

修士論文

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—

三重大学大学院 教育学研究科 学校教育専攻 学校教育専修
205M002 伊藤由恵

平成20年2月13日 提出

論文目録

三重大学大学院教育学研究科

学校教育 専攻	学校教育 専修	氏名	伊藤 由恵
論文 (実技等の課題を含む)	題目 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—		
添付資料			

論 文 要 旨

三重大学大学院教育学研究科

学校教育 専攻	学校教育 専修	氏名	伊藤 由恵
<p>【問題と目的】</p> <p>本研究の対象となった実地研究の内容は、大学生を対象とし、三重県のある幼稚園・小学校・中学校で3泊4日の教師見習いをし研修の中で、受講生がグループで立案した授業を実施するというものである。体験的な実習・学生開発型授業を採用したこのような実習で学生にどのような変化がみられるのだろうか。</p> <p>1. 実地研究中の時期による学生の変化をポートフォリオを用いて検討する。その際には、学生のコミュニケーション行為への志向性と達成感という側面に焦点を当てて検討する。</p> <p>2. 実地研究の特徴を踏まえて本実践における学生の教育効果を検討し、今後の実地研究の在り方を提言することである。</p> <p>【方法】</p> <p>実地研究を受講した大学生が活動中（ガイダンス期・授業案完成期・実践期）に記入したポートフォリオの数値項目と、自由記述項目より、学生の変化を量的に質的に分析した。</p> <p>【結果と考察】</p> <p>ガイダンス期や授業案完成期よりも実践期において、学生の「コミュニケーション行為の中での動機づけ」が高いことが示され、学生同士の関わり合い以上に学生と子どもの関わり合いが、人との関わり合いや活動への動機づけを高めていたことが考えられた。さらに実践期に動機づけが高くなった学生の記述からは、ガイダンス期において人と関わることに消極的になっている様子や学生同士のやりとりが少ないことが推測された。ガイダンス期から学生チューターに援助してもらうことや、グループの活動が円滑に進むようなエクササイズなどを導入することも望ましいだろう。またガイダンス期よりも授業案完成期実践期において、学生の「達成感」が高いことが示され、授業案完成期では約3ヶ月かけて練ってきた授業案が形になったこと、実践期ではその授業案を現地の教師等と最終案にし実際に授業を実施するという大きな課題があった。授業案完成期と実践期の間に有意差が見られなかったことから、学生にとってそのどちらの課題も貴重な体験であったことが推察される。また達成感が実践期に上昇した学生の記述からは、授業案作成過程や授業案を実施する過程で、失敗経験や成功経験を数多くすることで活動への達成感が高まることが示唆された。</p>			

第一章 問題と目的

1. 体験的な実習の現状

今日、多くの国立の教員養成大学・学部において、教育実習のカリキュラムが改革され、さまざまな形態の教育実習が実施されている。中でも教育実習の事前指導として大学1年次より教育現場へ出向き体験的な実習を行うという取り組みがなされるようになってきた。例えば、北海道教育大学では、授業観察を中心とした実習と、1年次の夏期休暇を利用して学生の出身学校や教育関連施設に出向いて取材をすることによって、教育問題を調べるなどの自主実習を行っている（杵淵ほか、2001）。新潟大学では、フレンドシップ実習として1、2年次を対象に、地域の自然・社会・文化に触れ、子どもとともにこれらを体験的に学ぶことや、入門教育実習として1年次を対象に学校における教育活動への参加・観察を行っている。また、福岡教育大学でも、大学1年次を対象とした体験実習が平成10年度から実施されている。この体験実習は、近隣の幼稚園、小学校、中学校で実施される行事・課外活動に参加し、先生等の補助を行い、子どもにふれあう交流体験を目的に行われているものである（兄井、2004）。また、教育学部でのボランティア活動として、近隣校に放課後訪れて、学習支援活動を行っている学校もある。例えば島根大学教育学部では、子どもとふれあう生きた体験学修を重視して県内外の教育関連機関の協力のもと学校教育外での教育・指導体験を中心とする「学校教育体験」の総計1,000時間の体験学修プログラムが必修化されている。このように体験的な実習は大まかに分類すると、授業観察や現場の教師へのインタビューなど間接的に学校現場に関わるもの、学校行事・課外活動への参加、学習支援など一部の活動に関わるもの、教育実習同様に現場に入って、学生自らが活動案を作成し実践するものに分けることができる。さらに教員養成課程における体験的な実習の教育効果としては、教職についての具体的なイメージを持つことができ、実習後の教育実践への関心・意欲が高まることが、参加した学生に対するアンケート調査により明らかになっている（兄井、2001）ように、このような体験的な実習は学生に対して教育効果が大きいことが考えられる。

三重大学教育学部においても、このような実習形式の授業がカリキュラムに組み込まれている。2006年度における体験的な実習は「教育実地研究・人間発達実地研究」として12

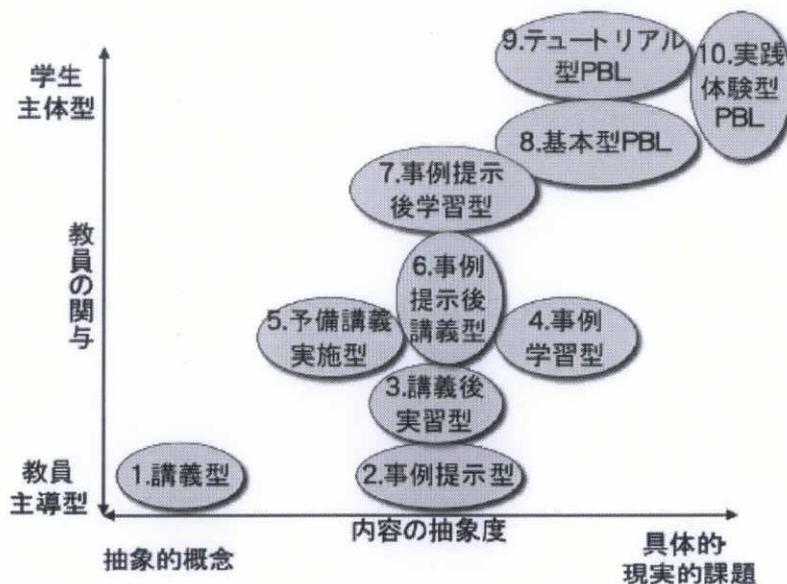
の授業が開講されている。これらの授業はいずれも学生が教育実習へ行く前に現場経験をさせることや現場での実践力を身につける目的で開設された授業である。本研究はこの12の授業の中から著者が関わった1つの授業（以下、実地研究）をその対象とする。本研究の大きな目的は、実地研究の特徴を踏まえて本実践における学生の教育効果を検討し、今後の実地研究の在り方を提言することである。

2. 学生開発型授業を取り入れた実地研究

本研究の対象となる実地研究では参加する学生が現地で実際に教師として授業を実施し、また自分たちの行う授業の授業案も学生自らが作るという、学生開発型授業を採用している。つまり、教育実習の前に小学校や中学校に授業担当者として授業を実施するのである。この実地研究には PBL という概念が取り入れられている。PBL (Problem Based Learning) とは、学生自らが能動的に学習する仕組みをもつ教育法である。身近に感じられる具体的な事象から問題(課題)を発見し、その問題を解決するために学生が自ら学習 (self-directed learning) し、問題を解決する (三重大学高等教育創造開発センター)。とある。また PBL は、学生の主体性と具体的現実的課題に重点をおいており、学生のより高次の学びが期待できる、としている。この PBL の利点としては、①能動的な学習法であり、成人教育に適している。②身近な問題なので、学生は興味を持ちやすい。③得られる知識は、問題解決レベルの深い知識である。④学習した知識は永く留まる。⑤小グループ学習なので、1)コミュニケーション能力が高まり、2)人間性を磨くことができ、3)チームで達成する練習になる。ことがあげられている。このような PBL へ至る授業形態を、三重大学では10の形態に分類している (Figure 1) が、今回の実地研究は、チュートリアル制度を採用していることや、実際に現地で実践を行うという特徴から、チュートリアル型 PBL と実践体験型 PBL の要素を含んでいると言えるだろう。

以上の要素を含んだ実地研究は、教育実習の事前実習としての体験的な学習というより、教育実習により近い形態の実習だと言えるかもしれない。これまでの研究では、教育実習を経験することは学生にとって、実習そのものがよい学習になった、自分が一回り成長したといった経験をしてよかったというポジティブな実感や、実習不安が低下する (大野木、宮川、1996) というだけでなく、学生の認知にも変化が見られることが明らかになっている。例えば職業志向に関する研究では、実習に参加した学生に対するアンケート調査より、「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が報

告されている（伊藤、1998）。また教育実習の前後で教師効力感の変化を縦断的に検討した研究では、実習後に学生の教師効力感が高まるという結果が得られている（春原、2006他）。他にも学生の「子ども観」が実習の時期によって変化することが明らかにされてきた（吉田・佐藤、1991）。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認知変化を促すことが示唆されている。しかし実地研究は、学校教育教員養成課程に所属している学生だけではなく、教員養成課程以外のいわゆるゼロ免課程の学生に対しても開講されていることを考えると、教育実習後、学生が勉強で得た技能や知識をどのように捉えているのかを検討した研究（内野・青木、2005）のように、所属に関係なくどの学生にも見られる効果について検討することが望ましいだろう。あるいは実地研究が教育実習の事前指導という役割だけでなく、専門性を学問的基礎にした研究授業の開発と実施によって教育的成果や学生の自己成長について考察する機会を得ることも目的としていることを考えても、教職に関わる側面とは別の視点で検討する必要があると考えられる。そこで本研究では、実地研究の特徴である学生開発型授業のテーマ「コミュニケーション」を中心に学生の変化を検討する。また実地研究を経験して学生自身が何を獲得し、何を課題として感じたかを知るために、達成感という側面も合わせて検討する。



(Figure 1) 授業形態類型化の2つの視点

3. 子どものコミュニケーション能力を刺激する授業づくりと実践

近年、子どもの対人関係能力や社会関係能力の低下について多くの指摘がなされ（e.g., 吉田、1997）、こういった問題意識から学校現場でも様々なソーシャルスキルトレーニング（e.g., 藤枝・相川、2001）やグループエンカウンター（e.g., 河村・國分、1999）が実施されるようになった。このような認識のもと今回の実地研究では、PBL の P（Problem）の一つとして、「子どものコミュニケーションに関わる授業を実施する」ことが学生に期待された。つまり、学生は心理学の理論をベースにしたコミュニケーションに関わる授業案を作成し、実施することが求められた。

子どものコミュニケーション能力を高めるためのプログラムを実施することで、子どもの社会的スキルに一定の効果があることが示唆されているが（e.g., 江村・岡安、2003、廣岡ら、2005）、いずれのプログラムも数ヶ月から半年という長い期間で数回にわけてプログラムをくり返し実施するものであった。実地研究では、3泊4日の中2時間（45分×2）という短期間で授業案を実施することに加え、授業案も必ずしも専門的な知識を持ち合わせている学生によって作成されたものではないために、子どものコミュニケーション能力に一定の効果あげるといふことは難しいと考えられるが、他者との関わり方について考えたり、よりよく他者と関わりたいという動機を刺激する可能性は十分にあるだろう。

子どものコミュニケーション能力を高める実践が積極的に行われその子どもに対する効果が検討されている一方（廣岡ら、2006）、活動の実践者に対する変化や効果について検討した研究は多くない。しかし実地研究が教育実習の事前指導としての役割を担っており、学生の貴重な学びの場であることを考えると、この実践で学生にどのような効果や変化があったのかということをは明らかにすることは重要な課題だといえる。

実地研究に参加した学生は、心理学や音楽的知見をもとに子どものコミュニケーション能力を刺激するような授業案を作成した。具体的には、学生が担当する学校や学年段階に合わせた子どものコミュニケーション能力を想定し、それを刺激することができる、あるいは育成するような活動を考えた。そのような活動の中で、子どものコミュニケーション能力について考えるだけでなく、自分自身のコミュニケーションについて考える機会も多くあったことが推察される。授業案を作成する過程では、参加した学生が小グループになり互いに意見を出し合いながらよりよい授業案になるように活動をした。実際にミーティングを行うことの他に、電子掲示板を用いて積極的に意見交流をすることが求められ、

各グループには担当の大学院生のチューターがつき、学生同士または学生とチューターの関わりの中で、授業案を作成し実践するという目的を達成するためには、個人活動よりも他者を思いやることや、他者に受け入れられるような主張をすることが求められる場面がたくさんあつただろうことは容易に予想できる。つまり、学生には子どものコミュニケーション能力を考える課題だけではなく、自分自身も他者との関わり合いを意識しながら活動することが求められたといえる。グループ活動の特徴としては、出口（2003）は、社会的スキルが必要とされる場面であると同時に、社会的スキルが育つ場面であるとしている。さらに高橋（1990）は、対人関係の熟達化過程において、対人関係の枠組みが大きな変容をきたすと予想される時期として、入学、就職、結婚、子どもの誕生というイベントをあげ、その前後は変化のメカニズムを見る好機だとしている。いずれのイベントも、目標を達成し居心地よく過ごすためには、新しく良好な人間関係を築くことや、その関係を維持することが求められ、そういった意味では実地研究というイベントにおいても学生の対人関係の変容を見るいい機会だと捉えられる。従って本研究では学生のコミュニケーション能力に関する変化に注目したい。しかし前述したように短期間の実践で、子どものコミュニケーション能力が高まるということが実証されていないように、実践者においてもコミュニケーション能力に変化があると仮定するのは難しいと考えられる。そこで本研究は、コミュニケーション能力そのものではなく、「他者とコミュニケーションをしたい」、「他者と一緒に活動をがんばりたい」といった、コミュニケーション行為への志向性という視点で学生の変化を捉えることにする。

4. 学生の学びを評価する

さて、学生を評価する手段としてポートフォリオに目を向ける。ポートフォリオ（portfolio）とは、辞書では紙ばさみ、書類や作品集を意味する。ここからバラバラのもの（情報）を一元化するものやその概念を指し、企業での業績評価や、金融機関や投資家などが所有する資産の一覧を示すものとして様々な分野で使われている。一方、教育の現場では、絶対評価や総合的な学習の時間などの導入により、従来の評価の枠では評価し得ない、学習活動の過程そのものを評価する必要性が生まれてきたことから、その学習者が自らの学習活動を行う上で順次作成されてくる文章や資料を時系列でファイリングしていき、それをフォルダにまとめていくことで、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（小池・松木、2005）。本研究では、後者にあ

げられている教育現場で使用されているポートフォリオを取り上げる。

村川（2001）は、評価においてポートフォリオを活用するという場合には、大きく分けて2つの立場からポートフォリオの活用方法が考えられるとしている。第一の方法は、学習者が自らの学びをポートフォリオによって、確認し修正・制御して自分の学びを改善することに活用されており、もう一方では学習者の学びを見取るために活用され、学習者の学びに適切な支援を実施する方法である。

ところで PBL では学習過程も重視されるため、どのように取り組んだかということ記録に残すことは必要だと考えられる。実地研究においても PBL の要素が含まれていることから、e-learning の活用を学生に義務づけている。具体的には e-learning システムとして Moodle を活用している。Moodle とはコース・マネージメント・システム(CMS)のことで、教育者が質の高いオンライン学習過程（コース）を作ることを手助けをするパッケージソフトである。Moodle には様々な機能があるが、連絡事項の伝達や質問事項のやりとりを行うための掲示板機能、授業案などをアップロードするファイル投稿機能などに加えて今回はポートフォリオ機能が追加された（Figure 2）。

本研究では、学生の学びをサポートするために採用されたポートフォリオを使用し、学生の学びの過程を捉え、適切な支援を検討していく。

Figure 2 shows a screenshot of the Moodle jitti06 portfolio writing interface. The interface is displayed in a browser window with the URL `file:///C:/Documents%20and%20Settings/yoshie/NE3G3G77E3M3G3ERNE3M32AFNE3G3G3G3M3G3G3M3G3G7/NE4NEF7A8KE8NA`. The page content includes:

- Question 5: "以下の質問に答えください。" (Please answer the following questions.)
- A survey table with 10 columns (1-10) and 5 rows of statements. Each cell contains a radio button.
- Question 6: "今回の活動で「感じた」こと" (What you felt about this activity). Below it is a large text input area with a toolbar showing "Trebuchet" and "1 (8 pt)".
- Question 7: "記入日を○月○日という形で記入してください。" (Please enter the date in the format ○月○日). Below it is a date input field with a toolbar showing "Trebuchet" and "1 (8 pt)".

(Figure 2) 三重大学 Moodle jitti06 ポートフォリオ書き込み画面

5. 学びの過程を評価する

体験的な実習では学生が何を学んだかという学習の成果だけではなく、そこでどのように学んだかという学生の学びの過程を評価することが重要だと考えられる。学びの過程を評価することにより学生にとって体験的な実習がどのような意味を持つかということやどこで学生がつまづいたかということを知ることができ、今後のカリキュラムや指導に反映することができるであろう。教育実習を扱う研究では、実習の事前事後で学生の変化を見る研究が一般的である。しかし事前事後で変化を見ることはだけでは、どのような経験や行動や認知が変化につながったかということを明らかにすることは難しいと考えられる。実地研究では、授業案のテーマや担当学年が決定される「ガイダンス期」、決定された担当に従ってペアやグループで授業案を完成させる「授業案完成期」、作成された授業案を現地で実践する「実践期」に分けることができる。そこで本研究においては、実地研究期間をこの3期に分けて検討していく。

改めてまとめると本研究の目的は以下の通りである。

1. 実地研究中の時期による学生の変化をポートフォリオを用いて検討する。その際には、学生のコミュニケーション行為への志向性と達成感という側面に焦点を当てて検討する。
2. 実地研究の特徴を踏まえて本実践における学生の教育効果を検討し、今後の実地研究の在り方を提言することである。

第二章 方法

1. 実地研究の概要

今回の実地研究では、PBL の P (Problem・Project) の一つとして、「子どものコミュニケーションに関わる授業の開発と実施」が学生に期待された。つまり、学生は心理学の理論をベースにして子どものコミュニケーション力を高めることを目的とした授業案を作成し、実際に授業を行うことが求められた。

加えて 2006 年度は、音楽科の学生も参加し、心理学と音楽のコラボレーションを行うことを試みた。このような異領域の学生がよりスムーズに PBL 活動に取り組むことができるように、心理学を専攻している大学院生と、音楽を専攻している大学院生がチューターとして学生の学習補助を行ったり相談に乗るといった役割を担った。しかし大学院生の数名はチューターではなく受講者として実地研究に参加し学部生と同じ活動をおこなった。

(1) 内容

大学 2～4 年次を対象とし、三重県 S 市のある幼稚園・小学校・中学校で 2006 年 9 月 5 日から 8 日まで 3 泊 4 日の教師見習いをする。また、4 日間の研修の中で、受講生がグループで立案した授業を実施する。

(2) 目的

幼稚園・小学校・中学校の日常的な教育業務の補助支援および 2 時間程度の授業実践を通して、現実の教育場面における現実の教育業務についての体験的学習を行う。また、A 地区での地域ぐるみの教育的風土にふれることによって、大学では達成することができない「生の教育現場での自己の体験」に基づいて、現実の学校教育に対する深い考察を試みる機会を得る。さらに、心理学や音楽を学問的基礎にした学生開発授業案による研究授業を実行し (2 時間)、その教育的成果、加えて学生の自己成長について考察する機会を得る。

(3) 授業案作成までの流れと授業案例

① 実地研究ガイダンス

2006年5月に、受講希望者に向けて担当教員が、授業の目的や内容についての第1回ガイダンスを行った。その後正式な受講生が決まり、教員がグループ分けと授業のテーマ、担当チューターを決定した。各グループの人数とテーマは以下の通りである。

・ 幼稚園・小学校低学年（14名）：「共同絵画」

共同での絵画作成を通して、コミュニケーションについて考える。ただ、絵画作成を行うだけではなく、その中でコミュニケーション能力が刺激されるような工夫を行う。

・ 小学校高学年（13名）：「音楽を盛り込んだコミュニケーション活動」

音楽を使いながら、コミュニケーション活動を行い、これによって子どものコミュニケーション能力の育成を目指す。

・ 中学校（6名）：「ものの見方の転換」

これまでとは違う「ものの見方」をとることで、これまでに気づけなかったことや誤解していたことに気づき、それらに気づけることができるようにする。

その後2006年7月に、受講生に向けて第2回ガイダンスを行い、受講生が担当する学校と学年を決定した。その後担当のグループに分かれて授業案作成の協議を開始した。

③ 授業検討会～最終授業案提出

2006年8月に授業検討会が行われた。担当のグループごとに授業案を発表し、授業案の検討・最終案の確定が行われた。その後検討会で出された意見を授業案に反映させた最終授業案が8月末に提出された。

Table1 授業案タイトル例

担当園・校	タイトル
幼稚園	海の中
小学校2年生	いろいろな宇宙人を想像してみんなで一つの星を作ろう！
小学校3年生	ことばで伝え合って絵を描こう
小学校5年生	オリジナル『トムとジェリーの効果音』をつけよう♪
中学校1年生	ものの見方の転換

2. 対象者

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 名の中で、Moodle 上のポートフォリオへの書き込みの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。

3. ポートフォリオの項目

① 10 段階評価項目

達成感・コミュニケーションへ行為の志向性についての項目を担当教員と独自に 8 項目作成し、各項目について 10 段階で評価を求めた。

1. やっていることが面白いと感じた
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
3. 他の人のために活動を頑張りたいと思った
4. 人と仲良くできるように心がけた
5. 活動を進めていくのが大変だった
6. 活動にとっても集中していた
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
8. 他の人とともに活動するのが楽しいと感じた

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。

1. 今回行ったこと、できたこと
2. 今回考えたこと、思いついたアイデア
3. 今回の活動の中での他者との関わり
4. 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）
5. 今回の活動で感じたこと

4. 手続き

第2回ガイダンス後から参加した学生に対して、教員から 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。基本的には実地研究に関わる活動後にポートフォリオに書き込むようになっていたが、本研究では教員から具体的に指示があった期間、①第1回ガイダンス～第2回ガイダンス（7月4日～12日）、②授業検討会～最終授業案提出（8月28日～9月4日）、③実地研究1日目（9月5日）、④実地研究2日目（9月6日）、⑤実地研究3日目（9月7日）、⑥実地研究4日目（9月8日）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ものを分析対象とした。また、今後の分析では、①をガイダンス期、②を授業案完成期、③～⑥を実践期とした。

第三章 結果と考察

第1節 評価項目の因子構造

ポートフォリオの10段階評価項目の因子構造について明らかにするために、因子分析を行った。その際に①第1回ガイダンス～第2回ガイダンス、②授業検討会～最終授業案提出、③実地研究1日目、④実地研究2日目、⑤実地研究3日目、⑥実地研究4日目の得点をひとつにまとめたものを分析に使用した。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により2因子とし、プロマックス回転を行った。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」）を分析から除外した。その後再度同様の分析を行った結果の因子パターンと因子間相関をTable 1に示す。

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」、「他の人のために活動を頑張りたいと思った」などの項目が負荷したので、『コミュニケーション行為の中での動機づけ』と命名した ($\alpha = .894$)。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項目が負荷したので、『達成感』と命名した ($\alpha = .816$)。この2つの因子の下位尺度得点を今後の分析に使用する。

Table 2 評価項目の因子分析結果

	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に心がけた	.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

第2節 実地研究の時期における学生全体の変化

実地研究に参加した学生全体の得点の変化を検討していく。まず実地研究中の時期（ガイダンス期・授業案完成期・実践期）によって学生の変化が見られるかどうかを検討する。実地研究の時期別の2因子の下位尺度得点の平均値と標準偏差を Table 2 に示す。

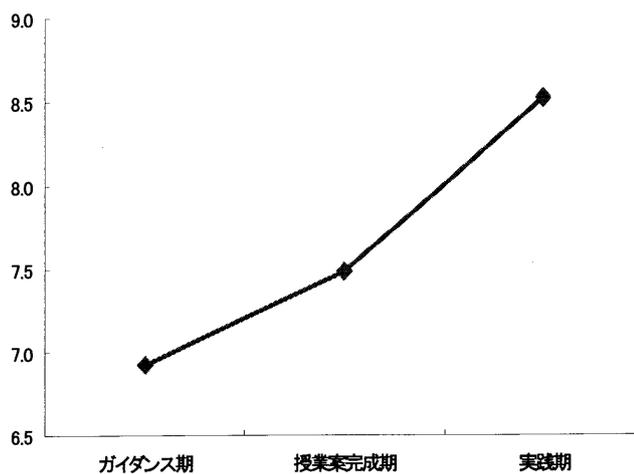
Table 3 平均値と標準偏差

	時期	N	平均値	標準偏差
コミュニケーション行為の中での動機づけ	ガイダンス期	19	6.926	1.441
	授業案完成期	19	7.484	1.393
	実践期	19	8.518	1.122
達成感	ガイダンス期	19	5.579	1.239
	授業案完成期	19	6.697	1.619
	実践期	19	6.730	1.617

2-1 コミュニケーション行為の中での動機づけ

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どうかを検討する。コミュニケーション行為の中での動機づけの下位尺度得点を従属変数とする対応のある1要因分散分析を実施した。その結果、実地研究中の時期による有意な主効果 ($F_{(2,36)}=14.306, p<.001$) が見られた。多重比較の結果、実践期とガイダンス期の間・実践期と授業案完成期の間有意差 (それぞれ $p<.001, p<.05$) が見られた (Table 4)。

Table 4 実地研究3期間における学生の動機づけ得点の変化



実践期とガイダンス期の間、ガイダンス期と授業案完成期の間に有意差が見られたことから、ガイダンス期や授業案完成期よりも実践期において、学生の「コミュニケーション行為の中での動機づけ」が高いことが示された。実地研究の流れを考えると、ガイダンス期では担当校や担当学年が決定し、学生の多くはペアやグループが同じ学生と活動を進めていった。授業案完成期になると、担当するペアやグループの関わりが密になり、さらに授業案検討会があったためチューターや担当以外の学生との関わりが多くなった。実践期では、加えて現地の子どもや教師と関わり合う機会が増えた。ポートフォリオの記述においても、ガイダンス期・授業案完成期では、自分のペアの学生や実地研究に参加する学生とのやりとりに関する記述が多くの学生に見られ、実践期ではそれに加えて実践先の子どもに関する記述が多くなされていた。このことより、学生同士の関わり合い以上に学生と子どもとの関わり合いが、人との関わり合いや活動への動機づけを高めていたと言えるのかもしれない。例えば藤田（2004）は観察実習の効果を検討した研究で、幼児の観察実習はどのような子ども観を持っているかに関わらず、コミュニケーションスキルの重要性を認識させることを明らかにしたが、実地研究では授業案のテーマがコミュニケーションであったことや、子どもを観察する場面だけではなく、実際にふれあう時間も多かったため、学生は常に子どもや自らのコミュニケーションについて考察する機会が多く、実際に子どもと関わる中でスキルを発揮したい、より多く関わりたいという動機づけが高まったのではないだろうか。

さて、上述の分析では、3つの期間でのポートフォリオに全て回答したものが対象となっている。しかし、かなりの人数が欠落している。そこでポートフォリオの自由記述項目の分析対象を活かすために実地研究中の時期とコミュニケーション行為の中での動機づけに対する得点に関してくり返し対応のある t 検定を行い有意水準の調整を行った。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 ($t(29)=-8.854, p<.001$) となり全ての期間で有意な差が見られた。そこで、ガイダンス期と実践期の得点で1点以上上昇した群（以下、動機づけ上昇群 (n=23)）と上昇しなかった群（以下、動機づけ非上昇群 (n=7)）とを分けて、全ての期間に記入された記述を分析する。また、コミュニケーション行為の中での動機づけということで、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」に関する記述と「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)」に関する記述に注目した。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た。

動機づけ上昇群に見られた記述傾向

動機づけ上昇群の記述では、人との関わりが、ガイダンス期・授業案完成期よりも、実践期に活発になるパターンが多い。例えばガイダンス期・授業案完成期の中で、グループやペアの子とうまくやれるか不安を持っていたり、実際に意思疎通がうまくできていないことや、ペアの学生以外の学生やチューターと関わりがないということや、積極的に活動に参加できていないといったような記述がある。しかし実践期になると、子どもとの関わりに関する記述が多くなされ、どう関わったかという事実だけではなく、どう関わりたいかという目標を具体的に記述している学生が多かった。またこの時期はペアの学生に加え子どもや現地の教師との交流も活発に行われ、つきあう人の人数も種類も多くなることが推察できる。以下は動機づけ上昇群の記述である。

学生A

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身をもって感じた。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。

学生B

ガイダンス期：担当の4人でまだ話し合っておらず少し焦りも感じます。意見をもち寄ることが先決であせっていると、何も無いのに集まることに急いでしまいそうです。

授業案完成期：ほうれんそうの反省。チューターさんに相談することがわからなくて戸惑っていたが、実際にきてくださって話をしてみると案が進んだ。これを4人でできればと痛感した。4人で協力して進めることが、現場でも生きてくるということ。早く仕上げる事ばかりに気をとられていた。

実践期：女子は比較的、自分を出していくと、向こうが好きなものや、昼休み誘ってくれるようになったが、男子がうまく関われなかった。他の異性の授業者に男子がなつくのを見て、こちらから親近感を持つようにしていこうと思った。…子どもたちは思ったよりも柔軟な考え方ができて、6年生の想像の幅を超えた気がした。こちらがその子どもたちの行動や思考をとめてしまわないようにすることが難しいと感じた。

学生C

ガイダンス期：(他者との関わりについて) 特になし。

授業案完成期：(グループの) 3人で話し合い。コミュニケーションは良好。いろいろな意見が飛び交った。

実践期：子どもと遊んだ。先生と話した。自己紹介で自分を売り込み、みんなの顔などを覚えようがんばった。もっと子どもに近づくようにする。…担任

の先生にとってもお世話になった。よかった点や気をつける点、明日の授業はこうなるといいなということなどを聞かせていただいた。ペアの先輩といい関係ができた。…(担当の小学校)3年生の能力についてもっと知りたい。生徒の普段の関係を見してみる。…担任の先生との話し合い。子どもたちと少し深い話をするのができた。

学生D

ガイダンス期：(同じ)グループ(の人)がほとんど知っている人だったのでやりやすかったです。

授業案実践期：今日は主に(小学)3年生の児童たちと関わった。私は積極的に名前を覚えて口に出すことを心がけた。…昨日よりも子どもたちも私に馴れてきたせいか、男の子も女の子も抱っこやおんぶとスキンシップが多くなったように感じられた。3年生の生徒だけではなく、朝ラン(朝のランニング)のとき、5、6年生の児童や他のクラスの先生とも話す機会があつてよかったと思う。

学生E

ガイダンス期：日程の都合で参加できなかったのが残念だった。Moodleでメンバーの名前を知ることができたが、実際に合っていないので、どんな人なのか、また自分がグループの方針を理解できているかなどについて不安を感じる。

実践期：今回初めてしゃべる子ばかりなので、積極的に名前を聞き、呼びかけるようにした。シャイな子どもが多いらしく、会話をするためにはこちらからの話題提供が必要になる。明日以降も一人ひとりが何に興味を持っているかを考えながら話しかけていきたい。…自分の働きかけ次第で子どもは変わる！
…(中学)2年生の子どもたちと話したり、3年生の子どもとも話をした。朝の部活や運動会の長縄(に参加し)、担任の先生方と打ち合わせをした。…今回の出会いをよかったと思ってもらえるように積極的に関わっていきたい。

以上の記述から、動機づけ上昇群の多くの学生はガイダンス期・授業案実践期では、活動に参加できなかったことや、グループの学生やチューターとの関わりが少ないことが共通して読みとれる。また実践期になると子どもに関する記述が増加し、詳細に人との関わり合いや感じたことが書かれるようになった。以上のことより、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、人との相互作用が多いほどに高められていくことがわかる。担当教員やチューターが、なるべく早い段階でグループ活動が活発にできるように配慮することで、学生は長期間コミュニケーション行為の中での動機づけを高い状態で維持できるのかもしれない。一方で高橋・小川（1996）は、実習期間中を通じてさまざまな心理的な「揺れ」を体験することが教育実習にとっては欠くことのできない重要なポイントだと指摘し、実習期間中に「ネガティブな揺れ」を体験させるような計画をたてることが、教育実習を効果的なものにするために求められると提言している。そのような視点にたてば、実践期に入る以前に人との関わり方などで「揺れる」という経験が、実践期の動機づけにつながったとも言えるだろう。また、特に子どもとのやりとりの中で、子どもの理解が深まったり、これまで抱いていた子ども観を良い意味で裏切られたりすることが、子どもとの関わり方や子どもと活動する上で気をつけるべき具体的な方略の発見につながることを示唆された。具体的に他者とどう関わればよいかという手がかりが見つかることで、人との関わりや活動への動機づけが高まるのかもしれない。

動機づけ非上昇群に見られた記述

動機づけ非上昇群の記述では、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でそのまま維持されたケース（ $n=3$ ）と、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（ $n=2$ ）に分けられる。残りの学生（ $n=2$ ）は、ガイダンス期・授業案実践期では、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であった。

学生F

ガイダンス期：…とっても緊張しました。しかも私が最上級生なので、どういふふう話し合いをしていけばいいのか、少し迷いました。でも学年はあまり気にしすぎず、思ったことを言ったり、効率よくみんなが気持ちよく活動できるように考えて、必要ならばリーダーシップもとっていけるような感じになりたいと思っています。…これからの活動でみんなと仲良くなれるといいな、と感じています。

授業案完成期：お互いに意見を言い合って、いい感じで話し合えた。いろんな意見がでておもしろい授業ができそうな気がしてきた。…ペアの人は積極的にまとめてくれるので助かります。下級生がぐんぐん引っ張ってくれる感じが望ましいと思っていて、その中で自分もしっかりと人とかかわり、コミュニケーションできたのではないかと思います。…前半はグループの子との連携の取り方がよくわからなくてイライラしたこともありました。…後半になると moodle にも反応が返ってくるようになり、手応えがでてきたように思います。私も出来るだけ自分の意見をいいつつ、他の人の意見を受け入れていき、反対意見の時でも相手の意見の長所を認めてから妥協案を出すなど、コミュニケーションの能力が自分自身にもついたように感じます。

実践期：…子どもたちとは関わりが途切れることなく続けました。パートナーの人ともだいぶ仲良くなれたと思います。…学年での授業検討会も、最終確認もできて4人の連携がグッと深まってきた感じですが。…（他の学校で実践をしたグループの子が）反省要素を書いてきてくれたり、疲れているだろうに、検討会にも出席してくれて貴重なアドバイスをくれたりして、とっても感謝しています。本当にありがとう。今回もらったいろいろな意見や反省点をもとに、自分たちの授業もよりよいものになるように頑張りたいなと感じました。…交代交替いろいろな先生やチューターさんに見ていただきましたが、みなさんにお褒めの言葉を頂きました。とにかくペアの人と協力、相談しながら進めていくことができました。子どもたちとも、いろいろ話ながら活動を進めることができ、子どもの新しい一面を見ることができました。

学生G

ガイダンス期：…どういった内容にしていくのかを検討し始めたところである。これからの話し合いの中で「ものの見方の転換」に関わる知識に基づいた議論が必要である。他者の意見は知識に基づいており、個人的には、もっと根拠のあるしっかりとした意見を出していかなくてはならないと感じた。…クリティカルシンキングについて調べていきたい。まだ初歩的な段階なので、授業に生かせるような知識を獲得していきたい。…知識不足を痛感している。…まず「ものの見方の転換」に関わるような知識の土台をしっかりと作っていく必要がある。

授業案完成期：…グループという形では初めての話し合いでした。（自分たちの授業のテーマが）ブレインストーミングではないかということだったので、知識として調べて行かなくてはと思いました。…自分の考えが浅いということを痛感しました。知識の獲得の必要性を改めて感じました。…（担当する）2時間目は具体的にどう進めていくかということ個人で考えて、グループで集まって話し合うことになりました。ゴールに持っていけるような案を考えいきます。…（授業案検討会を無断欠席したことに関して）「ほうれんそう」を全くできていないことについて、猛省して、しっかりと守っていかなくてはなりません。自分はできていないので、しっかりとしていかななくてはなりません。…たくさんの方から多くのアドバイスをいただいたので、授業案を考えることができたのだと思います。大事なことに気付かされることが多かったです。

実践期：…（担当する学校の）子どもたちや先生方と初めて会いました。先生方が子どもたちのことを真摯に考えている様子が伝わってきました。特に担任の先生は授業案の指導をしてくださり、たくさんのアドバイスをしてくださいました。子ども達とは給食の時間に話をしたりすることができました。…自分のコミュニケーション能力の乏しさを痛感しました。…子ども達とのさらなる交流をしていかなくてはならないと思いました。こちらからうまく話しかけることができなかつたので、できるようにしていきたいです。…子どもたちの意

見が活発に出るような発言や行動をしていきたいです。

…子どもたちとは少しは交流できましたが、もっと積極的に交流していく必要があると思いました。…まだまだ話せていない子がいたりするのでもっと話したりできるようにしたいです。…(授業案に関して)先生方に指摘され、細部まで検討や予想できていない自分の力不足を痛感しました。…明日の授業について、質問の出し方やグループ活動の際の言葉がけなど、…よりよい形で授業ができるようにしていきたいです。

学生Fは、どの時期においても一貫して授業を一緒に実施するペアの学生や一緒に授業案を作成するグループの学生と意思疎通ができていのかどうか確認をしながら活動をしていることがわかる。特に自分が上級生だということで、その中でも上手にリーダーシップをとっていこうという動機づけが感じられる。授業案完成期の終盤ではそういった関わりをしていく中で、コミュニケーションの能力が自分自身についてきたことを実感し、実践期では、一緒に活動してきた学生のためにも、子どものためにもよい授業をしようと動機づけが高い状態で維持されたことが推察される。

学生Gは、自分から積極的に他者に関わるという姿勢は少ないものの、他者の意見や行動から、自分に足りないものやこれから取り組みたいと思う課題を的確に見つけていることが伺える。記述の中には「自分には…が足りない」「できていない」などのネガティブな表現が目立ったが、それで終わりにせずにグループの話し合いから手本となる姿勢や意見を積極的に採り入れ、次の自分の目標につなげることができていることが動機づけを高いレベルで維持できている要因なのかもしれない。特に実践期では現地の教師や子どもとのやりとりを通して多くの課題を発見している。

学生Fと学生Gは共に自分自身の「コミュニケーション能力」について、それぞれ「ついてきた」、「乏しさを痛感した」と相反する評価をしているが、この場合においては自分自身のコミュニケーション能力をどのように評価したとしても、動機づけが下がることはなかった。

学生H

ガイダンス期：初めて話すということもあり、最初は構えてしまったところもあるが、話しやすい子で正直ほっとした。しっかり反応を返してくれるので、

発言がしやすい。しかし私ばかりだけでなく、相手も発言しやすいようにしていかなくてはいけないと思った。…正直スタートは気が重かったため取りかかりは今イチだった。しかし、活動を考えるのはとても楽しく、何をしたら子どもたちが飛びついてきてくれるだろうと考えると、いろいろなアイデアが浮かんだ。実地研究以外に重視すべきことがあるのだが、それがなかったらどれだけでもそのことを考えていたい気分だった。

授業案完成期：いろいろな意見を交わすことができ、実際に布（授業で使う教材）を見て話し合うなどできた。今のところ順調に進んでいるのではないかなと思う。

実践期：授業案を進めるうえで相方（ペアの子）とはうまくコンタクトをとれていたとはいえない。…お互いうまくフォローできていなかったように思う。…子どもたちの対応については慣れているつもりだったが、（幼稚）園が違くと子どもたちへの対応も改めて考えさせられた。特定の子どもの関わりが目立ち始めている。…給食の際男のグループの中に入ったが、恥ずかしかったらしくなかなかこちらと話してくれなかった。…最終日に先生のいないところで子どもたちがもめてしまい、その対処に困ったり、対処したけれどもそのような対処の仕方ではよかったのか自分ではわからない。…戸惑いながら子どもたちを眺めているしかできない自分がいた。

学生 I

ガイダンス期：どうしても自分の意見を主張することが得意な人の意見は「聞こえる」が、主張がうまくない人、自分の考えをまとめたり意見を言ったりするのに時間がかかる人、相手の発言を尊重し（すぎ）ている人の考えを聞くことがあまりできなかった。それぞれに思いや考えを尋ねてみたものの、自分を含めて「しゃべれる人」中心の話し合いになっていた。話し合いの中ではそれぞれの発言できる場を持つとともに、それぞれも、相手の言葉を聞く気持ち、自分の思いを話す気持ちを意識的にもって挑んではどうかと思う。…それぞれ

の思いや個性を活かして活動を進めていくのは大変だと思った。…しかしそのような中だからこそ、どんなことができるか、どんな経験を子どもたちに与えることができるか、自分たちがどんな学びを得られるかが楽しみにも思えた。

授業案完成期：グループで集まって検討する際、それぞれの意見を言い合い、聞き合って、いい話し合いができたと思う。…（活動が無断欠席した）反省点として、…やっている時は真剣にやっているつもりだったが、締め切りや種々の区切りを前に、詰めが甘かったことに気付くことが多々あった。そういったときに、グループの人に迷惑をかけ、助けてもらった。…グループで行う活動は時間や決まりをきちんと徹底し、責任をもって行わなければならないことを痛感した。…先生方、チューターの方に本当に様々な面で支えていただき、それが本当に嬉しく、ありがたかった。他にもグループの人に支えてもらったりしたので、自分はここまでやってこれた。自分もグループや全体のために、できることをしていきたい。

実践期：学校では子どもたちの方から、私たちに興味を持って関わってきてくれ、むしろこちらが気後れしていた。学校では消極的になっていたように思う。体調も整えてもっと積極的に関わっていききたい。…（授業中にうまくいかずに悔し涙をみせた子どもとのやりとりについて）そういった子どもへの配慮について、どのようにしたらいいかなど考えていきたい。

学生H・学生Iともに、ガイダンス期では自ら積極的に意見を言う姿勢が見られ、人の関わりや活動に対する高い動機づけが感じられる。授業案完成期においては、学生Hはガイダンス期と同様に、ペアの子と順調に活動を進めており、学生Iは活動に無断欠席するといった失敗をするものの、周りのフォローのおかげでグループの人のためにも頑張りたいと動機づけが高められたようだ。この学生2人は比較的高い動機づけを維持していたと考えられるが、実践期ではペアの子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。二人とも特に気になった子どもの様子について詳細に記述しており特定の子どもの様子について考察している。しかし具体的な対応については記述されていなかった。最終レポートにもその子どもたちの様子や考えたこ

と、対応の仕方についてとても具体的に記述してあったことから、自分では解決不能な出来事に遭遇し、動機づけが低下してしまったのか、もしくは特定の子どもが気がかりになり、他者とのやりとりが制限された可能性もあるだろう。実践期には、大学の担当教員・チューターは学生からその日の報告を受け、問題や連絡事項等の伝達を行う検討会がほぼ毎日実施された。しかし検討会でのやりとりは主に授業案の実施についてであり、一つの事例について長く時間を割くことはなかった。その他の自由時間についても多くの学生が授業案の最終調整にかかり、学生一人ひとりの疑問や問題が十分にあったとは考えられにくい。

学生J

ガイダンス期：1回しか話し合いはしてないけど、ちゃんと自分たちの意見を交換できたと思います。…集まる時間の確保が難しい。

授業案完成期：話し合いを通じた意見交換をした。時間の都合上、話し合いの場をあまり持てなかった。

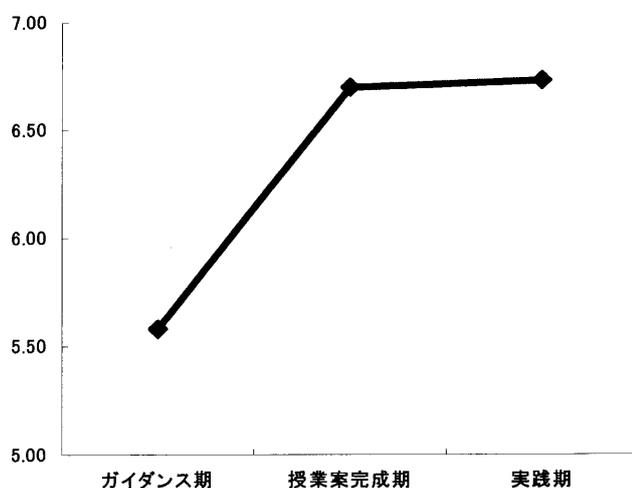
実践期：子ども達と半日全て行動を共にしました。なのでコミュニケーションは多くとれたのではないかと思います。授業案の検討では、ペアの人とも意見交換を行いました。…子どもたちとふれあう機会があまりなかったので、とてもいい経験になっていると思います。残りも楽しく学んでいきたいと思います。…積極的に子どもたちの中に入っていき声かけを行いました。

学生Jと同様に得点が上昇しなかったもう一人の学生もガイダンス期・授業案実践期は他者とのやりとりに関する記述が少なく、実践期になると子どもに関する記述が増加し、積極的に子どもと関わろうとする様子が感じられる。しかし、このようなパターンの学生の多くは、ガイダンス期・授業案実践期の動機づけよりも、実践期の動機づけが高くなっていたのだが、なぜこれらの学生の動機づけが上昇しなかったかは、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。

2-2 達成感

次に実地研究3期間における達成感に対する学生の変化がみられるかどうかを検討する。達成感の下位尺度得点を従属変数とする対応のある1要因分散分析を実施した。その結果、実地研究中の時期による有意な主効果($F_{(2,36)}=5.078, p<.05$)が見られた。多重比較の結果、ガイダンス期と授業案完成期・実践期に有意差(共に $p<.05$)が見られた (Table 4)。

Table 4 実地研究3期間における達成感得点の変化



ガイダンス期と授業案完成期の間、ガイダンス期と実践期の間には有意差が見られたことによって、ガイダンス期よりも授業案完成期・実践期において、学生の「達成感」が高いことが示された。授業案完成期では約3ヶ月かけて練ってきた授業案が形になったこと、実践期ではその授業案を現地の教師等と最終案にし実際に授業を実施するという大きな課題があった。授業案完成期と実践期の間には有意差が見られなかったことから、学生にとってそのどちらの課題も貴重な体験であったことが推察される。

さて、上述の分析では、3つの期間でのポートフォリオに全て回答したものが対象となっている。しかし、かなりの人数が欠落している。そこでポートフォリオの自由記述項目の分析対象を活かすために、実地研究中の時期と達成感に対する得点に関してくり返し対応のあるt検定を行い有意水準の調整を行った。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 ($t(29)=-4.832, p<.001$) となり2期間で有意な差が見られた。そこで、ガイダンス期と実践期の得点で1点以上上昇した群 ($n=8$) と上昇しなかった群 ($n=22$) とを分けて、全ての期間に記入された記述を分析した。また、達成感ということで、ポートフォリオ項目の中の「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」に書かれた記述に注目した。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た。

達成感上昇群に見られた特徴的な記述

達成感上昇群の記述では、ガイダンス期・授業案完成期・実践期の全ての期間で、「できた」、「できない」という事についての記述がされているが、授業案完成期と実践期では、成功や失敗いずれも記述されることがあり、特に「授業をして手応えを感じた」といったような成功体験と「授業がうまくいかなかった」という失敗体験について多く書かれていた。

学生K

ガイダンス期：第1回の話し合いでは、顔合わせ、それぞれの考える「ものの見方の転換」について議論をしました。先輩とも顔合わせできて良かったです。担当学年も問題なく決めることができました。

実践期：…中学校に行き、給食を一緒に食べたり、授業を見学させていただいたりした。不覚にも昨日まで高熱を出していた関係で本調子とは言えませんでした。…1時間目の授業を行った。ライオンとシマウマの部分がうまくいかなかったり、自信なげに授業をしてしまったり、反省の連続でした。先生方が授業後の反省の時間を2時間半もとってくださり感動し、嬉しかった。…2時間目の授業をさせていただきました。1時間目の反省を踏まえて堂々、楽しく授業をすることができました。

学生L

ガイダンス期：担当の学年、グループ決め、授業に関しての簡単な話し合い。共同絵画を用いたコミュニケーションの授業というテーマでパツと思いつかな

かったのですが、「共同絵画をする過程に目的を置く」というのが1つと、もう1つは「絵画をしたものを使って何かをすることに目的を置く」こと、この2つが考えられるのではないかなとメンバーに話しました。

授業案完成期：授業案の改善、提出。準備物の確認。提出前では、僕が Moodle (Moodle) で確認できない中、わざわざ連絡をしてもらい内容についてのやりとりができ、グループ活動を実感できた。全員で一緒に出来ないながらも、そのようにやりとりすることで、なんとか完成までたどりつけた。

実践期：1日目の授業。大きな流れはペアの人と打ち合わせをしたとおりにだいたい進めることができたと思います。…導入のデモンストレーションの部分で少し説明を間違えたところがありました。(でも結果的に)いい経験をしたと思いました。…2日目の授業実施。教室を回りながら子どもたちにフォローができたように思います。授業が終わり、ひとまずほっとしていました。…ペアになって活動してもらおうときなど、多少自分たちの予想と違うところがでてきましたが、結果的には子どもたちは、絵をことばで詳しく説明することの難しさを感じてくれたように思います。

学生M

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、勉強しておくことになった。

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つたし、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つた。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。

学生N

ガイダンス期：とりあえず、音楽でコミュニケーションというのがあまり想像できなかったので、自分がしたいと思ったことや、思いついた事などを挙げた。…（私が心理学専攻のコースだから）「コミュニケーションって何？」と聞かれたけどはっきり答えることができなかった。

実践期：今日は授業をした。（目新しい教材を使って授業をしたので）…コミュニケーション力を育てるという目標を達成できずにただの遊びみたいになってしまわなかつたかと終わってから不安であったが、帰りの会で「僕が上からボールを打ったら先生が下から返ってきて楽しかった」などのコメントをもらい、気づいてくれているのだと嬉しかった。…授業後半の楽器演奏では…チューターさんや担任の先生にも手伝っていただいて…グループ活動は思ったよりもうまく進んだように思う。

学生〇

ガイダンス期：(今回行ったこと、できたことについて) 把握できていることと出来ていないことの確認。授業案作成のための資料についてなどの情報交換。
…コミュニケーションというような言葉を出さずに(自然に)能力が高まることや、大切さに気づくようなことを考えたい。不安をかなり持ってしまったが、何でも出来るんだな、というような期待も持つことが出来た。

実践期：子どもへの苦手意識が少し払拭された。…実際に授業を行い、担任の先生に感想や助言をいただいた。担任の先生がとてもほめてくれて、すごく嬉しかった。細かいところまでつめた甲斐があったと感じ、報われた気がした。
…児童達が、自分たちの想像以上にくいついてくれ、集中を切らさず取り組んでくれて驚いた。導入の成功を感じる事ができた。…2時間目の授業を行って、先生からいろんな指摘をいただいた。1時間目がうまくいったので、目標を高めにもって実施したのだが、児童がお疲れモードということもあり、普通に終わってしまった。でも当初の計画的にはうまくいった。最後の振り返りでの目標であった、『日常でのことでもつながることがある』というようなものを伝えるのがうまくいかず、もっと上手い伝え方があったと思った。

以上の記述から、達成感上昇群の多くの学生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、できたことに書かれた記述も「決定した」「話し合いができた」「意見が言えた」といった決して質の高い達成とは言えないものであった。授業案完成期では、できたこととして「授業案の提出」、「グループ活動」、できなかったこととして「グループ活動」、「授業案作りの中でアイデアを出すこと」について述べられていた。また授業案実践期には、できたことできなかったことともに「授業の実施」について述べられおり、そのエピソードの詳細や学生自身がどのように感じたかが細かく綴られていた。つまり授業案完成期と実践期には、失敗も成功も経験するがその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、達成感が高くなったことが考えられる。また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るのは、現地の担任の先生のことばやチューターの関わりであったことも多くの学生が記述してい

た。おそらく授業案作成や実施には、専門的な知識や経験が必要とされるだろう。その中で学生が思い通りに目標を達成することは難しく、失敗することも多くあるだろう。その失敗経験について、教師やチューターからのアドバイスや的確な指摘は学生の「できなかった」という認知を低下させているのかもしれない。

達成感非上昇群に見られた記述の特徴

学生F

ガイダンス期：ミーティングでは、グループ決めを行いました。今日の話合いでは、共同絵画をどのような形で進めていくのか、概要を話し合いました。…今日は初めてにしては結構いい感じで話し合いができたと思います。私は(子どものコミュニケーション能力を高める)ボランティアな活動をしているので、活動の主旨や概要は理解できているつもりです。そして、話し合いやこれからの活動の中でも、そのことが少しでも役に立つようにしていきたいと思っています。

授業案完成期：授業案完成。感想用紙完成。…準備物申告完了。とりあえず授業案を出してほっとしました。添削してくださったチューターさんに感謝です。あまりにもすんなりと通ってしまったので、逆に不安もあって、「こんなのでよかったのかな」という感じもしている、複雑な気持ちです。

実践期：(授業の)最初の導入の小芝居は全然緊張もなく、いつも通りの感じで出来ました。子どもたちの食いつきもよく、…とってもいい感じで授業を始めることが出来ました。…しかしどうしても自分で考えて想像して描くということが苦手な子どもがいて、1時間目は何もできないまま終わってしまいました。…担任の先生に相談したところ、…声をかけながらできそうなことをやっていくような形をとるのがいいようだったので、あまり話しかけすぎないで、自然に2時間目をはじめました。

2時間目は、みんなが参加できる活動になりました。…班ごとにうまく話し合いながら、活動を進めていたことに驚きました。…コミュニケーションがとれるような話し合いが予想以上にできていて、すごく感激でした。活動後の先生

との反省会は、お褒めの言葉もいただき、子どもたちもとても楽しんでいたよ
という感想を頂きました。…とにかくやりきった感があります。

この学生はガイダンス期に「活動の主旨や概要は理解できているつもりです」という記述がされ、この時期には「とにかく知識がいる、勉強しなければ」といった記述が目立つ中、とても特徴的であった。実地研究と同じ主旨の活動を行っているため、ガイダンス期から具体的な目標を立てやすく、そのことが達成感につながったのかもしれない。授業案完成期・実践期においても「できた」「やりきった」と感じたことが多かったことが伺われ、時期に関係なく達成感が高かったのであろう。実際の得点も平均より高い（ガイダンス期、実践期それぞれ、9.75, 8.75）。

学生P

ガイダンス期：…あまり授業案の話はできませんでしたが、音楽科の先輩とチームを組んだので、これから先輩の意見も参考にさせてもらいながら、話合っ
ていこうと思いました。音楽を使うということですが、得意、不得意や、うま
い、下手があまりあられないかもしれないので、皆で行う、といったものが
いいかなという意見がでました。その一つの案として、手や身体を使ったリズム
遊びが挙がりました。

授業案完成期：音楽科の先輩にたくさん教わりながら授業案を作成しました。
…最終的な案は始めよりもだいぶ変わりました。始めのものよりもシンプルで、
指導しやすいものになりました。はじめは、時間内にたくさんやろうとしてい
たのですが、中身はシンプルで作業に追われず子どもの様子がみれそうなもの
に変わりました。

実践期：先生と授業案について話し合いをした時、…という話を聞いたので、
うまく自己表現のできない子がたくさんでてくるかもしれないと思いました。
…私たちが見本を見せることや、気を配って声かけをしていくことをしてい
こうと考えました。…1時間目の授業をやらせていただきました。大きな事件な
どはなくほぼ予定通りに進めることができたんですが、言葉かけが難しかった

です。…明日の授業では、子どもたちのうまく活動しようとする姿勢を引き出せるように、少し様子を見つつ言葉がけをしてもいいかなと思いました。また、全体的な授業の流れや目的をきちんと頭にいれつつ、授業できたらいいなと思います。…今日の授業は、…少しまとめまで時間があつたので、授業の結果に応じてまとめができたことがよかったなと思いました。…授業は実際どう動いていくかわからないものなので、臨機応変に対応することが大切だと思いました。

学生J

ガイダンス期：全然決まっていません。これから考えていこうと思っています。練習しないとできない楽器とかは使いたくないなあ、と考えています。リズム遊びとかを個人的には考えています。

授業案完成期：授業案の作成。音楽を使った自己紹介（を考えた）。

実践期：授業案の再検討について、担任の先生からアドバイスをいただき授業案の再検討を行いました。…(自分がおこなった) 授業内容としては、課題が少し難しかったのかイメージシートを書けない子どもが何人かいました。自己紹介よりも、楽器にみんなの集中がいつてしまい、授業の趣旨がずれてしまいました。もっとゲーム性をもたせて、グループ分けも少し変えようと検討中です。…2回目の授業を行いました。もともと用意していった授業案をほぼ全て変え挑みました。授業内容としては、グループ内の話し合いもスムーズに進み、時間通りに進めていくことができました。…自分なりに納得のいく授業になったように思います。

学生Pは、ガイダンス期にはないが、授業案完成期で授業案を大幅に変更したことや、実践期の授業でも、うまくいったと実感している。これは達成感得点が上昇するパターンに似ている。具体的に記述を追うと、実践期に入るまでは、「…意見が出ました。」、「…変わりました。」という記述が多く、できたことや考えたことを自分の行為として捉えることができていない。逆に実践期には、「…をしたらいいな」「…することが大切」とい

う記述が表れ、自分で目標をたて取り組もうとする様子が記述されている。つまり、実践期において自分がやりたいことやすべきことを具体的に考えることによって、達成目標が高くなり、得点の変化がみられなかったのかもしれない。学生Jについても同様に考えられる。ガイダンス期や授業案完成期の記述では、自分の考えたことが記述されているが、どれも突発的なものである。実践期では記述量も増加し、うまくいかなかったことに対して考えられる理由が書かれており、それを踏まえた解決策が提案されている。実践期にはこのように論理的に物事を捉えるようになり、自己評価が厳しくなったことが考えられた。

第3節 実地研究の実践期における学生の変化

3-1 コミュニケーション行為の中での動機づけ（実践4日間）

実践期の4日間で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変化を検討するために、実践期4日間のコミュニケーション行為の中での動機づけの下位尺度得点を従属変数とする対応のある1要因分散分析を実施した。その結果、実践期4日間において有意な主効果は見られなかった。そこで、実践期4日間におけるコミュニケーションの中での動機づけに対する学生の得点に学年差がみられるかどうかを検討する。実践期4日間におけるコミュニケーションの中での動機づけの下位尺度得点を従属変数とし、学年と日にちを独立変数とする対応のある2要因分散分析を実施した。その結果、実践期4日間による有意な主効果は見られなかったが、日にちと学年による交互作用が見られた($F_{(3,51)}=3.754, p<.05$)。そこで単純主効果の検定を行ったところ、2・3年生の1日目と4日目、2日目と4日目に主効果が見られた(共に $p<.05$)。そこで2要因分散分析の対象となった2・3年生で、実践期4日間全てにおいてポートフォリオに書き込みがされていた学生($n=12$)の記述を分析した。コミュニケーションの中での動機づけということで、ポートフォリオの中でも、「今回の活動の中での他者との関わり」に関する記述と「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)」に関する記述に注目した。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た。

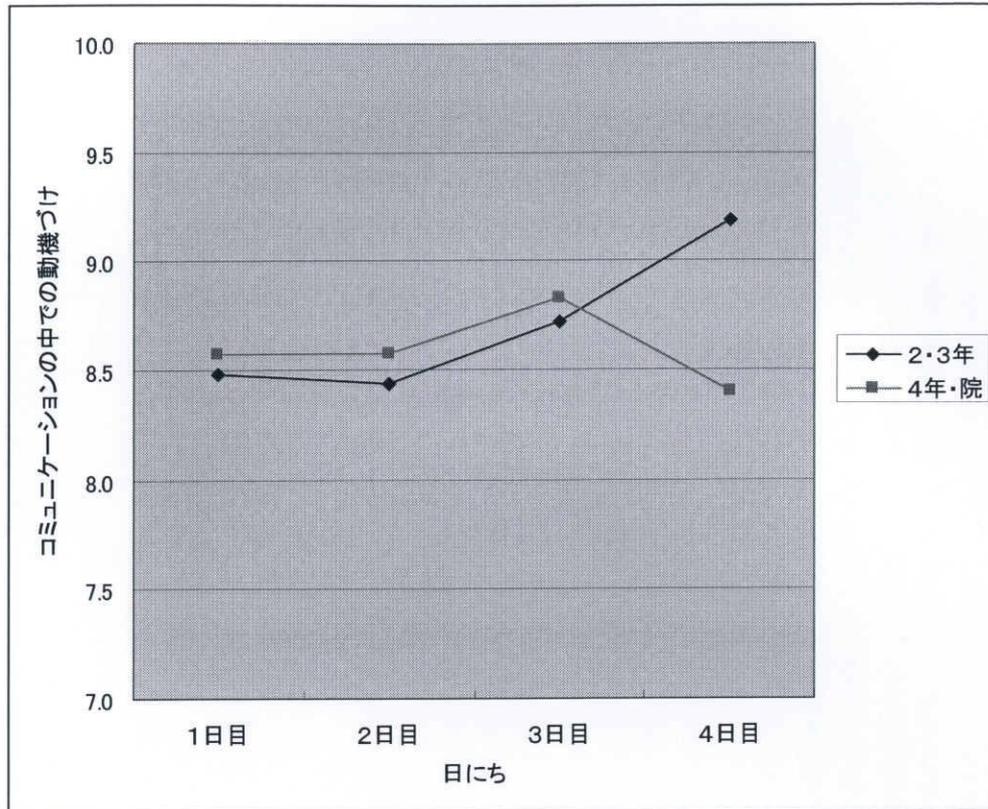


Figure.3 実践期4日間における学生の動機づけ得点の変化

コミュニケーション行為の中での動機づけ得点が、実践期1日目よりも4日目、2日目よりも4日目が高い学生4日目の記述より

・最後の日だったので、子どもたちみんなから手紙をもらった。「帰らないでわたしのおうちにこればいいじゃない。」と言ってくれる子もいてすごく嬉しかったです。来週中くらいに一度（ペアの子と）集まって、最終日にももらった手紙の返事を書く予定です。今回得たものや貴重な出会いを今後も大切にしていきたいと思う（学生Q）。

・最終日だったので、一部の子どもたちからは、手紙をもらったりもした。…子どもたちと別れるのは寂しかったが、笑顔でお別れできたので、よかった。

（学生R）

・子どもたちの（実施した授業に対しての）感想用紙へのコメント書きで、少しでも伝えなかったことを書けるようにしたいです。それから、メッセージカードも書くつもりなので、4日間で感じたことを伝えられればいいなと思いま

す（学生 G）。

・全校でお別れ会をしてもらった。子どもたちの中に泣いてしまう子がいて、私も耐えられなくて泣いてしまった（学生 D）。

・（別れの）時間がせまった時、ひとりの男の子が急に口を聞いてくれなくなって、近寄っていても逃げってしまうようなときがありました。女の子たちの中にも最後のお別れの時泣き出してしまう子たちもいて、4日間という限られた時間の中で仲良くなってしまうことへの罪悪感のようなものを少し感じていました。でも少しの間でも信頼関係を築きながら一緒に時間を過ごすことができたことは、とても嬉しかったです（学生 L）。

・来年の実習や、今後の活動でもこのような機会があると思うので、そのときは自分のことではなく子ども優先の行動をとるべきだと考えた。…「また手紙書くから」とか、「運動会きてね」とか（子どもの）そういう一言一言が嬉しかった（学生 N）。

・まずは、今回のことを無駄にしないためにも、授業の振り返りを行いたいと思います。手紙の返事を書く！運動会に参加する！（学生 J）

実践最終日ということで、最後の授業やお別れ会のことについて記述していた学生が多かった。実践1日目2日目には「子どもに話しかけるようにした」、「子どもと関わった」と言った漠然とした記述だったものが、4日目の記述では特定のエピソードが多く書かれており、子どもとの関わりが質的に変化したことが感じられた。大学2・3年生ではおそらく教育現場で実践を行い、子どもと接するといった経験が浅いことが考えられるが、だからこそ実践最終日の子どもとの深い関わりがより感動的な体験として認知され、動機づけが高まったのであろう。また今後行いたいことについて、「子どもからももらった手紙の返事を書きたい」、「担当校の運動会に参加したい」、といった記述がされており、実践を終えてもなお学生の動機づけの高さが維持される可能性があると感じられた。さらに、学生に手紙を渡し、帰らないでと涙を流す子どもの様子からは、4日間という短期間の中で

学生と子どもの間に良好な対人関係が築かれていたことをうかがい知ることができる。

学生J

実践期 1 日目：子どもたちと半日すべて行動をともにしました。なので、コミュニケーションは多く取れたのではないかと思います。授業案の検討では、ペアの人と意見交換を行いました。

実践期 2 日目：子どもたちとは積極的にコミュニケーションをとりました。課題だった「子どもの名前を覚える」というのは、半分くらいは何とか…という感じです。ペアの子どもと意見交換を行いました。担任の先生とあまり意見交換出来ませんでした。

実践期 3 日目：子どもたちの名前をほぼすべて覚えました。授業では積極的に名前を呼んで指名しました。話し合いが止まっているところにも積極的に入って行き、声かけを行いました。

学生Jは1日目と4日目、2日目と4日目の「コミュニケーション行為の中での動機づけ」得点の差がいずれの期間においても2点以上あり、対象となった学生の中でも著しく得点が増えたと言える。「今回の活動の中での他者との関わり」という部分に書かれた学生Iの記述からは、学習者の学びの深まりの一端が垣間見られる。この学生の他者との関わりについての自己評価は総じて、「コミュニケーションを多く取れた」、「積極的にコミュニケーションをした」という記述を見ても高いことがわかる。しかし、1、2日目では他者との関わりをこの学生は、行動を共にすることや意見交換をすることと捉えることにとどまっている。しかし4日目には、「コミュニケーション」という単語は使われず、「子どもの名前を覚えたので、名前を呼んで指名した」、「話し合いが止まっているところにも積極的に入って行き、声かけを行った」というように具体的な記述がされており、より高次に他者との関わりやコミュニケーションについて思考するようになったのではないかと考えられる。

上述の学生とは反対に、コミュニケーション行為の中での動機づけ得点が、実践期1日目よりも4日目、2日目よりも4日目が低い学生Pの4日目の記述には、子どもとの関わりや具体的なエピソードが書かれていなかった。1日目、2日目の記述は自分が行う授業やチューターとのやりとりが書かれた記述の割合が多かった。「授業を初めてやった」、

「あんまり気負いすぎないで、接する感じだとうまくいきやすいのではないかと思います。」という記述からも、授業を実践することに意識が集中してしまっていたことや、子どもとの関わり方が最後までつかめなかった可能性もある。

たとえば学生 N が4日目に書いた記述には、「1限目のときに、2限目にする授業の準備をしていると、チューターさんに、『子どもたちも最後はなるべく一緒にいたいはずだからなるべく早く来てください』と指摘いただいた。自分たちの授業を楽しくさせることや、成功させることはとても大事だと思うけど、それ以上に子どもたちの気持ちを大切にすべきだと思った。」というものがあつた。実際に著者も現地ではチューターとして学生と関わっていたが、このような光景を数回目にした。授業案を実施するという大きな課題を前にして、子どもと関わる機会を失っている学生に対して、チューターが的確にアドバイスをした例だと言えよう。特に子どもとの関わりに消極的になっているように見える学生に注意を向け、助言をすることが、現地でのチューターの大切な役割のひとつであることが示された。

3-2 達成感（実践期4日間）

実践期の4日間で達成感に対する学生の変化を検討するために、実践期4日間の達成感の下位尺度得点を従属変数とする対応のある1要因分散分析を実施した。その結果、実践期4日間において有意な主効果は見られなかった。そこで実践期4日間における達成感に対する学生の得点に学年差がみられるかどうかを検討する。実践期4日間における達成感の下位尺度得点を従属変数とし、学年と日にちを独立変数とする対応のある2要因分散分析を実施した。その結果、実践期4日間による有意な主効果および交互作用は見られなかった。

上述の結果より、実践期4日間で達成感については学生に有意な変化は見られなかった。しかし実地研究全体の過程を見ると、ガイダンス期よりも、授業案完成期・実践期に得点が高くなった学生が多く、実践期4日間の経験がどの学生にも、やりがいを感じさせるものだったことが示唆された。

第四章 総合考察

本研究の目的は、1. 実地研究中の時期による学生の変化を、コミュニケーションへの志向性と達成感という観点から検討することと、2. 実地研究の特徴を踏まえて本実践における学生の教育効果を検討し、今後の実地研究の在り方を提言することであった。

1. 実地研究中の時期による学生の変化

(1) コミュニケーション行為の中での動機づけ

実践期とガイダンス期の間、ガイダンス期と授業案完成期の間には有意差が見られたことから、ガイダンス期や授業案完成期よりも実践期において、学生の「コミュニケーション行為の中での動機づけ」が高いことが明らかにされた。実地研究の流れを考えると、他者とのやりとりの頻度が増加することや、いろいろな立場の人と関わることによって動機づけが高められる可能性があったことや、自由記述からは学生同士の関わり合い以上に学生と子どもの関わり合いが、人との関わり合いや活動への動機づけを高めていたと言えるのかもしれない。また、実地研究では授業案のテーマがコミュニケーションであったことや、子どもを観察する場面だけではなく実際にふれあう時間も多かったため、学生は常に子どもや自らのコミュニケーションについて考察する機会が多く、実際に子どもと関わる中でスキルを発揮したい、より多く関わりたいという動機づけが高まったのではないだろうか。

動機づけ上昇群の自由記述からは、多くの学生はガイダンス期・授業案実践期では、活動に積極的に参加できなかったこと、自分のペアの学生以外の人との関わりが少ないが実践期になると、子どもをはじめとしている人々と積極的に関わっていく様子がかかわれた。以上のことより、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、人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た。そしてあまり活動が活発に行われていなかった、ガイダンス期について担当教員やチューターが、なるべく早い段階で介入するかどうかは今後検討していくことが望まれた。一方動機づけ非上昇群の自由記述からは、①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でそのまま維持されたケースと、②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、③ガイダンス期・授業案実践期では、活動に参加できなかつたり、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に分けられた。①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。また活動中に自信のコミュニケーション力について、内省する記述も見られた。②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、実践期ではペアの子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。自分では解決不能な出来事に遭遇したために動機づけが上昇しなかったか、もしくは特定の子どもが気がかりになり、他者とのやりとりが制限されたために動機づけが上昇しなかったことが推察された。③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上昇しなかったかは、ポートフォリオの記述だけでは明らかにすることができなかった。しかし、考えられる可能性としてこのケースに該当する学生は達成感についても非上昇群に属するため、動機づけも上昇しなかったことが考えられた。しかし因果関係を解明することは困難であり今後とも検討の余地があるだろう。

(2) 達成感

ガイダンス期と授業案完成期の間、ガイダンス期と実践期の間には有意差が見られたことによって、ガイダンス期よりも授業案完成期・実践期において、学生の「達成感」が高いことが示された。授業案完成期では約3ヶ月かけて練ってきた授業案が形になったこと、実践期ではその授業案を現地の教師等と最終案にし実際に授業を実施するという大きな課題があった。授業案完成期と実践期の間には有意差が見られなかったことから、学生にとってそのどちらの課題も貴重な体験であったことが推察される。

達成感上昇群の記述から、多くの学生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達成とは言えない。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、失敗も成功も経験するがその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、達成感が高くなったことが考えられる。もしかすると失敗体験をいくらか経験したあとでの成功経験が達成感に大きく影響しているのかもしれないが、因果関係に

についてはさらなる検討が必要であつたらう。また授業案完成期・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るのは、現地の担任の先生のことばやチューターの関わりであつたことも多くの学生が記述していた。教師やチューターからのアドバイスや的確な指摘は学生の「できなかった」という認知を低下させているのかもしれない。

達成感非上昇群の記述からは、①全ての時期において達成感が高く維持されたケース、②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、失敗や成功も経験するケースに分けられた。①では、ガイダンス期から活動の主旨や概要を理解し、自分のすべき目標が具体的かつ的確にたてることができたことが、達成感につながったこと、②のケースでは、活動を進めるにつれて自己評価が高まり、結果的に達成感得点が上昇しなかったことが考えられた。しかし達成感については、これらのケースに入らない学生もいた。ポートフォリオの欠損や記述数の不足など原因はあるが、検討の余地が残された。

実践期の4日間では2要因分散分析の結果より、2・3年生において動機づけが1日目よりも4日目、2日目よりも4日目に高くなることが明らかになった。得点が上昇した学生の記述では、4日目のお別れ会や子どもからもらった手紙が嬉しかったことなど特定のエピソードが目立ち、子どもとの関わりが質的に変化したことが感じられた。また記述からは短期間の実践であっても子どもとの関係が良好に築かれたこともうかがわれる。大学2，3年という学年の特徴を踏まえると、実践最終日の子どもとの深い関わりがより感動的な体験として認知され、動機づけが高まったことが推察された。また今後行いたいことについて書かれた記述からは、実践を終えてもなお学生の動機づけの高さが維持される可能性があると感じられた。

得点が上昇しなかった学生の記述には、子どもとの関わりや具体的なエピソードが書かれておらず授業に関する記述が多かつたために、授業を実践することに意識が集中してしまっていたことや、子どもとの関わり方が最後までつかめなかつたために、動機づけが上昇しなかった可能性が考えられた。

2. 本実践における学生の教育効果と、今後の実地研究の在り方

学生のコミュニケーション行為へ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た。このことより、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があったと言えるだろう。

学生開発型授業はPBLという概念が採用されており、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」ことが学生に期待された。つまり学生は、心理学の理論をベースにし、子どものコミュニケーション能力を刺激する、あるいは高める活動を考え実施することを **problem** として求められた。しかし、子どものコミュニケーション能力を刺激する・高めるといふ答えのない課題に取り組むことは、葛藤を感じることであり、動機づけが低い学生が活動を継続することは困難だと考えられる。そのような観点から見れば、実地研究は活動が進むにつれて動機づけが高くなるという、望ましい変化が学生にみられたと言えるのかもしれない。達成感についても、授業案を完成することや作成した授業案を実施することで高められることが示唆された。また授業を実施した後の学生のふり返し記録からは、授業を実施することで子どもに何らかの効果があったのではないかというポジティブな記述がなされていた。今回の課題のように正解がない問題では、達成感を得られがたいと考えられるが、授業中や授業後の子どもの様子から自分たちが実践をした効果を感じ取れるということは、学生にとって最高のフィードバックになったであろう。

しかし、実地研究で活動を進めるにつれて動機づけや達成感が低下した学生もいた。例えば子どもとの関わりに困難を示すが、具体的な対応策が発見できないまま実践が終わってしまう学生もいた。他にも特定の子どもの関わりや、授業での失敗経験が尾をひいている学生も存在した。実践期には、大学の担当教員やチューターが学校毎に1,2名配置されたが、全ての学生に目を配ることは不可能であった。そのために各園・学校で実践を終えた後に検討会を設け、学生からその日の報告を受け、問題や連絡事項等の伝達を行っていた。しかし著者の受けた印象では、検討会でのやりとりは主に授業案の実施についてであり、個別の事象に対して対応する時間が限られていたのも事実である。その他の自由時間についても多くの学生が授業案の最終調整にかかり、学生一人ひとりの疑問や問題が十分にあったとは考えられにくい。今後の実地研究では、担当のチューターを中心とした個別の相談時間等を設けていくことも検討される必要があると感じた。

一方で、多くの学生の記述からは、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、学生の動機づけが高められ、失敗経験の認知が変化し学習活動が円滑に行われたことが推察された。現地の教師の協力やチューターがうまく昨日していたことが伺われる。しかしすべてのケースについてチューターがうまく機能していたかどうかは明らかではない。経験チューターと新人チューターの介入の比較検討を行った研究では、経験チューターは、学生の反応から個々の学習状況を読みとれる状況判断能力と、介入する技術および自己評価能力を獲得しており、状況判断、介入、評価を連続して矛盾なく行うことができていた。一方新人チューターは、最初は討議全体の見通しができず、介入の必要性を認識しながらも介入のタイミングと方法がわからず、思考と行動の矛盾がみられたとしている（徳本ら、2006）。PBL 学習ではチューターの介入によることも大きいため、今後はチューターの経験年数などにも考慮して、必要であればチュートリアル教育の実施もおこなわれるべきであろう。

子どもの能力の高さや豊かな人間性、現地の教師の真摯な教育態度に感銘を受けたという学生の自由記述より S 市の風土も関係していたと著者は考える。まず実地研究での実習は同大学からは距離の離れた S 市の K 地区にある幼稚園・小学校・中学校と、同市の T 地区にある小学校で実施した。S 市は、「市全域が伊勢志摩国立公園に含まれ、英虞湾、的矢湾といったリアス式の海岸が特徴的で、湾内をはじめ、大小の島々も点在する自然豊かな地域」である。その中でも K 地区の特徴としては、同地区中学校の学校要覧に書かれている概要を抜粋すると、「地区民は勤労意欲が旺盛で、気風は穏やかで老人をととても大切にする。」「地区内には 1 小学校、1 中学校があり、児童・生徒数は減少傾向にある。クラスを構成する生徒たちは、保育所以来、変わらぬ仲間であり、教育的刺激はやや低調であるが、地区民は学校教育に対して協力的である。」とあるように、自然豊かな地域性や、地区民の穏やかな気風、地区民が一体となって学校教育を応援する姿が特徴的な地域である。このような地域での実習は、普段学生が生活をしている地域にある付属校や近隣校での実習とは異なることが考えられ、研究では明らかになっていないが、恵まれたフィールドでの実践の効果は計り知れないだろう。今後の実地研究も引き続き、このフィールドで実施されることが望ましいだろう。

謝辞

本論文を執筆するにあたって教育心理学教室の中西良文先生には厳しくも温かいご助言やご指導をいただきましたことを心より深く感謝いたします。本論文の作成にあたって教育心理学教室の先生方には様々なご助言やご指導をいただきました。皆様お一人おひとりに深く感謝いたします。

また私の大学生活に関わっていただいた全ての方々に感謝します。そしてさいごに温かく見守ってくれた両親に感謝します。

2008年2月13日

伊藤 由恵

引用文献

- ・ 兄井彰 2001 大学1年次における教育現場での体験的教育実習（体験実習）の試み
教育実践研究, **9**, 1-6.
- ・ 兄井彰 2004 大学1年生を対象とした教育現場における教育実習の効果（その1）－
アンケート調査から－ 教育実践研究, **12**, 1-5.
- ・ 江村理奈・岡安孝弘 2003 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育
心理学研究, **51**, 339-350.
- ・ 藤枝静暁・相川充 2001 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する
実験的検討 教育心理学研究, **49**, 371-381.
- ・ 藤田文 2004 子どもと大学生のコミュニケーション－コミュニケーションスキルに関
する認識の変化を中心に－ 大分県立芸術短期大学研究紀要, **42**, 117-129.
- ・ 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.
- ・ 廣岡秀一・中西良文・廣岡雅子・後藤淳子・横矢規・矢神祥代・福田真知 2005a 小学
生のコミュニケーション力を高める教育実践 三重大学教育学部研究紀要（教育科
学）, **56**, 317-332
- ・ 廣岡秀一・中西良文・廣岡雅子・後藤淳子・横矢規・矢神祥代・福田真知 2005b 小学
生のコミュニケーション力を高める教育実践(2) 三重大学教育学実践総合センター
紀要, **25**, 37-45.
- ・ 廣岡秀一・中西良文・廣岡雅子・矢神祥代・福田真知・秋山美和・伊藤由恵 2006a 小
学生のコミュニケーション能力を高める教育実践(3)－活動2年目の取り組み－ 三
重大学教育学部研究紀要（教育科学）, **57**, 101-110.
- ・ 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.
- ・ 松村豊 2004 PBL のすすめ「教えられる学習」から「自ら解決する学習」へ 株式
会社学習研究社
- ・ 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.

- ・ 杵淵信・藤井力夫・村田千尋・管野英人・鈴木康裕・山田浩富 2001 教員養成教育における初期教育実習の教育的機能 北海道教育学部附属教育実践研究指導センター, 2, 67-74.
- ・ 大野木裕明・宮川充司 教育実習不安の構造と変化 1996 教育心理学研究, 44,(4), 454-462.
- ・ 高橋恵子 1990 対人関係研究から見た熟達化研究 II ("熟達化研究は教育に何を示唆するか") 教育心理学年報, 29, 26-27.
- ・ 徳本弘子・國澤尚子・鈴木幸子・佐藤雄二・江原皓吉・三浦宜彦 2006 PBL テュートリアルにおけるテュータの技術～経験テュータと新人テュータの介入の比較から～ 埼玉県立大学紀要, 8, 83-89.
- ・ 内野康人之・青木健史 2005 教育学部生における学習動機と自我同一性との関連 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要 28, 319-334.
- ・ 高橋照子・小川清実 1996 教育実習(幼稚園)における実習生の成長－前半実習と後半実習の自己評価の変化 日本保育学会大会発表論文抄録, 49, 230-231.
- ・ 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.
- ・ 吉田俊和 1997 対人関係力の低下が「社会」にもたらす影響(討論論文 2) 誌上シンポジウム「対人関係の低下と現代社会」 名古屋大学教育学部紀要(心理学) 44, 22-32.

引用 URL

- ・ 三重大学公式 moodle 2006 年度版 <https://portal.mie-u.ac.jp/moodle06/>
- ・ 三重大学高等教育創造開発センター <http://www.hedc.mie-u.ac.jp/>