

サービス・ラーニングと「非認知能力」の育成

Development in Non-Cognitive Skills of Students through Service-Learning

今津 孝次郎

Kojiro Imazu

愛知東邦大学名誉教授・星槎大学大学院教授

愛知東邦大学教育学部の特色ある取組みの一つである「サービス・ラーニング」は、地域の諸機関・施設で学生が活動に直接参加することによって、キャンパス内では得られない経験学習を展開することで「プレ教育・保育実習」の役目を果たす。ただし、そうした経験学習を通じていかなる独自の資質・能力を育むのかの詳細な検討はまだ不十分である。そこで、最近になって世界的に注目されている「非認知能力」の観点から探究する。「非認知能力」の明確な定義は定まっていないが、馴染み深い「認知能力」の「残余」という性格からすれば、ちょうどサービス・ラーニングが期待している資質・能力と次の六項目で内容的に重なる。A探究し続ける態度、B対人関係力、C自己表現する力、D柔軟な自己認識力、E失敗しても乗り越える挑戦力や忍耐力、F社会で守るべきルールさらに倫理観の体得。これら六点から、サービス・ラーニング終了後に学生が提出した総合レポートを資料として分析し、サービス・ラーニングを通じた「非認知能力」育成の諸課題を提起する。

序. サービス・ラーニングを見つめ直す

2014年度に愛知東邦大学の教育学部が新たにスタートすると同時に「サービス・ラーニング」が始まった。そのきっかけとなったのは、新設の教育学部の教育方針の参考になればと、筆者が2013年度に半年かけて大学のある名古屋市名東区内の各小学校を廻って「望まれる教師像」について各校長に聴き取りをおこなった際に、共通して「“座学”で教師は育たない」という眩きを耳にしたことである。もちろん、キャンパス内での“座学”は不可欠で重要であることはいうまでもない。問題は「教師は育たない」と強調された理由は何か、という点である。それは、この10年ほどの間に子どもと保護者が大きく変わってきた（家族や地域、情報など社会環境が変化した結果であるというのが正しい見方かもしれない）背景があるから、というのが校長たちの指摘する大きな理由である。

クラスの子どもたち一人ひとりがそれぞれ個性ある諸課題を抱えていて、その背後にいる保護者にも同様に諸課題がある。かれらとどのように対人関係をもつことができるか、それができなければ肝心の授業も不成立となる。かつて求められていた「知力」以上に大切なのは「人間力」（対人関係、耐性、探究心、向上欲、感性、倫理観など）という用語こそ相応しい。そこで、この人間力を培うには人間全体が問われる実地経験の機会を大学入学直後から実践することがうってつけではないか、という着想が浮かび上がった。

各校長は「大学1年生時から学校に来てもらって、ありのままの子どもを見て、ありのままの教師の取組みを見てほしい、そこからしか教員養成は始まらない」と大学側に強い願いを抱いていることも分かった。多忙さを増す学校のさまざまな仕事に対して、若い学生たちの力をぜひ借りたいという率直な願いも込められていた。同じような要望は幼稚園や保育所、施設からもしきりに耳にした。そこで、「学校園での経験から学ぼう！」を基本方針として、新学部の教育ポリシーにしたいと考えたのである。ここで「学校園」とは小学校・幼稚園・保育所・児童福祉施設等を含む総称である。

もちろん、学生を受け入れる学校園にとっては「ボランティア」の方が、経費の心配も要らないので便利であろう。学校園は引き続き「学生ボランティア」と呼ぶだろうが、同じ諸活動について、私たちはその教育面に着目し、「サービス・ラーニング」と別に呼ぶことにした。2014～15年度の最初の2年間は実験的試みをおこなった結果、学校園にも学生にも好評だったので、3年目の2016年度から授業化に踏み切った。1年生ゼミ担当者を中心に組織された「サービス・ラーニング委員会」が授業方針を決めて運営に当たることになった。

ちょうど全国の教育系大学・学部で学生の「学校現場体験」の重要性が議論され始めていた時期である。ただ、大学自体に慣れていない新1年生が学外の学校現場に早速出掛けていくという取組みはまだ珍しかった。近隣の小学校が5月に開く運動会に、入学直後の1年生が出かけてお手伝いしたことが好評だったことから、名東区内を中心にして幼稚園や保育園、児童館、図書館、名東文化小劇場など、活動の場が毎年のようにさまざまな学校園に広がっていった。

教育学部としては、全国的にも銘うたれている「学校ボランティア」ではなく「プレ教育・保育実習」（以下「プレ教育実習と略記」）として、現場体験を通じての「ラーニング」として捉えたので、3年目から授業化された（「サービス・ラーニング実習Ⅰ・Ⅱ」各1単位、選択）。「プレ教育実習」であれば、「必修」が望ましいが、必修だと受身的・機械的な参加態度に流れる場合があるかもしれない、新1年生が相手先の学校園に迷惑をかける恐れも予想されたので「選択」としたが、全員に履修してほしいという願いを込めて「勸奨科目」扱いとなったものである。しかも、「アクティブ・ラーニング」が大学教育改善の切り札のように大きな話題となっている状況下で、新1年生が主体となり、学外活動を展開するという授業科目の設定であった。

授業化されてから数年間の取組みを振り返ってみると、2020年度からの新型コロナ禍の影響により学外での取組みが難しかった時期は別にして、確かに授業形態としてすっかり定着するとともに、地域からもその活動が認められ、教育学部学生たちに手伝って欲しいとさまざまな依頼が舞い込むことになった。今や地域に育てられる「サービス・ラーニング」として大きく成長し、地域連携の重要な機能も果たしている。

ただその一方では、次の段階へと高め深めるべき時期に来ているようにも感じられる。単に学校園などの現場を体験した、子どもたちと実際に触れ合った、先生方の動きをつぶさに見聞きできた、というだけではなく、そうした諸経験を通してどのような「ラーニング」を実現できたか、が深く問われている。

I. 教員養成における「認知能力」と「非認知能力」

1. ラーニングの内容

「ラーニング」の内容として想定し、そして期待しているのは、以下のような事項の体得である。

A 諸活動を通して抱くさまざまな興味関心を大事にして、その後も「探究し続ける態度」を身につける。

B多様な人々との出会いから「対人関係」の具体的諸方法を学ぶ。

C 自分の感じ方や考え方を周囲の人々に理解してもらえるように、率直に「自己表現」する力を養う。

D 自分を客観的に捉えることができ、自分中心でない視野の広い自己評価が可能となり、自分の進むべき進路を見通せるような柔軟な「自己認識」の能力を磨く。

E 何か失敗しても、乗り越える「挑戦力や忍耐力」を身につける。

F 社会で「守るべきルール」さらに「倫理観」を体得する。

以上の他にも挙げられるだろうが、ここでは六項目に限っておきたい。「サービス・ラーニング」に即しながら考えられる能力や態度は、先ほど触れた「人間力」という言葉が意味する内容とほぼ重なっており、一般に「非認知能力non-cognitive skills」と呼ばれる内容に相当している。これまで私たちが一般に「学力」ないし「知力」として馴染んできた「認知能力cognitive skills」とは違う要素である。客観的にも数量的にも明確に把握しやすい「認知能力」に対して、それ以外の諸能力はいわば残余概念として見落とされやすく、一般的な定義も完全に確定しているわけではない。ただ、「認知能力」だけで人間の能力を理解できないという大まかな認識だけは多くの人々に共有されてきているだけに、世界的にも研究され始めているところである。

後述するように、論者によって「非認知能力」の意味は多様なので、本稿では「操作的定義」として、以上挙げた六側面を有する資質・能力として便宜的に捉えておきたい¹⁾。そこで、「サービス・ラーニング」はこの「非認知能力」を育てる重要な活動として見つめ直す必要がある。さらに拡大して言えば、教職や保育職の養成にとって、こうした「非認知能力」に注目すべきではないか、という新たな問題提起をしたいのが本稿の狙いである。

教職と「非認知能力」の関係について、筆者が問題意識を強く抱くきっかけになったのは、サービス・ラーニングの打ち合わせで、初めて訪問した名東区内の小学校の女性校長から、突然思いがけず以下のような事実を明かされたときであった。1年前の春に起った深刻な出来事を聞かされたわけだが、校長としては誰にも言いたくない事実であり、筆者が小学校教育界とは直接関係のない外部の大学研究者だったから、つい吐露してしまったのかもしれない。

「忘れもしません、5月X日に本校の新採女性教員が退職したのです。優秀で市教委『教師塾』（当時）出身で、だれもが太鼓判を押す、期待の新人でした。職員室での挨拶も立派なものでした。3年生配属になったのですが、1ヶ月ほどして授業ができなくなったのです。教頭・教務主任・学年主任などと一緒に最大限のサポートをし、休暇を取っては、と促したりしたのですが、本人は頑なに辞めたいを繰り返し、結局2ヶ月もちませんでした。今から思うと、教師に不向きだったとしか言いようがありません。優秀だとはいえ、硬い自分の頭ですべてを自己流に判断してしまう性向があったように思います。代わりの先生がすぐに見つかったので助かりましたが、校長として本当に大変でした。」

この打ち明け話の内容について筆者が推測したのは、素晴らしい指導案を書けてはいても、クラスにいるさまざまな子どもとのやり取りを踏まえて授業を工夫することができず、授業が成立しなかった可能性が高い。この担任は「認知能力」に秀でていたとしても、上記のA~Fに関わるような「非認知能力」に弱さがあったかもしれない、と思いついた。なかでも子どもとの「対人関係」に硬直さがあったのではないかと想像した。近年の小学3年の頃に見られやすい多様な発達状況の特徴を想起すれば、担任クラスに手のかかる荒っぽい子や授業に参加してこないような子がい

でも珍しくない。たぶんそうした子どもがクラスのなかに居て、てこずったのだろう。しかし、目の前の子どもの実態から授業を創るべきであり、教師の頭のなかで創った授業計画に子どもを当てはめていくとしたら、それは教育の本末転倒となる。

それに市教委は新人教員の育成について「非認知能力」の側面に注意を払わなかったのだろうか（その後「教師塾」制度は廃止され、「教職インターンシップ」制度の拡充に変わった）。それは教員養成や現職教育の全体に向けての注視点でもある。しかも「認知能力」が客観的に測定できて外面的に観察しやすいのに対して、「非認知能力」はその人の内面深くに関わることが多くて外面的に理解しにくいから、見落とされやすいということがあったかもしれない。

一方、サービス・ラーニングの打ち合わせをした別の二つの小学校の男性校長が何気なく口にした言葉も印象的だったので、その二例も追加して紹介しておこう。

うち一人は「今、求められる教師は『頭ではない、人間性だ』」と苦笑しながら呟いたのである。従来だと「教師は頭がよくないと」と頻繁に言われてきたことが、今では大きく様変わりしていることを示す呟きである。

他の一人は筆者に向かってではなく、別の方向を向いて独り言のようにポツリと呟いた。「授業はもういい、要は子どもとどれだけ遊べるか、だ」。筆者はそれを耳にして内心で大いに驚き、大学での教育方法や教科教育学など教職課程の意味は無いのか、と思わず質問しそうになったが、むしろどういう意味なのかふと考え込んでしまった。その小学校からの帰途も考えているうちに、その意味はこういうことなのかもしれない、と思い至った。「授業が大事であることは今さら言うまでもない。しかしそれ以上に心を砕かないといけないのは、多様な子どもの現実である。一人ひとりの子どものことが本当に分かっているかどうか、子どもとの関係を構築できているかどうか、それを抜きにして、どれだけ素晴らしい指導案で授業に向かっても子どもには届かないだろう。子どもと遊んで、繋がりを創って、子どもを理解して、そのうえで授業を創り上げることこそ、今求められているのではないか・・・」このように、その校長は言いたかったのに違いない。

2. 「非認知能力」の意味

以上、小学校長の呟きの3事例を挙げた。それらの呟きが語っていることは、教師の資質・能力に関しても同様のことを指摘していると言える。つまり「認知能力」に限らず「非認知能力」にどれだけ注目するか、という現代的課題にはかならない。国内でも海外でも明確な定義が未確定にもかかわらず、「非認知能力」は2010年代から世界で論じられるようになってきているので、多様な使用法のなかでも共通する性質について整理しておこう。

ネット上で簡単明瞭に用語解説をおこなっている溝上慎一が指摘しているように²⁾、この用語が特に注目されるようになったのは、幼少期に体得される「非認知能力」が学力で代表される「認知能力」と並んで人生の成功に大きく影響する、と労働経済学者J・Jヘックマン（2000年ノーベル経済学賞受賞者）が論じてからである。ヘックマンは次のように主張している。

「人生で成功するかどうかは、認知的スキルだけでは決まらない。非認知的な要素、すなわち肉体的・精神的健康や、根気強さ、注意深さ、意欲、自信といった社会的・情動的性質もまた欠かせない。」³⁾

つまり、表面に現われ計測が容易な知識・技能ではなく、むしろその背後にあって観察しにくいさまざまな深い人

間性に注目すること、そうした人間性は幼少期に家庭で身につくという主張である。そのためだろう、今やネット上では幼児教育と「非認知能力」の育成に関する情報が飛び交っている。ただし、それらの情報に関する全体的印象として、究極の目標は「認知能力の強化」のためなのではないか、と言えないこともない。他方、ヘックマンが注目した家庭の階層格差の側面に正面から検討を加えた教育ジャーナリストのP・タフは「非認知能力は子供をとりまく環境の産物である」と論じ、低所得層の子どもたちは「非認知能力」が十分に育たず、そのことがひいては学力低下に結びつく」と主張する⁴⁾。こうして表層と深層それぞれに位置する二つの能力の背景にある社会格差問題に行き着き、個人レベルの特質が社会構造レベルの特質と結びつくという大きな課題に直面するが、それは別途検討すべきテーマであろう。

さらに、生涯発達の観点に立てば、「非認知能力」の成長は何も幼少期だけでなく、青少年期や成人期にも適用できると考えられる。この点で、ヘックマンの主張にコメントを寄せた心理学者のC・S・ドゥエックの指摘に同意したい。このコメントに従うなら、本稿の目的は大学生の「非認知能力」育成への介入としてサービス・ラーニングを把握することになる。

「社会の未来のために幼少期の介入はきわめて重要だが、同時に、もっと年高の子供や思春期の子供を対象にした、集中的で心理学的な効果をもたらす介入もまた重要である。」⁵⁾

なお、「認知能力」と「非認知能力」を総合する広い概念として、近年のOECD諸国では「キー・コンピテンシー key competencies」がよく使われるようになった。「コンピテンシー」とは単なる部分的・表面的・個人的な「能力 skill」ではなく、「周囲の要求に応えられる適格で幅広い実践的な能力」といった、集団への関与力も含めて、深くで大きな捉え方に立つ能力のことを指す⁶⁾。言うまでもなく変化が激しい社会環境のなかで生き抜くために、人間に新たに求められる根源的な広義の能力が注目されている。それは文部省から提起された「生きる力」(平成8〔1996〕年「中教審答申」)の概念内容とも通底していると言ってよい。

いずれにしても、人間の能力を伝統的で個人に閉ざされた「認知能力」という狭い捉え方をするとはや通用せず、対人関係や地域の課題解決に向けたさまざまな挑戦力など、幅広い開かれた能力として総合的に理解しないと現代社会に対応できないという世界共通の認識に至ったことは明らかである。ただ、本稿では「キー・コンピテンシー」までは言及せず、まずは「非認知能力」に着目して議論を一步を進めたいと思う。この「非認知能力」を含めることで、いずれは「キー・コンピテンシー」概念にも及ぶであろう。

以上のような問題意識に基づき、「サービス・ラーニング」に関して、改めて「アクティブ・ラーニング」さらには「主体的・対話的で深い学び」そして「非認知能力」の観点からそれぞれ検討していこう。

Ⅱ. アクティブ・ラーニングの視点

1. アクティブ・ラーニングの導入

日本では2010年代に入ってから「アクティブ・ラーニング」が流行語のようになり、授業改善の切り札のように論じられ始め、大学教育にもその矛先が向けられた。平成24(2012)年8月の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて―生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ―」のなかで「アクティブ・ラーニ

ング」の導入の基本方針が述べられた。「アクティブ・ラーニング」とは「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」である。

しかし、ことばの流行に乗るだけでは問題の本質を見失う危険性がある。たしかに、教師中心の方針に拠って伝統的で一斉授業形態による知識の一方的伝達や詰め込みでは、生徒自身の能動的な取組みとして弱い面があり、思考力や判断力あるいは知識の探究力が身につくかどうか疑問があるし、授業が形式的に流れ、面白くないかもしれない。そこで生徒中心の方針に拠る授業に転換させて、積極的でさまざまに活動的な学習形態を実現するように、グループ討議、共同学習、図書室等での調べ学習、ディベート、ワークショップ、フィールドワーク、プレゼンテーションなど生徒が多様に活動できるアクティブな授業が取り入れられるようになってきた。教師中心から生徒中心へという授業の捉え方も、学力向上策として基本的には間違っていないと考えられる。

ただし、そうした転換が本当におこなわれているかどうか、そして、おこなわれることで実際に授業が改善されているかどうか、という点必ずしもそうとは言えない。なぜなら、「アクティブ・ラーニング」と銘打った取組みはいくつかの問題を伴っているからである。まず学校段階による違いがある。

小学校のほとんどの教師にとって、また中学校のかなりの教師にとって、児童・生徒が積極的に活動的な学習に取り組むのは、従来から実践してきたことであり、何を今さらといった受け止め方が多かったようである。ただ、そうした受け止め方ではこの新語が意味するところを真に理解できているとは言えないだろう。また、かなりの高校では大学受験を控えているだけに、どうしても知識の教えこみ、詰め込みになりがちで、アクティブな形態を導入しにくく、導入しようとするれば受験準備に役立つのか、との不安が浮かびがちで、アクティブな取組みにブレーキがかかりやすくなりがちであった。

そして、大学ではちょうど進学率の上昇に伴って従来とは異なる多様な学生が入学するようになり、基礎学力の低下が指摘され、大学教育の改善が大きな課題となっただけに、「アクティブ・ラーニング」は授業改善のキーワードとなっていく。ただし、小規模授業なら可能でも、100人を越えるような大規模授業で学生が主体的にさまざまな活動を展開するのは極めて難しく、せいぜい学生が質問・意見・感想をカードに記入して提出し、教員が講義のなかでそれらに答えていく双方向のやりとりを取り入れるといった手法程度に止まらざるをえないだろう。河合塾教育イノベーション本部が2010年代前半の全国大学の実態を対象に実施したアクティブ・ラーニングに関する大規模調査(2015年度実施)では、従来の「講義型による受動的学習」ではなくて、書く・話す・発表するといった「積極的・活動型の能動的学習」がどのように取組まれているかが量的調査や事例調査として多角的に検討されている⁷⁾。そこでも中心は教室内授業のあり方であり、学外での活動はほとんど触れられていない。

以上のような各学校段階の相違を越えて、実は全体に共通する大きな問題点を指摘することこそ重要である。三点に分けて述べる。

(1) 教師中心の一方向的な授業が当たり前の形態だと無意識的に思っていた教師にとっては、「アクティブ・ラーニング」の用語を前にして咄嗟に反応したのは、前半の「アクティブ」の諸形態のどれを取り入れるか、であった。生徒を活動させねばという授業の外面的な形態に気を取られて、つい「生徒同士で話し合い」をさせることがアクティブ・ラーニングだと誤解しがちになったのである。

(2) したがって「アクティブ・ラーニング」の最大の課題は、「アクティブ」を通して何を「ラーニング」するのか、という後半の内面的側面にこそあるのに、内面に関わるのは観察しにくい面だからであろう、それがまったく疎

かにされがちであった。

文科省も学校現場の受け止め方の歪みを認め、「アクティブ・ラーニング『の視点』」と用語を追加して修正したり、平成29（2017）年3月に改訂された新学習指導要領では、「アクティブ・ラーニング」よりもむしろ「学習内容の深い理解」を強調する「主体的・対話的で深い学び」との新たな文言を前面に押し出した。この文言に従うと、「アクティブ」はもっぱら「主体的・対話的」に関わり、「ラーニング」はまさに「深い学び」に関わるのではないかと感じてしまう。つまり、「主体的・対話的」な授業諸形態を通じて、生徒はいかに「深い学び」に至ることができるか、というのが授業の目的であり、「深い学び」をどのように習得できたか、ということこそ授業と生徒に関する最大の評価対象なのである。そうすると、従来から大方の「アクティブ・ラーニング」理解はきわめて表面的・部分的であり、真の目的を把握できていないことになる。

（3）教育学者の西岡加名恵が「アクティブ・ラーニング」に関するアメリカと日本の先行研究を巧みに整理している。アメリカでは大衆化する大学の授業改善法として導入されたのに対して、日本では大学だけでなく小・中・高校にも導入が図られた、などの相違を論じたうえで、実践上の基本的課題を指摘している。「アクティブ・ラーニングは教育改善のための手段であって目的ではない。教育改善に取り組むにあたっては、まず、それぞれの学校や教師、自分の現場で求められる改善とは何かを明確にすることが重要」である、と⁸⁾。教育改善の「手段」であるにもかかわらず多くは「目的」のように取り違えているから、（2）に挙げたように学習諸形態ばかりに注目されることになるのである。

2. 「アクティブ・ラーニング」から「主体的・対話的で深い学び」へ

アメリカでの「アクティブ・ラーニング」の用法について研究した成果を紹介した心理学者の榎本博明は、アメリカでは1990年代に進学率が50%を越え、講義をしているだけでは授業が理解できない学生が出てきたために、指導法や学習支援体制の検討がおこなわれるなかで広がってきたのが「アクティブ・ラーニング」だったとまとめている⁹⁾。そうだとすると、きわめて技術的色彩の濃い教育方法の開発が「アクティブ・ラーニング」であり、その狙いは本格的な「ラーニング」に向けた基礎ないし入門に該当する活動を意味することになる。その活動の目的は、第1に学習動機づけであり、第2にごく基礎的な部分的知識の習得であり、第3に知識を習得するための諸方法（学び方）の体得であり、第4に継続的に知識習得を続けていく探究の態度形成である、と言えよう。言い換えると、「アクティブ・ラーニング」は本格的な知識の習得そのものではなく、あくまでその準備的活動に過ぎない、と解釈することができる。

榎本はサービス・ラーニングの流行に対して、「知識伝達—知識受容型」教育の意義を重視する。そこで彼は大学での自らの授業の場で、グループワークをふんだんに取り入れた他の授業をどう受け止めたかについて学生アンケートをおこなった結果、賛否両論の感想が返ってきたと報告している。それらの一部を抜き出す¹⁰⁾。

<否定的意見>

- ・みんな勝手な思いつきを言うばかりで、議論が深まらないし、知識が身につかない。
- ・知識がない者同士で話し合っても勉強にならない、など。

<肯定的意見>

- ・座学だと眠くなるけど、グループワークだと寝てられないから集中できる。

・他の人の意見も聞くことができ参考になる、など。

こうした学生の感想や意見を踏まえて、榎本はさらに次のように論じる。

「私は講義形式の授業にこだわっているが、そこで能動的・主体的な学びや深い学びを引き出すことは可能だと考える。・・・疑問や気づきに向けた刺激を与えること、そして自身の経験意味づける視点の獲得に向けて物語性のある知識の提示の仕方を心がけることの大切さである。」¹¹⁾

おそらく、学習動機づけのある学生にとっては講義形式でも十分に面白く感じ、グループワークは面倒だと思う場合もあるのではないか。逆に学習動機づけのない学生にとってはグループワークが刺激的になる場合もあるだろう。そうした学生の違いにおかまいなく、一斉にアクティブ・ラーニングをおこなってもどれだけ効果的か、ということを検討すべである。むしろ「アクティブ・ラーニング」とは本格的な知識習得に向けた準備活動であると理解して、これら学生の諸感想を合わせて考えると、知識伝達の座学かアクティブ・ラーニングかという二者択一的な思考法を取ることが間違っていると気づく。両者をいかに融合させて授業を組み立てるかという構想を立てていくのが正しい発想だと言えよう。

たとえば、50人対象の講義科目について、次の表1のようにaからfへの流れを基本とする構成を一例として想定してみよう。

表1 深い学びに至る講義の構成(案) —知識伝達とアクティブ・ラーニング—

a	課題(問い)の提示〔講義〕
b	グループワーク(意見交換①)〔アクティブ・ラーニング〕思考の開始
c	各グループから発表・全体討論②〔アクティブ・ラーニング〕思考の継続
d	課題に関する知識の教授〔講義〕知識の習得と思考の発展
e	グループワーク(意見交換③)〔アクティブ・ラーニング〕知識の確認と更なる思考
f	各グループから発表・全体討論④〔アクティブ・ラーニング〕知識の確認と更なる思考の継続、残された課題の確認

課題(問い)の大きさや分量によって違うから、1時限分の構成でもよいし、2時限分の構成でもよい。要はb・cがあつてdの理解が進み、eがあつてdの知識が確実になり、fがあつて残された課題を共有する、という組み立てである。あくまで〔講義〕dが中核であり、aからfへの一連の過程が「深い学び」に至るステップと考えることができる。「アクティブ・ラーニング」はその過程を強力に進行させる梃子の役割だと捉えてはどうだろうか。「アクティブ・ラーニング」だけをただ繰り返しても「深い学び」には至らないというのが、この過程が示す意味である。

そうすると、「主体的・対話的で深い学び」という文言表現では誤解を生みやすいのではないか。知識の習得に向けた問いかけや、基礎的な知識の事前提示や、主体的な対話のなかでの知識への気づきや、獲得した知識の確認、さらなる知識を探究するための課題の確認というように、深い学びに至る各局面にさまざまなレベルの知識が関与するにも関わらず、「知識」の一文字が書かれていないからである。「主体的・対話的で深い学び」の文言そのままを見聞きすれば、「みんなで話し合えば学びが深まる」と歪んで受け止められても仕方がない。知識の一方的伝達や知識の詰め込みだけの授業からなんとか脱却したいという思いからなのか、「知識」という言葉をあえて避けて出来上がった不十分な文言表現だと感じられる。仮に「主体的・対話的な活動を通じて知識に接近し、知識を習得し、知識を確

認し、次なる知識を探究することで学びが深まる」といった文言表現なら、誤解は少なくなるだろう。「知識」の文字を何度も挿入したのは、「深い学び」にとっては知識が中核であることを強調したいからである。

さて、本格的な知識習得に向けた準備活動として「アクティブ・ラーニング」を位置づけるのと同じように、「サービス・ラーニング」を考えてみたい。結論を先取りすれば、それは学習動機づけであり、教育実習の入門であり、さらには「探究し続ける態度」の確立、「対人関係」力、「自己認識」力などの「非認知能力」の体得であると考えられる。そして同じ「ラーニング」でも前者の場合はもっぱら「認知能力」に関する学びであるのに対して、後者の場合はもっぱら「非認知能力」に関する学びである点に相違があると考えられる。この相違についてはこれまでまったくといってよいほど議論されていないので、その点を考えるのが本稿のテーマである。

II. サービス・ラーニングの意味とボランティア・インターンシップとの関係

1. 「学校現場中心」と「大学中心」の関係

本Ⅱ節は、これまで筆者が論じ発表してきた内容と重なっているが、サービス・ラーニングの基本的な位置づけの理解にとって重要であるので、要約的に引用しつつ加筆しながら簡潔にまとめ直したい¹²⁾。

先ず検討しないといけないのは、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」（平成27〔2015〕年12月）が強調した「学校インターンシップ」である。以下の部分のうち、学校現場体験に関する前半の現状認識はその通りであるが、最後の部分で「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」という箇所はいかにも乱暴な提案だと言わざるをえない。

「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。・・・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。・・・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。」

最後の箇所が乱暴だと言うのは、次の三つの問題を感じるからである。

(1)「適切な名称を今後検討」と自ら述べているように、「学校インターンシップ」の理解が不十分なまま「教育実習」の一部に充てると重要な提案をおこなっている。教育実習は全国の大学で長年にわたる実践と研究があり、その原理や方法が確立しているのに対して、「インターンシップ」は後でも説明するように、就職直前におこなう具体的で入念な実務訓練であり、教育実習とは性質を異にする。事実、最近では教育実習を終えたあと、教員採用試験対策の最後の準備として「学校インターンシップ」をおこなっている大学がかなりある。したがって、これら二つを同列に扱うことは不適切である。

(2) 4年間の学生の職業発達過程がまったく捨象されている。もっとも基本的なレベルで言えば、学校体験を教員養成制度にいかに関与させるかという制度面に囚われて、学生に視点を置いて職業的発達がいかに関与するかという観点がない。多くの学生にとって、入学時点で抱く教職イメージや教職志向は4年間に多少なりとも変化し、それが職業発達過程を歩むことにほかならない。3年次の中ごろから教職志向を確立していく契機となるのが「教育実習」であり、4年次の前半で最終的に教員採用試験の合格を目指して取り組むのが「学校インターンシップ」であって、学生の発達過程の局面が違うのである。

(3) いずれにしても「教育実習」そして「学校インターンシップ」を重視する論調からは、「学校現場中心 school-centered」と「大学中心 university-centered」の論議を比較せざるをえなくなる。ここで「学校現場中心」とは教育実習に加えて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」的な方法を重視するものである。これに対して、学校現場体験を踏まえながらも大学の学術的専門知識を修得する「大学中心」の姿勢は後退することになり、専門知識は補助的に利用するに過ぎない。

世界的に見て、学校現場と大学との関係がどのようなものであるかについて触れておこう。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、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「大学中心」であり続けていると言ってよいだろう¹³⁾。

しかし中教審答申のように、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、下手をすると「学校現場中心」へと傾斜していくのではないか。もちろん、教員養成は学校現場を無視して実現はできず、大学といかに相互に交流するかに関わっている。「学校現場中心」か「大学中心」かの二者択一的な考え方ではなくて、両者をいかに調整し、総合化することこそ重要な課題である。そして最終的には総合化の中核が大学なのか、学校なのかという議論が当然ながら控えている。そこで、学校現場に関わる「ボランティア」や「サービス・ラーニング」そして「インターンシップ」について、基本的な理解を整理しておこう。

2. 学校現場体験に関する諸用語

学校ボランティアや学校現場体験あるいは学校インターンシップが2010年代に入ってから全国の教員養成系大学・学部で取り入れられ、教員養成の実践方法として大きく議論されるようになった。それらの実践方法は学生が大学外で主体的・対話的な取り組みをするわけだから「アクティブ」であることは言うまでもない。そうした新しい動きの背景には「アクティブ・ラーニング」の一般的な大きな流れと、他方では教員養成にとって個別的な次の二つの流れを想定できる。これらの流れは、教職経験の豊富な実務家教員が、教育実習をはじめ教採準備教育の推進役として授業担当となる場合が多くなったことと重なっているだろう。

①大学での伝統的な「座学」はもちろん、それ以上に学校現場での「経験」を積み重ねて (school-based)、「実践力」を磨く場を提供する。②「実践力」を磨くことが教員採用試験に合格しやすくなるという目論見をキャリア教育に込める。「実践力」を磨く場が与えられることは、そのなかで数少ない学生が逆に自分の進路と合わない判断するケースも出てくる。では教職以外のどの進路を目指すのか、それはキャリア教育の一環となる。

それでは、同じく大学外のアクティブな活動でありながら、学校ボランティアや学校インターンシップと「サービス・ラーニング」とはどう違うのか。ここで改めて整理しておきたい。先ず基本的な前提として「社会参加」の意義について確認しておく。

(1) 青年の「社会参加」と「非認知能力」

青年期の成長発達には知力や運動能力の観点だけでなく社会性の面からも眺める必要がある。そこで社会性について「社会参加」または「社会の一員となる過程」から検討する。人間が人間である特性はいうまでもなく「共同生活」を送ることである。この基本的な「共同生活」を理解し、その共同生活に「参加」できる態度と諸能力を学習することによって社会の一員となる準備が整い、さらに職業選択も社会の一員となる一環である。

そうすると「参加」の意味は、集団や組織の諸活動に積極的に関わり、個人の意思を反映させて他者との連帯を達成するとともに、集団や組織に貢献するということである。ここで留意すべきは、この「参加」という営みは幾つかの段階を経て発達を遂げる点である。この発達の段階を4つの段階に区分してみよう¹⁴⁾。

a. 参加の基本的ベースは「所属」の段階である。青少年が自発性の低い段階から自発性の高い段階へと成長発達を遂げていくと考えると、まず最も自発性が低い段階が「所属」で、集団や組織のメンバーとして、単にそこに「いる」という状態である。例えば家族の一員である、あるいは学校のクラスのメンバーであるといったように“ある特定の家族や学校のクラスに所属している”状態である。

b. 少し自発性の度合いが高まると、「帰属」段階に至る。これは「自分のもの」として意識している状態で、例えば“これが自分の家族である”、“これが自分の学校のクラスであり、私はこのクラスの一員である”といった意識、つまり「自分のもの」だという意識が高まっていく。

c. さらに自発性の強い「活動」の段階である。役割を遂行して集団や組織の一員として何かを「行う」といった状態のことを言う。例えば“家族の一員として家事の手伝いをする”、“学校のクラスの委員を自分が担い、クラスの活動に参加していく”という「行う」状態である。

d. 最後は「社会場面への関与」の段階で、これがいちばん自発性の高いレベルであり、社会性が全面的に発現する状態である。集団や組織内に留まらず、外の広い社会状況に目を向けて「社会と関わる」状態を言う。1番目から2番目、そして3番目、さらに4番目というように、参加の度合いが強まっていき、最後の段階「d. 社会場面への関与」状態に至ったときに、実は「ボランティア」という活動と結びつくのだと位置づけることができよう。

以上のような4段階を経て発達を遂げると考えられる「社会参加」を通じて、いかなる資質・能力を修得するだろうか。もちろん集団や社会の仕組みとそのなかでの自分の役割を知ると言う「認知能力」の側面もあるだろうが、それ以外の「非認知能力」に関わるのが大きい。冒頭で挙げた六つの項目と照らし合わせると全てが当てはまると判断できるので、もっとも関連が深いと考えられる順に並べ替えると以下のようなになる。これらの諸能力は単なる知識ではなくて、資質や態度の形成に深く関わっており、「社会参加」のさまざまな局面を通じた「経験」により身につけられるものと考えられる。

F 社会で「守るべきルール」さらに「倫理観」の体得

B 「対人関係」の具体的諸方法の習得

D 「自己認識」力の練磨

C 「自己表現」力の体得

E 「挑戦力や忍耐力」の体得

A 「探究し続ける態度」の修得

(2) ボランティア

さて、「ボランティアvolunteer」の本来の意味は「自発的志願、自由意志voluntary」であり、有償・無償は問わない。ボランティアと言うと無償で社会に関わる活動というように理解されている向きが強いが、たとえば交通費や通信費は支給するというように「非営利」でさえあれば有償の場合もありうる。一番重要な要素は「自発的志願」であるから、“無償の犠牲的奉仕精神をもった慈善活動” というような、これまでの一般的なイメージはかなり特殊で偏った理解である。そこで改めてボランティアの性質について検討してみよう。

(1) 自発性: 「社会参加」で自発性の最も高いレベルが「d 社会場面への関与」であり、その具体的行動がボランティアになると先に述べた。青少年にとってボランティア活動は社会の一員となるプロセスとして重要であり、「市民性citizenship」教育の基礎となる。そうすると、自発性原理には反することになるが、最初はやや強制的な機会の提供が求められる。つまり、ボランティアの世界を知らない中・高生の段階では、「街の掃除をしよう」とか「福祉施設に参加してみよう」というように、学校側がボランティアの機会を提供する。学校の先生から声をかけられ、「いやいや」「仕方なし」に参加するということがあるかもしれないが、そのことでボランティアの世界に少しずつ触れるとともに、青少年たちに自発性の気持ちが湧いてくるとすれば、学校による機会の提供は重要である。

社会性の発達段階で「c 活動」段階から「d 社会場面への関与」への移行過程では活動の場が急に広がり、移行に大きな飛躍があって、一定の強制機会がないと飛躍に至らない、と言える。ボランティアの世界、あるいはボランティアの味わいが分かってくると、中・高生たちも徐々にボランティア活動に自発的・積極的に参加していくようになるだろう。

(2) 活動内容: ボランティアの活動内容について、これまではどちらかという福祉分野に限って理解されがちだったが、今日ではそれに限らない。1995年1月に発生した阪神・淡路大震災に多くの災害ボランティアが参加したことで「ボランティア元年」と呼ばれたことをきっかけに、福祉分野に限らなくても、また特別な能力がなくても、あらゆる生活分野で可能な活動であるということが、ボランティアの内容として理解され定着している。

(3) 地域の共同生活全体: 行政で行うべきことが十分になされない場合、その行政の手伝いをするのがボランティアであるという捉え方が従来からあった。しかし今日では地域の共同生活を自ら作り出す積極な行動がボランティア活動であり、それによって社会参加の態度が生まれ、「市民性」が養われる、と捉え方が前進している。

以上の三つをボランティアの性質として念頭に置きながら、「サービス・ラーニング」の新しい概念について、検討していこう。「サービス・ラーニング」は「c 活動」段階から大きく飛躍して「d 社会場面への関与」段階に至るための具体的な大学教育方法であると考えられる。まさに「アクティブ・ラーニング」の具体例である。青年期の社会性の発達を目的とする点でボランティアとも共通するが、他方では両者にいくつかの相違がある。

(3) サービス・ラーニング

改めて「サービス・ラーニングservice learning」の語義をまとめると「地域諸機関での奉仕活動（サービス）を通じての経験学習（ラーニング）」である。地域社会で自立（律）する市民となるための「市民性」(citizenship)を育成する目的で1990代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。教員養成への適用についてもすでに検討が始まっており、日本で

は長谷川・望月・菅野による「学校現場体験活動」を「サービス・ラーニング」として捉える先駆的研究があるが¹⁵⁾、今後なお検討すべき課題を残しているため、さらなる検討が必要である。

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ている¹⁶⁾。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るように、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」の用語が頻繁に使用されるようになるだろう。

(4) インターンシップ

「インターンシップinternship」は、特定の職業の業務に直接携わり、その業務体験を通して、その職業の知識や技術、価値判断、態度などを体得することである。近年は産業構造や労働市場が国際化や情報化などで大きく変化し、業務の多様化も進んでいることから、産業界からも大学側からもインターンシップへの要望が強くなっている。学生から就業への円滑な移行を図りたいという両者の企図があるからである。ところが、「インターンシップ」の意味が広がり、一種のボランティア体験だとか一般的な職場体験、進路選択経験であるというように、社会参加の一形態を意味するような漠然とした用語として、きわめて広範に用いられる場合も増えていて、乱雑な用法に陥っている。

(5) ボランティアサービス・ラーニングインターンシップ

「インターンシップ」の語義が広範化すると「サービス・ラーニング」とも重なる面が出てくる。そこで、B・ジャコビが関連用語を幅広く視野にいれながら周到に整理している図1が参考になる¹⁷⁾。

一方では社会参加活動（サービス）が向かう対象（地域、諸機関）に力点を置き、対象にとっての利得性に注目するか、他方では社会参加活動を行う主体（学生）に力点を置き、主体にとっての利得性に注目するか、という軸が設定される。この軸で分類すると、サービス・ラーニングは対象に力点を置くボランティアでもなく、主体に力点を置くインターンシップでもなく、サービスの受け手である対象とサービスの送り手としての主体の双方にとって利得を生み出し、両者の中間に位置する手法であると位置づけられる。

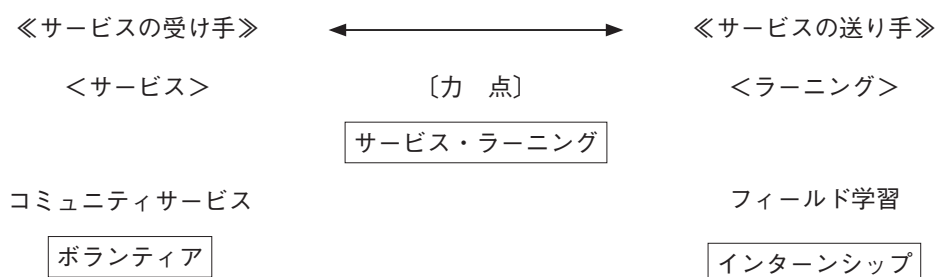


図1 サービス・ラーニングの位置づけ

以上のように眺めてくると、青年期での職業発達過程を以下のように整理することができよう。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、さらには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、結局は教授合格を目的とするだけの手段的なものに狭められる危惧がある。

3. サービス・ラーニングの諸機能と経験学習

(1) サービス・ラーニングの諸機能

本教育学部で当初はボランティアとして始めた学校園でのサービス・ラーニングの2年間で、この学外経験活動には二つの機能が含まれていることに気づいた。

1) 「プレ教育実習」

最近の大学生は小さいときから子どもと触れ合う機会が減っているためか、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よく見られる。事実、初めて教育（保育）実習に出ても、最初の1週間は子どもに慣れるだけで精一杯という状況が広がっており、教育実習前に何らかの体験学習が必要だ、との指摘が実習校側からも出されている。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ない。しかし、自分の適性が本当に合わないと感じたら、教育学部という目的学部からすると残念なことではあるが、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早い時点から保育者・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。

(2) 経験学習と「省察」

1) 経験学習

さて、学校現場体験だけでなく地域諸機関での体験を含めて、「実地経験から学ぶとは如何なるプロセスなのか」—この仕組みを明らかにしないと、サービス・ラーニングの内実や大学と大学外機関との関係を的確に把握することはできない。周知のように、経験と教育の関係について初めて本格的に論じたのはJ・デューイである。

彼の原問題は「書物や年長者の頭のなかに組み込まれているものを習得」するだけの伝統的な「旧教育」に対して、「教えられるものが最初に構築されるに至った筋道や、あるいは間違いなく未来に起こるであろう変化」について考慮する進歩主義的な「新教育」を提起することであった。その基本的主張のなかで、「経験」は決して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」と捉えられる。つまり、経験は「個人と環境との相互作用」にほかならない。そして彼は次のように論じた。

「伝統的な学校の環境は、机、黒板、小さな校庭があればそれで十分であると想定された。伝統的学校の教師には地域社会の自然的、歴史的、経済的、職業的などの諸条件を教育資源として活用するため、それらに親しく精通していなければならないといった要請はされなかったのである。これと反対に、教育と経験との必然的な結びつきに基づく教育のシステムは、もしこれらの原理を忠実に守るのであれば、これら以上述べてきた事柄を、片時も忘れずに考慮に入れておかなければならない。」¹⁸⁾

この引用箇所からだけでも、地域社会と結びついた諸活動が経験の源泉となって、それが教育の柱であることや、環境との相互作用としての経験が学習にとって重要であることが分かる。それだけに、サービス・ラーニングの発想の源流もデューイの経験論にあると言えよう。同時に彼は「実験」を重視したから、教室内の実験環境もまた、経験の源となり、それが学習として展開していくことになる。こうしたデューイの経験論以後、教育学や心理学あるいは経営学などで経験学習に関する諸研究が発表されていく¹⁹⁾。

そこで、これまでよく引用されてきたD・Aコルブの経験学習論をまとめよう。経験を学習サイクルモデルとして把握したのがその特徴であり、以下の表2のように定式化されるプロセスの各局面をいかに検証するのかが問題となる²⁰⁾。

表2 経験学習のプロセス (D・Aコルブ)

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、このモデルは本格的な経験学習研究の初期の学説であるだけに、サイクル図式が素朴すぎるとか、「c 抽象的な概念化」から「d 積極的な実験」への移行についてはさらに詳しい説明が必要だ、などの弱点が指摘されてきた。それでも、この単純素朴なモデルからでもいくつかの論点を指摘できる。学校園と大学との基本的関係を念頭に置きながら説明したい。

2) 省察

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、経験したことの感想文を書けばそれでよい、ということではない。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、どのような一般的知見を得て、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ほかならない。一連の作業局面に沿って説明する。

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、それは大学の場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になぞるだけで、

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いだろう。

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」的な方法に近づくだけに、学校現場で先ほどのような経験学習がどれだけ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」レベルにまで至らせ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。

経験学習の他に近年とみに言及される概念「リフレクションreflection」（「省察」あるいは「振り返り」）の源流はデューイにあるが、それを発展させたD・Aシヨーンにより「省察」の考え方が広く流布することになった。

シヨーンによれば、この概念の基本は「専門的職業」が専門的職業であるゆえんは、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²¹⁾。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、近年になって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。

（3）現代青少年と経験・「非認知能力」

以上、人間の経験と省察が時代を越えて学習にとって重要な意義を持つことを一般的に論じてきた。そうした意義が現代の青少年にとって特に大きいことを補足しておきたい。

現代の社会変化の大きな特徴として、超少子化・地域社会の弱体化・高学歴化などが指摘されている。それらが青少年に及ぼす影響について、次の三つの観点から述べていく。

1) 小家族、地域社会の弱体化、便利な消費生活様式、学校での試験や上級学校への受験中心の生活のなかでは、生活力を培う機会が少なくなり、いわゆる人間力を磨くことが不足してしまう。それは「X非認知能力」の自然な成長が弱くなっていることを物語っている。その一方では、学校が拡大し大学進学率が上昇したから、「Y認知能力」の要求が強化されているからおさらXが成長しない。最近になって、Y以外のXが注目され始めてはいるが、それも概して「Yの基礎としてのX」という把握であり、Yが重要視されていることに変わりはない。その証拠に「非認知能力を育てる幼稚園！」などと謳った新聞折り込みチラシ広告をよく目にするようになった。まさに私立幼稚園ビジネスを地で行くような新たな動きであるが、よく考えれば幼稚園の指導はもともとXに力点を置いているのだから、

あえてこうした広告に訴えるのも「Yの基礎としてのX」を強調して保護者に再認識させる営業活動だと言えよう。

2) 直接面接し合う人間関係でなく、間接的な人間関係であるネットの世界に広がりが見えるとはいえ、青少年を取り巻く直接関係的な社会環境が縮小している結果、かれらの「自己認識」が弱くなっている現実を身近に感じる。家族規模の縮小、そして超少子化のもとで、多様な大人や同輩仲間との交流が乏しく、他者の多様な視線に囲まれながら自分を見定めるすべを知らない若者が増えてきた、と言える。たとえば、おそらく単なる「あこがれ」で教員や保育士を志望して教育学部へ入学しながら、入学してから初めて進路選択に悩み始める学生を目のあたりにする。ひどい場合は「対人関係に自信がないが、子ども相手なら何とかかなりそう」などと、全く見当外れの判断をしている学生すら存在する。そして、教育実習に申し込みながら、直前に取り消したり、実習が始まって2～3日してから取り止めたりする実習生が数少ないながら存在する。教育実習の準備に大学と学校園がどれだけの労力と時間を払っているかに思い至らせることができない。申し込んだ以上は最後まで続ける義務と責任があると個別指導しても分からず、ただ自分の今の感情でしか動かないというのは、状況のなかに置かれた「自己認識」が出来ていない、と言わざるを得ない。これも直接的な社会環境の中で揉まれながら成長することができておらず、Xが育っていない好例ではないか、と考える。

3) XとYの比較枠組みでいえば、新人教員の世界に具体的に何が生じているか。本稿冒頭の三つの事例に示されるように、Y以上にXが強く要請されているのである。わずか2ヶ月で辞めた小学校の優秀な新採教員の事例、「頭ではない、人間性だ」と苦笑しながら語った小学校長、「授業はもういい、要は子どもとどれだけ遊べるか、だ」と独り言のように呟いた小学校。これらはすべて現代の教師に求められるのは、Yはもちろんであるが、それ以上にXである、と捉えることができる。事実、より広く学校関係者の話を聴くと、学校が新採教員に求めるのは、かつてはYが7割、Xが3割程度の力点だったのが、今では逆転してXが7割、Yが3割程度の力点になっているような気さえする。

したがって、私たちはこのXにもっと注目した教育を工夫すべき、ということになる。もちろん履修科目平均成績GPAも重要であるが、それだけでは有為な教員人材を輩出できない時代になっていることを認識すべきであり、実は「サービス・ラーニング」はこのX能力の育成に結びついていることを次に明らかにしていきたい。そうすると個々の学生のフォローが十分にできているかどうかという学生指導上の課題が浮かび上がってくる。

Ⅲ. 経験学習の諸層－2018年度前期の総合レポートから－

1. 「サービス・ラーニング実習」総合レポートに見る「経験学習」

それでは教育学部1年生が履修した選択科目「サービス・ラーニング実習」に最終的に提出された総合レポートを対象にして、かれらが経験した内容について「非認知能力」の観点から探っていこう。資料として用いるのは、2018年度の履修生のレポートである²²⁾。特にこの年度に注目する理由の第1は、授業化されてから3年目となって多様な実習先が整備されてきた時期に当たる、第2に前期に1年次学生のほとんどが参加して履修者数が多かった(73名)、第3に履修生の関心が高く前期に引き続き後期も履修した熱心な学生が含まれていた(37名)からである。ここではとりわけ新鮮な経験感覚の強い前期のレポートに絞って取上げたい。

「サービス・ラーニング実習」各期の最後に提出する最終的な総合レポートでは、参加希望先として選んだ諸施設での活動に参加するたびに提出する「参加ノート」(実習先、活動内容と時間、児童・子どもの活動、教師・保育士

の活動、気づき・感想)とは違って、記述すべき項目は細かく与えられておらず、A4判用紙一枚に自らの経験とその感想などを自由に記録する内容となっている。短い分量だけに、特に印象的だった経験に絞って簡潔に綴られている。

先ほど引用したコルブの経験学習サイクルで言えば、「a具体的な直接経験」に関する記述がほとんどで、「b省察的な観察」までには至ってはいない。ただ、素朴な感想中心の文章だとしても、実習先でのどの経験が学生にとって印象的だったか、その経験を通じて何を学び、自分のどんなところを見つめ直すことになり、どんな課題を感じたか、などについて少しでも掴み取ることはできる。

そこで、そうした諸経験をできるだけ一般化して整理し、「非認知能力」とどのように関係しているのかについて考察したい。同時に、「a具体的な直接経験」から「b省察的な観察」へと向かう橋渡しとして、「省察」のための枠組みを抽出して、できるだけ「b省察的な観察」の視点へと導くことができる次のステップを探りたいというのがここでの狙いである。

2. 様々な活動における経験の種類

前期に「サービス・ラーニング実習」をおこなった諸活動は毎年の恒例となった次の諸機関でおこなわれた。小学校〈運動会〉〈土曜日スポーツ・学習〉、幼稚園〈父親参観〉〈流しそうめん大会〉、保育園〈園児との遊び〉、区児童館〈ゲーム遊び〉、区図書館〈子どもサポーター〉、区文化小劇場〈子どもイベント〉。とりわけ、大学入学後わずか1ヶ月半ほどの5月下旬に参加する最初のサービス・ラーニングが小学校運動会のお手伝いなので、すべての学生が強い印象を持ったとレポートに書いている。その印象はいくつかの局面に分けることができるが、それらは他の施設での活動の印象局面とも重なる。そこで、局面ごとに総合レポートから該当箇所を引用して、個別経験の一般的な意味を検討し、さらに「非認知能力」との関係に少しでも接近していく考察を試みたい。

もちろん、総合レポートに書かれた文章からの引用箇所には、いくつかの個別経験が混在して綴られていて、多様な一般的意味合いが未分化のまま重なっているため、明確に整理して論じることは難しい。そこで、各箇所のなかでも主な意味合いに注目して挙げていくことにしよう。

(1) 施設での活動の目的・内容

多くのレポートに共通して書かれているのは、運動会の活動は準備と本番、そして後片付けと三つの段階が連なって構成されていることを改めて認識した点である。事前のイメージでは単純に本番だけが頭に浮かんでいたのが、実際にサービス・ラーニングとして参加してみると、意外にも準備段階が重要で、しかも大変な作業であることを知ることになる。この三段階構成については、たとえ事前に口で言われても、あるいは簡単なメモを渡されても本当に分かることではなく、実際に経験してみて初めて身体が覚えていくように理解できる事柄であろう。

しかも、この三段階を実地に味わうなかで、活動の目的も内容も体得できて、新たな知識として修得されていくと考えられる。小学校運動会であれば、その目的は子どもが主役として思う存分運動することであり、教師も保護者も裏方に徹することである。同じように、幼稚園流しそうめん大会であれば、その目的は子どもが中心になって、流しそうめんを楽しく味わうことであり、教師や保護者は舞台裏の仕事に当たることである。小学校と幼稚園での活動の記録から該当箇所を引用する。

<レポート①小学校運動会>

「運動会の前日準備ではかなり大変でした。白線の粉を十数袋運んだり、案内の図面を設置したり、テントを建てたり、机や椅子の設置など息つく暇も無く動いて、いくら時間があっても足りないように感じました。自分に割り振られた仕事以外の時間帯は競技の点数をつけていました。疲れていたけど、小学生が話しかけてくれたときは元気になりました。何事も無く閉会した後、片付けの際は6年生も交じって動いたのですが、かれらはまだ元気そうで驚きました。この運動会を通して学んだことは、裏方の仕事の大変さと、教師は子どもたちのために常に全力で仕事をしているということです。」

<レポート②幼稚園流しそうめん大会>

「園児が持ちやすいように、手持ち付きのコップにめんつゆを入れている点など、子ども第一に考えて工夫されていることに気づきました。その点からすると、左利きの子どもでも竹からすくい取れるように、竹の両側に広いスペースを確保することも大切だと感じました。」

<レポート③小学校運動会・他>

「小学校・幼稚園・保育園・児童館それぞれの活動に参加して感じたのは、共通部分があるということでした。それは子どもが自主的に動き、教職員や私たちは黒子になるという点であり、どの現場でも子どもを支える人々が信頼関係を創り出すことではないか、ということです。」

このように新鮮な経験から得られた、活動の三段階や子ども中心とした内容構成、裏方あるいは黒子役としての教師と保護者という認識は（後で触れる役割意識にも繋がる）、小学校や幼稚園での諸活動を把握する際の基本的な枠組みとしての知識となっていくだろう。そうした認知能力の基礎として現場での経験があることに留意したい。

(2) 施設的环境づくりと技術

活動の三段階のうち、第1～2段階を通じてさらに経験されることがある。それは活動がおこなわれる環境がさまざまに工夫されて準備されることであり、子どもの立場からは意識されないが、裏方の立場からはきわめて重要であることが分かる。そして、環境作りには身体を使う技術を要することである。体得された技術は日常生活に応用できる身体的能力と言え、それこそ「認知能力」というよりも「非認知能力」に近いものとも考えられる。小学校と幼稚園の例を挙げる。

<レポート④小学校運動会>

「前日にもお手伝いをした運動会の準備では、テントなど重い用具を運んだり、校庭に白線を真っ直ぐに引いたり、思ってもみなかった仕事がありました。『一日のために何ヶ月も前から準備が始まっている』と先生はおっしゃっていました。体力や気力が必要な大変な仕事が続くのに、子どもの前では疲れている表情は見せず、笑顔で接するのがプロ根性なのだと感じたとき、自分にはまだそれが無いと痛感しました。」

<レポート⑤幼稚園流しそうめん大会>

「幼稚園の流しそうめん大会では、園児の身の丈の2倍以上もある高さの装置で、割った長い竹にそうめんが早く流れるのですが、子どもは小さな台に乗ってそうめんを採ろうとします。先生たちも常に声かけをして一緒に楽しんでいるし、台から滑り落ちないようにお父さんや先生方が隣に付いています。父親参加の大会なので当然とはいえ、お父さん方の協力がすごいなと思いました。

「そして、ずっとそうめんだけを流すのではなく、フルーツや白滝なども混ぜて流すことで、淡泊なそうめんだけの味に子どもたちが飽きないような仕掛けになっていて、すごく考えられているんだと感心しまし

た。』

また、次の図書館での経験は、多種多様なたくさんの本があって本を借り出せる施設といった単純な図書館イメージしか持っていなかった者にとっては、認識をまったく新たにさせてくれる思いがけない機会となる。馴染み深い施設でもその仕組みについて実は何も知らなかった、という衝撃に見舞われる経験である。これも図書館案内のパンフレットを見て直ぐに分かるのではなく、実際に内部を見学して初めて理解できる施設の知識と施設利用技術になる。

さらに、いかなる施設であっても、その内部環境と運用の実態に向ける基本的なまなざしと利用技術を育てていくだろうし、ひいてはそれが諸機関の諸施設の仕組みを理解しようとする態度を形成していくはずである。利用技術は身体化され日常習慣化されるから、認知能力というよりも「非認知能力」に近い。この事例も「非認知能力」の育成を支える経験の重要性に気づかせてくれる。

<レポート⑥区図書館子どもサポーター>

「区図書館では施設の説明をしてもらい、子どもからお年寄りまで広い世代の方が利用しやすい工夫がたくさん施されていて素晴らしいと思いました。初めて知ったのは、年齢別になっている自習室があることで、部屋によってルールが違っていて、利用しやすくなっていました。また、ふだん利用されない方も利用したくなるようなイベントを考えていました。」

(3) 教員（学生）の役割認識・役割遂行・自己表現

先ほど述べた「(1) 施設での活動の目的・内容」と表裏一体の関係にあると考えられる重要な局面が、役割の認識や遂行、自己表現に関する諸経験である。「役割」とは個人と集団・組織・社会とを結合する仕組みである。個人にとっては「社会性」を身につける手立てとなり、集団・組織・社会にとっては個人に要請する仕事分担としての意味を有する。従って、「役割認識」とはこの仕事を分担する意味を感じており（「役割意識」）、仕事分担の内容を知っている（「役割認知」）ことを総合するもので、実際にその分担仕事を行うことが「役割遂行」となる。「役割遂行」をいかに具体化するかは、個人によって差異のある「役割認識」に基づいてなされるだけに、「役割遂行」の実際の姿は多様な「自己表現」を伴うのである。

この「役割認識・役割遂行・自己表現」の一連の局面は、すでに述べた「青年の『社会参加』」過程の基礎となるもので、「自己認識」を形成する重要な契機となる。そして無意識的な身体的行動を伴うだけに、認知能力の面とともに「非認知能力」の面からも注目していくべきだろう。

小学校運動会に参加した学生のほとんどすべてが、レポート⑦のように運動会のイメージが変わったと指摘している。子どもから教師へのまなざしの転換は、役割意識の変化を物語るものである。ではその役割は何か、それがまだ掴めないからレポート⑧のように「何をしてよいか分からず」ということになる。現場での模索を通じて「やることを探す余裕が出て」きて、「役割認知」から「役割遂行」へと移行していく。こうした変化は、小学校運動会だけでなく、他の施設での活動でも同様であり、レポート⑨のように、「役割遂行」が「自己認識」から「自己表現」にも重なる形でおこなわれていくことに気づく。

<レポート⑦小学校運動会>

「小学校の運動会は過去に6回も経験したから、地域が違ってても内容はほとんど同じだと思っていました。しかし、実際には準備内容はもちろん、多くの違いがありました。力仕事は圧倒的に多かったです。児童として参加することと、教師として参加するのではここまで大きな差があるのかと、とても驚きました。先

生たちが運動会明けの平日でとても疲れていたことを思い出しました。その疲労感を体験することができ、充実した実習でした。」

<レポート⑧小学校運動会>

「運動会のお手伝いで学んだことは、指示を待つのではなく、自分からやるべきことを探して動くことです。先生から『臨機応変に動いて下さい』とは言われていたのですが、最初は何をしてよいのか分からず戸惑っていました。慣れてくるとやることを探す余裕が出てきました。」

<レポート⑨小学校運動会・他>

「小学校と区文化小劇場の活動に参加し、自分の意見をしっかり言うことの大切さを学びました。私は今まで集団生活をするときに自分ではあまり考えずに、人のアイデアに乗っかっていました。そのせいか、今の私には発想力、発言力が足りないと感じています。今回の区文化小劇場子どもイベント企画づくりの打ち合わせでは、発言はあまりできませんでしたが、自分の一言が採用されたことがあって、少しは自信になりました。これからは自分の考えをまとめて、より多く発言していきたいと思います。」

(4) 子ども・保護者とのコミュニケーション

さまざまな施設の現場で、学生にとって思いがけない経験に向き合うことになるのが子どもや保護者とのコミュニケーションである。運動会で子どもとの接し方が分からないので、つい先生方の言動に目が向くと、いろんな接し方があることに気づくのを記したのがレポート⑩であり、駐輪場の整備の仕事で、保護者との接し方に戸惑った経験を述べたのがレポート⑪である。「対応力」の無さという自己認識を覚え、コミュニケーション力を磨くための次なる課題が浮かぶ。

<レポート⑩小学校運動会>

「運動会では子どもたちの様子だけでなく、子どもたちにどのように接しているかという先生方の言動も観察した。厳しく接している先生もいれば、友達感覚のように楽しく接している先生もいた。どう接していくか、これから4年間、考えていこうと思う。」

<レポート⑪小学校運動会>

「運動会では会場の駐輪場の整備を担当しました。困ったのは保護者への対応です。優しい方や丁寧な方がいるなかで、少しだけ難しい方もいました。自分に足りないのは『対応力』だということに気づきました。もっと現場でいろんな先生方を見て研究することが必要だと思いました。」

(5) 社会的ルール

大学キャンパスから社会のさまざまな現場に身を置くと、当然ながら社会的ルールと向き合うことになる。次は遅刻のケースであるが、大学内での遅刻とは違った重い経験となる。「信頼される人」になるという自覚にまで至っているから、遅刻だけでなく他の社会的ルールについても配慮をはたらかすことのできる「非認知能力」が育ちつつあると言えよう。

<レポート⑫児童館ゲーム遊び>

「児童館では30分前に着いていないといけなかったのに、遅刻し、館のスタッフの方にご迷惑をかけてしまったと反省しています。どんな職に就くか以前に、信頼される人になるためには、時間にシビアにならないと、と痛感しました。それでも、ゲーム遊びは順調に進み、『助かりました』と言っていたので嬉

しかったです。』

(6) 達成感・反省と挑戦

諸活動を通じた多様な経験の種類として最後に挙げるのは、一方では次なる行動を産み出す源泉としての「達成感」と、他方では自分の言動に対する「反省」と次なる課題への「挑戦」意識である。「反省」を抱くのは、一定の「達成感」を覚えた余裕から生まれるだろうし、「反省」が明確になればおのずと「挑戦」意識も出てくる。レポート⑬⑭は「達成感」が記録されている。

<レポート⑬小学校運動会・他>

「小学校と幼稚園での活動に参加し、それは実際にはお手伝いという形だったけど、とても達成感を感じることができました。将来は単なるお手伝いでなく、一から企画を創ったりするようなものならば、もっと達成感が得られると思うので、頑張ります。」

<レポート⑭区文化小劇場子どもイベント>

「区文化小劇場の子どもイベントでは、担当の学生が斑に分かれて、一から企画を考えました。自分たちで一度やってみて、時間配分や低学年の子がやっても楽しいかどうかを工夫し、小劇場のスタッフの方と改善点を考えました。小学生の頃の子ども会で自分がやってみて楽しかったことを基にして考案したので、自分の体験が役立って嬉しかったです。プログラムが出来上がって申込受付が始まると、定員30名のところ、35名のもの予約が殺到しました。夏休み中が本番なので、怪我なく安全に活動できるように務めたいです。」

次のレポート⑮⑯は「反省」と課題に向けてのささやかな「挑戦」意識が述べられている。

<レポート⑮小学校運動会・他>

「小学校や幼稚園、児童館での活動に参加して感じたことは、何をしたらよいか自分で動くことができなかったことです。まだまだ駄目だと思いました。これから出向く現場では自ら進んでできるようになりたいと思いました。」

<レポート⑯小学校運動会・他>

「小学校、幼稚園、児童館での活動に参加しましたが、それを通して言えることは、自主的に声かけをしたり、さまざまに行動することができなかったという反省です。この反省を活かし、今後の活動に取組みたいです。」

IV. サービス・ラーニングの課題としての「非認知能力」の育成

1. 多様な「経験」の言語表現を通じた「省察」

以上のように引用してきた学生の総合レポートでは、諸施設での経験が率直に綴られている。しかし、それらが「経験学習」になるためには、単に感想を記すだけでは成り立たず、経験を振り返る作業を的確に言語表現化することが必要である。それが経験の「省察reflection」である。つまり「経験の言語表現」をする訓練を繰り返し積み上げていくことが経験の省察にとって不可欠である。経験そのものを具体的に記録し、その経験が生じた状況を詳細に記述し、状況のなかでの自己を多角的に解明しつつ、状況と自己に関する新たな発見を言語化で明確にしていくことは、日常生活のなかでも大学のなかでも、それほど意識的に取組まれてはいない。具体的には、「経験の言語表現」は以下の三つのステップを踏むと考えることができる。

①直接的な経験は当初「主観」の領域に止まっているから、単に「良かった」とか「衝撃を受けた」といった感情的な感想でしか表現しないのが普通である。それを乗り越えて、状況と状況に関与する人物の言動を細かく描写することで経験を「対象化・客観化」する。

②描写をしながら、状況と関与する人物の諸関係の「個別」的な仕組みを分析し、「一般」化へと議論を広げ発展させていく。

③以上の①・②を踏まえて、「具体・個別」の経験を「抽象・一般」レベルにまで高めることで、当初は「主観」の世界に属していた経験について、「客観」的に位置づけて多角的に評価することができる。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大学の教育・研究にとっての真髄である。個別の現実に向き合う学校現場では抽象的な一般化といった思考はそれほどおこなわれない。「学校現場体験」が盛んに推奨されているが、それが学校現場で経験したというだけに止まるなら、経験学習の半分しか達成されていないことになる。それは大学のゼミなどで学生と教員が諸経験について互いに深く検討しないと実現できないだろう。この検討過程では、さまざまな教育科学的な概念や視点が導入されるはずである。

こうした三つのステップを踏みながら、経験を言語表現して省察する習慣を身につければ、サービス・ラーニングの醍醐味はいっそう深まり、教員と保育士の養成の確かな基礎が力強く形成されるはずである。換言すれば、学外の諸機関と大学との往復のなかで、「具体・個別」と「抽象・一般」を往還しながら文章化することが、経験学習を推進するうえでの重要な作業課題なのである。

2. 「省察」を通じた「非認知能力」の修得

さらに経験学習の次の段階として、経験の省察を深めていくと「非認知能力」の修得に至ると考えられる。冒頭で掲げた「非認知能力」の暫定的な操作的定義を再度列挙する。

- A 諸活動を通して抱くさまざまな興味関心を大事にして、その後も「探究し続ける態度を身につける。
- B 多様な人々との出会いから「対人関係」の具体的諸方法を学ぶ。
- C 自分の感じ方や考え方を周囲の人々に理解してもらえるように、率直に「自己表現」する力を養う。
- D 自分を客観的に捉えることができ、自分中心でない視野の広い自己評価が可能となり、自分の進むべき進路を見通せるような柔軟な「自己認識」の能力を磨く。
- E 何か失敗しても、乗り越える「挑戦力や忍耐力」を身につける。
- F 社会で「守るべきルール」さらに「倫理観」を体得する。

そこで先ほど述べた「2. 様々な活動における経験の種類」の六局面がどのように「非認知能力A~F」と結びつくかについて考察してみよう。

(1) 施設での活動の目的・内容

施設での活動の三段階や子どもを中心とした内容構成、裏方あるいは黒子役としての教師と保護者という認識は、活動に関する認知に他ならないが、誰かに直接教えてもらったり、本や新聞・雑誌で知ることではなく、あくまで現場での自らの経験によって得られる認識に裏付けられた技能として発揮されていく。

(2) 施設的环境づくりと技術

施設的环境づくりに必要な技術は日常生活に応用できる身体的能力であり、それこそ「認知能力」というよりも「非

認知能力」に近いものである。たとえば、テントを組み立てる技術は身体技法であり、学力とは別の能力であることを想起すればすぐに合点がいくはずである。

(3) 教員（学生）の役割認識・役割遂行・自己表現

「非認知能力」の操作的定義C・Dがこの項目に当てはまる。「自己認識」や「自己表現」と表裏一体の関係にあるのが「役割認識」と捉えることができる。先に述べた「青年の『社会参加』と『非認知能力』」のように、「社会参加」の成長過程で修得される「非認知能力」が役割認識であり、役割遂行が自己表現になると考えられる。

(4) 子ども・保護者とのコミュニケーション

これも「多様な人々との対人関係」に相当する「非認知能力」である。この能力はあくまで実際生活のなかで種々の経験を通じて修得される。いわばサービス・ラーニングの潜在的な訓練項目だと言える。

(5) 社会的ルール

遅刻の例を挙げたが、その他にも挨拶や服装、施設の決まりを守るなどに関する社会的ルールは、諸施設の活動を通じた失敗経験を通じて修得される「非認知能力」の一環である。

(6) 達成感・反省と挑戦

教室での勉強でも課題が出来たり、高い成績が得られたときには達成感を覚えるものだが、諸施設の活動に貢献できたときに感じる達成感はその以上に充実した感覚を伴うはずであり、次の活動への積極的な取組みの原動力となる。逆に課題が出来なかったり、大きな失敗をしたときなど、冷静に反省して克服の方策を探ることが、次の活動への挑戦となる。こうした自らの活動の結果をめぐるさまざまな感覚を客観的に捉えることは「非認知能力」として把握することができる。

以上の考察を踏まえ、「非認知能力」と「認知能力」との関係性を改めて図2に示す。両者は明確に区別できずに重なる部分があり、「非認知能力」に近いと位置づけた「環境整備の身体技法能力」と「役割遂行能力」については重なる部位に属するものとして位置づけた。

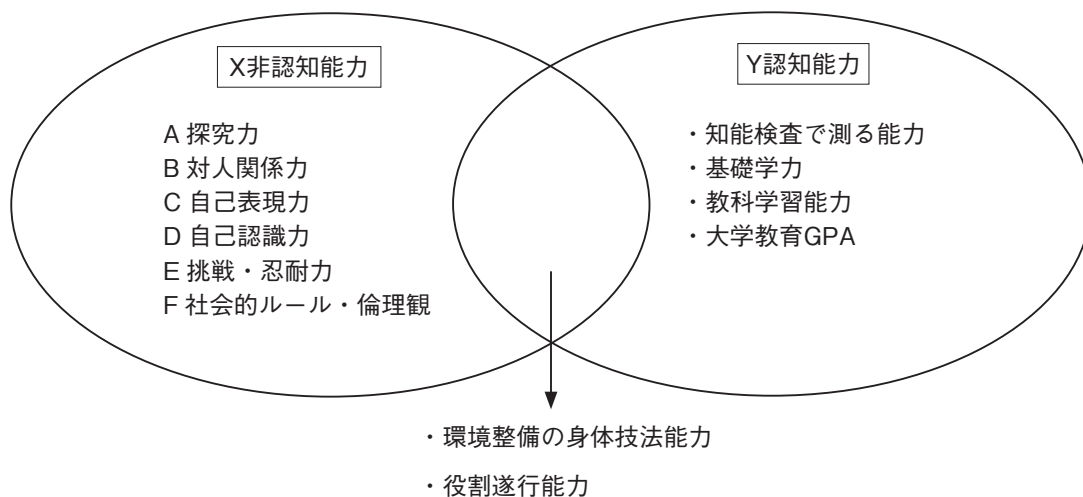


図2 非認知能力と認知能力

3. サービス・ラーニングにおける「非認知能力」の育成

サービス・ラーニングの効用については、すでに以下の四点が指摘されている。

- (1) 「プレ教育実習」としての機能であり、教育・保育現場について実地に馴染み、現場の仕組みや教師・保育士の仕事などについて、おおよそのことを知っておくと、実習本番での取組みの効果が上がる。
- (2) 教室での座学で、何をどこまで学習すればよいか、について動機づけとなる。
- (3) 教師・保育士の道へ歩み出し始めたが、本当にその進路選択で良いのか、実際に現場に身をおいてみて、改めて自らを省みて進路意識を確かめる。教員養成の観点からすれば、いわばスクリーニング機能である。
- (4) 大学は言ってみれば「温室」であり、少々規律に従っていなくても大目に見られるような雰囲気があるが、いったん学外へ出れば、そこは社会の一端であり、挨拶や身だしなみ、その他諸ルールを守るべき場である。しかも目の前に子どもたちがいるので、真剣勝負の現実と触れることになる。1年次から始まるサービス・ラーニングは、社会参加の第一歩であり、社会人としての成長が要請される。

ここで見落とされているが、サービス・ラーニングには「非認知能力」の育成という重要な意義を持つ、という点である。もちろん、以上の四点にはすでにそうした意義が込められていることに気づく。たとえば、「2. 動機づけ」で言えば「A探究力」が、「3. 進路意識」で言えば「D自己認識力」が、「4. ルールを守るべき場」で言えば「F社会的ルール」が、それぞれ相当する。

にもかかわらず、ここで「非認知能力」としてあえて独立させて重要な意義を強調するのは、次の三つの理由からである。

- (1) 教室内での座学の多くは「認知能力」育成に関わるのに対して、この学外でのアクティブ・ラーニングとしてのサービス・ラーニングは「非認知能力」の育成に深く関わっている。通常のアクティブ・ラーニングも「深い学び」と表現されるように、「認知能力」の一層の強化を狙いとする。しかし、サービス・ラーニングに見られるように、「非認知能力」の育成に関わるようなアクティブ・ラーニングがあるということは、全くと言ってよいほど注目されてはいない。
- (2) 「プレ教育実習」としてのサービス・ラーニングという見方を延長させて、教員養成の観点に立てば、今まであまりに「認知能力」にこだわり過ぎて、「非認知能力」を軽視してきたと言える。冒頭で挙げた「小学校長の眩きの3事例」を再度確認するなら、現代の教員養成にとって「非認知能力」の重要性が浮上する。それだけに、「学校ボランティア」とか「学校現場体験」などという用語で単に表面的な行動を示すだけに止まっているのは、教員養成が求める能力、そして教師に要請される資質・能力を的確に解明したことはないだろう。サービス・ラーニングの実践と評価は、そうした教師に要請される資質・能力の解明の限界を突破するもの、とさえ位置づけてよい。
- (3) 最後に、より一般化して言えば、能力と言え「認知能力」とだけ理解していた一般的な風潮に対して、J・Jヘックマンが「非認知的な要素も人生の成功にとって必要である」と2000年代初めに提起してから、能力の捉え方が包括的になって、世界の見方は大きく変化している。サービス・ラーニングの意義も、そうした新しい能力論の文脈のなかで捉え直す必要があるだろう。

【注】

- 1) 日本で単行本として刊行された最新研究成果では、「非認知能力」の具体的心理特性として「誠実性」「楽観性」など15項目を分解して、それぞれについて心理学的研究成果を踏まえて全15章にわたって論じている。ただ、分解する際の視点ないし基準はそれほど明確ではない—小塩真司編著『非認知能力—概念・測定と教育の可能性—』北王路書房、2021年。これら各章と本稿の6項目を照らし合わせると、たとえば「2章 グリット（困難な目標への情熱と粘り強さ）」と「E挑戦力や忍耐力」や、「4章 好奇心（新たな知識や経験を探究する原動力）」と「A探究し続ける態度」は重なるが、その他の項目は完全に一致しているわけではない。全15章はあくまで個人の心理特性であり、本稿の6項目はとりわけ他者との社会関係の特性に注目するという視点の違いがあるためだろう。
- 2) 溝上慎一「(用語集)『非認知能力』」(smizok.net 2020年10月11日掲載)。
- 3) Heckman, J.J., *Giving Kids a Fair Chance: A Strategy that Works* (Boston Review Books), MIT Press, 2013. 古草秀子訳『幼児教育の経済学』東洋経済新報社、2015年、11頁。
- 4) Tough, P., *Helping Children Succeed*, McCormic Litetary. 2016.高山真由美訳『私たちは子どもに何ができるのか』英治出版、2017年、第3章。
- 5) ヘックマン『幼児教育の経済学』（前出）、67頁。
- 6) Rychen, D.S. & Salganic, L.H. (eds.) *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*, Hogrefe & Huber Publishers, 2003. 立田慶裕（監訳）『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして—』明石書店、2006年、第2章・第3章。立田慶裕『キー・コンピテンシー—学び続ける教師のために—』明石書店、2014年、第2章。
- 7) 河合塾（編著）『大学のアクティブラーニング—導入からカリキュラムマネジメントへ—』東信堂、2016年。
- 8) 西岡加名恵「日米におけるアクティブ・ラーニング論の成立と展開」『教育学研究』第84巻第3号、2017年9月。
- 9) 榎本博明『教育現場は困ってる—薄っぺらな大人をつくる実学志向—』平凡社新書、2020年、46～47頁。
- 10) 同書、48～49頁。
- 11) 同書、102～103頁。
- 12) 今津孝次郎「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』—」『東邦学誌』第45巻第1号、2016年6月。今津孝次郎「サービス・ラーニングの挑戦—教員と保育士の養成に向けて—」愛知東邦大学地域創造研究所（編）『教員と保育士の養成における「サービス・ラーニング」の実践研究』唯学書房、2019年。
- 13) 今津孝次郎『新版 変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、2017年、第6章「大学と教員養成」。
- 14) 今津孝次郎「高大接続を目指す『キャリア教育』—『ボランティア』から『サービス・ラーニング』そして『インターンシップ』へ—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科附属高大接続研究センター紀要』第2・3号、2018年3月。
- 15) アメリカではすでに1990年代から、学校と地域が協力して、社会の一員として成長するための教育活動を「サービス・ラーニング」として学校カリキュラムに組み込んでいる—Wade,R.C. (ed.) *Community Service Learning: A Guide to Including Service in the Public School Curriculum*, State University of New York,1997, pp.142-196. また、海外の教師教育にとってサービス・ラーニングが果たす役割についての代表的議論としては、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. さらに、日本での先駆的な実践研究で「サービス・ラーニング」の用語を提起した論文としては、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』の意義に関する検討—原理的矛盾を抱える学校支援ボランティアをめぐって—」『静岡大学教育実践総合研究センター紀要』22、2014年。
- 16) 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にアクセス）。

- 17) Jacoby, B., *Service-Learning Essentials*, Jossey-bass, 2015, p. 2, pp.14-23.
- 18) Dewey, J., *Experience and Education*, The Macmillan Company, 1938. 市村尚久訳『経験と教育』講談社学術文庫、2004年、57～58頁。
- 19) Kolb, D.A., *Experimental Learning*, Prentice-Hall, 1984. 松尾睦『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、2006年、など。
- 20) Kolb, op.cit., pp.40-43.
- 21) Schön, D.A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, 1983 (Paperback ed., 1991). 柳沢昌一・三輪健二監訳『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』鳳書房、2007年、第2章。
- 22) 学生の総合レポートについては、サービス・ラーニング委員会の白井克尚委員長より提供していただいた。記してお礼申し上げます。

【付記】

本稿は、愛知東邦大学地域創造研究所より2020～21年度研究助成を受けた成果である。