

# 専門職養成における実務経験の意義と課題

## —教員養成専門職大学院の『学校における実習』に焦点を当てて—

出口 英樹<sup>1</sup>、大野 精一<sup>1</sup>、吉良 直<sup>1</sup>、久保田 武<sup>1</sup>、石塚 秀雄<sup>1</sup>

専門職大学院が制度化されて7年が経過し、その修了者が社会的に活躍するようになった。専門職大学院は従来の研究者養成を目的とするものではなく、高度専門職業に従事する人材を養成する大学院として制度設計され、その中心的コンセプトとして「理論と実践の架橋」が提唱された。この理念が実現しているのか否か、あるいはこの理念そのものに妥当性があるのかどうか、検証すべき時に来ている。本研究は「専門職養成における実務経験の意義と課題」を踏まえた「教員養成大学院における学校実習のあり方の検証」を目的とする。教員を含む様々な専門職養成カリキュラムの中で実務経験（実習）の位置付けを確認し、その内容について検討を加え、その上で教員養成専門職大学院における学校実習の現状を把握し、考察を加える。

**キーワード：** 専門職養成、専門職大学院、実務経験、実習、理論と実践の架橋

### 1. はじめに（本研究の目的と方法）

本研究は「専門職養成における実習の意義と課題」を踏まえた「教員養成大学院における学校実習のあり方の検証」を目的とする。そのためには、様々な専門職養成カリキュラムの中での実習などの実務経験の位置付けを確認し、その内容について検討を加え、その上で日本教育大学院大学を始めとする教員養成専門職大学院における学校実習の現状を把握し、考察を加える必要がある。

本稿の構成は以下の通りである。第2節において様々な専門職養成を概観し、専門職大学院のカリキュラムにおける実習あるいは実務経験の位置付けを確認する。養成すべき人材に必要な資質や能力を担保するカリキュラムがどのように組み立てられ、そこにおいて実習が果たすべき役割はどのようなものか、カリキュラム・ポリシーと実際の運用について把握する。第3節では教員養成に注目し、我が国の学部段階での教員養成における教育実習の位置付けと、海外の事例として米国での教員養成における教育実習に類するような活動に焦点を当てる。それぞれどのようなコンセプト

1 日本教育大学院大学 学校教育研究科

でカリキュラムに組み込まれ、どのような成果を挙げているのか、課題は何かを探る。第4節では、前2節を受けて、専門職養成という文脈で教員養成を捕捉し、そこでの実習のあり方を検討する。具体的には我が国で最初の教員養成専門職大学院である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」と、それ以外の教職大学院におけるそれに類する活動のカリキュラム上の位置付けと実際の実施状況を調査し、その意義と課題を浮き彫りする。

これらの作業を通じ、教員養成だけでなく広く専門職養成（あるいは専門職大学院の教育課程）における実務経験の意義と課題についても、可能な限り言及を試みたい。

（出口英樹）

## 2. 専門職養成（理論と実践の架橋という文脈）における実習の位置付けと意義（先行研究）

### 2-1 専門職の定義とその養成

専門職の定義は多様であり、また「専門職」という日本語と「Profession」という英語が必ずしも同義ではないので、後者の定義を前者に応用することも難しい<sup>1</sup>。ヨーロッパにおいて伝統的な専門職とは聖職者（神職）、法律家（法曹）、医師のことを指し、それぞれ大学の神学部、法学部、医学部で養成された。それはすなわち、専門職とは大学という知的共同体で扱われる一定の知識体系を身に付けていることが不可欠な職業である、と理解できる。

そして社会の変化に伴い職業そのものが高度化あるいは多様化し、また大学の扱う学問領域も高度化し多様化する中で、近年では専門職とされる職業の範囲が広がってきた。今日では例えば企業経営者、公認会計士、建築士、薬剤師、看護師、場合によっては行政担当者も専門職者と定義されることがある。高等教育が拡大した米国においては、これら新しい専門職の養成も大学が行ってきた。ロー・スクール（法曹養成）やメディカル・スクール（医師養成）だけではなくビジネス・スクール（企業経営者養成）やアカウンティング・スクール（会計士養成）など幾種ものプロフェッショナル・スクール（専門職大学院）が設置され、それに対応した MBA（Master of Business Administration＝経営管理修士、Master of Business Administration in Professional Account＝会計修士）や DBA（Doctor of Business Administration＝経営管理博士）などの専門職学位が、伝統的な JD（Juris Doctor＝法務博士）や MD（Doctor of Medicine）に倣う形で誕生することとなった<sup>2</sup>。

我が国においては長らく大学教育と職業教育の間には一定の距離が置かれ、例えば法学部は法曹養成というよりも法学教育の場であるという側面が強く、また法曹となるための資格試験である司法試験も、必ずしも法学部卒業者（さらに言えば大学卒業者）でなくとも受験が可能であった。また大学院制度も研究者養成という側面が強く、例えば我が国における修士号や博士号は、それがいかなる分野であっても、またいかなる目的をもつ教育課程で取得したものであっても、その英訳は学術学位を示す MA（Master of Arts）や MS（Master of Science）、あるいは Ph.D（Doctor of

Philosophy) とされてきた<sup>3</sup>。

だが近年、米国のプロフェッショナル・スクールをモデルとする形で、専門職大学院が制度化されてきた<sup>4</sup>。ここで展開される教育課程は修士課程や博士課程ではなく専門職学位課程であり、取得できる学位も従来の修士の学位や博士の学位などの学術学位ではなく専門職学位とされた。この専門職大学院においては「理論と実践の架橋」がその制度設計の大きな柱の1つとなっている。

理論と実践の架橋とは、すなわちある理論体系をバックグラウンドとする職業に従事する者に、その理論に関する知識とそれを実際の職業現場において応用するノウ・ハウを一体的に身に付けさせることであると換言できよう。そして、専門職大学院のカリキュラムに置かれている「実習（実務経験）」や「事例研究」、「ケース・スタディー」などは、理論と実践の架橋を意図した授業科目であると理解することができる。

すなわち、専門職養成の大きな方策として専門職大学院の制度設計が行われ、そのデザインの中の中心的コンセプトとして理論と実践の架橋というアイディアが盛り込まれたわけである。そして、それを実現する具体的方法として実習や事例研究などの授業科目が設定された。つまり、それらの科目は専門職養成において極めて重要な位置付けが与えられており、その成否が専門職者としての職能形成に大きく影響すると考えられるのである。

## 2-2 専門職養成における実地経験の意義と課題

前述の通り、専門職大学院においては理論と実践の架橋が重視されており、これは一義的にはカリキュラム全体を通して実現されるべきものであると考えられる。専門職大学院設置基準において、専門職大学院の専任教員は従来型の大学教員（「アカデミック教員」）だけでなく、実務経験者（「実務家教員」）も一定数以上必要であることが定められている。つまり、アカデミック教員が理論を教授し、実務家教員が実践を教授する、その結果理論と実践の架橋を実現する、という制度設計である。

その一方で、個別の授業科目として架橋を実現するような内容のものとして実習や事例研究が想定されている。そこで、まずは教員養成以外の専門職大学院において実習がどのように位置付けられ、どのように実施されているのかを文献及び実地調査を通じて確認しよう。

ここでは、我が国の専門職大学院制度創設のきっかけとなった法科大学院（法曹養成）について現況を把握しておきたい<sup>5</sup>。法科大学院の創設の直接的なきっかけとなったのが、1999年に内閣のもとに設置された司法制度改革審議会が2001年の同審議会解散直前に発表した「司法制度改革審議会意見書—21世紀の日本を支える司法制度—」である。この中で、法曹の質および量のさらなる充実が我が国の喫緊の課題であるとされ、その方策として法科大学院の設置と、それを前提とした新しい司法試験の実施が提言された。加えて、従来の司法試験が基本的に筆記試験であり、かつ非常に受験競争が厳しい状態にあったことから、その合格者は受験技術に優れたものに偏っているとの問題が指摘された。その克服のために、法科大学院における法曹養成教育は、理論的教育と実務的教育を架橋するものでなければならず、その実現のために「実務との融合」や「司法試験及び司

法修習との有機的な連携を図る」ことが求められた<sup>6</sup>。

法曹にとっての実務とは端的には裁判と言えるが、しかしそれだけではない。例えば弁護士の実務は法廷で完結するものではなく、法律相談、企業法務に関する業務、場合によっては企業の経営相談など多様であり、むしろ裁判所以外の業務に多くの時間が割かれているとも考えられる。そのような多様な法曹としての実務について学ぶプログラムとして、法科大学院における「リーガル・クリニック」がある。

リーガル・クリニックとはその名の通り法律相談のことであるが、法科大学院におけるそれは、学生が実際の法律相談を受けることで実務経験を積むという教育プログラムを指す。例えば早稲田大学の法科大学院におけるリーガル・クリニックは「優れた実務家法曹を養成するための理論と実務の架橋をめざし」、「座学では得られない実際の現場での法サービスに接することで、法曹に求められていることを体感し、真の法律家とは何かに立ち返る」ことを目的とするプログラムを「臨床法学教育」と呼称し、「リーガル・クリニック」をその柱と位置付けている<sup>7</sup>。同大学院の場合、リーガル・クリニックの実施現場として設立した法律事務所「弁護士法人早稲田大学リーガル・クリニック」やその他の法律事務所で、実務家教員・研究者教員の2名と数名の学生が1グループを作り、実際の依頼者の案件に接しながら、法実務を修得するものである<sup>8</sup>。

このようなプログラムはまさに「専門職養成における実務経験」と呼べるものであり、法科大学院（延いては専門職大学院全般）が目指す理論と実践の架橋を体現するものであると言えよう。これを受けて、次節では専門職大学院での教員養成における実務経験について、それが理念通り実施されているのか否か、あるいはその効果はいかなるものか、検証を試みたい。

（出口英樹）

### 3. 教員養成における実習の位置付けと意義（先行研究及び実地調査）

#### 3-1 教員の専門職性—教育実習から学校実習へ

ここでは、学部段階における「教育実習」から教職系専門職大学院・教職大学院における「学校における実習」（以下「学校実習」と略記）への進展から教員の専門職性を論じる。

##### 3-1-1 教育実習から学校実習へ

中央教育審議会は、平成18年7月11日「今後の教員養成・免許制度の在り方について」答申し、この中で教育実習および学校実習について次のようにまとめている。

- 1) 教育実習の内容はともすれば授業実習に偏りがちであるが、学校実習では学校経営、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。
- 2) 教育実習は教員としての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、学校実習は



単に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。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。

- 3) 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て、学校実習は教職経験の有無を問わず、免許状を有する者の実習であり、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。

なお、2)における「教員としての最小限必要な資質能力」は「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」<sup>9</sup>とされている。

教育実習から学校実習への進展にともなって実習によって育成すべき「資質能力」は次のような転換を求められている。なお、この後者は従前では「円滑に職務を遂行し得るレベル」<sup>10</sup>として現職研修で補完するという第2段階区分に相当するものであると思われる。

- 1) 各教科別教員免許に適合的である授業実習中心→学校教育活動全体について総合的な体験・考察
- 2) 教員としての最小限必要な資質能力の養成→理論知を実践知に変換する資質能力の獲得
- 3) 学生の卒業前の実習→当該学校における教育活動への寄与

以上のように教育実習と学校実習とを比較して整理すると、教育実習から学校実習への進展から浮かび上がってくるものは、本来的に求められている実践的で包括的な「教員の専門職性」である。

### 3-1-2 教員の専門職性

卓越性（エキスパート **expert expertise**）から派生する専門性（スペシャリスト **specialist**→ジェネラリスト、個人ニーズ中心、研究者、普遍性〔確実性・再現性〕、単方向に深める等）とは関わりながら、それとは区別しうる教員の専門職性（プロフェッショナル **professional**→アマチュア、社会的ニーズ中心、実践者、文脈性〔適切性・現実的妥当性〕、多方向に総合・統合化する等）を「臨床」をキーワードにしながら、筆者らの先行研究の論稿<sup>11</sup>で触れることのできなかつた次の4つの論点について概観することで、教員の専門職性について議論する視点を具体化したいと考える。

- 1) 京都大学大学院教育研究科臨床教育学専攻設置（1988年）をめぐって
- 2) 中村雄二郎「臨床の知とは何か」（1992年）の分析<sup>12</sup>
- 3) 専門職性を担保するトレーニングとしての事例研究について

これらについて個々に検討する。

1) 臨床教育学は、「困難のある子どもの相談と指導を病理と治療という観点からではなく、クライアント自身の危機的な経験を契機とする人格的な成長、「新生」の援助という観点から統合するこ

とと、困難のある子どもとの臨床経験媒介として大人自身の既成の教育観や人間観を問い直すという二つの課題の集中的な遂行」から「具体的個別的で実践的な教育学」が目指されたという<sup>13</sup>。学校実習の目的は、様々な「困難のある子どもの相談と指導」という具体的な個々の教育臨床を学校教育活動全体の中で総合的な体験・考察をしていくことにありと思われる。大事なことは、個々の教育臨床をそれ自体として把握し専門的に（例えば臨床心理学的に）解決していく方向ではなく、教員が専門職として機能できる学校教育全体の中で課題化していく視点である。

2)「臨床の知」は教員あるいは教職の専門職性を大きく支える視点になりうる。次の5点にまとめることができる<sup>14</sup>。

①近代の自然科学に代表される「科学の知」が人びとに信頼され、説得力を持った理由は普遍性、論理性、客観性の三つにある。

②近代科学の普遍性を代表する無限空間、絶対空間によって覆い隠されるようになったのは、有機的なまとまりをもった宇宙、他にない固有の場所としてのコスモスである。このコスモスとは、大宇宙（マクロコスモス）だけにかぎらない。それは、生命体が個体的、集合的にそのなかに生きるさまざまな固有の場所を指している。近代科学の普遍性が排除したのは、コスモロジー（固有世界）という原理である。

③近代科学の論理性（論理的な一義性）は、1つの原因に対する1つの結果という単線的な因果関係を説くのにきわめて適している。しかし、無生物も含めて、環境との相互作用がはるかに複雑な生命体や人間的事象は多面的で多義的である。論理性の原理が無視し排除したのは、事物の多義性としてのシンボリズム（象徴表現・事物の多義性）の原理だということになる。論理的記号が記号として一義的であるのに対して、シンボル（象徴）の特徴は多義的なことにあるからである。

④近代科学の客観性は、基本的に、主観と客観、主体と対象の分離・断絶を前提している。そこでは事物の側からのわれわれに対する働きかけ、われわれの側からいえ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。しかし、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おこなう働きかけ、つまり受動的な能動とも言うべきものではなからうか。そのような在り様を人間の営みとして具体的に示せば、自分の身体を他人の視線にさらしておこなう行動、つまりパフォーマンス（身体性をそなえた行為）ということになるだろう。

⑤こうした固有世界・事物の多義性・身体性をそなえた行為をあわせて体現したものを「臨床の知」と言えば、「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。

「科学の知」と対比された「臨床の知」という視点から、理論知を実践知に変換する資質能力を獲得するヒントが示唆されている。

3) 専門職性を担保するトレーニングとして、①基本的に学校教育の実際の事例（ケース）を素

材とし、これを構造化・体系化する形により教員の適応能力を育成するための授業とすることが求められる、②この観点から、従来の大学教育における一般的な形式である講義・演習は、授業の導入や授業で用いる方法論の確認や授業の前提となる基礎知識の確認、事後の結果等に基づくまとめなど、最小限にとどめることが望ましいとされているにもかかわらず<sup>15</sup>、「事例研究」の概念が多義的で不明確、さらにはトレーニングに適合的な事例の集積（教材化）も行われていない。そもそもどのような事例が教職のトレーニングに適合的なのか（内実と外延）という点にすら共通した見解（記載方式も含めて）もないのである<sup>16</sup>。

当該学校における教育活動への寄与のためには、早急に「事例研究」の在り方が課題化されなければならない。

### 3-1-3 まとめ

学校実習が前提とする教員の専門職性とは、①個々の課題・問題について実践と理論の架橋あるいは融合を目指して、②事例研究を重視し、③学校教育全体の中で解を見つけ出すことによって、④当該学校における教育活動への寄与しうるものでなければならない。これはもはや学部段階の教育実習の射程を超えるもので、学校実習として必然化するものである。

（大野精一）

## 3-2 海外の教員養成における教育実習に類する活動の考察

ここでは、海外の教員免許制度と教員養成制度の中で教育実習に類する活動がどのように位置づけられ実施されているかを検討したい。特に我が国の教育制度や教育改革に影響の大きいアメリカの事例を基に考察し、最後に日本への示唆を導き出すことを目的とする。

### 3-2-1 アメリカにおける伝統的な教育制度と教員養成制度の概要

アメリカでは教育は州の専管事項となっており、州と学区を中心とする緩やかな統制下で地方分権的な教育制度が長年維持されてきた。教員養成制度と教員免許制度もその例外ではなく、州によって多様な制度が維持されてきた。

初等・中等教育機関の教員になるためには、現在すべての州で学士号取得が要件となっているが、さらに州の認定を受けた教員養成課程を修了することが義務付けられている<sup>17</sup>。伝統的な教員養成課程の主流は、一般教育を含む4年間の学士号取得課程であり、リベラルアーツ・カレッジや総合大学で提供されてきた<sup>18</sup>。同課程は、前半2年間程度の一般教育と後半2年間程度の専門教育と教職教育から構成され、その最終段階に実習体験が位置づけられている。

教員養成課程において教員志望者のために実施される実習体験は、学校体験（field experience）と教育実習（student teaching）の2種類に分けられる<sup>19</sup>。学校体験は、授業やその他の活動の観察と教員の補助であり、教育実習は、実際に教壇に立って授業を行うものである。ほとんどの州は、

教育実習の前に学校体験をすることを義務付けており、さらに、教育実習を行うための要件として、特定の科目の単位取得と成績平均点（GPA）で一定以上の点数を取っていることを設定している場合も多い<sup>20</sup>。

教育実習の期間は、5週間から30週間と州によってかなりの差があるが、10週間以上の州が38州（10週間が16州、12週間が12州、13週間以上が10州）と大半を占めている<sup>21</sup>。教育実習に関しては、通常の場合、大学の教員と実習校の教員、または校長が教育実習生を指導・監督している。教育実習生は、経験のある教師とペアを組み、授業参観や補助をした後に、実際に教壇に立つこととなっている。教育実習に関しては、しばしば大学で学んだ理論と学校現場での実践の乖離が主要な問題として指摘されており、その理由としては、大学側と学校現場の間に協力体制が確立されていないこと、実習生の配置が適切でないこと、自身の指導に問題がある教員が実習生の指導を担当していること等が挙げられている<sup>22</sup>。

### 3-2-2 1980年代からの教育制度と教員養成制度の改革動向

伝統的な地方分権的な教育制度が変革される潮流を作ったのは、1983年に発表された『危機に立つ国家』であり、その後の学力向上を至上命題とする改革が今日に至るまで展開されてきている。1990年代のスタンダードに基づく改革により州レベルの学力テストが普及し、2002年制定の連邦教育法である「どの子も置き去りにしない法（NCLB法）」では、連邦政府が州や学区に対して学力テストの結果責任を厳しく問う制度が構築されている<sup>23</sup>。さらに、教員政策に関しては、1986年刊行のカーネギー報告書<sup>24</sup>とホームズグループ報告書<sup>25</sup>が、「基本的な方向性として…『学力向上』と『教職の専門職性の向上』の両方を達成することをねらいとして、教職における『優秀性（Excellence）』を強調するもの」<sup>26</sup>だったことは重要であり、その後の教員政策に大きな影響を与えている。

学力向上のための教員の資質向上が叫ばれた結果、4年間の学士号取得課程に加えて、同課程を1年間延長した5年課程、そして学士号取得後の独立した大学院課程が提供されるようになっている<sup>27</sup>。5年課程では、特に5年目は大半の時間が教職教育やインターンシップに充てられており、「学習から実践への段階的な導入が行われている<sup>28</sup>」ことが特徴である。多くの大学では、修了時には学士号、教員免許に加えて修士号の取得が可能である。

また大学院課程は、実践経験重視のプログラムと教職教育重視のプログラムがある。前者は、各学問分野に関する専門知識を習得した学士号取得者を学校現場に送り込むことを目的とし、インターンシップを中心とする実践的な指導技術に重点を置いた教職教育がおこなわれ、修了時にはMAT（Master of Arts in Teaching＝修士（教授法））が授与される<sup>29</sup>。後者は、教育学に関する理解や教科に関する知識の深化に重点を置いた課程で、修了時にはM.Ed.（Master of Education＝教育修士）が授与される<sup>30</sup>。さらに近年では、「多くの州で指導教科の知識や指導法に関する試験の合格」<sup>31</sup>が義務付けられている。

80 年代後半からの改革では、「理論と実践の強い結合の必要性<sup>32</sup>」が強調されてきた。そしてその例として、教員養成課程を提供する大学が学校と連携して現場のニーズに応えられる教員養成と教員研修を提供することをめざす教職開発学校（Professional Development School、以下「PDS」と略す）が設立され普及し、2005 年には 100 校程を数えるに至っている<sup>33</sup>。PDS の取り組みは、教員養成を大学と学校の組織全体を巻き込んで実施するもので、教員政策を大幅に改善する可能性を持っており注目されてきたが、組織、財政、人材の面で課題も抱えているのも現状である<sup>34</sup>。

さらに、教員不足が常態化している現状を鑑み、上記の 4 年以上を要する教員養成課程ではなく、学士号取得者を対象として短期間の研修後に教壇に立ちながら教職プログラムを受講して教員免許を取得する特別措置が拡大している<sup>35</sup>。特別措置を実施しているのは、Teach for America のような代替プログラムであり、「2004 年には 47 州が導入し、新任教員中、20%以上に当たる 2 万人以上を輩出」<sup>36</sup>するに至っている。

### 3-2-3 日本への示唆

アメリカの教員養成課程における教育実習に類する活動に関する日本への示唆は以下の 3 点が挙げられる。

第 1 は、教員免許取得のための教育実習に関して、アメリカの大半の州が 10 週以上実施していることを考慮すると、日本での 3 週間から 4 週間の教育実習は極めて短いものだということである。現在、与党・民主党が教員養成課程を現行の 4 年から 6 年に延長し、1 年間という長期間の教育実習を義務付けることを検討しているが、ねじれ国会の中での実現は困難になっており、また賛否両論あるのが現状である。

第 2 は、アメリカでは教育実習は教員免許未取得者を対象に学部レベル、大学院レベルで実施されているもので、日本教育大学院大学や教職大学院で実施されている免許既取得者を対象とする大学院レベルの学校実習は実施されていないということである。その意味では、我が国の学校実習の動向はその形態や効果に関して詳細に記録される必要があると言える。

第 3 は、近年の教員養成政策が観念的なものよりも現場を重視する方向に移行してきたことが挙げられる。この動きの典型的な例としてあげられるのが PDS であり、大学と学校が緊密に連携して反省的实践家を育成しようとしていることが重要である。

（吉良直）



#### 4. 日本教育大学院大学及び教職大学院における学校実習の位置付けと意義（実地調査）

##### 4-1 教職大学院における学校実習

##### 4-1-1 教職大学院の学校実習の現状

###### （1）—教職大学院「教育実習」全国フォーラムに基づいて—

日本教育大学院大学の開学から2年遅れた2008年に教職大学院が全国の教員養成系大学を中心に設置され始め、今年で3年目になる。2009年12月には、教職大学院「教育実習」全国フォーラムが奈良教育大学教職大学院で開催され、各教職大学院における実習の取り組みが紹介された<sup>37</sup>。そこで本稿では、このフォーラムに合わせて作成された各教職大学院の発表要旨をまとめた「報告資料集」<sup>38</sup>と奈良教育大学教職大学院での聴き取りを基に実習を概観した。よって、奈良教育大学の事例を中心に、適宜他大学の事例を加える、という形となっている。

###### 1. 構成（コース・定員等）

学部卒院生（今後原則として学卒生と表記）と現職教員院生（今後原則として現職生と表記）によって異なるコース（内容）を履修させる大学が多いが、分けない大学もある。コース数は単独コースから多くて4コースまでであり、奈良教育大学は前者の例で1学年の定員は20名。反対に学生数、コース数ともに最大の兵庫教育大学は4コースで学生数は100名、①学校経営コース（20名・現職生）、②授業実践リーダーコース（30名・現職生と学卒生）、③心の教育実践コース（20名・現職生と学卒生）、④小学校教員養成特別コース（30名・学卒生）からなる。なお④を除き夜間履修が可能。他に夜間履修が可能な大学はない。募集定員50名以上の大学は他に4校<sup>39</sup>、残りは概ね20～45名である。

###### 2. 学校実習の全体像（ねらいや育成したい力量）

学部を出てすぐ教員になる場合より一層充実した課題解決力、実践的指導力、授業力の育成を目指す大学が多い中で、上越教育大学は実習科目を「学校支援フィールドワーク」と名付け、連携協力校の学校課題解決に対する支援活動を軸に進めると明記している。そのうえで育成したい力量は即応力であり、臨床力と協働力から構成されと考えている。一方、奈良教育大学の実習のねらいは何よりも「授業力向上」とのことであった<sup>40</sup>。

###### 3. 指導体制・形態（実務者教員と研究者教員の関係を含む）

奈良教育大学の実務家教員は、連携協力校との最初の連絡など実習計画をリードしているが、実際の実習指導は、実務家教員と研究者教員がチームを組んで取り組んでいる。他大学でも具体的方策の差こそあれ同様の手法をとる大学が多い。指導教員数は、ほとんどの大学で学生数に比べ一見恵まれている。例えば奈良教育大学では1学年20名定員に対し、教員スタッフ14名、うち実務家

専任 3 名、実務家みなし専任 2 名であり、教職経験者は研究者教員も含め計 10 名である。また定員 45 名の北海道教育大では実務家教員 10 名、研究者教員 13 名である。一般的な大学の部局と比較して学生に対し教員数が多いように見えるが、その職務はかなりハードである。奈良教育大学の場合、教員が週 3~4 日連携協力校に通い実習中の学生を指導している<sup>41</sup>。

実習期間については、全ての教職大学院で 1 年次と 2 年次にまたがって実習をさせているが、時間数の配分は学校によって異なる。上越教育大では、各学年とも 5 単位 150 時間、合計 10 単位 300 時間という時間配分であるが、奈良教育大学では 1 年次 8 単位 240 時間、2 年次 4 単位 120 時間である。

#### 4. 連携協力校（附属学校を含む）との関係

大多数の教職大学院が附属校と連携協力校の実習を併用しているが、東京都下の大学は、附属校での実習は原則として行っていない。東京学芸大学を例にとると、東京都教育委員会との協定により、都教員採用試験で特別選抜を受けるためには、都内公立学校での実習が必要だからである。また、実習校は都教委が選んだ実習候補校リストから決めている。ただし都内の私立大学の教職大学院は近隣県とも実習協定を結んでいる。他道府県においても大多数の教職大学院が教育委員会との協定や紹介により実習校を決めている。実習以外でも協力校と大学間では様々な形と密度で連携が行われている。

#### 5. 県・市町村教育委員会との関係

全ての教職大学院は、現職教員派遣、教職大学院教員人事、連携協力校依頼、学生の雇用（専任・非常勤）等について教育委員会に依頼することが多く、密接な関係を保っている。この関係は、中小県にある小規模な教職大学院で特に顕著である。例えば福井大学では、県教委の支援で現職生が継続的に入学し、また実務家専任教員 4 名中 3 名が同じく県教委から派遣されている。さらに客員教授 2 名中 1 名は校長 OB、客員准教授は 2 名とも公立小中学校教員である。また長崎大学でも実務家教員 7 名中 3 名を県教育センターから「みなし教員」として受け入れている。

#### 6. 教育実習の現状と課題

学校実習の単位を 2 年間で 4 分割履修させる大学が比較的多いが、分割しない大学、2 ないし 3 分割する大学もある。奈良教育大学を例にとれば、最初に力量評価と目標設定のため模擬授業・集中講義・演習を 15 時間以上行った後、1 年目に学校実践Ⅰ（連携小学校で 60 時間以上）と学校実践Ⅱ（連携中学校で 60 時間以上）を、2 年目に学校実践Ⅲ（連携協力数校で授業力向上と課題探査 120 時間以上）と学校実践Ⅳ（課題研究解決実践）を履修させている。

主な課題をあげると、教育系大学と非教育系大学出身者の格差（上越教育大学、宮城教育大学）、実習校の受け入れ体制の大きな格差（福岡教育大学、上越教育大学）、現職の大きな負担（愛知教育大学、兵庫教育大学、岡山大学）、授業力の向上不足（奈良教育大学、岡山大学）、教員採用試験時

期と重複（兵庫教育大学）、教員の負担過重（兵庫教育大学）などがあげられた。その多くはコメントしなかった大学にも当てはまると推察される。

## 7. 実習免除の現状と課題

現職生の実習免除を全く認めていない3校（山形大学、静岡大学、福岡教育大学）を除くほとんどの大学は、書類選考、レポート等の審査を経て、実習免除を部分的に認めている。ただし大学間の審査の差は大きい。中でも奈良教育大学の審査は最も厳しく、小論文3題、プレゼンテーション、グループディスカッション、模擬授業を経た後、教員チームの審査で決まる。県教委と他大学教員からなる「学校実践免除審査評価委員会」の審査評価も受けている。反対に岡山大の現職は全員免除、京都教育大も10年以上経験者全員の実習を免除している。

## 8. 評価（評価規準、評価規準、評価会議等）

大学間で根本的な違いはない。奈良教育大学を例に採ると、授業観察、授業実践と生徒指導の力量、校務分掌の理解等、業務遂行能力を包括的に評価している。評価方法については、参与観察が中心となる実践ⅠとⅡでは、実務家・研究者教員チームが原則として院生の実習日に実習校に赴き評価し、院生の実践が伴う実践ⅢとⅣでは実習先の担当教員と管理職に評価を依頼し、週1回の学校間の検討会と終了後の報告会を経て得られる実習校の最終評価を参考に、大学院の各学校担当教員が最終評価をしている。

他に、自己評価を評価基準に含める東京学芸大学、実習目標達成度を評価対象とする旨を明記している上越教育大学と兵庫教育大学、実習校への貢献度、研究計画内容と学習指導案完成度を評価規準とする兵庫教育大学などの例がある。

## 9. その他（困っていること、解決していること、など）

これまでと重複しない主な項目を挙げると、県の裏金問題発覚後、実習経費受け取りを辞退する学校が増加（宮崎大学）、実務家と研究者のTT学校訪問が実務家不足のため調整困難（愛知教育大学）、院生あるいは教職大学院の課題意識と実習校の教育課題が不一致（創価大学）、実習終了時のストレートマスターの実践指導力保証問題（東京学芸大学）などがある。

（久保田武）

## 4-1-2 教職大学院の学校実習の現状（2） —早稲田大学教職大学院の場合—

ここでは特に早稲田大学の教職大学院に焦点を当て、その実情の把握を試みたい<sup>42</sup>。早稲田大学教職大学院に注目する理由は、本稿の目的の1つである日本教育大学院大学と他の教職大学院の比較に際し、早稲田大学がその規模（日本教育大学院大学が1学年定員80名であるのに対し早稲田大学は70名）、免許状の種類（ともに中高免許）、立地（ともに都内）などの共通点を有するから

である。

### 1. 定員とカリキュラム

早稲田大学教職大学院の2010年度の定員は、2年制40名、1年制30名である（2011年度はそれぞれ45名、15名）。そのうち現職生の占める割合は25%である。

その修了に必要な単位は次の通りである。

共通課目（実践的指導法・教員相談・学級経営等）	18単位
分野別選択課目（カリキュラム・生徒指導・地域連携等）	16単位
自由選択課目（カウンセリング・人間力アップ等）	2単位
学校における実習	10単位

合計46単位を必要としている。

### 2. 学校における実習の内容

早稲田大学教職大学院における学校実習は、次のようにⅠ、Ⅱ、Ⅲと三種類あり、2年間でこれを実践することになっているが、所定の経験を満たした1年制の現職生はⅠ及びⅡを、2年制の現職生はⅠをそれぞれ免除された上で単位を認定されることになっている。

学校臨床実習Ⅰ（課題達成を目的とする実習①・集中型で25日以上行う）	1年次
学校臨床実習Ⅱ（課題達成を目的とする実習②・通年型で10日以上）	1年次
学校臨床実習Ⅲ（各自の教師力育成・集中または通年型で15日以上）	2年次

### 3. 学校臨床実習Ⅰ及びⅡの実際

学校における実習の中で、早稲田大学教職大学院が最も重視していると思われる臨床実習Ⅰ・Ⅱの実態を記すと次のようになる。

#### ア 時期と日数

臨床実習Ⅰがほとんどの場合9月に集中して行われるため、臨床実習Ⅱは10月から12月にかけて、週2回は実習校に行くよう指導している。また、実習課題を設定するために、実習校との打合せ、生徒状況把握の必要上、実際は実習Ⅰの準備を兼ねて6月頃から実習校に顔を出すことになるので、実習日数はⅠでは25日以上、Ⅱでは10日以上と定められているが、実際は総日数で60日を超える場合が多い。

#### イ 課題の設定

臨床実習Ⅰが授業及び教員の仕事全体に慣れさせることを目的としているのに対して、この臨床実習Ⅱでは、指導教官と院生とが協力して、事前により具体的に焦点を絞った実習課題を設定して

いる点に大きな特色がある。

院生は4月に大学院の実習指導教官が定まると同時に、何のために実習に行くのか、実習のねらいを各院生独自の実習課題として設定する。設定に当たっては大学院の指導教官の指導を受けるだけではなく、実習校に赴いて実習校の指導教官の指導・助言を受けることは言うまでもない。そのために院生は、6月頃から実習校に顔を出すことになるのである（5月の連休明けから顔を出す院生もいる）。

#### ウ 実習の実態

院生は、実習校では授業は勿論、HR、職員会議、クラブ活動等、実習校の全ての場に出席する。これは実習校の好意ある多大な援助のもとに成立しているのは言うまでもないが、院生は週2日間（週1日では十分な実習はできない）3か月程実習校に通い、自己の実習課題の達成に努力するのである。

#### エ 実習のまとめ

実習生は、実習期間中には実習を行った日の1日の記録を必ずまとめておくが、ここに実習校の指導教官等のコメントを求めることはしない。指導教官の負担を少しでも軽減するためである。また、報告書は、3ページにまとめて、実習終了後に大学院の指導教官に提出する。

特筆すべきことは、早稲田大学教職大学院では、年の明けた2月に全実習生の実習報告会を実施している点である。この報告会は通常2日間に亘って実施されるが、それでも1人の実習生の報告時間は15分程度になっている。そこで、様々な能力を磨くために、2010年度からポスター・セッションを実施している。

#### 4. 学校実習の課題と成果

臨床実習Ⅱを終えた院生の感想として「実習Ⅱは焦点が絞られ目的意識が明確なので、毎日の活動が有意義であり、教師の仕事が具体的にわかり教師としての責任感が強まった」という声が大きいという。臨床実習Ⅰは総合的な実習であることから、やや実習テーマを絞りづらいということであろう。また同時に、臨床実習Ⅱにおける「実習課題の設定」が極めて有効であるという事実を指摘することができる。そして課題の設定及び達成のためには、大学院の指導教官のきめ細かい助言と指導とが行われていることを忘れてはなるまい。

ちなみに、早稲田大学教職大学院が協力を得ている実習校は、2010年5月現在、東京都及び近隣の小・中・高校合わせて95校である。

（石塚秀雄）



#### 4-2 日本教育大学院大学における学校実習

日本教育大学院大学は、教職大学院が制度化されるより2年早い2006年に開学し、2007年度から学校実習を開始した<sup>43</sup>。同大学における学校実習は言わば教員養成版インターンシップとして設定され、学部段階の教育実習のような学習指導一辺倒の実習ではなく、教務、生活指導、学級経営、部活動指導など、教員としての職務を可能な限り網羅的に経験することが目指された<sup>44</sup>。

この実習を類型化したものが【表1】である<sup>45</sup>。上記の理念を色濃く反映した類型がこの表の「3A」「3B」「3C」（これらをここでは「3類型」と呼称）である。2009年度実習においては、実習を行った学生数は42名であり、その類型は【表2】のようになった（2名は分類不能）。

同大学における実習は2008年度の実習から3類型に集約する傾向が表れており<sup>46</sup>、2009年度もその傾向が続いていることが分かる。ここから見えてくることは、3類型、すなわち学習指導とそれ以外の職務をいずれか一方に極端に偏ることなく経験したという実習が日本教育大学院大学の実習の主流を占めているということである。授業を中心とした教科指導だけではなく、生活指導や事務的な作業も教員の重要な職務である。このことを鑑みる時、3類型に集約しつつある同大学の学校実習は、そのカリキュラム上の位置付けや理念に整合的であると言える。

【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(2Bまたは2C)の折衷
	3B	授業補助+校務	1Bと2(2Bまたは2C)の折衷
	3C	教材作成+校務	1Cと2(2Bまたは2C)の折衷

【表2】2009年度実習の類型

1 類型	8 名 (1A 型:6 名 1B 型:2 名 1C 型 0 名)
2 類型	0 名
3 類型	32 名 (3A 型:15 名 3B 型:17 名 3C 型:0 名)

またこの事実、同大学の学校実習が2年次配当の必修科目として設定され、1年次配当の必修科目である教職総合ゼミを始めとする1年間の様々な授業科目を咀嚼した上で実習に臨む、というカリキュラム上の実習の位置付けとも整合的である。理論と実践を架橋する方策として、このような実習のあり方は一定の成果をもたらす可能性が充分にあり得る。

ただし、高度専門職業人としての教員養成における「理論と実践の架橋」がどのようなものか、現状では必ずしも明確ではない。教員に必要な資質や能力の養成にどのような実践能力が不可欠なのか、それを担保する理論的バックボーンとは何か、そして両者を架橋する取り組みとはどのようなものか、さらなる検証が必要であろう。

(出口英樹)

## 5. おわりに（本研究のまとめと課題）

設置が始まって7年、多くが2年制の専門職大学院は、すでに相当数の修了者を世に送り出していることとなる。また、3年制の法科大学院も修了者を出し、司法試験に合格した修了者が法務の現場で活躍を始めている。専門職大学院のコンセプトである「理論と実践の架橋」がどの程度実現しているのか、あるいはその実現を目指した実務経験プログラムがどの程度の実効性を有しているのか、本格的な検証が急務であろう。

本稿は、日本教育大学院大学の学校実習を、他の専門職養成や海外の事例、他の教職大学院での取り組みと対比させて、その実情の把握を行った。高度専門職者としての教員を養成する際の実習の意義は、少なくとも入職前に実務に携わること、その実務が実際の職業生活を可能な限り反映していることであると言える。

この成果を踏まえ、専門職養成という文脈における実務経験のあり方、その意義や課題についてさらに追及し、教員養成における学校実習についても、他の専門職養成における実務経験についても、一定の知見を得ることを今後の課題としたい。

(出口英樹)

## 注

- 1 橋本鉦市「第1章 本書の分析枠組みと概要」橋本鉦一編著『専門職養成の日本的構造』玉川大学出版部、2009年、12-13頁。
- 2 ジョセフ・ベン＝デイヴィッドは専門職を「その職への就職が高等教育機関からの卒業証書を有する者に限られているすべての職業を指す」という緩やかな定義を提示しているが、米国の専門職大学院はまさにそのような状況であると言えるだろう。Ben=David, J., 1977, *Center of Learning: Britain, France, Germany, United States*, New York: McGraw-Hill. (天城勲監訳『学問の府—原点としての英仏独米の大学』サイマル出版会、1982年、49頁)
- 3 出口英樹「専門職大学院の社会的意義と大学の公共性」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第50号、2004年、308頁。
- 4 山田礼子『プロフェッショナルスクール—アメリカの専門職養成』玉川大学出版部、1998年。

- 5 吉田文・橋本鉦一編著『航行を始めた専門職大学院』東信堂、2010年。
- 6 司法制度改革審議会「司法制度改革審議会意見書 ―21世紀の日本を支える司法制度―」の「Ⅲ 司法制度を支える法曹の在り方」による。なお、首相官邸のウェブサイトにおける同意見書の掲載部分  
(<http://www.kantei.go.jp/jp/sihouseido/report/ikensyo/iken-3.html>、最終アクセス 2010年9月6日)を参照した。
- 7 早稲田大学 大学院法務研究科のウェブサイト(<http://www.waseda.jp/law-school/jp/about/education/clinic02.html>、最終アクセス 2010年9月6日)を参照した。
- 8 同上。
- 9 教育職員養成審議会(第1次答申)「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」(1997年7月)を参照。
- 10 同上。
- 11 出口英樹・久保田武・大野誠一・石塚秀雄・永井礼正・吉良直・中岡天「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―」日本教育大学院大学『教育総合研究』第3号、2010年。
- 12 中村雄二郎『臨床の知とは何か』岩波新書、1992年を参照。
- 13 和田修二・皇紀夫編著『臨床教育学』アカデミア出版会、1996年、21頁。
- 14 大野精一『学校教育相談―具体化の試み』ほんの森出版 1997年刊所収の「実践的な研究とは何か」を参照。
- 15 大野精一「専門職としての教師―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。
- 16 大野精一による日本教育心理学会における発表(自主シンポジウム「事例研究のあり方」(1~3) 共同発表(企画・指定討論者) 日本教育心理学会第49~51回総会発表論文集、S54-55、2007年:S46-47、2008年:S68-69、2009年等)を参照。
- 17 岸本睦久「アメリカ合衆国」文部科学省編『諸外国の教員』独立行政法人国立印刷局、2006年、31頁。
- 18 同上、18頁及び36頁。
- 19 同上、37頁、及び Educational Testing Services (ETS). (2003). *Preparing Teachers around the World*. Princeton, N.J.: Educational Testing Services, p.21.
- 20 同上、p.21.
- 21 Education Week. *Quality Counts 2003*. January 9, 2003, p.92.
- 22 Darling-Hammond, Linda, et al. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey-Bass, pp.152-153.
- 23 吉良直「どの子も置き去りにしない(NCLB)法に関する研究 ―米国連邦教育法の制定背景と特殊性に着目して―」『教育総合研究』日本教育大学院大学紀要 第2号、2009年、55-71頁。
- 24 Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986). *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*. Washington, D.C.: The Task Force on Teaching as a Profession.
- 25 Holmes Group, Inc. (1986). *Tomorrow's Teacher: A Report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: The Holmes Group, Inc.
- 26 牛渡淳「第1章 教員養成『高度化』の意義と課題―アメリカとの比較から―」三石初雄・川手圭一編『高度実践型の教員養成へ』東京学芸大学出版会、2010年、9頁。
- 27 岸本、前掲書、36-37頁。さらに八尾坂は「終身免許状を発行することなく数種類の等級別・有効期限付免許状を教職経験とともに一定の単位あるいは修士号取得などにより、更新あるいは上進させ」る制度が多くの州で導入されている、としている。八尾坂修「アメリカの教員養成」日本教育大学協会編著『世界の教員養成 II―欧米オセアニア編』学文社、2005、1-22頁。
- 28 岸本、前掲書、37頁。

- <sup>29</sup> この学位は教授技能等の向上を目指すことを目的とし、修士論文が義務付けられないため、後述の M.Ed. と異なり最終学位になる場合が多い。
- <sup>30</sup> この学位は我が国における専門職学位ではあるが、修士論文が義務付けられる場合が多く、博士課程に進みたい者にとって教師や研究者等の選択肢を与える学位である。
- <sup>31</sup> 同上、18 頁。
- <sup>32</sup> 牛渡、前掲書、10 頁。
- <sup>33</sup> Darling-Hammond, Linda (Ed.). (2005). *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession*. New York, N.Y.: Teachers College Press, p.2.
- <sup>34</sup> 同上。
- <sup>35</sup> Foderaro, Lisa W. (2010). "Alternate Path for Teachers Gains Ground." *The New York Times*, April 18, 2010.
- <sup>36</sup> 岸本、前掲書、18 頁。
- <sup>37</sup> 2009 年 12 月 19 日、文部科学省平成 20－21 年度 専門職大学院等における高度専門職業人養成教育推進プログラム「実習到達度を明確にした実践的指導と評価法」『教職大学院「教育実習」全国フォーラム』。なお、このフォーラムでは「教育実習」という用語を用いているが、「教育実習」という名称は、学部段階の「教育実習」（法定実習）と混同される恐れがある。本稿においては大学院レベルの教員養成において学校を舞台として実施される実習のことを「学校における実習」または「学校実習」という呼称に統一したい。
- <sup>38</sup> 奈良教育大学 教職大学院『教職大学院「教育実習」全国フォーラム 配布資料』2009 年。なお、この資料に報告書が掲載されている大学は以下の通りである（国立 15 大学、私立 4 大学）。北海道教育大学、宮城教育大学、山形大学、東京学芸大学、創価大学、帝京大学、早稲田大学、上越教育大学、福井大学、静岡大学、常葉学園大学、愛知教育大学、京都教育大学（連合）、兵庫教育大学、岡山大学、福岡教育大学、長崎大学、宮崎大学、奈良教育大学。
- <sup>39</sup> 上越教育大学と愛知教育大学が各 50 名、京都教育大学（連合）が 60 名、早稲田大学 60 名（1 年コース 40、2 年コース 20）
- <sup>40</sup> 2010 年 7 月 14 日に奈良教育大学において筆者（久保田）が実施した聞き取り調査による。なお、回答者は奈良教育大学教職大学院の松川利広教授と松井秀史准教授である。
- <sup>41</sup> 前掲の松川教授による。
- <sup>42</sup> 早稲田大学教職大学院に関する情報は筆者（石塚）が 2010 年 7 月 16 日に早稲田大学においてが実施した聞き取り調査による。なお、回答者は早稲田大学教職大学院の古井純士客員教授である。
- <sup>43</sup> 日本教育大学院大学の学校実習に関しては、出口（他）による前掲論稿、2010 年、及び久保田武・出口英樹・大野誠一・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 3 号、2009 年に詳しい。
- <sup>44</sup> 久保田武（他）、紀要 2 号、74 頁。
- <sup>45</sup> 実習の類型の詳細については久保田（他）、前掲論稿、82－83 頁を参照のこと。
- <sup>46</sup> 出口（他）、前掲論稿、87 頁。

---

Research Paper

## Significance and Problems of the “Practicum” of Professional Schools

Deguchi, Hideki; Ono, Seiichi; Kira, Naoshi;  
Kubota, Takeshi; and Ishizuka, Hideo

---

The professional schools have been established for seven years, and the graduates of them are now performing in the society. Professional schools are not intended for the training of the academic researchers, but they are designed for the training of the highly specialized professionals. And the characteristic point of their curriculums is "bridging theory and practice", therefore the "practicum" are significant for them. The purpose of this paper is to clarify the reality of the idea of the "bridging theory and practice" and the effectiveness of the practicum by focusing on the teacher schools and comparing them and other professional schools.

**Key words:** professional training, professional school, practicum, bridging theory and practice

---