

# 広島大学学術情報リポジトリ

## Hiroshima University Institutional Repository

Title	小学校教員養成カリキュラムにおける教職志望学生の学びに関する一考察 (2)
Author(s)	米沢, 崇; 児玉, 真樹子; 山内, 規嗣
Citation	学習開発学研究, 13 : 161 - 170
Issue Date	2021-03-30
DOI	
Self DOI	<a href="https://doi.org/10.15027/50818">10.15027/50818</a>
URL	<a href="https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00050818">https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00050818</a>
Right	Copyright (c) 2021 広島大学大学院人間社会科学研究科学習開発学領域
Relation	



## 【報告】

# 小学校教員養成カリキュラムにおける教職志望学生の 学びに関する一考察（2）

米沢 崇・児玉真樹子・山内 規嗣  
(2020年11月30日受理)

## A Study on Learning of Teacher Aspiring Students in Primary Teacher Education Curriculum (2)

Takashi YONEZAWA, Makiko KODAMA and Noritsugu YAMAUCHI

### 問題と目的

近年の教員養成改革に関する施策の動向を整理すると、教職志望学生の教員としての「最小限必要な資質能力」の形成に資する教員養成カリキュラムの質保証とその充実に向けた提言が数多くなされている(中央教育審議会, 2006, 2012, 2015)。直近では、2017年8月の国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議において、「教員育成協議会」を通じて地域社会(教育委員会や関連機関など)との連携を強化するとともに、教員養成におけるPDCAサイクルを循環させ、教員養成カリキュラムを改善することなどが提言された。さらに、2017年11月の文部科学省教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会において、教育職員免許法施行規則の各科目に全体目標・一般目標・到達目標を設定した「教職課程コアカリキュラム」が策定され、その後、課程認定にも導入された。とりわけ、国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議による提言がなされて以降、国立の教員養成大学・学部には、教員養成における量的・質的なものを含む総合的な観点からのエビデンスに基づく目標の設定・実行・結果の検証・評価を通じて、教員養成カリキュラムの質保証の改善・充実に向けて、目に見える形のPDCAサイクルの実現、すなわち、教員養成におけるカリキュラム・マネジメントを実現していくことが社会的要請になっていると考えられる。

そのようななか、教員養成カリキュラム内の科目間での連携性を高めて包括的・体系的な教育を行うことが、教職志望学生の学びと成長を支援する体系的な教員養成カリキュラムを実現する上で課題となり、この課題を解決するために、広島大学教育学部第一類初等教育教員養成コースでは、従前から小学校教員養成カリキュラムの改善・充実に資する共同研究を行っている。例えば、教職専門科目における教科教育学系科目間の共通内容を取り入れた横断的な授業実践を試み、プログラ教科教育学系科目の全科目を対等に位置づけて、それらの内容を相互に蜘蛛の巣状に関連づけた「ウェブ型カリキュラム」モデルを提起した広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト「初等教育教員養成モデル・コア・カリキュラムの開発」(朝倉ほか, 2013)がある。

さらに、2017年度からは教科教育学系科目間だけでなく、教科教育学系科目・教育学系科目間といった教職専門科目における多様な科目間の内容面における「ウェブ型カリキュラム」を推進している。その取り組みの一環として、米沢・児玉・山内(2019)では、学習者である学生がこれまで履修してきた授業科目間における内容のつながりをどの程度意識しているのかを把握するとともに、各科目間連携の一部試行による効果を検証した。具体的には、研究1で初等教育教員養成コースの2年生を中心に質問紙調査を行い、これまで履修してきた授業科目間における内容のつながりに対する意識を検討した結果、同一教員が担当していることや授業内容が類似あるいは発展的になっていることから教育学系科目間では内容に深いつ

ながりを見いだしていることが明らかになった。その一方で、異なる領域の科目間ではつながりを見いだすことが難しいと認識していることも明らかとなった。研究2では、各科目間連携の一部試行を通じて、教員養成課程における体験活動型授業の一つであるフレンドシップ事業での実践活動と座学中心の授業科目の内容を関連付けて捉えることができるような効果を示すかどうかを検証した結果、1) 実践活動の内容によっては「ワンポイントレッスン」で紹介した理論を活用していたこと、2) まだ履修していない授業への関心も高まったこと、3) 既に多くの講義を受講している3年生は他の理論等を実践活動に応用していたことなど、一定の成果を確認できたことからこの取り組みを継続して行うことの意義を見出した。

ところで、上述の「既に多くの講義を受講している3年生が他の理論等を実践活動に応用していた」という結果を踏まえると、3年生が9月から10月に履修する教育実習中の授業づくりや子ども理解・子どもとの人間関係形成に、これまで履修してきた授業科目がどの程度役立ったと認識しているのかに着目することは重要な視点であると思われる。教育実習は、大学の授業科目で得たこれまでの学習成果を生かす場であるとともに、今後の大学での自己の研究課題を発見し、これを深化・発展させる契機となることから（黒崎，2001）、彼らがこれまで履修してきた授業科目について、教育実習中の授業づくり及び子ども理解・子どもとの人間関係形成にどの程度役立ったと認識しているのかを明らかにすることは、広島大学教育学部第一類初等教育教員養成コースのカリキュラムの改善・充実に資する基礎的知見を得ることにつながると考えられる。

そこで、本研究では次の2つの研究を行う。研究1では、初等教育教員養成コースの3年生を対象に質問紙調査を行い、教育実習中の授業づくりや子ども理解・子どもとの人間関係形成に、これまで履修してきた授業科目がどの程度役立ったと意識しているのかを検討する。研究2では、米沢他（2019）において、各科目間連携の試行として、フレンドシップ事業での活動に他授業科目で触れている内容を紹介する取り組みである「ワンポイントレッスン」を導入した効果検証を行った。引き続き2019年度の活動における効果検証結果を報告する。

## 研究1

### 1. 目的

ここでは、2018年の9月から10月にかけて小学校教育実習を経験した初等教育教員養成コースの3年生を対象に質問紙調査を行い、教育実習中の授業づくりや子ども理解・子どもとの人間関係形成に、これまで履修してきた授業科目がどの程度役立ったと意識しているのかを検討する。

### 2. 方法

2018年12月3日の「総合的な学習構成論」（6セメスター開講）の授業終了時に受講生である3年生（129名）にアンケート用紙を配布し、回答後に提出してもらった。有効回答者数は108名（女性62名、男性46名）であった。

調査内容は、回答者のフェース項目（学年、性別、所属コース、教職志望度）、教育実習中の授業づくり及び子ども理解・子どもとの人間関係形成への授業科目の役立ち度を尋ねる質問項目であった。フェース項目の学年、性別、所属コースの回答は記述形式であった。教職志望度の回答は「志望していない」（1点）、「どちらともいえない」（2点）、「志望している」（3点）の3段階評定であった。教育実習中の【授業づくり】及び【子ども理解・子どもとの人間関係形成】への授業科目の役立ち度を尋ねる質問項目の回答は「あてはまらない」（1点）から「あてはまる」（5点）の5段階評定であった。役立ち度を尋ねる質問項目（全20項目）に示した授業科目は調査対象が3年生中心であったため、5セメスターまでに履修してきた教職専門科目20科目（教職入門、教育の思想と原理、教育課程論、教育と社会・制度、特別活動指導法、教育方法・技術論、道徳教育指導法、児童・青年期発達論、生徒・進路指導論、教育相談、初等国語科教育法、初等社会科教育法、算数科教育法、初等理科教育法、生活科教育法、初等音楽科教育法、図画工作科教育法、初等体育科教育法、初等家庭科教育法、初等外国語教育法）を対象とした（Table1, Table2）。これら教職専門科目は、教育学系科目（教職入門、教育の思想と原理、教育課程論、教育と社会・制度、特別活動指導法、教育方法・技術論、道徳教育指導法）、心理学系科目（児童・青年期発達論、生徒・進路指導論、教育相談）、教科教育学系科目（初等国語科教育法、初等社会科教育法、算数科教育法、初等理科教育法、生活科教育法、初等音楽科教育法、図画工作科教育法、初等体育科教育法、初等家庭科教育法、初等外国語教育法）の3つ

に分類した。

### 3. 結果

#### (1) 教育実習中の【授業づくり】へのこれまで履修してきた授業科目の役立ち度に対する意識

Table 1 に、【授業づくり】へのこれまで履修してきた授業科目の役立ち度に対する意識を尋ねた各質問項目の選択割合を記している。「あてはまる」と「ややあてはまる」を合算した割合の上位 3 位 (80.0%以上) までに注目すると、教科教育学系科目 (初等国語科教育法, 初等体育科教育法, 算数科教育法) の授業内容が授業づくりに役立ったと感じている学生の割合が高かった。

一方で、「あてはまる」と「ややあてはまる」を合算した割合の下位位 3 位 (35.0%以下) までに注目すると、教育学系科目 (教育課程論, 教育の思想と原理, 教育と社会・制度) の授業内容が授業づくりに役立ったと感じている学生の割合が低かった。

#### (2) 教育実習中の【子ども理解・子どもとの人間関係形成】へのこれまで履修してきた授業科目の役立ち度に対する意識

Table 2 に、【子ども理解・子どもとの人間関係形成】へのこれまで履修してきた授業科目の役立ち度に対する意識を尋ねた各質問項目の選択割合を記している。「あてはまる」と「ややあてはまる」を合算した割合の上位 3 位 (60.0%以上) までに注目すると、心理学系科目 (児童・青年期発達論, 教育相談, 生徒・進路指導論) の授業内容が子ども理解・子どもとの人間関係形成に役立ったと感じている学生の割合が高かった。

一方で、「あてはまる」と「ややあてはまる」を合算した割合の下位位 3 位 (30.0%以下) までに注目すると、教育学系科目や教科教育学系科目 (教育の思想と原理, 初等家庭科教育法, 教育と社会・制度) の授業内容が子ども理解・子どもとの人間関係形成に役立ったと感じている学生の割合が低かった。

#### (3) 教職志望度別にみた教育実習中の【授業づくり】及び【子ども理解・子どもとの人間関係形成】へのこれまで履修してきた授業科目の役立ち度に対する意識

教職志望度について「志望していない」、「どちらともいえない」と回答した者を非志望群 (24 名)、「志望している」と回答した者を志望群 (84 名) とした。教職志望度別に各質問項目の平均値, 標準偏差を算出し, 教職志望度を独立変数とした  $t$  検定を行なった結果, 教育実習中の【授業づくり】及び【子ども理解・子どもとの人間関係形成】へのこれまで履修してきた授業科目の役立ち度に対する意識の全ての項目においても統計的に有意な差はみられなかった。

### 4. 考察

教育実習中の授業づくりへのこれまで履修してきた授業科目の役立ち度に対する意識を尋ねた結果, 教科教育学系科目の授業内容が授業づくりに役立ったと感じている学生の割合が高かった。現行の教育実習は教壇実習を中心としており, 教育実習中に様々な教科の授業づくりを行う。そのため, 学生は, 各教科の学習指導案作成や指導方法等について学んだ教科教育学系科目の授業内容を役立てていると考えられる。

さらに, 教育実習中の子ども理解・子どもとの人間関係形成へのこれまで履修してきた授業科目の役立ち度に対する意識を尋ねた結果, 心理学系科目の授業内容が子ども理解・子どもとの人間関係形成に役立ったと感じている学生の割合が高かった。教育実習においては子どもとの関わりを通じて, 子ども理解や子どもとの人間関係を築いていく。その際, 学生にとって子どもの発達段階や生徒指導・教育相談に関する知識等が不可欠であり, 心理学系科目で学んだ授業内容を役立てていると推察される。

一方で, 教育学系科目の授業内容は教育実習中の授業づくりや子ども理解・子どもとの人間関係形成との関連が見出しにくく, 教科教育学系科目の一部の授業内容も子ども理解・子どもとの人間関係形成との関連が見出しにくく, 結果として役立ったと感じている学生の割合が低かったと思われる。このことから, 学生に教育実習中に経験する内容と大学での授業科目の内容の関連を見出すことができるよう, 意識化することが重要かもしれない。

また, 教職志望度別にみても, 教育実習中の授業づくり及び子ども理解・子どもとの人間関係形成への授業科目の役立ち度に対する意識に統計的に有意な差はみられなかったことから, 上記の結果は教職を志望しているか否かにかかわらず, 教

育実習を経験した3年生の全体的な傾向を表していると推測される。

Table 1. 教育実習中の【授業づくり】へのこれまで履修してきた授業科目の役立ち度に対する意識

【授業づくり】						%
	あ て は ま ら な い	あ ま り あ て は ま ら な い	ど ち ら と も い え な い	や や あ て は ま る	あ て は ま る	「 あ て は ま る 」 + 「 や や あ て は ま る 」
初等国語科教育法の授業内容は役立ったと感じた	1.9	2.8	1.9	35.2	58.3	93.5
初等体育科教育法の授業内容は役立ったと感じた	1.9	3.7	6.5	38.9	49.1	88.0
算数科教育法の授業内容は役立ったと感じた	1.9	7.4	10.2	44.4	36.1	80.6
図画工作科教育法の授業内容は役立ったと感じた	2.8	6.5	13.9	42.6	34.3	76.9
初等音楽科教育法の授業内容は役立ったと感じた	4.6	4.6	17.6	39.8	33.3	73.1
道徳教育指導法の授業内容は役立ったと感じた	6.5	3.7	19.4	41.7	28.7	70.4
初等社会科教育法の授業内容は役立ったと感じた	6.5	10.2	13.9	39.8	29.6	69.4
初等外国語教育法の授業内容は役立ったと感じた	9.3	6.5	18.5	24.1	41.7	65.7
初等理科教育法の授業内容は役立ったと感じた	6.5	10.2	17.6	36.1	29.6	65.7
生活科教育法の授業内容は役立ったと感じた	5.6	10.2	23.1	36.1	25.0	61.1
教育方法・技術論の授業内容は役立ったと感じた	6.5	10.2	25.0	44.4	13.9	58.3
教育相談の授業内容は役立ったと感じた	5.6	14.8	26.9	38.9	13.9	52.8
初等家庭科教育法の授業内容は役立ったと感じた	9.3	13.0	25.9	31.5	20.4	51.9
児童・青年期発達論の授業内容は役立ったと感じた	6.5	10.2	32.4	42.6	8.3	50.9
特別活動指導法の授業内容は役立ったと感じた	4.6	13.9	35.2	39.8	6.5	46.3
生徒・進路指導論の授業内容は役立ったと感じた	8.3	19.4	28.7	38.0	5.6	43.5
教職入門の授業内容は役立ったと感じた	8.3	21.3	34.3	30.6	5.6	36.1
教育課程論の授業内容は役立ったと感じた	5.6	21.3	39.8	29.6	3.7	<u>33.3</u>
教育の思想と原理の授業内容は役立ったと感じた	13.0	31.5	32.4	16.7	6.5	<u>23.1</u>
教育と社会・制度の授業内容は役立ったと感じた	11.1	25.0	42.6	20.4	0.9	<u>21.3</u>

注) N=108名。「あてはまる」と「ややあてはまる」を合算した割合の上位3位を太字, 下位3位を下線で示している。

Table 2. 教育実習中の【子ども理解・子どもとの人間関係形成】への  
これまで履修してきた授業科目の役立ち度に対する意識

【子ども理解・子どもとの人間関係形成】						%
	あてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	あてはまる	「ややあてはまる」+「あてはまる」
児童・青年期発達論の授業内容は役立ったと感じた	3.7	2.8	18.5	44.4	30.6	75.0
教育相談の授業内容は役立ったと感じた	3.7	7.4	14.8	41.7	32.4	74.1
生徒・進路指導論の授業内容は役立ったと感じた	5.6	7.4	25.9	42.6	18.5	61.1
初等国語科教育法の授業内容は役立ったと感じた	4.6	7.4	37.0	33.3	17.6	50.9
初等体育科教育法の授業内容は役立ったと感じた	3.7	8.3	39.8	34.3	13.9	48.1
道徳教育指導法の授業内容は役立ったと感じた	4.6	12.0	36.1	29.6	17.6	47.2
教育方法・技術論の授業内容は役立ったと感じた	7.4	10.2	36.1	35.2	11.1	46.3
算数科教育法の授業内容は役立ったと感じた	4.6	11.1	40.7	36.1	7.4	43.5
図画工作科教育法の授業内容は役立ったと感じた	6.5	13.0	41.7	27.8	11.1	38.9
教職入門の授業内容は役立ったと感じた	9.3	15.7	38.0	29.6	7.4	37.0
生活科教育法の授業内容は役立ったと感じた	9.3	13.9	40.7	27.8	8.3	36.1
初等外国語教育法の授業内容は役立ったと感じた	9.3	10.2	44.4	20.4	15.7	36.1
初等音楽科教育法の授業内容は役立ったと感じた	7.4	8.3	48.1	28.7	7.4	36.1
教育課程論の授業内容は役立ったと感じた	10.2	16.7	38.0	30.6	4.6	35.2
特別活動指導法の授業内容は役立ったと感じた	8.3	10.2	46.3	25.0	10.2	35.2
初等理科教育法の授業内容は役立ったと感じた	8.3	13.0	43.5	27.8	7.4	35.2
初等社会科教育法の授業内容は役立ったと感じた	9.3	11.1	45.4	27.8	6.5	34.3
教育の思想と原理の授業内容は役立ったと感じた	12.0	20.4	38.9	23.1	5.6	<u>28.7</u>
初等家庭科教育法の授業内容は役立ったと感じた	12.0	11.1	49.1	19.4	8.3	<u>27.8</u>
教育と社会・制度の授業内容は役立ったと感じた	14.8	18.5	43.5	21.3	1.9	<u>23.1</u>

注) N=108名。「あてはまる」と「ややあてはまる」を合算した割合の上位3位を太字、下位3位を下線で示している。

## 研究 2

### 1. 目的

米沢他（2019）において、各科目間連携の試行として、教員養成課程における体験活動型授業の一つであるフレンドシップ事業での活動に、他授業科目で触れている内容を紹介する取り組みである「ワンポイントレッスン」を導入した効果検証を行った。引き続き 2019 年度の活動における効果検証結果を報告する。

地元の関係諸機関（東広島市教育委員会含む）や地域の協力者と連携して実施しているフレンドシップ事業は、「地域教育実践Ⅰ・Ⅱ」という授業として広島大学教育学部学校教育系第 1 類 初等教育教員養成コースの学生を対象に開講されている。当事業には、上述の学生と東広島市の児童（小学 4～6 年生）と地域住民が参加しており、学生には教師としての豊かな資質を養うことを、児童には他者とかかわろうとする態度や目的に向かって自ら考え行動する力を培うことを、また学生・児童・地域住民の交流を深めることを目指している。

2019 年度は児童が参加する「活動日」を 6 月～12 月の間で 6 回設けた。教員による事前指導を活動日の前の週の水曜日に、教員による事後指導を活動日の翌々週の水曜日に行った。活動は次の 2 つのグループに分かれて行った。1 つ目のグループは「TV グループ」であり、グループの目標は「班でテレビ番組を制作する活動を通して、班員と協同して一つの目標を達成する良さを知ることによって、他者と力を合わせて様々なことに取り組もうとする態度を養う」ことであった。もう 1 つのグループは「畑ショップグループ」であり、グループの目標は「育てたもので商品を作り、売る活動の中で、他者と交流し、様々な視点をもつことによって、発見力や表現力を高める」ことであった。

フレンドシップ事業は体験活動型の授業であるため、他講義で学んだ理論等を取り入れて活動を企画したり振り返ったりすることを通して、もしくは活動に理論を応用することができることを知ることによって講義で学ぶ理論全般への関心が高まることを通して、教師としての力量形成につながるであろう。フレンドシップ事業での活動の事前指導の際に 5 分程度の時間で各教員の担当している授業で触れている内容を紹介する取り組みである「ワンポイントレッスン」を導入しており、2019 年度は Table 3 のような内容を扱った。本研究では 2019 年度のフレンドシップ事業における「ワンポイントレッスン」が、実践活動と講義内容を関連付けて捉えることができるような効果を示すかどうかを検証する。

Table 3. 「ワンポイントレッスン」の内容

時期	内容
第 1 回活動 事前指導	教員 A 担当：「生徒・進路指導論」より、フレンドシップ目標にかかわる理論的アプローチ
第 2 回活動 事前指導	教員 B 担当：「音楽科学習材講義」より、活動方法を児童に示すことと活動を行うことを同時にすすめる方法例 教員 C 担当：「学習開発学入門Ⅰ」より、言葉掛けについて
第 3 回活動 事前指導	教員 D 担当：「初等外国語教育法」より、子どもの得意な学び方を生かした授業づくりについて
第 4 回活動 事前指導	教員 E 担当：「特別活動指導法」「総合的な学習構成論」より、体験活動における子どもの学びをとらえるポイント
第 5 回活動 事前指導	教員 F 担当：「道徳教育指導法」より、子どものつまずきの捉え方 教員 G 担当：「図画工作」「図画工作科学習材講義」より、制作時の声かけについて：「結果」への賞賛と「過程」への賞賛
第 6 回活動 事前指導	教員 H 担当：「学習指導論」より、罰の効果

## 2. 方法

6回の「活動日」とその後指導全てが終了した後にフレンドシップ事業参加学生に調査用紙を配布し、回答して事後に提出するという宿題調査を実施した。調査内容は、回答者の学年、活動経験年数、性別、所属グループ、役職（活動全体を管理・調整する代表者や各グループの活動を管理・調整する「幹部学生」か、各グループに所属し、グループ活動の企画・運営や子どもの活動の支援を行う「班付き学生」か）、事前指導時のワンポイントレッスンの効果を尋ねる質問項目（Table 4）であった。回答は「とても当てはまる」（4点）から「まったく当てはまらない」（1点）の4段階評定で、得点が高いほど各項目が当てはまることを意味した。その他、フレンドシップ事業での効果を検証する項目についても測定したが、本研究では報告を省く。有効回答者数は44人（1年生20人、2年生13人、3年生11人）であった。ただし、各分析に必要な質問項目に欠損値を含まないデータを抽出して分析を実施したため、分析によって利用するデータ数が異なる。

Table 4. 質問項目

紹介した理論の活用	① 「ワンポイントレッスン」で学んだことを、実際に活動で実践した ② 「ワンポイントレッスン」で学んだことは、活動内容を企画したり準備したりするのに役立った ③ 「ワンポイントレッスン」で学んだことは、活動実施中に役立った ④ 「ワンポイントレッスン」で学んだことは、活動を振り返る際に役立った
他の科目への関心	⑥ 「ワンポイントレッスン」があったことで、その科目自身への関心が高まった ⑦ 「ワンポイントレッスン」があったことで、その科目以外の科目への関心が高まった
他の理論への波及効果	⑧ 「ワンポイントレッスン」があったことで、「ワンポイントレッスン」では紹介されていなかった他の理論等についても、他の機会に学んで、活動（活動そのもの、活動準備、振り返りなど）で応用してみたいと思った ⑨ 「ワンポイントレッスン」がきっかけとなり、「ワンポイントレッスン」では紹介されていなかった他の理論等を、実際に活動（活動そのもの、活動準備、振り返りなど）で実践した

## 3. 結果

### （1）学年別にみた各項目の得点

学年別に各質問項目の平均値、標準偏差を算出したところ、Table 5 のとおりとなった。学年を独立変数とした一要因分散分析の結果、いずれにおいても有意な主効果はみられなかった。

### （2）参加経験別にみた各項目の得点

参加経験別（初めて、2回目以降）に各質問項目の平均値、標準偏差を算出したところ、Table 6 のとおりとなった。参加経験を独立変数とした  $t$  検定の結果、質問項目⑧で有意差が、質問項目⑨で傾向差が見られ、いずれも参加2回目以降の学生の方が初めて参加の学生より得点が高かった。

### （3）学生の立場別にみた各項目の得点

学生の立場別（幹部学生、班付き学生）に各質問項目の平均値、標準偏差を算出したところ、Table 7 のとおりとなった。学生の立場を独立変数とした  $t$  検定の結果、質問項目⑦と⑧で傾向差が、質問項目⑨で有意差が見られ、幹部学生の方が班付き学生より有意に高かった。

### （4）所属グループ別にみた各項目の得点

所属グループ別（TV、畑ショップ、いずれのグループにも所属していない幹部学生）に各質問項目の平均、標準偏差を算出したところ、Table 8 のとおりとなった。所属グループを独立変数とした一要因分散分析の結果、質問項目②と④で有意な主効果が見られ、多重比較の結果、いずれのグループにも所属していない幹部学生が2つのグループの学生より有意に得点が高かった。



Table 5. 学年別にみた平均・標準偏差と分散分析の結果

人数	1年生 20		2年生 13		3年生 11		分散分析の結果 F(2,41)
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
①「ワンポイントレッスン」で学んだことを、実際に活動で実践した	2.75	0.64	2.92	0.49	3.09	0.54	1.28
②「ワンポイントレッスン」で学んだことは、活動内容を企画したり準備したりするのに役立った	2.95	0.76	3.31	0.48	3.09	0.54	1.24
③「ワンポイントレッスン」で学んだことは、活動実施中に役立った	2.95	0.76	3.15	0.80	3.09	0.70	0.31
④「ワンポイントレッスン」で学んだことは、活動を振り返る際に役立った	2.95	0.89	3.23	0.73	3.09	0.70	0.49
⑥「ワンポイントレッスン」があったことで、その科目自身への関心が高まった	3.25	0.85	3.08	0.64	2.82	0.75	1.12
⑦「ワンポイントレッスン」があったことで、その科目以外の科目への関心が高まった	2.55	0.83	2.62	0.65	2.45	0.82	0.13
⑧「ワンポイントレッスン」があったことで、「ワンポイントレッスン」では紹介されていなかった他の理論等についても、他の機会に学んで、活動(活動そのもの、活動準備、振り返りなど)で応用してみたいと思った	2.75	0.85	3.31	0.48	3.09	0.83	2.25
⑨「ワンポイントレッスン」がきっかけとなり、「ワンポイントレッスン」では紹介されていなかった他の理論等を、実際に活動(活動そのもの、活動準備、振り返りなど)で実践した	1.90	0.64	2.23	0.83	2.55	0.82	2.74 †

Table 6. 参加経験別にみた平均・標準偏差と t 検定の結果

人数	初めての参加 26		2回目以降の参加 15		t検定の結果 t(39)
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
①「ワンポイントレッスン」で学んだことを、実際に活動で実践した	2.77	0.59	3.07	0.59	1.56
②「ワンポイントレッスン」で学んだことは、活動内容を企画したり準備したりするのに役立った	3.00	0.69	3.33	0.49	1.64
③「ワンポイントレッスン」で学んだことは、活動実施中に役立った	3.04	0.77	3.13	0.74	0.38
④「ワンポイントレッスン」で学んだことは、活動を振り返る際に役立った	2.96	0.87	3.33	0.62	1.45
⑥「ワンポイントレッスン」があったことで、その科目自身への関心が高まった	3.19	0.80	3.07	0.70	0.50
⑦「ワンポイントレッスン」があったことで、その科目以外の科目への関心が高まった	2.54	0.76	2.67	0.72	0.53
⑧「ワンポイントレッスン」があったことで、「ワンポイントレッスン」では紹介されていなかった他の理論等についても、他の機会に学んで、活動(活動そのもの、活動準備、振り返りなど)で応用してみたいと思った	2.85	0.78	3.40	0.51	2.45 *
⑨「ワンポイントレッスン」がきっかけとなり、「ワンポイントレッスン」では紹介されていなかった他の理論等を、実際に活動(活動そのもの、活動準備、振り返りなど)で実践した	2.00	0.69	2.47	0.83	1.93 †

Table 7. 学生の立場別にみた平均・標準偏差と t 検定の結果

人数	幹部 7		班付 35		t検定の結果 t(40)
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
①「ワンポイントレッスン」で学んだことを、実際に活動で実践した	3.14	0.38	2.83	0.62	1.29
②「ワンポイントレッスン」で学んだことは、活動内容を企画したり準備したりするのに役立った	3.14	0.69	3.06	0.64	0.32
③「ワンポイントレッスン」で学んだことは、活動実施中に役立った	3.00	0.82	3.03	0.75	0.09
④「ワンポイントレッスン」で学んだことは、活動を振り返る際に役立った	3.29	0.76	3.00	0.80	0.87
⑥「ワンポイントレッスン」があったことで、その科目自身への関心が高まった	3.00	0.82	3.09	0.78	0.26
⑦「ワンポイントレッスン」があったことで、その科目以外の科目への関心が高まった	3.00	0.58	2.43	0.74	1.92 †
⑧「ワンポイントレッスン」があったことで、「ワンポイントレッスン」では紹介されていなかった他の理論等についても、他の機会に学んで、活動(活動そのもの、活動準備、振り返りなど)で応用してみたいと思った	3.43	0.53	2.89	0.80	1.72 †
⑨「ワンポイントレッスン」がきっかけとなり、「ワンポイントレッスン」では紹介されていなかった他の理論等を、実際に活動(活動そのもの、活動準備、振り返りなど)で実践した	2.71	0.76	2.03	0.75	2.21 *

Table 8. 所属グループ別にみた平均・標準偏差と分散分析の結果

人数	TVグループ 20		畑ジョブグループ 22		グループに属していない 2		分散分析の結果	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	F(2,41)	多重比較の結果
①「ワンポイントレッスン」で学んだことを、実際に活動で実践した	2.80	0.62	2.95	0.58	3.00	0.00	0.40	
②「ワンポイントレッスン」で学んだことは、活動内容を企画したり準備したりするのに役立った	2.90	0.72	3.18	0.50	4.00	0.00	3.49 *	TV, 畑ジョブ<属していない
③「ワンポイントレッスン」で学んだことは、活動実施中に役立った	2.85	0.81	3.23	0.69	3.00	0.00	1.37	
④「ワンポイントレッスン」で学んだことは、活動を振り返る際に役立った	2.80	0.89	3.23	0.61	4.00	0.00	3.32 *	TV, 畑ジョブ<属していない
⑥「ワンポイントレッスン」があったことで、その科目自身への関心が高まった	3.05	0.76	3.09	0.81	3.50	0.71	0.30	
⑦「ワンポイントレッスン」があったことで、その科目以外の科目への関心が高まった	2.50	0.83	2.55	0.74	3.00	0.00	0.38	
⑧「ワンポイントレッスン」があったことで、「ワンポイントレッスン」では紹介されていなかった他の理論等についても、他の機会に学んで、活動(活動そのもの、活動準備、振り返りなど)で応用してみたいと思った	2.75	0.72	3.18	0.80	3.50	0.71	2.16	
⑨「ワンポイントレッスン」がきっかけとなり、「ワンポイントレッスン」では紹介されていなかった他の理論等を、実際に活動(活動そのもの、活動準備、振り返りなど)で実践した	2.05	0.69	2.18	0.85	3.00	0.00	1.41	

#### 4. 考察

##### (1) 「ワンポイントレッスン」で紹介した理論の活用を通しての効果

質問項目①～④の得点をみても、全体的に質問項目②(「ワンポイントレッスン」で学んだことは、活動内容を企画したり準備したりするのに役立った)、質問項目③(「ワンポイントレッスン」で学んだことは、活動実施中に役立った)、質問項目④(「ワンポイントレッスン」で学んだことは、活動を振り返る際に役立った)の平均値が高い傾向が見られた(全学年で平均値が2.9以上)。「ワンポイントレッスン」で紹介された理論を踏まえて、活動の計画を立てて、さらにその活動を振り返ることができており、理論をふまえて実践をしている状況がうかがえる。

##### (2) 他教科への関心にかかわる効果

質問項目⑥、⑦の得点をみても、質問項目⑥(「ワンポイントレッスン」があったことで、その科目自身への関心が高まった)の平均値が高い傾向が見られた(全学年で平均値が2.8以上)。実践の中で他の科目への関心が高まることから、科目間連携に一定の効果があったと言える。また質問項目⑦(「ワンポイントレッスン」があったことで、その科目以外の科目への関心が高まった)に関しては、質問項目⑥と比べると得点は低いものの、活動全体を管理・調整する「幹部学生」の得点は比較的高かった(平均値が3.0)。また実際に活動を企画して子どもと関わる「班付きの学生」との間有意傾向の差異も確認された。「幹部学生」は活動全体を俯瞰し運営していくような経験をする中で、「ワンポイントレッスン」で紹介されていない授業の内容の有用性を感じる経験があったのかもしれない。

##### (3) 他の理論への波及効果

質問項目⑧(「ワンポイントレッスン」があったことで、「ワンポイントレッスン」では紹介されていなかった他の理論等についても、他の機会に学んで、活動(活動そのもの、活動準備、振り返りなど)で応用してみたいと思った)と質問項目⑨(「ワンポイントレッスン」がきっかけとなり、「ワンポイントレッスン」では紹介されていなかった他の理論等を、実際に活動(活動そのもの、活動準備、振り返りなど)で実践した)はいずれも、フレンドシップ活動の経験回数による差異が見られた。いずれも、2回目以降の学生の方が初めて参加した学生より得点が高かった。米沢他(2019)では質問項目⑨で学年による有意差が見られ、3年生が1年生より有意に高かった。3年生の方が活動経験回数が多いため、本研究の結果と矛盾しない。ただし米沢他(2019)では活動経験回数による有意差はみられなかった。本研究の調査対象者のうち活動経験が2回目以降の学生は、以前の活動参加時にも「ワンポイントレッスン」を受講しているが、米沢他(2019)ではそれが高かったため、このような結果の差異が生じたのかもしれない。本研究の調査対象者の活動経験が2回目以降の学生は、前年度の活動参加時等に「ワンポイントレッスン」で紹介した理論を活動計画時や振り返り時に活用した経験をもつ可能性が高

い。そのため、授業で学ぶ理論の重要性に気付いており、他の理論も応用してみたいと関心を持ったり、実際に他の理論を応用した者もいたのだろう。継続的にフレンドシップ活動に参加することにより、他科目で学んだことを活かすことができるという好例と言えよう。

## 総合考察

最後に、本研究では得られた知見を要約し、まとめとしたい。

研究1の結果から、大学の教職課程を通じて学んできた理論と現実の学校現場（実習校）における子どもとの直接的な関わる実践との統合を図る教育実習において、学生は、教育実習中に経験する内容と関連の強い授業科目の内容が役立ったと感じていた。一方で、教育実習中に経験する内容との関連が見出しにくいと、授業科目内容が役立ったとは意識していない。そこで、例えば、教育実習中に学校現場の教育課題を把握したり、教員の職務や使命感を自覚したりする上で、教育学系科目の学習内容を役立てることができることを大学の授業の中で意識化させるような取り組みが必要かもしれない。

研究2では、活動経験が2回目以降の学生は、前年度の活動参加時等に「ワンポイントレッスン」で紹介した理論を活動計画時や振り返り時に活用した経験をもつ可能性が高く、大学の授業科目で学ぶ理論の重要性に気付いており、他の理論も応用してみたいと関心を持ったり、実際に他の理論を応用した者もいた可能性がある。このことから、このような各科目間連携の試行的な取り組みを今後も継続的に実施し、学生が授業科目で学んだことを活かす機会を提供していきたい。

今後は、本研究で得られた知見をもとに、広島大学教育学部第一類初等教育教員養成コースの小学校教員養成カリキュラムの改善・充実を進めていきたい。

## 謝辞・付記

本研究の調査にご協力いただきました皆様に厚くお礼申し上げます。

本研究は、JSPS 科学研究費補助金基盤研究 (C) (一般) (JP 17K04864) の助成を受けています。

## 引用・参考文献

朝倉淳・木原成一郎・永田忠道・池田吏志・山内規嗣他5名『初等教育教員養成モデル・コア・カリキュラムの開発—教科指導を中心に—』、広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書、2013。

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）」、2006。

中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」、2012。

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）」、2015。

黒崎東洋郎（2001）「教育実習の目的と意義」有吉英樹・長澤憲保 編著『教育実習の新たな展開』ミネルヴァ書房 30-37 頁。

国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議『教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて—国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書—』、2017年。

米沢 崇・児玉 真樹子・山内 規嗣 「小学校教員養成カリキュラムにおける教職志望学生の学びに関する一考察（1）」『学習開発学研究』、12号、2019年、107-116頁。

米沢崇・三好崇史・林孝「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—」『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、65巻、2016年、7-14頁。