

令和 4 年度

教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業

実施テーマ：

多機関連携・協働とアジャイル型手法による
学習観転換科目及び教師の連携・協働科目の
開発と改善

令和 5 年 3 月

国立大学法人 兵庫教育大学

目次

I. 事業概要

1. 問題と目的

- 1.1 本研究の基本的視座・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 2
- 1.2 本研究の目的と構成・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 2
- 1.3 本研究の成果目標・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 6
- 1.4 本研究の実施体制・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 7

II. 学習観転換科目群の開発・改善 研究 I

2. 調査 1 汎用的学習材としての「事例集」作成のためのデータ収集

2.1 汎用的学習材としての「事例集」作成のためのデータ収集（質問紙調査）

- 2.1.1 目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 10
- 2.1.2 方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 10
 - 2.1.2.1 対象者
 - 2.1.2.2 調査内容
 - 2.1.2.3 手続き
- 2.1.3 結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 11
 - 2.1.3.1 予備的分析 1：対象者の属性
 - 2.1.3.2 予備的分析 2：変容的学習尺度の妥当性の検討
 - 2.1.3.3 分析 1：変容的学習の類型化と特徴
 - 2.1.3.4 分析 2：授業、学習、学習者の捉え方の特徴
 - 2.1.3.5 分析 3：変容的学習と授業観、学習者観、学習観の関連

2.2 汎用的学習材としての「事例集」作成のためのデータ収集（インタビュー調査）

- 2.2.1 目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 23
- 2.2.2 方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 23
- 2.2.3 結果と考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 23
 - 2.2.3.1 事例提示の基本的な考え方
 - 2.2.3.2 事例分析：教員 A
 - 2.2.3.3 「事例集」を学習材とする試行実践に向けた提案
 - 2.2.3.4 「事例集」を構成する語り（意味づけられた経験）

3. 調査 2 授業のデザインと試行実践に向けて課題等を洗い出すためのデータ収集

3.1 授業のデザインと試行実践に向けて課題等を洗い出すためのデータ収集（Web 調査） はじめに

- 3.1.1 設置経緯と設立の趣旨・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 69
- 3.1.2 キャンパス建物設計・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 71
- 3.1.3 育成する人材像とコンピテンシー形成・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 72
- 3.1.4 PBL 中心の学修デザインの考え方とその実際・・・・・・・・・・ 74

3.1.5	教員養成系大学・学部における PBL カリキュラムへの示唆	78
3.2	授業のデザインと試行実践に向けて課題等を洗い出すためのデータ収集（訪問調査）	
3.2.1	三重大学における PBL 教育の概要	84
3.2.2	三重大学における PBL 教育の課題と成果	86
3.2.3	PBL 教育の高度化—チューターの役割—	87
3.2.4	まとめ	88

Ⅲ. 教師の連携・協働科目群の開発・改善 研究Ⅱ

4. 学校教育における「連携・協働」の学びの開発

4.1 「教師の連携・協働」に関する科目開発の必要性

4.1.1	資質能力に関する近年の指摘から	92
4.1.2	「組織マネジメント」「連携協働」に関する資質能力形成の課題	93
4.1.3	「教師の連携・協働」に関連する科目の構成	93

4.2 「教師の連携・協働」に関する科目で育成すべき資質・能力：先行研究による指摘

4.3 科目開発の進捗と成果

4.3.1	「子どもの安全と学校組織」	96
4.3.1.1	講義全体の構想	
4.3.1.2	実施に向けた取材等	
4.3.1.3	試行に向けた準備	
4.3.2	「教師の連携・協働と学校経営」	99
4.3.2.1	講義全体の構想	
4.3.2.2	試行に向けた準備	
4.3.3	「多機関連携と学校防災」	103
4.3.3.1	講義全体の構想	
4.3.3.2	試行に向けた取材・準備	

謝辞	106
----	-----

I . 事業概要

1. 問題と目的

1.1 本研究の基本的視座

Society5.0 時代の到来など、変化が激しく予測困難な社会に対応するために、「令和の日本型学校教育」を担う高い資質・能力を備えた教師の育成が求められている。とりわけ、児童生徒が主体的・対話的に知識を習得する過程を支援する視点に立ち、他者と協働しながら省察的实践により授業改善に取り組み続けることを通じ、個別最適な学びや協働的な学びの実現を先導する教師の育成は喫緊の課題となっている。教員養成に関するカリキュラムは、不易部分を維持しつつ、社会的な背景の変化に対応するよう適宜改善されているものの、それは建て増しの改善に終わっている。そのため、育成を目指す教師像から再検討し、グランドデザインを見直す時期に来ている。一方、VUCA の時代だからこそ、開発した科目の内容等を常に見直す必要があることを念頭に、アジャイル型でのカリキュラム開発が重要だと考える。

本調査研究では、先導的な教職科目を開発し、その改善を試みる際に、大学や民間企業との緊密な連携体制の下、先導的な教職科目試案の試行的実践による効果検証を通して改善することが重要だと考えている。

本学は、教員養成フラッグシップ大学として、公募要領に示された①～⑦の内容全てに取り組んでいるが、本事業に申請するにあたり、①学習者中心の授業デザイン・学習活動デザインについての理解増進、ファシリテーターとしての教師の役割についての意識向上、②教育学や教師教育学、学習科学等に基づく省察的实践（仮説設定、教育実践、省察）」を通じての学び続ける教師としての意識・態度の育成、及び④教師・保護者・地域・専門家等と協働する態度や、協働できる環境を整える組織マネジメントの資質・能力の育成の3つの内容に絞り、開発、試行的実践、改善を行う。各テーマに即した特例教職科目を開発し、その目標達成状況や効果検証のための仕組みを構築して、教員養成フラッグシップ大学として、スムーズに科目の実装、評価が行えるようにする。

なお、特に公募要領に示されたうち、⑤⑥⑦は令和3年度の本事業で取り組んだ。

1.2 本研究の目的と構成

本調査研究の目的は、多機関の連携・協働により、自律した教師の養成に必要とされる先導的な教職科目を開発・試行し、その効果検証により改善を図ることである。具体的には、先導的な教職科目のコア要素のみならず、試行実践を経たシラバスの開発を行う。

この調査研究の目的を達成するために、以下の2つの下位の目的を設定する。

第1に、学習者中心の授業デザイン・学習活動デザインについての理解増進、ファシリテーターとしての教師の役割の意識向上、及び教育学や教師教育学、学習科学等に基づく省察

的実践（仮説設定、教育実践、省察）」を通じての学び続ける教師としての意識・態度の育成のため、「学習科学と授業のリデザイン」「ラーニング・ファシリテーション演習」の2科目を開発し、一部を試行実践して、評価・改善を行う。特に、「学習科学と授業のリデザイン」については、質問紙調査や聞き取り調査を経て、授業用の教材を開発するレベルに深化させる。

第2に、教師・保護者・地域・専門家等と協働する態度や、協働できる環境を整える組織マネジメントの資質・能力の育成のため、「学校組織における子どもの安全」「学級経営と教師の連携・協働」「多機関連携と学校防災」の3科目を開発し、一部を試行実践して評価・改善を行う。これらの3科目は、連携している教育委員会、民間企業との協働によりアジャイル型開発のうち第1段階であるコア要素の確定、第2段階である試行的実践を経たシラバス開発までを射程とする。すでに、兵庫教育大学教員養成フラッグシップ大学コンソーシアムへの参画機関との共同開発に向けた取り組みを進めている。

本学では、素早さ、及び状況に応じた柔軟な仕様変更を特徴とするアジャイル型手法を導入して、先導的な教職科目の開発を行っている。アジャイル型では科目の構成要素の全てが完成してから試行実践を行うのではなく、部分的にでも構成要素が開発できれば、それを試行実践して改善することにより、改善サイクルを早めることができる。また、大学や民間企業等と連携して、科目の開発や改善を行っている。

今年度は、研究Ⅰとして、学習観転換科目群チームによる「学習科学と授業のリデザイン」「ラーニング・ファシリテーション演習」の2科目、そして、研究Ⅱとして連携・協働科目群チームにより「学校組織における子どもの安全」「学級経営と教師の連携・協働」「多機関連携と学校防災」の3科目を開発し、内容の改善を図る。

研究Ⅰ 学習観転換科目群の開発・改善

背景：心理学などでは伝統的に学習を、経験に伴う個の内的な変化として捉えてきた。

社会構成主義とそれに親和するメタ理論は、近代という時代に拘束されたこのような学習観に見直しを迫ることとなり、それによって、学習は共同体（community）における社会的相互作用の中で生じる過程として再定義されることになった（山中，2012）。たとえば、知識や真理は、共同体の相互作用により常に更新され続ける暫定的合意のことであり、学習とは他者と共に新しい知識の構築・更新に協働的に参加することであるなどと定義される（広石，2018）。この科目群でねらうのは、主にこうした学習観の転換である。

ところが、学習観の転換は容易には生じない。なぜなら、一般に「観」は、人間の「認識の前提」に位置する心的概念だからである。自らがどのような「観」を有しているかさえ気づかないことも少なくない。ならば、こうした「観」の転換をいかに図るか。具体的な実践事例を起点にするというのが、本研究のポイントである。いうまでもなく事例は、実際の出来事が言語化されたものである場合が多い。教職経験のない学生にとって、抽象度の高い理論よりも、現実感や当事者意識をもちやすいにちがいない。加えて、多くの事例を収集すると、そのなかに相反するものが含まれることがある。これが学生により深い思考をもたらすと期待されるのである。すなわち学生は、そこでの気づきやそこに見出した矛盾や齟齬を起点に思考を重ねていく。その過

程で、暗黙に保持する自らの前提や枠組みを認識し、新たな発想を生んでいく可能性が想定されるのである（山中, 2021）。

本研究では、「学習科学と授業のリデザイン」という科目のシラバスの開発、そしてさらに同科目で用いる学習材を開発する。教材は学習観の転換が起こった事例集であるが、この事例集の学習材としての位置づけは、法学部の学生が裁判の前例を判例として学ぶのと同じ仕組みである。裁判経験のない学生にとっての判例、教職経験のない学生にとっての「事例集」と位置付ける。そして、法曹となってからも判例から学び続けるように、教職に就いてからも「事例集」との対話を通して学び続ける学習材となるように、教職課程の学生にとって、そして教員になってからも拠り所の一つとなるものとしてほしい。

目的：「学習観・学習者観の転換」にかかる事例の収集等により、新設科目「学習科学と授業のリデザイン」「ラーニング・ファシリテーション演習」について、教材作成までを含む内容開発と試行実践を経た改善を目的とする。学習者中心の授業を展開したいと望む教師は多い。しかし、授業者である教師が学習者をどのようなものと捉えているかで、実際に展開される授業は大きく異なってくることが予想される。したがって本研究では、学習観に加えて、学習者観についても検討の対象とする。

調査：研究 I で開発する 2 科目については、令和 3 年度のうちに科目のコア要素の開発を行っている。そこで今年度は、その延長上に位置付く以下の 2 つの調査を実施する。

調査 1：汎用的学習材としての「事例集」作成のためのデータ収集

対象：コンソーシアムを構成する大学の卒業生を中心に現在教職に就いている者やコンソーシアムを構成する民間企業等連携機関に所属する者のうち、大学在学中もしくは入職後に学びの捉え方に変化があった者

方法：質問紙調査（主として自由記述）と聞き取り調査

内容：①学びにかかわって何がどう変化したのか

②それはいつ頃か

③変化をもたらしたきっかけとなる出来事や事案等があったか。あったなら、それはどのようなことであり、そのとき何を感じ、何を考えたのか

④変化がもたらされたのはなぜだと思うか

質問紙調査において学習観等の転換にかかる経験の有無を問い、経験があると回答した者に対して、その具体について上記 4 点を中心に自由記述を求める。また、必要に応じて聞き取り調査を実施する。そして、これらの調査によって収集した言語データを整理して「事例集」を作成し、それを授業の学習材として開発する。なお、調査対象者の許諾が得られたなら、録画したインタビューそのものの動画教材としての利用可能性を検討する。

実施にあたっては、個別具体的な事例を扱うことから、必要な研究倫理上の配慮を十分に行う。

調査 2：授業のデザインと試行実践に向けて課題等を洗い出すためのデータ収集

対象：①公立はこだて未来大学、南山大学など、すでに学習観の転換を企図した教育課程を有する大学

②コンソーシアムを構成する民間企業等の連携機関

方法：訪問による聞き取り調査

内容：容易でない学習観等の転換を、授業実践を通して実現するのに、そこにはどのような課題が存在し、いかなる工夫や留意が求められることになるのか。こうした論点にかかわるデータを、学習観等の転換のための教育課程を有する大学や職場での組織的な学習に積極的に取り組む民間企業等を対象に収集する。

例えば、公立はこだて未来大学では、3年次全員必修のプロジェクト学習で、実社会に根ざした問題群を解決していく方法を探求する取り組みを実施している。さらに地域社会をフィールドとしたプロジェクトや、企業の研究開発部門の方々と連携しながら取り組むプロジェクトが多いのも大きな特徴である。特に、授業では課題が具体的に与えられることはなく、実社会の中で自ら問題を見だし、チームワークを発揮しながら、1年間をついやしてモノづくりやシステムづくりで解決をめざしている。

また、南山大学短期大学部では、ラーニング・コミュニティ（Learning Community）というカリキュラムを展開していた。LCは、知識を獲得する過程において、協働グループへの参加を求め、メンバーが責任を共有することによってのみ、課題を遂行することができるという考えに基づいていた。成功するLCに共通する要素のうち、特に『責任の共有』は、協働性を育むために必要不可欠な要素であると位置付けられている。これらの発想に至った経緯等について当時の担当者に聞き取り調査を行い、「学習科学と授業のリデザイン」「ラーニング・ファシリテーション演習」の内容開発と試行実践に反映させる。

なお、研究Ⅰは、本学先端教職課程カリキュラム開発センター内の先端教職科目研究開発ラボ 学習観転換科目群チームが、各種連携機関と協働して担当する。

研究Ⅱ 教師の連携・協働科目群の開発・改善

背景：教師の連携・協働に関する科目内容は、既存の教職課程コアカリキュラムに位置づけられているものもある。一方、中教審「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会」では、教師に求められる資質能力の再整理において、資質能力の全体を貫く位置づけとなっている。

目的：3つの新設科目「学校組織における子どもの安全」「学級経営と教師の連携・協働」「多機関連携と学校防災」を、コア要素の確認、試行実践に向けた内容開発と試行実践を経た改善をアジャイル型で実施し、汎用性のあるシラバスを開発することを目的とする。

調査：研究Ⅱで開発する3科目は、令和3年度中にコア要素を開発した4科目を再編したものである。そこで、本研究では、3科目について以下の調査を実施する。

調査1：子どもの安全にかかる具体的な事象事例の収集と分析

本調査では、連携機関との協働（学校・教育委員会等に対する調査・情報収集含む）を通じて情報収集を行い、各科目での取り組み課題を検討する。連携機関には、授業内容や方法に関する検討に参加してもらうことにより、多角的な視点から

開発した内容を実践することができる。具体的には、「子どもの安全にかかる具体的な事象事例の収集と分析（どういった連携が、どういった安全リスクの低減につながるか）」、「学級経営に関連して連携・協働が必要となる具体的な場面の調査（と、関係者間で『見え方の違い』が出てくるような場面の言語化）」「学校防災を中心に他機関連携が必要となる場面を整理し、発生しうる葛藤場面についての事例収集」などを想定している。

なお、研究Ⅱは、本学先端教職課程カリキュラム開発センター内の先端教職科目研究開発ラボ連携・協働科目群チームが、各種連携機関と協働して担当する。

1.3 本研究の成果目標

本調査の主な成果目標は、以下のとおりである。

【研究Ⅰに関する成果目標】

- 学習観の転換を企図する教職科目の汎用的学習材として、『学習観の転換が起こった事例 事例集』を作成する。
- 事例集を基礎に、それに整合する事例を加えて内容を分厚くしたり、あるいは反証事例を提示して問題を提起したりして、「学習科学と授業のリデザイン」の科目の一部を試行実践する。
- 「学習科学と授業のリデザイン」の一部試行実践を経たシラバスを開発する。
- 「ラーニング・ファシリテーション演習」の一部試行実践を経たシラバスを開発する。

【研究Ⅱに関する成果目標】

- 子どもの安全にかかる具体的な事象事例の収集と分析（どういった連携が、どういった安全リスクの低減につながるか）を行う。
- 「学級経営に関連して連携・協働が必要となる具体的な場面の調査（と、関係者間で『見え方の違い』が出てくるような場面の言語化）」により、学校防災を中心に他機関連携が必要となる場面や発生しうる葛藤場面についての事例を収集・整理する。
- 「学校組織における子どもの安全」「学級経営と教師の連携・協働」「多機関連携と学校防災」の一部試行実践を経たシラバスを開発する。

1.4 本研究の実施体制

本研究は、以下のような多機関連携体制の下で実施された（表 1-4-1）。

表 1-4-1 本研究の実施体制

所属部署・職名	氏名	役割分担
【研究企画統括チーム】		
兵庫教育大学・学長	加治佐 哲也	調査研究代表者
兵庫教育大学・理事・副学長	吉水 裕也	事業実施責任者、調査・研究の総括
兵庫教育大学・教授	森山 潤	調査デザイン・分析
兵庫教育大学・教授	永田 智子	調査デザイン・分析
兵庫教育大学・教授	岡村 章司	調査デザイン・分析
兵庫教育大学・准教授	守山 勝	調査デザイン・分析
兵庫教育大学・准教授	澤山 郁夫	調査デザイン・分析
兵庫教育大学・客員准教授 (クロスアポイントメント)	殿岡 貴子	調査デザイン・分析
【学習観転換科目群チーム】		
兵庫教育大学・教授	山中 一英	学習観転換科目群チームリーダー
兵庫教育大学・教授	宇野 宏幸	学習観転換科目群チーム
兵庫教育大学・教授	石野 秀明	学習観転換科目群チーム
兵庫教育大学・教授	山内 敏男	学習観転換科目群チーム
兵庫教育大学・准教授	宮田 佳緒里	学習観転換科目群チーム
兵庫教育大学・講師	松田 充	学習観転換科目群チーム
兵庫教育大学・助教	清水 優菜	学習観転換科目群チーム
【連携・協働科目群チーム】		
兵庫教育大学・教授	川上 泰彦	連携・協働科目群チームリーダー
兵庫教育大学・教授	山中 一英	連携・協働科目群チーム（再掲）
兵庫教育大学・准教授	三浦 智子	連携・協働科目群チーム

兵庫教育大学・准教授 (クロスアポイントメント)	神内 聡	連携・協働科目群チーム
【連携機関】		
滋賀大学・教育学部長	徳田 陽明	連携機関窓口
鳴門教育大学・理事・副学長	梅津 正美	連携機関窓口
兵庫県立教育研修所・教務部長	泉村 靖治	連携機関窓口
南あわじ市教育委員会	長尾 通稔	連携機関窓口
株式会社アワーズ・代表取締役社長	山本 雅史	連携機関窓口
【支援組織】		
兵庫教育大学・大学改革担当部長	藤原 賢二	調査補助総括
兵庫教育大学・大学改革・広報室長	廣田 由津子	調査補助、事務連絡
兵庫教育大学・学務課副課長	内藤 直樹	調査補助
兵庫教育大学・大学改革・広報室主査	谷岡 信宏	調査補助、庶務
兵庫教育大学・学務課	垣内 亜佐子	連携機関調整
兵庫教育大学・学務課 (クロスアポイントメント)	土井 良介	連携機関調整

Ⅱ. 学習観転換科目群の開発・改善 研究Ⅰ

2. 調査 1 汎用的学習材としての「事例集」作成 のためのデータ収集

2.1 汎用的学習材としての「事例集」作成のためのデータ収集 (質問紙調査)

2.1.1 目的

本章では、「学習観・学習者観の転換」にかかる事例の収集にあたって、本学大学院に在籍する大学院生であり、現職教員の身分を有する者を対象とした WEB 調査を行い、入職後に学びの捉え方に変化があった者をスクリーニングするとともに、入職後に学びの捉え方にはどのような変化があるのか、学びの捉え方の変化は現在の授業観、学習観、学習者観とどのように関連するのかを統計的に明らかにすることを目的とした。

ここでは、学びの捉え方の変化を検討するために、Mezirow (1991) による「変容的学習」に焦点を当てた。変容的学習とは、経験の解釈や意味づけをする際に暗黙に準拠している枠組み (e.g., 信念)、すなわち「意味パースペクティブ」を再構築することと定義される (Mezirow, 1991)。Mezirow (1991) によれば、変容的学習の契機となるのは、新たな経験を自己の省察により解釈することで、既存の意味パースペクティブに齟齬が生じ、自己の信念などを根源的に問い直すことが求められる状態、すなわち「混乱的ジレンマ」が生じることである。さらに、変容的学習は、成人学習分野にて提唱された概念であることを鑑みれば、学びの捉え方の変化に類する概念と位置付けることができるだろう。

2.1.2 方法

2.1.2.1 対象者

本学大学院に在籍する大学院生であり、現職教員の身分を有する者を対象とした。対象者のうち、調査への参加に同意をした 76 名が本章の分析対象である。

2.1.2.2 調査内容

フェイスシート：フェイスシートでは、現職教員の身分の有無、調査への参加の可否、今後のインタビュー調査への協力の可否、勤務経験のある学校種（「幼稚園等」「小学校」「中学校」「高等学校」「中等教育学校」「義務教育学校」「特別支援学校」）、非常勤講師等の期間を含めた教職経験年数（「5 年未満」「5 年以上 10 年未満」「10 年以上 15 年未満」「15 年以上 20 年未満」「20 年以上 25 年未満」「25 年以上 30 年未満」「30 年以上」）を尋ねた。

変容的学習：孫 (2014) が作成し、吉村・福島 (2020) が因子構造を検討した変容的学習尺度を用いた。当該尺度は、「パースペクティブの変容」(3 項目)、「混乱的ジレンマ」(3 項目)、「自己省察」(2 項目) の 3 下位尺度 8 項目から構成される。教示文を「あなたがこれまでに教職に就いてきた中で、以下の項目それぞれについてどの程度経験してきましたか」として、5 件法（「まったくそう思わない (1)」「あまりそう思わない (2)」「どちらとも言

えない (3)」「ややそう思う (4)」「とてもそう思う (5)」にて回答を求めた。なお、分析にあたっては、5件法の回答をそのまま得点化して用いた。

また、対象者をスクリーニングするために、「ややそう思う」あるいは「とてもそう思う」と思った経験とそのように思った理由を自由記述にて回答を求めた。

授業観、学習観、学習観：秋田（1996）を参考として、授業観、学習観、学習者観それぞれについて、比喩生成課題を実施した。具体的には、「授業（あるいは、学習、学習者）とはく > のようだ」のく > 内に当てはまる比喩表現の回答を自由記述にて求めた。また、対象者をスクリーニングするために、比喩表現の理由、ならびに関連する教職経験についても、自由記述にて回答を求めた。

2.1.2.3 手続き

調査は2023年1月下旬から2月中旬にかけて実施した。本学大学院に在籍する大学院生に対して、調査趣旨とWEB調査のURLをメールにて送付し、調査を依頼した。

倫理的配慮として、インフォームド・コンセントを行い、本調査への協力に同意した者を調査対象者とした。①調査への回答は任意であること、②回答と途中でやめたい場合には、やめてもよいこと、③回答内容は、研究や研究成果、汎用的な学習材・教材として公表・活用する以外の目的には使用しないこと、④回答内容を③の用途にて、公表・活用する場合には、個人が特定されない形にすること、⑤回答の処理からデータの保管と処分まで、回答は厳重に保護されることをWEB調査フォームの最初のページに記載した。

2.1.3 結果

2.1.3.1 予備的分析1：対象者の属性

対象者の属性を表1に記した。勤務経験のある学校種について、小学校が最も多く、次いで中学校、高等学校であった。教職経験年数について、10年以上15年未満が最も多く、次いで15年以上20年未満、20年以上25年未満であった。また、教職経験年数が5年未満の対象者は、本調査ではいなかった。

表 2-1-1 対象者の属性

		人数	割合
勤務経験のある学校種	幼稚園等	5	7%
	小学校	36	47%
	中学校	27	36%
	高等学校	21	28%
	中等教育学校	3	4%
	義務教育学校	1	1%
	特別支援学校	7	9%
	教職経験年数	5年以上10年未満	5
	10年以上15年未満	24	32%
	15年以上20年未満	18	24%
	20年以上25年未満	17	22%
	25年以上30年未満	7	9%
	30年以上	5	7%

2.1.3.2 予備的分析 2：変容的学習尺度の妥当性の検討

変容的学習尺度について、吉村・福島（2020）の3因子モデルに基づき確認的因子分析（対角重み付け最小2乗法）を行った。その結果、3因子モデルの適合度指標は、 $\chi^2(17)=15.18$, $p = .58$, CFI = 1.00, TLI = 1.00, RMSEA = .00, SRMR = .08 であり、軒並み良好な値であった。次に、変容的学習尺度の各項目の因子負荷量（Loadings）、共通性（ h^2 ）、平均値（ M ）、標準偏差（ SD ）、歪度、尖度を表 2-1-2 に記した。全ての項目の因子負荷量は 0.57 以上、共通性は 0.32 以上であり、いずれも慣習的水準（因子負荷量は 0.35 ないし 0.40、共通性は 0.16）を満たしていた。

表 2-1-2 変容的学習尺度に関する確認的因子分析の結果（ $n = 76$ ）

	Loadings	h^2	M	SD	歪度	尖度
I：パースペクティブの変容						
それまで理解できなかった新しい価値観を感じることがあった	0.57	0.33	4.43	0.74	-1.26	1.32
自分のものの見方が大きく変わったと感ずることがあった	0.75	0.57	4.51	0.72	-1.52	2.11
それまでとは異なる視点を獲得したことがあった	0.78	0.61	4.63	0.61	-1.74	3.42
II：混乱的ジレンマ						
自分の考えと違う意見に接し、葛藤を感じることがあった	0.71	0.50	4.43	0.64	-0.66	-0.60
自分と異なる考え方に対して、納得できないと感ずることがあった	0.57	0.32	4.09	0.84	-1.25	2.15
様々な人の考えや価値観にふれて、モヤモヤしたことがあった	0.79	0.63	4.25	0.80	-1.08	0.97
III：自己省察						
自分の中に思い込みや決めつけがあると感ずることがあった	0.90	0.81	4.42	0.74	-1.02	0.27
自分の考え方が偏っていると感ずることがあった	0.82	0.67	4.11	0.78	-0.52	-0.29

さらに、変容的学習尺度の内的整合性、収束的妥当性、弁別的妥当性を検討するために、 α 係数、CR（composite reliability）、AVE（average variance）、因子間相関と AVE の平方根を算出した（表 2-1-3）。

表 2-1-3 変容的学習尺度における α 係数、CR、AVE、因子間相関行列の結果（ $n = 76$ ）

	α	CR	AVE	I	II	III
I：パースペクティブの変容	0.75	0.74	0.49	(0.70)		
II：混乱的ジレンマ	0.73	0.73	0.48	-0.07	(0.69)	
III：自己省察	0.85	0.85	0.74	0.34	0.69	(0.86)

注：括弧内の数値は、AVE の平方根を表している。

内的整合性について、 α 係数と CR とも 0.73 以上であり、慣習的な基準値である 0.60 を

上回っていた。よって、変容的学習尺度は一定程度の内的整合性を有すると考えられる。収束的妥当性について、自己省察の AVE は慣習的な基準値である 0.50 を上回っていた。他方、パースペクティブの変容と混乱的ジレンマの AVE は慣習的な基準値である 0.50 を下回っていたが、CR はいずれも 0.60 以上であった。よって、変容的学習尺度は一定程度の収束的妥当性を有すると考えられる。弁別的妥当性について、全ての下位尺度において AVE の平方根は因子間相関よりも大きい値であった。よって、変容的学習尺度は一定程度の弁別的妥当性を有すると考えられる。

以上の一連の分析から、変容的学習尺度は一定程度の妥当性を有するものと考えられる。そこで、以下の分析では、下位尺度項目ごとの加算平均を下位尺度得点として用いた。

2.1.3.3 分析 1：変容的学習の類型化と特徴

変容的学習の類型化のために、階層的クラスター分析（ユークリッド距離・ward 法）を行った。変容的学習に関するクラスター内平方和のスクリープロット（図 2-1-1）ならびにデンドログラム（図 2-1-2）から、クラスター数を 3 に設定した。

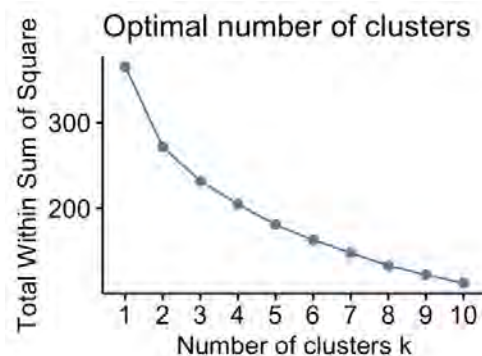


図 2-1-1 変容的学習に関するクラスター内平方和のスクリープロット

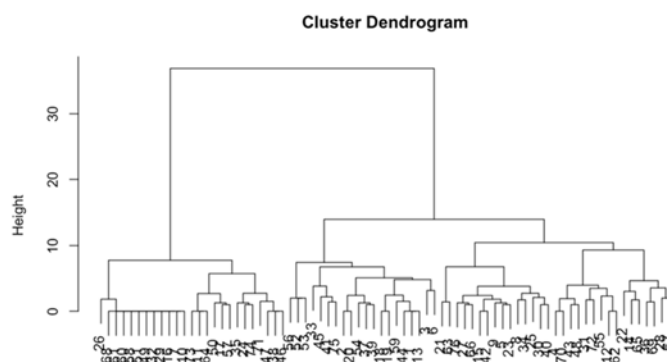


図 2-1-2 変容的学習に関するデンドログラム

各クラスターにおける平均値、標準偏差、分散分析、多重比較（Holm 法）の結果を表 2-1-4 に記した。

表 2-1-4 クラスターごとの変容的学習観尺度の記述統計量と分散分析、多重比較(Holm)の結果

	CL1		CL2		CL3		F (2, 73)	η^2	多重比較
	(n = 20)		(n = 31)		(n = 25)				
	M	SD	M	SD	M	SD			
I: パースペクティブの変容	3.80	0.49	4.67	0.33	4.93	0.17	65.46*	0.64	3>2>1
II: 混乱的ジレンマ	4.23	0.43	3.80	0.51	4.85	0.26	44.00*	0.55	3>1>2
III: 自己省察	3.98	0.68	4.00	0.71	4.82	0.28	16.43*	0.31	3>1=2

*: $p < .01$

クラスター1 (CL1: $n=20$ 、26%) は、他の2群よりもパースペクティブの変容が有意に低く、混乱的ジレンマと自己省察はクラスター3よりも有意に低かったが、混乱的ジレンマはクラスター2よりも有意に高かった。尺度得点の平均値が5件法の「ややそう思う(4)」に近い値であったことも踏まえると、クラスター1においては、自己省察と混乱的ジレンマの程度は高かったものの、パースペクティブの変容までは相対的に至っていないと認識しているものと考えられる。そこで、クラスター1を「パースペクティブの変容低認識群」と命名した。

クラスター2 (CL2: $n=31$ 、41%) は、混乱的ジレンマが有意に低く、パースペクティブの変容と自己省察はクラスター3よりも有意に低かったが、パースペクティブの変容はクラスター1よりも有意に高かった。尺度得点の平均値が5件法の「ややそう思う(4)」に近い値であったことも踏まえると、クラスター2においては、混乱的ジレンマの程度は低いものの、パースペクティブの変容に至ったと相対的に認識しているものと考えられる。そこで、クラスター2を「混乱的ジレンマ低認識群」と命名した。

クラスター3 (CL3: $n=25$ 、33%) は、全ての下位尺度の平均値が他の2群よりも有意に高かった。よって、クラスター3においては、変容的学習が生じたと相対的に認識しているものと考えられる。そこで、クラスター3を「変容的学習認識群」と命名した。

また、各クラスターの比率の差をカイ2乗検定により検討したところ、統計的有意差は認められなかった($\chi^2(2)=2.40, p=n.s.$)。すなわち、本学大学院に在籍する大学院生であり、現職教員の身分を有する者において、変容的学習の種類の比率に現状偏りがあるとは言えないことが示された。

2.1.3.4 分析2: 授業、学習、学習者の捉え方の特徴

秋田(1996)の比喩生成課題から、教師の授業観、学習者観、学習観について検討していく。

授業観

授業観について比喩を生成した協力者は54名であった。秋田(1996)の分類を参考に、カテゴリ分けを行った。結果は表2-1-5の通りである。

表 2-1-5 授業観について作成された比喩内容

A	授業の場 21
A1	教師生徒の共同作成の場 14 (交流の場、共同作業、会議、知の共有、演劇、ライブ、合奏、サッカー、キャッチボール、料理、翼、船、歯車、がちゃ)
A2	伝達の場 3 (安心安全第一のシナリオのある対話劇、ドラマ、計画を練った旅行)
A3	教師の学びの場 4 (発明、旅行、鏡、生もの)
B	1時間の授業展開 9
B1	未知の展開 6 (ドラマ、台本のない寸劇、ジャズ演奏、芸術、生き物、一回勝負)
B2	複雑なゲーム 1 (ドッジボール)
B3	筋書き通り 2 (ショー2)
C	日々の授業 9
C1	日々異なる 4 (水、水物、色があってない海、作品)
C2	積み重ね 5 (冒険、旅、ドラマ、畑、階段)
D	教師役割 11
D1	手本・万能の者 1 (呼吸)
D2	伝達者・話し手 4 (芝居、劇、落語、自己紹介)
D3	育て手 1 (遊びの旅へ誘うこと)
D4	導く者 3 (料理 2、レストラン 1)
D5	支え手 2 (コマ回し、ど真ん中のストレート)
E	授業に伴う感情 1
E1	面白い・楽しい 1 (ビュッフェ料理)
F	授業内容の有用性 3
F1	役立つ・必要 3 (栄養、商品、透明も含めカラフルな水)

最も多かったのは、「A1 教師と生徒の共同作成の場」である。たとえば、〈船〉に喩えた教師 (56) は、その理由として「研究 (学び) の海はとてつもなく広い(中略)その海の上をちょっとみんなと一緒に進んでみる、と言うのが授業かもしれない」を挙げている。また関連する教職経験として、「例えば、神戸から四国に行くのには、(中略) 様々な選択肢とルートがある。(中略) 結局、四国にみんなが着けばいいわけで、いろんなルートで来た子が多い授業ほど見えた景色、得た経験は多彩だろうと思います。(中略) 最初の10年ほどは、自分の教材研究でたどり着いた授業に子どもたちをどう寄せてくるかばかり考えていたように思うので」と授業観の転換があったことを述べている。このような場では1時間の授業展開も先が読めないものになる。次に多かった「B1 未知の展開」の中で〈ドラマ〉に喩えた教師 (66) は理由として「どれだけ準備をしても、何が起こるかわからない。(中略) 子どもが主人公になったときこそ、印象に残る場面が生まれることがある」と述べ、関連する教職経験として「研究授業など、準備をしているからいい授業になるとは限らない。むしろ力のある程度抜いて、柔軟に対応したときにこそ、想像していなかった授業が生まれたりする」と論じている。

他方で、このような共同性が表面的なものに過ぎないのではないかとの授業観も示されている。授業の場の「A2 伝達の場」と、それを実現する教師役割「D3 伝達者・話し手」を合わせると回答数7となり、ある程度共有された授業観を示すものと考えられる。たとえば〈安心安全第一のシナリオのある対話劇〉と喩えた教師 (12) は、「授業は、指導する教員の枠を出ることがなかなかできないものだと思うから。指導案を作るのも、生徒の動きを予想するのも、いかに教えたことを時間内で多くの生徒に教えられるかという教員の側の都合

が働いている」と理由を説明している。一方で関連する教職経験では「どんな生徒に育てたいのかという学校教育全体のねらいの部分と、高校入試を踏まえた定期的なテストで点数をとれるような力を身につけさせるという必要性に迫られた部分で、常々葛藤している」として、従来通りの授業観を維持することに葛藤があることを認めている。

学習者観

学習者観について比喩を生成した協力者は 54 名であった。作成された比喩の内容と作成の理由、関連する教職経験を読み返し、カテゴリ分けを行った。結果は表 2-1-6 の通りである。

表 2-1-6 学習者観について作成された比喩内容

G	教えられ力を身に付ける存在 19
G1	吸収体 17 (スポンジ 12、うまくいけば何でも吸収できるスポンジ、海綿、真っ白な画用紙、時々まっしろな状態に戻るもの、人工知能)
G2	好奇心をもつ者 2 (子犬、ワクワク感のかたまり)
H	守られ育つ存在 11
H1	栽培物 8 (花 2、植物、種、野菜、向日葵、夏のひまわり、大根)
H2	飼育物 3 (動物園、動物園の中の動物、たまごっち)
I	可能性をもち探究する存在 15
I1	可能性 8 (宇宙 2、恒星、自由、可能性の塊、おもちゃ箱、万華鏡、花火)
I2	探求者 7 (探検家、冒険者、学者、もがき生きる戦士、旅行中、早朝の散策(散歩)、日々様々なことを感じ取り成長する)
I3	協働者 1 (サッカー選手)
J	反映・反応・抵抗する存在 6
J1	鏡 4 (鏡 2、教職員の鏡、その国のその時代を示す)
J2	反応体 1 (不規則な形をしたゴムボール)
J3	抵抗者 1 (抵抗者)
	その他(分類不可): エネルギー(教師が頑張るためのエネルギー)、ハンドのついたマラソン(意欲や能力の差があるから)

最も多かったのは「G1 吸収体」であり、〈スポンジ〉及び類比する喩えが 14 を数え、全回答の 25.93% を占めている。少なからず教師が共有する学習者観であると言える。吸収の程度が高いことは共通しているが、様相の解釈には幅がある。たとえば 77 は「素直にぐんぐん学びを吸い込む」ことを理由とし、教職経験の中で「子どもは素直で尊い存在」とであると認識している。一方 65 は、理由として「善悪の判断を瞬時にすることなく、身の回りにある知識や技能を吸収しようとする」ことを挙げ、関連する教職経験として「子どもが「指導者」として認識すれば、指導内容が間違っても、指導者の言葉は正しいとして自らの中に取り込もうとする」と述べている。子どもが何事も吸収しようとする事とその危うさ、教師の影響力が高いと認識していることが分かる。

次に多かったのは「I1 可能性」である。「H1 栽培物」について、たとえば〈向日葵〉に喩えた 16 は、理由として、「豊かな環境があれば、太陽の方を向いて、すくすくと成長していくため」とし、教職経験の中で「盆栽のように、枝を曲げて矯正(中略)を目指すのではなく、子どもたちの力を信じ(中略)豊かな環境を整えようと心を尽くすことが大切だと感じる(中略)。調教や矯正を教育だと勘違いしていた自分を反省し改めた経験」があったと

述べ、学習者観の転換をこの比喩に込めている。環境を整えることで成長するという点が、「H2 飼育物」とのニュアンスの違いとして見出された。

「I1 可能性」について、〈宇宙〉に喩えた 75 は「子どものことを未熟だと思えることがよくあるが、可能性が無限大で、こちらの想像を超える感じ方をしていることがある」を理由として挙げ、関連する教職経験として「導入部分で子どもたちが「やってみたい」と思えば、こちらが教えることなくとも、学習は成り立つことがある。子どもの可能性を信じて、それを活性化する支援をすることが大切だと思う」と記載している。このカテゴリーにおいては、教師の想像を超える子どもの姿が経験として挙げられ、可能性の大きさを示唆する記述が多く見られた。

さらに 7 人からの回答が見られたのは「I2 探求者」である。〈もがき生きる戦士〉と喩えた 11 は、その理由を「多くの可能性から、何かを選び取り（多くをあきらめ）学習という「伸ばす努力」に励んでいるから。子どもは無限の可能性を持っているが、無限の可能性だけで何一つ実現を伴わないことは自分の人生を生きていないと思う」と説明している。上記の「J1 可能性」から選択し、実現しようとするプロセスが重視されていることが分かる。関連する教職経験として「中 3 で、初めて自分の進路を選択するとき。（中略）自分がどんな生き方をしたいか考える中で、親や先生と意見が食い違ふときがある。（中略）将来を明確に見据えて学ぼうと決意した生徒との出会いが大きな学びになった」と記載している。このカテゴリーでは、教師についての言及が比較的少なく、学習者としての子ども自身が、自分で気づき考え、行動する記述が見られた。

学習観

学習観について比喩を生成した協力者は 60 名であった。作成された比喩の内容と作成の理由、関連する教職経験を読み返し、カテゴリ分けを行った。結果は表 2-1-7 の通りである。

表 2-1-7 学習観について作成された比喩内容

K	消化・蓄積 21
	K1 栄養・水 13（栄養 4、食事 2、バイキング 2、お菓子、水 2、飲み物、水や空気）
	K2 積み重ね 8（地層、本棚、たんす、お城の石垣、積み木、芸、筋トレ、桜）
	K3 結果 1（結果）
L	自己探求・自己拡大 26
	L1 冒険・旅 12（冒険 2、登山、山登り、道や方法が自由な山登り、未知の開拓、修行、刺激的な旅、journey、ピクニック、RPG、トンネル）
	L2 自己形成 9（自分づくり、日々自分を新たに豊かにしていくことの継続、人生を豊かにしてくれるもの、自由の獲得、人を輝かせるもの、成長するための体力、筋肉、盾、望遠鏡・双眼鏡）
	L3 人生、生活 5（日々の暮らし、人生、生きることそのもの、日々の呼吸、可能性）
M	学習の様相 12
	M1 情動 4（おもしろいこと、ワクワクするもの、楽しい、勉強であり学問ではない、おもちゃ箱のおもちゃ）
	M2 自発性 4（ボランティア活動、自分で獲得する物、主体性が肝、スポンジ）
	M3 コミュニケーション 2（卓球のラリー、サッカーのゴール）
	M4 波 2（波紋、波）

最も多かったのは「K1 栄養・水」である。これは「学習」を、学習者である子どもが学

習内容を消化し取り入れることとして捉えた比喻であるが、その解釈には幅がある。〈水や空気〉に喩えた 36 は、理由として「それがないと生きていけない。ありふれているようだけれど、なくなると困る。なくなったらその価値がわかる」と説明している。ここでは学習が人として生きていくための基盤として表現されている。一方、〈栄養〉に喩えた 52 は、理由を「栄養をとることで体が健康で豊かな生活が送れる（中略）学習も、人生が豊かになるために必要なものである」とし、関連する経験として「自分が学べば学ぶほど、児童への関わり方や、教職員同士の関わり、教育に対する様々なアイデア、教育に対する考え方など、自分の中で充実していっているようで、日々の仕事（だけでなくプライベートも）が豊かになっているように感じます」と述べている。つまり、学習は、人生をより豊かにするものとして捉えられていることが分かる。また、〈水〉と喩えた 27 は、「どの水も、（中略）同じに見える。注げば注ぐほど溜まっていくが、日射しに照らされ放っておけば蒸発してしまう。溢れない程度に様子を見て注ぐ必要がある。また、同じに見える水でも、ミネラル分を多く含むものもあれば、水素水などもある。同じく身体に良さそうだが、質が違うため、だれにでも効果があるわけではない」と理由を述べ、個別最適な学びの重要性を示唆している。

次に多かったのは「L1 冒険・旅」である。学習を〈刺激的な旅〉に喩えた 89 は、自らの少年時代の記憶を理由として挙げている。「歴史は暗記だ」を言われたとき、マンガ日本の歴史を読みながら、その時の空気を想像していた少年時代の私の悲しさはありませんでした。そんなときの「勉強」はひどく面白くなかったです。（中略）受験勉強には常にそんなイメージが付きまといました。だから、「その位置で、遠いものを見て覚えなさい」みたいな学習を私は学習としてイメージしません。空間的にはとどまっていますが、きちんと旅し、自分が移動して、参加して「棲んでいる」感覚の時、私は学習したと感じていると思います。この記憶を踏まえて「子どもにも、そういった感覚を味わってほしい」と「体験的な授業を意識しました。たとえば、歴史の授業なら、徳川家康の親藩・譜代・外様の配置を子どもたちに考えさせ、考えを話し合わせる授業をしました。家康の「思考」に参加させたかったのだと後から思います。（中略）授業通して「旅」の感覚を味わってほしかった」と自らの教職経験を記述している。また、95 は「自分自身で行程を決め、自由に旅をするイメージだから」という理由により、学習を文字通り〈journey〉と喩えている。このような学習観が形成された背景として、研究仲間との出会いによる学習観の転換を挙げている。「教師はこうあるべき」という考えで日々の実践に取り組んでいた。（中略）理科教育とそこでの研究仲間との出会いが自分にとって価値観を変えるターニングポイントであったと思う。そして、理科教育と研究仲間とともに歩むことを決めたのは自分自身である。今では、この行程の選択は、間違いではなかったと思うし、現在は大学院で学ぶことによって、これまでの自分自身の実践を振り返る時間になっており、また、自分の価値観が変わってきているように感じる」。このように学習観の形成や転換においては、教師自身が子どもであった時の経験や、教師になってからの子どもや同僚との出会いが関連していると考えられる。インタビュー調査の内容を参照されたい。

授業観・学習者観・学習観との関連

授業観、学習者観、学習観の関連を検討するために、相関行列（相関係数として、 ϕ 係数を使用）を求めた。結果を表 2-1-8 に記す。

表 2-1-8 授業観、学習者観、学習観の相関行列

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. 教師生徒の共同作成の場															
2. 伝達の間															
3. 教師の学びの間															
4. 未知の展開															
5. 複雑なゲーム															
6. 筋書き通り															
7. 日々異なる															
8. 積み重ね															
9. 手本・万能の者															
10. 伝達者・話し手															
11. 育て手															
12. 導く者															
13. 支え手															
14. 面白い・楽しい															
15. 役立つ・必要															
16. 吸収体															
17. 好奇心をもつ者															
18. 栽培物															
19. 飼育物															
20. 可能性															
21. 探求者															
22. 鏡															
23. 反応体															
24. 抵抗者															
25. 協働者															
26. ハンデを負う者															
27. 栄養・水															
28. 積み重ね															
29. 結果															
30. 冒険・旅															
31. 自己形成															
32. 人生、生活															
33. 情動															
34. 自発性															
35. コミュニケーション															
36. 波															

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
17. 好奇心をもつ者															
18. 栽培物															
19. 飼育物															
20. 可能性															
21. 探求者															
22. 鏡															
23. 反応体															

24. 抵抗者	-.06	-.02	-.04	-.02	-.04	-.04	-.03	-.01						
25. 協働者	-.06	-.02	-.04	-.02	-.04	-.04	-.03	-.01	-.01					
26. ハンデを負う者	-.06	-.02	-.04	-.02	-.04	-.04	-.03	-.01	-.01	-.01				
27. 栄養・水	.01	-.07	.19	.09	-.04	.10	-.11	-.05	-.05	-.05	-.05			
28. 積み重ね	.23	-.06	.02	-.07	-.12	-.11	.11	-.04	-.04	-.04	.34	-.16		
29. 結果	-.06	-.02	-.04	-.02	-.04	-.04	-.03	-.01	1.00	-.01	-.01	-.05	-.04	
30. 冒険・旅	-.06	.15	-.03	-.09	.09	.24	.06	-.05	-.05	-.05	-.05	-.20	-.15	-.05
31. 自己形成	.10	.19	.01	-.07	.01	.02	.10	-.04	-.04	-.04	-.04	-.17	-.13	-.04
32. 人生、生活	.11	-.04	-.09	.22	.08	-.08	-.06	.44	-.03	-.03	-.03	-.12	-.09	-.03
33. 情動	.01	-.04	-.08	-.05	.11	.13	.21	-.03	-.03	-.03	-.03	-.11	-.08	-.03
34. 自発性	.01	-.04	-.08	.25	-.08	-.08	-.06	-.03	-.03	-.03	-.03	-.11	-.08	-.03
35. コミュニケーション	-.09	-.03	.21	-.03	-.06	-.05	-.04	-.02	-.02	.70	-.02	-.07	-.06	-.02
36. 波	.11	-.03	-.06	-.03	.21	-.05	-.04	-.02	-.02	-.02	-.02	-.07	-.06	-.02

	31	32	33	34	35
32. 人生、生活	-.10				
学 33. 情動	-.09	-.06			
習 34. 自発性	-.09	-.06	-.06		
観 35. コミュニケーション	-.06	-.04	-.04	-.04	
36. 波	-.06	-.04	-.04	-.04	-.03

Note: 赤字は「強い相関」(|r| > .30) を意味する。

第1に、授業観と学習者観の関連についてである。「伝達の間」という授業観は「好奇心をもつ者」と「飼育物」という学習者観と強い正の相関関係にあることが示された。「複雑なゲーム」という授業観は「栽培物」という学習者観と強い正の相関関係にあることが示された。「筋書き通り」という授業観は「栽培物」という学習者観と強い正の相関関係にあることが示された。「手本・万能の者」という授業観は「探求者」という学習者観と強い正の相関関係にあることが示された。「伝達者」という授業観は「抵抗者」という学習者観と強い正の相関関係にあることが示された。「導く者」という授業観は「吸収体」という学習者観と強い正の相関関係にあることが示された。「支え手」という授業観は「ハンデを負う者」という学習者観と強い正の相関関係にあることが示された。「面白い・楽しい」という授業観は「栽培物」という学習者観と強い正の相関関係にあることが示された。

第2に、授業観と学習観の関連についてである。「複雑なゲーム」という授業観は「コミュニケーション」という学習観と強い正の相関関係にあることが示された。「日々異なる」という授業観は「積み重ね」という学習観と強い正の相関関係にあることが示された。「手本・万能の者」という授業観は「自己形成」という学習観と強い正の相関関係にあることが示された。「伝達者・話し手」という授業観は「結果」という学習観と強い正の相関関係にあることが示された。「導く者」という授業観は「波」という学習観と強い正の相関関係にあることが示された。

第3に、学習者観と学習観の関連についてである。「反応体」という学習者観は「人生、生活」という学習観と強い正の相関関係にあることが示された。「抵抗者」という学習者観は「結果」という学習観と強い正の相関関係にあることが示された。「協働者」という学習者観は「コミュニケーション」という学習観と強い正の相関関係にあることが示された。「ハ

ンデを負う者」という学習者観は「積み重ね」という学習観と強い正の相関関係にあることが示された。

2.1.3.5 分析3：変容的学習と授業観、学習者観、学習観の関連

変容的学習の3類型ごとに、授業観、学習者観、学習観の上位カテゴリーの出現度数と割合を求め、出現割合について Fisher の正確検定による多重比較を行った。その結果を表 2-1-9 に記す。変容的学習の3類型間で、授業観、学習者観、学習観の上位カテゴリーの出現割合に統計的有意差は認められなかった。

そこで、変容的学習の3類型ごとに、授業観、学習者観、学習観の下位カテゴリーの出現度数と割合を求め、出現割合について Fisher の正確検定による多重比較を行った。その結果を表 2-1-10 に記す。学習者観の下位カテゴリー「探求者」について、パースペクティブの変容低認識群は変容的学習認識群よりも出現割合が有意に多かった。しかし、他のカテゴリーでは、変容的学習の3類型間で出現割合に統計的有意差は認められなかった。よって、本学大学院に在籍する大学院生であり、現職教員の身分を有する者において、変容的学習と授業観、学習者観、学習観にほとんど関連が認められないものと考えられる。

表 2-1-9 変容的学習の3類型ごとの授業観、学習者観、学習観の上位カテゴリーの出現度数と割合、多重比較の結果

下位カテゴリー	1. パースペクティブの変容低認識群		2. 混乱的ジレンマ低認識群		3. 変容的学習認識群		多重比較	
	度数	%	度数	%	度数	%		
授業観	A 授業の場	6	30%	9	29%	6	24%	<i>n.s.</i>
	B 1時間の授業展開	5	25%	2	6%	2	8%	<i>n.s.</i>
	C 日々の授業	2	10%	5	16%	2	8%	<i>n.s.</i>
	D 教師役割	2	10%	3	10%	6	24%	<i>n.s.</i>
	E 授業に伴う感情	0	0%	1	3%	0	0%	<i>n.s.</i>
	F 授業の有用性	1	5%	0	0%	2	8%	<i>n.s.</i>
学習者観	G 教えられ力を身に付ける存在	4	20%	5	16%	10	40%	<i>n.s.</i>
	H 守られ育つ存在	1	5%	8	26%	3	12%	<i>n.s.</i>
	I 可能性をもち探究する存在	6	30%	6	19%	3	12%	<i>n.s.</i>
	J 反映・反応・抵抗する存在	3	15%	2	6%	1	4%	<i>n.s.</i>
学習観	K 消化・蓄積	5	25%	9	29%	8	32%	<i>n.s.</i>
	L 自己探求・自己拡大	5	25%	11	35%	10	40%	<i>n.s.</i>
	M 学習の様相	5	25%	3	10%	4	16%	<i>n.s.</i>

表 2-1-10 変容的学習の3類型ごとの授業観、学習者観、学習観の下位カテゴリーの出現度数と割合、多重比較の結果

下位カテゴリー	1. パースペクティブの変容低認識群		2. 混乱的ジレンマ低認識群		3. 変容的学習認識群		多重比較	
	度数	%	度数	%	度数	%		
授業観	A1 教師生徒の共同作成の場	4	20%	5	16%	5	20%	n.s.
	A2 伝達の場	0	0%	2	6%	1	4%	n.s.
	A3 教師の学びの場	2	10%	2	6%	0	0%	n.s.
	B1 未知の展開	4	20%	1	3%	1	4%	n.s.
	B2 複雑なゲーム	1	5%	0	0%	0	0%	n.s.
	B3 筋書き通り	0	0%	1	3%	1	4%	n.s.
	C1 日々異なる	1	5%	2	6%	1	4%	n.s.
	C2 積み重ね	1	5%	3	10%	1	4%	n.s.
	D1 手本・万能の者	1	5%	0	0%	0	0%	n.s.
	D2 伝達者・話し手	1	5%	1	3%	2	8%	n.s.
	D3 育て手	0	0%	1	3%	0	0%	n.s.
	D4 導く者	0	0%	0	0%	3	12%	n.s.
	D5 支え手	0	0%	1	3%	1	4%	n.s.
	E1 面白い・楽しい	0	0%	1	3%	0	0%	n.s.
	F1 役立つ・必要	1	5%	0	0%	2	8%	n.s.
	学習者観	G1 吸収体	4	20%	4	13%	9	36%
G2 好奇心をもつ者		0	0%	1	3%	1	4%	n.s.
H1 栽培物		1	5%	5	16%	2	8%	n.s.
H2 飼育物		0	0%	3	10%	0	0%	n.s.
I1 可能性		2	10%	3	10%	3	12%	n.s.
I2 探求者		4	20%	3	10%	0	0%	1>3
J1 鏡		2	10%	2	6%	0	0%	n.s.
J2 反応体		0	0%	0	0%	1	4%	n.s.
J3 抵抗者		1	5%	0	0%	0	0%	n.s.
未分類 協働者		0	0%	0	0%	1	4%	n.s.
未分類 ハンデを負う者	0	0%	0	0%	1	4%	n.s.	
学習観	K1 栄養・水	2	10%	6	19%	5	20%	n.s.
	K2 積み重ね	2	10%	3	10%	3	12%	n.s.
	K3 結果	1	5%	0	0%	0	0%	n.s.
	L1 冒険・旅	1	5%	7	23%	4	16%	n.s.
	L2 自己形成	3	15%	3	10%	3	12%	n.s.
	L3 人生、生活	1	5%	1	3%	3	12%	n.s.
	M1 情動	3	15%	0	0%	1	4%	n.s.
	M2 自発性	1	5%	2	6%	1	4%	n.s.
	M3 コミュニケーション	1	5%	0	0%	1	4%	n.s.
	M4 波	0	0%	1	3%	1	4%	n.s.

【引用文献】

- 秋田喜代美. (1996). 教える経験に伴う授業イメージの変容—比喻生成課題による検討—. 教育心理学研究, 44(2), 176-186.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass Publishers.
- 孫大輔. (2014). 医療系専門職と市民・患者のカフェ型ヘルスコミュニケーションによる変容的学習のプロセス. 聖路加看護大学大学院看護学研究科学位論文.
- 吉村春美, 福島創太. (2020). 学び続ける教師に求められる学習に関する実証研究—変容的学習の視点から—. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 60, 71-81.

2.2 汎用的学習材としての「事例集」作成のためのデータ収集 (インタビュー調査)

2.2.1 目的

質問紙調査において顕著な回答をしたものを対象者として選定し、得られた回答について詳細に聴き取るインタビュー調査を実施することで、学習観・学習者観の転換に関連する実践経験等を事例として収集する。

2.2.2 方法

対象者

兵庫教育大学に大学院生として在籍する長期研修中の現職教員 8 名。

手続き

オンラインにて実施した。一人あたり約 1 時間を要した。なお対象者はすべて、質問紙調査の研究倫理に関する二つの項目（「調査の趣旨を理解し、参加することに同意しますか」

「今後インタビュー調査などにご協力いただけますでしょうか」）において、肯定的な反応を示したものであった。また、インタビュー調査に先立って、「インタビュー調査への協力とデータの利用に関する同意書」の提出を願い、インタビューへの協力と、インタビューでの回答内容等が研究成果や汎用的な学習材・教材として公表・活用されることの同意を得た。

2.2.3 結果と考察

2.2.3.1 事例提示の基本的な考え方

教員養成分野で一般的な「事例集」では、何らかの課題ごとに事例が概要として提示される場合がほとんどである。学習指導についてなら、自分の思いや考えを他者に言葉で表現する力を育成するための授業を実践するための事例等が、指導案とともに提示されたりする。生徒指導についていえば、学級崩壊、いじめ、不登校といった事象ごとに、架空の事例が指導経過等とともに提示され、それを材料に、問題点、原因、対応策等が検討されたりする。このような場合、育成したい力や解決したい問題事象等が比較的にはっきりしていることから、事例集がそうした形態をとることは、一定の合理性をもっていると思われる。

一方で学習観や学習者観等の転換を、事例を通して促進しようと企図するとき、前記のような事例集の形態では、あまり奏功しない可能性が予想される。一般に「観」は、「常識」や「あたりまえ」と言い換えうるものであり、通常、自らがどのような「観」を有しているのかさえ気づかないことも少なくない。それほどに、人間の「認識の前提」に布置する心的概念であるために、観の転換は容易には生じないと考えられる。そうだとすれば、事例集が観の転換をめぐる思考を促進する道具として有効に機能するためには、そこで提示される事例に、どのような特徴を具備しておく必要があるのだろうか。

結論的にいうと本論では、事例提供者である教員一人ひとりの実践の営みを「ライフストーリー」として丁寧に描き出す (e.g., 田中, 2013) ことにしたのである。この基本的な考え方は、次のようないくつかの学術的知見によって支えられている。

既存の枠組みや価値の問い直し、再構成を意味するダブル・ループ学習は、観の転換と近似する概念である。宮田他（2023）は、ダブル・ループ学習の起点となるリソースについて整理している。具体には、自らの過去の実践事例、学術理論、他者の実践事例の三つが、そのリソースとして論及されているのだが、その一つとして他者の実践事例が、自明視された前提に懐疑をもたらす参照枠として機能することが指摘されているのである。

また根本的な「概念変化」も、観と類縁する概念であると考えられる。そうだとしたら、概念変化に関する心理学的知見も示唆を与えてくれるにちがいない。概念変化は短期間で急激に生じるのではなく、長期に及ぶ変容になると指摘した研究が存在している（e.g., 村山, 2011）。強烈なインパクトをもった出来事を経験したことで、急激に観の転換がもたらされる場合もあるだろうが、日々経験を積み重ねるなかで、ゆっくりと時間をかけて観が揺さぶられ、逡巡と試行錯誤を繰り返しながら変容していくことも十分に想定されうることである。

さらに、質的心理学の領野を中心に注目を集める自己エスノグラフィーという研究手法も、ここでの基本的な考え方を支えてくれる。自己エスノグラフィーとは、「調査者が自分自身の個人的な生を重視し、自分の身体感覚や思考・感情に注意を払いながらその経験を振り返り、想起してストーリーとして記述する」（沖潮（原田）, 2019）方法のことである。昨今、この自己エスノグラフィーが人材育成に貢献する可能性が指摘されている。たとえば、『読み手』が『語り手』の経験を通して、つまり『物語によって』考え『自らを自省する』ためのリソースとしうることは確実であり、その有益性は否定しえない（伊藤, 2015）などである。教員一人ひとりの実践の営みを丁寧に描出するという本論の基本的な考え方は、こうした学術的な知見によって担保されているとあって差し支えないであろう。

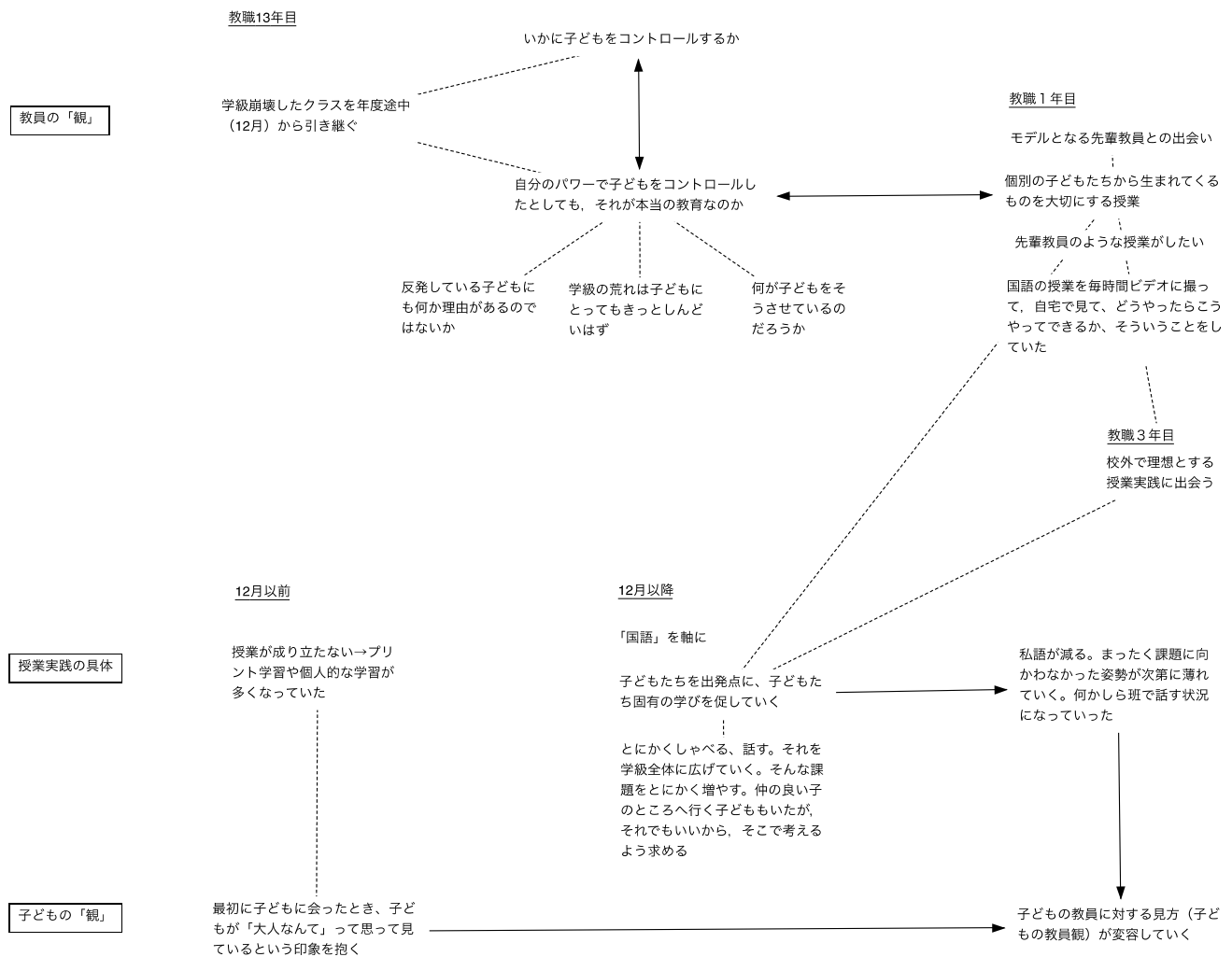
2.2.3.2 事例分析：教員 A

本論では、8名の現職教員の語りを事例として収集した。語られた事例は、「4.『事例集』を構成する語り（意味づけられた経験）」に詳録してある。ここでは、そのなかから一例として教員 A を取り上げ、意味づけられた経験の分析を試みたい。それによって、事例を通して学習観・学習者観等の転換をはかっていく授業イメージが共有され、さらには今後、実際に授業を展開していくうえでの論点や留意点等の析出に繋がることが期待される。

教員 A は、教職に就いて 13 年目、年度の途中から学級崩壊したクラスを学級担任として引き継ぐことになった。当該年度、教員 A は理科の専科で、学級を受け持っていなかった。この経験を契機に、それまでどうすれば指導した通りに子どもを行動させられるか、いかに子どもをコントロールするかと考えていたのが、子どもの思いをスタートにできるかという考えに変わっていったという。そうした変容の過程で教員 A は、子どもをうまくコントロールするのが力量ある教員なのだというそれまで前提していた思いと、自身が理想とする授業の在り様との間で、揺れ動く心的葛藤を経験することになった。このとき教員 A を支えていたものはいくつもあったであろうが、その一つには、荒れた学級にいる子どもだっけととしんどいはずだ、反発しているのには子どもなりの理由があるのではないか、何が子どもをそうさせているのだろうか、といった子どもの心情に向けられた視線があった。また、入職当初に出会った先輩教員の実践も教員 A を支えていた。教員 A の語りを借りれば、先輩教

員の授業は「個別の子どもたちから生まれてくるものを大切にする授業」なのだという。教員Aは、葛藤やさまざまな思いとともに、国語の教科特性をいかした授業改善にとりかかっている。子どもを出発点に、子ども固有の学びを促していくことにした。具体的には、子ども同士でしゃべる、話す。それを学級全体に広げていく。そんな課題をとにかく増やしたのだった。そうしているうちに、私語が減り、それまでまったく課題に向かわなかった姿勢が次第に薄れていったという。何かしら班で話すといった、そんな状況になったのであった。またその過程にあって教員Aは、重大な観の転換に立ち会うことになる。それは、子どもの教員観の転換である。引き継いだ当時、「大人なんて」という子どもの冷めた見方に教員A

事例分析：教員A



は気づいていた。それが、前記した授業を日々繰り返しているうちに、変容していった可能性が考えられたのであった。以上を整理したのが、次の図 2-2-1 である。

図 2-2-1 教員Aの事例分析

2.2.3.3 「事例集」を学習材とする試行実践に向けた提案

「事例集」を学習材とする授業実践においては、ファシリテーターとなる授業担当者役割が重大である。今後の試行実践に向けて、本論では次のような〈Guiding Questions〉を用

意した。まずはこれを手がかりに授業を展開していくことを提案したい。

〈Guiding Questions〉

- ・教員の学びについての考え方がどのように変化しているか。
 - ・教員の学習者としての子どもに対する考え方がどのように変化しているか。
 - ・学びについて、学習者としての子どもについて、教員の考え方の変化を促した要素やポイントとなった経験は何だろうか。
 - ・その変化の過程で、教員にはどのような困難や葛藤があったと考えられるだろうか。そして、教員はそれにどのように向き合ったのだろうか。
 - ・(受講者側からの問いの駆動として) 事例を読んで疑問に思ったことは何か。
- など

加えて、事例の個別性に応じた問いかけを柔軟に加えていくことが求められるだろう。一例を示そう。教員Eの事例なら、『入試演習 vs アクティブラーニング』という考え方について、あなたはどうか考えますか』などの問いかけ、教員Gの事例なら、「学習観を変容させることで、何ができるようになると考えられるか。G先生になったつもりで答えてみよう」などの問いかけが有効だろうか。

〈Guiding Questions〉に倣いつつ、授業担当者には次のような働きかけや姿勢が切要ではないかと考えられる。

まず、宮田他(2023)が提案するダブル・ダブル・ループ学習の起点となるリソースに基づいて、議論を展開することである。既述したように、ダブル・ループ学習は観の転換と親和する概念だが、宮田他(2023)は、それを促すリソースを次の三つに整理している。自らの過去の実践事例、学術理論、他者の実践事例である。本論ではさらに、次の六つの動詞を鍵を握る行為として付加したい。他者の経験や意見を「聴く」、自分の経験や意見を「語る」「掘り下げる」、他者の意見や経験と自分のそれを「比べる」、理論等と「突き合わせる」、そして自明的に前提していた観に「気づく」。こうした学びのプロセスを意識することが肝要であると考えられる。

つぎに、事例に「棲み込む」姿勢である(石井, 2009)。ビジネススクールの例にあるように、事例は人材育成の分野で欠かすことのできない学習材である。ところが、それが学習材としてつねに有効に機能しているかということ、必ずしもそうではないだろう。やはりそこには、留意すべきいくつかのポイントがあるように思われる。企業組織の人材育成に携わる石井(2009)は、そのポイントを概ね次のとおり指摘する。大切なのは、受講者が、事例を読むことで、当事者の経験を追体験しつつ、当事者の立場や視点から、当事者の感情や心情に思いを馳せ、当事者が直面した問題を考えるようになることである(石井, 2009)。

ここでは、石井(2014)に依拠しながら、受講者が、事例に「棲み込む」ための、すなわち当事者になりきって事象に向き合うための一つの試案を提示しておきたい。

私たちが現在の地点から過去を振り返ったとき、現地点に至る道はあたかも一筋の必然のように見えてしまう。現在の到達点に至るまでには、いくつもの選択局面があったことも、その局面ごとに複数の選択肢があったことも、一筋の道として見てしまうことで、隠れてしまうというのだ(石井, 2014)。実際には、その都度、その局面に、いくつもの選択肢があり、

何らかの要素を理由にして、あるいは直感的に、ときには明確な意識なく、選択してきたはずなのにである。その結果、『各局面で一度でも他の選択肢を選んでおれば、今ある地点にはいなかった』という『他でもありえた』という可能性の広がりが見えにくく(石井, 2014)になってしまうというのだ。これは、「偶有性」という概念によって説明される。偶有性とは、今ある現実はずねに潜在した別の可能性を背後に抱えていて、現実の秩序が必然の過程として形成されていくわけではないことを意味する概念である(石井, 2009)。こうした偶有性を視座に事例に向き合う必要があるというのが、ここでの提案である。そうすることで、偶有性を意識しなかった場合に比べ、当事者意識をいくらかでももつことができるのではないかと考えられるのである。

ふたたび教員Aの事例を例にとって考えてみよう。荒れたクラスを担当することになったとき、教員Aにはどのような選択肢があったのだろうか。事例としての語りを眺めてみると、教員Aには二つの選択肢が現前していた可能性がうかがえる。まず教員Aは、「いかに教員が子どもたちに指示をして、うまくその子どものコントロールできるか」を考えた。学級崩壊したクラスを年度途中から受け持つことになった教員なら誰もが思い浮かべることなのかもしれない。子どもをコントロールする手立てを考える、これが教員Aが取り得た第1の選択肢である。その一方で教員Aは、「子どもたちが荒れるっていう形で表出するのは、何か理由があるだろうと。絶対この子どももしんどいだろう、(中略)何が子どもたちをこうさせてるんかな」「この子どもたちを自分のパワーでもって沈めて、うまくさせても、それは本当に教育っていうんか」などと考えるに至っている。そして、「環境さえ整えばというか。やっぱり自分の思い聞いてくれるとか、考えたいこと考えさせてくれるとか、そういうところが整ってきたら」うまくいくのではないかと、自身の過去経験に照らして考えている。これが第2の選択肢である。この二つの選択肢の間で教員Aは揺れ動く。教員Aがこうした心情にあったことは、「すごく考えさせられたスタートだった」と自ら語っていることから十分に付度できることである。偶有性を視座に、教員Aの立場に立って、教員Aの気持ちになりきってみよう。教員Aの視線で、周囲の状況を見回してみるのである。教員Aは、何に苦しみ、何に楽しさを覚えていたのだろうか、そして、なぜそのような選択をしたのだろうか、あれこれと思いを巡らせてみるのである。教員Aはスタート地点を振り返って次のように語った。「自分がガンと言って、子どもたちが自分にひるんだりして、言うこと聞くみたいな感じになっていたら、(中略)私の観は変わってなかったかもしれない(中略)。それ以降も、もしくはそれ以上に言うこと聞かせようとするのを突き進んでいたかもしれない」。事例を学習材に思考を積み重ねることができたなら、棲み込んだ一つひとつの事例は、学習観や学習者観について私たちがクリティカルに思考する際の起点として有効に機能するにちがいない。

2.2.3.4 「事例集」を構成する語り（意味づけられた経験）

●〈事例提供者〉教員A

学校種：小学校

教職経験年数：10年以上15年未満

変容的学習クラスター：3（「変容的学習認識群」）

〈事例概要〉

教職に就いて13年目、年度途中から学級崩壊したクラスを担当として引き継いだ。それまで、どうすれば指導した通りに児童を行動させられるか、いかに児童をコントロールするかと考えていたのが、児童の思いをスタートにできるかという考えに変わっていった。荒れたクラスの児童から表出される思いに触れたこと、そしてそれが教員の思いに基づく学級経営の在り方に大きな違和感を引き起こしたことなどが、その契機であった。こうした日々の実践が、自らの入職時からの振り返りとともに語られた。

〈事例詳細〉

教職に就いて13年目、学級崩壊した4年生のクラスを12月から担任することになった。学級担任と児童の関係が悪化し、学級担任の指導がほとんど機能しない事態であった。学級担任は心理的に病み、学級は担任不在の状況に陥っていた。担任は入職5年目くらいの教員。ある程度の経験を積んだことで、クラスを回せるようになり、自分の思うようにしたい、こうあるべきという考えを前面に押し出して指導していたとようだと事例提供者は語った。当時、事例提供者は、5、6年生の理科の授業を理科専科として担当していたが、臨時講師では対応できない事態と判断されたため、このクラスを担当として引き継ぐことになった。

荒れた学級を引き継ぐ

・前提されていた思いと誘起される違和感や疑念

「まず、いかに教員が子どもたちに指示をして、うまくその子どものコントロールできるかとか、そういう教員が力量のある教員だみたいな、そういう思い、やっぱ私、その時思っていましたね。この時に変わったというか、この時に違和感を感じたっていう感じですかね。本当にそれでいいのだろうかというような。というのも、こうやって子どもたちが荒れるっていう形で表出するのは、何か理由があるだろうと。絶対この子たちもしんどいだろう、こんなふうに出すのはっていうようなところで、何が子どもたちをこうさせてるんかなっていうようなことにすごく向き合った学級だったというか。この子たちを自分のパワーでもって沈めて、うまくさせても、それは本当に教育っていうんか、それはみたいな、支配して、取りあえずうまくいかせたみたいな、そんなとこなんじゃないだろうかみたいなことをすごく考えさせられたスタートだったんです。だから、ほんまそんなことを毎日考えながら、子どもたちと向き合っていたなっていうような、そんなところだったんです」

「まず自分が働きかけても、最初はそれは変わらなくて。教師なんてみんなおんなじだろうみたいな感じで。それで、ドッチボールはもう力づくで止めたというか。もうそれはやめてくれという形で、やめたんですけど。やっぱり突っ伏してる子の顔は上がらないし。さすがにドッチボールはしてないけど、座って遠い机同士でおしゃべりをしてるし。この子たちは、まずどうにかせなあかんなど。何て言うんですかね、だから、最初はそういう形でしか、自分たちは授業とかそんなのは興味がないんだという形でしか表出されない。いろんな思いが。これは絶対何か理由があるはずだし。今大学院で過ごしてるから分かるんですけど、環境さえ整えばというか。やっぱり自分の思い聞いてくれるとか、考えたいこと考えさせてくれるとか、そういうところが整ってきたら、まずそれが大事だろうなみたいなこと、多分私もその時考えていて。この子たちがおもしろいと思えることは何なんだみたいな。なんかそんなことを考えさせられた」

・働きかけの具体と児童に見られた変化の兆し

「まずこの子らがこっちを向く、私の話を聞くとか、私とコミュニケーション取ることがもう最優先だと考えて、考えたくなるような問いは何なんだと、それをとことん考えて、やってみました」

「多分いろんなところで、やっぱり自分はこれまで国語を軸にやってきたんだろうなというのが、思うんですけど。国語で、物語文とかあるんですけど、文学作品が。やっぱりその文学作品で、子どもたちが、ただ読むんじゃなくて。これ、なんでなんだろうって、ちょっと考えてみたいっていうふうになる問いは何なんだろうなとか。あとは、どうしても、違う、何て言うのかな、1人で考えられなかったの、その荒れていた子たちが、班の中で考えさせてやろうと思って。班でそれを考えて、みんなで交流するというような、そういう仕掛けを意識してっていうので。多分、それまで、そのクラスは荒れていて、そういう授業ができないと先生が思って、プリント学習とか、個人的な学習ばかりしてたみたいなんです、どうやら。2学期。その個人の学習を全部やめて、とにかくしゃべる、話すみたいな。それで、なんでなんやろうみたいなところをみんな話して、班のみんな話して、それを学級全体に広げていくっていうような、そんな課題をとにかく増やしました。最初は向かわなかった子もいたんですけど、向かわなかった子、班の中では、例えば諦めて、仲のいい子のところに近づいていったりするんですけど、そうしたら、お前はもうそこで一緒になって考えろとかって言って」

「そんなんしながらしてたら、最初問題だった、離れたところでの私語とか、全然課題に向かわないっていうような姿勢が、だんだんと薄れていって。何かしら班で話すっていうような、そんな状況になっていったので、授業はしやすくなってきたっていう感じでした」

・かかわりを支えた過去の経験

「これまで担任してきたクラスで、例えば国語のさっきの授業とかでも、そうやって授業し

た時に、個人的に嫌だなんていう、多分難しいなとか思ってる子はいたと思うんですけど、全体としては楽しそうに授業するっていうのが自分の中でのクラスのイメージだったんで、この子らも当然するやろうみたいな。逆に、何て言うんですかね、そこ、ちょっとあんまり、できるはずなのに、これまでのクラスみんなしていたし、できるはずなのに、それができないって何やみたいな」

「こういうふうを考える一方で、やっぱり教員が個々の授業でもこうあるべきかなっていうのは考えていて。ひそかにちょっと誘導してるみたいなのところは意識してましたね。大村はまさんの（注：考え方を借りて）、ちょっと背中を押すみたいな。仏の指。ああいうものを意識していたんですが、一方で、そうやって考えていた以上のものを子どもたちが出してくるっていうのも、それ以上のものを子どもたちは、はい、答えを作り出していくっていうのも経験していたので、その経験は大きかったんだと思います」

・再考が求められた自らの「観」

「そういう経験はしていたんだけど、やっぱり私の教育観とか指導観、学習観っていうのは、いかにやっぱ教員の、自分の指導したとおりにうまく子どもをコントロールできるかっていうところは、強かったんだろうなと」

「そうです。コントロールしたいって、はい。自分でもそれまでにもやっぱ自覚していた部分もありますし。そうしようとしている自分を。でも、それがいいもんだと思ってそうしていたし、そういう力をつけようと思っていた自分もいましたし。でも、この学級崩壊で、それがうまくできないことも感じるんですよ。最初に子どもに会った時は、大人なんてって思っただけで見てきているし」

「自分の思いをさせようとする言葉がけに対しては、拒否するというか。そういう態度だったので、もしそれで自分がガンと言って、子どもたちが自分にひるんだりして、言うこと聞くみたいな感じになっていたら、もし、このスタートの時に、私の観は変わってなかったかもしれないんですけど。観というか。それ以降も、もしくはそれ以上に言うこと聞かせようとするのを突き進んでいたかもしれないんですけど、これでは言うこと聞かないし、そもそもこれで聞かせられるの、どうなんだみたいなこと、やっぱりここで考えさせられて、立ち止まって」

「本当に、朝学校に行きたくなくて、4時ぐらいに目が覚めるんです。もう神経がピリピリしてて。それで、やっぱりそういうことをずっと考えてるんですよね。どうやって、言うこと聞かせたらうかなみたいなこと考えたり。いや、でも、言うこと聞かへんしなみたいなんとか。もう言うこと聞かせるもんなのかみたいなんとか。いや、こうやって反発してるの、彼らにも何か理由があるんだろうなとか。本当に、眠れない中、ずっと考えてた自分が。そういうんで、やっぱりちょっと違うんじゃないかみたいな。教育を見つめ直すじゃないけど、このままだったら、自分がなんかあかんほうに行くような気がするみたいな」

・気づかされた児童の教師観とその変容の必要性

「最初に子どもに会った時は、大人なんてって思って見てきているし」

「クラスみんなは図工室で授業してるんですけど、教室に行ったらちゃんとできるかもとあって、もう抜きたい思いなのが透け透けなんですけど。もう図工の先生に、『あの3人ちょっと引き連れて、〇〇（注：事例提供者名）が教室で4人でやってきてもいいですか』って。で、まあ、4人で教室でちょっとやってたんですけど。お話ししながら。そうしたら、4年生の時、4年生の時も大概めっちゃくちゃやったんですよ。頑張ったとはいえ、最後までなかなか大変でしたし。そしたら、でも、『4年生の時は楽しかったよな、先生』とあって言っ。『めっちゃ授業頑張ったしな』って言っ。確かに、確かに国語の授業とかは、すごいなとあってよく言っ。みんなですごいもん作ったなとあって言っ。これは教科書に書いてあること以上のことをみんなは作り出してるって言っ、よく褒めてたんですけど。『めっちゃ授業頑張ってたしな』とか、『先生、めっちゃ褒めてくれてたしな』とあって言っ、言うんですけど。いや、もうそれ以上にめっちゃ叱ってたし、めっちゃ困ったことも多いんですけど。でも、そういうふうに、教師の見方みたいなんは、いいイメージは4年生の時持ってたんやっ。っていうのは、ちょっとその時に実感した。何かしら観は、子どもたちの教師を見るまなざしも変わったんじゃないかな」

学習に対するイメージ

・質問紙調査の回答

事例提供者は、学習に対するイメージを「サッカーのゴール」と回答した。その理由を「さまざまな児童が、自分の得意なポジション（分野）から、パス（考え）をつないで、ゴール（学び）を目指していく。サッカーのゴールに一つだって同じゴールシーンなんてないように、子どもたちが自ら生み出したものこそが学習だと考える」と表記し、さらに「国語の文学作品等をイメージしたとき、児童たちがどう読み取り意味づけするのかが大切だと考える。それは絶対に教えられるものではないし、自分たちで作り上げていくもの」と表現した。

・「絶対に教えられるものではない」国語の学び

「やっぱり国語で発表する時ってというのは、意図が自分の生活とかと結び付けながら書いてあるものを自分はこういうふうに読み取ったとか、こういうふうに意味づけたっていうふうに発表するようにすることが国語だろうなっていうふうに考えているので、自分の生活とか、自分の経験に結び付けるっていうのは、もうその子しかできないことなので。ヴィゴツキー読んだ時に、（中略）ヴィゴツキーのメイクセンスがまさにこの、自分なりに考えを作っていく、これはもう絶対教えられるもんじゃないなと。そういう意味で、ここに書きました」

・国語の教科特性

「国語ならそれができているんだろうなっていうふうに思っていて。逆に、算数とか理科、これは、(中略)ここまで到達してほしいとか、これを分からせたいとかいう、教員側からスタートしてしちゃってるっていう自覚が、すごく自分にあって。国語とか社会は、子どもたちを出発点をしてというか、子どもたち固有の学びみたいなものを促していけるよなっていうふうに思っているの、なので、国語が好きだとか、国語で学級作っていききたいみたいな、そういうふうに思ってるんだと思います」

入職時からのライフストーリー

・モデルとなった先輩教員の実践等

「1年目に、隣のクラスだった先生が、まさに今自分がしようとしているような国語の授業を実践されていて。その先生は、結構教え込まなあかんとはいいながら、国語ではこういう個別の子どもたちから生まれてくるものを大切にするというような、そういう先生だったので。この先生とよく話をして、先生みたいな授業がしたいって言って、本当にその先生の国語の授業、毎時間ビデオで撮らせてもらって、家で見て、どうやったらこうやってできるかなみたいな、そういうことをしていたので、隣の先生とのやり取りが自分を作っていたっていうところは大きいのかなというふうに」

「その後、同じような考え方の自主研究会に参加することになって。●●(注:研究会名称)っていうんですけど」

「3年目に奈良女子大学付属小学校、奈良女の学校を見に行った時に、そこの国語の授業を見て、まさに子どもたちから生まれてくるものっていうのを大事にしている、そこで、何だこれはみたいな。そこでも確かに教育観は揺さぶられてますよね」

「どこかに1年目の隣の先生の授業はイメージはあるんだけど、やっぱ若い時はいかにコントロールできるかっていうところしか意識してないぐらいな感じだったので、そうではない、3年目の時のその奈良女子大学の授業を見て、観を揺さぶられて。それで、偶然なんですけど、この次の年、4年目に学校を担当する講師の先生が代わったんです」

「指導主事の先生ではなく、学校の研究会にコメントとかを寄せてくれる、一緒に授業を見て、コメントとか寄せてくれる先生がいます、○○(注:自治体名)の場合は。多分どこの学校もあるんじゃないかなと思うんですけど。そこの先生、その出会った先生が、奈良女にも指導に行ってるっていうのを知って、そこで、その先生にたくさんいろんなことを聞くというか。奈良女、実は去年見に行って、感銘を受けたと。自分はああいう授業をしたいっていうふうに話をして。とにかく聞いて、聞いて、聞いてして、国語のイメージを作って

いったと。で、その先生が●●（注：前記研究会名称）の講師の先生をなさって。それで、何年目ぐらいですかね、5年目、6年目ぐらいの時に、こういう会があるんだけど来ないかと言われて、ぜひ参加させてくださいというふうにして、参加させてもらって。その先生が紹介してくれた書籍の中に、浜田壽美男先生の『「私」とは何か』とか」

「多分自分の中でもやっぱり子ども観みたいのは、そこでやっぱ作られてきてた、そんなに意識してなかったんですけど、多分潜在意識とかではこうあるべき、こういうふうな子ども観がいいなっていうのは作られてきたんだなと」

（奈良女に見学に行ったのは自分の授業スタイルへの懐疑があったからかといった主意の聞き手による問いかけに対して、）

「そうだと思います。あと、1年目に隣にいた先生が、1年目、2年目は同じ学校にいたんですけど、3年目に異動してしまって、いろんな授業づくりをその先生に相談して授業づくりしていたので、3年目はその先生に聞けなかったっていうのもあった」

「授業、とにかくこのままじゃ駄目だっていう思いがずっとあって。多分奈良女に国語ですてきな授業している先生がいるっていうのを聞いたんだと思うんですよね。で、藁にも縋る思いというか、そんなのでちょっと見に行きたいみたいなことで、見に行ったんだと思います」

・ 入職時の学習観・学習者観

「手綱を締める、緩めるっていうのは、やっぱりその言葉が示すように、子どもっていうものをコントロールするっていう発想」

「最初の1年目は、楽しい学級がいいだろうと思って、最初楽しい感じでスタートしたんですけど、1学期は。あれ、どうも子どもら、なんかこう、何て言うんですかね、楽しいことばかりで気合が足らへんなみたいな、そんな、隣のクラスとの差を実感してくるわけなんですよ。それで、いろんなことビシッとしたの、しっかりできてるなみたいなを感じて、うちはできないなみたいなんを実感させられるとか。それで、こんな課題を面白くするとか、そんな力のない、力って言ったらあれですけど、そういうことを知らない私は、厳しさをもって、やれみたいなもんでもって気合を入れようとするとか。そんなんでしたね」

「それが、いや、本当に5年目くらいまではずっと、やらなかったら先生は怒るぞ、怒ったら大変やから、怒らせないようにちゃんとするぞみたいな、子どもの思考としてはそうだと思います。だから、いろんなことすんの、多分楽しくなかっただろうし、顔色見てやってたんじゃないかなっていうのは。ただ、それだけだったら子どもはついてこないっていうのも肌で感じていたので、楽しくするところは楽しくしてバランスとってみたい、なんかそんな」

「国語の授業ではそうなんだけど、一方で、やっぱり全体的な子どもとの関わりは、そういう、コントロールするというか、支配下に置くというか。そこは抜けてなかったと思います」

・浮き彫りにされた「ずれ」と惹起される葛藤

「国語でこういうふうに考えていたってということと、全体としては教員ってこうあるべきみたいなどことのずれってというのが、やっぱり感じていたんだと思います」

「子どもたちから生まれてくるもの大切っていうような、そういう、子どもたちで授業を作っていくとか、教員が考えてる以上のものを生み出していくっていうものを目の当たりにしてきていますし、子どもたちのそういう力があるっていうのを実感しているにもかかわらず、一方で、学級経営とか全体的なことを考えると、いかに教員がコントロールするかっていう、考えてるっていう、その自分の中でのずれってというのが、それが気持ち悪い違和感として、学級崩壊をしている子どもたちを見た時に、なんかまざまざと感じた」

サッカーの経験と学術理論の接続

事例提供者は、「中学校、高校と、地区の選抜チームに選ばれていた」とのこと。

「周りもうまく使いながら、そうやって動けていたんだと思うんですよ、自分のチームでも、選抜チームではみんながうまいので、私は周りを使えないし、周りも自分の役割を分かってくれないので、全然こう、自分の存在は何なんだくらいな、選抜チームに行くのが本当につらいみたいなの、そんなことを感じていたもので、なので、こういう関係論みたいなのをすごく感じる、考えてたんだと思います」

「本当に、今、先生（注：インタビュアー）と話していて、自分の中でもつながってるかもしれないです。そう言えばとか、整理させてもらってるなと思いながら」

偶然性

1年目の隣のクラスの先輩教員との出会い、奈良女子大学附属小の授業実践との出会い等をすべて、「全部偶然で」「完全に偶然です」と表現するとともに、次のようにも語った。

「多分生かされてないものもたくさんある」「それぐらい多分手を出したと思います、いろいろ。いろんなことに。その中で結び付いていったのがこれみたいな」「奈良女子大学以外にも、いろんな学校見に行ってますし。その中でやっぱり奈良女子大学がヒットというか」

● 〈事例提供者〉 教員 B

学校種：小学校

教職経験年数：10 年以上 15 年未満

変容的学習クラスター：2（「混乱的ジレンマ低認識群」）

〈事例概要〉

10 年前に理科教育に関わることになり、ある退職教員とともに授業について考えたり、単元を通して授業を参観のうえアドバイスをもらったりする機会に恵まれた。また、その退職教員や同僚教員と全国の小学校の研究発表会や学会等に行くことが増え、そこでの学びも多かった。それまで子どもをいかにコントロールし、指導案どおりに授業を進めればよいのかということを中心に考えていたが、そうした経験を積み重ねる中で、どもはコントロールできない存在（本当の意味での他者）であることが実感され、それによって授業づくりや授業実践も大きく変化することになった。

〈事例詳細〉

コア・サイエンス・ティーチャー冬季研修への参加とある退職教員との出会い

事例提供者のももとの専門は体育。今からちょうど 10 年くらい前に、コア・サイエンス・ティーチャーの冬季研修に参加する機会があった。ただそれは、その当時からたまたま教務主任をしていて理科専科だったからであって、軽い気持ちで申し込んだものだったが、結果的にコア・サイエンス・ティーチャーの肩書を得ることになった。そして、その成果を学校現場に還元するため、自治体の教育研究会に参加したのであった。そこである退職教員と出会うことになる。すべてはそこからだと語る。

・目の当たりにした退職教員の実践

「ずっと体育で研究授業をした時は、いかに子どもをコントロールしようとか、ほんとに指導案どおりにうまいこと授業をしようって思ってたのが、この先生と出会ってからガラッと変わったんです。その先生は、何ていうか、自分の研究授業 45 分だけを見に来るんじゃないくて、ほんとに単元を通してずっと入っていただいたんです。で、自分の授業を見ながら、いつの間にか代わってるんです。言ったら、私が T1 で、退職の校長先生が T2 で、ほんとに最初、始まった授業が、気が付いたら T1 と T2 が入れ代わっていて、だから私、なんかあんまり。変な言い方すると、もう授業を取られるみたいな感じで。でも、その先生が、なんで前へ立つというか、子どもらと話している、対話すると、子どもたちが、何つうか、変わるんですよね。もう目の色がパッと、グッと先生のほうに向いたりだとか、勝手に子ども同士で対話が始まったりだとか、自分が授業をしてる時と、なんか違う姿を見せつけられるじゃないですけど、それが結構、頻繁に見に来ていただく中で、何ていうんですか、やってみせてもらったっていう感じが強いんです」

・退職教員の実践がもたらした気づきと葛藤

『あれ？　なんかやっぱちょっと違うよな』って。自分自身がこれまでやってきた、何ですかね、教育技術っていうんですかね、やってきたことが、なんかそれを全否定されるような感じでありました。実際、私自身としても、なんか今考えると、恐ろしいなと思うんですけど、結構、やっぱ高圧的に子どもと接することも多かったんですけど、『これじゃ、ちょっとまずいよな』と考えるようになって。でも、一方で、やっぱ学級崩壊するのもなんか怖いんです。なんかちょっと、何ですかね、『厳しい指導をしないと、これ学級、崩れるんじゃないかな』って、もう、そのジレンマがずっとありました、この先生と出会ってからの1年2年は。でも、なんか1年2年3年って時間が過ぎていった時に、『あれ？　学級崩壊もしてへんし、なんか子どもたちが』。これまでとは違う顔を自分も見えるようになって、そこからかな、ガラッと、やっぱ変わりました」

退職教員が指し示す学術的知見とそれと自らの実践の往還

・リヴォイシング

「私、一番、印象深いのは、リヴォイシングっていう、『子どもが発言したことに対して、教師がどう、また子どもたちに返していくのか』っていうこと」

『〇〇先生（注：事例提供者）はIRE構造だ』と、（注：その退職教員から）ずっと言われ続けて、『じゃないんだ』と。『子どもが発言したことに対して、それをもっと周りの子に返さない』っていう言い方、ずっとされてて。やっぱその辺がその先生もすごい上手だなと思って、授業を取られた時なんかは、外で私は見えました」

『Aさんは「こう考えています」って言った時に、「あ、Aさん、今こう考えてるらしいんだけど、他の子、どう思う？」みたいな』、簡単に言うと。『他の子、どう思う？』っていう感じで。そうすると、だいたいそれをやっぱ意識するようになって、5年10年たってくると、なんかそれがもう当たり前ようになって、『どう思う？』ってなったら誰かが反応してくれるんです。『Aさんはそう言ったんだけど、いや、私は、でもAさんのここはちょっと違うと思うんだけど』って、そうなると、もう連鎖的に次から次へと、やっぱ子どもたちは。だんだんと、もう私が必要ないっていうか、私がいなくても勝手に子どもたちが、議論が進んでいって、『ああ、これはまさに対話なんだろうな』って思いながら。私の役目としたら、そういう対話がちょっとずれてきたりだとか錯綜してきたら『こっちや』って、交通整理してあげるっていうイメージなんですけども。だから、1対1の対応にやっぱなりがちなんです。それを、やっぱクラスみんなを巻き込んでいくとか」

「紹介された本を読んでいくと、『あ、なるほど。そういうことか』って。それこそ理論と実践がつながってくるじゃないですけども、『あ、なるほど。そういうふうに、何ですか、理論ではそうなるんだ』とか『ああ、でも意外と』。だから、自分は無意識でやってることも、『あ、そういう理論的な裏付けってあるんだな』とか、なんかやっぱいろいろ世界

が違って見えてきました」

・「黒板を明け渡す」

「その先生が言ってて、今でも私も意識してるのは、黒板を明け渡すっていう。物理的に黒板を子どもに渡すっていう意味もあるんですけども、黒板っていうものが、先生が板書するものじゃないんだとか。『あくまでも黒板っていうのは、子どもが思考するため、考えるためのツールなんだ。だから、黒板に教師ばかりの字や図があるのはおかしいだろう』と、その先生は常々言ってて。例えば、だからもう私、今でもそうなんですけど、子どもがなんか自分の発表するってなった時に、基本、黒板に書かせますし、自分のクラスで私のスタイルに慣れてきた子なんかは、『はい』って手を挙げて、『あ、じゃあ誰々さん、どうぞ』って当てたら、もう勝手に前へ出てきて黒板にバーって書きだします。書きだして、そうすると、みんなも黒板を見るので、『ああ、ちょっとそれ、付け足し』とか『いや、ちょっと私、違う考えあるんだけど』『あ、じゃあ、どうぞ』ってやると、もう勝手にどんどん前に書いた子の絵に付け足していったりだとか、新たに絵描いたりだとかっていう感じで。だから、私の授業の後って、基本、私も書きますけど、やっぱ子どもの考えた考え、それがもうずっと残るような形にはなります」

日々の実践の積み重ねと少しずつ変容する学習観・学習者観

・まねる

「時間かかりました。もう最初は、今思い出すと、なんか取って付けたような感じだったのかなと思うんですけども、やっぱ5年はかかるかなと思います」

「その先生が言うことを一つのテクニックとして、最初は使っちゃうんです。だから、その先生が『いや、〇〇（注：事例提供者）、お前、1対1になってるし、もうなんか言われて「うんうん」うなずいてるだけやから、「いや、どう思う？」って返したらいいんじゃないの？』って。ただ、もう常に『どう思う？』ばかりで、なんか言ったら形だけなんです。でも、今考えると、やっぱ形から。それこそまねるじゃないですけど、その先生のいいところを自分なりにまねていく。でも、やっぱぎこちないんで、最初ほうまいこといかないことのほうが多かったのかなとは思いますが。何ていう、子どもと私、教師との間っていうんですかね、がなんかちょっとやっぱギクシャクしてというような感じは、今、振り返ると、あるのかなと思います」

「『自分の身体知みたいない感じで体が勝手に動いていくような、意識しなくても』になるのには、やっぱ5年くらいはかかるのかなっていう自分の中での印象です。でも、やっぱ形から入るのは、そこから最初は始まるのかなっていうのは思います」

「やってるうちに子どもの反応がこれまでと変わってくるんで、それこそ自分の授業観と

か子ども観とかっていうのが、やっぱりちょっとずつ変わってきました」

・ 指導案

「授業観でいくと、やっぱり指導案どおりに授業が進められることがよしとされてた中で、私もずっとやってきたんで、なんか子どもの発言によって、指導案どおりにいかないというか、もう、あえて子どもの発言にこっちが乗かって、また指導案とはちょっと違う形。でも、これって、研究発表会とかでやると、大体、参会者から大バッシングで、『いや、指導案どおり進まなかったじゃないですか』って」

「でも、それは、その当時は言い返せなかったですけど、今、自分の中では、いや、それは、私、ありやと思ってるんです。もちろんある程度、子どもの発言内容っていうのは、授業前には想定はしますけども。でも、だから今、自分は、慣れてくると、指導案は一応、1枚ものの指導案として出すんですけども、裏指導案じゃないですけども、私、自分自身の中では指導案2とか3とか4とか幾つか、やっぱり自分の頭の中にはもってます」

「私が理科教育に出会うまでは、なんか『子どもに、これこれ、させる』とか、指導案上でも『何々させる』だったんですけども、いや、そうじゃないと。もう『させる』っていう言葉は、基本、私は使わないようにはしてるんで。だから、そういうところに、もう、ちっちゃなことかもしれないけど、多分、出てくる」

・ 子ども観の転換とそれを支える「本当の意味での他者」という捉え

「子ども観はだいぶ変わりました。ここに書いてるように、何ていうんですかね、コントロールをしようと思ったのが、もうコントロールできないものなんだというふうにやっぱり変わりました。そう考えると、なんか子どもの、何ていうんですかね、突拍子もない発言とか行動も腹立たなくなってくるというか、『ああ、子どもって、こんなもんだよね』と、逆に『あ、そう考えるんだ』とか、やっぱりそこは大きかったです。だから、ほんとになんか若いころは『何でできへんの?』とか『何でそれ、そうなるん?』とか言ってたんですけど、それはもう全く。だから、怒るとか大きい声を出すことなんか、まあ、ないです。もちろんあるんですけども、指導上。でも、もうほとんど授業の中で大きい声を出すことなんかありません」

「やっぱり他者って、基本的に理解し得ないんですよ。もうなんか100%理解することは基本的に無理で。だから、私が例えば担当している子どもであろうが、大人であろうが、育ってきた環境とか経験も違う中で、その子のことを100%知るっていうことは、理解するっていうのは基本的にないし、子どもとか同僚の先生が言ってきたことを私自身が『いや、それはどうなん?』と思ったとしても、あくまでも他者なんで、それはまず自分の中で1回、受け入れようとも思うし。だから、子どもの話をやっぱりよく聞くようにはなりました」

「理科教育に出会うまでは、自分の、やっぱ型にはめて、自分の理想としている姿に子どもが近づいてったら、なんかよしとしてる。でも、『それって、ほんとのその子どもの、なんか姿っていうか、その子本来の姿なのかな』っていうのは、今、振り返ると思います。今は、もちろん自分の理想とする子ども像みたいなんはあるんですけども、なんかそれを、そこに無理やり向かせようっていう感じではなくて、あくまでも子どもが主体というか、子ども自身がなりたい自分みたいなのを認めてあげるみたいなのかなとは思ってます。子ども自身がなりたい自分っていうものを教師が認めてあげる」

・解消していく学級崩壊への懸念

「多分、子どもも『〇〇先生（注：事例提供者）は、だから自分のことをなんか認めてくれる』って思ってるんじゃないかな。子どもも、大人もそうだと思うんですけど、人から認められると、なんかやっぱうれしいし、多分、頑張ろうって思うのかなって思うんです」

「やっぱ子どもって、多分、担任の先生なんかには認めてもらえるって、とても大きいんだなって。だから、こっちのやり方とか、こっちがなんか理想としている子ども像みたいなものにあんまりガチガチにはめ過ぎると、子どもはやっぱしんどいんだろうなって思います。だから、ほんとにもうなんか『こんなの、できない』、そんな。もちろん生活指導の中で、駄目なことは駄目で言いますし、それはあくまでもやった行為が駄目なんであって、そこは指導するけども、やっぱその子どもの。やっぱ子どもなりに、なんか悪さすることに関してもそれなりに理由があるんです、話を聞いていくと。そこをちゃんとこっちが受け止めてあげて、『あ、そうなんだ』って、『でも、これ、やったことは駄目だよね』って、そこはちゃんと整理して話ししてあげると、結構、素直に聞くなってしまうのもあったんで。だから、意外とこっちが型にはめたりだとかコントロールし過ぎると、逆に反発して学級崩壊が起こるのかなって感じはしなくはないです」

・理科の教科特性

「理科教育、出会ってから、授業を中心に、学びを中心として学級をつくっていくみたいなイメージなんです」

「子どもらは、理科、面白いから、すごい楽しそうに探究活動を続ける中で。だから、なんか『こうしようぜ。ああしてしようぜ』ってしなくても、ほんとに授業を通して、子ども同士で、いろいろ『ああでもない。こうでもない』って、それこそ試行錯誤を重ねながら学びを深めていく中で、自然と子どもとの距離、子ども同士での距離が近くなったり、『あ、あの子って、こんなんでできるんや』とか、意外な発見が子ども同士であったりだとかっていうのは、見てて、やっぱあります。それは、ある意味、学級経営とか、そんな部分なのかなとは思ってます」

「子ども、理科、好きなんで。やっぱ物をいじって、物を触りながら、いろいろ探求していくってことなので。さすがにこれを国語でできるかっていうと、なかなか。私なんかには

はできないですけど、国語専門の先生であれば、できるのかなとは思いますが、理科っていう教科の特性は一つ、大きかったのは大きかったのかなと思います」

● 〈事例提供者〉 教員 C

学校種：小学校

教職経験年数：15年以上 20年未満

変容的学習クラスター：1（「パースペクティブの変容低認識群」）

〈事例概要〉

2つ目の赴任校で、他の教員による授業を見学する機会が何度かあった。そこでは、授業中に児童に対話をさせることが取り入れられていた。それまで、思考は個々の児童が行うものとの認識があったため、児童同士で対話させて、児童の考えに他者の考えが混入してしまうことに対し違和感を覚えた。なぜ対話させるのかを考え、また自身の過去の実践を振り返ることを通して、思考力を育てるために児童が自分の考えを持つことも大事だが、交流がなければ思考力が高まらないのではないかと考えに至った。それにより、授業の方法をはじめ、学習観、児童観も変化した。

〈事例詳細〉

大学時代～初任時代

・授業のスタイル

「教師が前にいて授業進めていくっていう形で、子どもたちが発表とかはするんですけど、発表まとめるのも教師だし。教師であるんですけど、教師がその空間の時間を全部引っ張っていくみたいな形だったんですけども。」

「いい授業ってなった時に、先生が授業をするっていう、そのスタイルがいい授業みたいなふうに捉えていて。ほんとは子どもがどう学ぶかっていうことを考えなきゃいけないのに、教員が、こういう方法でこういうふうになれば子どもが変わっていくだろうっていうことだけに目を向けていたっていうような教授方法だったのかなっていうふう。」

「例えば課題があって、それについて考えるんだけど、よくできる子とか塾に行ってるとかかっていう子は、そういう場で自分がどんどん進められるので、何となく活躍する場みたいな感じに子どもたちは受け入れて、発表も偏ってそういう子たちがするみたいな形になっていって。それがほんとに自ら活動してるっていうふうに見えるのかなとも思う場面があるんですけど、そういう子たちを自分は自ら活動してるっていうふうにしてたけど。」

「さっきも言った、例えば算数とか国語苦手だっていう子たちが自ら活動しないっていうのは、その課題が分からないとか、考え方をどうしていいのか分かんないのにどんどん授業は進んでいくみたいな形になってたんじゃないかなっていうふうに思うので。やっぱし発表したりとかすることも少ないですし、「分かんなければ、この時間が過ぎていってしまえばいいや」みたいな、そういう形になりがちだったんじゃないかなっていうふうに思います」

し。」

・学校環境

1校目は小規模校で、単学級に配属。他の先生の授業を見ることがなかった。比較対象もなく、自分一人で、その学年のことをひたすらやるという状態。

転機

2校目は2クラスある学校で、隣のクラスの様子を見せてもらったり、一緒に教材研究をしたりできた。隣のクラスの先生は、子どもに自由に対話をさせることをよくやっていた。授業研のとき、ある先生は、算数の授業で自分で考えさせた後に、自分と同じような考えを持つ人で集まって話をする時間を設けていた。自分の今までの授業は「個人で考えて、その個人の考えをすぐに、クラスの中で手を挙げて発表させる」方法であり、同じような考えを持つ子ども同士で集まって交流させることはしていなかった。

そのような授業を見た時の気持ち

「自分の中では、大学の時の授業の感じだと、そういうふうに交流するのは意見交換の場だけってというような意識があったんですけども、そうではなくてその先生はそういうふうに設定されていたので、すごく自分の中で違和感があって。思考する力ってというのは、個人の、自分の思考の力っていうところを見なきゃいけないのに、その対話させるっていうことによって、他の人の意見が入っちゃうんじゃないかっていうような——すごい偏った考え方だったなって今思うんですけど——その子の思考力じゃなくなっちゃうんじゃないかっていうような思いがあって、ずっとそこのところを何でだろうっていうふうに思ってたんですけども。」

校長の授業

校長も算数の専門で、色々なクラスで授業をしていた。自分のクラスで授業をしたときに、時間を取って交流させていた。それに対し、「何でだろうってずっと考えていた」。

気づき

「自分が教員になる時に、子どもの考えを大事にするとか、子どもを大切にしようっていうふうな思いがあって、ずっと教員になりたいって思っていたんですけど。実際、授業で大切にするとってどういうことなのかなってということまでちゃんと、初任の時には考えて、あんまりいなくて。」

「その授業のことでもやもやしてる時が、何で個のこと、個人が思考するのに対話とかさ

せるんだらうっていうのを考えていくうちに、子どもを大事にするって思ってたのに、実際に、例えばさっきも言ったように、支援が必要な子が実は苦しんでたのに、授業の中で、それなのに自分自身が大切にすると言っているながら、してなかったなどかっていうようなことをちょっと振り返った時に、子どもが学ぶことってどういうことなのかなっていうことを考えるようになって。子どもが自ら学ぶことを、耳を向けるべきだったなっていうふうに気付かされたというか、そういうことを感じるようになりました。」

それまでの自分の授業を捉え直す

「思考力っていうものを育てるってなった時に、子どもたちが自分の考えっていうのを作るっていうのも大事なんだけど、交流っていうのがないことによって、思考力が高まる場を作ってなかったっていうか。そういうことなんだなっていうふうにちょっと思ったんです。うまくちょっと言えないんですけど。」

「思考するための、例えば特に支援が必要な子とかは、そういう従前っていうか、私がやっていたような形の授業だと、自分で考えるってなった時に、全然分かんないままみんなとの全体交流っていうか、全体の中での発表を聞かなきゃいけないっていう状況を作っていたんだなっていうことが分かったし。交流の場があれば、友達と『ここが分かんないんだけど』とか、仲のいい友達にだったら話ができたり、もし分かんなかったとしても、課題に向かって何かできるっていうような状況を作ることができてたんだなっていうことに、後々気付いて。」

「思考する力とか学ぶっていうことが、個だけのもの、自分だけの、子どもたちの1人の中でのものっていうふうに自分が捉えていたんですけど、そうではなくて、他の人たちと関わることによって思考する力が高まったり、また刺激されたりとか、そういうふうにしていくんだなっていうことを学ばせてもらって。今までの、教師が教えなきゃっていうことと、あと子どもたちが自分だけで学ぶっていうような、仲間と学ばせているにもかかわらず、実際はこちらが提供していたのは、個人だけでしか学べないっていうような、ちょっと矛盾した状況を作ってたっていうことに気付かされて。」

授業方法を変えた

・算数の授業

「個で考えるってことも、とても大事なことだとは思っているので、いろいろ考えを自分でまとめた後に、友達と話す機会っていうんですか、対話する機会を設けるようにしていったこともそうですし」

「今まで私が一方的にやっていた授業では、授業過程の理解するのが難しいとかって思ってただろう子どもたちが、自分も一緒に取り組むとか、友達に教えてもらったりとかする中

で、理解が深まるっていうような場面もありましたし。子どもたちが自分たちの思いを言えるようになったっていうんですかね、授業の中で。(中略) もうすでに同じような仲間がいるっていうことも分かっているので、安心して意見が言えたりとか、また、それを支える意見とか、そういうものも出てきたりしますし。また、対立意見になった時にも、仲間がいることで意見が言えるっていうような状況が生まれていたかなっていうふうに思います。」

・ 児童の振り返りを学習課題として取り上げる

「授業の中で振り返りっていうのも設定するっていうのをされていて、振り返りに書かれている子どもたちの、例えば『今日ここんところが分からなかった』とか、『もっとこういうことを知ってみたい』とかっていうようなことを子どもたちが書き出すので、その中から『何々さんはこういうふうに思って質問っていうか、みんなに聞きたいとか、みんなと勉強してみたいと思ってるんだけど』とかっていうような形で進めていきました。」

「子どもたちは、授業が受け身でずっといるっていうよりは、自分たちの、例えば子どもの書いたものを利用して進める場合は、子どもたち自身の仲間の課題だし、取り上げてもらった人は自分の課題をみんなに受け入れてもらって取り組んでいけるっていうことで、何か教師が課題を出して『これやってくよ』って言った時よりも、みんなで頑張ってるっていうような、前向きな取り組みが多かったですし。」

自身の変化をふり返って

・ 学びの見方の変化

「学びっていうのは個人のものであるんだけど、それを助けてくれるのが周りの意見とか考えとか、そういうものであるっていうことをすごく実感したっていうふうに思うので、周りの考えであるっていうことが大事というか、すごく授業を考える上で重要なことだったっていうことを実感したっていうのもそうですし。」

・ 子どもの見方の変化

「多分それまでは、子どもを大事にしようといいながらも、子どもたちが受け身であるっていうイメージが多分自分の中にあっただんじゃないかなって。主体的にとかっていうふうには言ってるんだけど、私たちが何かを与えることで子どもたちが学ぶっていうふうには捉えていた部分があるんですけど。そうじゃなくて、授業を変えていくことによって子どもたちが、例えば振り返りの中とかでも、自分で『これってどうなんだっけ』とか、学びを、学ぶ課題っていうんですかね、そういうものを自分たちで持っているっていうことも見ることができたので、子どもたち自身が学びを、先生が与えるっていうことだけではなく、自

らも学んでるんだっていうことを感じたので。子どもたちの見方ってというのが、教師から学ぶだけじゃなく、子どもたちも子どもたちの立場で学びを作ってるというか、学んでるんだっていうことを少し感じたというか。その当時は何となくそうなのかもしれないっていうことを感じていました。見方を少し変えなきゃいけないんだろうなっていう。」

● 〈事例提供者〉 教員 D

学校種：高等学校・国語

教職経験年数：20年以上 25年未満

変容的学習クラスター：1（「パースペクティブの変容低認識群」）

〈事例概要〉

話題は大きく、授業の方法に関するものと、学級経営に関わるものの2テーマである。授業の方法については、現任校の生徒が座学中心の授業を苦手とする一方、自ら考える力がついていると感じたことから、知識伝達型の授業や入試演習中心の授業をやめて、協働で問いに取り組みせ、解答の理由を考えることを重視する授業に変更した。学級経営の方は、生徒指導の研修をきっかけに、それまであまり褒めないスタイルから、学級の様子や教師の立場に応じて、褒める・叱るのバランスを考慮すべきとの考えに至った。

内容は異なるものの、一つの方法や価値観に固執するのではなく、目の前の生徒の特性に応じて自らの実践を柔軟に変化させようとする姿勢が共通している。

〈事例詳細〉

学習に向かう生徒の様子

・ 前任校まで

A校は進学トップ校で、生徒は知識大好きだった。20年近く前のことで、そういう時代だったのかもしれない。授業も知識伝達型になりがちだった。

B校は生徒指導のたいへんな学校だった。大学進学者がほとんどおらず、学習への意識が低く、最低限で済ませようとする。食いつきをよくするために、あの手この手で気を引く。課題提出をしなければ成績を下げるなど、授業の中に生徒指導的な要素を取り入れることもあった。

・ 現任校の生徒の様子

現任校のC校は進学校で、B校のような生徒指導的対応が必要ない。しかし、A校の時とも異なり、C校では生徒は座学中心では飽きてくる。その一方で、生徒が自分で考える力を持っていると感じる。

「生徒らは活動していないと飽きてくるなってというのがすごく授業をしてて分かる。小中学校の中でほとんどそういうスタイルは定着きちっとしてきてるんで。高校で完全な座学でまだ昔のスタイルでっていうようなのがもう我慢できないような奴らが入ってきてます。それは当たり前だと思うんですよ、私は。我慢できないというのは普通だと。」

「何ちゅうかな、賢くなってきてるんでしょうね。生徒が自分で考える力を持ってきている

から。授業の中でね。それはよく感じるな。賢いな、こいつって思う奴らが昔に比べて増えてきてるっていうか。私はそう思いますね。」

授業方法の変化

・知識伝達型や入試演習の授業をしない

「変えていかなあかんなどは思ってるし変えていってます。(中略) 私自身の授業のやり方を。伝達型、知識ばかりで。プリントやって、それで何割取れたみたいなそういう演習的なものじゃなくて、それはほんまに定期テストだけに使うようにしてます。授業の中ではそういう振り返りをテスト形式の問題、例えば傍線部が引いてあって、その傍線部を別の言い方に表現されてるところは何かみたいなものは一切しないです。授業の中では。プリント使って個人でやるっていうのは一切しません。協働で何かちょっと問いだとかの中ではありませんけれども。」

「要は協働で問いを答えていこうとすることもしますし、意識的に答えとか言わん。答えとか言わずに『そんなんもうちょっと自分で考えや』みたいな。やっぱり聞いてきますよね。自分のノートに書いた、黒板に書かれた問いに対して『これ合ってますか』って聞いてきますけども、『別にええねん。そんなん間違っっても正しかつてもどっちでもええねん』って私は言うようになりました。そうしました。」

「何かもそんなんちゃうねんって。そんなことちゃうねんみたいなんで。ええねん、そんなんはどうでもええねんみたいな感覚で。何か一字一句合わないといけないとか、こういう答えはどうなんかな。合っている、合っていないみたいなレベルで答えが正解とか間違ってるみたいな価値観で解きだすようになっちゃうんですよね。やっぱ答えとか何かあんまり拘って言い過ぎると。だから、どっちでもええんちゃう？っていうそういうスタンスに変えていきました、私は。」

・正解があるようなものでも敢えて正解を言わない

「特に古典なんか知識問題の部分が多いから。文法問題なんかはやっぱりきちっとした答えが出るわけじゃないですか。活用形を答えなさいとかって聞かれる問題に対しては。それで未然形って書いた。「これ合ってます?」。「どっちでもええよ。それはあなたが合ってると思ったら合ってるよ」みたいにかかなり乱暴なぐらい。気になるんやったらちゃんと自分でそれが合ってることの証明をできるようにして俺のところに持ってこいと。これはこうでこれで未然形で合ってますよねって。うん、合ってるんちゃう?っていうふうに言うよっていうような感じでコロナ前からちょっと意識してます。私は。」

「何か答えをやっぱり言うとどっちも楽じゃないですか。『オッケー。合ってる』とかって言うたら、向こうも『安心』って言うだけ、『よっしゃ、正解』って言うだけであって。や

やっぱり何でやろて、何でそれ未然形なんって。何ていうかな。自分で答えを正しいことを証明して、証明するところまで言えてのほうがしんどいじゃないですか。だから、それがやっぱり1つ学習だと私は思うんで。だから、あんまり知識問題で正解、不正解だっているものであってもあんま言わないようにしています。(こういうのが) やっぱり今の学校の生徒に合ったやり方なんじゃないかなとは思いました。」

・大学受験対策は塾に任せる

「“そういうのは塾でやれ”って。“塾で教えてもらえ”ってはっきり私言います。“塾の先生どない言うとした?”って言って。ほな、それでええ言うて。」

「(中略) どうしてもやっぱり大学受験の問題っていうのは私らの授業の中で対応をしていっちゃうとそれこそ正解、不正解っていうのを言い続けなきゃいけないことになっちゃう。だから、それは私らはもうええわって思っ。塾でそれやってもええみたい。そういうふうに思いました。」

生徒を見る際の見方の変化

「やっぱり長いことやってるからどうしてもやっぱりまだまだ剥がれないところがありますよね。テストの点数である生徒ようできるなどか思っちゃう。テストの点数じゃないのになって思いつつもそのテストの点数であいつ何か頑張ってるなどか。頑張ってることは頑張ってると思うんですけど、賢いっていうか、よく考えれてるなどかいうところまで思っちゃう。それが自分の中で思い込みかなって。テストの点数で。そういうこと。テストの点数で頑張りを見てしまうっていうのがちょっと思い込みとしてまだありますね、自分は。あくまでも1つの目安なのに、かなりそれであいつできるからみたいと思っちゃうところがある。」

「モヤモヤまではないですね。もう割り切ってるというか。別にテストの点数でできる、できへんっていうのを私は見ないようにしようって思ってるきてるだけであって。それも1つ、さっきも言ったけど目安なんでそこだけに偏らへんかったらええのかな。若い先生とかってやっぱり……。これも偏見かもしれへんけども、やっぱりテストでよく見るんですよね。あいつよう頑張ってるっていう。でも、自分はもう最近意識してない。テストなんか別にどうでもいいっていう。それよりもちゃんと自分のやりたいこと見つけて、そういうビジョン持ってる人のほうが強いって思ってるし。」

見方の変化のきっかけ

「そう思えるようになったのもやっぱり今の生徒見ててですよね。(中略) 今の学校はそんなところ(B校での生徒指導的対応)までせんでええねんなって。もっと生徒たちが持っている興味あるところをぐわっと伸ばせるようなことってできないかなっていうふうに今は思っ

てます。」

学級経営面では教員研修で時代の変化を感じた

「研修の時に聞き役に回ろうとか。聞き役に回るとは必要やとは思うんですけども。厳しい言葉を控えるとか傾聴とか、やっぱりそういうスタイルでの研修を受けた時にやっぱり感じましたね。バランスの違いなんだろうな。バランス変わってきてるなっていうのは思いましたね。」

「別にそれはそうなんだぐらいで。時代が変わってきたんだなって。直さなあかんところは直さなあかん。直すっていうかそういうふうにしていこうかなって素直に思いました。」

学級経営は生徒次第

「やっぱりそのクラスの生徒見んと何とも言われへんけども。みんな楽しく学校来るような学級経営。別にこっちが迎合してそういうことではなくて、役割を私結構与えるいうかつくるほうなんで、『これやってな』っていうそういうのは責任っていうか、そういうのは今後も意識してやっていきます。」

「でも、ほんまに何が答えか、何が正解かは私らの担任業務って分からへんから。その時々ですね。他の先生から『こうしたほうがいい』って言われてすることもあってうまいこといく場合も絶対あるし。保護者から『こういうふうに先生したほうがいいんちゃう？』って言われて、それを『じゃあ、やってみます』言うてやってみてうまいこといく場合もあるし。あんまりガチガチにこれするぞ、あれするぞっていう学級経営を私はあんまり持ってないです。ほんとに流されながらそれに合うたことをそのタイミングでみたいなそういうふうにししか。何か自分を持ち続けるとそれをしなきゃいけないっていう自分のこともあるし。だから、それがあったから変われない部分もあるんでしょうね。変わるのが遅かったりするんでしょうね。」

褒める・叱るのバランスは固定的であるべきでない

・教師の立ち位置に応じてバランスを変える

「やっぱりキャラなんですよ、先生方の。役割とかポジションとかにもよっちゃうので。担任だったらこれがなんぼ、なんぼになったり、学年主任になったらなんぼ、なんぼになったり、生徒指導部長になったらなんぼ、なんぼになったりとか。お父さん、お母さんと先生みたいなもんで、やっぱり役割みたいなんがどうしても学校の集団の中ではやっぱり生まれちゃうんで一概に言えない。それが変えられる人のほうが今の時代は教師に向いてます。ポジションによってそういうバランスをうまいこと変化させられる人のほうが向いてるかなとは思うし。」

・クラスの雰囲気によってバランスを変える

「自分はある程度良くないと思うんですけど、褒めないです。何か出し惜しみしちゃうんですよね。特別良くできた時ってということの重みを持たせたいっていうか。何か喜びとか何かそういうのを軽くなってほしくない。そんなんで喜ぶなって。」

「クラスの連中の雰囲気もやっぱりあるし。むすっとしてる先生であっても、ちゃんとその先生のことを信頼してるっていうクラスもやっぱりありますし。上手に褒めて学校行事のたびに明るくみんなで盛り上げてやるクラスもそれはそれで雰囲気良くなっていくし。だから、同じことを、こういう褒めるとか叱るとかっていうのをマニュアル化せんでも自分はいいと思ってます。そのバランスのそういうのもいつも5対5じゃなくてもいいと思うし。極端じゃなければ。バランス自体が。今の時代は極端なことはあんまり嫌うっていうか苦手な意識持つから。」

褒めるのも叱るのも両方できる教師になりたい

「やっぱり教師が褒めることのほうが楽っていうか簡単じゃないですか。やっぱり叱って伸ばすっていうやり方ってすごく難易度高いなって思うし、それをできていける教師にならないっていうふうに思います。そこを叱って伸ばすこと。」

「やっぱり母性、父性っていうアメとムチみたいなものは教育の中では私は日本の場合は必要かなと思います。どうしても。母性的にアプローチする人。あるいは母性的にアプローチする面もあり、父性的にアプローチする面もありっていうそういう人ですね。」

● 〈事例提供者〉 教員 E

学校種・教科：高等学校・英語

教職経験年数：15年以上 20年未満

変容的学習クラスター：3（「変容的学習認識群」）

〈事例概要〉

「進学か、就職か」「受験指導か、部活指導か」「受験指導か、アクティブラーニングか」といった、学校現場で見られる様々な二項対立的な価値に直面するたびに、自身の価値観について省察を行っている。それを通して、かつては二項のいずれか一方に偏っていた価値観が、徐々に、二項のバランスを取ったり、折衷案を模索したりする方向に変化していった。現在は、そのように様々な価値を認める柔軟性を持つことが、多様な背景を持つ生徒に対応するために必要なのではないかと考えるに至っている。

〈事例詳細〉

進学か就職か

「やはりまず一般的に、大学に行けば給料は高いだとか、そういういわゆる一般論として進学をすることがプラスになるのではないかという意味で、例えば奨学金などを用いて可能な限り進学を目指すほうが良いのではないかっていう、そういう決め付けっていうか、そのような考えを全面に押し出したのではないかなというところです。」

「生徒のほうからすると、先生の言ってることは分かるんだけど、やっぱりうちの家庭ではそれは厳しいという生徒がいる時に、その生徒たちにとっては、『じゃ、進学できない私の生き方はどうなんだろう』みたいな、その疑問を感じさせたっていうか、そう思わせてるんじゃないのかっていう話だったんです。」

「彼らからすると、先生の言ってることも分かるんだけど、それを踏まえてもなお進学ができない、もしくは進学しないと決めた自分、その自分のその判断を先生は尊重してくれてないんじゃないのかっていうふうに映ってるんじゃないのかっていうことなんです。」

「私自身、思い込みや決め付けっていう価値観的に進学ありきという価値観を押し付けてた、もしくはすごく表面に出してたっていうことなんだと思うんです。それ以外の価値観は、先生は認めてくれないんじゃないのかなとか、同僚の先生からも、私は進学ありきという価値観しか持ってないっていうふうに見えたんだと思います。」

・ 同僚教師に諭された

（就職を希望している生徒が胸を張って地元で活躍できるような指導ができていいのか。進路はその生徒にとって（進学できなかったという）後悔ではなく希望をもって選択して歩ま

せる、という考えが必要なのではないか」と先輩教員に諭された。）

「その瞬間は、『確かにそうやな』と思って、私は自分の中で、『しまったな』っていう感覚はありました。その『しまった』っていうのは、生徒、就職希望の生徒に対して、本当に劣等感というか、『進学できない私は』っていうような思いをさせてしまったらうなって、もう瞬間的にそれは感じました。

「もう、確かにそうやっていうふうにもう言われた瞬間に、いわゆる雷を打たれたような感じですよ。」

・考え方を変えたつもりだったがまた同じことが起こった

「この諭された内容自体は胸にしまっていた、自分としては意識してたつもりだったんですけども、その目の前の生徒、非常によく頑張る子だったんで、進学の道があるっていうことを何度か話してたんですけども、保護者のほうから、『厳しいんです、うちは』という話を言われて、『何とかありませんか』みたいな話をした時に、『もう先生分かってください』的な感じで言われてしまったことがあるんで、『はい』って。』

「こちらは『可能です』っていう提示のつもりだったんですけども、生徒からすると、家庭事情やお母さんのこともよく分かるっていうか、いわゆるちょっと母子家庭だったんで、可能性の提示っていうのが板挟みの状況を生んでしまったという。やっぱその可能性ってこちらは思ってたんですけども、それがかなり押し付けっていうか、ちょっとそこに強い押し感があったのかもしれないので、改めて反省したっていう場面でした、ここ。」

「この生徒、最初は、気持ちは半々だって言ってたんです。なんで自分の道を切り開くという意味で、道は閉ざされてるわけではないっていう切り出しだったんですけども、でもお家の方は、非常に地元というか、家に残ってほしいという思いもすごく強かったみたいで、その辺で。」

受験指導か部活指導か

・過去の勤務校の様子

「例えばですけども、成績が芳しくない生徒を補習で残すと、部活の練習に来れないじゃないかって文句を言われたりとかです。あとは進学の補習をいつから始めるのかっていう、高校3年生なんか、あと高1、高2でも補習をするっていう学校もあつたりするので、じゃ、その1年生や2年生に補習なんか要らないみたいな、放課後は部活の時間だみたいな感じで言われると、その辺は学校はどう位置付けるのかなみたいな。」

「補習も私が個人で決めたものでなく、学年の方針でやったりすることもあるんですけど、

大体そうなんですけども、それでも「何年生の補習なんて」っていうような陰で言う、おっしゃる方もいらっしゃったんで、そういう場面があったという感じです。」

「部活動の練習時間確保っていう視点が学校現場では必要だとも思うっていうことと、テストで確実に欠点が出なかったらいいじゃないかっていうことをおっしゃる先生がいて、なのに何で、こちらは理解不足だと思うんで、少し時間を足して勉強を教えてあげたいなって思ってやってるようなことなんかに関しては、確実に欠点なわけじゃないんだからいいやんというようなことをおっしゃる先生がいたので、『あれ？』って。」

・ 現任校のスタンス

「ただその学校とか生徒層とかにもよるのかもしれませんが、今の勤務校とかではバランスが大事だよっていうふうにぼやかしておっしゃる先生は多いです。何でもかんでも受験指導だったら優先というのも変かもしれないし、部活動だけの優先ということもおかしいっていうので、適度な分量というのか、関わり方っていうのはみんなでも検討しようねっていう感じです。」

受験指導かアクティブラーニングか

「これは勤務校の特徴かもしれませんが、結構探究を重視している学校なので、単位的にも探究というのは結構確保している学校なんです。カリキュラムの編成委員会なんかの時には、1 時間でも多く教科のほうに時間が欲しいという意見と、『いや、探究の時間はきちんと確保しよう』っていう意見とでぶつかることも多いです。」

「あとは1つの教科の中でも、ただ1年生、2年生の時には、例えば、私、英語なんで、いわゆるコミュニカティブな授業とかを重視していくんですけども、2年生後半、3年生ぐらいになってくると、やたら文法の問題集とかやらなきゃいけないんじゃないのかみたいな声や、があつと出てきたりとか、入試演習っていうものをもっとする必要があるんじゃないのかっていう意見と、やはり教科書を元にですけども、議論とか、生徒同士のやりとりっていうのを3年生になっても必要なんじゃないのかっていう意見と、そういうところがあります。」

・ 折衷案

「折衷案としては、結構意見を論述させるような英文ライティングですか、エッセイライティング的な入試問題があるんですけども、そういうものを持ってきてディベートとかさせて、最後に入試問題に解答させるっていうようなことはしました。あくまで入試対策の一環だと言いつつ、話をさせるっていう。」

「実際いろんな意見を形成するっていうこととか、異なった視点でものを見るっていうの

は苦手にしてる生徒も多いので、授業の工夫次第では両方を追いかけるような、対立ではなくて、ミックスしたような授業展開っていうのはできるだろうなというの今は持っています。」

自分とは違う価値観の方と出会うとき

「国公立行って何ぼみたいな、そういう昔型の、言うたら失礼かもしれませんが、いわゆる受験というもので測る方だったりとか、本当、部活動の特に大会とかの成績とか、そういったものを非常に重視される先生とかにお会いすると、何かそれだけじゃないよねっていうふうに思うんですけども。」

「そういう方もいらっしゃるよね。でも生徒はどう思ってるのかな」とか、生徒もその価値観に染まってることもあるんです。その世界に生きているという場合もあるので、なんで生徒自身も何か模試の成績をずっと気にしてたりとか、部活でも勝利至上主義じゃないですけど、勝って何ぼみたいな思いを持っていることはあるので、果たしてそれが良いのかっていうか、それだと後がしんどくなんないかなとは思いますが。高校とかを出てからという、どこかでその価値観では通用しない部分っていうのに出会っていくのではないかなって生徒のほうを思ったりします。教員の場合は、それだとまた周りとはぶつかりますよって思うぐらいです。」

「例えば偏差値重視で大学を選んで入った時に、じゃ、何でその大学に行ったのかっていうので、偏差値が高かったからっていう理由しかなかったら、何のために進学して何がしたいのっていうところで、本人が疑問に思ってしまうのではないかって思ったりです。部活動も勝ち負けで、勝ちを測るような部だと、負けたらどうなんねんってなりますし、そもそもどんな大会でも全国1位にならない限り、どこかで負けが来るわけで、じゃ、その時に部活のその価値って言ったらあれなんですけど、部活のそこで過ごした時間とか、一緒にいた仲間とか、その辺はどのように自分の中に落とし込むのかなっていうの、気にはなってしまう。」

・現在の考え

「今、ちょうど、お話をしてて思ったのは、この3つ以外にもいろんな場面で、教員の中でのいろんな価値観というか、個人差による違いが出てくるところあるのかなと思うんですけど、これは1つの典型事例というのか、場面というのかで、結局、何かある価値観とかに偏ってしまうと、今、多様性って言われてるその多様性っていうものを認めていないようなそういう学校環境になってしまってるんじゃないのかなと思うんです。」

「それこそ私の初任校の十数年前っていうところで、例えばですけど、外国籍の生徒はいなかったわけで、でも今は恐らくどういった地域のどういった学校でも国籍的なものとか、いろんな多様性っていうのは学校の場面にもあるなと思いますし、いわゆる日本人であった

としても、そこにその子たちが持っている背景とかがあっていうのを考えたら、すごく多様な部分があるはずなんですけども、そういったものに適応してるような、そういったものを考慮したような学校環境になってるのかなっていうところで教員っていうのは柔軟になっておかないといけないのかなとは思いますが。柔軟っていうか、多様な背景に気を配れるかというところだと思うんです、何か。」

● 〈事例提供者〉 教員 F

学校種：小学校

教職経験年数：10年以上15年未満

変容的学習クラスター：2

〈事例概要〉

教師をしている母親の影響もあり、幼少期から歴史をストーリーとして学ぶことに面白さを感じて育った。中学、高校で受験のために勉強しなければならないことが嫌だった。教職について3年目に、県の社会科教育研究会の実践発表者として授業を行った経験が、現在の実践の核となっている。社会科で、川の水をろ過して見せ、どうしたら飲めるかという授業をした。児童から本当に面白かったと言われ、勉強しているってこんな感じだと思った。それ以来、教材研究を熱心に行い、何かを体を動かしたり体験をしたり、そこから何か感じられるような授業を行っている。

現任校で行っている自主学習は、教師の児童生徒観や学習観の違いがはっきり出る取り組みだった。教師によっては漢字練習など身になることをさせなければならないと捉える者もいる。自身は児童が自分にとって何がよい勉強なのかを、考えて表現する場所として自主学習を捉えている。

〈事例詳細〉

「歴史はストーリー」と思って育った

「(教員の) 母親にしろ、父親は教員じゃないんですが、実は臨床心理士なんですけどどちらも尊敬してて、母は暗記タイプじゃないんです、実は。いわゆる歴史は暗記でしょとかっていうのじゃなくて。(中略) 当時同和教育に力を入れてまして。母は、非常に人権というものに対して造詣の深い母でして、本当に当事者のマイノリティーであられる方の話を聞いた切実な体験談っていうのを、父としゃべっているという環境の中で私は生きてきたので、歴史っていうものについてもここは教科教育で、歴史の話は私は書かせていただいたんですけど、もっと根っこをたどっていけば、そういう人と人との営みとかマイノリティーが、どうであったかっていうことと、やっぱ歴史はかなりひも付くので、そんな母が教師としてやってるっていうので、まず歴史の感覚についてはそういう母から学んだことっていうのは、非常におっきいだろうなと思うんです。」

『まんが日本の歴史』にも、いわゆる年表とか年代は書いているわけです。例えば『鳴くよ、ウグイス平安京』って当時は覚えていましたから、794年ですとか。私はそれも物語をこれを見ながら暗記してますから、先生が例えば『平安京って何年だから知ってる?』って言って、私は幼少期からおしゃべり九官鳥みたいな人間ですから、手を挙げて『794年です』って言ったら、『素晴らしい』とかって言われて褒められるので、それに対して楽しい気持ちもあるんです、先生が褒めてくださるし、『正解だ』って言っていただけるわけだから。だけど、多くの友達が歴史は面白くないと。なぜならテストで何年か覚えるとかっていうの

で、結局暗記らしいぜみたいな大人から聞いてきて、歴史はとにかく暗記科目だから、面白くないらしいぜみたいなイメージをしゃべってきた時に、私は、いや、そんなことはないけど、めっちゃうちゃ面白いやん、ストーリーがとか思ってたほうが強いので、あまり先生のやられることには葛藤をしてなかったです、正直なことを言うと。」

受験勉強がきらいだった

「中学校では、私の大好きな歴史が、完全に暗記科目になってた」

「数学にせよ英語にせよ、この構文を覚えろとかこの公式を覚えときゃとりあえず解けるんだから、まずこれを入れろよやみたいなので、それは大嫌いだったんです、私。」

「だから、私中学校が一番勉強嫌いでした。私、受験のための勉強が多分世界で一番嫌いでした。」

教職 1～2 年目

「もうとにかく 1 年目は、私今でも仲間にアドバイスする時も言うんですけど、ほんとに分からないのが分からないので、まず 1 年回れば今 4 月がどういう段階で、これから 5 月に何やってっていう見通しが立つんですけど、立たないので全てが手探りなので、今なら 1 分でできることが、多分 50 分ぐらいかかるぐらいの手探り具合なので、時間がなくなるんです。」

「今対話でやってますが、先生方にやっぱりアドバイスを聞かないととか、これ、どうしたらいいんですかって、そもそもの指示を仰がないと作業が分からないので、それを聞いていたら教材のことまで聞く時間はもちろんなくて、もう気付いたら 9 時でしたとか、10 時でしたっていうのはざらだったので、やっぱり授業を作るという意味では、非常に大変だったなとは思います。2 年目になるとちょっと楽になるんですけど、分かるので、学校っていう 1 年が分かるので。」

現在の実践の核となるきっかけ

(3 年目に県の社会科教育研究会の実践発表者になった。)

「その時にすごくやっぱり一生懸命社会科を、子供たちを楽しませるためにはどうしたらいいかみたいなことを考えて、当時は 4 年生だったんですけど、やっぱり教室で本を読んでこうだよって教える授業では、面白くないし提案性もないなって、いろんな中で先輩の先生とかもやっぱり体験を入れたり、子供がじかに動く授業がいいよみたいなアドバイスを頂いて、すごい一生懸命考えたのが、近くに〇〇川っていう川が流れてるんですけど、下流なんです。」

「だから私、くんできて、水を。実際に子供たちに社会なのに、理科みたいにもろ過ぎたん

です。『飲めるか』って聞いたんです。先生、飲めないよ、こんなもの。どうやって飲めるようにしてんだらうっていう研究授業をして、それには賛否両論あったし、私も上手じゃない、下手じゃないとこあったんですけど、子供らはやっぱり終わった後に、『先生、今まで私らが受けていた社会科とはちょっと違って、頑張ったね』みたいなことを言われたんです。」

「子供らがやっぱり若い先生なんで、応援してくれるんですよ、すげえことさせられてんだらうなって。いっぱい周りに〇〇先生よりも年いったおじさんたちが並んで、普段より大がかりなことを〇〇先生がやっていて、結構気使ってくれてたんです、子供らなりに。それで『頑張ったね』って言って。『でも、ほんとに先生面白かったよ』って言ってくれて、こんな感じだなと思って、勉強しているってっていう。座学、子供面白くないし。座学面白くないって言ったら良くないんですけど、やっぱり子供っていうのはこうやって関わったり、何かを体を動かしたり体験をしたり、そこから何か感じたりかなと思って、社会科はそれからずっと教材研究をいっぱいして、そういうふうに教科書でこう教えてますっていう教え方は、できるだけしたくないっていうのになってったので、他の教科も下のハンバーガーなんて総合なんですけど、同じようにならうって、結構これは核なきっかけだなと思ってます。」

・先輩がサポートしつつ任せてくれた

「ちょっとその話で言うとほんとにそのとおりで、私の研究分野にも関わるので言うんですけど、私の（研究会の規模）はおっきかったからラッキーだと思ってるんです。おっきかったから校内の先生は逆に、あんまり指示したくなかったんです、私に。」

「つまり、責任を一緒にしょって、県（教育委員会）という場所に、持っていかないといけなくなるので、できたらですよ、ちょっとやな言い方しますが、周りの先生からするとFさんが、頑張ってそれを言うっていうことのほうがいいのか、私が手取り足取り教えたものを持って行ったら、結局Fさんの評価は私の評価みたいなことになっちゃうので、どちらかっていうと結構私任せしてもらえたというか、結構そういうろ過をすとか大がかりでも、あんまり文句言われずに、まあいいんじゃないみたいな。」

「でも、（中略）あるあるであんまり私が良くないなと思うのは、全校研するから若手も頼っちゃうし、頼られたほうが全部書いちゃう場合があるんです、指導案に。」

「結局誰の指導案なんですか、それみたいな。ほんとに誰々先生がやりたい指導案じゃなくて、誰々先生の横にいる影響力の強い誰々さんの、旗の下の授業じゃないんですかっていうことは、往々にしてよくある事例だと思います。そんなことは私はなかったっていうのは、非常にラッキーだった、ある意味と思っています。」

「逆のラッキーではそういう温かさもあって、別にだからといって完全放置じゃなくて、め

ちやくちや遠かったんです、会場が。」

「県のめっちゃ北だったんです、その時の会場校が。でも、7人ぐらい来てくれたのかな、すごく遠く。連日もう発表関わってくださって、そういう意味ではやっぱり職員の皆さんあったかかったし、だからちょうど良かったんだと思うんです。ほっとかれてるわけでもなく、だからといって誰かが縛って私の自主性を奪うわけでもなく、ちょうど良かったと思っています。」

よい授業とは

「1ついつもバロメーターにしていることがあって、私、調子悪い時子供の目が見れなくなるんです、視点が合わせれなくなるんです。」

「なんか分かんないんですけど、私体調悪いとか仕事が忙しくて睡眠不足とかになっていくと、なぜか子供のおでこ辺りを見ちゃうんです。」

「基本的には私昔いじめられっ子だったので、実はちょっと対人怖いところあるんです、今の私からは想像できないと思うんですけど。だから特に女性なんですけど、目合わせれない子だったんで、もしかしたら自分の体調が悪くて、自分の状態に自信が持てない状態だと、目が見れなくなるんじゃないのかなと思ってて。」

「逆に自分が体調いいとか学級の状態がいいなっていう時、めちゃうちゃ子供の目を見てしゃべってるんです。そういう時にやっぱりいい授業、いい授業っていうか子供とやってて楽しかったみたいな授業はできて、そんな時の子供はやっぱりいいなと思うし。でも、自分が体調悪い時の子供との関係はうまくいなくて、もちろん子供が悪いとは私はしないんですけど、違う子供が見れたかもしれないのに、もったいないことしたなとかって思って、あしたの授業はどうしようとかってというのが、私の車の時間なんです。行きと帰りの反省タイムの時間なんです、そこが1人反省会ゾーンみたいな。」

「私もボケと突っ込みみたいな授業なんです、私の授業って基本、子供と。子供が死ぬほどボケてくるんです、私の授業。というのは、私全部突っ込むんです。「なんでやねん」とか「なんですか」とかって、全部拾うんです。でも、やっぱり体調悪いと拾えなくなるんです。「拾えなくなると、子供つまんなそうにするんです。私との授業って、いや、あれっ？ 今日全然トス拾ってくれないやんみたいな。うつろで私の目も見ず、ちょっと上見てる、上の空ですかみたいな。」

「私はもうずっとそれが、一番楽しいと思ってるんで。やっとな学習観のほうに、やって来れたような気がして。」

校内での「自主学習ノート」の取り組み

(事例提供者の現任校では、学校全体の取り組みとして、自主学習の宿題を出している。)
「自主学習ってのは、ほんとに自主学習してっていうことしか、言わない宿題なんです。」
「何やってもいいんです。これも当時すごくいろいろもめて、『何、お絵描きみたいなものもいいの?』みたいなこと、言われるんです、他の先生に。私の見解はいいですって。本人がそれが必要だと思ってるなら、いいですと。」

『「たまに聞いてください」って言ったんです、『その勉強、ほんとに自分のためになると思ってやってる?』って。そうじゃないなら駄目だよ、ちゃんと自分で考えてっていうやつだったんです。』

自身の学級の様子

「私はそれを結構、「余地」として使ってる。国語で万葉仮名とか教えるんです。あいうえおの基になった漢字。」

「例えば「あ」は、安いっていう字が基ですとか。」

「それを崩していったら、平仮名になったんだとか。何々以上の「以」っていう字が(中略)平仮名の「い」の基ですとか。遊びで暗号文を書かすんです。F先生おはようっていうのを平仮名使わず、全部その漢字で書けっていう遊びをするんです。その後よく言うんです。「面白かった? じゃあ自主学習全て暗号で書いてきてもいいよ」とかって、言うんです。そしたら、結構必ずその授業した後って、その日の宿題私に対してのすごい長文の作文を、全部漢字で書いていいっていう猛者が現れるんです。でも、すごいそういうやりとりが、私大好きだったんです。」

「私は自主学習コーナーっていう、こんな面白いことしてきたんだよ、みんなも見てっていうコーナーを作って、これ、結構みんなやってると思うんですけど、多くの先生やってると思うんですけど。」

「そしたら、「1週間前の勉強だけど、先生やってきました」とか言って、持ってきてくれるってあって、うちの子供のビスケットの遊びみたいに、ずっと遊んでんだっていう子がたまに、ちょこちょこ現れるんです。」

「その時間はすごい好きだったんです、私。その時間っていうか、そのノートのすごいマニアじゃんみたいな、遊んでんじゃみみたいなを見るのが、すごい好きだったんです。」

教員間の考えの違い

「この自主学習ノートがすごい教員間の差が表れるツールで、もう一個。」

「だからさっき私が、「お絵描きでもいいんですか」って聞かれちゃうわけなんです。私、これを研究推進で、『いいです』って私言う人と、『駄目でしょ』って言う人が現れるんです。それは漢字練習とか身になることを、させないってという派が出てくるんです。じゃないと評価ができませんみたいな、いいのか悪いのかみたいな。」

「みたいな話になって、いや、これは別にこれをもって基礎学力が上がったとか、テストが上がったとかじゃなくて、子供が自分にとって何がいい勉強なんだろうって、考えて表現する場所だからその結果が、例えばお絵描きだったらいいんです。」

「ただ、こっち、すごい敏感にならないといけなくて。惰性でやってくる子もいるんです。お絵描きときゃあ宿題の1個のタスクが、減るって思ってやってくる子に対しては、やっぱり問いかけないといけないと思うんですっていうこと。」

「だってある先生は消させますから。お絵描き消させて、漢字書きなさいってした先生がいて、「それは駄目です。絶対やっちゃ駄目です」って私言ったんです。でも、そういう感じで、すごい差が出るツールでした。」

「うちの学校は一応ルールなんです、自主学習も出してくださいっていう。だから、研究推進の議題になるんです。」

「それぞれの先生が勝手にやっってくださいだったら、多分あまり議題にならないんですけど、自主学習もさせてくださいっていうことだったので、ある種ルールだからそのルールの枠が知りたくて、そういう議論になってたんです、どう指導したらいいのみたいな。」

「それもよく言われるんです。これ、宿題で出したら、自主じゃないじゃん。だからその妥協案として、だから何やってきたって基本的にやり直さすとか、強制さすとかじゃないんですっていう。」

「自主でもなんでもないのでというので、結構。でも、そういう意味でいうと後から思い返すと、自主学習ノートをどうするかという議題自体は、教師の課題だったかもしれません。対話すべき課題だったなって。結局それを考えることは、自主とは何かっていうことを、教員同士で考えてた時間だったかもしれません。」

● 〈事例提供者〉 教員 G

学校種：小学校、義務教育学校

教職経験年数 15 年以上 20 年未満

変容的学習クラスター：1（「パースペクティブの変容低認識群」）

〈事例概要〉

教職経験 7～10 年目頃、着任した学校は総合的な学習の時間の研究校であった。その学校では社会的事象を学習対象として観察や聞き取り調査を中心に活動し、生じた課題について話し合う学習が多く展開されていた。その展開方法では、子どもが当事者意識をもって学習することが十分でなかったため、パンづくりや映画づくり等の体験を中心活動とし、そこで生まれた課題について話し合う学習を校内研で提案した。協議会では、活動自体が目的化してしまっただけで学習内容がない等、体験を中心活動とする否定的な指摘を多数受けた。課題と思われる状況に対してチャレンジしているのに否定的な意見のみ言われ、改善策も出されず、しかし、言われていることは的を射ているのでイライラした。

〈事例詳細〉

研究校への転勤

・ 自己の教科観に対して否定的な見解に出会う

「どのような葛藤かっていうと、確かに体験活動を取り入れることによって、子どもたちがその活動を楽しむってことはできるけれども、この体験活動すること自体が目的になってしまって、何か具体的につかませたいような内容の部分に入っていけないってような課題が見えてきて、その部分では例えば従来やっていた観察とか調査っていうかたちのほうが、確かに内容的なものには深く迫っていくことができるんで、それでいいんじゃないのっていうようなことと、いや、それでは駄目だから何か新しいことを始めようと・・・。」

「うまく両者を解決するような方法が、自分は実践としてはうまく出せなくて、そういう部分に葛藤を抱えていました。」

・ 他者の見解から自己を問い直す

「その後の活動には生きてきてるなどは思います。その部分の葛藤の部分なんかは、うまく実践としてできるようになったとは言い難いですけど、でもうまく体験活動と調査したり観察したりってものを、できるだけうまく單元の中に位置付けて、そしてなおかつ子どもが当事者意識を持ちつつ、内容的な理解なんかも図り、少しずつその時の葛藤を抱えてた時よりは、できるようになっているのかなというふうには思っています。」

「ほんとうまくできないって部分を、でもすっかりその時その時の当時の学校に勤め

てる時に解決できるわけじゃなく、違う学校に異動していったので、そのことは常にうまくできるようになりたいなっていうようなことなんかは、何となく思っていましたので、その部分ではできる範囲ではやっていったという感じがあります。」

転勤（次の研究校へ）

「次の学校はまた総合的な学習ではなくて、社会科の研究校に異動になりました。社会科の研究校だったので、また今度は調査や観察が比較的多くなって、比重的には多かったような気がするんで、その部分がどううまく生きたのかちょっと分かんないですけど。

（中略）プラスされて、ちょっとそぎ落としてる部分もありますし、それからそぎ落としながら自分が必要だなっていう部分だけ残しておいて、再構成をしながらうまく組み立てていくと、そういうような組み立てが上手になったわけじゃないですけど、組み立てたが少し自分なりにすっきりするようになったっていうことですかね。」

「調査観察以外の体験活動と、それから調査とか観察みたいな活動と、それから何か一つの課題に対して話し合いを行うっていうのを、どういう順番で組み立てていけば、一連の活動が学習となって、それがまた発展的にしていくためには、またどういう新たな体験活動を位置付けておく必要があるのかとかいうようなことなんかは、少し自分の中ではすっきりしていったっていう。」

学習に対するイメージ

・独善的にならないようにする

「卓球のラリーの場合は、すごく決めようと思って打ってもちゃんと打ち返す、いや、決まらんとポイントにならずに打ち返されるっていうようなことなんかもあって、それが繰り返される時なんかもあるんで、これだと思って出そうとしてる、出したとしても、それがきちんとポイントになるとは限らないので、そういうもう行ったり来たりっていうそういう繰り返しの中で（学習が）行われていくものなんだろうと、何かをこっち教師側がうまく出せば、それが子どもの学習っていうかポイントになるっていうことではないんだろうと。」

「やっぱり子どもの側が何を求めているのかとか、あとは子どもって一言で言ってもいろんな得意不得意がある子どもたちがいるっていう状況とか、または興味関心なんかもばらばらにある状況の子どもたち集団の中で、その子どもたちにぴたっと合うだろうっていうものなんかを、見ていこうとしないと、教師の側のこういう内容だったらいはずだっていうようなものは、どうしても独善的になるのかなということとは、・・・安定的・・・には思いません。」

「こっこの意図が強過ぎるとちょっとずれてるなっていうのが、自分もはっきり見えるよ

うになってしまって、そういう意味ではちょっとこのままじゃ駄目だなとかっていうようなことなんかは思ったりもします。」

● 〈事例提供者〉 教員 H

学校種：小学校

教職経験年数 15 年以上 20 年未満

変容的学習クラスター：2（「混乱的ジレンマ低認識群」）

〈事例概要〉

入職したころは『これまで授業を受けてきた価値観』と『教師として授業をする価値観』の違いが大きかったと述懐している。10 年以上の経験の中で『教師といってもいろんな考え方がいる』と思う一方で同時に『教師（学校）という枠の中の価値観が横行している』と感ずることもある。これは教職年数が経ったからなのか年齢を重ねたからなのか、またはその両方なのか分からない。しかし、自分をある程度客観的に見られるようになり、結果として相手の考えと合わせたときに『自分の思いこみ』に気付けるようになったのは、先輩教員のある一言からであった。

〈事例詳細〉

初任時

・ 経験知を積んでいく

「先生の仕事プラス、私生活で言うと結婚して子どもができて、子育てとか、あと、その間に読んだ本とか、見たテレビとか、会った人とか、そういうのを含まないと価値観っていうところには行かない気がするんですけど。」

・ 先輩の一言を受け止める

「そうですね。先生の仕事プラス、私生活で言うと結婚して子どもができて、子育てとか、あと、その間に読んだ本とか、見たテレビとか、会った人とか、そういうのを含まないと価値観っていうところには行かない気がするんですけど。」

「でも、1 年目に 35～36 歳だった先輩が、私がつてこ舞いになってた時に、『取りあえず顔上げて周り見ろ』って言ってくれて。で、職員室見たら、多分、自分のやらなくちゃいけないことで真っ暗になってるというふうに私を見てたんでしょうね。だから、『取りあえず顔上げて、ちょっと見てみ』と言われて、そうするとみんなが何してるのか、そうすると自分が今何をすべきなのかとか、何しなくちゃいけないのかとか、そんなに焦んなくていいとか。ていうのを何回か言ってくれて。『周り見ろ』と言ってくださって。それは良かったです。」

・ 他者の行為から自分を見つめ直す

(事例提供者は『周りを見る』ことの意味について他の先生に『合わせる』ために見るのではないと受け止め、その意味として次のような説明をした。)

「『合わせる』って意味じゃなくて、お茶飲みながら談笑してる先生もいれば、自分の抱えてる公文書のことを他の人と打ち合わせしながらしてる人もいれば、今は成績の時期だから成績準備してる人もいれどかっていうのを、『自分はいれしてる』っていうのだけじゃなくて、ちょっとふっと周り見て、その中に自分を位置付けるっていうか。」

「その同じ人が『周り見ろ』ということと、もう一個、『Gは大体全部を感覚で言ってるから』、ほんまにそうなんですよ。で、『感覚で言ってるから、いい時もあるけど、伝わらない時とか、間違ってる時もあるかもしれないから、根拠を持って』って言われたんですよ。だから、何でこれを言うのかとか、何でこれをやるのかっていう根拠を自分の中に持って言うのと、言わないのでは違うから、『根拠を持ってやったほうがいいと思うよ』って言われて。それも今も心掛けてはいます。」

研修を通して

・メタ的な物差しを手に入れる

(事例提供者は学習に抱えているイメージについて『学習とは〈RPG〉のようだ』と例え次のように答えている。)

「例えば、これは(講師の)先生が本で書かれてたんですけど、〇〇大学で先生してる時か、その前か分からないんですけど、『先生の授業、哲学とか、その辺の授業聞くと何かいいことあるんですか』みたいなことを聞いてきた学生がいたらしくて、かちんとしたらしいんですけど。一応怒らずに、あなたが持ってる物差しでいいか悪いかっていうのを判断しようとしているけれども、私が今から語ろうとしている内容はあなたが持っている物差しでは…例えば君が持ってる物差しが定規だとしたら、センチしか測れないけれども、それが温度であるとか、硬さであるとか、光の度合いであるとか、そういうことについての話であれば、君に測ることはできないと。そういうものを測るためには、そういう視点というか、『物差しが必要だ』みたいな。だから、そういうことを言われていて、結局、勉強をするっていうことはその物差しをたくさん持てるようにすることなのではないかと。その物差しが多かったら多いほど、一番初めに聞き手の方も言われてましたけど、相対化して見れるようになるし、同じ事象でも違った角度から見れる。同じ物を違う見方で見たり、例えば自分の中でも『メタ的に』見たりというかな、そういうふうに見れるような物差しを手に入れるという意味で、そこには『能力値を上げ、装備を手に入れる』って書いてあるのではないかと。」

「こっちはどっちかっていうと授業技術とか学級経営の、実務的なことの武器なのかもしれません。」

「そうですね。1年目のクラス、今持つと、もう絶対違うようにできるとは思ってるんですけど。あの時はあれが精いっぱいだったんですけど。」

・学級経営のうまさと生き生きとした授業

「でも、学級経営が上手な人って、授業も割かし上手ですよ。だから、どっちなだけ飛び抜けてる人ってあんまり見たことないんですけど。教材研究とか、教科に対する造形とか知識とかは深いっていう人はたまにいるんですけど、だからといって授業がうまいのか……授業がうまいのかっていうか、子どもたちが生き生きしてる授業をできるのかっていうのはまた全然違う話。どっちなかっていうと、そっちは学級経営のほうに寄ってるんじゃないかなっていう気はしてて。」

「子どもの発言をちゃんと聞くとか、キャッチするとか。クラスの子たちが、例えばぼそっとつぶやいたらみんなそっち見るとか、そういうのって一人一人が大事にされてるというか、その子がちゃんとクラスの一メンバーだというふうに認知されて、その他大勢っていう個別識別できない状態のクラスの経営じゃなくて、その子にちゃんと居場所があるっていう状況で一人一人の子どもがいると、やっぱり授業中の発言内容とか関わりも絶対変わってくると思います。」

頭の中で高速回転すること

・子どもとの関わりの中で

「結構褒めるといふか、認める。ちょっとちやうかなと思っても、『そうかもしれないね』とか、よく口癖で言ってるんですけど、『そうかもね』とか。」

「子ども一人一人の頭の中がどうなってるかっていうの、私、やっぱり分からないんですよ。一生懸命授業に参加してるふうに見えて、頭ん中では違うこと考えてるかもしれないし。全然ちやうこと考えて、ぽーっとしてるふうに見えて、頭の中では結構高速回転してるかもしれないし。それで、その授業なり、その1学期なり、その1年が、子どもにどう生きるかっていうのはやっぱり長期的に見て、その子自身に聞いてみないと分からないし。だから、学習者としての子どもに私から何か言えることは多分ほとんどなくて。ただ客観的に他のクラスの授業とか見ても、多分、聞き手の先生もそうだと思うんですけど、ちょっと見たらクラスの雰囲気、何か分かりますよね。」

・雰囲気と子どもの居心地と「鏡」

「『居心地いいんだろうな』とか。風通しってやっぱり、比喻じゃなくて、ほんとにいいクラスって風通しがいい気がするんですよ。クラスが例えば40人入ってパンパンであれ、何か風通しがいいな。」

「そういうのが全部。混じって。」

「そういう意味で『鏡』。経営、学級の状態が映るんじゃないですかね。」

【引用文献】

- 石井淳蔵 (2009). ビジネス・インサイター創造の知とは何か 岩波書店
- 石井淳蔵 (2014). 寄り添う力 マーケティングをプラグマティズムの視点から 碩学舎
- 伊藤精男 (2015). 人材育成研究における「自己エスノグラフィー」の可能性 経営学論集, 25, 25-43.
- 沖潮 (原田) 満里子 (2019). 自己エスノグラフィー 香川秀太・川島大輔・サトウタツヤ・柴山真琴・鈴木聡志・藤江康彦 (編) 質的心理学辞典 新曜社
- 宮田佳緒里・山中一英・伊藤博之・別惣淳二・松田 充・溝邊和成・奥村好美 (2023). 教職大学院における適応的熟達化を見据えたダブル・ループ学習を促すためのカリキュラム・マネジメントの在り方—カリキュラム構想と1年次前期の実践の検討— 兵庫教育大学研究紀要, 62, 25-38.
- 村山 功 (2011). 概念変化についての諸理論 心理学評論, 54, 218-231.
- 田中里佳 (2013). 教師における実践的思考の変容的発達に関する一考察 変容的学習論の視点からの事例分析 立教大学教育学科研究年報, 57, 91-106.

3. 調査 2 授業のデザインと試行実践に向けて課題等を洗い出すためのデータ収集

3.1 授業のデザインと試行実践に向けて課題等を洗い出すためのデータ収集（Web 調査）

【キーワード】

- [個] 自律性、好奇心、探求力、構想力、メタ的な視点、オープンマインド
- [チーム] コミュニケーション、協働、マネジメント、リーダーシップ、共創
- [社会] 多様性、デザイン、イノベーション、価値の創造（CSV: Creating Social Value）

はじめに

プロジェクト型学習（Project Based Learning、以下 PBL）をカリキュラムの中心に積極的に位置づけている 3 つの大学・学部について、基本的には Web からアクセス可能な情報を入手して、

1. 設置経緯と設立の趣旨
2. キャンパス建物設計
3. 育成する人材像とコンピテンシー形成
4. PBL 中心の学修デザインの考え方とその実際

について整理し共通に見られる特徴と大学独自の特色について記述する。本調査では、これらの知見より、

5. 教員養成系大学・学部における PBL カリキュラムへの示唆について検討する。

今回の調査で対象としたのは、2 つの単科大学と 1 つの総合大学の学部である。2000 年に開学した単科大学の公立はこだて未来大学・システム情報科学部（以下、はこだて未来大学）、2019 年に経営学部ビジネスデザイン学科として誕生して、2021 年に学部としての設置が認められた人文・社会系総合大学である桃山学院大学ビジネスデザイン学部（以下、桃山学院大学）、および 2021 年に開学した単科大学の広島県公立大学法人叡啓大学ソーシャルシステムデザイン学部（以下、叡啓大学）である。

はこだて未来大学は PBL を先駆的に取り入れてきたことで知られ、2006-2008 年度の文部科学省特色 GP「解がない問題への自己組織的アプローチ」に採択されている⁰⁰¹⁾。桃山学院大学は、学科開設から数えて 4 年が経過し初めての卒業生を送り出している。叡啓大学は、

3.1.1 設置経緯と設立の趣旨

伝統的な学問領域の分類では、はこだて未来大学は情報系、桃山学院大学は経営系、叡啓大学は教養あるいは環境系であるが、学部名称やそのコンセプトから、今日的な課題解決志向で未来を見据えていることが分かる（表 3-1-1）。はこだて未来大学は「社会をデザイン

表 3-1-1 調査対象大学

表 1											
大学（学部）	開学・開設年度	学部構成	入学定員（留学生）	コンセプト	キーワード	領域	PBL関連事項				
							カリキュラムへの位置づけ	プログラム	施設・建物	地域連携	成果発表
公立 はこだて未来大学	2000	システム情報科学部	240人	社会をデザインする大学	複雑系、学際性、"Open space, open mind"	情報	ステップ・集中型	3年次必修（1年間）「システム情報科学実習」、4年次各自の「卒業研究」、インターンシップ	建築事務所をイメージした広大な「スタジオ」と呼ばれるコワーキングスペース、工房	函館市、サテライトラボ	函館、東京、web
桃山学院大学ビジネスデザイン学部 (前 経営学部ビジネスデザイン学科)	2021 (2019)	ビジネスデザイン学部など 人文・社会系7学部	200人	学びとビジネスの交差点	デザイン、リーダーシップ、クリエイティブ、コミュニケーション、やり抜く力、チーム、インターンシップ	経営	パラレル・段階型	入学前教育プログラム、1年次必修「PBL入門Ⅰ・Ⅱ」、2年次必修「PBL応用Ⅰ・Ⅱ（課題発見）」、3・4年次必修各自の「ビジネスデザイン演習」、企業インターンシップ、課外プログラム	あべのビジネスデザイン・ラボ（BDL）（聖テモテ館4～9階）	小林製薬、UCC、大阪府など70を越える企業・団体	提携企業・学生へ向けて（審査あり）
広島県公立大学法人 観啓大学	2021	ソーシャルシステムデザイン学部	100人 (20人)	未来を啓く学び	チェンジ・メーカー、イノベーション、グローバル	教養 (環境)	パラレル・段階型	1年次必修「課題解決入門」、2・3年次必修「課題解決演習ⅠA・ⅠB、Ⅱ」、4年次各自の「卒業プロジェクト」、国内・海外インターンシップ	コミュニティコモンズ、プロジェクトワークスペース	実践教育プラットフォーム フォーラム協議会（県内外の企業・自治体・国際機関等）	ステークホルダー参加の公開プレゼンテーション

する大学」、桃山学院大学は「学びとビジネスの交差点」、そして観啓大学は「未来を啓く学び」をそれぞれの大学のコンセプトとして Web 上に掲げている。ここでの「学び」には、そのコンテツに加えて、どのように学ぶのかという「学び方」が含有され、その具体的な方法として PBL が中心に据えられている。また、これらの学部名称には「ソーシャル（社会）」「システム」「デザイン」のいずれかが含まれ、観啓大学ではこれら3つがすべて揃った学部名称となっている。

「システム」には、複雑系すなわち今日の社会を分析的にではなく、その全体をあるがままに動的な存在として捉えたいという、多角的かつ統合的な視点を持って課題解決していくという姿勢が伺える。同様に、様々な立場から社会やビジネスを創造的に描くことをねらい「デザイン」という言葉が用いられている。

①はこだて未来大学

はこだて未来大学（FUN：Future University Hakodate）は、函館市、北斗市、七飯町から構成される公立大学広域連合が設立母体となっている¹¹¹⁾。システム情報科学という新しい領域の創成を目指し、人間中心の学問としていくことを謳っている。名称に込められているように、未来志向の大学である¹¹²⁾。“オープンスペース・オープンマインド”の精神で、すべてが学びの空間という思想のもと5階吹き抜けの広大な空間が設計され、学びの共同体としての一体感が醸し出されて¹¹³⁾、この空間と一体となったカリキュラムやプログラムのもとでグループワークなど様々なオープンな学びが展開されている¹¹⁴⁾。教育・研究では「街に出る」ことがモットーとされ、社会実践のなかでこそ発見があるというスタンスである

115)。学際的なアプローチは、プロジェクトでも生かされており、異なる専門分野を持つ複数の教員（e.g. ハードウェア工学、情報システム学、認知心理学、医療工学）が PBL のアドバイザーとなることが推奨されている¹¹⁶⁾。さらに、英語名称の略を‘FUN’と表し、学びがプレイフルであること、そこに楽しさ・喜びがあることが表現されている。ドメイン名は、“fun.ac.jp”である。

② 桃山学院大学

桃山学院大学は、キリスト教精神に基づいて人格を陶冶し、豊かな教養を身に着けて、世界市民として活躍する人材を育成し、国際社会へ貢献することを建学の趣旨としている。ビジネスデザイン学部では、大企業的な組織に頼る時代から起業や地域創生、トップダウンから小さなプロジェクトへという流れをふまえて¹²¹⁾、明確な答えのない時代に多様な人々と共に新たな価値を生み出すビジネスを創造することによって、社会課題を解決していくことが目指されている¹²²⁾。

③ 叡啓大学

既存の県立広島大学とは違った特色を持つ 22 世紀型大学として、未来を、社会をデザインするチェンジ・メーカーを育てる¹³¹⁾。100 年先の未来予想図をデザインして、社会を変えていく「実践力」と世界で通じる「教養力」をあわせて培う。先行きが不透明となっている社会情勢のなかで、人生を通じて学び続ける姿勢を持ち、地域や社会に貢献するために粘り強くチャレンジしていくような人材を育成する。「何を知っているか」が第一ではなく、「知識を活用し、他者と協働しながら、新たな価値を生み出せるか」すなわちソーシャル・イノベーションの教育を重視する¹³²⁾。また、地域における課題解決からグローバル化の加速によって生じているエネルギー問題などへの取り組みも求められている現状をふまえて「グローバル」な視点の育成を図る¹³³⁾。

3.1.2 キャンパス建物設計

学びのスタイルは、その教室環境と密接に結びついている。いずれの大学においても、知識・スキルの伝達重視から、学修者中心かつ体験的な学び重視への転換が目指されており、他者との協働やチームで取り組むことをより一層求めている。あわせて、ICT 機器の活用も積極的に取り入れられている。このような背景のもと、PBL 活動が活性化されるためのガラスが多用されたオープンな建物設計が共通して見られる。ここには、一からの校舎設計がしやすいという新設の大学・学部ならではのアドバンテージが最大限に発揮されている。

① はこだて未来大学

“オープンスペース・オープンマインド”の精神を具現化した「スタジオ」と呼ばれるコミュニケーションを促すコワーキング空間が圧巻である²¹¹⁾。オープンなスペースから、オープンなマインドが生み出されるという認知的な見方と²¹²⁾、最終ユーザーである教員の意見が取り入れられ、建築事務所からは「人と人とが出会えるような大きな空間」が提案されて²¹³⁾、実現した。創造性を引き出すオープンで活動的な空間（Activity Based Working）となっている²¹⁴⁾。高層部では、ひな壇状にオープンスペースやガラス張りの研究室が配置され

ている²¹⁵⁾。教室群も徹底して廊下から丸見えのガラス張りになっており、通りがかりにいつでも授業中の様子を伺うことができる。広大な空間のなかで、三角形の板が浮遊しているような「Delta Vista」と名付けられたスペースには特別感が漂っている。1階には、すり鉢状のプレゼンテーションベイが設けられ、階段状の部分に腰を降ろして授業やイベントに参加できるようになっている。

② 桃山学院大学

学部設置にともなって新築の聖テモテ館内の4階から9階にわたる吹き抜け構造となっているあべのビジネスデザイン・ラボ(BDL)が^{221,222)}、ビジネスデザイン学部の校舎となった²²³⁾。あべのBDLは、大阪の御堂筋線昭和町駅から徒歩6分の好立地である。この空間は、先端的なオフィス空間がイメージされている。交流と共創を促すことが意図されており、階段をつなぐ踊り場がゆったりとしていて、ふいに立ち話が始まるように偶発的な出会いが仕掛けられている。教員の研究室もすべてガラス張りで、教室との境目もカーテンが使われている。このような見える化やバリアフリー化が、学生と教員間のコミュニケーションを生んでいる。おもな公共空間は、フリーワーキングスペースとなっていて、突然のディスカッションのために、壁やパーティションがホワイトボード仕様になっている²²⁴⁾。一方で、一人で集中できる場所も確保されている。また、コンシェルジュと呼ばれる学生から学びについて相談を受ける担当者がフロアごとに配置されている。このように、あえて多様で混じり合う雑然とした学びの環境がつくられ、ダイバーシティ&インクルージョンが体现されている。

③ 叡啓大学

JR広島駅から徒歩10分の広島市中心部にある都市型キャンパスであり、県内外からのアクセスにすぐれている^{231,232)}。1階には、地域交流の場であるコミュニティコモンズ、企業・団体と協働してセミナーなどが開催されるプロジェクトワークスペースがあり、新たな社会価値を創造する共創の場となっている²³³⁾。3階にはPBL演習室が設けられ、可動式の机、ホワイトボード、モニターなどがグループごとに備え付けられている。ここはまた、学生の成果発表の場ともなる。教員と学生とが日常的にコミュニケーションできるように、教員研究室と「ポート」の学生が滞在する部屋が隣接している。ポートは、各学年10名ずつ合計40名の学生を2名の教員で担当するシステムである。また、国際学生寮がキャンパス建物の9階から13階に配置され、多文化共生の実践的な学びの場ともなっている。14階にはラーニング・コモンズや英語ラウンジが設置されている。広島市内を一望できる最上階の15階は、学生が食事をとるなどくつろげる空間「叡啓トップ」である。

3.1.3 育成する人材像とコンピテンシー形成

PBLは学びの方法論であるので、これによってどのような人材を育成するのか、その姿を明確にすることによって、PBLの在り方が見えてくる。そして、PBLがその人材像を具現化する教育活動となっていく。したがって、PBLを通して育成される人材像は、大学卒業時に達成されるべき力量規定としてのディプロマ・ポリシーに記述されていなければならない。3つの大学は、実務遂行にあたっての資質・能力である「コンピテンシー」で、学位取得に

必要となる要件を描いている。

3つの大学の領域は、それぞれ情報科学、経営、教養（環境）とそれぞれが異なっている。PBLを学修の中心に据えていることから見える人材像の共通性と領域の違いによって生まれるPBLの独自性・個別性に注目したい。共通するのは、未来を見据えてグローバルに活躍する人材育成をねらっていることにある。これは、大学名「未来大学」（はこだて未来大学）や未来を、社会を、デザインする「22世紀型大学」（叡啓大学）にというキャッチ・コピーで表されている。PBLは、地域の課題発見や解決をゴールとしたテーマでされることが多いが、SDGsで意識されるグローバルな問題にも拡張していく姿勢が見られる。はこだて未来大学では、情報を多面的に取り扱う専門性が強調されるのに対し、桃山学院大学・叡啓大学では新しい時代のリーダーシップ育成に重点が置かれている。

コンピテンシーベースでは「自律性」「探求力」「構想力」「クリエイティブ」「協働」「チームワーク」「コミュニケーション力」「やりぬく力」などが浮かび上がっており、これらの力量形成は元来的にPBLに内在されている。そして、現状の社会課題を解決していくこと、これからの社会に必要なようになってくるであろう新しい価値をチームで創造していく人という人材像が共通して描かれている。

①はこだて未来大学

はこだて未来大学では、教職員層からのボトムアップで、ディプロマ・ポリシー³¹⁾を最初に創りあげたことが特筆すべき点である³²⁾。自分たちの大学教育が、どうあるべきかを改めて見つめなおし、時間をかけて議論を積み重ねていった。その際に学長から、多くの教職員を巻き込んでワークショップ形式で一つひとつの意見を尊重してほしい、という要請があった。これにあわせる形で、Web上で共同での書き換えが可能なWikiが採用され、閲覧・コメントがされていった。最終的に、7ヶ月で7回のワークショップ・ミーティングが開催され、教授会においても会議室の壁にポリシー案が貼り出されて、最後の修正が加わる一大プロジェクトとなった。

こうして作成された学部のディプロマ・ポリシーの冒頭部分には「広く柔軟な視野を備え、地域と世界のために未来社会を創出する力を備えた人材を輩出する」と記述され、1) システム情報科学に関する高い専門能力、2) 研究的態度を支える問題探求力・構想力、3) 共創のための情報表現力・チームワーク力、4) 自律的に学び続けるためのメタ学習力、5) 専門家として持つべき人間性、の5つの観点が明示されている。1)には領域固有の工学的な知識・スキルが含まれるものの、2)～5)は領域横断的に求められる自律的な探求態度や他者との協働にあたって必要とされる力量となっている。

②桃山学院大学

ビジネスデザインとは「チームで新しいビジネスの仕組みを創ること」と定義しているように、他者と協働して創造的にビジネスを発想していくことを求めている³²⁾。このために重視しているのが、新しいリーダーシップの形であり、これを「世界標準のリーダーシップ」と呼んでいる³²⁾。これは、カリスマ性を持つといった従来型のリーダーに対して、目標を立てていち早く行動し、同僚を巻き込み、支援しながら行動する能力であり、これからの時代において、立場に依らずすべての人が身につける資質・能力となる。

ディプロマ・ポリシーには、「社会に対して持続的に価値を創り出す活動」をビジネスと捉え、ビジネスをデザインするとは「多様な人々共に新しいビジネスを構想・企画し実現可能な仕組みをつくる」の記述がある³²³⁾。「Society5.0」を牽引していくにあたって身につける力として、1) 課題解決に必要な幅広い知識・技能、論理的思考力・判断力・表現力、2) 取り組むべき社会の課題を発見し、その解決策を考え出し、実行することで、社会に対して持続的に「価値を創造する力」、3) 自ら行動し、関係する人々と協働できる高度な「コミュニケーション力」とリーダーシップ、4) 新たな価値を創造するために、必要な感性や美意識などの教養、5) ビジネスを実現するために、現実において粘り強く「やり抜く力」、の5つをあげている。

③ 叡啓大学

ソーシャルシステムデザインとは「自らの将来がありうべき社会像を創ること」であり、このために社会を変える「実践力」と社会を生き抜くための「教養力」を育成する³³¹⁾。最も端的に叡啓大学が育てたい人材像を表現するとすれば、VUCA（変動性、不確実性、複雑性、曖昧性）の時代を迎えて、地域や国際社会を変革（イノベーション）していくために人と社会を前向きに変える「チェンジ・メーカー」となろう、である³³²⁾。ここには、「学びができる人」よりも「学びを創る人」、「仕事がデキる人」よりも「仕事を創る人」という学長の思いが込められている³³³⁾。英語力を重視しており、「ダイバーシティに富む社会で、異なる文化や価値観を有する人と協働し、グローバルに活躍する」ことが期待されている³³⁴⁾。また、社会を見る眼を養い世界に通じる教養力を持った人材育成にも重点を置き、文系・理系といった枠を越えて社会を俯瞰的に見つめ、真の教養力を身につけるためのリベラル・アーツ教育に力を入れる³³⁵⁾。

これらの人材育成を実現するために、ディプロマ・ポリシー³³⁶⁾において1) 先見性：幅広い教養を基盤とする複眼的・多角的な視野を養い、グローバルな視点から将来を見通し、概念的思考力などを用いて、社会の変化がもたらす本質的な課題を発見する力、2) 戦略性：デジタルリテラシーを基盤に、探究心を持って新しい情報や知識の収集・調査・分析を行い、論理的思考力などを用いて、統合的な解決策を戦略的に立案する力、3) グローバルコラボレーション力：個人や社会の多様性を尊重し、外国語能力やコミュニケーション力を駆使して、異なる文化・価値観等を有する他者とも相互に信頼関係を構築し、協働する力、4) 実行力：リーダーシップを持って何事にも主体的・積極的にチャレンジし、困難に直面してもあきらめずに最後までやり抜くことを通じて、物事を実行する力、5) 自己研鑽力：高い志と倫理観を持ち、生涯にわたって学び続ける姿勢を通じて、自己を高める力、の5つの柱を定めている。

3.1.4 PBL 中心の学修デザインの考え方とその実際

3つの大学は、設立の趣旨から導き出される育成すべき人材像を明確に描いていた。そして、このような人材を育てるために、PBLを中心としたカリキュラムをデザインしていた。ここでは、学修デザインに関して、これらの大学に共通する特徴と独自性について整理検討してみたい。

まず、学習に向かう学生の姿勢について、その主体性・能動性を尊重していることが特筆

される。一方的な教員からの知識・スキルの伝達ではなく、学び手の活動を重視し（Activity Based Learning）、このためのキャンパス建物設計がなされていた。この意味で、PBLを有効化するためには、従来の均一な教室設計から、学習者中心で交流が生まれやすい学びの場の設計へと考えを転換していくことが肝要となるであろう。

大学が提供する PBL 手法による学び方によって、これまでの知識・スキル習得重視から、考えて表現しながら体験することを通して、学びを獲得していくという学び方への転換が図られ、これが学習観の変化へとつながる可能性が示唆された。3つの大学に共通して、PBLを学習の中核と位置づけて、その前後あるいは周囲に教養科目、基礎科目、専門科目などを配置されているカリキュラムの体系が存在していた。PBL 授業でゴールとなっていたのは、実際の地域や企業における課題を見つけて、その解決策を考えて、実践していくことであつた。ここに、オーセンティックな学びが存在していた。

カリキュラムデザインという視点がある一方で、他方には、個々の学習者が PBL の課題を通して多様な知識・スキルをどのように獲得していくのかという問題がある。テーマ設定に密接に関連する学習への動機づけ、課題解決にあたってどのような知識がいるのか、それをどのように調査し入手するか理解しているかどうかである。これにあたっては、前述したチューターの活用などサポート体制の充実が求められるところではあるが、自律的な学習者となるための知識・スキルをどのように伝えるかという側面も考えておく必要があるだろう。

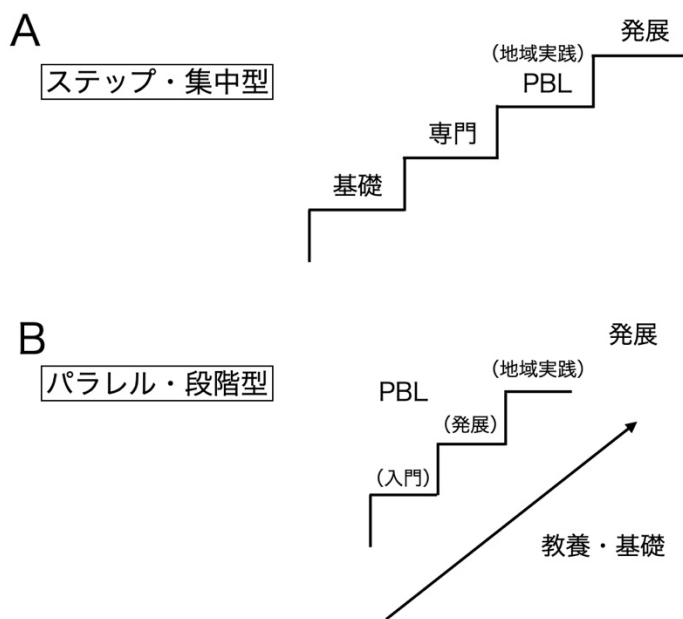


図1

図 3-1-1 PBL カリキュラムのタイプ

3つの大学間には、専門知識・スキルを活かして PBL を経験することにより発展課題に取り組むのか、あるいは、入学当初から PBL を通して学び方そのものの転換をねらうのか、の違いが存在していた。前者は、領域固有で高度な専門性が求められるはこだて未来大学、後者はビジネス活動や国際社会などでの活用が指向される桃山学院大学、叡啓大学である。

はこだて未来大学の場合は、1年次に基礎知識を学び、2年次に学科・コースの選択をして専門力を高めというステップをふまえて、3年次にPBLによって実践力を高める実習を焦点化して集中的におこない、4年次に個々の卒業研究で発展力を培う「ステップ・集中型」(図 3-1-1 A)のカリキュラム体系となっている⁴⁰¹⁾。これに対して、桃山学院大学や叡啓大学では、入学当初(初期)からPBL入門の授業を経験してPBLという学び方の方法論を段階的に習得させている。学年進行に沿って、PBL授業・インターンシップ実習と教養・専門科目とが並行して配置されている⁴⁰²⁾。入門から連続・段階的に展開されるPBL授業も、このなかで生じた課題や疑問を解決するための教養・専門科目群と並列的に開設される「パラレル・段階型」(図 3-1-1 B)となっている。これらのカリキュラム構造の違いから、学部領域を反映した教育内容の特色をふまえた柔軟なカリキュラム設計が求められる。

3大学に共通して、社会課題の解決を志向していた。これが、オーセンティックな(本物の)学びとしてPBLの地域実践に結実している様子が伺えた。いずれの大学においても、地域の連携した企業・団体からプロジェクトテーマを提示してもらい、あるいは対象を観察したりインタビューすることで、潜在的なニーズを発掘し課題を発見していた。このプロセスは、基本的に、課題提示・発見→調査・データ収集→アイデア出し(ブレインストーミング)→プロトタイピング→提案(プレゼン)→評価・フィードバック→改良という流れになっている。前年度履修生によるラーニング・アシスタント(LA)やチューターなどのサポート体制が構築され、教員、授業履修生とは異なる第3の立場からのアドバイスを受ける機会となっていた。LA生やチューター学生にとっては、助言をするという行為から生まれる学びを得る貴重な経験となっていた。

①はこだて未来大学

カリキュラムの年次進行は、1年次での基礎的な知識習得、2年次における情報科学に関連した専門知識の学習を経て、3年次で実践力を培うためにPBL型の「システム情報科学実習」が学部必修科目となっている。1年間にわたって毎週4コマ(計120コマ)の設定で、2学科・5コースの学生が混じり合ったグループを基本単位として活動する⁴¹¹⁾。

教員も全員参加が原則で、異なる専門分野の2~4名がチームを組み、テーマを決めてプロジェクト学修ワーキングへ申請をおこなう。教員チームから学生へ、ポスターセッションでチームのテーマをプレゼンする。学生は、1週間の教員訪問期間を経て、プロジェクトの希望を出す⁴¹²⁾。希望学生がいない場合は、テーマがお蔵入りになってしまうので、教員側も熱意をもって準備にあたっている。

1年間を通して、問題発見→共同作業→問題解決→報告のプロセスを経て実行されている。この間、7月には中間発表、12月に発表準備発表会が開催される。プロジェクト学習成果発表会は広く学外者にも公開される形で12月に大学、2月に東京で開催されている⁴¹³⁾。東京では、発表会にあわせて企業交流会が実施され情報交換の場となっている。発表会等では、現場の人、ティーチング・アシスタント(プロジェクトで学んだ先輩学生)、他大学の教員・学生など多様な立場の人々から批評を受けることで、学生が自分ごととして考える機会となっている⁴¹⁴⁾。プロジェクト・グループ報告書は、大学Webからアクセス可能である⁴¹⁵⁾。

プロジェクトでは、ややぼんやりとしたテーマ(e.g.「はこぶら」)をベースに観光客に役

に立つものを作ろう)を掲げて、誰のためにどのようなものを作るのか、具体的に考えさせることが意識されている⁴¹⁶⁾。多様なバックグラウンドを持つ教員がチーム・ティーチングをおこない、教えるのではなく学生自身が気づいていくように対話を通して導いていくのが教員の役目という認識のもとで、学生の自主性が最大限に尊重されている。学生は、それまでに各々の専門性を深めてきているので「自分は絵が描ける、隣の子は数学ができる」というような違いを活かして、役割分担をしながらの課題解決が目指されてきた⁴¹⁷⁾。達成感を持って欲しいが、失敗した時に自分たちがどのように考え、解決したかが大事と、教員は考えている⁴¹⁸⁾。2017年度からは、学習ポートフォリオ活用による学習支援が試みられている⁴¹⁹⁾。

② 桃山学院大学

ビジネスをデザインできる汎用的な能力育成をゴールとして、これを達成するための学修内容を実践授業からスタートして理論科目を習得する「逆さまのカリキュラム」的発想で組み立てている⁴²¹⁾。1・2年次のPBL授業(PBL入門I・II、PBL応用I・II)、2・3年次の企業インターンシップを学びのコアに位置づけて、自ら新規ビジネスのプロトタイプを製作する発展的な3・4年次の「ビジネスデザイン演習」へつなげている。特筆すべき点は、入学前プログラムを用意して、課題提示(斬新なアイデア・ターゲット設定・ビジネスのアイデア)→学生によるワークやプレゼンの視聴→フィードバック(教員・学生・実務家から)でPBL的学習法に慣れるという経験を提供している。このように、学び方としてのPBLに入学前後の時点から触れさせ、カリキュラムの出口まで一貫通貫のカリキュラム構造となっている。また、ビジネスと起業のヒントを得るドメイン科目群20のうち「まちづくり・観光ビジネス」「健康・スポーツビジネス」など必修科目8つは1年次に開講されている。ドメイン科目も、企業からの課題提示→グループで発表準備→発表のPBL形式で実施される。これは、年間8科目で24社からの課題に繰り返して取り組むことから「学びの千本ノック」と呼ばれている。

PBL型授業では、教員は上級生とともに授業サポートをおこなっている。前年度にPBL授業を経験した学生が、学習アシスタント(LA)としてチームへ第三者の立場でアドバイスしている⁴²²⁾。LA学生にとっては、インプットのみならず学んだことのアウトプットの機会となり、多様な学生とコンタクトすることで視野も広がり、成長の機会となっている。

PBLなどの基幹科目を取り囲むイメージで、ドメイン、ビジネスデザイン思考、ビジネス理論・知識、教養・文化、に関連する科目群が配置されている。「将棋・囲碁」「華道・茶道の心」などやわらかアタマを養成する教養・文化科目群は、1～4年次のいずれにおいても履修可能である⁴²³⁾。「ビジネスリーダーシップ」「ロジカルシンキング」などのビジネスデザイン思考科目群の必修授業は1・2年次に、「マーケティング」「テクノロジーとイノベーション」などビジネス理論・知識科目群のうち必修科目は、1～3年次に配当されている。

③ 叡啓大学

多様性がイノベーションを生むという思想のもと、5つのコンピテンシー(先見性、戦略性、グローバル・コラボレーション力、実行力、自己研鑽力)へ向けて、「実践」と「修得」の2つを柱としたカリキュラムがデザインされている⁴³¹⁾。「実践」と「修得」の科目群は、

4年間を通して並行（パラレル）に配置されている。すべての授業でアクティブ・ラーニングという考え方で、1クラス25人の少人数教育、グループディスカッションの時間を確保し集中して取り組むように、100分授業を2コマ連続で設定して、このうちレクチャーは20分以内というルールを設けている⁴³²⁾。4年間の学びを俯瞰する1年次のジャンプスタート科目である「ソーシャルシステムデザイン入門」でさえも、随所に Show & Tell 的なワークが取り入れられ、バリューグラフなどの方法論が体験的に学べるような工夫がある⁴³³⁾。

「実践」では、1年次から PBL 型授業「課題解決入門」から始まり、PBL を通した学びがステップアップしていくように組み立てられている。「課題解決入門」の目的は、学生それぞれの社会課題を意識してその解決策をまとめてプレゼンすることにより、当事者意識を醸成することにある⁴³⁴⁾。この授業では、自分にとって身近かな問題（e.g. ハラスメント）からグローバルな事柄（e.g. 香港の人権問題）まで、その背景をふまえての解決策を考えるワークを他の受講者と共におこなう⁴³⁵⁾。2年次には、企業と連携した「課題解決演習IA」「課題解決演習IB」のなかで、実践的に調査・分析方法を身につけ、3年次の「課題解決演習II」では、連携機関から提示された課題をもとに、その解決策をプレゼンする。そして、4年次には「卒業プロジェクト」として、自らのテーマを設定しての取り組みがおこなわれる。

「修得」では、SDGs を意識したリベラル・アーツの3つの「ウィンドウ」を設定しているのが特徴的である⁴³⁶⁾。ウィンドウは、1) 自己のアイデンティティをデザインする（e.g. 日本文化論、多文化共生社会論）、2) ビジネスをデザインする（e.g. 経営戦略・組織論）、3) エコシステムをデザインする（e.g. 開発経済学、生物多様性論）の3つで、それぞれのテーマは、人間、繁栄、地球である。これらリベラル・アーツ科目は、1・2年次に入門的な科目を、2・3年次に発展的な科目が配置されている。この「修得」には、「ロジカルシンキング」「デザイン思考・システム思考」などの思考方略を身につける授業や、プロジェクトを進めるための「ファシリテーション」「プロジェクトマネジメント」などの科目が設定されている。

3.1.5 教員養成系大学・学部における PBL カリキュラムへの示唆

①ディプロマ・ポリシーと養成する人材像

いずれの大学においても、養成する人材像が明確に描かれており、Web でも硬すぎない・分かりやすい文章で説明がなされ、広く大学のポリシーを伝えようとする姿勢が伺えた。共通する人材像は、本調査の冒頭に示すキーワード群で表され、個のレベルでは「自律的に、好奇心・探求力を持って、構想力を養い、高い視座からのメタ的な視点で課題を俯瞰的に眺め、オープンマインドで物事に関わる」人となっていた。チームレベルでは、「対話的なコミュニケーションを通して、一人ひとりが持ち味・役割を持って協働し、それぞれがマネジメント・リーダーシップ力を発揮して、共創を生み出す」人である。また、社会レベルでは、「グローバル化のなかで多様性を尊重し、デザインの力でイノベーションを生み出して、社会価値の創造（CSV：Creating Social Value）を目指す」人と描いている。これらの人材像は、これからの学校教育を担う教師像と多くの部分と重なるだろう。

叡啓大学では、育成する力量を個々のスキルではなく、コンピテンシーとして定義し、これらがカリキュラムとどのように対応するのかが丁寧に説明されていた。3つの大学では、

それぞれに学びの手段・方法である PBL のなかで、想定した人材像に基づいて、その力量を磨けるようにカリキュラムを構成し、主体的な学習活動を促す仕掛けが盛り込まれていた。

大学・学部のディプロマ・ポリシーは、それぞれの教育理念や特色をふまえたうえで、卒業の要件を規定する。いずれの大学においても、ディプロマ・ポリシーに輩出する人材像が明確に記述され、Web 等から積極的な発信がなされていた。はこだて未来大学が主張しているように、ディプロマ・ポリシーの全学的な合意形成をスタート地点として、逆算的にカリキュラム・ポリシーを策定し、さらにアドミッション・ポリシーへつながっていくことが望ましいであろう。はこだて未来大学では、ディプロマ・ポリシーの策定にあたって、自分ごととして考えてもらえるよう教職員のワークショップを複数回実施するとともに、WiKi で情報共有と共同作業をおこなっていた。このような策定プロセスがあって、大学の構成員にポリシーの共通理解と浸透が図れるものと思われる。

教員養成系においては、これから教師像をどのように描くのか、という問いを改めて考えておくことが重要と思われる。OECD のキー・コンピテンシー、21 世紀型スキル、そして令和の日本型学校教育などで追求される近未来の子どもの姿をふまえつつ、学びにおける子どもと教師の「同型性」も考慮して、これからの教師にとって基盤となる資質・能力について、これからも議論を重ねることが求められる。3 つの大学が、PBL を通して身につける力量として強調していたのは、個々の領域の知識・スキルよりも新しいリーダーシップ、協働する力、共創をうながす力であった。とりわけ、叡啓大学には、すべての授業科目をアクティブ・ラーニングにする、といった方針があった。これらを参考にすると、例えば、

- ・(出口) 新しいリーダーシップを身につけた協働・共創ができる教師
- ・(学び) PBL などアクティブ・ラーニングを中心としたカリキュラム体系
- ・(入口) アクティブ・ラーニングで積極的に学んできた学生

のような 3 つの基本的なポリシーが浮かびあがってくるかもしれない。

子どもが「既定の知識やスキルを系統的に習得すべき」存在というこれまでの学習観から、「課題を見つけてその解決を図っていく」ためのコンピテンシーを形成するという見方への転換が求められつつある。これから教師を目指す学生にとっては、実際に課題解決をしていくという経験を通して、自分ごととしてその意味や価値を理解していくことが欠かせなくなる。はこだて未来大学の PBL では、教員チームから学生へ大きなテーマが提示され、異なる専門領域からファシリテートされるなかで、学生たちがそれぞれに地域社会の課題を見つけ、その解決のために情報科学的アプローチで主体的に取り組んでいた。このような実践経験を重ねることで、課題を意識して解決していこうとする姿勢やコンピテンシーが醸成されていた。これからの教師に大きく求められるのは、課題意識を持って、クラス、学校、地域の事柄に対処していこうとする姿勢やコンピテンシーである。とするならば、大学における学修のなかで、PBL を通してのコンピテンシー形成が重要な位置を占めることになる。

②既存の教員養成系における PBL の価値と今後の在り方

3 大学に共通していたのは、建学あるいは開設の当初から、どのような人材を育てるのかという理念の明確さであった。ここを起点として、ゼロから大学・学部づくりに奮闘してい

る様子があった。しかし、既存の大学・学部あるいは大規模な総合大学の場合には、これまでの歴史から生み出されたレガシーなシステム、固定的な教授・学習観、などに加えて全学的な合意形成の難しさなどが存在している。これまでの授業・教育方法からの転換を図っていくとすれば、構成員にその人材像を共有してことから始めて、課題意識を醸成するプロセスが欠かせないと思われる。

教員養成系の場合は、先に述べた学びの「同型性」を考慮して、これからの学びの在り方を学生に体験してもらい、小学校から高等学校までの学習経験のなかで形成された自己の学習観についての「学びなおし」を図る気構えで臨むことが肝要となる。これは、様々なところで指摘があるように、VUCA といった不確実性に富む社会を迎えていくためには、既存の知識・スキルの習得重視から、

- ・ティーチング → コーチング、ファシリテーション、リーダーシップ
- ・授業スキル → カリキュラム・授業のデザイナー、学習環境のプランナー

といったように、教師の役割を転換していくことでもある。

カリキュラムを PBL 中心に構成しようとする場合の現実的な問題として、教員養成系の免許課程において、PBL 授業と免許科目との整合性をどのように図るかが最大の懸案となることが予想される。課程認定上の必修科目を履修するだけでも余裕のないところに、新たな PBL 科目群を必修として組み込んだカリキュラム体系が構成可能かどうか、授業のスクラップ・アンド・ビルドへの理解が教員間で得られるかどうか、多くの課題が想定される。ここで、学部ではなく、教員免許を取得した新卒者を対象にした大学院コースを新設するという発想もあるかもしれない。大事なポイントは、PBL を中心とした学びのなかで、課題意識を持ち、自己の学びへの動機づけを高め、必要な知識・スキルを得ながら実践行為をおこない、リフレクションしていくか、という点にある。このような PBL プロセスに内包されるエッセンスを、2, 3 の授業科目で実現するところからスタートして、大学・学部全体の授業に PBL 的な学習方法が発展していくことを期待するのが良いかもしれない。

いずれの大学・学部においても、PBL は企業や地域といった社会とのつながりを得て、オーセンティックな学びを生み出していた。これは、また地域と新たな知恵を共創していくことに他ならない。教員養成系おけるターゲットは、すなわち学校である。現在の教育実習は、今の学校にある既存の学習観やその方法を学ぶという機能を果たしている。3つの大学・学部の PBL を通して我々が学ぶべきことは、ターゲットとの共創であり、学生・学校・大学の3者がともに学んでいくなかで「学習する学校」となっていくことが理想的であろう。このためには、従来の学校から教えてもらうというスタンスから、学生と学校とがフラットな関係のなかで協働することではないだろうか。はこだて未来大学が標榜する“オープンスペース、オープンマインド”の精神を見習い、地域の学校と大学が PBL でつながっていく姿が望まれる。ここに、共創の拠点として地域の学校に貢献する大学の存在意義が生まれる。

【文献・Web 資料】

001 平成 18 年度特色 GP: 公立はこだて未来大学. <https://www.fun.ac.jp/wp-content/uploads/2020/03/documentGPH18.pdf>

3.1.1 設置経緯と設立の趣旨

①はこだて未来大学

111 沿革. <https://www.fun.ac.jp/history>

112 開学 20 周年記念 Mirai202020 これまでの歩み、そして未来.
<https://www.fun.ac.jp/mirai202020>

113 先端領域を先端的教育で. <https://www.fun.ac.jp/advanced-education>

114 オープンスペース・オープンマインド. <https://www.fun.ac.jp/top-feature02>

115 社会をデザインする大学. <https://www.fun.ac.jp/society-design>

116 美馬のゆり編著 (2018) 未来を創る「プロジェクト学習」のデザイン. 公立はこだて未来大学出版会, pp.106-107.

②桃山学院大学ビジネスデザイン学部

121 「ビジネスデザイナー」を育成へ新学部.

<https://www.projectdesign.jp/articles/2ff64eee-6461-4bc6-bcc6-e478ca93a95e>

122 ビジネスデザイン学部で学ぶこと.

<https://www.andrew.ac.jp/businessdesign/learning/>

③叡啓大学

131 未来を啓く学びが、ここにある. <https://www.eikei.ac.jp/about/>

132 学長メッセージ. <https://www.eikei.ac.jp/about/president/>

133 設置の趣旨等を記載した書類. https://www.eikei.ac.jp/att/00023_01968_010.pdf

3.1.2. キャンパス建物設計

①はこだて未来大学

211 明快な構造とコミュニケーションが発生する一体空間「公立はこだて未来大学」.
<https://daily-scenery.com/2019/04/30/post-2118/>

212 教員主導のキャンパス設計 はこだて未来大学に見る教育的意味.
https://www.shidaikyo.or.jp/newspaper/online/2489/5_0.html

213 設計のプロセス. https://www.tozai-as.or.jp/mytech/02/02_yamamoto05.html

214 FUN MOVIE 建物編. <https://youtu.be/dR4Bri4stjo>

215 施設紹介. <https://www.fun.ac.jp/facility>

②桃山学院大学

221 大阪市内に「あべの BDL」が誕生！ <https://youtu.be/MjAcHswVK-c>

222 あべの BDL. <https://www.andrew.ac.jp/businessdesign/campus/>

223 “インクルージョン”が生まれるキャンパスで、学生たちが学ぶこと.
<https://diamond.jp/articles/-/297891>

224 ビジネスデザイン学部イメージムービー2021. <https://youtu.be/HSynEqdBEEA>

③叡啓大学

231 Floor Map. <https://www.eikei.ac.jp/life/map/>

232 「叡啓大学へようこそ！～叡啓大学のキャンパスをご紹介します～」.
<https://youtu.be/WYCdHkS9Zs0>

233 【WEB 限定】ひろしま県民テレビ「叡啓大学 潜入レポート！」.
https://youtu.be/wLk_e1M2bPI

3.1.3 育成する人材像とコンピテンシー形成

①はこだて未来大学

311 学部ディプロマ・ポリシー. <https://www.fun.ac.jp/diploma-policy>

312 「3つのポリシーに魂をこめて」策定への道のりには、全学を巻き込む熱いドラマがあった?! <https://www.fun.ac.jp/activity/626>

②桃山学院大学

321 ビジネスデザインとは? <https://www.andrew.ac.jp/businessdesign/concept/>

322 世界標準のリーダーシップ教育. <https://www.andrew.ac.jp/businessdesign/leadership/>

323 3つの方針. <https://www.andrew.ac.jp/businessdesign/policy/>

③叡啓大学

331 学部長メッセージ. <https://www.eikei.ac.jp/academics/outline/>

332 未来のチェンジメーカーになろう! https://www.eikei.ac.jp/media/details_00266.html

333 広島県にチェンジ・メーカーを育てる 22世紀型大学が誕生.
https://www.keguanjp.com/kgjp_jiaoyu/imgs/2021/05/20210526_1_01.pdf

334 チェンジメーカーを育てる、広島に開学した新しい県立大学.
<https://diamond.jp/articles/-/289077>

335 社会を前向きに変える「チェンジメーカー」を育てる.
<https://weekly-economist.mainichi.jp/articles/20210818/se1/00m/020/003000d>

336 ディプロマ・ポリシー. <https://www.eikei.ac.jp/academics/policy/>

3.1.4 PBL 中心の学修デザインの考え方とその実際

401 学部・学科・コース紹介.

https://www.d-pam.com/fun/2210480/index.html#target/page_no=21

402 4年間の成長プロセス. <https://www.andrew.ac.jp/businessdesign/learning/>

①はこだて未来大学

411 プロジェクト学習 実践力で鍛える課題解決力. <https://www.fun.ac.jp/project-learning>

412 美馬のゆり編著 (2018) 未来を創る「プロジェクト学習」のデザイン. 公立はこだて未来大学出版会, pp.36-43.

413 プロジェクト学習 成果発表会. <https://www.fun.ac.jp/project-learning>

414 美馬のゆり編著 (2018) 未来を創る「プロジェクト学習」のデザイン. 公立はこだて未来大学出版会, pp.60-63.

415 プロジェクト学習テーマ一覧. <https://www.fun.ac.jp/pbl-theme#1-1>

416 美馬のゆり編著 (2018) 未来を創る「プロジェクト学習」のデザイン. 公立はこだて

未来大学出版会, pp.68-70.

417 未来大オリジナル「プロジェクト学習の真価」. <https://www.fun.ac.jp/activity/706>

418 美馬のゆり編著 (2018) 未来を創る「プロジェクト学習」のデザイン. 公立はこだて未来大学出版会, pp.102-104.

419 PBLにおけるポートフォリオ活用による学習支援の試み.

<https://www.jsise.org/taikai/2015/program/contents/pdf/F3T-1.pdf>

② 桃山学院大学

421 4年間の成長プロセス. <https://www.andrew.ac.jp/businessdesign/learning/>

422 ビジネスデザイン学部生に、LA 学生について聞きました！

https://youtu.be/fgp8_TsIfgw

423 カリキュラム. <https://www.andrew.ac.jp/businessdesign/manabi/>

③ 叡啓大学

431 カリキュラム・シラバス. <https://www.eikei.ac.jp/academics/curriculum/>

432 叡啓大学パンフレット. <https://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/492308.pdf>

433 ソーシャルシステムデザイン入門ダイジェスト. <https://youtu.be/SXDLZFxsZP4>

433 授業科目の概要. https://www.eikei.ac.jp/att/00588_08256_010.pdf

434 JSW 課題解決入門 360°授業動画 DAY3. <https://youtu.be/Ptmsg09E3JU>

435 SDGs を意識したリベラルアーツ.

https://www.eikei.ac.jp/academics/feature/liberal_arts.html

3.2 授業のデザインと試行実践に向けて課題等を 洗い出すためのデータ収集（訪問調査）

学習観の転換とそれに基づく授業のデザインを行ううえでの課題を析出していくため、先行する教育実践を「深く」調査することで、その実践が果たしてきた役割と、それが抱える課題とを検討していく。そのため、2006年度より全学的にPBL教育を展開してきた三重大学を訪問し、現時点でのPBL教育の成果と課題について、三重大学教員へのインタビューとFD研修への参加によって調査を行った。調査の概要は次の通りである。

日 時：3月17日（金）11:00～16:30

場 所：三重大学

参加者：山中一英（学習観転換科目群チームリーダー）

山内敏男（学習観転換科目群チーム）

松田 充（学習観転換科目群チーム）

実施内容：・松浦 均氏（三重大学教育学部学校教育講座教授）、中西良文氏（同教授、PBL教育推進プロジェクト担当教員）へのインタビュー（11:00-13:00）
・三重大学高等教育デザイン・推進機構・PBL教育推進プロジェクト主催「PBLによる大学教育・研究の高度化」研修への参加（13:30-16:30）

以下では、インタビューを跡付けるというかたちでその内容を報告するのではなく、インタビューを手がかりとしていきながら、学習観の転換とそれに基づく授業をデザインする上で、重要となるであろう事柄について言及していきたい。その際、インタビュー内容だけではなく、三重大学がこれまでに刊行しているPBL教育に関する報告書や、インタビュー後に参加した三重大学高等教育デザイン・推進機構・PBL教育推進プロジェクト主催「PBLによる大学教育・研究の高度化」の内容も適宜参照する。

3.2.1 三重大学におけるPBL教育の概要

まずは、三重大学におけるPBL教育¹について概観する。三重大学のPBL教育は、2006年から全学的に導入されており、それは大きく三つのやり方がある。

一つは、初年次教育として実施されている「スタートアップPBLセミナー」である（三重大学全学共通教育センター2021）。これは、全学部の1年次生を対象に開講されており、共通テーマの下でPBL型の学びをしていく中で、大学での学びに必要な知識やスキルを学んでいく。大学での学びに必要な知識やスキルとは、三重大学が設定する「生きる力」「考える力」「感じる力」「コミュニケーション力」という「4つの力」に向けた、情報収集の仕方、議論や発表の方法などを指しており、この科目は、その基盤を作っていくことが目的となっている。またこの科目は、高等教育デザイン・推進機構の全学共通教育センター教員が担当している。

¹ 「PBL」は通常、Problem-Based Learning と Project-Based Learning のいずれかの略記として用いられるが、三重大学のPBLは、Problem と Project のいずれの意味も含むものとなっている。

二つは、「PBL セミナー」として開講される科目である（三重大学全学共通教育センター 2021）。これは例えば、「PBL 言語学」や「PBL 自然科学概論」という名称で実施され、教養科目として、当該の分野に関わるテーマや課題のもとで PBL に取り組むものがある。2020 年度の「PBL 言語学」という授業では、「小学校英語を科学する」というテーマの下で、グループでの調査や議論、発表の準備を行い、その成果を公開発表会において発表している。この「PBL セミナー」を開講するためには、高等教育デザイン・推進機構 PBL 教育推進プロジェクトに、当該科目での PBL の概要を示した授業計画概要とシラバスを提出したうえで、それらを用いた事前 FD「PBL 授業交流会」で、授業計画やシラバスについてのディスカッションを経るという手続きが必要となる。このような手続きを経て「PBL セミナー」を開講した際には、15 回のうち 1 回以上の授業公開を実施しなければならない。また授業準備等を行うために、担当教員にはインセンティブが付与される。

三つは、学部での専門科目の講義や演習を PBL として実施することである。これに関しては、当該の講義や演習が PBL を用いて実施されるか否かを、科目担当教員がシラバス作成時にチェックする項目が設定されている。この項目にチェックを入れる授業は年々増加していき、2011 年度には 500 科目程度、2022 年度では 962 科目が、PBL を用いて実施されている（山田 2023）。

以上が、三重大学で実施されている PBL 教育の概要である。これを踏まえ、本報告書で問題となるのは、PBL 教育を導入することによって、学習や学びや学習の見方がどのように変化してきているのか、ということである。松浦氏、中西氏へのインタビューは、この問題に関わる質問から始まったのだが、インタビュー内容に入っていく前に、三重大学による PBL の定義に、どのような学習観が表れているのかを確認しておきたい。

三重大学が PBL 教育を全学的に普及させていくために、2007 年に作成した『三重大学版 PBL 実践マニュアル—事例シナリオを用いた PBL の実践—』には、「PBL 教育の 6 要件」として以下のように記されている（三重大学高等教育創造開発センター 2007、2 頁）。

1. 学生は自己学習と少人数のグループ学習を行う
2. 問題との出会い、解決すべき課題の発見、学習による知識の獲得、議論を通じた思考の深化、問題解決という学習過程を経た学習を行う
3. 事例シナリオなどを通じて、現実的、具体的で身近に感じられる問題を取り上げる
4. 学習は、学生による自己決定的で能動的な学習により進行する
5. 教員はファシリテータ（学習支援者）の役割を果たす
6. 学生による自己省察を促し、能動的な学習の過程と結果を把握する評価方法を使用する

この PBL の要件は、2011 年の『三重大学版 Problem-based Learning の手引き—多様な PBL の展開—』において、「PBL 教育の基礎要件」として改訂がなされている（三重大学高等教育創造開発センター 2011、6 頁）。

1. 問題との出会い、解決すべき課題の発見、学習による知識の獲得、議論を通じた思考の深化、問題解決という学習過程を経る学習を行う（問題基盤性）
2. 学習は、学生による自己決定的で能動的な学習により進行する（学習自己決定性）
3. 学生による自己省察を促し、能動的な学習の過程と結果を把握する評価方法を使用する（形成的評価）

ここからわかるように、三重大学における PBL は、学習者中心の学習過程を経ること、その学習過程が学習者による自己決定的で能動的なものであること、そしてそのような学習への評価が適切に行われていることを要件としている。

中西氏は、このような PBL での学びのありようを念頭に、「スタートアップ PBL セミナー」では、「自ら積極的に学びに関わっていくところでどんなふうに資料を探してそれにアクセスして、手に入れた情報の精査をしてそれをまとめて発表する」かを学ぶという。また自身が専門教育として行っている授業での PBL 的な学びのありようとしては、反転学習として課される課題に取り組んだうえで授業に参加することを挙げている。

PBL の要件から見て取れるように、そこにおいて想定される「学びの姿」は、非常に幅広いものである。「学習観の転換」に基づいて授業をデザインしていく際に、学習者主体として構想される授業の形は、導入が容易で短時間のペア活動から時間をかけて学生の問題意識を掘り起こしながら進めていく PBL 的な活動まで、非常にヴァリエーション豊かなものとなりうるだろう。

3.2.2 三重大学における PBL 教育の課題と成果

インタビューでは、PBL 教育を通じた学習の捉え方に続いて、PBL 教育に全学的に取り組んできた困難はどこにあったのか／あるのかを質問した。松浦氏も中西氏も、それぞれ自身の印象であることを断ったうえで、次のように述べている。

松浦：やっぱり専門学部の先生方の中には、学生においてその学術分野における一定の基礎知識がないのに PBL で言うところの「問題解決」に関わるなんてできないというふうに思っている方は案外多いかなという印象でして。やっぱり、(従来の発想としての) 積み上げ型のイメージですかね。基礎知識を手に入れてから応用に入っていくと。なので、PBL というふうなやり方を取り入れようとしていたり、それ (PBL 方式) に入れるっていう方でも学習観はそのまま変えずにやっているというふうな方は多いような印象があります。

中西：(そのような教員は) いろいろ対話させたりとかっていうことはするんですけども、そもそも変わるのか、とかそういうふうな疑念を持ってる。いくらアクティブラーニングをやっても学生たち変わらないんじゃないのみたいな。これから私たちが授業を変えていこうとすることに対する疑義みたいなものがあるんじゃないかっていう、私はそういう印象を持っています。

まず松浦氏の発言は、仮に PBL 教育をそれぞれの教員が導入したとしても、そこには従前の学習観、つまり「積み上げ型」の学習観が色濃く残っているため、「基礎知識の知識→応用としての問題解決」という学びの図式が存在しており、それが学習者主体の学習方法に取り組み続けることの阻害要因となりうることを示唆している。逆に言えば、学習者主体の学習方法に取り組むためには、単に学習者中心か否か、その方法を導入するか否かと言うことが問題となるのではなく、まさに「学習観」の転換が重要である、ということである。

教職課程を履修している大学生に、教職に就いたときどのような授業を行いたいかと問

えば、その多くは「子ども中心の授業」という答えが返ってくる。しかしながら、それだけでは不十分である。まさに「学習観の転換」という言葉が指し示しているように、「学習観の転換」に基づいた授業をデザインしていくためには、学習形態を転換させるのではなく、学習とは知識を獲得していく過程なのではなく、知識を協働的に構成していく過程である、というように学習観それ自体を転換させていくことが求められる。

次に中西氏の発言は、PBL 教育に関心を持たない大学内の教員が持っているであろう「PBL 教育の成果」に対する疑念を言い表している。つまり、学習者主体の学習方法が学生の学びに対して本当に有効であるのか、という問題である。これは、インタビューで続けて問われた三重大学における PBL 教育の成果に関連している。インタビューでは、「20 年近く PBL 教育を展開されてきてどういう成果があったか。例えば、その成果をどう評価しているかとか、その辺りはどうなんでしょう」という質問に対して、中西氏は次のように応答した。

中西：なかなかその辺りが、はっきりと物事が言えないような状況ではありまして。(中略) 全学的な評価というふうなところでは教育目標にある 4 つの力というふうなものを軸にしまして、それに関わる項目を経年的に評価をしまして、それぞれの 4 つの力の下位項目というふうな、より具体的な力について身に付いたというふうな回答が経年的に上がってはいっています。(中略) 学生の自己評価というところにはなるんですが、そういったところに効果があるのではないかなというふうに思っはしまして、PBL 以外の授業形態でも学生は学習してますので、その効果とどう切り分けられるのかというところはあるんですが。(中略) ただ、講義を聴くスタイルではなかなか身に付かないかなと思う力についても上がってはいますので、PBL やそれに類するような授業の効果ではあるのかなというふうなふうには。

中西氏が言及された「PBL 教育の成果」について、ここでの発言から、決して効果が上がっていないわけではない、ということが読み取れる。ただし、「なかなかその辺りが、はっきりと物事が言えないような状況ではありまして」や「PBL 以外の授業形態でも学生は学習してますので、その効果とどう切り分けられるのかというところはあるんですが」と述べられていることからわかるように、何ををもって「PBL 教育の成果」とするか、またそれをどのようなエビデンスをもって明確化するのかということは、三重大学の長年の取組みをもってしても、困難なようである。この成果を明示することの難しさは、大学内に PBL を広めていく際の障壁の一つともなっているようである。

学習観の転換に基づく授業をデザインしていく際にも、この「PBL 教育の成果」をどのように測るのかという問題と同様に、その授業の効果をいかに測定するのか、そしてそれを図れたとしてどのようにその成果を示していくのかという問題に直面するだろう。

3.2.3 PBL 教育の高度化—チューターの役割—

続いてインタビューは、PBL 教育を実際にどのように進めていっているのか、PBL 教育を有効に実施していくうえで重要な要素は何になるのかに進んでいった。その中で挙げられたのが、「チューター」の存在である。チューターとは、PBL 教育を行う際にグループ学

習への助言や指導をする人物のことである。前節で取り上げたカリキュラム分析からもわかるように、PBL 教育においてグループ活動を支援するチューターは、その成否を握る重要な存在である。それゆえ、誰がチューターを務めるのか、そのチューターをどのように養成するのが重要である。三重大学においては、科目によっては担当教員がチューターとなったり、他の教員や TA がチューターとなる。また教育学部では、「教職実践演習」の一環として 4 年生がチューターとして他の授業に入るといった方法も取られている。

「学習観の転換」に関わってのインタビューを進める中で、この学生によるチューターについて、中西氏は「学習観の転換というところではチューターとして関わるとするのが一番大きな転換になるところかもしれない」と新たな意味づけを行った。その理由は次のようなものである。

中西：チューターで関わっている学生につきましては自分たちが授業をするわけではないので、指示をすとかっていうのもおかしいし、こういうふうにやればいよってという直接的なアドバイスをするのもできるだけ控えるようにして、一緒にやっているグループの学生の気付きを大切にするというのです。気付くように持っていくみたいなことをやっていますので。なので、その意味でチューターの立場というのが一番、学生主体型の学習観に近いものになってるかもしれないです。

ここで示唆されているのは、学習観の転換は「教えること」によって生じるのではないか、ということである。三重大学では、PBL を主軸として学習者中心の教育が取り組まれている。それらはもちろん、大学教育の高度化による学生の能力の向上を企図したものであり、「学習観の転換」を目指したものではない。その中でも、「教えること」、つまり学習者を中心とする教育活動を主導するという経験は、学習観の転換の契機となりうるのである。

「学習観の転換」に基づいて授業をデザインしていくことを想定すると、チューターに当たる存在をどのように授業のデザインの中に組み込んでいくのか、ということが課題となる。もちろん教員がそれにあたることも可能であろう。ただしチューターの経験が「学習観の転換」にとって重要な契機となることを考慮すると、学生ないしは大学院生に、その役割を担ってもらうということが有益である。しかしその際に、課題となってくるのは、チューターの養成である。三重大学の場合は、TA としてチューターを務めるならば、TA 研修が行われていた。また学生がチューターを務める場合でも、その学生はこれまで PBL 教育によって学習者中心の教育を受けてきたという経験を有している。教えることによる学習観の転換、そしてもちろん、授業を履修している学生の中での学習観の転換を促進するためのチューターのあり方を解明していく必要がある。

3.2.4 まとめ

ここまでインタビューを再構成していきながら、「学習観の転換」に関わる科目を立ち上げるうえで重要であると思われる四点について言及してきた。

一つ目は、三重大学が学習者主体の教育方法として導入した PBL には様々な形態があるということから、「学習観の転換」として構想される科目にも、様々な学びの形が想定されるということである。

二つ目は、学びの形はさまざまであったとしても、「学習観の転換」にとって重要であるのは、文字通り、「学習観の転換」であるということである。つまり、単に学習者中心の教育方法を導入するか否かに学習観の転換が存在するのではなく、知識を協働的に構成していく過程を学習として捉えるということ、学習観の転換に基づく授業のデザインは目指していく必要がある。

ただしここで留意しておきたいのは、転換された学習観に基づく教育は決して万能ではない、ということである。インタビュー後に開催された研究会において講演した京都大学の松下佳代氏は、ミネルヴァ大学の学習方法、つまり世界各地を移動しながら現地の問題に取り組んでいくという PBL 型の学習方法を可能にしているのは、反転学習によって学生が自ら基礎的な知識を得るという活動である、という旨の発言をされた。つまり、ミネルヴァ大学であっても、PBL 教育のみで基礎知識の習得までをカバーするのは困難なのではないか、という課題の提起である。このことに鑑みれば、「知識は他者との協働の中で構成されていく」のだとしても、そこで得られうる知識の総量は、従前型の講義形式による学習方法よりは、少なくなることは否めない。ただし、このことは決してネガティブな言明ではない。むしろ「学習観の転換」は、すでにカリキュラム・オーバーロードが指摘されている教職課程に対して、真に学ぶべき事項を精選していく契機ともなりうる。

三つ目は、PBL 教育の成果をいかに測定するのと同様、いかにして学習観の転換を測るのかという課題が存在するということである。この評価の問題に付言するならば、学習観の転換とともに、「評価観」をいかに転換していくのかも課題となるだろう。つまり、転換された学習観の下で、学習は、知識を協働的に構築していくプロセスとして考えられる。そうであるならば、協働的な知識構築のプロセスに対する評価が構想される必要がある。しかしながら、大学で通常行われている評価は、目標に準拠した到達度評価であり、これは知識やスキルを積み上げていくという従前の学習観に拠るものであるだろう。転換された学習観に応じて評価観を転換していくこと、またそれに相応しい評価のあり方を作り上げていくことも重要な課題となるだろう。

四つ目は、学習観の転換を企図した授業の中に必然的に求められる少人数での活動を支援するチューターをいかにして養成するのかということである。またこれに付随して、チューターにとっての学習観の転換をいかにして見取るのか、ということである。

【文献】

松下佳代 (2023), 大学教育における PBL の可能性と課題、三重大学高等教育デザイン・推進機構・PBL 教育推進プロジェクト主催「PBL による大学教育・研究の高度化」発表資料, 2023 年 3 月 17 日, 三重大学.

三重大学高等教育創造開発センター編 (2007), 三重大学版 Problem-based Learning 実践マニュアル—事例シナリオを用いた PBL の実践—.

三重大学高等教育創造開発センター編 (2011), 三重大学版 Problem-based Learning の手引き—多様な PBL の展開—.

三重大学全学共通教育センター (2021), スタートアップ PBL セミナー

<https://www.ars.mie-u.ac.jp/subject/startupPBL/#> (access: 2023.03.27)

山田康彦 (2023), 三重大学の PBL 教育の展開と『多様な PBL の実践事例と 7-Step からの

学習過程の検討』の意義、三重大学高等教育デザイン・推進機構・PBL教育推進プロジェクト主催「PBLによる大学教育・研究の高度化」発表資料, 2023年3月17日, 三重大学.

Ⅲ.教師の連携・協働科目群の開発・改善 研究Ⅱ

4.学校教育における「連携・協働」の学びの開発

4.1「教師の連携・協働」に関する科目開発の必要性

4.1.1 資質能力に関する近年の指摘から

近年、中教審答申等で提言される学校組織のあり方においては、一貫して学校教育活動の高度化・複雑化に対応すべく、多様な専門性を有したスタッフとの協働が志向されている。またこの状況に対応すべく、教員に求められる資質能力についても、多様性に配慮したマネジメントや、多様な専門性・背景を有する学校内外の人材との連携・協働のほか、それらを機能させるうえでのコミュニケーションやファシリテーションが掲げられている。

文部科学省が2022年8月に公表した「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針に基づく教師に共通的に求められる資質の具体的内容」においては、資質の核として「学習指導に主として関するもの」「生徒指導に主として関するもの」が挙げられ、その外郭には「特別な配慮や支援を必要とする子どもへの対応に主として関するもの」と「ICTや情報・教育データの利活用に主として関するもの」が位置付けられる。そして、これらを横断する要素として「マネジメント、コミュニケーション(ファシリテーションの作用を含む)、連携協働など」が掲げられており、この構造は本学の新たな本学の新たな教員養成スタンダード(案)とも整合している。すなわち「連携・協働」「コミュニケーション」「ファシリテーション」は、「多様な関わりを構築し活かす力」と位置づけられ、教員としてさまざまな実践を行なって行くうえで、それぞれの領域に共通する要素として位置付けられている。

言うまでもなく、こうした指摘の背景には、実際の学校教育活動において各種の連携や協働のニーズが高まっていることが挙げられる。従来から包括的に児童・生徒を指導する日本の学校文化においては、児童・生徒に関する課題の多くを、まずは「学校で受け止める」という形を取ってきた。こうした慣習のもとで、個々の教員が児童・生徒の指導課題の複雑化・高度化に対応する場合や、そうした状況に対応すべく学校教育活動の高度化を進める場合、学校においては安心・安全を確保しつつ指導・支援の質や成果を高め、紛争時の訴訟リスクにも備えるといったことが必要となるため、すべからず「組織的対応」や「協働による活動の高度化」が求められることになる。

具体的な連携・協働の姿としては、学校内であれば、学級・教科を担当する教員間での協働、養護教諭との協働、学校事務職員との協働、SC、SSW等との協働、等が挙げられる。また学校外であれば、特別支援教育等の専門機関、児童相談所、警察、弁護士、地方の自治組織や行政機関との連携などが挙げられよう。

なお、こうした変化は、教員に対して組織(学校)へのコミットをより一層強く求めることを含意する。すなわち従来以上に、どの学校でも共通する(一般的な)教職(職業)への適応を基礎としつつも、個々の学校の特徴や方針(学校の内部環境や学校を取り巻く外部環境等)に応じて導き出される)への適応への適応が重視されている。組織内部・外部における

「他者」（同僚・他職種・他機関）としてどのような個人・組織がいるのかは個々の組織（学校）によって異なるが、どの組織においても、そうした他者との連携や協働が求められている。したがって、すべての学校組織に共通するような（一般的な）連携・協働論は必要であるものの、それが組織の個別性への対応を保障するものではない、という構造が指摘できるのである。

4.1.2 「組織マネジメント」「連携協働」に関する資質能力形成の課題

ともあれ、学校組織をめぐる「組織マネジメント」や「連携・協働」への注目の高まりは、教員養成や教員研修における、それらの学習ニーズと直結する。しかし従来の教員養成段階においては、これら「組織マネジメント」や「連携・協働」に関する教育は、十分な位置付けを得てきたとは言い難い状況であった。

というのも、現在に至るまで、特に現職者向けの研修等において「組織マネジメント」や「連携・協働」にかかる資質能力は、いわゆる応用的な位置付けを与えられがちであった。実際に、多くの教員研修機関では、これらは中堅期以降の教員向けの研修テーマとして取り上げられがちである。このことから、教師としての基本的な要素（指導力）を身につけることがまず必要であり、マネジメントや連携協働は、その後に取り組むべきものであるという順序性が想定できる。あわせて、まずはマネジメントの「対象」として学校組織での勤務に参入し、一定の校内役割や職位を得た後にはじめてマネジメントにかかる資質能力が必要になる、というキャリア上の順序性の想定とも親和的である。

また、そうした力量形成やキャリア上の順序性とも相まって、「組織マネジメント」や「学校内外における連携・協働」の資質能力は、学校における勤務経験の中で獲得される暗黙知や経験知の上に位置づく性格として位置付けられてきた。現行の現職研修を概観しても、一定の勤務経験を通じて獲得された学校組織に関する暗黙知・経験知を前提に、形式知としての「組織マネジメント」や「学校内外における連携協働」を伝えることで、実践的な意味を伴って知識が伝達される（「組織マネジメント」や「連携協働」といった概念を通じて学校教育活動が再解釈される）ことが一般的といえる。

このように「組織マネジメント」や「学校内外における連携・協働」については、現状において教員養成段階における課題や、初任期教員の研修課題としては認識されにくい位置付けとなってきた。したがって、近年の学校教育をめぐる状況を背景に「組織マネジメント」や「学校内外における連携・協働」については、教員養成段階を含めた「前倒し」の学習ニーズが指摘されるものの、その実装には工夫を要することが指摘できる。学校での勤務経験を持たない者に向けて、現行の現職教員向け研修等で扱われている「組織マネジメント」や「学校内外における連携協働」の知識（形式知）を伝えても、それに実践的な意味を含ませるに十分な職場（学校）経験が伴っていなければ十分な効果を持たないであろうことが想定されるからである。

4.1.3 「教師の連携・協働」に関連する科目の構成

したがって、学部段階での教員養成プログラムに「組織マネジメント」や「学校内外における連携協働」の学びを組み込むには、その伝え方に関する工夫が必要となる。そこで、学部学生の小学校・中学校・高等学校等における被教育経験の中で、学校内での組織的な動き

を目にする（学部学生の「学校経験」からも組織や連携・協働を想定できる）場面、また学部学生が実地教育やボランティア等で児童・生徒に関わることを想定する中で、まずもって知っておくべき組織的な対応の場面を検討し、学校における安全・安心の確保を具体的課題として1年次に取り扱うこととした。また入職後ただちに学級担任等の業務にあたるという慣行が根強いことを鑑みて、児童・生徒との関わりに関連する連携協働を扱うことしたが、実地教育等を踏まえた学生の経験蓄積などを鑑みて、3年次の取り扱いが適切と考えた。さらには学校における安全・安心の確保のうち、より広範囲な連携を要する題材として学校防災・防災教育を扱うこととし、これも学生の成熟・経験蓄積を鑑みて3年次の取り扱いとするよう、授業群の全体像を構想した。

このように、「組織マネジメント」および「学校内外における連携・協働」については、学習者が学部学生であることに着目し、連携・協働をめぐる課題の広がり観点から、全三科目を構想した。すなわち、学校組織マネジメントに関する学びの「入口」として「学校安全」を取り扱い（1年次）、経験・知識の蓄積を待って、学校内に軸足を置いた連携課題としての「児童生徒の指導・支援」と、学校外も含めた幅広い連携課題としての「防災」をそれぞれ取り扱う（ともに3年次）という構成である。

4.2 「教師の連携・協働」に関する科目で育成すべき資質・能力： 先行研究による指摘

学校内外における連携・協働に関しては、互いに隣接する学問領域から、すでにいくつかの課題が指摘されている。

たとえば高嶋・須藤・高木（2007）では、教師と心理臨床家がお互いにどのような「見え方の違い」を自覚しているかを調査している。ここで明らかになったのは、教師も心理臨床家も、お互いの特徴をやや強調して認識する傾向があることと、その一方で両者の認識については一定の共通点も見いだされる、ということであった。

このことは、教師と心理臨床家の協働において「ほどよい」視点の違いを認識する必要性を含意している。すなわち、互いの視点の違いは、連携の効果を生む源泉と考えられる一方で、互いの特徴点・違いを強調しすぎることは距離感を生むことにもつながり、連携を阻害することのリスクにもつながると考えられるのである。適切なバランス感の中で、教師と心理臨床家が互いの相違点と共通点を認識することが重要となるが、それには児童・生徒や学級の「見取り」に関するコミュニケーションの密度・効果を上げる必要があり、それこそが連携・協働の効果を高めると指摘されている。

また保田直美（2014,2022）による一連の研究では、学校内の多職種協働における役割の「線引き」が取り扱われている。日本の教師の業務については、その無境界性のほか、さまざまな活動が「指導」に収斂される傾向として「指導の文化」や「包摂の文化」が指摘されているが、その中では他職との関係が「協働」の関係には至らず、一定の境界線のもと、それぞれの領域内で専門的知識を出し合うという「分業」とどまるおそれが指摘できる。

保田はスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーといった専門職を、非常勤の形態で学校に迎えるケースと常勤職として迎えるケースの両方について研究し、勤務回

数が限られる非常勤職の場合は、教師による児童・生徒の対応に関する差配、すなわち「ゲートキーピング」が協働の機能性を左右していることを指摘した。一方で、専門職を常勤で迎える場合においては、教師と専門職の間で水平的代替や役割重複と呼ばれる状況(上記「分業」で想定するような「線引き」を相互に超えて、互いの「領分」に入り込む状況)が発生するため、教師が専門職を「うちの職員」として捉えられるかどうか、効果感を左右することを指摘した。コミュニケーションの手段・回数によってポイントが変わるものの、メンバーシップへの埋め込みが重要であること、そのためには適切なコミュニケーションが必要であることを示唆する研究結果となっていた。

さらに伊藤正次(2019)は、さまざまな行政領域(児童虐待防止、児童発達支援、少年非行防止、公共図書館、労働基準監督、消費者保護、就労支援、地域包括ケア)における多機関連携の実態を分析し、多機関連携の成否を握る鍵として「制度」「場」「人」の問題を指摘している。まず「制度」については、行政領域ごとに異なる価値観・政策の体系・情報の扱いが行われる中で、多機関連携を進めるには「越境」の作用が不可欠になるが、そのためには組織間で継続的・安定的な関わりが維持できる(属人的な関係性やコミュニケーションに依存しすぎない)よう「制度」の工夫が必要であるという。次に「場」については、異なる価値観・政策体系・情報の取り扱いを互いが自覚し、事案に応じた調整が行われるよう、コミュニケーションの「場」を設定することが必要であるという(これを継続的に行うには上述の「制度」が必要と思われる)。さらに「人」については、機関間を往還し、両方の「見え方」がわかる人を設け、さらには育成を検討することが必要(ただし属人的な関係性としないうためにも制度や場を設定することも必要)と指摘している。

これらを総合すると、本プログラムで検討する「学校安全」「防災」「児童・生徒の支援・指導」のいずれにおいても、学校内外での組織的な対応や価値観・専門性の多様性を活かした活動を進める上では、「制度」「場」「人」に関する理解と、それぞれが機能するためのコミュニケーションに向けて互いの違いと共通性を理解するような学びを提供することが、今次の学校課題に対応する人材育成にとっても有効であろうことが考えられる。

そこで、本プログラムでの学びについては、「題材に関する学び」「仕組みに関する学び」「見え方(視点)に関する学び」の三点を構想し、これらの統合を目指すこととした。

このうち「題材に関する学び」とは、「学校安全」「防災(教育)」「児童生徒の支援」に関する知識を指し、「仕組みに関する学び」とは、学校組織のマネジメント体系と学校内部の連携協働に関する制度的理解のほか、学校内外の連携がどのように広がりを持ち、どのような接点が設けられているのかという理解を指している。そして「見え方(視点)に関する学び」としては、学校内・学校外を問わず、他職種協働において発生する、事象の「見え方の違い」の認識(と視野の広がり)を実感し、整理することと、これを通じて連携協働の必要性とともにその難しさを学ぶことを指している。

これまで指摘したとおり、学校の内外における連携・協働にあたっては、専門知識・技術や課題の把握・解決に向けた関心について「共通する部分」と「相違する部分」がそれぞれあり、その把握・理解は連携・協働の機能性を左右する。したがって、学校組織のとらえ(組織観)や児童・生徒への指導観のほか、教師・学校の仕事のあり方のとらえ(教職観)に立ち入らない形で「題材に関する学び」と「仕組みに関する学び」を提供しても、実際の学校勤務においてそれらが機能する期待は低いものとなる。

したがって、「連携協働・組織としての動きは大切である」という知識や「連携協働・組織的活動にはこんな場面がある」という知識を実装・実現する場面を想定し、受講学生にとって組織観・指導観や教職観に「揺らぎ」「葛藤」をもたらし、最終的には「広がり」を提供することが必要になる。

この点は、学校内外の他職種協働に限らず、学校内における教師間の協働においても指摘できる。生徒指導・学習指導のいずれにおいても、複数の教師で指導にあたる際には「足並みをそろえる」へのこだわりが散見され、例えばある児童生徒や事象について、複数の教師間で異なる見立てや解釈が生じた場合、そこにコミュニケーションが発生せずに「足並みが揃わない」ことを理由に見立てや解釈の採用を見送るケースや、職位・経験の上位者の見立てや解釈が無条件に採用されるような場面が見受けられる。こうした「多様な見え方を採用する」よりも「全員に共通する見え方を採用する」という意識は、連携の効果を狭める（打ち消す）恐れがある。したがって、「見え方の違い」を前提としたコミュニケーションや相互理解の経験を提供する（「見え方（視点）に関する学び」を提供する）ことは、それ自体で意義があるほか、現職経験を持たない学部学生にとっては「題材に関する学び」と「仕組みに関する学び」を実働可能にする上でも重要である。

以下では具体的な科目開発の構想に向けた検討状況を整理するが、関連する内容で大学・短期大学での実践経験のある研究者へのインタビューを行ったほか、大学院生との共同研究の中で、関連するデータの収集を行なった。

4.3 科目開発の進捗と成果

4.3.1 「子どもの安全と学校組織」

4.3.1.1 講義全体の構想

学校安全にかかる科目として、「子どもの安全と学校組織」（1年次、講義及び演習）を構想した。この科目の学習目標としては第一に「学校安全に関して全体像を把握・理解すること、すなわち学校内での安全管理（リスクの察知と対処・回避、事故発生時等の対応）について、具体的なイメージを持つことができることを挙げ、第二には「学校安全の実現という観点から、学校の組織と活動・施設の管理について理解する」ことを挙げた。

全15回のうち前半5回程度は、学校に関連する安全の観点から、具体的な学校の物的管理や組織的活動を理解するべく、附属学校園等の施設見学と、各学校園の担当者による講話を通じて、学校安全に関する概説的な理解を図る。その後は「学校での生活安全（教室内・教室外）」「登下校の交通安全」「学校事故（授業中・行事中）への対応」「不審者対応」「給食等における食物アレルギーへの対応」といった具体的な場面に関するケース教材を用いたPBL（Problem Based Learning：問題解決型学習）を実施する。一つの題材につき、1回の演習回（事例教材を用いたグループワークにより、危機事例に対してどういう事前の対処が考えられるか、危機発生後どういう対応ができるか、校内でどういった組織的な動きができるかを考察する）と1回の解説回（演習回で用いた事例教材に関する回答を学生間で共有し、対処にあたって学校内外とどういった連携が必要か、リスク予防に必要な組織・施設管理の問題は何か、といった点についての解説を実施する）を行い、全15回の講義・演習を

構成する。

4.3.1.2 実施に向けた取材等

上記構想を進めるにあたり、小学校での学校管理職としての経験と、教育委員会における危機対応の経験を持ち、現在は短期大学の保育者養成において学校安全の授業を実施している研究者にインタビューを実施した。

PBL で題材とする具体的な安全リスクについては、学級担任の具体的な業務の中で接しうる事故等を扱うのが好ましいとのアドバイスを受けた。

このうち学校生活全般における安全確保については、掃除時間での事故や学習機の移動時の事故といった具体例について、教室内でこういった立ち位置から教室内の安全を俯瞰するか、また単なる見守りに終始するのではなく、教員がリスク管理に関わることなどを扱うのが好ましいとの指摘を受けた。雨天時など施設内の床が濡れているときなどには事故等の発生が多いが、児童・生徒に向けた声かけを含めたリスク管理などを検討するのも望ましいとのことであった。関連する学校組織の学びとしては、事故発生後においては養護教諭との連携や、学校医等への連絡対応のほか、事故防止の観点からどのように職員間で組織的対応を進めるか、といった観点が示された。

学校内の施設に関する生活安全については、校庭に設置された遊具、サッカーゴールやバスケットゴールなどの腐食などを確認する点について、施設見学と連動した学びが可能である点が指摘された。またこの際、児童・生徒の視線の高さで安全確認を行うことも重要である旨の指摘があった。成人の視線の高さで捉えたリスクとは異なるポイントで事故が発生することも多いため、床に座った状態でリスクを確認するといった方法での対応についても伝えるべきであろう、とのことであった。

校内における授業中・行事中の事故については、日本スポーツ振興センターの「学校事故事例検索データベース」等を見ても、理科実験や体育の授業中の事故、部活中の事故などの事例が多く、これらを扱っておくことが実践的であろうとのアドバイスを受けた。ここでは養護教諭との連携が重要になるが、学級担任や授業担当者として、事後の指導や保護者等との連絡を視野に入れた対応（養護教諭任せにしてしまわないこと）の必要性が指摘された。また予防的な対応として、すでに事故が多いとデータで示されている教科・領域の授業に際して、こういった事故予防策と事故発生時の対応を想定するかといった点を検討しておくことは、その後の実地教育等においても有益であることが示された。さらに関連して、授業や行事の準備・片付け等も事故の発生が多い場面と言えるが、その中で教員がどの程度の作業をし、児童・生徒にはどの程度の作業を分担させるかといった点も、検討課題として有益であるとの指摘を受けた。

中学校等における部活動指導上での事故に関しては、授業・行事における事故事例と同様に、養護教諭との連携を扱うことができる。これに加えて、生徒の「自主練習」も視野に入れた安全管理については、昨今の部活動指導のあり方をめぐる議論の中でも考察の必要な課題であるほか、各校で実情に応じたルールが設定されている場合も多く、発展的課題としての可能性が示唆された。あわせて学校安全にかかる重大事故や、対象が広範になる事故において、児童・生徒への影響をどのようにして小さく収めるか、という課題も示されたが、児童・生徒としてではない学校経験が十分でない中ではやや応用的であり、1年次の学習課

題としてこれをどう取り扱うかについては、引き続きの検討としたい。

同様に各学校の実情に応じたルールが設定されている例として、食物アレルギーへの対応についての指摘があった。給食指導のあり方自体が、各学校・各学級に委ねられる傾向にあることから、アレルギー対応を確実にする上での栄養教諭との連携や配膳等の諸注意の共有、アレルギー発症時の養護教諭との連携などについては各校でのルールの把握が求められるとのことであった。給食指導時の事故としてアナフィラキシー症状が発生した際には、エピペンの使用が有効とされるが、校内でエピペンをどう保管し、どう使用するかについても各校でルールが整備されている場合もあり、部活動における安全管理と同様に「学校ごとのルール」に沿った組織的対応について理解を深めておく必要がある点が指摘された。

このことは、上述のような事故発生後の対応のみならず、食物アレルギー等に関して予防的な指導を構想する際にも該当するとのことであった。栄養教諭や養護教諭とどのような連携をして児童・生徒への指導を図るかといった点については各校の事情に応じた対応が取られる傾向にあるため、現実的には各校事情の把握が重要であることと、一方で連携協働による「あるべき」対応の姿を考えることも重要であることが指摘された。

登下校の安全管理については、通学路上の安全リスクを幅広く捉える必要性が指摘された。自動車・自転車等にかかる交通安全のリスク把握に加え、用水路や下水路の蓋などの状況、鉄板の腐敗の確認など、通学路上の諸施設を含めた安全管理を、組織的に進める必要性を伝えるべきと指摘された。またこれに関しては、学校・教員の把握したリスクをどのようにして児童・生徒や保護者に伝えるかという点も重要であるとの指摘があった。すなわち児童・生徒に対して登下校の安全指導をどう進めるかという学びと合わせて、保護者への伝達・コミュニケーションをどう進めるかについての学習が必要であろうとのことであった。さらに、登下校に関しては校区内の警察署・交番等との連携やコミュニケーションも想定できるという指摘を受けたが、1年次学生を対象に学校内での連携・共同を通じた組織理解を主眼とする授業構想からするとやや応用的ともいえ、どのように取り扱うのが適切かについては、今後さらに議論を進めることとした。

4.3.1.3 試行に向けた準備

本学の既存授業科目「教育制度論」の中では、学校における危機管理や、これに付随する法的事項について取り扱っているが、これに関連する学習の一環として「高等学校までの学校生活において経験した、学校安全上のリスク事案」についての調査を行った。

PBL の課題として学校における安全上のリスクを取り扱ううえで、どのような事象を学部学生がリスクと捉えているか、すなわち、どのような事象が、学生にとって身近な「学校安全」の課題なのかについての事例収集を行うための調査であった。項目別の集計等は行っていないが、ここで収集した事例やデータベース上の事故事例や訴訟事例を参考に、下記のような PBL の課題例を作成した。

〔事例 1〕

ある小学校の体育の授業で、小5の女子 A が転倒して頭を打ちました。授業をしていた男性の担任教師 T がすぐに保健室に連れて行ったところ、養護教諭は有休休暇で出勤していませんでした。そのため、T は特に A の状態を観察することはなく、氷のうを作って A に

渡し、頭を冷やすように指示しました。Aはその後の授業も普通に出席しました。TはAが帰宅する際に「痛みはどうか」「一人で帰れるか」と尋ねたところ、Aは「痛みはあるが、一人では帰れる」と答えたので、TはAをそのまま一人で帰宅させました。ところが、帰宅後にAの痛みは強くなり、母親Mが病院に連れて行ったところ、全治1か月の大けがであることがわかりました。Mは「なぜすぐに病院に連れていかなかったのか」「なぜ親に連絡してくれなかったのか」とTに抗議しました。

この事案では、学校とTはどのように対応すればよかったですでしょうか。また、学校とTに何らかの責任は発生するのでしょうか。

〔事例2〕

ある中学校の校庭に置いてあるサッカーゴールは古くなっていて、やや傾いていました。そのため、学校はサッカーゴールの買い替えを検討していましたが予算の都合がつかずにそのままにしていました。また、通常のサッカーで使用する際にはそれほど問題視されていませんでした。ある日の放課後、中3の生徒2人がサッカーゴールにぶらさがってふざけていました。すると元々傾いていたサッカーゴールが倒れ、2人とも下敷きになって大けがをしてしまいました。

この事案では、学校はどのように対応すればよかったですでしょうか。また、学校に何らかの責任は発生するのでしょうか。

今後は、上記のような事例をいくつか開発するとともに、グループワークによる演習等を施行し、本格的な授業開発を進める予定である。

4.3.2 「教師の連携・協働と学校経営」

4.3.2.1 講義全体の構想

学校内に軸足を置いた連携課題として「児童生徒の指導・支援」をとらえ、「教師の連携・協働と学校経営」（3年次、講義及び演習）を構想した。この科目の学習目標としては、「学級における子どもの『支援』のバリエーションを理解する」「子どもの支援における学校内外の連携パターンについて知る」「学級・子どもの状況を分析し、学校内外の誰とどのような連携・協働のもとで支援を行うことができるか、方針を構想することができる」の三点を挙げた。

具体的な内容としては、主に学校内において、異なる専門性を持つ同僚との連携・協働が必要になる状況を基本に、外部の専門職・専門機関との連携も視野に入れられる課題を七点挙げ、それらについてケース教材を用いたPBLを実施することとした。取り扱う題材は「いじめの予防及び対応」「不登校・保健室登校への対応」「授業妨害・問題行動への対応」「授業・学級経営における個別の支援」「児童虐待（の疑いのある事例）への対応」「自死の防止」「保護者対応」である。

一つの課題につき、1回の演習回（事例教材を用いたグループワークにより、事例教材からどのような問題を読みとったのか、それに対して、学校内外で誰とどのような連携を図り、どのような対応を行うべきかを検討する）と1回の解説回（演習回で用いた事例教材に関する回答を学生間で共有し、事例教材からどのような「問題」が解釈できて、どのような（連

携・協働による) 支援や指導が想定され、そこにはどのような課題があるか、などについて解説する) を行い、合計 14 回にわたる講義・演習を構成する (第 1 回については学校内外の連携・協働に関する総論的な概説を実施する)。

上記構想を進めるにあたり、スクールソーシャルワーカー養成において、教育職(教員)、心理職(スクールカウンセラー)との連携協働に関する教育プログラムを先行実施しているほか、スクールソーシャルワークの充実に向けた現職者向け研修プログラム等も開発・実施している研究者にインタビューを実施した。

スクールソーシャルワーカーと教員の連携・協働に関する演習の題材の設定については、専門的対応を必要とする度合いの高い事例(教員だけでの対応が困難な事例)というよりも、教員とソーシャルワーカーの双方にとって関与可能な事例で、事案に対する解釈(いわゆる「見え方」や「見取り」)が互いに違うようなものを扱う方が教育効果を生むのではないか、という指摘を受けた。重大事案というよりは、日常の教室において「気になる事例」を取り上げ、教育職と福祉職(と、場合によっては心理職)による問題意識や着眼点の違いを認識するような課題設定での PBL が適切では、という指摘であった。

この指摘は、実際の学校においてスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーが役割期待に応える場面について、いじめや自死といった明らかに重大で緊急性の高い事案が契機となるばかりではないことを根拠としていた。すなわち、遅刻や早退、教室からの退出(エスケープ)、授業への不参加や授業妨害といった、教室内の不適応が発端となり、その対応や情報収集を進める中で福祉職や心理職への相談に至る案件に発展するといったパターンも多く、そうした状況からも日常レベルでの「気になる事例」を取り扱う必要が高いこと、またそうした状況を見落とししたり「関係ない」としないような、スクリーニングの機能こそが学校においては重要であるとのことであった。

また、たとえば「いじめの予防及び対応」については、教員がスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーと連携を始める契機としては「わかりやすい」ものである一方で、いじめをきっかけに学校や教室に入れなくなったケースにどう対応するか、といった課題など、観点を変えた場合は難しい課題にもなりうるとの指摘があった。教室に戻るためのステップをどのように考えるか、学校・教室に入れなくなった当人と周囲の大人・子どもにどう働きかけるのかについては、必ずしもスタッフ間で見解が一致するとは限らず、先に挙げた「見え方(視点)に関する学び」を含めた連携・協働の学習につながる、とのアドバイスを受けた。

また、スクールソーシャルワークに関連して「見え方(視点)に関する学び」を提供する実践として「コラボレーション演習」の先行事例についても聞き取りを行った。この演習については、

教育、福祉、心理の基礎を学んでいる学生が、他の専門教育を受けている学生と 1 つの教室や機関で学びます。多領域の学生で構成されたチームにより模擬事例を検討し、その事例に関して、多職種による包括的アセスメントと支援計画の立案を実際に行います。この多領域学生チームとして、学外の施設に出向き、体験することで、各機関での連携・協働の具体的方法を実践的に学んでいます。こうしたお互いの専門性の違いを知ること

通し、課題解決力、企画力・政策力、多様な力を調整するコラボレーション力を身に付けます。

との説明があり、教員・ソーシャルワーカー・カウンセラーと、連携・協働が求められるそれぞれの専門職を志望する学生が、同じケースをどのように捉えているのか、互いの捉えをどのように感じているのかを報告しあう演習を行うことで、「お互いの違いがどこか」の理解を、腑に落ちる形で促しているとのことであった。この先行事例は、組織観・指導観や教職観に「揺らぎ」をもたらす「広がり」を提供することで「見え方（視点）の学び」を実装していると言え、一つの重要なモデルケースであると考えた。

この実践を展開するうえで重要と考えるポイントについても、インタビューを行った。

まず指摘があったのは、学習・演習の順序性についてであった。教育・福祉・心理とそれぞれ異なる専門職を目指す学生であっても、いずれも養成教育の途上であり「現場」経験を持っているわけでもない。そこで「軸の知識」としてまずは理論（この「コラボレーション演習」の場合であれば、例えば家族療法の理論）を学習し、その後でケースを用いた演習に臨むという順序性を重視しているとのことであった。

次に、形式知として「相手の立場に立って考える」ことの重要性は伝えられるものの、それをもって教員志望者が「ソーシャルワーカーの立場になって考える」「カウンセラーの立場に立って考える」ことができるようになるわけではない。実際に学校・教育委員会等の協力のもと、ソーシャルワーカーと一緒にケース会議に入って、議論の様子を観察したり、同じ場面を観察した他の学生と感想・考えを交換することにより、見方や感じ方の違い、専門性の方向によってケースに対する着目の仕方が違うことに気づくという。ケースや現場に接して、持ち帰った感想や学びを学生同士での議論で「揉む」ことで、視点の違いや発想の違いを学ぶことにつながる、とのことであった。こうした過程を経ることで、同じケースを前にしたアセスメントであっても、ケースを解釈する元々の視座が違うことを実感できるとのことで、ある程度の学びの成熟を経た段階での実施がやはり望ましいとのアドバイスがあった。

こうした教育プログラムを経由して育てるべき専門性のあり方については、コラボレーション（協働）は役割分担や分業よりも幅広く、新しい成果や価値を生み出すことであるとの指摘があった。異職種間の協働においては、互いの役割期待や価値観について「共通する部分」と「共通しない（独自の）部分」の両方があり、適切なバランス感や「ほどよい」視点の違いの認識が必要であるという先行研究の指摘とも通底する内容であった。また異職種間の協働においては、協働相手の専門性・価値観に合わせすぎたり、協働相手の専門性・価値観を完全に体得する（なりきる）ことは適切ではないとの指摘があり、教員は教員としての価値観を保ちつつ、ソーシャルワーカー等の専門職と連携・協働を進めるのが新しい成果・価値の創造につながるとのことであった。

したがって、連携・協働にかかる学びの中では、互いを知る（価値観を理解する）ことが重要であること、新しい成果・価値の創造に向けて、協働する相手の弱みを知り、補い合うことが重要であるとの指摘があった。また、こうした実践を進める上で教員が抱えがちな「弱み」として、子どもの状況や課題について、すべてを学校・教員で引き受けようとしすぎる点、「弱みを見せようとししない」点や「抱え込もうとする」点の指摘があった。教員は

学年や学級を幅広く把握できる立場にあることから、個別の児童・生徒や家庭の支援をする上で有益な、機微のある情報を掴んでいることも多く、これは強みである一方で、課題を誰にどう振り分けるか（保田の先行研究で指摘された「ゲートキーピング」）を抱えすぎること、有益な情報を十分に活用できていない事態を招くことも指摘された。

当然ながら、そうした「共通しない（独自の）部分」を前提に、それを活かした連携・協働を行うにあたっては、児童・生徒や家庭に対して同じ行動をとり、同じ場を共有したとしても、異なる着眼が行われるし、それが尊重されるべきであるという（たとえば家庭訪問に際して、教員が想定する目的・着眼点と、ソーシャルワーカーによる目的と着眼（たとえば玄関先の状況を観察することで家庭状況を把握するなど）には違いがあるという）。ある状況を前に自身が「やるべきこと」「できること」が協働する相手の「やるべきこと」「できること」に当たらない場合、葛藤が生じるが、そうした状況を前提と考えて協働する相手の弱み（何ができないか）を知り、自らの弱みとあわせて折り合いをつける、一種の葛藤のマネジメントが重要との指摘があった。こうした経験・考察ができることが、連携・協働における「相手のことを考えて話す」「相手の考えを受け止めて話す」ことにつながる、とのことであった。

4.3.2.2 試行に向けた準備

科目の開発にあたっては、「チーム学校」の機能を高めるための研修素材を紹介する書籍（水野 2022）や、本学の「教職実践演習」において、類似する意図で活用されている演習素材などを参考に、講義構想に沿ったケース教材の開発を進めている。

あわせて、本学教職大学院修了生との共同研究として、ある自治体の学校・教育委員会・福祉関係の各部署の担当者に対して「福祉と教育の連携・協働」に関する広範な聞き取り調査を実施しており、今後はこうした聞き取り調査の成果も教材開発に反映することを想定している。

現時点では、PBLの例題として、下記のような内容を開発している。

〔事例1〕

Aは、中学1年生の女子生徒である。母親から「昨晚から娘が自宅におらず、連絡がとれない。心当たりには連絡を入れたが、所在がわからない。」と朝、学級担任に連絡があった。

Aの両親は共働きで、両親との3人暮らしである。昨晚母親が仕事から帰宅したのが21時頃、普段であればAは夕食を済ませ、自室にいるはずが、いなかったという。深夜に帰宅した父親にも、まったく心当たりがないということである。

Aは、時々学校を休むことがあったが、欠席が長く継続することはなかった。それ以外の生活面での問題行動、あるいは学業上の問題や、周囲の友人との間のトラブル等については、学級担任も両親も特に把握していない。なお、母親の話では、小学校6年生の時に、不安になって眠れないと訴えたことがあり、一度心療内科を受診するも、現在は通院や服薬はしていないとのことであった。

あなたがAの学級担任であるとしたら、この後、どのように対応しますか。

〔事例 2〕

B は、小学 5 年生の女子児童である。シングルマザーの母親は、B の生後しばらくして、ほとんど自宅にすることがなくなり、母親の祖父母が B を育ててきた。

B の学業不振や生活態度の荒れ（遅刻や忘れもの、提出物等の遅れ）を気にかけて学級担任が、祖母に連絡をとったところ、「自分たちも高齢となり、B をこのまま育てていくことに自信がない」との相談を受けた。祖母は、「B の周囲の児童たちが学習塾や習い事に通う中で、経済的な事情から、B にはそれを叶えてやることができない」とも話した。

あなたが B の学級担任であるとしたら、この後、どのように対応しますか。

今後は、上記のような事例をさらにいくつか開発するとともに、既存の教職科目の一部を活用してグループワークによる演習等を施行し、さらなる授業開発を進める予定である。

4.3.3 「多機関連携と学校防災」

4.3.3.1 講義全体の構想

学校外に対象を広げた連携・協働の課題として「学校防災」をとらえ、「多機関連携と学校防災」（3 年次、講義及び演習）を構想した。この科目の学習目標としては、「学校における『災害』のリスクを幅広く想定することができる」「学校防災にかかる地域住民・行政組織等との連携について、連携先が想定できる」「学校防災にかかる実践について、学校内外におけるコミュニケーションの特性を理解し、その対処法を想定することができる」の三点を挙げた。

全 15 回の構成としては、まず「災害」「防災」に関する多面的な理解を図るべく、前半 6～7 回程度の講義を通じて、自然科学的な災害理解、社会科学的な災害理解、心理学的な側面から防災や災害対応にかかるコミュニケーションの理解、法的な側面から学校防災におけるリスク管理や安全配慮義務に関する理解、行政学的な側面から学校防災や都市防災の諸制度についての理解を図る。

後半 7～8 回程度の講義・演習では、防災・減災の実際を幅広く取り扱うこととし、学校・教育委員会を単位とする学校防災の考え方に触れるほか、防災や減災にかかる地域連携（都市行政との関係や自治会等の地域団体との関係）、災害発生時の思考・対処やメディア・コミュニケーションのほか、防災・減災研究の最前線についても触れることを計画している。この際、民間企業や防災教育の先進校・先進自治体、さらには防災・減災を専門とする研究機関等との連携を想定する。

防災にかかる教育課題を、実践者として取り扱うことができるよう、一部では学校防災プログラムを構想するなどといった、PBL（「子どもの安全と学校組織」や「教師の連携・協働と学校経営」とは異なり、Project Based Learning としての PBL）の要素も導入したいと考えている。

4.3.3.2 試行に向けた取材・準備

「多機関連携と学校防災」においては、異なる目的で運営される組織が「防災」の関心を共有し、協働することについての理解が求められる。これに関連して「防災」のトピックとは直接的な関係はないものの、学校教育の充実や地域振興に向けて、自治体・企業・学校

教育等との連携を幅広くコーディネートする NPO 法人に着目し、組織間の連携・協働の構築や維持に関するインタビューを実施した。

この NPO 法人では、地域の学校教育を通じて児童・生徒に地域への関心や愛着を高めるほか、卒業後の若い世代と地域とのつながりを維持する事業や、働き手として地域に戻るための事業創造などを行っており、地元行政のみならず、事業に関心を持つ企業等からサポートを得るような関係づくりにも関わっており、幅広く組織間の「連携・協働」の構築・維持の実践を重ねてきた実績を有している。

この団体の代表に、組織間での協働を構築・維持するうえでのポイントをインタビューしたところ、先に挙げた「教師の連携・協働と学校経営」と類似した指摘が得られた。すなわち、異なる関心や規範を持つ組織間の協働にあたっては、協働を通じて達成したいこと（「ビジョン」や「軸」）の共有に加えて、お互いの組織にとって「できないこと」を伝えあうことが必要である、との指摘が得られた。個々の専門職の間での協働と同様に、組織間の協働であっても、当事者（組織）間それぞれが相手に対して必要性を意識することで協働が成立するとの指摘であり、相手の「欠けている部分」に対して自身の「できること」を互いに補完しあう関係（相互依存の関係）が重要であるとのことであった。

このことは、ビジョンや目的の共有（「〇〇地域の教育のため」や「児童・生徒の学びのため（安全のため）」）こそが重要である、とする組織間の連携・協働の議論をやや拡張する見解といえる。行政における他機関連携を扱った先行研究では「場」や「制度」の確保が重要とされたが、この機能を実質化するうえでも、互いの不足部分や提供可能部分に関する自覚は重要と考えられる。学校にとっては、防災のみならず、地域学校協働活動なども含めた地域との持続的な協働関係を構築・維持するうえでも該当する、示唆に富んだ指摘といえる。防災・減災に向けた地域と学校の連携・協働にあたっては、学校にとって地域に提供可能な（地域にとって「足りない部分」となる）要素・資源は何か、また地域から学校への提供を期待する（学校にとって「足りない部分」となる）地域の要素・資源が何かを考えることは、多機関連携の実質化にとって重要といえよう。

またインタビューでは、連携・協働にあたって「できないこと」「欠けている部分」を伝えあうためには、当事者（組織）間の信頼関係が必要であることも指摘された。関連して学校からは「できないこと」がなかなか伝わってこない点も指摘された。同様の指摘は「教師の連携・協働と学校経営」の構想に向けたインタビューにおいても得られており、個人間の多職種協働においても、組織間の多機関連携においても、「できないこと」の自覚と伝達は共通する課題と言えそうである。今後、連携・協働の教育プログラムを展開するうえでも、目指すべき目標になると言えよう。

今後は、連携を想定する自治体・企業等との調整を進め、具体的な講義・演習内容としてどのようなものが適切か、上記のコンセプトを活かす形で開発する予定である。

【参考資料・文献】

- ・伊藤正次（2019）『多機関連携の行政学』有斐閣
- ・高嶋雄介・須藤春佳・高木綾（2007）「学校現場における教師と心理臨床家の『視点』に関する研究」『心理臨床学研究』第 25 巻第 4 号，419-430 頁
- ・水野治久（2022）『子どもを支える『チーム学校』ケースブック』金子書房

- ・保田直美（2014）「学校への新しい専門職の配置と教師役割」『教育学研究』81 卷 1 号,1-13
頁
- ・保田直美（2022）「常勤での多職種協働と教師役割」『教育社会学研究』第 110 集,191-211
頁

謝辞

本研究は、文部科学省 令和4年度「教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」の経費を用いて実施されたものです。本研究は、教員養成の高度化を担ってきた大学をはじめ、教育委員会や民間企業など、各種機関の連携により実施されました。

また、聞き取り調査など、様々な調査に応じてくださった皆様にはこの場を借りて厚く御礼申し上げます。

兵庫教育大学は、令和4年3月9日に文部科学大臣より「教員養成フラッグシップ大学」に指定され、令和4年度から、本格的な取り組みを始めたところです。本研究での成果が、教員養成フラッグシップ大学としての取組の深化に繋がったことは間違いありません。

改めて、文部科学省、および連携機関をはじめ、ご支援いただきました皆様に御礼申し上げます。

本報告書は、文部科学省の教育政策推進事業委託費による委託業務として、国立大学法人兵庫教育大学が実施した令和4年度教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業の成果を取りまとめたものです。

従って、本報告書の複製、転載、引用等には文部科学省の承認手続きが必要です。