

2019 年度「FDを推進するための活動補助」報告書

札幌学院大学 学長 殿

2020 年 3 月 31 日

(申請者名) 井上 大樹 (印)	(複数で申請の場合、参加教員の氏名) (印)
(科目名) 教職課程科目 (主に小学校) から 6 科目	(印)
<p>(取組の趣旨、実施計画、今年度の達成目標) の報告</p> <p>本事業では、2018 年度に引き続きアクティブラーニング(AL)を全ての学生に効果的に展開するための支援の在り方を、学年、習熟度、学習習慣の定着、学生の特性(人付き合いなど)などを考慮して詳細に検討した。また、1 年前期の必修科目からアシスタント付き AL 形態の講義を展開することを通じて、学生という若者が「大学での学び方」を教育学の専門性に引き付けて身につく学習過程及びその過程を促進させる学習支援メソッドの解明を試みたい。そのために教育学の知識を持ち、青年期(若者支援など)を研究している大学院生を「講義アシスタント」にして、学習準備、班活動(共同学習)、振り返り(まとめ)それぞれの段階における学習課題と支援事例をまとめることとした。</p> <p>講義時間中、講義アシスタントは担当講師の補助を行いつつ、学習の観察と支援を行う。その際、2018 年度までの取り組みで明らかになった、AL に向く学生、向かない学生への支援課題と的確な対応を意識的に試し、メソッド化を試みる。また、講義終了後には受講者の学習状況を詳細に分析し記録にまとめ、前年度までの学習履歴や現在の他科目の学修状況を参照し、これまでの支援の記録と合わせてデータベース化する。これらの取り組みから、青年期課題及び AL への適応度の観点から、教職課程科目における「主体的で深い学び」につながる講義メソッドの確立を目標とした。</p> <p>※対象科目：教育学概論(小)(1 年前期)、教育学概論(中高)(1 年前期)、教職入門(小)(1 年前期)、生徒指導・進路指導論(1 年後期)、生活科指導法(2 年後期)、教育課程論(3 年後期)</p> <p>2019 年度では、「講義アシスタント」は例年通り北海道大学大学院教育学院大学院生を引き続き採用でき、前年度同様講義前後の打ち合わせ、提出物の添削を通じた学習状況の共有を通じ、学生個人及び講義クラス全体の到達状況を確認し、次回以降の改善策を検討する中で学習支援メソッドを明確化しつつある。このうち、初年次の小学校教職課程について青年期課題を絡めた教職を目指すうえでの学習過程と支援メソッドについてまとめ、日本臨床教育学会第 9 回大会にて発表を行った(発表要旨(資料 1)及び一部図表(資料 2)を添付)。</p> <p>しかし、新型コロナウイルスの影響で 2 月末に実施予定であった総括会議が行えず、学習準備、班活動(共同学習)、振り返り(まとめ)それぞれの段階における学習課題と支援事例をまとめるまでに至らなかった。この取り組みは本事業の成果を学内に還元するためには必要であり、学術的な検討を重ねるうえでも学会発表もしくは論文投稿は申請者に課せられている責務と考える。よって、補助が終わった 2021 年度以降においても残された課題についての分析とまとめを継続して行う。</p> <p>(なお、今年度の対象科目のうち、初年次が対象になっている教育学概論(小)(1 年前期)、教職入門(小)(1 年前期)、生徒指導・進路指導論(1 年後期)の 4 科目について、学科予算にて LA を配置することが決まっている)</p>	
<p>(期待された効果、他の授業科目への適用可能性) の報告</p> <p>授業改善を「主体的で深い学び」の実現という基準で再検討する資料が、1~3 年次については出そろった。こども発達学科内においては、教育課程にある知識や技術を身につける側面だけでなく、広い意味での自主学習の促進の観点からの検討が容易になり、4 年次の教員採用試験合格者増やそれに向けた自主的な取り組みの活性化などの副次的な効果も実践的に検証可能となると申請時に見通した。</p> <p>また、他学科に対しては青年期の特性を活かした「主体的で深い学び」を 4 年間継続して実現する視点での必要な経験の積み重ねを明らかにすることで、科目の枠を超えた授業改善に向けた共通の方針を学科単位で策定できる資料となる。個々の授業科目については、1 回の学習サイクル(事前、授業中、事後)の確立及び科目全体、学年単位での学修の蓄積との関連を本事業の結果を共有することで、AL によるカリキュラムづくりを容易にする。</p> <p>これらについて、計画の実施状況から「授業改善を「主体的で深い学び」の実現という基準で再検討する資料」は 1~3 年次については出そろった。よって、2020 年度では 1 年から「講義アシスタント」と受講した学生が 4</p>	

<p>年生になり、教員採用試験・公務員試験対策などへの自主的な取り組みがどう展開されるかの関係の検証が可能になる。なお、2019年度は講義アシスタントを2年後期から導入した学生が4年生になり、教員採用試験二次対策（北海道・札幌市）では7月から8月初めの試験直前までは平時のほぼ毎時間、多くの学科教員を「借り出し」での自主対策が行われ、その大半の学生（17名）が現役で合格した。これらの自主対策は昨年度まではなかったことであり、教員採用試験の現役合格者増にもつながったことから、学生の学習への主体性の高まりが進路成果に結びついた一例といえる。</p> <p>他科目への波及可能性については、初年次教育については教職課程をはじめ、専門科目における青年期特性を生かしたALの展開と支援メソッドについては、2019年度で実施できなかった2年次以降の本事業における学習過程と支援メソッドの内容についての取りまとめを急ぎ、他教員の活用に供せるよう成果発表の機会をもちたい。</p>
<p>（所要経費及び実施時期）の報告</p> <p>講義アシスタントを対象科目（教育学概論（小）、教育学概論（中高）、教職入門（小）、生徒指導・進路指導論、生活科指導法、教育課程論）1科目につき1名配置（のべ6名）</p> <p>一科目あたり：授業支援（90分）＋授業後作業（90分）→15回（3時間）、科目全体総括作業（3時間）</p> <p>※実施時期：対象講義開講期間。なお、科目全体総括作業は前期は9月に実施したが、後期は実施できなかった。</p> <p>（執行経費内訳）</p>
<p>・アルバイト人件費・・・¥180,840</p>
<p>・アルバイト交通費・・・¥59,240</p>
<p>合 計 240,080円</p>

記述欄が不足する場合は、拡張して下さい。

資料 1

教職課程学生による学習コミュニティと自己形成

— 学びの場における「ききあい」の追求の意義 —

札幌学院大学 井上大樹

1. はじめに

「学びの質保証」が叫ばれ、大学授業改革としてアクティブラーニング (AL) の全面導入とともに学習成果をあらゆるステークホルダーに見える化する責任が大学に求められつつあり、交付金・補助金の交付条件に盛り込まれる中、大学単体の選択肢は狭められつつある。また、教職課程コアカリキュラムの導入、教員育成指標の導入による「スタンダード」化も不可避な情勢である。大学教育は本来もつその自由や大学ごとの自主性を失い、「現在の」日本社会の構成員の監視のもと現・教育基本法第2条（教育の目標）に沿った資質・能力を身につけさせ続ける「適応の教育」を、幼小中高に加え、大学教育までも貫徹させられつつある。

学校においてスタンダードによる AL という適応させられた主体的（学び）活動が広がりつつあり。溝上慎一（2018）が学習者の「身体性」を確立し AL へスムーズに取り組みやすくしていると評している。しかし、井上大樹（2019a）が指摘するように、現場においては落ちこぼれなど共感的ケアを必要としている児童ほどストレスをよりため込む実態も明らかになっている。先日の「適応の」教師教育を経た若手教師が適切な子ども理解をもとにした教育実践が可能か極めて疑問である。これに対し井上（2019b）は、高校まで経験することのなかった主体的な学びの機会を講義で十分に保障し、青年期としてかつ教師としての自己形成に結び付ける「ききあい」による「学びあい」を提唱している。井上は高校までの被教育体験でほとんど顧みられなかった学習者個人として

の声を、教員や他の学生に聞いてもらえる場でこそ学習への主体性を高めることを示した。また、教育学を学ぶ大学院生をラーニングアシスタント (LA) として講義に入ってもらうことで、教室に「ナナメの関係」ができ、気軽に質問できる機会が得られることで活動が促進されることも明らかになった。これらの取り組みを初年次から展開することによって、学生の要求から教員採用試験対策の充実が図られ、現役合格率の向上が見られた。

これらから学生の声を受け止める「ききあい」の場が主体的な「学びあい」を生むことがわかった。ただ、一連の取り組みで形成される「学習コミュニティ」はどのような性質をもつのか、当然「教師志望の強さ」など個人差による違いはあるにせよ、個人の問いに対する応答性の高い集団への展開と青年教師としての自己形成のプロセスについて初年次の教職課程必修科目を事例に改めて検証する。

2. 初年次の教職課程の AL と学習コミュニティの形成

1) AL 及び LA の導入の意義

発表者が AL を通じて青年教師の自己形成への学びを試みている A 大学 C 学科は入学定員 50 名の小学校教員養成を中心としたカリキュラムである。小学校教職課程の必修科目の履修者数は 30～40 名であり、高校までの 1 クラスとほぼ同じ規模である。AL については 2016 年度から、LA については 2017 年度後期から導入している。AL 導入の効果と課題については井上（2017）が、自己学習の苦手な出席率の高い学生に学習改善効果が

てきめんであり学習集団の意義を実感する一方、初年次から集団の関係性、特に教職の学びに興味をもたない学生が主導する場合のALの成立に困難を極める課題が明らかになっている。ALの成立のために強い指導を行うと学生のモチベーションに影響するため、LAを2017年度から導入したが、その効果について井上(2017)は、LAに指導的役割を負わせず学生との「ナナメの関係」(同じ教育学を学ぶものとして)に位置付けることで、どんな些細なことでも気軽に質問ができ、また速やかな授業改善にもつながることが明らかになっている。

これらからAL及びLA導入によって学生が学習についての気づきやつぶやきを「ききとって」もらえる信頼感が醸成され、「ききあい」の学びの場の形成には一役買っていることが明らかになっている。一方、「学びあい」へ受講者集団を高めるためには、受講者個人の学習課題及び(青年教師としての)自己形成課題と集団づくり課題を絡め、科目横断でのALの系統的展開が求められることが課題としてうかんだ。すなわち「学習コミュニティ」を意図的に発展させることであり、2018年度後期から順次、改善に取り組んだ。

2) 学習コミュニティの形成

これまでの実践から学生集団の性質は、経年での変化はあるものの、おおむね初年次でほぼ固まることから、初年次の学習コミュニティの形成に焦点をあて、ALの展開及びLAの活用の改善を試みた。とりわけ、ポイントになった時期は1年次前期後半と後期中盤である。この時期はちょっとした「中だるみ」の時期であるとともに、視野が一段広がる中で問題意識や挫折感などを味わい、交友関係でも葛藤などが起きる時期でもある。

1年次前期の前半までは班メンバーを中心にまぜ身の回りの共に活動する学生を知り、自らの関わりを決めていく。これまでもこのころまでのALには前向きでお互いの意見を聞きあう雰囲気

ほどの期にも醸成されていた。分かれ道となる前期の6月ごろになると学生の取り組みの濃淡が見え、必要以上にコミュニケーションをとらなくなりがちである。このころにあえてLAに班の交流や議論に「ささって」もらうことにした。教員の場合は「答え」をもっていることを期待されてしまうが、LAの場合はより深くききとる姿勢をとってもらうことで「ツッコミ」あう新鮮なやりとりが復活した。

また、後期中盤の「停滞期」については、LAにも論点を提起してもらうなどして、より取り組みやすい課題設定につながった。

その結果、学生の満足度を中心に集団に対する学びあいの可能性が高まったことを実感してもらえることが示されつつある。一方、「交流して楽しい」で終わらず「もっと学びあいたい」という視点から班活動などへの問題意識が高まる結果となり、この問題へ学生自らが取り組むための支援が教員、LAに求められていることが明らかになった。

<文献>

井上大樹(2019a)「アクティブラーニング全面推進で『主体的・対話的で深い学び』の条件は確立されるのか」札幌学院大学教職課程『教師教育研究』(33), 2-7頁

井上大樹(2019b)「『対抗的』教職課程コアカリキュラムの構想」北海道民間教育団体研究協議会『みんきょう』(134)

井上大樹(2018)「自主性を高める共同学習の定着」初年次教育学会第11回大会自由研究発表I(A6), 2018年9月5日, 酪農学園大学

溝上慎一(2018)『アクティブラーニング型授業の基本形と生徒の身体性』東信堂

謝辞:本研究は札幌学院大学「FDを推進するための活動補助事業」(2017~2019年度)の助成を受けている。

資料2 初年次教職課程におけるALと課題

時期	科目	学習課題	自己形成課題	集団づくり課題	活動内容
4月	教職入門等	講義中のコミュニケーションへの関与	可能ところで自己開示	聞きあう姿勢づくり	ポジティブ自己紹介、オリジナル班命名
GW前後	教職入門	講義中のコミュニケーションを自己学習へ活かす	他者の視点を借りながら教職課程の学習動機を湧き起こす	聞きあいを深めることの意義を実感	「私の教職」（聞き書きからレポートへ）
5月～7月	教職入門	伝える責任、場をつくる責任の実感	教師としての実践的責務の実感	クラス単位の集団の実感	模擬朝の会（アクティビティ付き、班単位で当番）
5月～7月	子ども論特殊講義	教育活動における段取りの理解	評定される現場を感じながらミッションに取り進む	他班への協力を通じてクラス単位の活動を体験	5分遊び（引率指導含む、相互評価）
6月	教職入門	事例から教師のキャリアを実践的に理解する	他者の意見を自分の学びに活かす	聞きあう学びを充実させる実感を得る（意見交流）	教育実践記録から事例検討（若手、中堅・ベテラン）
6月	子ども論特殊講義	責任をもって他者へ情報をわかりやすく伝える	自己学習における価値観の開示	聞きあう学びを充実させる実感を得る（文庫講義）	テキスト分担当読（1分スピーチ、質疑応答あり）
6月	子ども論特殊講義	応答責任の自覚と自己学習の見直し	文庫を通して自己の「コトバ」の認識	メンバーの問いに回答することで学びを深める	テキスト分担当読（90秒スピーチ、質疑応答あり）
6月～7月	子ども論特殊講義	子どもの権利の視点で日本社会をとらえなおす	個別課題から自分の社会的認識の自覚	他者の意見を深くききとる姿勢をもつ	テーマ別討論（部活動、震災など/90秒スピーチと質疑応答）
7月	教職入門	なりたい教師像になるための学習の発見	目指すべき教師像と現状との違いの自覚	教師・教育者を目指す集団としての認識	なりたい教師像（抱括討論）
7月	子ども論特殊講義	他者の視点を通じて学習の意義がわかる	子どもの権利の視点で社会的認識を問い直す	有意義を通して学びあう集団の意義の実感	子どもの権利の視点で社会的有意義を提起する（総括討論）
7月	教職入門	具体的な事例に即して実践的教師像の確立	目指すべき教師像を事例から再確認する	-	ミニテスト（事例検討あり）
7月	子ども論特殊講義	子どもの権利を教育実践の課題として理解する	教育者としての倫理に子ども権利の哲学を包摂する	-	ミニテスト（総括討論の文章化）
9月	生徒指導論	小学校における生徒指導の位置づけの理解	「児童一人ひとりに向き合う教師」としての自己課題の設定	-	班替え、オリジナル班命名
9月	生徒指導論	教育問題を通じて教育的価値観（ホンス）の自覚	自分の教育的価値観の相対化	同質集団と異質集団の違いを実感	事例検討1（学級委員の手記、別討論など）
10月	生徒指導論	自分の意見と政策の違いの自覚	制度とのほどよい距離感をつかむ	目的に応じた情報の的確な活用	担任の任務（意見交流、生徒指導要綱の読み込み）
11月	生徒指導論	事例を通じて適切な子ども理解とかわり方の把握	教育実践的児童観の確立	子ども互解に基づく疑似的互原性の確立	事例検討2（マンガ付きテキスト）
11月	生徒指導論	生徒指導をめぐる価値観レベルの検証	共有しうる生徒指導観の確立	クラス単位での疑似的研究態度の経験	事例検討3（班単位で分担/生徒指導要綱との比較、改善案の検討/全体発表）
12月	生徒指導論	人権（尊厳など）に関わる問題対応の姿勢の確立	人間関係に関する正義感の問い直し	正義に関わる価値観の多様性への配慮	いじめ問題のワークショップ（定義の議論）
1月	生徒指導論	保護者対応の心構えの理解	自分以外の大人との距離感を問い直す	答えが予想しづらい問題へも取り組みの意義を見出せる	保護者互解のワークショップ
1月	生徒指導論	子ども理解を問い直しながら関わる方法の明確化	子どもや保護者の視点から自らの教師像を検証	-	ミニテスト（全問事例検討/学級副連、いじめ、保護者対応）

子ども理解に基づいた授業づくり、集団づくりなど実現可能な方法論の確立
 同僚に開示可能な子ども・保護者に対する責任をもち「若者らしい」教師像を