

学習指導力を養成する課外型インターンシップカリキュラム の開発

後藤郁子

お茶の水女子大学 人間文化創成科学研究科 人間発達科学専攻

Development of Extracurricular Internship Curriculum to Nurture the Ability to Help Children's Study

Ikuko GOTO

Ochanomizu University Human Developmental Sciences Study of Child and Child Care

A survey conducted by the Tokyo Metropolitan Government in 2008 revealed a problem that beginning elementary school teachers do not have enough abilities to control a group of children and to help their study.

The Tokyo Metropolitan Government designed the elementary school teacher-training curriculum in 2010, requiring prospective teachers to acquire the knowledge and ability to implement classroom discipline and to provide appropriate instruction in teaching subjects before graduation. Based on this policy, each university with teacher training programs aims to improve its curriculum and to provide students with more hands-on opportunities including volunteer experience as well as practice teaching.

In fact, beginning teachers at schools do have the knowledge of curriculum planning and the spirit and methods for guiding children. In reality, however, they cannot skillfully put it into practice under such circumstances as to face children as the subjects who guide them. This means that practice teaching and volunteer experience are insufficient to make the undergraduates become proactive as a leader. Therefore, experiences of being such subjects during the training period and investigative learning are of vital importance for teachers.

In this research, the purpose is to develop an extracurricular internship curriculum for nurturing the ability to help children's study through trial system where the undergraduates can experience individual learning consultations with children.

keywords : ability to help children's study; internship curriculum; practice teaching; investigative learning

問題の所在と研究の目的

小学校教師の養成に関し、東京都(2010)は「小学校教諭教職課程カリキュラムについて」を策定し、大学卒業までに教科の学習指導や学級経営の知識及び実践力を身に付けておく必要があるとしている。その背景にある課題として、東京都が2008年に全初任教師に行った意識調査の結果がある。その調査によると、初任教師の約85%は基本的な指導技術や学習状況の把握と対応、学習規律の保持・徹底など授業について困難や負担を感じており、約82%が学級集団の掌握や指導の仕方について困難や負担を感じているという実態が明らかになった。この結果は、初任教師が教師の本分である授業を軸にした教育活動(学習や生活面の指導、学級経営)を十分に行えていないことを示している。こうした初任教師の実

態に関して、初任教師は、学習指導のプランニングや指導理念、指導方法などの知識はあるが、自分が指導の主体者として子どもと向き合った状況の中では上手く実践できないという指摘がある(後藤,2011b)。この初任教師の実態が示しているのは、養成期における指導の主体者としての実体験不足ということであり、現在の初任者研修の充実化を図るだけでは解決できない問題であるということである(後藤,2011b)。つまり、養成期において指導の主体者として子どもと向き合いながら自らの力を活かしていく実体験の場を如何に創れるかという、インターンシップカリキュラムの在り方が問われている。

こうした課題に関し、教員養成系大学は、「学校フィールド・スタディ科目」「3年間のボランティア・実習体験」(埼玉大学,2011)などのように、カリキュラムを工夫し教育実習の他に地域との連携を進め、ポ

ランティア体験や実習体験の充実を目指そうとしてきた。また、養成期における教育実習の効果（南本・善名, 2004; 西松, 2008; 秋光, 2011; 角田, 2012; 山田, 2012; 小山, 2012）に関する研究や、教育実習の在り方をより実習生の裁量（失敗も許容する）を多くする（小山, 2012）ことで更に実習生の資質向上が図れるという研究もなされている。しかし一方で、今日の授業づくりや学習指導法について、型にはまった授業プラン・授業スキルの下、実は教科書や指導書に拠る「一方的な授業しかできない」、だから結果として「子どもには目を向けられない」というようなことが社会問題になっている（富久, 2008）という指摘や、初任教師は、担任（指導者）として子どもと向き合った状況の中で自ら判断したり指導上のインタラクションをとることが上手くできない（後藤, 2011 b）という調査結果がある。これらの指摘や調査結果を敷衍して言えば、養成期においては学部生一人ひとりが指導の主体者として子ども（たち）と向き合い、子どもの思考や状況を把握しながら、学習プロセスを創るという探究的な実体験を可能にするインターンシップカリキュラムの開発が必要だということである。この探究的な学習活動の重要性については、今津（2012）も資質的側面の大きい対人関係力や授業観・子ども観の練磨、自己成長に向けた探究心が不十分だと、学んだことも勤務する学校組織の中で生かされず、結果として問題解決ができないと主張している。

更にまた、社会の変化に伴う家庭環境の多様化による子どもたちの生活経験の格差などが進み、教師には益々個別の実態・状況に対応できる力が求められており、特別支援教育の推進など個性や個に応じた教育の重要性も増している。筆者が初任教師の支援のため都内のある区立小学校の学級に入った際に出会った2年生和男（仮名）の事例*1であるが、担任の山田教諭（仮名）は、問題行動を繰り返す和男の指導に困窮していた。和男は授業が始まって教科書も出さず授業には全く参加しない状態で、他の子どもたちにちょっかいを出したり言いがかりをつけたりする問題児であったが、休み時間になると友達と元気に遊び、学級の仲間からはかなり受け入れられていた。筆者は山田学級に入ってからしばらく和男を観察していたが、和男との対話や読む・書くという行為や意思表示の様子などから、和男の問題行動を引き起こしていた要因は「学習障害」であることが明確になった。和男は、言葉や数量などの認識は劣っていなかったが、筆圧も含め「書く」という行為に障害があり、スポー

ツが得意な和男が「書くことでは皆と同じようにできない」ことを認めたくない気持ちが問題行動となって表れていた面があった。つまり、和男は学びたくないのではなく、友だちと同じように学べない原因があったのである。こうした事例のように、初任教師といえども、担任には子どもの個別の実態や状況を的確に認知し手立てを考えていく力も求められてくる。それはまた、学習集団をよりよく育てていけるかどうかということにも関わってくる。和男の抱えていた問題への対応が進むと、和男の授業中の問題行動が無くなっていき、二学期の算数の文章題を解く学習場面では、筆者に「一人でやる（書く）」と言うまでに変容した。

しかし、初任・若手教師が担任となる学級には、和男の事例のように顕著な学習障害ではないのに、学習におけるつまづき等が解決されないために学習意欲がもてず、そのため学習嫌いになったり、授業中に遊んでしまうなどの問題行動につながっているケースも多い。植阪（2009）は、こうした学習のつまづきにしっかり向き合い、子どもが主体的に解決するプロセスを支援することの重要性を唱え、同時に個別のつまづきのケースは学級内の他の子どもにも起こりうるつまづきであると指摘している。このことは、教師の基本的能力として個別の学習の実態や状況に自らがしっかりと対応できる力を培っておく必要性を示している。

そこで、本研究では、養成期の段階から指導の主体者としての学習指導力の養成を図るため、子どもの個別の学習課題に寄り添い、自らインタラクションを取る中で課題解決を支援する実体験ができるシステムを試行し、新しいインターンシップカリキュラムの開発を目指す。

研究の方法

エンゲストロームの活動理論に基づくプロジェクトの立ち上げ

本研究においては、筆者はNPO活動の一環として教師を志望する学部生の現場体験支援を通し、新たなインターンシップシステムの試行と検証を行い、その変革を目指している。学部生の現場体験の希望を受け入れ支援を開始したのは、NPO法人教師の第三の学び研究会（2011年3月から1年間試行的に活動し2012年4月設立、略称T-Learning）の代表であるO大学教授に生徒指導の授業講師を依頼された筆者（NPO副理事長）が、その授業を通し学部生に呼びかけたのがきっかけである。学部生は、小学校、中学

校及び高校の教師をそれぞれ志望しているが、筆者が長年にわたり東京都の小学校教師及び副校長の経験があることから学部生の実体験の場所は都内の区立A小学校とB小学校を基盤とした。まず、学部生の現場体験（個別学習相談）を始めるに当たり、T大学のU助教に学部生への認知カウンセリング*2の指導を依頼し、個別のケースに関する事例検討を通しながら子どものつまずきの理解を深めたり、カウンセリングを通しつまずきの可視化を図り子ども自身で課題解決できるような学習プロセス創りを学ぶこととした。そのため、小学校の校長及び副校長及びT大学のU助教とはインターンシップの在り方について定期的に交流をもちながら検討・検証を加え、「個別指導の支援者を必要とする学校現場」と「教師を志望する学部生」双方にとって有用性があり、インターンシップが意味のあるものになるように探究することを目的とした。具体的には、NPO副理事長の筆者と、都内Y区立B小学校のS校長並びにT大学のU助教が連携し、それぞれが子どもの教育や学部生の学びに貢献できることを目的にプロジェクトを発足させた。

本プロジェクトは、エンゲストロームの拡張による学習（1989）と変革を生む研修（1994）の活動理論を参考にしている。したがって、本プロジェクトでは、「各実践者が学びの主体者」となり、自ら直面する課題や問題・葛藤に向き合いながら探究的に学び、教師志望の学部生自らが課題解決をしながら力量形成を図ることができる学びの場の創造を目指す。ここで言う「学びの主体者」とは、「実践者が自らの活動を阻害しているものを自らが分析し、その解決への道・方法を見出していく探究的行為者」であり、この場合、養成期の学部生のみならず、プロジェクトに関わる教師・管理職・研究者も学びの主体者となり得るが、本稿においては養成期の学部生に視点を当てて探究する。

アクションリサーチからの試行と検証

本研究では、筆者が上記プロジェクトの運営主体者の一人であることから、研究手法としてレビンが提唱したアクションリサーチ*3を採用する。この方法は、社会的活動の行われる具体的な場面に研究者が介入するなどして、現状の改善を目指す実践的研究である。本研究では研究者自身が新たなインターンシップシステムの試行と検証を行い現状の改革を目指すものである。

個別学習相談の実体験の試行

個別学習相談の試行は、前述のように、学部生がA小学校及びB小学校（2012年5月から都内区立C小学校も加わる）での学習補助を行う中で、B小学校の放課後の時間帯で個別学習相談をスタートさせた。この個別学習相談は、O大学学部生・院生、T大学の認知カウンセリング研究者U助教及び院生、S校長とB小学校教師、都内の小学校教師（O大学OGも含む）というメンバーによる学習会（個別学習相談の実践報告を基に学ぶ）とリンクさせながらTable 1に示すように実施してきた。

記録の方法

記録の方法については、学部生にとって「探究的活動」・「指導の主体者」としての実体験となるようなように実施した。

【「学習指導」の試行に関する記録】

毎回の個別学習相談の実施後に、概ね1時間程度リフレクション（筆者やS校長、U助教が参加）を実施した際、簡単なメモをとった。また、ほぼ毎月定期的に行っている学習会（個別学習相談を実施した学部生の報告を基に事例検討を通し学び合う会）の際は、学部生も含め全員に学習会を振り返ってのコメントを書いてもらい、その後のリフレクションでは簡単なメモを取りながら学部生の学びに視点を当てて記録した。

対象者は、小・中学校現場で学習補助を行っている学部生15名の中で個別学習相談を行っている6名の学部生である。ただし、2012年7月29日（金）には、拡大学習会として公立学校の教師や他大の学部生を含む学部生・院生、更に養成や教員研修に携わる大学教



Picture 1 「定例学習会の様子」

Table 1 【個別学習相談を軸にした活動】＊2012年3月～11月現在までの記録

No	個別学習相談・学習会の内容	日時	対象児童	指導者：学	立会い・参加者
1	認知カウンセリングのガイダンス	3/31	—————	U助教	13名(学：7名)
2	国語：説明文と算数：最大公約数の事例	5/19	5年と6年児童	L・E	15名(学：4名)
3	国語：作文と子どもとの関わりの事例	6/23	2年と3年	筆者・E	12名(学：6名)
4	認知カウンセリングの拡大学習会 算数：平均(ドキュメント)	7/27	5年：NPO法人 R氏の実践	N大学の 学生	31名(学：7名)
5	個別学習相談(5年算数)：1.5h 商が2ケタで余りのある割り算	8/20	5年児童	K・V	立会い 10:00-11:20 U助教 筆者
		8/21			
6	算数：平均の事例	9/15	5年児童	K・V	14名(学：6名)
7	個別学習相談(5年算数)：1.5h 最大公約数と最小公倍数 平均	10/2	5年児童	W・D	立会い 15:40-17:10 S校長 筆者
		10/16			
		10/23			
8	個別学習相談(5年算数) 1.5h 平均 人口密度	10/12	5年児童	K	立会い 15:40-17:10 S校長 筆者
		10/19			
9	算数：平均 単位量当たりの数	11/4	5年児童	W・D	11名(学：5名)

師に広く参加を呼びかけ実施した。この場合は、出席者31名にアンケートという形で感想やコメントを求め記述されたことを記録とした。

分析方法

分析にあたっては、エンゲストロームの拡張による学習の活動理論における「発達のワーク・リサーチの一般的デザイン」(Engeström, 1991b, p.80)＊4の考え方を参考に、行為者が自らの実践を分析し、デザインし直す際に新しい概念的なツールを利用できるようにする活動に焦点を当てた。すなわち、実践者(学部生)が、指導者としての「探究」を通し、その実体験(直面した問題・課題を如何に乗り越え実践したか・デザインし直そうとしたか)で「自ら分析し」「獲得した力は何か」という視点で分析を行った。具体的には、つまずき等の見立てとそのプロセスにおける相互交渉(カウンセリング：共感・傾聴・評価)に加え、児童の思考・意欲など状況理解及びつまずきの解決に向けた方略に視点を当てて分析し、最終的には課題である「学習指導力」「児童理解力」という観点に照らし考察した。

研究結果

自立した学習指導者を目指す探究

個別学習相談体験で大事にしたことは、①授業の中に存在する様々な「つまずきのケース」を知ること、②学習者(一人ひとりの子ども)の思考に寄り添い、「学習者自身による課題解決」の支援を行うことである。

プロジェクトとして正式に学部生の個別学習相談を開始した8月20日以降のリフレクションにおける学部生D・K・V・Wの語りや、5月19日以降計4回の学習会(ケース検討)終了後の学部生の記述(感想として全28名分回収)及び7月27日の拡大学習会終了後の学部生の感想(5名分回収)より、学部生はそれぞれ貴重な体験をしていることが窺える。

例えば、「日常生活の態度や問題行動も勉強のつまずきが原因かもしれないというのは考えたことがなかったもので、そういう視点を得ることができて良かった」(6月23日)、「自分も教師になったら子どもの努力の道筋をきちんと評価したりつまずきを理解したりできるようになりたいと思った」(7月27日)などの記述から、学部生は子どもの「分からないというつまずき」や、その背景にある「興味をもてずにやる気にならない」等の個別の課題を把握すること、そして、子ども自身が自らつまずきに「気づき」、解決に向け

て試行するプロセスを創れるように試行錯誤していることが分かる。また、「認知カウンセリングは家庭教師や塾講師のように解法テクニックを伝授するのが目的でないため、子どもの側から自分で解きやすい解法を発見していく経験を大切にしたい」(10月16日)との記述から、子ども自身で気づくには、「何が分かっているのか」「何故つまづくのか」を明確に捉えさせる必要があり、子どもの理解やつまづきの状況を的確に「認知」するという視点が指導者には大事であることを実感していたことが分かる。こうした実体験にこそ、認知カウンセリングを学びながら実践を積む意味がある。何故なら「認知」結果は、子どもの学習支援の核となり、確かな「認知」は、解決方法の獲得と表裏一体のものだからである。子どもが「認知」し「方略」を見出せるようカウンセリングする学部生の経験は、指導者にとって今後の学習支援のツールを獲得していく力となるはずである。

また、学部生の記述には、「子どもへのアプローチの仕方が勉強になる」というものもあった。これは、教師が果たす役割としての教える・指導するという行為に、カウンセリングという視点を入れることで、子どものつづやきや疑問に共感・傾聴し、あくまで子ども本位で解決を目指すという自立支援の概念を取入れた結果でもある。何故なら、このことにより、クライアントである子ども本位の学び(学習活動)に視点を当てた指導方法の改善・開発に向けたリフレクション・学習会(ケース検討会)をすることにつながり、学部生が自立した指導者として子どもの主体的な学習プロセスの創造を自ら探究していると言えるからである。そこで、多くの子どもがつまづきやすい算数の学習に関する個別相談のうち、ケース検討会で取り上げられた二つの事例から子どもの主体的学習プロセスの創造につながる支援となったかどうかを検証する。

子どもの学習経験と思考に向き合うー学部生Eの事例ー

学部生Eは、「算数の最大公約数が良く分からない」という6年生i子の学習相談を行ったが、その事例を5月の学習会で報告した。i子は、あまり算数は得意ではなく指導が難しい状況である。学部生Eが報告したケースの抜粋はTable 2に示す通りである。

学部生Eからは、「i子の理解度についての問題や自分の言葉かけは、これでよかったのか」など、皆の考えを聞きたいと伝えられ、Table 2のケースについて検討した。2012年5月29日に筆者が取ったメモを基に学習会の参加者全員に配信した記録紙『U先生

に学ぶ認知カウンセリングの学習会ー学校現場での学習支援に繋げるために』より、検討された内容は次のように整理し確認された。

学習会では、まず、そもそも、算数が苦手なi子がこうした難しい問題を解くことへのEの「問題意識」が、学習会のメンバーで共有された。その上で、学部生Eの学習会参加者への問いに沿って、i子が学習にもっているイメージ・「くせ」としての学習方略の間違いを、i子自身が如何に気づいて新たな方略の獲得ができるのかという視点で進められた。検討された点は、大きく次の二点である。

一つ目は、「割る数」と「商」「余り」の意味の理解を基に、最大公約数について理解し、更に求め方(この場合は、すだれ算)を考えるというプロセスについての検討である。それは、i子の②～④の発話「最大公約数でしょう?」「えー、なんで?」や、戸惑い「…」から、最大公約数の意味が良く分かっていないと確認された。また、i子の発話④からは、「商」「余り」の意味についても良く分かっているとは言えないのではないかと認識された。

この点についてE自身も、i子の③の後に「259と293は、○で割り切れないんでしょう?実際、3と5が余ってるじゃない」や、「だから、3と5を259と293から引いて、その数をすだれ算にするの」と「かなり誘導的に説明し過ぎてしまった」と振り返った。そして、「もう少し、時間をおくとか、考えを聞きながらやった方がよかったと思う」と省察を加えている。この学部生Eの行為は、i子のより良い学習プロセスの創造を考える「指導者(的な支援者)としての探究」であると言える。

二つ目は、学部生Eの省察の言葉を受けての検討である。U助教が「大事な気づきでないのか」と考える視点を出した。それは、i子の発話①の「全然わからない」という言葉に関わることであった。U助教からは、「ここで、何が?や、どこが?と聞くことで最大公約数の意味が分かっているか・説明できるかを認知していったのではないかと指摘された。線分図や図などで視覚化して考えるなど、i子はどうすると分かるかを丁寧にカウンセリングしていき、i子自身が「あやふやだった」ことに気づき、克服する学習へと進むプロセスもあったかもしれないとアドバイスを受けた。Eも含め、「どこまで分かったかなど一つ一つ聞いて(把握)考えさせることで、学習方略へと繋げたい」という思いを確認した。ただ、i子が「分からない」と言うことができているところは、良いのでは

Table 2 2012. 5.19 の学習会で学部生Eが提示した資料

<p>E: これは、どこまで分かったの?</p> <p>i: 全然わかんない。— ① <i子の記述></p> $259 \div \bigcirc = \square \cdots 3 \quad 293 \div \bigcirc = \triangle \cdots 5$ $\begin{array}{r})259 \\ \underline{259} \\ 0 \end{array} \quad \begin{array}{r})293 \\ \underline{293} \\ 0 \end{array} \quad \bigcirc = 5 + \bigcirc$ <p>E: うん、やり方は良い線いってるよ。</p> <p>i: 「最大公約数でしょう?」— ② *前に、最大公約数・最小公倍数教えたことがある。</p> <p>E: そうそう! でも、259と293をすだれ算にするのはダメだなあ。</p> <p>i: えー、なんで? —③</p> <p>E: だって259と293は、○では割り切れないんでしょう?</p> <p style="padding-left: 20px;">実際、3と5が余っているじゃない。</p> <p>i: うん</p> <p>E: だから、3と5を259と293から引いて、その数をすだれ算にするの。</p> <p>i:</p> <p>E: 259-3と293-5は? —④</p> <p>i: えー…なんで…??</p> <p>E: おお〜すごい、速いし正確!</p> <p style="padding-left: 20px;">じゃあ、○に入る数はいくつ?</p> <p>i: えっ…$2 \times 2 \times 2 \times 4 \times 8 \times 9 = \dots$</p> <p>E: ん? 最小公倍数出しちゃうの? —⑤</p> <p>i: ああ、違う違う。$2 \times 2 \times 2 \times 4$</p>	<p>問題: 259をある数で割ると3余った。293を同じ数で割ると5余った。この数を全て求めよ。</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-top: 20px;"> <p><Eの記述></p> $2) \begin{array}{r} 256 \\ \underline{288} \end{array}$ </div> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-top: 5px;"> <p><iの記述></p> $2) \begin{array}{r} 256 \\ \underline{128} \\ 144 \end{array}$ $2) \begin{array}{r} 64 \\ \underline{72} \end{array}$ $4) \begin{array}{r} 32 \\ \underline{36} \end{array}$ $\begin{array}{r} 8 \\ 9 \end{array}$ </div>
--	--

ないかという意見も検討の中で出された。しっかり相手に(先生に)伝えられることは方略・解決の道筋を見つけるためにも大事だと認識された点は、学習会でのEの発話「何でも良く(私に)聞いて来るところがi子のいいところ」からも確認できる。このように、i子にとって確かな学習のプロセスになっていたかどかを省察する学部生Eの行為は、探究的学習に繋がるものとする。

個別の事例を通し子どもの学習活動を考える—学部生Kの事例—

学部生Kが普段ボランティアで学習補助に入っているB小学校で、5年生のj子が個別学習相談を希望してきた。希望理由は次の通りである。

【j子の学習相談を希望した理由】

ミスをしやすく正確にできないところを直したい。家では早く解けるけど学校ではできない。ただ、特に、割り算の筆算(2ケタで割る問題)が苦手。文章題は、大丈夫で、計算自体に苦手を感じている。ドリルにのっている文章題は4問くらいなのに対し、計算は沢山のっている。ミスをするとうっかり分かっていてから丁寧にやると、ゆっくりになってしまい時間がなくな

り焦る。

学部生Kは、まず、①j子自身が考える対策を聞き、次に②実際に問題を解いてもらい「つまずき」がどこにあるか探る、③その結果から、「つまずき」の方略をj子と一緒に考えるという見通しを立てた。①と②については、Table 3の通りである。

学部生Kは、①と②を通し、j子が「商」を立てる際の「見当の付け方」が気になった。学部生Kの見立ては、j子は、「十の位」から商を考えているので85



Picture 2 「認知カウンセリングの様子」

Table 3 j子のつまずきを探る

① j子自身が考える対策：
何回もやって、計算に慣れること。正確にやること。
② 「つまずき」がどこにあるか探る。(j子のノート)

$\begin{array}{r} 42 \overline{) 219} \\ \underline{84} \\ 80 \\ \underline{42} \\ 380 \\ \underline{378} \\ 2 \end{array}$	$\begin{array}{r} 23 \overline{) 36} \\ \underline{69} \\ 160 \\ \underline{138} \\ 22 \end{array}$	$\begin{array}{r} 23 \overline{) 3} \\ \underline{69} \\ 16 \end{array}$
---	---	--

3...16

÷23の場合、8÷2で4という商をまず立ててしまうので「書き直し」が必要になる。また、この場合の問題文は、「商は整数、またその余りを書きなさい」というものだったが、j子は「問題をしっかりとらえていない(読んでいない)」というものであった。問題文(商は整数で出し、余りも求めましょう)を読んでいないので、小数第2位まで求めようとする。割り切れないので、不思議そうな顔をしている。途中の引き算でミスをして書き直す。さらに、2問とも最初に立てた商が間違っていて、書き直していた。学部生Kは、この点に絞りj子と話し解決の方略へと向かうこととした。次に示すのは、何れも、2012年の8月20日・21日に実施した学習会における学部生Kの記録(「問題をしっかりと読む」・「商の見当のつけ方」について)である。

【学部生Kの記録】「問題をしっかりと読む」 <8月20日 10:00~11:20 B小学校>

U: T大学のU助教 K: 学部生のK

j子: 92÷42、85÷23を解いていく。

U: (85÷23の筆算を指して) これ、間違っているんだけど、どこが間違っているか分かる?

j子: あっ、小数点がない!

K: 題文を見て? 商は整数でって書いてあるよ。

j子: 本当だ。問題読んでなかった。

学部生Kは、j子が問題をしっかりと読まない点について、U助教や筆者とのリフレクションの中で、j子は、「すぐに答えを出そう」という意識が働くのではないかと話し合った。これについては、区切りのついたところでj子と話し合うことにした。その上で、Kは、j子と「商の見当のつけ方」について考えることにした。

【学部生Kの記録】「商の見当のつけ方」を一緒に考える <8月21日 10:00~11:20 B小学校>

K: いつも商を立てる時に、どんなやり方で答えを見つけてるの?

j子: 例えば、92÷42だったら、9の中にいくつ4が入るかなって考えてみて、4×2=8だから、2を計算してみる。余りが8で42よりも小さくなるから合ってるって分かる。

K: だいたい見当つけてから考えてるんだね。じゃあ、591÷18の時は?

j子: いくつ1が集まったら5になるか考えてみて、5だと90になって、大きすぎるから…、4で計算してみても…、まだ大きいから、3で計算してみる。余りが5で、18より小さいから合ってる。一の位から1を下してきて、51÷18だけど、さっき18×3=54って分かっているから、商は2にした。

K: そうだね。54が出てるところに気が付いたのはよかったね。でも、5から4、3って2回もやり直すの大変じゃない? そういう時は、割る数がだいたいいくつくらいなのかを考えるといいよ。例えば、42は10ずつ分けて考えてみると、40と50とどっちに近いかな?(数直線を書きながら)

j子: 40。

K: うん。じゃあ、18は、10と20のどっちに近いかな?

j子: 20。

K: そうやって考えると、もっと正確に見当がつけられるようになると思うよ。

j子: ……………。(確かめながら) こっちのやり方の方が速くできそう。

しかし、学部生Kは、この時点でj子が本当にこの見当のつけ方を理解しているのか自信がないと言い、「もっと良い説明の仕方がなかったのだろうか」と悩む。9月に行われる学習会で皆に問うこととし、それまで自問自答し続けることになる。ここで重要なことは、学部生Kが「もっと良い説明の仕方がなかったのだろうか」と自分に問いかけ続けることである。何故なら、未だ小さな一歩ではあるかもしれないが、学部生Kが自立した学習者(j子)を育むための探究的な学びをしていると考えるからである。富久(2008)が指摘した、型にはまった授業プラン・授業スキルの下、実は教科書や指導書に拠る「一方的な授業しかで

Table 4 見直しノートづくり

○間違えた計算。原因・どうすれば間違えなくなるか・正答を1セットとしてノートに記入する。 ・何度も間違えたら印をつけていく。 ・1週間位たったら、間違えた問題をもう一度やってみる。	j子のノート⇒	32	18は、20に近い、 59は60に近い から、3を立てる
		18) 591	
		54	
		51	
		36	
		15	

きない」、だから結果として「子どもには目を向けない」教師ではなく、子どものよりよい学習過程を自ら考え探究し続ける教師としての力を形成していくものとする。

2回目の学習(21日)が終了したところで、学部生Kは、前日に学んだことをj子が記していたノートを基に、Table 4に示すような「見直しノートづくり」を提案し、K自身の経験からのアイデアも出しながらノートづくりを行った。

見直しノートについても学部生Kの自問は続く。9月15日の学習会でKは実践報告をした際、次のように語っている。

…ノートの書き方について、始めはある程度こちらから与えた方がよいのではないかと思います、「ここに間違えた問題を書いて」「原因を書いて」「改善方法を書いて」と、かなり細かく指示を出してしまっただけで、j子自身に考えさせた方がよかったですのではないかと思います。…j子は、自分自身で苦手なところやどうして間違えてしまうのかをきちんと分かっていたので、質問の応答もスムーズにできました。j子がすんなりと理解できるように説明することができなかつた部分があることが心残り。見直しノートにもっと改善策はないか…と。

この語りからは、学部生Kが「j子に考えさせること」「j子にとってより良いこと」を中心に振り返っており、このことを指導者としての自分が今後学ぶべき方向としていることが確認できる。こうした体験は、学部生Kにとって「探究的学習活動」であり、「自立した指導者としての力」を獲得していくプロセスと捉えることができる。

研究のまとめ

本研究において試行した「自立した学習指導者の養成を目指して」は、現状のインターンシップの限界への挑戦であった。それは、これまで教員養成の中核と

されてきた「授業を通じた教育実習」、「教師としての資質・能力向上のための養成カリキュラムの教授」を抜本的に見直してみることであった。その結果、個別学習相談を通し子どもと向き合い、課題解決までの学習プロセスに責任を持つという「指導の主体者」としての実体験より、学習の指導者(支援者)として次のような力を形成できることが明確になった。

一つは、子どもが「何が分かっていないのか」「何故つまずくのか」を明確に捉えられる力、二つ目は、子どもの状況を認知しながら、「教材理解」や「教材の系統性」「他教科とのかかわり」を総合的に考察する力である。

また、子どもの思考を受けとめ寄り添い、解決までの支援を行うというカウンセリングを基軸にした学習プロセス創りは、子どもと協働でつまずきの原因を見える化し、解決の方法を見出すという大事な学びの場であることも明確になった。何故なら、このつまずき(課題)の可視化こそ、子どもの自力解決を支援し可能にするからである。本稿では、学部生(指導者)と子どもが協働で、つまずき→つまずきの原因の可視化→つまずき認知→解決への方略という個別学習相談のシステムをFigure 1(発達のワーク・リサーチの一般的デザイン Engeström,1991b,p.80を一部改変)として示した。

更に、明確になったことは、個別の学習指導・支援を通し認知されたつまずきのケースは、授業の中に存在する様々なつまずきのケースでもあるという点である。その様々に存在するつまずきのケースに触れ、学

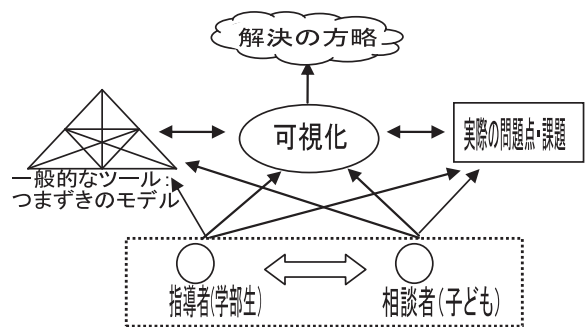


Figure 1 個別学習相談のシステム

習者の自立解決を目指し支援するための検討は、教科書や指導書に頼り切った「子どもの論理不在・教師の一方向の授業」を変革する大事な学びになると考えられる。

また、授業は35人（の学級の場合）の一人ひとりが「発達（何がしかの学びの成果）」することを目指して行われるが、毎回35人全員の確かな認知に立ち一人ひとりの状況に行き届く授業を行うのは、そう簡単ではない。教師は、学習場面の「その時間の」「その時見えた（把握した）状況」を踏まえて一人ひとりの「学びの発達」を目指す。認知カウンセリングにおけるケース検討もまた、「見える（把握した）状況」を踏まえて「学びの発達（つまりぎに気づく）→自力解決・やる気を起こすetc.」を目指すという点が、「状況発達を如何に創出できるか」ということへの挑戦という点で授業場面に繋がる実体験と言える。

本稿におけるインターンシップカリキュラムの開発は、現在主流となっている教育実習に特化した在り方を見直し、個別学習相談というシステムを学校現場に導入しようとするものである。このシステムは、真に養成期の課題に向き合う中で学校現場からの協力を得て構築されたものである。この個別学習相談というインターンシップカリキュラムの試行は、未だ新たなカリキュラム開発の入口に過ぎない。これから更なる検証と探究を重ね、指導の主体者としての学習指導力を養成期から培っていくインターンシップカリキュラムの開発を促進させていく必要がある。

今後の課題

本稿において、筆者は現行のインターンシップの限界を乗り越えるべく教科指導の時間外（課外）の活用を試みた。その結果、①学校現場と連携した個別学習相談の導入、②大学（研究者・研究の場）の力を学部生の現場体験に活かす「学びの場」の創造、という二つの活動を通し、ささやかではあるが、現状の問題・課題の解決に向けたインターンシップの一つの姿を示すことができた。その基となったのは、学部生の現場体験を、学校現場（子どもの教育）と研究者（大学）が連携し、協働で試行しながらそれぞれが探究・発達を目指すという環境が創れたことであった。しかし、現状において、養成期に「学級経営力」「生徒指導力」「評価力」「連携・協働」など、身に付けるべき最小限必要な資質能力を大学4年間の養成教育で十分身に付けることには限界がある（諏訪・難波・別惣・米沢・岩田・梅澤・金子、2011）という重大な指摘もある。

大学と学校現場はインターンシップの限界を乗り越えるべく様々なカリキュラムの開発に挑戦すべきであろう。

注

- 1) 筆者が初任教師の支援者として和男に出会った時の様子についての記録（後藤,2011a）及び和男の変容に関する記録（後藤,2011a）

【2008年6月4日の記録（和男の様子）】

…山田教師は、問題行動を起こす和男に対し、ひたすら「受け入れる」ことを通して関わることしかできなかった。いわば和男の「いいなり」状態である。他に、女子2名、男子4名を中心に言い争いが多く、「キレる」。山田教師は、それぞれの言い分を聞いたり宥めたりを繰り返すのみ。

【2008年7月16日の記録（和男の変容）】

■和男の書くのが困難な文字:あ、え、お、す、そ、な、ぬ、ば、ぶ、ほ、ま、み、む、め、も、や、ゆ、れ、わ、ん、ちゅう…（6月中に把握した主な文字）

■方針：国語の教科書や算数の問題文は筆者が読み・書いてあげることで、「達成感」を体験させ、学習に参加する楽しさや学習に対する意欲を喚起することを第一のステップとする。

■空想の夏休みの思い出を書く（2校時：国語）

筆者：和男君、やったあ！アメリカに行ったとか、何でも書けるんだよ。

和男：うちゅうに行きました。（考えたことを口に）→（筆者が書く）→（和男が上からなぞる）といれがばくはつしました。「だれかいる」と、けいさつかんが言いました。「だいじょうぶですか」と、言いました。そして、めがさめました。（和男は笑顔でやり遂げ、友だちに見せに行く。）

友だち：なんか、のってるね！

- 2) 認知カウンセリングについては、次の文献を基に学習ケース検討に活かしてきた。

植阪理恵（2011）「学習上のつまりぎと認知カウンセリング」pp.149-162. 伊藤亜矢子編（2011）『エピソードでつかむ児童心理学』ミネルヴァ書房に所収。

植阪友理（2010）「メタ認知・学習観・学習方略」pp.172-200. 市川伸一編（2010）『現代の認知心理学5 発達と学習』北大路書房に所収。

植阪友理（2007）「認知カウンセリングを通じた学習支援」『教育心理学年報』47, 43-46.

ただし、学部1年生から3年生が、月1回程度実施している学習会でのケース検討を通して学んでいる状況ということ踏まえ、認知カウンセリングの理論を基にすると明記しないこととした。

- 3) アクションリサーチについて三重大の研究グルー

プは、レビンの定義、即ち「社会環境や対人関係の変革・改善など、社会問題の実践的解決のために、厳密に統制された実験研究と現実のフィールドで行われる実地研究とを連結し、相互循環的に推進する社会工学的な研究方法」を意識し研究を進めている(三重大学, 2008)。

- 4) エンゲストロームの拡張的学習の理論は、実践現場において現実のトラブルや葛藤や矛盾に直面する実践者たちが、現状を乗り越え、変化について学び合い、現実の社会的な生活世界を変えていくための『生きた道具』を獲得していくような次元の学習である(山住・エンゲストローム, 2008)としている。エンゲストローム(2007)は、「仲介的概念ツール」が、得られたデータと一般的な活動システム(拡張的学習を分析する枠組み)モデルとを仲介する理論的ツールであり、得られたデータを実践者の課題(矛盾)として「見える化」し、何が問題で、次にどのような活動が最適なのか(「発達の最近接領域」)を見出すための概念枠組みであると意味づけ、山住(2004, 2008)はそれが協働学習の中で見出されるとし、そのシステムを発達のワーク・リサーチの一般的デザイン(Engeström, 1991b, p.80)としている。

参考文献

- 秋光恵子(2011)「教育実習経験が教師に必要な資質能力に関する自信と教師志望度に及ぼす影響—実地教育Ⅲを履修した学部学生と大学院生の比較—」『学校教育学研究』23, 43-52.
- Engeström, Y. (1989) Learning by Expanding; An activity-theoretical approach to developmental research, Helsinki, Orienta-Konsultit Oy. 山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂容子・庄井良信・手取義宏・高橋登記(2007)『拡張による学習-活動理論からのアプローチ-』新曜社.
- Engeström, Y. (1994) Training for Change; New approach to instruction and learning in working life, International Labour Organization, Geneva. 松下佳代・三輪建二監訳(2010)『変革を生む研修のデザイン—仕事を教える人への活動理論』鳳書房.
- 後藤郁子(2011a)「小学校初任者研修におけるメンタリングシステムの課題」日本教師学会第12回大会発表資料.
- 後藤郁子(2011b)「小学校初任教師の孤立化のメカニズム—大学から現場への移行期の課題—」日本教育社会学会第63回大会発表資料.
- 今津孝次郎(2012)『教師が育つ条件』岩波新書.
- 小山治(2012)「教員としての資質の形成要因—教育学部の学生に対する質問紙調査をもとにして—」日本教育社会学会第64回大会発表配布資料.
- 南本長穂・善明宣夫(2004)「教育実習の研究(Ⅱ)—実習生の生活と達成感を中心として—」『教職教育研究 教職教育研究センター紀要』9, 11-26.
- 箕浦康子(2009)『フィールドワークの技法と実際Ⅱ—分析・解釈編—』ミネルヴァ書房.
- 西松秀樹(2008)「教師効力感、教育実習不安、教師志望度に及ぼす教育実習の効果」『キャリア教育研究』25(2), 89-96.
- 埼玉大学(2011)「学校フィールド・スタディ科目」日本教師学会第12回大会発表配布資料.
- 諏訪英広・難波知子・別惣淳二・米沢崇・岩田康之・梅澤実・金子真理子(2011)「小学校教員の資質能力の形成と養成カリキュラムに関する研究—小学校長の意識調査を中心に—」『川崎医療福祉学会誌』21(1), 65-75.
- 東京都教育委員会(2010)「小学校教員養成課程のカリキュラムについて」
- 東京都教職員研修センター研修部授業力向上課(2008)『平成20年度初任者研修・新規採用者研修・期限付任用教員任用時研修実施の手引き』
- 富久國夫(2008)『教師の力量形成を支援する校長の指導助言機能の研究』風間書房.
- 角田旬(2012)「教育実習の効果—資質能力向上と不安解消に着目して—」pp.52-63. 東京大学教育学部総合教育科学科比較教育社会学コース(2012)『せんせいしょん—教員養成と大学生活に関する調査報告書』に所収.
- 植阪友理(2009)「認知モデルに基づく教科学習支援—認知カウンセリングと学校におけるその展開—」『認知科学』16, 313-332.
- 山田誠司(2012)「学生を教職へモチベートするもの—教育実習と教師資質認定体験に着目して—」pp. 150-161. 東京大学教育学部総合教育科学科比較教育社会学コース(2012)『せんせいしょん—教員養成と大学生活に関する調査報告書』に所収.

2013年2月26日 受稿

2013年3月6日 受理