

社会教育事業の大学における単位認定に 関する序論的研究

～自然生活体験事業を手がかりに～

清 國 祐 二
(島根大学)

はじめに

生涯学習の文脈から、学習経験はもちろんのこと、ボランティア活動や社会教育事業への参加等の社会的活動に対しても、一定の基準を満たせば単位認定や資格付与を行っていかうとする動きが近年高まりをみせている。この動きは、現在自治体を中心とする生涯大学システム具現化への取り組みにおける、学習成果の評価と社会参加という課題と連動している。学習成果の評価システム構築の視点からいうと、正規の単位認定機関である大学が位置づいてはじめてその機能が実効をもつこととなる。

学外活動に係る大学の単位認定は、各学部学科専攻等の、あるいは開設科目の教育目標と合致すること、つまり一定の基準をクリアすることが前提となるためかなりの制約を受ける。しかし、限られた領域においてはその具現化が図られている。例えば、英語検定の資格を基礎教養科目の英語に換算したり、学習ボランティア等の新しい科目の中で一部学外での施設ボランティア活動を取り入れたりすることなどがそれに該当する。前者のような資格検定、つまりすべての人に開かれた全国統一の試験では、評価の客観性がはっきりしており、単位認定（互換）の根拠が明確であるが、後者のような社会的活動については、評価の客観性に欠けるという点で課題が残される。大学における単位認定を検討する場合、この点が最大の障壁となる。

一方、社会的活動そのものの意義に目を向けると、学生にとってそれは地域社会との関わり、あるいはそこで生活する人々との関わりをもつ貴重な機会であり、人格形成にもさまざまな影響を与える。この時点で彼らにとっての社会的活動への参加の意義は認められ、単位認定等の他者評価は次元の異なったものとして受け止めるべきであるのかも知れない。その意味では、活動自体が目的的であり、それを単位認定と安易に繋ぐことは活動の手段化を招く恐れがあり、慎重に取り

組まなければならない。

したがって、本研究の基本的態度は、現在行われている社会的活動をどのように単位認定するかではなく、大学教育の目標の達成に資する社会的活動が存在するのか、存在するとすればそれはどのようにカリキュラムに位置づけられるのか、という点に置く。この2つの課題を究明するために、出雲市教育委員会主催の自然生活体験事業「出雲わくわくウォーク」⁽¹⁾（以下「ウォーク」と略記する）を研究題材として取り上げる。前者については、学生カウンセラー⁽²⁾（以下「学生」）を対象に子どもへの態度及び認識変容等の教育効果の側面から、後者については、実際に教職に就いているスタッフを対象に教育内容及び形態等のカリキュラムの側面から、それぞれ調査を行った。その分析結果をもとに、教員養成学部における単位認定の意義と、大学における単位認定の方法と課題に論点を絞り考察した。

I 社会教育事業の教育効果

(1) 全体像

本研究は、過去3ヵ年にわたる継続的な調査研究の延長線上にある⁽³⁾。平成5年度に実施した調査研究で、「ウォーク」が「学生」に及ぼす教育効果の全体像が明らかとなった⁽⁴⁾。

「学生」は8泊9日という長期にわたる子どもたちとの共同生活の中で、机上では得られない様々なことを学びとった。具体的には、まず自分と子どもとの新しい関係づくりを模索し、続いて子どもとの距離の取り方やそれに関わり言葉遣い、言葉掛け、子どもへの働きかけ等に苦悩した。彼らは子どもの態度の変化に一喜一憂しながら、指導者やグループリーダーの役割から、身近なお兄さんお姉さんの役割まで、幅広くその役割を使い分けることを経験した。

その過程で彼らが直面する多くの壁を、自らの課題として認識し、解決が困難な場合はスタッフ間で共有し、解決の糸口を探ろうとする。彼らのこの体験そのものが学習であったと判断できる。さらに「ウォーク」への参加の結果、「学生」は獲得した経験や成果を大学での授業に生かしたり、他の社会教育事業へのボランティア参加へと展開したり、発展的な形でその成果が窺える。

つまり、「ウォーク」への主体的参加が「厳しい自己評価と積極的な態度を涵養」し、「自己の向上・変革への視点」をもたせることにつながったと判断できるのである。

(2) 子ども観と教育観

平成6年度と7年度は、その効果をさらに踏み込んで捉えようと、子ども観と教育観に焦点をあて、「学生」を対象に調査を試みた。

「学生」が「ワーク」に参加して得た子ども観を、事後調査の項目（7段階評価の平均値が6以上のもの）を使って表すと、「とても元気で、動的な存在であり、好奇心が強く、個性的であり、面白く、人間味にあふれ、感受性が強い」（7項目）子ども像が浮かんでくる。事前調査の「とても元気で、好奇心が強く、面白く、感受性が強い」（4項目）子ども像と比較すると、事業参加を通して幅広くしかも肯定的に子どもを捉えられるようになったことがわかる。

また、事業の参加前と参加後にみられた「学生」の子ども観の変容で有意差が認められたものは、「優しい－厳しい」（ $p < 0.05$ ）, 「人間味がある－人間味がない」（ $p < 0.01$ ）, 「責任感が強い－無責任である」（ $p < 0.01$ ）, 「個性的である－画一的である」（ $p < 0.001$ ）であった。これらは、8泊9日という長期にわたる事業を通して、班のリーダーを任せられ、子どもたちと四六時中接することで形成された子ども観であるといえよう。

続いて、彼らの教育観に関しては事業の参加前後における有意差はみられなかった。また、事前調査における既参加群と初参加群との間の有意差も確認されなかった。ここで項目としてあげたような教育観に本事業は影響を与えにくいという結果が得られた。

ところで、ここで教育観としてあげた項目は、次のような観点から4群に分類できる。第1群は子どもと接するときの基本的な態度、第2群はリーダーシップ、第3群は子どもとの内面的つながり、第4群は知識・技術である。図4および表3からわかるように、第3群が最も重視される一方で、第4群が最低の数値を示している。第2群のリーダーシップが低く押さえられているのも特徴であろう。

第2群と第4群が低く押さえられているところに、現在の教育の混迷、教師の抛り所のなさがあらわれているのではなかろうか。これは今回の論旨に沿わないため詳述は避けるが、若い世代の教師像を考える上で検討すべき重要な課題となろう。

第1群	第2群	第3群	第4群
公正さ 情熱・熱意 平等 包容力	厳しさ 優しさ 冷静さ	指導性 援助・支援 リーダーシップ	コミュニケーション 信頼感 相互理解
1. 3 1	0. 9 3	1. 8 7	0. 2 2

表1 教育観の類型別平均値⁽⁵⁾

(3) 子ども観と教育観に影響を与えた活動

最も多かったものは「学童保育⁽⁶⁾」の27点であり、続いて「夏期研修⁽⁷⁾」が24点、「子ども時代の経験」が20点、「ウォーク」が18点となっている。「教育実習」(9点)や「大学の講義・演習」(7点)もあげられてはいるが、得点としては低く抑えられている⁽⁸⁾。教育実習は3回生(特に後期)を対象とするものであり、その点ではハンディがあるが、いずれにしても大学のカリキュラムは他の活動に比べて子ども観や教育観の形成に及ぼす影響は少ないという結果となった。それに対して、社会教育事業の得点の高さは見逃せない。学童保育は教育事業ではないが、その活動内容はどちらかといえば社会教育的な要素を多くもつのである。

これまで教員養成学部において、社会教育事業等の教育効果について特に注目することをしてこなかったが、この結果を真摯に受けとめるべきであろう。

Ⅲ 大学における単位認定に関わる調査

(1) 調査研究の主旨とねらい

大学の主体性において、社会教育事業への参加と単位認定を結びつける場合、その教育目標に最も近く、かつ現実的な学部は教育学部であろう。「ウォーク」への参加を通して学生の子ども観は確実に変容を遂げ、彼ら自身もその影響を高く認めていることが明らかとなった。別の調査によると、卒業後間もない若い教員の教職意識の欠如が指摘される中で⁽⁹⁾、以上の結果は注目に値する。

今回の調査のねらいは、「ウォーク」へ参加したスタッフが本事業の「学生」への教育効果を認めているかどうか、その教育効果は大学における単位認定の水準に達しているかどうか、を実証することにある。加えて、活動内容や期待される結果(教育目標やねらい)によっては、①教育実習やボランティア科目の単位として、だけではなく、②特定の教養・総合科目や専門科目の単位として、③場合によっては講義や演習の単位としても認定可能ではないか、という仮説を検証することにある。

(2) 調査の仕様

調査対象者は、これまで5回実施された「ウォーク」にスタッフとして参加した全メンバーの84名である。郵送方式で調査し、平成7年8月20日から9月10日までの期間で回収した。発送数84に対し回収数および有効回答数は68であり、回収率は81.0%であった。なお、調査票の構成と項目の概要は表1に、回答者の性別と年齢は図1および図2に示す通りである。

大 項 目	小 項 目	属 性
Ⅰ 学生カウンセラーに関する質問（学生カウンセラー以外のスタッフ対象）	①学生カウンセラーの体験 ②学生カウンセラーの欠損体験 ③学生カウンセラーに有効な体験 ④自由記述	性 別
		年 齢
Ⅱ 本事業への参加に対する単位認定に関する質問（教員、養護教諭対象）	⑤大学のカリキュラムに相当するか ⑥相当する科目（授業形態） ⑦相当する科目（授業科目） ⑧学校で役立つ領域	職 業
		参加回数
Ⅲ 教員の社会教育事業への参加に関する質問（教員、養護教諭対象）	⑨教員の参加への意識 ⑩関わった方がよい理由 ⑪関わる必要がない理由	延べ 参加日数
Ⅳ 学生カウンセラーの参加目標や成果に関する質問（学生カウンセラー対象）	⑫参加目標・課題 ⑬困難点	役 割
		参加経緯

表2 「出雲わくわくウォークの教育効果に関する調査」の内容構成

図1 回答者の年齢（男性）

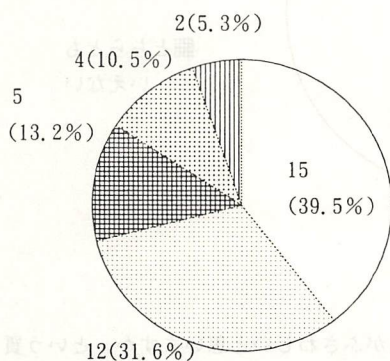
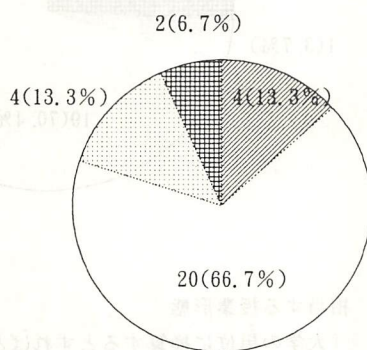


図2 回答者の年齢（女性）



□20歳代 ▨30歳代 ▩40歳代
 ▤50歳代 ▦60歳代

▨10歳代 □20歳代
 ▤30歳代 ▩40歳代

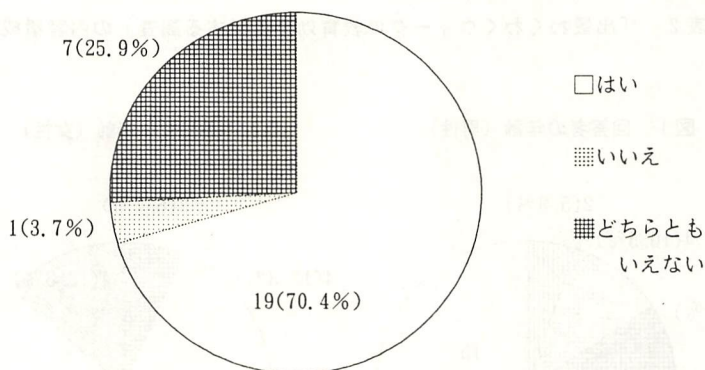
(3) 単位認定に関する調査結果の概要

本事業への参加に対する単位認定に関する質問は、回答者による認識程度の差異を最小限にとどめるために、教員および養護教諭に限定した。単位認定に関しては、実際に大学で教員養成系学部 に在籍していたか、もしくは教員免許取得のために必要単位を履修してきたものの方が、より適切な回答ができると判断したためである。現在教員という立場で「ウォーク」の教育効果を捉えたときに、具体的に学校現場のどの場面でこの体験が生きてくるかを想定しやすいこともその一因である。

① 大学のカリキュラムに相当するか

「本事業の参加を通して、大学のカリキュラムに相当するものが得られると思いますか」という質問に、19名(70.4%)が「はい」と回答し、「どちらともいえない」が7名(25.9%)、「いいえ」はわずか1名(3.7%)に過ぎなかった。このことから教員は概ね単位認定の可能性を肯定していると考えてよからう。

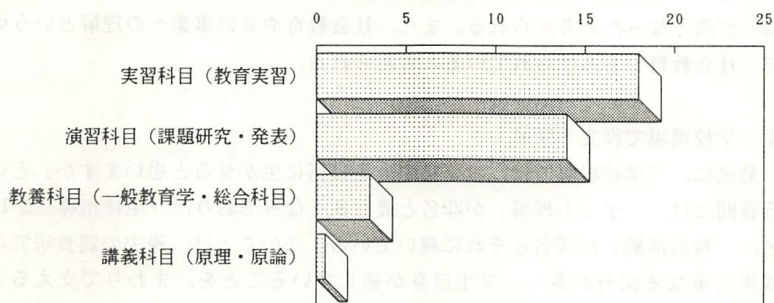
図3 大学のカリキュラムに相当するか



② 相当する授業形態

「大学の単位に換算するとすればどれがふさわしいと思いますか」という質問には、「実習科目(教育実習)」が最も多く18名で、「演習科目(課題研究・発表)」が14名でそれに続いている。わずかではあるが、「教養科目(一般教育学・総合科目)」の回答もみられた。「実習科目」は予想通りの結果であったが、「演習科目」も同様に回答され、本研究の仮説である多様な単位認

図4 相当する授業形態 N=27

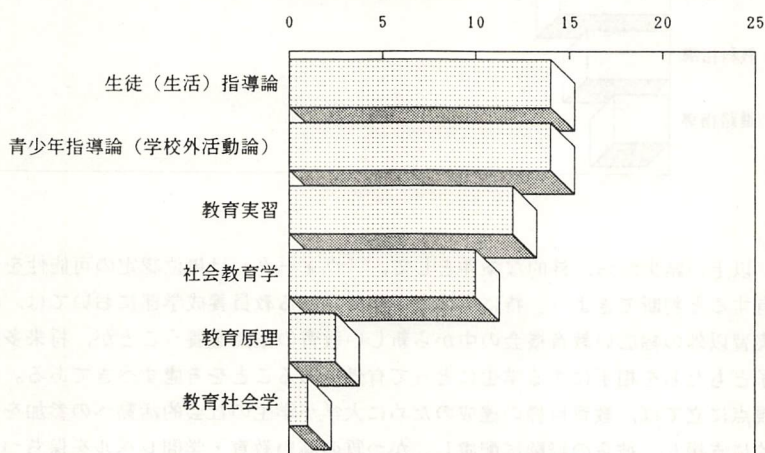


定の可能性を裏付ける結果が得られた。

③ 相当する授業科目

質問内容としては、もう少し踏み込んで、「どの領域の授業科目に相当すると思いますか」に対しては、「生徒 (生活) 指導論」と「青少年指導論 (学校外活動論)」がそれぞれ14名で最も多くなっており、「教育実習」が12名、「社会教育学」が10名でそれに続いている。本事業の中で「学生」が子どもた

図5 相当する授業科目 N=27

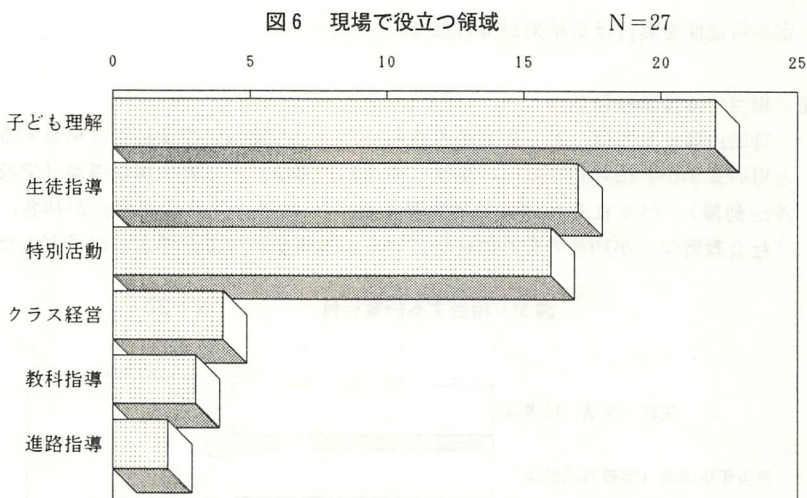


140 各地の生涯教育

ちのリーダー的役割を担っており、節目において指導する立場になることも多いことで〈指導論〉が、また活動の場が野外であるということで〈学校外活動〉が高くなったと考えられる。また、社会教育やその事業への理解という点で〈社会教育〉もあげられていると考えられる。

④ 学校現場で役立つ領域

最後に、「学校現場では、本事業の成果は何に生かせると思いますか」という質問には、「子ども理解」が22名と最も多くなっており、「生徒指導」が17名、「特別活動」が16名とそれに続いている。このことは、過去の調査研究の成果と重なる部分が多く、学生自身が感じていることを、まわりで支えるスタッフも同様に評価しているという裏付けとなる結果と考えてよいであろう。



以上の結果から、外的な条件として、「ウォーク」は単位認定の可能性を十分有すると判断できよう。特に実践力を期待される教員養成学部においては、教育実習以外の幅広い教育機会の中から新しい教育の観点を養うことが、将来多様な子どもたちを相手にする学生にとって有効であることを考慮すべきである。この視点に立てば、教育目標の達成のために大学が学生の社会的活動への参加を側面的に支援し、彼らの経験に配慮し、かつ質の高い教育・学問レベルを保ちつつ、きめ細かい学生教育を行わなければならないのは明白である。

Ⅲ 教員養成学部における単位認定の意義

教員養成のためのカリキュラムでは、子ども観や教育観に関する領域は、講義や演習などの形態をとって教職科目（教育学・教育心理学）に位置づいている。しかし、子どもたちと接する機会の少ない学生にとって、現状においてその内容を共感的に理解しているかとなると疑問視せざるを得ない。社会教育事業への参加が現実子ども観や教育観の形成にプラスの要素をもつことを考慮すれば、教員養成学部は積極的にこれらに目を向け、活用の方向を探るべきであろう⁽¹⁰⁾。新課程の社会教育コース等（いわゆるゼロ免課程）であっても同様のことがいえる。そこでは、社会教育事業のプログラム展開とそこに関わる職員及び指導者の態度等を学び、学校とは年齢構成の異なる子どもたちの動きや反応を理解し、自分自身のあり方を見直す経験ともなり得る。この場合、社会教育計画論や社会教育演習等の実践的な要素の強い科目の理解を支援することが期待できる。

この成果をさらに普遍化して考察する。現在、内在および外在する諸要因による教員養成学部の改革・改組問題と連動して、教員養成のあり方の見直しが図られている。生徒数の漸減からくる教員志望者数（教育学部学生数）と採用者数との需給関係の崩壊への対応が中心となりがちであるが、大学サイドとしてはこれを契機に積極的に教員養成の改革に取り組む必要がある。

計画養成が順調であった時期にはそこまで問題が深刻化しなかったが、最近では偏差値による進路決定や教員という職業の魅力の低下、学校に対する不信感の増大、子ども数の減少にともなう教員採用数の逓減等のさまざまな理由⁽¹¹⁾により、教員志望者数が減少し、結果的に学生の学力や意欲の低下が指摘されている。さらに追い打ちをかけるように生活体験や自然体験の乏しい世代であり、個性的でありたいと願いながら、その術を見出せずに思い悩んでいる学生たちである⁽¹²⁾。

翻って、教育学部の教員養成は「養成教育では優れた人間性、教育の専門者としての職業の倫理や論理を身につけるため、一般教育、教職教育、専門教育の三領域にわたる教育」を必要とし、その内面的統合が求められ、「教育者としての自己を形成する精神的支柱をいかに確立させるか」を中心的課題としている⁽¹³⁾。しかし、養成教育における三領域は実践をともしない基礎的・理論的学習が実態であり、それを経験によって実践力・教育活動として結実する必要がある。その意味では教育実習がそれに相当すると考えられるが、実態としては教案づくり・授業づくりを中心とした教科教育・教科指導の域にとどまっている⁽¹⁴⁾。

142 各地の生涯教育

そのような状況の中で、学生とどう関わり、適切な能力をもつ教員へと育てるかという教員養成学部課題は、単に知識教育・技術教育にとどまらない、学生の生活体験や内面的および外面的人間形成にまで大学が関心を払わなければならないようになってきたことを意味している。換言すると、従来の教員養成学部には求められることのなかった機能を担わなければならない状況が眼前に迫っているということである。それが学部には備わっていないとすると、学外機関との連携の方向を探っていかざるを得ない。継続的な連携を想定すると両機関の互酬性が重要となるため、連携のあり方は、学外機関としては、大学の教育機能の範囲を越える実践的・経験的領域、つまり子どもたちとの実践的な関わり等が経験できる社会的活動への参加に対し広く門戸を開くことであり、大学としてはその活動に理論的な枠組みを提供することになる。

IV 大学における単位認定の方法と課題

社会教育事業を含む社会的活動へのボランティア参加を学生個人のレベルで考えると、彼らは参加を通して結果的に多くのものを「学びとる」ことができる。しかし、その成果は個人により差異があり、一律に論じることは意味がなからう。彼らは、学部も違えば、関心や期待も違う。個人のもつ自己概念、モチベーション、レディネス等のさまざまな要因がその成果を大きく左右することになる。結論からいって、一部を除いては⁽¹⁵⁾参加前から個人を越えた共通の「目標」や「ねらい」は立てられないのであって、成果を個別に評価する（活動の意味づけおよびその理論化、課題の整理等も含む）ことが現段階での方向とならう。そこが欠落して、単位認定だけに関心を向けると、参加の手段化が進み、多様かつ多面的で豊かな活動を矮小化しかねない。基本は、学生の社会的活動への積極的な参加を認めるとともに、そのような態度を涵養し、かつ成果を多面的に評価する仕組みを大学が準備すること、すなわち学外活動の評価システムの構築にある。

それを実現するためには、大学サイドのより現実的な課題設定が要求される。大学における単位認定の要件は、大学の教育目標との関連性、整合性に比重がおかれるため、次のような観点から考察を必要とする。①対象となる社会教育事業が大学の授業科目（実習を含む）の目的・内容・方法とどのように関連するのか、②それを通して専門に関わるどのような知識、技術、態度が獲得されるのか、③それを評価するための基準の設定をどうするのか、等の実証的研究がそれにあたる。具体的なイメージとしては、明確な教育目標に沿った「活動の自己評価表」を作成し、活動内容や活動時間、そこで得られた知見等をフォーマットに従って記入させ、口述試験等で評価を行うことなどが考えられる。

単位認定の方法論としては、アメリカの大学を中心に実施されているポートフォリオ査定が参考となろう⁽¹⁶⁾。特に、「成人および経験学習協議会」の経験学習に関する10の評価基準がこれまでの一連の成果を裏付ける。「単位は『経験』に対してではなく、『学習』に対してのみ与えられるべきである」ため、プロセスも結果も共に学習という意識レベル（経験を通して学習成果が得られたという確固たる認識レベル）まで引き上げられる必要がある。「大学の単位は大学レベルの学習に対してのみ与えられるべきである」という基本線を守ることにより、単位認定機関である大学と専門分野からそれを認定する大学教員の責任や役割も明確になる。それは、「単位は、その科目に関する理論と実践的応用の適切なバランスを持った学習に対して与えられるべきである」や「単位は、それが受け入れられる学問的な文脈に適合しなくてはならない」という基準にも具象される。

上記の評価基準に基づき、ポートフォリオ査定では次の資料を要求する⁽¹⁷⁾。「当事者の教育経験や職業経験、コミュニティ経験、ボランティア経験、そしてその他の適切な履歴に関するデータのリスト」「学習に対する思いを含めた自叙伝的な記述」「特定科目の単位取得のために必要な記述や自分の能力を示すもの」「記述してきた履歴に含まれる諸経験を裏付けるような書類一式」がそれである。ただし、これは学外学習者や成人学生を対象とするものであるため、評価方法にはさらなる検討が必要である。

大学教員の役割は、公開学習型の機関としての「壁のない大学 (university without wall)」⁽¹⁸⁾におけるコーディネート機能が参考となる。この学習形態の特徴は、「①学生が自ら学習計画をたて、それを実践し、教師は授業を行うのではなく、その学習を指導、援助する。②教室での学習だけでなく、野外研究、ボランティア活動、旅行、労働などを通じての学習、また学際的な広範囲にわたる学習計画が奨励される。③入学前の学習経験が単位認定される。④学生の生活条件に合わせて弾力的に学習時間・期間が設定される。⑤ペーパーテストではない学習成果の証明をもとに評価される特徴を持つものである。」とされる。これもポートフォリオ査定と同様の課題が残されるが、実践力が期待される学部等では参考となろう。

結びに

本研究を通して、大学における単位認定の研究をする場合、2つの立場があることが明らかとなった。第一は、生涯学習の文脈において評価の視点から考えられる、社会に存在するあらゆる学習機会を利用して学んだ学習成果が大学の教育

144 各地の生涯教育

レベルにまで到達していると判断される場合に、学習者の意思によりそれを大学の単位として認定していこうとする立場である。第二は、大学の教育機能の評価・点検の視点から考えられる、教育目標を達成するために学外の学習機会を活用して大学の教育機能を補完させようとする立場である。

本論でいえば、前者がポートフォリオ査定等を取り上げた4節にあたり、後者は教員養成の視点から考察した3節にあたる。評価対象が学生であったために、結果的に両面から検証する必要性がでてきたのである。この研究成果は、教員養成学部という目的学部の特殊性の中から導き出された結論であるともいえるが、学問領域によっては援用可能であろう。また、本論では述べなかったが、これ以外にも学生に間接的に及ぶ教育効果が期待される。学校外の青少年教育の存在の認識及び参加を通して、教職に就いてからの彼ら自身の地域社会貢献、学校開放への積極的姿勢の形成、そして学校5日制のもとでの子どもへの余暇指導への発展などがそれである。

序論的研究の意図からすると当初の目的は達成されたが、単位認定の方法、授業科目との整合性、制度及び法規等の見直し、大学教員の意識等の解決すべき課題は少ないとはいえない。今後はさらに問題を焦点化し、研究を継続していく必要がある。

〔付記：本研究は、平成7年度文部省科学研究費補助金の交付を受けて行った研究（奨励研究（A）、課題番号：07710189「社会教育事業の大学における単位認定に関する序論的研究」）の成果に基づくものである。〕

注)

- (1) 「出雲わくわくウォーク」は、昭和63年度から国庫補助の開始された「自然生活体験事業」のひとつである。本事業は平成7年度で5年目を迎えるが、筆者は平成5年度から継続してスタッフとして参画している。
- (2) 本事業の中では、班カウンセラーが正式の呼称である。例えば、平成5年度には学生以外に福祉施設職員が班カウンセラーとして参加しているのだが、ここでは研究のねらいを鮮明にするためにあえて学生カウンセラーと表記する。
- (3) ①拙稿「自然生活体験事業の教育効果に関する研究」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』（第39巻、第1部）1993年、②拙稿「自然生活体験事業の教育効果に関する研究（Ⅱ）」『島根大学教育学部紀要』（第29巻1号、教育学科学編）1995年、および③出雲市教育委員会「出雲わくわくウォーク事業報告書」（平成5年度、6年度、7年度）
- (4) 前掲①、pp. 386-391.

- (5) 表の数値は5段階評価の「非常に重要である」を2とし、「全く重要でない」を-2とした際の平均値である。
- (6) 教育学研究室の学生が中心となり指導員として子どもたちと関わっている。
- (7) 「夏期研修」とは、教育学研究室の学生が3回生および2回生を中心に自主的に取り組む活動である。近年はテーマを複式教育とし、5月ぐらいから自主ゼミ形式で学習会を行い、7月の夏休み開始時期に1泊2日で複式学校を訪問し、子どもたちとの交流の場をもったり、研究授業を行ったり、ウォークラリー等で活動を共にしている。
- (8) 影響を与えた活動を1～3位に順位づけをしてもらい、それぞれに3～1点を与え合計したものが得点である。
- (9) 上原貞雄、三好信浩編『教育原論』（教職科学講座第12巻）福村出版、1992年、pp.91-93.
- (10) 社会教育事業への参加に対する単位認定をめぐるっては規則に定められているものもある。「教育職員免許法施行規則」第6条には、「教育実習の単位数には、教育実習に係る事前及び事後の指導（授与を受けようとする普通免許状に係る学校以外の学校、専修学校及び社会教育に関する施設における教育実習に準ずる経験を含むことができる。）の一単位を含むものとする。」とある。これは「教育実習に準ずる」という規定はもつものの、その目的や内容、形態、成果等には触れていない。
- (11) 国立大学協会・教員養成制度特別委員会編『大学における教員養成』平成7年5月、pp.101-102.
- (12) 前掲②、p.6.
- (13) 吉本二郎編『教師の資質・力量』（講座教師の力量形成1）ぎょうせい、1989年、pp.22.
- (14) 島根大学教育学部付属教育実践研究指導センター編『教育実地研究』1992年、p.4.

ここでは教育実習の目標を次のように定めている。「1. 学校教育の実際について、体験的、総合的に理解する。 2. 大学で学んだ教科や教職に関する理論や実技を総合して、実際の教育実践に適用するとともに、実践を通して理論を検証したり、修正したりする態度を養う。 3. 教育実践に参加する中から、自分なりの研究問題を発見したり、深めたりしながら、継続的に問題解決を図る能力の基礎を培う。 4. 教育者としての積極的な構えや感情を深めるとともに、自分の教師としての能力や適正について吟味する。」

- (15) 島根大学でも行っている「社会教育実習」などがそれに該当する。
- (16) 赤尾勝巳「生涯学習社会における単位累積加算制度の可能性」『日本社会教

育学会紀要』(No.30) 1994年, p. 60.

- (17) 山川肖美「生涯学習におけるポートフォリオの機能」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』(第41巻, 第1部) 1995年, pp. 250-251.
- (18) 佐々木正治編『生涯学習概論』福村出版, 1992年, p. 182.

これは非伝統型の学生にも高等教育への門戸を広げようとするものである。したがって、「16~60歳で原則として学習を継続したいものすべてに入学を許可するオープン・アドミッション制(open admissions)をとって」おり、「学生は、教授陣のガイダンスの下にそれぞれの必要と興味に合うようプログラムを作成し、契約学習の方式で学位を取得する」ことができる。