

教職大学院における授業方法としての アクティブ・ラーニングに関する予備的研究 —知的障害教育の観点を交えた検討—

高橋和夫*, 名古屋恒彦**, 佐々木全*

*岩手大学教職大学院設置準備室, **岩手大学教育学部

(平成28年3月2日受理)

1. はじめに

平成28年度に設置される岩手大学教職大学院では、「理論と実践の融合」を目指し、授業科目の内容と方法を構成する。その授業科目は、原則として、チーム・ティーチング(TT)で運営・実施する。特に、授業力開発プログラムの教科領域を扱う授業科目の大半は、研究者教員と実務家教員、または複数の研究者教員によるTTである。その上で、本学教職大学院の授業科目では、演習を中心とする授業形態をとる。ここでは、院生が主体的・能動的に授業に取り組み、実践的指導力を開発・向上できるように、ワークショップ形式での事例分析やロールプレイ、学習指導案の作成を踏まえた模擬授業の実施とその検討会、グループでの検討とその結果発表など、いわゆる「アクティブ・ラーニング」を可能な限り設定する。

このような授業を効果的に実施するために、担当する研究者教員と実務家教員は、授業実施前に授業内容及びその展開に関する十分な調整を行うことが必要である。特に共同学習の場面では、授業者が院生一人一人の学修状況を把握し、個別、適切な指導や支援を行う必要もあるだろう。加えて、授業実施後に、院生の反応や学修の成果について、授業者が時に共同で授業に関する省察を行い、より効果的な授業の実施に努める必要がある。

そこで本稿では、アクティブ・ラーニングを巡る動向を整理し、本学教職大学院授業での実施に際しての意義や留意点を予備的に整理する。

2. アクティブ・ラーニングの意義

アクティブ・ラーニングを巡る教育界の動向を

レビューし、教職大学院でのアクティブ・ラーニング実施の意義を考える。

(1) アクティブ・ラーニングの実施に関する意義としての「主体性」と「入れ子構造」

日本学術会議(2010)は、文部科学省高等教育局長の要請を受け、「大学教育の分野別質保証の在り方について」と題して回答した。その中で、現代における学士課程の教養教育について参加型学習の重要性を強調し、「大学教育一般に関して、教師による Teaching 主体から学生による Learning 主体へと力点を変えていく必要性が指摘されており、そのために、従来の一斉形式の講義による授業だけでなく、様々な参加型学習を実施する工夫が求められているのは周知の通りである。具体的には、ゼミ、セミナーなどの形態やPBL (Problem Based Learning), サービスラーニングなどワークショップ型の多様な教育形態が挙げられる」と述べている。ただし、この回答の中ではアクティブ・ラーニングという言葉は使われていない。中央教育審議会(2012)の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」においては、「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、学生から見て受動的な教育の場では育成することはできない。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」と学士課程の教育の質的転換の必要性を述べている。この答申の用語集では、アクティ

ブ・ラーニングを次のように定義している。「教員による一方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・ラーニングでの方法である」。

その後、教育再生実行会議(2013)の第三次提言「これからの大学教育等の在り方について」では、「大学は、課題発見・探求能力、実行力といった「社会人基礎力」や「基礎的・汎用的能力」等の社会人として必要な能力を有する人材を育成するため、学生の能動的な活動を取り入れた授業や学習法(アクティブ・ラーニング)、双方向の授業展開など教育方法の質的転換を図る」と述べている。さらに、「高大接続改革実行プラン」(文部科学省、2015)の大学教育の質的転換において、「大学教育再生加速プログラムにおけるアクティブ・ラーニングの導入など、教育の質的転換を推進する」と述べている。

これまでの大学教育の質的転換は小・中・高等学校の次期学習指導要領の改訂に繋がっていく。「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」(文部科学省、2014)においては、「子どもたちに必要な力を育むためには、『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・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」と述べ、小・中・高等学校教育における質的転換及び指導の方法等の充実について言及した。

また、教育再生実行会議(2015)の第七次提言「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について」においても、「小・中・高等学校から大学までを通じて、課題

解決に向けた主体的・協働的で、能動的な学び(アクティブ・ラーニング)へと授業を革新し、学びの質を高め、その深まりを重視することが必要です」と述べ、小・中・高等学校教育においてもアクティブ・ラーニングの充実を求めている。さらに、中央教育審議会(2015)の答申「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」において、これからの教員に求められる資質能力として、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善など新たな課題に対応できる力量を高めることが必要であると述べている。このことに関しては、平成27年度日本教職大学院協会研究大会において、加治佐哲也会長が基調講演の謝辞の中で「アクティブ・ラーニングを取り入れた授業ができる教員を養成するためには、教職大学院の我々も実践していかなければならない」と述べたことを付記しておきたい。

以上から、アクティブ・ラーニングは、教職大学院において、学修者たる院生の主体的な学修を保証することへの要請であると同時に、大学院生が教師としてアクティブ・ラーニングを実施することへの要請でもある。このようなアクティブ・ラーニング実施に関する「入れ子構造(Nested structure)」が我々大学教員の前にある。つまり、我々は、眼前の大学院生のみならずその向こうにいる児童生徒への質の高い授業の提供を想定し、授業実践に努める必要がある。換言すれば、院生に対する実施モデルの提供ということである。

(2) アクティブ・ラーニングの目標とプロセスに関する意義としての「主体性」と「協働性」

アクティブ・ラーニングは特別支援教育、特に知的障害教育の分野との親和性が高いことは、多くの関係者が直感するところであった。ここでは、その裏付けとなる史的経緯と、共通点をレビューする。

知的障害教育においては、戦後当初より、実際的な生活活動を学習活動として重視する生活主義教育が実践されてきた(小出、1979)。生活主義教育のあるべき方向としては「活動カリキュラムへ」(宮部、1950)と示されており、生活主義教育で

あることは同時に活動を基盤とした実践である。生活主義教育の主要な指導形態とされた生活単元学習等の総合的な学習形態では、社会の中での子どものありようを踏まえ、集団での活動、集団での役割が重視された（小出，1980）。

このような方法が指向されたのは、戦後当初の知的障害教育が、「社会自立」を教育目標として掲げたことに起因する（小出，1979）。もとより「社会自立」は、知的障害教育に限らず、教育普遍の目標ではある。しかし、知的障害教育実践の場では、この目標は、理念のレベルのみならず、実社会の中で人とかかわりながた実現される具体的でかつ現実的なレベルの目標として意識された。その結果、方法の面でも活動型の生活カリキュラムという具体的な方法が選択されたのであった。

その代表的な実践に、生活単元学習等の領域・教科を合わせた指導がある。このような実践姿勢が、今日までも継承されていることは「特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚園・小学部・中学部）」における以下の記述にも明らかである。

「望ましい社会参加を目指し、日常生活や社会生活に必要な技能や習慣が身に付くよう指導する」

「生活に結び付いた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際の状況下で指導する」「できる限り児童生徒の成功経験を豊富にするとともに、自発的・自主的な活動を大切にし、主体的活動を促すよう指導する」「児童生徒一人一人が集団において役割が得られるよう工夫し、その活動を遂行できるよう指導する」（文部科学省，2009）。

活動、とりわけ主体的活動を重視することは、知的障害教育の基本的な実践論であると見ることができる。子どもの主体的活動を重視する実践では、戦後当初より、生活単元学習等の領域・教科を合わせた指導形態の価値が高く評価され、実践上、重視されてきた（小出，1979）。同時に、上記「特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚園・小学部・中学部）」の引用は、生活単元学習等の領域・教科を合わせた指導ばかりではなく、教科別、領域別の指導を実践する場合にも重視されてきた（小出，2010）。

今日、重視されるアクティブ・ラーニングは、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」（中央教育審議会，2014）とされるが、上記に概観したように、主体性、協働性の重視は、アクティブ・ラーニングと知的障害教育実践の双方において共通する。加えて、アクティブ・ラーニングは特定の指導の形態をさすものではないことも、知的障害教育が、領域・教科を合わせた指導を中心としながらも、教科別、領域別の指導も含み込んで、集団の中での主体的な活動を重視していることと共通する。

これらの方法面での共通性は、アクティブ・ラーニングを要請する「これからの時代を、自立した人間として多様な他者と協働しながら創造的に生きていくため」（中央教育審議会，2014）という教育目標が、戦後当初より具体的・現実的な目標として知的障害教育が掲げた「社会自立」の目標論と本質的に同一軸にあることによる。

これらの動向にかかわって、岩手大学教育学部附属特別支援学校においても、2015年度の研究主題を「児童生徒一人一人が今、主体的に活動できる授業づくり」として、領域・教科を合わせた指導を中心に、主体的活動を実現する授業づくりに取り組んでいる（岩手大学教育学部附属特別支援学校，2015）。この研究において提起された、「授業づくりの視点」の1つに「協働的活動への支援」がある。つまり、アクティブ・ラーニングは、授業目標の実現という意義を有するのみならず、実現のプロセス、つまり学修者の活動においても主体性と協働性の実現を目指すものであり、意義でもある。

3. アクティブ・ラーニングの実施と評価

アクティブ・ラーニングの実施上の留意点について、実践事例に基づいて検討する。検討の視点は、上記した意義を交え、次の4つの観点とする。すなわち、①アクティブ・ラーニングとして設定した学修活動が授業目標の実現に寄与したか、②授業自体が実施モデルとなりうるか。つまり、学修者が将来的に授業者となったときに参照あるい

は転用可能な実践か、③活動プロセス自体において学修者の「主体性」が発揮されているか、④同じく学修者の「協働性」が発揮されているか、である。

(1) 事例の概要

本事例(佐々木, 2015)は, TTで実施されたことと, 人数規模が本学教職大学院の授業の条件に近く, 構想する授業形態のイメージに共通性があるものと判断された。

- 授業名: 基礎ゼミナール (2015 年前期)
- 授業者: 佐々木全 (T1), 高橋和夫 (T2)
- 学修者: 教育学部 1 年次学生 (10 名)
- 内容: 震災復興学修 (全 15 回の講義中 5 回相当の時間を単元化し, 「導入: 学修目標の共有 (1 時間)」「展開①: 現地視察 (沿岸南部 2 市; 2 時間)」「展開②: 学校現場での震災経験聴講 (1 時間)」「まとめ (1 時間)」とした。

(2) 授業の経過

導入においては, 3 グループを編成し, 震災に関する資料 (写真集など) に目を通し, 感想や問題意識を話し合った。このとき, 各人がカードに内容を記入し, 模造紙「思考曼荼羅」(図 1) に貼り付けてグループ内での意見交流を経て, 全体での意見発表をした。学生は, 異口同音に「被害が甚大であること」「絆が大切であること」の意見が語られた。このような活動を経て, 授業者はこの学修における目標を次のような対話をしながら提示した。

T1: 「みんなの思いとして共有されたこれら内容は, 世の中でも共有されるでしょう。こ

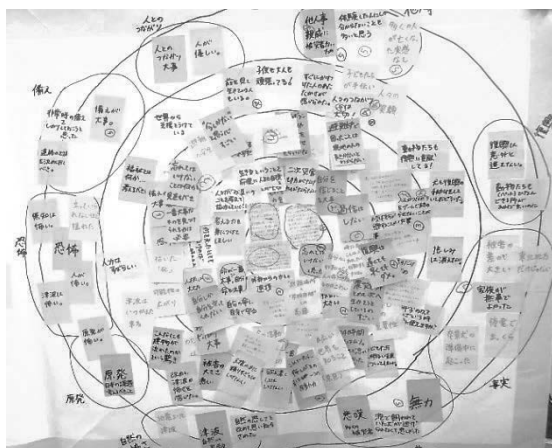


図 1 模造紙「思考曼荼羅」

のような内容を何論と言いますか?」

S1: 「…一般論」

T1: 「そうです。それでは, みなさんは, 震災復興というテーマにどのような立場でかわろうとする人たちですか? 一般の人ですか?」

S2: 「教師」

T1: 「そうです。教師として, あるいは教員志望の学生として, 教育を学ぶ一人としてかわりますね。ならば, 一般論から踏み込まなくてははいけません。教師という立場でこのテーマにどう関わるかを考えていきましょう」

この対話の後に, 単元の日程計画を提示し, 到達目標相当の問いとして「教師として震災復興というテーマに関わるか」と明示した。

展開①においては, 沿岸南部 2 市を訪問し, 復興途上の現地風景を見たり, 復興を目指して活動する団体の活動を紹介する講話や, 津波被害の記録とそれに関する講話を聴講した。この後の, グループ内での意見交流の活動では, 現地で衝撃を受けた旨が口々に語られた。また, 「復興のために何かできないか」「防災のために必要なことは何か」など, 当事者意識に一步踏み込んで思考された。

展開②においては, 学校現場での震災経験として, T1 と T2 それぞれが教師の立場での震災時の実体験を講話した。この後の, グループ内での意見交流では, 教師としていかにあるべきか, 何を伝えたいか, という自問自答を経て, 「風化させないこと」「教員として子どもたちに伝えなければならないことは, 今自分が気づいていないことでまだまだあると思う」「当事者と同じ立場では語れないまでも, 小さな力でも, たくさんの人が同じ思いの下で語り続けば大きな力になると思う」などの旨が語られた。

まとめにおいては, 導入当初からの思考の進展プロセスを記録した模造紙「思考曼荼羅」をもとに省察レポート集を作成し, 締めくくりとした。

(2) 授業の評価と実践上の留意点の検討

本授業は, 「教師として震災復興というテーマに関わるか」という問いを追求する経験自体を学修活動とした。第一段階は, 学生が自分自身につい

て一般論を語る第三者の立場であることを認識することであった。第二段階として、現地や当事者の言葉に触れ、第三段階として、教師の立場に焦点化した。各段階での省察メモを蓄積し、第四段階としての自分の思考のプロセスを総体的にとらえ直し、学生は教師の立場を想定しつつ思考しその内容を言語化した。

このことから、「アクティブ・ラーニングとして設定した学修活動が授業目標の実現に寄与したか」については、学修活動の内容と配列によって、段階的に学生の思考が促進されたといえるだろう。

次に、本授業の展開方法は、学修プロセスを記録するという活動、様々な情報源に接触するという活動で構成されるシンプルかつオーソドックスなものであった。したがって、学修者が将来的に授業者となったときに参照あるいは転用可能な実践であり、実施モデルとなりうるだろう。

そして、活動プロセスにおいて学修者の「主体性」の発揮については、各段階の課題に取り組む姿や学修プロセスを総括する発言内容などから形成的評価を実施評価することができるだろう。なお、これを記述する際には、知的障害教育の授業実践が参考になる。そこでは、「個別の指導計画」によって、計画実施された指導内容が、記述を持って評価されている。また、児童生徒一人ひとりの実態に応じた操作的な定義の下でその主体性の発揮が評価され記述されている。そもそも教員志望という主体的な動機の下で展開された活動であれば、主体性の発揮はより実現しやすいだろう。

最後に、活動プロセスにおいて、学修者の「協働性」の発揮について、である。ここでいう協働性とは、目標の達成に向けて共同で活動することにとどまらず、学修プロセスでの相互作業によって学修の深化を伴いながら目標の達成に至ることと考えたい。独立分業の総和が目標達成ではなく、相互交渉的、切磋琢磨による有機的な化学反応として目標の達成に至るイメージである。本授業は、グループや授業者との対話の中で相互作用的に展開される授業であった。段階ごとに相互の考えを語り合う場面がある、授業の成果は個別だが、「思

考曼荼羅」の作成に当たっては同様の意見を紙面上隣接させて貼り付けることにしていた。必然的に意見の交流が生じる。ここに自他の相互交渉が生じる。このような着眼から、学修プロセスを分析的に振り返ることで、協働性の発揮について形成的評価を実施することができるだろう。

以上を踏まえて、実践上の留意点として次の2点を挙げる。すなわち、①評価方法の確立である。この授業の成果について、よりの確に、あるいは評定の根拠を明確にしようという意図をもって学修の成果の評価をするならば、学生一人ひとりの発言内容や省察レポートの記述内容について、その質量が評価される必要がある。そのための有用なツールとしてルーブリックがある。これを作成するとすれば、活動プロセスにおける各段階での学びの質的違いと到達点を想定し明記する必要があるだろう。ルーブリックの作成と活用は、先行実践研究を参考にしたい（例えば、安藤、2008）。また、活動プロセスにおける各段階での評価は、「思考曼荼羅」や省察レポート集のような作成物によって実施しやすくなる。これらは、学修プロセスの軌跡であり、授業の成果の根拠資料でもある。これらは、いわばポートフォリオである。これを用いた学修や学修評価についての先行実践研究を参考にしたい（例えば、石塚、佐藤、2006）。

②授業者の役割である。本授業では、T1が授業の設計と進行をし、学修者の活動を促した。ここでは、学修者の思考を促進することを狙い、それに努めたという意味で、授業者には促進者としての役割があった。また、T2は、教師としての震災体験を情報提供する役を担った。ここでの情報提供は、知識の習得よりも思考の促進に寄与することを意図したものであった。すなわち、学生が「教師として震災復興というテーマに関わるか」という問いに即する思考の促進であり、授業の目的実現に寄与する手段であった。ここでも、授業者は促進者としての役割が重視された。アクティブ・ラーニングが学修者主体の理念を内包することからすれば、必然的な帰結といえるだろう。そして、このことは知的障害教育の理念である子ど

も主体と符合する。これは、今日的テーマであるアクティブ・ラーニングにおいて、教育の対象や年代を問わない普遍的な意義が内包されていることによるのかもしれない。

なお、知的障害教育における生活単元学習等の授業づくりでは、協働性に関して、単に子ども同士の協働性のみならず、教師も共に活動するということが指摘される(小出, 2010)。促進者たる授業者が、学修者との双方向的な営みの中で学ぶことは多い。本授業の中で「教師として震災復興というテーマに関わるか」という問いに「どうしていいかわからない」と目を伏せた学生がいた。想定外だった。しかし、震災復興という重大なテーマであることを知りえたゆえに尻込みするのは、極めてリアルな、一人の教師の苦悩であることに授業者は気づく。これは、その学生の学修の到達点を授業者が学び共有した場面だった。

4. まとめ

教職大学院授業では、主体性、協働性の発揮を積み上げながら学修目標に到達することを促し、また、近い将来、院生がアクティブ・ラーニングの担い手として岩手の児童生徒の教育に資することを切に願う。その願いは筆者ら授業者の授業実践追求の覚悟と同義である。

引用文献

安藤輝次(2008): 一般的ルーブリックの必要性, 教育実践総合センター研究紀要, 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター, 17, 1-10.

中央教育審議会(2012): 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), 文部科学省.

中央教育審議会(2014): 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), 文部科学省.

中央教育審議会(2015): 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), 文部科学省.

石塚淳子, 佐藤道子(2006): 聖隷クリストファー大学看護学部紀要, 14, 63-72.

岩手大学教育学部附属特別支援学校 (2015): 全体研究資料. 岩手大学教育学部附属特別支援学校, <http://www.edu.iwate-u.ac.jp/futoku/pdf/h27/h27-kenkyu/h27-zentai-kenkyu.pdf>. (2016. 2. 11. 閲覧)

小出進 (1979): 教育課程・指導法の変遷. 全日本特殊教育研究連盟編: 日本の精神薄弱教育—戦後30年—第2巻 教育の方法. 日本文化科学社, pp. 1-37.

小出進 (1980): 新しい生活単元学習創造の方向. 信州大学教育学部附属養護学校: 新しい生活単元学習の創造. 日本文化科学社, pp. 1-36.

小出進 (2010): 生活中心教育の理念と方法. K&H, pp. 56-58, 103-105, 28-232.

国立教育政策研究所 (2015): 資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書 1～使って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力～. 国立教育政策研究所, pp. 51-55.

教育再生実行会議 (2013): これからの大学教育等の在り方について (第三次提言), 文部科学省.

教育再生実行会議 (2015): これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育, 教師の在り方について (第七次提言), 文部科学省.

宮部正夫(1950): 精神遅滞児の教育. 時事通信社, p. 132.

文部科学省 (2009): 特別支援学校学習指導要領解説総則等編 (幼稚園・小学部・中学部). 教育出版, pp. 244-245.

文部科学省(2015): 高大接続改革実行プラン, 文部科学省.

日本学術会議(2010): 回答 大学教育の分野別質保証の在り方について, <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-k100-1.pdf> (2016. 2. 11. 閲覧)

佐々木全(2015): 基礎ゼミナールの事例～震災復興学習の取組～, 平成27年度東北地域大学教育推進連絡会議, 発表資料.