

[原著論文]

「学校インターンシップ」を通じた学校・行政・大学の連携 ——学生が学校現場に入る意味と受け入れ側との互恵的学び——

石井恭子*・岩田恵子**・中村 香*・濱田英毅*

要 約

本研究の目的は、学校インターンシップの意義と学生の学び、及び学校・行政・大学の連携による送る側と受け入れ側の互恵的な学びの可能性について明らかにすることである。インターンシップ学生は、子どもと接する「方法」や教える「技術」の習得を目指すことを目標として活動を始める傾向があるが、インターンシップで出会う体験とそれを振り返る省察を繰り返すことにより、現場の多様性や複雑さに気づき、自身の教育観が変容していくことが明らかになった。また、大学と受け入れ側の学校・行政との連携に関して、年に2回のラウンドテーブルの開催により、以下2つの成果が認められた。まず、大学と受け入れ側の学校現場との情報交換会は、双方にとってのインターンシップの意義を再認識できるとともに、学校・行政・大学がよりよい教員養成を議論する関係を構築する機会となった。インターンシップ学生と関わることにより、若い教員が成長し、校内の活性化を生み出すなど、教員への影響も認められた。次に、公開振り返り会では、実践と省察を繰り返した学生がインターンシップの意義や自身の変容を語る姿に触れ、受け入れ側のベテラン教員にとっても自らを省察する機会となっていた。

キーワード：学校インターンシップ、学校体験活動、省察的实践、協働省察、互恵的学び

はじめに

2015年に中央教育審議会が「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～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」¹⁾を取りまとめた。それによると、教員の養成・採用・研修の一体的改革の推進が説かれており、養成段階の課題の一つとして「実践的指導力の基礎の育成に資するとともに、教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせる機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させることが必要である」²⁾という認識が示された。また、教員養成に関する改革の具体的な方向性として、「学校インターンシップの導入」が示された。学校インターンシップの実施に際しては、「既存の教育実習との間で役割分担の明確化」「教育委員会や学校と大学との連携体制の構築」「大学によ

る学生に対する事前及び事後の指導の適切な実施」「学生側と受入れ校側のニーズやメリットを把握するための情報提供の実施」などについて十分な検討が必要であるとし、その具体的な方法については各大学の判断に任されている³⁾。

答申では、教員の養成・採用・研修を通じた改革が必要であるとし、その具体的な指針として「教育委員会と大学等の関係者が教員の育成ビジョンを共有」することにも触れ、教員育成協議会といった組織の構築の必要性を説いており、学校インターンシップについての議論が期待されている。学校や地域それぞれの状況に即して検討するための方針が示されたということであり、こうした文部科学省の方針を機に、近年、学校インターンシップに関する調査研究が活発に行われるようになってきた。

玉川大学においても、小島ら（2017）が学生の調査を行い、インターンシップを履修した学生が振り返りの授業や活動記録の執筆などによる省察の機会を意味ある活動と捉えるのに対して、履修しなかった学生はインターンシップとボランティアを同等に捉え、省察の意味を理解できていないことを明らかにした⁴⁾。さらに、インターンシップは、参加する学生のみならず、学校や園、また大学にとっても学びの機会となり、省察的に自らと子どもとのかかわりあいをつめる学びが、このシステムにかかわる三者ともにあることを理解する必要性を指摘した。この研究により、インターンシップに関して、1. インターンシップの意義、2. 学生にとっての省察的学びの意味、3. 教育現場・学生・養成大学三者の視点からみたインターンシップのメリットや課題という3点が、さらに検討すべき課題として残った。

そこで本稿では、学校インターンシップの意義と学生・大学・学校の互恵的な学びの可能性について、特に省察という視点から明らかにすることを目的として、理論と実践分析の両面から検討した。第一に学校インターンシップの背景となる理論として、教員養成段階における資質向上と省察的实践についての言説を概観する。第1章では、日本の教員養成に関する施策と研究の動向、第2章ではD. ショーン（Donald A. Schön）による「省察的实践」の理論から学校インターンシップの学びの在り方の理論的位置づけを確認する。後述するように、省察的实践論の礎を築いたのはD. ショーンと考えられるからである。第二に、玉川大学教育学部教育学科における「教育インターンシップ」の取り組みについて、以下3点から実践分析をする。第3章では、カリキュラム構造と指導の実際を検討し、養成大学におけるインターンシップの位置付けと授業デザインを明らかにする。第4章では、インターンシップ学生の活動中及び活動終了時の報告書の記述を分析し、学生にとっての協働省察的学びの意味を明らかにする。第5章では、インターンシップラウンドテーブルにおける協働省察に基づき、インターンシップを通じた学校・行政・大学の連携と互恵的な学びの可能性について論じる。

第1章 教員養成段階における教員の資質能力の向上施策と現状

本章では、文部科学省が示す学校インターンシップに関する記述を検討する。まず、前述の

答申においては、「学生が長期間にわたり継続的に学校現場等で体験的な活動を行うことで、学校現場をより深く知ることができ」る取り組みとして学校インターンシップや学校ボランティアを挙げており、「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」であり、「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」と意味づけている。さらに、学生を受け入れる学校側において「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」⁵⁾としている。ここでは「長期間にわたり継続的」な活動をするインターンシップとボランティアを区別せずに示されており、学校における意味について「地域人材の確保の観点から有益」としてのみ記述されている。インターンシップがボランティアと同等に扱われており、学校においては人材と捉えられているということである。

さらに答申に伴い一部改定された「教育職員免許法施行規則」⁶⁾では、「教職に関する科目」第五欄「教育実習」において、教育実習5単位中2単位まで学校体験活動をあてることができるようになった。ここでは、学校体験活動に関して「学校体験活動（学校における授業、部活動等の教育活動その他校務に関する補助又は幼児、児童若しくは生徒に対して学校の授業の終了後若しくは休業日において学校その他適切な施設を利用して行う学習その他の活動に関する補助を体験する活動であって教育実習以外のものをいう）の単位を含むことができる」と示されており、「長期間にわたり継続的」な活動、インターンシップ、ボランティアともに示されず、幅広い枠組みで示されている。ただ、同時に示された「法令改正及び教職課程の認定の概要」においては、「大学の判断により事項に加えることを可能とした内容」として「学校インターンシップ（学校体験活動）」と示されている⁷⁾。このことより、各大学が「学校体験活動」をどのような形で教育課程に位置付けるかにより、学生の学びや受け入れ先との連携の在り方に差異が生ずると考えられた。

学校インターンシップにおける省察と互惠的意義

前述の答申を契機に、学校インターンシップの調査や事例研究が活発に行われている。森下（2020）は、学校体験活動に関する研究の整理と全国の教員養成系大学・学部への調査から、各大学が教育課程上に位置付けている学校体験活動において、学生は授業中の学習支援を中心とした子どもとの関わりを経験しており、子ども理解や教職について理解の深まりなど多くの成果を出していることを明らかにした。また、受け入れ先にとっての効果として、児童生徒の学習意欲向上や教員の負担軽減のほか、教育の充実や学校の活性化などもあることを報告している。しかし、受け入れ側においては学生指導や事務的負担の増加、大学においては学校現場からの活動要請の過多、学生の活動状況の把握や指導の困難さなどを課題として指摘している⁸⁾。

原ら（2019）は、学校関係者や学生のインタビュー調査を行い、学校インターンシップは自己省察や自己研鑽というよりもコミュニケーション力や教育的愛情を身につける機会と捉えら

れていることを明らかにしている。学校インターンシップは「ジョブシャドウイングのように教師という仕事や職場の雰囲気、動線、教師の仕事への向かい方を理解する」ことであると述べている⁹⁾。これに対して、小野ら(2017)や今津(2016)は、学校インターンシップの導入は、教員養成が「学校現場中心へ傾倒」し、大学の学術的専門知識が補助になると危惧している¹⁰⁾。学校と大学がそれぞれの文化の中で学生を育てようとしていることの現れと考えられる。

互恵的な学びの可能性を検討した研究も見られる。例えば藤原ら(2019)は、実習校の管理職調査においてインターンシップの受け入れ校のメリットも調査項目としており、インターンシップが子どもたちにとっても有益であること、それらにより学校の雰囲気が明るくなる点を明らかにした¹¹⁾。また、田島ら(2016)は、インターン学生との交流を通して生徒の接し方を見直し変化した教員がいた事例をあげ、「学校がインターンを受け入れることを通して、自らの職務に対して外部の視点を意識した省察を行う契機となる」ことから、「学生へ実践経験を提供しながらなお、地域の学校現場の人々の省察を促進」することによって、互恵的な取り組みにもなり得ることを明らかにしている¹²⁾。また、学校インターンシップでは、学生が学校に同化したり、大学と学校が交流せず学生だけが行き来したりするのではなく、学生の経験を軸にお互いの実践に高い関心を持って連携する「共創的越境」¹³⁾が可能であるとしている。長谷川(2018)は、学校インターンシップの省察において学生は「学校体験活動の目的を学校現場への適用や直接的な対応方法を得ることではなく、複雑で不確実な学校の現実において、いつでもどこでも誰にでも通用する方法を見出すことは困難であり現実的でもないことに気づくべきであると述べている。さらに、このことが学校や教員のもつ見方や考え方を再構築する機会としての可能性も指摘している¹⁴⁾。

以上、近年の研究動向を踏まえると、学校体験活動(学校インターンシップ)が教育実習の一部を補完するものとして機能するためには、学生自身が理論と実践を往還できる授業デザインであること、そのためには長期間にわたる継続的な活動であるとともに、協働省察の機会が必要であることが示唆される。

第2章 教員養成および教員の資質向上における理論と実践の往還について

理論と実践を往還できる授業デザインにより、自らの経験を意味づけ自分なりの実践知を生成する学びの在り方として示唆に富むのが、マサチューセッツ工科大学(以降、MIT)のD. ショーン(Donald A. Schön)が取りまとめた「省察的实践(reflective practice)」という実践の認識論¹⁵⁾ではないだろうか。省察的实践論では、専門職の知とその教育に位置づいてきた「技術的合理性(technical rationality)」を問い直し、実践者が「実際に実践している間に行っている思考」である「行為の中の省察(reflection-in-action)」を起点とする探究への転換を促している¹⁶⁾。

技術的合理性の追究から省察的实践者へ

ショーンが問い直す技術的合理性とは、「プロフェッショナルの活動を成り立たせているのは、科学の理論や技術を厳密に適用する、道具的な問題解決という考え方」¹⁷⁾である。技術的合理性の何が問題かという、「現実の世界における実践の諸問題は、道具的解決に適するような形状で実践者の前に現れるわけではない」¹⁸⁾ということである。例えば、頑張っているように見えるのに成績が振るわない子が居る場合、こうすれば確実に成績が上がるという解決方法があるわけではない。何か悩みがあり勉強に集中できないのか、何らかの発達障害があるのか、家庭環境に問題があるのか、教員の説明が分かり難いのか等、様々な要因が考えられ、しかも複合的に影響しているかもしれないからである。また、発達段階によっては、成績が振るわないこと自体を問題視しないという対応策も考えられる。

現実の世界では問題の措定自体がプロフェッショナルの〈わざ〉と考えられ、「実践者が問題を設定する際には、自身の関心に沿って注目することがらを選択し、それに名前をつける」¹⁹⁾のであり、「名前を与え、枠組みを与えることによってはじめて、技術的な問題解決が可能」²⁰⁾となる。成績が振るわない子の例で考えると、「家庭環境の問題」と枠組みが付けられれば教育社会学的解決方法が考えられ、「発達障害」と名前が付けられると特別支援の検討がなされるということである。だが、現実的にはそう簡単に問題の根源や解決策に至ることは無く、教育観などの「価値の対立・葛藤が起こっている場合には、明確で首尾一貫した目的が設定しえないために、目的に即した手段の技術的選択につなげることができなくなる」²¹⁾のである。

つまり、様々な課題が複雑に絡み合う不安定な実践状況において何を問題と捉えるかは、認識の仕方・思考枠組みによるのであり、「問題の設定とは、注意を向ける事項に〈名前をつけ〉、注意を払おうとする状況に〈枠組み（フレーム）を与える〉相互的なプロセス」²²⁾となる。そして、道具的に知を適用する技術的合理性の追求には限界があり、「行為の中の省察（reflection-in-action）というプロセス全体が、実践者が状況のもつ不確実性や不安定さ、独自性、状況における価値観の葛藤に対応する際に用いる〈わざ〉の中心部分を占めている」²³⁾と捉え、省察的实践者を志向する意義をショーンは提唱している。

省察的実習

省察的実践者を志向すると言っても、人には経験に基づく思考枠組みがあるため、自らの行為の中の省察から状況の本質を捉えて問題として措定するのは、容易なことではない。ゆえにショーンは、本学のインターンシップのように、実践をしたうえでその実践を協働で振り返る「理論と実践の往還」をして学び合う学習プロセスを通して「状況を調整し変化を与え、あるいはさらにそれを再構成していく、終わりのない実際的な働き」²⁴⁾と捉える経験を重ねる「省

察的実習」を提唱している。

「省察的実習」の主たる特徴は、「まず、行為を通して学ぶこと（learning by doing）であり、教えることよりもコーチングを重視することであり、さらにコーチと学生との間の相互的な〈行為の中の省察〉を生み出す対話」²⁵⁾である。技術的合理性に基づく大学のカリキュラムにおいては、基礎科学、応用科学、技術的なスキルが順次教授され、実習はカリキュラムの最後に位置付けられるが、省察的実習では、まず行為を通して学ぶ実践をしてみる。そして、実践をして気づいたことや困難を覚えたことについて、その解決方法を教授してもらうのではなく、コーチングで自らの思考枠組みを捉え直すことから解決方法を見出せるように自己教育をするのであり、その協働省察が相互の行為の中の省察を生み出すということである。

紙幅の都合で省察的実習やコーチングのモデルについて詳述することはできないが、本稿で明らかにしたい「互恵的学び」という観点で要となることのみを記すと、「学習の発展は学習者自身が自分の学習をどのように捉えるかにかかっている。そして同様に、コーチの実践の発展もまた、自分自身のコーチングの実践と学生の学習について、吟味評価する力にかかっている」²⁶⁾ということある。つまり、教員を育てる立場にある学校・行政・大学側と教員になりたい学生が、「教える—学ぶ」という一方向的な関係性に位置づくのではない。「両者とも単に実践者としてだけではなく、実践の中で同時進行的に進められる研究の当事者としての役割も果たすことになる」²⁷⁾ことを意識化できると、省察的実習における学びが深まるとともに、長期的視点に基づく教員養成のあり方を構想し協働的に実践する教員育成コミュニティとしての互恵的学びの関係性が深められるのではないかと考えられる。

専門職の教育改革

教育をめぐる状況は厳しく、COVID-19の影響による突然の休校やGIGAスクール構想の前倒しなど、次々と新たな難問が押し寄せている。教員は複雑な課題に臨機応変に対応しなければならない専門職である。専門職としての実践力を高める為には、自ら実践知を培う経験を省察的実習が必要である。だが、ショーン自身が「カリキュラムや組織制度のデザイン問題に直面することになる」²⁸⁾と記すように、省察的実習を展開するには個人・組織・社会に根付く価値観の転換や組織変革に挑戦しなければならず、容易なことではない。柳沢（2017）が説くように「有能な『人材』・『即戦力』を性急に求める社会的要請と職業から独立した研究とそのため基礎教育を中心に組織されてきた大学組織・教育課程の分厚い伝統、そして資格試験の競争的圧力に否応なく晒される現実の中で、困難な初発の試行錯誤の状況を未だ脱し切れていない」²⁹⁾のである。

教員養成においては、第1章で述べた通り、養成・採用・研修を通じた改革が進められ、教育委員会と大学等の関係者から成る教員育成協議会を設置し、教員育成ビジョンを共有することや、学校インターンシップについての議論が期待されている。だが、インターンシップとポ

ランティアの位置づけが不明瞭であることや、教員養成が学校現場中心へと傾倒することへの危惧も示されており、インターンシップのカリキュラムや組織制度のデザインが確立しているわけではない。

ゆえに本稿では省察的实践論に基づき、学校インターンシップについて、次の第3章では大学教員の省察からカリキュラムマネジメントを志向し続けていること、第4章では理論と実践を往還する学びを協働的に省察することにより学生の意識変容が促されていること、第5章では協働省察の場としてのラウンドテーブルに基づく学校・行政・大学の連携と互恵的な学びの可能性について考察する（図1参照）。教員養成をいかに構想し組織化し協働的に実践していくか、学校インターンシップを「互恵的学び」という観点から省察的に捉え直すということである。本稿が本学にとってのみならず、インターンシップ先である学校や行政にとっても共有財となり、知の活用と革新をはかる協働システムが創出され、専門職教育改革の一助となることを期待するからである。

なお、ショーンの説く省察的实践論は、J.デューイ（John Dewey）の探究の理論に基づき、プロフェッショナル教育の礎を確立したとともに、P.センゲ（Peter M. Senge）の「学習する組織論」、C.シャーマー（Otto C. Scharmer）の「U理論」等、日本語を含む多言語に翻訳され、世界的に一定の評価を得た組織学習論や社会改革論へと展開していることを付記しておきたい³⁰⁾。

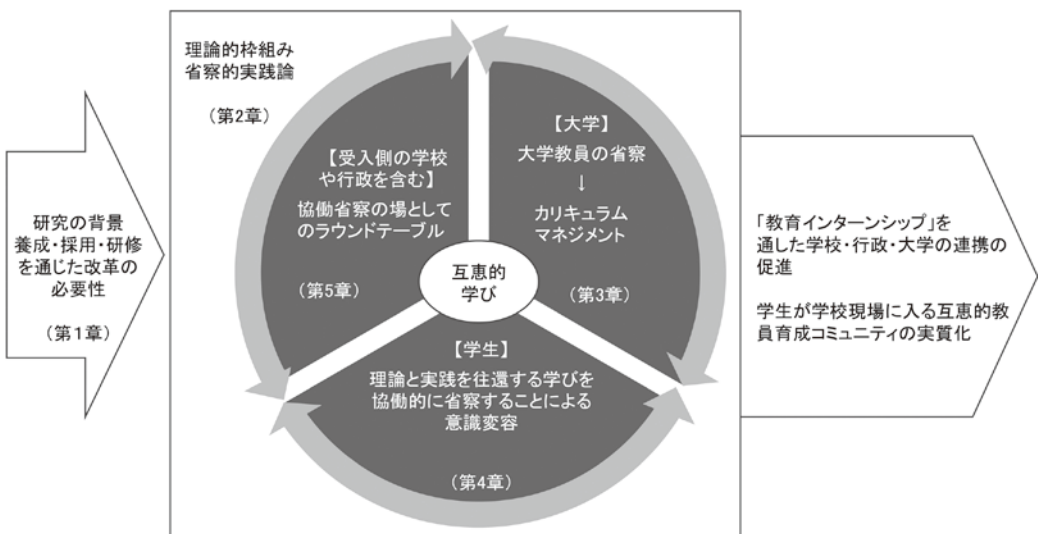


図1 本稿の構造と互恵的学びの概念図

第3章 本学部の「学校インターンシップ」における学びの現状と課題

本章では、本学教育学部で実施している学校インターンシップ(授業名は教育インターンシップ)の授業デザインと教育課程における位置付けから、教員養成におけるインターンシップの意義を検討する。

玉川大学教育学部「教育インターンシップ」のカリキュラムデザイン

玉川大学教育学部の教育インターンシップ³¹⁾は、教員を目指す学生が、約半年間に渡り学校現場に身を置いて児童・生徒と直接関わり、学校における教育活動に参画することにより、教員の役割について学ぶとともに、教員を志す自分を見つめ、目指す教員像を明確にしていくことを目的としている。

教員養成課程における学校現場での活動は、小学校において約4週間、中学校において約2週間の教育実習と特別支援学校での2日間の体験が必須とされている。本学教育学部では、2年次に介護等体験、4年次に教育実習を行っており、それに加え1年次の春学期(前期)に、近隣の学校に出かけ一つの学級に入って一日参観する「参観実習」を行っている。インターンシップは、この参観実習の経験によって学校現場で学ぶ意味を感じ取り意欲を高めた学生が、継続的に学校現場で学ぶことができるよう、1年次秋学期(後期)より履修できる選択科目である(図2参照)。最大3回6単位、最長で1年半の履修が認められている。時間割編成も、学生が毎週同じ曜日に学校で活動できるようになっている。

本学のインターンシップの特徴は、①70時間以上の学校での活動、②1日1ページの活動記

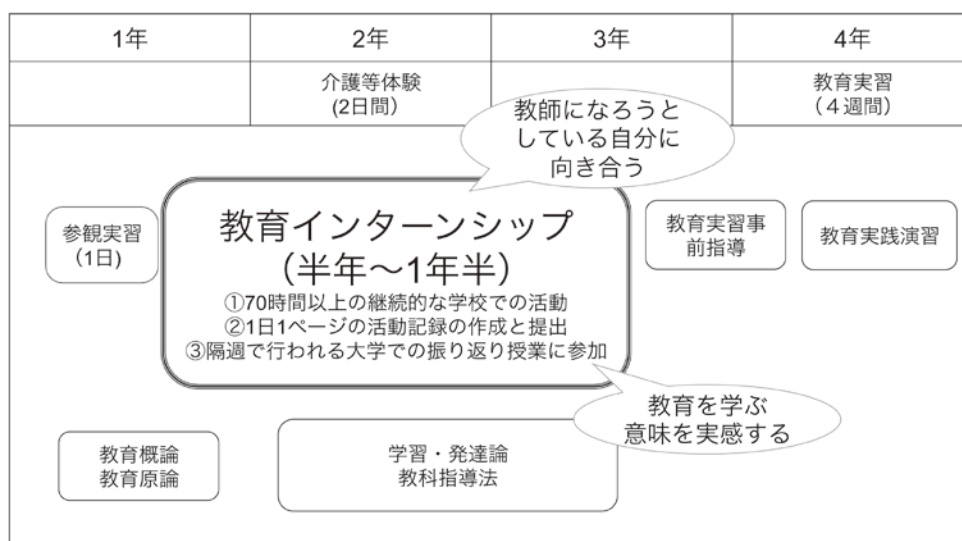


図2 教育課程におけるインターンシップの位置付け

録の作成と提出，③隔週で行われる大学での振り返り授業に参加，の3つをもって単位認定していることである。つまり，実践と省察をセットにした授業デザインとなっていることが特徴である。

協働省察を促すインターンシップ

玉川大学教育学部のインターンシップと通常の学校ボランティアでは，その実施目的が異なる。学校ボランティアは児童・生徒と関わり学校現場を体験することが主な目的となるのに対し，インターンシップは学校現場での児童・生徒との関わりあいを通して学校現場の課題や自己課題を発見・考察し，個人的，そして協働的に省察を深めることが重要な目的となっている。ゆえに，インターンシップの方が学校現場に対してより主体的な取り組みであり，将来の教職キャリア形成に役立つと言い得るのである。そのためインターンシップの指導は，申込書類である身上書の記述指導から始まる。当初段階では，教師を志す理由の多くが憧れの域を出ない。お世話になった担任や部活の指導者への憧れという夢の段階である。しかし，教職キャリアを形成するには，より具体的な教師像を考えた上で，現実とのギャップから課題を発見していく必要がある。現場における視座を整えるためにも，身上書の綿密な指導が重要である。常に自分の目指す教員像を考えさせ，教職概論や教育学概論，教育原理といった教職課程の基幹的な科目での学びとインターンシップでの課題を結び付けることにより，自らの在り方を省察的に捉えられるようになる。

ただし，省察が出来るようになるまでの道のりは簡単ではない。それは現場の観察，課題の発見，省察という段階を経る必要がある。そのために必要不可欠なのが日常的な活動記録の作成であり，大学で実施する振り返り授業への定期的な参加である。たとえ小さな気づきであっても，それを記録し共有することで，その気づきに意味を見出すことができる。こうした積み重ねを通して，教育現場での実践や教職を目指す上での自己課題を自分自身で発見できるようになる（第4章でその詳細を言及）のである。また，インターンシップ履修学生は自身で省察を深めることができるようになるのみならず，活動校の担当教員や大学の指導教員，他のインターンシップ履修学生との協働省察によって，より多面的・多角的な視点から実践活動をメタ的に振り返ることができるようになる。これは，お互いに助け合い高め合う「チーム学校」の一員としての資質形成にもつながっていくだろう。以上のように，玉川大学教育学部のインターンシップは他の授業とも連動しつつ，自己課題の発見や個人の省察ができるようになるのみならず，協働省察ができるようになる点で特徴的な授業といえよう。

その鍵となる協働省察を充実させるため，2019年度よりあらたな取り組みも始めた。インターンシップ先の自治体の教育関係者（主に教育委員会の指導主事や活動校の校長）を多数招聘し，インターンシップ履修学生のみならず本学の教員養成関係者やこれからインターンシップに参加したい未経験の学生を一堂に集めたラウンドテーブルを学期末に開催し，そこでイン

ターンシップ履修学生に実践報告をさせる官学連携の協働省察プロジェクトである。その結果、インターンシップ履修学生は現場の教育関係者からのフィードバックを直に受けることができ、より教育現場の実態に即した学びへと深めることができるようになった。同様に、現場の教育関係者もまた協働省察を通して近年の学生の気質や傾向を理解し、現場の教育課題をあらためて問い直すとともに、教員採用や現場における教員育成・研修の在り方を考える手がかりを得ることができる、互恵的な学びの機会となっている（第5章にて言及）。

ただし、インターンシップの教育効果を最大限に高めるには、インターンシップ単体の取り組みでは限界がある。第2章で概観した省察的实践論を提唱するショーンが指摘するように、大学の教員養成課程におけるインターンシップの位置づけをあらためて問い直しつつ、他の授業での学びと連動させていくカリキュラムマネジメントが不可欠である。

カリキュラムマネジメント

そこで、2020年度はインターンシップ担当と教員養成課程をマネジメントする教職担当が協働し、インターンシップの目的を明確化した上で、教職キャリア形成におけるインターンシップの役割を定義し、大学のカリキュラムとインターンシップを連動させようと試みた。

インターンシップの目的を達成するために必要となる前提的な資質能力として、①「教育的環境」の一部となる心構えを有すること、②省察に必要となる観察力を働かせることができること、③自己課題を発見できるようになるための考え方を理解していることの三点を想定し、これをインターンシップ履修前の一年生に伝えることでインターンシップ履修への意欲を喚起した。その結果、コロナ禍という特殊な状況にもかかわらず、例年を上回る41名の学生が履修した。

しかし、省察の意味を十分につかみ切れず、③の自己課題の発見にまで至らないどころか、ただ現場で実践することに意味を求めだしたり、児童・生徒に対応するための技術を追い求めたりするなど、次第にインターンシップ本来の目的を見失う学生も散見された。そこで、インターンシップの振り返り授業であらためて③の自己課題の発見に関する考え方を示し、インターンシップの目的を問い直すよう指導した。その結果ほぼ全ての学生が十分な省察をできるようになった。

以上の通り、本学の教員養成課程の中でインターンシップを位置づけるためには、インターンシップの目的を学生にしっかりと伝えるだけでなく、小手先の技術ではない現場での実習や省察の際に必要な見方・考え方を学生に習熟させるための工夫が必要であることを、大学教員も学生指導を省察することで学んでいった。

また、キャリア教育との連動で、教職キャリアを見通したインターンシップの意義を理解させることにも取り組んだ。たとえば、教育学部の一年生全員が一斉に受講する授業（一年次セミナー）を利用して、教職担当がインターンシップ（教育現場での実践）と今後の大学での学

びとどのようにつながり、そして社会に出た時にどのように生きるのか、キャリア教育の観点からインターンシップの意義を説明した。「実践的指導力」という言葉から、学校で過ごすことで身につくものであったり、理論や教養を身につけてから実践するものと捉えがちな学生に、まず学校現場に身を置き、課題を自ら発見することで、理論の学習も身につくのであると学生に伝えることも重要であろう。

こうしたサポートを充実させることで、インターンシップ履修学生は現場での実践から自ら学び取り、そして学びを深めていく力を獲得することができる。ひいては、学び続ける力の獲得につながると考えられる。

振り返りの授業における指導

隔週で行われる振り返りの授業は、学生が戸惑いや不安を表出することができる貴重な機会である。学生は、一人ずつ異なる学校に行っており、経験も異なるが、悩みが共通であることで少し安心したり、情報交換して学校も子どもも実に多様であることを知ったりする。振り返りの授業の前には、各自が悩んでいることや話したいことを事前に書き出し、課題を持って参加するようにしている。また、振り返りの授業後にも振り返りの振り返りを書かせている。大学教員は、学生が書いたことや振り返りでの話から、学生の様子や学校現場の状況を捉え、指導に生かしている。

活動初期に挙げられる悩みは、「1日どう過ごしているのか」「注意の仕方がわからない」など、初めて学校に入って戸惑う姿がうかがえる。まずは、安心して自分の経験を話せる少人数グループで、お互いの悩みや体験を話し合う。また、継続履修している学生から「自分も初めは不安だらけだったが、2回、3回と活動を重ねる中で慣れてくる」「わからなかったら聞く、積極的に動いたほうが良い」などの話を聞くことで活動のイメージを持つようになる。

インターンシップの活動は、一つの学級や一つの学年で毎週授業補助を行う学生、特定の子どもの学習支援をしている学生、毎週違う学年で過ごす学生など、受け入れ先により状況が異なる。活動を重ね、子どもたちとの関係も安定して学校の中に居場所ができると、新たな視点での悩みや自分自身の変容も語るできるようになっていく。一方で、慣れたことに満足して、活動の目標が見えなくなる学生も現れる。振り返りの授業では学生のニーズに応じて「特別な支援が必要な子どもへの接し方」「授業中の動き」など、課題別の話し合いグループを作り、同じ悩みを持つ学生が議論を深めるようにしたり、もう一度自分を見つめ直し、インターンシップで学びたいことを考えさせたりしている。

活動後期になると、インターンシップ学生が学校の中で教員の一人として認められ始め、校内研究会に参加したり、行事などで役を任されたりする学生も現れる。学生自身も、子どもの行動の背景を考えたり、子どもに寄り添って学習内容を理解する道筋を考えたりしていく。振り返りの授業でも、議論したい話題を自分から提案し、自分の考えを深める場にしようとする

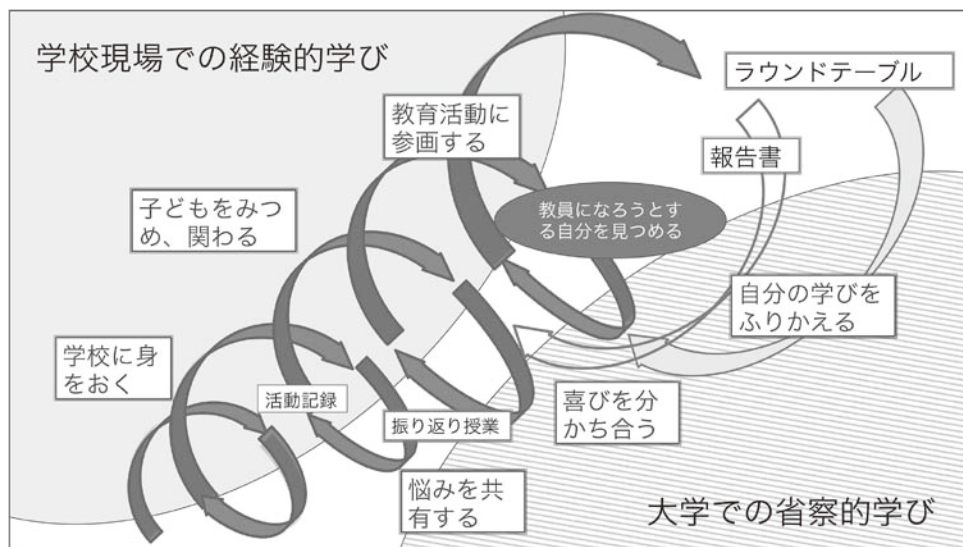


図3 教育インターンシップにおける学生の実践と省察のサイクル

学生の姿が見られる。

また、振り返りの授業の最終回は、公開授業（ラウンドテーブル）として次の履修希望者や受け入れ学校関係者に自身の経験を語る。初めて会う人にインターンシップの意味や自分の学びを伝えようとすることは、暗黙知となっている自らの経験を析出し意味付けることとなる。

インターンシップにおいて振り返りの授業は、個々の学生が学校での活動からの学びを意味づけ、協働での振り返りを通して、新たな視点を得、再度自身の学びを意味付け、次の活動に進む、というサイクルとなっている。こうした実践と省察のサイクルを一人一人の学生が経験できるよう、振り返りの授業をデザインしているのである（図3参照）。

活動記録における省察と協働省察

学生は、授業に参加したり子どもとかかわったりしながら、その日にあったこと考えたことを活動記録に書き、学校の担当教員に提出する。学生が書いた疑問や考えに対して、担当教員が共感し、自分自身も悩んでいるなどとコメントを返してくれることも多い。活動記録へのコメントは、学生の疑問に対して「教える」というよりは、「私も悩みながら実践している」という教員の姿勢が見られるものが多い。例えば、ある教員のコメントには、「声をかけていきたい」と書いた学生に対して「ほめることとしっかり指導することの両方とも大切で、難しいです」と書かれている。学生が活動を振り返り書いたことによって、担当教員も、自らの指導の姿勢を振り返っているのである。活動記録は学生自身の省察であると同時に担当教員との協働省察の機会にもなっているといえよう。しかし、全ての学生が深く振り返り、言語化できるわけではない。書き方がわからないという学生や、毎回同じようなメモになってしまう学生な

どもいる。振り返りの授業では、お互いの活動記録を見せ合い交流することで、活動記録が単なる提出物としてではなく、自分の活動を振り返り可視化するツールであることに気づかせ、より深い振り返りができるよう指導している。

インターンシップにおける大学教員の省察

インターンシップの授業を担当する大学教員は、履修ガイダンスから身上書の指導、振り返りの授業運営などを通して、学生が学校で安心して活動し、インターンシップを通して学びを実感できるようにアプローチしている。それと同時に、学生のレポートを読み、学生同士の学び合いに立ち合うことにより、学校現場で起きている現実、学校の多様性など、大学教員もまた多くのことを学んでいる。インターンシップの授業担当を継続する中で、学生と悩みを共有し、時には学生の意見を聞きながら、ガイダンスや授業のデザインを改善している。インターンシップでの学生の成長が、受け入れ学校教員の省察を促すと同時に、大学教員の省察も促しているのである。

第4章 インターンシップと協働省察を通しての学生の学び

本章では、インターンシップに参加した学生の学びに関して、当初目指していた目標のありようが、インターンシップ活動、及び、協働省察である振り返りの授業での経験を通して、どのような姿勢へと変化していったかについて学生自身のまとめの記述に基づく検討を行った³²⁾。

インターンシップを通して学びたいこと

学生がインターンシップを始める当初に目標としていたことは、おおよそ3つに分けることができる。ひとつめは、「自分が子どもたちにどのように接するか」に関わるものである。例えば、「児童とのコミュニケーションのとり方」「児童との距離感」「児童への適切な接し方」「児童への適切な話し方」「声かけの仕方」「机間指導の方法」など、自分が子どもたちにどのように話しかけるのか、関わるができるのか、その「方法」を知りたいといったものがあがっていた。また、2つめには、「先生の仕事」に関わるものがあげられた。例えば、「授業の技術」「授業準備」「板書の工夫」「先生の動き」「先生の仕事量」「学級運営」など、授業にかかわるものを主に、先生という仕事に必要な「技術」を、現場の先生から直接に学びたいという内容である。そして、3つめには、「現場で学びたい」というものがあげられた。実際の子どもの行動について、学年による違いについて、さらに、学校現場とはどのようなものかを、実際に体験することから学びたいという意欲が語られていた。

このように学生がインターンシップで学びたいことは、子どもへの接し方の「方法」や先生への仕事に必要な「技術」といった、教師のプロフェッショナルな活動を成り立たせている「技術」を主として知りたいと望んでいることが見えてくる。学生たちは、先生になるためには、そのような「方法」や「技術」を身につけていくことが必須であると捉えているとも言えるかもしれない。このようなシヨーンが「技術的合理性」と呼ぶ構えを持った学生が実践の場に入ったとき、どのようなことと、どのように出会うのだろうか。その点を「インターンシップで印象に残ったこと」の記述から見ていく。

インターンシップで印象に残ったこと

学生のインターンシップ活動についてのまとめの記述の中で、インターンシップで印象に残ったことの多くに、「子どもとの実際のかかわりあい」がみられる。特に、ひとりの子どもとじっくり関わる体験をした学生からは、初めの頃、話をしても聞いてもらえず、相手にしてもらえなかったり、なぜその子がそのような振る舞いをするのか全く理解できなかったりといった自分の無力を実感する状態から、次第にその子とのかかわり合いが始まり、共に学びや活動を楽しむことへと変化していく状況が語られた。そのように子どもとのかかわりの変化を感じることができたことは、学生にとって、大きな手応えとなっている。また、そのような体験からは、現場に入ることによって「技術」や「方法」を学ぶという構えからいったん離れて、目の前の子どもがどのようなことを考えたり、感じたりしているかに注目がうつり、その子どもと共に考えたり、悩んだり、楽しんだりした出来事も見えてくる。すなわち、現場に入ることによって、一人ひとりの子どものことを本当に知ろうとする姿勢が生じている。

さらに、子ども一人ひとりが見えてくることと同時に、そのような子どもの学びや活動を教師がどのように支えているかも見えてくる場合が多い。シヨーンの述べた「省察的実習」の主たる特徴に「まず、行為を通して学ぶこと」とあるが、学生がインターンシップで出会った出来事の中にそれを見てとることができる。

振り返りの授業における協働省察の体験

学校現場に入り、子どもとかがわることができれば、必ず「行為を通して学ぶこと」ができるのだろうか。インターンシップで出かける場は多様であり、活動のありようも多様であるため、必ずしも、先述したようなひとりの子どもとじっくり継続的にかかわるような、わかりやすい手応えを得られる現場ばかりではない。また、継続的にかかわる場合も、特に初期にはどのようなしたら良いのかと不安になる場合も多く見られる。そのような学生たちを支えるひとつの仕組みが、インターンシップにおける振り返りの授業である。

振り返りの授業では、各自が各学校で、どのようなことをしているのかの報告、今、悩んで

いることや不安を共有することが行われる。各自のインターンシップでの経験はそれぞれ異なるからこそ、この報告による異なる学校、学年、先生についての語りから、より多様な状況を知ることになる。さらに、実際に自分の悩みについてグループの他のメンバーも考えてくれたり、他者のメンバーの悩んでいる状況について考えたりすることが、子ども、先生、現場の多様性を知ることとつながっている。実践の中に入り込むことと、それを振り返ってみることによって、出来事の見え方、感じ方が異なってくるのが、「行為の中の省察」で生じることであるが、その営みそのものを体験する機会となっているのが、この振り返りの授業である。

実際に、学生からは、この振り返りの授業について、同じようなことを感じている人がいることによって支えられたこと、自分の思ったことや感じたことを人に話すことの意味、さらに、他の人との意見共有から、自分が考えた視点とは異なる角度からの意見に接して新たな発見をしたことなどが記されている。また、この振り返りを通して、他の学生や大学教員の意見に触れることにより、「正解がないことを感じる」大切な学びの場、ボランティアとは異なる「安心を得られる」場、水泳で言えば息継ぎにたとえ「学びに必要なもの」と意味づけている場合もあった。学生にとって、振り返りの授業は、ボランティアとは異なるインターンシップでの「学び」を意識する機会となり、また、学生同士の報告、悩みを検討する協働的な省察の場であるからこそ自分自身のコミュニケーション能力が育まれたことを感じたり、自分の成長・教育観の変容に気づいたりする機会となっている。

インターンシップにおける学びからの気づき

インターンシップで学んだことについての学生の記述からは、活動当初に目標としていた、「方法」や「技術」を少し身につけることができ、またさらにそれらを磨いていきたいという方向性が読みとれる。その意味では「技術的合理性」の枠組みが完全に失われたわけではなく、また、実際に、教師を目指す上の学びで、そのような「方法」や「技術」を求められる場面も多いかもしれない。

だが、印象に残った出来事との出会いや振り返りの授業の体験を通して、教師になるということについて、「方法」や「技術」を身につけるだけではなく、教師になることに「型がないこと」に気づき、子ども一人ひとりの多様性、その子ども一人ひとりとかわることの大切さ、授業を子どもと共に探究していく可能性などに言及するようになっている学生もいる。また、実践の場で、子どもと出会うということが持っている意味、また、それらの体験を仲間と共に振り返ることによる学びの意味が見えてきている場合もある。「行為の中の省察」の意味を学生自身がより意識するとき、省察的实践者としての教師としての成長も見えてくる可能性があると思える。

第5章 教員育成コミュニティとしての協働省察

本章では、2019年度より始めた「インターンシップラウンドテーブル」での参加者の様子やコメントを検討し、インターンシップ学生・大学・受け入れ学校の互恵的な学びにつながる可能性を明らかにする。これまで、受け入れ自治体との連携は、大学担当者が事務的手続きを個別に行う中で非公式な情報交換を行うにとどまっていたが、ラウンドテーブルを行うことによって、大学側にとってのみならず、受け入れ側にとっても意味がある連携の在り方を探ることができるのではないかと考えたからである。ラウンドテーブルの概要は以下表1及び2の通りである。

第1部は、受け入れ側の自治体事務局担当者と受け入れ学校の管理職と本学教員との情報交換会を行った。初めに全体会で本学教育学部のインターンシップの目的や趣旨などを報告したのち、地域や職種などが異なる参加メンバー2、3名と大学教員1名で3、4名の小グループを作り40分ほど情報交換をした。

多くの学校で、インターンシップを学生の学びの場だと捉えて受け入れていることが明らかになった。例えば、「学生の志を絶対につぶさないようにしたい」と思ってインターンシップを

表1 インターンシップラウンドテーブルの目的と内容

	目的、内容
第1部 情報交換会	<p>大学・自治体・学校担当者が、関わっているインターンシップの実情や成果、課題を共有し、より良いインターンシップとするために連携を深める。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教員という職業の魅力をインターンシップでいかに伝えるか。 ・教員としての資質を学校現場との連携でどう育てるか。 ・インターンシップとボランティアの違いは何か。 ・教員育成指標との関係をどう捉えたらよいか。
第2部 公開振り返り会	<p>教育インターンシップ学生の経験を協働でふり返り、インターンシップの意味をともに考える</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小グループとなって、現在活動中の学生2人が語り、大人（大学、学校、自治体など）は、学生の発表や学生同士のやりとりを傾聴し、協働省察に加わる。

表2 2019年度ラウンドテーブル参加者（人数）

	教育委員会	受け入れ 学校	インターン 学生	履修希望 学生	大学教員
第1回 2019年7月29日	6	9	40	95	6
第2回 2020年1月27日	9	4	40	80	5

受け入れている」「学級経営の上手な先生のクラスで学ばせたい」など、教員という職業の魅力を伝え、学生の成長に寄り添う指導が展開されている様子がうかがえた。学校の都合で仕事を担うボランティアとは明らかに違う人材として受け入れられている。しかし、「インターンシップ学生の学びたいことが曖昧だと、学校の都合のいいように扱われる」という現実も聞くことができた。また、インターンシップの受け入れ経験が少ない学校からは、「ボランティアとの違いをあまり感じない」、あるいは「インターンシップの学生をどう扱っていいかわからない」という意見も聞かれた。大学としてのインターンシップの目的を伝えるとともに、学生一人一人に学ぶ目的を明確に持たせ、それを丁寧に学校に伝えていくことが大切であることが明らかになった。特に、受け入れ側の学校の実態として、複数の大学から多様な形態のインターン学生を受け入れていること、また新しい取り組みであるインターンシップについてイメージできない実態も明らかになった。

人材確保以外の観点から考える学校側のメリット

インターンシップの学生を受け入れることは、人手としての効果もちろん期待されている。特に、特別支援や外国につながる子どもなどが増えている学校の現状の中で、教員志望の学生の存在は大きい。しかし、それだけではなく、インターン学生の面倒を見ることが、若い教員の力量形成につながるという話は、複数の管理職から聞くことができた。「4、5年目で意欲のある教員にインターンの担当をさせている」「インターンシップの学生がいることで、3年目くらいまでの若い教員が育つ」「大学生の指導をすることで、若い教員が、自分を振り返る機会になる」など、具体的なメリットもあげられた。インターン学生との関わりは、若い教員の省察を促し学校の活性化につながるということである。

「理論と実践の往還」の観点から考えるインターンシップの意味

第2部の「公開振り返り会」では、いつもの振り返りの授業の様子を残しつつ、現在活動中のインターン学生2名が、約3ヶ月の活動の様子や大学の授業の様子、自分自身の学びについて語った。履修を希望する学生3、4名が報告を聞いてインターンシップのイメージを持ち、取り組むにあたっての疑問を質問する機会とした。情報交換会に参加した学校関係者には、常に学校で顔を合わせている学生ではなく、自治体や学校種が異なる学生のグループに入って、聞き手として参加してもらった。すでに様子を知っている学生ではなく、初めて出会う学生の語りを聞き、インターンシップをともに意味づけて欲しかったからである（図4参照）。

多くの学生の輪に入っていないながら自分は語らずに学生の話聞く、というのは、教員にはあまり馴染みのないことであろう。しかし、ラウンドテーブルの趣旨として「経験の語りを傾聴して、共に実践を意味付けることである」ことを伝え、「聞き手として参加して欲しい。学生



図4 インターンシップラウンドテーブル第2部 公開振り返り会の様子

同士のやりとりを聞きながら、学生たちの言葉を引き出して欲しい。最後にコメントをいただきたい」とお願いした。これは、学生自らが実践知を生成できるように、2章で述べた「コーチング」を意識したものである。

公開振り返り会に参加した管理職や自治体関係者は、「学生が目を輝かせ、自分の経験や悩み、喜びを語り、これからインターンシップに参加しようと思っている学生がやる気に満ちていくのが理解できた」「学生同士で問いを繋げながらインターンシップについて掘り下げていく姿を見て、頼もしさを感じた」「インターンシップ学生と行く前の学生の違いがはっきりとわかり、インターンシップの意義を感じた」など、実践と省察を繰り返してきた学生の姿を感じ取り、協働省察の意味も理解していただけた。

また、「若いエネルギーに触れ、熱くなる思いがした」「我々教育現場の人間が後進の指導・育成という観点で何をしていかなければならないか考えるよい機会を頂いた」「学生たちの悩み等を聞くことで、学校について考える機会になった」など、公開振り返り会に参加した教員自身の省察の機会にもなっていることがわかる。

ラウンドテーブルにおける協働省察

これまで、受け入れ校の管理職や自治体関係者とは、大学担当教員が個別に関わるだけであったが、自治体の横のつながりを持つことにより、お互いの取組から学び合う場となった。受け入れ自治体の中には、横浜市教育委員会のように大学連携本部を作り、学校インターンシップを推奨しているところもあれば、インターンシップを初めて受け入れる自治体もあった。それぞれの地域の事情によって、インターンシップ学生を受け入れたい思いや方法が異なることも

わかった。担当教員や学生に向けて「学校にとって良い刺激となった」などの感想を頂くことがあったが、それらは、個別のやりとりに留まっていた。こうした生の声を、当事者である校長から直接聞くことで、受け入れ自治体にとっても、インターンシップ受け入れの意味を考える機会となった。情報交換会で「学校現場で学生が学ぶ」というインターンシップの意義について議論することは、特にインターンシップの受け入れ経験が少ない学校にとって貴重な機会となっていたようである。

また、ラウンドテーブルへの参加は、学校の教員にとっては、久しぶりに大学キャンパスに入り、教員養成大学の授業に参加して大学生に直接指導する機会となっている。こうした機会を継続していくことは、大学・行政・学校が「教員の育成ビジョンを共有」することのみならず、そのビジョンの実現につながっていくと考えられる。

ラウンドテーブルから見えた課題

情報交換会から、今後の課題として、学生への事前指導をさらに丁寧にする、学校への期待を明示することなどにより、さらなる相互理解が必要であることが明らかになった。教員養成を担う大学と、採用や研修を担う行政、学校とが、互恵的に学び続け連携していくことが、今後ますます重要である。

インターンシップの学生は、学校現場で複雑で答えがない教育の課題について実践を通して学ぶと同時に、大学で文献を読んだり理論を学んだりしながら、実践的な学びを意味づけ、自分なりの知を培っていく。実践的学びと理論的学びを、学生自身が往還することができるような場が選択科目であるインターンシップだけでよいのか、大学の教育課程にインターンシップ

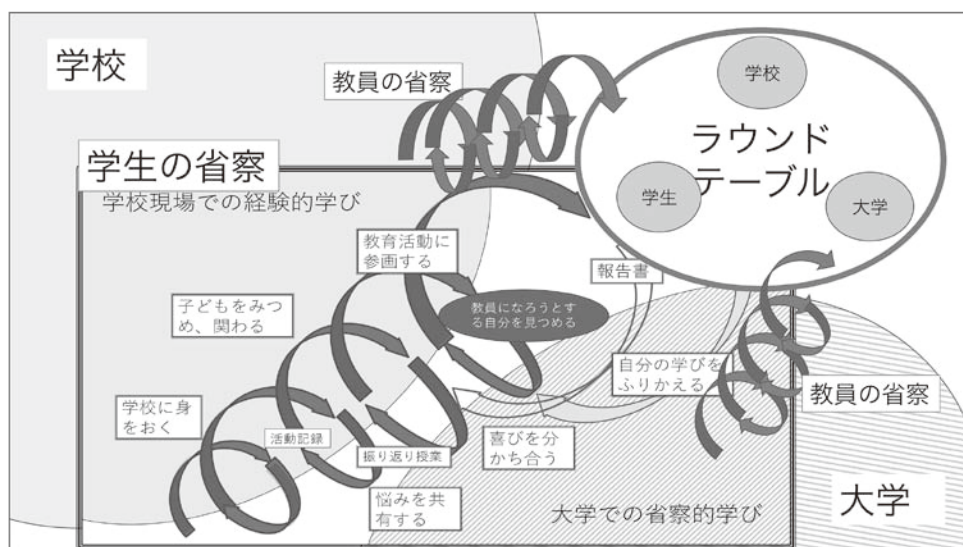


図5 学生・大学・学校の協働省察の場としてのラウンドテーブル

の学びをどのように位置づけるのかが今後の課題でもある。また、ラウンドテーブルは、単発のイベントとしてではなく継続していくことにより、大学と学校現場がともに省察する機会として意味があるものとする。

また、組織学習の視点からもインターンシップの意義は拡張される。学生は、様々な課題を抱える学校の状況を知り、その指導の一端を担いながら自分の役割を考えたり、これからの自分の在り方を考えたり、目指す教員像を確立していく。受け入れる教員は、インターン学生とともに課題に向き合う中で、自分の実践を意味付けて伝えたり、捉え直したりする。そのことが、学校全体の活性化にもつながっていく。あえて若手教員にインターン学生の指導を担当させることで、ともに成長することを期待する管理職もいる。学校と大学を行き来しながら実践と省察を繰り返していく学生に立ちあうことで、学校教員も大学教員も実践と省察を繰り返していく。ラウンドテーブルは、その三者が一同に介して協働省察する場として機能している(図5参照)。

おわりに

本稿では、教員養成段階における教員の資質能力の向上施策と、ショーンの省察的実践論を概観したうえで、本学の教育学部が実施する学校インターンシップのカリキュラムデザイン、学生にとっての協働的で省察的な学びの意味、学校・行政・大学の連携と互恵的な学びの可能性について考察してきた。

その結果、インターンシップ学生は、子どもと接する「方法」や教える「技術」の習得を目指すことを目標として活動を始める傾向があるが、インターンシップで出会う体験とそれを振り返る省察を繰り返すことにより、現場の多様性や複雑さに気づき、自身の教育観が変容していくことが明らかになった。また、大学と受け入れ側の学校・行政との連携に関しては、年に2回のラウンドテーブルの開催により、インターンシップの意義を再認識・共有できたとともに、学校・行政・大学がよりよい教員養成を議論する関係性を構築する機会となっていた。

学校インターンシップを、教員養成の教育課程に位置づけるに値する意味ある活動とするためには、専門職としての実践知を省察的実践者として自ら生成することを志向する学生を育てることに他ならない。そのためには次の3点に関するさらなる研究が今後の課題として残った。

1点目は、学生が「行為の中の省察」に基づき自らの課題を措定するとともに、学生の中で分断され結びついていなかった大学での学び・インターンシップでの経験・教育観・キャリア観などを紡ぐ協働省察の授業デザインを、カリキュラムマネジメントの観点からブラッシュアップし明確化することである。そのために本稿が共有材となり、学内での議論や組織の見直しが進むことを期待する。

2点目は、受け入れ先の学校現場と互恵的に学び合い、長期的視点に基づく教員養成のあり方を構想し協働的に実践する教員育成コミュニティの実質化についてである。本稿で考察して

きたインターンシップラウンドテーブルには、学生・大学教員・学校教員が省察的实践者として学び合い、それぞれの立場を超えた省察を共有し実践知を共創する様子が見られたので、この取り組みを萌芽として育むことが、専門職である教員の資質能力向上のみならず、教員の養成・採用・研修の一体的改革につながると考えられるからである。インターンを経験した学生は、数年後には若手教員となり、次の世代のインターン学生の指導をすることもある。中堅教員が大学院生となって大学で学ぶことも増えている。こうした観点からすれば、学生・大学・学校はすでに一つの教育コミュニティであるとも捉えられるので、今後さらなる互惠の学びに基づく連携の実質化が課題である。

3点目は、学生自身の学びをどのように可視化し、自覚的な学びとしていくか、ということである。2020年度秋学期は、新型コロナウイルス感染症のため、履修に先立って、感染症対策のレポートを課し、振り返りの授業もすべてオンラインで行った。そのため、各学生の振り返りの前後の「悩みや話し合いたいこと」や「振り返りで学んだこと」はすべて学習管理システム（Learning Management System）を通じて提出させた。学生にとっては例年よりも書く機会が多くなり、教員からの説明も対面授業よりも丁寧に示して配信することとなった。その結果、カリキュラムマネジメントの成果と相まって、学生のインターンシップに対する姿勢や省察する意識の高まりが見られた。今後は、蓄積されてきた学生の省察記録を分析することにより、さらなるカリキュラム改革を目指していきたい。

*執筆の分担として、第1章、第5章及び全体のとりまとめを石井恭子、第2章は中村香、第3章は石井恭子と濱田英毅、第4章は岩田恵子が執筆した。

*本研究は、平成31年度玉川大学教育学部共同研究助成金「『学校インターンシップ』を通じた学校・行政・大学への連携に関する研究」（代表：石井恭子）の研究成果である。

註

- 1) 平成27年12月21日、中教審第184号
- 2) 同前、p.16
- 3) 同前、p.33
- 4) 小島佐恵子・石井恭子・岩田恵子「『学校インターンシップ』における学びの現状と課題」『玉川大学教育学部論叢 2016』2017年、pp.135-153
- 5) 前掲1)、p.33
- 6) 文部科学省、2017年
- 7) 文部科学省、法令改正及び教職課程の認定の概要、2018年、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/08/09/1415122_1_1.pdf (2021.1.8)
- 8) 森下覚「教員養成系大学・学部における学校体験活動の現状と課題」『九州地区国立大学教育系・文系研究論文集』7(1)、2020年、pp.1-8
- 9) 原清治・芦原典子「学校インターンシップは教育実習の機能をどこまで代替できるか」『佛教大学教育学部論集』30、2019年、pp.1-15
- 10) 小野奈生子・山田鋭生「教員養成課程における『現場』体験の重要性について」『共栄大学研究

- 論集』15, 2017年, pp.313-327や, 今津孝次郎「教員養成における『大学中心』と『学校現場中心』」, 『東邦学誌』45 (1), 2016年, pp.17-28
- 11) 藤原昌太・佐久間浩美・池谷壽夫・江黒友美・菅沼徳夫「学校インターンシップにおける課題の検討」『了徳寺大学研究紀要』13, 2019年, pp.7-14
 - 12) 田島充士・中村直人・溝上慎一・森下覚『学校インターンシップの科学』ナカニシヤ出版, 2016年, p.15
 - 13) 前掲書12), p.24
 - 14) 長谷川哲也「教員養成における『体験的な学び』の原理に関する研究」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター』28, 2018年, pp.211-219
 - 15) Schön, D. A., (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Massachusetts: Perseus Books (完訳は, ドナルド・A・ショーン『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』(柳沢昌一・三輪建二監訳), 鳳書房, 2007年)と, Schön, D. A., (1987) *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the professions*, New York: John Wiley & Sons, Inc. (完訳は, ドナルド・A・ショーン『省察的实践者の教育—プロフェッショナル・スクールの実践と理論』(柳沢昌一・村田晶子監訳), 鳳書房, 2017年)の2冊で取りまとめられている。
 - 16) ドナルド・A・ショーン『省察的实践者の教育—プロフェッショナル・スクールの実践と理論』(柳沢昌一・村田晶子監訳), 鳳書房, 2017年, p. i
 - 17) ドナルド・A・ショーン『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』(柳沢昌一・三輪建二監訳), 鳳書房, 2007年, p. 21
 - 18) 前掲書16), p.4
 - 19) 前掲書16), p.5
 - 20) 前掲書16), p.6
 - 21) 前掲書16), p.8
 - 22) 前掲書17), p.41
 - 23) 前掲書17), p.51
 - 24) 前掲書16), p.425
 - 25) 前掲書16), p.414
 - 26) 前掲書16), p.405
 - 27) 前掲書16), p.405
 - 28) 前掲書17), p.417
 - 29) ドナルド・A・ショーン「省察的实践のプロセスと専門職教育改革をめぐるショーンの探究を追う」(pp.475-520) (柳沢昌一・村田晶子監訳), 『省察的实践者の教育—プロフェッショナル・スクールの実践と理論』鳳書房, 2017年, p.475
 - 30) 中村香「成人の学習を組織化する省察的实践—学習する組織論に基づく—考察—」日本教育学会『教育学研究』第78巻第2号, 2011年, pp.26-37
 - 31) 玉川大学教育学部の学校インターンシップは, 教育課程上は「教育インターンシップ」という名称で位置づけられている。以下インターンシップとする。
 - 32) 本稿を執筆する時点(2020年12月)では, 2020年度の学生のまとめが提出されていないため, 以下は2019年度の学生の記述に基づく考察である。

参考文献

遠藤貴広「教員養成カリキュラム改革実践の批判的省察—省察の深さとその評価をめぐって」『教師教育研究』7, 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻(教職大学院)「教師教育研究」編集委

員会, 2014年, pp.163-183

小島佐恵子・石井恭子・岩田恵子「『学校インターンシップ』における学びの現状と課題」『玉川大学教育学部 論叢 2016』2017年, pp.135-153

田島充士・中村直人・溝上慎一・森下覚『学校インターンシップの科学』ナカニシヤ出版, 2016年
ドナルド・A・ショーン『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』（柳沢昌一・三輪建二監訳）鳳書房, 2007年

ドナルド・A・ショーン『省察的实践者の教育—プロフェッショナル・スクールの実践と理論』（柳沢昌一・村田晶子監訳）鳳書房, 2017年

The Collaboration between Schools, Educational Boards, and Universities via “School Internship”: Consideration about Reciprocal Learning

Kyoko ISHII, Keiko IWATA, Kaori NAKAMURA, Hidetake HAMADA

Abstract

The purpose of this study is to clarify the significance of school internships and the possibility of mutually beneficial learning for students, universities, and schools. First, internship students start their activities with the goal of acquiring methods for interacting with children and techniques for teaching, but they become aware of the diversity and complexity of the field through their experiences and personal reflections. Second, by engaging with such internship students, the influence on teachers was also recognized, such as the growth of young teachers and the activation of the school.

Also, the following two results were confirmed by the record analysis of the round table. First, the meeting between school, government, and university provided an opportunity to reaffirm the significance of the internship for both parties and to build a relationship in which they could discuss teacher training. Second, the cross-conference was an important opportunity for collaborative reflection. Veteran teachers also did their own self-reflection as the internship students talked about the importance of the program and their own transformation.

Keywords: school internship, school experience activity, reflection, reflective practice