

「児童生徒の視点に立った実習生との振り返りの実現」に向けた アプローチの検討

上野 大 高度教職開発コース 特別支援教育高度化プログラム

キーワード：特別支援学校，インターン実習，振り返り，実習生の視点，言語化

1. はじめに

筆者が勤務する信州大学教育学部附属特別支援学校（以下，本校）では，特別支援学校教諭免許状の取得を目指す学生（以下，実習生）に対して，臨床経験の場を提供している。特別支援学校では必然的に少人数の児童生徒との関わりが多くなり，それを重ねる中で「その児童生徒」について考えることが多くなる。その中で，私は実習生が「児童生徒の視点に立って考える」ようになってほしいと思っている。しかし，教育実習に向けて指導教員を対象とした研修は少なく，赴任して2，3年は先輩の先生方の姿や自分の感覚が頼りとなるが多かった。そのため場当たりのでその場を乗り切るための指導や一方的に考えるよう指導をしたこともあった。その後，実習係として実習生との関わりについて意識的に考える機会が増え，実習生のより主体的な思考を支えるためには，教師が実習生の思考や変容を捉え，実習生と一緒に考えることが大切ではないかと考え始めた。しかし実際には「何となくよさそうだな」に留まり，根拠は見出せないままだった。

池田(2013)によると，特別支援学校での教育実習において，多くの実習生は「子どもとの関わり」について困難を感じていることが示唆され，指導教員の介入について検討する必要性も示されている。一方で，そのような研究はまだされていない(直井，2015)。実習生との振り返りを進める際には，石隈(1999)の問題解決型コンサルテーションのプロセスが参考となり，実習生との振り返りを分析する視点は，Korthagen(2012)のALACTモデルから得られそうであることが見えてきた。

以上により，本研究の目的は，振り返りに焦点を当て，「児童生徒の視点に立った振り返り」の実現に向けたアプローチを検討することである。そのために，自分自身のアプローチに対する気づきを得て，実習生の言語面での変化を捉えていく。

2. 研究の方法

2.1 対象生と実施時期

インターン実習を履修するA実習生(令和X年8月～11月)とB実習生(令和X+1年4月～7月)。インターン実習とは，全ての教育実習を履修し，さらに本校での実習を希望する学部4年生が配属された学級での活動を年間を通して(10回程度)行う実習である。

2.2 手続き

対象実習生に趣旨と情報保護に関する説明を行い、同意を得て、生徒下校後 30 分程度の振り返りを個別に実施した。振り返りは IC レコーダーで録音し逐語記録に起こした。

2.3 分析方法

初回の振り返りから両者の発言にはそれぞれ意図や視点があることが分かった。そこで、ALACT モデルの「8 つの問い」(表 1) を基に、2, 6 を発言とし、それ以外の 6 つの項目に沿って分析を行った。それを基に大学教員 2 名と、両者の意図や視点のずれを明らかにし、それぞれの振り返りにおける結果と考察を導き出した。

表 1 「8 つの問い」(太字について Korthagen, 2012 を改変)

0. 文脈はどのようなものでしたか?	
1. 著者 は何をしたかったのですか?	5. 実習生 は何をしたかったのですか?
2. 著者 は何をしたのですか?	6. 実習生 は何をしたのですか?
3. 著者 は何を考えていたのですか?	7. 実習生 は何を考えていたのですか?
4. 著者 はどう感じたのですか?	8. 実習生 は何を感じていたのですか?

3. それぞれの振り返りにおける結果と考察

3.1 振り返りにおける視点が明らかになった A 実習生との事例 (8 月～11 月まで全 3 回)

(1) 生徒視点と実習生視点の 2 つの視点があることが明らかになった事例

1 回目 (令和 X 年 8 月実施) の振り返りは、表 2 のように進んだ。

表 2 休み時間で生徒とどうかかわるとよいのか悩んでいることについてのやり取り

発言者	発言
実習生	C さんとかは、特に一人で何か書いているかペンを持っているか。やっぱり声を掛けてくれる子とのかかわりが多くなる。それこそ C さんとか D さんとかともかかわりたいなと思うときもあるんですけど、だからといって一緒に入っていく必要はないなと思って、近くで見ているだけになっちゃうんですけど、それはそれでいいのかななんて思う。C さんは近づいてくるときもあるじゃないですか。(1-1)
著者	(C さんは) かかわりたいという気持ちはあるのかもしれない。(1-2)
実習生	(C さんに)「近すぎるよ」、とか言うんですけど。(1-3)
著者	何というか、休み時間も言葉のない生徒にとっては関係づくりというか。(1-4)
実習生	どうしたらよいですかね? (1-5)
著者	確かに無理にかかわるとか、何というか、そこで何をしているかすごい興味あるというときもあって、(中略) 実態把握みたいところで、そこで何をしてどんな風に過ごしているのか、どんな生徒なのかというところを知ろうとするかどうか。

実習生の発言に対して、著者は生徒視点に立ちたかったため、「C さんは」と生徒を主語にして話している(1-2, 1-4)。一方で、実習生は、自分はどうしたいのか、実習生視点で考えている(1-1, 1-3)。従って、著者は生徒視点、実習生は実習生視点に立っており、その視点にはずれがある。その結果、振り返りの最後(1-5)に実習生が実習生視点での漠然とした課題を伝えたように、この振り返りの中では、生徒視点に立つことには至らなかった。

(2) 実習生の視点に沿ったアプローチにより、視点の具体的な言語化につながった事例

3 回目 (令和 X 年 11 月実施) の振り返りは、表 3 のように進んだ。

表 3 オンライン全校集会において別室で個別のタブレット端末で E さんとかかわったときの話題

発言者	発言
実習生	二人だと比べるもの目標にするものもない世界じゃないですか。楽といえば楽かもしれないですけど、学ぶとか新たなものを得るとか意味ではどうなのかなって思う。でも E さんとかかわったのは楽しかったです。何かを盗むとか、新たな気づきがあるというものではなかったですけど。
著者	なるほどね。教室にいるときは、見ながら? (2-1)
実習生	私見ている気がします。誰かがやっているのを見ながら、私はどうすればいいかなあとか。(2-2)
著者	そのときどういうことを思っているの? (2-3)
実習生	それこそ前に「朝陽野通信(中学部の活動を発信するお便り)」を作った時に、F さんとやりながら、こっちも F

さんの進みを見ているんですけど、その向こうでEさん何やっているのかな、G先生（著者）が何て言ったのかなとか、他の人の進み具合とか話していることを見ながらやっていた自分がいたと思います。（2-4）

実習生視点を主語にして問い返したことにより(2-1, 2-3)、実習生が自分に視点を当てて言動や気持ちについて考える中で、自分の傾向に気づき、課題を感じ始めた姿やそれとエピソードを結び付けて考え、具体的に言語化する姿につながった(2-2, 2-4)。

(3) それぞれの視点における言動・気持ち・背景があることが明らかになった事例

(1)(2)に加え、実習生からのエピソードには生徒視点も含まれており、生徒視点に立ったときに生徒を主語にして問い返す中で、生徒の言動や気持ち、経験、興味関心などについて触れ、生徒視点についても具体的に言語化されていくことが見えてきた。そして、それぞれの視点に「言動」と「気持ち」に関わる発言があること、言動や気持ちを考えるに当たり「背景（特徴や傾向、経験など）」にも目を向ける必要があることが分かった。

3.2 具体的な対応が導き出されたB実習生との事例（4月～7月まで全3回）

B実習生との3回目（令和X+1年7月実施）の振り返りは、表4のように進んだ。

表4 生徒への対応でうまくいかなかったと感じていることについての話題

発言者	発言
実習生	あ、今日の掃除終わった後に、(中略)Hさんが走って廊下に出ていっちゃって、その辺行ったのかな、と気に留めてなかったんですね。I先生が「Hさんどこ行ったの？走っていったよね。追いかけて。実習室行きます」って感じだったので、あれは見ておいた方がよい場面かな、と思って。(中略)
著者	今日だけじゃない、ということがあって。(実習生：「お？」という反応)(中略)Hさん、この前外に一人で行っちゃったんですよ。(実習生：「え～」というような反応)。だから、外に行く可能性があって。(中略)そういうことを聞くとどう思う？(4-1)
実習生	どれくらい気にかけていたらよいかかわからないと思って、教室からいないということはあって、ずっと教室にいる訳ではない。朝の会とかも廊下にいるときもあるじゃないですか。(中略)だからと言ってべったりくっついてるのは違うと思うので、見ているにしても、距離感があるのかなあ。小学部で教育実習をやったので、そのときは、誰がどこにいても絶対見ているというか、(中略)連携、他の人とやっていたんですけど、でも、(中学部では)そんなに、どこにいてもいなさやいけないとか、一人にしちゃいけないとか、ないんじゃないかな、と思って、そうではないのかな、と思った。(4-2)(中略)
著者	いつもがいつもそういう(べったりと付いている)訳ではなくて。そうすると、次の自分の動き方とか子どもへのかかわり方、わたしたちへの声の掛け方もちょっと違って来る気がする、変わってくる気がする。どう？その辺？子どもたちのかかわり方とか距離感とか、私たちのかかわり方とか。今話してて、考えたこととかある？(4-3)
実習生	(中略)コミュニケーション取れるところで取ったりとか、(中略)ただ全部生徒任せじゃなくて、見守っているだけじゃないので、自分ができること、自分が近くにいたら自分が動くとか、離れたときに、間に立って先生に伝えるとかはできるのかな、と思ったので、そういうところではできることがあるのかな、と思った。(4-4)

生徒の背景について触れると(4-1)、実習生は生徒視点と実習生視点を行き来してさらに具体的に言語化した(4-2)。そしてどう思うかを問い掛けると(4-3)、具体的な対応について言語化した(4-4)。本事例より、視点について具体的に言語化する中でどう思うか問い掛けることにより、具体的な対応を言語化することにつながるということが分かった(図1)。

一方で実習生の視点を言語化しようと思わず具体的な対応について触れ、その方向性を誘導している発言もある(4-3)。その結果、実習生の視点とずれ、具体的な対応についてさらに言語化することにはなっていない。振り返りにおいて著者自身に無意識な実習生への期待があったため、それが実習生の視点とのずれを生み、誘導するようなアプローチにつながってしまったと言えるのではないかと。

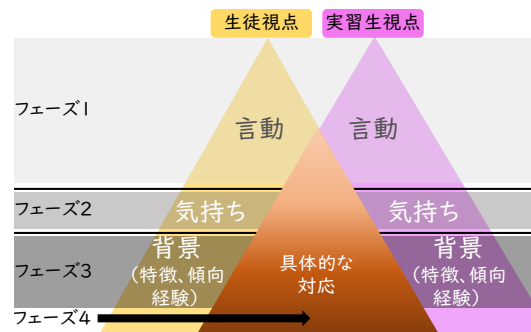


図1 実習生との振り返りのモデル

4. 総合考察

4.1 実習生の発言の内容における変化

図1のように、実習生の発言には2つの視点があり、言動や気持ち、背景について段階を追って触れていた。その段階を「フェーズ（以下F）」と呼び、言動について触れる段階を「F1」、気持ちについては「F2」、背景については「F3」とする。また、具体的な対応について触れる段階を「F4」とし、F1からF3へ進むことにより、具体的な対応を気持ちや背景も根拠にして考えるようになるであろうことが分かった。生徒視点については、問題解決型コンサルテーションのプロセスにおいて、F1～F3がステップ3（問題状況の生態学的アセスメント）に当たり、F4がステップ4（目標の設定及び問題解決の方針と方略の設定）に当たることが分かる。ステップ3の検討内容を生徒視点のF1～F3で具体的に示していると言えよう。実習生視点については、F1～F3で自己について言語化し自分自身の特徴などに気づくことにつながっている。その上で生徒視点に立ち、F4に触れている。生徒視点を言語化するに当たり、実習生視点を捉え、言語化していく必要性が見えてくる。

4.2 児童生徒の視点に立った実習生との振り返りの実現に向けたアプローチについて

事例から、実習生が自分で言動や気持ち、背景などの情報を集めながら、自分でどうするとよいかを自ら考えることに向けた振り返りを行う際、実習生と指導教員の視点がずれていると、実習生の視点で具体的に言語化されないことが分かった。従って、F1～F3においては実習生の視点を捉え、その視点に立って具体的に言語化することを心掛ける必要がある。また、F4においては、F1～F3で言語化された言動、気持ち、背景を根拠に具体的な対応策について検討する必要がある。さらに、指導教員は実習生に期待をもつことは必ずあり、振り返りでは指導教員がもっていきたい方向に誘導的になることが起こり得る。従って、指導教員がもつ実習生への期待をそのまま伝えるのではなく、実習生の視点で生徒視点や実習生視点について「一緒に考える」ことが重要になってくる。

4.3 インターン実習での振り返りを通して分かったこと

事例から、インターン実習はフェーズを順に追って検討していけることが見えてきた。一方で形態の異なる教育実習のアプローチの方向性については今後検討の必要がある。

文 献

- 池田浩明(2013). 特別支援学校の教育実習における学生の意識について(2):期待・不安及び意見・要望に関するアンケート調査から, 藤女子大学人間生活学部紀要, 50, 95-102.
- 直井麻衣子(2015). 特別支援学校教育実習における実習生の子どものかかわり場面と指導教員の介入の様相, 東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ, 66, 251-257.
- Fred A. J. Korthagen 編著, 武田信子監訳(2012). 「教師教育学:理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ」学文社
- 石隈利紀(1999). 「学校心理学:教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス」誠信書房