

放課後学習チューター事業の展開過程の分析とモデル化[†]

姫野 完治*・長瀬 達也*・小松 正武*・浦野 弘*

秋田大学教育文化学部

本研究は、文部科学省によって委嘱された放課後学習チューター事業のシステムや支援体制について、秋田県の事例をもとに提案・報告することを目的としている。従来の学生ボランティア事業等が抱える課題を克服するため、学生と大学教官による討議の場の設置、大学教官によるコーディネート、チューター記録の作成という支援体制を設けた本事業の展開過程を分析し、放課後学習チューター事業における連携モデルを提案した。

キーワード：放課後学習チューター事業、教員養成、実践的指導力、振り返り、モデル化

1. はじめに

1.1 わが国の教員養成の現状

国際化や情報化、生涯学習社会への展開、十八歳人口の減少などにより、大学をはじめとした高等教育のあり方が問い直され、あらゆる側面で改革が進行している。行政は規制緩和による「自由化・個性化・多様化」路線を方向づけ、それに伴い大学では、学部・学科のカリキュラム再編、マルチメディアなどによる情報化、大学教員の授業改革を目指したFD (Faculty Development)、社会貢献やアカウントビリティなどの対応策が検討されている。とりわけ教員養成系大学・学部は、2002年11月に出された「国立の教員養成大学・学部の在り方に関する懇談会」の報告をめぐり議論に事欠かない。ここでは、統合や組織改革などの検討とともに、医学教育が策定したモデル・コア・カリキュラムを教員養成に置き換え、各大学・学部がモデル的なカリキュラムを開発する必要性を指摘した。

この報告を受ける形で、日本教育大学協会(2003、以下「教大教」と記す)は、教員養成におけるモデル・コア・カリキュラムの中間まとめを発表した。

小学校教員養成を中心として検討されたこのモデルは、教科専門科目と教職専門科目の有機的な連関の強化を目指し、それらの科目間に新たに「教員養成コア科目群」を位置づけている。具体的には、従来からの教育実習に加え、学校現場をはじめとする教育体験を増やし、さらにそこでの体験を理論化する教育フィールド研究を内包する科目群を提言したのである。これは、従来から言われている「理論と実践の統合」をさらに深化しようとするものであり、また医学教育で重視される「臨床の知」を、教員養成においても意義付けようとする試みとも言える。

教員養成における理論と実践の統合については、教員の実践的力量向上の議論と相まって、近年はどちらかという実践を重視する方向へ移行している。これには、米国のPDS (Professional Development School) や英国のSCITT (School-Centered Initial Teacher Education) といった先進国をはじめとする世界的な教員養成の動向も影響している(姫野2003b)。これらの先進国では、教育現場での実践期間がかなり長期化され、中でも英国では、教員養成課程の教育実習が最低32週と定められているばかりか、1994年に新たに設けられたSCITTでは、1年間にわたって教育実践経験を積むことを可能にしている。わが国においても、かつての師範学校の再現を避けながらも、学習者と実際に関わり教育病理に対処したり、様々な場面で教育活動を展開するなど、教育現場で生かすことのできる実践的指導力の

2004年1月23日受理

[†] An Analysis on Process of an After-school Tutorial Project and Its Modelization

* Kanji HIMENO, Tatsuya NAGASE, Masamu KOMATSU and Hiroshi URANO, Faculty of Education and Human Studies, Akita University, Akita

育成が重視されはじめている。

1.2 理論と実践の統合に向けた最近の動向

教員養成段階において、教職志望学生が教育現場等に出向き、実践経験を積む機会には、教育実習と介護等体験がある。各大学・学部によって日数の幅はあるものの、教育実習は概ね4週間から6週間、介護等体験は7日間程度となっている。これは、土日を除くと最大でも37日である。秋田大学では、この他に1年次を対象とした必修科目「教職導入ゼミ」の一部として、教育現場を2回訪問する機会を提供し、4週間の教育実習と介護等体験を合わせて、現在29日間の実践経験の機会を設けている。また、必修ではないが、選択科目「教育実践研究実習」の中で、附属学校への訪問機会を提供している。

このように、教員養成における実践・臨床経験を重視し、教育実習と介護等体験以外に実践経験の機会を提供する傾向は、教大教の報告書があげている参考例においても多数見てとれる。例えば、信州大学教育学部では、1年次を対象とした必修科目「教育参加」の中で、生涯学習施設や特殊教育施設、附属学校へ訪問するなどの活動を展開している。また、琉球大学教育学部では、平成16年度より必修科目「教職臨床Ⅰ・Ⅱ」を設置し、附属学校での授業観察や、教職志望学生が教官の補助として教育活動に携わる機会を設けている。報告書以外でも、島根大学教育学部では教育実習を含めた総計1000時間程度の実践・臨床経験の機会を確保し、それを卒業要件とする改組を進めている。

上記のような授業科目としての展開以外にも、大阪教育大学が行っている「学校サポート活動」などのように、教職志望学生がボランティアで教育現場を訪問する方法も模索されている。子どもの学びを支援するにも人員が不足している学校現場の思惑と、教職志望学生に実践経験を積ませたいが単位は増やせないとする大学の思惑を、一括して解消する手立てとして注目されている。このような、教育現場と教員養成大学・学部の双方の思惑の相互解消をねらう試みは、文部科学省による新規事業にも見られる。とりわけ、学力向上アクションプランの一つである放課後学習チューター事業は、その傾向が顕著に表われている。

放課後学習チューター事業は、子ども達の基礎学力や学習意欲の向上と、教職志望学生の資質・力量の向上という二つの目標のもとに、平成15年度から

始まった文部科学省による委嘱研究である。モデル地域として指定された43都道府県100地域では、小・中・養護284校と73大学が参加している。秋田県においても、秋田市立広面小学校と秋田大学の協力によって、子ども達と教職志望学生の双方の学びを支援するシステムづくりと具体的な支援方法を研究している。しかし、事業自体が始まったばかりということもあり、現状では全国的に試行段階で、子ども達・教職志望学生の双方にとって有用な学びにするため、事業のモデル化が求められている。

1.3 本研究の目的

本研究では、秋田県の放課後学習チューター事業における、教職志望学生への支援体制を提案するとともに、事業の展開過程を分析し、今後の放課後学習チューター事業の方向性を考察する。

2. 秋田県における放課後学習チューター事業

2.1 チューター事業の実施形態

秋田県における放課後学習チューター事業は、秋田市立広面小学校と秋田大学教育文化学部の連携によって2003年6月から開始された。小学校のカリキュラムに対応する形で、大学生が原則として毎週水曜日の放課後に小学校を訪問し、児童の主体的な学習を支援している。事業開始当初は3年生から6年生の児童を対象としていたが、現在は2年生も加えた5学年の児童が参加している（休業中は1年生も参加）。「広小塾」の愛称で呼ばれ、主に国語、算数、図工、調べ学習を中心として、授業中に解決できなかった内容など基礎学力の向上を目指しつつも、発展的な学習も取り入れている。なお、クラブ活動や委員会活動との重複を避けるために、実施形態を4パターンに分けて対応している（表1）。本年度のスケジュールを、表2に示す（Ⓢは休業中）。

表1 放課後学習チューター事業の実施形態

	時 間	参加学年
通 常	13:45～15:15	2・3・4・5・6年
委員会	13:45～14:30	2・3・4年
	15:00～15:45	5・6年
クラブ	13:45～14:30	2・3年
	15:00～15:45	4・5・6年
休業中	9:00～11:00	1・2・3・4・5・6年

表2 広小塾のスケジュール

月	日 程 ・ 備 考
6月	4日, 18日, 25日
7月	2日, 9日, 16日, 23日(休), 30日(休)
8月	6日(休), 20日, 27日
9月	3日, 10日, 18日, 24日
10月	1日, 8日, 15日, 29日
11月	19日, 26日
12月	3日, 17日, 26日(休)
1月	7日(休), 21日, 28日
2月	4日, 18日, 25日

2.2 チューター事業を展開する際の課題と対策

教員養成系大学・学部では、教職志望学生が実践経験を積む機会として教育実習と介護等体験を提供しているが、このように教職志望学生を教育現場へ派遣する場合には、これまで下記のようなさまざまな課題が存在していた。

- ①訪問先の学校に任せきりになってしまう
- ②学校・現職教師と大学・学生との間で、継続的な関係になりにくい
- ③学生が実践経験を振り返る機会がない
- ④学生が実践経験のみを重視しがちになる

(実践経験と理論的考察の往還関係にならない)

イベント的な関係で終わるのではなく、年度を越えて継続するため、また教職志望学生の学びを保証するためには、チューター事業においても、このような課題にいかに対応するかが重要といえる。そこで秋田県における放課後学習チューター事業では、上記の課題を克服するため、三つの支援体制を取り入れた。

一つは、チューターと大学教官による討議の場を設けている点である。これは、訪問先の学校に任せきりになる、学生が実践のみを重視しがちになる、という課題を克服することを目指したものである。また、本事業は今年から始まった試行的な試みであり、事業そのものを改善・向上していく必要がある。そのため、各回の実施後に実践を振り返るとともに、それとは別に、今後の進め方について討議する場を数回設けた。具体的には、広小塾が開始してまもなくの6月、夏休み前の7月、広小塾の基本形が出来上がり、逆にマンネリ化の傾向が見え始めた11月に実施した。なお、この3回については教官側が要請して機会を設けたが、それ以外にも個別に打ち

合わせを行う場面が多数存在していたことを付け加えておく。

二つは、大学教官による小学校とチューター間のコーディネートである。広小塾への参加児童数、チューター数が各回によって異なるため、その連絡調整が必要となる。また、学生がチューターをする中で抱いた疑問への対応や、「放課後学習チューターの記録」の添削(後述する)などが求められる。そこで、このようなコーディネートや学生への対応を大学教官(第1執筆者)が行い、円滑な事業推進をはかっている。コーディネータの主な役割は、参加する児童数とチューター数を考慮して活動の制限・拡大を決定する、チューターの記録の添削、チューターと大学教官で討議した内容を学校へ伝達することである。この時、学校やチューターへの連絡は、ほぼ電子メールを用いたが、チューターへのメールについては、プライバシー保護のためBCC機能を使用した。

三つは、「放課後学習チューターの記録」の作成である。教大教のコア・カリキュラムでも指摘されているように、教員養成において実践経験と理論的考察との往還運動が重要であり、実践を振り返る機会はそのための中核となる。では、自らの実践を振り返りさえすればよいのかということ、そう単純なものではない。そこで、浅田(1998)による授業日誌法を援用して、「放課後学習チューターの記録」を作成した。具体的には、その日の活動内容と感想、活動の詳細(具体的な状況、対象とする子ども、どのように対処したか、対処方法を用いた理由)、課題解決のプロセスといった項目を設けている。活動の詳細の記入フォーマットを表3に示す。

表3 活動の詳細の記入フォーマット

<活動の詳細：今日の活動のうち1・2つについて詳しく記入>			
具体的な状況	対象とする子ども(達)	どのように対処したか	対処方法を用いた理由

以上の支援体制については、チューター事業の開始に先立って5月21日に行われた初回の打ち合わせの際に、筆者が提案したものである。教育委員会、学校、大学の関係者が一堂に会したこの打ち合わせでは、これらの支援体制以外にも、事業目的の確認、参加児童数とチューター数の予想、チューターへの手当て、ボランティア保険への加入、教科の選定、具体的な進め方について議論された。

3. 放課後学習チューター事業の展開過程

3.1 チューター事業への参加者の動向

各回の参加児童数は変動するが、平均的には70名ほどが参加している(図1)。一方チューターは、1年次3名、2年次1名、3年次1名、4年次7名の計13名が事業開始当初から参加しているが、教員採用試験の受験のために欠席したり、大学の授業を受講するため後期から不参加となる学生もいる反面、追加の希望者も多く、変動が激しい。合計すると26名のチューターが登録している(表4)が、概ね各回13名程度がチューター活動に従事している。各回におけるチューター数の変動を図2、各チューターがそれぞれどの程度参加しているかを表5に示す(なお、いずれの図表とも12月末までの数値である。また図2において、24回目のチューター数が極端に

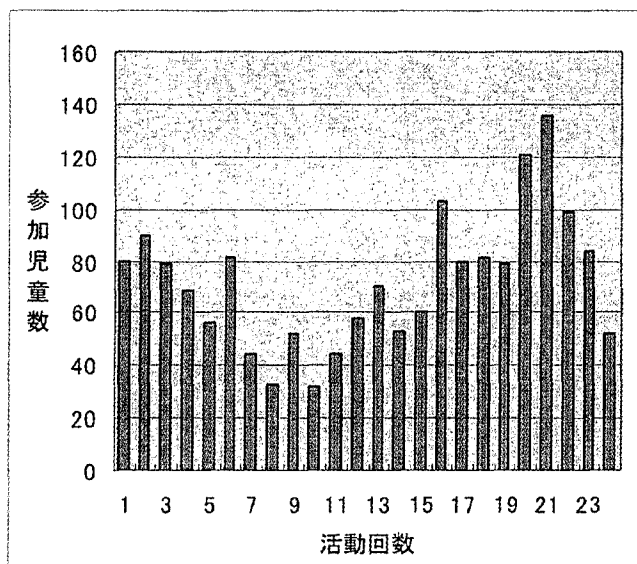


図1 広小塾への参加児童数

表4 チューターの登録者数

学 年	1年次	2年次	3年次	4年次	大学院
学生数	3	5	5	12	1

多いのは、後述する12月26日に行われた冬企画の補助として参加した学生を含むためである)。

このように、参加する児童・チューターとも毎回人数が変動するため、チューター一人あたりが担当する児童数も移り変わる。これを図示すると図3のようになる。平均的には、チューター一人あたり6人程度の児童と関わっているが、時にはチューター一人が十数人の児童を担当する場合もあった。

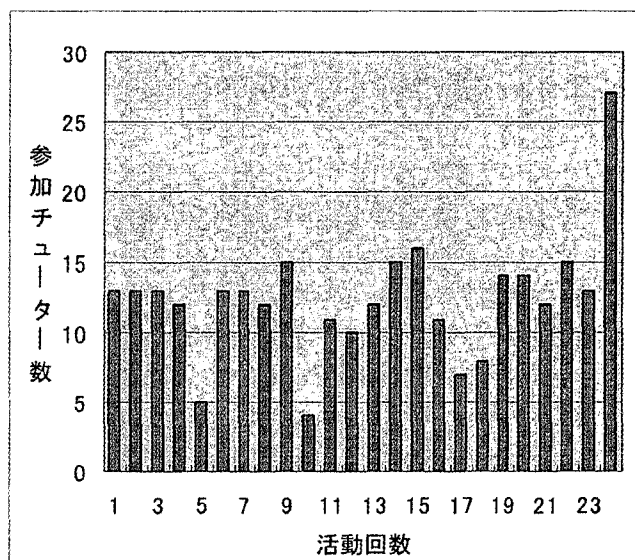


図2 各回におけるチューター数の変動

表5 各チューターの参加回数

参加回数	1~5	6~10	11~15	16~
人 数	5	4	7	10

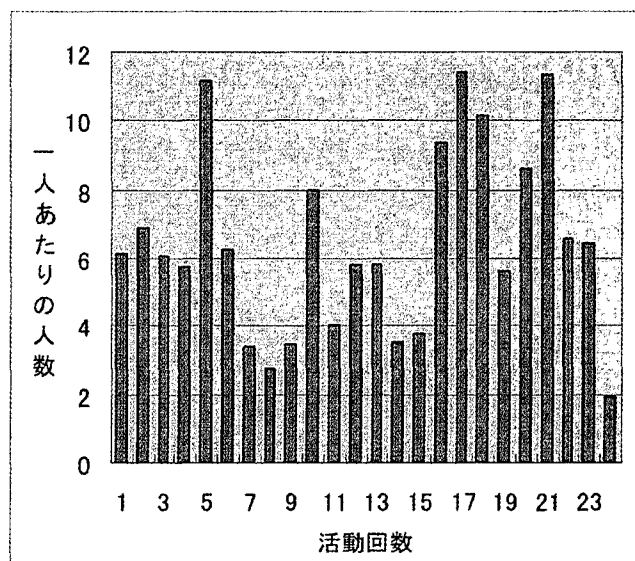


図3 チューター一人あたりの担当児童数

3.2 チューター事業の展開過程の分析

「広小塾」でのチューターの役割は、児童が進める学習の支援である。しかも、一斉指導ではなく、個別・小集団指導が中心となる。そのため、教育実習を経験している4年次でも、当初はどのように児童に関与したらよいか戸惑ったようである。しかし、回が進むにつれ臨機応変に対応することができるようになり、児童への関わり方やチューター事業の改善の方向性も示され始めた。ここでは、事業が始まった6月から12月までの過程を三つの時期（6月・7月・8月：発足期、9月・10月：停滞期、11月・12月：変革期）に区分して、その変容を探りたい。

(1) 発足期

6月から8月までの発足期には、計11回の活動が実施された。具体的な活動は6月4日から始まり、ドリルを使用した活動を中心として、チューターは児童の課題解決のプロセスを見守ったり、添削や児童がつまづいた時に説明する役割を担っていた。この時のチューターの配置は、教科ごとの児童数に合わせてコーディネータが適正数を割り出し、そのつど配置した。

ここで、発足期のコーディネータの役割について説明すると、基本的には学校とチューター間の橋渡しを担っていた。情報の受け渡しは必ずコーディネータを介して行われ、例えば小学校から教科別の参加児童数が知らされると、その内容を要約してチューターへ連絡し、反対に参加チューター数を学校へ連絡した。このようなコーディネータの役割は、停滞期においても変化していない。この関係を図示すると図4のようになる。

ところで、発足期にはチューターと大学教官による討議の場が二度設けられた。一度目は事業開始早々、

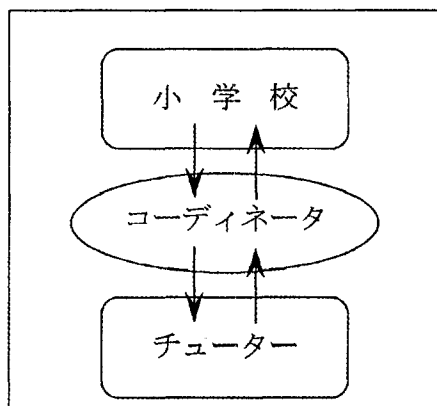


図4 発足期と停滞期のコーディネータ

二度目は夏休み前の時期であった。

広小塾が始まった6月4日は、参加児童とチューターによる顔合わせ終了後さっそく学習活動へ移行した。しかし、終了後に数名のチューターからいくつかの問題があることが指摘された。そこで、次週に学生と教官による一度目の討議の場を設けた。ここでは、児童への対応をチューター間で共有することの必要性をはじめ、指導に必要な教科書や年間指導計画の要求、各回の終了後に現職教師との話し合いの機会を作る、児童がその日に学んだことを記述する学習カードの作成などが話し合われ、また、夏休み中の活動をどのように展開するかなどについても議論となった。この議論の内容を、コーディネータが小学校に伝え、参加カードの作成（図5）、教科書とカリキュラムの設置、現職教師との話し合いの場（図6）については早急を実現された。このように事業開始の初期段階に討議の場を設けたことによって、6月・7月の活動はスムーズに進められた。

二度目に討議を行った7月16日は、夏休み期間中の活動が議論の対象であった。具体的には、夏休み

広小塾参加カード		月 日
参加者氏名	年 組	
教科（学習内容）	※例：算 数（分数のたし算、長方形の面積の求め方）	
感 想		
広小塾の先生からのメッセージ		

※帰る前に、学年の先生に提出しましょう。

図5 広小塾参加カード



図6 チューターと現職教員による反省会の様子

期間中には4回の活動を予定していたのであるが、それを従来通り継続するか、イベントを企画するかが議論となったのである。これには二つの理由があった。一つは、参加児童の確保という点である。学期中は通常の授業後に実施していたため、その日の授業の復習や、わからないことを解決するために残る児童が多いが、夏休み期間中は、広小塾のためにだけに訪れる必要がある。そのため、通常のような勉強のためだけに児童が参加するかどうか議論となったのである。二つは、勉強だけではなく、遊びを通して学ぶことも大切と考えるチューターの教育観である。放課後学習チューター事業の本来の目的は、児童の基礎学力の育成が目的であるが、教室内の勉強では得られない体験的な学習を取り入れたいという思いがチューターにはあったのである。

討議の結果、8月6日にイベントを開催することになり、その内容は以下の二つに絞られた。

- ①ロードペインティング：小学校の中庭に水性塗料を用いて絵を描く活動
- ②ミニスポーツ大会：体育館において、ドッジボールや、なぞなぞカルタなどを行う活動

(2) 停滞期

9月と10月には、8回の活動を実施した。この時期は、本来であれば発足期の活動をさらに発展させる時期と考えられる。しかし、実際にはそれまでの活動を引き継ぎ、平行線を辿った。その背景には、活動内容を充実する以前に、チューターの人数を確保することが困難であったという問題がある。というのも、この時期は、後期授業が始まるとともに、3年次は教育実習、4年次は副免教育実習や教員採用二次試験がある。そのため、毎回のように参加するチューターが入れかわり、これまでの活動を振り返って、新しい試みを考案することは不可能であったのである。

(3) 変革期

11月と12月は、停滞期にチューターが抱いた不満を解消し、活動内容が大幅に変更された時期である。活動回数は5回であったが、それ以外にチューターと学生による討議の場を二度設けたほか、チューターのみで議論を進める場面も多数みられた。では、活動内容が変更される契機となった11月の討議について述べていきたい。

11月に入りチューター数が安定してきたところで、これまでの活動の良さや課題を共有し、さらにより

良くするための方策を話し合う場を設けた。そこでは、今後の進め方として、チューターから以下の提案がなされた。

- ・ワークシートをチューター自身で作りたい
- ・チューター同士で教え方を共有する必要がある
各回終了後に会議室で打ち合わせ
教科ごとに交流ノートを作る
- ・ドリル以外の活動を主催したい
- ・書籍や教具を今年度中は大学に置けないか
- ・チューター通信を出したい

しかし同時に、このような方向で進めるためには、チューター自身の自覚と責任が必要となることも指摘された。そこで出されたのが、チューターを教科に固定する案である。ただし、チューター全員を各教科に固定すると、逆に教科間での交流が薄れるきらいがあり、また一人が一教科にしか携われないというデメリットも示された。結果的には、図7のようにチューターを配置するとともに、数ヶ月単位で担当を変更することが決まった。これは、教科固定のチューターと、教科を移動するチューターとに分かれ、教科ごとの責任感と教科間の交流を両方兼ね備えるための配置であり、それによって各担当の役割も明確化された。

では、それぞれの担当による活動を整理する(図工については、12月で終了することもあり、ここでは扱わない)。

①国語グループ

まず、子ども達にアンケートをとり、どのような活動が求められているかを探った。その上で、二つの新たな活動を取り入れた。一つは、学校で使用しているドリルを元にしたワークシートづくり、二つは、漢字について楽しく学ぶことを目的とした「漢字で遊ぼう」というコーナーである。これらは教室をわけて実施され、どちらに参加するかは子ども達が決めることができる。また、二つの教室を往復す

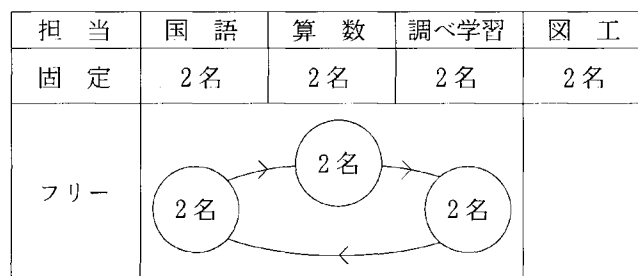


図7 チューター配置のパターン

ることも可能にしている。

②算数グループ

このグループは、「算数ロジック」と呼ばれるワークシートの作成を行っている。これは、各学年に応じて、現在学習している内容と既に終えた内容をミックスし、クイズ形式にしたものである。子ども達は、問題を解いて回答項目を選択し、それに対応する箇所に色を塗っていく。すべて正解して色を塗り終えると、絵が浮かび上がるというものである。

このワークシートを作成した意図は二つある。一つは、通常のドリル学習ばかりでは、学習意欲が持続しにくいという問題に対処するためである。二つは、子ども達が使用しているドリルに対するチューターの課題意識である。既成のドリルには、各ページにタイトルが付されており、子ども達はそのタイトルに促されて計算する場面があった。そこで、計算方法を子ども自ら考えられるようなワークシートを作成したのである。

③調べ学習グループ

停滞期までの調べ学習では、子ども達が興味を持ったことについて、コンピュータで調べて印刷して終わり、となる場合が多かった。そこで、まず調べ学習独自に「振り返りカード」を導入した。そこには、何を調べ、そこから何がわかったのかを記述する項目が付されていた。しかし、毎回のように「参加カード」と「振り返りカード」の両者を記述することは、児童にとってかなりの負荷であると判断し、学習内容自体を改善する方向に切り替えられた。そこで実施したのが、子ども達へのアンケートである。子ども達の興味・関心、調べ学習への要望を調査し、それを元にした学習内容の検討が始められた。

④フリーグループ

毎回担当が変更するフリーグループ6名の役割は、教科間をつなげることで、イベントの開催や通信の発

行といったチューター全員に関わる内容のとりまとめである。

第一に取り組んだのが、広小塾からの通信「ひろしょうじゅくレター」の発行である。11月から月1回発行しており、第一号はチューターの自己紹介や各教科における活動内容、第二号は後述する冬休みのイベント開催、第三号は実施されたイベントの様子と今後の展開について紹介するものであった。教職員をはじめ保護者、地域住民へ情報提供することで、放課後学習チューターの活動の現状を知っていただき、さらに活性化することを目的としている。これは、島根大学の放課後学習チューター事業において一部で実践されているものを、コーディネータが紹介したのをきっかけとして取り入れられた。

次に取り組んだのが、冬休みのイベント「広小オリエンテーリング」の企画・実施である。遊びと学習の融合をテーマに掲げたこのイベントは、導入に行った劇の衣装から台本、オリエンテーリングにおける問題等、すべてチューターのみで考案したものである。この時のフリーグループの役割は、教科固定のチューターに課題作成を依頼するなど、その取りまとめを行うことがメインであった。

3.3 チューターの記録の分析

チューター学生が記述した「放課後学習チューターの記録」について、記述内容の概要やその変化について考察する。ただし、今年度の活動が終了しておらず、全ての記録を分析対象とすることが不可能という理由から、チューター学生全員の記録傾向を探索するにとどめたい。

放課後学習チューターの記録は、教育現場における状況判断のための選択肢、つまり学生達が教職に携わった際意思決定の幅を広げることをねらいとしている。活動中の子どもの様子や、それに対して

表6 放課後学習チューターの記録への記入例

具体的な状況	対象とする子ども	どのように対処したか	対処方法を用いた理由
ドリルをやっていたけど、全くわからなくて進まない状態。目で訴えている。	1年生の女の子	話しかけにくかったのかと思い、こっちから「どうしたの」と聞いてみた。全くわからなかったらし、少しずつヒントをあげて、ゆっくり手伝った。	自分の力で解いてもらいたかったので、時間はかかるけれども、ゆっくり進めた。
「野菜と果物の生産量」と検索しても検索結果が出てこない。	5年生の女子二人で調べ学習中	特に助言を与えず、次の活動を見守った。	その前までに助言を与えていたので、自分達で解決できそうだったため。

表7 チューター記録の記入

どのように対処したか	対処方法を用いた理由
①どう対応したらよいかわからなかった	①何となく良さそう
②はげました	②今までの経験から、子どもの発達段階がわかっていた
③一緒に考えてみた	③一つのパターンとして
④見守った	④子どもがしたいといったから
⑤例示した	⑤自分もわからなかったから
⑥注意した	⑥子どもの特性に合わせた
⑦繰り返し説明した	⑦子ども自身で解決できそうだったから
⑧活動を提案した	⑧子ども自身に解決させたかったから
⑨少し大げさに対処した	⑨間違いに気づいて欲しかったから
⑩使い方を指導した	⑩子どものためになると思ったから
⑪ヒントを出した	⑪そのままでは学習効果がないと思ったから
⑫教科書を振り返るように言った	⑫指導教官から言われて
⑬テストをした	⑬活動に向かう気持ちを高めるため
⑭到達目標を示した	⑭安全を確保するため
⑮具体物を示した	⑮前回の活動を振り返るため
⑯前に戻って考えさせた	⑯それを怠ると後の活動に影響するため
⑰図示した	⑰自分の考えが正しいかどうかわからなかったから
⑱焦点化するように言葉をかけた	⑱子どもの学習状況をチェックしたかったから
⑲ほめた	⑲考え方を理解してもらいたかった
	⑳集中して取り組んで欲しかったから
	㉑わかりやすいと思ったから
	㉒問題解決に必要な知識が無かったから
	㉓興味の範囲があまりにも広がったから
	㉔自信をもたせたかった
	㉕達成した時の喜びを感じて欲しかった
	㉖子ども独自の考えを壊したくなかった

チューター自身がどのような対処をしたか、それはなぜかを記述する「活動の詳細」欄は、特にこの趣旨が強い。記入例を表6に示す。また、「どのように対処したか」と「対処方法を用いた理由」を整理したものを表7に示す。

全体的な傾向として、次のことが明らかになった。それは、チューター活動を重ねたとしても、児童への対処方法はそれほど変化していないこと、しかし、回を重ねるうちに、同じ対処をしたとしても、その方法を用いた理由に変化が見られたことである。具体的には、当初は「～と思ったから」や「何となく良さそう」のように、漠然とした思いで児童に対処する傾向が多数を占めていたが、徐々に「②今までの経験から、子どもの発達段階がわかっていた」や「⑮前回の活動を振り返るため」のように、児童の発達段階や学習の文脈が意図されるようになっていたのである。

4. チューター事業の連携形態のモデル化

ここでは、チューター事業の展開過程の分析(3.

2) をもとに、特に変革期以降の学校およびチューター、コーディネータの連携に焦点をあて、その連携がどのように変容したのか、またその要因について検討したい。

停滞期から変革期に移行する際に、教科固定グループとフリーグループに分かれたことは先述したとおりだが、これがはじめてうまく機能したわけではない。というのも、それ以前はコーディネータが情報の媒介をしていたため、チューター間のつながりもコーディネータを介してなされることが多かった。そのため、グループを分けた当初は、各グループ内の連携は深まったものの、グループ間の連携はむしろ薄れる傾向があった。

グループ間の連携が深まりだした背景には、大きく三つの要因があった。一つは、チューター全員の連絡簿を配布したこと、二つは、フリーグループが各教科を渡り歩くことで親密感が深まったこと、三つは、通信の作成や冬休みのイベント企画などを進める上で、連帯感が生まれたことである。これによって、各グループとコーディネータの連携に加えて、

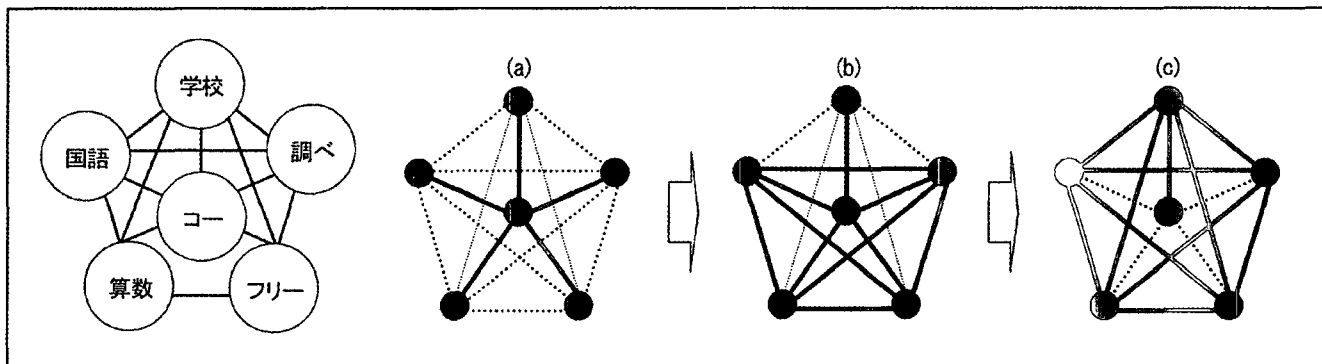


図8 チューター事業の連携形態の変容

グループ間でお互いの活動を共有しあう場面が見出されるようになった。また、いろいろな教科で参加する児童の、異教科における学習進度や友人関係などについて情報交換をすることもあった。しかし、この時はまだ学校との連携については、コーディネータを介してなされていた。

各グループと学校との連携が見られ始めたのは、本格的にワークシートを作成しだしてからである。既存のドリルを使用せずに、独自にワークシートを作成するには、通常の授業における進度等の情報が不可欠となる。だからといって、それらの情報を取得するために、毎回コーディネータを介しては、効率的でないばかりか、質問した内容以外の情報をチューターは得ることができない。そういった状況から、いくつかの場面ではコーディネータを介せずにチューターが直接学校に連絡をとり、コーディネータには事後に報告するグループが表われるようになったのである。

以上のような連携形態の変容を図示すると図8のようになる。図中の線は連携の強さを表わしている。現在は、(b)と(c)の中間に位置し、完全に(c)のような連携形態まで進んでいるわけではない。しかし、教師の同僚性や協同・協調が求められている中（佐藤1996, 姫野2002）、将来的に教職に携わるチューターにとっても、大学教官によるコーディネートに頼るばかりではなく、自らで組織を作り上げる方向へ移行することが望まれる。

5. チューター事業による効果

これまでは教職志望学生への支援に焦点をあててきたが、放課後学習チューター事業のもう一つの目標である、子ども達の基礎学力や学習意欲の向上に関して、参加した児童や、教職員が放課後学習チューター

事業をどのように評価しているかを取り上げたい。まず、児童に対して自由記述形式で意識調査を行ったところ、放課後学習チューター事業の良さとして、表8の項目があげられた。一方、教職員からは、表9, 表10のような、事業の良さと今後の課題が示された。この結果から、事業自体は一定の評価を受けつつも、教職員からあげられたように（表10）、成績下位の子どもが参加したがるらない、登校距離によって参加できない子どもがいる、といった根深い問題も存在していることが明らかになった。特に、前者の問題を克服しなければ、事業本来の目的を果

表8 参加児童からみた事業の良さ

- ・勉強する習慣が身についた
- ・先生が優しい
- ・計算が早くできるようになった
- ・図工で絵が上手に書けるようになった
- ・ノートの取り方がわかった
- ・算数と国語が得意になった
- ・わからないところがわかるようになった
- ・みんなと一緒に楽しく勉強できる
- ・教室より静かなので勉強しやすい
- ・チューターが毎回書いてくれるカードが嬉しい
- ・勉強へのやる気が出てきた・好きになった
- ・テストの点数が上がった

表9 教職員からみた事業の良さ

- ・学校における放課後の勉強に抵抗がなくなった
- ・自分の目標に合わせて学習できる
- ・学ぶ楽しさを感じている
- ・基礎学力が上がっている
- ・回を追うごとにチューターの指導がよくなった
- ・コンピュータを使うことができた
- ・子どもが参加してよかったと言っていた
- ・日常の遅れを取り戻すことができる
- ・集中力がつき、学習意欲も高まっている
- ・広小塾を励みにがんばっている子どもがいる

表10 教職員からみた今後の課題

- ・参加者が特定の子どもに偏っている
- ・マナー化せずに常に向上させる必要性
- ・成績下位の子どもが出たがらない
- ・なれあいになってしまう場合もある
- ・放課後に教室を自由に使用できない
- ・調べ学習の目的がはっきりしない
- ・登校距離によって参加できない子どもがいる
- ・子どもの興味関心に沿った活動も必要

たすことはできない。放課後の居残り学習という、児童にとってマイナスのイメージを払拭し、よりよい学びの場としていくことが求められるだろう。

6. おわりに

本研究では、従来の学生ボランティア事業等が抱える課題を克服するため、学生と教官による討議の場の設置、大学教官によるコーディネート、チューター記録の作成という支援体制を提案し、さらに秋田県における放課後学習チューター事業の分析から、連携モデルを提案した。2003年6月から始まったこの事業は、現段階ではまだ一年を終えておらず、次年度も継続するものであるため、本研究はこれまでの経過報告である。次年度になると、現在主体となっている4年次が卒業し、新たなチューターに移り変わるため、今回の連携モデルがこのまま維持できるか、もしくは最初から作り直す必要があるのかを検討しなければならない。そのため、本研究で提案した連携モデルが一般化できるどうかは、次年度以降の活動が鍵を握っているといえるだろう。

また、この連携モデルがすべての地域で適用可能かどうかについては議論の余地がある。というのも、秋田県では秋田大学と秋田市立広面小学校の一対一の連携であったが、他のモデル地域では一つの大学が複数校と連携する場合が多い。そうすると、学校の数だけ連携モデルが存在することになり、これは一人のコーディネータで対応することはかなり困難である。異なる組織が連携する場合には、その連携をコーディネートする存在が不可欠であるが、その役を誰が担うのか、また組織の規模に応じた連携モデルの開発が今後の課題といえるだろう。

最後に、チューター事業へ参加する学生は、他学生と比べて教職への志向性が高く、主体的に就職に向けての準備を進めている傾向がある。そのため、事業への参加が合否に直結しているとは限らないが、

本年度チューターとして参加した4年次12名のうち、6名が教員採用試験に合格した。今後は、この一年間にチューターが記述した「放課後学習チューターの記録」を詳細に分析するとともに、質問紙調査などを用いて、チューター事業による教職志望学生の学習効果を客観的に示す必要がある。

本論文を執筆するにあたり、たくさんの方々のご助言と励ましをいただきました。秋田市立広面小学校の羽川校長をはじめとする教職員の方々、子ども達、保護者、秋田県教育委員会のご理解・ご協力によって、本放課後学習チューター事業が展開されました。また、島根大学教育学部の山下学部長、大学院生の鈴木尚子氏からは、島根県での放課後学習チューター事業を紹介していただきました。チューターとして参加した26名の学生には、筆者のコーディネートを支えていただきました。ここに記してお礼申し上げます。

引用・参考文献

- 浅田匡 (1998) 自分の授業を見直すー授業日誌法の活用ー, 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著, 成長する教師, 金子書房, pp.147-160
- 姫野完治 (2002) 協同学習を基盤とした教師教育の課題と展望, 大阪大学教育学年報, Vol.7, pp. 47-60
- 姫野完治 (2003a) 教師教育における「採用前研修」に対する学生と現職教師の意識, 教育方法学研究, 第28号, pp.175-186
- 姫野完治 (2003b) 教育実習の実態に関する基礎的研究, 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 第25号, pp.89-100
- 姫野完治 (2003c) 放課後学習チューター事業における教職志望学生の学びの支援とプロセス, 日本教育方法学会第39回大会発表要旨, p.91
- 文部科学省 (2002) 国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会 (報告)
- 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト (2003) 教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討 (中間まとめ)
- 岡本靖正 (2002) 変動期における教員養成システム構築に向けての政策研究 (平成13年度科学研究費補助金基盤研究(B)(1)研究報告書)
- 佐藤学 (1996) 学び合う共同体の構築へ(2)教師の

- 自立的な連帯へ, 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編著,
学び合う共同体, 東京大学出版会, pp.163-171
- 牛渡淳 (1990) 教師教育研究と学校改善. 日本教育経営学会・学校改善研究委員会編, 学校改善に関する理論的・実証的研究, ぎょうせい, p.81
- 浦野弘・石橋栄一 (1997) 学校間交流と地域の人材を活用した特別活動の実践的研究, 秋田大学教育学部研究紀要 (教育科学), 第52集, pp.77-88
- 山田ひろみ (2001) 教師になるー教員免許と採用試験ー. 浦野東洋一・坂田仰・青木朋江・横澤幸仁・渡辺光雄編, 現代教師論, 八千代出版, pp. 243-253

Summary

The purposes of this study are to propose a pilot support system of an after-school tutorial project delegated by MEXT, which is aimed to develop learning qualities and abilities of both pupils and teacher trainee students and to make a report of the proceedings and results of a practice in Akita.

We instituted the following support systems to overcome various issues left by the conventional style of teacher trainee students volunteer program: creation of a discussing place for teacher trainee students and university teacher, coordination by a university teacher, and preparation of records for teacher trainee students. Through analyzing the process of this project in Akita, we proposed a pilot collaborative model for this after-school tutorial project.

Key Words : An after-school tutorial project, Pre-teacher Education, Practical Ability, Reflection, Modelization

(Received January 23, 2004)