

教育実習・保育実習における共通性と固有性

—法制・カリキュラム・プロセス—

江藤智佐子・伊藤一統¹⁾

Commonality and Characteristic Property of Teaching and Childcare Practice:

Legislation, Curriculum and Processes

Chisako ETO, Kazunori ITOH

【要約】教育者や保育者養成の場において、「実習」は最も重要とされる科目といえる。その実習には何が求められているのか。本研究は、教育者や保育者の養成にかかる実習について、多段階レベルでの共通性と固有性について、その制度やカリキュラムの点から検討することを目的とした。実習の到達目標としては、専門職に求められる技術・知識よりも、「かまえ」としての観察であったり、場への慣熟であったり、また実習生としての姿勢の在り方など基礎レベル現場実習という点に「共通性」がみられた。

制度上、取得免許と実習等の対応関係においても幼稚園と小学校での実習、中学校と高等学校での実習では単位の互換・共有が認められる。一定の制限があるとはいえ、このような汎用性を有する一方で、保育者養成においては酷似する保育実習と幼稚園での教育実習での互換性はない。共通性と固有性という点での実習の位置づけ・役割について、そしてまた、「場」を通しての学びという点からの再考が求められる。

【キーワード】保育実習、教育実習、共通性、専門性、資質育成

1. 研究の目的と方法

1.1 研究の目的

教育者や保育者を育成するための養成カリキュラムには、学んだことを現場で実践する「実習」が位置付けられている。実習は養成カリキュラムの中でも重要な科目と認識されている。その意義として例えば高野・岩田編(2010)は、「①児童・生徒と直接に接する教育活動を体験することで、教員の仕事や学校運営、生徒の実態について総合的な認識・理解を得ること、②大学で学んできた教科・教職にかかわる知識や理論・技術と、実際の児童・生徒を対象とした教育活動とを相互に関係させて学ぶこと、③自分の教員としての適性や能力を確かめること、そして教職志望度の低い学生にとっては④学校の教育活動を内部から実態に即して理解することで、教育についての教養ある市民のひとりとして、広い意味で社会的に教育貢献できる

¹⁾ 宇部フロンティア大学短期大学部

ようになること」を挙げている。保育者養成に関する実習については、例えば、無藤監修(2017)では、幼稚園での実習と保育所での実習とを括るかたちで「保育・教育実習の三つの目的」として、①園・施設の理解を深める、②子どもの理解を深める、③保育者・教師の理解を深めるという三つを示している。

こうして認識される「意義」に対して、教育実習や保育実習は有効な取り組みとなっているのか。藤枝(1983)は、我が国の教育実習については、「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「総仕上げの・見習い修行的教育実習観」と、「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「研究的教育実習観」の二つの教育実習観があり、実態として、これら二つの性格・機能を共に達成することを期待されるがゆえに、「実習にまつわるある種の曖昧さ、不徹底さ」が存在すると指摘している。

実習は教育者や保育者になるための実践的な能力や職業の文脈を学ぶためのものであり、各学校や施設の種類ごとに設定されている。また中学校・高等学校免許取得に際しては、一般的には免許の種類(教科)に対応して行われる。前述のような「意義」を考えると、こうした学校・施設種や教科の違いによる固有性と共通性ともいえる部分を併せ有するのが実習と考えられる。本研究では、教育者や保育者の養成にかかる実習教育に着目し、多段階レベルでの共通性と固有性について、その制度やカリキュラムの点から検討したい。

1.2 研究の方法

教育者養成の実習として、保育者養成課程における保育実習と幼稚園実習、そして中学校・高等学校の教育実習との比較から、それぞれの共通性と固有性を解明するために、次の課題について究明したい。

課題1) 保育者養成の実習にはどのような特徴がみられるのか。

課題2) 実習の到達目標は何を重視しているのか。

課題3) 免許状に対応した教科の専門性を持つ教育実習が中学校や高等学校では実施されているのか。

研究方法としては、関係の資料収集ならびに文献研究を中心とした。事例調査の対象は、保育実習、幼稚園教諭の教育実習はA大学、B短期大学、中学校・高等学校の教育実習は教員養成系ではない開放性の私立C大学を対象とした。調査期間は、教職課程の再課程申請後となる2020年3月～2020年12月までである。

2. 保育者養成における実習

2.1 「保育者」養成の現状—保育士養成と幼稚園教諭養成の動向と関係—

2020年4月1日時点において、指定保育士養成施設683施設中、530施設が幼稚園教諭免許の取得が可能な教職課程を置いている¹⁾。これは、一般的観念として前者が養護、後者が幼児教育の施設としてなんとなく区分されながらも、3歳以上の就学前の児童を対象としている部分では重なっており、以前より両者の統合が模索され続けていることにもよる。近年はこのため、保育士と幼稚園教諭の両方を指すものとして「保育者」という語も多用されるようになった。

保育所の待機児童の解消や幼児教育の充実等を背景要因に、幼保の統合の方向が模索され、2006年には認定こども園制度が創設され、2012年の法改正によって学校と児童福祉施設の法

的位置づけを有する新たな「幼保連携型認定こども園」が制度化された。「幼保連携型認定こども園」では、「保育教諭」が保育の職にあたることとなり、その資格要件としては、幼稚園教諭免許と保育士資格の併有が求められている。このことから、「保育者」養成を行う養成施設は、両養成課程を併設することが望ましいとされる状況に拍車がかかったといえる。

養成課程で各々の免許・資格を取得するには、幼稚園教諭免許の場合、「教科及び教職に関する科目」を専修だと75単位、1種で51単位、2種で31単位分修得する必要がある。保育士資格の場合は、所定科目を68単位修得せねばならない。両者を単純合計すると、大学等の卒業要件単位数に照らして多すぎるが、両課程の間でかなりの科目を「読み替え」することができるとされており、「幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程を併設する際の担当者及びシラバス作成について」(2018)に10の領域に及ぶその具体が示されている。

2.2 養成における「実習」

「実習」は、実際の実習に従事する時間だけでなく、その事前事後の活動等も含め、両養成課程において大きなウエイトを占めるものであるが、単位数としては実習に従事する時間に依りて定められている。

まず、教職課程において幼稚園教諭免許の取得に必要な「実習」(以下、「教育実習」と称す)の単位は5単位であり、これには事前・事後指導の時間も含まれる²⁾。なお、専修～2種まで3段階の免許種があるが、実習に関する必要単位数は変わらない。

一方、保育士養成の課程において必要とされる「実習」については「保育実習Ⅰ」が4単位、「保育実習Ⅱ」または「保育実習Ⅲ」³⁾が2単位となっている(表1)。保育士に関しては、その勤務先施設の性格からいわゆる保育所保育士と施設保育士に大別することができる。本稿の目的上、このうち、保育所保育士に関する部分のみを見ていくことにするが、保育所に係る実習はこのうち、「保育実習Ⅰ」の2単位分と「保育実習Ⅱ」が2単位である⁴⁾。

表1 保育士取得に係る実習

実習種別	単位数	実習施設
保育実習Ⅰ (必修)	4単位	保育所、幼保連携型認定こども園、小規模保育A・B型及び事業所内保育事業、及び乳児院、母子生活支援施設、障害児入所施設、児童発達支援センター、障害者支援施設、指定障害福祉サービス事業所(生活介護、自立訓練、就労移行支援又は就労継続支援を行うものに限る)、児童養護施設、情緒障害児短期治療施設、児童自立支援施設、児童相談所一時保護施設又は独立行政法人国立重度知的障害者総合施設のぞみの園
保育実習Ⅱ (選択必修)	2単位	保育所又は幼保連携型認定こども園或いは小規模保育A・B型及び事業所内保育事業
保育実習Ⅲ (選択必修)	2単位	児童厚生施設又は児童発達支援センターその他社会福祉関係諸法令に基づき設置されている施設であって保育実習を行う施設として適当と認められるもの(保育所及び幼保連携型認定こども園並びに小規模保育A・B型及び事業所内保育事業は除く。)

2.3 「実習の目的」—制度上に示されている目的—

では、各々の実習が目指すところはどのようなものか。教育実習については、2017(平成29)年に示された「教職課程コアカリキュラム」⁵⁾で、その目標について「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」としたうえで、「観察及び参加

並びに教育実習校の理解に関する事項」について「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。」とし，さらに「保育内容の指導及び学級経営に関する事項」として「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。」と示されている。「教職課程コアカリキュラム」は中教審答申⁶⁾を受けて，2016（平成28）年の教育職員免許法の改正に際して，教職課程の編成にあたり，参考とする指針として整備されたものである。

一方，保育実習の目的は「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」⁷⁾に示されている「保育実習実施基準」において「第1 保育実習の目的」として，「保育実習は，その習得した教科全体の知識，技能を基礎とし，これらを総合的に実践する応用能力を養うため，児童に対する理解を通じて保育の理論と実践の関係について習熟させることを目的とする」とある。

2.4「評価票」にみる実習の目的

幼稚園教諭の養成と保育士の養成の両方を併設している養成施設の各実習についてのシラバス（授業計画）をいくつかを参照すると，書きぶりはそれぞれであるが，その中の目的・ねらひに係る記述からは，これら制度上の目的・目標を踏まえながら，広く体験的な学習を志向している様子がみてとれる。それらの代表的な例として，四年制大学A校と短期大学B校のそれを表2，表3に示している。より正確なところは，これらシラバスに関する内容分析を必要とするところであるが，それは別稿に譲るとして，数点のみをみることで前述のような大まかな傾

表2 A大学のシラバス記述例

教育実習の目的・目標	保育実習（保育実習Ⅱ）の目的・目標
<ul style="list-style-type: none"> これまで学習してきた幼稚園教育に関わる専門的な学習と実習における実践の体験を有機的に繋げる。 「子どもの視点」で保育を理解し，子どもの内面や心情にしっかりと寄り添う体験を積み重ねる。 「保育の質」を高めるための実践のあり方について具体的な体験を通して習得する。 保育者として求められる能力と資質について理解を深め，それに基づいて自己の能力と資質を客観的に把握し，今後，自分がどのような点をより学んで高めていくべきかを知る。 	<ul style="list-style-type: none"> 積極的に保育実践に参加し，保育に必要な知識や技術を学び，保育者の資質や能力を養う。 乳幼児の発達，個人差をふまえた理解を深める。 保育所の多様な役割・機能を学ぶ。 保育者間のチームワークや他の機関との連携を知り，理解する。 保護者や家庭との連携を理解する。 保育者としての職業倫理を理解する。 子育て支援の実態を知り，理解する。

表3 B短期大学のシラバス記述例

教育実習の目的・目標	保育実習（保育実習Ⅱ）の目的・目標
<ul style="list-style-type: none"> 子どもの活動（生活と遊び）について学ぶ 保育者の活動について学ぶ 保育の環境について学ぶ 保育計画と関連させて指導計画を作成する。 子どもの遊びを，発達・生活・保育内容と関連させて学ぶ。 指導実習を通して，子どもの活動と園生活全体を把握する力を養う。 	<ul style="list-style-type: none"> 積極的に保育実践に参加し，保育に必要な知識や技術を学び，保育者の資質や能力を養う。 乳幼児の発達，個人差をふまえた理解を深める。 保育所の多様な役割・機能を学ぶ。 保育者間のチームワークや他の機関との連携を知り，理解する。 保護者や家庭との連携を理解する。 保育者としての職業倫理を理解する。 子育て支援の実態を知り，理解する。

向が見て取れる。

もっとも、シラバスに関しては、形式に過ぎず、実質的なものになりえていないとする論調も少なくない⁸⁾のだが、こと実習に関しては、「評価票」でその実質的なねらいをうかがうことができる。実習生の実習時の学修状況について実習先からの評価をもらうにあたり、各養成施設は「評価票」の様式を示す。実習で学修させようとする内容はこの評価票にある評価項目に示される。両実習の評価票の内容はほぼ同じかもしくは似通ったものである場合が多くみられる⁹⁾。事例として先にシラバスを参照したA大学およびB短期大学の実習評価票を示したのが表4、表5である。これをみると、教育実習と保育実習でほぼ同一といえる評価項目であることがわかる。評価項目としては、実習に係る態度、実習先の理解、対象者の理解、そして保育技術といったものに整理できる。

表4 A大学の实習評価票

教育実習評価票の評価項目	保育実習（保育実習Ⅱ）評価票の評価項目
姿勢 <ul style="list-style-type: none"> ・ 勤務態度 ・ 実習への意欲 援助 <ul style="list-style-type: none"> ・ 指導教諭との関係 ・ 子どもの理解 ・ 保育者の役割及び実習先の理解 資質・適性 <ul style="list-style-type: none"> ・ 実習日誌の内容 ・ 明朗性 ・ 責任感 ・ 協調性 総合評価（5段階評価）	姿勢 <ul style="list-style-type: none"> ・ 勤務態度 ・ 実習への意欲 援助 <ul style="list-style-type: none"> ・ 指導者との関係 ・ 子どもの理解 ・ 保育者の役割及び実習先の理解 資質・適性 <ul style="list-style-type: none"> ・ 実習日誌の内容 ・ 明朗性 ・ 責任感 ・ 協調性 総合評価（5段階評価）
※それぞれの項目について、5段階評価（5（非常に優れている）～1（劣る）の5段階）	※それぞれの項目について、5段階評価（5（非常に優れている）～1（劣る）の5段階）

表5 B短期大学の实習評価票

教育実習評価票の評価項目	保育実習（保育実習Ⅱ）評価票の評価項目
① 実習への意欲 ② 子どもへの対応 ③ 保育の流れの理解 ④ 子どもの活動の理解 ⑤ 幼稚園の理解 ※ それぞれに評価の理由等を書く「記述欄」あり。 ※ ①は「ある」から「乏しい」までの4段階で、 ②～⑤は「できている」から「できていない」 の4段階で評価。	① 学習への意欲 ② 子どもへの対応 ③ 保育の流れの理解 ④ 子どもの活動の理解 ⑤ 保育所の理解 ※ それぞれに評価の理由等を書く「記述欄」あり。 ※ ①は「ある」から「乏しい」までの4段階で、 ②～⑤は「できている」から「できていない」 の4段階で評価。

2.5 実習の形式的目的の曖昧さと期待される機能

教育実習と保育実習は異なる資格要件のためのものであり、別々に行われる。このため、教員免許取得のための教育実習に関しては4単位分20日間分、保育士取得のための保育実習は6単位分で計30日間分の現場での実習を要する。だが、ここまでみてきたように、両実習には大きな機能の相違をみいだすことが難しい。

保育実習に関しては、全国保育士養成協議会専門委員会が2005（平成17）年度の課題研究として行った成果として示した「保育実習指導のミニマムスタンダード」がある。ミニマムスタンダードが作成されるに至った背景には、厚生労働省の示す保育実習の目標等が「きわめて簡明であり、養成校の実習指導者がみずからの行う教育・指導の独自性や有効性を判断するた

めの基準として機能させるには十分とはいえない」(全国保育士養成協議会, 2005)との状況がある。ミニマムスタンダードは2007(平成19)年に公刊され、多くの養成施設において参照されるようになった。その後、保育所保育指針の改定や保育士養成課程の改正、子ども子育て支援新制度の施行など、状況の変化があったこともあり、2017(平成29)年に改定版が作成され、さらに2018(平成30)年の公刊にあたってさらに修正が加えられた。これに示されている評価票例(表6)を参照してみたい。その評価項目は大きく、「態度」と「知識・技術」に二分し、その中にそれぞれ4項目と6項目があげられている。先にあげた各養成施設の評価項目の傾向と同様とってよい内容である。前出の「保育実習実施基準」では、保育実習は「保育の理論と実践の関係について習熟させること」を目指すとしていたが、ここに示された評価項目がこれを具現化しているものであるかは判然としがたい。加えて、「知識・技術」と括られながら、技術面に関する言及が曖昧であるようにもみえる。この点に関連して、保育現場が実習生に望むものを尋ねた調査研究において、「技術的なことがあまり選択されなかった」ことに対して、「実習生に求められていることは、まず多くの子どもと関わって子どもたちの心情や興味関心を知ってもらいたい、子どもたちと関わる楽しさを感じてもらいたいという気持ちだが、保育技術面よりも重要視されるのであろう。技術的なことは将来就職してからの本人の努力や創意工夫に委ねられているのだと思われる。」(栗原・大塚, 2020)というような解釈が示されているが、こうした類の声は実際に現場から多く聞かれる。ゆえに、この「評価票例」はより実際に即したものであるといえるのかもしれない。

表6 保育実習指導のミニマムスタンダードに示された「保育実習Ⅱ 評価票例」

保育実習(保育実習Ⅱ) 評価票の評価項目	
態度	<ul style="list-style-type: none"> ・ 意欲・積極性 ・ 責任感 ・ 探究心 ・ 協調性
知識・技術	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保育所等の役割と機能の具体的展開 ・ 観察に基づく保育の理解 ・ 子どもの保育および保護者・家庭への支援と地域社会との連携 ・ 指導計画の作成, 実践, 観察, 記録, 評価 ・ 保育士の業務と職業倫理 ・ 自己課題の明確化
総合所見(記述)	
総合評価(4段階評価)	
※それぞれの項目について4段階評価(A:実習生として非常に優れている B:実習生として優れている C:実習生として適切である D:実習生として努力を要する)	

一方、教育実習については、ひとつの問題点として認識されることにもなっている点として、隣接校種での実習が認められるということがある。教育職員免許法施行規則第2条の記述の中に「幼稚園教諭免許を取得するための教育実習は、幼稚園、小学校及び就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律第二条第七項に規定する幼保連携型認定子ども園の教育を中心とするものとする」¹⁰⁾とあり、幼稚園教諭を取得するのに小学校での実習で単位取得が可能な旨、記されている。ゆえに、幼稚園での実習を経験せずとも幼稚園教諭免許の取得が可能ということになる。詳しくは後述するが、学校種が違っても、教育実習に関しては中学・高校の教職課程では、複数の教科でそれぞれ免許を取得する場合、どちらかの教科で実習を行えば、「教育実習」の単位は共通のものとして認められるということもある。これ

らから考えると、教育実習の意義は技術的な点よりも、「かまえ」の点に重きが置かれているようにも考えられる。

こうした点をふまえ、幼稚園での教育実習と保育所での保育実習ということに立ち返ってみると、施策上でも幼児教育という点で共通化が進むなど、それぞれに固有の点が減少する傾向のある中で、まったく別建ての実習とすることが必要かということに関しては検討の余地がある。こと幼保に関しては、幼保一体化という施策の実施の前には、幼保連携型認定こども園での職員について、幼稚園での幼稚園教諭免許、保育所での保育士資格という2元構造から「資格の共通化」を構想していた経緯もある。

実習は、その位置づけにおいて「学修の総まとめ」的な性格を求められがちだ。事実、保育所実習については、「保育実習を行う時期は、原則として、修業年限が2年の指定保育士養成施設については第2学年の期間内とし、修業年限が3年以上の指定保育士養成施設については第3学年以降の期間内とする」とあり、この性格を反映したものともいえる。だが、本稿においてみてきたように、実習に関しては、理論的学修の応用的な実践面ではなく、基本的な知見の取得と「かまえ」の変容・適応を期待されるころのほうが大きく捉えられる傾向がみられる。これは教育実習と保育実習に共通することであるともいえる。全国調査から小学校の教育実習において学生が培う力を描き出すことを試みた西川ら（2019）では、教員調査から授業実践力や学級経営ということよりも、教員として様々な課題に取り組む態度や意欲といった資質能力を培うことが求められていることを見出している。こうした点からは、現在の保育者養成、教員養成における実習の性格・位置づけを再考することができるのではなかろうか。

3. 学校教員の養成にかかる課題—中学・高校教員養成課程—

ここまで就学前教育の教育者養成にかかる実習として幼稚園教諭の教育実習と保育者養成の保育実習を中心に検討してきた。教育専門職としてのあるべき人材育成像に対応した現場での学びが実習である。しかし、この教育現場での実習が免許状の専門性と対応していないという課題もある。

ここでは大学で最も多くの免許状授与が行われている中学校・高等学校の教育実習における運用上の課題について検討したい。

3.1 大学等における教員免許状取得状況

文部科学省「平成30年度教員免許状授与件数等調査結果」（2018）によれば、「大学等における直接養成」¹¹⁾による一種免許状の取得状況は、幼稚園が全体の12.1%（16,909件）であるのに対し、中学校は28.8%（40,262件）、高等学校は36.4%（50,969件）と、半数以上が2つの学校種の免許状で占められていることがわかる。また、教科別の免許状では、高等学校は「保健体育」（8,954件）、「外国語」（5,595件）、「公民」（5,527件）、「理科」（5,500件）、「地理歴史」（5,391件）の順に、中学校は「保健体育」（8,496件）、「社会」（6,836件）、「外国語」（5,400件）の順に多い。

大学でこれらの教員免許取得に必要な最低修得単位数は、「教科及び教職に関する科目」と教育職員免許法施行規則第66条の6に定める科目を合わせて、幼稚園が59単位以上であるのに対し、中学校・高等学校は67単位以上¹²⁾とより多くの単位数が必要となっている。

教員免許状は「教職課程認定基準」¹³⁾によって、大学の学部、学科ごとに認定されるものである。そのため、「専攻の目的・性格と免許状との相当関係」と「学科等の教育課程」と教員

組織との対応関係の適切性が求められている。この基準に従えば、取得希望免許状の教科と対応した大学の学部・学科において高い専門性を有する教育を受け、教育実習もそれに対応した教科で実習を行わなければならないことになる。しかし、開放制の大学においては、学部学科の専門性と対応しない教科の実習、申請免許状と対応しない学校種での実習が実施されているという現状がある。

3.2 教育実習における学校種と専門性の相当性の課題

教員免許制度は、「相当免許主義」¹⁴⁾である。つまり、学校の種類ごとの免許状が本来必要である。例えば、中等教育学校の教員になるためには、中学校と高等学校の両方の教員免許状が必要である。学校種別の免許状と担任可能な学校種、教科を示したのが表7である。

表7 幼稚園、中学校、高等学校で担任可能な教科

担任が可能な 学校種及び 教科等	幼稚園	中学校				高等学校		
		各教科	道徳	総合的 な学習 の時間	特別 活動	各教科	総合的 な学習 の時間	特別 活動
所有する 免許状の種類								
幼稚園のみ	○	×	×	×	×	×	×	×
中学校のみ	×	○	○	○	○	×	×	×
高等学校のみ	×	▲	×	▲	×	○	○	○

▲：高等学校の工芸、書道、看護、情報、農業、工業、商業、水産、福祉、商船、看護実習、情報実習、農業実習、工業実習、商業実習、水産実習、福祉実習、商船実習、柔道、剣道、情報技術、建築、インテリア、デザイン、情報処理、計算実務の教諭目的の免許状を所有する者は、中学校、義務教育学校の後期課程、中等教育学校の前期課程において、所有する免許状の教科の担任や、総合的な学習の時間における所有免許状の教科に関する事項の担任が可能（教育職員免許法16条の5第2項）

※「免許外教科担任制度」：中学校、高等学校等において、相当の免許状を所有するものを教科担任として採用することができない場合、構内の他の教科の免許状を所有する教諭等が1年に限り免許外の教科を担任することができる。ただし、校長及び教諭等が、都道府県教育委員会に申請し、許可を得る必要がある（教育職員免許法附則第2項）。

出所）文部科学省「教員免許制度の概要」をもとに一部加筆修正

この原則に従えば、教育実習も中学校免許を取得する場合は中学校で、高等学校の免許を取得する場合は高等学校の現場で実習を行う必要がある。しかし、複数学校種の免許取得の場合、実習期間のみが守られ、学校種は厳密には対応していない。教育実習の期間については、中学校が3週間（4単位）、高等学校は2週間（2単位）である。中学校と高等学校の複数免許取得を希望する場合は、実習期間が長い方の学校種の教育実習期間の実施となる。例えば、中学校と高等学校の免許を同時に取得する場合、教育実習は中学校で3週間もしくは高等学校で3週間のどちらでも可能ということになる。

次に教科の専門性にかかる点である。複数の教科の免許取得をする場合、異なる教科の場合でも、複数教科の免許取得希望の教育実習は1回の実施となっているケースが多い。例えば、C大学の場合、同大学の「教職課程の手引き」での「実習教科・分野・科目」については以下のように示されている。

複数の免許状を取得する場合は、その中からいずれかひとつの教科を選択し教育実習に臨

みます。分野（中学校）または科目（高等学校）は実習校と協議して決めることになりませんが、みなさんの希望よりも実習校の事情を優先しなければなりません。なお、分野・科目は教育実習直前まで決定されないこともあり得ます。（下線部筆者加筆）（C大学「教育課程履修の手引き」より）

例えば、中学校国語と中学校社会の2つの異なる教科の免許取得を希望する場合でも、教育実習は中学校で3週間実施するのであれば、国語でも社会でもどちらの教科でもよいことになる。つまり、教科の専門性という観点では、2つの異なる教科の免許を取得できたとしても、教育現場での実習はどちらか1教科の経験しかないまま免許を取得することになるのである。この複数教科の取得については、開放制の教員養成の課題として、文部科学省の実地視察においても「一つの学科等で複数の異なる教科の免許状を取得可能とする学科等の状況」が指摘されている¹⁵⁾。

3.3 免許主義の機能不全と実習での汎用性

このように異なる学校種の免許取得の場合も、異なる教科の複数科目免許取得の場合も、教育実習は専門性に特化した、学びの集大成としての機能に疑義が残る。実習のみならず市川(2015)は「免許主義の機能不全」として開放制の教職課程の問題点を指摘している¹⁶⁾。

教員免許や教育実習での機能不全問題が、開放制の教職課程ではなぜ未だ改善されずにいるのか。そこには、教育実習が専門職養成の仕上げという実習のレベルから、教育の現場での学びというレベルに変化していることが考えられる。柴田・木内(2004)は、教育実習生に求められていることは「取り組みの姿勢」であり、特に「誠実さ」「教職志望の熱意」「実習校の教育方針への理解」の3点が強く求められていると述べている。さらに、教育実習は「観察実習」としての役割もあり「観察によって精一杯考えた仮説を検証すること」という教育の場から教員という職業を学びとる場であることが強調されている。

前述の保育実習においても、実習評価の基準は、専門的な知識や技能というよりは、保育者としての意欲、態度が評価対象とされている。教育実習の評価も同様に、意欲や態度を評価する傾向がみられる¹⁷⁾。学校種や専門性が異なる実習での免許取得が可能という問題が解消されない背景には、教育実習が専門職養成のための仕上げの実習としての機能から、Lave & Wenger (1991) のいう「正統的周辺参加」をしながら、教員の仕事全体を観察することの意味の方が重視される機能へと変化しているのかもしれない。

4. まとめにかえて—実習の有り様へのインプリケーション—

4.1 まとめ

実習が何を到達目標として行われているのか。一つ目は、本稿の事例からも、専門職に求められる技術・知識よりも、観察であったり、場への慣熟であったり、また実習生としての姿勢の在り方であったりという色合いの強いことがうかがえる。実習の「共通性」ということでいえば、この点が強いたもいえる。

だが、これを養成カリキュラム上の問題点と結びつけて考えると、これらの背景に、実習先への一任ということと、それに伴う養成校（大学）側による関与の低下が恒常化している現状の存在を指摘することができる。例えば、保育士養成においては実習期間中における担当教員による訪問指導が義務付けられているものの、これが形骸化し挨拶回り程度であることが多い

ということも課題としてあがる。ここには、ある種の経験至上主義的な考えからくる「実習」というものへの盲信もあると考えられる。これは共通性というより、実習運営上の課題とも捉えられる。

ただ、もう一つの可能性として、実習生の質による影響も考えられる。教育の質保証ということの重要性への認識からというだけでなく、昨今の学生に関して、社会人基礎力などの基礎的・汎用的能力レベルをみるに、いわば教員養成入門とでもいうべき性格を実習に求めざるを得ない実情がうかがえる。1998（平成10）年の教育職員免許法改正と、それに続く指定保育士養成施設の運営基準の改定によって新たに「教職論」「保育者論」が新設されたことから、教職・保育職としての「在り方」が課題として意識されるようになった。藤枝（1983）のいうところの二つの観点に第三の、とでもいうべき「実習観」を加える必要があるということか。

これを「共通性」として肯定するならば、各種免許状と実習の対応もある程度受け入れやすいともいえる。表8¹⁸⁾に、本稿で取り上げた養成課程と実習の有効範囲を整理して示している。

表8 実習の共通開設範囲

	実習期間	介護等体験	保育士	幼稚園教諭	小学校教諭	中学校教諭	高等学校教諭
保育士養成課程	保育所10日 +施設10日 +保育所 or 施設10日	なし	◎	×	×	×	×
幼稚園養成課程	20日	(選択)「7日間以上範囲 で、特別支援学校、高齢 者施設」	×	◎	○	×	×
小学校教員養成課程	20日以上	7日間以上範囲で、特別 支援学校、高齢者施設	×	○	◎	×	×
中学校教員養成課程	3週間	7日間以上範囲で、特別 支援学校、高齢者施設	×	×	△	◎	○
高等学校教員養成課程	2週間	なし	×	×	△	○	◎

養成課程の観点からみると大きく2つの対応関係がみられる。養成校サイドにおいては、保育士、幼稚園、小学校教員の養成課程を併修する場合があるが、その際、幼稚園教諭と小学校教諭に関しては、実習における互換が可能である。もっとも、多くの養成課程では保育士資格と幼稚園教諭免許の両方の取得を可能としており、四年制大学ではこれに小学校教員養成をいれて、3つの養成課程を運用していることが多く、これらの間に対応がないことは、カリキュラムの過密につながり、運用の困難さにつながっている。他方、もう一つのセットである中学校教諭と高等学校教諭の養成では、実習における互換性がみられ、複数学校種、複数教科の免許状取得が容易になっているといえる。ただ、先に指摘したように、互換が可能であるということは、教科の専門性育成の集大成という点では問題が残る。

4.2 実習の質保証にかかるインプリケーション

それぞれの実習はどのような質と量の経験を提供すべきなのか、また現実にどのような経験が提供されているのか。この問いへの一律、普遍的な解はない。職業のための教育は、職業を通して行うことがもっとも効果的であると Dewey (1916) は「初期の職業準備の教育は、

すべて間接的なもの」であるべきだと提言している。職業の準備を行った先のコミュニティ・「場」は、理性的な認知の組合せで理解できる以上のものであり、どのような「場」への準備を行うのか、一定の集合的な教育の中で教育や実習の焦点を特定することはできない。職業現場での実習等の価値は、教員養成、保育者養成等に限らずひろく職業教育において一般命題として共有されていると考えられる。

また、職業の「場」自体も変化するものである。教育実習と保育実習ということにおいても、それぞれの「場」と、相互に異なる「場」に向かうときのハードルについての共通感覚を探る中で、適切な量と質の理解が出てくるのかもしれない。

東京都教育委員会は、2017年に「大学と東京都教育委員会の連携を一層密にし、教員志望の学生を十分な資質・能力をもつ教員として養成」するためとして、「東京都教職課程カリキュラム」を策定している。その中では、「新規採用教員として身に付けておくべき最小限必要な資質・能力」として、4領域を設定して教職課程で指導すべき内容が示されており、教育実習に関しても、これに基づき実習指導においてなされるべき内容を示したうえで、実習の評価票を例示している。教員養成において、現場と養成課程の連携が重要であることはいうまでもないが、100頁近くに及ぶ「カリキュラム」の存在は、教員養成課程を有する高等教育機関側の自律性が疑われかねない。こうした学校現場・教育行政サイドからの教職課程や実習への関与はこの事例に限らず、物量の多少はあるものの、各地で散見されるようになった。これは、それだけ実習というものに関する効果に期待を有するのだが、同時に、実習の現状について問題ありとする意識が強くなるということでもあろう。一方で、現場サイドからのニーズはよりプラグマティックな要素を含む可能性が高く、しかも、このような形で行われることは、教育実習というものが、養成カリキュラムの中において独り歩きする存在になる可能性もはらんでいる。

いずれにせよ、教育実習に関して、制度上において、一定の制限があるとはいえ教科間あるいは学校段階間で汎用的に用いられているということがある一方で、保育者養成に関しては、きわめて類似する保育実習と教育実習での互換性はない。介護等体験という存在もある。実習（の類）という存在が、教員や保育者の養成ということにおいて、その効用に大きな期待を寄せられているものである一方で、実はどのような役割・機能を持つかが整理されていないこと、また、実習に関わる主体の属性によって実習観が異なるものであることなどが理由として考えられる。制度の点からいえば、養成カリキュラム上での実習の位置づけ・役割を明確にし、その実現のための環境整備を行うことが必要だろう。だが一方で、専門職養成における「実習」の機能やその量・質等について、過度の評価主義に陥ることなく、実は養成に関わる者に肌で感じられているはずの「場」としての有り様を含め、再考する必要性があるといえよう。

【注】

- 1) 幼稚園教員養成課程は、709課程存在している（平成31年時点）。
- 2) 「教育実習の単位数には、教育実習に係る事前及び事後の指導の一単位を含むものとする。」（教育職員免許法施行規則）
- 3) 「保育実習Ⅰ」～「保育実習Ⅲ」は、厚生労働省より示されている科目区分名。このうち「保育実習Ⅲ」は保育所以外の児童福祉施設での実習をさす。
- 4) 「保育実習」（必修科目）4単位の履修方法は、保育所又は幼保連携型認定こども園或いは小規模保育A・B型及び事業所内保育事業における実習2単位及び（A）に掲げる保育所又

- は幼保連携型認定こども園或いは小規模保育 A・B 型及び事業所内保育事業以外の施設における実習 2 単位とする」(「保育実習実施基準」)
- 5) 文部科学省「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」によって平成29年11月17日にまとめられた。
 - 6) 中央教育審議会「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)」(中教審第184号・平成27年12月21日)
 - 7) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」(子発0427第3号, 平成30年4月27日)
 - 8) 例えば, 佐藤郁哉(2019)「Syllabus とシラバスのあいだ: 大学改革をめぐる実質化と形骸化のミスマネジメント・サイクルを越えて」『同志社商学』71(1), 23-64頁。
 - 9) 中にはこの傾向に反して, 全く違うものになっているケースもあるが, この場合, 組織体制や担当教員の特性が影響しているように推察される。
 - 10) 原文から詳細説明の部分を一部簡略化している。
 - 11) 文部科学省「教職課程再課程認定等に関する説明会 配布資料」(平成29年8月18日)によれば, 教職の課程認定を受けている大学は全体の80.6%であることが示されている。開放性によって教員養成を行う大学は増加したが, 「教員の資質能力の向上」が課題となり, 平成31年4月以降も引き続き教職課程を有するためには再課程認定申請が必要になるという改革へとつながっている。
 - 12) 普通免許状の取得には, 基礎資格として「学士の学位」が必要である。また, 小学校又は中学校の免許状取得には, 社会福祉施設等で7日間以上の介護等体験も必要である。
 - 13) 文部科学省は, 「教職課程認定基準」の「2 教育上の基本組織」では, 「(1) 教職課程は, 大学の学部, 学科, 課程, 学校教育法第85条ただし書に規定する組織, 研究科, 専攻その他学則で定める組織(以下「学科等」という。)ごとに認定する。なお, 学科等は, その大学の学則において入学定員が定められたものでなければならない。」「(3) 教職課程は, 認定を受けようとする学科等の目的・性格と免許状との相当関係並びに学科等の教育課程及び教員組織等が適当であり, かつ, 免許状の授与に必要な科目の開設及び履修方法が, 当該学科等の目的・性格を歪めるものではないと認められる場合に認定するものとする。学科等の目的・性格と免許状との相当関係が薄い申請については慎重に対応するものとする。」「(4) 教職課程の認定に当たって, その教育課程及び教員組織については, 免許状の種類ごとに, この基準に定める。」と定めている。
 - 14) 文部科学省「教員免許制度の概要」(平成31年4月1日) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/_icsFiles/afieldfile/2019/09/09/1339300_1.pdf (2021年3月8日取得)
 - 15) 文部科学省「認定大学等実地視察」の「平成30年度教職課程認定大学等実地視察について」の報告書での指摘事項として「学科教育としての専門科目を履修することによって各教科の専門性を高めていくことが重要である」との見解から, 異なる教科の免許状取得についての指摘が示されている。
 - 16) 市川(2015)は, 教員免許の問題として「①教員養成に当たる学部・学科は文科省からの課程の認定を受けるものの, 認定後の監督が充分になされていない。②教科に関する専門科目, 教材研究, 教科教育法などの授業が片手間になされ, 肝心な教育実習が実習校への丸投げになっている場合さえある。③大学による単位認定が厳格でなく, 誰でも容易に免許状

を取得でき、複数取得さえ可能である。④都道府県教委による免許状の授与も大学からの単位履修報告を鵜呑みにした形式的なものに堕している」と4点を挙げ、機能不全を指摘している。

17) C大学の教育実習評価票は、実習校が記入する形式になっている。評価項目は「技能」中心となっているが、「所感」では勤務態度や意欲に関する記述が多く、総合評価も意欲や態度の比重が大きくなっている傾向がみられる。

18) 免許状の互換性を検討する上で、教職課程の認定基準として定められている「共通開設科目」の開設可能範囲は付表に示すとおりである。

付表 教職課程認定基準に定める「共通開設科目」の開設可能範囲（同一学科の場合）

免許種	教科及び教科の指導法に関する科目		教育の基礎的理解に関する科目	道徳・総合的な学習の時間帯の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目							教育実践に関する科目						
	教科(領域)に関する専門的事項、養護(栄養)に関する科目	各教科(保育内容)の指導法(複合科目)		道徳の理論及び指導法	総合的な学習の時間の指導法	特別活動の指導法	道徳、特別活動及び総合的な学習の時間に関する内容	教育の方法及び技術	生徒指導	教育相談	進路指導	幼児理解	教育(養護・栄養)実習	学校体験活動	教職実践演習		
幼	△ ※1	×	×														
小		×	×		○ ※2												
中	同一の教科又は特定の教科の組合せ○	同一の教科又は特定の教科の組合せ○	同一の教科又は特定の教科の組合せ○	○		○ ※3	○ ※4										
高																	
養護																	
栄養	×																

出所：文部科学省「教職課程認定申請の手引き（令和4年度開設用）」(2020)

【参考文献】

市川昭午（2015）『教職研修の理論と構造—養成・免許・採用・評価—』教育開発研究所
 一般社団法人全国保育士養成協議会編集（2018）『保育実習のミニマムスタンダード Ver. 2
 「協働」する保育士養成』中央法規
 栗原多恵・大塚登（2020）「実習を受け入れている保育現場が望む実習生とは：保育者養成校
 の実習指導について」『佐野日本大学短期大学研究紀要』, 31号, 1-10頁
 柴田義松・木内剛（2004）『教育実習ハンドブック』学文社
 全国保育士養成協議会（2005）「効果的な保育実習のあり方に関する研究Ⅲ～保育実習指導の
 ミニマムスタンダード」『保育士養成資料第42号』
 高野和子・岩田康之編（2010）『教育実習』学文社
 田中まさ子編著／飯尾雅典・江崎幸代・大伴栄子・岡本拡子・奥美佐子, 柏原栄子・後藤永
 子・白幡久美子・菅原創・杉山喜美恵・西垣直子・西垣吉之・長谷雄一・丸山京子
 (2011)『幼稚園・保育所実習ハンドブック：幼稚園教諭・保育士養成課程 3訂』みら
 い
 東京都教育委員会（2017）『東京都教職課程カリキュラム』
 西川潔, 堀田千絵, 馬野範雄, 宮野安治（2019）小学校の教育実習において学生が培う力と
 は全国の小学校教員, 教員を目指す大学生を対象とした調査結果から『人間環境学研究』
 17巻1号, 3-10頁

- 藤枝静正 (1983) 「教育実習はどうあるべきか」『季刊教育法43』エイデル研究所, 36-43頁
無藤隆監修／鈴木佐喜子・中山正雄・師岡章 (2017) 『よくわかる New 保育・教育実習テキスト改訂第3版』診断と治療社
- John Dewey, 1916, *Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, Macmillan. (=1975, 松野安男訳『民主主義と教育(上・下)』岩波書店)
- Lave, Jean, and Etienne Wenger, 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press. (=1993, 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書)

【資料】

C 大学「2021 教職課程履修の手引」

文部科学省 (2017) 「再課程認定申請について」(平成29年8月18日 教職課程再課程認定等に関する説明会) 配布資料, 文部科学省初等中等教育局教職員課
文部科学省「平成30年度教員免許状授与件数等調査結果について」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/1413991_00001.html (2021年3月8日取得)

文部科学省 (2018) 「平成30年度教職課程認定大学等実地視察について」中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会

文部科学省 (2020) 「教職課程認定申請の手引き(教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き)(令和4年度開設用)」文部科学省総合教育政策局教育人材政策課

【付記】

文部科学省科学研究費補助金 基盤研究 (A) (課題番号: JP19H00622) 「第三段階における往還的コンピテンシー形成と学位・資格枠組みの研究」(研究代表・吉本圭一), 基盤研究 (C) (課題番号: JP17K04722) 「ビジネス分野における教育プログラムと職業能力のチューニングに関する研究」, (課題番号: JP20K02986) 「ビジネス分野における学修成果・職業コンピテンシーの汎用性と専門性に関する日韓比較」(研究代表・江藤智佐子) の助成を受けた研究成果の一部として, 伊藤一統, 吉本圭一, 江藤智佐子での検討を踏まえ, 伊藤, 江藤による共同執筆とし, 特に「2」については伊藤が, 「3」については江藤が責任執筆を担当した。