

教育学部生が実地研究において 学生開発型授業を実践することの効果

— ポートフォリオ分析を中心とした学生の変化に注目して —

伊藤 由恵*・中西 良文**・根津 知佳子**・松本 金矢**

I. 問題と目的

三重大学教育学部においては、教育学部の学生が入学当初から在学期間中を通して教職を意識し、実践的指導力を身につけることを目的として、「実地研究」という名称が付与された実習形式の授業がカリキュラムに組み込まれている。具体的には、教員養成課程の学生を対象とした「教育実地研究基礎」「教育実地研究」といった科目が開設されるとともに、学校教育コース/人間発達科学コースでは、「学校教育/人間発達科学実地研究」といった科目が開設されている。これらの授業では学生が現場体験をすることや現場での実践力を身につけることを目的としている。本研究では複数開講されているこれら授業の中から、著者らが関わった1つの授業（「学校教育/人間発達科学実地研究IV」以下、実地研究）をその対象として取り上げる。この実地研究では、子どものコミュニケーションを高めることを目的とした学生開発型授業の実施が参加学生の課題として与えられる。それらの課題を通して、単に実地での授業実施を行うだけでなく、現実的な問題解決を通して専門的な学習を行うことが目指される。本研究ではこのような実地研究の特徴を踏まえて、本実践における学生への教育効果を検討する。

さて、教員養成系の学生が実践的体験を行う効果を検討したものと、教育実習などを対象とした研究がある。そこでは例えば職業志向に関して「どうしても教師になりたい」と回答する学生が実習後に増加していること（伊藤, 1998）や実習後に学生の教師効力感が高まること（春原, 2007）、実習の時期によって学生の「子ども観」が変化すること（吉田・佐藤, 1991）が報告されている。このように多くの研究で、教育実習が教職に関わる多様な側面で学生の肯定的な変化を促すことが示唆されている。一方で本研究で扱う実地研究に関しては、教育実習とは異なる特徴を持

つ。そのため、学生の変化についても、先行研究とは異なる視点からの検討が必要であると考えられる。

実地研究で学生に与えられた課題を達成するためには、子どものコミュニケーションについて学ぶことが必要であるとともに、グループで活動を進めていくため、学生自身が他者とうまくコミュニケーションをとることが必要である。つまり学生開発型授業の実施によって、学生は子どもに関してだけでなく、自身のコミュニケーションについても意識するようになると考えられる。そして学生の、人とうまく関わりたいという気持ちや他者とのやりとりを通じた活動への動機づけが、活動を重ねる毎に高められていくことが予想される。これらに加えて、学生開発型授業を実施するという高度な活動に挑戦的に取り組むことによって、学生の達成感が高まることも予想される。本研究では上記の2つの視点を、「コミュニケーション行為の中での動機づけ」・「達成感」として捉え、実地研究中の学生の発達的变化について検討する。

さて、本研究では、学生の発達的变化を評価する方法としてポートフォリオに注目する。教育現場では、学習活動の経緯を詳細に読み解くことができる作成物をポートフォリオと呼称しているが（小池・松木, 2005）、ポートフォリオの活用については、学習者の成果の蓄積という側面と、学習者の学びを評価するという側面がある。本研究ではこのうち、学生の学びを評価するという側面に注目して検討を進める。これにより、実地研究中の時期による学生の変化を単に量的な指標で捉えるだけでなく、ポートフォリオにおける記述内容を活用して、質的により詳細な考察を試みる。

II. 方法

1. 実地研究の詳細：（1）概要：大学2～4年生を対象とし、三重県志摩市にある幼稚園・小学校・中学校で3泊4日の教師見習いをする。その中で、学生が立案した授業を2時間実施する。授業のテーマは「コ

* 三重大学大学院教育学研究科（現所属：桑名市立明正中学校）

** 三重大学教育学部

コミュニケーション」で、授業案の作成は少人数のグループにより約3ヶ月にわたって行われた。(2) 実地研究の期間：2006年5月～9月①ガイダンス…2006年5月～7月に、授業の目的や内容について、担当学年、授業のテーマ、担当チューターなどの決定事項が教員からアナウンスされた。その後担当のグループに分かれて授業案作成の協議が開始された。②授業案作成・検討…各グループで授業案を作成し、8月下旬の検討会において授業案の検討を行った。これをうけて、最終授業案が8月末に提出された。③実践…9月5日から4日間現地での実践が行われた。学生は担当する校園で、朝から夕方まで現地の教師に付き添い、授業の見学や子どもの学習補助をした。また休み時間や給食の時間には、学生が子どもと積極的に交流を行った。その中で学生が作成した授業を2時間実施した。④ふりかえり…実践終了後、10月に最終レポートが学生に課された。なお、今後の分析では、①をガイダンス期、②を授業案完成期、③を実践期とした。

2. 対象：2006年に実施された実地研究に参加した三重大学教育学部の学生33名(2年生18名、3年生2名、4年生10名、大学院生3名)。

3. ポートフォリオの項目：(1) 評定項目…コミュニケーション行為への志向性・達成感について測定するため、浅川(2003)、中西・伊田(2006)、伊藤(2004)を参考に独自に8項目を作成した。項目例は、「やっていることが面白いと感じた」、「行っている活動をうまくやり遂げる自信が感じられた」などである。各項目について10段階で評定を求めた。(2) 自由記述項目…ポートフォリオの記録として残しておく必要があると考えられる項目を担当教員とともに独自に5項目作成し、各項目について自由記述で回答を求めた。項目は、「今回行ったこと、できたこと」、「今回考えたこと、思いついたアイデア」、「今回の活動の中での他者との関わり」、「今後行いたいこと(調べたいこと、

不明なところ、考えたいことなど)」、「今回の活動で「感じた」こと」であった。

4. 手続き：実地研究に参加した学生に対しては、教員からe-learningシステムであるMoodle上に設定されたポートフォリオのコーナーへの書き込みが指示された。本研究では教員から具体的に指示があった期間に記入された書き込み、もしくはその期間のことが書かれた書き込みを分析対象とした。

III. 結果と考察

Moodle上のポートフォリオへの書き込みデータが確認できた32名(男性6名、女性26名)を分析対象とした。

1. 評価項目の因子構造

ポートフォリオの評価項目について、①ガイダンス期、②授業案完成期、③実践期の全ての得点をデータとして用い、因子分析を行った。なお、①と②の時期に複数の書き込みがあったものについては、それぞれの時期での得点の平均値を算出して分析に使用した。因子の抽出には最尤法を用い、因子数はスクリープロットを参考に2因子とし、プロマックス回転を施した。その結果、因子負荷が.35に満たなかった1項目(「5. 活動を進めていくのが大変だった」)を分析から除外し、再度同様の分析を行った(Table 1 参照)。第1因子は「他の人とともに活動するのが楽しいと感じた」、「人と仲良くできるよう心がけた」などの項目の負荷が高く『コミュニケーション行為の中での動機づけ』と命名した。第2因子は「挑戦的な活動に取り組み、その活動を十分にやり遂げられたと感じた」、「行っている活動をうまくやり遂げる自信が感じられた」という2項目の負荷が高く『達成感』と命名した。それぞれの因子について.400以上の因子負荷がみられた項目を合算し、下位尺度項目を構成した。下位尺

Table 1 評価項目の因子パターン行列(最尤法・プロマックス回転)

	第1因子	第2因子
第1因子：コミュニケーション行為の中での動機づけ		
8. 他の人とともに活動するのが楽しいと感じた	.897	.025
4. 人と仲良くできるよう心がけた	.871	-.060
1. やっていることが面白いと感じた	.800	.087
3. 他の人のために活動を頑張りたいと思った	.727	-.050
6. 活動にとっても集中していた	.498	.311
第2因子：達成感		
7. 挑戦的な活動に取り組み、その活動を十分にやり遂げられたと感じた	-.125	1.072*
2. 行っている活動をうまくやり遂げる自信が感じられた	.279	.541
	因子間相関	
		.619

注釈* 項目7においては不適解が見られたが、項目の分類のためにこの結果を参考に用いた。

度名には因子名を用いた。各下位尺度における Cronbach の α 係数は順に $\alpha = .894, .816$ であった。

2. コミュニケーション行為の中の動機づけ

まず、実地研究の期間によってコミュニケーション行為の中での動機づけに対する学生の得点に差がみられるかを検討する。コミュニケーション行為の中での動機づけ得点に関して2つの時期ごとに対応ある t 検定を行い有意水準の調整を行った (Table 2)。その結果、ガイダンス期と授業案完成期 ($t(18) = 1.688, p < .05$)、授業案完成期と実践期 ($t(18) = 3.716, p < .001$)、実践期とガイダンス期 ($t(29) = 8.854, p < .001$) の全ての期間で有意な差が見られた。

そこで、これらの変化の背景をより詳細に検討するため、ポートフォリオにおける自由記述を用いた質的検討を試みた。ガイダンス期と実践期の得点で1点以上上昇した者を動機づけ上昇群 (N=23)、上昇しなかった者を動機づけ非上昇群 (N=7) とし、全ての期間において記述された内容について分析を行った。その際、ポートフォリオの中でも、特に「今回の活動の中での他者との関わり」と「今後行いたいこと (調べたいこと、不明なところ、考えたいことなど)」における記述が、コミュニケーション行為の中での動機づけと関連が強いと考え、これらを取り上げて分析した。また曖昧な記述に関しては、他の項目に書かれた内容も参考にして考察を行った。

Table 2 各期間における動機づけ得点の平均値の比較

	N	Mean	SD	t	
コミュニケーション行為の中の動機づけ	ガイダンス期	19	6.926	1.441	1.688*
	授業案完成期	19	7.484	1.393	
	授業案完成期	19	7.484	1.393	3.716***
	実践期	19	8.518	1.122	
	ガイダンス期	30	6.933	1.303	8.854***
	実践期	30	8.609	1.094	

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

学生A (動機づけ上昇群) の自由記述

ガイダンス期 : 今回僕は不注意でガイダンスに参加できなかったのですが、同じ班の人がカバーしてくれてとても助かりました。このツケを今後の活動で返していきたいです。…これからは班の人に甘えるのではなく、自分がみんなの為にできることを考え行動していこうと思います。

授業案完成期 : パートナーの人とは常に意見を交換しましたが、意見が衝突したとき自分と相手のどちらが適当な考えなのかを判断するのが難しく、最終的な判断はチューターさんや先生に任せるという形になっていました。もっと同じ立場の人と意見交換をしたほうがよかったと思います。

実践期 : 実際に子どもたちを相手に授業を行い、また、たくさんの時間一緒に遊ぶことができた。…ペアの人と協力できた。お互いの足りないところを補えたと思う。…子どもたちと遊んだり一緒に授業に参加した。…子どもたちの次の行動を予測することは困難だということをもっと感じた。また壮絶なケンカをしたのに10分もすれば仲直りしているなど、なぜそのようなことができるのか、不思議に感じる出来事が多々あった。…子どもたちの反応を予測し授業案を作る難しさ、実際に実行する難しさ、そこからさらに発展させてい

く難しさなど、たくさんの困難はあるが、それを乗り越えていく過程で子どもたちとの相互の信頼感を育てていくことがとても楽しいと感じた。

(_____ 部はネガティブ記述、 _____ 部はポジティブ記述を示す。達成感に関する分析でも同様)

この学生Aのように、動機づけ上昇群の多くの学生の記述から、ガイダンス期・授業案完成期では、活動に積極的に参加できず、自分のグループメンバー以外の人との関わりが少ないが、実践期になると、子どもをはじめいろいろな人と積極的に関わっていくという様子が見出された。このことから、人と活動をしていて楽しい、仲良くしたい、他の人のために活動を頑張りたいといった動機づけは、他者との相互作用が多いほどに高められていくことが考えられる。一方動機づけ非上昇群の自由記述からは、(I)ガイダンス期・授業案完成期、実践期と全ての時期において意欲的に他者と関わろうとし、動機づけ得点も高い状態のまま維持されたケース、(II)ガイダンス期・授業案完成期では積極的に他者と関わっていたが、実践期で子どもとの関わりがうまくいかなかったケース、(III)ガイダンス期・授業案完成期では、活動に参加できなかったり、グループの学生やチューターとの関わりが少なく、実践期に子どもとの関わりが増えるケースがみられた。

(I)のケースでは、実地研究のどの時期においても、自分のコミュニケーション能力やリーダーシップの取り方などについて必要である課題を明確にし、活動への意欲が維持され続けたことがうかがわれた。また活動中に自身のコミュニケーション能力について、内省する記述も見られた。(II)のケースでは、ガイダンス期や授業案完成期では比較的高い動機づけを維持していたと考えられるが、実践期ではグループのメンバーと意思疎通がうまくいかないことや、子どもとどのように関わったらよいか苦悩することを経験している。これらについては、自分では解決困難な出来事に遭遇したために動機づけが上昇しなかった、もしくは特定の子どもの関わりが気がかりになり動機づけが上昇しなかった、ということが推察された。(III)のケースでは、動機づけ上昇群と同じ記述傾向が確認されたが、これらの学生の動機づけがなぜ上昇しなかったのかは、ポートフォリオの記述からは明らかにすることができなかった。したがって今後、ポートフォリオで取り上げなかった要因についても考察していく必要があると考えられる。

3. 達成感

次に実地研究の期間によって達成感に対する学生の得点に差がみられるのかについてを検討する。達成感に対する得点に関して対応のある t 検定を行い有意水準の調整を行った (Table 3)。その結果、ガイダンス期と授業案完成期 ($t(18)=2.778, p<.05$)、実践期とガイダンス期 ($t(29)=4.832, p<.001$) の 2 期間で有意差が見られた。

そこで、これらの変化の背景をより詳細に検討するため、ポートフォリオにおける自由記述を用いた質的検討を試みた。ガイダンス期と実践期の得点で 1 点以上上昇した者を達成感上昇群 (N=22)、上昇しなかった者を達成感非上昇群 (N=8) とし、全ての期間において記述された内容について分析を行った。その際、ポートフォリオの中でも、特に「今回行ったこと・できたこと」と「今回考えたこと、思いついたアイデア」に関する記述が、達成感と関連が強いと考え、これらを取り上げて分析した。また曖昧な記述に関しては、他の項目に書かれたことも参考にして考察を行った。

Table 3 各期間における達成感得点の平均値の比較

		N	Mean	SD	t
達成感	ガイダンス期	19	5.579	1.239	2.778*
	授業案完成期	19	6.697	1.619	
	授業案完成期	19	6.697	1.619	.076
	実践期	19	6.729	1.617	
	ガイダンス期	30	5.283	1.406	4.832***
	実践期	30	6.983	1.456	

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

学生M (達成感上昇群) の自由記述

ガイダンス期：中学校組の初顔合わせをして、学年の担当者を決めた。…メンバーそれぞれが、「ものの見方の転換」について考えること、勉強することが足りないので、次回の話し合いまでに、興味があることを調べたり、勉強してくることになった。

授業案完成期：25日に授業案を提出した。…28日の授業案検討会で発表し、指摘されたところを中心にもう一度話し合いをした、手直した授業案を確認してもらい、31日に最終案を提出。…授業案を考えると、伝えたいことなどを難しく考えすぎていて、いいアイデアが浮かばなかった。…考えられなくなってしまったときはつらいと感じた。でも、もっと楽に考えればいいのだと気づいて、自分の中で簡単に考えたら、アイデアが思いつくようになった。…連日遅くまで話し合ってもなかなかまとまらず大変だったけど、

なんとか最終案やプリント類を仕上げることができよかったと思う。

実践期：1時間目の授業をした。初めて授業をしたので、緊張して正直あんまり覚えていない。…うまくことを運ぶことができなかったし、自分たちで授業案をちゃんと消化しきれていなかったので、つなげることができなかった。でも、生徒たちは真剣に取り組んでくれて本当に嬉しかった。先生たちも長い間、授業案を検討してくれて、嬉しかった。…2回目の授業をした。メインじゃなかったこともあってかなり楽にできた。…授業自体はみんな楽しんで活動してくれてよかったと思う。でも、おもしろいだけで終わってしまった、ねらいがずれてしまったことはとても残念だった。楽にできたことはよかったけど、うまくいかないということを感じた。…とりあえず、無事に授業を終えることができよかった。

この学生 M のように、達成感上昇群の多くの学生の記述からは、ガイダンス期にはグループ活動の中で何かを成し遂げた経験が少なく、できたこととして認識される事象も質の高いものではないという様子が見出された。一方、授業案完成期と実践期には、「できたこと」「できなかった・うまくいかなかったこと」を数多く経験している様子が示された。特に、「できたこと」に関する記述には、子どもの様子を通じた成功経験が書かれており、そのような体験が学生にとって非常に価値あるものとして認識され、達成感が高まったことが考えられる。なお、授業案完成期・実践期においては、学生が活動をうまく進められないときや、失敗をして落ち込んでいるときに励みになったのは、現地の担任の先生の言葉やチューターの関わりであったことを多くの学生が記述していた。これらの期間における教師やチューターからの的確なアドバイスや言葉かけは、学生が過度に「できなかった」と認知することを防いでいるのかもしれない。

達成感非上昇群の記述からは、(i)全ての時期において達成感が高く維持されたケース、(ii)上昇群と同様、授業案完成期と実践期に「できたこと」「できなかった・うまくいかなかったこと」を数多く経験するというケースが見られた。(i)では、ガイダンス期から活動の主旨や概要を理解し、自分が目指す目標を具体的かつ的確にたてられることで、達成感につながっていたことが見出された。(ii)のケースでは、上昇群と同様の経験をしていたが、「できたこと」に関する記述が子どもの様子を基に書かれておらず、その意味で成功経験のもつ影響が上昇群よりも小さかったことが推測される。なお、達成感については、これらのケースに入らない学生もいた。これらは、自由記述に十分な記述がされていなかったとともに、その観点が不十分であった可能性も考えられるため、今後、より詳細に検討を行うことが必要であると考えられる。

IV. 総合考察

学生のコミュニケーション行為の中での動機づけと達成感は、ガイダンス期よりも授業案完成期や実践期において高くなっていた。また前者は、ガイダンス期より授業案完成期において高くなっていた。

この実地研究では、「子どものコミュニケーションに関わる授業案を作成し実施する」ことが学生に求められた。このような内容的側面から学生がコミュニケーションを意識するようになり、それが他者との関わりを生み出し、コミュニケーション行為の中での動機づ

けが高められた可能性が考えられる。達成感に関しては、成功経験の影響が大きいと考えられるが、授業案の作成から実施を全て自己決定するという本実地研究の特徴により、それがより強められたことが考えられる。さらに、授業実施後の学生の記述からは、授業での子どもの様子を通じた成功経験に関する記述があった。本実地研究では、コミュニケーション能力を刺激する授業を実施することを目的とした。そのため、子どもが活動をする授業づくりをさせるとともに、子どもの様子についても注意を向けるよう助言がされた。実践中の子どもの様子から実践の効果を学生自身が感じ取れるということは、学生にとってより重みがあるフィードバックになったと考えられる。そして、それらを感じ取れたのは、このような実地研究の特徴によるのかもしれない。なお、多くの学生の記述から、授業案完成期・実践期ではチューターや現地の教師の的確なアドバイスによって、失敗経験の認知が和らげられ学習活動が円滑に行われたことが推察されたことから、このような支援の重要性が示唆される。

一方、実地研究で活動を進める中で動機づけや達成感が高まらなかった学生もいた。例えば子どもとの関わりに困難を感じ、具体的な対応策が発見できなかった学生がおり、このような学生に対する支援のあり方については、今後の検討が必要であると考えられる。

引用文献

- 浅川希洋志 2003 フロー経験と日常生活における充実感 今村浩明・浅川希洋志(編)フロー理論の展開 世界思想社
- 春原淑雄 2007 教育学部生の教師効力感と教育実習体験の関連 日本教育心理学会総会発表論文集, 49, 247.
- 伊藤忠弘 2004 自己と動機づけ 上淵寿(編)動機づけ研究の最前 北大路出版 Pp 61-86.
- 伊藤安浩 1998 教育実習に関する調査研究(その2)「職業志向」「授業観」「子ども・生徒観」の変化に注目して 大分大学教育学部研究紀要, 20, (1), 129-142.
- 小池悠輔・松木健一 2005 インターネットを用いた電子版ポートフォリオの構築 福井大学教育実践研究, 30, 21-28.
- 中西良文・伊田勝憲 2006 総合的動機づけ診断に関する探索的研究 三重大学教育学部研究紀要(教育科学), 57, 93-100.
- 吉田道雄・佐藤静一 1991 教育実習生の児童に対する認知の変化—実習前、実習中、実習後の「子ども観」の変化 日本教育工学雑誌, 15, 93-99.