

「教育臨床総合研究 6 2007研究」

基礎体験領域における課題省察とカリキュラム構成試案

Raising a New Issue and Curriculum Schema concerning Learning in the Basic Experience Area Contents

小川 巖*

Iwao OGAWA

齋藤 英明**

Hideaki SAITO

秦 光司**

Koji HATA

嘉賀 收司**

Shuji KAGA

山中 慎嗣**

Shinji YAMANAKA

要旨

平成16年度入学生の2から3学年間における、子ども理解・指導力・企画力等体験活動学修成果の自己評価の変化分析に基づき、地域の学校での実習 Semester 体験と附属学校での教育実習との相互補完性の検証など、基礎体験領域における今後の検討課題を明示した。さらに、特に3年後期からの、教職志向性や専攻専門性への意識の変化に対応した、カリキュラム構成の素案を提示した。

「キー・ワード」 体験の概念化、教職志向・専門性、教育体験活動カリキュラム

はじめに —「体験」の「概念化(経験化)」と学び(体験の意味)の協働的構成(だんだん塾) —

「経験」と「体験」という用語を以下のように区別して用いる場合がある。

すなわち、五感を通じた体験を、自分の現在の知識や価値観と照らし合わせるなどのリフレクション(Reflection)を経て、再構成し自分のものになった(経験化された)もの、これが「経験」だとするものである(佐伯,1994)。また、経験は、特定の目的をもった活動への参加であり、体験は、目的を事前に想定・意識せず、いわゆる白紙の状態で五感を総動員して参加する過程だとする区別もある(市村・早川・松浦・広石,2003)。

なお、三瓶青少年交流の家との共同調査研究事業(教員養成課程における体験活動指導法のあり方に関する調査研究)が平成18年度をもって二年次に入った(cf.,平成17年度教育体験活動報告)。この調査研究において重要視されている「体験の概念化」という用語・概念(第三回調査研究委員会資料)があるが、これは、上述した体験の経験化と同義と言える。

*教育支援センター長(心理・発達臨床講座教員)

**教育支援センター専任教員

本年度より、「だんだん塾」における事前指導によって体験目標や解決すべき自己課題の設定を行った後、各学生を体験活動へ向かわせている。また、事後指導において、設定した目標や課題の達成度や学修成果に関して設定した「子ども理解」・「学校理解」・「企画力」などの具体的諸項目 (cf., 体験学習記録表) の自己評価など、体験の自己省察・リフレクションを行わせている。まさにこの「だんだん塾」での事前事後指導は、体験を経験化する過程、体験の概念化の過程・手続きと言える。図1に「体験」の概念化、体験の経験化とそこにおける事後指導との関連を示した。

ただし、留意すべきこととして以下のことがあげられる。事前設定した目的意識に準じた体験学修成果が得られると同時に、当初は想定もしなかった「体験してみて初めてわかった・感じた」等の学生の内省報告である。特定の目的意識から解き放たれた五感を総動員した「体験」の、教育活動としての重要性も指摘されている (市村・早川・松浦・広石, 2003; Varela, Thompson, & Rosch, 1991)。

上述したように、だんだん塾での事後指導は、事前指導と連動した体験の意味づけ・価値づけを主要なものとはしているが、そのみではなく、事前設定した目標に関わらない、体験を再構成した際に表出する、学生自身の気づきや体験の意味づけも重要視している。

「カリキュラム」(curriculum) という用語は二つの側面をもつ。ひとつは、あらかじめ決められた事前の教育計画・内容であり、他方は、「進行中の学習経験」「結果としての学びの総体」も表すものである (グループ・ディダクティカ, 2000)。

「だんだん塾」における事後指導は、上述したように、あらかじめ設定した活動目標・課題関連外のものも、学生と教師が協働して意味づけ・価値づける作業も含まれている。この協働作業の結果として学生の学び (体験学修成果) が生じていると言える。

大学や附属学校園において行う講義・演習・実習とは異なり、一つ一つの体験活動間の内容を、ある一定の教育計画によって統制・構造化することには困難がある。無論、教育目標に順じ事前に系列化した教育内容としての体験メニューの必要性や重要性を否定するものではないが、基礎体験領域における多種多様な非統制的・非構造的活動の中で生まれる各学生の学びの総体こそが、教育体験活動のカリキュラム内容だと言えるのではないか。

従って、我々は、事後指導という学生との協働の意味構成の過程を、今後一層、綿密に記録し、どのような体験の学び (体験学修成果) が顕在化してくるのかを絶えず評価していく必要がある。

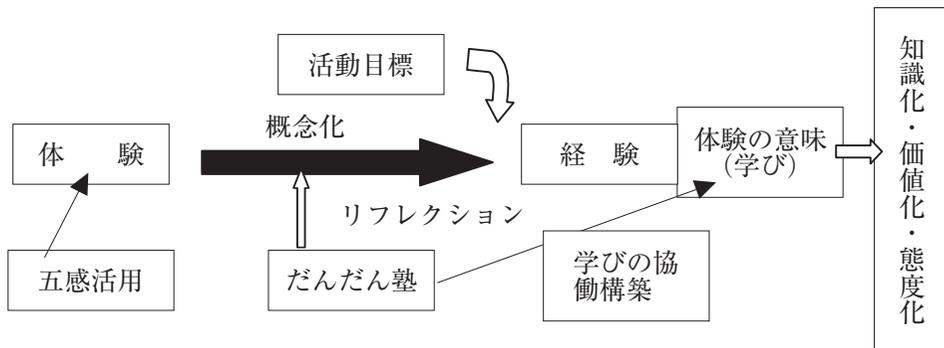


図1. 「体験」と「経験 (の概念化)」, 体験学修過程図

なお、体験の自己省察活動（リフレクション）は、信州大学において先進的に採用されている（伏木他,2006）。信州大学における取り組みは、各専攻に担当教員をおき、かつ、それを時間割に位置づけた演習「教育臨床基礎」として実施されている。ただし、この演習は、1年生を対象とした附属学校参観や2日以上 of 社会教育施設での活動参加を対象としたものであり、4年間を通した一定の体験時間が卒業要件として課せられている本学部の場合と状況は異なる。前報告で述べたように、本学部では、事前・事後指導のための特定の時間割があるわけではなく、センター専任教員は、既存の授業の合間をぬって、各学生のみき授業時間や昼休みの間隙をぬって実施している。現時点でも過密な指導スケジュールであるが、全学年が体験活動の対象となる来年度において、十全な事前・事後指導の時間と質が確保できるか、そのことをモニターしていくことは来年度の重要な課題のひとつである。

平成18年度の体験学習成果の自己評価結果の再考

平成16年度入学生に特化した今回の報告結果について、特記すべき点をまとめる。

1. 評価の全体傾向について

1) 特に「企画力」について、学修できたと（4・5評価のレベル）自己評価した学生は、全体の4割程度であった。ただし、「三瓶青少年交流の家」の諸活動や「ビビットひろば」へ継続的に参加したほとんどの学生が、学修できたと評価していた。

2. 平成16年度入学生の2年から3年生間の顕著な変化傾向

- 1) 教育体験活動参加への有意義感の増加傾向がみられた。
- 2) 子ども理解・指導力・学校理解における学修成果感の増加がみられた
- 3) ただし、学校理解（多様な学校について知る）においては、学修感が増加した群と減少した群の二極化傾向がみられた。

3. 顕著な評価増加がみられた3年生の有意義な活動に関する自由記述にみられた傾向

1) 「実習セメスター」における公立学校等体験の学修成果や有意義性に言及したもの、および「主専攻」の視点からの有意義性に言及したものが、おのおの全記述数の33%みられた。（その他、基礎体験一般に関する記述（約33%））。

結果1の1)に関して、これは、募集体験内容の制限性が大きいと考える。すなわち、多くの活動は、与えられた課題に対応することを要求されるものであり、そこで企画やリーダーシップを発揮する体験学修機会はかなり制限されると思われる。一方、三瓶やビビットひろば参加学生のそれらが高いことは、明確な企画目標とそのための役割を与えれば、学生は有意に企画力を伸ばし得ることを予測させるものである。また、企画力は、本学部が想定している「教師力」の一部でもあり（島根大学教育学部FD戦略センター,2007）、今後、このような企画力に特化した具体的メニューの開発が必要であろう。

上記結果の、2の1) 2) は、3年前期・後期における附属学校園での教育実習（学校教育体験）および「実習セメスター」での公立校等での体験効果によるものと推察される。3の1)の自由記述においては「附属学校とは違った、地域の公立校の実態や子どもの姿がわかった」等の内容がおおよそ7割を占めていた。

これらの結果は、3年後期の時期において、教職志向性や教職専門性への意識が高まる

ことを示唆している。附属学校における教育実習と実習セメスター期における体験、これらが、相互作用的・相互補完的に機能しあったと考える。今後、たとえば、附属での実習の後、地域の学校体験を行った群と逆の群間との比較等を通して、両者の相互補完効果を検証する必要がある。もし、このような公立校の効果が教職志向性や教職専門性に有意に働くものであるのなら、現在の自由選択参加型から、必須的な活動メニューとするかを検討する必要がある。

また、3年後期におけるこのような学生の実態をうけ、さらなる教職志向性や教職専門性およびその意識を発展させる体験メニューが必要だと言えよう。たとえば、サポートマイスター等、地域の専門家を招いてのセミナーやワークショップなどが想定できる。

結果2の3)の傾向は、前報告での分析にもあるように、地域の学校での体験を積んだ学生の発表を聞くことで、自分自身の体験の不十分さを自覚したこともその要因のひとつだと推測される。ここで特筆すべきは、これら学生が必ずしも、学校理解の他側面（教師の仕事理解）の評価レベルが低くないことである。

その他、注目すべき事項を、以下二点あげる。一つは、自己の体験を主専攻の専門性と関連づける自由記述がみられたことである。基礎体験領域の中に専攻別体験を位置づけている。学年進捗と教職志向性・専門性への発展を想定した企画など、今後、専攻別体験の構成について各専攻と協働する必要がある。二つ目は、現在、カウンセリングに関するコア授業や演習は3年の前期で終了している。前述した教職志向性の高まりの傾向から、今後、実習後における演習等の実施効果が期待できる。

今後の課題と教育体験活動（基礎体験領域）カリキュラム構成試案

以上、報告の更なるまとめから、下記のような具体的検討課題が明示された。

なお、平成16年度入学生が、平成19年度をもって最終学年になる。今回の報告に引き続き、平成16年度生がどのような学び（体験学修成果）を意識化・自己評価し変容していったかを縦断的に分析することは、平成19年度における基本課題である。

1. 事後指導の体験の概念化への効果の更なる実証的検証
2. 体験参加学生数の増加による事前・事後指導過密化への対処に関わる指導体制・形態の検討
3. 子ども理解・学校理解・指導力や、教職志向性・専門性意識に及ぼす「学校教育実習」と「実習セメスター体験」の相乗的効果の検討
4. 「教職志向性」「教職専門性」の育ちのための「実習セメスター」体験の必修メニュー化の検討
5. 特に「教職専門性」向上のための、さらに4年におけるメニューの開発と実施、およびその効果検証
6. 「臨床・カウンセリング体験」に関わる教育実習体験後の演習等の設定必要性・可能性の検討
7. 専攻別体験の教職志向性・専門性をめざした構成のためのセンターと専攻との協働
8. 企画力を育てる「ビビットひろば」の効果検証と企画力を育成する体験メニューのさらな

る開発

本体験学修プログラムは、これまでの講義・演習と相互補完的に働き、現代社会・地域の要請に応える教員養成プログラムの一貫として開発された。その目的は、地域社会の一員としての自覚と責任をもった高度な専門職業人としての教師の養成にある。

上記のような、3年からの学生の教職志向性・教職専門性への意識向上の実態をうけ、4年を見通した指導を可能にするカリキュラム全体像を図2に示した。社会人の育成になかば特化した1・2年生段階から、学校教育体験等とも連動し、教職への志向性や専門性を育てるメニューを3年後期から設定する構成・方向性を表している。

このようなカリキュラム構成の必要性や妥当性を検討することが最後の課題としてあげられる(課題10)。

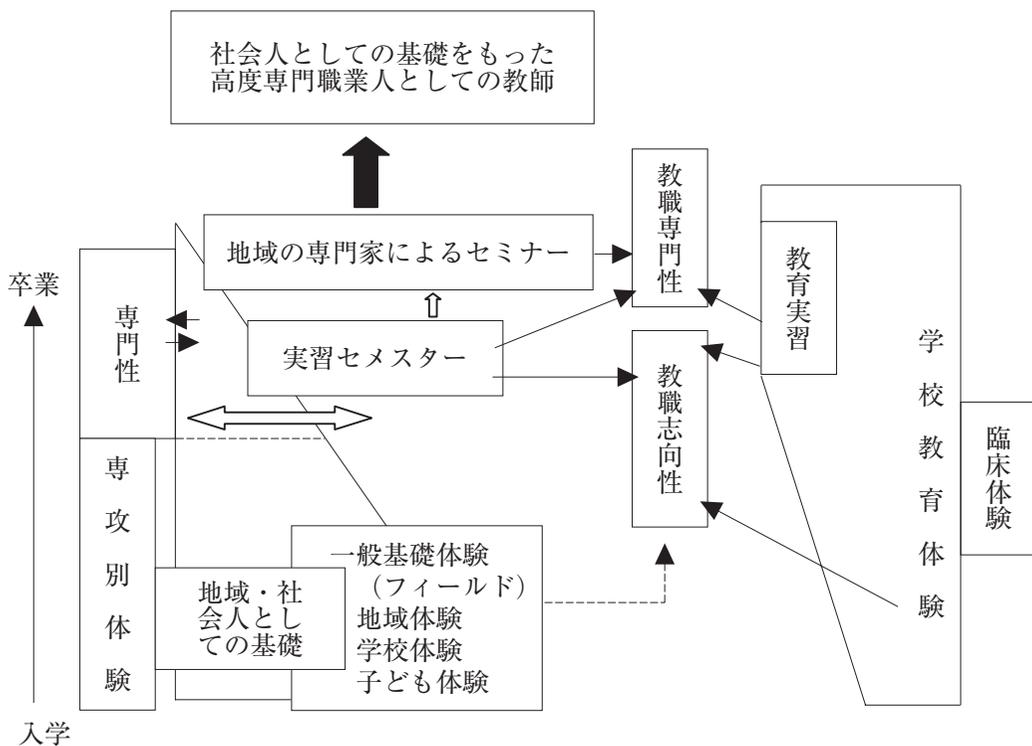


図2. 基礎体験領域のカリキュラム構成素案図

(臨床体験：臨床・カウンセリング体験、教育実習：学校教育実習Ⅲ～Ⅵ)

(参考・引用文献)

- 1) 伏木・山口・山崎・越智・武者・村瀬・東原・谷塚 2006 「蓄積する体験と深化する省察による実践的指導力の育成を目指した教員養成プログラムの蓄積」日本教育大学協会研究集会発表概要集（平成18年10月14日）千葉大学教育学部.
- 2) グループ・ディダクティカ 2000 「学びのためのカリキュラム論」 Keiso shobo.
- 3) 市村・早川・松浦・広石 2003 「経験の意味世界をひらく ― 教育にとって経験とはなにか ―」東信堂.
- 4) 教育体験活動（1000時間体験学修）平成17年度実践報告 2006 島根大学教育学部附属教育支援センター研究紀要「島根大学教育臨床総合研究第5巻」抜粋.
- 5) 佐伯 1994 「自己と経験 ― 森有正の世界から ―」晃洋書房.
- 6) 島根大学教育学部FD戦略センター「戦略的FDによる資質向上スパイラルの実現 ― 島根大学教育学部における教師教育の新たな取り組み ―」（平成19年3月）島根大学教育学部.
- 7) 第三回調査委員会資料 2007 「教員養成課程における体験活動指導法のあり方に関する調査研究」会議資料（平成19年3月7日）三瓶青少年交流の家.
- 8) Varela,F.J.,Thompson,E.and Rosh,E. 1991 The Embodied Mind:Cognitive science and human experience The MIT Press.