

教師志望学生の生活科教育観をどのように再構築すべきか

——ダブルループ学修に依拠した「教科の学び（生活）」の開発・実践——

西村 豊*・三田 幸司**

How Should Pre-Service Teacher Reconstruct Prospective Teachers' View of Life and Environment Education?: Creation of Classes Based on the Double Loop

Yutaka NISHIMURA* and Koji SANDA**

1. 問題の所在

本研究の目的は、教師志望学生の生活科教育観の再構築を促す生活科教育に関する授業を開発・実践することである。

Lortie (1975) は、生徒であることは教師の見做いをしているようなもので、教師志望学生が教師になっていく過程には被教育体験の影響が確認できると指摘する。よって、大学における教師教育実践は、教師志望学生が高校生活までの約12年間にもわたる被教育体験の中で数えきれないほどの「授業観察」に従事してきた存在という前提に基づく必要がある。

この点に着目した我が国の先駆的な研究に大坂ら (2015) がある。大坂らは、大学でいくら熱心に最新の教育理論を教えたとしても、学生の被教育体験にもとづく「こだわり」とマッチしなければ、入職後に大学で学んだ理論は現場の状況に洗い流されてしまい¹⁾、結果的に高校時代までに受けた授業の再生産に回帰していく事実を実証的に明らかにした。そして、理論が洗い流されてしまう状況を克服するためには、被教育体験にもとづいて形成されたこだわりである教育観を解きほぐし、新たな実践を作り出す素地を形成するような教育の必要性を指摘する (大坂 (2016))。これらの研究動向を踏まえるならば、今後は、教師志望学生の被教育体験によって形成された教育観を解きほぐしその上に新たな教育観を再構築していくような大学の

授業を開発・実践していくことが求められる。

生活科教育を対象とする教師教育の実践研究においては、大学の授業に授業体験を組み込むことで生活科の教育観が深まることが明らかにされている (中村 (2021))。しかし、中村 (2021) では、被教育体験により形成された教師志望学生の生活科教育観については捨象して、新たに生活科教育観を構築させようとしている点に課題がある。

以上の経緯から、教師志望学生を「授業観察」に従事してきた存在と見做し、被教育体験によって形成された彼らの生活科教育観の再構築を促す大学の授業を開発・実践する研究に取り組むこととする。

なお、教育観については、「何のためにその内容を教えるのか」「その教科はなぜ必要なのか」といった教科についての見方・考え方と定義する。

2. 研究の方法

本研究は以下の手順で進めていく。

まず3で、生活科教育観の再構築を促すことをねらいとして開発・実践した「教科の学び（生活）」の全体構成の論理と各回の授業構成論について説明する。なかでも2回～4回にかけて実施した「ぶんきょうおたからガイドブックをつくろう」を取り上げて授業の詳細と、教師志望学生の反応について紹介する。次に4で、教師志望学生がこれまでの被教育体験によって構築された生活科教育観と「教科の学び（生活）」の受講後に再構築された生活科教育観について比較検討する。最後に5で、本研究の成果と課題を述べる。

* 本学講師

** 本学准教授

3. 生活科教育観の再構築を意図した「教科の学び（生活）」の開発・実践

(1) 授業実践の文脈

「教科の学び（生活）」は、小学校教諭免許状取得のために必要な「教科に関する専門的事項」に該当する科目で、小学校生活科の目標・内容・活動について理解を深めることを目的として設定されている。本授業の対象は2年生で、2023年度の履修者は108名である。履修生の大半が児童教育コースに所属し小学校教諭を目指している。ただし、幼稚園教諭を目指す幼児教育コースの学生も一部履修している。「教科の学び（生活）」は、社会科教育を専門とする西村と、理科教育を専門とする三田とで分担している。西村が主として社会認識に関わる内容（2回～9回）と自分自身に関わる内容（14回）、まとめ（15回）を、三田が自然認識に関わる内容（10回～13回）を担当した。なお、授業の導入的な位置づけの1回については西村と三田の2人で担当した。表1は、授業の概要である。

(2) 「教科の学び（生活）」の全体構成の論理

「教科の学び（生活）」では、教師志望学生を被教育体験の中で「授業観察」に従事してきた存在と見做すことから、いわゆる成人学習者と

捉える²⁾。そのため、成人教育学の文脈において用いられるダブルループ学修³⁾の考え方に依拠することとする。ダブルループ学修とは、問題の解決を目指しつつも自らの認知の枠組みである信念、あるいはメンタルマップの吟味省察を通して、それに代わる新しい考え方や行為の枠組みを取り入れながら問題の解決を図るというものである（三輪（2023））。ここから、教師志望学生の生活科教育観の再構築をねらいとする「教科の学び（生活）」においては、このダブルループ学修を展開していくことが望ましいものと考え、全体構成をデザインする。全体構成の論理は図1の通りで、「教科の学び（生活）」は、Ⅰ・Ⅱ・Ⅲの3つの次元構成されている。

1) 次元Ⅰ（内面化した生活科教育観の表出）

次元Ⅰでは、教師志望学生のなかに構築されている生活科教育観を他者と交流を通じて言語化する学修を行う。これにより、自らのなかに構築され暗黙の前提となっている生活科教育観の存在に気づかせ、それが被教育体験に基づいたものであることを理解させる。表1の1回がこの次元に該当する。

2) 次元Ⅱ（各内容項目の生活科教育観の再構築）

次元Ⅱでは、被教育体験によって形成された生活科の各内容項目における授業内容に対する

表1 2023年度「教科の学び（生活）」の概要

回（実施日）	内容
1回（4月14日（金））	はじめに「生活科について振り返り、交流しよう」
2回（4月21日（金））	学校、家庭及び地域の生活に関する内容
3回（4月28日（金））	「ぶんぎょうおたからガイドブックをつくろう」
4回（5月12日（金））	
5回（5月19日（金）） オンライン授業	学校、家庭及び地域の生活に関する内容 「はく・わたしの通学路たんけん隊」
6回（5月26日（金））	学校、家庭及び地域の生活に関する内容 「『家庭と生活』に関する先行実践の分析」
7回（6月2日（金））	学校、家庭及び地域の生活に関する内容 「『地域と生活』に関する先行実践の分析」
8回（6月9日（金））	身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容
9回（6月16日（金））	「安心してつかえるものひみつ見つけたんけん」
10回（6月23日（金））	身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容
11回（6月30日（金））	「なつをみつけよう」
12回（7月7日（金））	身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容 「パッチンがえるを作ってあそぼう」
13回（7月14日（金））	身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容 「学校実態に応じた『動植物の飼育・栽培』」
14回（7月21日（金））	自分自身の生活や成長に関する内容 「わたしのすてき新聞をつくろう」
15回（7月28日（金））	まとめ 「生活科は何のために学ぶのか？」

（筆者作成）

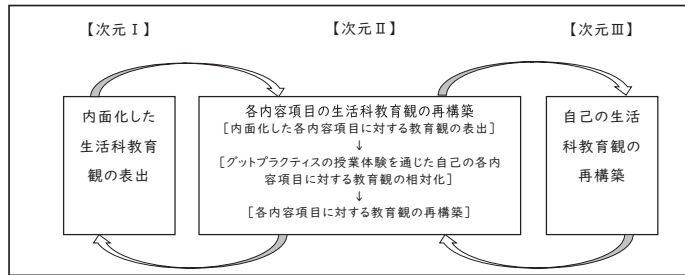


図1 「教科の学び（生活）」の全体構成の論理

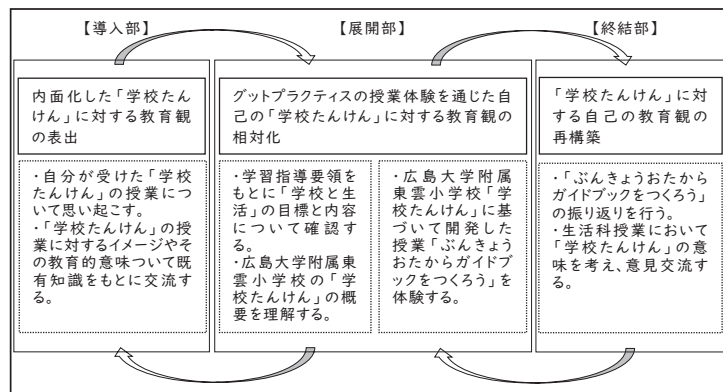


図2 「ぶんきょうおたからガイドブックをつくろう」の構造

教育観を再構築していく学修を行う。そのために、生活科授業のグッドプラクティスを提示し授業のねらいや意図の分析を通して、自分自身の生活科に対するイメージとのズレを感じさせる。さらに、ここでは生活科授業に対するイメージを明確にさせるために、実際に生活科の授業を体験する学修を行う⁴⁾。これにより、教師志望学生が自らの受けた生活科授業とは異なる生活科授業の存在を認知させる。表1の網掛けの回の授業がこの次元に該当する。

3) 次元Ⅲ（自己の生活科教育観の再構築）

次元Ⅲでは、次元Ⅱでの学修を踏まえて、自己の生活科教育観について再構築していく学修を行う。「教科の学び（生活）」を通して生活科授業について体験的に学修してきた経験に基づき生活科を学ぶ必要性について考えていく。「教科の学び（生活）」の終結にあたり、表1の15回の授業がこの次元に該当する。

以上のⅠ・Ⅱ・Ⅲの次元で「教科の学び（生活）」を構成することで、ダブルループ学修として展開することが可能となり、教師志望学生の生活科教育観の再構築が図られていくと考えた。

(3) 授業構成論—「ぶんきょうおたからガイドブックをつくろう」を事例として—

次元Ⅱに位置する授業構成の論理について説明する。その際に、2～4回にかけて実施した「ぶんきょうおたからガイドブックをつくろう」を事例とする。

「教科の学び（生活）」の2～4回においては、『小学校学習指導要領生活編』の内容（1）「学校と生活」について取り扱った。小学校学習指導要領生活編において「学校と生活」は、「学校生活に関わる活動を通して、学校の施設や学校生活を支えている人々や友達、通学路の様子やその安全を守っている人々などについて考えることができ、学校での生活は様々な人や施設と関わっていることが分かり、楽しく安心して遊びや生活をしたり、安全な登下校をしたりしようとする。」と記述されている。多くの小学校では1年生の初期に取り組みまれ、「学校たんけん」などの活動が実施される単元である。本授業の構造は図2の通りである。ここでは「学校たんけん」に対する教育観の再構築が促されるようにダブルループ学修を意識し、「内面化した『学

校たんけん』に対する教育観の表出」「ゲットブラクティスの授業体験を通じた自己の『学校たんけん』に対する教育観の相対化」「『学校たんけん』に対する教育観の再構築」の3つの過程から構成し、それぞれ授業の導入部、展開部、終結部に対応させるように位置づけた。展開部では、広島大学附属東雲小の「学校たんけん」の実践（以下、東雲小実践）⁵⁾を広島文教大学の学生対象にリデザインした授業「ぶんきょうおたからガイドブックをつくろう」を体験させた。リデザインをするにあたっては本来の授業のねらい損なわれないように留意した。

なお、表1の網掛け部分に関しては同様な考え方に基づいて授業を開発・実践した。

1) 導入部

ここでは、教師志望学生が暗黙の前提として「学校たんけん」に関する教育観に気づかせる学修を行った。具体的には、まず、自分が受けた「学校たんけん」の授業を想起させワークシートに記述させた。その後、ワークシートに記述した「学校たんけん」の授業に対するイメージを自由に交流させた。

2) 展開部

ここでは、自己のイメージとは異なる生活科授業を体験させることを通して、教師志望学生に形成された生活科教育観の相対化を図る学修を行った。具体的には、まず、『小学校学習指導要領生活編』をもとに「学校と生活」における目標と内容について確認させた。次に、その内容項目のグッドプラクティスだと考える東雲小実践を紹介した。その後、東雲小実践をもとに授業者が大学生対象に開発した生活科授業「ぶんきょうおたからガイドブックをつくろう」を体験させた。この授業は、広島文教大学内の「すてき」などところを探す大学探検を行わせ、ガイドブックを作成し、それをもとに交流会を実施するという構成とした。

3) 終結部

ここでは、生活科教育観を再構築するための学修を行った。具体的には、「ぶんきょうおたからガイドブックをつくろう」の振り返りを行い、生活科において「学校たんけん」を実施する意味はどのようなものか考えさせ、意見交流した。

4) 実践の結果

各回の授業において振り返りを記述させた。紙幅の都合上、3回、4回授業時における4名の教師志望学生の振り返りを取り上げ紹介したい。

以下の記述は、3回授業終了時の教師志望学生の振り返りである。

【教師志望学生 A】

今日は、班のみんなで協力しながら文教のガイドを作成することができた。教師側となり、児童に作成してもらう時には、絵が得意ではない児童もいると考えられるため、その児童も楽しく取り組めるようにする工夫を考える必要があると感じた。班の活動を通して、様々な話をしながら相手のことを知ることができると思った。

【教師志望学生 B】

体験活動の時間が短いながらも、自分なりに工夫することが出来た。グループで話し合い、テーマを決める中で意見交換の大切さを学んだ。子どもたちにもワイワイ楽しみながら、学校内の仕組みや人とのコミュニケーション能力を高めてもらえるような活動を作っていきたい。

（註：下線は筆者による）

この【教師志望学生 A】【教師志望学生 B】の記述からは、東雲小実践をもとにした「ぶんきょうおたからガイドブックをつくろう」の授業を体験することを通して、教師志望学生は授業の作り手としての意識を持つようになったことがわかる。

以下の記述は、4回授業終了時の教師志望学生の振り返りである。

【教師志望学生 C】

今日の講義では、この活動のめあてとねらいを学んだ。この活動は、新入生である一年生に学校の内容を知ってもらうことだけだと思っていたが、相手意識を持って交流することやゴールイメージを明確にして伝えることも大切だと知った。

【教師志望学生 D】

今日の授業を受けて、「おたから探しハンドブック」を作る意味を理解することができた。身の回りにある人やものに興味を持ち、気付きの質を深めていくこと、他者の意見を取り入れる大

切さを知ることの必要性を感じることができる
と分かった。

(注：下線は筆者による)

この【教師志望学生 C】【教師志望学生 D】の記述からは、2回～4回の「ぶんきょうおたからガイドブックをつくろう」の授業を通して「学校たんけん」の授業のねらいや指導上の留意点などを教師志望学生なりに意味づけていることがわかる。

このように、「ぶんきょうおたからガイドブックをつくろう」を通して、教師志望学生は授業の受け手から作り手へと意識を転換させ、教師の視点から生活科教育観が再構築している。

4. 教師志望学生の生活科教育観の考察

(1) アンケート内容

教師志望学生の生活科教育観を検討するためのアンケート調査を実施した。アンケートについては、教育観を育成する大学の授業のあり方を検討するために紙田（2020）が実施したものを参考に作成した。アンケートは設問1と設問2で構成されており、設問1では「生活科は好きか嫌いか」を問い、「好き」「嫌い」「どちらで

もない」の中から選択させた。選択理由は自由記述とした。設問2では「生活科は必要か」を問い、「必要だ」「必要ない」「どちらでもない」の中から選択させた。選択理由は自由記述とした。アンケートは授業前後の生活科教育観の相違や変化を明らかにするために1回授業時と15回授業時に同じ内容のものを実施した。なお、自由記述の分析にあたっては、自由記述した回答内容を概念化し集計した。

(2) 被教育体験により構築された教師志望学生の生活科教育観の全体傾向

1回授業において実施したアンケートの結果を分析することによって被教育体験によって構築された教師志望学生の生活科教育観の全体傾向について明らかにする。

設問1の「生活科は好きか嫌いか」についての回答を単純集計した結果、108名中「好き」が80名、「嫌い」が0名、「どちらでもない」が28名となった。74%の教師志望学生は被教育体験のなかで生活科に対して好意的な印象を持っていることがわかった。その理由についての自由記述の内容を分析した結果、表2の左側に示し

表2 設問1の自由記述内容の一覧

1回授業時	15回授業時
「好き」の理由	
学習内容に興味をもったから (30)	学習内容に興味をもったから (28)
活動中心の授業だから (27)	活動中心の授業だから (25)
協力して学習を進めるから (9)	楽しく取り組むことができたから (24)
楽しく取り組むことができたから (7)	様々なことを体験できるから (9)
勉強という感じがしないから (6)	協力して学習を進めるから (8)
様々なことを体験できるから (5)	子どもが学ぶ意味を実感できるから (6)
他教科に比べ興味がわくから (4)	子どもの生活に生かすことができるから (6)
地域の人とかわることができたから (2)	他教科に比べ取り組みやすいから (4)
他教科に比べ取り組みやすいから (1)	勉強という感じがしないから (3)
責任や達成感を感じたから (1)	他教科に比べ興味がわくから (3)
興味のある理科と似ているため (1)	子どもが主体的に学べるから (3)
将来につながる学習だから (1)	教科の学習の基盤になるから (3)
	地域の人とかわることができたから (2)
	子どもの世界を広げることができるから (2)
	子ども理解を深めることができるから (2)
「嫌い」の理由	
なし	勉強するイメージがないから (1)
「どちらでもない」の理由	
記憶に残っていないから (24)	記憶に残っていないから (1)
苦手な分野があったから (2)	重要性を感じるが楽しくはなかったから (1)
教科としての印象が薄いから (1)	好きではない分野があるから (1)
他教科の方に興味があったから (1)	授業という感じがしないから (1)
	学習が大変だから (1)

※表には記述内容を概念化して示している。() は回答数。

(筆者作成)

表3 設問2の自由記述内容の一覧

1回授業時	15回授業時
「必要だ」の理由	
地域について学べるから (26)	地域について学べるから (18)
理科・社会の学習の準備になるから (24)	自分の成長や存在意義に気付けるから (16)
動植物を育てることができるから (18)	幼児教育と小学校教育の接続の観点から (15)
身の回りのことを学べるから (11)	日常生活に役立てることができるから (15)
体験的な活動を行えるから (8)	身の回りのことを学べるから (12)
日常生活に役立てることができるから (7)	子どもの成長に必要な学習内容だから (9)
将来に役立つことが多いから (7)	理科・社会の学習の準備になるから (9)
生きる力を身につけることができるから (6)	動植物を育てることができるから (8)
協力の大切さを知ることができるから (5)	小学校生活の土台として必要だから (7)
自分の考えを深めることができるから (4)	生活を豊かにすることができるから (7)
普段の生活では学べないことを学べるから (3)	家庭での役割に気付くことができるから (6)
生命の大切さについて学べるから (3)	体験的な活動を行えるから (5)
息抜きとして楽しい活動は必要だから (3)	主体的に学習に取り組めるから (4)
人と物のかかわりについて学べるから (2)	将来に役立つことが多いから (3)
食べ物の大切さについて学べるから (2)	協力の大切さを知ることができるから (3)
やり遂げる力を身につけることができる (2)	自分を支えてくれる存在に気づけるから (3)
生活の大変さが学べるから (1)	家族に対する感謝の気持ちを持てるから (2)
自分を支えてくれる存在に気づけるから (1)	自立への基礎を育てることができるから (2)
外の世界を見ることができるから (1)	普段の生活では学べないことを学べるから (1)
広範囲な内容を取り扱うから (1)	生きる力を身につけることができるから (1)
感謝の気持ちを養うことができるから (1)	表現力を身につけることができるから (1)
	気付きの質を高めることができるから (1)
	大切な価値観を身につけられるから (1)
「必要ない」の理由	
記憶に残っていないから (1)	なし
「どちらでもない」の理由	
記憶に残っていないから (3)	なし
学習が役に立つものかわからない (2)	
理科と社会の学習で良いと思うから (2)	

※表には記述内容を概念化して示している。() は回答数。

(筆者作成)

た記述内容を析出することができた。その中でも特に多かったのが、生活科の「学習内容に興味をもったから」と生活科は「活動中心の授業だから」というもので、回答数がそれぞれ30と27であった。つまり、被教育体験のなかで生活科を好きと感じるようになった教師志望学生は、特に生活科の学習内容や活動中心の授業方法に対して好意的な印象を持っているという傾向にあることがわかった。一方で、「どちらでもない」と回答した教師志望学生の86% (28名中24名) は、生活科授業が「記憶に残っていないから」とその理由を述べていた。

設問2の「生活科は必要か」については、「必要だ」と回答したものが100名、「必要ない」と回答したものが1名、「どちらでもない」と回答したものが7名という結果となった。ここから、被教育体験のなかで生活科の必要性においても実感していることがわかる。その理由について

の自由記述を分析した結果、表3の左側に示した記述内容を析出することができた。その中でも多かったのが、「地域について学べるから」「動植物を学べることができるから」「身の回りのことを学べるから」の回答数がそれぞれ26、18、11であった。このことから、教師志望学生は、被教育体験のなかで生活科の学習内容そのものに重要性を感じそれに対して学ぶ必要性を実感していることがわかった。加えて、「理科・社会の学習の準備になるから」の回答数も24と多く、小学校3年生から始まる理科と社会の準備として有用な教科であると生活科を意味づけている教師志望学生も多く存在することがわかった。

(3)「教科の学び(生活)」履修後の教師志望学生の生活科教科観の全体傾向

15回授業において実施したアンケートの結果を分析することによって「教科の学び(生活)」

履修後の教師志望学生の生活科教育観の全体傾向について明らかにする。

設問1の「生活科は好きか嫌いかな」についての回答を単純集計した結果、105名中「好き」が98名、「嫌い」が1名、「どちらでもない」が5名となった。1回講義時に実施したアンケート結果と同様に「教科の学び（生活）」履修後においても引き続き教師志望学生は生活科に対して好意的な印象を持っていることがわかった。また、1回講義時に実施したアンケートに比べ「どちらでもない」が減少し「好き」と回答した学生が増加している。「好き」と回答した理由について自由記述を分析した結果、表2の右側に示した記述内容を析出することができた。その中でも特に多かったのが、1回授業時に実施したアンケート結果と同様に「学習内容に興味をもったから」「活動中心の授業だから」で、回答数はそれぞれ28と25であった。また、生活科の授業を「楽しく取り組むことができたから」の回答数が24と増加しており、「教科の学び（生活）」の学修を通して生活科の楽しさに新たに気づき興味を持つようになったことが伺えよう。さらに15回授業時のアンケートでは、表2の網掛けにしている「子どもが学ぶ意味を実感できるから」「子どもの生活にいかすことができるから」「子どもが主体的に学べるから」「教科学習の基盤になるから」「子どもの世界を広げることができるから」という新たな記述内容を析出することができた。この記述内容から教師志望学生は、「教科の学び（生活）」の学修を通して教師の視点から生活科授業について捉え直していることが推察される。この点は、3（3）4）でも確認できる。一方で、「どちらでもない」と回答した教師志望学生に関して、第1回授業時のアンケートでは、24名が「記憶に残っていないから」とその理由を述べていたが、15回授業時のアンケートでは1名まで減少している。これは、「教科の学び（生活）」におけるグッドプラクティスの授業体験を通して生活科授業についての具体的にイメージできるようになったからであろう。

設問2の「生活科は必要か」については、105名全員が「必要だ」と回答した。教師志望学生

は、「教科の学び（生活）」を履修することによって生活科の必要性について実感するようになった。ただし、15回授業時のアンケートにおいては、1回授業のアンケートに比べて表3の右側に示した網掛けの12項目の新たな記述内容を析出することができ、その必要性を実感する理由には若干の変化が確認できる。新たな記述内容の中でも回答数が多かったのが「自分の成長や存在意義に気付けるから」「幼児教育と小学校教育の接続の観点から」でそれぞれ16と15であった。また、「理科・社会の学習の準備になるから」の回答数が24から9へと大幅に減少した。このことから、教師志望学生は「教科の学び（生活）」の学修を通して、生活科が理科と社会科の前段階の学習という理解から、理科と社会科とは異なる理念や方法原理に基づいた教科であるという理解を構築させたと考えられる。

5. おわりに

本研究では、教師教育における教育観の重要性に着目し、教師志望学生の生活科教育観の再構築を促す「教科の学び（生活）」の開発・実践に取り組んだ。

研究の成果は3つある。1つは、多数の教師志望学生は被教育体験を通して生活科教育観を形成させていることを明らかにし、「授業観察」に従事してきた存在と把握すべき妥当性を示した点にある。これにより、教師志望学生が構築してきたメンタルマップに留意して大学における生活科教育に関する授業を実践することの重要性が示された。2つは、ダブルループ学修の考え方に依拠した「教科の学び（生活）」の全体構成の論理や各回の授業構成論について解明し、それに基づき授業を開発・実践した点にある。本論で提示した全体構成の論理や授業構成論は、広島文教大学教育学部教育学科において開講される生活科以外の「教科の学び」や、一般的な初等生活科の内容論に関する授業においても適用可能なものであり、汎用性のある知見である。3つは、授業実践の結果、将来教師として生活科授業を実践するという視点から生活科を捉え直し、生活科固有のねらいに基づいてその必要性を意味づけた教師志望学生の存在を確認することができた点にある。これにより、大学2年

生においてもダブルループ学修を理論的基盤とした授業には一定の教育効果があることが示された。

一方で、今回の研究では、「教科の学び（生活）」の授業開発・実践に主眼を置いていたため、教師志望学生の生活科教育観については全体的な傾向を示すにとどまっている。開発した授業をより効果的なものにしていくためには、更なる実践の節にかけるとともに、教師志望学生が「教科の学び（生活）」の授業を受けるなかで、生活科教育観をいかに再構築していったのか、学生個々人の変容のプロセスを明らかにしなければならない。そこで、学生の授業後の振り返りの記述内容の分析やインタビュー調査の実施、分析・考察などの質的検討が必要となるが、この点については今後の課題としたい。

註

- 1) 大坂 (2022) によると、教師志望の学生が教育実習や入職後の現職経験を積むにつれ、在学中に形成した進歩主義的な教育観とは反対の、旧来の伝統的・保守的な教育観に変化あるいは回帰する現象を指す。
- 2) 「成人学習者」の考え方については、赤尾 (2004) を参考にした。
- 3) 「ダブルループ学修」に関しては、山内 (2022) 三輪 (2023) を参照した。
- 4) 中村 (2021) は、授業体験によって学生の生活科に対する教育観が深まっていくこと明らかにした。
- 5) 朝倉・永田 (2021) に詳しい。東雲小実践では、探検活動そのものの楽しさを味わうとともに学校の様子を知ること楽しく安心して遊びや生活ができることをねらいとしている。第1部「学校たんけん—しのめ小なかよしだいさくせん—」第2部「学校たんけん2—しのめ小おたからツアーをひらこう—」第3部「学校たんけん3—通学路たんけん!そして1年生にとどけよう—」の3部で構成されている。特に第2部では、探偵になったつもりで小学校のすてきな場所を探しガイドブックを作成、それをもとに交流会を実施し、

発見した小学校のすてきな場所を友だちに紹介する「しのめ小おたからツアー」を実施する授業である。

参考文献

- 赤尾勝己 (2004) 「成人教育学—M・ノールズの理論をめぐって—」『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社、pp. 5-32
- 朝倉淳・永田忠道 (2021) 『新しい生活科教育の創造—体験を通じた資質・能力の向上—』学術図書出版社、pp. 102-115
- 大坂遊・渡邊巧・金鍾成・草原和博 (2015) 「社会科教師志望学生の授業プランニング能力はいかにして学習されるのか—大学入学後の能力向上の要因と支援策—」学習システム促進センター『学習システム研究』創刊号、pp. 30-46
- 大坂遊 (2016) 「教職課程入門期における社会科教員志望学生の社会科観・授業構成力の形成過程とその特質—被教育体験と大学カリキュラムの関係に着目して—」全国社会科教育学会『社会科研究』85号、pp. 49-60
- 大坂遊 (2022) 「洗い流し」棚橋健治・木村博一『社会科重要用語事典』明治図書、p. 202
- 紙田路子 「「社会科観」を育成する教育系大学・学部の授業—「初等社会科内容論」の実践を通して—」『岡山理科大学教育実践研究』3号、pp. 23-36
- 中村礼子 (2021) 「児童の思いや願いを育み、気づきを生む生活科の模擬授業づくり—授業体験で深まった教育観を通して—」『東京未来大学研究紀要』17号、pp. 191-201
- 三輪健二 (2023) 『わかりやすい省察的实践—実践・学び・研究をつなぐために』医学書院、pp. 33-48
- 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領生活編』東洋館出版
- 山内敏男 (2022) 「現職院生は理論と実践にどう向き合うか—兵庫教育大学教職大学院における学修上の課題とその改善—」日本社会科教育学会編『教科専門性をはぐくむ教師教育』東信堂、pp. 233-248
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study* (2nd ed). Chicago: University of Chicago Press. (ダンローティ・佐藤学監訳・織田泰幸・黒田有紀・佐藤仁・榎景子・西野倫世訳 (2021) 『スクールティーチャー—教職の社会学的考察—』学文社)