

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 26 年 6 月 12 日現在

機関番号：32601

研究種目：若手研究(B)

研究期間：2011～2013

課題番号：23730627

研究課題名(和文) 社会人基礎力を効果的に育成するための学校インターンシップの改善と学習過程調査

研究課題名(英文) Practical research of school internship: Building communities to develop fundamental competencies for working persons

研究代表者

香川 秀太 (Kagawa, Shuta)

青山学院大学・社会情報学部・准教授

研究者番号：90550567

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 3,400,000円、(間接経費) 1,020,000円

研究成果の概要(和文)：学校インターンシップで生じる、「学生間の知識継承・交換の壁」、「先生か学生かのアイデンティティの壁」、「他の単元や授業間の壁」等の課題(境界)に着目し、これを改善し、かつ社会人基礎力をより育成する、教育実践とツールの開発を試みた。具体的には、異学年混交からなる非公式的な学習コミュニティを有志学生と設計し、学生主体で、知識継承・交換、テキスト等の教材開発、模擬授業の実施等を試みた。その後、この実践をモデルに、公的な学校インターンシップを改善した。そして、改善前後の社会人基礎力の違いを因子分析とt検定により分析した。その結果、8因子が抽出され、他者志向的規律性と課題発見に有意な変化が見られた。

研究成果の概要(英文)：The present study attempts the pedagogical practice and development of tools to develop fundamental competencies for working persons and some tasks in school internship: difficulties of sharing knowledge among students, fuzzy identity between students and teacher, boundary among lessons, etc. Especially, we built an informal community of learning that students exchanged knowledge each other, developed unique teaching materials, and performed "teacher". Then we transformed the formal system of school internship with this practice of community as a model, and analyzed the change of the competencies with factor analysis and t-test. Consequently, there were significant differences as for the other-directed discipline and problem identification factors.

研究分野：社会科学

科研費の分科・細目：心理学・教育心理学

キーワード：学校インターンシップ 社会人基礎力 越境 活動理論 実践コミュニティ 実践研究 学生主体 実習

1. 研究開始当初の背景

昨今、教育と職場のかい離を乗り越える学習環境の重要性が叫ばれており、学生が社会に向けて身に着けるべき力として社会人基礎力(経済産業省, 2006)が提示されている。これに対し、大学教育において、インターンシップや職場体験が、座学の限界を超えるリアルな学習の機会として積極的に導入されてきている。特に教育学系では、教育実習以前に、或いはそれとは別の機会として、大学生が小中高等学校にティーチングアシスタント(以下, TA)として赴き、教員の指導の補助や生徒の学習支援を行い、教育経験だけでなく社会人としての素養を身に着けていく学校インターンシップ(以下, SI)が広がりつつある。しかし、実際こうした取り組みを通して社会人基礎力がどのように育つのか明らかになっていない。また、SIには様々な課題が生じており、これに取り組む必要がある。本研究では、特に次のような課題に焦点を当て、これの改善に取り組む。

まず、先輩学生が現場に参加し、経験を積んでも、後輩にその知識が伝承されず、学年間で学習がぶつ切りになりがちである。また、同学年同士でも、違う学校に配属したり、同じ学校に配属されている者同士でも担当クラスが異なり交流が少ない。先輩が後輩に、或いは学生同士で、知識を伝承・交換することは、自らの経験の省察にもつながるがこの機会が十分でない。さらに、学生は「先生」として現場に入り、プロの授業を間近で観られるものの、教育実習のように、自分自身で授業の設計や実施までは実践できないという、「実践のアクセス」(レイヴ・ウェンガー, 1993)の制限がある。

2. 研究の目的

本研究では、SIを通して、学生はどのような課題を経験しているか整理し、それを乗り越えるための学習環境のデザインとSIの改善を試み、その過程をフィールド調査する。そして、SIの改善前後で社会人基礎力がどう変化したか調査する。

3. 研究の方法

(1)学習環境のデザインにおいては、活動理論(Engeström, 2001)や状況論(レイヴ・ウェンガー, 1993)の考えを援用しながら、学生たちと、SIの課題を乗り越えるための対話の機会、コミュニティ、ツールをデザインした。また、その過程をビデオやICレコーダで録音し、質的分析を行った。なお、研究代表者は、教員としてSIの単元を担当する立場だった。

(2)SIの改善前後で、「アクション」、「シンキング」、「チームワーク」からなる、社会人基礎力がどう変化しているか調査した。経済産業省委託の関東地域インターンシップ推進協会(2007)が作成した社会人基礎力の質問項目を参考に、学校インターンシップの活動

により合致した形になるよう改変した40項目からなる質問紙(5件法)を作成し、2011年~13年の、実習を終了した計74名の学生から回答を得た。因子分析を実施し、各因子の下位尺度得点を算出して、改善前のSIを経験した2011年度受講者の学生9名と改善後のSIを受講した2013年度受講者11名との得点の差をt検定により比較した。

4. 研究成果

(1)境界をつなぐコミュニティとツールのデザイン

①境界の分類

フィールドワークを通して、SIに参加する学生が経験する課題を、次の「境界」問題として分類・整理した。

- (i)経験の境界:(i)-1.せつかく1年かけて先輩が習得した生徒への関わり方やTAならではの振る舞い方が、その後輩に伝承されることなく、経験が学年間でぶつ切りになる(異学年間の境界)。(i)-2.別々の学校や教室に参加するTA同士で知識を交換する機会が十分でない(同学年同士の境界)。
- (ii)立場の境界:(ii)-1.学校には「先生」として入り、プロの授業を間近で観察する機会があるが模倣までする機会に制限がある。(ii)-2.同じ学生であるので生徒に近いが、しかし先生として入るため教員にも近いという、ある種特殊なTAの立場に学生たちは悩む(参加のアイデンティティの問題)
- (iii)授業間の境界:SIの授業はSIとして独立し、他の授業との連続性に欠ける。

②学習環境のデザイン

以上の境界を越えるため、2011年度に、学生主体の学習コミュニティを、一部の有志の学生と協働でデザインすることを試みた(教員である研究代表者はこのコミュニティの設計を陰で支え、そこでの様子を観察調査する立場で関わった)。これは、多様な人々が共通の関心のもと集い学び合う非公式な集まりである、「実践コミュニティ」(ウェンガー・マクダーモット・スナイダー, 2002)をモデルにしている。

このコミュニティは、異学年の学生たちが授業の単位とは無関係に、主体的に集まりチームで考え、学び合う集合体である。この活動は、上記の境界を越えることを志向した次の特徴がある。

- (i)経験の境界を越える:異学年の学生、或いは違う学校に配属されている学生が、それらの境界を越えて集まり、SIに関する情報交換やSIのシステムに関する改善点の議論を実施した。特にこの活動をきっかけとして、学生主導で、SIに関するオリジナルのテキストを作成した。

SIは、新しい取り組みのため、教職実習用

のものはあるものの、SI 専用の学生向けのテキストが存在しない。また、仮にあったとしても普遍性を志向したものとなり、必ずしも「その大学」の SI に合致したもとはなりにくい。さらに、TA 経験のない大学教員よりも、学生の方が TA としては経験があり、SI の熟練者といっているほどの学生もいる。しかし、彼らは学生を指導する立場にはなく、この人的知的資源が十分活用されていない。

他方、学生たちの現場経験は、レポートとして SI 後の学期末に提出される。これは通常、あくまで「評価の対象」としてしか扱われない。しかし、実はこのレポートには、学生たちの個々のリアルな経験に基づき、それを省察する中で可視化された「知恵」が含まれている。この知恵は、他の学生や SI 初心者にも有用と思われるものが少なくない。つまり、「評価の対象」として終わるレポートを、「実践の道具」や「継承されるべき知恵」として転換することで、この境界(i)の越境につながることを目論んだ。

この実践は、眠った知的資源や、それらに対する従来の「解釈」や位置付けを批判的にとらえ、その転換を試みたと一般化できる。

こうして、このコミュニティのメンバー（何年も通い、学校からも信頼を得ている TA の熟練者）の一人が中心となり、連携校の教諭にも協力してもらって、多様な学生の声（知恵）、複数のインターン先の学校の教員の声、そして大学の教員の声が混交した多声的な、オリジナルでローカルなテキストをデザインした（下記写真）。なお、このテキ



スト作りを主導した学生は、現在、小学校の常勤職に就いている。

また、この学習コミュニティは十数名の有志で構成されるため、知識交換の範囲に限界が生じる。しかし、このテキストというツールがそ

の境界を越え、学生全員に配布し知識をシェアすることを可能にする。

テキスト以外にも、この会のメンバーが、実際の現場の様子を見せながら、SI 活動を解説するオリジナルの動画を作成した。それまで、初参加の学生には、SI の具体的なイメージがわきにくいという声が多くあったが、その後、動画の視聴機会を与え、かつ先輩学生と対話する機会を持つように授業を再設計した。また、看護実習だが、そこでは毎回の実習の連続性を体験・意識することで学びが深まっているという知見をモデルにして、毎回の体験がぶつ切りにならないよう、毎回提出する報告書やその使用方法に、課題発見や目標に連続性をもたせる改良も施した。

(ii) 立場の境界を越える：この学習コミュニティでは、SI でプロの教員の授業を間近で観察したことを生かして、自ら授業をデザイン

し実践する模擬授業を活発に行った。この過程は動画で録画され、学生間の反省的ディスカッションに使用された。

また、(ii)-2 の、SI に参加する学生たちが TA という微妙な立場に悩むことについては、自らのアイデンティティを対象化し、語り合う場を設けた。その結果、グループの対話を通して、「境界人としての TA」という、新しいアイデンティティのモデルを自分たちで構成していく過程が観察された。

自分たちは、先生なのか、学生（生徒側）なのか、不明確なことに悩む学生が、TA とは、「先生でもあり学生でもある」という境界線上にあり、それがむしろ強みであるという意味付与を、「境界人」という名を付けて、行ったのである。すなわち、「どちらかの立場にならなければいけない」という静的なアイデンティティから、むしろ、彼らの言葉で言えば「境界線を揺らし、柔軟に対応する、ぶれることが重要」とであるという、より動的なアイデンティティのモデルを構成した。身の置き所のないある意味半端な立場だからこそ、見える生徒や学校の様子や、可能になる TA に独特な学校への関わり方があるという視点を見出したのである。

このモデルは、教員が教えたものではなく、学生たちが自らの実践経験をもとに、対話を通して生み出したもの、つまり能動的（主体的）な知識創造の産物と考えられる。実践知研究は、看護や教育の分野で進められてきたが、実践知の発達は、熟練者の頭から初心者の頭への知識や技術の内面化ではなく、省察的で能動的な知識構成から起こる（香川、2011；ショーン、2001）。この事例は、学生たちの今ここの実践知の発達過程を示すものであると考えられ、また、インターンシップという、大学（教育）と現場（職場）という二つの異なる状況間をまたぐ過程で生まれた、インターン生に独特のアイデンティティであり、知であると位置づけられるだろう。

(iii) 授業間の境界を越える：これはまず、研究代表者が担当する教育学の授業と SI の授業とを一部連動させた。SI での現場活動終了後、或いはその中間の振り返りディスカッションで学生たちからよく出てくる内容を、教育学の授業で取り上げるようにした。

また、先のオリジナル・テキストは、最終的に学生の卒業論文として提出された。こうすることで、学生にとって明確なメリットやモチベーションになる。また、卒論は卒業目当ての通過儀礼や個人の成果に閉じたものになりがちだが、実際に本物の SI の授業で教員や後輩に使用される「本物のテキスト」となることで（さらにネット上で一般公開し他校にも参照可能な形にした）、本物の実践に開かれた成果物となる。

こうして、卒論という単元や個人の論文に閉じず、その境界を越え、SI の授業や、他の学生たちに使用される論文という位置づけ

を獲得することができる。また、学生自らが、自分たちの学習環境をデザインし改善することになり、昨今の授業アンケートに象徴されるように、「お客様」として扱われがちな学生をむしろ、学習環境を自分たちが作り変える立場にあり、それに責任を持つ能動的主体として扱うこと（主体性の育成）につながりうる（教員が楽をしているのではないかと揶揄されるかもしれないが、実際は、他校への協力要請やテキスト作成等の過程で教員の少なくはない介入が必要な点は申し添えておく）。

③非公式な学習コミュニティの特徴

上記以外の点も付け加えて、今回設計した学習コミュニティの特徴を以下に整理する。

- ・インフォーマルな越境の場：単位とは無関係に、学年や担当クラス、所属学科学部を越えて知識交換や実践デザインを試みる集合体である。

- ・SIの変容を促す媒体：学生たちが、非公式的に、TAや授業実践の知識やスキルを向上させる機会であると同時に、公的なSIのシステムや学習方法を改善・発展させたり、そのためのツールを創造させたりする場として機能した。

上記で示したものに加え、このコミュニティの取り組みに、継続的に研究代表者が入ってその様子を観察することで、学生たちがどこまで自分たちでコミュニティを形成することができるか、どこが難しいか、ディスカッションをデザインすることができるか、どのような会話がインフォーマルに普段行われているか、どういった不満や不安をSIに持っているかなど、知る機会になった。このコミュニティはいわば、「実験的な場」として機能した。

この実験的取り組みは、実際のSIの活動そのものの改善にも転用した。特に、2013年度は、少人数のグループを組ませ、そこに先輩も参加してもらい、活動の振り返り等を実施させた。すなわち、この非公式なコミュニティの活動がモデルとなり、それを、公的なSIの活動へと移植したのである。

- ・教員の発達機会：上記を言い換えれば、学生だけでなく、SIを担当する教員自身が発達する機会にもなっていたといえる。

- ・活動の他への影響：さらに、このコミュニティの設計を通して、別の学生グループが、単位と無関係に学習コミュニティを形成し始めたり、他の教員もそれに関わったりするようになり、活動が飛び火していった。つまり、このコミュニティ（の設計）は、これのみの形成や変容でなく、SI等の周囲の実践の変容を促すメディアにもなった。これは当初予期していなかったものである。

④課題：コミュニティの境界

学習コミュニティは、上記の成果を示す一方で、課題も多く表れた。

代表的なものを一つあげれば、学年や立場を越えた越境的な場を志向する一方で、互いに新たな境界も生まれた点である。異学年同士で、それまでにない話し合いやつながりが現れたが、後輩が動かない、出席しない、先輩に言いづらいことがある、などの意見や相談が起こった。これは、境界を乗り越えたりその境界を解消したりする「越境」という概念で表現すべきものというよりもむしろ、互いの境界の意味や質や量が変化したこと、つまり「境界変容 (boundary transformation)」というべきものが生じたと考えられる。

従来 of 越境論は、「これこれという境界があつて、それを乗り越えよう（乗り越えた）」というレトリックで語られがちだった。しかし、我々の現実の取り組みでは、このコミュニティの事例のように、越境を志向したところ、むしろ実際には新たな境界が生じたり、従来の境界が別の新たな境界に変わるといような事態が少なくないのではなかろうか。またそもそも、一見、越境したように見える事例であっても、境界を完全に解消したり乗り越えたりしているわけではなく、注意深く検討すれば、「境界が形を変えた（つつある）」というべきケースが少なくないと思われる。

すなわち、本研究を通して、越境とはむしろ、境界変容の過程とみなすべきという視点や概念を抽出することができた。越境という言葉の方は、ある種便利な言い方である反面、楽観的で大掴みな見方を誘発する危険な言葉でもある。境界変容という視点をとることで、こうした楽観主義を少しでも避けさせ、微細な境界の変容へと目をむけることができるかもしれない。

課題を述べる。こうした学生主導の学習コミュニティは様々な発展可能性があった。例えば、インターン先の学校の教室で授業に全くついていけない生徒に遭遇する学生は少なくなく、彼らをこのコミュニティに呼んで、無料で授業を実施し、その様子を互いに批評し合うような機会ができれば、学生は、模擬授業ではなく、本当の授業を実践することができ、生徒にとっても利益になる形をつくることもできた。実際、こうしたボランティア教育は、区の地域住民を主体に行われていたり、台湾等の海外でも、大学生を主体とした、学校外での補償教育として行われている。

しかし、今回は、周囲の教員の理解や学生自身のモチベーションを促すことができず、こうした活動に展開させることができなかつた（ただし、既に実践されている地域住民の補償教育活動にSIの学生が参加するようにはなつた）。今後はこうした点も検討し、より拡張的なSI活動について検討していく必要がある。

(2)社会人基礎力の変化の分析

SI後の学生74名から得た社会人基礎力の回答に、因子分析（プロマックス回転、主因

子法)を実施し、固有値の推移と解釈可能性から6因子を抽出した。全分散を説明する割合は52.60%だった。

	因子					
	1	2	3	4	5	6
第一因子：主体的コミュニケーション (α=.891)						
周囲の人々に、ともに行動するよう声かけをしている (いた)	.740	.077	.087	-.112	.053	-.135
自分の意見と相手の意見の違いを踏まえて、新しい考えを生み出している (いた)	.722	.065	-.026	-.011	.182	-.066
要点をおさえて、理路整然と語っている (いた)	.586	.277	-.255	.064	-.024	.095
報告、連絡、相談を怠らず、行動している (いた)	.550	-.252	.316	.188	-.008	-.098
話そうとすることを自分なりに十分に理解して伝えている (いた)	.533	-.109	.118	.133	.111	.176
事前に話すポイントを整理している (いた)	.531	-.066	.019	.347	.118	.034
自分の意見や立場と、相手の意見や立場の違いを考えている (いた)	.485	-.088	-.005	.045	.124	.248
考えられる最適な手段や方法を選択している (いた)	.390	.135	.248	.058	-.268	.260
与えられるもの以外にも、自分で進んで必要な道具や概念をつくりだしている (した)	.387	.092	-.039	.220	-.243	.181
相手の意見を正確に理解するため、内容の確認や質問等を行っている (いた)	.371	.213	.097	-.035	.126	.049
分からないことや足りない知識や技術は、自らすすんで調べて学んでいる (いた)	.361	.208	-.073	.175	.039	.158
第二因子：積極的情報収集・利用 (α=.763)						
既存の知識や技術 (文庫含む) を、自分なりにアレンジして、新しいものをつくりだしている (した)	-.060	.761	-.077	-.045	.144	.042
事例や書籍の一々等を用いて、具体的にわかりやすく伝えている (いた)	-.111	.565	.014	.063	.228	.260
作業のプロセスを明らかにして優先順位をつけ、実現性の高い計画を立てられる (いた)	.294	.559	.140	.171	.065	-.489
ストレスを感じることは一過性、または当然のことと考え、重く受け止めすぎないようしている (した)	-.474	.542	.356	.329	-.055	-.085
ストレスを成長のチャンスとして捉えている (いた)	-.191	.531	-.011	.109	.119	-.137
課題を把握するために、文献やWEB上の情報などを積極的に利用している (いた)	-.112	.439	.021	-.081	-.436	.349
第三因子：他者志向規律性 (α=.748)						
周囲から期待されている自分の役割を把握して、行動している (いた)	-.095	.165	.722	-.024	-.080	-.023
周囲に迷惑をかけないように、必要なルールやマナーを守っている (いた)	-.166	-.201	.681	.265	-.137	.198
周囲の動きに注意しつつ、自分がその時すべきことの優先順位をつけて行動している (した)	.354	.037	.505	.058	-.122	-.074
個々の指導者が定めるルールにのっとって、行動している (いた)	.306	.144	.480	-.337	.091	.169
第四因子：課題発見 (α=.749)						
問題や困難から安易に逃げず、向き合う努力をしている (した)	.019	.405	-.157	.573	.079	.152
自ら具体的な目標を設定し、その達成に取り組んでいる (いた)	-.063	.082	.179	.550	-.107	.060
自ら課題や作業を見つけて取り組んでいる (いた)	.200	.185	-.040	.485	.102	.090
他人が困っている点や手助けしてほしい点を、積極的にフォローしている (した)	-.067	-.161	.079	.459	-.366	.138
第五因子：働きかけ (α=.651)						
周囲の人の状況 (人間関係、忙しさ等) に配慮して、良い方向へ向かうよう行動している (した)	-.069	.140	.232	-.101	.593	.333
他の学生のモチベーションを高めるための工夫をしている (いた)	.095	.162	-.234	.053	.529	.023
適切なタイミングで質問をしている (いた)	.103	.063	-.086	.035	.417	-.067
第六因子：建設的姿勢 (α=.720)						
他人の意見ややり方をヒントにして、自己向上にいかしている (した)	.247	-.121	-.013	.217	-.056	.670
相手が話しやすい雰囲気づくりをしている (いた)	-.011	.195	.109	.042	.144	.463
他の学生や教員 (TAの場合理場の担任含む) の長所や短所を見極めながら、協働している (いた)	-.090	-.105	.121	.221	.109	.444

授業外の学習コミュニティは、2011年につくられ、2013年にはそれをモデルにした実践をSIのシステムに移植するなど、本格的な改善を試みた。2011年を改善前、2013年を改善後とし、t検定を用いて、各因子の平均得点間の差を検討した。

	改善前		改善後		t値
	平均	SD	平均	SD	
主体的コミュニケーション	3.39	0.68	3.87	0.79	-1.45
積極的情報収集・利用	3.31	0.67	3.76	1.00	-1.13
他者志向的規律性	3.61	0.56	4.57	0.42	-4.37**
課題発見	3.56	0.77	4.14	0.66	-1.81*
働きかけ	3.52	0.82	3.79	0.87	-0.71
建設的姿勢	3.74	0.70	4.24	1.06	-1.22

*p<.10 **p<.001

その結果、全ての変数で得点のポジティブな上昇がみられた。このうち、「他者志向的規律性」(t(18)=-4.37, p<.001)と「課題発見」

(t(18)=-1.81, p<.10)にて、改善前よりも改善後の方が有意に高い得点だった。両因子はいずれも「チームワーク」を想定した項目からなるもので、学習コミュニティの実践をモデルにした協同活動の導入や、報告書の改善が、他人を意識し、協調しながら規律を守ることや、課題発見の志向性の変化の背景となっていることが考えられる。

ただし、対象授業の受講者が限られたため、十分な回答者が確保できない状態での検定であった点は、本研究の限界である。

(3)まとめ

学生主体の学習コミュニティをつくり、そこに教員も観察者として参加することで、上記の収穫を得ることができる。SIに限らず現場体験やインターンシップは、学内授業と比べ、学生たちが参加する職場がばらばらのため、個々の体験にばらつきが生じ、授業設計も難しい。また、教員自身が、通常の講義に比べ経験が浅いことが少なくなかったり、まとまったテキストもなかったりするため、授業設計も難しい。そこで、こうしたコミュニティを形成することで、学生の学習を促すと同時に、授業の隙間を補い、授業設計の助けとなる知見を得ることもできる。

このコミュニティの形成は、実は単に学生の「個人内」のスキルや能力のみの発達機会だったのではなく、学生の変容と同時に、教員の学習、ツールの創造、コミュニティの発達、他のコミュニティの発達、或いは学習コミュニティとSIシステムとの間の、つまりコミュニティ間の発達でもあった。いずれもが互いに切り離せない形で変容していた。

この試みやSIには、社会人基礎力であげられているような、学生たちの主体性や、思考や、チームワークの要素が盛り込まれていると考えられる。しかし、社会人基礎力とはそもそも何なのかを、本研究の実践開発で起こったことをふまえて問うならば、それは、単に個人の内側に芽生える能力ではなく、むしろ、ここで事例として示してきたような、ツールの創造やコミュニティそのものの発達と切り離せない、関係性の変容とみなす必要があるだろう。それは、実は尺度で測ることのできる抽象的なスキルではなくむしろ、生身の人々やモノに関わり、それを再デザインしていく中で起こる、具体的な変容とみなす必要があるだろう。したがって、その都度、具体的な実践をデザインし、その中身を分析していく必要がある。基礎力の数量的な抽象的評価とは、あくまでその補助物でありそれ以上のものではないと考える必要がある。

引用文献

Engeström, Y. 2001 Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. Journal of education and work, 14(1), 133-156.

香川秀太 2012 年 実践知と形式知, 単一状況と複数状況, 分析と介入, そして質と量との越境的対話: 状況論・活動理論における看護研究に着目して 質的心理学フォーラム, 3, 62-72.

関東地域インターンシップ推進協会 2007 年 経済産業省委託平成 18 年度地域産業活性化人材育成事業 (インターンシップにおける社会人基礎力の実践的活用に関する調査報告書)

レイヴ, J. & ウェンガー, E. / 佐伯胖 (訳) 1993 年 『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』産業図書.

ショーン, A.D. / 佐藤学・秋田喜代美 (訳) 2001 年 『専門家の知恵——反省の実践家は行為しながら考える』ゆみる出版.

ウェンガー, E. マクダーモット, R., & スナイダー, W. M. / 野村恭彦 (監修) / 櫻井裕子 (訳) 2002 年 『コミュニティ・オブ・プラクティス——ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社.

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[雑誌論文] (計 5 件)

①香川秀太 2012 年 実践知と形式知, 単一状況と複数状況, 分析と介入, そして質と量との越境的対話: 状況論・活動理論における看護研究に着目して 質的心理学フォーラム, 3, 62-72, 査読有

②香川秀太 2011 年 状況論の拡大: 状況的学習, 文脈横断, そして共同体間の「境界」を問う議論へ 認知科学, 18, 604-623, 査読無

③香川秀太 2011 年 大正大学における学校インターンシップの活動報告 (平成 22 年版): 状況論を背景とした実践共同体の再デザイン 平成 22 年度大正大学における教育連携事業報告書, 3-9, 査読無

④ Kagawa, S. 2011 The Dynamics of increasingly complex cross-contextual practice. Paper presented at international ISCAR congress, Rome, September 5-10, 2011, 査読無

[学会発表] (計 11 件)

①香川秀太・青山征彦 2013 年 8 月 17 日 教育心理学の「学校外の社会へ」の拡張と協働 (越境論から): 状況論・活動理論の実際(3), 日本教育心理学会第 55 回総会, 法政大学,

口頭発表

②青山征彦・香川秀太・岡部大介 2013 年 8 月 30 日 実践と介入をめぐって: 可能性, 困難, 研究者のあり方 日本質的心理学会第 10 回大会, 立命館大学, 口頭発表

③香川秀太 2012 年 8 月 18 日 コミュニティ間ギャップをつなぐ: 越境的イノベーションと越境知の創造 (シンポジウム「実践, 人, 社会. そして, ことばを使い, 学ぶということ」) 日本語教育国際研究大会, 名古屋大学, 招待講演

④香川秀太・青山征彦 2012 年 11 月 25 日 複数のコミュニティ間の境界をいかに乗り越え (越境し) 分析するか: 状況論・活動理論の実際(2) 日本教育心理学会第 54 回総会, 琉球大学, 口頭発表

⑤香川秀太 2012 年 3 月 16 日 学校インターンシップにおける「3 つの境界」と越境的学習環境の設計 (シンポジウム「成果が学生にフィードバックされる FD とは: 学生の学びの変化をとらえる」(松田岳士・岩崎千晶企画)), 第 18 回大学教育フォーラム, 京都大学, 口頭発表

⑥香川秀太 2011 年 7 月 28 日 越境概念の再検討: コミュニティ間の「境界」をいかに捉えるか ISCAR-ASIA, 日本教育心理学会, 日本認知科学会分科会 DEE 共同企画ワークショップ「状況活動研究の最前線」, 大正大学, 口頭発表

[図書] (計 2 件)

①香川秀太 2014 年 第 II 部第 2 章 コミュニティを横断する学習 櫻井茂男・茂呂雄二 (編), 新教職教育講座第 7 巻 発達と学習, pp.145-164, 協同出版

②茂呂雄二・有元典文・青山征彦・伊藤崇・香川秀太・岡部大介 (編著) ワードマップ 状況と活動の心理学: コンセプト・方法・実践, 新曜社

[その他]

長島美里・香川秀太 2013 年 学校支援ボランティア・学校インターンシップのテキスト～より良い教育現場体験のために～ http://shushu.rakurakuhp.net/i_814633.htmにて公開

6. 研究組織

(1) 研究代表者

香川 秀太 (KAGAWA, Shuta)

青山学院大学・社会情報学部・准教授

研究者番号: 90550567