

教職論における「アクティブ・ラーニング」に関する研究

— 国立教員養成系大学・学部のシラバスの分析を通して —

今井 康好 ・ 森安 史彦 ・ 村松 敦
岩堂 秀明 ・ 住野 好久

本論文は、教員免許状の取得に必要な「教職の意義等に関する科目（以下、本論文では「教職論」とする。）」において「アクティブ・ラーニング」がどのような形態で、どのような内容で取り組まれているのかを明らかにすることを目的としている。研究対象を44の国立教員養成系大学・学部で開設されている教職論とし、WEBに公開されているシラバスを分析することとした。その結果、「アクティブ・ラーニング」を導入している大学は33校（75.0%）であった。主な実施形態としては「グループワーク」「フィールドワーク・省察」「プレゼンテーション・発表」「討論・ディベート」であった。主な内容としては「附属学校園等訪問とその省察」「学校教員の講演会・座談会」「自身の教育体験の省察・交流」「目指す教師像の探究」「現代の教育課題の検討」「模擬授業・場面指導」等であった。

Keywords：教職の意義等に関する科目，アクティブ・ラーニング，シラバス

1. はじめに—現状の概観と研究の目的・方法

(1) 教員養成教育における「アクティブ・ラーニング」の現状

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年8月28日）¹⁾が、「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」「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」を育成するために、「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」と提起して以来、大学教育へ「アクティブ・ラーニング」を導入することが推し進められている。

しかし、大学教育への「アクティブ・ラーニング」導入が順調に進んでいるのかと言えば、必ずしもそ

うではない。河合塾が全国の国公立大学の学科長を対象に行った調査²⁾によれば、2011年度から2015年度の間「アクティブ・ラーニング」の取組が「大きく進んだ」学科は、回答のあった1339学科の13.7%、「やや進んだ」は45.9%であり、「変化していない」学科が30.8%あった。また、国公立大学に限定すると、40.0%が「変化していない」であった。

このように、大学教育全体に対する「アクティブ・ラーニング」の導入はまだこれからという状況であるが、教員養成教育に対してはより積極的に「アクティブ・ラーニング」を推進していくことが求められている。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～」（2015年12月21日）³⁾は、「アクティブ・ラーニングの視点から学習・指導方法を改善していくために必要な力」を養成するために、「児童生徒の深い理解を伴う学習過程の理解や各教科の指導法の充実」とともに「教職課程における授業そのものをアク

タイプ・ラーニングの視点から改善」し、「教員養成課程における授業そのものを、課題探究的な内容や、学生同士で議論をして深め合うような内容としていくことも求められる」と指摘した。

では、教員養成教育において「アクティブ・ラーニング」は実施されているのか。国立教育政策研究所が2015年3月にまとめた「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～」⁴⁾では、教員養成教育に対する「アクティブ・ラーニング」の導入事例が7件取り上げられているが、「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」と述べている。そして、その原因を「教育実習をはじめとする、教員養成教育における（従来型）体験重視の教育観に基づくものである」と述べ、「既存の従来型の取組（教育実習、模擬授業等）との調整や、カリキュラム構成や課程認定上の問題も考慮しなければならない」ことや、「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」ことをあげている。しかし、教育実習等があるから他の授業科目は講義型のままでよいということにはならない。自らアクティブに学んだ経験のないものに、アクティブに学ぶことができる子どもの育成は困難だからである。

(2) 「教職の意義等に関する科目」の目標と内容

本論文では、教員養成教育において最初に履修される科目の一つである「教職の意義等に関する科目」（以下、本論文では「教職論」とする。）を取り上げる。この科目は、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年7月）⁵⁾において新設することが提案された科目である。同答申では「教職に関する理解の増進を含む適切な指導を通じ、教員を志願する者に『教師とは何か、教職とは何か』ということについて深く考察するきっかけを与えることをねらって、『教職への志向と一体感の形成に関する科目』（仮称、2単位）を新設する必要がある。この科目は、教職の意義、教員の役割・職務内容等に関する知識の教授や、自らの進路に教職を選択することの可否を適切に判断することに資する各種の機会の提供などを、主な内容とするものとする。このような趣旨にかんがみれば、この科目について、1年次配当の授業科目としたり、教育の本質・目標等に係る他の

『教職に関する科目』の授業と適切に内容調整しつつ有機的に関連を持たせたりするなど、履修方法等に適宜工夫を凝らす必要がある。また、この科目については、小・中学校等における教職経験が豊富で、特色ある教育活動を展開している教員による指導が効果的であると考えられる」とされた。この提案をふまえて、教育職員免許法施行規則に「教職の意義等に関する科目」として位置付いた⁶⁾。含めることが必要な事項は「教職の意義及び教員の役割」「教員の職務内容（研修、服務及び身分保障等を含む。）」「進路選択に資する各種の機会の提供等」である。

なお、教育職員免許法施行規則において2019年度より施行の「教職論」の内容は「教育の基礎的理解に関する科目」の中の「ロ 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校への対応を含む。）」に位置づけられている。また、同じく検討中の「教職課程コアカリキュラム」⁷⁾においては「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」ことをこの科目の全体目標とし、「(1)教職の意義」「(2)教員の役割」「(3)教員の職務内容」「(4)チーム学校への対応」の4項目を取り上げることが示されている。

教員養成教育において最初に履修されるこの「教職の意義等に関する科目」において、教員の役割は「知識を教え授ける役割」ではなく「主体的な学びをつくり出す役割」と理解することができるようにすることで、これに続く教員養成教育において「アクティブ・ラーニング」の視点を取り入れ、貫くことが容易になると考えられる。そして、その理解を深めるためにも、学生たちのアクティブ・ラーニングを通じた教職の意義、教員の役割・資質能力・職務内容等の学習が有効であろう。

しかし、この科目は「アクティブ・ラーニング」の導入には工夫が必要である。というのも、理解させようとする内容が基礎的で網羅的であるため、テキストに沿って教えがちで、一つの内容について時間をかけて学生がアクティブに探究する形態をつくりにくいからである。

(3) 研究の目的と方法

そこで本論文では、「教職論」において「アクティブ・ラーニング」がどのような形態で、どのような内容で取り組まれているのかを明らかにすることを目的としている。そのために、全国の44国立教員養成系大学・学部において教員養成課程の原則として1年次を対象として開講されている「教職論」のシラバスを収集し、それらを分析する。その際、「ア

「アクティブ・ラーニング」は、溝上慎一の定義に習い、「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」⁸⁾ととらえる。この定義は、「活動への関与」と「認知プロセスの外化」を条件としている。そこで、この2つの条件の有無で「アクティブ・ラーニング」が行われているかどうかを判断した。その際、「知識伝達型講義を聴く」ことを前提とし、その講義に対する質疑応答や講義内容を振り返らせる「レスポンスカード」の記入等は除外した。

2. シラバス分析の結果—「教職論」における「アクティブ・ラーニング」の実施状況—

(1) 「教職論」で「アクティブ・ラーニング」を導入している国立教員養成系大学・学部

44の国立教員養成系大学・学部において開設されている教員養成課程学生を対象にした「教職論」で、シラバスの分析を通して「アクティブ・ラーニング」の導入が認知できる大学は33校（75.0%）であった。その大学と授業科目名は表1の通りである。「教職論」を複数開講している大学・学部が多いが、そのうち一つでも「アクティブ・ラーニング」を導入しているものがあればカウントしている。

(2) 「アクティブ・ラーニング」の形態

「教職論」で取り入れられている「アクティブ・ラーニング」の実施形態を分類すると、「グループワーク」「フィールドワーク・省察」「プレゼンテーション・発表」「討論・ディベート」に区分することができる⁹⁾。

「グループワーク」は、グループで話し合うにとどまらず、調査をしたり、ロールプレイをしたり、レポートを作成したりするものである。

「フィールドワーク・省察」は、小・中学校など大学外に出かけて観察・調査したり、体験したりした上で、それを振り返って報告するものである。

「プレゼンテーション・発表」は、発表会において学習成果を発表するものである。

「討論・ディベート」は、意見の交換・交流を目的として、グループあるいは全体で自分の考えや経験を出しあって話し合うものである。

①グループワーク

グループで話し合うにとどまらず、調査をしたり、ロールプレイをしたり、レポートを作成したりしているのは18校あった。

例えば、宇都宮大学では学校見学及び文献調査を通して収集した情報を下に「目指す教師像」をグルー

表1 「アクティブ・ラーニング」の実施大学とその科目名

国立大学名	授業科目
弘前大学	教職入門
岩手大学	教職入門
宮城教育大学	教職入門
秋田大学	教職入門
宇都宮大学	教職入門
群馬大学	教師論
埼玉大学	教職入門
千葉大学	現代教職論
東京学芸大学	教職入門
新潟大学	教職入門
上越教育大学	人間教育学セミナー（教職の意義）
福井大学	教職入門（教育実践研究A—I）
山梨大学	現代教職論
信州大学	教育臨床入門
岐阜大学	教職論（教職トライアル）
静岡大学	教職入門I
愛知教育大学	教師論
三重大学	教職入門
京都教育大学	教職の研究
大阪教育大学	教職入門
奈良教育大学	教職入門/現代教師論
和歌山大学	現代教職論
広島大学	教職入門
山口大学	教職概論
鳴門教育大学	教職論
香川大学	教職概論
愛媛大学	教職基礎論
佐賀大学	教職概論
長崎大学	教職の理解
熊本大学	現代教師論
大分大学	教師学
鹿児島大学	教職基礎研究
琉球大学	教職入門

プでまとめて全体に発表する活動を、鳴門教育大学でも校外実習後に「教師の専門性：プロとは」についてグループで協議し全体発表する活動を行っている。福井大学では「協働学習」と名付けて「学年とコースの異なるチームで協働探究のテーマを決め、協働探究を重ねる。そのために個人レポートを持ち寄ってチームで議論し、その議論を踏まえてレポートを改訂する。それをふまえてチームレポートを作成する」といった活動を、大阪教育大学においても現代の教育課題について各グループで課題を決め、調べて発表する活動を行っている。長崎大学では模擬授業に取り組み、千葉大学及び愛知教育大学では保護者とのやりとりをロールプレイする活動に取り組んでいる。

表2 各大学の「アクティブ・ラーニング」実施状況

国立大学名	形態				内容					
	①	②	③	④	①	②	③	④	⑤	⑥
	グループワーク	フィールドワーク・省察	プレゼンテーション・発表	討論・ディベート	附属学校園等訪問とその省察	学校教員の講演会・座談会	自身の教育体験の省察・交流	現代の教育課題の検討	模擬授業・場面指導	目指す教師像の探究
弘前大学		○			○					
岩手大学	○		○					○		○
宮城教育大学		○			○					
秋田大学		○		○	○		○			○
宇都宮大学	○	○	○		○					○
群馬大学				○				○		○
埼玉大学				○				○		
千葉大学	○			○		○			○	
東京学芸大学		○			○					
新潟大学	○			○						○
上越教育大学	○		○			○		○		○
福井大学	○	○	○		○			○	○	
山梨大学	○		○				○	○		○
信州大学		○	○	○	○		○			○
岐阜大学		○			○					
静岡大学				○		○	○			○
愛知教育大学	○		○	○		○		○	○	
三重大学	○		○					○	○	
京都教育大学				○				○		○
大阪教育大学	○	○	○	○	○			○		○
奈良教育大学	○	○		○	○		○	○		○
和歌山大学	○			○		○	○			
広島大学		○			○					
山口大学	○		○	○		○	○			
香川大学			○	○		○	○			
愛媛大学				○						○
鳴門教育大学	○	○	○		○			○		
佐賀大学	○									○
長崎大学	○								○	
熊本大学				○				○		
大分大学				○						○
鹿児島大学	○	○	○		○					○
琉球大学	○	○			○					○
計	18	14	13	17	14	7	8	13	5	17

②フィールドワーク・省察

小・中学校など大学外に出かけて観察・調査したり、体験したりした上で、それを振り返って報告しているのは14校あった。該当する14校全てにおいて附属及び公立の学校園への参加・観察を行っている。特徴的なものとしては、附属学校での研究集会に参加する福井大学、学会に参加する大阪教育大学などがある。参加・観察の仕方などを指導する事前指導と、その振り返りを行う事後指導も位置付けている。

なお、岡山大学教育学部のように、1年次に別科目として参加観察実習を実施しているところもある。

③プレゼンテーション・発表

発表会においてグループワークの成果などを発表する活動を行っているのは、13校であった。グループワークに連続して取り組まれることが多いが、別途発表会の時間を設定し、自由に話し合うのではなく、これまでの学習の成果を全体に発表し、学習内容の共有を図っている。

例えば、上越教育大学では、指定された図書を読書後、内容の概要とそれに対する自分の考えをA4判2枚にまとめてクラスセミナーにて「5分間スピーチ」を行い、その後「教育問題と教師の在り方」と題した「討論会」を行っている。また、「弁論発表会」で自分の体験やこれまで学んできた内容を根拠に、教職に対する今の自分の考えを「私の目指す教師像」と題して記述して4分間以内で発表し、その後「弁論大会」では各クラス代表の発表を自分の考えと比較しながら聴き合う取組を行っている。山梨大学では「この授業では、学生がグループごとに取り組むプレゼンテーション演習と、授業者から提供する講義とを組み合わせて行います」と記されているように、授業の中において継続的にグループでプレゼンに取り組む活動が位置づけられている。大阪教育大学では、「現代の教育課題」についてグループで調査したことをパワーポイントにまとめて2週に渡って発表する時間を確保している。

④討論・ディベート

意見の交換・交流を目的とした討論は、上述した①～③の形態とも組み合わされて、多くの大学で行われているが、全体討論等の工夫をしている大学が17校あった。

特徴的な取組としては、愛知教育大学での「ワールド・カフェ」方式のグループ討論がある。すなわち、与えられたテーマについて各グループで議論し、次にその場に残る学生以外は他のグループへ移動し、そこに残っている学生から前の議論のサマリーを聞いた上でさらに議論を深め、これを何回か繰り返した後に、各グループに残った学生がまとめの報告を全員にするという方法である。

返した後に、各グループに残った学生がまとめの報告を全員にするという方法である。

(3)「アクティブ・ラーニング」の内容

では次に、どのような内容について「アクティブ・ラーニング」が取り組まれているのかを分析する。

「教職論」で取り入れられている「アクティブ・ラーニング」の主な内容には「附属学校園等訪問とその省察」「学校教員の講演会・座談会」「自身の教育体験の省察・交流」「現代の教育課題の検討」「模擬授業・場面指導」「目指す教師像の探究」がある。

①附属学校園等訪問とその省察

上述した「アクティブ・ラーニング」の形態の「②フィールドワーク・省察」に位置づいている、附属学校園等を訪問し、参観したことを振り返って学んだことを交流したり、グループでまとめて全体発表したりするといった内容のものである。

例えば、公立学校も附属学校も訪問する宇都宮大学や、授業の参観だけではなく、登下校指導、清掃指導、委員会活動、給食指導、運動会準備等の参観を行う鹿児島大学がある。

②学校教員の講演会・座談会

学生が学校を訪問するのではなく、学校教員が大学を訪問し、単に教員の職務内容などを講義するだけではなく、教員・学校の現状や教育実践等について話をし、それについて協議したりレポートを作成したりする内容のものである。

例えば、千葉大学では教諭から「学校現場と子どもの実際」について、養護教諭から「保健室の子どもの実際」について話を聞いて協議している。上越教育大学では「現代社会の中の学校－保護者・地域住民と教職員－」「学校が多職種構成であることの意義と課題」「教職と国際理解・異文化理解」というテーマの講演会を行ってから各クラスで協議している。愛知教育大学・和歌山大学・山口大学ではグループで教師にインタビューした上で、その内容をまとめて発表している。

③自身の教育体験の省察・交流

学生が自身の教育体験やこれまでに出会った教師について振り返り、交流するという内容のものである。

和歌山大学・香川大学では思い出の教師について語り合うが、秋田大学では受けてきた教育について語り合っている。

④現代の教育課題の検討

学生がグループワークの中で現代の教育課題について検討するという内容のものである。

例えば、福井大学では、チームでの協働学習において「公教育の課題に関わる文献・資料の検討」を

行っており、大阪教育大学では「現代の教育課題について」グループワークを行っている。

⑤模擬授業・場面指導

学生がグループワークの中で模擬授業や場面指導に取り組む内容のものである。

例えば、長崎大学では模擬授業を行い、福井大学では教育実習前に大学において行われる先輩の模擬授業に生徒役として参加する、また、千葉大学・愛知教育大学ではロールプレイを通じて保護者との関係を構築するための関わり方について取り上げている。

⑥目指す教師像の探究

学生が討論やグループワーク、プレゼンテーションの中で、目指す教師像について探究する内容のものである。

例えば、宇都宮大学での「グループ活動」、信州大学での「リフレクション演習」において行われている。

以上のような、「教職論」における「アクティブ・ラーニング」の実施状況を一覧にしたものが表2である。

(4) 多様な「アクティブ・ラーニング」を実施している「教職論」の概要

上述してきた「アクティブ・ラーニング」の形態・内容を組み合わせて、多様な「アクティブ・ラーニング」を実施している大学のシラバスをいくつか紹介したい。

①学校教育の実際の理解に焦点を置く宇都宮大学「教職入門」

宇都宮大学「教職入門」では、「教職に対する関心を深め、教員が学校で行っている仕事について理解をする」「子ども理解を深め、教職に対する意欲を喚起する機会とする」を授業の到達目標とし、次のような授業計画となっている。

第1回	ガイダンス
第2回	講話1（教育委員会が求める教師像）
第3回	講話2（幼稚園教諭の役割・幼児の実態・めざす教育）
第4回	講話3（小学校教諭の役割・児童の実態・めざす教育）
第5回	講話4（中学校教諭の役割・生徒の実態・めざす教育）
第6回	講話5（特別支援学校教諭の役割・児童生徒の実態・めざす教育）
第7回	全体活動1（講話振り返り）
第8回	学校見学1（公立小学校での観察・参加）
第9回	学校見学2（公立小学校での観察・参加）

第10回	学校見学3（附属小／中学校での観察）
第11回	学校見学4（附属小／中学校での観察）
第12回	グループ活動1（学校見学振り返り）
第13回	グループ活動2（文献からの学び）
第14回	グループ活動3（目指す教師像のまとめ）
第15回	全体活動2（総括：学びの共有）

第2～6回までは各校種の教諭の役割・子どもの実態・めざす教育についての講話を受けるが、第7回にはそれらの講話を振り返る学習活動を行うことで、「アクティブ・ラーニング」の機会をつくり出している。第8～11回は公立学校及び附属学校での学校見学を行い、第12回にそれを振り返る学習活動を、第13～14回に「目指す教師像」についてグループワークを行い、それを第15回に全体に対してプレゼンテーションし、学びを共有する学習活動を位置づけている。

教職論に含むことが求められている事項のうち、「教員の職務内容（研修、服務及び身分保障等を含む。）」に関する内容が、シラバス上は十分位置づけられていないように見えるが、学校教育活動の具体に触れ、ワークや討論を通じて主体的に学べるカリキュラムとなっている。

②多様な学習形態・集団を組み合わせる上越教育大学「人間教育学セミナー（教職の意義）」

上越教育大学「人間教育学セミナー（教職の意義）」は「教師という職業の喜びとその責任の大きさの自覚、教育に関わる諸課題の理解等を通して、教職への確かな決意を促すことにそのねらいがあり」、この科目では、皆さん自身の主体的な学習を前提とし、積極的に自己の考えを表出しつつ相互に議論しながら学びを深めていくために、小集団単位でのセミナーと全体セミナーを組み合わせる展開して」いくシラバスとなっている。

第1回	全体ガイダンス、クラスセミナー
第2回	新入生合宿研修 クラス討議事前企画
第3回	教職キャリアファイル説明会
第4回	講演会①「現代社会の中の学校－保護者・地域住民と教職員－」
第5回	クラスセミナー（講演会①を聞いて、各クラスで協議する。）
第6回	講演会②「学校が多職種構成であることの意義と課題」
第7回	クラスセミナー（講演会②を聞いて、各クラスで協議する。）
第8回	指定読書後の討論会①（大村はま「教えるということ」を読んで）

第9回	講演会③テーマ「教職と国際理解・異文化理解」
第10回	クラスセミナー（講演会③を聞いて、各クラスで協議する。）
第11回	指定読書後の討論会②（各クラスの選択図書を読んで）
第12回	クラスセミナー（クラス弁論大会）
第13回	弁論大会（学部生代表による発表）
第14回	弁論大会（免P生代表による発表）
第15回	教職キャリアファイルの入力，人間教育学セミナーの総括

第4～11回は、全体での講演会とそれを聞いてのクラスでの協議が組み合わされて実施されている。また、その間に指定図書を読んでの討論会が2回あり、第12～14回は目指す教師像についてのクラス及び全体での討論する弁論大会となっている。

多様な学習集団で、多様な内容について、多様な「アクティブ・ラーニング」の形態で主体的に学べるカリキュラムである。

③学び合うコミュニティづくりを図る福井大学「教職入門（教育実践研究A-I）」

福井大学「教職入門（教育実践研究A-I）」は、「新しい時代に向かう学生が協働研究し、教師を目指すうえで不可欠となるコミュニティをつくる」ことを考え、「学習の専門職として生涯にわたって学び続ける土台を築く」と「実践コミュニティの一員として、他者と協働し、他者や自身の実践から学ぶ」ことを到達目標とし、通年で開講されている。

第1回	オリエンテーション（学年別・クラスター別）
第2回	チームでの協働学習—公教育の課題に関わる文献・資料の検討（1）
第3回	チームでの協働学習—公教育の課題に関わる文献・資料の検討（2）
第4回	講義「教職とは何か」（1）
第5回	講義「教職とは何か」（2）
第6回	教科専門学習個人誌（4年生）報告会への参加
第7回	附属学校研究集会への参加
第8回	研究集会の振り返り
第9回	「授業を考える」（1）—模擬授業への参加
第10回	「授業を考える」（2）—模擬授業への参加
第11回	e-ポートフォリオ説明会
第12回	「授業を考える」（3）—模擬授業への参加
第13回	「授業を考える」（4）—模擬授業への参加
第14回	模擬授業の振り返り

第15回	前期のまとめ
第16回	オリエンテーション（学年別・クラスター別）
第17回	チームでの協働学習—教育実習の振り返りを支える
第18回	講義「子どもの発達と学習」
第19回	講義「授業におけるコミュニケーションについて」
第20回	講義「学校経営とは何か」
第21回	チームでの協働学習
第22回	附属学校での研究大会への参加
第23回	教科学習個人誌（3年生）報告会への参加
第24回	附属学校での研究集会への参加
第25回	チームでの協働学習—探究の振り返りと公開クロスセッションの準備
第26回	チームでの協働学習—探究の振り返りと公開クロスセッションの準備
第27回	（シラバスにデータなし—引用者—）
第28・29回	公開報告会（公開クロスセッション）への参加
第30回	1年間の振り返りと今後の展望を探る

「公教育の課題に関わる文献・資料の検討」を行うグループワークから始まり、附属学校に出かけて研究集会に参加したり、教育実習前に大学において行われる先輩の模擬授業に生徒役として参加したり、「学習個人誌」（いわゆる、学習のポートフォリオのようなもの）報告会に参加したり、グループで決めた協働探究のテーマについて個人レポートを持ち寄ってチームで議論し、その議論を踏まえてレポートを改訂し、それをふまえてチームレポートを作成し、最終的な報告書をクロスセッションで活用するといった多様な学習活動が取り組まれている。

なかでも、3・4年生の「学習個人誌」報告会や模擬授業に参加するといった、学年を越えて学び合う機会を設けているのは特徴的である。

3. 「教職論」において「アクティブ・ラーニング」に取り組むために

(1) 1年次参加観察実習と「教職論」との結合

入学直後の、教職に就こうとする高いモチベーションを維持し、高い教員就職率を確保することは教員養成系大学・学部において欠かせないことである。そのため、1年次の教員養成カリキュラムを教育実践に触れられるように改善する動きが広がっている。本研究においても7割を超える「教職論」が「アクティブ・ラーニング」に取り組んでいることが明

らかになった。

とりわけ、学校園への参加観察実習をこの科目の中に位置づけている大学が14大学あった。1年次の教員養成カリキュラムを改善する中で参加観察実習を実施している大学は多いが、それを単独の実習科目としてではなく、「教職論」の中に位置づけて実施している。1年次の参加観察実習は、実践的な指導力を育成することではなく、学校における教師の仕事や子どもに触れることを通して学校教育の現実や教師の役割を知ることや学校種の違いによる子どもの発達の違いを知ること、そして、教育を受ける立場から教育を行う立場への視点・姿勢の転換を促し、教員になろうとする意欲と自覚を高め、自己課題を明確にするといったことを目指している。このような1年次の参加観察実習の目標設定は、「教職の意義及び教員の役割」「教員の職務内容（研修、サービス及び身分保障等を含む。）」「進路選択に資する各種の機会の提供等」という内容をもつ「教職論」との間に高い親和性があるため、「教職論」の中に参加観察実習が位置づけることは合理性があり、そうすることで参加観察実習と「教職論」の双方の質を高めることができる。

また、参加観察実習を別科目として実施するとしても、参加観察実習の事前指導として何をどう見てくるのかを考える内容や、参加観察実習で学んだことを振り返り、その経験をもとに学校教育の課題や目指す教師像の探究をする事後指導を「教職論」に位置づけることができる。

このように参加観察実習というフィールドワークと、その経験を省察し交流しレポートにまとめる「教職論」とが結びつくことで、「アクティブ・ラーニング」の質を深めることができるのである。

(2) 全体講義とグループ活動と個別学習との結合

「教職論」の中で「教職の意義及び教員の役割」「教員の職務内容（研修、サービス及び身分保障等を含む。）」等について、担当教員やゲストの学校教員が講義を通して一斉教授することがあるが、それだけでは学生の「アクティブ・ラーニング」を引き起こすことも、学習成果を上げることもできない。そこで、全員を対象とした講義・一斉教授の後に、その講義について学んだことや考えたことを個別に整理し、それをグループで交流したり協議したりする活動、さらにそれをまとめて全体にプレゼンテーションする活動を位置づけることで、「アクティブ・ラーニング」にすることができる。

このように、従来型の全体講義を通じた情報提供を残しつつも、学生が主体的に考えながら学び取り、学んだことを言語化し、外化できるような時間を確

保することで「アクティブ・ラーニング」をつくり出すことができる。これを実現するために大学教員は、グループでの活動や全体での討論や協働をコーディネートする力量を高めることが求められる。

また、学生が獲得すべき情報や知識について全体講義を通じて大学教員等が説明しなくても、テキストを読みさえすればそれらが獲得できるようなテキストの作成も必要である。こうしたテキストを活用することにより、大学教員等による講義の時間を削減し、学生がアクティブに学ぶ時間をつくり出すのである。

(3) 課題意識の醸成による主体的な学びの喚起

「教職論」において「アクティブ・ラーニング」を豊かにつくり出すには、学生が主体的に学びたくなるような状況をつくり出すことが必要である。そのために、「目指す教師像」を探究しながら、それに向けての自己の教育実践力養成に向けた課題を明らかにする学習や、現代の教育課題を探究しながら、その解決・改善に向けた自己の教育実践研究課題を明らかにする学習が取り組まれている。このような自己課題を明らかにする学びは、当事者意識を持って、意欲的に学ぶ態度をつくり出し、何のために学ぶのかを意識した見通しのある学びをつくり出し、学びの質を深めることになる。

学生に課題意識をつくり出すには、自分自身の受けてきた教育や出会ってきた教師について振り返ること、参加観察実習や学校教師の講話等や優れた教師が書いた文章やTVドラマの視聴を通して学校教育や教師・子どもの実態に触れること、そして、現代の教育課題に関する論文等を読み込むこと等が行われている。大学教員には、学生の課題意識を喚起するような優れた教材を開発する力量が求められているのである。

4. おわりに

本研究は、国立教員養成系大学・学部の「教職論」において行われている「アクティブ・ラーニング」について、各大学のシラバスを分析することによって明らかにしようとしたものであった。その結果、多くの大学において様々な方法と内容で「アクティブ・ラーニング」が実施されていることが明らかになった。

しかし、本研究はあくまでもWEBに公開されているシラバスを対象としたものであり、シラバスからは実施形態と方法が正確には読み取りにくいものがあつた。そうしたものについては、シラバス以外のWEBでの公開情報を追加情報として得ながら分析したものもある。近年、シラバスの記載内容が詳

細化してきてはいるにもかかわらず、こうした状況も見られる。現在、大学教育全体における「アクティブ・ラーニング」の充実が求められているため、シラバスに「アクティブ・ラーニング」に関する情報を記述するところも増えてきている。例えば、岐阜大学では「能動的学習」の欄があり、「討論やプレゼンテーションなど、学生による対話や発表」「フィールドワーク、インターンシップ、ものづくり等の体験型学習」「図書館やラーニングコモンズなど、教室以外の場所を活用」「ゲストスピーカーの招聘」「AIMS-Gifuを活用した授業と学習支援」「レポートの添削や提出物の返却」「その他」から該当するものをチェックするシラバスに、京都教育大学では「アクティブラーニングに関する情報」を記入するシラバスに、山口大学では毎回の授業に「AL（アクティブ・ラーニング）欄に関する注」を付けることになっており、【A:グループワーク】【B:ディスカッション・ディベート】【C:フィールドワーク（実験・実習、演習を含む）】【D:プレゼンテーション】【E:振り返り】【F:宿題】から選択する形式のシラバスに、鹿児島大学では「その他」欄にアクティブ・ラーニングの形態・授業回数等を記入するシラバスになっている。また、「授業の具体的な進め方」「学習方法・学習上の注意」といった欄に、「アクティブ・ラーニング」に関する内容が記述されているシラバスは多い。

また、もしかすると、シラバスに示されているものと実際に行われているものとの間に齟齬があるかもしれない。今後、「アクティブ・ラーニング」が広がるにつれて、学生が見通しを持って主体的に学んでいくための手がかりとしてシラバスが果たす役割は大きくなることが予想される。学生に学習の見通しを与えるシラバスにしていくために、シラバス作成者の努力が求められる。

最後に、本研究を通して全国の国立教員養成系大学・学部の「教職論」は、各大学・学部の創意工夫によって創造的かつ多様にカリキュラムが開発され、実践されていることが明らかとなった。こうした各大学・学部の主体的な取組が今後継続されることを期待したい。というのも、今年度に示された「教職課程コアカリキュラム」が各大学・学部の主体的な取組を抑制する方向に導きかねないからである。「教職課程コアカリキュラム」では、「教職論」において「教職の意義」については「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」ことを、「教員の役割」については「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」ことを、「教員の職務内容」については「教員

の職務内容の全体像や教育公務員に課せられる服務上・身分上の義務を理解する」ことを、「チーム学校への対応」については「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」ことを目標としている。このように「理解する」ことを目指すとき、「アクティブ・ラーニング」は多様に展開しにくい。「教職論」を担当する大学教員が、「教職論」のカリキュラムについてアクティブ・ラーニングできるような環境が求められるのである。

<注および文献>

- 1) 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年。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)
- 2) 河合塾「2015年度大学のアクティブラーニング調査『大学のアクティブラーニング－導入からカリキュラムマネジメントへ』」2016年。(http://www.kawai-juku.ac.jp/research/unv/pdf/2015_houkokusho.pdf)
- 3) 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～」2015年。(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm)
- 4) 国立教育政策研究所「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～」2015年。(https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h26/3-8_all.pdf)
- 5) 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年。(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm)
- 6) 「教職への志向と一体感の形成に関する科目」が「教職の意義等に関する科目」に変更された背景について藤原幸男は『「教職への志向と一体感の形成に関する科目」については、『一体感』についての疑義がだされ、『これがそのまま省令等に表現されると、極めてわかりにくいということになりまして、担当する方も困るのではないのではないのでしょうか』という中野光日本教師教育学会会長の国会（衆議院文教委員会）参考人発言も影響」しているのではないかと指摘している。藤原幸男『「教職の意義等に関する科目」の実践的研究－教職像・教職志望を中心に－』『琉球大学

- 教育学部紀要』第60集, 2002年, 143-144頁。
- 7) 文部科学省「教職課程コアカリキュラム(案)」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryu/_icsFiles/afieldfile/2017/07/20/1387656_08.pdf)
- 8) 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年, 7頁。
- 9) 「アクティブ・ラーニング」の実施形態の分類は,

注2) の河合塾の調査における5分類, すなわち, 「グループワーク」「ディベート」「フィールドワーク」「プレゼンテーション」「振り返り」のうち, 「知識伝達型講義を聴く」ことを前提とした「振り返り」を除外したものである。なお, 「フィールドワーク」の「振り返り」を行っている場合は「フィールドワーク」にカウントしている。