

学校現場体験の明日を拓く：
静岡大学教育学部における「学校支援ボランティア」の取り組み

メタデータ	言語: ja 出版者: 株式会社ITSC 静岡学術出版事業部 公開日: 2017-05-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 静岡大学教育学部学校支援ボランティア研究会 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10297/10125

学校現場体験の明日を拓く

—静岡大学教育学部における
「学校支援ボランティア」の取り組み—

静岡大学教育学部 学校支援ボランティア研究会

はじめに

第1章 教員養成における「学校支援ボランティア」の意義の再検討

1-1 「学校支援ボランティア」が求められる背景

1-2 「学校支援ボランティア」の矛盾と可能性

【コラム】教育実践学専修と「訪問活動」について

第2章 教員養成系大学・学部調査からみる「学校支援ボランティア」

2-1 「学校支援ボランティア」の運営・実施状況

2-2 「学校支援ボランティア」をめぐる課題

【コラム】「訪問活動」と「振り返り会」の実際

第3章 「学校支援ボランティア」の理論と実践

3-1 体験的な学びの理論

3-2 静岡大学教育学部における「学校支援ボランティア」の概要

3-3 「評価シート」と「振り返り会」による学生の学び

【コラム】「訪問活動」を経験した教員の声

おわりに

はじめに

教員を目指す学生にとって「実践的指導力」の育成がますます重視される中、彼らの学びの場は大学にとどまらず、学校現場へと足繁く通っていく。今や多くの大学で、教育実習以外の学校現場体験が正課・正課外を問わず導入されており、その方法も多様である。静岡大学教育学部でも、年間のべ170名前後の学生が静岡市内の小中学校を中心に活動を行っており、年3回開催している「振り返り会」では学校現場での学びについて学生同士が活発に議論している。折しも、2015年12月21日の中央教育審議会答申「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」では、「教育実習」の中に「学校インターンシップ」を一定単位数まで含むことができるという案を提示し、教育職員免許法の改正を経て、近々制度化されようとしている。

このような免許制度に基づく中央集権的な教員養成の「高度化」や「質保証」が進む一方、学校を取り巻く環境や抱える課題、教員の労働市場の状況は地域によって異なることから、大学が立地する地域のニーズに基づく改革も同時に求められる。つまり、「大学における教員養成」の責任において地域を踏まえた学校現場体験をどのように導入・実施するかという点にこそ、多様な大学がそれぞれの自律性を発揮した教員養成の「高度化」や「質保証」の糸口が見出せるのである。

また、学校現場体験は、単に教員を目指す学生が実践的に学校現場と関わりながら、スムーズな移行を果たすためのノウハウを身につけるといふ、矮小化された意義にとどまるべきではない。既存の学校文化や教員文化にただ順応することを求めるのではなく、彼らが実践と省察を繰り返すことで自律的に学び、専門職としての資質能力を自ら高めていくというプロセスを、いかに学校現場体験とその後の振り返りに組み込む

かということが問われるのである。

ただし、学校現場体験を扱ったこれまでの研究は、各大学の実践事例を報告したものが中心であり、全国的な動向調査や事例の量的・質的分析、理論的背景に関する考察はあまり行われてこなかった。しかしながら、大学・学生の自律性を発揮させた教員養成の「高度化」や「質保証」の一端が学校現場体験に期待されるならば、全国的な活動の動向を把握し、現状の各活動に共通する成果や課題を整理した上で、教員養成の質の向上における学校現場体験の意義を再検討し、よりよい活動を生み出すための支援システムの構築が求められるだろう。

本書の構成

以上の関心から本研究グループは、教員養成系大学・学部で実施されている学校現場体験である「学校支援ボランティア」に焦点を当て、各種調査によってその実態および意義を明らかにし、ボランティアの質を保証するための支援システムを構築することを目指して研究に着手した。本書は、2012年度から2016年度の5年間の研究成果をまとめたものである。

本書は3章構成となっている。まず第1章では、“教員養成における「学校支援ボランティア」の意義の再検討”と題して、「学校支援ボランティア」が求められる社会的・政策的背景、および先行研究を整理することで、こうした活動が抱える原理的矛盾と教員養成における可能性を探った。第2章では、“教員養成系大学・学部調査からみる「学校支援ボランティア」”と題して、国立の教員養成系大学・学部を対象とした質問紙調査の結果を分析することで、「学校支援ボランティア」の運営・実施状況および課題について、俯瞰的・実証的に考察した。第3章では、“「学校支援ボランティア」の理論と実践”と題して、体験的な学びを支

える諸理論を概観した上で、静岡大学教育学部における「学校支援ボランティア」の具体的な設計、および「評価シート」と「振り返り会」の実践を検討した。その他、各章のおわりには、静岡大学教育学部教育実践学専修が16年間にわたって実施してきた「訪問活動」（小学校訪問活動）をテーマとした「コラム」を掲載し、規模は小さいながらも長期間継続されてきた学校現場体験の具体的事例を紹介した。

今後、様々な形態で進むであろう学校現場体験の意義や課題について、理論、実践、諸データをもとに多角的に捉えた本研究が、各大学の取り組みの一助となれば幸いである。

第1章 教員養成における「学校支援ボランティア」の意義の再検討

1-1 「学校支援ボランティア」が求められる背景

1-1-1 学生による学校現場でのボランティアの沿革

教員養成の「高度化」や「質保証」を目指した政策が、矢継ぎ早に打ち出され、次の時代に向けての教員養成の方向性の軸が明らかになりつつある。教職大学院の創設や教職実践演習の実施など、国主導の教員養成制度改革が進められると同時に、大学自身が地域のニーズ（例えば、地域の教育文化や教育委員会との連携など）に基づき、どのような教員養成の「高度化」や「質保証」が達成できるのか、言い換えれば大学の自律性が問われている時代ともいえる。

大学自身が「高度化」や「質保証」を達成するための糸口を模索する中で、各大学が独自に企画を立ち上げたり、地域や教育委員会との連携が行われたりしているものとして、学生による「学校支援ボランティア」がある。2012年8月中央教育審議会答申「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」では、教員養成の高度化を図るための教員養成カリキュラムの改善方策の一つとして、学校支援ボランティアといった教育実習以外の活動による学校現場体験を充実させるよう提言しており、教員養成段階における学校現場体験をこれまで以上に推進している。もちろんこの答申を待たずして、1990年代以降、教員養成系大学・学部学科を中心に全国で実施されている「学校支援ボランティア」は、今や数多くの大学で展開されるとともに、活動の内容も多種多様となっている。また、活動の支援システムも各大学で構築されつつあり、近年ではボランティアの効果的な運用を目指したWeb等の活

用も始まっている。

学生による学校現場でのボランティアの沿革を辿るとき、まず注目すべきは、特別に支援を要する子どもとの関わりである。この領域で学生をボランティアとして活用した先駆的な事例として、野村（1988）による早期療育（たんぼぼ教室）の実践があげられる。また、小林ほか（2005）は、不登校児童のキャンプ活動に、学生をボランティアとして参加させている。特別に支援を要する必要とする子どもに関連したボランティアは、学生がボランティアに参加するさきがけ的な存在の一つであった。

さて、そもそも「学校支援ボランティア」という言葉は「開かれた学校」の文脈の中で登場し、その中でこれら活動に参加する人たちの中心は、地域の住民や保護者たちであった。当時の学校支援ボランティアは、地域の様々な教育力を学校現場にどう生かしていくかという着想で存在していた（廣瀬 2003）。一方で、「教員を目指す学生」が学校現場でボランティアを行う場合、教員養成における教育活動の一環という側面も求められる。このことを具体的に示したのが 1997 年の教育職員養成審議会第 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」である。この答申では、「生きた幼児・児童・生徒観、教育観を身につけるためには、子どもたちと実際にふれあったり子どもたちの様子を観察する機会が大切」とし、教育実習以外にも子どもとふれあう機会を設けるよう提言している。この答申を踏まえ、1997 年度に文部省が発表した「我が国の文教政策」では、特に国立教員養成系大学・学部に対して「学生が子どもたちとふれあい、子どもの気持ちや行動を理解し、実践的指導力の基礎を身につけられる」ことを目的とした「フレンドシップ事業」を推進している。同年にはじまったこの「フレンドシップ事業」は、教員養成により実践的な体験を取り入れる試みであり、学生を学校現場に送り出すその後の流れをつくった（原・芦原 2005b）。ただし「フレン

ドシップ事業」自体は、学生が現場での様々な体験的活動を通して子どもたちとふれあい、実践的指導力としての基礎を身につける場を設ける（廣瀬 2003）というものであり、必ずしも学習支援等のボランティアに特化されるものではなかった。また、大学側が場を設定し、そこに学生が参加するという形態もみられた。

2000 年以降、教員養成における大学と教育委員会・学校との連携に向けての体制作りや、教員を目指す学生の実践的指導力向上の要請、さらに 2002 年より実施された学校の完全週五日制に伴う子どもたちの学力低下に対する不安の高まりなどを背景として、学校現場に多様な形態で、多くの学生が入り込む素地ができあがった。例えば、学生の「ティーチングアシスト」や「学習サポーター」、「土曜スクール講師」等は、こうした状況下で生まれた活動である。高野（2005）は、こうした諸活動が、学生の実践的指導力の向上や、行政による児童・生徒の学力向上施策の一環という目的以外に、学生を受け入れる学校側の自校の「特色づくり」の方策との関連や、財政事情から非常勤講師を採用できない学校・行政が教員志望の学生を授業に活用する等のメリットもあったことを指摘している。

その後、2003 年度から 2004 年度には、文科省の委託研究として、全国 100 地区、73 の大学で「放課後学習チューター」が実施、展開され（姫野ら 2004）、各大学や教育委員会との連携で行われることとなるボランティアの原型やモデルとなった。各地で広範に行われた「放課後学習チューター」は、鈴木ほか（2004）や姫野ほか（2004）などによって、チューターの活動形態や、教員とチューターの連携について、実践や研究が報告された。全国では委託研究終了後も、学校現場での学習支援をはじめとするボランティアへのニーズは高く、活動時間の拡大や、活動形態の多様化といった道を辿った。それに応じて各大学の独自の支援体

制も進められていった。

さらに 2005 年の中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」では、「ボランティア等の諸活動の実績を評価する選考方法」を教員採用の改善方策として求め、2006 年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では、体験活動やボランティア活動、インターンシップなどの学校現場を体験する機会を充実させるよう求めている。近年では、2012 年の中央教育審議会答申「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」において、「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、教育実習以外に一定期間学校現場等での体験機会の充実を図る」とした上で、こうした活動では「いじめ・暴力行為・不登校等生徒指導上の諸課題への対応について理解を深める活動」を重点的に行うことを提言している。

このように、教員養成政策の上では 1990 年代後半以降、教員の資質能力向上、とりわけ学校現場で求められる実践的指導力の育成という観点から、教員養成を行う大学教育の一環として、学校支援ボランティアが定着することとなった。ただしそこには、学校現場のニーズ、教員養成の大学のニーズ、行政や教育委員会の思惑なども混在しており、各大学・各地区の独自の展開や、課題も含んだ実践および研究の功績を残してきたといえる。(多様なニーズによるボランティアの矛盾や課題については、次節以降で詳細に検討する)。

1-1-2 「学校インターンシップ」の導入をめぐる近年の動向

2015 年 12 月 21 日に中央教育審議会答申「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」が文部科学大臣へ手渡された。この答申では「教員養成に関する改革の具体的な方向性」として「学校インターンシップ」の導入を提言している。本答申では「学校インターンシ

ップ」について、「学校現場において教育活動や校務、部活動などに関する支援や補助業務など学校における諸活動を体験させるための学校インターンシップや学校ボランティアなどの取組が定着しつつある」ことを前提とした上で、①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、学校現場をより深く知ることができ、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、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ための機会としても有意義である、③学生を受け入れる学校側においても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有益である、ことが示された。すなわち、①実践的指導力の基礎の育成、②教員の適格性の把握、③地域人材の確保、を「学校インターンシップ」の効果として期待されていることが窺える。また、教育職員免許法改正を見越した「見直しのイメージ」では、現行の「教育実習」と「教育実践演習」を「教育実践に関する科目」に統合した上で、「教育実習」の中に「学校インターンシップ（学校体験活動）」を2単位まで含むことができる。」と記されているが、「各教職課程で一律に義務化するのではなく、各大学の判断により教職課程に位置づけられることとする」とされ、「学校インターンシップ」を導入するかについては各大学の自主性に委ねられた。今後は、各大学の自主性を基盤にしながら、新設される「教員育成協議会（仮称）」で教育委員会と協議をしながら「学校インターンシップ」が具体化されていくものと考えられる。

さて、今回答申で「学校インターンシップ」はどのような背景があり提言に至ったのかを確認しておきたい。まず、政策文書に「学校インターンシップ」の要素が初めて組み込まれたのは、自民党教育再生実行本部が2013年5月に出した「第二次提言」である。この中で「新任の教師を十分な指導・評価体制の下で育成し、厳格に教師としての適性を判

断できるシステムの導入」として「大学・大学院卒業後、准免許を付与し、インターンを経て、採用側と本人が適正を判断し、インターン終了後、認定の上、本免許を付与して正式採用する『教師インターン制度』の導入を検討」と記された。この提言の意図について、当時、自民党再生実行本部長であった遠藤利明は「今、教育学部等でたかだか1ヶ月ぐらいしか現場の実習をしておりません。幾ら知識があっても本当に先生に適するかどうかというのは、実際に教えてみてわかるわけで、自分はどんなに先生に向いていると思っていなくてもじつは向いていないという人もいますし、逆に、やってみて自分は合わないなど、自分からやめたいという人もあると思います。ですから、4年制で、まず准免許を与えて、そして1年間現場でしっかり指導教師、教官のもとで授業をしてみて、初めて適正のある人を正式な先生として採用してはどうか」（教育再生実行会議第20回議事録）と述べている。つまり、提言の「教師インターンシップ（仮称）」は、①教員の適格性を把握することに主眼が置かれていること、②そのために採用後に行うこと、が想定されていたことが窺える。

次に政策文書に登場するのは、内閣に設置された教育再生実行会議が2014年7月に出した「第五次提言」である。この中で「大学において、インターンシップやボランティア活動など学生に学校現場を経験させる取組を推進するとともに、採用前又は後に学校現場で行う実習・研修を通じて適性を厳格に評価する仕組み（教師インターン制度（仮称））の導入を検討する」と記載された。「適正を厳格に評価する仕組み」としての「教師インターン制度（仮称）」という趣旨は、先の教育再生実行本部と類似性がみられる。ただ、インターンを行う時期については、教育再生実行本部では「採用後」であったのに対し、教育再生実行会議は「採用前又は後」と変化がみられ、教員の適格性を評価する時期が教員養成段

階へ前倒して検討する可能性が示されたといえる。

上記の二つはいずれも文部科学省への「外圧」といえる会議体からの提言であったが、文部科学省は 2014 年 7 月に中央教育審議会へ「これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について」を諮問し、2015 年 7 月に「中間まとめ」を公表した。この中では最終的に答申で示されたような、「実践的指導力の基礎の育成」がまずもって示された上で「教員としての適格性を把握」が記述されていることから、主眼が「適格性の把握」から「実践的指導力の基礎の育成」に変化がみられることは注目されよう。ただ、「中間まとめ」の段階では必修化について言及はみられないが、2015 年 4 月に文部科学省が都道府県・政令指定都市・中核市教育委員会および教職課程を持つ大学を対象に行った「教員の資質能力の向上に関する調査」で「学校ボランティア／学校インターンシップを教職課程において必修化することについてどのように考えていますか」という設問に対して賛成と回答したのは、教育委員会が約半分、小学校教諭養成課程を有する大学でも 33%に留まった。必修化に対して大学側が求める条件として、受入先の学校の確保、学生の活動が学校に負担にならない実施方法の整備等が多く挙げられ、大学や学校の負担をかけない形での導入が模索された（中央教育審議会教員養成部会第 87 回配付資料）。これらの状況を踏まえて、2015 年 10 月 19 日に中央教育審議会初等中等教育分科会で示された答申案では「(学校インターンシップは：筆者注) 義務化するのではなく」という文言が組み込まれ、大学の自主性に委ねられる方向性が決定づけられた。最終的には本項の冒頭で示した内容で、2015 年 12 月 21 日に答申としてまとめられるに至った。

以上、「学校インターンシップ」の政策過程分析から以下の点が指摘される。一点目は、「学校インターンシップ」の主眼が「(教員としての)

適格評価システム」から「(教員としての) 能力育成システム」へ変化したという点である。これは、文部科学省が官邸等からの「外圧」に対して、すでに実績がある教育実習以外のインターンシップやボランティアを単位化することで、「外」に対して「改革姿勢」をみせたと指摘される。二点目は、当初検討されていた必修化が見送られた点である。これは、各大学の自主性を担保する側面とともに、受入先である学校に過度に負担がかからないように配慮された結果である。すなわち、文部科学省は「内」に対しては、必修化を避けるなど大学や学校の過度な負担の回避する配慮もみられた。

今後の動向として、例えば「学校インターンシップ」の評価基準の設定などに際には、新設される「教員育成協議会(仮称)」において「教員育成指標(仮称)」が議論されることになると予想される。そのため、「学校インターンシップ」の内容については教育委員会の意向を踏まえながら各大学が設定していくことになるかと推察され、地域のニーズに応じて各大学の自主性に委ねられる一方で、「実践的指導力の基礎」としての「共通性」(ないしは「基準」)を国家レベルでどのように設定していくのかという課題も表出するだろう。

1-1-3 学校支援ボランティアに関する取り組み事例

ここまで述べてきたような政策動向にも影響を受けながら、教員養成を行う各大学では、教員を目指す学生を学校現場に派遣する学校支援ボランティアが積極的に導入されている。その詳細な状況についてはすでに先行研究でレビューされているが、例えば武田・村瀬(2009)は各大学で実施されているボランティアを、「学校行事参加型」「授業実施型」「授業補佐型」「特別支援教育補助型」「校外支援型」「地域社会連携型」に分類し、活動内容が多岐にわたることを示している。学校現場で必要

とされる支援が多様であるからこそ、学校支援ボランティアで実施される活動内容が多様なのであり、先にも述べたように基本的には学校側のニーズに応えるボランティアのあらわれといえよう。

さらに個別の大学をみると、学校支援ボランティアの実践と研究が着実に蓄積されてきたことがわかる。これまで国立教員養成系大学・学部を中心に、地域の教育委員会と連携して、学校に学生ボランティアを派遣する事業が展開されてきた。例えば秋田大学、静岡大学、山梨大学などでは、研究レベルでもその成果等が示されているほか（姫野 2005、酒井 2011、進藤ほか 2009 など）、2008 年の日本教育大学協会の報告書にもいくつかの大学の事例が掲載されている（日本教育大学協会学校外ボランティアの質的向上検討プロジェクト編 2008）。またこうした動きは国立大学だけにとどまらず、教員養成に特徴のある私立大学でもみられる。例えば佛教大学では、小大連携プロジェクトとして京都市と包括協定を結び、教員を目指す学生を地域の学校の学習支援に派遣しており、その成果等に関する研究も蓄積されている（原・芦原 2005a、2005b、2006 など）。このように、今では教員養成を行う実に様々な大学が、地域の教育委員会と連携して学生を学校現場に派遣し、ボランティア経験を通じて教員としての資質能力向上を図っているのである。

もちろん学校支援ボランティアをめぐる各大学の取り組みは、地域の教育委員会との連携だけではない。今では学校支援ボランティアを単位として認定する大学もある。例えば日本教育大学協会が会員大学を対象として 2007 年度に実施した調査によると、回答のあった 56 校のうち、30 校（約 54%）の大学が学校等で行われるボランティア活動に単位を与えていると回答している（松田 2008）。さらに教職課程を有する私立大学を調査した原・浅田（2013）でも、2011 年時点で約 36%の大学が単位を認定しており、2005 年と比較すると大幅に増加しているという。

こうした単位認定よりさらに踏み込んだ事例として、教育活動全般の支援に参加する人材の育成を目的としたスクールサポート研修・認証制度を設けている奈良教育大学、「1000 時間体験学修」という特徴的なプログラムの一環としてボランティアを導入している島根大学、教育活動を支援する「まなびんぐサポート」という事業の中でボランティアを展開する大分大学などもある。

以上のように、教員を目指す学生による学校支援ボランティアは、特に実践的指導力の育成を求める政策動向に従い、各大学等において組織的・計画的に実施されている。そしてそれは、教員養成の周辺から、より中心に近い教育活動の一環として位置づけられつつある。

1-2 「学校支援ボランティア」の矛盾と可能性

1-2-1 学校教育に近接するボランティアの整理

教員養成段階における学校現場体験の積極的導入が求められて久しい今日、いわゆる“ボランティア”という形態での活動が推進されている（中央教育審議会 2012）。後述するように、このボランティアという活動形態の元来の意義では、その言葉のごとく「自発性」に根ざしていることが重視される。一方で、ボランティアの単位化やカリキュラム化という議論があるように、教員を目指す学生にボランティアとして学校現場を体験させる政策的意図は、必ずしも「自発性」を強調しているわけではないと理解される。このように、教員養成段階で推進されている学校現場でのボランティアが、元来の意義との間に少なからぬ矛盾を抱えているとすれば、まずはボランティアそのものの概念を整理した上で、教員養成で行う教育活動の一環として位置づけ直す必要があるだろう。ここでまず、ボランティアに関する諸概念を整理し、ボランティアと学校教育の間にある矛盾について検討する。

(1) ボランティアにおける「自発性」

“ボランティア”という用語は自由意志に基づいて兵役についた「志願兵」を意味し、またボランティアズムという思想は 16～17 世紀のイギリスで国家権力から独立した主体になろうとした教会の運動から始まるという（岡 2008）。こうした歴史的背景からボランティアを理解するとき、まずもってその概念は個人の「自発性」が最も重視される。以下のように、今日では、この「自発性」を含む 4 つの原則によってボランティアの概念が構成されている。

1992年の生涯学習審議会答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」では、ボランティア活動を「個人の自由意思に基づき、その技能や時間等を進んで提供し、社会に貢献すること」とした上で、「自発（自由意思）性、無償（無給）性、公共（公益）性、先駆（開発、発展）性」をボランティア活動の基本理念として提示している（生涯学習審議会 1992）。この「自発性」「無償性」「公共性」「先駆性」という4つの原則のうち、最も基本的なものが「自発性」であるという。米山編著（2006）は「ボランティア活動では自発性が活動の中核であることから、自分から動くことによって人と新たなつながりが開けていくことになる」（p.8）として、ボランティアで最も重視すべきは「自発性」であることを強調している。

ここまでみてきたように、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・自己決定に基づき社会に貢献する公共的営為であることが確認できる。

(2) ボランティアと学校教育の矛盾

1990年代以降、学校教育の各場面でボランティア活動の導入が推進されていく。その形態を大きく括れば、①学校教育における学びの一環としてボランティア活動を導入するものと、②地域の教育力を生かして学校教育を支援するためのボランティア活動を導入するもの、という二つに分けられる。ところが、これらボランティア活動を導入するいずれの形態でも、先に示した「自発性」の原則を中心に、学校教育の実際とボランティア概念との間に、少なからぬ矛盾を抱えている。

まず、①学校教育における学びの一環としてボランティア活動についてみてみよう。社会・生涯教育政策から出発した「ボランティア活動と

学習の接合」⁽¹⁾という発想は、1996年の中央教育審議会第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」で学校教育にも反映されることとなる。同答申では、生涯学習の基礎的な資質である「生きる力」を育成するため、あらゆる教育活動を通じて、ボランティア活動、自然体験、職場体験などの体験活動を充実すべきと提言している。その後の学習指導要領の改訂（小・中学校では2002年度から、高校では2003年度から順次実施）により、小・中学校の総則では「家庭や地域社会との連携を図りながら、ボランティア活動や自然体験活動などの豊かな体験」を図ること、高校の総則では「地域や学校の実態等に応じて、就業やボランティアにかかわる体験的な学習の指導を適切に行う」ことが、それぞれ明記された。このように学校教育においては、家庭や地域と連携を図りながら、体験的な学習の機会としてボランティア活動を導入することが推進された⁽²⁾。

教育の一環としてボランティア活動を導入することを、前述の「自発性」の原則に照らしたとき、そこには基本的な理念レベルでの矛盾が存在するという。岡（2008）は、教育が目的的・意図的な営みであり、ある価値を内在している文化の伝達手段である以上、「自発性」を基本理念しながら個人が社会の形成に深く関わっていく営みであるボランティアとは矛盾する側面をもつと指摘している。こうした教育自体がもつ特徴に加え、学校で営まれる教育活動は、意識・無意識に関わらず、学習者に対して義務や強制を少なからず課しており、個人の自由が制限される場合もある。これらを踏まえれば、教育の一環として行われるボランティア活動では、主体的で自立した個人が自身の自由意志・自己決定に基づいて活動を始めるという「参加の自発性」が保障されとは限らないのである。

学校教育にボランティア活動を導入するもう一つの形態が、②地域の

教育力を生かして学校教育を支援するためのボランティア活動である。まさに「学校支援ボランティア」という言葉が政策上出現したのは、先に述べた 1996 年の中央教育審議会第一次答申の翌年、1997 年に文部省が発表した「教育改革プログラム」である。このプログラムでは、「学校の教育活動について地域の教育力を生かすため、保護者、地域人材や団体、企業等がボランティアとして学校をサポートする活動（学校支援ボランティア活動）を推進する」とし、学校と社会が積極的に連携するよう求めている。続く 1998 年の中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」をみると、「地域住民の教育行政への協力の促進」および「学校の教育活動への地域の活力の導入・活用」という観点から、学校の教育活動に地域住民の協力を得るためには、学校支援ボランティアを受け入れるための仕組みづくりが重要であると指摘している。さらに 1999 年の生涯学習審議会答申「学習の成果を幅広く生かす—生涯学習の成果を生かすための方策について—」では、学校の閉鎖性を排除して、学校に対する地域住民の理解と共感が得られる「地域に根ざした学校」づくりを実現するように求め、そのための一つ的手段として、学校支援ボランティアを掲げている。このように、学校教育の活性化や「開かれた学校づくり」という学校主体の文脈から生じたボランティア活動には、地域住民を中心とするステイクホルダーを学校教育に参加させ、学校への理解と共感を得るとともに、その力を有効活用しようとする意図が読み取れる。

学校教育を支援するためのボランティア活動の導入もまた、前述の「自発性」の原則に照らしてみると、そこには少なからぬ矛盾が生じている。廣瀬（2003）によれば、こうした学校支援ボランティアは、学校側のニーズに基づいて地域住民が活用されるという構図のもとで導入されているといい、学校による活用の対象としてのみボランティアが位置づけら

れてしまえば、「ボランティア自身の活動として自らの発意で自ら考え、学びながら提案していく自発性が失われてしまう危険性がある」(p.28)と指摘している。確かに、学校教育の充実や改善を第一義的な目的として学校支援ボランティアを導入するとしても、学校にとっての意義だけが強調されることで、ボランティアの自由意志・自己決定に基づいて活動を実行していくという「裁量の自発性」が委縮してしまう可能性がある。

1-2-2 学校支援ボランティアの原理的矛盾

以上にみてきたように、学校支援ボランティアの「自発性」を問うとき、そこには「参加の自発性」と「裁量の自発性」という二つの観点が存在する。「参加の自発性」とは活動に参加するきっかけが自らの自由意志・自己決定に基づくものであり、「裁量の自発性」とは活動する内容や関わり方が自らの自由意志・自己決定に基づくものである。先に述べたように、ボランティアと学校教育の間に存在する矛盾は、「参加の自発性」と「裁量の自発性」がともに担保されていないことに由来している。教員を目指す学生による学校支援ボランティアも同様に、この二つの「自発性」に矛盾を抱えているのであろうか。

(1) 「参加の自発性」の喪失

前述のように、各大学で実施されている学校支援ボランティアは、ボランティア経験を通じて教員を目指す学生の資質能力向上を図るものとして理解できる。近年では、特に実践的指導力の育成を求める政策に沿って、学校支援ボランティアを単位として認めたり、教員養成カリキュラムに編入したりする動きがみられる。ただし、このような単位化やカリキュラム化は、学生自らの自由意志・自己決定に基づいて学校支援ボ

ランティアに参加しようとする「参加の自発性」が失われることにつながる。ボランティアは国策に依拠して動くものと対極にある(岡本 2005)ともいわれるが、国家主導の教員養成改革によって単位化やカリキュラム化が図られる学校支援ボランティアは、「参加の自発性」原則を担保する元来のボランティアとは離れたものとなっている^③。

さらに「参加の自発性」の喪失は、単位化やカリキュラム化の影響のみにとどまらない。高野(2005)によれば、学生が学校支援ボランティアに参加する動機には、実際に子どもと接する経験がしたいことに加え、採用に有利になるかもしれないという期待もあるという。また採用側にとっても、「優秀な教員をリクルートしたい」という意向からボランティア学生の青田刈りにつながる可能性があるという。学校支援ボランティアがこうした養成—採用の構造の中に位置づいているとすれば、採用という外的な圧力が、少なからず学生の動機づけとして働いていることは容易に想像がつく。このこともまた、自由意志・自己決定という本来のボランティアが想定する「参加の自発性」とはやや異質なきっかけで、学生が学校支援ボランティアに参加している状況とみることができよう。

松浦(2003)や新崎(2005)も指摘するように、ボランティア活動を義務的な奉仕活動や体験活動と同一視するような議論があり、近年の教員養成・採用における学校支援ボランティアの位置づけも、これに類似している。ボランティアの基本原則の一つが「参加の自発性」である限り、改革や制度によってボランティアを枠づけることは、その原則を解体することに他ならない。“ボランティア”という名称を前面に押し出して学校支援ボランティアを推進するとき、その名称の理念や意義と、学生が行う活動の整合性をあらためて問い直さなければならないだろう。

(2) 「裁量の自発性」の限定

学校支援ボランティアの「自発性」を問うとき、活動に参加するきっかけである「参加の自発性」は議論されるものの、活動する内容や関わり方である「裁量の自発性」に注目されることは少ない。しかしながら「参加の自発性」と同様に、「裁量の自発性」もじつは多分に制限されたものになっている。

本章冒頭でも触れた通り、そもそも学校支援ボランティアの萌芽期では、特別支援教育において若い労働力を必要とするニーズなどから、学生が学校現場へ派遣されていたことが知られている。近年では、特別に支援を必要とする子どもの対応だけではなく、学校業務の肥大化に伴う教員の多忙化（油布編著 2007）も深刻となっていることから、学校現場ではこれまで以上に教育活動を支える労働力を必要としている。つまり今日の学校支援ボランティアは、教員を目指す学生の資質能力向上を図るといふ、いわば「教員養成ニーズ」に基づくというよりは、学校現場で必要とされている労働に従事するための、いわば「教育活動・業務ニーズ」に基づくものとさえいえる⁽⁴⁾。こうした状況から想定されることは、ボランティアの活動内容や関わり方の基本は、学生主体で決められているのではなく、学校側のニーズに基づいて決められているということである。学生がボランティアとして学校現場に派遣される時、そこには活動に対する「裁量の自発性」が必ずしも担保されているわけではないのである。

もちろん、ボランティア活動である限り、第一義的には学校側のニーズに応えることが求められ、学生の活動に対する「裁量の自発性」が制限されることは避けがたいのかもしれない。ただしここで留意すべきは、教員を目指す学生にとっての学校支援ボランティアが、「自分には何ができるか」を考え模索し発案するような学びの機会（松浦 2003）である

とすれば、活動に対する「裁量の自発性」が限定されることで、こうした学びの機会は減少する、ということである。

また、学校支援ボランティアでの学びは「正統的周辺参加」によって説明されることもあるが、「裁量の自発性」はこの議論にも大きく影響する。「正統的周辺参加」とは、新参者がある実践共同体に加わっていく学習過程であり、最初は部分的な仕事に従事する周縁的参加から、徐々に熟達者に導かれ、最終的には多様で重要な仕事に従事する十全的参加へと移行していくというものである (Lave & Wenger 訳書 1993)。さらにこの「正統的周辺参加」で重要なのは、実践へのアクセスである。Lave & Wenger によれば、熟達者が新参者の活動を周縁的なものからは遠い仕事に押し込める、つまり実践から隔離することで、新参者は周縁的な参加を妨げられるという。このような新参者は、たとえ正統的であったとしても、実践共同体の活動における生産的なアクセスが与えられていない。この議論を踏まえて、学校支援ボランティアでの学びと「裁量の自発性」の限定という現象を捉えれば、次のことがいえるだろう。教員を目指す学生が学校支援ボランティアとして学校現場で活動することは、確かに正統的な参加ではあるものの、活動に対する「裁量の自発性」が限定され、学校側のニーズに応えるような(周縁から遠ざけられた)活動のみに従事するならば、それは学校現場での生産的なアクセスが与えられていないことになり、「正統的周辺参加」とはいえないのである。

1-2-3 ボランティア概念をこえた学校現場体験の可能性

Lave & Wenger (1993 訳書)によれば、「正統的周辺参加」とは、単に新参者の側からみた職業的な学習過程にとどまるものではなく、「人と実践との間の互恵的關係」であるとされる(Lave & Wenger 訳書 1993、p.104)。新参者と古参者との間にコンフリクトを生み出しながらも、個

人を成長させ、同時に実践共同体を変容させるというモデルは、まさに教員を目指す学生が成長し、学校現場にも刺激を与えるという、学校支援ボランティアの理想といえよう。一方で、現在行われている学校支援ボランティアの現実を直視すれば、こうした理想の実現が難しいことも浮き彫りとなる。

それでは、「自発性」に限界を認めることで、理想主義的なボランティアのモデルが棄却されるとすれば、教員養成における学校現場体験のありようには、いかなる可能性を見出すことができるだろうか。ここでは、教員養成の原理と政策という観点から検討してみよう。

(1) 教員養成の原理からみる可能性

ここまでの議論でまず明らかになったことは、従来の“ボランティア”論頼りではない学校現場体験を構築する必要性である。1990年代以降の教員養成政策では、教員の資質能力向上、とりわけ学校現場で求められる実践的指導力の育成という観点から、教員養成段階におけるボランティア活動が求められ続けてきた。“ボランティア”という名称を相変わらず使い続けていることには、学生の「自発性」に対する願いや期待が少なからず込められているのかもしれない。しかしながら“ボランティア”を前面に押し出して学生の学びを構築しようとするれば、結局のところ、「参加の自発性」と「裁量の自発性」をいかに担保するかという議論に終始してしまう。学校教育として導入する以上、まずは「自発性」の限界を認めることで、学校現場体験に準備されている多様な学びの機会に気づくことができる。

例えば、ボランティアにかえて近年用いられつつあるサービスマーケティングという発想は、教員養成における学校現場体験に有益な示唆を含んでいる。岡（2008）によれば、サービスマーケティングとは、「市民性」の

育成を目指して、地域社会のニーズに応える体験活動に参加するなかで、参加者自身の成長を図るというものであるという。この「市民性」の育成という目的は、教員を目指す学生の学びにおいても尊いものである。自らを市民社会に生きる一員として自覚するとき、教育や教職が社会において担うべき役割への視点が芽生え、その公共的側面に気づくことができる。こうした視点は、いったん教職という仕事の内側に入ってしまうと会得することは困難となるため、学生という外側の立場だからこそ学び得る可能性が広がる。教員養成改革によって学校支援ボランティアの捉え方が限定的になっている今、国家やステイクホルダーのみに縛られない広範な公共的精神を包含する「市民性」の育成にも目を向ける必要があるだろう⁶⁾。

さらにサービラーニングの学びにおいては、「省察」がキー概念の一つとされており（Jacoby 訳書 2009）、これは教員の成長にとっても重要な役割を果たすことが度々指摘されている。Jacobyによれば、教育的原理に基づくサービラーニングは、学習者がサービスを体験すること自体で成長するのではなく、明確に設計された省察的要素があってはじめて成長するという⁶⁾。また「省察」を組み込むことで、サービスが対応するニーズの背後にある社会問題に関する学習を促進することができることも指摘している。このように「省察」をキー概念とするサービラーニングは、単にサービス体験に身を置く機会ではなく、構造化された学習の機会であり、学校内外の多様な状況を見極め、教育を規定する枠組み自体をみつめる活動であるといえる。

このような学びは、実践的指導力という直接的な職務遂行能力の育成として寄与するものではなく、また、必ずしも実践共同体を刺激し変容させるものではないかもしれない。しかしながら、学生という外側の世界の住人が学校や教職という内側の世界に身を置くことができる点に、

学校現場体験の意義を求めるとすれば、この貴重な活動における学びの視野が限定されるべきではない。「自発性」の限界を認めるというのは、学生の学びそのものをあきらめるのではなく、予定調和的、あるいは理想主義的な学びに頼らないということである。まずは「省察」を核とした構造的な教育活動として学校現場体験を位置づけ、その上で、学校現場における学生という他者性や外部性をも生かした多様で広範な学びを構想することはできないであろうか。

(2) 教員養成の政策からみる可能性

前節でもその経緯を述べたように、2015年の中央教育審議会答申では「学校インターンシップ」の導入を提言しており、具体的に教育実習5単位のうちの2単位まで含むことができるとしている（高等学校は3単位のうち1単位）。この答申で注目すべきは、①教員養成の教育だけではなく、学校現場の人材活用という観点からの意義も指摘されていること、②各教職課程で一律に義務化するのではなく、実施に関しては大学の裁量が与えられていることである。「インターンシップ」という用語には議論の余地はあるが⁽⁷⁾、上記の二点はこれまで議論してきた教員養成における学校現場体験を制度的に位置づける際の重要な条件といえる。

まず学校現場の人材活用について、本章では、学校支援ボランティアが学校現場の「教育活動・業務ニーズ」をもとにして学生の「労働力」提供という契機を含有していることを指摘し、学生の活動に対する「裁量の自発性」が制限される可能性を示した。こうした限界を認めつつ、日々変化する学校側の需要に身を置きながら、自らは学生の立場で何ができるのかを考え、貢献しようとする姿勢を持つことを、前述の「市民性」育成の観点から意義づけることはできよう。また同答申では、「学校インターンシップ」における学校の役割について、学生が行う支援や補

助業務の指示に限定しており、教育実習のような活動の指導・評価の実施を求めている。確かに教員養成の教育という観点からは課題が指摘できそうであるが、他方で学校現場をフィールドとし、第一義的に学校側のニーズに応える活動である限り、サステナブル（持続可能）な制度設計は必要不可欠であり、学校現場への負担は調整されるべきであろう。

次に大学の裁量について、教職科目や教科教育法、教科専門、教育実習等の中に、学校支援ボランティアなどの学校現場体験をどのように位置づけるかという、理論と実践の結びつきに対する大学自身の考え方が問われるだろう。大学はもはや、ボランティアの窓口業務という役割だけを果たせばよい、というわけにはいかない。理論と実践の関わりにおいて、学校現場体験を教員養成カリキュラムにどのように位置づけるのか。前述の「省察」という観点から学生の学びを豊かにする振り返り等の機会をどのように設けるのか。義務化によって学校現場体験を一律の機械的な営みとするのではなく、これらの課題に創意工夫を凝らすことで、大学の自律的で構造的な教育活動とすることができるのである。

一方でこれらが大学の教育活動であるものの、活動のフィールドである学校現場のニーズに従うこと、将来の教員を養成する一環であることなどに鑑みれば、大学・学校・教育委員会の協働関係を構築することが求められる。同答申では、教育委員会と大学等が養成や研修について相互に議論するための「教員育成審議会」を設けるよう提言しており、そこでの協議内容例として「教員育成指標」の策定や学校インターンシップの受け入れなどに関する協議を挙げている。育成すべき教員像を共有し、学校現場体験におけるニーズや活動内容を調整する場として「教員育成審議会」が機能することを期待したい。

[注]

- (1) 例えば、1992年の生涯学習審議会答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」では、生涯学習とボランティア活動との関連について、「ボランティア活動そのものが自己開発、自己実現につながる生涯学習となるという視点」「ボランティア活動を行うために必要な知識・技術を習得するための学習として生涯学習があり、学習の成果を生かし、深める実践としてボランティア活動があるという視点」「人々の生涯学習を支援するボランティア活動によって、生涯学習の振興が一層図られるという視点」という三つの視点を提示している。
- (2) 学校教育へのボランティア活動の導入に先立ち、1993年の文部次官通達「高等学校入学者選抜について（通知）」では、高校の推薦入試の選抜や調査書の記載において、ボランティアの活動歴を評価するように促しており、ボランティア活動が教育的な評価の対象とされていることがわかる。
- (3) 実際にボランティアの研修・認証制度について検討した林ほか(2009)では、現職教員を対象としたアンケート調査の自由記述において、ボランティアの研修・認証を制度化することで参加する学生の意欲や熱意が低下したり、参加する学生の数が減少したりする可能性に言及している。
- (4) 議論を先取りすれば、次章の表 2-2-1 で示すように、約 53%の大学で「学生を一部労働力の側面から期待するなど、活動の趣旨とは違った学校側のニーズ」という課題に直面していることが明らかとなっており、特にルーティン的な活動になるほど、こうした課題が顕在化する可能性がある。
- (5) ただし、ここでいう「市民性」の中身については、別途議論が求められる。例えば市民社会について論じた植村(2010)は、市場や国家の

行き過ぎをチェックする機能を市民社会に期待する「新しい市民社会論」が登場している一方で、パブリックマインドを要求し自己責任論を強調する思想が新自由主義的国家を支える補完物になると指摘している。このような市民社会の両義性に着目すれば、「市民性」という概念を論じる際にも、権力機関に対して無批判な市民を生み出す可能性に留意する必要がある。

(6) 同様に桜井・津止編著(2009)は、サービスマイニングが単なる経験ではなく、学習目的の設定や振り返り会の実施といった構造化された教育的取り組みであるとした上で、それによって学習や認知発達、コミュニティへの貢献が高まるとしている。

(7) 2015年の中央教育審議会答申「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、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて—」では、「学校インターンシップ」の名称について法令に規定する上で適切な名称を検討すべきであるとしている。津止・桜井(2009)によれば、実習やインターンシップは地域コミュニティへの貢献が明示されていないとしているが、同答申の「学校インターンシップ」では学校現場への貢献が示されており、津止・桜井の「インターンシップ」の議論と異なっていることに留意する必要がある。

【コラム】

教育実践学専修と「訪問活動」について

教育実践学専修は、1990年代後半において地方国立総合大学における教員養成学部 of 今後のあり方を模索した結果、教育学の「知の再構築」を目指して、心理・教育専攻を改組して1998年4月に発達教育学（教育実践学・教育心理学・幼児教育の3専修）の1専修として発足した。

その基本的コンセプトは、これまでの教育学の蓄積に学び（理論知）ながらも、学校現場をフィールドとして重視し（体験知）、子どもや親・地域で学校を共に創造できる「実践知」として、その研究・教育の回路を形成することであった。

この体験知・理論知・実践知の回路は、大学における教員養成だけでなく、現職教員の力量形成や研修にとっても根幹となるものである。だから、21世紀型大学としての教育学部の創造は、大学の研究・教育と学校現場がどのように連携協力できるかにかかっているといても過言ではない。

実際に、2002年度静岡大学教育学部の『学生案内』によれば、教育実践学専修の目標を次のように掲げている。「実践的な見地から、学びの構造転換の中で子どもを指導・支援する力、学校・学級を経営・運営する力を身につけます。これからの社会や学校を創るために、教育のあり方をもう一度みつめ直し、子どもたちが基礎的学力と生きる技法を身につけることのできる実践的学問を追究します。」

2016年1月の現在からみれば、このような教育実践学専修の掲げる目標は、国の教員養成政策の基調であり、教員養成課程を置く大学や教育委員会・学校においても共有されている。しかし、約20年前に国立

地方総合大学がその方向で自覚的に学部組織を行い、よりよい教員養成のために学生の教育研究の取り組みを行ってきた歴史的な意義は、手前味噌的だが大きかったと考えている。

上記のような目標に向かって実際にその一步を踏み出した教育実践学専修は、実際の教室運営においてかなりの労力と試行錯誤を繰り返してきた。発足時の教育実践学専修の組織単位（教室）は、学生定員1学年9名（2009年度12名、2016年度10名へ変更）であり、1年次から4年次までの学生や院生を加えても40名程度の規模である。その教育実践学専修が、学校でのボランティア活動である「訪問活動」に取り組むこととなったのは、2001年度からである。2001年度当時に教育学部と県教育委員会との連携事業として多様な専攻・専修（教室）の参加協力で始まった「公立小学校の実践参画型活動」は、教育実践学専修においては、教育実践学5名の教室教員と学生・院生の参加協力で同時に開始された。また、その後の展開は、2002年度には教育実践学専修のカリキュラム（単位）に位置づけられ、その後カリキュラム改編を経ても現在まで継続されており、2016年度で16年目となる。毎年度学生が編集・発行する報告書（3月発行）は、16冊目となる予定である。

一方、教育学部の他の専攻・専修の学生に学校支援ボランティアの機会を提供する事業は2001年度から附属教育実践総合センターが行ってきたが、「多様な学校体験活動の機会」を学部レベルでカリキュラム化（単位化）するために「教職体験入門」（選択、3～4年次、実習2単位：教職に準ずる科目）を2006年度学生便覧で導入し2008年度から開講、その後2011年度入学生からは、これを発展させて「学校支援ボランティア体験Ⅰ・Ⅱ」（ともに選択、2～4年次、実習2単位、教職に準ずる科目、実施2012年度）を単位化している。

さて、教員養成カリキュラムにおいて、以上のようなボランティア活

動（体験）をどのように位置づけるべきか、特に教育実践学専修のカリキュラムとの関係で、その意義と基本的なあり方についてまとめておきたい。

第一に、このような活動は、教育実習とは性格が異なる。基本的な相違点は、まず学校での支援活動、あるいはサポート活動という「(学校の教育活動にとって必要な) 社会的需要」があることである。その活動内容は、学校や教職員からの要請によって変化するし、学生の要望もあるので調整も必要である。このような「協働」関係を構築しながら、支援活動を展開していくことが、カリキュラム上、また教員志望学生にとって生きたものとなる秘訣なのだと思う。これまでの報告書に寄稿した論考でも述べたが、この活動およびその報告書づくり等の一連の作業が、教育実践学教室においては学生・院生、教員の結びつきを強めている。もちろん、それを可能にしているのは、校長先生、教頭先生および教務主任の先生をはじめとする活動校の教職員のみなさんのご理解ご協力とご指導があればこそ実現しているのであり、このような連携・協働の関係を構築することが極めて重要なのである。

第二に、この活動は、教育実践学専修のカリキュラムにおいて、2002年度から選択科目「学校教育実践研究Ⅰ～Ⅳ」（実習：2単位）として位置づけられ、その後のカリキュラム改訂では、「訪問活動」の部分は「学校教育実践Ⅰ～Ⅳ」（実習：各1単位）とし、振り返りの機会として「学校教育実践研究Ⅰ～Ⅳ」（演習：各1単位）を置き、1年生から4年生までが一堂に会して、活動を省察する機会を設けている。そのカリキュラム上の特徴は、1学年から4学年まで履修できる（1年次必修として2年次以上は選択履修としているので希望者のみではあるが多くの学生が履修している。）ので、4年間公立小学校の子どもたちと関係を持つことができることである。カリキュラム上のこのような位置づけは、第一の

観点からするこの活動の蓄積やその「質」が十分に単位化するに値するという判断に基づくものであって、逆ではない。

第三に、この活動は、学校現場を直接体験し、しかも学校にいる子どもたちに直接関わるという点で貴重な体験（「体験知」）であり、他の教職科目や教科専門、教科教育法だけでなく、教育実習や教職実践演習などにおいて、大きな効果を発揮する。これらの授業において、自分の活動体験としてリアルな感覚を持って考察し検討できるのである。ただし、この点は、教員養成カリキュラムをどのように有機的に構成していくのかという課題も残されている。大学の授業の中で、この活動の体験知を活かしていくことが求められる。さらにいえば、先程述べた「社会的需要」を受けて、どう活動を展開するのかを検討し、実践するという筋道も授業の中に位置づけられてよいであろう。

先の 2004 年度報告書において梅澤は次のように述べている。

今後の大学教員養成カリキュラムの基本的あり方を考察し、「（以上の）第一から第三までの要素を土台にしていることが重要なのであって、『実践的体験活動を何単位必修とする』というのであれば、その意義はほとんど失われるであろう。すなわち、実践的カリキュラムは、大学の教員と学生が社会的な需要との関係で実践的に具体化していくのが基本であることを、ここにあらためて確認したい。その意味で、実践的カリキュラムを制度的に必修化することは慎重でありたいものである」。

この点、今般の中教審答申（2015.21.21）の答申において、「学校インターンシップ」が、当初案の 5 単位必修でなく、選択履修として位置づけられたこと、すなわち、新設のカテゴリー「教育実践に関する科目」欄の「教育実習」5 単位中に「学校インターンシップ（学校体験活動）」を 2 単位まで含むことができる」として位置づけられたことは、妥当な

対応措置であったと評価したい。そして、今後は都道府県単位で設置する「教員育成協議会」における重要な協議事項例としても挙げられており、「学校支援ボランティア」の活動と組織のあり方は、連携・協働の新たな段階に入っていくと思う。

第2章 教員養成系大学・学部調査からみる「学校支援ボランティア」

2-1 「学校支援ボランティア」の運営・実施状況

2-1-1 調査概要

学校支援ボランティアについては多くの先行研究が蓄積され、その成果や課題が示されてきた。ただしこれまでの研究では、大学や地域（行政も含む）の実情が異なるため、各大学・各地区独自の実践を考察したものが中心となっている。教員養成政策によって学校支援ボランティアが拡大しつつあるからこそ、全国的な動向をつかむような俯瞰的・実証的な研究が求められている。

そこで本研究では、教員を目指す学生が活動する学校支援ボランティアの全国的な動向を把握するための質問紙調査を実施した。調査の手順として、まずは本研究グループのメンバーらの所属機関が加盟する「国立大学教育実践研究関連センター協議会」のメーリングリストで本研究の調査依頼を行い、その上で2012年10月中旬から12月中旬にかけて郵送調査およびWeb調査を行った。調査対象としたのは、全国64校の国公立大学教育学部（およびそれに類する学部）であり、各大学で実施されている学校支援ボランティアに知見を持つ教職員に回答を求めた。その結果、43校から回答が得られ（回収率67.2%）、このうち本研究では、小学校教員を養成している40校を教員養成系大学・学部として分析対象とする⁽¹⁾。

さらに調査内容について、作成した質問紙は大別して次の3部から構成されている。第一は学校支援ボランティアの実施状況に関する調査（設問数21問）、第二は学校支援ボランティアでのWeb活用状況に関する

調査（設問数 9 問）、第三は文部科学省の事業および教育実習に関わる科目の実施状況に関する調査（設問数 2 問）である。このうち本研究では、第一の学校支援ボランティアの実施状況と、第二の学校支援ボランティアでの Web 活用状況について、それぞれ分析を行うこととする。

なお、本研究では国公立の教員養成系大学・学部を分析対象としているため、調査地域の偏りはないものの、サンプル数の少なさから分析結果の解釈には留意する必要がある。とはいえ、学校支援ボランティアに焦点を当てた俯瞰的・実証的な研究はまだ僅少であり、本研究の意義は、この活動の全国的な動向を把握し、教員養成段階における学校支援ボランティアの意義と課題を明らかにするという点にある。

2-1-2 全国の学校支援ボランティアの実施状況

(1) 活動のきっかけや開始時期

以下では、前述した 40 校のうち、現在、学校支援ボランティアを実施している 39 校を分析する。

表 2-1-1 から活動のきっかけをみると、「教育委員会との連携」が最も多く 70%を超えている。双方のニーズがマッチしただけでなく、活動を進めるためには連携が必要であったからであろう。また「前身の事業・活動の継続」や「学内のプロジェクト」も 20%を超えている。学校支援ボランティアがはじまる以前から、学生を現場に派遣していたり、現場との連携があったりしたことがわかる。

表 2-1-1 活動のきっかけ（複数回答可）（％）

教育委員会との連携	71.8
前身の事業・活動の継続	23.1
学内のプロジェクト	20.5
その他	15.4
教育委員会以外の外部機関との連携	7.7

(N=39)

表 2-1-2 活動の開始時期（校）

1998 年度（平成 10 年度）	2	2006 年度（平成 18 年度）	2
1999 年度（平成 11 年度）	0	2007 年度（平成 19 年度）	2
2000 年度（平成 12 年度）	2	2008 年度（平成 20 年度）	4
2001 年度（平成 13 年度）	1	2009 年度（平成 21 年度）	1
2002 年度（平成 14 年度）	2	2010 年度（平成 22 年度）	2
2003 年度（平成 15 年度）	5	2011 年度（平成 23 年度）	1
2004 年度（平成 16 年度）	6	2012 年度（平成 24 年度）	2
2005 年度（平成 17 年度）	7		

(N=39)

次に表 2-1-2 から開始時期をみると、最も早く活動が始まった年は、1998 年の 2 校である。前年 1997 年には「フレンドシップ事業」が始まっており、その影響が考えられるだろう。その後は毎年数校ずつ増えているが、2003 年からの 3 年間で 18 校の大学で活動が始まっている。2003 年もまた、「放課後学習チューター」が始まっており、その影響といえるだろう。つまり、何らかの公的事业が直接・間接に、学生を現場に派遣するきっかけを作ったとみることができる。

(2) 活動の運営・管理組織

表 2-1-3 から活動の運営・管理組織をみると、大学の諸組織や市町村の教育委員会が、運営・管理に多くかかわっていることがわかる。ただしこれらは複数回答のため、運営・管理組織の形態を質問紙の結果から詳細に検討すると、「教員養成系学部学科本体」、「教員養成系学部学科所管のセンター等」、「全学所管のセンター等」が、単独または複数で運営・管理している大学が、全 39 校中 36 校であった。また、教育委員会については、「市町村委員会」が「都道府県教育委員会」を上回っていた。この理由として、第一に、学生を派遣する地域が大学近辺の市町村であることが多いこと、第二に、後述に示す通り、活動の対象学校種は小・中学校が多いため、小・中学校を直接管轄する市町村教育委員会が管理・運営に関与していることなどが挙げられる。

表 2-1-3 運営・管理する組織（複数回答可）（％）

教育養成系学部学科本体	43.6
市町村教育委員会	43.6
教育養成系学部学科所管のセンター	33.3
全学所管のセンター	28.2
都道府県教育委員会	15.4
その他	7.7
学生	5.1

(N=39)

(3) 活動の対象学校種

表 2-1-4 から活動の対象学校種をみると、複数回答ではあるが、「公・私立の小学校」と「公・私立の中学校」が 80%を超え、幼稚園、高等学校、特別支援学校が 40～55%前後であった。このことから、学校支援ボランティアのニーズ広がりとは対象学校種の多様性がわかる。さらに本調査では、最も頻繁に派遣される学校種を尋ねたところ、「公・私立の小学校」と回答した大学が 39 校中 33 校 (84.6%) であった。近年の学校支援ボランティアの中心的なフィールドは小学校といえそうではあるが、一方で、本調査が小学校教員養成を含む教員養成系大学・学部で調査を行ったことや、「人手不足」が小学校でより深刻であることも影響しているのかもしれない。

なお本調査では、学校支援のボランティア活動に対して、学生の参加条件を設けているかどうかを尋ねている。参加条件を設けている大学は 39 校中 20 校となっており、ほぼ半数であった。

表 2-1-4 活動の対象学校種 (複数回答可) (%)

公・私立の小学校	92.3
公・私立の中学校	84.6
公・私立の幼稚園	56.4
公・私立の高等学校	43.6
公・私立の特別支援学校	43.6
附属学校 (幼・小・中・高・特支等)	38.5
その他	28.2

(N=39)

(4) 学生の活動期間

表 2-1-5 から学生の活動期間をみると、ボランティアの活動期間の多様性ととも柔軟性もみえてくる。「半年から一年程度、ほぼ定期的に活動を行っている」が 74.4%であり、「学校の要請に応じて数日間集中的に活動を行っている」と「一か月から半年程度、ほぼ定期的に活動を行っている」が約 50%となっている。さらに本調査では、最も頻繁に参加する活動期間を尋ねたところ、「半年から一年程度、ほぼ定期的に活動を行っている」が 25 校 (65.8%) であった。学生が現場に半年以上、継続的に活動に取り組んでいる事例が多いことがわかる。学校現場にとつては、継続的・定期的な学生の参加によって、より日常的な教育活動に学生を活用することができる。また大学側も、教育実習等とは異なる、長期にわたる学校現場体験という意義を見出しているのかもしれない。

表 2-1-5 学生の活動期間 (複数回答可) (%)

半年から一年程度、ほぼ定期的に活動を行っている	74.4
一か月から半年程度、ほぼ定期的に活動を行っている	53.8
学校の要請に応じて数日間集中的に活動を行っている	51.3
その他	12.8

(N=39)

(5) 学生の活動内容

表 2-1-6 から学生の活動内容を見てみると、授業時や放課後など、日々の学校生活の様々な場面でボランティアが行われていることがわかる。なお表では、「授業時の学習支援活動」が最も多くなっているが、さらに本調査では、最も頻繁に参加する活動形態も尋ねている。その結果、回答した 29 校のうち 13 校 (44.8%) が「様々な学級を対象とした学習支

援」、11校（37.9%）が「特定の学級で様々な子どもを対象とした学習支援」となっている。このことから学生は、特定の子どもと関わっているというよりも、様々な子どもと関わって活動していることがわかる。さらに表 2-1-6 では、放課後や正規な授業以外の活動も 70%を超えていることから、学生にとっては多様な経験ができるという利点も推察できるが、一方で、学校や学級のその場の状況に応じて、雑多な活動を行っているという実態も浮き彫りとなる。

表 2-1-6 学生の活動内容（複数回答可）（%）

授業時の学習支援活動	79.5
放課後の学習支援活動	74.4
授業時以外の活動、部活動補助等、日常的な学校支援活動	74.4
遠足や少年自然の家や運動会など、行事への支援活動	64.1
長期休業期間中の子どもへの支援活動	38.5
その他	10.3

(N=39)

(6) 活動の単位認定

表 2-1-7 から活動の単位認定状況をみると、ボランティア活動に対する大学の単位認定は、回答した 39 校のうち 23 校（59%）で行われている。また、自由記述の回答では、期間や活動時間の要件、記録やレポートの提出課題、それらを審査して単位を認定する方法などが言及されている。単位認定自体は、学校支援ボランティアの初期の時期からあったわけではないことから、どのような時期に、どのような経緯で単位認定が行われてきたのかを解明する必要があるだろう。

表 2-1-7 単位認定 (%)

単位認定を行っている	59.0
単位認定を行っていない	41.0

(N=39)

(7) 事後指導や振り返り会

表 2-1-8 から事後指導や振り返り会の実施状況をみると、回答した 39 校のうち 30 校 (76.9%) で事後に何らかの指導等が行われている。また表 2-1-9 からその形態をみると、50%以上の大学では実施場所が大学で学生には参加義務を課していることがわかる。さらに表 2-1-10 から運営状況をみると、70%以上の大学では事後の指導等を専任教員が行っており、少数ではあるが新たに教員や事務職員を雇った大学もみられる。ボランティアの広がりや多様性、単位化との関係からも事後指導や振り返りの会の重要性が高まっていることがわかる。

表 2-1-8 事後指導や振り返り会の実施 (%)

事後指導や振り返り会を行っている	76.9
事後指導や振り返り会を行っていない	23.1

(N=39)

表 2-1-9 事後指導や振り返り会の形態（複数回答可）（％）

実施場所は大学で、学生は参加義務	54.8
実施場所は大学で、学生は任意参加	33.3
実施場所は活動校で、学生は任意参加	10.0
その他	10.0
実施場所は活動校で、学生は参加義務	6.7

(N=30)

表 2-1-10 活動の運営（複数回答可）（％）

専任教員が行っている	71.8
専任の事務職員が行っている	35.9
特任等で新たに教員を雇った	23.1
非常勤等で新たに事務職員を雇った	12.8
その他	12.8

(N=39)

2-1-3 学校支援ボランティアにおける Web 活用の状況

Web を使った活動の支援システムは、大分大学の「まなびんぐサポート」事業における実践事例が報告されているが（森下ほか 2011a、2011b など）、Web 活用の実態を明らかにする研究は少なく、全国的な動向もわかっていない。ここでは本調査から Web 活用の実態と課題をみていくことにしたい。

表 2-1-11 から活動における Web 活用の有無をみると、各大学の学部および教育実践センター等において Web を活用している割合は、関係機関が所有する Web も含めると 57.9%であり、半数以上が Web を活用し

ている。また、表 2-1-12 からその管理主体をみると、教員養成系学部学科が所管するセンター等が 34.8%、次いで全学が所管するセンター等が 26.1%となっており、各センター等が大きな役割を果たしていることがわかる。

表 2-1-11 活動における Web 活用の有無 (%)

本学が所有する WEB を活用	50.0
活用していない	42.1
関係機関が所有する WEB を活用	7.9

(N=38)

表 2-1-12 Web の管理主体 (%)

教員養成系学部学科所管のセンター	34.8
全学所管のセンター	26.1
教員養成系学部学科全体	17.4
都道府県教育委員会	4.3
市町村教育委員会	4.3

(N=23)

さらに表 2-1-13 から、利用する Web がどのような機能を有しているのかを確認する⁽²⁾。広報・募集機能、登録機能がともに 70.8%、次いで連絡機能が 58.3%、ふりかえり機能が 41.7%となっており、主に大学生を対象に、Web を用いて広報し、募集をかけ、Web 上で登録した上で活動を行うケースが多いことがわかる。しかし、大学生とのコミュニケーション機能は 29.2%、活動記録のアーカイブ機能は 33.3%とやや少な

く、森下ほか（2011a、2011b）の大分大学の「まなびんぐサポート」事業において挙げられた「大学生と教員とのコミュニケーションの支援」や「参加学生の活動記録の管理と教員による省察指導」が行われているのは、全国でも少ない事例であることがわかる。

表 2-1-13 Web が有する機能（複数回答可）（%）

学校現場体験活動を広く知らせるための広報・募集機能	70.8
参加を希望する学生のための登録機能	70.8
参加した学生への連絡機能	58.3
参加した学生のためのふりかえり機能	41.7
過去の学校現場体験活動の資料を保存するアーカイブ機能	33.3
学生同士または学生と教員のコミュニケーション機能	29.2
学校現場体験活動に協力する学校や教育委員会が要望等を登録する機能	25.0
参加を希望する学生と学校現場体験活動に協力する学校とのマッチング機能	20.8
その他	12.5

(N=24)

一方、表 2-1-14 から Web 活用の課題をみると、管理者の継続的維持が 27.3%、アクセス数の少なさ、セキュリティ・プライバシーの保護、機能（コンテンツ）の不足がそれぞれ 13.6%であった。本調査では、Web 更新の頻度についても尋ねており、更新回数が一か月に数回（36.4%）や、1年に数回（31.8%）という回答が多いことから⁽³⁾、継続的に Web を管理し、更新していく体制をどのように構築するかが、今後の課題になると考えられる⁽⁴⁾。

表 2-1-14 Web 活用の課題 (%)

管理者の継続的維持	27.3
その他	27.3
アクセス数の少なさ	13.6
セキュリティ・プライバシーの保護	13.6
機能（コンテンツ）の不足	13.6
サーバー費等の継続的維持	4.5

(N=22)

2-1-4 考察

1990年代末から徐々に始まった学校支援ボランティアは、2000年代半ばにかけて急増し、今日ではほぼすべての教員養成系大学・学部広がっていた。その多くは教育委員会ではなく、教員養成系大学・学部あるいはその所管するセンター等によって運営・管理されていた。ボランティア先として頻度の点で群を抜いていたのが公・私立の小学校であり、活動期間は多様であったが半年以上の定期的な参加が最多であった。また活動内容は、授業時の学習支援ばかりでなく、行事や放課後の学習その他の支援全般に及んでいた。このように活動の体制や内容などは、各大学・各地域ならではの多様性を受容している。その中でも特徴を見出すとするならば、小学校を中心とした継続的・定期的な活動が展開されているといえよう。ボランティアへの参加条件の有無、単位認定の有無は、ともにほぼ相半ばしていた。多くの大学・学部で、専任教員らによる事後指導や振り返り会が行われ、広報・募集・登録、連絡、振り返りなどを中心に Web を活用する大学・学部も半数を超えていた。しかし Web 活用に関してはまた、管理者の継続的維持などの課題も見出された。

以上のように把握された全国的な動向は、教員養成段階における学校支援ボランティアの意義が広く認識され、その多様な可能性が広範に追求されてきているという事実を告げるものであるといえよう。特に、同じく学校現場を体験する活動でも、教科指導に重点を置く「教育実習」と比較すれば、学校支援ボランティアは教員の日常的な仕事内容を継続的・定期的に体験する仕組みとなっており、それを支える大学側の多様なシステムも着々と構築されつつある。こうした動向は、学校支援ボランティアが大学の自律性を発揮させた教員養成の「高度化」や「質保証」の一翼を担う期待のあらわれであるともいえるだろう。

2-2 「学校支援ボランティア」をめぐる課題

2-2-1 課題の整理

学校支援ボランティアには、学校現場や大学（教員養成）のニーズ、行政や教育委員会の思惑などが混在しており、多様なニーズゆえの課題も想定される。ここでは先行研究の議論をもとに学校支援ボランティアをめぐる三つの課題を提示し、その観点から前項の質問紙調査の結果を引き続き分析する（調査概要は前節 2-1-1 を参照）。

第一の課題は、活動に対する学生の意欲や熱意である。原・芦原（2005b）や武田・村瀬（2009）によれば、ボランティア活動が大学で単位化されるなどに伴い、学生自身の活動に対する自発的な動機づけをいかに担保するかということが課題になっていることを指摘している。中央教育審議会答申等でも学校支援ボランティアの重要性が示され、学校現場を体験させるボランティア活動を実施する大学が広がる中、活動に対する学生の意欲や熱意があらためて問われている。そこで以下の分析では、「学生の活動に対する意欲や熱意の低下」という課題を大学側がどのように感じているのかを明らかにする。

第二の課題は、学生が活動に参加すること自体を目的化しているということである。佐々木編著（2003）や原・芦原（2005b）の実証的な分析によれば、学生がボランティアを行うきっかけには、「誰かのため」という利他的な要素のほかに、「自分のため」という利己的な要素が含まれるとしている。特に教職を志望する学生にとっては、子どもに接する経験がしたいという希望とともに、「採用に有利に働くかもしれない」という思いがボランティアに参加する動機の一つとなっていると指摘されている（高野 2005）。そこで以下の分析では、「学生が活動に参加するこ

とで教員採用試験そのものに有利に働くと考えるなど、活動に参加すること自体の目的化」という課題を大学側がどのように感じているのかを明らかにする。

第三の課題は、学生の派遣先となる学校側のニーズである。そもそも学校教育の領域では、例えば特別支援教育において若い労働力を必要とするニーズから、学生が学校現場へ派遣されるという経緯がある(武田・村瀬 2009)。とりわけ近年では、特別な支援を必要とする子どもへの対応のみならず、学校業務の肥大化に伴う教員の多忙化(油布編著 2007)も深刻となっており、学校では教育活動を支える労働力を必要としている。学校現場を体験するボランティア活動の現状は、実践的指導力の育成という大学・学生側のニーズと、若い労働力という学校側のニーズが同時に存在している。そこで以下の分析では、「学生を一部労働力の側面から期待するなど、活動の趣旨とは違った学校側のニーズ」という課題を大学側がどのように感じているのかを明らかにする。

2-2-2 調査結果の分析

前述の通り、ここでは①「学生の活動に対する意欲や熱意の低下」(以下、「学生の意欲や熱意の低下」)、②「学生が活動に参加することで教員採用試験そのものに有利に働くと考えるなど、活動に参加すること自体の目的化」(以下、「参加すること自体の目的化」)、③「学生を一部労働力の側面から期待するなど、活動の趣旨とは違った学校側のニーズ」(以下、「趣旨とは違った学校側のニーズ」)という三つの課題について、大学側がどのように感じているのかを明らかにする。

表 2-2-1 学校支援ボランティアをめぐる課題

	課題と感じている	課題と感じていない	N
学生の意欲や熱意の低下	35.9	64.1	39
参加すること自体の目的化	21.1	78.9	38
趣旨とは違った学校側のニーズ	52.6	47.4	38

注 1) 「課題と感じている」は、「課題と感じている」と「やや感じている」を合計した割合 (%)

注 2) 「課題と感じていない」は、「あまり課題と感じていない」と「まったく感じていない」を合計した割合 (%)

表 2-2-1 は、三つの課題について、「課題と感じている」（「課題と感じている」または「やや課題と感じている」と回答した大学と、「課題と感じていない」（「あまり課題と感じていない」または「まったく課題と感じていない」と回答した大学の割合を示している。これをみると、「学生の意欲や熱意の低下」では約 36%の大学が、「参加すること自体の目的化」では約 21%の大学が、「趣旨とは違った学校側のニーズ」では約 53%の大学が、それぞれ課題であると感じていることがわかる。特に現状では、「趣旨とは違った学校側のニーズ」が比較的重要な課題であると、大学側が認識していることが明らかとなった⁶⁾。

次に、各大学が実施する活動形態（体制、期間、内容など）の違いが、こうした課題への意識に与える影響について検討しよう。まず表 2-2-2 は、「学生の意欲や熱意の低下」を各大学が実施する活動形態別に分析したものである。課題意識に有意な影響を与えている項目は、運営・管理組織の「教員養成系学部学科が所管するセンター等」と、「参加条件（設けている）」である。

表 2-2-2 活動形態による「意欲や熱意の低下」の意識

		意欲や熱意の低下		
		課題と 感じている N=14	課題と 感じていない N=23	合計 N=37
活動のきっかけ	学内のプロジェクト	21.4	21.7	21.6
	教育委員会との連携	71.4	69.6	70.3
	教育委員会以外の外部機関との連携	0.0	13.0	8.1
	前身の事業・活動の継続	14.3	30.4	24.3
運営・管理組織	教育養成系学部学科本体	50.0	34.8	40.5
	教育養成系学部学科が所管するセンター等 +	14.3	43.5	32.4
	全学が所管するセンター等	21.4	30.4	27.0
	都道府県教育委員会	21.4	13.0	16.2
	市町村教育委員会	42.9	39.1	40.5
	学生	7.1	4.3	5.4
	対象学校種	公・私立の幼稚園	50.0	60.9
公・私立の小学校	100.0	87.0	91.9	
公・私立の中学校	85.7	82.6	83.8	
公・私立の高等学校	42.9	43.5	43.2	
公・私立の特別支援学校	28.6	56.5	45.9	
附属学校	57.1	30.4	40.5	
	参加条件（設けている） *	21.4	65.2	48.6
活動期間	学校の要請に応じて数日間集中的に活動を行っている	50.0	56.5	54.1
	一か月から半年程度、ほぼ定期的に活動を行っている	50.0	60.9	56.8
	半年から一年程度、ほぼ定期的に活動を行っている	92.9	65.2	75.7
活動内容	授業時の学習支援活動	85.7	78.3	81.1
	放課後の学習支援活動	71.4	78.3	75.7
	朝や昼休みなど授業時以外の活動など	64.3	78.3	73.0
	遠足や少年自然の家や運動会など	57.1	73.9	67.6
	長期休業期間中の子どもへの支援活動	28.6	47.8	40.5
	単位認定（行っている）	64.3	56.5	59.5
事後指導や振り返り会（行っている）	64.3	82.6	75.7	
Webを活用している(本学+関係機関)	57.1	56.5	56.8	

注1) 数値は割合(%)。

注2) **は $p<0.01$ 、*は $p<0.05$ 、+は $p<0.1$ (Fisherの直接法)。

この結果は、教員養成系学部学科が所管するセンター等が運営・管理していること、活動への参加条件を設けていることが、そうでない場合と比較して「学生の意欲や熱意の低下」という課題を感じていないと解釈することができよう。特に、活動への参加条件を設けるなどの大学側の関与によって、学生の意欲や熱意の維持につながる可能性がある⁶⁾。

次に表 2-2-3 は、「参加すること自体の目的化」を各大学が実施する活動形態別に分析したものである。課題意識に有意な影響を与えている項目は、運営・管理組織の「市町村教育委員会」である。この結果は、市町村教育委員会が運営・管理する場合、そうでない場合と比較して「参加することの目的化」という課題を感じていると解釈することができよう。すなわちこれは、学生が採用試験を念頭に置き、行政側が運営・管理する活動に参加しているという一側面をあらわしているのではないだろう⁷⁾。

最後に表 2-2-4 は、「趣旨とは違った学校側のニーズ」を各大学が実施する活動形態別に分析したものである。課題意識に有意な影響を与えている項目は、活動のきっかけの「前身の事業・活動の継続」、対象学校種の「公・私立の小学校」「附属学校」、活動期間の「半年から一年程度、ほぼ定期的に活動を行っている」、活動内容の「授業時の学習支援活動」である。この結果は、前身の事業・活動の継続によって本活動が始まっていること、対象学校種が公・私立の小学校および附属学校であること、活動期間が半年から一年程度であること、活動内容が授業時の学習支援活動であることが、そうでない場合と比較して「趣旨とは違った学校側のニーズ」という課題を感じていると解釈することができよう。

表 2-2-3 活動形態による「参加すること自体の目的化」の意識

		参加すること自体の目的化		
		課題と 感じている N=8	課題と 感じていない N=29	合計 N=37
活動の きつかけ	学内のプロジェクト	12.5	24.1	21.6
	教育委員会との連携	87.5	65.5	70.3
	教育委員会以外の外部機関との連携	12.5	6.9	8.1
	前身の事業・活動の継続	25.0	24.1	24.3
運営・ 管理組織	教育養成系学部学科本体	37.5	41.4	40.5
	教育養成系学部学科が所管するセンター等	37.5	31.0	32.4
	全学が所管するセンター等	12.5	31.0	27.0
	都道府県教育委員会	25.0	13.8	16.2
	市町村教育委員会 *	75.0	31.0	40.5
	学生	0.0	6.9	5.4
対象 学校種	公・私立の幼稚園	62.5	55.2	56.8
	公・私立の小学校	100.0	89.7	91.9
	公・私立の中学校	100.0	79.3	83.8
	公・私立の高等学校	50.0	41.4	43.2
	公・私立の特別支援学校	37.5	48.3	45.9
	附属学校	50.0	37.9	40.5
参加条件（設けている）		37.5	51.7	48.6
活動 期間	学校の要請に応じて数日間集中的に活動を行っている	37.5	58.6	54.1
	一か月から半年程度、ほぼ定期的に活動を行っている	50.0	58.6	56.8
	半年から一年程度、ほぼ定期的に活動を行っている	100.0	69.0	75.7
活動 内容	授業時の学習支援活動	100.0	75.9	81.1
	放課後の学習支援活動	75.0	75.9	75.7
	朝や昼休みなど授業時以外の活動など	75.0	72.4	73.0
	遠足や少年自然の家や運動会など	62.5	69.0	67.6
	長期休業期間中の子どもへの支援活動	12.5	48.3	40.5
単位認定（行っている）		75.0	55.2	59.5
事後指導や振り返り会（行っている）		87.5	72.4	75.7
Webを活用している（本学+関係機関）		62.5	55.2	56.8

注1) 数値は割合(%)。

注2) **は $p < 0.01$ 、*は $p < 0.05$ 、+は $p < 0.1$ (Fisherの直接法)。

表 2-2-4 活動形態による「趣旨とは違った学校側のニーズ」の意識

		趣旨とは違った学校側のニーズ		
		課題と 感じている	課題と 感じていない	合計
		N=20	N=17	N=37
活動の きっかけ	学内のプロジェクト	20.0	23.5	21.6
	教育委員会との連携	80.0	58.8	70.3
	教育委員会以外の外部機関との連携	5.0	11.8	8.1
	前身の事業・活動の継続 *	40.0	5.9	24.3
運営・ 管理組織	教育養成系学部学科本体	35.0	47.1	40.5
	教育養成系学部学科が所管するセンター等	30.0	35.3	32.4
	全学が所管するセンター等	25.0	29.4	27.0
	都道府県教育委員会	20.0	11.8	16.2
	市町村教育委員会	50.0	29.4	40.5
	学生	5.0	5.9	5.4
対象 学校種	公・私立の幼稚園	70.0	41.2	56.8
	公・私立の小学校 +	100.0	82.4	91.9
	公・私立の中学校	90.0	76.5	83.8
	公・私立の高等学校	50.0	35.3	43.2
	公・私立の特別支援学校	45.0	47.1	45.9
	附属学校 +	55.0	23.5	40.5
参加条件（設けている）		50.0	47.1	48.6
活動 期間	学校の要請に応じて数日間集中的に活動を行っている	45.0	64.7	54.1
	一か月から半年程度、ほぼ定期的に活動を行っている	70.0	41.2	56.8
	半年から一年程度、ほぼ定期的に活動を行っている **	95.0	52.9	75.7
活動 内容	授業時の学習支援活動 *	95.0	64.7	81.1
	放課後の学習支援活動	70.0	82.4	75.7
	朝や昼休みなど授業時以外の活動など	75.0	70.6	73.0
	遠足や少年自然の家や運動会など	60.0	76.5	67.6
	長期休業期間中の子どもへの支援活動	40.0	41.2	40.5
単位認定（行っている）		55.0	64.7	59.5
事後指導や振り返り会（行っている）		80.0	70.6	75.7
Webを活用している（本学+関係機関）		60.0	52.9	56.8

注 1) 数値は割合（％）。

注 2) **は $p < 0.01$ 、*は $p < 0.05$ 、+は $p < 0.1$ （Fisher の直接法）。

すなわちこの課題は、活動の対象学校種、活動期間、活動内容という、活動の中身にとりわけ影響を受けるものといえる。特に、活動期間が長期間にわたることや、活動内容が授業時の学習支援であることなど、ルーティン的な活動になるほど、学校側が学生を一部労働力として期待するという課題が顕在化する可能性がある。

2-2-3 考察

前述のように、学校支援ボランティアは、その多様な可能性が広範に追求されてきている反面、部分的に交わりながらも互いに独立しそうなニーズゆえの矛盾や課題が想定される。ここではボランティアに潜む課題を探るべく、「学生の意欲や熱意の低下」、「参加すること自体の目的化」、「趣旨とは違った学校側のニーズ」という観点から、質問紙調査の結果を検討した。

その結果、まず「学生の意欲や熱意の低下」については、3～4割の大学・学部が課題と感じており、それに対して、ボランティアへの参加条件を設けること等が学生の意欲や熱意の維持につながる可能性があることが判明した。大学側は単に学生を学校現場に派遣（まる投げ）すれば済むのではなく、活動の効果をより高めるための事前、事中、事後の積極的な関与が必要となる。もちろんこうした積極的な関与のためには、大学の人的・物的資源を活用した責任ある運営・管理組織が求められ、その意味でも特に、分析結果にみられたように、「教員養成系学部学科が所管するセンター等」の果たす役割を再確認すべきであろう。

次に「参加すること自体の目的化」については、2割強の大学・学部が課題と回答しており、想定した三つの課題のうちでは最少であった。この結果を積極的に解釈すれば、活動自体の良さを知っている大学教員によって支えられているのであり、単純な合理性に与しない学生の内発的

動機に火をつけているとみることができよう。しかしながら、ここに課題がないわけではない。注(5)で例示した通り、「課題と認識する／しない」という認識枠組みが介在している。例えば教員採用試験対策雑誌などの「採用試験に有利だからボランティアに行こう」といった言説をなぞるかのよう動機を形成し、行動を選択する学生を前に、日ごろ就職率等の「出口管理」にあおられがちな大学教員は、どこまで問題意識を持てるだろうか。あるいは、動機は様々でも、その後の有意味化への転換に、どこまで自らの関与責任を意識し、実際に関与できるだろうか。いずれにしても、ボランティアの動機や目的、意味づけ等をめぐって、より問われているのは大学教員の方だ、とすらいえるかもしれない。

さらに「趣旨とは違った学校側のニーズ」については、半数余りの大学・学部が比較的重要な課題であると認識していた。特に、活動期間が長期間にわたったり、活動内容が授業時の学習支援であったりするなど、ルーティン的な活動になればなるほど、学校側が学生を一部労働力として期待するという問題・課題が顕在化する傾向を指摘できそうである。前述の通り、近年では特別な支援を必要とする子どもへの対応や、学校業務の肥大化に伴う教員の多忙化などによって、学校では教育活動を支える労働力を必要としている。学校の人的資源不足という問題から、学生にルーティン的な活動を担わせてしまうことにより、学校支援ボランティアで実践的指導力を育成しようとする大学側の趣旨との間で齟齬をきたしている可能性が、あらためて浮き彫りとなった。

しかしまた、違った見方もできなくはない。例えば、大学側のいわば「教員養成ニーズ」が相当の優先度で重視される教育実習等の場に対比して、ますます拡大・膨張する学校支援ボランティアは、学校側のいわば「教育活動・業務ニーズ」が相対的に重視される場であり、「支援」や「ボランティア」元来の語意に近い意味で、学生の「労働力」提供とい

う契機を含有しているのだ、と。一方で、人的資源不足の一部を学生ボランティアで補うことには問題も指摘でき、大学は目的・意図的な教員養成の責任主体として、「教員養成ニーズ」と離れかねない学生の労働力化を課題視する発想を持ち続けるべきと考える。しかし他方で、大学側の「教員養成ニーズ」とは相対的に独立するといえそうな学校側の「教育活動・業務ニーズ」に、自ら身を置く設定のなかで、学生自身が自分なりに模索し貢献する、といった契機を重視する発想も示唆されてくるように思われる。そして、もしかすると、上のような二つの発想を対立的にばかりでなく、補い合わせて活かすような可能性が探られ得るかもしれない。このような点でもまた、大学教員自身の学校支援ボランティア認識を掘り下げ、さらに深めていくことが求められているといえるのではないだろうか。

[注]

- (1) 教員養成系大学・学部の場合、一般的には教員免許の取得を卒業要件として義務づけている大学・学部が多いが、本研究ではサンプル数をより多く確保するため、卒業要件とはしていない大学・学部も含むこととする。
- (2) 「参加を希望する学生のための事前学習機能」は回答数が 0 (0%) であったため、表 2-1-13 からは削除した。
- (3) その他、ほぼ毎日 (18.2%)、1 週間に 1 回 (13.6%) であった。
- (4) Web を利用していない学校に対して「Web を活用しない理由」を聞いたところ、管理者の不在 (31.3%) が最も多く挙げられていることから更新していく体制をどのように構築するかが課題であることがわかる。

- (5) ここで注意しなければならないのは、こうした結果には、大学側が「解決すべき課題である」と認識しているか否かということが、大きく影響しているということである。例えば、「参加すること自体の目的化」では、学生が活動に参加することで就職につながると考えるならば、大学にとっては「解決すべき課題ではない」と捉えている可能性もある。
- (6) 大学側の関与の重要性については、有意な差は生じていないものの、「事後指導や振り返り会を行っている」ほうが、「学生の意欲や熱意の低下」という課題を感じていないことから示唆される。
- (7) もちろん教員を採用する主体は、政令指定都市を除き、都道府県教育委員会であり、有意な差は生じていないものの、運営・管理組織が「都道府県教育委員会」であるほうが、「参加することの目的化」という課題を感じている。総じて、行政側が運営・管理する活動に参加する場合には顕在化しやすい課題なのかもしれない。

【コラム】

「訪問活動」と「振り返り会」の実際

前章のコラムでは、教育実践学専修の「学校教育実践Ⅰ～Ⅳ」と「学校教育実践研究Ⅰ～Ⅳ」が導入された経緯とねらいについて説明した。これらは活動校での実践体験の部分を「訪問活動」、大学での省察の部分を「振り返り会」と呼んでいる。以下は、「訪問活動」と「振り返り会」の具体的な取り組みについて紹介しよう。

まず「訪問活動」は、2015年度時点で、静岡大学近辺の二つの公立小学校をフィールドとして、39名（1年生12名、2年生12名、3年生9名、4年生6名）の学生が活動を行っている。導入時の2001年度は一つの小学校での活動であったが、選択履修とされている2年生以降の参加希望者が増加したことによって、2009年度よりもう一つ小学校を増やした。学生は後期の木曜日午後を中心として、活動校の主に特定の学年に配属され、児童の観察や学習支援、学校行事の補助、先生方との交流といった活動を行っている。学校への訪問は毎年10月から12月まで10回程度実施し、希望する学生は翌年1月から3月まで活動を延長している。また、2年生以降も活動する学生は、1年生で配属された学校に引き続き入ることも可能である。

学生の活動の様子を参観すると、1年生のうちには教室の後ろから（やや遠巻きに）授業を観察したり、担当の先生に指示を受けて授業補助を行っているが、2年生以上になると自ら子どもたちの支援をしたり、先生から率先して仕事をもらうなど、積極的に関わろうとする姿勢がみられるようになる。これは、数年間同じ学校で継続して活動することで、子どもたちや先生方との関係が構築され、自らの学校、学年、学級の一員、

そして教員としての意識が芽生えるのだろう。上級生となって、自分がどのように立ち居振る舞いをすべきかということは、前章のコラムで指摘された学校の「社会的需要」、そして自らの「教員としての学び」といった要素によって（時にはこの二つが矛盾・葛藤することもあるが）、学生が臨機応変に主体的な判断をしている。長期にわたる継続的な活動で得られるこうした成果は、教育実習とはまた異なるものであろう。

次に「振り返り会」は、基本的には「訪問活動」を行っているすべての学生が参加するよう推奨しており、2015年度時点では毎週木曜日に「訪問活動」を終えた学生が活動校から大学へ戻り、17時ごろから実施している。この「振り返り会」は、教育実践学専修1年生から4年生までのおよそ30名が集まり、主にその週に行った「訪問活動」の内容を報告し合うものである。会の運営は2年生が中心となり、話合いの小集団の形態や報告・討議の方法などを毎回変えるなど、効果的な振り返りができるよう試行錯誤している。教員があえて「振り返り会」を主導しないのは、この会自体が教員として主体的に学び続ける資質能力を育むと考えるからである。話合いでは、学生が各々に経験した内容を共有したり、下級生が遭遇した困難を上級生に相談したりするだけでなく、共通する課題を抽出してそれへの対応方法に知恵を出し合うなどの様子もみられる。これは、単に経験や学年に依存することのない、協働して課題を解決しようとする学びといえる。

教育実践学専修の「訪問活動」と「振り返り会」は、実践と省察の連続が織りなす教員としての主体的な学びを目指したものであり、これは教職生活全般を貫く学びの根幹を意識した試みである。

第3章 「学校支援ボランティア」の理論と実践

3-1 体験的な学びの理論

3-1-1 学校支援ボランティアが学生にもたらす効果

学校支援ボランティアは、学生が現実の学校現場を体験できる活動である。将来、教員を志望している学生にとっては、学校現場を体験することによって、子どもの実態や教員の職務に対する理解を深めることができるため、実際に教員となった際に生じるリアリティ・ギャップに苦しむことを防いだり、そのギャップ自体を小さくしたりすることが可能である。

本項では、この学校支援ボランティアによる学びの効果を考える。学校支援ボランティアは、現実の教育現場を参観し、直接子どもと関わることを通して、子ども理解を深めるなど様々な学びの機会に溢れている。さらに、実際の教育現場に入ることによって、その教育現場で遭遇した出来事をきっかけに学びを深めることもできる。

例えば、教育支援に入ったクラスで、特別な支援を要する子どもの対応を行った場合を考える。この子どもの対応を通して、一つのクラスの中に様々な特徴を持った子どもたちがいることを知る。そして、特別な支援を要する子どもは他の子どもたちと同じ教室の中で学習を行うため、時には教員一人だけでは個々の子どもに合わせた教育を実施することが難しい状況に遭遇するかもしれない。そのような時に個々に合わせた対応の必要性を感じつつも、現実にはそううまくはいかないという理想と現実の壁を実感する。この体験によって、現実の教育現場が抱えている課題を知ることになる。

さらに、その特別な支援を必要とする子どもへの対応を体験すること

になれば、それは新たな学びの機会へとつながる。子どもの対応に試行錯誤することによって、有効に働く支援方法やうまくいかない関わり方を知る。学生は教師としてではなく、大学で学びながら現実の教育現場に関わることができるため、教育現場で体験したことを大学に持ち帰り、自分で学びを深めることができる。そのため、本や専門家から見聞きした様々な方法を試しつつ、対応の結果を振り返ることによって、有効に働く方法の特徴が次第に分かってくるようになる。この流れを別の子どもと関わる際にも、同じように行うことによって、子どもの実態に合わせた関わり方について自分なりの型が次第にみえてくるようになる。

このように、学校支援ボランティアでは教育現場で遭遇した出来事をもとに、学びを深めていくことができる。学校支援ボランティアを有効に活用することによって、学校現場における体験をもとにした学習に取り組むことができる可能性がある。次の項では、学校支援ボランティアが、体験に基づいた学習として成立し得るか否かについて吟味する。

3-1-2 体験的な学習

体験に基づいた学習活動は、ジョン・デューイの考えが参考になる。デューイ（1938）は『経験と教育』の中で、「すべての本物の教育は、体験（experience）を通して生まれる」と述べており、また同時に「すべての体験が教育するわけではない」とも述べている⁽¹⁾。この考えを踏まえると、教育には体験が不可欠であることがわかる。教育には体験が必要である以上、教育の結果生じる学習もまた、体験が伴うものとなる。しかしデューイは、すべての体験が教育するわけではないとも述べている。そのため、体験がすべて学習となるのではなく、体験を学習として活用するためにはある目的や意図が必要になることがわかる。

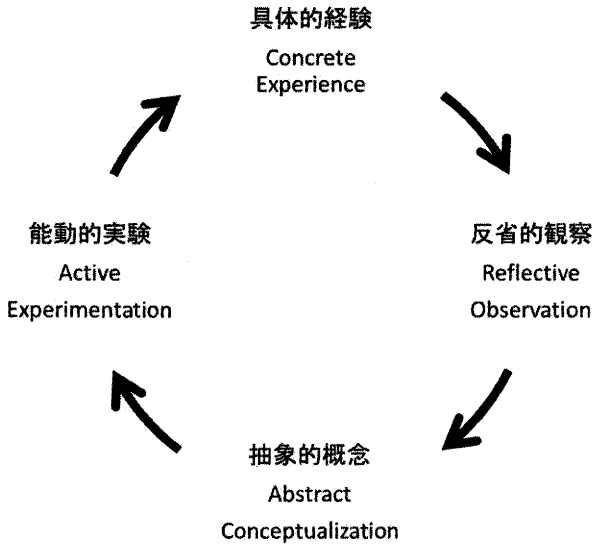
本論の主題である学校支援ボランティアは、教育活動として取り組ま

れているため、そこには目的や意図がある。そのため、学校支援ボランティアは体験に基づいた学習活動となる。学校支援ボランティアを学習活動として実施する上で、コルブ（1984）の体験的学習理論が参考になる。コルブは「体験を変換することで知識を作り出す」と述べ、デューイ、レヴィン（Lewin,K）、ピアジェ（Piaget.J）らの考えを参照し、「体験的学習モデル（experiential learning model）」を示している。松尾（2006）はこの学習モデルが、教育、心理学、医学、看護、一般マネジメント、コンピューターサイエンス、会計、法律といった幅広い分野において、体験を通じた学習を説明する理論の中で影響力を持っていることを指摘している。

このコルブの学習モデルは、図 3-1-1 に示されているように、大きく 4 つの学習段階とその段階のサイクルによって構成されている。この 4 つの学習段階の内容について、学校支援ボランティアにおける体験内容を関連させながらみていく。私たちは、日常生活を通して様々な「具体的経験（concrete experience）」を直接的に行っており、そして意識の有無に関係なく、体験した時間の系列や体験内容について、共通要素をもとにまとめたカテゴリーなどに従って整理を行っている。学校支援ボランティアに適用して考えると「具体的経験」とは、活動先の教員や子どもたちと関わることによって体験した内容について、その時間や状況をもとに整理することである。その整理は、体験を対象化して見みつめ直す「反省的観察（reflective observation）」という思考活動によって行われる。これは、活動中および活動後にその体験した事柄を振り返り、体験した事柄やその時々思いや考えを振り返ることでもある。またこの中には、学校支援ボランティアの活動記録の記入や大学内で行う振り返り会も含まれる。そして、その思考活動から導き出されたものが、私たちが抱く固有の物事の考え方や見方、物事に対する理論や信念などといっ

た「抽象的概念 (abstract conceptualization)」となる。これは、例えば活動先の教員や子どもたちと関わることを通して理解した、学校教育の意味、子どもの実態、教員の役割が挙げられる。さらに、この中には学生が目指す教員像、理想とする教育観なども含まれる。一度そのような抽象的概念ができあがり、保有されるようになると、今度はそれらに依拠しながら新しい状況下において自ら働きかける活動として「能動的実験 (active experimentation)」を行う。それはこれまでの体験を通して学び得たことや自身の子ども観や教員像に基づいて、実際に子どもと関わることである。この関わりによって、さらに新しい「具体的経験」へと進み、スパイラル的に循環していくのである。

このコルブの学習モデルは、個人が自然に営む思考活動に即して描かれている。そのため、学校支援ボランティアにおいてサイクルが有効に循環していくためには、活動先の教員や大学教員がその学習サイクルの途中で適切に関わることが必要である。例えば、学生のみで反省的観察を行っても、教育現場の実態や教員の職務に対する理解が不十分であるため、部分的もしくは誤った理解に基づく抽象的概念を形成してしまう。そのため、体験による学習の質を高めるためには、活動先の教員や大学教員が学生に反省的観察を適切に行わせるための援助を行うことによって、学生がこれまでの体験と今まで人類が蓄積してきた科学・文化・芸術などの諸成果とを結びつけることができるようにする必要がある。



Kolb(1984)をもとに筆者が作成

図 3-1-1 コルブの体験的学習モデル

ただし、教員が学生に考え方を押し付けるのではなく、学生自身で新たな見方や考え方、理論や信念を獲得できるような働きかけが必要である。さらに、学習活動を個人の中で留まらせないためにも、振り返り会を実施することによって、学習を個人レベルから組織レベルへと転換させ、一人ひとりが多様な時間と空間の中で形成した個人体験・概念を他人と共有し、時には他人と練り合うことを通して洗練させながら、理解を深めていくと同時に、その人々が構成する組織における共有財産として蓄積できるしかけも必要になる。

学校支援ボランティアにおいて、体験を振り返る活動がある。体験を振り返る活動について、ショーン（1983）は何かを行うという行為の後

に行為を振り返る「行為についての反省 (reflection-on-action)」と、行為の最中に行われる「行為の中での反省 (reflection-in-action)」の二つの概念を示している。前者は行為の後に知り得たことや学んだこと、行為の後に抱いた感情などである。後者は、まさに行為の中で状況と対話しながら次の行為のあり方を判断・意思決定していく営みである。

このような反省的な思考と行為を通して、私たちは自らの体験に基づいた固有の物事の考え方や見方、物事に対する理論や信念を生み出し、次にはそれらを使って新しい状況を解釈し、対処しようとする。そのため、このリフレクションという思考活動がより質的に充実したものとなるのが体験的な学習を実り豊かにすることにつながっていく。

3-1-3 適応的熟達者につながる体験的な学習

続いてこの節では、体験の質には環境が鍵となることを紹介する。学校教員に限らず、どの専門領域でもその専門家を育成するときに共通する課題は「専門領域に対して柔軟で能力の高い専門家を数多く育てるか」であろう。この点について熟達者研究から整理する。

波多野らは、熟達者を二つの型にわけ、それぞれが持つ知識の構造や構成の違いを整理している (Hatano & Inagaki 1986)。一つは、ある一定の慣れ親しんだ型の問題を素早く解くことができる「定型的熟達者」、もう一つは、新奇の場面に遭遇した時に、持っている知識や技能を柔軟に組み替えて適用でき、常に向上を目指す「適応的熟達者」である。適応的熟達者が持つ知識の特徴は、その専門領域で重要な概念を核に構造化されている点である。一方、定型的熟達者が持つ知識は、実行する手続きのリストアップに近く、その知識の意味に基づいて深く構造化されていない。そのため、決まった事柄については、間違えなく確実に実行できるが、それ以外の事態が起きたときに、専門的な知識を用いて対応

することが難しいだろう。一方、適応的熟達者は持っている知識に対するメタ的理解を持っており、それによって常に目的や文脈に合わせて現状に満足するのではなく、絶えず向上を目指す、いわば「学び続ける教師」につながるような基盤となっていると考えられる。

さらに波多野は、適応的熟達者になるための環境の条件として次の 4 つをあげている (Hatano 1996)。

- 1) 絶えず新奇な問題に遭遇すること
- 2) 対話的な相互作用に従事すること
- 3) 緊急な (切迫した) 外的必要性から開放されていること
- 4) 理解を重視する集団に所属していること

第一の条件は、既有知識に基づいて作られた予測が裏切られるような新奇の現象に頻繁に出会うことである。このことが持っている知識の適用可能性の再構築と、新たな知識の構成につながるような、新たな仮説を見出すことを動機づけるという。そのため、学校支援ボランティアでは、通常出会うような学校体験に加えて、深く検討しなければならないような、なかなか出会わないような学校体験の機会を用意することも重要となるだろう。

第二の条件である対話的な相互作用は、他者に自分のアイデアを伝える過程や、相手を納得させたりする過程において、「自身の理解の不十分さの認識」「自身の理解度を詳しく分析する」「自身の考えを整理しまとめる」「多様な異なる視点から見直す」ことを動機づける。そのため、学校支援ボランティアに関わる人たち (学生同士、ボランティア先の教員、大学教員) で、体験を意味づけるような対話の機会が重要となる。

第三の条件は、人々は外的な急ぎの要求から開放されていると、理解

を深める活動に進むことができる。逆に時間の制約が大きければ、手続き的な理解のみでわかったつもりになってしまう。これを踏まえると、前節でも紹介した「行為についての反省」「行為の中での反省」を実行しやすいような時間や環境作りは欠かせないと考えられる。

第四の条件は、理解することの大事さが、自分が所属しているグループメンバーによって価値付けられるという点である。理解を促すことを励まされると、その知識領域において、理解の重要性や将来の有用性を際立たせるようなメタ認知的な認識ができる。これが、新奇の場面に出会った時にさらに理解を深める活動を引き起こすことにつながる。また、理解を重視するグループであれば、ある事柄について他と比較しながら説明することが求められたりする。常に資質・能力を発揮しながら知識の再構造化が求められる環境下となる。効率や結果を出すことを価値づけているグループの場合は、説明や新しい方法の提案には消極的で、疑問や問いを持つことを有害なものと思えたりしてしまうだろう。これらを踏まえると、学校支援ボランティアにおいても「こなすこと」「とにかく体験すること」を超えた理解を指向した体験活動が重要だろう。

3-2 静岡大学教育学部における「学校支援ボランティア」の概要

3-2-1 教育実践総合センターのボランティア活動の概要

静岡大学教育学部では、附属教育実践総合センター（以下、本センター）が窓口となり、ボランティアを要請する学校のニーズに応じて学生を派遣する取り組みを行っている。派遣する学生は、原則として教育実習により学校文化を経験した3年生以上で、ボランティア活動を希望する学生である。学生は活動を希望する学校を自分で選択する。2014年度の実績では、派遣機関数が73機関（幼稚園、小学校、中学校、高等学校、

特別支援学校、その他計)、参加学生がのべ 170 名となっている。学生の多くは、週 1 回程度希望する学校での活動に参加している。派遣先としては、静岡市の小中学校が中心である。これは、静岡市が本学所在地であるという地理的優位性に加え、2006 年度に静岡市教育委員会「静岡市学校サポート推進協議会」事業と連携協定を締結し、本学と静岡市教育委員会との連携体制の構築により取り組みを推進していることによる。一方、近年では、藤枝市や富士宮市、浜松市の小中学校、県立の特別支援学校や高等学校などにも派遣が広がっている。

派遣先での活動内容としては、授業中における教師の補助、児童生徒に対する学習・個別指導支援が中心となっている。この学習支援については、小学校では国語や算数、中学校では数学や英語の授業を中心として派遣依頼があり、多くの学生が活動に取り組んでいる。また、理科の実験や外国語活動、授業における ICT 活用、家庭科におけるミシン指導など、特別な技能を要する教科指導の補助に関する派遣依頼も多い。近年、派遣依頼が増加傾向にある活動内容としては、特別な教育的支援が必要な児童生徒に対する支援が挙げられる。特別支援学校での支援はもちろんのこと、通常学級に在籍する特別な支援の必要な児童生徒に対する補助へのニーズが高まっている。その他、授業中以外においても放課後における学習指導や部活動指導の補助、小中学校の夏休み期間中の補習学習等の補助、運動会等の行事の補助等を行っており、学生の活動は多岐にわたっている。

このボランティア活動は、2009 年度から単位認定の制度を設けている。2016 年度現在は「学校支援ボランティア体験 I・II」(各 2 単位)という名称で、「教職に準ずる科目」として開講している。単位取得の条件としては、取得を希望する 3 年生以上の学生を対象とし、大学での事前指導を受けた上で、学校等の教育機関において年間 15 日以上、合計 45 時

間以上の継続的な活動を行うとともに、年 3 回開催する「振り返り会」に 2 回以上参加することとしている。なお、単位申請を行うかどうかは、学修の軌跡として取得を勧めるものの必修の単位ではないこともあり学生に一任している。

近年、本活動のよりよい運営や、システムの改善に向けて、本センターを中心とした大学教員の議論はもちろん、ボランティア相談会などを通じた学生からの声、協議の場を通じた学校現場や教育委員会からの意見に積極的に耳を傾けている。これまで本センターを通じた活動の開始以来、学生が自らの意志で活動の参加や活動内容を判断するという、学生の「主体性」を最大限尊重するボランティア活動を展開してきた。今日では、教職課程に学校インターンシップなど学校現場体験を導入する動きが進みつつあるが、本センターにおけるボランティア活動は、学生自らの意志を尊重することが活動の基本的な前提となっている。一方、「主体性」を尊重するボランティア活動とはいえ、学生が学校に入り児童生徒と関わる立場になるため、従前からボランティア活動に参加する学生に対する事前指導を実施してきた。

3-2-2 教育実践総合センターのボランティア活動のシステム

現在、本センターでは、図 3-2-1 のようなシステムを構想してボランティア活動の支援に取り組んでいる。主たる概念として、「主体性」と「ニーズ」、「システム構築」と「質保証」が挙げられる。これは、2013 年度に、文部科学省の「教員の資質能力向上に係る先導的取組支援事業」の委託を受け、静岡市教育委員会と協働して、ボランティア活動の指導と評価に資するシステム構築を試みたものが基盤となっている。背景には、近年、年間のべ 170 名前後の教員を目指す学生が学校現場でのボランティア活動を希望していることに加え、活動校のボランティアに対するニ

ニーズの量的な高まりと支援依頼内容の多様化、教育委員会と大学との連携強化、ボランティア活動における学びの質保証など、学校支援ボランティア活動が直面している課題を踏まえた質保証システムの構築が急務となっていたことがある。

まず、「主体性」と「ニーズ」については、本センターの役割として、活動したい学生の参加に向けた感心や意欲および主体性を尊重すること、学生に求めに応じた必要な情報を提供すること、学生と学校のニーズのマッチングに関する援助を行うことが基盤となる。静岡市教育委員会では、管内各学校の募集を取りまとめ、ボランティア募集校の一覧を作成している。募集校一覧の冊子には、ボランティアの「内容、所在地や学校名、期間、時間帯、人数、備考、担当者連絡先」が記載され、どの学校でどのような活動の支援を求めているかわかるようになっている。学生はその冊子をみて、どの学校でボランティアを行うか自ら決定している。「主体性」と「ニーズ」は、学生の自発性を起点とし、学生による活動校の選択や得た情報をどう活用するかは学生に一任することに加えて、学校側もニーズに応じ学生を採用するかどうかも主体的に決定する、という意味合いを含めた参加やマッチングに関する鍵概念である。

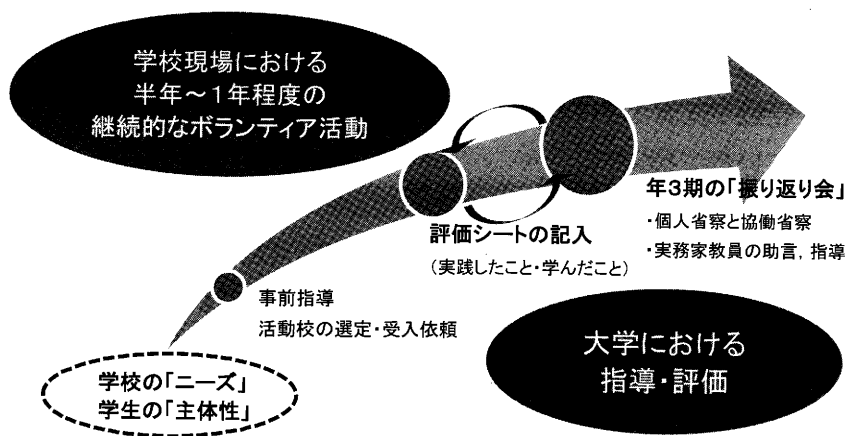


図 3-2-1 ボランティア活動のシステム

出典：山本（2014）をもとに作成

「システム構築」と「質保証」については、事前指導の充実、ボランティア相談会の実施、「評価シート」の開発とそれを活用した「振り返り会」の実施などの「システム構築」により、学生の学校におけるアシスタントティーチャーとしての支援力、さらには長期的に教職初期の段階を視野に入れた学生の「質保証」を図っていこうとする鍵概念である。これまで指摘のように、本センターの取り組みは、学生と学校の「主体性」と「ニーズ」を基盤としている。一方でこれは、「学校支援ボランティア体験Ⅰ・Ⅱ」が単位化されていることと矛盾を感じるかもしれない。しかしながら、単位は選択科目扱いのため、活動の起点は必修的な単位取得ではなく、あくまでボランティアにある。一方で、ボランティアであるからといって学生の学びを学校現場にすべて丸投げし、事前や事後の指導を一切行わずに経験していれば学べるという着想では、大学教育の責任を果たしたことにはならないのではないかと。そこで、事前指導や

中途の相談会に加えて、学生の経験を学びとして深めるための「振り返り会」をシステムとして年3回位置づけている。

振り返りについては、確かに学生たちは、現場の教員の熱意や好意により、多忙な学校現場でも振り返りの機会をもつこともあるであろう。また、それぞれのボランティア活動後に、各自で、あるいは大学の様々な授業を通して、間接的に振り返りをすることもできるだろう。そのような、学校現場や学生自身に依拠した振り返りも期待しつつも、それらを含めた経験や学びをポートフォリオとして蓄積し、それらを形成的かつ総括的に振り返る、意図的・計画的な振り返りの場の設定が必要になるだろう。

本センターが行う「振り返り会」では、学校現場や各自が行う振り返りとは、異なる三つのアプローチを模索した。一つは、「評価シート」を活用した自己省察である。個々の活動や体験が価値あるのだとしても、その経験の振り返りがなければ学びとして昇華されない。よってせっかくの活動が閉ざされた学びとならないよう、「評価シート」の枠組みに沿って客観的に活動を振り返る機会を設けようと考えた。二つは、様々な活動校で行っている仲間との交流を通しての振り返り、協働省察の場の設定である。これらにより、学生が自分自身の体験や活動について、さらなる言語化や相対化を図ることができる場をしかけようと考えた。三つは、教職支援室の実務家教員の指導助言を踏まえ、ボランティアとしての自らの学校支援力と、教職への適性やこころざしをみつめる場を設定した。このような「振り返り会」の設計などによる「システム構築」により、学校支援ボランティアの質を担保しようと試行を続けている。その他、本活動の基本的事項が記載された手引き書の改訂や、Webを活用したボランティア支援システムの導入の検討を継続的に行っている。なお、「振り返り会」の詳細については、次節で述べる。

このように本センターでは、学生がボランティアに行くことだけに終わらない付加価値の創出を目指している。静岡県教育委員会との協議では、新規採用した教員の多くが、学生時代に学校支援ボランティアに参加し、その経験を初任者研修の中でも語っていることが明らかになった。学生が教職に就いた後にも機能するような学びに繋がられるよう、「主体性」と「ニーズ」を基盤とした「システム構築」と「質保証」のいっそう効果的なあり方を模索しているところである。

3-2-3 2015年度の取り組み事例

本センターにおいて、学校支援ボランティア事業に関わる教職員は、センター長（全体統括）、専任教員2名、事務職員（連絡事務）1名の計4名である。このうち専任教員は、事業の企画運営、学生支援、教育委員会および学校との連絡調整、調査研究を担当している。

表3-2-1は、本センターで、2015年度において取り組んだことである。基本準備の「ボランティアの手引き」冊子の改訂やWebを活用した学生のボランティア登録設計については、学生の管理、事務手続きの改善・効率化をねらったものであり、それぞれのフェーズに関係している。教育委員会との連絡・調整については、ボランティア募集や事業推進に関する協議や確認を行っている。学内教職センターとの連絡・調整については、教育学部以外の学生の教職課程履修を支援する教職センターの担当教員と連携し、学生支援を行っている。これらの連絡・調整については、前年度末から年度当初にかけて行うが、必要に応じて適宜情報交換等を行っている。

表 3-2-1 2015 年度の取り組み

フェーズ 1

○ボランティアの「事前説明会」の充実

- ・事前説明会の周知（学内掲示やメール）
- ・4月2週目に計5回の事前説明会実施
（基本理念、事業概要、心得、手続き方法、単位認定方法、支援・相談窓口等）

フェーズ 2

○ボランティア相談会の実施

（月2回程度を基本に、希望に応じて随時）

- ・相談会の周知（学内掲示）
- ・ニーズに応じた内容、事前説明の実施

○教育委員会、学内教職センターとの連絡・調整

（年度途中における募集や状況把握に関する協議や確認）

フェーズ 3

○教職支援室との協働による「振り返り会」の運営（年3回）

- ・振り返り会の周知（学内掲示やメール）

○「評価シート」の改善・活用（作成・試行）

○「評価シート」記述の分析、単位認定（次年度の事業改善へ）

基本準備

○「ボランティアの手引き」冊子の改訂

（Q&A、申し込みシート等）

○教育委員会、学内教職センターとの連絡・調整

（ボランティア募集や事業推進に関する協議や確認）

○Webを活用した学生のボランティア登録システム設計

（学生の基本情報、希望活動内容、希望地域 等）

フェーズ 1 については、事前説明会の充実があたる。まず、事前説明会の実施にあたっては、学生が自身の都合に応じて参加しやすいよう、年度当初に複数回開催した。説明会の周知については、学内の掲示や電子メールを活用した。説明会では、担当者から「学校支援ボランティアの手引き」冊子に基づき、学生支援ボランティアの基本理念や事業概要等について、具体的事例を織り込みながら学生に伝えた。また、基本理念や事務的な手続き方法だけでなく、現場の活動に参加する心得などの指導を地方公務員法といった法令も紹介しながら行った。原則、教育実習により学校文化を指導者として経験した学生ではあるが、個人情報保護や信用失墜行為の厳禁等についてはあらためて理解の徹底を図った。一方、学生の主体性を高めるため、以前に学校支援ボランティアを含む学校現場体験で卒業論文を書いた学生の考察やデータなども紹介し、学生の目線から学校支援ボランティアの視点や学びについても紹介した。加えて、静岡県教育委員会の事業担当者からも、学生の支援が学校や子どもにとり、大変意義のあるものであること等を交えて、直接学生に参加を呼び掛けた。このように、学生による参加の「主体性」を保障しつつ、学びとしての学校支援ボランティアの意識向上を意図した会とした。なお、「学校支援ボランティアの手引き」冊子の主な内容構成や活動開始までの流れについては、表 3-2-2 や表 3-2-3 のとおりである。

表 3-2-2 「学校支援ボランティアの手引き」 冊子の主な内容構成

○基本理念

子どもたち・学校にとって、そして自分にとっても、意義のある充実した活動に！

～学校現場での活動と、大学での振り返りを両輪にして～

○事業概要

これまでの経緯、参加学生数・地域、「振り返り会」の実施、活動に関する Q & A 等

○心得

学校職員の一員として教育活動の一端を担うアシスタントティーチャーとしての自覚と責任の涵養

個人情報保護と信用失墜行為の厳禁（地方公務員法）

社会人としての振る舞い 挨拶、時間の厳守、欠席・遅刻、事故等の対応

○活動の主な流れ

下記参照

○活動記録ノート

教育実習での実習日誌に相当 活動の振り返り・記録に活用

週 1 回程度の活動のため、次の活動日における支援や中長期的視点に立ったポートフォリオとして活用

○単位認定

単位認定のねらいと概要

要件と必要な手続き・書類（申請書、事前指導修了証明書、活動証明書等）

表 3-2-3 活動の主な流れ

①確認

- ・自分のおおまかな活動期間を決め、年3回開催される大学でのボランティアの「振り返り会（7月・10月・12月）」に参加できるか確認する。

②登録

- ・「学校支援ボランティア登録」を行う（すぐに活動を行わなくても希望者はWebで登録する）。
- ・本センター（教育学部L棟）2階事務室にて「学校支援ボランティアの手引き」（冊子）を受け取る。

③活動校・内容選択

- ・教育学部の掲示板や、募集の冊子等を見て、活動希望校を決める。
- ・静岡市・静岡県（部活動関係）は、各教育委員会のHPでも紹介している。

④事前指導

- ・本センターの担当者による事前指導を必ず受けて、「事前指導修了証明書」に印をもらう。

⑤活動希望校へ連絡

- ・活動希望校の担当者（教頭等）へ電話連絡をし、最初に募集の「有無」を確認する。その後、面談（打ち合わせ）の日時を決める。
- ・活動校で事前面談を行い、活動日・時間、活動内容を決定する。
- ・開始時に必要な書類（主に2種類）がそろったら活動を開始する。

⑥活動開始

- ・教育実習と同じかそれ以上の心構え・身なりで、誠実に取り組む。
- ・やむを得ない事情で欠席する場合は必ず活動校へ理由を連絡する。
- ・活動内容をノート等に記録する。

⑦振り返り会・単位申請

- ・大学で「振り返り会」を行う。センター等の教員やボランティアに参加している学生と活動を振り返り、本活動をより充実させていく。「振り返り会」は、7月、10月、12月に行う。

フェーズ 2 については、年度途中におけるボランティア相談への対応である。月 2 回程度、相談会を実施するとともに、希望に応じて随時日時を設定し相談にのっている。相談内容としては、例えば、教育実習に入った学校に継続してボランティアとして学校支援に携わりたいといった、年度途中におけるボランティア希望者とのボランティア参加前のやり取りである。ボランティアとして関わることは可能か、どんな手続きが必要かといった相談が多い。教育実習において入った学校であるため、当該学校の文化や児童生徒や教職員の様子がある程度理解できていることがあり、活動がスタートしてしまえば、教育実習中には気づかなかった子どもや教職員の様子に気づき、学びを深めていく学生が多い。また、教育委員会、学内教職センターとの連絡・調整も継続的に行っていく。年度途中におけるボランティア募集や状況把握に関する協議や確認を必要に応じて行っている。

なお、フェーズ 3 の「振り返り会」については、本センターにおける取り組みの重要な部分であるため、次節においてその取り組みについて述べる。

3-3 「評価シート」と「振り返り会」による学生の学び

附属教育実践総合センターでは、教職支援室と協働して「振り返り会」を年 3 期（7 月、10 月、12 月の各数日）にわけて実施している。学生の参加については、事前説明会において参加を推奨するものの、学生の「主体性」を尊重し任意としている。「振り返り会」では、ボランティア活動での学びや課題を自ら整理した上で、他者と交流する中で互いの経験を共有し、多様な視点を身につけたり自分の経験を相対化したりするとともに、今後自ら成長していくための目標（学校・子ども支援の力量や教

職へのこころざし等) を定めることを主なねらいとしている。そのため次の3段階の仕組みを設けている。

- ①学生が自分の活動や学びを言語化するための「評価シート」を事前に記入する。
- ②自分自身の活動や学びを振り返る個人省察と、様々な活動を行っている学生同士が交流する協働省察を行う。
- ③学校現場の経験豊かな実務家教員による助言や指導を受ける。

①の「評価シート」は、ボランティア活動における様々な人との関わりという観点から、自ら実践したことや学んだことを言語化して整理させた。また、②の自己省察および協働省察による活動の客観化と、③の実務家教員による助言の機会を通して、ボランティア活動に対する関心・意欲をさらに高め、学生個々の活動の改善や課題解決のヒントをつかむとともに、教員としての資質能力の育成という観点から、活動を振り返ることで多様かつ客観的な視点を身につけ、学びの軌跡としてその記録を残すことにつなげようと考えた。

以下では、「評価シート」と「振り返り会」による学生の学びについて検討する。

3-3-1 「評価シート」による学びの成果と課題

前節でも述べたように、学生が自らのボランティア活動を振り返るための「評価シート」は、2013年度の文部科学省「教員の資質能力向上に係る先導的取組支援事業」において基礎的な枠組みを形成し、その後には微修正を繰り返しながら完成させた。この評価シートでは、ボランティアとして教員の仕事の一部を経験する中で、その仕事に関わる様々な人

と接するという観点から、「仕事内容」×「関わる人たち」という領域を設定した。具体的には、横軸の「仕事内容」として「生徒指導・学級」「授業」「学校全体・行事その他」の3項目を配置し、縦軸の「関わる人たち」として「子ども」「特別な支援を要する子ども」「教職員」「保護者・地域の人」の4項目を配置して、3×4の合計12領域の中に、学生がボランティアで「観察・実践したこと」と「学んだこと・身につけたこと」を自由記述させるという形式とした（図3-3-1）。

この評価シートを年3期の「振り返り会」で継続的に利用することで、学校における「仕事内容」と「関わる人たち」という枠組みから、学生は自分自身の経験や学びが言語化され、その変容を辿ることができる。例えばある学生について、最初の「振り返り会」で用いた評価シートでは、「関わる人たち」の「子ども」や「教員の仕事」の「授業」といった領域での記述が中心であったが、次の「振り返り会」で用いた評価シートでは、「関わる人たち」の「保護者・地域の人」や「教員の仕事」の「学校全体・行事その他」といった領域での記述が増加した。また、ボランティアで自身が「観察・実践したこと」だけでなく、「学んだこと・身につけたこと」という視点から具体的な記述ができるようになった。このように、自分が教員になった時の姿をイメージしながら、教職の仕事の一部ではありながら、それでも学生にとっては多様な活動を経験することで、教員としての学びを深めている様子が窺われる。

ただし、この評価シートにも課題はある。多くの学生は、学校現場で直面した対応困難な出来事とその解決方法について記述している。つまり、教員を目指す学生にとって、実践上の課題を解決する術を見出し、学校現場への適応を目指すことが、主たる関心事であることがわかる。まだ教員免許を有しない学生が、基本的には一人で学校に赴き、経験したことのない現実の厳しさと格闘する様子を思い浮かべれば、こうした

記述が中心になることもうなずける。一方で、評価シートや「振り返り会」が、単に個別の課題に対応する「解」を探し求めることに終始しては、教員としての学びに物足りなさも感じる。実践的な経験を通じて、学校文化や教員文化を内面化するだけではなく、油布（2013）が指摘するように、学校や教員が置かれている状況を社会的文脈の中から客観的に捉える視点もまた、求められるだろう。

【学籍番号】 _____ 【専攻・専修】 _____ 【氏名】 _____ 職階 / 担当

シートに記入すること：①観察・実践したこと、②学んだこと・身につけたこと

ボランティア先			
教員の仕事			
学校： 学年：	生徒指導・学級	授業	学校全体・行事 その他
関 わ る 人 た ち	子ども		
	特別な支援 を要する 子ども		
	教職員		
	保護者 地域の人		

図 3-3-1 「振り返り会」で利用する評価シート（2014・2015 年度版）

3-3-2 「振り返り会」の実際

ここでは、「振り返り会」の進め方について確認する。まずこの会に参加する学生には次のような特徴がある。①定期的、または継続的に、週一回程度の学校支援ボランティアを行っている、②学校や学級の様子に応じて、多様な支援サポートを行っている、③学生の心構えとして、「振り返り会」でも主体的に学びたいという気持ちがある、である。

表 3-3-1 は、2015 年 7 月に実施した「振り返り会」の次第である。表にあるように、「1 趣旨・内容説明」「2 小集団による話し合い」「3 全体でのシェアリング」「4 教職支援室の先生のお話」「5 まとめの記入」で内容を構成している。中でも「2 小集団による話し合い」は、事前に記入した評価シートをもとにした「自己省察」と「協働省察」の中核となる部分である。小集団は、原則同校種の 4 人程度で構成している。これは、小集団のメンバー相互には異なる学校でボランティアを行っているため、少なからず対話の接点・共通点を見出しやすくなるようにとの配慮を踏まえている。なお、「振り返り会」全体の進行はボランティア担当の大学教員が行うものの、小集団による話し合いの進行は各班の進行係に一任した。

小集団の話し合いでは、まず評価シートのエピソードから一つ程度を選択し、メンバーに紹介する。この場面では、評価シートを踏まえた、観察・実践したことや学んだ・身につけたことに加えて、困ったことや課題、これから学びたい・身につけたいこと等を添え、あらためて「自己省察」による言語化を行いながら、紹介者のボランティア活動の文脈を共有していないメンバーに伝えていく。その際、紹介された内容について確認しておきたいことがある場合には、紹介者に質問し理解を深めていく。

次に、メンバーの紹介をもとに小集団で話し合いを行う。論点としては、

メンバーの話の共通点や相違点、課題解決の方向性、どうしたら学べるか・身につくか、他班に聞いてみたいこと・全体で話合いたいこと等である。メンバーは、相互の対話の中から、異なる文脈の中においても、同様の経験や学びがあることや、同様の悩みや迷いを抱えるメンバーの存在に気づいていく。こうした対話を通して、ボランティア活動のやりがいや実施の留意点、課題解決の方向性の気づきに加え、ボランティア活動の意義や自己の存在の問い直しが展開されていく。

小集団での話合いを受け、全体でのシェアリングの場を設けていく。各小集団でどんな話合いがあったのか、主な論点やエピソードの発表を促す。各班から紹介される内容としては、ボランティアとしての立ち位置や役割、児童生徒との距離感の取り方、学級担任との関係性、特別な支援を必要とする児童生徒への対応、児童生徒のポテンシャルの大きさ等についてである。

表 3-3-1 2015年7月期「振り返り会」次第

1 趣旨・内容説明	5分
4～7月の活動について、評価シートをもとにした話合い活動により、自分の経験を振り返ったり、仲間や教員の話の聞いたりすることを通して、自分の学びや課題を整理するとともに、今後自ら成長していくための目標を定める。	
2 小集団による話合い	
(0) 役割の確認	
進行係…司会、記録係…班記録用紙に記入提出、	
発表係…全体でのシェアリングで発表、	
総務係…タイムキーパー・他の班からの質問に応答	
(1) 自己紹介、アイスブレイク	5分
・氏名、専攻・専修、学年	
・ボランティア活動の概要（週〇回、校種・学年）	
・夏といえば（簡単に理由なども添えて…）	

(2) 評価シートをもとに

- ア 一人ずつ紹介 20分
- ・観察・実践したこと、学んだ・身につけたこと
 - ・困ったことや課題、これから学びたい・身につけたいこと
 - ・紹介内容について確認や質問
- イ メンバーの話をもとに話合い 15分
- ・メンバーの話の共通点、相違点
 - ・課題解決の方向性、どうしたら学べるか・身につくか
 - ・他班に聞いてみたいこと、全体で話合いたいこと
- 3 全体でのシェアリング 20分
- ・各班から
 - ・各班の話の共通性、相違点、課題等から論点を見出し議論
- 4 教職支援室の先生のお話 15分
- 5 まとめの記入

3-3-3 ある学生の学び

ここでは、中学校にて週一回ボランティア活動を行う S さんの「振り返り会」での様子を紹介する。S さんは数学の授業において個別支援を行っている。卒業後は中学校の数学教師になることを志望している。7 月期の「振り返り会」では、別の中学校でボランティア活動を行う A さん、B さんと、まずは 3 人の小集団で振り返りを行った。

以下の場面は、前項の表 3-3-1 で示した、「2 小集団による話合い」「(2) 評価シートをもとに」にある、「イ メンバーの話をもとに話合い」の場面である。ここに至るまでの「ア 一人ずつ紹介」では、評価シートの記述を踏まえた小集団メンバーの経験エピソードや悩みや課題等が語られた。例えば S さんは、個別支援に関する悩みを吐露していた。それは、数学のつまずき部分について個別支援を行おうと近づくと、他の生徒と

の関係を気にするのか「嫌な顔をして拒絶する」ように感じる生徒に対して、どのように接したらよいかわからないというものであった。それらを受けて、この場面では、各々の経験の共通点や課題の共有等を行った。ここでは、まずは S さんの個別支援における悩みが論点として取り上げられた。S さんはあらためて自身の状況を語った。

S：共通していることを。

A：授業を通して教育、生徒指導しているというのもすごいと思った。

B：たしかに。

S：やっぱり授業が一番子どもたちと接する場面だなんてすごい思った。

A：困ったことは、S さんが最初に言っていた話が、私はすごくどうしたらいいのだろうと思って。

S：支援する子どもとの距離がすごく分かんなくて、子どもの方から先生って呼んでくるときはすごい近づきやすいんですけど、やっぱり自分の方に近づいてほしくないっていうか、私が近づくことによって、子どもの数学のつまずきはなくなるけど、数学ができないっていうのがみんなに分かっちゃうっていうのが、今この瞬間つまずいているっていうことが知られちゃうのが嫌なのかなっていう子どもがいるんですけど、そういう子にどこまで私の立場として近づいていいのかなってすごい悩んでいるんですけど。

こうしたやり取りを受け、これまでの発言を聞いていた教職支援室の実務家教員が小集団の対話に入り助言を行う中で、いっそうの省察を促した。実務家教員は、子どもの特性や置かれた状況に応じて対応も様々であることを前置きしながら、中学生であることを考慮しつつも生徒が

自らの状況を理解し支援を受け入れ乗り越えていく必要があること、学級集団に対しても成長に向け個別支援が重要であることについて認識を深める助言を行っていく必要があることを学生に話した。その上で、当該中学校の状況にもよるが、まずは教科担任の先生と相談し、支援を求めやすい集団の雰囲気づくりに努めることも実践できるのではないかと助言を行っている。また、Sさんの話や実務家教員の助言に触発を受けたAさんも、類似の経験や場面を想起して学級や子どもの特性の多様性に共感しながら、学級づくりを大切に子どもの特性を見極めて支援を行いたい、と目指す教師像の言語化を図っていた。こうしたやり取りを受けSさんは、教科担任に相談してみようとの思いを発している。

Sさんの事後のまとめでは、次のような記述がみられた。

支援する子どもとの距離をどう取るべきか悩んでいたのも、今回の振り返り会でアドバイスをいただきとても心が楽になった。相手がボランティアを拒絶するような態度をとってきても、その子の成長のためにも、積極的に関わっていきたいと思った。数学が分かったという体験の積み重ねが壁を乗り越える近道となるので、分かりやすいボランティアの工夫をしていきたい。その子によりよいボランティアを授業の先生の意図に沿ってしていきたい。

この中でSさんは、自身の置かれた状況について、自身を「拒絶するような態度」を取る生徒にどう向き合ったらいいのか、「悩んでいた」と記述していた。生徒との良好な関係性を保持し適切な支援を行うことは、ベテラン教師であっても当然ながら簡単にできることではない。しかし、ボランティア活動であるとはいえ、教育の対象である子どもとの関係がうまくいかないことは、やはり学生にとっても思い悩むことであろう。

一方で、Sさんは「今回の振り返り会でアドバイスをいただきとても心が楽になった」とも記述している。自身の経験の自己省察による言語化や、小集団や全体での対話を通じた協働省察、実務家教員からの助言などから、具体的な解決方略やボランティアとしてのあり方について思考を深めたことにより、今後の活動に向けてのヒントを得たものと推察される。このようなことについて、Sさんは次のようにも記述している。

振り返り会に参加し、私自身悩んでいたことを相談し解決することができた。授業を担当している先生と話し合う機会が少なかったということも、周りのボランティアをしている人の話を聞いて感じた。具体的な解決策や周りのボランティアの実態を聞いて、今後のボランティアに生かせることがたくさんあり参加してよかった。今後のボランティアでは自分自身のボランティアの力も上げていくと同時に、学校での先生方の仕事や学年の組織としての動き方など、自分が教師になったときのメリットとなるようなことも吸収していきたい。

Sさんは、7月期の振り返り会の後、10月期の振り返り会にも参加している。10月期の事前の評価シートでは、嫌な顔をされて拒絶されたと感じた生徒との関係について、7月期の振り返り会でのアドバイスを実践したところ、回数を重ねるにつれ、生徒の表情が柔らかくなり接しやすくなったと記述していた。また、小集団での話し合いでは、生徒との付き合いやすさに関わらず生徒の成長を考えた支援の重要性を語り、自信を得た様子が窺えた。また併せて、相談により悩みや問題を解決していくことの必要性についても語っていた。こうした思いが10月の振り返り会への参加の動機付けになったものと推察される。

Sさんの事例からは、学生の主体性の発揮と質保証の担保の観点から

「振り返り会」の有効性を指摘することができよう。特に、「振り返り会」を単なる経験の語り合いで収束させるのではなく、相互の経験や課題等から共通点を検討し抽出する場面を設定したことで、相互のボランティアの文脈や教育的な価値観を通わせることが可能となり、意欲や力量の向上に寄与したと考えられる。また、こうした学生相互の話合いを、実務家教員が学校教育における指導の普遍的な価値と照合させて価値付けを行い学生に返していることも、学生の学びにとって大きなものとなっている。今後も「振り返り会」のよりよいあり方を模索していきたい。

【コラム】

「訪問活動」を経験した教員の声

静岡大学教育学部の教育実践学専修では、在籍する全学生が参加できる「学校訪問活動」を実施している。この活動は2001年度より開始されており、今年度で16年目を迎える。年度によって活動先や活動形態に若干の違いがあるが、現在の活動の特徴として、学生は年次に関係なく活動に参加できること、活動先は1~2校のみの特定の小学校であること、活動は数か月にわたること、活動を通して学んだことや抱えた悩みを学生同士で共有する振り返り場を設けていることなどが挙げられる。

このコラムでは、大学在学中に訪問活動を体験した現職教員を対象に行った、聞き取り調査の中で挙げた声を紹介する。その声からは、訪問活動が参加学生にもたらす効果と訪問活動の課題がみえてきた。

まず、参加学生にもたらす効果には、①子ども理解の深まりと教育技術の習得、②学校の実態に対する理解、③他の大学の授業と関連した学習への発展、④参加学生同士の学び合いが挙げられる。

①子ども理解の深まりと教育技術の習得では「子どもの変化をみることができる」「教師の教育実践から学ぶことができる」などの声があった。②学校の実態に対する理解では「小学校の教育活動を知ることになった」「特別支援学級の教育実践・内容がイメージできるようになった」などの声があった。③他の大学の授業と関連した学習への発展では「卒業論文で扱うテーマに関連した教育実践をさせてもらった」「教育実習未了の段階では教育実習の練習になり、教育実習修了後では実習で学んだことを試す場になった」などの声があった。④参加学生同士の学び合いでは「先輩の考えや意見を聞くことができる」「他の学生の意見を聞くことができ、

自分とは異なる視点が得られる」などの声があった。このように活動を通して、実際に子どもと関わることにより、教育実践における子どもへの対応の仕方を身につけていくことがわかる。また、活動先の教員や他の学生たちの姿は、教員になるための新たな学びを喚起するものとなっているといえよう。

一方で、訪問活動の課題には①活動先の教員とのコミュニケーションの取り方、②継続的な活動を原因とするモラルの低下が挙げられる。

①活動先の教員とのコミュニケーションの取り方では「活動先の教員と話す時間が取れず、活動がやりっぱなしになって聞きたいことが聞けない」などの声があった。②継続的な活動を原因とするモラルの低下には「活動が受け身的になってしまう」「積極的に活動に取り組む気持ちが保ちにくい」などの声があった。このことから、漫然と活動に参加していると、取り組みが受け身になってしまい、訪問活動による学習の成果が乏しいものになってしまうことが考えられる。そのため、活動をより豊かな学びへと発展させるためには、活動を通して体験したことを振り返る機会を確保することと共に、学校現場で振り返るための体制を確立することが必要であるといえる。

以上の卒業生の声を踏まえると、さらに訪問活動は教員としての指導能力を向上させる効果があることがわかる。その効果を高めるためには、訪問活動における体験を意識的に振り返り、体験の内容を他者と共有することが必要である。活動をやりっぱなしにしておくのではなく、活動を通して体験したこと、その時々を考えや思いを他者と振り返るためのしかけが求められる。

[注]

(1) 市村氏の **experience** の訳は経験であり体験ではない。石村氏いわく、実際には「経験」と「体験」は行うヒトの意志の有無による違いなどそれぞれ異なる意味をもつといわれている。ただし、本稿においては身体の動きが伴う教育方法を体験とし、経験と体験を同義として扱うこととする。経験と体験の違いについては、例えば次のものを参照されたい。石村秀登, 2010, 『『体験的な学習活動』に関する一考察—体験と経験の可能性—』『熊本県立大学文学部紀要』16, pp.77-86。

おわりに

— 交流人事教員が学校現場から振り返る「学校支援ボランティア」 —

本書は、「学校支援ボランティア」をめぐる研究や調査をもとにその変遷や現状を丁寧に洗い出し、今後の学校支援ボランティアや現場体験活動のよりよい方向性を探ることを目指したものである。3年前に、3年間務めた大学から学校現場に戻った交流人事教員の立場から、その鍵は本書でも取り上げている、大学（教育委員会・学校も含む）の「自律性」と学生の「自発性」だということを筆者は感じている。「自律性」「自発性」というと、力強い言葉のように感じるが、「学校支援ボランティア」の置かれた現状は多くの課題を抱えている。だが、大学で学校支援ボランティアの担当時に出会った学生たちは、学校現場で自分なりに存在意義や居場所を模索し続けたり、ボランティアを行っている学生同士とかかわったりする中で、たくましく成長していった。大学では、教育実践総合センターを中心に、学生が主体的・協同的に活動を振り返る（省察する）ことができるシステムの構築を同時期に進めた。そして、現在勤務している公立小学校では、地域の方々と学生が、放課後に児童の学習支援を行っている。細々とした活動ではあるが、推測するに、ボランティアたちは、本活動を通して社会的な貢献だけでなく、自己形成（自身の成長）の場として本活動を位置づけているように感じる。それは、本書第1章で触れられている「市民性」の育成とも合致するのではないだろうか。

思い起こせば、筆者もおおよそ30年前の大学入学後に、都内の小学校で水泳等のボランティアを2年間行い、若い先生の後姿から学んだり、他大学の学生と交流したりしたこと、そして何よりも純粋な目をした子ども

もたちと接したことは、今思えば、教育現場に足を踏み入れたかけがえのない第一歩となっている。また、大学教員の3年間、ボランティアに参加する学生や、それを支えてくれた学校現場の先生方と、顔と顔がみえる付き合いをしたことは、教員養成の原点を考える一つとして刻まれている。学校現場体験の中で、今後の「学校支援ボランティア」は、学生の自発性に依拠しながらも、それと関わる人やモノが、どう工夫したり、着地点を見極めたりしていくか（自律性）が、大きく試されていくに違いない。多様化する教育現場の中で、「学校支援ボランティア」が、今後も試行錯誤を重ね、意味ある輝きを放ってほしいと願っている。

【参考文献】

新崎国広, 2005, 「ボランティア活動とは」岡本栄一監修『ボランティアのすすめ—基礎から実践まで—』ミネルヴァ書房, pp.16-31.

中央教育審議会, 1996, 「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申)」。

中央教育審議会, 1998, 「今後の地方教育行政の在り方について(答申)」。

中央教育審議会, 2012, 「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)」。

中央教育審議会, 2015, 「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、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて— (答申)」。

Dewey, J., 1938, *Experience and Education*, Collier Books. (=2004, 市村尚久訳『経験と教育』講談社学術文庫).

Hatano, G., & Inagaki, K., 1986), "Two courses of expertise" In H. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan* (pp. 262–272). New York: Freeman.

Hatano, G., 1996, "A conception of knowledge acquisition and its implications for mathematics education", In L. Steffe, P. Nesher, et al. (Eds.), *Theories of mathematical learning*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

原清治・芦原典子, 2005a, 「実践的教員養成のあり方に関する研究—スクールボランティアと教育実習の関係から—」『佛教大学教育学部論集』

16, pp.131-148.

原清治・芦原典子, 2005b, 「スクールボランティアがもたらす教育的効果の研究」『佛教大学教育学部学会紀要』4, pp.51-65.

原清治・芦原典子, 2006, 「実践的教員養成のあり方に関する研究Ⅱ—スクールボランティアと教育実習の関係から—」『佛教大学教育学部論集』17, pp.81-98.

原清治・浅田瞳, 2013, 「アンケート調査の概要」『現場体験型教員養成の実態と課題 第2報』(全国私立大学教職課程研究連絡協議会報告書) pp.4-10.

林美輝・淡野明彦・片岡弘勝・丹羽亜矢子・高橋豪仁, 2009, 「教員から見た学校支援—奈良市内公立幼小中学校教員のアンケート調査から—」『奈良教育大学紀要(人文・社会科学)』58(1), pp.169-180.

姫野完治・長瀬達也・小松正武・浦野弘, 2004, 「放課後学習チューター事業の展開過程の分析とモデル化」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』26, pp.77-87.

姫野完治・長瀬達也・小松正武・浦野弘, 2005, 「教員養成における学生ボランティアへの支援体制の構築とその評価—放課後学習チューター事業の活動分析を通して—」『教科教育学研究』23, pp.159-172.

廣瀬隆人, 2003, 「学校支援ボランティアの概念の検討」『宇都宮大学生涯学習教育研究センター研究報告』10/11, pp.24-34.

Jacoby, B., 1996, "Service-Learning in Today's Higher Education" in Jacoby, B. et al. Service-Learning in Higher Education : Theory and

Practice, Jossey-Bass Publishers, pp.3-25. (=2009, 山田一隆訳「こんにちの高等教育におけるサービ斯拉ーニング」桜井政成・津止正敏編著『ボランティア教育の新地平—サービ斯拉ーニングの原理と実践—』ミネルヴァ書房, pp51-79) .

小林朋子・小柴孝子, 2005, 「学生ボランティアの専門的ななかかわりを活用した不登校児キャンプの試み —専門的な事前指導が学生ボランティアと子どもに与えた影響について—」『静岡大学教育実践総合センター紀要』11, pp.137-143.

Kolb, D. A., 1984, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.

教育職員養成審議会, 1997, 「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)」。

Lave, J. & Wenger, E., 1991, *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press. (=1993, 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』産業図書) .

松田恵示, 2008, 「ボランティアに関する取り組みについてのアンケート結果」日本教育大学協会学校外ボランティアの質的向上検討プロジェクト編『ボランティアと教育に関する諸問題と教育系大学・学部での取り組みについて』 pp.91-101.

松尾睦, 2006, 『経験からの学習—プロフェッショナルへの成長プロセス—』同文館出版。

松浦善満, 2003, 「教員養成学部学生によるスクールボランティア活動の

持つ意義と役割—教育実践教室における事例研究から—」『和歌山大学教育学部紀要（教育科学）』53, pp.177-186.

文部省, 1997, 「我が国の文教政策」。

文部省, 1997, 「教育改革プログラム」。

森下覚・久間清喜・麻生良太・衛藤裕司・藤田敦・竹中真希子・大岩幸太郎, 2011a, 「学校支援ボランティアの参加学生に対する教育的介入の効果—大分大学教育福祉科学部『まなびんぐサポート』事業を通して—」『大分大学高等教育開発センター紀要』3, pp.15-27.

森下覚・久間清喜・麻生良太・衛藤裕司・藤田敦・竹中真希子・大岩幸太郎, 2011b, 「学校支援ボランティアの運営体制の整備に関する研究—大分大学教育福祉科学部『まなびんぐサポート』事業を通して—」『大分大学教育福祉科学部研究紀要』33, pp.109-124.

日本教育大学協会学校外ボランティアの質的向上検討プロジェクト編『ボランティアと教育に関する諸問題と教育系大学・学部での取り組みについて』（プロジェクト報告書）。

野村ますみ, 1988, 「地域における早期療育の実践と今後の課題—旭川市, 『たんぼぼ教室』をとおして—」『情緒障害教育研究紀要』7, pp.29-34.

岡本栄一, 2005, 「ボランティア活動の土台」岡本栄一監修『ボランティアのすすめ—基礎から実践まで—』ミネルヴァ書房, pp.1-14.

岡幸江, 2008, 「ボランティアの概念と教育活動」日本教育大学協会学校外ボランティアの質的向上検討プロジェクト編『ボランティアと教育に関する諸問題と教育系大学・学部での取り組みについて』 pp.7-14.

酒井宣幸, 2011, 「静岡大学における学生による学校支援ボランティア活動の実態と課題」『静岡大学教育実践総合センター紀要』19, pp.121-129.

桜井政成・津止正敏編著, 2009, 『ボランティア教育の新地平—サービスラーニングの原理と実践—』ミネルヴァ書房。

佐々木正道編著, 2003, 『大学生とボランティアに関する実証的研究』ミネルヴァ書房。

Schön, D. A., 1983, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books.

進藤聡彦・勢田二郎・澤登義洋・角田修, 2009, 「大学生の教育ボランティアが教育実践力に及ぼす効果」『教育実践学研究』14, pp.139-151.

静岡大学教育学部, 2014, 『教育委員会・大学の連携による「学校支援ボランティア」の指導・評価システムの構築—「教員初期スタンダード」をもとにした資質能力向上を目指して』(文部科学省受託事業成果報告書)。

鈴木尚子・仁田玲江・吉岡久美子・山下政俊, 2004, 「教員の資質力量形成に関する基礎研究(3)—『放課後学習チューター事業』の分析を通じた教員養成の過程と展望—」『島根大学教育学部附属教育臨床総合研究センター紀要』3, pp.1-14.

生涯学習審議会, 1992, 「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について(答申)」。

生涯学習審議会, 1999 「学習の成果を幅広く生かす—生涯学習の成果を生かすための方策について—(答申)」。

高野和子, 2005, 「大学生の学校ボランティアをめぐる状況と課題—学校ボランティアはどのような文脈のなかにあるか—」『教育』55(8), pp.86-90.

武田明典・村瀬公胤, 2009, 「日本における大学生スクールボランティアの動向と課題」『神田外語大学紀要』21, pp.309-330.

植村邦彦, 2010, 『市民社会とは何か—基本概念の系譜—』平凡社新書。

山本真人, 2014, 「学生の学びを支える『学校支援ボランティア』を目指して—振り返り会と評価シート開発による活用と課題—」『静岡大学教育実践総合センター紀要』22, pp.111-123.

米山岳廣編著, 2006, 『ボランティア活動の基礎と実際』文化書房博文社。

油布佐和子編著, 2007, 『転換期の教師』財団法人放送大学教育振興会。

油布佐和子, 2013, 「教師教育改革の課題—「実践的指導力」養成の予想される帰結と大学の役割—」『教育學研究』80(4), pp.478-490.

【付記】

本研究は、平成 25-28 年度科学研究費助成事業（基盤研究(C)）「教員養成の質の向上における学校支援ボランティアの意義の再検討と支援システムの構築」（課題番号：25381019、研究代表者：菅野文彦）の成果の一部である。

なお本書は、以下の論文に加筆・修正を加えて構成したものである。

山本真人・菅野文彦・塩田真吾・長谷川哲也，2013，『学校支援ボランティア』の動向に関する実証的分析』『静岡大学教育実践総合センター紀要』21，pp.131-142.

長谷川哲也・望月耕太・菅野文彦，2014，「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る―」『静岡大学教育実践総合センター紀要』22，pp.91-101.

山本真人，2014，「学生の学びを支える『学校支援ボランティア』を目指して―振り返り会と評価シート開発による活用と課題―」『静岡大学教育実践総合センター紀要』22，pp.111-123.

【執筆者一覧】

菅野 文彦（すがの ふみひこ）

静岡大学教育学部教授（西洋教育史）。本書の全体を編集・調整。「はじめに」「第1章（分担）」「第2章（分担）」を執筆。

梅澤 収（うめざわ おさむ）

静岡大学教育学部教授（教育法制）。「第1章【コラム】」を執筆。

山本真人（やまもと まさひと）

元静岡大学教育学部附属教育実践総合センター准教授（教育実践学）。「第1章（分担）」「第2章（分担）」「おわりに」を執筆。

長倉 守（ながくら まもる）

静岡大学教育学部附属教育実践総合センター准教授（教育実践学）。「第3章（分担）」を執筆。

益川 弘如（ますかわ ひろゆき）

静岡大学大学院教育学研究科准教授（認知科学）。「第3章（分担）」を執筆。

長谷川 哲也（はせがわ てつや）

静岡大学教育学部附属教育実践総合センター准教授（教育社会学）。「第1章（分担）」「第2章（分担）」「第2章【コラム】」「第3章（分担）」を執筆。

塩田 真吾（しおた しんご）

静岡大学教育学部准教授（教育工学）。「第2章（分担）」を執筆。

島田 桂吾（しまだ けいご）

静岡大学大学院教育学研究科講師（教育行政学）。「第1章（分担）」を執筆。

望月 耕太（もちづき こうた）

神奈川大学経営学部助教（教師教育学）。「第1章（分担）」「第3章（分担）」「第3章【コラム】」を執筆。

「学校現場体験の明日を拓く

静岡大学教育学部における「学校支援ボランティア」の取り組み」

2017年3月15日 第1版第1刷

著者 静岡大学教育学部 学校支援ボランティア研究会

発行者 井上 春樹

発行所 株式会社ITSC 静岡学術出版事業部

本社 静岡県浜松市中区和地山三丁目1番7号 <http://www.itsc-ltd.co.jp>

印刷製本 杉山メディアサポート株式会社 <http://www.sugiyama-ms.co.jp>

©2017 Shizuokadaigaku kyouikugakubu Printed in Japan

◇定価はカバーに表示してあります。

◇落丁・乱丁本の際は弊社までご連絡ください。送料弊社負担にてお取り替え致します。

◇本書を許可なく複写・複製・転載・転訳することを禁じます。

ISBN 978-4-86474-078-4