A Study on “Teaching Practice Trainning” Based on Realistic Approach

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-02-13 キーワード (Ja): キーワード (En): Teaching Practice Training, Realistic Approach, Reflection, Active Learning, Teacher Education 作成者: NAKAYAMA, Misa, YAMAMOTO, Issei, HAMATANI, Kana, MURAI, Naoko, ONODERA, Kaori, SAKATA, Tetsuhito メールアドレス: 所属:
URL	https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/4102

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.

リアリスティック・アプローチを用いた教職実践演習についての研究

児童学部　児童学科　中山　美佐
児童学部　児童学科　濵谷　佳奈
奈良女子大学　小野寺　香＊
児童学部　児童学科　山本　一成
京都女子大学　村井　尚子＊
帝京大学　坂田　哲人
＊大阪樟蔭女子大学非常勤講師

要旨：オランダの教育学者であるコルトハーヘンによって提唱されたリアリスティック・アプローチは、経験からの学びを理論に結びつけることによって、教職課程の学びをよりリアリスティックに、言い換えれば教職に就いてからの実践に資するものにすることをめざしている。大阪樟蔭女子大学では平成 26 年より教職課程の担当教員がリアリスティック・アプローチを軸とした教員養成のあり方について研究会を組織し、教職実践演習の授業をその中核に据え、中高課程と幼小課程の教職担当者がカリキュラム編成と授業方法を協議しながら授業を作り上げている。本研究は、経験とそのリフレクションを一つのユニットとして、7 つのユニットから構成された平成 27 年度（一部は平成 26 年度も含む）の授業実践について、担当した各教員が具体的な記述を通じてその意義を明らかにするものである。将来教師になる学生の教育にあたる教職課程の授業においては、学生の学びは卒業後に教師となってからようやく評価し得るものと言える。本稿ではこの点の問題提起についても触れていく。

キーワード：教職実践演習、リアリスティック・アプローチ、リフレクション、アクティブラーニング、教師教育

はじめに

筆者らは、平成 22 年よりリアリスティック・アプローチを援用した授業を段階的に教員養成課程に取り入れ、平成 26 年からは児童学部の幼稚園・小学校教員養成課程、保育士養成課程に加え、学芸学部・健康栄養学部の中学校・高等学校教員養成課程においてもリアリスティック・アプローチを導入している。リアリスティック・アプローチの理論的背景については「教員養成課程におけるリアリスティック・アプローチ導入の理念と意義[1]」、導入の経緯や授業実践の概要については「教員養成課程におけるリアリスティック・アプローチを導入した授業実践[2]」において明らかにしてきた。本稿ではこれに引き続き、平成 26 年度より本格実施している「リアリスティック・アプローチを用いた教職実践演習」の授業の趣旨とその意義について検討、考察を行う。

1. 教職実践演習とは

平成 18 年 11 月の中央教育審議会答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』において、教員養成課程に教職実践演習を導入する目的が以下の通り示された。*「今後の教職実践演習（仮称）は、教職課程の他の授業科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じて、学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するものであり、いわば全学年を通じた『学びの軌跡の集大成』として位置付けられるものである。学生はこの科目の履修を通じて、将来、教員になる上で、自己にとって何が課題であるのかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるようになることが期待される」*。すなわち、4 年間の教職課程の学びを総括する意味での振り返りを通して、いわゆる学び残したと自覚する知識、技能等の定着を図ることで、翌年春から教師として教壇に立つための「最小限必要な資質能力」を身につけることがめざされている。教職実践演習は 4 年制大学においては平成 25 年度より一斉に実施されるに至ったが、その内容として含めるべき事項、授業方法として示されている指針に則りつつ、授業の工夫がそれぞれの大学で行われている。例

えば、京都大学では教職課程ポートフォリオを活用して教師としての実践的指導力を高める取り組みが行われている[3]。また、立教大学では教育実習の経験を振り返り、そこから地域と学校の課題へと繋がる授業実践を行っている[4]。教育実習における授業のリフレクションを中心に据えた実践を行っているのは新潟大学である[5]。このように、実践へのリフレクションを軸とした授業展開を行っている事例はいくつか見られるが、後述するように本学では、「実践（経験）とそのリフレクション」を一つのユニットとして捉え、カリキュラム作成の中軸に据えている点が特徴的であると言える。

2. 本学における教職実践演習の理念

「実践（経験）とそのリフレクション」の重視は、リアリスティック・アプローチの基底をなすものであり、また、それを具現化した一つの形でもある。「リアリスティック」の解釈については、現時点で明確に定まっているものではないが、参照されたとされるRealistic Mathematics Educationの議論では、単に現実的であるということをだけではなく、自分自身の経験や生き方に結びつけられていることを重視している。実践という言葉にこの意味合いを包含しつつ、理論と実践の架橋を望むというのがリアリスティック・アプローチの目指すところなのであろうと考えられる。

そもそも、この教職課程の学びにおける理論と実践の乖離は、ヘルバルト以降のドイツ教育学において問題とされ続けてきた。大学で学んだことが現場で役に立たないという声は、我々教職課程を担う教師にとって耳の痛い難題であろう。実践をリフレクションし、そこからの学びを理論に結びつける[6]というリアリスティック・アプローチを教職実践演習のなかで経験することによって、大学での理論の学びを、リアリティをもった「生きた知識」へと繋げるために必要であると考えられる。また、学び続ける教育者をめざすために必要なのは、自らの現場での実践経験を言語化し理論化することのできる能力であると言える。養成の段階で、自身が様々な場面で経験したことへのリフレクションを行うことで、実践を振り返って考察し、意味付けることができるよう育てていくことが肝要である。

さらに、これまでどのような教師をどのようなかたちで育てるかという教育方針が共有されてこなかった本学の教職課程全体の統一を図る意味でも、教職実践演習のカリキュラム作成方針を共有し、教職課程担当者が手を携えて授業を実施することは有意義であると言える。卒業後のキャリアパスを見通した学生の学びの過程を教職課程に関わる教員が共に想定し、その基盤を研究面、授業実践面でさらに堅固なものとすることが可能となるのではないかと期待できる。

他大学と同様、本学でも平成25年度より4年次後期の教職実践演習の授業が開始された。本学では2単位の演習授業は90分×30回で実施することになっており、9月から11月にかけての土曜日を利用し2時限連続、または4時限連続の集中講義の形式で授業を行っている。

上に平成27年度の児童学部の時間編成および中高課程の時間割を表1および2に示したが、教職実践演習設置の趣旨に沿って、教職科目担当の教員と教科担当の教員が協力する形で30回のカリキュラムを作成した。平成25年度は試行的にリアリスティック・ア

表1　児童学部の教職実践演習カリキュラム（平成27年度）

1〜2	Ⅰ　4年間の学びのリフレクション
3〜4	Ⅱ　教育実習のリフレクション
5〜6	Ⅲ　附属幼稚園遠足事前準備
7〜8	Ⅳ　保育園長講演会（子どもの夢を叶える保育）、1回生への伝達を通じてのリフレクション
9〜10	Ⅲ　幼稚園遠足
11〜14	Ⅴ　危機管理、消防（避難）訓練実地演習
15〜16	Ⅲ　遠足のリフレクション
17〜18	Ⅳ　教職の使命、責任、愛情
19〜26	Ⅵ　個別の課題に関する発表準備
27〜28	Ⅵ　個別課題の発表とリフレクション
29〜30	Ⅶ　未来に向けてのリフレクション（「紙皿」を作ろう）

表2　中高課程の教職実践カリキュラム（平成27年度）

1〜4	Ⅳ　オリエンテーションと現職教員講話（樟蔭中高ゲストティーチャー）
5〜6	Ⅱ　教育実習のリフレクション
7〜8	Ⅰ　4年間の学びのリフレクション
9〜12	Ⅴ　危機管理、消防（避難）訓練実地演習
13〜14	Ⅳ　教職の使命、責任、愛情
15〜18	Ⅲ　樟蔭中高へのフィールド実習とリフレクション
19〜26	Ⅵ　教科別の課題に関する発表準備
27〜28	Ⅵ　教科別課題の発表とリフレクション
29〜30	Ⅶ　未来に向けてのリフレクション（「紙皿」を作ろう）

プローチのリフレクションを導入し、樟蔭リアリスティック・アプローチ研究会（教職実践演習構想段階では勉強会）が発足した平成26年度からは、研究会のメンバーが中心となって授業の構想、運営に当たることとなった。

教職実践演習をどのように展開するかについては、各校の自主的な構想に委ねられているわけであるが、本学では以下の2点を重視したカリキュラムを設計した。

①4年をかけて履修してきた教職課程の科目を縦断的に俯瞰し、「教職の専門性を獲得するための一連の学びの課程」として捉え、そのことを振り返りながら自分自身にどのような専門性が身についているかを確認し、のちに活用できるように（残る形）で表現することを学びの軸とした。一連の学びの課程における一つ一つの事象、出来事、経験、実習などについて「リフレクション」の営みを通じて、今の「自分自身の立ち位置」から再度確認するための機会を多く設ける、たとえば教育実習についての経験を振り返る機会を持ち、今の私が当時の実習生としての私を振り返り、そこになにが見えるか、なにを感じることができるかという点を追究し、実習当時の経験談としてではなく、今の自分にどのように生かすことができるか（生かすことができているか）という点を重視した機会を多く作ることを重視した。リフレクションを行うにあたっては、リアリスティック・アプローチの提唱者でもあるFred Korthagenの「8つの質問」[7]による方法を繰り返し用いた。

②そして、本講義では、「現職段階を見据えた教育実践」に最大の眼目が置かれている。前述の通り、多くの学生は翌年度4月（およそ半年後）には、「先生」とよばれる立場で教師や保育者として存在することが求められる。学生は教育実習を始めとして、学校や施設等を訪問したり、さまざまに子どもたちと触れ合う機会や、現職教員との交流など、さまざまな形で学校現場を知り、知識や経験を獲得し、教師としての立ち振る舞いをシミュレーションし、そしてリフレクションを通じて、実践的な知識、あるいは教師としての知恵として自分自身に定着させてきた。この過程は、限りなく現職段階に近づいてくためのステップであると言えるが、しかしながら、実践的に授業を設計するだけでは、「養成課程における学び」を超えた学びを作り出すことができない。「現職段階を見据えた」教育実践で目指すのは、現場的な学びであることに加え、卒業後の4月にその現場に身をおくことを想定したいまの学びを作り出すことができるかが、真にリアリスティック・アプローチを実現することと考え、その具現化に挑戦した。

3. リアリスティク・アプローチを用いた教職実践演習の展開

児童学部の授業も、中高教職課程の授業も、30回のカリキュラムを以下の7つのユニットに大きく分けることができる。

表3　教職実践演習のユニット

Ⅰ　4年間の学びのリフレクション
Ⅱ　実習のリフレクション
Ⅲ　遠足（フィールド実習）とそのリフレクション
Ⅳ　現職教員、管理職の講演とリフレクション
Ⅴ　危機管理（避難訓練、救急救命講習）とリフレクション
Ⅵ　個別の課題についての発表とリフレクション
Ⅶ　未来に向けてのリフレクション

いずれのユニットも、何らかの経験（フィールドや教育実習などの実践経験や園長の話を聴くといった経験）とそのリフレクションという組み合わせとなっている。実際には時間の関係上、リフレクションが十分にできない回もあり、また、必ずしもKorthagenの8つの質問の形式を用いていない場合もあるが、いずれもリアリスティック・アプローチの理念を根底に授業の構成を行った[8]。以下に、それぞれの担当者が授業の構成とその振り返りについて述べていく。

Ⅰ）4年間の学びのリフレクション

平成27年度においては、児童学部、中高課程ともに、5から6名程度のグループに分かれ、4年間の教職課程を通して「学んだこと」、「今後の課題」を付箋に書いて出し合い、模造紙上で分類するKJ法を用いた。グループワークの成果はポスター発表の形式で出し合った（図1参照）。4年間を振り返ることで自らの成長に驚き、また、教師、保育者になるにあたって未だ十分には習得し得ていない技能、知識の多さに不安を抱きつつ、教職実践演習の授業への期待（学び残したことをこの授業で身につけることができるのではないかという期待）を抱く姿が印象的であった。

児童学部の受講生にとっては、4年間の学び＝教職課程（保育者養成課程）の学びに重なる部分が多いわけであるが、中高課程の受講生はそれぞれの専門に加えて教職課程の授業・実習を経験している。自分達は学科の他の学生よりも多くのことを学んでいる、苦労

をして教職課程を履修し終えた（し終えることができる）という自負が学生たちのポスターに表れていた。卒業後すぐに教職に就く学生はわずかではあるが、教育実習に参加したことで、専門外の知識が不足していることに気づいた（例えば家庭科免許を取得する被服学科の学生であれば、食生活や住生活の授業に不安を感じた）ことで、もっと広く深く学びたかったという感想が多く出され、また、残りの半年間も学校や学童保育でのボランティアを続け、子ども理解を深めたいと答えた学生も少なからずいた。このことは、すぐに教師になるわけではなくとも、教員免許取得者としてのアイデンティティを学生達が強くもっていることの表れであると考えられる。さらに、「教職の学びを通して得たことが、社会人として生きていく自分にプラスになっている」と感じていることがうかがえた。この４年間の学びのリフレクションとⅡの実習のリフレクションを通じて、学び残したと本人達が自覚している事柄を教職実践演習で補っていくのが本来のねらいである。Ⅲのフィールド実習での課題設定、Ⅳの講演を聴く際の枠組み設定、Ⅵの個別課題（教科領域に関するもの）において十分に学生の期待に応えられたかどうかは学生からの評価を俟つほかない。

Ⅱ）実習のリフレクション

Korthagen らがリアリスティック・アプローチを構想したユトレヒト大学を始めとするオランダの教員養成機関は、日本と比して実習に充てられる期間も長く、加えて課程の初期から実習に積極的に取組んでいる。

リアリスティック・アプローチを用いた教師教育の実践を目指すにあたり、その基礎をなす実践経験の絶対量が少ないことは、そこからの学びの機会が少なくなってしまうことにもなりかねない。そのことから、この教職実践演習における展開においては、教育実習以外の場面においてもできるだけリアリスティックな学びが生まれるようにし（詳細は後述）、いわゆる現場経験の少なさを補うように工夫した。

そのことから、教育実習を題材にした授業回においては、リフレクションを通じて教育実習そのものから学ぶという活動に加え、その後の学習活動がより効果的に進むための「リアリスティックな学びの様式」を獲得できるように工夫した。

Korthagen が ALACT モデルを提唱した当初においては、これを Kolb の経験学習モデル[9] などと照らし合わせ、教師の成長における経験学習モデルと説明していた。そのことを参考に、冒頭においては経験から学ぶ学びの様式を身につけるべく、Argyris らのダブルループ学習モデル[10] を用いて簡単な振り返りを実施した。

この学習アプローチにおける特色は、行為の振り返りだけではなく、その行為に至った価値基準や意思決定のプロセスについて検討を行う点である。行為（What you did）のみを対象とせずに、その背景となる点まで言及するのは、Korthagen も氷山モデルを援用し、そこから導いた「8 つの窓」の問いとしてより具体的に論じている。

実習を題材として取り扱うまでに、ダブルループ学習モデルに基づいて以下の質問を準備し学生に回答を求めた。

> Q1. あなたが「先生らしい」と思った場面・局面にはどのようなものが挙げられますか。あなたはそこで何をしていましたか。
> Q2. あなたはなぜそのように振る舞ったのですか。そのようにしようと思ったのですか。
> Q3. そこからどのようなことを学ぶことができましたか

学生たちが先生らしいと感じる局面には ①子どもから先生と呼ばれたり、頼られたりするなど、教育的関係性の中で自身が先生として定義づけられた時 ②自身が子どものために、例えば教材を作ったりするなど、何かを取り組んでいるなど役割を認識した時 ③子ども同士の喧嘩の仲裁を行ったりするなど「良識ある第三者」（＝おとな）としての振る舞いをした時 というような回答が得られた。

このことに対して、なぜそのように思ったのか、振る舞ったのかという質問に対して、多くは「自分がそうしてもらったから、そのようにした」という趣意の回答がえられた。価値判断を通して意思決定まで至る過程を振り返るという視点から考えると「そうしてもらったことが良かったこととしてあなたに残っている理由」（他にもしてもらったことがあるはずだが、多くは棄てられてしまっていると考えられる中でこれが残っていると思える理由）という視点を含めた回答を期待していたが、一部に「それが嬉しかったから」という回答が見られたほかには言及を見出すことはできなかった。このような学びのプロセスを実現するには、より具体的な回答を求めるなど、適切なファシリテーションと、このような思考形態への慣れが求められることが明らかとなった学習活動であった。

しかし、学生自身の気づきや学びとして書き出され

たことには、多くに「自身は明確に意識していなかったが、周りからは先生として見られていた」ことに気づいたことを挙げる学生が多く見られた。このことは（次に実習や現場に行く機会がある場合には）その立ち振る舞いを善くするためのきっかけを得ることができたということは言えるだろう。

つぎに、実習場面を題材として、Korthagen の 8 つの窓の問いを使った学習活動に取り組んだ。先にあげた学習活動との関連性は特に示さず、「経験から学習することを主眼としている」ということを一貫として主眼としており、そのためのリフレクションのやり方を変えている（つまり、なぜそのように振る舞ったのかという漠然とした質問ではなく、9 つの質問を具体的に問い合わせる方法に変わっている）という点を伝えて取り組んだ。なお、「8 つの窓」の詳細については、後述の内容ならびに本研究チームによる既稿（大阪樟蔭女子大学研究紀要第 6 巻）を参照されたい。

Korthagen は、このようなリフレクションを行う際に、より具体的な場面でより詳細な動きを捉えることが場面の理解や問題の焦点化につながると述べている。

そして、その具体化を助けるために他者の存在（他者から質問を受けること）も有効であるとし、2 者ないしは、オブザーバーを含めた 3 者でのやりとりを提案している。

8 つの窓（9 つの質問）を使った実習のリフレクションはこの具体化を促し、また、「相手はどのように考えていたか（感じていたか・望んでいたか）」という他者の見えない部分までも思いを巡らすことは、状況を広く理解するのに役立つ。

多くの学生が、教育実習で「困難だった局面」を取り上げ、これらの質問を通じて、「相手がそのような行為に至った理由」について理解できるまでに至っている（自分自身としては望ましくないと思っているが、相手がそう思って、そのような行動に出るのもわからなくもないという理解）。しかしながら、では、その状況は受け入れつつもどのように解決すれば良かったのかという点について大変苦慮した跡が見られる。筆者らは、このように相手の状況を慮ることができているだけでも、おそらく次に同じような場面に遭遇した時に、声のかけ方や対応に違いが出てくるに違いないだろうし、本来ならば、そのことこそがこの学習の成果であるという認識を持っているわけだが、実際の学生の立場からしてみれば、この問題を明確に解決するための方策を見つけなければならないという考えに基づいて、結論を求めてしまう。その結果、より厳しく注意すれば良かったという考えや、あるいは（そのような指導ができない）自分自身に自信がなくなってしまったという反応など、その場の問題を収めるために、無理に結論にたどり着こうとする傾向が見られた。実習経験・現場経験が少ないことにより、このような問題に対してもあまり多くの知識や情報を持ちあわせていないために、結論が出ないことに対して不安感を持つことも想定できる。

あくまでもこの問題の本質からそれずに、また場合によっては明快な結論が出ないことが許容されるような取り組みが求められることが明らかになった。問題に対して回答を導かなければならないというこれまでの教育のあり方も、この結論を急ぐという問題の一因であるとも言えるだろう。この点については、本稿の最後で改めて検討する。

Ⅲ－1）附属幼稚園遠足

＜附属幼稚園遠足の概要＞

大阪樟蔭女子大学では教職実践演習の一環として、大阪樟蔭女子大学附属幼稚園の園児たちを毎年大学に招いている。平成 27 年度は 10 月 22 日（木）に行われた。参加者は、園児 119 名、4 回生 134 名であった。

4 回生の学生たちは 6 月に 4 週間、小学校或いは幼稚園での実習を経験している。これまで学生が大学で学んできたことや実習で学びとったことを活かすことができる機会でもあり、今後学生たちが保育者、教師となるための一つの経験になると考えられる。学生たちには自分が子どもの頃、遠足にどんな気持ちで参加していたかなどを思いだしてもらい、遠足という特別な日を子ども達にどのように過ごしてもらったら良いか、または、どのような経験をしてもらえばいいのかなどの目標・ねらいを踏まえ遠足の内容を保育者或いは教師の立場として考慮できるように演習を行った。

事前準備では当日の役割分担を考え（3〜5 歳児のどのクラスにどの学生が付くのか、グループリーダーは誰がなるのか等）、保育内容はどうするのか（キャンパス探検のコースや順番、食事後の過ごし方、お土産は何にするのか、思い出になるプレゼントは何がいいか等）などの計画を行った。その他にも昼食後の時間には何をするか、「いただきます。」は誰が声をかけるか、「終わりの言葉」は誰がどんな話をするか、お土産はどのように渡すかといった、当日の細かい流れをしっかり考えて準備を行った。

当日は 10 時に園児をお迎えに附属幼稚園に行った。園の先生からは 3 歳児 1 名につき学生 1 名、5 歳児 2〜3 名につき学生 1 名ついてほしいとのお話があり、

学生たちは臨機応変に動くことができた。園の先生の助けを受けながら遠足が始まった。大学と付属幼稚園は子どもの足で5分くらいの距離であるが人数が約120名と多いので各クラス15分程度時間がかかった。

10時20分頃、大学到着後すぐに探検開始となった。時間をみながら次々に教室見学や円形ホールでのミニ講座、ML教室で学生とピアノを弾いたりしながら最後に園長先生の研究室がある7階にエレベーターで上がりお部屋をみたりお話したりして過ごした。年長組と年中組は階段で、年少組はエレベーターで10階まで上がった。10階の大きな教室で全員集合し、全員がそろってお弁当を食べた。この日のお弁当はおにぎりと決まっていて学生もおにぎりをもって参加した。シートの絵の話やおにぎりの大きさの話、昨日のお家の話等、子ども達との会話もさまざまでいつまでも話は尽きない様子であった。お弁当の後は学生たちが用意した手遊びで遊んだり絵本の読み聞かせをしたりして子ども達と時間いっぱいまで遊んだ。

12時30頃、最後に学生からの折り紙とお手紙を渡し大学探検遠足は終わりとなった。学生たちはさようならのゲートを作って子ども達の道を作り全員の園児に通ってもらった。年少組の子ども達は附属園まで送って行き、年中、年長組の園児とは10階の教室でさようならをした。

＜遠足のリフレクション＞

遠足の事後指導としてリフレクションを実施した。授業は「5段階の手順」に基づいて計画された。「5段階の手順」とは、学生のリアリスティックな学びを促す授業を計画するための方法として、Korthagenによって定式化されたものである[11]。

今回の事後指導では、遠足での経験を通して「子どもが生きる世界」について考えることを目標とした。各自が得る「子どもが生きる世界」への気づきが「5段階の手順」でいう「小文字の理論」に該当し、この「小文字の理論」をそれぞれの学生が自分自身の経験を通してことが、リアリスティックな学びの核となる。そのために教師は学生がリフレクションを行う前に「事前構造化」を行い、学生の学びを方向づける必要がある。今回、5段階の手順に基づいて計画されたリフレクションの流れは以下のとおりである。①『遠足のなかで「子どもってこうなんだ！」と驚いたことはありましたか？』という問いかけ（事前構造化）、②3人組になり、「8つの窓」を使って、エピソード場面における「私」「子ども」のそれぞれの心理状態についてリフレクションする、③それぞれのグループで話されたことをPCに入力してスクリーンに提示する、④それぞれのグループの気づきの共通点を焦点化する、⑤「子どもが生きる世界」、「各自の子ども観を再構成することの大切さ」、「自分自身の固定観念を留保することの重要性」などへの気づきを得る（小文字の理論）。

今回、子どもの生きる世界について考えるというテーマを設定したが、たった3時間の短い遠足の時間のなかで、このようなテーマに適した経験をできた学生もいれば、そうでない学生もいるであろうことは予想された。まず、表4と図1にリフレクションが深められたと思われる学生の事例を示す。その後、表5と図2にリフレクションを深めることが難しかったと思われる学生の事例を掲載する。

本事例は、ML教室（ピアノのある教室）で、学生と子どもが「かえるの合唱」の連弾を行う企画の時間に、子どもがピアノを弾くのを嫌がったことについての学生の記述である。学生はリフレクション以前には、子どもがピアノを弾こうとしなかった理由を単に「聞きたくない」ためであると考えていたが、リフレクションをするなかで、大勢で弾くピアノの音が、特別耳の良いその子にとって不快に感じるものだったのではないかと考察を深めている。このようなリフレクションは、子どもが生きている世界の理解に、一歩接近したものであったということができよう。

Korthagenは、リフレクションを通して深められる現象理解を「本質的な諸相への気づき」として位置づけているが[13]、本事例は学生が自らの子ども理解を問い直し新たな気づきを得ている点で、「本質的な諸相への気づき」の段階に入っているものと思われる。

本事例は、学生が遠足以前の実習でわずかに面識があった子どもが、自分のことを覚えていてくれたことへの驚きを記述したものである。経験それ自体は、学生自身の「驚き」を含んだものであるが、シートにはリフレクションの難しさが記され、新たな気づきについては記されていない。

もしもリフレクションのなかで、「なぜ子どもたちが覚えていてくれたのか」についての問いが深められたとすれば、「子どもにとっての大学生という存在の意味」「子どもにとっての非日常の意味」「子どもにとっての『一緒に遊ぶこと』の意味」などのかたちで、子どもの世界についての考えを深めることもできたかもしれない。このような形式でのリフレクションがうまくいくかどうかは、リフレクションのテーマに即した経験を学生が得ているかどうかということに加えて、リフレクションを深めるような問いが、コーチとのや

表4　リフレクションが深められたと思われる事例

	私	相手
何をしたか？	連弾をしようと声を掛けて、手を持とうとした	首を横にふり、連弾が始まると耳をふさいだ
何を考えていたか？	一緒に連弾したいと思った	連弾もしたくないし、歌も聞きたくない
どう感じたか？	かえるの合唱が嫌いなんて思ってもいなかった	聞きたくないのに何で聞かないといけないのか
何をしたかったのか？	一緒に連弾をしたかった	かえるの合唱の連弾をやめてほしい

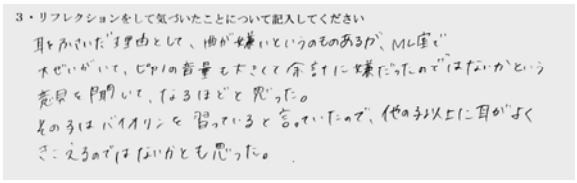


図2　表4のリフレクションにおける気づき

表5　リフレクションが深められなかったと思われる事例

	私	相手
何をしたか？	3歳児の子どもと手をつないで歩いた。あいさつをした。	私を見つけ、あいさつをした
何を考えていたか？	覚えていてくれるかな、と考えていた	見覚えがある
どう感じたか？	覚えていてくれてうれしかった	出逢えてうれしい。遠足楽しみ。
何をしたかったのか？	子どもと一緒に遠足を楽しみたかった。	おしゃべりしたかった。一緒に遠足をしたかった。

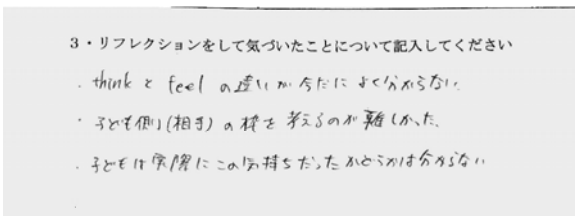


図3　表5のリフレクションにおける気づき

りとりのなかで生じていく必要がある。しかし、テーマによっては、学生同士で問いを深めていくことが難しい場合も考えられる。本事例の場合も、事例の理解を深める問いを生じさせることが難しかったのではないかと推測される。

以上のように、遠足のリフレクションの結果、気づきが深められたケースとそうでないケースにはばらつきが見られた。今回のリフレクションはテーマがやや抽象的になったことで、テーマに合致する経験を得ていた学生とそうでない学生との間の差が大きくなったように思われる。実習や体験活動についてのリフレクションを行う際は、学生が得た経験を想像し、それに適したテーマを設定することが重要になる。

また、経験に合致したテーマを設定することに加え、学生同士で問いを深めやすいようなテーマ設定を行うことも必要であったと言える。多くの学生にとって身近で、なおかつ新たな問いを発生させやすいテーマ設定を見出していくことが今後の課題としてあげられるだろう。

Ⅲ−2）フィールドワーク

＜児童学部＞

児童学部では、平成26年度の教職実践演習にリアリスティック・アプローチの手法を用いたフィールドワークを行った。フィールドワークは、幼稚園と小学校に分かれて行ったが、ここでは、幼稚園の場合を取り上げる。

以下では、第一に、幼稚園でのフィールドワークの目的、第二に、フィールド実習事前指導の内容、第三に、フィールド実習事後指導でのリフレクションについて述べる。その上で、教職実践演習におけるフィールドワークの意義と課題について考察する。

幼稚園でのフィールドワークの指導計画は、次の三つの内容から構成している。すなわち、①フィールド実習事前指導、②附属幼稚園でのフィールド実習、③フィールド実習事後指導、の三つである。

まず、フィールドワークの到達目標は、次の通り掲げた。「附属幼稚園でのフィールド実習に関わる事前準備学習、実習、および事後学習をとおして、これまでの実習を顧み、使命感、責任感、教育愛、社会性、対人関係調整能力、ならびに子どもの理解とクラスの運営能力、保育内容の指導力を身につけることを目指す。とりわけ、各々が自己の課題を自覚し、問題意識を持って実習に参加し、幼児・教師の動作を観察・記録し、主体的にその解決に取り組むことを目標とする」と。

次に、フィールド実習事前指導では、これまでの教育実習時の体験等をもとに、個別の観察テーマを見出すことを目指した。そのための支援として、予想され

る課題の例を示すだけでなく、幼稚園教育要領の領域別演習課題についてのディスカッションとロールプレイイングを行った。さらに、「フィールド実習観察実習ノート」に観察のねらいを検討した上で記入した。学生の掲げたねらいの例を挙げると、「保育者は、保育中に起こった予期せぬ出来事に対してどのように判断し、発言したりしているか」、「子どもたちを活動に集中させるために、どのように工夫を加えた発言をしているのか」などである。こうした観察のねらいに則した象徴的場面をいくつか捉え、できるだけその場面についてメモし、フィールド実習終了後に整理するよう説明を行った。観察実習ノートでの場面の記入については、「子どもの動き・発言」と「保育者の動き・配慮・意図・願い」を詳述し、その上で、「観察者の気づき」を記述することとした。この観察実習ノートは、実習後に実習先の担任教員に指導助言を記入してもらった上で、学生に返却した。

フィールド事後指導では、観察実習ノートを手がかりにしながら、リフレクションを行った。リフレクションは、次のような手順で行った。すなわち、出来事の詳細を記述し、8つの窓に記入する。その上で、3人のグループを作って「メンター」(話をする人)、「コーチ」(質問する人)、「コーチのコーチ」の役割を分担し、ローテーションしながら各自の経験をふりかえるというものである。ここでの8つの窓は、「先生」および「子ども」の視点から、何をしたか、何を考えていたか、どう感じたか、何をしたかったか、をそれぞれ問うものとした。「私」ではなく、教師と学習者の双方という他者の視点に立脚してリフレクションを行うことを目指したためである。こうして、観察する目を養ってきたかを自らに問うことができた。

以上の取り組みの意義と課題は次のようにまとめられる。一つ目は、4回生秋期という時期にフィールドでの観察実習を行う意義である。つまり、これまでの実習で学んできたこと、やり残したことについての明確な自覚に基づいて、課程修了後に教師となる自己のイメージを実践に則した形で新たにすることができる点である。二つ目は、個別に掲げた観察実習テーマを、グループワークでのリフレクションによってふりかえった点である。この点で、独自的な学びを、協同の学びへと発展させることができた。このような協同的な学びでは、学生同士が互いに経験を共有するだけでなく、相手の学びを深化させることに影響を与えていた。今後の課題としては、4回生秋期に学びの集大成となる観察実習を行う場合、それが1回生からの体系的な実習プログラムの最終段階に位置づいていることを、学生たち自身が理解できるよう支援していく必要があるということである。学生自身が自らに必要な学びを見定め、保育や教育の現場でのボランティアやインターンシップも含めた多様な実践的な学びの機会を通して、実践と理論とを行き来するリフレクションを繰り返してこそ、課程修了後も学び続ける力を身に付けていくことができるのではないだろうか。

＜中高課程＞

中高課程では、第16回目の授業において樟蔭中学校・高等学校での授業観察を行った。本学の中高教職課程では、「国語」、「英語」、「社会」、「家庭」の教員免許状の取得が可能であり、「教職実践演習」は、それら4教科の免許状取得を目指す学生が混在して受講している。学生は各自の専門教科の授業を、2名から6名のグループごとに2時間観察した。なお、第15回目は授業観察の事前指導、第17回と18回目は事後指導を行った。授業観察中、学生は印象に残る場面を具体的に記録し、それをもとに事後指導としてグループごとにリフレクションを行った。

ともに授業を観察した学生同士がリフレクションを行うことで、より「リアリティ」を伴ったリフレクションが可能となると考えられる。また、同じ場面を観察した学生同士でも、リフレクションを通じて観察の観点が異なることが浮き彫りになることもあり、その点においてそれまで自分自身にはなかった新たな視点を獲得できる契機となった。

Ⅳ）現職教員、管理職の講演

＜児童学部＞

平成27年度、児童学部では、4回生と1回生の交流を図ることを目的とし、この授業は4年次の教職実践演習と1年次の保育者論の合同授業とした。1回生と4回生が隣同士に座り、2時間の授業を実施した。全員が着席できる教室を確保することができなかったため、二つのクラスに分割し、①現場の先生のお話を聞く②「1回生から4回生に聞きたいこと」、「4回生から1回生に伝えたいこと」というグループワークを交互に行った。①では、「日本一『わくわく』できる保育園」(神奈川県相模原市のRISSHO KID'S きらり)の園長である坂本喜一郎先生に保育の様子を話していただいた。紙数の関係上、詳述は避けるが、子どもの夢を実現する保育を行っておられる園長先生のお話を聞き、将来に迷っていたが保育者になる気持ちが強まった、理想の保育を思い描くことができた、という感想が得られた。②の1回生と4回生のグループワー

クでは、実習のことや大学での授業のこと、学生生活のことなど、なにかと不安が多い1回生が4回生に多くの質問をぶつけ、4回生も後輩のためになると思われることを熱心に伝えている姿が見られた。感想にも、大変有意義な時間であったことがうかがえる記述が多かった。部活動などを通して一部の学生は先輩後輩との交流をしているが、多くの場合、せっかく同じ児童学科に属していても、学年の違う学生の話を聞く機会は少ない。このような合同授業は、人数の多さから運営が大変ではあるが、その意義は大きいと思われる。

＜中高課程＞

中高課程では、第2・3・4回目の授業において、樟蔭中学校・高等学校の現職教員が、自身の経験等も交えながら、「教職の魅力」と「教育現場における生徒指導の現状」について講話を行った。すでに教育実習を終え、限定的ではあるにせよ「教育現場」を経験した学生は、自身の経験と重ね合わせて現職教員による話に耳を傾けていたようである。また、講話の中で教員に必要な資質・能力についても言及された際、学生は現時点の自分自身に足りないものは何か、さらにそれを今後身につけるためには何をしたらよいか、について考える契機となったようである。

また、現職教員の話から学んだことについて学生が振り返る際は、話の内容自体に加えて、話し方、間のとり方、視線の配り方、問いの立て方等も自発的に対象としていた。教育実習中の課題として、生徒の反応を見ながら話をすることを挙げていた学生は非常に多く、その点においても現職教員の講話から学ぶところは多くあったようである。

Ⅴ）危機管理と避難訓練、救急救命

平成26年度は、児童学部の置かれていた奈良県香芝市消防局の協力を得て、救急救命講習を行った。教師・保育者として子ども・児童の命を守るという使命感のもとに、学生たちは驚くべき熱意でもって講習に取り組んだ。特別講師をお願いした消防局の方に対して、「子どもが溺れて水を飲んだ時にはどのように対処するか」「異物を飲み込んだ時はどうするか」「幼児ではなく乳児の場合はどうか」「小さい子に対するAEDの使い方について」など、様々な質問をしながら、実地訓練に取り組んでいた。

平成27年度は、AED訓練を実施することが難しかったため、学園全体の消防訓練に参加する形態をとった。4時限の授業は、①避難訓練の準備②避難訓練の実施と消防訓練への参加③グループワーク形式による危機管理についての検討④事故でお子さんを亡くされた保護者の手記を読む、という手順で行った。受講生達はこれまで訓練を受ける側として学校生活を送ってきたが、春からは教師として幼児児童生徒のいのちを守る立場になる。本講義では、この立場の転換を主体的に体験することを目的とした。まず、避難訓練を受けるのではなく、自分達が訓練の実施者となることを伝えた。10名程度のグループを作り、名簿作成、避難の手順、経路の確認、点呼の実施方法についてグループのなかでそれぞれ行わせた。この経験は大変新鮮であったようで様々な感想が寄せられた。以下にそのうちの一例を紹介する。

「今日の避難訓練でも、実際起こった時本当に対応できるのか、自分自身の中でも甘えが見えた。この甘えが実際では事故に繋がる可能性になる。自分自身も来年度から子どもを預かる側になるので、気を引き締めて関わっていきたいと思った」

後半のグループワークでは、想定される学校・園での事故とそれに対して求められる危機管理について話し合った。避難訓練と消防訓練（消火、救出）を体験した直後だけに、「危機」という事柄に対してリアリティをもって検討が行われた。最後に、事故でお子さんを亡くされた保護者の方の手記を読み、その感想を書くという課題を課したが、この一連のワーク自体がリフレクティブな取り組みであると言えるだろう。

Ⅵ）個別の課題

＜児童学部＞

児童学部所属の教科担当教員（国語、算数、理科、社会、音楽、図画工作、英語、児童文学）が担当した。学生たちは、Ⅰの4年間の学びのリフレクション（履修カルテを参考にして）において、自身に足りない、この授業で伸ばしておきたいと考えるテーマを見出し、それを受けて卒業論文作成に取り組んでいるゼミとは別の教員のクラスを選択し、各教員の指導のもとに、27回、28回目の授業での全体発表会に向けての発表準備を行った。全体発表会では、4カ月後には教師・保育者として独り立ちしている自分の姿をある程度見通した上で、「教師・保育者になった時に、何が必要か、何が大切か」を考えて発表を行うグループが目立った。その想いは「自分が大切だと思ったことを他の子にも伝えたい、教師になったときに必要だから」という学生の言葉からも伺える。ゼミとは異なる仲間、異なる担当教員のもとで共に発表を作り上げることは、学生にとって新鮮な経験であり、また、学科全体での発表会という性質から教員にとってもよい刺激となったと考えられる。

＜中高課程＞

中高課程では、学生が各自の専門教科に関する知識をより深く修得することを目的としたグループワークを行い、さらにその内容をパワーポイントで発表した。第19回目から26回目までの8時間をグループワークにあて、27回目と28回目の授業において発表を行った。教科ごとにグループを編成したので、その人数は2名から4名とばらつきがあった。パワーポイントでの発表時間は1人当たり3分間と設定した。

グループワークの内容としては、学生はすでに教育実習を経験しており、その経験から知識不足を実感した分野に関して文献等を通じて詳細に検討を行った。既述のとおり、中高教職課程は、「国語」、「英語」、「社会」、「家庭」の免許状取得予定者が混在しているため、発表内容も多様であった。学生は別の教科の学生も理解しやすいように、発表の仕方も工夫し、聞いている学生の反応を見ながら発表を行うよう努めた。発表の仕方についての工夫を考える際、教育実習中に観察した授業において教師が用いていた方法や指導教諭から頂いたアドバイス等を活用した。

また、発表後は、グループごとに発表の振り返りを行った。そのなかで、例えば、教育実習での経験を踏まえて、聞き手が理解しやすいような発表を行うよう努めたが、聞き手の理解がそれほど深まっていなかったと認識するグループが多く見られた。そこでは、実習中には効果的であった発表方法の工夫について、なぜ実習中にはそれが効果的であったのか、また、本時ではそれをどのように適応させるべきであったかに関して検討が行われた。こうした点において、自身の教育実習のより深い振り返りが可能となったと考えられる。

Ⅶ）未来へのリフレクション（坂田）

教職実践演習を教師になる直前の最終段階としての学びであると位置づけ、「学び続けるための学ぶ力を身につける」というねらいのもとに展開してきた。言い換えるならば、過去（経験）から学び、そこで得たことを未来で発揮する力を身につけるためのものであると言える。

とある場面のリフレクションをするという場合に、往々にして、特に日本においては「問題のあった特定の場面」を取り上げることが多く、そのことはリフレクションの営みを「問題解決に執着させる」ことにつながりかねない。

もちろん、問題を解決すること自体は求められることではあるものの、そのことと、この場面をリフレクションして学びを得ることとは切り離されるべきである。なぜならば、学びは将来に向けて行われるものであり、全く同一の場面が訪れることでもなければ、その過去の問題を厳密に解決していくこと（解決策を求めておくこと）は、次の問題に対して役立たない可能性が高いわけである。むしろ、リフレクションの営みを通じて、たとえ類似の問題が起こったとしても、その問題の枠組み認識が変化しており、従って必要とする解決策も変わっている場合もあれば、あるいは得られた知見によりその問題が未然に防がれている可能性もある。このことこそが本質的な諸相の気づきを経へ得られる学びの質であり、同じ問題が起きるたびに、繰り返し効率的に解決していくというノウハウを身につけること主眼としないのが、学び続けるための学ぶ力を身につけることにつながるのではないだろうか。

このような想いから、教職実践演習の最後の回は「未来へのリフレクション」として自身の強みを生かした実践をつくるというリフレクションの営みの時間を設けた。

一人一人に準備された紙皿に「寄せ書き」のような形で集められた「強みリスト」と、これまでの自身の学びを加え、自分自身がいったいどのような実践が可能なのかということを整理し、イメージするというアクティビティである。8つの窓には「あなた（私）は何がしたかったのか」という質問が用意されているが、この「何がしたかったのか」という質問への回答を得ることが困難な場合が多い。しかしながら、実際の教師としての行動や振る舞いには、この「何がしたかったのか」が大きく影響しており、そのことを認識しておくことはリフレクションを行う上でも、その後の行動を作っていく上でも大変重要なことである。この未来へのリフレクションは、将来への展望を通じて、この何がしたかったのか、何がしたいのかという質問への回答にもつながる。いわばダブルループ学習の促進要因ともなりうるものであり、特に問題解決型リフレクションに陥りやすい学生を対象とした場合に有用なものとできるのではないかという考えに至った。

おわりに

本学における教職実践演習は多数の教員がオムニバス方式もしくはクラス担当として関わっており、そのために評価の方法に工夫が求められる。児童学部では関わったすべての教員に3段階、中高課程では10段階の評価をつけてもらった。複数回担当した教員はユニットごとに3段階もしくは10段階の評価をつけ、

最終的に合計して点数化を行った。さらに、毎回の授業で用いたプリントや提出物（提出されたワークシートはPDF化して保存し、現物はその都度学生に返却している）、作品などをA4クリアファイルにまとめたいわゆるポートフォリオを全授業終了後に提出させ、最終評価に反映させた。とくに児童学部の場合は受講生が150名近くおり、毎回の採点やポートフォリオの点数化はかなり骨の折れる作業であるが、きめ細かい対応には意味があると言えよう。

しかしながら、教職実践演習の性質を鑑みた場合、評価のあり方にはいくつかの課題が残されていることを指摘せざるをえない。

まずは科目運営上の課題である。本学では演習科目は90分15回をもって1単位と定められているため、2単位の履修が必要な教職実践演習は30回の授業を行わねばならない。4回生の後期であっても平日の授業時間帯には再履修のために授業を入れている学生も少なからずいること、また多くの教員が関わるために全員の授業時間をそろえることが難しいことから、9月末から11月末にかけての土曜日に4時間続きの授業を行うことになっている。この時期は特に幼保の就職試験の時期に重なるほか、就職が決定した園から運動会やお楽しみ会などの行事に参加することを求められる場合も多い。こういった理由から、土曜日に欠席しがちの学生もいた。また、学生のモチベーションの問題もある。多くの学生は目の前に迫った教職への不安を少しでも払拭するために、この授業から多くを学び吸収したいと強い意欲をもって臨んでいるが、一部、モチベーションが著しく低下している場合も見られた。平成27年度はとりわけ授業の欠席者が目立ち、著しく問題のある学生に対しては厳しい措置を執らざるを得なかった。この時期に教職必修科目であるこの科目を修得できないことは、教員免許を取得できないことを意味する。担当者にとっては断腸の思いでの決断であるが、養成校としての社会的責任が問われる場面と考えられるだろう。

ところで、本来の教職実践演習の評価は、この授業を通じて学生が「教師として教壇に立つために必要最低限の知識技能を身につけ」、さらに「教職生活において学び続けるための素地を育む」ことができたかどうかという点にかかっていると言える。その意味では、30回の授業の中での学生の学びが、「本当に」上記に資するものとなっているのかを問うべきであろう。しかしこれは、実際に学生が卒業後に教師となり、教壇に立ったとき、さらに数年後、数十年後にようやく評価可能となる事項であり、その意味で大きな矛盾を抱えている。いまできる評価をしつつも、本来あるべき評価の姿を常に何らかのかたちで意識し続けることが肝要であると考える。

また、上述したが、学生が学び残したと考えていること、この授業を通じて身につけたいと望んでいることに十分に応えることができたか、この点についても探究すべき課題として残されている。今後は、学生の自己評価とその変化を当面の指標として分析していく予定である。

註

1 小野寺香・村井尚子・中山美佐・濱谷佳奈・山本一成・坂田哲人「教員養成課程におけるリアリスティック・アプローチ導入の理念と意義」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第6巻、2016年、81−89ページ。

2 山本一成・中山美佐・濵谷佳奈・小野寺香・村井尚子・坂田哲人「教員養成課程におけるリアリスティック・アプローチを導入した授業実践」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第6巻、2016年、187−198ページ。

3 西岡加名恵・石井英真・川地亜弥子・北原琢也『教職実践演習ワークブック－ポートフォリオで教師力アップ』ミネルヴァ書房、2013年。

4 飯田武志「教職実践演習報告：教育実習の経験をふまえた課題確認と学校を取り巻く環境を考える」『教職研究　立教大学教職課程』第27号、2015年、129−135ページ。

5 後藤康志・宮薗衛・澤邉潤・生田孝至「授業リフレクションによる教職課程カリキュラムの改善」『新潟大学高等教育研究』第2巻、2015年、9−16ページ。

6 小野寺香・村井尚子・中山美佐・濱谷佳奈・山本一成・坂田哲人「教員養成課程におけるリアリスティック・アプローチ導入の理念と意義」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第6巻、2016年、83ページ。

7 F.コルトハーヘン編著、武田信子監訳『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、2010年、251ページ参照。

8 これまでの取り組みに関しては、村井尚子「実習における『教育的契機』への反省的記述―反省的な幼稚園教員養成のための一方策―」『日本教師教育学会年報』第17号、 2008年、138−147ペー

ジ、および、村井尚子「エピソード記述と教育的契機の記述による教育実習へのリフレクション」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第5巻、2015年、185−194ページなどを参照願いたい。

9 Kolb, D.（1984, 2014）Experiential Learning: experience as the source of learning and development Pearson FT Press.

10 Argyris, M. and Schön, D.（1974, 1992）*Theory in Practice: increasing professional effectiveness*, San Francisco: Jossey−Bass.

11 F. コルトハーヘン、前掲書、157ページ参照。

12 同上、54ページ参照。

本稿は、はじめに、1、2、おわりにを村井が、3についてはⅠを村井、Ⅱを坂田、Ⅲ−1を中山・山本、Ⅲ−2を小野寺・濵谷、Ⅳを村井・小野寺、Ⅴを村井、Ⅵを村井・小野寺、Ⅶを坂田が主に執筆し、全体の構成を中山・山本が行った。なお、本研究は科学研究費助成金基盤研究（C）「教師の専門性の向上に資するリフレクションを用いた教師教育モデルの開発」（課題番号 15K04264）の助成を受けている。

A Study on “Teaching Practice Trainning” Based on Realistic Approach

Faculty of Child Science, Department of Child Science
Misa NAKAYAMA・Issei YAMAMOTO・Kana HAMATANI
Kyoto Women’s University
Naoko MURAI *
Nara Women’s University
Kaori ONODERA *
Aoyama Gakuin University
Tetsuhito SAKATA
*Osaka Shoin Women’s University, Part-time lecturer

Abstract

Realistic approach, which is advocated by Dutch pedagogist and teacher educator Fred Korthagen, aims to make teacher education programs more realisitic and practical by connecting the experience of students to theories. A study group has been organized in Osaka Shoin Women’s University from 2014. Some teacher educators in this group have a responsibility for the class of “teaching practice training” and discuss the curriculum design and teaching methods of each class, kindergarten/elementary and secondary teacher education. In this reseach, each teacher educators will describe their concrete practice and show the significance of realsitic learing in the class of 2014 and 2015 which is constituted by the 7 units of experience and reflection. In addition, this research will raise a problem that students’ learing in the teacher education program can not be truly evaluated until they actually work as a teacher.

Keywords: Teaching Practice Training, Realistic Approach, Reflection, Active Learning, Teacher Education