

体験型教員研修の成果と課題

白井 靖敏・鷺尾 敦*・下村 勉**

Achievements and Problems of Experience-based teacher training program

Yasutoshi SHIRAI, Atsushi WASHO* and Tsutomu SHIMOMURA**

1. 目的

平成18年(2006年)の経済協力開発機構(OECD)の学習到達度調査(PISA)によると、我が国は科学的応用力や読解力など多くの観点で順位を落とした。さらには、学ぶ楽しさを感じ、日々の生活のなかで科学に触れている生徒の割合は参加国中で最低レベルでもあった¹⁻⁴⁾。現在の学習指導要領において、PISAで求められている「自ら学び、考える力」^{注1}など、総合的な「生きる力」の育成を中心理念におき、「総合的な学習の時間」などを通して、子どもの興味や関心を生かした指導が重視されてきたが、PISAの求めている学力からみれば、必ずしも期待通りの結果には至らなかった⁵⁻¹⁰⁾。「総合的な学習の時間」については、小・中学校では平成14年度から、高等学校では平成15年度から本格的に実施されているが、「ねらい」に示された「生きる力」が本当に育成されたかどうか、「考える力」や「応用する力」が本当に身に付いたかどうか、確かな検証が少ないにもかかわらず、実施されて数年で問題点の指摘や多くの批判を受けるようになった。

こうした原因のひとつに、客観主義的な考えのもと、一斉授業型が多く、構成主義(または社会的構成主義)的^{注2}な考え方になじめず、学習者参加型授業をうまく展開できる教員が少ないことが考えられる。これからの教員研修では特に、「考える力」や「議論する力」、「応用する力」などを育てるため、社会的構成主義の考え方をベースにした教育実践力を身に付け、生徒に対し実践的な指導ができる方法と技術を身に付けられるようにしなければならないと考える。

本研究では、現職の教員研修のなかで、教員は「教える」、学習者は「教わる」ことから、教員が生徒の学習を「支援する」、学習者は「自ら学ぶ」ことへの意識改革を図ることを目指し、具体的には、研修で身に付ける教員のスキルとして、従来からの「教えるスキル」に加え、学習者参加型の授業展開などが実践できる「学習支援スキル」を重視した。ここでいう学習支援スキルとは、学習者に自主的な学習や予習復習などを促すことができること、学習者が積極的に授業に参加し、主体的に議論や討論ができる能力を身につけられるようにすること、学習者自身で考え、自ら課題などを見つけることができるようにすることなどである。しかしながら、

* 高田短期大学

** 三重大学教育学部

現職教員の多くは、学生時代を含めこうした体験が少ないため、講義中心の研修では、実際の学校現場での活用が進まないことが考えられる。そのため、教員自らが児童・生徒の立場で体験することにより、学習支援の必要性や重要性を認識し、実践的な指導力が身に付くような研修プログラムの開発が必要となる。

平成18年度から文部科学省と三重県教育委員会が主催している「総合的な学習の時間」コーディネーター養成講座を、平成19年度と20年度に担当したので、この講座を通して、生徒の「考える力」や「議論する力」などを育てるための実践的な指導ができる方法と技術が身に付くよう、筆者らが開発した教員自身の体験型教員研修プログラムを用いて実施した。この研修の結果分析から得られた知見をもとに、その成果と課題について考察する。

2. 方法

先行研究⁵⁻¹⁰⁾から、教員は「教えるスキル」は身に付けているが、「総合的な学習の時間」で求められる「学習支援スキル」の修得が不十分という実態が明らかになったことから、「総合的な学習の時間」コーディネーター養成講座を受講した教員に対して、「総合的な学習の時間」の取り組みの状況と基本的な考え方などについてアンケート調査を実施し、その結果を分析した。そして、次に示す2回の教員研修を担当し実践した。

(1) 平成19年度「総合的な学習の時間」コーディネーター養成講座

①ねらい

学校における「総合的な学習の時間」に組織的に取り組むための企画・調整を担う「コーディネーター養成」を行い、その成果の普及を図ることにより、「総合的な学習の時間」の一層の充実に資する。講座では、総合的な学習の時間における学習支援スキル、評価方法や組織的な運営方法及び、ICT活用^{注3)}の意義や方法等を実践的に身に付けるなど、コーディネーターの役割に関して研修する。

②実施日・会場

第1回 ネットDE 研修

各自受講（「総合的な学習」と「教科の学習」を統合）

第2回 平成19年8月28日（火）

会場 フレンテみえ セミナー室A

資料

「総合的な学習の時間」の成果と課題についての検証と分析（冊子・グループに配布）

三重県高等教育機関連絡協議会研究報告書（2004）

「総合的な学習の時間」の実践検証と充実・発展への提案（冊子・グループに配布）

三重県高等教育機関連絡協議会研究報告書（2005）

第3回 平成19年10月4日（木）

会場 生涯学習センター・大研修室

(2) 平成20年度「総合的な学習の時間」コーディネーター養成講座

①ねらい

「総合的な学習の時間」の時間における学習支援スキル、評価方法や組織的な運営方法、ICTの活用方法や意義等を実践的（教員自身が体験的）に身に付け、確かな教育実践力を養う。

特に、「総合的な学習の時間」の組織的な取り組みを主導的な立場で行えるコーディネーターとして、具体的・実践的な(すぐに学校で使える)学習計画を立案することができる能力を養う。

②実施日・会場

第1回 ネットDE 研修

三重県総合教育センターが提供する教材

『『総合的な学習』と『教科の学習』の統合～統合する子どもの学び～』

提出物「本校における『総合的な学習の時間』の実践について」(A 4版1枚)－指定項目は、1ねらい、2実践内容・方法(学習支援、評価、ICTの活用状況、組織的な運営などを含む)、3成果と課題とし、学校全体の実践、あるいは学年全体の実践として記述してもらうこととした。

第2回 ワークショップ形式による研修(8月26日 三重大学 教育実践総合センター)

資料

平成19年度の本講座の成果物(冊子・個人に配布)

「総合的な学習の時間」の成果と課題についての検証と分析(冊子・グループに配布)

三重県高等教育機関連絡協議会研究報告書(2004)

「総合的な学習の時間」の実践検証と充実・発展への提案(冊子・グループに配布)

三重県高等教育機関連絡協議会研究報告書(2005)

第3回 ワークショップ形式による研修(10月3日 男女共同参画センター)

第4回 レポート作成(ネットDE 提出)

3. 結果

(1) 講座受講者の「総合的な学習の時間」の取り組みの状況と基本的な考え方

「総合的な学習の時間」の取り組み状況や教員自身の資質や考え方についての調査は、平成19年度のみである。平成20年度は、年齢や経験年数等、講座受講者層が平成19年度に比べやや若くなったものの、基本構成は同じであったため、これに関わる同様の調査は省略したが¹¹⁻¹²⁾、平成19年度の調査項目では設定しなかった「受講理由」についてのみ調査した。

平成19年度の受講者は52名、所属する校種は、小学校が41%、中学校が40%、高等学校が19%であり、3分の2は男性であった。年齢は50代が約45%、40代が30%、30代が約5%であった。「総合的な学習の時間」の担当年数は、半数近くが1年の経験、20%程度が2年の経験であっ

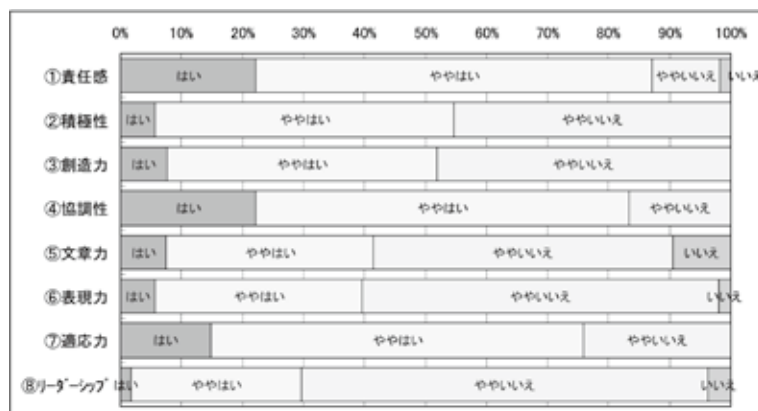


図1 平成19年度受講者の資質

た。教育経験は長いが「総合的な学習の時間」の経験は比較的少ないといえる。

「総合的な学習の時間」の担当としてのやりがいは、12%が「ある」と強く肯定しており、「ややある」も含めると7割が肯定的な回答をしている。どちらかといえば「総合的な学習の時間」にやりがいを持った教員が参加している。参加者が自分自身の資質をどのように見ているのかについて、「責任感」や「協調性」「適応力」の肯定的評価が高いが、「リーダーシップ」は肯定的評価が3割と設問の中で一番少なく、はっきりと「はい」と回答した人は1名に過ぎない。また、「文章力」や「表現力」に対する肯定的評価も4割程度と低い(図1)。

平成20年度受講者の講座受講理由について、受講者は37名で、「総合的な学習の時間のねらいについて学ぶ」「実践指導するため」あるいは「自分自身のスキルアップ」といった自発的な参加理由は12件35%であるのに対し、「担当だから」12件、「校長の指示」7件など外発的な理由と思われるものが19件約56%あり、自発的な参加がやや少ない状況にあった。また、「担当だから」も含め「総合的な学習の時間」に関する理由での参加は22件で65%であった。この研修講座が、「総合的な学習の時間」のコーディネーター養成講座であることから、受講者の多くは担当として参加しているが、参加理由には違いがあった¹¹⁾。

次に、「総合的な学習の時間」の指導上の留意点について、選択肢の中から5つまでの複数選択とした。「表現力(発表する力)を育てることを意識して工夫している」「生きる力を育むことを意識している」が43%と高く、「ねらいや学習目標を意識している」が40%、「児童・生徒同士のグループがうまくいくような状況づくりを意識している」が38%、「調べる力を育てることを意識して工夫している」が36%と続いて高い(図2)。

「総合的な学習の時間」の根本のねらいである「生きる力」や、それぞれの学校で行っている「総合的な学習の時間」の学校としてのねらいなど、授業を進める上での前提を意識しつつ、授業における具体的な児童・生徒の活動である発表や調べ学習、あるいはグループ活動などに注意を向けていることがわかる。一方で、「評価規準、評価基準を指導の時に意識している」が0%であり、「学習成果の活用を重視している」が2%、「学びの状況や進捗状況を常に把握するようにしている」が4%、「学習状況や成果を保護者に伝えている」が6%と低く、「ICTの活用を心がけてい



図2 「総合的な学習の時間」の指導上の留意点
複数回答形式のため、参加者全体の中に占める割合(%)で示している

る」と「学習の振り返りや記録（ポートフォリオ）を重視している」がともに9%と続いている。学習状況の把握や児童・生徒自身による学習の振り返り、成果の活用や公表など、次なる学習に向けてのフィードバックとなる評価に関しては意識が低い。評価規準に見られるように学校の組織的な評価もまだまだ行われていないようでもある。

「総合的な学習の時間」の指導により、児童・生徒にとって、どのような成果があったかについて、比較的高い評価であったのは、「情報の活用ができるようになった」「調べる力が身に付いた」「文章などにまとめる力が身に付いた」「発表（プレゼン）する力が身に付いた」「友達と協力して学習できるようになった」「設定したテーマに興味関心が持てるようになった」「コンピュータやインターネットが活用できるようになった」である。インターネットで情報を調べ、文章にまとめ、発表するなどの活動は直接見える活動であり、児童・生徒の成長の様子がよくわかる。一方、「課題を自ら見つけることができるようになった」「考える力が身に付いた」「さまざまな学習に意欲的に取り組むようになった」などは比較的低いが、これこそが「総合的な学習の時間」のねらいであり、活動を通して身につけてもらいたい能力である。一人ひとりの学習状況の把握・評価とフィードバックが必要であり、授業のさらなる工夫と「総合的な学習の時間」そのものの必要性を感じる。

また、自由記述のなかから、「総合的な学習の時間」の指導を通して、どのようなところにおもしろさを感じたかについて、「教科横断的な授業」であること、そこで「創造的な授業や、教材開発」ができること、それによって「教員としての知識、人材の広がり、地域や人との出会い」があるというところにあるという。「総合的な学習の時間」が教員の興味関心、意欲を高め、教員としての幅を広げている。教員自身が成長を感じており、教員にも総合的な学習のねらいが実現していると言えよう。さらに、「子どもの成長や変容、いきいきとした姿」を見ることにおもしろさを感じている回答も多い。児童・生徒の成長がわかるというのは、教員冥利につきるということであろう。保護者は「総合的な学習の時間」の取り組みをどのように評価しているかについて、「肯定的」な評価が多くあり、多くの保護者には好感をもたれているようである。しかし、一方で「肯定的な面と否定的な面」があり、「学力向上にどう結びつくか」、「どんな力がついているのか見えにくい」、「上の子の時には、・・・だった」など、取り組みによってどのような学力がつくのかを保護者の理解を十分に得られていないケースがある。「到達目標がはっきり分からないので、どんな力がついているのか見えにくい」という意見があるように、学校が評価規準を明確にし、保護者に示してこそ理解が得られるものと思う。また「無関心、反応がない、わからない」という意見もある。学校側の情報提供のあり方や保護者の声を聞く方法など検討する余地がありそうである。

学校全体としての組織的な取り組みについて、難しいと感じるところは、他の活動や課題がたくさんあり「授業時間の確保の仕方」が難しいという。また、教員が自身の授業の準備や、担当者との調整や外部との打ち合わせなどに多くの時間が割かれ、「教員の忙しさ、時間の足りなさ」から難しいという声もある。「総合的な学習の時間」に対する考え方や姿勢が違い「教員間の共通理解不足、考え方の違い」が課題となり、教員の共通理解を得るために苦労している様子もうかがえる。

また、授業内容の「系統性や内容面」、特に基礎学力との関わりの点で取り組みが難しいと感じている回答もあった。全体として、組織的に取り組む必要性を分かっているが難しいということを多くの教員が感じているようであり、コーディネートできる人材の必要性が感じられる。

自ら課題を見付け、問題を解決する力を育てるための有効な指導について、テーマの決め方も含めて、自ら課題を見付け、問題を解決する力を育てるため、どのような指導が有効かについて、「コミュニケーション」「褒める、受け入れる」など、児童・生徒との肯定的なコミュニケーションが挙げられている。「日頃の活動、問題意識」が大切であり、「身近な話題」をとりあげたり、「子どもの興味関心」を引き出したり、課題を見つけるために「材料提示」したりするなどの回答があった。また、「大きな方向性を示す」「先輩の成果の継承」などの指導方法も有効という回答があった。

自ら学び自ら考えるような主体的な態度を身につけるための有効な指導について、どのような方法が有効か、「子どもの興味関心」「動機付け、自己決定する状況設定」「発表や体験の場面づくり」など、テーマ選択の方法や児童・生徒が主体となる状況設定を取り上げる回答が多くあった。小集団で意見を出させるなどの体験を積ませ児童・生徒が主役となれる場を設定することや、児童・生徒の興味関心によるテーマ選定や、児童・生徒自身が設定することで意欲を持たせて自ら進んで取り組めるようなテーマ選定が有効という回答があった。他に、「基礎基本学習」「グループ活動」などの回答があった。

情報活用力を育てるための有効な指導については、児童・生徒たちが「日常的、他教科で利用」すること、「系統的に、学年に応じて」指導を進めること、技術的な「活用法指導」をすることなどの回答が多くあった。特に小学校段階では、情報活用に関する系統的な授業がないため、系統的な指導が必要と感じる教員や、ないからこそ日常的な利用やさまざまな教科での利用が必要と感じる教員がいると思われる。また、「情報環境の整備」や「教員の技量」を高めることが有効であるとの回答も若干あった。

(2) 平成19年度「総合的な学習の時間」コーディネーター養成講座

①実施プログラム

実施プログラムを図3に示す。

②グループワークにおける課題の選択

2つの校種（小学校と中学校、または、中学校と高等学校）の教員がまたがる構成として、各5名から6名の11グループを前もって講座担当で決めた。次に示す課題を設定し、各グループが自由選択した（指導者側で課題が偏らないように若干調整した）。
A 「課題を見つける力」を育成するためにはどのように学習支援すればよいか。

B 「課題解決力」を育成するためにはどのように学習支援すればよいか。

C 「学び方」や「ものの考え方」を育成するためにはどのように学習支援すればよいか。

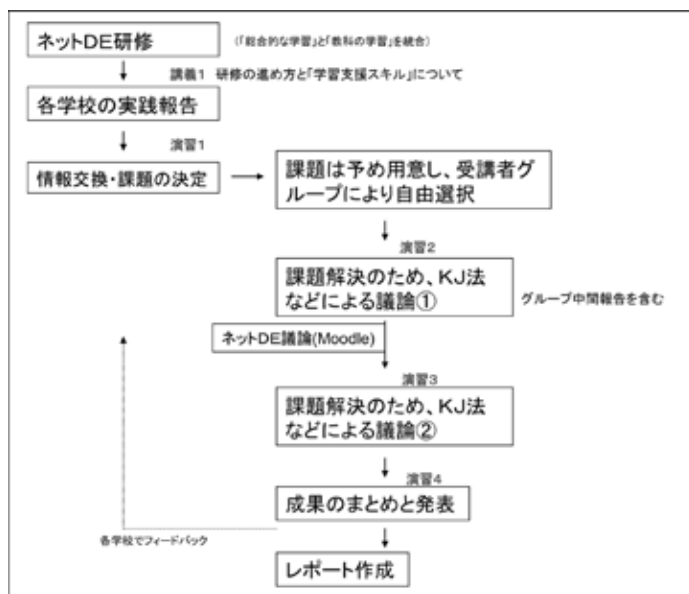


図3 講座実施プログラム (H19)

- D 「主体的な態度」「創造的な態度」を育成するためにはどのように学習支援すればよいか。
- E 「評価の考え方と方法」はどうすれば効果的か。
- F 「組織的な運営方法」はどうすれば効果的か。
- G ICT（情報通信技術）はどのように活用すると効果的か。

(3) 平成20年度「総合的な学習の時間」コーディネーター養成講座

①実施プログラム

実施プログラムを図4に示す。

②グループワークにおける課題の選択

平成19年度の場合と異なり、今回は同じ校種の教員で、各5名から6名の8グループを前もって講座担当で決めた。グループワークにおける課題の設定について、平成19年度は、指導者側で決めた抽象的な課題であったため、参加者の学校で

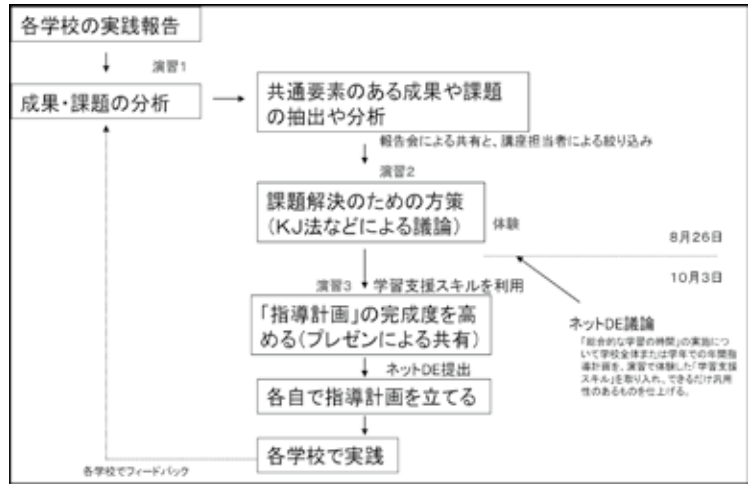


図4 講座実施プログラム (H20)

すぐに授業等で役立てることができなかった反省から、今回は、各学校での成果や、実際に抱えている課題や問題（すでに提出されているレポートを利用）から抽出した。そこからグループ内で共通要素のある課題にまとめ、さらに、講座担当者により絞り込んで、次に示す課題とした。

- A 系統性のあるカリキュラムをどのように構築するか(学校運営、時間の確保、評価を含む)。
- B 外部との連携をどのように行うか(地域連携、外部講師や支援者の確保、地域学習などを含む)。
- C 総合的な学習の時間のねらいをどのように達成するか(考える力、調べる力、まとめる力、発表する力、主体性、創造性など)。
- D 学習成果をどのように活かすか(日常化、今後への橋渡しなどを含む)。
- E 教員のスキルアップをどう図るか(指導スキル、教員間の連携などを含む)。
- F 学習の中でICTをどのように活用するか(学習方法、整備などを含む)。

各グループは、これらの課題のなかから、もっとも当てはまる課題を選択してグループワークを行った。

(4) 平成19年度と20年度との比較分析

①学習支援スキルの理解

平成19年度、20年度の「総合的な学習の時間」コーディネーター養成講座を通して、事前・事後のアンケート調査結果¹¹⁻¹²⁾から、体験型研修プログラムは効果があり、できれば継続的な研修機会を持つことが、より大きな効果を発揮することが分かった。しかし、多くの学習支援スキルについては、体験する時間的余裕がなく、説明のみにとどめたため、アンケート回答から、実際に体験しているスキル(KJ法、ブレインストーミング、ICT活用)と、していない

スキルとでは、「理解」において差があった(図5)。科学などにおける実験・観察と同じように、講義で話を聴くだけでは、本当のところ身に付いたとは言えず、実際の教育現場において、自らが実践するところまでは到達しにくい。やはり、自らが体験し体得しないと、その価値もまた欠点なども見えてこないと考えられる。

②学習支援の人的役割の理解

学習を支援するコーディネータやファシリテータの役割の理解について、平成20年度は平成19年度より高くなったものの(図6)、事後に提出されたレポートからみると、自らが学校現場で主体的に実践できるまで理解した受講者は多くはなかった¹²⁾。言葉も新しいこと、そして、受講者自身がグループワークに馴染んでいないことにより、先に述べた学習支援スキルとともに、説明だけでは分かりにくかったためと考えられる。平成20年度について、講座前調査では、「コーディネーター」と「ファシリテーター」の理解についてともに「はい」の回答がなく、「ややはい」もそれぞれ5割、3割程度と少なかった(図6)。「ファシリテーター」は一般にはあまり聞かない言葉であるためか「コーディネーター」と比べ少ない。講座後の調査で、理解が進んだかを尋ね、「はい」という回答がともに3割を超え、「ややはい」も含めた肯定的評価は、「コーディネーター」97%、「ファシリテーター」が88%となり、体験型の研修によって理解が促進されたと言える。

③遠隔研修の活用

遠隔研修(ネットDE研修、moodle¹³⁾によるネットDE議論)について、講座の事前研修として設定されたネットDE研修において、十分学習した受講生が29%、ざっと目を通した程度の受講生が68%であった。ほとんどの受講者が事前学習をしているが、十分な学習をしたとまでは言えない(図7)。事前のネットDE研修が活かされていないことは、いろいろな原因が考えられるが、ネット配信の内容が総論的な講義形式になっていたことが原因とするなら、むしろ、具体的な学習支援スキルやグループワークの役割や方法を説

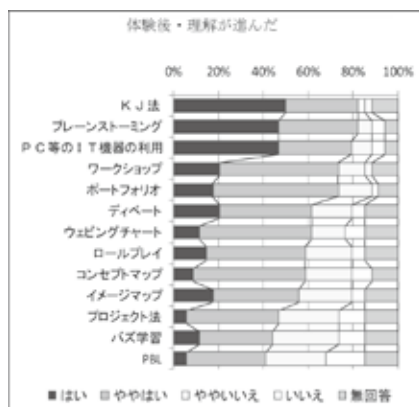


図5 体験後の「学習支援スキル」の理解(H20)

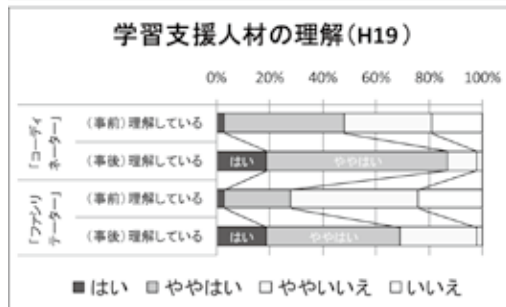
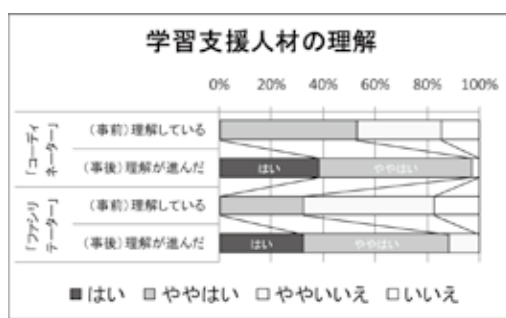


図6 学習支援人材の理解の比較

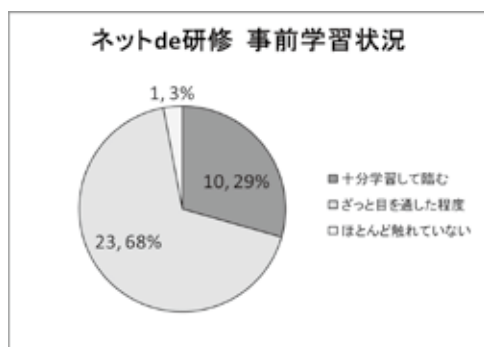


図7 ネットDE研修の学習の状況 (H20)

明する内容の方が、本研修には合っていたと考えられる。

平成19年度および平成20年度ともに、2回の集合研修の間に、1カ月間の自主研修期間を設置し、ネットを使って、グループのコミュニケーションを図りながら課題を進めておくことを課した。平成20年度でのネット（moodleシステム）^{注4}の利用状況について。ネットにアップされている資料を読んだが26名で76%、数回アクセスしたが24名で71%、グループ広場などに書かれた内容を読んだが同じ24名で71%。広場に書き込んだが17名で50%であった（図8）。アクセスしなかった理由として、「使う意味がわからない」が1名、「使い方がわからない」3名、「忙しい状況」が4名で、計8名で24%がアクセスしなかったと回答している。メールや電話等別の手段でグループ内の情報交換をしたのが2名であった。よくアクセスしたのは、3名であった。この期間、moodleシステムによって本研修が継続しているという意識があったかについては、意識があったと答えたのは8名で24%、「ややはい」も加えると24名で71%が継続中の意識を持っていた。資料を読んだ人が76%、広場に書かれた内容を読んだ人が71%であることもあわせると、約3割が継続した意識があまりなくアクセスもしていなかった。平成20年度の活用状況を平成19年度の利利用状況について比較すると、数回アクセスしたが62%から71%へ、広場などに書かれた内容を読んだが50%から71%へ、広場などに書き込んだが33%から50%へと利用者が増えており、特に、アップされている資料を読んだが24%から76%と飛躍的に伸びている。平成20年度は前年度に比べ、moodleがよく活用されたと言える。前年度は低調であったが、その理由に、忙しい、使う意味がわからない、使い方がわからない、環境

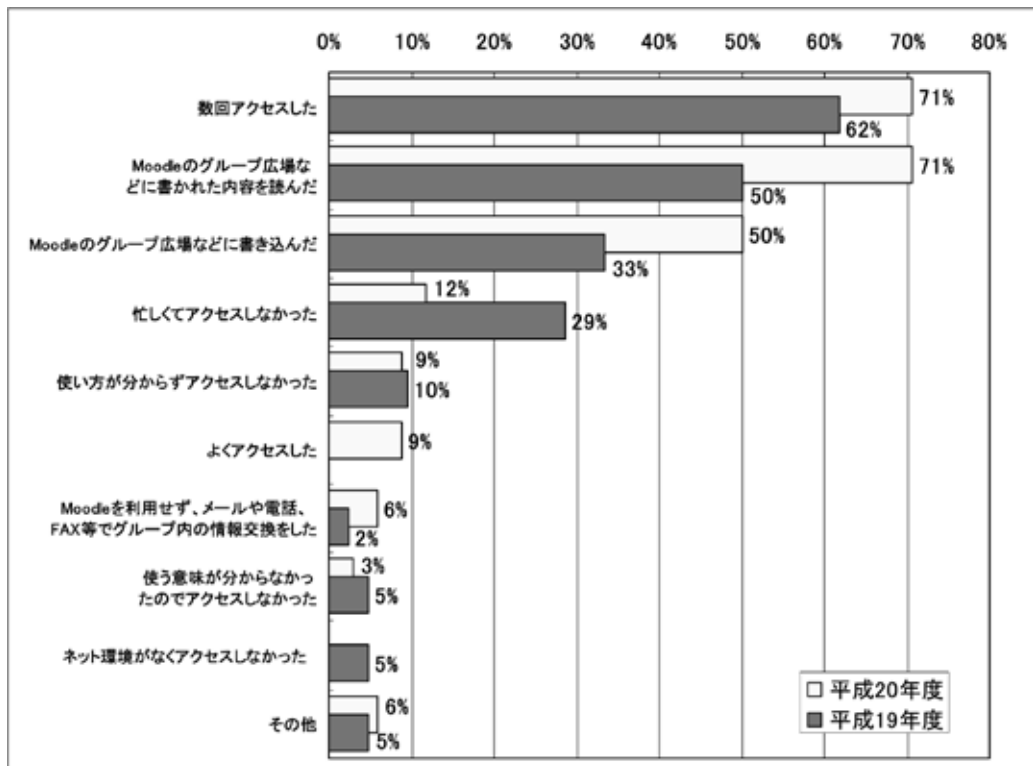


図8 平成20年度moodleへのアクセス状況（前回の平成19年度との比較）
平成19年度と20年度では受講者数が異なるため、それぞれ受講者のなかに占める割合（%）で示した。

がなかったなどがあった。忙しさ、ネット環境はこちらではどうしようもないが、平成20年度は、使い方や使う意味を理解してもらうことに注意を払った。そして、グループ課題を昨年より具体的なテーマとしたこと、「総合的な学習の時間」の指導計画を作成することにより成果物となって見えてくるものであったことが利用を推進したと考えられる。

④研修成果の活用

研修成果の活用（教育現場へ戻っての活用）について、少し誤解があった。平成19年度における反省（グループワークにおける課題が抽象的）を受け、平成20年度では具体的なテーマ『『総合的な学習の時間』の年間指導計画の作成』を例としたため、活発な議論へ結びつき、グループワークによる学習をより効果的にしたが、教育現場における研修成果の活用を、作成した「指導計画」の活用と受け止めた受講者が多く、本来の目的であった「学習者参加型のグループワークによる学習支援」を正しく理解していない受講者もあった。

4. 考察

我が国は、これまでの教育の方法の流れから、多くの教員は、社会的構成主義の考え方に馴染んでいないため、どうしても、普段から慣れた一斉授業型へ向かう。本研究で実践したグループワークによる学習方法は、知識の伝達面でのみいえば効率的とは言えず、むしろ一斉授業の方が効率よく教えることができる。ただし、一斉授業の効率は、当然のことながら、学習者の学ぶ姿勢に大きく左右されることは言うまでもない。グループワークは、教科書やテキストに沿った一斉授業より、学習支援のための準備にも手間がかかり、また、教員は多くの学習支援スキルを身に付けておかないと成功しないため、教育能力開発のためのトレーニングを要する。本研究で実践した体験型教員研修プログラムが、ひとつのトレーニングの方向性を示唆していると言えよう。グループワークのように学習者参加型の授業展開では、できればTT（複数の教員）による指導、そのため、TT間で事前打ち合わせやディスカッション（計画から実践）が教員のスキルアップにはとても重要であることも分かった。特に、今回の講座の講師3名による企画立案の実践が良い例となった。

ここで示した研修プログラムの評価に関しては、引き続き研究していかなければならないが、重要なことは、学習者参加型の授業のメリットとデメリットを明確にし、学習成果について、たとえば、ポートフォリオ評価のように、具体的に身に付いた力の評価を見える形で示すことであると考えられる。

一斉指導型の授業や、習熟度別の学習や競争では、学力、特に、「考える力」や「応用する力」、「議論する力」は育まれにくいこと、文部科学省が平成14年度から導入した「総合的な学習の時間」のねらいの基本である「生きる力」も育てにくいことがおおむね示されている。フィンランドは、平成18年（2006年）の経済協力開発機構（OECD）の学習到達度調査（PISA）のなかで、特に、知識や技能を実生活の様々な課題にどの程度活用できるかを測定する調査で、好成績を取っており、少人数クラス編成とグループワークを中心とした学びへの教育方法の転換により、教員に大きな負担となったが、客観主義から社会的構成主義への意識改革がうまくいったと言える¹⁴⁻¹⁵⁾。

現状ではまだ、教員は系統化された知識等をいかに上手に教えるか、言い換えれば、教科書通りにいかにうまく教えるかが問われることが多い。一斉授業では、教員が新たなアイデア

を出さなくても、ある程度の授業が行える。逆に、たとえ失敗しても、表面的な被害は小さく見える。しかし、学習者参加型のグループワークを指導することは、そう単純ではない。学習者は様々な学びを展開するため、方向づけられた知識や技能の枠を越えることから、教員は、幅広い知識と技能を有していなければ、よいアドバイスはできず、真の意味でのグループワークは成功しない。一方、学習者は、議論を通して、あらためて自分自身の基礎知識のなさに気づき、そこから、新たな問題意識へと発展して、自ら学ぶことへと深化する。教員は支援者に徹して、うまく指導する必要がある。フィンランドでは、修士修了が教員の条件となっているように、この意味で高度な専門職技能を有していることが求められている。

教育職員養成審議会「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第一次答申）」（平成9年7月28日）において、いつの時代も教員に求められる資質能力に加え、新しい時代に対応した資質能力として、「地球的視野に立って行動するための資質能力」、「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」、「教員の職務から必然的に求められる資質能力」を挙げている。特に、3つ目の資質能力のなかで、「教科指導、生徒指導のための知識、技能及び態度」が示されている¹⁶⁾。こうした資質能力を鍛えるための具体的な教員研修が必要であることは言うまでもない。例えば、本研修を実施した三重県では、「三重県教育振興ビジョン」第三次推進計画のなかの教員の資質の向上の項で、教員研修体制の充実を目指してICTを活用した教職員研修（ネットDE研修）の充実など¹⁷⁾、福岡県では、教員の基本研修として初任者研修や経験者研修のなかで、「参加型、体験型研修等」の積極的導入や問題解決型研修の増大などを具体策としている¹⁸⁾。

これからの教員研修では、①「教員が教える、児童・生徒は教わる」ことから、「教員は学習を支援する、児童・生徒は自ら学ぶ」ことへの意識改革を目指すこと、そのための手法として、グループ学習を多く取り入れた研修や遠隔研修が重要になってくる。そのためのインフラとして、LMS^{注5)}やCMS^{注6)}の整備と活用が欠かせない。ネットワークを利用しなければ、学習者参加型の学習へ発展しにくい。つまり、moodleのようなプラットフォームが重要である¹⁹⁻²²⁾。

最後に、今回の研究全体から言えることは、①多くの教員は一斉授業型に慣れ、たとえ、学習者参加型の教員研修で体験的に学んでも、実際の教育現場では、多様な指導法を実践する状況が作りにくい。②教員は多忙なため時間がなく、積極的に、手間のかかるグループワークなどの学習者参加型の授業を構築する時間が十分確保できない。③研修後に自分の所属する学校で、研修で得た成果を自分の授業に応用することや、コーディネートすることが容易ではない。④教員研修では、体験型に加え、現場でそのまま利用でき、成果が目に見えて分かるようにする必要はあるが、むしろ、研修では教員自身の応用力を鍛える方が重要である。⑤学習を支援するスキルを育てるには、継続的な体験型研修が重要であり、さらに、共有された学習成果の活用方法、学習者参加型の指導手法、評価の方法の開発が必要である。

なお、本研究は、平成19-20年度 科学研究費補助金（基盤研究（C））「学習者参加型授業を促進する教員の学習支援スキル育成カリキュラムの開発」（課題番号19530842）による。

注釈

注1) PISAの求める学力：知識や技能を、実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるか、すなわち、思考プロセスの習得、概念の理解、それらを実生活で活かす力を重視している。

注2) 構成主義・社会的構成主義：構成主義「人間の知識は、すべて構成されるものである」（ピアジェ）とする考えに基づいた教育理論で、学習者が自ら知識を構成していく、すなわち、学習への積極的な参加を

強調している。社会的構成主義（ヴィゴツキー）は、さらに、周囲の学習者や教師などとの相互作用の中で知識を構成していく、たとえば、グループワーク、ワークショップなどの教育実践が挙げられる。

- 注3) ICT (Information Communication Technology) 教育：情報通信技術を用いて、学習者に新しいコミュニケーション環境を提供しようとする教育。
- 注4) Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)：教育学でいう社会的構築主義の考え方に基づいて作られており、インターネット上で授業用のWebページを作るためのプラットフォーム。
- 注5) LMS (Learning Management System：学習管理システム)：インターネットやイントラネットでeラーニングを行う際、教材の配信設定や学習者の履歴などを管理するシステム、名古屋女子大学ではWebCTを利用してはいる。
- 注6) CMS (Content Management System：学習コース管理システム)：Webコンテンツを構成するテキストや画像などのデジタルコンテンツを統合・体系的に管理し、配信など必要な処理を行うシステム。

参考文献

- 1) 国立教育政策研究所、PISA2003年調査「評価の枠組み」、OECD生徒の学習到達度調査、ぎょうせい、(2003)
- 2) 国立教育政策研究所、PISA2006年調査「評価の枠組み」、OECD生徒の学習到達度調査、ぎょうせい、(2007)
- 3) 国立教育政策研究所、生きるための知識と技能、OECD生徒の学習到達度調査 (PISA) 2006年調査国際結果報告書、ぎょうせい、(2007)
- 4) OECD、図表でみる教育OECDインディケータ (2007年版)、明石書店、(2007)
- 5) 下村勉、白井靖敏、鷺尾敦、他19名「総合的な学習の時間」の成果と課題についての検証と分析 三重県高等教育機関連絡協議会研究報告書 (2004)
- 6) 下村勉、白井靖敏、鷺尾敦、他9名、「総合的な学習の時間」の成果と課題についての実践的検証、三重大学創造開発研究センター研究報告第12号、pp.1-10、(2004)
- 7) 下村勉、白井靖敏、鷺尾敦、他17名「総合的な学習の時間」の実践検証と充実・発展への提案 三重県高等教育機関連絡協議会研究報告書 (2005)
- 8) 白井靖敏、濱口憲子、石谷幸久、下村勉、子どもの発達段階における「総合的な学習の時間」の学習形態や方法、日本教育工学会第21回全国大会論文集、p239-240、(2005)
- 9) 下村勉、小山史己、白井靖敏、鷺尾敦、須曾野仁志、落合英次、「総合的な学習の時間」の学習効果の分析 三重大学教育実践総合センター紀要25 (2005)
- 10) 下村勉、白井靖敏、鷺尾敦、須曾野仁志 他9名、「総合的な学習の時間」の実践検証と今後の展開、三重大学創造開発研究センター研究報告No.13、P5~12、(2006)
- 11) 白井靖敏、下村勉、鷺尾敦、学習者参加型授業を促進する教員の学習支援スキル育成カリキュラムの開発、平成19-20年度科学研究費補助金 (基盤研究 (C)) 中間報告、P1-127、(2008)
- 12) 白井靖敏、下村勉、鷺尾敦、山口厚子、学習者参加型授業を促進する教員の学習支援スキル育成カリキュラムの開発、平成19-20年度科学研究費補助金 (基盤研究 (C)) 最終報告、P1-180、(2009)
- 13) moodle公式サイト、<http://moodle.org/>
- 14) 福田誠治、競争やめたら学力世界一 フィンランド教育の成功、朝日新聞出版、(2007)
- 15) 福田誠治、競争しても学力行き止まり イギリス教育の失敗とフィンランドの成功、朝日新聞出版、(2007)
- 16) 教育課程審議会、新たな時代に向けた教員養成の改善方策について (教育職員養成審議会・第1次答申)、文部科学省、
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/970703.htm、(1997)
- 17) 福岡県県立学校教育振興計画審議会、高校教育改革の実現に向けた教員の資質能力の向上について、(2003)
- 18) 三重県教育委員会、「三重県教育振興ビジョン」第三次推進計画、(2006)
- 19) 白井靖敏、山口厚子、授業を充実させるための工夫と課題、日本教育工学会研究報告集、JSET 06-5、P47~50、(2006)
- 20) Yamaguchi Atsuko, Ong Chiew Inn, Hirayama Yoshitaka, and Shirai Yasutoshi, Case observation of the Singapore-Japan international exchange program based on home economics at the secondary education level through Information and Communication Technology, The 14th Biennial International Conference of Asian Regional Association for Home Economics: Congress Proceedings, CD-ROM J044, (2007)
- 21) 白井靖敏、学習者参加型授業を展開する学習支援スキル獲得に向けた体験型教員養成、名古屋女子大学紀要 第55号人文・社会編、P249-256、(2009)

22) 鷺尾敦、グループディスカッションを重視した学習者参加型授業の効果、高田短期大学紀要第27号、(2009)

Abstract

For the purpose of enhancing “thinking power” and “the ability to apply skills” in Japanese students who lack in these abilities, we introduced an experience-based training course to provided teachers with a variety of skills based on the social constructivism. Teachers learned good methods and technology in education using learning support skills in the teacher training class. The advantageous effects of taking the course were 1) this experience-based training in the group work is effective, 2) the presentation of the problem to demand a concrete result after the discussion is effective, and 3) the support by ICT is effective. However, even if the teacher studied these teaching skills in the experience-based training class, their schools are not in a condition where various teaching skills can be practiced because most of the teachers are used to giving a lecture to a large number of students in a class. It is not easy to coordinate and to apply the teaching skills at the school. Improvement is needed so that the various teaching skills that teachers acquired in the experience-based teacher training can be easily used at their schools. In addition, the ability on the part of teachers to apply these skills should be upgraded.

