

## 省察を基盤とした教育実習事後指導プログラムの開発<sup>†</sup>

姫野 完治・渡部 淑子\*  
秋田大学教育文化学部

本研究では、教育実習経験の省察（リフレクション）を基盤とし、実習生による実習生自身の授業分析と実習日誌の分析の二つの方法を取り入れた教育実習の事後指導プログラムを開発・施行した。その結果、本事後指導プログラムが実習経験の省察に鏡的役割を果たし、実習生の今後の課題を浮かびあがらせ、また実習生自身が4週間の実習でどのように成長してきたのかを実感できることが明らかになった。このことから、実習経験を客観的に見直し、整理する一つの方法として、本プログラムが有効であることがわかった。その一方で、実習生同士が体験を共有する場がないというような課題も残された。

キーワード：教育実習 事前・事後指導 省察（リフレクション） プログラム開発

### 1. はじめに

#### 1.1 教員養成に関わる改革動向

昨今の学校教育をめぐる状況は目まぐるしく変化している。2002年度から導入された新学習指導要領では、学習内容が3割削減され、また新たに総合的な学習の時間が設けられた。しかし、国際的な調査により子どもの学力低下が指摘されると、ゆとり教育の維持か学力尊重への転換かが議論された。そして、翌年の2003年12月には、学習指導要領の一部が改正され、発展的な学習内容の指導が容認されるなど、学力尊重への転換が進められた。現在進められている中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2006）においては、総合的な学習の時間を縮小し、国語・算数等の授業時間数の確保などが検討されている。

このような学校教育の改革を検討する際に、必ず議論になるのが、教育活動を直接担う教員の力量向上である。教員養成に関する種々の報告や答申が提言され、改革が進められている。その発端となった

のは、2002年11月に「国立の教員養成大学・学部の在り方に関する懇談会（在り方懇）」が出した報告書である。「今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方について」と題された報告書では、教員養成系大学・学部の統廃合をはじめ、今後の教員養成の在り方を取りまとめ、教員養成に関わる人々の注目を集めた。さらに、この報告を受け日本教育大学協会は、2003年8月に「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトを発足した。そこでは、大学の教員養成水準の確保に責任を負う意味でも、カリキュラムのガイドラインを策定することは重要であるとして、これからの教員養成のあるべき姿を議論・検討した。その検討結果をまとめた報告書「教員養成の『モデル・コア・カリキュラム』の検討」は、体験－省察の往還を確保する「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラムを提案し、これらを協働的に支える教職、教科教育および教科専門各領域の大学教員相互の連携の必要性を指摘した（日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト 2004）。このような教員養成の内容に直接関わる動向に加え、2004年から国立大学が国立大学法人へ移行されたことや、教職大学院の創設に関する議論もあり、現在の教員養成はまさに変革期といえる。

このような変革途上の教員養成においてキーワー

2006年1月23日受理

<sup>†</sup>Development of the Reflective Method of Post-Teaching Practice Sessions

\*Kanji HIMENO and Yoshiko WATANABE Faculty of Education and Human Studies, Akita University, Akita

ドとなるのが、学生の実践的指導力の向上である。かつては「大学で学問さえ学んでおけば、教育の仕事はなんとでもなる。実習で行うようなことは、教師になってから自然に身に付くものだ。」という考えが、大学はもちろん学校現場でもかなり根強く支配していた（次山 1993）。そのため、大学では主に理論的知識を学び、その集大成として教育実習を位置づけていた。しかし、多様な教育課題に対処し、子どもの生きる力を育む義務教育を担う教員を学校現場に送り出すためには、教員養成段階で一定の実践的指導力を養成する必要があり、教員養成系大学・学部はそのためのカリキュラム開発などに取り組んでいる。

## 1.2 教員養成における教育実践機会の提供

教員養成において実践的指導力の育成を考える場合、その大きな柱となるのが教育実習である。そして、この教育実習の位置づけが、近年変化してきている。それは、教育理論の総仕上げとしての完成実習から、教師としての問題発見・課題発見の場への変化である。すなわち、3年次までに理論的学習内容を学び、それを教育現場で適用するというのではなく、教員養成の4年間の中で理論と実践に触れる機会を並行して提供し、両者の往還運動の中で、教師としての資質・力量を高めようというのである。このような趣旨から、教育実習を数回に分け、積み上げ式で実施する方法も取り入れられてきている。

また最近では、教育実習以外の教育体験にも焦点が当てられ、教育実践機会が多様化してきている。例えば、琉球大学教育学部では必修科目「教育臨床Ⅰ・Ⅱ」を設け、教職志望の学生が授業参観や教員の補助として教育現場に入ること、子ども・教職・学校理解を深める機会を提供している。福岡教育大学では、教育現場を訪問し教育活動の多様性を理解させた上で、少人数によるテーマ学習を進める授業「子どもと学校理解の体験学Ⅰ・Ⅱ」を取り入れている。秋田大学においても、1年次を対象とした必修科目「教職導入ゼミ」と選択科目「教育実践研究実習」を設け、附属学校へ訪問する機会を提供している。

このような授業科目として教育実践機会を提供する以外にも、放課後学習チューター事業等のように、教職志望学生がボランティアとして教育現場に出向く方法も行われている（姫野 2004）。秋田県におい

ても、放課後学習チューター事業が2003年から始まり、当初は1校のみだった活動が、県内のさまざまな小・中学校へ広がりを見せ、教育現場において学生が実践的に活動する幅が広がっている。

このように、教員養成段階で学生が教育実践に触れる機会は多様化し、また充実してきている。とはいえ、学生自身が実際に授業を行ったり、学級経営に参画する場に限定すると、教育実習以外ではそこまでの機会は保障されない。そのため、多様な教育実践機会を提供するとともに、やはり教育実習でいかに実践的指導力を育成するかが重要といえる。

## 1.3 事前・事後指導の役割と先行事例

各大学の教育実習の実施形態や時期は一律ではないが、1989年に教育職員免許法施行規則が改正され「実習に係る事前及び事後の指導」が義務付けられたことにより、教育実習の進行過程は「事前指導－教育実習－事後指導」という段階的順序で実施されている。さらに、日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト（2004）が、体験－省察の往還を確保する「教員養成コア科目群」を提唱したのを受け、その往還を担う教育実習の事前・事後指導が大きな役割を果たすこととなった。

その中でも事後指導は、実習中に学生が抱いた課題の解決、そして今後さらに学習・研究を深めるためのきっかけを作る機会として、その役割は非常に大きい。そのためには、実習の思い出を漠然と振り返ったり、講義形式で一方的に知識を与えるのではなく、実習生それぞれの体験に基づいた省察（リフレクション）をする必要がある。実習中の授業分析や実習日誌を積極的に用い、具体的な取り組みを通して、教育の根幹に関わる子ども観、指導観、教師観、さらには人間観の確立につながる学びへと発展させることが求められる。

こういった試みを積極的に導入している先行事例もある。例えば福井大学では、モデル的授業ビデオを活用した授業分析、一泊二日の合宿形式で反省会等を設けた事後指導を実施している（茨山他 1983）。また、岡山大学教育学部では、教育実習終了後1週間以内に、教育実習反省会を大学内で開催している（羽原 1993）。そこでは、話し合いがしやすいよう20名ずつのグループに分け、しかも話し合いの結果を報告し合うことで、実習での経験や成果を全員で共有できるようにしている。また、生活指導の場面

想起のために、ロール・プレイングなどの方法を用いている。熊本大学教育学部では、「教育実習事後指導」を4コースに分け、そのうちの一つに「グループワーク」を導入している(吉田 2004)。ここでは、実習校の児童・生徒が「実習生の先生でよかったと思うこと」「実習生の先生にもっとして欲しかったこと」について自由に回答したカードを使用して、子どもたちの声を分析する。この声を中心的な課題として、教育実習の振り返りを行っている。

これらの先行事例では、複数の実習生が共同で課題発見・解決しており、たしかに教育実習での経験を基盤としている。しかし、教育実習中の率直な思いが記録された実習日誌や、実習生自身の授業を分析する等は行われていない。教育実習の経験を踏まえて、学生自らの課題を見付けたり、実習期間中の自らの成長を振り返るためには、これらの実習日誌や実習生による授業分析を、事後指導プログラムに組み込むことこそが、求められるといえるだろう。そこで本研究では、実習経験の省察を促すべく、実習生による授業と実習日誌を実習生自身が分析する教育実習事後指導プログラムを開発・施行し、その効果を考察することを目的とする。

## 2. 研究の方法

### 2.1 現在の教育実習とその課題

秋田大学教育文化学部の教育実習は、3年次の6月に主免Ⅰ期実習(1週間, 附属学校), 9月に主免Ⅱ期実習(3週間, 附属学校・公立学校)を位置づけ、分散型の教育実習で行なわれている。これに合わせ、事前指導も2回に分けて実施している。教育実習と事前・事後指導の流れを図1に示す。また、

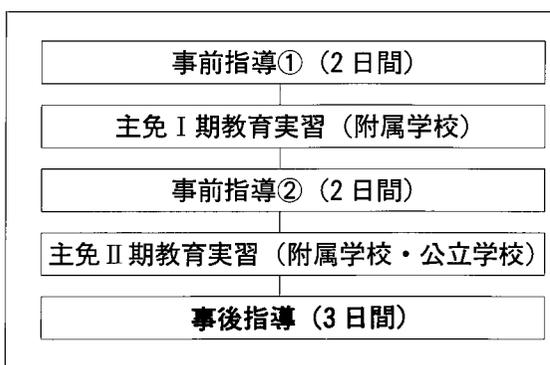


図1 教育実習の流れ

表1 現在の事前事後指導プログラム

	プログラムの内容
事前指導 ①	○教育実習の意義, 教育実習と児童理解, 授業参観の視点に関する講義 ○学級経営に関する講義, および実習校の授業や学級活動の観察参加
事前指導 ②	○指導案の作成方法について, 二日間にわたって講義・演習
事後指導	○専門教科ごとの講義 ○教科外領域について講義・演習

事前・事後指導の内容を表1に示す。

秋田大学教育文化学部の実習日誌は、平成15年度に改訂され、時間割に沿った教育活動や活動の振り返り以外に、浅田(1998)による授業日誌法を援用した記録フォームを取り入れている(表2に示す)。これには、具体的な状況と子どもの様子、どのように関わったか、その関わりを用いた理由、その後の子どもの様子を区分して記述するものである。実習生は、このフォームに基づいて、その日の自らの活動と、教師や実習生の活動の両方について記述する。

表2 実習日誌の記録フォーム

<活動の詳細：今日の活動のうち1・2つについて詳しく記入>			
具体的な状況と子どもの様子	どのように関わったか	その関わりを用いた理由	その後の子どもの様子

### 2.2 事後指導プログラムの開発指針

事前・事後指導の役割については先述したが、秋田大学教育文化学部における現在の事前・事後指導では、実習中の授業や実習日誌が積極的に活用されているとは言い難い。そこで本研究では、実習生が行なった授業を分析したり、実習日誌を実習生自身が分析する活動を取り入れた教育実習事後指導プログラムを開発し、試行的に実施する。このプログラムを開発する上で、授業分析と実習日誌の分析を取り入れる意図を述べる。

子どもの学校生活の中心は、やはり教室であり、そこでおりなされる授業が、子どもにとって学校生活の大部分を占めている。ゆえに教師にとって授業

実践力は重要な力量であるといえ、教育実習においても授業実践の経験が最も重視されている。しかし、ただ授業経験を積み重ねれば授業実践力が向上するとは限らない。澤本（1998）が「教師が自分の教授行動をモニターし、内省評価する営みを介して、教師は教育実践上重要な感受性と実践的知識を形成し、それが力量形成を可能にする。」と指摘するように、自らの授業を省察（リフレクション）し、それをもとに授業を再構築していくことが、教師としての力量向上にとって重要である。しかし、経験が浅く知識も乏しい教育実習生にとっては、自らの授業実践を振り返り、効果的な学びに結び付けていくことは難しい。また、実習中には、自らの授業を具体的なデータをもとに振り返ることが困難なため、指導教員による指導助言のみに留まる場合も少なくない。実習生自らが自分の授業を対象化し、その改善案を検討する機会は、事後指導だからこそ取り入れるべきである。

一方で、教育実習において実習生が経験することは、授業のみに留まらない。休み時間に子どもと触れ合うことも、給食指導や清掃指導等の補助を行なうことも、教師としての指導力を培う重要な教育活動である。そして、授業での対応はもちろん、このような場面での対応は、教育実習期間内で変化する。それに伴い、指導教員や他の実習生の教育活動を観察する視点も変容を遂げる。このような実習生自らの変化や成長を、実習生自身が気づくことは、実習後の課題を発見する上で非常に重要となる。とはいえ、そのような変化や成長は、実習後に思い返すだけでは気付かないことも多い。この時、実習日誌は毎日の実習活動について記述したものであり、しかも本学の場合は、授業日誌法を援用した記録フォームを用いており、具体的な状況や子どもの様子、そして自らの対応行動等の記録が残されている。長期間に及ぶ教育実習を省察するためには、実習日誌の分析が必要と考えた。

### 2.3 事後指導プログラムの概要

上記の意図により開発した事後指導プログラムを、秋田大学教育文化学部において平成17年度に教育実習を履修した実習生2名（Y君、Jさん）に試行的に実施した。なお、Y君は小学校1年生、Jさんは小学校6年生に配属されている。事後指導プログラムは、教育実習終了後の以下の日程で実施した。

#### 【事後指導Ⅰ：実習生自らの授業分析】

実習生 Y 平成17年9月19日（月）

実習生 J 平成17年9月20日（火）

授業分析を行なうにあたって、筆者らが実習中に実習校を訪問し、実習生の授業をビデオ記録に撮り、その授業プロトコルを準備した。事後指導では、ビデオ記録とプロトコルを鏡的に利用するとともに、授業中の教授行動とその意図を質問し、改善方策などを検討する形で進めた。

#### 【事後指導Ⅱ：実習日誌の分析】

実習生 Y 平成17年10月10日（月）

実習生 J 平成17年10月11日（火）

実習日誌の分析は、先述した授業分析の実施後に、4週間分の実習日誌を分析シートに整理する形で実施した。なお、実習日誌の分析には時間がかかるため、ある程度の時間的余裕を見込んで整理してもらい、実習中の教授行動がどのように変容していったのかについては、その後に検討した。

事後指導ⅠとⅡでは、実習生による振り返りを基盤としながらも、筆者らがインタビュアーとして振り返りを促した。所要時間は各1時間半である。これらの効果を分析するため、事後指導の様子をビデオカメラで撮影し、さらに話し合いの内容を細かく記録するために、ICレコーダーを用いて録音した。

## 3. 事後指導プログラムについての考察

### 3.1 事後指導Ⅰの概要と効果

#### (1) 授業分析による振り返り

授業分析を行なうにあたって、インタビュアーが事前にポイントとなる授業場面を選び、その場面での意思決定の根拠や、その教授行動を選択した理由について、対話を通じて振り返りを行なった。また、授業者自身がビデオを見て気づいたことや、授業者自身の反省をもとに、それらをどのように改善できるか、代替案などについても話し合った。ポイントとなる授業場面は、主に授業計画と授業実態にズレが生じている場面などである。具体的な検討場面を表3に示す。

授業分析を始めた当初は、学生は自らが試行錯誤しながら授業している様子を改めて見直すことに抵抗を感じていた。しかし、実際の授業場面を見始めると、実習生自ら授業中の心境などを語りはじめた。

実習生 Y が行なった授業は、小学校1年生の国語「サラダでげんき」である。この授業を客観的に

表3 授業分析の観点

- ・黒板の使い方にはどのような意図があったのか。
- ・授業中に時間をどのくらい意識していたか。
- ・発問した場面で、その発問で子どもたちからどのような考えを引き出したかったのか。
- ・子どもの反応をどのように感じていたか。
- ・子どもの反応を見てどのように考えたか。
- ・子どもの反応や様子を見て、授業の進め方を変更したのか。また、変えた場合、どのような理由でその進め方を選択したのか。

見直し、表4のような反省と課題に言及していた。その中でも「子どもが読むという状況に想像をあまりめぐらせていなかった」と話しているように、授業計画段階での子どもたちの実態把握に不十分さを感じたようだ。小学校1年生の子どもにとって、初めて目にする文章をスムーズに読むことはかなり難しいことである。しかし、実習生はそのような子どもの状況を予測していなかった。そのため、読みに時間がかかり、授業計画にずれが生じてしまったので焦りが生じたのである。この結果、授業の後半で早口になったり余裕がなくなり、子どもたちの反応が見えなくなってしまったようである。

表4 実習生Yによる振り返り

- ・授業計画段階で子どもたちの実態把握が不十分だった
- ・授業でやりたいことが多すぎて詰め込みすぎになってしまう
- ・前に立つと子どもたちの声が聞こえない
- ・話したいことがうまく話せないで子どもたちに伝わらない
- ・指導案を書いて授業をしているので、計画通りに授業を進めなくてはいけないという焦りがあった
- ・つまづいている子どもたちがいることに気づいた時点で授業方法を変えてみればよかった
- ・授業時間が足りなくなってきたので焦りがでた
- ・焦ったことで余裕がなくなり、子どもたちの反応が見えにくくなってしまった
- ・子どもたちがつまづいていることに気づいたときに授業方法を変える等して対処すべきだった

実習生や初任教师など経験の乏しい教師は、初めのうち子どもを理想化して見る傾向があると言われるが(吉崎 1998)、実習生自身が教材研究の段階で簡単にできたことが、子どもにとって難しいということはよくある。教育実習の限られた時間内で、子どもたちの実態を全て把握することは難しいこと

ではあるが、Y自身の経験の乏しさからくる授業計画段階での読みの甘さが、この結果につながったといえる。Yは、このことを認めた上で、子どもたちがつまづいていることに気づいた時、アドリブで読み方を変え、子どもたちが読みやすいように対処すべきであったと反省している。しかし、指導案を書いて授業を行っているため、その通りにやらなくてはいけない、計画にない対応を用いることはできないと考えたようである。

実習生Jが行なった授業は、小学校6年生の国語「りんりんりん」という詩の授業である。この授業を客観的に見直すことにより、表5のような反省と課題に言及していた。特に、子ども同士の話し合いを中心に進める授業の難しさを実感したようだ。詩の情景について子どもたちが話し合いながら考えるこの授業では、教師側が議論の筋道を持っていないければ、議論が右往左往してねらいに行き着かない場合が考えられる。この授業では、Jの意図することが子どもに伝わっておらず、しかも自分の意見を主張し過ぎる子どもがいたことなどで、話し合いはまとまらなかった。授業を客観的に見直したことで、子どもたちが自分たちのイメージのみで話し合っていたことに気づき、Jは、一度詩を読み直したりすることが必要だったと述べている。

表5 実習生Jによる振り返り

- ・授業前に教材として用いる詩を子どもに渡していたが、読む時間を十分にとれなかった。
- ・Jの考えを子どもたちにうまく伝えられなかった。
- ・授業計画段階で考えていた手順を間違えてしまった。
- ・Jが求める考えを持った子どもがいることは気づいていたが、その考えを引き出すことができなかった。
- ・みんなの考えに反対している子を納得させ、同じ考えに導くことができなかった。
- ・子どもたちの気づきや、活動を生かしてあげることができなかった。
- ・J自身も子どもたちと同様、詩の一部分にばかり焦点をあてて考えてしまっていたので、行き詰った段階で詩全体に視点を戻すことが必要だった。
- ・(子どもたちの反応から)解決しておかなければいけない疑問に授業中は気づけていなかった。
- ・授業の流れを改善すれば子どもたちにとってもっと楽しめる授業になったと思う。

とはいえ、話し合いをまとめるため、Jが必要だと考えている意見を、子どもたちから引き出そうと

試みてはいる。しかしこの授業では、意見を持っている子どもを指名しても、なかなか発言してくれない。もともとの学級の雰囲気も関係しているだろうが、子ども同士の話し合いをいかに進めるか、さらにはこの学級の子どもたちに合わせた筋道の立て方を検討しておく必要があったことを実感したようだ。また、Jは「気づいている子がいる時点で、その子どもに自信を持たせてあげられていれば、(意見を)出したかな」と振り返っている。議論をする時の筋道となる発言をいかに取り上げるか、またそれを見逃してしまうと、議論が展開されないということに気づいたようである。

## (2) 授業分析による効果

授業分析を終えた後、それによる効果を尋ねた。両実習生が授業分析を行なう良さとしてあげたのは、授業をしている時には気付かなかった子どもの反応に気付くことができたという点である。授業実施中に、いくら子どもの反応に注意を向けるように意識したとしても、教育実習生の場合は特に、緊張等のため見逃すことがある。また、失敗したと思ひ込み、授業計画や自分の対応を過小評価してしまうことも少なくないため、振り返ることから目を背けてしまう場合もある。授業を映像記録や文字記録(プロトコル)として振り返ることで、自分が創りあげたイメージに捉われることなく、客観的に自らの授業を振り返ることが可能となる点が、授業分析による効果と考えられる。

また、授業を客観的に見られるようになると、改善策なども考案することができる。実習生Jは、授業を見終えた後、「授業の初めの段階で抑えておくべきだったことがもっとあった。そこを抑えておけば子どもたちの議論ももっと活発になっていたのかもしれない。」と述べている。このように、自分の授業を冷静に振り返ることは、次の課題を発見する上でも役立つようである。

## 3.2 事後指導Ⅱの概要と効果

教育実習中の学生は、教材研究や指導案作りなどに追われながら、しかも自らの記述がどのように変化しているかなどを冷静に振り返ることもなく、毎日の日誌を書き進めている。この日誌を、実習が終わってから冷静な視点でまとめることで、実習生自身が自分の行動の変化や成長に気付くことができる。

ここでは、実習日誌内の〈自分自身の活動を振り返って〉と〈先生方や他の実習生の様子を振り返って〉の二項目について、1週間ごとに分けるよう要請した。そして、これをもとに実習生の対応行動や、他の先生の教育活動を観察する視点の変化について話し合いを行なった。分析シートならびに4週間の変化を例示するため、実習生2名のうちYが整理した分析シートを表6～表9に示す。

### (1) 実習日誌の分析による振り返り

実習生Yは、話し合いが始まった段階では、教育実習中の自らの変化に漠然とは気付いていたが、具体的に何がどのように変わったのかは気付いていなかった。しかし、インタビュアーとの話し合いを通して、子どもを見る眼の変化、指導教員の教授行動からどのように影響を受けたのかなど、さまざまな変化に気付き始めた。例えば、4週目の分析シートに、前週までは見られなかった「教える必要があった」という項目がある。Yは特に意識せず記述したようだが、インタビュアーとの話し合いの中で、その時の自分の意識の変化を振り返ることとなった。Yは、3週目までは実習生として子どもたちにどこまで厳しく接していいのかという迷いがあったという。一方で、指導教員が子どもたちに対して、時には厳しく指導する場面も観察していた。この厳しさの必要性を感じたのは、子どもが実習生に甘える場面に出会ったことがきっかけであった。この実習日誌の分析により、Y自身の教授行動の変化や成長、そしてその裏側に潜む考え方の変容が明らかになった。

一方実習生Jは、実習日誌を分析シートにまとめながら、自分の子どもへの接し方と、指導教員の接し方を比べたようである。このような比較をした背景には、教育実習中にJが感じていた自らの至らなさがあった。指導教員が指示を出すと、子どもたちは自分たちで考え気付きながら活動する。しかし、Jが同じような指示をしても、子どもにはなかなか聞き入れてもらえなかったようだ。6年生の子どもに対してどのような指示の仕方が良いのかについては、教育実習中にも自分自身で検討したのだが、解決には至らなかった。分析シートにまとめる段階では、自分と指導教員の対応を客観的に比較でき、具体的な違いに気付くことができたようである。

表 6 実習生 Y による実習日誌の分析 (教育実習第 1 週)

<p>&lt;自分自身の活動を振り返って&gt; 具体的な状況と子どもたちの様子</p>	<p>どのように関わったか</p>	<p>その関わり方を用いた理由</p>	<p>その後の子どもたちの様子</p>
<p>○日記を書けずにいた (2) ・普段から日記を書くことを苦手としていたから (1) ・先生が一つ上の要求をしたから (1) ○先生まかせ (1) ・休憩の時間、コーンに向かってボールを投げるゲームをしていたが、倒れたコーンを通すのは先生が行っていた (1)</p>	<p>○質問しながら子どもの言葉を引きだした (2) ・「どんな事やったっけ?」「○○やったよね?」 (1) ・感情の面から書く内容が出てくるように援助した (1) ○その場を離れた (1) ・その場を離れ、子ども自身にやらせようとした (1)</p>	<p>○できたという経験をさせたかった (1) ・自分の力で書くということより、日記を書いて出すということとその子にとって大切だと思っただから (1) ○きっかけを作らなかつた (2) ・アイデアが浮かぶのを助けたかったから (1) ・気持ちの整理をさせ、落ち着かせたかったから (1) ○自分たちで気がついてほしかった (1) ・集団で遊ぶときには、自分たちでルールを作る必要があることを感じさせたかったから (1)</p>	<p>○満足そうにしていた (1) ・ソールをもらい満足そうだった (1) ○できた (8) ・自分で日記を書く内容を見つけれられた (1) ・自分たちで「気がついた人が直す」というルールを作っておいていた (1) ・手掛かりありで何度か書いた後、自分の力で書くことができた (1) ○泣きやんだ (1) ・落ち着きを取り戻し、納得できた様子だった (1)</p>
<p>○上手くやれないでいた (1) ・点と点を結んで字を書くひらがながプリントで、点同士を正しく結べないでいた (1) ○応いていた (1) ・友達が探ったバツタをどうしても欲しいと言いつ張り、泣いていた (1)</p>	<p>○子どもへ声かけ (2) ・「子どもの気持ちに寄り添い、「欲しかったんだね」「悲しかったんだね」と感情を言葉で表してあげた (1) ・「我慢しなきゃならないときもある」と諭した (1)</p>	<p>○子どもにもできるようになってもらいたかった (2) ・間違った時で練習しては、きちんとした字を覚えられなかつたから (1) ・根拠的な手掛かりが助けになると考えたから (1) ○子どもを成長させたかった (1) ・気持ちを受け止め、乗り越えることがその子の成長にとって必要なことと考えたから (1)</p>	<p>○泣きやんだ (1) ・注ぎされたことに気がつけていた (1) ・多くの子どもたちが姿勢を正して話を聞いていた (1) ○元気になる (1) ・しばらく休んだ後、何事もなかったように活動に参加していた (1) ○学習への意欲が高まった (1) ・気分転換したことによって気持ちやすきりし、学習への意欲が高まった (1) ○間違いを認める (1) ・自分のしたことを反省していた (1)</p>
<p>&lt;先生方や他の実習生の様子を振り返って&gt; 具体的な状況と子どもたちの様子</p>	<p>○注意した (1) ・それが他の人を怪我させるかもしれない危険な行為であることを説明し注意した (1) ○練習をさせた (1) ・全員でもう一度席を立つ練習をさせた (1) ○気持ちを切り替えた (4) ・立つ座るを繰り返させた (1) お喋りをしていない子どもにあえて喋る時間を与えた (1) ・一度座らせて、気持ちを切り替えてきた人から立たせた (1) ・子どもを立たせ、ストレッチをさせた (1)</p>	<p>○子どもの気持ちを大切にしたい (2) ・足が痛いという気持ちを受け止めることでまず子どもを落ち着かせようとしたから (1) ・その子は少し繊細なので、「頑張れ!!」と言っで励ましても上手くいかないと判断したから (1)</p>	<p>○目にする子どもの状況 (6) ・席を立つとき椅子を後ろに倒してしまったり (3) ・話しを聞く態勢になれない子どもが多かった (3) ・授業中、「つまらな～い」という声からほら聞こえ、だらけた雰囲気になっていた (1) ・水飲み場の蛇口でイタズラしてしまったり (1) ○トランプがあった (1) ・体育の時間、転んで膝をぶつけてしまった (1)</p>

表7 実習生 Y による実習日誌の分析 (教育実習第2週)

＜自分自身の活動を振り返って＞ 具体的な状況と子どもたちの様子	どのような声か (7)	その関わり方を用いた理由	その後の子どもたちの様子
<p>○目に余る子どもたちの状況 (5)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・黒板の字をながながと写さなかった (1)</li> <li>・掃除の反省会の時、自分の番が来たのに「う～ん…」と発言をしなかった (1)</li> <li>・マスのゲームの練習中、床に頭をぶつけたため、もうやりたくないといふてくされていた (1)</li> <li>・自分からやろうという習服気ではなかったが、他見が行っている事への関心はあるようだった (1)</li> <li>・指示が入りにくい (1)</li> </ul> <p>○自主的な学習 (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・算数プリントをやり返え、裏に自分で問題を作って解いていた (1)</li> </ul>	<p>○子どもへの声かき (7)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「黒板の字を書いてみよう。隣の人が書いているようにやってみよう」と声をかけた (1)</li> <li>・「反省会では、自分が頑張ったこととかを話さなくちゃならないんだよ」と声をかけた (1)</li> <li>・「一緒にやってみようか」と誘った (1)</li> <li>・「先生が横についていて心配ないからやってみよう」と言った (1)</li> <li>・名前をしっかりと呼んでから指示を出した (1)</li> <li>・「見て！」「聞いて！」というよう簡単な指示で注意を向けさせた (1)</li> <li>・目をしっかりと見せ話をした (1)</li> </ul> <p>○問題を作った (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「これならどうなる？」と、ワンランク上の問題を作ってあげた (1)</li> </ul> <p>○促した (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・できることからやってみようように促した (1)</li> </ul>	<p>○授業へ参加してもらいたかった (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・その内容を写さないことには授業をしていないことにならないと思ったから (1)</li> </ul> <p>○ルールの確認 (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「～しなくちゃならない」というルールがあることを確認したかったから (1)</li> </ul> <p>○きっかけを作った (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・先生となら安心してできるのではないかと考えたから (1)</li> <li>・恐怖心を取り除こうとしたかったから (1)</li> </ul> <p>○学びの場面を作った (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・すでに知っていることを繰り返すのではなく、新しい学びへと挑戦させてあげたから (1)</li> </ul> <p>○話しを上手に聞かせるための工夫 (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・いきなり「～しなさい」と言うのではなく、話しを上手に聞かせるための工夫 (1)</li> </ul>	<p>○できた (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・黒板の字を写さなかった (1)</li> <li>・やりたくないという気持ちでは変わらなかった (1)</li> </ul> <p>○できた (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・反省会を言うことができた (1)</li> <li>・上手に指示が入り、きちんと動くことができていた (1)</li> </ul> <p>○できるようになった (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・課題に取り組み成功し、元気も取り戻した (1)</li> <li>・試行錯誤を繰り返した後、解くことができた (1)</li> </ul>
<p>＜先生方や他の実習生の様子を振り返って＞ 具体的な状況と子どもたちの様子</p> <p>○目に余る子どもたちの状況 (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業中、子どもたちの集中が切れそうになった (2)</li> </ul> <p>○泣いていた (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・体育の50m走でビリになり泣いていた (1)</li> <li>・泣いている子どももいた (1)</li> </ul> <p>○子どもが小さな反応を拾う (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもが今まであまりできていなかったことをしめた (1)</li> </ul> <p>○わからない子どもが多かった (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・英語での曜日の方を学習中、木曜日の言い方がわかる子どもがほとんどいなかった (1)</li> </ul>	<p>○疑問した (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・子ども全体に簡単な質問をした (1)</li> </ul> <p>○気持ちを切り替えさせた (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・黒板の前に子どもたちを集めて授業を進めた (1)</li> </ul> <p>○子どもへの声かけ (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・様々な声かけの後に、「一緒に深呼吸するよ」ともかけた (1)</li> <li>・その場では教えず、「後で先生のところへ聞きに来たら教えてあげるよ」と言った (1)</li> <li>・泣いている原因を確認した (1)</li> </ul> <p>○ほめた (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「～できようようになったのか、すごいなあ」と、子どもの成長をわかりやすい言葉で返してあげた (1)</li> </ul>	<p>○話しを上手に聞かせるための工夫 (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・子ども全体の注意を集めたから (1)</li> </ul> <p>○気分転換 (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・身体を動かすことで子どもたちをリラックスさせようと考えたから (1)</li> <li>・呼吸を整えリラックスさせることにより、気持ちの整理をつけさせようと考えたから (1)</li> </ul> <p>○子どもを成長させた (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・成長を実感させてあげること、自信をつけさせたから (1)</li> <li>・知りたいという気持ちや、人に聞くということの大切さを感じてもらいたかったから (1)</li> </ul> <p>○きっかけを作った (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・他の子どもにもとって、成長していく仲間の良さを感じ取る機会となるから (1)</li> </ul> <p>○問題解決のため (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・原因が分からなかったから (1)</li> </ul>	<p>○学習への意欲が高まった (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・何事もなく授業が帰られた (2)</li> <li>・「順きに行こう！」とニコニコしている子どももいた (1)</li> </ul> <p>○泣きやんだ (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・何事もなかったように元気にしていた (1)</li> <li>・時間が経つと元気になった (1)</li> </ul> <p>○うれしそうにしていた (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・心が満たされたような感じであった (1)</li> </ul>

表 8 実習生 Y による実習日誌の分析 (教育実習第 3 週)

<p>＜自分自身の活動を振り返って＞ 具体的な状況と子どもたちの様子</p>	<p>どのように関わったか</p>	<p>その関わり方を用いた理由</p>	<p>その後の子どもたちの様子</p>
<p>○子どもの小さな反応を拾う (2) ・子どもにも肩をせがまれてやっていたとき、隣の子が楽しそうに様子をうかがっていた (1) ・いちよう集会を前にした子どもたちの顔に緊張の様子やウキウキとした雰囲気を感じとった (1)</p> <p>○目に余る子どもの状況 (2) ・指示にパッと反応できず、片付けが他の子より遅れてしまっていた (1)</p> <p>○小競り合い (1) ・二人の子どもがケンカしており、一人がもう一人にパンチした (1)</p>	<p>どのように関わったか</p> <p>○マツジをした (1) ・「A さんにもやってみてあげると言って、頭のマツジをしてあげた (1)</p> <p>○子どもへの声かけ (3) ・全体の流れに合わせて動けるように、できるだけ早く声をかけるようにした (1) ・その子に直接声がけせず、その子の隣の子に指示を出す、寝めるなど多く声をかけた (1) ・何人かの子どもにも気持ちを聞いてみたり、「思いっきりやろうね!」と声をかけた (1)</p> <p>○直接介入した (1) ・二人の子どもを廊下の隅に連れていき、一人ずつ話を聞いた。そして、自分のとった行動に間違いがなかったのか双方に聞いた (1)</p>	<p>その関わり方を用いた理由</p> <p>○関わりを持ちたかった (1) ・普段あまり関わりたことなかった A さんと関わりを持つ機会だと思ったから (1)</p> <p>○子どもにもできるようなってもらいたかった (3) ・いつものまま運んで結局誰かに手伝ってもらったことになるので、今回は最後まで自分の手でやらせ、自分でできるといいう事を実感してもらいたかったから (1) ・甘え心を刺激しないようにしたかったから (1) ・隣の子のマネを楽しくちゃと思わせたかったから (1)</p> <p>○子ども自身に間違いに気づいてもらいたかった (1) ・事実を子どもが口から確認し、子どもの口から何が言いがなくて、どうすべきだったのかを引き出したかったから (1)</p> <p>○子どもを成長させたかった (1) ・そうすることが子どもが成長に必要なことだと考えたから (1)</p> <p>○子どもにも頑張ってもらいたかった (1) ・「先生も楽しみにしてよ」というメッセージを送るとともに、緊張をほぐしてあげたかったから (1)</p>	<p>その後の子どもたちの様子</p> <p>○うれしそうにしていた (1) ・とても気持ちよさそうにして、「またやって欲しい!」と言うほどであった (1)</p> <p>○できた (1) ・声がけにそって行動することがおおむねできていた (1)</p> <p>○できるようになった (1) ・直接声をかけずとも、「自分でやる」という場面を多く見るようになってきた (1)</p> <p>○解決した (1) ・お互いに非を認め、謝ったことで後腐れなく普段の生活に戻る事ができた (1)</p> <p>○前向きな気持ちになった (1) ・「頑張ろう!」という気持ちを再確認できたようだった (1)</p>
<p>＜先生方や世の実習生の様子を振り返って＞ 具体的な状況と子どもたちの様子</p> <p>○体調の悪い子ども (1) ・健康チェックの時、調子が悪いと話す子どもがいた (1)</p> <p>○目に余る子どもの状況 (2) ・机に突っ伏して居る子どもにも対して、それを見つけた子どもが「○○さん、ダメだ!」と言った (1) ・算数の時間、質問の趣旨を理解せず前に出て発表しようとした (1)</p> <p>○学習中の子どもたちの様子 (2) ・図工の時間、作品をかき終えた子どもがちらほら目立ち始めた (1) ・粘土遊びをしているとき、「先生!先生!」と呼んで、自分で作ったものを先生に見せようとしていた (1)</p>	<p>どのように関わっていたか</p> <p>○子どもへの声かけ (3) ・それぞれの子どもに、「どうした?」とか「土日は休めた?」とか「無理しないように」と声かけしていた (1) ・「口で言うんじゃないで、そういうときは隣の人が肩をトントンとたたいて教えてあげようね」と話した (1) ・子どもたちの作品を見て回りながら、何をかいたのか聞いた (1)</p> <p>○促した (1) ・前に出てようとするのを制止し、その場で口で答えるように促した (1)</p> <p>○子どもも世界に入り込んだ (1) ・作品を見るだけでなく、実際に指に粘土の指輪をつけてみたり、粘土のキーを食べるふりをして見せていた (1)</p>	<p>その関わり方を用いた理由 (推測)</p> <p>○子どもとの関係作り (1) ・「先生は心配してるよ」というメッセージを送ることに意味があるから (1)</p> <p>○子どもを成長させたかった (1) ・隣の人が教えてあげるといいう方法の方が、授業を妨げたりすることのない良い方法であるから (1)</p> <p>○授業を上手く進めたかった (1) ・子どもが質問の趣旨を理解せず、その先の問題の答えを発表しようとしていていることを察知したから (1)</p> <p>○子どもにも満足感をあたえたいと思った (2) ・自分の表現したものを目でもらえる喜びや、認めてもらえる喜びを感じてもらいたかったから (2)</p>	<p>その後の子どもたちの様子</p> <p>○前向きな気持ちになった (1) ・「今日も一日頑張ってみよう」という気持ちになったと思う (1)</p> <p>○できるようになった (1) ・隣の人が教えてあげるといいう方法を取っていた (1)</p> <p>○困ってしまっ (1) ・しばらく黙った後、「そう思ったから」という理由しから答えられなかった (1)</p> <p>○うれしそうにしていた (2) ・喜びを感じているようであった (1) ・満足そうに次の創作活動へと進んでいた (1)</p>

表9 実習生 Y による実習日誌の分析 (教育実習第4週)

＜自分自身の活動を振り返って＞ 具体的な状況と子どもたちの様子	どのように関わったか	その関わり方を用いた理由	その後の子どもたちの様子
<p>○目に余る子どもの状況 (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・朝早い朝で学校にやって来た (1)</li> <li>・授業中、体育館のゴムを顔に引っ掛けて遊んでいた (1)</li> </ul> <p>○学習中の子どもたちの様子 (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・長いアイディアを持っているにも関わらず、手を挙げて発表しようとはしていない (1)</li> <li>・発表を促しても、首を振って言っていたがなかなか (1)</li> </ul> <p>○上手くやれないう (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・掃除の時間ペランダの当番の人たちが上手く分担して仕事をできていない (1)</li> </ul> <p>○目に余らない子どもたちの状況 (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・先生のお手伝いが必要ないほどしっかりかつ着替えや帰りの準備などをしていた (1)</li> </ul>	<p>どのように関わったか</p> <p>○子どもへの声かけ (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「どうしたの？ 眠いの？ 何かあったの？ あれね？ …」と長めに関わりを持った (1)</li> <li>・ゴムを引っ張って放すふりをして、「あたると痛いぞね」と笑って見せた (1)</li> </ul> <p>○促した (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「さっきまわってたらすぐ良いアイディアを持っている人を見つけたんだけど、Bさん発表してくれるかな」と声をかけた (1)</li> </ul> <p>○アイディアを借りた (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・その子のアイディアの良い部分を解説して、同じ様な考え方をした人がいないか伺いかけた (1)</li> </ul> <p>○指示した (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・仕事の順番を決め、ほうきの仕事については交代で行うように声をかけた (1)</li> </ul> <p>○何もしなかった (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・特に関わりを持たず、褒めたりもせず、ただ見守っていた (1)</li> </ul>	<p>その関わり方を用いた理由</p> <p>○今まではあっさりした関わりしか特ととしていてなかつたので、もっと深くその子と関わってみなくてはと考えたから (1)</p> <p>○子どもの発言を引き出したかった (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・その様に声かけをすれば発表してくれると思ったから (1)</li> </ul> <p>○授業を進めたかった (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・そのアイディアが授業の流れに必要なものだから (1)</li> </ul> <p>○自分で気をつけられるようになってほしかった (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・言われて直すのではなく、自分でやめられるというところが大切だと思ったから (1)</li> </ul> <p>○子どもにも教える必要があった (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分たちの力で仕事を分担したり、交代で用具を使うことは難しいと判断したから (1)</li> </ul> <p>○できて当たり前のことだから (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・褒められるためにやるのではなく、自分たちは“できる”という美感を大切にしたいと思ったから (1)</li> </ul>	<p>その後の子どもたちの様子</p> <p>○元気を取り戻した (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・暑い顔の原因はわからなかったが、ちよっとした会話を通して元気を取り戻したようだった (1)</li> </ul> <p>○できなかつた (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・恥ずかしさのためか首を振って意見を言いたがらなかった (1)</li> </ul> <p>○いまひとつの反応 (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもたちに十分な思考がなされなかつた (1)</li> </ul> <p>○できるようになった (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・体育館のゴムでは遊ばないようになつた (1)</li> <li>・指示通りに仕事をすることができていた (1)</li> </ul>
<p>＜先生方や他の実習生の様子を振り返って＞ 具体的な状況と子どもたちの様子</p> <p>○子どもの積極的な反応 (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・先生の「○○ってどう思うこととどう思う？」という問いかけに対してたくさんの手が挙がった (1)</li> </ul> <p>○目に余る子どもたちの状況 (4)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「気をつけ」の号令をかけても姿勢を正しくできない子どももいた (1)</li> <li>・机の中の使い方がめっちゃくちゃだった (1)</li> <li>・着替えをだたらだらやっていた (1)</li> <li>・様々な場面でテキパキ素早く行動できない子どもたち (1)</li> </ul> <p>○困っていた (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・国語の授業中、遅い読みについてこれずにいた (1)</li> </ul>	<p>どのように関わっていたか</p> <p>○流した (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもを見渡して、「いろんなことが出てくるよね」と言って話を続けた (1)</li> </ul> <p>○子どもへの問いかけ (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「それが、あなたの気をつけなのですね？」と問いかけた (1)</li> </ul> <p>○促した (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「プロの一年生ならできるはず」という言葉を使って、きちんとした生活をするように促した (2)</li> </ul> <p>○一緒に活動した (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・隣について、一緒にリズムを取りながら声を出していた (1)</li> </ul> <p>○練習をさせた (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・上手くできるまで、厳しく何度もやり直させた (1)</li> </ul>	<p>その関わり方を用いた理由 (推測)</p> <p>○授業を進めたかった (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・その時子どもたちの意見を聞くことが必要なんだとは考えなかつたから (1)</li> </ul> <p>○子ども自身に気づいてほしかった (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分で間違いに気づいてはほしかったから (1)</li> </ul> <p>○できて当たり前のことだから (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・できる子供には自信を、できない子供には「やらなくちゃ」という希望や「一年生なんだからきつとできる」ということを知っているし、やればできるということを知ってもらうように促したから (1)</li> </ul> <p>○子どもの手助けをしたかった (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・遅い読みについていけないことに気がつき、援助が必要と考えたから (1)</li> </ul>	<p>その後の子どもたちの様子</p> <p>○理解した (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・間違った答えに悪わされることなく、正しい答えを知ることができたと思う (1)</li> </ul> <p>○できた (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分で姿勢を直すことができた (1)</li> </ul> <p>○意識が高まった (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・きちんとした生活をするんだという自覚が高まった (1)</li> </ul> <p>○できなかつた (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・手助けがあっても読みについていくことが難しかった (1)</li> </ul> <p>○できるようになった (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・テキパキ素早く行動することができていた (1)</li> </ul>

## (2) 授業日誌の分析による効果

実習日誌の分析後に、振り返りによる効果を尋ねた。そうしたところ、二つの点において実習生に有効に働いたことがわかった。一つは、日誌を記述しているだけでは意識されなかった自分の変化に気づくことができたことである。実習生自らの教授行動の変化や成長には、必ずその裏側に潜む考え方の変容などがある。実習日誌には、その時その時の実習生の思いが少なからず反映されており、4週間分の実習日誌を分析シートに整理することで、自分の教授行動の変化や、指導教員の行動を観察する視点の変化に気付くことができた。二つは、整理した分析シートを客観的に見ることで、実習生が自分に足りない力や今後の課題を発見できたことである。自分の行動を客観的に見ることができれば、実習生自身が思い描く理想の教師像や指導教員と比較することが可能となる。教職経験がない実習生は、子どもとの接し方などあらゆる面で力量不足は否めない。実習日誌を分析し、自分の行動を客観的に理解したことで、実習生は自分に足りない点や今後の課題に気付くことができたといえるだろう。

## 4. おわりに

本研究では、教育実習生による実習経験の省察を促すべく、授業と実習日誌を実習生自身が分析する教育実習事後指導プログラムを開発し、施行的に実施した。この事後指導により、実習中は見えなかった自分の教育活動や成長を客観的に捉えることが可能となり、さらに実習生自身が自らの今後の課題を発見できたという効果が見られた。教育実習中の実習生は、毎日の教育活動に追われ、自らの授業や成長を振り返ることは難しい。実習後に、授業VTRや実習日誌という具体的なデータを用い、しかもそれを客観的に振り返ることで、このような効果が得られたと考えられる。

とはいえ、この事後指導プログラムにも問題も残されている。大学が行なった事後指導後に、本プログラムとの効果の違いについて、実習生へインタビューを行なった。そうしたところ、上記の効果を指摘する一方で、一つの問題点を提起した。それは、実習生同士の共有の場の確保である。今回は、筆者ら2人がメンター的な役割で事後指導に参画したが、実習の経験をより多くの実習生で共有したり、様々な対応行動を検討するためには、実習生同士の話し合

いは意義深いものと考えられる。今後はそういった実習生同士の話し合いの場を提供していくことも考えたい。

本学では、平成18年度入学者から教育実習の位置付けを大幅に変更する。従来のように3年次だけでの実習だけではなく、2年次に3週間附属学校、そして3年次に2週間公立学校での教育実習を位置づける。しかも、1年次には2日間にわたり学校訪問を行なう教職導入ゼミ、4年次には副免教育実習を設ける。すなわち、教員養成の4年間にわたって教育実践機会を提供することになるのである。この時に重要となるのが、実践経験から学び、自らの次なる課題を発見していくサイクルを作り出すことである。本研究で行った、実習生自身の振り返りと課題発見を促す事後指導プログラムを発展させ、4年間にわたって実践経験をもとに課題を発見する支援プログラムを開発することが今後必要と考える。

## 引用・参考文献

- 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著(1998) 成長する教師, 金子書房
- 藤枝静正(1983) 教師養成にかかわる問題, 日本教育学会教師教育に関する研究委員会編 教師教育の課題, 明治図書, pp.21-37
- 羽原貞夫(1993) 岸光城・羽原貞夫編著, 事前・事後指導の事例(Ⅰ), 教育実習 教職専門シリーズ⑨, pp.26-41
- 姫野完治(2002) 協同学習を基盤とした教師教育の課題と展望, 大阪大学教育学年報, Vol.7: 47-60
- 姫野完治(2003) 教育実習の実態に関する基礎的研究, 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, Vol.25: 89-100
- 茨山良夫・高橋哲郎・野嶋栄一郎(1983) 教育実習の事中・事後指導の開発に関する研究(1), 福井大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要, 7: 1-10
- 生田孝至(1987) 学生の教授スキルに関する学年間の比較, 日本教育工学雑誌, Vol.11: 71-87
- 岸本幸次朗・久高善行(1986) 教師の力量形成, ぎょうせい
- 小金井正巳・井上光洋・児島邦宏・稲葉京子・葛西英昭・原健爾・野田一郎(1980) マイクロティーチングによる教育実習プログラム, 日本教育工学

- 雑誌, 9(3): 113-126
- 国祐道広 (1986) 教育実習の実態と問題点, 岸本幸次郎・久高喜行編 教師の力量形成, ぎょうせい, pp.89-104
- 黒崎東洋郎 (2001) 教育実習の目的と意義, 有吉英樹・長澤憲保編著 教育実習の新たな展開, ミネルヴァ書房, pp.30-43
- 文部科学省 (2002) 国立の教員養成系大学・大学の在り方に関する懇談会 (報告)
- 文部科学省 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 (2006) 審議経過報告
- 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト (2004) 教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討 (報告)
- 日本教育学会教師教育に関する研究委員会編 (1983) 教師教育の課題, 明治図書
- 奥田泰弘 (1998) 21世紀に向けて新たな開放性教員養成の展開を, 浦野東洋一・羽田貴史編 変動期の教員養成, 同時代社, pp.63-75
- 澤本和子 (1998) 第15章授業リフレクション研究のすすめ, 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著, 成長する教師, 金子書房, pp.212-226
- 澤本和子 (2000) 教育実習, 日本教育工学会編 教育工学事典, 実教出版, pp.150-151
- 白井慎 (1983) 一般大学における教育実習の改善, 日本教育学会教師教育に関する研究委員会編, 教師教育の課題, 明治図書, pp.37-56
- 鈴木正幸 (1983) 教育実習の教職意識形成に与える影響 (その2), 神戸大学教育学部研究集録, 70号: 131-155
- 次山信男 (1993) 教育実習の意義と目標, 教育技術研究会編, 教育実習ハンドブック, pp.2-5
- 牛渡淳 (1990) 教師教育研究と学校改善, 日本教育経営学会・学校改善研究委員会編, 学校改善に関する理論的・実証的研究, p.81
- 山川信晃・堀内孜・西野園晴夫 (1984) 教育実習の指導実態調査研究 (1), 京都教育大学教育研究所所報, 30号: 149-160
- 吉田道雄 (2004) 教育実習事後指導に対する参加者の評価(2), 熊本大学教育学部紀要, 第53号: 65-74
- 吉崎静夫 (1998) 第11章 一人立ちへの道筋, 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著, 成長する教師, 金子書房, pp.162-173

## 付記

本稿で引用した文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2006) による「審議経過報告」は, 2006年2月13日に発表されたものであり, 投稿時には発表されていない。しかし, 最新の情報で議論を進めるため, 校正時に修正したことを付記しておく。

## Summary

The present paper is a report of the research that examined the effectiveness of a reflective method for pre-service teachers at post-teaching practice sessions. In the method, students were asked to analyze their own classroom teachings and journals upon completing each session. The results indicated that the reflective method helped students become aware of various problems by using the data as if it were a 'mirror' reflecting their own teaching practices. It also helped students keep track of their own development during 4-week teaching practice program sessions. It was suggested, however, that the method would be rendered more effective by giving students a chance to share the information with other students rather than keeping it to an individual's privacy.

**Key Words :** Practice Teaching, Prior and Post Education of Practice Teaching, Reflection, Program Development

(Received January 23, 2006)