

学生企画型学校体験活動を通しての 教員志望学生の成長に関する一考察 —わくわくチャレンジサタデー久米での活動をもとに—

高橋 平徳¹⁾, 白松 賢^{1, 2)}

- 1) 愛媛大学教育・学生支援機構教職総合センター
2) 愛媛大学大学院教育学研究科

A Study on the Growth of Students Aspiring to Become Teachers through Student-Planned School Experience Activities

Yoshinori TAKAHASHI¹⁾, Satoshi SHIRAMATSU^{1, 2)}

- 1) Center for Teacher Education, Institute for Education and Student Support, Ehime University
2) Graduate School of Education, Ehime University

1. はじめに

1-1. 本稿の目的

本稿の目的は、学生企画型学校体験活動であるわくわくチャレンジサタデー久米（以下わくチャレ）に参加している教員志望学生が、わくチャレでの活動を通して、どのような気づきや教員としての学びを得ているのかについて、毎回の活動のリフレクションを行う協議会での学生の発言の分析やインタビュー調査によって検討し、教員養成への含意を得ることである。わくチャレは、新型コロナウイルス感染拡大防止のため2020年度と2021年度は中止となり、2022年度は短縮版での実施となった。2023年度より以前と同様の実施が可能となったため、改めてわくチャレでどのような気づきや教員としての学びを得ているのかを検討することができると考え今回の研究に取り組んだ。

1-2. 本稿の背景

これからの教員に求められる資質能力については、これまで、中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質向上について」（2015）では、自律的に学ぶ姿勢、求められる資質能力を生涯にわたって高めていける力、情

報の適切な収集・選択・活用する能力、特別な支援を必要とする児童生徒に対応できる力量、「チーム学校」の考えの下多様な専門性を持つ人材と効果的に連携協働する力が、中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」（2021）においては、子ども一人一人の学びを最大限に引き出す力、子どもの主体的な学びを支援する伴走者としての能力といったように多岐にわたる能力が示されてきた。

そして、文部科学省は、2022年に改正された「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」（2022）において、教師に共通的に求められる資質能力を、①教職に必要な素養、②学習指導、③生徒指導、④特別な配慮や支援を必要とする子供への対応、⑤ICTや情報・教育データの利活用の5つの柱として再整理を行った。この5つの柱となる能力の具体的内容として「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針に基づく教師に共通的に求められる資質の具体的内容」（2022）が示されている。一例として、「豊かな人間性や人権意識を持ち、他の教職員や子供達、保護者、地域住民等と、自らの意見も効果的に伝えつつ、円滑なコミュニケーションを取り、良好な人

間関係を構築することができる」, 「子供の興味・関心を引き出す教材研究や, 他の教師と協働した授業研究などを行いながら, 授業設計・実践・評価・改善等を行うことができる」, 「子供の心身の発達の過程や特徴を理解し, 一人一人の状況を踏まえながら, 子供達との信頼関係を構築するとともに, それぞれの可能性や活躍の場を引き出す集団づくり(学級経営)を行うことができる」などがあり, 全17の資質能力が挙げられている。

こうしたこれからの教員に求められる資質能力を養成していくため, 中央教育審議会答申『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と, 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～」では, 教職課程を有する各大学は自己点検・評価を行いながら, こうした資質能力を身に付けられるようなものになっているかを確認し, その結果をもとに, 教職課程の改革・改善につなげることが求められている。

そしてその教職課程の改革・改善には, 理論中心の授業科目と, 現場での体験や実習における実践的な科目を相互に往き来し, 学びを深めていくような「理論と実践の往還」の視点を踏まえること, 教育実習や教職実践演習等のあり方の検討とともに, 教員を志す学生に対する早い段階からの「学校体験活動」の機会を提供していくことが求められている。この「学校体験活動」は, 「学校における授業, 部活動等の教育活動その他の校務に関する補助又は幼児, 児童若しくは生徒に対して学校の授業の終了後若しくは休業日において学校その他適切な施設を利用して行う学習その他の活動に関する補助を体験する活動であって教育実習以外のものをいう」と定義づけられている(教育職員免許法施行規則第2条備考8)。

1-3. 本学の取り組みとわくチャレの位置付け

「理論と実践の往還」については, 本学教職課程では, 教職課程のディプロマ・ポリシーにおいて, ディプロマ・ポリシー4「教職省察力: 実践から学び, 自己の学習課題を明確にして, 理論と実践を結びつけた学習ができる」として位置付け, 本学教職課程の根幹をなす視点として, 教職履修ガイダンスや教職基礎論, リフレクション・デイ等教職課程の各授業や活動で説明するとともに, 各DPに基づいた省察活動や自己評価, 学修目標・学修計画の作成を行うことで学生に意識づけてきた(高橋・日野・山崎, 2017)。また, 「理論と実践の往還」という視点は, 本学教職課程の改善にも大きく踏まえられている(高橋・白松, 2022)。

そして, その実践の機会として, 本学では学生に地域連携実習を提供している。地域連携実習とは, 愛媛大学の周辺を中心とした各種の学校・教育機関の協力のもと, 学生の主体的な参加による教育体験活動を行い, 子どもと関わ

ることの楽しさや難しさなどを体験し, またそれらを大学での学修と結びつけながら, 教育実践に必要な資質能力を高めることを目指し, 全学部教員志望学生の1回生からを対象に提供している取り組みである。わくチャレは, この地域連携実習の一つであり, 高橋・日野他(2023)で報告されている「伊予の伝承文化を学び伝えるリーダー村」も同様である。

こうした地域連携実習のような, 早い段階からの「学校体験活動」の機会の提供といった, 子どもと触れ合うことができる実践的な実習機会を入学後の早い段階で設けることは, 教員への志望動機を高めることに非常に重要であることが先行研究で指摘されている。中雄・霜触(2021)では, 教員への志望度が高まる要因として, 子どもとの関わり方や, 指導法や模擬授業など教職に就くために必要なより実践的な内容に触れることや, 実際に子どもとの関わりが強く影響を与えていることが質問紙調査の分析により示されている。そして様々な現場での臨機応変な対応能力を身につけることができるよう, より段階を踏んだ児童理解の進め方やロールプレイなどを積極的に用いた応用力を身につけることができる授業内容の工夫などを行うことで, 学生が教職に抱く不安感を和らげることが可能となると考察されている。

わくチャレも同様の意識をもって実施しているが, 学生たちがわくチャレでの活動を通して, どのような気づきや教員としての学びを得ているのか本稿で検討していく。

2. わくチャレの取り組み

2-1. わくチャレの概要

わくチャレは, すでに示した通り, これからの教員に求められる資質能力の育成を目指し, また子どもたちの居場所づくりの観点からも, 2005年より松山市久米公民館, 松山市立久米小学校と本学とで連携・協働し行っている事業である。

年度はじめの募集に応じて参加した久米小学校の5, 6年生30名ほどを擬似的な学級として, 久米小学校での活動を中心に, 年間7回程度, 土曜日の午前中に実施している。学生メンバーの募集は, 毎年年度はじめの地域連携実習ガイダンスにおいて既存の学生メンバーがプレゼンテーションを行いリクルートしている。

毎回15名ほどの学生メンバー自らが, 人間関係づくりの時間(わくわくゲーム: 20分), 授業の時間(45分), 全体遊びの時間(35分)の内容・方法について事前から計画・準備し, 久米公民館, 久米小学校, 保護者, 教職総合センター教職支援ルームに相談・連絡して, 当日の運営を行っている。教職支援ルーム支援員や教員は, 相談を受け助言は行うが介入せず, 学生自らが計画・準備・連絡・運営を行うため, 学生企画型の地域連携実習, 学校体験活動と位

置付けている。

2020年度、2021年度については新型コロナウイルス感染拡大防止のためやむなく中止となった。2022年度は新型コロナウイルス感染症に対するガイドラインにそって感染防御対策を取りながら、11月、12月、1月、2月の4回に短縮して、小学生17名、大学生16名での活動を行った。

2-2. 2023年度の活動

2023年度は、「子どもや学生、地域の方々、学校等わくチャレに関わる様々な人々が連携して、わくわくする活動をつくり、参加する人全員が楽しくチャレンジできるような場にする」という年間活動指針を掲げ、6月、7月、10月、11月、12月、1月、2月の7回の活動を予定している。6月、7月については実施済みである(表1)。小学生35名(6班)、大学生16名(教育学部3回生6名、2回生9名、1回生1名)での活動が行われている。

表1 6月7月のわくチャレの活動内容

実施日	わくわくゲーム(20分)	授業(45分)	全体遊び(35分)
6月17日	好きなもののバスケット	特別活動「パワーアップわくチャレ(名札作りと活動目標、ルール決め)」	フラフープくぐり、プラインドリレー
7月15日	私は誰でしょうゲーム	総合的な学習の時間「マイタイムラインで災害に備えよう」	隠れ玉様ドッチボール

2-3. わくチャレの1日の活動の流れ

わくチャレの1日の活動の流れは表2の通りである。9時からの開始に合わせ活動準備を行う(写真1)。始まりの会、わくわくゲーム(写真2)を経て、授業を実施する(写真3、写真4)。そして全体遊び(写真5)、子どものふりかえりである感想シートの記入と終わりの会と活動が続いていく。それぞれの活動には主担当者を設定し、主担当ではない学生は、主担当者をサポートしたり、班に入って子どもをサポートしたり子どもと同様の目線で活動を行ったりする。毎回事業の最後には、授業や活動のリフレクションを行う協議会を実施している(写真6)。司会はわくチャレの学生会長がつとめ、今回主担当となった学生が、授業や活動の意図や自己評価を述べることから始まり、学生相互のピア・レビューや、指導助言の教員や久米小学校教員、

表2 わくチャレの1日の流れ

- 8:15 学生到着(活動準備)
- 9:00~9:10 始まりの会(健康観察)
- 9:10~9:30 わくわくゲーム(人間関係づくり)
- 9:40~10:25 授業
- 10:35~11:10 全体遊び(体育館での活動)
- 11:20~11:30 感想シートの記入
- 11:30~11:40 終わりの会(感想の発表と共有)
- ~12:00 児童完全下校
- ~12:40 協議会(リフレクション)

久米公民館や地域の方々からのフィードバックも受け、気づきや学びを重ねていく。



写真1 活動準備



写真2 わくわくゲーム
(私は誰でしょうゲーム)



写真3 授業: 総合的な学習の時間
(マイタイムラインで災害に備えよう)



写真4 授業: 総合的な学習の時間
(マイタイムラインで災害に備えよう)



写真5 全体遊び (ブラインドリレー)



写真6 協議会

3. 研究方法

3-1. 協議会での発言の分析

6月17日と7月15日に実施されたりフレクションを行う協議会において、当該回に主担当となった学生による、授業や活動の意図や自己評価、学生相互のピア・レビューや、教員や地域の方々からのフィードバックを受けての発言など、当該回の授業や活動を通しての気づきや学びを録音し逐語録を作成して内容を分析した。文脈に沿って直接の語りを要約してコード化し、コードを分類して類似するものをまとめ、サブカテゴリ、カテゴリを生成した。

3-2. インタビューの分析

より深く気づきや学びを検討するために、実施から2~3ヶ月期間において、主担当となった学生に対して、活動を通して力になっていること、得られた感情や気づきや学び、今後に必要なと感じている改善点、これからの教員に求められる資質能力との関連で感じていることなどを半構造化インタビューで収集し分析した。2023年9月29日から10月3日に、3名に対して、それぞれ40分程度のインタビューを行った。協議会での発言の分析と同様にカテゴリを生成した。

3-3. 倫理的配慮

なお、本研究は愛媛大学教育・学生支援機構研究倫理委員会の承認を得て実施している(受付番号23-004)。対象

者の研究への参加は任意で、研究への不参加による不利益がないこと、研究参加への中止を研究者に対していつでも通告し中止できること、データの管理を厳重に行うこと、学会や論文で研究成果を公表すること等を、協議会とインタビュー開始の際に口頭と文書で説明し、研究協力への同意を、同意書への署名を得て実施している。

4. 結果と考察

4-1. 協議会での発言にみられる気づきや学び

6月17日と7月15日に実施されたりフレクションを行う協議会においての発言を分析した結果、38のコード、12のサブカテゴリ、3つのカテゴリが生成された(表3)。

それらは協議会開始時点の自己評価の段階で主担当学生自身すでに気づけているものもあるが、学生相互のピア・レビューや、教員や地域の方々からのフィードバックを受けより気づきが促されているものも多くある。

以下、コード化の元となった協議会での具体的発言を抜

表3 協議会での発言の分析の結果

カテゴリ	サブカテゴリ	コード
授業方法	説明	提供情報の限定
		想像や実感を促す説明や例 前提となる用語の説明 注目を促す方法 声の大きさ 話す姿勢や動き 板書の工夫
	指示	具体的な指示 役割分担のヒントとなる指示 指示の掲示
	発問	確認の発問 周りとの共有を促す発問
	応答	ヒントの提示 発言・返答・行動への賞賛・感謝
	ICT機器の活用	ICT機器の機能確認 共有機能の活用 各グループ活動の途中経過の共有
	授業内容	導入
展開		コミュニケーションを生むワークの機会 各子どもの進度に応じた個別活動の提供 共有の時間の確保 子どもたちの活躍機会の提供 タイムマネジメント
まとめ		成果発表の機会と方法 成果の日常への連結
計画		これまでの学習(レディネス)の確認 活動をする時期の適切性 学習指導要領との関連性 カリキュラムマネジメント 活動活動の関連性・一貫性 活動内容の精選 教師が準備するものとししないもの精査
教員としてのマインド		教師同士での 子どもに対しての 一人一人の様子を見ながら対応する 自己紹介のインパクトや親しみやすさ 個人情報保護と管理 一人の教師としての やりがいへの気づき

粹してみると、「授業方法＞説明＞想像や実感を促す説明や例」の例として以下があげられる。

- 家もともと安全なところにあるから避難のことについて親と考えたことがないとかがあって、そういう子供たちが作っていく中で、どのレベルで何をしたらいいかというのがあんまり理解できてなくて、もう少し詳しく、どのレベルの時にこういうことをしないといけないという例を提示してあげたらよかった。
- 浸水域0.5メートルって書いてあるのを、0.5メートルってどのくらいだっかって考えている子もいたので、どのくらい浸かるとかどのあたりまで水が来るとか、水が来るとどれくらい動けなくなるのかとか、そういう実感できるような説明をした方がよかった。

といった、子どもたちに伝わるためには、想像や実感を促す説明や例を示すことが不可欠であるという、授業を行うための説明の技術を高める必要性を、実際に授業を行い、子どもたちから反応をもらうという体験から学び取ることがわかる。

「授業方法＞応答＞発言・返答・行動への賞賛・感謝」の例としては、以下があげられる。

- 授業者がいい意見があった時に、拍手～と言った時があって、それが印象に残っていて、授業している、授業をつくるってなった時に、子どもたちの協力が必要で、そういったときに何かしら拍手であったり、リアクションであったり、やっぱり拍手をみんなから受けるということで自信にとか成果として残るものが何か、授業の中で協力してもらって上で必要だと思った。早く準備ができてくる子に声がけしたり、すごいねってほめたりすると嬉しいと思うので自分もしていきたい。

これは、学生同士のピア・レビューの際の主担当ではない学生からの発言であるが、授業者の授業方法から学んだこととしてあげられる。授業者もこうした子どもと同様の目線で活動を行った学生からのフィードバックで、自らの授業方法の良さを改めて受け止めることができている。

「授業内容＞展開＞共有の時間の確保」の例としては、以下があげられる。

- 最後に友達とロイロノートで共有した時に、他の子を見て、ああこういうのもあったんだなと気づけて、自分だけで考えるのが難しい子には、他の子を見て気づける時間があったらいいのかなと思って、最後じゃなくて、中盤くらいにやって、共有してからまた考える時間があったら、書けなかった子も書けたんじゃないかと思った。

これも学生同士のピア・レビューの際の主担当ではない学生からの発言である。主担当者が自己評価の際に、「授業方法＞ICT機器の活用＞各グループ活動の途中経過の共有」、「授業内容＞展開＞タイムマネジメント」、「授業内容＞展開＞各子どもの進捗に応じた個別活動の提供」とも関連して、「終わってすることがないという子もいたので、何か用意していたら良かった」と授業者本人が課題に気づいていながら、具体的な解決方法が思いついていないことに対してのアドバイスとして出たものである。アドバイスをもらい、授業者も納得し今後につなげていく発言がなされている。

他にも、「授業内容＞展開＞子どもたちの活躍機会の提供」や、「授業方法＞まとめ＞成果の日常への連結」として、現任教員や指導助言の大学教員からのアドバイスも受けながら、さまざまな気づきや学びを得ることができている。

- (大学生同士協力しているのはいいのだけれど)もしかしたら子どもたちも手伝ってくれる子がたくさんいると思うんですね。「やってくれる人～」って、子どもを動かしてもっと主体的に取り組んでもらうとかっていうのもやってみてもいいのかなと
- せっかく作ったマイタイムラインをどう活かして災害に備えることに生かしていけるかという視点があるとよりいいので、作ったマイタイムラインを持ち帰って家族に話す、兄弟に話す、友達に話すとか、帰って土嚢を準備してみようとか、食料を確認してみようという促しをして、災害に備える行動に結びつけていくとより良いかなと

以上、一部の抜粋であるが、学生自らで計画・準備して実施し、それをリフレクションの機会に、さまざまな視点からの意見を共有することで、より一層の気づきや学びを生んでいる、そしてそれは主担当者だけでなく、わくチャレンジに参加する全員の学生に及んでいるということが伺える。

4-2. インタビュー分析にみられる気づきや学び

続いてインタビュー分析にみられる気づきや学びを検討していく。3名の学生に対しての、各40分程度のインタビューを分析した結果、32のコード、10のサブカテゴリ、3つのカテゴリが生成された(表4)。

こちらにも、コード化の元となった具体的な発言を抜粋して紹介する。「授業方法＞説明＞声の大きさ」について、以下の発言があった。

- 内容以前にまず声が聞こえなかったってことを言われて、それはもう一番驚きで、自分ではもう普通に聞こえ

てるだろうなあっていう意識でやってたので。(パソコンの方を見て) 口が前に向いてなかったって言われたんですけど、その口を前に向けるということは全然意識できてなくて。多分それだと子どもたちも自分に言っていると
思わなくてしっかり聞いてくれないと思うので、気をつけないと、 と思います。

声の大きさは、授業の方法で重要なものであると学ぶものであると思うが、自分で授業を実施してみても指摘されることで本当に重要なものであると実感できていると考えられる。

「授業方法>応答>子どもの何気ない発言への反応」や「授業内容>計画>計画の柔軟な変更」についての以下の発言は、これから克服していきたい課題として述べられたものである。これらも実践してみても学び1段階進めた自信をもったことでより自分を高めていくことにつながっている発言と考えることができるだろう。

- 子どもたちがポツポツなんか言ってくれたことに対して拾えてなくて。もう少し経験を積んだらそういう子どもたちの何気ない言葉とかを拾って授業に活かすみたいなことができるようになりたいなと思いました。
- 子どもたちに説明が伝わってなくて、説明を細かく入れた方がいい時には思い切って活動を中断して、説明し直した方が良くってのをアドバイスしてもらって、それをとても意識するようになりました。

また、インタビューでは、教員としてのマインドとカテゴリできる言及が多くあった。「教師としてのマインド>教師同士での>伝わりやすいフィードバックの方法」として、

- わくチャレは指摘しあえる環境にあるし、やっぱりいいところを褒めたほうが、自分が指摘される立場になったときにやっぱり褒められてやってよかったなあっていうふうに思えるし、ただ指摘するだけでなく自分ならどうするかという面を考えるように自分が意識しています。協議会でも発言する時もなんかここが良かったですって言った後に、こういうところはどうかですかって言い方をするじゃないですか。あんなの言い方がすごく参考になっています。

「教員としてのマインド>子どもに対しての>子ども目線から考える」については、

- 自分たちは子どものこと考えたらこうやったらいいかもしれんと思ってやるけど、実際子どもがやったらそれって面白いかわからなくて、子どもの課題意識があ

表4 インタビュー分析の結果

カテゴリ	サブカテゴリ	コード
授業方法	説明	注目を促す方法
		話す速さ
		声の大きさ
		適切なスライド作成
		クイズの活用
授業内容	計画	子どもの持つ力を適切に見極め支援する
		タイムマネジメント
		想像や実感を促す説明や例
		指示の揭示
		指示の内容
教員としてのマインド	教師同士での	子どもの何気ない発言への反応
		ICT機器の活用
		ICT機器の機能確認
		活動をする時期の適切性
		学習指導要領との関連性
教員としてのマインド	子どもに対しての	子どもの反応を想像する
		意欲的に取り組める活動
		活動内容の精選
		計画の柔軟な変更
		連携・助け合いの大切さ
教員としてのマインド	一人の教師としての	アドバイスの活用
		伝わりやすいフィードバックの方法
		フィードバックの活用
		教科・学校種を超えた協働
		子ども目線から考える
教員としてのマインド	保護者に対しての	子ども一人一人の意見を大切にしたい
		子どもの理解
		子どもとの接し方
		自信を持って挑める
		自律的に学び続ける
教員としてのマインド	地域住民に対しての	周りにあるものの活用
		感謝の表明
教員としてのマインド	地域住民に対しての	感謝の表明
		地域住民との関わり方

るかどうかわからなくて、本当にワクワクするって何なんだろうってなった時にやっぱり子どもの目線から考えないといけないし、自分たちがやりたいからこれを教えるじゃなくて、もっと子どものその日頃の気持ちとか疑問点とかを探りながら、なんかこれがどうなんだろうっていう課題が生まれた時にパッとそのなんか教える事を使ってなんか与えられたらいいなあっていうのはいつも思ってます。

「教員としてのマインド>子どもに対しての>子どもとの接し方」についても、

- わくチャレを通して子どもたちと上手く接する事ができるかなど。距離感とか。この間実習に行った時にすごいそれは感じて、子どもたちと普通に会話できるじゃないですか。普通に初めてなんですけど、ガッと来てくれた時にガッと返すとかできて、担当の先生に「すごい子どもに慣れてるよね」とか「距離感が上手よね」とか言ってもらえて、あーそうなんかなっていうのは自分ではそんなにそこを特別これを学んだとかっていうのは気づかなかったんですけど、子どもとの接し方とかは

ぱり身に付いてるのかなっていうのはすごい感じました。

さらに、「教員としてのマインド>保護者に対しての>感謝の表明」についても以下の言及があった。

- 保護者の方が理解してくれて、わくチャレに参加してくれるって子どもたちなので、その感謝を伝えたいなというふうに思ってた、わくチャレ通信の最後にそういう欄を設けました。年度の最初の活動でしたし、内容を保護者の方にも伝わるように細かく記載しました。

自らの指導力に自信を持ってない状態で子どもと関わることで、自らの指導力に不安を感じたり、保護者への対応への不安で教員への志望度が低下する要因となるということが先行研究で指摘されているが（中雄・霜触，2021），わくチャレでの活動で実践し省察することで、自信や指導力につながる教員としてのマインドが少しずつ形成されていることが伺える。

4-3. わくチャレの良さへの言及

さらに、インタビューでは、わくチャレの良さについての言及もあった。それらを分類すると、①年度単位の活動であること、②メンバーの多様性があること、③活動形式が適切であることの3つに大別できると考える。

①年度単位の活動であることについては、年間を通じ学級担任のつもりで子どもの様子や変化を学べるといった子どもとの関係の継続性や、1から2ヶ月周期での実施で前回の省察も生かしながら取り組めるといった活動周期の適切性と捉えることができる。

②メンバーの多様性があることについては、学年・コースを超えたメンバー構成、学生だけでなく、教員や地域住民からの肯定的フィードバックやアドバイスがあること、わくチャレの継続性（OB・OGの記録）と捉えることができる。

中央教育審議会（2022）では、学校体験活動に、「異なる学年の学生が同時に参加する形を取ることで、上級生がメンターとしての役割を担うようにする等の工夫を行うことも考えられる」と指摘されているが、わくチャレはこれをさらに拡大した組織であり、現職教員や大学教員、地域住民とのかかわりもあり、学生同士で励まし合いながら挑戦が自然に促される環境や、さらに指導案を作る際にOB・OGの指導案と省察の記録を参考に検討することもできる。これらは学生たちの相互の学びを生むだけでなく、モチベーションの維持にも貢献していると考えられるであろう。

③活動形式が適切であることは、わくわくゲーム、授業、全体遊びの構成や、自分で、自分たちで考えた活動ができ

ること、授業者だけでなく、班に入り活動をサポートする形式であること、そして「先生」として活動できることがあげられる。

それぞれの活動について得意分野を活かしながらできそうなことに挑戦しつつ、学級運営や授業を「先生」として実践できることも非常に大きなことであると、以下のインタビューでの言及から学生にも捉えられていることがわかった。

- やっぱりわくチャレは、先生として、自分で考えた授業ができるってのが違うなと思います。子どもとかかわる力をつけたいので、ボランティアに行ったり学童のアルバイトをしたりしていますが、そこではやっぱり大学生のお兄さんお姉さんなんですよ。子どもたちと遊んだり一緒に料理したりとかしてかかわる力はあると思うんですけど、やっぱりわくチャレでは先生だから、先生としての立ち振る舞いだったり、授業づくりだったりとか安全面の配慮だったりとか、そういう先生としての配慮が必要になってくるのがわくチャレで、自分らに責任あるから自分らでちゃんと考えるみたいな、大人がまた別にいてどうしたらいいですかってお手伝いしてるみたいなものではない、学生企画型で、先生って言われる立場だから頑張らないとか思いますね。

子どもとかかわるといっても、「お手伝い」ではなく、学生主体で、学生に教員の役割を担ってもらいそれを果たせる機会の提供や支援が必要であるとあらためて確認できた。

5. おわりに

協議会での発言やインタビューを分析すると、学生たちは、授業方法、授業内容、教員としてのマインドとカテゴリ化できる資質能力を身につけていることが明らかとなった。

想像や実感を促す説明や例、注目を促す方法、発言・返答・行動への賞賛・感謝、タイムマネジメント、活動内容の精選、計画の柔軟な変更、子どもとの接し方、子ども一人一人の様子を見ながらの対応、教師間の連携・助け合いの大切さ、保護者への感謝の表明などさまざまな資質能力について、学生メンバー同士や教員、地域の方々との関わりながら実施し省察することで、多くの気づきや学びを得ている。

ただ今年度の活動はまだ継続されている。これからも協議会の発言やインタビューの分析を継続し、わくチャレを通じてどのような資質能力がどのように育成できているかさらに検討していきたい。

そして、インタビューでも言及されたことでもあるが、

①年度単位の活動であること, ②メンバーの多様性があること, ③活動形式が適切であることを備えた学生企画型学校体験活動, 学生企画型地域連携実習であるわくチャレを今後も改善しながら継続し, より学生の教員としての資質能力の育成に貢献していきたいと考える。

なお, 本研究はJSPS 科研費20K02487の助成を受けたものである。

引用文献

- 高橋平徳, 日野克博, 山崎哲司 (2017) 教員に求められる資質能力と教員養成, 愛媛大学教育学部紀要, 64, 149-155.
- 高橋平徳, 白松賢 (2022) 教職課程ディプロマ・ポリシー到達度自己評価尺度を活用した学修成果についての考察. 大学教育実践ジャーナル, 21, 11-15.
- 高橋平徳, 日野克博, 徳田義実, 二宮啓, 高木啓吾 (2023) with コロナ時代における学生宿泊型教育体験活動の試みー2021年度, 2022年度「リーダー村」での活動よりー. 大学教育実践ジャーナル, 22, 91-101.
- 中央教育審議会 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について (答申).
- 中央教育審議会 (2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して (答申).
- 中央教育審議会 (2022) 「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と, 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～ (答申).
- 中雄勇人・霜触智紀 (2021) 教員養成学部在学生の教職に関する志望度調査ー教職を志望しない学生の要因分析ー, 群馬大学共同教育学部紀要芸術・技術・体育・生活科学編別刷, 56, 93-97.
- 文部科学省 (2022) 公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針.
- 文部科学省 (2022) 公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針に基づく教師に共通的に求められる資質の具体的内容.