

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 —

A Study of Significance of field experience in Teacher Training
: from the view of “volunteer”, “service-learning”, “school-internship”

小野 奈生子・山田 鋭生
Naoko ONO・Tokio YAMADA

概要

教員養成課程において、教員志望者の現場体験の必要性・重要性が指摘されるなか、教員養成系大学では、地域の「現場」と連携してさまざまな取り組みがなされているが、その具体的なありようや問題点、課題についてはまだ十分な検討がなされているとはいえない。本稿ではまず、それら多様な取り組みを、その連続性を意識したうえで「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」といった観点からとらえ直す方向性について検討する。そして、「サービス・ラーニング」という取り組みの可能性をふまえつつ、既に本学部で展開されている教育課程を上記の観点から考察し、課題と可能性を描き出す。最後に、現場体験の必要性・重要性を重視するあまり見落とされがちな側面について、そうした動向のはらむ両義性として指摘を行う。

キーワード：教員養成、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、現場体験

Abstract

The aim of this study is to examine the significance of field experience in teacher training. Today, many teacher colleges and teacher training faculties add various field experience to the curriculum by the political inducement. But the actual condition and agenda of them are ill-argued. So, to examine the current curriculum of our faculty in terms of career education, we use the classification, “volunteer”-“service-learning”-“school-internship”. “Service-learning” is an educational approach that combines learning objectives with community service in order to provide a pragmatic, progressive learning experience while meeting societal needs, in other words, a part of citizenship education. After the consideration of that, the risk of this trend is also examined.

Keywords: teacher training, volunteer, service-learning, school-internship, field experience

目次

はじめに (小野)

1. 本学部における「現場」での学びについて (小野)
2. 「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
 - 2.1 「学校インターンシップ」導入による「学校現場中心」型教員養成への傾斜 (山田)
 - 2.2 「現場」での体験をどう捉えるか
— 「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」 — (山田)
3. 各取り組みの考察
 - 3.1 「学校ふれあい体験Ⅰ」、「放課後子ども教室事業」 (山田)
 - 3.2 「介護等体験」、「教育実習」 (小野)
 - 3.3 「学校ふれあい体験Ⅱ」 (山田)

おわりに — 「現場」を通して学ぶことの両義性 — (小野)

はじめに

本学の教育学部は2011年度に新設され、2015年度末に2期生を輩出したところである。小学校教員の養成を主な目的としており、入学時点では学生のほぼ全員が小学校教員になることを志望している。教員養成における現場体験の重要性については従来指摘されてきたところではあるが、そうした意識は特に1990年代後半以降、教員養成制度の側面としても現れるようになってきた。本学部でも設立当初から教職を目指す学生の現場体験の重要性を意識し、入学時から継続的に現場にかかわれるよう、カリキュラムとしてもそれを実現できるように取り組んできた。

以後、教員養成課程において教職志望者に対し、継続的な現場での体験の要請は、社会的にも増す一方であり、学校ボランティア、学校インターンシップなどがその例としてあげられる。後者の取り組みに関しては、2015年の中央教育審議会「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)」で、「学生が長期間にわたり継続的に学校現場等で体験的な活動を行うことで、学校現場をよりよく知ることができ、既存の教育実習と相まって、理論と実践の往還による実践的指導力の基礎の育成に有効である(p.33)」と記されている。また、先行研究において既に指摘されているように、教職志望の学生にとっての現場体験の必要性・重要性については、主に以下の三点から説明される(甲斐2009、原2009、酒井2016など)。一点目に、教職を目指す学生にとって、不登校の子ど

もや特別な支援を必要とする子どもへの対応、さまざまなニーズを抱えた保護者への対応、学力向上に対する試みなど、今日の学校が直面する多様かつ複雑な課題をふまえたとき、授業実践や学級経営、校務分掌などいわゆる通常業務以外にもそうした課題に実質的に取り組むことを新任時から要請される現状において、少しでも多くの体験をしておくことが有効であるということがあげられる。また、数々の体験を通して、自らの教師としての適性について一定の評価が可能となり、キャリア形成の点でも、進路決定の点でも有効である。二点目に、受け入れる側の学校現場からしても、先にあげた多くの課題に取り組む際に、たとえば学力向上を念頭に置いた学習支援といったように、その取り組みの一端を一人でも多くの人で分担することは、子どもたちのためにも、教師自らの職務の充実のためにも、欠かせないものとなっている。三点目に、教員採用の側面からしても、就業する段階である程度の経験を積み、即戦力となる者を採用することができる。団塊世代や大量採用期の教員の退職によって新たな人材を多く確保しなければならない現状においては、就業前にある程度の具体的な体験を通じて職業的社会化がなされていることは有益である。

そこで本稿では、まだ端緒に就いたばかりではあるが、本学部創設以来の取り組みについて概観するとともに、その課題・可能性について、主に「現場」の体験という観点から考察を行うこととする。その際、以下で詳述するが、正課カリキュラムであれ正課外活動であれ、学生が現場に足を運び、子どもや教職員、利用者等と直接的なかかわりをもつものはすべて考察の対象とする。継続的な多くの体験が必要・重要であるとはいえ、それら各々の体験をどのように区別したうえで、どのように関連付けさせるのかということは常に考慮すべき事項だからである。

1. 本学部における「現場」での学びについて

まずは、教育課程とそれを取り巻く取り組みについてまとめておく。小学校教員として採用されることをひとまずの到達点ととらえる際に、本学部でもその「現場」との関わりをもつ複数の取り組みの連続性というものを意識して教育を展開している。

まず、1年次では「学校ふれあい体験Ⅰ」（平成27年度入学者まで。以降は「学校ふれあい体験」として継続予定）において、小学校での授業観察や学校生活の補助をするなかで、実際に教員や児童とかかわりながら学校生活を体験する（年間8日間程度）。進路決定時、入学時に抱いていた教職に対する漠然としたイメージが具体的な体験を通して刷新されることになる。教員の職務内容の多様さや複雑さ、時には直面している課題の困難さの一端に触れることは、ある学生にとっては教員志望の意識向上に、またある学生にとっては自らの適性を問い直すことで新たな方向性の開拓に資する。

次いで、2年次では社会福祉施設で5日間、特別支援学校で2日間の「介護等体験」を行う。教員免許取得希望者に対し、1998年度より義務付けられたこの体験では、個人の尊厳および社会連帯の理念に関する認識を深め、人権に関する意識を向上させることが目指される。障害者、高齢者等や、日常的に彼／彼女らの支援をする人びととのかかわりを通して、教員としての資質を向上させることを目指して実施する体験である。

3年次には、4週間の「小学校教育実習」が実施される。大学で学んだ理論を基に、各学級に配属され、現場教員の指導を受けながら、授業参観、教材研究、授業計画の立案、学習指導案の作成を行ったうえで、教科指導、学級経営、生徒指導の一端を教員に準ずる者として経験する。

4年次には、「学校ふれあい体験Ⅱ」（平成27年度入学者まで。以降は学校教育研修Ⅲとして平成31年度より実施予定）が実施される（年間20日間程度）。原則的には教職を志望する学生が、3年間の大学での学びと現場での学びを統合させたいと、改めて教育現場において教員の仕事の一部を体験する。その体験を通し、自らの教員としての適性について考えつつ、資質を高めることが目指される、実質的な職業的社会的な段階であると言える。

そのほかの取り組みとしては、「ボランティア・インターンシップ」という括りで、大学が連携した地域の学校での社会的活動を推奨している。たとえば、2年次以降では、「学校教育研修生」として、週に1日または半日小学校に出向き、授業補助や学校運営補助を行う取り組みが用意されている（学校教育研修生は平成26年度～27年度入学者まで。以降は「学校教育研修Ⅱ」（平成29年度より2年次で実施）「同Ⅲ」（平成30年度より3年次で実施）として単位化の予定）。また、学年を問わず、「教育学部生ボランティア」として、各市区町の実施する放課後子ども教室事業にかかわり、その企画運営の一部を担う活動などがある。社会性・企画力・協調性・コミュニケーション能力を養成し、学校・児童・保護者の実態を、実際の活動を通して学ぶことを目的としている。

2. 「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

2.1 「学校インターンシップ」導入による「学校現場中心」型教員養成

ここからは、本稿のキーとなる概念である、「サービス・ラーニング」と「学校インターンシップ」について、今津（2016）を手がかりとしてその整理を行っていききたい（以下、2節では特に明記がない場合には引用は全て今津（2016）からのものである）。

現在、教員養成において学校現場での体験を通して教師教育を行うという動きが見られることは既に述べたとおりである。中央教育審議会答申B「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」（2015年12月）の中でも、学校における様々な活動を体

験させる取り組みが定着しつつあること、そしてそのような体験的な活動を通して教員養成を行うことが学生自身の教員への適正を確認することに留まらず、地域への貢献という側面からも有益であると述べられている。

そして現在、教員養成を行っている多くの大学において、「学校ボランティア」「教育ボランティア」など様々な名称のもと学校現場での体験学習が行われている（本学部での現状については後述する）。そのような中で、今津（p.19）は「学校インターンシップ」が導入されることにより、学生が頻繁に学校現場へ赴き、教員の仕事を体験するという取り組みが広まることで、教員養成が「学校現場中心」型へと傾斜していく可能性を指摘している。「学校現場中心」とは「教育実習以上の長期間にわたって学校現場に身を置き、目の前の現実から経験的に学びつつ学校現場としての解決技法を体得していくという、いわば職人の『徒弟奉公 apprentice』的な方法に近く、大学の学術的専門知識はあくまで補助として利用するという意味」（p.19）であり、制度として「学校インターンシップ」が導入されることにより、その意味や有効性が検証されないままに教員養成が「学校現場中心」型に傾斜することに対して警鐘を鳴らすのである。

そして今津（p.19）は「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」（答申案）への自身のパブリックコメント（2015年11月10日 受付番号 201511100000357542）として、以下のような意見を紹介している。

（引用者補足：「ボランティア」「インターンシップ」の）両者とは異なり、それらの中間形態と言うべき『サービス・ラーニング』という新たな用語が登場しています。つまり『地域諸機関での奉仕活動（サービス）』を通じた『経験学習（ラーニング）』の意味です。大学生の最初の段階ではこのサービス・ラーニングの方が適切でしょう。そこで、次のように位置づけたいと考えます。

『ボランティア』（高校生）→『サービス・ラーニング』（大学1・2年生）→教育実習（3～4年生）→『学校インターンシップ』（4年生）。要するに、『インターンシップ』より前に、『サービス・ラーニング』をもっと重視すべきだという意見です。

このように、今津は現在様々な形態・名称で行われている学校現場での体験学習を「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」という学習段階の概念によって捉え直している。本稿が本学部で行われている様々な学校現場での体験学習を再検討するにあたり、今津が提起する学習段階の概念は（特に大学段階での体験学習に位置づけられている『サービス・ラーニング』と『学校インターンシップ』は）導きの糸となるように思われるのである。

2.2 「現場」での体験をどう捉える

－「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」－

これまで、教員養成における大学生の学校現場での体験（学習）を指し示すために、多くの場合「ボランティア」という用語が使われてきた。長谷川ら（2014, p.92）は先行研究を丹念に検討する中で「広く流布している“ボランティア”という用語は、元来の意義である『自発性』が今日においても基本原則とされており、自立した個人の自由意志・自己決定にもとづく公共的営為であることが確認できる」としている。その一方で、学校教育の充実を目的にボランティアが学校に導入され、「学校にとっての意義があまりに強調されることで、ボランティアの自由意志・自己決定にもとづいて活動をすすめていくという『裁量の自発性』が萎縮してしまう可能性」（長谷川 2016, p.93）も指摘されている。

また今津（p.21）は「ボランティア」が「高齢者福祉から障害者福祉さらには被災地支援など幅広い分野を含んでいるし、元来が『自発性』に基づく活動なので、学生全員が関心を向けるわけではない」とことと「地域社会への参画ではあっても、『学習』の意味合いはあまり注目されない」とことの二点を問題点として挙げている。

確かに、教員養成という文脈において「ボランティア」に関しては特に学校現場に焦点化して実践・議論されている。また、本学部も含めて学校現場での体験学習が授業化され、教員採用試験時に自治体が受験者に提出を求める「志願書」にはほとんどの自治体で「ボランティア経験」を問うような欄がある現状をふまえるならば、「ボランティア」という用語では「裁量の自主性」という点で教員養成における学校現場での体験学習を適切に記述することができない。また、教員養成においては学生が学校現場で学習することに非常に大きなウェイトが置かれているが「ボランティア」という用語は学習という要素を含んではいない。上記二点の問題点を克服するものとして、そして特に教育面に着目する概念として、今津は学校現場での体験学習を「サービス・ラーニング」と捉えることを提起する。今津（p.21）によれば「『サービス・ラーニング』のおおよその意味は『地域諸機関での奉仕活動（サービス）を通じての経験学習（ラーニング）』である。地域社会で自立（律）する市民となるための『市民性』（citizenship）を育成する目的で1990代（ママ）後半のアメリカで生まれ、2000年代以降には中等・高等教育での『シティズンシップ教育』プログラムを構成するキーワードとして広がっている」という。

「サービス・ラーニング」は「ボランティアでもインターンシップでもなく、サービスの『受け手』と『送り手』の双方にとって利益を生み出し、両者の中間に位置する手法」（p.21）であり、「中・高校時代のボランティアから始め、大学に入ってサービス・ラーニングをおこない、学年が上がるに従って、正規の教育実習や学校インターンシップへと移行していく過程」（p.21）が想定されている。学校現場での体験学習が「ボランティア」に終始してしまい、学校や地域への「参加」に留まるのでは教育的効果は薄いだろう。そ

うではなく、大学での教員養成においては「送り手」と「受け手」双方が利益を享受する「サービス・ラーニング」に始まり、教育実習や「学校インターンシップ」に移行していくというルートが用意されるべきであり、そのようなものとして学校現場での体験学習を捉える必要がある。「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」という観点によって、以下では本学部の「現場」での体験の課題と可能性を検討するという本稿の問題関心に応え、学生が「サービス・ラーニング」を経験し「学校インターンシップ」へ至る過程について検討を行いたい。

3. 各取り組みの考察

本節では、1. で概観した本学部の取り組みについて、〈概要〉、〈位置づけ〉、〈課題と可能性〉の三点から考察を行う。なお、〈概要〉については、主にシラバス、履修ガイドブック、手引き等を参照することとし、〈位置づけ〉については、2. で取り上げた、「サービス・ラーニング」「学校インターンシップ」という観点から検討を行ったうえで、その検討をふまえて浮かび上がる〈課題と可能性〉についてまとめることとする。

3.1 「学校ふれあい体験Ⅰ」、「放課後子ども教室事業」

〈概要〉

「学校ふれあい体験Ⅰ」（シラバス参照）

学校現場での教員としての仕事を理解したり、学校における今日的な課題やその対応策などについて考えたりする。学校現場で実際に教員の補助をしたり、児童とふれあったりなどの体験を通して学ぶ。

「放課後子ども教室事業」

放課後子ども教室は全児童を対象として、放課後に子どもたちが安全に安心して活動できる居場所を確保し、地域住民の参画によって様々な活動を行うことを通して、子どもを健全に育成することを目的に実施されている事業である。

文部科学省および厚生労働省により、2007年度から「放課後子ども教室推進事業」として実施され、2014年8月に「放課後子ども総合プラン」が公表されてからは、春日部市は「放課後子ども総合プラン 春日部市行動計画」（春日部市2016）を策定した。その中では放課後子ども教室の実施経緯と状況が以下のように報告されている。

本市では、国から「放課後子どもプラン」が示された平成19年度に「放課後子ども教室事業」の実施について検討を始め、平成20年度からモデル校として内牧小学校におい

て教室を開始しました。以降、毎年1校から2校ずつ実施校を増やし、平成27年度現在、13校で放課後子ども教室を実施しています。開始当初より、地域の方々や保護者の協力を得て、地域の実情に応じた運営を図るため、関係団体等の参加を得て、教室ごとに「実行委員会」を組織しています。そのため、開催日数や内容は教室によりばらつきがあります。また、市内大学等の協力を得て、学生に講師や運営ボランティアとして参加いただいています(p.4)。

本学部では学生団体「共栄大学子ども教室」が春日部市の放課後子ども教室事業に参画し、市内8校(2016年度現在)の小学校において放課後子ども教室の企画・運営や運営補助を行っている。

<位置づけ>

「学校ふれあい体験Ⅰ」

本学部では1年次に「学校ふれあい体験Ⅰ」を履修可能である。〈概要〉にあるように、「学校ふれあい体験Ⅰ」においてはまず「学校現場での教員としての仕事を理解したり、学校における今日的な課題やその対応策などについて考えたりする」ことが求められる。学生たちはまず、小学校に入る上での心構えや学校現場の今日的な状況等に関する講義を受講し、体験先の小学校において学校現場を体験し、様々な考察を行うことから始める(学生には、一日の流れや自らの考察を日誌に記すことが課されている)。その上で「学校現場で実際に教員の補助をしたり、児童とふれあったり」する中で、「体験を通して学ぶ」ことが目的とされているのである。

「放課後子ども教室事業」

「放課後子ども教室事業」においては、学生には「学校ふれあい体験」とは異なる役割で学校現場に参入することが求められる。放課後子ども教室は基本的に地域住民の手によって運営されており、学校は場所を提供するが、教員が運営に参加することはない(ただ、学校の協力なくしては放課後子ども教室が成立し得ないことはいうまでもない)。そのような状況下で、学生は学校生活とは異なる場に身を置く児童と運営スタッフの一員として相対することになるのであり、「教員として」の体験を行う「学校ふれあい体験Ⅰ」とは学生が担う役割は異なる。学生団体「共栄大学子ども教室」は1年次から参加可能であり、学生は運営スタッフとして放課後子ども教室の企画・運営を体験し、その中で学校生活とは異なる児童の姿を学ぶのである。

このように、「学校ふれあい体験Ⅰ」と「放課後子ども教室事業」のどちらも、1年次か

ら「体験を通して学ぶ」という特徴を持つことが分かる。それはまさしく「地域諸機関での奉仕活動（サービス）を通じての経験学習（ラーニング）」（今津 2016, p.21）であり、両者は「サービス・ラーニング」に位置づけられるといえる。

＜課題と可能性＞

ここでは、「学校ふれあい体験Ⅰ」と「放課後子ども教室事業」が教員養成の最初期段階にあたる1年次から参加可能であることの重要性を指摘しておきたい。今津（2016, p.21）は「サービス・ラーニング」に以下二つの機能が含まれていることを指摘している。第一は、実習準備段階としての「プレ教育実習」機能である。現在、教職を志す学生には教育実習に至る前に学校現場を体験することが強く求められており、本学部においては「学校ふれあい体験Ⅰ」と「放課後子ども教室事業」がそれを担っているといえる。第二は、自らに教師としての適性や教職に就くことへの強い意志があるのかどうかを学生自身が考える「スクリーニング」と「ライフデザイン」の機能である。1年次という早い段階で学校現場を体験し、自らの適正について考える機会が存在することは学生にとってメリットが大きいだろう。その一方で、「スクリーニング」と「ライフデザイン」には適切さと慎重さが要求される。「サービス・ラーニング」において、大学は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かという課題に直面しているといえるのではないだろうか。

3.2 「介護等体験」、「小学校教育実習」

＜概要＞

「介護等体験」（シラバス参照）

特別支援学校と社会福祉施設が社会の中で果たす役割、教育職員免許状法上の介護等体験の位置づけを解説し、介護等体験の意義と目的について理解を深める。また、実習に参加するための態度や心構えについて指導を行う。さらに実習に参加し、実習後に学びのふりかえりを行う。

参加人数は、2012年度35名、2013年度85名、2014年度126名、2015年度128名、2016年度124名（予定）である。

「小学校教育実習」（シラバス参照）

教育実習は、これまでの学習・経験の成果を学校教育の現場で実践する重要な機会である。実習を通して、教師の仕事全般への理解、教科等の指導及び学級経営、生徒指導に関する基礎的技能の習得、児童及び家庭・地域への理解、学校経営の実際や教育活動のしくみ等を総合的に学ぶ。将来、教師になるにあたって必要な事柄を実地で学びとり、教師と

しての意識や責任感を高め、自らの教育実践力や意欲を向上させていく。

実習期間は4週間。参加人数は、2013年度32名(提携2市、母校)、2014年度75名(提携4市町、母校)、2015年度120名(提携7市区町、母校)、2016年度124名(提携7市区町、母校：予定)である。

<位置づけ>

まずは、それぞれの体験・実習の法律や手引きにおける位置づけを確認したうえで、本稿での視点に引きつけて行くこととする。

「介護等体験」

先にも述べたように、「介護等体験」は教員免許取得希望者に対し、1998年度以降義務づけられたものである。既に周知のこととは思いますが、改めてその趣旨について「小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律」を確認してみる。

第一条 この法律は、義務教育に従事する教員が個人の尊厳及び社会連帯の理念に関する認識を深めることの重要性にかんがみ、教員としての資質の向上を図り、義務教育の一層の充実を期する観点から、小学校又は中学校の教諭の普通免許状の授与を受けようとする者に、障害者、高齢者等に対する介護、介助、これらの者との交流等の体験を行わせる措置を講ずるため、小学校及び中学校の教諭の普通免許状の授与について教育職員免許法(昭和二十四年法律第百四十七号)の特例等を定めるものとする。

「小学校教育実習」

一方、本学部で作成・使用している『教育実習の手引き』では、小学校教育実習を次のように位置づけている。

教育実習はみなさんが学生として、教師として、そして人間として、多くのことを学ぼうとする有効な時間だということができます。それは、大学4年間の教員養成課程における学びのプロセスの中核であるとともに、教師としての長いキャリアにおける実践的な学びの起点として位置づけられるものであり、一人ひとりの自己形成史における重要なターニングポイントとしての意味をもっているからです。

教育実習は、第一に、教員養成課程における体験的学びの中核として位置づけることができます。そこで大切なことは、教育を受ける側とする側の二つの見方が総合されていくことにあり、その中で、学校とは、教師とは、授業とは何なのかということに対す

る見方が奥行きを増していくことに意味があります。そのためには、1年次で実際に教職体験をする「学校ふれあい体験Ⅰ」と4年次の「学校ふれあい体験Ⅱ」の時間と互いに緊密に関連しあうことで、3年次の教育実習以前の学習や実習後の学習とつながっていきます。

第二に、教師としての長いキャリアにおける実践的な学びの起点にあたるものとして位置づけることができます。実践の場で学ぶということは、何よりもまず現在進行中の出来事の中に身を置いて学ぶことを意味しており、皆さんがその渦中で何を体験し、どのような問題に突き当たり、どのような反省を行っていくのか、その体験と反省の在り方に教育実習における学びの質はかかっているとと言えます (p.1)。

これらの記述からも見て取れるように、「介護等体験」、「小学校教育実習」はいずれも、「サービス・ラーニング」と「学校インターンシップ」の橋渡しをするものとして位置づけられている。

まず、2年次での介護等体験では、いわゆる「社会的弱者」とされる人びととの関わりを通して、彼／彼女らが日常生活を送るうえでどのようなニーズを抱えているのか、そしてそのニーズへの対処がどのように展開されているのかを知ることが目指される。これはまさに「サービス・ラーニング」の一端として位置づけられるだろう。教職に就いた後に中心に関わることになる子どもたちもまたある意味では「社会的弱者」であるわけで、介護等体験を通して彼／彼女らのニーズをどのように汲み取り対処するかという観点から体験をとらえるならば、それは職業人として学校に関わるという意味確認、つまり「学校インターンシップ」への第一歩を踏み出すことにもなる。また、体験に先立って、学内での諸手続きや、学外の各施設、つまり社会との直接的なやりとりを通して、一市民としての自らのあり方を問うことも可能である。この点からしても、それが「市民性（シティズンシップ）教育」であると言える。

3年次での教育実習もまた、前段階までの体験をふまえ、学校現場に対して一市民としての関わり方から、専門家としての関わり方へと移行するかどうかを選び取るためのまさに一つの「指標」としての意味を持つ。つまり、「スクリーニング」と「ライフデザイン」としての機能を備えているということである。

<課題と可能性>

教育課程の連続性ということを意識する際に、「介護等体験」「小学校教育実習」は非常に重要なターニングポイントになりうる。つまり、それら体験・実習を経験した後、そこでの学びが必ずしも「学校インターンシップ」へと連続していくとは限らないということである。「サービス・ラーニング」の段階で、教員として学校に資することを志望したとし

ても、学校社会において専門家として求められる知識・技術・技能、つまり資質とは何か、それらが自らに備わっているか、それらを獲得するための素地があるかといったことは、上記二つの体験・実習を通して確認する必要があるのだ。

3.3 「学校ふれあい体験Ⅱ」

<概要>

「学校ふれあい体験Ⅱ」(シラバス参照)

大学での学習の成果や自己の思考・経験の深化を基に、教員を目指す者としてのさらなる意識改革を進めるため、今日的な課題について協議したり、学校現場において、教育の担い手としての自覚を持って関わったりする。これまでの理論的・技術的な学びを、教育現場で自己点検・自己評価することで、教員として幼児・児童等に関わることの意義や役割を再認識する。

<位置づけ>

ここまで、「学校ふれあい体験Ⅰ」と「放課後子ども教室事業」による「サービス・ラーニング」によって学生が自身の資質やライフデザインについて考えることから始まり、「介護等体験」と「教育実習」の中で学校現場への専門家としての関わりに移行する構造をみてきた。4年次において履修される「学校ふれあい体験Ⅱ」では、教員としての自覚を強く持って講義に参加し、学校現場において体験を重ねることが求められている。体験校での学生は、そこでの教員集団からは共に集団を形成する新参者として迎えられ、教員として児童と対峙することになる。これまでの「サービス・ラーニング」や大学での学びの集大成として、学生は「学校ふれあい体験Ⅱ」においては豊富な(『学校ふれあい体験』では年間8回の実習が課されるが、『学校ふれあい体験Ⅱ』では年間20回にも及ぶ)体験校での「学校インターンシップ」を経験することになるのである。「学校インターンシップ」を履修・体験する学生は、それまでの種々の現場体験によるスクリーニングを経て教職を強く志望する学生である。「学校ふれあい体験Ⅰ」は130名の1年次生のほとんどが履修している一方で、「学校ふれあい体験Ⅱ」は4年次生127名のうち24名の履修者であるという事実がそれを物語っているだろう。

<課題と可能性>

まず、「学校インターンシップ」としての「学校ふれあい体験Ⅱ」における課題を二点指摘しておきたい。第一に、学校現場での体験の内容が精査される必要があるということが挙げられるだろう。現状では、学生たちが学校現場で体験する内容については体験校に一任されており、その結果、体験内容は体験校の状況に大きく依存することになっている。

学校現場で児童に対して行われる教育が最優先だという前提の上で、学校現場と大学が連携して体験の内容を精査することが必要である。

第二に、シラバスにおいても述べられているように「これまでの理論的・技術的な学びを、教育現場で自己点検・自己評価すること」に関わる課題が挙げられる。大学において教育諸科学を学んだ者として、大学と現場を行きつ戻りつする者として、学生には理論と実践の往還を実現することが求められており、大学は「学校インターンシップ」までにそれを可能とするトレーニングを提供しなければならない。大学で学んだ理論を通して現場での実践をまなざし、記述・分析が可能であるなど、大学での理論的・技術的な学びが現場で生かされることが「教員として幼児・児童等に関わることの意義や役割を再認識する」ことを助けるのではないだろうか。

おそらく、上記二つの課題は「解決」が可能であるような性質のものではないだろう。これらの課題は、「学校インターンシップ」をめぐる絶えず学校現場と大学が連携し、学生に対してそれぞれの役割を果たし続け、学生を媒介とした教員養成の往還関係を形成する必要性を指し示しているのである。

おわりに — 「現場」を通して学ぶことの両義性—

本稿では、教員養成課程における「現場」での学びの重要性について検討をしてきたが、その際に、現場体験を「よきもの」としてとらえるという前提に立ってきた。しかし、その前提に対していったん疑問を投げかける必要があるだろう。先にも述べたように、今津（2016）はその傾向を『学校現場中心』への傾斜（p.19）としたうえで、「大学の学術的専門知識はあくまで補助的に利用」（p.19）されるものとなっていることを危惧している。そして、その事態を打開するために「サービス・ラーニング」という概念を採用し、「省察」の過程を確保することを通して大学の存在意義を再確認すべきであるとする。その過程において、「学校現場の『具体・個別』を表す教師の実践的言葉に耳を傾けて、大学研究者はそれを『抽象・一般』的用語で表現する。（中略）そのやりとりは相互の“闘い”に近くなる場合もある。（中略）こうした“血みどろの対話”を重ねた結果として、最後には両者それぞれにとって互惠性に満ちた協働関係を実現させ、まったく新しい『抽象・一般』的概念を両者で創造する幸運に恵まれることもあるはずである」（pp.25-26）と述べるのである。

長谷川ら（2014）は、この点について、新たな取り組みであるところの「サービス・ラーニング」もまた、「参加の自発性」と「裁量の自発性」という観点から原理的矛盾をはらんでいるとしている。前者は、たとえば単位化・カリキュラム化といったかたちで大学の教育課程に取り込まれた時に脅かされることになる。また、採用の際に現場での体験が

どれだけあるのかということが問われるようでは、実現しないだろう。後者については、現場に受け入れられた後に制限されがちなものであるという。「はじめに」でも指摘したように、多様かつ複雑な社会的期待を向けられている学校現場において、そのニーズを汲み取り対処してくれる存在としての教員志望者は非常に貴重な存在であると言える。しかし、ただ一方的に相手のニーズに応えるという方向性のみでの関わり方では、市民性の教育としても、専門性の教育としても限界を指摘することができるだろう (p.97)。

また、広田 (2015) は、『ボランティアを通して学ぶ』ことの両義性と微妙さ」として、その可能性と危険性について指摘をしている。「ボランティア」を本稿に即して「現場経験」と読み替えてもその指摘は有効であるように思われる。現場経験の可能性については前節までで十分検討したので、本稿の最後にその危険性について広田 (2015) に依拠しつつ述べておきたい。

まず、現場体験学習は「世界を開くこともあるし、世界を閉ざすこともある」(p.194)。われわれの生きる世界は「自然」「生活世界」「社会システム」に分類できる。ここで注目するのは「生活世界」と「社会システム」である。前者は対面的関係性ともいうべきもので、個人の力で変革することができる。後者は法律、制度、社会インフラ等であり、一般的には個人によって変革することのできないものであるととらえられている。現場体験学習はまさに当の「生活世界」に入り込み、そこに住まう人びとと対面的・直接的関係性を築くなかで展開されるものであるが、その世界を必要以上に重要視することは、それらを取り巻く「社会システム」に対し視線を向けることを妨げ、非常に限定的な世界に閉じ込められることにつながりかねない。結果として、最初に入り込んだ「生活世界」に流通する思考や判断の枠組みからのみ世界をまなざすことになり、「社会システム」は個人にはいかんともしがたい世界として、限定的な人びとにのみ開かれたものになってしまうのである。

この指摘は、長谷川ら (2014) のいう「裁量の自発性」を限定することや、今津 (2016) が危惧した『『学校現場中心』への傾斜』とつながるものであろう。それゆえ、現場体験学習を手放しで「よいもの」ととらえ、その「よりよいあり方」を模索する方向性のみでなく、それがはらむ危険性も同時に一まさに「両義性」を一検討していくことが求められるだろう。

引用・参考文献

- 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”, 『佛教大学大学院紀要』, 31, 2000, pp.103-118
- 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—学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて (答申)”, 2015
- 原清治, “現場体験活動は教員志望者の実践力を涵養するのか—学校インターンシップのもつ「効果」について考える”, 『佛教大学総合研究所紀要』, 16, 2009, pp.35-51

- 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)ー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
- 広田照幸, 『教育は何をなすべきかー能力・職業・市民』, 岩波書店, 2015
- 今津孝次郎, “教員養成における「大学中心」と「学校現場中心」ー「サービス・ラーニング」と「学校インターンシップ」”, 『東邦学誌』, 45 (1), 2016, pp.17-27
- 甲斐謙介, “学校インターンシップの現状と課題ー実践的指導力の育成に向けて”, 『京都教育大学教育実践研究紀要』, 9, 2009, pp.185-190
- 春日部市, 『放課後子ども総合プラン 春日部市行動計画』, 2016
- 共栄大学教育学部, 『教育実習の手引き(改訂版)』, 2016
- 共栄大学, 『修学ガイドブック』, 2011～2016
- 望月耕太・長谷川哲也・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(2)ー各大学における学校支援ボランティア活動の名称の違いに注目して”, 『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.103-110
- 森下寛, “大学と教育委員会による学校インターンシップの構築と変遷”, 『大分大学教育福祉科学部研究紀要』, 37 (2), 2015, pp.287-300
- 小倉美津夫, “学校インターンシップと教育実習の連結ーその効果についての考察”, 『日本福祉大学全学教育センター紀要』, 2, 2014, pp.7-16
- 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
- 歌川光一・鈴木翔, “教育実習と学校ボランティアの関連性をめぐる研究動向とその課題ー教職志望学生の予期的社会化の観点から”, 『秋田大学教養基礎教育研究年報』, 18, 2016, pp.73-81

