

《論文》

# サービス・ラーニングを通じた学生の学びと変容およびその課題

～長野大学での取り組み～

University Students' Learning, Changes, and its Issues through Service Learning  
in Nagano University

長野大学社会福祉学部 教授 山浦和彦  
長野大学社会福祉学部 准教授 丹野傑史

## 1. はじめに

### 1 学校体験活動の創設

近年、教員養成において、教育実習だけでなく日常的に教育現場に出向き、様々な体験を通じて実践的指導力を育成することが求められている。教育実習を含めた学校現場での体験に関わる中央教育審議会答申として、2012年8月に出された「教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」(以下、2012年答申)、2015年12月に出された「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、高め合うコミュニティの構築に向けて～(答申)」(以下、2015年答申)がある。2012年答申および2015年答申ともに教員養成の質を問うものであり、今般改正された教育職員免許法の基盤となる答申である。

2012年答申では、教員養成カリキュラムの改善事項として学校ボランティアや学校支援地域本部、児童館等での活動など、教育実習以外にも一定期間学校現場等での体験機会の充実を図ることが具申された。また、教育実習受け入れ側である学校側の負担等も鑑み、学校ボランティア等を教育実習の参加要件としたり、実習前に教職への意志と自覚を確認するための面接やレポートを課すことなどにより、教員を志望する者が教育実習を受講するよう工夫し、いわゆる「実習公害」を是正することも提言している(中央教育審議会、2012)。

2015年答申では教員養成に求められるものとして「実践的指導力」の育成が掲げられた。実践

的指導力の基礎の育成に資するとともに、教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせる機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させることが必要であるとされた。その上で、2015年答申では、4年間を通じて学校現場での活動を体系的に行うことの重要性を謳い、従来学部の3年生や4年生で行われていた「教育実習」に加えて、「学校インターンシップ」の導入の必要性を指摘した。これらの提言を受け、2016年に改正された教育公務員特例法等の一部を改正する法律(平成28年法律第87号)において教育職員免許法が改正されたことに伴い、2017年3月には「教育職員免許法施行規則及び免許状更新講習規則の一部を改正する省令(平成29年文部科学省令第41号)」が公布され、教職の基礎理解に関する科目として従来の教育実習に加えて「学校体験活動」を教育実習の一部として扱うことが可能となった<sup>1)</sup>。

### 2 学校インターンシップ、サービス・ラーニング、学校ボランティア

「学校体験活動」について、従来の教育職員免許法でも、学校インターンシップや学校ボランティアを「教科又は教職に関する科目」として実施することは可能であった。2015年答申では、これらの活動の意義として、①学校現場をより深く知ることができ、理論と実践の往還による実践的指導力の基礎の育成、②学生がこれからの教員に求められる資質を理解し、自らの教員としての適格性を把握する機会、③学校の様々な活動を支援

する地域人材の確保の観点から受け入れ側にも有益といった点が指摘されている(中央教育審議会, 2015)。2017年の教育職員免許法改正に伴う再課程認定の説明会等では、2015年答申で提言された

Fig.1のイメージ図を用いて学校インターンシップの位置づけが説明されており、今後、学校インターンシップを含む「学校体験活動」が必修化される可能性もあるであろう。

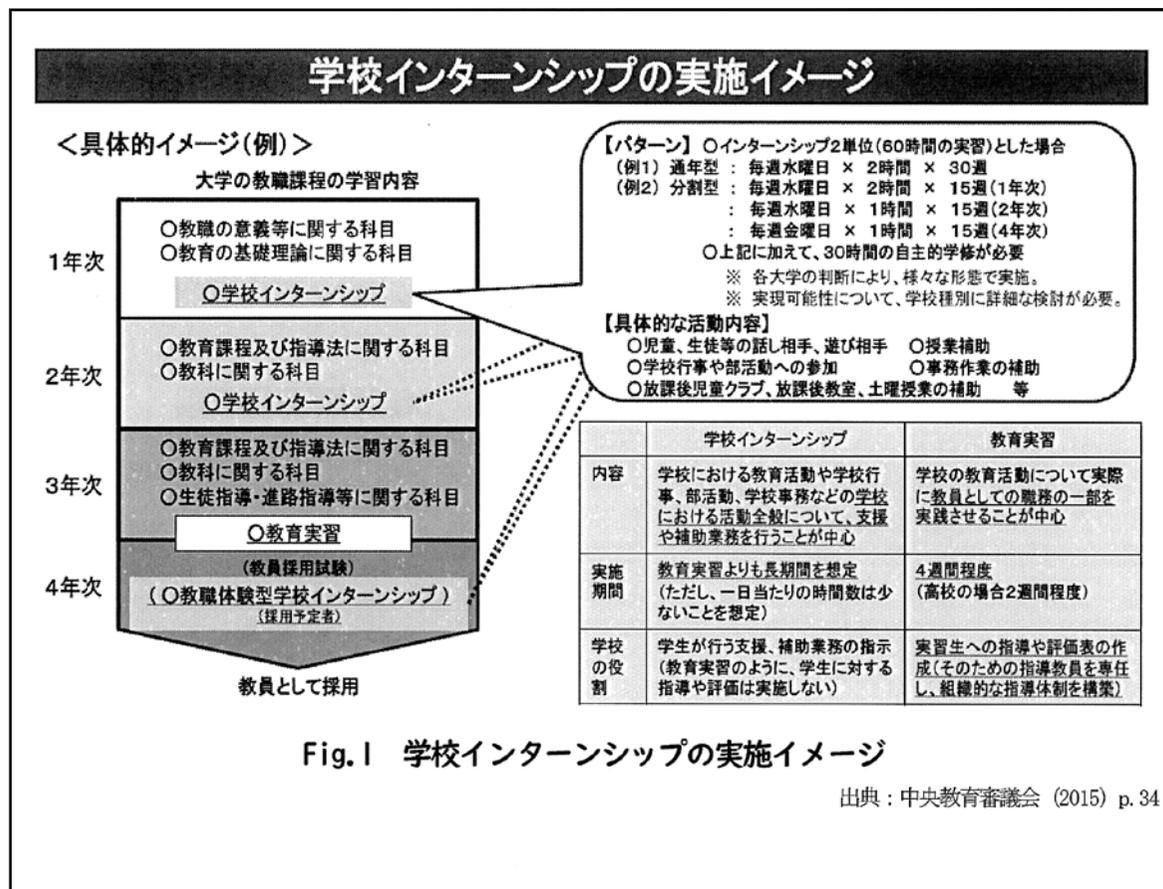


Fig.1 学校インターンシップの実施イメージ

出典：中央教育審議会 (2015) p. 34

一方で、学校インターンシップの展開について、今津(2016)は早期からの学校インターンシップについては疑問を呈している。学びの段階に合わせて学校での活動を設定すべきであり、「学校体験活動」についても段階的に履修できるようなモデルが必要であることを指摘している(今津, 2016)。実際に、長期間の受け入れになる学校側からは、「どのようなことを指導すればよいのか示して欲しい」(山本・福間・村上・長澤・藤田・境, 2012)、「受け入れ学校側の負担増」(佐藤・伊藤, 2018)、「保護者の理解や危機管理等も含めた受け入れ体制の構築」(芦原, 2003)、「受け入れ校

の状況に体験内容が大きく依存する」(小野・山田, 2017)、「学びの往還性」(酒井, 2016)等の課題が指摘されている。

このような、学校インターンシップが抱える課題に対して、今津(2016)は、学校ボランティアと学校インターンシップあるいは教育実習をつなぐ役割として、サービス・ラーニングを位置づけることを提言している。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(宮崎, 2014)。サービ

ス・ラーニングは1990年代後半のアメリカにおいて市民教育の一環として用いられるようになった言葉であり、「地域諸機関における奉仕活動等を通じた学生の学び」ととらえられている(今津, 2016)。今津(2016)は従来のボランティアは活動に重きが置かれ、学習に対する意識があまりないことを指摘し、サービス・ラーニングの重要性を述べている。小野・山田(2017)は、教育実習に至る前の「プレ教育実習」、自らの教師としての適性について考える「スクリーニング」、教職に就くことへの強い意志があるか否かの「ライフデザイン」として、サービス・ラーニングの機能を捉えることができるのではないかとしている<sup>2)</sup>。

### 3 長野大学におけるサービス・ラーニング試行の開始と本稿の目的

長野大学教職課程推進室では、従来より学校現場での体験活動を推奨してきており、教職科目には位置づけられていないが、教養科目「コミュニティ活動」の単位として認めてきた。2017年の教育職員免許法施行規則改正に伴う「学校体験活動」の単位化については、指導体制、各学校および教育委員会との調整状況等もあり導入自体を見送っている。

一方で、長野県が2018年3月に公開した「長野県教員育成指標」では、求められる資質・能力として「C 地域社会と連携・協働する力」が掲げられている。そして、着任時に長野県教育委員会が求める姿としては「同僚や保護者、地域の方々と協力し、共に汗を流し行動する人」が提示され、養成期に身につけるべき資質・能力として、①グローバルな視野をもつとともに、郷土への関心意欲を深める、②地域社会への一員として自分の役割に責任をもち、地域の活動に主体的に参画し、地域貢献に寄与する(長野県教育委員会, 2018)、の2つが掲げられるなど、地域での学びを養成段階でも行うことが必要であると思われる。また、通常学校における特別支援教育の進展とともに、通常学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒も増加傾向にある中で、地域の小中学校から

の学生派遣依頼も増加傾向にあり、2015年答申の③の機能を大学が果たす必要がある状況であると言える。

以上のような状況を踏まえ、長野大学教職課程推進室では従来の学校ボランティアに加えて、2017年度よりサービス・ラーニングに試行的に取り組み始めた。新たにサービス・ラーニングを位置づけた理由は以下の2点である。まず第1に、上述のように近隣の小中学校からの依頼も増える中で、学生の自発的なボランティア活動というより、教員が受入校とのニーズを調整していること、学生がボランティア先で感じた悩み等について相談、助言、指導等を行うなど、実態としてボランティアにとどまっていないという状況を踏まえたことである。第2に、中長期的に、設置主体である上田市をはじめとする近隣自治体との協力関係を強化していくにあたり、単に学生を派遣するだけでなく、大学側も責任を持って指導にあたり、学校インターンシップ等の正規科目化や将来的な教育実習につなげていきたいとの意向を踏まえたものである。

本稿では、2017年度から試行を始めたサービス・ラーニングについて、活動の実態や学生の変容を通じて現状と課題について検討すること、および今後のサービス・ラーニングの在り方について考察することを目的とした。なお、本稿では、サービス・ラーニングを「(学校)現場で活動し、大学で振り返り等の指導を行う」ことと捉えている。

### 4 研究の手続き

(1) サービス・ラーニング先の確保: 長野大学教職課程推進室では、①地域の依頼に基づき学生を派遣、②専門ゼミ活動の一環、③指導教員の研究活動等に附随したサービス・ラーニングの3形態により、サービス・ラーニングを展開している(詳細はII-1-(2)で述べる)。本研究では、それぞれの形態について1事例ずつ対象とした。

(2) サービス・ラーニングの展開: サービス・ラーニングの展開過程は、上記形態や事例により異

なっており、統一した対応は取られていない。本研究では、各事例の結果と考察において展開過程を載せた。

**(3) サービス・ラーニングの実際に関わる記述および分析の視点**

今津 (2016) が指摘するように、サービス・ラーニングでは「学び」が重要である。学びを得るためには、地域でどのような活動をするかも大事であるが、活動をどう振り返るかも重要であると考えた。そこで、活動先での内容ではなく、振り返りに重点を置き、サービス・ラーニングの現状と課題について分析した。

**(4) 倫理的配慮**：以下の点について、倫理的な配慮を行った。

- 1) 学生とのやりとりや報告書の掲載にあたっては、学生の許諾を得た。
- 2) 学生とのやりとりを含めて、文書の記述等により学校や個人が明らかとなる場合にお

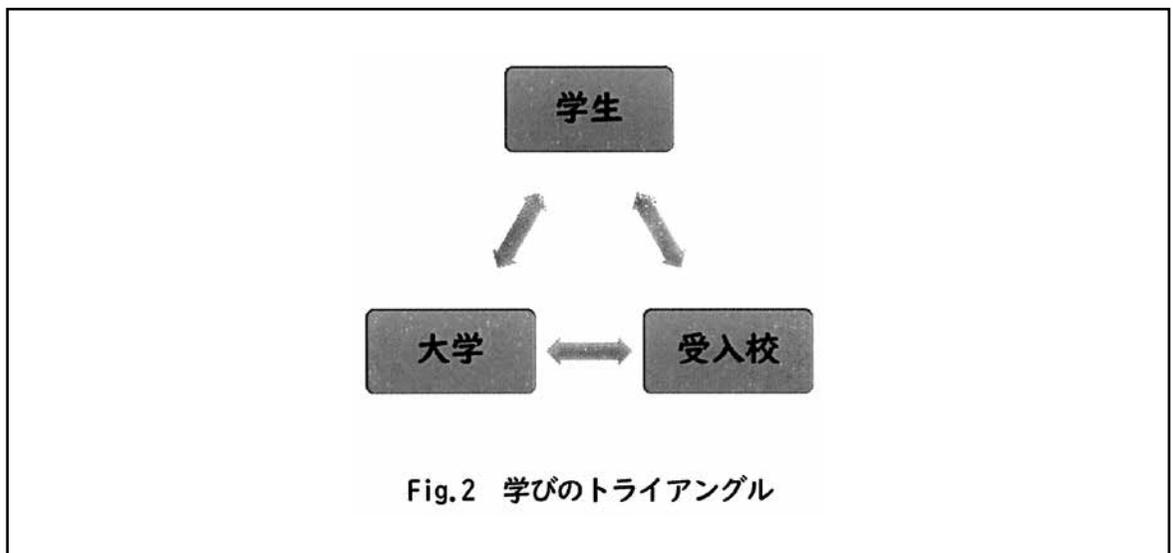
いては、全体の趣旨を損ねない範囲で修正を行った。

**(5) 実施時期**：2017年4月～

**II. 長野大学教職課程推進室におけるサービス・ラーニングの実際**

**1 サービス・ラーニングのねらいと形態**

**(1) 長野大学教職課程推進室におけるサービス・ラーニングのねらい**：サービス・ラーニングを行うに当たって大事なことは、自ら進んで現場で体験的な活動を積み重ねようとする主体性である。「授業の単位のために」「決められているから仕方がない」等の外発的動機づけでは、確かな学びの成果を上げることはできない。本稿で取り上げるサービス・ラーニングについては、Fig.2のような「学びのトライアングル」を形成することを念頭に計画をたてた。



①大学⇔学生：大学は、学生の学びの動機付けや活動計画の立案を指導し、課題意識を育てる。学生は、計画を基に受入校で実践を行うとともに、帰校後は適宜専門ゼミ等において指導教員に対して報告をし、振り返りの指導を受ける。また、教職課程全体の研究報告会 (10月, 2月) にて実践報告を行う。

②学生⇔受入校：学生は、課題意識をもって実践活動を行う。受入校は、学生の受け入れ体制を整え、校内の連絡調整と評価を行う。

③受入校⇔大学：受入校は、大学からの要請を受け入れ、大学へ学生の派遣要請を行う。また、大学側は受入校との訪問・連絡を密にとりながら、学生及び学校の状況把握に努める。そして、双方

がWin-Winの関係が保たれるように積極的に働きかけていく。

以上のような「学びのトライアングル」を展開していくことにより、先行研究による学校インターンシップでの課題とされる「受け入れ学校側の負担感」(佐藤・伊藤, 2018)、「学びの往還性」(酒井, 2016)についてはクリアできると考えられる。

**(2) サービス・ラーニングの形態:** 現在、長野大学教職課程推進室で実施しているサービス・ラーニングの形態としては以下の3つがある。

①地域の依頼に基づき学生を派遣するサービス・ラーニング: 地域の小中学校よりボランティアの派遣依頼を受け、教員が希望学生を募って行う形態である。サービス・ラーニングが正課外で行われている現状、学生も授業の合間を縫ってサービス・ラーニングに出て行く必要がある。長野大学では、教員は派遣依頼校と希望学生のマッチングまでを担当し、細かい日程調整等は各自が学校と行う形が基本となっている。

②専門ゼミ活動の一環としてのサービス・ラーニング: 長野大学では教職課程に限らず、学生の地域での学びを重視している。そのため、複数の専門ゼミナールが地域の教育現場にてゼミ活動を実施している。①とは異なり、大学側から学校側に打診をし、サービス・ラーニングの受け入れを行っている。

③指導教員の研究活動等に附随したサービス・ラーニング: 指導教員の研究活動や地域貢献で学校へいくのに同行し、学んでいる形態である。学生の活動への参加状況は、指導教員のお手伝いから1参加者として研修等に参加するまで様々である。活動状況によっては、受入校に対して「サービスを提供しているか」という点においてサービス・ラーニングと見なすか難しい場合もある。しかしながら、教員とともに学校に出向き、実際の教育現場に触れながら、振り返りにより学習ができるという状況を踏まえ、本稿ではサービス・ラーニングの1形態として位置づけた。

以上のような3つの形態を基本的な形としつつ、長野大学教職課程推進室としてサービス・ラーニングを試行した。次項では、各形態の活動例を取り上げ、その概要と活動を通じた学生の変容について検証する。

## 2 サービス・ラーニングの実際

### (1) 地域の依頼に基づき学生を派遣するサービス・ラーニング(事例1)

①活動の場: 上田市内公立小学校3校、中学校4校

②活動期間および内容: 前学期、後学期ごとに各自の時間割に合わせながら相手校と個別に連絡調整を行って決定している。活動内容としては、通常学級や特別支援学級における学習支援を実施している。

③活動の実際: 活動を行っている学生は、必ずしも専門ゼミナール等指導教員から日常的に指導を受ける状況にあるわけではない。そのため、指導教員がメール等で定期的に連絡をとり、状況把握や指導を行っている。

④活動を通じた学生の変容: ここでは、サービス・ラーニングに取り組んでいる学生1名(学生A)を取り上げる。学生Aは2017年度よりサービス・ラーニングに取り組んでおり、現在2年目である。Table 1は、2018年度冒頭に担当教員に届いたメールである。

週1回という訪問ではあるが、学校の様子にも徐々に慣れてきている。2年目に入った今年度は、児童とも顔なじみになるとともに教職員の動き方や接し方をつぶさに体感できることが大きなメリット言えるだろう。Table 1で本人が述べているように、児童との継続的な関わりは本人にとって大きな経験となっていることが分かる。児童との関わりを通して、学校現場の様子や教員の動向、ものの見方などを感得するとともに感謝の心も生まれ、自己肯定感も増幅されていったように思われる。

Table 1 学生Aと指導教員のやりとり

メール送信者	内容
学生A	<p>2年の前期が始まり、また新たな気持ちで頑張ろうと思っています。</p> <p>突然ですが、また小学校のボランティアをやりたいと思いご連絡させていただきました。やはり、実際に子どもたちと関わらせていただき学ぶことが多かったです。そして、昨年度の自分の活動の中で、1番印象に残っているものでもあります。そこで、できれば今年度もやりたいと思いました。この前までと同じように、水曜日の午後のボランティアを希望します。(水曜日は2限まで授業があるので)できればX小学校を希望しますが、もし無理なら他の小学校でもいいので、ボランティアに参加させていただきたいです。</p> <p>よろしくお願い致します。</p>
↓	
指導教員	<p>おはようございます。ちょうど良かったです。昨日、X小学校と連絡を取りました。</p> <p>今年も、是非ということです。打ち合わせは、Aさんの方で 教頭先生にとってください。</p>
↓	
学生A	<p>本日よりX小学校のボランティアを開始しました。</p> <p>3年2組をお手伝いさせていただくことになりました。早速、子どもたちが話しかけてくれました！また、昨年度ボランティアに行っていたクラスの子どもたちと会うと、覚えていてくれたようで声をかけてくれました。嬉しかったです。教頭先生をはじめ担任の先生たちも、とても良くして下さい感謝です。これからも頑張りたいと思います。</p>

(2) 専門ゼミ活動の一環としてのサービス・ラーニング(事例2)

①活動の場：上田市内公立中学校

②活動期間：専門ゼミナールの学生窓口担当と受入校の教頭と、月ごとに行事予定に合わせて活動スケジュール表を作成している。活動内容としては、通常学級や特別支援学級における学習支援を実施している。

③活動の実際：地域の依頼に基づき学生を派遣するサービス・ラーニングに対して、専門ゼミナールの一環として活動を行っているため、以下のような手続きにてPDCAを意識させながら活動を実施している。

ア サービス・ラーニングをはじめながら自分の課題を設定させる。

イ 前学期のゼミ活動で、活動報告を交換する機会をとる。その中で、うまくいかないことや難しいと感じたことなどを発表させることで自分の課題を発見させる。

ウ 後学期のA(Action)の課題解決のため、目標を明確化して後学期の活動に入る。

エ 大学祭(10月)にて実施される教職課程中間報告会で、サービス・ラーニングの活動報告を具体的に発表できるように振り返りを行わせ、指導助言を行う。中間報告会で発表をすることにより、振り返りの機会となり、後学期の活動をさらに充実したものにする。

オ サービス・ラーニングの開始に際し、予め中間評価をいただきたい旨を受入校に依頼

した。2018年度は特に様式等は示さなかったため。記述式で評価をいただき学生に手渡した。

④活動を通じた学生の変容：地域の依頼に基づき学生を派遣するサービス・ラーニングとは異なり、専門ゼミナールの活動と一体的に行われるため、指導教員も含めて複数名での振り返りが可能となる。現場体験→反省→課題設定→実践→まとめ・報告→新たな課題→実践→…これを繰り返すことで生徒への「見方・考え方」に大きく影響することが報告書や自己評価からもうかがえた（Table 2）。また、受入校からは、「笑顔を絶やさ

ず、常に優しく前向きな声かけを生徒にしてくれています」「周りをよく見て、『声をかけてほしいな』と思う生徒に、すーっと近づきさりげなく声をかけることができるともよいと思います」「どんな時でも声を荒げることなく、生徒に寄り添ってくれるところが素晴らしいと思います」「生徒が今日は来てくれるかなといつも待っています」といった評価をもらった。実習校が自分をどのように捉えているのかを確認することもでき、受入校に認知されていることが更なるモチベーションにつながるが予想される。

Table 2 学生の自己評価（一部抜粋）

課題	手立ての明確化の必要性
目標	イ 生徒とのコミュニケーションにおいて、どういう場面で、こういった言葉かけが有効か理解する
概要	主に特別支援学級に在籍している全学年の生徒の学習支援を行っている。また、特別支援学級には在籍していないが、特別な支援が必要な子の支援も行っている。
成果と課題	特別支援学級には、普段着席して授業を受けることが困難なAくんがいる。ある日Aくんは、珍しく数十分着席して先生の話聞き、課題に取り組んだ。しかし、その授業を担当していた先生は、うまく課題をこなせないことばかりを指摘していた。 この事例の問題点としては、(ア)生徒の成果を認めなかったこと、(イ)授業の目標が不明確であったこと、(ウ)生徒が見通しを持っていなかったこと、の3点があげられる。 このことから私は、手立ての明確化の必要性を学んだ。まず、(ア)に関しては、アセスメントの不足さがあげられる。アセスメントを行っていれば、生徒の成果も理解できると考えられる。また、(イ)に関しては、目標が不明確だったため、生徒の意欲が引き出せなかったと考える。さらに、(ウ)に関しては、見通しが持てなかったために、集中力が保てなかったと考える。 以上のことから、アセスメントをもとに授業の目標等を明確にし、生徒に合わせた支援・指導を展開していく重要性を学んだ。そのためには、手立ての明確化が求められると考える。
子どもの見方の変化	サービス・ラーニングに入る前は、特に特別支援学級の生徒たちは、支援がかなり必要だと思っていた。しかし、実際に入ってみると、生徒たちは自分の力でできることが多くあることがわかった。生徒一人ひとり個性があり、個人差はあっても、必ず好きなことや得意なことがあると学んだ。それでも苦手なことやできないことについては、支援・教育をしていかなければいけないと思った。（以下、略）

### (3) 指導教員の研究活動等に附随したサービス・ラーニング（事例3）

①活動の場：上田市内公立中学校（Y中学校）

②活動期間および内容：Y中学校では2017年度より年6回程度、指導教員、上田市教育委員会、Y中学校の共同による授業研修事業を行っている。2017年度の後半より、大学側からY中学校に研究

授業の参観を依頼し、許可を受けた。2018年度も継続して授業研修事業を実施しており、2名の学生が研究授業を参観している。

③活動の実際：研究授業については、指導教員と同じく学校到着後に指導案（略案）を渡され、研究授業を観察した。Y中学校では、クラスを固定し授業者が入れ替わる（教科が変わる）スタイル

で授業研究を行っており、複数回同じクラスに入るため、生徒の教科毎での反応の違いや、継続的な支援による変化について観察することが可能であった。

授業終了後は授業検討会への参加も許可された。20分程度の短時間で行われる授業検討会のため、学生が発言をする機会は限られているが、中学校側から感想を求められることもあり、学生たちはやりがいを感じている様子であった。受入校からも学生が授業を見学することや素直な感想をもらえることが授業者にとっていい刺激になっていてありがたい、と評価を得ている。

④活動を通じた学生の変容:まず第1に、学生が実際の授業を見学する機会は限られており、授業を参観すること自体が大きな学びとなっている。また、研究授業終了後の授業検討会に参加することで、「生徒の反応をどのように捉えればよいのか」「生徒にわかるための手立てや配慮はどう考えるべきなのか」「授業全体の展開をどう計画すればよいのか」といった実際の授業の組み立てや進め方について実践的に学ぶことができる。さらに、授業検討会終了後には、大学に戻り指導教員と授業の中で気になった点について振り返りを行っている。同じ授業を観て場面の振り返りを行うことで、自分たちでは気づかない、生徒たちの反応や留意点等に対する気づきを得ることができる。

参加した2名の学生は、2018年度に教育実習を行っているが、自分の授業を振り返る上で、当該サービス・ラーニングを行った経験が非常に役に立ったと述べた。

### Ⅲ. 長野大学教職課程推進室におけるサービス・ラーニングの成果と課題

#### 1 サービス・ラーニングの成果

サービス・ラーニングの効用として以下の3点を指摘できる。

第1に、学校ボランティアと異なり、活動内容の振り返りが行える点である。長谷川(2015)は、学校ボランティアについて受け入れを行っている小中学校に調査を行い、活動中の指示は多いもの

の、活動前後の打合せや振り返りを行っている教員は少ないことを明らかにしている。今津(2016)もこれまでのボランティア活動は「参加」に重点が置かれすぎ、「学習」の面が考慮されないことを指摘している。

それに対して、本学で試行したサービス・ラーニングについては、事例1~3のいずれにおいても、学校側は活動(見学)の場を提供しているだけであり、活動自体に対する指導は大学側が行っている。3事例に関わる学生からは、自分たちの活動等に対する評価があることが活動のモチベーション等につながるということが示唆されており、酒井(2016)が学校インターンシップでの課題として指摘した学びの往還という観点からも有効性が指摘できた。

第2に相互の関係性である。教育実習であれば「教師」としての言動が求められる。受入校としても、指導に責任を持つ立場であり、厳しく接する場面も多くなる。それに対して、サービス・ラーニングは教育実習生と比べると生徒との距離が近く、教師と生徒との中間的な存在として適度な距離感の中で生徒と接することができる良さがある。受入校も学生の指導は大学側が責任を持つため、教育実習とは異なりいい意味での気軽さや気安さが生まれる。宗澤(2003)は、埼玉大学での学校支援活動について、学校側から肯定的な評価を受けていることを明らかにしている。その背景として宗澤(2003)は、学生には授業に関する主導的役割や生活指導上の責任はなく、先生は教育実習のような学生に対する指導責任や評価視点をもたないことが、「おおらかで『肩肘の張らない』関係性」の構築へとつながり、肯定的な評価につながったのではないかと推察している。本稿で取り上げた取組についても同様の効用が認められるのではないだろうか。以上のような気軽さに加えて、サービス・ラーニングは、年間を通して行われることが多い。そのため、回数を重ねることで相互に「人となり」が見えてくる。結果として、信頼感も生まれてくるのである。現在、長野大学教職課程推進室としては、学校ボランティアから教育実習ま

での体系的な現場での学びを意図し、サービス・ラーニングから教育実習につなげていくことができないか検討、調整を始めようとしている。こうした、信頼関係をベースにしてその延長線上に教育実習が実施されれば理想的な実習が実施できるのではないかと思われる。

第3に、実際の授業に入れるということである。大学においても指導法や教育実習指導で模擬授業は実施するが、模擬授業の受け手も同じ大学生であり、実際の授業場面の再現をすることは難しい。児童生徒の反応をダイレクトに感じることができること、指導教員も間に入ることで振り返りのポイントに気づくことができる等の効果が期待できる。特に事例3においては、指導教員とともに実際の授業に対する振り返りに参加し、なおかつ帰学後に指導教員と振り返りを行うことで、授業場面における教師の意思決定に関する検討やリフレクションの意味合いも持たせることができた。すなわち、教員養成期における授業研究としての方向性の1つとしての可能性も見いだせたのではないだろうか。

## 2 サービス・ラーニングの課題

サービス・ラーニングの課題については学生の意識涵養、事前学習と組織体制整備の3点を指摘できた。

第1に、学生の意識涵養である。現在、サービス・ラーニングは正課外の取組となっている。ほとんどの学生が意欲的に取り組んでいる一方で、安易な欠席（予定の確認忘れ等含む）が生じることもあった。1年間という長丁場で取り組むため、学生によっては途中で気の緩みが生じることもあるであろう。正課外であるが故に「自分の都合のよいときにいけばよい」というようなボランティア感覚（ボランティアの場合も褒められるものではないが）を感じる瞬間もある。山本ら(2012)は、1000時間体験学修を必修化している島根大学での取組について検証し、意欲的に取り組む学生とそうでない学生に二極化する傾向があることを明らかにしている。この点、学校インターンシップ

とは異なる課題が生じる可能性が指摘できた。今後、正規科目化するには、各学校と連携しながら、出席等の管理や活動の参加状況の確認等を行う仕組み作りが求められるであろう。

また、現在は受け入れ調整等は各教員が自身の裁量で行っているため、サービス・ラーニングにあたっての統一の留意事項も作成されていない。今後、より多くの学生がサービス・ラーニングに参加する可能性がある中で、派遣する教員ごとに基準等が異なっていると現場とのトラブルのもとになりやすい。学校インターンシップの先行事例では、「保護者の理解や危機管理等も含めた受け入れ体制の構築」(芦原, 2003)、「受け入れ校の状況に体験内容が大きく依存する」(小野・山田, 2017)との受け入れ校側からの課題が指摘されているが、本研究より学生側の課題も大きいことが示唆された。サービス・ラーニングの目的や心構え等について、事前オリエンテーションの実施、中間報告会等の全体での振り返り等を含めて、学生の意識涵養につながるような対策が必要になると思われる。なお、受け入れ校による体験の違いについては、本研究におけるサービス・ラーニングでは、教員がある程度の調整は行うものの、基本的には学校にお任せであることから、当然差が出てくる。正規化を検討する際には課題として生じるのは言うまでもない。

第2に、事前学習の重要性である。通常学校でのサービス・ラーニングの多くは特別な支援が必要な児童生徒への補助、学習支援に取り組むケースが多い。通常学校における特別支援教育については喫緊の課題であり、2016年の教育職員免許法改正により、2018年度からは「教育の基礎的理解に関する科目」において、「特別の支援を必要とする幼児、児童、生徒に対する理解」に関する科目が必修化される。長野大学では2017年度より当該領域に該当する科目を教職課程の正規科目（1年次から履修可能）に位置づけて開講しているが、この科目を事前指導科目として義務づけることがよいのか、別途事前指導を簡易的に行い、振り返り学習の中でフィードバックをしていくことがよ

いのか検討していく必要がある。

第3に、指導体制の組織化である。2017年度、2018年度ともにサービス・ラーニングの試行として、窓口担当教員は定めたものの、実際には個々の教員の裁量によりサービス・ラーニングが行われることとなった。学校からの連絡についても、大学(教職課程推進室)に対してというよりは個々の教員に寄せられるケースが目立った。そのため、一部実務家教員や指導学生の多い教員に対して負担が集まる一方で、これらの負担については業務化の目処がまだ立っていない。Fig.2に示した学校・大学・学生間のトライアングルの円滑な循環を目指すことが大切であり、大学で個々の教員が担ってきたものやことを集約して組織的に実施していくことが求められていると思われる。

また、学生の移動方法や受入校での事故等に対する対応方法についても定まっていない。この点は、先行研究においても「保護者の理解や危機管理等も含めた受け入れ体制の構築」(芦原, 2003)として課題となっている。特に移動手段については学生の判断に任せており、徒歩や自転車等で移動可能な場合もあるが、多くの学校では公共交通機関や自家用車を使用して移動することとなる(交通費は自己負担)。現在、長野大学の教育実習では公共交通機関の利用を原則としているのに対して、サービス・ラーニングでは自家用車の使用を認めざるを得ないという矛盾した状況も発生している。活動中の事故等については、ボランティア保険に加入しているため保障の仕組みはあるが、移動中の事故や受入校でのトラブル発生時の連絡方法等については早急に検討していく必要がある。

#### IV. 終わりに

教育実習の一部としての「学校体験活動」については、まだ開始の緒についたばかりであり、平成31年度の教職の新課程実施以後、各大学で本格的な取組が始まっていくことと思われる。先行して学校体験活動等(教育実習以外の学校インターンシップ、長期間の学校体験活動)に取り組んでいる大学の実践では、学生の実践的な学びに

ついて成果を認める一方で、「どのような活動をするのがどのような学びにつながるのか」(酒井, 2016)、「活動に向けた学生の意識の涵養や事前事後指導」(山本ら, 2012)、「学校現場の人的教育条件の整備・拡充に学校インターンが利用される危険」(佐藤・伊藤, 2018)など課題も指摘されている。本学が行っているサービス・ラーニングについても、特にボランティア活動を中心に特別支援教育の担い手としての期待があり、この点については、制度の在り方も含めて教育委員会等との協議が必要となってくる。場合によっては、協定を結ぶことも視野に入れる必要があるかもしれない。

また、長谷川・望月・菅野(2014)は、サービス・ラーニングは「自発性」が重要視される一方で、大学の必修として取り組まれたり、教員採用試験において現場での学びが重視されたりすると、「自発性」には疑義が生じる可能性を指摘している。本学のサービス・ラーニングは、必ずしも教員採用試験に直結したり、直ちに必修化へと舵を切ることとはできないものの、現場での学びとしての学校ボランティアと教育実習の橋渡しを将来的に意図している。長谷川ら(2014)の課題をクリアにするためにも、今後は、サービス・ラーニングの事例を積み上げつつ、1つ1つの実践について成果と課題を検証するプロセスを通じて、組織化、正課化の是非について慎重に検討を進めていきたい。

#### 註

- 1) 従来通り「大学が独自に設定する科目」(旧法では「教科又は教職に関する科目」として位置づけることも可能であるとされている(文部科学省初等中等教育局教職員課, 2017)。
- 2) 一方で、小野・山田(2017)は、「スクリーニング」や「ライフデザイン」については、慎重さと適切さが求められるとし、大学はサービス・ラーニングを通して、魅力ある現場体験を学生に提供しつつも、自らの進路決定に学生を直面させる際の体験の在り方について、それをどのようにデザイン

するののかという課題に直面しているといえるのではないかと指摘している。

## 文献

- 芦原典子「インターンシップを媒介とした学校現場と大学の連携－新たな教育実習の可能性をめぐって－」『佛教大學大学院紀要』31, 2003, pp. 103-118.
- 中央教育審議会『教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)』, 2012.
- 中央教育審議会『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(答申)』, 2015.
- 長谷川哲也「教員養成における「学校支援ボランティア」の再考－S市小中学校教員への質問紙調査から－」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』23, 2015, pp. 113-121.
- 長谷川哲也・望月耕太・菅野文彦「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って」, 『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』22, 2014, pp. 91-101.
- 今津孝次郎「教員養成における「大学中心」と「学校現場中心」－「サービス・ラーニング」と「学校インターンシップ」－」『東方学誌』5(1), 2016, pp. 17-28.
- 宮崎猛「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－」『教育学論集』65, 2014, pp. 49-69.
- 文部科学省初等中等教育局教職員課(2017)再課程認定申請について(平成29年8月18日教職課程再課程認定等に関する説明会 配付資料).
- 宗澤忠雄「教員養成系大学の学校支援活動とサービスラーニングに関する考察」『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報』8, 2003, pp. 180-202.
- 長野県教育委員会『長野県教員育成指標』, 2018.
- 小野奈生子・山田鋭生「教員養成課程における「現場」体験の重要性について－「ボランティア」「サービス・ラーニング」「学校インターンシップ」という観点から－」『共栄大学研究論集』15, 2017, pp. 313-327.
- 酒井研作「教職志望学生による学校インターンシップ事業の実態と課題」『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』2, 2016, pp. 55-62.
- 佐藤史人・伊藤博美「「学校インターンシップ」に関する事例研究」『和歌山大学教育学部紀要. 自然科学』68(1), 2018, pp. 239-245.
- 山本幸市・福岡敏之・村上幸人・長澤郁夫・藤田耕一・境英俊「実習セメスターにおける学外学校体験の評価と検証」『島根大学教育臨床総合研究』11, 2012, pp. 15-26.