

大学生の学習知と実践知の特徴

— 学校インターンシップを事例とした分析 —

鈴木有美、森 邦昭

本研究では、中学校より依頼された学校インターンシップに参加した大学生の振り返りの記述を対象として、学習知と実践知の特徴について検討を行った。まず、全体的な特徴を表すキーワードを抽出したところ、12のカテゴリが出現した。これを主成分分析した結果、2つの成分にまとめられた。1つは自己に焦点づけられたカテゴリから成り、もう1つは他者に焦点づけられたカテゴリから成るものであった。次に、教職課程履修の有無による違いを判別分析により検証したところ、判別に寄与するカテゴリは履修の有無にかかわらず、すべて他者指向的な特徴を示す第2主成分の構成カテゴリであった。すなわち、自己指向的なカテゴリでは履修者と非履修者との間で違いが見られなかったが、他者指向的なカテゴリでは違いが見られた。さらに、履修者の記述は現場の観察にとどまらず、教職課程での学びを発展させた思考過程を示唆していた。既有知識が豊富であるほど、それを新知識に結び付けることによって学習の成果を高めることができるので、履修者においては学習知が実践知へとつながりやすかったことが推察される。

問題と目的

近年の学校教育現場においてインターンシップは人口に膾炙するようになり、2019年度からの教職課程認定では教育実習の一部として学校インターンシップ（学校体験活動）の単位を設定できるようになった^(注1)。その背景としては、中央教育審議会の「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) (2015年12月21日)において、教員養成に関する改革の具体的な方向性の一つとして挙げられた学校インターンシップの導入がある。この導入は、次のような考えから打ち出された。“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。これらの取組は、…(中略)…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”(文部科学省, 2015, p.33)。

実際、中村・田島・入野・山本・佐藤(2012)は、高知工科大学で実施している学校インターンシップ制度に関するシンポジウムにおいて、参加学生に研修経験を発表してもらったところ、学生たちは大学で学ぶ学習知^(注2)と学校インターンシップで学ぶ実践知を結びつけ、教育に関して自律的に考え、行動するための知恵としている様子だったと報告している。学習知と実践知の乖離という問題が指摘されるようになって久しいが、この報告は学習知と実践知との生産的な往還によって振り返りを促す可能性(田島, 2016)を支持する結果といえる。

なお、「実践的指導力」は、教育職員養成審議会の「教員の養成及び免許制度の改善について(答申)」(1983年11月22日)に登場して以降、教員養成課程において重要な観点であり続けるキーワードとなっている。当該答申では、実践的指導力の向上を図ることを主眼として、免許状の種類改善、免許基準の引上げ等が提言され、続く同審議会の「教員の資質能力の向上方策等について(答申)」(1987年12月18日)では、“教員については、教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力が必要である”(文部科学省, 1987, p.2)と示されている。

無論、専門的知識や広い教養を基盤とした実践的指導力の育成は、教職課程に限らず大学の教育全体の目的にもなりうる。永塚(2011)は、そのための方策や方法が大学全体へ拡大して検討され、実際に具体的な展開がみられたと概観している。学校インターンシップを例にとっても、中村他(2012)が国内で学校インターンシップ制度を早期に導入した大学として関西大学を紹介している。2003年度から実施されている関西大学の学校インターンシッ

ブは、教職課程の枠の中に位置づけられるのではなく、教職を志望しない学生の参加も認めた市民性教育の一環としての役割が特徴とされている。本研究が対象とする学校インターンシップも、ある公立中学校から大学の学生に広く参加を呼び掛けて欲しいとの依頼から始まった事由で参加者募集を教職課程の枠内に限らなかった。

ところで、インターンシップの推進はそもそも協同教育の拡大が目的であるとされるが（田中，2005）、教える側が協同するだけでなく、学ぶ側も協同することを重視する立場もある（芦原，2003；橋本，2018；永塚，2011）。学校や地域の教育活動において大学生が学習支援者として子どもたちに主体的・対話的で深い学びを促すために関与する事例研究が、近年の協同教育の推進に伴い増えているが、学習支援を受けている子どもたちの協同学習だけでなく、学習支援を行っている大学生の協同学習の成果にも着目する研究がなされている（鈴木，2017；但田，2019）。学校支援としてのインターンシップ制度を継続させていくためには、支援を受ける学校側だけでなく、支援を提供する大学側にとってのねらいや効果も考える必要がある（中村他，2012）。教育現場での学習支援活動がもつ効果は、支援を受ける児童生徒に望ましい学習態度が形成されるだけでなく、支援を提供する学生が活動を通して成長・発展できたと実感でき、その実感が次の学びへの動機づけにつながる点が挙げられる。“その「学び」の過程と一緒に体験（協同）する仲間がいることで学び合う高め合う意識と活動が生まれてくる”（但田，2019，p.20）という協同の視点は、学校インターンシップにおいてもっと広められるべき意義あるものと考えられている。

なお、本研究では、教育者が教育相談的態度をあらゆる教育活動に活かすことが重要であるとの考えを採用し（鈴木，2013）、事前指導で教育相談的態度による中学生への学習支援を参加学生に推奨することとした。教育相談的態度に着目したのは、上述のように必ずしも教職課程履修者のみを対象としたものではなかったためである。文部科学省が長年にわたり強調しているように、教育相談的態度の基本は傾聴、共感的理解、受容である。すなわち、教育者が日頃から学習者の立場に身を置き、彼らの内面で何が起きているのかに焦点を当てつつ、語られる内容を理解し、受容し、積極的傾聴をもってそれを示していくことが大切である（鈴木，2013）。教職課程履修の有無にかかわらず、すべての学生たちにいずれ指導的な立場に立つ社会人となる可能

性があるとするれば、本研究の対象となる学校インターンシップにおいて教育相談的態度を身に付けてもらうよう奨励することは、すべての学生に利すると考えられる。

以上のような経緯から本研究では、中学校における学習支援に参加する学生の振り返りの記述を対象として、まず全体的にどのような特徴が見られるかを探索的に検討し、次に教職課程の履修の有無によって内容に違いが見られるかを確認し、最後に学習知と実践知のつながりを示唆する記述が見られるかについて検討することを目的とする。学校インターンシップに関する研究では、活動の場が教育現場であることや制度の推進・発展の経緯から、研究対象が教職課程の履修者となることがほとんどであるが、本研究では非履修者も対象とするため、効果について俯瞰的な示唆を得られるという点において意義あるものと考えられる。すなわち、教職課程の履修の有無によって振り返りの内容に表れる違いは、教職課程で学んだ学習知の違いによるものと考えられる。また、国内の学校インターンシップに関するこれまでの研究では、振り返りの記述データの定性的分析にとどまるものがほとんどであるが、本研究ではまず記述データを定量的分析によって整理、分析した上で定性的分析を行う。これは、記述データの定性的分析の前段階で定量的に分析することが客観性、信頼性の向上のみならず、見過ごされがちな側面の探索に利するというテキスト分析の方法論（樋口，2014）を普及させていく一助になると考えられる。

方法

実践の概要

201X年にF県内のある公立中学校より学校インターンシップの教育・学習支援について依頼を受けた。その中学校では、各学期（1～3学期）に全学年を対象に「チャレンジテスト」と呼ぶ取組を行うことにしたため、それに関わる援助を受けたいとのことであった。この取組は、5教科（国語、社会、数学、理科、英語）の基礎・基本の確実な定着を目指し、補充・発展学習の時間を活用して学力向上を図るとともに、結果を分析して課題を発見し、授業改善を図ることをねらいとするものであるとの説明を受けた。チャレンジテストは、5教科それぞれ20問からなる小テストであり、作問に当たって

は、そのターム（定期考査の範囲に相当する期間）における基礎・基本問題（ミニマム・エッセンシャルズ）を網羅することを原則とし、正答率7割以上を達成する生徒が各クラス8割を超えることを目指すものとして、各学年の教科担任が作成することを事前打ち合わせで確認した。

中学校より依頼された教育・学習支援は、次の2つであった。①チャレンジテストの採点を教科担任と行うこと。1～2学期は全校生徒（約780人）を対象とし、3学期は1～2年生のみを対象とする。②チャレンジテストの正答率が7割を切った生徒に対する補充学習の支援を行うこと。担当教員とともにチャレンジテストの再テストの監督・採点を行った後、1対1で寄り添って学習支援を行う。これは、合格できなかった生徒に対しては間違えた個所を確認させて再々テストを受けさせるため、合格できた生徒に対してはさらに基礎・基本問題に取り組みさせるためである。なお、1学期は実施時期の都合上、再テストは実施しないこととしたため、補充学習の支援は2～3学期のみとなった。

事前指導は学期ごとに次のような過程を協同学習^(注3)で進めた。まず、教職課程において協同学習で教育相談的態度について既に学んだ4年生（3学期は3年生も含む）とその他の参加者3～4人でグループとなり、級友や兄弟姉妹に教えた経験や塾講師の経験などを含めた自己紹介で雰囲気作りを行った。次に、教育相談的態度の基本となる傾聴、共感的理解、受容について説明を行い、グループで理解を確認し合ってもらった。次に、今回の学校インターンシップにおけるケースを想定して、まず補充学習の場面、次に採点の場面の順に対応をグループで検討してもらい、生徒が間違った思考過程や解答を直ちに否定せず（受容）、なぜ間違ったのかを生徒の立場になって考え（共感的理解）、直ちに正答を示すのではなく傾聴して生徒の主体的な学びを引き出すことが肝要であるということについて、全体で共有を図った。加えて、学習支援は協同的問題解決過程であるとの考えを紹介し（鈴木、2017参照）、マンツーマンに限らず、複数の生徒と1人の学生、1人の生徒と複数の学生、教員との協同でも行えることを伝えた。同様に、採点時も教員と会話しながら協同で行えることを伝え、たとえば間違いの多い問いを直ちに否定するのではなく（受容）、作問の意図を傾聴し、間違った生徒の立場を考えつつ意見を述べるなど、意義ある活動を行って欲しい旨を伝えて事前指導を終えた。

実践時期・参加者・手続き

201X年にF県内のある4年制女子大学の学生を対象に参加者を募集したところ、34人(教職課程履修者19人、非履修者15人)が参加することになった。同一の学生が複数回参加したため、のべの参加者数は108人となった。学期・支援ごとの内訳は、中学校の1学期の採点作業(6~7月のうち計3日)にはのべ12人、2学期の採点作業(10~11月のうち計5日)にはのべ25人、学習支援(11月のうち計5日)にはのべ28人、3学期の採点作業(1月のうち計5日)にはのべ22人、学習支援(2月のうち計5日)にはのべ21人が参加した。採点作業は1日2時間ずつ、学習支援は1日50分ずつの予定で行われた。

参加した学生に対して、参加後に毎回、研究協力の形として指定の活動報告書(A4判)を提出するよう求めた。活動報告書では、活動内容に関して気づいたこと(たとえば、生徒がテストで間違える問題の傾向、学習支援を受けているときの生徒の様子など)を記入する欄と、このインターンシップに参加した自身を振り返っての感想を記入する欄を分けて設けた。倫理的配慮として、活動報告書の様式に活動内容は匿名性を担保した上で研究資料となることがある旨を明記し、データは統計的に処理されるため個人の回答が特定されることはないことを口頭で伝えた。

結果

全体的な特徴

活動報告書には「気づきの欄」と「振り返りの欄」があるが、本研究では後者の記述についてIBM SPSS Text Analytics for Surveys(ver.24)によりテキスト分析を行った^(註4)。まず、報告書ごとにID番号を付与し、キーワードを抽出した。次に、抽出されたキーワードごとにデータの整合性を検分し、類似と判断されるデータをまとめてカテゴリ化を行った。その結果、活動報告書の記述内容は12のカテゴリに分けられた(図1)。図1に示される通り、最も記述が多かったのは「生徒」に関するものであり、108の報告書のうち88の記述で触れられていた。次いで「喜び」や「課題」に関しては4割強、「やる気」や「先生」に関しては3割程度の報告書で記述されていた。

次に、これらのカテゴリが同時に出現した記述について調べた結果は、図

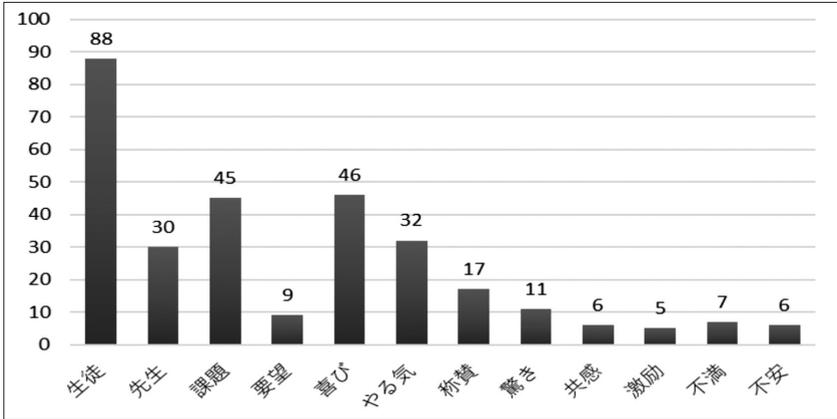


図1 感想の記述にみられる主なカテゴリ (数値は報告数)

(注) カテゴリの並び順は、人物 (生徒、先生)、認識 (課題、要望)、ポジティブ・カテゴリ (喜び～激励)、ネガティブ・カテゴリ (不満、不安) とした。

2の通りであった。特に関連が強かったカテゴリは、「生徒－課題」が39、「生徒－喜び」が36と、40近い記述で同時に見られ、また「生徒－先生」は24、「生徒－やる気」は23と、これらも20を超える記述で同時に出現していた。これらは、もともと記述の多かった「生徒」との関連である。「生徒」以外のカテゴリ間の関連を見てみると、「やる気－喜び」が19、「先生－課題」が16、「先生－喜び」が16と、20弱の記述で同時に出現していた。

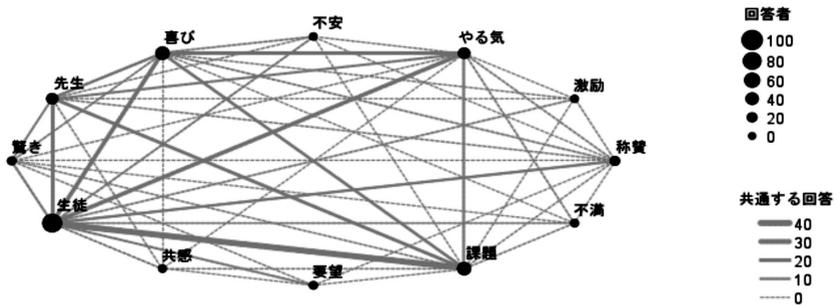


図2 カテゴリの関連性

さらに、12のカテゴリ間の関係について、IBM SPSS Statistics (ver.25) により主成分分析を行った結果、表1のようにまとまった。第1主成分は「喜び」、「やる気」、「要望」など、意識が自己に焦点づけられたが故に出てくる気持ちを表す(自己指向的な)カテゴリから成る。第2主成分は「称賛」、「激励」、「課題」など、意識が他者に焦点づけられたが故に出てくる気持ちを表す(他者指向的な)カテゴリから成る。なお、「課題」は、上述の通り「生徒」や「先生」と同時に多く出現していたカテゴリであり(図2参照)、意識の焦点が生徒、先生、それらを含めた学びの場にあることから出てきたものであると記述内容から確認し、他者指向性の成分と判断した。因子負荷プロットを用いたカテゴリの布置は、図3に示す通りである。

表1 カテゴリの成分パターン及び成分相関(プロマックス回転解)

	成分	
	1	2
喜び	.760	.065
やる気	.579	-.026
要望	-.572	.240
不安	.390	.163
驚き	-.335	-.164
生徒	-.300	.134
不満	.022	-.021
課題	-.207	-.680
称賛	-.050	.651
先生	.174	-.512
激励	-.007	.404
共感	-.146	-.186
成分相関行列	2	-.022

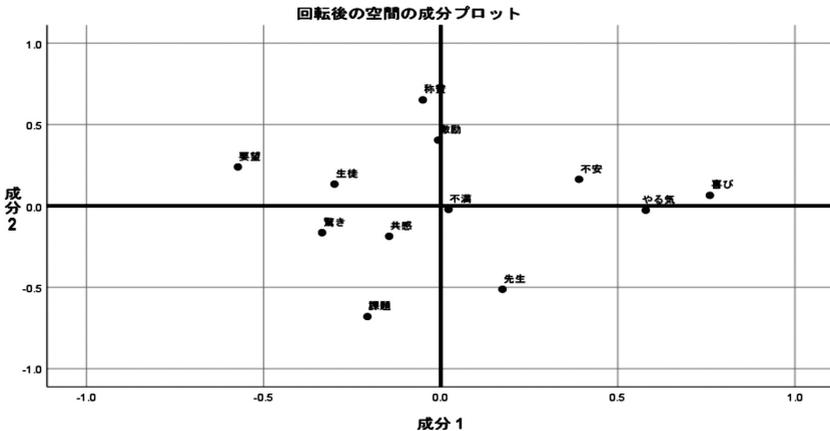


図3 因子負荷プロットを用いたカテゴリの布置図

教職課程履修の有無による違い

図4は、各記述の第1主成分と第2主成分の得点を散布図にしたものである。教職課程履修の有無により違いが見られるかどうかを視覚的に確認した結果、自己指向性を表す第1主成分では分布に違いが認められないのに対し、他者指向性を表す第2主成分では違いが認められた。すなわち、第1象限と第4象限（散布図の上半分）に教職課程非履修者、第2象限と第3象限（散布図の下半分）に教職課程履修者がプロットされる傾向が認められた。

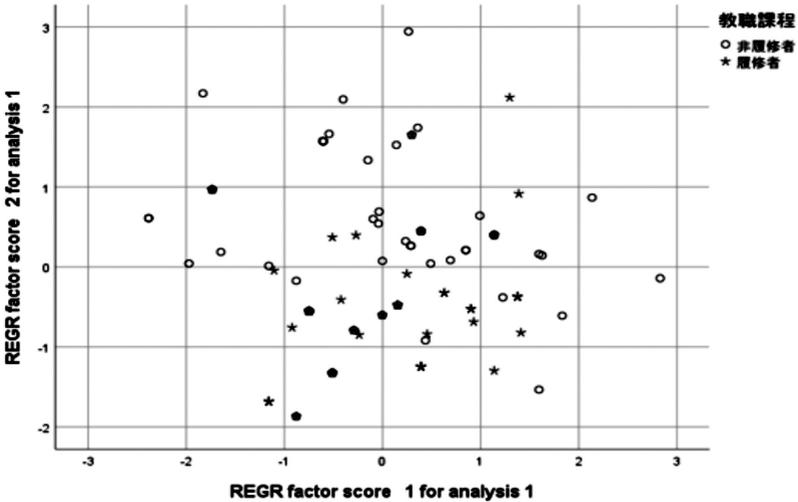


図4 教職課程履修の有無による第1主成分と第2主成分の散布図

そこで、教職課程履修の有無とカテゴリーの関係について、判別分析を行った。標準化された正準判別関数係数から、「課題」、「先生」、「激励」などが判別に貢献しているカテゴリーであることが示された(表2)。ただし、各変数が標準化された関数とどの程度関連があるかを示した構造行列を見ると、「激励」よりも「称賛」の方が判別に寄与する程度が大きいことが示された(表3)。いずれにせよ、ここで示されたカテゴリー「課題」、「先生」、「称賛」、「激励」は、すべて主成分分析において示された他者指向性を表す第2主成分を構成するカテゴリーであった。これらのカテゴリーのうち、教職課程履修者の記述では「課題」と「先生」が、非履修者の記述では「称賛」と「激励」が、それぞれ特徴的であることが示された(表4)。

表2 標準化された
正準判別関数係数

	関数 1
生徒	.277
先生	.460
要望	-.084
課題	.591
やる気	-.155
喜び	.279
驚き	.158
共感	-.015
称賛	-.234
激励	-.342
不安	.105
不満	.173

表3 構造行列

	関数 1
課題	.624
先生	.534
称賛	-.406
激励	-.357
要望	-.226
生徒	.214
驚き	.166
喜び	.132
やる気	-.103
共感	-.077
不安	.077
不満	.012

表4 分類関数係数

	教職	
	0	1
生徒	5.935	6.695
先生	0.969	2.096
要望	4.834	4.513
課題	3.542	4.876
やる気	2.367	2.007
喜び	3.988	4.586
驚き	2.173	2.728
共感	5.596	5.524
称賛	3.523	2.829
激励	1.820	0.068
不安	1.271	1.755
不満	4.228	4.971
(定数)	-5.919	-7.561

Fisher の線型判別関数

判別分析で示された教職課程履修の有無により異なる特徴的なカテゴリについて、履修者の「課題」と「先生」の記述例と、非履修者の「称賛」と「激励」の記述例を表5に示す。このうち、履修者の「課題」に関する記述については、テストの採点や学習支援といった今回の活動内容についての難しさや改良点に留まるものではなく、“採点して各生徒の理解度を把握する”、“一人ひとりに合った教え方を見つけなければいけない”ことの大切さや、“学ぶことの意義を生徒に分からせる”、“問題の本質を理解させるにはどうすれば良いのだろう”といった教育の専門家になるための学びをしてきたからこそ気づきを示唆する教育者的な観点からの記述が多く見られた。また、「先生」に関する記述においても、目の前の先生方の観察に留まらず、“教員不足という話題を聞くが”といった問題意識や、“本当は先生達がやる方が速く正確なのにも関わらず、手間をかけて貴重な経験をさせて頂いた”ことへの感謝、さらには“この経験を生かして、自分が教師となった時にも、生徒に学ぶ喜びを伝えられる、そして、一緒に分かち合える先生になりたい”など、教育に関する発展的な思考過程を示唆する教育者的な観点からの記述が見られた。

一方、非履修者の記述については、「称賛」に関しては“感心した”、“接しがいがあった”、“出来が良かった”、“成長を感じた”など、生徒たちの頑張

表5 教職課程履修の有無により異なる特徴的なカテゴリの記述例

教職課程履修学生の記述例	
活動内容 ID	カテゴリ「課題」
採点作業 11	平行移動や対称移動などと答える問題のように、語句の問題は意外にも正答率があまり高くない。曖昧な記憶になっているものが多いように感じた。半直線や線分などの語句は日常生活では使うことがないため、私自身も忘れていた。生徒にしてみれば、どくらい覚えなければならないのかと疑問を持つこともあるのではないかと考えた。学ぶことの意義を生徒に分からせることが大切だと思う。
107	今回、1年生の採点を担当して、半年しか勉強していないのにこんなに点数に差が出るのかと驚いた。特別難しい内容だった訳ではないのに、半分以上しか解答出来ていない生徒もいたので、学力の差が広がっていき前に、そういった生徒には個別で勉強時間を増やすよう催促するなど、何らかのアクションが必要なのではないだろうかと感じた。教師の仕事を経験してみて、採点して各生徒の理解度を把握することが大事だと感じた。
学習支援	
93	国語のチャレンジテストだったので、国語科の先生のお話が聞けて、国語科の教職を目指す者として貴重な機会だった。先週の英語のテストの際に、最後まで合格出来なかった生徒が、今回も最後まで残っていたりしたので、効率の良い覚え方が身に付いていないと感じた。解答欄の場所や、問題と答えを機械的に覚えるのではなく、問題の本質を理解させるにはどうすれば良いのだろうかと思った。短期間だったが、覚えさせることの難しさ、分かりやすい説明の仕方を考える大切さを知ることが出来た。
103	今まで、小中学生に勉強を教えたことはあったけれど、理解が早くあまり苦労したことはなかった。しかし、再々テストとなると勉強が苦手な生徒達に教えるわけであり、大変なところもあった。私は、知識として覚えていることを、それを知らない生徒達に教えるというのは、とても難しかった。教師は、勉強が得意な生徒から苦手な生徒まで幅広く教えることが出来なければいけないのだなと実感した。一人ひとりに合った教え方を見つけなければいけないなと思った。
カテゴリ「先生」	
採点作業 7	今日は、学校インターンシップ担当の先生以外に、数名の若い先生を見かけた。教員不足という話題を聞か、私の知人にも教員を志していたり、春から教員として働き始めたりという話も聞く。教育の場に限らず、若い人への期待が大きいと思う。私も春から期待に応えられるように頑張りたい。
学習支援 27	インターンシップを通して、作業自体は採点や生徒の学習をサポートするという単純なことだったが、様々なことを学ぶことが出来た。採点といえど、生徒の様子を知ることが出来るのだという発見や、出来るようになったという生徒の笑顔が、すぐ印象に残っている。この経験を生かして、自分が教師となった時にも、生徒に学ぶ喜びを伝えられる。そして、一緒に分かち合える先生になりたいと思う。採点作業も、本当は先生達がやる方が速く正確なものにも関わらず、手間をかけて貴重な経験をさせて頂いたことに本当に感謝したいと思う。
教職課程非履修学生の記述例	
活動内容 ID	カテゴリ「称賛」
採点作業 66	字の綺麗な生徒が多く感じた。漢字テストでは字が丁寧な生徒ほど、点数も良いように感じた。
学習支援 43	3年生は、再テストでの合格率がすごく高いし、再々テストで全員合格出来た。今週に見ていた2年生に比べると、やる気がある、接しがいがあった。
カテゴリ「激励」	
採点作業 69	今回のテストでは、高得点の生徒と全然書けていない生徒との二極化が目立っていた。ついていけない生徒に対するフォローアップが必要不可欠だと感じた。生徒達にエールを送りたい。
学習支援 53	今回は全日程、2年生の学習支援についた。毎回来る生徒は、やはり教えがいがあるし、合格した時の嬉しそうなお顔は、インターンシップに参加して良かったと心から思えるものだった。2学期の時よりも解答欄が理まっていたり、理解力が高まったりしているのを見ていて、成長を感じて嬉しもあり、寂しもある。来年からは、受験生になるが、着実に成長しているの、これからも頑張りたい。

りを褒める記述であった。「激励」に関しても、“生徒達にエールを送りたい”、“これからも頑張ってもらいたい”といった生徒たちを励ます記述であった。このような生徒を褒めたり励ましたりする明示的記述は、履修者の記述には皆無であった。この点を比較すると、著しい対照をなしているといえる。

学習知と実践知のつながり

表5に示した記述例でも示唆されたように、教職課程を履修している学生の記述は、教育者的な観点に立って今回の活動に取り組んだことを示すものが多く見られた。そこで、教職課程履修者のすべての記述から、教職課程における学習知が学校インターンシップにおける実践知へつながったことが明示されていると考えられる記述例を表6に示す。

テストの採点作業に関わった日の報告では、“大学の授業で「伝えたい相手のことを考える」ということを習ったが”、“先生が最初の授業で仰った七五三の構造は本当なんだな”など、授業で聴いたことを思い出し、教育評価の課題や効果的な教育方法について考える重要性に言及した記述が見られた。また、“解答するまでに考えたことや、やる気の具合など、手書きのテストだから分かることもあるのではないか”、“解答用紙には生徒の思考の動きが分かるようなものもあり、楽しく作業できた”など、生徒の学びのプロセスを知ることの大切さや喜びについて採点作業を通して考えた・感じたという記述も見られた。“校長先生や担当の先生がずっと立って見回っておられたので、教員の仕事だからか”という記述も、教職課程で机間巡視のことを学んだから出た視点によるものと推察される。

補充学習対象生徒の学習支援と再テストの監督・採点に関わった日の報告でも、“テキストの序章で学んだように、知識があったとしても、それを教える技術がなければならぬというのを身をもって学べた”という学習知と実践知のつながりが明示された記述が見られた。また、補充学習の対象となった生徒と1対1の対面式で取り組む活動であったからか、再テストの監督・採点について“答案を回収した際に、笑顔で返却してくれる生徒がいて、勉強してきたんだな、と感じた”、“テスト1つでも、生徒とのコミュニケーションなのだと感じた”といった相互作用の効果に触れる記述が見られた。さらに、“1人ずつ声をかけていくと嬉しそうに返事をしてくれたので、1対1、若しくは少人数体制の指導は、生徒にとって良いものであると改めて感じた”

表6 学習知の実践知へのつながりを示唆する記述例

学年	ID	活動内容「採点作業」
4	5	中学校の中に入ってチャイムを聞いたのが久しぶりだったので、懐かしい感じがした。校長先生や担当の先生がずっと立って見回っておられたので、 <u>教員の仕事だからかな</u> と思った。採点の手間を考えると、eラーニングは便利で効率的かもしれないけれども、例えば <u>解答するまでに考えたことや、やる気の具合など、手書きのテストだから分かることもあるのではないかと</u> 考えた。テストで満点だった生徒にも、あまり点数が良くなかった生徒にも、それぞれがレベルアップできるように教育するのは難しいと感じた。
4	9	採点作業は単調な作業であるが、 <u>テストの解答用紙には生徒の思考の動きが分かるようなものもあり、楽しむ作業</u> することができた。色々なクラスや学年を採点するから、このクラスとこのクラスは同じ先生に教わっているなど、 <u>予備情報が予め分かっていたら、採点作業だけからでも気付くことはさらに増えるのではないかな</u> と思った。
3	108	採点作業を実際に行ってみて、採点することの難しさが分かった。大学の授業で「 <u>伝えたい相手のことを考える</u> 」 <u>というのを習ったが</u> 、生徒が書いた字の書き方を採点作業で見て、 <u>この言葉について考えさせられた</u> 。教員になったら、子供達に分かるか分からないかのギリギリの範囲で問題を作るのは大変だろうと感じた。採点基準で、どこまでをサンカクにし、どこからをバツにするかは難しい。他の教師と違う採点をする点と点数が違ってくるので、 <u>教師間の連絡が大切だ</u> と思った。
1	99	今回インターンシップに参加して、 <u>〇〇先生が最初の授業で仰った七五三の構造は本当なんだ</u> と痛感した。個人のレベルは違うのに、 <u>集団で授業を行うことの難しさ</u> を感じた。私が採点したのは1年生であったが、基礎的なところが習得出来ていないと、これから先、更に差が開いてしまったため、どうすれば全ての生徒に理解してもらえるのか、その難しさと効果的な方法について、改めて考えさせられた貴重な経験となった。この体験を生かして、より良い教育について探求していきたいと感じた。
活動内容「学習支援」		
4	20	まだ中学生だからか、 <u>1人ずつ声をかけていくと嬉しそうに返事をしてくれたので、1対1、若しくは少人数体制の指導は、生徒にとって良いものであると改めて感じた</u> 。
4	25	本日は、数学の再テストの採点をした。 <u>テストという、事務的なものと捉えがちだが、生徒の名前を見ながら採点することで、その生徒がどういった所で躓っているのか、または、その生徒の癖などを</u> 知ることが出来た。テスト1つでも、 <u>生徒とのコミュニケーション</u> なのだと感じた。 <u>自分がこれから指導する上でも、生徒との関わりに関がらないものは何一つないのだ、</u> と思っ活動していきたい。
4	26	今日は、2年生の国語の再テストの採点をした。 <u>答案を回収した際に、笑顔で返却してくれる生徒がいて、勉強してきたんだ、</u> と感じた。再テストとはいえ、自分が勉強して合格出来た、という感覚を生徒が身に付けていくことは、 <u>すごく大事なことだ</u> と思った。
1	100	今回初めて中学生に教えるということをしたが、 <u>一問一答の問題</u> であり、自分は答えが分かっている、生徒も模範解答をもらっているため、何をどのように教えたらい良いのか分からず、教えるということが如何に難しいかを痛感した。 <u>テキストの序章で学んだように、知識があったとしても、それを教える技術がなければならぬ</u> というのを身をもって学べた。私は、 <u>今度が最後のインターンシップになるが、この体験で学んだこと、見つけた課題を基に、これから先の授業で様々なことを学びたい。</u>

という記述については、相互作用の効果を感じたことから教職課程で学んだ学習指導のタイプを思い起こし、個別指導や小集団指導の良さを“改めて感じた”ものであるかもしれない。

なお、採点作業に関する記述でも学習支援に関する記述でも、学習知の実践知へのつながりを示唆する記述だけでなく、“この体験で学んだこと、見つけた課題を基に、これから先の授業で様々なことを学びたい”、“この体験を生かして、より良い教育について探求していきたい”など、実践知から学習

知を獲得する動機づけが高まったことを表すものや、“自分がこれから指導する上でも、生徒との関わりに繋がらないものは何一つないのだ、と思って活動していきたい”、“予備情報が予め分かっていたら、採点作業だけからでも気付くことはさらに増えるのではないか”など、実践知から実践の質をさらに高める意欲がうかがえる記述なども見られた。

考察

本研究では、ある公立中学校より依頼のあった学校インターンシップを受け、依頼された教育・学習支援に参加した学生の振り返りの記述を対象として、全体的な特徴を表すキーワードを抽出し、教職課程の履修の有無による違いを分析し、さらに履修者の記述を対象として学習知と実践知のつながりについて検討を行った。全体的な特徴については、テキスト分析により抽出されたキーワードを基に12のカテゴリが出現した。この12のカテゴリは、主成分分析により2つの成分にまとめられた。1つは自己に焦点づけられた記述（喜び、やる気など）、もう1つは他者に焦点づけられた記述（称賛、激励など）であった。ここで、教職課程履修の有無による違いを判別分析により検証したところ、判別に寄与するカテゴリは、履修者の場合「課題」と「先生」、非履修者の場合「称賛」と「激励」であり、これらはすべて他者指向性を表す第2主成分を構成するカテゴリであることが明らかとなった。

履修者と非履修者のいずれにおいても他者指向的なカテゴリが特徴として示されたことは、事前指導での教育相談的態度の推奨の現れとも解釈できる。さらに興味深いことは、それぞれに示された他者指向的なカテゴリの違いについてである。非履修者における生徒への称賛や激励の記述は喜ばしいものの、履修者の記述は現場の観察に留まらず、教職課程での学びを発展させた思考過程を示唆するものであった。履修者は、本研究で対象とした学校インターンシップにおける事前指導で推奨した教育相談的態度に限らず、幅広く深く教育に関する学習をすでに行っており、その分だけ学習知の量は非履修者のそれにまさる。新しい学習場面では、既知知識が豊富であるほど、それを新知識に結び付けることによって学習の成果を高めることができるので、履修者は教育者的な観点に立って今回の活動に取り組むことができ、学習知が実践知へとつながりやすかったと推察される。

本研究では、教職課程における学習知が学校インターンシップにおける実践知へつながっていると考えられる記述を中心に取り上げたが、冒頭で言及した通り、重要なのは学習知と実践知の「往還」である。往還とは「行き来すること」であり、実際、本研究でも実践知から学習知を獲得する動機づけが高まったり、実践知から実践の質をさらに高める意欲がうかがえたりする記述についても「結果」で触れた。ただし、後者については、実践文脈で学習できるという実践知への過剰依存（田島，2016）や、体験自体が学習のソースであるとする「体験神話」（森下，2016）などの問題点の指摘に見られるように、学生が経験を積みば予定調和的に学べるとは考え難く、実践知が実践だけで完結するとは本研究でも捉えていない。

そもそも理論と実践は互いを前提にして初めて成り立つように（亀井，2008）、学習知と実践知も相互補完的な関係が前提とされている（西，2008）。さらに両者は、一往復だけの単なる往還ではなく、継続的・発展的なスパイラルアップが求められる。それが、筆者らがこれまで着目してきた哲学的な認識論における解釈学的循環（森・鈴木，2018, 2019）に当たり、Heidegger（1927）はその循環の中に正しい仕方に従って入ることが決定的に重要であると述べている。本研究で取り上げた活動報告書にも知の循環を示唆する記述例が見られた。いずれの記述も学年に関係なく、学習知を備えて実践に挑み、そこで得た実践知から新たな課題を見つけてさらなる学習知を蓄積し、それを基に新たな実践に臨むといった多様な学びやさらなる意欲の向上が発展的に展開していることがうかがえるものであった。しかしながら、1～2年次学生の記述に比べ、3～4年次ではすでにそれまでの機会（たとえば、4年次学生の「教育実習」）における学習知と実践知の往還を通して得られた（量・質ともに増大・向上した）学習知を以て当該実践に当たり、さらなる課題を見つけ、意欲を増進させている様子であり、このような複数の生産的循環、すなわちスパイラルアップを対象として分析を試み、その機序を解明することが今後の課題である。

なお、本研究は支援を提供した大学側の効果に関するものであるが、支援を受けた中学校側の成果について付言すれば、全国的に実施される学力テストや文部科学省が実施する全国学力テストの点数が支援実施2年目から上昇しているとの報告を受けている。また、校長から教員の教育に対する取組姿勢に変化がうかがえるとの所見もいただき、これらは学校インターンシップ

の効果によるところが大だとの謝意を表されている。ただし、学校インターンシップの参加学生が入っていったことで学校現場にどのような変化が見られたのかを明らかにすることは今後の課題である。さらに、学生からの相互作用に関する報告も考えあわせれば、芦原（2003）が提唱する「大学、学校現場、そして大学生が協同して児童・生徒を教育する」協同型のインターンシップが成立していたことが示唆されるが、学生が学校現場でどのように協同し、どのような効果が見られるのかの解明も今後の課題となろう。

注

- (1) 学生が自らの将来に関連した就業体験を行うことがインターンシップであると広く捉えれば、これまでの教職課程において重視されてきた教育実習も学校インターンシップの一形態である。たとえば山口（2015）は、学校におけるインターンシップを①教育実習、②各大学が行っている狭義のインターンシップ、③各学校が募集する学校支援ボランティア、④各自治体が主催する教師塾という4つの形態に分けて紹介している。なお、本論文における「学校インターンシップ」という表現は、②と③を指している。
- (2) 理論知、学問知とも呼ばれるが、本研究では一貫して「学習知」と呼ぶ。
- (3) 協同学習が成り立つための基本的構成要素として Johnson, Johnson, & Holubec (2002 石田・梅原訳 2010) による5つの「互恵的な協力（肯定的相互依存）関係の構築」「個人の責任性の確立」「対面的な相互交流の促進」「社会的スキルの育成」「グループの改善手続き」を考慮して進めた。
- (4) 気づきの欄は、活動内容に関する記述が振り返りに入らないようにすることを意図して設けた。この気づきの欄は本研究の対象外であるが、記述された内容は学校インターンシップも含めた教育改善のための教員研修に寄与すべくインターンシップ先の中学校に渡した。

引用文献

- 芦原典子（2003）. インターンシップを媒介とした学校現場と大学の連携——新たな教育実習の可能性をめぐって—— 佛教大学大学院紀要, 31, 103-118.
- 橋本忠和（2018）. 教員をめざす学生のエンパワーメントを高める幼稚園と大学が連携した学校インターンシップについての一考察——北海道教育大学附属函館幼稚園“預かり保育”での表現活動を事例に—— 北海道教育大学紀要（教育科学編）, 68, 511-525.
- Heidegger, Martin (1927). *Verstehen und Auslegung*, in: ders.: *Sein und Zeit*, Tübingen, S. 148-153.
- 樋口耕一（2014）. 社会調査のための計量テキスト分析——内容分析の継承と発展を目指し

て—— ナカニシヤ出版

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002). *Circles of Learning: Cooperation in the classroom* (5th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company (石田裕久・梅原巳代子 (訳) (2010). 【改訂新版】学習の輪——学び合いの協同教育入門—— 二瓶社)
- 亀井浩明 (2008). 理論知と実践知の一体化——経験を踏まえて—— 日本学校教育学会 (編) 学校教育の「理論知」と「実践知」——その現状と新たな関係性の探求 pp. 3-18.
- 文部科学省 (1987). 教員の資質能力の向上方策等について (答申) <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315356.htm>
- 文部科学省 (2015). 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) <http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afidfile/2016/01/13/1365896_01.pdf>
- 森邦昭・鈴木有美 (2018). LTD 話し合い学習法の予習方法に関する考察——解釈学、脳科学、教育心理学からの示唆—— 文藝と思想, 82, 61-90.
- 森邦昭・鈴木有美 (2019). 読解と解釈学的循環——人工知能「東ロボくん」開発断念からの示唆—— 文藝と思想, 83, 29-46.
- 森下覚 (2016). 学校インターンシップ参加学生への省察支援——協働的省察によって達成される対話—— 田島充士・中村直人・溝上慎一・森下覚 (編) 学校インターンシップの科学——大学の学びと現場の実践をつなぐ教育—— ナカニシヤ出版 pp. 231-247.
- 永塚史孝 (2011). 教員養成のしくみとインターンシップ——教員の実践的指導力形成のために—— 啓明出版
- 中村直人・田島充士・入野博・山本冬彦・佐藤仁 (2012). 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—— 高知工科大学紀要, 9, 151-164.
- 西穰司 (2008). 教師にとっての「理論知」と「実践知」の現状と課題——両者の新たな関係性創出のために—— 日本学校教育学会 (編) 学校教育の「理論知」と「実践知」——その現状と新たな関係性の探求 pp. 213-229.
- 鈴木穂子 (2017). 協同的問題解決過程における学生チューターの役割 協同と教育, 13, 13-24.
- 鈴木有美 (2013). 教師——子ども関係がもたらすもの 速水敏彦 (編) 教育と学びの心理学——基礎力のある教師になるために—— 名古屋大学出版会 pp. 157-172.
- 田中宣秀 (2005). 産学協同教育の将来はどうあるべきか——戦略的な視点で考える—— インターンシップ研究年報, 8, 22-30.
- 但田勝義 (2019). 学生による無料学習支援活動の成果と課題～稚内市「教たま数学教室」、豊富町「チャレンジ教室」を通じて～ 稚内北星学園大学紀要, 20, 7-21.
- 田島充士 (2016). 学問知と実践知との往還を目指す大学教育——学校インターンシップにおける共創的越境—— 田島充士・中村直人・溝上慎一・森下覚 (編) 学校インターンシップの科学——大学の学びと現場の実践をつなぐ教育—— ナカニシヤ出版 pp. 1-28.
- 山口圭介 (2015). 企業以外で行われるインターンシップが示唆するもの——道徳教育・人

- 間教育としてのインターンシップの可能性—— 日本インターンシップ学会関東支部
(監修) 折戸晴雄・服部治・横山皓一(編) インターンシップ入門—— 就活力・仕事を
身につける—— 玉川大学出版部 pp. 117-137.
- 山口圭介(2017). インターンシップの教育的意義再考 日本インターンシップ学会東日本
支部(監修) 折戸晴雄・根本良友・山口圭介(編) インターンシップ実践ガイド—— 大
学と企業の連携—— 玉川大学出版部 pp. 118-124.