

教員養成における「体験」活動に関する一考察

豊澤 弘 伸¹狩野 克彦²松浦 光 和³

「生きる力」の育成を目指す学校教育において、「体験」を伴う学習活動は重要な役割を担っている。そこで、教員養成における「体験」活動について、政策・教育内容・養成の現況の三点から検証したところ、体験活動を単なる機会の提供から、体験そのものの過程を通した「学習」の内容・方法の構築に置くべき段階に来ていることが明らかになった。教員にとって、体験から教育・学習材としての内容価値と形式価値を見出すことが要求され、そのための体験学習が必要との認識である。自らの体験を豊富にし教養を広める体験活動と、体験活動を教材・学習材としてとらえてのぞむ、いわば教材研究として「メタ体験活動」との二つの「体験」が必要性の指摘である。その上で、「自然体験」等の「直接的な体験」のカリキュラムへの位置付けと、子どもの学習活動の体験をマネジメントする学習プログラムの作成とを喫緊の課題として確認した。

Keywords : 体験 教員養成 学習指導要領 教材研究 自然体験 学習材

1. はじめに

本稿は、教員養成課程における実践的教育力の育成に資する「体験（型の学習）」のあり方について考察したものである。

先の教育課程に関わる中央教育審議会の答申^{*1}で指摘され、新学習指導要領の具体的な展開において教育現場で必要とされる教師の資質・能力の一つに、体験やボランティアなどの活動を通して形成される実践的指導力がある。体験的な活動そのものは、子どもたちの「生きる力」の育成を担う大きな柱として現行の教育内容に位置付けられているが、新学習指導要領においても一層の推進が求められているということになる。このことは、教師の指導力・授業力の観点から見ると、それらを推進していく教員の側にも「体験」によって培われた実践的指導力が同時に要求されているということになる。そのため、養成段階では、様々な課題を体感させ、教員としての専門的力と総合的な能力を形成していくこととなるのだが、そ

こで展開される体験的活動に対しては必ずしも十分な検討がなされているとは言い難い状況である。大学は小中高校の現場よりも体験学習においては、教材研究がなされていないといえる。

その一方で、教育職員免許法に則す形で画一的にならざるをえない教員養成カリキュラムにおいて、それぞれの大学の特色を出しうる部分として可能性を見いだしうるのも、体験的な活動と見ることもできる。教員養成における特色ある教育を担う要素の一つとしてとらえることができるのである。

この点を踏まえ、本稿では教員養成段階における「体験」活動のあり方について考察することとした。いうまでもなく、教員養成のカリキュラムは、様々な領域に対応すべく、種々の科目によって構成されている。そこでは、その目的・内容によって、多様な教育の方法・形態が導入され、具体的に一つ一つの授業として展開することでカリキュラムが実現している。体験活動を主にする体験型の学習もその中の一つであり、各方面から有効性が指摘されている。しかし、具体的な展開を個々に検討すると実に多岐にわたり、中には何かを体験すれば体験学習というものもないわけではない。

1 本学児童教育学科

2 本学児童教育学科

3 本学児童教育学科

本稿においては、教員養成段階においてなすべき「体験」活動について、教員養成の政策・小学校の教育内容・大学の現況の三つの視点から検討していく。

2. 各種の教育関係審議会答申に見る「体験」活動

(1) 教員養成制度における「体験」活動

現行の教員養成のカリキュラムに大きく影響を与えているものとして、教育職員養成審議会の三つの答申^{*2}がある。以下では、この三答申について検討していく。

いわゆる第一次答申とよばれる「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」では、まず、「I 教員に求められる資質能力と教職課程の役割」の「2. 大学の教職課程の役割 (1) 教員の資質能力の形成過程」において、現職研修段階の内容として、「教員としての職務に直接的に関わるものはもとより、視野を広げることを目的とした社会体験研修なども含まれる。」という形で「体験」が位置付けられている。「(2) 養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力」では、「教職への志向と一体感の形成」のため、「教育実習その他の体験を通じた教職の実体験・類似体験や他の職業との比較などの機会を教員を志願する者に与えることにより、自らの教職への意欲、適性等を熟考させるとともに、最終的な進路選択について指導・助言する」とあり、キャリア形成の一環として体験的な活動に意義を見いだすことが期待されている。

また、「II 教員養成カリキュラムの改善」の「1. 教員養成カリキュラムの基本 (3) 構造転換により期待される効果」においては、教科指導、生徒指導・教育相談とともに「教育実習や各種の体験的実習」といった特定の領域等の重点的な履修が教員志願者の得意分野の形成と個性伸長の促進に効果的であると指摘している。つまり、特定領域履修の一方法として「各種の体験的実習」が位置付けられ、それによる教員の専門性の形成を

ねらっているということができる。

さらに、「2. 教職課程の教育内容の改善」の「(3) 具体的改善方策」には、

教員を志願する者の豊かな人間性を培う観点から、大学在学中の福祉体験、ボランティア体験、自然体験等を奨励するため、教職課程に選択科目を開設することなども含め、大学による適切な配慮が求められる。(a) 地球的視野に立って行動するための資質能力)

教員を志願する者の人間関係に係る能力を高める観点からも、上記末尾でも述べたような各種のふれあい体験や、サークル活動等への教員を志願する者の参加の機会を豊かなものとするよう、大学は十分配慮する必要がある。(b) 変化の時代を生きる資質能力)

との記述があり、人間関係に関わる能力向上の一方策として位置付けていることが分かる。

このほか、学生自身の志向・性格が実践的指導力につながる資質能力の獲得に関与するという見地から、学生の興味・関心を形成して、モチベーションの向上をはかるための「各種のふれあいや観察の機会」の場として位置付けが考えられている。

次に、第二次答申「修士課程の在り方」であるが、ここでは大学院修士課程での教員養成・教員研修に関して言及されている。中でも現職教員の研修における「体験」の導入については、「学校外の社会での体験は極めて貴重なもの」としたうえで、「学究的な雰囲気の中で主体的に学修を進めることにより、自らの教員生活を見つめ直すいわばリフレッシュの機会が得られれば、そのことは将来の実践的指導力向上の大きな契機となり得るもの」とその効果を指摘している。

さらに、第三次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」では、「具体的方策」として、学校現場における「体験」の活用が示されており、教育実習やそれに類する実習・演習の充実が求められている。

このように、一連の教養審の答申では、教員養成段階における「体験」を活用した学習・研修の

意義を明確に確認し、その導入を積極的に求めているわけであるが、答申というものの性格上か、具体的な展開についての言及は乏しい。

次に、「中央教育審議会 今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」^{*3}では「学校教育における課題の複雑・多様化」の例として、子どもの学ぶ意欲や学力・気力・体力の低下傾向と社会性やコミュニケーション能力等の不足をあげ、その原因を様々な実体験の減少に見ている。そして、このような事象に対応するためには、広く豊かな教養が必要との認識から、「体験活動やボランティア活動、インターンシップ等の充実や、自然科学や人文科学、社会科学等の高度な教養教育の実施、子どもが生きる地域社会の実態を把握する力や、教材解釈力の育成」が養成段階でなされるべきことと指摘する。

さらに具体的に、「同学年や異学年の関わりを通して相互に学習し合う集団学習の機会を充実するとともに、インターンシップや、子どもとの触れ合いの機会、現職教員との意見交換の機会等を積極的に提供することが必要である。」とし、合宿研修、実地調査、学習会などを例示している。また、「インターンシップなどの学校現場体験」「学校外における子どもとの触れ合い」「現職教員との意見交換」を重視するとともに、「単なる体験活動」ではなく、体験活動記録の作成や討論の実施などによる「省察的な活動を通しての質の高い学習への工夫」が必要であるとの認識を示している。

これらの整理から、「体験」の導入が、それまでの学習・研修活動の機会の提供というねらいから、個々人の経験知を集団の経験知に変容させる過程を経ることによってより一般的で汎用的な知識・技術に高めていこうとする目的を持ったものに進んだと見ることができるのではないだろうか。体験活動の成果を整理・記録したり、討論によって共有したりすることで、他者の評価をもとに質を向上させるとともに、個々の体験を客観的にとらえ直し、他者と共有することでより一般的な知識として定着をはかっていくことが期待されてい

るとみることができるのである。新たな視点でもあり、教員養成段階における体験活動を構想する際に注視しなければならない点であろう。

なお、この点は、新学習指導要領展開の重要なポイントとなる「習得－活用－探究」の学習と大きく関係を持ってくるものといえる。^{*4} 個々の体験を集団の体験にしたり、個々の体験を内省したり一般化したりする過程^{*5}は、「習得－活用」の段階が、一過のものではなく、繰り返されるものであることから考え、密接な関係を認めることができよう。これについては、次で学習指導要領の記述をもとに確認していくこととする。

(2) 学習指導要領における「体験」

ここでは改訂された学習指導要領において「体験」がどのように扱われているかを検証する。そこで、小学校の学習指導要領^{*6}から体験活動に関わる箇所を取り出してみる。

「総則」では、「教育課程編成の一般方針」において、

道徳教育を進めるに当たっては、教師と児童及び児童相互の人間関係を深めるとともに、児童が自己の生き方についての考えを深め、家庭や地域社会との連携を図りながら、集団宿泊活動やボランティア活動、自然体験活動などの豊かな体験を通して児童の内面に根ざした道徳性の育成が図られるよう配慮しなければならない。

という形で、道徳について導入の方向性が示されている。次いで、「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」で、

各教科等の指導に当たっては、体験的な学習や基礎的・基本的な知識及び技能を活用した問題解決的な学習を重視するとともに、児童の興味・関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること。

と記されている。これらのことから、体験（的な学習）重視の方向性が学習指導要領全般にわたるものであることが理解できる。そこで、各教科での体験の取り扱いについて確認していくこととする。

まず、「社会」においては、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の指導計画の作成に当たっての配慮事項として、

各学校においては、地域の実態を生かし、児童が興味・関心をもって学習に取り組めるようにするとともに、観察や調査・見学などの体験的な活動やそれに基づく表現活動の一層の充実を図ること。

との記述がある。

次に、「理科」では、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」において、

第2の各学年の内容を通じて観察、実験や自然体験、科学的な体験を充実させることによって、科学的な知識や概念の定着を図り、科学的な見方や考え方を育成するよう配慮すること。

観察、実験の結果を整理し考察する学習活動や、科学的な言葉や概念を使用して考えたり説明したりするなどの学習活動が充実するよう配慮すること。

の2項目が指導計画の作成に当たっての配慮事項として記されている。また、「2 第2の内容の取扱い」でも、「生物、天気、川、土地などの指導については、野外に出掛け地域の自然に親しむ活動や体験的な活動を多く取り入れるとともに」とある。

「生活」においては、「目標」に、

具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。

と取り上げられ、さらに「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」において、

具体的な活動や体験を通して気付いたことを基に考えさせるため、見付ける、比べる、たとえるなどの多様な学習活動を工夫すること。

具体的な活動や体験を行うに当たっては、

身近な幼児や高齢者、障害のある児童生徒などの多様な人々と触れ合うことができるようにすること。

の2項目が「内容の取扱い」にかかわる配慮事項として示されている。ここでも、体験が教科の学習活動の中心をなしていることがうかがえる。

また、「家庭」でも、「目標」に、

衣食住などに関する実践的・体験的な活動を通して、日常生活に必要な基礎的・基本的な知識及び技能を身に付けるとともに、家庭生活を大切にする心情をはぐくみ、家族の一員として生活をよりよくしようとする実践的な態度を育てる。

とあり、体験が学習方法として明確に位置付けられている。学年のレベルで見ても、

衣食住や家族の生活などに関する実践的・体験的な活動を通して、自分の成長を自覚するとともに、家庭生活への関心を高め、その大切さに気付くようにする。(第5・6学年の目標)

と、さらに具体的になる。

「道徳」では、道徳の時間における指導の配慮事項として、

集団宿泊活動やボランティア活動、自然体験活動などの体験活動を生かすなど、児童の発達の段階や特性等を考慮した創意工夫ある指導を行うこと。(指導計画の作成と内容の取扱い)

との記述があり、「創意工夫ある指導」の一例として提示されている。

このほか、「外国語活動」においては、「言語や文化について体験的に理解を深め」(目標)や「外国語を用いてコミュニケーションを図る楽しさを体験する」「日本と外国の言語や文化について、体験的に理解を深める」「異なる文化をもつ人々との交流等を体験し、文化等に対する理解を深めること」(第5・6学年の内容)といったことが取り上げられている。また、「総合的な学習の時間」においても、「自然体験やボランティア活動などの社会体験、ものづくり、生産活動など

の体験活動、観察・実験、見学や調査、発表や討論などの学習活動を積極的に取り入れること。」との記述があり、ともに体験を学習活動の中心に据えていることが分かる。

以上、小学校に限定したものではあるが、新学習指導要領における体験の扱いについて確認をしてきた。それぞれの記述については、現行の学習指導要領を継承している部分もあるものの、体験活動が新学習指導要領の展開において、実践の場と方法とに重要な位置付けをされていることが明らかになった。

(3) 「体験」活動による教育の改善

では、このような学校教育における体験活動重視の背景には何があるのだろうか。そこで、中央教育審議会の審議過程からこの点を検証することとしたい。

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会の審議経過報告^{*7}によれば、「教育内容等の改善の方向」の「(1) 人間力の向上を図る教育内容の改善 ① 基本的な考え方」に「ア 言葉や体験などの学習や生活の基盤づくりの重視」が取り上げられている。ここでは、

○ 教育に求められているのは、生涯にわたる学習の基礎を培うという観点に立って、子どもに基礎的・基本的な内容を確実に身に付けさせ、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(確かな学力)、自らを律しつつ、他人と共に協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性(豊かな心)、たくましく生きるための健康や体力(健やかな体)などの「生きる力」をはぐくむことである。と、教育の方向性を明らかにしたうえで、学習指導要領全体の見直しについての重要点を指摘しているわけだが、その中に次のような箇所がある。少し長くなるが、本質的なところなのですべて引用する。

○ 子どもの心と体や学習の状況を見ると、「生きる力」を育てるためには、まずは、①

生活習慣、学習習慣、読み・書き・計算など、学習や生活の基盤を培うことが重要である。そして、②将来の職業や生活への見通しを与える、国際社会に生きる日本人としての自覚を育てるなど、実生活を視野に入れて、学習や生活の目標を持たせることが重要である。子どもの発達の段階に応じて、こうした学習や生活の基盤づくりを重視する必要がある。

○ その際、言葉を重視することが大切であるとの意見、体験を充実することが重要であるとの意見が数多く示されている。

○ 言葉は、「確かな学力」を形成するための基盤であり、生活にも不可欠である。言葉は、他者を理解し、自分を表現し、社会と対話するための手段であり、家族、友だち、学校、社会と子どもをつなぐ役割を担っている。言葉は、思考力や感受性を支え、知的活動、感性・情緒、コミュニケーション能力の基盤となる。国語力の育成は、すべての教育活動を通じて重視することが求められる。

○ 体験は、体を育て、心を育てる源である。子どもには、生活の根本にある食を見直し、その意義を知るための食育から始まり、自然や社会に接し、生きること、働くことの尊さを実感する機会を持たせることが重要である。生活や学習の良い習慣をつくり、気力や体力を養い、知的好奇心を育てること、社会の第一線で活躍する人々の技や生き方に触れたり、自分なりの目標に挑戦したりする体験を重ねることは、子どもの成長にとって貴重な経験となることが指摘されている。

○ 学習や生活の基盤づくりを進めていくためには、学校の教育内容及び教育方法について、実生活と一層意識的に関係付ける必要がある。具体的には、発達の段階に応じて、自然体験、社会体験、職場体験、文化体験等の適切な機会を設定することが求められる。身近な実生活とのかかわりの中で、実感を持って各教科等の知識や技能を習得できるようにすることが重要である。また、その知識

や技能を実生活において生かしていくという視点を持たせることも重要である。

○ 教育と社会との連携は学校教育の側からのみ語られるべきものではない。家庭や社会の側においては、生活習慣の確立を図ることや、子どもに身近な人々とのかかわりを実感させ、豊かな社会的経験をさせることが必要である。そのためには、家庭教育の充実を図っていくことや学校外の人材（地域の人材や専門家など）が学校教育や地域での教育活動に参画することが重視されなければならない。家庭での学習課題を工夫し生活や学習の良い習慣づくりを支援することや、家庭や地域での体験的な学習、主体的な学習を学校でも積極的に評価することなどを検討していく必要がある

ここから教育の目標としての「生きる力」に対しての一つの見方が可能になってくる。それは、「生きる力」とは、生きていく力、あるいは生活していく力であり、それがはたらく場あるいはそれをはたらかす場は、実生活の場に他ならないというとらえ方である。つまり、“実生活（空間）を生きていく力の育成” が生きる力を育てる教育の一側面であるというとらえ方である。高度に情報化が進み、多様な価値観が存立する時代にあつて、学校での教育の意義が問われるなか、その対象領域を実生活に定め学校の教育内容の改善を構想したのが、今回のものであるという見方である。

このように見てくると、これまで確認してきた「体験」活動は、画一化した指導方法の改善のきっかけや学習活動の場の拡充という側面を持つものもあるが、多くは各教科等を実生活と結びつける機会としてあるいは方法として位置付けているとみることができる。家庭や地域の教育力が低下しているという諸条件の下で、学校教育が種々の課題に対応していくための処方箋として、実生活を強く意識した教育内容の改善の方向性がここに読み取れるのではないだろうか。その意味で、ここでの体験は、教育活動の成否を左右するといっ

ても決して過言ではないといえる。「何のために学習するのか」という児童生徒の問いに対して、明確な答えを持ち得ない現下の状況に対し、体験そのものが学習の目的であり方法であるこの学習活動は、学習すること自体を「何のために」の答えにしてしまうレトリックを有している。ただし、その体験によって、このレトリックは学習習慣確立への有効な誘いにもなれば、教員の単なる詭弁にもなるわけで、ここに体験の質の確保ということが課題となってくるのである。

当然のことながら、その体験を担っていく教員自身の「体験」が実践を通じて児童生徒に提供される体験の質を規定する可能性は大いにあるわけで、その意味でも教員養成段階（それ以前を含め）での「体験」の形成が問題になってくるのである。そこで、次に大学での養成段階の現状とそこでの実践からこの課題について検証していくことにする。

3. 「実感を伴った理解」と「自然体験」

(1) 「実感を伴った理解」をどうとらえるか

新学習指導要領の理科の目標に「実感を伴った理解」という文言が加わった。理科では平成23年度の改訂のスタートを待たずに、平成21年度から新しい学習指導要領に基づいた授業が展開されていことになっている。

「実感を伴った理解」という文言をどうとらえ、授業を展開していくのかは今後の理科教育の重要な課題になるはいうまでもない。

ここでは「自然体験」と「実感を伴った理解」のかかわりを整理し、これから初等教育の場で理科教育に関わって行くであろう教員養成課程で学ぶ学生たちの「自然体験」の実態を明らかにし、教員養成課程の大学のカリキュラムのあり方についても検討する。

そこでまず、逆説的に「実感を伴わない理解」ということを考えてみる。

6年生の単元に「土地のつくり」という単元が

ある。この単元では自分たちが生活している土地がどうなっていて、それがどのようにしてできたか疑問や予測をもち、観察や実験でその疑問を解決していくことをねらいとしている。

実際に露頭の観察に出向き、縞模様気付きそしてこの縞模様はどうしてできたかを推論し、実際に実験をすることにより、水に流された土や砂そして小石の沈む速さがこと異なることによって縞模様ができるということを子どもたちは「実感」するのである。

何らかの事情で教科書の写真だけで地層を説明し、堆積の実験も省略し写真で説明したとするとどうであろう。

多くの子どもたちはその事実については教科書を使った説明だけでも「理解」はするであろう。ただそれはいわゆる「実感の伴わない理解」になってしまうだろう。

多くの子どもたちにとって、そこでの「理解」は時間の経過と共に薄れてしまうことが予想される。そして新たな課題に気づくチャンスもないであろう。

実際に体験することによって疑問を持ち、その疑問を解決するために自分たちで実験の方法を考え、実際に行った実験の結果から、なぜ「縞模様」が地層にできるのか「実感を伴った理解」が子どもたちの中に成立していくのである。

新しい学習指導要領の解説には「実感を伴った理解」について次の3つの側面が示されている。

- ①具体的な体験を通して形作られる理解である
- ②主体的な問題解決を通して得られる理解である
- ③実際の自然や生活との関係への認識を含む理解である。

新しい理科の目標に加えられた「実感を伴った理解」のためのキーワードとして「体験」「実生活」「主体的な問題解決」があげられるであろう。このキーワードは指導する側にとっても、指導を受ける側にとってもこれからの理科教育ではとても大切になってくる。

(2) 「主体的な問題解決」と「自然体験」

「主体的な問題解決」はこれまでの理科の指導でもとても大切にされてきたキーワードである。

実験方法を教師から指示されて行うことも教材によっては全てが否定されるわけではないが、子どもたちの「主体的な問題解決」は、まさに「実感を伴う理解」を可能にし、新たな課題への意欲も生み出す。

「主体的な問題解決」を支えるいくつかのキーワードがある。その一つが「既習経験」の質と量である。

前述の6年「土地のつくり」に戻って考えてみる。地層の縞模様の実験方法を考えつくための「既習経験」にはいくつかの「自然体験」があげられるであろう。

突然の強いにわか雨で校庭に水流ができ、砂や土が流されていくのを熱心に眺めている子どもたちがいる。

大雨で川の水量が増加し、いろんなものが流されていく様子を実際に見た子どもたちもいる。(ニュースの映像でもいっただろう)

水の中に土団子を投げ入れ、土の粒子が沈んでいく様子を見たことがある子どもたちもいる。

そのような子どもたちにとっては、土を流水で流した時、粒子の大きさで沈む速度が違うことにより縞模様ができるのではないかと予想するのはそんなに難しいことではないだろう。

「主体的な問題解決」と「既習体験」としての「自然体験」は大きな関係性があるといえるであろう。

(3) 指導者としての「自然体験」

子どもたちの「実感を伴った理解」のためには「主体的な問題解決」が大切である。そのためには既習体験として「自然体験」がとても重要になってくる。

視点を子どもたちを指導する教師側にあててみよう。子どもたちにとって「主体的な問題解決」のためには「豊かな自然体験」が重要だと述べた。そして子どもたちを指導する教師たちは、子ども

たち以上のような「自然体験」を含む具体的な体験が大切になってくるのはいうまでもない。

小さいときに虫探しをし、捕まえ飼育した経験が全くない教師が生き物のことを指導することは少し抵抗があるかもしれない。

「実感を伴った理解」が求められる理科教育で、「実感を伴った体験」が少ない教師は教えることに不安を抱くかもしれない。また実生活とも結びつけるような指導もできないような気がする。

このことを直接裏付ける資料ではないが、2008年の11月、独立行政法人科学技術振興機構(JST)から興味深いデータが公表された。^{*8}「一般教員の約半数が理科が苦手」という見出しの文である。380校、935人の先生方の理科の指導に対する意識調査の結果であるが、約半数の教員が「理科の指導は苦手」と答えている。また、経験年数の10年未満の若手教員にその傾向が強いといことも述べてあった。

若い世代の「理科離れ」の要因に、幼少期の「自然体験不足」をあげている研究者もいる。

近い将来教職を目指している教員養成課程の学生たちの自然体験の実態が気になるところである。

(4) 教員養成課程の学生の「自然体験」の実態

2008年9月の福井市で開催された理科教育学会で一つのデータが示された。^{*9} 清和大学の井頭均氏による報告で、270名の教員養成課程の学生への「自然体験」のアンケートである。具体的には、①小動物に関して、②植物に関して、③野外活動について、④野外での危険遭遇の4項目についての質問だった。

そこでは比較的多くの学生が幅広い体験を幼少時にしているという結果だった。ただ小項目、たとえば「死んだ動物を埋葬する」などでは「ほとんどない」という結果も見られた。

同様のアンケート調査を本学科の学生44名に実施してみた。(図-1)

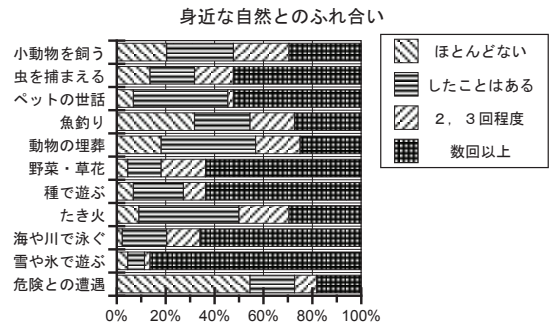


図-1

本学科の学生たちの「自然体験」は前述のデータと比較しても比較的幅広い体験をしているといえるであろう。特に「海や川で遊ぶ」や「雪で遊ぶ」とかの体験を「数回以上」と答えている学生が大勢いる。このことは宮城県を中心に比較的自然が豊かな東北各県から入学してきていることと関係があるものと思う。

多くの学生は幅広い体験をしてきているが、中には小動物の世話や、虫などの飼育を「ほとんどしたことがない」という学生たちの存在がある。少し気になるところである。

女子大ということもあり、「危険に遭遇」についても体験が少ないのは仕方がないであろう。

(5) 教員養成段階でなすべきこと

理科教育で求められる「実感を伴った理解」のためには教えられる子どもたちにとっても、指導する教師側にとっても豊かな自然体験はとても大切になってきている。

様々な社会の変化は、子どもたちから豊かな自然体験のチャンスを奪っているといえよう。同様に近い将来教育にかかわろうとしている教員養成課程の学生たちの自然体験の状況は先輩教師のそれとは異なってきているのも事実である。

理科に限らず、教育に携わるものにとって、豊かな様々な体験は指導するものにとっては大きな力になっていく。

教員養成課程に学ぶ学生たちは今からでも遅くはないので、機会を捉えて「自然体験」に挑戦し

ていくことを願ってやまない。

また、教員養成課程を抱える大学においては、「自然体験」を含む様々な「直接的な体験」をカリキュラムの中に位置付け行くことが喫緊の課題であろう。

豊かな自然体験は、子どもたちの「豊かな心」を育てるといふ。良質の「自然体験」は「命の大切さ」もはぐくむといわれている。この二つとも将来子どもを教える教師としての大事な資質であることは間違いのない事実である。

4. まとめ

以上、本稿では、教育実践における体験活動をより効果的に展開させるため、教員養成段階においてなしておくべき「体験」理解について、教員養成の政策・小学校の教育内容・大学の現況の三つの視点から考察してきた。その結果、各章で整理したとおり、もはや体験活動が単なる機会の提供にとどまるものではなく、体験そのものの過程から得られるものを「学習」の内容・方法とする段階、つまり、体験から教育・学習材としての内容価値と形式価値を見いだす段階にきているということが明らかになったといえる。その意味で、教員養成段階では、体験そのものを学習活動とする、いわゆる自らの体験学習と、体験活動を教材・学習材としてとらえて体験にのぞむ、いわば教材研究として「メタ体験活動」との二つの段階が少なくとも設定されることが確認できた。

なお、本稿に関わる研究の最終成果物は、上記の段階に対応した体験活動の学習プログラムであるが、既にパイロット的に以下の取り組みについては実践し分析を終えている。

1. 自己形成セミナー（エンカウンター）
[2008年12月、仙台市]
2. 野外活動 [2008年11月、本学キャンパスおよび周辺]
3. 社会教育施設見学活動（天文台見学）
[2009年2月、仙台市天文台]
4. 実践場面指導ワークショップ [2008年

8月、山形市・2009年3月、本学]

5. 教科実践ワークショップ [2008年8月、山形市・2009年3月、本学]

いずれのパイロット実践も、当初の予測以上の成果を上げたが、限定的な実施でもあり、全体での実施において想定される課題が明らかになった。

今後、この点について分析をすすめ、効果のさらなる検証を行ったうえで、プログラムの完成を期したいと考える。

【注】

- *1 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」、2008年1月17日
- *2 便宜的に以下のものを三答申と呼んでおく。
 - ①教育職員養成審議会「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」（第一次答申）1997年7月
 - ②教育職員養成審議会「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について－現職教員の再教育の推進－」（第二次答申）1998年10月29日
 - ③教育職員養成審議会「養成と採用・研修との連携の円滑化について」（第三次答申）1999年12月10日
- *3 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」2006年7月11日
- *4 中教審の審議経過報告における以下の記述を参照されたい。
中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「審議経過報告」2006年2月13日
「教育内容等の改善の方向（1）人間力の向上を図る教育内容の改善 ① 基本的な考え方」
イ 確かな学力の育成
○ 現行学習指導要領の学力観については、これをめぐって様々な議論が提起されているが、義務教育答申でも指摘しているとおり、基礎的・基本的な知識・技能の育成（いわゆる習得型の教育）と、自ら学

び自ら考える力の育成（いわゆる探究型の教育）とは、対立的あるいは二者択一的にとらえるべきものではなく、この両方を総合的に育成することが必要である。

○ そのためには、知識・技能の習得と考える力の育成との関係を明確にする必要がある。まず、①基礎的・基本的な知識・技能を確実に定着させることを基本とする。②こうした理解・定着を基礎として、知識・技能を実際に活用する力の育成を重視する。さらに、③この活用する力を基礎として、実際に課題を探究する活動を行うことで、自ら学び自ら考える力を高めることが必要である。これらは、決して一つの方向で進むだけではなく、相互に関連しあって力を伸ばしていくものと考えられる。知識・技能の活用が定着を促進したり、探究的な活動が知識・技能の定着や活用を促進したりすることにも留意する必要がある。

○ こうして習得と探究との間に、知識・技能を活用するという過程を位置付け重視していくことで、知識・技能の習得と活用、活用型の思考や活動と探究型の思考や活動との関係を明確にし、子どもの発達などに応じて、これらを相乗的に育成することができるよう検討を進めている。

○ 探究的な活動を行うことは、子どもの知的好奇心を刺激し、学ぶ意欲を高めたり、知識・技能を体験的に理解させたりする上で重要なことであり、自ら学び自ら考える力を高めるため、積極的に推進する必要がある。こうした活動を通して、各教科等それぞれで身に付けられた知識や技能などが相互に関連付けられ、総合的に働くようになることが期待される。

- *5 津村俊充「体験学習と学習ジャーナル 自己理解を深めるために」（『人間関係』第8号）1991年3月
- *6 文部科学省「小学校学習指導要領」2008年

3月28日

- *7 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「審議経過報告」2006年2月13日
- *8 独立行政法人科学技術振興機構（JST）「一般教員の約半数が理科が苦手－2008年度小学校理科教育実態調査－」、2008年11月（『内外教育』12月12日号所収）
- *9 井頭均「身近な自然との触れあい経験－小学校教員養成課程の学生を対象に－」（『日本理科教育学会全国大会発表論文集』）、2008年9月

[付記]

本研究は、2008年度発達科学研究所共同研究費の助成を受けた共同研究の一環である。