東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

在外教育施設における教育実習プログラムの開発研究（1）：現状と課題

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2020-09-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 岩田,康之 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/159430

東京学芸大学次世代教育研究センター紀要　第1巻　pp. 13-21，2020

在外教育施設における教育実習プログラムの開発研究（1）

―― 現状と課題 ――

岩　田　康　之*

（2020年1月10日受理）

IWATA, Y; A Study on the Development for Teaching Practice Programme at Japanese International Schools Abroad (1): Issues & Status Quo.　ISSN 2435-3876

This paper tries to describe how we can develop prospective teachers' global perspective through teaching practice programme at Japanese International Schools abroad.

On December 2018, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) in Japan has amended some regulations related with Teaching Personnel Certification Act and allowed to organize teaching practice programme at Japanese International Schools overseas as well as primary and secondary schools in Japan. Then Tokyo Gakugei University (TGU) and three schools (Thai Japanese Association School in Bangkok, Hong Kong Japanese School and Japanese International School in Tai Po) have made agreements for organizing teaching practice programme for final year undergraduate students from FY2020. According to these agreements, TGU has set up a research project and an interim report has pointed some issues/problems for organizing teaching practice programme outside Japan.

In fact, these Japanese Schools have some difficulty to give student teachers chances to show global perspectives because the schools usually accept pupils with Japanese nationality and have less ethnic diversity compared with municipal schools in Japan. Moreover, since no teaching staffs / board of trustee members stay more than three years in each school, these schools also have challenges to accept and take care of student teachers continuously. So these kinds of teaching practice programme should be focused to grow student teachers' deeper understandings about Japanese International Schools themselves with their backgrounds.

KEY WORDS : teaching practice, teacher education curriculum, Japanese International School, globalization, prospective teachers

* *Curriculum Center for Teachers, Tokyo Gakugei University*

1．問題の所在

1．1　教員養成とグローバライゼーション

本稿の目的は，教育職員免許法施行規則の改正（平成30年文部科学省令第34号）[1]によって在外教育施設で教育実習（施行規則上の「教育実践に関する科目」）を実施することが可能になったことを受けて，教育実習を在外教育施設で行い，さらなる教員の資質向上につなげていく際の課題の整理を――主に東京学芸大学と，連携協定のあるバンコク日本人学校・および香港日本人学校（香港校・大埔校）の取り組みに焦点づけて――試みることにある。

* 東京学芸大学次世代教育研究センター

この施策に際し，文部科学省は「経済社会のグローバル化が進展する中，グローバル人材の育成が求められ，そのためグローバル教師の育成が必要だが，教育学部の学生の内向き志向が懸念されている」[2]という課題を挙げ，以下四点を「意義」としている（下線引用者）。

○日本人学校に勤務する教師には，各都道府県教育委員会から派遣された教師と当該日本人学校が現地で募集採用した多様な国籍の教師がいるため，様々な手法による教授法を学ぶことが可能。それらの教師は，海外への関心が高く，国際的な視野も広い。学生にとってこれらの教師との接触は，グローバルかつ国内各地の教育情報を獲得できる大変貴重な機会となる。
○日本人学校の中には，算数や理科等をイマージョン授業で実施している学校や現地の日系人等に日本語教育や日本式教育・日本文化を発信している学校，ＩＣＴの積極的な活用に取り組む学校などがあり，特色ある教育や指導法に触れる機会が得られる。
○日本人学校には，海外での長期滞在や国際結婚家庭の児童生徒が多いため，それら生活環境の異なる児童生徒への指導実践は，国内での外国籍児童生徒への対応に役立つ。また，豊富な英語や現地語の授業，現地校との交流活動など特色のある教育課程に触れることでグローバル教育への関心が高まる。
○在外教育施設での教育実習に加えて，現地校での実習，関係施設見学，教育大学での講義受講などを実施することで，国内と異なる教育環境に身を置き，グローバルな視点や考え方を身につけることが可能となる。

つまり，教育学部学生の「内向き志向」(a) を改善すべく「グローバルかつ国内各地の教育情報を獲得」(b) し，「特色ある教育や指導法に触れる機会」(c) を得，「グローバル教育への関心」(d) を高め，「グローバルな視点や考え方を身につける」(e) ことがこの政策のねらいとされているのである（ただし (e) は在外教育施設での教育実習それ自体によるものではない―この点については後に検討する）。このうち (a) については以前から指摘されており，こうした課題を踏まえて，教育系大学においてグローバル志向を高めるための実践も，近年活発に行われるようになっている（田中2014。百合田・香川2016，岩田2018ほか）。

上杉嘉見は，日本の教員養成系大学の学生交流協定の活用状況を検討し，特に教員養成課程（教員免許状取得が要件となる課程）の学生が非教員養成課程の学生に比べて留学に出る率が著しく低いことを指摘した上で，その理由として二点を挙げている（上杉2008，163）。

一つは，「多くの日本語を母語としない子どもが就学年齢期にあり，日本の学校はこれまでのように日本語を自明の前提とすることは不可能になりつつある」にもかかわらず「小中学校の教員をめざす学生にとって，外国語の能力が将来役に立つとは考えられていない」こと，そしてもう一つは，「教員養成カリキュラムにおける現場体験実習の拡大」ゆえに「留学は，1年次から系統的に構成された学校現場での実習プログラムからの途中離脱を意味し，その結果，卒業が遅れる可能性を高める」ことである。

上杉がここで挙げている第一点目は，文部科学省の挙げる「意義」の第三点に相当し，また第二の点に関して「留学プログラムの一部として在外教育施設での教育実習を実施することも可能」[3]とする制度改正は，教員養成課程の学生に海外留学の機会と，留学先での教育実習の機会とを同時に提供することを可能にし，大きなバリアとなっていた「留学≒留年」という実態に対するソリューションとなる可能性を持つ。

では，これまで日本国内の一条校に限られていた教育実習を新たに在外教育施設で行うことが可能になり，教育職員免許法上の要件となる科目を海外で実施することによって，既存の教員養成のカリキュラムに新たに何を付加し，特にグローバル化の進行した学校現場での実践力ある教員の養成にどう寄与しうるのか。そのための教育実習および事前事後指導の内容や指導体制はどうあるべきなのか，といった運営上の具体的な諸課題に関しては，実施主体である教員養成系大学の側が担うべきものであろう。本研究[4]の企図するところはそのプログラムの開発である。

１．２　政策課題としての「日本人学校での教育実習」

在外教育施設（日本人学校）を，グローバル化に対応できる国際性豊かな教員の資質向上と結びつける施策の源は，中央教育審議会（以下単に中教審）が2012年8月28日に出した「教職生活の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（答申）」[5]に見出すことができる。この答申は当時の民主党政権下で教員養成の修士レベ

ル化を軸にした検討結果を核としているが，「当面の改善方策」の中に「グローバル化への対応」の項目が設けられ，そこでは「グローバル化に対応した人材育成が求められる中，教員自身もグローバルなものの見方や考え方などを身に付ける必要」が指摘され，施策として「現在，現職教員を対象として，日本人学校等への教員派遣など様々な海外への派遣事業が実施されているが，こうした事業を積極的に活用し，現職教員の国際性の向上を図るとともに，帰国後も海外での経験を有効活用し，初等中等教育段階における国際教育を更に推進することなども考えられる」などの提案がなされている。ただしこの時点においては，在外教育施設の活用は，現職教員の国際性の向上を主目的とするものであり，入職前の学生の教育実習を在外教育施設で行うという発想は見られない。「日本人学校での教育実習」が具体的な政策の形をとるのは，2012年12月の総選挙後に自由民主党が再び政権政党に復帰し，民主党政権下で打ち出された諸施策が修正を加えられていく中でのことである。

先の中教審答申で提言された，在外教育施設を活用して教員のグローバル化対応を促進させるという方針は，2017年8月より文部科学省が開始した「トビタテ！教員プロジェクト」として具体化されることになるが，その趣旨については「世界50か国以上に日本人学校や補習授業校があり（中略），国内から1300名近い教員が派遣され」ており，「グローバル人材の育成に向けて，次期学習指導要領は大きく変わりますが，教員自身がグローバル化しなくては！という観点から」[6]このプロジェクトが開始されたと説明されている。同プロジェクトには「在外教育施設を活用した戦略的なグローバル教員の養成」と副題が付され，文部科学省から在外教育施設に派遣される教員たちを「派遣前」「派遣中」「派遣後」の三つの時期を通じて学校のグローバル化や地域における国際交流の担い手としてのグローバル教員の養成を行うための施策が整理されている。その「派遣前」の施策の一つに「教育実習先として日本人学校への受け入れを可能にする制度の創設」が盛り込まれているのである。

ではこの約5年の間にどのような変化があったのか。政権復帰直後の2013年1月15日に，安倍晋三首相は「内閣の最重要課題の一つとして教育改革を推進する」[7]ための教育再生実行会議を閣議決定によって設置した。この「会議」と並行して，自由民主党内の教育再生実行本部（2012年10月設置）において検討された政策に関する「提言」[8]を適宜取りまとめ，これら「提言」を基に，教育再生実行会議や関連分野の施策を担う部局（主に文部科学省）などで政策実現の具体策が検討されていくスタイルが取られるようになった。

一方，在外教育施設関連の施策については，同党内に2013年10月に「海外子女教育推進議員連盟」が発足し，遠藤利明代議士（山形一区選出，文部科学副大臣在任2006年9月27日～2007年8月29日）が会長となり，事務局長となった田野瀬太道代議士[9]（奈良四区選出。2016年8月5日～2017年8月7日に文部科学政務官を務めている）らとともに関係する団体との協議や，文部科学大臣への要望事項のとりまとめなどを行うこととなった。

「日本人学校での教育実習」については，この海外子女教育推進議員連盟に対して，公益財団法人海外子女教育振興財団・一般社団法人日本在外企業協会・一般社団法人日本貿易会の三者より出された「海外子女教育の拡充によるグローバル人材育成に関する要望」（2016年2月24日）[10]にある20項目のうちの一つに「⑮日本人学校において教員養成課程における教育実習を可能とする制度変更」という，翌2017年にからの「トビタテ！教員プロジェクト」の施策と同じ文言が見られ，これが同プロジェクトに取り入れられたことがわかる。

以上をまとめると，「日本人学校での教育実習」という施策は，旧民主党政権時代に打ち出された教員資質向上策（グローバル化対応）が，政権政党の交代に伴う修正が加えられつつ実施に移されるプロセスの中で，在外教育施設サイドの利害関係者からの要望を受けて，項目として盛り込まれたことが看取できる。

以後，具体策の検討は文部科学省に委ねられ，中教審の教員養成部会（第100回，2018年6月5日）でこのことが審議対象となった。文部科学省の担当官が資料（本稿1．1で引用したものを含む）に基づいて「在外教育施設において教育実習を行う意義」や具体的な実施プロセスについての説明を行った後に各委員の意見交換が行われているが，議事録[11]を見る限り，この方針に異論を唱える者はなく，教員のグローバル化を促進する手段として概ね賛意が表され，一方で実習実施体制や質の保証などの観点から実施に際する懸念を表明する意見（主に学校現場や教育行政サイドの委員たちによるもの）が散見される程度であった。その後，同年12月に教育職員免許法施行規則が改められ，2019年度より，免許要件としての教育実習を在外教育施設で行うことが可能となったのである。ただし，中教審の教員養成部会で呈された質保証上の懸念等を踏まえて，実施にあたってはあらかじめ大学と在外教育施設との間で協定を結ぶこと，また実習を行う前年度末までに実習計画を文部科学省に提出すること，などの細かな取り扱いが同時に定められてもいる。

２．教員養成課程のグローバル化対応の取り組み―東京学芸大学の事例を基に―

２．１　出口利定委員の発言から

こうした一連の政策的な動向に対して，従前から教員養成を行ってきた大学はどう対応したのか。ここでは東京学芸大学の取り組みを基に検討してみたい。

前述のとおり，この施策については中教審の教員養成部会（第100回・2018年6月5日）において集中的に審議が行われているが，そこで出口利定委員（東京学芸大学長）は以下のような発言を行っている（下線引用者）。

> 私の大学のことですが，1つだけお話をしておきます。グローバル教育演習という授業科目があり，これは15時間の授業の最初の4時間が座学で，あと10時間が海外の日本人学校と，現地の連携協定締結大学での演習，そして，帰国後の1時間が振り返りの授業という構成になっています。日本人学校では教育実習にやや似たようなこともやっています。（中略）これは基本的には3年時に必修の基礎教育実習を終えてから行くシステムになっています。海外での教育実習そのものは，各委員の方々がおっしゃったように，ポジティブに捉えていいかなと思います。一方，渡航前の準備において自分たちでできる部分は主体的に計画し実行するという体験は，学生たちからは非常に好評です。また，現地では全て英語によるコミュニケーションですが，たどたどしいながらも，きちんとできたという教育実習以外の生活上の様々な行動や経験は，学生にとっては将来役に立つ，まさにグローバルな人材を育てているのではないかと思います。

ここでの出口委員の発言で注目すべきは，東京学芸大学において教員となる者のグローバル化を意識して海外派遣を伴うプログラムを既に実施しつつあるが，そこでは「教育実習にやや似たようなこともやって」おり，しかもそれは「基本的には3年時に必修の基礎教育実習を終えてから」のカリキュラムに位置づけられ，また「グローバルな人材を育てている」上で役立っているのは「教育実習以外の生活上の様々な行動や経験」だとしている点である。言い換えれば，教員養成系大学のプログラムで実施に移しているのは（1）「教育実習」そのものではなく「やや似たようなこと」の域にとどまっているものの（2）単発のスタディツアーではなくカリキュラムの中に位置づけられており，そして（3）実際に学生の成長に役立つのは「教育実習」の外側の，海外での滞在経験で自ら主体的に動くことで得る様々な知見なのだ，ということである。この三点は，在外教育施設での教育実習を実施に移す検討を行っていく上で重要なポイントでもある。

２．２　東京学芸大学における「教員養成のグローバル化」対応

この出口委員の発言にある「グローバル教育演習」について，東京学芸大学のウエブサイト[12]では「海外スタディツアーを含む授業」として紹介されており，「グローバル教育演習（香港）」「グローバル教育演習（タイ）」の二科目が教育学部の「教職に関する科目（選択）」として位置づけられ，附属学校での実習を三年次の9～10月に終えた学生が秋学期に選択することを主に想定したカリキュラムになっている（＝（2））。授業の目的については，「グローバル教育演習（香港）」を例に取ると「中華人民共和国香港特別行政区をフィールドにして，学校教育現場の参観・参加活動を行う」ことを通じて「香港や日本を含む東アジアの学校教育や教師の課題について，グローバルな視野を持って構造的に把握するとともに，その実際を学」[13]ぶこととされている。詳しくは別稿（岩田2014，岩田2018ほか）にゆずるが，プログラムの中では，現地における学校の訪問，現地の教育系大学生との協働学習，現地でのレクチャー等が行われており，日本人学校も訪問先の一つとなっている。

なお，先の出口委員の発言で「やや似たようなこと」（＝（1））とあるように，これらの授業コンテンツは，「参観・参加活動」にとどまり，「実習」それ自体に及んではいない。実際には，訪問先の小中学校等で日本文化の紹介を行ったり，あるいは訪問先の教育系学生たちと実習のプログラムや指導案作成に関わるディスカッションを行ったり，の活動が行われている。これは，学生たちの渡航に際して特段のビザ申請を行わず，空港のイミグレーションで得られる短期滞在（香港においては「Visit/Transit」[14]カテゴリー，タイにおいては「Tourist」カテゴリー）の資格で行うスタディツアー的なものの一環としての位置づけにしてきたことにもよる。言い換えれば「実習」として学校の業務の一端を担うことを避けることで，就労や職業訓練を伴うビザの取得の煩瑣を避けてきたのである。

２．３　在外教育施設との連携

東京学芸大学が在外教育施設での教育実習を開始するに際し，バンコクと香港の日本人学校を実習校と定めた背景には，上述の授業における学校参観・参加プログラムを始めとする，これらの学校との連携が一定程度行われてきていたことによる。

前述の「トビタテ！教員プロジェクト」と相前後して，日本の教員養成系大学と在外教育施設の連携を強化させる施策が展開されてくる。その一つが2016年度より開始された「日本型教育の海外展開推進事業」[15]（通称 Eduport）である。東京学芸大学はバンコク日本人学校との連携による「在外教育施設（日本人学校）を拠点とする日本型教師教育の国際展開モデルプロジェクト」を組織し，日本型の授業研究を，バンコク日本人学校を拠点にタイの小中学校に展開する事業に着手した。この取り組みに関わって両者の間で2016年4月に包括連携協定が結ばれたが，そこで取り交わされた「主な連携協力の取組み」として「タイ教育省やタイの教育機関との情報交換及び交流による日本型教育の普及活動」と並んで「教職員交流による研修機会の相互提供」「日本人学校における東京学芸大学学生の海外研修実施」等が盛り込まれ，この協定に基づいて同年度から「グローバル教育演習（タイ）」において，バンコク日本人学校への訪問を組み込むこととなった。また，2015年度入学者からのカリキュラムにおいては「海外における日本人児童生徒の学び」についてバンコクをフィールドとして実践的に学ぶことを企図し，日本人学校のほか，日本人の多く通うインターナショナルスクール等の参観も含めた科目（「教育コラボレーション演習」）が新設された。さらに2017年度からは，同校の学校採用教員の採用の一部に東京学芸大学からの推薦によるものを独自に設けることとなった。その後2020年度からの教育実習開始に際して文部科学省の求める「大学と実習校との間での協定の締結」を行うこととなった（2019年7月）。

香港に関しては，2015年度から，従前行われていた東京学芸大学学生の香港へのスタディツアーの中に，日本人学校大埔校への参観・参加を組み込むこととした。その後バンコク同様に，大埔校・香港校双方への学校採用教員の推薦採用[16]を2019年度から開始し，これに関わって同年5月に連携協定を両校との間に締結している。

２．４　「日本人学校での教育実習」実施に向けて

以上のような経緯で，東京学芸大学の学生たちにとっては，バンコクおよび香港の日本人学校との関わりにおいて，おおむね三年次における日本人学校への参観・参加の機会とともに，卒業後に大学推薦で職を得る機会を持つようになっていた。これらの間に四年次の教育実習を置くことで，単発のイベント的な事業ではなく，教員養成系大学のカリキュラム・キャリア支援としてのルートが整備されることになる。ではその教育実習をどう構成するか。

2018年暮れの教育職員免許法施行規則改正を見越して，学内では国際戦略推進本部（国際課）および教育実習担当（学務課）の教職員を中心に検討が進められたが，当初は前述（本稿１．１）の文部科学省のように，留学中の学生が留学先に近い日本人学校で実習を行うという想定をしていた。東京学芸大学はバンコクにも香港にも交流協定校を持っており，中でも香港中文大学と香港日本人学校大埔校とは2kmほどの距離にある。留学中に実習を行えれば，渡航費や滞在費が新たに必要とされることもなく，また教員養成課程の学生にとっての「留学≒留年」という事態を回避する可能性も生じるためである。

しかしながら，そのように主に留学中の学生を対象とした別枠科目の設定には至らず，学校教育系（教員養成課程）四年生対象の「教育実地研究Ⅱ」の実習校の一つのオプションとして，当面はバンコクと香港の日本人学校の小学部を設定するという形になった。

この理由は主に，ビザの滞在資格によるものである。たとえば香港特別行政区入境事務處の規則では，留学ビザで滞在する者が業務に従事することは有給・無給を問わず禁じられており[17]，それゆえ日本からの留学生は，香港日本人学校（香港校・大埔校）で実習を行うことができない（実習は無給であるが，教員としての業務の一部を担う）。実習生として香港に滞在して実習を行うためには別途研修ビザを取得する必要があるが，それは留学ビザとは別物である。また，毎年の派遣留学生の専攻する校種や教科に見合う実習先の確保が必ずしもできない場合も見込まれ，円滑かつ安定的な運用ができない懸念もあった。それゆえ全学から「日本人学校での教育実習」に関心を持つ学生を募り，実習先の在外教育施設の条件に合う者を選考する方が合理的だという判断に至ったのである。なお，中学部に関しては，規模も比較的小さいこともあって，実習生の専攻に適う実習機会を確保することの困難が予想されたため，当面は小学部（全科担任を原則とする）のみで実習を開始することとした。

以上のような経緯で，2020年度からの東京学芸大学教育学部では，初等教育教員養成課程（A類）の四年生対象

の「教育実地研究Ⅱ」の実習校として，従前の都内公立校や母校などに加えてバンコクと香港の日本人学校計三校（いずれも小学部）を加え，各校との協定に基づいて実習生を公募し，選考を経て6名を内定するに至ったのである。

３．在外教育施設における教育実習：その実施に向けての課題

３．１　「日本人学校での教育実習」の独自性の探究

東京学芸大学教育学部学校教育系のカリキュラムにおける教育実習は，まず三年次（9-10月）に附属学校園で「教育実地研究Ⅰ」（おおむね3週間，必修）を行う中で，教科の授業や学級経営などの実務の一通りを学んだ後に，四年次に協力校において「教育実地研究Ⅱ」（主に5-6月に概ね3週間，選択）として，それぞれの実習校や地域の具体的な教育課題に即して実習を行う，という流れを基軸として構成されている。

この「教育実地研究Ⅱ」の実習校として日本人学校を加える際に，当然のことながら日本人学校ならではの「具体的な教育課題」をどのように把握し，それを実習の内容にどのように取り込むかが大きな課題となる。

この課題について，2019年度からの東京学芸大学の特別開発研究プロジェクト「在外教育施設（日本人学校小学部）における教育実習プログラムの開発研究」の発足当初に検討されたのは，教材コンテンツに関することであった。日本人学校の小学部では，日本人の子どもたちに，日本の教科書を用いて，日本の学習指導要領に即した授業を当然のことながら作っていくことになる。その際，特に理科・社会科・生活科等において，教科書の内容と，子どもの生活実感とが乖離している場面が多々想定され（気候，植生，地理的条件や環境など），そうした独自の教育課題への対処が，日本人学校ならではの主要な教育課題なのではないか，と見込まれたためである。

しかしながら，その実態を探るべく日本人学校教員向けの質問紙調査を企画する過程で各校の管理職と打ち合わせを重ねる中で，軌道修正を余儀なくされることとなった。それは端的に言えば，こうした独自の教育課題への対処は重要ではあるものの，実際にはニーズが低く，また入職前の実習生の力量に比して高度なものである，ということによる。

そもそも日本人学校というところは，海外に在住する日本人の中でも，日本型の教育を選択した家族の子どもが通うところであり，永住を前提としていない。数年の滞在で帰国した後は，日本の中学入試や高校入試なりを受験する子どもがマジョリティである。当然のことながら，日本の入試は日本の学習指導要領に沿って，日本の検定教科書での学習を踏まえて行われる。それゆえ日本人学校の教員や実習生が子どもの生活実感に近いところ（周囲に見られる植物など）の教材を工夫しても，子どもや保護者の学習ニーズには合わないことになる。日本の学習指導要領に沿った授業を準備することさえも未熟な実習生たちにとって，これは多大な労苦を要するのみならず，その労苦に見合う成果も挙げにくいのである。

３．２　日本人学校の特性と運営上の諸課題

以上に見るように，在外教育施設は，地理的には日本から離れた地域に設けられているものの，学校の特性としては日本国内と同じかむしろそれ以上にドメスティックな側面を持っている。この点で，本稿１．１で引いた文部科学省の「日本人学校には，海外での長期滞在や国際結婚家庭の児童生徒が多いため，それら生活環境の異なる児童生徒への指導実践は，国内での外国籍児童生徒への対応に役立つ」という意義は，限定的なものでしかない。

実際，日本人学校の児童生徒の中には，両親の一方が日本国籍，一方が現地国籍という環境で育つ者が相当数存在する。家庭内での生活言語が日本語である場合には，日本人学校で日本語を学習言語とする際の困難は少ないが，現地での生活に溶け込んだ日本人の中には，現地語に習熟しているがゆえに日本語での授業に多少の困難を抱えているケースもあり，たとえばバンコク日本人学校小学部には，こうした児童の取り出し指導を担当する日本語教員が配置されている。しかしながらそこでの日本語指導は，日本国内の学校に在籍する外国籍児童（日本語が母語でも生活言語でもない）対象のものほどの困難さを持ってはいない。それゆえ，こうした課題に関わって日本人学校で教育実習を行うことによる（国内の学校での実習にプラス・アルファとなる）効果を期待することは難しい。

のみならず，日本人学校の運営体制も，教育実習の安定的な運営を行う上で独特の課題を持つ。通常，日本人学校の経営にあたる理事会は当該地域における日系企業の代表者を主なメンバーとして構成され[18]，多くの場合は理事長等の役職者が回り持ちで担当される。メンバーの入れ替わりが頻繁にあることに加え，学校教育の運営に関しての知見を持つ者が継続的に関与する組織になっていないのである。また，教員組織に関しては文部科学省からの

派遣教員と学校採用の教員とから成り立つが，どちらも概ね三年程度の任期であり，言い方を変えれば年度ごとに三分の一の教員が入れ替わる。実習生の指導を担うのは経験豊かな派遣教員になるが，彼らは慣れない任地の環境下で，学校採用教員（ほとんどの場合，教職歴の浅い若手教員である）の指導も同時並行的に行いながらの実習指導を担当することになる。こうした状況は，教育実習を安定的に行う上で決して好ましいとは言えない。

付言すれば，私立の在外教育施設[19]が，系列の大学と連携して教育実習を行う場合には，このような経営面や教育組織面の課題は基本的に存在しない。その意味において，2018年12月の教育職員免許法施行規則の改正は，国立の教員養成系大学よりは，系列の在外教育施設を持つ私立大学を利するものとして作用していることがわかる。

３．３　「日本人学校での教育実習」は何を狙うべきか

このような条件下で，在外教育施設での教育実習プログラムを計画していく場合，教科指導や学級経営などのコンテンツについては，日本人学校ならではのものを設けることは困難であり，配当された学級において，日本人の子どもたちを相手に学級担任業務を行い，特定の単元の教科指導（指導案の作成・授業や評価の実施・授業後の研究会等）を行うのが妥当―つまりは日本国内の学校で行うのと基本的に同じ―ということになる。

ただし，こうした条件は，教員養成課程に学ぶ学生たちの「内向き志向」を克服する上で，比較的ハードルの低い海外プログラムを設定できるという意味でメリットを持つものでもある。海外にありながら日本的な環境の学校で，日本語を使って実習を行うのだから，文化的なギャップも少なく，また言語のバリアも低い。こうしたフィールドへの派遣を導入として，教員養成課程の学生たちにグローバルな知見をはぐくむプログラムを，教育実習それ自体のコアとなる教科指導や学級経営の外側に付加していくことが，計画の核になろう。

その際付加すべきものとしては，第一に，日本人学校における独自の取り組み（≒文部科学省の言う「意義」(b)(c)(d) に相当）に触れる機会を実習中に実習生に与えることとなろう。これは実際には，現地校との交流会や地域学習の機会などへの実習生の参加を確保することになる。それと同時に第二に，「日本人学校における教育実習」の外側（≒文部科学省の言う「意義」の (e)，中教審・教員養成部会出口委員の発言の (3)）に，日本人学校を基軸にして教育現場をグローバルな視点から見る実践的なプログラムを実習生に提供することを合わせて検討していくことになろう。

それは単に，「国内と異なる教育環境に身を置」いて「教育実習以外の生活上の様々な行動や経験」を積むという一般論を超えて，日本人学校という場について，その背景となっている当該地域での日本人社会のありようや，日本と当該地域との関係などとの関係で重層的な理解をはぐくむ機会を実習生に与えるプログラム作りに踏み込んでいくこととなる。

たとえば，バンコク日本人学校で学ぶ子どもたちの大半は，日本の高度経済成長期からのいわゆる「東洋のデトロイト」政策に沿って進出した日系自動車メーカーおよび関連産業の技術者や管理職の家庭に育っている。それゆえ保護者の学歴は高く，また日系企業からの派遣の多くが理系専門職であることから，「日系企業で働く父親」＋「専業主婦の母親」の夫婦を核とした家庭がマジョリティとなる。これは近年の男女共同参画社会の中で，女性がキャリアを持つことの具体的なイメージをはぐくむ上で（あるいはそれ以前に社会の多様性のイメージをはぐくむ上で）はかなりビハインドを負った教育環境である。ただし，それを単に昭和的な価値観として時代遅れだと断ずる前に，日本経済の発展とタイとの関係に関するマクロな知見や，あるいは日系企業から派遣される者に帯同する配偶者の滞在資格（就労者家族ビザ）ではタイ国内での労働は認められていない（それゆえキャリアを持つ女性でもそのキャリアを切らざるを得ない）という具体的な知識などをあらかじめ持つことが，学生の「グローバル教育への関心」（≒ (d)）を高め，「グローバルな視点や考え方を身につける」（≒ (e)）ためのリアルな機会の提供に結びつくことになるのである。

３．４　見えてきた諸課題（まとめにかえて）

以上のような一連の検討結果より，東京学芸大学教育学部が四年生の一部に「教育実地研究Ⅱ」を行う実習校のオプションとしてバンコクおよび香港の日本人学校を設定する際のコンテンツとしては，基本的に教科指導や学級経営に関することがらは他の（国内で実習を行う）実習生と同じとし，合わせて日本人学校独自の取り組みや行事等への参加の機会を確保することを核とすることが妥当であるとの結論に至った。そして，この機会を用いて実習生たちにグローバルな視点や考え方を身につけさせるべく，事前・事後指導と合わせて，日本人学校それ自体の在

り方を基軸に，日本人社会のありようなどを構造的に考える機会を提供することを企図した事前指導プログラムの開発にも着手している。

しかしながら，その後の実施や評価・効果測定，さらには安定的運用のための組織づくり等，懸案が多いことも事実である。費用面の問題も大きい。実習生の渡航費・滞在費（加えてビザ取得代行の手数料や現地での生活費等），および大学から指導に出向く教員の渡航費・滞在費等に関わっての財政的な措置は，現在のところ充分とは言えない。またその問題が解決しても，費用対効果の点での疑問は依然残る。今後の状況を見据えつつ，プログラムを実施する中で検討を行っていく（reflection-in-action）ことが，次なる課題となろう。

【引用・参照文献】

岩田康之（2014）「「教員養成教育のグローバル化に関する調査」の概要」，東京学芸大学重点研究費「グローバルな視野を育成する教員養成プログラムとその運営のあり方に関する開発研究」報告書，3-5頁。

岩田康之（2018）「日本の教員養成系大学における短期海外研修プログラムの企画・実践・効果に関する考察―教職志望者の視野を外に開くカリキュラムづくり―」，『日本教師教育学会年報』第27巻，134-144頁。

上杉嘉見（2008）「教師教育の国際化：教員養成大学における留学政策の現在」，東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター（編）『東アジアの教師はどう育つか：韓国・中国・台湾と日本の教育実習と教員研修』，東京学芸大学出版会，159-174頁。

田中光晴（2014）「教員養成課程のグローバル化に関する動向」，『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第63集第1号，246-261頁。

百合田真樹人・香川奈緒美（2016）「教員養成課程のグローバル化の実践と評価」，『日本教育大学協会研究年報』（第34集），153-166頁。

註

1　2018年12月26日文部科学省総合教育政策局長公布。https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/1412089.htm

2　「在外教育施設において教育実習を行う意義について」中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会（第100回）資料4-1（2018年6月5日）https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/__icsFiles/afieldfile/2018/06/20/1406021_05.pdf

3　文部科学省「在外教育施設における教育実習実施に係るQ&A」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/__icsFiles/afieldfile/2018/12/25/1412089_2.pdf

4　本研究は，東京学芸大学教育実践研究推進本部による特別開発研究プロジェクトの一環である「在外教育施設（日本人学校小学部）における教育実習プログラムの開発研究」（2019-20年度）の，初年度の取り組みを中心にまとめたものである。メンバーは，岩田康之（プロジェクトリーダー）・真山茂樹（サブリーダー・次世代教育研究センター長）のほか，次世代教育研究センターの専任教員である上杉嘉見・金子真理子・櫻井眞治・下田誠・前原健二・宮内卓也，および細井宏一（附属大泉小学校）・関田義博（附属小金井小学校）である。

5　https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm

6　https://www.mext.go.jp/b_menu/activity/detail/2017/20170825_2.htm

7　https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/kaisai.html

8　第一次提言（2013年4月）から第十二次提言（2019年5月）までが公表されている。

9　田野瀬太道代議士の父・田野瀬良太郎は，自由民主党の代議士を六期務める傍ら，1980年代に学校法人西大和学園を創設し，系列の大和大学（2014年創設）の初代学長となっている。同学園は，米国に西大和学園カリフォルニア校（在外教育施設）を持っている。

10　https://www.jftc.or.jp/shoshaeye/pdf/201605/201605_44.pdf

11　https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/gijiroku/1410529.htm

12　https://www.u-gakugei.ac.jp/05gakusei/program.html

13　2019年度秋学期「グローバル教育演習（香港）」シラバスより。http://portal.u-gakugei.ac.jp/syllabus/

14　https://www.immd.gov.hk/eng/services/visas/visit_transit.html#lastTab

15　https://www.eduport.mext.go.jp/

16　http://www.u-gakugei.ac.jp/pickup-news/2019/04/post-486.html

17　https://www.immd.gov.hk/eng/services/visas/study.html#lastTab

18　たとえば香港日本人学校の2019年度経営理事会は日系19社の代表者に領事館や学校関係者を含む構成になっており，理事長は藤

田順士（日本航空香港支店長）が務めている。http://www.hkjs.edu.hk/pdf/riji201909.pdf

19　2019年度時点で7校が認定・指定を受けており，うち5校（早稲田大学系属早稲田渋谷シンガポール校・西大和学園カリフォルニア校・帝京ロンドン学園・立教英国学院・慶應義塾ニューヨーク学院）が日本の私立大学の系列校である。https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/002/001.htm

（ウェブサイトについてはいずれも2020年3月10日最終閲覧）