

子ども未来学入門におけるフィールドワークと 振り返りが教職志望学生に及ぼす効果 ー「教員のインタビュー調査をもとに」ー

真田 穰人*
津田 真秀**
米田 敏彦
香月 正登

The Effect of Fieldwork and Reflection in Introduction to “Children’s Future Studies” on Students Aspiring to be Teachers - Based on Teacher Interview Surveys -

Shigeto Sanada
Masahide Tsuda
Toshihiko Yoneda
Masato Katsuki

要 旨

本研究では、子ども未来学入門Ⅲ・Ⅳ（2022）担当教員に PAC 分析を行い、フィールドワークと振り返りが教職を志望する受講学生に及ぼす効果について検討した。その結果、学校現場を体験するフィールドワークと振り返りが子どもを内面的に理解すること、学生の学校や教員イメージ、授業イメージが更新されること、そして教職への意欲が向上し、主体的なキャリア形成につながることを示された。

一方、課題として、対話を通じた振り返りには高い授業スキルが求められるため、深い学びをうむ振り返りをどのように進めていくのかを担当教員同士で必要に応じて共有していく必要があること、学びとその効果に学生差と学校差があるため、学生による自己アセスメントの導入や学校に対する事前説明の改善等、学びの仕組みに検討の必要があること、また、次の学内の学び、そして教育実習への接続についてさらに検討する必要があることが示された。

キーワード：教員養成、教師教育、大学教育、フィールドワーク、学校ボランティア

I 問題と目的

梅光学院大学子ども学部においては、フィールドワーク（教育・福祉体験実習、以下「FW」）と、その事前・事後指導を含めた「子ども未来学入門」をセット履修とし、いわゆる「学校ボランティア」「学校インターンシップ」に準じた学校体験活動を、初年次に実施してきた。この活動・科目は教員養成に関わる貴重な体験活動としての側面を持つ一方、受講者が記録として残した抄録を見ると、活動を時系列にまとめることに留まるものが散見し、「活動すること」そのものが目的となってしまうという実態を、過去の担当教員らが問題意識として抱えていた経緯がある。近年では、担当教員の配置転換や、コロナ禍による体験活動の中止など、実施体制の紆余曲折を経てきた。しかし、学内での事前オリエンテーションから振り返りまで、受講者が目の前の子どもと接する中で考えたことを「焦点化」することに重きを置いた設計にシフトすることにより、大学4年間を通

*兵庫教育大学 **創価大学

した学びを、大学初年次の時点で見通すことができる指導体制が整いつつある状況である。教員養成の質保証を検討する上で、早期より学校現場に入り体験的な学習を積むことの意義を整理する段階であると考えられる。

そこで、本研究では、操作的・客観的にイメージ構造を分析できる PAC 分析(内藤, 2002)を用いて、子ども未来学入門Ⅲ・Ⅳ(2022)(以下、(2022)は省略)を担当する教員を対象にインタビューを実施し、子ども未来学入門における FW と振り返りが教職志望学生に及ぼす効果について明らかにすることを目的とする。

II 方法

調査協力者：子ども未来学入門Ⅲ・Ⅳを担当する教員 3 名 (A, B, C) であった。

調査時期：2023 年 2 月

手続き：連想刺激として、以下の刺激文を提示し、口頭で読み上げた。

「あなたは、子ども未来学入門Ⅲ・Ⅳの担当教員として、FW を含む子ども未来学入門の授業が、受講学生にどのような影響を及ぼしていると感じていますか。また、その学生への影響は、どのような学びや活動によって引き起こされていると感じていますか。学びや活動の効果を促進する、あるいは阻害するものについて、どのようにイメージしていますか。頭に浮かんだ文章やイメージや言葉を思い浮かんだ順に番号をつけてカードに記入してください。」

ついで、内藤(2002)を参考に、想起させた順に連想内容を記入させた後、重要だと感じられた順に番号を記入させた。次に 7 段階尺度で類似度を評定させた後、作成された類似度距離行列に基づき、ウォード法でクラスター分析を行った。第 2 回の面接では、デンドログラムの結果について調査協力者のイメージを聴取した。

III 結果と考察

1. 調査協力者 A の結果(Figure 1)

(1) A によるクラスターの解釈：抜粋

クラスター(以下、CL)1 は、「学校ボランティア」～「週 1 のふりかえり」：FW と子ども未来学の 2 つの活動をワンセットにしたかたち。それぞれが往還している。学校ボランティアのような形で一定期間決められたところで学びを深めてくるところが一番。共通の体験をした同級生とともに、俯瞰した目で見るができる指導教員とともに、週 1 回振り返って次どうするか考えることは大事。

学生が学校に抱くイメージは自身の体験が主なもので、勝手なものになっていることがある。それが覆されたりギャップが見えたりする。学生がもっている理想像が覆るところに意味があるのではないか。

同じ体験をしているとはいえ、違う学校に行っているのだから、経験していることが違う。振り返りのときに、そこで同じような経験をしている学友をみつけて議論ができるのがよかったと感じる学生もいた。異なった経験から、共通点を見出すことができたのもよかった。一方で、学校によって配属される学年や仕事に差があった。行く学校によって、経験や学びの差が生まれていた。

CL2 は、「対話型」：90 分が長い。学生たちだけでは無理。話し合わなくてもいい。大事なことは行って、振り返って、内省して次に向かうこと。内省するためには、対話は必要だけど、90 分はいらない。というか自分の力量的にもたせられない。最初は講義っぽいことをしようとしたけど、5 限ということもあって無理と思った。

CL3 は、「課題提出」～「事務手続き」：前の週に経験したことをみんなで振り返って、その週の終わりに提出するというサイクルを繰り返していた。レポートの締め切りを守らな

い学生もいる。事務手続きというのは、お礼状を書くとか、郵送するとか、担当教員に出さなきゃいけない書類をもってくるとか。そういうことが難しい学生もいる。

CL間の比較：結果の考察に関わる主要なもののみ掲載。

CL1, 2の比較

1は授業の流れを示している。2は授業の流れに対して、一つの方法が示されている。最適解はわからないけど、他にも方法はあるのではないかな。

全体について

大事にしてほしいこと。私が価値を見出したり、大事にしたりしている部分。教職志望学生に対して、教職経験のある教員が求めるもの。

(2) Aについての考察

CL1：「学校ボランティア」のようなかたちで「学校現場」に入り、参与観察を行うことで、「子ども」や「教員」を知ることができる。また、「体験からの期間」はあるものの、FWで得た「個人の学び」を「週1のふりかえり」で共有しあうなかで、「共通の体験」として印象づけられ、「大学教員からの指導」や「大学教員からの助言」を受けるなかで、体験が価値づけられ、深い学びになっていくと考えられる。これらは、子ども未来学入門Ⅲ・Ⅳの中核となる＜体験型教育とその振り返りのサイクル＞を示しているといえよう。

CL2：週1回の振り返りにおいて、「対話型」の授業を組み込むことで、個々の経験がグループやクラス全体に共有されると同時に、そこで共通の体験に学生が気づくことで、それぞれが経験したことが学びに位置づけられるようになっていた。このCLは、＜個々の経験をつなぎ合わせ、意味づける過程＞と命名することができよう。

CL3：子ども未来学入門Ⅲ・Ⅳの学びは、通常の授業とは違うサイクルで「課題提出」やその「締め切り」に学生も教員も追われることになったり、学習の前後において、通常の授業とは違う「事務手続き」も学生と教員に必要になったり負担になったりする。このCLは、＜FWをする上で必要な負担＞と命名することができよう。



Figure 1 調査協力者Aのデンドログラム

1) 左の数値は重要順位

2) 各項目の後の()内の符号は単独でのイメージ

全体として：調査協力者 A は、学生が学校現場を体験し、実際に教員や子ども、その関係を見て知ること、学校に対するイメージを修正することに本科目の意義を感じていた。また、ただ経験するだけでなく、大学に持ち帰り、それらに対話型の授業のなかで同様の経験をした学友と共有することで、内省がすすみ、深い学びとなると捉えていた。学校現場の体験と振り返りのサイクルは、この授業の大きな特徴であるとともに、学生に大きな効果をもたらすものであると考えられる。一方、通常とは違う授業スタイルであることから、学生にも教員にも課題提出や事務手続き等の負担があると感じていた。この部分の負担が軽減される仕組みづくりや工夫を行うことで、より効率的に授業が進められる可能性が示唆された。

2. 調査協力者 B の結果(Figure 2)

(1) B による CL の解釈：抜粋

CL 1 は、「現場の空気」～「授業構造に関する学び」：FW の現場での学びの効果。また、課題も含めて、その課題から学んだこと。目の前に生きた子どもがいるということで、責任や役割の影響が大きかった。ごまかせない現実を目の前にすることによって、ずっと自分の中に取り入れることができる、理解できるというイメージ。

授業技術の高い先生、子ども主体の授業を作っている先生に出会った学生も。授業づくりの方向性としてプラスになったのでは。どの学生も言っていたのは、学校に行った時点ですでに学校教育がはじまっていて、多くの先生が子どもを迎える準備をしていたということ。また、子どもたちの動きに合わせて対応し、授業を行うけど、すんなりいかないもので、さまざまな立場の先生が連携しながら、役割分担をしているということ。最初は全容を理解できないけど、自身が業務の一つの役割を果たせることの喜びを後半感じ出していた。また、疑問に思ったことを担任や関わる先生に聞くことができるようになっていった。それがまたさらに深い学びにつながっていた。

学外で学ぶということは重要。現場で捉えた問いや学びを現場で解決していける力、あるいは活かしていく力を育てていく。そのためには、自分が足りなかったところを自覚させるフィードバックが重要になる。学生の学びを継続させていくことができれば。

CL 2 は、「子どもから学ぶ」～「関係性からの学び」：振り返り授業で得た学び。表面的な学びが、後半は事象の背景や関係性の影響など、子どもから深く学ぶ、子どもを深く学ぶということを背景や関係性で掘んでいくように。一方通行でなく、みんなで話し合うなかで、多角的な学びの視点というようなものを得ていった。ただ下手をすると表面的な話し合いになる。教員はファシリテートをする必要はある。

レポートが効果的。事実を記録し、その後考察を記述する、そして考察からプラスして考えたい視点を付け加える。最後に価値をまとめる。さらに、次の FW の実践でどういう学びの視点でいくのか書く。次の目標を自ら設定し、スパイラルのようにして学びを深めて行くことができるようになっていた。入門Ⅰ・Ⅱをいかすような授業の仕組み、学内授業と学外授業を活かすような仕組みになっていた。これがあるのとないのでは、ただ現場に行くのと全然違う。

できているのにうまくできていないと感じたり、その逆でうまくできていないのに、できていると勘違いをしたりする学生も。自己分析の問題。それがこの科目の課題でもある。これからの大学の学びにいかせていけそうな学生とそうでない学生。そうでない学生をどう支援していくのか。この FW や介護等体験を通して、確認する、どの進路にいくのかという意味のあるデザインにしていけば。この授業をいかした課題解決、進路指導につなげていくと価値がある。

CL 3 は、「学校現場の一員として」～「多様な業務」：総合的な成果。学校現場の一員として認められていくなかで同僚性の高まりや有用感がもてることで、今後の教育実習や先生になるために大きな効果がある。自分の教師像、授業像、将来像をおぼろげにつかめていく。ここでもっているのともてていないのではかなり違う。授業像の根幹的なものをつかむ。将来像をイメージした学びのスタートの役割を果たしている。足りないものがみつ

かる授業だとしたら、そのみつかった足りないものを学内で埋められるかどうか、気づかせられるかどうかにかかっている。本当に自分に合っているかどうかを自己分析する機会にも。

CL 4 は、「個人差の大きな授業」～「与えられる業務と求める学びの差」：学生の積極性からか資質からか、得るものの差が大きい。これが終わった時点で自己評価をさせたいいかもしれない。FW でどうイメージが変わったか。感じ方の差異で適応しているかわか

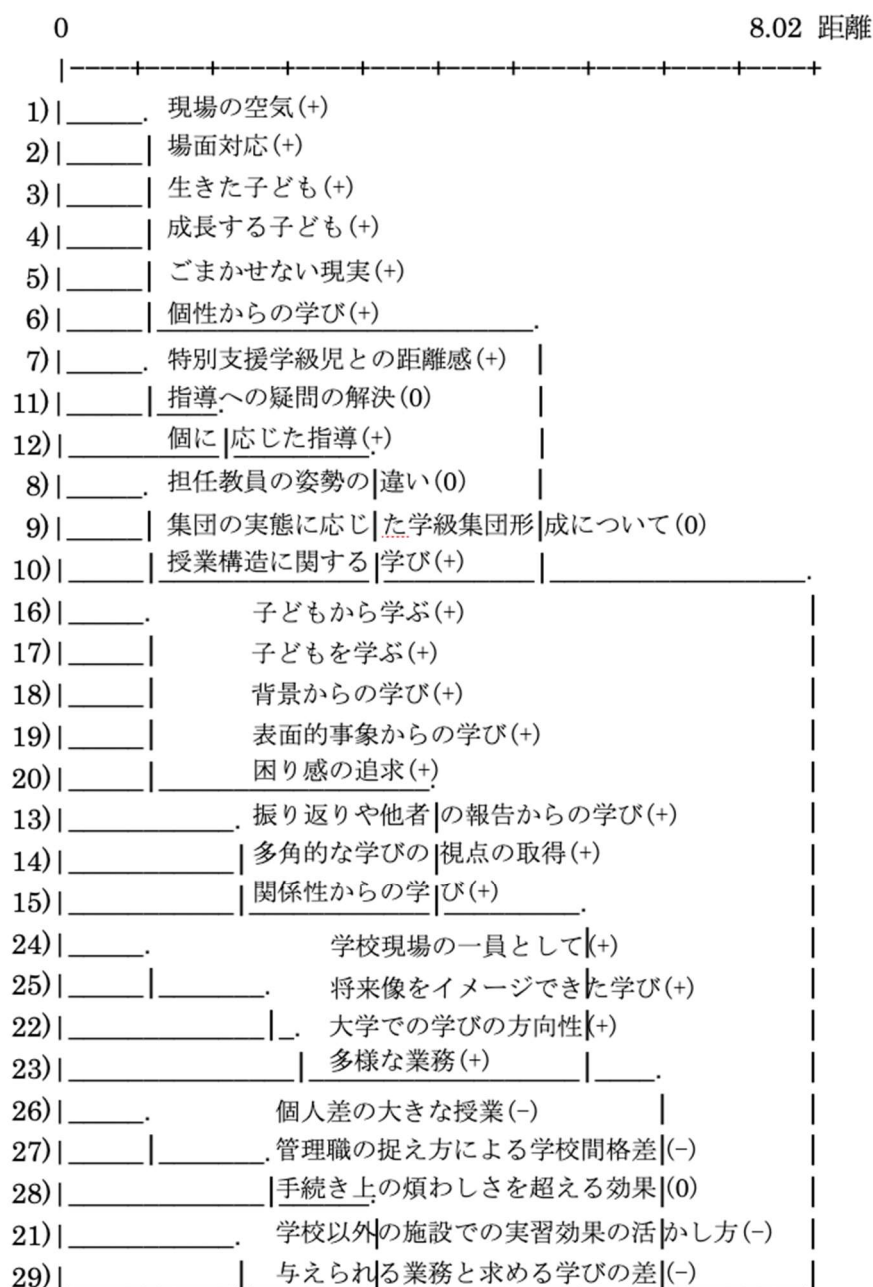


Figure 2 調査協力者 B のデンドログラム

- 1) 左の数値は重要順位
- 2) 各項目の後の () 内の符号は単独でのイメージ

る。何を学んだか、自分の将来像が明確になったかどうかを聞いてもおもしろいし、自分に足りないものを出させるのと、それをどうやったら足していけるかみたいな見通しのようなものを自己診断するいい機会なのかもしれない。

一方、現場側の姿勢によって、個人差もうまれている。ある程度 FW の内容、何らかの児童に関わる業務を与えてくれませんか、業務枠を絞れば差は減るだろう。ただ、業務を絞れば、受け入れ側は苦しくなる。広げれば、受け入れる側は受け入れやすいけど、学びのばらつきは大きくなる。そのため、例えば量的な指標を出す。児童に関わるようにしてほしい、でも全て児童に関わるようにしてほしいと望んでいるわけではありませんというような、もっと、FW の狙いを学校側に伝えと、この差は埋められるかもしれない。

CL 間の比較

CL 1, 2 の比較

1 は現場で得た学び。2 は振り返りを共有し、学び合い、得た学びを他者と深める場。

CL 1, 3 の比較

3 と比べて 1 はより具体的な学び、3 はその学びをベースとした将来、未来、方向性、方針等、学生の今後に与えた影響。1 を経ることによって、得た学び。3 の学びを促進するのが 1。

CL 2, 3 の比較

3 を促進するのが 2。2 を深めれば深めるほど 3 の影響が大きくなる。

CL 2, 4 の比較

2 の深まりを阻害するのが 4。4 の課題を解決できると 2 はもっと効果的になる。

全体について

学内では学べないものを学校現場から学んできている。実習という学びのスタイルの必要性。ただ、位置付けとしてはプレ教育実習。事後のシステムの構築が今後の課題。

(2) B についての考察

CL 1: 「生きた子ども」、 「成長する子ども」 に接し、そこで「個性からの学び」や様々な「場面对応」を観察するなかで、学生たちは理想や思い描いていた学校現場とは違う「ごまかせない現実」に直面する。また、「特別支援学級児との距離感」や「個に応じた指導」を参観し、「指導への疑問の解決」の糸口を掴んでいく。さらに、学友との共有場面で「担任教員の姿勢の違い」を感じながらも、「集団の実態に応じた学級集団の形成について」学び、「授業構造に関する学び」を得るなど、「現場の空気」を経験したからこそできる様々な学びを行っていると感じていた。これらは、＜学校現場における多面的な学び＞を示しているといえよう。

CL 2: FW で、「子どもを学ぶ」なかで、「子どもから学ぶ」ことが自然とおきてくる。さらに、子どもたちの「困り感の追求」をするなかで、「表面的事象からの学び」に留まらず、子どもたちの「背景からの学び」ができるようになっていく。その「振り返りや他者の報告からの学び」において、「関係性からの学び」を得たり、「多角的な学びの視点の取得」ができたりする。この CL は、＜学校現場で得た学びを協働的に深める振り返り＞と命名することができよう。

CL 3: 「学校現場の一員として」役割と責任、期待を受けながら、FW に参加するとともに、教員の「多様な業務」を目の当たりにするなかで、自分の「将来像をイメージできた学び」が行われるようになる。それは「大学での学びの方向性」に大きく影響を及ぼすようになる。この CL は、＜教職希望学生のキャリア形成に及ぼす効果＞と命名することができよう。

CL 4: FW では、内容を学校に委ねている。その結果、「管理職の捉え方による学校間格差」がうまれたり、「与えられる業務と求める学びの差」がうまれたりすることもある。また、「手続き上の煩わしさを超える効果」があるものの、学校、そして子どもたちに関わるため、手続きは煩雑である。さらに、学生側にも資質・能力の差があるため、「個人

差の大きな授業」でもある。そのため、「学校以外の施設での実習効果の活かし方」は、今後の課題である。この CL は、＜学校現場における学びの課題＞であるといえよう。全体として：調査協力者 B の CL 構造は、学校現場での学びとそれ以外の学びの成果と課題の 2 つに大きく分かれる形になっていた。数多くの効果を感じているが、その最大の効果は、学校現場における多面的な学びであると感じていた。それだけ、子どもに実際に触れ、現場の空気を吸うということには意味があるのだろう。

また、学校現場における多面的な学びを深化させるものが、FW の後に毎週行われる協働的な振り返りにあると捉えていた。振り返りを協働的に行うことで、学校現場での学びに留まらずに多角的な学びの視点を取得することができる。さらに、学友の報告や振り返りと自らの体験を照らし合わせ、共通点や相違点をみつけるとともに子どもの困り感の追求を行うなかで、表面的事象だけでなく子どもの背景や関係性に着目した深い学びになっていったと感じていた。子ども未来学入門における体験的な学びを深めるためには、この協働的な振り返りは欠かせないと言えるだろう。

さらに、この体験的な学びの効果は、大学での学び全体に影響を及ぼすと考えていた。座学と実践的な学びとを往還させながら学ぶことは、どの職業教育においても必要かつ有効であろうが、特に専門的な知識や技能を必要とする教職課程においては、そのような仕組みが求められる。この体験的な学びは教職志望学生のキャリア形成において、大変貴重な機会となるだろう。

様々な効果とともに、課題も感じられていた。それが大きな個人差がうまれるということである。その要因として、学生の個人差と学校間差が挙げられていた。また、それらの差を少なくするために、個人差に対しては事後指導の充実を、学校間差に対しては事前のお願い方法の改善を考えていた。これらについては、今後、さらに検討していく必要があるだろう。

3. 調査協力者 C の結果(Figure 3)

(1) 調査協力者 C による CL の解釈：抜粋

CL 1 は、「子どもの視点に立つ」～「子どもへの理解」：学生自身が子どものエピソードを拾えるようになったというのが一番大きい。それによって、子どもに対する理解や子どもの視点に立つという姿勢を学生が感覚的に身につけるようになった。

FW を金曜日にして、それを翌週に振り返ると位置付けているのが効果的。そこで拾ってきた事実を発表して、それに対してディスカッションができるということ、それを積み重ねていったことが大きい。子ども未来学入門 I・II でいろんな事例を紹介したり、いろんな子どもを見る視点があって、子ども学というのは教授学でなく、子どもをいかに理解できるかが中心なんだよと立ち位置を示したりすることで、できたのではないかな。

CL 2 は、「学生のモチベーション」～「これからの学びへの見通し」：自身の課題への気付きがもてたことがポイントになる。学校の中に入って、いろんな具体的な事実を目の当たりにしているし、そういうところに向かっていく学生のモチベーションってものすごい大きな影響。自分を押し量る場としても、FW の意味が大きい。学校現場の実際、生の子どものと 1 年生が触れることにはけっこう意味がある。期間が毎日でない、ちょっと間があるのが救いになっている。振り返りの中で、困っていた点も対話もできるし、グチも言い合える。それが大きい。抱いている教師像も、少しずつ具体的にこうときにこういうことがちゃんとできたらいいなあというところに結びついたらいい。いろんな学校現場の情報を共有できるのも FW の魅力。教育実習は 1 つの学校しか知ることができないけど、FW はいろんな情報交換ができるので、ブレとしての役目を果たしているのではないかな。やっぱり自分が教員に向いているかどうかとかいうモヤモヤしたのをある程度具体的につかめるとするのは本当に大きい。

CL 3 は、「対応の難しさ」～「他科目との連動」：いろんなことに学生が会って、授業時間外でいろんなことが起こることに関わり、どうしたらいいかわからないという経験は大事。それがプラスに働いたりマイナスに働いたりするけど、経験すること自体に価値が

ある。あと、子どもの視点に立つことで、先生がやっていることが全て正解でなく、その子の立場にたったら、より良い方法を考えるようになったと学生が言っていたのが大きな成果。それとFWで生の子どもたちに接することが、大学で学んでいるいろんな科目とどうつながっていくのかということを意識している。科目との連動みたいなものを考えていくって大事。

CL4は、「問題意識の共有」～「他クラスの学びの参観」：学生が意識して自分で学びをすすめられるように、学びの位置を探れるように支援したこと。問題意識の共有もそうだし。問題意識は、先生の技術を学ぶのではないと言っていたところ。こういう対応の仕方をすればうまくいくんだということを学んでもらっていいけど、そこが中心でないということは一貫して言っていた。

他クラスの参観は大きかった。幼保に教えるというのではない。いかに学びをつくるか、体験を豊かにしていくのかというところで、どういうふうに動いていくか。そういうところ

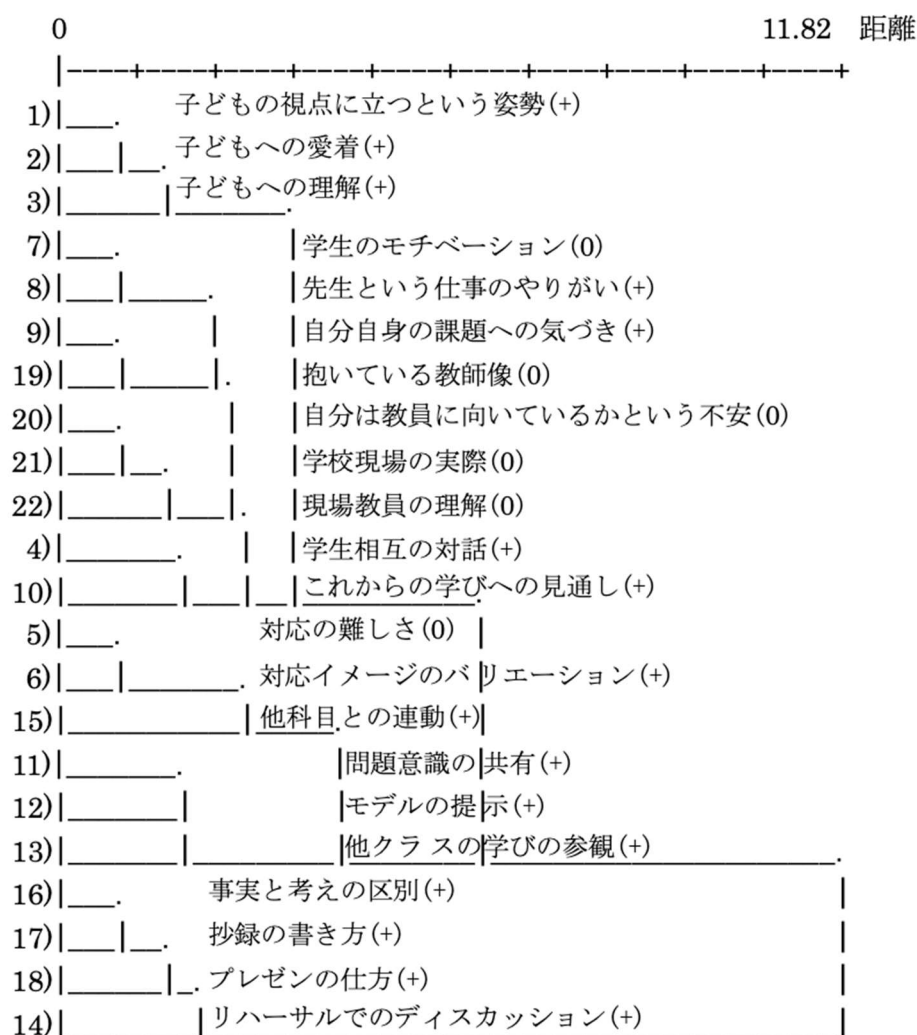


Figure 3 調査協力者Cのデンドログラム

1) 左の数値は重要順位

2) 各項目の後の()内の符号は単独でのイメージ

ろは、幼保を見に行き、すごい感じたところがあるみたい。他でどういう学びをしているのかとみせるのは、とっても有効。見方を変えたら変わる。

CL 5 は、「事実と考えの区別」～「リハーサルでのディスカッション」：書き方とか技術の問題、事実と考えを区別するって難しいと思うけど。アカデミックスキルの部分として1年生としてやっておかないといけないところ。プレゼンの技術は、ちゃんと聞き手に自分のからだを向けて話す、一番遠くの人に伝えていく、できれば視野角度を広くって伝えていく、そういう基礎的なところ。授業の技術というより子どもに正対できるって一番大事だと思うので。

CL 1, 2 の比較

1 は子ども学として中心にあるもの。そこを中心に 2 は実際に何をどう学んでいるのか、どう意味付けするのか、何を得ていくのかということ。

CL 1, 3 の比較

3 は、自分の学びをどう深めていくのかに左右していくもの。1 が中心にあるとしたら、3 は学生が学びを豊かにするために意識したもの。3 にかかっている。

CL 1, 4 の比較

効果を生み出すために、とってきた支援が 4。

CL 1, 5 の比較

得たものを表現する技術として身につけるもの。1 を言語表現していくもの。2, 3, 4 を通して 1 が深まったかを 5 で表現するもの。

CL 3, 4 の比較

3 は教師として意識してほしいもの。4 はそのための支援。4 は 3 を意識させるもの。全体について

学生が子どもをより好きになったということ。子どもに対する感覚が変わる。子どもと関わったという事実と関わった感覚を学生同士で共有し合っていたということが一番大きい。学生同士が対話していったということに尽きると思う。

(2) C についての考察

CL 1 : FW では、「子どもの視点に立つという姿勢」で臨み、実際に子どもに触れながら学びを進める。そのなかで、表面上の理解でなく、子どもの置かれている状況や背景、思いに迫り、「子どもへの理解」が進む。様々な状況のなかで、それぞれの思いをもって日々生きる子どもに触れるとともに、それを理解することが、「子どもへの愛着」につながっていく。この CL は、＜内面的な子ども理解＞を示しているといえよう。

CL 2 : FW で「学校現場の実際」を見学することで、「現場教員の理解」が進んでいく。そのなかで、自らが「抱いている教師像」と実際のそれとの違いへの気づきや「自分自身の課題への気づき」をもち、「自分は教員に向いているかという不安」もうまれる。その一方で、「先生という仕事のやりがい」を感じ、「学生のモチベーション」は多くの場合あがっていく。そのような様々な気持ちの変化がありながら、「学生相互の対話」を行うなかで、「これからの学びへの見通し」がもてるようになっていく。この CL は、＜学校現場の経験と学生相互の対話を通したキャリア形成＞と命名することができよう。

CL 3 : 子どもたちへの教師の指導支援を見学するなかで、「対応イメージのバリエーション」をもつことになる。一方、自分自身ではそれらの指導支援を実現できないこと、自らの課題にも気づくようになる。その気づきは、次の学内での学びの必然性につながり、「他科目との連動」が行われるようになる。この CL は、＜教職課程の学びのつながりをうむ FW＞と命名することができよう。

CL 4 : 振り返りの時間において、先輩学生の「モデルの提示」を参考にしたり、学校現場を体験した学生同士で「問題意識の共有」をしたり、「他クラスの学びの参観」をしたりするなかで、学生は自らが体験したことの意味や気づき、学びを様々な角度から見つめ直し、再構成していく。この CL は、＜学校現場を経験した学生同士の関わりから得る気づきや多角的な視点＞であるといえよう。

CL 5：学生は「事実と考えの区別」の仕方や「抄録の書き方」、「プレゼンの仕方」を学び、それらは最後の発表の「リハーサルでのディスカッション」において、改善されていった。この CL は、＜学校現場での気づきや学びを整理し、精緻化するための表現技術や機会＞であるといえよう。

全体として：調査協力者 C は、子どもの内面的な理解こそがこの FW と振り返りを含む子ども未来学入門の科目、そして子ども学における中心的な学びと捉えていた。そして、そこに学生がいたる重要な一步が子どもの視点に立つという姿勢にあると感じていた。また、その視点を学生が獲得できたのは、事前の子ども未来学入門Ⅰ・Ⅱの学びがあったからであると感じていた。つまり FW とその振り返りだけでなく、はじめに座学で FW や学校現場における子どもの見方について身につけたうえで FW に参加し、振り返りでその体験や学びを確認するという一連の学習過程が子どもの内面的な理解に重要な役割を担ったといえることができるだろう。

また、子どもの内面的理解とともに、学校現場の経験と学生相互の対話を通したキャリア形成という効果を強く感じていた。さらに、その効果は、教職課程での他の科目の学びに連鎖的につながると感じていた。子ども未来学入門における学びは、言葉通り入門という位置付けを担うとともに、本学における子ども学や教職課程の学びの根幹に位置する学びとなっていると考えられる。

IV 総合的考察

本研究では、子ども未来学入門Ⅲ・Ⅳにおける FW と振り返りが教職を志望する受講学生にどのような効果を及ぼしているのかについて、教員の視点から検討することが目的であった。調査協力者の連想項目や語りから、以下のことが示された。

3名の教員が共通して挙げていたことは、学校現場を体験し、直接子どもや教員と接する、様々な場面を見学するということの重要性である。この学校現場の体験は大きく3つの効果を生み出していた。1つ目の効果は、子どもの内面的な理解である。実際にその場面、時間をともにすることで、子どもたちのもつ課題や置かれている状況、背景まで考慮した深い理解に多くの学生が到達する可能性が示された。また、授業実践や学級集団形成を含む教職や教員の理解についても2名の教員が効果を感じていた。

2つ目の効果は、学校や教員、授業のイメージの更新である。学生は、これまで児童生徒の視点からそれらのイメージを作り上げてきているが、そのイメージは実際のそれらとは乖離していることも多くある。それが、学校現場を観察することでより現実に近いものに更新されることを3名の教員とも感じていた。イメージが現実に近づくことで、より実践的な学びや教職に必要な学びを行い、資質能力を高めることにつながると考えられる。

3つ目の効果が、教職への意欲向上、そしてキャリア形成である。学びの対象の本物と出会い、課題の解決が切に求められる状況において、学びは必然性をもち、またはっきりとした目標をもつことができるようになる。意欲向上と切実感をもった体験や学びは、自然にその他の科目、学内の授業に接続され、キャリアが継続的に形成されることにつながる。つまり、この FW での学びは、教職過程の中心となる学びとすることができ、ここでの学びとその他の学びの接続をより計画的にすることで、学生の教職に関する資質能力を一層高めることができると言えるだろう。

FW での学びを深めるために振り返りが位置付けられていたが、3名の教員によってその効果が認められていた。学生同士で対話的に振り返りを行うことで、共感的に共通点や相違点に気づき、多角的な視点を心得て学びを深めることができていた。さらに、学びを下支えしているのが、レポートと事前の学習である子ども未来学Ⅰ・Ⅱであると、2名の教員が感じていた。これらの学びの仕組みが、次の意味ある体験、次の学びを生み出す好循環を作り出すことができていたと考えられる。

一方、本研究から、3つの課題が認められた。1つ目は、担当教員の振り返り場面における対話の位置付け、価値の置き方の違いである。対話を通した振り返り場面では、指導支援する担当教員に極めて高度な授業スキルが求められる。また、学習観や指導観、学生観も関係してくることが考えられる。今後も複数の教員が担当することが考えられるため、深い学びをうむ振り返りをどのように進めていくのか、担当教員同士で必要に応じて共有していく必要があるだろう。

2つ目の課題は、体験による学びとその効果に学生差と学校差があるということである。それらを解決するために、調査協力者Bは、学生による自己アセスメントの導入と学校に対する事前説明、お願いに一工夫することを提案していた。この点については、検討の余地があると言えるだろう。

3つ目の課題は、次の学内の学び、そして教育実習への接続である。それらがつながる効果をこの学び自体が有しているが、学生の個人差の問題等から、それらがシームレスでつながっているとは、未だ言えないだろう。各授業回のフィードバックだけでなく、このFWと振り返りを通した学びの全体的な成果と課題に対するフィードバックを今後の大学での学びに活用できる仕組みをつくっていくことで、ここでの学びがさらに価値あるものになるとともに、その後の大学における学びが学生一人一人にとって意味があるものになっていくのではないだろうか。

最後に本研究の課題について述べる。本研究の調査協力者は、教員であった。本プログラムの成果と課題を検討するためには、教員の視点だけでは不十分であろう。学生の視点も活用して総合的に検討していくことが今後の課題となるだろう。

引用文献

内藤哲雄(2002)『PAC 分析実施法入門：「個」を科学する新技法への招待（改訂版）』，ナカニシヤ出版