

学校支援ボランティアにおける省察的実践の支援体制と 実習生の学習の関連性について

—大分大学教育福祉科学部「まなびんぐサポート」事業を通して—

森下 覚^{*1}・久間 清喜^{*2}・麻生 良太^{*3}・衛藤 裕司^{*4}
藤田 敦^{*5}・竹中 真希子^{*6}・大岩 幸太郎^{*7}

【要 旨】 「まなびんぐサポート」では、地域の教育委員会と連携し、学校現場からの支援要請に応える形で、地域の小・中学校にボランティアとして学生を派遣し、授業補助や個々の子どもの学習を支援する活動を実施してきた。本論文では、「まなびんぐサポート」事業における省察的実践の支援体制がどのように機能し、また、その支援体制が実習生の学習にどのように影響をしているかについて検討した。

その結果、「まなびんぐサポート」では、①学生が一定の「役割」を担いながら実践的な教育活動に従事していたこと、②このような体験は、単なる素朴な体験ではなく、学生自身が大学で学ぶ専門的な知識と実践を関連づけて捉え直す学習の機会となっていたこと、さらに③その背景には、専門的知識を有した大学教員による、教育体験の振り返りや自己評価・分析といった協同的な支援が関連していることが明らかになった。

【キーワード】 学校支援ボランティア 省察的実践 正統的周辺参加

I. はじめに

教育実習は、教育職員免許法に基づき教員免許状を取得しようとする者が、学校教育の現場で教育実践を体験・学習するための活動である。そして、教育実習の体験は、学生の教員志望動機を高めること(今榮・清水, 2004; 伊藤, 1997, 1998, 1999), 教師効力感を高めること(今林・川畑・白尾, 2004; 持留・有馬, 1999), 子どもの主体性を意識した授業イメージ(羽野・堀江, 2002)

平成 22 年 5 月 31 日受理

- *1 もりした・さとる 大分大学教育福祉科学部特任助教
- *2 くま・きよき 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター
- *3 あそう・りょうた 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター
- *4 えとう・ひろし 大分大学教育福祉科学部特別支援教育教室
- *5 ふじた・あつし 大分大学教育福祉科学部教育心理学教室
- *6 たけなか・まきこ 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター
- *7 おおいわ・こうたろう 大分大学教育福祉科学部情報教育教室

や子どもとの共同行為としての授業イメージ(中條・磯崎・藤木・米田, 2007)を形成すること, 教職・児童・授業に対するポジティブなイメージ形成を促進すること(紅林・川村, 2001; 三島, 2007)等の効果があることが知られている。

教員養成カリキュラムにおける要件としての教育実習と並行する形で, 現在, 各教員養成系大学・学部では, 教育実践力を形成するための特色ある実習が実施されている(坂井・三井・岩田, 2007)。例えば, 信州大学教育学部では, 地域の教育施設における教育活動への継続的な参加を通して, 学生が教育実践に触れる機会を増やし, その省察を充実させるといった, 臨床教育推進室を中心とした取り組みが実施されている。横浜国立大学教育人間科学部では, 横浜市内の公立小学校との連携を基に「初等教育フィールドワーク研究」を実施し, 小学校における日常的・継続的なステューデントティーチャーとしての体験を通して, 教育課題の具体的な解決策や教育実践力を育成している。さらに, 島根大学教育学部では, 学校支援・校外キャンプ・地域のイベントへの参加などの「基礎体験」が 400 時間, 附属学校園での観察学習や教育実習などの「学校教育体験」が 400 時間, 子ども理解や保護者対応の基礎となる講義や保護者や子どものカウンセリングを想定した実習, 特別支援に関する実習などの「臨床カウンセリング体験」が 200 時間, といった多彩な体験が充実した「1000 時間体験」が実施されている。本論文では, こうした教育実践力を形成するための特色ある実習の一つである大分大学教育福祉科学部の「まなびんぐサポート」事業に焦点を当てる。尚, 本論文で用いる「実習生」とは, 教育職員免許法に定められる教育実習を行っている者ではなく, 教員養成系学部在籍し, より資質の高い教員になることを目的とし, 学校の教育課程の実施を支持するために学校に赴く学生を意味する。

1. 「まなびんぐサポート」事業の概要

大分大学教育福祉科学部では, 大分市及び大分県の教育委員会と連携し, 学校現場からの支援要請に応える形で, 地域の小・中学校に学生を派遣し, 授業補助や個々の子どもの学習を支援する活動として「まなびんぐサポート」を実施してきた。

「まなびんぐサポート」の大きな特徴の一つは, 学校現場からの支援要請に応える形で, 活動が展開されている点にある。各公立学校の支援要請(必要とする支援内容・期間・学生の人数等)は, 各教育委員会によって取りまとめられ, 大学に提出される。松本・大岩・藤田・衛藤・竹中・麻生(2010)によれば, こうした支援要請を受け, 「まなびんぐサポート」に参加する学生の人数と派遣先の学校数は年々増加しており, 平成 21 年度には参加学生数 103 名(延べ人数), サポートを実施した学校数は 35 校に増加した。これら 35 校の各公立学校から 73 件の支援要請があり, ほとんどの支援要請(71 件, 97.3%)は, 「授業中における個への配慮」や「昼休み・放課後時の補習の補助」, 「特別支援学級における授業補助」といった学習アシスタントとしての活動であった。その他の要請(2 件, 2.7%)は, 教材・教具の作成補助といった学習環境の整備のための活動であった。

麻生・松本・大岩・藤田・竹中・衛藤(2009)は, こうした支援要請に応える形で実施される「まなびんぐサポート」に参加することで, ①特定の児童生徒, 個々の出来事に対する深い分析力, ②学習指導・生活指導の場面において児童生徒の立場に立って支援をする力, ③今後, 教員に特に求められる実践的指導力, 等が育まれる可能性を示している。また, 藤田・麻生・衛藤・松本・竹中・大岩(2009)は, 「まなびんぐサポート」活動における体験が, 教員に求めら

れる実践的指導力の重要性に対する認識に影響を及ぼす可能性を示唆している。こうした「まなびんぐサポート」の体験の効果は、従来の教育実習だけでは育まれないものである（麻生ら、2009）。

2. 教育実践に参加することの意義

一般に、教育実習は決められた回数の授業や研究授業を行う必要があるため、学校現場では実習生を受け入れるために様々な調整が行われる。そのため、教育実習は、実習生のための学習の場として機能している側面が大きい。一方、「まなびんぐサポート」は学校現場からの支援要請に応える形で実施されるため、実習生が従事する活動は、単に実習生の学習のために準備された活動ではなく、学校現場にとって必要な仕事であり、重要な活動である。そのため、「まなびんぐサポート」は、教育実践の周縁的な仕事に従事し、一定の役割や責任を担う活動となっている。つまり、従来の教育実習と「まなびんぐサポート」は、大学生が教育実践に参加し体験する活動であるという点において共通しているが、教育実践の中における活動の位置付けという点において違いがある。

こうした「まなびんぐサポート」における活動は、Lave & Wenger(1991)が提唱する正統的周辺参加(LPP: Legitimate Peripheral Participation)の学習過程に類似している。正統的周辺参加とは、実践に参加する新参加者が実践を維持・継承するため、初めは実践における周縁的な仕事や活動を担い、古参加者から徐々に重要な活動へと導かれていく学習過程を指している。Lave & Wenger(1991)は、こうした学習過程が特別なものではなく、身の回りのあらゆる社会や文化において行われていることを指摘し、その多くの人々が学び損ねることなく、漸進的に熟達していくことを指摘している。

正統的周辺参加の学習過程は、教員養成において、教育実践に参加し体験することの意義を示すものの一つであると考えられる。しかし、正統的周辺参加で想定してある参加者は、文化や実践に正統的に参加し続ける資格をもつ者である。教育実践は誰もが自由に参加出来る実践ではなく、決められたカリキュラムを経て教員免許を取得することで初めて正統的に参加出来る実践である。そのため、教育実践に実習生として単に参加するだけでは、迫真性の高い教育実践に正統的周辺参加することは難しいと考えられる。一方「まなびんぐサポート」の場合、地域の支援要請に応じて始められる活動の制度や、学校現場と学生の間を仲介する担当教員の支援体制を媒介することで、学生は、新参加者として教育実践に正統的周辺参加することが可能になっていた。この点において、「まなびんぐサポート」における実習生の活動は、従来の教育実習よりも教育実践における活動としての迫真性が高く、教育実践に正統的周辺参加することが期待されると考えられる。

3. 実践を省察することの意義

一般に、教育実習における実習生の指導は、学校現場の教師に一任されており、大学は実習の事前・事後指導を主に請け負っていた。そのため、実習生は、実践性の高い体験を得ることが出来ても、大学の専門的知識からの振り返りを行う機会は少なかったといえる。山口・山口(2004)は、教育実践の場で実践を体験しても、そこに省察(Schön, 1983)がなければ、得られた経験は断片的で孤立した経験に終わることを示唆している。Schön(1983)は、実践者が実践を省察することの重要性について、次のように説明している。

「現実の多くの実践は複雑性、不確実性、独自性などを抱えているため、実践の場に生じる諸問題は、所与のものとして実践者の前に現れるのではなく、実践の中にある不安定な状況に対して注意を向け、問題として設定することで初めて可視的になるものである」

科学的な理論や技術を厳密に適用することでは、現実の複雑性、不確実性に対応することはできない。それ故、実践の中で省察することが重要になってくる。「実践をし、実践の中で自らの実践を省察し、その結果を、次の実践へとつなげていく」、そうした省察の実践は、実践者にとって重要な振る舞いと言える。

しかし、同時に、Schön(1983)は、実践の中で省察することの困難さも指摘している。実践は繰り返される中で安定的になっていく。安定的になっていく過程は、実践の中の知が暗黙的、無意識的、自動的になっていく過程である。それは、実践者が、現在行っている自らの実践について振り返る機会を失っていくことでもある。つまり、実践の中の省察とは、自らの安定的な実践の中に潜在する問題を可視的にする過程であり、安定的な実践を疑う過程である。それ故、実践者にとって実践の中の省察は困難なものとなる。この指摘は教育実践にも当てはまる。

Schön(1983)の想定している省察的実践は重要なことであるが、個人で行うことには限界がある。これは、教育実践の経験がほとんどない実習生にも同様に当てはまるだろう。教育実践の経験のない実習生は、教育実践を省察した経験も当然無い。そのため、教育実践を省察した経験のない実習生には、省察のための支援が必要となると思われる。実習生の体験は、実習生個人の感受性や省察の技術に基づいた省察によって振り返られるのではなく、大学の専門的知識を含み実践された支援と共に省察される必要があると考えられる。

こうした省察的実践の困難さを解消するために、「まなびんぐサポート」では、実習生の体験を素朴な体験のまま終わらせるのではなく、大学の専門的な知識と関連付けるための大学教員主導の振り返り活動や自己評価・分析の支援体制が構築され、実施されている。しかし、「まなびんぐサポート」における省察的実践の支援体制がどのように実施され、機能しているのか、また、その支援体制が実習生の学習にどのように影響を与えているのかについては、明らかになっていない。本研究は、実習生の活動記録や大学教員との振り返り活動の質的データを分析することで、この点について明らかにする。

4. 目的

本論文の目的は、「まなびんぐサポート」事業における省察的実践の支援体制がどのように機能し、また、その支援体制が実習生の学習にどのような影響を与えているかについて、明らかにすることである。

II. 方法

1. 調査対象

本研究では、大分大学教育福祉科学部における「まなびんぐサポート」の参加学生を調査対象とした。「まなびんぐサポート」は、教員養成カリキュラムにおける要件とは別に用意された実習であり、実習を希望する1年から4年までの大学生が受講することが可能であった。受講

を希望する学生は、支援を要請した各学校名と具体的な支援内容を支援要請リストで確認した後、自らが希望する学校を選択した。学生の希望と支援申請を行った学校との調整を行い、参加する学校が決定した後、学生は、主に9月から翌3月の期間に、週1回程度の活動を行っていた。

平成21年度の「まなびんぐサポート」に参加した実習生は、85名(4年31名、3年34名、2年16名、1年4名)であった。その中で、決められた時間数の実習に参加し、毎回の実習の活動記録を提出し、単位を取得した実習生52名(4年12名、3年27名、2年9名、1年4名)と、その実習生の派遣先の学校33校(小学校28校、中学校5校)を調査対象にした¹⁾。

2. 調査方法

「まなびんぐサポート」に参加した学生は、毎回の実習後、その日の活動の内容と振り返りといった活動記録を書くことが求められていた。この活動記録を、実習の指導・研究以外の目的で使用しないことの了解を得たうえで、データとして収集した。

また、約8回の活動が終わった時点で、大学の担当教員と学生による振り返りの場が設けられていた。この場では、実習生によって実習の活動状況や疑問点などが報告され、それに対して、大学教員による省察の支援や指導が実施されていた。この振り返りの場の会話を、今後の実習の指導・研究以外の目的で使用しないことの了解を得たうえで、データとして収集した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 活動の内容

52名の実習生は、学校現場の支援要請を受け、延べ731回の活動を行っていた。52名中16名(4年2名、3年12名、2年2名)の実習生が、2・3校の学校を掛け持ちしていた。各実習生は、平均して14.1回の活動を行っていた。こうした活動の回数・期間や活動内容は、事前に設定されておらず、学校現場の教師と実習生との話し合いの上で決められていた。松本ら(2010)の「まなびんぐサポート」事業の支援要請内容の分類を援用し、実際に行われた活動内容を表1のように分類した。

表1 「まなびんぐサポート」における活動内容の分類

	定義	支援内容	件数	割合	計
学習アシスタント	児童生徒の学習を効率よく高めるために教師の指導の手助けをする(専門的な知識は必要としない)	各教科の授業時の個への配慮	437	40.54%	99.16%
		総合的な学習の時間における個への配慮	19	1.76%	
		体育の授業補助	68	6.31%	
		家庭科の実習補助	21	1.95%	
		昼休み・放課後の補習の補助	15	1.39%	
		休み時間の遊び相手	142	13.17%	
		ドリル学習の採点補助	20	1.86%	
		校外学習の引率補助	8	0.74%	
		学校行事の準備補助	97	9.00%	
		長期休業中の学習補助	0	0%	
		複式学級における学習補助	0	0%	
		外国籍児童生徒への学習補助	0	0%	
		特別支援学級又は特別支援教室における授業補助	183	16.98%	
		不登校生徒に対する学習支援	30	2.78%	
集団活動になじみにくい児童への支援	29	2.69%			
環境サポート	児童生徒にとって快適で安全な学習環境を整備する。	教材・教具の作成の補助	2	0.19%	0.28%
		地域での登下校安全パトロール	0	0%	
		校内の安全パトロール	0	0%	
		理科室・家庭科室・音楽室等の整備	0	0%	
		行事の安全補助	0	0%	
		図書館の整理・貸出の補助	1	0.09%	
		その他	6	0.56%	
合計			1078	100%	

その結果、活動の総数 1078 件中、最も多かった活動は「各教科の授業時の個への配慮」であり 40.54%であった。次に多かったのは、「特別支援学級又は特別支援教室における授業補助」で 16.98%であり、続いて、「休み時間の遊び相手」で 13.17%であった。これらの活動は、調査対象とした「まなびんぐサポート」活動の約 7 割を占めていた。総じて、児童・生徒の学習を効率よく高めるための「学習アシスタント」としての活動は、99.16%を占めていた。これらの結果から、「まなびんぐサポート」の一つ一つの活動は、教育実践の周辺的な活動ではあるが、学校現場に求められる「学習アシスタント」という形で実践に埋め込まれ、一定の役割が与えられていたことが分かる。そのため、この活動は、実習生の学習のための練習ではなく、学校現場で実際に行われている教育実践を維持・構成するために重要な活動として、機能していたことが考えられる。

この点は、学校現場の支援要請から始発する「まなびんぐサポート」の特徴であると言える。「まなびんぐサポート」における実習生の活動は、従来の教育実習よりも教

まなびんぐサポート活動記録

氏名 _____

平成 年 月 日 ()

参加学校名 _____ 活動回数 _____ 回目 _____

活動の内容

活動の留意 (どのような出来事が起きたかの分析、その出来事に対して自分がどのように関わったのか、その出来事を通して何を感じ、何に気づき、何を学び、何を課題としたか、また、これまでの活動がどのように活かされたのか等)

図1 活動記録用紙

育実践における活動としての迫真性が高く、実習生は教育実践への正統的周辺参加が可能になり、実践性の高い体験をしていることが考えられる。それは、学校現場の教師がサポートしきれない“個の児童生徒が抱える困難”に実習生が直面することであり、そうした個の困難を自分自身が解決しなければならないという役割や責任を担うことであると考えられる。次に示す活動記録には、こうした実践性の高い体験に対する、実習生の省察が記述されていた。

2. 省察の支援(1)—活動記録—

実習生は、実習に参加する度に、「日付」「参加学校名」「活動回数」「活動の内容」「活動の省察」といった項目で構成された活動記録用紙(図1)に記入し、提出することが求められていた。ここでは、詳細な活動の省察が行われ、報告されていた活動記録の例として、実習生Aの活動記録を示す(表2・表3参照)。

表2 実習生Aの1回目の活動記録

<p>・・・(前略)・・・a((児童の名前))さんは、手を上げずに迷っている様子であった。そこで私は、「どうしたの?」と問いかけると、「わかりません、教えてください」と返答した。$3/4$を整数または小数で表す問題で、aさんは、「$3/4 = 3 \div 4$」まではできており、「$3 \div 4$」を筆算で計算できないことを伝えた。<u>3の中に4という数字は入れることはできないことは理解しており、何故できていないのかを考えたところ、計算をする際に位が明確に分けられておらず、混乱を招いているのではないかと気づいた。</u>そこで、位を分けて書くように指示するとaさんは「わかった」と言うとき始め、「$3/4 = 3 \div 4 = 0, 75$」と答えることができた。<u>子どもには、少し言い回しを変えるだけで理解につながったり、その問いを答えることができるようになることを学んだ。</u></p> <p>(())は、著者による補完。以下同。</p>
--

表3 実習生Aの9回目の活動記録

<p>・・・(前略)・・・私が「公式は何でしたか」と問うと正しい公式を言うことができたが、実際に式を書くと、$(2.3 \div 92)$とした。そこで、「もう一度、公式を言ってごらん」と指示して、b((児童の名前))くんの声に合わせて、問題文のひもの長さや代金をそれぞれ指さした。すると、bくんは「あっ、そういうことか」と言って正答することができた。</p> <p><u>私は特別支援教育を専攻しているが、声かけのしかた、指さし、その指の指す位置、不必要な情報は隠すなど小さなことの支援が大切であることを主眼教育実習で学んだ。今日の、何気ない指さしは、子どもにとって、どこに目を向けていけばよいのかを的確に指示することができる。それは、特別支援学校に限らず、小学校にも必要なことであると感じた。</u></p>

活動記録の用紙における「活動の省察」の欄には、実習生に対して、「どのような出来事が起きたかの分析。その出来事に対して自分がどのように関わったのか。その出来事を通して何を感じ、何を学び、何を課題としたのか。また、これまでの活動がどのように活かされたのか等」

という省察の方法や内容についての指示が書かれていた。実習生は、指示に書かれている点に留意しながら、活動記録に記入することが求められていた。次に、活動記録の機能について、「実習生からの視点」と「大学教員からの視点」に分けて考察する。

【実習生からの視点】

実習生 A の活動記録から、実習生 A は、算数の授業中に個別指導を行い、児童生徒が抱えている困難に直面し、それを解決するという役割を担った実践性の高い体験をしていたことが分かる。

実習生 A の 1 回目の活動記録から、自分なりに児童の分析を行い、その分析を基に、児童への言い回しを工夫し、指導していたことについて、伺い知ることが出来る。これは、「活動の省察」に書かれている指示通り、自らの実践を省察することが出来ていた事例であると考えられる。また、9 回目の活動記録から、大学で学習した知識・技術が「まなびんぐサポート」の活動にうまく活用できたことについて、伺い知ることが出来る。これは、実習生 A が自発的に大学で学習した知識・技術を実践の場に応用した事例であろう。

実習の度に活動記録を取ることで、実習生 A は、自らの体験を省察する機会を得ることが出来、その省察をもとに次の実践に取り組むことが出来ていたと考えられる。こうした実践と省察のサイクルは、省察的实践であると考えられる。これらの事例は、活動の記録が、実習生にとって、教員になるために有用な省察的实践の体験を積むための支援ツールとして、機能していたことを示している。

【大学教員からの視点】

一方、大学教員にとって、活動記録はどのように機能していたのだろうか。活動記録には、実習生の活動内容や省察が文章化されていた。そのため、大学教員は、活動記録を読むことで、その実習生がどのような活動を行い、どういうことを省察していたのかについて、知ることが出来た。そして、活動記録を参考にした上で大学教員は、実習生に対して専門的知識からの指導を行なうことが出来た。つまり、活動記録は、実習生の省察のツールであると同時に、大学教員にとっての指導のリソースとして機能していたことが考えられる。これは、次の節で示す実習生と大学の担当教員による「振り返り活動」において、この活動記録を共有した上で、大学の担当教員による指導が行なわれていたことから明らかである。

しかし、麻生ら(2009)が指摘するように、「まなびんぐサポート」の活動記録の中には、単なる一日の学級活動の記録やトラブルの記録であったり、活動したことについての感想で終わっているものも少なくない。これは、単に活動記録を提出させるだけではなく、実習生の省察を支援することの必要性を示している。こうした知見を受け、平成 21 年度の「まなびんぐサポート」では、実習生の省察的实践の体験を支援するために、大学の担当教員と実習生による「振り返り活動」が実施されていた。

3. 省察の支援(2)―振り返り活動―

「まなびんぐサポート」では、約 8 回の活動が終わった時点で、大学の担当教員(以下、担当教員)1 名と実習生による「振り返り活動」の場が設けられていた。この場では、実習生によって実習の活動状況や疑問点などが報告され、それに対して、大学教員による省察の支援や指導が実施されていた。各実習生の振り返り活動の時間は、約 30～60 分であった。「振り返り活動」は、全ての実習生に実施されたわけではなく、日時の調整がとれた 30 人の実習生に対して実

施されていた。

「振り返り活動」の場では、担当教員によって「活動の省察の促し」「活動に対する指導」「専門的知識からの助言」といった支援が行われていた。以下、各支援の事例を示し、大学教員の支援の効果について考察する。

【活動の省察の促し】

「活動の省察の促し」の支援は、担当教員が実習生に実習に関する問いかけをすることで、行われていた。共通して行われていた問いかけは、表 4 で示されるようなものであった。「活動記録」や「振り返り活動」の上で不明確な点や不十分な点などがあった場合、担当教員はそれらの点を補足するための問いかけを随時行っていた。次の表 5 は、担当教員が、実習生 B に対して、実習を通して身に付いたことについて問いかけ、「まなびんぐサポート」活動の省察を促している場面である。

表 4 「振り返り活動」における大学教員の問いかけ

「実習を通して、何か身に付いたと思うことは、ありますか？」
 「活動記録を書く時、気を付けていたことは、ありますか？」
 「大学で習ったことが、今、行っている実践の場で役立ったことは、ありますか？」
 「まなびんぐサポートの運営について、こうした方が良いということは、ありますか？」

表 5 担当教員から実習生 B に対する「活動の省察の促し」

担当教員：A 小学校で毎日活動して、実習生 B さん自身にこういうことが力になったなどか、こういうことが身に付いたなって思う事ってなんかありますか？11 回通ってみて。
 実習生 B：私自身ですか？なんか辛抱強くはなかったかなって思います・・・(中略)・・・結構嫌なことに対しては、もうどっちかっていうと早く終わらせたい感じだったんですけど。その子たちと、話したりすると、やっぱりなんかもうちょっと頑張っ、この子の話を聞いてみようかな、とか・・・(後略)・・・
 担当教員：やっぱり、待つことは大事？
 実習生 B：はい。

担当教員は、実習生 B の活動記録を読んだ上で、さらに実習生 B の省察を深いものにするために、「実習を通して身に付いたこと」について問いかけていた。それに対して、実習生 B は、実習を通して身に付いたこととして、児童の指導に際して辛抱強くなったことを挙げていた。

このように活動の振り返り活動では、担当教員が、実習生の実習体験について質問をすることで、実習生の省察を促していた。こうした、振り返り活動における担当教員の問いかけは、実習生にとって自らの省察の足りなかった部分を、担当教員の視点から補うことが出来る機会として機能していたと考えられる。一方、担当教員にとっては、実習生の体験を共有する機会になり、実習生の体験が指導可能な対象になるという機能があったと考えられる。これは、次に示す表 6 や表 7 の事例のように、大学教員の「活動の省察の促し」から聞き出された実習生の体験に対して、指導や助言が行われていたことから明らかである。

【活動記録に対する指導】

「活動記録に対する指導」では、事前に担当教員が実習生の活動記録を読み、活動記録をうまく活用できていない点について指導がなされていた。表6の事例は、担当教員が、実習生Cに対して、活動記録の書き方や活動記録を利用した活動の参加の仕方について、指導している場面である。

表6 担当教員から実習生Cに対する「活動記録に対する指導」

<p>担当教員：一応事前指導の時、活動に行ったらちゃんと活動記録を書いてほしいと、少なくとも、次の活動に行く前までに前回の活動記録を書きあげてほしい、っていう風に言ったんだけど、それは覚えてた？</p> <p>実習生C：覚えてました。</p> <p>担当教員：で、現実はどうだった？</p> <p>実習生C：まとめて書いてしまいましたね。ところどころ。</p> <p>担当教員：あー。なるほど</p> <p>実習生C：すいません。・・・(中略)・・・。後半は、もう毎日、もう帰ったら爆睡で・・・</p> <p>担当教員：<u>自分が子どもに対してどういう姿勢で関わろうと思ったのかとか、そういう自分自身の最初の考えというか、視点というか、そういうものを((活動記録に))入れた方がいいとは思うね。・・・(中略)・・・<u>そういった((活動記録を書く))場合に、ただ書くのはつまらないからね。なんかある程度テーマをもって、自分は、今日はこういう視点でこう関わるんだ、っていうのを決めといて関わった方がおもしろいとは思う。</u></u></p>
--

実習生Cは、担当教員の活動記録についての問いかけに対して、実習の度に活動記録を書いておらず、まとめて書いていたことを語った。この語りを聞いた担当教員は、活動記録の中に、自らの参加姿勢や考え・視点を入れることで、活動記録を書くことが単なる作業ではなく、実践と結びつく作業になることを語っていた。麻生・竹中・藤田・衛藤・松本・大岩(2009)は、平成21年度の「まなびんぐサポート」事業における11月の時点の活動記録の提出状況について、約3割を超える実習生が各実習後に活動記録を提出しないことを報告している。この背景としては、「まなびんぐサポート」の毎回の活動と活動記録の提出が、他の授業と比較した際、労力の必要なものになっていると推察できる。こうした現状を踏まえ、担当教員は、活動記録の利用法や意義について、実習生に説明していたと考えられる。こうした担当教員の活動記録に対する指導は、活動記録を省察の支援ツールとして十分に利用できていない実習生に対して、利用を促すものになっていたと考えられる。

【専門的知識からの助言】

「専門的知識からの助言」は、活動記録や振り返り活動から得られた実習生の語りに対して、大学の担当教員の専門的知識から行われていた支援のことである。表7の事例は、担当教員が実習生Aに対して、実習の参加姿勢や分析力について、助言をしている場面である。

表7 担当教員から実習生Aに対する「専門的知識からの助言」

<p>担当教員：実習生A君の個性は、<u>いつもいいと思ってるのは、結構その、分析力がすごいあると思ってて。</u>なんか自分自身のやってる意味だとかね、なんでそういう行為をしたのかっていうことを((活動記録に))ちゃんと明確に書いてくれるのね。そういう見方っていうのはすごいあの、大事なんじゃないかなって。多分、それはやっぱあれかな、特別支援をやってるっていうのが生きてるっていうことなのかな。</p> <p>実習生A：そうですね。特別支援の実習で、実態の把握はもうものすごく言われてきてて。その表現の仕方とかも。それ以降のこうレポートとか、学校から出るレポートとかもちょっと書き方が自分で変わったというのがあります。</p> <p>担当教員：<u>あと子どもの視点で書けるようになってるよね。子どもが何をしてほしいのか、子どもがどう思ってるのかっていうのがまずあって、多分それって特別支援のすごい大事な部分で、まず子どもが何をしてほしいのかって絶対こう、まず考えないといけない。</u></p>

まず、担当教員は、活動記録に書かれていた実習生Aの分析について、高く評価した。それに対して、実習生Aは、担当教員の語りを受け、学校現場における自らの分析が、実態把握や表現の仕方といった大学で学んだ知識のおかげであることを語った。こうした実習生Aの省察に対して、担当教員は、実習生が特別支援教育を専攻していることを踏まえ、子どもの視点になって関わりを考えていくことの必要性について、専門的知識から助言していた。こうした担当教員からの専門的知識からの助言は、実習生にとって、実習における自らの体験と大学の専門的知識を結ぶものとして機能していたと考えられる。

こうした支援は脈絡なく行なうことが出来るものではない。実習生の素朴な体験自体は、実習生の中に閉じて、形がないようなものであり、外から見ることが出来ない。省察の支援ツールとしての「活動記録」や「振り返り活動」は、形のない実習生の素朴な体験に形を与え、実習生の外に表出させ、指導可能な対象に変える機能があったと考えられる。そのため、「まなびんぐサポート」における実習生の省察的实践は、実習生の個人的な活動ではなく、実習の支援体制やそれを運用する大学教員の活動といったものを合わせた集合的な活動であったと言える。つまり、「まなびんぐサポート」の支援体制は、実習生個人では達成しえない集合的な省察を可能にしていたと考えられる。

IV. 総合考察

本研究の目的は、「まなびんぐサポート」における省察的实践の支援体制がどのように機能し、また、その支援体制が実習生の学習にどのような影響を与えているかについて、明らかにすることであった。調査の結果、以下の3つのことが明らかになった。

1 つ目は、学校現場において実習生が一定の役割を担いながら実践的な教育活動に従事していたことである。「まなびんぐサポート」の活動は学校現場の支援要請に基づいて実施されていたため、ほとんどの実習生が、学校現場で必要とされている「学習アシスタント」という形で実践に参加していた。そうした活動の中で、実習生は、学校現場の教師がサポートしきれない“個の児童が抱える困難”に直面し、そうした個の困難を自分自身が解決しなくてはならない役割を担っていたと考えられる。教育実践の中で周辺の活動に従事し、実践の維持に貢献していた点において、実習生は教育実践に正統的周辺参加していたということが出来る。麻生・松本・大岩・藤田・竹中・衛藤(2009)は、「まなびんぐサポート」の体験が、個々の児童生徒に対する①分析力、②支援をする力、③実践的指導力といった実習生の能力を育む可能性を示唆しており、その上で、従来の教育実習で育まれる実践的指導力と「まなびんぐサポート」で育まれる実践的指導力の間には、何らかの違いがあることを指摘している。本研究の結果は、「まなびんぐサポート」における実習生が、迫真性の高い教育実践に参加することで担う役割を通して、看過することの出来ない目の前の児童が抱える困難を解消するための実践的指導力を育んでいたことを示唆している。これは、従来の教育実習との活動の違いやそこで育まれる実践的指導力の違いを示唆しており、麻生ら(2009)の指摘を支持している。

2 つ目は、「まなびんぐサポート」の体験が、実習生にとって大学で学ぶ専門的な知識と教育実践とを関連づけて捉え直す学習の機会となっていたことである。1 つ目の結果において示したように、実習生は、学校現場の教師がサポートしきれない“個の児童が抱える困難”に直面し、個の困難を解決する役割を担っていた。そのため、実習生は、その実践的な役割を介して、自らの実践的指導力が実践の場で通用するのか否か、省察することが可能となっていた。さらに、そうした体験の省察に加えて、振り返りの場において、大学の担当教員の持つ専門的知識からも、省察を受けることが可能となっていた。これらの支援には、実習生にとって、実習の体験が独立したものではなく、大学の学習と関連づける効果があったと思われる。

3 つ目は、専門的知識を有した大学教員による、教育体験の振り返りや自己評価・分析の支援といった、個別的で協同的な関わりが、実習生の集合的な省察的实践を支えていたことである。「実践をし、実践の中で自らの実践を省察し、その結果を、次の実践へとつなげていく」省察的实践を支えるために、「まなびんぐサポート」では「活動記録」と「振り返り活動」が支援体制として設けられていた。活動記録は、実習生にとって、教員になるために有用な省察的实践の体験を積むための支援ツールとして機能していた。同時に、大学教員にとって活動記録は、実習生に対して専門的知識からの指導を行なうためのリソースとして機能していた。また、振り返り活動では、担当教員によって「活動の省察の促し」「活動に対する指導」「専門的知識からの助言」といった支援が行われていた。これらの支援は、実習生にとって、実践を振り返るための機会であり、大学教員にとっては、実習生の体験と大学の専門的知識とを結びつける為の機会として機能していた。これらの結果は、「まなびんぐサポート」における省察的实践の支援が、実習生個人における省察の困難さを解消し、協働的で集合的な省察を達成させていたことを示していた。

教育実習における省察の支援に焦点をあてた取り組みは多い。信州大学教育学部におけるティーチング・ポートフォリオを活用した教育実習の指導(谷塚・東原, 2002)、琉球大学におけるプラクティススクール(模擬学校)の実施とレーダーチャート等を用いた活動のリフレクション・評価統合システムの実施、金沢大学教育学部におけるいつでも実習指導を可能にする web

教育実習ノートシステムの運用(加藤・中川・松能・井原・鷲山・川崎・川谷内, 2008)等がある。また, 教育実習以外にも, 鹿児島大学と九州大学の共同プロジェクトでは, 臨床心理士養成のための臨床心理実習において, 実習の到達度を測るチェックシステム(チェックシート・ポートフォリオ・フォローアップセッション)が運用されている。以上のような各大学の取り組みは, いずれも省察を支援するシステムを媒介することで, 個人では達成しえない集合的な省察を可能にしているという点で共通している。「まなびんぐサポート」における省察の支援体制も, こうした集合的な省察を可能にする取り組みの一環として位置づけられると考えられる。その上で, 「まなびんぐサポート」の特徴は, 1つ目の結果で示したような迫真性の高い教育実践における活動の体験に対して, こうした省察の支援が行われる点にあり, 協働的で集合的な省察の実践が実現されている点にあると考えられる。

以上, 「まなびんぐサポート」における省察の実践の支援体制と実習生の学習との関連性について検討してきた。その検討の中で, 「まなびんぐサポート」を運用する上での人的コストに関わる課題が明らかになった。実習生が十分に自らの実践を省察することが出来るような支援体制を準備するためには, 大学の担当教員による相当な介入が必要である。本研究の調査対象である大学の担当教員は, 学校現場との調整, 活動記録のチェック, 30 人の実習生に対する 30 ~ 60 分の振り返り活動の実施といった役割を果たしていた。「まなびんぐサポート」事業を, 継続的な活動として運営していくためには, 人的コストに関わる課題を解消する必要があるだろう。平成 22 年度の「まなびんぐサポート」活動からは, 人的コストに関わる課題を解消するために, 実習生の参加登録・活動記録の提出などが Web 上で行うことが出来るようになる。今後は, Web 上のシステムが, 実習生の支援体制にどのような影響をあたえ, 人的コストに関わる課題を解消していくかについて, 検討をしていく必要があるだろう。

註

1) 平成 21 年度の「まなびんぐサポート」に参加した 85 名中, 単位を取得しなかった学生は 33 名であった。この 33 名は, 大きく 2 つに分類される。1 つは, 既に同授業の単位を取得済みの学生達であった。もう 1 つは, 実習の時間数が所定の時間数に満たない, 又は, 活動記録・事後レポートを提出していない学生達であった。これら両群には, それぞれ異なる今後の研究課題が存在する。前者の学生達は, 継続して「まなびんぐサポート」の実習に参加している学生たちであり, 今後, これらの学生を対象にして, 継続的に「まなびんぐサポート」に参加することによる学習効果を調査・検討する必要があると思われる。一方, 後者の学生達は, 実習の途中で何らかの理由で「まなびんぐサポート」への参加を辞めた学生たちであり, 今後, これらの学生を対象にして辞めた理由を調査し, そうした学生への支援策を検討・実施していく必要があると考えられる。

謝辞

本研究は, 大分市教育委員会, 大分県教育委員会, 同地域の小・中学校, そして, 児童生徒の皆様の御協力により実施されました。多大な御支援・御協力を頂いたことに対し, 御礼申し上げます。また, 平成 21 年度「まなびんぐサポート」運営委員長松本正先生をはじめとする, 大分大学の関係者すべての方に心より御礼申し上げます。

文献

- 麻生良太・竹中真希子・藤田敦・衛藤裕司・松本正・大岩幸太郎 2009 「まなびんぐサポート」事業を支援する Web システムの構築 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要, 27, 155-160.
- 麻生良太・松本正・大岩幸太郎・藤田敦・竹中真希子・衛藤裕司 2009 学級支援ボランティアに参加した大学生の自己省察と体験 大分大学教育福祉科学部における「まなびんぐサポート」事業を通して 大分大学教育福祉科学部研究紀要, 31(2), 165-177.
- 伊藤安浩 1997 教育実習に関する調査研究(その 1)—実習における「経験」に注目して— 大分大学教育学部研究紀要, 19(1), 259-272.
- 伊藤安浩 1998 教育実習に関する調査研究(その 2)—「職業志向」「授業観」「子ども・生徒観」の変化に注目して— 大分大学教育学部研究紀要, 20(1), 129-142.
- 伊藤安浩 1999 教育実習に関する調査研究(その 3)—「職業志向」「教職観」の変化, 「入学時の進路希望」に注目して— 大分大学教育学部研究紀要, 21(1), 71-82.
- 今栄国晴・清水秀美 1994 教育実習が教員志望動機に及ぼす影響 事前・事後測定法による分析 日本教育工学会, 17(4), 185-195.
- 今林俊一・川畑秀明・白尾秀隆 2004 教育実地研究に関する教育心理学的研究(6)—教員養成学部生の教師効力感の変容について— 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 14, 85-99.
- 加藤隆弘・中川一史・松能誠仁・井原良訓・鷺山靖・川崎重嗣・川谷内哲二 (2008) Web 教育実習ノートシステムの運用・評価 日本教育工学会研究報告集, 95-102.
- 紅林伸幸・川村光 2001 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)— 滋賀大学教育学部紀要 教育科学, 51, 77-92.
- 坂井俊樹・三石初雄・岩田康之 2007 教員養成における<体験>-<省察>的プログラムの動向と課題 —日本及びアジア諸国の事例に関する考察— 平成 17 年度日本教育大学協会研究助成成果報告, 243-255.
- 中條和光・磯崎哲夫・藤木大介・米田典生 2007 授業観察学習が教師志望学生の教授行動に関するメタ認知的知識に及ぼす影響 日本教育工学会論文誌, 31(1), 79-86.
- 羽野ゆつ子・堀江伸 2002 教員養成系学生における授業実習経験による「教材」メタファの変容 教育心理学研究, 50, 393-402.
- 藤田敦・麻生良太・衛藤裕司・松本正・竹中真希子・大岩幸太郎 2009 教員に求められる実践的指導力の重要性に対する大学生の認識 —「まなびんぐサポート」活動体験との関係— 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要, 27, 61-72.
- 松本正・大岩幸太郎・藤田敦・衛藤裕司・竹中真希子・麻生良太 2010 学校支援ボランティアの現状と課題—大分大学教育福祉科学部「まなびんぐサポート」事業の検討を通して— 大分大学教育福祉科学部研究紀要, 32(1), 97-105.
- 三島知剛 2007 教育実習生の実習前後の授業・教師・子供イメージの変容 日本教育工学会論文誌, 31(1), 107-114.
- 持留英世・有馬広海 1999 教師効力に及ぼす教育実習効果 福岡教育大学紀要, 48(4), 303-309.
- 谷塚光典・東原義訓 2002 ティーチング・ポートフォリオを活用した教育実習事前・事後指導の実践 信州大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要, 3, 1-8.
- 山口恒夫・山口美和 2004 「体験」と「省察」の統合を目指す「臨床経験」—「プロセスコード」を用いた「臨床経験」の研究の基本的視点— 信州大学教育学部紀要, 112, 121-131.
- Lave, J., & Wenger, E. 1991 *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. New York : Cambridge University Press.
- Schön, D, A. 1983 *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Relationship Support System of Reflective Practice and Student Teachers' Learning as School Volunteers

—Case Study : “MANABING SUPPORT” project in Oita University—

MORISHITA, S., KUMA, K., ASO, R., ETO, H.,
FUJITA, A., TAKENAKA, M. and OIWA, K.

Abstract

“Manabing Support” is a project run jointly by Oita University and the education board in Oita. Oita University has sent students following a request for assistance from teachers in the classroom to local elementary and junior high schools as volunteers to help teachers and to give individual support to students. The present research examined how the support system of reflective practice functions and what effect it has on student teachers' learning.

The results suggested that student teachers in assuming responsibility for the classroom, engaged in educational activity. Their experiences are not simply isolated experiences but opportunities to establish a relationship between professional knowledge gained in the university and their experiences in “Manabing support”. This was carried out with a background of collaborative support such as reflection on the student teachers' educational experience and self-assessment with university teachers with professional knowledge.

【 Key words 】 school volunteer, reflective practice, legitimate peripheral participation