

フレンドシップでの体験による学びの限界

中山 玄 三*

The Limits to Experiential Learning within the “Friendship Program”

Genzo NAKAYAMA

Abstract

Basic competences in professional teaching should be developed through the practice-based experiential learning in pre-service teacher training, so called the “Friendship Program”. In this study, three phases of limitations to such experiential learning were identified, based on the goal attainment levels of college students assessed by the Three Dimensional Rubric (Nakayama, 2005).

- (1) First-hands experience in interacting with children does not always promote the intellectual development in understanding children’s behavior and characteristics, but is sometimes only limited to enjoying and doing activities.
- (2) Both developmental levels in observing children and levels of understanding of children are often limited to the individual and personal perception, clearly distinguished from the objective theory.
- (3) Outcomes of experiential learning can be rarely integrated with student-practice-teaching or academic knowledge and skills in pedagogy, psychology, curriculum and instruction, subject contents etc., that are outreached areas of the Program.

Thus, goal settings and instructional strategies should be individualized in order to cope with the goal attainment levels of individual students, which are mainly limited to the abovementioned three phases. As to goal settings, re-orientation towards the enrichment of humanity as professional teachers might be an alternative way to be taken into account.

Key Words : experiential learning, competences in professional teaching, pre-service teacher training

I はじめに

大学の教員養成課程での体験カリキュラムの役割・あり方を検討するためには、どのような資質・能力を備えた教員を養成すべきかという必然性・必要性和、学生がある一定期間に体験を通してどのような資質・能力を身につけることができるかという可能性を、明確にする必要がある。前者の必然性・必要性の問題、即ち教員養成教育の目的・目標に関しては、これまで、例えば、教育職員養成審議会答申(1987・1997)や中央教育審議会答申(2005)ほかの行政文書において、また、筆者の本学教育学部4年次生を調査対象にした研究(中山, 2006a)によっても、教員養成段階で育成すべき具体的な資質・能力が、すでに示され、確認できている。

しかしながら、後者の学生の体験による学びの可

能性の問題については、現在までのところ、うまく説明できる理論がほとんどなく、具体的な教育実践の場面で見えていかなければ、その理論構築は難しい。これまで、筆者(中山, 2005; 近森他, 2005; 中山, 2007a)は、教員の養成段階において、学生が種々の体験的活動を通して、子どもたちとふれあい、子どもの気持ちや行動を理解し、実践的指導力の基礎を身につけることを目的・目標にしたフレンドシップ事業(文部省, 1997)に着目し、体験による学びが子ども理解に有効であることを検証してきた。

本学教育学部でのフレンドシップ事業の2002(平成14)年度から2006(平成18)年度までの5年間は、体験と省察により、子どもの気持ちや行動を理解し、子どもとのかかわり方や支援・対処の仕方を学ぶという学習成果に重きをおいた。体験による学びの達成状況を実際に見てみると、その学習成果には著しい個人差が現れることが明白となった。

そこで、本研究の主な目的は、フレンドシップで

* 附属教育実践総合センター

の体験による学びにおいて、学部学生がある一定期間内に何をどの程度と範囲までできるようになるのか、また何ができないのかを、明らかにすることである。その方法として、筆者が開発した3次元評価ルーブリックに準拠したアンケート調査データ（中山，2005；中山，2007a；中山，2007b）をもとに、学生の実態から観察できる特徴を記載する。そして、体験による学びの到達可能性と限界を明確に捉えた結果をもとに、体験による学びの目標設定のあり方、および体験による学びでの学生支援のあり方について検討・考察する。

II 「体験による学び」の限界

1 体験が知的な学びに高まらない限界

(1) 学びのステージの到達可能性

体験による学びの一つ目の具体目標は、体験したことをもとに、子どもとかかわる活動を見直し修正できるような学びに高めることである。この目標を

「学びのステージ」と呼ぶこととし、表1に示したとおり、どの段階で学習が生起しているかという観点から4段階のステージを設定した。

体験による学びの具体目標の達成状況を把握するために、2004・2005（平成16・17）年度に実施したアンケート調査結果を表2に示す。学びのステージの目標達成状況を見てみると、4年次生については、ステージ4まで到達している、体験による学びが確かに成立していると言える。また、学年進行に伴い学びのステージが緩やかに上がる傾向が認められるが、1・2年次生においては、ステージ3・4までさらに一層到達できるようになることを向上目標とする必要があることがわかる。そこで、学びのステージ1・2の段階までで留まるような、体験が学びに高まらない限界の特徴を、学生の学びの実態をもとに記述することにする。

(2) 体験が知的な学びに高まらない

① 楽しい体験だけで始終する。

子どもと一緒に遊んで楽しいと感じることが大前

表1 学びのステージの具体目標

体験したことをもとに、子どもとかかわる活動を見直し修正できるような「学び」に高める。	
ステージ1：	子どもとかかわる体験をほとんどもっていない <u>ということはない</u> 。
ステージ2：	子どもとかかわる活動を通して体験したことが、具体的なエピソードとして自分の記憶の中に残る。
ステージ3：	子どもとかかわる活動で新たに体験したことがこれまでの自分の経験と結びついて、子どもの気持ちや行動を理解できるようになる。
ステージ4：	子どもとかかわる活動を企画したり、実施したり、振り返ったりするとき、これまでの自分の体験に裏づけられた子ども理解をもとに、自分の行動を修正して対処できるようになる。

表2 学びのステージの目標達成状況

	2004(平成16)年			2005(平成17)年				α係数
	1・2年次生 (N=32)	3・4年次生 (N=17)	t検定	1年次生 (N=19)	2年次生 (N=16)	3年次生 (N=14)	4年次生 (N=12)	
全体	3.9	4.4	***	3.9	4.2	4.0	4.5	.34
ステージ1	4.2	4.7	NS	4.0	4.8	4.4	4.8	.31
ステージ2	4.2	4.7	*	3.9	4.3	4.4	4.6	.31
ステージ3	3.6	4.2	**	3.8	3.9	3.6	4.3	.20
ステージ4	3.5	4.2	**	3.8	3.9	3.6	4.3	.13

註1) 表中の数値は、「5=とてもそう思う」「4=まあまあそう思う」「3=どちらとも言えない」「2=あまりそうは思わない」「1=ぜんぜんそうは思わない」の5段階評定尺度を尺度得点に換算することによって算出した尺度得点の平均値を示す。

2) t検定は、1・2年次生と3・4年次生の2つの集団の平均値の差の検定を行った結果を示す。

記号の意味は、次のとおりである。

NS: $p \geq 0.05$ (有意差なし) , *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$

3) α係数は、1～4年次生の4つの集団の平均値と学年の間の相関関係を示す。

α係数の絶対値の意味は、次のとおりである。

.00～.20: ほとんど相関がない, .20～.40: 低い相関がある, .40～.70: かなり相関がある

提・必要条件であることは間違いない。しかし、体験を尊重するあまりに、楽しく遊んだだけの自画自賛や「やったあー！」体験だけでは、近視眼的な目先の必要に応じた断片的な経験の蓄積に終わり、知的で客観的な学びを軽視することになる。それは、わが国の教育史上で昭和30年代に批判を浴びることになった、いわゆる「はい回る経験主義」(奥田, 1974)に陥るものであり、体験が学びに高まらない最初の限界がある。直接経験は、知的な学びの基盤と成り得るものであるが、体験だけで、学びが成立するというわけではないのである。

なお、ここでの学びとは、経験による思考や行動のある程度持続可能な変容であると、一般的に定義しておくことにする。

② ネガティブな失敗体験が、学ぶ意欲や態度を低減させてしまう。

子どもとうまくかかわれなかった、どうすればいいのかわからなくて何もできなかったなど、行動と結果が伴わなかったネガティブな体験を繰り返すと、できないが口癖になってしまい、できるようになるにはどうすればいいか、その適切な対処を探ろうとするポジティブな意欲や態度が保たれにくくなる。もう嫌な思いはしたくないというようなネガティブな体験が積み重なると、本人とは関係のない外的な原因のせい・言い訳にするなど、心理的なダメージから自分を防御するようになり、時として学ぼうとする意欲・態度とは逆方向に、できないのがどうしてだめなのと開き直り・逆切れ状態にまで達することがある。このように、ネガティブな失敗体験を繰り返すことで、本人が聞く耳を持たなくなって、話が通じなくなるような壁、養老(2003)が言うところの「バカの壁」を築き上げていくところに、体験が学びに高まらない二つ目の限界がある。

③ ポジティブな成功体験は、結果オーライで済まされてしまう。

ネガティブなできごとや予想外のできごとを体験したとき、その原因をなぜと問うものである。一方、うまくいったポジティブな体験は、結果オーライ、「終わりをければすべてよし」で、それ以上何も考えなくて済ませてしまいがちであるところに、体験が学びに高まらない三つ目の限界がある。

2 「子どもを見る眼」が個人的な予想に留まる限界

(1) 子どもを見る眼の発達レベルの到達可能性

体験による学びの二つ目の具体目標は、子どもとかかわる活動において、子どもをどう見るかという子どもを見る眼を高めることである。この目標を「子どもを見る眼の発達レベル」と呼ぶこととし、表3に示したとおり、子どもに対する見方として5段階の質的レベルを設定した。

体験による学びの具体目標の達成状況を把握するために、2004・2005(平成16・17)年度に実施したアンケート調査結果を表4に示す。子どもを見る眼の発達レベルの目標達成状況を見てみると、相対的に到達度が低い。4年次生においても、レベル4までで留まっている。また、学年進行に伴い子どもを見る眼の発達レベルが徐々に上がる傾向が認められるが、特に、1・2年次生においては、レベル2・3までさらに一層到達できるようになることを向上目標とする必要があることがわかる。そこで、子どもを見る眼の発達レベル3の段階までで留まるような、学びが深まり拡がらない限界の特徴を、学生の学びの実態をもとに記述することにする。

(2) 体験知のもとになる「子どもを見る眼」が個人的な予想に留まる

個人が体験した具体的事実をエピソード記憶として想起し、それを見直し振り返ることで知的な学びに高めることができる。もともと、そのエピソードは、子どもを見る眼を通して体験が内面化されたも

表3 子どもを見る眼の発達レベルの具体目標

子どもとかかわる活動において、子どもをどう見るかという「子どもを見る眼」を高める。
レベル1：子どものどこをどう見ていいのかわからず、子どもが見えていない <u>ということはない。</u>
レベル2：子どもの実態や事実にも目を向けることができるようになる。
レベル3：子どもの行動を予め予想した目で子どもを見るができるようになり、自分の予想に反する子どもの実態や事実にも目を向けることができるようになる。
レベル4：自分が子どもに期待する到達基準をもとに子どもを見るができるようになり、子どもの側からもこれまでの進歩や変化を見ることができるようになる。
レベル5：活動の目標など子ども集団に依らない外的基準をもとに子どもを見るができるようになり、子どもの側からもこれまでの進歩や変化を見ることができるようになる。

表4 子どもを見る眼の発達レベルの目標達成状況

	2004(平成16)年			2005(平成17)年				
	1・2年次生 (N=32)	3・4年次生 (N=17)	t検定	1年次生 (N=19)	2年次生 (N=16)	3年次生 (N=14)	4年次生 (N=12)	α係数
全体	3.5	3.9	**	3.4	3.9	3.8	4.1	.36
レベル1	3.4	3.6	NS	3.4	3.9	4.1	4.2	.34
レベル2	3.8	4.4	**	4.0	4.1	4.0	4.2	.08
レベル3	3.5	4.3	***	3.4	3.9	3.7	4.3	.36
レベル4	3.5	3.6	NS	3.3	3.8	3.5	4.0	.22
レベル5	3.5	3.5	NS	3.1	3.7	3.6	3.7	.31

- 註1) 表中の数値は、「5=とてもそう思う」「4=まあまあそう思う」「3=どちらとも言えない」「2=あまりそうは思わない」「1=ぜんぜんそうは思わない」の5段階評定尺度を尺度得点に換算することによって算出した尺度得点の平均値を示す。
- 2) t検定は、1・2年次生と3・4年次生の2つの集団の平均値の差の検定を行った結果を示す。記号の意味は、次のとおりである。
NS: $p \geq 0.05$ (有意差なし) , *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$
- 3) α係数は、1～4年次生の4つの集団の平均値と学年の間の相関関係を示す。
α係数の絶対値の意味は、次のとおりである。
.00～.20: ほとんど相関がない, .20～.40: 低い相関がある, .40～.70: かなり相関がある

のであり、ここでは、これを「体験知」と呼ぶことにする。その体験知の質を左右するものが、体験知のもとになる子どもを見る眼であり、個人が体験を自分の内面に取り込む際の一種のフィルター役を果たすものと考えてよい。

子どもを見る眼に関しては、個人がもつことができる予想の範囲に限定されたレベルまでは、十分に到達可能であると言える。しかしながら、集団内の期待される到達基準や活動の目標などの集団外基準をもとに、子どもの進歩や変化を見ることが出来るレベルまでは至らないのである。つまり、子どもを見る際に、教育的見地から意味付け・価値づけを行いながらじっくりと観察すること、これをここでは「観察への理論負荷」(Hanson, 1958)と呼ぶことにするが、それが出来るレベルまでは至らない。ここに、体験による学びが深まり拡がらない限界がある。

3 「子ども理解」に関する臨床知・実践知が個人的な理論に留まる限界

(1) 子ども理解度の到達可能性

体験による学びの三つ目の具体目標は、子どもに対する見方・考え方、経験則などの子ども理解にかかわる中身・内容を質的に高めることである。この目標を「子ども理解度」と呼ぶこととし、表5に示したとおり、子どもとかかわる体験を通して個人が体得した子ども理解の質的程度として4段階の理解度を設定した。

体験による学びの具体目標の達成状況を把握するために、2004・2005(平成16・17)年度に実施したアンケート調査結果を表6に示す。子ども理解度の目標達成状況を見てみると、4年次生については、理解度4まで到達して、概念的理論面と技術面が統合された子ども理解ができていると言える。また、学年進行に伴い子ども理解度が徐々に上がる傾向が認められるが、1・2年次生においては、理解度3・4までさらに一層到達できるようになることを向上目標とする必要があることがわかる。そこで、子ども理解全般にかかわる質的な内容に着目し、それが個人的な理論までで留まるような、学びが深まり拡がらない限界の特徴を、学生の学びの実態をもとに記述することにする。

(2) 「子ども理解」に関する臨床知・実践知が個人的な理論に留まる

子どもに対する見方・考え方は、自分のこれまでの体験知と関係づけた範囲において理解可能である。また、子どもに対する見方・考え方は、新たな活動の場面で自分がそれを上手く活用できた範囲において理解可能である。ここでは、特に、前者の子どもから学んだ体験知と関係づけた理解を「臨床知」、後者の活動で生かせる有効性としての理解を「実践知」と呼ぶことにする。なお、両者を含めた「臨床の知」は、具体的な状況・フィールドにおいて相互主体的に捉えられる個々の事例や具体を重視した直感的、共通感覚的、総合的な知であると、一般的に

表5 子ども理解度の具体目標

子どもに対する見方・考え方、経験則などの「子ども理解」にかかわる中身・内容を質的に高める。

理解度1： 子どもについてほとんど何も知らないしわからないということはない。

理解度2： 子どもとのかかわり方やコミュニケーションの仕方のノー・ハウをもてるようになる。

理解度3： 子どもの気持ちや行動を、体験した具体的事実をもとに、概念的に理解できるようになる。

理解度4： 子ども一人一人の特性に応じて、子どもとのかかわり方やコミュニケーションの仕方を工夫できるようになる。

表6 子ども理解度の目標達成状況

	2004(平成16)年			2005(平成17)年				α 係数
	1・2年次生 (N=32)	3・4年次生 (N=17)	t検定	1年次生 (N=19)	2年次生 (N=16)	3年次生 (N=14)	4年次生 (N=12)	
全体	3.7	4.1	*	3.7	4.0	3.8	4.4	.34
理解度1	4.2	4.2	NS	4.0	4.4	4.3	4.8	.39
理解度2	3.6	4.0	NS	3.7	3.7	3.6	4.2	.23
理解度3	3.4	3.9	*	3.2	3.7	3.7	4.0	.39
理解度4	3.6	4.2	*	3.8	4.1	3.6	4.4	.15

註1) 表中の数値は、「5=とてもそう思う」「4=まあまあそう思う」「3=どちらとも言えない」「2=あまりそうは思わない」「1=ぜんぜんそうは思わない」の5段階評定尺度を尺度得点に換算することによって算出した尺度得点の平均値を示す。

2) t検定は、1・2年次生と3・4年次生の2つの集団の平均値の差の検定を行った結果を示す。記号の意味は、次のとおりである。
NS: $p \geq 0.05$ (有意差なし), *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$

3) α 係数は、1～4年次生の4つの集団の平均値と学年の間の相関関係を示す。α 係数の絶対値の意味は、次のとおりである。
.00～.20: ほとんど相関がない, .20～.40: 低い相関がある, .40～.70: かなり相関がある

表7 子ども理解に関する臨床の知

2004・2005・2006 (平成16・17・18)年度後期「教育実践研究指導法演習」レポート

- A 子どもとのかかわること： 子どもの目の高さに合わせる・同じ目線で向き合う、子どもをほめることと注意する、一人一人の子どもに働きかけ・認め・受け入れる、子どもに任せて見守る、同じ立場での子どもどうしのかかわり合い・つながり合い、子どもどうしの関係に目を配り個性を生かせる集団づくりを行う、一人一人の子どもに細かな目配り・気配りをしつつ集団全体を見渡すこと。
- B 子どもの気持ちや行動を理解すること： 子どもとのスキンシップ、子どもの表情を見る、子どもの話を聞く、子どもの変化を見逃さない、子どもと向き合ってわかろうとする、子どもの特性を発見する、子どもに共通する特性・よさ、子どもの個性や可能性を多面的に捉える、子どもの行動には理由がある、子どもを見る眼・子どもを理解する力を高めること。
- C 子どもの特性に応じてかかわり方を工夫すること： 子どもなりのルールややり方で解決することを見守る、時間が必要な子どもに対しては待つ、子どもとの信頼関係を築いた上で叱る、子どもの行動の裏にある気持ちを理解した上で注意したり叱ったりする、子ども一人一人に違いがあるので一概に注意したり考えをまとめたりしない、子どもの多様性に応じて対応すること。
- D 子ども側に立って活動を企画・実施すること： 子どもの要求に即した活動を企画する、子どもとともに活動を楽しむ、子どもにとって価値ある経験となるような活動を行う、子ども理解に基づき子ども側に立って子どもの活動を支援すること。
- E 子ども自身の自発性や可能性を大切に支援すること： 子ども自身が自ら感じ・考え・行動できるようになる、子どもができることとできないこと、子どもの成長。
- F 子どもとの人間関係・信頼関係を築くこと： 子どもに認められる、お互いが思ったことをしっかりと伝え合う、子どもとの信頼関係が前提となること。

定義しておくことにする（吉本，1987）。

子ども理解に関しては、個人の関係づけ・有効性の範囲に限定されたレベルまでは、十分に到達可能であると言える。2年次後期から遅くとも3年次前期の段階までには、表7に示したAからFのような、子ども理解にかかわる何らかの法則性を一人一人が発見でき、体験に裏づけられた個人の臨床知を自ら構築できるようになる。また、これらの臨床知を、新たな活動で実際に試してみても上手いくかどうかを確かめてみることで、活用・応用できるような実践知へと高めていこうとする主体的な意識、態度や行動が、一人一人の中に顕在化できるようになる。

しかしながら、個人の範囲に限定された子ども理解は、専門的で客観的な理論を当てはめる以前の段階のもので、個人のエピソードにおける最も印象に残った対象の子どもやその具体的な特性を単純化して表現したものである。このような個人的な理論は、個人の直感や信念に基づくものが多く、あくまでも主観的なものである。また、ケースごとの個別的なもので、断片的で、一貫性に欠けるものであったりする。

経験則の積み上げだけで留まることなく、それとともに、経験則の背後にある解釈・説明、つまり経験知・実践知を統合するような知へと高めていく必要があるのである（岸，2003）。本来、よい理論とは、多くの個別的知識を簡潔に要約でき、かつ特定の検証可能な仮説を導き出せるようなシンプルなものであるとされている（Glynn, Yeany & Britton, 1991）。また、いわゆる科学的な理論とは、仮説を検証できるという実証性、同じ条件下では必ず同じ結果が得られるという再現性、多くの人々によって承認され公認されるという客観性の条件が満たされた見方・考え方である（文部省，1999）。

全般的に見て、体験によって学び得た個人的な理論が客観的で一般的な理論まで高まらず、両者の間には、明らかに質的な隔りがある。つまり、子ども理解に関する臨床知・実践知が個人的な理論に留まるところに、体験による学びが深まり拡がらない限界がある。

4 「体験による学び」が教育実習と統合されるレベルまでは至らない限界

(1) 「体験による学び」が教育実習の特定場面で活かされる

本学教育学部では、フレンドシップ事業と教育実習が有機的に関連づけられた体験カリキュラムとして一体化されてはいないため、フレンドシップでの体験による学びを教育実習でどのように活かすことができているのかは明らかでなかった（中山，

2003）。そこで、体験による学びと教育実習の関連を把握するために、2004・2005（平成16・17）年度に実施したアンケート調査結果を表8・表9に示す。

教育実習の場面で、フレンドシップでの体験による学びが最も活かされるのは、正規の授業時間以外の、給食や掃除、休み時間である。また、教育実習で活かされた内容は、主として4つに大別される。一つ目は、子どもに対する抵抗感・恐怖心・不安が低減されたことなどの、子どもとかわる経験そのもので、これは学びのステージ1に該当する体験である。二つ目は、子どもの様子や表情が見えること、子どもの行動に対する予想と対策を考えることなどで、これらは子どもを見る眼の発達レベル2・3に該当する学びである。三つ目は、子どもとのかかわり方やコミュニケーションの仕方、子ども理解、子どもの特性に応じたかかわり方の工夫で、これらは子ども理解度2・3・4に該当する学びである。四つ目は、その他として、タイムテーブル作りがある。

総じて、体験による学びの具体目標の達成度が高まるほど、それに伴って、教育実習での活用度も上がるという、正の相関関係がある。そうして、フレンドシップの活動場面と類似したような教育実習の特定場面で体験による学びが活かされるという、いわゆる文脈依存性や領域固有性、また、古くから言われている特殊的転移の可能性があることがわかる。

一方、教育実習で活かせなかった理由としては、教師としての立場等が違うこと、対象となる子どもが違うこと、子ども集団が違うこと、期間や授業と遊びの内容が違うことなどで、フレンドシップとの違いが主な理由となっている。つまり、教育実習を別個の異なる教育体験として見なししてしまうことが、体験による学びの活用を低減させたり妨げたりする一因となっていることがわかる。

(2) 「体験による学び」が教育実習と統合されるレベルまでは至らない

フレンドシップでの体験による学びは、教育実習の特定場面においては活用可能であるけれども、それが「総合的な実践力」までは必ずしも高まっていない。ここでいう、総合的な実践力とは、教材研究や指導案作成などの授業の計画（Plan）、子どもを相手に実際に授業を行う授業の実施（Do）、授業を観察することでその実行可能性や有効性を検討する授業の評価（See）、評価にもとづく授業の改善（Improvement）の、いわゆるPDSIサイクルを軸にしたカリキュラムおよび授業にかかわる総合的な実践力のことである（中山，2006b）。

この種の総合的な実践力を目標に加味するために、体験による学びの具体目標として、2003（平成15）

表 8 体験による学びと教育実習の関連

	2004(平成16)年	2005(平成17)年			
	3・4年次生 (N=15)	3・4年次生 (N=23)			
	活用度	活用度	相関 (α係数)		
			学び	見る眼	理解
教育実習全体	3.8	4.0	.63	.46	.63
1) 授業を観察したとき	4.1	3.9	.35	(.01)	.27
2) 教材研究や指導案作成	3.4	3.7	(.19)	(.13)	.30
3) 授業を実際に行ったとき	3.7	3.9	.43	.56	.44
4) 給食や掃除、休み時間	4.3	4.4	.63	.37	.75
5) 朝の会や終わりの会	3.5	3.9	.56	.52	.40

註1) 活用度の数値は、フレンドシップでの体験を活かすことができたかという問いに対する回答選択肢の「5=とてもそう思う」「4=まあまあそう思う」「3=どちらとも言えない」「2=あまりそうは思わない」「1=ぜんぜんそうは思わない」の5段階評定尺度を尺度得点に換算することによって算出した尺度得点の平均値を示す。

2) α係数は、活用度と「学びのステージ」「子どもを見る眼の発達レベル」「子ども理解度」の3つの具体目標の尺度得点の間の相関関係を示す。α係数の絶対値の意味は、次のとおりである。

.00～.20: ほとんど相関がない .20～.40: 低い相関がある
.40～.70: かなり相関がある .70～1.00: 高い相関がある

表 9 教育実習で活かした内容と活かせなかった理由
2004・2005 (平成16・17) 年10月アンケート調査

教育実習で活かした内容	教育実習で活かせなかった理由
a) 子どもとかかわる経験: 子どもとかかわる、子どもと接する・話すことへの抵抗感・緊張・恐怖心・不安が低減される、子どもを前にしたとき構えずに接する	ア 教師としての立場等の違い: 教師・先生と学生、子どもの名前とニックネーム、言葉使いの違い、上からの視線の違い
b) 子どもを見る眼: 子どもをよく観察する、子どもを一様に見る、全体を見る、子どもの様子や表情が見える、子どもの表情の変化が見える、子どもの実態を把握する、子どもの行動に対する予想と対策を考える	イ 対象・発達段階の違い: 中学生と小学生、障害児と健常児、幼児と小学生
c) 子どもとかかわり方やコミュニケーションの仕方: 子どもの前での話し方、話に注目させる方法、笑顔で待つ、子どもとの話題、子どもの発言をよく聞く、子どもとの接し方、子どもの輪に入る、子ども同士のけんかへの対処、子どもを注意する場面を自分で考えて判断できる、レクリエーション・手遊びやクイズを使う、子どもと一緒に遊ぶ、子どもと共に活動する	ウ 集団の違い: 同学年集団と異学年集団、1クラス約40名と少人数の集団規模担任を中心にとままりのある集団
d) 子ども理解: 子どもの興味・関心などの心をつかむのが上手、子どもの気持を知る・理解する、子どもの心を開く、子どもとの信頼関係づくり	エ 期間の違い: 2週間と1年間継続 オ 内容の違い: 授業・学習指導と遊び
e) 子どもの特性に応じたかかわり方の工夫: 子どもの特性を把握しそれに応える行動を工夫する、かかわりを追究する、いじめなどをする時の表情がすぐ分かって早めに対応できる、目立たない子どもへの対応、子どもの興味の視点から活動を考える、年齢に合ったそのらしさを大切に	カ 子どもの様子やかかわり方の違い: 学校での授業と公民館での活動、授業に否定的な子と活動に積極的な子
f) タイムテーブル作り: 指導案づくりに活かせる	キ その他: 子どもと話す力が不足、子ども全体に目を向けた授業ができなかった

体験による学びの限界

表10 体験による学びの意識度と目標達成度

2007(平成19)年1月アンケート調査

体験による学びの具体目標			1・2年次生 (N=23)		
			意識度	目標達成度	
I 活動の企画	1) 活動の目標設定	子どもの実態を踏まえて、活動の目標を設定できる。	60.9	2.2	2.2
	2) 活動企画書の作成	子どもの発達、興味・関心などに応じて、子どもが自ら活動できる企画書を作れる。	52.2	2.3	
	3) 活動企画書の修正	子どもの達成状況に応じて、活動企画書を修正するとともにその理由を説明できる。	21.7	2.0	
	4) 活動に必要な素材の準備	目標達成のために素材を集めて検討し、適当なものを選んだり新しいものを準備できる。	39.1	2.0	
	5) 子ども集団の組織・支援計画	子ども集団をまとめたり、集団行動を支援する計画を見通しをもって立てることができる。	30.4	2.2	
	6) 活動の安全対策	子どものケガや事故等を未然に防ぐ予防策と万一のときの対処法を考えることができる。	87.0	2.3	
II 活動の実施	1) 目標に沿った計画の実行	活動の目標に沿って、子どもが自ら活動できるように、計画を実行できる。	69.6	2.4	2.1
	2) 子どもへの個別支援	一人一人の子どもに応じた手立てを工夫し、個別的な支援ができる。	56.5	2.4	
	3) 子どもへのグループ別支援	子ども集団の特徴に応じた手立てを工夫し、グループ別に支援ができる。	13.0	1.9	
	4) 補充的・発展的な活動の課題	子どもの実態に応じて、補充的・発展的な活動の課題を子どもに与えることができる。	21.7	1.7	
	5) 活動時間の有効活用	目標達成をめざして、子どもの活動状況に合わせて時間配分を行うことができる。	52.2	2.1	
	6) 活動のための材料・道具の使用	活動場面に応じて有効な材料や道具を選んで、臨機応変に使える。	21.7	1.9	
III 子どもを見る眼： 子どもの活動状況の観察と評価	1) 活動状況の観察と記録	子どもの活動状況や達成状況を、行動から観察することができ、それを記録できる。	26.1	2.3	2.2
	2) 自分の予想に基づく行動観察	子どもの気持ちや行動を自分で予想でき、その予想をもとに実際の行動を観察できる。	56.5	2.2	
	3) 自分の期待に基づく行動観察	子どもに期待する望ましい行動を自分で決め、その期待をもとに実際の行動を観察できる。	47.8	2.3	
	4) 活動の目標に基づく行動観察	企画した活動での子どもの達成目標を理解し、その目標をもとに実際の行動を観察できる。	34.8	2.3	
	5) 即時的な支援	活動中に子どもの行動観察ができ、その場で必要に応じて子どもへの支援ができる。	39.1	2.3	
	6) 企画や支援の改善	子どもの目標達成状況をもとに、活動の企画や子どもへの支援を改善できる。	21.7	1.9	
IV 子ども理解： 子どもとの関わり方と対子ども関係	1) 子どもと関わる方法・技術の向上	子どもとの関わり方やコミュニケーション力を自分で自己評価でき、自ら改善できる。	78.3	2.5	2.4
	2) 子どもの行動や気持ちの理解	子どもと関わる活動を通して、子どもの行動や気持ちを温かい愛情をもって理解できる。	87.0	2.9	
	3) 子どもの実態に応じた手立ての工夫	一人一人の子どもを理解し、子どもの実態に応じた手立てを工夫しながら関わりあうことができる。	43.5	2.1	
	4) 子どもの可能性への期待	子どもができることの可能性を見極め、子どもに期待を持ちながら関わりあうことができる。	39.1	2.3	
	5) 子どもに期待する人間性	望ましい態度や行動を自ら子どもの前で示し、それを子どもに促すことができる。	52.3	2.1	
	6) 子どもとの良好な人間関係	子どもの個性や可能性を伸ばせるような良好な人間関係を築くことができる。	60.9	2.4	

注1) 意識度の数値は、目標意識を持っていると回答した人数の全体に対する割合(%)を示す。

2) 目標達成度の数値は、「4=よくできる(80%以上)」「3=まあまあできる(60%以上)」「2=少しはできる(40%以上)」「1=努力が必要(40%未満)」の4段階評定尺度を尺度得点に換算することによって、各評価項目ごとに算出した尺度得点合計の平均値を示す。

年度より取り組んできた学びのステージ、子どもを見る眼の発達レベル、子ども理解度の3つを改め、これまでの学びのステージを新たに、活動の企画と活動の実施に変えて、4つのクライテリアからなるスタンダードを開発した(中山, 2007b)。体験による学びの、この新たな具体目標の達成状況を把握するために、2006(平成18)年度に実施したアンケート調査結果を表10に示す。

教育実習前の1・2年次生においては、活動の企画、活動の実施、子どもの活動状況の観察と評価、子どもとのかかわり方と対子ども関係の目標達成状況は、少しはできる(40%から50%)程度である。また、項目別では、子どもの行動や気持ちの理解と子どもと関わる方法・技術の向上に関しては、目標意識が70%以上でとても高くかつ目標達成度も50%以上で相対的に高い。他方、企画や支援の改善や子どもへのグループ別支援などに関しては、目標意識が20%前後でとても低くかつ目標達成度も40%未満で相対的に低い。つまり、3年次の教育実習の前およびその期間内、さらには4年次の教育実習においても、フレンドシップでの体験による学びが、総合的な実践力までは高まらないという限界があることがわかる。

全般的に見て、フレンドシップでの体験による学びが、教育実習と結びついて、子どもの気持ちや行動をより一層理解できるようになったり、そのような子ども理解をもとに、教育実習で学習指導や学級経営、生活指導を行うときに、自分の行動を修正して対処できるようになったりするレベル、即ち、フレンドシップでの体験による学びと教育実習が統合され活用されるレベルまでは必ずしも至らないという限界がある。教員養成課程3年次の教育実習のみならず4年次の教育実習においても、体験による学びが実践的指導力の確固たる基盤として有効に働くことは、ほとんど不可能に近く、むしろ限界を越えた課題の一つと考えた方がよい。

5 「体験による学び」が専門的知識・技術と統合されるレベルまでは至らない限界

(1) 他者から与えられた理論は「体験による学び」と結びつかない

フレンドシップでの体験による学びを、教育理論と結びつけようとしたが、個人レベルでも理解が難しかった事例が過去に1つあった。2005(平成17)年度後期「教育実践研究指導法演習」(フレンドシップを授業科目としたもの)の2年次生の最終レポートの中で、最も注目し高く評価したことは、子どもの可能性に眼を向けることができたことであっ

た。例えば、「子どもが自分から良い方向へ行動を起こせる可能性があるときに、それを潰してしまうようなことはしてはいけない。」「子どもたちがどの段階でどこまでできるか見極められるようになりたい。」「子どもはできないのではなくできるのだ。子どもができることと難しいことを見極め、難しいことには手を貸し、子どもができるようにする。そうすることによって、子どもたちは達成感を得るのだ。」「子どもの能力を生かし育てることを考えると、支援することが大切で必要な場面と必要ない場面というものがある。」などであった。そこで、子どもの可能性を見極めること自体が、実は、子どもの成長・発達にかかわる教育の原点に立って教育を考えることにつながることを、表11の5つの観点から示したのだが、学生にとっては、個人レベルでも、両者のつながりを理解することが難しかったようであった。

子ども理解の臨床の知が、個人の理論に留まっていることは、前述したとおりである。やはり、体験による学びは、個人の理解可能な範囲内において成立していて、他者から与えられた教育理論が個人の理解可能な範囲を逸脱するものである場合には、体験と理論が結びつかないのであろう。また、体験と理論の統合には、教育理論が個人の中にすでに備わっていることが先決条件であらう。つまり、オーズベル理論(Ausubel, 1960)によれば、先行オーガナイザーとして一般的で客観的な理論を個人が既に有していて、体験による個別的主観的な知識がその中に包摂されていくことで、有意味受容学習が成り立つのである。要するに、個人が理解可能な範囲内において、体験と理論の間に、双方向性のある有意味で有効な関係づけが成立することが、必要不可欠であるということである。

(2) 個人が自ら理論を構成するとき「体験による学び」が有効に関係づけられる

フレンドシップでの体験による学びが、教育学部の他の専門科目の授業内容と有効に関係づけられて、体験に裏付けられた自身の教育論を展開できた事例が過去に1つあった。筆者が担当した2007(平成19)年度前期「環境教育論」の授業では、まず人と環境の共生に関する基本的な考え方を理解し、資料を活用することで、人間と自然が相互依存して生きること、人間と自然の双方を尊重すること、人間が自然と調和して生きること、人間が自制しながら自然を保全することについて、発表と討議を行った。最終レポートでは、「人と環境の共生を実現するためには、環境教育を通して、どのような資質・能力をもった人間を育成する必要があるか。あなた自身

表11 「子どもの可能性と教育を巡る課題」に関する専門的知識・技術（中山，2006c）

<p>○子どもの発達と教育のかかわりに関する課題： 「教育によって発達を促す」という教授主導の教育か、「子どもの自然成長そのものが教育である」あるいは「成長＝発達であり、発達する時期を待って教育する」という発達主導の教育かという問題である。一般に、年齢段階が下がるにしたがって後者の考え方に、年齢・学年・学校段階が上がるにしたがって前者の考え方に、傾倒する。特に、幼児教育と小学校のスムーズな接続を大切にすることがここにある。</p> <p>○教育の必要性と可能性に関する課題： ある一定期間にどのようなことを「教えるべきか」という教育の必要性と、ある一定期間にどのようなことを「教えることができるか」という教育の可能性の問題である。子どもに教える必要のあるすべてのことが、子どもにとって学習可能であるとは限らない。特定の教育意図をもって活動を展開しても、必ずしもその教育意図通りに子どもが経験するとは限らないという教育意図と学習経験の乖離がある。子どもの側に立った内側からのボトム・アップ的アプローチが必要とされる理由がここにある。</p> <p>○人間形成すなわち知・徳・体の調和的発達を目指す教育の目的に関する課題： 「人類が蓄積してきた過去の知識の総体いわば文化遺産・学問の伝達・伝承を目的」とする学問・教科中心主義の教育か、「生活経験過程における子どもの興味、関心、要求、活動そのものを根拠にして、子どもの全面的な成長を目的」とする児童中心主義・経験主義の教育かという問題である。今日の学校教育での生活科、総合的な学習の時間、道徳、特別活動や学校外での社会教育活動は、主として後者の教育哲学・思想を背景とするものである。</p> <p>○子どもがいかに知識を獲得するのかという認識・認知論に関する課題： 「子どもを白紙とみなして、大人がそこに然るべき知識を書き込んでゆく」という一方的な教え込み・注入主義の教育か、「知識はいろいろな外界との相互交渉や経験の中で獲得される。そのような相互交渉ができるような子どもにとっての環境をつくるのが、教育の関心事である」という構成主義・社会構成主義の教育か、「子どもが外界のものと上手に相互交渉して自分の活動の世界を拡げていき、実践的な状況の中でいろいろな知識や技術を利用できるようになることが、教育の目指すこと」という状況論的アプローチの教育かという問題である。認知科学の発展に伴い、今日では、後者の考え方が脚光を浴びるようになりつつある。</p> <p>○学ぶ主体を育てることに重点をおいた教育への転換という今日的な教育課題： 社会の変化や発展のなかで自らが主体的に学ぶ意志、態度、能力等の「自己教育力」（1986）、子供一人一人がこれからの社会において、心豊かに、主体的、創造的に生きていくことができる力としての「新しい学力」（1993）、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力や、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力からなる「生きる力」（1996）、知識や技能に加え、思考力・判断力・表現力などまでを含むもので、学ぶ意欲を重視したこれからの子どもたちに求められる「確かな学力」（2003）等を、いかに育成するかという問題である。</p>

の考えを具体的に述べなさい。」という課題を課した。表12は、フレンドシップに参加している3年次生が書いた同授業の最終レポートを抜粋したものである。

記述内容を詳しく見てみると、体験を通して見いだした、子どもおよび自分にとっての自然体験の教育的意義と価値を根拠として、自身の教育論が展開されている。机上の空理空論ではなく、まさしく体験による学びに裏付けられた教育論である。これこ

そが、体験による学びが専門的知識・技術と有効に関係づけられ、有意義な体制化ができていく一つの理想的な学びであると言える。フレンドシップでの体験知・臨床知・実践知と、教育に関する専門的知識・技術が統合された総合的な知を構築できている。つまり、新たな知識を個人が自ら構成するときに、体験による学びによって獲得された個人知が既存の知識と有効に関係づけられるということである。この意味で、知識は、理解活動の産物として、個人

表12 「体験による学び」と「環境教育」に関する専門的知識・技術の統合
2007（平成19）年度3年次前期「環境教育論」最終レポート

人と環境が共生する関係を築くためには、まず自然を愛し、自然を大切にすることを育成する必要があると思う。そのためには、自然を身近に感じ、自然を知り、認めることが大切だ。自然と触れ合うことなく育ったら、きっと自然に興味・関心がないまま大人になるだろうし、人と自然とを切り離して考えてしまうだろう。それではとても人と環境の共生なんてできるはずがない。

私は、ほぼ毎週の土・日に環境教育に力を入れている NPO 団体の子ども事業にスタッフとして参加している。そこでは、川で泳いだり、魚を捕まえたり、全身泥だらけになったりして子どもたちと自然の中で思いっきり遊んでいる。自然の中で遊ぶことが少なくなっている今の子どもたちにとっては、とても貴重な体験となっているように感じる。遊びの中から、「この水きれいだよ！」「魚がいっぱいいたよー。」「カニ捕まえた！」「ゴミがあってこっちは泳げないね。」など、子どもたちから様々な声が聞こえてくる。自然の中で遊ぶことで、様々な新しい発見をしながら子どもたちは自然を自分たちが楽しめる遊び場と捉えることができ、自然を身近に感じている。そして、様々な生き物と出会い、他の生物の命を大切にしている。このように、幼い頃から自然を身近に感じる体験をすることで、自然を大切にすることは自然と身に付くだろう。そして、自然の中で生きているのは人間だけではないことにも気づき、他の生物を認め、平等な関係を築くことも自然とできるようになると思う。

環境教育は、実際に自分で体験して、自然のありのままを自分の目で見て身体で感じ、考えることが大切だと思う。そこには椅子に座って授業を聞くことでは気づかないことがたくさんある。私自身、大人になって自然と触れ合う体験をして、改めて自然の大切さを感じた。自然の中で遊ぶことがこんなに楽しいということも初めて知ったし、何よりも自然の中で遊ぶ子どもたちの生き生きとした顔を見て、こんなに素晴らしい自然を絶やしてはいけない、絶対次の世代に受け継いでいけるようにしたいと強く感じた。（後略）

によって構成されるものである（波多野，1996）。

体験と専門的知識・技術の統合の可能性については、学ぶ側からその実態を把握することが困難なため、これまで実証する調査データがほとんどなく、ここでは、過去2つの正・負の事例を示すに留めることにした。体験による学びと専門的知識・技術の統合については、フレンドシップ事業の枠内だけでは、到底その達成が捉えきれないもので、むしろ限界を越えた課題の一つと考えた方がよい。

Ⅲ 「体験による学び」の目標設定と学生支援

1 「体験による学び」の目標設定のあり方

(1) 「体験による学び」で期待される具体目標

体験による学びで期待される目標は、表13に示したように、次の5つの目標レベルに階層化できる（中山，2007b）。これは、元々、フレンドシップ事業のねらい（集団外基準）および熊本大学メイクフレンズ活動の目的（集団内基準）をもとに設定したものである。言い換えるならば、大学の教員養成段階でのフレンドシップ事業において、どのような資質・能力を育成すべきかという必然性・必要性を具

体的な目標として表したものであると言える。

目標レベル（i）：子どもとの触れ合い

目標レベル（ii）：子どもと関わる活動の企画・実施・振り返り

目標レベル（iii）：子どもを観る眼と子ども理解

目標レベル（iv）：子どもの側に立つ活動の企画と子どもの支援

目標レベル（v）：教員としての実践的指導力の基礎

この目標レベルに合わせて、図1に示したような、子どもとかかわる体験をコア（中核）とするカリキュラムをモデル化できる。また、さらに、これらの目標レベルとカリキュラムモデルに対応づけて、図2に示したような、体験と省察の往還サイクルに基づく学びをモデル化できる（中山，2007b）。

体験による学びは、このように、一般に「学習階層」（Gagne, 1977）として表すことができる。ここでは、目標レベルの上位のことを学ぶには、目標レベルの下位のことを前もって必要とされるという累積的な性質がある。また、先行学習として必要なものは、学習のレディネス（準備性）を意味するものでもある。つまり、教員としての実践的指導力の基礎というものは、体験による学びにおいて、目標

表13 「体験による学び」で期待される具体目標

目標レベル	期待される具体目標
目標レベル(i): 子どもとの触れ合い	① 子どもが好き。子どもを好きになる。 ② 子どもと一緒に楽しく遊ぶ。 ③ 子どもと触れ合う体験をする。
目標レベル(ii): 子どもと関わる活動の 企画・実施・振り返り	④ 子どもと関わる活動を自分たちで企画する。 ⑤ 自分たちで企画した活動を実際に子どもと一緒にやる。 ⑥ 自分たちで企画した活動がうまくいったかどうかを振り返る。
目標レベル(iii): 子どもを見る眼と 子ども理解	⑦ 活動中の子どもの様子や行動をじっくりと観る。 ⑧ 活動で体験したことをエピソードとして記録に残す。 ⑨ エピソードをもとに子どもの行動や気持ちを理解する。 ⑩ エピソードをもとに子どもとの関わり方や支援・対処を学ぶ。
目標レベル(iv): 子どもの側に立つ活動 の企画と子どもの支援	⑪ 子どもから学んだことを子どもと関わる活動で生かす。 ⑫ 子ども理解に基づき子どもの側に立って活動を企画・実施・改善する。 ⑬ 子ども理解に基づき子どもの側に立って子どもの活動を支援する。
目標レベル(v): 教員としての実践的 指導力の基礎	⑭ 体験したことや学んだこと、生かしたことを教育実習と結びつけて活用・応用する。 ⑮ 体験したことや学んだこと、生かしたことを教職や教科教育、教科専門に関する知識・技術と結びつける。 ⑯ 教員になるために、実践的な指導力の基礎として付加価値のある多くの体験を積み上げておく。

註) フレンドシップ事業のねらい (集団外基準) と熊本大学メイク・フレンズ活動の目的 (集団内基準) をもとに、期待される具体目標を分類・整理してみたものが、上の表である。

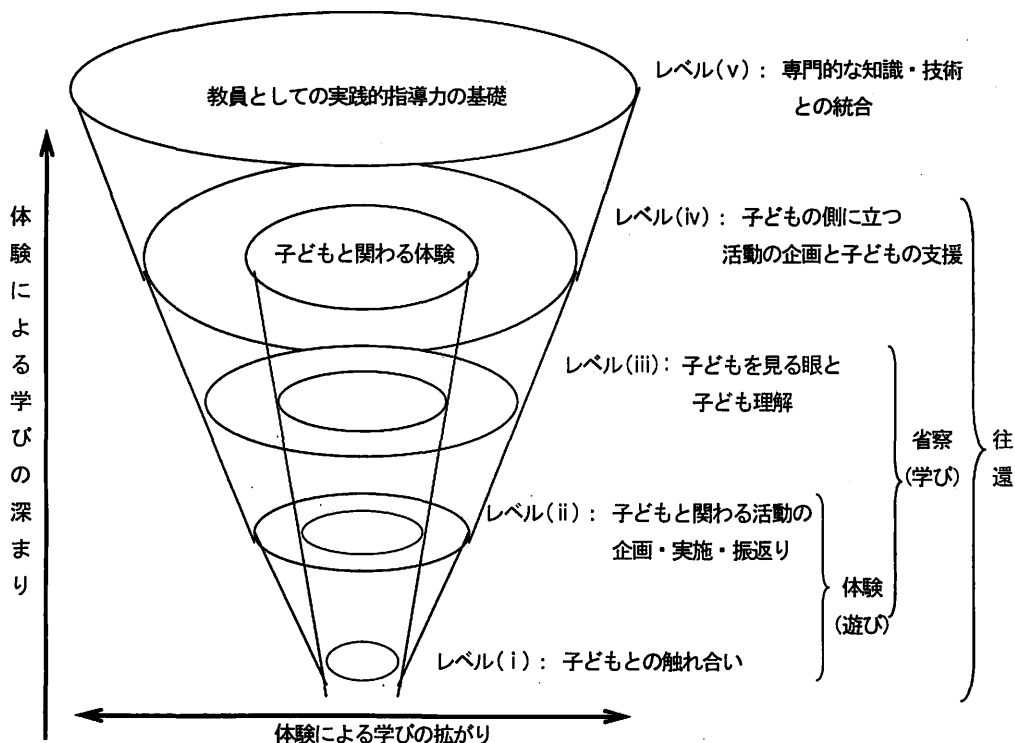


図1 「体験による学び」のカリキュラムモデル

表14 「体験による学び」の目標の到達可能性と限界

目標レベル	目標の到達可能性と限界
目標レベル(i)(ii)	1 体験が知的な学びに高まらない限界：感情の学びへの影響 【1・2年次】 (1) 楽しい体験だけで始終する。 (2) ネガティブな失敗体験が、学ぶ意欲や態度を低減させてしまう。逆に、ポジティブな成功体験は、結果オーライで済まされてしまう。
目標レベル(iii)(iv)	2 学びが深まり広がらない限界：知の客観化の問題 【1～4年次】 (1) 体験知のもとになる「子どもを見る眼」が、個人的な予想に留まる。集団内で期待される到達基準や活動の目標などの集団外基準をもとに、子どもの進歩や変化を見ることが出来るレベルまでは至らない。 (2) 「子ども理解」に関する臨床知・実践知が、個人的な理論に留まる。客観的で一般的な理論まで高まらず、明らかに質的な隔りがある。
目標レベル(v)	3 限界を越えた「実践的指導力」の課題：知の統合の問題 【3・4年次】 (1) 体験による学びが、教育実習の特定場面で活かされるが、「総合的な実践力」まで高まらない。教育実習と統合されるレベルまでは至らない。 (2) 専門的知識・技術との統合については、他者から与えられた理論が、個人の理解可能な範囲を逸脱する場合には、体験による学びと結びつかない。また、個人が自ら理論を構成するとき、体験による学びが有効に関係づけられる。

レベルの下位のものから上位のものへと、一連の行動や思考全体が体制化された結果として獲得されるものであると考えられる。

(2) 「体験による学び」の目標の到達可能性と限界

本研究では、フレンドシップでの体験による学びにおいて、学部学生がある一定期間内に何をどの程度と範囲までできるようになるのか、また何ができないのかという可能性と限界について、学生の目標達成状況をもとに、その実態を明らかにすることを目的とした。本研究の結果をまとめたものを、表14に示す。体験による学びの限界は、表13に示した目標レベルと期待される具体目標との関連において、次の3つの階層に大別できる。

一つ目の階層は、目標レベル(i)の子どもとの触れ合いと目標レベル(ii)の子どもとのかかわる活動の企画・実施・振り返りに対するもので、主として1・2年次生において、体験が知的な学びに高まらない限界がある。ここでは、具体目標①から⑤に対して、楽しい体験だけで始終する傾向がある。また、具体目標⑥に対して、ネガティブな失敗体験やポジティブな成功体験が知的な学びを妨げる傾向がある。

二つ目の階層は、目標レベル(iii)の子どもを見る眼と子ども理解と目標レベル(iv)の子どもの側に立つ活動の企画と子どもの支援に対するもので、1～4年次のすべての学生において、知の客観化と

いう点で、学びが深まり広がらない限界がある。ここでは、具体目標⑦⑧に対して、子どもを見る眼が、個人的な予想に留まる傾向がある。また、具体目標⑨から⑬に対して、子ども理解に関する臨床知・実践知が、個人的な理論に留まる傾向がある。

三つ目の階層は、目標レベル(v)の教員としての実践的指導力の基礎に対するもので、主として3・4年次生において、専門的知識・技術(含教育実習)との知の統合という点で、限界を越えた課題がある。ここでは、具体目標⑭に対して、体験による学びが総合的な実践力まで高まらず、教育実習と統合されるレベルまでは至らない傾向がある。また、具体目標⑮に対して、他者から与えられた理論が、個人の理解可能な範囲を逸脱する場合には、体験による学びと結びつかない傾向がある。

(3) 「体験による学び」の体験目標・向上目標・達成目標

目標は、一般に、行動目標や学習成果として表現されることが多い。しかし、学習の成果として達成されるものすべてを、行動目標として表現することができるとは限らない。梶田(1980)は、このような行動目標の考え方に潜む狭さを指摘したうえで、「体験目標」、「向上目標」、「達成目標」の3つの目標類型に大別し、目標到達性の観点から、それぞれの目標の性格を示している。ここでは、この3つの目標類型の観点から、本研究で明らかになった体験

による学びの限界をもとに、目標設定のあり方について検討・考察する。

① 体験目標

体験目標とは、何らかの変容を期待するものではなく、教育活動に内在する特定の体験自体が生じたかどうかを確認する目標のことである。本研究で明らかになった体験による学びの一つ目の限界は、子どもと触れ合う体験が知的な学びに高まらないことであった。ここでは、体験を知的な学びに高めることを最下限の目標として規定する、つまりそれを達成目標とすることが望ましいとは必ずしも言えない。というよりも、むしろ、子どもと触れ合う体験自体の意義と価値を十二分に尊重したうえで、期待される特定の体験自体が生じたかどうかを確認する体験目標として位置づけることが望ましい。そうした上で、体験を知的な学びに高めることを方向目標あるいは向上目標とすることが望ましいと考える。

② 向上目標

向上目標とは、ある方向へ向かっての向上の深まりが要求される目標で、ある個人が以前と比べてどうであったか、他の人と比べてどうであったかなど、目標とする方向に向上が見られるかどうかを確認する目標のことである。本研究で明らかになった体験による学びの二つ目の限界は、知の客観化という点で、学びが深まり拡がらないことであった。これは、教員養成課程3年次前期までの期間内では、むしろ臨界とも言えるべき到達不可能な最上限であると言える。したがって、フレンドシップでの体験による学びにおいては、到達可能な達成目標としてはどうてい設定しがたく、将来的にその達成が期待される方向目標として、あるいは目標とする方向に向上が見られたかどうかを確認する向上目標として留めておくことが望ましい。

三つ目の限界は、知の統合という点で、限界を越えた課題があった。フレンドシップでの体験による学びを、総合的な実践力まで高めること、教育実習と統合して活用すること、専門的知識や技術と統合することは、教員養成課程4年次前期の教育実習までの期間内では、その目標到達がほとんど不可能に近く、むしろ限界を越えた包括的総合的な目標と考えた方がよい。したがって、これらの目標は、フレンドシップ事業の枠を越えて、教員養成カリキュラム全般に渡って、また、4年次教育実習後の事後指導やインターンシップ事業、ならびに新設・必修化予定の「教職実践演習(仮称)」などにおいて、その達成が期待されるような方向目標あるいは向上目標として留めておくことが望ましいと考える。

③ 達成目標

達成目標とは、目標が達成された場合の状態について行動目標で表現することができ、目標通りに行けるようになったかどうかという目標達成度を確認できる目標のことである。本研究では、体験による学びの限界を明らかにすることで、到達不可能な目標を特定し、それを向上目標として規定することが望ましいと考えた。したがって、フレンドシップでの体験による学びでは、表13に示した5つの目標レベルと16の具体目標のうち、次の体験目標と向上目標以外のすべての具体目標が、逆に、到達可能な達成目標であるとも言える。

○フレンドシップの枠内での体験・知的な学び・知の客観化の目標【目標レベル(i)～(iv)に相当】

体験目標 : 子どもと触れ合う体験, 感動, 発見の体験をすること

向上目標① : 子どもと触れ合う体験をもとに知的な学びに高めること

向上目標② : 子どもを見る眼や子ども理解に関わる個人知を客観的なものに高めること

○フレンドシップの枠を越えた知の総合化の目標【目標レベル(v)に相当】

向上目標③ : フレンドシップでの体験による学びを、総合的な実践力まで高めること

向上目標④ : フレンドシップでの体験による学びを、教育実習と統合して活用すること

向上目標⑤ : フレンドシップでの体験による学びを、専門的知識・技術と統合すること

4年間の教員養成課程を終えた段階で、教員になることを目指すという方向を目標として設定することは、全員を対象とする一律の集団内基準としては無理がある。また、3年次前期の教育実習を迎える前までの段階で、体験による学びを教育実習で活用するという方向を目標として設定することにも、全員を対象とする一律の集団内基準としては無理がある。それは、フレンドシップに参加する学生が、必ずしも教員を志望しているわけではなく、また、教員免許状の取得が卒業要件でないいわゆるゼロ免課程や他学部の学生が、必ずしも教育実習を受けるわけではないという、集団構成員の目的意識の違いが主な理由である。したがって、全員を対象とする一律の集団内基準としては、子どもを見る眼や子ども理解に関わる個人知を客観的なものに高めることを、最上限の向上目標とすることが最も妥当で適切な目

標設定のあり方であると考える。

フレンドシップでの体験による学びの達成状況を実際に見てみると、その学習成果には著しい個人差が現れることが明らかになった。学生間の著しい個人差を、これからの目標設定にどのように反映させるのかについては、目標の達成状況に応じた異なる水準の個別的な目標設定のあり方を検討することが、必要不可欠である。学生一人一人が、各々の個人内基準に基づいて、体験目標や向上目標、達成目標を自ら設定し、その到達可能性を自ら自己評価することで、体験による学びの質的な向上を一層図るための具体的な学びの方法を探ることが今後の課題である。

2 「体験による学び」での学生支援のあり方

(1) 「知的な学び」の向上目標に対する支援

知的な学びへの高まりに一つの限界があり、それを妨げる要因として、楽しい体験、ネガティブな失敗体験やポジティブな成功体験など、感情の学びへの影響があることが、本研究で明らかになった。ここでは、感情と学びの関連性に関わるいくつかの研究をもとに、体験を知的な学びに高めるという向上目標に対する支援のあり方について、示唆を得ることとする。

① 学びが生じる領域

学びは、いまだに能力をもっていない領域で生じるところに、その本性がある。スケンプ (Skemp, 1989) は、個人が能力を既にもっている確定した領域の内側と個人が能力を未だにもっていない領域の外側との間の境界地帯で、肯定的な感情と否定的な感情が混合した頼りない感情をもつとき、学習が生じるとする。また、学びが生じる領域については、ヴィゴツキー (Vygotsky, 1934) の「発達の最近接領域」という考え方が一般に知られている。発達の最近接領域とは、学習の基礎とすべき発達水準のことで、子ども自身では不可能であるが、大人の働きかけがあれば達成可能になる発達の予測的な領域をいう。ヴィゴツキーによれば、学習は、現下の発達水準ではなく、その最近接領域に基礎をおくべきであるという。

このような意味において、本研究で明らかにされた学びの限界は、言い換えれば、まさしく学びが生じる領域と同等な価値があると言える。つまり、到達不可能な限界として自分の能力を固定的に捉えるというよりは、むしろ、自分自身が有能になっていくために、新たな学びの必要性を自ら感じる領域として捉え直せるように、受け止め方や発想の方向転換を図ることが、学生支援の要点であると考える。

② 学びの必要性

ドゥエック (Dweck & Leggett, 1988) によれば、能力に対する2つの異なる考え方・価値観・信念が、学習目標の方向、現在の能力に対する自信の程度や、現実の行動パターンを決めるという。つまり、自分自身が有能になっていくことを学びの目標として自ら設定し、他人から評価されることから自由になれば、自信の有無にかかわらず、達成志向的な行動が現れるということである。

このような、自分自身が有能になっていくという学びを可能にするには、いくつかの条件が必要とされる (波多野, 1996)。つまり、自分の必要性のために学ぶという学習目標と、実践のために必要な知識や技術という学習内容が明確になっているときには、自分の力で学ぼうという意欲が強くなるのである。しかも、その知識や技術を実際に活用できるといふ体験をしていけば、いかにそれらを学ぶことが大事なのかを実感できるのである。要するに、有能性と自律性を高めることが、知的な学びを高めることにつながるということである。これらのことが、自分自身が有能になる必要性のために学ぶことを可能にする学生支援の要点であると考える。

(2) 「知の客観化」の向上目標に対する支援

子どもを見る眼が個人的な予想に留まる、また、子ども理解が個人的な理論に留まるところに、もう一つの限界があることが、本研究で明らかになった。両者に共通する学びの目標は、個人理論を多くの人々によって承認され公認された客観的な理論に高めることであると言える。

ここでは、仲間や大人との展開的なやりとりの中で知識が構成されていく過程、すなわち「社会的相互作用による知識の社会的構成」(波多野, 1996; 市川, 1996) という観点から、学びを眺めた研究をもとに、知の客観化の向上目標に対する支援のあり方について、示唆を得ることとする。

守屋 (2000) によれば、個人の論を、展開的なやりとりを行うことで、社会化することができるという。つまり、まず、自己の発達を助けてくれる他者という他者観を全員で共有できる学びの集団づくりをすることが先決要件である。次に、その学びの集団において、個人的な論を相互に展開し合うことで、独断的な論や思い込みに修正が加えられた客観的な論へと社会化が高められるということである。

したがって、自己の有能性や成長を助けてくれる他者という他者観を全員で共有できる学びの集団づくりが大前提・先決要件であり、まず、それに向けた支援が必要である。また、さらに、社会化の過程では、自分の論を修正するなど、自分にとって嫌な

こともしなければならぬが、その場合には、嫌なことが本当に自分のものになるように、すなわち内在化された自己に統合されるように、温かく支援することが大事である。これらのことが学生支援の要点であると考えている。

(3) 「体験による学び」全般での学生支援の要点

フレンドシップに参加する学生は、図1のカリキュラムモデルに示したように、種々の活動等を通して、子どもたちとふれあう体験を積み上げていき、学年進行に伴って徐々に、子どもの気持ちや行動を理解できるようになっていく。自己の成長につなげた体験による学びを質的に高めるためには、図2の学習モデルに示したように、自分自分で子どもとかかわる活動を企画し、実施し、振り返る体験を十分にすること、子どもとかかわる体験とその振り返りを通して、子どもを見る眼や子どもを理解する力を体得していくこと、一人一人が自分の課題や問題意識をもち続けて、体験に裏付けられた臨床の知を次の活動の企画や子どもへの支援に活かす体験を十分にすることが、必要不可欠である。

教員養成段階の2年次後期・新教職（教科または教職）科目に位置づく「教育実践研究指導法演習」の半年という時間スパンだけでは、体験による学びの質を高めることが、必ずしも十分とは言えない。むしろ、大学入学当初から教育実習を終えて卒業するまでの4年間を通して、長い時間をかけて継続して体験を積み上げていきながら、臨床の知の修正と再構築を繰り返していくという、体験と省察の往還サイクルに基づく長期継続的な学習プロセスが必要

とされる。

このような体験による学びの過程を、一般に、経験主義教育思想を代表するデューイ（Dewey, 1938）は「経験の再構成」と捉え、これを受けて理科カリキュラムESSを開発したホーキンス（Hawkins, 1974）は「経験の世界の拡大」という。また、発生的認識論者で発達心理学者のピアジェ（Piaget, 1938）は「同化と調節」、構成主義学習論を主張するポスナー（Posner, 1982）は概念形成における「同化と調節」、体験学習論を提唱したコルブ（Kolb, 1978）は学習スタイルの「同化と調節、集中と分散」と捉え、さらに、ジーマーメン（Zimmerman & Schunk, 2001）は「自己調整学習」として7つの代表的な理論的見地から捉える。

これら諸理論では、いずれも、学習を、教えられた経験の結果として受身的に生じるものとしてではなく、学習者が自ら積極的に取り組む自発的過程として捉える点が、共通する特徴であると言える。そこで、ここでは、いかに自律を促すかという観点から、主に、デシ（Deci & Flaste, 1995）の著書『人を伸ばす力：内発と自律のすすめ』を参考に、体験による学び全般での学生支援のあり方について、要点をまとめることにする。

- ① 目標の設定：目標を個々人のレベルに合わせる。目標を目指す一人一人にとって適した、最適な挑戦となるように、目標を設定する。易しすぎると飽きてやる気を無くしてしまうだろうし、難しすぎると不安感や効率の悪さにつながる。

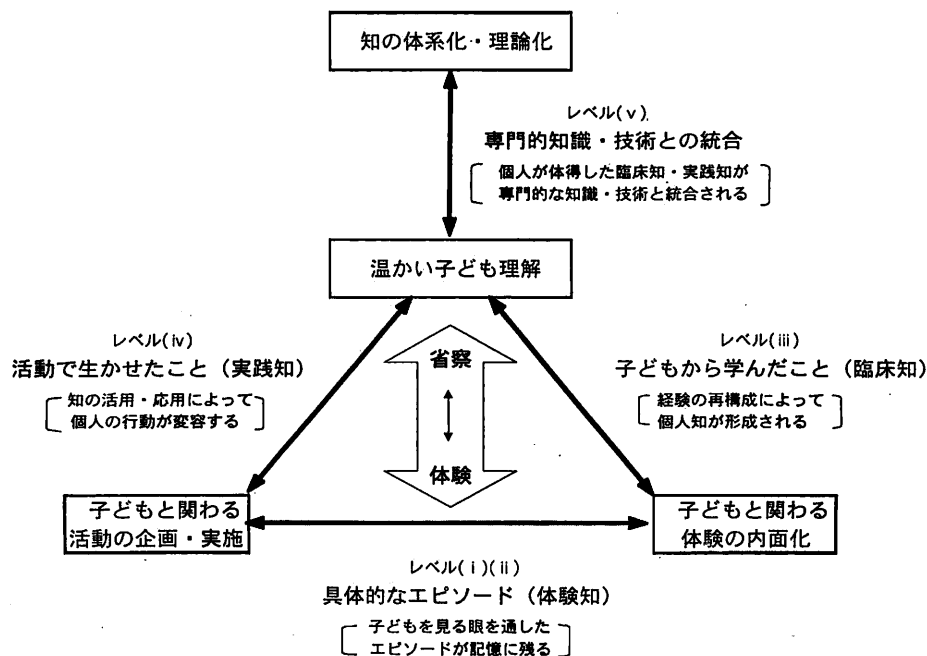


図2 「体験による学び」の学習モデル

- ② 活動内容・方法の選択と意思決定：何をどのようにするかという活動内容や方法を決めるとき、個人であろうと集団であろうと、選択の機会と意思決定の役割を与える。
- ③ 許容範囲の設定：無責任を許容するのではなく、責任をもって選択や意思決定を行うためにも、自分自身で許容範囲を決めさせる。個々の人に許容範囲を設けるときには、その人の視点からそれを設ける。許容範囲をできるだけ広く設定し、その中で選択や意思決定を許すことで、制限されているという感じをもたせないですむ。また、犯した過ちに見合う結果がもたらされるようにすることで、責任を促す。
- ④ 成果の評価：どのような評価過程においても、実績が基準に満たないとき、その状態を批判の根拠ではなく、解決すべき問題として見て、次にはどのように改善したらよいかを考える。基準に満たないことを、その人の行動に原因があるという結論に即座に結びつけないことが大事である。
- ⑤ 報酬と承認：外的な報酬が報酬を与えられる人の有能さを認め自律性を阻害しないように、与える理由や与え方に注意して誠実に報酬と承認を与えることで、内発的動機づけを高める。

これら5つの観点から、今一度、体験による学びを方向づける学生支援の効果や有効性を検証して見る必要がある。そうすることが、学習成果に現れる著しい個人差への個別的な対応のあり方を探る糸口になると思われる。単一の方法によって全学習者を一律に指導することから、より個に応じたきめ細かな指導へと転換を図る必要があると言える。

また、目標の到達可能性と限界を鑑み、ここでは、特に、知的な学びと知の客観化の2つの向上目標に対する支援のあり方を考察した。これらの目標を個々人のレベルに合わせ、それに応じた個別的な支援・指導法の最適化を図ることが強く求められる。そのためには、例えば、いろいろな支援・指導法によって得られる結果が学習者の適性によって異なること、いわゆる「適性処遇交互作用」(Cronbach & Snow, 1977)に関する研究等を行い、学生支援に活かしていくことが今後の課題である。

IV まとめにかえて

1 フレンドシップでの「体験による学び」の限界と大学生の現代的特徴

教員養成段階で、子どもとかかわる体験は必要である。しかし、子どもとかかわる体験をしたからと

いって、すべての学生が実践的指導力の基礎を身につけることができるわけではない。体験が知的な学びに高まらないことに始まり、学びが個人の域を脱しないこと、さらには、教育実習や専門的知識・技術と統合しないことなど、いくつかの限界があることが、本研究において明らかになった。

人は絶えず自分の力で何かができたのだという自己決定感を持ちたいと思いつけるし、自己の存在証明を得たいと思っている(波多野, 1996)。しかし、壁にぶつかり限界を感じる時、大学生は様々な行動をとる。平成(1989～)生まれの現在の大学生は、これまで、幼少の頃から高等学校までの教育において、いわゆる「自己教育力」(1986)、「新しい学力」(1993)、「生きる力」(1996)、「確かな学力」(2003)を、本来、身につけてきているはずであるが、疑問の余地が大いに残る。

現実には、大学生の学力・質が低下していることに警鐘が鳴らされて久しい(例えば、柳井, 2003)。また、さらに、大学全入時代を迎え、入学志願者が減少する一方で学生定員を確保することが大学・学部で課せられ、地方の大学・学部では、ますます大学生の学力・質の低下に拍車がかかりつつある。その中で、教員養成大学・学部においては、より質の高い教員を養成し、より多く教育界に排出することが今日強く求められている。大学入学時と卒業時での異なる要求水準の狭間で、教員養成教育にあっては、ある意味、逆説的な現象が起きていると言える。

2 教員としての資質・能力とフレンドシップでの「体験による学び」

本研究で取り上げたフレンドシップ事業は、今から10年前に、教育職員養成審議会答申(1987・1997)を受けて、文部省が全国の教員養成系大学・学部において開始したものである。同審議会答申によれば、教員に求められる資質・能力は、教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、子どもに対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、幅広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力とされている。本研究においては、フレンドシップでの知的な学びには限界があり、実践的指導力はその限界を越えた課題であることを指摘した。つまり、実践的指導力を備えた教員を養成するという大学教育の目標達成に対して、フレンドシップでの体験による学びが、必ずしも有効であるとは言い難いことが示唆された。

最近になって、中央教育審議会答申(2005)では、優れた教員の条件として、教育の専門家としての確かな力量のほかに、教職に対する強い情熱や、総合

的な人間力が重要とされている。これと同様に、吉田（2005）は、「教師力＝（専門力×人間力）／人数」といった式を提案し、少人数化が実現しても、教師力として、専門的知識や技術だけでは期待される役割は十分に果たせず、人間力が求められるという。吉田によれば、人間力は、生来の資質や性格で

決定されるものではなく、一人一人の自覚と努力で改善できるものであるという。

これまで、フレンドシップでの体験による学びでは、子どもに対する愛情に支えられた温かい子ども理解（表15）という、感情のこもった知的な学びまでは、あまり意識されてこなかった。ここで言う

表15 子どもに対する愛情に支えられた「温かい子ども理解」
2005（平成17）年度後期「教育実践研究指導法演習」レポート

◎子どもが好き

- ・「子どもと関わってみたい!」「子ども大好き!!」という思いを胸にメイフレに入った。

◎子どもからの反応を、温かく受けとめる

○子どもから積極的に働きかけられることに、喜びを感じる

- ・ その子の笑顔を見ると、うれしくてうれしくて、たくさん話を話した。
- ・ いつもはなついてくれないタイプの子がたくさん話をしてくれたのは、新鮮で嬉しい出来事だった。
- ・ 子どもが元気すぎて、コミュニケーションをとってくれるのはありがたいし、楽しいし、嬉しいものです。

○子どもの表情の変化を見て取ることで、喜びを感じる

- ・ たった1日の短い時間の中で本当にたくさん表情を見ることができた。子どもの表情の変化を見ることは、とても楽しいうれしいです。

○子どもが熱中して楽しむ様子を見聞きすることで、達成感を感じたり癒されたりする

- ・ メイフレの企画に楽しんでくれているという点ではうれしい。
- ・ 子どもたちが活動に熱中して、目をキラキラ輝かせている姿を見ると、企画の疲れも吹き飛んでいった。
- ・ 子どもが「今日は本当に楽しかった。また、来年も絶対くるね。」と素直に言ってくれた時、それまでの疲れが一気にふっとんだのが印象的でした。本当に楽しくて、素直に思ったことを言ってくれた子どもの言葉が、こんなにも人の心を癒してくれるものだとということを実感した。

◎子どもと一緒に感情を共有し、温かく共感できる

- ・ 子どもが楽しそうだったら自分も一緒になって楽しみにいき、寂しそうだったら「どうしたの?」と言って悲しみを共感していくように、学生の目標に固執しすぎず、臨機応変さも必要だと思った。
- ・ 学生は忍者になり子どもと同じように活動を楽しみ、子どもたちもいっぱい笑っていた。子どもも学生も活動を楽しむことが大事であり、学生が楽しんでいると、自然と楽しさは子どもにも伝わっていくのではないかと感じた。
- ・ 学校の話、好きなスポーツ・ゲーム・マンガのこと、お笑い番組のことを話すと、子どもたちが喜んで話してくれることに気づいた。次の活動で、この場面で学んだことを実践してみると、子どもとうまくかかわれたのでうれしかった。

◎子どものよさを発見し、温かく認める

- ・ Aちゃんは2年生とは思えない見ごとな手さばきで細切りをして、すばらしい包丁使いだった。私はうれしくなり、「Aちゃん、とっても上手だね!おうちで手伝っているんだね。Aちゃんが切ったこの野菜とてもおいしそう!」と声をかけた。子どもを、心からほめ、その子を認め、全て受け入れることがどれほど大切であるかを学んだ。これからは、子どものいいところをたくさん見つけ、その子自身を心の目で見て、全てを受け入れ、いっぱいの愛情で接していきたい。
- ・ 子どもたちはたくさんすることに興味を持ち、すばらしい集中力を持っていることにあらためて気づかされました。
- ・ 私は子どもたちのやさしさに嬉しくなった。
- ・ 子どもを以前よりも見つけ、話すことによって、子どもと大人の感じ方の違いに気づくこともあり、私は子どもとのかかわりがとても楽しいものだと感じるようになった。

「温かい認知」とは、感情と認知が融接する領域で起こるものである（海保，1997）。このような意味において、今後は、子どもとかかわる活動を通して体得した子どもへの温かい愛情と深い理解を生かし、豊かな人間性を備えた教育者を目指すことを、フレンドシップでの体験による学びの目標として、より一層意識化していきたいと考える。

最後に、フレンドシップでの体験による知的な学びや実践的指導力の体得に限界があるならば、その目標設定や学生支援の個別化を図り、学習成果の改善と向上を常に図る努力が必要とされることは言うまでもない。また、その一方では、同様の体験的活動を行うとしても、その学びの目標や期待される成果を、子どもを温かく理解することや、子どもに期待する人間性を自ら備えておくこと、子どもと良好な人間関係を築くことなどのような、自己の人間力を磨くことにより一層方向づけることで、新たな活路を開くことも妥当で適切な判断・選択の一つではないかと考える。

文 献

- 1) 教育職員養成審議会（1987）『教員の資質能力の向上方策等について』昭和62年12月18日付答申。
- 2) 教育職員養成審議会（1997）『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』平成9年7月28日付第一次答申。
- 3) 中央教育審議会（2005）『新しい時代の義務教育を創造する』平成17年10月26日付答申。
- 4) 中山玄三（2006a）「教員に求められる資質・能力に関する教育実習生の意識」『熊本大学教育実践研究』第23号，pp.31-42。なお、本論文は、梅澤実研究代表者『教員養成課程の体験的実習に関するルーブリック作成のための実践的研究』2003～2005（平成15～17）年度科学研究費補助金（基盤研究B）研究成果報告書，pp.128-143。ならびに熊本大学教育学部附属教育実践総合センター編『教員の資質・能力の向上をめざす教員養成への期待—社会的要請を中心に教職大学院に向けて—』第11回研究シンポジウム報告書，pp.7-10。にも掲載されている。
- 5) 文部省高等教育局大学課教育大学室（1997）「平成9年度教員養成学部フレンドシップ事業促進等経費要求書の提出について」平成9年1月29日付9高大第9号文書。
- 6) 中山玄三（2005）「フレンドシップ事業での体験的学習の評価—3次元評価ルーブリックの開発と活用」『熊本大学教育実践研究』第22号，pp.1-17。
- 7) Chikamori,K., Nakayama,G., Yatsuka,M., Doi,S., Kamada,S., & Nigorikawa,A. (2005) An Application of a Three-Dimensional (3-D) Rubric in Assessing the Learning of Undergraduate Students Participating in the “Friendship Program”. 日本教科教育学会編 *International Journal of Curriculum Development and Practice*. Vol. 7, No. 1, pp.1-14.
- 8) 中山玄三（2007a）「子どもとかかわる体験的学習による子ども理解」『熊本大学教育実践研究』第24号，pp.9-25。
- 9) 中山玄三（2007b）「2006年度フレンドシップ事業の企画」および「2006年度フレンドシップ事業の成果と課題」熊本大学教育学部附属教育実践総合センター編『2006（平成18）年度熊本大学教育学部フレンドシップ事業実施・成果報告書』pp.5-23 & pp.130-145。
- 10) 奥田真文編著（1974）『現代教科教育学大系第12巻 教科教育ハンドブック』「10 経験と系統」（pp.35-40.）第一法規
- 11) 養老孟司（2003）『バカの壁』新潮社
- 12) Hanson,N.R. (1958) *Patterns of Discovery*. 村上陽一郎訳（1986）『科学的発見のパターン』講談社学術文庫
- 13) 吉本均編（1987）『現代授業研究大事典』「臨床の知」（pp.542-544.）明治図書
- 14) 日本教育心理学会編（2003）『教育心理学ハンドブック』岸学「教育心理学が教員養成に果たす役割」（pp.34-39.）有斐閣
- 15) Glynn,S.M. Yeany,R.H. & Britton,B.K. (1991) *Psychology of Learning Science*. 武村重和監訳（1993）『理科学習の心理学』「第1章 理科学習における構成主義的見解」（pp.13-30.）、「第3章 理科学習における概念変容のモデル」（pp.53-76.）東洋館
- 16) 文部省（1999）『小学校学習指導要領解説 理科編』「第2章第1節 理科の目標」（pp.9-15.）東洋館
- 17) 中山玄三（2003）「熊本大学における学生企画型フレンドシップ事業の成果と課題」小林辰至研究代表者『新免許法に対応する教員養成課程体験的カリキュラムの体系的構築に関する実践的研究』2000～2002（平成12～14）年度科学研究費補助金（基盤研究B1）研究成果報告書，pp.141-150。
- 18) 中山玄三（2006b）「PDSIサイクルに関する理論的背景と学校での教育実践への適用」『熊本大学教育実践研究』第23号，pp.151-160。
- 19) Ausubel,D.P. (1960) The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 51, pp.267-272.
- 20) 中山玄三（2006c）「子どもの可能性を見極めることが教育の原点」熊本大学教育学部附属教育実践総合センター編『平成17年度熊本大学教育学部フレンドシップ事業実施・成果報告書』pp.120-125。
- 21) 波多野誼余夫編（1996）『認知心理学5 学習と発達』「序章 概観：獲得研究の現在」（pp.1-10.）「第9章 学習の動機づけ・社会的文脈」（pp.221-247.）東京大学出版会
- 22) Gagne,R.M. (1977) *The condition of learning*. 金子敏・平野朝久訳（1982）『学習の条件』「IV-5 学習

- 階層」(pp.168-175.) 学芸図書
- 23) 梶田叡一 (1980) 『現代教育評価論』金子書房 pp.47-51. この他, 梶田叡一 (1978) 『教育指導の基本視座』金子書房 pp.151-153. 梶田叡一 (1977) 『授業改革の論理』文化開発者 pp.40-46. など.
- 24) Skemp,R.R. (1989) *Mathematics in the primary school*. 平林一栄監訳 (1992) 『新しい学習理論にもとづく算数教育—小学校の数学—』「第9章 学習への感情的影響」(pp.231-253.) 東洋館
- 25) Vigotsky,L.S. (1934) 柴田義松訳 (1962) 『思考と言語 上・下』明治図書 この他, 土井捷三・神谷栄治訳 (2003) 『「発達」の最近接領域』の理論』三学出版
- 26) Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988) A socio-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, pp.256-273.
- 27) 市川伸一編 (1996) 『認知心理学4 思考』第9章4節 社会・集団の中の認知」「第9章5節 社会・集団の中での知識の伝達と生成」(pp.221-231.) 東京大学出版会
- 28) 守屋慶子 (2000) 『知識から理解へ 新しい「学び」と授業のために』「第5章 思い込みと証拠」(pp.193-236.) 新曜社 この他, 守屋慶子 (1999) 「他者への目が開かれるとき—授業分析からの考察」『立命館文学』第560号, pp.18-48.
- 29) Dewey J. (1938) *Experience and Education*. 原田実訳 (1950) 『経験と教育』春秋社
- 30) Hawkins, D. (1974) “John Dewey Revisited”, in Hawkins,D., *The Informed Vision*, Agathon Press, pp.162-172.
- 31) Piaget,J. (1938) *La Psychologie de l'Intelligence*. 波多野完治・滝沢武久訳 (1998) 『知能の心理学 新装版』みすず書房
- 32) Posner, G.J., et al. (1982) “Accommodation of a scientific conception : Toward a theory of conceptual change”, *Science Education*, Vol.66, No.2, pp.211-227.
- 33) Kolb, D.A. (1978) *Learning Style Inventory technical manual*. Boston : McBer & Co. この他, Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning : Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall PTR.
- 34) Zimmerman,B.J. & Schunk,D.H.(2001) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. 塚野州一編訳 (2006) 『自己調整学習の理論』北大路書房
- 35) Deci,E.L. & Flaste,R. (1995) Why We Do What We Do : The dynamics of personal autonomy. 桜井茂男監訳 (1999) 『人を伸ばす力 内発と自律のすすめ』「第10章 いかにより自律を促進するか」(pp.197-220.) 新曜社
- 36) Cronbach,L.J. and Snow,R.E. (1977) *Aptitudes and Instructional Methods : A Handbook for Research in Interactions*. Irvington Publishers.
- 37) 柳井晴夫研究代表者・大学入試センター共同研究 (2003) 「大学生の学習意欲と学力低下に関する実証的研究」2003 (平成15) 年度科学研究費補助金基盤研究 (B1)
- 38) 吉田道雄 (2005) 「少人数指導のムダ・ムリ発見と改善策」『学校マネジメント』5月号, 明治図書, pp.26-28.
- 39) 海保博之編 (1997) 『「温かい認知」の心理学』金子書房