

教職課程教育における 学校インターンシップの可能性 － ヴィゴツキーの「自覚性」概念を軸に －

田島充士

高知工科大学 共通教育教室
〒 782-8502 高知県香美市土佐山田町宮ノ口 185

E-mail: tajima.atsushi@kochi-tech.ac.jp

要約：本研究では、教職を目指す大学生が在学中、長期間にわたり教育現場で研修を行う学校インターンシップ制度の意義について、主に学習指導研修に携わる学生達の認知的発達に焦点を当て、教育・発達心理学の立場からの理論的評価を行う。まず従来の教職課程教育が、学術的専門知識の教授に偏る傾向があり、さらに多くの場合、それらの知識を教育現場で活用できる水準にまで十分に高められていないという限界をかかえていることを指摘する。その上で、学生が大学と研修先の臨地の間を往復することの意義について、主にヴィゴツキー理論の、意識・思考の「自覚性」概念を軸とした観点から分析を行い、学校インターンシップの教職課程を履修する学生に対する発達促進可能性について考察する。その上で、この制度が学生の成長だけではなく、彼らが大学と地域の教育現場を往復することにより、地域教育と大学の教育システムに対する変革をも生じさせる可能性があることについても論考する。

1. はじめに

教育現場においては昨今、急増する学級崩壊や不登校、困難さを増す保護者への対応などにより、学校教員に課される職務内容が多様化・複雑化し、それに伴う負担も増加してきている。そのため、かつては徒弟制的学習システムの中で、段階的に実践能力を身につけていた新任教員に対しても¹⁾、否応なく、これらの職務に耐えうる即戦力としての能力が期待される傾向になっている²⁾。しかし、それに呼応するかのように、わずかな期間で離職してしまう新任教員もまた、急増してきている³⁾。

一方、従来の大学における多くの教職課程教育では、学術理論の基礎を教えることに終始し、実践現場で即戦力となり得る能力の養成を期待する学校や学生達の意識と乖離する傾向にあった^{1,4)}。この傾向はまた、教育実習によっても十分に解消することはなかった。それは、短期間に多くの教科内容を教えなければならないという制約のため、その活動の焦点が教科指導などに限られ、十分な実践力をつけるだけの現場経験とすることが困難

だったからである。この現状を踏まえ、教職課程を履修する学生達が在学中、長期間にわたり実践現場で教科指導および生徒指導の経験を経ることが、教師になる上で必要なプロセスになるとの指摘がなされている⁴⁾。

このような状況に対応するため、多くの教職課程を持つ大学が、その教育システムの一貫として、教師を目指す大学生に対し、長期間にわたって学校現場に赴き、多様な業務に携わる機会を提供する「学校インターンシップ」と呼ばれる制度を設定するようになった。本制度は、各自治体の教育委員会が中心となって運営されているものや、各大学が教育委員会に働きかけて行われているものなどがあり、その名称も「スチューデント・ティーチャー（横浜国立大学）」「学校支援学生ボランティア（大阪市教育委員会）」「スクールサポーター（神戸市教育委員会）」など様々である。しかし、学生達が教職に関する講義の履修を進めながら、本制度導入前においては困難であった、実践現場における豊かな経験を得ることができるところを目的としている点については、ほぼ共通しているといえる。

この学校インターンシップの教育効果に関しては、これまで、実践に関わった学生や教員などの感想を集計分析するなどの検討がなされてきた⁵⁻⁹⁾。しかし、教育・発達心理学の最新の知見を取り入れた理論的評価が十分になされているとはいえない。すでにこれらの領域では、看護教育実習などを対象として、学習者が、学校と、学校で学習した知識を実践に利用する研修地(臨地)間の文脈を移動することによる成長・発達の効果とその意義について分析がなされているが、これらの知見を取り入れた学校インターンシップの効果についての評価はなされていないのが現状である。

高知工科大学においても、2008年度から「学校サポーター」の名称で、本制度の導入を進めている。そして、すでに11名の教職課程履修学生を、中学校に派遣している。この現状を踏まえ、本研究では、学校インターンシップが参加学生に対して持つと考えられる発達の意義について、関連する教育・発達心理学における先行研究をまとめ、学習指導に携わる学生の認知的発達に焦点を当て、その教育効果に関する理論的評価を行う。その上で、このような発達の意義を活かすための、本学における「学校サポーター」の運用のあり方についても提言を行う。

2. 従来の教職課程教育の限界としての「分かったつもり」

学校において教授される知識・概念の内容が高度に抽象的であり、また生徒達も、この学校の中で成功をおさめることだけに興味を払って学習する傾向にあるため、これらの知識が、実際に運用されるはずの実社会の文脈では使用されることが少ないとする指摘は、これまでも多くなされてきた¹⁰⁻¹²⁾。このように学習された知識は、学校の中でのみ通用する知識という意味で、「学校知」とも呼ばれる¹²⁾。

この学校知は、小・中学校の児童・生徒を中心にその存在が知られてきたが¹³⁻¹⁴⁾、大学の教職課程教育でも、同様の現象が見られることが報告されている。田島¹⁵⁾は、教職課程を履修する国立大学の大学生26名に対し、高校や大学で既に学習済みの基礎的な科学的概念を、小学生にも理解できるよう、日常経験文脈のことに変えて説明するよう求めた半構造化面接法による調査を行った。その結果、10名の学生が、実験において設定された基準を満たす解釈を行うことができず、説明をあきらめたのである。また残りの16名についても、自力での解釈ができず、調査者の援助によって説明を行うことがで

きるという状況だった。

この実験の予備面接に参加した大学1年生のA君は、調査者に対し、複雑な数式を利用した説明を行っていた。しかし調査者が、「このような説明は、小学生には分からないと思います。彼らが理解できるように、日常的な知識を使って、説明してもらえませんか」と問うと、以下のように述べた(事例1)。

事例1

うーん、日本語で説明しなければいけないのですよね。数式で説明した方が、自分は一番分かりやすいのですが……。いや、日本語では説明できません。

A君は、高校でも物理・化学が得意で、大学での成績もよいという。しかし彼は、自分が属する大学の文脈の中で通用する知識(数式)としての解釈を行うことはできたが、小さな子どもを想定した説明はあきらめてしまった。「日本語で説明できない」というのは、彼が教壇に立ったときに指導するであろう、幼い子ども達に対して説明することばが見つからないということ、端的に示した表現であるように思われる。またA君と同様に、うまく概念の説明を行えなかった者の中には、「知識は覚えるものであって、その内容についていちいち考えていたら、学習が進まなくなる」という感想を述べる者もいた。

これらの学習者にみられる特徴は、学校で教師から教わった知識・概念を、日常経験文脈の中で獲得していた既有知識との関係性について、彼らの自律的思考の中で解釈しないまま暗記していることといえる。このような学習を進めることで、彼らは、既有知識との関係を無視した「正解」を身につけ、教師との定型的なやりとりやテストなどにおいてはこれらの概念を使うことに成功できる。しかし一方で、彼らは大学生になってもなお、それまでの学校文脈の中で学習した概念と日常経験文脈で獲得した知識との関係を解釈・説明できない状態に陥っているため、彼らにおいて概念理解が成立したといえるのかどうか疑問視されたのである。田島¹³⁾は、このような、学校文脈では知識・概念の理解が成立したように見えるが、それらを実際に適用する文脈においては使用できない学習者らの理解状態を「分かったつもり」と呼んだ。

そもそも、学校における学びは、学校の中で習熟

することが直接、具体的な社会実践にはならないものと位置づけられる。洋裁屋や電気屋など、具体的な職場文脈における学習では、その課題の達成が具体的な職業実践を達成することであるのに対し、学術概念を中心に教授される学校の学習においては、直接的には、このような具体的な社会実践に結びつかないからである¹⁶⁾。

従って、学習者らが分かったつもりの状態にとどまる限り、例えば、教職課程の授業において一定の課題を習得したとしても、現象的には、テストに答え、単に教職免許という資格を得る一つの道筋をつけたことに過ぎないように見える。そしてこのような状態では、彼らが教師となって教壇に立ったとき、事例1のA君のように、生徒達が属している日常経験文脈の知識に寄り添った、適切な指導ができなくなるのではないかと危惧されるのである。このような視点から、学校における学びは学歴という資格を発行する無意味なものに過ぎず、具体的な社会活動には貢献しないというような批判も行われてきた¹⁷⁾。

3. 学校教育に期待される学習者の発達とは

それでは、大学も含めた学校教育において本来、期待される教育とはどのようなものなのだろうか。本節ではこの問題について、学校教育が学習者の思考の発達に及ぼす影響とその存在意義を、体系的に検討したロシアの教育・発達心理学者、ヴィゴツキーの理論に依拠しながら分析を行う。

学校という組織は、リテラシー（読み書き能力）を養成する目的を持って運営されてきたという歴史を持つ¹⁸⁾。ヴィゴツキーは、このリテラシーの獲得が及ぼす、学習者の思考への影響力を積極的に評価している。

日常生活の中で使用される話しことばでは、対話を行う相手と具体的な対話場面を共有しているため、ことばが示す対象に共同で注意を向けるという行為を交えることで、新たなことばの学習が達成される。例えば「家」ということばの意味を、そのことばを知らない相手に伝えるためには、「家」といいながら、相手と一緒に家を見ればよい。しかし書きことばにおいては、場面を共有しない相手と対話を行うことになるため、ことばの伝達・学習はすべて他のことばによってなされることになる。「家」ということばの意味を書きことばを通して相手に伝える場合、「家とは、・・・なもの」というように、別のことばを駆使して説明をしなければならない。しかも相手は直接、質問をすることができな

いため、相手の反応を予想して、この説明を行う必要がある¹⁹⁾。

このような活動を通して得られる学習者の認知能力を、ヴィゴツキーは意識(思考)の「自覚性」および「随意性」の獲得と呼んだ²⁰⁾。自覚とは「勉強不足を自覚する」など、自分の能力や価値について自分自身が理解することを、また随意とは、制限を受けず自由な状態のことを意味する(「広辞苑」)。しかしヴィゴツキー理論においては、自覚とは、学んだことばの意味を別のことばによって定義をしたり、他のことばとの体系的な関係を論理的に説明できることを²¹⁾、また随意とは、このような自覚を通し、自らの思考活動をことばによって自由に支配し制御できるようになることを意味する²⁴⁾。この思考の自覚性と随意性によって学習者は、自分の知っていることばの意味を、自由に説明できるようになるが、これは自分の頭の中にある思考内容を、その場を共有しない相手に的確に伝えるための書きことばになおす対話能力の獲得を意味する²²⁾。そしてヴィゴツキーは、この非自覚的な思考から自覚的な思考へと至る成長を「発達」と捉えたのである²³⁾。

このような書きことばの特性を活かし、学習者に影響を与えるものの一つとして、学校において教授される学術知識群である「科学的概念」があげられている²³⁾。この科学的概念は、教科教育の中で教えられる知識を一般化したモデルとされるが、ことばによってことばを定義する、上位下位の概念関係を構築する体系化された科学知識を示すことから²⁴⁾、学習者の思考の発達を促進するものとして取り上げられたのだと考えられる。

そしてヴィゴツキーは、この自覚性と随意性を、書きことばにのみ関わる能力とは捉えていなかった。むしろより広く、異なる意見を持つ相手に対し、自分の考えている内容を的確に他者に伝え、また相手の疑問に対応しなければならないような対話を行うために、自らの思考を柔軟かつ論理的に制御するためのものと位置づけていたのである²⁵⁾。このような対話を可能とすることは、現在生きている文脈に住む人々だけではなく、異なった文脈に住み、自らの思考とは異なった思考を持つ人々との共同活動を行うことも可能にする、ということでもある。van Oersは²⁶⁾、思考の自覚性に基づく能力を、学習者が特定の文脈で獲得したことばを異なった文脈の活動においても柔軟に適応できるという意味で、彼らの活動の「再文脈化」を可能にする能力と捉えた。広い世界の異なる文化に属する人々との対話を可能とするための、自己の思考のモニタリン

グを通した柔軟な思考力を得ることは、まさに自らの生きる世界を再文脈化し、拡張していくことにつながると考えられるのである。

すなわち、学校において科学的概念を教育することは、単なる知識獲得にとどまらず、学習者にとっての文脈間交流を可能にする精神活動を養成するということであり、またそのような思考を発達させることを支援するという点において、存在価値があるのだと捉えることができる²⁰⁾。その意味で、分かったつもりのような、学校文脈内部で非自覚的な存在に止まっている学習者の状態は、その存在意義を十分に発揮できていないということにもなるのだと思われる。

大学の教職課程教育においても、同様のことがいえる。ヴィゴツキー理論の視点に立てば、教職課程の存在意義とは、履修学生が大学内部で成功を収め、教職免許を取得させることのみを意味しないことになる。むしろ、彼らが実践現場において出会う生徒達に対し、大学で学んだ科学的概念を、彼らが住む日常経験文脈のことに直して教授できるようにしていくことが必要になるということだろう。すなわち教職課程教育では、科学的概念の特性を活かし、学生達が自らの知識について自覚し、生徒達の住む文脈に随意に再文脈化できるようになることを目指さなければならないと考えられるのである。

そして、このような教師を養成することは、彼らが教える生徒達の発達を適切に支援することにもなるだろう。生徒達が住む日常経験文脈の中で得てきた知識を、科学的概念に変換する。そしてまた、科学的概念の知見を、日常経験文脈の知識へと環流させていく。このような知の循環を生じさせることが、彼らの思考の自覚性ともなっていく。このような発達を促進するものとして教師という仕事をとらえるならば、教師とは、生徒達にとって彼らの知性をリードする、いわば知的リーダーとしての役割を担うことになるだろう。そして、大学の教職課程教育が目指すべきなのは、このような知的リーダーを養成することになると思われるのである。

4. 臨地の実習経験における学習者の発達

前節では、学校教育の本来の存在意義が、思考の自覚性と随意性の獲得にとともなう、学習者の文脈間交流能力の養成にあることを見てきた。しかし学習者の学びが、学校内の文脈にとどまる限り、このような能力は容易に習得されず、分かったつもりのような状態に彼らの多くが陥る傾向にあるというこ

とも、これまで論じてきたとおりである。

この分かったつもりを避け、学習者らの思考の自覚性を促進する上で効果的な介入方法として、現在、彼らが属する学校文脈以外に住む人物(本稿では、このような人物を「他者」と呼ぶ)との対話をシミュレートしたり、実際に他者と対話を行ったりすることが効果的であることが知られている¹⁵⁾。実際、具体的な職業訓練と結びついた学校では、実際に学んだ知識を応用する「実習」を実施することが多い。教職課程教育における学校インターンシップや教育実習も、広義の意味ではこのような職業教育実習に含まれるだろう。本節では、このような臨地実習研究の中でも、大学の看護学科の学生を対象に、実習生においてみられる発達について、詳細に分析した香川らの知見を中心に検討する²⁷⁾。

香川らは、調査に協力した多くの学生たちが、大学の授業の中では学習の目的について、「教師によって評価されるため」と指摘し、提示された教材を消極的にこなしてきたと述べていることを明らかにした。この中では、学習知識の内容を看護活動に役立つよう自律的に解釈するよりも、できるだけたくさんの内容を覚え、テストで評価されることに意識が向いていたという。この現象は、前述の学校知としての分かったつもりと同様の現象を捉えたものと考えられる。

しかし、実習先の病院では、実際の入院患者に接しながら学習を進める。患者の状況は刻一刻と変化しており、実習生の処置いかんによっては、患者が深刻な事態に陥る可能性もある中で、実習を行うわけである。これは、教科書や、ペーパーペーションと呼ばれる、すでに病状が固定化された想定上の患者を対象にした、学校内の学習とは大きく異なる点といえる。

そして、このような現場では、学生達には自らの知識に関する「根拠立て」が求められるという。すなわち、なぜ患者にそのような処置を行ったのかということに関し、他の看護師など第三者である他者にその根拠を説明できる必要が出てくるということである。そのため、実習に参加した学生達の多くは、これまで受動的に受け入れてきた知識を、改めて他者に対して説明できるものにしなくてはならず、多くの場合、混乱を経験することになる。また第一節で示した、教職課程を履修する学生達の「分かったつもり」も、面接実験という仮想文脈ではあるが、高等教育の文脈で学んだ知識を、他者(この場合、初等教育の子ども達)へと説明しなければならない場面における混乱を示していたともいえる

だろう。

事例2は、実習生に対して彼らが行う看護行為の根拠について頻繁に質問を行っていた講師に、なぜそういった質問を行うのかを調査者が聞いたことに対する返答である。この返答から、根拠立てを行うことに対する学生達の混乱が見てとれる。

事例2

なぜするかという部分が・・・(学生は)手術後痰を出すことが大事だからやるっていう理由だけになっちゃう。じゃなんで痰を出すことが大事なのかというと述べられない²⁷⁾, p.350)。

しかし、このような混乱を経験することは、学生達にとって重要な発達の契機を提供することにもなった。自分達が教育を受けた学校文脈では、その意味内容について比較的無意識に獲得してきた知識を、異なった文脈では説明できるよう努めるようになるという、学習者における意識の変化が報告されているからである。香川らは、実習先では、指導講師から「根拠立て」を求められるという経験を経た学生達の多くにおいて、これまで受動的に受け入れてきた知識を、改めて他者に対して説明できるものにしていくような動きが生じるようになったことを明らかにしている(事例3)。

事例3

その中で私が学んだものは、記録の書き方はもちろんそうですが、とにかく根拠付けをするということです。・・・今回は“なぜこのような問題があるのか？なんのためにこのケアを行うのか？”というように「なぜ」を考えることで理解が深まり、ケアで見るべきポイントなどもつかめるようになってきました。まだまだ知識不足で根拠付けにかなりの時間がかかってしまっている状態ですが、今は時間をかけてでも「なぜ」を考え、しっかり根拠を挙げられるようにしたいと思います²⁷⁾, p.350)。

また、教職課程履修者の「分かったつもり」を分析した田島も¹⁵⁾、自らの「分かったつもり」を経験することを通し、それ以前には行うことがない、他者に理解してもらうことを目指した言語化による、概念

の意味内容に関する、より深い説明を行える者が生じたことを報告している。

これらの知見における学習者の意識は、いずれも、ヴィゴツキーのいう思考の自覚性を示すものと思われる。学校で学習した知識を活用しながら、自らの思考の根拠を言語化することで、学校外の文脈に住む他者との間で共同活動を行おうとする、いわば「再文脈化」が生じていると考えられるからである。そしてこのことは、教職を目指す大学生が、臨地である学校教育現場と大学を往復することの利点をも、明確に示していると思われる。学生達が大学を一時的に離れ、実際の生徒達(他者)に自らの知識を教えるなどの指導経験を経ることは、彼らの学習知識の根拠立てを促進し、思考の自覚性を獲得させる発達の意義があるのではないかと考えられるからである。

抽象的・論理的な科学的概念を教授される大学とは異なり、インターンシップ生が参加する学校では、教師達は主に感覚的で個別具体的なことばを多用する傾向がある⁴⁾。また、これまでも論じてきたように、学生達が指導対象とする生徒達に対しても、生徒達が理解できることばを選ばなければならない。このような、大学で学んだ専門知識としての科学的概念を、生徒や学校の教師に通じる言葉で伝える経験を重ねることで、学生達はこれらの概念に対する分かったつもりを脱し、次第に、自らの知識に対する自覚性と随意性を身につけることができるようになるのだと考えられる¹⁾。

そして、このような発達は、従来の短期間で終了する教育実習ではなく、長期間にわたり、生徒の反応とじっくりつきあいながら指導経験を行う学校インターンシップにおいて、より得られやすくなるのではないかと考えられるのである。

¹⁾このような学習の事例として、問題の答えをそのまま教えてしまい、生徒が理解できないという失敗経験を積むことをきっかけとして、分かりやすい説明を目指した学生の事例があげられる⁸⁾。

5. 大学教育と地域教育を結ぶ循環型の知的リーダー育成を目指して

ここまでは主に学生の立場から、学校と臨地を往復することの意義について、従来の知見をレビューしながら検討を行って来た。本節では、インターンシップ生が派遣される、受け入れ先の学校側の利点に関して分析する。このような点に関しては、従来の研究においてもまだ十分に検討が進んでいるとはいえない。しかし、ヴィゴツキーの視点に立つと、臨地においても、学生を受け入れることにより、単に彼らを「労働力」として活用する以上のメリットを得られる可能性が指摘できると思われる。

例えば、学校インターンシップに協力した学校が指摘するメリットとして、インターンシップ生を引き受けることにより、「生徒の学習意欲が高まった」とする効果がある⁵⁾。実際に、本学において実施した「学校サポーター」でも、受け入れ先の学校長はその効果について、次のように述べている(事例4)。

事例4

本校の生徒達は、普段は固定化された人間関係の中で、親も教員も、自分のことをよく理解していると思っているので、課題について分からない箇所を、ことばにする機会がないのです。しかし、サポーターさんはよその土地から来た方ばかりなので、『もっとこの部分を、サポーターさんが来たときに聞いてみよう。そして、自分ができるところを見せよう』という意欲がわいたようです。

これらの報告や事例から示唆されるのは、インターンシップ生という他者が学校に入ることによって、生徒達にとっても、思考の自覚性が促進されるきっかけになったのではないかということである。教師と学習文脈を共有する普段の授業の中での学習者には、「自分はどこまで学習が進んでいるのか」という自らの学習状態について、既に教師にも理解してもらっているものと考え、いちいち言語化しない傾向がある。そして、このような状態が続くことは、生徒達の学習概念に対する分かったつもりを生じさせる要因にもなる²⁸⁾。

一方、そういった学習文脈を共有しない、教室の外からやってきたインターンシップ生に対しては、自分が学習した内容や、それに対する理解度などの

状態についても説明しなければならない。こういった学習は、一見すると回り道のようにも見える。しかし、このような対話においては、生徒達が普段、言語化しなかった科学的概念の解釈内容にまで踏み込むため、必然的に、彼らの学習概念に対する意識を高め、自分の既有知識と概念を相互に検討するという思考の自覚性を促進するきっかけになる可能性があると考えられる。

さらに、インターンシップ生を受け入れる学校の教員にも、類似の効果がみられると考えられる。インターンシップ生を受け入れることを通し、「学級が活性化した」「学校現場の意識改革が進んだ」とする報告は多い^{5,7,9)}。このことから、他者であるインターンシップ生を引き受けるため、授業のトピックについて説明をしたり、生徒との接し方や学級運営のあり方について助言を行うなどの行為を通し、学校スタッフ自身の思考の自覚性が促進されていく可能性が示唆されるのである。

そして最後に、このような「自覚」は、インターンシップ生の派遣元である大学側にも、もたらされることが予想される。抽象的・論理的な科学的概念を、学校現場で通用する、感覚的で個別具体的なことばに変換することを通し、インターンシップ生達は次に、これらの視点を大学の講義に持ち込み、科学的概念の意味を解釈しようとすると考えられるからである。その意味では、これらのインターンシップ生は大学にとっても、他者性を帯びてくるといえる。実際に、学校インターンシップを実施した大学では、学生達の大学の講義に対する聴講態度や学習意欲が、インターンシップ参加前と比較して向上しているとする報告もある²⁾。また本学で実施した「学校サポーター」に参加した学生が記述した、自らの学習態度に関するコメントは、このことをよく説明するものだろう(事例5)。

事例5

大学の講義で習ったことは、実際の現場に立ったときに活かせると思うし、どれも大変重要なことであつたと思います。学校サポーターに参加して、改めて、教師になるためには現場での経験が一番大切だと気づきました。「学問に王道なし」ということばは、教職課程にも当てはまることを、学校サポーターなどに参加することを通じて痛感しました。

これらの報告から分かるのは、インターンシップ

生が大学と地域教育の間を往復することによって、大学と地域教育のどちらにも属さない、循環型の新たな知の領域が拓かれるという可能性である。インターンシップ生が大学で学んだ科学的概念³を携えて臨地に行き、さらに臨地で学んだ経験を生かして、大学の授業に戻る。この循環の中で、彼らはそれぞれの文脈で得た知識や経験の「根拠立て」を行い、それらの解釈を豊かなものとする「自覚性」を発揮していくのではないかと思われる。

Gutierrezら^{29,30)}は、異なった文脈に属し、異なった意見を持つ者同士が対話を行うことによって開かれる、両者のどちらにも属さない意味空間のことを「第三の空間(Third Space)」と呼んだ。この空間における活動の利点は、話者が属するそれぞれの文脈の中で固定的に捉えられてきたことばの意味が、対話を通じた再構成によって、双方にとって価値のある、新たな意味を創出することであるとされる。

学校インターンシップ制度がもたらす発達の意義とは、学生個別の成長の促進だけではなく、また地域教育や大学教育の改善だけでもなく、これらの文脈間を行き来することによる学生の思考の自覚性と随意性の発達を通じた、すべての文脈を網羅する知の第三の空間を創出することにあるといえるのではないだろうか。このことは、従来の教育実習とは異なり、大学生が長期間にわたり大学と地域教育の間を循環することを可能とする本制度の特性が活きてくる点でもある。すなわち、大学と地域教育のどちらの領域においても、主体的に学習活動に取り組み、地域教育と大学教育の両方の学習者及び教員の知性の自覚を促進できる、循環型の知的リーダーを育成することが、学校インターンシップ制度の最終的な目標であり、従来の教職課程教育に資する発達の効果として評価できるのではないかと考えられるのである。

² 関西大学の学校インターンシップ実施報告書では⁸⁾、このことに関し、「インターンシップが終わってからは積極的にいろいろな講義中などでも自分の意見を出したり発表するようになりました」というインターンシップ経験学生のコメントを紹介している。

³ ここでいう科学的概念であるが、学生が、高校や中学などにおいて習得してきたものも、当然、含まれるだろう。本稿では、こういった学生既存の概念をも統合する教育機関として、大学を捉えている。

6. 高知工科大学における学校インターンシップ(学校サポーター)制度の課題

高知工科大学では、開学した平成9年当初から、地域の小中高校との連携プロジェクト「Blue Bird」を立ち上げ、小中高校における情報機器の整備、教材や教育方法の共同開発、訪問授業の実施などを通し、一貫して地域教育への貢献を目指した活動を行ってきた³¹⁾。さらに、よりよい教育内容を目指した、教員対象の各種セミナーやシンポジウムの開催、中学生が本学を訪問して研究活動に取り組むユニバーシティライフの実施など、その活動の幅は年々、拡張されてきている^{32,33)}。特に高知県では、公立小中学校の理数系の科目における学力低下の問題が深刻化していることもあり(朝日新聞・2009年1月18日「成績下位県、必死の対策 揺れる全国学力調査」など)、本学教員が生徒達に分かりやすく、最新の研究事情を解説する訪問事業は高い評価を得ている。その結果、本事業はプロジェクト発足以来、累積で400件以上もの訪問を行うという実績をあげてきている³⁴⁾。

2008年度から実施を行っている「学校サポーター」も、このBlue Birdを受け継ぎ、その理念を拡張するものとして期待される事業である。Blue Birdのこれまでの活動は、本学教員が主な担い手として行われてきた。しかし、学校サポーターでは、学生が活動の主な担い手となり、地域教育の臨地へと出向く。そして、彼らは再び大学に戻り、専門知識である科学的概念を学びながら、その学習の成果を再び臨地の中で生かしていく。このような循環型の知的リーダーとしての学生サポーターを養成していくことで、地域の小中高校の教育力を底上げしていただくだけではなく、本学自身も、地域の学校と一体となり、その教育水準を向上させていくことにつながるのだと思われる。さらに、教職課程を履修するこれらのサポーターから、将来、教員となる者が輩出されることになる。彼らが地域教育を担う専門家となり、再び、本学との連携関係の中で、専門知識を活かした教育実践を目指すようになることが、循環型の知的リーダー育成を目指す、学校サポーター制度の最終目標といえる。

一方で、このような目標を達成するためには、様々な課題があることも指摘しなければならない。まず学生サポーターは、教員でもなく生徒でもないという中間項的で不安定な位置づけとなるため、生徒や現場教師・保護者との間で板挟みとなり、結果的に困難な立場に立たされるケースが少なくない

という⁴⁾。そのため、大学側は受け入れ側の学校や教育委員会と、サポーターの位置づけや彼らが責任を負う範囲について、明確な契約関係を結ぶことが必要になると考えられる。また論理的な概念を学ぶ大学に属する学生にとって、経験的な知識を重視する学校現場は異文化であり、その間を往復することは、想像以上に重い心理的負担になることもあるとされる⁴⁾。学生達のこういった負担を軽減するため、学内の支援システムを整えていくことも必要になると考えられる。

さらに、教職の専門に関わる科学的概念を教授する大学の教育システム自身も、小中高校の実践現場の中に入ることによる学生達の「自覚」に対応できるものにしていかなければならないだろう⁴⁾。実践に参加する中で、彼らが学び取った経験を生かした概念解釈が可能となるよう、個々の学生たちの声を講義内容に取り上げ、彼らの自覚を促進していかなければならない。その意味では、大学教員自身もより一層、自らの専門に関わる科学的概念への自覚性を獲得していく努力を続けていくことが、必要になるのだと思われる。

文献

- 1) 島原宣男、酒井朗、“日本における教員研修と教育改革－過去と未来にむいた改革のゆくえ、”東京大学教育学部紀要、vol. 30、pp. 83 - 93、1990。
- 2) 徳舛克幸、“若手小学校教師の実践共同体への参加の軌跡、”教育心理学研究、vol. 55、pp. 34-47、2007。
- 3) 齋藤剛史、“新任教員の依願退職と管理職の希望降任が急増、”学びの場.com 教育ニュース、2009。
(<http://www.manabinoba.com/index.cfm/4,10656,159,html>)
- 4) 佐久間亜紀、“教育実習の多様化－動向と課題、”東京学芸大学紀要1部門、vol. 54、pp. 349-359、2003。

⁴⁾「インターンシップに行くことは、授業の理解に役立ったか」という趣旨の質問項目に対し、42%の学生が「役立たなかった」と回答した藤平田の調査⁵⁾は、注目に値する。このデータは、学校インターンシップを導入するだけでなく、それに合わせ、大学の授業そのものの在り方をも、実践現場を志向したものへと変革していかなければならないことを示唆するものと思われる。

- 5) 藤平田英彦、“学校インターンシップの教育成果報告、”創大教育研究、vol. 14、pp. 81-84、2005。
- 6) 満尾貞行、“学校インターンシップの連携に関わる問題点、”東京純心女子大学、vol. 9、pp. 67-90、2005。
- 7) 金子英俊、“確かな教員養成を目指す学校インターンシップの実践報告、”教師教育研究、vol. 19、pp. 43-55、2006。
- 8) 関西大学、“人間性とキャリア形成を促す学校 Internship - 小中高大連携が支える実践型学外教育の大規模展開(2005年度文部科学省「特色ある大学教育支援プログラム」2005年度報告書)、”関西大学高大連携推進事務室、2005。
- 9) 関西大学、“人間性とキャリア形成を促す学校 Internship - 小中高大連携が支える実践型学外教育の大規模展開(2005年度文部科学省「特色ある大学教育支援プログラム」2007年度報告書)、”関西大学高大連携推進事務室、2008。
- 10) Brown, J., Collins, A. & Duguid, P, “Stimulated cognition and the culture of learning,” Educational Researcher, vol. 18, pp. 32-42, 1989.
- 11) Engeström, Y, “Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning,” Learning and Instruction, vol. 1, pp. 243-259, 1991.
- 12) 佐伯胖、三宅ほなみ、上野直樹、宮崎清孝、駒林邦男、田中統治、長坂敏彦、“シンポジウム＜学校知を問い直す＞、”教育学研究、vol. 59、pp. 40-54、1992。
- 13) 田島充士、茂呂雄二、“素朴概念の理論的再検討と概念学習モデルの提案－なぜ我々は「分かったつもり」になるのか－、”筑波大学心理学研究、vol. 26、pp. 83-93、2003。
- 14) 田島充士、茂呂雄二、“科学的概念と日常経験知の矛盾を解消するための対話を通じた概念理解の検討、”教育心理学研究、vol. 54、pp. 12-24、2006。
- 15) 田島充士、“再声化介入が概念理解の達成を促進する効果－バフチン理論の視点から、”教育心理学研究、vol. 56、pp. 318-329、2008。
- 16) 福島真人、“モラトリアムとしての学校と教師：徒弟制モデルとその限界”佐伯胖編 岩波講座現代の教育 第6巻 教師像の再構築、pp.191-211、1998。
- 17) Collins, R, “The credential society: an historical sociology of education and stratification,” Academic Press, 1979.
- 18) Cole, M., & Cole, S. R, “The Development of

- Children,” Freeman, 1993.
- 19) 中村和夫、“ヴィゴツキー心理学完全読本－「最近接発達の領域」と「内言」の概念を読み解く、” 新読書社、2004。
 - 20) 田島充士、“ヴィゴツキーと子育て支援、” 繁多進(編)、子育て支援に生きる心理学－実践のための基礎知識－、新曜社、pp.97-108、2009。
 - 21) 柴田義松、“ヴィゴツキー入門、” 寺子屋新書、2006。
 - 22) ヴィゴツキー、L.S、 土井捷三・神谷栄司(訳)、“「発達の最近接領域」の理論、” 三学出版、2003。
 - 23) ヴィゴツキー、L.S、 柴田義松(訳)、“思考と言語、” 新読書社、2001。
 - 24) 中村和夫、“ヴィゴツキーの発達論－文化－歴史的理論の形成と展開、” 東京大学出版会、1998。
 - 25) ヴィゴツキー、L.S、 柴田義松・森岡修一・中村和夫(訳)“思春期の心理、” 新読書社、2004。
 - 26) van Oers, B, “The Fallacy of Decontextualization,” *Mind, Culture, and Activity*, vol. 5, pp. 135-142, 1998.
 - 27) 香川秀太、茂呂雄二、“看護学生の状況間移動に伴う「異なる時間の流れ」の経験と生成－校内学習から院内実習への移動と学習過程の状況論的分析、” *教育心理学研究*, vol. 54, pp. 346-360、2006。
 - 28) 田島充士、“教育場面での実践と評価、” 比留間太白、山本博樹(編)、説明の心理学－理論と実践、ナカニシヤ出版、pp. 173-191、2007。
 - 29) Gutierrez, K, “How talk, context, and script shape contexts for learning: A cross-case comparison of journal sharing,” *Linguistics and Education*, vol. 5, pp. 335-366, 1993.
 - 30) Gutierrez, K., Rymes, B., & Larson, J, “Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education,” *Harvard Educational Review*, vol. 65, pp. 445-471, 1995.
 - 31) 西本敏彦、“Blue Bird 小中高校大学連携情報化教育の実践的研究、” *高知工科大学研究*, vol. 1, pp. 147-150、2004。
 - 32) 西本敏彦、“Blue Bird プロジェクト 2005 年度の活動－高知県小中高校大学教育連携授業と大学共通教育の情報化、” *高知工科大学研究*, vol. 3, pp.123-133、2006。
 - 33) 門田幹生・Daniels, P, “Blue Bird Project 2006 年度の活動－高知県小中高校大学教育連携事業と大学共通教育の情報化、” *高知工科大学研究*, vol. 4, pp. 137-142、2007。
 - 34) 門田幹生、“Blue Bird Project 2007 年度の活動－小中高校大学連携情報化教育の実践的研究、” *高知工科大学研究*, vol. 4, pp. 209-215、2008。

Using Vygotsky's notion of "conscious awareness" to examine the developmental possibilities of school internships for teacher training

Atsushi Tajima

Core Studies of Kochi University of Technology
185 Miyanokuchi, Tosayamada, Kami-city, Kochi 782-8502 JAPAN

E-mail: tajima.atsushi@kochi-tech.ac.jp

Abstract: This study investigated the significance of a school internship system for teacher training, focusing primarily on students' cognitive development from the perspective of educational and developmental psychology. The analyses indicate that students in teacher training courses who were subsequently employed as teachers tended not to connect the academic knowledge garnered in university with the practical experience gained in the workplace. This article also uses Vygotsky's notion of "conscious awareness" to discuss the developmental value of internship systems that allow students to alternate between university and school experiences. Finally, the study demonstrated the possibility that participation in this system might improve the traditionally uncommunicative relationship between universities that formally educate teachers and the schools that employ them.

Key Words: school internship, teachers training course, student teacher, conscious awareness, scientific concepts