

# 学校インターンシップの未来を問う ～理論知と実践知を結ぶ～

中村直人\* 田島充士\*\* 入野 博\*\*\* 山本冬彦\*\*\*\*

佐藤 仁\*\*\*\*\*

(受領日：2012年5月13日)

\*高知工科大学マネジメント学部

〒782-8502 高知県香美市土佐山田町宮ノ口185

\*\*東京外語大学

〒183-8534 東京都府中市旭町3-11-1

\*\*\*香美市立大柘中学校

〒781-4401 高知県香美市物部町大柘1800

\*\*\*\*関西大学文学部

〒564-8680大阪府吹田市山手町3-3-35

\*\*\*\*\*福岡大学人文学部

〒814-0104福岡県福岡市城南区七隈8-19-1

E-mail: \*nakamura.naoto@kochi-tech.ac.jp, \*\*tajima.atsushi@tufs.ac.jp,

\*\*\*odochi-j@kochinet.ed.jp, \*\*\*\*fuyuhikoya@nifty.com,

\*\*\*\*\*satohi@fukuoka-u.ac.jp

要約：本研究は、近年教員養成の分野で注目を集めている学校インターンシップ制度を研究対象とし、その制度的特性を高知工科大学の学校サポーター制度を事例として理論および実践的立場から検討し、新たに教員養成制度全体の中に位置づけ直すための方向性を明らかにすることを目的とする。本論考は、高知工科大学で2012年3月3日に行われたシンポジウム「学校インターンシップの未来を問う」で探求した研究課題を、各執筆者が本論文の検討項目に沿って当該シンポジウムで行った内容に基づいて整理発展させた形式で論究し、まとめたものである。

## はじめに

本研究は、近年教員養成の分野で注目を集めている学校インターンシップ制度を研究対象とし、その制度的特性を高知工科大学の学校サポーター制度を事例として理論および実践的立場から検討し、新たに教員養成制度全体の中に位置づけ直すための方向性を明らかにすることを目的とする。

さて本論文の目的を達成するための研究方法および手順について記述する前に、一言説明を要する前提事項が存在する。それは、本研究が2012年3月3日に高知工科大学で開催されたシンポジウム「2012高知工科大学教職課程公開シンポジウム 学校インターンシップの未来を問う ～理論知と実践知を結

ぶ～」(参加人数は、大学関係者、教育行政・学校関係者および学生等およそ80名)、の内容を踏襲する形式で、本制度の理論および実践的に論究することである。

具体的な研究手順を述べると、1) 高知工科大学の学校インターンシップ制度である学校サポーター制度の設置経過と位置づけを述べた後、制度計画時に期待された効果をあげているかどうかを究明するために、当該制度に参加した学生がどのように「教えるという行為」上で使用している説明言語に変化があったかどうかを分析した。2) 高知工科大学の学校サポーター制度を最初に導入した香美市立大柘中学校より地域と学校サイドから見たインターンシッ

ブ制度の導入の経緯と成果、並びに地域におけるその発展的制度形態を分析した。3) 日本においていち早く学校インターンシップ制度を導入した関西大学の学校インターンシップの事例研究を行い、その制度的特徴と高知工科大学における学校サポーター制度との比較考察を行い、その制度な相違点を明らかにしていき、4) これらの作業で生まれた制度上の位置づけを総合し、世界で最も多様な教員養成制度とボランティア的参加形態を有するアメリカ合衆国の事例と制度理論および位置づけ上の整理を行い、大学間で学校インターンシップ制度の位置づけに多様性が存在しつつも、教員養成に於いて制度的意味を設計できるような方向性を検討し、試論として提示した。

日本の大学における教員養成制度の中で学校インターンシップ制度をどのように位置づけ、如何に制度として理論および実践的能力の形成過程において高い成果を生むように継続的に改善していけるかということは、学校インターンシップ制度そのものが教育学および教育心理学の研究プロセスに広範に位置づけられるようになることがまず持って求められる。その意味では、本論文の取り組みは試論の域を出ていないかもしれないが、高知工科大学という一事例を広く検討していただくことで、今後の研究の広がりを持ちたい。

## 1. 高知工科大学における学校インターンシップ制度と学生の成長について

### 1.1 学校インターンシップの制度的位置づけと学生の成長について

本学では2008年度より教職課程を設置し、同年度に教職課程履修者を対象として、地域教育の現場で研修を行う学校インターンシップ事業「学校サポーター」も導入した。またサポーター募集・派遣校配置・活動評価を一元管理し、大学ー地域教育現場ー参加学生との情報連携を進めるためのwebシステムの研究開発を進め、2011年度より“SEEK”(Science and Educational practice Enablement Kochi)の名称にて運用を開始した。以上の取り組みの結果、連携協力校は2008年度に1校、2009年度に5校、2010年度に10校、2011年度に17校と増え、これまでおよそ110名の学生が研修を行ってきた。そもそも工科大における本制度は、教師を目指す学生たちにインターンシップ経験を通し、彼ら自身が子どもたちと関わる力を向上させ、「教える」という行為に対する認識が深まってくるよう、実践現場と大学の相乗効果を企図して計画されていた。

ここでは、シンポジウムで発表した内容をもとに、学校インターンシップを通じた参加学生の成長について特にフィールドワーク調査結果を紹介し、本制度の発展可能性について論じる。

### 1.2 教職教育における「分かったつもり」という問題

教員とは、生徒たちが住む世界とは異なる世界の知識について教え導く存在といえる。この教員と教員を目指す学生に対し、生徒たちに理解できることばによって知識を意味づけ、また彼らの疑問に応じることができる言語操作能力の習得が期待されるのは当然のことだろう。しかし実際には、生徒達の生きる文脈を想定した、的確な言語化による教授を行うことができない者も多いとされる<sup>1&2)</sup>。このような傾向は、たとえば、以下に示す事例においても典型的にみられる。

本事例は、教職課程を履修する国立大学の理系大学生に対し、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ばに変えて説明するよう求めたインタビュー調査の中で記録されたものである<sup>2)</sup>。調査に協力したA君は、調査者に対して大学の授業で展開されるような、複雑で抽象的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。

A君：うーん、日本語で説明しなければいけないのですね。数式で説明した方が、自分が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、自分の仲間や教員との間で通用する知識(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ことになる、生徒達に対する説明ができないということを、端的に示した表現であるように思われる<sup>2)</sup>。はこのA君のような教職課程履修者の言語認識を、自らの知識を、教育現場文脈において出会うであろう、生徒達が背景とする日常経験に基づく知識と関連づけて解釈できない状態に陥ったものとして問題視し、これを「分かったつもり」と呼んだ。

### 1.3 「意識化」を目指す教員養成と学校インターンシップの可能性

ブラジルの教育学者であるパウロ・フレイレは、学校教育の目標について、生徒らが自分の生きる文脈で得た「過去」の知識と学校で新たに学んだ知識を結びつけ、自分たちの「未来」の文脈においてそれらを自律的に活用することができる言語操作能力と捉えた。そしてこのことを、「意識化」と呼んだ。

しかし一方で、多くの学校において、生徒らの過去経験を無視し、教員の知る知識を一方向的に暗記させる教育が跋扈しているとも指摘し、これを「預金型教育」と呼び、生徒らの意識化を阻むものとして批判した。

「小学校で  $4 \times 4 = 15$  は誤りだと子どもに教えるとき・・・、どうして対話などが成立するのか・・・唯一なすべきことは暗記すべき事実をただ口述することのみ」<sup>3)</sup>

そして生徒たちの意識化を促進するためには、相手の学習文脈（「過去」）について知り、また教員自身の学習経験とも照らし合わせながら、自らの知識を彼らに伝わることばに変換する「対話」としての教育が必要になるとした。

「たとえば、四つのレンガを四列に積み上げてみる。機械的に  $4 \times 4$  を暗記するかわりに、生徒はそれが人間の営みとどのように関連しているかを、おのずと見いだすことになるだろう。」<sup>3)</sup>

すなわち、生徒たちの意識化を促進する対話教育を行うためには、教員自身が生徒の過去経験、すなわち＝生きる世界・文脈に対する感受性の高さを身につけ、生徒たちと柔軟に「対話」できる「意識化」ができていなければならないということと思われる。しかし一方で、もし冒頭で紹介した事例のような「分かったつもり」の状態に陥ったまま大学を卒業し、教員になってしまう者が多いとするならば、このような教育を実施することは困難であることも容易に予想される。

一方、大学から実際の教育実践現場に出かけ、長期間の研修を経験する学校インターンシップでは、実際に生徒たちへ「教える」という行為を経験することで、生徒達の反応や彼らが持つ知識を知り、柔軟に対応することが求められる。その点でこの研修経験は、学生たちにとって、自らの専門知識に対する「分かったつもり」を自覚し、生徒の生きる文脈

への感受性を高め、彼らと「対話」を行うことができるようになる可能性があるのではないかと考えられる。

そこで、実際に学校インターンシップに参加した学生を対象とするフィールドワーク調査を実施し、彼が研修先の生徒たちに対して教授を行う際に見られる言語活動に着目し、インターンシップ経験を通して「分かったつもり」から、フレイレのいう「意識化」された言語認識へと変化していくのかどうかについて分析を行った。以下、調査結果の一部を紹介する。

### 1.4 調査結果

調査は、理系教職免許の取得を目指す3年生で、インターンシップ初参加のB君（20歳）を対象に行った。2010年6月－7月の間に計7回実施された研修に調査者が随行し、ビデオカメラおよびICレコーダーにより、研修中の彼の言語活動を記録した。研修学校は、高知県内の山間部に位置する公立中学校の10名によって構成された3年生学級だった。研修内容は、放課後に実施された数学の補習プリントに取り組む学生に対し、個別指導を行うというものだった。

この研修の初日には、B君の言語活動には、十分に生徒の理解の程度をモニターできず、プリント資料の解法をそのまま書き写して指導するようなものが多く見られた（本研究ではこれを「非意識的説明」と呼んだ）。このことはB君も意識しており、研修後のインタビューでは以下のように答えていた。

調「初めてのインターンシップはどうでしたか？」  
B「うまい教えかた、うまい例というのが、なかなか出てこない・・・例を挙げたかったのですが、なかなか思いつかなかった。」

すなわちB君は、この時点では、自分の知識を生徒に伝わることばに調整することができていないという意味で、「分かったつもり」の状態に陥っていたと考えられる。

一方、研修が進むにつれB君も、生徒の過去経験を意識した、日常生活文脈の知識を使ったたとえや既習の教科知識などの事例を交えた説明を多く行えるようになっていた（本研究ではこれを「意識的説明」と呼んだ）。実際、B君が、研修初日・最終日において行った説明形態の偏りをカイ二乗検定により比較・検討したところ、有意であった（ $\chi^2(1) = 4.390, p < .05$ ）。残差分析の結果、B君は、研修初日



において、意識的説明よりも非意識的説明を、また研修最終日において、非意識的説明よりも意識的説明を多く行った傾向が明らかになった（表1参照）。

表1 B君の研修初日・最終日の説明形態の分布

	意識的説明	非意識的説明
初日	1	6
最終日	8	4

またB君自身も、生徒の反応に対して、意識的な応答ができるようになったと考えていた。そのことは、研修最終日に実施したB君に対する以下のインタビューの中でも、明らかだろう。

調「今回のインターンシップを通し、教え方はどう変わりましたか？」

B「最初は、概念をここがこうだからこう、数学だったら数学でしか使えないような内容しか教えていなかったけれど、いまは、例を使って説明できるようになった。たとえることができるようになったのは、大きいと思う。」

以上の分析から、B君は、学校インターンシップへの参加を通し、研修初日においてみられたような非意識的説明、すなわち「分かったつもり」の状態にとどまる状態から脱し、生徒の「過去」＝文脈を予想しながら、生徒の反応に応じてたとえなどを利用しながら自らの数学に関する知識を対話的に再構成するという意味で、フレイレのいう「意識化」を伴う、意識的説明を行うようになったのではないかと考えられる。

本調査はあくまでも1名の学生を対象に実施したケーススタディであり、その客観性はある程度、割り引いて考察する必要があるだろう。しかしこれまでも多くの参加学生が筆者に対して、学校インターンシップを通し「自分の教える技能が上がった」「生徒たちの質問にちゃんと答えられるようになった」と報告しており、本調査はこのような学生らの感想を裏付けるものとして評価できるだろう。

### 1.5 学生の経験からみた大学における理論知と現場における実践知

また学校インターンシップを通した「意識化」の効果は、ここで紹介したデータのように、生徒への教授活動における言語認識にとどまらず、大学で学ぶ「理論知」と実践現場で学ぶ「実践知」を結びつけ、教育に関わる現象や問題について自律的に考え

るための、自分自身の「理論」を作り出すことができているように感じている。本シンポジウムではインターンシップ参加学生に、自らの研修経験について発表してもらい、このテーマについても考察を行ってもらった。

たとえば1年生のKさんは「学校サポーターをしていることによって、より具体的な事例を思い浮かべながら講義に望めた。・・・学校サポーターで体験した嬉しさや悔しさは、必ず講義でも役に立つ」と述べ、学校インターンシップにおいて学んだ具体的な経験によって、大学で学ぶ抽象的な理論を自分なりに具体化し、意味づけることができた指摘した。一方、3年生のFさんは、「心理学で学んだPMリーダーシップ理論を意識することで、落ち着いて指導が困難な生徒への対応を行うことができた」と述べ、大学で学ぶ理論によって、実践現場で会う具体的な実践を見つめなおし、自らの実践を方向付ける指標としていることを示唆していた。

これらの発表からは、学生たちは学校インターンシップで学ぶリアルな実践知と大学で学ぶ理論知を結びつけ、自分自身の行動指標となる「知恵」としている様子がうかがわれる。ともすれば大学で教授される理論は、試験を通過するためだけに学生たちに学びとられ、具体的な社会現象について考察を深め、また問題を解決するためのツールとしては活用できないという意味で「分かったつもり」に陥る危険性がつきまとう。しかし学校インターンシップでは、実際の実践文脈においてこれらの理論を適用し、自分自身の具体的な経験の中で再解釈する機会が提供される。その意味では学校インターンシップを通し学生たちは、大学で学ぶ理論知についても「分かったつもり」から脱し、教育現場を生き抜くための実践知として「意識化」していける可能性を秘めているのではないかと思われる。

しかし、参加学生たちの「意識化」を促進するという意味では、本学の「学校サポーター」も含め、現状の学校インターンシップの実施状況には課題が残ることも事実である。学校インターンシップを実施している多くの大学では、単に学生たちを学校現場に送り込むだけの実践にとどまっており、彼らが大学と学校現場を往還することによって得た成果を大学教員が適切に評価を行ったり、またその成果について学生自身が深く考察を行うための支援を行ったりする介入が不足していると指摘されているからである。

この課題に対応するため、大分大学の学校インターンシップ制度「まなびんぐサポート」では、学生が

研修日ごとに活動内容を記録した活動日報に対して、専任教員が助言指導を行う支援事業を展開している<sup>4)</sup>。その分析内容から判断して、研修参加学生の「意識化」を促進する上で、本支援は確かに効果がある先進的な取り組みと評価できる。

ただ大分大学の取り組みは、学校インターンシップ専門の専任教員によるものであり、人的資源に余裕がない多くの大学で実施するには困難だろう。その意味で、実践現場と大学を往還する学生の「意識化」を大学が組織的に支援する取り組みのあり方については、まだ十分にモデル化がされているとはいえない。今後は、このような大学実践についても研究・開発し、多くの大学で実施できる形態を提案していく必要があると思われる。

## 2. 受け入れ校から見た学校インターンシップ

### 2.1 大栃中学校における高知工科大学学校インターンシップ制度活用背景

大栃中学校のある高知県香美市物部町地域は、平成17年3月に旧香美郡土佐山田町、香北町と合併し、現在香美市最奥地の中学校となっている。合併前の昭和35年頃の林業の最盛期には、旧物部村地域に約1万1千人以上の人口を有し、小中学校は分校を入れると22校が存在している。しかし時代の経過と林業の衰退に伴って、人口が減少し、小中学校は合併や統合を繰り返しながら、現在は地域に小学校1校(60名)、中学校1校(41名)となっている。また、地域に唯一あった高等学校も、平成21年度末に閉校となり、16歳以上の若い年代の者と地域で接触できる場面が極めて少なくなっている。

少子化の進んだ学校にとって、保育所、小学校、中学校と同じ顔ぶれの集団で生活や学習が続くため、多様な関わり合い、学び合いの場が少なくなり、結果として人間関係の固定化やコミュニケーション力の弱さなどが課題となりがちであり、大栃中学校においても、地域との交流や外部の人間との交流を進めてきた。特に高齢化が進み、20歳前後の若い人との接触機会は少なく、教員の平均年齢も高くなっている状況からは、大学生が小中学校に入ることはさまざまな面で効果が期待できると考えている。

### 2.2 大学生受け入れの具体的経緯

本校は山間地域にあり、近隣に進学塾などの学習機関がない。高校受験を控えた3年生は、部活動を引退した10月頃から、放課後実施される学校の補充・発展学習に全員参加することになる。ところが、小規模校である本校には各教科担当教員が一人しか

おらず、生徒一人一人への細やかな対応や支援が十分できているとはいえない状況があった。そこで、大学生の支援を受けることによって、子どもたちの確かな学力を保障しようというのが、本制度活用のきっかけであった。

制度の活用にあたっては、日本学生支援機構が示している「学校インターンシップ導入マニュアル」の受け入れ側にとっての効果(下記7項目)を参考にし、学校の運営に効果的になるようなことを意識した。

受け入れ側にとっての効果

- Merit. 1 時代の教員を育てることができます
  - Merit. 2 学校・園を活性化できます
  - Merit. 3 生徒が刺激を受けて意欲が高まります
  - Merit. 4 生徒理解を深めることができます
  - Merit. 5 学生による教育活動支援を受けることができます
  - Merit. 6 学校運営に学生の力を活用することができます
  - Merit. 7 大学の情報を得ることができます
- 『学校インターンシップ導入マニュアル』日本学生支援機構より引用

本校では、2008年に、大学側から現在の学校サポーター制度の話を受け、中学校側にとっての効果を期待して導入したわけであるが、この制度が継続していくためには、大学側にとってのねらいにも応える必要があると考えている。大学側にとっての効果を考えた時に、この制度で小中学校に来校する大学生が教職課程を取得している学生であることを意識すると、将来教員を目指す学生にとっての学校現場での体験がどういう効果を期待しているかを考えることも重要であろう。

教員を目指す学生にとっての現場体験では、教育実習があるが、「学校インターンシップ導入マニュアル」では、教育実習との違いとして、「人間的に成長できる良い機会」「教職に進むか、それ以外か、適正を見極める機会を提供」ということも明記されている。この教育実習と学校インターンシップは何が違うのかといったことを現場教員が理解するのとはしないのでは、大学側にとっての効果も大きく違うのではないかと考える。

### 2.3 受け入れ校として大学生にどう関わるか

2008年に初めて高知工科大学生を受け入れ、11月から毎週1回、2月まで、約8回1時間程度の学習支援の内容であったが、本校にとっての一番のハー

ドルは、高知工科大との距離であった。高知工科大と本校は約20km離れており、学生が移動手段を持たない場合、来校が大きな負担となり、また、路線バスも時間が限られている。そこで、本校では、管理職などの教員が行政の公用車を利用して送迎を行った。

この時間は片道25分、往復で50分と中学校側としては負担にも思えるが、この送迎時間は、大学生と受け入れ側学校との相互理解の時間に使える。大学生のほとんどは高知県外出身者であり、本校のある大柵地域には来たことがない学生がほとんどである。そこで、この送迎時間を利用して、地域案内や地域事情の説明をし、あわせて学校や生徒の状況、取組などを話し、大学生からは、出身地や高校時代、中学時代などの情報を得ることができる。学校での活動前後にはミーティングを行い、中学生への対応の仕方や課題、あるいは、終わって感想を聞いたり、対応へのアドバイスなどを通し、支援回数の重なりで、大学生との人間関係も高まることから、教員志望の意志や迷っている状況の学生の存在なども掴むことが可能である。その際、学校現場の日常から、教員という仕事の大変な部分を確認できるのと同時に、教員との接触や会話から、教員としてのやりがいについて感じることも可能である。本校での経験から、教員への志望意志を高めたり、学生自身が教員としての適応性について確認できるとすれば、学生本人にとってはもちろんのこと、現場教員にとっても喜びにつながる。そういう意味では、現場の教員が、これから教職を考えている大学生に、教員の醍醐味といったことを伝えることも大切な役割となるのではないかと。その意味で、本校では、管理職から各教員に以下のようなことの意識づけを行った。一つ目は、将来教員を目指す学生であるから、本校での経験で教員になる意志が高まることは、先輩教員としての喜びであるということ。二つ目として、地域にある大学である。地域の学生として、大学生も育てるという意識を持つこと。この二つを意識化することで、現場の教員と大学生のつながりもより発展的になると考えられる。

## 2.4 発展的な活動につながった事例

本校の部活動はどれも人員不足の現状であるが、本校吹奏楽部でも、少人数の課題から、活動への消極性や自信のなさ、上手になろうとする意欲などが乏しい現状に、顧問が大学生の力を借りようとした。本校吹奏楽部の活動に高知工科大吹奏楽サークルが協力し、もともと行っていた地域交流行事に合同で

練習、参加した。技量が高い大学生との練習によって、中学生の技量も引き上げられ、合同演奏による演奏内容の充実により、中学生の満足度は高く、さまざまな中学生への効果につながる。一方大学生にとっても、交通の不便な地域であり、高齢率も高く、規模の大きな演奏を聴く経験の少ない聴衆から受ける賛辞の様子からは、達成感や充実感につながる。このことは、大学生がこれから社会に出ようとする立場において、他人の喜びから自己の満足感や幸福感を味わうことで、他人の役に立つ意識を高めることにも効果的であろうと思う。

このできごとや評価を、次回の学校サポート時において、大学生に返したところ、地域事情との関連内容で、本校を開催場所にした高知工科大、市内高等学校、中学校の合同吹奏楽演奏会を企画、提案する学生が現れた。これは、さまざまな困難な条件があったが、それを大学生自らクリアしながら、実施にこぎ着け、中学校体育館を会場とした地域始まって以来の大きな演奏会を実施することができた。また、翌年度には、大人数を収容できる施設のない辺境地域において、寺院の境内において青空演奏会を実施するなど、発展的な活動につなげる学生の姿からは、これからの教育では、地域の特性を生かして、学校の特色を出して教育効果につなげることも大事となり、こうした企画力や行動力も必要な力ではないかと考える。また、教職という仕事は人と人をつなぐ、人と人の関わりが重要になる仕事でもある。そうした力は、理論だけでは不十分で、現場での体験によって育まれ、実際の教員となった時に、子どもや保護者、地域との関わりにおいて発揮されることが推測される。

## 2.5 相互にとっての教育効果を考えて

小中学生にとっては、たくさんの人との出会いは豊かな育ちにつながる。同じように、大学生にとっても、多様な人の出会いや関わりは成長につながるであろう。学校の中だけでは、人間の関係が限られる。特に教員を目指す者にとっては、多くの知識や教養だけでなく、体験や他人との関わりによる学びも、幅の広い人間性につながる大切な要素と考える。そうしたことを考えると、大学生にとって、学校インターンシップは、教育に関わるいろいろな人と出会える場やそうしたチャンスをつくる場であることがいえる。また、学校現場の教員にとっても、大学生との出会いによって、新しい取組が生まれたり、そうしたことを通して、教員自身の成長につながっていくことも大いに考えられる。



現在教員になっている者も、教員になろうとしたきっかけが、生徒や学生時代に関わった教員や身近にいた教員からの影響を受けて教職を目指そうとしたケースも少なくないのではないかと思います。そうしたことを考えると、教職を目指す学生にとって、学校現場で魅力のある教員に出会うことは、将来を意志決定づけることにつながる可能性も高い。それだけに、現場の教員が見せる真摯に職務に取り組む姿や、成長しつづけようとする態度の影響は大きく、人間的にも魅力的であることは大切である。また、現場教員へのそうした意識づけにこの学校インターンシップ制度が、逆に作用することも考えられる。こうしたことが、組織的、継続的に行われていくためには、学校においては管理職の役割等も重要となってくるが、あわせて学校現場と大学側の共通認識が大切であり、教育委員会など、制度の推進や調整に関わる関係機関も含めた取組が必要であろう。

### 3. 関西大学学校インターンシップ（2003年～2011年）事例研究 ～人間性とキャリア形成を促す学校インターンシップ（小中高大連携が支える実践型学外教育の大規模展開）～

この項では、日本の学校インターンシップ制度導入大学の中で質量ともに豊かな経験知を有すると思われる関西大学の事例を検討し、これまで検討してきた高知工科大学の事例と比較検討し、その共通性および相違性を明らかにしつつ、最後の項目でのアメリカの事例を踏まえた理論的検討の俎上に載せることを企図している。

#### 3.1 関西大学とは

関西大学は1886年大阪で関西法律学校として創設され、現在、総合大学として13学部（法学部・文学部・経済学部・商学部・社会学部・政策創造学部・外国語学部・人間健康学部・総合情報学部・社会安全学部・システム理工学部・環境都市工学部・化学生命工学部）を設置し、学生数約30,000人（2011年度）を擁する。キャンパスは大阪府吹田市の千里山キャンパスが中心となるが、その他に、高槻キャンパス、高槻ミューズキャンパス、堺キャンパス、天六キャンパス（大阪市北区）を設置している。

本学の教職課程は開放制の教員養成を行う体制を整えていて、各学部はその学部の専門性に対応した教科の中学校、高校の教員免許取得課程を設置し、履修者は2011年度3年生、4年生の合計で489名、

各学年ごとでは、ほぼ250名弱の数になっている。管轄は全学的組織である教職支援センターで行い、科目の設置や時間割の調整、教育実習や介護等体験の運営、採用試験対策講座の開設などの教職に関わる業務を担当している。加えて、2007年度より文学部総合人文学科初等教育学専修に小学校教員養成課程（定員50名）を設置し、小学校の教員養成を行っている。

#### 3.2 文学部改革からはじまった学校インターンシップ

関西大学の学校インターンシップは2002年～2007年度に行われた文学部の学部改革・教育改革のなかで始められた。1990年代の中ごろから、文学部のあり方についての議論が行われ、現在の学生の学部志向や学習のあり方と既存の文学部のシステムの間にミスマッチが生じているのではないかという認識のもとで、当時の9学科制（英文、国文、独文、仏文、中文、史学、哲学、教育、インターディパートメント）から1学科多専修（現在、19専修）への移行、入学試験での学部一括募集、各専門分野への2年次での分属（初等教育学専修を除く）などの制度の大枠の変更を実施した。

さらに、学部教育の改革として、初年度教育の導入（学習スキルを学ぶ科目の導入）、ゼミ、卒論などの数科目を除く各専門分野ごとの必修科目の全廃などの改革を行った。

加えて、地域や自治体、企業など大学外の組織との連携が模索され始め、自治体や教育委員会との連携協定、ボランティア学生の派遣などが検討され、そのなかで学校インターンシップがこれらの一連の改革のいわば先頭を切って、2003年度から実施された。

#### 3.3 関西大学の学校インターンシップ実施の経過

さて、文学部の改革の議論のなかでは、上記の視点に加えて、座学中心の学部の教育に実践的、体験的学習の場を積極的に導入すること、大学での学びは決して大学のなかでは完結しないこと、大学外のさまざまな職場や地域の活動の場で学んできたことを大学での研究に生かすことなどが、導入のためのメリットとして議論された。それは、いわば学部教育の改善、FD活動の一環として捉えられた。その結果、後にも述べるように、本学文学部の学校インターンシップは教職課程のなかに位置づけられるのではなくて、教職へのキャリア形成も含めて、教職を志望しない学生の参加も認め、一般教育ないし教

養教育の一環として、学生の人間としての自己形成を促すプログラムとし、最初のボタン掛けが行われたのである。

そこで、本学文学部では2003年度からまず高校および支援学校を対象とした学校インターンシップを試行的に導入した。その翌年2004年度からは幼稚園・小・中学校にも派遣先を拡大し、2005年度からの4年間、文部科学省の特色GPに採択され、取り組みは本学全体のものと位置づけられた。GP終了後の2009年度からは、大学独自のプログラムとして継続して実施している。

現在の所管は社会連携部高大連携センターであり、所定の活動を修了した学生には2単位を全学共通教育科目（かつての一般教育科目）、「インターンシップ（学校1、2、3）」として、学生の所属する学部から認定している。1、2、3とあるのは3度の再履修を可能にするためである。

派遣学生は、2003年度は90名、その後150名～300名程度で推移している。2011年度は231名となっている。

また、2011年度の研修を修了した学生193名からのアンケートによると、教職を目指している学生59%、教職を目指していない学生14%、また決めていない学生28%という数値になっている。

学校インターンシップの受け入れ先の学校の確保については、高校や支援学校の場合は、その高校などを管轄する教育委員会と連携協定を結んだ後、個別の学校へ校長会などを通じて募集をかけ、個別の学校ごとに本学のWebのエントリーシステムを通じて、学生募集をその業務ごとに分けて申し込んでもらっている。

幼稚園、小学校、中学校については、それぞれの学校を所管する各教育委員会と連携協定を個々に結び、各教育委員会ごとに学生の受け入れを希望する学校のエントリーシートを取りまとめてもらって、大学に送ってもらっている。

現在までに連携協定を締結している教育委員会は次の通りである。（ ）内は締結した年度を示している。

大阪府、神戸市、大阪市、長岡京市（2003）  
高槻市、吹田市、東大阪市、茨木市、箕面市、豊中市、摂津市、京都市（2004）  
伊丹市、寝屋川市、河内長野市（2005）  
宝塚市（2006）八尾藤井寺市（2007）  
京都府（2008）守口市（2009）  
堺市（2010）池田市（2011）

### 3.4 1年間の流れ

前年度の3月頃に各学校（高校）教育委員会へパンフレットなどを送付して学生募集についての依頼を行い、当該年度の4月末ごろまでに本学に、各学校の研修のメニュー、受け入れ人数などを高校の場合はWebシステムで、幼・小・中の場合は教育委員会を通じて提出しもらう。提出してもらったデータを、各学校種ごと、学校が所在する地域ごとに分け、それぞれ冊子にして学生に提示する。

学生に対しては、前年度3月中旬から実施する教職課程のガイダンス、4月当初の文学部での入学ガイダンスなどで案内を行い、同時にパンフレットや案内チラシを配布する。4月の中旬からプレガイダンス、正式な説明会を実施し、さらに学校業務講座、マナー講座を実施する。業務講座は近隣の各教育委員会の指導主事に、輪番で担当していただいている。

さらに学生は「学校インターンシップ申込書（個人票）」を提出する。この申込書には、提示された各学校の受入申込書から選択した、第3希望までの希望研修校と希望研修内容、志望の理由、インターンシップでやってみたいこと、教員志望の有無、免許取得を希望する教科名などを記して提出する。

この学生の申込書をもとに、高大連携センターでマッチング案を作成し、毎年6月5日の本学の創立記念日（休日）の日を使い、本学教員による学生の面接を行い、意思確認とマッチングを行い、学生の研修先が内定する。

こうして研修先の学校が内定すれば、実際に学生がその学校に赴いて、当該学校の面接を受け、最終的に研修校が決定する。

本学の学校インターンシップの研修には短期連続型（夏休み集中）と長期型（10月から12月の間、週1回程度）があり、早い学生では7月下旬から研修を開始する。学生は研修期間中、各日時ごとに業務日誌、研修期間終了時に研修終了報告書を作成し、高大連携センターに提出する。なお、報告書には担当の先生のコメント（講評）を記入していただいている。研修時間は、単位認定の条件として最低36時間を確保することになっている。

学生にはこの他に、研修の報告会（短期連続型、長期型それぞれに開催）への参加を義務づけている。この報告会は2010年度10月期の報告会まで、学生の代表5名の報告と受け入れ校の教員のコメントが中心だったが、その後、学生と当日参加した教員とのグループ討論に変更している。

なお、2011年度の受け入れ申込み・派遣状況（第1表）、研修内容の内訳（第2表）、学部・学年別の



派遣学生数を以下に示しておく。

第1表 受け入れ申込み・派遣状況

	高等学校	中学校	小学校	幼稚園	その他	総計
受け入れ申込数（実数）	63	74	160	20	2	319
受け入れ申込数（延数）	101	76	165	20	2	364
派遣校数	34	33	49	10	0	126
受け入れ可能人数	304	306	601	98	6	1315
派遣人数（延数）	79	59	73	20	0	231

第2表 研修内容の内訳（2011年度）  
（受入学校からのアンケート回答より）

	比率	人数
授業補助	23.8%	57
補習・勉強会	9.6%	23
行事補助	25.0%	60
部活動指導	8.8%	21
介護・ケア	1.3%	3
校務補助	7.9%	19
進路相談	2.9%	7
生徒会活動補助	3.3%	8
図書館業務	4.2%	10
帰国生徒・留学生支援	1.3%	3
支援学級補助	5.8%	14
その他	6.3%	15

### 3.5 学校インターンシップの課題と今後の展望

本学の学校インターンシップの課題としては、まず、研修を終えた学生に対して、どのようなフォローを行っていくのかという問題がある。これまでは多くの学生が比較的はっきりした課題意識と積極性をもって研修に望み、学校現場でも高い評価を得てき

たと概ね言うことができるだろう。しかし、児童・生徒とのコミュニケーションや関係のとり方、受け入れ担当教員との意思疎通、自己判断での行動の取り方などについて、課題を残して研修を終える学生も多い。それらの課題を、その後の学生の大学での学びにどうつなげていくのか、より効果的なインターンシップを実施していくためにはどのような取り組みが必要なのかを今後とも検証していかなければならない。

そこで今後の取り組みとして、学校インターンシップを軸にした大学の内外を通じたネットワークの構築を目指す方向での試みを行っている。それは、①学生の自主グループである「関西大学学校インターンシップ学生懇談会」の結成と、同懇談会のインターンシップ関連行事の企画、運営やフォロー活動への参画、②教職課程での類似の授業の設置（文学部初等教育学専修の「学校参加とフィールドワーク」という科目の設置）と交流、③インターンシップに参加した学生の事後フォロー（進路相談など）、④教職志望の学生と教職を志望しない学生との交流（学生懇談会をつうじて）、⑤現職教員の10年経験者研修へのインターンシップ経験学生の参加、⑥全学の教職課程との連携などが挙げられる。

今後このようなネットワーク構築を「学校インターンシップ協議会（仮称）」などのようなゆるやかな連携の媒介システムをつくれるかどうかを検討中である。最後に、本項の考察から特徴として明らかになったことを明示すると、それは、関西大学のインターンシップが教職課程の枠のなかではなく、大学と地域社会との連携のなかで相互の発展をめざすため、そしてその中で学生や学校の児童・生徒の自己形成や教育の促進に寄与するための、「コミュニティ教育」のひとつとして実施されてきたことである。それに関連して、インターンシップの研修に参加する学生は現場の教員との間で、ある意味対等な関係を築きながら、実習生でもない、その学校の教員でもない独自の立場を維持しながら、自己研鑽に励むことができてきたこと。この2点が今後の教育活動に新しい視点を生み出す可能性のあるものとして評価できるのではないかという点である。

つまり、関西大学の場合は大学における市民性教育の一貫としての一般教育的位置づけで追求されてきたものであり、前節までで検討してきた高知工科大学の学校インターンシップ制度は教員養成に特化したものであるという大きな相違点が存在する。次に、これらの相違をアメリカの事例から制度的に整理検討してみたい。

## 4. 教員養成における学校インターンシップの位置づけ ―アメリカの事例から―

### 4.1 問題設定

「学校インターンシップ」と一言で表しても、行われている取り組みは実に多様である。名称に目を向ければ、学校インターンシップ、学習サポーター、スクールボランティア等がある。取組の機会や場という点からすれば、教室での活動に限らず、行事への参加、クラブ活動への支援等、様々だ。こうした学校インターンシップの持つ多様性は、この取組自体が多様な文脈で意義づけ可能であることを意味する。例えば、関西大学の学校インターンシップは、教職を履修していない学生も参加できるいわゆる教養教育の一環であり、コミュニティ教育としての意義を有するものである<sup>5)</sup>。これらの多様性の存在は既に前項まで高知工科大学との制度比較を行うことによって自明となっている。

では、教員養成の文脈ではどのように意義づけることができるだろうか。例えば、教育実習では教科指導を学び、学校インターンシップではそれ以外の教師の全体的活動を学ぶという議論がある。教育実習との差別化という観点は非常に重要だが、この内容による差別化は学校インターンシップが教育実習の補完と理解されてしまい、その意義が矮小化されるという問題を抱える。また、学校現場を体験するという「体験」そのものに意義を見出そうとする議論もある。しかしながら、現場にいる時間が長いことが必ずしも良い教員養成につながるわけではない。例えば、現場を追認する教師の再生産につながること<sup>6)</sup>や、体験活動の分断化による活動の意味合いの薄れ<sup>7)</sup>といった問題が生じる。このように教員養成における学校インターンシップの意義づけは、非常に難しい。そこで、学校インターンシップの効果を証明することで、取組を帰納的に意義づけようとする論もある。そこでは、「特定の活動を行えば、それに見合った能力が身につくことを明確にし、それらの活動を体系的に組み込む必要がある」<sup>8)</sup>といったように、帰納的に導かれた要素を取組の中に盛り込むことの重要性が指摘されている。しかし、学校インターンシップの効果は、取組の要素（インプット）ではなく、実際に起こっている中身に起因するはずであり、学生が活動する文脈に大きく依存する。学校インターンシップの多様性という性格を踏まえるなら、そうした文脈依存性を軽視した議論は避ける必要がある。

では、教員養成における学校インターンシップの意義とは何だろうか。そして、教員養成においてど

う位置付けることができるのか。本稿では、根源的な問いに立ち返り、教員養成における学校インターンシップのゴールとは何かを考えてみたい。学校インターンシップは、教員養成における「教育実習以外の現場での活動」（以下、「現場活動」とする）である。そこで、教員養成における「現場活動」の意義をアメリカの知見から紐解くことで、学校インターンシップのゴール及びそのための具体的な方策を検討する。

### 4.2 アメリカにおける「現場経験」の実態

アメリカの教員養成において行われる学校現場での活動は、大きく三つに分けられる。一つは教育実習（student teaching, internship, clinical practice等）であり、わが国と同様に教員養成プログラムの総仕上げとして位置付けられる。二つめが「現場経験」（early field experience等）であり、主として教員養成プログラムの科目（特に導入科目や方法論科目）の中で行われる。三つめが、ボランティア活動であり、基本的に教員養成プログラムとは別の活動として、学校現場やコミュニティの施設等で行われる活動である。以下、メリーランド大学ボルチモア・カウンティ校（以下、UMBCとする）における「現場経験」の具体例を見てみよう<sup>9)</sup>。

UMBCは、メリーランド大学システムの一つであり、州立の研究大学である。教育学部は存在せず、教員養成プログラムはそれほど大きいものではない。UMBCでは、上述の通り「現場経験」は科目の中で行われ、その後教育実習が20日間と80日間の二回に分けて実施される。これらの現場での活動を支える体制の特徴として、まず教員側の支援体制が挙げられる。UMBCに限らず、アメリカでは基本的に大学教員（faculty）、大学からの監督者（supervisor）、そして現場の教員（cooperative teacher, mentor）の三者による学生への指導や評価が行われている。次に、現場の学校といった場合、基本的にはすべて大学との一定の協定を結んでいる学校となる。UMBCの場合、メリーランド州の規定に従い、教員養成に限らない包括的な連携先である職能開発学校（professional development school）での活動が中心である。そのため、大学教員や大学からの監督者は頻繁に職能開発学校へ赴き、学生の様子を観察したり、現場の教員と面談をしたりできる仕組みとなっている。また、こうした体制に基づき、大学と学校現場との情報共有が行われていることも特徴的である。例えば、現場での活動の際には、学生と大学教員だけでなく、現場の教員を含めた全

体オリエンテーションを実施することで、活動の目的や意図を全員で共有するようになっている。

UMBCにおける「現場経験」は、導入科目である「Inquiry in Education」や方法論の科目である「Integrated Curriculum」といった講義の中で実施される。そうした位置づけにあるため、「現場経験」は教育実習に向けた準備という意味合いは薄い。つまり、教員養成プログラム自体の目標との関係において捉えられるものとされており、教師の専門性発達にどう寄与するかという観点から活動の内容が検討されている。また、「現場経験」そのものの目的として、単に理論を実践に当てはめる教師ではなく、実践や現場から生起される問題を振り返るような省察に基づく教師をめざす取組の一つとされている。例えば、「Inquiry in Education」に講義において行われている「現場経験」では、一人の生徒を観察し、その生徒の行動の変容を考察することや、教室やホールで行った環境が学校の持つ教育的価値や期待にどう通じているかを考察することを「現場経験」の課題として学生に課している。つまり、一定の問題意識や課題を設定し、それに基づき「現場経験」を行い、現場で見てきたものを振り返り、考察させている。こうした活動を充実させるために、「現場経験」での日誌やレポートを蓄積させていくことも学生には求められている。

#### 4.3 今後の学校インターンシップの展開に向けて

アメリカの「現場経験」の知見を基に、学校インターンシップのゴールと具体的方策を検討してみたい。まずゴールについて、教育実習との差別化を踏まえ、現場の模倣もしくは現場で使われるテクニカルなスキルの習得だけをゴールに据えるべきではないと考える。もちろん、採用後すぐに授業を行い、時には担任を任されるという状況に鑑みれば、現場で活用できるスキルの習得は必要不可欠であるし、教育実習のゴールではこうした側面が強調されることに異論はない。しかし「現場経験」の目的が、教育実習の準備だけではなく、教師の専門的発達にあるとするならば、「省察、実験、責任ある意思決定を促進する」<sup>10)</sup> 場として位置付けることが可能である。より具体的には、「学校教育現場が置かれている状況を広くまた個々に見つめ、自ら課題を発見し、決断する『態度』の養成」<sup>11)</sup> に資する学校インターンシップのあり方がゴールの一つになろう。

では、具体的にどのような方策を考えるべきなのか。アメリカの教師教育研究者であるザイクナー(Kenneth M. Zeichner)が指摘するように「思

慮深く、省察する教師を育成したいなら、現場でまきに行われている経験の質に関心を払わなければならない」<sup>12)</sup>。つまり、経験の中身をどう考えるかが肝要となる。この点、オランダの教育学者であるコルトハーヘンの議論は興味深い。コルトハーヘンは、教員を目指す学生には自分が生徒だった経験に根差した先入観があり、その先入観は理論的な教授では変化させることはできず、先入観を問いなおすような経験を作りだしていくことの重要性を指摘する。そして、こうした経験を作りだすために、学生が自分の学習ニーズに気づき、現場での有効な経験を見つけ、そして自身の経験を詳細に省察するといった活動を支援することが、教員養成(教師教育)の原理となると説明する<sup>13)</sup>。この説明に基づく、学校インターンシップの中身を考える場合、問題意識を持った状態で現場に入らせ、現場での経験を省察させていくことが一つの具体的方策となると考える。UMBCの「現場経験」からみれば、課題を与えることは問題意識を持たせることを意味し、現場での疑問や考察(なぜそうなっているの)といった現場で生起される問題を振り返らせることは、自らの先入観の問い直しを迫るものとなる。

こうしたプロセスをいかに支えるかが教職課程に求められることになる。そのためには、よりマクロ的な視点、つまり学校インターンシップ自体の組織化も必要となる。まず、学校インターンシップをオリエンテーション(問題意識の醸成)とフォローアップ(省察)を含めたトータルな取り組みとして位置付けなければならない。そうしたトータルな取り組みが、教職課程で養成しようとしている人材像とどう関係するのかといった教職課程全体での位置付けも明確にする必要がある。そして、経験の充実化を図る上では、大学教員の積極的な関与が必要不可欠である。その際、講義や演習における理論の教授という役割に加えて、問題意識を持たせ省察を促すような学習の支援という役割も担うことが、大学教員には求められる。

#### おわりに

これまで高知工科大学の実験的な学校インターンシップ制度事例を、受け入れ校、関西大学事例の理論・実践的蓄積およびアメリカの教員養成制度実態等から広く分析してきたが、以下のような制度的改善の方向性をまとめて論考を閉じたい。

第一に、学校インターンシップ制度は事例の多様性が認められるが、いずれの先行事例でも高い成果を求めようとすれば、教員養成で位置づけられる



かどうかは別として、専門領域の大学教員が担当して学生の実践的課題を明確にし、学生自身が自分の活動を省察し、実践を昇華させるような指導体制が必要であるということ。この点では、日本の大学の教職課程は設置基準値による一律配置方式で運用される傾向があり、大学の教育現場に合わせた制度的対応が必要不可欠となる。第二に、教育制度的検討からみると、学校インターンシップ制度は単なる未来の教員になるための技術的な指導力等の育成を目指すのではなく、学生が自らの課題を学校現場で見だし、さらに省察して指導教員や現場の教師たちとの関わりに於いて自ら克服していくような学習制度として構築されるべきであるということ。この点は明確に教育実習や技術的指導の実践研究とは一線を画すべきであろう。第三に、アメリカの事例やコルトハーンの解釈例にもあるように、学校インターンシップ制度の事例を検証する際は、言語説明の上達というような項目のみが検証されるような方向性ではなく、まさに省察を実行する諸力を育成するためにこそ必要な検証事例として再構築される必要がある。高知工科大学で行った学校サポーター制度事例も、この課題の一部を構造化し、学生が大学の授業で学んだ理論を学校現場でどのように消化し、如何に現実を分析し、制度や生徒の実態に適した対応をどのように考察するかという総合的観点から、文脈の差異と言語的説明の弁証法的発展を教育心理学的に緻密な分析を行って試論化しようとするものであった。ただし、総合的な制度的位置づけに対し、個別の研究視点がどれだけ全体に関連しているのか、それともいないのかは今後の研究の深化を待つばかり。最後に、学校現場と地域にとっても学校インターンシップ制度が有効に作用するには、関西大学および高知工科大学と大栃中学校の事例から抽出できることは、大学と学校現場および地域の連携を軸にインターンシップ制度を推進するシステムが必要であるという教訓だ。その際、核になるのは教職課程の大学教員、校長、教育行政担当者および地域の代表者たちである。これらの関係者たちが、未来の省察能力を持った教員養成に必要な連携とはどのような体制であるかを今後追求することが一層求められる。

(付記) 執筆の分担範囲について。はじめにとおわりにが中村直人、第1節が田島充士、第2節入野博、第3節山本冬彦、第4節佐藤仁。(なお、それぞれの執筆部分についての責任は担当者に及ぶが、紙幅の都合や重複部分を削除する必要から、最終稿の責

任は中村にあることを記しておく。)

## 注その他

- 1) Bencze, L. & Hodson, D. (1998) Coping with uncertainty in elementary school science: a case study in collaborative action research. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4, 77-94.
- 2) 田島充士 (2009) 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 高知工科大学紀要, 6, 215-224.  
(なお1節は、科学研究費・若手研究 (B)「大学生の「分かったつもり」を解消する支援：学校インターンシップを中心に (代表者：田島充士・平成23年採択)」の支援による。)
- 3) フレイレ, P. (1982) 里美 実・楠原 彰・松垣良子訳 伝達か対話か：関係変革の教育学 亜紀書房, p.195.
- 4) 森下 寛・麻生良太・藤田 敦・久間清喜・衛藤裕司・竹中真希子・大岩幸太郎 (2011) 学校支援ボランティアの参加学生に対する教育的介入 ―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, 15-27.
- 5) 山本冬彦「コミュニティ教育のネットワーク開発としての学校インターンシップ」関西大学人間活動理論研究センター『Technical Reports』No.7、2008年、1-11頁。
- 6) Zeichner, K. M., “Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education,” *Journal of Teacher Education*, vol. 31, no.6, 1980, pp.45-55.
- 7) 岩田康之「教師教育の組織・カリキュラムの改革動向」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編『教師教育改革のゆくえ―現状・課題・提言―』創風社、2006年、83-97頁。
- 8) 姫野完治「学校ボランティアの活動形態による教職志望学生の学習効果」『教育方法学研究』第32巻、2006年、35頁。
- 9) UMBCの実態に関する以下の記述は、筆者が2012より提供していただいた文書に基づくものである。
- 10) Goodman, J., “University Culture and the Problem of Reforming Field Experiences in Teacher Education,” *Journal of Teacher Education*, vol.39, no.5, 1988,

p.45.

- 11) 谷川至孝「教員養成の一環としてのインターンシップ―佛教大学の事例を参考にして―」『佛教大学総合研究所紀要』第16号、2009年、67頁。
- 12) Zeichner, *op.cit.*, p.52.
- 13) コルトハーヘン編著、武田信子監訳『教師教育学―理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社、2010年、66頁。

# New Directions of School-Support System: from the Point of Views of Theory and Practice

Naoto Nakamura\*, Atsushi Tajima\*\*, Hiroshi Irino\*\*\*,  
Fuyuhiko Yamamoto\*\*\*\* and Hitoshi Sato\*\*\*\*\*

(Received: May 13th, 2012)

\*Kochi University of Technology  
185 Miyanakuchi Yamada-Machi, Kami City, Kochi 782-8502

\*\*Tokyo University of Foreign Studies  
3-11-1 Asahi-machi, Fuchu City, Tokyo, 183-8534

\*\*\*Ohdochi Junior High-school  
1800 Ohdochi, Monobe, Kami City, Kochi 564-8680

\*\*\*\*Kansai University  
3-3-3 Yamate-machi, Suita City, Tokyo 183-8534

\*\*\*\*\*Fukuoka University  
8-19-1 Nanakuma, Jonan-ku, Fukuoka City, Fukuoka 814-0104

E-mail: \*nakamura.naoto@kochi-tech.ac.jp, \*\*tajima.atsushi@tufs.ac.jp,  
\*\*\*odochi-j@kochinet.ed.jp, \*\*\*\*fuyuhikoya@nifty.com,  
\*\*\*\*\*satohi@fukuoka-u.ac.jp

**Abstract:** The purpose of this study is to clarify the educational function of School-supporter system at Kochi University of Technology, not only in the practical and theoretical point of view on the teacher education system, but also in the innovative point of view on educational reform policies as a system. This article depends on the research reports of the symposium at KUT on the 3<sup>rd</sup> of March, 2012: Research symposium on the future of the School-internship for the new educational system of teacher education.