

振り返りのもつ教育方法的意義

—コルブの体験的学習モデルによる事例分析—

望月 耕太

1. 問題の設定

本研究の目的は、学習者の主体的な学びを促す教育方法を提案することにある。そのため、本稿では教育方法の1つの試みとして、学校ボランティア^{*1}（以下、学校ボラとする）の「振り返り会」を行い、その活動がもたらす教育的な効果を検証することをねらいとする。「振り返り会」には、自分の体験を語る報告者の学習者とその体験を聞く聞き手の学習者がいるが、本調査では学校ボラに参加していない聞き手に注目し、学校ボラに参加している報告者が体験した内容や活動を通して学んだことを聞き取ることに、どのような意味や意義があるのか、検証したいと考えている。そのため、本稿では聞き手にもたらす具体的な教育的な効果の有無を検証するため、聞き手の意識に注目する。

現在、学校ボラは「学校インターンシップ」や「スクールサポーター」など大学によって、様々な名称を用いて取り組まれている^{*2}。山本ら¹⁾は、質問紙調査を通して、国立教員養成系大学・学部の約9割が、学校ボラを実施していることを明らかにしている。また、全国私立大学教職課程連絡協議会は²⁾、加盟大学の半数以上が、学校ボラを実施していることを報告している。このように、学校ボラは全国の教職課程を有する大学の多くが実施している教育活動となっている。学校ボラが広がりを見せている背景には、学校ボラの果たす役割の重要性が、多くの大学に認識されているためであると考えら

れる。また、2015年12月21日に、中央教育審議会より出された「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」（答申）において、学校ボラ（答申の本文中では「学校インターンシップ」）は、各大学の判断により教育実習^{*3}の一部に充てることが可能であるとされている。

武田ら³⁾や麻生は⁴⁾、日本の学校ボラに関する実践研究をレビューし、活動の動向をふまえ、活動の形態、活動に見られる課題などを指摘している。また姫野は⁵⁾、学校ボラに関する先行研究が、カリキュラム開発に関する研究、学生への学習効果に関する研究、大学側による支援モデルの開発に関する研究の3つに分類できることを指摘している。このように、学校ボラに関する先行研究は、実施方法や教育効果など、すでに数多く取り組まれている。教育効果に関する研究について言えば、芦原らは⁶⁾学校ボラに参加した大学生を対象に、質問紙調査を実施し、学校ボラに参加することによって、教員の仕事に対する理解を深められること、また活動の時期や形態によって、その効果の違いなどが生じることを明らかにしている。望月は⁷⁾これらの先行研究をふまえ、学校ボラが持つ教育効果を3点示している。1つは、児童・生徒を観察したり実際に関わったりすることを通して、子ども理解を深められることである。2つは、活動と他の大学における学びを関連させることができることである。3つは、教員の役割を体験することによって、教員の職務を理解す

ることができることである。また森下は⁸⁾、学校ボラの参加者は、教育活動を行いながらもだけでなく、活動後にも自らの行為を振り返る省察を行っており、教育効果を高めるためには、省察を支援する大学の役割の重要性を指摘している。

このように、様々な研究を通して、学校ボラがもつ教育効果が明らかにされており、その教育効果を高めるためには、実践体験を振り返る活動の必要性が指摘されていることが分かる。先の森下の論文には、体験を振り返る方法は、大学教員と活動に参加した学生が対面で話し合う方法だけではなく、web上で体験を共有し交流を行う活動など、多種多様な方法があり、それらの教育効果の研究についても、各大学で取り組まれていることを指摘している。しかし、振り返り活動の有効な実施方法や、それらが持つ教育的な効果に関する研究が行われている一方で、学校ボラを実際に体験していない学生にも、学校ボラが持つ教育効果が波及しているのかを確かめる研究は、管見の限り見当たらない。

振り返り活動の方法は、学校ボラを実施している大学によって多様であるため、本稿では、学校教育や教員の役割についての理解を深めることが期待される活動として、学校ボラの参加者が、活動先で体験したことを省察し、体験を通して学んだことを他の学生に語る場を「振り返り会」とし、その振り返り会による教育活動の効果検証を行う。

そのため本研究では、実際に筆者が行った振り返り会を調査対象とし、学校ボラに参加していない学生にも教育的な効果をもたらすことを検証したいと考えている。検証を行うため、振り返り会に参加した学生を対象に、質問紙調査を実施した。

2. 調査方法

2-1. 調査対象及び手続き

調査は、Z大学教育学部教員養成課程の必修

科目である「教育課程と方法」の授業内で実施した。対象は受講者の3,4年次の大学生である。この授業は、Z大学では3年次の配当科目であり、教員養成課程の全学生を3クラスに分けて実施している。3クラスはそれぞれ授業を担当する教員が異なっており、筆者はその中の1クラスを担当した。学校ボラの振り返り会は、筆者が担当したクラスを実験群として行った。統制群は、別の教員が担当した別の1クラスである。この統制群の担当教員は、授業において学校ボラを扱っていないため、学校ボラに関する振り返り活動を行っていない。調査対象者の特徴は、いずれのクラスの学生も教育実習を修了しており、卒業要件として教員免許の取得が求められていることが挙げられる。

実験群に対して行った学校ボラの振り返り会は、松尾のアクションラーニング型の経験学習研修プログラムの手法⁹⁾をもとに、筆者が作成した教育プログラムである。プログラムの内容は表1の通りである。このプログラムは、学校ボラの振り返り活動を通し、それぞれの学生が教職に対する理解を深め、今後教職を学ぶ上での課題を明確にすることを目的に実施した。まず、教育プログラムの実施前に学校ボラに参加している学生に報告者を依頼した。報告者は、在籍している大学と同じ市内にある小学校または中学校において、授業支援(TT個別支援)を行っている学生である。報告者には、プログラム当日にグループワークで報告を行ってもらうことを伝え、同じグループの人に自分の学校ボラボランティアの体験を10分程度で話ができる準備をしてくるよう依頼をした。また「報告者用ワークシート」の記入も依頼し、活動先での体験を省察し、体験を通して①「自分が大きく成長した体験」、②「①の体験から得られた教訓」をまとめてくるよう指示を出した。この項目の内容は、松尾の研修プログラムを参考にしている。筆者がこのワークシートの記入を依頼した意図は、自身が体験した状況や思いを具体的なエピソードをふまえて報告してもらうこと

表1 振り返り会を用いた教育プログラム

(1) プログラムの準備段階

準備物：

○報告者用ワークシート

- 質問項目 ①「自分が大きく成長した体験」
②「①の体験から得られた教訓」

- ・学校ボランティアの参加者を確認し、体験の報告を行う報告者を依頼する。
※依頼する際に、プログラム当日にはグループワークで報告を行ってもらうことを伝え、同じグループの人に自分の学校ボランティアの体験を10分程度で話ができるよう準備してきてもらう。

↓

- ・報告者の役割を承諾してくれた学生には「報告者用ワークシート」を配布し、本番当日までにワークシートの記入を依頼する。

(2) プログラム当日

準備物：

○聞き手用ワークシート

- 質問項目 (i)「報告者の話を聞いて学んだこと」
(ii)「グループワークの話をふまえ、他の班に聞きたいこと」
(iii)「本日の活動に対する感想」

○グループ表

※当日にグループ分けを行う時間を短縮させるため、あらかじめ用意する。

- ・報告者を除く全員に「聞き手用ワークシート」を配布する。

↓

- ・グループ活動と全体発表の方法を説明する。
- ・学生をグループに分け、席を移動させる。
※各グループの人数は最大でも10名とし、必ずどのグループにも報告者が1名以上含まれるようにする。

↓

グループ活動（45分程度）

- ・グループで役割分担を行うように指示をする。

- 報告者（1名以上）
グループ活動の進行役（1名）
全体発表の際の発表者（1名）
聞き手（その他）

↓

- ・報告者に自身の学校ボランティア体験をグループのメンバーに報告させる。
※聞き手には、報告者の説明中に質問を行うことを認め、進行は各グループの進行者に任せる。報告者以外のメンバーには「聞き手用ワークシート」の(i)を記入させる。聞き手には、ワークシートを記入する際に、全員が1回以上は報告者に質問を行うようにさせる。

↓

- ・報告者の話が終わり「聞き手用ワークシート」の(i)の記入が終わったら、グループ内で(ii)について話し合ってもらい、ワークシートを記入させる。

↓

全体発表

- ・各グループで全体共有を行う際の発表者に、報告者の体験の概要、体験から得られた教訓、班の中で話題に挙げた疑問点を発表させる。

↓

- ・教員が各グループの発表をもとに、学校ボランティアの活動内容、教育的な効果、課題をまとめる。

↓

- ・全員に、ワークシートの(iii)を記入してもらい、提出させたら終了する。

にある。また、体験内容の紹介に留まらず、体験をどのように自分の学びにつなげているのか、省察し、今後の学習の目標を明確にせしめよう意図がある。ただし、本調査の目的は、この教育プログラムが報告者にもたらす教育効果を検証することでは無いため、報告者に及ぼした影響については、本稿では取り扱わないこととする。

プログラムは、学生をグループ（各グループは、報告者を1名以上含め最大10名）に分けて実施した。報告の聞き手である学生には、報告内容をもとに自身の学びにつなげられるよう「聞き手用ワークシート」（質問項目は（i）「報告者の話を聞いて学んだこと」、（ii）「グループワークの話をつまみ、他の班に聞きたいこと」、（iii）「本日の活動に対する感想」）を配布した。今回は筆者があらかじめグループ分けを行い、また、グループ分けの時間を短縮するため、各グループに入る学生の情報と座席位置を指定したプリントを配布した。グループ分けに際して、各グループでの発言が活発に行われるよう、グループごとにグループ活動の進行役とグループ活動後に行う全体発表での発表者役の学生をそれぞれ1名ずつ指定した。また、他のグループの話が活動の妨げとならないよう、複数の教室を用意し、グループ同士に一定のスペースを確保した。

また活動の流れとして、グループ活動に入る前に、グループ活動の内容とグループ活動後に行う全体発表について説明を行った。グループ活動では、聞き手に報告者の説明中に質問を行うことを認め、進行は各グループの進行役に任せた。聞き手のメンバーが、報告者の話を自分自身の学びにつなげてもらうため、「聞き手用ワークシート」の（i）を記入させ、ワークシートを記入する際には、聞き手全員がそれぞれに1回以上は報告者に質問を行うようにさせた。報告者の話が終わり「聞き手用ワークシート」の（i）の記入が終わったら、グループ内で（ii）について話し合ってもらい、ワークシートを記

入させた。筆者は振り返り会に極力影響を与えないよう、タイムキーパーの役に徹した。

全体発表では各グループの発表者に、報告者の体験の概要、体験から得られた教訓、班の中で話題に挙がった疑問点を発表させ、筆者が各グループの発表内容をもとに、学校ボランティアの活動内容、教育的な効果、課題を板書しながらまとめた。そして、ワークシートの（iii）を記入してもらい、提出させ終了するという流れであった。

そして、振り返り会による教育効果を検証するため、実験群と統制群のいずれにも同じ質問紙調査を行った。2014年10月3日に事前調査をし、同年12月19日に、実験群にのみ振り返り会を行い、同日に両クラスに事後調査を行った。事前・事後のいずれも記名式・集合質問紙法で実施した。調査対象者は、調査協力は任意であること、回答内容は成績評価に一切関係しないことを伝えた。本調査では、学校ボラに組み込んでおらず、聞き手として振り返り会に参加した学生にもたらす教育効果の検証を行うことが目的であるため、実験群は報告者を除いた95名である。有効回答は80名から得られ、回収率は84.2%であった。統制群は、90名のうち82名から有効回答が得られ、回収率は91.1%であった。

2-2. 調査項目

教育効果の検証のために、今回は教員としての能力に対する意識に注目した。質問紙では選択式の質問項目として、教員に関する能力の習得状況に関する意識などを尋ね、自由記述式の質問項目として、現在身に付けたいと考えている教員としての能力を尋ねた。

2-2-1. 選択式の質問項目

調査における質問項目は、石上ら¹⁰⁾が、学校ボラの教育効果を調査するために作成した質問の全56項目、別惣ら¹¹⁾が作成した小学校教員養成スタンダードの質問の57項目、寺嶋¹²⁾が現職の教員を対象に実施した経験学習のチェックリストの質問項目の中から、教員養成

段階で形成できる能力のみを取り出し作成した。作成した質問項目は、その妥当性を検討するため、筆者、教育学を専門とする大学教員1名、現職教員3名の計5名で協議した。この質問項目は、大きく8つのカテゴリーによって構成しており、それぞれのカテゴリーに関連する項目数は、学習指導（18問）、生活指導（16問）、学級経営（8問）、同僚教員との関わり（3問）、教育活動全般（3問）、自己研鑽（11問）、教師観（18問）、危機管理（3問）であり、計80問である^{*4}。回答形式は「1 身についていない」、「2 あまり身についていない」、「3 どちらともいえない」、「4 少し身についている」、「5 身についている」のいずれかの中から回答を選択してもらい、5件法を用いた。それらの回答を得点化し、各質問項目の平均値を項目得点とした。得点の比較は、各群において、事前・事後調査の得点に対し、対応のあるt検定を行なった。

2-2-2. 自由記述式の質問項目

また、自由記述式の質問項目（現在身につけたいと考えている教員としての能力）の回答は、記述内容をもとに分類分けし、事前と事後の記述内容の変化を調査した。分類は、先の選択式の質問項目の回答内容との関連性を吟味するために、選択式の質問項目の内容をもとに設定した、8つのカテゴリー（学習指導、生活指導、学級経営、同僚教員との関わり、教育活動全般、自己研鑽、教師観、危機管理）と、その他の分類ができなかった内容（例、「学校経営」「事務処理能力」のような回答など）として扱う「その他」を加えた9つに分け、それぞれのカテゴリーに含まれる件数をカウントした。

分類分けについて、実際に行ったものを紹介すると、例えば「教科に関する基礎的な知識」という記述であれば「学習指導」にカウントし、「将来子どもたちの前で話ができるように色々な体験をする」という記述は「自己研鑽」にカウントした。また、カウントする上で、複数のカテゴリーに当てはまるような「保護者や他の教員との関わり方」という内容があれば、これ

は「保護者との関わり方」と「他の教員との関わり方」と内容を分け、「保護者との関わり方」は「学級経営」、「他の教員との関わり方」は「同僚教員との関わり」に当てはまる回答としてカウントした。この他にも、1名の回答者が、箇条書きで複数の内容を記載している回答も見られたため、カウントした件数は延べ数である。分類分けの妥当性を担保するため、筆者と現職教員1名でグループ分けの作業を3回繰り返し行った。

3. 結果と考察

3-1. 選択式の質問項目

選択式の80項目に対する回答において、実験群の事前と事後の比較、統制群の事前と事後の比較の結果、5%未満の水準で有意差が見られた質問項目とその項目得点は、表2の通りである。同僚教員との関わりに関する項目を除き、7つのカテゴリーに関係する質問項目において、事前と事後に有意差が見られた^{*5}。この結果、統制群は「事前」の値が全体的に高かった。統制群と実験群は教員免許を取得する上で、専門とする教科に違いがあるが、その違いがこの「事前」の値の違いに及ぼす影響について検証ができないため、本調査では統制群と実験群のそれぞれの「事前」と「事後」にみられる値の変化に注目する。

有意差が見られた質問項目は、実験群には14項目あり、そのうち13項目は事後の値が有意に上昇していた。統制群は5項目であり、いずれも事後の値が上昇していた。実験群が多く質問項目において、事後の値が上昇していたことから、振り返り会の参加は、教員としての能力の習得を高める可能性があることが示唆された。

学習指導に関するものは、「授業中における子どものつまずきと手立ての理解」、「子どもの関心や意欲を引き出す工夫をする」は実験群のみ事後の値が有意に上昇しており、振り返り会

表2 教員の能力に関する習得状況の調査結果

		実験群 (N=80)		統制群 (N=82)	
		事前	事後	事前	事後
		平均値	平均値	平均値	平均値
学習指導	授業中における子どものつまずきと手立ての理解	2.78	< 3.01 *	3.12	3.29
	子どもの関心や意欲を引き出す工夫をする	3.34	< 3.56 *	3.46	3.50
	学習指導要領の内容の理解	2.74	< 2.93	2.71	< 2.99 *
生活指導	特別な援助が必要な子どもの対応の理解	2.45	< 2.73 *	2.74	2.95
	生徒指導の目的や方法の理解	3.06	3.21	3.17	< 3.54 **
	子どもと接する機会をもうけ理解しようとする	3.71	> 3.49 *	3.48	< 3.77 *
学級経営	学級目標やめあての意義についての理解	3.33	< 3.60 *	3.54	3.56
	保護者との信頼関係を持つ必要性の理解	3.65	< 3.90 *	3.78	3.70
教育活動全般	子どもに学習課題を持たせる指導ができる	2.76	< 3.23 ***	3.32	3.30
自己研鑽	教育実践に関する情報を収集する	3.23	3.35	3.48	< 3.66 *
	教育理念や教育観を持っている	3.05	< 3.38 **	3.39	< 3.60 *
教師観	教育心理学に関する基礎理解を持っている	2.29	< 2.70 ***	2.61	2.74
	精神的な打たれ強さがある	3.10	< 3.36 *	3.34	3.39
	悩みがあってもよくよしない	3.04	< 3.33 **	3.12	3.33
	自分を冷静に振り返ることができる	3.28	< 3.54 *	3.51	3.59
	任された仕事であれば立ち向かう	3.68	< 3.91 *	3.72	3.80
危機管理	学校を取り巻く危機に関する理解	3.05	< 3.30 *	3.34	3.50

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

は、授業場面における子どもへの学習支援の能力の習得につながったと考えられる。その一方で「学習指導要領の内容の理解」は、統制群のみ事後の値が有意に上昇していたことから、学習指導要領の理解に関する効果は見られなかった。

生活指導に関するものは、3項目で有意な差が見られた。「特別な援助が必要な子どもの対応の理解」は、実験群のみ事後の値が有意に上昇しており、「生徒指導の目的や方法の理解」は、統制群のみ事後の値が有意に上昇していた。このことから、振り返り会の参加は、特別な支援が必要な子どもの対応についての理解が深まることに効果がある可能性があるが、生徒指導の目的や方法の理解には、特に効果は見られなかった。そして「子どもと接する機会をもうけ理解しようとする」については、実験群の事後の値が有意に低下していたが、統制群は事後の値が有意に上昇していた。この結果は、実験群の学校ボラを行っていない学生は、学校ボラ体験者の話を聞いたことによって、自分の教育実践体験の少なさに気づき、値が下がったと推測

される。

学級経営に関するものは、2項目で有意な差が見られた。「学級目標やめあての意義についての理解」、「保護者との信頼関係を持つ必要性の理解」は、実験群のみ事後の値が有意に上昇していたことから、具体的な体験談を聞くことで学級づくりにおける目標設定の意義や、保護者との信頼関係を持つことの重要性の理解につながったことが考えられる。

教育活動全般に関するものは、「子どもに学習課題を持たせる指導ができる」のみで、有意な差が見られ、実験群のみ事後の値が有意に上昇していた。

自己研鑽に関するものは、「教育実践に関する情報を収集する」のみで、有意な差が見られ、統制群のみ事後の点数が有意に上昇していた。

教師観に関するものは、6項目で有意な差が見られた。「教育理念や教育観を持っている」は実験群と統制群のいずれも、事後の値が上昇していた。そのため、この項目は10月上旬から12月中旬の間の日常の活動や授業によって、両群共通して上昇する能力であると考えられ

る。「教育学心理学に関する基礎理解を持っている」、「精神的な打たれ強さがある」「悩みがあってもよくよしない」、「自分を冷静に振り返ることができる」、「任された仕事であれば立ち向かう」の5項目は、実験群のみ事後の値が有意に上昇していたことから、振り返り会は、精神的な強さを向上させた可能性がある。精神的な強さの向上に関して言えば、実際の学校現場における子どもの様子や、その子どもたちとの関わり、その関わりの結果から学んだことを聞くことによって、間接的に学校ボラを体験し、学習につながったことが推測される。

危機管理に関するものは、「学校を取り巻く危機に関する理解」が、実験群のみ事後の値が有意に上昇していた。

3-2. 自由記述式の質問項目

自由記述式の回答をカウントした結果、実験群において、事前は157件、事後は101件の回答が見られた。統制群においては、事前は85件、事後は87件であった。実験群と統制群には、回答件数に違いが見られる。この原因の明確な理由は不明であるが、調査実施者と対象者との関係性が考えられる。調査実施者は、統制群のほとんどの学生と面識が無いため、労力がかかる自由記述部分の回答は、統制群は実験群の学生に比べ、少なくなったと推測される。

各カテゴリーの項目数を比較したところ、「学習指導」と「生活指導」において、特徴的な違いが見られたため、その部分の結果(表3)を見ていく。

実験群・統制群の「学習指導」と「生活指導」についての回答の件数、全体における割合、具体的な記載内容は表3の通りである。ただし、記載内容に関しては、表現が異なっても、同じ意味を表していると思われるもの(例:「授業を作る能力」と「授業を立案する能力」は「授業づくりをする力」に統一)は表記を揃えている。

実験群の結果を見ると、事後の合計の記述件数は、3分の2程度に減っていた。カテゴリー

別に見ると、「学習指導」は事前が全体の約2割であったが、事後には約4割に増加している。また「生活指導」も、事後では割合が倍に増加している。統制群は「学習指導」の事前は約4割であったが、事後には約3割程度と減少しており、「生活指導」は事前と事後の間に大きな変化は見られない。

これらの結果から、学校ボラの振り返り会に参加することは、「学習指導」や「生活指導」に関する能力向上の必要性の喚起につながったと考えられる。この理由として、学校ボラ体験者の話を通して、実際の指導の場で求められる教員の能力を知り、自分自身の課題が、より具体的で明確なものになったことが考えられる。

3-3. 結果のまとめ

質問紙調査の結果から、大きく3つの教育的な効果があることがうかがえた。1つは、教育の場における実践的な場面での能力の重要性に関する意識の向上である。このことは、調査結果の中で、実験群の学生の意識として、授業場面における子どもの学習を支援する能力、学習課題を持たせる指導を行う能力、特別な支援が必要な子どもに対応する能力などが、事後に有意に高まっていたことなどから考えられる。2つは、精神的な強さや仕事に対する積極性の高まりである。このことについても、実験群の学生の意識として、打たれ強さ、悩みに対する対応、仕事に対する積極性などにおいて、事後に有意に高まっていたことから考えられる。3つは、教員としての能力を向上させる上で、学習指導や生活指導に関する課題が明確になることである。これは、自由記述の内容の変化から考えられることである。このように、振り返り会に参加する聞き手は、学校ボラの体験を聞くという、間接的な体験を通して、実践的な能力や教員としての意識を高める可能性があることが分かった。

表3 大学生が身につけたい教員としての能力

実験群			
事前		事後	
学習指導 30件 (19.1%)	<ul style="list-style-type: none"> 教材研究をする力(11)*1 授業技能(8) 教科に関する知識(4) 授業力(3) 授業づくりをする力(2) 教材研究をやった上で授業方法を工夫できる能力 教科の専門性 	学習指導 39件 (38.6%)	<ul style="list-style-type: none"> 教材に関する研究と理解(16) 授業技能(9) 教科に関する知識(6) 授業づくりをする力(5) 授業力 教科の専門性 小・中学生を指導できる学力
生活指導 7件 (4.6%)	<ul style="list-style-type: none"> 子どもを理解する力(3) 子どもに話す力(2) 生徒指導力 子どものほめ方、しかり方 	生活指導 11件 (10.9%)	<ul style="list-style-type: none"> 子ども理解(2) 子どもに対する毅然とした対応(2) 生徒指導の能力 子どもと目線を合わせる力 子どもの言動からその子と周りの関係性を見ぬく力 トラブルが起きたときの対応力 ほめ方、叱り方 子どもを思いやる心遣い 不登校の子の心理
全ての件数*2 157		全ての件数 101	
統制群			
事前		事後	
学習指導 34件 (40.0%)	<ul style="list-style-type: none"> 授業技能(12) 授業づくりをする力(9) 教科に関する知識(3) 教材研究をする力(3) 教科の指導力(2) 教科の専門性(2) 子どもを理解し授業につなげていく力 教材の知識 客観的に評価する能力 	学習指導 24件 (27.6%)	<ul style="list-style-type: none"> 授業技能(7) 教科に関する知識(6) 授業力(4) 授業づくりをする力(3) 教科の指導力 教科の専門性 様々な教授方法 魅力的な教材
生活指導 9件 (10.6%)	<ul style="list-style-type: none"> 子どもに対する毅然とした対応(2) ほめ方、叱り方(2) 生徒指導力 教師として信頼されるための話す力 子ども達の対応における正しい言動と誤った言動 子ども達との距離感 子どもの理解の手立て 	生活指導 7件 (8.0%)	<ul style="list-style-type: none"> 子どもを理解する力(2) 生徒指導力 子どもの行動を客観的に捉える能力 落ちこんでいる子を励ます 叱り方 子ども同士のトラブルの解決方法
全ての件数 85		全ての件数 87件	

*1 カッコは同じ内容が複数見られた場合のみ記載しており、カッコ内の数字はその件数である。

*2 「全ての件数」とは、「学習指導」「生活指導」に加え、他の項目も加えた全9項目の件数の合計である。

4. 総括

本研究によって得られた結果は、コルブの「体験的学習モデル」に当てはめて考えることができる。コルブ (1984) は学習を「体験を変換することで知識を作り出すプロセス」と述べて「体験的学習モデル (experiential learning model)」¹³⁾を示している。このモデルは図に示しているように『『具体的経験 (concrete experience)』→『反省的観察 (reflective observation)』→『抽象的概念 (abstract

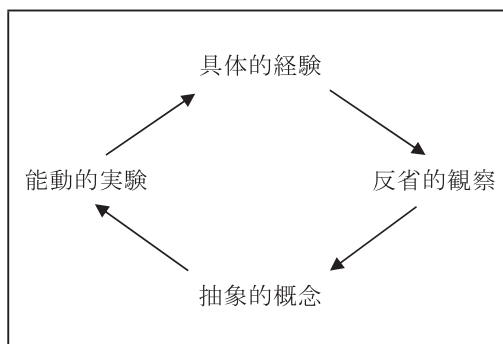


図. コルブの体験的学習モデル
Kolb(1984)をもとに筆者が作成

conceptualization)』→『能動の実験 (active experimentation)』』という4つの段階のサイクルで構成されている。

振り返り会において、聞き手は報告者の話を聞くことによって、報告者の体験をあたかも自分の体験と認識していることが考えられる。それが、この学習モデルで言うところの「具体的経験」となっていることが考えられる。また、振り返り会では、報告者に質問をすること、全体発表で各グループの報告内容を聞くことによって、自分のこれまでの体験を振り返る「反省的観察」となったことが考えられる。そして、質問紙調査によってうかがえた3つの教育的効果（実践的な場面での能力の重要性に関する意識の向上、精神的な強さや仕事に対する積極性の高まり、教員としての能力を向上させる上で学習指導や生活指導に関する課題が明確になったこと）は「抽象的概念」であると考えられる。このように、振り返り会の聞き手は報告者との関わりを通して、体験的な学習を行ったと考えられる。このように、体験の振り返りに基づく振り返り会を用いた教育実践は、今回のような教員養成教育だけではなく、中学校や高等学校などの学校段階でも活用できる可能性も指摘できる。

本調査では、学校ボラの振り返り会の聞き手にもたらす教育効果を明らかにすることにおいて、一定程度の成果が得られた。しかし、残された課題として、本調査は学校ボラの参加体験に関する振り返り会を題材としたものであり、教育学部の学生のみを対象としているため、他の題材であったり、大学生以外にも適用可能であったりするかは、本調査のみでは明らかにできていない。そのため、今後の調査を通して、振り返り会を用いた教育実践の効果を検証する必要がある。また、学校ボラに限ったこととしても、学校ボラは学生によって活動内容や活動を通して学び得たことや感じたことが異なるため、その違いが振り返り会における語りの内容にも影響していたと考えられる。振り返

り会による教育効果をより高めるためには、今後振り返り会における会話の内容を分析し、語りの内容と、それによってもたらされる教育効果との関係を検証していく必要がある。そして、本調査では実験群と統制群の非対称性が否定できない。たとえ同じ授業科目の受講者であっても担当教員が異なるため、実験群と統制群が同じ学習をしているとは言えない。そのことが調査結果に影響を及ぼしている可能性も考えられる。そのため、今後は多様なグループで調査を繰り返すことにより、調査の精度を上げていくことが必要である。

【註】

※1 広く「学校ボランティア」は、大学が主催するものだけではなく、教育委員会や各小中学校等が、募集から受け入れの手続きまでを行い、実施しているものも多い。本文にあるように、その名称も「学校インターンシップ」や「スクールサポーター」など様々なものがある。そのため本稿では、大学が主催し、大学生が実際の小学校や中学校などの実際の学校に行き、教員の教育活動を支援する活動のことを総称して「学校ボランティア」とする。

※2 各大学が実施している、詳細な「学校ボランティア」の実施状況や名称は、次の研究等を参照されたい。日本教育大学協会学校外ボランティアの質的向上検討プロジェクト(2008).『ボランティアと教育に関する諸問題と教育系大学・学部での取り組みについて(プロジェクト報告書)』、望月耕太・長谷川哲也・菅野文彦(2014)。「教員養成における「学校現場体験活動」の意義に関する検討(2)―各学校における学校支援ボランティア活動の名称の違いに注目して―」『静岡大学教

育実践総合センター紀要』第22号, 103-110頁。

※3 山崎の調査によると、現職教員が「自分の職業として教職を心に決めた一番大きなきっかけ」として、「教育実習の経験」は「小・中・高の教師の影響」に次いで多いことが明らかにされている。詳細は次の文献を参照されたい。山崎準二 (2012). 『教師の発達と力量形成—続・教師のライフコース研究—』創風社

※4 本調査で実施した質問紙調査の項目等は次の通りである。

問「これまでの教育実践の経験を（教育実習を含む）を振り返り、教師の能力についてどの程度身についていますか。」に対し、「1. 身についていない」「2. あまり身についていない」「3. どちらともいえない」「4. 少し身についている」「5. 身についている」の中からの択一式で回答してもらった。

○「学習指導」に関わるもの（18問）

「教材研究ができる」「教具やワークシートの準備ができる」「子どもの実態を踏まえた指導案（板書や発問の計画を含む）を立案できる」「1時間の授業のねらいを明確にして学習指導ができる」「授業の中に子どもの活動時間を十分に確保できる」「授業における子どものつまずきやその手だてについて理解している」「発問の仕方や説明の仕方について理解している」「板書の工夫やその技術について理解している」「授業の具体的な展開や構成について理解している」「授業のねらいに沿って子どもの学習成果を評価できる」「授業評価の目的を理解している」「評価の観点をもって客観的に授業評価ができる」「授業の反省・分析から次の改善策や課題を提示できる」「各教科内容の知識を持っている」「教科の専門性を深める必要性について理解している」「教科の体系性について理解している」「学習指導要領の内容を理解している」「子どもたちの関心や意欲を引き出すための工夫をする」

○「生活指導」に関わるもの（16問）

「子どもと接する機会を多く設け、子どもをありのままを理解しようとする」「子どもと接する中で、個々の子どもの特性や違いを理解できる」「子どもの年齢や学年毎の発達段階や特徴を理解している」「観察や記録など、子どもを客観的に理解する方法を知っている」「発達障害など特別に援助が必要な子どもの対応を理解している」「すべての子どもに平等・公平に接する」「子どもの話を最後まで聞いて、子どもの気持ちを受け止める」「子どもと対話的なコミュニケーションができる」「その場の状況や子どもの状態にあった対応の方法を理解している」「状況に応じた場面において、子どもへのほめ方・しかり方を理解している」「子どもとの相互理解を通して、信頼関係を築くことができる」「子どもの話をよく聞き、子どもの発するサインを読み取れる」「生徒指導の目的や方法を理解している」「子ども同士のトラブルを解決することができる」「保護者や同僚教師と連携をとり、子どもに冷静な対応を行う必要性を理解している」「子ども自身が自発的に活動できるように指導ができる」

「学級経営」に関わるもの（8問）

「子どもの生活や学習に関して、学級内におけるルール設定ができる」「学級内において民主的な機能的集団づくりができる」「学級内の友だち関係とその性質が把握できる」「学級目標やめあての意義について理解している」「学級内の掲示物の意義を理解している」「学校通信や学級通信によって、情報を発信することの意義について理解している」「家庭との連携を図り、保護者との信頼関係を持つ必要性を理解している」「保護者に学校のことを知らせ、理解を求める必要性を理解している」

「同僚教員との関わり」に関わるもの（3問）

「周りの教師の意見を聞いて子どもへの支援・指導のやり方を見直す」「活動先の教師

と話すことによって、自身の支援・指導における課題を見つける」「自分の教育実践について、活動先の教師に意見を求めることができる」

「教育活動全般」に関わるもの（3問）

「子どもが自主的・主体的に活動するようにねばり強く指導ができる」「子どもに学習課題を持たせる指導ができる」「具体的な操作活動を取り入れることの意義について理解している」

「自己研鑽」に関わるもの（11問）

「良いと思った教育実践を、取り入れて試してみることができる」「子どもへの支援・指導の結果について、成功や失敗の原因を考えることができる」「自分の指導・支援を周りの活動先の教師に報告することで自分の経験を振り返る」「自らの教育実践に関する記録を書くことで、自分の経験を振り返る」「過去の教育実践に基づいて予想される子どもの反応を考えることができる」「様々な状況にあてはまるような子どもへの指導・支援の方法を見つけることができる」「これまでの教育実践に関する記録をもとに、有効な指導・支援方法をまとめる」「新しく知り得た指導・支援方法を自分なりに応用して使用することができる」「うまくいった子どもへの支援・指導方法が他の場面でも使えるかどうか試す」「活用できそうな教育実践に関する情報を収集する」「周りの教師の良い点を真似る」

「教師観」に関わるもの（18問）

「教育学、心理学などの専門的な基礎知識を持っている」「教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている」「社会人としての常識、ルールを遵守し、適切な言葉遣いができる」「人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている」「教育者としての使命感、責任感、教育に対する愛情を持っている」「子どもと共に取り組む構えを持って指導にあたる」「教育者としての教育理念や教育観を持っている」「教育者の仕事にやり

がいを感じる事ができる」「自己研鑽への意欲や向上心を持っている」「教育者としての自己の行動を客観的に見ることができる」「自分のマイナス面を素直に受け入れることができる」「精神的な打たれ強さがある」「悩みがあっても、くよくよしない」「困ったことは積極的に他人に相談できる」「自分を冷静に振り返ることができる」「周りの人の意見を聞いて子どもへの支援・指導の方法を見直すことができる」「任された仕事であれば、困難に思われる仕事でも立ち向かう」「子どもたちに積極的に関わる」

「危機管理」に関わるもの（3問）

「ケガや事故の対応の方法に関して理解している」「子どもの安全を確保するための危機管理意識を持っている」「学校を取り巻く危機の内容について理解している」

※5 質問紙調査の結果、統制群は「事前」の値が全体的に高かった。統制群と実験群の違いは専門とする教科の違いであるが、それ以外の違いについては本調査で得られたデータで判断することはできないため、今回の結果の考察では言及をしない。

【参考文献】

- 1) 山本真人・菅野文彦・塩田真吾・長谷川哲也（2013）.『『学校支援ボランティア』の動向に関する実証的分析』静岡大学教育実践総合センター紀要 第21号 131-142頁。
- 2) 全国私立大学教職課程研究連絡協議会（2013）.『全国私立大学教職課程研究連絡協議会報告書 現場体験型教員養成の実態と課題 第2報』。
- 3) 武田明典・村瀬公胤（2009）.「日本における大学生スクールボランティアの動向と課題」神田外語大学紀要 第21号 309-330頁。

- 4) 麻生良太 (2016). 「1章 日本における学校インターンシップの展開：教員に求められる資質能力を高めるための具体的な取り組みから」田島充士・中村直人・溝上慎一・森下覚. 『学校インターンシップの科学 大学の学びと現場の実践をつなぐ教育』ナカニシヤ出版 31-46頁。
- 5) 姫野完治 (2006). 「学校ボランティアの活動形態による教職志望学生の学習効果」日本教育方法学会紀要 第32巻 25-36頁。
- 6) 芦原典子・原清治 (2005). 「スクールボランティアがもたらす教育的効果の研究」佛教大学教育学部学会紀要 第4号 51-65頁。
- 7) 望月耕太 (2016). 「5章 教師の発達と力量形成 2 学校ボランティア活動が果たす役割」山崎準二. 『新版 教育の課程・方法・評価』梓出版社 106-109頁。
- 8) 森下覚 (2016). 「11章 学校インターンシップ参加学生への省察支援：協働的省察によって達成される対話」田島充士・中村直人・溝上慎一・森下覚 前掲書, 231-247頁。
- 9) 松尾睦 (2013). 「アクションラーニング型の経験学習研修プログラム—WDBホールディングス株式会社の事例—」神戸大学大学院経営学研究科 Discussion Paper 2013-13。
- 10) 石上靖芳・近藤里美 (2007). 「アシスタントティーチャーとしての学校参画による実践的指導力向上に関する実践研究—評価項目の検討と自己評価の分析を基にして—」静岡大学教育実践総合センター紀要 第14号 111-118頁。
- 11) 別惣淳二・千駄忠至・長澤憲保・加藤久恵・渡邊隆信・上西一郎 (2007). 「卒業時に求められる教師の実践的資質能力の明確化—小学校教員養成スタンダードの開発—」日本教育大学協会研究年報 第25集 95-108頁。
- 12) 寺嶋浩介 (2013). 「教員免許状更新講習『教職についての省察』の設計—教師の経験学習に対する認識に基づいて—」日本教育工学会研究報告集 13-2 33-40頁。
- 13) Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, pp.32-33.