

[原著論文]

学校現場における就業体験の性格と課題

——「実践的指導力」を最大限伸長することのできる 就業体験の仕組みの構築を目指して——

山口圭介*・川崎登志喜*・山田信幸*

高島二郎**・鈴木淳也*・工藤 亘*

要 約

本稿では、これまでの学校現場における就業体験の発展の経緯を明らかにすることにより、教員に求められる資質能力の核心とも言えるべき「実践的指導力」を最大限伸長することのできる学校現場における就業体験の仕組みを構築することの意義と重要性について指摘するとともに、現在、学校現場における就業体験の主な形態である「教育実習」「学校インターンシップ」「学校ボランティア」「教師塾」の固有な性格を考察した。加えて、これらの考察の結果と学校現場における就業体験を包括的・体系的な視座から捉えたこれまでの先行研究と実践の取り組みをもとに、“教員養成に関わる大学の自由を自覚し、主体的に取り組むこと”“教員養成に関わる教員が大学組織の一員としての自覚をもつこと”“教員採用に関わる自治体との連携について一層の強化を図ること”という3つが「実践的指導力」を最大限伸長することのできる学校現場における就業体験の仕組みを構築するための課題であることを明らかにした。

キーワード：就業体験, 実践的指導力, 教職課程, 教員養成

1. はじめに

近年、就業体験¹⁾の重要性は、ますます強調され、送り手となる高等教育機関に加えて、受け手となる企業等からもさまざまなかたちの就業体験の機会が提供されている。実際、業界研究が進む、企業との接点生まれる、スキルを磨くことができるなど、一般企業を志望する学生の就職活動では、就業体験がもはや必須のことであると言っても過言ではない。実際、就職みらい研究所の「就職白書2018——インターンシップ編——」によると、新卒採用を実施している企業の中で、2017年度にインターンシップを実施した（予定含む）企業は前年度に比べて8.7ポイント増の68.1%、そして、2018年度にインターンシップを実施予定の企業は

所属：*教育学部教育学科

**教育学部乳幼児発達学科

受理日 2019年2月15日

73.7%とさらに5.6ポイント増加する見通しであることが報告されるとともに、2018年卒学生のインターンシップ参加率が2017年卒よりも11.5ポイント増の55.2%であったことが示されている²⁾。

また、高度な実践力と変化に対応できる創造力の育成を目指し、実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関である「専門職大学」「専門職短期大学」「専門職学科」（以下、「専門職大学等」と記す）が制度化され、2019年度に実施されることも、就業体験の重要性を強調することがらであると言える。この専門職大学等では、「産業界等と連携した教育を実施することが義務付けられ」ており、「卒業単位のおおむね3~4割程度以上を実習等の科目とするとともに、適切な指導体制が確保された企業内実習等を、2年間で10単位以上、4年間で20単位以上履修すること」が求められるなど、就業体験がきわめて重視されている³⁾。

このような傾向は、教育分野においても例外ではない。たとえば、2008年に創設された教員養成に関する専門職大学院（教職大学院）制度では、もともと最低限修了に必要な45単位の中の10単位以上を連携学校などにおける実習として取得することを義務化されている。これは、修了するために必要な総単位数の20%以上の割合を占めるものであるが、この制度は、横須賀薫も指摘しているとおおり、「実際には、教職大学院のほとんどが、それ以上の実習単位を用意している」⁴⁾中でスタートしたのである。発足当時、国立15校、私立4校の19校であった教職大学院は、その後、教員養成に関わる専攻を修士課程から教職大学院へと移行させ学部との一体化や一貫教育の導入などを目指す政策に後押しされ、2017年には鳥取県を除く46都道府県に国立47校、私立7校の54校が設置されるまでになった⁵⁾。このことは、端的に教育分野における就業体験の重要性を裏付けることがらであると言える。

そして、2019年度には、教員免許の取得を希望する学生の小・中・高等学校における就業体験を教育実習の単位の一部に置き換えることが可能になる新たな教職課程がスタートする。すなわち、この新たな教職課程では、教員免許の取得を希望する学生の学校現場における就業体験が教員免許を取得するための正式な単位として認められるようになるのである。実際、現行の教職課程においても、学校現場における就業体験は、正式な単位として認められる教育実習のみでは期間が短く不十分であるとの指摘もあり、一部の教員養成系学部では、教育実習以外の学校現場における就業体験に独自の単位を認めたり、必修科目としての位置付けを与えたりしてきた。これらも、教育分野における就業体験の重要性を表している。

ところが、現在、学校現場における就業体験の主要な形態である「教育実習」「学校ボランティア」（「学校支援ボランティア」「教育ボランティア」などとも言われる）「学校インターンシップ」（「教育インターンシップ」「学校実践インターンシップ」などとも言われる）「教師塾」の4つは、必ずしも包括的・発展的な系統のもとに組織されているわけではない。確かに、これら4つの形態には、学校現場における就業体験の機会を提供し、教員に求められる資質能力の中核となる「実践的指導力」の育成に資するものであるという共通性を認めることができる。しかしながら、「教育実習」「学校インターンシップ」「学校ボランティア」「教師塾」は、もと

もと独自のものとして成立し、固有の発展を遂げてきたものに他ならない。すなわち、これらは、学校・家庭・地域社会の連携を積極的に図り、子供から大人までがともに学び合える新たな時代の教育への対応を円滑にするための地域コミュニティの拠点を形成することを目指す「開かれた学校づくりの推進」や、グローバル化や少子化、家庭や地域社会の教育力の低下などにより求められている教員の資質能力の向上を目的とした「教員養成制度改革」など、複合的な政策の複雑な影響の下で、各々独自の発展を遂げてきたものなのである。

このことは、学校現場における就業体験を包括的・発展的な系統のもとに組織し、「実践的指導力」を最大限伸長することのできる仕組みを構築するためには、まず、「教育実習」「学校インターンシップ」「学校ボランティア」「教師塾」のもつ固有な性格を明らかにすることが必要であることを示唆している。言い換えれば、学校現場における就業体験の4つの形態の性格を明らかにすることは、「実践的指導力」を最大限伸長することのできる仕組みを構築するための前提となる不可欠な課題としてとらえることのできるものなのである。本稿では、このような視座に基づき、現在に至る学校現場における就業体験の発展の経緯を明らかにすることにより、「実践的指導力」を最大限伸長することのできる学校現場における就業体験の仕組みを構築することの意義と重要性を指摘するとともに、「教育実習」「学校インターンシップ」「学校ボランティア」「教師塾」の固有な性格を考察することにより、「実践的指導力」を最大限伸長することのできる学校現場における就業体験の仕組みを構築するための課題を導くことを試みる。

2. 学校現場における就業体験の発展経緯

(1) 教育実習の質的・量的な改善

学校現場における就業体験は、教員に求められる資質能力の向上、中でも「実践的指導力」の育成という課題の克服と不可分の関係にある。実際、学校現場における就業体験の重要性は、教員に求められる資質能力の育成という課題の克服に向けた取り組みの鍵として、これまででも繰り返し注視されてきたことがらであると言える。このように考えてみると、1978年の中央教育審議会答申「教員の資質能力の向上について」を現在に至る学校現場における就業体験への着目の起点としてとらえることができる。

この答申では、「教育実習その他実際の指導力を養うための教育に不十分な面がみられる」とし、改善の方策として、「教育実習については、大学において、学生が安易に教育実習を受けることとならないよう、指導を徹底するとともに、教育実習を円滑に行うため、大学、教育委員会などの関係機関による地域的な連携・協力の組織を設け、実習協力校の整備を図ること」が提言されている。併せて、この答申では、1972年の「教育職員養成審議会建議において提案された免許基準の改善や教育実習期間の延長などの諸問題について、免許制度その他関連す

る諸条件の整備を進めながら、その解決に努力すべきである」ことが示されている⁶⁾。これらの引用は、現在に至る学校現場における就業体験への着目が「教育実習」に始まるものであることを端的に示している。より具体的に言えば、この答申では、以前から指摘されていた「実習期間の延長」という量的な課題に加えて、大学の「指導を徹底する」とことと「実習協力校の整備を図ること」による質的な課題の検討が求められているのである。

そして、「教育実習」は、この後、1983年の教育職員養成審議会答申「教員の養成及び免許制度の改善について」の中で、教員の養成・免許制度の改善方策が「実践的な指導力の向上を図ることを主眼として」おこなわれるべきものであると明記され、さらに、1987年の教育職員養成審議会答申「教員の資質能力向上方策等について」の中で、教員の「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養」を基盤とする「実践的指導力」の必要性が一層強調されるようになり、教員養成課程の中でますます重視されるようになる。実際、1987年の教育職員養成審議会答申「教員の資質能力向上方策等について」では、「教育実習」の重要性が「教員となるための必須条件であり、教員免許状を授与する上で欠くことのできないもの」として強調されるとともに、「初任者研修制度の創設により、新任教員の実践的指導力・使命感の深化等が期待され、また、現在、地域により実習生の派遣・受入れに関して問題が生じていること等に配慮し、学校における実習期間は、現行通りとするが、その構造化と内容の改善を図るため、『事前及び事後指導』を新たに設ける必要がある」ことが記されている⁷⁾。これに加えて、この答申では、「実践的指導力の向上を図るため、…『教育実習』などを担当する教員に幼稚園・小学校・中学校又は高等学校等での教育経験を有する者をできる限り活用する必要がある」⁸⁾ことも明記されている。この引用には、「教育実習」の充実に向けた新たな方針が示されている。すなわち、この答申では、「実習期間の延長」という量的な課題は先送りされたものの、質的な課題を改善するための方策として、「事前及び事後指導」の新設と「教育経験を有する者」による指導の推進という2つのことがらが具体的に示されているのである。

(2) 教育実習の更なる充実と就業体験の機会の拡大

1990年代の後半になると、いじめや不登校、学力低下などの教育課題が深刻化し、「実践的指導力」の育成という課題は、これまで以上に重要視されるようになる。これに比例して、学校現場における就業体験も、ますます注視されるようになり、より大きな期待が寄せられることになる。このことにより、学校現場における就業体験の機会は、「教育実習」に加えて、「学校ボランティア」や「学校インターンシップ」へと拡大されることになる。実際、1997年の教育職員養成審議会の第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」では、前回の答申では先送りされた「教育実習」の量的な課題を改善するための方策として、「中学校の1種及び2種免許状に係る「教育実習」の最低修得単位数を5単位（うち事前・事後指導1

単位)に改める」ことが示されるとともに、「教育実習の回数、時期、実施先、方法等」の工夫や「教育実習等における教授内容の整合性の確保」など、「教育実習」の質的な課題の改善に向けた新たな方策が具体的に示されるとともに、「子どもたちと実際にふれあったり子どもたちの様子を観察する機会が大切である。教育実習はもとより選択科目や課外における諸活動を通じ、このような機会が少しでも多く教員を志願する者に提供されることが望まれる」と、学校現場における就業体験の機会を拡大することの必要性が指摘されている⁹⁾。すなわち、この答申では、「選択科目や課外における諸活動」としての学校現場における就業体験の機会を確保し、これを積極的に企画・実施することが求められているのである。ここに、学校現場における就業体験は、「教育実習」に限定されたものではなく、「選択科目や課外における諸活動」としての「ボランティア活動」や「インターンシップ」を含む多様な形態のもとで実施されるものとしてとらえられるようになるのである。

実際、1986年の臨時教育審議会第2次答申で提唱された「地域に開かれた学校づくり」を推進するための地域人材の活用という文脈の中でとらえられてきた学校現場での「ボランティア活動」は、1997年の教育職員養成審議会の第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」の提言を踏まえ、「種々の体験活動等を通して、子どもたちとふれあい、子どもの気持ちや行動を理解し、実践的指導力の基礎を身に付けることができるような機会」を提供するためのものとしてスタートした1998年の「教員養成学部フレンドシップ事業」に後押しされ、急速な発展を遂げることになる。そして、学校現場での「インターンシップ」も、教育職員養成審議会の第1次答申と同じ1997年に文部省・通商産業省・労働省（現文部科学省・経済産業省・厚生労働省）が取り纏めた「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」の中で、「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」としてインターンシップが幅広い概念においてとらえられたこと、1999年の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育の接続の改善について」を契機に大学のキャリア教育への取り組みが推進されたことなどの影響を受けながら、「実践的指導力」の育成に向けた学校現場における就業体験としての位置を確かなものとしていくのである。

(3) 学校現場における就業体験の新たなステージ

そして、現在、大量退職・大量採用にともなう年齢や経験年数の不均衡による弊害は、学校現場において、さまざまなかたちで表面化している。学校現場を取り巻く環境が大きく変化し、教員の心のケアの充実や働き方改革の推進などの新たな教育課題が次々と生まれる中で、学校現場における就業体験の重要性は、これまでとは比較にならないほど高まっている。事実、2015年の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」でも、「学校現場や教職に関する実際を体験させる機会の充実」が養成段階の主な課題として、さらには、「円滑な入植のた

めの取組（教師塾等の普及）が採用段階の具体的方策として、各々指摘されている。2016年にはこの答申の提言を踏まえ教育職員免許法が改正され、2019年からは新たな教職課程がスタートするが、これはまさに「より実践的指導力のある教員を養成するため」のものであるとされる。

確かに、2015年の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」では、「学校インターンシップや学校ボランティアなどの取組が定着しつつある」ことに加え、これらの就業体験が「既存の教育実習と相まって、理論と実践の往還による実践的指導力の基礎の育成に有効」なものであり、「学生がこれからの教員に求められる資質を理解し、自らの教員としての適格性を把握するための機会としても有意義」なものと考えられることなど、「教育実習」を始めとする「学校インターンシップ」や「学校ボランティア」の有益性が明記されている¹⁰⁾。さらに、この答申では、「一部の教育委員会では、新規採用の教員の円滑な入職や学校における必要最低限の実践力獲得のため、教員志望の学生を対象にいわゆる「教師養成塾」等を実施したり、採用前の時期に採用予定の学生を対象に、配置予定校において校務の体験や教員から説明を受ける機会を設けたりする取組」についても、「ミスマッチの解消のみならず教職に必要な最低限の実践力を身に付けさせることにも有効であると考えられることから、より一層の普及・推進が期待される」と述べられ、教師塾の有益性についての言及も見られる¹¹⁾。その一方で、この答申では、教員養成に関する課題の一つとして、「実践的指導力の基礎の育成に資するとともに、教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせる機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させること」¹²⁾の必要性が指摘されている。

この引用の「充実」という表現には、学校現場における就業体験の機会を単に量的な意味において“拡大”することだけではなく、質的な意味において“深化”させることの必要性が含まれていると理解することができる。これは、先に引用した1997年の教育職員養成審議会の第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」の中で、「選択科目や課外における諸活動」としての学校現場における就業体験が「必修部分を超越する教育実習」と表現されていることにも通じるものであると言える。言うまでもなく、学校現場における就業体験を“深化”させるためには、これまで独自のものとして成立し、固有の発展を遂げてきた「教育実習」「学校インターンシップ」「学校ボランティア」「教師塾」という4つの形態を包括的・発展的な系統のもとに組織することが不可欠な課題となる。ここに、「実践的指導力」を最大限伸長することのできる仕組みを構築することの意義と重要性を見出すことができる。

3. 学校現場における就業体験の実際

(1) 就業体験としての教育実習の意義と性格

教育実習は、もともと教育職員免許状を取得するための必修科目である。それゆえ、学校現場における就業体験の中で、教育実習は、もっとも中心的な位置付けをもつものとしてとらえることができる。すなわち、教育実習は、教育職員免許状を取得するための「実践力や現場感覚を養う」上での最低限で唯一の機会とされているのである。それゆえ、教育実習には、①教師として求められる専門的な知識・技能を習得するためのもの、②教師としてのもっとも基本的・普遍的な資質能力を育むためのもの、という2つの意義が与えられていると考えることができる。これは、たとえば、1943年の師範学校規程に「教育実習ハ教育実践ヲ通ジテ国民錬成ノ真義ト其ノ方法トヲ習得セシメ師道ヲ闡明シ挺身奉公ノ信念ニ培ヒ教育者タルノ資質ヲ錬成スルヲ以テ要旨トス」と記されていることから、現在まで一貫したものであると言える。確かに、戦前から戦後へと至る過程において、教員養成の理念や枠組みは、大きく転換した。そして、戦後の教員養成の法的根拠である教育職員免許法も、1949年の公布以降これまで30回以上も改正されている。これらのことから、「教育実習」も、制度的・内容的には、一定の変容を遂げてきたと言わざるを得ない。それゆえ、「教育実習」の2つの意義の重点は、必ずしも固定的ではなかったが、たとえば、1997年の教育職員養成審議会第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」でも、教育実習は、「教職への意欲、適性等を熟考させるとともに、最終的な進路選択について指導・助言するもの」であると同時に、「教育理論と教育実践とが相互規定的に機能する場を提供する」ものとされている¹³⁾。さらに、2017年の教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討委員会が取り纏めた「教職課程コアカリキュラム」においても、教育実習の全体目標は、「観察・参加・実習という方法で教育実践に関わることを通して、教育者としての愛情と使命感を深め、将来教員になるうえでの能力や適性を考えるとともに課題を自覚する機会である。一定の実践的指導力を有する指導教員のもとで体験を積み、学校教育の実際を体験的・総合的に理解し、教育実践ならびに教育実践研究の基礎的な能力と態度を身に付ける」ことであるとされている¹⁴⁾。これらは、教育実習の意義が現在もなお一貫したものであることを端的に表している。

ところで、このような目標の達成を確かなものとするため、「教育実習」には、事前事後指導が含まれなければならないものと定められている。それゆえ、先に引用した「教職課程コアカリキュラム」においても、教育実習の一般目標と到達目標は、「(1) 事前指導・事後指導に関する事項」と「(2) 観察及び参加並びに教育実習校の理解に関する事項」、そして、「(3-1) 学習指導及び学級経営に関する事項（小学校教諭・中学校教諭・高等学校教諭）/(3-2) 保育内容の指導及び学級経営に関する事項（幼稚園教諭）」に分類されて示されている¹⁵⁾。すなわち、「教育実習」とは、学校現場での体験のみを指し示すものではなく、学校現場における就業体

験を効果的におこなうためのさまざまな準備（事前指導）と学校現場での体験を振り返りこれからの課題を明確にするための省察（事後指導）とを含めた包括的なことがらとしてとらえられなければならないものなのである。

(2) 就業体験としての学校インターンシップの意義と性格

教育職員免許状を取得する上で、教育実習が必修科目であるのに対して、「学校インターンシップ」は、選択科目としての位置付けをもつものとしてとらえることができる。すなわち、「学校インターンシップ」は、養成段階における就業体験の中で、教育実習の補完的・発展的な役割を担うものとしての役割を担うものとしてとらえることができる。言い換えれば、「学校インターンシップ」は、教育職員免許状を取得するための「実践力や現場感覚を養う」ための選択的な機会の一つに他ならないのである。このことは、「学校インターンシップ」の国から見たときの意義を「教職生活全体を通じた教員の資質能力を向上させるための一方策」と「養成と採用の間の溝を埋めること」であるとし、「自治体（教育委員会）が考える学校インターンシップの意義は、基本的には国のそれと相違なく、教員に求められる資質能力の向上であると考えられる」とする麻生良太の主張とも一致する¹⁶⁾。さらに、2015年の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」には、下図¹⁷⁾のとおり、「学校インターンシップの実施イメー

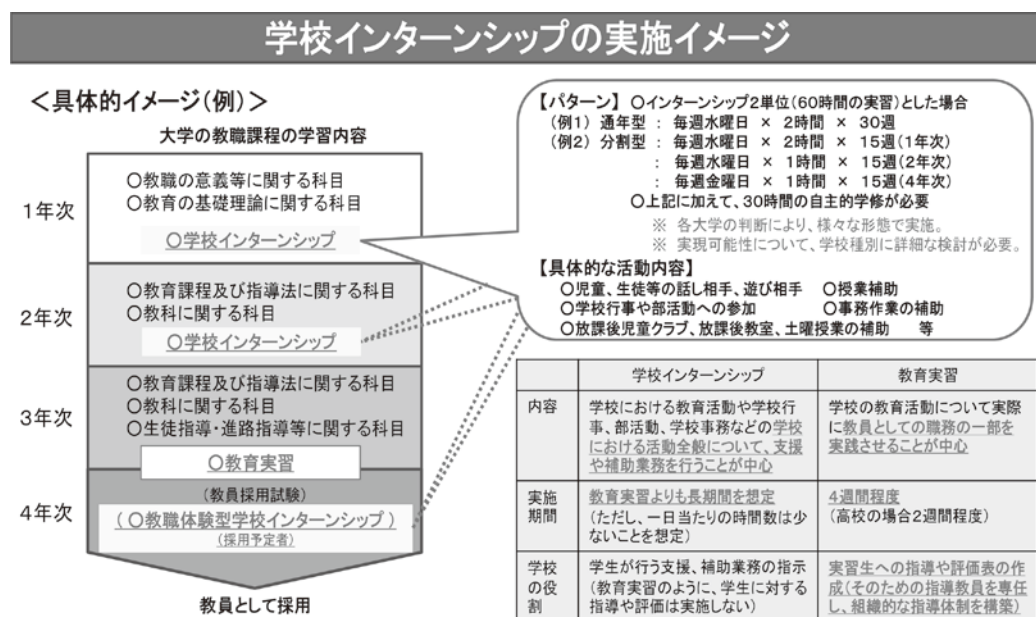


図 学校インターンシップの実施イメージ

ジ」が示されているが、この図からも、教育実習に対する「学校インターンシップ」の補完的・発展的な性格を読み取ることができる。それゆえ、「学校インターンシップ」の目標は、一実施の時期により、導入的あるいは発展的な色彩を帯びることになるが一必然的に教育実習の目標に準拠したものとなる。

しかしながら、実施の時期や期間、対象や単位数、さらには、開設される科目の数など、「学校インターンシップ」の具体的な在り方は、大学ごとにきわめて多様である。2017年に公布された「教育職員免許法施行規則及び免許状更新講習規則の一部を改正する省令」では、これまでの答申などで使用されてきた「学校インターンシップ」や「学校インターンシップ（学校体験活動）」という表記が「学校体験活動」に改められているが、このことは、まさに「学校インターンシップ」に対するこれまでの各大学の特色ある取り組みを考慮したものとして理解することができる。言い換えれば、「学校インターンシップ」は、2019年にスタートする新たな教職課程の中で、教育実習とともに「教育実践に関する科目」に含まれ、単位の一部を教育実習に含めることのできる「学校体験活動」とは別のものとして、すなわち、引き続き、大学独自の選択科目としての位置付けをもつものとしてとらえることのできるものなのである。このことは、「実践的指導力」の育成に向けて、「学校インターンシップ」が更なる充実と発展を遂げる可能性を示唆するものであると言える。

(3) 就業体験としての学校ボランティアの意義と性格

教育実習と学校インターンシップがともに教育職員免許状の取得に直接・間接に関わるものであるのに対して、「学校ボランティア」は、始めから教育職員免許状の取得に全く関わらないものである。このことは、「学校ボランティア」が「実践的指導力」の育成という課題の克服を必ずしもダイレクトに意図したものではないことを示唆している。なぜならば、「学校ボランティア」とは、もともと地域住民を対象としたものであり、教員を希望する学生のみを対象としたものではないからである。このことは、「学校ボランティア」が「学校の応援団」という言葉で特色づけられていることや、「学校ボランティア」としての活動内容が花壇やグラウンドの整備、登下校時等の安全確保など、専門的な資質能力をほとんど必要としないものから、クラブ活動の指導や学習支援など、専門的な資質能力を一定程度必要とするものまで、個々の学校のニーズに応じてさまざまであることから伺い知ることができる。

このような「学校ボランティア」のボランティア側の意義として、2009年に公刊された文部科学省国立教育政策研究所社会教育実践研究センター『学校支援ボランティア活動の推進方策に関する調査研究報告書』では、「学習の成果を発表する機会が増えるということ」「学習活動を見直し、学び直すこと」「学校教育を理解する機会」の3つがあげられている¹⁸⁾。確かに、これらは、すべて「実践的指導力」の育成に通じるものとしてとらえることができる。しかしながら、これらの意義は、「学校ボランティア」が「個人の自由意思に基づき、その技能や時

間等を進んで提供し、社会に貢献する」というボランティアの基本的な性格のもとにとらえられる限りにおいて、実現されることがらである。それゆえ、「学校支援ボランティア」を（それ自体、あるいは別の一定の活動を加えて）単位化することによって、教職課程に含むものとして位置づけたり、教員免許の取得に必要な教育実習の前提条件としたりするときには、十分な注意が払われなければならない。なぜならば、このことによって、「学校ボランティア」は、ボランティア本来の意義や性格とは異なる意義や性格をもつものへと変転してしまう危険を孕んでいるからである。このような意味において考えるのであれば、教職課程に含まれたり、教育実習の前提条件とされたりしている「学校ボランティア」は、2019年にスタートする新たな教職課程では、少なくとも「学校体験活動」に相当するものとしてとらえ直されなければならない。むしろ、ボランティア本来の意義を尊重し、教職課程とは切り離されたかたちでの「学校ボランティア」を推進することが必要であると言える。実際、1997年の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」では、「今後特に教員に求められる具体的資質能力の例」として「ボランティア精神」があげられているが、これは、「地球的視野に立って行動するための資質能力」の中の「豊かな人間性」に属するものとされている¹⁹⁾。もし、「学校ボランティア」をボランティア本来の意義に基づくとして捉えるのであれば、「学校ボランティア」は、この「地球的視野に立って行動するための資質能力」の育成を主眼として行われるべきものであると考えることができるのである。

(4) 就業体験としての教師塾の意義と性格

学校ボランティアと同じく、「教師塾」もまた教育職員免許状の取得とは全く関わりのないものである。しかしながら、学校ボランティアとは対照的に、「教師塾」は、「実践的指導力」の育成という課題の克服をダイレクトに意図したものであると言える。このことは、もともと「教師塾」が教員の採用に直接関与する各自治体により、当該自治体の教員を希望する塾生を対象に資質能力の向上を図ることを目指して創設されたものであることから端的に伺い知ることができる。言い換えれば、「教師塾」では、各自治体が直面する教育課題の改善や目指す教員像の実現を踏まえた具体的・実証的な学びを通して、「実践的指導力」の育成という課題の克服が図られているのである。それゆえ、「教師塾」の塾生は、必ずしも現役の学生に限定されているわけではない。たとえば、横浜市教育委員会が主催する「よこはま教師塾アイ・カレッジ」の応募資格は、「(1) 昭和35年4月2日以降に生まれた人/(2) 区分ごとに、以下の免許状（小学校では小学校教諭普通免許状、中学校では当該の教科の中学校教諭普通免許状を有する人又は平成32年3月31日までに取得見込の人：報告者註）/(3) よこはま教師塾「アイ・カレッジ」の実施期間を通じて通塾ができる人/(4) 地方公務員法第16条及び学校教育法第9条の欠格事項に該当しない人」という4つ要件を全て満たす人とされている²⁰⁾。これらを踏まえ、「教師塾」の意義を各自治体の地域性や独自性を生かした特色ある教育活動の理解と実践、

養成段階という枠組みを超えた同じ志をもつ仲間との学び合いという2点に集約してとらえることができる。

このことは、「教師塾」の性格が“養成から採用へ”と向かう方向性とは逆の“採用から養成へ”と向かう方向性を基調とするものであることを含意している。実際、滋賀県や神戸市などの自治体では、「教師塾」の充実や活用を人材育成方針などで明確に示している。さらに、2017年度に実施された教員採用試験では、全68都道府県・指定都市・豊能地区（大阪府）教育委員会のおよそ13%にあたる9の自治体が主催する「教師塾」の卒塾生を対象とした特別の選考を実施している²¹⁾。確かに、各自治体の地域性や独自性を生かした特色ある教育活動の理解を踏まえた「教師塾」の就業体験は、「実践的指導力」の育成に直結するものであり、即戦力となる教員の養成に繋がるものである。しかしながら、「教師塾」の卒塾生を対象とした特別の選考を実施することは、2000年度以降減少傾向が続いている公立学校教員採用選考試験の競争率や近年の教員の職務環境を鑑みたとき、採用者の確保を主眼とするものとして受け止められかねないとの指摘がある。加えて、「教師塾」には、これまでの「大学における教員養成」や「開放制の教員養成」の原則とは矛盾する側面があるとの指摘もなされている。これらの指摘と正面から向き合い、各自治体の地域性や独自性を生かした特色ある教育活動の理解と実践、そして、養成段階という枠組みを超えた同じ志をもつ仲間との学び合いという「教師塾」の意義に立ち還り、更なる充実を図ること、併せて、養成を担う大学との連携をより緊密なものにすることが、「教師塾」に求められている現在の課題であると言える。

4. むすびにかえて

—学校現場における就業体験の仕組みを構築するための課題—

これまでの考察では、学校現場における就業体験が「実践的指導力」の育成という課題との関連において、“養成から採用へ”という方向性においては「教育実習」を起点とし、選択科目や課外における諸活動である「学校インターンシップ」と「学校ボランティア」へと拡張されたこと、さらには、“養成から採用へ”という方向性においては「教師塾」の創設に至ったこと、そして、これら4つの形態を包括的・発展的な系統のもとに組織することは、「実践的指導力」を最大限伸長することのできる仕組みを構築するための不可欠な課題であり、2019年にスタートする新たな教職課程を効果的に運用するためにも必須の課題であることが明らかにされた。さらに、「教育実習」「学校インターンシップ」「学校ボランティア」「教師塾」という4つの形態の固有な意義と性格に基づき、これら4つの形態の相互の関係を見出すことが可能になった。すなわち、養成段階という観点から見れば、「教育実習」と「学校インターンシップ」は、「実践的指導力」の育成という課題の克服をいわば単一的に目指す補完的な関係にあるものと言えるのに対して、「学校ボランティア」と「教師塾」は、「実践的指導力」の育成という課題の克服をいわば複合的な意味において目指す独立した位置を占めるものとしてとらえ

られるべきものであること、したがって、新たな教育課程では、「学校ボランティア」と「教師塾」を「学校体験活動」という概念のもとにとらえることが可能であり、妥当であると考えられることができるということである。

さらに、近年では、文部科学省の「教員の養成・採用・研修に関する委託事業」として実施された山口県教育委員会の『山口県の教師塾』の拡充（2015年度採択）や横浜国立大学人間科学部の『養成』と『研修』を一体化させ重層的に教師力の育成を図る『学校インターンシップ科目』の構築（2016年度採択）、福岡教育大学の「教員養成の広域拠点の大学での4年間を通した確実な実践力の育成及び地域の教育の理解の仕上げとして、各地域の教職生活への円滑な接続を図る学校インターンシップの調査研究」（2017年度採択）など、学校現場における就業体験を包括的・体系的な視座から捉えた先行研究が明らかにされている²²⁾。たとえば、(1) 大学1・2年生と短期大学1年生を対象とする教員を目指す学生の学校体験制度、(2) 大学3年生と大学院1年生を対象とする山口県教師力向上プログラム、(3) 大学4年生、大学院2年生等を対象とする採用前教職インターンシップから構成される「山口県の教師塾」では、養成段階の4年間を見通した体系的な取組が展開されていることに加えて、採用段階との連関も図られている。そして、教員を目指す学生の学校体験制度をエントリー資格の一部とする山口県教師力向上プログラムの修了者については、すでに「新規学卒者を対象とした教員採用試験の各試験項目の分析の結果、教師力向上プログラム修了者は未修了者と比較して優秀な成績を収めており、プログラムによる資質能力の向上が確認」²³⁾されている。

また、「教職実践演習と連動した学校現場でのフィールドワークとしても位置づけられ、岡山大学教育学部が目指している「学習指導力」「生徒指導力」「コーディネート力」「マネジメント力」という4つの力がバランスよく形成されているかどうかを最終確認し、それらを拡充させることを目標としている」「教職実践インターンシップ」²⁴⁾を必修化した岡山大学や、「教員養成学部としての理論的学習に加え、『多様な体験活動を通じてこそ、高度な教育実践力を培える』との観点から、教員養成特化型学部として全国で唯一の「1000時間体験学修」プログラムを必修として導入した」²⁵⁾鳥根大学などの実践の取り組みもまた、学校現場における就業体験を包括的・体系的な視座から捉えたものであると言える。

これらの研究と取り組みの成果から得られる多くの示唆を踏まえ、「実践的指導力」を最大限伸長することのできる学校現場における就業体験の仕組みを構築するための課題として導かれることは、次の3つである。1つめは“教員養成に関わる大学の自由を自覚し、主体的に取り組むこと”である。確かに、たとえば、2008年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」での「大学の学部段階の教職課程が、教員として必要な資質能力を確実に身に付けさせるものとなるためには、何よりも大学自身の教職課程の改善・充実に向けた主体的な取組が重要である」²⁶⁾との指摘を始め、教員養成に関わる大学には、これまでも繰り返し多くの提言がなされてきた。「大学における教員養成」と「開放制による教員養成」の基本理念に則れば、大学には、養成に関わる全ての責任が課せられていると言っても過言で

はない。しかしながら、このことは逆に、大学には、養成に関わるさまざまな自由が与えられていることを示唆している。実際、養成すべき教員像の確立と実現、魅力ある教育課程の編成と実施、学内における組織の整備と運営などに関して、各大学には多くの自由がある。学校現場における就業体験の仕組みを構築することも例外ではない。制度の中で求められているのは、「最低限」のことがらに過ぎない。それゆえ、これらを魅力的で特色あるものにできるか否かは、まさに大学の姿勢に係っているのである。2つめは、“教員養成に関わる教員が大学組織の一員としての自覚をもつこと”である。大学の教員には研究者としての側面と教育者としての側面があるが、おおむね研究者としての意識が強く、教育者としての自覚に乏しいとの指摘も、これまで繰り返されてきたものであるが、これは、学校現場における就業体験の仕組みを構築するためには、とりわけ重要な意味をもつものであると言える²⁷⁾。たとえば、「教育実習」に限定しても、実習先の確保と調整、実習ノートや手引きの作成、事前・事後指導の実施、実習校との連絡調整や訪問、さらには、成績評価などの業務があり、これらを一人の教員や数人の担当で成し遂げることは、きわめて困難である。「学校インターンシップ」や「学校ボランティア」でも、「教育実習」に準じたこれらの業務を成し遂げることが必要となる。各学校の実態や各学生の適性などを踏まえたマッチングにも配慮しなければならないが、そのためには、学生との授業での積極的な関わりも必要である。さらに、所属する学部の教員・職員はもちろん、教職センターなどの全学的な組織の教員・職員との連携も求められることになる。これらは、いずれも教員養成に関わる教員が大学組織の一員としての自覚無しには実現できないことであると言える。3つめは、“教員採用に関わる自治体との連携について一層の強化を図ること”である。教員の養成・採用・研修の一体的改革が推進される中、2014年の教員養成部会教員の養成・採用・研修の改善に関するワーキンググループ「教員の養成・採用・研修の改善について～論点整理～」でも、「『養成段階と初任段階（教職経験1～3年目程度）の接続』の重要性と関係機関等の連携・協働の意義²⁸⁾」が強調されているが、学校現場における就業体験の仕組みの構築には、とりわけ「教員採用試験」と「教師塾の取り組み」に関わる連携を充実することが重要な課題であると言える。もともと、大学における養成も自治体における採用も、幼児・児童・生徒や保護者の期待に応えることのできる「実践的指導力」のある教員を求めていることに変わりはない。言い換えれば、「実践的指導力」のある教員を求めているという点においては、養成に関わる大学も採用に関わる自治体も、共通しているのである。このように考えたとき、「教員採用試験」や「教師塾の取り組み」は、「大学における教員養成」に対する一方的な評価でもなければ、不信でもないことが明らかになる。ここに、大学と自治体の更なる連携強化に向けた基盤を見出すことができるのである。

学校現場における就業体験を包括的・体系的な視座から捉えた個々の研究と取り組みの更なる詳細な分析・考察を加えること、また、「教職実践演習」及び「履修カルテ」と学校における就業体験との関係を考証することは、「実践的指導力」を最大限伸長することのできる就業体験の仕組みのモデルを提示するためにも有意義で不可欠なことであると考えられるが、

これらは、今後の課題としたい。

注記

- ・本稿は、平成29年度に玉川大学共同研究助成金を受けた「養成段階における教員の資質能力向上のための就業体験（教育実習・学校インターンシップ・学校支援ボランティア・教師塾）の在り方に関する研究」（山口圭介・川崎登志喜・山田信幸・高島二郎・鈴木淳也・工藤亘）の成果の一部を踏まえたものである。
- ・執筆の分担は、山口：はじめに・2-(1)・2-(2)・むすびにかえて、川崎：3-(2)，山田：3-(1)，高島：2-(3)，鈴木：3-(3)・工藤：3-(4)であり、用語や論調の統一・確認作業を山口と川崎でおこなった。

注

- 1) 本稿では、「学校インターンシップ」との区別を明確なものとするため、「就業体験」ということばを、もっとも一般的な我が国のインターンシップの定義とされる「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」という意味において用いる。
- 2) 就職みらい研究所（2018）「就職白書2018—インターンシップ編—」（https://www.recruitcareer.co.jp/news/20180215_02.pdf 20190101最終閲覧），1頁。
- 3) 文部科学省のウェブサイトの「専門職大学等の概要・特色」（http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senmon/1387235.htm 20190106最終閲覧）
ならびに「専門職大学・専門職短期大学の制度化について」（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afielddfile/2018/08/13/1407595_01.pdf 20190106最終閲覧）を参照。
- 4) 河合塾（2008）『Guideline』9月号
（<https://www.keinet.ne.jp/gl/08/09/toku080901.pdf> 20190101最終閲覧），3頁。
- 5) 文部科学省のウェブサイトの「平成30年度教職大学院入学者選抜状況の概要」（http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku/1410105.htm 20190106最終閲覧）を参照。
- 6) 中央教育審議会（1978）「教員の資質能力の向上について（答申）」
（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309536.htm 20190101最終閲覧）を参照。
- 7) 教育職員養成審議会（1987）「教員の資質能力の向上方策等について（答申）」
（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afielddfile/2012/01/23/1315356_002.pdf 20190101最終閲覧），10頁を参照。
- 8) 同上書，11頁。
- 9) 教育職員養成審議会（1997）「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第1次答申）」
（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm 20190101最終閲覧）を参照。
- 10) 中央教育審議会（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」
（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afielddfile/2016/01/13/1365896_01.pdf 20190104最終閲覧），33頁を参照。

- 11) 同上書, 29頁を参照。
- 12) 同上書, 16頁。
- 13) 教育職員養成審議会 (1997), 前掲, を参照。
- 14) 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討委員会 (2017) 「教職課程コアカリキュラム」 (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiefieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf 20190105最終閲覧), 29頁を参照。
- 15) 同上, 29頁を参照。
- 16) 田島充士・中村直人・溝上慎一・森下覚編著 (2016) 『学校インターンシップの科学 大学の学びと現場の実践をつなぐ教育』, ナカニシヤ出版, 34-35頁を参照。
- 17) 中央教育審議会 (2015), 前掲, 34頁から転用。
- 18) 文部科学省国立教育政策研究所社会教育実践研究センター (2009) 『学校支援ボランティア活動の推進方策に関する調査研究報告書』, 5-6頁を参照。
- 19) 教育職員養成審議会 (1997), 前掲, を参照。
- 20) 「平成30年度よこはま教師塾『アイ・カレッジ』募集要項」 (<http://www.city.yokohama.lg.jp/kyoiku/i-college/img/30boshuyoukou.pdf> 20190106 最終閲覧) を参照。
- 21) 文部科学省 (2018) 「平成30年度教師の採用等の改善に係る取組事例」 (http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiefieldfile/2018/02/21/1401423_6.pdf 20190101最終閲覧), 210-211頁を参照。
- 22) 教員の養成・採用・研修に関する委託事業の成果報告書は, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sankou/1302629.htm よりアクセスすることが可能である。
- 23) 山口県教育委員会 (2016) 「『山口県の教師塾』の拡充」 (http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiefieldfile/2016/08/22/1375868_01.pdf 20190205最終閲覧), 17頁。
- 24) 住野好久・三島知剛 (2015) 「教職実践インターンシップが実習生の教育実践力向上に与える効果—岡山大学教育学部生対象アンケートの結果にもとづく検討—」 『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』 第160号, 1頁。
- 25) 島根大学・国立三瓶青少年交流の家 (2008) 『共同調査研究事業教員養成課程における体験学習のあり方』 (http://www.niye.go.jp/kikaku_houkoku/upload/report/24/07sanbe0102.pdf 20190105最終閲覧), 2頁。
- 26) 中央教育審議会 (2008) 「今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申)」 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1336999.htm 20190105最終閲覧) を参照。
- 27) たとえば, 大学の教員の研究者としての意識の強さについて, 宇田川拓雄 (2016) 「大学教員の職務再考—高等教育センター専任教員を例として—」 『高等教育ジャーナル—高等教育と生涯学習—』 第23号 (<https://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/62240/1/2305.pdf> 20190204最終閲覧) では, 「多くの大学教員の採用, 昇任, 評価は研究業績によって決まる。研究は職業アイデンティティにおいて教育よりも重要視されることが多い」と述べられている。このことによって, 教育と研究は, 対立的な関係のもとにとらえられるようになり, 教育を軽視する傾向が助長されることになる。しかしながら, 教育と研究は, 本来, 対立的なものとしてではなく, 補完的なものとしてとらえられなければならないものであると言える。
- 28) 教員養成部会教員の養成・採用・研修の改善に関するワーキンググループ (2014) 「教員の養成・採用・研修の改善について～論点整理～」 (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiefieldfile/2014/10/09/1352439_01.pdf 20190105最終閲覧), 2頁。

参考文献（注及び本文中に示したものを除く）

- 浜田博文（1991）「日本における師範学校の制度及びカリキュラムの変遷過程—創設期（1872～1880）及び整備・確立期（1881～1911）—」『学校経営研究』, 第16号, 筑波大学。
- 佐藤進（2002）『教育改革と学校・教育委員会 地方教育行政の現場から』, 教育出版。
- 藤枝静正（2003）『教育実習学の基礎理論研究』, 風間書房。
- 姫野完治（2006）「学校ボランティアの活動形態による教職志望学生の学習効果」『教育方法学研究』第32巻, 日本教育方法学会。
- 黒崎東洋郎（2006）「実践的指導力の基礎を育成する日常的な教育実習の展望」『岡山大学教育学部研究集録』第131号, 岡山大学。
- 国立教育政策研究所社会教育実践研究センター（2008）『学校支援ボランティア活動の推進方策に関する調査研究報告書』, 国立教育政策研究所。
- 岡幸江（2008）「ボランティアの理念と教育活動」日本教育大学協会学校外ボランティアの質的向上検討プロジェクト（編）『ボランティアと教育に関する諸問題と教育系大学・学部での取り組みについて』, 日本教育大学協会。
- 村田俊明（2009）「一部自治体・教育委員会による『教師塾』の開設と教員養成改革」『摂南大学教育学研究』第5号, 摂南大学。
- 時田詠子（2009）「教員養成課程における『実践的指導力』の捉え方に関する一考察—当事者の捉え方の違いに着目して—」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊17号-1, 早稲田大学大学院教育学研究科。
- 武田明典・村瀬公胤（2009）「日本における大学生スクールボランティアの動向と課題」『神田外語大学紀要』第21号, 神田外語大学。
- 岩田康之（2010）「特別課題研究（1）日本の教員養成教育とアクレディテーション—課題と展望—」『日本教育学会第69回大会発表要旨集録』, 日本教育学会。
- 小池俊夫（2010）「開放制教員養成の哲学と現実」『學苑総合教育センター・国際学科特集』第835号, 昭和女子大学。
- 天笠茂編集代表（2011）『「新しい公共」型学校づくり』, ぎょうせい。
- 柴田義松・木内剛（2011）『教育実習ハンドブック改訂版』, 学文社。
- 日本インターンシップ学会（2011）『第12回大会大会プログラム・発表要旨収録』, 日本インターンシップ学会第12回大会実行委員会事務局。
- 嶋田一彦（2012）「教員志望学生が教育ボランティア活動に取り組むことの教育的価値」『教育実践研究』第17号, 山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター。
- 田中雅文・廣瀬隆人編著（2013）『ボランティア活動をデザインする』, 学文社。
- 平沢茂編（1990）『学校教育と社会教育の間—生涯学習体系と創造』（シリーズ・教育の間 第12巻）, ぎょうせい。
- 渡部芳栄（2012）「教員養成政策における『教育の理論』の性質の変化—教育職員免許法及び同法施行規則の条文比較から—」『福島大学総合教育研究センター紀要』第13号, 福島大学。
- 教師養成研究会（2013）『教育実習の研究三訂版』, 学芸図書。
- 中田睦美（2014）『「教育実習指導」試論—教育実習事前指導・意義と心構えを中心に—』『近畿大学教育論叢』第26巻第1号, 近畿大学。
- 荒尾貞一・千葉昌弘（2014）「一般大学・学部における教職課程教育の課題と実践（第3報）—「教育実習」に関する政策動向と実践的課題—」『北里大学一般教育紀要』第19号, 北里大学。
- 永塚文孝（2012）『教員養成のしくみとインターンシップ』, 啓明出版。
- 水谷忠資（2014）「教育インターンシップにおける学生の学びのプロセス」『名古屋外国語大学外国語学部紀要』第46号, 名古屋外国語大学。

- 林一夫（2015）「教員養成のためのボランティアやインターンシップの実態に関する調査研究—鳥根大学，仏教大学，明星大学の3事例を概観して—」『明星大学教育学部研究紀要』第5号，明星大学教育学部。
- 池内耕作・渡邊洋子・大内善一編著（2015）『実践的指導力を育む大学の教職課程』，溪水社。
- 三尾真琴（2016）「教職課程における学校インターンシップの意義と課題—学生支援員の活動をととして—」『帝京科学大学教職指導研究』第2巻第1号，帝京科学大学。
- 酒井研作（2016）「教職志望学生による学校インターンシップ事業の実態と課題」『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』第2巻，比治山大学・比治山大学短期大学部。
- 田島充士・中村直人・溝上慎一・森下覚編著（2016）『学校インターンシップの科学』，ナカニシヤ出版。

The Types of Career Experience Offered at Academic Institutions and its Issues: Toward a System of Employment Experience That Can Maximize “Practical Leadership”

Keisuke YAMAGUCHI, Toshiki KAWASAKI, Nobuyuki YAMADA

Jiro TAKASHIMA, Junya SUZUKI, Wataru KUDO

Abstract

This paper attempted to develop a system that can maximize the nurturing of “practical leadership abilities” of future instructors etc. by first clarifying the history of the development of work experience opportunities offered at academic institutions. The ability to foster such abilities should be considered the core qualification required of university faculty members. This paper attempts to emphasize the importance of building a mechanism for providing work experience at school for institutions that can foster these abilities. In addition, the paper considers the characteristics that the main work experience formats— “educational practice,” “school internships” “school volunteering” “teacher cram school” —offered at academic institutions have.

Further, based on the results of these considerations and of practical initiatives and previous studies that take up the issue of work experience offered at academic institutions from a comprehensive and systematic viewpoint, we have identified three problems—(1) acknowledging the freedom of the universities which provide teacher training and taking up the challenge independently, (2) having faculty involved in the training of instructors etc. feeling that they are part of the university organization, and (3) aiming at significantly building up collaboration with municipalities that employ instructors-for schools that aim to develop a mechanism of work experience provision that can maximally nurture ‘practical leadership abilities.’

Keywords: work experience, practical leadership abilities, teacher-training courses, teacher education