

## 学校ベースの教師教育者は教育実習指導経験をいかに意味づけているのか —4名の教師への相互インタビューを通して—

宮本 勇一・栗谷 好子\*・石川 照子\*\*  
西村 豊\*\*\*・深見 智一\*\*\*\*・両角 遼平\*\*\*\*\*

(2021年12月6日受理)

A narrative Inquiry on Teaching Practice Instruction for School-based Teacher Educators

Yuichi Miyamoto, Yoshiko Awatani, Teruko Ishikawa,  
Yutaka Nishimura, Tomokazu Fukami, and Ryohei Morozumi

Abstract: While teaching practice in school for pre-service teachers currently gains more attention by researchers who find positive effects for mentors, it has not been focused yet how teaching practice instruction could be the arena of professional development for school-based teacher educators. To discuss the importance of fostering professional development of school-based teacher educators through teaching practice in school, this paper held an interview with four teacher educators who experienced growth through teaching practice instruction. Through the analysis of their narratives of how they view teaching practice instruction, experience-based learning process to be a teacher educator was found with four key categories. This paper then reconstructed experiential learning model: Those key categories played important roles for proceeding experiential learning cycle that indicates strategies for the professional development.

Key words : Teaching practice instruction, teacher educator, experiential learning, Professional development for teacher educator

### 1 問題の所在

学校現場で学生が授業実践を行う教育実習は、教員養成の中でも重要な教育的機能を担っている。日本の教員養成は、教員養成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。そのため、教育実習指導を主ミッションとしている国立大学教育学部の附属学校だけでなく、多くの公立・私立の学校においても母校実習として教育実習が実施されており、そこで教師は教育実習指導に携わることになる。しかし、教育実習生の受け入れ側である学校現場にとっては、いわゆる「教育実習公害」という問題を生じさせることもあり、教育実習指導は負担であると捉えられる傾向にあることが指摘されている(岩田ほか 2016)。

これに対して、教育実習指導の方法やカリキュ

ラム、力量形成に関する研究など多面的な蓄積がなされてきた(米沢 2008)。なかでも、教育実習指導教員が教育実習指導をいかに認識しているのか明らかにすることで、これに積極的な意義を見出そうとする研究が進展している。例えば、磯崎ほか(2002)は、国立大学附属の中学・高等学校の指導教官 60 名への教育実習に関する意識調査を通して、教育実習を教師としての専門的成長の機会と捉えていることを明らかにした。池田ほか(2014)は、学校現場で実習生の指導にあたる指導教員にとって、自己の教育観や子ども観、指導法など自分自身を見つめ直す機会となると指摘した。さらに、一柳ほか(2016)は、自己の実践を振り返るなど教師にとっても教育実習が学びの機会となっていることや、同じ実践者として実習生

\* 広島大学附属中・高等学校, \*\*三重大学, \*\*\*高水高等学校, \*\*\*\*釧路町立遠矢小学校, \*\*\*\*\*広島大学人間社会科学研究科博士課程後期

から学び、児童に対する新たな理解を形成していることに言及した。三島ほか（2021）は、これまでの教育実習に関する研究が幼稚園や国立大学附属中学・高等学校の教師が研究対象になっており義務教育段階の公立小・中学校を対象とした研究が少数であることから、公立小学校 69 名、公立中学校 64 名の教師を対象にした検討を行った。そして、教育実習指導教員は教育実習指導を通じた学びや力量形成について高く認識していることを明らかにした。加えて、阿部ほか（2021）は、教育実習指導教員と教育実習生のそれぞれ 2 名への半構造化インタビューを通じた質的な研究によって、教育実習指導教員が教育実習指導を通して自己の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実態を明らかにした。

以上のように、教育実習指導を自己の実践の振り返りや子どもに対する理解形成の機会としている教師も多く存在することが明らかにされており、「教育実習公害」といった側面をこえた教育実習の積極的意義の検討がなされてきている。

しかしながら、先行研究が明らかにしてきた、教師の教育実習を通しての学びには、教師が教師教育者に移行していく学びの過程が見落とされている。指導経験を通して自己の授業改善に役立てるという first order の次元における学びではなく、教育実習指導教員が学校ベースの教師教育者として、second order の次元（Murray 2002; Acker 1997）に関わる専門的力量を高め省察する機会となっているかどうかについての検討が等閑視されてきたのである。

授業研究に関しては、校内研修や年次研修、あるいは民間の研究サークルなど、意欲さえあれば学校内外、公私を問わず自己研鑽を深める機会が多々ある。しかし、教育実習指導について教師が学ぶ機会、ほぼ皆無といってよい。その帰結として、教育実習指導を担当することになった場合、自分が学生の頃に教育実習で受けた指導や勤務校の同僚教師のやり方を模倣するという過去の指導の再生産にとどまってしまうがちである。また、学校現場では、教育実習指導が担当教員に任されて（あるいは、丸投げされて）いる場合がほとんどである。これらのことが、教育実習指導者が「学校ベースの教師教育者」たることを妨げる一因となっているのではないか。

教育実習指導教員が教師教育者としての自覚を持ち、専門的力量を形成しながらその業務に当たることは、教育実習の性質上重要な課題となる。

教師教育者の専門性開発がようやく萌芽的に検討されるようになったものの、いまだ研修プログラムや教師教育者としての省察の機会も保障されていない。このような文脈の下で学校ベースの教師教育者の存在に光を当てるとき、実習指導教員が教育実習指導の中で何に向き合い、取り組もうとしていたのかという、指導教員の教育実習に対する意味付与の過程に迫ることが、教育実習指導を通して second order としての教師教育者への移行を捉えるのに有効な参照先となるだろう。そこで本研究は、教育実習指導を自己の学びの機会であると認識し、学校ベースの教師教育者としての専門性開発（Professional Development）に関心を有している 4 名の教師による相互インタビューを通して、「学校ベースの教師教育者は教育実習指導経験をいかに意味づけているのか」について明らかにし、教育実習指導経験が有する教師教育者としての学習のプロセスを考察することで、学校ベースの教師教育者のための専門性開発の方途を検討することを目的とする。

## 2 研究の方法

本研究対象の 4 名は、いずれも教育実習指導を経験し、教師教育者としての専門性開発に関心を持つようになった。広島大学大学院人間社会科学研究科が実施している履修証明プログラム「【研究編】教師教育者のためのプロフェッショナル・デベロップメント講座（以下、PD 講座）」（広島大学教育ビジョン研究センター（EVRI）の受講者である。PD 講座は、若手教師や教育実習生の指導・助言及び校内研修の企画・運営に従事している教師教育者を対象に、教員養成・教員研修の実践の改善と研究能力の向上を図ることを目的として開講され、4 名は自らの意志で講座に参加し、十数名の参加者のなかで教育実習に関心を持つ者という観点からグルーピングされたメンバーである。4 名の属性は、表 1 の通りであり、在職年数や校種、学歴は異なる。

研究方法は、対象者 4 名による相互インタビューである。ここでの相互インタビューとは、1 対 1 のインタビューではなく、グループ・ディスカッション形式で行われた（フリック 2011, 240-249 頁）。インタビューは、2021 年 8 月 6 日に、120 分程度、オンラインで実施した。PD 講座においてグループの運営を担った宮本をモデレーターとして表 1 の 4 名が語り合い、もう一人のモデレーターである両角が陪席した。

表1 研究対象の4名の属性

名前	属性
粟谷	国立附属中・高勤務 教員歴 30年以上 博士課程後期修了
石川	国立大学勤務 高校教員歴 30年以上 博士課程後期修了
西村	私立中・高勤務 教員歴 10-15年 教職大学院修了
深見	公立小学校勤務 教員歴 15-20年 教職大学院修了

インタビュー方法をグループ・ディスカッションとした理由は、次の2点である。第1に、他者の語りを聞く中での新たな気づきの発見、すなわち相互作用が生まれることを期待したからである。第2に、公立学校と附属学校、初等教育段階と中等教育段階というように、異なる「場」での実習指導でも、普遍性・共通性のある語りが見いだせるのではないかと考えたからである。

表2 インタビュー・ガイド

○ 教育実習指導の経験は、いかに教師教育者にしていくのかー志・技・場の観点からー  
1 実習指導で大切にしていることは何か。ー志ー  
2 実習生に指導する、どのような「技」を、どのような指導方法で工夫をしているのか。自身はどのような実習指導の「技」を身につけてきたのか。  
3 それぞれの学校現場での、教師教育者になることを促進する、または妨げる点ー場ー（実習指導の特質はどのようなものか。）

グループ・ディスカッションでは、表2のような質問項目がモデレーターの宮本から提示された。これは、研究対象者らが参加しているPD講座において、「教師教育者の『志・技・場』」が重視されていたからである。教師の授業づくりの場面における、「志」と「技」については言及されてきたが(草原 2015)、教育実習指導の場面においても、「場」を含めてパラレルに考えることができるのではないかと考えて、インタビューに援用した。

対象者それぞれが語る内容は「志・技・場」についての質問項目から始まり、お互いの語りの中で拡張されていき、さらに4名が互いに質問者となった。実際、全114の発話のうち、宮本の発話は9である。対象者らが質問しあった項目は表3であり、くり返し、実習指導と自己の「変容」やその「きっかけ」を語っている。

表3 ディスカッションの内容項目

<b>実習指導で大切にしていること ー志ー</b>
・ 実習指導の変容のきっかけ
・ 実習指導の経験
・ 実習指導に対する見方が変わったきっかけ →実習指導の葛藤・困難
・ 実習指導で得てきたもの
<b>どのような力を付けてきたのか ー技ー</b>
・ 実習指導の変容のきっかけ
・ 実習期間中による指導内容の段階性
・ 実習生の研究授業とその評価
・ 実習指導を通じての自己の変容
・ 実習指導の失敗例
<b>実習指導の特質 ー場ー</b>
・ 実習指導の面白さ

グループ・ディスカッションの音声データは逐語文字化し、定性的コーディング(佐藤 2008)を石川・西村が行った。コーディング結果の分析は、研究対象者4名に宮本と両角を加えた6名で実施し、表4の通り、オンライン上で7回開催した。これらの分析を通じて、「教育実習指導の経験は、いかに教師教育者にしていくのか」(表2)から、「教師教育者は教育実習指導経験をいかに意味づけていくのか」へと論点が展開し、リサーチクエスションとして固まっていた。

表4 オンライン上の会合

日付	会合の内容
8月6日	相互インタビュー
8月23日	分析①
8月28日	PD講座(分析②)
9月18日	分析③
9月23日	PD講座(分析④)
10月10日	分析⑤
10月16日	分析⑥
10月31日	PD講座(分析⑦)

この議論の過程で、4名のインタビューデータを分析する視点として、コルブによる経験学習論(望月 2015)が有効なものとして引き出された。コルブの経験学習モデルは、すでに教育実習や教員養成に関する研究の中でも研修の枠組みとして用いられているほか、教師の学びのプロセスを捉え記述する理論的枠組みとして捉えられてきている(例えば望月 2015; 中原ほか 2015)。本研究の中で用いることとなった理由は、次の2点である。

第1に、経験学習モデルが4名の実習指導教員の語りから析出された学びの過程を分析できることである。第2に、インタビューデータの分析結果を経験学習モデルと照らし合わせることで、教育実習指導を通じた教師教育者の専門性開発の方途に対する示唆を持ちうると考えたからである。

### 3 分析の結果

相互インタビューは、教師教育者としての「志・技・場」の観点に基づいて行った。しかし、同インタビュー・ガイド(表2)は、教育実習指導の振り返りのための観点として用いたほか、分析結果に大きな影響を与えるものではないことがわかった。むしろ4名の教師で「志・技・場」について語り合う中で、それぞれの教育実習指導経験の意味づけが多面的に陳述され、それらを分析した結果、【困難・葛藤】【省察】【教育実習指導観】【自己の学び】という4つのカテゴリーが生成された。これは、4名の教師による教育実習指導経験への共通の意味づけと解することができる。

以下では、生成されたカテゴリーにおける4名の教師の特徴的な語りについて言及する。なお、一部の語りには、その意味内容を理解しやすくするために趣旨が変わらない程度で修正を加えた。

#### (1) 粟谷の場合—生徒の学びの保障から実習生の目標達成へ—

国立大学附属中学・高等学校に勤務する粟谷は、教育実習指導が主ミッションであるという文脈の中で、

「初めの頃は、教員採用数が少ないので、まあ、厳しいので、本当に教師になろうという学生さんが少なかったんですね。そうすると、やっぱり、意欲が低い、実習の途中から就活のほうにシフトするみたいな、そんな学生さんもいて、ちょっと腹立たしく思うようなこともあった。」(粟谷 38)

「1限から6限まで、全部、実習生さんの授業っていうようなことが日常的に行われていて、授業として成立していない授業を聞かなくていいっていう生徒の立場に立ってみると、やっぱりそれもそれで大変なんですね。」(粟谷 104)

と語っており、実習生の実習に対する意欲や授業力についての【困難・葛藤】を感じていた。その中で、

「やはり、授業として成立していない授業を聞かなくていいっていう生徒の立場に立ってみると。やっぱりそうすると、1時間、1時間、ちゃんと、授業の形にして、そういう力を付けなくていいっていう。」(粟谷 104)

「生徒のためには、やっぱり実習生さんの授業をよくしないといけないなあというようなことを考え始めて。どうしたらよくなるんだろうというようなことで。」(粟谷 4)

と語っており、生徒のために実習生の授業を改善していくことの必要性を意識するようになり自己の教育実習指導の【省察】へ向かっていた。さらに、教師教育研究で著名なJ. ロックランとの出会いから、

「ルーブリックを示したりっていうこともなく、何となく、目標を提示しただけで終わってたなとかって思って。ちょっと研究を始めたというようなことはありました。」(粟谷 62)

と自己の教育実習指導の改善のための研究を始めようと思ったと語っていた。その上で、

「振り返りの道具として、ルーブリックと一緒に作るようになった。前は、私が作って与えてたんですけども、それを一緒に作ることによって、実習生は、数人でですけども、共通の視点で、検討会、批評会もして。どこまでできるようになったかを見る化して、次もうちょっと良くするためにはこういうことを頑張らないといけないっていうことが明確になって、改善できるようになるということがいい感じにできるようになった。」(粟谷 45)

と語っており、ルーブリックを実習生とともに作成し、実習生が定めた教育実習の目標達成を目指すという【教育実習指導観】を形成した。さらに、

「生徒、こんなに、ちゃんと楽しそうに授業を受けるんだなと思って。それで、まあ、まねしてっていうのは、ちょっと、語弊があるかもしれせんけれども、私も同じようにやってみようというふうになりました。」(粟谷 85)

と語っており、実習生の行う授業で生徒が楽しそうに取り組んでいる姿を見て、授業に対する自己の固定観念を壊すきっかけとしていた。また、

「グループ活動ってどうなんだろうとかって思う時期がいつときあったんですけど、ちゃんといい具合に指導すればそんなこともなく、話し合いをして、楽しそうに自分の考えを表明して、意見をまとめたりするんだなというふうに、ちょっと考えが変わってきて」（粟谷 85）

と語っており、教育実習指導は自己の授業を見直す契機になるという点において、【自己の学び】になると意味づけていた。

## ②石川の場合—十把ひとからげの実習生像に基づく指導から実習生の実態に応じた指導へ—

公立高校や国立大学附属高校での勤務経験を有し多様な実習生を指導してきた石川は、

「基礎学力の面というか、授業が成立できないレベルで、これちょっと2週間でするの？っていうのがやっぱり限界を感じました。」（石川 39）

「塾に行ってたときの先生の教え方がすごく分かりやすかったからって言って、その教材を持ってきて、それで授業をしようとするので、なんでそんな手っ取り早いことをやろうとするのかと、そもそもどうなん？とも。多分その子は教員になろうと思ってなかったところもあるのかなと思うんですけどもね。そういうところでちょっとやっぱりがっかりするっていうことですね。」（石川 39）

と語っており、基礎学力の低い実習生や教材研究に熱心に取り組もうとしない実習生への指導に対して【困難・葛藤】を感じていた。その中で、

「やっぱり母校実習だったので、とっても大事にしてもらってるなっていう印象があったので、やっぱりこれは人を育てるという一環なんだなっていうのは、自分の経験から思ったので、今度、実習生の指導にあたるときには、やっぱり、この人たちが実習に来てよかったとかですね、こういうことができ、できるようになって自分が成長したなということを感じてもらえるようにというのは、自分の中では心掛けていました。」（石川 28）

と語っており、石川自身、かつて教育実習において大事にもらった経験があり、そのことが自己の教育実習指導を改善していこうとする契機となっていた。さらに、

「教育実習生っていったら、なんか、十把ひとからげに思ってたのが、たまたまだったか、こんなにやっぱり、個性があるというか、類型化されるんだというのが分かったので、そしたら、それぞれの類型に合った指導っていうのもあるのかなっていうのを思います。それは、まあ、附属に行くと、たくさんの子が、あの、いっぺんに来るっていうことがあったりするので、余計に実習生同士の違いが見えるんですけども。これが公立高校だと、自分が担当する実習生は1人だけだし、社会科で来る子たちは、他にも複数いるなんていうこと、あんまりなかったりするので、多分、気が付かなかったと思うんですけども。」（石川 60）

と語っており、複数の学校での教育実習指導の経験が、多様な実習生の実態に応じた指導について考えていかなければならないという自己の教育実習指導への【省察】に向かわせていた。その上で、

「そのゴールは、単位だけ欲しい子たちは取りあえず最後の授業、研究授業で滞りなくできるというのが目標ですし、そうでない学生なんかとは、やっぱり、なぜこの授業で何をやりたいのかっていう結構そういう議論もできました。」（石川 60）

と語っており、実習生のタイプによって指導の力点を変えるという【教育実習指導観】を形成していた。また、

「やっぱり、日本史で自分の専門分野をやった、中世やっていた学生が来たときには、今、最新の研究ではこうなっているというようなことも教えてもらったりして、そうなのねっていうようなこともありましたから。」（石川 28）

「特にモチベーションが高い学生であったり、関心が高い学生とは、授業が、技術が上手下手じゃなくて、そもそもこの授業はどういう意味があるのかとかっていうような話でできたのは、私にとっではとても楽しかったなと思います。」（石川 28）

と語っており、自身と同じ分野を研究している実習生との対話や、意欲の高い実習生との授業の意

味やねらいについての議論を行うことは、教師としての【自己の学び】になると意味づけていた。

### (3)西村の場合—卒業生を「二度」教える—

「私たちの学校では、卒業生が教育実習に来るわけですが、皆が教員になるわけではないとことがあります。教員免許は取りあえず取得するけれども、民間企業に就職したりだとか、公務員になったりだとかっていう学生さんもいます。ですが、そういう学生さんも、実習生として受け入れるということになります。」(西村 3)

「社会に出て通用する大人を教育していくっていうのは、単に学校の中で子ども相手に授業をしているだけでは、大人を教育する資質みたいな、学生を教育するような資質や能力が養われていくとも思えないし」(西村 102)

私立高等学校に勤務する西村はこのように語り、生徒であった卒業生を実習生として積極的に受け入れて指導していくという状況や、教育実習指導において日頃の子どもの教育とは異なり大人(将来の教師)を教育していくことについて【困難・葛藤】を感じていた。さらに、

「社会科教育の勉強をする中で、評価ってこんなまじつとやらないといけなんだっていう認識があつて、教育実習生の評価は、これ、AとかBとか感覚的に付けてるけど、果たしてそれは本当にいいんだろうか。」(西村 64)

「皆、終わったらなんか感謝の手紙くれるんですよ。すごくお世話になりました、勉強になりました。だけど感謝されても僕自身はなんの勉強もしてないし、教育実習指導に関して。」(西村 109)

と語っており、自身の実習生に対する評価が感覚的になっている一方で、実習生から感謝されるという状況に対して【困難・葛藤】を感じていた。

「自分が勉強しないと、教師を教育していくことはできないという意識が芽生え始めて」(西村 102)

「しっかり勉強した上で、やっぱり実習生を指導していかないと、大学を3週間も休んで、こっち戻ってきてやってるのに、申し訳ないな。しかも、こんななんのバックボーンもない人間に感謝してっていうようなことが、あるので。」(西村 109)

と語っており、自己の教育実習指導の経験を【省察】することを通して、教師教育者としての意識を高め学びを深めていくことの必要性を感じていた。その上で、

「社会人として大切な能力っていうか、資質、そういったことをまず大前提として身に付けるところを、まず前提として大切にしています。一方で、明確に、教師を目指すという生徒に関しては、やっぱり、授業の指導案の書き方ですとか、授業の作り方とか、そういった細かな、部分に対しても、指導をしています。」(西村 3)

「うちの本校の卒業生として社会に出たときに恥ずかしくないような形で教育してってくださいっていうようなことが、校長から言われますので。だから、私もそういう影響を、恐らく受けながらやっているんだろうなと思います。」(西村 32)

と語っており、卒業生である実習生を社会人として成長させつつ社会科授業構成力を身に付けさせるという【教育実習指導観】を形成していた。また、このように考える要因について学校の文脈の影響を指摘していた。

そもそも、西村が教育実習指導に関心を持った契機として、

「自分自身が社会科教師として力量を上げたいっていうのがあつて、社会科教育学に興味を持っていたんですけども、その社会科教育の論文を読む中で、教師教育というテーマが出ていて、ああ、まさにこれは、今後、考えていかないといけないことだっていうことで、教師教育に関心を持ち始めた。」(西村 102)

と語っており、社会科教師としての力量を向上させるために社会科教育学を学ぶ中で、教師教育に出会い本格的に考えていかなければならない課題だと認識するようになったとも述べていた。

「大学でいろんなこと学んで、こんなこと学んでるんだとか、すごい新鮮な気持ちになるんですよ。で、あらためて自分も、教育のことについて勉強しないといけないなと思った。」(西村 86)

「いろいろな教育方法を駆使しながらやっていくんだっていう感覚になってますから。それはあらためて自分を見つめる鏡に実習生がなっているっていうのは、すごく感じて。彼らから学ぶことっ

というのは、指導技術の面においても、志だけでなく、私にはあるかなとは、いうふうには少し感じてはいます。」(西村 86)

というように、大学で新しい教育方法について学んでいる実習生との出会いが、教育について自分も学ばなければならないという気持ちにさせてくれると語っており、教育実習指導を【自己の学び】として意味づけていた。

#### (4)深見の場合—失敗経験から自己省察と教師教育研究へ—

公立小学校に勤務する深見は、教育実習指導に対して、

「実習生が来ると忙しくなるっていうのが、どうしても、課題というか。そんなに遅くまで別に残らそうって思ってるわけじゃないんですけど、実習生のほうが頑張ってる、結構、遅くまでいたりして、私もそれに合わせたりすると、疲れるなっていうのが正直思うときはありますね。」(深見 36)

「挙げるときりのないくらい失敗をしている。今日の授業は本当ひどかったね、みたいな言い方をすると、実習生も涙目になった。」(深見 89)

と語っており、教育実習指導を行うことで仕事量が増えることや、実習生への関わり方についての【困難・葛藤】を感じていた。さらに、かつて深見が実践した教育実習指導について「失敗」と述べていた。その中で、

「教職大学院でリフレクション、リフレクションって言われてたので、自分自身、振り返ったときに、自分の実習指導がよくなかったのかなっていう、どんな指導してたんだろうなっていうふうに思っただけ。」(深見 5)

「セルフスタディのセミナーがあって。教師教育者っていう言葉も、自分教師教育学会には、7、8年前から入ってたんですけども、そういう教師教育っていうのを意識するようになって。」(深見 5)

と語っており、教職大学院での学びの経験や教師教育学会への参加が、教師教育についての意識を高め、自己の教育実習指導の【省察】へと向かわせていた。その上で、

「一つは実習生に会ったときに、今回の実習で何をテーマにしたかって、課題を先に聞くようにしています。どういう力を付けたいですかっていうのを、初日に聞くので、考えてきてくださいっていうふうに分で、事前面接のときにお話をして」(深見 36)

「振り返りを大切にしたい実習指導、取りあえず、やってみていいですよって。やってみようようにやってみてくださいと。で、終わった後にしっかり振り返りましょうっていうことで、コルトハーヘンの、ALACT モデルも、ちょっと最初に提示して、子どもの様子、どうだったでしょうね。」(深見 44)

と語っており、実習生の問題意識を前提とし、コルトハーヘンのALACTモデルを基盤とした振り返りを重視する【教育実習指導観】を形成していた。さらに、

「子どもが、もう、あんな面白い顔してるのが、本当に好きなんです。みたいなこと言って。いや、自分は、もう、そんなの忘れてるなっていうのに気付かされるというか。そういう部分で、まあ、教師としての姿っていうのは、教師としての姿を自分自身が振り返る機会になるかなと」(深見 87)

とも語っており、教育実習指導は自分自身を振り返る機会になるとも捉えていた。また、

「そういう先生と子どものことについてもっとたくさんしゃべってったほうが、いろんな見方があるって、自分の担任としての見方、子どもたちへの見方とか、学級経営の仕方が変わってくんだなって」(深見 87)

「これは実習指導をするっていうのには、自分にもなんか意味があるんじゃないかなっていうふうに思うようになってきた。」(深見 5)

と語っており、教育実習は実習生だけでなく実習指導教員にとっても【自己の学び】につながると意味づけていた。さらに、

「教師教育っていうのに関心を持つようになったっていうので、研究として見ているっていう部分も、当然、あると思います。ここの分野が、あまりクローズアップされていないので、開拓してみたいみたいな、そういうのもある。」(深見 107)

と語っており、自己の教育実習指導を研究対象として相対化し、改善につなげていこうとする姿勢を確認することができた。

以上のように、分析対象である栗谷、石川、西村、深見の4名は、教職経験年数や学校段階、また教育実習指導経験の内実もそれぞれ異なっていた。しかし、4名の語りの分析を通して、【葛藤・困難】、【省察】、【教育実習指導観】、【自己の学び】という共通の4つの意味づけが、教師が教育実習指導者—教師教育者へと自己形成していく過程の中での重要な局面として析出することができた。そして、一過性の教師の業務の一つである教育実習指導の中で起きた【葛藤や困難】が、実習生のよりよい学びにつながる教育実習指導とはどのようなものかという【省察】を呼び起こしていた実態が明らかとなった。さらに、自身の【教育実習指導観】が、教育実習指導の中での学びとともに実習生とのかかわりの中で形成され、確立してくるという生成のプロセスが浮かび上がってきた。

#### 4 考察

本研究の結果から、実習指導教員が自らの実習指導をどのように意味づけるかについて4つのカテゴリーが生成された。また、4名の教師にとっての教育実習指導は、職務として行う実習生への指導に留まらず、教師が教師教育者としての意識をもち、移行していく過程であることが明らかになった。

教育実習指導を通して教師教育者としての意識を形成していく長期的な過程を再構成するとき参考となるのが、経験の中で学びが生起してくることを捉えたコルブの経験学習モデルである(Kolb 2015)。このモデルは、ジョン・デューイの「経験による学習」と「反省的思考」の概念を



図1 経験学習モデル(Kolb2015を基に筆者作成)

4つの段階に整理し、学習を「経験を変換することで知識を創造するプロセス」と捉える。学習の過程は、「具体的経験 (Concrete Experience)」→「反省的観察 (Reflective Observation)」→「抽象的概念化 (Abstract Conceptualization)」→「能動的実験 (Active Experimentation)」のサイクルで構成されている(図1)。

4名ともに、教育実習指導を受け持つ「具体的経験」を出発点として、どのように教育実習指導を行い、実習生を育てるかについて「反省的観察」を自らの実践に対して行い、そこから教育実習とその指導を【教育実習指導観】として意味づけていく「抽象的概念化」の過程を経て、形成されてきた観を実際に自らの実践の中に還元していく「能動的実験」のフェーズへと進んでいくものと捉えることができる。ここで重要なのは、必ずしも一回の教育実習指導経験の中でこれらのプロセスを一巡りするわけではなく、複数年・複数回の指導経験の中で、場を移したり特定の实習生と出会ったりすることではじめて「反省的観察」や「抽象的概念化」を展開していったことである。それゆえ、4名の教師のインタビューは、彼らの中長期的な経験と学びのプロセスに対する総括的な語りであり、これを再構成してみると、経験から観察へ、概念化から実験へと駆動しているさまを見とることができると思う必要がある。

教育実習指導の経験の中で生じた教育実習・教育実習指導・教師教育者に関わる学びの再構成的分析から生成された4つのカテゴリーは、従来の経験学習モデルだけでは必ずしも明確に示されていない知見を提起している。すなわち、「具体的経験」から「反省的観察」へ、「反省的観察」から「抽象的概念化」へ、というフェーズの進行はいかなる時、状況、きっかけによって可能となるのか、というプロセス進行の駆動因に関する知見である。4名の教師による教育実習の意味づけの語りから得られたカテゴリーに基づいて、こうした経験学習の進行プロセスを、とりわけ教師教育者として教育実習指導に携わる過程と連動させながら捉え直すことができる。以下では教育実習指導の中での教師教育者としての経験学習の生成過程について考察する。

#### (1) 「反省的観察」へ駆り立てる【困難・葛藤】

第一に、教育実習指導の文脈において、教師が「具体的経験」から「反省的観察」に移行する際

の【困難・葛藤】の役割が示唆されている。4名の教師は、教育実習指導に対してそれぞれの【困難・葛藤】を抱えていた。粟谷は実習生の意欲や授業力が学習者である生徒に与える影響を、石川は基礎学力の低い実習生や教材研究に熱心に取り組まない実習生への疑問や無力感を、西村は生徒であった卒業生を実習生として指導する戸惑いを、深見は実習指導における多忙や指導の失敗をそれぞれ【困難・葛藤】として認識していた。こうした【困難・葛藤】が、彼らの中に「教育実習でどのように実習生を指導するか」という問いを生起させ、自らの実習指導についての「反省的観察」を促す契機となっていた。

経験学習モデルは、単純化された理想的・規範的な学習のプロセスを描出したものであり、実際の学習においてこのような4段階を自然に進むというように理解することは難しいと指摘されている(山川 2010, 160-161 頁)。本研究の文脈で言えば、授業実践を行い省察する場を提供しても、授業をほとんど変えることができない教師もいるように(cf. Gelfuso & Dennis 2014)、教育実習指導についても、経験をすれば一律に何かの学びが生じ、それが指導力の向上や業務改善につながるわけではない。図2のような「具体的経験」と「能動的実験」の往復に留まると、これまでの成功体験や既存の考え方を強化するばかりで、経験から自身の考え方の枠組みそのものを反省的に観察し、学びと変容に切り替えていくことが難しくなってしまう(枠組みを強化させる省察と枠組みを変化させる省察の差異についてはシングルループ学習とダブルループ学習とも類比可能だろう。Argyris & Schön (1978)参照)。他方で、本研究の対象である4名の教師は、自らの【困難・葛藤】を認識し、それを乗り越えるために何かを学ぼうと駆り立て

られていった。ここに経験学習モデルの次のサイクルである「反省的観察」への契機が見いだせる。

## (2)「抽象的概念化」をもたらす【省察】

第二に、「反省的観察」から「抽象的概念化」に移行していくための、研究や学術的知見を借りながら進められる【省察】の重要性である。【困難・葛藤】と向き合うことで自らの教育実習指導を反省的に観察した4名の教師は、それぞれの教育実習指導についての課題を理解し、それを克服するための取り組みを行っていた。例えば、粟谷は生徒のための実習生の授業改善のためには、ルーブリックを一方向的に提示しただけでは不十分であると理解した。石川は実習生を十把ひとからげに捉えるのではなく、個性に応じた指導の必要性を理解した。西村は母校実習に来る卒業生を二度教えるという経験から、自分が勉強していかないと教師になろうとしているかつての生徒を教育していけないと理解した。深見は実習生への指導の失敗の経験から、自らの教育実習指導を教職大学院で学んだりフレクションの対象として捉える必要性を理解した。【困難・葛藤】と深く結びつきながら、自身が有していた枠組み通りではうまくいかない教育実習指導を相対化し組み替えていくための批判的【省察】が4名の教師の中で生起していった。

ただし、【困難・葛藤】が「反省的観察」を生み出す契機につながったとしても、「抽象的概念化」までには至らないということがままある。本事例においても、自らの教育実習指導について「反省的観察」をしていたものの、その数週間の教育実習指導の期間中に、【教育実習指導観】の見直しや【自己の学び】の認知には至らなかったと判断される語りもあった(石川 60, 西村 64, 深見 89)。ここにも経験学習モデルにおける「反省的観察」から「抽象的概念化」に至るまでの隔たりと移行の難しさが表れており、経験学習が「抽象的概念化」のプロセスを経ないまま次の実践へと進んでしまうことが示唆されている(図3参照)。

これに対し、4名の教師は教育実習指導の担当を何度か繰り返していく中長期的なプロセスの中で、経験学習モデルにおける「抽象的概念化」へと至るきっかけが生まれていた。特に粟谷は提示しただけだったルーブリックを実習生と一緒に作成することに取り組み、自身の博士論文執筆と連動させることで学術的知見を吸収しながら実習生の授業改善のきっかけを作り出した。深見もまた、「自分の実習指導がよくなかったのかな」(深見 5)



図2 【困難・葛藤】のない学習サイクル



図3 深い【省察】のない学習サイクル

という教育実習指導の有効性の検証や改善を目指す【省察】が行われていたものの、それを認識した実習期間中にすぐに具体的な行動があったわけではなく、「抽象的概念化」も図れていなかった。その後、何名かの実習生指導を数年かけて繰り返していく中で、大学院での学びを契機にコルトハーヘンのALACTモデルを活用した振り返りを行う実習指導（深見 36・44）にたどりつき、教育実習指導が「教師としての姿を自分自身が振り返る機会になる」（深見 87）という観が形成されたことを自覚するようになった。石川は実習生の状況に応じた指導を意識し、授業のねらいや意味についての議論を実習生と活発に行ったり、西村も自らの教育観を実習生に合わせて更新することを試みた。4名ともに、観察された自己の実践の【省察】を学術的知見をたぐりよせながら進めていた。

【省察】を経た「抽象的概念化」の内実として、この過程で形成されてきたのが【教育実習指導観】であった。本研究の特徴の一つである「学校ベースの教師教育者である「自分」は教育実習指導経験をいかに意味づけているのか」を考え、教師としての自己の在り方を考えるような【省察】の深化が図られた。「抽象的概念化」が【教育実習指導観】の形成につながった後に、新たな試行としての「能動的実験」によって、次なる「具体的経験」が得られるという経験学習モデルが駆動していた。

### (3) Second order としての【教育実習指導観】の形成と【自己の学び】

第三に、「抽象的概念化」を通して得られる【教育実習指導観】および【自己の学び】が、first order としてばかりでなく、second order の次元も含みこむものとして展開されていくという学びの多次

元性が、4名の語りの分析から明らかとなった。先行研究では、教育実習指導の消極的側面を強く感じる教師の中にも、実習指導を経験することで、授業を変えたり、児童生徒への関わり方が変わったりと、何らかの【教育実習指導観】が形成されていったり、【自己の学び】が得られたりすることが明らかにされている。また、指導教員の指導法を改善することが、結果的に教育実習の改善につながるという枠組みで構成される研究が多い。しかし、本研究の4名の教師は、所属や教職経験年数に関わりなく、教育実習指導を自らの教職生活において意味あるものだと捉え、その機会を自身の成長につなげるべく、教育実践を相対化し、理論化も射程に置いてよりよくしようとする研究的な関心が存在していた（粟谷 45・85、石川 28・60、西村 86・102、深見 5・87）。この研究的関心の高まりによって、実習指導を通して得られる【教育実習指導観】および【自己の学び】は、自身の授業改善（授業をよくする=first order としての役割）の次元だけではなく、実習指導改善（実習生をよりよく指導する=second order としての役割）の次元をも含むものとなっていき、これら2つの次元が並行させられながら生起していったことがわかった（粟谷 62、石川 28・60、西村 86・102、深見 5・107）。

以上のように、本研究の結果をコルブの経験学習モデルと関連づけて再構成し、【困難・葛藤】を契機として生み出された【省察】が、教師教育者への意識化や移行に大きな影響を与え、児童生徒を教える教師としての役割と実習生を指導する教師教育者としての二重の役割を果たしながら【教育実習指導観】を構成し、それが教育実習指導教師の【自己の学び】につながっていくことが明らかになった。本研究で得られたこれら4つのカテゴリーによって、経験学習モデルが教育実習指導の中でどのように駆動し得るかに関する知見を提供できたものとする（図4参照）。

一方で本研究からは4名の教師による、生成的な経験学習が持つ課題も示唆されている。第一に、実習生という他者の現れはあったものの、自己の【省察】が明確にアウトプットされ、その妥当性を審査・吟味・批判されるということがなかった。4名の教師は、教育実習指導の在り方を自らの成長と関連付けて模索する中で、学校内のリソース（同僚、校内研修）に頼ることなく学びを進めようとした。このことは、4名の教師の特質や力量



図4 教育実習指導における経験学習の生起過程

の高さとして理解されうる一方で、教育実習指導を通して教師教育者への移行をもたらすような【省察】の深まりあるいは「抽象的概念化」が偶発的なものでしかないことを意味している。教育実習指導が教師教育者としての意識の醸成につながりにくいままであるという課題を克服するためには、深められた【省察】を支える他者の存在が重要となるだろう（佐久間 2014 参照）。

深い【省察】の保障という課題は、同時に教育実習指導教員が身を置く「場」をどのように創出するかという第二の課題とつながる。「場」については、教育実習指導という業務を担う希望者や適任者がいない学校もあることや（中田ほか 2014）、教育実習指導に積極的な価値を見出す余裕がない学校現場に学校ベースの教師教育者が置かれているという問題が存在することを表している。ただ、本研究における4名の教師は、それぞれが所属してきた職場以外のコミュニティ（大学院修士・博士課程や教職大学院、教育系の学会との関わり）での学びを生かして経験学習を駆動させていた。4名の教師は、属性（表1）にも示されているように、博士課程後期修了者や教職大学院修了者であり、自らの教師としての実践を振り返ったり、研究対象としたりしてきた経歴を有する。石川・西村は、社会科教育系の学会に参加する中で、専門分野に関する学習指導に関連付けて考えたり（石川 28）、社会科教育学のテーマの一つとして教師教育に関する興味を有していたりした（西村 102）。また、栗谷・深見は、教師教育系の学会に参加するなかで、教育実習生の授業構成力を高めるためのルーブリックの作成に取り組んでいた（栗谷 45）、実習指導の意味について研究対象の一つとして捉えようとしていたりしてい

た（深見 107）。それぞれが所属してきた職場以外のコミュニティでの学びが、教師教育者としての成長に積極的に生かされたと言える。昨今、教育系学会に所属する現職教師の数が増えており、地域の教育委員会や学校と連携しながら運営されている教職大学院への現職教師の派遣研修も継続的に行われている。学校ベースの教師教育者が first order から second order へ移行していく過程において、学会への参加や大学院での学びが有用であることも本研究の結果が示している。

## 5 まとめと示唆

本研究は、教育実習指導経験を教師がどのように意味づけていたのかを、学校ベースの教師教育者形成という問題文脈とのかかわりで明らかにした。これまで職務としてやり過ごしてしまいがちであった教育実習が、実習指導教員の授業実践に対する学び（first order）をもたらすばかりでなく、将来の教師を育成する教師教育者（second order）としての学びにとって重要な役割を担っていることに着目し、4名の学校ベースの教師教育者の相互インタビューを通して、実習指導経験の意味づけを検討してきた。その結果、【困難・葛藤】、【省察】、【教育実習指導観】、【自己の学び】という4つの意味付与が析出され、経験学習との関連や、教師教育者への意識化の契機と諸要因、さらには、教師教育者への移行における「研究すること」の重要性が明らかとなった。

本研究の方法とその成果は、教育実習指導者が自ら学ぶことを支援する側面と、学校を基盤とした教師教育者を育成するという側面から、以下の2点を示唆している。

第一に、教育実習指導研究を教師が共同で行うことに意義があるということである。4名の教師は本研究以前から、教育実習指導経験を自らの実践的指導力を高める契機として前向きに捉えようとしていた。しかし、栗谷を除くとそれは個人の研究や実践の域にとどまっていた。今回、この4名は、PD講座を受講し、教育実習指導に関心のある者で研究グループを作ることによって、ようやく自らの教育実習指導経験について他者と語り合う場を得た。本研究では、相互インタビュー（グループ・ディスカッション）という方法を採用することで、学校種や学校規模、附属・非附属、経験年数という環境の全く違う他者の語りに触発される形で、自己の教育実習指導経験を改めて省察し、意味づけることができた。授業研究がそうで

あるように、自己の実践（指導経験）を他者に開示してこそ、自らの教育実習指導の在り方の妥当性や改善の方向性を明らかにできるのではないかと。それゆえに、教師が教育実習指導について語り合い、相互に学ぶことができるコミュニティが必要である。教育実習指導について互いに学び合う教師コミュニティへの参画は、「学校ベースの教師教育者」として教師が自己を認識するきっかけになるはずだからである。以上の示唆を実質的なものにするために、学校ベースの教師教育者のコミュニティを作っていくことを今後模索していきたい。

第二に、教員研修の一分野として、教育実習指導について学ぶ機会を設けることの必要性である。教師を育てる「学校ベースの教師教育者」を育成する仕組みは、現在のところほとんどないといっている。しかし、教師の second order への移行が教師の専門性開発との関連で求められるほどに、学校現場における教育実習指導について学修できる機会が提供・保障されることがますます求められるようになる。それは教職大学院や教育委員会の設ける教員研修の一つとして行うことが考えられよう。その際、本稿で見出された教育実習指導における経験学習の生起過程のモデルが参考になるのではないだろうか。

#### 参考文献

阿部雄太・大島崇行 (2021) 「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」『上越教育大学研究紀要』第 41 巻 1 号, 21-34 頁。

池田明子・掛志穂・君岡智央・中山芙充子・広兼睦・森脇有紀・升岡智子・井上弥・朝倉淳・児玉真樹子 (2014) 「教育実習指導による指導教員の成長に関する研究」『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第 42 号, 217-222 頁。

磯崎哲夫・磯崎尚子・木原成一郎 (2002) 「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』第 25 巻第 2 号, 21-30 頁。

一柳智紀・三島知剛・坂本篤史 (2016) 「教育実習における実習指導教員の学び」『日本教育心理学会第 58 回総会発表論文集』508 頁。

岩田康之・大和真希子・山口晶子・早坂めぐみ (2016) 「「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)」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』第 15 巻, 31-42 頁。

草原和博 (2015) 『新社会科授業づくりハンドブック 中学校編』明治図書。

佐久間亜紀 (2014) 「教師教育の方法」岩川直樹編『教育の方法・技術』学文社。

佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法』新曜社。

中田正弘・伏木久始・鞍馬裕美・坂田哲人 (2014) 「教育実習生及び初任者・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 頁。

中原淳・脇本健弘・町支大祐 (2015) 『教師の学びを科学する』北大路書房。

フリック U. 著, 小田博志ほか訳 (2011) 『新版 質的研究入門<人間の科学>のための方法論』春秋社。

三島知剛・一柳智紀・坂本篤史 (2021) 「教育実習を通じた実習指導教員の学びと力量形成に関する探索的研究」『日本教育工学会論文誌』第 44 巻 4 号, 535-545 頁。

望月耕太 (2015) 「コルブの体験的学習モデルを用いた概念形成過程の分析」『静岡大学教育実践総合センター紀要』第 24 巻, 155-162 頁。

山川肖美 (2010) 「経験学習」赤尾勝己編『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社, 141-169 頁。

米沢崇 (2008) 「我が国における教育実習研究の課題と展望」『広島大学大学院教育学研究紀要 第一部学習開発関連領域』第 57 号, 51-58 頁。

Acker, S. (1997). Primary School Teachers' Work. in G. Ilesby & G. McCulloch (Eds.), *Teachers and the National Curriculum*. Cassell.

Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Theory in Practice*. Jossey-Bass.

Gelfuso, A. & Dennis, D.V. (2014). Getting reflection off the page: the challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection, *Teaching and Teacher Education*, 38, 1-11.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.

Murray, J. (2002). *Between the chalkface and the ivory towers?* (Doctoral dissertation, Institute of Education, University of London).

#### 付記

本稿は、筆頭者が所属する大学院・研究科の倫理委員会の審査 (2021064) を経て、8 月 3 日付で研究成果公表の承認を得て執筆されている。