

実践的指導力の育成を目指した教員養成

—— アクティブ・ラーニングの視点からの授業設計 ——

五 島 浩 一*

(2018 年 10 月 24 日受理)

Teacher Training Aiming at Development of Practical Teaching Skills
:Class Design from an Active Learning Viewpoint

Koichi GOTOH

キーワード:実践的指導力, 教員養成, アクティブ・ラーニング, 主体的な学び, 協働

本稿の目的は、教員養成段階において教員に求められている実践的指導力をどのようにすれば育成できるのか、筆者が担当する授業の改善、実践を通して考察していくことである。

昭和 62 年以来各種審議会答申では、実践的指導力のある教員が強く求められるようになった。実践的指導力はその時代に応じた教員に求められる資質・能力でもあり、教員として欠かすことのできない実践的な力である。「校長及び教員の資質の向上に関する指標」を基に教員養成段階で育成すべき実践的指導力とは何かを考えると、教職に就く者であれば当然身に付けていなければならない資質・能力であることがわかる。しかし、教職に関する知識や技術等の理論的な部分であれば養成段階でも習得可能ではあるが、知識や技術が実践に結びつけられるかという部分で問題が見えてきた。そこで、大学の教職課程における授業を実践に繋げられるものにするために、アクティブ・ラーニングの視点から学習プロセスと学習課題の改善に取り組んだ。その結果、学生が教育の実践場面を意識しながら主体的に学びを深めていく姿が確認できた。

はじめに

学校教育を取り巻く環境の大きな変化の中で学習指導要領が改訂され、平成 29 年 3 月に告示された。近年の情報・技術における変化は急激で加速度的になっており、人工知能に代表されるように、その変化の早さは人間の予測をはるかに超えるようになってきている。そのような予測困難な時代を生き抜いていく今の子供たちに求められるのは、一人一人が未来の創り手となり未来を切り拓いていく力と心である。それは、どのような未来を創っていくのかというような課題を自ら見だし、

*茨城大学教育学部

多様な他者と協働しながら課題に対する納得解を追求し、新たな価値を生み出していく資質・能力である。そこで、育成を目指す資質・能力が「生きて働く「知識・技能」の習得」「未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成」「学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養」の三つの柱に整理された¹⁾。

子供にこれらの資質・能力を育成していくためには、教員は、今までの教育観に固執したり、身に付けてきた学習指導・生徒指導の技術や方法だけに頼ったりすることなく、柔軟に新たな学びを展開していくことのできる実践的指導力を向上させていくことが必要である。実践的指導力の育成は、教員として主体的に学び続けることによって高めていくことは勿論であるが、教員を目指す教員養成段階の学生にとっても重要になってくる。筆者が新任中学校教員として初めて教員としての道を歩み始めた1980年代であれば、同僚も保護者も子供たちでさえも若い教員の成長に寄り添ってくれたものだが、現在では、新任教員として初めて勤務するときから一人前の教員としての指導力が求められるようになった。自分の指導力の足りなさに自信を失い、休暇や退職に追い込まれてしまう若手教員も後を絶たない現状である。当人だけの問題ではないことは当然であるが、少しでも実践的指導力を持った教員を養成していくことも急務ではないだろうか。

教員養成段階で実践的指導力を高めるためには、大学の教職課程の授業改善が重要になってくる。アクティブ・ラーニングの視点から授業の在り方を見直し、学生が主体的・対話的に学び、学びを深めていく授業の実現が大切である。そこで本稿では、学校現場で求められている実践的指導力とは何かを明らかにした上で、養成段階での育成をねらいアクティブ・ラーニングの視点で授業を設計した筆者が担当する授業科目「教師の資質と教職設計」の実践と、そこで得られた成果と今後に向けての課題について考察していきたい。

1 答申にみられる実践的指導力

実践的指導力の重要性について叫ばれるようになって久しいが、実践的指導力に関する記述を審議会答申に示されたものから整理してみたい。

まず、昭和62年の教育職員養成審議会答申「教員の資質能力の向上方策等について」の「はじめに」の部分に、「学校教育の直接の担い手である教員の活動は、人間の心身の発達にかかわるものであり、幼児・児童・生徒の人格形成に大きな影響を及ぼすものである。このような専門職としての教員の職責にかんがみ、教員については、教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力が必要である。」と示された²⁾。ここから読み取れることは、実践的指導力というのは、教員に求められる使命感・理解・愛情・知識・教養といった資質能力を基盤として持ち、それらに支えられたものであることである。使命感・理解・愛情・知識・教養は、教員自身の内面的素養である。それらの内面的素養を実践の場で活用し、子供の指導に生かしていくことのできる力を実践的指導力と捉えることができるのではないだろうか。そのように捉えてみると、時代ごとに示されてきた教員に求められる資質能力は、内面的素養として備えておかなければならない重要なものとして実践的指導力に含まれるものと考えられる。

平成9年の教育職員養成審議会答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」の中では、教員に求められる資質能力が「(1)いつの時代も教員に求められる資質能力」「(2)今後特に教員に求められる具体的資質能力」「(3)得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性」の3つの視点から示された³⁾。(1)は昭和62年答申に示された資質能力を指しており、(2)、(3)が新たに加わった形である。(2)は「地球的視野に立って行動するための資質能力」「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」「教員の職務から必然的に求められる資質能力」の三つに整理され、さらに具体的に資質能力が例示された⁴⁾。

平成17年の中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」では、「第2章 教師に対するゆるぎない信頼を確立する—教師の質の向上—」の中で、教育の専門家としての確かな力量を「この力量は、具体的には、子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級作りの力、学習指導・授業作りの力、教材解釈の力などからなるものと言える。」と具体的に示された。さらに「高度な専門性と実践的な指導力を有する教師の養成や、現職教師の再教育の充実を図っていくため、学部段階における教員養成の着実な改善・充実とともに、とりわけ大学院段階における教員養成・再教育の格段の充実を図ることが必要である。」と、その重要性が述べられた⁵⁾。

平成24年の中央教育審議会答申「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」では、これからの教員に求められる資質能力の中に「新たな学びを展開できる実践的指導力(基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びをデザインできる指導力)」と、学習指導に関する実践的指導力の具体が明示された⁶⁾。

平成27年の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」では、教員養成に関する課題の項で「アクティブ・ラーニングの視点に立った指導・学習環境の設計」「様々な学習を展開するうえで必要な指導力」「生徒指導や学級経営を行う力」「カリキュラム・マネジメントに関する基礎的な能力」「教員としての使命感」「発達に関する理解」「社会の中での教育の在り方に関する理解」「豊かな人間性とたくましさ」「幼稚園、小・中学校をはじめとした各学校等の特色や関係性に関する幅広い知見」「地域との連携・協働を円滑に行うための資質」など、育成する必要がある資質能力が具体的な例として示された⁷⁾。

2 教員養成における実践的指導力の育成

教員養成段階である大学教育において求められている実践的指導力について、茨城県教育委員会が作成した「茨城県公立の小学校等の校長及び教員の資質の向上に関する指標」⁸⁾を基に考えてみたい。

茨城県が策定した指標では、教員の成長段階(キャリアステージ)が、採用時の姿、第1期(形成期)、第2期(成長期)、第3期(発展・充実期)、第4期(貢献・深化期)の5段階で設定された。すべての教員に共通する項目として、基本的資質と高度専門職としての教員に求められる力量の二つに大きく分けられている。基本的資質の中には、①教職を担うに当たり必要となる素養、高度専

門職としての教員に求められる力量の中には、②授業力、③児童生徒を理解し、指導する力、④特別な配慮を必要とする児童生徒を理解し、指導する力、⑤学年、学級を経営する力、⑥学校運営に関する力の6つの項目に整理された。採用時の姿の段階での具体的な指標は表1のとおりである。

表1 茨城県公立の小学校等の校長及び教員の資質の向上に関する指標（抄）

項目	採用時の姿
基本的資質	<p>①教職を担うに当たり必要となる素養</p> <p>【社会人として】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人間性が豊かで、言葉遣い、あいさつ、礼儀等の備えておくべきマナーをもって行動することができる。 ・人権に関する知的理解があり、人権感覚をもって行動することができる。 ・常にコンプライアンスを意識して行動することができる。 ・コミュニケーション力を生かし対人関係を構築することができる。 ・ストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる。 ・多様な文化の生活・習慣・価値観を尊重することができる。 <p>【教員として】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子供が好きで、子供とともに考え、子供の気持ちを理解することができる。 ・自己の現状と課題を知り、他の教員の指導や意見に耳を傾け、学び続けることができる。 ・保護者や地域の声に耳を傾け、誠実に対応することができる。 ・学校教育に関する法令等と学校の役割を理解することができる。
高度専門職としての教員に求められる力量	<p>②授業力</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習指導要領の主な目標を理解し、指導に生かすことができる。 ・授業を成立させるための要件（学習課題、板書、発問等）を理解し、基礎的な技能をもって指導することができる。 ・教科等に関する専門的知識を有し、教材の内容を分析・解釈し、適切な授業準備をすることができる。 ・学習課題の設定や探究的なプロセスの重要性を理解し、指導に生かすことができる。 ・主体的・対話的で深い学びの重要性を理解し、授業を実践することができる。 ・ICTの活用方法を理解し、教育活動に生かすことができる。 ・道徳教育の目標や、道徳教育は「特別の教科 道徳」・「道徳」を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであることを理解することができる。 <p>③児童生徒を理解し、指導する力</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子供の心身の発達に関する知識があり、子供の理解に生かすことができる。 ・教育相談の意義、基本的な理論や技法を理解することができる。 ・公平かつ受容的・共感的な態度で子供と関わることができる。 ・法で示すいじめの定義及びいじめはどの子供にも、どの学校でも、起こりうる、ということを理解することができる。 ・学校における生徒指導上の課題を理解することができる。 ・キャリア教育の意義や基礎的な知識を理解し、授業を実践することができる。

④ 特別な配慮を必要とする児童生徒を理解し、支援する力	<ul style="list-style-type: none"> 全ての学校・学級に特別な配慮を必要とする子供が在籍している可能性があることを理解し、支援に関する基礎的な知識を身に付け、指導に生かすことができる。
⑤ 学年・学級を運営する力	<ul style="list-style-type: none"> 学級経営の意義を理解し、学級を意図的・計画的に指導することができる。
⑥ 学校運営に関する力	<ul style="list-style-type: none"> 学校組織の特徴や協働する意義を理解することができる。 大学等におけるサークルや団体活動等の運営に主体的に関わることができる。 安全管理に関する基礎的知識をもち、子供の安心・安全を常に意識し、対応することができる。

※ 茨城県教育委員会「茨城県公立の小学校等の校長及び教員の資質の向上に関する指標」をもとに作成した

教員免許状を取得するための教職課程を履修した者であれば、当然身に付けていなければいけない知識であり、教員として子供の前に立つからには必要な実践的指導力と言える。しかし、現実的にどれだけの大学新卒者の教員がこれらの力を身に付けて教員になっているのだろうか。例えば、②授業力の中の「主体的・対話的で深い学びの重要性を理解し、授業を実践することができる。」という項目について考えてみる。前半部分の「理解」については、大学の授業をとして十分に学ぶことができるが、後半の「実践することができる」となると疑問である。わずか数週間の教育実習を体験しただけで、実践できるレベルまで身に付けられる者はほとんどいないといっても過言ではないだろう。他の項目についても同様のことが言えよう。

重要なことは、教員として必要な専門的な知識、技術等をいかに実践にまで繋げていけるかではないだろうか。養成段階で考えるならば、理論的な学修にどのように実践的な意味をもたらすことができるかが実践的指導力の育成にかかわってくる。学んでいる個人の中で、知識や技術が実践の文脈の中で理解され、実際に活用できるものにまで熟成していくことが必要である。「知る」ことから「できる」まで、少なくとも「できそうだ」と思えるようになるまで学びが深化することである。授業レベルで考えるならば、授業の内容そのものをより実践的なものにしていく、学修者である学生たちが実践を意識して自分事として学べるような授業展開の工夫をするなど、実践との繋がりが見えるような授業改善が求められる。そこで重要になってくるのが、アクティブ・ラーニングの視点による授業設計である。

3 アクティブ・ラーニングの視点による授業設計

(1) アクティブ・ラーニングとは何か

公にされているアクティブ・ラーニングの定義には以下のようなものがある。

平成 24 年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」の中で、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。」⁹⁾と示された。さらに、同答申の用語集には、アクティブ・ラーニングは「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」¹⁰⁾と説明されている。

平成 26 年に文部科学大臣から中央教育審議会に出された諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」の中に、「そのために必要な力を子供たちに育むためには、「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろんのこと、「どのように学ぶか」という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があります。」¹¹⁾と記されている。

ここまでの答申の記述からみると、アクティブ・ラーニングは「主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修」であり、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」という捉えであった。それが、平成 27 年の教育課程企画特別部会「論点整理」では、アクティブ・ラーニングという言葉を用いたことにより、指導の方法や技術ばかりに目が向いてしまい、指導法を一定の型にはめ込み、狭い意味での授業方法や技術の改善だけに終始してしまうことが懸念された。学び全体を改善し、子供の学びへの積極的な関与と深い理解を促すような指導や学習環境の設定により、子供が資質・能力を身に付けていけるようにすることが重要であり、アクティブ・ラーニングはそのような学びに導くためのものであるとされた¹²⁾。それは、平成 28 年の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」に引き継がれ、「「アクティブ・ラーニング」については、子供たちの「主体的・対話的で深い学び」を実現するために共有すべき授業改善の視点」と明示された¹³⁾。平成 29 年に告示された学習指導要領の中にアクティブ・ラーニングという表現が用いられなかったことを、奈須は「それは方針の転換などではなく、アクティブ・ラーニングという表現を足場に「主体的・対話的で深い学び」という、より適切で豊かな概念の創出に成功したから」と指摘している¹⁴⁾。

また、溝上は「アクティブ・ラーニング」の midpoint を抜いて「アクティブラーニング」と表記し、次のように定義している¹⁵⁾。

「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。」

以上のようなことから、アクティブ・ラーニングとは、主体的で対話的な質の高い学びを保障し資質・能力を育んでいくための学習であり、学習づくりのための視点でもあると言える。

(2)アクティブ・ラーニングの視点に立った授業設計

教員養成段階の大学での授業において、アクティブ・ラーニングという視点から実践的指導力を育成する授業を設計していく際に、どのような考えを土台にすればよいだろうか。

佐伯は、「学ぶ」とは本人が主体的に自分から学ぼうという意思をもって何らかの活動をするというのが自然な解釈と考えていいのではないかと述べている¹⁶⁾。また、「学び」は相互的活動である」として、学ぶ者を取りまく人や社会の共同作業で学んでいくのだと説明している¹⁷⁾。さらに安永は、「協同学習の理論と技法に基づく、学生の活動性を高める授業づくりを、筆者は「協同による活動性の高い授業づくり」と称している。そのめざす姿は、すべての学生が、共有した学習目標の達成に向け、協同の精神に則り、自分と仲間の学習過程に深く関与し、主体的かつ能動的に教え合い、学び合う授業である。そこでは学生1人ひとりの確かな学力と自己の変化成長が期待できる。」として、協同の精神に基づく授業づくりが大切であると述べている¹⁸⁾。土持は、「授業の「主役」は学生でなければならない。」として、学生が学習過程を省察してまとめる「ラーニング・ポートフォリオ」の重要性を述べている¹⁹⁾。

これらの考えを参考にして、以下のようなコンセプトで授業設計を考えた。

① 学生自身が主体的に学ぶ

学ぶということ自体、本来は主体的な行為である。他人から言われて学ばされている状態を学ぶとは言い難い。しかし、あまりにも学ばされることに慣れてきてしまった多くの学生たちは、自ら主体的に学ぶことが本当に学ぶことであり、それは決して他人から与えられた受動的なものではないことに気付かなくなってしまうている。したがって、授業では教員が知識や資料を提供してくれるものだ、自分はただ教室に行けば学ばせてくれるものだという勘違いをしてしまっている。能動的学修者として学生が主体的に学ぶ授業を目指す。

② 外化することによって学びを深める

3(1)でも述べたが、溝上は「アクティブラーニング」を定義する際、聴くという学習を否定しているわけではなく、それを乗り越えた認知プロセスの外化を重視している。なぜなら、聴くことによってもたらされる知識の習得以上に、外化を伴う学習によって身に付けられる技能や能力が社会に出てからも有用であるという考えに基づいているからである²⁰⁾。わかったはずなのに言葉にできない、人に伝えられないという状態は、本当にわかった状態とは言えない。外化というプロセスが知識の理解・習得をより確かなものにする。それは、知識を活用できるものにする、知識を統合することである。

③ 協働せざるを得ない状況をつくりだす

仲間と協働的に学ぶ授業を展開することが重要であることは言うまでもない。問題なのは、協働的に学ぼうとする、協働的に取り組まざるを得ない状況をいかにしてつくりだすかである。無理矢理「グループで話し合いなさい」と言っても、学生たちは主体的に話し合うことはできない。解決すべき課題に対して他者と協働して取り組む必要感が学修者である学生自身に生まれるような授業を目指す。

④ 教育実践場面に即した課題を設定する

実践的指導力を育成するためには、学生が実践との繋がりを意識しながら学ぶことが重要である。そこで、教育実践の場面に即した課題を設定することによって、具体的な教育現場での一場面をイメージしながら学んでいけるようにする。

4 「教師の資質と教職設計」の実践

以上のような考えに基づき平成 25 年度から筆者が実践している授業「教師の資質と教職設計」の実際について述べてみたい。なお、この授業は教職を目指す学生を対象とした特別専門科目として位置付けられており、自由履修科目である。平成 29 年度までは 3 年次の後期、平成 30 年度からは 4 Q に開講している「B」と、4 年次の前期に開講している「A」がある。学生は、まず 3 年次に「B」を履修し、4 年次に「A」を履修することになる。また、「B」を履修していなくても 4 年次で「A」を履修することも可能である。

(1) 授業のねらい

シラバスに示した授業の目標は次のとおりである。学生が履修する「B」「A」の順に記す。

「教師の資質と教職設計 B」

- 今、学校教育に求められていることや学校現場の現状について理解できる。
- 教育現場の諸問題と取組について自ら調べ、自ら考え、他と協働しながら学び、教師として必要な資質・能力とは何か考察できる。

「教師の資質と教職設計 A」

- 教育現場の諸問題と取組について、自ら調べ、自ら考え、他と協働しながら学び、今、学校教育に求められていることや学校現場の現状について理解できる。
- 教職のやりがいや魅力を見だし、教師として必要な資質・能力を高めるためにはどのようにしたらよいか考察できる。

さらに、「B」の第 1 回目の授業で実施したガイダンスでは、「授業で大切にしたいことは、能動的学習である。」と伝え、この授業は、「自ら調べ、考え、学び合う学習」を学生たちと共につくっていく授業であることを説明した。「A」の第 1 回目の授業では、「教師としての実践的な力を身に付けること」がねらいで、「自ら調べ、考える (主体的)」「共 (友) に学ぶ (対話的)」「教育に対する考えをより深いものにする (深い学び)」を心がけて授業に臨むことを説明した。

(2) 学習課題と学習プロセス

外化と協働を核にして学生が主体的に学び、実践的指導力を育成していくためには、3(2)で述べた4つのコンセプトに基づいて授業を設計していく必要がある。その際に重要になるのが、新たな学習プロセスの開発と学習課題の工夫である。

新たな学習プロセスを開発するに当たっては、次の点を考慮した。

- ・授業と学生の自学による授業外学習を組み合わせた流れをつくり、予習・復習にも必ず取り組み、受け身の学習ではなくなるようにする
- ・グループで協働して課題解決に取り組む活動を位置付けるようにする
- ・話し合う、書く、まとめる、発表するといった外化する活動を位置付けるようにする

これらの点に基づき筆者が考えた新たな学習プロセスは、以下のとおりである。授業では、できる限り学生主体の活動時間を多く確保するために、いわゆる反転授業の考え方を取り入れた。

- ①授業の終了時に、次の授業の内容に関する事前学習課題とその課題に取り組むために必要な資料を提示し、ワークシートを配布する。
- ②学生は提示された資料やその他、事前学習課題の解決に関連すると思われる図書や文献等の資料を探し、それらを基に次回の授業までにワークシートにまとめておく。
- ③各自が事前学習してきたことを確認したり、事前学習した内容に関連する新たな課題や発展的な課題について考え話し合ったり、事前学習した内容に関連する事例研究をしたりする。その際、4～6人程度のグループで、情報交換する、議論する、合意形成する、資料を作成する、発表するなどの活動を取り入れる。
- ④グループで話し合ったことを全体で共有したり、全体で議論したりすることによって、さらに考えを深める。その際、ジグソー学習、ポスターセッション型、MD（マーケティング・ディスカッション）法、特派員などを効果的に活用する。
- ⑤学びを振り返り、課題についての自分の考えをワークシートにまとめる。授業外の時間に行い、次時の最初に提出する。

この流れを図で表すと、図1のようになる。

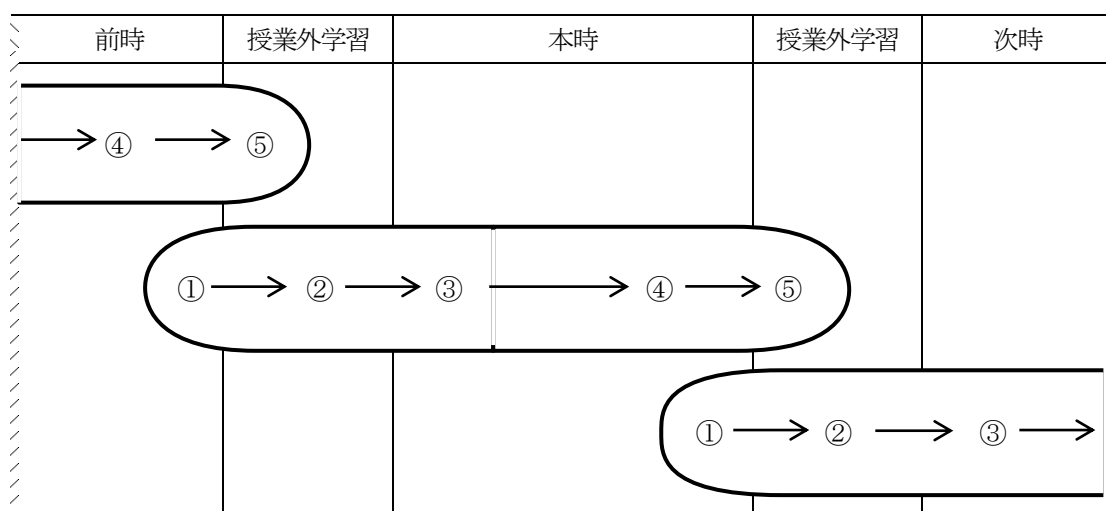


図1 学習プロセス

学習課題を設定するに当たっては、次の条件で課題を吟味した。

- ・教育実習を終え本格的に教職を目指す学生に関心の持てるものであるか
- ・課題の内容が、学校教育現場の実践と密接に結びついたものであるか
- ・課題について調べたり考えたりすることが、教職に関する知識を増やしたり考えを深めたりすることに繋がるものであるか

表2・表3は、これらの条件を考慮し平成28年度後期から平成29年度前期にかけて実施した授業の学習課題を示したものである。

表2 平成28年度後期「教師の資質と教職設計B」の課題

事前学習課題	授業の中での課題
今、教師に求められるものは何か	自分が目指したい教師像は
いわゆる「ゆとり教育」で学力は低下したか	いわゆる「ゆとり教育」の課題は何だったのか
現行の学習指導要領の趣旨は何か	「生きる力」をどのように育てていくか
いじめ問題にどのように対応するか	いじめ問題にどのように対応するか（未然防止と起きてしまったときの対応）
不登校の問題にどのように対応するか	不登校の事例の問題点を考える
居場所づくりにどう取り組むか	居場所づくりの具体的な取組を提案する
子供の安全・安心を保障するためにどのように取り組むか	コンセプトマップでまとめる
インクルーシブ教育とはどのような教育か	事例をもとにして実際の対応を考える
豊かな心を育むためにどう取り組むか	豊かな心を育む集団宿泊学習を計画する
なぜ道徳科なのか	道徳科になって何がどのように変わるか
次期学習指導要領が目指すことは何か	キーワードを整理する

表3 平成29年度前期「教師の資質と教職設計A」の課題

事前学習課題	授業の中での課題
いじめが起りにくい学級をつくるためにどうしますか	事例を通していじめ対応を考える
懲戒と体罰の違いは何か	事例を通して問題点を探る
子供の学力の課題と学力向上のために自治体に取り組んでいることは何か	学力向上のために私は何をするか
学習評価をどのように進めるか	子供を伸ばすための評価にどのように取り組むか
新学習指導要領が目指していることは何か	AIが進化する時代に学校教育が担うことは何か

どのような学級経営（保健室経営）をするか	学級経営（保健室経営）の中で具体的に取り組むことを提案する
幼小、小中、中高の接続期に起こりがちな問題は何か	接続期にどのような配慮をするか
なぜチームとしての学校が求められるのか	チームの一員として私に何ができるか
どのような場面でどのように保護者との連携・協力を進めるか	事例をもとに保護者とのかかわり方を考える
同じ学校の先生方とどのようにかかわるか	事例をもとに先生方とのかかわり方を考える
私の強みは何か	強み（自分らしさ）を生かしてどのような教員になるか

5 学生の振り返りに見られる成果

(1) 自己評価から

学びを振り返ってワークシートにまとめる際に、簡単な自己評価を実施した。この授業のねらいに迫るための重要な点でもある「自ら調べ、考える（主体的）」「共（友）に学ぶ（対話的）」「教育に対する考えをより深いものにする（深い学び）」を意識し、以下の3項目で行った。

- ① 課題について自ら進んで調べたり考えたりできた
- ② グループでの話し合いなどを通して他から学ぶことができた
- ③ 事前学習や授業を通して自分の考えや知識を深められた

図2及び図3はその集計結果である。

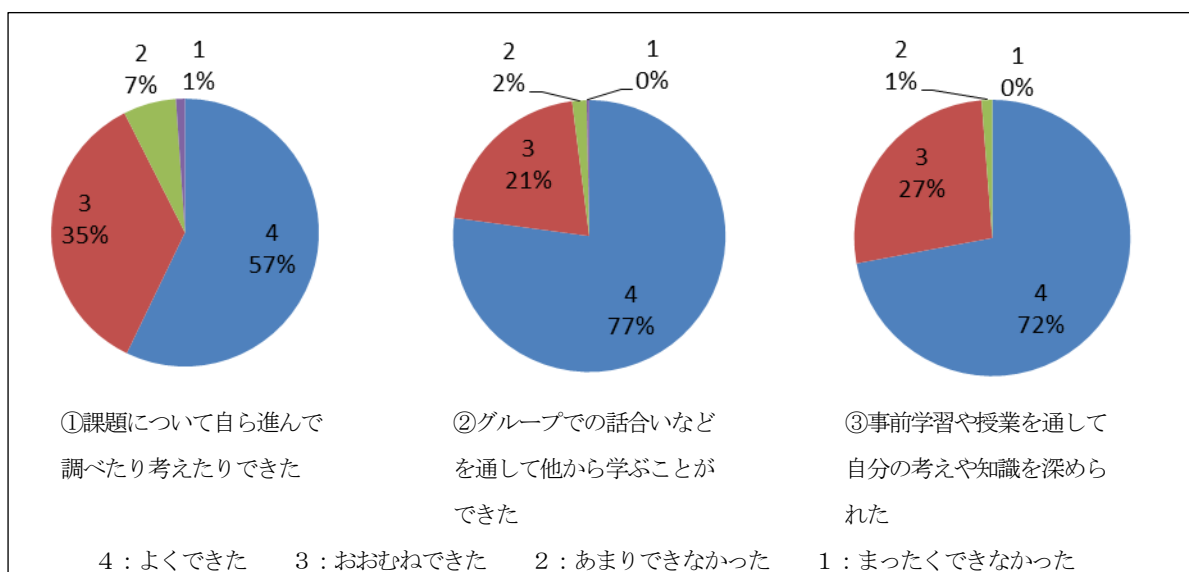


図2 平成28年度「教師の資質と教職設計B」の自己評価結果

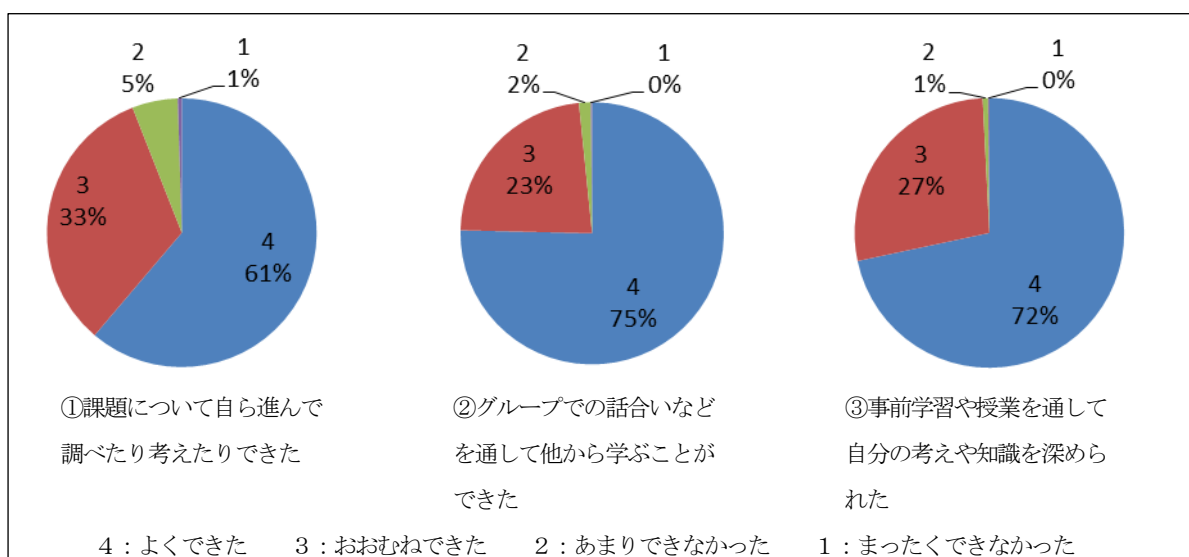


図3 平成29年度「教師の資質と教職設計A」の自己評価結果

いずれの集計結果でも「よくできた」が非常に高い割合を占め、「おおむねできた」を含めると、2つの授業すべての項目で9割以上が肯定的な自己評価をしている。特に、項目②、項目③では7割を超える学生が「よくできた」と自己評価しており、グループ学習での協働的な学びが個人の深い学びに繋がっていることがうかがえる。また、項目①の高い評価に表れているように、事前学習にしっかり取り組んだことによって受け身ではなく主体的に学習に臨め、その結果、項目③に見られるような学びを深める一つの要因になったと考えられよう。

(2) 履修後の振り返りから

平成29年度の「教師の資質と教職設計A」終了後、履修者にアンケート調査を依頼した。いくつかの問いに対する学生の主なコメントから授業を振り返ってみたい。

ア「課題について事前学習をして授業に臨むことに対して感じたこと、考えたことを書いてください。」

- ・ 予習をして授業に臨むと内容が理解しやすかった。
- ・ 自分の考えをまとめられたのでよかったと思います。ある程度まとまった状態で臨むことで、他の人の違った視点からの考え方がより新鮮に感じられました。
- ・ 何もせずに授業に臨むよりも、基礎知識があることで話しやすくなった。一方、同じような資料で調べた場合、みんな似たような考えになってしまうようにも感じた。
- ・ 事前に考えてくること、学習してくることは人によって違うので、学びになった。
- ・ 負担は大きいですが、資料を読んで自分で考える必要があり、勉強になった。
- ・ 時間がかかって少し大変でしたが、自分の中で考えを深めたり、重要な資料をじっくりと読んだりする時間となっていたのでよかったと思います。
- ・ とてもよい。まず、自分の考えがない人と交流しても意味のない活動になってしまうので、やるべき！なかでも、課題をしっかり自分の中でかみくだいて自分のものにする、ということが本

当に大切なことであると学んだ。

- ・課題に対する自分の意見がないとなかなか授業に入り込めない（受け身になってしまう）ので、あったほうがよい。
- ・事前に課題を与えられることで、授業の内容について情報を集めたり、課題に対して自分の意見をもっておいたりなど、準備をすることができた。そのおかげで、授業中は仲間との意見醸成に費やすことができ、自分の考えをより深めることにつながった。

事前に課題を提示し、その課題に事前に取り組んだ上で授業に臨むという、いわゆる反転授業の考え方を導入したのだが、学生たちは概ね肯定的であった。その主な理由の一つは、事前学習をすることによってある程度の知識や自分なりの考えを持って授業に臨めたため、授業の中でグループや全体で話し合う際、議論が深まり充実した意味のある活動になったことである。またもう一つの理由は、授業前に自分で調べたり考えたりして準備をしたことによって、授業に出れば何かを教えてくれるといった受け身の姿勢ではなく、自分が学びの主体となって能動的な姿勢で授業に臨めたことである。

イ「この授業を通して、自分にどのような変化がありましたか。」

私は複数人で話すことが苦手だったのですが、授業を通して初対面の人を含めたグループで毎回話し合うことで、話すことへの恐怖心がなくなり、いつの間にか楽しくなっていました。人と話すということは当然自分と違う考え方と出会うことですが、それは視野を広くもったり、自分の考え方を見直したりするよい機会になると思いました。

人と話すことに抵抗のあったこの学生は、話し合うことの楽しさとよさまでも実感するに至ることができた。このことは、授業の中に毎回異なるメンバーでグループを編成し話し合う活動を位置付け、継続していった結果であると言える。

自分が知らないということを感じる事が多くあったように思う。テーマに対して調べて、考えて、話すことで、新たに知って、という流れの中で、知らないことに対する意欲が高まるのを感じた。こんなにもたくさんの問題があると自覚することで、これだけのことをこれから知っていくのか、考えていけるのかという、未来の自分に対する少しのワクワクがあった。

自分が知らないことを知っていくことに楽しさを感じ、知的好奇心を高めている様子うかがえる。将来の教員生活においても必ず未知なる壁にぶつかるだろうが、それを乗り越えていくことを楽しみに変えながら向き合おうとする気持ちが生まれてきたようだ。学校教育現場でみられる具体的で多様な問題を学習課題として扱った成果と言えるだろう。

事前に調べ、自分の考えをもち、グループに発信するという経験は、私を変えたような気がします。人前で話すことが恥ずかしいと思っていましたが、新たな教育に対する考えを発見できたり、自分の生き方について考え直したりと、見方が変わったような気がします。

特に、教育の諸問題について今までは教師の立場でしか考えなかったです。しかし、話し合い活動を進めていく中で、児童生徒や保護者、関係機関等、様々な視点で教育について考えることがで

きました。これは、学校現場での対応にも役立てていけると思うため、ぜひ実践していきたいと思っています。

自分の教育に対する考え方や、これからの教員生活についての思いなどを深められたことがうかがえる。「特に」の後の記述に見られるように、教育問題について多面的・多角的に見ようとするができるようになってきている。さらに、実際の学校現場を想定した記述も見られ、自らの学びを実践に結び付けて捉えようとしている様子が見られる。こういった広い見方ができるようになったのは、一人での学びではなく、他の学生との対話を通した学びがあったからではないかと考えられる。

ウ「この授業がこれからの自分に何かをもたらすと思いますか。もたらすとしたらどんなことですか。」

様々なことを問題と捉え、自分自身で学び考えていく姿につながると思います。どんなにこれから忙しくなって教師として心にゆとりがなくなったとしても、どんどんくるであろう新しい課題や、その時代に応じて求められる教育の在り方について、情報を得ようとする教師であるべきだと思います。

自分自身で学び考えていく姿、新しい課題やその時代に応じて求められる教育の在り方について情報を得ようとする教師、これらはまさに「学び続ける教師」である。この姿は受け身の学習からは得られるものではなく、主体的な学びからこそ育むことができるものである。自分自身で調べ、考え、他の学生と話し合う学習だからこそ、培われたのではないだろうか。

これまで理論や紙の上だけで考えていた教育の諸問題について、改めて自分の中に落とし込んで考える機会が 15 回もあったことは、本当にありがたいと思いました。教員として実際自分はどうするのか、どうすべきか、どうしたいのか、じっくりと考えることができたと思います。自分の頭で考え、対処しようとする心構え、考え方が身についたように感じます。

単なる理論的な学びではなく実践的な学びができたことが伺える。実践場面を意識して、教員としての自分という立場から考えることができている。実践と結びついた学習課題の設定により、実践的指導力に繋がる学びに近づけたと言えるのではないだろうか。

この授業を通して、一つの話題について仲間と話し合うことが自分自身の考えを深めることにつながることを実感した。これまでパソコンなどに向かって一人で考えることが多かったが、これからは周りの仲間と話題を持ち寄り話し合おうと思う。今、実際に仲間と話し合う機会が増え、自分の考えや知識が深まっているのを感じる。少しずつこの授業が自分の身になっている。これから教員を目指す中でも教員になってからでも、周りの仲間と力を合わせながら物事に向き合い、自分自身も成長させていこうと思う。

仲間と共に学ぶことの意義を実感し、大学生活の中でもそれを実践していこうとする姿が見られる。それによって自分の考えや知識が深まり、成長していることも実感している。仲間と学び合うよさを教員になってからも生かそうとしており、実践への意欲にも繋がっている。授業の中に位置

付けたグループで協働して課題解決に取り組む活動が、これらの成果に繋がったと考える。

おわりに —まとめと考察にかえて—

以上、教員養成段階における実践的指導力の育成のために、アクティブ・ラーニングの視点から授業改善を試み実践してきた取組を述べてきた。これまでの実践の中で何が明らかになってきたのか、また、これからに向けての課題は何かを考えてみたい。

教員養成段階において育成すべき実践的指導力は、今まさに教員に求められている資質・能力そのものであり、それらの基礎を養っていくことが教員養成の重要な役割になってくる。そのためには、理論的な学びを実践場面に繋げることができる学びを大学の授業の中で実践していかなければならない。筆者はアクティブ・ラーニングの視点から授業を見直し、学生が主体的となり、外化を伴う他者との協働の学びの中に、その実現を見いだそうとしてきた。具体的には、実践と結びつけることができる学習課題の工夫と新たな学習プロセスの開発である。実践の結果、次のようなことが明らかになった。

まず、学習課題を学校教育現場での実践と密接に関連したものに工夫することによって、学生は教員という立場になって考え、実践場面を意識してより具体的に学習課題についての考えを深めていくことができた。このことは、履修後のアンケートの中で、教員になった自分をイメージするような記述が多く見られたことからもうかがえる。

次に、反転授業の考え方を参考にした新たな学習プロセスの開発によって、授業の中で他者と学び合う場面を十分に確保することができ、学習課題に対する学びを深めるとともに、コミュニケーション力、他と協働する力などの能力を育むことができた。さらに、事前学習に継続して取り組んだことによって、自ら課題意識を持って調べたり考えたりしていこうとする主体的な態度を養うことができた。

課題として挙げられることは、まず、実際には何が学生たちに意欲の高まりや学びの深まりなどの効果をもたらした要因なのかの検証が不十分なことである。また、授業の実践が実践的指導力の育成に本当に結びついたのかについても曖昧な部分は否めない。授業については、学生からは肯定的な反応が多かったが、実際にはどのような課題があったのかについても明らかではない。もっと焦点を絞って一つ一つ検証する、検証方法を吟味するなどして、今後さらに追究していきたい。

注

- 1) 平成 29 年学習指導要領の方針や考え方の基になった中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（2016）から抜粋し、筆者が要約した。
- 2) 教育職員養成審議会「教員の資質能力の向上方策等について」（1987）、2.
- 3) 教育職員養成審議会「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第 1 次答申）」（1997）.

- 4) 同答申.
- 5) 中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する (答申)」(2005).
- 6) 中央教育審議会「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)」(2012), 2.
- 7) 中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ~学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて~ (答申)」(2015), 16.
- 8) 茨城県教育委員会「茨城県公立の小学校等の校長及び教員の資質の向上に関する指標」(2018), 5-6.
- 9) 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて~生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ~ (答申)」(2012), 9.
- 10) 同答申「用語集」(2012), 37.
- 11) 文部科学大臣「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について (諮問)」(2014).
- 12) 中央教育審議会教育課程企画特別部会「教育課程企画特別部会 論点整理」(2015).
- 13) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」(2016), 48.
- 14) 奈須正裕『資質・能力と学びのメカニズム』(東洋館出版社, 2017), 145.
- 15) 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』(東信堂, 2014), 7.
- 16) 佐伯胖『「学ぶ」ということの意味』(岩波書店, 2003), 3.
- 17) 佐伯胖『「学び」を問い続けて』(小学館, 2003), 279-282.
- 18) 安永悟「協同による活動性の高い授業づくり」松下佳代編著『ディープ・アクティブラーニング』(勁草書房, 2016), 115.
- 19) 土持ゲーリー法一『ラーニング・ポートフォリオー学習改善の秘訣』(東信堂, 2009), 1.
- 20) 前掲書 15), 12-13.