

國學院大學學術情報リポジトリ

発題2教員の「質保証」システムの一環としての教育
インターンシップ：

往環的な学びによる人間開発をめぐる一考察(平成二
十五年度國學院大學人間開発学会第五回大会公開講
演会・シンポジウム：

私学教員養成系学部における「質保証」システムを
どう構築するか)

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 夏秋, 英房 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.57529/00001258 |

発題②

教員の「質保証」システムの一環としての教育インターンシップ

「往還的な学びによる人間開発をめぐる一考察」

夏秋 英房



【キーワード】

実践体験型授業科目 体験と省察 学校教育の相対化 教職へのアイデンティティ 開放型組織構造

はじめに

本稿の目的は、教員養成カリキュラムのなかの実践体験型実習科目をめぐる、人間開発学部として自律的に科目を構築し実践し得る方途について考察することにある。学部開設から五年目を迎え人間開発学部がめざす教育のあり方と教師像は常に問いのなかにあつて探究し続けられてきたが、その一環として、学部の理念を具体化するために実践体験型実習科目をどのような教員養成課程に位置づけていくかを考えていきたい。それは教員養成の汎用プログラム・モデルを社会に提供することよりもむしろ、まさに人間開発を実現する教員養成教育の質を保証する基礎を築くことを追究したいからである。

またそれは、教職専門の学部教員が、教科教育・教科専門の学部教員とともに「子どもが学校で学ぶべきものは何か」(岩田二〇一二)をめぐるヴィジョンを共有し、そのような教育を実践しうる教員を養成するためにそれぞれが有機的に貢献する可能性を探ることもある。

一例として、質保証を志向する科目である教職実践演習(四

年次、教職必修)を担当して直面する二つの課題を挙げてみよう。

まず一つめは実践性と学問性のバランスをどうとるか、という問いである。これから教壇に立つ学生には、個別の実践的課題と切り結ぶ日常をつうじて「学び直すことができる力」を養う必要がある。そしてその基礎として学問性を追究することが不可欠である。教職実践演習が求める実践性と教職の学問性とのバランスをどのようにとればよいのか。

また二つめは、すでに進路が決定している四年生後期に、教職に就かない学生にとつても有意義な学びを実現できるか、という点である。これは消極的な意味での問いではない。むしろ本学部での四年間をつうじて養われるコンピテンシーは学校教育のみならず一般社会において、また卒業後の人生の道行きにおいて有意義な資質となることを目指している。そのために教員養成教育における学びが一般的な職業生活において「同僚と協働しながら課題を解決していく方法を学ぶ」(岩田二〇一二)機会ともなるように、四年間の総仕上げとして社会へ出る準備態勢を整える科目とする必要がある。

教育ボランティア、教育インターンシップ、教育実習、教職実践演習と、初年次から卒業まで現場と連携して教員を養成することを志向する本学部において、教育インターンシップという科目の質保証としての意義と位置づけを改めて考察することで、学生が大学で何を学ぶべきかというヴィジョンを共有する一助としたい。

I. 〈体験〉—〈省察〉の間の往還的な学びとしての教育インターンシップ

教育インターンシップ（資料1）は、教育の現場に継続して周辺的に参加することにより、学生が①子どもの生活と発達の実態に触れる、②授業や学校教育活動全体における教師の働きに触れる、③学校教育と学校という世界について新たな視点から理解する、④個々の体験を振り返り、大学における学びと往還的に関連づけ、さらに現場で問いを深める。正統的周辺参加により、子ども（児童・生徒）ではなく教師・指導者としての視点を持つ契機をつかむとともに、個別の事象をおして教育現場の複雑な様相を体験し、それを大学における学びと結びつけて解釈し省察することをねらいとしている。

（資料1）教育インターンシップ（二～四年次・選択）の目的

授業のテーマ：地域諸学校との連携による実践体験型実習

教育インターンシップは、教育実習Ⅱ、Ⅲに向け、学校教育の実際を学ぶ機会として位置づく実践体験型授業科目である。学校等に身を置くことで、教育に対する実践的理解を図り、教職へ向けた学びの展望を得る。

特に

（1）子どもたちとの交流を通して体験的な「子ども理解」を促進すること

（2）教育現場の日常的業務や教育の仕事についての理解を深めることが、主な目的である。

II. 現場体験をおした学びをどのように保証するか

では、このような目的を掲げた実践体験型授業科目において、どのような条件を整えればその目的を達成し学びの質を保証し得るのだろうか。そもそも往還的な学びの質保証は可能なのだろうか。

（1）複雑で多様な現場における学生の学びを支援する体制

教育インターンシップにおいては、協力校との連携と支援体制の整備、そして学生の省察へのフィードバックが重要である。

元来、「質を保証する」という発想は大学内の統制された環境を前提として成立しているのであり、不確実性に富んだ教育現場での体験や出会いを大学がコントロールすることはでき

ず、学びの内実をプログラム化することには自ずから限界がある。しかし学校現場の多様性と複雑性こそが、いわば徒弟として学校現場に入り教育の専門家である学校教員と子どもたちから豊かに学生が学びとることを可能にする土壌でもある。この逆説的な事態を踏まえて、①協力校との目的の共有と意思・情報疎通、②個々の学生へのきめ細やかで複眼的な対応、③想定外の事態に対する危機管理という三つの体制を整えることが学生への指導・支援の土台となる。

本学部においても、周辺地域の諸学校や教育委員会、その他の諸機関との連携体制を構築し、教育インターンシップについて学校現場との共通理解を形成すると共に、学部での省察の過程に現場の教員が参入する機会を、頻繁な協力校訪問や、年に二回の連絡協議会の実施により実現している。それは信州大学の例にみる（伏木二〇〇九）ような強固なものではなく、私立大学の限りある物的・社会的資源のなかで実現可能な、緩やかな連携ともいべきものである。多様で複雑な教育現場に対して、ましてや教員養成の制度的合意と慣行によって裏打ちされた教育実習とちがって法的に規定されていない任意科目では、任意性や偶発性が高く、また科目指導の経験知の積み重ねと継承が難しいために、現場任せになりかねない危うさを抱えている。不確定な教育現場に関わっていくからこそ実現する学生の学びを、科目の成果として予定調和的に想定することはできない。学生のレポートや語りのなかにある個別の出来事やエピソードを解釈するなかで創造的な体験や学びの萌芽と実りがそこにあることを学生と協力校と共にパーソナルな形で確かめていくことが科目そのものの評価の鍵となる。これについては教

育実践総合センターの小笠原専門研究員により並々ならぬ注力が四年間にわたり行われていることに大いに感謝しなければならない。

（2）多様な〈体験〉について学生が教員と協働して〈省察〉する場としての学部

①省察の同行者としての学生と教員

つぎに往還的な学びを可能にするためには、創造的な体験や学びの萌芽と実りを体験から読み取り省察し大学での学びと統合する指導が学部において十分に行われているか、ということが問われなければならない。言い換えれば、学生の省察を深める「足場かけ」となるようなファシリテーターが、授業や日常的な学生との接触をつうじて学部教員により行われているか、ということである。

体験の省察には三つの水準があるとヴォンマーネンは指摘している（伏木二〇〇九）。

第一水準：技術的・道具主義的省察（教育実践を効率的に行う手段の追求）

第二水準：現象学・解釈学的省察（それぞれの経験の解釈と共有により方向性を定める）

第三水準：批判的省察（社会的状況にまで視野を広げ、正義・幸福・歪みなき生き方へと導く教育実践の省察）

これらは問いの深化の過程であって、学生自身が体験をつうじて問いを見出し意識化し共有していくことができるかという

面と、教員が産婆術的な関わりにより覚醒を促す面の両面がある。稲垣・波多野が日常的認知の研究で「適応的熟達化」と指摘するように（稲垣・波多野一九八九、一二六ページ）、「どうすればいいのか」「どのような意味があるのか」「それはなぜなのか」という理解への問いを発し、投げかけ合い、「わかっていくつもり」から「わからない自分」を自覚するとともに、共同して答えを探究する過程のなかでこの深化は実現するのだろうか。

② 体験的科目や教育実習の省察を意識した系統的な授業科目の配置

これは顕在的な形では、系統的な授業科目の配置と各授業の方法および評価において確認することができる。具体的には、学部内の諸科目や演習・卒業論文の作成・教職実践演習などの諸科目と、教育実習や教育ボランティア・教育インターンシップとの有機的なつながりをカリキュラムの構成で確認することになる。その際、「教育的体験に関わる活動を体系化し、その教育的体験を実践に結びつく理論として構成する場を設定する」ことを企図した日本教育大学協会のプロジェクトによる教員養成「モデル・コア・カリキュラム」の試み（別惣二〇一〇）に照らしたり、「教科」と「教職」の大学教員は協働しているか（岩田二〇一二）という視点をもった検討が求められる。

③ 実践知と理論知を結びつける創造的な学生の思考

教育インターンシップの学びは、学び手としての学生が知的に有能であると信頼することと、現職の教員など、より成熟した他者と協働しようという文化的環境を醸成することにより

促進される。例えば、教育インターンシップをつうじて学生は、教師の仕事の困難さ複雑さを実感するとともに、具体的な教師の働きをみて、反省的実践の積み重ねと教師の学習が現場で展開していることに気づくことが度々ある。幸いなことに学生を教師達が研修の場へと招いてくださることがきっかけとなることが多い。その気づきは図1に示された教師の学習を分析する水準に重ね合わせて解釈することができよう。教師は学校における校内研修をつうじて最も効果的に豊かに学ぶことができると言われるが、図1は教師が各学校のなかでの実践をとおしてどのように学び合う文脈を創っているかを記述分析する立体的な道具として提示されている（秋田二〇〇九）。

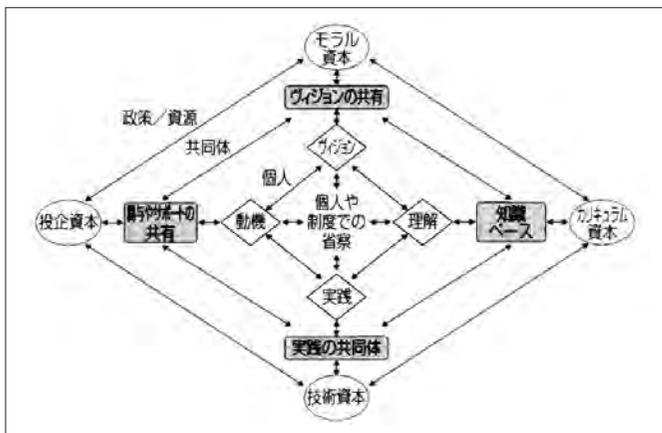


図1 教師の学習を分析する水準：個人・共同体・政策資源
出所：秋田喜代美(2009)p.52

一方、教育インターンシップにより学校現場に入り、ただ経験を積むだけならば、学生の教育への理解は、日常生活のコミュニケーションで得る素朴概念による浅い理解でとどまってしまう。それでは環境の変化に対応して応用

することができないので、たとえその学生が教職に就くことができたとしても、日常の現場で身につける知識や有能さの限界にまもなく直面することであろう。学生に必要なのは、学部での養成教育をつうじて、複雑で多様な教育実践をめぐり「どのようにすればよいのか」と問うと共に、「なぜなのか」と問いつづけ概念的知識の獲得へと向かう文化を内面化することである。「行動の変化と知識の変化、信念の変化、また行為の変化としての学生の変化は、短期継続的に、因果連鎖のように起こり得ない」ので、教育インターンシップを含む教育現場と連携した共育の過程をおして、実践と省察を鍵にした学習過程として本学部の養成課程を精査することが求められる。

Ⅲ. 学校教育の相対的理解と教職へのアイデンティティ形成

教員養成教育の一環として教育インターンシップを考えるならば、現場体験をおして学校という世界に学生はアイデンティティを見いだせるか、という点も考慮しなければならない。この点において現場体験は両義的であり、教職のすばらしさを実感させるきっかけにも、現場への否定的反応や判断を学生に植えつける契機ともなり得る。大切なことは、現場での体験を省察し価値づける過程を学生が知的に、そして自覚をもって歩むことだろう。そのための枠組みを自力で、あるいは学部での学びをつうじて獲得する必要がある。

① 体験の相対化

教職へのあこがれをもって養成課程に入ったが、教育現場の

複雑さや課題の多様さにくらべて自分自身の未熟さや非力さを学生が自覚することは多い。それに対して、教職キャリアは常に学び続けるものであって、教師の養成から研修への道程に自らを位置づけることで体験を相対化することができる。

例えば、新任教師が実践をおして学んでいく三つの過程の途上に自分を位置づけて考える（秋田二〇〇九、三石二〇一一）ことで、教職キャリアを展望して自己課題を自覚することができる。すなわち、

a 見ることから学ぶ（「観察による徒弟制」）

b 為すことの中で学ぶ（「省察と実践化」）

c 複雑さを学ぶ（「複雑性」）

図式的に描くならば、児童・生徒としていわば「教えられるプロ」として過ごしてきた学生は、教育や学校、そして教職について誤った概念や素朴な信念を保持してきており、学校現場で教師の働きを見ることにより、その「当たり前」と思っていることを疑うことから出発する。また、現場への補助的な関わりや実習をつうじて、授業と生徒指導について、為すことの中で学ぶことから、学んだことを為すという試行の段階へと進むことができる。さらに、教師が直面する事態は刻々と変化し、子ども集団との関係も変わっていくなかで、複数の並び立つ目標を同時に達成しなければならないという複雑な局面とそれを切り抜けていく方略も学ばなければならない。

② 教職の相対化

また、学生は教師の困難さの原因や専門性の有り様を類型的にとらえることで、教職を相対化して考えることができる。た

たとえば、実践においてその都度意識される困難さは何によるものなのかを考え、また、教師のあり方が多様であることを意識し類型化したりその背景を理解したりすることにより、規範的なあるべき姿の追究から解放されて自分なりに再構築できる。

たとえば佐藤学（一九九四）は教職の特徴を「再帰性」「不確実性」「無境界性」の三つに整理し、それぞれに否定的な面が強調されがちだが、見方を変えたと教職を肯定的・積極的に意味づける根拠となる特徴であることを指摘している。

また、教師像を専門職化と脱専門職化、官僚化と民主化という二つの軸で四象限に分け、その背景にある教師文化と関連づけて類型化している。すなわち「公僕としての教師」「教育行政の文化」「支配的教師文化」、「労働者としての教師」（教育行政の文化）、「技術的熟達者としての教師」（教育研修センターや大学の教師教育の文化）、「反省的実践家としての教師」（自主的研修やインフォーマルな研究会を基礎とした専門的文化）である。

このような整理の仕方を批判的に考察しながら枠組みとして採り入れて教職を相対化することにより、学生はこれまで抱いていた教職観をも相対化して、教職への憧れや自己の将来像を鮮明に焦点化して描くことができる。

③ 学校文化の相対化

学校教育には顕在的な面においても潜在的な面においても、知識や技能の教授学習という側面と、意識化された規範の伝達という側面、さらに、身体化された生活様式の伝達という側面などがある。学校文化の視点から教職を考えてみると、一般社会と比較してとらえることで、学校という世界の特殊性が浮き

彫りとなり、果たして学校世界に身をおく職業を進路として選ぶべきかどうか、自らのアイデンティティ形成のあり方とも関わらせて学生は考えることができる。

例えば、学校はさまざまな行事や儀式が折に触れて行われる場であるが、同時に、高度に儀礼化された言動の様式に日常的に満たされた世界でもある（バーンステイン、六五ページ）。学校生活の様々な場面において児童生徒が求められる儀礼の数々は、教師集団が儀礼を慣習化・身体化することで、学校生活の秩序を維持し、課題を円滑に遂行する助けとなる機能を果たす。児童生徒は就学してから学校世界の儀礼とその意味付けを受容・習得し、生き残り戦略として行使する。児童生徒は学校文化のなかに慣習として埋め込まれた儀礼に従うように社会化されていくが、教員免許の取得を目指す学生は、そのような学校文化に標準以上に適応できたからこそ教職課程を選択したと言えなくもない。

しかし、実際に教職を進路として選ぶ場合には、学校文化の儀礼的な内容に適応しその価値を内面化する自分の姿を学生が展望できるかが、暗黙の分岐点になる可能性がある。

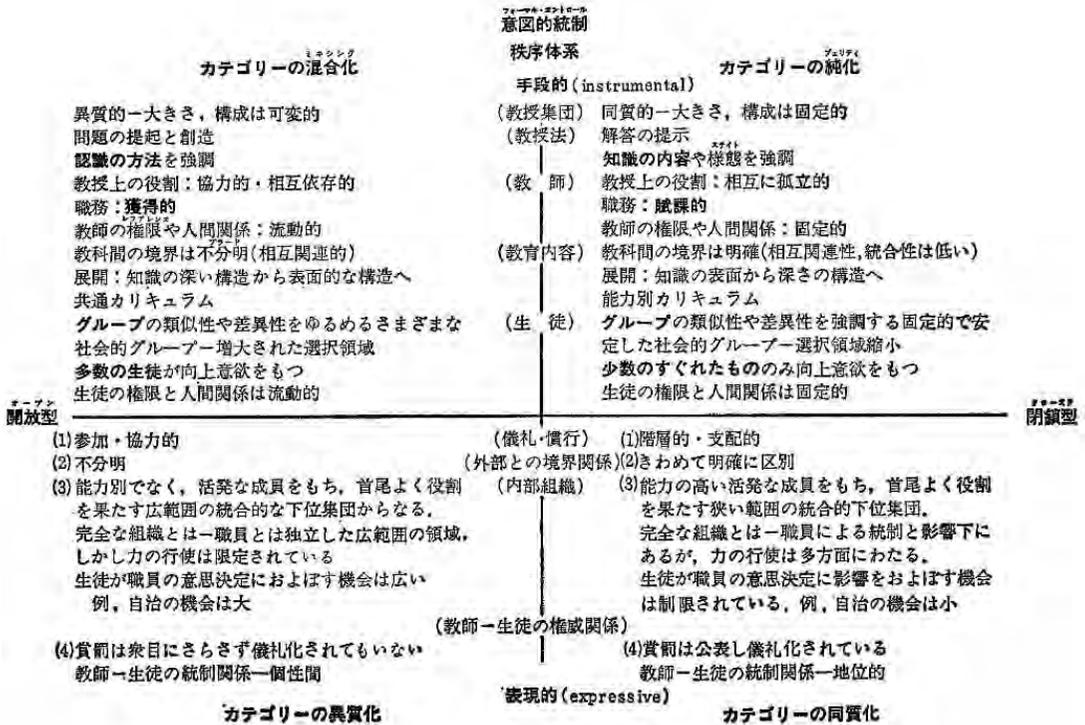
もちろんここでも両義性という視点は重要である。学校文化のなかに含まれる儀礼は宗教的な儀礼と同じように、成員の自由を制約する儀礼という面と、創造性と審美性をうみだす道筋としての儀礼という両面がある。また、同僚との関わりのなかで儀礼がはらむ創造可能性・変革可能性を信じられるか否か。嗜好の問題とも言えるほど身体化されたレベルでの学校文化への適応が、教職へのアイデンティティ形成の成否を左右しているのである。

教職に就いてまもなく新任者が離職・休職する現象が問題となっており、その原因には実践的指導力やコミュニケーション能力の不足などがあると指摘されている。学部における養成課程のうちから教育現場に参加することが求められる背景には、しかし、単に実践的な対応力の形成のほかに、特殊な性質を帯びた学校文化に果たして適応することができるのかどうか、ひいては教職に自らのアイデンティティの拠り所を見出すことができるか否かを、まさに学校世界に身を置くことで学生が身体的に検証するという意味も込められているのかもしれない。大学での往還的な学びのなかに、このような学校文化と関わることについての反省的自覚を促すという内容も含まれると考えてみたい。

Ⅳ．学校教育の総合的な理解と「拓く」「弾ける」教育のあり方

学校教育を相対的にとらえる往還的な学びが、どのように人間開発学部での学びとなり得るのか。人間開発の理念を象徴する「拓く」「弾ける」「共有」という言葉に注目するならば、潜在的な素質も含めて人間が開発されると同時に、そのような教育を可能とする組織や集団も開かれた構造をもつものであることが展望される。

たとえば、図2はバーンステインが社会学の視点から学校教育の組織構造を開放型と閉鎖型に理念的に類型化したものである。開放型の学校にいる生徒は、その多数が向上意欲をもち、教師の権限や人間関係は流動的で役割は協力的・相互依存的で



あり、教授法においては問題の提起と創造が重んじられ認識の方法が強調される。一方、閉鎖型の学校では、少数の優れた生徒のみが向上意欲をもち、教師の権限や人間関係は固定的で役割においては相互に孤立し、教授法においては解答が提示され、知識の内容や様態が強調される。開放型の学校の儀礼・慣行は参加・協力的なものであり、閉鎖型の学校では階層的・支配的なものである。

また、外部との境界関係は、開放型では不分明であり、閉鎖型ではきわめて明確に区別される。地域社会と「共育」するといった特徴をもつのは開放型の学校組織であるといえよう。

しかしながら、学生にとつて教職のあり方が「わかりやすい」のはカテゴリーが純化してその地位に拠って生徒を統制する閉鎖型の学校であろう。開放型の学校はむしろカテゴリーが混合化して流動的で多様であり、生徒に対して個性をもつ者同士として関わるので、教師としてのあり方は「わかりにくい」ものとなることが推測される。

萩原はこのバンスティンの図式をもとに「個性開放型、個性閉鎖型の構造モデル」を提示し、学校や家族の組織構造を個性を開くという教育的価値に関連づけて分類している。つまり子どもの個性化を実現するには、個々の教師の教育方法やカリキュラム、学級経営だけではなく、学校組織全体の権力の配分とコミュニケーションの体系のあり方が統合した性質を持つものとして見直すことが求められるというのである。

この構造モデルに則れば、人間開発を実現する学校組織は開放型であり、そこで求められる教員像は固定されたものではない。それは、多方面に開かれたコミュニケーションのなかで学

生自身により探究され、柔軟で相互に協力的な教員集団のなかで学生と教員の個性に応じて開発されていくものである。

おわりに

教育インターンシップをめぐる、実践体験と大学との往還的な学びにおいて人間開発を実現する要件について多元的に考察してきた。冒頭に述べたように、本学部で養われるコンピテンシーは学校教育のみならず一般社会において、また卒業後の人生の道行きにおいて有意義な資質となるものである。今津は往還的な学びで養われる資質を端的に「探究心」であると捉えている。「探求心は学校や子どもの現実に目を向けてこそ養われる」大学の年間を通して授業として探求心を育む実践的な学習の機会が与えられる必要がある。そうして培われた基本態度が教職に就いてからも「探求心を持続的に形成していく基礎となるだろう」と指摘している（今津二〇一二、九〇ページ）。

教員養成教育における教育インターンシップという科目の必要性が、この「探求心」に集約されて一般化されていると言えるだろう。学校や子どもの現実に目を向け、大学にかえて複眼的に問い、自らの答えを構成していく営みをくり返す往還的な学びによって、教師として、また人としての根本的な資質を学生が開発することを今後も目指していきたい。

【参考文献一覧】

秋田喜代美（二〇〇九）教師教育から教師の学習過程研究への転換、矢野智司ほか編、変貌する教育学、世織書房

稲垣佳世子・波多野誼余夫（一九八九）人はいかに学ぶか、中公新書

今津孝次郎（二〇一二）教師が育つ条件、岩波新書

岩田康之（二〇一二）教員養成教育のカリキュラムモデルの検討

ヴルフ、クリストフ（二〇〇九）儀礼の再発見、矢野智司ほか編、変貌する教育学、世織書房

ヴルフによる儀礼の定義を引用しておこう。

「儀礼は、身体的、遂行的、表出的、シンボリック、規則的、非道具的、効率的である。それは反復的、同質的、疑似境界的、公共的、操作的である。儀礼は制度的範型であって、そのなかで集団的に分け持たれた知や行為実践が演出される。また、そのなかで制度的ないし共同体的な秩序の自己表現・自己解釈が確認される。」

久富善之編（二〇〇八）教師の専門性とアイデンティティ、勁草書房

佐藤学（一九九四）教師文化の構造、稲垣忠彦・久富善之編、日本の教師文化、東京大学出版会

バーンステイン、B.（一九八一）言語社会化論、明治図書

バーンステイン、B.（一九八五）教育伝達の社会学―開かれた学校とは、明治図書

萩原元昭編（一九九七）個性の社会学、学文社、二七ページ

伏木久始（二〇〇九）地域の学校での職場体験と大学での演習を連携させる授業の教育効果、日本教師教育学会年報第一八号

別惣淳二（二〇一〇）教員養成における体験的カリキュラム、高野・岩田編、教育実習、学文社

別惣淳二・渡邊隆信編、兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム（二〇一二）教員養成スタンダードに基づく教員の質保証、ジアース教育新社

三石初雄（二〇一一）教師の専門職性と授業研究、岩田・三石編、現代の教育改革と教師、東京学芸大学出版会

レイヴ、J.、ウェンガー、E.（一九九三）状況に埋め込まれた学習―正統的周辺参加、産業図書

（なつあきひでふさ）國學院大學人間開発学部子ども支援学科教授