

令和元年度からの教育課程における学びの可視化に関する研究—新カリの教育効果の検証—

A Study on Visualization of Learning in the Curriculum from 2019: Verification of the Educational Effectiveness of the New Curriculum

須田康之・山中一英・別惣淳二・石野秀明・清水優菜

SUDA Yasuyuki, YAMANAKA Kazuhide, BESSO Junji, ISHINO Hideeaki, SHIMIZU Yuno

キーワード : パネルデータ分析、インタビュー調査、かかわりながら学ぶ、学びの可視化、教職への思い

Key words : panel data analysis, interview survey, learning through involvement, visualization of learning, thoughts on becoming a teacher

(要 旨)

本研究は、本学のカリキュラム実践の教育効果を検証することを目的としている。すなわち、本学のカリキュラムによって学ぶ学部学生がどのような力を身につけているのかを検証するために、令和4年度に入学した1年生と現在学部在学中の2年、3年、4年生までを対象として、量的調査と質的調査の2つの方法によって、学生の学びを捉えることとした。本研究は、令和4年度入学生が卒業する令和7年度をもって完了とする。

量的調査とは、4年間の教員になるための学びのなかで何ができるようになったか、すなわち、教員養成スタンダードの自己評価項目ならびに教員採用試験の可否を被説明変数とし、これらに影響を与える主要変数を抽出し、パネルデータ分析を実施した。

質的調査とは、学部学生への聴き取り調査を意味する。この調査は、単なる聴き取りではなく、インタビューアールとして大学教員が介在することで、学生の学びのストーリーを作り上げていくような聴き取りを実施することを企図している。学生が何に不安を感じ、どのように教員になることに向き合っているのか、教員になる意思決定をどのようにして行なったのかを聴き取り、学生の語りをもとに学生への学修支援体制を構築することに寄与したいと考える。

この度の量的調査と質的調査による分析によって、次のような結果を明らかにすることができた。

教員養成スタンダードの自己評価を3類型に、そして、GPA(学業成績)の特徴から4類型に分類し、両者の関連性をみたところ、両者の間には明確な相関は見いだされなかった。加えて、教員養成スタンダードの自己評価の類型とGPAの類型を用いて教員採用試験の可否を予測したが、予測式の精度は低く、他に有力な予測因子が存在することを示唆する結果となった。おそらくこれは、質的分析とも関わるが、学生時代に他者と関わりながら学ぶ経験や彼らを取り巻く人間関係という要因に着目することの重要性を示唆するものである。

一方、質的調査として実施したインタビュー調査からは、かかわり合いながら学ぶことの重要性が見出された。学生は、共にかかわり、課題を解決し、そこに楽しさや、やりがいを感じていた。また、教育実習を通して、子どもとかかわることで、他者を変化させることができたという経験や、他者から敬意を持って接してもらったという経験が、教師になることを意欲づけていた。カリキュラムのなかで、かかわりながら学ぶことを創出できるかが問われていることが明らかになった。

1. 研究の目的

(1) 研究目的

本研究の目的は、令和元年度から本学で実施している学部カリキュラムにおいて、学部学生が教員として必要とされる資質や能力をどのように獲得しているのかを明らかにすることにある。新しい教育課程を実施するために、平成30年度に、学校教育学部の課程名称を初等教育教員養成課程から学校教育教員養成課程に変更した。これは、小学校の教員のみならず幼稚園から高等学校の教員を視野に入れた教員養成を行なうことを意図するものであった。令和元年度からこれまでの教育課程を改め、新教育課程がスタートする。新教育課程の大きな特徴は、卒業要件単位を128単位とし、卒業と同時に、小学校1種免許状に加え中学校2種免許状あるいは幼稚園1種免許状という複数の免許状を取得できるようにしたことにある。小学校と中学校(あるいは幼稚園)の両方の免許状取得を必修とすることで、小学校6年間、中学校3年間の計9年間の義務教育段階にある子どもの成長に対して責任を担える教員を養成することを明確に打ち出したといえる。このために、①1年次に「初等国語」等初等科

目1単位、2年次に「初等国語科教育法」等初等教育法2単位、3年次に「国語科教育法Ⅰ・Ⅱ」等各教科の教育法4単位をそれぞれ配置し、必修とした。②教育実習を再編し、4年次の中学校実習と高等学校実習4単位を必修とした。③初年次教育として「クラスセミナーⅠ・Ⅱ・Ⅲ」を配置し新入生に対して丁寧なかかわりをすると共に、「教養ゼミ」「学校課題事例研究Ⅰ・Ⅱ」を配置し、教員としての教養を身につけ、協働して課題を発見し課題を解決できるようにPBLを取り入れた授業を増やした。これらが、カリキュラム改革の特徴であった。加えて、1年次から学年全体を12クラス¹⁾に分けたクラス制を採用し、2年次から中学校または幼稚園の免許状を取得するためのグループ、そして3年次からは卒業研究の指導教員を決定して課題探究活動を行なう3つの学びの場を保証した。

こうしたカリキュラムの改革と、学生の所属組織のあり方が、学生の学びにどのような影響を与えているのかを明らかにすることを本研究の目的とする。

(2) 研究の方法

この間、学修成果の可視化を行なうことは、大学に課された重要な課題となっている。しかしながら、その手法が確立されているわけではない。そこで、本研究では、量的研究と質的研究の二つの側面から、学生たちの学びの成果を捉えることとした。

第一は、量的研究としてのパネルデータ分析である。学生の4年間の学業成績は、学生の学修成果を捉えるうえで、貴重なデータとなる。4年間を通しての学業成績の変化をGPAならびに主要科目の成績によって押え、教員採用試験の受験の有無や可否にどのように作用しているのかをパネルデータ分析によって行なう。1時点の変数間の影響関係ではなく、3時点以上のデータを取得することで、学生の学びのプロセスを数量的に捉えることになる。

第二は、質的研究としてのインタビュー調査である。本学に入学し本学のカリキュラムを履修して教員になっていく学生が、どのような課題に向き合い、どのようにして課題を乗り越え、教員としての道を歩み出しているのかを明らかにする必要がある。そのために、インタビュー調査によって、現行のカリキュラムと指導体制がどのような教育効果を発揮しているのかを明らかにしようとした。インタビュー内容としては、比喩生成課題、ライフイベントに沿った教職への思い、大学での学びにおいて印象に残っていることについて尋ねた。このインタビューにおいては、学生の学びのプロセスを明らかにするために、社会構成主義的アプローチを採用した。社会構成主義的アプローチとは、学生が回答した内容は、学生とインタビューアである教員とが共に作り出しているという考え方をとる。インタビューアとなる教員自身が学生のキャリア形成にかかわっているという点を重視し、聴き取り調査の中での対話的やり取りを通して4年間の学生の学びのストーリーを共に描き出していくことになる。

(3) 本研究の位置づけ

日本においては中央教育審議会答申「学士課程の構築に向けて」（2008）が出されて以降、学修成果の可視化にむけた取り組みがなされてきた。可視化の対象として、松下佳代（2017）は、「学士力」（2008）とアメリカのAAC&U（Association of American Colleges & Universities：全米大学・カレッジ協会）の「本質的学習成果(Essential Learning Outcomes)」（AAC&U2007）を対比させ、「知識・理解」「汎用的スキル」「態度・志向性」「統合的な学習経験と創造的思考力」の4つを指定している。一方、可視化する方法として、直接評価と間接評価、量的評価と質的評価があるとしている。山田礼子（2013, 2017）も、直接評価と間接評価を組み合わせることと、学生の学びのプロセスや行動を把握するためには間接評価が有効であることを指摘している。

本研究では、量的調査（パネルデータ分析）と質的調査（インタビュー調査）とを用い、学生の学びのプロセスや態度変容を間接的評価によって捉え、将来、教員となろうとする学生の「態度・志向性」の変化と「統合的な学習経験と創造的思考力」の形成を可視化する方法を確立することを目指すことになる。

（須田康之）

2. パネルデータ分析による学びの可視化

本章では、2018年度ならびに2019年度本学入学生の1年次から3年次までのパネルデータを分析することで、本学における学びの可視化の一端を提示することを目指した。そのために、本学における学びに関する変数として「教員養成スタンダードの自己評価」と「GPA」、学びのアウトカム変数として「教員採用試験の可否」に焦点を当て、それぞれの変数ならびに変数間の関連について統計的手法により検討した。

第1に、1年次から3年次の教員養成スタンダードの自己評価（1. できない、2. 少しできる、3. ほぼできる、4. 十分できるの4件法）を類型化するために、階層的クラスター分析を行った。クラスター内平方和のスクリープロットに基づき、3クラスターを想定した上で、階層的クラスター分析（ユークリッド距離・ward法）を行った。得られた類型の特徴について、可視化した結果を図1に記した。

ここで、類型ごとに特徴を整理する。クラスター1（CL1: $n = 70.34\%$ ）は、他のクラスターよりも1年次での自己評価が高水準であり、年次を経るごとに水準が上昇した。クラスター2（CL2: $n = 103.50\%$ ）は、他のクラスターよりも1年次での自己評価が低水準であったが、年次を経るごとに水準が上昇した。クラスター3（CL3: $n = 33.16\%$ ）は、1年次での「子ども理解に基づく学級経営・生徒指導」「教科等の指導」「連携協働」の自己評価が低水準であったが、年次を経るごとに水準が急上昇した。これらの特徴を踏まえて、クラスター1を「高水準・上昇」、クラスター2を「低水準・上昇」、クラスター3を「指導・連携・協働 急上昇」と命名した。

入学年度による類型の比率の差を検討したところ、2019年度入学生の方が高水準・上昇は有意に多く（ $z = 2.55, p < .05$ ）、「指導・連携・協働 急上昇」は有意に少ないことが示された（ $z = -3.87, p < .01$ ）。よって、新カリの導入により、1年次から教員養成スタンダードの自己評価が高くなった可能性が示された。

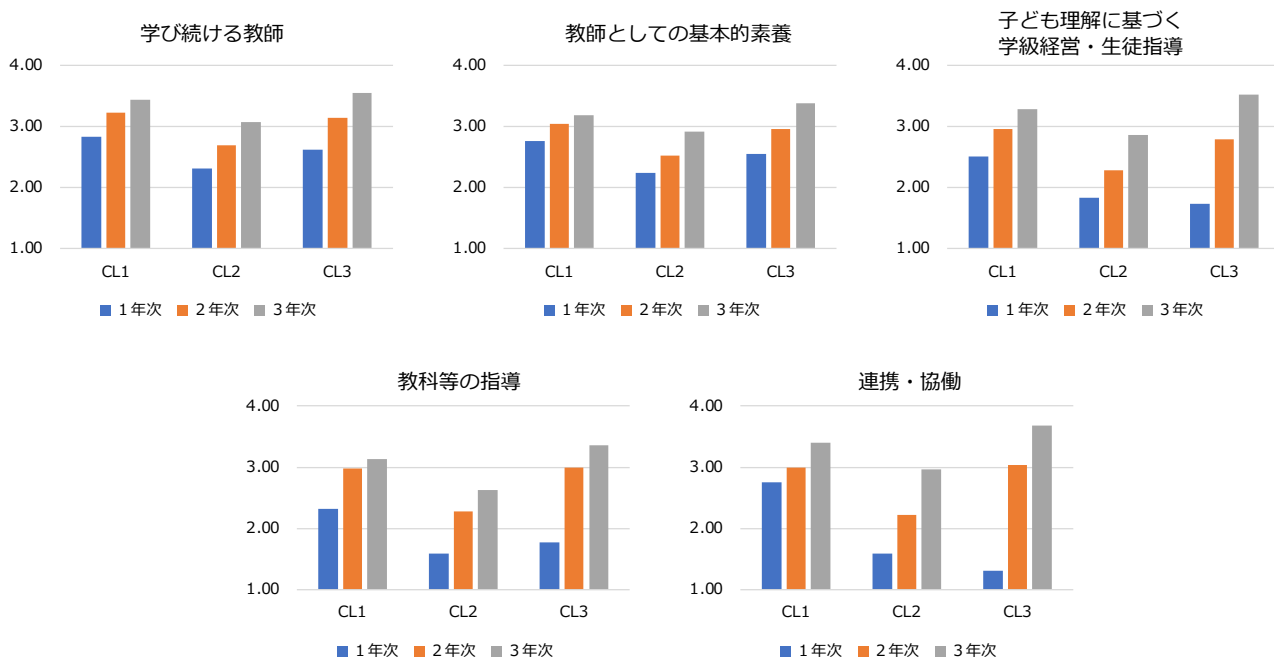


図1 教員養成スタンダードの自己評価の類型

第2に、1年次から3年次のGPAを類型化するために、階層的クラスター分析を行った。クラスター内平方和のスクリープロットに基づき、4クラスターを想定した上で、階層的クラスター分析（ユークリッド距離・ward法）を行った。得られた類型の特徴について、可視化した結果を図2に記した。

ここで、類型ごとに特徴を整理する。クラスター1（CL1: $n = 91.27\%$ ）は、クラスター3よりも水準は低いものの、2年次にかけて水準は上昇し、標準偏差は小さかった。クラスター2（CL2: $n = 75.22\%$ ）は、クラスター3よりも水準は低く、1年次から3年次までほぼ一定であり、標準偏差は大きかった。クラスター3（CL3: $n = 148.44\%$ ）は、他のクラスターよりも水準は高く、2年次にかけて水準は上昇し、標準偏差は小さかった。クラスター4（CL4: $n = 23.7\%$ ）は、他のクラスターよりも水準は低く、2年次から水準は低下し、標準偏差は大きかった。これらの特徴を踏まえて、クラスター1を「中水準・低変動・上昇」、クラスター2を「中水準・高変動・一定」、クラスター3を「高水準・低変動・上昇」、クラスター4を「低水準・高変動・低下」と命名した。

入学年度による類型の比率の差を検討したところ、2019年度入学生の方が中水準・高変動・一定が有意に少なかった（ $z = -2.31, p < .05$ ）。

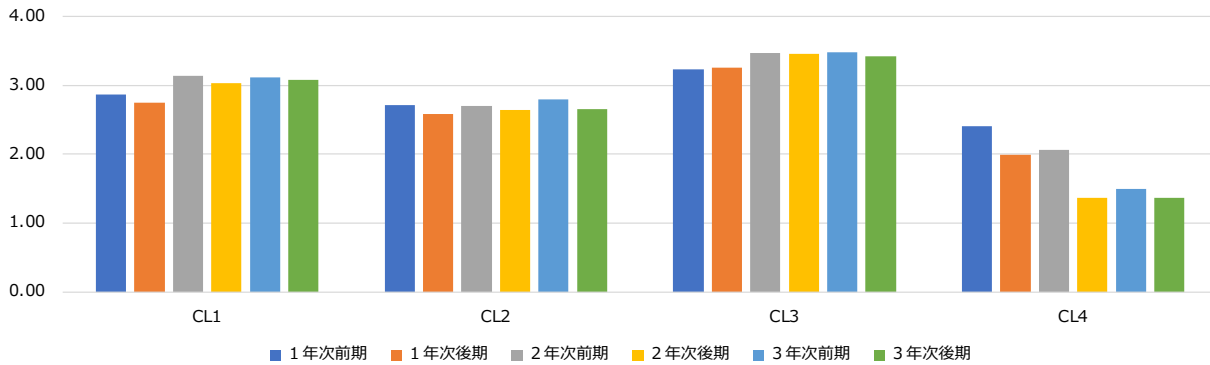


図2 GPAの類型

第3に、教員養成スタンダードの自己評価とGPAの類型の連関を検討するためにカイ2乗検定を行ったところ、統計的に有意な連関は認められなかった ($\chi^2(6) = 2.92, p = n.s., w = .12$)。すなわち、2018年度と2019年度本学入学生において、教員養成スタンダードの自己評価とGPAの水準と変動は現状関係しているとは言えないことが示された。

第4に、教員養成スタンダードの自己評価とGPAの類型が教員採用試験の合否に及ぼす影響を検討するためにロジスティック回帰分析を行った(表1)。その結果、入学年度とGPAを問わず、教員養成スタンダードの自己評価について、高水準・上昇の学生と比較して、「指導・連携・協働」急上昇の学生は教員採用試験に合格する確率が低い傾向にあることが示された。他方、GPAと入学年度は教員採用試験の合否を有意に予測しないことが示された。ただし、予測式の精度に関する指標は軒並み悪い値であったため、教員養成スタンダードの自己評価とGPAは教員採用試験の合否の強力な予測因子とは現状言えないことが示唆された。

表1 ロジスティック回帰分析による教員養成スタンダードの自己評価とGPAの類型が教員採用試験の合否に及ぼす影響の検討

	オッズ比
切片	1.31
2019年度ダミー (2018年度を基準)	0.60
教員養成スタンダードの自己評価ダミー (高水準・上昇を基準)	
低水準・上昇	1.11
「指導・連携・協働」急上昇	0.41 [†]
GPAダミー (中水準・低変動・上昇を基準)	
中水準・高変動・一定	0.94
高水準・低変動・上昇	1.60
低水準・高変動・低下	0.27
AUC	0.65
感度	0.71
特異度	0.53
精度	0.62
MCFadden R ²	0.05

[†]: $p < .10$
(清水優菜)

3. インタビュー調査による学生の学びの軌跡

(1) 学生Aのケース

1) インタビューの概要

調査対象者：4年次学生A

調査実施者：山中一英

実施日：2022年6月29日

所要時間：約80分

調査実施者と調査対象者の関係性について、言及しておきたい。調査実施者は、調査対象者の指導教員である。いうまでもなく、このことは調査対象者の語りに影響を及ぼしている。調査対象者がインタビュー終了直前に語った「〇〇（注：調査実施者）だから話したというところも、これだけ素の感じで話せたというのもあたりるので」という語りは、それを裏付ける。ここでの調査対象者の語りは、そうした関係性を基盤にしたものであることを断っておきたい。インタビューは、Zoomによるオンライン形式で実施され、許可を得て録画された。

2) ライフイベントとともに変化する教職への思い

高校入学から調査時点までの学生Aの教職への思いの推移を示したのが、次の図3である。

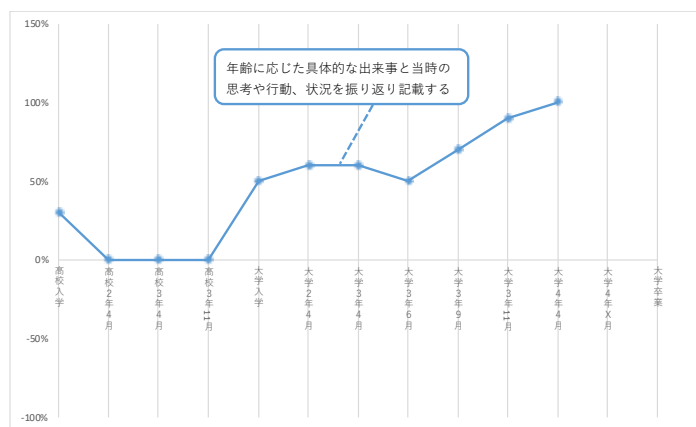


図3 学生Aの教職への思いの変化

まず、高校入学の時点で教職への思いはすでに30%を示していた。これは、自らが教わった塾教師に憧れをもっていたことによるものだという。その後、大学入学まで0%の状態が続き、高校生活全般を通じて教職への思いを感じていない。一般的な高校生にとってはむしろ、ごく自然な心情なのかもしれない。それが、大学入学を機に50%に高まる。ただし、50%という数値は、決して高いものではないかもしれない。これには学生Aが、もともと経済学系の学部への入学を志望していたことが関係している。にもかかわらず教育大学を受験して入学したのは、教員である家族の影響が少なからずあったと推察された。その後、大学3年の4月頃までは60%で推移したが、大学3年の6月になると、50%に低下してしまう。ただそれも、9月には70%、11月には90%、そして大学4年になった4月には100%にまで達することになる。

ここで問うべきは、いったん低下した教職への思いが上昇傾向に転じたのはなぜか、ということであろう。その理由を、まずは学生Aの語りをもとに、学生A自身によってなされた時間の区切りに沿って、素描していくことにしよう。

①大学3年9月（50%→70%）

大学3年の6月に50%にまで低下してしまった理由を、学生Aは次のように語る。「塾で全然きちんと教えられないというか、面白く教えられないから私は教師に向いてないんだと考えていました」。それが9月になると70%にまで回復する。学生Aはそれについて、「9月のときにボランティア先でたまたま現職の院生さんの方とお話する機会があって、そのときに、そもそも塾と学校では、教えるという行為は一緒だけど全然やってることは違うよ。目的が違うよと教えていただいて」と語り、ボランティア先で偶然に出会った本学の現職教員院生との語らいが役立ったことを、回復の理由として説明した。

ところで学生Aは、図3の他に、手書きによっても自身のライフイベントを描出していた。そこには、大学3年の附属小学校での実習中に、教職への思いが0%になったことが描かれていた。学生Aは実習中、子どもにポジティブな感情を抱けないでいたという。そんな自分とは対照的に、「周りのみんなが子どもがかわいい。子どもが

好きというのを全員が全員言っていて、おかしいのは私なんだというのをすごく感じ」ていたようだ。加えて、「初めての授業がそのタイミングであったので、(中略) うまくいかなくて、私は向いてないって思いました」と、0%になった理由を語っていた。0%にまで落ち込んだ教職への思いを回復させた要素は何だったのか。学生Aはそれを、母親からのアドバイスだったと説いた。具体には、母親からかけられた「人と比べるのはやめなさい。もっと自分自身目の前のことに集中してやりなさい」との言葉であった。

②大学3年11月(70%→90%)

大学3年の11月には、教職への思いが90%にまで高まった。この理由を学生Aは、次のように解説する。「11月はスクールサポーターとかで、実際に小学校や中学校の現場を見ることがあったり、実習に行かせていただくことがあったりして、目の前の子どもたちを見たり、実際に私が何かをするということで、自分自身とか子どもが変わる姿を見たらものすごくなりたいたいと思いました」。さらには、「実際に実習とかに行くやりがいは、授業で教育についていろいろ考えることとは比べものにならないぐらい力が大きいなと思いました」とも語り、実際の現場を直接に経験する効果、いわばオーセンティックな学びの影響力の大きさを如実に語っていた。

③大学4年4月(90%→100%)

大学4年になった時点で、学生Aの教職への思いは100%に到達する。これには、教職キャリア開発センターでの教員採用試験のための面接練習が大きく貢献していた。学生Aは、その機会を「自分の中でも実習の次ぐらいにけっこう大きいこと」と語ったうえで、「やってるのは採用試験のためというのがあるんですけど、個人面接をするなかで自己分析みたいなのをしていくことにもつながって、自分の長所とか短所とかをちゃんとわかることができたし、あとはこのやりがいについて、言語化するってすごい大事なんだなと思ったりして、自分の気持ちを伝える場にもなったりして、教師になりたいという気持ちはより強くなりました」と変容の理由を詳述した。

3)「教職への思い」の変動(上昇)にかかわる要素

ここでは、既述した学生Aの語りをふまえて、いったん低下した教職への思いの上昇への転化に関連するであろう要素について、簡潔に整理しながら若干の理論的考察を展開しておきたい。

【ネガティブ(自己否定的)な経験とそれへの対処】

変容の必要条件としてのネガティブな経験とその解釈

一般に、ネガティブで自己否定的な経験は好ましいものとみなされていない。そうした経験が人の心身の健康と不可離に結びついていることは、誰もが知るところである。しかし、学生Aの語りが照らしているものは、変容の必要条件としてのネガティブな経験とそれがもつポジティブな効果である。詳解すれば、大切なのはネガティブな経験を回避することでなく、経験したネガティブな出来事への対処であり、その出来事の原因をどこに帰するかである。これは、心理学が「原因帰属」という術語で呼称する心的過程にはかならない。学生Aは、塾で面白く教えられないことをもって、自分は教員に向いてないと考えた。つまり、うまく教えられなかった原因を自らの能力に帰属していた。能力への帰属は、能力が内的で安定した(すなわち、個々人が自らの内側にもつ容易には変化しない)要因であると考えられていることが多いために、後続する行為の可能性を縮減してしまう。しかしながら、この原因帰属は後に変容することになる。それに貢献したのが、他者の存在であった。

経験の解釈を助ける他者の存在と他者との相互作用がもたらす認知内容や枠組みの転換

学生Aはボランティア先で偶然に出会った現職教員から、そもそも塾と学校は同じではないと伝えられる。現職教員と語り合うなかで、「うまく教えられないから教員を目指すのをやめようとか、そういうのは違うなと考えることができて、別に分けて考えられるようになりました」と、ネガティブな経験の解釈を変更することになる。また実習中、学生Aは子どもと良好な関係が築けず、授業も円滑に実践できなかった。この経験は学生Aに「私は(注:教員に)向いていない」という認知をもたらすことになったのだが、このときも「人と比べるのはやめなさい」という母親の言葉が、自らの認知傾向への気づきを促し、それによって認知の枠組みの転換に成功している。つまるところ、経験の解釈(原因帰属)には、それを助ける他者の存在とそうした他者との相互作用が有益である可能性が示唆されたのである。

【自らが他者に変化をもたらす経験とその効果】

学生Aは、スクールサポーターや実習に関して、「実際に私が何かをするということで、子どもが変わる姿を見たらものすごくなりたいたいと思いました」と語っていた。教職への思いを上昇させることに寄与した第2の要素は、自らの働きかけ(教育活動)によって、実際に子どもの姿が変化していったという経験である。こうした経験とそれに付随するポジティブな心情はおそらく、教員という職業が含みもつ醍醐味の一つなのではないだろうか。これには、「あること」の前後で何らかの変化が生じた(と認知した)場合に、その「あること」が変化の原因だ

と考えるという前後論法（道田・宮元，1999）などの人間のもつ認知の歪みや、こうした経験を重ねることで子どもに対する自らの影響力を過大評価してしまうといった問題点も指摘されているのだが、教職に向かう過程でこうした経験は切要なのかもしれない。

【教員採用試験のための面接練習の副次的機能】

4年次になると多くの学生が、教職キャリア開発センターなどで教員採用試験受験に向けた面接練習を行う。もちろんこの取り組みのねらいは採用試験合格にあるのだが、学生Aの語りは、教員採用試験のための面接練習が、教職への思いの向上に繋がる副次的な機能を有している可能性を示唆していた。

自己分析による自己理解の促進

学生Aは「個人面接をするなかで、自己分析みたいなのをしていくことにもつながって、自分の長所とか短所とかをちゃんとわかることができた」と回答し、面接練習が自己分析による自己理解の促進に繋がったと言及している。とはいえ、面接練習の企図の一つはまさにそこにあるのであって、大きな驚きはない。

言語化がもたらすやりがい等の自覚

興味深いのは、次の語りである。「やりがいについて、言語化するってすごい大事なんだなと思ったりして。自分の気持ちを伝える場にもなったりして、教師になりたいという気持ちはより強くなりました」。面接練習を繰り返す過程で、模擬面接官から、なぜ教員をめざすのかとたびたび問われ、結果的にそれにかかる思考を重ねることになり、またそれをきちんと言葉で表現することも求められる。こうした経験の積み重ねが大きな意味を持った可能性である。この経験が、自らの教職への思いを確かなものにし、向上させることに貢献したのではないだろうか。社会心理学の領野で広く知られた理論に、Bem (1967) の自己知覚理論がある。これは、自己の知覚も他者の知覚と同様の心理過程で行われるというものであり、自らが自らの行動を観察することで自身の態度や内的状態を推測するという理論である。ここで描出された学生Aの心理過程は、自己知覚理論の枠組みで理解できるものである。学生Aは、面接練習にこれほどまでに一所懸命に取り組んでいる自分を（無自覚的に）観察した結果、自らの教職への思いを確かなものとして自己知覚していったのではないだろうか。

4) インタビューという方法が有する教育的意味

実践の意味を繰り返し問い直す「省察的探究 (reflective inquiry)」こそが、これからの専門職教育の基軸であると指摘されている (e. g., 山中, 2018)。インタビューを通して自らの実践について精緻に語る営みは、この「省察的探究」の基礎にあたるのかもしれない。そうだとすれば、学部段階にあって現在の時点から過去を、そこで経験した出来事やそのときの感情等に思いを巡らせながら再構成していく営みは、今後、教員として学び続けていくための基盤になるのではないかと期待される。その意味において、本研究の取り組みは、学び続ける教員という言葉に具体的方途を指示するものとして位置づけることができるだろう。

ところで、学生Aは「話をする相手ってすごい大事になってきそうだなと思いました」とも語っている。この語りも実に示唆に富む。なぜならこの語りには、インタビューがインタビュアーとインタビューイによる共同作業であることが含意されているからである。そうだとすれば、インタビューのクオリティを上げるためには、すなわちインタビューを通して省察的探究のクオリティを高めようとするなら、大学教員のインタビュアーとしての役割がきわめて重大になる。優れた教員を養成する者として大学教員を定位するとしたら、この学生Aの語りは、省察的探究を支える“teacher educator”としての大学教員の役割がいかに重要であることをあらためて示したものといえよう。（山中一英）

(2) 学生Bのケース

1) インタビューの概要

調査対象者：4年次学生B

調査実施者：石野秀明

実施日：2022年10月13日

所要時間：70分

学生Bは4年次生である。インタビューの実施日は2022年10月13日であり、すでにX市（幼稚園教諭・保育士）の採用試験に合格していた。インタビュアーである著者は学生Bが所属するグループの責任者であり4年生担当である。インタビューはZoomによるオンライン形式で実施され、許可を得て録画された。インタビュー時間は70分である。

2) ライフイベントとともに変化する教育保育職への思い

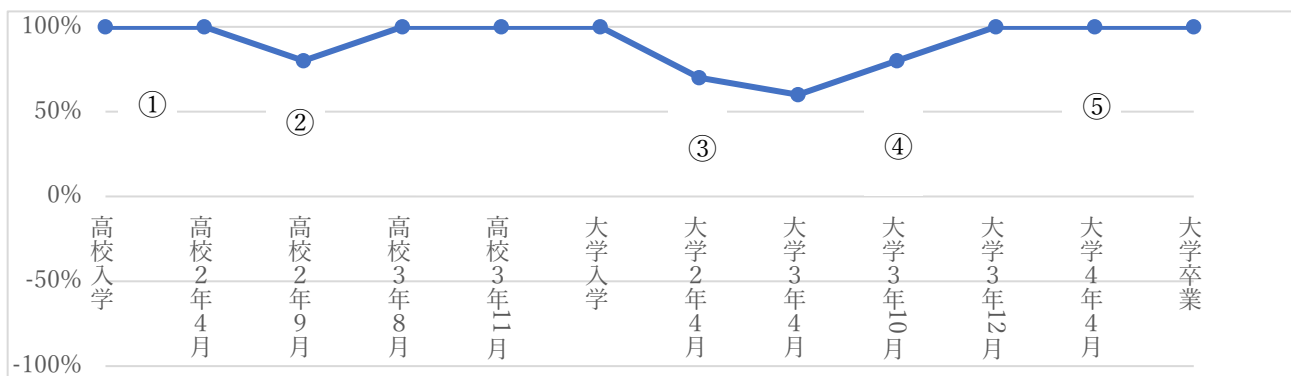


図4 学生Bの教育保育職への思いの変化

図4は学生Bの「教育保育職への思い」の変化を図示したものである。学生Bは「保育士」を目指しており、狭義の「教職」とは言えない。そのため「教育保育職」という概念を用いる。図から分かるように、学生Bの思いは一貫して高く、多くの時期で100%であり、最も低い時期でも50%（大学3年4月）である。以下では、学生Bの思いが高かった原点（①）、高校2年の9月の時点で減少に転じた経緯（②）、大学2年の4月頃から低下した背景（③）、大学3年10月頃から上昇に転じた際の経験（④）、大学4年生になって思いを維持するために行っていること（⑤）に分けて、語りを取り上げながら論じていく。

【①幼少期のあこがれから高校進学まで(100%)】

ずっと保育士になりたいくて、それは自分が保育園児だったときからなんです。（中略）将来の夢とか聞かれても保育士って、小学校もずっと答え続けて、中学校で職場体験に行ったときもちゃんと保育所に行って（中略）。そのまま高校も大学に行ける高校。進学できる高校を選んで入ったので、高校入学時点では保育園とか幼稚園の先生になりたいなと思っていました。

学生Bの場合、「教育保育職への思い」は、保育所での「好きな先生」との出会いがきっかけとなっている。小学生で「将来の夢」になり、中学校での「職場体験」が後押ししている。高校の進路選択時には、すでに教育保育職を養成する大学進学を視野に入れている。「教育保育職への思い」は、幼少期から培われ、もともと高い水準にあったと言える。では、このような思いは、どの程度持続するのだろうか。彦坂（2019）によれば、入学後しばらくは、保育者に対するあこがれや理想が、そのまま就業意欲につながるという。長期間にわたって培われる思いは重要であるが、就業が現実のものとして受け止められ、思いが持続するには、大学の授業と実習での学び、生活体験が鍵を握ると言えるだろう。

【②病棟保育士、福祉職への思いの芽生え(高校2年9月：80%)】

病棟保育士という仕事にここで出会って。（中略）保育というより福祉の関係にちょっとだけ興味をもって、保育士もいいけどちょっと福祉もやってみたいなという迷いの時期です。（中略）、調べていろいろ知っていくうちに楽しそうやなと思いました。

学生Bは高校2年生の時、病棟保育士のパンフレットを見て、「ちょっと福祉もやってみたい」と興味をもつ。さらに調査をしており、迷いを感じるようになっていく。保育士は、児童福祉法第18条により「保育士の名称を用いて、専門的知識及び技術をもって、児童の保育及び児童の保護者に対する保育に関する指導を行うことを業とする者をいう」と定められている。一方、保育所は、保育所保育指針第1章において「養護及び教育を一体的に行うことを特性とする」とされている。病棟保育士は、学生Bの言うように福祉職と位置付けられる。この「福祉職への思い」は、この後の大学生活を方向付け、教育保育職への採用が決まった今も、「ちょっとした迷い」として心のうちに残っているという。

【③福祉職のアルバイト、保育教育職への思いの相対化(大学2年4月：70%、大学3年4月：50%)】

大学1回生の冬ぐらいから介護の仕事始めて。福祉関連の仕事をするようになって（中略）。こういう保育じゃなくて障害者を対象にした仕事というのも自分の可能性にあるのかなと思いはじめて、教職が絶対という気持ちからはちょっと遠ざかったかなという感じです。

高校3年生8月から大学進学に向けて、気持ちを切り替えて、「教育保育職への思い」は100%まで回復している。本学への進学は希望通りであった。1年生冬から、障害者介護のホームヘルパーを始めている。「福祉職

への思い」はアルバイトではあるが、「仕事」として結実し「自分の中の可能性」を認識している。「教育保育職への思い」は、「絶対という気持ちから遠ざかり」相対化している。学生Bはこのアルバイトを継続しており、「教育保育職への思い」は、2年生、3年生と徐々に低下している。この背景として、現行カリキュラムで導入された3つの学びの場があるように思われる。1年生のとき、クラスで小学校を中心に異なる学校種を希望する学生と出会い、「幼年希望は2人しかいなかった」「考える機会としてはよかった」等と語っている。自分の進路を見直すきっかけになったのではないか。また、学年の特徴として、新型コロナウイルス感染症の拡大が挙げられる。2年次からのオンライン授業等は、「対人関係の希薄化」を招いた。一方で、感染症対策を強化しながら障害者と接し働くことは、学生Bにとって劇的な体験であったろう。現在では、「教育保育職への思い」「福祉職への思い」は、共存する2つのベクトルとして、別の箇所で「最終的に病棟保育士につながればいい」で語っているように、学生B独自のライフラインを方向付けている。

【④ 幼稚園実習、保育実習での経験（大学3年10月：80%、12月：100%）】

幼稚園実習が始まって（中略）、1人でするわけじゃなくて友達もいたりしてけっこう盛り上がったので。（中略）介護は1対1で1人なのであんまりなかったこと。（中略）ここでちょっと保育もいいなと思って。（保育実習では）2歳児クラスに入っていて、すごい忙しかったんですけど毎日部分実習みたいなのをさせてもらって（中略）しなくてもべつにいいよという感じだけど、（中略）しんどいこともあったけど結果前向きにできたから、（中略）、したい仕事なのかなと思いました。

田爪（2012）によると、教育保育職志望者は一般職志望者に比して、実習を通して、保育者モデルを獲得し、保育者としての自分に対する自信を高める。幼稚園実習においてチーム保育の楽しさに気付くことで、「教育保育職への思い」が80%まで向上している。チームの主体はグループであり、別の箇所では「みんなやるときはすごいやるというか、実習でもすごい感じたけどモチベーションが同じぐらいのお子がおるから頑張ろうってすごい思える」と述べている。グループという学びの場や、チームワークが必要な授業、実習が「教育保育職への思い」を高めたと言える。さらに学生Bは、幼稚園実習から1か月を置かず、4週間の保育実習に臨み、毎日、自主的に部分実習に取り組んだ。上述のように、「福祉職への思い」は、アルバイトという「仕事」により確かさを得ている。幼稚園実習は「ちょっと保育もいいな」と思わせるきっかけになったとは言えチーム保育であった。半ば「仕事」のように一人で保育実習に取り組むことで、「教育保育職への思い」を試し、自らに意欲と適性があることを確認したのではなかろうか。

【⑤採用試験に向けての取り組み（大学4年：100%）】

採用試験のことにに関していうと、保育士になりたい子が集まって一緒に何かグループワーク練習したり、高め合える環境がすごいあった（中略）グループワークがある子というのをちょっと調べて、（中略）対面の授業とかで呼び掛けて、図書館下のグループラボとかで、そこでちょっと1時間やったり、キャリアセンの方をお願いしてみんなで時間をつくってやったりとか

学生Bは採用試験に向けて、自ら率先して呼びかけて、グループワークを行い、「教育保育職への思い」を高め合おうとしている。保育士を目指す人と出会うグループでの対面授業、図書館下のグループラボ等のラーニングコモンズ、キャリアセンター等の就職支援の環境が、高め合いにおいて重要である。

以上学生Bの「教育保育職への思い」と「福祉職への思い」を読み解いてきた。現行カリキュラムでとの対応では、「教育保育職への思い」は正課内の学び（チームでの学び、グループでの対面授業、実習、ラーニングコモンズ、キャリアセンター）と、「福祉職への思い」は正課外の学び（個人での学び、障害者介護施設でのアルバイト、子ども食堂でのボランティア）と結び付いている。教育保育職を選択する鍵となったのは、同じ目標を持つグループの学生同士の交流、実習での子どもや保育者との交流、交流を可能にする多様な環境である。コロナ禍により、大学教育のオンライン化が進んではいるが、「直接的な対人関係の豊かさ」が、少なくとも「教育保育職への思い」を支えることを示唆する結果となった。（石野秀明）

(3) 学生Cのケース

1) インタビューの概要

調査対象者：4年次学生C

調査実施者：別惣淳二

実施日：2022年10月3日

所要時間：約80分

図5のライフイベントに基づき、高校入学時から大学4年8月までの教職への意識の変化とそれに関わる経験について語っていただいた。また、「3つの学びの場」の割合グラフに基づき3つの学びの場があることについて、「3つの学びの場」の繋がりについて語ってもらった。

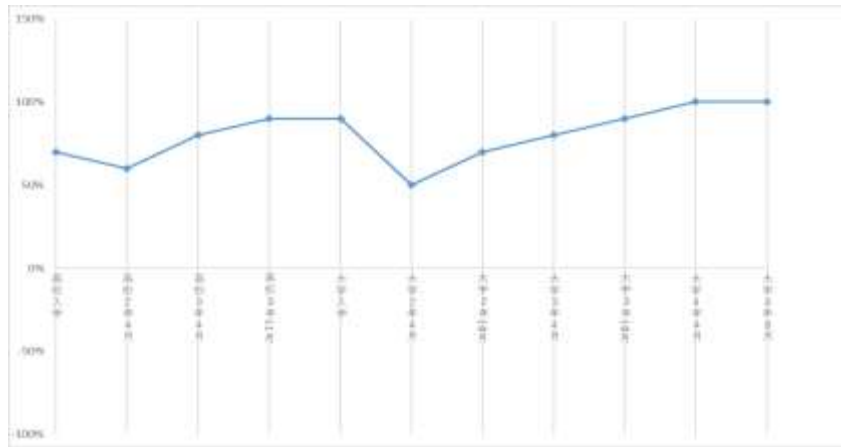


図5 学生Cの教職への思いの変化

2) ライフイベントとともに変化する教職への思い

①大学入学までの教職への意識 (70%→90%)

学生Cは、小学6年生の時の担任教師に強い憧れを抱き、教師を目指すことになった。高校2年の時に成績が伸び悩むが、当時の担任教師のメンタル面での支援もあって学力が伸びて教師への志望意識が回復する。その後、高校3年生になっても、担任教師が2年生の時と同じ担任教師になったために安心できたこと、大学受験を控えてその先生から「教師に向いていると思うよ」と言ってもらえたことで自信が持てた。また、その担任教師が「教員になりたいのなら、実際にいろいろなことをやってみよう」と言って、朝の連絡など先生が行っている仕事を体験させてもらった。そのようにして、兵庫教育大学に入学するまでは教師への志望意識を高い状態で維持することができた。

②大学1年次～2年次の教職への意識 (90%→50%)

学生Cは、入学時の神戸市教員いじめ事件により、学校現場に対して不安と恐怖を感じた。また、1年次の2月頃から新型コロナウイルスの感染拡大により、感染不安の方が勝ってしまい、教師への志望意識が低下した。大学の授業もほとんどがオンラインとなり、友人とも直接会えなくなりストレスがたまっていった。

③大学1年次～2年次の教職への意識【教師志望意識が上昇した契機】(50%→70%)

学生Cは、2年次後期の対面授業で現職教員から現場の生の話を聞いた時、「やっぱり教員ってすごく面白くてやりがいがある仕事だな、もちろん大変なこともあるけど、それも含めて教職ってそういう世界だよな」と思えて、自分の思い描いていた教師像と重なる部分があった。その話がきっかけで、落ち込んでいた教師への志望意識を徐々に取り戻していった。

④大学3年次の教職への意識【教師志望意識が上昇した契機】(70%→90%)

学生Cは、3年次9月からの小学校実習において、子どもと長期間関わることができ、子どもと関わる楽しさを感じ取れた。また、担任の先生とも授業や子ども理解、学級経営について対話する中で自分がそれまで気づかなかったことについて新たな発見や気づきがあった。それを契機にして、自分もそうした実践をやってみたくか、自分もそのように子どもと関われば楽しいだろうなと思えた。

⑤大学3年次の教職への意識【教師志望意識が上昇した契機】(90%→100%)

学生Cは、3年次後期に教員採用試験対策として、教師力養成特別演習やキャリアセンターの先生の面接練習を受けることによって、自分の良さや課題が見えてきて、教職への思いも強くなった。教職への志望意識も4年次の4月には100%に達した。

⑥大学4年次の教職への意識【教師志望意識が上昇した契機】(100%→100%)

学生Cは、4年次5月からスクールサポーターに行くようになり、子どもたちと継続的に関わり、小学校実習でできたことや身につけたことを実践してみる機会が得られた。

また、4年次の6月からあった中学校実習において半日以上子どもたちと過ごす中で、子どもたちが「C先生」

と声をかけてくれて、「自分たちも（子どもに）愛をもって接するし、子どもたちも愛をもって（自分たちと）接してくれるって、こんな尊い仕事があるんだな」と実感できた。そう思えた要因は、子どもたちの存在であり、子どもたちとの関わりが大きかった。

4年次6月後半から7、8月と教員採用試験を迎えて、絶対この1回で合格するんだという気持ちで臨んだ。この間、教職への意識もモチベーションも高いままで、100%で現在に至っている。

3) 「3つの学びの場」への帰属意識について

① 「3つの学びの場」への所属意識

表2に見るように、1年次の時は、クラスへの帰属意識が100%であったが、2年次になるとグループ配属となり、クラスが65%、グループが35%でグループが少し増えた。3年次になり、ゼミ配属が決まり、クラスが50%、グループが30%、ゼミが20%とゼミへの帰属意識も芽生える。4年次では、クラスが30%、グループが35%、ゼミが35%と帰属意識がほぼ均等になる。

表2 学生Cの3つの学びの場への所属意識

	クラス	グループ	ゼミ	
1年次	100%	0%	0%	100%
2年次	65%	35%	0%	100%
3年次	50%	30%	20%	100%
4年次	30%	35%	35%	100%

② 「3つの学びの場」の繋がりについて思うこと

学生Cにとって、クラスは1年次生の仲間ができる場という意味で大きな役割を持っている。2年次生のグループになると、他クラスとの関わりが増えることによって関わりの場が広がる。3年次からのゼミでは、教科教育グループや幼年教育グループの場合はより専門に分かれていく中でグループとゼミとの関連性が生まれる。他方で、グループが教科で、ゼミが教育学部門の配属になった場合は、もう一つ自分の関わりが広がるという感じがすると述べている。つまり、「3つの学びの場」を学年ごとに移っていくことによって、新たな学生との関わりが増え、自分の関わる場が広がっていくように感じている。

4) 学生Cのインタビューから見えてくる学び方

以上の学生Cのインタビューでの発言から、共通する学び方を抽出すると、「大学の授業で現職教員から現場の生の話を聞いて『自分の思い描いていた教師像と重なる部分があった』ことが教師への志望意識を高めた」「小学校実習で子どもと関わる楽しさを感じたり、担任の先生と対話して新たな発見と学びを得たりした」「教員採用試験対策として教師力養成特別演習やキャリアセンターの先生との面接練習を通して、自分の良さや課題が見えてきた」「スクールサポーターや中学校実習で子どもたちと継続的に関わり、小学校実習で身につけたことを実践する機会を得た」「大学での『3つの学びの場』を通して、新たな学生との関わりが増えて、関わる場が広がっていたように感じる」という内容が特徴である。

これらの内容から共通して言えることは、学生Cは、人と対話したり関わりながら学ぶことの楽しさを感じているということである。そうした姿勢が学生Cの大学4年間の学びを支えていることが明らかになった。

(別惣淳二)

(4) 学生Dのケース～教職を選ばなかった学生～

1) インタビューの概要

調査対象者：4年次学生D

調査実施者：須田康之

実施日 1回目：2022年9月29日 所要時間約70分

2回目：2023年1月30日 所要時間約60分

学生Dは、教職を選ばなかった学生である。1回目のインタビューでは、ライフイベントごとの教職に対する思いや3つの学びの場としてのクラス、グループ、ゼミの比重について尋ねた。加えて、4年間のなかで、どのように教員という職業に向き合ってきたのかについて尋ね、大学での学びについて印象に残っていることを語ってもらった。2回目のインタビューでは、1回目のインタビューで十分に聴き取れなかった教師という職業を選択しなかった理由について尋ねた。2回のインタビュー内容をもとに、学生Dが教職を選ばなかった理由と学生Dの教職をめぐる思いを描き出してみたい。

2) ライフイベントとともに変化する教職への思い

①入学の動機

図6に見るように、学生Dは、高校時代は教員になろうとする思いはなかった。学生Dは、本学への動機を次のように語っている。「自分の個性がありながらそれを抑制して学校に通うというのはすごくつらいことなんだなということ、身をもって体験するような機会があり」、「病んでしまった子をケアするようなカウンセラーになりたいなという思い」があったが、「そもそも病まないようにすればいいんじゃないかということに気が付きまして、学校教員を目指したいなと考えて兵庫教育大学に入学しました」と述べる。学校で起きる問題を防止するためにはどうしたらよいかを考えるために本学へ入学したという。教師になりたいという思いは、大学入学時が40%、大学2年の4月が60%で、いくらか上昇してはいる。しかし、他の学生と比べた時に、高い数値ではない。その後は、減少に転じる。

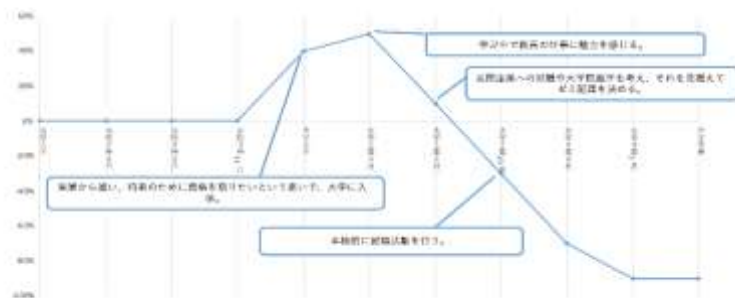


図6 学生Dの教職への思いの変化

②教師という職業に対する思い

学生Dは、3年次の教育実習を次のように回想する。「これは3年生の教育実習のときなんですけれども、女性の先生がいらっちゃって、自分が研究授業で化粧行動みたいなのをしたいと話したら、女性の学校教員は上の管理職のような先生から、女性が化粧をしていると、子どもじゃなくて自分の顔ばかり気にしているあかん教師やみたいな感じのレッテルを貼られるというふうに、子どもに多様性とか自分らしく生きることを教える学校教育の教える側がそんなことになっていたら、これって子どもに真の多様性とかを教えることができるのであろうかみたいなことをすごく考えるようになった」と述べている。

続けて、「自分の中で教育実習はすごくポジティブなもので、4週間のあいだで久々の対面やし、実践やしで、オンラインだったのであんまり授業の中で模擬授業をしたり、指導案をつくったりとかができずに教育実習に行かせていただいたことは、受け入れ先の先生からもちょっと「うーん」みたいな部分はあったとは思んですけど、それでもすごく真摯に対応していただいたし、自分も4週間の子どもとの対面の学びの中ですごく得るものはあったので、よかったなと感じている一方で、先ほど申し上げたようなことがあったり、早めに帰っていたんですね。10年ぐらい前は9時ぐらいまで残っていたことを知っていたので、それに比べたらすごく短くなっているなと思う一方で、僕が帰ってから毎日職員会議を現職の方がしているのを見ていたので、ほんまに現場に出たらこんな感じで、朝ちょっと早めに来て、ちょっと早めに帰るみたいなことはできないやろうなというふうなことを考えたら、自分はそこまで、子どものためにみたいなことはできないのかもかもしれないなという思いはちょっとありました」。このように、教育実習自体は充実したものであったが、教師という職業と、それに対し

て自身が教師に対して抱いている思いを押し量っている。

学生Dは1回目のインタビューにおいて、「自分は大学4年間の授業の中で、現職の教員の方とお話しする機会があったり、教育実習でお話を伺う機会があるんですけども、教師のやりがいは何ですかとか、そういうことを聞いたり自分から話していただくときに、自分が働くことによって子どもが成長することをやりがいと言う方がほとんどで」と述べた。2回目のインタビューにおいて、教師は人の成長を我が事のように喜ぶことができる人という考え方はいまもかわっていないかと確認した。学生Dの回答は、いまも変わっていないというものであった。自分は、そこまでにはなれないということであった。

③教師になるかならないかの分岐点とは

2回目のインタビューにおいて、教師になるかならないかの分岐点がどこにあったかを尋ねた。学生Dによると、明確に教師にならないことを意識した時点がどこかは言いづらいということである。教育実習、あるいは、コロナで人と会う機会が減ったことも教師を選ばなかったことと関係しているのかもしれないと述べた。教育実習についていえば、次のような言葉を述べている。「(教育実習について言えば、)明確に何が嫌やったとか、4週間すごい苦痛やったとかでは全然なくて、4週間普通に教育実習させていただいて、授業もさせていただく中ですごいやりがい自体は感じたんですけども、自分がいざこの職をやる、勤めていくという中で、自分は教員じゃなくてもっとほかのことがやりたいなと思いましたね。明確に教員という仕事がすごく嫌とかじゃなくて、生涯勤めていくと考えたときに、自分にはちょっとできないかなと感じました」と述べた。やりがいは感じるが、教員ではなくてもっとほかのことをやりたいなと思ったという。おそらく、学生Dなりの違和感を感じたのであろう。教師としてやっていけるか、教育実習を経験し、また、その後、教育実習を振り返りながら、自身の今後についての思いを固めていったのであろうと思う。

④教師になっていたかもしれない支援とは

学生Dに、仮にこのような支援があったとすれば、教師になっていたかもしれないという支援はあるかを尋ねた。学生Dは、2つのことをあげた。一つは、現職の先生とのかかわりであり、もう一つは、教師の仕事の具体的なイメージをつかめたらよかったということである。その部分である。

「1個目が、兵庫教育大学の強みって附属の学校が充実しているというのと、現職の先生方がすごくいらっしゃることやと思うんですけども、あまりそこで自分は4年間で関わったことがなくて。

例えばキャリアセンター主催で現職の教員の方と話せる機会みたいな、座談会みたいなのでリアルな声が聞ける機会とか、現職の教員の方から聞いたほうがすごくしっくりくることもあると思うので、そういうのとか。

授業の中で、教育実習以外でもっと附属学校の先生方とか生徒と関わって、もっと4年間で、具体的に教員の仕事ってこういう仕事なんやというふうなことを知れたら、もしかしたら自分も教員を目指す気持ちももっと持続したのかなと思います」。

学生Dが述べるように、各都道府県から現職派遣として本学の大学院で学んでいる現職員や附属学校の教員とのかかわり、体験談などを聞くことにより、教師の仕事の具体的なイメージをつかみ、自身が教職に就き仕事をするという明確なビジョンを持つことができれば、教師という職業を選択していたのかもしれない。

3) 学生Dのケースのまとめとして

学生Dは、教職という道を選ばなかった。しかし、大学での4年間は意欲的で、積極的に課題を見つけて学んでいる。教師になる可能性を視野に入れつつも、ただ、4年間の中では教師としての役割モデルを獲得することは難しかったようである。教育実習を通して、教師として教壇にたつイメージが十分に現実味を帯びて実感できれば、教師になる選択をしていたのかもしれない。教師という職業にのめり込むというよりは、むしろ、やや遠巻きに教師を見ている印象を受ける。教師という職業を選択するためには、実習を通して、いったんは、教師という職業に浸る経験が必要であったのかもしれない。(須田康之)

4. 今後の課題

まず、量的調査についてである。分析に用いたデータは、2018年度に入学した学生と2019年度に入学した学生のデータであった。それぞれ、1年次から3年次までの教員養成スタンダードの自己評価とGPAを用いた。4年次のデータを用いていないのは、分析を実施した2022年12月の時点では、2019年度に入学した学生の4年次の教員養成スタンダードの自己評価とGPAがまだ確定していなかったためである。

教員養成スタンダード5領域に基づく自己評価については、3つのグループに分類できた。CL1は1年次から自己評価が高いグループ、CL2は自己評価が低いグループ、CL3は1年次の自己評価は低いけど2年次以降急激に

自己評価が高くなったグループである。一方、GPA（学業成績）については、4つのグループに分類できた。CL1はGPAが中水準で変動が少ないグループ、CL2はGPAが中水準で変動が大きいグループ、CL3はGPA高水準で変動が少ないグループ、CL4はGPAが低水準で成績が下降するグループである。

教員採用試験の可否に及ぼす教員養成スタンダードの自己評価による3グループとGPAによる4グループの関係を見たところ、教員養成スタンダードの自己評価において「教科等の指導」と「連携・協働」が急上昇している学生は、教員採用試験に合格する確率が低い傾向にあることが明らかになった。しかし、これらの変数と教員採用試験の可否との明確な関係は見えてこなかった。おそらく一つには、使用した分析データが、2学年分であったことと教員養成スタンダードの自己評価やGPA以外の要因が関連することによるものであろう²⁾。

質的調査の結果からは、「かかわりながら学ぶ」ということがいかに大事であるかが読み取れる。ここに示した4名の学生は、いずれも4年次学生の事例であった。学生たちは、常に、自分の可能性を探り、自分が教師になれるか、なりたいかを問い続け、自身で教師としての素養を見極めようとしていることがうかがえる。そうしたなかで、他者からの励ましや助言、そのことによる気づきや発見、他者とのやり取りによって触発される経験が、学生たちを前向きにさせていることがわかる。

さらに、学生たち自身が子どもにかかわり、他者に変化をもたらすことができたこと、自分のよさを言語化することによって自身を奮い立たせること、こうした経験が、自分が教師としてやっていけるという自信を持たせることに繋がるのがインタビューから読み取ることができた。

4年間の中で、学生は、紆余曲折はあるが、自身の経験を消化し、プラスに変えていく個人の内発的な捉えと、彼らに働きかける周りの他者とのかかわりが、彼らを前向きにさせ、教師になることと向き合わせているように思われた。

質的調査にかかわる今後の課題としては、分析の対象とした事例をさらに詳しく精査し、共同研究者5名によって再解釈を試みることと、2022年度に1年次から3年次であった学生が、その後どのような成長の軌跡をたどるのかを継続的にインタビューを通して確認していくことをあげたいと思う。（須田康之）

【注】

- 1) 令和3年度からは、1学年のクラス制は、AからFまでの8クラス編成にしている。
- 2) 別の分析では、GPAと教員養成スタンダードの「学ぶ続ける教師」の自己評価は有意な関係にあり、教員採用試験の合格に対して、GPAと小学校実習の成績は正の有意な関係があり、入試区分の後期日程は負の有意な関係があるという分析結果が出ている。

【引用文献】

- Bem, D. J. (1967). Self-perception theory: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74, 183-200.
- 田爪宏二, 2012, 「保育者養成課程の大学生における保育実習の印象および就業意識の希望進路による差異—「保育者アイデンティティ」の確立の視点からの検討—」『鹿児島国際大学福祉社会学論集』30, pp. 43-67.
- 中央教育審議会答申, 2008, 「学士課程の構築に向けて(答申)」 pp. 1-58.
- 彦坂美希, 2019, 「保育学生の職業決定プロセスに関する一考察」『幼年教育研究』愛知教育大学, 20, pp. 81-87.
- 松下佳代, 2017, 「学習成果とその可視化」『高等教育研究』第20集, pp. 93-112.
- 道田泰司・宮元博章(著) 秋月りす(漫画), 1999, 『クリティカル進化論—「OL進化論」で学ぶ思考の技法』北大路書房。
- 山田礼子, 2017, 「学習成果の可視化の方法：直接評価と間接評価の組み合わせ」『IDE現代の高等教育』(590) pp. 24-29.
- 山中一英, 2018, 「学校教育の社会心理学論点とその展開可能性—「対話的な学び」と「教師教育」に焦点をあてた考察の試み—」『教育心理学年報』, 57, pp. 61-78.