

教育実習「事前指導と事後指導」を組み合わせた相互参加型演習の効果と課題：実習経験者と未経験者の「学び合い」に着目して

林, 園子 / NAGAKI, Kosuke / HAYASHI, Sonoko / 永木, 耕介

(出版者 / Publisher)

法政大学スポーツ健康学部

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

法政大学スポーツ健康学研究 / 法政大学スポーツ健康学研究

(巻 / Volume)

8

(開始ページ / Start Page)

7

(終了ページ / End Page)

17

(発行年 / Year)

2017-03-30

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00013978>

[原著]

教育実習「事前指導と事後指導」を組み合わせた相互参加型演習の効果と課題 — 実習経験者と未経験者の「学び合い」に着目して —

The merits and subjects of joint participation exercises according to those who have and have not experienced the Teaching practicum.

林 園子¹⁾、永木 耕介¹⁾

Sonoko Hayashi, Kosuke Nagaki

[要旨]

本研究の目的は、教職課程必修科目の「教育実習」における「事前指導」（これから学校現場の教育実習へ向かう主に3年生対象）と「事後指導」（教育実習を終えた主に4年生対象）の履修者を交流させた「相互参加型」演習の効果と課題について検討することである。演習後の履修者の記述コメントを考察した結果、「学び合い」の視点からは、4年生は3年生に「教えてつ、学んでいる」ことが鮮明となった一方、3年生には一層の「前向きさ」を指導することが課題となった。「実習経験の活用」の視点からは、3年生は4年生の実習経験からスキルと精神的態度を学び、4年生は3年生に経験を伝えることでより確実な振り返りとなっており、それらは本演習のねらいどおりであった。また、相互共に「コミュニケーションの大切さ」に気づいており、今後はさらに「コミュニケーション能力の向上」を目指す演習へと展開する必要がある。

Key words : Teaching practicum, Joint participation exercises, Learn from each other

キーワード : 教育実習、相互参加型演習、学び合い

1. 研究目的

「教育実習」（中学校で3～4週間以上、高等学校で2週間以上）は、教職課程における最大の“山場”である。そこでは、学校現場ではじめて子どもに「教える」という貴重な経験をしながら、様々なスキル、コミュニケーション能力、管理運営力、マナー等々を実地で学び、教育職員としての真の適性が問われる。教育職員免許法では、この教育実習を乗り切るために、大学における準備科目としての「事前指導」、および実習終了後にその振り返りを行う「事後指導」を必修に課しており、本学の教職課程でも図1のように単位化をしている。事前指導はこれから教育実習へ向かう主に3年生が対象であり、事後指導は教育実習を終えた主に4年生が対象である。両者の間には、教育実習の「未

経験者と経験者」という点で言うまでもなく大きな差がある。筆者（林）は数年来、「事前指導および事後指導」を担当してきたが、それらの履修者を相互に組み合わせるという演習に取り組んできた。本研究は、本演習について、特に「学び合い

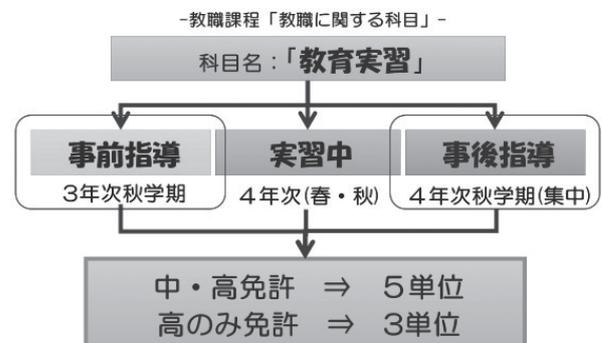


図1 「教育実習」関連科目

1) 法政大学スポーツ健康学部

の視点から省察し、その効果と課題を明らかにすることを目的としている。

2. 研究方法

2.1 「相互参加型」発想の経緯

筆者（林）が担当してきた事前指導では、まずは授業の計画書である「学習指導案」の書き方をマスターすることを大きな目的とし、次に出来上がった指導案に添って、毎回2人の学生を教師役とした模擬授業を実施する。事前指導における「指導案づくり」と「模擬授業の実施」は一般的にも教育実習へ向けて有効であるとされている¹⁾。事前指導（あるいは事後指導）のより具体的な内容・方法に関する研究は、管見の限りほとんどみられないが、例えば柴田（2012）は、「実習を終えた学生たちが大学での指導について特に希望したのが、①学習指導案の作成と添削、②模擬授業の機会を多く、(③④略)、⑤場で必要な実践的な指導である²⁾」ことを明らかにしている。つまり、教育実習現場で実際に必要なものとして「指導案づくり」と「模擬授業の実施」は欠かせないといえる。

一方で、教育実習を振り返り、その経験をより確かに定着させることをねらいしているのが事後指導であるが^{註1)}、その振り返りの方法として、これから教育実習を迎える3年生中心の事前指導をサポートさせることを発想した。それは、担当教員である筆者（林）も高等学校における教員経験をもつが、一個人の経験には偏りがあるため、4年生各自が数か月前に現場で得たフレッシュな情報、そして、実習先の指導教員から学んだ授業づくりの工夫、指導案の書き方、指導法等々のスキルを直接3年生に伝えることにより、3年生にとって、良い刺激になるとともに実際に役立つのではないかと考えたわけである。また、4年生にとっては当然、実習で得た情報やスキルを振り返ることになるはずである。

このような発想は、近年の教育に求められている「アクティブ・ラーニング」の方法、そして、学生同士の「学び合い」を重視する学習観を背景としている。

2.2 「相互参加型」演習の流れ

始めに、3・4年生は事前指導・事後指導が行われる秋学期前の7月に顔を合わせてこれからの流れを確認する。その際、班分けを行う(表1を参照)。3年生には夏休み期間中に指導案を作成するという課題を出し、班毎で、4年生があらかじめその立案ポイントをアドバイスする。3年生は夏休み期間中に作成した指導案を4年生に送り、4年生は秋学期にスタートする事前指導の初回までにチェックする。事前指導の初回と2回目は、それを基に班毎に指導案添削を行う。また、3年生は4年生と共に実際に担当するグラウンドやフィールド、プール、柔剣道場などに足を運び、自分の目や手で教場の広さ、ボールやマットといった用具の個数・大きさなどを確認することで、指導案に無理がないか、修正すべき点はどこかを再度チェックする。

次に、3回目以降は指導案に添って「体育実技」5回×2人、「保健」5回×1人のペースで模擬授業を行っていく。班が担当日となる模擬授業では、4年生は授業を観察し、終了後、講評を述べる。また、模擬授業担当日以外の3年生は全員、4年生も一部が生徒役となって授業に参加する。ここでは、4年生はよりリアルな生徒役を演じることとしている。リアルな生徒役とは、筆者（林）やこれまでの実習経験者が実習先の現場で出会い対応に苦慮した生徒の役である（もちろん、全く同じ生徒の再現ではなく、これも模擬である）。というのも、そもそも本学部の学生たちは皆運動が得意で、教師役になるべく負担がかからないように真面目な生徒役を演じるが、実際の学校には運動が得意・不得意、好き・嫌い、体力がある・ない、落ち着きがある・ないなど多様な生徒がおり、それぞれに臨機応変に対応していかなければならないからである。先述の調査結果（柴田、2012）のように、実習経験者は「現場で必要となる実践的な指導」を事前指導に求めるということから、事前指導をより現場に近づけるために考え出した工夫である。そして、模擬授業終了後に当日参加した学生全員が指導案と授業に対する感想やアドバ

表1 班分け

4年生

A班	単元名	氏名	備考
	体づくり運動	〇〇〇男	班長
		△△△郎	
		□□□子	
		▽▽▽美	

B班	単元名	氏名	備考
	器械運動	〇〇〇夫	班長
		△△△和	
		□□□子	
▽▽▽理			

C班	単元名	氏名	備考
	陸上競技	〇〇〇道	班長
		△△△絵	
		□□□子	
▽▽▽貴			

D班	単元名	氏名	備考
	球技	〇〇〇也	班長
		△△△実	
		□□□子	
▽▽▽郎			

E班	単元名	氏名	備考
	水泳	〇〇〇里	班長
		△△△男	
		□□□智	
▽▽▽二			

3年生

氏名	担当	備考
〇〇〇子	保健	班長
□□□介	実技	
△△△恵	実技	

氏名	担当	備考
〇〇〇美	保健	班長
□□□一	実技	
△△△之	実技	

氏名	担当	備考
〇〇〇子	保健	班長
□□□志	実技	
△△△梨	実技	

氏名	担当	備考
〇〇〇子	保健	班長
□□□仁	実技	
△△△悟	実技	

氏名	担当	備考
〇〇〇隆	保健	班長
□□□弥	実技	
△△△美	実技	

イスを評価シートに記入し、担当教員（林）へ提出することとしている。

2.3 履修者のコメントの分析方法

対象者は、2016年度法政大学スポーツ健康学部教職履修者4年生41名、3年生25名、演習の最終日に、履修者の気づき、反省、要望・改善点等についてコメントを求めた^{注2)}。3年生に対しては、「①4年生の指導案の添削指導について ②模擬授業に対する4年生の指摘について ③次の3年生

の「事前指導」のために準備すること・心得ること」4年生に対しては、「①3年生の指導案の添削指導について ②模擬授業に対する4年生自身の指摘・対応について ③次の4年生の事前指導のために準備すること・心得ること」をコメントの大項目として設定した。コメント回収率は100.0%であった。

コメントの分析は、教職担当大学教員2名が個別に記述内容をカテゴリー分類した後、互いに照合し、合議によってカテゴリーの統一ならびに分類内容の一致を図った。

3. 結果・考察

4年生のコメント結果を表2、3年生の結果を表3に示す。

以下、コメントにもとづき、本演習の効果と課題について考察していく。

3.1. 互いを高め合う「学び合い」の視点から

表2において、①添削指導について「1. 役立ったこと・勉強になったこと」では、4年生では3年生への「指導・支援を通して新たな気づき・発見があった」というコメントが多く（25/59件）、

さらに、「自分の成長を再確認することができた」（10/59件）や「復習することができた」（7/59件）など、4年生自身の「自己への気づきやフィードバック」が目立っている。「小グループの共同的学び」を推奨する佐藤（2012）は、「わかっている子どもは、わからない子どもへの応答によって、『わかり直し』を経験している」³⁾と述べているが、ここでも同様である。また、②模擬授業について「1. 役立ったこと・勉強になったこと」では、「色々な展開方法があることを学ぶことができた」（7/42件）、「客観的に授業を観察できた（自分の授業だっ

表2 4年生コメント（41名）

①3年生の指導案の添削指導について

1. 役立ったこと・勉強になったこと	人数(複数回答)
a) 指導・支援を通して新たな気づき・発見があった	25
b) 3年の指摘は、自分にあてはまっていた・自分自身が勉強になった	10
c) 自分(の成長)を再確認できた	10
d) 改めて教材研究(復習)をすることができた	7
e) 実習後だったからこそ観ること(洞察)ができるものがあった	4
f) 実習経験を通してアドバイスをすることができた	3

2. やりとりについて	人数(複数回答)
a) (自分自身に自信がなく)指摘内容をうまく伝えることができなかった	11
b) コミュニケーションを多くとることができなかった	10
c) 4年生同士で共通理解や意見をまとめてから3年生に伝えることが必要であった	9
d) 直接会って指導をする機会を多く取れなかった	8
e) 指摘した部分が直っていなかった	7
f) メールの返信がない・提出期限が守れていなかった	7

3. 3年生への要望・自身の反省	人数(複数回答)
【要望】	
a) やる気をもって作成すること(調べる・考える・オリジナリティ)	13
b) 指摘された部分は改善すること	7
c) 4年生へアプローチをすること(言いたいことは明確にする)	4
d) 提出期限厳守、余裕をもったの連絡・提出をすること	4
【自身の反省】	
a) 3年生とのコミュニケーションを多くとる	9
b) 自分自身に知識・指導力をつける	9
c) 4年生同士で指導ポイントをまとめる(4年生同士のコミュニケーション)	8
d) 添削することが遅かった・細やかな添削指導ができなかった	3

②模擬授業に対するあなたの指摘・対応について

1. 役立ったこと・勉強になったこと	人数(複数回答)
a) 色々な展開方法があることを学ぶことができた	7
b) 実習経験を聞くことができた	7
c) つまずき・危険予測をすることの大切さ	6
d) 教師の立ち居振舞い・指導の軸をもつことの大切さ	5
e) 客観的に授業を観察できた(自分の授業だったらというイメージをしながら)	5
f) 指導案通りには進まない	4
g) 授業を評価する難しさ	4
h) 自分の知らない知識・発見があった	3
i) 教師は指導の軸をもつ	1

2. 3年生への要望、自身の反省	人数(複数回答)
【要望】	
a) 事前準備(リハーサルなど)を十分に行う	6
b) 模擬授業後は質問・意見を求めてほしい	5
c) 生徒対応の力をつける(言葉かけ・支援)	5
d) 4年生の意見・指摘を受け止める	4
e) 真剣に臨む	2
f) 教師としての自覚をもつ(言葉遣い・態度)	2
g) 失敗を恐れない	1
h) 自分の指導に対する軸をもつ	1
【自身の反省】	
a) 具体的な指導方法を伝えることができなかった(教師行動・安全配慮・立ち居振舞い)	7
b) 3年生を指導することの責任がかけていた	7
c) 模擬授業後は、フィードバックをしなかった	2
d) 講評で伝えた内容をメモとして渡すことができればよかった	1

③次の4年生が「事前指導」のために準備すること・心得ること

	人数(複数回答)
a) 実習経験を話す(伝える)	14
b) 3-4年生間のコミュニケーションを密にとる	13
c) 真剣に指導・対応をする(丁寧さ・繰り返し・親身)	11
d) 指摘するポイントを押さえて話す(アドバイスを与え過ぎない、ある程度考えさせる)	8
e) 指導準備は十分時間をかける(教材研究をおこなう)	7
f) 自身の3年次「事前指導」における反省をまとめておく(仲間の指導案を保存しておく)	4
g) 3年生には「愛」をもって接する	3
h) メモをとらせる	3
i) 4年生間におけるコミュニケーションを図る	2

表3 3年生コメント (25名)

①4年生の指導案の添削指導について

1. 役立ったこと・勉強になったこと	人数(複数回答)
a) 危険予測・つまずき・安全配慮・予想回答など細かい点まで想定して作成することを教えてくれた	13
b) 細やかな添削指導をしてくれた	9
c) 実習の体験を踏まえて添削指導をしてくれた	9
d) 「生徒にこの授業で何を伝えたいのか」明確に示す	2
e) 「目標」と「時案(授業の流れ)」のつながりを明確に示す	2
2. やりとりについて	人数(複数回答)
a) 顔を合わせる時間が少なかった	10
b) 4年生の意見・アドバイスがバラバラのため、戸惑いを感じた	5
c) 4年生からの返信がなかった・遅かった	4
d) 自分の意見・考えを否定された	4
e) 特に支障なし	2
f) メールの量が多くて大変であった	1
g) 班全体で(3・4年合同)話し合いや共通理解が少なかった	1
3. 4年生への要望・自身の反省	人数(複数回答)
【要望】	
a) 4年生が指導に当たる前に、指導内容を4年生同士で共有しておく(意見をまとめておく)	6
b) 親身になって指導してほしい(言葉のきつさ・冷たさ・対応の温度差)	4
c) 自分の持っていない見方・アドバイスが良かった	3
d) 実習へ向かう意識が高まった	1
e) メールの返信が欲しい	1
f) 4年生も担当の単元を勉強しておく	1
【自身の反省】	
a) 生徒に伝えたいことを明確にする(生徒主導型の授業をつくる)	6
b) もっと自分から積極的に相談をする	4
c) 提出に問題があった(ギリギリ・体裁がWeb送信では整っていない)	3
d) 4年生に頼りすぎている部分があった	1
e) 生徒に対応できる力を身につける	1

②模擬授業に対する4年生の指摘について

1. 役立ったこと・勉強になったこと	人数(複数回答)
a) 生徒の立場を考えた授業づくりの大切さ(授業準備・安全配慮)	8
b) 生徒との関わり方(上手・苦手な生徒、交流)	7
c) 教師の立ち居振舞い(威厳、注意の仕方)	7
d) 話し方(声の大きさ、速度、態度)	6
e) 教師の表情・雰囲気づくり(笑顔、自身が楽しんで行う)	5
f) 板書方法(字の大きさ、見栄え)	1

2. 4年生への要望、自身の反省	人数(複数回答)
【要望】	
a) 「問題児役」の対応方法や、フィードバックをしてほしい(模擬授業前にアドバイスがほしい)	3
b) ダメ出しが多すぎる(重複しないこと)	2
c) 4年生は、生徒役に徹してほしい(先輩面をしないでほしい)	1
d) 自分の意見・考えを否定しないでほしい	1
【自身の反省】	
a) 授業展開の改善 (生徒主導型、自分の失敗体験、授業の目標を大切に、運動量の確保)	10
b) 生徒に対する安全配慮	2
c) 自分自身の視野を広げる・勉強する	2
d) 自分の生徒に対する振舞い方	2

③次の3年生が「事前指導」のために準備すること・心得ること

	人数(複数回答)
a) 準備を十分に、余裕をもって行う(指導案作成、リハーサル、授業展開時)	10
b) 知識を増やすこと・教勢研究に勤しむ	7
c) 謙虚さをもつ	6
d) 教師になるという強い意志で臨む	5
e) 自身の教師像や軸をもつ	4
f) 積極的になる	4
g) チームワークづくりを大切にする(コミュニケーションをとる)	3
h) 自分自身が楽しんで取り組む	2
i) 自分の「オリジナリティ」をだす	2

たらというイメージをしながら)」(5/42件)、「自分の知らない知識・発見があった」(3/42件)と、自己へのフィードバックが為された様子がうかがえる。これらのコメントから、4年生は単に3年生を指導や支援するという立場を超えて、この演習を、(結果的に)「学び合いの関係にある」と捉える傾向にあることがわかる。4年生は「教えつつ、学んでいる」のである。

ただし、3年生はこのような4年生の受け止め方をほぼ認識できていないようである。例えば②模擬授業について「展開方法に感心したと4年生から認めてもらってうれしかった」等のコメントは若干みられ、「4年生のためにもなっているのか」と気づく3年生も少しはいたのかもしれないが、「1. 役立ったこと・勉強になったこと」として、「ダメだしが多すぎる」「先輩面をしないでほしい」「自分の意見・考えを否定された」などのコメントが出されているように、あくまで「後輩」としての立場から4年生の指導や支援を捉える傾向が強いように思われる。3年生が「4年生からただ打たれるだけ」という思いを抱いているとすれば、今後、真の学び合いの場へ向けて改善すべき一つの課題であると捉えられる。

梅澤(2016)は、学校現場の教師間で行われるこれまでの伝統的な授業研究会を「まな板の鯉研究会」と呼び、特にベテランの教師は「余計なことを言われたくない」と思い、消極的になると述べている。だが、(授業の)「公開に前向きではない教師のもつ理論や『わざ』を若い教師が学び、反対に、若い教師の『授業づくりへの前向きさ』をベテランが学ぶという互恵的な学び合い」へと改善することで、これからの「教師の学び合い」が構築できるとし、そのための方法の一つとして、「授業の出来・不出来」を問わずに、その授業実践で「何が学ばれたのか」を授業者と参加者で語り合うことが大切だと提案している⁴⁾。佐藤(2012)は、同様の文脈でさらに、教師の学びの課題には「子どもの学びの尊厳」「教材の発展性」「教師自身の哲学」の3つがあるとし、授業研究会では「この3つの課題において互いに学び合い、互いに成長

を促進し合うことが求められよう」と述べている⁵⁾。梅澤や佐藤の提案は「教師間の学び合い」に対するものであるが、教師を目指す学生間における「学び合い」についても、それをより協働的で質の高い営みへと向けていくためには大いに参考になると思われる。

本演習の3年生にはオープン・マインドで失敗・批判を恐れない授業づくりへの「前向きさ」が求められるとともに、深い思考による工夫(オリジナル性)に持って4年生に向き合ってもらいたいところである。

3.2 4年生の「実習経験」活用の視点から

3年生は、4年生の実習経験による実践面の指導・支援については大いに「役立った・勉強になった」としている。

表3において、①指導案の添削について「1. 役立ったこと・勉強になったこと」では、「つまりき・安全配慮・予想回答など細かい点まで想定して作成することを教えてくれた」(13/35件)、「細かな添削指導をしてくれた」(9/13件)、「実習の体験を踏まえて添削指導をしてくれた」(9/35件)と感謝の意を表したコメントが多くみられ、②模擬授業についても、「1. 役立ったこと・勉強になったこと」では、「生徒の立場を考えた授業づくりの大切さ」(8/34件)、「生徒との関わり方」(7/34件)、「教師の立ち居振舞い」(7/34件)など、4年生の指摘が勉強になったとしている。これらは、先述した「現場で必要な実践的な指導」に関わるものである。

4年生は①添削指導の「1. 役立ったこと・勉強になったこと」より、「実習後だったからこそ観る(洞察する)ことができるものがあつた」(4/59件)、「実習経験を通してアドバイスをすることができた」(3/59件)と、やはり経験の重要性を述べており、さらに③次の4年生(現3年生)が事前指導のために心得ることより、「実習経験を話す(伝える)」(14/65件)が次の3年生に必ず役立つと指摘している。

3年生は4年生の実習経験からスキルと精神的態度を学び、また、4年生は3年生に伝える際、「経

験の言語化」を伴うことでより確実な振り返り（省察）を行っていると考えられる。このような実習経験の活用は、「相互参加型」演習のねらいどおりの効果があったとってよいであろう。

3.3 「コミュニケーション」の大切さへの気づきの視点から

「相互参加型」演習を通して、「コミュニケーションをとることが大切である」という「気づき」が得られている。4年生の「3年生とのやりとり」に関する記述の中で目立ったのが、指導案の添削に際して「コミュニケーションを多くとることができなかった」（10/52件）、「（3年生に）指摘内容をうまく伝えることができなかった」（11/52件）というコメントである。「指摘した部分が直ってなかった」（7/52件）という3年生に対する不満も表れている反面、「なぜ直ってないのか」を考えれば、「自分の伝え方が不十分であったのではないか」という点に気づき、さらに「もっと積極的に3年生に関わっていくべきであった」という反省に至っているケースもみられる。そして、「次の4年生（現3年生）が事前指導のために心得ること」として、「3・4年生間のコミュニケーションを密にとる」（13/65件）ことも多く挙げられている。さらに、3年生が「4年生の意見・アドバイスがバラバラのため、戸惑いを感じた」（5/27件）と指摘しているように、「4年生同士で共通理解や意見をまとめてから3年生に伝えることが必要であった」（9/52件）という4年生の反省もみられる。

一方の3年生も、「直接顔を合わせる時間が少なく、もっといろいろな質問がしたかった（すべきであった）」というコメントがみられ（10/27件）、場の設定に対する不満とともに、より積極的に4年生に向き合っていくべきであったという反省がみられる。

以上のように、3・4年生間で、さらに4年生同士で、コミュニケーションが十分にとれず、結果的に「いいたいことをうまく伝えることができなかった」という点については、「自己表現力」の不足とも捉えることができる。前報で明らかにした

が、教育実習に参加したこれまでの本学学部生（2012年度卒～2015年度卒の180名）に対する現場指導教員の評価では、「自己表現力」に対する結果は相対的に高くない^{注3)6)}。現場では通常、“素人”である「実習生」に対する評価は甘くなる（高くなる）傾向にあるはずだが、「自己表現力（自分の考えや意志を、明瞭にわかりやすく表現できる力）」に対する現場教員の評価はやや厳しいものとなっている。その理由には、「自己表現力」が教師の資質・能力として不可欠な要素であると捉えられていることがあろう。この「自己表現力」について、現時点では全国的な評価傾向や他大学との比較データをもたないため、「日本の若者の傾向である」などと押し広げていうことはできないが、現場で「自己表現力」が求められていることは確かであり、そのためのトレーニングが必要である。今後、本演習でも、3年生・4年生両者に対して「互いにうまく伝え合うことが教師の力量として求められる」という点をより強調していく必要がある。

さらに、このような「コミュニケーションが十分にとれない」「自己表現力が不足している」という課題をやや大きく捉えれば、将来の「同僚性（collegiality）の構築」に関わる教員養成段階の課題であるとも考えられる。同僚性とは「職場での同僚に限定されるものではなく、同じ目的をもつ専門家集団における人間関係を意味する」⁷⁾が、学校現場（特に高等学校）に目を向ければ、保健体育科の世界でも、教師個人の「専門的な運動種目」を尊重する風潮によって個人主義・個別主義に陥りがちであり、互いの成長を積極的に図っていく「同僚性」はまだまだ弱いというのが実態ではないだろうか。そのような実態を改革するための一つとして佐藤は、先述した「授業研究による教師間の学び合い」という「活動システム」の必要性を唱えているが、その活動システムを有効に機能させるためには「対話的コミュニケーション」が条件になると指摘している。そして、「対話的コミュニケーション」は「聴き合う関係」（話し合う関係ではなく他者の声を聴くこと）によって導かれるとしている⁸⁾。これらを本演習に照らしていれば、

学生同士がまずは素直に相手の意見を聴き合う「対話」からはじめ、自己表現の際にはできるだけ丁寧にわかりやすく相手に伝えるという努力が重要となる。

このような点に注意を払いながら今後、「コミュニケーションの大切さへの気づき」からさらに「コミュニケーション能力の向上」を目指す演習へと展開したい。

4. まとめ

本研究では、「学び合い」、「実習経験の活用」、「コミュニケーションの大切さへの気づき」という3つの視点から本演習の効果と課題について考察を加えた。

- 1) 「学び合い」の視点からは、4年生は3年生に「教えてつ、学んでいる」ことが鮮明となった。一方で、3年生は4年生から「打たれるだけ」と思う傾向にあり、この点について、演習が両者を互いに高めていくためのものであるという目標の強調、そして、3年生には「前向きさ」が重要であることの指導等が課題となる。
- 2) 「実習経験の活用」の視点からは、3年生は4年生の実習経験からスキルと精神的態度を学び、また、4年生は3年生に経験を伝えることで、より確実な振り返り（省察）を行っていると考えられる。このような実習経験の活用は、「相互参加型」演習のねらいどおりの効果があったといえる。
- 3) 「コミュニケーションの大切さへの気づき」という視点からは、学生同士がまずは素直に相手の意見を聴き合う「対話」からはじめ、自己表現の際にはできるだけ丁寧にわかりやすく相手に伝えるという努力が重要であると考えられた。今後、このような点に注意を払いながら、「コミュニケーションの大切さへの気づき」からさらに「コミュニケーション能力の向上」を目指す演習へと展開したい。

教員養成段階において、教育実習の経験がある

か否かの差は大きい。この「相互参加型」演習においても、経験者と未経験者の「相互作用はすべて当初は限定されたきわめて非対称の共同参加ではじまる」⁹⁾ことは自明である。だが、未経験者が経験者の「知恵」を獲得していくプロセスをうまく仕組み、来たる実習へと自信を持って参加できるように指導や支援することができれば、「事前指導」のミッションは果たしているといえるのではないだろうか。そして「事後指導」では、経験者が未経験者へ実習経験を伝えることで「わかり直し」を得ることができるようになることが肝要である。

また、本演習は大学3年生と4年生を組み合わせたものであり、そこには日本の大学（ひいては社会）において伝統的な「先輩－後輩」関係がある。しかし、次のような4年生のコメントをみる限り、単なる「先輩－後輩」関係を越えた「学び合い」が可能であると思われる。

（次に4年生となる者が事前指導のために心得ることとして）「指導する立場に立ったからといって、人として上に立つわけではなく、4年生とは平等な立場にあるということを理解した方が良いと思う。3年生が作ってきた指導案に対してもリスクを持って臨まなければいけないと思う。その上で、正しい心構えで臨んでいない3年生に注意すべきであると感じた。将来、人に教える人を目指すならば、こういった指導から、生徒への思いやり・配慮・尊敬を学んでいくことが正解だと思う。」

以上、この「相互参加型」演習にはまだ改善の余地があるが、「学び合い」による学習効果という点で大いに可能性を有していると結論できる。

5. 注

注1) 教育実習後、教職課程の総仕上げとなる科目に「教職実践演習」がある。それについては別の機会に譲りたい。

注2) この演習形式は2013年度（本学部1期生が4年生、2期生が3年生）より実施しており、その都度履修者のコメントを得ているが、

今回は2016年度の演習終了後に得たコメントのみを分析対象とした。

注3) 法政大学教職課程が独自に実習先の学校に依頼している実習報告書では、「総合評価」以外に「児童・生徒との触れあい」「教職への関心」「教材研究」「教科指導の技術」「学校経営・生徒指導」「事務能力」「勤務態度」そして「自己評価」の8つの項目があり、「A,B,C」の3段階で評価されるが、本学部生の状況において「自己表現力」については「B」評価が5割を超え、「A」評価を上回っている⁶⁾。

6. 文献

- 1) 宮崎明世：「教育実習の取り組み方」，高橋健夫ら編著，『新版・体育科教育学入門』，大修館書店，p.273,2010.
- 2) 柴田育郎：「中・高における教育実習の現状と効果的な事前指導の在り方」，愛知淑徳大学，教職課程研究，p.71,2012.
- 3) 佐藤学：「教師間の同僚性の構築」，『学校を改革するー学びの共同体の構想と実践』岩波ブックレット No.842,p.28,2012.
- 4) 梅澤秋久：「体育における『学び合い』の理論と実践」，大修館書店，pp.82-88,2016.
- 5) 前掲、佐藤学：p.40,2012.
- 6) 林園子・永木耕介・藤原昌太：法政大学スポーツ健康学部における教職課程の現状と課題ー「教育実習」と「保健体育科教育法」の評価に着目してー，法政大学スポーツ健康学研究 Vol.7,pp.24-25,2016.
- 7) 糸岡夕里：「体育授業で求められる教師の能力」，高橋健夫ら編著，『新版・体育科教育学入門』，大修館書店，p.255,2017.
- 8) 前掲、佐藤学：pp.21-24,2012.
- 9) ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウエンガー／佐伯胖訳：「ウィリアムス・F・ハンクスの序文」『状況に埋め込まれた学習ー正統的周辺参加ー』，産業図書，p.12,1993.