

学校インターンシップによる教員としての 実践的指導力育成の効果検証

— 京都文教大学による学校インターンシップを事例に —

橋 本 祥 夫

1 研究の背景と問題意識

中央教育審議会(2012)では、「学校ボランティアや学校支援地域本部、児童館での活動など、教育実習以外にも一定期間学校現場等での体験機会の充実を図る」と述べられており、教育実習以外に学校や子ども等に係る機会の充実を提言した。2013年には教育再生実行会議で、教員の質の向上のために教員養成段階においても実践的な体験をより重視するよう示された。

2015年の中央教育審議会答申では、学校インターンシップの実施にあたり、「既存の教育実習との間で役割分担の明確化を図るとともに、その円滑かつ確実な実施に向けて、受入れ校の確保や実施内容の検討等のための教育委員会や学校と大学との連携体制の構築、大学による学生に対する事前及び事後の指導の適切な実施、学生側と受入れ校側のニーズやメリットを把握するための情報提供の実施など、環境整備について今後十分に検討することが必要である」とされており、学校インターンシップの教職課程上の位置づけが求められた。その後、2019年4月施行の教育職員免許法及び施行規則の改正により、「学校体験活動」（いわゆる学校インターンシップ）が教職課程に位置付けられた。

中央教育審議会は2015年の答申において、学校体験活動の意義を「学生が長期にわたり継続的に学校現場等で体験活動を行うことで、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」と説明している。

しかし「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」である点についての検証はまだ十分ではない。また、教育実習と現場体験活動に代表される学校インターンシップをどのようにすみ分けるのかについての議論は、まだ研究が少なく、大学によってもその取り組みはさまざまである。

2 各大学における学校インターンシップの実態と課題

学校インターンシップに関する過去の研究から、以下のような成果があることが分かってきた。

- ・学校インターンシップは採用試験の可否に間接的な効果をもたらしている（原ら、2005）。
- ・各大学で学校インターンシップの単位化が進められている（全国私立大学教職課程連絡協議会・学校インターンシップ検討委員会、

2012)。

・学校インターンシップを通じて「学習知」が「実践知」に結びつく(鈴木ら、2021)。

学校体験活動へ参加した学生は、参加していない学生と比較して課題価値、職業レディネスが高い傾向にある(谷本、2021)。学校インターンシップを経験した教員は経験していない教員と比べて以下のような特徴がある(浅田ら、2021)。

- ・学校や子どもたちに対して謙虚な気持ちで向き合っている。
- ・子どもの気持ちを理解したり信頼を得ようとしたりする子ども観に関する意識が高まっている。
- ・教師の多忙さや学校の雰囲気、子どもの実態と言った実習だけでは見えにくい現場の実態について把握できている。

学校インターンシップ経験の有無から新規採用教員を分析すると、学生時代から①学校文化になじむ、②同僚性を得られる期間を確保する、③児童生徒観を磨く時間を確保する、などの効果があり、即戦力の人材育成につながるものとして学校インターンシップを評価してもよい(浅田ら、2021、p71)。

一方で、先行研究の分析により、学校インターンシップの課題として以下の課題が明らかになった。

① 学校インターンシップを大学の教育課程にどのように位置づけるのか。

学校インターンシップカリキュラムをもとにした「学校インターンシップ」の実践を土台に、教職課程の様々な科目を履修することを通じて、より意欲的で効果的に、理論と実践を往還した学習が進むよう、取り組みを進めていくことが肝要である(峯村ら、2021、p91)。学校インターンシップを、教員養成の教育課程に位置

付けることは、専門職としての実践知を省察的実践者として自ら生成することを志向する学生を育むことに他ならない。実践的な学びと理論的学びを学生自身が往還することができる学校インターンシップを大学の教育課程にどのように位置づけるのが今後の課題である(石井ら、2020、p86)。

教職課程を持つ国公私立大学637校への調査によると、学校支援ボランティアや学校インターンシップを必修科目にしているのは62校(9.7%)しかない。選択科目にしている大学でも139校(21.8%)に留まっている。「単位化はしていないが促進する」という大学が342校(53.6%)であり、学校インターンシップを実施していても、それが教職課程の中核的な科目として位置づいていない現状が明らかとなった(文部科学省初等中等教育局、2015)。学校インターンシップや学校ボランティアなどの取り組みが実施されてはいるものの、その概念整理や単位化がなされていないため、個別事例としての自主的な取組に留まっていることが多く、それらの現場体験の実態把握もあまりされてこなかった(江藤、2018、p18)。

② 教育実習と学校インターンシップの役割分担をどのように図るのか。

学校インターンシップは、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。さらに、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られる(北見・原、2020、p138)。

学校インターンシップの実施に当たっては、既存の教育実習との間で役割分担の明確化を図

るとともに、その円滑かつ確実な実施に向けて、教育委員会や学校との連携体制を構築し、受け入れ校を確保することが必要である。

③ **学校インターンシップの円滑かつ確実な実施に向けて、教育委員会や学校とどのように連携体制を構築し、受け入れ校を確保するのか。**

受け入れ先との連携や実施時間の確保について課題を感じている大学が多く見られる(峯村ら、2020)。現在行われている科目や活動についての課題としては、実施時間の確保、受け入れ先との連携に関すること、活動内容の把握や隔たり、といったことが挙げられている。また学校インターンシップの検討上での課題としても協力機関との調整が最も多く挙げられていたことから、受け入れ先と連携し、活動や時間を調整するといったことが、限られたリソースの中で十分に行えるかといったことが、課題として生じている(峯村ら、2020、p87)。

④ **長期間で継続的な現場体験活動を行うための時間の確保をどのように行うのか。**

学校インターンシップの活動期間の長さの効果との関係について、中央教育審議会答申(2015)では「長期間にわたり継続的に行う活動は学校現場をより深く知ることができること、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機会として有意義である」と述べられている。

しかし、「長期間」で「継続的」な学校インターンシップは、大学のカリキュラム上の問題、受け入れてくれる学校の問題があり、各大学でも頭を悩ませているところである。「長期間」と「継続的」をどのくらいと定義するのかは議論が分かれるところである。各大学が学校インターンシップを、どのような目的で、何年次に、誰を

対象に、どのような方法で実施してきているのか、ということは全体としては整理されてきておらず、知見としての蓄積が各大学に留まっているという課題がある(峯村ら、2020、p82)。

また、学生の時間割上、学校での活動時間を確保できないという問題があり、学校インターンシップを希望しても実際に行うことが難しいという状況がある。教職を目指している学生を一人でも多く学校現場に送り出すには、大学におけるカリキュラムや時間割等を工夫することも課題となっている(北見・原、2020、p139)。

⑤ **学校インターンシップにおける実践体験を踏まえ、学生自らが省察を行うための指導・支援体制をどのように行うのか。**

学校インターンシップでは、学校現場で会う体験とそれを振り返る省察を繰り返すことにより、現場の多様性や複雑さに気づき、学生自身の教育観が変容していくことが明らかになっている(石井ら、2020、p86)。近年の研究動向を踏まえると、学校インターンシップが教育実習の一部を補完するものとして機能するためには、学生自身が理論と実践を往還できる授業デザインであること、そのためには長期間にわたる継続的な活動であるとともに、協働省察の機会が必要である。振り返りの授業は、学生が戸惑いや不安を表出することができる貴重な機会である。学生は、一人ずつ異なる学校に行っており、経験も異なるが、悩みが共通であることで少し安心したり、情報交換して学校も子どもも実に多様であることを知ったりする。理論を身に付けてから実践するものと捉えがちな学生に、まず学校現場に身を置き、課題を自ら発見することで、理論の学習も身に付くものであると学生に伝えることも重要である(石井ら、2020、p77)。

学校インターンシップ等の実践体験型演習を

事例として、学問知と実践知の往還により、学生の成長と大学教育の進展を図る可能性がある(田島、2016)。大学で学ぶ学問知と学校現場で学ぶ実践知を相互参照し、学生自身の「実践理論」を学生自らが省察を行えるようにすることが必要である。しかし現状は、大学側の指導・支援体制が不十分なため、実践体験を踏まえて学生自らが省察を行うまでには至っていない(國原、2020、p56)。

3 京都文教大学の4年間を通じた学校インターンシップ

京都文教大学こども教育学部こども教育学科小学校教育コース(以下、KBU)の学校インターンシップは、先行研究で明らかになった課題を解決するために4年間を通じた学校インターンシップの授業科目を設定し実施している。学校インターンシップ科目は、「前期あるいは後期の期間、毎週1回以上、同じ学校での活動」を原則としている。履修登録の都合上、前期あるいは後期のプログラムになっているが、1年間継続することを想定している。

1年次生の前期は学校ボランティアに行くことを奨励している。学校ボランティアの参加は任意だが、大学からボランティア先の小学校を紹介し、希望する学生と事前に面談して学校とのマッチングを行っている。学生に学校ボランティアの活動を自由に任させることはしていない。学生の自由な学校ボランティアの場合、学生の都合で勝手に休むなど学校に迷惑がかかる場合、学校としてはどこに対処を求めればいいのかかわからず困る事態が起きている。大学として学生のボランティアの状況を把握し、学校と連携することにより、学校も安心して学生を受け入れることができる。学校インターンシップとして継続的に学生を受け入れてもらうために

は、大学と学校との信頼関係が重要である。そのため、教育保育職サポートセンターという部署に校長経験、教育委員会経験のある教員を配置し、学校との連絡調整を行っている。

1年次生の前期は無理のない範囲での学校ボランティア活動に留め、その後の学校インターンシップにつなげている。学校インターンシップは1年次の後期の「学校インターンシップⅠ」から始まる。大半の学生が前期の学校ボランティアを体験し、履修登録をしている。学校現場を体験しながら、大学の授業の中で、学校現場での学びを報告し、実務経験のある教員から実践的アドバイスを得ている

2年次生の前期は「学校インターンシップⅡ」の授業を必修としている。京都市教育委員会と宇治市教育委員会とはそれぞれに大学と連携協定を結んでいる。学生は協定に基づいて京都市あるいは宇治市のどちらかの小学校に配属され、週に1回以上、継続的に同じ小学校に関わる。後期の「学校インターンシップⅢ」は選択科目であるが、小学校教員をめざす学生は全員継続して履修することになる。長期間にわたって同じ学校で現場実習を体験することにより、学校現場の理解や児童理解が深まる。学校現場で過ごす体験を持つことを通して、学生が学校現場での子どもたちへの関わりを具体的に体験し、3年次生での教育実習に向けた経験を蓄積することを目的としている。2年次の学校インターンシップは教育実習につながる活動であるため、学校での活動時間を保証するために、週に1日は必修科目がなく、1日もしくは半日は学校での活動ができるよう大学の時間割の工夫をしている。

一日の生活への流れを体験した上で、その体験を、大学の授業の中で振り返り、心理支援的側面も含め、多面的な児童理解・学校理解を深めることを目指している。大学の授業では、活

動報告とディスカッションをゼミ形式の授業の中で行い、実務経験のある指導教員とともに活動の意味について省察する。学校現場で体験した課題については学生同士で話し合い、悩みを共有しながら意見を交流する。教員からの助言もあるが、自分たちで考え解決策を模索するように促している。また、臨床的知見から、具体的な子どもの姿を通して、児童の心理支援や心のケアなどについて学んでいる。

この学年で、前期のみを必須としたのは、スクリーニングの意味を持たせている。教員への適性を判定するには、現場での実務を学生がどのようにとらえ、適応できるかという評価も重要である。ごく少数ではあるが、学校現場への適応・適性についてミスマッチという事例も見られ、教育実習の参加要件を満たさない場合は、教員免許を取得しない進路指導・ガイダンスを用意している。

3年次生では教育実習があるので、学校インターンシップは教育実習との関わりで検討する必要がある。教育実習は、全員が2年次の学校インターンシップに行っている小学校で教育実習を行い、母校実習は行っていない。したがって学校インターンシップと教育実習を連動させ、長期的な視点に立った現場実習を行っている。そうすることにより、子どもの成長を継続

観察できるだけでなく、教師の成長を学校現場の教員が見つめてくれるメリットも生じ、より実践的な現場実践力を培い、学校現場で有用な人材を育てることをねらいとできる。教育実習の前後の1年間とおした「学校インターンシップⅣ・Ⅴ」の枠組みの中で、基幹演習科目と連動して大学教員が往還的指導を継続して行う。

4年次生では、教育実習の実習校での継続した学校ボランティアを推奨していることもあり、ほとんどの学生が教育実習後も実習校での学校ボランティアを続けている。また、近隣自治体が実施する教師塾等にも積極的な参加を促している。このような現場往還システムの仕上げとして「学校インターンシップⅥ・Ⅶ」を設定し、卒業前のOJT研修の意味合いを一層強化し、学校現場における即戦力のある教員養成の仕上げを行う。

このように、4年間を通した学校インターンシップを重視した現場体験型教員養成を推進し、近隣の京都市教育委員会と宇治市教育委員会とそれぞれに大学と連携して、「学び続ける意志」を持った質の高い教員養成に努めている。

学校インターンシップⅡ以外は選択科目であり、全員が履修するとは限らない。しかし学校ボランティアは教育実習との関連で3年生までは全員行っており、4年生も継続して学校ボラ

図表1 学校インターンシップカリキュラム

年次	科目名称	科目概要	教職課程における位置づけ
1年次生	学校インターンシップⅠ (後期のみ1単位)	年間通した学校ボランティア 初年次演習・基礎演習との連動	教育現場を知る・慣れる
2年次生	学校インターンシップⅡ・Ⅲ (前後期で2単位)	ゼミ形式・現場往還メソッド (前期のみ必修)	教育現場の課題と対応を考える
3年次生	学校インターンシップⅣ・Ⅴ (前後期で2単位)	教育実習との前後接続、教育実習 事前事後指導との連携・拡充	教育実習と連動した教職体験型 インターンシップ
4年次生	学校インターンシップⅥ・Ⅶ (前後期で2単位)	教職実践演習との連動・拡充 学校現場・市教委との連携	卒業前研修 ※「研修教師の現場経験」 の意識付け

※「研修医」の用語にならない、次年度から教師として現場に立つ自覚と責任を持って研修にあたる。

図表2 教職達成度の学年平均と4年間学校インターンシップを履修した学生との比較

	学習指導力	生徒指導力	コミュニケーション力	マネジメント力	課題探求力
学年平均	3.92	3.94	4.24	3.86	4.14
対象学生平均	4.22	4.25	4.67	3.93	4.63

ンティア活動をしている学生が多い。

2018年度入学生は、上記で説明をした学校インターンシッププログラムを4年間行った初めての学年である。履修状況を調査してみると、2021年度時点で、4年間、学校インターンシップを履修した学生は10人いた。KBUでは教職力を学習指導力、生徒指導力、コミュニケーション力、マネジメント力、課題探求力の5つと設定しており、教職履修カルテにより自己評価をしている。4年間、学校インターンシップを履修した学生の教職力の自己評価（5段階）はいずれも学年平均を上回っている（図表2）。特にコミュニケーション力と課題探求力が身に付いたと自己評価している学生が多い。

4 研究目的と方法

4-1 研究目的

本研究では、学校インターンシップの実施により、実践的指導力育成に効果があったのかを検証する。本研究では、実践的指導力を学校現場での対応力や意欲などを含む学校で必要とされる多様な力と考えている。

4-2 研究方法

一般社団法人全国私立大学教職課程協会（以下、全私教協）が、2016年11月、事前に調査協力を依頼した全私教協加盟校73大学（74キャンパス）に、合計10000名分の質問紙を発送し、2017年2月までに、7432サンプルを回収し調査分析したものを指標とする。調査の対象は各大学で教職実践演習を受講する大学4年生・科

目等履修生である。

本調査は、全私教協の「学校インターンシップ等検討委員会」が2014年に実施した予備調査を踏まえて、内容項目を精査した本調査として位置付けられている。したがって、教育実習より、現場体験活動に分析の焦点が当てられている。また、初めての大規模な全国調査でもある。以上のことから、本調査結果と比較分析することが、実践的指導力育成の効果の検証にあたって妥当であると考えている。全私教協の調査結果を全国平均とし、KBUの学生の調査結果と比較することで、KBUの学校インターンシップの実践的指導力育成の効果検証を行った。

KBUは調査対象校ではなかったため本調査には参加していないが、2022年1月に同じ質問紙を使用し、同じ条件で質問紙調査を行った。教職実践演習を受講する4年生全員を対象に調査を行い、58のサンプルを回収（回収率92%）した¹⁾。なお、回答には無回答や複数回答のあるものもあり、合計がサンプル数と一致しない場合がある。

調査対象の学生は、4年間の学校インターンシッププログラムを経験した初めての学年であり、学校インターンシッププログラムの検証するには最適な学年である。

全私教協の全国調査は教職課程のある大学への調査であり、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校、栄養教諭、養護教諭のすべての教職課程が対象になっている。しかし免許種別による分類はされておらず、そうした分析もされていない。つまり、校種、免許別に関

係なく、教育実習や現場体験活動に関する実態調査を行ったものである。一方、京都文教大学で対象とした小学校教員養成課程における学校インターンシッププログラムについても、小学校教員養成課程に特有のものとして提案しているわけではなく、校種に関係なく「教員としての実践的指導力」について提案した。

4-3 調査内容及び分析項目

全私教協の質問紙の中から、学校インターンシップの現場実践力の効果検証に関係があると考えられる以下の項目について全国調査と比較を行った。KBUでは、学校インターンシップと教育実習を連動させているので、教育実習に関する意識から学校インターンシップの効果を検証する。

問9 教師になりたい気持ち

「教育実習前」「教育実習後」「現在」の3つの時期について、「ぜひ教師になりたい」～「教師にはなりたくない」の5件法で回答。

問11 教育実習に行くにあたっての不安

設定された6項目から、もっとも不安に思ったことを1つ選択（「その他」（自由記述）を含む）。

問12 教育実習に行って、不安が解消されたか。

「非常に解消された」～「まったく解消されなかった」の4項目から、もっともあてはまるものを1つ選択。

問13 教育実習後の意識変化（教職へのアスピレーション）

設定された6項目について、「良い方向に変化した」～「悪い方向に変化した」の5件法で回答。

問16 現場体験活動について

- ・もっとも重視した現場体験活動の様態
- 「学校へのインターンシップ」「学校へのポ

ランティア」「教師塾等の実地研修」から、もっとも重視したものを選択。

・活動内容

設定された7項目（「子どもと遊ぶ」「授業支援」「学習補助」「部活動指導」他）から、あてはまるもの全てを選択（「その他」（自由記述）を含む）。

・現場体験活動後の意識変化（教職へのアスピレーション）

設定された6項目について、「良い方向に変化した」～「悪い方向に変化した」の5件法で回答。

問18 公立学校の教員採用試験の受験・合否状況

全私教協の区割りによる8地区から合格した地区をすべて選択。

問19 今後の進路

設定された5項目から1つ選択（「その他」（自由記述）を含む）。

問20 教育実習・現場体験活動の効果（ネガティブな内容も含む）

設定された15項目（内容は教育実習・現場体験活動とも共通）について、「あてはまる」～「あてはまらない」の5件法で回答。教育実習に関しては、全員に回答が求められるが、現場体験活動に関しては、参加者のみに回答を求めた。

5 調査結果

5-1 教育実習についての集計

5-1-1 教育実習前後の教師になりたい気持ち（問9）

全国の評定平均値は、教育実習前・実習後・現在でそれぞれ3.83、3.92、3.79であり、実習後に最も気持ちが高まり、その後落ち着くという傾向が見て取れる。一方、KBUでは3.84、4.23、

4.1 となっており、実習前では全国平均とあまり変わりはないが、実習後、現在と教師になりたい気持ちが高い水準で維持されている（図表3）。

他大学では、教育実習が終了すると学校ボランティアなどの学校での活動を行うケースが少なく、実習で高まった気持ちが覚めてくる傾向が見られるが、KBUでは実習後も学校インターンシップを継続しているため、教師になりたい気持ちが高いレベルで維持されていると考えられる。

5-1-2 教育実習に行くにあたっての不安（問11）

全国平均では、「授業がうまくできるか」「子どもたちとうまくやっていけるか」の選択率（それぞれ64.5%、19.0%）が高い。一方、KBUでは「授業がうまくできるか」の選択率は78.9%と突出して高く、「子どもたちとうまくやっていけるか」の選択率は10.5%と全国平均より低い（図表4）。

KBUでは実習前から実習校での学校インターンシップを行っているため、子どもたちとの関係は実習前からすでにできており、「子どもたちとうまくやっていけるか」の不安は少な

いと考えられる。一方、授業は実習でなければ経験できないので、不安の割合が高くなっていると考えられる。また、「他の実習生たちとうまくやっていけるか」が不安と回答した学生はいなかった。他大学の実習生が来る可能性もあるが、学校インターンシップから同じ大学の実習生がいるため、そうした不安はなく、むしろこれまで一緒に活動してきた仲間意識が生まれ、心強く感じているのではないかと考えられる。

5-1-3 教育実習に行っても不安は解消されたか（問12）

全国平均では、「やや解消された」の選択率（57.1%）が最も高く、「非常に解消された」（19.6%）がそれに続いた。一方、KBUでは「やや解消された」（57.4%）、「非常に解消された」（29.6%）の順に選択率が高い点は同じだが、特に、後者の数値が高い（図表5）。

一定の成果を実感しながらもやや不安を残す形で実習を終えるというのが一般的な傾向だが、教育実習前後の学校インターンシップにより、不安は解消されているとみることができる。

図表3 教育実習前後の教師になりたい気持ち（5件法）

	教育実習前	教育実習後	現在
全国平均	3.83	3.92	3.79
KBU	3.84	4.23	4.10

図表4 教育実習にあたっての不安

	子どもたちとうまくやっていけるか	授業がうまくできるか	実習生たちとうまくやっていけるか	指導先生とうまくやっていけるか	不安に思うことは特にない	その他	合計
全国平均	1373 19.0%	4664 64.5%	61 0.8%	733 10.1%	314 4.3%	87 1.2%	7232 100.0%
KBU	6 10.5%	45 78.9%	0 0%	4 7.0%	1 1.8%	1 1.8%	57 100.0%

5-2 現場体験活動についての集計

5-2-1 現場体験活動でもっとも重視した活動様態 (問 16)

全国平均では、活動様態については、「学校へのボランティア」の選択率 (75.6%) が、突出して高かった。一方、KBU では、「学校へのインターンシップ」の選択率 (56.6%) が最も高く、次いで「学校へのボランティア」(37.7%) となっている (図表 6)。

KBU では2年生の前期の学校インターンシップを必修にしていることと教育実習と連動させていることから重視する傾向が強いと考えられる。一方他大学の学校インターンシップは、時期や期間が限定的であることが多いので、意欲のある学生は自主的な学校ボランティアでの活動を行っていると考えられる。

5-2-2 現場体験活動の活動内容 (問 16)

全国平均では、この設問への有効回答数は3001名であった。「その他」以外のすべての項目で選択率が10%を超えたが、特に選択率の高い項目は「学習補助」(60.7%)、「子どもと遊ぶ」(49.6%)、「授業支援」(42.9%)であった。KBUのデータでも同様の傾向だったが、選択率がさらに高かった(「学習補助」83.9%「子どもと遊ぶ」75.0%「授業支援」(64.3%)) (図表 7-1)。

また、選択された項目数の内訳を図表 7-2 に示す。全国平均では、1項目の選択数が最も高く(44.9%)、以下、項目数が多いほど、選択率が低かった。一方、KBUでは、最も多いのが4項目(29.1%)であり、4項目以上を選択した学生が過半数(54.6%)を占めている。全国平均では、4項目以上を選択した学生は全体

図表 5 教育実習に行って不安は解消されたか

	非常に解消された	やや解消された	あまり解消されなかった	まったく解消されなかった	合計
全国平均	1416 19.6%	4115 57.1%	1309 18.2%	367 5.1%	7207 100.0%
KBU	16 29.6%	31 57.4%	6 11.1%	1 1.9%	54 100.0%

図表 6 現場体験活動でもっとも重視した活動様態

	学校へのインターンシップ	学校へのボランティア	教師塾等の実地研修	合計
全国平均	564 17.8%	2399 75.6%	210 6.6%	3173 100.0%
KBU	30 56.6%	20 37.7%	3 5.7%	53 100.0%

図表 7-1 現場体験活動の活動内容

	子どもと遊ぶ	授業支援	学習補助	個別指導	部活動指導	課外活動の引率	その他
全国平均 N = 3001	1488 49.6%	1286 42.9%	1823 60.7%	533 17.8%	391 13.0%	356 11.9%	186 6.2%
KBU N = 55	42 75.0%	36 64.3%	47 83.9%	28 50%	9 16.1%	20 35.7%	1 1.8%

の12%であり、大きな違いが見られる。

KBUでは、1年生から4年間、学校インターンシップ・学校ボランティアを継続的に行っている学生が多く、学校における豊富な現場体験活動がこうした結果に表れていると考えられる。また、教育実習と連動させていることにより、実習校も育てようという意識で様々な活動に参加させてくれているという面も考えられる。長時間の活動が必要な「課外活動の引率」の参加が多い(35.7%)のも大きな特徴である。

5-2-3 現場体験活動後と教育実習後の意識変化(教職へのアスピレーション)(問13・問16)

現場体験活動後の全国平均では、評定平均値の高い項目は、「教師になろうという気持ち」(4.08)、「教師という職業に対する見方」(3.93)、「目指すべき教師像」(3.93)であった(図表8)。現場体験活動を通して、学生の教職への志向性が高まっていると考えられる。KBUのデータでも、同じ傾向が示された(「教師になろうという気持ち」(4.15)、「目指すべき教師像」(4.17)、「教師という職業に対する見方」(4.11))が、評定値がさらに高い。以上の項目も含めてすべ

ての項目で全国平均を上回っており、KBUの4年間を通じた現場体験を通して、教職への志向性は高い状態で維持されていると言える。また、「大学の講義を受ける姿勢」が高く(4.02)、大学での学びと学校現場における経験を融合させることによって、現場実践力が身に付き、現場往還教育として効果を上げている。また「何のために学ぶのか」という、目的意識も明確になり、大学での講義を積極的に受けることにつながるため、受講態度の改善にもなる。このように現場体験活動は、教職へのアスピレーションを大きく高めると考えられる。

教育実習後の全国平均では、評定平均値の高い項目は、「目指すべき教師像」(4.03)「教師という職業に対する見方」(3.85)、「教師になろうという気持ち」(3.79)であった。「目指すべき教師像」「大学の講義を受ける姿勢」は現場体験活動より上回っているが、それ以外の項目は現場体験活動よりも下回っている。教育実習により教師の仕事の厳しさを実感し、教職に対する不安が増した学生もいると考えられる。教育実習は、学生の教師観・教職観にいい意味でも悪い意味でも大きな影響を与えると考えられる。

図表 7-2 現場体験活動の活動内容として選択された項目数

	1	2	3	4	5	6	7
全国平均 N=3001	1347 44.9%	757 25.2%	536 17.9%	243 8.1%	90 3.0%	24 0.8%	4 0.1%
KBU N=55	12 21.8%	7 12.7%	6 10.9%	16 29.1%	10 18.2%	3 5.5%	1 1.8%

図表 8 現場体験活動後(上欄)と教育実習後(下欄)の意識変化

	教師になろう という気持ち	教師という職業 に対する見方	教師になる 自信	大学の講義を 受ける姿勢	目指すべき 教師像	教員採用試験 への意気込み
全国平均	4.08 3.79	3.93 3.85	3.43 3.03	3.62 3.68	3.93 4.03	3.79 3.59
KBU	4.15 4.13	4.11 4.16	3.74 3.80	4.02 4.30	4.17 4.39	4.09 4.07

しかし KBU のデータでは、現場体験活動の意識が教育実習によりさらに高まっている（「教師になろうという気持ち」は 4.15 から 4.13、「教員採用試験への意気込み」は 4.09 から 4.07 に下がっているが、差は小さく、ほぼ横ばいと考えてもよい）。KBU では現場体験活動と同じ学校で教育実習を行うため、現場体験活動とのギャップを感じることなく、教職への志向性はさらに向上したと考えられる。特に、「目指すべき教師像」（4.39）と「大学の講義を受ける姿勢」（4.30）が高く、教育実習を機に、教職に向けて明確に目標が定まっている傾向が見られる。教職へ向けて具体的な目標や課題を自覚する現実的なアスピレーションが、現場体験と組み合わせられることで、教育実習の効果をさらに高めると考えられる。

5-2-4 公立学校の教員採用試験の合否状況（問 18）

KBU では、全員が学校インターンシップ（現場体験活動）を行っているが、その効果として教員採用試験の合否状況を全国平均と比較した。

各大学とも大学が所在する地元地区および大都市圏の需要地域である関東・阪神地区の受験率が高く、合格率も地元地区で高い。KBU でも、大都市圏である関東地区（16.1%）と地元の京都地区（京都市、京都府、滋賀県）（10.7%）の合格率が高い（図表 9）。

教職課程履修者に対する全国平均の合格率が 17.9% であるのに対して、KBU の合格率は 42.9% である。受験者に限ると、KBU は 61 人

中 41 人が受験して合格者は 24 人（2021 年度）であり、受験者に対する合格率は 58.5% である。受験者の半数以上は合格している。

上記 5-2-3 と関連して、学校インターンシップにより教職への志向が高まることで、受験率や合格率も高まっていると考えられる。

5-2-5 今後の進路（問 19）

上記 5-2-4 と同様、学校インターンシップ（現場体験活動）の効果として今後の進路を全国平均と比較した。

全国平均では、「教職以外の仕事に就く」の回答率（32.9%）が最も高く、「講師をしながら次年度の教員採用試験に備える」（27.2%）がそれに続いた。「正教員として働く」の回答率は 16.2% だった。また、「その他」の具体的な内容としては、「大学院への進学」が最も多かった。一方、KBU では、「正教員として働く」の回答率（39.3%）が最も高く、「講師をしながら次年度の教員採用試験に備える」（30.4%）がそれに続いた（図表 9）。全体の約 7 割は教員になる予定であり、他大学と比べて高い教員就職率となっている、また、「その他」の具体的な内容としては、他大学と同様「大学院への進学」が最も多く、3 名の学生が教職大学院に進学し、その後に教職を目指している。

5-2-6 教育実習・現場体験活動の効果（問 20）

全国平均では、教育実習の効果としては、「現場の先生方に相談する機会があった」（4.44）、「子どもたちと良好な関係を築けた」（4.38）、「現

図表 9 今後の進路

	正規教員	講師をして来年受験	講師をせず来年受験	教職以外の仕事	その他	合計
全国平均	1158 16.2%	1941 27.2%	378 5.3%	2348 32.9%	1316 18.4%	7141 100.0%
KBU	22 39.3%	17 30.4%	1 1.8%	10 17.8%	6 10.7%	56 100.0%

場の先生のご指導を受けることが多かった」(4.33)、「学校の雰囲気がかめた」(4.33)、「授業の技術を習得できた」(4.32)の評定平均値が高く、現場体験活動の効果としては、「子どもたちと良好な関係を築けた」(4.10)、「子どもの実態がわかった」(3.96)、「学校の雰囲気がかめた」(3.95)、「現場の先生方と良好な関係を築けた」(3.87)の評定平均値が高かった(図表10)。「子どもたちと良好な関係を築けた」「学校の雰囲気がかめた」の評定平均値が、共通して高い一方、教育実習では、現場の先生との相談・指導の下、授業の技術といった具体的なスキルの向上が見込め、現場体験活動では、上記の、教育実習と共通する項目も含め、学校現場への初期適応に資する効果が見込めると考えられる。全般的に、教育実習の評定平均値が現場体験活動よりも高いが、これらは、現場体験活動への参加の有無に関係なく、平均化された数値であり、体験活動との単純な比較はできない。

KBUのデータでも同様の傾向が見られるが、KBUでは実習校で実習前に現場体験活動(学校インターンシップ)を全員が行っているため、学校インターンシップと実習との違いが表れている。教育実習の効果としては、「現場の先生方と良好な関係を築けた」(4.80)が最も高かった。学校インターンシップでは、毎回違う学級に入ることも多く、特定の教員との関わりだけではない場合が多い。しかし教育実習では、配属学級が決まり、基本的には指導教員とのかかわりが深くなるので、学校インターンシップとの違いとして評定平均値が高くなったと考えられる。

全国平均と同様、全般的に、教育実習の評定平均値が現場体験活動よりも高い。KBUでは、同一の実習校で教育実習前に学校インターンシップを行っているため、学校インターンシップか

ら教育実習に移行することで、意識がさらに高くなったと考えられる。

教育実習の方が現場体験活動より評定平均値が下がった項目としては、①「実習(活動)中に大学の教員と話す機会があった」(3.6→3.4)、②「子どもたちへの悩みに悩むことが多かった」(4.2→4.0)、③「疎外感を感じるがあった」(2.61→2.33)、④「便利な人材として都合よく扱われていると感じた」(2.59→2.39)、⑤「現場の先生方と意識のズレを感じた」(2.29→2.08)の5項目がある。①に関しては、学校インターンシップでは定期的に大学の教員が現場体験についての助言をしているが、教育実習の場合、基本的には学校の指導教員の指導に任せることになるので、学校インターンシップに比べると大学教員との関わりが少なくなる。しかしそれまでの学校インターンシップでの指導があるから、教育実習では大学教員からの指導がなくても自立して活動ができているともいえる。②、③については、学校インターンシップでは学生の立場と教員の立場の狭間で、どのように活動すればいいのか悩む学生が多いが、教育実習では教師としての立場がより明確になり、平均値が下がっていると考えられる。教員としての意識が高まることにより、⑤に見られるように現場の教員との意識のズレを小さくしている。

②～⑤は、教育実習以上に学校現場体験活動がネガティブな効果をもたらしている点の特徴的である。教育実習ほど、目的や役割、活動内容などが明確になっておらず、現場の認識も不十分なケースがあるということであろう。

全国平均と比較すると、現場体験活動、教育実習ともに、KBUの評定平均値が全国平均を上回っている。教育実習と連動させた学校インターンシップにより、現場体験活動の目的意識が明確になり、そのことにより教育実習の意識

も高まっていくという相乗効果が表れている。全国平均より下回っているのは、現場体験活動、教育実習ともに、「現場の先生方と意識のズレを感じた」(2.29、2.08)である。KBUでは、現場往還教育として、大学での学びも学校現場の実態に応じた指導を行っている。そのことにより、学校現場の感覚とのずれを少なくしていると考えられる。

6 成果と課題

5-2-3 から、現場体験活動が、教職へのアスピレーションを大きく高めると考えられる。しかし5-2-6で示したように教育実習以上に学校現場体験活動がネガティブな効果をもたらしている点が特徴的である。この特徴は、教職へのアスピレーションが体験活動で大きく高まるという結果と矛盾しているようにも見える。ネガティブな効果はアスピレーションを抑制すると考えられるからである。一方、全私教協の調査では、子どもたちへの悩みが大きい学生は、アスピレーションが高まるという結果が出ている。

また、「現場の先生方に相談する機会があっ

た」「授業の技術を習得できた」「現場の先生のご指導を受けることが多かった」といった効果については、すべて教育実習より下回っている。授業実践のスキルの修得や指導・相談といった現場の教師との密接なかかわりは、教育実習の方が有効であることがわかる。したがって、長期間の現場体験活動と教育実習を組み合わせることで、現場実践力を効果的に身に付けることができると考えられる。

以上のような意識変化が見られることから、長期にわたって継続的に行う学校インターンシップにより、学校現場をより深く知ることができ、理論と実践の往還による実践的指導力が身に付く。それは教育実習と連動することにより、より高い効果を生むと言える。

全私教協の調査では、現場体験活動がもたらす意識変化・効果について以下の3点を挙げている (P57)。

- ① 体験活動は、意識変化(教職へのアスピレーション)への影響が大きい。体験と組み合わせられた教育実習の後では、特に現実的なアスピレーションが高まる。
- ② 体験活動後のポジティブな効果としては、学校現場への適応に有効と考えられる効果

図表 10 教育実習(上欄)・現場体験活動(下欄)の効果

	現場の先生方に相談	授業の技術を習得	現場の先生のご指導	大学の教員と話す機会	子どもたちへの対応に悩む	現場の先生方と良好な関係	子どもたちと良好な関係	やりたいことができた
全国平均	4.44 3.60	4.32 3.42	4.33 3.00	2.89 2.25	3.40 3.49	4.16 3.87	4.38 4.10	3.86 3.49
KBU	4.68 4.28	4.76 4.25	4.60 3.80	3.40 3.60	4.00 4.20	4.80 4.40	4.70 4.50	4.10 3.98
	教師の仕事は多すぎる	疎外感を感じた	学校の雰囲気がかめた	子どもの実態が分かった	便利な人材として扱われた	自分の役割や立場を理解	現場の先生方と意識のズレ	
全国平均	4.05 3.62	2.32 2.52	4.33 3.95	4.09 3.96	2.09 2.45	3.95 3.77	2.66 2.51	
KBU	4.10 4.00	2.33 2.61	4.41 4.32	4.39 4.32	2.39 2.59	4.12 3.88	2.08 2.29	

に加え、児童・生徒への対応についての悩みを通して、学生の成長を促す効果が、特に見込める。これらの効果は、体験活動と組み合わされた教育実習の後でさらに強まる。

- ③ 教職へのアスピレーションやポジティブな効果が、ともに促されるのは、主体としては「教育委員会主催」「個人の自由意志によるボランティア」、時期としては「教育実習後のみ」「教育実習前後にわたって」、期間としては「長期間」、教師集団としては「団結している」といった条件においてである。

上記の①②についてはKBUの調査結果でも当てはまることが実証された。しかし、上記③についての課題は、「個人の自由意志によるボランティア」を推奨する場合、カリキュラムの位置づけや、どう単位化していくかという課題が発生する。「教育実習前後にわたって」「長期間」の体験を推奨すれば、学生が大学から長時間離れる状況を作り出すことにならざるを得ない。そこで、KBUでは、教育実習前の学校インターンシップを必修化し、時間割の工夫で学校での体験活動の時間を保証するとともに、学校ボランティア活動を学校インターンシップとして1年次生から4年次生まで単位化することによって、長期間の現場体験活動をカリキュラムの中に位置付けた。またそのためには、大学教員のサポートが欠かせないので、ゼミ担当を中心とした現場往還教育の体制を整えた。したがって、③については、KBU独自の学校インターンシップにより、以下のように言い換えることができる。

・教職へのアスピレーションやポジティブな効果が、ともに促されるのは、教育実習と連動した学校インターンシップと個人の自由意志によるボランティアを組み合わせ、年間を通

じて長期間実施し、大学教員がサポートする現場往還教育の体制の条件においてである。

なおKBUの調査はサンプル数が少なく、分析結果として確定的なことは言えない。今後調査を継続し、経年変化も視野に入れて研究を継続していきたい。

注

- 1) 本調査は、全私教協研究委員会運営会議の研究倫理審査を受けている。他大学の実施と同様の形式で行った。文書と口頭で説明を行い、承諾を得たうえで実施した。

参考・引用文献

- 浅田瞳・古市文章・原清司・芦原典子(2021)「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のか(Ⅱ)」佛教大学教育学部学会紀要 第21号, pp61-73
- 中央教育審議会(2012)「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」
- 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」
- 江藤智佐子(2018)「教職課程における学校インターンシップに関する研究—アラー・エキスパーティとして」の機能に着目して—久留米大学文学部紀要情報社会学科編 第13号, pp17-30
- 原清司・芦原典子(2005)「実践的教員養成のあり方に関する研究—スクールボランティアと教育実習の関係から—」佛教大学教育学部論集 第16号, pp134-135
- 石井恭子・岩田恵子・中村香・濱田英毅(2020)「[学校インターンシップ]を通じた学校・行政・大学の連携—学生が学校現場に入る意味と受け入れ側との互恵的学び—」玉川大学教育学部紀要 第20号, pp67-90
- 一般社団法人全国私立大学教職課程協会(2018)「教育実習及び現場体験活動に関する実態調査」
- 北見由奈・原圭寛(2020)「教育実習および学校インターンシップの動向と本学の取り組み」湘南工科大学紀

要 第54巻第1号, pp133-142

國原幸一朗 (2020) 「教職課程における理論と実践の往還：実習科目における学生の記述の手がかりに」名古屋学院大学教職センター年報, pp55-73

教育再生実行会議第三次提言 (2013) 「これからの大学教育等の在り方について」

峯村恒平・枝元香菜子・渡邊はるか・藤谷哲・山本礼二 (2020) 「教員養成課程における「学校を体験する」活動の取り組みと成果—各大学へのアンケート結果から「学校インターンシップ」に向けて—」目白大学高等教育研究 第26号, pp81-88

峯村恒平・山本礼二・枝元香菜子・渡邊はるか・藤谷哲・多田孝志 (2021) 「キャリア形成を育む学校インターンシップカリキュラムの開発と実践」日本教育工学会研究報告集4号, pp86-93

文部科学省初等中等教育局 (2015) 「教員の資質能力の向上に関する調査の結果」

鈴木有美・森邦昭 (2021) 「大学生の学習知と実践知の特徴：学校インターンシップを事例とした分析」福岡女子大学国際文理学部紀要, 文芸と思想 85, pp113-130

谷本英彰 (2021) 「学校体験活動と大学での学習および職業選択との関連性の検討」大阪産業大学論集 人文・社会科学編 42, pp179-190

田島充士 (2016) 「学問知と実践知との往還をめぐす大学教育」田島充士・中村直人・溝上慎一・森下覚『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, pp1-28

Abstract

Verification of the effect about practical instruction capability training
as a teacher by School Internship
—The example of the school internship in Kyoto Bunkyo University—

Yoshio HASHIMOTO

As teacher training, the substantial experience opportunity in connection with a school or a child is called for in addition to Practice Teaching. There is "School Internship" as a typical measure of school experience activities.

In enforcement of School Internship, to attain clarification of division of roles with Practice Teaching is needed. Moreover, it is required to decide a school for School Internship for smooth and positive enforcement and to examine the contents of enforcement. The university has to build the organization with which the board of education and a school cooperate. And the university needs to carry out prior and subsequent instruction to a student appropriately. Moreover, it is necessary to perform information dissemination for grasping that the student and the school need and a merit. As mentioned above, in order to carry out School Internship, it is necessary to fully consider various environmental management.

School Internship was positioned by the Teacher-Training Course in 2019. The meaning of school experience activities can know the school spot more deeply, and I hear that it is effective in training of the foundation of the practical leadership by the round trip of theory and practice because a student performs experience activities continuously over a long period of time at the school spot etc.

However, the verification about the point which is "effective in training of the foundation of the practical leadership by the round trip of theory and practice" is not enough. Moreover, the argument about distinguishing Practice Teaching and School Internship how still has little research, and its difference is great by a university.

In this research, I considered it as the various capability needed in schools which are adapted for school, such as capability and volition as a teacher, with practical leadership. By enforcement of School Internship, I verified whether practical leadership training had an effect.

Keyword: School Internship, practical leadership, teacher training