

「教育臨床総合研究 9 2010研究」

基礎体験領域実践（平成19年度～21年度）の総括的分析と 統合カリキュラム論からの課題展望

Outcomes(2007-2009)and Perspectives on the Future Issues from a Frame of Integrated
Curriculums in the “Basic Experience Area”

小 川 巖** 長 澤 郁 夫*

Iwao OGAWA Ikuo NAGASAWA

青 山 巧* 池 山 圭 吾*

Takumi AOYAMA Keigo IKEYAMA

福 間 敏 之*

Toshiyuki FUKUMA

要 旨

基礎体験領域における、内容構成や評価法、認定体験時間数や学生の自己評価値の経年変化、専攻別体験の整備など、平成19年度～平成21年度の諸実績や改善点について総括的に分析した。さらに、統合的カリキュラム（特にサービス・ラーニング）の視点から、基礎体験領域におけるコア講義の必要性、コミュニティ・エージェンシーの確立と資格認定者の活用、事前・事後指導等におけるリフレクションの配慮点など、今後の課題について考察した。

〔キーワード〕 教員養成カリキュラム，体験学習，評価法，統合的カリキュラム

I. 「1000時間体験学修」（基礎体験領域）の内容構成・評価法構築と諸改善点

1) 基盤：新たな教師教育カリキュラムとしての「1000時間体験学修」

平成16年度、島根大学教育学部は学部改組を行い山陰唯一の教員養成学部となった。新生教育学部の教育目的は、「21世紀の教育改革と学校教育が求める教育的課題を積極的に担う教員の養成」にある。この目標達成のため、平成16年度入学生から、表1のような学内外における1,000時間の体験を卒業要件として課した。講義・演習で得た知識や技能の実践体験、また実体験から得た課題意識に根差した講義・演習での学習の深化など、講義・演習と体験との往還的關係によって学生を育てることが「1000時間体験学修」のねらいである。

*島根大学教育学部附属教育支援センター専任基礎体験領域担当

**島根大学教育学部附属教育支援センター長（心理・発達臨床講座）

なお、学部教育目標を具体化した10の教師力（図1参照）から学生の育ちを評価する「プロフィールシート」が完成した（島根大学教育学部FD戦略センター，2007）。教職教養科目（A領域）、専門科目（B領域）、体験学修三体験領域（C領域）、これら三領域での学生の育ちの評価に平成18年度から適用された。

基礎体験領域では、個々の学生が学内外における活動メニューを自己選択し体験する。あとの表5に示したように、平成19年度～平成21年度にかけては、年間約200の諸団体からの400前後の諸活動募集に応じ、のべ1600～2000人の学生が参加した。

表1. 「1000時間体験学修」プログラムの体験領域構成と体験時間数

体験領域	H16～19年度		H20～21年度	
	必修	選択	必修	選択
基礎体験	60	410	110	360
学校教育体験	380		380	
臨床・カウンセリング体験	150		150	
小計	590	410	640	360
合計	1,000		1,000	

（＊平成22年度より、必修体験時間600時間、選択体験時間400時間）

学生は、文字通り地域社会の一員としての活動が課せられる、また、教育学部生としての知識や技能を伴った実践が要求される。さらには、大学における講義・演習のような構造化が必ずしもなされていないため、自ら目標を設定し自発的に行動することが要求される。また、あるクラスに配属される教育実習以上に、多様な子どもとのかかわりを体験する、この場においてまさに子どもへの理解力や愛情が培われる。

2) 体験学修プログラムの改善および体験学修評価法の構築と改善

① 活動体験時間構成の改定 先の表1に示したように、平成19年度における改定作業を経て、基礎体験領域の必修体験時間数の変更が、平成20年度入学生からの「履修の手引」に明示された。自己の知識・技能や価値観と体験内容を照らし合わせ、新たな状況や課題にも適用可能な実践的知識や技能・態度を形成するためには体験の内省が必須である。体験した内容を内省し概念化が可能なために、活動ごとに事前・事後指導を平成17年度から実施した（小川他，2007）。さらに、自己経験に限らず同輩の多種の経験を共有することにより、より深化した自己内省と自己成長の伸長が可能になると考え、平成19年度から、各学年末において、相互の体験を報告・協議等行う基礎体験セミナーを試行した。そして平成20年度入学生から、このセミナーを基礎体験領域での15時間の必修活動とした。その他、従来、選択体験として時間カウントしていた介護等体験に関して、ほぼ全員の学生が参加することから基礎体験領域の必修時間としてカウントする実際にそった改定もあわせて行った。

なお、平成22年度入学生より、学校教育実習Ⅵが選択科目化されたことにより、卒業要件として、選択時間総数は400時間、三領域必修総計600時間となる。

② 体験学修成果評価項目の構築 本学部では、学部教育目標の達成度をプロフィールシートによって評価している（島根大学教育学部FD戦略センター「プロフィールシート・ハンドブッ

ク」)。プロフィールシートでは、学部教育目標が、図1に示した教師力10軸によって評価される。基礎体験領域では、教師力10軸と図1に示したように関連づけられる6領域（軸）の諸評価項目（表2参照）を作成し、平成17年度から、活動ごとの事後指導や、上記した基礎体験セミナーでの総括的な評価に用いて来た。

③ 評価項目の改善 プロフィールシートでは、体験学修の3領域（基礎体験領域、学校教育体験領域、臨床・カウンセリング体験領域）をこみにしたC領域において、体験学修に関わる総括的な評価が行われて来っていたが、次のような問題点が顕在化して来た。

図1．学部教育目標＝教師力10の軸と基礎体験領域での評価領域（軸）との関連

（福岡「基礎体験領域における評価法」（平成20年度島根大学教育学部学生フォーラム）より）

教師力10の軸と基礎体験における6つの力の関係

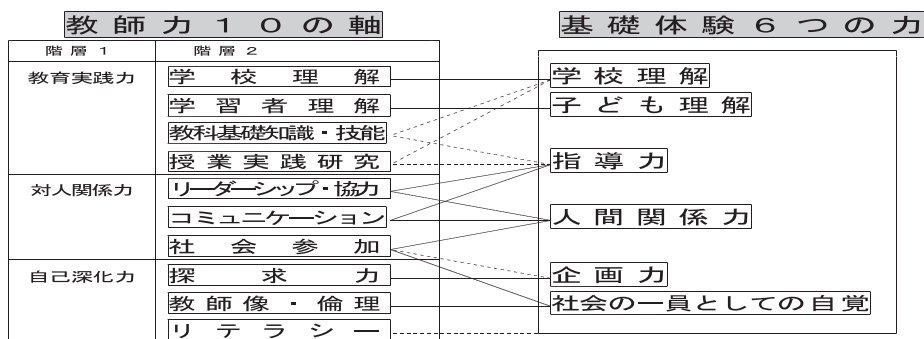


表2．基礎体験領域における体験学修成果の評価項目

評価領域	番号	評価質問項目内容
子ども理解	1	子ども一人ひとりに目配りができ、積極的にかかわれる
	2	子どもの発達段階の違いに応じてかかわれる
	3	子どものしぐさや表情、言葉などから気持・感情を理解して行動できる
人間関係力	4	地域の人たちと積極的にかかわりをもとうとすることができる
	5	地域の人たちと協力して活動できる
	6	自分の考えを伝えたり、相手の立場に立って聞こうとすることができる
社会の一員自覚	7	場に応じた挨拶や言葉遣い、服装ができる
	8	社会人としての自覚や責任をもって行動できる
企画力	9	人や場、時間等の条件を考慮しながら、自分の考えやアイデアを積極的に出し企画できる
	10	状況に応じて活動内容を修正しながら活動を運営できる
指導力	11	個人や集団に対して、活動のねらいに応じた指示や助言ができる
	12	状況に応じて意見をまとめたりなど、リーダーシップを発揮できる
学校理解	13	諸学校の特色などを理解している
	14	教師の仕事の内容を理解している

※評価質問項目において、1（全くあてはまらない）～3（どちらとも言えない）～5（非常にあてはまる）で5段階評価。

・プロファイルシートの教師力10軸の評価内容と、基礎体験領域における6領域での評価内容が同等ではなく、基礎体験（選択活動）による学生の育ちを、他の教職教養や専門科目と同じ「教師力」の視点からみることができない。

・プロファイルシートのC領域では、学校教育体験（教育実習）、臨床・カウンセリング体験と基礎体験での諸活動が、併せ総括的に評価されるため、基礎体験領域の特色である主体的に選択して行った選択活動に関わる学生の育ちの部分が可視化されない。

これら二大問題を改善するために、平成21年度前期に次のような改善を行った。

- ・教師力10軸に対応した新たな基礎体験評価項目（表3参照）を作成した。
- ・これまで三領域を総括的に評価してきたプロファイルシートの体験学修領域（C領域）において、新たに基礎体験領域（選択活動）に関わる評価部分を独立して設けた。そのことで学生が主体的に選択した諸活動による学生の育ちの可視化が可能になった。
- ・基礎体験（選択活動）の分類を、従来の3大分類（学校体験・子ども体験・地域体験）から、10種の活動に細分類化（学校体験（幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校・学級・通級教室）・行政連携事業・社会教育施設・各種団体・実習セメスター・専攻別体験・大学主催の体験プログラム・その他の教師力向上のための体験）し、学生の育ちと体験内容との関連をより詳しく分析できるようにした。

表3に、改訂後の10軸（評価領域）の評価項目内容を示した。

さらに、これらに連動して、以下諸点の改善を行った。

・プロファイルシートの自己評価入力は、2年後期、3年前期、4年後期の3時点で総括的な振り返りとして行われて来た。一方、基礎体験領域における選択活動においては、体験活動毎の事後指導において、6評価領域（表2参照）での自己評価を実施して来ていた。これまでの3時点での総括的振り返りではなく、各活動終了後の評価の累積結果がプロファイルシートに随時反映・表示できるようにした。

・受け入れ先からの活動募集用紙の「活動で身につく力」においても、10軸に対応して評価してもらおうようにした。図2にその概要を表示した。

なお、新たに平成21年度において、「プロファイルシート・システム」と「体験学修管理システム」さらに新規の「学生教育情報調査分析双方向システム」の3システムが統合された。

この新統合システム「教師力総合支援システム」は平成22年度から稼働する。

3) 専攻専門性の深化のための専攻別体験の整備と充実化

講義・演習で培った科学的知識をフィールドで実践するなど専攻の専門性に応じた体験活動によって専門性を深化させる「専攻別体験」を、基礎体験（選択体験活動）のメニューとして設け、平成17年度より試行した。

平成19年度において、広く地域での体験を主旨とする基礎体験領域の教育目標に鑑み、専攻別体験における認定体験時間数の上限を250時間に設定する、副専攻生も主専攻生と同様にその対象とするなど内規を制定した。

学部附属教育支援センターが主催する、地域の小学生の休日の居場所づくりや学習支援のための「ビビットひろば」が、基礎体験領域の選択活動として設けられていた。平成19年度より、専攻別体験の実施の場としてこれを提供するなど実施体制の拡充を行った。そして、平成20年度入学生からは、「専攻別体験」を基礎体験領域における選択体験活動内容として「履修の手引」に明記した。

表 3. 改訂した基礎体験領域（選択活動）の評価項目

階層 1	階層 2	階層 3	質問事項
教育実践力	学校理解	学校理解	それぞれの学校や校種の特徴について理解していますか。
	教師理解	教師理解	教師の仕事（授業実践・学級経営・校務分掌）を理解していますか。
	学習者理解	子どもの発達理解	子どもの発達段階の違いに応じたかわり方をすることができますか。
	教科基礎知識・技能 授業実践研究	学校生活でのあらゆる場面での児童・生徒への対応 教科の基礎的・基本的な知識や技能 学習支援のための指導技術	知児・児童・生徒への支援・指導・相談への対応などが適切にできますか。 学習支援する教科等に関する基礎・基本的な知識や技能はありますか。 学習支援のための指導技術はありますか。
対人関係力	リーダーシップ・協力	指導力 主体性	状況に応じて意見をまとめたり、リーダーシップを発揮することができますか。 活動の趣旨を理解し、組織や集団の一員として積極的に役割を担ったり、与えられた役割を果たすことができますか。
	社会参加	協力	グループの仲間、教員、地域の方々と協力して活動することができますか。
	コミュニケーション	地域社会への貢献 他者との関わり	自ら進んで地域社会とかかわりを持ち、主として学外での活動に積極的に取り組んでいますか。
		礼儀やルール、マナー 子どもコミュニケーション 論理コミュニケーション	学校や地域の方々と積極的に関わりを持つことができますか。 場や相手に応じた挨拶や言葉遣いなどができるかどうか。 実際の活動場面ですぐに自分の話を聞き、それにきちんと答えることができますか。 体験受け入れ先の方と論理的にコミュニケーションをとることができますか。
自己深化力	探求力	自己課題の把握 企画力 問題解決力	自分の長所や短所、これから伸ばしていきたい能力、克服すべき課題をきちんと把握していますか。 仲間と協力して企画を立ち上げ、実施するところまで責任を持って行うことができますか。 自らの課題や友達と協同する課題などを解決することができますか。
	教師像・倫理	社会の一員としての自覚	社会の一員としての自覚と責任を持って行動することができますか。
	リテラシー	コンピューター・リテラシー	コンピューターを活用して、体験に関わる必要な情報を収集したり、体験活動に関する手続きをすることができますか。
		情報の整理・記録	参加した体験をふり返り、活動記録をまとめたり、自己評価を整理したりできますか。

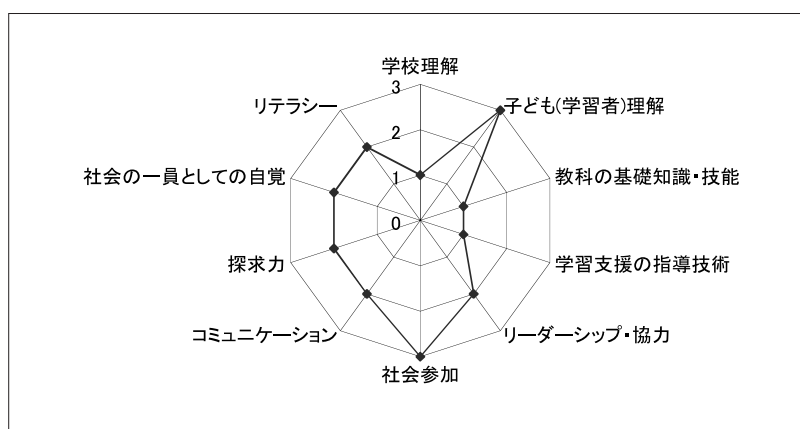


図2．体験活動先機関による募集用紙の「活動で身につく力」の教師力10軸表示例

※1～3の評価値（1：該当しない 2：目標としている 3：大いにねらっている）

表4に、各専攻の代表的体験内容とそれら全てに参加した場合の最大体験時間数を表した。「初等教育講座入門塾」「専攻新入生研修」などの各専攻のガイダンス的機能をもったもの、「古代出雲の歴史を知ろう」「日本古典文学実地研究」「食品添加物をテーマとした実験授業」など、専攻の講義・演習をさらに発展させる活動、「教材開発・実践サークル」「電卓を利用した教材研究」など、教材開発に関わる活動、さらには、「中山間地域教育実践」「地域の学校支援」「県立美術館ワークショップ」など、専攻の特色を活かした地域との連携による活動もみられた。

4）地域との協同強化

実施状況と受け入れ側の評価 表5は、平成19年度～21年度における基礎体験の受け入れ団体数と学生が参加した活動数、参加のべ人数を示したものである。

平成18年度より、基礎体験の受け入れ団体との連絡協議会を設けた。平成19年度より、年度初めと年度末、年2回の開催に定例化した。表6および7は、学生を多くかつ継続的に受け入れている団体を対象に行った、学生評価や、受け入れ側の体験学修のとらえについて調査した結果である。

概ね学生の取り組みに関する好評価を得た（表6）。また、表7から、以下の二つの傾向がみてとれる。ひとつは、受け入れ側が、各団体の活動充実に体験学修を活用しようとしていること、他は、体験活動を学生の学びの場として認識していることである。後者において、地域との協同の中で学生を育てるという体験学修の主目標が果たせていると言えよう。

表7の結果から、受け入れ先が体験学修を自己組織の活動の充実のために活用していることが示された。今後の課題として、体験学修が受け入れ側のニーズ、地域のニーズに対応し、地域貢献しているかなどについて、表6の学生の態度等に加えて調査する必要がある。

表4. 各専攻における平成19～21年度に共通した主要体験内容例

専攻名	体験活動内容例	最大体験 時 間 数
初 等 教 育 開 発	「初等教育講座入門塾」「中山間地域教育実践」「小学校スクールサポート」など	100
心 理 ・ 臨 床	「附属小学校におけるメンタルフレンド事業」「子育て支援体験」「ことばを育てる療育キャンプ」など	300
特 別 支 援 教 育	「専攻新入生研修」「障害児のためのお祭り」「障害児の登校・下校支援」「障害児をきょうだいに持つ子どもの支援」など	200
共 生 社 会 教 育	「地域体験活動」「古代出雲の歴史を知ろう」「卒論発表会の企画・運営」「青年選挙啓発サポーター」など	100
言 語 教 育	（国語）：「日本古典文学教育実地研修」「文学史跡実地調査」「ことばで遊ぼう（ビビットひろば）」、（英語）：「英語コース基礎セミナー」「高等学校土曜スクールサポート」「Lets' Enjoy English（ビビットひろば）」「小泉八雲資料室整備事業」など	250（国語） 200（英語）
数 理 基 礎 教 育	「数理基礎専攻セミナー」「電卓を利用した教材研究」など	300
自 然 環 境 教 育	「教材開発・実践サークル」「田植え体験」「環境とエネルギー（ビビットひろば）」「星空・地球研究塾」など	200
家 政 教 育	（家政）：「食育推進サポーター」「食品添加物をテーマとした実験授業」など（技術）：「出雲科学館講座」「附属小木工教室」「木工遊び（ビビットひろば）」「放課後保育プログラム」など	200（家政） 150（技術）
健康・スポーツ教育	「ビビスポ（ビビットひろば）」「水泳教室」「大会審判員」「少年サッカー・スクール」「附属中学校バレー指導」など	250
音 楽 教 育	「地域の学校音楽活動支援」「学校・施設慰問音楽会」「吹奏楽コンクール指導者養成講座」「県民ミュージカルスタッフ」ほか	250
美 術 教 育	「島根県立美術館ワークショップ」「こども達のための展示会」「卒業研究発表展示会」など	200

（注）（ビビットひろば）；「ビビットひろば」において各専攻の学生が企画した活動を実施。

表5. 平成19年度～平成21年度における体験学修受け入れ団体数等の推移

	平成19年度	平成20年度	平成21年度
受け入れ団体数	225	219	192
学生参加活動数	341	414	380
参加学生のべ数	2012	1625	1783

表6. 平成18年度から20年度における受け入れ団体の学生評価

	評価	平成18年度		平成19年度		平成20年度	
		実数	%	実数	%	実数	%
ア	積極的に取り組んでいた	25	61	42	59	36	64
イ	おおむね積極的に取り組んでいた	16	39	27	38	17	30
ウ	あまり積極的ではなかった	0	0	0	0	2	4
エ	積極的な姿が見られなかった	0	0	0	0	0	0
オ	その他	0	0	2	3	1	2
	合 計	41	100	71	100	56	100

表7. 受け入れ団体の体験学修のとりえ（平成20年度）

	評価	平成18年度	
		実数	%
ア	既存の活動を充実させるため	48	48
イ	新規事業を実施させるため	9	9
ウ	学びの場としての活動提供	38	38
エ	その他	4	4
	合 計	99	100

Ⅱ. 基礎体験学修の成果 — 平成16から18年度入学生において —

1) 認定された体験時間の分析

表8に、平成16年度入学生（以下、平成16年度生）から18年度入学生（以下、平成18年度生）までの卒業年次末における基礎体験時間数と、平成17年度入学生（以下、平成17年度生）および18年度生の専攻別体験時間数の推移を示した。

平成16年度生に比べ、17および18年度生における時間数の増加がみられた。また、平成18年度生における最小時間数がそれ以前に比して60時間あまり増加していた。最大時間数と最小時間数の差が大きいことは、基礎体験が選択体験によって構成されているためであり、学生による個人差は大きい。

表 8．平成16年度から18年度入学生の 4 年次末の平均体験時間数（時間）

体験分類	基礎体験一般			専攻別体験	
入 学 年 度	平成16年度	平成17年度	平成18年度	平成17年度	平成18年度
平 均 時 間	517.1	603.3	587.3	115.1	145.6
最 大 値	2303.0	1720.5	2040.0	250.0	250.0
最 小 値	160.5	160.5	225.0	0.0 (2)	0.0 (1)
人 数	178	156	165	156	165

※最小値欄（専攻別体験）の（ ）内の数字は時間数がゼロであった人数を示す。

専攻別体験に関して、平成17年度から18年度生にかけて、平均で30時間ばかりの増加がみられた。最低値がゼロであることは、専攻別体験も選択メニューであるため、卒業要件として必ずしも選択する必要がないためである。なお、最大値が「250時間」となっているのは、先に述べたように専攻別体験の時間登録限度を250時間までと規定しているためである。

このような体験した時間数と各学生の進路との関係はあるのだろうか。表 9 は、平成16年度生および17年度生の進路先と在学中の基礎体験（専攻別体験を含む）時間数との関連を分析した結果である。第一に、両卒業年度生に共通して、教職に就いた卒業生における体験時間数が、それ以外の職もしくは進学した者に比べ多い傾向が認められた。特に平成17年度生においてその傾向が顕著であった。

また、教職に就いた卒業生を、正規採用と非正規採用（常勤・非常勤講師）で比較した場合、正規採用された学生の体験時間数がやや多い傾向にあった。このような結果から、基礎体験領域における体験学修が、地域が望む教師の養成に効果があったことが示唆される。

表10は、平成16及び17年度生の、3年後期における教職志向性（教師になりたい・わからない・なりたくない）と教育実習Ⅲ・Ⅳ（3年次）成績、および3年後期時点での基礎体験時間数を表したものである。教育実習評価点が高い群（志向性高群）の基礎体験時間数が多い傾向があった。基礎体験学修の成果と教育実習達成との関連性が示唆される。平成22年度入学生から、実習Ⅲ・Ⅳの履修資格として、基礎体験時間数（選択活動）120時間を規定した。この基準の妥当性を裏付ける意味においても、基礎体験の教育実習への効果について、時間数からの量的分析に加え、育った力の自己評価値など質的分析を行うことが今後の課題としてあげられる。

2) 育った力の自己評価の分析

表 2 に示した 6 評価領域の教師力を、3 学年や 4 学年末における基礎体験セミナーにおいて学生に自己評価させた。表10に平成16年度生の卒業時の、平成17・18年度生の3年次と4年次末の評価平均値をそれぞれ示した。

4 年次末の評価値全体の数値は3.6前後であり、どちらかといえば「あてはまる」に近い評価値がしめされた。平成17と18年度生における3年次からの変化をみた場合若干の全体評価値の増加がみられた。

表9. 平成16年度および17年度入学生における基礎体験・専攻別体験合計時間数と進路との関連

	進 路 先		人数	平均時間	最大値	最小値
平成16年度生	教 職	正 規 採 用	41	665.6	1192.0	475.0
		臨 時 採 用	42	714.0	1571.5	471.0
	教職以外	公務員・民間等	95	624.3	2344.5	470.5
平成17年度生	教 職	正 規 採 用	32	934.9	2299.5	484.0
		臨 時 採 用	48	730.8	1743.5	472.0
	教職以外	公務員・民間等	77	632.3	1296.5	467.0

表10. 平成16および17年度生における教職志向性、基礎体験総時間数と教育実習評価（実習Ⅲ・Ⅳ）との関連

入学年度	教職志向性 (人数)	教育実習評価点 (満点100)	基礎体験時間数
平成16年度生	高 位 群 (86)	83.0	689.9
	中 位 群 (16)	81.9	638.9
	低 位 群 (15)	81.4	547.3
平成17年度生	高 位 群 (82)	80.8	814.0
	中 位 群 (7)	76.3	634.1
	低 位 群 (8)	78.3	647.8

(注)「平成21年度第3回F D研修会 学校教育課程Ⅱ期生の教育成果」より、ただし、上記表における高位群とは1年前期から3年後期にかけて志向性が一貫して高い学生、低位群においては低い学生のみのデータであり変動した学生は含まれていない。

評価領域をみた場合、比較的高いものは、子ども理解と人間関係形成力と社会の一員としての自覚であった。特に、全年度生に共通して、「社会の一員としての自覚」領域における得点が最も高かった。一方、低い傾向のあるものには、企画力、指導力や学校理解があった。

特に「企画力」の評価値が全年度に共通して低い。このことは、募集活動の内容自体に学生が自ら企画運営する内容を含む選択体験メニューが少ないことに起因していると考えられる。この点に関して、上述したように「ビビットひろば」において学生企画の活動を用意する、また、社会教育施設との連携によってなどの改良を実施した。その結果、平成18年度生において、やや高い傾向がみられるようになった。今後とも、社会教育施設以外の受け入れ団体においても、学生と共に企画する、あるいは、学生が中心に企画する活動内容を工夫し活動募集してもらうよう働きかけ続ける必要がある。この点は、あとの「統合的カリキュラム」の視点からの考察においても述べるが、受け入れ団体とのパートナーシップの確立と発展にとって重要なことである。また、地域と協働して地域を発展させる原動力となり得る学生を育てる上において、後述する資格認定制度は有効な方法だと考えられる。

表11. 平成16年度～18年度生の基礎体験領域の体験学修成果の自己評価平均値

評価領域	項目番号	平成16年度生	平成17年度生		平成18年度生	
		4 年次	3 年次	4 年次	3 年次	4 年次
子 ども 理 解	1	3.9	3.7	3.8	3.7	3.9
	2	3.7	3.6	3.7	3.7	3.8
	3	3.8	3.4	3.6	3.6	3.7
	領域平均	3.8	3.6	3.7	3.7	3.8
人 間 関 係 力	4	3.6	3.1	3.6	3.4	3.9
	5	3.6	3.2	3.7	3.5	3.9
	6	3.8	3.6	3.8	3.7	4.0
	領域平均	3.7	3.3	3.7	3.5	3.9
社会の一員の自覚	7	4.3	4.1	4.3	4.3	4.6
	8	4.1	3.9	4.0	4.0	4.2
	領域平均	4.2	4.0	4.2	4.2	4.4
企 画 力	9	3.2	2.8	3.1	3.0	3.3
	10	3.4	2.8	3.2	3.1	3.4
	領域平均	3.3	2.8	3.2	3.1	3.4
指 導 力	11	3.5	3.5	3.5	3.6	3.7
	12	3.4	3.2	3.2	3.3	3.5
	領域平均	3.5	3.4	3.4	3.5	3.6
学 校 理 解	13	3.8	3.4	3.6	3.5	3.5
	14	3.8	3.5	3.6	3.5	3.7
	領域平均	3.8	3.5	3.6	3.5	3.6
	全体平均	3.7	3.4	3.6	3.6	3.8

3) 資格認定制度導入とその活用効果

①体験学修の質的向上のための問題提起 ― 新たな体験学修法としての資格認定制度の導入 ―

学生が参加する個々の活動の活動目標の達成や役割の遂行、活動参加によって修得可能と想定される力（評価項目内容）の修得度など、主にこれらを含んだ内容によって体験学修の事前指導が行われて来た。冒頭でも述べたように、本学部は、教師力を体験と講義・演習との往還関係によって育てることを目指している。専攻別体験等において、講義・演習と体験活動目標とを明確に関連づけ、達成段階を設けた指導が十全に行われて来たとは必ずしも言えない現状があった。

体験学修のさらなる質的向上のため、以下のような問題が提起された。授業（体験学修コア科目や専攻での講義・演習）目標と体験学修目標を相互に関連づけた教育法（たとえば、ある授業科目の学習・達成目標と個々の体験学修における達成目標を個々関連づけた一定基準を到達目標として学生に提示し、それに志向させる指導方法）の必要性。また、上述した地域の体験学修のとらえ方の顕著な傾向（表7参照）として、「団体・機関等の活動の充実」があげられていた。このような地域ニーズへの対応性、などであった。

このような問題提起をうけ、本学部では、平成20年度から、一定の講義成績と活動達成水準を選考基準として設け資格を付与する「学内資格認定制度」が導入された。体験学修や各専攻での授業と体験内容に関連した19種類の資格が設けられた（島根大学教育学部FD戦略センター、2010）。

① 格認定者活用効果の検証 基礎体験領域に関する学内資格として、「体験学修ピア・サポーター」「学校教育サポーター」「コミュニティサービス・サポーター」計3種類の資格（cf.島根大学教育学部附属FD戦略センター「学内資格認定制度」）が平成21年度に計8名の学生に付与された。基礎体験においては平成21年度より、これら有資格者の基礎体験セミナーにおける発表や協議への参加、後輩の指導などのための基礎体験セミナーでの活用と、新入生の宿泊研修である入門期セミナーでの活用を主に行った。このうちの「体験学修ピア・サポーター」の活用結果について以下報告する。

本学部では、平成17年度より新入生に対し、1泊2日の基礎体験学修メニューである「入門期セミナーⅠ」を実施している。主なねらいは、「『1000時間体験学修』の全体像を把握し、大学生活4年間の教育体験活動に対する見通しをもつ」「これからの大学生活を共にする学生同士が交流を深め、仲間意識を培う」の2つにある。平成20年度より、教員に学生スタッフも加え、セミナーを企画・運営するという方式をとり始めた。主な役割は、クラス担当としてグループ活動の支援をする、劇やグループ・ディスカッションによって体験の様子を新入生にわかりやすく説明することなどであった。

平成21年度においては「体験学修ピア・サポーター」の有資格者（6名）と、教員が協同で研修内容の検討やスケジューリングなどを協議した。これに一般募集した2・3回生29名加え、合計35名で学生スタッフを構成した。上級生を活用し始めた平成20年度と比較して、ピア・サポーターを活用したことによる、特に「1000時間体験学修の理解」「仲間づくり」についての増加傾向が顕著に認められた（青山他、2009）。また、学生自身においても、「指示を出せるようになった」「全体を把握して行動することができるようになった」など自己成長の認識、その他「今までと違ったメンバーと活動することでとても刺激のある活動となった」など多くの成果が認められた（青山他、2009）。

今後とも、資格認定者の活用法（セミナーや専攻別体験等による学生教育や地域ニーズに対応した諸活動での活用法）、およびその効果（学生教育への効果および地域の発展への効果など）を検討していく必要がある。

Ⅲ．「1000時間体験学修（基礎体験）」の課題展望 — 統合的カリキュラムの視点から —

1）基礎体験領域の内容・構成にかかわる課題

「統合的カリキュラム（Integrated Curriculum）」とは、地域社会での諸活動に、諸教科学習での学習内容や目標を包含させた一連の教育活動である。「1000時間体験学修」のねらいは、講義・演習と体験との往還関係によって学生を育てることにある。この点から、「基礎体験学修」における「選択活動」や「専攻別体験」は、まさに「統合的カリキュラム（Integrated Curriculum）」に位置付け可能であろう。

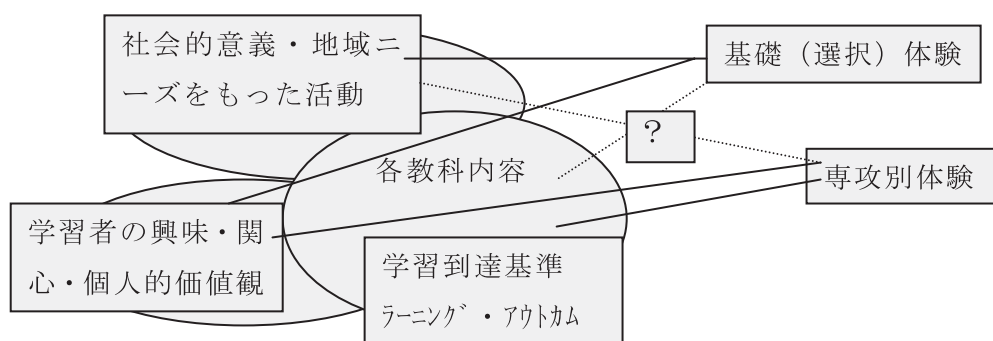


図3. サービス・ラーニングの構成要素（倉本（2008）を参考に）

統合的カリキュラムのひとつに、米国において発展したサービス・ラーニング（Service-Learning）がある。図3は、サービス・ラーニングの内容を構成する要素に選択活動と専攻別体験とを関連づけたものである。図中の実線は、明らかに関連があると想定されるものであり、破線は関連づけが必ずしも明白でないと考えられるものである。

たとえば倉本（2008）は、米国のある州の各教科の学習到達基準を、沼地の遊歩道を整備するという社会的に意義ある活動に融合させた実践によって、高校生が、地域ニーズへ対応する地域貢献性の意義を学び、市民としての自己意識を高めたなどの例をあげている。サービス・ラーニングの主目的やその意義には、「成人になるとは、市民として生きていくこととはどういうことなのかを学ぶ」ことがある。社会的意義ある活動の中で、学校組織で学習した知識やスキルを活用し、またフィールド活動の中で学習を深化させていくと考えられている。

基礎体験学修（選択活動）は、サービス・ラーニングの構成要素である「地域ニーズをもった活動」とみなされるが、ここで、あらためて以下のような問題が提起される。すなわち、学生にその活動の社会的意義について十分に認識させて来たのかという事前事後指導における問題、さらには、学生の知識や技能の統合の機会となり得る、体験の概念化（図4参照）を促進する講義等の必要性の問題、などである。地域社会論、社会教育論やボランティア論などを包括したコア授業科目の新設は、さらなる体験学修の質的向上にとって有効だと考える。

また、専攻別体験は講義・演習の内容や目標と活動とを関連づけたものである。上記サービス・ラーニングの視点からは、専攻別体験においても地域社会との接点をもった活動を各専攻が企画することも重要だと言える。I 3）の専攻別体験一覧において、すでにこのような地域との接点をもった企画もみられる。「社会人として自立と成熟を促す」「学校教育が求める教育

課題を積極的に担う」など学部 of 具体的教育目標（「履修の手引」）の観点からも、地域の教育課題と接点をもった企画の発展がますます望まれる。

その他、基礎体験領域の内容構成に関わる問題として、学生の自由記述からは、基礎体験活動がすでにキャリア・ガイダンス機能をもっていることがうかがえる（長澤ら,2009）が、さらなる、この点に焦点化した分析検討が必要である。

2) 体験活動のリフレクションについて — 事前・事後指導、基礎体験セミナーのあり方 —

I 2) ①でも述べたように、活動の振り返り（リフレクション；Reflection）は体験学修において重要な教育法であることから、個々活動の事前・事後指導に加え、学年全体での基礎体験セミナーを整備し充実させて来た。

図4は、コルブ（1984）が図式化した、レヴィンの体験学習モデルに事前・事後指導に関連づけたものである。このモデルから事前・事後指導はサイクルすることがわかる。内省的な体験的態度も、実は数回の体験や事前・事後指導を重ねる中で可能になるだろう。また、なんらかの仮説や問題点をもった体験である実験的試みも、事後指導を経た後、次の事前指導の中で学生にその意識が芽生えるのかもしれない。

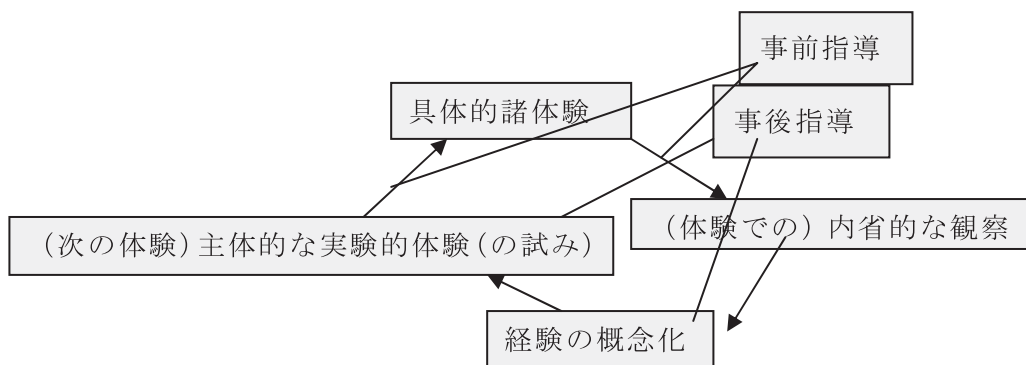


図4．レヴィンの体験学習モデル（コルブ（1984）を参考に）

ある程度の内省的視点をもった、他の状況や活動にも適用・転移可能な知識や概念構成の視点をもった経験がなければ、自己評価や自己概念をも変容する真の概念化はなされないであろう。ここにおいても、体験の概念化を手助けする、促進するような講義・演習が必要な条件であることが指摘できる。

先に専攻別体験において講義（教科学習）と体験内容とのリンクについて述べたが、基礎体験一般においても、体験内容によっては、専攻の講義内容とリンクさせるべきものもある。現在、理科教育推進室「環境寺子屋」の活動において実施しているような、センター専任教員と教科専門教員との合同的事前・事後指導の形態も有効と考える。また、全体で実施する基礎体験セミナーにおいても、代表学生の報告を他学生が概念化可能な指導内容・時間枠部分をもっておく必要がある。

また、上記活動のリフレクション・モデルは、活動に参加したことから始まっている。入門期セミナー等において活動への参加を呼び掛けるが、なかなか参加しない学生もいる。参加さ

せる動機づけもが重要な一方で、「まずは参加活動してみる（させてみる）」（苦い薬を飲ませるようではあるが、飲まなければまずは効き目もない）こと、初めの一步の重要性を示唆している。やった活動（飲んだ薬）が、どのように学生のためになり（効いてくる）、次の活動に発展して行くのかはまさに事後指導の在り方に関わってくる。

活動のリフレクションの重要な効果に、「価値づけ」や「動機づけ」があげられている（倉本,2008）。I 4）での受け入れ団体のアンケート結果や連絡会議において、少数ではあるが体験に来た学生の意欲や態度が問題にされていた。社会的意義を学ぶ体験学修の目的と一見相対するもののようであるが、事前・事後指導や基礎体験セミナーにおいて、個々の学生が自分にとって興味ある、有用と認識する「体験学修の価値」を形成する必要がある。

体験活動の動機づけやその価値を見出す過程において、個人の価値観が始発点として重要であり、個人の興味や関心との接点なしで、いくら社会的意義を述べても無駄な場合が多いことも指摘されている（倉本,2008）。個人的価値観と社会的意識の接点からの「体験学修の有意義感（価値観）」の形成が、体験学修の初発段階においては重要と考える。個々学生の問題意識や個人的興味などを把握した活動参加を促すセミナーも必要である。また、初めて参加した学生の事後指導においては、今後の活動の継続・発展のためにも、個人的興味や関心を配慮し、それらと社会的意義の接点を学生に見出させ、彼らに社会的意識を形成することが事後指導において求められる。

なお、平成22年度からは、従来の1年後期において2年との合同セミナー（主内容は既体験者の発表など）を実施して来たが、平成22年度からは、体験スタートアップ・セミナーとして、1年の前期終了時点での実施を予定している。上述してきたような個人的関心からの発展を促すようなセミナーの内容を配慮する必要がある。

最後に、体験学修が始まり6年を終えようとしている。個々の専任教員は、活動結果の般化、概念化をめざした指導を実践して来ている。これら事前・事後指導方法を集約し系統化した島根大学教育学部版「体験学習法」をまとめる時期に来ている。

3）地域との協同における課題 ― コミュニティ・エージェンシーの確立、資格認定者の活用 ―

サービス・ラーニングの成功の鍵を握る存在としてコミュニティ・エージェンシー（Community Agency;CA）がある。学校組織と協働するパートナーシップをもった地域の組織である。ただし、ここでの協働とは、地域の組織の発展に役立ち地域のニーズに応じるものであること、学生がコミュニティのニーズに対応する中で市民性を獲得していくもの、など条件付きの相互付与の関係である。

I 4）での受け入れ側のアンケート結果から、諸団体が、自己組織の活動を充実させるための体験学修であるという回答をしていた。受け入れ側の自己組織発展のための学生の受け入れという意識は高い。体験先がどういうニーズをもって募集しているのか、また、学生がそれに応えているかなど、今後分析・検討すべき点は多い。受け入れ先との連絡会議等を通して把握していく必要がある。

一方で、受け入れ側（CA）の以下のような意識も協働の条件とされている。それは、「参加学生が地域改善の重要なリソースであり、そのリーダーでもあると、CAに認識されていること（よって参加学生には必然的に社会的責任が課せられる）」である。受け入れ側には、学

生を地域改善の重要な担い手として意識する、また学生を同等なメンバーとみなし一緒に企画することなどが要求される。連絡会議や事中指導の訪問を通して受け入れ側に、この意識を持たせる必要がある。

Ⅱ 3) ①において、認定資格制度の導入の背景について述べた。この導入には、体験内容・目標と大学での講義等との関連性を明示すること、地域のニーズに応えるべき学生を育てることなどが主な目的としてあった。認定資格制度は、サービス・ラーニングの新たな一教育法・評価法とも言えよう。今後、図3に示した一構成要素である、地域ニーズに関わる、資格認定者の基準内容の整備、また認定者を「地域改善の重要なリソースであり、そのリーダーでもある」と、受け入れ側（CA）に認識させ得るかなど、これら諸課題の解決が認定資格制度のさらなる発展にとって必須である。

（備考）なお、本論文中におけるカリキュラム改善結果や体験学修成果等の一部は、「特色GP成果報告 確かな教師力を育む多角的評価の実現」（平成22年3月 島根大学教育学部）にも記載した。

引用・参考文献

青山・長澤・池山・福間・小川 2009 新入生セミナーにおける学生の活用と成果 「平成21年日本教育大学協会研究集会発表集」 兵庫教育大学。

福間敏之 2009 基礎体験領域における評価法 「平成20年度島根大学教育学部学生フォーラム」 島根大学教育学部。

Kolb,D.A. 1984 “Experimental Learning” N.J.:Prentice Hall Inc.

倉本哲男 2008 「アメリカにおけるカリキュラムマネジメントの研究」 ふくろう出版。

松尾 睦 2006 「経験からの学習」 同文館出版。

Moon, J.A. 2004 “A Handbook of Reflective and Experiential Learning” N.Y.:RoutledgeFalmer.

長澤・青山・池山・福間・高須 2009 基礎体験領域における4年間の学生の学びの変容について 「島根大学教育臨床総合研究 8巻」, 1-20.

小川・嘉賀・斎藤・山中・秦 2007 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 「島根大学教育臨床総合研究 6巻」, 25-30.

島根大学教育学部附属FD戦略センター 2007 「教員養成GP成果報告書 戦略的FDによる資質向上スパイラルの実現（平成19年3月）」 島根大学教育学部。

島根大学教育学部附属FD戦略センター 2010 「特色GP成果報告書 確かな教師力を育む多角的評価の実現」 島根大学教育学部。

島根大学教育学部附属FD戦略センター「学内資格認定制度」（平成21年度）。

島根大学教育学部平成21年度第回FD研修会資料（高旗・岩田） 「学校教育課程Ⅱ期生の教育成果」 島根大学教育学部FD戦略センター。