

広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 第65号 2016 7-14

学生の主体的な学びを促す 体験的教員養成プログラムの在り方に関する一考察

— 広島大学教育学部フレンドシップ事業を事例にして —

米沢 崇・三好崇史¹・林 孝
(2016年10月6日受理)

Experiential Pre-service Teacher-Training Program to
Promote Students' Independent Learning:
Case Study of the Hiroshima University Friendship Project

Takashi Yonezawa, Takafumi Miyoshi¹ and Takashi Hayashi

Abstract: This study sought to investigate the ways that an experiential pre-service teacher-training program promotes students' independent learning by examining the Hiroshima University Friendship Project (HUFPP). The results revealed several transitions in the history of the HUFPP. It was initially expected that students' independent learning would be deepened through activities administered as initiatives of university teachers. However, some students felt that these arranged activities were childish, and did not promote their independent learning. Several years later, the establishment of a student organization changed the program to an alternative format, in which students are the central administrators, promoting their independent learning. Thus, the results demonstrate the importance of striking a balance between student-led administration and support from university teachers to promote students' independent learning.

Key words: pre-service teacher training, independent learning, Friendship Project

キーワード：教員養成，主体的な学び，フレンドシップ事業

1. はじめに

本研究の目的は、広島大学教育学部フレンドシップ事業を事例として、学生の主体的な学びを促す体験的教員養成プログラムの在り方を明らかにすることである。

近年、グローバル化や少子高齢化など社会の急速な変化に伴い、学校現場では多様化・複雑化する教育活動や諸課題への対応がより一層必要となっている。このような現状を受け、教員養成系大学・学部には、高度な専門性や豊かな人間性を備えた教員を養成するこ

とがますます重要とされている。そのような中、中央教育審議会の各種答申では、体験的教員養成プログラムの導入の必要性が提言されている。

例えば、平成18(2006)年7月の中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」では、教員養成・免許制度改革の具体的方策の1つに、「教職課程の質的水準の向上」を挙げ、全国の教員養成系大学・学部に対して「インターンシップなど学校現場を体験する機会や、学校外における子どもとの触れ合いの機会、現職教員との意見交換の機会等を積極的に提供することが必要」だと提言している。同答申では「これらの活動が、単なる体験活動に終始しないよう、学生自身による体験活動記録の作成や、それを

¹愛媛県伊予市立伊予小学校

基にした討論を行うなど、省察的な活動を通して質の高い活動が行われるよう工夫が必要である」と述べている。また、平成25(2013)年1月の中央教育審議会「今後の青少年の体験活動の推進について(答申)」では「教員養成段階において、子どもたちが体験活動を行う際に、学生自ら企画を行ったり、引率したりするボランティア等として参加できる機会を取り入れることで、子どもの成長を実感したり、予期せぬ子どもの行動も予見し対応したりするといった教員に必要な能力を身に付けることができる」と述べている。同答申では学生の活動の成果や課題を発表する場を設けたり、学生への事前・事後指導を徹底したりする等の対応も効果的だと指摘されているところである。

さらに、中央教育審議会等の各種答申では、学生の主体的な学びを促すため、大学教育へのアクティブ・ラーニングの導入の必要性も提言されている。

例えば、我が国でアクティブ・ラーニングが大きく注目される契機となったのが、平成24(2012)年8月の中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」である。同答申では、大学教育を対象とした上で、アクティブ・ラーニングを「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」と定義し、「学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」としている。このアクティブ・ラーニングの導入により、生涯学び続け、主体的に考える力を、学生に育成することを求めている。また、平成27(2015)年12月の中央教育審議会「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～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)」では、教員養成に関する改革の具体的な方向性として、教員養成段階で学校現場や教職に関する実際を体験させる機会(学校インターンシップなど)の充実の必要性を指摘するとともに、教職課程における授業そのものをアクティブ・ラーニングの視点から改善することを求めている。

もちろん、教員養成系大学・学部では、これまでも教員を目指す学生が主体的に学ぶことを通じて、最小限必要な資質能力を身につけさせるための体験的教員養成プログラムを実施している。しかしながら、最近の答申からは、より積極的に学生の主体的な学びを促

す体験的教員養成プログラムの在り方が改めて捉えなおされようとしていると考えられる。

そこで、本研究では、教員養成段階における体験的プログラムの1つであるフレンドシップ事業を事例として、学生の主体的な学びを促す体験的教員養成プログラムの在り方について示唆を得たい。具体的には、まず、教員養成段階における体験的なプログラムとしてのフレンドシップ事業創設の経緯について述べる。つづいて、広島大学教育学部フレンドシップ事業の創設から現在に至るまでの展開を検討し、その成果と課題を考察する。その際、広島大学教育学部フレンドシップ事業運営委員会(平成9-11年度は広島大学学校教育学部フレンドシップ事業実行委員会)が毎年度発行している実施報告書¹⁾を主要な資料として用いる。また、平成9(1997)年度から平成11(1999)年度までの創設期については、平成9年度から平成13(2001)年度までのフレンドシップ事業についてまとめている白根(2003a, 2003b)も資料として用いるとともに、創設当初より実行委員会・運営委員会委員を務めている教員から聞き取った情報も参考にした。最後に、それらで得られた知見をもとに、学生の主体的な学びを促す体験的教員養成プログラムの在り方を考察する。

なお、フレンドシップ事業は全国の教員養成系大学・学部においてさまざまな形で展開されているが、本研究では広島大学教育学部で行われているフレンドシップ事業「広島大学教育学部フレンドシップ事業ゆかいな土曜日」(以下、フレンドシップ)を対象とする。創設期より一貫して、フレンドシップは「地域の子どもたちや大人と様々な自然体験、農作業、季節行事、創作活動などの直接的な体験を通して、児童期の子どもも理解、学校・学級経営や学級・生徒指導につながる実践的な能力や技能、社会性や協同性に関する総合的な能力・態度・技能を養う」ことを目的としており(平成28(2016)年度広島大学教育学部シラバス参照)、上記を目的とした授業科目として開設されている(授業科目名「地域教育実践Ⅰ」、「地域教育実践Ⅱ」)。さらに東広島市教育委員会等と連携して行われている。

以上のことから、後述の文部省(当時)の定めたフレンドシップ事業の条件を満たすものであり、本研究の対象として取り上げるものとして妥当だと判断した。

2. フレンドシップ事業創設の経緯

1990年代、教員養成系大学・学部では、学生に子供²⁾の心を理解したり指導したりすることができる実践的指導力の基礎を育成することが急務とされた。一

方で、従来の学校教育制度、組織体系、教科編成、教育内容等の枠組みにもとづく教員養成カリキュラムだけでは、多様な子供に対応できる実践的指導力を育成することが困難であることが認識されるようになった(小林, 2003)。そのような状況に鑑み、文部省(当時)は平成9年度よりフレンドシップ事業に対して予算的措置を講じた。文部省(当時)は、その目標・目的を「教員の養成段階において、学生が種々の体験活動を通して、子どもたちとふれあい、子どもの気持ちや行動を理解し、実践的指導力の基礎を身につけること」としている。また、実施する教員養成系大学・学部には条件として次の3点が挙げられている。

- 1) 教員の養成段階において、学生が種々の体験活動を通して、子どもたちとのふれあい、子どもの気持ちや行動を理解し、実践的な指導力の基礎を身につけられるような機会を設けるものであること。
- 2) 上記1)の趣旨を内容とする授業科目を開設すること。
- 3) 企画運営協議会を設置し、都道府県・指定政令都市教育委員会等と連携し、協力すること。

以上の条件を満たした上で、全国の各教員養成系大学・学部では、様々な形態・名称で事業展開がなされている。濁川(2003)はアンケート調査と各大学・学部から送付された事業報告書等による分析から、フレンドシップ事業を①出前授業型のフレンドシップ事業、②社会教育施設や学校教育への参画型のフレンドシップ事業、③学生中心のフレンドシップ事業、④勤労生産・自然体験型の継続的フレンドシップ事業の4つに類型化している。大学・学部によってはこれらを組み合わせて実施しているところもある。

それでは、フレンドシップ事業とボランティア、そしてフレンドシップ事業と教育実習にはどのような違いがあるのだろうか。まず、前者との違いについては、ボランティアとしての学生は学校や教育現場の手伝いをするを指摘できる。そのことによって学生自身も多くのことを学ぶという点では同じだが、ボランティアは「社会貢献」に活動の重きを置く。学生の成長に重きを置くフレンドシップ事業とはこの点で違いが見られる。

後者については、教育実習は実習校ありきの活動であるため様々な制約がある(三島, 2013)。また、学生は単独で授業を行うため授業をしていない時間も教材研究や授業準備に割くことになり必然的に教育実習の中心は教科指導(教壇実習)になることも指摘でき

る。一方で、フレンドシップ事業は学生の主体性が尊重されており、学生の自由な発想に基づいて活動を行うことができる。フレンドシップの目的からも子供理解を中心とした学びがあると推測され、こういった点で違いが見られる。

次章では、「広島大学教育学部フレンドシップ事業ゆかいな土曜日」(以下、フレンドシップ)の創設から現在に至るまでの変遷とその成果及び課題について検討する。

3. 広島大学教育学部フレンドシップ事業の変遷とその成果及び課題

(1) 広島大学教育学部フレンドシップ事業の創設と大学教員主導の事業運営

フレンドシップ事業は平成9年度に文部省(当時)が教員養成教育の一環として事業促進の予算措置がなされて以来、全国の各教員養成系大学・学部においては様々な形態で事業展開がなされている。広島大学教育学部のフレンドシップ事業も、「ゆかいな土曜日」という名称で平成9年度から実施し、平成28年度で20年目となる。当初は学校教育学部において開講していたが、平成12(2000)年度に学校教育学部と教育学部の統合・再編により(新)教育学部が設置され(新)教育学部第1類初等教育教員養成コースの学生を対象に開講された。以下、実施報告書や白根(2003a, 2003b)によってまとめられたフレンドシップの概要を参考に述べる。

広島大学の場合は教育職員免許法(以下、免許法)上の教職に関する科目の選択科目として開講された。授業科目名は「地域教育実践Ⅰ」および「地域教育実践Ⅱ」で、1年生から受講できるように設計し、前期・後期、各1単位を認定している。2年生以上の受講学生については、初回となる受講学生とともに2回目以降の参加(単位認定はしない)を認めている。現在の学生組織の原型、すなわち、経験を深めた2回目以降の学生を幹部学生として学生代表(フレンドシップ大臣、畑大臣)やグループ代表(グループ長)などの役割を設けて実施することとした。

シラバスには、授業のキーワードとして「自然体験」「季節行事」「子ども」「地域社会」を示し、授業の目的としては、「地域の子どもたちや大人とのさまざまな自然体験・農作業・季節行事・創作活動を通して、教師に求められる力量を養う」ことを挙げている。さらに、この授業は免許法該当科目の区分の中で、「特別活動の指導法」として課程認定を受けており、授業は教育学部の大学教員が複数で担当している。また、

運営組織については、前述の学内委員（教育学部の大学教員）と学外委員（地域住民、東広島市教育委員会、国立江田島青年の家、JA 広島中央）で構成される実行委員会が運営にあっている。

広島大学が所在する東広島市の小学校から公募した児童（4年生以上）を対象に5月～12月の第2または第4土曜日を「ゆかいな土曜日」の名のもとに事業展開してきた。内容は約150名程度の小学生を希望に応じて4つのグループ（年度によって活動内容は変更され、各グループは4班で構成されている）に所属させて行うグループ活動と「8月の合宿研修・12月の餅つき」の全体活動および畑活動の三形態で、ほぼ5年間、同一の方法で遂行してきた。なお、平成9年度開始の第1回目のフレンドシップは、開設準備期間を要したため、9月開講、翌年2月閉講という変則的なものであった。また、第1回目において児童の参加希望が定員を大きく上回っていたため、平成10（1998）年度は、前期と後期に二分し2回実施された。

平成9年度から平成11年度までは、上述したように学生の活動を実行する組織は整備されてきているものの、フレンドシップの目標や活動方針、活動のための心構え等の指導についても大学教員が主導で行い、その日一日どういうことを行うかという活動内容も大学教員のアイデアのもとに設定していた。また、畑活動でもどのような作物を育てるかなど大学教員を中心とした実行委員会で決定していた。もっとも、フレンドシップ創設の理念には「お客さんを作らない」を合い言葉に、参加する学生・小学生ともに主体的にかかわらざるを得ないプログラムが目指された。そのため、幹部学生に対する指導を通じてフレンドシップの目的や授業としての性格等について準備の段階を共有することを徐々に進めていたものの、初めての受講学生にとっては、活動日を中心とした参加に留まることが多く、学生は子供たちの支援を目的とした、主に子供たちとかわる「班付き学生」という名称で参加していた。

以上のことから、創設期にあっては、大学教員の主導によって企画・運営された活動を通じて、一方で複数回の受講学生に対する活動プログラムの目的や内容の理解を進め、学生の主体的な学びの深化が期待できたが、他方で、参加が初回となる多くの学生にとってはそのお膳立てられた活動のなかで子供たちとかわることが中心の活動であったことから、学生の主体的な学びを促すには至っていなかったと考えられる。

（2）学生主体のフレンドシップの模索と学生組織の確立

しかし、平成12年度より事業の企画・運営が学生中心のものへと変化する。学生中心の体制となった理由は、総合的な学習の時間等の実施においては教師の企画力や教材開発力等が求められていることから、こうした資質能力の育成の場として活用することを意図したからである（広島大学教育学部フレンドシップ事業運営委員会、2001）。また、学生から自主的な運営を希望する意見が提出されたこと、多くの大学教員から従来の大学教員主導の方法に対して異議が唱えられたことも要因とされている（白根、2003a、2003b）。

平成12年度はフレンドシップ大臣1名、畑大臣2名、グループ長4名の計7名を幹部とする学生実行委員会（以下、学生委員）が組織された。「フレンドシップ大臣」は活動全体の代表者であり、全活動を把握し指示を出す。「畑大臣」は畑に関する代表者である。畑の状態をチェックし、管理する。また、各グループに畑に関する指示を出す。「グループ長」はグループ活動に関しての代表者である。グループ活動に関して指示を出す。その他の学生は「班付き学生」として4つのグループのどれかに所属する。班付き学生の子供の活動を支援するという目的はそのまま、加えてグループ活動の企画・運営を行うという役割が追加された。大学教員の役割としては企画段階で学生を支援することが運営委員会の共通理解とされた（白根、2003a、2003b）。

このような取り組みの成果として、広島大学教育学部フレンドシップ事業運営委員会（2001）や白根（2003a、2003b）からは、次の点が挙げられている。学生が中心となって企画・運営を行うことで、積極的な姿が見られるとともに、企画力、統率力、発言力等の教育実践において求められる資質能力を身に付けたと感じていることを報告している。さらに、このことが活動全体や、参加学生たちの雰囲気高め、事業の成果に大きく貢献したと指摘している。次年度からは良い意味での責任分散を図り、より多くの学生がこうした力量を形成する機会を提供する工夫が必要であると提案している。一方で、学生の組織体制を確立することが目指されたが、当時のフレンドシップ大臣の成果報告によると（白根、2003a、2003b）、学生全体で活動方針・目標の共通理解がなされていなかったこと、学生・大学教員・地域の協力者の連携、振り返りの充実などが課題として挙げられている。学生間、学生・大学教員間の連携不足に関する指摘はフレンドシップ大臣だけでなくほとんどの幹部が課題として挙げており、組織としては未成熟だったことがうかがえる。

そこで、平成13年度は前年度の体制を踏襲する形で行われたものの、フレンドシップの参加学生が前年度に比べて大きく増加したことから、できるだけ多くの学生がフレンドシップに参加できるように、次のような体制をとった。すなわち、子供とのかかわりとグループ活動の企画・運営の両方を担っていた班付き学生を、主に子供とのかかわり子供の支援を行う「班付き学生」（以下、平成13年度版班付き学生）と、グループ活動の企画・運営を行う「本部学生」の2つに分けた。

また、前年度までの活動の三形態に加え、平成13年度から新たに「クラブ活動」が設定された。クラブ活動が追加された背景には、グループ活動は各回で活動の内容が異なっており、子供が参加して何が身に付いたかといったことを体験的には味わうことができないという問題意識があった。そこで、子供にこうしたことを実感させて達成感を味わってもらおうという趣旨で、希望する子供（実際はほとんどの子供が参加）を対象にグループ活動開始前に、学外のボランティアの支援を得て、実施された（広島大学教育学部フレンドシップ事業運営委員会、2002）。学生は必ずいずれかのクラブに所属し、学外ボランティアの指導を受けながら、子供たちの指導を行うという役割をもつ。大学教員のかかわりとしては、①学生から提示された企画案について指導・助言すること、②各回の活動が終了し、子供が帰宅した後、振り返り活動を行う「全体反省会」の場で活動の進め方や学生の子供へのかかわり方等について問題点や改善点の指摘を行ったり、学生の質問に答えたりという2点が挙げられた。これらのかかわり方から、大学教員からの指示は必要最小限にとどめられていることが指摘できる。

班付き学生の役割を細分化したことについては学生の負担軽減や企画・運営力の向上に寄与するという成果があった。一方で、参加学生の感想を見ると、本部学生になるとほとんど子供とのかかわることができず、フレンドシップに参加した学生の「子どもとのかかわりたい」というニーズに反するものだったことや本部学生と平成13年度版班付き学生との連携が取れない、活動の企画や試作会に全員が関われないなどの課題が多く見受けられた。クラブ活動に関してはグループ活動とは別に通年で行われるため学生の負担になる部分もあったが、参加した子供相互、さらには学生と子供との交流を深めるという点で効果的であったことが示された。

平成14年度ではグループ長を基盤とした各グループ活動の活性化が図られた。そのため、前年度の本部学生と平成13年度版班付き学生という枠を失くし、前々年度の班付き学生の形に戻した。班付き学生全員が企

画を行えるように、毎回班から1～2名企画担当者を出し、その企画担当者を中心にグループ活動を企画・運営していった（輪番制）。また、前年度まで不定期で行われていたグループの企画会議、グループ会を定例会（毎週1回、水曜日の放課後）として行った。また、反省会は各活動後、振り返り用紙をもとにグループ単位でも行われるようになった。基本的には学生のみで行われたが、大学教員も任意で参加し指導・助言を行った。学生の体制に関して、昨年度までフレンドシップ大臣、畑大臣に集中していた企画・運営の仕事を分散するなどの目的から新たに「副大臣」「江田島キャンプ大臣」「畑ブロック長」という役職が学内委員に追加された。副大臣は1名でフレンドシップ大臣の補佐役、江田島キャンプ大臣は1名で8月に行われた江田島宿泊研修に関する代表者、畑ブロック長は4名で各グループに所属し、そのグループ内での畑活動に関する代表者として作られたが、グループ長の補佐としても動いていた。また、畑ブロック長のみが班付き学生として班にも入った。幹部学生は計13名となった。

当時のフレンドシップ大臣の感想から成果と課題を探る（広島大学教育学部フレンドシップ事業運営委員会、2004）と、次のような成果と課題が指摘できる。企画者を輪番制にして全員が企画を体験できるようにしたため、全体を見て行動できるようになった。また、児童の反応を活かしながら次回の企画を行うこともできるようになった。グループ会を定例会にすることにより、ほとんどの学生が参加でき、昨年度までよりもフレンドシップに対する意識が向上した。また、当日の流れや企画の意図なども説明することができたので学生内で共通理解を図ることができた。反省会をグループ単位で行ったため、学生1人1人が企画や子供のことをより深く考えることができていた。一方で、地域の協力者や大学教員との連携に関してはいまだ不十分なところがあり、幹部学生と班付き学生の意識統一も十分ではなかったことが課題として挙げられている。

グループ活動の活性化はある程度達成できたということで、平成15（2003）年度はクラブ活動の充実が目標とされた。まず、学生の体制に関して昨年度作られた副大臣、江田島キャンプ大臣を廃止し、新たに「クラブ大臣」「副クラブ大臣」が設けられた。また、畑ブロック長は、グループ長の補佐に回っていたという事実から名称が変更され「副グループ長」となった。クラブ大臣1名はクラブ活動に関する企画・運営の統括、クラブ会の企画、進行を行い、副クラブ大臣1名はその補佐を行った。幹部学生は前年度より1人少な

い12名となった。また、学生が全員参加するクラブ会という取り組みも行われた。活動日の週の水曜日の放課後に事前打ち合わせと活動が終わった次の週の水曜日の放課後に反省会を実施した。クラブ活動の活性化を行うことで、それまでただ参加するだけだった学生が目的意識を持って参加できた一方で、学生への負担が過剰になりすぎではないかという課題も挙げられた。また、大学教員との連携が活動日直前のみになっていたことから表面的な相談になっているという課題も示された（広島大学教育学部フレンドシップ事業運営委員会，2005）。

平成16（2004）年度は、前年度の反省から学生の負担を軽減するための取り組みが多く行われた。まず、フレンドシップ大臣の負担軽減のため前年度に廃止されていた「副大臣」の役職が復活した。また、学生の負担となっていたクラブ活動も廃止された。この年度を境に、学生組織の骨子が固まり、年度によって人数の変更はあるものの、平成17年度から現在まで学生組織を中心とした事業運営が続けられている。

以上のことから、創設期において大学教員主導による企画・運営を必要とされた時期を脱して、大学教員の役割を企画段階で学生を支援する役割に変え、学生委員会による企画・運営を中核とし、班付き学生によるグループ活動の企画・運営を行うなど、学生組織の確立による学生の主体な学びを促すプログラムへと変容したことが指摘できる。

（3）現行の広島大学教育学部フレンドシップ事業とその成果と課題

ここからは、平成25年度のフレンドシップを例に、現行のフレンドシップの概要とその成果や課題について記す。履修対象は主に広島大学教育学部第1類初等教育教員養成コースの学生である。授業科目「地域教育実践Ⅰ」および「地域教育実践Ⅱ」の履修届けは前期、後期で分けて行われるが、前期で履修すると後期も必然的に履修することが求められており、学生は通年で活動に参加する。これによって活動が単発の行事のくり返しで終わることなく、年間を通して学生と児童の継続的な交流を可能にしている。その活動は東広島市教育委員会や東広島市下見地区振興協議会等と連携して行われている。実際の活動の様子は、フレンドシップ事業「ゆかいな土曜日」ホームページ（<http://home.hiroshima-u.ac.jp/cserd/fship/index.html>）で参照することができる。

平成25年度は、広島大学が所在する東広島市内の小学校から公募した4年生以上の児童93名を対象に6月～12月までの土曜日に計6回、事業展開してきた。内

容は、93名の児童を希望に応じて4つのグループ（平成25年度は、はかせグループ・ワールドツアーグループ・ほうけんグループ・自然グループ）に所属させて行うグループ活動と12月の餅つきの全体活動および畑活動の3形態を実施した。また、2月には年度の活動報告を兼ねたシンポジウムを保護者も招いて行った。学生は96名（そのうち、各グループに所属し、子供たちと主にかかわる班付き学生66名、学生をまとめる幹部学生14名、その他活動全体を支援する広報学生16名）であった。学生委員会の組織図については図1に示す。

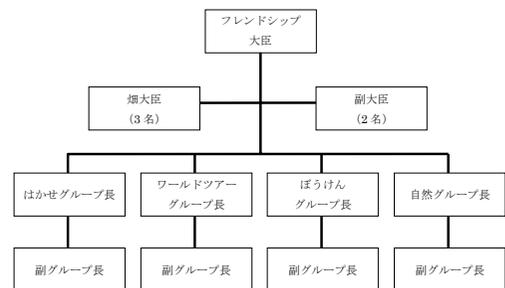


図1 平成25年度学生委員会組織図

さらに、平成25年度から通年で大学教員による「事前指導」と「事後指導」が行われるようになった。その理由は、平成12（2000）年度より学生中心の企画・運営へと変化し、学生たちが主体性をもって取り組む一方で、一回の活動を成立させることに集中し、その活動で得られた成果と課題を、次の活動にどのようにつなげるのかという視点が不足していた。そこで、事前・事後指導により、学生が活動前後あるいは次の活動へのつながりを意識できることをねらった。事前・事後指導の具体例は次の通りである。活動日の前の週の水曜日に活動の企画・立案において助言を行い、活動日の翌々週の水曜日に、各活動の学生の振り返りや次回活動の方針のために、指導・助言を行った。前年度までと比べると大学教員のかかわりは増えたが、それは大学教員が主導で行っていた創設期のかかわり方とは異なり、学生が企画したものに対する指導・助言の機会を増やすものであった。学生の主体性はそのままに、活動の事前・事後での学びを充実させるものであった。平成25年度実施報告書では、学生アンケートの結果から、事前・事後指導を取り入れたことにより、準備や振り返りの重要性の認知が高くなったことが報告されている（広島大学教育学部フレンドシップ事業運営委員会，2015）。

なお、現行のフレンドシップの成果として、実施報告書では、学生が活動を通じて、児童とのコミュニケー

ション力、児童の立場でものをみる力、児童の気持ちを理解する力、必要な指示や注意する力、教材の工夫・開発の力などを身につける効果があったと感じていることが報告されている（広島大学教育学部フレンドシップ事業運営委員会, 2013, 2014, 2015）。この他に、フレンドシップに参加した学生を対象に調査を行った児玉（2012）や田崎・米沢（2013）では、次のような点が報告されている。児玉（2012）は、教師に関わる自己効力感について検討している。その結果、教師に関わる自己効力感のうち、子供との関係形成に関わる自己効力感が向上したことを明らかにした。田崎・米沢（2013）は1年生にとっては、教職に就くということ、教師や子供のイメージをより具体的にすることができると、2年生にとっては活動の企画・進行等で中心的役割を担うことで教師効力感を高められることを明らかにした。

以上のことから、現行のフレンドシップでは、学生主体の組織体制による学生中心の企画・運営が行われ、大学教員は事前・事後指導により、彼らの学びを深めるなど、学生の主体的な学びを促すための工夫がなされていると指摘できる。基本的にこの流れを踏襲してフレンドシップが実施されているが、課題がないわけではない。毎年度実施している子供への効果の検証結果をみると、参加する子供にフレンドシップの目標の1つである「自ら考えて行動する力」の育成が十分にできていないという課題があった。そこで、平成26（2014）年度より、学生にはグループ活動が継続的な活動となるように働きかけるとともに、平成27年度からは年度の活動報告を兼ねたシンポジウムを子供の継続的な活動を保護者や地域の協力者に発表する「フレンドシップフェスティバル」に変更するなど、継続的な工夫・改善がなされていた。

4. おわりに

本研究の目的は、広島大学教育学部フレンドシップ事業を事例として、学生の主体的な学びを促す体験的教員養成プログラムの在り方を検討することであった。以下では、得られた知見を整理する。

まず、中央教育審議会の各種答申の検討を通じて、教員養成段階において、より積極的に学生の主体的な学びを促す体験的教員養成プログラムの在り方が改めて捉えなおされようとしていることを指摘した。

つづいて、フレンドシップ事業がそのプログラムとしての可能性を持つものであり、学生がグループ活動等の種々の体験活動を通して、子供たちとふれあい、子供の気持ちや行動を理解し、教師としての資質能力

（児童とのコミュニケーション力、児童の立場でものをみる力、児童の気持ちを理解する力、必要な指示や注意する力、教材の工夫・開発の力など）の基礎を身につけていることを指摘した。

最後に、創設期にあつては、多くの学生にとっては、大学教員の主導による企画・運営された活動、いわばお膳立てられた活動の中で子供とかがかわることが中心の活動であったことから、学生の主体的な学びを促すには至っていなかったことを指摘した。しかし、数年後には、創設期に必要なとされた大学教員主導の企画・運営を脱して、学生組織の確立による学生中心の企画・運営へと転換が図られ、学生の主体的な学びを促すプログラムへと変容したことを明らかにした。大学教員の役割も、活動前後での指導・支援によって、学生が企画・運営に主体的にかかわり、自身の学びを深めることが重視されていた。

以上のことから、学生の主体的な学びを促す体験的教員養成プログラムの在り方をめぐって、次の点を指摘できる。それは、学生中心の企画・運営が行われるような学生主体の組織体制を構築することである。広島大学教育学部フレンドシップ事業学生委員組織を例にすれば、リーダーである大臣が活動の方向性を示し、ミドルリーダーである副大臣やグループ長が大臣とフォロアーである班付き学生をつなぎ、班付き学生は組織の一員として、個々の力を発揮し、連携・協力して、フレンドシップの目標達成に向かっていく。つまり、学生が主体的にかかわることができる仕組みづくりである。

さらに、学生主導と大学教員のかかわりのバランスをどのようにとるかである。大学教員のかかわりが強ければ、学生の学ぶ姿勢は受動的なものとなる。他方で、学生主導が過度に進むと、視野が狭まって単発的活動の企画・運営に終始することが危惧される。それでは、彼ら自身の学びは深まらない。そこで、大学教員のファシリテーションが重要といえる。堀（2001）を参考にすると、例えば、活動内容そのものは学生に任せて、大学教員はそこに至る過程の舵取りをするのである。そうすることで、大学教員がフレンドシップ全体のイニシアティブをとりながらも、学生に、学びに対する主体性を促すことができる。さらに、中立的な立場で活動を指導・支援することで、学生から客観的で納得度の高い学びを引き出すことができると考えられる。これらの大学教員のファシリテーションを通じて、学生の主体的な活動を単なる「体験」や「活動」に終わらせるのではなく、確実に「主体的な学び」へと高めるのである。そのことは、学生と大学教員との対話の役割と必要性を示すものである。本事業が歩ん

できた試行錯誤は、こうした主体・協働を往還するアクティブ・ラーニングを成立させるための学生と大学教員それぞれの役割を模索する軌跡だったともいえる。

今後は、得られた知見をもとに、RPDCAサイクルを意識して、とりわけ、評価の視点を明確にした学生の主体的な学びを促す体験的教員養成プログラムの開発につなげていきたい。

【注】

- 1) 実施報告書については、紙幅の関係で、広島大学学校教育学部フレンドシップ事業実行委員会が作成した実施報告書（平成9-11年度）と広島大学教育学部フレンドシップ事業運営委員会が作成した実施報告書（平成12-27年度）に分け、各年度分を一括する形式で引用・参考文献に記載している。
- 2) 本研究では「子供」と記載しているが、直接引用の場合は「子ども」や「児童」をそのまま用いている。

【引用・参考文献】

- 広島大学学校教育学部フレンドシップ事業実行委員会（1998-2000）. 平成9-11年度広島大学学校教育学部フレンドシップ事業ゆかいな土曜日実施報告書.
- 広島大学教育学部フレンドシップ事業運営委員会（2001-2016）. 平成12-27年度広島大学教育学部フレンドシップ事業ゆかいな土曜日実施報告書.
- 堀公俊（2004）. ファシリテーション入門 日本経済新聞出版社.
- 小林辰至（2003）. 平成12～14年度科学研究費補助金（基盤研究（B）（1）研究課題番号：12480042「新免許法に対応する教員養成課程体験的カリキュラムの体系的構築に関する実践的研究」研究代表者・小林辰至）研究成果報告書.
- 林辰至）研究成果報告書.
- 児玉真樹子（2012）. フレンドシップ事業の参加が教員養成学部生の自己認知および教育認知に及ぼす影響：教職にかかわる自己効力感と、教職に必要な能力に関する認知の変化に着目して 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第一部, 学習開発関連領域, 61, 15-24.
- 三島知剛・石川裕敏・森敏昭（2013）. 教職志望学生のフレンドシップ参加経験と授業・教師・子どもイメージ及び教育実習前後の変容との関係 日本教育工学会論文誌, 36, 407-418.
- 濁川明男（2003）. 実践的指導力の育成を目指してー全国教育大学・学部のフレンドシップ事業に対するアンケート調査結果よりー 平成12～14年度科学研究費補助金（基盤研究（B）（1）研究課題番号：12480042「新免許法に対応する教員養成課程体験的カリキュラムの体系的構築に関する実践的研究」研究代表者・小林辰至）研究成果報告書, 78-97.
- 白根福榮（2003a）. 広島大学における「勤労生産型」フレンドシップ事業の成果と課題 平成12～14年度科学研究費補助金（基盤研究（B）（1）研究課題番号：12480042「新免許法に対応する教員養成課程体験的カリキュラムの体系的構築に関する実践的研究」研究代表者・小林辰至）研究成果報告書, 122-128.
- 白根福榮（2003b）. 広島大学における「学生企画型」フレンドシップ事業 平成12～14年度科学研究費補助金（基盤研究（B）（1）研究課題番号：12480042「新免許法に対応する教員養成課程体験的カリキュラムの体系的構築に関する実践的研究」研究代表者・小林辰至）研究成果報告書, 129-134.
- 田崎慎治・米沢崇（2013）. 大学生の教師効力感と教師イメージ・子どもイメージに関する研究ー広島大学フレンドシップ事業への参加による変化の検討ー 学習開発学研究, 6, 57-65.