教員養成課程で育成したい実践力と実践過程について

Fostering Practical Ability and Learning Cycle in an Elementary School Teacher Training Course

大須賀隆子（帝京科学大学），木村龍平（帝京科学大学），花園　誠（帝京科学大学）
Takako OSUGA(Teikyo Univercity of Science),
Ryuhei KIMURA(Teikyo Univercity of Science),Makoto HANAZONO(Teikyo Univercity of Science)

要約：グローバル化や少子高齢化による社会変動に対応する教員養成課程の変革要請があるなか，二つの実践研究を取り上げた．一つは，大学研究者による実践研究である．福井大学では，従来の教育学や教育心理学は学級崩壊やいじめなどの現実問題に無力との反省と，地域の学校の不登校児童急増への支援課題から，1994 年に地域との連携のもと独自のプロジェクトを立ち上げた．学生は「コミュニケーション力，主体的に計画し実行する力，表現力・問題解決能力等」教師としての基礎的実践力と自己形成力を獲得していった（森，2007；松木，2010）．それを支えたのが D. ショーン（1983）提唱の「反省的実践家」＜実践―省察―再構成＞を生かした実践過程である．　二つ目は，長年の小学校教師勤務経験から大学の教師養成見直しを実践活動によって検討した研究である．小学校初任教師の学級にアクションリサーチに入った後藤（2011）は授業分析から，養成期に培うべき実践力は「子どもの個別の学習課題を認知する力」と「インタラクション力」であると捉え，養成期段階から指導の主体者としての学習指導力と自らインタラクションを取る実体験ができるシステムとして個別学習支援活動プロジェクトを立ち上げた．このプロジェクトは，Engeström（2007）の活動理論を基に再構成している．その結果，学生は子どもの学習のつまずきを明確に捉える力をつけていき，さらに個別の「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」に重なることが確認された．これは「教師の一方向の授業」を変革する契機となる学びになることが期待されている（後藤 ,2014）．

Ⅰ．はじめに

2000 年代初頭に団塊の世代の教師が大量に定年退職を迎えるにあたり，小学校教育現場において新任教師の育成に困難が生じている問題がある．また，大学における教育学や教育心理学が，教育現場で起こっている学級崩壊・いじめ・不登校の問題に無力であったという問題意識がある．本稿では，こうした問題意識のもと，大学における教員養成課程の改革や実践に取り組んでいる研究を概観して，教員養成課程で育成したい実践力と実践過程について検討する．

Ⅱ．困窮する小学校初任教師

1．元副校長による公立小学校新人教諭のフィールドワークから

筆者のひとりが，200 X 年 4 月に，ある公立小学校の非常勤カウンセラーとして務め始めた，そのわずか 2 カ月後に隣町の公立小学校の新人教諭が自ら命を絶った．筆者が非常勤という立場であったために詳細がもたらされることはなかったが，当時，職員室を覆っていた特有の重苦しさは今でも思い起こすことができる．

その問題を「小学校初任教師の孤立化のメカニズム―指導教師及び管理職との関係性に焦点をあてて―」という論題で取り上げたのが後藤郁子（2011 b）である．後藤は，東京都公立小学校教諭を長きにわたって務めた後，2008 年 3 月に副校長を最後に退職，同年 4 月から大学院博士課程に入学するとすぐに「自分が管理職時代に携わっていた初任・若手教師育成に関する研究活動」を開始した（後藤，2014，p.235）．

その研究を進めるなかで後藤は，初任教師（註 1）が小学校現場の「様々な場面で困窮する姿」を目の当たりにした．例えば，後藤がアクションリサーチャーとして関わった 2 年生担任の初任教師は，学習活動に全く取り組まずに立ち歩く男児の対応に戸惑い常時授業を中断していた（後藤，2014，pp.102-103）．また，同じく 2 年生担任の別の初任教師は，子ども同士のトラブルや言い争いで学級がまとまらず，毎日子ども同

士の人間関係とそれを指導する自分と子どもたちとの関係づくりに苦慮していた（後藤，2014，p.135）．

2．東京都初任者教諭の職務等に関する意識調査から

ここに東京都が行った初任者教諭の職務等に関する意識調査についての資料がある（東京都教職員研究センター，2007）．調査期間は，2006年12月から2007年1月までである．調査対象者は都内公立小・中学校及び都立学校の初任者教諭で，実際に回答を返したのは小学校教諭599人，中学校教諭153人，高等学校教諭147人，特別支援学校196人で，回答率は93％であった．この調査の中に，「授業」「学級経営」「保護者・地域への対応」「効率的な校務処理」「教師としての在り方」について困難や負担を感じたかどうかを，①とても感じている②少し感じている③あまり感じていない④まったく感じていない，の４件法によるアンケート調査がある．

その調査に対する小学校教諭の回答結果を見ると，困難や負担を感じた項目が最も多いのが「授業」，次に多いのが「学級経営」と「効率的な校務処理」であった．さらに，４件法の①と②を合わせて80％前後に達する項目を見ると，「授業」の項目は＜指導計画や学習指導案＞＜基本的な指導技術＞＜学習状況の把握と対応＞＜授業規律の保持や徹底＞，「学級経営」の項目は＜年度当初の学級づくり＞＜学級集団の掌握や指導の仕方＞＜個々の児童理解や指導＞，「効率的な校務処理」の項目は＜テスト採点や成績処理＞＜研修日誌・記録等の作成＞である．この＜研修日誌・記録等の作成＞については，時間的にも作業的にも負担が極めて大きい割には初任教諭のニーズに合致していないという初任者研修の問題（山崎，2002）があるが，この問題については稿を改めたい．また，昨今，教員を大いに悩ませていると言われるモンスターペアレントに関連する項目＜保護者への連絡や苦情への対応＞についての70％近い困難感については，後藤（2014，p．101）が「管理職が全面的に支援してよい問題」と述べているように，初任教諭の喫緊の問題ではないと筆者も考える．

東京都が行った初任者教諭の調査結果である「授業」をめぐる＜指導計画や学習指導案＞＜基本的な指導技術＞＜学習状況の把握と対応＞＜授業規律の保持や徹底＞，「学級経営」に関する＜年度当初の学級づくり＞＜学級集団の掌握や指導の仕方＞＜個々の児童理解や指導＞についての困難感は，後藤が初任教師X，Y，Zが勤務する都内公立小学校にフィールドワーカーとして入り，初任教師それぞれの学級にアクションリサーチャーとして関わった過程のなかで目の当たりにした授業や学級経営や児童理解のまさにその困難感に重なっている．その過程のなかで後藤は，これはそもそも「我が国の教師育成の在り方に問題があるのではないか」と思い始めた（後藤，2014，p.235）．

Ⅲ．教員養成の在り方を問い直す大学の取り組み

1．中央教育審議会答申にみる教員養成

折しも，2011年に中央教育審議会は，グローバル化や情報通信技術の進展に伴い，柔軟な思考力に基づいて新たな社会を創造していく人材や，他者と協働して課題解決していく人材が求められるという問題意識のもと，そうした人材を養成するために教員は，専門的知識・技能を向上させ，チームとして効果的な対応を行うことが望まれるとし，それらの能力を教員養成段階から育む必要があるという答申を出した．それが「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」（平成24年中央教育審議会答申，以下，「平成24年答申」とする）である．

これを受けて各大学では，学部における教員養成の改善と充実を図る取り組みに拍車をかけた（註２）．具体的には，「全学的な体制のあり方はもとより，全学的な体制による教員養成カリキュラム改善に関する取り組み，教職科目や教科専門科目の教員配置、教職相談活動，教職課程に関するFD活動，地域の学校や教育委員会と連携したスクールボランティア活動やインターンシップ等の学生と地域をつなぐ活動への支援等」である（内田，2015，p．２）．そうした取り組みを実施する大学の中から「先進的な取り組み等についての事例研究を行い，総合大学における全学的な体制による教員養成の質向上に資するモデルの提言を図る」ことを目的とした調査報告書『先導的大学改革推進委託事業（総合大学における教員養成のあり方に関する調査研究）』が2015年３月に出された（以下，『平成27年報告書』とする）．これは，世界と日本の大きく揺れ動く社会変動に対応できる人材を教育するためには教員の質を向上させなければならないという国家の意図を受けた大学が，全学的な規模で教員養成の改善と充実を図る取り組み

をどのように行いどのような成果を上げつつあるかについての調査報告書である.

それに対して，後藤の「我が国の教師育成の在り方に問題があるのではないか」という思いに駆り立てられての教員養成についての実践研究は，学校現場での初任教師の「眼前」の困窮を目の当たりにしての取り組みである．そうした後藤の観点から『平成 27 年報告書』を読み進めて行くと，福井大学の以下のような取り組みを見出すことができた.

2．福井大学によるコア・プロジェクト

同大学教育地域科学部は，地域参画型の多様な実践・臨床経験を取り入れた教員養成カリキュラムを展開している．このカリキュラムのコア・プロジェクトのひとつ「探求ネットワーク」は地域の小中学校の児童生徒 300 名が隔週土曜日に大学に集まって，総合学習・特別学習を展開するという取り組みである．同大学の 1 年生から 3 年生までの学生 150 名がいくつかのグループに分かれ，それぞれテーマを決めて，1 年間にわたって活動を行っていく．その際，募集のための文書作成，応募の取りまとめ，保険の手続きや保護者とのやり取りも含めて、全て学生が行っているというのである（『平成 27 年報告書』, p.116）.

同じくコア･プロジェクト「ライフパートナー」では，県内の不登校・発達障害児を教育委員会と連携して大学生が支援する取り組みを行っている．学生は週に 1 回 2 時間程度，学校現場で個別支援を行いながら，大学内では 1 週間に 1 回講義やケースカンファレンスに取り組んでいる．教育委員会は，支援が必要な児童がいる学校が適応指導教室に申し込みを行い，保護者の了解を取る等の事務的な処理を担っている．適応指導教室には学生の情報を伝えて，マッチングを行い，学生との面談を経てスタートするという流れで実施されているのだ（『平成 27 年報告書』, pp.116 － 117）.

福井大学が教員養成カリキュラムとして展開するコア･プロジェクト「探求ネットワーク」は，募集のための文書作成・保険の手続き・保護者とのやり取り等全てを学生が行うという学生主体の取り組みである．同じく「ライフパートナー」は，教育委員会が関与する配慮された環境の中で適応に困難を抱えた子どもたちと直接向き合う体験が通年にわたって継続している．これまでの教員養成カリキュラムの発想とは異なるプロジェクトである．どのような意図によって始められたプロジェクトなのだろうか.

1990 年代の立ち上げから関わっている大学研究者のひとりである森透（2007）は，従来の教育学も教育心理学もいじめ・不登校や学級崩壊などの現実の教育問題に対して無力であるとの問題意識があった．そうした問題意識のもと，研究者が教育実践現場にかかわり実践から学び，実践者と対等な関係で実践を創り出し省察し再構成する過程のなかにこそ，大学の学問（教育学や教育心理学）は教育の現実課題に応えていけるとの意図で上記のプロジェクトを始めたと言う（森，2007）.

同じく，本プロジェクトの立ち上げから関わっている松木（2010）は，同大学教育養成のコアとなる三つの教育実践研究プロジェクトを次のように説明している.

一つは，「教育実践研究Ａ」（約 10 単位）．これは授業づくりのためのプロジェクトで，教育実習を中心に四年間かけて実施される.

二つ目は,「教育実践研究Ｂ」（８単位まで履修可能）で，同僚性の構築を目指した組織学習のためのプロジェクトである．平成六年から学校五日制に対応する大学の地域貢献として実施された.「探究ネットワーク」の活動がこれにあたる．（略）学生は子どもの主体的な学習活動を支援するための組織づくりを学んでいる.

三つ目は，「教育実践研究Ｃ」（４単位必修８単位まで履修可能）で，教育相談・生徒指導のためのプロジェクトであり，ライフパートナー事業がこれにあたる.

教育心理学が専門の松木は，三つ目の「ライフパートナー」を 1994 年以来実践し続けている．教師の中心的専門性である授業づくりが教育実習と一つ目のコア・プロジェクト「教育実践研究Ａ」に特化されているので，同大学では「教員養成に生徒指導や教育相談の実習もきちんと位置づけようとした」と説明している．そして，この事業を立ち上げた契機は「福井市では平成になって急激に不登校児が増え，その児童・生徒への支援が緊急課題」となったからであると，地域の実情に基づき，かつ時機を得た大学の事業である点を強調している（松木，2010）.

「平成 24 年答申」は，世界と日本の大きな社会変動に対応するための国家が大学に教員養成の改善と充実の取り組みを求める内容であったが，既に 20 年近く前から（1990 年代から）教員養成の在り方を見直している大学があり，その大学の教員養成見直しの契機は，ひとつは大学の学問（教育学や教育心理学）が現実の諸問題に無力であるという反省と，地域の学校の急激

な変化に対する緊急支援のためであった.

同大学教員養成における三つのコア科目は,「実習を伴うために地域の支えなくしては実現できず，またその一方で学生のフレッシュなエネルギーが地域貢献としても機能している」と学生にとっても地域社会にとっても互恵性のあるプロジェクトであることを松木（2010）は明確化している（註３）.

Ⅳ．教育実践サイクル：実践―省察―再構成

１．D. ショーンの理論とコア・プロジェクト

福井大学のコア・プロジェクトは 2007 年時点で 13 年目を迎えている．どのようにして継続してきたのであろうか.

森（2007）は，大学の学問が教育の現実に向き合い役立つためには,「教育学理論の適用対象としての実践というとらえ方ではなく，実践事例そのものからの省察を通した理論の再構築（再構成）という営み」という逆転こそが，教育学を「実践の学」として新たに再構築できる道であると考えた．森は，その考えを支える理論としてD．ショーンを援用した.

ショーン（1983）は，既存の「技術的合理性(technical rationality)」を実践に適用する「技術的熟達者（technical expert)」とは根本的に異なる,「行為の中の省察 (reflection in action)」に基づく「反省的実践家（reflective practitioner)」を提唱した.「反省的実践家」とは，様々な要素が複合的に絡み合う状況の中に入り込んで絶えず進行し変化する状況を思考し判断し行為し，そうした自らの実践について省察し，その省察の中から新たな知識や理論を生成していく専門家を言う．森（2007）は，ショーンの「反省的実践家」の＜実践―省察―再構成＞というサイクルと，そのサイクルを実現させる方法である事例研究こそが，従来の教育学（教育心理学も同様）からの「脱皮（脱構築と再構築)」(庄井, 2002)の道ではないかと考えた．その考え方を「探求ネットワーク」の事例研究として 13 年間 (2007 年時点）積み上げてきた森は，その＜実践―省察―再構成＞のサイクルが学生の活動の中にも展開していることを次のように明らかにしている.

「探求ネットワーク」は，学び手である子どもたちと学生たちが８ヶ月間（毎年継続して参加する場合は複数年）という長期にわたる実践活動を展開する総合活動である．第１サイクルは５月から７月の春の時期，第２サイクルは８月から９月の夏の時期，第３サイクルが 10 月から 12 月の秋の時期で，子どもたちとの活動は 12 月で終了する．その間に二つの場面で学生たちは「省察」を行う．一つは，毎月１回の混成小グループでの活動内容や悩みについての話し合い．もう一つは，各サイクルの締めくくりとして行う全体プレゼンテーションと分科会．そして，最後の「省察」が，２月に行われるレポートを準備しての報告全体会と分科会であり，そのレポートを報告書に収録・印刷して３月に他大学に配布し報告するラウンドテーブルである（森, 2007).

以上のような一年間の活動の過程で学生は「コミュニケーションの力，受け身ではなく主体的に物事を計画し実行する力，表現力・問題解決能力等」を身に付けていくと森は言う．こうしたことが可能になるのは,「探求ネットワーク」が何より子どもと学生が「協働して総合的な活動を創造していくプロセス」であり，毎月１回の話し合い，各サイクル毎に行われる締めくくり会，２月の省察レポート報告会という＜実践－省察－再構成＞のサイクルを学生自身が身をもって実行しているからである.

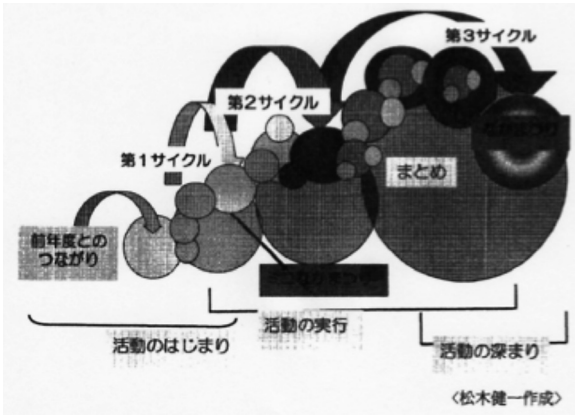


図１ 探求ネットワークの１年間の活動展開

コア・プロジェクト「探求ネットワーク」を森（2007）は次のように評価している.

学生にとっては，１年生から子どもに直接触れ合うことができる探究ネットワークの経験が，当然のことながら将来の教師の素質の基礎となることは明らかである．教育学にとって不可欠な臨床的な視点がこれらの学生自身の省察レポートに十分現れていることを高く評価していきたい.

「探求ネットワーク」は，学生が「教師としての実践的力量形成の基礎」を獲得する場であり，それは生身の子ども（たち）の具体的な現実に寄り添いながら共に試行錯誤するという「臨床

的」な教育学のコアとなる関わりの場となっている．

2．教師としての自己形成に結びつくコア・プロジェクト

一方，「ライフパートナー」を 2010 年時点で 16 年間担当している松木（2010）は，「不登校児や発達障害児にかかわることが，教師を目指す学生にとって，どんなに有意義であっても，…多くの時間と労力を費やす割の悪い授業である」と言う．重要なことは，「ライフパートナーの活動をすることが，自分自身の成長にかかわってくることを自覚できる仕組みが存在することであろう」と言い，その仕組みについて次のように述べている（松木，2010）．

一年間の活動を振り返る機会を繰り返し持つこと，さらに，その省察を長期にわたって再構成する機会を保障することであろう．一年間の活動を振り返ると，かかわった子どもの成長が実感できる．子どもの成長が読み取れると，今度はそれに写像されて自身の成長が見えてくるものである．

また，活動についての語りと傾聴の機会は，自己省察を促すと同時に，自身の取り組みをより確固なものにしてくれる．ときどき聞くことのできる担任教諭，保護者，教育委員会の意見や感謝の言葉は，学生を一層奮起させてくれる．また，語り聞き合った仲間の存在は，教師を目指す集団の帰属意識を強めるものとなっている．

この「自己形成」に結び付く仕組みは「探求ネットワーク」の開放的な方法とは異なるが，やはり＜実践－省察－再構成＞のサイクルが学生の成長を支えている．「語り」と「傾聴」という方法によって自己理解と子ども理解という「省察」が促される．そのことによって新たな「かかわりかた」の「気づき（再構成）」が起こってくるのである．＜実践－省察－再構成＞のサイクルが保障されることによって，互いに「語り聞き合った」感覚の生成は「同僚性」のコアとなる実感なのである．

Ⅴ．指導の主体者になるための個別学習相談活動

1．養成期で培う「子どもの個別の学習課題を認知する力」「インタラクション力」

先に述べたように，後藤 (2014) は，2008 年から初任・若手教師育成に関する研究活動を開始し，小学校初任教師の授業のフィールドワーク分析から，養成期に培うべき二つの実践力を明らかにしている．一つは「子どもの個別の学習課題を認知する力」，二つ目は「子ども（たち）とのインタラクション力」である．この二つの実践力は，「学級集団を把握しまとめる」力であり，「学級担任としてやっていけるかどうか」に通じる課題であると後藤は捉えている．『27 年報告書』にも次のような認識が示されている．

教員は初任者といえども，児童生徒の前では最初から一人前に扱われる．その意味では，大学での学修の中で，どのような経験をするのかが非常に重要であり，このような意識を共有し，教員養成段階からの現場体験活動に対し必要な支援を行うことは，教職課程の質の向上に大きく寄与すると考えられる．

教師は新人といえども「児童生徒の前では最初から一人前」として扱われる．とりわけ小学校教師の場合は，専科でない限り学級担任クラスと授業担当クラスがほぼ毎日毎時間重なり連続するので，後藤の指摘する二つの実践力の欠落は，子どもとの人間関係においても授業成立においても，ひいては教師アイデンティティにおいても決定的な要因となるだろう．『27 年報告書』の指摘を待つまでもなく，後藤はこの二つの実践力は初任教師として子どもたちの前に立つ以前に，養成期の段階で培うべき力であると考えた．

そこで，後藤は，学校現場で初任教師がどのように捉えられているか，その実態を明らかにするために，東京都の現職校長・主幹・教諭の８名に半構造化インタビューによる調査を行い，その調査結果を次のように分析している（後藤，2014，p.177）．

学習指導のプランニングや指導理念，指導方法などに関する知識はあるが，自分が「指導の主体」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ことである．このことが示す意味は，養成期における「指導の主体者としての実体験不足」ということである．……具体的に言えば，学級担任の学級経営の下で行われる教育実習は，既に育まれている子どもと担任との人間関係や構築された規範・規律（学習）を基とした実習である．また，教師の教育活動の下でのボランティアとしてのお手伝いは，子どもとの関係性を構築し学習活動の協働を行う「指導の主体者」として「能動的に動けない」体験である．（後藤，2014，pp.177 － 178）

この分析から考えるに，福井大学の「探求ネットワーク」は，「教師の教育活動の下でのボランティアとしてのお手伝い」ではない，「子どもとの関係性を構築し学習活動の協働を行う『指導の主体者』」として「能動的」に動く体験であると評価できよう．さらに，その関係性の中で「子ども（たち）とのインタラクション力」が身に

付いていったことも想像に難くない．現に１年間の「探究ネットワーク」活動の中で学生は,「コミュニケーションの力，受け身ではなく主体的に物事を計画し実行する力，表現力・問題解決能力等」が身に付いていったと担当の大学研究者の森は評価している．

さて，初任教師に求められる「子どもの個別の学習課題を認知する力」は，どのように重要なのだろうか．後藤がアクションリサーチャーとして関わった２年生担任Ｙ初任教師のクラスのｈ男は，授業が始まっても立ち歩き，他児にちょっかいを出したり言いがかりをつけたりしていた．ところが，休み時間には友だちと元気よく遊び，クラスの仲間からは好意的に受け入れられていた．ｈ男を観察した後藤は，言葉や数量などの認識は劣っていないが，筆圧を含め「書く」という行為に困難を抱えており，スポーツが得意なｈ男としては「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授業中の問題行動となって現われているのではないかと見取った．その見取りに基づいた対応をＹ教師と後藤が繰り返し行うことによって，二学期になると算数の文章題を解く場面で「一人でやる（書く）」と言うまでに成長したと言う．（後藤，2012）

初任教師が担任となるクラスには，ｈ男のように顕著な学習障害児ではないが，学習上の「つまずき」に担任が気づかず，そのまま放置された「つまずき」によって学習嫌いになってしまい，それが授業中の問題行動となって繰り返されているケースが多いのではないかと後藤（2012）は指摘している．こうした力は初任教師として学級を任された時点から必要な力であるために，後藤（2012）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」を試行しようと個別学習支援活動のプロジェクトを立ち上げることにしたのである．

学生が個別学習支援活動（フィールドは都内公立Ａ小学校とＢ小学校）を始める前に、「認知カウンセリング」（市川，2014，p．61，個別指導により自立的な学習者を育成することをめざす心理学を生かした方法）のガイダンスを，Ｔ大学のＵ助教に後藤は依頼した．そのガイダンスを受けることによって「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創り」を学んだ後に学生たちは個別学習相談活動に取り組んでいった．そのようにして，後藤（2012）はＡ小学校校長とＴ大学Ｕ助教と連携し，「子どもの教育や学部生の学びに貢献」することを目的にしたプロジェクトを発足させたのである．

2．Engeström の活動理論を基に立ち上げた個別学習相談活動プロジェクト

このプロジェクトは，Engeström 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，次のように再構成していると後藤は説明している．即ち，同プロジェクトは，実践者（教師志望の学生）が「学びの主体者」として自らが「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」，自らが「課題解決しながら力量形成を図ることができる学びの場の創造」を目指すとしている．言い換えると「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」のことである．個別学習相談は，学部生・院生、認知カウンセリング研究者Ｕ助教，Ｂ小学校校長，小学校教師による学習会（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実施された（後藤，2012）．

この活動のなかで，どのような学習がなされ，どのような力が育成されたかの分析にあたっては，Engeström の拡張による学習の活動理論における「発達的ワーク・リサーチの一般的デザイン」（1991 ｂ）の考え方を後藤は援用した．実践者である学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」という視点で分析が行なわれた（後藤，2012）．

その結果，学生たちは次のような力を形成したと後藤（2012）は報告している．

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．前者の「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もそうだが，とりわけ後者は通常の短く慌ただしい教育実習のなかでは獲得できない力である．なかでも「教材の系統性」「他

教科とのかかわり」は，教師の資質にもよるが，就任してからの試行錯誤の実体験を経て３年目くらいで整理整頓されて授業計画に活かされ，授業実施のなかで臨機応変に発揮される教育実践力であると筆者らは考える．

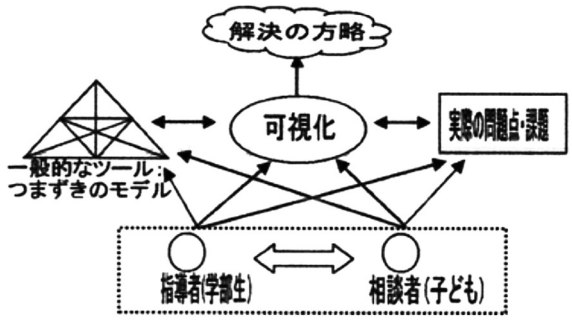


図２ 個別学習相談のシステム
（Engeström の図を 後藤が改変作成）

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」と後藤は分析している．その理由は「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」からであると後藤は言い，この過程を Engeström（1991 ｂ）の発達的ワーク・リサーチの一般的デザインを一部改変して図２のように示している．

この活動は，８ヶ月間にわたって全 13 回試行されている．校長や先輩教師といったスーパーバイザーに見守られながらの現場体験であり，大学研究者や院生との定期的なリフレクション（省察）を通して，実践者である学生が，子どもの「直面する課題や問題・葛藤に向き合いながら」，「解決への道・方法を見出していく」という過程をもつ，通常の教育実習では得ることができない学習体験過程が用意された活動プロジェクトである．このプロジェクトに参加した学生たちは，養成期段階で着実に「子どもの個別の学習課題を認知する力」と「子ども（たち）とのインタラクション力」を身につけていったことが後藤の実践事例記録分析と参加学生の手記から読みとることができる（後藤，2014，pp.196 － 206，pp.237 － 239）．

さらに，個別学習相談活動に取り組むなかで学生たちが捉えた「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」に重なることが多いという発見が学習会（個別学習相談の実践報告を基に学ぶ）で確認された点が意義深い．なぜならば，様々に存在するつまずきのケースに寄り添いながら「学習者の自立解決を目指し支援するための活動と検討」の教師養成期の実体験は，初任教師としての基礎的な実践力獲得を超えて，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」を変革する大事な契機となる学びになるからだと後藤は論考している（後藤，2014）．

Ⅵ．おわりに：小学校教師養成期に育成したい実践力と実践過程

今世紀に入ってから急激に進んだグローバル化や日本特有の少子高齢化に伴う大きな社会変動に対応できる人材育成という国レベルからの教員養成課程の変革要請があるなか，本稿では，次の二つの教員養成課程変革の実践研究を取り上げた．一つは，大学研究者による実践研究である．福井大学では，従来の教育学や教育心理学の在り方が学級崩壊やいじめなどの現実問題に無力であるという反省と地域の学校の急激な不登校児童急増への支援課題から，1994 年に教員養成カリキュラムの変革を開始した．もう一つは，長年小学校教師として勤務した経験から小学校初任教師問題と大学の教師養成の見直しを具体的な実践活動を通して検討した研究を取り上げた．

その結果，次のような（小学校）教師養成期に育成したい実践力と実践過程についての知見を得た．

国家レベルの問題意識や要請に先立って 1994 年から福井大学では，地域の要請や地域との連携のもとに独自のプロジェクトを立ち上げて，学生と地域の両方に互恵的な実践を展開している．

大学生が，地域の公立学校の児童・生徒と総合学習を協働する活動を通して「コミュニケーションの力，受け身ではなく主体的に物事を計画し実行する力，表現力・問題解決能力等」の「教師としての実践的力量形成の基礎」を獲得していった．それを支えたのが D. ショーン（1983）の「反省的実践家」の＜実践―省察―再構成＞というサイクルを生かした実践過程である．大学構内に，隔週土曜日，約 300 名の児童・生徒が集まり，約 150 名の大学生と共に小・中学校ではなかなか体験できない探求的な総合活動を創造してきた．その取り組みについて，大学生は毎月１回話し合いをもち，各サイクル毎に締めくくり会を行い，２月には省察レポート報告

会を行うという＜省察―再構成＞を経ることによって「教師としての実践的力量形成の基礎」を獲得している（森，2007）．

もうひとつのプロジェクトは，不登校児や発達障がい児の支援活動である．これも＜実践―省察―再構成＞という実践サイクルに支えられることによって，教師としての「自己形成」がなされている．各学校での支援活動を，学生たちが大学で「語り」「傾聴」することによって自己理解と子ども理解の「省察」が促され，新たな「支え方」の「気づき（再構成）」が起こってくるという仕組みが，教師としての「自己形成」を可能としているのである（松木，2010）．

長年の小学校教師としての経験を生かして小学校初任教師の学級にアクションリサーチに入った後藤（2011）は，２年生担任の初任教師が，学習活動に全く取り組まずに立ち歩く男児の対応に戸惑い常時授業を中断したり，同じく２年生担任の別の初任教師が子ども同士のトラブルや言い争いで学級がまとまらず毎日苦慮している姿を目の当たりにした．困窮する小学校初任教師を支援しながら，そもそも「我が国の教師育成の在り方に問題があるのではないか」と後藤は思い始めた．

その後，小学校初任教師の授業のフィールドワーク分析から，養成期に培うべき実践力は「子どもの個別の学習課題を認知する力」と「子ども（たち）とのインタラクション力」であることを後藤 (2014) は明らかにしていった．この二つの実践力は，初任教師が「学級集団を把握しまとめる」力であり，「学級担任としてやっていけるかどうか」に通じる課題であると捉えた後藤は，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」として個別学習支援活動のプロジェクトを立ち上げた．

その結果，学生たちは，子どもが「何が分かっていないのか」「何故つまずくのか」を明確に捉える力をつけていった．意義深いのは，個別学習相談活動に取り組むなかで学生たちが捉えた「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」に重なることが多いという発見が学習会（個別学習相談の実践報告を基に学ぶ）で確認された点である．なぜならば，教師養成期に様々に存在するつまずきのケースに寄り添いながら「学習者の自立解決を目指し支援するための活動と検討」の実体験は，初任教師としての基礎的な実践力の獲得であることはもちろんであるが，それを超えて，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」を変革する重要な契機となる学びになると後藤が大きな期待を寄せているからである．

この「個別学習相談活動」プロジェクトは，Engeström の活動理論を基に再構成している．Engeström は，「目に見えないブレークスルー」は，「質的に新しい活動の段階と形式が，先行する段階や形式の矛盾を解決するものとして立ち現れる」と言っている（エンゲストローム，2007，p．95）．

今後の課題は，「子どもの論理不在・教師の一方向の授業」を変革する大事な契機となる学びとなるであろう「個別学習相談活動」を支えた「認知カウンセリング」の詳細を明らかにして，４年次の「教職実践演習」における学外ワークのひとつである小学生の学習支援活動に実際に活かすことである．「認知カウンセリング」が「子ども主体の学習理論」の「ブレークスルー」となる「質的に新しい活動の段階と形式」なのかどうか，「認知カウンセリング」の詳細に分け入ることを今後の課題としたい。

参考文献

ドナルド・ショーン著，佐藤学・秋田喜代美訳（2001），『専門家の知恵』，ゆるみ出版（Donald Shön:The Reflective Practitioner:How Professionals Think in　Action,1983）.

Engeström，Y.（1991b），Developmental work research;A paradigm in practice, The Quartely Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition,13(4), pp.79-80.

エンゲストローム著，山住勝広他訳（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.：Learning by Expanding;An activity-theoretical approach to developmental research,Helsinki,Orienta-Konsultit Oy,1989）.

後藤郁子（2011），「小学校初任教師の孤立化のメカニズム―指導教師及び管理職との関係性に焦点をあてて―」，『人間文化創成科学論叢』第 13 巻，pp.227-235.

市川伸一（2014），『学力と学習支援の心理学』，放送大学教育振興会.

松木健一（2010），「Ⅲ　16 年目をむかえた大

学生の不登校・発達障害児への支援事業（ライフパートナー）」,『教師教育研究』Vol. 3, pp.225-228.
文部科学省（2012),「平成 24 年中央教育審議会答申」.
森　透（2007),「教育実践の事例研究を通した教育学の再構築」,『教育学研究』第 74 巻第 2 号, pp.2-13.
庄井良信（2002),「臨床教育学の＜細胞運動＞―ネオモダン・パラダイムから教育の臨床知への軌跡」,『教育学研究』第 69 巻第 4 号, pp.2-11.
東京都教職員研修センター（2007),「初任者教諭の育成に関する研究」
内田洋行（2015),『先導的大学改革推進委託事業（総合大学における教員養成のあり方に関する調査研究)』, 内田洋行教育総合研究所.
山崎準二（2002),『教師のライフコース研究』, 創風社.
―――――― 著, 松下佳代・三輪健二監訳（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 (Engeström, Y.：Training for Change;New approach to instruction and learning in working life ,international Labour Organization,Geneva).
――― (2012),「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」,『高等教育と学生支援』第 3 号, pp.11-20.
――― (2014),『小学校初任教師の成長・発達を支える新しい育成論』, 学術出版会.

註

1）本稿では, 後藤に倣って,「教員」を学校の教育活動に従事する者（官庁行政の対象),「教諭」を学校の正規教員の職階（副校長、主幹教諭等),「教師」を人格及び専門性からとらえた教育者の謂で使う（後藤 2014, p.16, 2014).

2）「平成 24 年中央教育審議会答申」の中で取り上げられている大学のひとつが, 福井大学である.

3）松木は「重要なことは, 学生の活動に対して大学が責任を持って支援する体制を整えることであろう」と大学の地域貢献型コア・プロジェクトに対する位置づけを強調している.