

## 実践報告

# 日本教育大学院大学の『学校における実習』

## — 2008年度の総括と今後の展望 —\*

出口 英樹<sup>1</sup>、久保田 武<sup>1</sup>、大野 精一<sup>1</sup>、  
石塚 秀雄<sup>1</sup>、永井 礼正<sup>1</sup>、吉良 直<sup>1</sup>、中岡 天<sup>2</sup>

---

本報告は2008年度に実施された日本教育大学院大学の必修科目である「学校における実習」について検討を行った学内共同研究プロジェクトの成果である。

具体的には、前年度の実習の成果を踏まえつつ2008年度実習の総括を行い、その傾向を把握・分析し、課題を抽出し、2009年度以降の実習にフィードバックする観点を抽出した。また、そこから同プロジェクトにおいて検討・検証すべきテーマの導出も試みた。

2008年度実習内容は概ね本プロジェクトが3A型と名付けた類型に集約された。3A型とは、「授業及びそれに関する業務」と「校務などそれ以外の業務」にバランス良く従事する実習である。このように3A型に集約してきた事実を念頭に置きながら、専門職者養成における実習の意義について検討し、またこの3A型実習の妥当性についても考察を行った。それらを受けて、今後の実習に関する実務上の課題も提示した。

**キーワード：** 学校における実習（学校実習）、インターンシップ、実習過程の類型化、専門職養成、教員の専門性

---

### 1 はじめに（実習の理念、初年の実績を踏まえた2年目の取り組み、この論稿の意義）

本学における必修科目である「学校における実習」（以下、「学校実習」という）は、学部段階（学士課程）の教員養成において課せられる「教育実習」（法定実習）ではない。教員養成を目的とする専門職大学院（専門職学位課程）である本学が、「専門職者たる教員」となるために必須の科目として独自に設定しているものである。

この「学校実習」は言わば教員の「インターンシップ」である<sup>1</sup>。また、法定実習ではないため、その内容について既定事項は存在しない。よって、本学自身がその内容を計画し、実施し、それを精査し、次の計画に活かすことが求められる。

---

\* 本稿は、日本教育大学院大学の特定研究費助成金による共同研究の成果報告である。

1 日本教育大学院大学 学校教育研究科

2 日本教育大学院大学 事務局 教務課

本稿は、2007年度の学校実習、すなわち本学が初めて実施した学校実習を念頭に置きつつ、翌2008年度の学校実習を省察し、その総括を行うものである<sup>2</sup>。そして、そこから導き出される課題を検討しつつ、これからの実際の実習にその知見を活かすとともに、学校実習の意義と効果そして課題を検証する2009年度の共同研究において扱うべきテーマの確定を試みる。

具体的には、まず本学がそもそも学校実習を必修科目として設定した理念を念頭に置きつつ、2007年度の取り組みを踏まえながら2008年度の実習を概観し、大まかな実習の傾向を把握する。次にその傾向を検討し、実習を終えた学生や実習校の担当教員に対する聞き取り調査を交えて実習の類型化を試みる。そして、本学のカリキュラムにおける実習の意義について、専門職者養成という観点から考察を行い、今後の研究課題の提示を行う。最後に、課題を踏まえて実際の実習へのフィードバックを試みる。

本稿が本学の教育活動に資するだけでなく、広く教員養成における実習の意義、さらには教員以外の専門職者養成（とりわけ専門職大学院における教育カリキュラム）の一助となれば幸いである。（出口英樹）

## 2 2007年度実習を踏まえた2008年度実習の概要

### 2-1 2007年度実習を振り返る

2007年度に実施した本学の初めての学校実習についての報告は本学紀要第2号に掲載されているが、改めて概観したい<sup>3</sup>。すなわち、学校実習は実習校と本学双方にメリットがある実習を基本コンセプトとし、教育実習とは異なり、実習校のニーズに合わせ、教師のさまざまな活動をできるだけ多く体験し、かつ学校の手助けをするという考え方に基づいて始められた<sup>4</sup>。

初年度は、社会人経験学生37名全員が実習を修了し単位を修得した。なかには実習校から「実習日には専任教員が1名増えたようだ」と好意的に評価された事例もあった。

### 2-2 2008年度実習の概観と課題

#### ① 実習生半減に伴う影響

2008年度実習した学生は18名、2007年度の37名に比べてほぼ半減した<sup>5</sup>。実習の実施方法について大幅な変更はせず、おおむね前年度を踏襲した。本稿も大筋で前年度を引き継ぐ形で、実習の類型化を試み、そこから得られる知見に注目して構成することとした。学生数が初年度分をあわせても約50名にしかならず、統計的分析をするには少なすぎると判断したためである。

学生数が半減した結果、実習を依頼する学校が前年度の引き受け校だけで間に合うことになったので、実習の依頼が容易になり、学校の選別もできるようになった。また引き受ける学校または地教委の方でも、初年度の経験を生かすことができ、実習が順調に進行する結果につながった。

## ② 実習内容の比較

実習先が本学の実習スタイルに慣れるにつれて、実習日週1日の原則がより弾力的に運用されるようになった。実習期間も5月の連休後までに開始する標準型だけでなく、学校と学生の話し合いで2学期から始めるところが増えてきた。また初年度は実習終了が年度末の3月だった例もあったが、2008年度は全員が1月までで終了した。2009年度は年内終了を目指している。

初年度は割り当てられた実習校における実習内容の違いに不満を訴える学生もいたが、2008年度はその数も大幅に減少した。初年度には実習において全く授業をさせてもらえなかった事例（後述の実習類型の2A、2B、2C型）も存在したが、2008年度にはそのようなことはなくなった。昨年度の反省を踏まえ、本学から実習校に示す実習要綱に手入れし、学生の希望があれば授業をする機会を与えてもらえるよう書き込んだことが影響していると思われる。

以上の結果、授業・学習指導と、それ以外の校務を混合した実習（実習類型の3A型）が大多数を占めることとなった。また、非常勤講師として勤務する本学学生が増えるにつれ、勤務先での勤務を実習として読み替える措置を希望する学生が増加している。このため、授業・学習中心の実習（実習類型の1A型）も何例か見られた。詳細は本稿第4節を参照されたい。

## ③ 注目すべき変化と課題

ここで2年目の実習に見られた新しい傾向2つとそれに伴う課題をあげておこう。

1つは、実習が契機になって、生活指導員、授業補助員、各種臨採教員、非常勤講師（私学は講師のみ）などを依頼される学生が増えてきたことである。これは昨今、生徒減に伴い公立中学校できめ細かな生徒指導対策が拡大する状況を反映し、専任教員への道が複線化したことを意味する。教員採用の方法が、知識、論文、面接中心の従来型だけでなく、長期間の働きを観察することで選ばれるこの道は、実習をインターンシップと捉える観点から判断しても歓迎すべきことであると考ええる。

もう1つは、在学1年目で採用試験に合格し、2年目から専任教員に採用される学生が出始めたことである。この場合、勤務校での勤務を形式的に実習に振り替えているが、その必要性は乏しく、このような学生に対しては実習免除という措置があってもいいだろう。このことは、上記の非常勤講師としての勤務を実習と見なす場合も併せて検討する必要があると考えられる。

## ④ 初年度から積み残した課題

現在直面している課題として、本学が規定する「20日・160時間」という実習期間終了時に、実習校側が延長を望んだ場合の条件がやや不明瞭なことが挙げられる。実習延長は、実習生の現場経験の蓄積という観点から有益なものと判断できるので、現在は両者の合意があれば延長できているにしている。そして、その際には交通費や日当に相当する金額を実習校が負担する、それができない場合はそれを学生が了解することを条件としている。ただ、学生が無償でも自己研修を兼ねて延

長する意思がはっきりしていればよいが、そうでないときには実習担当教員が両者の間で調整を行わねばならない事態が発生する。無原則は困るが柔軟な対応ができる原則を確立しておく必要がある。(久保田武 中岡天)

### 3 学校実習の課題と教員養成における意義

#### 3-1 専門職者としての教員

##### 3-1-1 問題はどこにあるか

「ILO・ユネスコの教員の地位に関する勧告」(1966年)にある通り<sup>6</sup>、「教職における雇用の安定と身分保障は、教員の利益にとって不可欠であることはいうまでもなく、教育の利益にも不可欠なものであり」<sup>7</sup>、「教員は、その専門職としての身分またはキャリアに影響する専断的行為から十分保護されなければならない」<sup>8</sup>。さらに「一切の視学、あるいは監督制度は、教員がその専門職としての任務を果たすのを励まし、援助するように計画されるものでなければならず、教員の自由、創造性、責任感を損なうようなものであってはならない」ものである<sup>9</sup>。

また、教員に求められている資質能力は、例えば平成9年7月教育職員養成審議会(教養審)第一次答申によれば一般に「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能等の総体」とされる。そして学部養成段階で修得すべきなのは「最小限必要な資質能力」すなわち「採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」であり、現職研修段階では「円滑に職務を遂行し得るレベル」の資質能力という2段階に区分されていた。

これが平成18年7月中教審答申における教職大学院構想では、新人教員に対して「より実践的な指導力・展開力を備えた新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成」となり、現職教員の再教育については「地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダーの養成」とされている。前述した2段階区分は継承されて、「高度な専門性と実践的な指導力」を有する教員が目指されている。

ここで問題となるのは「高度な専門性と実践的な指導力」とは何か、換言すれば、「実践的な指導力」を担保する「高度な専門性」とは何か、ということである。さらに「高度な専門性と実践的な指導力」を有する教員をどこでどのように養成することができるのか、という課題も存在する。以下にこれらについて先行研究に即して整理を試みたい<sup>10</sup>。

##### 3-1-2 教員の有する専門性とその養成

「専門性」(専門家性)は、スペシャリスト(領域限定:限られた分野について精通しているが、反面他の分野については、たとえ自分の扱う問題と深いかわりのある分野であっても、知識や関心を欠く傾向がある)、エキスパート(経験蓄積:当該分野について相当程度に深い経験の積み重

ねを持っている）、プロフェッショナル（収入源：一定の業務・活動を職業としており、その業務で収入を得ていることから高い倫理性と社会的使命を帯びている）の3つにしばしばまとめられている<sup>11</sup>。

教員は、スペシャリストやエキスパートといった側面もあるが、様々な課題を抱えながら成長・発達しながら今を生きる子どもたちをサポートするという、社会的なミッションを有するプロフェッショナルとしての側面が最も強い専門職である。ただし、その社会的な責任を十分に果たすためには当然に他のさまざまなスペシャリストやエキスパートとコーディネーションやコラボレーション（連携・協働）をしていく必要がある。したがって教員は、単純で閉ざされた古典的なスペシャリストやエキスパートではあり得ない。よって、むしろ教職の専門性（教員の専門家性）の定義について、上記のような現実を踏まえて再検討しなければならないと考えられる。

この点について佐藤学は「教師の『専門性』（専門家性）には二つのアプローチがある」と論じている<sup>12</sup>。

1つは「技術的熟達者」モデルに即して、①教職を近代に確立した他の専門家（医師や弁護士など）と同様、該当する専門領域の基礎科学と応用科学（科学的技術）の成熟に支えられて専門化した領域と見なし、専門的力量を教育学や心理学にもとづく科学的な原理や技術で規定する、②教育実践は教授学や心理学の原理や技術の合理的適用（技術的实践）であり、教師はそれらの原理や技術に習熟した「技術的熟達者」として、その専門的成長は教職関連領域の科学的な知識や技術を習得する技術的熟達として性格づけられる、③教師教育カリキュラムの開発は教職に関連する理論、原理、技術などの「知識基礎」を確定し、それを組織化する努力として展開される。

ここからは、①複雑な状況や事柄を可能な限り単純に明示できる概念や原理に抽象化し一般化することで「確実性」を拡大する方向、②パラダイムの様式（客観的な厳密性と科学性を志向して個別の状況を超えた普遍的で原理的な理解）、③教師＝研究者の方向で第三人称（複数）あるいは非人称文体で客観的記述、④効率性と有能さの原理を基礎に、教育効果の生産性や学習の能率性を求めて競い合う産業社会や大衆社会の要請に応じ、学校の画一化された文化や官僚的な組織と順応する、という実践的な方向が示される。

もう1つのアプローチは「反省的实践家」モデルに即して、①教職を複雑な文脈で複合的な問題解決を行う文化的・社会的実践の領域ととらえ、その専門的力量を問題状況に主体的に関与して子どもと生きた関係を取り結び、省察と熟考により問題を表象し解決策を選択し判断する実践的見識に求める、②教育実践は政治的、倫理的な価値の実現と喪失を含む文化的・社会的実践であり、教師は経験の反省を基礎として子どもの価値ある経験の創出に向かう「反省的实践家」であり、その専門的成長は複雑な状況における問題解決過程で形成される「実践的認識」の発達で性格づけられる、③教師教育カリキュラムの開発は実践的研究（アクション・リサーチ、あるいはケース・メソッド）を中核に組織され、諸科学の総合を通して具体的問題を解決する教職に固有な思考様式の教育を探究するものとなる。

ここからは、①一見単純に見える状況や事柄の内外にはらむ多義的な意味の複雑さや豊かさを解明しながら、「不確実性」の世界にと踏み込む方向、②語りの様式（構造化された意味のレリヴェンスの構成を志向し、状況に対して柔軟で繊細になることを求める）、③教師＝ストーリーテラーの方向で主観性を尊重し、一人称（単数および複数）の文体、④知性的自由と個性的多様性を保障する民主主義社会と調和し、教師の自立性や見識を基礎にする、という実践的な方向が出てくる。

あらゆる専門性がそうであるように、教員の有する専門性も「技術的熟達者」という側面と「反省的实践家」という側面のいずれもが含まれていると考えられる<sup>13</sup>。本学のカリキュラムにこれを当てはめるならば、前者は通常の講義で養成するものであり、後者は学校実習や事例研究において培うものであるということが出来る。

以上のような観点から本学のカリキュラムにおける学校実習の位置付けとその意義を検討することが肝要である。

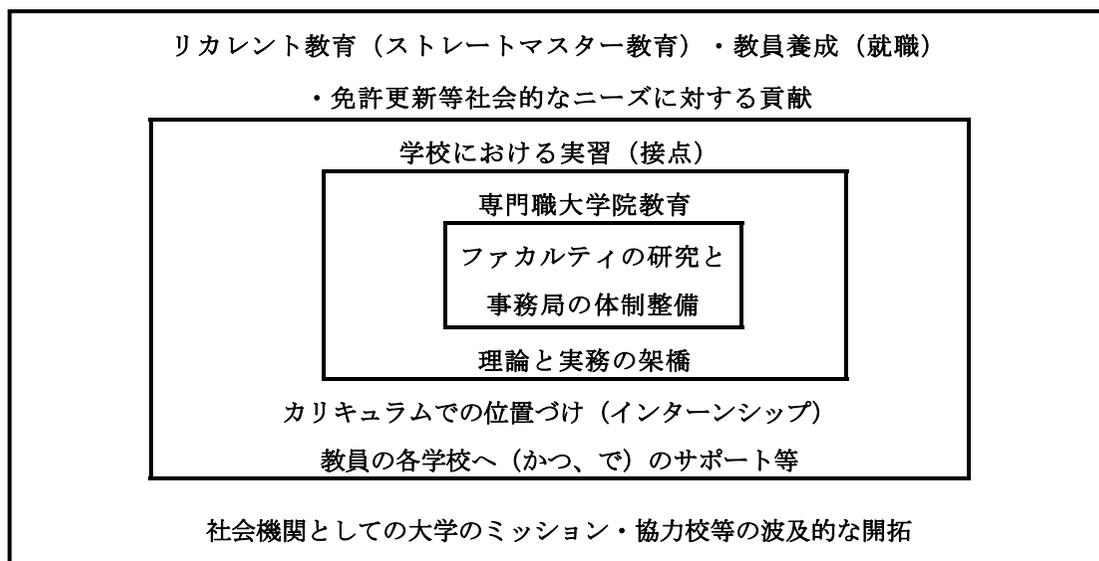
### 3-2 本学のカリキュラムにおける「学校における実習」の位置づけとその意義

本学においては「学校における実習」を全学生の必修科目として位置づけ、実習協力校との綿密な連携の下に授業展開をしている。このことについては本稿各項で記述したとおりである。ここでは今後の展望も含めて本学のカリキュラムにおける「学校における実習」の位置づけとその意義を確認しておきたい（【図1】を参照）。

現行法制では、学校教育法第65条第1項で「大学院は、学術の理論及び応用を教授研究し、その深奥をきわめ、又は高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培い、文化の進展に寄与することを目的とする」、第2項で「大学院のうち、学術の理論及び応用を教授研究し、高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培うことを目的とするものは、専門職大学院とする」とされている。さらに専門職大学院設置基準第2条に「専門職学位課程は、高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培うことを目的とする」と同様に規定されている。つまり、求められているものは、「高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力」であり、本項で言う「高度な専門性と実践的な指導力」である。

図1で表したように、このために大学院としてのファカルティの研究と事務局の体制整備をさらに一層進めるとともに、一方でリカレント教育（ストレートマスター教育も含む）・教員養成（就職）・免許更新等の社会的なニーズに対する貢献を社会機関としての大学のミッションとして遂行するためには、理論と実務の架橋を目指す専門職大学院教育を拡充しなければならない。この接点にあるのがカリキュラムで正式に位置づけられた「学校における実習」であり、今後は大学院教員の各実習校への（かつ、各実習校での）サポート等が強く求められているのである。これが発展・充実していけば、「学校における実習」はある種のインターンシップ（大学院と教職（就職）との架橋）の意義を有するものとなるように思われる。

【図1】総括図



大野精一作成

(大野精一 吉良 直)

#### 4 学校実習の総括と専門職者としての教員養成を踏まえた実習のあり方

##### 4-1 2008年度の実習類型

学校実習をインターンシップと捉える視点においては、「教員として可能な限り多岐にわたる職務」を経験することが重要となる。すなわち、多くの教育実習がそうであるように、実習期間中のほとんどの時間を授業見学や授業準備、そして実際に教壇に立って授業を行うという活動に費やすだけではインターンシップとしては不十分である。例えば「校務分掌」と呼ばれるような授業以外の業務、すなわち生活指導、進路指導、クラブ活動の指導や体育祭や文化祭などの学校行事、保護者や場合によっては学習塾などを対象とした入学説明会など、教員が従事すべき職務は多岐に亘っている。授業に関する業務だけではなく、それ以外の仕事も相当量経験することが望ましいと考えられる。

2007年度の実習を総括した論稿において、実習の類型化を試みた(【表1】)<sup>14</sup>。同じものを2008年度も用いて類型化した結果、2008年度実習生の類型は、ほとんどが3A型であり、残りの一部が1A型というものであった(【表2】)<sup>15</sup>。この残り一部の1A型は主に非常勤講師としての勤務を実習に読み替えた学生(【表2】のG及びH)であり、非常勤講師であるため当然授業に関する活動が中心となったものである<sup>16</sup>。なお、3A型に分類された者の中には専任教員としての勤務を実習と読み替えた学生もいる(【表2】のD及びJ)。

ここから見てくることは、学校実習の類型が3A型に集約されつつあるということである。このような状況を招いた要因として、いくつか仮説を提示することができる。すなわち、①そもそも本学の実習が意図していた実習のパターンは3A型であり、そのことが実習2年目にして早くも実習校に浸透してきた、②2008年度は実習生が少なく、半ば本学が実習校を選べる状況にあったため、2007年度において本学が望む3A型に近い実習を行った実習校をチョイスした結果である、③その①と②が予定調和的に3A型を実現させた、という仮説である。

【表1】実習の分類

	記号	類型	内容
授業 中心	1A	授業中心	実習生が正規の授業〔実習生が中心となるTTを含む〕を実施
	1B	授業補助中心	実習生が正規の授業の補助〔教員が行うTTの補助も含む〕を実施
	1C	教材作成中心	実習生が正規授業の教材作成や正規外の補習授業を実施
校務 中心	2A	(項目削除)	(項目削除)
	2B	生徒指導	進路指導、風紀指導、部活動など、生徒とコミュニケーションの生じる業務
	2C	文書作成	文書作成、校内巡回、掃除などの業務〔生徒と共同で行う場合は2B〕)
折衷	3A	授業+校務	1Aと2(A~C)の折衷
	3B	授業補助+校務	1Bと2(A~C)の折衷
	3C	教材作成+校務	1Cと2(A~C)の折衷

【表2】2008年度実習の類型

調査学生(教科)	実習校種別	大学院分類	本人分類	実習校分類
A(国語)	私立中高	3A	3A	3A
B(社会)	私立中高	3A	3A	3A
C(社会)	公立中	3A	3A	3A
D(英語)	私立中高	3A	3A	3A
E(社会)	公立中	3A	3A	3A
F(理科)	私立中高	3A	3A	3A
G(数学)	私立高	1A	1A	1A
H(数学)	私立中高	1A	1A	1A
I(社会)	私立中	3A	3A(1A)	3A
J(社会)	公立中	3A	3A	3A

この仮説の検証は現在進行中である2009年度の本プロジェクトの成果を待つものとして、専門職者養成という観点から、この3A型という実習類型の意義を考えてみたい。

#### 4-2 3A型実習の意義

学校実習の類型は、2007年度実習の総括という文脈において、言わば後付けのものとして作成された<sup>17</sup>。すなわち全実習校（約30校）の実習内容を分析し、いくつかの実習パターンを割り出して作成したものである。よって、2007年度の実習は1A～3Cのあらゆるパターンが存在するのは言わば当然であった。ちなみに、同年度で多かった類型は1A型（8名）と3A型（7名）であり、最も少なかったのは1C型（2名）であった。

ところが、本年度は実習ノートを読み解くと、ほとんど全ての実習において3A型と思われる実習が行われており、聞き取り調査を行った10名についても、上記のように非常勤講師としての勤務を実習と読み替えた2名のみが1Aで、残りは全員3Aという結果となった。しかも、3A型の8名については、1名のみ本人分類（実習生本人が自らの実習を振り返って類型化したもの）が「3Aまたは1A（3Aだと考えるがやや1Aに近い）」となっているのみで、残り7名は本人分類、大学院分類（実習ノート等から本プロジェクトによって類型化したもの）及び実習校分類（実習校の担当教員が類型化したもの）全てが「3A」となっている。

3A型は「授業と校務」を混在させた「実際の教員の職務に近い実習」であり、「教員版インターンシップ」という観点から考えれば理想形であるといえる。前節で検討した「教員の専門性の涵養」及び「専門職大学院における理論と実践の架橋」を鑑みるならば、学校実習として実施すべきなのは3A型実習である、ということになる。

ただ、これらは飽くまで「教員の専門性」と「その養成に必要な要件」を単純に整合させたに過ぎない。学生にとっての限られた時間、すなわち大学院在学期間である2年間の有効活用という文脈において、160時間という実習時間は妥当なのか、その実習において取り扱われる内容は3A型で良いのか、検討する必要がある。また「授業・教科教育」には1人で行う講義もあればティーム・ティーチングもあり、あるいは「その他の校務」に内包されるものとしては「生徒の悩み相談」もあれば「文化祭の準備」などもあり得る。すなわち一口に3A型といっても様々な形態が考えられるのである。具体的にどのような実習が効果的なのか、さらに追及すべき課題である。

加えて、類型の妥当性についても見直す必要があるかもしれない。類型の設定段階では「授業と校務がほぼ半分ずつ（一方が全活動の30パーセントを切らない）」という場合を3Aとしたが、学校の置かれた状況は多様であり、学校によっては実際の職務状況は言わば2B型、すなわち「職務のほとんどは校務分掌や生徒指導で、その合間を縫って授業を行っている」という場合もあり得る。3A型は「実際の教員の職務を可能な限り模倣したもの」と筆者は考えているが、この点についても精査する必要があるだろう。

（出口英樹）

## 5 おわりに（本稿のまとめと、本稿によって提示された課題を踏まえた今後の展望）

2年に亘る実習を総括する中で、以上のような現状認識とまとめ課題が抽出された。これらを受けて、最後に本学における学校実習の展望を述べて、本稿の締めくくりとしたい。

1点目は、本学における「要請すべき教師像」のさらなるリジッド化と、学校実習において養成すべきコンピテンシーの整合性の確保である。

2006年度の開学時、本学は社会人経験者のみを受け入れ、そのミッションは「社会人経験に裏打ちされた広い視野を持ち、かつ学校現場で即戦力となる教員の養成」であった。その実現のためにカリキュラムが生まれ、必修科目としての学校実習が設定された。

だが、開学3年目から社会人経験者ではない大学新卒者をも入学させるようになった。その状態でなお、育成すべき人材が当初のもの変わらないならば、当然にカリキュラムの方を見直す必要がある。すなわち、「社会人経験を持たない者に社会人経験者と同様の視野を持たせ、かつ学校現場で即戦力となるような教員の養成」に必要なカリキュラムを再構築せねばならないということである。逆に、入学者像が変わったのだから、それに合わせて修了者像も変化せざるを得ない（あるいは、変化させるべきである）という考え方もあるだろう。いずれにせよ、養成すべき人材像を確定し、そのために必要なカリキュラムを組まないことには、学校実習をそこにポジショニングさせることは難しい。

2点目は、1点目と大きく関わることでもあるが、本学が意図する学校実習の目的を明確にし、それを本学と実習校で可能な限り共有できる体制づくりである。

結果的に集約されることとなった3A型実習の評価と、それを本学と実習校で共有する方法論の確立である。特に、上述のように非常勤講師としての勤務を学校実習と読み替える事例は多くの場合1A類型となることが予想されるため、実習校たる勤務校との目的意識の共有は大きな意義を持つものと考えられる。そうではない場合でも、本学と実習校が共通認識を持っていなければ効果的な実習を実現することは難しい。実習校の迷惑とならない、あるいは実習校にとって利益のある実習の形と、本学が望む実習の形を、この3Aという類型において共存させなければならない。

そのために、「専門職者養成という文脈での教員養成」を吟味し、そこでの実習のあり方を検討することが必要である。このテーマについては、前節で提示した仮説の検証とともに、2009年度の本プロジェクトに残された大きな課題であると自覚している。

(出口英樹)

## 注

- 1 インターンシップの定義には様々なものがあり、また我が国とアメリカではやや意味が異なるとも言われているが、例えば松澤孝明は「インターンシップは、産学連携教育の一つの形態であり、『学生が在学中

に自らの専攻、将来のキャリアに関連した“就業体験”を行うこと』と定義している。その教育上の意義は、「①学生の職業観の醸成、②自主性・柔軟性のある人材の育成、③学習意欲の喚起、④大学等における教育の改善・充実等」が挙げられる。また企業等においても「①大学等の教育への産業界等のニーズの反映、②企業等への学生や大学等の理解の促進、③職業意識の高い人材の育成（および確保）、④学生を持つ知識や発想の企業内での活用」といったメリットがある。松澤孝明「産学連携による新しい人材育成システムの構築に向けて —コーオプ教育型インターンシップによる科学技術人材育成への挑戦—」科学技術振興機構『産学官連携ジャーナル』Vol.1 No.11、2005年、16頁。

- 2 2007年度実習の総括については久保田武、出口英樹、大野精一、吉良直、石塚秀雄、永井礼正、中岡天「日本教育大学院大学の『学校における実習』初年度報告と分析」日本教育大学院大学『教育総合研究』第2号、2009年、73-96頁に詳しい。
- 3 同上。
- 4 同上、74頁。
- 5 2009年度の学生数は約45名、10年度は約55名に増加した。急増した理由の一つは社会人経験者以外の学生も入学させたからである。
- 6 「ILO・ユネスコの教員の地位に関する勧告」については教師教育国際比較研究会『教師の資質向上策に関する資料集Ⅱ外国編』2006年を参照した。
- 7 同上、45頁。
- 8 同上、46頁。
- 9 同上、63頁。
- 10 大野精一「高度専門職業人としての教師 —新しい時代を担う人づくり—」岩手県立総合教育センター『教育研究岩手』第94号、2006年、30-35頁。なお、ここで「教員」とは学校教育法第1条の学校に所属するもので、これを拡張した概念を「教師」としている。
- 11 例えば小沢牧子『「心の専門家」はいらない』洋泉社、2002。
- 12 佐藤学『教師というアポリア —反省的实践へ』世織書房、1997年、57-60頁など。
- 13 特に児童・生徒に対する実践的な指導力という観点を重視するならば、教員の専門性は「反省的实践家」という側面の方が強いとも判断できる。そしてその養成（すべてではないにしてもコアの部分）は学校という実践現場を舞台に行われるべきものと思われる。
- 14 久保田他、前掲論文、84頁。
- 15 ただし、3A型に分類した学生の中に、教科教育活動として「授業」と「授業補助」と「教材作成」が混在し、そのいずれが中心的な活動であったか判然としない例があった。この場合、解釈の仕方によっては3B型あるいは3C型に類別され得るが、「授業」を単独で行った経験を重視して3A型と判断した。いずれにせよ、「教科指導」と「それ以外の校務」のいずれをも偏りなく経験する3型類型であることは間違いない。
- 16 実習の類型の詳細については久保田他、前掲論文、82-83頁を参照のこと。
- 17 同上。

## **巻末資料（2008年度実習の特徴的または代表的事例についての聴き取り調査）**

### **事例1**

#### ① 学生のデータ

20歳代後半の女子学生。入学前は、民間の建設会社に勤め、総務課及び人事課の事務関係の仕事をしていました。

#### ② 実習校のデータ

東京都内にある私立の女子中学校・高等学校

#### ③ 実習内容の種類

3A型 6月に連続して20日間の実習

#### ④ 学生の学校実習に対する期待と実習の実態

学生の授業に対する期待は極めて強いものがあつた。実習校の先生方の授業を見学し、手伝い、そして自ら教壇に立って、これまで学習してきた知識と技術とを生かして、思うように授業を展開したいと考えていた。

しかし、実際に授業を担当する時間は極めて少なかった。実習校側の要望は校務の援助が主であり、具体的には、学校行事の手伝い、広報活動（生徒募集活動）の補助が多く部分を占めていた。

#### ⑤ 実習校の学校実習に対する取り組みと反省

実習生の授業を持ちたいという希望は十分理解しているつもりだが、担当の教科の先生方のご意向もあり、学校としての実習に対する希望もあつて、校務に協力してもらう部分が多くなった。学部学生の「教育実習」とは異なるわけであるから、校務全体を見渡す経験を積んでほしかつた。この点は、日本教育大学院大学の学校実習の理念と一致していると思われる。

実習生個人は、熱心に実習に取り組み教育実習生たちとも良好な関係を保っていた点は高く評価する。

#### ⑥ 考察

この実習校は、昨年に続いて本学の学校実習を引き受けて下さり、校長先生をはじめとして諸先生方はまことに協力的であつた。特に、昨年、実習校及び実習生の双方から反省点として指摘されていた「毎週一回二十回の勤務」の形態が改善されて、「二十日連続勤務」の形がとれたのは、大きな前進であつた。連続勤務が出来た結果、体育祭等の学校行事の折も、先生方の事前計画と生徒指導、当日の仕事内容と生徒指導の具体的内容、事後の行事のまとめと反省とをつぶさに参加・見学できて、教師の仕事の在り方を実感する場を得た成果は大きいと言える。

この点に関しては、他の事例では、「毎週一回二十回の勤務」型の長所も報告されており、実習校や学生の希望によっては、どちらにすべきか一律には決め難いとも言えよう。

次に、授業担当に関してであるが、これは実習校の教科担当者の意向が大きく働く問題で、一概には決め難い。できるものなら大学の指導担当教官も一緒に教科担当の先生方と話し合つて実習校

の教科の指導力向上に役立てればよいのであるが、実際にはクリヤーすべき課題が多いのが実状である。

(石塚秀雄)

## 事例 2

### ① 学生のデータ

27歳の男子学生。約3年間公安関係公務員（半年警察学校、2年半交番勤務）。交番での勤務において、地域の幅広い年齢層（小学生からお年寄り）の人々と接したことが、コミュニケーション能力を培った。その後、一年間非常勤講師。

### ② 実習校のデータ

埼玉県内の私立の共学高校。

### ③ 実習内容の種類

1 A 授業中心。

### ④ 学生の学校実習に対する期待と実習の実態

部活、生徒指導、校務などの一通りの学校内での実習を期待していた。また、場当たりの雑用などを頼まれて、大学院での学習計画に支障をきたすことがあり、困ったという。学生本人としては雑用に関しても計画された実習を求めている。担当教科に関する授業の実施については、自信が持ったようだ。

また、先生方との間で人間関係の話などフレンドリーに意見交換していただけた。前職の文化では年齢や階級的序列から自由な発言もできなかったことが影響しているのかもしれない。昨年の非常勤講師では、担当科目が違い、本来専攻している科目を担当できたことによって、教科を教えることのモチベーションが上がったようだ。

### ⑤ 実習校の学校実習に対する取り組みと反省

授業の内容に関しては、一任していただき、自由に工夫して行うことができた。生徒からの評価は高く、学校が実施した生徒アンケートの成績は良かった。学校の中では、実習開始の折、非常勤講師として紹介されたため、関係者以外、実習として非常勤講師をしていることを周知していなかった。生徒に実習生の立場を公表することはないが、先生方には、実習生の立場を知っていて欲しかったという。他の先生の参観があった際、授業に関してのアドバイスはなかった。大学院の中で同じ専攻の学生と授業の方法や試験の成績のデータの評価について相談し意見交換することができたが、実習校で科目の先生とは教科に関しての意見交換はなかった。

### ⑥ 考察

本年度の実習においても、大学院内における組織的な情報共有は行われなかった。このことに関しては、何らかの枠組みを考えるべきであろう。

実習生が述べる「雑用に関して計画された実習」、他の教員に「実習生としての非常勤講師」と

いう認知を求めていることに関して、本学の科目「学校における実習」科目として計画されたものであることを期待されて過ぎているのではないか。社会活動は計画された通りに行われることは少なく、運用の柔軟さで様々な処理がなされることが多い。この学生自身も現場の実務というものがそうしたことにより支えられていることを理解してはいよう。授業参観に関しても、直接私がインタビューをした担当の先生は、この学生の授業に関して、長所短所を語っていただいた。

本学の学生が実習校において実習を行わせていただく際、やはり学生側の意識としては、実習生として学校に来ていることを認識させるべきである。実習校において身分を周知するかは議論があるであろうが、いかなる環境でも学生としての立場を認識し、自分自身の向学のために広く周りの意見を組み上げるような意識が生まれるように指導しておくべきだろう。

(永井礼正)

---

Practice-based Report

## “School Practicum” at Japan Professional School of Education:

### General Overview of the Academic Year 2008 and Prospects for the Future

Deguchi, Hideki; Kubota, Takeshi; Ono, Seiichi;  
Ishizuka, Hideo; Nagai, Ayamasa; Kira, Naoshi; and Nakaoka, Takashi

---

This paper presents the findings of an in-house collaborative research study of “School Practicum”—a required course at Japan Professional School of Education—conducted during the academic year 2008-09.

Concretely speaking, in view of the accomplishments from the previous academic year, this paper presented a general overview of the School Practicum during the academic year 2008-09, consisting of analysis of trends, challenges for the future, and lessons to be used for the academic year 2009-10 and beyond. It also attempted to come up with some themes to be examined and investigated in this collaborative research project.

The contents of the Practicum, conducted in 2008-09, were mostly classified as the 3A type—a type of practicum based on a good balance of “classes and duties related to class activities” and “school affairs and other duties.” In view of the fact that the Practicum was consolidated into the 3A type, this paper examined the significance of the School Practicum for the training of professionals, as well as the legitimacy of the 3A type practicum for that purpose. It also presented some administrative challenges for the future implementation of the Practicum.

**Key words:** School Practicum, internship, classification of practicum, training of professionals, teachers’ expertise

---