

# 特別活動の指導法に関する一研究

## －学生の理論理解に向けた3分間スピーチ体験の活用－

A Study on a Teaching Method of Special Curricular Activities:  
Utilization of a 3-minute Speech Experience to Help Students Understand Theory

元 根 朋 美  
Tomomi Motone

### Abstract

A three-minute speech activity is conducive to combining experience with theory comprehension for students. In addition, the activity helps them to understand Course of Study and lesson content. Further, it can reduce their anxiety about speaking in public.

Keywords: Special Curricular Activities, Teaching method

## 1 はじめに

教職に関する科目の授業科目名の多くは、教科教育法や道徳教育論といった学生自身がこれまでの学校生活の中で受けてきた授業名と直結しているものや、生徒・進路指導論や教育実習など学校生活の中での関わりが容易に想像しやすいものが多い。そうした教職に関する科目の中で特別活動論という科目名は教職課程履修学生（以下、教職学生）にとって、学校生活の中で受けてきた授業名とも関わりとも結びつきにくいようであり、特別活動論に対するイメージを持てないまま、「とりあえず必修だから」という理由で履修登録をし、何を学ぶのかわからない不安を抱えながら1回目の授業に臨んでいる傾向が強くみられる。しかしながら、特別活動は学校教育の中で人間関係を構築していく基盤的役割を持つ領域であり、児童・生徒の「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育成するとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う」ことを目標とした児童・生徒の将来につながる重要な領域であることから、教職学生は教員として児童・生徒の能力を育成する資質を身につけることが求められる。

そこで、筆者は1回目の授業時に教職学生に次の2つの質問「特別活動と聞いて、何をしたか覚えているか」と「これまでの学校生活で思い出に残っていることは何か」をたずねている。一つ目の「特別活動と聞いて、何をしたか覚えているか」の質問には、大きく2つの種類の答えが返ってくる。一つ目は「特別活動という授業は無かった」にみられる教職学生がこれまでの学校生活の中で経験した教科名に無い活動は存在していないであろうと考える認識からくる答えである。もう一つは、「調べ学習をした」「人権について学んだ」など、総合的学習の時間の内容や道徳の時間の内容を特別活動の領域だとする誤った認識からくる答えである。こうした特別活動に対する認識の無さ、あるいは不明瞭さを持っている教職学生に対し、二つ目の「これまでの学校生活で思い出に残っていることは何

か」の質問で学生自身の学校生活の経験をたずねると、「部活動」「遠足」「修学旅行」「体育祭」「合唱コンクール」「文化祭」などの、特別活動の領域に関するものばかりが答えとして返ってくる。このことから、教職学生の中で特別活動は理論（知識）と結びついていないが、明確な経験として記憶はされていることがわかる。同時にこれらの答えのすべてがこれから15回かけて学ぶ特別活動の領域に含まれるものであると説明すると、一様に驚いた反応が返ってくる。

また、特別活動は、文部科学省が学校教育法等に基づき各学校で教育課程を編成する際の基準として定めた学習指導要領において、目標とその目標を達成させるための各活動、学校行事の目標および内容は定められているが、その内容は、漠然とした理論レベルであり、他の教科のように、第1学年ではどのような内容を教えるかという具体的な詳細事項は定められていない。したがって、特別活動論の授業を理論中心に展開した場合、教職学生の認識は単位修得や教員採用試験のために覚えなくてはならない「知識獲得」の理論レベルに留まり、「実際の指導に具体的に繋げていく」実践レベルまで到達しない可能性が高くなる。にもかかわらず、教職学生は4年生時に教育実習に参加する未来が待っている。元根（2015a）の教職学生の教育実習に対する不安の調査では、教育実習未経験の学生の93.2%が教育実習に対して漠然と不安を感じている傾向がみられ、不安の要因には生徒たちとの人間関係構築をはじめとする人間関係分野に強い関係を持つ傾向があると分析している。この結果から、「知識獲得」の理論レベルでは教育実習時に実際に指導する際に生徒にどのように対応すればよいか不明瞭なままで不安を感じていることから、経験につながる具体的な体験活動を行うことで教育実習に対する不安の解消につながるのではないかと考えられる。

しかしながら、特別活動の講義は半期15回であり、その時間内で学習指導要領に沿った多岐にわたる内容の知識の獲得と実際の指導に繋げるための実践活動を同時に行うことは時間的にも物理的にも限られ難しい。先行研究でも、福島（2001）は実践による学習が万能でない理由の一つに時間的制約があると指摘している。では、実践活動が出来ない場合は経験から学ぶことが出来ないのかを模索したところ、デューイ（1938）は“Learning by Doing”（為すことによって学ぶ）を主張し、教育を経験から考えたが、「明確な形で定義されているわけではない」とした松尾（2006）は、デューイらの先行研究を基に経験を、身体を通して直接的に事象に関与する「直接経験」と、言語や映像を通して間接的に事象に関与する「間接経験」に分析している。また、青山（2006）の分析にもあるように、「『経験』が直接的であるか、間接的であるか、という分け方は実はきわめて不明瞭な区分でしかない」ものであり、鶴ヶ谷（2016）が行った知識の定着を図る授業実践では「直接経験が最も有効であるが、間接経験も授業のみに比べると有効」と考察されていることから、間接的な経験による学びにも可能性が示唆される。また、稲垣・波多野（1989）は「最良の学習環境としての他者」が、「学び手が持っているのとは違った視点から問題を眺めてみるとか、あるいは学び手のやり方に対してある種の批判を加える、といった形で、問題に含まれる隠された制約条件をはっきりさせたり、無視されがちな制約条件に注目させ、解釈・仮説の探索を適切に方向づけていくことができる」と述べていることから、他者の経験から間接的に学ぶ方法を模索した。そこで、理論の理解と実践活動を結びつけることを目的に、教職学生自身の中で未だ知識（理論）と結びついていないが明確な経験として記憶はしている学校生活体験を活用させるために、教職学生が経験した特別活動の体験を履修クラス内で発表する「3分間スピーチ」を2013年度から授業内に取り入れた。その結果を分析した元根（2015b）の調査結果では、自分自身の経験の振り返りを行うことで特別活動の理解深化につながったと肯定的に回答した学生は96%、他者の経験の振り返りを聞くことで特別活動の理解深化につながったと肯定的に回答した学生も96%と、「3分間スピーチ」は特別活動の理解深化に非常に効果的である傾向がみられた。しかしながら、元根（2015b）の調査段階における「3分間スピーチ」の内容は自由設定であったことから、クラブ活動の経験に関する発表内容が大半であった。そのため、学級

活動や生徒会活動に対する理解が弱く、特別活動の領域別の理解度の偏りに対する課題が残った。

そこで本研究では、特別活動の領域別の理解度の偏りを無くし、理論レベルから実践レベルへつなげることを目的に、他者経験を共有することが教職学生の理論的理解や不安の解消につなげることが可能かを授業内容に合わせて実施する3分間スピーチの効果を検討した。

## 2 本研究の調査概要

調査対象者は、私立A大学の開放制教職課程を履修している2016年度前期に開講された2年生以上向けの教職科目「特別活動論」の受講生2～4年生15名。調査時期は2015年4月27日から7月27日にかけて行った。調査方法は、教職学生による体験発表と学期末の振り返り調査で構成した。教職学生による体験発表は、2016年度前期に開講された特別活動の授業第3回～15回の授業開始時に、各回のシラバスの内容に沿った教職学生自身の経験の発表（以下「3分間スピーチ」）である。本調査では、前回調査で残った課題解消に向け、発表内容は当日のシラバスの内容に沿った経験を次の3つの視点、①具体的経験、②経験に対する自分自身の感想（感情）、③経験時の教師の指導方法の分析を踏まえることを条件とした。同時に、限られた3分間で話す内容を整理することと文章表現力の向上も踏まえ1000文字程度の原稿も持参し提出することとした。学期末の振り返り調査は質問紙によるアンケート調査を実施。質問紙は授業中に配布、回収した。調査項目は次の4種類である。

- ① 他者のスピーチを聞くことによる領域別理解への役立ち度
- ② 体験の共有の役立ち度
- ③ 3分間スピーチ（自己他者発表含む）に対する感想
- ④ 3分間スピーチの実践に対する価値感とその理由（自由記述）

## 3 結果と考察

私立大学開放制教職課程を履修する学生に対し、特別活動の領域別理解度の偏りを無くし、理論的理解と実践活動とを結びつけることを目的に、授業内容に合わせて実施する他者経験を共有する3分間スピーチに、教職学生の理論理解や不安の解消につなげる効果があるかどうかを以下の諸点から分析した。

### 3.1 単純集計結果

対象者のアンケート結果の属性に関する単純集計結果を以下に列挙する。

- ① 対象学生の学科別割合:文学部15名（100%）
- ② 対象学生の学年別割合:4年生3名（20%）、3年生10名（66.7%）、2年生2名（13.3%）
- ③ 教育実習未参加学生の教員志望時期（3分類）:卒業後すぐに教員になりたい7名（50.0%）、将来的に教員になりたい5名（35.7%）、免許取得のみ2名（14.3%）

### 3.2 自己発表と他者発表との関係

前回実施した2014年度の調査段階における「3分間スピーチ」の内容は自由設定であったことから、発表内容の大半がクラブ活動の経験となったことから生じた、特別活動の領域別理解度の偏りに対する課題を解消するために、発表内容の10分野（①特別活動の記憶、②個と集団、③リーダーとリーダーシップ、④学級活動、⑤話し合い活動、⑥レクリエーション活動、⑦児童会・生徒会活動、⑧学校行事、⑨クラブ・部活動、⑩他の教育活動との関係）を指定し、発表学生数にも偏りが出ないように調整を行った。

各分野別発表者が、他者の各分野の発表内容に対し理解に役立ったと感じているかを表1に示した。

表1 発表者分野別、他者発表内容の理解役立ち度

	Q13.他者経験_集団作り 理解に役立つ		Q14.他者経験_人間形成 理解に役立つ		Q15.他者経験_自主的態 度育成理解に役立つ		Q16.他者経験_学級活動 理解に役立つ		Q17.他者経験_生徒会活 動理解に役立つ		Q18.他者経験_クラブ活動理解に役立つ		Q19.他者経験_他の教育活動関係理解 に役立つ	
	ややそう思う	そう思う	ややそう思う	そう思う	ややそう思う	そう思う	ややそう思う	そう思う	ややそう思う	そう思う	あまりそう 思わない	ややそう思う	そう思う	
特別活動の記憶	0	2	0	2	0	2	0	1	0	2	0	0	2	0
個と集団	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
リーダーとリーダーシップ	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0
学級活動	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0
話し合い活動	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0
レクリエーション活動	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0
児童会・生徒会活動	0	2	1	1	0	2	0	2	0	2	0	0	0	2
学校行事	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1
クラブ・部活動	2	1	3	0	1	2	0	3	1	2	0	1	0	2
他の教育活動との関係	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0

表1に示すように、他者の各分野の発表内容に対し理解に役立ったと感じているかをたずねた問いに対し、大半の教職学生が「そう思う」、「ややそう思う」と肯定的に回答しており、否定的な回答はクラブ活動の発表を行った教職学生が他者の他の教育活動の発表に対し「あまりそう思わない」と回答した1度数のみであった。この結果から、発表内容を分散化させることで、前回調査で残った課題である領域別理解度の偏りは解消したといえよう。

### 3.3 他者経験が学習指導要領の理解、自己実践、生徒理解、教師理解に役立つ効果

他者理解の共有が、理論と経験とが結びついていない履修生に対し役立つかどうかを以下の諸点から分析した。最初に、他者の経験を知ることに対し良かったと思うか、また見本として参考にできるかの単純集計の結果を表2に示した。

表2 他者の経験を知ることに対する感想の単純集計

	他者経験知ることによって様々な 活動知れ良かった	見本として他者経験参考に できると思う
ややそう思う	2 (13.3%)	2 (13.3%)
そう思う	13 (86.7%)	13 (86.7%)

表2に示すように、全履修生が他者の経験を知ることに対し良かった、見本として参考にできると肯定的に感じていることが明らかになった。

次に、他者経験の共有が、特別活動の目標と各活動に関する理論の理解、自己実践、生徒理解、教師理解に役立つ効果があると感じているかの単純集計の結果を表3に示した。

表3 他者理解の共有が各活動の理解に役立つかの単純集計

	Q34.体験共有_ 指導要領理解に役立つ	Q35.体験共有_ 自己実践に役立つ	Q37.体験共有_ 生徒理解に役立つ	Q38.体験共有_ 教師理解に役立つ
あまりそう思わない	1 (6.7%)	0	0	0
ややそう思う	5 (33.3%)	2 (13.3%)	3 (20.0%)	3 (20.0%)
そう思う	9 (60.0%)	13 (86.7%)	12 (80.0%)	12 (80.0%)

表3に示すように、多くの教職学生が他者経験の共有は理論である学習指導要領の理解、自己実践、生徒理解、教師理解に役立つ効果があると肯定的に感じている。そこで、他者経験の共有が役立つと感じている教職学生がどの分野のどのような内容に対して深く効果を感じているかをクロス集計した結果、有意差があった項目を表4に示した。

表4 分野別経験共有役立ち度のクロス集計結果の有意差

	分野別経験共有役立ち度	$\chi^2$	df	p	漸近有意確率 (両側)
指導要領理解	他者経験を知ることによって様々な活動の存在を知れてよかった	4.615 <sup>a</sup>	2	†	.099
	実習や関わり方の見本として参考にできると思う	4.615 <sup>a</sup>	2	†	.099
	学級活動の理解に役立つ	7.467 <sup>a</sup>	2	*	.024
自己実践	教師像がイメージし易くなった	4.615 <sup>a</sup>	2	†	.099
生徒理解	自主的態度の育成の理解に役立つ	5.104 <sup>a</sup>	1	*	.024
	生徒会活動の理解に役立つ	3.068 <sup>a</sup>	1	†	.080
教師理解	学級活動の理解に役立つ	4.200 <sup>a</sup>	1	*	.040

\*\*\*p&lt;.001, \*\*p&lt;.01, \*p&lt;.05, †p&lt;.10



表4に示すように、学習指導要領に書かれている理論理解は「様々な活動の存在を知れる」ことや「関わり方の見本として参考にできる」内容と関係があり、自己実践は「教師像がイメージし易い」内容と関係もある。また、特別活動の主となる学級活動の理解は学習指導要領の理解と教師の理解の2分野で、加えて、特別活動の目標の1つである自主的態度の育成の理解が生徒理解の分野で高い有意差が出ている。これらの結果から、他者経験は、具体例を知る3分間スピーチによって知識レベルの理論と具体例が繋がることで理論の理解に役立っているといえよう。

### 3.4 他者経験が関わりに対する不安解消に役立つ効果

元根（2015a）が大野木（1995）および戸田（2014）を基に質問紙を作成しアンケート調査を行った教職学生の教育実習に対する不安の調査では、教育実習未経験の学生の93.2%が教育実習に対して漠然と不安を感じている傾向がみられ、その要因として生徒たちとの人間関係構築をはじめとする人間関係分野に強い関係を持つ傾向があると分析している。そこで、経験の共有が特別活動の実践に対する関わり方の不安に役立つのか、また3分間スピーチが生徒への関わり方へのヒントや不安軽減、不安解消につながるかを表5に示した。

表5 他者経験が関わりに対する不安解消に役立つかの単純集計

	経験共有 実践に対する関わり方 の不安に役立つ	生徒への関わり方の ヒント得た	3分間スピーチ 人へ関わり方の 不安軽減された	教職学生にとって 不安解消になる
あまりそう思わない	0	0	4 (26.7%)	1 (6.7%)
ややそう思う	4 (26.7%)	8 (53.3%)	7 (46.7%)	4 (26.7%)
そう思う	11 (73.3%)	7 (46.7%)	4 (26.7%)	10 (66.7%)

表5に示すように、全教職学生が経験の共有が実践に対する関わり方の不安に役立つと肯定的に感じている。加えて、全教職学生が3分間スピーチで他者経験を通して具体例を聞くことで、どのように生徒に関われば良いかの具体的なヒントを得たと感じ、73.4%の教職学生が人への関わり方の不安が軽減されたと感じ、93.4%の教職学生が不安解消になると感じていることが明らかになった。これらの結果から、他者経験は教職学生が不安に感じている関わり方のヒントを得ることができ、結果として人間関係分野の不安解消に役立っているといえよう。

### 3.5 3分間スピーチの効果

自己経験の発信と他者経験の共有を行う3分間スピーチが、理論と経験とが結びついていない教職学生に対し学習指導要領の内容理解や講義内容の理解に役立つかの単純集計の結果を表6に示した。

表6 他者経験が概念理解につながるかの単純集計

	Q24.3分間スピーチ_ 学習指導要領生徒関わり理解深化	Q29.3分間スピーチ_ 講義の内容理解に役立った
あまりそう思わない	3 (20.0%)	0
ややそう思う	6 (40.0%)	4 (26.7%)
そう思う	6 (40.0%)	11 (73.3%)

表6に示すように、3分間スピーチで自ら体験すると同時に他者の経験を聴く作用を通して、80%の教職学生が学習指導要領の理論の中にある生徒との関わりに対する理解が深化し、100%の教職学生がその日に行われる講義の内容理解に役立つと感じていることが明らかになった。

また、3分間スピーチはクラスメイトの前で発表するという形式をとっている。そこで、教員として、また教育実習生として教壇に立ち生徒たちの前で話す教職学生たちに、3分間スピーチという人

前で話す機会を設けることで、人前で話すことに対する意識に影響があるかを表7に示した。

表7 人前で話すことに対する意識の単純集計

	Q39.人前で話すのは 苦手だ	Q30.人前で話すことに 対する抵抗が薄れた	Q27.人前で話すことへの 自信になる
あまりそう思わない	7 (46.7%)	1 (6.7%)	0
ややそう思う	6 (40.0%)	0	2 (13.3%)
そう思う	2 (13.3%)	11 (93.3%)	13 (86.7%)

表7に示すように、教職学生の半数は人前で話すことを苦手と感じている。しかし、3分間スピーチを経験したことにより、93.3%の教職学生が人前で話すことに対する抵抗が薄れたと感じ、100%の教職学生が3分間スピーチを経験したことにより人前で話すことへの自信になると感じている。加えて、人前で話すことが苦手な教職学生にとって、3分間スピーチが人前で話すことに対する抵抗が薄れたかのクロス集計の結果（表8）、人前で話すことが苦手と感じている教職学生の8名中7名（87.5%）が人前で話す抵抗が薄れたと感じ、また、話すことがあまり苦手ではないと感じていた教職学生であっても人前で話す抵抗が薄れたと感じていることが明らかになった。

表8 人前で話すことが苦手な学生と3分間スピーチによる抵抗感の軽減によるクロス集計

		人前で話すことに対する抵抗が薄れた			
		そう思わない	あまりそう思わない	ややそう思う	そう思う
こ 人 前 が で 苦 話 手 す	そう思わない	0	0	0	0
	あまりそう思わない	0	0	0	7 (50.0%)
	ややそう思う	0	0	0	6 (42.9%)
	そう思う	0	1 (100%)	0	1 (7.1%)

( $\chi^2=6.964, df=2, p<.05$ )

これらの結果から、3分間スピーチは、教職学生の理論や授業内容の理解の深化に加え、人前で話すことに対する抵抗感の軽減や自信につながる効果があると言える。

### 3.6 教職学生にとっての3分間スピーチ体験に対する評価と理由

教職学生に、最終授業回の振り返り時に、3分間スピーチをして良かったか悪かったかをたずねた。その結果、100%の教職学生が「良かった」と回答している。また、その理由を自由記述でたずねた結果を内容別に表9にまとめた。

表9に示すように、教職学生が3分間スピーチを良かったと評価した理由を分類すると、大きく11の視点（理論と経験の比較、自己経験の発表に対する感想、他者経験に対する感想、原稿準備、思考の変化、学修姿勢、経験の整理、教師理解、授業理解、交流、人前で話すこと）があった。本研究の目的である理論の理解と実践活動を結びつけることに対しては「理論と経験を比べて考えられた」の感想にみられるように、一定の効果があるといえよう。他者経験の共有による理論の理解は「他の人の意見も聞けて、授業に入る前に今日の授業内容にさわられて良かったし、とてもイメージしやすかった」「内容の理解が深まった」とある。また、教師理解の項目の「今後自分が教員として特活を行う上での参考にすることができそう」や他者経験に関する感想の「自分に足りないと思うところを見つめることができた」「これから人生に役に立つと思った」は不安解消の基礎にもつながると考えられよう。さらに全体を俯瞰すると、「考え」という言葉が多く使われていることに気づく。教職学生の理由にも、3分間スピーチは「今まで考えてなかったものをすごく考えられた」「色々なものの理由を考えるきっかけになった」とあることから、教師の資質に求められるなぜを常に問うことにつながる効果があるといえよう。

表9 3分間スピーチをして良かったと感じた理由（自由記述 ※全て原文ママ）

理論と経験の比較	<ul style="list-style-type: none"> <li>・理論と経験を比べて考えられた</li> </ul>
自己経験の発表に対する感想	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の意見、<u>考え</u>をしっかりと伝えることができる</li> <li>・自分の経験を少しでも人に伝えられた</li> <li>・自分で発言するにあたって、3分でどんなことを伝えたいのか<u>考えて</u>、<u>指導の時も役立つ</u></li> <li>・自分の持っているイメージ<u>考え</u>などをみんなに言うことによってまわりもそういうふうに共感などをして<u>次につな</u>がっていく。もし、<u>考え</u>が逆ならば<u>新しい発見</u>ができる</li> <li>・自分の考えを伝えることの大事さとかも知れた</li> </ul>
他者経験に対する感想	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の経験以外にも<u>こんなことをしている等</u>が分かる</li> <li>・他の人の<u>考え</u>が聞ける</li> <li>・他の人の意見を聞いて<u>自分に足りないと思うところを見つけることができた</u></li> <li>・人の意見にもしっかりと耳を傾け<u>考える</u>良いきっかけになった</li> <li>・人の意見を聞くことで、<u>これから人生に役に立つと思った</u></li> <li>・他の人の意見もたくさん聞けたので楽しかった</li> <li>・他の人の話も聞けてよかった</li> </ul>
原稿準備	<ul style="list-style-type: none"> <li>・スピーチをするにあたり、<u>今まで考えてなかったものをすごく考えられた</u></li> <li>・話すことを“3分間”でしっかりとまとめる練習が出来た</li> </ul>
思考の変化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・色々なものの理由を<u>考える</u>きっかけになった</li> </ul>
学修姿勢	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特活のことについて調べて発表した</li> </ul>
経験の整理	<ul style="list-style-type: none"> <li>・中・高時代のしたことを思い出すきっかけになった</li> </ul>
教師理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>・先生について<u>考え直</u>すことができた</li> <li>・先生がどのように関わっているかについて<u>考える機会</u>になったし、知ることができた</li> <li>・自分の経験してきた特活を思い出し、良かった所・悪かった所の思い出を<u>今後自分が教員として特活を行う上での参考</u>にすることができそう</li> </ul>
授業理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教職の授業でも人前で話す機会は少ないし、他の人の意見も聞けて、授業に入る前に今日の授業内容にさわれて良かったし、とてもイメージしやすかった</li> <li>・<u>内容の理解が深まった</u></li> </ul>
交流	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他学科他学年との交流にもなった</li> </ul>
人前で話すこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人前で話す経験ができた</li> <li>・人前で話す<u>機会が与えられてよかった</u></li> <li>・人前で話す機会を得れた</li> <li>・自分の<u>考え</u>方を人前でしっかりと話す機会は少ないし<u>良い機会</u>だと思った</li> <li>・自分の<u>考え</u>を持ちそれを人前で話すことは将来的に役に立つ</li> <li>・人前に立って発表し、人前に立って発表することが<u>慣れてきた</u></li> </ul>

#### 4 おわりに

自己経験の発信と他者経験を共有する3分間スピーチに対し、質問紙でも理論の理解や教育実習の人間関係分野の不安の解消、授業内容の理解深化、人前で話すことに対する効果に役立つことが明らかになったが、自由記述でも「理論と経験を比べて考えられた」とする感想や、導入として用いることで講義内容をイメージし易く、且つ内容理解が深まるとする感想、関わり方のヒントを得たことや自分の経験を考え整理することが、今後教職学生自身が指導者になる時に役立つとする感想、さらに、人前で話すことに対する機会を良いと捉え、さらに人前で話すことに対して慣れを感じている感想があった。これらの結果から、本研究の検討事項である特別活動の領域別の理解度の偏りを無くし、知識獲得の理論レベルから実践レベルへつなげることを目的に、他者経験を共有することが教職学生の理論の理解や不安の解消につなげることが可能かを授業内容に合わせて実施する3分間スピーチの効

果は、学生が体験そのものを良かったと評価しているだけではなく、理論の理解と実践を結びつけることを目的とする指導法として、一定の効果があると考えられる。

## 参考文献

- John Dewey (1938) “Experience and Education” Kappa Delta Pi:市村尚久訳 (2004)『経験と教育』講談社。
- 稲垣佳世子、波多野誼余夫 (1989)『人はいかに学ぶか—日常的認知の世界』中公新書。
- 大野木裕明 (1995)「大学生の教育実習不安」日本性格心理学会大会発表論文集,4, pp. 68-69.
- 青山鉄兵 (2006)「体験活動における『体験』概念の原理的検討」国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要 (6)、pp. 9-20.
- 松尾睦 (2006)『経験からの学習—プロフェッショナルへの成長プロセス—』同文館出版。
- 戸田浩暢 (2014)「学生の教育実習に対する不安感の考察」広島女学院大学人間生活学部紀要,創刊号,pp. 47-57.
- 元根朋美 (2015a)「教員養成における自校教育—私立開放制教職課程履修学生の教育実習不安に向けて—」関西教育学会第67回大会 (2015年11月15日) 発表
- 元根朋美 (2015b)「大学における授業研究:「特別活動の指導法」の理論と実践とを融合させた概念理解を目的とした言語活動の効果」関西教育学会年報 (39)、pp. 181-185.
- 鶴ヶ谷柊子 (2016)「直接経験と間接経験の融合をめざす理科教育」浦和論叢 (54)、pp. 63-75.