

第Ⅲ部

法政大学教職課程センター 若い教師の集い・シンポジウム報告

第3回「法政大学若い教師の集い」開催報告

一日時：令和元年8月23日（金）18:30～20:30—

法政大学教職課程センター市ヶ谷相談指導員 戸塚 吉彦

はじめに

今年の夏は例年以上に梅雨が長引き、気象庁は7月29日にやっと梅雨明けを発表しました。これは例年より8日、梅雨明けが早かった昨年より約1ヶ月も遅いものでした。この間は、それほど高温になることはなく、湿気さえ我慢すれば過ごしやすい毎日でした。

梅雨明け後は遅れを取り戻すかのように、一気に猛暑がやってきました。そのような暑さの中、8月23日（金）夕方から、第3回「法政大学若い教師の集い」を市ヶ谷キャンパス富士見坂校舎3階の教職課程実習室で開催しました。

出席者は若い教師の皆さんが10名（参加申込みは12名でしたが、当日2名が公務で欠席）、大学側は教職課程センター長の高野良一先生をはじめ5名、合計15名の参加でした。参加した若い教師の内訳は、公立高等学校4名、公立中学校2名、公立小学校2名、私立学校2名でした。

1 「法政大学若い教師の集い」開催の経過

「法政大学若い教師の集い」は2年前に始まりました。当時、第1回目の開催に向け、3キャンパス共通メールで発信されたメールには、“法政大学教職課程センターより、卒業生の皆さんにお呼びかけです。

法政大学に教職課程センターが出来て5年が経ち、現在沢山の卒業生が教職に就いております。この度、この5年間に法政大学を卒業されて教職に就いた方々を対象に、初めての企画として「法政大学若い教師の集い」を行います。若い教師の皆さんで集まり、大学時代の思い出や今の仕事のやりがいや悩みなど、ざっくばらんに交流したいと思っております。”とあります。それまで法政大学にはなかった、教育現場で頑張っている卒業生の皆さんの横の繋がりを創りたいという趣旨で始まったのがこの集いです。

第3回となる今年度については、3月と6月の教職課程センター運営委員会における検討を経て、市ヶ谷教職課程センターが中心となり呼びかけと運営をすることになりました。

2 第3回「法政大学若い教師の集い」当日の様子

当日、定刻の18:30、高野先生の御挨拶をいただき、その後一人ひとりの自己紹介で始まりました。

集いの大半は若い教師の皆さんに、自由に意見交換をしていただきました。今回は、「頑張って取組んでいること」「やりがい」「保護者・地域との連携・対応」「困っていること、悩み」「こんな場合はどうしたらいいの」「管理職について」「教員としてのライフプラン」などを参考テーマに挙げました。

- ・夏季休業期間中、野球部の指導に頑張って取組んでいます。校長先生も激励をしてくださり、やりがいがあります。
- ・新規採用1年目の昨年度は子どもたちとのコミュニケーションのとり方や指導について、校長先生から指導を受けるなど悩むことがあった。今年度はその反省をもとに見直しをして取組んでいて、成果が出ていると実感しています。
- ・学習への意欲が低い生徒が少なくなく、どのように指導を工夫していけばよいか悩んでいる。
- ・事務処理について、副校長からの指導が若手教員へと、ベテラン教員へとでは求められるレベルが違いすぎ、納得できないこともあります。

など、様々な意見や悩みが報告されました。意見の合間には高野先生や相談指導員の皆さんからアドバイスや激励の言葉がありました。あっという間に予定された時間となり、次年度の再会を約して第3回「法政大学若い教師の集い」を閉会しました。

3 まとめ

回を重ねるごとに、少しずつ若い教師の参加者数が増えてきています。今後は、メールでの周知方法など、改善すべきことがあれば見直しをして、より盛会となるよう工夫をしていくことが求められます。スタート当初の目標である横の繋がりを太くすることが、法政大学教職課程の発展にプラスになります。

法政大学教職課程センター主催 シンポジウム

法政大学の教職課程を語る

— 教職課程は何をめざすのか 授業をどうつくっていくのか

教職課程にたずさわる皆様と語り合う会 —

日 時：2019 年 10 月 18 日（金） 18：00～20：30（開場 17：30）
会 場：法政大学市ヶ谷キャンパス 外濠校舎 6 階 S 601 教室

<プログラム>

開会挨拶：高野 良一（法政大学教職課程センター長
法政大学キャリアデザイン学部教授）

<講演 1> 「資質・能力の育成と教職課程における授業づくり」
松尾 知明（法政大学キャリアデザイン学部教授）

<講演 2> 「アクティブラーニング型の授業をデザインする」
天野 一哉（星槎大学教授）

<講演 3> 「相互参加型の授業デザインと評価」
— 100 分授業、11 段階評価を踏まえて —
田澤 実（法政大学准教授）

閉会挨拶：児美川 孝一郎（法政大学教職課程委員会幹事
法政大学キャリアデザイン学部教授）

司 会：遠藤 野ゆり（法政大学キャリアデザイン学部准教授）

資質・能力の育成と教職課程における授業づくり

法政大学キャリアデザイン学部教授 松尾 知明

はじめに

技術革新を背景に、社会の質的な変化が進行しています。変化の激しい予測の困難な社会が到来する中で、私たちに必要とされる資質・能力も大きく変わってきました。こうした新しいニーズに対応するため、教育のあり方の革新が求められており、コンピテンシーに基づく教育改革が世界的な潮流となってきました。

教師教育においても、新たな教育を実現するために、「教師が何を知り、何ができるようになるべきか」といった教師に求められるコンピテンシーを定義して、その育成に向けた教育改革が進められています。ここでコンピテンシーとは、知識やスキルだけではなく態度を含んだ人間の全体的な能力のことをいいます。

本発表では、このような教育改革を概観することを通して、これからの教職課程をどのようにデザインしていけばよいのか、授業づくりをいかに進めていけばよいのかについて考えたいと思います。

1. なぜ、コンピテンシーが求められるようになっていくのか？

まず、コンピテンシーがどのような理由で注目されるようになり、その育成が必要になってきたのでしょうか。

(1) 知識基盤社会の到来と人的資源への関心の高まり

一言でいうと、知識基盤社会の到来により、知識の創造と活用ができる人材が求められるようになってきたことが挙げられます。現在、ビッグデータをもとに判断を行う人工知能（Artificial Intelligence: AI）の進化やインターネットでモノがつながる IoT（Internet of Things）の発展など、繰り返される技術革新によって、第4次産業革命とも称される時代になっています。今後10年～20年程度で、半数近くの仕事が自動化され、2045年には人工知能が人類を超える「シンギュラリティ」に到達するなどと言われています。政府はまた、めざすべき未来社会として、超スマート社会 Society 5.0 を提唱したりしています。私たちの社会や生活は、今後とも急速に変貌を遂げていくことが予想されます。

今日にみられるような社会の質的な変化が、意識されるようになったのは、1980年代後半です（OECD、

1998）。経済を支えるものとして、技術革新をもたらす人的資源が注目されるようになりました。経済発展に果たす知識や技術の重要性が明らかにされるようになり、知識が社会のあらゆる領域で重要な役割を果たす知識基盤社会の到来が認識されるようになったのです。

こうした人的資源への関心の高まりを背景に、1980年代後半から1990年代になると、諸外国において新しい経済に対応するために、職場で必要とされるコンピテンシーを明らかにして、その定義を試みようとする国家的な調査研究が進められていきました。アメリカにおける SCANS プログラム、イギリスの国家スキル委員会による大規模な調査、オーストラリアのメイヤー委員会による調査研究などがその例です（松尾、2016a）。人的資源として、それぞれの職種でどのような知識をもち、何ができることが必要であるのかが問われるようになったといえます。

(2) リテラシーからコンピテンシーへ

このような社会的なニーズの変容に伴い、求められる能力も変化してきました（松尾、2016）。1980年代には、リテラシーの概念において、読み書き能力から情報処理能力への質的な展開がみられるようになりました。リテラシーの調査と言えば、それまでは名前が書けるか、小学校3年生の国語の問題が解けるかなど、簡単な読み書きを問う問題が使われていました。それが、1980年代の半ばになると、社会で求められる能力が高度化していく中で、リテラシーが人間の高次の情報処理能力を測定するものへと変わっていきました。読み書きできるかどうかではなく、どのようなリテラシーがあるのかといったその中身や水準が問われるようになったのです。

それがさらに、リテラシーからコンピテンシーへと展開することになりました。情報処理能力としてのリテラシー能力は、知識だけではなく、スキル、さらに態度を含んだ人間の全体的能力としてのコンピテンシー概念へと展開していきました。何ができるかが問われるようになると、情報処理能力だけでは十分ではなく、私たちのもつ態度や価値観、感情といったものが重要な役割を果たすことになります。例えば、積極的に取り組む、粘り強い、リスクをとる、失敗から学ぶといった態度は、何かがうまくできることに影響しています。こうした理由から、知識やスキルだけではなくこうした

態度を含む人間としての全体的な能力としてのコンピテンシーの測定が試みられるようになってきたのです。

2. どのような教育改革が進展しているのか

では、社会の質的な変容が進む中で、どのように教育改革が進展してきたのでしょうか。コンピテンシーの育成をめざした教育改革の国際的な展開についてみていきたいと思います。

(1) 人的資源の開発と教育改革の展開

人的資源への関心の高まりは、経済に果たす教育の役割の再考へとつながっていきました。職場や社会で必要な能力が再定義され、新しい経済に対応する人材の養成のためにまず、職業教育の見直しが進められていきました (Kearns, 2001)。また、変化の激しい社会に対応して生涯にわたって学び続ける必要から生涯教育が注目を集めるようになり (OECD, 1996b)、学習社会の概念も提唱されました (Secretary of State or Education and Employment, 1998)。

これらの動きはさらに、高等教育から初等中等教育へと教育の全体に広がり、コンピテンシーの育成の視点から教育システムを抜本的に改革することが多くの国々で主要な国家戦略の一つとなっていくこととなります (松尾, 2015)。

例えば、初等中等教育における教育改革では、1990年代半ばから2000年代にかけて、コンピテンシーに基づく教育改革が世界的に展開していきました。求められるコンピテンシーが定義され、教育スタンダードやナショナルカリキュラムを開発する教育改革が進められていきました。とくに2000年代になると、生きて働く力の育成をめざしたOECDのキー・コンピテンシーや21世紀型スキルなどの資質・能力の育成をめざした議論がさかんになる中で、コンピテンシーを育成する教育改革が国家戦略として多くの国で取り込まれるようになったのです。

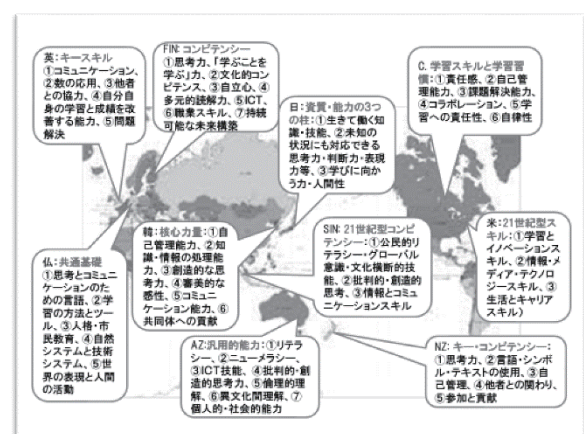


図1 諸外国で育成がめざされているコンピテンシー

(2) 教師教育改革の世界的潮流

コンピテンシーに基づく教育改革は、教師教育においても展開していくようになります。教師に求められるコンピテンシーが問われるようになり、資質・能力スタンダードの開発がアメリカやイギリスで開発されるようになりました。とくに2000年代以降になると、教育の成果に果たす教師の力量の重要性が明らかになる中で、スタンダードに基づく教師教育が国際的な流れとなっていきました (大杉, 2017)。

このような諸外国の教師教育改革に対応する形で、日本の教師教育においても資質・能力に基づく教育改革が展開しています。例えば、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 (答申)」(平成27年12月21日)では、教員がキャリアステージに応じて身に付けるべき資質や能力の明確化のため、「教員育成指標」の整備が進められるようになりました。また、養成レベルでは、教職課程の編成に当たり参考とする指針として、教職課程コアカリキュラムの整備と運用が進められています。

3. 大学の教職課程をどうデザインしていくのか？

では、これまで述べたようなコンピテンシーに基づく教育改革が展開するなかで、大学では、教職課程をどのようにデザインしていけばよいのでしょうか？

教職課程では、何を知っているかではなく、知識を活用して何ができるのかといった社会で生きて働く力を育成することのできる教師の養成がめざされています。そのために、「教師が何を知っていて、何ができるようになるべきか」をもとに教師の資質・能力スタンダードを設定する動きが進行しています。さらに、こうした資質・能力の育成をめざしたスタンダードに基づく教育システムの構築が進められており、インプット管理からアウトプット管理への転換が進んでいます。

具体的には、以下のようなスタンダードに基づく教育改革の手順に従って、教育課程がデザインされていきます。

- (1) 育みたいコンピテンシーを明確にし、スタンダードをつくる。
- (2) スタンダードに対応した評価体制をつくる。
- (3) スタンダードに基づく教育システムを構想し、運用する。

第一段階が、コンピテンシーの設定とスタンダードの開発です。育みたい教師像をイメージして、どのようなコンピテンシーが必要であるのかを明確にし、目標

の構成要素とその達成レベルを設定することになります。そのためにまず、コンピテンシーを育成するための内容スタンダードを設定します。次に、目標の達成状況を捉えるパフォーマンス・スタンダードを設定します。このような内容スタンダードやパフォーマンス・スタンダードが、教育課程をデザインしていく際の基本的な目標や規準（基準）の役割を果たすことになります。

第二段階が、評価体制の構築です。スタンダードが設定されると、次に、それにリンクした評価の枠組みや手続きを整備することが必要になります。パフォーマンス評価の活用など、スタンダードが達成されたのかどうかを把握するための方策が整備されます。

第三段階が、教育システムの構築です。目標と規準（基準）としてのスタンダードを設定し、それに基づく評価体制が設計されると、スタンダードに基づく教育システムを構想し、実際にそのシステムを動かしていくことになります。そのためには、これらの枠組みをもとに教育課程のカリキュラムの全体をデザインし、新しいカリキュラムを動かすためにスタッフの力量形成や研修を行います。これらの準備を進め、カリキュラムを実際に実施して、PDCA のサイクルを回していくことになります。

以上のように、(1)(2)(3)の手順にしたがって教職課程がデザインされ、運用されることになります。

4. 授業づくりをどう進めていくのか？

では、教職課程において、コンピテンシーを育てるために、授業をどのようにつくっていけばよいのでしょうか。その基本的な考え方と事例を示したいと思います。

(1) 授業づくりの基本的な考え方

コンピテンシーを育てる授業づくりの基本的な方向としては、一言でいうと、teaching から learning へのパラダイム転換が求められているといえます。目標・内容・方法・評価の観点から考えてみると、表 1 のようになります。

教育の目標については、コンテンツからコンピテンシーへの転換で、知識を活用して何ができるのかが問われるようになります。教育の内容については、学校知識から真正な知識への転換で、実生活や実社会で活用できるリアルな知識を学んでいくことになります。教育の方法については、教授からアクティブラーニングへの転換で、高次の知的な操作を伴う深い学びをめざすことになります。教育評価については、テスト評価から真正の評価への転換で、生徒の作業実績やパフォーマンスを捉えるために、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価などが実施されることになります。

表 1 Teaching から Learning への転換

	目標	内容	方法	評価
Teaching	コンテンツ知識の習熟	学校知識 二次資料、教科書	情報の伝達	テスト 総括的評価
Learning	コンピテンシー 真正の学力	実生活・ 実社会の 知識、一次資料、 多面的な教材	アクティブラーニング 探究、協調学習	真正の評価 形成的評価の重視

(2) 授業のデザイン

資質・能力を育む授業をデザインするにあたっては、「逆向き設計」が効果的な方法として注目されています。

逆向き設計とは、目標を設定し、評価を考え、その後に、指導を構想するといった学びをデザインする方法です。学生にどのような力を身につけさせたいのか考えて目標を設定し、次に、その目標が実現されたのかどうかを判断するための評価について考えます。最後に、そのような目標を達成したパフォーマンスができるには、どのような指導をすればよいのかを考え、指導の手立てを構想します。このように、評価と指導の順序が逆転しているため、逆向き設計と呼ばれます。

逆向き設計における評価では、パフォーマンス課題が設定されます。パフォーマンス課題は、リアルで、オープンエンドで、学ぶ意味がわかるような課題です。その設定の手順としては、第一に、目標を達成した学生のパフォーマンスを明確にイメージします。どのようなことを、いかなるレベルでできるようになることが求められるのかを学生の具体的な姿としてイメージするように留意します。第二のステップとして、イメージした学生の姿が引き出されるようなパフォーマンス課題のシナリオをつくります。

授業のデザインにあたっては、授業を通して育てたい具体的な学生の姿をイメージしながら、そうしたパフォーマンスを可能にするようなアクティブラーニングとしての主体的な学びを構想します。資質・能力を育てるには、「なるほど」と心から納得のいくような深い学びを実現していくことが重要になってきます。そのためには、チョーク&トークの教師主導型の受動的な学びから、学生参加型、学生主導型のアクティブラーニングへの転換が必要になってきます。その際、学生が単に活発に活動するだけでは不十分で、いかに深い学びを実現できるかがポイントとなります。

(3) 授業デザインの事例

ここでは、教職課程において筆者が実践している授業デザインの事例を 3 つ挙げたいと思います。

1 つ目は、創造的問題解決のためのグループワークの事例です。まず、授業のねらいを踏まえ、パフォーマンス課題として、中学校の教師になったと仮定して、生徒が心からやってみたいような総合的な学習の時間の年間計画を考えるとといった文脈と目標を設定します。

学習活動の手順としては、まず、グループでブレインストーミングをして総合的な学習の時間で実施する活動のアイデアをできるだけたくさん考え出す活動（拡散的思考）をして、次に、KJ 法を使ってそれらのアイデアを構造的にまとめる活動（収束的思考）をし、最後に、行動のための結論（意志決定）を導く活動として年間計画を立案します。このように、拡散的思考、収束的思考、意志決定といった手順で、グループワークをデザインすることで創造的な問題解決を進めていくことができます。

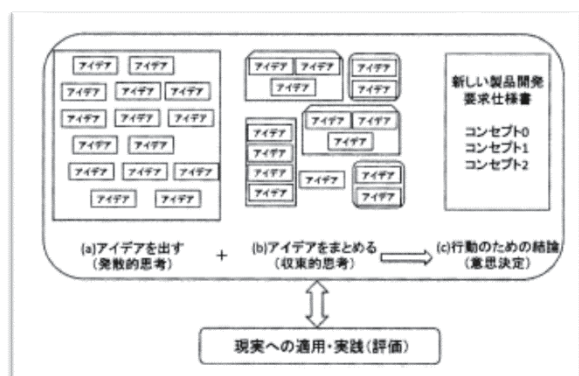


図2 創造的問題解決のためのグループワーク
(出典) JAIST 知識科学研究所、45 頁。

2 つ目は、知識構成型ジグソー法というやり方の事例です。パフォーマンス課題として、教育実習の初日に、先生方を前にして、自分がめざす学びについてのスピーチをするといった文脈と目標を設定します。

学習活動の手順としては、エキスパート活動、ジグソー活動、クロストーク活動の順番で進めていきます。まず、エキスパート集団に分かれ、3つの教育の目的について資料をもとにその内容を理解して、集団で検討し合い担当する教育の考え方についてのエキスパートになります。次に、ジグソー集団に移動し、それぞれを担当するエキスパートが担当した教育の考え方について解説し、それらの教育の考え方を相互に比較して、重要だと思う順番を考えるという活動を行います。そして、クロストーク活動では、グループで出た意見をクラス全体で発表して話し合います。最後に、話し合ったことをもとに、自分のめざす学びについて考えるパフォーマンス課題を行います。このように、知識構成型ジグソー法は、エキスパートとしての役割を設定して、ジグソー活動を行うことで、すべての学生が責任をもって主体的に話し合い活動に参加することができます。

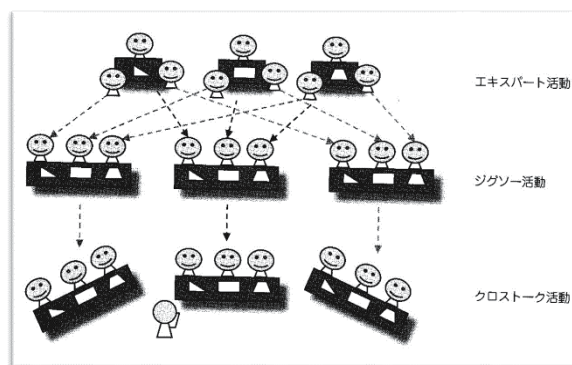


図3 知識構成型ジグソー法

3 つ目は、ディベートというやり方の事例です。パフォーマンス課題として、教師となったと仮定し、校内の研修会において、自分のめざしているカリキュラムのデザインについて意見を述べるといった文脈と目標を設定します。

授業では、まず、経験カリキュラムと教科カリキュラムといったカリキュラムをデザインする2つのやり方を比較しながら、それぞれの利点や欠点を学びます。その後に、グループに分かれ準備を行い、ディベートを行います。ディベートの論題は、「経験カリキュラムの方が、教科カリキュラムよりもすぐれている」とします。経験カリキュラムと教科カリキュラムの利点や欠点について学んだことをもとに、自分たちの考えをまとめ、作戦を練り、以下の手順に従ってディベートを実施します。このように、ディベートという手法を用いて議論を戦わせることで、カリキュラムをデザインする2つのやり方についての深い理解を促すことができます。

ディベートの手順

- | | | |
|----------|-------|-----------------------------|
| ①賛成派側立論 | 60 秒 | 賛成派側の主張を述べる。 |
| ②反対派側立論 | 60 秒 | 反対派側の主張を述べる。 |
| ③グループ会議 | 120 秒 | 相手の主張を聞いて質問を考える。 |
| ④反対派側質疑 | 90 秒 | 質問をして、自分たちに有利になるような回答を引き出す。 |
| ⑤賛成派側質疑 | 90 秒 | 質問をして、自分たちに有利になるような回答を引き出す。 |
| ⑥グループ会議 | 120 秒 | 議論を整理して、自分たちの主張を再構成する。 |
| ⑦反対派最終弁論 | 60 秒 | 自分たちの主張が説得力のあることを述べる。 |
| ⑧賛成派最終弁論 | 60 秒 | 自分たちの主張が説得力のあることを述べる。 |

授業づくりにあたっては、以上のように、目標をパフォーマンスレベルで明確にして、その達成に向けたアクティブラーニングをデザインしていくことで、教師としての資質・能力を育成していくことが効果的なのではないのでしょうか。

おわりに

変化が激しく予測の困難な知識基盤社会に対応するために、これまで検討してきたように、求められる能力観というものが大きく変容し、コンピテンシーの育成をめざした教育改革が、世界的な潮流となっています。教職課程においても、教師としての資質・能力を明確に設定して、その育成に向けた学びをデザインしていくことが中心的な課題となっています。

一方で、コンピテンシーを育てる教育をめぐるのは、グローバル人材としての人的資源を開発する教育に矮小化される、社会的階層に起因する家庭や学校外の経験の違いのために格差が広がる、対象とする能力の構成要素のみが重視され必要なスキルの獲得のみを繰り返すような形式主義に陥ってしまう、などといった危険性があることが指摘されています（松尾、2017）。

私たちに求められるのは、これらの問題を十分に認識しつつ、全人教育の視点から、社会的な公正や民主的な参加を実現するグローバル市民の育成をめざしていくことにあるといえます。グローバル人材としての人的資源の開発にとどまらず、グローバル市民に求められる未来を拓く 21 世紀型のコンピテンシーの育成をめざして、学びのイノベーションをいかに実現していくのが問われているといえます。

法政大学の教職課程においても、こうしたグローバル市民の育成の視点から、自由を生き抜く実践知をもった教師を育む教育プログラムを構築していくことが期待されているといえるのではないのでしょうか。

引用・参考文献

大杉昭英（研究代表者）「諸外国における教師の資質・能力スタンダード」（2015－2016 年度国研プロジェクト研究報告書）国立教育政策研究所，2017 年。
JAIST 知識科学研究科『知識基盤社会で活躍しよう』社会評論社，2014 年。
西岡加名恵他『教職実践演習ワークブッケーポートフォリオで教師力アップ』ミネルヴァ書房，2013 年。
松尾知明『21 世紀型スキルとは何かーコンピテンシーに関する教育改革の国際比較』明石書店，2015 年。
松尾知明「知識基盤社会とコンピテンシー概念を考えるーOECD 国際教育指標（INES）事業における理論

的展開を中心に」日本教育学会編『教育学研究』第 83 巻第 2 号，2016 年，154－166 頁。

松尾知明「21 世紀に求められるコンピテンシーと国内外の教育課程改革」『国立教育政策研究所紀要第 146 集』，2017 年，9－22 頁。

松下佳代編著『＜新しい能力＞は教育を変えるかー学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房，2010 年。

Griffin, P., McGaw, B & Care, E. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer. (グリフィン・マクゴー&ケア編（三宅ほなみ監訳）『21 世紀型スキルー学びと評価の新しいかたち』2014 年。)

Kearns, P. (2001). *Generic Skills for the New Economy. Review of Research*. Australia : National Centre for Vocational Education Research.

OECD (1996a). *The Knowledge-Based Economy*. Paris: OECD.

OECD (1996b). *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD.

OECD (1998). *Human Capital Investment: An International Comparison*. Paris: OECD.

Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber Publishers. (ライチェン・サルガニク（立田慶裕監訳）『キーコンピテニシーー国際標準の学力をめざして』明石書店，2006 年。)

Secretary of State for Education and Employment. (1998). *The Learning Age: A Renaissance for a New Britain*. London: DfEE.

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. John Wiley & Sons.

アクティブラーニング型の授業をデザインする

星槎大学教授／法政大学兼任講師 天野 一哉

法政大学の教職課程を担当するようになって約15年がたちます。出席点呼に替えて、毎授業後に学生から「省察」を提出させています。当初、その省察に違和感を覚えていました。内容が似通っているのは想定内でしたが、その似通っている内容というのが、私が授業で言ったことを単になぞっているだけ、反復しているだけ、というものでした。

たとえば、米国のプロジェクト型の学習を紹介した回では、

「生徒が自主的に学習することは重要だ」

「生徒が自ら学ぶことが大切だ」

「生徒が自分から勉強することはいいことだ」

なぜ「重要」なのか、なぜ「自ら学ぶ」ことができるのか、背景に何があるのか等、授業では敢えて言わず、学生自身が考えるべき「省察」ができていませんでした。

そこで、私が話す時間を短縮し、学生同士の対話によって学生自身が事象や課題を自ら考える時間を多くとるようにしました。今回は、15年来、少しずつ形を変えてつくってきた私の授業の一端をご紹介します。

対話型授業

もちろん、科目が「教育原理」や「教職入門」などの教職課程であり、内容（Contents）、つまり知識や情報が重要ですので、その前提のもとに、方法、Framework（枠組み、構造）として、対話型/プロジェクト型の授業を実施しています。授業の基本的な流れとしては

- ・アイスブレイク
- ・オリエンテーション
- ・対話
- ・プレゼンテーション
- ・教員コメント
- ・省察

です。

少なくない学生が「shy」なので、授業の回数が浅い段階では、はじめての人とうまくコミュニケーションがとれません。そこで、授業回数が折り返し点くらいまでは、コミュニケーション系、体を動かす系のアイスブレイクを必ず入れるようにしています。効果を実証的に検証したわけではありませんが、学生の省察には、

「緊張がほぐれた」

「対話にスムーズに入れた」

「アイスブレイクの有用性がわかった」

「将来、授業で使いたい」

などのコメントがありました。また、学生の表情や姿勢にも、アイスブレイクをしていないときとの変化が認められました。

対話に対する説明、オリエンテーションは、段階ごとに変えています。初回は、できるだけ抽象的（曖昧といってもいいかもしれません）な話題で、「指示」も最小限にとどめます。わざと、学生が戸惑うような設定、混沌から出発します。例えば、「教育について 20 分間、話し合ってください」という具合です。すると、わからない学生はグループの他のメンバーに「何をすればいいのか」聞くので「どうやって話し合うか」という「メタ対話」から始まることになります。

回を追うごとに「コミュニケーション・スキル」に類する説明、オリエンテーション、決めごとを追加して行きます。例えば、1、2 回目は全くの自由形式（無指示）、3、4 回目は、他の話者に対する「賞賛」を入れる、5、6 回目は、「賞賛と質問」を加える、6、7 回目は「賞賛と質問」に「助言」を追加し、慣れてきたところで「報告」「賞賛」「質問」「助言」のロールプレー対話を実施しています。このときスマートフォンを使って学生自身に対話しているところを録画させ、メタ認知への誘導をします。学生は自己の話す内容もさることながら、自己の非言語コミュニケーション・スキル（表情、うなずき、姿勢）の貧弱さにも気づきます。

よく、対話について「やればよいというものじゃない」ということを聞きます。ある意味、その通りだと思いますが、アカデミック、ソーシャルな話題での対話に慣れていない学習者に対しては、「グズグズグダグダ」の対話になってもいいので、とにかく、やらせてみることにしています。大学の教員に限らず、初等中等教育の先生たちも、「グズグズグダグダ」の対話になることを恐れ、初めから対話の仕方について、手順や役割、話し方まで、「きっちり指示」して、「きれいに」対話が進行するように授業をする人がいますが、これでは、主体性も育ちにくいし、コミュニケーション学習における学習者の「気づき」も阻害してしまうのではないのでしょうか。混沌のなかから、戸惑い、試行錯誤しながら自分たちでコミュニケーションの方法、スキルを獲得していくべきだと考えています（本来は初等中等教育で身に

つけておくべきかもしれません)。もちろん、教員の適切な「指導」は必要です。省察により、学生の「気づき」(手順や役割、話し方)を拾い上げ、敷衍し、次の学びに繋げていくこと、コミュニケーション環境(テーマ、人数、ジェンダー、時間、配置)を整えることを学生の状況(理解度、習熟度)を勘案しつつ、授業を展開しています。

プレゼンテーション(グループ対話の報告)についても、口頭のみ、口頭と板書、口頭とフリップ(紙芝居形式)、クラス全体、グループごと、1対1等、さまざまな形式で行わせ、最後の数回は、1人5〜10分程度の個人発表(多くの学生はパワーポイントを使用しますが必須にはしていません)を実施しています。これも対話と同様、段階的に、学生の省察により、いかに「他者に伝わる」かつ「内容の深い」プレゼンテーションにするかを個人的にも協同的にも考え、改善する(次のプレゼンに繋げる)ようにしています。

教員のコメントは、学生の省察の妨げにならないように、学生が知らない知識(可能な限り、知識そのものを言うのではなく、ヒントを与えたり、術語のみを紹介し調べてくるよう指示する)や学生が気づかなかった点に関して、学生が当該授業の省察を提出した翌週に話したり、次の授業のオリエンテーションに「紛れ込ませ」たりしています。

省察(100字以上)も、1、2回目の授業では「感想」程度でいいと言いますが、3回目には「省察」(英語の reflection を含め)の意味を調べて書くように注意を促します。また授業の振り返り点あたりで、学生全員の「省察」(無記名)を配付し、「省察」をどうすればいいのかを検討させます。そのなかから、事実、成果、課題、改善点、追加調査など、自己の省察に足りなかったことを認識させます。なかには千字、二千字を費やし、レポートレベルの優れた「省察」を書く学生もいます。

対話型授業の課題

学生たちは、やがて現場で「学習指導要領」に基づいて、対話型の授業をするでしょう。多くの学生(教員)は「対話型授業」を一斉授業に比べて「よいこと」として受けとめています。もちろん一斉授業のメリットを理解した上での話ですが、「対話型授業」のデメリット、あるいは問題点の認識が弱いように思います。それも「対話」には得手不得手があるというようなレベルではなく、「対話」(communication)に潜む「権力性」の問題について、無頓着な場合が散見されます(ただし、肌感覚では経験上気がついているように思います)。

話の中身よりも、話者の属性の関係性(上下関係等)によって議論が進んだり、結論が決まったりすること

を私たちは経験してきました。学生や生徒という属性が同じで、本来「上下関係」が存在しないはずの「対話」においても何らかの要因(スクールカースト、学部、声の大きさ等々)によって、流れや結果が影響を受けます。また知識やコミュニケーション・スキルの格差、人数などの同調圧力によっても関係性に権力構造が生じる場合もあります。

もともと「教育」自体が権力性を孕んでいるのですから、授業内の対話には注意を払う必要があります。その1つの指標として、J.ハーバーマスの「コミュニケーション的行為」の話をします。「あなたの話には、真理性、規範の正当性、主観の誠実性はあるか」と。ただし、これも詳細に「教え込む」のではなく、事後学習で調べ、考えるように促します。

結びにかえて

対話型授業の課題は、「対話の目的」の問題、「主体的(性)」「深い学び」との関連、そして、どう評価するかなど山積していますが、それらは別稿で検討することになります。今回のシンポジウムでは法政大学において、「教職課程は何をめざすのか」「どのような教員を育成するのか」という問いをいただきました。現時点での私の回答としては「権力(性)に鈍感ではない教員の育成」をあげたいと思います。「対話」を繰り返すことにより、自己に対しても、他者に対しても、社会に対しても、批判的思考(critical thinking)をもって臨み、権力(性)に敏感な、さらには不当な権力(性)に抗う権利(right of resistance)を行使する教員の育成を目指したいと考えています。

参考文献

ユルゲン・ハーバーマス 著/丸山高司 訳(1985・87)『コミュニケーション的行為の理論』未来社
ドミニク・S. ライチェン、ローラ・H. サルガニク/立田慶裕、今西幸蔵ほか訳(2006)『キー・コンピテンシー』明石書店

Dominique Simone Rychen、Laura Hersh Salganik
“Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society”

相互参加型の授業デザインと評価

－100 分授業、11 段階評価を踏まえて－

法政大学キャリアデザイン学部准教授 田澤 実

本稿は、2019 年 10 月 18 日におこなわれた法政大学教職課程センター2019 年度シンポジウムにおける筆者の話題提供をもとに再構成したものである。

1. はじめに

今回の話題提供のひとつのきっかけは、2017 年 7 月におこなわれた第 6 回新任教員 FD セミナーにおける筆者の話題提供「私の授業の工夫」であった。ここで筆者は、FD 推進センターに 2 つの「お願い」をした。

ひとつは「リアクション・ペーパー」の作成である。当時、法政大学では、「出席調査票」と「法政大学試験用紙」のみが用いられていた。授業改善のために日々学生の感想を紹介している教員も多くいたと思われるが、用紙の名称は学生に出席確認や試験という印象を与えていたと思われる。そこで、当時の用紙のサイズには存在しなかった A6 サイズの「リアクション・ペーパー」の作成をお願いした。

もうひとつは「アクティブラーニングを可能にする付箋紙や筆記用具の貸し出し」である。2017 年 7 月は、翌年度から始まる 100 分授業の対策をより具体的に考える時期でもあった。学生同士でグループをつくり、そこで付箋紙や筆記用具を用いながら話し合いをする機会が増えることが予想されたが、当時はそのような貸し出しはなかった。

結果的に、2017 年の秋にはどちらのツールも用意されるようになった。本稿は法政大学の教職課程に関連するものであるが、法政大学全体としても授業改善のために環境を整える動きがあったといえる。

2. 相互参加型の授業デザインと評価

法政大学の授業デザインに関連した近年の変化として以下の 2 つがあげられる。

①100 分授業

法政大学は 2018 年度より 100 分授業を導入した。従来、90 分×15 回（合計 1350 分）で実施されていた授業時間が 100 分×14 回（合計 1400 分）に変更された。100 分授業の導入に伴って、学生の集中力が続か

ない可能性があることなどが想定できた。そのため、途中でグループワークを挟むなど、様々な形でのアクティブラーニングの導入を検討した教員も少なくないと思われる。

②11 段階評価

法政大学は 2019 年度より成績評価を S、A+、A、A-、B+、B、B-、C+、C、C-、D の 11 段階評価とし、かつ合格点を 60 点以上とした。法政大学学則（規定第 3 号）によれば、学業成績評価と素点の関係は以下のとおりである。

(1) S	100～90 点
(2) A+	89～87 点
(3) A	86～83 点
(4) A-	82～80 点
(5) B+	79～77 点
(6) B	76～73 点
(7) B-	72～70 点
(8) C+	69～67 点
(9) C	66～63 点
(10) C-	62～60 点
(11) D	59～0 点

なお、成績評価の定義（LG : Letter Grade）は以下のとおりである。LG 内で特に留意すべき加点・減点がある場合、＋を付加するが、S と D に関しては＋を使用しない。

- (1) S : 学習目標を満たし卓越した成績をあげた
- (2) A : 学習目標を満たし優秀な成績をあげた
- (3) B : おおむね学習目標を満たした
- (4) C : 最低限の学習目標を満たしたが、不十分な点も見られる
- (5) D : 学習目標を満たしていない
- (6) E : 未受験、採点不能

S は 100～90 点と 11 点分が含まれる。A+ は 89～87 点と 3 点分が含まれる。このように LG は等間隔ではない。教員が評価を行う際に素点を用いていれば、

それを上記の基準で換算すればよい。しかし、教員によっては（科目によっては）素点を用いないこともあるであろう。

たとえば「私の授業ではSは与えない。A+も与えない。A、B、C、Dのいずれかしか使わない」というような基準で評価をする教員がいたとしよう。この授業を受けている最も優秀な学生が「86～83点」の範囲内であり、「学習目標を満たし優秀な成績をあげた」者であると判断できれば大きな問題にはならないかもしれない。しかし、最も優秀な学生が「100～90点」または「89～87点」の範囲内と判断できたり、「学習目標を満たし卓越した成績をあげた」者であると判断できたりする場合には、その学生は評価上で損をしていることになる。このようなことは避けなくてはならない。

担当する科目において、評価の視点が複数あったならば、それらを合計することにより学生の評価に一定のばらつきが出ることが想定される。しかし、仮に、評価の視点がひとつであった場合には、11段階評価に耐えられるように細分化して採点をすることが求められる。

3. アクティブラーニングの例

現在の法政大学のシラバスでは、すべての科目で【アクティブラーニング（グループディスカッション、ディベート等）の実施】の項目があり、「はい」または「いいえ」で回答がなされている。この項目が全学的に導入される以前に、キャリアデザイン学部では【授業で求められる学習活動】の独自項目を設けていた。これはアクティブラーニングがどれほど求められるかを示す項目である。具体的には、以下の9つについて、該当するものを複数選択で回答を求めている。

- (A) 文献購読
- (B) レポート・小論文の執筆
- (C) 教員との短い応答
- (D) リアクション・ペーパー
- (E) 学生同士のディスカッション
- (F) 学生同士のグループワーク
- (G) プレゼンテーション
- (H) 調査や実践
- (I) ゼミ

まず、(I) か否かで分けられる。そのため、主には演習以外の科目で(A) から(H) のうち該当するものについて記載していた。(A) に近いほど、より伝統的・個人活動的であり、(H) に近いほど、より能動的・協働

的であることを意味している。本稿では、「(C) 教員との短い応答」と「(D) リアクション・ペーパー」について筆者の具体例を示す。

①教員との短い応答

教員との短い応答は、授業中におこなう発問などが含まれるであろう。受講生が少ない科目であれば直接的なやりとりが中心になると思われる。しかし、受講生が多い科目（たとえば100名以上など）の場合は異なる方法が求められることもある。

筆者は、REAS（リアス）と呼ばれるツールを用いている。リアルタイム評価支援システム（REAS：Realtime Evaluation Assistance System）は調査・集計システムである。教育用・研究用として、調査票を作成して多数の人を対象に、アンケート調査や、簡単なテストなどを行うことができる（詳細はHP参照：<https://reas3.ouj.ac.jp>）。

集計された結果は、回答した学生も閲覧が可能である。たとえば、授業で児童期を扱うときに「小学生の時にしていた遊びを教えてください」と教示をすれば、学生たちはスマートフォン等で回答し、自分以外の回答も含めて集計結果を閲覧できる。また、学生に公開する項目、学生には公開しない項目も選択できる。そのため、筆者は基本的にはQ1に学生証番号、Q2に氏名、Q3にその授業に関連した質問を設けている。Q1とQ2を学生には非公開（教員は閲覧できる）とし、Q3の回答が匿名の状態で学生も教員も閲覧ができるようにしている。筆者が担当する科目は受講生が100名を超えることもあるためこのようなツールは非常に役立っている。

なお、学生がREAS（リアス）の画面にたどり着くために授業の配布資料にはQRコードをつけたものを用意している。QRコードの作成はオンライン上で行える（たとえば「QRコードのススメ」のHP参照：https://qr.quel.jp/form_bsc_url.php）

また、同様の機能を持つツールは複数ある。たとえば、「mentimeter」であれば、リアルタイムに投票結果をスクリーン上に映すことができる（詳細はHP参照：<https://www.mentimeter.com/>）。

②リアクション・ペーパー

リアクション・ペーパーは、最もポピュラーな「相互参加型」であると思われる。その分、多くの教員が用いていると思われる。教員によって個人差が出るとすれば、それは紹介の仕方ではないだろうか。

たとえば、学生の感想を教員がWord等に打ち込む

のか、それとも、学生の感想そのものをコピーするのか、また、学生の感想を資料として配布するのか、それとも配布はせずにスクリーン上に投影するだけか、というような違いがあるであろう。

筆者はかつて、学生の感想を Word 等に打ち込み、教員のコメント入れて A4 で 1 枚にまとめ、資料を印刷して配布していた。丁寧なフィードバックをしていたという見方もあるかもしれない。一方で、学生の中には「後で読めばいい」と思うような者もいたかもしれない。いわば、リアルタイム性が失うことにもつながっていたかもしれない。現在では、学生の感想をスキャンしてパワーポイントに取り込み、それをスクリーン上に投影し、教員のコメントは当日に口頭でするだけにとどめている。学生の感想について資料の配布は行っていない。授業の冒頭に前回の復習を数分かけて行い、その後に学生の感想を紹介している。所要時間は授業の冒頭の 5～8 分程度である。学生の手書きが小さかったり、読みづらかったりすることもあるが、学生の手書きである場合、学生が描いた絵や図などもそのまま紹介できることもあり、Word 等に打ち込んだ情報とはまた違った側面を示しやすいのかもしれない。学生の感想のスキャンの仕方、パワーポイントへの取り込み方には様々な方法があるが、本稿では Appendix にひとつの例を述べる。

4. まとめ

以上のように、授業の中で様々なアクティブラーニングを導入すれば、100 分授業の構成の仕方にも幅が出るかもしれない。また、本稿で紹介した教員との短い応答やリアクション・ペーパーのログを残しておけば、学生の積極的参加への加点の方法の仕方にも幅が出るであろう。これらのことは、結果的に 11 段階評定をしやすくなることにもつながるかもしれない。

Appendix

リアクション・ペーパーを紹介する際には、学生が感想を記入した用紙をスキャンして、パワーポイントに取り込むことがある。本稿では、A6 の「リアクション・ペーパー」を用いる例を紹介する。

- (1) 教室のコピー機に USB を接続し、「読み込んだ文書を外部メモリーに保存する」を選択（図 1）

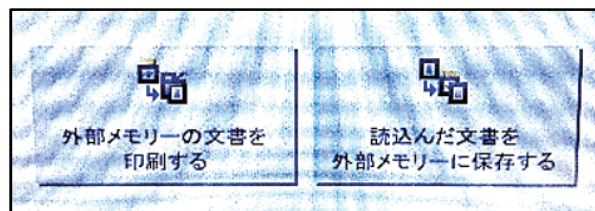


図 1

- (2) 解像度で「600×600dpi」、読み込みサイズで「A6」を選択（図 2）

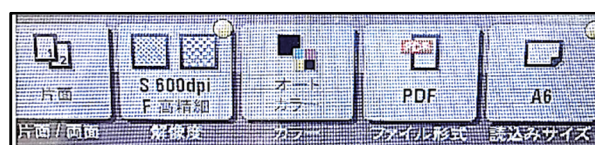


図 2

- (3) パソコンでスキャンした PDF を開く（図 3）

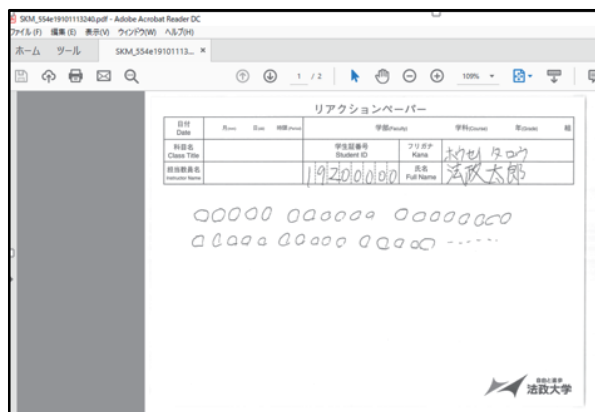


図 3

- (4) 感想が書かれた箇所を範囲指定してコピー（図 4）

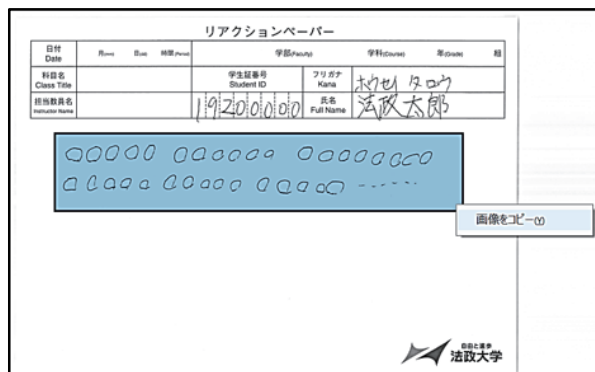


図 4

- (5) パワーポイントを開き、「貼り付け」 → 「形式を選択して貼り付け」を選択（図5）

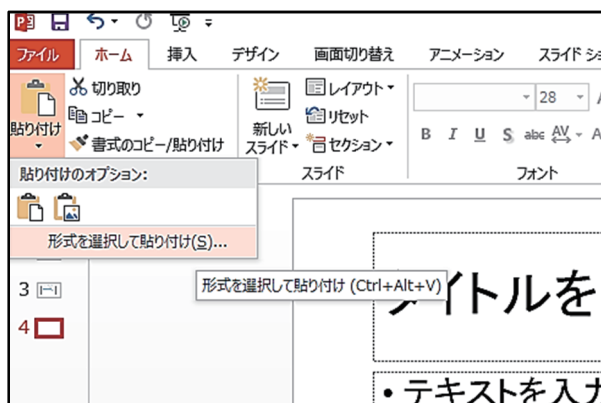


図5

- (8) 図をクリックした後、図の書式設定で矢印の個所を①、②、③と順番にクリック（図8）

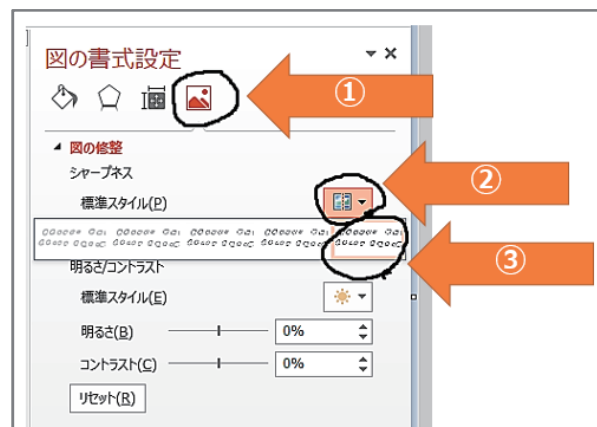


図8

- (6) 「ビットマップ」を選択して「OK」（図6）

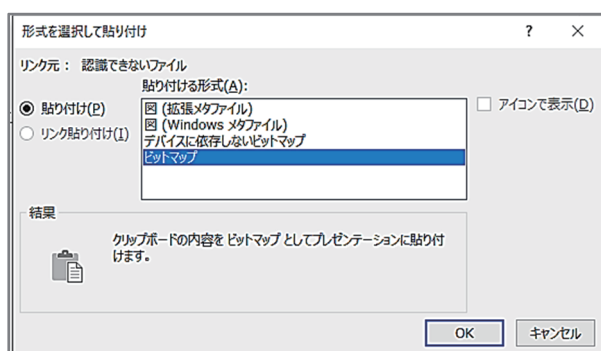


図6

- (9) 文字がはっきりと濃くなるので、あとは編集を好みで加えていく（図9）。

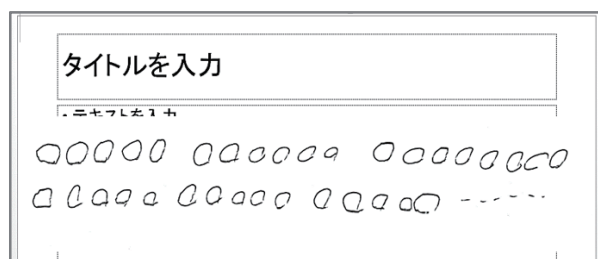


図9

- (7) 貼り付けが完了する。ただし、この状態では文字が薄い場合が多い（図7）

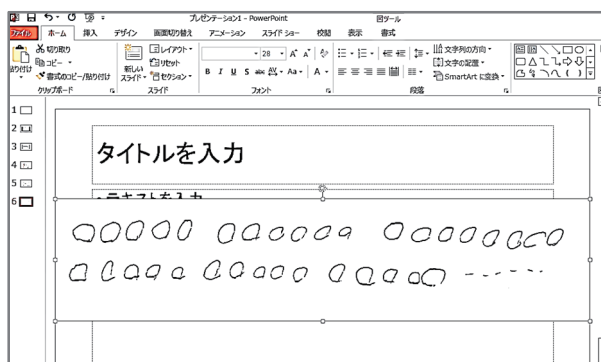


図7