

《論文》

長野大学教職課程におけるサービス・ラーニングの実際と成果・課題

－地域活動の振り返りの形態に着目して－

Actual Situation, Achievements and Issues on Service Learning in Teacher
Training Course of Nagano University; Focusing on Styles of Reflection

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 早 坂 淳
長野大学社会福祉学部 准教授 丹 野 傑 史

I 問題の所在と目的

1. 教育職員免許法の改正と学校体験活動

2017年度末から2018年度にかけて行われた再課程認定を経て、2019年度より全国全ての大学の教職課程が、新課程として再スタートをすることとなった。新課程の特徴としては、教職の基礎的理解に関する科目について「教職課程コアカリキュラム」が導入され一定の到達基準が示されたこと、学校インターンシップ等の学校体験活動について、「学校独自に開設する科目」（旧教科又は教職に関する科目）としての開講だけでなく、教育実習の単位の一部として扱うことが可能になったこと等があげられる。

学校体験活動の重視については、過去の中央教育審議会答申でも指摘されている。1997年に教員養成審議会より出された第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」の「2. 大学の教職課程の役割(2)養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力」の中でも、教職への志向と一体感の形成に向けた指導として「教育実習その他の体験を通じた教職の実体験・類似体験や他の職業との比較などの機会を教員を志願する者に与えることにより、自らの教職への意欲、適性等を熟考させるとともに、最終的な進路選択について指導・助言」することが提言されている（教員養成審議会、1997）。

2012年8月に出された「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（答申）」では、教育実習の充実化という観点から、学校ボランティア等を教育実習の参加要件とすることが提言された（中央教育審議会、2012）。また、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）」では、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（中央教育審議会、2015a）。同答申では、学校体験活動の意義として、①学校現場をより深く知ること実践的指導力の基礎の育成につながること、②学生が自らの教員としての適格性を把握する機会になること、③受け入れ側である学校にとって地域人材の確保の手段として有益である、といった点が指摘されている（中央教育審議会、2015a）。学校現場の体験については、学校ボランティア、学校インターンシップ（教職インターンシップ）等の科目名で、正課または正課外活動として教職課程では行われており、両答申はこれらの取り組みを更に促進する意図があったといえる（山口・川崎・山田・高島・鈴木・工藤、2018）。学校体験活動や学校インターンシップ等に先行して取り組んでいる大学では、学生にとって深い学びに繋がることを認める実践報告がある（例えば、近藤・永井・沖塩・川崎、2017；服部・友田、2018）。

2. サービス・ラーニングの展開とねらい

一方で、学校体験活動については、学校現場の受け入れ負担や活動によっては学びに繋がらないなどの懸念も報告されている（例えば、小野・山田, 2017; 酒井, 2016; 山本・福岡・村上・長澤・藤田・境, 2012）。学校ボランティアの場合、活動をする事自体に重きが置かれ、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が報告されている（例えば長谷川, 2015）。他方で、学校インターシップについては、学生が「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」や「単位化をするにあたって活動内容（学習内容）をいかに保障していくか」についての懸念がある（佐藤・伊藤, 2018）。今津（2016）は、学びの質を保証するという観点から、学生の学びの段階に合わせて学校での活動を設定すべきであると指摘している。

長野大学教職課程推進室では、上記の課題を踏まえ、学生に対して地域活動を推奨する中で、可能な限り学びを実質化するための方策として、2017年度よりサービス・ラーニングを試行している。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、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・ラーニングとボランティアの違いについて、今津（2016）は、従来のボランティアは活動に重きが置かれているのに対して、サービス・ラーニングでは体験だけでな

くその後の学習へも意識を向けていると述べている。小野・山田（2017）はサービス・ラーニングの機能として、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」を指摘している。中央教育審議会（2015a）では、早期から学校現場を経験することにより、教職への一体感や、適性についても学ぶ機会を作ることが重要であると指摘しており、その機能をサービス・ラーニングが担えるのではないかと考えている。

3. 長野大学教職課程推進室におけるサービス・ラーニングの現状

Table 1に2017年度からのサービス・ラーニング実施学生数に示した。Table 1はあくまでも、教職課程に登録をしており、かつ課外活動届を提出している学生の延べ数である¹⁾。長野大学教職課程推進室におけるサービス・ラーニングの特徴として、「大学－学生－学校現場の学びのトライアングル」の形成を掲げている（山浦・丹野, 2019）。活動先である学校現場に全てを委ねるのではなく、大学において振り返りを実施する、すなわち大学教員が学生の指導や相談、時に仲介役を務めることで、学校現場の負担軽減を図るとともに、学生の学びを充実させていくことができると考えている（山浦・丹野, 2019）。活動形態としても、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属したサービス・ラーニングといった多様な形態があり、地域からの依頼に基づいて、学生を派遣するだけでなく、教員自身の研究に同行したり、

Table 1 サービス・ラーニングの現状

	幼稚園		小学校		中学校		特別支援学校		合計	
	校数	人数	校数	人数	校数	人数	校数	人数	校数	人数
2017	1	3	4	8	3	12			8	23
2018	1	3	4	15	4	17	3	18	12	53
2019	1	3	6	24	3	14	1	1	11	42

※教職課程に登録をしており、かつ課外活動届を提出している学生（延べ人数）。

Table 2 検討事例の概要

事例	活動形態	活動頻度	振り返りの場
事例1	専門ゼミナール	週1～3日	・専門ゼミナールの講義
事例2	学生ボランティア	週1～2日	・振り返りの会の設定
事例3	教員の研究活動／専門ゼミ／サークル活動	イベント1回	・専門ゼミナール／サークル活動の時間 ・振り返りの会の設定（おわりの会）

実際の授業に触れていく中で、視点の拡大等に繋がる事へ、より実践的な学びへの展開も期待できる（山浦・丹野, 2019）。山浦・丹野（2019）は、2017年度、2018年度の取り組みから、長野大学教職課程におけるサービス・ラーニングの成果として、①活動内容の振り返りが行える、②相互の関係性の深化（大学－学校、学校－学生、学生－受け入れ校の児童生徒）、③実際の授業を体験できる、の3点をあげている。学生の中には、サービス・ラーニングでの活動の姿が認められ、教育実習へと繋がった事例もある。

一方で山浦・丹野（2019）は、課題として、①学生の意識涵養、②事前学習の重要性、③指導体制の組織化を報告している。特に、サービス・ラーニングの形態が様々であり、基本的には各教員の裁量に委ねざるを得ないことから、いかにして振り返りを行い、サービス・ラーニングを実質化していくかということは、重要な論点であると言える。

4. 研究の目的と課題の設定

本稿では、様々な形態で行われているサービス・ラーニングの「振り返りの在り方」に着目した。取り組み形態により、振り返りにどのような違いがあるのか、学生がどのようなことを学んでいるのか事例的に検証することを目的とした。具体的には、3つの事例を取り上げ、各事例における振り返りの概要、振り返りを通じた学生の変容、振り返りを行う上での課題について検討する。

II 研究の手続き

1. 検討対象事例

山浦・丹野（2019）が述べているように、長野大学教職課程推進室では、①専門ゼミナールの活動の一環として、②地域からの派遣依頼に基づき学生の課外活動として、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形態が中心である。本研究では、それぞれの活動から1事例を取り上げ、活動形態毎に振り返りの在り方を検討した（Table 2）。なお、Table 2に示すように事例により活動期間が異なっている上に、サービス・ラーニングの位置づけにより振り返りの頻度も異なる。本稿では、その違いまでには言及せず、あくまでも各事例における振り返りの現状と課題について考察をする。

2. 検討手続き

本研究では、各活動における「振り返り」に着目をした。各事例において、振り返りの時間設定、頻度、内容等の現状について明らかにした上で、大学教員の関わり、学生の変容について考察した。

3. 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。

Table 3 サービス・ラーニングの概要（事例1）

年度	実施先	進め方
2017	小学校2校 中学校2校	①受け入れ側の教頭から月暦に受け入れ可能日と可能時間を記載したフォーマットの送信
2018	X 中学校	②学生が派遣可能希望日を入力し受け入れ校へ*
2019	X 中学校	③受け入れ校にて、受け入れ担当教員が学生個人々に担当クラス、教科、個別的支援を要する生徒を連絡して配置

※ 2017年度は、指導教員（大学側）が仲介。

Ⅲ サービス・ラーニングの展開と振り返りの実際

1. 事例1：専門ゼミナールにおけるサービス・ラーニング

(1) サービス・ラーニングの実際

在籍学生のほとんどが教職課程履修者である本専門ゼミナールでは、2017年度よりサービス・ラーニングを開始しており、現在3年目である（Table 3）。2019年度は、3年生6名、4年生6名の計12名がサービス・ラーニングに従事している。サービス・ラーニングに取り組んだ初年度は、訪問回数も週1回程度であったが、学校現場からの強い要請と学生の資質向上も期待できることから、現在では、多い学生で週3回程度学校に訪問している。また、2018年度からは、受け入れ校に対して担当教員等から個人々の評価をいただくことをお願いした。なお、評価形式は受け入れ校の負担

感を軽減のため、学校側が任意の形で記入しやすい記述式で行うこととした。受け入れ校からの評価については、年度末に行われている教育課程研究報告会の報告書等に活用をしている。

(2) 振り返りの実態

1) 振り返りの進め方：専門ゼミナールの正課の時間を活用し、月1回程度振り返りの場を設けている。短いスパンで自己評価や意見交換を行うことにより、不安や悩み、迷い等がすぐに解消され、次の活動へ意欲的に向かえると考えている。振り返りの場では、困っていること、悩んでいること、迷っていること等自由に出し合い話し合う。そのことにより、学生は様々な考え方や生徒のとらえ方を学ぶ機会になるといえる。また、酒井（2016）が重要だと指摘する大学と学校の「学びの往還性」の確保に資するように、Table 4のような基本的な学修サイクルを形成し、日々の報告・連絡の徹底を重視して

Table 4 専門ゼミナールの学修サイクル（活動→振り返り）

<p>〈受け入れ校での活動内容〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ①普通学級における教科指導に関する支援 ②普通学級における教科指導に関する個別的支援（不適応・学業遅進等） ③特別支援学級における個別的支援（原学級での教科学習支援も含む）等 ④当日の活動内容については、受け入れ校のコーディネーターが校内調整し、配置 <p>〈大学での学修内容〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ⑤学生は、活動終了後指導教員に帰校報告をメールにて行う ⑥活動記録をつけることの励行 ⑦活動計画の作成と課題づくり（中学校暦 1学期の活動を終えて） ⑧専門ゼミにおいて活動内容を報告し、悩みや困ったことなど全体でディスカッション ⑨新たな課題をもって受け入れ校で活動を実施 ⑩1年間の総括→教育課程研究報告会で報告
--

いる。

2) 学生ごとの振り返り:ここでは、3名の学生(学生A、B、C)の振り返りについて、時系列で検証する。それぞれの学生の振り返り内容についてTable 5、6に示した。

①学生A (Table 5):5月の段階では生徒との距離感やコミュニケーションのとり方に不安があったが、学校訪問を繰り返す中で徐々に生徒との距離感がつかめるようになっていった。

関係構築が進むにつれ、「声かけ」を積極的に行うだけでなく、「やるべきことを促す声かけ」が徐々に目立つようになっていく。これは、指導者としての自覚と自信ができてきたように思う。また、支援授業に対する客観的な評価を行うようになってきたことも成長を感じさせる内容である。

10～11月の後学期に入ると、生徒たちの言動に対する価値判断が明確になってきている。

Table 5 学生の振り返り(事例1、学生A)

時期	振り返りの内容
5月	○数学や理科、英語、美術、特支の授業に参加した初めの方は子どもたちと関係性が築けていないため、支援に入る際にコミュニケーションが成り立たず困難な場面もあった。しかし、丸つけやペア活動に参加し、徐々にコミュニケーションによる困難な場面は減っていった。 ○美術では文化祭に向けて絵文字や点字で蝶の模様をかく作業の支援に入った。ここではクラスの一人ひとりとかかわる時間が比較的多く、普段の数学などの授業とは異なる姿を見ることができた。1年生のクラスで先生にも指摘されていたが、私語により作業が進まないという課題に対して、まだ、作業が終わっていない子や作業が全く進んでいない生徒に対して声掛けを行い友達のおしゃべりを楽しみながら自分のやるべきことを認識させ作業に集中できるよう支援を行った。
6月	○理科の授業で、最後に学習プリントを行う学習の際、回答が終わっていないにも関わらず回答用紙をもらうだけの生徒が何人か見受けられた。「回答が終わったからだよ」などの声掛けを行う支援を行った。
7月	○数学の授業では、文字式の授業で今まで分配法則を行っていたが、それが分数になると計算ができない生徒が複数存在した。その都度、分配法則と一緒に確認しながら計算を行うという支援を行った。 ○英語の授業では、暗唱の確認が終わり次第次の暗唱をするという指示があったが、多くの生徒は友達とじゃれていたり話をしていたりであったので、次やるべきことを促す声掛けを行った。 ○生活単元学習では、マドレーヌ作りを行った。作る作業の時間と食器や器具を片付ける時間の区別がはっきりしないのかメリハリがなかった。片付けるときは、作る時間は終わり片付けの時間ということを確認してもらうための声掛けを行った。
10月	○社会科の授業の際、ノート(配布プリント)に記入するタイミングが分からず白紙のままだった生徒に対して黒板に書いてある文字を記入するよう促す支援を行った。 ○社会科の地理的分野では、教科書のページを聞き逃した生徒に対して今行っているページを教えるなどの支援を行った。授業中先生の目を盗んで手紙交換を行っていたり板書を行わなかったりと終止落ち着きがない生徒がいた。声掛けを行ったが改善がなく、先生に聞くと、夏休み明けから落ち着きがなくなったと言っていた。学校側も様子の変化について気が付いている様子であり、自分ができる支援について今後考えながら支援に入ろうと思った。
11月	○家庭科ではバック作りの授業の支援を行った。先生の説明を前で聞く場面において話を聞かず作業を続けている生徒に対して、次の作業を先生がやっているから見に行こうと促すことができた。その一方で、説明を聞きに行っていないが、友達とじゃれてたために説明を聞き逃して作業工程が分からない生徒に対してただ教えてあげるという支援を行った。 ○特支学級の受験生の生徒と一緒に地理的分野の学習プリントの丸つけを行った。比較的できている印象であった。もう少し難しめでも大丈夫なのではないかと感じた。どの授業にも共通しているが1年生において、授業中の先生の話を聞く場面と話し合いの場面のメリハリがないことが課題であると思う。どう支援していくべきか毎回迷い、考えながら支援を行っている。

内容は趣旨を損ねない範囲で一部修正している。また、破線は著者加筆。

また、指導をしたがなかなか効果が表れない生徒に対して担当の先生と情報共有を図ることを自発的に行えるようになってくるなど、同僚性という観点からの変容も見られるようになってきた。

②学生B、学生C (Table 6)：両名とも前年度からサービス・ラーニングを行っており、週3回程度X中学校を訪問し学修を積み重ねてきた。その様子が評価されたこともあり、2教育実習受け入れへと繋がった学生である。振り返りの内容からは、サービス・ラーニングに継続的に取り組んできたからこそ、教育実習に対する不安が解消されたことが綴られている。また両学生とも、その意味を理解していることがう

かがえる振り返りとなっている。

サービス・ラーニングは教育実習と比べると生徒との距離が近く、教師と生徒との中間的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ことがあり、学校側としても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」の構築へとつながることが報告されている(例えば宗澤, 2003)。本事例においても、サービス・ラーニングを継続していたことにより、生徒、教師双方との関係性ができていたことが、教育実習に対する不安解消へと繋がったことが読み取れる。

また、学生Cは、複数の学生がサービス・ラーニングに従事し、かつ振り返りの会を行うこと

Table 6 学生の振り返り(事例1、学生B/C)

	振り返りの内容
学生B	○2学期から教育実習が始まった。不安ももちろんあったが、 <u>知っている生徒・先生方を見ると、とても安心できた。生徒にとって、教育実習生は初対面で、慣れるまでに時間がかかることが多いが、私はそんなことはなかった。</u> 生徒からも多く話しかけてくれて、私にとっても生徒にとっても違和感を覚えることはなかったように思える。また、 <u>先生方も知っているため、気軽に相談できる環境であったと振り返る。</u> 教育実習はわからないことだらけで、相談もしないとやっていけない部分が多い。しかし、私は、 <u>知っている先生がほとんどだったため、気軽に相談でき、困難を乗り越えることができた。</u> これは、去年からのサービス・ラーニングの成果であると思った。
学生C	○… サービス・ラーニングで個別の生徒に関する支援についてどうすればいいかを先生方と話すことももちろん学びにつながったが、 <u>一番はやはり様々な教科、多くの先生方の授業を見せていただいたことである。</u> それは、教育実習にとっても役に立った。実習前にたくさんの授業を見せていただく中で、生徒とのやり取りやひきつけ方、使う言葉など学ばせていただき、自身の教育実習に大きな影響を与えてくださった。また、実習後には授業の見方が変わり、「私だったらどうするか」など見る視点をもって参観することができた。 <u>教育実習とサービス・ラーニングの相互作用に関して他にも有益だと感じることもあった。それは、私自身も生徒達も慣れている環境で実習をさせていただけたことである。昨年度から継続的にサービス・ラーニングでかかわっている生徒や先生方の中で行えることでコミュニケーションをとることに不安を感じることもなかった。</u> 授業の雰囲気も温かいものになった他、わからないことは何でも聞くことができたためとても安心して実習に取り組むことができた。これはきっと生徒たちにとっても同じことが言えると推測する。 (中略) <u>同じゼミの学生と同じ学校に行かせていただくことで、生徒の立体的な実態が見えてくるため、的確な支援につながりやすいと考える。同じ大学生でも人によって生徒が見せてくれる部分が異なり、それをゼミ内で意見交換することで立体的な生徒の実態把握になると考える。</u> しかし、先生方にあまり伝えられていないのではないかと感じる。どんな些細な気付きでも先生に伝えることが私たちの役目でもあるので、今後はもっと積極的に先生方ともコミュにケーションをとっていくことが大切であると考えている。

内容は趣旨を損ねない範囲で一部修正している。また、破線は著者加筆。

により、生徒の立体的な実態把握に繋がったと振り返っている。と、同時にそこで把握した内容を学校側に上手く伝えられていないとの課題を述べるなど、個人の活動から組織の一員としての自覚がうかがわれる内容となっていた。

(3) 振り返りがもたらした成果・課題

振り返りの成果として、以下の2点を指摘できる。第一として、役割意識の変化である。サービス・ラーニングを継続することによって生徒も顔見知りになり、相互の会話もできるようになっている。学生Aの振り返りを見ると、生徒に対する働きかけが「関係構築のための働きかけ」から「支援者としての促し等の働きかけ」へと変容していった。学生B、Cについても、教育実習への準備段階として機能している。特に学生Cが指摘する『同じゼミの学生と同じ学校に行かせていただくことで、生徒の立体的な実態が見えてくるため、的確な支援につながりやすい』という振り返りは、単に個人での活動としてではなく、専門ゼミナールとして振り返りを行うことが上手く機能したことの証左ではないだろうか。

成果の第二は、同僚性に対する意識である。2015年に出された中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」では、教員だけでなく心理・福祉の関係者とも連携した「チーム学校」としての取り組みが強く求められている(中央教育審議会, 2015b)。特に、学校ボランティアや特別支援教育支援員等は特別な教育的ニーズのある児童生徒と直接関わることも多く、非常に重要な役割を担っていると言える。一方で、長谷川(2015)が指摘するように、学校ボランティアの場合、ボランティアという性格もあり、評価や情報提供を受ける機会は少ない。しかし、学生Cの振り返り(Table 6)にあるように、大学生同士あるいはボランティアであっても共同で振り返りを行うことにより、実態の理解が促される。チームとして取り組むことの大切さに気づける契機になったのではないかと考えられる。

振り返りの課題としては、振り返りにより何が

変わったかということがわかりにくいということと、学校側との連携が薄いことがあげられる。活動の実施→振り返り→活動の実施、の繰り返しのよりサービス・ラーニングを展開している。研究の一環としてではなく、専門ゼミナールのゼミ活動として取り組んでいることでもあり、学生の振り返りに対して教員が適宜アドバイス等をしているのが現状である。本稿では、学生自身が考えたこと、振り返りの会で学んだこと(教員等のアドバイス等により)の区別を厳密に行ってはいない。今後、『振り返り』事態の成果を検証するためには、学生に対する聞き取り調査等も必要となってくるであろう。

課題の第二は、学校側との連携が薄いことである。正課の活動には位置づけているが、振り返りの場を十分にとれているとは言えず、学生たちの活動の様子を指導する機会は限られている。また、現状〈大学-学校〉間のやりとりは受け入れの依頼や、年度当初および年度末の挨拶程度にとどまっており、日々の情報共有までは至っていない。そのため、振り返りの際の指導は、どうしても学生を通したものとならざるを得ない。現場の先生方の評価や実際の様子を聞きながら、指導に活かしていくことが必要であると考えている。

2. 事例2:地域からの要請に基づく課外活動(ボランティア)としてのサービス・ラーニング

(1) サービス・ラーニングの実際

Y小学校では2016年度より教育委員会、長野大学教職課程推進室と共同による授業研修を実施している学校である。その関係性の中で、2019年度に入り『特別支援学級の補助をしてもらえるボランティアを探しているが、学生を紹介してもらえないだろうか』との依頼を受けた。そこで、教職課程の学生全体に呼びかけたところ、3年生1名と1年生4名から参加の希望があった。学校側と協議の上、週1日~2日程度午前中(小学校の1時間目から3時間目)を目安に活動に従事している。このうち、1年生4名については、はじめて特別支援学級でボランティアに従事すること

もあり、依頼校の承諾（大学で振り返りを行うこと、その際個人の特性についても言及する可能性があること）を得た上で、サービス・ラーニングとして取り組むこととなった。

学生は自身の予定をふまえて週に1～2回程度特別支援学級にて活動を行っている。実際の活動は、担任の指示により特定の児童と活動と一緒に、教員が特定の児童に関わらなければいけない場面でのほかの児童の見守り、休み時間や自由遊び時間等での児童との関わりが中心である。サービス・ラーニングの開始当初より、学生たちは前向きに特別支援学級の児童と関わる様子が見られた。ボランティアを仲介した教員も、研修でY小学校を定期的に訪問しており、校長等とY小学校あるいは大学での様子について情報交換を行えている。特別支援教育の理念や内容等については、一通りの学習²⁾を行っているが、実際に接してみると思っていたとおりのこと、思っていたのとは全然違うことがあるようだが、児童との関わりから多くのことを学んでいる様子がうかがえた（この点については、後述する）。

(2) 振り返りの実態

1) 振り返りの進め方：活動に取り組むにあたって、Y小学校に対しては、単なるボランティアではなく学修につなげるため、大学で振り返りの学修をすることで、学生の資質向上に資する取り組みとして扱いたい旨を要望として伝え了解を得ている。具体的には、①〈学校-学生〉ボランティア活動に従事する、②〈大学-学生〉月に1～2回程度担当教員の研究室にて振り返りの会を実施する、③〈大学-学校〉協同授業研修の前後にて学校での学生の様子を聞いたり、振り返りの会での学生の様子をお伝えする等の情報共有を行う、④年度末には活動の正課として教職課程研究報告会で発表を行う、ことを担当教員、依頼校校長、依頼校特別支援学級担任（受け入れコーディネーター）、学生にて確認をした。

実際の振り返りの会については、全員が集まれる日程を調整の上、月に1～2回程度、仲介

した教員の研究室にて振り返りの会を設定している。特に振り返りに使うための活動報告書は用意していないが、学生各自が気になっていることをメモしており、そのメモを基に活動の振り返りを行っている。振り返りの会での主眼は、児童と上手く関わられたかではなくて、「振り返り場面の実態」「学生の働きかけの意図」「実際の言動・行動」「児童の反応」「振り返り」といったことを伝えるようお願いをしている。また、あくまでも学生のボランティアであることから、「意図を持って子どもに働きかけ、上手くいってもいなくても振り返って改善していけばいい」ことを共通の目標としている。

2) 学生ごとの振り返り：学生の振り返り内容については、児童との関わり方、活動設定、教員の対応等多岐にわたる。児童との関わり方については、児童の衝動性の課題、出来不出来の差が大きい（以前できたことができなくなる、突然活動に従事しなくなる）こと、服薬管理の重要性と難しさ、といった特別支援学級に在籍する児童の特性に触れ、対応に苦慮する声が多くあげられた。

特に、児童が活動に参加できていない場面において、「活動への参加を促した方がいいのか」「活動に従事していないことを注意すればいいのか」「単に見守っていればいいのか」という判断には随分と悩む様子が見られた。教科学習場面においても補助をする上で、「どこまで何を教えていいのか」「自分が見守りや支援をすると学習に取り組める（見守りをしないと取り組めない）児童にどこまで関わっていいのか」の見極めが難しいとの振り返りが聞かれた。また、特別支援学級の実情や子どもたちの特性について、学生たちだけでは判断がつかず、「うまくできている印象がないが、何が駄目なのか分からない」「一見すると仲良くできているが（あるいは、うまくいっていないが）、本当にこの対応でいいのかどうか」という状況が見られた。教師の対応についても、「どうして、○○のような行動に対して注意をしないのか」「こ

のような対応をしていたのだが、どうなのだろうか」といった、教師の注意について疑問を多く感じているようであった。

これらの疑問について、振り返りの会では、学生の対応方法の是非について言及するのではなく、学生の対応により児童の行動がどのように変化したのか、どんな反応を引き出したいと考えて対応したのか、(学生にとって)児童の予想外の反応あるいは不適切な反応の背景にはどのような困り感があるのかについて考えてもらうことに主眼を置いている。また、支援方法についても、「子どもたちが自分で考えられるように、〇〇を提示して考えてもらったなら、少しずつ自分で動けるようになった」「△△のような対応をしたらどうなるだろうか?」といった、経験や提案を行うよう心がけている。特に、過去の対応を伝える際には、背景やねらいを伝えることを重視している。

(3) 振り返りがもたらした成果・課題

1) 学生の変容：本稿執筆時点において、学生たちが活動を開始してから、数ヶ月が経過している。この間、学生の中心的な悩みは大きく変わってきた (Table 7)。開始当初は、児童に対する言葉がけのタイミングや言葉遣い、距離感といった関係構築が中心的な悩みであった。それに対して、現在は対象児童だけでなく、児童を取り巻く環境や前後の状況も踏まえて自分がどういう役割を果たせばいいかという悩みと変わってきている。継続的に関わる中で児童との関係構築が進んだことと、周囲の状況にも目を向けられる

ようになってきたためであるといえる。

もう1つの変容として、意図を持った働きかけが増えたことがあげられる。活動開始当初は児童の行動を受けて学生が対応を起す、受動的な対応 (例えば、〇〇君が物を投げたので××のような対応をした) が中心であった。それに対して、活動が進むにつれて「活動に取り組んでもらうために、どのような声かけをすればいいのか (してみた)」といった振り返りや反省が多く述べられるようになってきた。児童からの受け入れが進んだことにより、主体的に働きかけできる場面が増えてきたと感じている。

2) 振り返りの成果と課題：振り返りの成果として①視点の拡大、②主体的な行動の増加、をあげることができる。第一の視点の拡大について、活動開始当初より児童を取り巻く様々な状況に目を向けられるようになった。小林・渡辺・寺田 (2017) は、教員養成初期 (1年次) における講義の授業観察場面において、継続的に振り返りを行うことにより授業を観る視点が拡大していることを報告している。本事例においても、振り返りの会を行うことで、ほかの学生の対応の実際や教員からの情報提供により、意識して周囲の状況に目を向けられるようになったと言える。

成果の第二として、主体的な行動の増加である。継続して活動に参加する中で、児童との関係構築が進んだ一方、児童から頼られる中でどこまで自分で判断すればいいのか、また担当教員からはお任せになってしまうことが学生たちの不安や悩みの中であった。特別支援学級での

Table 7 学生の振り返り (事例2)

時期	悩みの内容
1ヶ月目	・声かけのタイミングがよくわからない。 ・どのような内容の声かけをすればいいか分からない。
2ヶ月目	・児童の思いを優先すればいいのか、教師の指示を優先すればいいのか。 ・活動に取り組めない児童に対する働きかけ (見守りなのか、促しなのか、注意なのか)
現在	・以前より頼ってくれるようになったが、どこまで一緒にやればいいのか。 ・一緒に関わることで課題には取り組んでくれるが、声もたくさん出てしまう。 ・どういう声かけをすると、主体的な取り組みに繋がるのか。

内容は趣旨を損ねない範囲で一部修正している。

継続的な活動を通して、1日だけでは見ることができない子どもたちの様々な特性に触れることとなる(今野, 2016)。特性に対する解釈や、ほかの学生の体験等踏まえることで、「こうしてみよう」という主体性が増加してきたと感じている。

振り返りの課題としては、振り返りの会の設定回数とサービス・ラーニング先との情報共有である。振り返りの会の設定について、事例2は学生の自由意思によるボランティア活動であるため、大学教員の関わりは負担の増加へ直結する。そのため、振り返りの会の開催は不規則である。また、今回は学生数が4名であったこと、同じ学校で活動に参加していたこと、全員が一堂に会する時間帯を確保できたこと、から振り返りもスムーズに行えた。人数が増えたり、活動先が複数になってきた場合に一教員での対応には限界がある。会そのものをどう設定していくかは大きな課題である。

課題の第二として学校との情報共有である。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。実際、Y小学校の活動においても、日々の関わりの中で、様々な疑問を感じているようではあるが、担任との情報交換や相談等についてはほとんどできていないと報告を受けている。Y小学校については、大学教員が定期的に研修のために訪問する学校であり、校長とは情報共有が行っていたが、担任との情報共有には至っていない。学生たちにとって見れば、評価がない状況であり、自分たちの活動が本当に貢献しているか疑問も感じている様子も見られる。簡易的な評価の仕組みを検討していく必要があると思われる。

3. 事例3：専門ゼミナール・サークル活動を通じたサービス・ラーニング

(1) サービス・ラーニングの実際

事例3は、教員が研究フィールドとして、コ

ミュニティ・スクールでのサービス・ラーニングである。2017年の社会教育法改正に伴い、それまでの「学校支援地域本部」は新たに「地域学校協働活動」へと発展的に解消され、地域と学校との関係性はそれまでの地域による一方向的な「支援」から、並立・対等の関係性の中で共に当事者として教育に関わる「連携・協働」へと転換をみせた。また、同年に改正された地方教育行政の組織及び運営に関する法律において、学校運営協議会の設置が努力義務化されたことに伴い、地域人材が学校運営に当事者として参画することを可能にするコミュニティ・スクールの設置数は急速に増加している(文部科学省総合教育政策局地域学習推進課, 2017)。一方で、地域人材の高齢化が進み、従来の活動が一部制限されたり継続して地域学校協働活動に従事できる見通しが立ちにくくなったりといった課題もある。そこで、W小学校(コミュニティ・スクール)をフィールドに、サークル活動を専門ゼミナール活動と併用させて「学校×大学×地域・保護者」による地域学校協働活動を行い、その可能性と課題の析出を進めている。

具体的には、土曜日や長期休み等の子どもの余暇を充実させる活動として、年度を夏、秋、冬の三期に分けて実施している。どの期間も3日の一つのまとまりとして企画した。夏や長期休みを利用して3日連続で、秋と冬は土曜日を3週連続で使って、学生による企画を小学校との連携・協働の下で実施した。今回対象とするのは、2019年度に実施した夏期3日間の活動である。2019年度の参加者は、児童、大学生・教員、小学校職員、保護者、地域住民(学校運営協議委員を含む)を合わせると延べ140名を超える規模であった。

今年度は「夏を感じよう」をテーマに設定して企画立案およびその実施を学生主体で行った。特徴は、三日間ともに午前・午後活動を割り当てたこと、午前中に「宿題タイム」や「勉強会」を設定して「学び」にも軸足を置いた活動にしたことである(Table 8)。

Table 8 W小学校における地域学校協働活動(2019年度:夏期)

時間	1日目	2日目	3日目
午前	はじめの会	はじめの会	はじめの会
	宿題タイム	宿題タイム	工作の説明 班別活動 (飾り、ルール、調理)
	休憩	休憩	
	勉強会 ①水+サッカー、 心の成長 ②友達、生き物のひみつ	勉強会 ①宇宙、砂の謎 ②ルール、紙ヒコーキ	
	お弁当	お弁当	流しそうめん スイカ
コラージュ	水風船バトル アイス作り		
午後	おわりの会	おわりの会	おわりの会

(2) 振り返りの実態

振り返りは、大学での振り返りと、各活動日の午後の「おわりの会」の時間の2形態により行われた。大学では、準備期間および活動終了後に専門ゼミナールおよびサークル活動の時間に、担当教員も交えて実施した。また、「おわりの会」では、その日の活動を振り返り、児童には振り返りシートに感想を記入してもらったうえで、自由に感想を述べてもらった。児童が帰宅し片付けが終わってから、各日の振り返りを大学生・教員、学校職員、地域住民を交えて行った。

「おわりの会」では、学生以外の当事者を交えることによって、学生たちは多様な他者性の中で様々な価値観と多様性に触れながら自身の企画・実施した活動を振り返る契機を得る。様々な立場の他者から与えられる評価は、学生に自身の活動を俯瞰する力(メタ認知)を獲得させることにもつながってることが期待される。また、大人だけでなく、児童からも感想や評価をもらうこととなる。このことは、たとえそれが苦言の類であったとしても、学生たちに様々な気づきを与えてくれることが予想される。

(3) 振り返りがもたらした成果・課題

振り返りの成果として2点、課題として1点指摘する。成果の第一は、学生の思考の変容である。

事例3の特徴として、振り返りの会に様々な立場の人間が関わることを指摘できる。大学での振り返りの場合、教育活動の一環でもあることから、教員側はいわゆるメンター(mentor)としての役割を果たそうとする。学生同士の場合、教員志望の学生であり、どうしても似たような価値観になってくる。それに対して、事例3の場合は、地域活動という活動の実際に対する評価をそれぞれの立場から行うため、学生たちは様々な価値観に触れることとなり、メタ認知の獲得へと繋がる。そのため、最後は大学に戻って振り返りを行ったが、学生たちはメタ認知によって拡張された自己(extended self)は、柔軟性(flexibility)を備えており、価値観を超えた協働による創発特性(emergence)が起こりやすい状態にあるといえる。そのため、活動前の準備段階では、それぞれの思いをぶつけることが多かった学生たちが、それぞれの相違を超えて補完し合い、互いのちがいを尊重し合える心的姿勢を獲得している状況に至ったのではないかと推察された。

成果の第二は、協働(collaboration)を学生が身をもって学ぶ機会となっていることである。4年目を迎えるW小学校の地域学校教育活動であるが、質・量の両面で拡大をしてきており、その負担感は大い。また、140名近い参加者になる

ことから、活動に対する熱意の違い（当事者意識の違い）も大きなものとなっている。学生は当事者意識の高い立場に分類されるが、意識の違う人間と関わり、その成果と課題を振り返る行為は、その内容の是非を超えて、教員になったときに役に立つと思われる。関係者の持ちうる資質・能力を「足し算」して共同で一つの活動に従事するだけでなく、関係者の個性がぶつかり合って「掛け算」され、当初は予想しえなかった新しい価値を創発する、協働の意義に触れられる場であると言える。

課題は、成果の第二の裏返しとしての負担感の重さである。活動の準備という業務量もさることながら、当事者意識が違う人たちを巻き込んで活動を企画・運営していくことは、学生には非常に荷の重い要素となる。こちらからのお願いに応じた支援（＝お手伝い）を超えて、それぞれが主体として当事者意識を持って活動に参画してもらうには、企画の段階から参画を促してみたり、活動を通して達成を図る目標や理念の共有化が求められるだろう。日々の活動の振り返りでは自分たちがどう動くかに焦点が当てられがちである。周囲に対する働きかけと働きかけに対する振り返りの方法が今後求められてくるであろう。

4. 総合考察

3つの異なるサービス・ラーニングの展開事例において、振り返りの実態とその成果・課題について検証してきた。長野大学教職課程では、サービス・ラーニングの理念として Fig.1 のように大

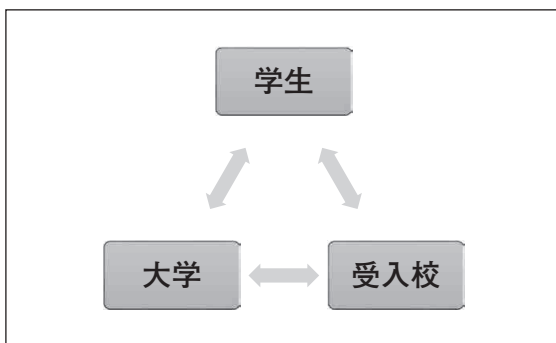


Fig.1 学びのトライアングル

学・学校・学生が双方向に関わる、「学びのトライアングル」を掲げている。今回とりあげた3つの事例について考えると、それぞれ利点と課題があることが分かる。

1. 学びのトライアングルと振り返りの実態

1) **大学－学生**：専門ゼミナールや教職サークルといった定例的な活動がある事例1や事例3では、多くの振り返りが行えている。しかしながら、本稿では大学－学生の振り返りにおいて、具体的に学生がどう学んでいるかまでは検証し切れていない。今後は振り返りの質も検証していくことが求められる。また、事例2のように完全に正課外のサービス・ラーニングの場合、学生同士および学生と教員で日程を合わせる必要がある。少人数ならまだしも、Table 1のように多くの学生がサービス・ラーニングを展開している中で、事例2のような形で全ての学生に対応することは困難が伴うと思われる。小林・渡辺・寺田（2015）は、大学講義の中でリフレクションを行い、学生のリフレクションにコメントを返すことにより学びの往還性を確保し、学生の視点の拡大につながったと報告している。活動報告書の提出および報告書に対するコメントの記入（それだけでも膨大な負担となることが予想されるため、実施形態については慎重に考える必要がある）等による、ボランティア活動のサービス・ラーニング化等も検証していく必要があるかもしれない。

2) **学生－受入校、大学－受入校**：事例3のように、振り返りの会を明確に設定しない限り、学生たちだけで情報交換を行うことは難しい。大学側からの働きかけが必要になってくると思われるが、学校側の働き方改革も含めて慎重な対応が求められる。2019年1月に出された中央教育審議会答申『新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について』では、より一層の社会との連携が求められている（中央教育審議会，2019）。大学－

受入校の問題にも関係してくるが、より一層の関わりが求められる。

2. 振り返りの形態に関する研究実践として

本稿では、大学教員の側からみた、サービス・ラーニングの振り返りの実態にとどまっている。大学教員が学生の活動の様子を実際に見たり、担任している教員や児童生徒から状況を聴取したわけではない。また、3事例について、違う教員が担当していることもあり、振り返りの進め方も教員の関わり方も異なっている。そのため、個々の学生に活動報告書を提出させている事例1、報告書を求めず対話的に行っている事例2、教員が必ずしも中心的な役割を果たさない振り返りが行われる事例3では、析出されるデータの質量に違いが見られた。その点は、本稿の限界であるとともに今後の課題である。

振り返りはサービス・ラーニングの一部である。サービス・ラーニングは学生自身の活動や自分自身での振り返りも含めて成り立っている。また、学生はサービス・ラーニングだけでなく、教職課程での学びや、その他様々な経験を通じて成長していくものである。今後は、学生自身に対するインタビュー調査として、活動全体と自分自身の変容、あるいは振り返りの会の意義や要望等についても聴取していく必要があるであろう。

IV まとめと今後の展望

長野大学は地域密着、地域貢献を標榜しており、地域協働型教育を謳っている（長野大学HPより）。教職課程についても、教育委員会と協働した研修事業や交流事業を展開しており、学生のサービス・ラーニングもその延長に位置づけたものである（山浦・丹野, 2019）。Ⅲ-1でとりあげたように、サービス・ラーニングから教育実習へと継続した学びを展開できている事例も生まれてきた。また、単位化をしていないメリットを活かして、1年次には正課外³⁾でのサービス・ラーニングとして、3年次以降は専門ゼミナールの活

動として取り組むことで、体系的な学びに繋がるのが期待できる。また、Ⅲ-3のように、サークル活動と並行することにより、縦のつながりもでき、大学あるいは教職課程全体の文化としてサービス・ラーニングが根付いていくことも考えられるであろう。そのためには、振り返りの在り方も含めて、サービス・ラーニングが教師を目指す学生にとって、確かな成長へと結びついているという実感をもてるような活動にしていく必要がある。また、現状では、特に事例2のような自主的なサービス・ラーニングでの振り返りに教員が関わることは、負担感が強いことが予想される。教員の自主的な取り組みの場合、例えそれが組織活動に位置づいていていたとしても、中心的な役割の人間が去ることにより終了することが多い（諏訪, 1995）。単位化までいなくても、業務への位置づけを明確にしていくこと、応分の負担が求められるであろう。

3年目を迎えた長野大学教職課程でのサービス・ラーニングであるが、指導体制、受け入れ環境、学生のおかれている現状（時間割の余裕のなさ）等課題が多い。それでもなお、近年の教員採用を取り巻く環境を考慮すると、学校体験活動に「取り組まなければならない」状況がある。多くの自治体において、教員採用の出願願書に「ボランティア経験等」を書く欄が用意されている（小野・山田, 2017）。2014年の教員養成部会教員の養成・採用・研修の改善に関するワーキンググループ「教員の養成・採用・研修の改善について～論点整理～」では、教員養成段階と初任段階（教職経験1～3年目程度）の接続の重要性および関係機関等の連携・協働の意義が協調されている（山口ら, 2018）。実際に、「長野県教員育成指標」（長野県教育委員会, 2018）において、「学校体験活動」の意義や身に付けるべき資質・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」等学校現場での多様な実践力が求められている。すなわち、学生からすると、

単位の問題、あるいは自身のキャリア発達や実践力の向上とは異なる次元で学校体験活動には取り組まざるを得ない。学生の主体性を確保しつつ、いかに前向きにサービス・ラーニングに取り組んでもらうか、また学校現場での学びを大学での振り返りを通じて学生に資するものにするとともに、地域にいかに還元していくかを今後も追求していく必要があるであろう。

【註】

- 1) 例えば、幼稚園で行っているサービス・ラーニングは、教職課程に所属する教員の専門ゼミナール活動の一環として行っているものである。当該教員の専門ゼミナールには、教職課程以外の学生も所属しており、実際には7名の学生がサービス・ラーニングを行っている。
- 2) 2019年度からの新課程の実施により、1年生前期に「特別支援教育概論」という講義を開講している。同講義にて、通常学校における特別支援教育や、発達障害等の障害特性の基本的な理解については学修している。
- 3) 教職課程としては学校でのサービス・ラーニング(ボランティア活動)を単位化していないが、大学全体の教養科目として「コミュニティ活動」が開講されており、当該科目を履修した上で集うに取り組めば、単位取得につなげることも可能である。なお、本研究Ⅲ-2の事例の学生については、コミュニティ活動の履修状況については確認をしていない。

【文献】

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)』, 2015a.

中央教育審議会『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)』, 2015b.

中央教育審議会『新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について(答申)』, 2019.

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.

服部吉彦・友田靖雄「教育実習の学びを拡充し実践的な指導力育成を図る学校インターンシップ」『中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究』4, 2018, pp.125-133.

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.

小林美貴子・渡辺景子・寺田貴雄「教員養成初期段階における授業研究の力量形成 - 授業リフレクションの応用による試み -」『北海道教育大学紀要・教育科学編』67(2), 2017, pp.185-192.

近藤真唯・永井克昇・沖塩有希子・川崎知巳「教職課程に求められる資質・能力を育む授業力育成に関する研究 - 本学教職インターンシップでのアンケート調査分析を通して -」『千葉商大紀要』55(1), 2017, pp.65-76.

今野邦彦「特別支援学級における学生ボランティア導入に関する調査研究(2)」『藤女子大学 QOL 研究所紀要』11(1), 2016, pp.17-23.

教員養成審議会『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(第1次答申)』, 1997.

文部科学省総合教育政策局地域学習推進課「学校支援地域本部に関すること(平成20年~平成28年)」2017.

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.

諏訪英広「教師間の同僚性に関する一考察～ハーグリーブス (Hargreaves, A) による教師文化論を手がかりにして～」『広島大学教育学部紀要 第一部(教育学)』44, 1995, pp.213-220

山本幸市・福間敏之・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.

山口圭介・川崎登志喜・山田信幸・高島二郎・鈴木淳也・工藤亘「学校現場における就業体験の性格と課題－「実践的指導力」を最大限伸長することのできる就業体験の仕組みの構築を目指して－」『玉川大学教育学部紀要』18, 2018, pp.107-124.

山浦和彦・丹野傑史「サービス・ラーニングを通じた学生の学びとその課題～長野大学での取り組み～」『地域共生福祉論集』13, 2019, pp.26-36.