

## 教師教育におけるサービス・ラーニングの可能性

—高等学校教科「奉仕」支援を通して—

宮 崎 猛

### 1. はじめに

サービス・ラーニング (Service-Learning) が日本に紹介・導入されるようになって20年余が経過した。サービス・ラーニングは、児童・生徒、学生が教育的に組織された貢献活動への参加を通して、学問的な知識や技能の深化を図ったり、市民性を育成したりすることをねらいとする教育方法である。2000年代になると、日本政府による高等教育機関への導入奨励などを背景として、競争的資金の獲得などを通してサービス・ラーニングを組織的に取り入れる大学もみられるようになった。初等・中等教育においてはカリキュラム上の制約があるものの、社会科・公民科や総合的な学習の時間などを活用し、市民性教育との連関させた社会参加型学習や「奉仕」「ボランティア体験」などにサービス・ラーニングの理念や方法が取り入れられるようになってきている。

学ぶことの意義の感得や汎用的能力の獲得、専門的知識の現実社会への適用は今日多くの国々の教育活動に必要とされ、ゆえに、サービス・ラーニングは各国で有益な教育方法の一つと考えられてきている。アジアにおいても2009年からはアジア太平洋地域の学術研究大会 (Asia-Pacific Regional Conference on Service-Learning, APRCSL)が開催されるようになり、2013年の第4回大会では香港、中国、フィリピン、シンガポール、インドネシア、タイ、ニュージーランド、オーストラリアなど20以上の国や地域からの400名以上の参加があった。研究大会では、シューマー (Shumer, R.) ならびにジリス (Giles, D.) が主宰したトーキングセッションが課題研究の一つとして行われた<sup>1)</sup>。これは若手 (主な対象は20代) の研究者や実践者がシューマーらとサービス・ラーニングのこれまでの貢献を整理し、今後の方向性を検討するものであった。サービス・ラーニングが拡がりをみせ、多義的に解釈、展開されるなかで、質の高い、教育的な価値をもったサービス・ラーニングを具現化するとともに、それをどのように継承・発展させていくか=後継者を育成していくかがサービス・ラーニングの研究や実践に取り組んできた識者らの喫緊の課題となっており、とりわけ1970年代よりサービス・ラーニングを代表する研究者として発言を続けているシューマーやジリスらの問

題意識を反映した企画であった。

本研究もそれらと同様の問題意識をもつものである。日本の今次の学習指導要領は社会に参画する態度の育成が重点項目の一つとして挙げられ、高等学校ではボランティア活動や社会奉仕的体験活動が奨励されている。質の高い社会参画型の体験的な学習の展開にはその担い手の育成が重要であり、教員養成においてサービス・ラーニングを導入することに意義があるのではないかと考えられる。サービス・ラーニングの担い手養成の方法としては次の三つが考えられる。一つには大学生が、サービス・ラーニングの方法や理論を机上で学ぶことである。二つにはサービス・ラーニングを体験し、その意義を感得・理解することである。三つには、実際に小中高における教育現場でサービス・ラーニングのプログラムを作成し、その実践に携わることである。本研究ではサービス・ラーニングの担い手育成としてもっとも有効であると考えられる三番目のアプローチを採用し、その効果を質的研究の方法を用いて検証することにした。

## 2. サービス・ラーニングの特徴と理論

サービス・ラーニングは様々な形で定義されるが、特に次の三つの要素が重要であるとされる。1. 実社会・地域において、現実に必要な貢献活動であり、地域からの強い支持と関与を増加させるものであること 2. 大学（学校）で行われる教育内容と連携し、それを発展させるものであること 3. 体験の振り返りを含むよく計画されたプログラムをもつものであること<sup>12)</sup>。背景にある教育理論は、個人と社会・地域とが身近に深く関わることで知的・人格的発達が可能になるというデューイ（Dewey, J.）らの経験主義に基づく学習論があり、学習者が実際に地域や社会の改善にかかわり、それを実感することによって自己有能感や市民性を身につけることを目指している。経験主義に基づくサービス・ラーニングの実践では、個人の成長と社会への寄与が往還することを通して、経験と学習が不断に再構成されていくことが期待されている。デューイはそうした経験の質について「連続性」と「相互作用」が重要であるとしており、前者は「後の経験に影響を及ぼす」経験として個人の成長と社会の変革を実現することができるものであり、後者は参加者の主体性や意欲、関心などの内的条件と客観的な条件との相互作用であるとする<sup>13)</sup>。

また、コープ（Kolb, D.）らによる省察の経験学習モデルが方法上の理論としてしばしば取り上げられ、反省的思考としての振り返りが体験の学習化への鍵となっている。コープによれば学習は動的なプロセスであり、「経験」→「省察」→「概念化」→「試行」という4つのフェーズを不断の検証を伴いながら連続していくものとされる<sup>14)</sup>。具体的な経験を振り返りによって概念化（意味の考察や今後の見通しの言語化）し、それを活用して次の経験をなすというサイクルをスパイラルに繰り返し発展させ

ていくという理論である。つまり振り返りとは、学習者自身が学んでいることを意識化し、経験を解釈し、意味を構成する作業であるということが出来る。

こうした特徴をもつサービス・ラーニングは教育実習やインターンシップ、ボランティア活動との類似性をもつものだが、ファーコ (Furco, A., 1996) によれば次の二点において、それらと異なるものである<sup>(5)</sup>。第一にサービス・ラーニングでは学びと貢献を両立させるところに特徴があり、そのために参加者間での対等性や課題共有による協働的な取り組みが重視される。したがって学習者の学びを重視し「指導者(実習校教員)―実習者(学生)」という縦の関係を基本とする教育実習とは異なる性格をもつものである。第二にサービス・ラーニングは学修として明確な目的をもつものであり、意図的・計画的な実践の振り返りを不可欠の要素としている。この点において貢献を第一義とするボランティア活動とは異なるものである。

### 3. 日米の先行研究と本研究の意義

2003年に行われたアンダーソン (Anderson, J.) とエリクソン (Erickson, J.) の調査によれば、59%の教員養成課程のカリキュラムでサービス・ラーニングの教育方法が教授されているものの、サービス・ラーニングに参画するプログラムを取り入れている比率は24%に留まっており、サービス・ラーニングを取り入れた指導案を開発するプログラムを取り入れている比率は18%に過ぎないという状況があった<sup>(6)</sup>。さらに同調査では、教師教育の課題は、NCLB (No Child Left Behind) や認証機関が求める水準に対応する(説明責任)必要から、サービス・ラーニングまでには手が回らないという状況があり、もう一つの課題は、教育実習とサービス・ラーニングの相違が多くの教師教育者の間でなお混乱していることである。アンダーソンとルート (Root, S.) は「サービス・ラーニングは教師教育者の間では、言葉としてメインストリームになっているが、中核のコースや実習に不可欠の要素として位置づけられるまでは至っていない」と結論付けている<sup>(7)</sup>。こうした背景において、2003年にはサービス・ラーニング教師教育の学術学会であるInternational Center for Service-Learning in Teacher Education (ICSLTE) が設立され、教師教育へのサービス・ラーニングの導入の促進とその学術的意義や成果が検証されるようになってきた。アンダーソンとルートは、教職学生に対するサービス・ラーニングの効果に関する25本以上の研究について分析を行っている。その結果、教職学生におけるサービス・ラーニング効果は1. アカデミックな学習の促進, 2. 生徒理解と生徒ケア, 3. 指導技術や専門技術に関する知識, 4. 多様性の理解と受容, 5. サービス・ラーニングを実践するための、動機、知識、技能、の5つのカテゴリーに分けられるという<sup>(8)</sup>。このうち「1. アカデミックな学習の促進」はサービス・ラーニングが共通してねらいとするものであり、これ以外の4つは教師教育におけるサービス・ラーニングに特徴的な効果ということがで

きる。

日本におけるサービス・ラーニングの実践や研究は近年多方面から行われてきているが、教師教育における実践や研究はまだ少数である。手取（2004）は、教員養成課程において行った地域へのプロジェクト型の学習について、サービス・ラーニングにおける振り返り等の方法を取り入れることによって、よりその効果を高めることができることを明らかにしている<sup>(9)</sup>。森（2005）は福井大学で取り組んできた地域と協働する教員養成のプロジェクトを紹介し、その意義を論考している。この組織的な取り組みは直接サービス・ラーニングを参照したものではないものの、サービス・ラーニングにおいて要件となっている反省的思考を学習の柱として位置づけ、地域との互恵関係を重視していることなどから、サービス・ラーニングと類似した方法や理念をもつものと捉えることができる。そこでは探究力や表現力、コミュニケーション能力などの将来の教師に必要な諸能力が身に付いたと結論付けている<sup>(10)</sup>。戸田ら（2010）のサービス・ラーニングを参照した実践研究は、2006年度からの4年間、教員養成課程の学部学生が児童養護施設で学習支援活動を行い、それを現職の大学院生がサポートするというものである。経年の取り組みの結果、学部学生の主体的なかかわりと活動後の振り返り（反省会）が重視されるようになり、「子どもの内面を洞察する姿勢」「コミュニケーションの大切さへの気付き」が見られるようになったと報告されている<sup>(11)</sup>。これらの事例は実際に教育現場に資する活動を行うという点と振り返りを有機的に展開している点で共通しており、コミュニケーション能力や表現力の資質育成に有効であるとしている。筆者が従前に高等学校で行ったサービス・ラーニングを参照して行った実践は、高校生が高齢者施設で高齢者と交流するとともに、携帯電話の利用方法を教え、そこで明らかになった高齢者に有益な携帯電話の機能やサービスを通信事業会社に提案するなどの内容のものである<sup>(12)</sup>。実践では、自己有能感や学ぶ意義、社会や他者と自己との繋がり的重要性を感得したりすることなどにおいて効果が見られた。

本研究では先行研究を踏まえ、日本の先行研究には見られなかった、教職学生によるサービス・ラーニングのプログラム作成とその実践を検討対象とする。具体的には都立高等学校に設置された教科「奉仕」を教員養成課程の学生がサービス・ラーニングの方法と理論を用いて支援するという取り組みについて、実践後にインタビューを行い、①教員養成にどのような意味をもたらしたか、②実践途上での困難はどのようなものであったか、③教職に就いた後の教育方法や教育観にどのような影響を与えているかの三つ（＝リサーチクエスチョンズ）に焦点をあてて分析し、教員養成におけるサービス・ラーニングの意義と可能性を見出そうとするものである。実践後への影響はデューイの言う「連続性」を確認するものであり、コーブのモデルに即するならば「試行」が行われているかどうかを吟味するものであり、実践が将来（＝教職）に影響を及ぼす経験となっているかどうか、及ぼしているのならどのような影響を与え

ているのか等を検証するものである。実践上の困難に関しては、現実の課題に当事者として取り組むサービス・ラーニングの実践では、困難に直面することは必然であり、それを克服する要因を明らかにすることは今後の同類の実践に資するものと考えられたため、リサーチクエスションの一つに加えることとした。

#### 4. 実践の概要

##### 4-1. 実践の構造

実践は教育学部の演習として取り組まれたものである。演習は3・4年次の必修科目であり、各教員が扱うテーマを掲げ、学生が選択する。本演習では社会科・公民科教育や社会参加学習論、社会構成主義についての研究を進めることが示されており、通常の学修（文献輪読）などとは別に、学生自身の自律的な活動としてサービス・ラーニングにかかわる取り組みを行い、それを文献研究と結びつけることが推奨されている。

実践の展開に際しては、文献研究との架橋を前提とし、コープの提唱した経験学習のモデルを参照し、図1のような学習サイクルを基本に据えた。また、実践の途上での振り返りは、それが有機的に行われるために話し合いだけではなく、ワークシートを活用した。具体的には次のような流れで進められた（図1）。地域支援コーディネータ<sup>(13)</sup>から実践対象となる学校を紹介されると、学生は当該校に連絡を取り、カリキュラムの概要等についての打ち合わせを行う1)。次いで当該校と連携を図りながら、授業の具体的な内容、方法を考案・策定する2)。それを受けて教職大学院の現職学生などの協力を得ながら模擬実践などを行い、授業案の有効性を検討する3)。当該校と連携を図りながら、授業案を再作成する4)。ワークシートへの記入を行い、各自の実践前の課題を明確にした上で、当該校での実践に臨む5)。ワークシートへの記入を通して各自事後の振り返りを行い、それをもとに学生同士での話し合いによる

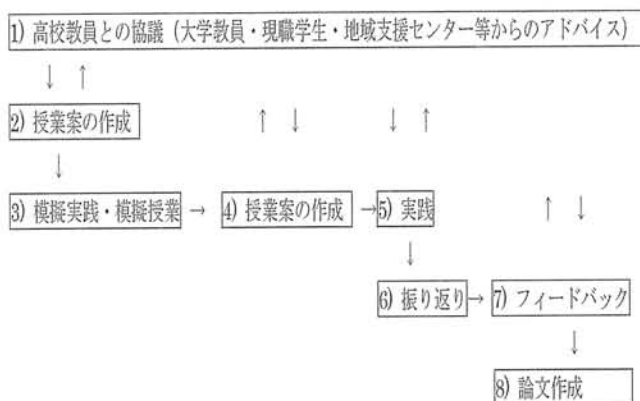


図1 学習サイクル

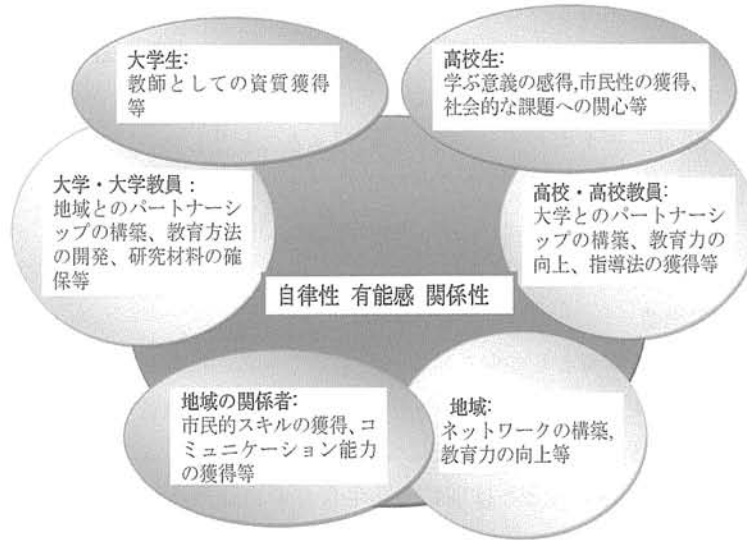


図2 互恵的連携関係

振り返りを行う6)。その内容を当該校教員や大学教員、地域支援コーディネータ等にフィードバックし、関係者間で再度の振り返りの話し合いを行う7)。振り返り等で得られた知見は次の実践に活用するとともに、最終的に論文作成に反映する8)。

2)～7)は実践の各過程(各活動)で繰り返される。

#### 4-2. 教科「奉仕」を取り上げる意義

教科「奉仕」は2001年に改正された学校教育法によって社会奉仕体験活動が奨励されたことを受け、東京都が公立高等学校に必修科目として設定したものである。本実践でこの教科「奉仕」をサービス・ラーニングの実践対象として取り上げた理由は三つある。

一つは教職志望学生が学校現場と互酬性をもった取り組みができることである。教科「奉仕」は、東京都の教育施策としてトップダウンで学校現場に義務づけられたため、学校現場はどのように実施してよいか困惑しているという状況があった<sup>11)</sup>。学校現場と学生・大学の双方でよりよい教育内容を提供しようとする問題意識が共有されたとき、両者の対等性に基づく互恵的な貢献活動が可能になると考えられた。それはサービス・ラーニングの要件の一つである「現実の必要性、地域からの強い支持と関与を増加させる」ことに適合するものであり、教育実習との差異化を可能とするものでもある。学校現場と学生・大学の双方でよりよい教育内容を提供しようとする問題意識が共有されたとき、協働で解決すべき課題やタスクが現出し、両者の対等性に基づく互恵的な貢献活動が可能になると想定された。そこではすべての参加者に共通して構築される学びと、それぞれの参加者が個別に構築する学びが想定される。また、サービス・ラーニングでは個々人が自分自身で意味を紡いでいくことを重視する構成

主義の学習観に立脚しており、学習者の主体性や自発性が鍵になる。そこで本実践では自己決定論を理論的に明らかにしているデシラ（Edward L. Deci and Richard Flaste, 1994）の内発的動機付けの源泉－自律性、有能感、関係性－を参加者に共通して重視されるべき要件として設定するとともに、実践を通してそれらが具現化されるように配慮し、関係者にも理解を求めた（図2）<sup>(15)</sup>。

二つ目の理由は、体験的な活動を学習として授業化（＝サービス・ラーニング化）する際に最適の教材となり得るからである。つまり、教科「奉仕」には教育的な意義を見出すことが可能であるが、他方で上からの強制的な「奉仕」という側面からもたされる課題や懸念がある。奉仕的な活動がもつ有用性と危険性を十分に吟味検討し、サービス・ラーニングの知見を取り入れ学習化することは、サービス・ラーニングの担い手を育成する上で有益な教材であり、そのことによって学校現場にも貢献することができると考えられる。

三つ目の理由は教師教育における有用性である。教科「奉仕」はその解釈と有り様によっては、多様な関係者と積極的に関わることを通してよりよい社会の実現のため行動する資質を育成するプログラムにもなりうる可能性があり、そのプログラム作成や実践に大学生が携わることは、教師教育の本旨にかなうものと考えられるのである。

#### 4-3. 当該学生の属性ならびに関与者

本研究では2009年－2011年在籍学生とその2年前の卒業生（2007年－2009年在籍学生）にインタビューを行った。両年度の学生は異なった学校で異なった授業案を作成、実践したが、当該校と大学生が直接連携し、教科「奉仕」のプログラムを作成し、授業内容の策定、実施したという点で同じ構造をもつ実践である。以下は主な調査対象となった2009年－2011年在籍学生の属性ならびに実践の概要である。

##### 在籍学生の属性

性別：男性2人 女性7人

（卒業後の進路：小学校教諭5名 中学校講師3名 小学校講師1名）

授業：教育学部演習

主な支援者：地域支援コーディネータ1名

教職大学院・現職学生2名（中学経験年数20年、高校経験年数16年）

活動先：都立高校1学年7クラス（教科「奉仕」担当教員 2名）

活動期間：2009年9月～2010年3月（授業日数10日、各日2～4時間連続で担当）

活動内容：表1参照

表1 活動内容と学生の役割

活動内容	学生の役割
1. オリエンテーション	各クラスで授業を担当（自己紹介、プレゼンテーション）
2. 奉仕とは何か（グループワーク）	各クラスで授業を担当（プレゼンテーション、ファシリテーション）
3. 防災体験事前指導（阪神淡路大震災の経験から）	各クラスで授業を担当（プレゼンテーション、ファシリテーション）
4. AED実習、災害援助救助活動体験	体験補助
5. 炊き出し体験	体験補助
6. 施設訪問事前指導	各クラスで授業を担当（プレゼンテーション、ファシリテーション）
7. 施設訪問（幼稚園、小学校、特別支援学校など）	帯同、支援
8. 施設訪問の振り返り	各クラスで授業を担当（プレゼンテーション、ファシリテーション）
9. 発表会準備（発表会：訪問先ごとに当該高校生が学んだことを学年集会で発表）	各クラスで準備を支援
10. 高校生によるプレゼンテーション 大学生によるプレゼンテーション クラスごとの振り返り	担当クラスの発表を支援（学年集会） プレゼンテーション（学年集会） 各クラスで授業を担当（ファシリテーション）

#### 大学生が構想・実施したサービス・ラーニングの知見からの主な活動

##### 教科等との連携

各活動の事前学習等において、教科の学習内容との関連付けが企図された。例えば活動内容2では、高校生に「作る／直す／みせる／示す／遊ぶ／教える／集める／一緒に～する」などの動詞を挙げさせていきながら、「どんな活動ができるか」を考えさせた。その際、各グループに入った大学生は意識的に小学校～高校までの教科の学習内容やクラブ活動などを想起するような活動を展開した。高校生は「人に教える」「表現する」などのカテゴリーをつくり、音楽や数学、家庭科と関連づけていった。その他、活動内容3、4では保健体育、活動内容8では公民科との関連付けが行われた。体験の振り返りを含むプログラム

サービス・ラーニングの実践などを参照し、事前学習、事後学習の場面で高校生同士の相互協力関係によってグループで課題を解決していく活動を考案・実践した。また、振り返りワークシートを作成し、他の資料とともにポートフォリオ化させる試みを行った。

##### 批判的検討の場の設定



社会科教育の視座から、現状を建設的に批判し、改善していく活動を取り入れた。例えば、学習活動3の防災訓練の方法や設備に関する学習では、学校で定期的に行われている防災訓練の改善点について協議する機会を設けた。学習活動10では「次の学年のためのよりよい奉仕を考えよう」を最後の活動テーマとした。高校生は一連の活動を振り返るとともに、高校生自身による次年度のための年間活動計画案が作成され、意見交流が図られた。

共同作成論文の概要 (A4・114ページ)

1. 実践の分析

支援内容の分析、当該高校1学年全生徒、各クラス担任、地域支援コーディネータへのアンケート調査の分析などをもとに実践の成果と課題について検討が行われた。

2. 理論研究

他者貢献の意味や意義についてノディングス、ロジャーハート、アダム・スミス等からの考察、内発性と奉仕の関係についてド・シャームなどからの検討が行われた。

## 5. 研究の方法

### 5-1. インタビューの方法と対象

インタビューに際しては事前に自由回答形式の質問内容を電子メールで知らせた。また、インタビューが今後の同種の活動や大学教育をよりよいものにするために行うことと、批判や否定的な内容についても遠慮なく語ってほしい旨を伝えた。インタビューは半構造化面接の形式（一部は電話による）で行った。

グループ1 上記実践を行った大学生に対するインタビュー。卒業前の2011年3月に行い、一人あたり約60分の時間を要した。分析の途上において、具体例が必要と思われるものについては電話で追加のインタビューを行った。

グループ2 上記大学生9名のうち5名に対して、2011年10月に対面によるインタビューを行った。対象は、小学校教諭3名、小学校講師1名、中学校講師1名で一人あたり約20分を要した。

グループ3 2007-2009年度に類似したサービス・ラーニングの取り組みを行った7名の卒業生のうち3名に対してグループインタビューを行った。対象は中学校社会科教諭（経験年数約3年）、特別支援学校教諭（同3年）、大学院生（教員志望、講師経験）の3名で2011年2月に実施した。所要時間は約90分であった。

### 5-2. 分析の方法

本研究では分析の手法が確立されており、質的な研究で多く使われているM-GTA

表 2 分析ワークシート例

概念名	振り返りとして有益
定義・概要	振り返りとは、自らの知識や体験、感情などを見つめ、意味を構築するプロセスのこと。ここではゼミ論文の執筆活動が実践の振り返りとしてどのような意味や意義をもたらしたか、それについて学生が得た実感。
ヴァリエーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大きなもの（高校での実践）がもうあったので、それをしっかりと冷静に捉えたい〈研究的に実践を捉えようとする意欲〉</li> <li>・経験して、感じたことから研究につなげることができ、新たな発見などがあった〈論文作成による実践の研究化〉</li> <li>・（実践で）得た土台があった（あったから書けた）〈論文作成の材料となる存在〉</li> <li>・（ゼミ論を通して）理論的に学ばば学ぶほど、私たちがやってきたことは間違いじゃなかったんだなということが分かった〈理論による実践の価値付け〉</li> <li>・中途半端のものでなくしっかりとした形で残したい〈活動した軌跡の証明〉</li> <li>・将来社会の役に立つことを信じ、ゼミ生一丸となって取り組んでいるという実感があった〈実践の有用性の確信〉</li> <li>・（実践が）あったからできたというところはある〈論文作成の動機〉</li> <li>・同じ日のことを書くのでも、日によって考え方や捉え方が違っていったということも感じたので、最終的にはその積み重ねが一つの軸になった〈論文作成による自身の実践の捉え方の再構築〉</li> </ul>
理論メモ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「理論的に物事を捉える力や文章能力が徐々についてくると議論も白熱して深いところに触れるものとなっていった」…ゼミ論文の取り組みによる思考力や表現力の高まり（スキルアップ）？</li> <li>・単位化されていないことへの捉えは？</li> </ul>

（修正版グランデッド・セオリー／アプローチ）の方法を参照して分析することとした。M-GTAは時系列に沿ったプロセスの研究や共通項の抽出に有効とされ、実践前後の変化の様子を捉える本研究に適しているものと考えられる<sup>16)</sup>。

作業の手順は以下のようなものである。まずICレコーダーに記録されたインタビューから逐語録を作成した。その後、テキストを前述の本研究のリサーチクエスチョンズの①「教員養成にどのような意味をもたらしたか」（グループ1：高校での実践①-1と論文作成にかかわる部分①-2を分けて考察）、②「教職に就いた後の教育方法や教育観にどのような影響を与えているか」（グループ1、グループ2）を分析の対象として絞り込んだ。また①の分析の途上で「困難をいかに乗り越えたか」が重要なテーマとして浮上してきたために③として「困難を乗り越える要因は何か」（グループ2、グループ3）を新たな分析の枠組みとして追加することにした。

分析では、まず逐語録からポイントになる語りに対してコード名をつけ（ラベル化）、それをM-GTAで一般的に用いられている「分析ワークシート」を使い、類似した事項を具体例として集め、概念を生成した（表2）。その後、概念ごとの相互の関

連を整理し、上記4つのテーマごとに結果図を作成し（図3）、4つの結果図（①-1、①-2、③、④）を比較しつつ、それぞれの結果図についてのストーリーラインを作成した。分析は筆者とともに同様の作業を別の2名（大学院生、小学校教員）にも依頼し、協議を行った。

プロセスの一端として、高等学校での実践にかかわる部分（①-1、図3）が生成された経緯を説明する（以下図3に則し《》カテゴリー、【】概念、〈〉ラベル、「」生データとする）。逐語録には「最後まで全員が関わってやるということの達成感を得られた」といった記述が散見された。このデータのうち「達成感を得られた」は〈達成感を得た体験〉とラベル化され（コード名の付与）、その要因と考えられる「最後まで全員が関わってやる」は〈全員でのかかわり〉とラベル化された。また「次第に授業本番を楽しめるようになりました」は〈楽しくなってきた授業〉とラベル化され、【みえてきたやりがい】と概念化された。それらは最終的に《充実・達成感》というカテゴリーに収束した。〈全員でのかかわり〉は、【多くの人とのかかわり】へと統合され、【貢献できているという実感】【やり遂げているという実感】などとともに《充実・達成感》の根拠となった。各概念の定義や具体例は表3に示した。

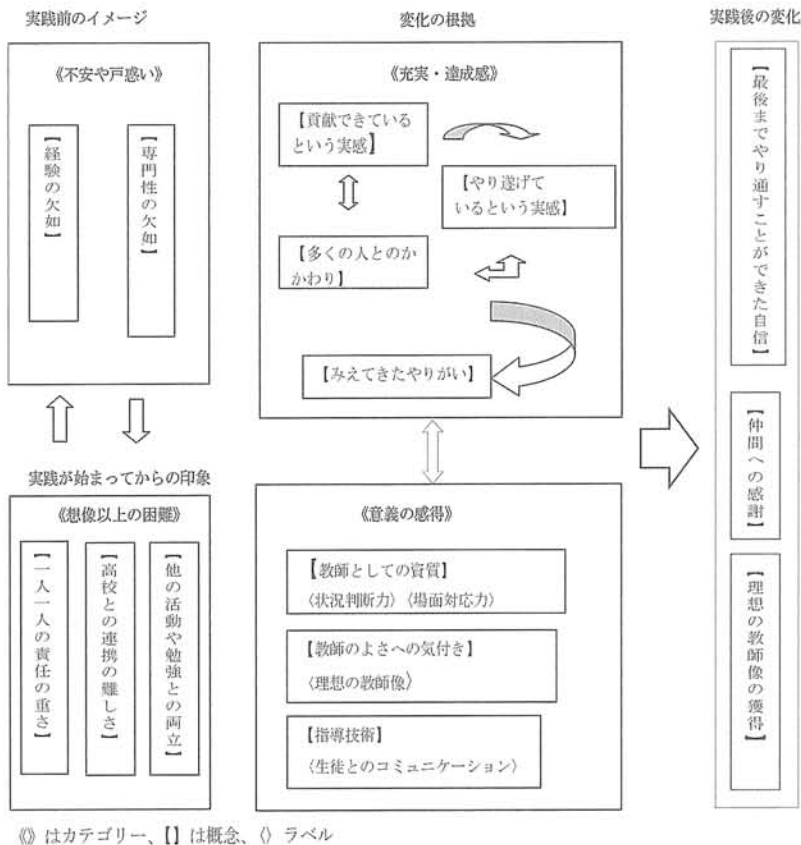


図3 結果図例 教員養成にどのような意味をもたらしたか（高校での実践）

表3 概念リスト

No	概念名	定義	具体例
1.	経験の欠如	授業を実践する段階になって、経験や準備不足に気が付くこと。	実際やるのが決まると、A高校に向けての土台がなくて、常に手探りだった。「何を伝えられるんだろう。でもやらなきゃ。」って悶々としていました。(I1)
2.	専門性の欠如	指導法を学んだことがない等「奉仕」の指導技術や知識が欠如しているとの不安を抱くこと。	ゼミで検討したときは意義のある「奉仕」を実践する自信があったのですが、実際始まるとボランティアの専門家でもない自分たちが授業をしても良いものなのか、という疑問がでてきました。(G1)
3.	一人一人の責任の重さ	一年全クラスの授業を担当ことや各自に担当クラスがあることへの重圧。	プランはみんなで練りましたが、授業をどうやって繋ぐかは各クラスに任されていたので、本番でどうやって話そうか一人で考えるのが辛い時もありました。(A1)
4.	高校との連携の難しさ	高校の要望と自分たちが考えた授業プランとのすり合わせに困惑した状況のこと。	中盤になってくるにつれて高校側の要望と自分たちの考えを合わせることが大変だなと感じました。でも打ち合わせの中でU先生とS先生が喧嘩するくらいの口論になったのを見た時、いいものためには遠慮はいらないと。(A1)
5.	他の活動や勉強との両立	ゼミでの取組とクラブ活動、バイト、教採試験の準備などのやりくりについて悩んでいること。	大変だったことは大学3年ということで、一人ひとりが組織やクラブの中心として動いている中で、どうやって時間のやりくりをするかでした。ゼミもクラブと同じくらいの時間が必要でした。(D1)
6.	貢献できているという実感	高校生に意味のある活動を行えているのではないかとの実感が生まれてきていること。	課題をしっかりと把握したうえで取り組んだ時に、高校生にとっても何かしらの意味のある影響を与えられたんじゃないかという、価値的だったんじゃないかなと思えるようになってきました。(B1)
7.	やり遂げているという実感	授業プランや実践が高校生から受け入れられ自信を深めてきている状態。	だんだん興味を持ってきてくれたのか、後半では「聞いてや」の指示一つで教室の空気が変わることを肌で感じるくらい、生徒達と一定の関係は作れてきたように思う。(C1)
8.	多くの人とかかわり	多くの人によって支えられていることへの感謝やかかわりの大切さを感じ得るようになったこと。	いろんな人との「出会い」は期待以上の宝物になりました。U先生やK先生、Kさんとの奇跡的な出会いをかみしめると共に、これからの出会いも大切にしていこうと強く感じました。(E1)
9.	みえてきたやりがい	「奉仕」に携わる意味を自分たちの学びと高校生の学びの双方から見出すようになってきた状況。	継続して入ることで生徒との関係も築くことができ、次第に授業本番を楽しめるようになりました。生徒の発表では、先生方の「よくあそこまで出来た」との声を聞いて、改めて生徒達の可能性の大きさを実感しました。(A1)
10.	教師としての資質	応用力や柔軟性など教師にもとめられる資質が身に付いてきていると実感すること。	瞬間瞬間違ったり、ちょっとの選択の違いで全然違う方向にいったりとか大変は大変でしたが、全てが計画通りじゃなかった分、応用力とか柔軟性という部分では、何がきても大丈夫という感じで、強くなった気がします。(F1)
11.	教師のよさへの気付き	担当教員の姿から、教師の仕事の良さを発見したり、再確認すること。	生き生きと活動されている印象がとても強く残っています。S先生、U先生ともに長年教師として勤められているのに、とても若々しい情熱を感じていました。(D1)
12.	指導技術	高校生とのコミュニケーション等の指導技術が身に付いたと実感している様子。	声かけの仕方、授業にメリハリを持たせる声の出し方の使い分けを学びました。生徒とのふれあいの中でつられた高校生観は、教育実習でとても役にたちました。(B1)
13.	最後までやり通すことができた自信	困難を乗り越え、最後までやり遂げたことよって、充実感を感じ得るようになったこと。	自分の人生が変わるくらいに良い経験をさせて貰ったと思っています。あがり症だった私は、直前まで、正直逃げたくて仕方なかったことを思い出すと笑いたくなります。「やってみる」ことの大切さを知ることができました。(H1)
14.	仲間への感謝	様々な困難を仲間と支え合いながら乗り越えることができたという実感。	みんな部活やバイトがある中で、遠くから通学している中でここまで支え合いながら、自分だけではなくみんなも苦しい、弱音をはけないと思ひ頑張りすることができた。ゼミの一員で本当に良かったなどと心から思います。(G1)
15.	理想の教師像の獲得	高校生のために尽くす教師の姿に尊敬の念を抱くとともに、教師としての理想像を見出すようになったこと。	生徒のために走りぬく2人の先生がいっしょって、この高校は恵まれているなあと思ひ取った。私にとって本当に理想の先生像という感じでした。私も生き生きと、誇らしい姿で子どもたちのために働きたい。(D1)

(A~Iは事例、1はグループ1を示す)

## 6. 分析の結果

## 6-1. 教員養成にどのような意味をもたらしたか（グループ1）

高校での実践について（①-1）

学生は教科「奉仕」の授業を担当することについて、〈自らが受けたことのない授業〉で〈ほとんど素人〉であり、指導法などについて〈学んだことがない〉授業であることから、【経験の欠如】や【専門性の欠如】といった《不安や戸惑い》を感じながら、支援に取り組み始めていた。実践が始まると、すべての学生が《想像以上の困難》があったと捉えていた。その具体的な内容を見ると、一つは〈準備の時間をつくりだすための苦労〉について多く語られている。これは、通常の演習が週1回であるものの、それ以外に多くの打ち合わせを学生自身によって行わなければならなかったことが背景にあった。【他の活動や勉強との両立】をどのようにしていくかで葛藤していたのである。また、「中盤になってくるにつれて高校側の要望と自分たちの考えを合わせるが大変だと感じました」等の【高校との連携の難しさ】にかかわる言及や、「プランはみんなで練りましたが、授業をどうやって繋ぐかは各クラスに任されていたので、本番でどうやって話そうか一人で考えるのが辛い時もありました」等の〈個人の裁量の大きさ〉から生じる【一人一人の責任の重さ】への《不安や戸惑い》が見られた。

こうした《不安や戸惑い》や《想像以上の困難》は、しだいに実践の《意義の感得》とともに《充実・達成感》へと繋がっていった。《充実・達成感》の内実は、実際に高校現場に【貢献できているという実感】や【やり遂げることができているという実感】によってもたらされている。それは〈取り組みの先駆性への自覚〉や〈伝えることの大切さの自覚〉〈伝わったことの嬉しさ〉〈工夫する面白さの感得〉などの【みえてきたやりがい】が要因となっている。また「私たちも生徒と同様に人とのつながりの大切さを実感しました」といった記録からは、支援を通じて出会った【多くの人とのかかわり】も充実感に繋がっていることが分かった。

《意義の感得》としてあげられた事項は三つに分類することができた。一つ目は【教師としての資質】にかかわる部分で、「瞬時に状況を見て判断することが前より自然にできるようになった」「全てが計画通りじゃなかった分、応用力とか柔軟性という部分では、何がきても大丈夫」等〈状況判断力〉や〈場面対応力〉が身についたと捉えている。二つ目は【教師のよさへの気付き】にかかわる発言である。「私にとって本当に理想の先生像という感じです。私も生き生きと、誇らしい姿で子どもたちのために働きたいです」など当該校教員の姿から、理想の教師像を学んでいった様子が分かった。三つ目は「声かけの仕方、授業にメリハリを持たせる声の出し方の使い分けを学びました」などの【指導技術】にかかわる部分で、それらは〈教育実習やイン

ターンシップで活用)できるものであったと捉えている。

#### 論文作成について (①-2)

論文作成はその途上において、《困難》と《意義の認識》の二つの基軸の間で多くの葛藤を生み、それらを仲間同士で支え合いながら共同論文として仕上げていったことが分かった。《困難》については、〈論理的に書くことの難しさ〉などの【経験の欠如】と、連携や内容のすり合わせなど共同論文として【共同作成することの難しさ】の二つに分類することができた。そうした状況の下で「何回もの長時間の話し合いをしたこと。なんで、ここまでしないといけないのか」など、〈限界を超える困難〉であったと捉えていた。

論文を書いたことの《意義の認識》については、およそ三つの事項に分類することができた。一つ目は〈活動した軌跡の証明〉〈論文作成による実践の研究化〉など【振り返りとして有益】だったと捉えていることである(表2)。それは「大きなもの(高校での実践)がもうあったので、それをしっかりと冷静に捉えたい」といった〈実践を捉え直そうとする意欲〉の発露として生まれたものであった。二つ目は【人間的な成長】にかかわる記録であり、〈妥協しないことの大切さ〉〈協力して一つのことをやり遂げる達成感〉〈辛さに負けないことでの成果〉などへの学びや成長があったと捉えている。三つ目は論文を書くこと自体によってもたらされる〈表現力〉や〈思考力〉、〈問題探究能力〉などの開発に意義があったと捉えていることである。一方で「学問的な土台ができたというよりも、人生の土台をつくったような気がする」との発言もあり、困難を乗り越える過程で身に付いた【人間的な成長】への寄与が大きかった様子もみられた。

#### 6-2. 困難を乗り越える要因は何か(グループ1)(②)

困難克服に関する言及は《逃げたいという気持ちへの歯止め》と《やり遂げたいとの思い》の二つに分類することができた。前者はやや受け身の要因であり、後者はより能動的に困難を克服しようとする意志であった。《逃げたいという気持ちへの歯止め》については、【一人一人の責任の重さ】が鍵となっており、主に高校での実践について語られた。実際に学生は当該日には1学年すべてのクラスの授業を任されており、〈個人の裁量の大きさ〉などが歯止めの要因となっていた。《やり遂げたいとの思い》は、主に論文作成にかかわる言及であった。「理論的に学べば学ぶほど、私たちがやってきたことは間違いじゃなかった」など論文作成の過程で実践の意義の〈理論化による確認〉が行われ、そうした【意義の感得】によって《やり遂げたいとの思い》を強めていったことが分かった。一方で「大変さの前に意義を失いそうになった」など、〈困難と意義の間での葛藤〉があった。

《逃げたいという気持ちへの歯止め》《やり遂げたいとの思い》はいずれも【仲間の存在】と【周りからの期待や信頼】が重要な影響を与えていた。【仲間の存在】とは、

「みんながいたから乗り越えられた」「自分だけではなくみんなも苦しい、弱音をはけない」に見られるように、〈共に挑戦している仲間の姿〉を示唆している。同様に、受け入れ先高校の教員、地域支援コーディネータ、大学教員など多くの関係者が期待を寄せていることが〈周りからの期待や信頼〉に応えようとする意欲として表出され、《逃げたいという気持ちへの歯止め》と《やり遂げたいとの思い》の両方に影響を与えていた。また、教職大学院在籍の現職学生や地域支援コーディネータからの言葉かけなど、【周りからの期待や信頼】に関連して、「これはすごい取組みだよということを書いてくださって、意識づけになった」などの【他者からの活動の価値付け】が重要な意味をもっていた。

### 6-3. 教職に就いた後の教育方法や教育観にどのような影響を与えているか (③)

#### 教職経験6ヶ月の卒業生(グループ2)

在学中の経験を《貴重な経験》として振り返り、《人間的な成長》に寄与したと捉えていた。実践で行った授業内容や方法については、現場での【活用の見通し】をもっているものの、実際に〈現場で活用するには至っていない〉にとどまっていた。

《貴重な経験》であったとの認識は全員の記録から読み取ることができた。これは在学中(グループ1)のインタビューでは強調されていなかったもので、〈教師という立場での認識の深まり〉があるものと考えられる。その理由として、新しい教育内容に大学生という立場でありながら【当事者としての関わり】ができたことを挙げている。教師になった立場から【現場の実態】として「学校現場は斬新さよりも定番を求めている」と捉えており、そうした状況において「補佐ではなく主導する立場として授業を0からつくらせてもらえた」等【当事者としての関わり】が可能となった意義を実感とともに理解するようになっていた。また「大学生だから学校現場の葛藤が分からず、理想の内容で実施することができた」との認識もみられた。このように〈大学生だからこそできた〉のは体験活動先の【担当教員の理解と協力】があったからであるとして、当該校ならびに当該教員に対する〈感謝の念の深まり〉があることが分かった。

《人間的な成長》についても多くが語られていた。それらは【最後までやりきる粘り強さ】【チームプレイの重要さ】に分類することができ、グループ1における記録と同様の内容をもつものであった。「一度引き受けたことを責任もって最後までやることを経験できたから、仕事もそうやって考えられる」等の記録からは、学校現場において〈困難を取り越えた経験の想起〉をし、与えられた責任を全うしようとしている様子を伺うことができた。

また「外発的動機づけを内発的動機づけに変えていくプロセスはいつも考えるから、それは大学時代の経験で身に付いたもので、サービス・ラーニングを思い出す」「目の前の生徒の様子によってやることを変えるっていうのも(大学時代に)やった

ことがあるからどうにかこうにか対応させてもらっている」などの在学中の経験を〈活用しようとしている姿勢〉がみられた。一方で「学校は総合（総合的な学習の時間）の研究をしているところだから、やった内容を活かしていきたいけど、まだまだ活かすことができていない」「教師は授業で勝負のはずが、そこに力を注げる時間が少な過ぎて自分でもびっくりしました」等の〈余裕がない現場〉といった【現場の実態】から、実践した内容の【活用の見通し】に留まっていることが分かった。

#### 教職経験3年の卒業生（グループ3）

グループ3では、グループ2と異なり自分たちが大学時代に行った実践の経験の《現場での応用》を図っており、サービス・ラーニングの《担い手としての可能性》を見せていた。一人の卒業生は中学校の現場で職場体験を担当した際に「事前学習－体験－事後学習」といった〈学習サイクルや振り返りの活用〉など【指導方法への活用】を図っていた。特別支援学校勤務の卒業生は、ボランティアの受け入れ担当となっており、「体験学習を体験で終わらせないような真の学びというのを意識しています」など、〈体験を学習化しようとする意識〉をもち、《担い手としての可能性》が現実化している状況があった。

また、現場教員になった立場として「大学の研究グループが調査に入るだけで気が重かったのに、よく授業までさせてもらった」など教職歴半年のグループ2と同様に〈実践の難しさ〉がある【現場の実態】において、実践ができたことに対し、当時の【担当教員の理解と協力】への〈感謝の念の深まり〉がみられた。また大学担当教員についての言及もあり「支援をしても支配しなかった」など、《現場での応用》として〈教員のあり方への気づき〉もみられた。これらは一定程度教職経験を経たことから、より【指導者の側にたった認識】をもったことによるものと考えられる。

《教職経験からの実践の捉え》については、【参加者で課題意識の共有】が重要であったと振り返っており、特にそれはゼミのメンバーだけではなく現場教員や地域支援コーディネータなど多くの人との〈共通の思いでの取り組み〉であったことの重要性を指摘している。一方で「実際にやってみて、変えられないけど何かしら現場に新しいことを提供できたと思います」との《教職経験からの実践の捉え》からは、【実践の限界】として〈現場を変えるには至らない〉ものの【新しいものを提供】できたのではないかと認識をもっていた。論文作成については、【高校での実践よりも困難】であったと振り返り、その要因として〈取り組む時間の欠如〉や〈全員で一つの形にすることの難しさ〉などをあげた。

## 7. 考 察

先行研究において共通して獲得されたコミュニケーションにかかわる能力は、本研究においても状況判断力や場面対応力として析出された。こうした能力は、サービ



ス・ラーニングの実践がもつ現実の場面での切実なかかわりによって育まれており、参加者が主体性をもって現実の状況に対応していったことでコミュニケーションにかかわる資質－デューイの言う「相互作用」を生んでいったものと考えられる。

教職への影響については、次の三つが明らかになった。第一は体験学習の指導方法の習得についてである。教職3年目の卒業生については、自らの経験した方法や理念を自校での取り組みに活用していたが、教職半年の卒業生では、活用を意識しているものの実際の活用は今後の課題であるとの認識に留まっている。こうしたことから教職での具体的な授業場面への活用には一定の教職経験が必要であるということが出来る。第二に教職年数の多寡に関係なく、教職についたことで、在学中とは異なった立場から自分たちの実践を振り返っている。それは学生時代の得難い体験への気付きと感謝である。サービス・ラーニングの授業を構想、実践した経験者をもつ卒業生（教員）は、自らがその意義を感得し、恩恵を受けていることから、将来のサービス・ラーニングの学校現場における担い手になることが期待される。第三に教職半年の卒業生の中に、在学中のサービス・ラーニングの困難を乗り越えた経験を想起し、与えられた責任を全うしようとするなど現場での困難を克服しようとしている姿がみられたことである。

本研究では共同作成論文作成の有効性についても検討を加えた。そこでは論文作成自体がもたらす表現力や思考力の向上、さらには協働的な活動によって行われることで人間的な成長にも寄与していたことが確認された。コープの経験学習モデルに即するならば、経験の「概念化」にとって有効であるとともに、次のプロセスである「試行」として、教職に就いた後の実践や態度変容に連なる契機になるものと考えられる。その意味では論文作成はエッセイ、話し合い等の一般に行われている振り返りの方法にくらべて研究的・探究的な視座をもつ高次の反省的思考の方法であるということができよう。そこでは省察への意欲や省察によって有意味性を見出すことができる経験の質が重要になるものと考えられる。

本研究では困難を乗り越える要因にも焦点を当てた。困難を乗り越える要因は、一人一人が当事者として重い責任を担っており、それに対して周囲からの期待や信頼が寄せられ、自分たちが行っていることの意義を関係者から価値付けられることが重要であった。本実践から析出された「一人一人の責任の重さ」や「当事者としての関わり」「周りからの期待や信頼」「参加者間での課題意識の共有」などの要素は、デシ（Edward L. Deci）らが人間的な成長や内発性との関連において言及する自律性、有能感、関係性との共通性を見出すことができ、「自律的な自己調整能力を伸ばす機会をもつことによって深い他者との関係をもつ」と指摘していることにも符合するものである<sup>(15)</sup>。

## 8. 研究の課題

本実践が可能となったのは、教科「奉仕」のような学校現場が必ずしも望んでいない教育内容に関して、それを再解釈し、よりよい教育を提供しようとする現場教師の存在に支えられたからである。同時に大学の行うサービス・ラーニングへの理解と協力が不可欠であった。モデルとなるような教師との出会いは必ずしも意図することができないものである。こうした連携関係の構築は容易ではないが、今後の連携の強化や拡がりのためには、有益な実践が積み重ねられ、その成果が交換されることが重要であろう。

今後の研究上の課題は第一は本研究で明らかになったチームワークによる困難の克服に関する研究である。チームワークのあり方についての先行研究を検証し、その成果を援用し、サービス・ラーニングの実践の質的向上を図ることである。第二は日米の教育的土壌の相違を前提として米国の教師教育におけるサービス・ラーニングの成果と課題を参照したり、意見交流したりするなどして、研究の国際比較を行うことである。第三に、教職大学院における現職学生やその教育との連携のあり方についても今度の研究の課題としたい。

### 注

- (1) Shumer, R, Giles D. et al., "Building Effective Partnerships in Service-Learning; Connecting the Past with the Future: An Intergenerational Dialogue" 4th Asia-Pacific Regional Conference on Service-Learning, 5th June 2013.
- (2) 宮崎猛「アメリカにおける『サービスラーニング』の動向と意義」『日本社会科学教育学会 社会科教育研究』第80号, 1998年, 33-39頁。
- (3) ジョン・デューイ, 市村尚久訳「経験と教育」講談社学術文庫, 2004年, 43-76頁。
- (4) Kolb, D.(1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1984), pp25-42.
- (5) Furco, A. (1996), *Service Learning : A Balanced Approach to Experiential Education*. (Expanding Boundaries: Service and Learning. Washington DC: Corporation for National Service, 1996), pp2-6.
- (6) Anderson, J. B., & Erickson, J. A. (2003), Service-learning in preservice teacher education. *Academic Exchange Quarterly*, 7(2), 111-115.
- (7) Anderson, J. B., & Susan, R. (2010), Service-learning in preservice teacher education *Growing to Greatness 2010 the state of service- learning*, The State Farm Companies

付記

本研究は、挑戦的萌芽研究「社会科教師教育におけるサービス・ラーニングの活用」（平成23年度～25年度）研究代表唐木清志、研究分担者倉本哲男、宮崎猛による助成によって行われたものである。

また、本研究の要旨は “The effectiveness of Service Learning practice for teacher education in Japan -For the support of a new subject called, “HOUSHI”, for a high school in Tokyo-” *The international Assembly of the National Council for the Social Studies, Journal of International Social Studies Vol.2, No.2* (2012)に掲載されている。

## **Potential of Service Learning Introduced into Teacher Education By Support of New Subject "HOUSHI" for a High School in Tokyo**

**Takeshi MIYAZAKI**

This study presented practices based on Service Learning that gave pre-service teachers ideas about the significance of Service Learning and the challenges that exist. They made lesson plans for "Houshi" (=Service) and conducted them in a high school in Tokyo's public school system.

Service Learning is one of the effective methods in which students improve their academic learning and develop social and civic skills through structured service activities that meet the needs of the community. Service Learning was introduced to Japan in the 1990s. Educators in Japan are interested in the application of Service Learning in grades K-12, and also in some colleges and universities in Japan. However, the introduction of Service Learning into teacher education programs is relatively new in Japan.

The study particularly focuses on these three questions: (1) What impact does the project have on teacher development?; (2) What challenges exist in overcoming the difficulties in the ongoing Service Learning project?; (3) What are the positive results of the experience? According to the study, in order for this program to succeed, it is important for the students to be given responsibilities, to understand social and educational values, and to develop a spirit of teamwork. The introduction of Service Learning in teacher education fosters teacher's abilities and teaching skills, and gives them a sense of personal growth. They can incorporate these ideas and methods from their experience of Service Learning after having become teachers. The teachers will be encouraged to be leaders in introducing these concepts of Service Learning in their schools.

**Key Words:** Teacher Education, Service-Learning, Subject "HOUSHI"