

第7節 大学と地域の小学校の連携による教員養成の在り方の検討

－ 特別支援教育の充実とインクルーシブ教育の実現に焦点をあてて －

泉 真由子

1 テーマと概要

これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上が求められる背景には、学校を取り巻く環境変化、教育課程の改革、授業方法の革新、チーム学校への転換などいくつか視点があるが、その中のひとつとして「新たな教育課題への対応」が挙げられる。この、学校教育現場における新たな教育課題のひとつが『特別支援教育』である。2016年4月より障害者差別解消法が施行され学校教育現場においても合理的配慮を前提としたインクルーシブ教育を確実に推進していくことが期待されている。

一方、国立大学の教員養成系学部や教職大学院が地域の学校や教育委員会との連携を強める中、本学の教育人間科学部も神奈川県内唯一の国立大学教員養成系学部として、県内各教育委員会と連携した教員養成及び教員研修等に取り組んでおり、ますます両者の連携の質的な充実が望まれている。

これまで教員を志望する大学生は大学での授業や実習以外に自主的に地域の学校教育現場で教育ボランティア等の活動に取り組んできた。ここでの体験から学生たちは教員としての児童生徒への対応のレパートリーを増やすことができる等、貴重な学びをしている。しかし、これらの自身の経験や実践が記憶が鮮明なうちに理論と結び付けて検討される、複数の異なる専門的立場から多面的に検討される等、学びを深める機会はほとんど得られていなかった。

上記のような背景を踏まえ、大学と地域の学校が連携し、教員を志望する学生が学校教育現場での実践を理論と結び付け多面的に検討し深い学びを得る、またその過程に関わる学校側の教員にも学びが得られるような教育システムについて検討した。またその際には現代的な教育課題の一つとして注目される「特別支援教育・インクルーシブ教育」が地域に普通学校で行われる現状を検討し、学生が実践と理論を往還しながら学ぶ機会とした。

2 調査研究の目的と方法

本研究の目的は、大学と地域の学校が連携し、教員を志望する学生が学校教育現場での実践を理論と結び付け多面的に検討し深い学びを得る、またその過程に関わる学校側の教員にも学びが得られるような教育システムを検討することである。今回はパイロット・スタディとして試験的にな取り組みを行い、本研究ではその有効性を質的に検討する。

(1) 「重層的な学び」の実現に向けて

特に都市部の学校現場では教員の経験年数に著しい偏りが生じており、従来のようにベテラン教員が中心となり指導技術等を伝授する形の教員の育成は困難な状況である。そのため横浜市教育委員会では平成18年度から「メンターチーム等による校内人材育成研修」を実施しこれが一定の効果を上げている。これは、初任から3年目程度の若手教員を教職5年から10年程度の中堅教員が軸となって援助する校内のOJT体制を意図的・組織的につくる取組である。このシステムにヒントを得て、教員希望の大学生・大学院生が実際の教育現場で自身の課題を持ちつつ参与観察・実践・記録を行い、学校現場の管理職や教員、また大学教員が加わり「理論と実践の往還」（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向上方策について(答申)」平成24年)を意識した振り返りを行うことで、学生はより深い学びへ、また学校現場の教員も自身の実践を客観的に見つめなおす機会となり、重層的な学びの実現につながることを期待される。

(2) 教員養成における課題を解決するために

冒頭で述べたように、本研究で取り上げた教員養成の課題は、「特別支援教育・インクルーシブ教育」に関してである。世界的な動きと共に日本でも今後更にインクルーシブ教育が推進されるに伴い、今後は地域の普通小学校で学ぶ様々な背景を持つ支援が必要な子どもたちが増加することが予想される。「支援が必要な子ども」は障害の有無にかかわらず、文化・言語・民族的マイノリティやジェンダー、貧困などの背景を抱える子どもも含まれており、これからの学校教育現場では学習者の多様なニーズを踏まえる、あるいは包含するような教育的取り組みが期待されている。このような課題を持つ子どもたちが実際に地域の普通学校で学び、それぞれがおかれた環境（個別支援級、一般級）でどのような課題を抱え学校生活につまずきを感じているか、またどのような要因が彼らの学校生活をポジティブに牽引するかを参与観察と支援実践を通して調査を行う。それを学校教員と大学教員ともに振り返りを行いながらより深い理解へと導くことを目的とする。

3 実践の経緯

平成28年11月から平成29年2月までに実施した4回の取り組みについて報告する。実践の場は、横浜市立浦島小学校の個別支援級と個別支援級の児童が在籍する交流級である。参加した大学生は学部3年生5名、大学院生5名である。各参加学生が担当（ターゲット）となる児童を決め、ターゲット児童の参与観察を通して、①学習上の課題（気づき）、②生活上・対人関係上の課題（気づき）、③（交流学习を行っている場合は）交流級での適応上の課題（気づき）の見取りと一部支援的实践を行った。朝の会から1時間目と2時間目を参与観察に充て、その後の30分間の休み時間と3時間目の時間帯を学校内の校長室をお借りし振り返りを行った。休み時間の時間帯には個別支援級の担任教諭や学校長が参加し学生たちの質問に回答したり、議論に加わった。学校では参与活動と振り返りを行い、後日大学のゼミの時間に、各自の観察参与をまとめたレポートを発表し全員で各ケースの現状把握と支援手立ての検討を行った。

4 調査結果と分析・考察

(1) 結果

全4回の活動報告を学生が作成し、その中の抜粋を以下の表に示す。

表1 学生による振り返りコメント

対象	内容
11/18 1回目	①学習上の課題（気づき） ・学習場面での教員の言動の意図が観察者にはわかりにくい→各児童の指導上の長期短期目標の確認が必要 ・学習ペースの個人差が大きい ・学習というよりも作業になっている児童がいる ・個別学習ではマンツーマンの対応が必要（明らかに理解していない児童の存在）
	②生活上・対人関係上の課題（気づき） ・担任の先生が大切にしていること（時間厳守・友だちを傷つけない）が児童に浸透している。 ・遊びの中での正しいルール確認の必要性（ルールを意識していない児童が多い）

	<p>①学習上の課題（気づき）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・担任1人の負担が大きく、全体を把握することが難しい。基本的にはマンツーマンで個別の活動を行っている。教師がついていない児童は自分の好きな活動をするか、何もしていない状況。児童1人1人の活動場所を区切るための仕切りも教師が一度に全体見ることを困難にしている。 ・学習の終わりの時間に差が出ている。遊んでいる児童が騒がしくなってしまう。 <p>②生活上・対人関係上の課題（気づき）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・時間厳守で活動を進めている。教師がホワイトボードに次の活動が始まる時間を1人1人に提示している。児童はその時間になると遊びをやめることができる。 ・友だちのために行動できる。（大縄の真ん中で跳べるようにと、目印のシートを持ってきてくれた児童がいた）
<p>12/8 2回目</p>	<p>③交流教育上の課題（気づき）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・交流級のなかでは双方の遠慮もみられ、個別支援級の児童側の孤立を感じる場面が多かった。 ・理科の実験準備中、対象児が重いスタンドを一人で持ってきたが、机の上で置くスペースが見つからずずっと我慢して持ち続けていたが、とうとう耐えられなくなってスタンドを机の上に置いてしまった（周りの児童に声を掛けずに）。するとスタンドの端に女子児童の指があたってしまったが対象児は全く気が付かず、また女子児童、隣に座っていた別の女子児童も対象児には何も言わなかった。しかし、すぐに女子児童2名は直接担任教諭に訴えに行き、担任教諭は対象児に謝るように促した。対象児は初め担任の顔を見ながら「え！？なんで?!」とは言ったが、その後は何も言えず女児に謝っていた。交流学習の難しさ感じた一場面であった。対象児のソーシャルスキルの向上（例えば、必要な場面で一言声を掛ける等）も必要であるが、一般級児童に対する働きかけも必要であるように感じた。 ・個別級の児童を受け入れた交流級の担任教諭の学級運営の難しさが良く分かった。
<p>1/13 3日目</p>	<p>①学習上の課題（気づき）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ひらがなの書き順が曖昧なものがある。色を変えて書き順を説明すると、2回は間違っていたが、3回目に自分だけで正しい書き順で書けるようになった。算数同様に間違っているものでも、しっかり伝えて、繰り返せば、できるようになる。書字に困難さが見られるが、形だけで覚えてしまっているようだ。 ・しりとりに関してはやることがわからないため、拒否をしたように思う。カタカナカードの同様に明確な課題がないために、途中放棄した。反対にプリントでの学習は終わり

まで完答することができていた。これは、なにをするか明確であったためと考えられる。学習をする際は、課題を明確に提示する。何をどこまでやったらおしまいなのか等。

- ・その日の学習での達成感を持たせてあげることも重要であると感じた。本人に「今日の国語は何を学習したかな？」と問いかけた時、「今日はプリントをした」、「今日はカタカナをした」ではなく、「今日はア行を覚えた」など具体的かつ本人が何を学び何が課題となったのかこちらが把握できるような教材を考える必要がある。

②生活上・対人関係上の課題（気づき）

- ・会話の様子から、簡単な文章は頭の中で考えることができているので、「表現」という部分で課題が見られる。簡単なヒントをもらったり、周りからの言葉掛けがあれば書くことができる。初めは先生や学生に支援をしてもらいながら自信をつける機会を設け、次第に一人で書けるようになっていくのではないかと感じた。
- ・分からない時などに黙ってしまう傾向が見られたので、自発的に助けを求めることができるようになっていくと良いと感じた。先生方もなるべく自分から要求できるような機会を日常的に作っていることが分かった。
- ・コミュニケーションがうまく取れない場面がある。担当児童は、とても人懐こく、言葉を使って一生懸命に自分の考えを相手に伝えようとしている。しかし、発話が不明瞭な部分もあるため十分に意思を理解してあげられない場面もあった。自分の考えが相手に伝わっていないと感じた時には、俯きとても悲しそう顔をしていたのが印象的であった。例えば、代替的なコミュニケーションツールなども活用することで、自分の意思をより多く相手に伝えることができるのではないかと感じた。
- ・一見、ひとりだけ注意をされにくい（甘やかされている？）児童がいたが、その児童は注意したり叱るとすぐに泣いてしまいその後の活動への影響が大きいと、その場で叱るのを避け、別の機会に別の方法で取り組ませて成功して褒めて活動を定着させるようにしていることが分かった。

③交流教育上の課題（気づき）

- ・ルールや決まりを理解していないとうまく動けず戸惑ってしまう部分がある。対象児童たちはラグビーもしっぽとりもルールがわからず戸惑う部分が多く見られた。その際には、教師が入って一つずつ説明してあげるのが一番だと思うが、なかなかつきっきりになることはできないため、ルールなどわからないことがある場合に相談できるクラスの友達がいるとよい。
- ・周りの児童次第で対象児の授業に対する姿勢も変わる。今回、理科の班の人員構成が変わり、同じ班の児童が対象児にも分かりやすく説明したり、一声掛けてくれるようになった。

	<p>った。そうすると、対象児もスムーズに馴染むことができ、興味を持って授業に向かうことができる。交流級の児童たちがどれだけ受け入れる態勢ができているかの重要性を感じた。</p>
<p>1/13 4日目</p>	<p>①学習上の課題（気づき）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・分からないときや困ったときに自発的に助けを求めることが難しい場面がある。授業の後半になると、自発的に先生を呼ぶことができていた。一度自発的に声を発し、先生からヒントなど助けを得て正解を導くことできたという成功経験をすることで、その後先生を呼びやすくなったのではないかと考える。また、自分の力で解決しようとする気持ちや姿勢が強いために、授業の前半では自発的に周りに助けを求めなかったのかもしれない。児童の気持ちを尊重しつつ、分からないことを他者に尋ねることの有効性を学ばせたい。 ・ひらがなの書き取りは、形を模写しており、音との対応ができていないのではないかと感じる場面があった。形を模写しているので、書き順もバラバラだった。 ・あいまいな指示に関して自分で限界を決めてしまう。版画への取り組みの意欲を見せたが、一つ切り絵を版画にし「終わり！」と言い、活動が始まって10分弱で版画を終えようとしていた。何がどうなったら（今回で言えば、画用紙が埋まるまで絵を描こう、ポンポンとゴシゴシを2回ずつしてみよう等）目標達成なのかを明確に示す、またスモールステップでの目標設定も必要と感じた。
	<p>②生活上・対人関係上の課題（気づき）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・着替える技術の習得状況について。裏返しに脱いでしまったり、床に座り込んでズボンを履いたりしていた。裏返しになった衣服を戻す方法や下着をズボンの中にしまうように言葉かけをすると、普段言われることがないのか、ピンときていない様子であった。対象児は5年生であり、着替えの手順やポイントを視覚的に提示したり、傍で言葉かけをしたりすることで正しい着替えの仕方を学習する必要があると感じた。 ・教員の人手不足が明かであった。朝の活動、着替え、体育用具の出し入れなど、様々な場面で先生1人では手がまわらない場面が見られた。しかし、そうした状況だからこそ、用具の出し入れの手伝いや離席してしまう友だちに対しての言葉かけなど、児童が自分で気が付いて行動する姿も見られた。 ・コミュニケーション技術の習得について。前回の活動報告にもあったが、伝えたいことが本人の中にははっきりとあるにもかかわらずそれが伝わらないことで、苛立ちや悲しんでいる表情が見られた。相手への伝え方や伝わらなかった時、聞き直された時の対応など、様々な人とのコミュニケーションを想定したコミュニケーション方法を習得することは児童の今後の生活にとって必要であると感じた。

③交流教育上の課題（気づき）

- ・今回、年度内最後の見学となったが特にS・Aくんに関しては、徐々に馴染みはじめ、最初に見学した時よりも授業への態度も変わってきたわけだが、クラスが変わってしまうため非常に残念。
- ・対象児が交流級の先生を頼ることができるような信頼関係の構築が大切だと感じた。
- ・やはり、まだ交流級に行きたいと思うような気持ちが表れていない児童もいることがわかった。

(2) 考察

①「重層的な学び」の実現について

参与観察の回数を重ねるごとに、学生が児童を観察する視点と児童の課題の看取りが明らかに深く豊かになっていく様子が分かる。初めは目に見える現象を表面的にとらえ記録していたが、回を重ねるごとに対象児童やその周囲の児童の言動の裏にある理由や気持ち、あるいは障害特性を勘案した見取りが出来るようになっていく。これは毎回の観察の後に行われる学校関係者も交えた振り返りにおいて、児童の状態を多面的にとらえることを繰り返したことから得られた学びであると考えられる。特に2回目の活動終了後に、学校長と個別級担任の了解を得て、対象児童の個別支援計画（長期目標・短期目標）を参照させて頂いた。3回目以降はそれらを理解した上での参観となったことが学生の参観視点と解釈を飛躍的に深めるきっかけとなっていた。対象児童がどのような教育目標の元で学校教育が行われているのかを理解した上で、日々の担任教諭の取り組みや対象児童の反応を参観することにより、それまで繋がらなかったいくつかの事柄の様相が明かになり、また一方で現在の学校現場の取り組みと各児童の目標の不一致や飛躍を客観的にとらえることも可能としていた。これらの視点は率直に学校側に伝えることができ、また学校側も別の視点からの意見として尊重して下さり次の取り組みの参考とされていた。例えば、当該小学校では個別支援級の児童が一般級の児童と共に授業を受ける交流教育を行う際には、個別支援級の児童が一人で一般級へ赴き特定の授業（例えば体育、理科など）に参加することとなっていた。これは教員の人員不足からそうせざるを得なかったのである。したがって、個別級の児童がどのような交流級での時間を過ごしているかの情報は大きなトラブルが起こったときぐらいしか交流級の担任から提供されることがなかった。今回、学生による交流級での児童の参観を通して得られた情報により、児童が日ごろ個別支援級で育もうとしている力が交流級ではほぼ発揮される機会はなくむしろ小さな失敗体験を積み重ねる場となっている可能性があることが推測された。そこで個別級と交流級の担任同士が連携を図り、交流級で児童が過ごす場の設定（席やグループ編成）や担任教師の支援の頻度を調整することにより、当該児童が持てる力を発揮しながら一般級の児童と共に学ぶことが

出来る授業運営の在り方を検討することができた。このエピソードからは、学生の参観・学びの報告から学校現場の教員が課題に気づきそれを解決するための手立てを考案する様子が伺える。この過程においては学校長や大学教員の特別支援教育の専門的な立場からの助言があり、個別級や一般級の担任教師の課題に対する新たな視点の獲得と学びに繋がったと考えられる。立場の違うものが教育現場で起こる一つの現象をそれぞれの立場から観察し共に検討し解決していくその過程は、それぞれの立場にとって新たな学び、あるいは学びを深める可能性をもたらすことが示唆された。

②「教員養成課程の課題の解決」について

本研究では、教員養成における現代的な課題として「特別支援教育・インクルーシブ教育」について注目した。今回、学校内で主な観察の場としたのが個別支援級であったため、対象となる児童は主に発達障害等の特性を持つ子どもであった。しかしこれからの学校教育が対象とするのは、障害の有無にかかわらず、文化・言語・民族的マイノリティやジェンダー、貧困などより様々な背景を抱える子どもである。学生たちは個別支援級において参与観察をする中で、この学級に在籍する児童の一部には知的障害や発達障害の要因よりもむしろ幼少期からの著しい養育環境の偏り、知的刺激の少なさにより、現在の教科学習の習得に決して小さくはないネガティブな影響が生じている子どもがいることに改めて気づいている。学習の状況を観察すると、発達障害特性のみを持つ児童とはその支援方法が明かに異なることが分かり、個別支援級の中においても提供する支援は児童一人ひとりによって異なることを実感することとなった。更に、支援が必要となった理由が何であれ、これらの児童たちは様々な経験から心理的な支援が必要なことが多く、仲間関係構築の補償も意図的に行う必要があることが分かった。また一般級のなかにも特別な支援を必要とする児童は必ずおり、授業観察から一般級に在籍する支援が必要な児童が必ずしも個別級に在籍する児童よりも障害の程度や必要な支援の程度が低いわけではなく、一般級の担任教師も日々の学級運営における彼らの扱いに困難感を感じている様子を実感した。今回、個別支援級と一般級を両方観察することが出来たことにより、それぞれに在籍する支援が必要な児童の状況とそれに対する担任教師が行う支援の実態を比較しながら検討することができ、普通学校現場が抱えるインクルーシブ教育実現に向けた課題をより深く考えることができたと考える。教員を志望する学生が、一般級と個別支援級双方の現状と課題を客観的に学ぶことは、実際に学校現場に就職し担任教員として遭遇するこの種の課題に対する冷静な判断力と耐性の涵養に有効であると考えられる。

5 今後の課題

これまでの参与観察から学生は担当する児童の学習上あるいは生活上の課題を明確にし

た。次年度からはそれぞれが明かにした課題を解決するための方策を思案し、実際に児童に対して支援的関わり（学習支援等）を行う。その過程においては常に学校側の担任教員らと連絡・相談をし、学校現場の実情に即した支援となるよう柔軟にアレンジし、支援の理論と学校現場の実践の融合をさらに深めて追及していく。交流教育における支援の過程では必然的に障害等のない一般児童が示す、支援が必要な児童に対する理解や受容の過程にも注目する必要がある。ここでも障害理解や子どもの発達の理論と学校現場の教育実践の融合を導くような取り組みの方法を検討する。

資料

巻末資料1 日本経済新聞 （平成29年1月13日朝刊）

「研究室飛び出せ国立大の教員養成系 教育現場で課題解決 子供との接し方／学力向上」

巻末資料2 大学連携だより 第10号（平成29年2月発行）

「大学のゼミを学校で実施 ～効果的な相互交流の在り方～」
横浜市教育委員会事務局教職員育成課

第8節 教育ボランティア活動と大学生の教師力向上との結び付きに関する一考察

鬼藤 明仁

1 テーマと概要

大学は高等教育機関であり、大学生は後期中等教育（高等学校等）での学習成果を基に、さらに高度な理論を学び、視野を広げて創造性を高めるとともに、それらを実践する行動力を身に付けることになる。近年、大学生が大学構外で社会的・職業的活動を行うことが、単なる職業観・勤労観の育成にとどまらず、大学の学修のためのプロセスとして重要視されている。その代表的な例としてボランティア活動が挙げられる。ボランティア活動は、地域団体、NPO 法人、地方公共団体等によって、教育、福祉、自然環境保全、地域振興、被災者支援等の多岐の分野に渡って実施されている。

教育ボランティア活動は、アシスタントティーチャー（略称は AT）、放課後学習支援、部活動支援、校外学習の補助等がある。また、地域の子どもの交流活動（レクリエーション、農業体験、まつり参加等）、野外活動（キャンプ等）など、ボランティアする者自身が企画・運営するケースもある。なお、学童保育の指導員など福祉的業務も、一般的には教育ボランティア活動に含まれると思われる。

知識基盤社会化、グローバル化、少子高齢化等の社会変動が問題とされて久しい。それらに対応するべく、学校教育のさらなる充実、引いては教師力の向上が求められている。中央教育審議会（2015）¹⁾の答申「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）（中教審第 184 号）」では、教員の養成・採用・研修の一体的改革の必要性が提言されている。

学校教員養成機関として大学の教員養成課程（教育学部等）は、「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」を行う段階であり、実践的指導力の基礎を育成している（中央教育審議会、2015）¹⁾。学校現場や教職を学生が体験する機会を充実させることが求められるが、そのために教育ボランティア活動を取り入れる事例が見られる。

これまで教育ボランティア活動は自主的な奉仕活動であり、子どもの成長に携わることによって充実感が得られる点に着目されることが多かったように思われる。また、教育業

の職場体験として、職業観・勤労観が育まれ、社会性を身に付けられる点も特徴に挙げられることも多いだろう。一方、上述した通り今後は、大学の教員養成課程と結び付け、「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」を行う場面として、教育ボランティア活動を大学カリキュラムにおいて積極的に活用し、学生の教師力の向上を目指すことが必要になる。

2 調査研究の目的と方法

本稿の目的は、教員養成課程に所属する学生とりわけ、企画・運営する主体者としてボランティア活動に取り組む学生を対象に、教師力向上について検討することとする。ここでは、その一事例として横浜国立大学の学生活動を取り上げる。質問紙調査を実施し、その集計結果を基に、教育ボランティア活動と大学生の教師力向上との結び付きについて考察する。

(1) 重層的な学びの実現に向けて

教育ボランティア活動は、学生にとって自由意志で行うものである。有機的な関係性を大学の教員養成課程との間で構築するに当たり、大学教員が全体を取りまとめることが考えられるが、ボランティアの特徴が損なわれることが懸念される。すなわち、「大学教員－学生」の関係について、大学教員が学生を指導するという意味合いが強ければ、学生の自由意思というよりも、指導の範囲内のみで活動に取り組むことになるだろう。

そこで、本稿では「学生－OB（卒業生）－大学教員」の関係を着想した。この関係において、学生は自由意志に基づいて教育ボランティア活動に取り組みつつ、その活動のOB（卒業生）から助言を受ける。大学教員は「学生－OB（卒業生）」のやり取りの促進に向け、OB講演会を設定し、そのやり取りの監修を行うスーパーバイザーの役割を担う。

この「学生－OB（卒業生）－大学教員」の関係は、OB（卒業生）にとっても有益と考えられる。OB（卒業生）は社会で働く立場であるが、学生に助言する際には、自身の学生時代から現在の職場での経験を整理し、自らの考えを客観視することが期待される。このように、学生の学びとOB（卒業生）の学びが同時に重なり進行することになる。

(2) 教員養成の課題を克服するために

既存の研究においても、教育ボランティア活動と、教員養成課程に所属する学生の教師力向上との関係性を検討したものがある。進藤ら（2009）²⁾は、「授業での指導補助」「放課後学生チューター」「中学生対象の自学講座」「子供図書室運営」等について活動した学生を対象に質問紙調査を実施し、調査データを分析している。また、若尾・緩利（2014）³⁾は、

夏休みに「近隣小学校の合宿のサポート」「不登校児童を対象とした川下りイベントのサポート」「付属幼稚園における預かり保育のサポート」等を行った学生を対象に質問紙調査を実施し、ボランティアへの参加前後における意識や態度の変化について考察している。これらの研究は、上記の教育ボランティア活動に参加した学生が、子どもの実態把握など教師力を伸長させていることを示唆している。

本稿では、「地域の子どもとの交流活動」といった学生自身が企画・運営する教育ボランティア活動に焦点をあてたい。上記の既存の研究は、学校業務を補助する役割を学生が担う事例が多い。したがって、学生が企画・運営する役割を担うボランティア活動の事例を取り上げるとともに、そこで学生がどのような能力を形成しているのか明らかにすることは、大学の教員養成に関わる学生・教職員にとって有用な知見になると考えられる。

3 実践の経緯

横浜国立大学において教育ボランティア活動に携わる学生団体はいくつか見受けられるが、そのうち「地域の子どもとの交流活動」を目的とし、学生たちが中心となって活動の企画・運営を行うものとして「わくわくサタデー」、「がやっこ探検隊」の2つを挙げることができる。ここでは両団体の活動紹介を示すとともに、具体的な活動内容として「ものづくり事例」を提示し、どの程度の規模の企画・運営なのか示しておく。これらは、調査データの考察においても基礎資料となる。

(1) 学生団体「わくわくサタデー」の活動紹介

「わくわくサタデー」は、土曜日に小学校でレクリエーション大会を行っている。1年では大学の春学期に2回、秋学期に2回の計4回開催する。1回分は小学校1校を会場とし、学級教室、特別教室（理科室等）、体育館や廊下など様々な場所で、約3時間にわたり種々のレクリエーションが行われる。

2017年時点で20年程度の歴史があり、80名ほどの学生が所属している。2年生が執行部を形成し、委員長、副委員長（共に1年任期）を務めている。他に、会場校との連絡窓口となり使用教室の打ち合わせや児童が希望するレクリエーションコースのアンケート依頼を行う渉外係長、レクリエーション中の児童の健康・安全についてマニュアルを策定してメンバー学生に指導する保健係長、レクリエーションで使用する道具・衣装の材料購入費等を管理する会計係長、開会式・閉会式のプログラムを作成して司会進行・全体プロローグ劇・全体エピローグ劇を取り仕切る開閉会式係長などがある（委員長・副委員長以外は秋学期では1年生が務めることがある）。

1回分の内容は、受付（体育館）、全体開会式（体育館）、各コースのレクリエーションの

実施（教室など様々な場所）、全体閉会式（体育館）で構成される。受付では児童の出席確認を行い、参加コース別に装飾された名札を付けてもらう。全体開会式では学校長の挨拶、司会による注意事項の説明、全体プロローグ劇がある。劇の内容は、主人公（「もっくん」というキャラクター）がトラブルに巻き込まれるが、解決するために頑張る気持ち（「わくわくパワー」と呼称）を高めてくるように参加児童に呼び掛けるものである。回ごとに開閉会係が流行の事柄を取り入れて脚本を制作している。レクリエーションは数種類のコースが用意され、それぞれは日本の伝統遊び、ダンス、外国の遊び、運動、ものづくり、謎解きといったテーマを軸にストーリー仕立てで進行する。事前に希望コースはアンケートで決定されており、参加児童はコースごとに分かれ、それらの会場となる学級教室や特別教室に移動する。全体閉会式では、参加児童全員が体育館に戻り、全体エピローグ劇、副校長の講評が行われる。この開催当日に限り、他大学で教育ボランティア活動に取り組む学生（毎回10名程度）を受け入れ、協力して活動する点も「わくわくサタデー」の特色となっている。

レクリエーション事例として、2016年度秋学期開催時のものを表1に示す。レクリエーションは、例えば秋学期の2回分では共通して使用される（春学期2回分も同様）。なお、「わくわくサタデー」では、レクリエーションを「講座」と呼称しているため、表1の表記もそれに倣うことにする。

表1 レクリエーションの事例（2016年12月3日開催分）

講座名	講座内容	テーマ
1班 ねーねーとりさん、たこあげしよう～おさるの年越し大作戦～	一人ずつ凧を作り、運動場で凧揚げを行うとともに、巨大凧揚げに挑む	日本の伝統遊び
2班 原始人ウォーズ	原始時代にタイムスリップし、原始人とダンスなどで仲良くなり、協力して問題を解決する。	ダンス
3班 わくわく冒険トラベル サンタと一緒にイッテQ	タイ、ケニア、イタリアの3カ国を回り、外国の遊びを行う。	外国の遊び
4班 季節を巡るわくわく旅～サンタにステキな恩返し～	春夏秋冬の各遊びを行い、冬のサンタに春夏秋冬の装飾をしたクリスマスツリーを贈る。	運動
5班 わくわくオバケのてづくりクリスマス	クリスマスオーナメントを製作し、オバケの街で鑑賞会を行う。	ものづくり
6班 探偵学園W～犯人の名は。～	探偵学園に入学し、そこで起こる事件の解決のため、謎解きを行う。	謎解き

(2) 学生団体「がやっこ探検隊」の活動紹介

「がやっこ探検隊」は、横浜国立大学常盤台キャンパスの所在する保土ヶ谷区地域の小学生を対象として、休日に子どもたちと大学生との交流活動を行う。1年で7回実施されるが、春先に80名を募集し、その80名が全7回に参加するため、回を重ねて交流が深まる点に特徴がある。

2017年時点で13年の歴史があり、40名ほどの学生が所属している。3年生から総括担当者を1名選出し、各回ごとの企画長や、子ども5人ずつを班としてまとめるグループリーダーら（8名）と組織を形成している。他に保健や製作、会計を担当する学生がいる。

全7回の活動は、レクリエーション大会、キャンプ、区民祭りへの出店、農業体験、おかし作りなどである。1回分の活動は午前中から夕方まで、子ども40名を対象に様々な遊びを含むプログラムが組まれている（キャンプの回は1泊して2日目の夕方まで）。例えば、区民祭りへの出店の回では、午前8時30分に集合し、小学校体育館で開会式、班ごとに万華鏡の製作、区民祭りの会場（公園）まで移動して万華鏡工房の出店、体育館に戻りレクリエーション（手形を押す）、閉会式といった内容となっている。

（3）学生の教育ボランティア活動における「ものづくり事例」

上記の学生団体の具体的な活動内容として、「わくわくサタデー」の2016年12月3日開催分より、小学生を対象とした「ものづくり事例」を提示する。「わくわくオバケのてづくりクリスマス」と題されており、製作前に導入劇が行われ、クリスマスオーナメントを作ることになった経緯が説明される。導入劇は、「クリスマスの飾りつけを作ろうと集まった子どもたちがオバケと出会う。オバケの世界ではクリスマスの飾りつけが全くないと知り、オバケと協力してクリスマスオーナメントを製作し、オバケの街をキラキラに飾り付けることを目指す」との内容である。この世界観の下、子どもたちは製作に取り組むことになる。なお、オバケは学生が演じている。

① 製作品「クリスマスオーナメント」

12月の時季に家で使用されるものとしてクリスマスオーナメントを着想し、小学校低学年児童が対象にいるため技量が高くなくても1時間程度で完成できるように構造・材料・工程を考えた。製作品の外観を写真1に示す。

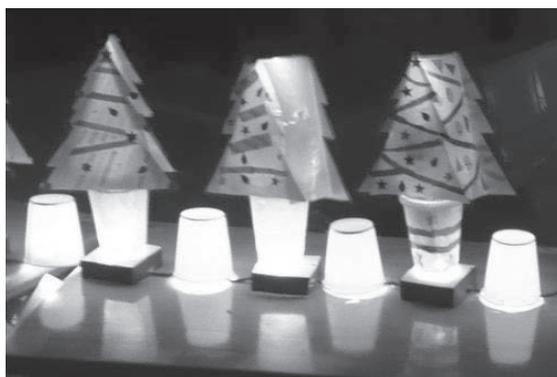


写真1 クリスマスオーナメントの外観（ライトアップ時）

このオーナメントはクリスマスツリーの形状をしており、幹部分とカサ部分とで構成されている。幹部分は材料をプラスチックコップとし、カサ部分は半紙をラミネートフィル

ム加工したものを材料としている。コップの底は事前準備の際に穴を開けておき，完成後に小型ライトを入れてライトアップして使用する。

② 工程及び使用する道具

行程表を表2に示す。まず，①プラスチックコップの選択では，作業上の注意事項が説明された後，子どもたちは自分の好みの色のコップを選ぶ。事前準備においてコップは学生によってある程度ペンで色が付けられている。子どもたちはカラーペンでさらに彩色する。②プラスチックコップの接合では，コップ2個をマスキングテープ（柄入り）で接合する（写真2参照）。マスキングテープの柄により装飾にもなる。③カサ部品の切り取りでは，ハサミでカサの形状に切り取り，セロテープで組み立てる。ここでもカラーペンを使用し，スパンコールやカラーセロハンを加えて装飾する（写真3参照）。④カサの組立では，セロハンテープでカサ部品を接合し完成させる。

表2 クリスマスオーナメントの工程表

工程	内容	使用する道具	時間
①プラスチックコップの選択	好きな色のコップを選ぶ	カラーペン	20分
②プラスチックコップの接合	コップ2つをマスキングテープで接合する	マスキングテープ	10分
③カサ部品の切り取り	ハサミでカサの形状に切り取る	ハサミ	30分
④カサの組立	セロハンテープでカサ部品を接合する	セロハンテープ	15分



写真2 プラスチックコップの接合作業の様子（左は学生が描いた説明用イラスト）

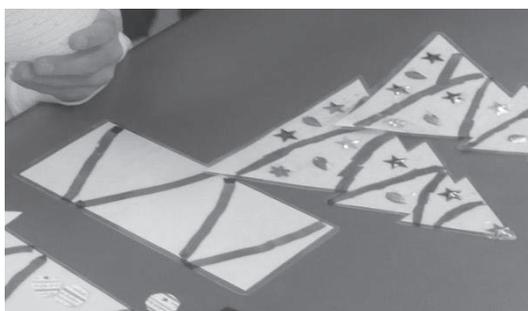
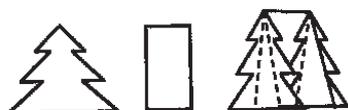


写真3 カサ部品の切り取り作業の様子（左は学生が描いた説明用イラスト）

③ 鑑賞会

鑑賞会は作業の教室とは別の教室に移動して行われた。鑑賞会の教室は、事前準備の際に暗幕で窓を塞ぎ、オバケの街として飾りつけされている。鑑賞会では、子どもたちが製作したクリスマスオーナメントの点灯式を行い、オバケから感謝される終了劇が行われる。これらは子どもたちの製作の達成感をより高めるための学生の工夫ともいえる。

4 調査の結果と分析・考察

先述の教育ボランティア活動に参加した学生を対象に、教師力向上について検討する。「学生－OB（卒業生）－大学教員」の関係構築については、(1) OB講演会及び、(2) 活動の振り返り会を実施する。それぞれの事後に質問紙調査を行い、学生やOB（卒業生）の回答を考察したい。

(1) OB講演会における学生・OB（卒業生）の回答の考察

「わくわくサタデー」、 「がやっこ探検隊」は毎年秋に合同でOB講演会を開催し、講師に各団体のOB（卒業生）を招いている。学生たちにとってOBの現状報告や助言を聞く貴重な機会といえる。また1室に集まり、一人ずつの講師の話聞く形態であるので、互いの団体の活動を理解し、両団体間で意見交換する場にもなっている。

今回は2016年10月8日に横浜国立大学教育文化ホールを会場として開催された。両団体の学生のうち希望者を募った結果、大学1年生～3年生30名が参加した。講師のOB（卒業生）が2名、他に大学教員2名（内1名が筆者）が参加した。OB2名の職業は、教員と会社員であった。

OB講演会終了後、学生たちに感想をレポート1枚（A4）にまとめて提出してもらった。学生の感想の例を表3に示す。学生たちの感想から、OB（卒業生）2名からの助言を有用と捉えているがわかる。学生AやBは、OB（現教員）から学級経営の具体的な方策を聞いたことを記述している。また、学生CやDは、OB（現教員）の様々な助言によって、新たな教育ボランティア活動を始めたいという向上心の高まったことや、将来に教員就職を志望する思いが強くなったことを述べている。さらに、学生Eは、OB（現会社員）の話から、会社員の考え方や、教員以外の業務について知れたことが有益であったと取り上げている。

一方、OB（卒業生）2名には講演会后、調査票に回答してもらった。調査票の内容は資料1に示す。先述したが、スーパーバイザーとして関わる大学教員として、ここではOBが後輩学生に助言することを有益と捉えてもらいたい。そこで本稿では、OBが後輩学生への助言を通してメンタリング（渡辺・平田，2006）⁴⁾の視点をもつようになることを着想

第8節 教育ボランティア活動と大学生の教師力向上との結び付きに関する一考察

した。

調査票は郵送でOB（卒業生）に届け、記入後も郵送で受け取った。調査の手続き（資料1参照）は、①学生のレポート（30名分）を読む、②メンタリングの文献⁴⁾を読む、③調査票に記入、④返送といった流れになっている。OB2名の回答の抜粋を表4に示す。

表3 OB講演会後の参加学生の感想例（抜粋）

学生	感想
A	学級経営については、クラスの掲示物やほめることの大切さがよく分かった。
B	黒板の横や後ろのフリースペースに何を掲示していくかで学級の色が分かり、自分たちの成長や関心を可視化できるので、お話された学級は楽しく学ぶ雰囲気作りができていた。
C	OBの方の大学時代のお話や、私たちへのアドバイスもいただけたので、これからやりたいことも見つけることができた。例えば、中・高生と関わる活動や、ATなどをやってみたいと思う。
D	まだ教育現場に行く機会が少ない私にとって不安なことはたくさんありましたが、今日の話で多くのことが解決し、やっぱり教員になりたいと思いました。
E	教師ではなく、企業に就職された方のお話も聴けたこともとても貴重な経験でした。社会に出ずに大学を出てすぐ教師になろうとしているため、社会人の方のお仕事のお話などはたくさん聴いて、子どもの将来の選択肢を広げられる教師になりたいです。

表4 OB講演会における講師のOBの回答

OB（卒業生）	質問項目：講演会における後輩学生との交流は現在の仕事に役立てられるでしょうか
現 教員	①自分の振り返りになること、②自分のエネルギーになること、③自分の成長を感じるということ点で私は役に立ったと思う。今まで、悩んできたところから1歩先に来たという振り返りにもなったし、成長を感じることもできた。そして、1年前の頃の初心やエネルギーを思い出すことができた。
現 会社員	先輩としての立場で学生の皆様と関わったことにより、将来の不安、今何をしたら良いのかという自分自身も感じてたものと似ていることを聞くことができました。誰もが何かしらの不安に思っていることがあると認識することにより仕事でも周りに目を配り良い人間関係を築けるのではないかと感じました。

OB2名の回答から、メンタリングの視点に関する記述が見受けられる。OB（現 教員）は自分を振り返る機会になったと、またOB（現 会社員）は、誰もが何かしらの不安を抱えていることを理解できたと記述している。メンタリングは受け手側の自発的な発達を助言等で促すものといえるが、話し手側の自己理解や他者理解の深まりは、話し手側の成長として知られている。

これらのことから、「学生－OB（卒業生）」の関係において、教育ボランティア活動に参加した学生が自己研鑽の気持ちが高まりや学級経営の方策を知るなど、教師力の向上が示唆されたと考えられる。また、OBはメンタリングの視点で学生への自身の助言を振り返り、大学教員は「学生－OB（卒業生）」が互惠の関係になるように調査を実施するなど働き掛けた。

「学生－OB（卒業生）－大学教員」の関係において、学生の学びとOBの学びが重なって進行することが検証されたと考えられる一方、教育ボランティア活動に参加した学生にとってどのような点で教師力向上があるのか、それほど多くの知見は得られていない。次節ではそれに関する調査を実施することにする。

(2) 活動振り返り会における学生の回答の考察

「わくわくサタデー」又は「がやっこ探検隊」に参加した学生を対象に、活動振り返り会を実施した。事後に、本研究『養成』と『研修』を一体化させ重層的に教師力の育成を図る『学校インターンシップの構築』における共通アンケート調査を実施した。

活動振り返り会は、2017年1月に横浜国立大学教育人間科学部講義棟の1教室で行われた。希望者を募った結果、大学1年生～3年生9名が参加した。

この共通アンケートは、教師として必要な能力に関する51の項目で構成されている。回答形式はほとんどの項目が4件法であるが、活動前と後の2つの時点を振り返り、それぞれの回答を記入する仕様となっている。ここでは、4件法の回答を肯定的な選択肢から4点、3点と順次得点化した後、各項目において、活動後得点から活動前得点を引いた差を算出し、上昇ポイントと呼ぶことにする。事後アンケート調査の結果を表5に示す。上昇ポイントの平均値が+1.5を越えた項目を抜粋している。

表5 事後アンケート調査の結果（抜粋）

項目	上昇ポイントの平均 (N=9)
他の先生方と連携・協働して実践を行う意義の理解 (I-4)	+1.6
地域や外部の方々との連携・協働して実践を行う意義の理解 (I-5)	+1.7
子供たちの発達の段階と、その特徴についての理解 (IV-1)	+1.6

調査結果より、小学校教師等と連携する意義 (I-4, I-5) の理解の高まりが顕著であることがわかる。これは、教育ボランティア活動の中でも、学生たちが中心となって企画・運営を行う活動に取り組んでいることが背景となっていると推察される。また、子どもの発達段階とその特徴 (IV-1) の理解も上昇ポイントが顕著に高かった。このことは、企画を練り上げ、円滑な運営を心掛ける過程で、子どもの特徴について深く考える機会が多いためではないかと思われる。

以上、教員養成課程に所属する学生とりわけ、企画・運営する主体者として教育ボランティア活動に取り組む学生を対象に、教師力向上について検討した。「学生－OB（卒業生）－大学教員」の関係を基に、大学教員はスーパーバイザーとして教育ボランティア活動に関わり、調査の結果からある程度、学生が教師力を向上させていることが検証されたと考

えられる。

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)(中教審第184号)(2015)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm
(2017年2月20日確認)
- 2) 進藤聡彦, 勢田二郎, 澤登義洋, 角田修：大学生の教育ボランティアが教育実践力の育成に及ぼす効果, 教育実践学研究(山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要), 14, pp.139-151 (2009)
- 3) 若尾良徳, 緩利誠：教育ボランティア活動が教員養成課程の学生の意識・態度に及ぼす影響--初等教育課程と幼稚園課程との比較から, 浜松学院大学教職センター紀要, 3, pp.95-105 (2014)
- 4) 渡辺三枝子, 平田史昭：メンタリング入門, 日本経済新聞出版社 (2006)

資料1 OB（卒業生）の調査票

講演会に関する調査

2016年10月8日（土）に学外活動ⅢOB講演会が開催されました。横浜国立大学の教育ボランティア活動を目的とした学生団体である、がやっこ探検隊、わくわくサタデーの学生とOBが交流する貴重な機会になっています。横浜国立大学教育人間科学部では、学生の教育ボランティア活動を重視し、支援するために「学外活動・学外学習Ⅰ～Ⅲ」の授業としても取り扱うことにし、担当教員を配置するとともに活動場所・活動費用の確保等の取り組みを行っています。なお、上記講演会は、「学外活動Ⅲ」の授業においては、中間報告会の位置づけも担っています。

本調査は、上記学生団体のOBであり、講演会の講師を務められた方に、講演会における後輩学生との交流が、現在のお仕事に役立つかどうかを回答するものです。ご協力のほどお願いいたします。

以下の質問項目の全てに回答してください。正解や不正解はありませんので、直感で思った通りに回答してください。調査結果について調査目的以外での使用をしないこと、管理を厳密に行うことをお約束します。なお今後、調査結果を報告書や論文としてとりまとめることを予定しています。その際は、教育人間科学部の学生、OB（現教員）、OB（現会社員）といった表記を用いることを考えております。これらを越えた情報は表記しないことをお約束しますので、何卒ご了承のほどお願い申し上げます。

調査者
横浜国立大学教育人間科学部准教授
鬼藤明仁
〒240-8501 横浜市保土ヶ谷区常盤台 79-2
TEL: 045-339-3460 E-MAL: kito@ynu.ac.jp

期限：2月10日（金）

方法：

- ①学生レポート綴り（30人分）をお読みください。
- ②文献コピーをお読みください。
一日経文庫 1093 「メンタリング入門」（渡辺三枝子・平田史昭，2006年）の抜粋（Ⅰ章 pp.13-44 「メンタリングとは」、Ⅲ章 pp.61-107 「よいメンターになるには」）
- ③下記2つの質問項目について回答欄に筆記具で直接ご記入ください。
- ④回答後は同封の返信用封筒でご郵送ください。

質問項目1

メンタリングはどのように重要でしょうか。現在の仕事と絡めて、ある程度具体的に回答してください。

質問項目2

講演会における後輩学生との交流は現在の仕事に役立てられるでしょうか。メンタリングの観点から回答してください。

以上で質問項目は終わりです。ありがとうございました。

第9節 「フィールドワーク研究」の実施体制と スーパーバイザーの役割に関する聞き取り 調査

島田 広

1 調査の背景

(1) 調査の意義

本学教育人間科学部では学校教育課程の在籍生を対象とする選択科目として「初等教育フィールドワーク研究」（以後「初等 FW」と記す）と「中等教育フィールドワーク研究」（以後「中等 FW」と記す）の2種¹を開講している。これらの授業は受講生が大学教員の指導の下でステューデントティーチャー（以後 ST と記す）²として拠点校に赴くが、後述のようにスーパーバイザー（以後 SV と記す）が重要な役割を果たしている。

本調査研究の共通のテーマである「『養成』と『研修』を一体化させ重層的に教師力の育成を図る『学校インターンシップ』科目の構築」の方法を探っていくとき、そもそもその発案の枠組みはこれらの授業の在り方が基盤となっており、ここで開講の経緯や変化を改めて概観し、現時点での様態を分析しておくことは有意義なことであろう。

(2) 対象の授業について

① 開講の経緯

初等 FW は、平成 17 年度の文部科学省「大学・大学院における小学校教員養成プログラム（教員養成 GP）」として採択された本学のプロジェクト研究「横浜スタンダード開発による小学校教員養成」の一環として開始した。また中等 FW は、平成 23 年度の同省特別経費「高度な専門職業人の養成や専門教育機能の充実」を得た本学のプロジェクト研究「教育デザインセンターをハブとした都市型総合大学における教員養成システムの構築」の一環として平成 24 年度より開始した。

両者とも開講開始以降、プロジェクト終了に伴う予算措置の変遷や他研究の進行に従う授業基盤の改善³、学生の履修スタイルの若干の変化等があったものの、次に述べる授業の目的や方法は大きく変わることなく、現在まで継続している。

② 授業の目的と方法の特徴

まず、開講以来大きく変わっていない事柄について述べておきたい。

初等 FW、中等 FW がともに一貫して掲げている授業目的として「日常的・継続的な教育実習プログラムの実習⁴⁾」を行うことがあげられる。後述する調査にも大きくかかわる点として注目しておきたいのは、通常教育実習が長くても1か月間の集中型であるのに対して、この授業ではキャンパスで行われる他の授業を受講しながら最短でも半期10回、実習を行うことにある。目指すところは「配属された学校や学級に慣れ親しみ、児童(生徒)と学校生活のさまざまな場面で関わること⁵⁾」であるが、通常教育実習との期間の差異によって、実習生が自ずと異なった「場面」を経験していることが想像できる。

また授業方法として、先述の「日常的・継続的な教育実習」を支えるために開講開始時には「横浜スタンダード」本体、後にはそれに準拠した「実習ノート⁶⁾」「教育実習ノート⁷⁾」を使用している。研究の進展と変化に伴って、現在では発展形である「横浜国立大学教員養成スタンダード」およびそれに基づく「教育実習ハンドブック」が新たに策定されたが、現在のところ FW の授業教材としては「教育実習ノート」の使い方を変化させることによって対応している。

実際の授業実施では、1学期10回の拠点校⁸⁾における実習を行ってきている。実習の内容は開講当初は何回か ST が研究授業を行っていたが、後述するように少なくともここ数年は授業参観と協議に集中することが多くなっているようである。しかしいずれにせよ、週ごとに午前中の実習が義務付けられている⁹⁾。実施曜日については受講生の空き時間を大学内で調査し、拠点校の選定も含めて、教育委員会や拠点校側と協議の上で決定している。その他、週ごとの課題提出や学期末のレポート提出なども、現在まで変わらず実施されている。

しかし本項において最も特徴的なこととして掲げたいのは、開講当初から現在まで一貫して、毎回の授業に SV が深く関わっていることである。

③ SV の役割

初等 FW のみ開講していた時期に編纂した「教育実習ノート」に、SV は「主に退職した小学校校長を大学が委嘱して、教育実習生¹⁰⁾にアドバイスや指導を行う大学のスタッフです」と解説されており、中等 FW 開講後の現在でも同じように小、中学校の校長を勤めた方が担っている。

この授業で ST は週毎に拠点校に行き、課題意識を持って、主として授業観察の形で参加する。通常教育実習と大きく異なるのは、現場の授業担当教諭が直接 ST に指導を行うのではなく、毎回教職経験の豊かな SV が共に授業を観た後に客観的な立場で指導を行う。ここに大学の教員が参加することも多い。その指導形態からして、ST は多面的な教育の場を見ることができると考えられる(図1～右側の「実習生」は「ST」となる)。

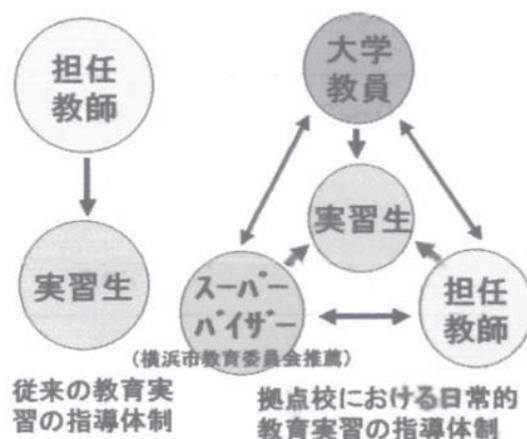


図1 (教員養成GP申請書より)

なお初等FWの開講開始と共に作成し使用していた「指導者用手引書¹¹⁾」p.8には、SVの具体的な役割が記述されているので、その部分を下に引用する。

1) STに対する指導

- STの学校生活(拠点校)の指導
- 授業力向上のための指導(授業観察, 授業実習)
- STの「課題設定」のアドバイス
- 課題レポートの指導
- STへのカウンセリング
- 担任教師・大学教員と共にSTの達成状況を把握

2) 拠点小学校との連絡調整

- 学校側との連絡調整

3) 大学との関わり

- 大学での実習活動振り返りの授業に参加し、STへの指導助言
- 大学へのSTの成績資料の作成

(「5. 指導者の役割(2)スーパーバイザー」による)

以上のうち「②」については、その後中等FWを開始したので現在のものに適用しようとすると若干表記が変わることになるが、現在でもSVはここに記述された内容を行っている。

④ 現在までの授業環境の変化

上述のように、初等FWの開講開始(平成17年)から現在に至るまでの間に基本的な授業内容や方法は変わっていないが、主に外的な要因で変化している要素を2つ、簡単に述べ

第9節 「フィールドワーク研究」の実施体制とスーパーバイザーの役割に関する聞き取り調査

ておきたい。これらの変化を踏まえておくことによって、初等・中等FWの初期の目的が失われていないか、あるいは新たな価値が生じているのかについて、後の調査の折に一定の判断をすることができよう。

まず、これらの授業を支えている実習プログラムの発展と変化があげられる。前に述べたように平成17～23年度は初等FWのみの開講で、これを支えていたのは「横浜スタンダード」であった。この中には50項目にわたる実習達成状況の「評価基準」が含まれており、それを各4段階で評価をすることによって、教員養成における学生の発展を定量的な視点で明らかにしようとしている。また、平成24年度には「横浜スタンダードの検証と開発」では後から加わった中等FWも含め、同様の詳しい調査報告¹²を行っている。

その後、学校教育法の改正や学習指導要領の改訂を踏まえて、SVの協力を得つつ平成23年度からのプロジェクト(既出)内で、「横浜スタンダード(小学校版)」「同(中学校版)」を経て「横浜国立大学教員養成スタンダード」に変わってゆく。ここでの大きな特徴は「…個別的に知識やスキルの有無をチェックすることを目的とせず、主に省察のツールとしての活用を意図して¹³」いることである。現在FWで使用している教科書は、書き込みやレポート課題のための書式が整っていることから、平成20年発行の「教育実習ノート」であるが、スタンダードの改訂にSVも多くかかわったことから、その活用法も恐らく変化しているであろう。

もう一つ、学生の履修スタイルの変化についても述べておく。初等FW開講当初は「教育実習ノート」に「4年間の『初等教育フィールドワーク研究』を通じて…¹⁴」とあるように、教員側は複数年次にわたって履修することを理想としており、必修科目学校の多い学校教育課程であるが故に全学年にわたるFWのための空き時間を確保が難しいにもかかわらず、現に4年間連続してFWを受講する学生も存在していた。しかし平成25年度入学生からは必修教職科目の増加¹⁵により、以前よりも選択科目であるFWの授業が履修しづらくなっている。全学年を合わせた履修者数は60名ほどで推移しており、さほど減少していないが、複数年次にわたって履修している者の数は減少しているとみられる。後述する4年生に限った調査の中でも、複数年度にわたって履修した学生は半数ほどであった。恐らく「日常的・継続的な教育実習」の意味についても、開講当初と比べて変化していると考えられる。

2 調査の目的と方法

(1) 目的

この項で行った調査(以後、本調査と記す)の目的は、先述の枠組みによって運営されるFWにおいて、現時点においてSTである受講生がどのような力を付け何を感じているのか、

そして担当する SV がこの枠組みをより有効に活かすためにどのような工夫をしているのかを明らかにすることである。その結果は全体の調査研究のテーマである、新たな教育課題に対して構築するシステムとして提案している「学校インターンシップ」からどのような教育の質を引き出すことができるのかを考慮するうえで、一定のヒントをもたらすことになるであろう。

なお FW 実施後の調査報告としては、現在までに先に述べた平成 17～18 年度の教員養成 GP、平成 23～27 年度の特別経費によるプロジェクトに関して、定量的な分析を含む詳細な報告がある他、平成 21 年度には学内における研究高度化経費によるプロジェクト「拠点小学校での『授業づくり演習』イン・スクールデイ～先導的教職実践演習プログラムの構築と検証～」の中で FW の応用研究がおこなわれ、やはり「横浜スタンダード」の評価項目に照らし合わせた定量的な評価を含む報告がなされている。またその他にも、公的報告ではないものの、年度ごとの FW 終了時に大学教員、SV、ST が集まって行う振り返りの会合と記録を積み重ねてきており、総じて FW の取り組みは既に高い評価を得ていることが分かっている。

したがって本調査ではそれらに重複する形を取らず、個々の ST や SV が FW そのものや枠組みについてどのようなことを感じているのかを聞き取り、できるだけそのままの形で整理することを旨とした。

(2) 方法

平成 28 年度春学期に 4 年次にて初等 FW を履修した ST を 5 名、中等 FW を履修した ST を 1 名選び出した後、彼らを指導した初等 FW の SV2 名および中等 FW の SV1 名にご協力いただき、以上計 9 名に対して平成 29 年 2 月中の別の日に、ある程度共通の質問をする形で個別聞き取り調査を行った。所要時間は各 ST に対して 30 分～1 時間、各 SV に対しては各 2 時間であった。その発言から抜粋し、簡素な分析を試みる。以下「3」と「4」に記述するが、回答者は以下のようにアルファベットを用いて表す。各段の点線右は指導した講師である。

A, B (初等 FW, いずれも 27 年度から続いて履修)

…G 講師 (27 年度も A, B を指導)

C, D (初等 FW, いずれも初めて履修)

…H 講師

E (初等 FW, 27 年度から続いて履修)

…I 講師 (今回は聞き取り無し, 27 年度 H 講師が指導)

F (中等 FW, 教科＝数学, 27 年度から続いて履修)

…J 講師（27 年度も F を指導，28 年度は他に 3 名指導）

ちなみに平成 28 年度実施の FW 全体として，SV が受け持った ST は各 2～6 名であった。また春学期の履修者数は全学年通して 60 名である。秋学期は諸般の事情で非開講となった。

なお本調査 ST6 名に関しては，調査を担当した筆者との日程が合った者を選出している。したがって本調査の結果は厳密な客観性を持ったものではないことを断っておく。また，ST に対しても他の項における調査同様の質問紙調査を実施しているが，定量的な分析については本章の該当節を参照してほしい。

3 ST への聞き取り調査

筆者によるほぼ共通した口頭質問への回答を，質問項目ごとに並べ替えて記す。以下，各見出しが質問内容の大意を表す。ST 間でほぼ同じ答えがあった場合などは省略する。

(1) 拠点校での実習形態について

A：基本的に授業をするんじゃないかと，毎回向こう（=拠点校）の方で今日は 1 時間目は誰先生の何々の授業，2 時間目は…というふうに，週に 1 回 1 時間目から 3 時間目までの授業を見せていただいて，4 時間目に学生と G 先生でその授業に関して感じたことをみんなで出し合って，それに対して G 先生があればこういう意図でそうされてたんだよとか，子どもの発問をこう拾うべきだったよねなど，先生の見解を話して下さったりしていました。午後はボランティアという形でやらせて頂いていました。

D：毎週 2 時間目に H 先生と私ともう一人の学生で授業を参観し，3 時間目に私たちの授業に関する疑問を解説していただき，その後に H 先生がその授業に関する見解をお話ししていただきました。そのあとは，自由に授業や特別支援学級やその他の学級を参観させていただきました。いろいろなクラスを見られるように、学校側が 2 時間目は指定してくださって，それ以外は 3 人一緒ということだけでなく，個人で参観しに行ったこともありました。

E：（3 年次の）H 先生の時は朝から行って 2 時間目だけ授業を見て，3 時間目にみんなで話し合いをしました。他の授業の時は，毎週同じ割り当てられたクラスに入るという形で見て頂いていました。（4 年次の）I 先生の方は基本的にはずっと同じクラスにいて，どこかの授業を何かに特化して見るというよりは，3 時間目に話の時間に（前の週の）1 日の授業の話をするという感じでした。

以上の回答で、Aの実習（G講師）では3コマ授業を参観をした後に協議、D（H講師）は1コマのみ参観した後協議をしたとある。後者の拠点校ではEの「同じ割り当てられたクラス」という発言にあるように、拠点校とSVの話し合いによってSTごとに所属学級が決まっており、1時間目はそこで参観を行っている。逆に前者は拠点校との協議で所属学級を定めず、多数の授業を計画的にローテーションしていた。また、上記には記述がないが、中等FWのF（J講師）の実習では単一の教科ながら、やはり毎回異なる担当教諭による2コマの授業参観と協議だったようである。

総じて、同じ時間数の中でも拠点校とSVの綿密な協議によって多様な形態で実習が行われていることがわかる。その様態はH講師から提供を受けた資料（巻末資料）からうかがい知ることができると思う。これらの方法については、ほぼ年度ごとに開かれる「SV情報交換会」などで共有され、積み重ねられてきている。

Eの4年次FWにおいては「何かに特化するよりは、1日の授業の話をする」との発言があるが、同時に実習をしていたSTが1年次生であり学校経験および大学学修のいずれも浅かったために、SVの配慮でこのような形になったと思われる。大学での指導において、履修学年や学生の組み合わせをどう考えるか、まだ課題が残されていることを示している。

なおAが最初に発言しているように、STが研究授業を行うことはなかったようである。本項では割愛したが、他のSTについても同じであった。FW開講開始からしばらくは2回ほどの研究授業を行っているが、前掲の「SV連絡会」の議事録などを見ると、少なくともここ数年は授業参観と協議に集中させるSVが多いようである。

(2) FWで得られたこと

A: (通常の教育実習と比べて) 余裕というか、観た授業に対して自分の中で考える時間がすごくたくさんあって…実習では自分の授業もあるしメモを取ってもじっくり見返すことがないんですけど、FWではすぐに振り返りをするし、さらにレポートの提出もあったので、実習だけではなかなか得られなかったものが得られたかなと思います。

B: (通常の)実習校でも色々な体験をさせてもらいましたが、FWでは、全ての学年、全てのクラスを見せていただけたのがよかったです。

C: 教育実習とは違って授業をすることがないので、観ることに徹して毎週通えたこと（が良かった）ですかね。基本的にいる学級が決まっているのでその中での変化が分かるし、1時間はどこかの授業を観させていただけるので色々な教科、色々な学年が見られるという所が…。

D: (通常の)実習では教師の問いかけに含まれている意味を、(実習担当の)先生から聞いて学ぶことが多かったのですが、フィールドワークでは自らそれを予想できるようになりました。

F: (生徒たちを) 朝から見る事ができて、かつJ先生がいらっしやったので、授業以外のところも見られました。(通常)実習と違って(自分が行う)子どもへの支援よりも、指導者の動きのみをひたすら見られるという点がとてもよかったです。

以上からは、通常の教育実習では担当教諭の指導の下とはいえ学生自身が児童生徒に為すべきことが多いのに対して、FW時には授業参観が主体となる上にSVの存在によって授業を客観的に見ることができると、STたちが感じているとみられる。

Bの言う「全てのクラスが見られた」というのは、先述のようにすべての拠点校で毎回実現しているわけではないが、拠点校とSVの協議とFWの目的の理解が広がることによって、見られるようになってきた。Fの言う授業以外の参観についても同じような拠点校での十分な準備があってこそ実現できているのであろう。

(3) SVの存在について

A: 私は授業の中でなんでこういうやり方をするんだろうと思ったことを書き留めていたので、それを4時間目(=協議時間)に先生が丁寧に教えて下さったり、先生の経験を話して下さいだったので、私が感じたことに対して自分はこうしていたよとか、もっとこうした方がもっと良かったというのをさらに深く聞いて、すごく良かったなと思います。

B: 遠足の引率などで安全管理などに関して、横断歩道の渡らせ方などを具体的に教えていただいたので、今後実践しようと思いました。また理科の実験のなかでは、何かトラブルがあったときなどを想定して準備をしておくといいね、とお話したことを覚えています。「今日の授業もよかったけど、こうすればもっとよくなる」という話も、SVの先生と学生の間での話の中でありました。

C: やっぱりSVの先生に授業を見た後に直接聞けるというのが一番大きいかなと思いました。あとは、観る授業については事前に話をするので、多分準備して授業をして下さっているように思いました。自習などではなく、1時間ずっと先生が授業をしているのを見られるのも大きいと思います。

D: やはり、SVの先生は一人ひとりをよく見ることができてすごいと思いました。「あの子は集中できていなかった」「あの子はずっと笑わなかったよね」などの細かいところまで見ていて、私は学級全体の雰囲気や目立つ子しか見られていなかったなあと思いました。

E: なるほどなと思ったのは(SVの)授業の見方です。授業参観をする時に何を見たら良いのかが分からないままで当たり前のことしか見れていなかったけれども、どういうところに注目して見るのかっていうことをSVの先生はすごく大事にいらっしやって、ここはどうだったかと聞かれてああ見ていなかったなとか、こういうところに目をつけてみてごらんと言われて見てみるとすごく面白かったりとか…。

F: (SV のすばらしいところは) すごく細かいところまで見ているところですね。教室のレイアウトや教室での授業と数学科教室での授業の違いなど、環境に関してよく見られましたね。机の並びや掲示物など、こんなところまで気にするのかということたくさん学びましたね。

ST が全員、SV の経験の豊かさから発する具体的な教職の知恵を授かっているのが分かる。また先の項目でも述べたように、授業をSVとSTがともに客観視できる立場にあるので、Eが言うように授業の見方そのものについても積極的な教示を受けているようだ。

またSVと拠点校の連携について、次のような返答が得られた。

D: 先生方の仲がよくて、普段から子どもについての情報交換をしていたり、総合学習の研究校だったので、総合学習に関する情報共有をしていたりしました。また、授業のない時間にも職員室にいるのではなく、他のクラスを見に行き、授業のアドバイスをし合うことや、私たちの3時間目の振り返りに参加したいと言ってきて下さるなど、勉強熱心な先生が多かったです。

これはすべての拠点校でいつでもできる、というものではないだろう。しかしFWをきっかけとして協議をうまく積み重ねてゆくと、このような良い環境ができ、ひいては本調査研究全体で目指しているような、現場における「教員の学び」を促進するのに役立つのではないだろうか。

(4) 大学での学びとの関連

A: 直接的にこれにつながったというのは正直難しいんですけど、授業で聞いたことあるなっていうのが算数の学び合いの授業であって、大学の授業があったからこそそれを元に実際の授業を見て腑に落ちたというか、こういうのいいなというのが自分の中にできたっていうのが…。

B: そんなになかったですね。予備知識として学ぶことは座学ではできたと思います。当たり前にいわれていることを知識として学んでも、使える力にはならないなと思いました。実感を伴うものがあるといいと思います。

C: 私の友達と一緒に行ってた子が1年生で、学校でのマナー的なものが分からないで来ていて印象が良くないかもしれないな、全く分からないのにいきなり現場に入るのはどうなんだろうねみたいなことは話していました。(中略)フィールドワーク自体は、教科に関することや児童理解に関することはすごく関心が高まるかなと思っています。

D: 座学だとイメージしかできなかつたので、現場に行けばその何倍も学べるのでよかつた

です。

E: 初等教育法も大事だし、受けてから行った方が良いという気持ちは勿論あります。でも、最低でも小教専は受けてから行った方が良いんじゃないかと思います。あと、先生としての自覚が出てきたあたりで現場に行くと分かることって増えるなって思ったんです。

上記回答の元の質問は ST ごとに異なる文脈でなされたので返答もやや拡散しているが、大学での学びに関係があると思われる発言を列挙した。FWに限らず、実習や AT でも大学における学びと現場における学びについて、学生が現段階でそれらを直接結び付けるのは概して困難であるようだ。

ただし、C が述べている事例からは、やはり FW に参加すること自体、ある程度大学の座学や経験を経ないと効果が薄れると言えるのではないか。この点については、後に述べるように、SV から明瞭な回答があった。

(5) FW の今後について

A: 私は2年同じ学校同じ先生で、続けられたことがすごく大きかったので、ずっとこういう機会があるといいと思います。もっとフィールドワーク良いよっていうのを伝えたいです。絶対先生になる人はやっておいた方が良くと思っています。

E: 2回(のFW)ともすごく楽しかったしとても勉強になったし(中略)楽しかったので、良いなって思ったのが一番大きいところです。気になる場所としては、フィールドワークをする学校をとうやうや決めていくのが気になっていて…ある拠点校では、失礼ですが、受け入れに慣れていないような、できれば来てほしくないというような感触を持ちました。なので、学校を決める時に何か基準があったら良いのかなって思ってしまった…。

F: 少人数の良さがとてもあります。これが(SV一人当たり)10人20人いたらSVの先生との関係性も薄くなってしまいうし、(1年次に必修で履修する)教育実地研究と一緒にしてしまうので、もったいないかなあと思いますね。

必ずしも全員に質問をしなかった項目であるが、得られた答えが端的かつ課題を含んでいると思われたので、そのまま列挙した。

E の発言にある「慣れていないような拠点校」の存在については無論課題がある、といわねばならないが、他方新しい試みを新しい枠組みで行うFWのような授業においては、最初は避けて通ることができない事柄であると思う。

またFの言う、現在行われているSVに対して少人数のSTをあてがう方法の維持は、今後も授業を設置する大学や連絡協議をする教育委員会にとって、主に経費等の問題で将来困難になる可能性も考えられる。しかし現にこのような受講生の声があること、および少

人数であるがゆえに良い学習効果を生んでいることから、授業設置者である大学や教育委員会では上手くこれらを継承する方法を考えていくべきであろう。

以上の(1)～(4)を総じて、STはFWの授業が多様な形を取っているにもかかわらず、通常の教育実習では得られないような教職の知恵や、授業を客観視する力をここでつけたと感じているまた、それにSVの影響力が大きくかかわっていることを良く理解していると言えると思う。一方、解決法を模索すべき課題もはっきりと示されているが、この後のSVの回答から、解決の糸口やその必要度について、何らかの知見を得ることができよう。

4 SVへの聞き取り調査

今回調査にご協力頂いたうちで初等FWのG、Hの各講師は平成24年度から、中等FWのJ講師は平成25年度から継続してSVをご担当くださっている。

聞き取り調査の際、御三方からは貴重な資料をご提供いただいた上に長時間にわたって広範囲なお話をうかがうことができた。本調査報告においては、FWの枠組みに関するご回答のみを抜粋、編集させていただき、資料についても「教育実習ノート」に関連する2つのみ巻末にあげさせて頂いた。まず大幅な省略をせざるを得ないことをお断りしたうえで、以下、質問項目ごとにまとめて記述させていただく。「一」は筆者による補足または考察である。

(1) FWの拠点校について

G：初めて担当した平成24年度の時に気になったのは、お願いする拠点校をどうやって選んだのかということです。SVとしてそこへ行ってみたら、やはり学校によってもものすごくばらつきがありました。とってもいい条件でやらしていただいたところと、え～っというようなところがありましてね。

当初は大学から教育委員会に直接選出をお願いしたんですよね。しかし教育委員会もどうやって探したらよいのか、何を基準に選べばよいのかすごく困ったようで、なかなか決まらなかったようです。

それについては何年かやっているうちに解決の方法として、私たちの仲間が大学の担当の先生に、私たちがある程度協力を得られそうな学校を探してあげるよと申し入れをしました。その結果、すごく早く拠点校が決まるようになり、やって良かったと思っています。SVをやるとなったらSV自身で探した方が、はるかに協力的な学校を選べるなど感じました。

J：拠点校の選定については、最初の頃は教育委員会経由で決めていたと思うのですが、そ

第9節 「フィールドワーク研究」の実施体制とスーパーバイザーの役割に関する聞き取り調査

れでも受け手がなかなかおらず、結局のところ個別折衝だったと思います。いろんな学校に広がるという感じではなかったです。そして3年目(平成27年度)には大学側からSVに推薦を依頼する形になりました。実際教育委員会としても抱えている仕事が多く、期日までに決めるのは相当難しかったようです。

—上記についてはH講師からもほぼ同様の回答を得られた。平成24度までには大学が教育委員会に選出を依頼する形が整っていたが、やはりそれだけでは、多忙な小中学校の中からうまく拠点校を選出するのは難しかったようである。この解決策として選出自体に現場を良く知るSV自身に関わり、教育委員会で追認する方法ができたという事実は「学校インターンシップ」を理想的に構築する上で重要なヒントであろう。

(2) 拠点校のFW実施への理解について

G: 受け入れた側の学校の都合もいろいろありまして、学校によって、きょうはこの授業とこの授業を変えますよって言うてくれる学校も、それがなかなかうまくいかないところもありました。後者はFWの曜日が決まっているので、いつも同じ教科の授業しか見られない。それがやっ行って行くうちにだんだんとわかってもらえたみたいで、だんだんと変わってきましたね。ここ数年に行った学校では、教務主任がこういう(1日のFW用授業ローテーション)風に準備をしてくれていて、きょうはここへ行ってくださいって、作ったものを渡してくれるんですよ。だからいろんな授業が見られました。

H: 始めた頃は拠点校側でも計画的に参観授業を決める習慣がなかった。だから私も拠点校あてに文書(A4判にFW実施方法に関する詳細を具体的に記したもの)をつくってお願いしたりしたんです。その後、SV側から拠点校を推薦するようになってからは信頼関係があるところに頼めるようになったので、拠点校側でも教員の授業研究のためにも是非、という雰囲気が出来てきた。

J: 初年度はFWの趣旨がまだ拠点校に浸透していなかったようです。現場の先生たちにSTの取った記録を回してくださいとお願いしても、いきわたってなかったことがありました。最近になってやっと趣旨が伝わったのかなと思います。私のほうでも記録のコピーの枚数を増やして先生方にまわすようにしたりとか、工夫をしていきました。

—3講師ともに平成25年ごろにはまだFWの趣旨が拠点校にあまり理解されなかった旨述べている。この改善に関しては、(1)の項目で上がって来たSVが拠点校を推薦できるようになったことが大きく影響しているとみることができる。また、理解を広げるためにSV自身が文書を独自に作成する等、決して小さくない労力が費やされていることが分かる。

このようにして徐々にFWの理想的な環境が整う中、次には意外にもFW実施に伴って

「教員の学び」が浮かび上がってくる。

(3) FWに伴う「教員の学び」

H: 今 SV として行っている学校は、元私がいた学校だったから好きなことが言えて、現場から私にどこが良いですかと気軽に聞いてくれるので、私が一番授業がうまい先生を2人選んで ST2 人の所属級にしたんです。そうすると現場の先生たちも ST のいるクラスに、自分の興味・関心から見に来て、私と ST たちの協議にも時間がある限り参加するようになりました。

J: 今年の場合は現場の先生の教える姿勢が変わったのがわかって、面白かったですよ。授業後に私のところへ来たり、ST と私の協議の時間、空き時間があれば先生自ら協議に参加しにきたり初めは ST を中心に見るという感じだったのが、現場の先生方へのアドバイスまで拡大できたのかなと思います。それこそ大学と教育委員会が連携してできる一番いい現職教育、そういう形になるんじゃないかなとちょっと思っています。この形をもっともっと進められるといいかなと思います。

—「教員の学び」が、そもそも学ぼうとする意欲的な教員の存在が必要なのは言うまでもない。しかしそこに SV や ST が存在することによって、その影響は意外なほど広がっていくのを見て取ることができる。繰り返すが、やはり J 講師のいうとおり「大学と教育委員会」そして学校現場の理想的な連携なのだろう。ただし、それは(1)(2)の回答で見られるさまざまな工夫を必然としていることは確認しておかなくてはならない。

(4) ST の学び、ST への指導内容

G: 通常の教育実習をした学生は同じメンバーをずっと見ているわけで、子供たちのつながりとか、そのような学びはすごくできる。FW ではそれは難しいですが、でも本当にたくさんの先生の授業を通した子供たちとのかかわり方をすごく学べると思うんです。教育実習ではある程度限られた担任の先生の授業のやり方、FW ではいろんな先生の授業を通した子どもとのかかわり方が大事です。

H: 「教育実習ノート」から毎回この2枚を出させるようにしていたんですね。それに私がコメントを入れて。彼らは最初は板書だとか座位置とか、形式的なことしか気が付かなかったのが、だんだん深くなっていくんです。さらに毎週レポートの課題を出していたんです。こういう積み重ねは大事だと思うんです。

あと授業を見るときに必ず記録を取ろうねって言ったんです。お互い授業記録を見せ合いつこしようってしたんです。授業記録の取り方といっても教育実習の時には教えてくれないですね。また、大学でそれを教えると言っても無理だと思います。やはり現場に即

第9節 「フィールドワーク研究」の実施体制とスーパーバイザーの役割に関する聞き取り調査

して、ですよ。だから来たばかりの学生は記録が取れないのが普通だと思っています。来た学生さんはこの単位が卒業単位にならないことはわかっているのに、こうやって頑張ってきているのだから、教員になった時に自信になると思うんですよ。

—H 講師が前半に述べていることはJ 講師も同様に行っていた。「教育実習ノート」の使用法についてはSV ごとに若干異なるようだが、この調査のみならず「SV 情報交換会議事録」を見ても全てのSV がST に週ごとの授業記録やレポートを課し、それにコメントを入れるという形で指導をしているとみられる。そのうえでH 講師は実習や大学での学びでは得られない内容がFW にあることを示している。それがSV のきめ細かな指導によって一層深まっているのも上記の発言から見て取れる。

またG 講師も通常の実習との視点の違いを述べているが、少なくとも現時点においてFW は通常の実習と内容を補完しあっている側面があると言って良いだろう。

(5) 履修学生数、履修学年について

G: 私は過去、ST の人数が一番多くて6 人だったんですよ。やはりそうすると1 時間の間で話をするとき1, 2 回学生が発言したらおしまいということもあって、本当は3, 4 人に抑えないとダメかな。今年は2 人でしたからよく深まりました。

あと大学から「最終的に1 回ぐらいは研究授業を経験させてください」というのがあったんですけど、過去大学1 年生を受け持った時、やはり授業をどうやって作るのかが分からないし…それでも授業をさせてもらったんですが、やっぱりつらかったですね。授業にならなかったです。

H: 限界は5 人ですね。一度7 人受け持った時には十分指導できませんでした。あと1 年生は無理ですね。時間にも余裕がなくじっくりできませんし、まだわからないようです。私は2 年生以降が良いと思います。

J: ST が5 人いるのはきついです。記録にコメントを書いて、という作業量を考えると…。一般にSV は他の仕事がある場合が多いので、これ以上は大変です。

履修は教育実習の前に経験しておくのが良いと思います。そして例えば実習のあとでもう1 回と、複数年度履修するのが効果的かな。時期(学年)について、ST は意欲があつてこの授業に来るんでしょから、この時期が絶対ということはないと思います。

—SV 一人当たりの指導学生数については、過去から積み上げられてきた現在のFW の内容を実現しようとする場合は5 人が限界であると明瞭な回答が得られた。

履修学年については、大学の開講設定としてはすべての学年で履修が可能であるが、SV の考え方によってはすでにこの段階で1 年次履修には難色を示している。これは「3」で

みた ST の発言に見られたことと一致する。また平成 17 年度から続く大学のシラバスを忠実に読むと学期中に ST が研究授業を行うことになっているが、これに難色を示す SV もいる。他方、通常教育実習の前に児童生徒と触れ合うことを主眼に 2 年次以降であれば良いとの意見も述べられている。

(6) 大学での座学との関係

H: 学生さんは大学でしかできないことがいっぱいあると思うんですね。私は学生さんにはまずそこをやってほしい。学校現場でしかできないことについては、そのために初任者研修があるわけで、そこへの足がかりになるのが教育実習だと思うんですよ。

ただその実習に 1 か月行っても、なかなか実地のところが今の制度では難しい。それこそ今現場で大活躍の先生につくわけですから、そうきめ細かい指導はできないですね。だからこの制度 (FW) が良いと思うのは、学校教育に情熱がありながら今は退職している、そういう人を活用している点が良いんですよ。

これをもっとたくさん学生の学生が受けるようになったら、学生さんのレベルが上がるし、学生さんが何を勉強すればいいのかが分かると思うんです。

J: 自由選択科目であるためか、今までかかわった生徒は意欲がある学生ばかりだったのですが、もしかすると FW の最初の方は見てるだけだったかもしれない。しかし後のほうでは非常に熱心に取り組むようになっていきました。座学との関係は心配してないです。

—これは「3」の ST への質問で「現場に行くための最低限の知識は必要」ということ以外は特に明瞭な答えはえられなかった点であるが、H 講師が FW の運営体制の必然性も含める形で、大学における学びのあるべき方向性を示して知ると思う。J 講師の考えは一見それと異なるように見えるが、学生の意欲を前提としつつ、現場でこそ学べる中学校の教科の目的と意味を認めているように見え、それは H 講師の考えとつながる部分があるのではないかと。

以上、SV の豊富な経験と FW の改善実績に裏付けられた貴重な意見であったが、「学校インターンシップの構築」を目指す観点でも、とりわけ (1)～(3) については重要な示唆が得られるのではないかと。

註

- 1) 学務処理上「初等 FW」は、履修学年と開講学期に応じて授業名の末尾に付された「1a、1b…4a、4b」で区別される 8 つの授業に分割されている。また同様に、「中等 FW」は開

第9節 「フィールドワーク研究」の実施体制とスーパーバイザーの役割に関する聞き取り調査

講学期によって「a, b」の2つに分割されている。しかし2種の中ではシラバス（授業概要）の記述において学年段階への配慮を除いて大きな差異はない。

- 2) Student Teacher は英和辞典各種に従って「教育実習生」と解釈して差し支えないが、「教育実習ノート(参考文献参照)」では「学生教師」と解説されている。FW と通常の教育実習と区別するために表記を変えていると考えられる。
- 3) 詳細は「教育デザインセンターをハブとした都市型総合大学における教員養成システムの構築，平成27年度（5年次）報告書（横浜国立大学教育人間科学部，平成28年3月）」p.4を参照。なおこの報告書の当該部分は平成25年3月発行の報告書「横浜スタンダードの検証と開発」によっている。後者の方が検証結果を根拠資料を示しつつ詳細に述べてある。
- 4)5) 本学内のシラバス，上掲書などに記述がある。
- 6) 正確には「初等教育フィールドワーク研究実習ノート(第2次案)」で，平成17～18年度の実践成果を踏まえて平成19年2月に発行。
- 7) 正確には「小学校教員を目指す人のための教育実習ノート」で，上記「実習ノート」をもとに平成20年6月に発行。
- 8) 本大学と横浜市教育委員会との協議の上，毎年度決定している。
- 9) ただし開講当初より，可能な限り1日を通した実習が望ましいと考えられており，大学内においても「スクール・デー」の設定が提案されている。しかし，学生個々の必修科目の散在等によって，特定の曜日をFWのために空けることは現在のところ実現していない。
- 10) 上記「実習ノート」にも同様の解説があるが，そこでは「ST」と表記されている。
- 11) 上記「実習ノート」と同時に発行。
- 12) 上記註3を参照。
- 13) 前掲，平成27年度（5年次）報告書 p.5
- 14) 「教育実習ノート」 p.1
- 15) 平成25年度入学生からは多数の教職科目において「小中分離」が求められ，結果的に必修単位が6単位増加した。

文献

- “初等教育フィールドワーク研究実習ノート(第2次案)”。横浜国立大学，2007。
(監修)福田幸男，(編著)海老原修・石田淳一。“小学校教員を目指す人のための教育実習ノート”。東洋館出版社，2008。
金馬国晴。“「横浜スタンダード」に基づく「初等教育フィールドワーク研究」”。
「学部教員養成教育の到達目標の検討」(報告)。日本教育大学協会，pp.34-43，2008-

3-31. http://www.jaue.jp/_src/sc760/no_59.pdf, (参照 2017-3-10)

“教育デザインセンターをハブとした都市型総合大学における教員養成システムの構築
平成27年度（5年次）報告書”．横浜国立大学教育人間科学部，2016

