視点である＜意識変容＞では、【初心の取り戻し】、【授業の課題の再認識】、【子ども理解の深化】、【学級経営の評価と経営戦略の方向付け】の 4 つの категория が抽出された。【初心の取り戻し】のサブ категория として、[子どもと時間を共にすること]、[前向きな姿勢] が、【授業の課題の再認識】のサブ категория として、[まとめまで意識した授業についての反省]、[授業の課題についての気付き] が抽出された。【子ども理解の深化】のサブ categoria として、[新たな面への気付き]、[成長の気付き] が抽出された。そして、【学級経営の評価と経営戦略の方向付け】のサブ categoria として、[実習生のフィードバックによる安心感]、[手放す・任せる方針] が抽出された。また、もう 1 つの分析視点である＜行動変容＞では、【子どもたちへのフィードバック増加】が categoria として抽出された。【子どもたちへのフィードバック増加】のサブ categoria として、[良さのフィードバック] が抽出された（表 1）。また、【授業の課題の再認識】は「3.1.1 授業実践について」、【子ども理解の深化】、【学級経営の評価と経営戦略の方向付け】、【子どもたちへのフィードバック増加】は「3.1.2 子ども理解と学級経営方針について」、【初心の取り戻し】は「3.1.3 教師としての在り方について」という項目にそれぞれ分類し、考察、記述する。

表 1 指導教員 A の categoria

枠組	categoria	サブ categoria	データ
意識 変 容	初心の取り戻し	子どもと時間を共にすること	実習生が子どもと楽しく過ごす姿を見て、私も子どもと過ごす時間を大事にしていかなければならないと思った。
		前向きな姿勢	吸収力の高い実習生の姿勢を見習いたい。
	授業の課題の再認識	まとめまで意識した授業についての反省	実習生の授業を見ながら、1 時間の授業を大事に、まとめまで意識してやっていきたいと反省した。
		授業の課題についての気付き	実習生に指導しながら、自分の授業を顧みて反省した。
	子ども理解の深化	新たな面への気付き	普段見えない他者を尊重した子どもの動きに気付き、ほめていきたいと思った。
		成長の気付き	前よりも子どもたち同士のペア学習やグループ活動がうまく行っていると感じた。
			文化祭後に去年よりも子どもの成長した姿を感じ取ることができ、実習生が子どもたちの成長を伝えてくれた気持ちがあった。
	学級経営の評価と経営戦略の方向付け	実習生のフィードバックによる安心感	自分の学級を客観的に見ることができる実習生が自分の学級経営や学習指導をほめてくれて安心した。
		手放す・任せる方針	子どもたちの成長が前よりも感じられたため、手を放してみたり、待ってみたりしようと思うところが増えた。
			実習前は細かなステップの指示を子どもたちに与えていたが、子どもに任せてみたいという気持ちが強くなった。
行動 変 容	子どもたちへのフィードバック増加	良さのフィードバック	実習終了後も子どもの姿を見て、よかった点を子どもたちに直接伝えている。
			実習生が子どもたちをほめてくれたことを直接子どもに伝えたり、実習生も頑張っているから、みんなも頑張っていこうと伝えたりした。

3.1.1 授業実践について

まず、指導教員 A の授業実践に分類された内容について分析する。指導教員 A の勤務校は、「課題とまとめのある授業」を研究主題とし、全校体制で授業改善に取り組んでいた。指導教員 A は、その研究主題へ迫る過程で悩みを抱えていた。例えば、「(勤務校の) 今年の研究主題として、(中略) 1 時間の流れで、課題そしてまとめているのが

きちんと子どもの中で「今日はこれを勉強した」って（思えるようにすると）というのがあって。それがやっぱりね、毎時間毎時間取り組んでいるかって言ったら、どの授業でもそうではなくて」と、「課題とまとめのある授業」を毎時間は実現できていないことを語っている。指導教員Aはこのような悩みを抱える中、教育実習指導を迎えた。

教育実習後、実習生Bは、実習中での授業づくりについて、「準備もほんとに夜遅くまで、1時とか2時とか掛かってまで準備してたりとか、（中略）授業の流れをこんな風にしようとかっていうのはずっと考えたりしていたので、そこが大変でしたね」とインタビューで振り返っており、準備を入念に行い、自分が行う授業に臨んでいたことが窺える。このような前向きに実習に取り組む実習生Bとの関係において、指導教員Aは自身が持つ【授業の課題の再認識】をした。指導教員Aは実習生Bの授業を観察することを通して、[まとめまで意識した授業についての反省]をする「実習生を鏡とした省察」が行われ、放課後の実習指導では、[授業の課題についての気づき]を得るという「教えることによる自身の見直し」が行われた。指導教員Aにとって、実習生Bの授業の観察や実習生Bへの指導が自分自身の授業実践を問い直す場となり、自分の授業を改善していきたいという意識を生み出していたと考えられる。

しかしその一方、指導教員Aは、実習後のインタビューで「課題とまとめのある授業」の実現が難しい現状にあることを語っている。その理由として実習中は、「実習に関わるそういう打ち合わせの時間とか（中略）B先生（実習生B）の授業をするにあたっていろいろ用意しなきゃいけないものとか（中略）買い物に行ったりだとか準備しなきゃいけない時間は（中略）大変かなとは思ってますよ」と、放課後に実習生と打ち合わせの時間をつくることや、実習生の授業で必要なものを準備することに対して時間的な負担があったこと、実習終了直後は、「（教育実習が）終わった直後はそうやって、振り返りしていたんですけど（中略）文化祭が間に入ったでしょ。もう怒涛の日々だったので、（中略）もうそこからね、文化祭モードだったんです」というように、文化祭に向けた活動が始まり、多忙な日々を送っていたことが挙げられる。これらの理由が落ち着いて授業づくりに向き合うことを難しくしていたと考えられる。結果として、指導教員Aが授業実践について省察したことが実際の授業改善の行動レベルまで繋がっていなかったことが明らかになった。

そこで、文化祭後の様子を知るために、1回目のインタビューの1ヶ月後に再びインタビューを行った。指導教員Aは、「やっぱりちゃんと教材とか用意して構想が練られていれば、（中略）ちゃんと（まとめまで）いけるんだなって自分では思っているの、そういう時間（教材研究・準備をする時間）が圧倒的に足りないなとは思っています」と語り、文化祭という大きな行事が終わったとしても授業準備にかける時間は確保できず、恒常的な「課題とまとめのある授業」は実現していないという回答であった。日本の小学校教員は、世界でも勤務時間が長く（国立教育政策研究所、2018）⁽²³⁾、教材準備の時間が十分にとれない（Benesse、2016）⁽²⁴⁾という悩みを持つ。指導教員Aは実習生Bへの指導を通し、自身の授業について見直し、授業準備をしっかりしていきたいという＜意識変容＞をさせていたが、実際に授業準備の改善をする、＜行動変容＞までには至らなかった。その背景には、「教育実習が終われば次は文化祭」というように次々と業務が押し寄せる学校現場の現状があり、教員が授業準備の時間を十分に確保できない問題があると考えられる。

3. 1. 2 子ども理解と学級経営方針について

次に、子ども理解と学級経営方針に分類された内容について分析する。指導教員Aは、子どもたちが自分たちで相談し合い、振り返り、行事などに取り組むような子ども主体の学級を目指している。そして、高学年に向けて担任は少しずつ手を離していくことを学級経営のイメージとして持っている。一方で、「（子どもたちに求める望ましい行動について）言うんです私、とっても言っちゃいます。だけどそれやってるといつまでも、子どもたち自分たちでできないので」と、子どもたちに指示を出し過ぎてしまうことを課題としていた。

小学校教員は低学年の児童には教え込みや強い働きかけをすることを重視しているのに対し、高学年の児童にはより自発性や自己統制を重視した接し方の意識を持つとされる（藤田、2000）⁽²⁵⁾。4年生を担任する指導教員Aも先行研究同様、自発性や自己統制ができる高学年へと導く学級経営を志向していた。

その指導教員Aは、実習生Bを迎えることで【子ども理解の深化】をする。実習生Bは、5月に観察実習で1週間学級の様子を見ており、9月に再会した子どもたちの成長を指導教員Aに伝えた。学級経営に自信を持ていなかった指導教員Aは、それまで気付いていなかった子どもたちの成長を実習生Bから伝えられ、学級経営に安心感を得る（[実習生のフィードバックによる安心感]）。

指導教員は実習生の授業の様子を観察し実習指導を行う。普段は授業者として子どもの前に立つ指導教員であるが、実習指導では普段とは別の視点で子どもたちを観察することができる。指導教員Aは、「（教室の）後ろで子どもたちを客観的に見たりとか、〇〇先生（実習生B）が授業されているのを見てると、ほら子どものことを客観的に見

取れるのってそんな時くらいしかないよね。(中略) 普段はなかなかここまで細かく見れない子に声がけができたりだとか」と語っているように、授業者としての立ち位置とは違う教室後方から、子どもたちが学習する姿を客観的に観察し、普段できない細かな見取りや子どもへの声がけを行った。そして、子どもたちの「新たな面への気付き」や「成長の気付き」を得て、【子ども理解の深化】に繋げていた。更に、実習生Bからの子どもたちの「良さのフィードバック」も受けたことが、指導教員Aの【子どもたちへのフィードバック増加】へと繋がっていた。そして、指導教員Aは「(子どもたちの) よかったなって思うことは伝えていていると思います。(中略) ○○先生(実習生B) がいらっしやらなくなった時も」と語っており、実習終了後も子どもたちの良い点のフィードバックを継続する<行動変容>に至った。

これらのように、教育実習指導が結果として、「(子どもの) 良いところを見ていきたいな—と思っているので、そのなんかそういうのをちゃんと子どもに返したいな—というのはいつも思ってるんです」という指導教員Aの思いを具現化できる機会になっていた。そして、子どもの成長を実感できたことで、今後の学級経営での「手放す・任せる方針」を固める【学級経営の評価と経営戦略の方向付け】が行われたのである。

教育実習において、指導教員が授業支援に入ることで、子どもたちの学ぶ様子をじっくりと見取ることができる利点がある(増田, 2016)⁽²⁶⁾ことは報告されているが、本事例においては、じっくり見取ることにより【子ども理解の深化】がされ、それにより【学級経営の評価と経営戦略の方向付け】をする機会になっていたことが明らかになった。

指導教員Aのこの学びは、実習生Bとの関係性によることも大きい。指導教員Aが実習生Bについて、「子どもたちに対して、やっぱりすごく真面目だなと。(中略) 私じゃ見きれないところも細かく見てもらえたりだとか(中略) 私が手を離せなかったりすると、そういうお助け的な所もお願いできたりとか、とてもありがたかったです」と語っている。指導教員Aは実習生Bを真面目な実習生と捉え、仕事を任せる場面もあった。指導教員Aと実習生Bが多く時間を共に過ごし、協働して仕事をしたり、対話をしたりすることで、信頼関係が育まれたと言えるだろう。そのような関係性のある教育実習が、指導教員Aの学級経営に対する安心感を生み、子どもたち主体の学級経営を一步進めようという<意識変容>に影響を与えたと考えられる。多くの教員が仕事に不安をもち、学級経営を担当が1人で実施することの困難さを感じていることについては年代による違いはないことが報告されている(高野・香曾我部, 2019)⁽²⁷⁾。教職経験が豊富な指導教員Aでも、悩みや不安を抱えており、実習生Bが学級を運営する「同僚」として学級に入ることの効果が見られた。

ところで、インタビュー中に筆者と指導教員Aは以下のような会話場面があった。

調：調査者 指：指導教員A

調：実習後は子どもたちにあまり指示とかを出さないで待つというような風に

指：でも、去年よりは(子どもに求める望ましい行動の指示などを)やっていないと思うよ。うん。実習後は実習前はって言われるとあれだけど(中略) どこに手を入れてどこを手放すか、見直すきっかけになったというか

調査者は、指導教員Aの学級経営での「手放す・任せる方針」が実習後はどのように反映されたかを尋ねたが、回答からは昨年度よりは子どもに求める望ましい行動などの指示は減っているが、それは必ずしも教育実習指導を経てのことではないことが窺える。【学級経営の評価と経営戦略の方向付け】を行い、「手放す・任せる」学級経営の方針を決め、<意識変容>に至った指導教員Aであるが、それが実習後の<行動変容>につながったと判断することはできない。この背景には何があるのだろうか。再インタビューで指導教員Aは「もう高学年に向けていかなきゃいけない段階なので、子どもたち。そう思うと課題の方が多く見つかって、最近叱ることの方が多いです」と語っており、子どもたちの様子から見えてくる課題を解決するために、指導教員Aが積極的に指導せざるを得ない状況にあることが分かる。子ども主体の学級を実現するため子どもからできるだけ手を放し、子どもに任せる部分を増やしたいという思いがある一方で、高学年に向けて指導の関与の割合を高めてしまう指導教員Aの葛藤がそこにはあり、学級経営の難しさを物語っている。また、指導教員Aの学級経営戦略を具現化するための準備の時間が多忙の影響により、確保できなかったことも考えられるのではないだろうか。

3. 1. 3 教師としての在り方について

次に、教師としての在り方に分類された内容について分析する。実習生Bは「子どもたちと遊ぶときは手を抜きませんでした。(中略) 若さっていう武器は僕しか持っていないと思ったので(中略) (先生方は) 仕事が忙しくて、昼休みずっと仕事しているじゃないですか。その時に代わりに僕が遊ぶ相手になって」と語っており、実習生Bは昼休

みなどの時間を使って子どもと積極的に遊ぶなど、自分の良さを生かそうと心がけて実習を行っていた。

指導教員Aは「普段もうちょっと理解して、子どもといっぱい喋った方がいいなーとか、忙しさに追われないで（中略）子どもと遊ばなきゃなーとか」と語っているように、[子どもと時間を共にすること]の重要性について内省し、自分の教師としての姿を振り返っていた。筆者の観察の限りでは、指導教員Aは子どもたちと良好な関係を築いている。しかし、その中でも子どもたちとの関係を紡いでいきたいという指導教員Aの思いと、一方でそうもしてられない多忙化する日常とのジレンマが見て取れる。実習生Bが子どもたちと関わるフレッシュな姿や「前向きな姿勢」で実習に取り組む実習生Bを見ることで、【初心の取り戻し】が現れ、自分はこうありたいという教師としての在り方を見つめ直す＜意識変容＞に至った。

3. 2 指導教員Cの学び

指導教員Cへのインタビューを分析した結果、指導教員Cは教育実習生Dへの指導を通し、自身の日々の授業の反省を行い、今後の授業実践への改善に向けた方略を練ると同時に、自分の教師としての在り方について見つめ直しを行う＜意識変容＞が起っていた。そして、指導教員Cの教育実習指導における中心的な学習として、授業改善への意欲が向上し、授業改善への取組が促進されたことが挙げられ、実習後に授業改善を行う＜行動変容＞が起きた。分析視点である＜意識変容＞では、【初心の取り戻し】、【授業改善の意欲の向上】、【子ども理解の深化】の3つのカテゴリーが抽出された。【初心の取り戻し】のサブカテゴリーとして、[フレッシュな風からの刺激]、[一生懸命な心の取り戻し]が、【授業改善の意欲の向上】のサブカテゴリーとして、[授業準備をしっかりとやりたい]、[協働でつく

表2 指導教員Cのカテゴリー

枠組	カテゴリー	サブカテゴリー	データ
意識変容	初心の取り戻し	フレッシュな風からの刺激	フレッシュな風を入れてもらおうと、頑張らなければという気持ちになった。
		一生懸命な心の取り戻し	実習生の一生懸命な姿を見て、普段忘れがちになっている心を取り戻せた。
	授業改善の意欲の向上	授業準備をしっかりとやりたい	実習生の教材研究を頑張る様子を見て、私も授業準備をしっかりとしなければと思った。
			実習生と一緒に教材研究ができて、自分の授業にも生かしていきたいと思った。
			視覚教材などの準備を意識するようになった。
			授業の準備を1日のうち1時間でも頑張ろうと思った。
		協働でつくった授業を観察しての気付き	授業準備をしっかりとやると、子どもたちが授業に乗ってくると改めて感じ、もう少し授業準備をやりたいという思いを持った。
			クイズを授業に取り入れるとよいのではないかというアドバイスを実習生にして、実際に実習生の授業を見ると、授業を工夫することが大事だと思った。
	子ども理解の深化	日々の授業の反省	実習生の授業を見ながら、自分自身を振り返ったり、実習生の反省を見ながら自分自身の日々の授業について考えたりすることができた。
			授業のことで日々の自分の行動を反省した。
		子どもの見方の変化	実習生の授業時に教室後方から客観的に子どもを観察し、自分が授業をしている時には気付かなかった子どもの頑張っている姿を見取ることができ、子どもの見方が変わった。
		客観的に見取った子どもの実態を授業に生かしていく	授業時に重点的に見取る必要がある子どもを把握でき、自分の授業でその子に声をかけて助言しようという意識になった。
行動変容	授業改善への取組	教材・教具の準備	以前よりもワークシートや視覚教材を準備するようになった。
		実習指導を通した授業改善の手ごたえ	クイズを授業に入れると子どもが喜んで授業に取り組んでいたため、自分の授業にも取り入れた。
			実習指導後、いい流れで1時間の授業を終われたことが何回もあり、授業改善ができた。

た授業を観察しての気づき]、[日々の授業の反省]が、【子ども理解の深化】のサブカテゴリーとして、[子どもの見方の変化]、[客観的に見取った子どもの実態を授業に生かしていく]が抽出された。もう1つの分析視点である<行動変容>のカテゴリーとして、【授業改善への取組】が抽出された。【授業改善への取組】のサブカテゴリーとして、[教材・教具の準備]、[実習指導を通じた授業改善の手ごたえ]が抽出された(表2)。また、抽出された4つのカテゴリーのうち、【授業改善の意欲の向上】、【授業改善への取組】は「3.2.1 授業実践について」、【子ども理解の深化】は「3.2.2 子ども理解と授業戦略について」、【初心の取り戻し】は「3.2.3 教師としての在り方について」という項目にそれぞれ分類し、考察、記述する。

3. 2. 1 授業実践について

まず、指導教員Cの授業実践に分類された内容について分析する。指導教員Cは日々の授業準備や教材研究について悩んでいた。例えば、「普段なかなか忙しさにかこつけて、教材準備とかしないで行き当たりばったりでやっちゃう授業もあったり(中略)私、今年6年生ほんと久々に持ったので、(中略)自分の財産(ワークシートなどの自作教材や指導経験の蓄積)がほとんどないんですよ。(中略)本当に勉強や内容が追っついていかなくて」と語っている。指導教員Cは、多忙により満足のいく授業準備ができていないこと、そして、6学年の学級担任の経験が2回目と少ないことにより、教材知識や指導についてのノウハウの蓄積が少ないという悩みを抱えていた。指導教員Cはこのような悩みを抱える中、教育実習指導を迎えた。

指導教員Cと実習生Dは教育実習を通じて、協働で教材研究や授業づくりをしていた。例えば、実習中に行われた放課後の指導について、実習生Dは「指導案を見ていただいて、そこから一緒に考えてもらいました。(中略)算数はもう1から一緒にやってもらいました」と語っている。実際の放課後の指導場面においては、指導教員Cが実習生Dの社会科の授業に関して、「すぐいい資料提示したのは、あの先生大変だったけどよかったし、1つ1つ丁寧に色々調べて来てくださったことを子どもたちに伝えていることも、私も分かりやすく聞いて、「そうだったんだ」って思ったりしたところもあったので、(中略)流し方はよかったかなと思います」と語っている。このように、指導教員Cは実習生Dと協働するスタンスで実習指導にあたっていると共に、指導教員Cも実習生Dの授業から学んでいる姿勢が窺える。6年生の担任経験が少ない指導教員Cは、実習生Dと同じ目線を持ち、長い時間をかけて一緒に教材研究に取り組んでいた。

指導教員Cは、実習生Dの授業を観察して、[協働でつくった授業を観察しての気づき]が生まれ、授業を工夫することの大切さを再認識する「実習生を鏡とした省察」が行われた。そして、指導教員Cは、「私ももうちょっと準備したりとか、(忙しさなどに)流されて(授業を)やっちゃいけないなっていう思いを持つきっかけにはなったかなと思います」と語っているように、教育実習指導が自分の[日々の授業の反省]の機会となり、指導教員Cの中で、「教えることによる自身の見直し」が行われていた。そして、その振り返りが、[授業準備をしっかりやりたい]という【授業改善の意欲の向上】に繋がり、<意識変容>に至った。

教師の学びの場において、先輩から後輩への指導が「教える一教えられる」という一方的な関係になることによりその学びが停滞しまうことの指摘がされている(稲垣・佐藤, 1996)⁽²⁸⁾。一方、指導的立場と被指導的立場とが一緒に授業づくりを行うなど、同じ方向を向き協働する、「学ぶ—学ぶ」関係性を構築することでその学びが充実したことが報告(相澤ほか, 2012)⁽²⁹⁾されている。本事例においても、授業準備や実践に苦勞している背景を持つ指導教員Cが、実習生Dと近い目線で教材研究や授業づくりを協働することで、そこに「学ぶ—学ぶ」関係性が生じていたと考えられる。

指導教員Cは、教育実習終了後の自分の授業について、「前よりはちょっと(ワーク)シートを作ったりとか、掲示物(視覚教材)とかも(中略)クイズとか入れるとやっぱり喜んでやるよね—って思っていたので、まあそういうのもちょっと取り入れたりとか(中略)いい流れでなんていうのかな、授業1時間終わったとかってというのは何回かあるので、そういうところには影響があったり、ありがたく改善できたかなとは思っています」と語っていた。

このように、指導教員Cは教育実習指導を経て、以前よりも[教材・教具の準備]を可能な限り徹底し、授業にワークシートや視覚教材を用いたり、クイズを取り入れたりして授業を充実させた。その結果、[実習指導を通じた授業改善の手ごたえ]を感じ、教育実習が指導教員Cの【授業改善への取組】という<行動変容>を促していたことが明らかになった。

一方、指導教員Cは、「(実習生の授業について)話し合っという時間がやっぱり1時間とかかかったりしたので。そういう時間の負担感はないです」とも語っており、放課後の実習生指導についての時間的な負担を感じていた。そのような中でも実習生Dとの協働での教材研究や授業づくりは、指導教員Cにとっての学びの場として機能し、実習後のよりよい授業実践につながった。

3. 2. 2 子ども理解と授業戦略について

次に、子ども理解と授業戦略に分類された内容について分析する。指導教員Cは、「客観的にまた後ろから（担任している子どもを）見る場面ってなかなかないじゃないですか。（中略）色々な子たちの実態（中略）も分かったの」と普段はできない子どもたちの姿を客観的に観察することの良さを語っている。

教育実習期間では、指導教員Cは実習生Dの授業時に教室後方からの観察を行った。指導教員Aの事例と同様、指導教員Cは、非日常的観察の場を持つことができ、客観的に子どもの学びの様子を見取ることができた。その結果、[子どもの見方の変化]があったと共に、今後の授業時に[客観的に見取った子どもの実態を授業に生かしていく]という方針を固めることができた。指導教員Cは、教育実習の利点を十分に生かしていたと言える。

3. 2. 3 教師としての在り方について

次に、教師としての在り方に分類された内容について分析する。指導教員Cは上述のインタビューにおいて、学校現場の多忙を語っており、授業準備の時間を確保することも難しい現状にある。指導教員Cは、「（実習生Dがワークシートへの）コメントもすごい一生懸命書いてくれてたりとかして、（中略）（私も）書けるとき書こうかなって思ったりなど。一生懸命さのところで普段忘れがちになっていた心を取り戻せた」と述べた。指導教員Cは、実習中に実習生Dが子どもたちのワークシートに丁寧にコメントを書いたり、子どもとの関係づくりをしようとしたりする姿を見て、[フレッシュな風からの刺激]を受け、[一生懸命な心の取り戻し]という＜意識変容＞に至った。

教育実習指導教員が実習生の学習に対する熱心な姿勢を見習わなければならないと刺激を受けたことは先行研究でも明らかになっており（三浦，2016）⁽³⁰⁾、実習生Dの存在が指導教員Bの【初心の取り戻し】にプラスの影響を与えたと言えるだろう。

4 総合考察

指導教員A・Cは教育実習指導を通し、自身の置かれた境遇や自身が持つ課題など各々の文脈に応じた学びをしていることが明らかになった。

指導教員Aは、高学年に向けて子どもたち主体の学級にしていきたいという希望を持っていた。実習生Bが授業をしている時に子どもの姿をじっくりと観察したり、実習生Bと子どもについての話をしたりすることで学級の子供たちへの理解を深め、成長を実感する＜意識変容＞が見られた。それらが実習後も子どものよさをフィードバックすることを継続する＜行動変容＞に繋がった。

指導教員Cは6学年の学級担任経験が少なく、教材研究や授業準備に苦労していた。教育実習期間中は実習生Dと一緒にじっくりと教材研究をすると共に、丁寧に準備され、工夫された実習生Dの授業を観察した。その結果、自身の授業についての省察や見直しを行うことで、授業改善に向けて以前よりも授業準備を行うようになったり、子どもが楽しめる授業を実践したりする＜意識変容＞と＜行動変容＞が見られた。

このように2名の指導教員の事例を検討した結果、指導教員は教育実習中に、実習生の授業観察や子どもの姿の客観的な観察、実習生との対話や協働を通じて、「教えることによる自身の見直し」を行い、自身の課題である学級経営／授業経営について新たな気づきを得ていた。その学びは＜意識変容＞だけでなく、実習後の＜行動変容＞にも現れていた。

ショーン（2007）⁽³¹⁾は、専門家としての省察的实践家像を示し、省察する際に自分の見方・考え方の枠組みに囚われず、別の枠組みや解釈に開かれている状態であるダブル・ヴィジョンを取り入れることの重要性を述べている。更に、アーギリス（2007）⁽³²⁾は、そもそもの見方や解釈の枠組み自体に対する問い直しが組み込まれる省察プロセスであるダブル・ループ学習の学習組織論を展開している。

本実習において2名の指導教員は、自身の学級経営／授業経営、そして教師としての在り方を見直し、次の実践への方策を立てていた。ダブル・ヴィジョンをもつ手がかりとして山口（2017）⁽³³⁾は他者との対話を示しているが、本実習においては教育実習生がダブル・ヴィジョンの手がかりとなる「他者」として存在し、その関係性の中で指導教員の学びが生まれていた。

教室は1人の教師対複数の児童生徒という関係性によって形作られており、学級経営や授業経営はその関係構造の中で営まれている。その場には同僚となる「他者」の存在がない閉鎖的な空間となるため、教師にとっては「学びにくい」構造となっている（木原，2017）⁽³⁴⁾。

メンタリングにおけるメンター／メンティの関係では、メンターが鏡となりメンティの思いや考えを明確化するこ

とによって気付きを促すことの重要性が示されている。一方、本研究においては、メンターである指導教員がメンティとなる実習生に指導することを通し、実習生の実習の姿によって自身の実践の姿を見つめ直したり、時に、自身の実践を変えていく契機としたりしていた。つまり、メンティの実習の姿が鏡となり、メンターの省察を促進させる構造（メンティを鏡とした省察）となっていたのである。

教室が教師にとって「学びにくい」関係構造となっている中、実習生が教室に入り込むことにより、実習生がダブル・ヴィジョンの手がかりとなる「他者」として存在する。そして、指導教員が実習生を指導することで、指導教員の「実習生を鏡とした省察」が促され、指導教員自身にも学びが生じる。つまり、教育実習には、「実習生への指導を通した指導教員自身の省察促しの学習機能」を有する制度なのである。従って、教育実習制度は、教室におけるダブル・ループ学習を支える学習構造となり得るのであり、これにより教育実習制度が指導教員のOJT研修制度として価値付けられることが示唆される。

一方、本研究では、指導教員Aが自身の授業改善を目指すと共に、子ども主体の学級を目指した学級経営戦略の方向付けを行う＜意識変容＞が見られたが、それが実際の行動レベルまで繋がってはいなかった。＜意識変容＞と＜行動変容＞との接続を阻害するものとして、教育実習中の時間的負担の増加や学校現場の多忙な業務、学級経営を行う中での困難さや葛藤が背景にあることが明らかになった。教育実習指導を学びの場として機能させるには、省察したことを次の実践へと生かすための準備を確保する時間やそれを支援する環境が必要である。従って、教育実習における、指導教員の研修の場としての効果を高めるためには、指導教員の業務軽減などの配慮措置が必要であることが示唆された。近年、教育実習指導を活用した校内研修モデルが開発されており、全校体制で教育実習生を指導することが実習指導の負担軽減や充実した研修につながっていると報告されている（信州大学、2010）⁽³⁵⁾。教育実習指導を現職教員の研修の機会として見直し、教育実習指導で得た学びを指導教員が日々の教育活動に生かしていけるよう支援する環境の整備が求められる。

5 まとめと今後の課題

本研究は、教育実習における教育実習指導教員の学びを検討するために、2名の教育実習指導教員とその指導を受けた実習生に対してインタビューし、意識変容・行動変容の分析枠組みを持ちその実態を調査した。

その結果、教育実習指導を通し、指導教員が自身の文脈において教育実践を省察し、改善への意識変容と行動変容を行っていた。また、教育実習生がダブル・ヴィジョンの手がかりとなる「他者」として存在することで、指導教員の日々の教育活動についての省察を促し、ダブル・ループ学習を生んでいた。従って、これらのことから教育実習が指導教員の学びの場として機能することが示唆された。一方、教育実習指導での指導教員の学びが実際の職務に十分に生かしきれていない側面があることも明らかになった。

学校現場の多忙化が課題とされる中、変化の激しい社会に対応するために学び続ける教師像が求められる現在において、教育実習指導の制度を現職教員の研修の場としての視点で見直していくことが求められる。今後は、指導教員の学びの場としての教育実習の在り方について検討していくことが課題である。また更に、教育実習に限らず、日常的に教員がどのように学んでいるのか／学んでいないのかを検討することで、学び続ける教師像についての議論を深めることが課題である。

注

- 1) 教職志望の度合いが低く、教員免許状の取得それ自体を目的とする者が大量に教育実習を行うことで、実習校にマイナスの影響を与えるという批判。
- 2) OECD国際教員指導環境調査（2018）によると、日本の教員の1週間当たりの仕事時間の合計は、小・中学校ともに参加国の中で最長である。詳しくは、OECD：「OECD国際教員指導環境調査（TALIS）2018報告書－学び続ける教員と校長－のポイント」, 2018, https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/fieldfile/2019/06/19/1418199_2.pdf（参照日2021.01.25）。また、株式会社リベラル・コンサルティング（2018）の報告によると、小学校教員の平均勤務時間は11時間15分、中学校教員は11時間32分であり、ここからも超過勤務の実態が窺える。詳しくは、株式会社リベラル・コンサルティング：「平成29年度文部科学省委託研究「公立小学校・中学校教員勤務実態調査研究」」, 2018, https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2018/09/27/1409224_005_1.pdf（参照日2021.01.25）
- 3) 「カークパトリックの四段階評価」はレベル1「反応」（研修に対して満足したか）、レベル2「学習」（研修で扱った内容を理解できたか）、レベル3「行動」（研修で扱った内容を受講者が職務において活用できたか）、レベル4「業績」（受講者は職場の業績に貢献したか）の段階に分けられる。

謝 辞

本研究にご参加いただいた指導教員の先生方と実習生の皆様に心より感謝申し上げます。
本研究はJSPS科研費 JP20K03204の助成を受けたものです。

付 記

本論文は、阿部・大島（2020）が2020年1月5日の第18回臨床教科教育学セミナー2019にて発表した研究を発展させて、その成果をまとめたものである。

引用及び参考文献

- (1) 岡野勉, 住野好久, 濁川明男, 林尚示:「国立の教員養成大学・学部における4年次教育実習カリキュラムの編成動向と課題」, 新潟大学教育人間科学部紀要人文・社会科学編, 6(2), pp.405-421, 2004
- (2) 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, https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf (参照日2021.01.25)
- (3) 三島知剛:「教育実習生の実習前後の授業・教師・子どもイメージの変容」, 日本教育工学会論文誌 31(1), pp.107-114, 2007
- (4) 三島知剛:「教育実習生の実習前後の授業観察力の変容－授業・教師・子どもイメージの関連による検討－」, 教育心理学研究, 56, pp.341-352, 2008
- (5) 磯崎尚子, 西谷真美:「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」, 富山大学人間発達科学部紀要, 9(1), pp.51-59, 2014
- (6) 米沢崇:「学部生からみた教育実習の意義に関する一考察」, 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第一部, 学習開発関連領域, 56: pp.67-76, 2007
- (7) 文部科学省:「教員の資質向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査」, 2010, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sankou/_icsFiles/fieldfile/2011/02/24/1302602_01_1.pdf (参照日2021.01.25)
- (8) 岩田康之, 大和真希子, 山口昌子, 早坂めぐみ:「開放制」原則下の実践的教師教育プログラムの運営に関する研究(2):実習指導体制と実習生の意識に着目して(1研究報告). 教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報, 15: pp.31-42, 2016
- (9) 中央教育審議会:「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)」, 2012, https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf (参照日2021.01.25)
- (10) 国立教育政策研究所:「OECD国際教員指導環境調査(TALIS)2018報告書－学び続ける教員と校長－のポイント」, 2018, https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/fieldfile/2019/06/19/1418199_2.pdf (参照日2021.01.25)
- (11) 磯崎哲夫, 磯崎尚子, 木原成一郎:「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), pp.21-30, 2002
- (12) 田上哲:「教育実習当事者の意識に関する試論的研究－公立実習学校の児童・教師並びに附属学校の抽出実習生について－」, 香川大学教育実践総合研究, 7, pp.1-22, 2003
- (13) 山崎準二:『教師の発達と力量形成－続・教師のライフコース研究－』, 創風社, 2012
- (14) 独立行政法人教職員支援機構:「教職員研修の手引き2018－効果的な運営のための知識・技術」, 2018, https://www.nits.go.jp/materials/text/files/index_tebiki2018_001.pdf (参照日2021.01.25)
- (15) 長井麻希江, 橋本智江:「実習指導の受け入れが精神科病院看護職にもたらした変化」, 日本看護科学学会誌, 34(1): pp.103-112, 2014
- (16) 村井潤, 木原成一郎, 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(1), pp.173-192, 2011
- (17) キャサリン・ポーブ, ニコラス・メイズ著, 大滝純司(監訳):『質的研究実践ガイドー保健医療サービス向上のためにー第2版』, 医学書院, 2008
- (18) 前掲(15)
- (19) 前掲(17)
- (20) 前掲(15)
- (21) パトリシア・クラントン著, 入江直子・三輪建二(監訳):『おとなの学びを創る 専門職の省察的实践をめざして』, 鳳書房, 2008
- (22) 前掲(14)
- (23) 前掲(10)

- (24) Benesse :「第 6 回学習指導基本調査 第 5 章 教員の勤務実態と意識」, 2016, https://berd.benesse.jp/up_images/research/Sido_SYOTYU_05.pdf (参照日2021.01.25)
- (25) 藤田正 :「小学校教師の児童に対する指導意識について」, 奈良教育大学教育研究所紀要, 36, pp.87-91, 2000
- (26) 増田有紀 :「大学における小学校教育実習指導のあり方に関する一考察－小学校教員を対象とした質問紙調査を手がかりに－」, 東京成徳大学子ども学部紀要, 5, pp.13-24, 2016
- (27) 高野浩男, 香曾我部琢 :「教師の仕事への不安の要因と教師が協働することの意義－山形県内小学校教員へのアンケートを基に考える－」, 山形大学大学院教育実践研究科年報, 10, pp.44-53, 2019
- (28) 稲垣忠彦, 佐藤学 :『授業研究入門』, 岩波書店, 1996
- (29) 相澤文哉, 田中博徳, 吉井理人, 水落芳明 :「教職経験のない学卒院生と現職院生との協働による授業実践に関する効果の検証」, 臨床教科教育学会誌, 12(1), pp.1-7, 2012
- (30) 三浦朋子 :「教育実習指導における大学の役割および実習校との連携の可能性 : 実習先指導教諭の考えを手がかりとして」, 亜細亜大学課程教育研究紀要, 4, pp.1-9, 2016
- (31) ドナルド・A・ショーン著, 柳沢昌一・三輪健二(監訳) :『省察的实践とは何か－プロフェッショナルの行為と思考』, 鳳書房, 2007, (Schöne D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books)
- (32) アーギリス : 有賀裕子(訳) :『「ダブル・ループ学習」とは何か」, DIAMONDハーバード・ビジネス・レビュー』, ダイヤモンド社, 4, 2, pp.100-113, 2007, (Argyris (1977) "*Double Loop Learning in Organizations*", Harvard Business Review, September-October, pp.115-126)
- (33) 山口美和 :「教育原理としてのダブル・ヴィジョン－ドナルド・ショーンの教育思想－」, 東京大学大学院教育学研究紀要, 56, pp.449-456, 2017
- (34) 木原俊行 :『教師と研究者の対話に基づく校内研修の充実. 鹿毛雅治, 藤本和久(編著)「授業研究」を創る』, 教育出版, pp.93-113, 2017
- (35) 信州大学 :「独立行政法人教員研修センター委託事業 教員研修モデルカリキュラム開発プログラム 報告書」2010, <http://kyoushoku.shinshu-u.ac.jp/kyoushoku/study/trainingtop.html> (参照日2021.01.25)

A Case Study on the Change of the Cooperating Teacher in Teaching Practice

Yuta ABE* · Takayuki OSHIMA**

ABSTRACT

In this study, we qualitatively analyzed the learning of two teaching practice advisors to examine changes in attitudes and behaviors through their teaching practice guidance. Semi-structured interviews were conducted with advisor A and student teacher B, and advisor C and student teacher D, and verbatim recordings were made and analyzed using the framework approach. As a result, the change of attitudes and behaviors were extracted from both of the advisors. It became clear that teaching practice gives cause learning not only to student teacher but also to the advisors, and the advisors' learnings were occurred according to their situations or problems they have, and it functions as a place of learning for teaching practice advisors. On the other hand, it was found that busy work interfered with the connection between the learning from teaching practice guidance and post-practice behavior change. Therefore, it is suggested that in order to increase the effectiveness of educational practice as a training ground for teaching practice advisors, it is necessary to consider measures such as reducing the workload of the advisors.

* Joetsu University of Education (Professional Degree Program) ** School Education