

# 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 —

谷川 至 孝

## I. はじめに—インターンシップ導入の背景と目的

表1 近畿地区小学校教員採用試験合格者

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
滋賀県	27	40	117	112	121	150	130	177	265
京都府	20	40	197	195	187	200	189	191	198
京都市	42	90	105	113	161	229	239	222	228
大阪府	80	174	599	753	760	1092	1336	1363	1315
大阪市	10	13	86	170	263	461	541	334	330
神戸市	16	20	54	78	82	120	151	195	196
兵庫県	70	90	260	250	310	310	340	480	530
奈良県	23	26	48	70	80	90	100	130	145
和歌山県	6	10	25	33	34	39	53	95	143

出典：『教員養成セミナー』2000～2008年それぞれ7月号

まず、表1を参照したい。近年の爆発的な小学校教員採用者数増にあらためて驚かされる。これに加えていくつかの点を指摘しておく必要がある。1. 今手元にある京都府公立小学校教員年齢構成（2007年3月31日現在）を示す棒グラフは、51歳をピークに山形を描いている。小学校教員が停年まで勤めるとは限らないので断定的なことは言えないが、京都府では今後10年近く多くの教員が退職し、それに伴い大量採用が続くことが予想される。2. 同様に、京都府公立中学校教員年齢構成を示す棒グラフのピークは47歳であり、従って、小学校の教員採用者増と同様の現象が4～5年遅れて中学校にも現れることが予想される。

表2 近畿地区小学校採用者に占める新卒者の割合(%)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
滋賀県	41.2	30.5				36.4	40.2	39.4	31.6
京都府	15.0	20.0	25.8	25.8	19.1	23.7	27.1	31.3	36.0
京都市	26.3	22.9	16.5	15.7	18.1	10.9	15.7	21.2	35.7
大阪府	46.2	34.7	29.6	36.7					
大阪市	40.0	23.1				24.1	33.3	37.1	35.9
神戸市	26.7	30.0	28.3	14.5	30.1	24.6	26.4	28.8	34.4
兵庫県	33.9	10.3	21.0	17.0	26.3	22.8	27.0	29.4	30.6
奈良県	23.1	13.3	20.4	25.0	20.0	16.7	25.0	27.3	34.5
和歌山県	33.3	0.0	82.6	12.1	8.8	14.6	9.3	14.9	17.1

空欄は非公表

出典：『教員養成セミナー』2000～2008年それぞれ7月号

このような教員採用数の増加がインターンシップ導入の背景にある。つまり、表2は小学校採用者に占める新卒者の割合であるが、府県によって違いはあるものの、おおむね10%から40%で推移しており、今日でも数年の講師経験を経てから採用試験に合格するのが、教員になる主流のルートであることに変わりはない。ところが、今日では合格実数の増加により、大量の新卒者が新任教員として小学校に入ってくる。換言すれば、以前は、大学4年間で教員としての力量を身につけられなかった場合、採用試験に合格することはまれだし、その場合、数年の講師経験が教員養成の役割を果たした。ところが今日では、大学4年間で教員としての力量を身につけなくてはならない、いわゆる即戦力としての教員養成が大学に求められている。

こうした教員採用の状況も反映して<sup>1)</sup>、2006年7月に出された中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」でも、教員養成における「理論と実践の融合」という言葉が頻繁に登場する。この「理論と実践の融合」とはどうあるべきなのか、そしてインターンシップはその中にどう位置づけることができるのか、それがまさしく本稿の課題なのだが、この言葉は、これまでの教員養成が大学での講義中心であり、学校現場での経験に基づく養成が、教育実習の3～4週間という短い期間に限られていたことから指摘される言葉であることには間違いがない。それは、例えば英国の事例と比較しても明らかである。英国では、教員養成の一般的なコース

1) 次の答申の中でも、「教員をめぐる現状」として「退職者の増加に伴う量及び質の確保」が指摘されている。

は、教育学士号をとるかあるいは他の学士を取得後1年間の「学卒後課程」(Post-graduate Certificate in Education)を履修するかのどちらかであるが、前者では3年次に24週、4年次に32週以上の教育実習が義務づけられている。学卒後課程の場合も同様で、初等教員課程で18週、中等教員課程で24週の実習が必要である。また、無資格教師がオン・ザ・ジョブでトレーニングを受ける雇用ベース型教員養成プログラムまである<sup>2)</sup>。

そこで、我が国でも教育実習を長期化すれば良いということになるが、開放制原則を基盤に、実際には教員にならない圧倒的多くの学生にも教員免許を授与している現状からすれば、教育実習の長期化は学校現場に多大な負担と混乱を与え、現実には考えにくい。そこで教育実習の長期化に変わって実施されるようになったのが、学校でのボランティアやインターンシップと言える。そして、ボランティアやインターンシップは教員免許取得の必修ではないために、本当に教員になる意欲のある学生が参加し、また、数的にも学校現場の負担にならず、それどころか、クラブ活動の補助や授業の補助、下校際の安全管理等様々な形で、学校現場に「あてにされる」存在ともなっている。

それでは、インターンシップとボランティア、そしてインターンシップと教育実習との違いはどこにあるのだろうか。まず、前者の違いについては、ボランティアとして学生は学校現場のお手伝いをする。そして、そのことによって学生自身も多くのことを学び取る。そうした点についてはボランティアもインターンシップも変わらないのだが、本校では、ボランティアに赴いた学生に対して、現場の先生方に系統的な指導をお願いするということは考えていない。それに対しインターンシップでは、現場の先生方にことあるごとにインターンシップの目的をお話しし、学生に対し一定の指導をお願いしている。実際、受け入れ校でも指導プログラムを作成して指導に当たっていただいている場合もある。また、逆にボランティアについては、「公益性」というボランティアの属性からしても「学校現場のお手伝いをする」という側面がむしろ強いと考えられる。

後者の違いについては、教育実習の実際は授業実習が中心と言って良いだろう。学生自身が授業を行わないときでも、授業見学や教材研究、指導案の作成に多くの時間を費やす。一方、インターンシップは授業の補助や放課後の補習の指導にはあたるものの、学生が単独で授業を行うことはまずない。その代わりに、LDやADHD、高機

2) 藤井泰「イギリス」二宮皓編著『世界の学校』(2006)、及び全国私立大学教職課程研究連絡協議会2006年全国集会シンポジウムにおける佐藤千津の発表より

能自閉症等の子どもたちとの関わり、事務的な仕事など、授業だけではなく学校の中の多様な仕事と関わる機会が多い。それが、後に述べるとおり、学校全体を広く見渡す上で意義のあるものとなっていると考える。

さて、以上の背景と目的をもって導入されたインターンシップであるが、以下本稿では、先に述べたとおり、教員養成における「理論と実践の融合」とはどうあるべきなのか、そしてインターンシップはその中にどう位置づけられるのか、を佛教大学の事例を参考にして考える。

## II. 佛教大学インターンシップの実際

### 1. インターンシップの開始—2005年度のインターンシップ

佛教大学は、2004年度より京都市、京都府、大阪府、神戸市等と協定を結び、まず、ボランティアとして学生を学校に送り出す活動に取り組み始めた。当時、教員免許も未だ取得していない学生を学校に送り出し、補助とは言え子どもたちの指導に当たることについて、我々大学人には若干の躊躇があった。にもかかわらず、教育委員会のほうから積極的に申し出があったことに正直とまどいを覚えた。しかし上記のような背景から、即戦力を求める教育委員会の思いには並々ならぬものがあると考えたと納得がいく。そして、時を同じくして、佛教大学教育学部では、京都市教育委員会と包括協定を結び、「小大連携プログラム」を開始した。このプログラムは、1.「学校実践プログラム」、2.「現職教員研修プログラム」、3.「リレー講義プログラム」からなる<sup>3)</sup>。柱である「学校実践プログラム」は、学生だけが小学校に入る教育実習やボランティア、インターンシップとは異なり、学生と大学教員が一緒になって小学校に入り、現場教員と協力して授業補助や授業研究、教材作り等に取り組むものであり、この活動を柱に2005年度には文部科学省の教員養成GPにも採択された。このような学校体験をとおして教員としての力量を身につけていく活動の一つとして、2005年度よりインターンシップにも取り組むこととなった。

開始当初2005年度の佛教大学のインターンシップは大きく二つに分けることができた。(1)本学独自のインターンシップと(2)コンソーシアム京都でのインターンシップである。表3がその参加実数であるが、表中、京都府教育委員会とあるのは

3) 「現職教員研修プログラム」は、京都市の教員が佛教大学通学制及び通信制の学部及び大学院の授業を受講するプログラムであり、「リレー講義プログラム」は佛教大学の教員が担当する大学の講義の一コマ程度を、京都市の指導主事や教員にご担当いただくプログラムである。

コンソーシアム京都でのインターンシップであり、それ以外の教育委員会は本学独自のインターンシップである。

(1) 本学独自のインターンシップ

表3のとおり、2005年度には、京都市を中心に亀岡市、園部町、京都府山城教育局の小・中学校に計47名の学生を送り出した。対象は2回生以上で、学校研修は40時間（5日間）以上、日程は9月上旬あるいは2月（大学では授業がないが、小・中学校では授業がある時期）の5日間集中して学校に入る集中型のプログラムとした。研修中一度は、大学教員が学校を訪問した。また、共通科目の単位として2単位が認定される。

表3 2005年度インターンシップ参加者

	小学校	中学校	計
京都府教育委員会	29	3	32
京都市教育委員会	18	18	36
京都府山城教育局	2	4	6
亀岡市教育委員会		3	3
園部町教育委員会	2		2
計	51	28	79

事前研修については、土曜日あるいは日曜日の4日間、全日集中して行った。その内容は、教育職独自の研修は2時間半程度にとどまり、大半はビジネス・マナー、人権研修、グループワーク等、企業等への一般的なインターンシップと同じ内容のものであった。「教員である前に社会人たれ」という考えでそのようなプログラムを組んだが、教職独自のプログラムを組む力量がまだ我々教員になく、従来から行われていた一般インターンシップの内容に依存した、と言うのが実情であった。事後研修についても、1日半（計約9.5時間）かけて、一般職のインターンシップ参加者と一緒に、体験発表を行った。

(2) コンソーシアム京都でのインターンシップ

2005年度よりコンソーシアム京都を利用して京都府教育委員会は府下の四つの小学校と一つの中学校でインターンシップを開始し、筆者がそのコーディネーターを務めた。全体の参加者数は小学校40名、中学校10名で、内、本学の学生はそれぞれ29名と3名を占めた。対象は3回生以上であり、学生と研修校との日程調整により

6月から12月まで週に1回程度の学校研修を行う継続型のプログラムとした。特筆されるべきは、京都府教育委員会が各研修校にインターンシップ生指導のための教員を一人ずつ加配し、学生の指導にあてたことである。また、本学のインターンシップは無料であるのに対して、コンソーシアムのインターンシップは有料であり、1万5千円を必要とした。

事前・事後研修については、筆者と教育委員会担当者とは打ち合わせをしながら、JR京都駅前のコンソーシアム京都で、6月16日から12月8日までの計8回18時20分から二コマ3時間の授業を行った。また、これらの研修のほとんどに先のインターンシップ加配教員も参加し、共に指導にあたっていただいた。研修の要点は、まず、前半については、「目的の明確化・自覚化」を行った。つまり、目標もなくただ漠然と研修校に入らないよう、「実習におもむくにあたって」というワークシートを配布し、学生各自が研修の目的を自覚する作業を行った。そして、次に同じ項目の「振り返りワークシート」を配布し、学生各自が作成したものをもとに、研修校ごとにディスカッションを行い、10月13日に中間報告会を行った。後半については、12月1日の3分スピーチによる個人報告会に向けて、スピーチの専門家からレッスンを受ける等の準備を行った。また、個人報告会のスピーチはすべてビデオ撮りした。この個人報告会の目的は、インターンシップでの気づき、学び、課題を報告すると共に、アイコンタクトや身振り・手振り、表情、声の調子など、授業を行うのに必要であるスピーチ能力の向上にも目的をおいた。さらに、中間報告にしても個人報告にしても、評価シートを作成し、学生間の相互評価を導入した。

なお、これらの事前・事後指導に加えて、8月の3日間、インターンシップ加配教員が教育論や体験談を話す「教育実践講座」が、インターンシップとは別にコンソーシアム京都の科目として開かれ、そこにもインターンシップ生に参加するよう促した。

## 2. 2006年度以降の制度見直しと参加の状況

### (1) 制度の見直し

2006年度以降、いくつかの制度見直しを行った。その主要なものは次のとおりである。

#### ① 2006年度

本学独自のインターンシップを次のとおり見直した。

- ・研修時間を5日40時間から10日80時間に。
- ・研修期間を集中型中心から週に1日程度を継続して行う継続型中心に。

- ・事前研修は教育職独自の研修を増やし、他の職種との合同研修を減らした。
- ・事後研修を集中的に行うのではなく、秋学期の授業時間割の中に組み入れ、週一度継続的に行うこととした。（「イクステンション」授業の導入）

## ② 2007 年度

これまでの2年間、京都府教育委員会のインターンシップはコンソーシアム京都で他大学の学生と合同で行ってきたが、小学校に関して2007年度より本学独自に行うこととなり、京都府下の3校が実習校として配置された。これまでコンソーシアムで行ってきた授業も本学の秋学期の授業「イクステンション」として本学で行うこととした。ただし、各校に教員がそれぞれ一名ずつ加配されることは従来と変わらず、各加配教員は本学のイクステンションの授業にほぼ毎時間ご出講いただいた。

この制度変更の理由は、1) 本学のインターンシップは無料であるのに対しコンソーシアム京都のインターンシップには費用が必要であり不公平感があったこと、2) 本学事務の簡素化にあった。

さて、以上の制度見直しの中で、イクステンションの導入はとりわけ重要である。コンソーシアム京都で行っているものを本学独自のインターンシップにも導入したものであるが、これは過程研修と言えるものであり、インターンシップ生が研修現場で体験したことをもちより、グループ内で紹介し、ディスカッションし、可能ならばその議論を学校現場で検証するものである。それは、以下に述べるとおり学校現場に同化するのではなく、その体験をしっかりとみつけ、考え、話し合い、そして、その考察を現場で検証してみようとするものであり、まさしく「理論と実践の相互循環モデル」の試みに他ならない。とりわけ、京都府教育委員会のインターンシップの場合、大学教員だけではなく、学校教員がこのイクステンションの話し合いの中に加わっており、学校現場での豊富な経験をふまえた理論的考察、その検証が期待される。

## (2) 参加の状況

以上の制度変更の中、インターンシップの参加状況は次のとおりであった。2008年度の詳細と2005年度から2008年度までの推移を示しておく。

表5からわかるとおり、インターンシップ参加者は順調に増えている。ただし、その中身をしっかりとみると、表6からわかるとおり、教育学部3年生以上の学生の参加はさほど増えていない。すでに述べたような「学校実践プログラム」をはじめとして教育学科には学校現場で学ぶカリキュラムが他にもあり、こうしたプログラムや後に述べる教育委員会主催の「教師塾」等も含めると教育学科3年生の学生にとって、学校現場での学びは飽和状態にあると考えられる。

表4 2008年度インターンシップ参加者

	小学校	中学校 <sup>1)</sup>	特別支援	計
京都府教育委員会	26			26
京都市教育委員会	48	38	3	89
京都府山城教育局	5	5		10
亀岡市教育委員会	4	3		7
華頂女子(中・高)		9		9
計	83	55	3	141

註1) 華頂女子の場合は高校も含む。

表5 2005-08年度インターンシップ参加者推移(校種別)

	小学校	中学校	特別支援	華頂女子 (中・高)	合計
2005	51	28			79
2006	51	17	1	8	77
2007	62	33	4	16	115
2008	83	46	3	9	141

表6 2005-08年度インターンシップ参加者推移(学部・学年別)

	教育学部			他学部		
	2回生	3回生以上	合計	2回生	3回生以上	合計
2005	9	41	50	13	16	29
2006	13	18	31	8	38	46
2007	12	21	33	23	59	82
2008	30	24	54	24	63	87

### Ⅲ. インターンシップの陥穽

#### 1. 自発的同化

「理論と実践の融合」を合い言葉にして、学校体験をとおして教員としての力量を身につけていくことを目的にインターンシップに取り組んできた。その最初の1年間を振り返ってみると、「走りながら考える」ところが多かった。そこには、「とりあえず学生を現場に入れてみよう。そうすれば、何かを掴んで帰ってくるだろう」という安

易な思いがあったように思う。

それでは、学生たちは実際に何を掴んで帰ってきたのだろうか。教育実習を考えてみても、学生にとって実習期間中は驚くほど時間が無い。授業実習、授業見学、給食指導、クラブ指導、子どもたちが帰宅して後の教材研究、指導案の作成、等々、学生は、様々な状況と出会对応することに精一杯で、自己の言動をじっくりと考える時間的、精神的余裕はほとんどない。インターンシップとて同じである。多様な多くの事柄が学生に降りかかってきて、学生はそれら飛び込んでくる状況をすべて受け入れ、無差別に無批判にどんどん吸収していく。さらにはやる気のある学生であればあるほど、それらの状況に自らすすんで対応していく。このように学生たちは学校現場に自発的に同化していく。

ところが、一般的に言っても、さらには今日の教育政策状況—教育における成果主義の強化<sup>4)</sup>と、その結果塾通いなどに象徴される学びの個別化—を考えたとき、学校で起こっている出来事は、学生が教員になるためにそのまま見習うべきことだけではなく、批判的に対応すべき事柄も数多くある。そうした学校での状況を学生が無批判に経験し吸収し、それらの事柄を当然のものとして将来の教職生活を送ることにについて、不安を感じざるを得ない。そこで学校の状況を学生はどのように経験し、何をどのように吸収していく必要があるのか、そういった点が問われねばならない。それを考えるにあたって、今日の教育政策状況の中で教員はどのような状態にあるのか、その点から考察をすすめていく。

## 2. 「考えない教員」の再生産

佐藤学はかつて次の三つの教師像を描いた。(1) 公僕としての教師。ここでは、「教師は一公務員であり、制度的に規定された職務を忠実に遂行し、公衆としての子どもと親の要求に対して献身的にサービスすることが求められ」(佐藤 1992: 112 頁)る。(2) 技術的熟達者としての教師。この教師像は、「教育の科学的研究の発展を背景とし、教師教育と教職研修の制度化により普及した教師像である。この教師像は、1960年代以降、地方教育センターの研修と大学の教師教育において漸次普及し、現在では、授業の研究と教師の研修における支配的な文化として機能している。……目

4) 例えば2006年7月7日に閣議決定された「骨太の方針2006」では、生産性向上と経済の拡大のための「制度インフラ」として「学習指導要領改訂、全国的な学力調査、習熟度別・少人数指導、能力・実績に見合った教員の処遇等により教員の質の向上を図り、2010年までに国際学力調査における世界トップレベルを目指す」と述べられており、こうした政策が実際に着々と実施されている。

標を確定し、教育の過程を効率的に統制して、教育結果を客観的に測定し、その生産性を上げる」(佐藤 1994 : 31 頁) 教師像であり、「すべての教室ですべての教師に有効な普遍的な技術やプログラムや理論が存在するという前提をもち、それらに精通し、それらを実践場面に応用して教育効果を効率的に高める教師像」(佐藤 1992 : 114 頁) である。(3) 反省的実践家としての教師。ショーン (D. Schon) の「反省的実践家」(reflective practitioner) をモデルにしたもので、「専門職を複雑な文脈で複雑な判断を高度な実践の見識を基礎にして行なっている職業」(佐藤 1992 : 127 頁) と捉える教師像である。

さて、我が子に少しでもいい点数をとらせたいという親の思いは否定しがたい親の生来的な思いである。つまり、成果主義を強化する教育政策は、施政者が政策を一方的に進めているだけではなく、そこには社会の一定の(歪んだ)支持がある。そう考えると今日の成果主義の強化の中で、国家や保護者の「学力」への要求に応じて、習熟度別指導やドリル学習に励む教員や、勤務評価や能力給によって管理される教員は、国家と保護者の要求に従順であるという点で二重の意味で「公僕としての教師」の側面を示している。また、成果主義に適応し「成果」を上げている「有能な」教員は、「技術的熟達者としての教師」の側面を示していると言える。つまり、技術的熟達者としての教師像が「官僚的文化と調和し、それを醸成する機能をもつ」(佐藤 1994 : 31 頁) と佐藤が指摘しているとおり、今日の教員は官僚主義的な行政システムに組み込まれながら、保護者の「成果」要求を受け止めることにより、教育目標や成果指標を外部から与えられて、その枠の中でひたすら成果を上げるよう能力主義的な生産性の向上に励んでいる、と言える。

このように今日教員が置かれている状態からは、日々接している多様な子どもたちの状況を自らの目で捉え、それらをふまえてどのような教育を行い、どのような子どもに育てたいのかという教育のビジョンを熟慮し、自ら構築して、個々の子どもの多様な問題を多様に解決していく方法を自ら考え判断する、そうした教師像を思い描くことは難しい。そこにはミッションを持たない考えない教員の姿しか浮かび上がらない。

そして、インターンシップ生が同化しようとしている教育現場はこのような状況におかれた教育現場である。つまりインターンシップ生の自発的同化とは「考えない教員」に無批判に同調することであり、このようなインターンシップは「考えない教員」の再生産と言えまいか。

#### IV. インターンシップにおける「理論と実践の融合」とは

##### 1. 「近代科学の知」

では、このような陥穽に陥ることなく、理論と実践を融合させるためにはどのようなインターンシップの在り方が考えられるのか。それを考えるにあたって、まず、「知」について考えてみたい。中村雄二郎は近代科学の知の原理として、次の三つの原理を示している。(1) 普遍主義。「事物や自然を基本的に等質的なものと見なす立場であり、それによれば、事物や自然はすべて量的なものに還元されることになる。したがって地域的、文化的、歴史的な特殊性は簡単に乗り越えられて、同じものがどこにでも通用することになる」(中村：129頁)。(2) 論理主義。すべての出来事を「一義的な因果関係によって捉え、認識できる」(中村：129頁)という考えであり、そこには、「多義的な曖昧さ」(中村：7頁)は認められない。(3) 客観主義。「事物や自然を扱う際に、扱う者の側の主観性をまったく排除して、それらを対象化して捉える立場」(中村：130頁)である。

それではこのような「近代科学の知」にはどのような限界があるのか。中村は次のとおり述べている。第一に、普遍主義について。現実の「実践は、真空のなかのような抽象的なところで行われるのではなく、ある限定された場所において、限定された時間のなかでおこなわれる」(中村：70頁)。実践は歴史性をもった個別的な社会や地域のような、ある具体的な意味場のなかで、それらからの限定を受けつつ行われるのであり、このような現実からは、「近代科学の知」が実践に普遍的に適用される、その有効性は疑わざるをえない。第二に、論理主義を成り立たせるために、「近代科学の知」は、「事象の自然的で必然的な因果連関を、実際には存在する環境との複雑な相互関係の網の中から取りだして」(中村：22頁)扱っている。しかし、そのように取り出された単線的な因果関係(一つの原因に対する一つの結果)が、現実に成立するのは限られた場合だけである。「実際には〈現実〉は、もっといろいろな側面あるいは多義性をそなえている」(中村：8頁)。第三に、客観主義のもとでは、「客観や対象とは、主観や主体の働きかけを受け被る、単なる受け身のもの、受動的なものでしかない。つまりそこでは、事物の側からわれわれに対する働きかけ、われわれの側からいけば受動になるような作用は一切無視され、無いものとされている。とはいえ、事物とわれわれの具体的な関係を成り立たせているのは、働きかけを受けつつ行う働きかけ、つまり受動的な能動とも言うべきものではなからうか」(中村：9頁)。

このような「近代科学の知」の限界に対応して中村が提起しているのが「臨床の

知」である。それは、「個々の場所や時間のなかで、対象の多義性を十分考慮に入れながら、それとの交流のなかで事象を捉える方法である」（中村：9頁）。「科学の知は、抽象的な普遍性によって、分析的に因果律に従う現実にかかわり、それを操作的に対象化するが、それに対して、臨床の知は、個々の場合や場所を重視して深層の現実にかかわり、世界や他者がわれわれに示す隠された意味を相互行為のうちに読み取り、捉える働きをする」（中村：135頁）のである。

## 2. 教育と「近代科学の知」

さて、佐藤学がショーンの「訳者序文」で「実証科学を基盤として形成された近代の専門家は、『技術的合理性 (technical rationality)』を根本原理として成立している。『技術的合理性』の原理にもとづく近代の専門家において、実践は科学的技術の合理的適用である」（ショーン：5頁）と述べていることから、先に述べた「技術的熟達者としての教師」像は、「近代科学の知」を基盤として形成される専門家像であると理解できる。ところが、本来の教育という営みは次のとおり「近代科学の知」の限界が最も顕著に表れる営みの一つである。

佐藤学は教師の仕事の特徴の一つに教育の理論と技術の「不確実性」をあげている。「ある教室で効果的であったプログラムが、別の教室で有効に機能する保障はどこにもない」（佐藤 1994：33頁）。ある子どもに有効であった教育実践が他の子どもには有効でないこと、同じ子どもであってもその子どもの状況によって有効性が変化することは、私たちが経験的に認識していることである。そのような教育実践の文脈依存性は「近代科学の知」の普遍主義と対極的である。

また、「教職の『不確実性』とは、つまるところ、教育実践の文脈依存性と価値の多元性と理論の複合性を表現するものにほかならない」（佐藤 1994：34頁）、とも佐藤は述べている。この価値の多元性と理論の複合性は成果主義や「近代科学の知」の論理主義と深く関わる。そもそも成果主義とは、グレソン (D. Glesson, University of Warwick, UK) によると「教育目標を国家的な成果目標によって測定可能な結果に焦点化すること」<sup>5)</sup>と定義される。そしてグレソンは、「成果主義の問題は、その他の多様な目標を犠牲にして、そうした目標が学校教育の根本原理になってしまうこと」<sup>5)</sup>と指摘している。つまり、試験の点数を上げることを目標とすることが問題なのではなく、本来多様であるはずの学校教育の目標や価値が単一的な成果目標によって支配

5) 日本教育政策学会第13回研究大会シンポジウム特別講演(2006.7), グレソン「専門職制・近代化・市民社会—目標と成果の文化を超えて—」より

されてしまうことに問題がある。そして、「近代科学の知」の論理主義はそのような成果主義と実に適合的である。なぜならば、教育の場において「近代科学の知」の論理主義を成り立たせるためには、教育が本来持つ様々な価値の相互関係の中から、「成果目標」という単一の価値を抽出し、教育実践とその成果という単線的な因果関係、それを成り立たせるための単一の理論をあてはめるといふ捨象あるいは抽象が必要だからである。逆に言えば、近代科学の論理主義は、本来の教育実践の特徴である価値の多元性や理論の複合性とは相容れ難い。

「近代科学の知」の客観主義が教育という仕事と相容れ難いことは説明を要しないであろう。教育という仕事は教員と対象である子どもとの相互作用の営みである。教育という営みはまさしく「働きかけを受けつつ行う働きかけ」である。ところがそのような相互作用を認めないのが客観主義であった。

### 3. 「考え、決断する教師」

さて、以上の「知」の在り方をふまえて、いよいよ、本稿の課題である教員養成の一環としてのインターンシップにおける「理論と実践の融合」の在り方を考える。まず、これまで述べてきたとおり、今日の成果主義の強化の中での教師像は「公僕としての教師」の側面をも持つ「技術的熟達者としての教師」であり、教師に限らずそうした「技術的熟達者」を育てるためのカリキュラムは、「基礎科学と応用科学から実践の問題を診断し解決する技術が生まれる」（ショーン：29頁）ということ为前提に、最初に関連する基礎科学と応用科学を学び、次に現実における実践の問題に適用される技術を学ぶという構造であった。このような理論と実践の構造からは、インターンシップでも従来の教育学やそこから生まれる教育技術をまず学び、その教育技術をインターンシップという実践で検証するという学びのモデルが考えられる。

一方、佐伯胖によると佐藤学等との討論の中で、ややもすれば現場の先生には「理論でどうかよりも、まず、とにかく子どもを見て、どういうときにはどうすればいいのかを経験でつかんでしま」（討論：135頁）い、そのような経験を最優先し、「しかも、その経験自体は反省の対象にはならない」（討論：135頁）という経験則の集積＝素朴経験主義が支配的であるという。そして佐藤の述べる「技術的熟達者としての教師」像には、これまで述べてきた近代科学から生み出された技術だけではなく、このような経験主義的で暗黙知<sup>6)</sup>がほとんどの技術という、二つの技術を含んでいる

6) ここで「暗黙知」を以下のとおり定義しておく。「言語化していない・しがたい知識であり、経験や五感から得られる直接的知識であり現場の知」（曾余田：255頁）

という（討論：138頁）。こうして考えてみると、先に問題にした「自発的同化」は、この暗黙知万能モデルに近い。

さて、理論と実践の融合という時、このような二つの理論と実践の関係モデル、すなわち①理論の実践への適用モデル、②暗黙知万能モデル、とは異なる第三の関係モデルを考える必要がある。曾余田は野中郁次郎の議論を参考にしながら次のとおり述べている。「対象に住み込んで意味を読み取り、その思いを言語（概念）を創造して表現し、再びその言語の意味を内面化し現実には生かして暗黙知を確認、再編、拡大していく。そうして拡大された暗黙知はさらに新たな形式知へと結びついていく」（野中：57頁）、という「暗黙知」と「形式知」＝「言語化された明示的な知識であり、頭でわかる知識」、「特定の文脈に依存しない概念や論理（理論、マニュアル、問題解決手法）」（曾余田：255頁）、つまりこれまで述べてきた近代科学の知、の相互循環が知識創造の本質である。このように曾余田は実践から得られる暗黙知と理論（形式知）との相互性を強調する。そして、その場合の形式知は、「手法的というよりは、より分析的、哲学的、思想的なもの」であり、「多数の文献を講読し、プレゼンテーションとディスカッションによって知的刺激を与えあう機会は、教育や学校の理念や価値観等の見識、ものの見方や考え方、哲学、思想を深める」（曾余田：257頁）と述べている。

これに対し中村は、実践とは「理論と実践との形式的な（それゆえに何でも含まれてしまう）相互性から成るものではない。実践とは、各人が身を以てする決断と選択をとおして、隠された現実の諸相を引き出すことなのである。そのことによって、理論が、現実からの挑戦を受けて鍛えられ、飛躍するのである」（中村：69-70頁）と述べ、さらに中村は経験と実践を区別し、「経験のなかでより能動的なもの、つまりとくに意思的で、決断や選択をとまなうところのものが実践だ」（中村：71頁）と述べている。このように、中村は個々の場所的、時間的な条件の中で、決断し選択することを実践の重要な要素として考えている。

両者の見解から、第三のモデルとしての「理論と実践の相互循環モデル」を次のとおり考えることができる。このモデルでは、教師の実践は、専門的知識や科学的技術の普遍的な適用、ましてやマニュアルに基づく実践ではなく、また、単なる経験の積み重ねによる実践でもなく、全体状況を広く見渡し、多様な状況を個々に的確に捉え、問題を認識し、その問題に自らの判断で決断し対応する実践である。そして、そのような実践における有用な理論とは、そのような認識や決断を支える理論であるから、一義的な因果関係に基づく理論ではなく、どのような教育をしたいのか、どのよ

うな子どもを育てたいのかという教育や学校の理念や価値観を深める「教育する哲学・思想」であり、教師はそのような「教育する哲学・思想」を、常に学び、自ら柔軟に考え、実践をとおして深め続ける作業を求められている。そしてこのような「考え、決断する教師」の育成がインターンシップでも求められている。つまり、インターンシップでは「教育する哲学・思想」を学びつつ、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」の養成が求められている。

## V. 終わりに—教員養成の見過ごせない現実とこれからのインターンシップ制度

最後に、これからの教員養成制度を考えるにあたって見過ごせない現実を指摘しておきたい。それは各教育委員会による「教師塾」等の進展である。これらは教員を志す者を対象に教育委員会自身が講義と学校での現場実習を行うものである。各府県の2008年現在の内容は表7のとおりである。

これらの取り組みは講座と現場実習を組み合わせて即戦力となる教員を養成しようとするものであり、これまで本学が行ってきたインターンシップの取り組みと同様の形式をとっている。しかし、先の2006年7月中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」でも、教員養成の原則＝大学における教員養成と開放制、は確認されている。「理論と実践の融合」を目指して、大学と教育委員会、学校現場が協力して教員養成に取り組むことは大いに推奨されるべきだが、教育委員会が自前で教員養成を行うことは、この教員養成原則からの逸脱である。

ところが、大学としてはこうした教育委員会の動きを現実的に無視することはできない。なぜならば、京都府は修了生の教員採用試験1次免除を制度として明確に位置づけているし、たとえば大阪府のように「大阪教志セミナー」と教員採用試験との関わりを「募集要項」で明確に否定していても、ましてや京都市や滋賀県の募集案内等における玉虫色の表現からは、我々大学人や学生にとってみれば「教師塾」等の受講と教員採用とのつながりを想定せざるをえないからである。

このような、無視できない現実をふまえて大学としてはどのようなインターンシップの制度を現実的に構築していくべきなのか。それは第一に、大学が教育委員会と同じことを行う必要はない。なぜならば、大学が同じことを行うのならば、採用試験との結びつきが想定される教育委員会の取り組みにそれを委ねた方が合理的だからであ

表7 教育委員会主催の「インターンシップ」

	名 称	講座回数	学校 研修	採用試験と の関係	その他
滋賀県	滋賀の教師塾	半日 15 回	10 日	△註 1	3 回のフィールド ワーク
京都府	教師力養成講座			○一次免除	註 2
京都市	京都教師塾	半日 12 回	10 日	△註 3	5 回のフィールド ワーク
大阪府	大阪教志セミナー	10 回（2 回全日、 残り半日）	10 日	×註 4	4 回以上の半日選 択講座
大阪市	大阪市教師養成講 座	15 回程度	5 日	×註 5	社会教育施設見学
奈良県	奈良県ディア・ ティーチャー・プ ログラム	8 日	註 6		

註 1 「塾生であることによる優遇措置はありませんが、この塾で学び身につけていただいたことが、選考試験で生かされると考えています。」（募集案内）

註 2 本学やコンソーシアム京都、京都教育大学、等のインターンシッププログラムを修了した者が「教師力養成講座」に参加し講座及び学校実地研修を行い、それを修了し大学から推薦を受けた者は教員採用試験一次試験免除の対象となる。

註 3 「教師塾での学びを一次試験から全員面接やボランティア活動歴を評価するなど人物重視の選考を行っております京都市の教員採用試験においても、大いに役立てていただくことを期待しています。」（入塾者募集ガイド）

註 4 「受講生及び修了生であることをもって、大阪府教員採用選考テストにおいて、有利に取り扱われることはありません。また、テストの全部または一部を免除することはありません。」（募集要項）

註 5 「大阪市教師養成講座を受講・修了したことをもって、大阪市公立学校・幼稚園教員採用選考テストの全部または一部を免除することはありません。」（募集要項）

註 6 1 週当たり 4 時間以上 20 週

る。第二に教育委員会の取り組みとの差異化をはかり「大学での教員養成」という原則に立ち返るためには、あらためて「理論」の部分をしっかり位置づける方向性で「理論と実践の融合」の在り方を模索すること、であろう。

#### 引用文献

佐藤学「反省的实践家としての教師」佐伯胖、汐見稔幸、佐藤学編『学校の再生をめざして 2 教室の改革』（東京大学出版会、1992）

佐藤学「教師文化の構造—教育実践研究の立場から」稲垣忠彦、久富善之編『日本の教師文化』（東京大学出版会、1994）

曾余田浩史「学校管理職養成における大学院教育の役割」小島弘道編著『校長の資格・養成と大学の役割』（東信堂，2004）

討論「教師が専門的に成長すること」佐伯胖，汐見稔幸，佐藤学編『学校の再生をめざして2 教室の改革』（東京大学出版会，1992）

ドナルド・ショーン著，佐藤学，秋田喜代美訳『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』（ゆみる出版，2001）

中村雄二郎『臨床の知とは何か』（岩波新書，1992）

野中郁次郎『知識創造の経営』（日本経済新聞社，1990）

本稿は，拙稿「今日の教員養成の在り方とインターンシップ—佛教大学の事例を参考にして—」全国私立大学教職課程連絡協議会『教師教育研究』（2007）に加筆，修正したものである。

（たにがわ よしたか 兼担研究員）