

教員養成における「大学中心」と「学校現場中心」  
－「サービス・ラーニング」と「学校インターンシップ」－

今 津 孝次郎

愛知東邦大学

# 教員養成における「大学中心」と「学校現場中心」 －「サービス・ラーニング」と「学校インターンシップ」－

今 津 孝次郎

## －目次－

- I 中教審答申「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」の意味
- II 「学校インターンシップ」が強調される意味－「学校現場中心」への傾斜－
- III 「ボランティア」－「サービス・ラーニング」－「インターンシップ」
- IV サービス・ラーニングにおける「大学中心」と「学校現場中心」

## I 中教審答申「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」 の意味

### 1. 教員政策に関する二つの中教審答申

2010年代に入ってから、日本では教師教育の分野でこれまでにない大がかりな国の政策改定の動きが見られる。それを具体的に示すのが中央教育審議会答申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）と答申B「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」（2015年12月）である。Aは学術研究機関である大学院の役割を、Bは教育実践機関である学校現場および教育委員会の役割を強調するという違いはあるけれども、教員の「養成」「採用」「研修」を一体的に扱う総合的な教員政策という点で共通する。

とはいえ、教師教育にとって学術研究機関と教育実践機関の二つの役割がいずれも不可欠であることは言うまでもないが、どちらの役割に力点を置くかによって、教師教育政策や教員発達の筋道は異なってくるだろう。奇妙なことに、二つの答申文には「教師教育」(teacher education)という1980年代から世界共通となっている基本用語を使用していないのだが、内容的にはまさに日本の「教師教育」をようやく具体化しようとしていることに間違いはない。しかも教員政策改定の背後には、超少子化という大波に対して、教員削減や教職課程の縮小といった「量」的措施を余儀なくされながらも、学校と教師が自らの「質」をいかに向上させるのかという根本的課題が横たわっている。

### 2. 「学校インターンシップ」の導入

最新のB答申は教育実践機関をきわめて重視する内容であるが、これまでの教師教育関連の答申群にはない新たな事項がいくつか含まれている。①教職課程の「教職専門」「教科専門」科目

群の統合、②「教員育成指標」による教職課程の評価、③「学校インターンシップ」の導入、④大学と教育委員会との協議・調整のための「教員育成協議会」の設置、など。

特にここで注目したいのは、教育実習を時間的にも内容的にも乗り越えるような直接的職業訓練としての「学校インターンシップ」の導入である。B答申からその記述を引用する（答申33頁）。

「教員養成系の学部や学科を中心に、教職課程の学生に、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。

これらの取組は、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。また、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と考えられる。さらに、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を考えられる。

一方、学校インターンシップの実施に当たっては、既存の教育実習との間で役割分担の明確化を図るとともに、その円滑かつ確実な実施に向けて、受け入れ校の確保や実施内容の検討等のための教育委員会や学校と大学との連携体制の構築、大学による学生に対する事前及び事後の指導の適切な実施、学生側と受け入れ校側のニーズやメリットを把握するための情報提供の実施など、環境整備について今後十分に検討することが必要である。

これらの点を踏まえ、学校インターンシップについては、各学校種の教職課程の実情等を踏まえ、教職課程で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付けられることとする。このため、教育実習の一部に学校インターンシップを充ててもよいこととするとともに、大学独自の科目として設定することも引き続き可能とするなどの方向で制度の具体化を引き続き検討する。この際、学校インターンシップの名称についても法令に規定する上で適切な名称を今後検討していく。」<sup>(1)</sup>

### 3. B答申（案）の「学校インターンシップの導入」に関する今津の意見提出

B答申の基となった答申（案）〔2015年10月〕に対するパブリックコメントが求められたので私は「学校インターンシップ」構想について以下のような意見を提出した（2015年11月10日、受付番号201511100000357542）。<sup>(2)</sup>

『学校インターンシップ』構想について—たしかに、今では多くの大学でボランティアやインターンシップの形態で、学校現場に出かけて実地体験を味わう取り組みが普及しています。ただし、『ボランティア』とか『インターンシップ』の用語の理解が極めて乱雑だと思います。『ボランティア』は自発的奉仕活動であり、『インターンシップ』は特定職業の実地

訓練ですから、4年間の大学生の成長発達過程に見合った適切な学習活動として配置する必要があります。最近では両者とは異なり、それらの中間形態と言うべき『サービス・ラーニング』という新たな用語が登場しています。つまり『地域諸機関での奉仕活動（サービス）』を通じた『経験学習（ラーニング）』の意味です。大学生の最初の段階ではこのサービス・ラーニングの方が適切でしょう。そこで、次のように位置づけたいと考えます。

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

そこで本稿では、以上のような意見を提出した趣旨について、改めて大学と学校現場の両者の立場を比較するという視点から、さらに広く詳しく論じていくことにしたい。

## Ⅱ 「学校インターンシップ」が強調される意味－「学校現場中心」への傾斜－

戦後スタートした教員養成制度は、大学で高度な学術的専門知識を学習することによって教師の専門性を高める原理に貫かれてきた。もちろん、一時的に学校現場を訪問して見学し、調査をすることもおこなわれてきたが、それも学術的教育研究の諸資料入手のため、あくまで大学での研究・学習の一環である。他方、近年は私大も含む多くの大学の教職課程でボランティアなどを通じて学校現場に参画する取り組みが定着している。そうした実態を踏まえて「学校インターンシップ」を教職課程の選択科目とする新たな教員養成方法が今回の中教審答申で提起された。

「学校インターンシップ」は大学での学習の動機づけが目的なのか、あるいは学校現場を体験的に知って即戦力を身につけて教採合格のための受験準備をすることが最終目的なのか。そこから「大学中心 university-centered」と「学校現場中心 school-centered」の比較論議をせざるをえなくなる。ここで「学校現場中心」とは教育実習以上の長期間にわたって学校現場に身を置き、目の前の現実から経験的に学びつつ学校現場としての解決技法を体得していくという、いわば職人の「徒弟奉公 apprentice」的な方法に近く、大学の学術的専門知識はあくまで補助として利用するという意味である。

世界的に見ても、すでに1970年代末から1980年代にかけてOECDでは「(勤務)学校を基盤としたschool-based」ないし「(勤務)学校に焦点を当てたschool-focused」という表現が使われ始めていたが<sup>(3)</sup>、それは従来のように大学で上級学位を取得するだけでなく、勤務校の諸課題の解明とその解決による新たな現職研修方法を指して名づけられたものであり、教員養成はあくまで「大学中心」であり続けた。今の日本の教職課程で学校ボランティアの導入ならば、「大学中心」学習の動機づけを図る程度に止まるだろう。

しかし教育実習以外に頻繁に学校訪問を繰り返し、教員のあらゆる仕事の補助に当たる「学校インターンシップ」が導入されれば、「学校現場中心」へと傾斜していくのではないか。そこで、



### Ⅲ 「ボランティア」－「サービス・ラーニング」－「インターンシップ」

#### 1. 「ボランティア」から「サービス・ラーニング」へ

さて、教員養成から見た場合、これまで馴染んできた「ボランティア」という用語には限界がある。第1に高齢者福祉から障害者福祉さらには被災地支援など幅広い分野を含んでいるし、元来が「自発性」に基づく活動なので、学生全員が関心を向けるわけではない。第2に地域社会への参画ではあっても、「学習」の意味合いはあまり注目されない。これら二点を克服するのが「サービス・ラーニング」である。もちろん、学校現場にとってはボランティアの方が経費の心配も要らず都合がよいはずで、学校は引き続き「学生ボランティア」と呼ぶだろうが、同じ諸活動について、その教育面に特に着目して「サービス・ラーニング」と呼ぼう<sup>(4)</sup>。

「サービス・ラーニング」のおおよその意味は「地域諸機関での奉仕活動（サービス）を通じての経験学習（ラーニング）」である。地域社会で自立（律）する市民となるための「市民性」（citizenship）を育成する目的で1990年代後半のアメリカで生まれ、2000年代以降には中等・高等教育での「シティズンシップ教育」プログラムを構成するキーワードとして広がっている。ただ、教員養成への適用は今後なお検討すべき課題を残しているので、少しでも検討を進めよう<sup>(5)</sup>。

サービス・ラーニングはあくまでアメリカで発展してきた教育実践法を示す用語であるが、日本でも2000年代以降になって、しばしば使われるようになってきた<sup>(6)</sup>。第1に社会科の公民分野で市民性教育を示すものとして、第2に高等教育での社会体験活動方法を踏まえた教育方法原理を示すものとして、また文科省の各種文書でも部分的に言及されつつあり、少しずつ広がりを見せている。いずれにしても、それまでも重視されていたボランティア活動を取り込みながら、教育方法としていっそう洗練させていったものであり、日本でも今後は「ボランティア」に代わって「サービス・ラーニング」が頻繁に使用されるようになるだろう。

とはいえ、使用が広がるとともに、サービス・ラーニングはボランティアの類語として、またはインターンシップの意義も込めて広義に使われるケースも増えている。そこで、サービス・ラーニングを厳密に位置づけておきたい。ジャコビイは関連用語も幅広く視野にいれながら、**図2**のように周到に整理している<sup>(7)</sup>。つまり、サービス・ラーニングはボランティアでもインターンシップでもなく、サービスの「受け手」と「送り手」の双方にとって利益を生み出し、両者の中間に位置する手法である。

そうすると、青年期での職業発達過程に即して位置づけることができよう。つまり、中・高校時代のボランティア体験から始め、大学に入ってサービス・ラーニングをおこない、学年が上がるに従って、正規の教育実習や学校インターンシップへと移行していく過程である。4年間にボランティアをただ続けても、地域参加にはなってもラーニングは深まらないし、1年次からすぐさまインターンシップに出掛けても、サービスの心は育たないだろう。それだけに、「学校インターンシップ」のカリキュラム化については入念に検討しないと、結局は教採合格を目的とするだけのものに狭められる危惧がある。私がパブコメに投稿したのも、そうした理由からである。

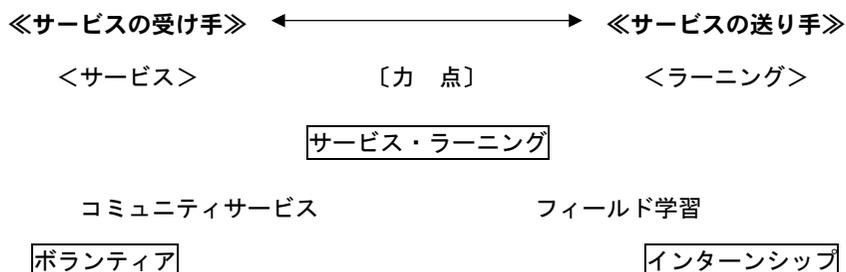


図2 サービス・ラーニングの位置づけ

## 2. サービス・ラーニングの機能

愛知東邦大学教育学部では2014（平成26）年度春から、大学が位置する名古屋市名東区内の近隣6～8小学校と（幼稚園、保育所、児童館とも）個別に連携をはかって、主に1年生を対象にこの2年間サービス・ラーニングを進めているが、この活動には二つの機能が含まれていることに気づいた<sup>(8)</sup>。

- ① 「プレ教育実習」：最近の青年は子どもとの関わりができず、また子どもを実際にどう観察してよいか分からない実態が広がっているためか、正規の教育実習前に何らかの体験学習が必要との指摘が実習校側から出されている。そこで、サービス・ラーニングは実習準備段階としての「プレ教育実習」としての役割を担っている。
- ② 教師の適性から見た教員養成「スクリーニング」と「ライフデザイン」：1年次のサービス・ラーニングを通じて、学生の進路展望が現実的に変化することがある。進路志望が強化される場合と不安定化する場合である。後者について言えば、教師への軽いあこがれや単に免許・資格取得目的で入学した学生が入学後に実際の職場とその職業活動をつぶさに見ることによって、自分に合う進路かどうかの自己認識が揺らぎ始める。その揺らぎを踏まえて大学内の座学や正規の実習に積極的に向かえば言うことは無い。しかし、自分の適性が本当に合わないと感じたら、早期に進路変更した方が本人にとっても幸せである。わが学部は免許・資格を取得しなくても卒業できるので、民間企業などを目指してもよいし、転学部という選択肢もある。こうして、サービス・ラーニングは一種の「スクリーニング」機能を果たすことになる。この機能は否定すべきものではなくて、正當に扱うべきだろう。学生自身にとっては保育者・教育者ではない別の進路選択について本格的に考え始める「ライフデザイン」と正面から向き合う契機となるからである。

## IV サービス・ラーニングにおける「大学中心」と「学校現場中心」

### 1. 大学と学校現場との関係

サービス・ラーニングでは大学と学校現場との関係はどうか。主体は大学と大学生であるから、

図1のBタイプに近いが、サービスという用語からすれば、学校への関与がより強く、しかもその関与による学習に重きを置いているから、両者の重なりはいつそう大きいと言える(図3 Dタイプ)。大学中心でありながら、Bよりも学校現場を重視している関係である。

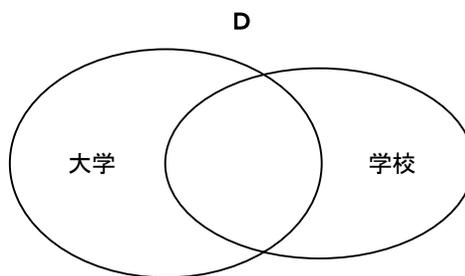


図3 サービス・ラーニングの大学と学校現場

そこで問題は両者の重なりは何を意味するか、重なりにはいかなる仕組みが示されているか、ということになる。ところが、日本ではこの問いに対して、まだほとんど答えられてはいない。

## 2. 「経験学習」

単なるボランティアでは参加そのものに意義があり、その経験に関するレポートはあまり要求されないけれども、サービス・ラーニングは学習活動であるから「訪問参加ノート」や「授業参観ノート」の提出が求められる。とはいえ、経験をしたこと感想文を書けばそれでよい、ということでは決してない。ノート記録を通じて経験をどのように対象化し、経験からさまざまな意味を抽出して、どのような一般の知見を得て、次に向けた実践的課題を立てるか、といった一連の作業こそが各人に求められてくる。それこそがサービス・ラーニングにとって最重要課題にはかならない。

それは先ず「経験学習」の仕組みとして捉えることができる。既成知識の伝達以上に「経験」を重視したデューイ以降、さまざまな論者が「経験学習」について論じてきた<sup>(9)</sup>。たとえば、よく引用されてきたコルブの経験学習サイクルモデルでは以下のように定式化されたプロセスをいかに分析して考察するのが問題となる<sup>(10)</sup>。

---

a 具体的な直接経験 → b 省察的な観察 → c 抽象的な概念化 → d 積極的な実験

---

もちろん、このモデルは「経験学習」研究の早い時期の学説であるだけに、素朴すぎるサイクル図式や、「c 抽象的な概念化」から「d 積極的な実験」への移行はさらに詳しい説明が必要、などの諸問題を指摘できる。しかし、この単純素朴なモデルからは基本的ないくつかの問いを提起することができよう。

- ① 学生はともすると a レベルの内容を記述するだけに止まりがちであるが(単なる感想文)、それを b レベルへ、さらに c レベルへと発展させることはそれほど容易なことでない。なぜなら、客観的に観察する態度を身につけるには日頃からの観察の訓練を積む必要があるし、多くの先行文献を読みこなして幅広い省察のための基礎知識を習得することが要請されるからである。
- ② 直接経験した具体的内容を抽象的な一般概念に昇華させることは学術研究の真髄であり、

それは大学の中で指導教員の助言を受けながらでないとは不可能である。逆の言い方をすれば、抽象的概念をそのまま抽象的なものだけで、学校現場の具体的実態と結びつけることをしなければ、学校現場から大学はあてにされなくなるだろう。

- ③ 「c 抽象的概念」を用いて「d 積極的な実験」をおこなうとなれば、まさしく学術研究の本領発揮となる。つまり、ボランティアやサービス・ラーニングを通じた経験は大学外の学校で味わうということで「学校現場中心」のように見えるにしても、経験学習は大学教育そのものであり、実は「大学中心」の考え方に貫かれるのである。
- ④ 学校インターンシップは学校現場で大方の時間を過ごし、学校教育の思考や行動・価値判断の諸様式について身をもって体験するという、いわば職人の「徒弟奉公」的な方法に近くだけに、学校現場内でどれだけ先ほどのような経験学習が実現できるかどうかは心もとない。学校現場では何よりも「具体・個別」に終始しがちで、「抽象・一般」には届きにくいからである。
- ⑤ 学校現場は「a 具体的な直接経験」の毎日である。しかし、教師自身はそれらを「b 省察的な観察」レベルにまでは届かせても、「c 抽象的な概念化」レベルにまで至らしめることは少ないだろう。ここで学術研究との対話が不可欠になるはずである。

### 3. 「リフレクション」(省察)

次に、経験学習の他に近年とみに言及される概念が「リフレクション reflection」(「省察」あるいは「振り返り」)である。この概念の源流はデューイにあるが、それを発展させたアージェリスとショーンにより「省察」の考え方が広く流布することになった。

ショーンによれば、この概念の基本は「専門的職業」が専門的職業であるゆえには、既成の知識をただ状況に一方的に当てはめて終わりなのではなくて、状況の不確実性や不安定さ、価値の葛藤に直面したときに、職業行為のなかで「省察」をおこなうわざを使うからこそである<sup>(10)</sup>。つまり、既成の部分的知識だけでなく、これまでの経験から得られた知見、状況判断の諸基準、今後に対する見通しなどを咄嗟に動員して総合させ、瞬間的に状況知覚し、対処法を練り上げていくような職業行為をしないと (reflection in action)、不確実性や不安定さに満ちた状況に対応できない。それを実行するのが専門的職業だからこそその「省察」なのである。要するに「省察」は専門的職業人の資質・能力の中核となる態度・意欲・能力にほかならない。

そうすると、近年取組みが増えている学校ボランティアや学校インターンシップにおいて、そうした「省察」力はどのように育つのであろうか。取組みが増加しているわりには、この点の検討が欠落してはいないか。そのことに気づかせてくれるのがサービス・ラーニングなのである。

### 4. 理論と実践—大学と学校現場との関係を問い直し、「大学中心」を今に蘇らせる—

以上の議論を踏まえて、再度「大学中心」と「学校現場中心」の比較論議をまとめておきたい。

もはや戦後以来の「大学中心」で教職課程を展開することは時代に適合しないことは明らかであろう。教育分野のみならず、文系・理系の全分野で学術研究機関の閉鎖的な独善性はもはや許されないからである。かといって、教育研究や教員養成が「学校現場中心」で突き進めば、大学

教育の意義は無くなってしまふ。言うまでもなく両者をどう統合するか、ということこそがこれからの課題である。

そこで、教員養成の主導権を学校現場と教育委員会の方向に持っていかうとするような政策動向にただ押し流されるのではなく、あえて理論武装をして大学教育の立場から明確な自己主張をしていかないと大学の存在意義が弱くなるだけである。最近の大学（特に私大）の教員養成の流れを見ると、「2018年問題」に象徴される超少子化のなかで大学間競争が激化するなか、教採合格率を上げることを至上目的とする傾向が強まり、その結果として、大学自身が「学校現場中心」への移行の動きに拍車をかけることになっていないだろうか。ここで立ち止まって冷静に客観的に情勢判断すべきことは、深く大きな以下の点であると考える。

教育系大学の組織的な存置で言えば、とりあえず文科省は自らの財産である国立大学系の教育学部の存続（とりわけ教職大学院を拠点にした）に力を注ぐのに対して、私立や公立系の教育学部（学科）は改革の流れのなかでほとんど注視されていないように感じられる。現在の改革動向についていけない場合は、教育学部（学科）、教職課程は閉鎖の憂き目にあっても仕方がないという隠れたメッセージすらあるように思える。中教審答申で繰り返し言及されるのは国立大学系教育学部であって、私立や公立という名称はあまり登場しない。それだけに、いくら「教員養成は大学でおこなう」とか「これまでの開放制を維持する」などと謳われてはいても、それは形式的で紋切型の言い訳を添えたに過ぎなくなる。

それでは、理論武装とは何かと問えば、それは当然ながら「理論と実践の関係」の解明に帰着する。大学では「理論」、学校では「実践」といった言われ方がよくされるが、こうした区別ほど形式的でいい加減な分類はない。大学研究者も学校教師もいずれも理論と実践の両側面の追究が必要（力点の違いはあるにしても）だと考える<sup>(12)</sup>。

大学に即して言えば、学校現場での「直接経験」からいかに「抽象的な概念」を導き出して、新たな経験に向けて「積極的な実験」をおこなっていくのがアカデミックな課題である。そうしたプロセスにおいて作用する「概念化」や「実験計画化」をも含む「省察」には、学術的教育研究の膨大な量の先行研究成果を不可欠とするし、大学での演習討議が重要な役割を果たすからである。それだけに「大学中心」と「学校現場中心」の両者をいったん溶解して統合するような新たな発想が今、強く要請されている。別の捉え方をすれば、図3のDタイプに見られる大学と学校の重なり部分の仕組みをどう解明するか、ということでもある。

たしかに、学校現場に寄り添いながら「実践知」という用語も使われるようになってきている。ただし、それは単に学校現場での作業ではなくて、大学と学校現場との協働関係を通じてこそ成立すると考える。協働関係と簡単に言っても、それは平静で友好的な関係だけではないだろう。むしろ学術研究と実践との“血みどろの対話”もかなり必要なのではないか。それは「具体・個別」と「抽象・一般」に関することばの緊張に満ちたやり取りになるだろうからである。

そのやりとりを具体的に述べると、学校現場の「具体・個別」を表す教師の実践のことばに耳を傾けて、大学研究者はそれを「抽象・一般」的用語で表現する。その表現が腑に落ちるかどうか

か、教師は理解するまで実践のことばで訴えるだろう。それに対して研究者は別の学術用語で応える。そのやりとりは相互の“闘い”に近くなる場合もある。“血みどろ”と言ったのはそうした意味である<sup>(13)</sup>。こうした“血みどろの対話”を重ねた結果として、最後には両者それぞれにとって互恵性に満ちた協働関係を実現させ、まったく新しい「抽象・一般」的概念を両者で創造する幸運に恵まれることもあるはずである。

具体的な例を一つ挙げてみよう。子ども同士の「いじめ」や「暴力行為」が生徒指導上の日常的な問題となって久しい。もっぱら個々の問題行動が具体的に論議されるが、「攻撃性」(aggression)という一般的・抽象的な学術用語を使って学校現場で論じられることはまずない。人間の根源的な行動性向を示す用語として英語文献ではごく日常的に用いられるのに、日本の実践上の議論ではほとんど見られないのである。特に青年前期の発達の特徴として見落とすことのできない「攻撃性」という用語を使えば、問題行動の解明をより広く深く分析できるはずであり、対処法や防止法の考察も豊かになるはずなのに、いつまでたってもごく表面的で個別具体的な記述の繰り返しになら終始するのである。この例一つ取り上げても、学術研究と実践との“血みどろの対話”が求められていると言えないだろうか<sup>(14)</sup>。

2013(平成25)年度後期に4年生を対象にして全国一斉に導入されてから3年を経過した教職課程の新科目「教職実践演習」の大きな一つの特徴も、大学の理論的知識と学校現場での実践を総合的に把握する内容構成に置かれている。では、その総合的把握はどれだけ実現できているか、この3年間の成果や問題点、諸課題を振り返る必要があるだろう。それもまた「大学中心」が蘇るかどうかの重要な検討事項のはずである。そうした検討をおろそかにしたまま、ただ「学校インターンシップ」に走るとしたら、「学校現場中心」へ無自覚なまま雪崩れ込むだけになってしまうのでは、という危惧を覚えるのである。

## 【注】

- (1)(2) 中教審答申(案)、中教審答申、パブリックコメント投稿欄はいずれも文科省ウェブページ。
- (3) 今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、1996年、序章。
- (4) 教育の一環としてボランティアを導入することをめぐる種々の問題性と、新たにサービスラーニング概念を用いることの可能性については、長谷川哲也・望月耕太・菅野文彦「教員養成における『学校現場体験活動』の意義に関する研究(1)」『静岡大学教育実践総合センター紀要』22、2014年、が詳細に検討している。
- (5) もちろん、教員養成にとってサービス・ラーニングが果たす役割についての議論はすでに始まっている。たとえば、サービス・ラーニングを通じて大学内では出会わない具体的な現場の状況のなかで「自ら意思決定できる」態度と能力が得られる、中等教育でも展開するサービス・ラーニングに関する知識や技術、サービスの精神を経験的に習得出来る、など[Erickson, J.A. & J.B.Anderson (eds) *Learning with Community: Concepts & Models for Service-Learning in Teacher Education*, AACTE, 1997, pp.7-9]。
- (6) たとえば、公民教育分野では唐木清志『子どもの社会参加と社会科教育—日本型サービスラーニングの研究—』東洋館出版社、2008年など。高等教育分野では木村充・河井亮「サービス・ラーニングにおける学生の経験と学習成果に関する研究」『日本教育工学会論文誌』36(3)、2012年など。また日本福祉大学や筑波大学人間学類は大学教育方法原理としてサービス・ラーニングを正面に掲げている(両大学の公式サイトからアクセス)。

- (7) Jacoby, B., *Service-Learning Essentials*, Jossey-bass, 2015, p.2, p.14-23.
- (8) 今津孝次郎・新實広記・西崎有多子・柿原聖治・伊藤龍仁・白井克尚「〔実践報告〕 教員と保育士の養成における『サービス・ラーニング』の試み」『東邦学誌』第44巻第1号、2015年6月（愛知東邦大学公式サイト 電子版）。なお、2016（平成28）年度入学生より、「サービス・ラーニング実習ⅠⅡ」として選択科目化される（金曜日午後に配置、担当は1年生ゼミ担当者7人から成るサービス・ラーニング委員会）。
- (9) J・デューイ『経験と教育』市村尚久訳、講談社学術文庫、2004年（原著1938）、Kolb, D.A., *Experimental Learning*, Prentice-Hall, 1984, 松尾睦『経験からの学習』同文館出版、2006年、など。
- (10) Kolb, D.A., *Experimental Learning*, Prentice-Hall, 1984, pp.40-43.
- (11) D・A・ショーン『省察的実践とは何かープロフェッショナルの行為と思考ー』柳沢昌一・三輪健二監訳、鳳書房、2007年（原著 1983）、第2章。
- (12) 今津孝次郎『学校臨床社会学ー教育問題の解明と解決のためにー』新曜社、2012年、第Ⅲ部、82～90頁。
- (13) 大学研究者と教師とのやりとりに関する、こうしたやや激しすぎるほどの表現は、私自身の論文指導経験に裏打ちされている。現職教員に対する博士論文（EdD）指導の際に、いつも対立したのが学術研究のことばと実践のことばとの食い違いであり、双方がその克服をどう模索するかが論文作成過程そのものとなったからである（今津孝次郎「教育専門職博士課程EdDの可能性と課題」『日本教師教育学会年報』第20号、2011年、参照）。
- (14) 今津孝次郎『学校と暴力ーいじめ・体罰問題の本質ー』平凡社新書、2014年。

## 【付記】

本稿は、今津孝次郎「『ボランティア』『サービス・ラーニング』『インターンシップ』ー愛知東邦大学の事例ー」長谷川哲也・菅野文彦・今津孝次郎「教師を目指す学生による『学校現場体験』の再検討ー静岡大学と愛知東邦大学の実践を事例としてー」日本教師教育学会第25回大会（2015年9月20日、於・信州大学教育学部）、および今津孝次郎「私立大学は教員養成制度の大改革にどう立ち向かうのか」2015年度全私教協「教職課程運営に関する研究交流会」シンポジウム『今後の教員養成政策と私立大学教職課程の課題』（2015年11月7日、於・金城学院大学）を統合し、さらに加筆修正を施したものである。

また本稿は、平成26～28年度科学研究費助成金〔基盤研究(C)〕「社会人を対象にした教員養成プログラムの開発」（研究代表者：今津孝次郎）の成果の一部である。

受理日 平成28年3月4日