

## 【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（1）

米沢 崇・児玉真樹子・山内 規嗣  
(2019年1月8日 受理)

A Study on Learning of Teacher Aspiring Students in Primary Teacher Education Curriculum (1)

Takashi YONEZAWA, Makiko KODAMA and Noritsugu YAMAUCHI

## 問題と目的

近年、教師は教員養成段階を含む教職生活全体を通して学び続ける存在ととらえられ、教員養成大学・学部には教職志望学生の学びと成長を支援する仕組みを構築することがより一層求められている。

教員養成改革に関する施策の動向を見ると、2012年8月の中央教育審議会答申「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」では、教育委員会と大学との連携・協働による教職生活の全体を通じた一体的な改革、新たな学びを支える教員の養成と、学び続ける教員を支援する仕組みの構築、すなわち、「学び続ける教員像」の確立の必要性が示された。養成段階（学部レベル）においては、学校現場での体験機会の充実等によるカリキュラムの改善、いじめ等の生徒指導に係る実践力の向上、課程認定の厳格化等質保証の改革、教員志望学生の海外留学の促進が提言された。また、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、「学び続ける教員」を支えるキャリアシステムの構築に向けて、養成段階においては、新たな課題やアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善等に対応した教員養成への転換、学校インターンシップの導入、教職課程に係る質保証・向上の仕組みの促進、教職課程に係る「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の統合など科目区分の大きくくり化が提言された。さらに、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では、教員養成においてPDCAサイクルを確実に実現し、「教員育成協議会」を通じた地域との連携と地域のニーズを踏まえた教員養成カリキュラムを改善するとともに、「教員養成学」に相当する学問分野の発展による教育の質の向上など、教員養成機能を強化することが提言された。2017年11月には、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より、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」と「外国語（英語）コアカリキュラム」が策定され、課程認定にも導入された。このように、教員養成大学・学部には、コアカリキュラムや地域のニーズ、各大学・学部の独自性等を踏まえ、授業内容の改善・充実を図るとともに、体系的な教職課程を編成すること、すなわち、教員養成におけるカリキュラム・マネジメントを展開していくことが求められている。

ところで、教職志望学生の学びと成長を支援する体系的な教職課程を編成する上で課題となるのが、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である。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、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きた。とくに2013年度の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」では、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の試みについて検討し、その研究成果としてプログラムの全科目を対等に位置づけて内容を相互に蜘蛛の巣状に関連づける「ウェブ型カリキュラム」モデルを提起した(朝倉ほか, 2013)。

このモデルでは、教科教育学系科目間の緊密な連携によって学習者の理解を促進するとともに、横断的学習の指導力を形成する可能性が示唆された。2017年度からは、教科教育学系科目だけでなく教科教育学系科目-教育学系科目間など、小学校教員養成カリキュラムにおける多様な科目間の内容面におけるウェブ型連携を進めている。そのようななか、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する必要がある。

以上のことから、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学生を対象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する。具体的には、これまで履修してきた教職専門科目間における内容のつながりに対する学習者の意識を明らかにする。

研究2では、各科目間連携の一部試行を通じて、体験的授業科目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する。具体的には、各科目間連携の一部試行として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「ワンポイントレクチャー」を導入する。この「ワンポイントレクチャー」が、フレンドシップ事業での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。

そこから得られた結果をもとに、広島大学教育学部第一類初等教育教員養成コースのカリキュラム改善に資する基礎的知見を得たい。

## 研究1

### 1. 目的

ここでは、初等教育教員養成コースの学生を対象に質問紙調査を行い、これまで履修してきた教職専門科目間における内容のつながりに対する意識を検討する。

### 2. 方法

2018年2月5日の「教育と社会・制度」の終了時に受講生(173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。調査内容は、回答者のフェース項目(学年、性別、所属コース、教職志望意識、教育実習以外の体験的科目の受講経験(野外活動実践・野外教育実践、地域教育実践Ⅰ・Ⅱ、子どもの心と学び支援実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ)、教職専門科目間における内容のつながりに対する意識を尋ねる質問項目であった。なお、受講生は2年生が中心であったため、4セメスターまでに履修してきた教職専門科目(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、児童・青年期発達論、初等国語科教育法、初等理科教育法、生活科教育法、初等外国語教育法)を対象とした。また、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)、心理学系科目(児童・青年期発達論)、教科教育学系科目(初等国語科教育法、初等理科教育法、生活科教育法、初等外国語教育法)の3つに分類した。学年、性別、所属コースの回答は記述形式であった。教職志望意識の回答は「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。教育実習以外の体験的科目の受講状況の回答は「はい」、「いいえ」の2択形式であった。授業科目間における内容のつながりに対する意識を尋ねる質問項目の回答は「つながりを見いだせなかった」(0点=無回答の場合)から「とても深いつながりを見いだせた」(3点)の4段階評定であった。なお、教職専門科目間における内容のつながりに対する意識を尋ねる質問項目については、つながりが見いだせた内容について2つまで自由記述形式で尋ねた。

有効回答者数は124名(2年生122名、3年生2名;女子77名、男子46名、不明1名;教職志望者76名;体験的科目の受講経験者33名)であった。

### 3. 結果

#### (1) 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

Table 1 に、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尋ねた各質問項目の選択割合を記している。「とても深いつながりを見いだせた」と「やや深いつながりを見いだせた」を合算した割合の上位 5 位 (50.0%以上) までに注目すると、教育学系科目間 (例えば、「教育課程論」-「教育と社会・制度」63.7%、「教職入門」-「教育と社会・制度」62.9%) で内容のつながりを見いだしている学生の割合が高い。

一方で、教育学系科目-心理学系科目間 (例えば、「教育課程論」-「児童・青年期発達論」35.5%)、教育学系科目-教科教育学系科目間 (例えば、「教育の思想と原理」-「初等外国語教育法」13.7%)、心理学系科目-教科教育学系科目間 (例えば、「児童・青年期発達論」-「初等外国語教育法」13.7%)、教科教育学系科目間で内容のつながりを見いだしている学生の割合が低い。

また、Table 2 に示した自由記述のつながりが見出せた内容については、教育学系科目間、教育学系科目-心理学系科目間、教育学系科目-教科教育学系科目間、心理学系科目-教科教育学系科目間において、授業内容が類似あるいは発展的になっていることをあげていることがわかる。

#### (2) 教職志望度別にみた授業科目間における内容のつながりに対する意識の得点

教職志望度別 (非志望群, 志望群) 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  $t$  検定の結果, いずれの質問項目においても有意差はみられなかった。

#### (3) 教育実習以外の体験的科目の受講経験別にみた授業科目間における内容のつながりに対する意識の得点

体験的科目の受講経験別 (体験群, 非体験群) に各質問項目の平均値, 標準偏差を算出し, 受講経験を独立変数とした  $t$  検定の結果, いずれの質問項目においても有意差はみられなかった。

### 4. 考察

教育学系科目間で学生が内容に深いつながりを見いだしている割合が高かった。これは、同一教員が担当していること (教職入門 (オムニバス) と「教育と社会・制度」など) や、同一領域であることから授業内容が類似あるいは発展的になっていることが理由と考えられる。このことは、Table 3 の自由記述の内容からも裏付けられる。一方で、教育学系科目-心理学系科目間、心理学系科目-教科教育学系科目間、教科教育学系科目間の選択割合から、異なる領域の科目間ではつながりを見いだし難いと考えている現状がうかがえる。

また、教職志望度別や体験的科目の受講経験別にみた授業科目間における内容のつながりに対する意識の得点に統計的な差がみられなかった。このことから、学生の意欲や体験的科目における実践活動への単純な参加によって、彼らに授業科目間における内容のつながりを見いだされていくと予定調和的に考えるのではなく、授業科目間における内容のつながりを見いだす契機となるような支援が必要だろう。そこで、研究 2 では、各科目間連携の一部試行として、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科目で触れている内容を紹介する取り組みによるフレンドシップ事業での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 1 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

授業科目	つ な が り を 見 い だ せ な か っ た	少 し つ な が り を 見 い だ せ な か っ た	や や 深 い つ な が り を 見 い だ せ な か っ た	と て も 深 い つ な が り を 見 い だ せ な か っ た	%	
					「 + 」 や 「 深 い つ な が り 」	「 + 」 や 「 深 い つ な が り 」
「教育課程論」-「教育と社会・制度」	30.6	5.6	42.7	21.0	63.7	
「教職入門」-「教育と社会・制度」	30.6	6.5	41.9	21.0	62.9	
「教職入門」-「教育課程論」	34.7	8.1	43.5	13.7	57.3	
「教育の思想と原理」-「教育と社会・制度」	36.3	10.5	40.3	12.9	53.2	
「教職入門」-「教育の思想と原理」	37.1	10.5	41.1	11.3	52.4	
「教育と社会・制度」-「特別活動指導法」	41.9	8.9	38.7	10.5	49.2	
「教育の思想と原理」-「教育課程論」	45.2	8.1	37.9	8.9	46.8	
「教育課程論」-「特別活動指導法」	46.8	6.5	38.7	8.1	46.8	
「教職入門」-「特別活動指導法」	46.0	12.1	34.7	7.3	41.9	
「教育の思想と原理」-「特別活動指導法」	46.8	14.5	37.1	1.6	38.7	
「教育課程論」-「児童・青年期発達論」	50.8	13.7	30.6	4.8	35.5	
「特別活動指導法」-「児童・青年期発達論」	50.0	14.5	32.3	3.2	35.5	
「教育の思想と原理」-「児童・青年期発達論」	48.4	16.9	30.6	4.0	34.7	
「教育と社会・制度」-「児童・青年期発達論」	50.0	16.9	29.8	3.2	33.1	
「特別活動指導法」-「生活科教育法」	49.2	18.5	28.2	4.0	32.3	
「教職入門」-「児童・青年期発達論」	51.6	16.9	29.0	2.4	31.5	
「初等国語科教育法」-「初等理科教育法」	46.8	23.4	28.2	1.6	29.8	
「教育課程論」-「生活科教育法」	51.6	19.4	26.6	2.4	29.0	
「教育課程論」-「初等国語科教育法」	50.0	21.8	25.0	3.2	28.2	
「初等理科教育法」-「生活科教育法」	51.6	20.2	26.6	1.6	28.2	
「児童・青年期発達論」-「生活科教育法」	50.8	22.6	23.4	3.2	26.6	
「初等国語科教育法」-「初等外国語教育法」	54.0	19.4	22.6	4.0	26.6	
「教育課程論」-「初等理科教育法」	52.4	21.8	23.4	2.4	25.8	
「教育と社会・制度」-「初等国語科教育法」	54.0	22.6	21.8	1.6	23.4	
「初等国語科教育法」-「生活科教育法」	55.6	21.0	22.6	.8	23.4	
「特別活動指導法」-「初等理科教育法」	55.6	21.8	21.0	1.6	22.6	
「特別活動指導法」-「初等国語科教育法」	56.5	21.8	18.5	3.2	21.8	
「教職入門」-「初等理科教育法」	51.6	27.4	21.0	0	21.0	
「教職入門」-「生活科教育法」	53.2	25.8	20.2	.8	21.0	
「教育課程論」-「初等外国語教育法」	57.3	21.8	20.2	.8	21.0	
「教育の思想と原理」-「初等国語科教育法」	53.2	26.6	18.5	1.6	20.2	
「児童・青年期発達論」-「初等国語科教育法」	53.2	26.6	15.3	4.8	20.2	
「教育と社会・制度」-「初等理科教育法」	56.5	24.2	19.4	0.0	19.4	
「教育と社会・制度」-「生活科教育法」	57.3	23.4	17.7	1.6	19.4	
「教職入門」-「初等国語科教育法」	52.4	29.0	16.1	2.4	18.5	
「教育の思想と原理」-「初等理科教育法」	55.6	26.6	17.7	0	17.7	
「特別活動指導法」-「初等外国語教育法」	62.1	20.2	16.1	1.6	17.7	
「生活科教育法」-「初等外国語教育法」	62.1	20.2	17.7	0	17.7	
「教職入門」-「初等外国語教育法」	58.1	25.0	15.3	1.6	16.9	
「教育の思想と原理」-「生活科教育法」	57.3	25.8	16.9	0	16.9	
「児童・青年期発達論」-「初等理科教育法」	54.0	29.0	13.7	3.2	16.9	
「教育と社会・制度」-「初等外国語教育法」	62.1	21.8	16.1	0	16.1	
「初等理科教育法」-「初等外国語教育法」	62.1	21.8	14.5	1.6	16.1	
「教育の思想と原理」-「初等外国語教育法」	62.1	24.2	12.9	.8	13.7	
「児童・青年期発達論」-「初等外国語教育法」	62.9	23.4	11.3	2.4	13.7	

注) N=124名。

Table 2 つながりが見いだせた内容（自由記述）

授業科目	記述内容
「教職入門」・「教育の思想と原理」	・内容に共通点があった。
「教職入門」・「教育課程論」	・教育について、制度的な面につながりが見えたと思う。つながりがあったが、その知識に対する理解がつかくと思う。 ・教育に必要な過程についてと関連付けることができたから。 ・内容が似ていた。 ・教員のあるべき姿
「教職入門」・「教育と社会・制度」	・法律について学んだから。 ・教職入門をベースにより発展的な内容を学んだ ・法令を扱ったから。 ・教育に関する法令、法規。 ・教育に関する考え方が参考になった ・教職入門で取り上げられた法令を、教育と社会・制度で掘り下げる ことができたから。 ・一貫して「教員として為すべきこと」がテーマであり、共通する 内容が多い。
「教育の思想と原理」・「教育課程論」	・思想と原理で学んだ思想が教育課程につながっていると感じた。
「教育の思想と原理」・「教育と社会・制度」	・内容に共通点があった。 ・教師になる上で欠かせない事項について共通性を見出せた。 ・法令について、また、学校、学級経営について考える上で参考 になった。 ・学校のあり方について学べたことが共通していた。
「教育課程論」・「教育と社会・制度」	・アクティブラーニングやコミュニティスクールなど同じような内容 がでてきたから。 ・連携など ・文字通り、教育課程を考える上でつながりがあった。 ・主体的で対話的で深い学びのこうもく ・一貫教育について、深いつながりを見いだせた ・カリキュラム・マネジメントの話が似ていて分かりやすかった。 ・「体験的な活動を行う」という部分で共通性を見出した。 ・コミュニティスクールや地域との連携について考えられた。 ・カリキュラム・マネジメントが共通している。 ・教育課程の編成についての理解が深まった。
「教育課程論」・「生活科教育法」	・スタートカリキュラムや一貫教育などについて勉強になった。
「教育と社会・制度」・「特別活動指導法」	・地域に根差した教員が求められていると教育と社会制度で学んで、 特別活動指導法にいかそうと思いました。 ・担当の先生（Y先生）が一緒だったので、教科を隔てて一貫性、つ ながりを感じた。 ・学校教育と社会教育、地域教育のつながりをかんがえることが できた。
「教育と社会・制度」・「初等国語科教育法」	・他人の意見や文化を尊重するという視点が同じで、求められている 力はつながっていると感じた
「特別活動指導法」・「初等国語科教育法」	・国語の授業と総合の時間を関連させた授業づくりを考えることが できた。
「特別活動指導法」・「生活科教育法」	・指導上の工夫、発話等、通じるものを感じた。 ・学習内容が似ていた。 ・生活科での内容が、特別活動の一環にもなった。 ・生活について
「児童・青年期発達論」・「初等国語科教育法」	・子どもの心の理解を考える上で役立った。 ・発達に合わせた教育を行わなければいけないと感じた。 ・発達段階によって子どもたちの教科の理解内容に互いがあることが わかったから。 ・子どもの心について考える点で
「児童・青年期発達論」・「生活科教育法」	・子どもの心理発達に応じた指導法の必要性がわかった。 ・子どもの学びの過程を児童青年期で学びそれをいかした生活科の指 導案を作れた
「初等国語科教育法」・「初等理科教育法」	・指導案のかきかた
「初等国語科教育法」・「初等外国語教育法」	・目標 ・課題場面設定は子どもに身近であること。 ・ローマ字の指導について、国語と外国語でつながりがあった。

## 研究 2

### 1. 目的

フレンドシップ事業（地域教育実践Ⅰ・Ⅱ）は、東広島市教育委員会をはじめ、地元の関係諸機関・団体、地域の協力者と連携して行っており、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と東広島市の児童（小学4～6年生）が参加している。この事業での活動を通じ、学生には教師としての豊かな資質を養うことを、児童には他者との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。2018年度は6月～12月の間で、児童が参加する「活動日」を全部で6回設けた。活動日の前の週の水曜日に教員による事前指導を、活動日の翌々週の水曜日に教員による事後指導を行った。活動は次の2つのグループに分かれて行うグループ活動と畑活動であった。1つ目のグループは「リサイクル工作グループ」であり、グループの目標は「個人や班での工作や作品の活用の中で、作品を作るために何をすべきかを考え、他者とともに活動し、それらを振り返ることによって、見直しをもって既存のものをよりよくしようとする力を高める」ことであった。もう1つのグループは「レスキューグループ」であり、グループの目標は「災害時の様々な課題を解決していく活動の中で、自他を知り、活動の目的を意識することによって、自らができることを考え、行動する力を高める」ことであった。

フレンドシップ事業での活動は、学生にとっては実践活動の一つであり、講義と関連して実践活動を行うことは教師としての力量形成を促進すると考えられる。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。これまでフレンドシップ事業では、その指導時に特定の授業内容を紹介しながら学生にアドバイスをするという取り組みを行ってこなかった。よって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」を導入する（Table 3）。本研究では「ワンポイントレッスン」が、フレンドシップ事業での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：「教育の思想と原理」より、学習者の経験と教育の系統性を関係づけることについて 教員B担当：「音楽科学習材講義」より、複雑な活動内容をわかりやすく伝える方法
第2回活動 事前指導	教員C担当：「生徒・進路指導論」より、子どもの理解と関係形成について
第3回活動 事前指導	教員D担当：「図画工作科学習材講義」より、デザイン思考におけるプロトタイプづくりの重要性
第4回活動 事前指導	教員E担当：「初等外国語教育法」より、カリキュラムの組み立てについて
第5回活動 事前指導	教員F担当：「特別活動指導法」より、教育活動の評価におけるコンテンツとプロセスの重要性

### 2. 方法

活動終了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、回答者のフェース項目（学年、活動経験年数、性別、所属グループ、役職（幹部学生か班付き学生か））、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。なお、役職については、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・調整する代表者を「幹部学生」、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学生を「班付き学生」と呼んでいる。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41人（1年生14人、2年生16人、3年生11人；男子10人、女子31人）であった。

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、質問項目⑨で有意な主効果（有意水準5%、以下同様）が見られ、多重比較（Tukey法、以下同様）の結果、3年生が1年生より有意に高かった。

#### （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、参加経験を独立変数とした $t$ 検定の結果、いずれの質問項目においても有意差はみられなかった。

#### （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 6 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⑥で有意差が見られ、班付き学生の方が幹部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（リサイクル工作、レスキュー、大臣s（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 7 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で有意な主効果が見られ、多重比較の結果、リサイクル工作グループがレスキューグループ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 14		2年生 16		3年生 11		分散分析の結果 F(2,38)	多重比較の結果
	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	2.36	0.63	2.63	0.72	2.45	0.52	0.67	
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	2.71	0.47	2.94	0.68	2.82	0.41	0.62	
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	2.57	0.65	2.63	0.72	2.36	0.51	0.57	
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	2.64	0.50	2.56	0.73	2.73	0.47	0.25	
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	3.21	0.70	2.94	0.68	2.82	0.87	0.97	
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	2.43	0.85	2.31	0.70	2.64	0.67	0.61	
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	2.79	0.98	3.19	0.91	3.09	0.70	0.81	
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	1.79	0.70	2.25	1.00	2.73	0.65	4.08 *	1年生<3年生

Table 6. 学生の立場別にみた平均・標準偏差と t 検定の結果

人数	幹部学生 10		班付き学生 31		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	2.50	0.53	2.48	0.68	0.07
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	0.32	2.81	0.60	0.47
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	2.50	0.53	2.55	0.68	-0.21
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	2.70	0.48	2.61	0.62	0.41
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	2.50	0.53	3.16	0.74	-2.63 *
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	2.10	0.57	2.55	0.77	-1.70 †
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	2.90	0.88	3.06	0.89	-0.51
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	2.20	0.79	2.23	0.92	-0.08

Table 7. 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	リサイクル工作 18		レスキュー 18		大臣s 5		分散分析の結果 F(2,38)	多重比較の結果
	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	2.67	0.69	2.28	0.58	2.60	0.55	1.84	
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	3.06	0.42	2.56	0.62	3.00	0.00	4.89 *	リサイクル工作>レスキュー
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	2.67	0.77	2.39	0.50	2.60	0.55	0.88	
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	2.83	0.62	2.44	0.51	2.60	0.55	2.14	
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	3.17	0.79	3.00	0.69	2.40	0.55	2.22	
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	2.44	0.86	2.44	0.71	2.40	0.55	0.01	
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	3.22	0.65	2.78	1.06	3.20	0.84	1.28	
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	2.22	1.00	2.11	0.83	2.60	0.55	0.59	



#### 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つ）の平均値が高い傾向が見られた。これは特にリサイクル工作グループで得点が高かった。当グループの活動内容は図画工作の教科と関連が高く、「ワンポイントレッスン」で紹介された理論が企画や準備で利用しやすかったという背景があったことが推測される。一方、もう一つのレスキューグループでは質問項目②の平均値はさほど高くないが、このグループは特定の教科と関連のある活動でなかったため、「ワンポイントレッスン」で紹介した内容と直接的な関連が見出しにくかった可能性がある。

##### (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、全体的に質問項目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。これは特に班付き学生で顕著にみられた。班付き学生は1、2年生が多い。学年別にみた分析では学年による有意差はみられなかったものの、低学年ほど得点が高い傾向がみられていることから、まだ履修していない授業への関心が高まったものと推測される。

##### (3) 他の理論への波及効果

「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学んで活動に応用してみたいと思った（質問項目⑧）、もしくは他の理論を実際に応用した（質問項目⑨）、といった波及効果を検証した。これらの質問項目の平均値は全体的に低かったが、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）では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。既に多くの講義を受講している3年生は、「ワンポイントレッスン」の受講により、他の理論等を応用する重要性を感じ取り、実践したことがうかがえる。

### 総合考察

最後に、本研究では得られた知見を要約し、まとめたい。

研究1では、初等教育教員養成コースの学生を対象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。その結果、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が、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いうことがわかった。もちろん、科目間全てにつながりを見いだす（見いださせる）必要があるのか議論する余地もあるが、異なる領域の科目間における内容のつながりについて再度検討する必要がある。

研究2では、各科目間連携の一部試行を通じて、体験的授業科目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。その結果、フレンドシップ事業における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動に活用していたこと、低学年においてまだ履修していない授業への関心を高まったこと、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。

以上のことから、教職志望学生の学びをより一層支援する上で、大学生活の中で、彼らが何のために、何を、どこで、どのように学び、さらにそれらの学びをどのようにつなげているのかといった問いを再考する必要があるだろう（米沢, 2019）。研究1より、学生は異なる領域の科目間のつながりを見出すことが見つけにくい現状が浮き彫りになったことと、研究2の結果より、他の授業科目と結び付けて当該授業科目（本研究の場合はフレンドシップ事業の体験的授業）の学びを深めさせるように教員側が積極的に働きかけることで一定の成果がみられたことから、教員側の働きかけの重要性が改めて確認できたと言えよう。さらに、教職志望学生が授業間の学びや、授業と授業外間の学びを架橋するための支援も重要となる（河井・溝上, 2012）。今後は、本研究で得られた知見を参考に、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カリキュラムマネジメントを展開していきたい。

## 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)「教職科目と教科専門科目を横断する学際的な教員養成カリキュラムの開発」(JP 17K04864)、JSPS 科学研究費補助金基盤研究 (C) (一般)「学び続ける教職志望学生」をどのように育成するか:AL型教員養成プログラムの開発」(JP 17K04557)の助成を受けています。

## 引用文献

- 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。
- 河井亨・溝上慎一「学習を架橋するラーニング・ブリッジングについての分析—学習アプローチ, 将来と日常の接続との関連に着目して—」『日本教育工学会論文誌』36巻3号, 2012, 217-226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・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。
- 米沢崇「学び続ける教師の学びと成長を支援する教師教育」林孝・諏訪英広・米沢崇 編著『子どものために「ともに」歩む学校, 「ともに」歩む教師を考える』, あいり出版, 2019, 128-140頁。