

教員に求められる資質能力を育む「特別活動指導法」の可能性

—— 教職課程におけるサービスラーニングを事例として ——

志々田まなみ

はじめに

本稿は、「特別活動論」や「特別活動指導法」等と称されている特別活動に関する教職課程科目を利用し、教員に求められる資質能力を育む教育活動について考察することを目的としている。具体的には、特別活動の概念や課題、指導法といった知識の理解とともに、それと関連する実践活動を通じて、自らの社会性や人間関係能力等の資質の育成をもはかる教育活動を想定している。

その際、近年注目されている社会貢献活動（ボランティア活動）を通じた教育活動であるサービスラーニングの実践を分析し、参考にすることとした。ちなみに、管見の限り、本邦の教職課程におけるサービスラーニングに関するまとまった実践報告はおこなわれていない。そのため、アメリカ合衆国のサウスダコタカレッジの教職課程で行われたサービスラーニングの一例を取り上げ⁽¹⁾、分析することとした。

1. 教員に求められる資質能力

1998年の教育職員免許法および同法施行規則の一部改正によって「教職の意義等に関する科目」が必須科目に位置づけられたことは、まだ記憶に新しい。教員としての使命感を養うとともに、自らの教員としての適正を考えさせるこの科目は、教員の不祥事や指導力不足教員の問題によって危

機能的な状態にある教員の信頼を回復させることを企図し、導入された。しかし、これによって教員の資質能力の問題が解決したわけではなく、現在もなお、教員養成や教育職員免許制度のあり方が問い直され、さらなる改革が行われようとしている。

それら改革の基本的方向性については、2006年7月に中央教育審議会が出した「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」（2006年7月11日）に示されている。そこでは、「学部段階で責任を持って教員として必要な資質能力を確実に身に付けさせるための改革」が、具体的対策の筆頭に掲げられており、教員養成課程は大きな変革を強く迫られている。「使命感や責任感、教育的愛情等を持って、教科指導、生徒指導等を実践できる資質能力」を最終的に形成するための「教職実践演習（仮称）」の新設置・必須化や、母校での教育実習の見直しなどは、そうした対策の一例である。

これまでの教員養成制度改革において、ともに論点となっているのが、「使命感」や「責任感」、「教育的愛情」、「倫理性」などさまざまな言葉で表現されてきた、教員として適確な人間性をいかに育成するかという問題である。各大学の教職課程には、教職を志す学生たちの資質を育む教育プログラムの提供が求められており、今後もその要請はますます強くなっていくはずである。

とはいえ、「教職の意義等に関する科目」にしても、今回提言された「教職実践演習」にしても、その目標を達成するための具体的な教育活動を作り上げていくことは容易ではない。先述した2007年の中央教育審議会答申では、「教職実践演習」の内容について以下のような4項目、「①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項」、「②社会性や対人関係能力に関する事項」、「③幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項」、「④教科・保育内容等の指導力に関する事項」が示され、これらを「役割演技（ロールプレーイング）やグループ討議、事例研究、現地調査（フィールドワーク）、模擬授業」などの方法でもって教えることが提案されているのみである。これらに関する具体的な授業内容は今後の課題とされたままである。

しかし、これら教職の意義等に関する科目のなかであげられた資質をならべてみると、何も教員だけに求められているものばかりではない。職務への使命感や責任感、あるいは社会性や人間関係能力などは、広く一般に求められているものだろう。さらに、これら資質能力の育成は、各教科、道徳とならんで学校教育課程を構成する特別活動の教育目標として、学習指導要領に掲げられている項目と重なる部分が多いことに気づく。

周知の通り、「中学校学習指導要領」第4章第1項特別活動の目標は、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長をはかり、集団や社会の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を活かす能力を養う」とされている。

とすれば、教員の資質能力をのばす教育づくりを考えるのに、長年学校教育でおこなわれてきた集団活動による特別活動が参考になるのではないだろうか。これら気づきを手がかりとし、「特別活動論」や「特別活動指導法」等と称されている特別活動に関する教職科目のあり方を考察するため、次節では、特別活動の特性についてみていく。

2. 特別活動の特性 — 経験主義に基づく学習活動 —

1998（平成10）年に改正されたいわゆる「新学習指導要領」（小学校、中学校ともに）には、特別活動の方法的原理として、「望ましい集団活動を通して」おこなわれると示されている。すなわち、学級活動や児童会活動、総合的学習の時間、学校行事といった集団での生活経験を通じ、児童生徒の「心身の調和のとれた発達」や、「個性の伸長」、「集団や社会の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度」の育成をはかることが、特別活動の教育目標なのである。

このように、学校生活のなかでの経験を通じ、さまざまな資質能力の育成を期待する特別活動は、経験主義の理念に強い影響を受けている活動であるといえよう。そのことは、特別活動の歴史研究においても、しばしば

指摘されている。

生野(2005年)⁽²⁾らは、昭和22年の『学習指導用要領 一般編(試案)』と、昭和26年改訂『学習指導用要領 一般編(試案)』の双方を分析し、戦後すぐ我が国では、教育課程は「学校の指導のもとに、実際に児童・生徒がもつところの教育的な諸経験、または諸活動の全体を意味⁽³⁾」していたと指摘している。そのうえで、「児童・生徒は、有益な経験を積み教育的に成長発達⁽⁴⁾」するものであると捉えられ、特別活動(当時は「自由研究」)が企図され、導入されたものであったことを明らかにし、特別活動の誕生に経験主義が強い影響を与えていたと論及している。

また、太田(2004年)⁽⁵⁾は、特別活動を「学校における教科以外の場での文化教育、スポーツ活動、自治活動等の課外活動(extra-curricular activities)」⁽⁶⁾とみなし、19世紀末よりのアメリカ公教育で普及した課外活動をその発祥と捉えている。そして、課外活動が急速に展開した原因の一つに1920年代のデューイ学派などによる全人主義、経験主義、児童中心主義などの教科中心主義に対する新教育運動があることを指摘し、特別活動と経験主義との関係を述べている。

こうした指摘からも明らかのように、特別活動は、いわゆる「なすことによって学ぶ」というプロセスによって展開される。それゆえ、教員には、児童生徒の社会性や人間関係能力の向上をはかる集団活動の経験を創造し、実施する力が必要とされてくる。しかも、その経験は、児童生徒の実態や地域社会の特性などを考慮されていなければ意味がない。教育は生活の必然から生じる経験の再構成でなくてはならないとした⁽⁷⁾とデューイの言説にもあるように、自分たちの家庭生活や学校生活に身近であり、何らかの必要性や使命感を感じる経験でなければ、教育的な経験にはならないからである。

こうした特別活動にみられる経験の重要性を教職志望学生たちに理解させるためには、彼ら自身、教育的な気づきを経験してもらうことが、最も効果的な方法であろう。こうした経験を重視した取り組みの一つとして、

近年、教職課程でも注目されているのがサービスラーニングである。

サービスラーニングとは、一般的には、教員や研究者、児童、生徒、学生と、地域の諸団体とが連携しておこなう社会貢献活動と、アカデミックな教科内容とを組み合わせた学習方法を指す用語と定義されている⁽⁸⁾。その際、地域のニーズに応えようとするサービスの質と、子どもたちに必要な教育の質の双方が、等しく重視されていなくてはならない。学習者を学校から地域社会に出し、そこでの実践活動やイベントに単に参加させるのではなく、地域社会の問題解決のために、自ら学んだ知識や技術を役立てられる経験を用意するところに、この学習活動の特徴がある。次節では、こうした活動を教職課程に取り入れているサウスダコタカレッジの実践に着目する。

3. 教職課程におけるサービスラーニングのとりくみ

— サウスダコタカレッジの事例 —

Feinstein (2005) は、サウスダコタ州のサウスダコタカレッジにおいて、初等学校、中等学校の教員養成課程に在籍する83名の学生を対象に、サービスラーニングを援用した「青年期発達」の授業 (Adolescent Development Course) の学習効果について調査している⁽⁹⁾。

さらに、Feinstein は、教員に必要な資質能力として「寛容の精神」(spirit of generosity)⁽¹⁰⁾ に注目している。彼女が担当する「青年期発達」という科目は、自己中心的であったり、無責任であったりなど、児童生徒ひとりひとりの精神的な発達段階を見極め、生徒指導へと役立てる力を育成することが教育目標に据えられている。こうしたスキルに必要なのは、青年期発達に対する深い知識理解と、子どもたちの不十分さを咎めずに冷静に受け止め、根気よく諭しつづける「寛容の精神」が必要不可欠だと考えた。そこで、サービスラーニングの手法をこの授業に用い、教職志望学生たちの「寛容の精神」がどれほど獲得されていくかについても、分析を試みている。

彼女の企画したサービスラーニングは、青年期発達の特長や支援の方法などの知識を習得する講義と、その講義後におこなう社会貢献活動（サービス）との2つでもって構成されている。学生たちは講義を受けた後、コミュニティの中学校で、午後3時30分から6時まで運営されている「放課後プログラム」に、ボランティアスタッフとして参加する。大学の授業が終わると学生たちはそのまま中学校に出向き、子どもたちと遊んだり、学習の相談にのったりなどして過ごす。1 Semesterごとと8時間以上、こうした社会貢献活動に参加することとした。学生たちには、一人ずつ「ふり返り日誌」(reflection journal) とよばれるノートを渡し、子どもたちと何を行ったか、そのとき感じたことや気づいたことなどを詳細に記入してもらった。分析にあたっては、この日誌の内容と、12項目からなる質問票の結果の双方が用いられている。

特徴的な傾向として、ここで大きく3点が指摘されている。

第一に、このサービスラーニングが、多くの学生に満足されている傾向が読み取れる。72%の学生が、このサービスラーニングによって、青年期の子どもたちを深く理解することができるようになったと答えており、78%の学生が、今後もこうしたサービスラーニングの活用を続けたほうがよ

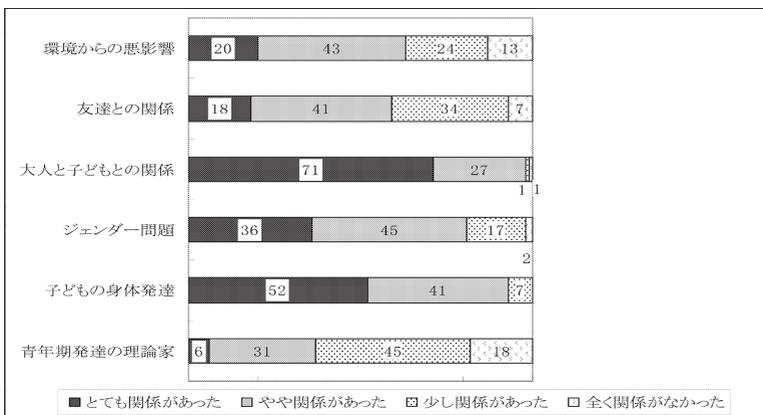


図1 サービスと授業内容の理解との関連 (人)⁽¹¹⁾

いと答えている。自由記述のなかには、「(授業後の自由時間を割かねばならないので) 厳しいと感じたこともあったが、そうした苦労を差し引いても、サービラーニングは価値ある経験だった⁽¹²⁾」との意見もみられる。

次に、講義内容の理解との関連を見てみよう。図1からわかるように、講義の中で取り扱ったトピックスのうち、「友人との関係」や「子どもたちの身体発達」などの理解に非常に役立っていることがわかる。逆に、「青年期発達理論家」についてあるいは、「大人と子どもとの関係」や「生活環境からの悪影響」などの授業内容とは関連が薄いことがわかる。

また、81%の学生が、サービスの経験が講義内容をより深く理解するのに有用であったと解答している。こうした結果からは、サービラーニングという教育方法の特長である理論と実践の融合が、うまくはかられている様子を読み取ることができる。

最後は、この調査の重点でもあった「寛容の精神」の獲得がみられた点である。

「サービラーニングの経験は、将来教員として生徒たちを理解するのに役立つものだったか」という質問について73%の学生が同意している。それに加え、具体的にどのような力なのかを Feinstein は、学生の「ふり返り日誌」の自由記述から解説している。

「10代の生徒は、常にイライラしており、おとなに怒りを抱いているようだ。聞き上手になり、彼らを理解し、前向きにし向けるような役割を果たさねばならないと思う。」⁽¹³⁾

「自分の居場所を探す生徒に向け、広い心を持ち、腕を広げ、幅広い考え方で接することが必要だと学んだ。」⁽¹⁴⁾

「サービラーニングの経験により、生徒を決して裁いてはならないことを学んだ。」⁽¹⁵⁾

知識だけではなく、生徒への支持的な環境を作り出すコミュニケーション方法や役割についての実践的で幅広い資質能力についてふれられているコメントも多い。サービラーニングの経験が、多くの学生たちに「寛容

の精神」の伸長を促していることを窺うことができよう。

お わ り に

近年、我が国でも、「スクールボランティア」や「学校支援活動」と呼ばれる活動がさかんに行われるようになってきている。大学が主催するものもあれば、各地方自治体の教育委員会が中心となって展開しているものもある。活動内容としては、教職志望学生など子どもに関わる職業を希望する学生が、放課後の公立学校で遊び相手や学習指導を担ったりしている⁽¹⁶⁾。また、こうした学校でのボランティア活動が、教職志望学生たちの資質能力の向上に大きく貢献したという報告もなされている⁽¹⁷⁾。

しかし、だからといってこうした学校でのボランティア活動がまさしく我が国のサービスマーケティングだと見なすのは早計だろう。現在、これら事業の多くでは、ボランティア活動の概要や心得を説明する事前オリエンテーションなどは行われているものの、大学の講義内容とボランティア活動とを明確に関連させ、取り組んでいる事例はあまりない。そのため、サービスマーケティングの長所である、知識と経験の双方向的な教育効果はあまり期待できないだろう。

そもそも、スクールボランティアの活動は、その名称通り、「自由意志に基づく活動であり、かつ報酬を得ない」ボランティア活動を基盤にしている⁽¹⁸⁾。そのため、活動の目標は、利用者である子どもたちに良質のサービスを提供することであり、サービスを提供している学生の資質能力の向上ではない。たとえ、ボランティア活動によって学生が意味ある気づきや経験をすることができたとしても、それは偶発の産物にすぎない。

これらの限界を克服した、大学の授業と学外での実践体験とを結びつけた「特別活動指導論」等のカリキュラムや、それを実施するための組織づくりについては、今後、継続して検討していきたい。

注

- (1) Feinstein, Sheryl G., “The Sprit of Generosity: Service Learning in a Pre-Service Teacher Education Program”, ERIC Online Submission, 2005, pp1-22.
- (2) 生野金三・中谷陽子・豊澤弘伸・北村好史 生野桂子「特別活動の研究(その1)」『白鷗大学発達科学部論集』2005年, 21-35頁。
- (3) 同上, 33頁。
- (4) 同上, 34頁。
- (5) 太田佳光「特別活動の歴史」高旗正人・倉田侃司『新しい特別活動指導論』2004年, 160-161頁。
- (6) 同上, 160頁。
- (7) テューイー, J. (宮原誠一訳)『学校と社会』岩波書店, 1957年。
- (8) U.S. Department of Education, “Service-Learning and Community Service in K-12 Public Schools”, *Statistics in Brief*, 1999.
- (9) Feinstein, Sheryl G., *op. cit.* p2.
- (10) *Ibid*, p2.
- (11) *Ibid*, pp7-8.
- (12) *Ibid*.
- (13) *Ibid*, p9.
- (14) *Ibid*.
- (15) *Ibid*, p10.
- (16) *Ibid*, p4.
- (17) 芦原典子「教職志望者における教育実習への意識に関する研究—スクールボランティアを重視する学生に着目して」『関西教育学会』(29), 2005, pp. 126-130. 阪根健二「学校ボランティア活動の実態と課題」『香川大学教育実践総合研究』(13), 2006年, pp. 15-22。など
- (18) Furco, A., “Service Learning: A Balanced Approach to Experiential Education.”, *Expanding Boundaries: Service and Learning*,. Corporation for National Service, 1996, p. 3.