

アクティブ・ラーニングを実現する教職論講義モデルの設計

—学校インターンシップとの関連付を通じて—

赤井 秀行

Designing a lecture model for “Introduction to Teacher Training Course” realizing active learning

—Through linkage with school internship—

AKAI Hideyuki

教員養成を含む大学教育においてもアクティブ・ラーニングの視点に立った教育の実現が求められている。そして理論と実践の往還という観点から、学校インターンシップをはじめとする学校体験活動を通じた教員養成教育が広がっている。一方、このような「現場」を重視する教員養成の在り方と、教員養成教育におけるアクティブ・ラーニングの進展が十分に両立されていないとの指摘もある。このような状況において、大学における教職論の講義と学校インターンシップを関連付けることにより、理論と実践の往還による学びとアクティブ・ラーニングを両立し、さらに相乗効果をもたらすことのできる講義モデルを設計すること及び、モデルに基づく教職論の講義計画を策定することが本研究の目的である。考察を通じ、大学における講義と現場におけるインターンシップを往復する学びの中で、内化と外化を繰り返すことにより学びを深めることのできる講義モデル及び講義計画を提案した。

キーワード：アクティブ・ラーニング、学校インターンシップ、教職論、教員養成

1. 研究の背景と目的

中央教育審議会（以下、中教審）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～」

（2012）において、社会の仕組みが大きく変化する現代の状況においては「想定外の事態に遭遇したときに、そこに存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を見定める能力」が求められ、「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」を育成することが大学教育に求められていることが示された。そのため「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、アクティブ・ラーニングの視点からの大学

教育における授業改善が求められた。このような背景の中、シラバスにアクティブ・ラーニングに関する記載を行う等、大学教育における授業改善に向けた取り組みがなされている。

一方、教員養成課程におけるアクティブ・ラーニングの現状について国立教育政策研究所(2015)は、「高等教育全般における、アクティブ・ラーニングへの（相当な熱を帯びた）傾倒と熱狂ぶりから見れば、教員養成教育での、アクティブ・ラーニングの実践事例は極めて少ない。」と指摘している。その要因として、「教育実習をはじめとする、教員養成教育における（従来型）体験重視の教育観」や「アクティブ・ラーニングのような大学の授業における疑似体験的な取組よりも、現場での実際の経験の方が即戦力になる教員として能力形成につながるのではないか」という声は、教員養成の世界においては依然として根強い」といった点をあげている。つまり、教員養成教育におけるアクティブ・ラーニングが十分

に進展していない要因として、「現場」や「体験」を重視する教員養成の価値観があげられている。このような現場における活動を重視する一つの表れとして、教員養成課程における多くの実習科目があげられる。教員免許取得に必要と定められている実習に関する単位は、教育実習の5単位のみである。しかし多くの大学において実習やインターンシップといった様々な形態によって、学生が学校現場での体験を通じて学ぶ時間を多く確保している。著者の所属する九州ルーテル学院大学（以下、KLC）においても、表1に示すように多くの実習系科目が小学校教員養成課程に設定されている。

表1 KLCにおける実習系科目

講義名	学年
職場体験学修（小学校観察実習）	2年
教育実習	3年
児童教育フィールドワークⅠ・Ⅱ	4年

教員養成課程における学校体験活動について、中教審答申「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」（2015）では「学校インターンシップ」として取り扱い、「学校現場をより深く知ることができ、既存の教育実習と相まって、理論と実践の往還による実践的指導力の基礎の育成に有効である。また、学生がこれからの教員に求められる資質を理解し、自らの教員としての適格性を把握するための機会としても有意義であると考え。」と、その有用性を示している。このような教員養成における学校体験活動の現状に関し、森下（2019）は小学校教員免許状の取得が可能な全国の国公立大学への調査を通じ、回答を得た国公立大学27学部中27学部（100%）、私立大学46学部中43学部（93.5%）において教育実習とは別の「別に、幼稚園・保育園・子ども園、小学校、中学校、高校において実施される学校インターンシップ、学習支援ボランティア、サービラーニング等の体験的な教育活動」を実施しており、そのうち国公立大学において81.5%、私立大学において79.5%が単位認定を行っていることを報告している。

このように、「現場」を重視する教員養成の在り方が教員養成教育におけるアクティブ・ラーニングの広がりにも負の影響を与えているとの指摘がある一方、「現場」における学びを通じた教員養成が進められ

ており、学校インターンシップは今後もより一層広がっていくものと考えられる。以上の背景を踏まえ、本研究は教員養成課程に設定された科目の一つである「教職論」に焦点をあて、学校インターンシップと教職論の講義を関連付けることにより、理論と実践の往還による学びとアクティブ・ラーニングを両立し、さらに相乗効果をもたらすことのできる講義モデルを設計し、モデルに基づく教職論の講義計画を策定することを目的とする。教員養成における学校インターンシップは、その名称、期間、参加形態に関してもさまざまである。本研究における学校インターンシップは、学生が毎週1日小学校において活動するものを想定する。また、教職論の履修が教員養成課程の初期であることを踏まえ、活動内容は授業実践などではなく、小学校教員の補助や学習支援等とし、本稿中の名称は小学校インターンシップとする。

2. 教職論とアクティブ・ラーニング

本研究において対象とする「教職論」は、小学校教諭免許状取得に必要な「教育の基礎的理解に関する科目」における「教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）」に該当するKLCの設定する科目である。本科目は1997年7月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」において、「教職への志向と一体感の形成に関する科目」の新設が提言されたことを受け、平成10年の教育職員免許法施行規則の改正において「教職の意義等に関する科目」として新設された。

その後、中教審（2015）をうけ、平成28年に教育職員免許法、平成29年に教育職員免許法施行規則が改正され、「教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）」として位置づけられた。ここでは、当時の教育課題を反映した教職課程の改革が行われ、「チーム学校への対応」が内容として加えられた。また、当時の教員養成に関する一連の政策の中で、すべての教職課程で共通的に習得すべき資質能力を明確化することを目的とした「教職課程コアカリキュラム」が作成された。「教職課程コアカリキュラム」における教職論の全体目標及び各一般目標を表2に示す。

表2 教職課程コアカリキュラム
「教職の意義及び教員の役割・職務内容
(チーム学校運営への対応を含む。)」

全体目標
現代社会における教職の重要性の高まりを背景に、教職の意義、教員の役割・資質能力・職務内容等について身に付け、教職への意欲を高め、さらに適性を判断し、進路選択に資する教職の在り方を理解する。
(1) 教職の意義
我が国における今日の学校教育や教職の社会的意義を理解する
(2) 教員の役割
教育の動向を踏まえ、今日の教員に求められる役割や資質能力を理解する
(3) 教員の職務内容
教員の職務内容の全体像や教員に課せられる服務上・身分上の義務を理解する
(4) チーム学校運営への対応
学校の担う役割が拡大・多様化する中で、学校が内外の専門家等と連携・分担して対応する必要性について理解する

科目設置の経緯や、現在のコアカリキュラムに示された目標から、「教職論」は教員を希望する学生にとって、これまでの「学習者」から「教員」という立場への転換を図る入門科目としての意味合いが大きいといえる。そして、教員・学校という新たな視点や、知識を獲得するとともに、それらに基づき教育について考察することが求められると考える。

このように位置付けられる教職論の大学における実践について、アクティブ・ラーニングの視点から考察する。渡邊(2019)は大学における「教職論」の実践に対する評価アンケートの分析を通じ、「アクティブ・ラーニングの導入が不十分であった」と省察し、その要因として「習得して欲しい事項が膨大で、駆け足に講義をするという展開に終始したこと」と報告している。表2に示した全体・一般目標のように、教職論に求められる内容は広範にわたっており、教職に関する網羅的な性格を有している。そのため、15回という限られた講義回数においてこの全体目標を達成しようとする場合、一方的な講義形式に偏ってしまうことが考えられる。さらに、現場における観察等の取り組みを教職論の講義内に含めるならば、より一層、講義形式の実践が用いられることになる。このような点からも、教職論とは別に設定される小学校インターンシップと関連付けること

により、アクティブ・ラーニングの実現と、理論と実践の往還による資質能力の育成を両立することが重要であるといえる。

3. 教職論の講義設計

3.1 講義モデルの設計

アクティブ・ラーニングの定義について、中教審(2012)では「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・ラーニングの方法である。」としている。また、溝上(2014)は、「一方的な知識伝達型講義を聞くという(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。」としている。本研究においては、溝上(2014)の定義を用い、教育・学修の在り方としてのアクティブ・ラーニングを実現する講義モデルを設計する。

また、アクティブ・ラーニングの効果的な活用について、松下他(2015)は「内化と外化の関係は、内化から外化へという一方的なものではない。いったん内化された知識は、問題解決のために使ったり人に話したり書いたりするなどの外化活動を通して再構築され、より深い理解になっていく(内化が深まる)」と指摘している。つまり、アクティブ・ラーニングによる学びを効果的なものとするために、内化と外化を繰り返すよう位置付ける必要がある。

以上の点を踏まえ、図1の授業モデルを設計する。図において、破線で囲まれた活動(①、③、⑤、⑦)は「内化」に関する活動であり、実践で囲まれた活動(②、④、⑥)は「外化」に関する活動である。また、①、②、③、⑥及び⑦は教職論の講義内での活動であり、④及び⑤は学校インターンシップにおける活動である。

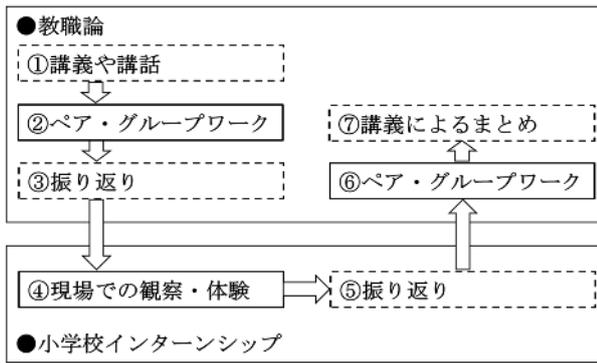


図1 「教職論」講義モデル

「①講義や講話」において、学生は講義テーマに関する講義や講話を聞くことにより、基礎的な知識や、これまでの「学習者」とは異なる新たな視点を理解する。今後のグループワークやインターンシップでの基盤となる知識や視点を習得し、内化する段階である。

「②ペア・グループワーク」において、学生は講義テーマに関連した具体的なトピックについて、①で内化した知識を基にコミュニケーションを伴う活動を行う。具体的な活動としては、ある事象に対して、それぞれの学生が「教師」という視点からどのように考えるか・行動するかといったケーススタディやディスカッション、又は講義内容に関連した具体的な場面を想定した場面指導及びその省察のような活動が想定される。これらは、自らの考えを伝えるというコミュニケーション活動にとどまらず、松下(2015)の示す「(内化された知識を)問題解決のために使う」に相当するものである。

「③振り返り」において、学生はペア・グループワークでの話し合いや、他グループの発表をふまえ、テーマに関する自らの考えや視点がどのように変化したか、又、どのような新たな考えや視点を獲得することができたかについて振り返りを行う。この過程により、①で内化された視点や知識がより深められた形で内化される。

「④現場での観察・体験」において、学生は教職論における①から③のプロセスで内化した考えや視点に基づき、小学校インターンシップにおける取組の中で出会った具体的な場面や出来事について、解釈を行う。又、児童や現場教員とのかかわりの中で自分自身の行動選択や発言内容について考える場面も想定される。これらの活動を通じ、講義室において内化された考えや視点を活用し、実践の中で再確

認することができる。あわせて、講義を通じて得た考えや視点の重要性や意義に気づくこともできる。

「⑤振り返り」は、学生が実習録への記述等を通じ、④において考えたことや実践・体験したことなどを振りかえり、自身の内化を深める段階である。また、実習の中で生じた新たな疑問点などを整理し、以降の学修につなげる。

「⑥ペア・グループワーク」では、学生の実習録から教員がその週の講義テーマに沿った内容を題材として取り上げ、ケーススタディやディスカッションを行う。実習中に学生が経験した具体的な場面についての場面指導も含まれる。この過程により、学生は他の学生の学校現場における活動やそこでの学びを共有し、自分自身の内化した知識や視点を深めることができる。また、すべての学生が小学校インターンシップにおいて、講義を通じて内化された知識や視点から適切に学校現場を捉えることができるとは限らない。そこで、この⑤及び⑥の活動は④において適切な外化を行えた学生の学びを共有することを通じて、すべての学生の現場を通じた外化を担保する機能も有している。

「⑦講義によるまとめ」は、ここまでの一連の活動を通じて新たに得られた知識や視点を、教員によるまとめの講義を通じて組織化し、学生に定着させることをねらいとする段階である。

3.2 「教職論」の概要

設計する「教職論」について、コアカリキュラムを踏まえ「今日の学校教育における、教職の意義、教員の役割や求められる資質能力、その職務内容等について理解し、自らの教職に対する適性について判断する中で、教職につく意欲を高めること」をねらいとし、下記の3点を到達目標として設定する。

1. 今日の社会における教職の意義に関する理解を踏まえ、自分自身の目指す教師像について考え、表現することができる。
2. 教員や学校の社会的役割及び法的責任、他業種との連携の必要性を理解し、教育における今日的課題に対しての自身の考えを表現することができる。
3. 教職を目指すうえでの自身の課題を理解し、今後の学修を通じた資質能力の向上やキャリア形成についての見通しを持つことができる。

3.3 モデルに基づく講義計画

本モデルは大学における講義と小学校インターンシップを往復するモデルであるため、1回ごとの講義において、モデルの①から⑦を連続して実施することはできない。そこで、毎週の講義におけるモデルの運用イメージを図2に示す。第1回講義においては、1-①（□-○は、第□回のテーマに関する○番の活動を表す）、1-②及び1-③を行う。その後、学生は小学校フィールドワークにおいて1-④及び1-⑤を行う。そして第2回講義では前半に1-⑥及び1-⑦に関する活動を行った後、2-①、2-②及び2-③の活動を行い、以下の講義も同様に進めていく。

講義計画の策定においては、学生が教職論で学修した内容に基づき、適切な視点から学校現場を捉えられることができるよう、テーマ構成の工夫が重要

である。表3に具体的な講義計画を示す。

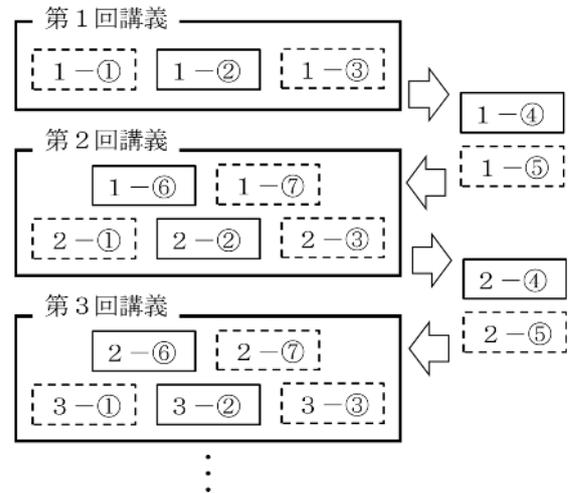


図2 モデル運用イメージ

表3 「教職論」講義計画

回	テーマ	主な内容
1	講義についての説明 教職の意義－教職の歴史	教職観の歴史的変遷から、今日の教育・教職に対する社会的要請を理解し、教員としてのあるべき姿について考える。
2	教職の意義 －法制度・社会的責任	教育に関する法制度について学び、教員に課せられる服務上・身分上の義務を理解し、教員としての適切な行動について考える。
3	教員の役割 －小学校教員の1日	教員の1日を概観することで具体的な教員の職務について理解し、それぞれの職務の意味や必要性について考える。
4	教員の役割－学習指導	授業作りや授業実践の観点から、求められる児童理解や教科内容・指導法に関する専門性について理解し、その重要性を考える。
5	教員の役割－生徒指導	生徒指導という観点から、児童理解や教員としての児童との関わり方について考える。
6	今日の特別支援教育	今日の特別支援教育の位置付けや支援を要する児童の実態を理解し、特別支援学級・学校の役割、通常学級との連携等について考える。
7	学校教育における今日的課題	教育におけるICT活用やグローバル人材の育成等、学校教育における今日的課題を理解し、その課題や取組について考える。
8	学び続ける教員とは	教員研修の意義及び制度上の位置付けを理解し、専門職としての教員の役割や、学び続けることの必要性について考える。
9	学校安全と防災	熊本地震の経験を振りかえり、災害対応における学校や教職員の役割について考える。
10	いじめ問題	いじめに関する実態や法制度等を理解し、いじめの予防・発見・対応に関する取組について考える。
11	幼少連携の必要性とその意義	幼児教育の目的や小学校との相違点、幼少接続における課題について理解し、幼少連携について考える。
12	小中連携の必要性とその意義	中学校教育の目的や小学校との相違点、小中接続における課題について理解し、小中連携について考える。
13	教育と他の専門家等との連携 －児童虐待への取組	児童虐待の現状や課題について理解し、学校・教員の役割や関係機関との連携について考える。
14	教育と他の専門家等との連携 －特別な支援を要する児童への取組	特別な支援を要する児童の実態について理解し、学校・教員の取組や関係機関との連携について考える。
15	教員になるということ	これまでの講義を振りかえり、教職を目指す上での自身の課題や強みについて考え、今後の学修につなげる。

コアカリキュラムで求められる内容を網羅し、さらに、学生が教職論の各講義後の小学校インターンシップにおいて「何に」、「どのような視点から」着目すればよいかを把握しやすいように内容を構成している。例えば、第4回後の小学校インターンシップでは、「放課後の教員の授業準備の様子」、「授業中の机間指導や声掛けのしかた」、「授業外での個別支援の様子」等の観察が期待される。第5回後の小学校インターンシップでは、「休み時間の教員と児童のかかわりの様子」、「児童同士のトラブルの際の、教員の指導の様子」等の観察が期待される。また、第6回後の小学校インターンシップでは「特別支援学級担任と通常学級担任の打合せの様子」、「特別支援学級在籍児童が通常学級から特別支援学級へ移動する際の声掛けの様子」等の観察やそこでの気づきが期待される。小学校インターンシップにおける観察の対象や視点を明確にすることは、学生の観察や気づきの質を高め本人の外化及び内化を深めるだけでなく、その後の⑥の活動の題材となる事柄の充実にもつながる。

4. まとめ

今後の小学校インターンシップの拡大を見据え、小学校インターンシップと教職論を関連付けることにより、理論と実践の往還による学びとアクティブ・ラーニングを両立し、さらに相乗効果をもたらすことのできる教職論講義モデルを設計し、講義計画の策定を行った。今後、本モデル及び講義計画に基づいた大学での実践を通じ、受講学生によるアクティブ・ラーニングを実現することができたのか、またその結果として受講学生の資質能力の向上を実現できたのかを検証することが課題である。

本研究では教職論を対象とし、講義モデルを設計した。しかし、アクティブ・ラーニングは教職論だけに求められるものではなく、また、理論と実践の往還を通じて学びを深めることができる科目も教職

論だけではない。各教科の指導法に関する科目では学習指導案の作成や模擬授業を通じて、指導法の理論に基づいた実践的指導力を育成している。しかし、それらは大学内における模擬的な実践にとどまっていることが多い。そのような各教科の指導法に関する講義についても、今回のモデルを援用し、講義のあり方を再検討することが可能である。例えば、小学校インターンシップでの授業観察や授業補助を行う際、各教科の指導法に関する講義で学修した教授学的な視点から教員の教授行為や児童の実態をとらえることで、講義で内化された理論を実際の授業を通じて外化し、理解をより深めることが期待される。

参考文献

- a 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), https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (最終閲覧日: 2021年9月30日).
- b 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), https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm (最終閲覧日: 2021年9月30日).
- c 国立教育政策研究所 (2015), 教員養成教育における教育改善の取組に関する調査研究～アクティブ・ラーニングに着目して～, https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h26/3-8_all.pdf (最終閲覧日: 2021年9月30日).
- d 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター (2015), ディープ・アクティブラーニング, 勁草書房.
- e 溝上慎一 (2014), 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.
- f 森下覚 (2020), 教員養成系大学・学部における学校体験活動の現状と課題, 九州地区国立大学教育系・文系研究論文集, 7巻, 1号, No.8.
- g 渡邊言美 (2019), 学部教職科目「教職論」授業実践の成果と課題, 就実大学大学院教育学研究科紀要, 第4号, 2019, pp.97-111.