

教職志望学生の効果的な現場体験学習のあり方について：

地域・学校・大学の連携の重要性

Effective Field Experience Learning for Students Wishing to Become Teachers: The Importance of Collaboration among Communities, Schools, and Universities

土屋弥生¹

Yayoi Tsuchiya¹

¹ 日本大学文理学部 / College of Humanities and Sciences, Nihon University

抄録

教師教育において、学校教育現場における体験学習（ボランティアやインターンシップ）は、教職課程の理論的な学びとともに、学生が将来現場で活躍するための実践的指導力を身につけるために欠かせない、重要な学びの機会である。しかし、現状の体験学習では学生の学びが不十分であるケースや、単に学校の労働力不足を補うものになっているケースが見られる。本研究では、地域で活躍できる質の高い未来の教師を育てていくために必要な視点、連携の問題・課題を明らかにし、地域、学校、大学のそれぞれのニーズにかなう、目指されるべき体験学習のあり方を検討した。その結果、「持続可能な大学地域連携」としての体験学習の実施については、目的を共有し、相互にメリットが保持できる内容や進め方を事前に十分に協議し、参加学生の活動を現場の教育の中に組み込んで活用することによって教育活動の活性化が期待できることが明らかになった。

キーワード：教師教育・体験学習・インターンシップ・ボランティア・地域連携

1. 研究の目的

学校教育現場において、「教師不足」が深刻化している（文部科学省、2022）。一方で、児童生徒、保護者、地域の問題は複雑化し、学校教育現場には多くの課題が山積していると言えよう（文部科学省、2021b）。文部科学省（2021a）は小学校で35人学級を導入しきめ細かい教育を実現しようとしているが、教育現場の問題や課題は視覚化されたものばかりではなく、また教員数の増加だけで乗り越えられるものは一部であり、複雑化した学校教育現場で課題や問題をどのようにとらえ、どのようにそれらと向き合い、解決し、本来的な意味で児童生徒の成長を促していくことができるかは、言うまでもなく教育活動を実践する一人一人の教師にかかっている。

チームとしての学校、スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカーの導入、コミュニティ・スクールなど、これまでも多くの教育改革と新制度の導入がおこなわれてきた。これらの一つ一つについて、教育現場の質的な向上にどのような貢献があったかを検証する必要

があるが、新たなしくみが導入されただけで学校教育そのものが良い方向に向かい、問題が解決できるという単純な因果関係にはないことは明らかである。事実、不登校生徒数、いじめの認知件数は増加の一途をたどっている（文部科学省、2021b）。

本研究では、大学と学校、地域の連携において質の高い未来の教師を育てていくために必要な視点、現状の問題・課題を明らかにし、地域、学校、大学のそれぞれのニーズにかなう、目指されるべき体験学習のあり方を検討する。

2. 学校教育現場における諸課題

2.1. 学校教育現場の課題の現状

文部科学省（2021b）によれば、「令和2年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」において、小・中・高等学校及び特別支援学校におけるいじめの認知件数は517,163件であり、児童生徒1,000人当たりの認知件数は39.7件であった。また、小・中学校における不登校児童生徒数は196,127人であり、在籍児童生徒に占める不登校児童生徒の割合は2.0%で、過去5年間の傾向として、小学校・中学校ともに不登校児童生徒数及びその割合は増加している。このほか、発達

大学地域連携学研究 1：14-22, 2022

連絡先：土屋弥生

東京都世田谷区桜上水 3-25-40 日本大学文理学部

tsuchiya.yayoi@nihon-u.ac.jp

受理：2022年2月21日

障害が見られ集団やコミュニケーションに苦手を抱える児童生徒やメンタルヘルスの課題を抱える児童生徒への対応も教育現場における困難な課題としてあげられる。

学校教育現場の問題解決の方向性として、文部科学省(2021c)は「個々の児童生徒の状況に応じた必要な支援や、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、関係機関との連携による教育相談体制の充実を推進する。また、未然防止と早期発見・早期対応の取組や家庭・地域社会等の理解を得て地域ぐるみで取組を推進する。」としている。学校教育現場の諸問題については、児童生徒自身、家庭や地域に複雑で困難な背景があり、現場の教師たちは一人一人の児童生徒や保護者、地域と向き合っており、教育実践の中で課題解決に取り組んでいる。文部科学省の提唱してきた「チームとしての学校」や「コミュニティ・スクール」は、今後の学校という組織の新たなモデルの提示ではあるが、現場の一人一人の教師が日々向き合い、克服しなければならない問題や課題の直接的な解決方法ではない。教育問題は大枠のしくみを構築することで解決されるものではなく、結局そこでは教育実践をおこなう教師一人一人の力量が問われるとともに、教師の資質能力の問題に触れないわけにはいかないだろう。

愛知教育大学の調査(2016)によれば、全国の公立小学校・中学校・高等学校の教員におこなった意識調査の結果として、教員が仕事に対してやりがいを感じ9割以上の教員が自身の教員生活に満足している一方で、「生活指導の必要な子供が増えた」と回答している教員が小学校で87.5%、中学校で80.2%、高等学校で67.3%に上った。また、「保護者や地域住民への対応が負担である」と回答している教員は小学校で55.9%、中学校で54.6%、高等学校で39.5%となっており、児童生徒の指導・対応、家庭や地域との関わりにおいて、現場の教師は負担感を感じており、長時間労働や多忙化に関する負担感とともにこのような業務に対する質的な負担感についても見逃せない。これらを裏づけるように文部科学省(2021d)によれば、令和2年度の教育職員の精神疾患による病気休職者数は5,180人(全教育職員数の0.56%)に上っており、ここ数年5,000人前後の数値を示していることから、教育現場における教師の疲弊をうかがうことができる。

2.2. 教師教育の課題

教師の資質能力の向上、実践的指導力の養成については、多くの議論が交わされてきた。以上に見たような学校教育における課題に向き合っていくためにも、教師教

育の具体的なあり方について検討していく必要があるだろう。

中央教育審議会答申(2021)「令和の日本型教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協同的な学びの実現～においても、2020年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育の姿」の中で教師のあるべき姿を、「教師が技術の発達や新たなニーズなど学校教育を取り巻く環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて探究心を持ちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たしている。その際子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている。」と表現している。

以上のことを実現するという意味においても、教師という仕事はドナルド・ショーン(2001)が言う意味における専門職であり、「誰にでもできる仕事」ではない。つまり、教師はその職務遂行のために、専門職としての資質能力を備え、現場のあらゆる問題解決をおこなう実践的指導力を備えていなければならないということになる。教師の実践的指導力が具体的にどのような力のことを指すのかについては、多くの研究者が検討を重ねてきた。

例えば教師教育の研究者である油布(2013)は、実践的指導力はある特定の場で活動する際の、多くは無意識のうちに獲得され、その活動を支える知識や技能、すなわち暗黙知に近似するものとして位置づけられるとした。

また、佐藤(2015)は、教師の専門性として「実践的知識」と「実践的思考」の重要性を指摘している。「実践的知識」とは教師の「実践において機能している知識(knowledge in practice)」を意味している。そしてこの実践的知識は、個人的、状況的、経験的、多義的で、折衷的という特徴を有するという。カンやコツのように言語化や概念化が困難な知識であり、無意識に機能させている暗黙知を含むものであるという。

一方、土屋(2017)は、教育現場は実践知で織り上げられた世界であり、実体化された知識とは異なり、生きている人間同士が関わり合う中で意味と価値により創造されているとしたうえで、そのような世界を読み解くために実践知はまさに身体能力として理解する必要があることを提示した。土屋(2017)は教育実践をおこなう教師に必要な身体能力を、感知、共感、代行の能力を基底に据えた①「生徒体感能力」、②「生徒観察能力」、③「生徒交信能力」、④「生徒行動代行能力」、⑤「生徒指導処方能力」の5つの能力に構造化し、それらは⑥「実践的

即興能力」として統合され、現場において用いられているとしている。

以上のように、教師の現場での教育活動に必要なとされる知は大学での教育活動の中で学ぶ理論知とは異なるものである。実践知は言葉によって説明し、伝えるのが困難な知である。理論と実践の往還の重要性が指摘され、教職課程における実践知や実践的指導力の養成が期待されながらも、大学が学生に対して学びの機会を十分に提供できているとは言い難い。愛知教育大学の調査（2016）で見たように、教職を志望し採用試験に合格して教師となっても、さまざまな問題や課題にうまく対応することができず、困惑し、疲弊する教職員は少なくない。現行の大学における教師教育と現場での教育実践のあいだには大きな溝が存在する。このような状況にあって、大学外における教職志望学生の体験学習は、今後の教師教育における重要な課題として位置づけられる。

2.3. 地域・学校と大学の連携における課題

佐藤（2006）は、今日の教師教育の最大の危機は、教師教育の将来に関してグランド・デザインが描かれていないことであると指摘し、教職の専門職化・高度化を進める方策について言及しているが、その一つとして都道府県・市町村の教育委員会と大学の連携の重要性を提示している。

教師教育を考えることは、すなわち未来の教育そのものを考えることと同義である。教育実践をおこなう教師がいなければ理想的な教育を展開することはできない。地域社会の中にうまく融合し、地域社会の活性化につながるような学校教育を実現するためにも、地域と大学が

協力して、その担い手となる教師を育てていくという視点が必要である。

ここで、大学と地域の連携のあり方について整理しておきたい。須田（2013）は、大学がおこなう地域連携には①大学が主体的に行なう地域連携、②学校や地域住民からの大学に対する要請に対して大学が応えるような連携、③大学が学生を教育するための場の提供を地域に要請するタイプの連携のおおよそ3つのタイプがあるとしている。

地域連携を進めることは、地域、学校、大学、学生のそれぞれにとってメリットがあるというイメージはあるものの、具体的な連携のあり方によってあらわれる結果、学生の学びには違いが出てくると考えられる。以上の須田（2013）の連携タイプを参考にして、実際の連携のあり方と課題について検討したい。

表1に、須田（2013）の示した地域連携タイプを参考にして、①～③のそれぞれのタイプの連携によって得られる可能性についてまとめた。

まず、表1の「タイプ①」の連携においては、大学は主体的に連携を構築するため期待する結果を得られるが、地域は大学の進める地域連携に追随するかたちになるため、継続性に疑問が生じる。大学が主体的に進めていくことで、地域のニーズとのズレが生じ、地域が連携の必要性を感じなくなってしまう可能性も考えられる。

次に、表1の「タイプ②」の連携においては、学校や地域住民からの大学に対する要請に対して大学が応えるような連携であるため、地域・学校のニーズが前提となっている。そのため、大学側の目指す地域連携や教育的意図と必ずしも一致しない可能性がある。例えば学生ボラ

表1 地域連携のタイプ別に見た連携結果の可能性

地域連携のタイプ	地域	大学	学生の学び
タイプ①：大学が主体的におこなう地域連携	大学が主体的に進めるため、場合によっては地域のニーズに合わないことがある。	大学が主体的に内容を考えるため、大学が期待する連携のかたちを維持しやすい。	理念的な事業の場合もあり、学びの機会が確保できるかはケースによる。
タイプ②：学校や地域住民からの大学に対する要請に対して大学が応えるような連携	学校や地域住民からのニーズが前提となるため、ニーズに合致しやすい。	大学は要請に応えるかたちになるため、大学の目指す地域連携や教育的意図と必ずしも一致しない。	学生の学びの内容・質の確保は困難になり、単なる労働力として利用される可能性もある。
タイプ③：大学が学生を教育するための場の提供を地域に要請するタイプの連携	大学の教育プログラムに協力するかたちになるため、受け入れ側の地域や学校の負担感が増す場合がある。	大学は学生の教育効果を期待することができる。	学生の学びの機会を確保することができる。

ンティアの要請など、現場の人出不足解消のためということが連携の第一の目的となると、学生の学びの内容、質の確保においては疑問が生じる。

最後に表1の「タイプ③」の連携の場合、大学の教育プログラムに協力するかたちになるため、大学側としては学生の学びの機会を確保することができるが、受け入れる側の地域や学校の負担感が増す場合がある。受け入れる側の理解がなければ、連携自体が成り立たない。

大学地域連携の必要性をそれぞれに認識しつつも、具体的な連携のかたちや進め方によっては、それぞれにとって有益とは言い難いものになる。地域連携が質的にも充実したものとして、継続的におこなわれるようにするためには、そこに潜む課題を具体的に取り上げ、共有し、相互理解を深める必要がある。

3. 体験学習の重要性

これまで述べたように、大学での理論的な学びは教職志望者の基礎となるが、教育実践の場での教師に必要となる実践知の学びは教師教育において不可欠である。

教師の専門的能力は、大学における準備教育 (pre-service education) と学校現場における現職教育 (in-service education)、そして準備教育と現職教育を接続する導入教育 (induction) において開発される (佐藤, 2015)。大学における養成教育の段階においては、準備教育段階の現場経験の不足を補い、現場で専門家としての教師として活躍するためのステップとして、学校でのボランティアやインターンシップなどの体験学習をおこなうことの重要性が見えてくる。

教職課程の最後に位置づけられている「教職実践演習」は準備教育と現職教育を接続させるために設けられた教職必修の科目である。この科目は「教育実習」を実施した学生が履修できることになっており、教育実習の振り返りがおこなわれ、現場に出た際の実践力を養成するために演習形式で学ぶ。筆者の授業の様子を振り返ってみると、この科目内で実施する教育現場のロールプレイング (学生自身が教師役となって生徒指導場面、保護者対応場面を想定して、具体的にやり取りをおこなってみるなど) では、教育実習では経験していない具体的な指導・対応場面を主体的に演じることを通して、学生たちは初めて授業などの教科指導とは異なる、教師の仕事の側面を実感しているようである。この体験により教育実習以外の現場での体験学習をおこなった経験がない学生は、春から実際に教師として仕事をしていく立場の自分自身に不足していることがいかに多いかを痛感する様子が見られる。学生たちは教職課程の学びにおいて、現代

の教育問題について学び考え、教育に関する法令や制度についての知識を積み重ねる中で、いつの間にか自分自身が教育の専門家になったような気分になるのかもしれない。しかし、ロールプレイングなどを通して、教育現場のリアリティや雰囲気の中に放り込まれたときに、ふと自分自身の不足に恐怖を覚えるのではないか。

愛知教育大学の調査 (2016) において、「大学生・短期大学生のときにあなたが経験したことの中で、現在の教員生活において役立っていると感じること」という質問に対して、教育実習・教職実践演習のほか、ボランティア・インターンシップでの学校現場経験をあげた教師が多かった。現場の教師自身も、教職志望学生のときの体験学習の重要性を自覚しているようである。このようなことからリアリティのある体験学習の重要性は首肯されよう。

この体験学習について、教師教育学の研究者コルトハーヘン (2010) は教職志望者の現実に対するショックを減らすことを目標とするリアリスティック・アプローチを基盤とした教師教育プログラムを提唱し、ALACTモデルを示した。ALACTモデルは①行為 (Action)、②行為の振り返り (Looking back on the action)、③本質的な諸相への気づき (Awareness of essential aspects)、④行為の選択肢の拡大 (Creating alternative methods of action)、⑤試み (Trial) という省察のプロセスから構成されており、教職志望者は自らの経験について、このプロセスを用いた省察によって体験学習を積極的な学びにつなげられるとされている。コルトハーヘンは、教職志望者が大学の内部での学習 (おもに学問知) から得られることはほんの一部であり、現場における体験学習を教師教育のプログラムに組み入れることの重要性を指摘し、ALACTの導入によって理想的な現場の循環的学びが可能となるとしている。

また、土屋 (2020) は、現象学的な立場から教育実践について考察し、教育現場において児童生徒を理解する際の豊かさと深さが、フッサール現象学の「直接経験」における「我汝関連」が基盤となり、「本質直観」の方法によって解明されるとしている。「直接経験」とは、ものを見るときか触るといった具体的な経験を意味し、教育の場面では教師が実際の授業や児童生徒の相談に乗っているそのものの経験のことである。したがって、教育現場で児童生徒理解をおこなうためには、客観的な、モノ化された情報だけを手掛かりにするのではなく、自らの身体を通しておこなう必要があることがわかる。つまり、我汝関連における間主観的な身体性能力、とりわけ感知・共感能力の重要性が改めて前景に立ち現れる。こ

の感知・共感能力によって教師は児童生徒を理解するための入り口に立つことになる。つまり、現象学的な児童生徒理解とは現象学的身体による理解と換言できるとしている。すなわち、現場での体験学習は児童生徒理解ということについて身体を通して学ぶことができる希少な機会であると言えるだろう。

例えば、教育現場で緘黙傾向の児童生徒と対峙した場合、「緘黙とはどのような症状なのか」、「緘黙傾向の児童生徒は全体のどのくらいの割合か」というような「緘黙」ということについての客観的な情報を収集し、知識を重ねたとしても、目の前にいる「緘黙傾向の児童生徒」その人とコミュニケーションが取れるようにはなれない。客観的な知識や情報は児童生徒理解の一助になるものの、コミュニケーションを成立させるためには、土屋（2020）の意味での現象学的身体による間身体的な理解を基盤とした関係の成立が不可欠となる。そして、このような身体を通じた学びは、教育現場での意識的な体験学習によってしか得ることができない。

4. 現状における体験学習の問題点、課題

体験学習の重要性については確認したが、実際におこなわれている体験学習は学生の学びとして実践知を身につけ、実践的指導力を養成する機会になっているのだろうか。油布（2013）は、実践的指導力の養成の現場主義への傾斜とその弊害について指摘し、強固な現場主義の下では、根強く存在する現場のやり方の中に学生が回収されかねず、新たな視点での改善・解決が難しくなる可能性が高いとしている。

阪根（2006）は、香川県教育委員会と連携して実施している学生ボランティア派遣事業について、全県の小中学校（39校）を対象とした調査結果を分析しているが、この調査において、「学校が学生ボランティアを活用する理由（複数回答可）」という問に対して、33校が「教員の人数不足による支援の必要性」、18校が「配慮すべ

き子どもに付けてもらう」と回答している。教育現場の多忙化と特別な配慮を必要とする児童生徒の指導の困難という背景において、回答は学校の正直なニーズを示しているが、このような状況下でおこなわれる教職志望学生の体験学習は、本当に意義のあるものなのだろうか。残念ながら、地域や学校のニーズによって集められる学生ボランティアは、人手不足を補う目的であることが多い。おそらく多くの教育委員会がこのようなニーズからボランティア募集をおこなっていることは否めないだろう。それでも「先輩の背中を見て学べ」といわれた時代もあった。多忙な現場は手取り足取り、ボランティアの学生に指示や指導をおこなう余裕はないという意見もある。しかし、この状況は放置してよいものではない。

言うまでもなく、現場に長時間身をおけば、教師に必要な実践的指導力が身についていくというようなことではない。よって、現場での体験学習では、「何を目的に」、「何を学び」、「何を身につける」のかを学習者自身が意識的に考え、体験の中から何を学び取るのかを一つ一つ検証するという営みを必要とする。学習者である学生自身がそのことを考えるにとどまらず、大学での事前学習・事後学習、および現場の指導者の助言・指導を受けて、学習者自身が自らの学びを振り返り、省察し、その後の実践に生かすというコルトハーヘンのALACTモデルに見られる学びが必要となる。よって、実践的指導力の養成につながるような体験学習を実施するためには、指導者、メンターの存在が不可欠となる。

また、「配慮の必要な児童生徒」にボランティア学生が付いているとしても、学生自身にその児童生徒の理解が乏しく、基本的な知識や対応に必要なことがらが分かっていない場合、その児童生徒にとって負の影響がないとは言いきれないだろう。いわゆる「素人」がただ付いているだけで、その児童生徒への教育効果が見込めるようには思えない。

ここで、教職志望学生の体験学習の実施における、地

表2 大学生の体験学習の受け入れの際のニーズと特徴・影響

体験学習のあり方	特徴	負の影響
①大学のニーズを重視	学生の指導などで学校の負担が大きい。	受け入れ校の教師の多忙化が懸念される。
②地域（おもに教育委員会）のニーズを重視	学校のニーズ、学生の学びとズレが生じる可能性がある。	しくみが先行し、現場のためにも学生自身のためにもならない可能性がある。
③学校のニーズを重視	学生の学びへの貢献低い。児童生徒の成長に寄与しない可能性がある。	目の前の不足に対する労働力の補充のみとなり、教育活動の質的向上にはつながらない。

域・学校と大学の連携の関係について考察するため、表2に「大学生の体験学習の受け入れの際のニーズと特徴・影響」としてまとめた。

表2の「①大学のニーズを重視」した体験学習の受け入れの場合、大学教育の一環として学校が協力を余儀なくされる関係性が成立しやすい。例えば教育実習の受け入れなどは、ここに分類される。学校現場には逃れられない義務感が募りやすく、多忙な現場をさらに多忙化させるという負の影響が考えられる。実際、愛知教育大学の調査(2016)の中の、国が進めている教育改革の取り組みについての意見調査では、教員養成期のインターンシップについて、中学校教員の3割以上、高等学校教員の約4割が「反対」と回答している。反対の理由は明記されていないが、現場の教師たちの「インターンシップ学生の指導や受け入れについての拒否感」、「学生の受け入れによる多忙化への懸念」も背景にあるのではないか。

表2の「②地域(おもに教育委員会)のニーズを重視」した場合、各学校のニーズ、学生の学びのニーズとズレが生じる可能性がある。教育委員会主導でボランティアやインターンシップのしくみが構築されてしまうことで、ミスマッチが生じ、現場のためにも学生自身のためにもならない可能性がある。

表2の「③学校のニーズを重視」した場合、目の前の不足に対する労働力の補充が主眼となり、この場合学生の学びへの貢献は低い。そして、単なる労働力として参入させてしまうことによって、結果的には児童生徒のためにもならず、教育の質的な向上は期待できなくなる。

ボランティア・インターンシップ経験がある教職志望学生たちの中には、学校からの説明がほとんどない状態で特定の児童生徒を見ているように指示されたり、自分自身の知識と経験が不足している状態で発達障害の児童生徒に付いているように言われて不安を感じたりした経験をもつ者も見受けられる。これらの学生は、教育現場で有意義な経験が積めると期待して体験学習に参加したのにも関わらず、ほとんど指導や助言のないところで放置されたことで、自分たちが単なる労働力として動員されたと感じ、学校や教師への不信感を募らせるケースも見られる。

一方では、教員としての就職に有利と考えて体験学習に参加する学生も見られる。面接や小論文に体験学習に参加したことを自己アピールでき、採用試験の際に体験学習に参加したということがプラスに作用することを期待して、積極的な学びの意欲をもって参加するというよりは消極的な意味で参加しておくといった学生である。このような期待を持つことが悪いわけではないが、体験

学習の本来の目的とは大きなズレがあり、このような学生が体験学習に臨めば、受け入れ校の教師や児童生徒に迷惑をかける可能性もあるだろう。

学生を送り出す大学、体験学習に臨む学生、体験学習を受け入れる学校・地域が、目的を共有し、互いの立場を尊重し、相互理解につとめることによって、体験学習が実り多きものになる。体験学習はただ実施するのではなく、どのように、どんな目的で、どのような効果を期待しておこなうのかを熟考したうえで、入念な準備を前提に実施されなければならない。

5. 結論 目指される教職志望学生の体験学習 —地域・学校・大学の連携—

5.1. 体験学習の現状をふまえて

以上で確認したように、学校教育現場を担っていく教師を養成するにあたり、教職課程の理論的な学びにとどまらず、学校教育現場における体験学習(ボランティアやインターンシップ)は、教職を志望する大学生が、将来現場で活躍するための実践的指導力を身に着けるために欠かせない、重要な学びの機会である。しかし、現行のボランティアやインターンシップについては、単に学校の労働力不足を補うものになっていたり、学生の学びが不十分であったり、学生が教職についての負のイメージを増幅させるなど、多くの課題が見られるのも実情であることが明らかになった。

また、体験学習を実施するにあたっては、地域、学校、大学のそれぞれに異なるニーズがあり、どのニーズを重視して実施されるかによって、もたらされる結果や影響も大きく異なることがわかった。これらをふまえて、地域、学校、大学の連携において質の高い未来の教師を育てていくためにそれぞれのニーズにかなう、目指されるべき体験学習のあり方についてまとめたい。

5.2. 日本大学文理学部一聖パウロ学園高等学校エンカレッジコースの連携による教職インターンシップの実践事例

結論を導くにあたり、大学と学校の連携による体験学習実施の具体的な実践事例として、日本大学文理学部の教職志望学生が参加する教職インターンシップ(土屋、2018)について取り上げたい。

平成23年度から、日本大学文理学部では学部独自の教職志望学生を対象とした取り組みとして「教職インターンシップ」をおこなってきた。これは、教職ボランティアなどとは異なり、教師に必要な実践的指導力のあ

り方を参加する学生自身が自覚できるように内容とプログラムを設定し、受け入れ先の聖パウロ学園高等学校エンカレッジコースとの連携により実施している。大学の担当者による事前指導・事後指導、受け入れ校の担当者による事前指導・事後指導およびインターンシップ後のリフレクション、学生と受け入れ校の担当者によるディスカッション・リフレクションなど、インターンシップで経験し、学んだことを学生自身が省察できるような工夫がなされている。年間に数十名の教職を志望する学生が参加している。

教職インターンシップは、学生が将来、教師として教育現場で指導を成立させるために必要な力を、実際の教育現場において学ぶためのプログラムである。教師に必要な実践的指導力について、知識として知ることだけではなく、学校において実際に生徒の活動や授業での様子や、現場の教師が指導について考え、実践する様子を見ること、さらには実際に生徒指導をおこなうことを通して、身をもって教育活動の実際を知り、それをもとに教職について考える、いわば「知の身体化」の機会として提供される。

プログラムは前期・後期にそれぞれ実施され、教育実習に行く前の大学3年生が対象となっている。前期はおもに、生徒が身体を使っておこなう活動に参加することにより、生徒の特性・能力・資質・状況をとらえるということがどういうことなのかについて学ぶ。

後期は、前期のインターンシップをふまえ、各生徒にとって必要なこと・課題となることはどんなことなのか、さらに各々の生徒の直面する課題を生徒自身が乗り越えるために必要なことはどのようなことなのかについて考え、教育現場における「適切な指導」のあり方について学ぶ。また、生徒指導を成立させるための教師と生徒の関係性の構築についても考え、教育現場で必要となる実践的な力について具体的に学ぶ。

この教職インターンシップを実施するにあたっては、大学側の担当者と受け入れ校が事前に実施プログラムや内容、スケジュールについて綿密な打ち合わせをおこなう。受け入れ校の生徒の特徴（発達障害、メンタルヘルスの課題、不登校の状態などを含む）や、各授業やカリキュラムの目的と意義、受け入れ校の教育指針、地域との関係などについて話し合いを重ね、十分な相互理解を構築するようにしている。

また、参加する学生に対しては、事前に受け入れ校の特徴や実態について大学の担当者（教師教育を担当する教員）および受け入れ校の担当者（受け入れ校の指導担当の教師）から十分に説明をおこなう。また、受け入

れ校の生徒理解のための事前学習をおこない、実際に学生が現場に行った際に受け入れ校の生徒に負の影響が出ないように、できれば教育活動全体にとってプラスの作用があらわれるように工夫している。例えば、聖パウロ学園高等学校エンカレッジコースでは生徒たちのコミュニケーション能力向上のためのトレーニングを重視しており、生徒たちが外部の人たちと関係構築ができる機会（インターンシップ学生の受け入れや地域の障害者施設や高齢者施設の方々との交流など）を教育プログラムの中に意図的に設けている。学生は、このような教育的意図を理解したうえで実習に臨む。

以上のように、インターンシップについては入念な準備が必要になり、受け入れ校には大きな負担をかけることになるが、この指導・助言によってインターンシップ学生を含めた教育活動全体が活性化され、生徒の成長に寄与することが期待できる。また、受け入れ校の担当者から生徒指導上の留意点や関わり方のアドバイスがあることで、学生たちは安心して積極的に活動でき、生徒たちとの信頼関係構築につながっている。

インターンシップ終了後には毎回、学生たちがリフレクションをおこない、大学の担当者がこれに指導・助言を加える。現場でのやり取りの中で学生が疑問を抱いた点についても大学の担当者がその都度指導・助言を加え、事後のリフレクションで学び得たことを学生は次のインターンシップ時に生かす。学生自身がコルトハーヘンのALACTモデルを実践することで、現場の教育活動に貢献することが期待できる。

以上の点において、日本大学文理学部と聖パウロ学園高等学校エンカレッジコースが連携して実施してきた教職インターンシップは、教育実習やボランティアなどの体験学習とは異なる独自の教育効果をあげている。今後は展望するにあたり、この教職インターンシップは「連携による相互理解を基盤とした体験学習」のモデルケースとなるのではないだろうか。

5.3. 目指される教職志望学生の体験学習

大学地域連携において最も重要なのは、相互理解と協働である。これまで述べたように、偏りのあるかたちで進められる連携事業はやがてデメリットが顕著になり、継続が難しくなる。地域、学校、大学のいずれかが犠牲になるかたちの連携は長続きしない。

つまり、目指されるのは「持続可能な大学地域連携」ということになる。連携にかかわるそれぞれの立場から具体的な連携事業についてのメリットとデメリットを考え、事業の目的の共有をはかり、相互にメリットが保

持できる内容や進め方を事前に十分に協議する必要がある。

本研究の主題である教職志望学生の体験学習については、日本大学文理学部と聖パウロ学園高等学校エンカレッジコースによる教職インターンシップの実践事例に見られるように、そこに携わるすべての人々が事業について納得し、遂行に責任をもつことが求められる。教育現場には教師、児童生徒、保護者、地域の人々がおり、その中でおこなわれる学生の体験学習もまた教育活動の一環としての責任と役割を担うことになる。参加する学生の知識の充実、意識の向上を図ることは大学のつとめである。

さらに、学生を受け入れる地域や学校もまた、学生の体験学習を教育活動の中に組み込み、学生たちの活動を「取ってつけたような、にわか労働力」にしてしまわないよう留意することが求められる。体験学習を義務として受け入れるのではなく、教育活動の展開の中に取り込んで活用するという意識の転換が必要となる。その際、体験学習に参加する学生への事前・事後の説明および指導をおこなうことは不可欠であり、それをおこなうことは、受け入れる現場の負担はあるものの、学校全体としての教育効果を生み出すことにつながるのではないだろうか。

今回主題とした教職志望学生の体験学習のみならず、大学地域連携においては、連携事業コンテンツの企画の段階から相互に乗り入れをおこない、どこかが主体となるのではなく、連携事業を通して地域全体が活性化するには何が必要なのかを、日々のかかわりの中で共に考えていけるような信頼関係と継続的な協議の場を構築することが重要であり、打ち上げ花火のような単発的な連携にならないように努める必要があると考える。

謝辞

本研究はJSPS 科研費、JP21K02612 の助成を受けたものです。

付記

本研究の一部は、大学地域連携学会第1回大会講演「大学と地域の連携に基づく大学生の体験学習における課題－教職ボランティア・教職インターンシップを対象として－」において発表した。

参考文献

愛知教育大学 (2016) 教員の仕事と意識に関する調

査. https://www.aichi-edu.ac.jp/center/hato/mt_files/p4_teacher_image_2_160512.pdf, (閲覧日 2022.1.22) .

中央教育審議会 (2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～ (答申). https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf, (閲覧日 2022.1.24) .

D. ショーン; 佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 専門家の知恵－反省的实践家は行為しながら考える. ゆみる出版, pp.76-128.

F. コルトハーヘン; 武田信子ほか訳 (2010) 教師教育学理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ. 学文社, pp.35-150.

文部科学省 (2021a) 公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律の一部を改正する法律等の施行について (通知). https://www.mext.go.jp/content/20210331-mxt_zaimu-000013849_1.pdf, (閲覧日 2022.1.22) .

文部科学省 (2021b) 令和2年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果. https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt_jidou01-100002753_1.pdf, (閲覧日 2022.1.24) .

文部科学省 (2021c) 令和2年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果概要. https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext_jidou02-100002753_01.pdf, (閲覧日 2022.1.24) .

文部科学省 (2021d) 令和2年度 公立学校教職員の人事行政状況調査について (概要). https://www.mext.go.jp/content/20211220-mxt_syoto01-000019568_000.pdf, (閲覧日 2022.1.24) .

文部科学省 (2022) 「教師不足」に関する実態調査. https://www.mext.go.jp/content/20220128-mxt_kyoikujinzai01-000020293-1.pdf, (閲覧日 2022.1.24) .

阪根健二 (2006) 学校ボランティア活動の実態と課題. 香川大学教育実践総合研究, 13:15-22.

佐藤学 (2006) 教師教育の危機と改革の原理的検討－グラウンド・デザインの前－. 日本教師教育学会年報, 15:8-17.

佐藤学 (2015) 専門家として教師を育てる, 岩波書店, pp.55-172.

須田康之 (2013) 教員養成と地域連携－可能性と課題. 北海道教育大学旭川校地域連携フォーラム実行委員会編, 地域連携と学生の学び－北海道教育大学旭川校の取り組み－, 協同出版, pp.40-46.

土屋弥生 (2017) 生徒指導における身体能力としての

- 教師の実践的指導力に関する試論. 桜門体育学研究, 52: 35-46.
- 土屋弥生(2018) 日本大学文理学部における学校インターンシップの課題と展望—聖パウロ学園高等学校での試行から—. 教師教育と実践知, 3:65-73.
- 土屋弥生(2020) 生徒理解におけるフッサー現象学の意義. 臨床教育学研究, 9:126-137.
- 油布佐和子(2013) 教師教育改革の課題—「実践的指導力」養成の予想される帰結と大学の役割—. 教育学研究, 80(4):78-90.