

沖縄こどもの国と連携した教職実践演習における学生の変容の実際 学生は教職実践演習で自他をどう見取ったか—2015年度の報告と4年間の取組の 総括

吉田安規良¹⁾・中尾 達馬²⁾

A Summary Report of the Practical Seminar for Teaching Profession (2012-2015) That Was Jointly Organized by the University of the Ryukyus and Okinawa Zoo & Museum, Which Captured the Quantitative and Qualitative Change of the Participants' Self-Other Ratings

Akira YOSHIDA¹⁾, Tatsuma NAKAO²⁾

要 約

本研究では、平成 27 年度の実践が受講学生の受講前後段階での自己分析にどのような影響を及ぼしているのか、教員として求められる4つの事項の修得状況をどのように自己評価しているのか、一連の実践後の自己評価と他者評価の結果の差を検証するとともに平成 24 年度から平成 27 年度まで一連の実践で得られた学生の変容の経年変化や差異を検証した。

平成 27 年度の実践は、教育実践学専修に所属する7名の受講学生で実施された。これまでの実践よりも受講学生が少ないこともあり、受講学生はそれぞれ1つの企画を独自に担当し、担当した企画に対する全責任を自分1人で担う形で活動した。自己評価・他者評価に特徴が見られた3名はいずれも「協働すること」からそれぞれに学びを深めていた。自己評価(事前)が最低の者は、同期や目上の立場の人間から自分の意見を否定されるのを恐れており、そこに課題があると認識していた。自己評価(事前)が最高の者は「仕事をこなす力」が身についたと認識する一方、もっと他人を頼ればより高いものに迫れたと「頼れなかった自分」を反省していた。他者評価(事後)が最高だった者は「頼ること」で高い目標に迫れたと認識していた。

どの年度でも沖縄こどもの国と連携した教職実践研究・教職実践演習を履修することを通して、受講学生は教員として必要な能力をおおむね身につけていたと評価しており、概して他者評価の方が自己評価に比べて高い傾向が見られた。また、受講学生が単一専修・コースだけで構成されるよりも、複数の専修・コースで構成された方が、教育効果は高いこと、受

1) 琉球大学大学院教育学研究科教職実践講座・高度教職実践専攻; Department and Professional School for Teacher Education, Graduate School of Education, University of the Ryukyus

2) 琉球大学教育学部学校教育講座・子ども地域教育教室; Department of School Education and Community-Based Childhood Education Course, Faculty of Education, University of the Ryukyus

講学生が企画・運営の表舞台に立つ機会が多いと責任感や使命感に対する認識に高まりが見られることが示唆された。

キーワード: 教職実践演習, 2012年から2015年の総括, 自己評価と他者評価, 特別活動, 沖縄こどもの国

Abstract

The purposes of this study were to summarize our findings of the Practical Seminar for the Teaching Profession from 2012 to 2015, which included planning and managing school-related special events, named “Dream Festival” (which was held at Okinawa Zoo & Museum). To achieve our goal, we first reported whether 2015 participants had enough ability and equipment as elementary or secondary school teachers like a series of our studies (Yoshida & Nakao, 2016; Yoshida, Yoshida & Nakao, 2014; Yoshida & Kotagiri, 2013). Second, we described patterns of change in self-other rating scores from 2012 to 2015 in 4 areas: “Sociality or interpersonal ability”, “Basic competence for teaching profession” (e.g., affection in education, sense of mission, and responsibility), “Leadership for special activities”, and “Classroom management ability”.

2015 participants ($N=7$) have taken charge of one project individually, which was the feature of 2015 practice. As a result of qualitative analysis, participants have gained deeper understanding for themselves through co-operation with other members. For example, a participant wished he would overcome fear of being rejected his opinion by others. Another participant recognized the importance of relying on others to achieve more productive goal.

2012-2015 participants had evaluated themselves that they had confidence in their ability and equipment as teachers through our classes. Generally speaking, other-rating indices were higher than self-rating indices in post section. We had got the impression through data analyses that (1) we got more educational effect in the heterogeneous members (consisted of more than 2 courses) than in the homogeneous member (consisted of one course), (2) the more participants had opportunities for planning and managing school-related special events, the more they got sense of mission and responsibility.

keyword: Practical Seminar for the Teaching Profession, Summary Report of 2012-2015, Self-other Rating, Special Activities, Okinawa Zoo & Museum

1. はじめに

中央教育審議会(2006)が「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」で求めた「大学での教職課程の履修を通じて教員として最小限必要な資質能力の全体について、確実に身に付けさせるとともに、その資質能力の全体を明示的に確認する」ことを目的として、「すべての科目を履修済み、あるいは履修見込みの時期(通常は4年次の後期)」に設定された科目が教職実践演習である。2008年には教育職員免許法施行規則が改正され、平成22年度入学生から教職実践演習が教員免許取得の必修科目となった。そのため教職課程認定を受けている短期大学では平成23年度から、平成25年度からは4年制大学でも同様に開講されてきている。

「教員として最小限必要な資質能力が確実に身に付いているかどうか」という評価規準(教職実践演習の目的に迫れたどうか)に基づく検証は、「教員として採用された(就職した)人数」では議論できない。教員として最小限必要な資質能力が身につけていたとしても、教員以外の職業を選択する者は存在する。また、筆者らの所属する琉球大学が所在する沖縄県の場合、公立義務教育諸学校における教員定数の標準に占める臨時任用教員の割合¹⁾が、平成24年度で全国平均(7.1%)の2倍以上の16.4%であり(公立義務教育諸学校の学級規模及び教職員配置の適正化に関する検討会議, 2012), 臨時的任用への依存度が全国一である。国立大学が担う重要な社会的役割の中に計画的な目的養成と全国的に均衡のとれた配置による地域活性化への貢献及び大学教育の機会均等の確保があるが、このような状況下で新規学卒者の沖縄県の公立義務教育諸学校への正規任用者数を大学・学部のミッションや教職実践演習が目的に迫れたかどうかの評価規準とした場合、妥当な評価とならない可能性が高いと考えられる。教職実践演習が所期の目的を達成しているかどうかを検証していくには、実践そのものの是非だけでなく、受講学生の変容を分析しながら必要な改善を施しつつ継続的に実践することが必要である。

筆者らは、平成24年度の試行段階から沖縄こどもの国の協力を得て模擬的な教育環境として学校行事を想定・構築し、単なるロールプレイではなく受講学生が協働して実際に子どもが関わる行事を沖縄こどもの国とともに企画・運営する教職実践演習を実践してきた(吉田・小田切, 2013; 吉葉・吉田・中尾, 2014; 吉田・中尾, 2016)。琉球大学教育学部の教職実践演習に関しては、この他にも杉尾・宮国・松田(2014)や佐久間・廣瀬(2016)の実践報告もある。2016年4月から琉球大学大学院教育学研究科に専門職学位課程高度教職実践専攻(教職大学院)が設置され、筆者の1人(吉田)が教職大学院の専任教員となった。そのため学士課程の担当授業科目数に制約が生じ、科目提供責任者となって教職実践演習を行えなくなった。そこで、沖縄こどもの国と連携した行事企画・運営を教材とした教職実践演習を総括し、平成29年度に予定されている琉球大学教育学部の改組に伴う新教育組織下での教職実践演習の在り方を検討するというカリキュラム・マネジメントを進めるための資料として、本研究では、平成27年度の実践が受講学生の受講前後段階での自己分析にどのような影響を及ぼしているのか、教員として求められる4つの事項(①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項; ②社会性や対人関係能力に関する事項; ③幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項; ④教科・保育内容等の指導力に関する事項)の修得状況をどのように自己評価しているのか、一連の実践後の自己評価と他者評価の結果の差を検証するとともに平成24年度から平成27年度まで一連の実践で得られた学生の変容の経年変化や差異を検証した。

2. 平成27年度の実践概要

沖縄こどもの国と連携して行事を企画・運営していくことを取り入れた教職実践研究・教職実践演習²⁾は、7名の受講学生で実施された。これまでの実践(吉田・小田切, 2013; 吉葉ほか, 2014; 吉田・中尾, 2016)よりも受講学生が少なかったこともあり、役割別や企画別に班編成した場合、どの班も少人

数の班となってしまうことや1人が複数の班を掛け持ちしたりすることが予想できた。受講学生一人ひとりが1つのことに責任をもって企画・運営する機会がこの授業には必須であるため、今回は「ジブンつながる夢ひろがる」をテーマに7名がそれぞれ1つずつ小学校の各教科と関連するワークショップ型のイベント(ブースプログラム)を展開させながら、リレー形式で提供されるメインプログラムも1つずつ企画・運営・進行する形で「ドリームフェスティバル 2015」を実施した(図1)。

国語は、「コトバあそび」と題して、ブースプログラムで「あいうえお作文」、「クロスワード」、「回文」といった言葉遊び体験を提供した。メインプログラムでは「お題」としていくつかの言葉が虫食いの形で示され、虫食い部分に共通する平仮名一文字が書かれた巨大カルタをとる「ことばであそぼ」を企画した。

社会は、「沖縄を学ぶ」という意味のウチナーグチ(沖縄方言)「ならゆんうちな〜」と題して、沖縄の伝統文化に触れる体験を提供した。ブースプログラムとして指ハブのおもちゃづくりを、メインプログラムとして沖縄県で食べられている伝統的な餅菓子「ムーチー」の歴史や意味を学びながらそれをつくる体験と沖縄県で飲まれる振り茶「ぶくぶく茶」の試飲体験をそれぞれ企画した。

算数は、「カタチ作ることができるかな?」と題して、ブースプログラムではタンگرامを作成し、それを用いて様々な形をつくる体験を提供した。メインプログラム「カラダでぴったんこかんかん!」では、基準となる広さ(100 m²)や重さ(1 kg)を体感した後、沖縄こどもの国の面積や沖縄こどもの国で飼育されている子象の出生時の体重を想像させたり実感させたりする企画を提供した。

理科では、「アニマル探偵になろう!」と題して、メインプログラム「動物の足跡みつけ!!」では、参加した子ども達が一団となり沖縄こどもの国の園内を周回しながら動物の足跡に関するクイズを解答していき、ブースプログラムでは、スタンプラリー形式でチェックポイントごとに動物に関するクイズを解答していく企画を提供した。

音楽は「身近なもので楽器を作ろう!」と題して、ヤクルトの空容器でマラカスを、発泡スチロールの容器と輪ゴムでギターを、ペットボトルからでラップをつくるという楽器づくりをブースプログラムとして提供し、参加した子ども達が製作した手作り楽器を演奏しながら園内を歩くという「手作り楽器のちんどん屋」をメインプログラムとして企画した。

図工は、「フシギな手紙を描こう」と題して、ブースプログラムとしてマーブリングを体験するとともに、マーブリングされた木の葉の形の紙に参加者それぞれが自分の夢を書き、それをステージ上にある大きな木の幹の絵に貼り付け「21世木」と名付けた木を完成させるというメインプログラムを企画した。

体育は、「NEW EXCITING SPORTS」と題して、カラーリングやフリスビーを用いた的当てなど個人でも楽しめるゲームをブースプログラムとして提供し、メインプログラム「こどもの国大運動会」では参加した子ども達でチームを編成し、玉入れやオセロ返し(挟み込まずに制限時間内に対戦相手の色の大きなオセロの石を可能な限り自分の色へと裏返すゲーム)などチームで楽しめるゲームの提供を企画した。



図1 ドリームフェスティバル 2015 のポスター

今回もこれまでの実践と同様に連絡調整といった庶務や全体統括を担当する学生1名を決め、メーリングリストやソーシャルネットワーキングサービスのLINE等も活用して情報を共有しながら準備を進めていった。メーリングリストやLINEは、会議や打ち合わせの日程照会、開催日時の告知やリマインダーとしてだけでなく、決定事項や次回までの宿題(調整・検討事項)を確認するとともに会議や打ち合わせの欠席者へ連絡に用いられた。活動が進むにつれ軽微な打ち合わせそのものもメーリングリストやLINEで行われ、その打ち合わせのやりとり自体が即時に共有されることで類似の調整事項を個別に行う機会を減らした。しかしこれまでの実践とは異なり、上述のように全体統括・庶務担当の学生もその業務とは別に1つの企画を独自に担当するなど7名全員が小学校の教科名を付した7つの企画(ブースプログラム+メインプログラム)に分かれて、1つの教科企画の全責任を自分1人で担う形で活動した。結果として、平成27年度は、行事の企画・運営を教材とした点はこれまでの実践(吉田・小田切, 2013; 吉葉ほか, 2014; 吉田・中尾, 2016)と同様であったが、企画者自身が司会進行したり演者となり手本を見せたりするような運営方法の企画(セルフプロデュース的企画)が提供されたため、プロデューサー的・裏方的な側面よりも表舞台に立つ演者・表現者的な側面がこれまでの実践よりも強くなった。2015年11月21日(土)、22日(日)の2日間にわたり開催された「ドリームフェスティバル2015」は、天候にも恵まれ、1日目1,869人、2日目3,152人の合計5,021人が入場する中³⁾、無事実施できた。なお、当日は医学部保健学科が開講している養護教諭養成用教職実践演習(「教

職実践演習(養護教諭)」の一貫として、「教職実践演習(養護教諭)」履修者4名が2名ずつ1日交代で実施当日の「救護室」を運営⁴⁾した。

3. 学生の変容

この授業では、「学び続ける」というこれからの教員に必要な姿勢を体験的に学びとることを志向した。つまり、受講した学生自身が自らの活動を常に自省しながら必要なことを自らの判断で選択して学び、行動していくことが求められる。そのため、必要に応じて行う全体に対する対面指導と個別の活動記録の内容確認など、単位認定上の成績評価に必要な最低限の関わり以外に授業を担当した大学教員から指示や支援を受けない状況を意図的につくった。したがって、授業を担当する大学教員が直接確認しない・できない状況下でも活動が積極的に行われる。また、受講学生が少人数であっても全員の変容を事細かく確認することが困難となる。結果として全員が最上位の評価で単位認定されたこともあり、授業担当教員による評価は学生の変容の検討には用いずに、受講学生による自己評価と他者評価を中心に変容を確認した。

学生の変容については、吉葉ほか(2014)や吉田・中尾(2016)と同様に、「量」と「質」の側面から検討を行った。これら2側面から検討を行うことで、学生の変容をより精緻に描き出せるであろう。

3.1 数量的分析

目的

本分析の目的は、(1)「平成 27 年度実践の受講学生は、教職実践研究・教職実践演習を通して教員として必要な能力を身につけたかどうか」を確認すること、(2)「学生の自己評価(事前、事後)および他者評価(事後)における経年変化」を記述することであった。具体的には、(1)については、吉田・中尾(2016)と同様に、(1-1)教職実践研究・教職実践演習前後における学生の自己評価の変容と(1-2)教職実践研究・教職実践演習後の自己評価と他者評価の関連性を検討した。(2)では、学生の自己評価(事後)については、平成 24 年度から平成 27 年度までの経年変化を、学生の自己評価(事前)と他者評価(事後)については、平成 26 年度と平成 27 年度の差異をそれぞれ検討した。

方法

調査対象は、平成 27 年度の教職実践研究・教職実践演習(教諭 A;1組)を履修した琉球大学教育学部教育実践学専修4年生7名(男性3名、女性4名)であった。受講学生には、一連の研究(吉田・小田切, 2013; 吉葉ほか, 2014; 吉田・中尾, 2016)と同様に、教職実践演習の評価規準・基準表である琉大版「教職実践演習版教職スタンダード」(表1)を配布し、各項目について、A, B, C, D, Fの5段階で評定することを求めた。

表1 「教職実践演習版教職スタンダード」を基に作成した評価規準・基準表(吉田・小田切, 2013)

評価項目	F. Insufficient	D	C. Sufficient	B. Very Good	A. Excellent	含めるべき事項
A. 社会性や対人関係能力	A1 コミュニケーション 子どもの会話ができず、他の学生や大学教員とのコミュニケーションに関し努力を要する	補完指導によってCのレベルに達するようになった	子どもの会話ができ、他の学生や教員ともコミュニケーションをとっている	子どもの会話を活発に行い、他の学生や教員に対しても活発にコミュニケーションをとっている	その場全体の雰囲気(TPO)や目的を意識しながら子どもの会話を適切に行い、他の学生や教員とも適切なコミュニケーション関係をつくりあげている	社会性や対人関係能力に関する事項
A2 協働性	教職実践演習での活動において周りの状況を把握したり、子ども・保護者・同僚(学生)・教員の意見に耳を傾けたりすることが十分でない	補完指導によってCのレベルに達するようになった	教職実践演習での活動を成功させるために、周りの状況を把握し、子ども・保護者・同僚(学生)・教員の意見に耳を傾け、皆と力を合わせて活動している	教職実践演習での活動を成功させるために、周りの状況を良く把握し、子ども・保護者・同僚(学生)・教員の意見に耳を傾け、皆と力を合わせて活動している	教職実践演習での活動の成功・充実に向けて周りの状況を詳細に把握し、子ども・保護者・同僚(学生)・教員の意見に耳を傾け、その状況に応じた自分の役割を理解し、務めるなど、皆と力を合わせて適切に活動している	
B. 教職としてのBasic Factor	B1 教育的愛情 子どもの発達の様子や気持ちを考えた言動が不十分である	補完指導によってCのレベルに達するようになった	子どもの気持ちを考えた言動ができ、親しみのある態度で子どもに接している	子どもの気持ちを考えた言動ができ、指導者として公平かつ誠実であり、親しみのある態度で子どもに接している	常に一人ひとりに対して公平かつ誠実な態度で接し、その反応を落ち着いて受け止めると同時に、個に応じた成長・発達を願う温かいまなざしで接している	使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項
B2 責任感や使命感	教職実践演習での活動を担う一員としての自覚や子どもを楽しませようとする(主体的な学びを促す)姿勢があまり見受けられない	補完指導によってCのレベルに達するようになった	教職実践演習での活動を担う一員であることを自覚し、子どもを楽しませようとする(主体的な学びを促す)姿勢がうかがえる	積極性と責任をもって教職実践演習での活動を成功に導くために活動し、子どもを楽しませようとする(主体的な学びを促す)だけではなく、成長させようとする姿勢がうかがえる	積極性と責任をもって教職実践演習での活動を成功に導くのみならずさらなる充実のために力を注ぎ、子どもを楽しませようとする(主体的な学びを促しながら)成長させようとする活気あふれる姿勢が見られる	
C. 教科内容等の指導力	C1 教材内容の工夫 教育内容に合わせた教材等を準備できておらず、さらに工夫が必要である	補完指導によってCのレベルに達するようになった	教育内容を理解した教材等を準備・提供している	教育内容を理解し、子どもが興味・関心を持つよう工夫された教材等を準備・提供している	教育内容に対する深い理解が活動計画に反映されており、子どもたちが興味・関心を持ち、かつスムーズに実行できるよう工夫された教材等を準備・提供している	教科・保育内容等の指導力に関する事項
C2 計画・指導・評価スキル	時間内を見通した計画が不十分であり、指導・評価に関しても努力を要する	補完指導によってCのレベルに達するようになった	子どもが活動するのに支障のない計画を立て、指導・評価している	時間内全体を見通して、子どもがスムーズに活動できる計画を立て、具体的に指導・評価している	時間内全体を見通して、スムーズであると同時に発展的な活動への展開を視野に入れた計画を立て、適切に指導・評価している	
D. 子ども理解や学級経営等の能力	D1 子どもの実態把握 子どもの様子や発達の状況を意識したり、一人ひとりの特徴等を把握することに不十分である	補完指導によってCのレベルに達するようになった	子ども一人ひとりの特徴等を把握しようとする努力、ある程度把握している	子どもの様子や発達の状況を意識しながら、一人一人の特徴等を把握し、指導助言している	子どもの様子や発達の状況を常に意識しながら、一人ひとりの特徴等を把握し、これから行う活動について子どもがどの程度できるかということ予測しながら指導助言している	幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項
D2 集団の掌握	集団を静かに持たせる工夫や集中して聞かせるための話し方が不十分である	補完指導によってCのレベルに達するようになった	時間は少ししかるが、集団の意識を自分に集中させ、話すべきことを正確に伝えている	適切な発声(声量・抑揚等)により集団に対してスムーズに話しかけ、動くときと静かにする時とのメリハリをつけている	場に応じた適切な発声(声量・抑揚等)や表情、身体の動き及び話のスキルを用いて、集団の一人ひとりを掌握し、その動静をコントロールしている	

自己評価(事前)は、2015年4月10日の教職実践研究の初回授業時に実施した。自己評価(事後)ならびに他者評価(事後)は、2015年12月15日の教職実践演習の最終授業時に実施した。他者評価(事後)については以下の要領で実施した。

- ① 自己評価終了後に他者評価用紙⁶⁾を配付し、各自の氏名を記入させ回収
- ② 受講学生の氏名が書かれている他者評価用紙をくじ引きの要領で配布
- ③ 他者評価用紙を割り当てられた者は、記名された人物について自己評価と同様の方法で評価(評価者名も記入させた上で回収)

自己評価(事前)、自己評価(事後)及び他者評価(事後)のいずれも授業中に回答させ、その場で回収した。なお、他者評価(事後)の結果は、評価された学生に開示していない。

結果と考察

まず、琉大版「教職実践演習版教職スタンダード」(表1)における評価Aを5点、Bを4点、Cを3点、Dを2点、Fを1点として、平成27年度の学生の自己評価(事前)、自己評価(事後)、他者評価(事後)における尺度全体および各項目の平均値(SD)を算出した(表2)⁷⁾。その上で、(1-1)教職実践研究・教職実践演習前後における学生の自己評価の変容を明らかにするために、全体得点および各項目

目の得点における自己評価(事前)得点と自己評価(事後)得点に対して、対応のある t 検定を実施した⁸⁾。その結果、「A1:コミュニケーション」、「A2:協働性」、「C2:計画・指導・評価スキル」では有意差は得られなかったが(それぞれ、 $t(6) = 2.12, p < .10$; $t(6) = 1.99, p < .10$; $t(6) = 1.55, n.s.$)、全体得点およびこれら以外の項目得点においては、自己評価(事後)は、自己評価(事前)に比べて、得点が有意に高かった(全体得点: $t(6) = 9.87, p < .01$, 「B1:教育的愛情」: $t(6) = 3.24, p < .05$, 「B2:責任感や使命感」: $t(6) = 3.24, p < .05$, 「D1:子どもの実態把握」: $t(6) = 4.58, p < .01$, 「D2:集団の掌握」: $t(6) = 4.58, p < .01$;表2)。したがって、平成 27 年度実践の受講学生は、教職実践研究・教職実践演習を通して、おおむね教員として必要な能力を身につけたと判断できる⁹⁾。

表2 平成 27 年度実践における受講学生の自己評価(事前)、自己評価(事後)、他者評価(事後)の平均値(SD)

評価項目	内容	N	自己評価(事前)	自己評価(事後)	他者評価(事後)
得点全体	全体得点	7	3.70(0.26)	4.54(0.12)	4.70(0.26)
A. 社会性や対人関係能力	A1 コミュニケーション	7	4.14(0.38)	4.57(0.53)	4.71(0.76)
	A2 協働性	7	3.71(0.49)	4.43(0.53)	4.71(0.49)
B. 教職としてのBasic Factor	B1 教育的愛情	7	3.57(0.53)	4.57(0.53)	4.86(0.38)
	B2 責任感や使命感	7	4.00(0.82)	5.00(0.00)	4.71(0.49)
C. 教科内容等の指導力	C1 教材内容の工夫	7	3.71(0.49)	4.71(0.49)	4.86(0.38)
	C2 計画・指導・評価スキル	7	3.43(0.53)	4.00(0.82)	4.14(0.69)
D. 子ども理解や学級経営等の能力	D1 子どもの実態把握	7	3.43(0.53)	4.43(0.53)	4.86(0.38)
	D2 集団の掌握	7	3.57(0.53)	4.57(0.53)	4.71(0.49)

注)平成27年度の実験学生(N=7)について全体得点の α 係数を算出したところ、自己評価(事前)=.50、自己評価(事後)=項目間の平均共分散が負となり、信頼性のモデルの仮定に反する、他者評価(事後)=.56となり、内的整合性は必ずしも十分な値ではなかった。しかし、平成24年度~平成27年度の全学生に対して、全体得点の α 係数を算出したところ、自己評価(事前)=.85(N=19)、自己評価(事後)=.83(N=46)、他者評価(事後)=.81(N=19)となり、内的整合性は十分な値を示した。

次に、(1-2)教職実践研究・教職実践演習後の自己評価と他者評価の関連性を明らかにするために、全体得点および各項目それぞれについて、自己評価(事後)得点と他者評価(事後)得点との相関係数を算出した。しかし、これらの相関係数は、有意ではなかった(たとえば、全体得点については、 $r = -.18, n.s.$)。この結果は、平成 26 年度(吉田・中尾, 2016)の学生を含めた場合も同様であった(たとえば、全体得点については、 $r = -.05, n.s.$)。また、対応のある t 検定を用いて、自己評価(事後)得点と他者評価(事後)得点を比較した結果、有意差は得られなかったが(たとえば、全体得点については、 $t(6) = 1.40, n.s.$)、平成 26 年度の学生を含めた場合には、「全体得点」、「B1:教育的愛情」、「C2:計画・指導・評価スキル」、「D1:子どもの実態把握」において、他者評価(事後)は、自己評価(事後)に比べて、得点が有意に高かった(それぞれ、 $t(18) = 2.71, p < .05$; $t(18) = 2.19, p < .05$; $t(18) = 5.64, p < .01$; $t(18) = 3.64, p < .01$)。したがって、平成 27 年度実践の受講学生だけを取り上げた場合にはその傾向は必ずしも顕著だとは言えないが、平成 26 年度(吉田・中尾, 2016)の学生も含めて考えた場合には、「自己評価(事後)と他者評価(事後)には評価項目毎の相関関係は見られないが、その変容の様子一特に「B1:教育的愛情」、「C2:計画・指導・評価スキル」、「D1:子どもの実態把握」一は、他者の目にはよりよく映っていた」ということが示唆された。

それでは、(2)平成 27 年度の教職実践研究・教職実践演習における受講学生の自己評価(事後)は、平成 24 年度(吉田・小田切, 2013)、平成 25 年度(吉葉ほか, 2014)、平成 26 年度(吉田・中尾,

2016)における学生の自己評価(事後)に比べて、得点が高いのだろうか。実施年度(平成 24 年度, 平成 25 年度, 平成 26 年度, 平成 27 年度)を独立変数とし, 自己評価(事後)の全体得点および各項目の得点をそれぞれ従属変数とする一元配置分散分析を行った¹⁰⁾。その結果, 「得点全体」, 「B1:教育的愛情」, 「B2:責任感や使命感」において, 実施年度の主効果が有意であった(順に, $F_{(3, 52)}=4.12, p<.05$; $F_{(3, 47)}=2.96, p<.05$; $F_{(3, 52)}=3.82, p<.05$)。そこで多重比較(Tukey の HSD 検定)を行った結果, 平成 25 年度は平成 24 年度に比べて「得点全体」の得点が, 平成 27 年度は平成 24 年度に比べて「B2:責任感や使命感」の得点がそれぞれ有意に高かった(図2)。

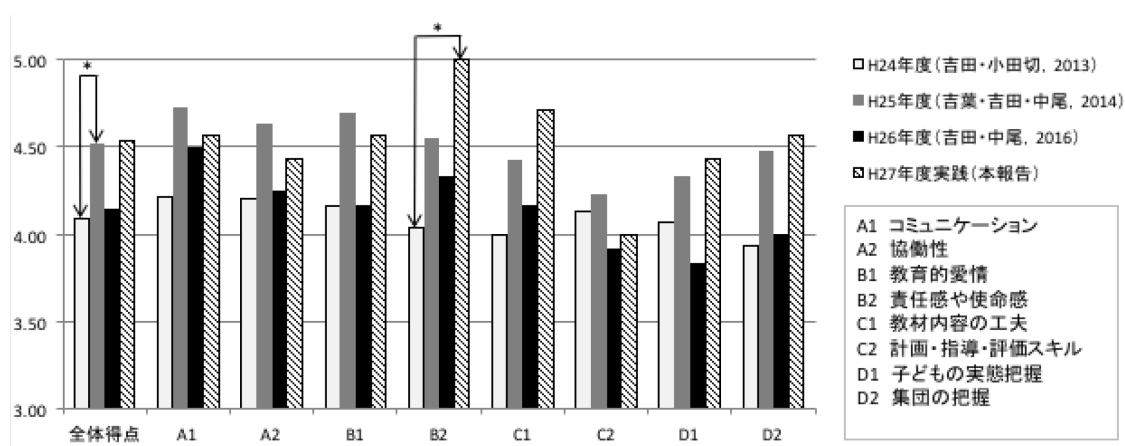


図2 平成 24 年度～平成 27 年度における受講学生の自己評価(事後)の平均値の比較

このような結果が得られたのは, 沖縄こどもの国と連携した教職実践演習の試行段階が平成 24 年度(吉田・小田切, 2013)で, 最終年度が今回報告した平成 27 年度の実践だったことが1つの要因になっていると推察できる。平成 24 年度の学生は, 教職実践演習という科目の履修が卒業要件(教員免許取得要件)ではなかった。それに加えて, 平成 25 年度以降は受講学生の一部が前年度までの実践にボランティアスタッフとして携わっていたこともあり, 前年度までの実践がメルマークとして位置づけられたと思われる。卒業要件になったこととあわせて平成 25 年度以降の学生のほうが「ドリームフェスティバルを成功裏に終わらせなければならない, 前年度以上のものにしなければならない」という意識が強くなったと推察できる。さらに平成 27 年度の学生は, 受講人数が少なく1人が1つの企画の全責任をプロデューサー的な役割としてだけでなく演者としても負う形での実施となった。こうしたことが「B2:責任感や使命感」の差につながったと推察できる。なお, 平成 25 年度と平成 24 年度の差異については, 吉田・中尾(2016)において解釈を行ったが, 平成 24 年度(および平成 26 年度, 平成 27 年度)は単一の専修に所属する学生だけが履修していたのに対して, 平成 25 年度は4つの専修・コースの学生が履修していたことが影響したと考えられる。つまり, 平成 25 年度は, 複数の専修・コースに所属する学生が履修していたという「多様性」があったからこそ, そこには様々な相互作用が生まれ, 結果的に, 全体得点を上昇させたと考えられる。

次に、自己評価(事前)と他者評価(事後)について、平成 27 年度実践と平成 26 年度(吉田・中尾, 2016)で違いがあるかどうかを t 検定で検討した。その結果、図3が示すように自己評価(事前)においては、「全体得点」、「A1:コミュニケーション」、「A2:協働性」、「B2:責任感や使命感」、「C1:教材内容の工夫」、「C2:計画・指導・評価スキル」において有意差が得られた(それぞれ、 $t(17)=3.08$, $p<.01$, $t(17)=2.84$, $p<.05$, $t(17)=2.70$, $p<.05$, $t(17)=2.60$, $p<.05$, $t(17)=2.29$, $p<.05$, $t(17)=2.99$, $p<.01$)。つまり、平成 27 年度実践の受講学生は、相対的に見て平成 26 年度の受講学生に比べて自己評価(事前)が高いことが示唆された¹¹⁾。なお、他者評価(事後)については、有意差は得られなかった(図4)。

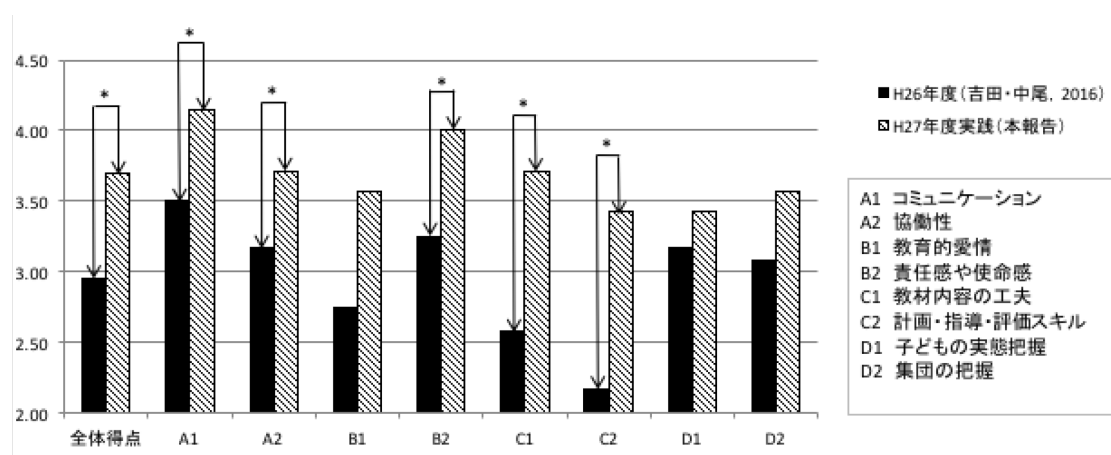


図3 平成 26 年度、平成 27 年度における受講学生の自己評価(事前)の平均値の比較

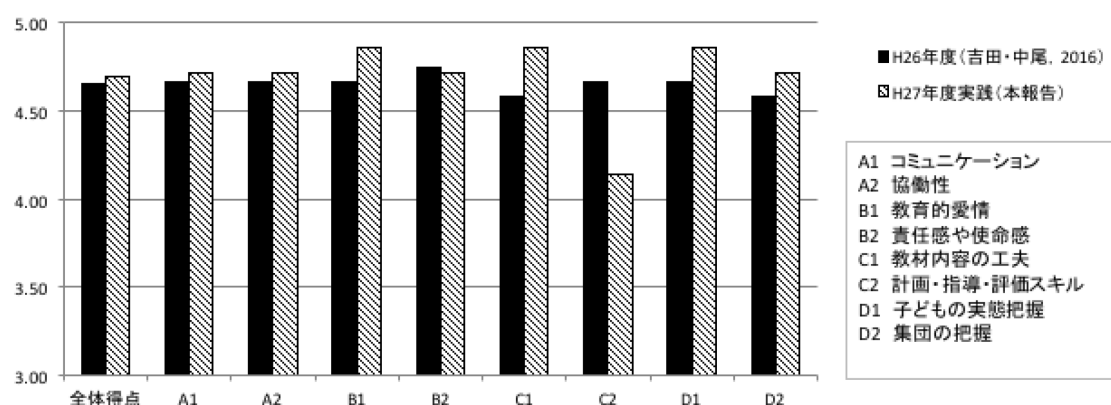


図4 平成 26 年度、平成 27 年度における受講学生の他者評価(事後)の平均値の比較

以上の数量的分析により得られた知見を整理すると、次のようになる。

- (1) 学生は、沖縄こどもの国と連携した教職実践研究・教職実践演習を履修することを通して、おおむね教員として必要な能力を身につけていた。

- (2)沖縄こどもの国と連携した教職実践研究・教職実践演習後における自己評価と他者評価には相関関係は見られないが、概して他者評価の方が自己評価に比べて高い傾向にある。
- (3)沖縄こどもの国と連携した教職実践研究・教職実践演習では、受講学生が単一専修・コースだけで構成されるよりも、複数の専修・コースで構成された方が、教育効果は高い可能性がある。
- (4)受講学生が企画・運営の表舞台に立つ機会が多いと責任感や使命感に対する認識に高まりが見られる可能性がある。

3. 2 学生の履修前後での自己分析記述から見た質的分析

3. 1の数量的分析から、全体的に見て受講学生自身は、教職実践研究・教職実践演習受講前に比べて、受講後の方が「自身には教員として必要な能力が身についている」と自己評価しているとともにその変容の様子は、他者の目にはよりよく映っていた(他者評価の方が、自己評価に比べて高い)。今回は受講学生が7名と少なかったこともあり、自己評価(事前)の平均値が最低の者と最高の者、他者評価(事後)が最高だった者の計3名を対象に、データを蓄積し、教職実践研究・教職実践演習の知見を積み重ねていくことを目的に、「今回の教職実践研究・教職実践演習の履修前後での自己の変容をどのように捉えていたのか」や「自己評価と他者評価の差が生じた違い」を質的に分析した。

方法

平成 25 年度及び平成 26 年度と同様に、平成 27 年度の教職実践研究・教職実践演習でも、4月 10 日に実施した教職実践研究の初回授業時に履修者全員に「リフレクションシート、単位取得状況等を見直し、『現時点での自分の姿(だいたい身につけているところ、まだ不足だと思うところ)』を A4 1枚(おおむね 1000 字以内)に簡潔にまとめる課題レポート(締切4月 24 日)」を課した。また、12月 15 日の教職実践演習の最終回では「教職実践研究・演習を通して、教員免許を持つ者として自分は何ができるようになってまだ何ができないのか(足りないのか)を整理し、それはどうすれば補えるのか? (「現時点での自分の姿」などを振り返りながら)」を、同じく A4 1枚にまとめる課題(締切1月 5日)として提示した。前述の3名のこれら2つの課題、さらには自己評価や他者評価の際に記入させた「振り返り(感想や自己評価(他者評価)の理由、自己評価(他者評価)した具体的な観点など)」から特徴的な記述を見だし、分析した。

結果と考察

表3は履修前段階よりも履修後段階のほうが自己評価は高くなっていたものの、自己評価(事前)の平均値が最低の学生(学生A)と最高の学生(学生B)及び他者評価(事後)の平均が最高だった学生(学生C)の自己評価と他者評価の結果である。学生Aと学生Bの自己評価(事後)の平均値は同点であり7名の学生の中で最高点であったことから、自己評価の平均値の変化は学生Aが一番大きく、学生Bが一番小さかった学生となる。以下、学生A, B, Cの順に、質的分析・考察を行った。

表3 3人の学生の教職実践研究・教職実践演習の履修前後での自己評価と他者評価

		A. 社会性や対人関係能力		B. 教職としてのBasic Factor		C. 教科内容等の指導力		D. 子ども理解や学級経営等の能力		平均値	SD
		A1 コミュニケーション	A2 協働性	B1 教育的愛情	B2 責任感や使命感	C1 教材内容の工夫	C2 計画・指導・評価スキル	D1 子どもの実態把握	D2 集団の掌握		
学生A	事前	B	B	C	C	B	C	C	C	3.38	0.52
	事後	B	B	A	A	A	A	A	B	4.63	0.52
	他者	C	B	A	A	A	B	B	B	4.25	0.71
学生B	事前	A	B	C	A	B	B	B	B	4.13	0.64
	事後	A	B	A	A	A	B	A	B	4.63	0.52
	他者	A	A	A	B	A	B	A	A	4.75	0.46
学生C	事前	B	B	B	B	C	C	C	C	3.50	0.53
	事後	A	B	A	A	B	B	B	B	4.38	0.52
	他者	A	A	A	A	A	A	A	A	5.00	0.00

注)各評価項目の評価Aを5点、Bを4点、Cを3点、Dを2点、Fを1点として、平均値およびSDを算出した。
事前=自己評価(事前)、事後=自己評価(事後)、他者=他者評価(事後)であった。

自己評価(事前)の平均値が一番低かった学生 A

学生 A の自己評価及び他者評価用紙の「振り返り(感想や自己評価の理由、自己評価した具体的な観点などを記入)」欄には以下のことが書かれていた。

評価		振り返り
自己	事前	子どもに対しての強い気持ちはあるが、子ども一人一人を見る力やその子にあった対応などはあまりできていない。周りと協力して頑張ろうという気持ちはあるが、自分の考えを積極的に発言することができていない。
	事後	学生内でのコミュニケーションはとれたが、こどもの国とのコミュニケーションは不十分だった。また、子どもに対する思いや自分の考えはあるが、それを伝えることができなかった。
他者:他学生からの評価		〇〇〇(学生 A の名前)の良い点は、教育や教材への熱意が物凄い所。自分の企画案で悩みながらも1つ1つ気持ちが入っていて「●●●(学生 A が担当した教科名)好きだな」と何度も感じさせられた。見習いたい部分である。さらに〇〇〇が成長出来る点は、自信を持つこと。慎重すぎて相手にびびってしまう一面が多々見られた。その結果、コミュニケーションが上手くとれていないように感じた。熱意の中に自信があれば、〇〇〇はより成長し、そして笑顔の素敵な教員になると思う。

学生 A は、自己評価(事前)の段階で、自分の考えを積極的に発言できないことを認識していた。自己評価(事後)の段階でも、こどもの国の関係者とのコミュニケーション不足を認識しており、自分の思いや考えを伝えることができなかったと自己評価している。他者評価(事後)でも、「慎重すぎて相手にびびってしまう一面が多く見られた。その結果、コミュニケーションが上手くとれていないように感じた。」と評価されている。それが「A, 社会性や対人関係能力」で、事前事後における自己評価を見比べても変容が見られず、他者評価(事後)でも「A1:コミュニケーション」の評価が相対的に低くなったことにつながっている。

学生 A の4月時点でのレポートには以下の記述があった。

…(前略)…最近では、やりたいこと、学びたいことがあったら進んで動くことができるようになってきた。…(中略)…そのような「行動力」はだんだんと身についてきたと感じている。

しかし私にはまだ、考える力と積極性が足りていないと感じる。話し合い等の場面において、なかなか自分の考えを持つことができない。…(中略)…この教職実践演習では、7名で一つの企画を作り上げていくので、人任せにせず、自分の考えをしっかりと持つようにしていきたい。また、自分の考えや意見を、他の人と違うからと消極的になるのではなく、言葉にして発信していく練習をしていきたい。…(後略)…

ここから読み取れるように学生 A は大学での学びの中で「行動力」は身についてきたが、「考える力」と「積極性」の不足を認識している。一方 12 月時点でのレポートには次のような記述があった。

私がこの教職実践演習で改めて感じた自分の課題は、プレゼンテーション力である。反対にボランティアをうまく動かすことについては自信を持つことができた。

…(中略)…ボランティアと多くコミュニケーションを取ることで、ボランティアから足りないところを質問していただいたり、提案などをいただいたりしたおかげで、私とボランティアの間でうまく意思疎通ができ、共通の認識を持つことができたからである。一人ひとりを見て、それぞれを動かしながら、グループを一つにまとめることに関しては、自信をもつことができた。

これからの課題としては、伝える力をつけることである。私は、自分自身の意見に自信がない。もし自信があったとしても、それを伝える力が無い。ボランティアである後輩とともに意見を言い合いながら作り上げていく事はできるが、同期、または目上の人に対して自分の意見を伝えることができない。それは否定されるのが怖いからである。

…(中略)…消極的になってしまい、いてもいなくても変わらない存在になりかねない。それをどう補っていくか、については、「何事にも恐れずに積極的に発言していく気持ち」を持っては良いのだが、その強い気持ちを持つためにはどうすればよいのか、まだ自分自身も答えを見つけ出せていない。また、プレゼンテーション力、もとい伝える力には、もともと力不足を感じていた。今回は、その力をつけていこうと思い、会議内では活発に発言するよう心掛けた。だが、早い段階で、あまりにも自分自身のその力がないことに深く落ち込み、最後まで気持ちを立て直すことが出来なかったことが、今回克服できなかった原因である。…(後略)…

学生 A が消極的になってしまう背景には、「自分の意見を否定される」ことを恐れていることがある。特に、同期、または目上の人に対して恐れずに積極的に発言していく気持ちが持てない原因として認識している。一方、ボランティアスタッフの後輩には自分の意見を否定されにくいこともあってか意見を言い合える。それが他人と協働できたという自信につながったと思われる。

また、学生 A は「自分の意見を否定される」ことへの恐れに加えてプレゼンテーション力(伝える力)の無さを再認識してしまい落ち込んでしまったと自己分析している。こうした状況が「慎重すぎて相手

にびびってしまう一面が多く見られた。その結果、コミュニケーションが上手くとれていないように感じた。」と他者からも見てわかるものだったと言える。学生 A はこの状況を改善するにはどうすれば良いのかという見通しはもっている。他者評価(事後)でも「自信を持つこと」が指摘されている。しかし、このレポートからは、学生 A は具体的に何をどうすれば良いのかという部分で明確な答えを見つけ出せていないことを読み取ることができる。

自己評価(事前)の平均値が一番高かった学生 B

学生 B の自己評価及び他者評価用紙の「振り返り(感想や自己評価の理由, 自己評価した具体的な観点などを記入)」欄には以下のことが書かれていた。

評価		振り返り
自己	事前	「教育的愛情」を C にしたのは、私がまだまだ「指導者としての立場」で子ども達と接することができていないと感じたからです。積極的にコミュニケーションをとることはできるが、友達のような感覚で子どもと接してしまっていた部分がありました。この項目はこれからの課題です。
	事後	全体的に高い評価をつけたのは、この授業を通して自分が成長したと実感できたからである。B にした項目は3つあるがその理由は、この授業の反省点とつながるところにある。①自分だけでいろいろ進めてしまったため、周りとの共有が足りなかった。②準備の段階から計画が足りなかった。③ボランティアを動かすときの指示の出し方や集団を動かす力が不足していた。この3つを反省として活かして今後つなげていきたい。
他者:他学生からの評価		〇〇〇(学生 B の名前)は今回のドリフェスで細かい点に気づける人でした。司会役のシナリオ等を作成してくれました。また、企画では一番心配していた材料あつめをスムーズに行い計画性があった。さらに自分の得意分野を楽しそうに企画運営していてとても良かった。〇〇〇あつてのドリフェス 2015 でした！！

学生 B は、「B, 教職としての Basic Factor」の「B1:教育的愛情」の評価を他の項目より低く評価し、子どもとの接し方に課題意識を持っていることを自己評価(事前)の段階で明らかにしている。一方で、「積極的にコミュニケーションをとることはできるが、友達のような感覚で子どもと接してしまっていた部分がありました」という部分から、コミュニケーション能力には自信があることが読み取れる。それが「A, 社会性や対人関係能力」の「A1:コミュニケーション」の評価を A にした理由であろう。自己評価(事後)では、「この授業を通して自分が成長したと実感できた」から「全体的に高い評価をつけた」と評価理由を述べている。「A2:協働性」、「C2:計画・指導・評価スキル」、「D2:集団の掌握」には反省すべき部分があることから B 評価としている。しかし他者評価(事後)では、「企画では一番心配していた材料

あつめをスムーズに行い計画性があった。」や「細かい点に気づける人」で「〇〇〇あつめのドリフェス 2015 でした！！」と評価されており、計画性や協働性の部分で高く評価されていることが読み取れる。学生 B の4月時点でのレポートには以下の記述があった。

…(前略)…私が大体身につけていると思うところは、教員としての使命感や責任感です。…(中略)…今までの子どもとの関わりはほとんどが一対一の関わりでしたが、実習で授業を行ったりその他の指導を行う中で初めて一体多という関わりを経験し、今まで以上に自分の言動に責任を感じたり、分かりやすく話すことを意識したりするようになりました。時には、子どもに対してどのように接していけば良いのか悩むこともありましたが、…(中略)…

まだ不足だと思う点は、子どもとの距離のとり方がまだうまくできないところです。すぐに仲良くなれることは良いことだと思いますが、子どもとの距離が近すぎて、友達のように接してしまうことがしばしばあります。…(後略)…

学生 B は、使命感や責任感があると自覚しているが、責任感があるが故に子どもに対してどのように接していけば良いのか悩み、子どもとの距離のとり方がまだうまくできないことを自らの課題だと認識している。特に「すぐに(子ども)仲良くなれる」が、「子どもとの距離が近すぎて、友達のように接してしまう」ことを問題視している。反対に「すぐに(子ども)仲良くなれる」ことからコミュニケーション能力に不足を感じていないことも読み取れる。

学生 B の12月時点でのレポートには次のような記述があった。

1年間の教職実践演習を通して、できるようになったことがいくつかあります。まず1つめに、「前に立って人を動かす」ということです。私はこれまで、なかなか人を動かすという経験はありませんでした。教育実習などで子どもたちを動かすことはありましたが、同年代の人たちを指示して動かすということはなく、いつも誰かリーダー的な存在の人についていくという感じでした。しかし、教職実践演習では実行委員7人がそれぞれ1つの企画を持ち、それぞれがリーダーのようであったため、私が前に立って、ボランティアを指示して動かすことをしました。この経験を通して、前に立つ側の苦労や、難しさを実感しました。同年代だからこそ分かってくれることや、逆に近い人間だからこそ言いにくいこともありました。また、どのように人を動かしていくのか、指示の出し方も色々工夫しなければならず、苦労しました。大変だったことは沢山ありましたがそれを乗り越えた今は、人の前に立つことに少し自信が感じられるようになりました。…(中略)…

2つめに「仕事をこなす力」です。教職実践演習では、大量にある仕事をどう効率よく進めていくか、ということを考える機会が多かったです。…(中略)…教職実践演習を通して「今一番優先してやらなければならないことは何か」、「どのように時間を使って期限内に終わらせるか」など、仕事を整理して効率的に進めていく力を学びました。この経験は、今後必ず役に立つものだと思います。

まだ出来ないことといえば「人を頼ること」です。実行委員のメンバーのみんなは、本当に人を頼るのが上手でした。私は、自分でできると思ったことは自分でやっちゃっていたので、もっと人を頼ってもよかったのではないかと反省しています。こどもの国の職員さんやボランティアの力を借りていたら、もっと質の高いものが完成できたのではないかと思います。今回は自分でどうにかできましたが、今後、自分ではできないことがあるときには、他の人を頼りたいです。そのためにはまず自分自身が頼られる人になることも大切だと思います。…(後略)…

他者評価(事後)で、「細かい点に気づける人」で「○○○あつてのドリフェス 2015 でした！！」と評価され、他者から頼られていた学生 B ではあったが、学生 B 本人としては「自分でできると思ったことは自分でやっちゃっていた」ことから「こどもの国の職員さんやボランティアの力を借りていたら、もっと質の高いものが完成できたのではないか」と思い、「人を頼ること」を今後の課題として指摘している。その一方で、苦労はあったものの「前に立って人を動かす」経験ができたことが自信につながったことと「今一番優先してやらなければならないことは何か」、「どのように時間を使って期限内に終わらせるか」など、大量にある仕事を整理して効率よく進める方法を学べたことを評価している。ドリムフェスティバルの運営を教材とした教職実践演習は、企画立案、準備、運営といった「課題」の難しさだけでなく、卒業研究、教育実習や就職・進学準備と同時進行しなければならない難しさがある。学生 B はこの難しさを体験することを通して、「仕事をこなす力」を身につけるとともに「人を頼ること」の重要性を認識したことがこのレポートから読み取ることができる。

他者評価(事後)の平均値が一番高かった学生 C

学生 C の自己評価及び他者評価用紙の「振り返り(感想や自己評価の理由、自己評価した具体的な観点などを記入)」欄には以下のことが書かれていた。

評価		振り返り
自己	事前	過去の経験と学生間での話し合いの場と置き換えました。
	事後	授業前よりも確実に周囲との意見交換をする機会が増えたため、自分の考えを言うようになった。また、1つの企画を担当したことで、動物についての興味がわき、調べる中で様々な発見があり楽しかった。メインでの子どもの前の演技では、子どもとのやりとりができるようになった。
他者:他学生からの評価		7人の中で一番こどもの国と連携して教材づくりを行っていた。ポスターデザインやロゴ作成も行ってくれたり、仕事を進んで受け持ってくれたので、すごいなと思った。子どもへの接し方やボランティアとの連携、こどもの国職員との連携が一番よくできていた。自分たちだけでやろうとするのではなく人を頼れるところがいい。また、それについてきてくれる(協力してくれる)人が大勢いるのもこの人の人望だと思う。

学生Cの自己評価(事前)の振り返り欄は、評価しやすくするため、まだ履修が始まったばかりの「教職実践研究・教職実践演習」に限定せず、これまでの自分の経験を評価項目に当てはめたことを明記しただけであり、「評価理由」を答えたものではなかった。

学生Cの4月時点のレポートは、

今の私に身につけている能力は、積極的に人に関わろうとする積極性、コミュニケーション力や協調性です。私の人生経験の中で幼いころからたくさんの人とコミュニケーションをとり話したり遊んだりすることが好きだったため自ら関わりに行くことで積極性が身についた。

という文章で書き出しており、具体的な経験を交えながら積極性、コミュニケーション力や協調性があると自己評価した理由を述べている。一方、課題として

…(前略)…1つめは、内容把握能力だ。まず、物事を進めるに自分だけの力ではなく、さまざまな手を借りながら社会の一般常識や段取りを考える力を身に着けなければならないと考えるからだ。2つめは、仕事を割り振る能力だ。年次長をやっている、仕事を分業することが難しく、結局自分たちで終わらしてしまうという形が多々あったのからである。3つめは、わかりやすく伝える能力だ。幼いころから感じていることなのだが、うまく物事を説明できないと感じている。順序だててわかりやすく説明できるようになりたいからである。…(後略)…

※「身に着け」、「多々あったのから」は原文ママ

と書き記している。学生Cも学生Bと同様に「仕事を分業することが難しく、結局自分たちで終わらしてしまう」ことから「人を頼る(人に任せる)」部分に課題があることを認識している。

しかし、以下に示すように12月のレポートの記述内容には大きな変化が見られた。

…(前略)…最初は、自分の好きなことができると喜んでいましたが、略案を考えるのは簡単でも実際に行うとなると細かな内容、ルールも考えねばならず予想以上に悩みました。また、これだけの企画を動かすとなるとボランティアの人に準備作業の段階から手伝ってもらわないといけないのですが、まず自分が何をどのくらい、どのようなものを作るのかのイメージも持てなかったので作業に取りかかるための声掛けができませでした。…(中略)…企画を作っていくうえで、専門的な知識を持っている人に頼ったり、意見をもらうことでよりよいものができあがっていくことがわかりました。また、考えていたこと以上に企画の幅が広がっていくことを実感しました。

…(中略)…

私は、ドリームフェスティバルのように企画運営から携わる経験から、できるようになったことが3つあります。1つ目は、計画する力です。以前の私よりも企画する際に長い見通しをもってある程度の行動をとることができるようになりました。2つ目は頼る力です。自分の知識やアイデアには限界があるとわかりました。そのため、より詳しい知識を持っている人や他の人に意見を聞くことで新たな

発見につながると思います。3つ目は、顔に出さないということです。ドリームフェスティバルの私の役割は園内の見回りでした。そのたびに各ポイントにいき不備がないか確認していました。すると最後のミーティングでボランティアに「大変なのに大変そうな顔を出さずに笑っているから、やりやすかった。」と言われて、人の顔というものは周りの人の気持ちにも大きな影響を与えることを実感しました。みんなをまとめる人だからこそ表情を和らげなければ周りも焦ってうまくまわらなくなってしまうということを学びました。今後も心がけていきたいです。できるようになったこともありますが、まだできていない部分もありました。それは、確認することです。自分のブースのことではなく、全体に必要な物の事前準備確認がおろそかになってしまったと感じたからです。そのため、今後は細かなところまで誰かがやるだろうではなく役割を分担していこうと思います。…(後略)…

学生 C は、「専門的な知識を持っている人に頼ったり、意見をもらうことでよりよいものができあがっていくこと」を経験したことから「より詳しい知識を持っている人や他の人に意見を聞く」という「頼る」ことができるようになったと自己評価している。さらに、「計画力」や「他人への接し方」のようにできるようになったことと合わせて「まだできていない部分」として「確認すること」を挙げ、「細かなところまで誰かがやるだろうではなく役割を分担」することに触れている。これは「頼りすぎる」ことが反対に問題となることを認識していると読み取れる。

学生 C は、「A、社会性や対人関係能力」の「A2:協働性」だけ自己評価に事前・事後を比較しての変化が見られなかった。しかし、自己評価(事後)では「意見交換する機会が多く、自分の意見を言うようになった」ことや企画内容を支える専門的知識の学びが楽しく、子どもとのやりとりができることになったことの達成感が読み取れる。他者評価(事後)では「仕事を進んで受け持ってくれた」ことや「7人の中で一番こどもの国と連携して教材づくりを行っていた」、「ボランティアとの連携、こどもの国職員との連携が一番よくできていた」と評価されており、協働性について高く評価されているなど全て A 評価であった。この他者評価(事後)をしたのが「他人をあまり頼らなかった」と自己評価していた学生 B だったこともあり、「ついてきてくれる(協力してくれる)人が大勢いるのもこの人の人望」と評価されていた。このことから他者評価(事後)が全て A 評価となり自己評価(事後)よりもその平均値が上回ったのは、他者評価(事後)をした学生 B が課題として認識している部分で、「自分たちだけでやろうとするのではなく人を頼れるところがいい」というように学生 C が学生 B を凌駕していると認識されたことが影響したと推察できる。

7名という少ない受講学生の中から、自己評価と他者評価の間に比較的顕著な差が見られた3名について分析しただけであるため、深い考察まで至ることができないが、ドリームフェスティバルの企画・運営を教材とした教職実践演習で、この3名は「協働すること」から、それぞれに学びを深めたと考えられる。学生 A は、学生 A がリーダーとなりボランティアスタッフと協働する中で「ボランティアから足りないところを質問していただいたり、提案などをいただいたりしたおかげで、私とボランティアの間でうまく意思疎通ができ、共通の認識を持つことができた」と認識している。このように自分の意見が否定

されにくい人間関係(学生 A が上の立場に立った場合)で下の立場の人間からの意見を真摯に受け止められたことが自己評価の変容として表出された。しかし、学生 A は同期や目上の立場の人間から自分の意見を否定されるのを恐れており、自他共にそこに課題があると認識している。学生 B や C は、他者を頼ることの重要性を認識した。学生 B は「仕事をこなす力」が身についたと認識しているが、自分一人でこなせる仕事をしたためもっと他人を頼ればより高い目標ものに迫れたと「頼れなかった自分」を反省していた。反対に、学生 C は「頼ること」で高い目標に迫れたと認識していた。

4. おわりに～まとめに代えて

平成 29 年度に予定されている琉球大学教育学部の改組に伴う新教育組織下での教職実践演習の在り方を検討するカリキュラム・マネジメントの資料として、本研究では沖縄こどもの国と連携した行事企画・運営を教材とした平成 27 年度の教職実践研究・教職実践演習が受講学生の受講前後段階での自己分析にどのような影響を及ぼしているのか、教員として求められる4つの事項の修得状況をどのように自己評価しているのか、一連の実践後の自己評価と他者評価の結果の差を検証した。さらに平成 24 年度から平成 27 年度まで一連の実践で得られた学生の変容の経年変化や差異を検証した。

平成 27 年度の実践は、教育実践学専修に所属する7名の受講学生で実施された。これまでの実践よりも受講学生が少なく、単一の教育組織の学生のみが履修した。全体統括・庶務担当の学生もその業務とは別に1つの企画を独自に担当し、その教科企画の全責任を自分1人で担うというプロデューサー的・裏方的な側面よりも表舞台に立つ演者・表現者的な側面が強い形で活動した。

どの年度でも沖縄こどもの国と連携した教職実践研究・教職実践演習を履修することを通して、受講学生は教員として必要な能力をおおむね身につけていたと評価しており、概して他者評価の方が自己評価に比べて高い傾向が見られた。受講学生が単一専修・コースだけで構成されるよりも、複数の専修・コースで構成された方が、教育効果は高い可能性がある。また、受講学生が企画・運営の表舞台に立つ機会が多いと責任感や使命感に対する認識に高まりが見られる可能性がある。ただし、演者としての責任を負う機会は、戦時期教育の担い手になってしまったような「自分の業績作り」、「人目につきたい、認められたい」という私的欲求の充足意識の強い教員、教える内容の内面化一納得を必要としない(目標を与えられたら何に向かっても突進する)教員、簡単に自らの教育理念を改める教員(広田, 1997)を育てる可能性を含んでいる。教職実践研究・教職実践演習を担当する大学教員は、受講学生に初等中等教育諸学校で教壇に立つ際の責任感や使命感を身につけさせることを目指すが、それが受講学生の私的欲求の充足の場にならないように留意しなければならない。

平成 27 年度の受講学生のうち自己評価(事前)の平均値が最低の者と最高の者、他者評価(事後)が最高だった者の計3名はいずれも「協働すること」からそれぞれに学びを深めていた。自己評価(事前)が最低の者は、下の立場の人間からの意見を真摯に受け止められるが、同期や目上の立場

の人間から自分の意見を否定されるのを恐れており、そこに課題があると認識していた。自己評価(事前)が最高の者は「仕事をこなす力」が身についたと認識する一方、もっと他人を頼ればより高いものに迫れたと「頼れなかった自分」を反省していた。他者評価(事後)が最高だった者は「頼ること」で高い目標に迫れたと認識していた。

佐久間・廣瀬(2016)は、卒業研究(学士論文作成)があるにもかかわらず「学生は教職実践演習を大きな負担に感じていないようである」と報告している。しかし、試行段階から卒業研究との両立に負担感があつた(吉田・小田切, 2013)ことから、沖縄こどもの国と連携した行事企画・運営を教材とした教職実践研究・教職実践演習は高い教育的効果があるものの受講学生の負担感が高いことは否定できない。我が国の教員養成制度は「大学における教員養成」と「免許状授与の開放制」という二大原則の下に成立しており、大学における教員養成では、「専門の学芸の研究学習によって将来教えようとする教科の内容や研究方法に通ずること」と「教職課程の研究によって教育についての専門的知識及び技能を身につけなければならない」(玖村, 1949)ことが求められた。学士課程における「専門の学芸の研究学習によって将来教えようとする教科の内容や研究方法に通ずること」の集大成が卒業研究(学士論文作成)と位置づけることができる。「教職課程の研究によって教育についての専門的知識及び技能を身につけなければならない」ことの現代における解が「大学での教職課程の履修を通じて教員として最小限必要な資質能力の全体について、確実に身に付けさせるとともに、その資質能力の全体を明示的に確認する」ことを目的する教職実践演習であるならば、二項対立的に「卒業研究(学士論文)への負担」を理由に教職実践演習を形骸化したり、その反対に「卒業研究(学士論文)」を課さなかったり形骸化したりするような「専門の学芸の研究学習によって将来教えようとする教科の内容や研究方法に通ずること」を放棄するようなことがないように「大学における教員養成」の趣旨を生かすカリキュラム・マネジメントが平成 29 年度に予定されている琉球大学教育学部の改組でも求められている。

[注釈]

1. 実数ベースではなく、産前産後休暇・育児休業代替等公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律に定められている定数に含まない臨時的任用教員と地方独自措置の非常勤講師を除外するとともに、非常勤講師は勤務時間を常勤相当数に換算した上で同法が定める定数ベースで算定されている。
2. 琉球大学教育学部では、さらにより深く、時間をかけて教員志望学生の資質や能力を確認するため「教職実践研究(前期1単位)」+「教職実践演習(後期2単位)」という科目構成で学生に履修させている。本実践も「教職実践研究」と「教職実践演習」の2つの科目にまたがって行われた。
3. 両日の沖縄こどもの国の一般(有料)入場者数であり、3歳以下の幼児など無料入場者は含まれていない。また、この人数は沖縄こどもの国の入場者数であり「ドリームフェスティバル 2015」の参観・参加者数を意味するとは限らない。
4. 運動会等の屋外での学校行事を想定した学校現場同様場面演習として行った。

5. 琉大版「教職実践演習版教職スタンダード」とは、琉球大学教育学部が「平成 19 年度文部科学省教員養成改革モデル事業／テーマの区分 教職実践演習(仮称)の試行」と「平成 20 年度(3年間)質の高い大学教育推進プログラム【教育 GP】」の成果として作成した評価規準・基準表である「教職スタンダード」を吉田・小田切(2013)が教職実践演習向けに改変したものである。
6. 実際には、学生に対するわかりやすさを意識して自己に対して他己という表現を用い、自己評価に対して他己評価と称した。
7. 吉田・小田切(2013)では、評価 A を1点, B を2点, C を3点, D を4点, F を5点として平均値を算出していた。しかし、本研究では、吉葉ほか(2014)や吉田・中尾(2016)と同様に、得点が高いほど評価がよくなる方が分かりやすいと考え、吉田・小田切(2013)とは逆の方向で得点化した。
8. 差の標準誤差が0であった「C1:教材内容の工夫」については、 t 値は算出されなかった。
9. 平成 27 年度実践における受講学生の自己評価(事後)得点と、真ん中の評定である「評定 C」(sufficient)に対して1サンプルの t 検定を行った結果、全体得点および各項目の得点の全てにおいて、それらの得点は「評定 C」(本研究では3点)よりも有意に高かった(たとえば、全体得点では、 $t(6) = 34.17, p < .01$ であった)。したがって、真ん中の評定である「評定 C」よりも得点が高いかどうかという点においても、平成 27 年度実践の受講学生は、教職実践研究・教職実践演習を通して教員として必要な能力を身につけていたと言える。
10. 吉田・小田切(2013)、吉葉ほか(2014)、吉田・中尾(2016)よりローデータを提供して貰い、本分析を実施した。なお、本研究や吉田・小田切(2013)、吉葉ほか(2014)、吉田・中尾(2016)は、同じ評価規準・基準表(表1)を踏まえて自己評価票が作成されているが、用いられた項目数やワーディングという点で違いがあった。そこで本分析では、吉葉ほか(2014)や吉田・中尾(2016)と同様に、吉田・小田切(2013)の項目②と項目③の平均値を A2 得点、項目④を B1 得点、項目⑤と⑥の平均値を B2 得点、項目⑧と⑨と⑩の平均値を C2 得点、項目⑫と⑬の平均値を D2 得点とみなし、かつ、得点が高いほど評価がよくなるように逆転集計した上で、分析した。
11. 平成 27 年度実践における受講学生の自己評価(事前)得点と真ん中の評定である「評定 C」(sufficient)に対して1サンプルの t 検定を行った結果、「C2:計画・始動・評価スキル」と「D1:子どもの実態把握」においては有意差が得られなかったが、全体得点およびこれら以外の項目においては、得点が「評定 C」よりも有意に高かった(たとえば、全体得点では、 $t(6) = 7.12, p < .01$ であった)。

謝辞・附記

今回の教職実践研究・教職実践演習の実施に際して、公益財団法人 沖縄こどもの国の皆様の御協力を賜りました。ドリームフェスティバル 2015 当日の救護室運営に際しては、琉球大学医学部保健学科地域看護学講座臨床心理・学校保健学分野講師の和氣則江先生の御協力と御指導ならびに「教職実践演習(養護教諭)」履修者4名の御理解と御協力を賜りました。何よりも、琉球大学教育学部学校教育教員養成課程小学校教育コース教育実践学専修の大嶺綾乃さん、新川颯人さん、佐次田夏紀さん、西里樹李さん、川満陽志生さん、下地雅人さん、伊芸清花さんの受講があつてこそ、沖縄

こどもの国で行う教職実践研究・教職実践演習を無事に行うことができました。ここに改めて感謝申し上げます。

本研究は、琉球大学教育学部教育実践学教室の Faculty Development 活動の一環として主に吉田が行ったものであるが、学生の変容に関する定量的な分析は中尾が担当した。

本研究の一部は「平成27年度 地(知)の拠点整備事業『ちゅら島の未来を創る知の津梁(かけ橋)』」による助成事業であることを附記する。

本報は、琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻(教職大学院)紀要第1巻(2017)に掲載された、「教員養成のカリキュラム・マネジメントに生かす沖縄こどもの国と連携した教職実践演習と学生の変容の実際:学生は教職実践演習で自他をどう見取ったか—2015年度の実践報告と4年間の取組の総括」に対する査読意見を踏まえて、学生による授業評価についての論考を削除した上で大幅に加筆修正を加えたものであり、再査読を経て新たに『九州地区国立大学教育系・文系研究論文集』に掲載されたものである。

[文献]

- 中央教育審議会, 2006, 「2. 教員養成・免許制度の改革の具体的方策 1. 教職課程の質的水準の向上 (2)「教職実践演習(仮称)」の新設・必修化—教員として必要な資質能力の最終的な形成と確認—」『今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)』(2017年9月1日取得, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337006.htm).
- 広田照幸, 1997, 「第二章「担い手」諸集団の意識構造」『陸軍将校の教育社会史:立身出世と天皇制』世織書房, 373-384.
- 公立義務教育諸学校の学級規模及び教職員配置の適正化に関する検討会議, 2012, 『「少人数学級の推進など計画的な教職員定数の改善について」～子どもと正面から向き合う教職員体制の整備～資料編3』(2017年9月1日取得, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2012/09/18/1325940_03.pdf).
- 玖村敏雄, 1949, 『教育職員免許法同法施行法解説(法律編)』学芸図書, 14-17.
- 佐久間正夫・廣瀬等, 2016, 「『教職実践演習』授業実践報告—授業評価アンケート調査を中心に—」『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』, 23, 151-163.
- 杉尾幸司・宮国泰史・松田伸也, 2014, 「宿泊科学体験プログラムと連携した教職実践演習の試み」『日本理科教育学会九州支部大会発表論文集』, 41, 84-85.
- 吉葉研司・吉田安規良・中尾達馬, 2014, 「行事企画・運営体験を取り入れた教職実践演習による学生の自己分析の変容」『琉球大学教育学部紀要』, 85, 181-193.
- 吉田安規良・小田切忠人, 2013, 「沖縄こどもの国と連携した教職実践演習の試行—特別活動の実践力に焦点化した職能の確認—」『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』, 20, 133-158.

吉田安規良・中尾達馬, 2016, 「沖縄こどもの国と連携した教職実践演習による学生の自己分析の変容－2014年度卒業生の場合－」『琉球大学教育学部紀要』, 88, 217-229.