

業の形態ばかりに目がいて、本当は副題にある「主体的・対話的で深い学び」が目的であるのに、それになかなか到達できていません。だから文科省はアクティブ・ラーニングという言葉を使わなくなったのでしょうか。その代わりに、「～の視点」という言葉をつけて「アクティブ・ラーニングの視点」という、分かったような、分からないような議論を誘導していて、非常にご苦労されているようです。

実は先日、3人のシンポジストとシンポジウムの進め方について打ち合わせをしたのですが、早くも中間的な結論が得られました。私は本当に面白いと思ったのですが、「アクティブという言葉が悪い。これをカットしましょう」という話になりました。つまり、アクティブ・ラーニングについて議論すると、ともすれば授業形態に眼を奪われるから「ティーチング」の視点になってしまいます。それは間違っており、“アクティブ”を取って、探究していくべきは「ラーニング」の視点を問うことではないか、それに集中しないといけないというわけです。授業の形や形式ばかりに関心を向けないで、本当の意味で「深い学び」に到達するためには、「ラーニング」にこそ注目すべきだ、というのが打ち合わせの際の一致点になりました。

このチラシの写真について補足します。この写真のバルーンは、実は、大学と学校現場とのつながりといいますか、連携を示すシンボルの役目を果たしています。愛知東邦大学に一番近い平和が丘小学校のPTAから「PTA主催の土曜企画をやっているのですが、本年度の企画・運営をぜひ愛知東邦大学教育学部の学生さんたちに任せたいのです。お隣ですので、ぜひよろしく願います」という依頼を昨年受けました。造形の専門家がいたということもあり、何をやるかを考えた結果、「巨大バルーンを作ろう」というプロジェクトが生まれました。そして出来上がったのがこの巨大バルーンです。

作業は簡単です。色ビニールをセロテープで貼っていただけです。小学校1年生から6年生までの子どもたち全員が簡単に参加できます。これを貼り合わせて大きなビニールを作り、大学生たちがこれを二つ折りにして、さらに端を折って開いたところに扇風機で風を送り込んでいくと、体育館いっぱい広がったバルーンが出来上がりました。体育館の天井に届くぐらいの大きなバルーンが出来上がって、子どもたちは大喜びで、このバルーンを下から手でつついて遊んでいる場面がこの写真です。

先ほどアクティブ・ラーニングの悪口を言いましたが、これは言ってみれば、大学生がアクティブ・ラーニングを隣の小学校の体育館でやったということになります。ここからどういうふうに学生たちが学びを深めていくのかというところまで、私たちはなかなか探究ができていないという反省も含めて、3月3日に小学校・中学校と高校と大学の互いのディスカッションが、フロアの方々も含めてできればいいなと思っています。

ということで、今日の私の話のテーマは、「大学と学校現場をどのように関係付けていくか」ということです。私の専門である教師教育という領域に限って話をさせていただきますので、もしかするとこの会場の先生方で関心ある方が限られてきてしまうかもしれませんが、しばらくお付き合いいただければと思います。

1. 戦後最大の「教員育成」制度変革

(1) 大変革のスタートになった二つの中教審答申

1. 戦後最大の「教員育成」制度改変

(1) 大改変のスタートとなった二つの中教審答申

A「教員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8月)

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)

(2) 共通点と相違点

- ・共通点: 「教員育成」=「養成・採用・研修の一体化」、「学び続ける教員」
(大学)・(教委)・(教委)
- ・相違点: A—新たに大学院に力点、修士学位を教員免許資格案(民主党政権時)
B—学校現場・教委に力点(自公政権時)

(3) 「教師教育」と「教員育成」の違い

- ・「教師教育」の両側面: ①国や自治体の教員政策 (teacher education policy)
(国や社会から捉える視点)
- ②教師の生涯にわたる成長発達 (teacher development)
(教師個人の側から捉える視点—「学び続ける教師」を内包)

・「教員育成」「学び続ける教員」は、あくまで①の立場と映る

今、「教員育成」制度の戦後最大規模の改変がなされようとしています。ついこの間、新しく出された鳥飼玖美子さんの『英語教育の危機』¹という新書を読み終えました。鳥飼さんは英語教育のベテランでいらっしゃいます。この本は今の英語教育の改革はなっていないという批判で埋め尽くされていますが、面白い表現をされていました。「日本がこのところ行っている英語教育の改革というのは、慢性改革病である」と。「次から次へと改革をしているけれども、いろいろ問題があり過ぎる。この改革は病気である」と。

冗談めかして書かれているのだと思いますが、私はこの「病気」という言葉を拝借させていただきます。実は、教員養成と現職教育を含めた教師教育……文科省はどういうわけか「教師教育」という言葉は使いません。「教師教育」はもともと teacher education という国際的に通用する言葉の日本語訳ですが、これを使わないのです。「教員育成」という新しい表現で呼び習わそうとしているようですが、この教員育成の制度改変も「病気」に近く、慢性改革病のたぐいです。鳥飼さんが『英語教育の危機』で言われたように、とにかく変えないといけないう「強迫神経症」に陥っているかのようです。

その背景には超少子化という大きな流れがあるのは分かるのですが、全国の大学が今、悲鳴を上げています。現場を無視しているというか、あまりにも規模が大きすぎるというか、変えていかないと教師の資質能力が低下するという圧力が強すぎます。それでは、改革で先生方の資質能力が高まっているのかというと、もちろん高まっている面もあるでしょうが、むしろ疲弊しています。改革、改革そして研修、研修で疲れる、という心の病が広がっています。

鳥飼さんも、「英語教育の改革がどんどん行われているけれども、子どもたちに英語能力がそれほど身に付いているとは思えない」「小学校で英語を本格的な教科としてやるようになるが、英語嫌いが増えるのではないかと非常に憂えている」と書いていらっしゃいます。だから「慢性改革病」だということを言われたのですが、私も、この教員育成の領域、教師教育の領域も、慢

¹ 鳥飼玖美子『英語教育の危機』筑摩書房、2018年

性改革病あるいは強迫神経症に近い病気だという感じがします。

これは悪口を言い過ぎたかもしれませんが、せっかくだから、今日はこれを少し整理し、どこに問題点があって、大学として今、何ができるのかということのを少しでも考えていきたいと思えます。

(2) 共通点と相違点

「大変更のスタートとなった2つの中教審答申」はもう皆さんよくご存じだと思います。AとBの中教審答申が出ました。この2つの答申を読むと、共通点と相違点があります。共通点は、教員育成は養成・採用・研修の一体化という点で、2つの中教審答申は一緒です。

ただ、違うところは、Aの方は民主党政権下でつくられたということも影響しているのだと思いますが、大学院に力点を置いて教師の資質能力を高めていこうとしています。Bの方は、大学院は一切出てきません。むしろ学校現場や教育委員会に力点を置いています。これは自公政権時につくられました。こういう違いはありますが、「養成・採用・研修の一体化」という言葉は二つに共通して何度も出てきます。

ここで「教員育成」という言葉をわざわざ使い、「教師教育」という言葉を使わないことの原因がほんのり見えてきます。なぜかというと、養成は大学、採用と研修は教育委員会が行います。文科省は、養成には教職課程の管理運営でタッチします。これは初中局教職員課が統制を取っています。ところが、採用と研修は教育委員会ですから、文科省はなるべく立ち入らないように遠慮されているようです。「教師教育」というのは、養成と研修を一体化、つまり一直線で繋げて考えていこうという世界共通の考え方なのですが、国はどのようなわけか「教員育成」という言葉しか使っていません。つまり、管轄部署が違うことが背景にあるような気がします。

ここから私はもう1つの疑念が湧いてきます。養成・採用・研修の一体化ということは、大学と教育委員会を一体化するということですから、邪推になりますが、おそらく教育センターをなくすのではないかと気さえます。大学と教育委員会が一体になって、採用も、研修も行っていくのではないのでしょうか。事実、大学と教育委員会の一体化はすでに進んでいます。教職大学院、それから各地域にあります教員育成協議会です。教員免許状更新講習を入れてもよいでしょう。大学と教育委員会がタッグを組んで、教員の資質能力の向上に資するような取り組みがすでに始まっています。

言い過ぎかもしれませんが、おそらく教育センターや総合教育センターを縮小し、教育委員会の研修関係の指導主事も数を減らすのではないのでしょうか。その代わりに、教職大学院を中心に、大学にその機能を肩代わりさせていく。つまり、今後は大学が教員研修の機関になるような気がするのです。

(3) 「教師教育」と「教員育成」の違い

次に『「教師教育」と「教員育成」の違い』についてさらに検討してみましょう。教師教育(teacher education)には2つの側面があります。これは世界的に言われていることですが、1つは①国や自治体の教員政策 (teacher education policy) です。つまり政策的な側面であり、国や社会から捉える視点です。もう1つは、②教師の生涯にわたる成長発達 (teacher development) で、

教師個人の側から捉える視点です。教師教育は、これらの両面から見ていくべきです。

そうすると、「学び続ける教師」という最近流行のキーワードについてですが、私がずっと研究を続けてきた教師教育（teacher education）は、もともと「学び続ける教師」の研究ですから、いまさら何を言うのかという感じがします。急に「学び続ける教師」ということを言い始めると、隠れた意図がありそうだ、少しくさんくさい感じさえします。

それに、自発的に自己研修をされていた先生方で「どうしていまさら、学び続ける教師なんて言うのですか。私はずっと学び続けていますよ」という方がいらっしやると思うのですが、それをわざわざ行政的に言うのは何なのかというと、おそらく、①の立場から言っているのではないのでしょうか。国や社会から捉える視点で「教員育成」とか「学び続ける教員」と言っているのではないのでしょうか。私はどうもそんな感じがしてなりません。

それに対してわれわれは、やはり②教師の生涯にわたる成長発達（teacher development）の観点から、今、何が課題になってきているのかということを追究していくべきではないでしょうか。教育に関する最近の評論とか論文を拝見していると、必ず「学び続ける教師」という表現がしきりに使われます。もちろん間違いはないのですが、何かからくりがあるのではないかと勘ぐってしまいます。教育委員会の現職研修をちゃんと受けないと駄目だぞといった趣旨があるのではないかと邪推したくなります。しかし、もともと教師教育は生涯にわたって発達するということであり、事実、これまでも意欲ある先生方は学び続けていらっしやいます。そういうことなのです。

（4）教師教育にとって「大学」と「学校現場」の関係

（4）教師教育にとって「大学」と「学校現場」の関係

教師教育は「大学」と「学校現場」の双方を不可欠とする。ただし、いずれに力点を置くかによって、教師教育全体の基本性格が異なる。

【世界の動向】

- ・対象として、双方に力点：従来からの「教員養成」「現職教育」の分類
- ・方法として、双方の結合に力点：世界的に「学校現場」(school-based)を重視

【日本の動向】

日本では「学校現場」中心に傾斜する教職課程再課程認定(2018年)

- ・対象として、各教科教育法や「道徳教育」「総合学習」「進路指導論(キャリア教育を含む)」「生徒指導論」「小学校英語」といった諸科目について、新たに「コアカリキュラム」が設定されるとともに、「学校インターンシップ」も新たな実習形態科目として登場、急増する教職大学院のカリキュラム編成や教員構成などにも、「学校現場」中心傾向を如実に見ることができる。
- ・方法として、「アクティブ・ラーニングの視点」→「主体的・対話的で深い学び」に貫かれた学習を強調

「大学」と「学校現場」との関係ですが、教師教育は「大学」と「学校現場」の双方を不可欠とします。ただし、いずれに力点を置くかによって、教師教育全体の基本性格が異なります。世界の動向は、最近になって学校現場を非常に重視するようになってきました。1990年代からですから、もう20年以上になるのでしょうか。教員養成だけではなく、現職教育も含めて両方を対象にしますから、特に現職教育段階では、方法として学校現場を重視した研修が重視されるようになりました。school-basedという言葉がしきりに使われますが、それは学校現場を対象として実践

研究をして、それを現職研修にてこ入れにしていくやり方が世界の動向になりました。それまでは、先生の資質能力の発展は、大学院で学んで学位を取ることとされてきました。だから、学校現場からは切り離されていたわけですが、20年以上前から学校現場を重視するようになっていきます。学校現場でぶつかった問題について、先生自身が研究していくという流れがすでに出来上がっています。

日本の動向としては、「学校現場」に傾斜する教職課程再課程認定が挙げられます。当初は今年3月に申請書類提出だったのですが、全国から準備が間に合わないという声が出たので、1ヵ月延びました。この4月に申請書を出して、審査を受けて、さらにいろいろな注文が出され、申請書の修正案を出して、認可されたら2019年度から教職課程の新しいコースを始めてよろしいというお墨付きが出るということになりました。こういうことで、今、大きな山場に差し掛かっているのですが、その中身は非常に学校現場を重視しています。ここにいらっしゃる先生方はすでにご承知なので詳しくは言いませんが、とにかく学校現場中心傾向を如実に見るができます。

方法としては、先ほど言いましたように「アクティブ・ラーニングの視点」に基づく「主体的・対話的で深い学び」を実現することが目的です。ただし、主体的・対話的で深い学びとはどういうものかを現場の先生方がどこまで具体的に理解できるかどうか、難しいのではないかと思います。言葉はきれいですから、反対する人はいないと思います。私はこの言葉を最初に聞いたとき、これは大学の課題だと思いました。しかし、文科省は小・中・高・大で主体的・対話的で深い学びを、という指示を出しているわけで、各学校段階で具体的実践を通していかに実現するか、はきわめて大きな奥深い課題です。そこでこれについてのシンポジウムを3月3日に行うという企画にもなったわけです。

2. 教師教育のトレンドー日本の1960年代後半～2010年代ー

2. 教師教育のトレンドー日本の1960年代後半～2010年代ー	
1960年代後半～1990年代前半 多子時代 教師の「量」的供給 教員養成から教師教育へ 教職専門性(最新の知識・技術)	1960年代後半～1990年代前半～2010年代 多子～少子化時代 教師の「質」的向上 教師教育の深化 教職専門性(知識・技術を学校現場の問題解決に応用)
大学中心+学校現場への注目	大学+学校現場中心
(1996年)	(2017年)

日本での1960年代後半から2010年代の約50年間の教師教育のトレンドをたどってみたいと思います。恐縮ですが、スライドの写真は私の著書です。20年前に『変動社会の教師教育』を出版したのですが、それから20年が経ち、検討対象がやや時代遅れで古めかしくなってきました。また

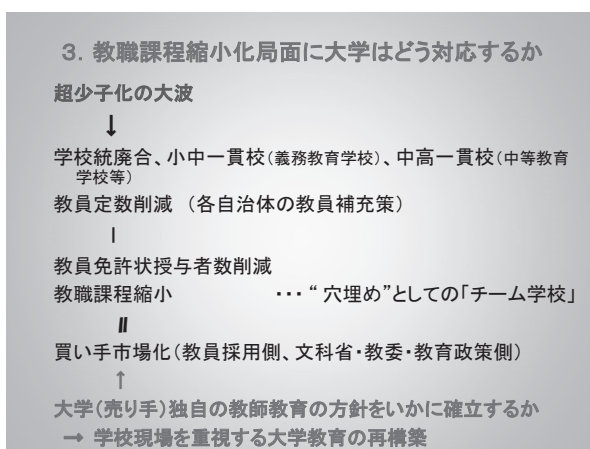
この間に中教審答申が2つも出されて教員育成改変など、政策的にも大きく変わってきましたので、本を書き直す必要があります。昨年夏に新版を出しました²。この1996年の本から2017年の本までの20年間、どうい変化があったかということ、かいつまんでまとめてみたいと思います。

‘60年代から’90年代前半を対象にした初版の舞台となったのは、多子時代です。子どもの数が多かったので、教師の量を供給する必要がありました。どうやって教員養成を行っていくのか、どうい方法で教員養成を充実したものにするかということが中心であり、これは世界的に共通していました。ところが、教員養成から教師教育へというアイデアがこの時期に生まれました。現職教育も重視しないと教師の資質能力が充実していかないということです。全体的には教職の専門性として、最新の知識・技術をどうやって身に付けさせ、それを現職の中でさらにリニューアルしていくかといったように、大学中心のアイデアでした。大学の中で養成するのだということです。たくさんの教師を送り出さないと多子時代に対応することができないが、学校現場にも注目しないといけないという動きが出てきたのが、私が初版で扱った時代です。

それに対して20年後は多子時代から少子化の時代と変わりました。特に日本は典型的ですが、超少子化の時代に入りました。そうすると、教師の量を確保するというよりは、むしろ教師の質を向上させていくことに関心が強くなります。問題は、この質の中身です。政策側が求めていることと、教員側が求めていること、ないし教員組合側が求めていることの中に、少しずつが生じてきます。とにかく教員養成だけではなくて、現職教育も含めて教師教育の深化が、いっそう問われるようになってきた時代です。

従って、教職の専門性は知識・技術だけではなくて、それを学校現場の問題解決にどうやって応用することができるかということまで高めていかないと、教師の資質能力の向上はあり得ないということが、この20年ぐらいの間に非常に強調されるようになってきました。当初は学校現場に「少しだけ」注目するだけであったのが、今は学校現場が「中心に」なっているのではないかと、変化を整理しました。

3. 教職課程縮小化局面に大学はどう対応するか



² 今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、1996年、同『新版 変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、2017年

そうすると、超少子化の大波が、特に日本に襲ってきていますので、小中一貫校、中高一貫校も含めて、あちこちで学校統廃合が起こります。そして、教員の定数削減が実施されます。これらの背景には、財務省の非常に強い圧力があるようです。

文科省は教員の定数削減に反対しています。教員は減らしてほしくない、あるいはクラスの人数を40人からもう少し減らして35人とか30人学級にして、多様な諸課題を抱えた子どもの教育を充実すべきであるので、それに見合う教員数が必要だという意見を文科省は出しています。しかしながら、一部は自治体からも出ていますが、とにかく教員の給与を出しているものですから、財務省がそれを認めません。そこで、各自治体は仕方なしに独自に教員の補充をしているのが今の状況です。例えば名古屋市ですと、「小学校1年生は少人数学級にする」というように、各自治体が独自にやっています。

もう1つ私たちが見落としてはならないことは、現在の教職課程再課程認定です。これは、はっきり言えば、教員免許状授与者数を削減していくということです。現職の先生を減らすという流れがあるのならば、同時に教員免許状授与者数も削減する必要があります。それは何かというと、教職課程を縮小するという事なのです。

今までは「教職課程を自由に開いてください」ということでしたが、これからは一定の基準を設けて審査を行い、それを満たさない大学・学部・学科については、申請書を突き返していくこととなります。そのうち、各大学あるいは学部等が自ら撤退するだろうという狙いが隠されているようです。

事実、全国のかなりの大学で、すでに撤退している学部等があります。教育系は教職の本来ですから別にして、例えば、社会科学系の学部とか理系の学部などで教員免許を持たさないようにしようとしています。授業担当者の業績が審査されるので、再課程認定に十分に見合うことのできる先生を確保することが難しいという理由で「もう店じまいします」という話が、すでに私の耳にもいくつか入ってきています。つまり、文科省の狙いは成功しつつある、教員数の削減ができてつつあるのです。

それから、スライドに「…」印で付け加えましたが、「チーム学校」も中教審答申で出されています。基本的には賛成ですが、ただこれも少しくさんくさい感じがします。というのは、教員定数を削減する方向にあります、仕事の数と量は膨大ですし、いろいろな課題を抱えた子どもたちが多くいますから、簡単に先生の数を減らすわけにはいきません。仕方がないので、外部から専門的人材を導入して減らす分を穴埋めするような「チーム学校」という政策の意図が隠れているような感じがするからです。

どうも私は、今の国の文教政策あるいは教師教育の政策を悪くしか捉えられない、変な癖が身に付いているようです。しかし教育委員会や文科省の方には叱られるかもしれませんが、そういう見方が実は正しいのではないかと考えています。要するに、買い手市場化です。教員養成や教員採用をする側である文科省や教育委員会などの教育政策側の意図が大学に押し寄せてきていると痛感するのです。

それだけに、大学独自の教師教育の方針をいかに確立するかがいっそう問われていると思います。学校現場を重視するというのは世界的な流れです。日本もこの流れが中教審答申あるいは新しい学習指導要領によってはっきりしている以上、大学教育を再構築していかないと潰れていっ

てしまわないか、と大変大きな危機感を持っています。

4. 学校ボランティアからサービス・ラーニングへ

(1) 愛知東邦大学教育学部1年生「サービス・ラーニング」の試み

—教育学部スタート(2014年度)の柱「サービス・ラーニング」開始の背景

4. 学校ボランティアからサービス・ラーニングへ

(1) 愛知東邦大学教育学部1年生「サービス・ラーニング」の試み—教育学部スタート(2014年度)の柱「サービス・ラーニング」開始の背景

- ・**大学内**: 座学が苦手な学生が多い。学習への動機づけが不可欠。身体を動かす活動は好む。若者一般に共通する特質として、少子化のなかで子どもとの触れ合いの機会が少なくなっている。豊かで便利な暮らしのなかで、生活力に欠けるケースが目立つ。
- ・**大学外(地域の現場)**: 「子ども・教師・保護者のありのままの姿を知ってほしい、学校行事に人手が足りない」(近隣小学校長の“叫び”)
- ・**教員養成**に絞り、「学習」面を強調する意味で、一般的な用語「学校ボランティア」を「サービス・ラーニング」と表現→小学校だけでなく、幼稚園・保育所・児童館・公共図書館などへ広がる。

↓

- ・2年間の実験を経て、2016年度より**授業化**「サービス・ラーニング実習」(選択科目、前・後期各1単位、プレ教育実習の意義—勸奨科目)
- ・サービス・ラーニング経験の結果、教職志望が強化されるケースがあれば、志望が動揺、あるいは弱体化するケースも→早期に進路変更の決断(スクリーニング)

次に「学校ボランティアからサービス・ラーニングへ」についてです。大学と学校現場の結び付きを具体的にどうやっていくかということについて、ある事例を少しお話しします。私が勤務している愛知東邦大学の教育学部の1年生を対象に「サービス・ラーニング」という授業を立ち上げました。それまで全国的に広がりを見せていた「学校ボランティア」の教育的側面を重視した大学外での経験学習です。周辺の各大学は5年前から教育学部をつくって、まもなく世代交代時期を迎える小学校教員の養成課程を導入していました。愛知東邦大学はそれから5年遅れて立ち上げたため、他大学にはない独自の特徴を出さないと受験生が注目してくれないだろうということで、いろいろ考えた結果、サービス・ラーニングを導入することになりました。

なぜ導入したかということですが、本学の学生たちは偏差値がそれほど高くないからか、「座学」が苦手でした。新1年生は4月に入学すると、大学の教室の机にじっと座って先生の話や90分聞き、ノートを取り、理解すべきところを理解し、その授業の後に小テストがあることもあるし、小レポートを書かせることがあります。そういう座学が苦手な学生が多いということに気が付きました。まずは座学に対する動機づけをしないと、これでは授業もたない、中退者も出てくるのではないかと不安がありました。

一方、座学は苦手でも、身体を動かすのは好きで、スポーツ系は割と難なくやっているようなので、キャンパスの内にいるよりもキャンパスの外へ出てみることにしました。本学は名東区の平和公園のそばで、地下鉄東山線の一社駅から歩いて少しですから、地理的に非常に恵まれています。周辺には小学校、幼稚園、児童館などがあるということで非常に便利で、大学に入った途端に近隣の諸機関へ全部送り出してみようということになり、本格的な導入の前に2年間実験を行いました。

しかも、若い人に共通する特徴として、少子化の中で子どもとの触れ合いに慣れていません。

きょうだい数も少ないです。われわれの時代は、学校から帰ると家に鞆を放っておいて、すぐに遊びに行きました。家の外へ出たら、大体ガキ大将に率いられた子ども仲間集団があって、そこで遊んでいました。時には悪いこともしたり、いじめもしたりされたりということが当たり前だったのですが、今は街角から子どもの群れがなくなって、みんな部屋の中に閉じこもってゲームをやっています。そういう風ですから、これはやはり外へ出て、実際に子どもと触れ合うという機会をつくらないといけないと感じました。そうすることで、現代の豊かで便利な暮らしの中で少し衰えている生活力や人間力を少しでも回復できるのではないかと考えました。

他方、地域の学校現場では、「子どもや教師、保護者のありのままの姿を知ってほしい」「学校行事に人手が足りない」という、近隣の小学校長先生の叫びがありました。愛知東邦大学は名古屋市長東区にある唯一の大学です。名東区には19の小学校がありますが、その全てを訪問し、校長先生といろいろお話しさせていただくと、「とにかく人手が足りません」と皆さん仰っていました。「では、何か学校行事をお手伝いさせてもらいませんか」とお伝えすると、「それはとてもありがたいです。是非来てください」という反応がありました。そこで、さっそく春の小学校運動会のお手伝いにでかけることにしたのです。

こうした活動をどう名付けるかという点、一般的には「学校ボランティア」という名前で、全国の大学では当たり前のように実施されているのですが、私たちとしては「サービス・ラーニング」と表現しています。小学校だけでなく、保育の課程もありますので、幼稚園、保育所、児童館、公共図書館などを訪問してお手伝いをするということに広がっていきました。

「サービス・ラーニングservice learning」というのは、1990年代後半にアメリカで生まれた言葉で、地域諸機関の奉仕活動を通じた経験学習という意味です。地域で自立できる市民になるための「シティズンシップ教育」が狙いです。ボランティアという言葉でもいいのですが、ボランティアではあまりに範囲が広過ぎます。震災による被災者のお手伝いとか、高齢者の介護のお手伝いとか、範囲が福祉まで広がりますので、われわれとしてはもう少し絞り、しかもボランティアという言葉ではあまり強調されていないラーニングという言葉を使い、サービス・ラーニングという言葉を使っています。

2年間の実験を経て、2016年度より授業化しました。サービス・ラーニング実習は、前・後期各1単位ですが、実際にやってみると、教育実習の準備になるという意義を感じました。選択科目ですが、1年生のガイダンスのときは「プレ教育実習であり、小学校や幼稚園などの現場を見て、子どもたちと触れ合う、教師や保育者の仕事を観察する、といった経験をしておくと教育実習が円滑に進む」ということで、全員に履修を薦めます。9割近い学生が受講しています。必修にすると、サービス・ラーニングの学生を受け入れてくださる向こう側に迷惑を及ぼすこともあるので選択にして、ただし勸奨・推薦科目にしています。

もう一つ気づいたことがあります。サービス・ラーニング経験の結果、教職希望が強化されるケースがあれば、志望する気持ちが動揺あるいは弱体化するケースがあります。早い時期に学生たちが「自分は小学校の教師は向いてないな」、あるいは「自分は幼稚園の先生になるつもりで教育学部に入ったけれども、どうもこれは自分の仕事ではないな」と思ったら、早い段階で進路を変えなさいとアドバイスすることができます。学生たちと面談し、場合によっては早いうちに進路を変えさせたほうが、本人にとっても幸せではないかと思えます。これはスクリーニングの

機能を果たすということです。

もちろん、スクリーニングなどと学生には言いません。教員の間だけで言っていることですが、これは非常に重要なことです。進路を曖昧にしたまま、何とかなるだろうといった気持ちで教育実習に行くと、途端にそこで挫折してしまうというケースが出てきます。実習校や実習園に大変迷惑を及ぼすということにもなりますから、スクリーニングの機能を持たせて、できるだけ早く面談をし、必要ならば進路変更もありえます。実習は選択科目ですので、受けなくても卒業はできますし、一般企業に行くことも可能なカリキュラムになっています。

(2) 新入学後約2ヶ月で小学校春の運動会のお手伝い



では、サービス・ラーニングの写真をご紹介しましょう。大学に入学して約2カ月の5月末に、名東区の小学校で春の運動会のお手伝いをした時の写真です。秋は残暑が厳しいので、運動会を春に移行している小学校が多いです。用具係や、競技入場前の児童のお世話をしています。一般に全国の大学で定着している学校ボランティアというのは、2年生ぐらいからではないでしょうか。1年生、しかも入学後2カ月で学校に出掛けるという例は、あまり聞いたことがありません。とにかく早い段階で現場へ出すことです。座学から現場へ、ではなくて現場から座学へ、そしてまた現場へ、という教育方針です。

これらは私が撮った写真なのですが、左下の写真は1年生の男子学生2人が笑顔になっています。笑顔の理由はカメラを向けたからではありません。この写真を撮る前に、左の男子学生が「見てください。皮がむけちゃいました」といって手を出してきました。前日に、運動会の設営で、硬い運動場に杭を打ち込んでテント張りの準備をしていたのですが「とにかく地面が硬くて、ハンマーで叩いているうちに皮がむけちゃいました、ヒリヒリするのです」といって笑っているのです。

学生に話を聞いてみると、「運動会参加前は小学生の時に6年間の経験があるからよく分かっているはずだったけれど、サービス・ラーニングで参加してみると、実は運動会のことを何も知らなかったことに気づいた」と笑うのです。舞台裏で先生方がどれだけ苦労しているか、何も知らなかったと。つまり、教わる立場から教える立場への転換が生じたわけです。舞台裏の作業で、

手の皮が剥がれてしまってヒリヒリする、それを苦しそうに言うのではなくて、笑って言うのです。つまり、運動会に関する「新しい経験」をしたのが嬉しくて仕方がないという気持ちが現れています。隣の男子学生も、それにつられて笑っています。

大学に入学してすぐにこういった現場での経験をするにより、これから自分は何を学んでいかなければいけないのか、キャンパスの中でどういう座学をしていかなければいけないのかという問題意識が少しずつ芽生えてきて、それが学習動機づけになっていくのではないかということなのです。もちろん、まだ18歳ですから、オリエンテーションでは身なりや言葉遣いに気を付ける、時間を守らなければいけない等、マナーをきちんと守りなさいというような基本事項は注意します。まず経験をし、それをキャンパスに持ち帰り、どうやってこの経験を自分の中で分解して、どういふふうに分けて自分の学びに結び付けていくのかということ、一人一人が考えるという方法で実施するのがサービス・ラーニングで、今年で4年過ぎたところです。

5. 経験学習と「省察＝振り返りを通じた深い探索」

(1) 経験学習

5. 経験学習と「省察＝振り返りを通じた深い探索」

(1) 経験学習

経験から学ぶプロセスは、これまで「経験学習」として検討されてきた。初期の論者デューイによれば、「経験」とは個人内の出来ごとではなくて、「経験を引き起こす源は個人の外」にあり、「個人とそのときの個人の環境を構成するものとの間に生じる取引的な業務である」と捉える。つまり、経験は「個人と環境との相互作用」である。

(デューイ『経験と教育』原著1938年)

・「サービス・ラーニング」の源流はデューイの経験学習にあると言える。

(2) 「経験学習」の定式化の一例：

a具体的な直接経験→b省察的な観察→c抽象的概念化→d積極的な実験
(Kolb, *Experimental Learning*, 1984)

サービス・ラーニングに参加して提出したレポートは、単なる感想文(aレベル)に止まりがちで、それをいかにしてb、c、dレベルにまで深めるか

・具体性→抽象性、個別性→一般性のさらなる探究

・この探究姿勢を習得するのが大学での教員養成→「主体的・対話的で深い学び」の手法にも繋がる

経験を大学に持ち帰って、どうやって自分の中で受け止めて解きほぐしていくのかということですが、今、「省察」という言葉がブームです。要するに、深い学びと共通するように思うのですが、「振り返りを通じた深い探索」とでも言い換えればよいでしょうか。

経験学習というのは、特に心理学を中心に、これまで色々な形で行われてきました。デューイが本格的に始めたと思うのですが、彼は面白いことを言っています。「経験」とは個人内の出来事ではなくて、「経験を引き起こす源は、個人の中ではなくて個人の外」にあり、「個人とそのときの個人の環境構成するものとの間に生じる取引的な業務である」と捉えるというものです。このようにデューイは、『経験と教育』という有名な古典の中で書いております³。経験というと個人の心理的な反応みたいですが、経験の源は外部にあるということに注目しないといけません。

³ Dewey, J (1938) *Experience and Education*, The Macmillan Company. 市村尚久訳『経験と教育』講談社学術文庫、2004年、56頁、64頁

そうすると、われわれが今やっているサービス・ラーニングの源流は、デューイの経験学習にあるのではないかとさえ考えているところです。

(2) 「経験学習」の定型式の一例

例えば、有名なコルブという人が古典的な経験学習の定式化をしています⁴。

a具体的な直接経験→b省察的な観察→c抽象的概念化→d積極的な実験

これはあまりに単純過ぎるという批判がこれまで出されてはいるのですが、これはまんざら捨てたものではないと私は思っているのです。つまり、サービス・ラーニングに参加して提出したレポートは、単なる感想文（aレベル）にとどまりがちです。例えば「小学校の運動会を実は全く知りませんでした」「知っていると思ったら全然知りませんでした」というようにです。これは感想です。だから、それをいかにしてb、c、dのレベルに深めていくかが大切です。言い換えると「具体性を抽象性に変えていく」「個別性を一般性の中でさらに探究していく」ということです。この探求姿勢を習得するのが大学での教員養成であり、主体的・対話的で深い学びの手法にもつながるのではないかと思います。

(3) 既成の知識学習と経験学習を、学習スタイルの2類型として整理

(3) 既成の知識学習と経験学習を、学習スタイルの2類型として整理

学習スタイル	Y 知識習得型	Z 経験省察型
指導者－学習者関係	上下・一方向	水平・双方向
学習方法	講義方式	参加型
学習目標としての知識	知識付与	知識模索
学習者のニーズ配慮	少ない	多い
学習主体	主に青少年	主に成人

(4)「アクティブ・ラーニングの視点」「主体的・対話的で深い学び」はZ型を包含
(5)大学生が「主体的・対話的で深い学び」を味わっていなければ、教師として学校で子どもたちに指導できない
(6)大学でどのような授業実践で「主体的・対話的で深い学び」を実現するか

さらに議論を進めたいと思います。既成の知識学習と経験学習を学習スタイルの2類型として整理すると、知識習得型（Y型）と経験省察型（Z型）と分けることができます。指導者－学習者の関係で言うと、知識習得型（Y型）は、どちらかという上下関係で一方的です。それに対して経験省察型（Z型）は水平・双方向です。学習方法は、講義方式（Y型）に対して参加型（Z型）です。アクティブ・ラーニングの視点というのはこれを言うのでしょうか。

それから、学習目標としての知識を、Y型は与える、Z型は知識を探索していく、つまり自分たちで知識を発見します。学習者のニーズ配慮としては、Y型は少ないです。子どもたちにどんなニーズがあろうと、とにかくこれをちゃんと理解しなさいという知識付与になります。それに

4 Kolb,D.A., Experimental Learning, Prentice-Hall, 1984,pp.40-43

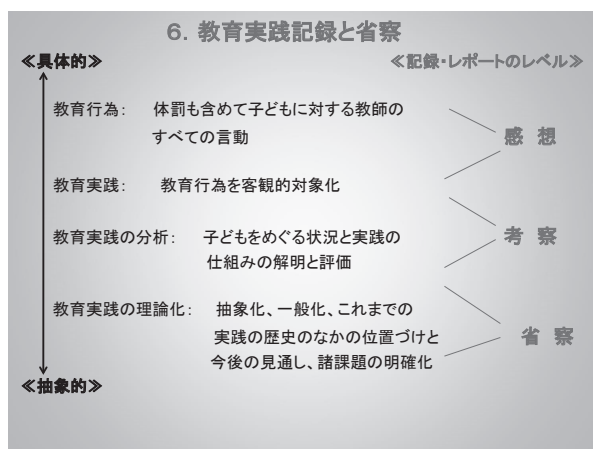
対してZ型は、一人一人のニーズを重視していくということで、ニーズ配慮が多いということになります。

学習主体は、Y型は主に青少年、Z型は主に成人です。もちろん成人といってもY型の形もあります。例えば、現職研修でたくさん集まった現職の先生に講師が講義をするというのは、知識習得型になります。例えば「新しい学習指導要領はこうですよ」などというのはこちらになるわけですが、成人は大体、自分の仕事の中で経験したことを省察していくということだと思います。

「アクティブ・ラーニングの視点」「主体的・対話的で深い学び」は、Z型を包み込んだ考え方ではないでしょうか。そういう意味で、これはこれで私はいいい表現だと思います。しかし、そこまで先生方がちゃんと理解し得るかどうかというのは、またいろいろ問題があると思います。

それと同時に、大学生が「主体的・対話的で深い学び」を味わっていないければ、教師として学校で子どもたちに指導はできないと思います。新しい学習指導要領で「主体的・対話的で深い学びですよ」といっても、教員養成の中で、「ああ、これが主体的・対話的で深い学びだ」ということを大学生自身が経験していないと、子どもたちにそんな教育ができるはずがありません。そうすると、大学でどのような授業実践で「主体的・対話的で深い学び」を実現することができるかというのが大きな課題になってきます。

6. 教育実践記録と省察



<図1>

そこで、もう少し突っ込んで「教育実践記録と省察」についてお話しします。特に現職研修で、自己研修、あるいは自由な研究グループで教科の研究をやっている教員の研究グループが全国にたくさんあります。日本の教師の素晴らしさというのは、そういった自主的な研究グループ、教科研で各教科の研究会を自主的につくって自発的に研究を行っているところなのですが、そこでいつも重視されるのは、この実践記録です。ただ、これは少し分けて考えなければいけないと思います、手掛かりとして前ページのスライドの図1のように分けました。

「実践、実践」とよく言いますが、その前に「教育行為」という素朴な教師の言動そのものを捉えるレベルについて最初にお話しします。例えば、体罰も「教育行為」になります。本人は体罰なんて思っていないはずで、これは厳しい指導であり、この児童・生徒にはこういうやり方で

思い知らせないと駄目なのだという強い熱意のある言動なのです。しかしそれは、他人から見ると体罰、暴言になるわけで、本人にはそういう意思は乏しいですから、体罰も含めて子どもに対する教師の全ての言動を、まず「教育行為」という形で捉えます。これを突き放して客観的に対象化して初めて、教育実践というものが浮かび上がってくるので、それを記録するというだけではいかということになります。

これを<記録・レポートのレベル>でいうと、おそらく「感想レベル」になるでしょう。ただ、これが少しずつ客観的对象化されると、考察の作業が追加されていくことになりますので、教育実践の分析が進んできます。子どもをめぐる状況と実践の仕組みの解明と評価がどんどん進んでくると、考察が進んでいきます。

さらに、先ほどのコルブの言葉のように、抽象化して理論化するということになると、教育実践の理論化は、抽象化、一般化、これまでの実践の歴史の中に位置付けて、今後の見通しや諸課題を明確化していくということになります。いろいろな学校、あるいはいろいろな先生方に通用していくような一般化と、研究の場にも通用するような抽象化ということです。だから、上へ行くほど具体的、下へ行くほど抽象的となります。具体的な教育の行為が少し抽象化されると教育実践になり、教育実践の分析になり、理論化されていくと、最後が「省察」というレベルに当たるのではないのでしょうか。つまり、感想から考察へ、考察から省察へとレベルが少しずつ上がっていく、抽象化されていく、理論化が進んでいく。こういう方法を教員養成の段階から身に付けておかないといけないのではないかと、私は考えるようになっていきます。

7. 「大学＝理論」「学校現場＝実践」の常套句を問い直す

7. 「大学＝理論」「学校現場＝実践」の常套句を問い直す

「公的理論」と「私的理論」を区別すれば、大学・学校現場は共に理論・実践を探究することになり、常套句は無意味となる

・「公的理論 public theories」

ピアジェ理論のように、体系的で、現象を理解する理論図式としてよく知られたものを指す

・「私的理論 private theories」

自分の経験を自分なりに説明する概念システムのことで、公的理論の助けを借りることはあるが、公的理論そのものでなく、教師自身が練り上げるもの。自分の経験を省察し、少しでも抽象的な概念化をなして、私的理論化するなかで教師は自らを対象化し、自己の行動を客観的に理解し、そのことによって自己評価もより適切なものとなり、教師の専門性発達が達成される

(Holly & Mcloughlin, Professional Development and Journal Writing, in Holly, M.L.H. & Mcloughlin, C.S. (eds.), Perspectives on Teacher Professional Development, The Falmer Press, 1989)

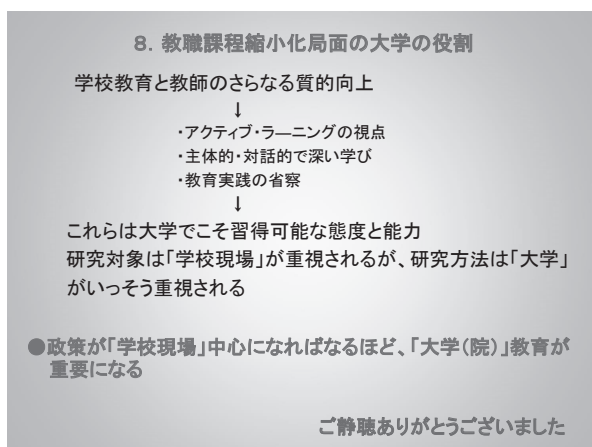
一般に「大学は理論、学校現場は実践」とよく言われますが、私はこの常套句はおかしいと思います。というのは、大学で理論といっても、大学の先生が実践に携わることはあるし、学校現場の先生方が実践を通じて理論を自分で考えるという場面もあるわけですから、大学であれ学校現場であれ、理論も実践も両方やっています。

同じようなことを考えている人がいて、公的理論 (public theories) と私的理論 (private theories) を分けた人がいます。スライドの下部に文献が示してありますが、「公的・私的」と

いう名称にこだわる必要はなく、これを手掛かりにして、さらにわれわれが独自に考えていった別の言葉を出していったらいいと思います。

公的理論というのは、ピアジェ理論のように体系的で現象を理解する理論図式としてよく知られたものを指します。確かに大学は公的理論を研究し、検証し、学生たちに伝えるということが中心にはなりますが、学校現場でも、私的理論があります。自分の経験を自分なりに説明する概念システムのことで、公的理論の助けを借りることがあったとしても、公的理論そのものではなくて、教師自身が練り上げるものです。自分の経験を省察し、少しでも抽象的な概念化をなすことで私的理論化する中で、教師は自らを対象化し、自己の行動を客観的に理解し、そのことによって自己評価もより適切なものとなり、教師の専門性発達が達成されます。要するに、大学は理論で学校現場は実践だという表現は、私はもうやめたほうがいいと考えています。

8. 教職課程縮小化局面の大学の役割



そして、最後に「教職課程縮小化局面の大学の役割」についてお話しします。いよいよ今日の結論になります。学校教育と教師のさらなる質的向上は、アクティブ・ラーニングの視点や、主体的・対話的で深い学びや、教育実践の省察といった言葉でどんどん養成目標とされるようになってきました。ただし、これらは大学でこそ習得可能な態度と能力なのではないでしょうか。学校現場はやはり個別や具体に関わってきますので、一般化や抽象化は少し無理なのではないかと思います。しかも教員養成の段階から、この習得可能な態度と能力を大学生のうちから培っておかないと、現場に出てからうまくいかないように思います。

研究対象は「学校現場」が重視されますが、研究方法は「大学」が一層重視されるのではないのでしょうか。今、政策的にはとにかく「学校現場」ということで、再課程認定にしても、新しい学習指導要領に沿った授業をやりなさいと注文がつかってきます。それに見合った研究業績がないと、授業担当者としては不適格というわけです。そういうメッセージが政策側から出されてきているのですが、もちろん学校現場を重視することは重要です。それに、これまで大学でも学校現場でフィールドワークをやったり、実験をやったりしてきたわけですから、その流れを踏襲すると、やはり研究方法は大学が一層重視されるような感じがいたします。

つまり、政策が学校現場中心になればなるほど、大学教育そして大学院教育がいっそう重要になるのではないか、ということを主張したいのです。先の鳥飼玖美子さん流に言うならば「慢性改革病」が教師教育の領域でも現出している流れに抗して、今こそ大学が乗り出していないと駄目だという決意で臨まなければならないのではないかという気がします。

ご静聴ありがとうございました。(終了)