

コルブの体験的学習モデルを用いた概念形成過程の 分析：学校訪問活動の振り返りを通して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-07-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 望月, 耕太 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008940

コルブの体験的学習モデルを用いた概念形成過程の分析

—学校訪問活動の振り返りを通して—

望月耕太

Analysis of Concept Formation Process Using
Kolb's Experiential Learning Theory:
Through Reflection on School Support Project

Kota Mochizuki

Abstract

The aim of this study is to investigate educational effects of the experiential learning to students of faculty of education. We analyzed activity logs using Kolb's experiential learning theory. The analysis indicates that students develop understanding of the developmental stage of each child, teachers' work and role. This study shows that experiential learning in school support has a positive effect on understanding of children and teachers.

キーワード：体験的な学習、コルブ、教員養成教育、学校訪問活動

1. はじめに

昨今、体験を用いた教育活動が重視されている。2013年1月21日に中央教育審議会から出された「今後の青少年の体験活動の推進について（答申）」において、体験を用いた教育活動の重要性が指摘されている。さらに、その中では「体験活動」が、活動内容の違いをもとに3つに分類されている。1つは放課後に行われる遊びやお手伝い、野遊び、スポーツ、部活動、地域や学校における年中行事のような生活・文化体験活動である。2つは、登山やキャンプ、ハイキング等といった野外活動、または星空観察や動植物観察といった自然・環境に係る学習活動のような自然体験活動である。3つは、ボランティア活動や職場体験活動、インターンシップのような社会体験活動である。その中でも、3つめの社会体験活動は高等教育に活用することの有効性が指摘されており、具体的な活動の効果として、大学生の学修への動機づけを強めること、社会的自立や職業生活に必要な能力の育成に有効であることが記されている。

また、体験を用いた教育活動を高等教育に活用することに関する教育方法が2012年8月28日に中央教育審議会から出された「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）」において示されている。その中では、大学の学士課程教育としてインターンシップやサービスマーケティング、社会体験活動や留学体験等といった教室外学修プログラムを実施する必要性が指摘されている。このように、小中高等学校に限らず、大学においても体験を用いた教育活動の有

効性や必要性が指摘されている。特に大学教育の中でも、教員養成教育を行う大学においては、教員免許に関わる授業科目として教職実践演習が開始されたことによって、多くの大学が実際の学校現場の見学や調査を実施するようになっている。

さらに現在では、教職実践演習に限らず大学生が実際の小中高等学校に訪問する活動は、様々な形で実施されるようになっている。そして、これらの活動は、主催者、目的、活動内容などが多種多様であることが特徴的である。それらの活動の中でも、大学が主催し大学生が学校現場を体験する活動について言えば、大学の授業科目として実施されているものだけでも学校インターンシップ、サービスマーケティング、学校（支援）ボランティアなど多様な名称が用いられ、全国的に展開されている状況にある¹⁾。そのため、これまで各大学の事例を取り上げた先行研究は数多く実施されている²⁾。しかし、先行研究では、学校現場を体験する活動を通して、大学在学中の4年間を通して大学生がどのように学習を進めていくのか、また活動にはどのような教育効果があるのかという点について調査したものは限られている。

そこで本稿では、このような先行研究に続く研究として、大学が主催し、大学の授業科目として実施された体験を用いた教育活動の効果を検証する。様々な事例がある中で、静岡大学教育学部教育実践学教室が取り組んでいる大学生の小学校への訪問活動を取りあげる。この活動を取りあげる理由として、この活動は大学の授業科目として実施されていること、希望した学生は大学1年次から4年次まで継続して参加できる活動であること、そして一時的に実施されたものではなく、開始されてから10年以上の歴史がある活動であることが挙げられる。このように継続的な活動となっ

ているため、毎年の活動内容がほぼ定まっており、年度ごとに変化することが少ない。さらに、この事例を取りあげることによって、授業として取り組まれている教育活動の効果を検証することになること、また大学1年次から4年次にかけての大学在学中における教育効果を検証することができる。検証には、体験を用いた学習の効果の有無を分析するための理論的な枠組みが必要である。そこで本稿では、体験を通して形成される概念を捉えるための分析枠組みとして、体験的な学習モデルを用いる。

本稿では活動に参加した学生の中でも、大学1年次から4年次まで4年間継続して活動に参加した学生のみを対象とする。そして、活動に参加した学生の学習過程を客観的に明らかにするために学生の活動記録の分析を行うことによって³⁾、この活動の教育効果を検証する。これらの調査をもとに、学生が子どもの実態や教師の役割に対する理解等を深めていく過程を明らかにする。

2. 静岡市立富士見小学校訪問活動

2-1. 活動の概要

本稿の事例として扱う活動は、静岡大学教育学部教育実践学教室が実施している小学校への訪問活動であり、その名称は「静岡市立富士見小学校訪問活動」（以下、訪問活動とする）である。この訪問活動は静岡大学教育学部教育実践学専修の学生（1～4年次生）を対象とした選択必修の授業科目である。活動の目的は、学生が実際の教育現場を継続的に体験し、実感を伴って子どもの発達に関する知識を得ること、教師の職務内容や役割を理解することなどである。学生の基本的な活動期間は、毎年の10月から12月の間であり、活動頻度は週1回である。毎回の活動時間は午後のみであるが、学生の希望と学校の了承のもとに活動期間を延ばすことや活動日を増やすこともある。

学生は活動期間中、小学校のいずれかの学級に配属され、配属先の学級を中心に教育支援を行う。学生たちの標準的な過ごし方は、昼までに小学校に到着し、給食を終えた子ども達と校庭や教室で昼休みを過ごし、第5校時の授業、帰りの会、一部の学生は居残り勉強を補助したり、提出物の整理や印刷等を手伝ったりして帰宅、という流れがある。実際の活動内容は授業の参観や机間指導、伴奏、示範、審判、その他の補助を中心に、一部では事実上の授業者役や小グループの指導を担当する場合もある。また、教育支援には、少人数指導の教育支援、特定の児童に対する個別指導も含まれる。活動内容は、参加学生のニーズが反映されやすいため、学生は大学が用意した活動内容を受動的に取り組むのではなく、学生自身の興味や関心に基づいた活動を行うことができるようになっている。

2-2. 振り返り活動

学生は、活動期間中に体験したことを振り返る活動として、2つの活動に取り組んでいる。1つは個人で活動を振り返る活動記録の記入であり、毎回の活動後に実際に体験したこと、活動中に感じたことや考えたことを活動記録に記すことである。もう1つは主に他人と活動を振り返る「振り返り会」であり、活動内容や活動中に感じたことや考えたことを学生同士、大学教員や活動先の小学校教員と共に話し合い、聴き合う活動である。

1つめの振り返り活動である活動記録の記入において、学生は小学校で体験したことに加え、体験を通して学んだことや疑問に感じたことも合わせて記すことになっているため、活動内容を振り返るだけではなく、体験を通して身につけたことや活動に対する思いも同時に振り返ることになる。記録の書式は年度によって異なるが、いずれの年度においても自由記述欄が設けられている。2つめの振り返り活動である「振り返り会」は活動期間中に、週に1回程度実施されている。会の内容は、学生が活動してきたことや活動を通して抱いた疑問点や生じた困難な状況について、学生同士、大学教員や活動先の小学校教員と共有することを通して解決策を考えること、活動先の教師の講話を聞くことなど、その都度異なっている。学生が参加した「振り返り会」の内容は表1を参照されたい。このように、学生は「振り返り会」に参加することにより、小学校で体験したことや疑問に感じたことなどを振り返ることになる。

訪問活動に参加している学生は、小学校の教育活動を体験するだけではなく振り返り活動も体験している。また、希望をすれば4年間継続して活動に参加することも可能であるため、大学内における講義と同時並行的に、長期にわたり小学校における教育活動を体験することもできる。振り返り活動は、大学内で得た理論的な知識と教育現場の体験によって得た実践的な知識の相互の編み直しを行なう省察活動となっている。さらに、訪問活動は継続的な取り組みであるため、一度の訪問を通して感じた事柄や考えた事柄を活動後に振り返り、その結果考え出した新たな試みを次回に生かすこともできる。

3. 活動記録の分析

3-1. 目的

訪問活動に参加した学生の活動記録の記述内容を分析することによって、教師の能力の根底にある子どもの実態や教師の役割に対する理解に関する学生の学習過程を明らかにすることにある。

3-2. 対象

平成17年に静岡大学教育学部に入学した3名（学

表 1. 振り返り会の内容

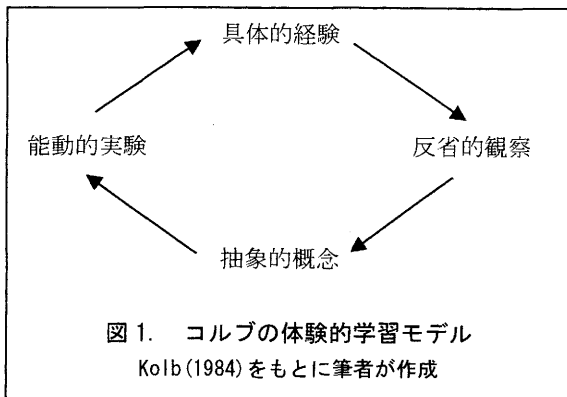
年度		日時	内容
2005	第1回	10月25日(火)	学生と静岡大学教員のグループ討議: テーマ「活動中の疑問」
	第2回	11月8日(火)	学生と静岡大学教員のグループ討議・全体討議: テーマ「活動中の疑問」
	第3回	11月22日(火)	教頭先生(富士見小)とM先生(富士見小)の講話 学生と教員(富士見小、静岡大学)のグループ討議・全体討議: テーマ「活動中の疑問と講話から学んだこと」
	第4回	12月6日(火)	教頭先生(富士見小)とI先生(富士見小)の講話、 学生と教員(富士見小、静岡大学)のグループ討議: テーマ「活動中の疑問」
	第5回	12月20日(火)	教頭先生(富士見小)とM先生(富士見小)の講話、 学生と教員(富士見小、静岡大学)のグループ討議・全体討議: テーマ「活動中の疑問」
2006	第1回	10月31日(火)	学生同士の質疑応答: テーマ「4年生に聞く」
	第2回	11月14日(火)	A先生(富士見小)の講話: テーマ「学級経営について」
	第3回	11月21日(火)	学生と静岡大学教員のグループ討議: テーマ「活動中の疑問」
	第4回	11月28日(火)	T先生(富士見小)の講話: テーマ「授業について」
	第5回	12月5日(火)	A先生(富士見小)の講話: テーマ「なかよし学級※について」
	第6回	12月12日(火)	学生と静岡大学教員のグループ討論: テーマ「なかよし学級について」
	第7回	12月19日(火)	全体の総括と展望、教頭先生(富士見小)の講話
2007	第1回	10月30日(火)	オリエンテーション(「ふりかえり会」)についての説明)
	第2回	11月6日(火)	全体討議「小学校の研修授業に関する検討・考察・疑問」
	第3回	11月13日(火)	学生報告会「授業研修会について」
	第4回	11月20日(火)	学生と静岡大学教員のグループ討議: テーマ「活動について」
	第5回	11月27日(火)	学生のケースレポート
	第6回	12月4日(火)	パソコンを用いた振り返り
	第7回	12月11日(火)	訪問活動に関する総括
2008	第1回	10月28日(火)	オリエンテーション、グループ討議: テーマ「今後のふりかえり会」
	第2回	11月4日(火)	ブレインストーミング(テーマ決め)
	第3回	11月11日(火)	探究Ⅰ(学生の活動報告、静岡大学教員のコメント、質疑応答) テーマ:「生活指導・子どもの実態」
	第4回	11月18日(火)	探究Ⅱ(学生の活動報告、静岡大学教員のコメント、質疑応答) テーマ:「発達障害」
	第5回	11月25日(火)	探究Ⅲ(学生の活動報告、静岡大学教員のコメント、質疑応答) テーマ:「教育技術(授業論)」
	第6回	12月2日(火)	富士見小の先生を招いて(教頭先生)
	第7回	12月9日(火)	富士見小の先生を招いて(教務主任)
	第8回	12月16日(火)	探究Ⅳ(学生の活動報告、静岡大学教員のコメント、質疑応答) テーマ:「まとめ」

※「なかよし学級」…特別支援学級

生A、学生B、学生C)が記した活動記録(自由記述の欄のみ)である。3名とも平成17年度から20年度まで4年間継続して訪問活動に参加しているため、対象となる活動記録はそれぞれの学生が4年間に記したすべてである。ただし、学生によって活動参加回数が異なっており、学生Aは35回分、学生Bは18回分、学生Cは12回分である。また、この3名は大学の卒業要件として小学校と中学校(教科は自由に選択可)の両方の教員免許取得が課せられている。そして、教育実習には2年次に1週間、3年次に5週間参加している。

3-3. 方法

デューイ(1938)は『経験と教育』の中で、すべての本物の教育は、体験(experience)⁴⁾を通して生まれるとしている。そして、体験と学習との関係について、コルブ(1984)は学習を「体験を変換することで知識を作り出すプロセス」と述べ、デューイ、レヴィン(Lewin, K)、ピアジェ(Piaget, J)らの考えを参照し「体験的学習モデル(experiential learning model)」⁵⁾を示している。このモデルは図1に示しているように「『具体的経験(concrete experience)』→『反省的観察(reflective observation)』→『抽象的概念(abstract conceptualization)』→『能動的実験(active experimentation)』」という4つの段階のサイクルで構成されている。



大池と長家(1999)は看護教育に体験を用いた学習を取り入れ、その学習活動に対する学生の感想を分析する際に上記の「体験的学習モデル」を用いている。その結果「具体的経験」の段階から、専門的な技術の習得である「抽象的概念」が形成される段階に変化する学習過程を明らかにしている。松尾(2006)はコルブの学習モデルが、体験を通じた学習を説明する理論の中で影響力を持っており、教育、心理学、医学、看護、一般マネジメント、コンピューターサイエンス、会計、法律といった幅広い分野で応用されていることを述べている。また、松尾(2010)は教師の成長を捉える研究において、体験に焦点を当てた研究が少ない

ことを指摘している。

このように、様々な専門職の成長を捉える視点として、コルブの学習モデルが援用されていることが分かる。しかし、教師に関してはまだ十分に組み込まれている状況にない。そのため、本稿では活動記録の分析枠組みとして、コルブの体験的学習モデルを用いる。コルブの学習モデルを、本稿の訪問活動に適用して考えると「具体的経験」は、小学校で教師や子ども達と関わることである。「反省的観察」は、活動中に体験した事柄を振り返り、体験した事柄やその時々思いや考えを振り返ることである。そのため、活動記録を記入することや「振り返り会」の際に行う活動がそれに当たる。「抽象的概念」は、文脈によって概念が意味するものが異なるため、範囲を設定することが困難である。本稿においては大学生を対象に、子どもの実態や教師の役割に関する学習過程を明らかにすることが研究目的にあるため、この概念には、学生が教師や子ども達と関わることを通して理解した、学校教育の意味、子どもの実態、教師の役割とする。さらに、その理解した内容をふまえ、その後の学習を進めていくことも考えられるため、この概念には学生が目指す教師像に基づいて設定した教育目標や行動目標も含むこととする。そして「能動的実験」は、体験を通して学び得たことや自身の子ども観や教師観に基づいて子どもと関わることである。これらの考えをふまえると「具体的経験」は活動に参加する行為それ自体であり「反省的観察」は活動記録を記入することや「振り返り会」に参加することであるため、学生は継続的に訪問活動に参加することによって毎回「具体的経験」と「反省的観察」のサイクルを体験していると考えられる。このことから、活動記録の分析において「抽象的概念」または「能動的実験」に関連する記述の有無を見ることとする。

活動記録の分析は、記述内容のすべてを、コルブの体験的学習モデルに関連する概念である「抽象的概念」と「能動的実験」、そしてその他の子どもの様子やその様子に対する思いを記した「状況の描写」の計3つのカテゴリーのいずれかに分類することによって行った。このように活動記録を分類することによって、その内容を分析し、活動参加者の学習過程を明らかにする。活動記録の分類の仕方は表2の通りである。

3-4. 結果

この結果1点目として、すべての学生が体験に基づき「抽象的概念」を形成していたことが分かった。学生Aは活動に参加した全35回の活動記録すべてに「抽象的概念」にあたる記述が見られ、学生Bは全18回中の15回、学生Cは全12回中の10回に見られた。このことから、すべての学生がほぼ毎回の活動において「具体的経験」・「反省的観察」をした後に

表 1. 活動記録の分類の仕方

例：学生 1 の 2007 年 12 月 10 日の記述（抜粋）

Y 君※は、チャイムが鳴ったら終わりということがわかってはいるが、
 時によっては頑固に「まだやりたい」と言い張る。体育の時間が終わって、
 教室に戻るときもなかなか動こうとはしない。私は「誰が最後かな」と
 言ってみた。「だれが早いかな」も言おうと思ったが、すでに、早い子達は
 行ってしまっていたので、Y 君は 1 番にはなれそうもなかった。だから、
 今回は「誰が最後かな」とはたらきかけてみた。すると、しっかりと教室に
 戻ろうとしてくれた。場面に合わせて使い分けることは、大切であると思う。

下線部…「状況の描写」

斜体 …「能動的実験」

波線部…「抽象的概念」

※活動記録には児童の実名が記載されていたため、筆者がすべて仮名に変更している。

「抽象的概念」を形成していることが明らかになった。

2 点目として、コルプの体験的学習モデルでは、本稿で取りあげた継続的な教育活動における学習過程を十分に示すことはできない可能性があることが分かった。多様な学習過程の例は表 3 の通りである。ここでは、3 つの学習過程の例を紹介する。1 つは、(1)にあるように「状況の描写」の後に「抽象的概念」を形成するものである。直線の下線部分である「縄跳びをしたり...思った。」は、子どもの様子やその様子に対する学生の思いや考えであることが分かる。その後、波線部分の「その子...歩いている」の部分は関わっている子どもに対する理解を記しており「抽象的概念」にあたる部分である。このように「状況の描写」をふまえ「抽象的概念」を形成していることが分かる。2 つは、(2)にあるように「能動的実験」の後に「抽象的概念」を形成している例である。斜体の部分である「気持ちの中では...なってきた。」は、子どもの様子やこれまでの子ども理解をふまえ対応に試行錯誤している様子であり「能動的実験」にあたる部分である。その後、波線部分の「どうしても...をとりた。」は「能動的実験」の結果をふまえ形成した学生自身の行動目標であり「抽象的概念」にあたる部分である。このように、継続的な活動への参加に基づく学習の過程に注目することによって、コルプの学習モデルのサイクルとは逆向きである「能動的実験」の後に「抽象的概念」を形成している過程が見られた。3 つは(3)にあるように、特定の事柄について「能動的実験」の後に「抽象的概念」を形成し、後日の活動記録に再び同じ事柄について「能動的実験」の後に「抽象的概念」を形成している例である。2007 年 11 月 5 日の記録において、Y 君との関わりの様子、その様子から感じた自分の対応への反省や今後の行動目標に関する記述が見られた。斜体部分の「『10 数えたら...離れた。』」は、子どもの様子やこれまでに理解した子どもの特性をふまえ対応に試行錯誤している様子であり「能動的

実験」である。その後、波線部分の「自分の指導を...反省した。」は学生自身の「能動的実験」の結果をふまえた行動目標であり「抽象的概念」を形成していることが分かる。そして、2007 年 11 月 26 日の記録においても、Y 君との関わりに関する記述が見られた。斜体部分の「私は...聞いてくれた。」は、子どもの様子や子ども理解をふまえ対応に試行錯誤している様子であり「能動的実験」である。その後、波線部分の「具体的な例を...やってみようと思う。」は学生自身の行動目標であり「抽象的概念」を形成していることが分かる。このようにコルプの学習モデルのサイクルに留まらず、そのサイクルとは逆向きの学習過程が見られたこと、さらに、異なる日の活動記録を合わせて見ることによって、同じ事柄に対して「能動的実験」の後に「抽象的概念」を形成し、再び「能動的実験」の後に「抽象的概念」を形成し「能動的実験」と「抽象的概念」を繰り返していることが分かる。

さらに、記述内容を詳細に見ると、学生 A は Y 君との関わりにおいて、11 月 5 日の「抽象的概念」の形成に当たる部分では「自分の指導を振り返ると、Y 君を必要以上に悪者にしてしまった気がする。冷静な自分がいなかったように思う。もっと Y 君に寄り添った指導も必要であったと感じた。」とあり、その後の 11 月 26 日では「抽象的概念」の部分には「具体的な例を出して認めてあげて、その後に指導を促すのは効果的かもしれない。もっとこれからもやってみようと思う。」となっており、子どもに対するはたらきかけの仕方がより具体的になっていることも分かる。

4. 考察

本研究の結果、学生の活動記録から「具体的経験」として体験的な活動に取り組むことによって、「抽象的概念」である子ども理解を深め、教師の役割に関する認識を形成していること、また自身の教育目標や行動目標を設定していることを読み取ることができた。

表2. 多様な学習過程 (例)

(1) 【状況の描写】の後に【抽象的概念】

学生 B 2008年1月30日の記録 (抜粋)

縄跳びをしたり、歌を歌ったり、計算したり、この子達はゆっくりと、でも確実に上達しているし、学んでいる。本人たちはあまり自覚はないかもしれないけど、当たり前のように実はすごいことなんだなあと思った。※【状況の描写】… (中略) その子のやり方で、スピードで、前を向いて歩いている※【抽象的概念】なかよしの子ども達に出会えてよかった。

(2) 【能動の実験】の後に【抽象的概念】

学生 B 2007年12月6日の記録 (抜粋)

Mさんが休み時間や授業中に「こっち来てください」といって僕を独占しようとする。※【状況の描写】気持ちの中では本当にうれしいが、特に休み時間だと、Mさんだけにずっと付いてるわけには行かないので、「先生はMさんの先生じゃなくて、みんなの先生だから」と言って、近づかないようにする。そうすると最近「嫌いつ」とそっぽを向くようになってきた。※【能動の実験】どうしても嫌われたくないという感情が邪魔するが、強い態度をとりたい。※【抽象的概念】

(3) 同じ事柄について【能動の実験】の後に【抽象的概念】、再び【能動の実験】の後に【抽象的概念】

学生 A 2007年11月5日の記録 (抜粋)

しかし、Y 君は『オレ様のブランコだよ』と言って、降りようとしな。※【状況の描写】「10数えたら交代ね」と私が言ったら、Y 君が納得するよりも先に、相手の子が数え出してしまった。相手の子もかなりカッとなっていた。やはり、10数えても降りようとしなかったの、相手の子が無理矢理ブランコを止めた。私もしきりに Y 君に「Y 君も自分が代わってくれなかったら嫌でしょ？みんなのブランコだよ。」ときつく怒った。すると、Y 君は『もういいよ!』と大声で怒り、走って行ってしまった。私はまだ話は終わってないと思い、追いかけて、もう一度手を握って言い聞かせたがそれを振りほどき、Y 君は行ってしまった。私は今は落ち着かせるべきだったかも・・・と思い直し、離れた。※【能動の実験】自分の指導を振り返ると、Y 君を必要以上に悪者にしてしまった気がする。冷静な自分がいなかったように思う。もっと Y 君に寄り添った指導も必要であったと感じた。… (中略) …もっと違った指導の仕方がたくさんあったと反省した。※【抽象的概念】

2007年11月26日の記録 (抜粋)

今日も Y 君と、ブランコをめぐる衝突があった。Y 君は1回目は、しっかりと交代していた。2回目・・・いくら他の子が「代わってよ」と言っても「オレ様のブランコだ」「今日は誰にも代わらないって決めたんだ」「オレ様は乱暴で怖い奴なんだぞ」・・・と言って代わらない。相手の2年生の女の子たちは怒っていた。※【状況の描写】私は「Y 君のだけじゃなくて、みんなのブランコだよ。みんなも乗りたいって。こういう時はどうする？」「あと20数えたら交代しようよ」と、いくら言い聞かせても代わらず、チャイムが鳴ってしまった。そこで教室に戻るときに、このように話しかけてみた。「Y 君どうした??なんかあった?」「Y 君は乱暴な子じゃないよ。最初のほうで交代してるところ、先生見たもん。死んでたトカゲさん (多分イモリ) を土に埋めてくれたよね。優しい子だなあって先生思ったよ。みんなもブランコ乗りたいんだって。みんなのブランコだから、代わりばんこしてみんなで乗ろうよ。次は交代してね」すると、Y 君は一言「はい」と返事をした。怒ると逆に興奮してしまう Y 君。Y 君が「自分は乱暴だ、恐いんだ」と言ってしまうことに対し、Y 君の優しい部分を、私が見たことを具体的に出してはたらきかけてみた。怒って言い聞かせるよりも、落ち着いて聞いてくれた。※【能動の実験】具体的な例を出して認めてあげて、その後に指導を促すのは効果的かもしれない。もっとこれからもやってみようと思う。※【抽象的概念】

※【】とその内容は筆者が加筆

また、学習の進め方として「具体的経験」を行い、そのことによって形成した「抽象的概念」をふまえ「能動的実験」を行い、その後「抽象的概念」を形成し、さらにその理解をもとにさらに「能動的実験」を行なうという流れも見られた。そのため、継続的な教育活動においては、学習者が進めていくその学習の過程は必ずしもコルブが述べるような「具体的経験→反省的観察→抽象的概念→能動的実験」のサイクルでは十分に捉えきれず、多様な学習過程が生じ得る可能性が示された。

今回の記録の分析から見られた学習過程について、コルブのモデルをもとに図示すると図2のようになる。このモデルは、今回の調査において、活動記録に見られた1つの例であるため、今後検証の必要があるが、本稿の結果を示すものでもある。学生たちが、コルブが示したモデルとは異なる「能動的実験」の後に「抽象的概念」を形成した理由として、体験しながら子ども理解を深め教師の役割に関する知識を形成または修正していたためであることが考えられる。この行為は、ショーン（1983）が述べるところの「行為の中の省察（reflection in action）」である。本研究を通して、ショーンが述べるこの「行為の中の省察」が継続的な学校訪問の活動を通して、生じていたことが考えられる。

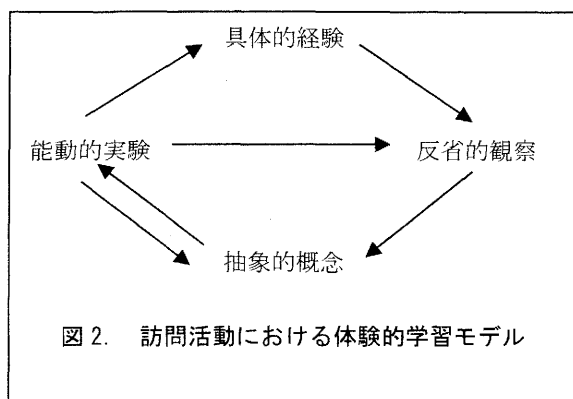


図2 訪問活動における体験的学習モデル

5. おわりに

本稿の結果から、訪問活動は学生に教師の能力の根底にある子どもの実態や教師の役割に対する理解を深めさせる効果があることが分かった。

コルブの学習モデルを活動記録の分析枠組みに用いたことにより、すべての学生がほぼ毎回の活動において、教師や子ども達と関わる「具体的経験」をし、活動記録の記入や「振り返り会」に参加することを通して、活動中に体験した事柄を振り返り、体験した事柄やその時々思いや考えを振り返る「反省的観察」を行い、その結果、子どもの実態や教師の役割に関する「抽象的概念」を形成していたことを明らかにできた。また、学生の学習過程はコルブの学習モデルに一致す

る学習のサイクルだけではなく、異なった学習過程も見られた。コルブのモデルとは異なった学習過程は、今後さらに多くのデータを分析し、その結果をもとに検証していく必要がある。

さらに、本研究では振り返り活動の1つとして実施された「振り返り会」が学生の学習にどのような影響を与えていたのかについては、明らかにできていない。教師同士の学びとして、授業検討会の重要性を指摘する秋田（2008）は、その検討会における談話は「その場で生まれた鍵となる見方や語を互いに語りながら取り込み、実践の複雑性を見抜いている目と、創りたい授業へのヴィジョンを持って授業を創造する力量を長期間にわたる実践の困難を通して、具体的に形成していく学習過程として機能している」ことを述べている。

秋田は、授業の検討会における検討会参加者同士の談話の効果を述べているが、本研究で述べた「振り返り会」は、学生にとって自分の体験を振り返り、自身の実践を自ら捉え直したり、学生仲間、大学教員や活動先の教員と語り合ったり、聴き合ったりする場である。そのため、授業検討会と「振り返り会」は自らの教育実践を語り、その実践を捉え直したり他人と共有したりする点において共通している。このことから、本稿で述べた体験的な活動の効果だけではなく「振り返り会」が学生の学習に与える効果についても、今後検証することが求められる。

自らの教育実践に関する体験を意識的に振り返り、体験の内容を他者と共有することは、実際の教育場面における課題を解決していくための手立てのレパートリーを増やすことが考えられる。体験的な学習の効果を高めるためにも、より教育効果を高める「振り返り会」の実施方法についても、調査を進めていく必要がある。

【註】

- 1) 各大学が実施している大学生が実際の小中高等学校に行く活動の実施状況や詳細な名称は、次の研究や調査報告を参照されたい。日本教育大学協会学校外ボランティアの質的向上検討プロジェクト編、2008、『ボランティアと教育に関する諸問題と教育系大学・学部での取り組みについて』（プロジェクト報告書）。望月耕太・長谷川哲也・菅野文彦、2014、「教員養成における「学校現場体験活動」の意義に関する検討（2）—各学校における学校支援ボランティア活動の名称の違いに注目して—」『静岡大学教育実践総合センター紀要』22, pp.103-110。全国私立大学教職課程研究連絡協議会編、2013、『現場体験型教員養成の実態と課題 第2報』（報告書）。
- 2) 先行研究の動向については、次のものを参照されたい。長谷川哲也・望月耕太・菅野文彦、2014、

「教員養成における「学校現場体験活動」の意義に関する検討（１）—原理的矛盾を抱える学校支援ボランティアをめぐる—」『静岡大学教育実践総合センター紀要』22, pp.91-101。

- 3) この活動記録の分析はすでに先行研究で実施しているが、その際には活動記録の記載内容と質問紙調査の結果をもとに大学生の教師としての職務内容や役割に理解の深まりを明らかにすることが目的にあった。しかし、今回は体験的な学習の効果を検証するため、記載内容をもとに大学生の学習過程を明らかにすることが目的にあるため、研究の目的が異なっている。先行研究は次のものを参照されたい。望月耕太, 2014, 「学校支援活動が教育学部生の教師としての職務内容と役割に関する理解の深まりにもたらす効果の検証」『教科開発学論集』2, pp.23-29。
- 4) 市村氏の *experience* の訳は経験であり体験ではない。実際には「経験」と「体験」は行なうヒトの意志の有無による違いなどそれぞれ異なる意味を持つ。ただし、本稿においては教室内の座学に対して教室外で行なう身体の動きが伴う教育方法をすべて体験とし、経験と体験を同義として扱うこととする。経験と体験の違いについては次のものを参照されたい。石村秀登, 2010, 「『体験的な学習活動』に関する一考察—体験と経験の可能性—」『熊本県立大学文学部紀要』16, pp.77-86。
- 5) コルブ (1984) の「体験的学習モデル」に関する訳は次のものを参照している。山崎準二, 2009, 『改訂 教育の課程・方法・評価』梓出版社。

[参考文献]

- 秋田喜代美, 2008「第7章 授業検討会談話と教師の学習」, pp.114-131。秋田喜代美、キャサリン・ルイス『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』明石書店。
- 中央教育審議会, 2013, 「今後の青少年の体験活動の推進について（答申）」。
- Dewey, J., 1938, *Experience and Education*. New York: Collier Books. 市村尚久訳, 2004, 『経験と教育』講談社学術文庫。
- Kolb, D. A., 1984, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- 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。
- 松尾睦, 2010, 「教師の熟達化と経験学習」『日本語教育』144, pp.26-37。
- 大池美也子、長家智子, 1999, 「看護学生による経鼻的胃管挿入技術の体験学習に関する一考察—コルブの体験学習モデルを用いた分析を通して— (1)」

『九州大学医療技術短期大学部紀要』26, pp.59-66。
 Schön, D. A., 1983, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.