

教育実習（学校実習）と学校インターンシップによる学生の成長

—学生の意見から考察して—

中妻雅彦(愛知教育大学教職大学院) 齋藤楓華(東京学芸大学教育学部) 小林拓哉 (東京学芸大学教育学研究科)
大野貴弘 (愛知教育大学教育実践研究科) 若宮遥香 (愛知教育大学教育実践研究科)

Student growth by School Training (Teaching Practice) and School Internship Program
- Taking Advantage of an Analysis of the Student -

Masahiko NAKATSUMA

Graduate School of Practitioners in Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

Fuka SAITO

Undergraduate Student, Tokyo Gakugei University, Koganei 184-8501, Japan

Takuya KOBAYASHI

Graduate Student, Tokyo Gakugei University, Koganei 184-8501, Japan

Takahiro OONO

Haruka WAKAMIYA

Graduate Student, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

Keywords: 教員養成教育、学校実習、学校インターンシップ

I. 教員養成教育における学校実習、学校インターンシップの位置づけ

中央教育審議会は、「これからの学校教育を担う教員の資質網力の向上について一学びあい、高め合う教育育成コミュニティの構築に向けて」（2015年12月）で、教員養成・採用・研修の一体となった方策や教員の学びを支える支援などを打ち出した。その中で、教員養成教育の内容に「学校インターンシップの導入」や「『教科に関する科目』と「教職に関する科目」の統合」などを提言している。これらは、教員免許法の改正などを伴うため、早急には実施できないことも含まれているが、教員養成教育の改革は、学校現場の年齢構成の不均衡や現代の子どもの問題の多様化などに緊急な課題ともなっている。そのため、より実践的な教員養成教育の推進が図られ、学校での実習の中に、早い段階からの学校における参観、教育活動への参加、学校インターンシップにつながる様々な徳利組が始まっている。学校インターンシップがどのような形態になるのかを判断するにはまだ十分な資料がないが、筆者は、愛教大教職大学院の学校サポーターが、そのモデルとなる活動の一つであり、教員養成教育の中で若手教員としての資質を形成する実習となることを報告しているⁱ。

また、教職大学院における学校実習と学校サポーターから得た実践的な教員としての資質の形成を、学生自身の成長の評価によっても明らかにしたⁱⁱ。教職大学院の学生の多くは、学校サポーターと教師力向上実習（学校実習）のそれぞれの実習での自己の成長を評価し、教職への資質形成に意味を見出していた。これらの成果と改善点をまとめ、今後の教員養成にあたって、以下のような学校実習と学校サポーターを実施することを提案したⁱⁱⁱ。

- (ア) 週1～2日の長期（1年を目途とした）にわたる学校サポーターと課題を明確にした集中的な実習（教師力向上実習）のそれぞれの特徴を生かした学校実習の効果的な組み合わせが必要である。
- (イ) 学校における行事や生活指導等の年間サイクルを考えると、ほぼ1年間の学校サポーター活動は、多くの教員の授業観察、多様な学級経営・生活指導の取り組み、学生と子どもとの関係づくり（コミュニケーション）を中心とした実習として取り組む内容を明確にした活動とする。
- (ウ) 集中的な実習を行う教師力向上実習は、毎日実践される授業運営、課題を明確にした学級経営を中心に、実習期間も整理し、より充実した活動にする。
- (エ) 実習校の指導教員には、中堅教員が少ないという

現状があり、指導教員の指導力量を大学が支援する必要がある。大学教員と実習校指導教員の協働を進める。この指導教員に、応用領域（現職教員）修了生を活用することを検討する。これにより、修了後の大学としての支援にもつながる。

これを、学校サポーターを学校インターンシップと、教師力向上実習を学校実習と置き換え、教員養成教育の実習活動の改善の視点とした。しかし、これらの報告は、愛教大教職大学院の学習、実習成果に基づくものであり、愛知県の地域性や大学の条件などに左右される。一方で、教員養成に関わる多くの大学でも、学校実習と学校インターンシップを組み合わせた実習が増えている。そこで、長期にわたり、学校インターンシップと同様な活動を大学教員の指導や連携の下で行っている「大学間連携による教員養成の高度化支援システムの構築-教員養成ルネッサンス・HATOプロジェクト^{iv}-へき地・小規模校教育に関するプロジェクト」のフォーラムに参加した学生、「HATOプロジェクト-教育環境支援プロジェクト」に参加する学生の経験から、学校実習と学校インターンシップの経験による教員を目指す学生としての成長に学ぶことによって、今後実施される学校実習と学校インターンシップの在り方と実習内容の改善の方向性を考察する。

II. 学校実習、学校インターンシップを体験した学生の学び

1. 学部学生の体験から

(1) はじめに

東京学芸大学の教育実習は、学部3年次に大学の附属校で、4年次に母校を中心とした協力校で3週間ずつ行われ、教員免許を取得する学生は必ず通る道である。一方、HATO教育環境支援プロジェクトは、活動に意欲のある学生が人づてに集まっている状況であるため、関わっている学生がかなり限られている。活動としては、多い学生では4年間、およそ週1回のペースで、支援者として教育現場に入るような状況である。この2つの取り組みを3つの観点から比較し、今後の教育実習のあり方を考える。

(2) 関わる期間、時間からの比較

教育実習では、短期間ながら、3週間ほぼ毎日生徒と関わることができる。プロジェクトにおいては、週1回というペースではあるが、生徒の入学から卒業まで、長期的に関わることができる。クラスの状況を把握し、日々の変化をつぶさに見たりするには、教育実習のような関わり方が適している。しかし、生徒の成長や巣立っていく姿、学期や年間での大きな変化を見るには、プロジェクトのように長期的な関わり方が不可欠であるといえよう。実際に教員になってからの生徒との関わりも長期的なものであるため、そのような関わり方を学生のうちから経験することは重要といえ

よう。

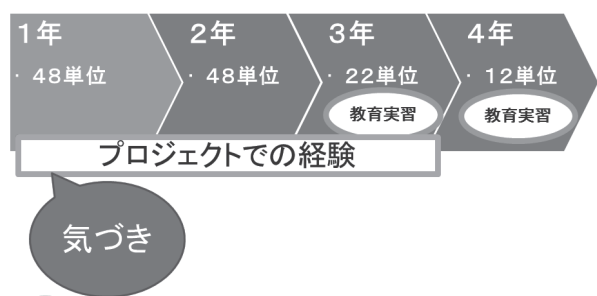
(3) 活動の開始時期からの比較

1回目の教育実習は3年次に設定されている。教員という目線で学校現場にかかわることができるのは、この実習が最初の機会であり、多くの学生が、それまで大学で受けてきた講義の内容や模擬授業の成果を発揮しながらも、大学での学びとのギャップに直面する。このギャップへの気づきこそが、実習の大きな意味のひとつではないだろうか。大学での模擬授業は机上の空論に過ぎず、実際の生徒を前にしたからこそわかることがある。この気づきのタイミングについて、以下の図に示す。



3年次の教育実習で気づきを得た場合には、上図のようになる。図に書いた単位数は、発表者自身の実際の取得単位数であるが、この気づきを得たときには、96もの単位を取り終えてしまっている。

一方で、プロジェクトに1年次から関わった場合の図は以下のようなになる。



先に述べた気づきが、1年生の早い段階で得られるため、1、2年生の講義もその視点を持って受けることができるのである。この点については、次項で詳しく述べるが、この気づきのタイミングを早める必要性を感じている。

(4) 活動から得る学びからの比較

前項で、気づきのタイミングを早める必要性について触れたが、ただ教育実習を早めればよいと主張しているわけではない。教育実習では多くの場合、ある1つの単元を任せられ、自分自身で授業を行うという経験ができる。また、学級運営の一端を経験することもできる。この学びは、教育実習だからこそ得られるものであり、3年次までに受けてきた講義を生かさなければ、有効な学びとすることができない。つまり、教育

実習以外の活動で、学校現場に入り、気づきを得ることが必要なのである。

発表者にとってのその活動は、HATO 教育環境支援プロジェクトでの活動である。教育環境を支援するという立場での活動は、気づきを得るには充分であったし、学部1年生の能力でも活躍できる場であった。

教育実習で得られる学びが、授業実践の経験や学級経営のノウハウだととらえると、教育環境支援プロジェクトで得られる学びは、大学の講義への意欲付けと講義内容の実践であるといえる。詳しくは下図に示す。



まず、プロジェクトにおける自分が、支援先の中学校で生徒たちと触れ合うことで、「うまくコミュニケーションが取れない」「こういうときどうしたらいいんだろう」などと、学ぶ必要性を感じる。これが大学の講義への意欲付けである。当たり前ではあるが、その状態で大学の授業を受けると、教授の言っていることがすぐ身に入って来る。「あのときはこうすればよかったのか」と、講義自体の価値を高く感じることができる。さらに、その学習内容をもって中学校に行くことで、そこでの活動に生かすということが可能になる。これが、講義内容の実践である。そしてまた自分の欠けているところに気付いて、大学で学んで…というサイクルが出来上がるのである。これは、長期的なプロジェクトでの活動だからこそできるものではないだろうか。

(5) これからの教育実習への提案

ここまで、教育実習と HATO 教育環境支援プロジェクトでの活動、それぞれの長所と短所を比較しながら話を進めてきた。結論としては、どちらの経験も必要なもので、両立できるようなカリキュラムを形成すべきなのではないか、というところ至った。また、これまでの経験から、プロジェクトの活動には、単位という強制感ではなく、自分で選択し自ら学びに行くという自主性の要素があることも大きな魅力なのではないかと感じている。これらを鑑み、次のようなカリキュラムを提案し、論を閉じることにする。

・1年次

協力校での支援体験
必修単位として設定

・2年次以降

希望者のみ支援活動続行

1年次には、気づきを得るために全学生が活動に参加する。そのうえで、2年次以降に続行するかどうかは学生自身が決める。ここに自主性のポイントがある。ここで続行を選んだ学生は、学校現場への長期的な関わり、大学の講義への意欲と講義内容の実践の場を得ることができる。では、続行を選ばなかった学生は何も得られないではないかという批判が聞こえてきそうであるが、論者は学生の意欲を信じたい。多くの学生は、「何か学びたい、経験したい」という思いに駆られながら、どう行動しているかわからずにいる。そこに、気づきを与えられ、続行する機会を与えられれば、きっと自主性をもって活動する。そして、その経験を有意義なものにして、魅力的な教員になることができるだろう。

2. 教育学研究科学生の体験から

本稿では、筆者が経験した教育実習とHATO教育環境支援プロジェクトでの取り組みを振り返り、比較することで、両者の長所と改善点を明らかにすることを目的とする。

まず、教育実習について振り返る。東京学芸大学での教育実習は、3年次の附属校での実地研究と4年次の協力校または母校での実地研究があわさった、「分散積み上げ方式」と呼ばれる形態をとっている。筆者は初等教育の教員養成課程に在籍していたので、3年次は附属小学校で3週間、4年次は都内の協力校（小学校）で3週間の実習をおこなった。

3年次の実習を振り返ると、教科指導に特化したものであった。附属小学校での実習は、各学級に4～5名の実習生がおり、チームで取り組むことになる。それゆえ、各教科を選修している者が中心となり、指導案の検討を複数人でおこなうことができる。また、指導教員も、実習生がそれぞれの専門性をいかして、最大限充実した授業づくりを行うことを推奨している。こうした環境下で、実習前も実習中も、実習生が口にするのは「授業をどうするか」ばかりであり、常に教科指導に関する検討をおこなっていた。

3年次の実習とは対照的に、4年次の実習は生活指導を中心に据えたものになったといえる。協力校や母校での実習は、基本的に1人でおこなう。また、附属校での実習に比べ、より「先生・教師・教員」としての自立性を求められる。附属校での実習中は、先生方から「実習生」と呼ばれ、児童からも「実習生の先生」と呼ばれ、まわりに同じ実習生が多く、「先生・教師・教員」というよりも「実習生」という独特のカテゴリに属している印象があった。この、学生ではなく「先生・教師・教員」でもないという独特のカテゴリに属している印象が、教科指導だけに集中してもいいという、ある種の無責任さにつながっていたと振り返るこ

ともできる。そう振り返ったとき、4年次の実習で求められた「先生・教師・教員」としての自立性は、教科指導中心だった3年次の実習にアンチテーゼを示すかの如く、筆者を生活指導中心の実習に誘った。もちろん、教科指導をおろそかにしたわけではないが、児童と関わる時間が、教科書や参考資料を見る時間よりも圧倒的に増えたのである。

次に、HATO教育環境支援プロジェクトでの取り組みについて振り返る。このプロジェクトは、都内の公立中学校を実践の場として、教育環境支援のモデルを開発することを目的としたものである。プロジェクト内で展開された様々な取り組みは、そのほとんどが小プロジェクトをベースに行われた。しかも、小プロジェクトを企画するところから、学生による能動的な活動が求められた。

たとえば、筆者が実際に企画したものとして、「外部から教育現場に支援活動に訪れた人材が即戦力になるためのツールの開発」がある。これは、学校に来たばかりの支援者でも即戦力として支援活動に入れるように、現場の教員と支援者をつなぐ共通言語のようなものを作成するプロジェクトだった。このプロジェクトは、自身が感じた、支援活動に入った当初の「教育現場への馴染めなさ」と、「現場が支援者に求める即効性」をもとに企画した。教育現場に貢献したいと意気込んで入ってきた支援者が、現場の情報量の多さと目まぐるしさに圧倒されて、教室の後ろで棒立ちしているだけにならないようにするにはどうすればいいのか。この問いにすこしずつ答えていくことでプロジェクトは進んでいった。

以上、おおまかではあるが、教育実習とHATO教育環境支援プロジェクトについて振り返った。最後に、両者の長所と改善点について論じていく。

まず、両者の長所について論じる。教育実習は、「教育をする」ことに特化した経験を学生にもたらしけることが長所であろう。至極当たり前の結論ではあるが、筆者の経験からはこれ以上の長所を挙げることはできない。東京学芸大学が採用している「分散積み上げ方式」に限って言えば、附属校での実習と協力校での実習を別テーマでおこなえたことと、附属校での実習後に協力校での実習に向けて再研究をおこなえたことが挙げられる。ただ、このシンプルな長所が、むしろ実習の存在価値を保っているようにも考えられる。なんでもかんでも実習に詰め込んでしまえば、価値が過度に多様化してしまい、享受する学生のキャパシティを超えてしまうと考えるからだ。

HATO教育環境支援プロジェクトの長所は、「教育を支援する」ことに特化した経験を学生にもたらしける点であると考えられる。さらに、その経験を学生主体でつくりあげることができたことで、一般的な支援とはまた違った経験を得ることができた。明確に「こ

れをやれ」と言われず、能動的に活動することを求められた我々学生は、教育現場を自由に歩き回りながら、自らの嗅覚で問題を発見する必要があった。そして、より「やりがいのある問題」を見つけるために、普段から嗅覚を研ぎ澄ます、つまり教育に関する全般的な知識を深めていくサイクルも自然と獲得したのである。「教育を支援する」という経験が、どれだけ教員志望の学生に必要なかは議論の余地があるだろう。しかし、少なくとも筆者は、学校が多種多様なステークホルダーの集まる場になっていく時代の流れを踏まえれば、自ら支援者になった経験のある教員の必要性は高まっていくだろうと考える。

次に、両者の改善点について論じる。教育実習の改善点については、教育実習そのものというよりも、おこなわれる時期にあると考える。大学での4年間のカリキュラムと教育実習のタイミングに不具合があるように感じるのは筆者だけでなく、本学の学生のなかではよく話される問題である。具体的には、実践上の課題を取り扱う講義が実習前に集中しており、実感を伴って受講できないというものである。この状況を打開するべく新たなカリキュラムを検討していくことが、改善への働きかけになるだろう。

HATO教育環境支援プロジェクトの改善点は、カリキュラムとの連携の在り方にあると考える。今後、教員養成課程のカリキュラム内に類似した取り組みが組み込まれるとしたら、どこまで学生の発想の自由を保障できるのかが問題になるであろう。不確実性に対する不安が原因で自由度が下がるようなことがあれば、本来のプロジェクトベースの学びの良さが損なわれてしまう。そうなってしまうのであれば、無理にカリキュラムに組み込む必要はない。カリキュラムにどう位置づけるのか、カリキュラムとどう連携するのか、慎重に検討していく必要がある。

3. 教職大学院生の体験から①

本稿では、学校実習と学校サポーターによる学生の成長という観点から、筆者の主観的な経験を同期の院生（ストレートマスター）と議論を深め、間主観的な主張で提案を行う。まずは筆者の教職大学院に進学した動機と、そこから感じた学校実習と学校サポーターの比較を行う。次に、学校実習と学校サポーターの比較をして、今後の二つの活動のあり方、さらには教職大学院の未来像について提言する。

一つ目は、筆者の教職大学院の進学動機と学校実習と学校サポーターの比較について述べる。筆者は教員養成大学の出身ではなく、私立大学の数学科で中高の数学の教員免許を取得した。学部4年時には、故郷である岐阜県の教員採用試験に中学校数学科において合格した。数学科では解析学を専攻して研究を深めていたこともあり、数学に対してはそれなりに自信があった。しかしながら、学校実習は4年次に3週間母校の

中学校で経験を積んだだけであり、教師としての指導技術力は皆無であった。そのため教師力を向上させるために、大学院に進学における名簿登載期間の延長制度を利用して、愛知教育大学の教職大学院に進学した。

大学院の1年次の後期から2年次の12月まで、月曜日と木曜日の週二回フルタイムで連携協力校において学習支援や部活動支援を行う。このことを「学校サポーター活動」という。「学校サポーター活動」は1年という学校の流れをすることがメリットである。筆者は2年次の4月からは、愛知県内の公立中学校の1年生の一つの学級に所属して、学校サポーター活動を行っている。4月には入学式があり、学級開きがある。大学院の講義で、学級開きをどのように演出するのかが、今後の学級づくりにおいて重要であることを学んでいた。そのことを踏まえて、学級開きの様子を観察した。担任教師が新生にどのような語りかけをしているのかを記録した。教員養成の段階で現場の教師の動きを長期的に観察することは、現場を知ることにつながる。さらには、大学院の講義で学んだ内容を実際に観察できることが大きなメリットであろう。

愛知教育大学の教職大学院では、学校実習が充実している。1年次には、外国人児童の多い学校で4日間実習を行う。2年次には、5月と10月のそれぞれ一ヶ月間学校サポーター活動を行っている連携協力校で実習（「教師力向上実習」）を行う。さらに11月には現職院生の学校においてメンター実習がある。本稿では、連携協力校で行う教師力向上実習に焦点を当てる。

学校サポーターとして週二回現場に入っていたとしても、リアルタイムで現場の動きを知ることはできない。「教師力向上実習」では月曜日から金曜日まで毎日出校するため現場に密着できる。授業準備に追われているときは、朝早く出校したり、夜遅くまで残って教材研究をしたこともあったが、職員室には多くの先生方が残って打ち合わせをしたり、授業準備や提出物のチェックを行っていた。教師の仕事の大変さを実感できる機会となり、学生と社会人のギャップを縮める経験ができていく。10月の教師力向上実習では、筆者の所属している学級担任の仕事のほとんどをやらせていただける予定である。毎日数学の授業を行い、朝の会や帰りの会や給食指導や掃除指導を行う。学部での学校実習や週二回の学校サポーター活動では、担任業務を全て経験することは難しい。さらに教師力向上実習では、教職大学院の指導教官が筆者の授業を参観して、指導・助言を行う機会も設けられている。専門的知識の豊富な大学教官から指導がいただけることも大きな学びとなる。

学校実習のメリットは、学校現場に密着することで、教師の動きと生徒の変容が連続的かつリアルタイムで感じることができる点である。一方で学校サポーターのメリットは、一年という学校の流れが分かる点であ

る。特別活動を例に挙げると、4月に入学式があり、5月に校外学習があり、9月に体育大会、10月に文化祭という流れがある。その中で、どの時期に教師が打ち合わせを始め、実行委員会を生徒から募集して、どのように準備を進めていくのかを知ることができる。二つの活動それぞれにメリットがあり、時間的にゆとりがあって自由な環境にある学生と多忙な教員とのギャップをスモールステップで埋めることができると考えるため、筆者にとっては有意義な経験である。

二つ目は、今後の二つの活動のあり方、さらには教職大学院の未来像について述べる。上記でも述べたが、二つの活動それぞれに良さがあり、今後もこの活動を継続していくことが教職大学院の使命である。しかしながら、校種や学校ごとによって、学校サポーターの立場がかなり異なっている。毎回授業を行っている学生もいれば、授業支援や雑務を中心に行っている学生もいる。活動時間にも大きな差が有り、自宅から連携協力校までの距離も学生によって大きく異なる。それに加えて無償ボランティア活動であるため、経済的に余裕がなければ進学することが難しい。そのため、奨学金制度の充実、さらには交通費など最小限の謝礼などの経済的支援を文部科学省など国家レベルで検討をお願いしたい。

教職大学院の今後のあり方として、教科教育の必要性と修士論文の必要性について提案する。教員養成系の修士課程から教職大学院への一本化が進む中、さらに教職大学院の改善がカリキュラムレベルで必要である。本学の修了生の終了報告書のテーマを見るに、教科名の入っているものがほとんどである。しかしながら、教職大学院の講義では特定の教科に特化した教科教育の講義がまったくない。修士レベルの知見を身に付けるのが困難である。そのため筆者は修士課程の講義を聴講している。また、学校種に応じて、選択性で教科教育の講義の充実と開講する講義の幅をさらに増やすべきである。教職大学院の修了生の中には現場で経験を積んだ後、研究者として大学に戻ってきたいと考えているものもいる。そのために、修了報告書の修士論文レベル化が必要である。幅広い学びができる教職大学院であるからこそ、学生のニーズに応じて一つ一つに深い学びを求めたい。

4. 教職大学院生の体験から②

本稿では、筆者が経験した学校サポーター活動と3回の学校実習での取り組みを振り返り、比較することで、両者の長所と改善点を明らかにすることを目的とする。

まずは、学校サポーター活動について振り返る。学校サポーター活動は大学院1年目の後期から始まる。週に2回小・中学校（連携協力校）に行き、配属された学級で、主に授業の補助に入ったり、子どもたちと触れ合ったり、担任業務の補助をすることで、学級担

任の仕事について学ぶ。週2回のサポーター活動の長所は、大学院の授業で学んだことを実際にやってみることができることだ。例えば、子どもに指導する際には頭ごなしに叱るより、褒めてから指導することによる教育効果が高いということを学んだ。そこで掃除の際に、遊んでいる子に対し、ゴミの集め方を褒めたあとに、掃除の時間に遊んでいたことを指導した。子どもは真剣に受け止めて、その後はしっかり集中して掃除をしていた。このように、大学院の授業で学んだ様々な指導方法を、すぐに試すことができる環境が整っており、子どもと接する基本を学ぶことができた。

次に3回の学校実習について振り返る。教職大学院の学校実習は教師力向上実習Ⅰ、教師力向上実習Ⅱ、教師力向上実習Ⅲの3つに分かれている。教師力向上実習Ⅰでは学級づくりを、教師力向上実習Ⅱでは、授業づくりを1ヶ月実習させていただく。教師力向上実習Ⅲでは、他の連携協力学校で、学級づくり・授業づくりを1週間実習させていただく。今回は、教師力向上実習Ⅰでの学びをのべさせていただく。学級づくりを中心に学ぶのだが、授業実践もさせていただくことができる。子どもとの関わりについては、学校サポーター活動よりも子どもと接する機会が増えることにより、子どもの性格をより深く知ることができる。週2回の学校サポーター活動では、A子はしっかりものだという印象をもっていたが、学校実習では宿題をやらないう一面があることを知った。その指導のときにきつく指導したことが原因で失敗した経験があったので、次の日はやさしくアドバイスをするような指導をした。そうすると、素直に私の話を聞いてくれた。学校実習では、前日失敗した指導のリカバーがすぐにできることが長所である。

授業では、自分の研究につながる授業実践をすることができることが長所である。私は「論理的思考力を育む授業づくり」を研究している。教師力向上実習Ⅰでは3つの学級で、合計34時間の授業をさせていただいた。自分の教材分析、授業構成の甘さを痛感した。しかしながら、手応えを感じたところもある。それは子どもの話の仕方を広げることができたことである。授業の中で、B子が自分の経験を交えながら説明をしていた。経験を交えた伝え方がとても上手だったので、B子の発言のどこがよかったのかを子どもたちに問いかけ、考えさせた。そうすると、その後の子どもの発言から、B子の発言をまねて他の子も経験を交えて説明をするようになっていった。自分の指導に手応えを感じた瞬間であった。これは、事前に計画していたものではなく、子どものそのときの発言から導き出したものである。このように、子どもの実態に合わせて授業を変えていくような実践力を身につけることができることが長所である。

学校サポーター活動と3回の学校実習について、そ

れぞれ振り返った。次は両者の長所について論ずる。学校サポーター活動と学校実習の長所は、大学院で学んだことや、自分が考えたことを実際の授業の中で、挑戦することができ、また新たな課題を発見することができることだ。大学院1年次の後半から始まった学校サポーター活動では、大学院の授業と並行して行われるため、大学院で学んだことが連携協力校ではどのように活かされているのかをメタ認知することができた。また、大学院2年次での学校サポーター活動ではまた意味合いが変わってくる。大学院2年次からは自分の研究テーマの視点で連携協力校の実態を観察する。大学院1年次と2年次では、学校サポーター校の意味合いが変わる。3回の学校実習では、学級づくり、授業づくりのそれぞれの視点で、自分の研究テーマに沿った研究をすることができることが長所である。学校サポーター活動と3回の学校実習は教職大学院だからこそできる学びだと考える。学校サポーター活動で子どもとの接し方の学びがあったからこそ、学校実習で学級づくり、授業づくりの学びが深まったと考える。

次に、両者の改善点について論じる。学校サポーター活動と学校実習の長所は、連携協力校の先生方の教職大学院実習生に対する認識の差により、それぞれの学生の学びに差が出てしまうことである。連携協力校の先生方の教職大学院実習生に対する認識は大きく2つに分かれると考える。“学卒の学生”であるという視点と、“一教員”であるという視点である。“学卒の学生”であるという認識をもつ連携協力校の先生に付くと、自由に学ばせていただけというよさはあるが、ボランティアとしての扱いを受けるため、指導をほとんどされないという欠点がある。“一教員”であるという認識をもつ連携協力校の先生に付くと、一教員として同等な扱いをされるというよさはあるが、同等な扱いを受けるがために就労時間も長くなるという欠点がある。中学校の連携協力校にいかせていただいているある学生は、実習ではほぼ毎日22時に帰宅するという生活であったという。4週間の実習の中で、研究しなければならない学生にとって、毎日22時帰宅という生活はきついのではないだろうか。そこで改善案としては、連携協力校の先生方の教職大学院実習生の認識を深めてもらうことと、学校サポーター活動と学校実習の実習時間にきまりを設け、連携協力校の先生方に理解してもらうことである。学びの格差を広げないために、連携協力校の先生方の認識をどのようにしていただくのかを慎重に検討していく必要がある。

Ⅲ. 学生の成長と問題提起

Ⅱ—1、2で論じられている教育環境支援ボランティアは、HATOプロジェクトによる活動であるが、学校に長期にわたって関わりをもち、生徒とのかかわりを中心として、学校教育との関係を探る目的は、Ⅱ—

3, 4で論じられている学校サポーターと共通する内容である。学校における実習として、インターンシップ制度の導入が考えられているが、この教育活動をよりよい内容にするために、学生が経験している学校における教育的な目的を持った長期的な実習活動を検討する価値がある。以下、IIで論じられた教育環境支援ボランティアと学校サポーターと、齋藤と小林の学部における教育実習、大野と若宮の教師力向上実習の経験を手がかりにしながら、今後の教員養成教育での実習の在り方を考察する。

学校実習と学校インターンシップによる学生の成果は、以下のようにまとめることができる。

第一に、長期的に学校や児童生徒に関わることによる児童生徒理解の深化である。若宮は、大学の授業で学んだ指導方法をすぐに試すことができたと述べている。小林が、企画した支援人材が即戦力となるプロジェクトからも学校インターンシップ活動が児童生徒理解に有効に働くことが理解できる。また、学校実習においても、若宮が、A・Bと固有名詞をあげて論じていることが特徴的である。学校実習と学校インターンシップのいずれもが長期にわたり、学校に出向き関わることによって、児童生徒理解を深めている。初任期の教員に、授業を成立させることが必要な能力として求められているが、筆者の学校での経験や授業研究による知見では、授業の成立の鍵は、学級経営であり、児童生徒理解である。学校実習と学校インターンシップは、初任期教員の能力形成に資することができるであろう。

第二に、学びの必要性の自覚である。齋藤が図式にした「まだ足りない」「なるほど」のサイクルである。また、大野は、学級開きを例にして、大学の授業との連携の成果を述べている。教職大学院は、「理論と実践の往還」を目指した授業・実習を実践している。教育実践に即した教育理論の理解が、従来の教員養成教育で十分ではなかったということであり、学生が実際の教育場面を経験しながら、理論的な理解をする学習を計画的に組み込むことができないままであったといえる。学校インターンシップが、大学の授業と学校教育を結合する学習を進める可能性を示している。今後の教員養成教育の「理論と実践の往還」となる。

第三に、学校の諸問題への気づきである。齋藤が「気づき」という言葉を使い、学校実習と学校インターンシップでの学びを提起している。現在、教員養成教育にインターンシップ制度の導入が図られていることへの問題も提起している。齋藤の「気づき」は、小林の論じている「やりがいのある問題」を見つける嗅覚にもつながる。また、愛教大教職大学院で、一年次九月から学校インターンシップを経験し、学校インターンシップ活動を行っている実習校で、二年次に学校実習を実施している大野と若宮が、学校実習と学校インター

ンシップの学びを、大学院の授業との関係で述べていることにも共通している。齋藤が気づきの図でわかり易く説明しているが、目的意識の高い教員養成系大学や教職大学院の学生にとって、大学の授業と学校で起きている現実の問題と結合させて、学校の問題に気づくことは学生にとって重要な学びの機会であり、学びを深めるきっかけとなる。学習課題の設定や目的が明確となり、時間的に集中したる学校実習の前に、週1～2日の学校インターンシップを経験し、比較的余裕のある時に学校の諸問題に目を向け、気づくことが、目的意識の高い教員養成系の学生に適しているということである。

この4人の実習の経験を取り上げても、実習校の条件や児童生徒の問題などにより経験した内容が多様であり、上記した3点だけにまとめるには不十分であるが、これからの教員養成教育における実習の在り方を考察するために、この3点の提起を生かしたいと考える。

IV. 学生の問題提起を生かして

筆者は、Iで述べた(ア)～(エ)の4点を、愛教大教職大学院の教育実践と学生のアンケート調査などから、今後の教職大学院の実習の改善点として提案した。IIに論じられた4人の学生の意見からも、基本的な改善の方向として(ア)～(エ)の内容は肯定することができる。さらに学生の実習経験から生じた問題提起を生かして以下のように整理することにする。

(1) 学校実習と学校インターンシップの特徴を生かして実習を実施し、実施時期の明確化が必要である。学校実習前に、学校インターンシップを実施し、大学での授業や学習に、学校インターンシップでの気づきを生かす。集中的な学校実習だけでは、大学での学習との往還を図る時間は十分ではない。学校の諸問題に気づき、大学の授業で整理し、理論化する。また、大学の授業での学びを学校の諸問題に適合させて考察する。こうした「理論と実践の往還」の繰り返しだが、学生の学びを深めることになる。愛教大教職大学院の学校実習と学校インターンシップの実施にはこうした意図がある。学部における教員養成教育でも、基礎実習として3日から1週間の学校実習があるが、この程度では、学校見学にしかない。週1～2日の学校インターンシップを1年次から取り組むカリキュラムが望まれる。

(2) 学校実習と学校インターンシップの実施目的、実習内容を整理する。学校インターンシップでは学級経営、生活指導、コミュニケーションを重視し、学校実習は、教科授業運営、学級経営の重視を提案したが、学生の実習経験からは、必ずしも、学校実習と学校インターンシップで学べた内容を明確に区別することできなかった。学校における実習は、実

習校の条件や学生の学習要求によって、学生が実践する内容は様々であり、学生が獲得する学習内容も多様である。長期的に学校に関わる学校インターンシップで、学校の年間サイクルに応じた運営や多様な授業、学級経営、コミュニケーションを学ぶこと、集中的な学校実習で教科授業運営、学級経営を学ぶことを基礎的な課題として、実習校の条件や学生の学習要求に応じた実習課題の設定が実践できることが望ましい。

(3) 上記を実現するためには、実習校と大学の指導教員の指導力量と連携交流が重要な課題となる。愛教大教職大学院の実習では、学校インターンシップでは、事前打ち合わせの学校訪問を始めとして月1回程度の訪問指導を実施し、実習校の指導教員と連携する機会を作っている。学校実習は、打ち合わせを含め週1回程度の訪問指導を実施している。また、指導計画、指導案等の作成指導及び実習評価は、大学教員の責任となっている。大学教員が実習指導で中心的な役割を担うことにはなっているが、實際上、児童生徒との関係づくりや学習指導の大きな部分は、実習校指導教員にお願いせざるを得ないのが現状である。学生は多くの時間を実習校で過ごしており、実習校指導教員の役割は大きい。もちろん、学校実習と学校インターンシップの規模に見合う大学教員の配置が必要なことは当然だが、中間的な方策として、教職大学院を修了した現職教員や創設からほぼ10年を経て中堅教員となりつつある学部直進修了教員の活用の可能性を検討することもできるであろう。多くの教職大学院は、フォローアップ研修会や公開されたフォーラム等を開催しており、教職大学院修了教員の実習指導の力量形成を支援することができる窓口はある。また、大学教員を適切に配置するにあたり、大学教員の指導力量を考慮する必要がある。教員養成教育に学校勤務の経験があることは指導力量の一つの要素とはなるが、十分な条件では

ない。実践的な経験を、学生指導として理論化したり、教員養成教育として授業を構成したりできる能力が求められる。今後、大学の自主性を尊重しつつ、教員養成教育に携わる大学教員の能力のモデルを、現在の教員養成教育の実践を基にして検討する必要がある。また、学生から提起された実習期間における「学生」と「教員」の位置付けの問題も実習校指導教員を、中間的に教職大学院修了教員を活用することで一定の解決を図ることができるだろう。

以上の3点を、教員養成教育における今後の学校実習と学校インターンシップを進めるための課題とする。大切なことは、教員を目指す学生の意見である。学びの当事者である学生の成長への課題を、彼らから学ぶことによって、意欲と希望のある「学び続ける教員」として成長することであろう。

なお、学生からは、長期化する実習への経済的な負担や教職大学院における教科教育を含む学習内容の問題等が提起されている。これらについても、給付型奨学金の創設や大学院・教職大学院と学部を含む教員養成教育の改革を課題として真摯に検討する必要があることを付け加えておく。

(付記)

本論文は、Ⅱ-1 齋藤、Ⅱ-2 小林、Ⅱ-3 大野、Ⅱ-4 若宮が、自らの体験活動に基づき、教育実習・学校実習、学校インターンシップの在り方について論じた。Ⅰ及びⅢ・Ⅳは、中妻が執筆した。また、本研究には、「大学間連携による教員養成の高度化支援システムの構築-教員養成ルネッサンス・HATO プロジェクト-へき地・小規模校教育に関するプロジェクト」「HATO プロジェクト-教育環境支援プロジェクト」の成果を活用している。

- i 中妻雅彦『『学校実習』長期化を学生の成長—『学校サポーター』を通して—』（『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』第2号（研究ノート）、pp.95～102、2012.3）、「若手教員の資質を形成する『学校実習』の役割—教師力向上実習と学校サポーターを比較して—」（『愛知教育大学研究報告第63輯（教育科学編）』pp.173～177、2014.3）
- ii 中妻雅彦「教職大学院における実践的指導力育成の一考察—『ガイドライン』への自己評価から—」（『愛知教育大学研究報告第64輯（教育科学編）』

pp.103～109、2015.3）

- iii 「若手教員の資質を形成する『学校実習』の役割—教師力向上実習と学校サポーターを比較して—」 pp. 176～177
- iv HATO プロジェクトは、北海道教育大学、愛知教育大学、東京学芸大学、大阪教育大学の4大学による「大学間連携による教員養成の高度化支援システムの構築」を目的とした共同研究である。研究内容・成果については、ホームページ (<http://hato-project.jp/>) に掲載されている。