

教員養成における教育実習とは ～教育実習の現状と課題からの考察～

Teaching practice in teacher training ～ Considerations based on the current situation and issues of teaching practice ～

小坂 明^{*1}

要旨

戦後の教育実習の変遷を知り、『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～」答申 中央教育審議会（2022年（令和4）12月）で示された「理論と実践を往還させた省察力による学びを実現」について、教育実習の現状と課題を考察する。

キーワード：実地授業 教育実習 教員養成 教員免許 教職課程 教員の資質向上 令和の日本型教育 理論と実践の往還

1. はじめに

1871年（明治4）7月の廃藩置県は、幕藩体制を一掃して統一国家体制を創出した、明治維新における最大の政治改革の一つであったが、そのわずか4日後の7月18日に文部省は設置された。近代学制を実施するに当たっては、教員の育成が急務であった。そのため、1872年5月に東京師範学校が設置され、近代的教員養成学校が始まった。これは、1872年（明治5）8月公布の「学制」より3ヶ月も早かった。こうして、「専門学校」でおこなう教員養成の始まりから、150年の時が流れ、わが国の教員養成は「大学における教員養成」と「開放制による教員養成」との二大原則によって現在は、実施されている。教育実習も明治初期には「実地授業」と呼ばれていたが、すでに、明治後期には「教育実習」と明記されるようになった。それから、150年近くになつて、教員養成の授業科目である。歴史的な背景はともあれ、常に教員は、資質と専門性を高めることが求められてきた。特に、教員養成での段階での学びが重視されてきた。そのため、教育実習も見直されてきたことはもちろんである。戦後、この教育実習の変遷をたどりながら、現状と課題を考察していきたい。

2. 教育実習の歴史

（1）師範学校と教育実習

はじめに、近代日本の創設期から始まった教員養成が、IT機器の驚異的な進歩によるAI社会における教員養成の変遷の中での、教育実習の内容及び位置づけをさぐっていく。

1872年（明治5）8月に学制が公布され、全国の教育行政を文部省が統轄することを明示さ

^{*1} 神戸親和大学教育学部教育学科 教授

れ、全国を8大学区、256中学区、5万3760小学区に分け、区ごとに各1校設置する計画を規定された。文部省は特に小学校の設置に注力した。1875年（明治8）には、小学校数は、約2万4,500校に達していた。2023年（令和5）の小学校数は、18,980校である。

発布後3年で、学校数は急増しているの、必然的に、教員養成が急務となった。そのため、「学制」公布より3ヶ月も早い5月に東京師範学校を設立していた。9月には生徒45名で授業を開始している。1874年（明治7）4月に東京師範学校の教則が改正され、いわゆるカリキュラムの「授業法」について「授業実地演習ノタメ附属小学ノ生徒ヲ受持タシム」と示された。こうして、実習が始まった。さらに、1875年（明治8）9月の教則の改正により、「授業法」と並んで「実地授業」が認められ「附属小学生徒ヲ教授セシム」とするされた。藤枝静正は、「これ以降、授業法は講義、実地授業は実践的演習、という区別が名実ともに定着することとなる」と述べている。また、この改正では「別ニ学科ヲ設ケス専ラ実地授業ニ従事セシメタリ」と明記されたことに、藤枝静正は、「他の学科との兼習を止め、最終級たる第一級を専ら実地授業に充当する方式を採用していることである。教育実習についての最終学級（年）主義原則の確立がここに認められる。」⁽¹⁾と指摘していることは興味深い。まさに、今も続く理念である。

1880年（明治13）改正教育令は、教育の欧米化を止めるように、地方自治体の裁量権を制限し、中央集権型にシフトした。そして、師範学校は「教員ヲ養成スル所トス」と規定し、各府県に対して小学校教員の育成のため、公立師範学校の設置を義務づけた。続けて1881年「師範学校教則大綱」を文部省は公布した。この中で学科目が明示され、「実地授業」も記された。その後、1886年（明治19）「尋常師範学校ノ学科及其程度」（文科省令）では、「総論智育德育体育ノ理、学校ノ設置編制管理ノ方法、本邦教育史外国教育史ノ概略、教授ノ原理、各学科ノ教授法及実地授業」となり、「実地授業」も学科目「教育」への内容の中に包摂された。今の教職課程と形は、同じような気もする。

そして、1890年（明治23）「教育勅語」が発布された。これを受けて教育令も1892年改正され、学科目「教育」の目的を「小学校教育ノ旨趣方法ヲ理解セシメ教育者タル精神ヲ養ハン」明示し、その内容を「教育史」「教育ノ原理」「教育法令及学校管理法」「実地授業」としている。そして、「実地研修」については、「附属小学校ニ於イテ児童教育ノ方法ヲ練習セシム」こととされ、さらに「実地研修ノ毎週教授時間ハ之ヲ前半又ハ後半ニ纏メ三十時トシテ課スルコトヲ得」と時間数までもが示されている。この改定後の2年後には日清戦争という時代背景を考えると、教育勅語の精神を教育者に求めるためだと思われる。この時から「実地授業」は、学科目「教育」の教授法との分野とは、少し、違う方向になっていった。その後、1907年（明治40）の「師範学校規程」が制定され、教育の内容に「保育法」「教育制度」「学校衛生」などの新しい項目が見られたほか、「実地授業」も「教育実習」と変更された。こうして、法令上の用語として、現在に至っている。師範学校規程は、数度の改正を行い、36年間にわたって法的拘束力を維持し続けた。そして、「教育実習」は、「教育科」から離れていき、独立の領域を作り出していった。藤枝静正は、「『実地授業』から『教育実習』の変更は、単なる名称変更ではなく、内容上の変更も意味している」と述べ、その理由を「『教育者の精神』の養成を目的の中に取り組んでいる。」ことと、「教育実習と共に、とくに女生徒に対して便宜『保育実習』を課すことを義務付けているのであるが、幼稚園での実習に『保育実地授業』は適切とは考えられず、

この点からみても『実地授業』なる専門用語のもつ限界性が認識され変更に至ったとみられる」と示している。最後に「教育実践だけでなく、教育者の精神の滋養も含むとトータルな教師としての養成が重視されるに及んで『教育実習』の用語が登場することになったものと理解している」⁽¹⁾とまとめている。

これは、現在の教職課程コアカリキュラムの全体目標である「教育実習は、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。」⁽²⁾このように、授業における学びや探究には触れず、体験や態度に重きを置いていることは、明治以来から教育実習の根本は変わっておらず、原形がすでに形成されたことが分かる。

(2) 戦後の教員免許法の改訂と教育実習

戦後は、「大学による教員養成」「開放制による教員養成」を原理として、法制度の下、具体化され、展開されてきた。1949年5月に公布された「教育職員免許法」と同法「施行規則」は、教職員の資質・能力向上や実践能力を求めて幾度となく改正された。

戦後の教育改革に影響を与えたのは、もちろん米国教育使節団報告書である。1946年の第1次報告では「教師の再教育計画は、過渡期における民主主義的教育方法の採用をうながすために、樹立せられるべきである。それがやがて教師の現職教育の一つに発展するよう計画を立てるよう提案する。師範学校は、必要とせられる種類の教師を養成するように、改革されるべきである。師範学校は現在の科の現制度は廃止すべきである。現在の高等師範学校とほとんど同等の水準において、再組織された師範学校は四年制となるべきである。」⁽³⁾と勧告し、教員の学力と専門性を高めることを求めている。そして、1950年の第2次報告では、まず「教員不足の危機日本では現在教員が不足している。そのため現在および将来の必要を充たすために有資格の小中学校教員の供給を増大しなければならない。」⁽⁴⁾と述べ、教員の確保を強く求めているが、「教師の職務 教員の補充と選択は日本人の主要問題である。このことは、政府・大学当局ならびにその教師達・文部省・教育委員会・学校行政官および広く一般の人々によって認識されなければならない。立派な資格を持った個人が、日本のあらゆる教室・行政的地位にもいることが目標でなければならない。」と、高い教養と人格にも言及し、免許制度の実施や大学での教員養成をさらに推し進めるよう強く勧告している。そして、(教師養成の教育課程)という項目で、「附属学校・協力学校・保育園・幼稚園等は連絡を密にして、児童の成長の仕方・学び方の観察指導に用いられるべきである。進んだ研究は教育実習を含む実験室の経験について行われる必要がある。」⁽⁴⁾と、記され、「進んだ研究は教育実習を含む」という文言に注目したい。また、使節団の英訳で「教員」ではなく、一般的に「教師」と訳しているところを感じるところがある。

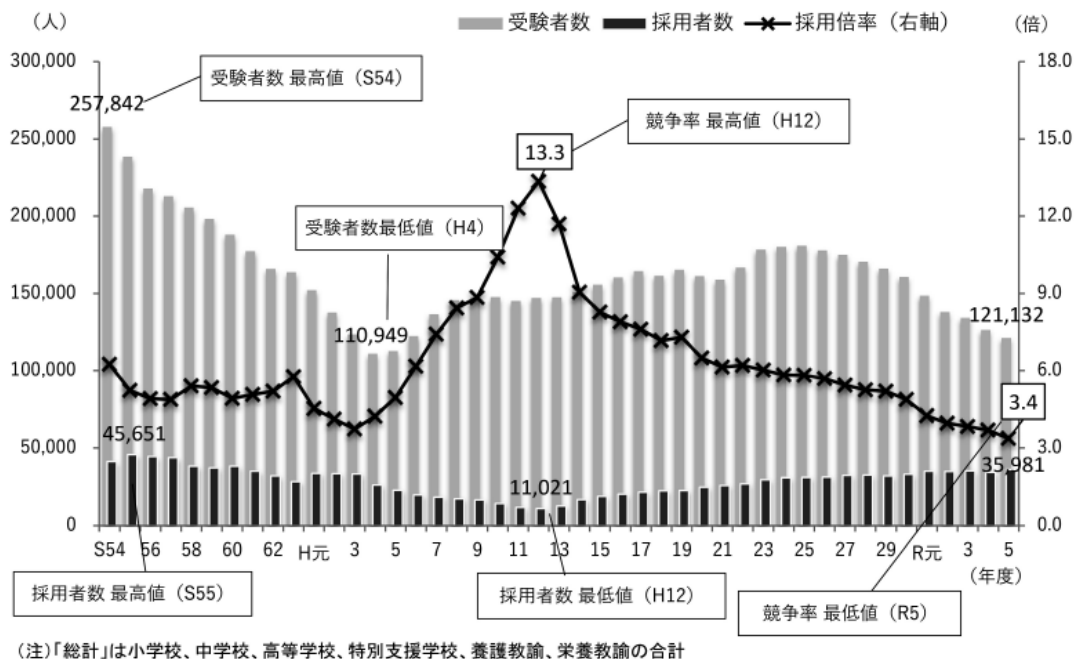
こうして、戦後の教員養成がスタートしていった。本稿の課題である「教育実習」は、1949年の「教育職員免許法」及び「施行規則」から始まっている。この時から、基礎資格として「学士の称号を有すること」と「教職課程」の履修を明確にしている。小学校1級免許取得の場合

は、教育実習は4単位とし、教職専門分野の25単位の中に位置づけられた。1953年・54年に教員免許法は改正され、いわゆる課程認定制度が導入され、教職専門履修単位を増加させたため、教員養成系の大学・学部で教員免許取得が限定されるといふ方向性になっていった。⁽⁵⁾ すなわち、純粋な意味での開放制はなくなった。

1955年以降の教員養成制度の改革は、国家による教員養成の強化を図ろうとする与党とこれに激しく反対する野党との政治的な渦の中に巻き込まれた。1958年中教審「教員制度の改善方策について」の「教員養成の基本方針」では「教員の養成は、国の定める基準によって大学において行うものとする。この基準に基き必要に応じて国は教員養成を目的とする大学を設置し、または公私立大学について認定する。さらに一般の大学で教員養成を行うのに適当であると認めるものに対して認定を行うほか、一般の大学卒業者で教職教育を欠いている者については、国家検定試験の道を講ずる。義務教育学校の教員の養成については、その必要数を確保するよう国がその養成の責任をもたなければならない。」⁽⁶⁾ と示したことで、戦後の学芸大学案や開放制の原則をくずす答申として批判をあげた。この答申の中で、一般大学・学部において、「認定された学科（専攻）において所定の単位を取得して卒業した者の教員採用については仮採用の制度を設け、仮採用された者に対しては、一定の勤務期間、所定の実習、研修を課するものとする。」⁽⁶⁾ とされ、教育実習は実施しなくてもよいとのことであった。このように、1970年代までは、政治の中で翻弄されていたため、あまり大きな改革はなかった。その後、1984年の総理大臣の諮問を受けた臨時教育審議会が開かれ、教員養成制度は改革されていった。臨教審では「教師の資質向上」に対して、「養成―採用―研修」という連続した流れととらえ、教員養成では「幅広い人間性と、採用後必要とされる実践的指導力の修得」を求め、採用後の研修では「初任研制度の新設、現職研修の体系化」を求め、これを結び付け、質の高い教員を求めようとした。この制度は、現在も受け継がれているが、結びついているかどうかは疑問に残る。こうして、1988年に教員免許法は大きく改定された。⁽⁷⁾ 免許種別変更、専修免許の新設され、普通免許状は専修・1種・2種となり、特別免許状や教員資格なしの特別非常勤制度も創設された。また、15年の勤続年数による上進制度は廃止され、基礎免を4年学部卒とし、2種免を事実上、締め出したものとなった。さらに、最低履修単位が大幅に引き上げられ、48単位から59単位へととなった。教育実習も4単位から5単位に増え、事前・事後指導が必修化された。1970年代後半ごろから、不適格教員・指導能力不足教員の排除を目的とした対策が幾度となく繰り返され、教員の資質向上対策として教員免許法は1988年以降、1998年、2008年、2016年と相次いで改訂を行った。養成段階での資質向上と実践力は、教職科目の必要単位数を増加させることと、教育課題に対応したカリキュラムコンテンツ増加させることにシフトされた。1997年には、7日間の「介護体験」活動も義務化され、教育実習とは別に実施されるようになった。2006年では、学生の主体的な学びであった「総合演習」から教育現場で働く実践家の講話や学校現場の体験活動を重視した「教職実践演習」が設定された。そして、2016年では、教職課程コアカリキュラムの作成が求められ、大学での教育学の研究的、専門的な学びから、現実の教育課題への対応としての学びへとなっていった。

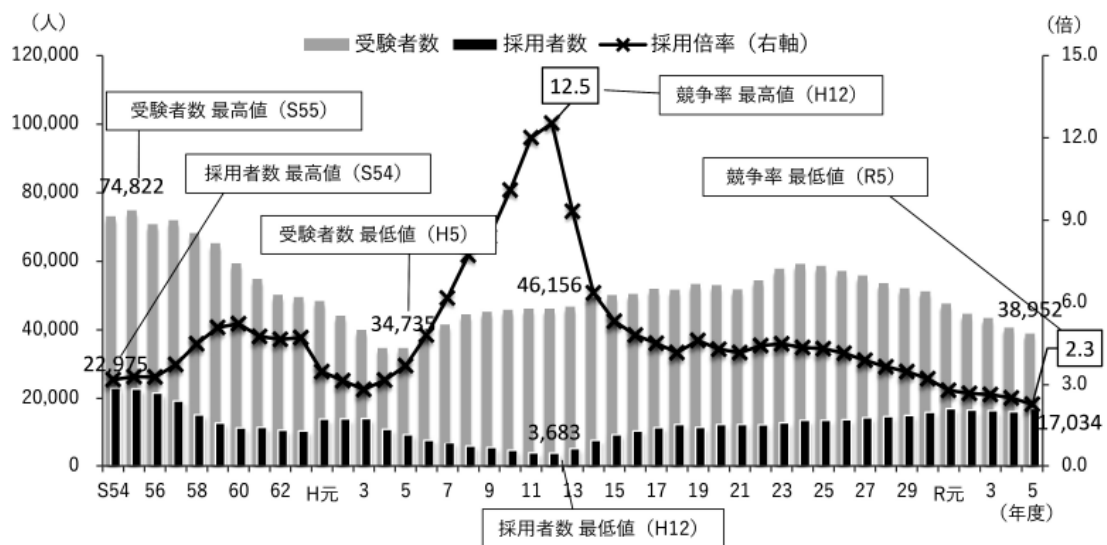
1988年頃からは、教員不足は解消し、小学校の教員採用は2000年（平成12年）全国平均12.5倍という最高倍率を記録している。（図1，2）その後、2015年頃から教員の大量退職を迎え、

社会全体の人手不足を踏まえ、教員の仕事が多様化、多忙化も問題になり、教員不足が進む結果となった。(図1・図2) こうして、2016年での改訂では、教職課程の弾力化と軽減化も打ち出され、教育実習も学校体験活動に置き換えることが可能となった。(表1) しかし、文科省は教員不足の対策ではなく、あくまでも教員の質を高める施策であることを、常に、大学には説明している。そのためか、教員の質の向上の課題は引き続き、単位数の削減にはいたっていない。ただ、免許法の改訂は、教員需要状況によって、大きく左右されていることは間違いない。



文科省HPより

【図1】 統計 受験者数・採用者数・競争率（採用倍率）の推移



文科省HPより

【図2】 小学校 受験者数・採用者数・競争率（採用倍率）の推移

【表1】令和5年度（令和4年度実施）公立学校教員採用選考試験の実施状況（文科省）

年	改定の概要	教育実習の動き
1988年	・最低履修単位が大幅に引き上げられ、48単位から59単位へ	・教育実習は、4単位から5単位になり、事前事後指導が必修に
1998年	・「教職に関する科目」が19単位から31単位へ ・「総合演習」新設 ・介護体験活動の義務化	・中学校の教育実習が3単位から5単位に
2008年	・「総合学習」から「教職実践演習」へ ・教員免許更新制度の導入 ・「教職員大学院」制度の創設	・各教育委員会に教育実習連絡協議会の設置の促進
2016年	・「教職課程コアカリキュラムの作成」を義務化 ・「教職課程の自己点検・評価」の義務化 ・二種免許取得の単位取得の弾力化	・教育実習に学校体験活動の単位化を認める緩和

※文科省の資料から、筆者が作成。

3. 教育実習の理論と教育施策

(1) 意義と目的

「教育実習」は、教育職員免許法施行規則において、「教育実践に関する科目」として位置づけられ、普通免許（第一種免許状）では、幼稚園、小学校、中学校では5単位、高校3単位となり、事前事後指導を1単位含んでいる。現場での体験は、1日8時間の15日間の120時間で4単位、法定の最低単位を示している。

1978年（昭和53年）教育職員養成審議会 教育実習に関する専門部会「教育実習の改善について（報告）」の教育実習の目的として、佐々木幸寿は、次の4つを挙げている。①学校教育の実際について、体験的、総合的な認識を得させること。②大学において修得した教科や教職に関する専門的知識や理論、技術を児童、生徒等の成長発達の促進に適用する実践能力の基礎の基礎を形成すること。③教育実践に関する問題解決や創意工夫に必要な研究的態度と能力の基礎を形成すること。④教育者としての愛情と使命感を深め、自己の教員としての能力や適性について自覚を得させること。⁽⁸⁾としている。残念なことに、実践で得た研究課題を大学の学びに生かすことは、あまり求めておらず、実践力の基礎の形成が主に示されている。このように、教育実習は、戦前から実践能力の形成を目的としている。

では、教育実習とは、単なるインターシップでしょうか。藤枝静正の「教育実習学の基礎理論研究」では、一定年数を経過した教員に聞き取り調査をし、5つのグループに分類している。①通過儀礼②自己発見③授業実践④教師開眼⑤反省から探求へ、に分け、「ひと口に『教育実習』と呼ばれているものの内容の複雑性、多面性、多元性である。」「それぞれは、相互に区別されるべき明確なメルマーク（Merkmal）を具備している」⁽¹⁾と述べ、さらに、教育実習の根底にある根本的な考え方あるいは目的が依って立つ根拠に着目して、5つの理念類型も提起している。①免許要件的教育実習観（資格取得のための実習、免許法上の要件充足、法規依存型、状況依存型）②体験学習的教育実習観（学生自身の教養としての実習、教育および教職に関する直接的総合体験を通しての理解と教師適性についての自己評価・進路決定、実習生依存型）③実地練習的教育実習観（入職教育、新任当初から教師としての職務を遂行するための直接的

準備、実習校一任型) ④精神形成的教育実習観(教師としての完成教育、教育精神を備えた教師の育成、モデル依存型) ⑤実践的研究的教育実習観(教育実習即教育研究、大学教育との一体的関連における実践的研究能力の形成、専門職理論依存型)⁽¹⁾と記している。この時すでに藤枝静正が「理論と実践の結びつき」という観点から考慮している点に着目したい。また、このような多様な考え方で教育実習は進められ、今後、どう展開していくべきかが、重要になってくる。この後、前述の5つの分類について、本学の学生の状況も紹介する。

(2) 3つの答申と教育実習の位置づけ

ア. 2006年 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」

2006年7月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」では、「教職課程の質的水準の向上－学部段階で責任を持って教員として必要な資質能力を確実に身に付けさせるための改革－」として、①「教職実践演習(仮称)」の新設・必修化(2単位) ②教育実習における大学の責任ある対応を法令上、明確化③「教職指導」の実施を法令上、明確化④各大学の「教員養成カリキュラム委員会」の機能の充実・強化を求め、この答申では、「教職大学院」の設置や「教員免許更新制」の導入も提言され、その後の改革に大きな影響を与えてきた。この答申での「教育実習の改善・充実」の具体策として、下記の6点を求めた。

- 大学は、教育実習の全般にわたり、学校や教育委員会と連携して、責任を持って指導に当たることが重要。
- 実習内容については、個々の学生の履修履歴等に応じて、内容の重点化も考慮。その場合でも、十分な授業実習の機会の確保に努めることが必要。
- 大学の教員と実習校の教員が連携して指導に当たる機会を積極的に取り入れること、また、実習校においては、複数の教員が協力して指導に当たることが必要。
- 大学は、教育実習の円滑な実施に努めることを、法令上明確にすることが必要。教育実習の履修に際して満たすべき到達目標をより明確に示すとともに、事前に学生の能力や適性、意欲等を適切に確認することが必要。教育実習に出さないという対応や、実習の中止も含め、適切な対応に努めることが必要。
- いわゆる母校実習については、できるだけ避ける方向で、見直しを行うことが適当。
- 各都道府県ごとに、教育実習連絡協議会を設置し、実習内容等について共通理解を図るとともに、実習生を円滑に受け入れていく具体的な仕組みについて検討。⁽⁹⁾

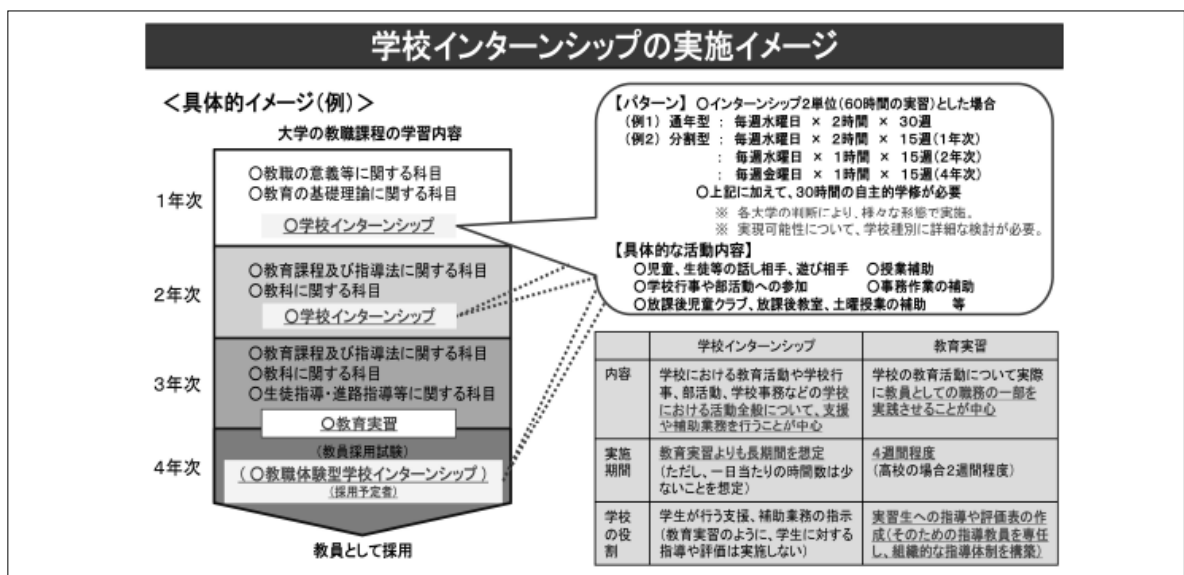
近年は、この答申の方向性で実習は進められているが、学校現場の多忙化や人口減少と少子化による人手不足等、新型コロナウイルス以降のニューノーマルな社会環境の変化、急速に進んだグローバル化と情報通信技術の革新は、教育内容の改革も迫られ、求められる教師像も変わりつつある。しかし、この答申からも分かるように「専門性」よりも「適格性」を教員に求めすぎたため、2013年頃以降から、教員採用試験受験者数が減少し始め、2016年の実施された「教員勤務実態調査」で、教職＝ブラックという風評が広がり、教職離れが一層進み、教員不足が問題化していった。このような中、教職課程の内容は、あまり変わらず教育は、さらに「自由化」「多様化」「個性化」が進み、教師の「専門性」が、さらに求められるようになった。

イ. 2015年 中教審答申 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～（答申）

答申の背景として、「教員政策の重要性」「学校を取り巻く環境変化」「学び続ける教員」「社会に開かれた教育課程とチーム学校」「教員改革のチャンス」をあげている。そして、「教員の資質能力向上は我が国の最重要課題」と述べ、「教員の養成・採用・研修を一体的に改革するのは今を置いてほかにはないと言える。」と締めくくっている。このころから、教員の「質」と「量」が課題となる中、「量」を求める具体策は提示されず、子どもの学びの保障と向上の観点から、どうしても「質」にこだわっている。ここでは、教員の大量退職、大量採用の問題は、教員年齢構成の問題としては上がっているが、教員不足の問題はない。人口減少を踏まえ、教員の需要と供給は、課題とされていなかった。

そして、「4. 改革の具体的な方向性（3）教員養成に関する改革の具体的な方向性」の中で、「これらの取組は、学生が長期間にわたり継続的に学校現場等で体験的な活動を行うことで、学校現場をより深く知ることができ、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である。また、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であると考え。さらに、学生を受け入れる学校側においても学校の様々な活動を支援する地域人材の確保の観点から有益であることが考えられる。」また、「学校インターンシップについては、教職課程において義務化はせず各大学の判断により教育実習の一部に充ててもよいこととする。」⁽¹⁰⁾とした。この考えは、令和の答申にも引き継がれている。

また、この答申の4.(3)で、「教職課程コアカリキュラムの作成」の提言もしている。「国の策定指針を踏まえ、大学が教職課程を編成するに当たり参考とする指針（教職課程コアカリキュラム）を関係者が共同で作成することで、教員の養成、研修を通じた教員育成における全国的な水準の確保を行っていくことが必要である」⁽¹⁰⁾とした。この答申を受け、2016年教育職員免許法が改正され、教員養成の全国的な水準を確保するという名目で、(表2)のように教職課程コアカリキュラムが作成されている。教育実習も文科省の指針により、コアカリキュ



【図3】 学校インターンシップの実施イメージ（文科省HPより）

【表2】教職課程コアカリキュラム（令和3年 中教審教員養成部会）

教育実習（学校体験活動）

全体目標： 教育実習は、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。

*教育実習の一部として学校体験活動を含む場合には、学校体験活動において、(2)、(3-1)もしくは(3-2)のうち、3)4)の目標が達成されるよう留意するとともに、教育実習全体を通して全ての目標が遺漏なく達成されるようにすること。

(1) 事前指導・事後指導に関する事項

一般目標： 事前指導では教育実習生として学校の教育活動に参画する意識を高め、事後指導では教育実習を経て得られた成果と課題等を省察するとともに、教員免許取得までに習得すべき知識や技能等について理解する。これらを通して教育実習の意義を理解する。

到達目標： 1) 教育実習生として遵守すべき義務等について理解するとともに、その責任を自覚したうえで意欲的に教育実習に参加することができる。
2) 教育実習を通して得られた知識と経験をふりかえり、教員免許取得までにさらに習得することが必要な知識や技能等を理解している。

(2) 観察及び参加並びに教育実習校の理解に関する事項

一般目標： 幼児、児童および生徒や学習環境等に対して適切な観察を行うとともに、学校実務に対する補助的な役割を担うことを通して、教育実習校（園）の幼児、児童又は生徒の実態と、これを踏まえた学校経営及び教育活動の特色を理解する。

到達目標： 1) 幼児、児童又は生徒との関わりを通して、その実態や課題を把握することができる。
2) 指導教員等の実施する授業を視点を持って観察し、事実即して記録することができる。
3) 教育実習校（園）の学校経営方針及び特色ある教育活動並びにそれらを実施するための組織体制について理解している。
4) 学級担任や教科担任等の補助的な役割を担うことができる。

(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

一般目標： 大学で学んだ教科や教職に関する専門的な知識・理論・技術等を、各教科や教科外活動の指導場面で実践するための基礎を修得する。

到達目標： 1) 学習指導要領及び児童又は生徒の実態等を踏まえた適切な学習指導案を作成し、授業を実践することができる。
2) 学習指導に必要な基礎的技術（話法・板書・学習形態・授業展開・環境構成など）を実地に即して身に付けるとともに、適切な場面で情報機器を活用することができる。
3) 学級担任の役割と職務内容を实地に即して理解している。

4) 教科指導以外の様々な活動の場面で適切に児童又は生徒と関わるすることができる。

(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

一般目標： 大学で学んだ領域や教職に関する専門的な知識・理論・技術等を、保育で実践するための基礎を身に付ける。

到達目標： 1) 幼稚園教育要領及び幼児の実態等を踏まえた適切な指導案を作成し、保育を実践することができる。
2) 保育に必要な基礎的技術（話法・保育形態・保育展開・環境構成など）を実地に即して身に付けるとともに、幼児の体験との関連を考慮しながら適切な場面で情報機器を活用することができる。
3) 学級担任の役割と職務内容を实地に即して理解している。
4) 様々な活動の場面で適切に幼児と関わるすることができる。

ラムも作成を求められてきた。この後、大学は、教職課程の自己評価と教職課程の編成替えて、「教職課程の質保証」に悩まされ続けている。このように、「質」の向上や保障にこだわっているかのように見えるが、「教育実習の緩和」や「教職課程における科目の大きくくり化及び教科と教職の統合」「特別免許状授与の手續の改善を図るなど活用を促進」など、「量」を求める提案も見られるが、ここでは危機感を感じられない。それよりも、コアカリキュラムの作成は、教員養成の「開放制」と「閉鎖制」の議論となっているが、社会情勢からか政治的な傾向も踏まえ、教員の「適格性」が、国が求める学びの方向性を決めているように感じる。ただ、「理論と実践の往還」という理念もと、教育実習が位置づけられ、(図3)のようにインターンシップとの組み合わせが提言されたことは、「質」の向上につながると考えられる。しかし、個人の経済状況は依然苦しく、学生たちはアルバイトに時間がとられ、その上、教職課程の過密化もあり、インターンシップに取り組める時間が確保できない現状である。

ウ. 2022年 中央教育審議会『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申)

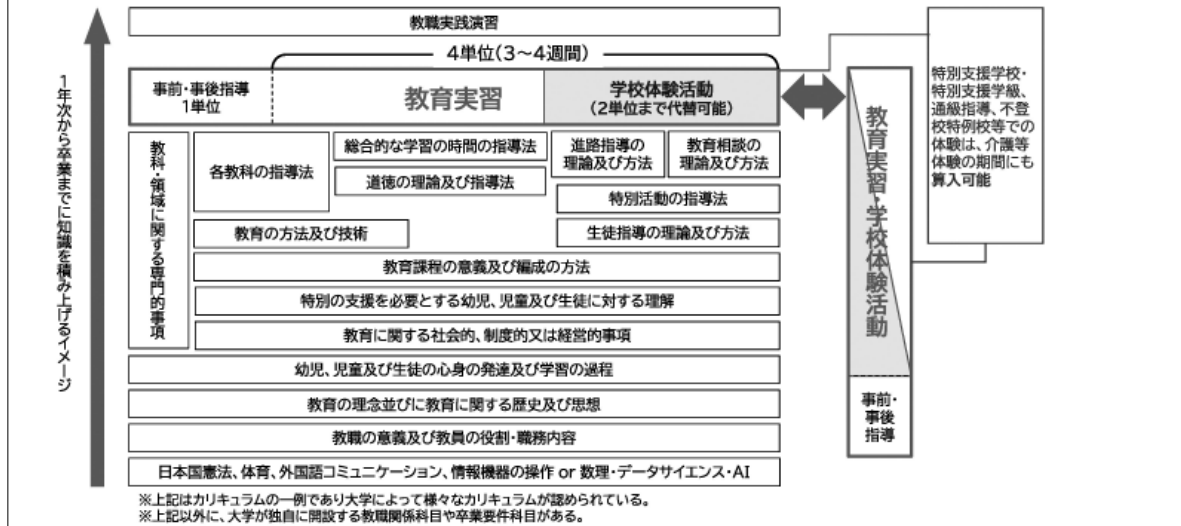
本答申の第Ⅱ部、1.「令和の日本型学校教育」を担う教師に求められる資質能力の章では、理論と実践の往還を重視した教職課程への転換とし、①. 教職課程の不断の見直しと項目を挙げ、「現行の教職課程においては、既に教師に共通的に求められる資質能力を十分カバーできている状況であるものの、今後は、これらの資質能力それぞれを高めていくことの努力のみならず、これらを繋ぎ有機的に連結させることで、教師としての総合的な資質能力が高められるような体系的な教職課程の編成が求められる。これを実現するため、これらの資質能力を習得するために具現化された教職課程のそれぞれの理論中心の授業科目と、現場での体験や実習における実践的な科目を相互に往き来し、学びを深めていくような「理論と実践の往還」の視点を十分に踏まえた教育課程となっているか、自己点検・評価のプロセスも活用しながら確認する必要がある。」実践的指導力の育成の考え方の中心に据えている。これを受け、次の項目には「②.「教育実習」等の在り方を見直し」と題し、「学校体験活動等の体験機会の充実や、教育実習等の実習時期・実施方法の見直しに当たっては、専門分野の学修や留学、ボランティア活動等、学生の多様な活動を両立できるよう留意することが必要であり、とりわけ、留学や海外の日本人学校での教育実習等の国際的な体験については、教師を志す学生に対して、積極的にその機会を提供していくことが重要である。国においては、各大学における理論と実践の往還を重視した教職課程への転換」⁽¹¹⁾と示し、学校体験活動の活用の促進など、かなり求めている。(図4)

神戸親和大学(以降は、本学)では、幼稚園・保育園コースでは、2年次に保育実習Ⅰ(観察・参加型実習)、3年次に保育実習Ⅱ・Ⅲ(実習・実践型実習)、4年次に幼稚園実習(実習・実践型実習)を実施している。この流れは、まさに「理論と実践の往還」であり、スムーズな学修の展開となっている。これは、創設当時から「オフキャンパス」の重要性を求めてきた成果である。また、提携園制度をとり、同じ保育園で実習を積み重ねられることもできることは、実践力を培っている。ところが、小中学校コースは、2年次で介護体験活動、3年次で小学校教育実習、4年次で中学校及び特別支援学校の教育実習となっている。残念ながら、(図3)で、

教育実習の柔軟化を踏まえたカリキュラムマップのイメージ(小学校の例)

参考資料4

短期集中型の従来の履修スタイルに加え、通年で決まった曜日などに実施する教育実習や、早い段階から「学校体験活動」を経験し、教育実習の一部と代替する方法なども想定される。また、異なる学年の学生が同時に参加する形を取ることで、上級生がメンターとしての役割を担うようにする等の工夫を行うことも考えられる。いずれも、現行制度上で可能であり、各大学の創意工夫により、教職科目と学校現場の教育実践を相互に関連付けながら学びを深める取組を進めることが重要である。



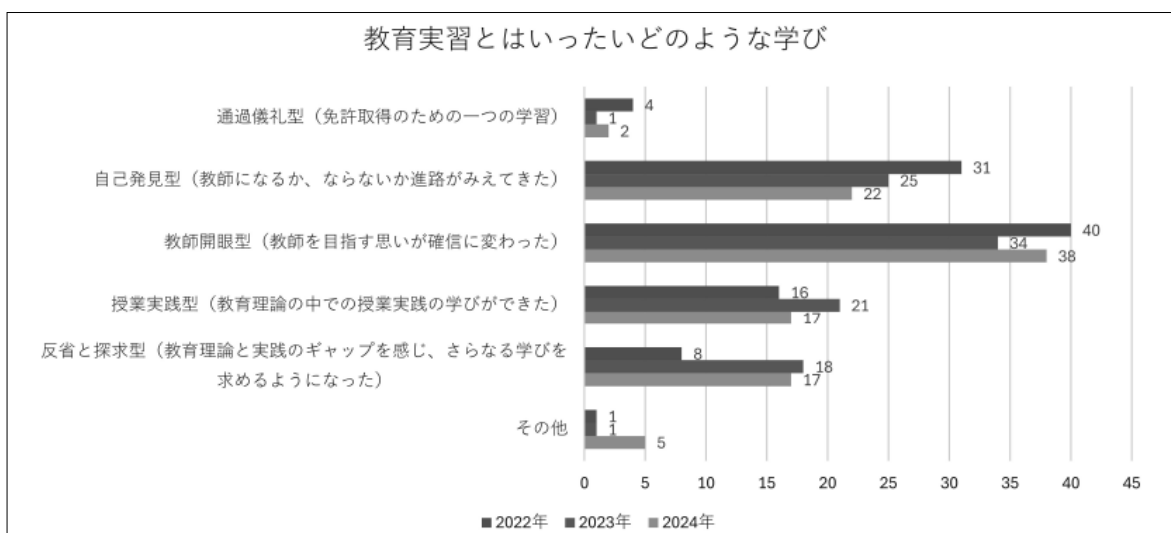
【図4】 教育実習の柔軟化を踏まえたカリキュラムマップのイメージ (文科省HPより)

文科省が示しているよう参加型と実践型の組み合わせになっておらず、実践型のみとなっている。また、文科省は、1, 2年生での学校体験活動等を取り入れたり、3週間の集中型ではなく日にち指定で実施したりする、教育実習の早期化、分散化を提言している。ただ、提携している神戸市などでは、中学校実習は4回生しか受け入れないことやスクールサポーター（学校支援ボランティア活動）は、2回生からなど、制限も多い。実習の受け入れ態勢や教員採用の早期化などで、大きく変更する予定はないが、地域連携等により、学校体験活動の充実や機会を増やして、「理論と実践の往還」に努めている。

4. 神戸親和大学における教育実習の意識調査

2022年と2023年、2024年（一部項目のみ）に神戸親和大学教育学部児童教育学科（現、教育学科）4回生の小学校免許取得予定者に実施したアンケートから考察していく。なお、2022年91人、2023年89人、2024年64人がアンケートとに回答している。そして、2022年100名中67名（約67%）、2023年は97名中79名（約82%）が幼小中の教職関係に就職している。質問は全部で9項目、「1.使命感や意欲をもって取り組んだ。2.服装、言葉使い、振る舞いは、常識の範囲でできた。3.授業の技術を習得することができた。4.やりたいことができた。5.教師の仕事は多すぎると思った。6.学校という職場の雰囲気がつかめた。7.大学の教員と話す機会があった。8.あなたにとって、教育実習とはいったいどのような学びでしたか。9.教育職員免許取得の学びの中で、教育実習はオフ・キャンパスで最も大切な学びととらえています。教育実習に関して意見・感想がありましたら書いてください。」という内容である。この中で、問8は、藤枝静正「教育実習学の基礎理論研究」の「教育実習の理念型的諸類型」⁽¹⁾を引用している。

小学校免許種取得予定者で、何らかの形で教職に就く学生が大半を占めるため、とても意識が高い。「使命感や意欲をもって取り組んだ。」という質問には、「あてはまる、ややあてはまる」



【図5】 教育実習とほいったいどのような学びか（神戸親和大学アンケートより）

と回答した学生は、2022年100%、2023年99%という結果から見ても明らかである。また、目的もしっかりしているため、「授業の技術を習得」「やりたいことができた」では、2022年100%、2023年100%と98%であり、教員免許を取得するためには、教育実習は、学生たちにとって、学修の成果はとて高いものであることも分かる。そして、事前指導での実習の理念や目的が明確になっているためか、達成感のある回答となっている。また、2024年の受け入れ校（43校）からのアンケートで「使命感や意欲がありましたか」で、「はい」が100%、「教員としての適性」は、「あり」が95.2%であったことから納得できる。

（図5）は、前述の藤枝静正の理念型的諸類型⁽¹⁾をもとに「あなたにとって、教育実習とほいったいどのような学びでしたか」を通過儀礼型（免許取得のための一つの学習）、自己発見型（教師になるか、ならないか進路がみえてきた）、教師開眼型（教師を目指す思いが確信に変わった）、授業実践型（教育理論の中での授業実践の学びができた）、反省と探求型（教育理論と実践のギャップを感じ、さらなる学びを求めるようになった）、その他の6つから選択をさせた。本来、教育実習は大学教育との関連における実践研究的な能力の育成と思われるが、「自己発見型」「教師開眼型」を合わせれば、どの年も約60%~70%となっている。このことから、就職前の実地研修的であり、自身の意志や決意といった確かめとなっており、奉公的な考え方でもある。「授業実践型」「反省と探求型」では、大学が目指す「理論と実践の往還」に近い意識を持つ学生も少なくなく、約25%~40%もある。これは、3年生での実施という状況もあり、本学では、教職課程の仕上げ的な意識が少ない。しかし、大学での教員養成の学習の中で、教育実習は学生たちにとって、もっとも重要な学びには違いない。

「教育職員免許取得の学びの中で、教育実習はオフ・キャンパスで最も大切な学びととらえています。教育実習に関して意見・感想がありましたら書いてください。」という問いに回答している学生の声からもその読み取られる。

「教育実習では授業作りや教材研究、子どもたちとの関わりだけではなく、教師としての自覚や責任が持てた実習であった。またこの教育実習を経験してより一層教師になりたいという思いが強くなった。」「教育実習では教師になるための知識や技術だけでなく、社会人としての

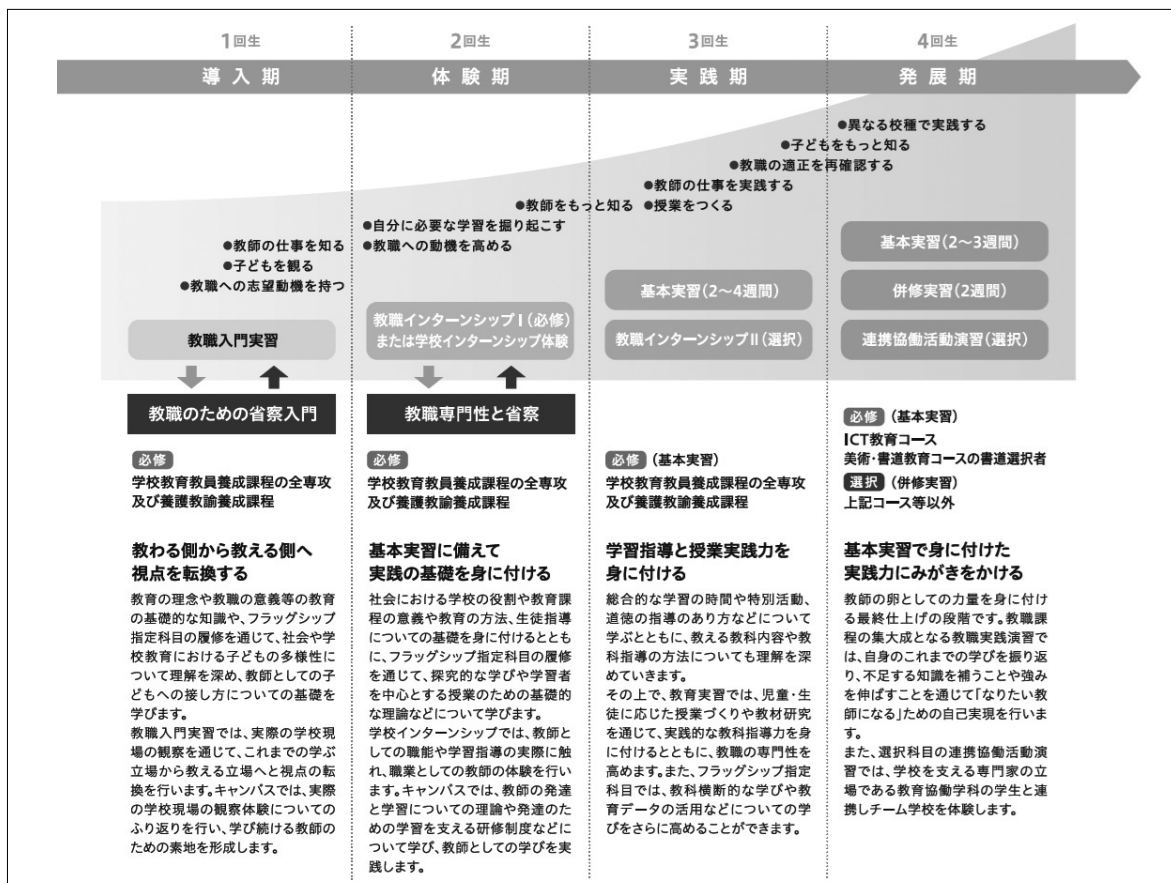
力も沢山身についたと思います。また現場の先生方の子どもたちへの熱い想いに触れることができ、教育とは何か改めて考えさせられました。私は教育実習の後、自分の進路を変えました。しかし違う進路だとしても、教育実習をやりきったという経験は、これからの私の人生の支えになると思います。」「大学の講義で学んだことを、実際の現場の空気を感じながら自分の力として発揮することに、責任感や想像とのギャップ、充実感を覚えました。1ヶ月は長くも短く、将来教員になるにあたって自信と指導力をつけることのできる大切な時間でした。」「私は教育実習に行くまで、『本当に教師になれるのだろうか』『私は教師に向いているのだろうか』といった悩みを持ち続けていた。しかし、教育実習を通して、様々な先生や児童との関わりの中で、『絶対に教師になりたい』という気持ちを改めて持ち直すことができ、将来は小学校の先生になるという夢を確信に変えることができた。そのくらい、教育実習は大学生活4年間の中でも貴重な経験であると感じている。」「教育実習を通して実際に現場の先生の授業を見たり、授業をしたりする中で学ぶことがたくさんありました。授業だけでなく学級経営や生徒指導などでも多く学べて、すごく良い経験になりました。」「私は小学生の頃から小学校の先生になりたいという憧れがあり、教職以外は考えておりませんでした。しかし、教育実習を通して、教職も魅力的だが、他業種にも挑戦してみたいという気持ちが芽生えました。私にとって教育実習は、私の人生において大きな分岐点となる気付きを与えてくれたので、非常に重要な学びだったとおもいます。」

このように、上記のような思いが多く書き込まれている。大学での教員養成の教育の中の研究的教育実習よりも、インターシップでの職業選択的な機会となっている。2022年度、2023年度の資料であるが、小学校免許取得者の約66%（100名中の66名）、約71%（97名中の69名）が小学校の正規及び臨時教員になっている。これらのことから、本学での教育実習は、総仕上げ的な実習ではないが、実践的で職業選択的な実習となっている。

5. 今後の課題

2022年「中央教育審議会『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～」(答申)では、「養成段階において「新たな教師(教職志望者)の学びの姿」を実現する際の視点として、「理論と実践の往還」も重要である。「理論と実践の往還」は、教職大学院において同制度導入以来の中核的な理念であるが、学部段階での養成も含め、理論と実践を往還させた省察力による学びを実現する必要がある。」⁽¹¹⁾と示され、文科省は、(図4)のように教育実習の弾力化も含めたプランも提示している。

大阪教育大学では、令和5年度 文部科学省受託事業「教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業理論と実践の往還を通じた教育実習等の在り方に関する研究」を実施し、令和6年度から(図6)のような4年間のプランを実施している。



【図6】 大阪教育大学における教育実習のイメージ図 (大阪教育大学HPより)

このように、2年生以降に、学校インターンシップと教育実習を組み合わせることにより、より実践指導力を磨くことができることも、「理論と実践の往還」が行われ、研究的な教育実習になっている。玉川大学や大和大学でみられるような、1年生での学校体験活動を実施している大学もあるが、早いうちに学校体験を行うのも意味はあるが、やはりインターンシップや学校体験活動に参加させるには、ある程度の知識や理論を学修させることは必要である。しかし、インターンシップは、選択制にもなっているが、学校現場での活動や実習が増えることは間違いない。

では、学校現場はどうだろうか。周知のとおり、学校現場は、多忙化や教員不足という混乱状態が数年続いている。そのため、学校支援活動やスクールサポーターのように、学校活動の補助としてなら、受け入れを拒まないが、実習やインターンシップとなると、様々な制限を設けている。例えば、神戸市では「原則、神戸市立学校の卒業生であること」「教員採用試験を受ける予定者であること」などの申し合わせがあり、さらに中学校においては、「4年生大学生は4年次で受け入れる」⁽¹²⁾ と言い切っている。このような制限は、他の教育委員会でも多く見られ、東京都のように受け入れ定員を決めているところもある。よって、附属学校を持たない、私学や一般大学では、教育実習や介護体験活動を受け入れてもらうことだけでも困難になっている。

教育実習を多様化し、「理論と実践の往還させた省察力による学びを実現」させるためには、学校は「働き方改革」による環境整備を進め、人材や時間がよりゆとりがある状況をつくって

いくべきである。また、養成大学側も実務家教員などを増やし、指導の充実を図るとともに研究的な実習や実践的な指導力を養う実習を求めて、より弾力化と系統化を求めることが大切である。ただ、少子化による大学経営の省力化、物価上昇による学生の経済状況悪化など物理的な課題にも悩まされている現状もある。

大阪教育大学の「教育効果の改善に資する教育実習等実施のガイドライン」には、「教職課程で学ぶ学生や教師になることをめざす学生が、自らの教職観を見つめ直すことや、指導観や子どもの学習観などを問い直したり刷新したりするなど、教師が学び続けることの目的や意義を継続的に深める機会を得ることが重要ですが、目標の設定やそれに対する自己評価といったふりかえりだけではなく、その省察活動が学術的な省察の理論や方法に裏付けられることが重要です。」⁽¹³⁾と省察活動を提言している。様々な課題はあるが、まずは、「省察の理論や方法について授業で学修できるようにすることや、大学として組織的に学生の省察活動を指導」から進めたい。開放制の教職課程で学ぶ学生が自らの専門性を深めつつ教員免許を取得することが、教員養成大学での学修の理念でもある。

6. おわりに

「教育実習は、総仕上げ的・見習い修業的教育実習観と研究的教育実習観である。すなわち前者が教育実習を大学での教員養成の総仕上げ（教師としての完成教育）の場としてとらえる立場である。これは学校現場との直接的関係のなかで実習を考えるものであり、教師になった場合の即戦力となり得る実際の、応用的、技術的側面に訓練の力点がある。したがって、それは基本的に実習校に一任され、見習い修業的性格を帯びる。それに対して、後者は教育実習を教育理論の実際に即しての検証や実験、新しい研究課題の発見のための場として捉える立場である。これは大学教育の一環として、大学の教育および研究活動の充実という観点から教育実習を考えていくところに基本的特徴がある。しかし、わが国の「教育実習」は、実態上、これらの二つの性格・機能を共に達成することを期待されている。実習にまつわるある種の曖昧さ、不徹底さは実にこの点に起因する」と藤枝静正⁽¹⁾は、述べている。

「教育実習の歴史」の項目でも述べたように、2021年中教審教員養成部会が示した教職課程コアカリキュラムの教育実習の全体目標（表2）には、「授業における学びや探究には触れず、体験や態度に重きを置いている」ことやこれまでに出された教員の資質向上に関する答申でも、研究的活動よりも実践的指導力を高めることが常に求められている。例えば、2015年の『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）平成27年12月21日 中教審』でも「教員養成に関する課題」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が必要である。」⁽¹⁰⁾このように教育実習は、曖昧な方向に今も進んでいる。今後、教育実習を「理論と実践の往還させた省察力による学びを実現」させるためには、学校体験活動と教育実習を効果的に配置できることが大切である。特に学校体験活動は、「学校体験活動とは、学校における授業、部活動等の教育活動その他の校務に関する補助」（教育職員免許法施行規則（昭和29年文部省令第26号）第2条表備考第8号）に徹し、教育実習の一部単位に置き換えるようにする

べきである。ただ、教育実習は、2週間では少ない。やはり、15日は必要である。働き方改革や教員志望者の減少が進む中、教職課程の単位削減も求められているが、体験的な活動は維持し、教育の理論を自ら学べる学修する機会を増やしていくべきである。例えば、教職実践演習は、「教員として最小必要限な資質能力の全体について、確実に身に付けさせるとともに、その資質能力の全体を明示的に確認するため」となっている。そのため、文科省からの学修内容の指導もあり、授業内容も受動的になっている。「主体的、対話的で深い学び」を子どもたちに教える教員としての授業ではない。このように、教育学の理論を学ぶことは必要であるが、学生らしく自ら学ぶ科目を増やすようになってほしい。

最後に、教育実習は、大学教育の一環ではあるが、教員養成の一環でもある。多様化、弾力化が進められているが、教員の資質を高めるのに不可欠な教職課程であることには違いない。

「実際に子ども達と関わることができ、教壇に立って授業を行うことのできる貴重な機会であると捉えている。そこで自分は何をしたいのかどんな目標で実践していくのか、子ども達にどんな関わり方をすればよいのか等、教員としての知識を向上させるために、計画性や探求心も身につくであろう。そして教員のやりがいを感じる絶好の機会でもあるため、これからも教育実習は大切になってくると考える。私は実際教育実習を経験し、とてもいい学びになった。自分の授業力、子ども達への対応力等、まだまだ現場の経験が足りていない自分に実習後、何ができるのか考えさせられた。そのため、教職への道へ進む、一歩が踏み出せた気がする。一番忘れてはならない、『教師自身が楽しく』というのも、1日も欠かさず実現できた。というより、子ども達と関わることで自然と笑顔になったり元気がもたらえた。これを糧に、教員になった際も頑張っていきたい。」

このような、学生の思いを実習後も追及できる学びにしたいものである。

引用文献

- (1) 藤枝 静正 著 「教育実習学の基礎理論研究」2001年 風間書房 P297～P310、P106～120、P105
- (2) 中央教育審議会答申 教員養成部会「教職課程コアカリキュラム」2021年 文科省
- (3) 「第1次米国教育団報告書」1946年 文科省HPより
- (4) 「第2次米国教育団報告書」1950年 文科省HPより
- (5) 荒尾 貞一、千葉 昌弘 「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課題— 2014年 北里大学一般教育紀要 P115～120
- (6) 1958年中教審答申「教員制度の改善方策について」文部省
- (7) 山崎 博敏 「教員養成学部の変動—2つの衝撃波に揺さぶられ続けた50年—」2002年 国立学校財務センター研究報告書 P81～106
- (8) 櫻井 眞治、矢嶋 昭雄、宮内 卓也 編著「教育実習論」2022年 学文社 P1～7
- (9) 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」2006年7月 文科省
- (10) 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～(答申)」2015年12月 文科省
- (11) 中央教育審議会『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申) 2022年12月 文科省
- (12) 令和7年度 神戸市立学校園教育実習取扱要項
- (13) 「教育効果の改善に資する教育実習等実施のガイドライン」大阪教育大学 2024年

参考文献

教育職員養成審議会 教育実習に関する専門部会「教育実習の改善について(報告)」1978年(昭和53年) 文部省

- 山田昇 著 「戦後日本教員養成史研究」風間書房 1993年
- 岩田康之 著 「『大学における教員養成』の日本的構造—「教育学部」をめぐる布置関係の展開—」学文社 2022年
- 櫻井眞治 矢嶋昭雄 宮内卓也 編者 「教育実習論」学文社 2022年
- 全国私立大学教職課程協会 会報「第84号」2024年
- 岡田忠雄 大森正 吉田辰雄 編者 「教育実習の理論と実践」文化書房博文社 1988年
- 大森正 吉田辰雄 編者 「介護等体験・教育実習の研究」文化書房博文社 2000年
- 日本教育大学協会第三部会 編著 「教育実習の研究」学芸図書株式会社 1974年
- 鞍馬裕美 「日本における教育実習をめぐる現状と研究的課題」帝京大学教職員大学院 第3号 2012年
- 原清治 芦原典子 「学校インターンシップは教育実習の機能をどこまで代替できるか」佛教大学教育学部論集第30号 2019年
- 荒尾貞一 千葉昌弘 「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 2014年
- 中川麻衣子 濱本想子 辻亮太 教敦其其格 「わが国の教育実習における特質と展開に関する歴史的検討」日本教科教育学会誌 第43巻 第4号 2021年
- 米沢崇 「我が国における教育実習研究の課題と展望」広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部第57号 2008年
- 岩田康之 「教員免許制度の改革：その日本的展開と課題」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報 第17号 2008年
- 2021年「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～すべての子供たちの可能性を引き出す、個性的な学びと、協働的な学びの実現～（答申）中央教育審議会 文科省
- 2023年「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について（答申）中央教育審議会 文科省
- 2024年「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について～全ての子供たちへのよりよい教育の実現を目指した、学びの専門職としての「働きやすさ」と「働きがい」の両立に向けて～（答申）中央教育審議会 文科省

謝辞

本稿における調査及び資料提供にご協力くださいました神戸市教育委員会事務局、神戸親和大学教育学科の2022年、2023年、2024年の小学校教員免許取得コースの教職実践演習履修者の皆様には心より感謝申し上げます。