

教職大学院における教育実習の位置づけと課題

徳岡 慶一

(京都教育大学)

1. はじめに

専門職養成において、現場で行う実習は、大きな位置を占めている。教員養成においても同様である。我が国における教育実習は、1873（明治6）年、東京師範学校に附属小学校が設けられ、指導法の実地練習のために附属小学校において授業を担当することが課されたことに始まると言われている。そして「教育実習」という用語が用いられるようになったのは、1907（明治40）年の師範学校規定においてである⁽¹⁾。

教職大学院のカリキュラムにおける教育実習は、専門職大学院設置基準に規定されている。すなわち教職大学院の課程の修了要件として、2年間で以上在学し、45単位以上を修得することが定められ、45単位のうち10単位以上は、高度の専門的な能力及び優れた資質を有する教員に係る実践的な能力を培うことを目的として小学校等その他関係機関で行う実習の履修により修得することとすることと定められている（専門職大学院設置基準第29条第1項）。なお同条第2項において、教員としての実務の経験を有する者については、10単位を超えない範囲で、実習により修得する単位の全部又は一部を免除することができる」と規定している。

教職大学院のカリキュラムの大きな特徴の1つに、既存の修士課程とは異なり、教育実習が必修で課されていることがある。この大学院レベルの実習が、学部の実習とどのような違いがあるのであろうか。しかし、「大学院での教育実習に関して実践的な蓄積は進んできているが、これに関わって知見を明確にする論文等の形で実践研究を報告することはまだ稀な状況⁽²⁾」にあると小柳は指摘している。

そこで本稿では、教職大学院における教育実習の位置づけと課題について検討する。

2. 教職大学院における「学校における実習」の位置づけ

先に述べたように既存の教育学研究科と教職大学院のカリキュラムの大きな違いの1つが、教職大学院には「学校における実習」が必修で設置されていることである。

教職大学院の設置を答申した2006年度の中央教育審議会答申では、まず具体的な制度設計において長期にわたる実習や現地調査など学校現場を重視した実践的な教育を進める上で、附属学校以外の公立校の中から連携協力校を設定することを専門職大学院設置基準上、義務付けることが適当であるとしている。これを受けて専門職大学院設置基準第三十一条において「教職大学院は、第二十九条第一項に規定する実習その他当該教職大学院の教育上の目的を達成するために必要な連携協力を行う小学校等を適切に確保するものとする」と規定され、教職大学院においては「学校における実習」を原則として公立学校で行うことになったのである。

次に答申では、教職大学院の「学校における実習」について、次のように説明している。

2. 学校における実習部分

- 教職大学院においては、学部段階における教育実習をさらに充実・発展し、実践的な指導力の強化を図る観点から、10単位以上、「学校における実習」を含めることとし、教職としての一定の実務経験を有する学生については、入学前の教職経験を考慮し、10単位の範囲内で教職経験をもって当該実習とみなすことができるようにすることが適当である。
- 学部段階における教育実習の内容は、ともすれば授業実習に偏りがちであり、この点について、平成9年の教養審第一次答申においても指摘している。

特に教職大学院における実習においては、附属学校や実習協力校等との連携を密にし、学校経営、学級経営、生徒指導、教育課程経営をはじめ学校の教育活動全体について総合的に体験し、考察する機会とする必要がある。

- 学部段階における教育実習は、教員として最小限必要な資質能力を養成する課程の実習である一方、教職大学院における「学校における実習」は、単に学部段階における教育実習の延長ではなく、これを通じて得た学校教育活動に関する基礎的な理解の上に、長期間にわたり、教科指導や生徒指導、学級経営等の課題や問題に関し自ら企画・立案した解決策を実験的に体験・経験することにより、自ら学校における課題に主体的に取り組むことのできる資質能力を培うものであることが必要である。

特に現職教員である学生については、実習は、自らの教育実践とは異なる実践を客観的に観察し、体験・参画することにより、自らの実践を相対化し、その上で教職大学院においてさらに伸ばすべき自らの資質能力の研究・育成を計画する機会となる。

担当教員（大学教員）の指導のもとで実習を行うことにより、学生は、理論と実践の融合の意味と意義を実感し、いわば理論知を実践知に変換する資質能力を獲得することが期待される。

- 学部段階における教育実習は、未だ免許状を持たない学生の卒業前の実習であるのに対し、教職大学院における「学校における実習」は、教職経験の有無を問わず、免許状を有する者による実習であり、この点においても異なる。免許状を持った者が、教員の指導の下、一定期間計画的・継続的に学校教育活動に参加するものであり、当該学校における教育活動に寄与することも期待できる。特に、現職教員である学生の実習であれば、自己の資質能力を高めることにより学校教育を向上させることに熱意と意欲ある教員が当該実習校における教育に参画することにより、学校にとっても教育活動を支える一員として期待される。

これによると、学部段階の教育実習は、授業実習が中心となっているが、教職大学院における実習は、教育課程経営、学校経営、学級経営、生徒指導をはじめとする学校の教育活動全般を経験し、省察することを求めている。

そして実習期間が単に長期化するだけでなく、学校が抱える課題について自分なりの解決策を企画・

立案し実行するといった探求的な教育実習を提案し、現場を知り、慣れるに止まらないより高度な教育実習を課すことを求めているのである。

さらに教員免許状を持った院生であれば、実習校の教育活動に一定の貢献することが可能であると期待感を示している。

このことは、教職大学院において学校現場を重視した実践的な教育を進め、学校現場が抱える多様で複合的な諸課題を身をもって知り、その解決案を考案できる教員を養成する可能性を開いたといえるのである。

その上で答申は、「学校における実習」の具体的内容として、「教職大学院におけるカリキュラムイメージについて（第二次試案）」として、次のような具体例を挙げている（表1⁽³⁾）。

これらの項目を見ると、授業のみならず学校の教育活動全般を包括的に経験させようとしていることが読み取れる。ここに学部段階の教育実習との大きな違いがある⁽⁴⁾。もちろん学部の教育実習においても実習校としてはやはり学校における教育活動全体を実習生に理解してほしいと期待している。しかし授業を円滑に展開することに精一杯になりがちな学部実習生には、学級担任をはじめとする教員による日常の学級経営や児童・生徒理解の上に授業が展開していることは、視野に入っていたとしてもその重要性に気づくことは少ない。

それに比べると、一度教育実習を経験している教職大学院生であれば、自分の注意力（内的資源）を授業以外のものに振り向けることができるので⁽⁵⁾、答申が期待していることは十分可能であると思われるのである。

3. 改善の方向性

平成24年8月28日、中央教育審議会は、「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」をまとめた。答申では、教員養成の改革の方向性として教職を高度専門職業人として位置づけるべく、養成期間を4年+1～2年に延長し、「一般免許状（仮称）」の創設を提唱している。また教育委員会と大学がこれまで以上に連携・協働することが示された。そして、答申を踏まえた改革を推進するための協力者会議が設置され、修士レベルの教員養成課程の改善や教職課程の質保証等に関する具体的な検討が現在行われている。

その協力者会議において教職大学院における「学校における実習」の改善についても検討されている。次のような案が検討されている⁽⁶⁾。

【教職大学院における実習について】

- 学部段階の「教育実習」は、学校生活や授業を一定期間体験することによって教員として最小限の資質能力を育成することを目的としているが、教職大学院での実習については、教員としての高度な専門性と課題解決力を養うため、自ら企画・立案したテーマについて学校現場においての体験・経験を省察し、高い専門的自覚に立って客観化し、理論と実践の往還・融合を果たしうるものでなければならない。その点で、単なる学校実習に終わるものではなく、探究的実践演習としての性格を重視する必要がある。

表 1 実習で扱われる項目の具体例

- (1) 教育課程の編成・実施及び各教科等指導領域
 - (教育課程の編成・実施)
 - 学習指導要領の趣旨を踏まえた教育課程の編成
 - 地域や学校の実態に応じた教育課程の編成
 - 授業時数など教育課程の管理
 - 教育課程の評価と改善
 - (各教科等の指導)
 - 授業設計の在り方（進め方等）
 - 学習指導案の作成
 - 年間指導計画の作成
 - 教材研究の方法と実際
 - 教科指導の基礎技術
 - 授業実践と指導技術
 - 体験的・問題解決的な学習
 - 評価問題の作成と評価の在り方
 - 授業と児童生徒等の理解
 - 様々な形式の授業実践（少人数、習熟度別、ティームティーチング等）
 - 授業参観、授業研究
 - 道德教育（全体計画、年間指導計画、「道德の時間」の指導等）
 - 「総合的な学習の時間」（全体指導計画と年間指導計画、学習指導上の工夫、地域資源の活用等）
 - 特別活動（全体計画、年間指導計画、学級活動の指導と評価、クラブ活動、学校行事の指導と評価、児童会・生徒会活動の意義）
- (2) 学級経営・学校経営領域
 - (学級経営関係)
 - 学級経営案の作成
 - 学級組織づくり（学級・生徒会、委員会編成、班づくり等）
 - 基本的学習習慣・生活習慣づくり
 - 学級環境整備（学級設営の工夫、清掃指導）
 - 学級活動の指導計画と指導（朝の会、帰りの会、ホームルーム、給食指導等）
 - 学校行事（儀式的行事、運動会、学習発表会、修学旅行、社会奉仕体験活動等）等を通じた学級経営
 - 家庭との連携（学級 PTA・保護者会、学級通信、家庭教育学級）
 - （学校経営関係（学年経営を含む。））
 - 学年経営目標と学級経営
 - 学校経営の計画
 - 学校の組織運営（校務分掌）の在り方
 - 学校評価
 - 学校の安全管理
- (3) 生徒指導・進路指導的領域
 - (生徒指導関係)
 - 生徒指導の意義
 - 児童生徒理解の内容と方法
 - 児童生徒理解に基づく誉め方・叱り方
 - 組織的な生徒指導体制の在り方
 - 教育相談の方法
 - カウンセリングマインドの意義と実際
 - 問題行動に関する事例研究
 - (進路指導関係)
 - 進路情報の収集と活用
 - 学校の進路指導体制の在り方
- (4) その他（複合的な内容、今日的な課題等）
 - 特別支援教育の実際（校内体制の在り方、指導の実際等）
 - 学校安全・安全指導の在り方
 - その他今日的な教育課題等（キャリア教育、環境教育、情報教育、人権教育等）

- 上記の教職大学院における学校における実習の重要性から、その期間、配置時期、大学側の指導体制等について、十分に工夫することが必要である。すでに広く教職大学院で行われてきている実習に関する省察の内容をさらに充実する。
- 共通科目やコース専門科目との連携や融合についてより具体的・体系的に検討する必要がある。

ここにあげられている改善の方向性は、次の3点である。

1. 単なる学校実習ではなく探求的实践演習としての実習
2. 実習に関する省察のより一層の充実
3. 教職大学院の他の科目との連携

改善の方向性の第1に挙げられている「探究的な教育実習」は、先に見た2006年度の中央教育審議会答申においても示されていた。それが再度示されたということは、「探究的な教育実習」が実際には広く行われていないという現実があるのではなかろうか。「探究的な教育実習」は、教育実習の理想型である⁽⁷⁾が、実行するのはとても難しい。その理由としては、次の2つが考えられる。まず授業を展開することに精一杯の実習生は、「探究的活動」に取り組む時間的、精神的な余裕が無いことである。次にそうした余裕がある実習生が「探究的な教育実習」に取り組むためには、アクション・リサーチ、ケースメソッド等の研究手法に精通している必要がある。しかし実習生の多くは、学部、大学院を通じてそのような研究手法を学んでいないことが多い。そのため適切な「探究的活動」を展開することができないのである。

上記の改善の方向性を首肯した上で、筆者は、教職大学院の「学校における実習」における重要な課題として、優秀な教師教育者の確保と育成方法の確立を指摘しておきたい。ここでいう教師教育者には、研究者教員、実務家教員、教育実習指導教員を含んでいる⁽⁸⁾。そしてこの課題は、「学校における実習」に限らず教職大学院自体が抱える大きな課題である。

武田は、教師教育者の課題として、教師教育者の資質が問われていないことを指摘している。その上で研究者教員、実務家教員、実習校における指導教員それぞれの専門性の現状と課題について、次のように示している（図1⁽⁹⁾）。

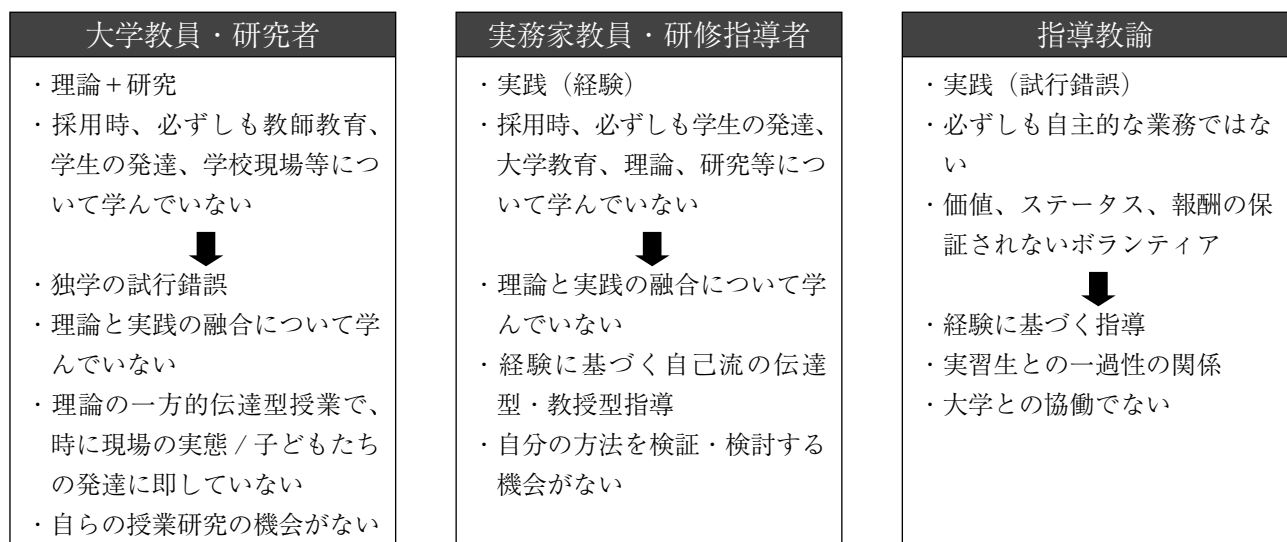


図1 教師教育者の専門性開発：パターンと課題

これによると、教育学や心理学を専門とする大学教員であれば誰でも教職大学院の研究者教員になれるわけではない。このことは実務家教員や教育実習指導教員にも同じく当てはまるというのである。現在のように教職大学院の規模が小規模で限定的であれば、「理論と実践との往還」を授業において体现できる研究者教員や実務家教員を確保することは可能と思われる。また連携協力校においても高度な実習指導力を有する指導教員を確保することは可能と思われる。

しかしながら現状においても「私学の一般学部出身者が多数を占める院生は、様々なバックグラウンドをもち、スタートラインもそろってはいない。学校現場で、スムーズに授業実践を行える院生もいれば、学部段階と同程度の授業しかできない院生も入学している⁽¹⁰⁾」実態があり、例えば「学校における実習」の指導は一律にはいかない。院生が兼ね備えている実践的指導力は、学部生と同様のレベルから大学院レベルまで幅が広い。そのため院生個々の状況に応じたきめ細かな指導を行うことができる高度な専門的力量を有していることが教師教育者には求められているのである。

さらに教員養成の修士レベル化が実現すると優秀な教師教育者が不足することが予想される。

したがって今後、優秀な教師教育者を育成する方法を確立できるかどうか、教員養成の修士レベル化が成功するかどうかの鍵を握っていると思われる。

註

- (1) 鈴木慎一「教育実習」細谷俊夫他3名編集代表『新教育学大事典 第2巻』平成2年、266頁。
- (2) 小柳和喜雄「実習指導における協力校と大学の連携に関する研究報告」『学校教育実践研究』（奈良教育大学教職大学院研究紀要）Vol.2、2010年、113頁。
- (3) 「（別添1）実習で扱われる項目の具体例」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/06072721/002/032/024/008/001.htm。2013年3月1日取得。
- (4) 現在教職大学院においてどのような「学校における実習」が展開しているかについては、次の資料にまとめられている。日本教職大学院協会 授業改善・FD検討委員会『要約版 学校における実習についての実態調査の結果（速報）』2010年。教職課程の質の保証等に関するワーキンググループ（第1回）における寺岡委員提出資料。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/093_1/shiryu/__icsFiles/afieldfile/2012/10/19/1326972_12.pdf。2013年3月1日取得。
- (5) 人間の注意力は有限であり、一度にたくさんのことをすることが難しい。そして新しい技能を獲得する際には、意識的に注意を向けて、絶え間なく確認を行う必要があり、それ以外のことに注意を向けることは困難である。牧岡省吾「注意の容量モデル」森敏昭、中条和光編著『認知心理学キーワード』有斐閣、2005年、50-51頁。行場次朗「自動的処理と制御的処理」森他、同書、52-53頁。
- (6) 修士レベルの教員養成課程の改善に関するワーキンググループ（第3回）配付資料「『修士レベル化に向けた当面の改善方策』における教職大学院の在り方（案）」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/093_2/shiryu/__icsFiles/afieldfile/2012/12/19/1329051_001.pdf。2013年3月1日取得。
- (7) 鈴木、前掲書、268頁。

- (8) ちなみに欧米では、「教師教育者 (teacher educator)」の研究は進んでいる。まず teacher educator という用語は、教員養成、教師教育に関わるすべての者を指しており、教育実習校の指導教員はもとより、その学校の管理職、大学教員、連邦教育省や州教育省のスタッフ等を含む用語である (the Association of Teacher Educators, *The Teacher Educator Standards*, 2008, p.5. <http://www.atel.org/pubs/uploads/materialstouse1.pdf>. 平成 24 年 2 月 22 日取得)。教師教育者の範囲が教員養成、教師教育に関わるすべてのものを指しており、我が国の捉え方よりも広範囲であるという特徴がある。

欧米の教師教育者に関しては、次のような文献がある。

Fred A.J. Korthagen (著), 武田信子、今泉友里、鈴木悠太、山辺恵理子 (翻訳) 『教師教育学—理論と実践をつなぐアリスティック・アプローチ』学文社、2010 年。

Bates, Tony, Swennen, Anja, Jones, Ken eds., *The Professional Development of Teacher Educators*, Routledge, 2010.

Brandenburg, Robyn T., *Powerful Pedagogy : Self-study of a Teacher Educators Practice*, Springer, 2010.

Klecka, Cari L., Odell, Sandra J., Houston, W. Robert eds, *Visions for Teacher Educators : Perspectives on the Association of Teacher Educators' Standards*, Rowman & Littlefield Education, 2009.

Swennen, A., Van Der Klink, M. eds., *Becoming a Teacher Educator : Theory and Practice for Novice Teacher Educators*, Springer, 2008.

藤本駿「米国における教師教育スタンダード開発の動向－『教師教育者スタンダード』に焦点を当てて」『教育行政学研究』31 号、2010 年、27-37 頁。

坂田哲人「教師教育者に関する研究動向」『武蔵大学総合研究所紀要』20 号、2010 年、123-132 頁。

武田信子、中田正弘、坂田哲人、伏木久始「ヨーロッパの教育事情と教師教育の動向」『武蔵大学総合研究所紀要』19 号、2010 年、31-64 頁。

宮崎英憲、東洋大学往還型教育チーム (編著) 『変革期にあるヨーロッパの教員養成と教育実習』東洋館出版社、2012 年。

わが国では教育実習指導教員の教育実習指導力に焦点を当てた研究は緒に付いたところである。

慶田盛元、道田 泰司「指導教諭は教育実習生に何を指導しているか？」『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』(15)、2008 年、53-64 頁。

森下覚、尾出由佳、岡崎ちひろ、有元典文「教育実習における学習はどのように構成されているのか：教育的デザインと実践の保持のデザインとのダイナミクス」『教育心理学研究』58 (1)、2010 年、69-79 頁。

村井潤、木原成一郎、大後戸一樹「小学校教育実習における指導の特徴に関する研究－実習生の実態を踏まえた反省会での指導に着目して－」『体育学研究』56 号、2011 年、173-192 頁。

- (9) 武田信子「教師教育実践への問い：教師教育者の専門性開発促進のために」『日本教師教育学会年報』第 21 号、2012 年、8 頁。そして教育実習の実践に関する分野として、教員養成、教員研修、教師

教育者の専門性開発の3つに分類し、日本では教師教育者の専門性開発は教師教育の分野としては確立されていないと指摘している。同、17頁。

- (10) 森田真樹「教職大学院における教員養成の現状と課題― 京都連合教職大学院の実践を中心に ―」『立命館高等教育研究』11号、2011年、50頁。