

教職に関する科目「教育制度」の授業改善をめぐる考察

—— 学校支援活動による体験的学びを関連づけた授業デザイン ——

天 野 か お り

目 次

はじめに

1. 生涯学習という視点から教育制度を統合的に見通す試み
2. 「学び続ける教員像」への成長の足がかりとして仕組む体験的学び
3. サービス・ラーニングを概念的枠組みとする学校支援活動による学びの構想

おわりに

はじめに

「教職課程の質保証」¹⁾が叫ばれて久しい。その文言が、文部科学省の答申において登場するのは2012(平成24)年の答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」(以後、「平成24年答申」と略記する)であるが、すでに2006年(平成18)年の答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」において、「教員免許状が保証する資質能力」(以後、「平成18年答申」と略記する)という観点から、「大学の教職課程については、さまざまな課題が指摘されている」という見方が示されている。以来、「大学の教職課程を、教員として必要な資質能力を確実に身に着けさせるものに改革する」との方針のもと、矢継ぎ早に政策が繰り出されてきたことは周知の事実である²⁾。

2006年と言えば、教育基本法の全文改正を抜きにわが国の教育を語ることはできない。新法のもとでは、教育の目的(第1条)、教育の目標(第2条)に続く第3条で、生涯学習の理念が新たに定められた。国家による国民の育成という教育の営みに対し、目指すべき社会像として生涯学習社会が掲げられた。そこに至る経緯としては、1971(昭和46)年の中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」(いわゆる四六答申)で、わが国の今後の教育のあり方をめぐ

り「生涯教育の観点から全教育体系を総合的に整備すること」と指摘されたことにまず触れておかねばならない。四六答申は、「教育制度は、それぞれの時代の諸要請を反映したものであって、ある時代において適切と考えられた制度も人間の潜在的な可能性をよりいっそう豊かに開発することをめざして不断の改良が加えられなければならない。学校体系も教育内容も、人間の発達に関する探究の成果にもとづいて改善されなければならない」と述べた。それは、1872(明治5)年の学制公布による、わが国への近代学校制度の導入を指す「第一の教育改革」、第二次世界大戦後の学校教育制度にかかる一連の改革である「第二の教育改革」に次ぐ「第三の教育改革」の始まりとされる。

四六答申が端緒とされる「第三の教育改革」は、1981(昭和56)年の答申「生涯教育について」でもって、教育制度全体が生涯教育の考え方の上に打ち立てられるべきだとの提言に至る。続いて1986(昭和61)年の臨時教育審議会第2次答申、および翌1987(昭和62)年4月の第3次答申、同年8月の第4次答申によって生涯学習体系への移行は、いっそう強く唱えられた。こうして一連の答申を踏まえてみると、新教育基本法の第3条は、四六答申に述べられた通り「不断の」努力をもって教育改革が積み重ねられ、そうしてようやくわが国の教育体系の基軸に生涯学習の理念が定置された、その結果を象徴すると捉えることが可能であろう。

課程認定大学においては、そうした教育体系を取り上げる科目として、「教育制度」とか「教育経営」といった呼称で授業が設けられている。それは、教育職員免許法施行規則が規定している「教職に関する科目」の第三欄「教育の基礎理論に関する科目」に位置づけられるものであり、「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」を含めることが課されている。実際、学士課程での教員養成教育としてそれら

の授業で具体的にはどのような内容が教授されるかという、川野の考察が参考となるであろう。彼は、2000（平成12）年から2009（平成21）年の間に出版された、「教育制度に関する大学講義向けテキストを取り上げて分析」を試みている。それに従うとテキストの内容は、大きく次のように整理されるという。すなわち、①社会的背景と教育制度改革、②公教育の概念、原理、③学校体系及び各学校の制度、④生涯学習・社会教育、⑤私立学校と公立学校、⑥教育行政・教育財政、⑦教員養成・教員研修、⑧学校経営・学級経営、⑨教育課程、の9つである³⁾。そうした分析から指摘できるのは、教職課程の履修を念頭に置いて編纂されたと思われるテキストは、教育基本法の改正をみた2006年以降に出版されたものに限っても、学校教育制度に多くのページを割り当てている分、ややもすれば生涯学習の視点から教育体系を統合的に捉えようとする側面が弱くなりがちなどところであろう。

中央教育審議会が取りまとめた最新（2015（平成27）年）の答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」（以後、「平成27年答申」と略記する）では、大学の教職課程に関して、『教員としての職能成長が教職生活全体を通じて行われるものであることを踏まえ、養成段階は、「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」を行う段階であることを改めて認識することが重要である⁴⁾と述べている。あわせて平成18年答申において、「教員免許状が保証する資質能力と、現在の学校教育や社会が教員に求める資質能力との間に乖離が生じてきている⁵⁾という指摘を想起すれば、その「乖離」を解消すべく、それぞれの教職課程においても、「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」について今いちど問い直されなければならぬ。そこで本論文では、筆者が「教育制度」の授業において試みようとしている改善の構想について検討を行う。

1. 生涯学習という視点から教育制度を統合的に見通す試み

2006年に全面改正された教育基本法の第13条は、「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育に

おけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力に努めるものとする」と定めた。「学校、家庭及び地域等の相互の連携協力」に関する言及など、第3条の「生涯学習の理念」と同じく旧法では存在しなかった条項である。かつてラングラン（Lengrand, Paul）が、1965（昭和40）年にユネスコ（UNESCO）で初めて「生涯教育（*education permanente*）」という概念を提唱した際、彼は従来の教育についての考え方を根本的に改め、教育を本来の姿に戻すべきだと述べた⁶⁾。その構想こそ生涯学習の理念の淵源であり、現在に続く教育体系を統合という視点から批判的に論じたものであった。それにもとづいてわが国の教育体系をみると、ラングランの言う「垂直的統合」すなわち時間的な統合の点から、また空間的な統合を意味する「水平的統合⁷⁾という点からも未だ十分な体制が整えられたとは言い難い。学校教育、家庭教育、そして地域の教育力は、それぞれ取り組むべき課題を抱え、かつ、それら課題への取組を三者が意図的に連携協力して進めなければならないことは、あらゆる機会に繰り返し指摘がなされている。その一例として、「学校、家庭及び地域等の相互の連携協力」の具現化が強く求められる学校運営協議会制度と学校支援地域本部事業についてここでは取り上げてみよう。

学校運営協議会制度は、今日ではコミュニティ・スクールという名称で知られるようになっている。同省がホームページで公開している「コミュニティ・スクールの指定状況」というデータによれば、2005（平成17）年4月1日の時点で、わずか4都府県に17校ほど散在していたに過ぎないものが、2015年4月1日には、44都道府県にまたがって2,389校にまで増加をみている⁸⁾。同制度をめぐる文部科学省では、「第2期教育基本振興計画」においても、2017（平成29）年度までに「コミュニティ・スクールを全公立小・中学校の1割」にあたる3千校に拡大するという「成果指標」を明らかにし、普及に力を入れている⁹⁾。そのように急速な浸透をみせている学校運営協議会制度の導入の経緯をたどってみるには、教育基本法の改正からなお2年ほどさかのぼる。

2004（平成16）年に中央教育審議会が答申した「今後の学校の管理運営の在り方について」（以後、「平成16年答申」と略記する）は、第2章のタイトルに「地域が参画する新しいタイプの公立学校運営

の在り方について」と掲げて「既存の枠組みを超えて、新たに保護者や地域住民が一定の権限と責任を持って主体的に学校運営に参加するとともに、学校の裁量権を拡大する仕組みを制度的に確立し、新しい学校運営の選択肢の一つとして提供することも必要」と述べた上で、そうした「新しいタイプの公立学校」を「地域運営学校」と仮称した。さらに、「学校の運営への保護者や地域住民の参画を制度的に保障するための仕組みとして、教育委員会が、地域運営学校の運営について協議を行う組織を設置することが必要」だと指摘し、「地域運営学校」に置かれる組織を「学校運営協議会」と呼んだ。この「平成16年答申」を受けて2004年に、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の一部が改正され、「地域運営学校」は、学校運営協議会制度として法の定めるところとなったのである。

その7年後の2011（平成23）年、佐藤らは、コミュニティ・スクールの実態を調査し、導入による成果とそれとともに顕在化してきた運営上の課題の分析を行った。彼らの研究は、校長や教頭といった管理職と比較して、「一般教職員の関心の低さ」が課題として関係者に認識されていることを示した¹⁰⁾。そうした指摘は、校長や教頭ら管理職は、学校運営協議会の委員となったり事務局を担ったりして直接かわらざるを得ないのに対し、一般教職員は、地域連携の担当にでもならないかぎり、消極的な姿勢のままであることを示唆している。

一方、学校支援地域本部事業は、教育基本法の改正から2年を経た2008（平成20）年度から文部科学省の委託事業として始まった。翌2009年度からは、全国的に学校支援地域本部の普及と定着を図るため補助事業も併せて実施するところとなり、2010（平成22）年度でもって最終年度を迎えている。文部科学省のホームページには、同年度の「学校支援地域本部設置状況」として、「全国1,005市町村において、2,540学校支援地域本部が設置され、5,939小学校、2,620中学校で取り組んで」と報告されている¹¹⁾。その数からすると、コミュニティ・スクールと比較すれば後発であるにもかかわらず、急速に普及をみることが窺われる。それは、学校運営協議会が「学校の運営への保護者や地域住民の参画を制度的に保障するための仕組み」であるがゆえに、さまざまな点で導入のハードルが高くなりがちであるのに対し

て、学校支援地域本部は「学校の運営への保護者や地域住民の参画」を要しない上に、子どものため、学校のため、という支援の目的が、保護者や地域住民の間で共有されやすいからだと考察できる。学校が必要とする支援を地域が届ける、という捉え方をすれば、一見、合理的にも見える関係であるが、そこには地域が学校教育に参画するような余地はない。したがって、地域が学校と責任を分かちあうという発想など持ちあわせるべくもないのはもっともなことであろう。そうした現状から垣間見ることができるのは、学校と地域、その双方の理解不足のゆえに両者の関係は、有機的な連携が期待できるような段階に至ってはいないという様相である。

学校運営協議会制度と学校支援地域本部事業、それらは文部科学省が昨今とくに力を入れている施策であるが、いずれをみても「学校、家庭及び地域等の相互の連携協力」に対する理解不足が推進の障壁となっているのはこれまで述べたとおりである。むしろ、「学校、家庭及び地域等の相互の連携協力」は、方法であって目的ではない。しかしながら、そうした方法への理解が現職教員において十分でないことは、平成18年答申で指摘された「教員免許状が保証する資質能力と、現在の学校教育や社会が教員に求める資質能力との間に乖離が生じてきている」¹²⁾という課題と符合するものである。2016（平成28）年度から教員免許状更新講習に新たに導入されることとなった「選択必修領域」において「学校、家庭並びに地域の連携及び協働」が事項の柱の一つとなっているのもそうした問題意識が背景となっているからこそのであろう¹³⁾。とすれば、教育体系の改善に資する「学校、家庭及び地域等の相互の連携協力」という方途について、教職課程の学生の理解を及ぼせることは、「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」を含めることが課されている「教育制度」の授業にこそ期待される学習成果であろう。とはいえ、「学校、家庭及び地域等の相互の連携協力」と唱えてみても、学校現場との接点が薄い学生たちが、その意義や役割を学習経験として感得するのは容易なことではない。そこで考えられるのは、学校現場で取り組まれている「学校、家庭及び地域等の相互の連携協力」にかかる最新の動向について体験的に学ぶ学習機会を、「教育制度」の授業に関連づけることである。

小学校入学から高等学校卒業まで、1日のうちの長い時間を学校で過ごす毎日を送ってきた学生らにとって、教育と言えばおおよそ学校教育しかイメージできないと言ってもあながち見当はずれとは言えない。彼らにとっては学校こそが教育を実感できる唯一の場であり、教育制度とは、すなわち学校制度という形で認識されている。しかし、生涯学習という視点から眺めさせることができれば、学校以外にも家庭や地域の教育力が社会には存在するのであり、それら三者が現状の分断を超えてどのように「垂直的統合」や「水平的統合」の基礎を築くことができるか、そのような問いに学生たちの知的な探究心を向けさせることとなるだろう。連携及び協働の意義、それに対して、分断を招く要因や統合を阻む障壁、そういった課題について「教育制度」の授業で学ぶ理論的アプローチと体験的な学びを通じて触れる実践的アプローチの双方でもって思考をめぐらせることは、彼らに教育制度を統合的に見通すパースペクティブをもたらすはずである。

2. 「学び続ける教員像」への成長の足がかりとして仕組む体験的学び

学校現場において学生がボランティア活動やインターンシップといった体験活動に従事することは、教職課程の質的な向上という観点から欠かせない要件となりつつある。1997（平成9）年「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（教育職員養成審議会・第1次答申）」（以後、「平成9年答申」と略記する）では、「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」¹⁴⁾とされた。次いで、平成18年答申では、「教員には、これまで以上に広く豊かな教養が求められていることを踏まえ、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、教材解釈力の育成等に留意することが必要である」¹⁵⁾と言及された。さらに、平成24年答申では、学部段階の教員養成教育のカリキュラムに関して、学校ボランティアを含む「子どもと教育に関する幅

広い体験」により、教員になることの魅力やすばらしさとともに厳しさを感じさせる体験を積むことが必要とされた¹⁶⁾。そして、平成27年答申は、「学校現場に参画する学校ボランティア等の活動」について、「これらの取組は、ミスマッチの解消のみならず教職に必要な最低限の実践力を身に付けさせることにも有効であると考えられることから、より一層の普及・推進が期待される」¹⁷⁾とした。平成9年の答申を皮切りに、これまで教員養成に係る一連の答申は、学校ボランティアやインターンシップといった取組を導入から充実へ、さらには学校インターンシップについては教育実習の一部に充当させるといったかたちで単位を認定することまで視野におさめ、教職課程の教育内容として位置づけるよう強く促してきたのである¹⁸⁾。

教職課程をめぐる1997年以降の政策提言は、大学教育が「質的転換」を求められてきた動向と軌を一にしている。1998（平成10）年の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について一競争的環境の中で個性が輝く大学一」は、教養教育の工夫や改善のための取組として、「大学と企業とが協力して学生に自らの専攻や将来の職業に関連した就業体験を与えるインターンシップ制度を積極的に導入すること、ボランティア活動等地域社会に貢献する活動を授業に取り入れたり学生の自主的活動を支援することに大学が積極的に取り組むことも重要である」¹⁹⁾と述べた。続いて2008年の答申「学士課程教育の構築に向けて」では、教育方法の改善について次のように具体的な提言を行っている。

◆ 学習の動機付けを図りつつ、双方向型の学習を展開するため、講義そのものを魅力あるものにするとともに、体験活動を含む多様な教育方法を積極的に取り入れる。

学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法を重視し、例えば、学生参加型授業、協調・協同学習、課題解決・探求学習などを取り入れる。大学の実情に応じ、社会奉仕体験活動、フィールドワーク、インターンシップ、海外体験学習や短期留学等の体験活動を効果的に実施する。学外の体験活動についても、教育の質を確保するよう、大学の責任の下で実施する。²⁰⁾

2012年になると、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」と題した中央教育審議会答申が取りまとめられている。そこでは、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見だしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」²¹⁾とされた。

1998年の大学審議会答申から後、「大学教育の質的転換」として意図されてきたのは、「教授のパラダイム（Instruction Paradigm）」から「学びのパラダイム（Learning Paradigm）」へというパラダイム・シフトである²²⁾と捉えることができる。すなわち、それは、教授者である大学教員による一方的な知識の伝達と注入から、学習者である学生自身による知識の探求と構築へと教育観が移行することを意味している。したがって、そのようなパラダイム・シフトは、授業の形態を変えるとといった次元に終始するものではなく、教育成果の評価の視点を、「教員が何を教えたか」から「学生が何を学んだか」、さらには「学生は何ができるようになったか」に転換させる。なおかつ一連の学びをめぐるのは、「どのように学んだか」が重視されることになる。今日の「アクティブ・ラーニング」に対する強い関心は、そうした事情を後景にもっている。「どのように学んだか」が問われるのは、学生に学び方を学ばせることが大学教育にとって喫緊の課題となっているからである。知識基盤社会と言われる現代において、最高学府を自負する大学が授ける知識でさえ予測もできないスピードで陳腐化してしまうことは避けられない。例えば前節で取り上げた学校運営協議会制度と学校支援地域本部事業にしてもそうである。それらが拠って立つところの「学校、家庭及び地域等の相互の連携協力」というねらいは、時代を経ても揺らぐことはないだろう。しかし、児童生徒と保護者や地域の在りようの変化とともに、両実践の在り方が変容していくことは十分に予測される。そうであれば学生には、生涯にわたって学び続ける力を修得させるほかない。教員養成という観点から別言すれば、2005年の中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創

造する」では、「教師の質の向上」を図るべく「あるべき教師像」として図1に示すように3つの要素が明示された。3要素のうち「①教職に対する強い情熱」には、「教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感など」と同時に、「常に学び続ける向上心を持つこと」が含まれている²³⁾。そうした教職観は、平成24年答申の「学び続ける教員像」²⁴⁾という理念に引き継がれ、平成27年答申でも踏襲されている²⁵⁾。

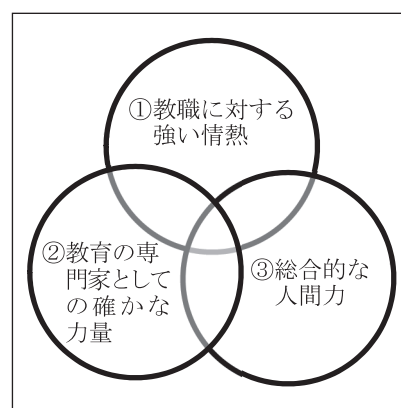


図1：「あるべき教師像」の3要素

人が学びに向かうという行動は、何らかの心理的要因に促されて生起する。その要因として従来、外発的動機づけ（extrinsic motivation）に対比される内発的動機づけ（intrinsic motivation）が注目されてきた。さらに、1990年代の後半以降は、両者を連続的に捉える自己決定理論（Self-Determination Theory）が論じられるようになり、2000年代に入ってから、それら先行する理論に自律性やアイデンティティを切り口とする研究が盛んに行われている²⁶⁾。そうした知見から示唆されるのは、「学び続ける」という主体的な意欲や態度は、当該本人のアイデンティティ発達と深く関連しているということである。なおかつ、アイデンティティの発達には、「個」としての側面と「関係性」にもとづくそれという2つの側面があるとの指摘がなされるようになっている²⁷⁾。すなわち、「学び続ける教員像」を学生に内在化させようとする、当該学生のアイデンティティの確立を大学での学修と併せて仕組む必要がある。学校現場で取り組まれている「学校、家庭及び地域等の相互の連携協力」に直に接することは、実践を知るという認知的な側面ばかりでなく、学生のアイ

デンティティの成熟という面でも大いに資する体験となり得るのである。

3. サービス・ラーニングを概念的枠組みとする学校支援活動による学びの構想

サービス・ラーニング (service-learning) は、アメリカ合衆国において生起し発展してきた教育上の取組であり、今やわが国においても多くの大学で取り入れられている。けれども、その定義はというと、それが定着をみた米国でさえ一様ではない。しかし、狭義に解釈するものから広義に捉える立場まで、字義どおりにサービス (社会貢献) とラーニング (学習) を結びあわせた教育的な取組という点では一致をみている。サービス・ラーニングを理解する視点として示唆に富むのは、サービスとラーニングという両者の関係からサービス・ラーニングを類型化したシグモン (Sigmon, Robert L.) の分析である。彼は、最終的に得られる成果がどのようなものかということよりもサービス・ラーニングの所期のねらいに着目することを重視した。彼の類型論を図にしてみると図2のように示すことができる。シグモンに従えば、サービス・ラーニングは4つのタイプに分類することができる。第1は学習目標の達成を主としてサービスの成果を従と位置づけるタイプ、第2はサービスによる成果を主として学習目標の達成を従と位置づけるタイプ、第3はサービスと学習が完全に分離してしまって両者が互いに作用しあう関係になっていないタイプ、第4はサービスと学習の目標が等しく重視され両者が十分に関連づけられてい

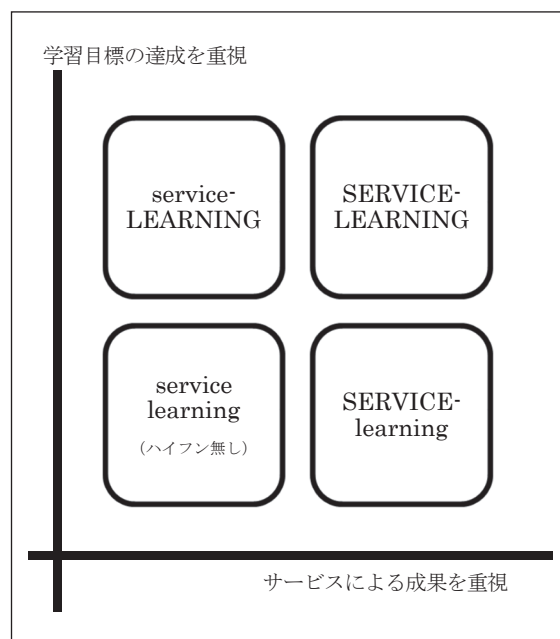


図2：シグモンによるサービス・ラーニングの4類型

るタイプである²⁸⁾。

シグモンの類型論をもとに、サービス・ラーニングと類似する4つのサービス・プログラムであるインターンシップと実地教育、並びに地域貢献活動とボランティア活動を対比してみせることで、サービス・ラーニングの定義を明らかにしようとしたのがファーコ (Furco, Andrew) である。彼による分析を図に示すと図3のようになる。ファーコは、サービスと学習のどちらに重点を置くかというシグモンの視点を「焦点」と呼んで指標とした上で、恩恵にあずかるのは誰かというもう一つの視点から、サービス・ラーニングの概念を定めようとした²⁹⁾。フ

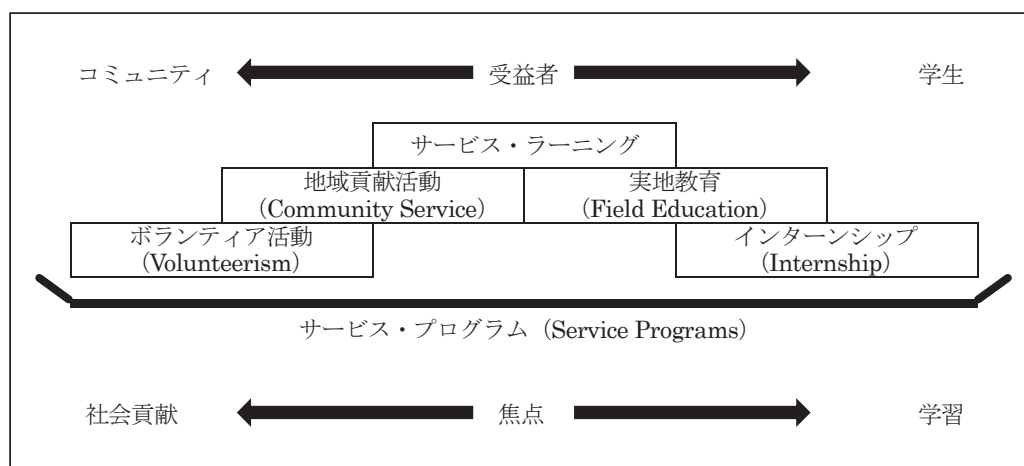


図3：ファーコによるサービス・ラーニングの定義づけ

アーコに従えば、サービス・ラーニングとは、サービスと学習、いずれのねらいも等しく重視し、かつ、サービス・ラーニングにかかわった地域や社会と学生の双方がともに恩恵にあずかれるようプログラムされた教育的な取組である。ただし、彼が論証に用いた5つの概念は、すべてのプログラムを明確に類別できるわけではないことをファーコは述べている。例えばわが国の教職課程の履修において欠かせない教育実習はと言うと、彼の定義づけに依拠すれば、インターンシップの部類に入る。学生のために編成される教育実習は、彼らに深い学びをもたらすが、学生を受け入れる学校現場には、大きな負担を強い一方で、もたらす恩恵はほとんどない。

ジャコビー (Jacoby, Barbara) も、やはりシグモンの類型論にもとづきながら、サービス・ラーニングに欠かせない要件を把握しようとした。そうして彼女は、「省察 (reflection)」と「互恵 (reciprocity)」という要素を欠いてはサービス・ラーニングとは呼べないと指摘した³⁰⁾。「省察」と「互恵」という考え方をめぐっては、ジャコビーの研究のほかにも、サービス・ラーニングがもとよりデューイ (Dewey, John) の経験学習を根源とすることから前者は学習論の領域を起点に、また、後者についてはパートナーシップ論といった領域を中心にこれまで幅広い分野にまたがって研究の蓄積がなされている。しかし、本論文では、それらに触れて紙幅を割くのは避け、あまたの研究成果が、サービス・ラーニングには「省察」と「互恵」という視座が欠かせないと知見を析出していると記すにとどめておく。

ここで「省察」と「互恵」を、本稿のテーマである、「教育制度」の授業に学生らが体験的に学ぶ学習機会を関連づけることを構想するという文脈に位置づけ直して捉えてみよう。ただし、「互恵」に関しては、学校支援活動の場合、教育実習とは異なり学校現場から提起されるニーズに応じるかたちで、児童生徒の学習を直接サポートしたり、またそのことが間接的に教員に対する支援となったりする活動であるため、殊更に意図する必要に迫られない。この点は、松田が指摘するとおり教職課程ならでの強みである³¹⁾。一方、「省察」について解釈を行えば、学習者が従事した実践を単なる活動の集合体で終わらせるのではなく、いかにしてそれらを統合された教育的経験とすべく学習者に再構成させるのか、その

手立てであると理解することができる。学生が学校支援活動に従事したならば、学校現場という実践の文脈と一体化した経験や気づきを、それとは異質の理論という文脈上にある「教育制度」の授業に持ち込ませ、吟味するよう仕掛けを施さなければならない。そうした問題意識からすると、河井が「＜複数の場面における学習を架橋すること＞をラーニング・ブリッジングと概念化」すると提示して行った考察は検討に値する。彼は、「様々な人と関わり活動・学習を進める授業外実践コミュニティに参加して授業での学習と架橋するラーニング・ブリッジングによって、知識・概念理解・捉え方が重層的になり、それによって深い学習につながるという可能性について」分析を行った。そして、「授業外コミュニティへの参加とラーニング・ブリッジングが“学生の学習と成長”にとって重要である」と結論づけている³²⁾。本論文において、学生が参加する「授業外実践コミュニティ」となるのは、「学校、家庭及び地域等の相互の連携協力」に取り組んでいる学校現場である。そこでは、学校支援スタッフの一員として教員の指導を手伝う。ときには単独で児童生徒に接して指導することもあれば、地域住民や保護者と組んで、あるいは複数の学生と共同で学習支援に従事する場合もある。多様な人々と交わりながら活動し、教育実践について多くのことやものを見聞するのである。そのようにして感じ取った事実や事象は、学生にとって納得できるものばかりではないだろう。矛盾を覚えたり、葛藤を生じたりする場面は少なくないはずだ。その際に学生は、経験したことを自己に同化させるべく意味づけたり、あるいは反対に、自分には受け入れられないとの価値づけを行ったりしている。そうして彼らが生成した意味や価値を、「教育制度」の授業で学ぶ理論の枠組みを用いて評価させれば、ラーニング・ブリッジングを実現させることが可能となるだろう。

おわりに

学校支援活動による体験的学びを関連づけた「教育制度」の授業を本格的にスタートさせるため、本稿で述べた構想の一部分を予備的にはあるが実践してみた結果について検討を行い、得られた知見と課題を整理しておきたい。

実践の対象としたのは、「教育制度」の授業を受講している、あるいは既に受講を終えた学生のうち学校支援活動を希望する学生である。活動の場は、本学の近隣に所在し、したがって学生らにとっては日常の生活圏内にある複数の小学校である。それら2校は、学校支援地域本部事業は立ち上げなかったものの類似した組織を擁しており、学校運営協議会制度を導入している。それら受入れ先の都合と学生一人ひとりの希望とをマッチングして、サービスの部分をデザインした。現段階は、いわばパイロット版なので、「教育制度」の受講生すべてに活動を課すものではないし、彼らが体験したことを同授業で直接取り上げたりといったことは行わない。しかし、活動を希望する学生には、教育実習の際の事前指導と同じくらい念入りな指導を行った。学生たちが小学生だった頃とは異なり、昨今では、受け入れ先の学校がそうであるように、学校運営協議会制度や学校支援地域本部事業を具体的な方途の一つとしながら「学校、家庭及び地域等の相互の連携協力」を目指す諸策が進展をみていること、その根底には生涯学習の理念があること、そうしたことについての情報提供を行った。そうして学校教育をめぐる新たな動向について、主体的に知識を習得するよう促した。さらに、本構想の原型は、サービス・ラーニングをモデルとするので、「省察」という観点には気を配った。繰り返すとなるが、「互恵」に関しては3節で述べたとおり、学生らが従事する活動がそもそも学校支援を主眼とするものであることから検討を省いた。「省察」という行為を学生に明確に意識させる企図から、筆者が作成した「学習支援活動ノート」というフォーマットを配布し、学生には、活動のたびに「活動した内容」と「気づいたこと・学んだこと・考察したこと」を書かせて提出させた。提出された「活動ノート」には筆者がすべて目を通し、記述された内容に関して、必ずいつもというわけにはいかなかったが、タイミングの許す限り問いかけの言葉をかけるよう努めた。そうすることで、学生が体験したことを自ら詳しく語りたがるよう仕向けた。

学生らの「学習支援活動ノート」の記述を追っていくと、彼らの学びの成果がおおよそ3つの側面で構成されることに気づかされる。一つ目として、教職に対する理解が深まったり、教員志望が強まったりしたということがある。例えば、「本日は1日中学

校に居させてもらうという経験ができてよかったです。学校のたいへんさを少しは理解できたかなと思います」であったり、「今回は二人の支援であったが、それでも十分できなかったことを考えると、学級全体での指導はさらに難しいものであろうと身をもって感じた」とか、「少しずつではありますが、実習前よりも成長できていると思います。また来年も実習に行きたいと思いました」といった内容がそれである。二つ目としては、教育の専門家としての力量に関する側面である。例として、「先生は、児童たちの意見をしっかりと受け止めていて、児童の発表したときの気持ちをしっかりと考えているのだなと感じた」。「普段は温厚な先生だが、生徒が誤ったことに関してはしっかりと指導されている姿を見て、自分が支援実習ということで入っていても先生のようにしっかりと生徒に対して指導を行うことが大切であると感じた」といった記述が挙げられる。

「教員は学校で育つ」³³⁾とはよく言ったもので、学生らは小学校に身を置いて、児童たちから「せんせい」と呼ばれる体験を重ねるなかで教職への動機づけを強化していく。あるいは、自己の適性について自問自答を繰り返す。それは、学生にとってはアイデンティティの模索でもある。また、専門性を身につけようと、現場の教員の実際の指導や振るまいを観察して、見習い吸収しようとする。しかし、そうすることは同時に、現場の教員と自己との専門的力量的差を自覚させられる契機にもなる。教育の専門家としての諸能力が自分には圧倒的に不足していることを悟った学生は、学びに向かう。次の活動の折には「せんせい」としてもっと成長していきたいという欲求に突き動かされるからである。さらに、専門性を高めるという面では、学校を基点として輻輳する多様な人間関係にさらされることで、学生らは眼前の児童からその保護者や家庭環境、学校が所在する地域や学校教育を取り巻く社会的環境にまで視野を広げられるようになる。ある学生は、「持久走は、地域の方々のご協力があって持久走大会をすることができるのだということを感じました」と述べている。そのように学生が学校教育を社会との相互作用の文脈に位置づけられるのは、少なくとも理論の上では「学校、家庭及び地域等の相互の連携協力」という視点に触れていることが寄与していよう。

上述の2つの成果の側面は、2節で述べた「ある

べき教師像」の3要素のうち「①教職に対する強い情熱」と「②教育の専門家としての確かな力量」に重なり合うものである。そして「③総合的な人間力」についても、その内容が「豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質」³⁴⁾とされるのであってみれば、受入れ先の小学校から学生に対する感謝や期待、成長ぶりに感嘆する言葉が伝えられたりするほどだから十分に達成できるとみなしてよいだろう。これが、学生らの学びの成果の三つ目の側面である。

「教育制度」の授業を学校支援活動による体験的学びと関連づけてデザインし実践することは、大いに価値がありそうだ。学校支援活動に従事することが、学生の「個」としての成長と「関係性」にもとづく成長の両方をもたらす経験となり得ることは確認できた。また、それらを学習のリソースとして授業を編成する際に、サービス・ラーニングのコース・デザインの考え方を援用することも可能なようだ。その場合、周到に意を用いなければならないのは、学生が理論から習得する知と、体験を通じて獲得する知とを架橋させて「省察」へと導くことである。学生が得た2種の知から新たな知を学生自身に創造させ、外化させるところまで教員は支援することが必要である。そのような学びのプロセスは、今日の教員養成においてしばしば批判される理論と実践の乖離という課題の解決にも資するところがあり、「理論と実践の架橋・往還・融合」あるいは「統合」³⁵⁾と方向性を同じくしているのである。

注

- 1) 中央教育審議会（答申）「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」2012年、15頁。
文部科学省ホームページ < http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf > 2016年1月8日参照。
- 2) 中央教育審議会（答申）「今後の教員養成・免許制度の在り方について」2006年。
文部科学省ホームページ < http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm > 2016年1月8日参照。
- 3) 川野哲也「実践的観点を重視する教職科目『教育制度論』の構想」『山口学芸大学研究紀要第2号』、

2011年、1-2頁。

- 4) 中央教育審議会（答申）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」2015年、16頁。
文部科学省ホームページ < http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/28/1365665_01.pdf > 2016年1月8日参照。
- 5) 前掲「平成18年答申」。
- 6) ポール・ラングラン（波多野完治訳）「生涯教育について」日本ユネスコ国内委員会『社会教育の新しい方向—ユネスコの国際会議を中心として』1967年、73-101頁。
- 7) Lengrand, Paul, *An Introduction to Lifelong Education*, Croom Helm, 1975.
ポール・ラングラン（波多野完治訳）『生涯教育入門』全日本社会教育連合会、1971年。ラングランが用いたフランス語の *education permanente* は、当初ユネスコでは *lifelong integrated education* と表記され、*integrated* を強調した英訳がなされていた。ラングラン自身は、英語では上述のように *lifelong education* と表している。
- 8) 文部科学省「コミュニティ・スクールの指定状況（平成27年4月1日）」
文部科学省ホームページ < http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/shitei/detail/1358535.htm > 2016年1月8日参照。
- 9) 平成25年6月14日閣議決定「第2期教育基本振興計画」65頁。
文部科学省ホームページ < http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/06/14/1336379_02_1.pdf > 2016年1月8日参照。
- 10) コミュニティ・スクール研究会編『平成23年度文部科学省委託調査研究報告書 コミュニティ・スクールの推進に関する教育委員会及び学校における取組の成果検証に係る調査研究報告書』日本大学文理学部、2012年、81-82頁。
- 11) 文部科学省「学校支援地域本部設置状況」 < http://www.mext.go.jp/a_menu/01_1/08052911/004/004.htm > 2016年1月8日参照。
- 12) 前掲「平成18年答申」。
- 13) 文部科学省「平成28年度の開設予定状況（選択必修領域）」 < http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/10/16/1362448_6.pdf > 2016年1月8日参照。
- 14) 教育職員養成審議会（第1次答申）「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」1997年。

- 文部科学省ホームページ < http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm > 2016年1月8日参照。
- 15) 前掲「平成18年答申」。
- 16) 前掲「平成24年答申」8頁。
- 17) 前掲「平成27年答申」29頁。
- 18) 同答申33-34頁。
- 19) 大学審議会(答申)「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—」1998年。
文部科学省ホームページ < http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315932.htm > 2016年1月8日参照。
- 20) 中央教育審議会(答申)「学士課程教育の構築に向けて」2008年、23-24頁。
文部科学省ホームページ < http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm > 2016年1月8日参照。
- 21) 中央教育審議会(答申)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」2012年、9頁。
文部科学省ホームページ < http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf > 2016年1月8日参照。
- 22) Barr, Robert B. and Tagg, John, "From Teaching to Learning, A New Paradigm for Undergraduate Education", *Change*, Vol.27, No.6, 1995, p.13.
- 23) 中央教育審議会(答申)「新しい時代の義務教育を創造する」2005年、19頁。
文部科学省ホームページ < http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601/all.pdf > 2016年1月8日参照。
- 24) 前掲「平成24年答申」1頁。
- 25) 前掲「平成27年答申」4頁。
- 26) 伊田勝憲・乾真希子「学習意欲における自律性の位置づけ」『釧路論集—北海道大学釧路校研究紀要第43号』2011年、8、10-13頁。
- 27) 杉村和美「青年期におけるアイデンティティの形成：関係性の観点からのとらえ直し」『発達心理学研究第9巻第1号』1998年、45頁。
山田みき・岡本祐子「「個」と「関係性」からみた青年期におけるアイデンティティ：対人関係の特徴の分析」『発達心理学研究第19巻第2号』2008年、108頁。
- 28) Sigmon, Robert. L., *Serving to Learn, Learning to Serve: Linking Service with Learning*, Council of Independent Colleges Report, 1994.
- 29) Furco, Andrew, "Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education", *Expanding Boundaries: Service and Learning*, Corporation for National Service, 1996, pp.2-3.
- 30) Jacoby, Barbara, "Service-Learning in Today's Higher Education", in Jacoby, B. & associates, *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*, Jossey-Bass Publishers, 1996, p.6.
- 31) 松田恵示「教育力の向上におけるボランティアという問題」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『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』2008年、2頁。
日本教育大学協会ホームページ < http://www.jaue.jp/_src/sc761/96_no58.pdf > 2016年1月8日参照。
- 32) 河井亨「学生の学習と成長に対する授業外実践コミュニティへの参加とラーニング・ブリッジングの役割」『日本教育工学会誌第35巻第4号』2012年、297-306頁。
- 33) 前掲「平成24年答申」20頁。
- 34) 前掲答申「新しい時代の義務教育を創造する」2005年、19頁。
- 35) 前掲「平成18年答申」。「平成24年答申」3、18頁。