

# 学外活動を伴う授業を考える

## —教育実習と介護等体験を中心として—

関口 昌秀

### はじめに

教育職員免許状を取得するための教員養成課程には、大学の外へ出て教育実習を行うなど、学外活動を伴う授業がある。教育実習は昔からあったものだが、20年くらい前、小学校と中学校の免許取得のために介護等体験が導入された。学校ボランティア（ないし学校インターンシップ）活動も実際に教員になるために必要なこととして、多くの大学で導入されるようになってきている。以上3つが、教員養成課程において実施されている主な学外活動である。

小論で考えたいのは、その中のうち、教育実習と介護等体験についてである。学校ボランティア活動を含めてそれらすべて、神奈川大学では授業化してそれらの事前事後指導を行っている。どういう考え方にもとづいて授業化しているのかということは、神奈川大学の教員養成のあり方の根本にかかわるのだが、その辺りについて述べる前に、まず、この20年くらいの間の、それらを取り巻く教員養成制度全体のあり様の変化について見ておきたい。そういう制度全体の変容の中で、学外活動を伴う授業は現れてくるからである。

### 1. 最近20年の教員養成制度の変化

神奈川大学にわたしが着任したのは1997年で、それ以後20年余になるが、その間に体験した教員養成上の変化として大きかったと思うのは、(1)介護等体験の導入。(2)中学校免許取得のために「教科教育法」（「各教科の指導法」）が4単位から8単位へと倍増されたこと。(3)「教育課程論」と「教育方法論」を単独の授業科目としたこと。(4)「総合演習」が導入され、それが「教職実践演習」へと変更されたこと。(5)「特別支援教育論」と「総

合的な学習の時間の指導論」が新しく授業科目として新設されたこと、以上である。

以上の他に、「情報」が免許の教科科目とされたことなどもあった。しかし、これは「情報」の「教科の指導法」を新設する必要はあったが、その他の「教職に関する科目」の増設とか変更とかに及ぶものではなかったという点で、わたしの中ではそれほど大きな影響を与えたという印象は持っていない。

### 免許更新制

教員免許の更新制も大きな変更である。任期の無かった免許に10年間の有効期間を与えた変更は、免許制度の根幹の変更である。しかしそれは「養成・採用・研修」という中の「研修」部分の変更であって、大学の養成に直接関わるものではない。更新制それ自体は大学の教員養成のあり方に直接影響するものではない。制度そのものの仕組みとしては、そのように構築されている。大学が教職課程を有しその認可を受けていることと、大学が教員免許状更新講習を実施することとは連動していない。どちらも実施者である大学が申請し認可を受けるシステムである。教職課程申請と教員免許状更新講習の申請とは、全く別個の事柄であり、そのように運用されている。

教員免許状更新講習を実施していない私立大学は多い。都内の私立大学を見てみれば、そのことがはっきりわかる。本学は更新講習を実施している。しかしそれは、教員養成とは別のこととして実施している。更新講習は「研修」の一環であり、そういうものとして実施している。それが教員養成と連動することは、現在のところ、ない。「養成」と「研修」の連動については、むしろ考えた。しかし、現在のところ、できていない。更新講習に学生を参加させることはなく、また学生用の授業を更新講習の講座として併用するというともない。

本学が更新講習を実施している理由は、大学の社会貢献である。更新講習実施によってわたしたち教員の負担が増えたことは間違いない。負担増に耐えるわたしの理由は、「養成して教師になった卒業生のアフターケアをしなくていいのですか。」という、更新制導入時の担当課長の言葉である。「他県で就職した学生はその県のお世話になる。だから、こちらもその程度のささやかな講習を実施するのが仁義というものだろう。」ここで「仁義」とは、孟子が教えるように人の踏み行うべき道、現代の言葉に訳せば「道義的に正しい」となるが、そう表現したのでは、ちょっとずれるものがある。更新講習実施の理由を問い詰められると、言葉にできにくい部分があるが、ともかく個人的には納得している部

分があるのだ。

更新講習はまた、教育委員会との関係を深める効果があった。更新講習を教育委員会と直接に連携するという意味だけではない。直接関係しなくても、教員「研修」に大学の教員がかかわることによって、大学教員の意識を深いところで変えていったように感じられる。その意識の変化が大学側の教育委員会に対する関係を変えていくのではないか、ということである。

個人的な経験としても、更新制はわたしの人生の転換点になったとも言える。大げさな言い方になるが、「倒れるところまでした」。そういう意味で思い出は深い。しかしこれはわたしが更新制を積極的に進めたという意味ではない。わたしはあくまでも更新制の周りで、それに振り回された側である。更新制と因縁深い関係があるということである。更新制には、気づかないところで、深い思い入れがあるかもしれない。しかし、繰り返すが、更新制は「研修」であって、「養成」に関わるものではない。小論が対象とするのは、あくまでも教員養成であり、それも神奈川大学における教員養成であり、その中での教育実習と介護等体験という学外活動を伴う授業について考えようとするものである。そういう点で、免許更新制は、小論の対象とはならないのである。

### 介護等体験

さて、改めて言うまでもないことだが、教員免許制度全体を決めているのは教育職員免許法である。しかし、免許法自体は大枠を決めるだけであって、細部まで決めるものではない。細部を縛るのは、免許法の施行規則の方である。具体的な影響はある意味で法改正より施行規則の変更によって与えられる。授業科目に含まれるべき事項、そして単位数を決めているのは、教育職員免許法施行規則である。ただし、先の5つの変化のうち、(1)の介護等体験だけは例外であり、それを決めたのは教育職員免許法ではなく、田中真紀子を中心に議員立法で成立した「小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律」（いわゆる介護等体験特例法）である。

(2)~(5)はすべて施行規則の変更のはずだが、現場体験からはよくわからないところがある。(3)の「教育課程論」と「教育方法論」を授業科目として立てなければならなくなったのは、理学部と工学部の学科新設に伴う教職課程認定申請時の「行政指導」の故である。それまで本学では、教育課程と教育方法の部分は「教科教育法」（「各教科の指導法」）に含めて扱っていた。それがその部分に関して授業科目として立てよと指導された。施行規

則における「各科目に含めることが必要な事項」は同じままであったと思う。「行政指導」というのは、「各科目に含めることが必要な事項」についての解釈がそのように変更された、と理解するからである。(4)と(5)は全国の大学が一斉に変更した。(4)と(5)にはちがいもある。(4)の変更は簡単なものであった。それに対して、(5)は再課程認定申請という手続きで、教員免許を出しているすべての学科に関する大規模なものだった。基本は課程認定申請と同じ扱いをするものであった。再課程申請の半年くらい前になって、教員の業績審査に関しては新設科目などの新しい担当教員のみに関り、担当を継続する教員については省略されることとなった。ただし、業績審査だけの省略なので担当科目名簿やシラバスなどの他の書類はすべて課程申請と同じに必要だった。それに比べると(4)の「教職実践演習」は、その科目に関するシラバスと担当教員の業績審査だけであり、他の科目については一切必要でなかった。

(2)は、人間科学部の新設に伴う申請であったと記憶する。そのとき、中学校免許については「教科教育法」(「各教科の指導法」)を「4単位から8単位へ」するようにと指導された。変更は申請した学科だけでよいということだった。既存の学科については現行のままでよいと。新設の人間科学部で中学校社会の免許を取得する学生は8単位の「教科教育法」が必要となる。しかし、隣の経済学部の学生はこれまで通り、4単位のままでよいということである。これについては、教職課程の教員で話し合った。その結果、「教科教育法」は「全学科目」であり、そこに差別を導入できるはずがない、ということになり、すべての中学校免許で8単位とすることとした。つまり、「社会」と「保健体育」だけでなく、「英語」「中国語」「数学」「理科」などの「教科教育法」を8単位必修に変更した。

中学校免許における「各教科の指導法」については、このような事情であったので、今回の再課程認定申請(2018年3月申請,2019年度入学者から適用の新免許法)まで、中学校免許で4単位でやっていた大学もおそらくあったと推測される。

この20年間で中学校免許のために増加した単位数は、本学においては13単位となる。(2)「教科教育法」4単位,(3)「教育課程論」と「教育方法論」で4単位,(4)「教職実践演習」2単位,(5)「特別支援教育論」「総合的な学習の時間の指導論」で2単位,そして(1)の介護等体験については開始数年後に授業化したのでその単位1単位,である。高校免許に限定しても、本学では8単位の増加である。

## 修士レベル化

民主党政権下の2011年のある講演会において教員免許の担当課長（当時の教職員課）が次のように語っていたことが印象的である。民主党がめざす教員免許の「修士レベル化」は「ねじれ国会」の現状から法律改正の見通しが立ちにくい、さいわい文部科学省は強大な許認可権を有しているので、これを使ってできる改革をしていく、と。この発言に示されるように、法改正をしなくても、教員免許に関する改革の多くはできるのである。実際、本学の事例が示すように、この間の改革は「修士レベル化」であったと言えるように思われる。

本学の独自科目である(1)の単位を除いてみても、中学校免許で12単位の増加、高校免許で8単位の増加である。たしかに、基幹部分である「教科及び教職に関する科目」の最低修得単位数の59という数字に変更を加える法改正はしてこなかった。本学のように2単位を授業科目の標準とせず、1単位科目の新設という形でやれば、単位数の増加は免れたかもしれない。本学でも「特別支援教育論」と「総合的な学習の時間の指導論」については1単位科目とした。しかしそれでも2単位増加した。根本にあるのは「各科目に含めることが必要な事項」の増加である。それは教員となるにあたって必要な事項の増加ということであり、素直に考えれば、授業科目が増加し単位数が増加するはずである。そういう点で「修士レベル化」に進んでいるというのである。

それにもかかわらず、無理矢理1単位科目をつくって必要単位数の総数を一定のままにしておくというのは、今までやっていた授業内容のレベルを下げることになる。それは、改革の本旨に合わないだろう。レベルを下げて、多くの事項を取り扱いましょう、ということでは、「資質向上」の方策にはならない。本学が「特別支援教育論」と「総合的な学習の時間の指導論」を1単位科目としたのは、「最後の手段」としてである。これらの科目は、普通の科目水準を維持しなくてよい、1単位科目の水準でやるという意思表示である。少なくとも、私はそう考えて1単位化に賛成票を一票投じた。

少子化・年金・社会保障改革、エネルギー改革と同じように、教育改革も煮詰まってきた。とくに教員養成に関しては、教員として必要な技術にかかわると考えられる事柄を「各科目に含めることが必要な事項」として増やしてきた。大筋において、この改革方向をわたしは是とする。20年余教員養成を担当してきた経験から、教員に要求される知識—わたしたちが伝えたいと思う知識—は増えてきた。自然の中で遊んだ経験が乏しく、異年齢集団で遊ぶこともほとんどなく、とりわけ高校以降においては同じような家庭環境・文化

環境・経済環境の人間との単層的な関係の経験しかない、つまり言葉の本来の意味での「経験」というものを味わうことの少なくなった青年たちには、「知識」という第二水準の便宜的経験であっても、それを与えないより与えた方がよい。つねに雑多な人間たちが暮らしているマクロな社会の中で、多様な人間を相手にするのが学校教師の仕事である。そのために、多様な人間と向き合うことに向けて、不十分な形にしかなくない第二水準の「知識」という形であっても、伝達していくべきなのである。

そういう点で、「修士レベル化」は必然である。この辺りで腹を括って事態ときちんと向き合わねばならない。事項を増やせばどうしても単位数が増え、単位数が増えれば修了年限が延びていくのは道理である。そこを誤魔化し続けることはできない。

話がだいぶ広がってしまった。小論の主題へ向かっていこう。最近20年の教員養成改革の中で、本学がどのように変化してきたかを、免許に必要な科目と単位の増加という教育課程（カリキュラム）レベルで述べてきた。それをもう少し具体的なレベルで述べてみよう。

## 2. 神奈川大学の教員養成のスタイル

わたしが教職課程の仕事をはじめた、つまり教員養成の仕事の本格的にはじめたのは、神奈川大学に着任してからである。それ以後、他大学の同業者の教員と接する機会もあったので、多少、本学の教員養成のスタイルが他大学と「少し違う」、あるいは「大きく違う」ことを理解するようになった。以下、本学の特徴と〔わたしにとって〕思われるものについて述べてみたい。

神奈川大学における教職課程担当専任教員の仕事を一言で言えば、教職課程全体の企画・設計と運営である。着任するまでは単にひとつの授業科目を担当するだけだったので、教員養成課程全体がどのように構成されているかについて、ほとんど何も知らなかった。神奈川大学に来て、仕事が教職課程全体の運営に責任をもつことだということで、それから、本学で取得可能な中高免許について勉強をはじめた。専任教員の役割は、国立・私立の別、また私立大学でも教職課程の組織のあり方の違い、具体的に言えば教員と事務スタッフの関係の違いによって、大きく異なる。広いとは言えない、わたしの知見でも、それが大きく異なることは知ることができた。



## ゼミ形式の教育実習指導

わたしの見るところ、神奈川大学の教員養成の第1特徴は、教職課程専任教員全員でその運営の責任を負う、その負い方が全員で教育実習のすべての指導を行うということである。実習校訪問も基本的に教職課程専任教員が行う。現実には実習校訪問は物理的に無理なので、学部代表の委員（教員養成カリキュラム委員）と卒業研究の指導教員の助力を得て、三者で行っている。

実習指導は実習生一人ひとりに対する直接責任体制をとる。クラス分けして、教職課程専任教員がそのクラスを担当する。つまり実習生のゼミのようなものをつくって担当するのである。「ゼミ」であるから、毎週授業を行う。「教職実践演習」が増加した現在では、3年次後期から4年次後期まで、それがある。大学によっては、教育実習の指導については、実習生全員を2, 3回一堂に集めてオリエンテーションのような形で行うところも、昔は、あった。実習校訪問についても、実習校訪問の教員を別に置いている大学もあった。退職校長などの実務家教員が実習校訪問をし、わたしたちのような教員はしないのである。大学によっては、主たる仕事の実習校訪問であって、授業をしていない場合もある。これなどは厳密に言えば教員ではない。実習校訪問の大学職員である。神奈川大学のシステムはこのようなあり方の対極にある。その違いは「責任の負い方」に対する考え方の根本が異なるのである。

このように、すべての実習生に対して、専任教員の誰かが担当となり、最後まで「学生の面倒を見る」。すなわち、学部学科の卒業のため「ゼミナール」あるいは「卒業研究」があるのと同様に、教員免許取得に対してもクラス担当という形で「指導教員」をおく。これが神奈川大学の教員養成の特徴である。いわゆるST比、学生数に対する教員数の比率の点からみて、教育実習生が多いときにこのシステムを維持することは大変であったが、なんとかずっとやってきた。多いときはクラス分けしても少人数にはならないが、それでも毎週授業をした方が、2, 3回の説明会オリエンテーション方式よりは、意味があったであろう。実習生が少なくなってきたからは、授業内容を充実させることもできるようになった。たとえば、それまではグループごとの実施であったものが、一人ひとり個別に自分の模擬授業をできるようになった。「教科教育法」（「各教科の指導法」）のクラスとは違っていろいろな免許教科の学生を混在させたクラス編成をすれば、それは「教科教育法」の授業では体験できないものであり、より現実に近いものともなる。

## 教育実習に出る条件とその他2つの条件

以上のように、専任教員が教育実習指導のクラス担任的な形をとることは、教員の意識のあり様にも影響を与えることになると思われる。「きちんとした実習生を送り出さないといけない。」という思いが、自然と強くなる。実習校訪問をして授業を見たとき、その授業があまりにもお粗末なのでは、指導してきた身としては、赤面である。わたしたちもそういう思いはできるだけ避けたい。最低限はできるようにして実習生を送り出したいと願う。そういう「人情の機微」に訴えるメカニズムが、実習指導のクラス担任制には嵌め込まれている、と考えられるのである。

そこを起点として、実習生の能力向上に向けて、教職課程運営自体も改善してきたと思う。20年前は、教育実習に出る条件だけしかなかった。それ以外には、授業科目の履修に配当年次が指定されているだけだった。ところが実習生が多くなり、実習の条件を満たせない学生も増えてきた。実習に出る年度の直前の3月末に実習予定校へ断りの連絡をする。これが増えてきた。これが1つの問題である。もう1つは、実習へ出ても免許をとれない学生が増えてきた。取得できないということは、実習生の資格が不十分だったという疑いが生じる。話し合った結果、これは実習条件を厳格に運用していないこと、必修得科目について1科目不足でも実習許可を与えていたことが問題で、実習条件を厳格に運用することになった。当たり前のことである。しかし、当たり前のことをすることは、意外と難しいものである。「教育的配慮」という美名のもと、そうしてしまうことがある。

実習を断ったとき実習予定校から「どうして実習へ出さないのだ。実習生を送ってくれ。」と苦情を言われたこともある。実習予定校に迷惑をかけることになるのは申し訳ない。しかし、条件を曲げて、実習がうまくいかない可能性のある学生を送り出してくれというのも、考えてみれば「変な話」である。このような苦情は、他大学にもあると知った。このような問題を減らすためにも、実習予定者が断るケースをできるだけ少なくしていく方策を考えることにした。そのために、実習条件の前段階にも条件をつくることにした。「教育実習内諾依頼条件」である。

3年次の5月頃に、4年次となる次年度の教育実習を依頼する。それが、教育実習校との普通の在り方となっていた。20年前この事実を知った時は、ずいぶん前から準備をするものなのだと驚いた。たしかに、介護等体験でも前年度に翌年の依頼をすすめる。学生を外へ出し、学外施設に受け入れてもらう場合は、実習や体験を実施する前年度に依頼を行うのが、通常である。しかし、介護等体験の場合は、前年度でも遅い時期である。教育実



習の方は、1年以上前からはじめなければならない。実習予定学生は「内諾依頼」の書類を実習予定校に提出するために、その前に学校の感触を取っておく必要がある。3月頃に学校を訪問して（遠方の場合は電話で）、実習を受け入れてくれることを確認するのである。（そこで無理なことが判明した場合は、別の学校へ、中学校なら高校へ、高校なら中学校へと変更する。）そうしておいて、実習に出られる可能性のある学校へ「内諾依頼書」を送る。この辺りは非常に微妙である。はじめて聞いて何がどうなっているのか理解できる人は少ないと思う。わたし自身何度も説明を受けてやっと理解できた覚えがある。ともかく、正式な書類を5月頃送れるようにするために、学生は3月頃活動を始める。すると大学は、その活動のやり方を説明するために、その前に学生に対して説明しなければならない。これを「教育実習計画説明会」という。2年次の1月に実施している。

今述べているのは、多くの学生がする「母校実習」でのことである。大学が休みの3月頃に希望する中学校ないし高等学校を訪問してみなさいと指導する。そこで聞くべきことは、まず、実習の受入れは学校単位なのか、それとも教育委員会で実習の受入れを取り扱っているのかということである。学校ごとの受入れなら、自分の実習が可能かどうかを聞きなさい、ということである。母校外実習の場合はもっと早い。2年次の7月に説明会を実施している。じつは、母校外実習希望者は圧倒的に少ない。

学生にとって、教育実習を意識させられるのは、今述べたように、2年次の1月である。実際に出るのは、それより1年4ヶ月以上先となる。1月の教育実習計画説明会で、2年次終了までに「内諾依頼条件」を満たすように頑張りなさい、ということにもなる。「内諾依頼条件」を満たせなければ、「内諾依頼の書類」は提出できない。つまり、4年次に教育実習に出ることはできなくなる。このような条件をつくった。

これに合わせて、「教科教育法」（「各教科の指導法」）の履修条件も設定することにした。中学校用の「教科教育法」は2年次配当としてある。そこでは模擬授業をする。模擬授業には時間がかかるから、履修学生が増えれば開講コマを増やさなければならない。100分授業となった現在では1学期に14回しか授業がない。学生が最低1回模擬授業をするとして、受講者の適正規模は20名程度になる。そういう手間暇をかけた授業だから、受講者は将来教育実習に出ることが確実な学生に絞りたい。確実な者など存在しないのだが、できるだけその可能性が高い学生に絞るということで、1年次配当の3科目（「教育の基礎的理解に関する科目」の内の3科目）を修得することを条件とした。

また、ある学科では学科の専攻科目より「教科教育法」の方が単位が取りやすい（学科

の専攻科目は定期試験なのに対し「教科教育法」は平常点評価だから」ということから、教育実習に出ることを考えていない学生も「教科教育法」を履修するということがあった。これに対しては、学科の方に要望を出した。いわゆる「教職科目」を卒業要件に入れる場合、教育実習など教員免許完成に近い上位学年配当の科目に限り、下位年次配当の教職科目は卒業要件から外してほしいと要望した。そういう問題から、「教科教育法」については、「教科教育法Ⅰ」を修得しなければ、「教科教育法」のⅡ、Ⅲ、Ⅳを履修できないということにした。

以上のようにして、(1)教科教育法の履修条件、(2)教育実習内諾依頼条件、(3)教育実習に出る条件の3つの条件を設定した。(1)の内容は、1年次配当の教職科目をすべて(3科目)単位修得せよ、ということである。(2)の内容はやや複雑である。ここで厳密に述べる意味はないので、内容の要点だけ取り出すと次のようになる。基本的には2年次配当の教職科目のほとんど(すべてではない。)を単位修得すること。そしてこれに免許教科ごとに検定試験を課した。外部による資格保証のためである。たとえば、英語は英検2級である。高卒レベルだから、それほど高くない。以前、関私教協(関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会)の報告で聞いたところでは、慶応大学は英検1級を教育実習に出る条件に課していた。慶応と本学のレベルの差、および実習条件と内諾依頼条件のちがいがから来ると理解すれば、妥当なところと個人的には納得している。教科によっては、それに見合う検定試験がない。理科は工業英検3級(来年から名称変更して技術英語能力検定2級)である。これは理学部が工業英検を推奨していることにもよる。しかし、理科の検定が英語であることによって、苦勞している学生は多い。4年次で教育実習に出られず、卒業後に実習に出る学生の理由の多くはこれによる。(3)の実習に出る条件は、「教科に関する科目」(「教科に関する専門的事項」)の必修科目(一般的包括的科目)の単位修得を追加してある。それが内容の基本となる。

### 条件設定による問題の解消

以上の条件設定をした結果、教育実習後に免許取得できない学生と、条件を満足できず教育実習へ出られない学生の数は、格段に減少した。教育実習に出て免許取得不可という事態は数年に一度の極めて希な現象となった。実習予定学生が実習前年3月に辞退するケースは、数年に一度というわけにはいかないが、毎年数件、片手以下という数字である。以前のように外部から「実習生を出してくれ」という苦情もなくなった。後者の現象は外部

的なものだからその理由はわからないが、ともかく以前の問題2つは基本的に解消したとみなせる状況となっている。

「教育実習内諾依頼条件」の効果が大きいと思われる。これをクリアできない学生が目立つようになった。以前は無条件で内諾依頼ができたが、そうはいつでも、2年次終了時点で実習条件を満たせないことが判明した場合、そういう学生に対しては当然依頼させなかった。それでもその数は少なかった。以前の無条件システムは、良く言えば、学生の可能性を重視したものといえることができる。実習に出られる可能性が少しでも残っていれば、実習の内諾依頼を許可するシステムであった。それは裏から見れば、ずいぶん無責任なシステムであった。実習に出られる可能性の少ない学生に門戸を開き実習の依頼をさせ、相手方の実習予定校に「面倒な手続き」をさせ、その後で「実習を断る」という「大迷惑な」システムである。こう表現するのは、以前のシステムを悪く表現しすぎるものかもしれない。問題は、システムそのものより、厳格な運用をしなかったわたしたち教員の無責任性にあった。システムを作っておきながら、それをきちんと運用する責任を果たさなかったからである。

条件を厳格に適用すれば当然問題はなくなる、という簡単なことなのかもしれない。ただ、以前の教職課程教員の雰囲気と比べてみると、条件運用に対する集団的意識が高まった。当り前のことを実行することは、意外と難しいものであり、そこはだいたい自覚的でないとできない。当り前のことを当り前のように実行するには、教員個人にとっても決意のようなものが存在していなければならない。「教育的配慮」という言葉に教員は弱い。それが厳格な運用を妨害する可能性が高い。何をもち「教育的配慮」というのか。なぜ様々な条件付けを自分たちがしたのか。それについて、事あるごとに、原点に帰って考える必要がある。条件付けをすることが教員養成上の「教育的配慮」と考えた故に今ここに条件が存在しているのだから、安易な運用変更などに手を出すべきではない。運用を変更する前に条件そのものを見直して考えてみるべきだったのだ。もちろんこう言えるのは過去をふりかえっているからだが、当り前のことを維持していくには、そういうふりかえる覚悟をときどき発揮しないとイケないのだ。

### 過年度教育実習は問題か

内諾依頼条件は、内諾依頼を許可した学生が実習に出られないという事態をできるだけ少なくしたいと考えてつくった条件なので、実習条件に近い。条件の内容が厳しいかそう

でないかは、デリケートな問題であり、システムを機能させる上で決定的なものである。当然のことだが、上位の条件を満たせば下位の条件は満たされるようになっている。(2)の内諾依頼条件を満たせば、(1)の教科教育法履修条件は満たされる。上位にいくほど絞る条件をきびしくしてあるので、当然そうなる。これら3つの条件の設定によって、教職課程の段階と学部の学年とがリンクすることになった。本学で教員免許を取得できる最短期間は3年間となるので、教職の段階と学年とが完全な1対1対応になるわけではないが、4年は実習に出、3年は内諾依頼する、これらは完全対応する。1, 2年は教科教育法の履修条件に対応する。このような形で3条件は教職課程の履修段階を決定することになった。

このことから、学部学科における「留年」に相当する事態も発生することになる。教育実習条件は以前から存在したので、それほど大きく変わったようにみえないかもしれないが、教職課程の履修段階が明瞭になった結果、学生だけでなく、わたしたち教員、そしてさらに教職課程担当の事務スタッフもそのことを意識するようになった。一人ひとりの学生の顔を浮かべて、誰々は今どうなっているか、という会話をする機会が増えた。

「教科教育法Ⅰ」は1年遅れて3年次から履修しても、4年次で実習に出られる。教科教育法履修条件を内諾依頼条件と一緒に満たせばよいのである。実態として、半数の学生はそうなっている。1年次に教科教育法履修条件を満たす学生は半数程度にとどまるからある。条件として重要なのは内諾依頼条件である。これを2年次終了時点で満たせない者は、教育実習に出るのが1年延びることになる。もちろん(3)の実習条件を満たせない者も実習に出られないので、実習が1年延びることになるが、実態としてこちらの学生は少ない。

ともかく(1)~(3)の3条件を決めたことによって、4年次に教育実習に出られず、大学卒業後に過年度で実習に出る学生が増えた。感覚的に言うと、実習生全体の4分の1程度が過年度である。この数字を多いとみるかどうかは人による。わたしは事実がそうなんだなと思っている。ここを説明するのは少し難しいが、一つはいわゆる教職科目が増え難しくなったという面(わたしはこれを実質的な「修士レベル化」が進んでいると捉える。)、もうひとつは内諾依頼条件に含まれる検定試験のレベルである。わたし個人の言い方になるが、レベルはすべて教員採用試験合格レベルを念頭においている。単に免許を取らせるというのではない。ある程度の教員採用試験合格の実績が出るように、と考える。これは教員採用の人数枠が正常化しているという現状を前提としているという面もある。教員養成は、職業教育なので、誰も教員になれないような水準で運用しては意味がないという面もある。

教師になろうとして頑張っている学生が4分の1いるのだ、と感じている。実際、過年度で教育実習に行く学生は、教師になりたい学生である。大学院進学でなく、「純粋な」科目等履修生として教育実習に行く学生は、ある意味、退路を断って行くわけである。そういう覚悟がある、とわたしは感じている。教育実習への熱意も高く、実際に教師になっていく学生である。現役の4年次に出ても、実際に教師になるのかわからない学生よりは、教職への意志がはっきりしている分だけ、職業教育としての教員養成としては、こちらのやりがいもある。実習へ出るまでの時間がかかったということは、それだけの苦勞を彼らはしたのであり、その苦勞は身になっている。これは、ある面で、実質的に「修士レベル化」が始まっていることを示しているとも解釈できる。早く育つ、いわゆる「できのよい教員」だけが、良い教師になるわけではない。

一般に大学の評価は甘いと社会的に考えられている（実際「甘い」ところがある、と思う。）ので、外部的評価を導入すべきだということで、内諾依頼条件に検定試験を導入した。どのグレードにするかは、学生の実態に合わせて変更させている。初期は学生のやる気の「証し」という意味で、簡単なものを課した。漢検3級だった。小学生と一緒に受験することになり恥ずかしい、という学生からの要望もあり、準2級へ上げた。導入時に高いグレードではじめると、教育実習へ出る学生がいなくなってしまう、という他大学での情報は把握していたので、低いグレードからはじめたのである。

根本的な問題として残るのは、中学校免許と高等学校免許とのちがいである。英語、数学など同じ教科で中・高の免許種があるものについては、同一の検定試験としている。中学校数学を教えるために必要な数学についての知識内容と、高校数学に必要な数学の知識は、大きく違う、とわたしは考えている。高校で積分を教えるためには大学でやる（はずの）重積分や線積分などの多変数関数の積分と1変数関数の積分の相似点と相違点について、きちんと理解しておいてほしい、と個人的には考えている。他方、中学校数学については、そのような高度の数学の知識は必要でなく、学んでおいてほしいのは、遠山啓が書いた『数学入門（上・下）』（岩波新書）のような形での高校数学の理解である。誤解されるかもしれないが、高校数学と中学数学では検定試験のグレードが違ってよいのではないかと、言えば理解しやすいだろう。しかし、中学と高校は中等教育という一括りの中であり、実際にも中学数学と高校数学の両方の免許を取るのがふつうである。また高校教員希望で中学校へ実習に行く学生もあれば、その逆に中学校教員志望で高等学校の実習に出る学生もいる。そういう事情から、検定試験を区別することは難しいのである。



## 授業化と複数コマ開講

すでに述べたように、体験活動は授業化している。これも本学の特徴といえる。教育実習、介護等体験、学校ボランティアの3つの活動を授業化している。念のために言えば、すべての活動を授業化しているわけではない。教員になる上で意味のあるボランティア活動でも、授業化していないものもある。「神大ユースサポート・プロジェクト」(JYSP)というものがある。この運営は教職課程の専任が担当している。しかし、これは授業化していない。

教育実習についての指導の授業化は、わたしの着任前からなされていた。実習前の3年次後期と、事前事後指導として4年次前期に置いてあった。現在の「教育実習指導Ⅰ」と「教育実習指導Ⅱ」である。教育実習そのものは、認定科目として「教育実習Ⅰ」「教育実習Ⅱ」を置いている。2週間実習のみの学生は「教育実習Ⅰ」だけが認定される。3週間ないし4週間実習では「教育実習Ⅰ」と「教育実習Ⅱ」が認定される。したがって、本学の場合、免許法上の「教育実習」の最低修得単位数5単位を超えたものとなっている。

介護等体験は、すぐ授業化したわけではない。介護等体験を実施してみると、体験時期を忘れる学生が目立って出た。その問題への対処として、社会福祉施設に関しては地元横浜市のいくつかのケアプラザと提携して、受け入れてもらうようにした。特別支援学校の体験についてだけ、県教委の手配にもとづいて、大学内で、学生の体験日を調節することにした。施設の方は、行く施設と月日を学生が選べる。しかも、施設の方は、大学が休み中もやっているのだから、学生は休暇中に体験に行ける利点もある。

当初、この方式による介護等体験の実施時期は、2年次にしていた。社会に出て行くボランティア活動は、早い時期に体験することがよいという考え方による。ところが、体験中に問題が発生することを知り、事前指導の充実の必要から、体験時期を3年次に引き上げた。忘れないようにするために、授業化した。

前期にケアプラザの体験をする者は、前期配当の「介護等体験指導」を履修し、後期体験の者は後期配当を履修することとした。ケアプラザが前期体験で、特別支援学校の体験が後期の場合、前期履修である。

「介護等体験指導」の担当者は全員ではない。学校ボランティアの担当も必要であり、さきに述べたJYSPの担当者もある。さらに、「小学校教員免許特別プログラム」というものも実施しているので、この辺りを分担しないといけないのである。

以上から推測されるように、本学においては、教職科目について、それぞれの授業が適



正規模となるよう、複数コマの開講を原則としている。これも本学の特徴である。教職の授業科目は1コマだけしか開講しない大学も存在する。そういう大学の対極にあるのが本学である。

### 3. 学外活動の指導

学校ボランティアについてわたしは担当したことがなく、それについては詳しくわからないので、ここでは教育実習と介護等体験を通して見た限りでの大事な点について述べておきたい。

学生を大学外の学校や施設へ出す上で、第一に注意するのは、服装の問題である。学校については、どのような服装でどうすべきかはだいぶ細かく指導している。教育実習関係のテキストとして神奈川大学教職課程で作成した『教職ハンドブック』の中に、項目を割いて詳しく述べてある。このテキストの使用は3年次後期からなので、その前にある2年次1月の説明会では、その項目を資料としてコピー配布し、内諾の学校訪問について説明している。

教育実習関係の訪問については、今述べたことで問題ないのだが、介護等体験は社会福祉施設へも行く。ここで服装の違いが発生する。もちろん「介護等体験指導」の授業や、あるいはその前にある「介護等体験依頼説明会」などにおいて、その説明を実施する。問題となるのは、介護等体験が施設だけでなく、学校（特別支援学校）にも出かけることである。ここで、学生に混乱が生じる場合がある。施設の方では、活動しやすい服装で、と言われる。そこから、学校の方にも、そういうスタイルで行ってしまう学生が現れる。

「スーツを着てほしいとは言わないが、せめて来校のときは、ジャケットを着てほしい」と、特別支援学校の校長先生から言われたことがある。この言葉から2つのことを感じた。1つは、予想以上に、学校が服装を気にしていることである。もうひとつは、教員の世界の狭さである。今の学生でジャケットをもっている者は、ほとんどいない。大学の若手教員でもそうだ。スーツは持っていて、彼らがジャケットを着用する場はない。これは世代間ギャップと見るべきかもしれないが、服装、それも特に外部から入ってくる人物の服装について、気にするのが学校である。こう言われて以降、前にも増して服装指導については注意を払ってするようにしている。

学外活動の指導に共通するのは、失敗から教訓を引き出すことである。今述べたことも、

それに当たるだろう。大小さまざまな失敗を積み重ねて、そこから修正を加えてきた。修正していくことが大事だということである。こう書いてみると、これは、学外活動の指導に限らず、人間の行動一般について言えることでもある。ここで、とりわけ記述する価値があるようにも思えない。しかし、なぜか学外活動では失敗が目立つ。自分の見知らぬ世界の人間、それは想定範囲外にある人物でもあるから、そういう人物との出会いが、失敗という事態を引き起こすのだろう。そういう点で、学外活動の指導では失敗から教訓を引き出すことが非常に重要になる。

#### 4. 教育実習指導

教育実習関係での服装の指導については、ある意味、簡単である。「リクルート・スーツで行け」と言えばよい。あとは、クールビズとの兼ね合いである。上着は脱いでも、ネクタイはせよ。そのように学生には伝える。最後は、学校の文化に従え、ということになる。この「文化」というものは、「常識」とともに、捕えどころのない難しいものになるが、多くは出身校(母校)へ帰って実習するので、その辺りは無意識に捕えられているようだ。教育実習の指導でわたしが一番気にかけているのは、教科の指導である。教科指導は「教科教育法」(「各教科の指導法」)担当の先生の持ち分にはちがいないが、わたしたちも実習校訪問して授業を見るのだから、何らかの指導をしなければならない。

まずは、模擬授業における生徒役の学生のように、授業についての感想を言うだけでもよい。教科教育法の生徒役は授業内容を理解した上で模擬授業を受けるが、それとは違って、内容についてはよく知らない他免許教科の学生と同じレベルで、教員も内容はよく知らないままに感想を述べるのだ。そうするしかないから、そこからはじめればよい。何年間かやっているうちに、勉強するのでよくなっていくだろう。

たしかに、わたしは教職課程専任の中で、例外的に理科の教科教育法(の一部)を担当している。これは偶然の産物で、途中からそうなたただけのことである。業績審査が厳しい今では考えられないが、当時はゆるかったので、担当しはじめてから、業績をつくった。じつは、専任教員の中で、わたしだけが教員免許を持っていない。そういう負い目があるから、教科の勉強をしたのかもしれない。また、顧みれば、家永教科書裁判で教育権論の立役者だった堀尾(輝久)さんが、ゼミで、「自分の専門以外に、教科教育について1つくらいはものが言えるようになった方がよい。」と言った言葉が、印象に残っている。堀

尾さんは教育実践にかかわっていたが、専門が違う。(国家権力は教育条件という教育の外的事項にのみ関わり、教育内容(教育の内的事項)については教育の自由が貫徹するという法理を立てた。)教育の中身である教科教育について何も言えない。そういう自分自身の反省の上に出た言葉だ、と今は思う。この言葉を聞いてから、好きな数学と物理の教育法だけは多少見ていた。遠山啓、数教協と、板倉聖宣の仮説実験である。また、急逝した友人の教育学者鈴木聡の助言、「STS(科学・技術・社会)についてはまとめておいた方がよい。」という言葉思い出したこともある。それらのことから、理科教育の業績らしきものが書けたのである。

教師への適性とは別に、好き嫌いというものがある。理科の教科教育法を教えはじめて、すぐそのことに気づかされた。中学卒業から35年も経ち、その間まったく思い出すことのなかった、茨城の私立I大学の新卒で僻地の中学校に赴任してきた教師O。彼の名前だけでなく、乗ってきたM社の車Cをフラッシュバックのように思い出した。わたしはアインシュタイン好きの物理好きだった。そのわたしが高校物理で、力についてよく理解できなかった。その理由は中学時代のOの教え方が悪かったから、彼が理解していなかったからだ、と。おそらく、この経験が、わたしに教員免許取得拒否反応を起こさせたのだ。念のためにいうが、悪い教師だけいたのではない。良い教師に何人も出会った。

教育実習指導をしてみて、学生の教員志望の動機に良い教師との出会い体験が多いことに驚いた。おそらく、これが教員となる道の王道なのだろうと思う。良い教師との出会い体験と悪い教師との出会い体験と、どちらの比重が重いかは人それぞれである。

## 5. 介護等体験指導

介護等体験の指導でわたしが一番気にかけているのは、施設の利用者であるおじいさん・おばあさんたちと学生が話せるか、ということである。社会福祉施設での体験は、施設ごとによって微妙な相違点もあるが、基本は、デイケア利用者である老人たちの話し相手になることである。学生たちの活動報告を毎年聞いてきて、社会福祉施設での体験活動の共通項として括り出せるものは、それである。

学生にとっては、見知らぬ他人である。そういう他人の話し相手になること、それが施設での介護等体験の基礎にある。それは、コミュニケーション能力を鍛える意味で役に立つ。わたし自身、他人と話すのが苦手なので、学生たちがどうなるのかと毎年心配する。

大まかに言えば、半分の学生はコミュニケーション能力がある。祖父母と一緒に暮らしている学生、あるいは祖父母とよく会う学生は、施設利用者の老人たちと容易に話していきける(と、本人たちが報告している)。

残りの半分、祖父母と会う機会の少ない学生は、老人たちと話すことに抵抗感を覚える。問題はこの抵抗感の大きさだが、週5日間連続のシステムで体験に行く学生も、毎週同一曜日の学生も、どちらも、2,3日目には、老人の話し相手になれる(と、報告している)。意外と早く慣れるという印象である。その程度の時間があれば、他人とのコミュニケーションも取れるということである。心配する程のことはないのかもしれない。

これは学生自身による自己評価だから、実際のところは、わからないところもある。ただ、5日間ないし7日間すべてを終えて(授業内報告時に特別支援学校2日間の体験を終えていない学生は5日間だけの報告)、体験報告する学生の表情からみると、それなりの自信が見える。自信を得ただけでも十分である。

ただし、この点で気になるのは、介護等体験に出ない学生である。介護等体験は中学校免許にしか必要ないので、高校免許のみの学生は体験に出ない。本学の(湘南ひらつかキャンパスの)場合、高校免許のみの学生はほとんどいない。数年に1人という程度である。そういう学生を見ていると、実は他人とコミュニケーションをとるのが、非常に苦手で、そのために介護等体験に出ないのではないかと疑ってしまう。高校免許のみというのは理由ではなく、介護等体験に出たくないというのが本当の理由で、高校免許のみはその結果ということである。

逆に言うと、そういう、コミュニケーションをとるのが非常に苦手な学生が中学校免許を取ることはなくなり、結果として、コミュニケーション能力の低い学生が中学校教師になるという事態も減る。そのようなシステムとして、介護等体験は機能している、とも言える。多くの学生にとって、介護等体験はコミュニケーション能力を高めるものとして機能する。だが、他方において、人間関係能力に大きく欠ける、ごく少数の学生、ガードナーの多重知能の考えで言えば「対人的知能」に大きな欠損のある学生にとっては、介護等体験システムの存在そのものが、教員としての適性のなさに気づかせる機会を与えるものとして機能している、とも言える。

介護等体験は、法律制定時の意図を超えて、教員養成において積極的な意味をもって機能していると考えられる。わたしは、そう判断している。

## 補足:いくつかの数表

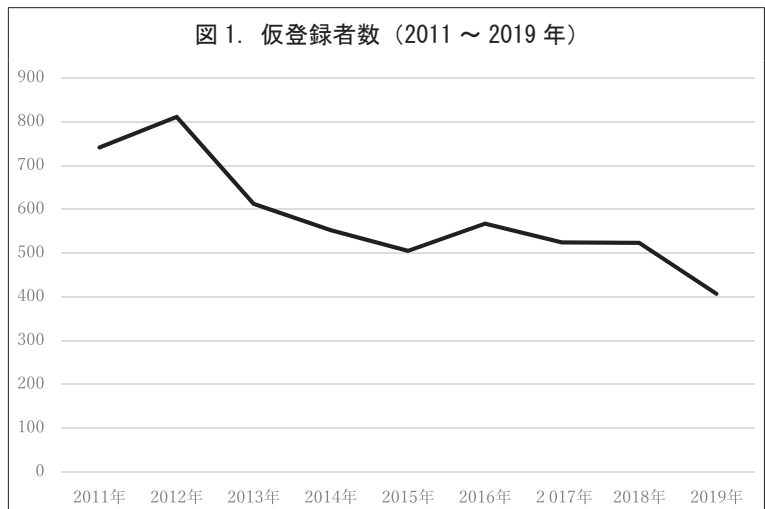
表1は、本論集（『神奈川大学心理・教育研究論集』）の後期（3月）発行号に掲載（2011年以降）されている資料から作成したものである。採用者数については、2013年から掲載されはじめたので、それ以前の部分はない。

表1. 仮登録・本登録・教育実習者・採用者等の数

年 度	2011年	2012年	2013年	2014年	2015年	2016年	2017年	2018年	2019年
仮登録者数	741	811	612	552	505	567	524	523	407
本登録数	406	415	409	380	334	317	294	253	246
実習生数	165	139	157	169	176	160	114	102	116
採用者数	—	—	37	64	56	39	48	49	44
（内現役）	—	—	13	18	14	14	15	8	16

本学は開放制課程のため、履修登録により教職希望者数を把握している。授業の開講コマの基礎資料である。「仮登録」というのは、1年次生が行う登録である。2年次生で行う登録を「本登録」という。厳密には、教職課程をはじめようと思った学生が行うものなので、本登録には3年次以上の学生も含まれる。登録費2万円を支払う（支払いは1回のみ）。本登録からが本格的な履修である。「教育実習生数」は、教育実習に出た学生の数である。ただし、本学では4分の1程度が過年度実習（大学卒業後の実習）である。「採用者数」は、公立と私立を含めた正規採用者の数である。臨任・非常勤は含まない。本学は過年度の採用が多い。新卒での正規採用は少ない。数の把握は、本人の申し出の他、ゼミの教員や友人からの情報に基づいている。連絡をして来ない学生もいると思われる。その内「現役」とあるのは、大学4年卒業だけでなく、大学院の修士修了で就職する

採用が多い。新卒での正規採用は少ない。数の把握は、本人の申し出の他、ゼミの教員や友人からの情報に基づいている。連絡をして来ない学生もいると思われる。その内「現役」とあるのは、大学4年卒業だけでなく、大学院の修士修了で就職する



学生も含んでいる。

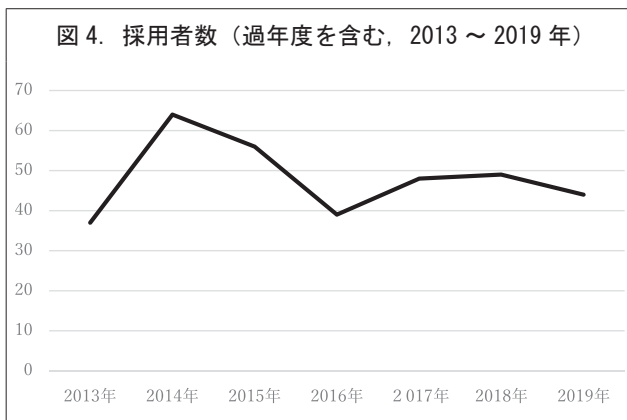
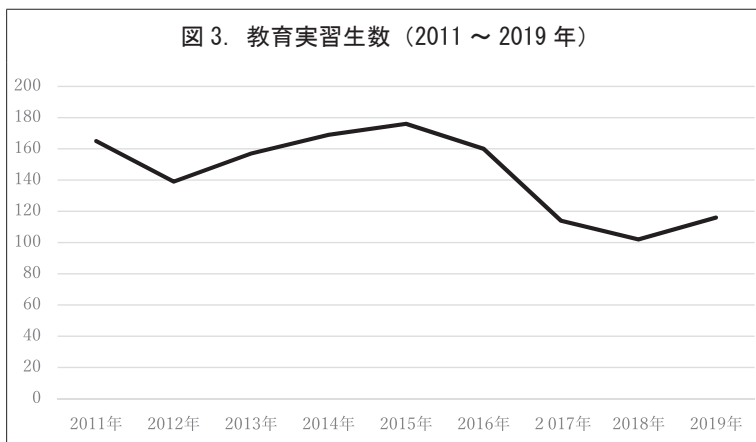
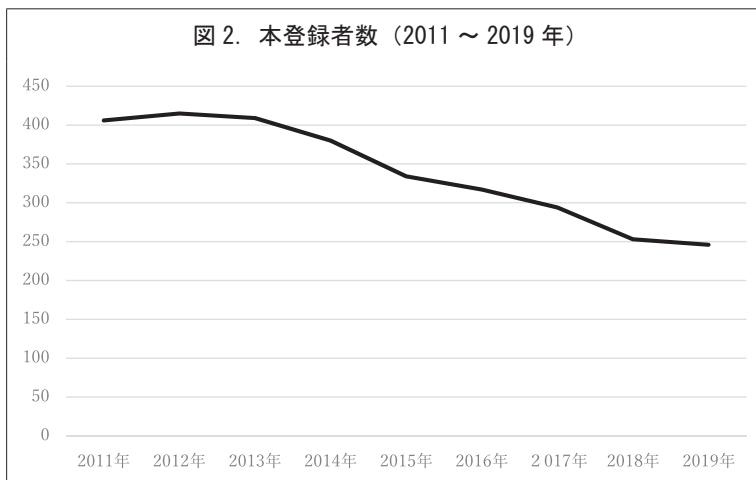
図1~図4は、表1をグラフ化したものである。

図1は、2011年~2019年の仮登録者数のグラフである。2012年の最大約800人から2019年の約400人へと半減している。ほぼ毎年減少傾向を示している。この要因は不明である。要因分析は、小論の課題ではない。以下同様、分析はない。

図2は、本登録者数のグラフである。2011年~2013年の最大約400名が、2018、19年の約250名まで減少している。ただし、本登録の減少は、仮登録の減少より割合が少ない。仮登録は半減したが、本登録の減少は6割で止まっている。

図3は、教育実習者数のグラフである。2016年まで160名前後だったが、2017年以降120名以下へと減少している。

図4は、採用者数のグラフである。年によって異なるが、50名を中心として、40名から60名の採用である。本学では、ほぼ毎年50名前後が教員になっているということである。





## 実習に出る学生の割合

教育実習には教職課程履修者のどれくらいの割合が出ているか。2013年から2019年まで実習に出た学生の総数は994名。仮にこれらの学生が全員2年次で本登録をしたと仮定して、実習の2年前の年と比較して割合を出してみる。2011年から2017年までの本登録者の総数は2555名。したがって、 $(994名) \div (2555名) = 39\%$ より、本学では本登録をした学生の4割程度が教育実習へ出ていると見込まれる。

## 採用者の割合

教員となるものは、いったいどれくらいの割合だろうか。教育実習に出た学生のうち、何割が教員となっているか。その目安として、2013年から2019年までの採用者数（合計）と2013年から2019年までの教育実習者数（合計）を比較してみよう。採用者の合計は337名、実習者の合計は994名である。その割合は34%となる。この比較は、年度対応がずれている。採用者数は過年度の卒業生が多数を占めるからである。だが、割合の目安としては使えるだろう。本学では、教育実習生のおよそ3分の1が教職に就くと思っておけばよいということである。

ただし、この数字は、「教職実践演習」の担当クラスでの実感とずれる。もっと多いと感じている。今年は10人中7人が教員となる。ただし、これは非常勤を含めた数である。2015年から2019年の平均で見ると、教育実習に出た学生が66人、その内教員となった者（ただし、教職志望の大学院進学を含む）が36人。55%となる。大学全体としての平均3分の1よりだいぶ高い。教職志望の大学院進学者はその後志望を変えた可能性もある。そうすれば、正規採用者の割合は低下する。担当クラスが理学部学生を主体とすることも関係しているだろう。