

「アクティブ・ラーニングデザインシート」の効用に関する 事例的研究

－学卒院生の授業意識の変容に着目して－

久能潤一*・水落芳明**

(平成29年8月28日受付；平成29年11月21日受理)

要 旨

本研究では、教職大学院における実習において、教職を目指している大学院生（以下、学卒院生）が、子どもの学びの姿に着目して、アクティブ・ラーニングの視点から学習・指導方法を改善し、日常の授業実践の中に研修機能を埋め込む手立てとしての指導案「アクティブ・ラーニングデザインシート（以下、ALデザインシート）」を用いてアクティブ・ラーニングを促す授業を設計し、授業を行った。授業は公立学校から派遣された教員の大学院生（以下、現職院生）が参観し、授業後には「ALデザインシート」に基づいて反省・協議を行った。「ALデザインシート」を用いた授業の設計及び実践が、授業者である学卒院生の授業意識に与える効果について、質問紙調査、授業者の発話分析、授業者のPAC分析を通して事例的に検証した。その結果、学卒院生のアクティブ・ラーニングを促す授業に対する意識が変容し、授業改善を図りながら授業実践を行うようになることが明らかになった。

KEY WORDS

Active Learning アクティブ・ラーニング, Active Learning Design Sheet アクティブ・ラーニングデザインシート, Teaching Profession Graduate School 教職大学院, Analysis of Personal Attitude Construct PAC分析

1 問題の所在

中央教育審議会(2015)は、これからの教員に求められる力として、アクティブ・ラーニングの視点から学習・指導方法を改善していくために必要な力等を挙げ、自ら指導方法を不断に見直し、改善していくことが必要とされると述べている⁽¹⁾。また、中央教育審議会(2016)は、「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善について、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて子供たちが「どのように学ぶか」という学びの質を重視した改善を図っていく必要性を指摘している⁽²⁾。

さらに、中央教育審議会(2015)は、近年の教員の大量退職、大量採用等の影響により、教員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め、かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況があると指摘している。その上で、若手教員の育成の手立てとして、学校内において同僚の教員とともに支え合いながら日常的に学び合う授業研究をはじめとした校内研修の充実を挙げ、組織的・継続的に研修が実施されるよう求めている⁽³⁾。

若手教員の育成を図る最初の制度として各地方自治体で行われる初任者研修がある。服部(2009)は、初任者研修の現状と課題について調査し、小学校における新任教員が研修のため殆ど空き時間がなく、初任者以外の本務教員よりもはるかに過重負担になっている事例を報告している⁽⁴⁾。また、志水ら(2014)は、初任者の授業力向上のためにはベテランの知識と技能の伝承が不可欠と述べ、伝承の場と時間の確保が課題であることを指摘している⁽⁵⁾。

これらの課題に対して、杉山ら(2015)は、校務が多忙化する現状では、授業実践の事前事後を研修の場とせず、日常の業務としての授業実践の中に研修機能を埋め込んだ新人教員育成の必要性があると述べている⁽⁶⁾。

一方、先輩教員と若手教員の協働による成果を検証した研究として、相澤ら(2012)の報告がある。この研究は、教職大学院の実習における学卒院生の授業実践において、現職院生と協働して学習指導案の作成・検討、授業実践、反省・協議を行うことで、学卒院生の授業力が向上したことを明らかにしている⁽⁷⁾。また、丸山ら(2013)は、体育科のチームティーチングにおいて、トランシーバーを用いて現職院生の発話を学卒院生に聴取可能にすることで、学卒院生の学習者に対する具体的な発話が増加し、学習場面に応じて発話を主体的に選択できるようになったことを明らかにした⁽⁸⁾。さらに、杉山ら(2015)は、教職大学院における実習において、学卒院生と現職院生が同じ内容の授業を

*上越教育大学（専門職学位課程） **学校教育学系

相互に参観することで、学卒院生は授業イメージを変容させた授業実践を行うようになることを明らかにした⁹⁾。

しかし、これらの報告は学卒院生と現職院生の発話や、同じ内容の授業を相互参観することが学卒院生に与える影響について焦点を当てた研究であり、これからの教員に求められるアクティブ・ラーニングの視点から学卒院生自身が授業を設計し、授業を実践することが学卒院生の授業意識に与える効果に着目した検証はされていない。

次に、授業研究の際に作成される学習指導案（以下、指導案）について述べる。稲垣ら(2015)は、指導案について「学習目標や教材に対する考え方、単元計画、一時間の授業の流れなどをまとめた」と定義し、指導案には基本的な構成があることや、授業の構想を練る役割があると述べている¹⁰⁾。また、稲垣(2012)による「情報活用型授業デザインシート」¹¹⁾、山口県教育委員会(2016)による「板書型指導案」¹²⁾といった、情報教育における授業の指導方法や指導内容を具現化する役割を果たす指導案や授業での板書計画を中心に授業の全体像を明確に表した指導案も開発されている。

一方、藤江(2017)は、これからの授業研究の在り方について、授業研究を学習研究として捉え直し、子どもの学習を探究すること、子どもの学習状況と対話し、日々、柔軟に授業の在り方を検討することが求められていると述べている¹³⁾。これは、先に述べた中央教育審議会(2016)による、子供たちが「どのように学ぶか」という学びの質を重視した改善を図っていくことと一致しており¹⁴⁾、子どもの学びの姿に着目する視点が必要であると言える。

しかし、子どもの学びの姿に着目して、アクティブ・ラーニングの視点から学習・指導方法を改善し、日常の授業実践の中に研修機能を埋め込む手立てとしての指導案を開発し、授業の設計及び実践を行うことによる効果を事例的に検証した研究は見られない。

2 研究の目的

本研究では、大島ら(2016)の報告¹⁵⁾を参考に開発した「ALデザインシート」を用いた授業の設計及び実践が、授業者の学卒院生の授業意識に与える効果について事例的に検証していくことを目的とする。

3 研究方法

3.1 調査時期 平成28年11月

3.2 調査単元

小学校第6学年社会科「日本とつながりの深い国々」(全5時間)

3.3 調査対象

- ・学卒院生A
- ・現職院生A, B
- ・新潟県公立小学校第6学年1クラス30名

学卒院生Aは、国立の教員養成系大学を卒業し、小学校の1種免許状を取得している。大学における教育実習での授業経験はあるが、社会科授業の実践経験はない。本単元の学習前に現職院生Aが設計した計画によって13時間の授業を行っているが、自分自身で授業を設計し、実践した経験はない。現職院生Aは、小学校で3年間、中学校で6年間、日本人学校で3年間の教職経験を積んでいる。現職院生Bは、小学校で12年間の教職経験を積んでいる。現職院生A, Bの専門教科は社会科である。

3.4 アクティブ・ラーニングを促す授業

文部科学省(2012)は、アクティブ・ラーニングについて、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」と定義づけ、学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図るとしている¹⁶⁾。

中央教育審議会(2015)は、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」をアクティブ・ラーニングととらえている¹⁷⁾。

水落ら(2015)は、先生と子どもたちが共有した目標を達成するために、子どもたち自身が主体者となって考え、最

善と判断した方法で学習を一体化させていく学習デザインのように目標と学習と評価を一体化させていくことは、学習者の能動的な学びを重視するアクティブ・ラーニングを成功させるポイントであると指摘している⁽¹⁸⁾。

これらのことから、アクティブ・ラーニングを促す授業を、「授業者と学習者が目標と学習と評価を共有し、学習者が課題の解決へ向けて主体的・協働的に学習を展開していく営み」と定義する。

3.5 ALデザインシート

子どもの学びの姿に着目して、アクティブ・ラーニングの視点から学習・指導方法を改善し、日常の授業実践の中に研修機能を埋め込む手立てとしての指導案を「ALデザインシート」と呼ぶこととする。また、本研究では日常の授業を対象にすることから、指導の概要や流れを大まかに記す略案及び本時案のみの指導案といった1時間の授業を行うための指導案を研究の対象とする。

福島県教育センター(2015)は、単元名及び本時の目標、展開略案(主な学習活動)、観察の視点の3点を簡単に記入することとし、授業者と参観者の負担を軽減し、日常的に取り組むことができる授業研究の工夫として提案している⁽¹⁹⁾。

水落ら(2015)は、目標と学習と評価の一体化という観点から授業を見ると、次のような流れになると述べている⁽²⁰⁾。

- ①目標：評価と直結し、学習者本人・他者にも達成できたか否かがわかる具体的な目標(評価)の確認
- ②学習：目標に迫るための学習活動
- ③評価：目標が達成できたか否かを確認するために目標に示した評価の確認

そこで、本研究では、大島ら(2016)に報告された目標と学習と評価の一体化した授業分析シートに着目する⁽²¹⁾。このシートは日常の授業について目標と学習と評価の一体化した授業を視点に分析を行い、授業改善の方向性を探り事後の授業実践につなげることができる特長があり、本研究の目的であるアクティブ・ラーニングを促す授業をデザインする上で参考とすべき点が多い。以上のことから、「ALデザインシート」は、以下の大きく4つの部分から構成する(図1)。

- ・基本情報(教科・実施日時・授業者)
- ・目標(本時の目標)
- ・学習(学習活動・内容)
- ・評価(評価規準・達成基準)

社会科 ALデザインシート	
基本情報(教科・実施日時・授業者) 実施日時: 11月18日(金) 3校時 授業者:	
目標 サウジアラビアの特徴や日本のつながりをまとめ、ふしぎに思った写真について友達と意見交換することができる。	目標(本時の目標)
学習 ①目標と流れの確認 ②サウジアラビアとのつながりや特徴をまとめる ③ふしぎに思った写真について交流する ④内容チェック ⑤振り返り	学習(学習活動・内容)
評価 サウジアラビアの特徴をまとめ、ふしぎに思った写真について友達と意見交換することができたか。	評価(評価規準・達成基準)
A つながりや特徴について違う視点で3つ以上書き、不思議に思った写真について自分の考えと友達2人以上の考えを違う視点で書いている。	
B つながりや特徴について3つ以上書き、不思議に思った写真について自分の考えと友達3人以上の考えを書いている。	
C Bを満たさないもの	

図1 ALデザインシート

3.6 授業実践手続き

相澤ら(2012)に従い⁽²²⁾、教職大学院における実習において、「ALデザインシート」により授業設計を行った学卒院生Aの授業実践前に、「ALデザインシート」について参観者(現職院生A・B)と共有する場を設ける。また、学卒院生Aの授業後には、「ALデザインシート」に基づいて反省・協議を行う(表1)。

表1 授業実践の流れ

場面	内容	時間(分)
授業前	学卒: ALデザインシート作成	30
	学卒・現職: ALデザインシートを基に授業内容(目標・学習・評価)を確認・共有	5
授業	学卒: ALデザインシートに基づき授業実践 現職: ALデザインシートに基づき授業参観	45
授業後	学卒・現職: 反省・協議 良かった点・改善点を検討し、次時のALデザインシートへ反映	15

3.7 記録方法

- ・ビデオカメラ2台を教室の前後対角線上に設置し、教室全体の様子を記録する。
- ・授業者の発話をワイヤレスマイクで記録する。
- ・反省・協議の様子をビデオカメラ1台で記録する。
- ・授業者へのインタビューをICレコーダーで記録する。

3.8 分析方法

3.8.1 分析1 アクティブ・ラーニングを促す授業の分析

学習者を対象に質問紙調査を行い、アクティブ・ラーニングを促す授業に対する学習者の目標の理解の有効性を検証する。また、授業者を対象に質問紙調査を行い、アクティブ・ラーニングを促す授業に対する意識を検証する。さらに、授業者のアクティブ・ラーニングを促す授業に対する意識が実際の授業に反映されているかを検証するため、学習者が課題の解決へ向けて主体的・協働的に学習を展開していく学習者主体の時間を測定する。また、授業者の発話を分析し、実際の授業における指導計画や発話内容に与える影響を検証する。

3.8.2 分析2 授業者のPAC分析

授業者のPAC分析により、「ALデザインシート」を用いた授業の設計及び実践が、授業者のアクティブ・ラーニングを促す授業に対する意識にもたらす変容について検証する。

4 結果と考察

4.1 分析1 アクティブ・ラーニングを促す授業の分析

4.1.1 質問紙調査1 (学習者対象)

アクティブ・ラーニングを促す授業に対する学習者の目標の理解の有効性を調査するため、水野ら(2013)の自己評価カード⁽²³⁾を参考に、学習ふり返しシートを作成した。「ALデザインシート」を用いた授業実践の後、「今日の学習の意味はわかりましたか」「学習目標は達成できましたか」の2項目からなる質問項目に対し、学習者が自己評価を行い、記入することとし、「4」を最も肯定的とする4件法で調査した。水野らに従い、学習者が授業者の設定した本時の目標を理解できたかを目標理解度、その目標が達成できたかを目標達成度とした。調査対象の学習者(30名)が学習ふり返しシートで自己評価した全5時間すべての目標理解度と目標達成度の値を平均した結果と割合を表2に示す。学習者の目標理解度は3.7、目標達成度は3.5といずれも高い水準となっている。また、自己評価についても90%以上の学習者が理解または達成できたと考えられる3以上を記入していた。学習者30名のうち、全5時間中、全ての授業に出席した24名の回答の第1時と第5時の項目別得点を一要因参加者内計画の分散分析で判定した。その結果を表3に示す。目標理解度においては、有意差が見られなかった。目標達成度においては、5%水準で有意に向上していることが分かる。

「ALデザインシート」の目標表現に注目してみると、第1時が「興味をもつ」というゴールが見えにくい漠然とした目標表現だったのに対し、第5時では、「見つけることができる」という自分が目指すべきゴールが見えやすい目標表現となっている(表4)。つまり、この比較から、どちらも目標を理解してはいるが、その表現によって目標達成度が左右されると言える。

これらの結果から、授業者と学習者の間で目標が共有され、学習者は単元当初から学習目標の意味を理解して授業に臨んでいると考えられる。また、目標達成のために学習内容や達成できたかの基準となる評価を意識しながら授業に臨んでいると考えられる。

表2 学習者の目標理解度と目標達成度 (全5時間)

	目標理解度	目標達成度
平均点	3.7	3.5
総回答数	128	128
%	96.9	90.6

表3 学習者の目標理解度と目標達成度 (第1時・第5時)

項目	第1時		第5時		有意差検定
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
目標理解度	3.6	0.6	3.8	0.4	$F(1,23)=1.86, n.s.$
目標達成度	2.8	1.1	3.8	0.4	$F(1,23)=18.40, p<.01^{**}$

* $p<.05$, ** $p<.01$

4.1.2 質問紙調査2 (授業者対象)

授業者に対し、アクティブ・ラーニングを促す授業に対する意識を調査するため、水野ら(2016)の授業ふり返しカード⁽²⁴⁾を参考に、授業ふり返しシートを作成した。「ALデザインシート」を用いた授業実践の後、質問1「目標にせまるための声かけはできましたか」、質問2「目標が達成できているかどうか、具体的に子どもに伝えられましたか」の2項目からなる質問項目に対し、授業者が自己評価を行い、記入することとし、「4」を最も肯定的とする4件法で調査した。調査対象の学卒院生Aが授業ふり返しシートで自己評価した全5時間すべての質問1、2の結果を表4に示す。

学卒院生Aは、質問1に「できた」、「だいたいできた」と自己評価した授業が3単位時間であった。また、質問2に「できた」、「だいたいできた」と自己評価した授業が5単位時間であった。

これらの結果から、目標にせまるための声かけができたとされる時間は、すべて目標が達成できているかどうか具体的に伝えることができていると考えられる。これは、水野ら(2016)が述べている「授業者が目標達成に向けたフィードバックを行うために、目標達成までの進捗状況や補充すべき内容を具体的に学習者へ示すことができた時は、形成的評価ができると考えている」ことと一致しており、アクティブ・ラーニングを促す授業を意識して実際の授業に臨んでいると考えられる。

表4 提示された目標・評価規準及び授業ふり返りシートの自己評価

時間	提示された目標	評価規準	質問1	質問2
第1時	日本以外にもたくさんの国があることを知り、韓国・アメリカ・中国・サウジアラビアのそれぞれの国について興味をもつことができる。	韓国・アメリカ・中国・サウジアラビアの4つの国々について、知っていることを1つ以上書き、それについて1人以上と交流することができる。	2	3
第2時	韓国について理解し、さらに韓国と日本にどのようなつながりがあるのか見つけ、友だちと交流し発表することができる。	韓国と日本のつながりを見つけ、それについて3人以上と交流することができる。	3	3
第3時	アメリカについて理解し、さらにアメリカと日本にどのようなつながりがあるのか見つけ、友だちと交流し発表することができる。	アメリカと日本のちがうところ、また、似ているところを社会的な視点で見つけ、さらにそれについて3人と交流することができる。	2	3
第4時	中国について理解し、さらに中国と日本にどのようなつながりがあるのか見つけ、友だちと交流し自分の考えを発表することができる。	中国について理解し、さらに中国と日本にどのようなつながりがあるのか見つけ、友だちと交流し自分の考えを発表することができる。	3	3
第5時	サウジアラビアについて理解し、さらにサウジアラビアと日本にどのようなつながりがあるのか見つけることができる。	サウジアラビアについてワークシートを完成させ、さらにサウジアラビアと日本にどのようなつながりがあるのか、できるだけ多く(1つ以上)見つけることができる。	3	3

4.1.3 学習者主体の時間の計測

授業者のアクティブ・ラーニングを促す授業に対する意識が実際の授業に反映されているかを検証するため、学習者が課題の解決へ向けて主体的・協働的に学習を展開していく学習者主体の時間を小林ら(2007)による子どもの活動時間の計測⁽²⁵⁾に従い、計測した。調査対象の授業(全5時間)における学習者主体の時間を計測した結果を図2に示す。

小林ら(2007)によれば、本研究の学習者主体の時間と同義である子どもの活動時間について、子ども同士の相互作用を活用した授業を行った4名の平均が70.8%であったのに対し、一斉授業を行った5名の平均は7.2%であったことを報告している。本研究対象の授業は、どの時間も58%を超える時間が学習者主体の時間として確保されている。一斉授業に対し、学習者が課題の解決へ向けて主体的・協働的に学習を展開していく学習者主体の時間として確保されており、学習者のアクティブ・ラーニングを促す授業の環境が構成されていることが推測される。

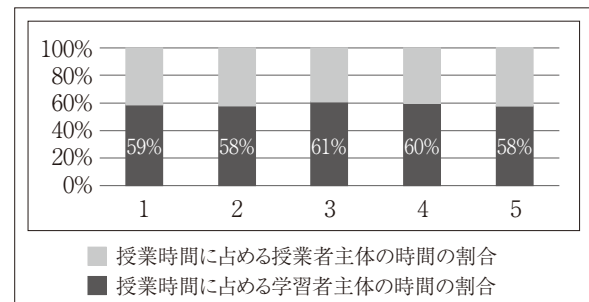


図2 授業時間に占める授業者主体の時間と学習者主体の時間の比較

4.1.4 授業者の発話分析

「ALデザインシート」を用いた授業の設計及び実践が、実際の授業における指導計画や発話内容に与える影響を検証するため、授業者の発話を分析した。学習者主体の時間における授業者の発話内容について、小林ら(2007)による教師の発話内容のカテゴリー⁽²⁶⁾、大島ら(2016)による教師の行動カテゴリー⁽²⁷⁾を参考にして作成したカテゴリー(表5)に従って分類を行う。発話数は1文で1回として数え、繰り返しや同じ対象に意味内容でひとまとまりとなる発話については、まとめて1回と数えた。この分類の妥当性を示すため、Ericsson, K. A. & Simon(1984)によるエリクソンの基準で分析した⁽²⁸⁾。この基準では、以下の手順で妥当性を保証している。

1. 分類単位や分類方法を定義する。
2. 2名以上の分析者がその定義に従って分類する。
3. 分類者の分類結果をつき合わせて、それらの8割以上が一致している。

手順1では、第一筆者が分類を担当した。手順2については、第一筆者及び教職経験12年以上の現職教員が分類を担当した。手順3において、筆者の分類との一致度は88%であり、エリクソンの基準を満たしていることを確認した。相違点は協議の上で決定した。

表6は学習者主体の時間における学卒院生Aの発話内容について、カテゴリーに従って分類した結果を示したもの

である。総発話数に占める活動指示・教授の割合に注目してみると、約20%に抑制できている。また、前半3時間と後半2時間の総発話数に注目してみると、後半2時間の総発話数が増えていることが分かる。カテゴリ別発話数に注目してみると、第3時から第4時にかけて、4カテゴリで発話数が増加していることが分かる。特に承認・感動・称賛の発話増加数が23回と最も多い。総発話数に占める承認・感動・称賛の割合も第4時から第5時にかけて38%を維持している。授業時間に占める学習者主体の時間の割合にはほとんど変化が見られないことから、授業者が意識して承認・感動・称賛の発話をしていると言える。子どもの学習や発言を認めたり褒めたり、評価したりすることが、質問紙調査1（学習者対象）で述べた学習者が目標達成のために学習内容や達成できたかの基準となる評価を意識しながら授業に臨んでいる姿につながっていると考えられ、学習者のアクティブ・ラーニングを促す授業の環境が構成されていることが推測される。

これらの結果より、学卒院生Aの授業はアクティブ・ラーニングを促す授業として成立していることが示唆される。

表5 授業者の発話内容のカテゴリ

カテゴリ	説明
個別の状況確認	個別の学習状況を確認する発話
活動指示・教授	活動の指示を出したり、学習内容を教授したりする発話
学習状況可視化	教授を伴わない学習状況を知らせる発話
承認・感動・称賛	子どもの学習や発言を認めたり褒めたり、評価したりする発話
交流促し	子どもの相互作用の活性化をねらい直接的に働きかける発話
注意	注意する発話

表6 学習者主体の時間における学卒院生Aの発話内容

	個別の状況確認	活動指示・教授	学習状況可視化	承認・感動・称賛	交流促し	注意	総発話数
第1時	15	26	14	43	5	15	118
第2時	16	25	14	43	6	9	113
第3時	24	18	11	36	8	8	105
第4時	31	27	24	59	6	7	154
第5時	31	28	16	53	6	5	139
計	117	124	79	234	31	44	629

4.2 分析2 授業者のPAC分析

4.2.1 PAC分析の手順

「ALデザインシート」を用いた授業の設計及び実践が、授業者のアクティブ・ラーニングを促す授業に対する意識にもたらす変容について質的に検証するため、授業実践の単元前後に内藤(2002)のPAC（個人別態度構造）分析を行った⁽²⁹⁾。PAC分析の手順を表7に示す。

表7 PAC分析の手順

<p>①連想刺激文の提示 筆者が以下の連想刺激文を作成し、授業者に提示した。 「あなたは、どのような場面でアクティブ・ラーニングを促す授業がうまくいかないと感じていますか。そのとき、自分がどんな状態にあると感じていますか。また、アクティブ・ラーニングを促す授業をうまく進めるためには、どんなことに注意し、どのように改善すればよいと思いますか。」</p> <p>②自由連想項目の入力（PAC分析支援ツールを使用） 授業者が連想刺激文から連想する全ての項目を入力し、重要と思われる順に番号を付けた。</p> <p>③項目間の類似度比較（PAC分析支援ツールを使用） 授業者が、2つの連想項目についてイメージの近さを直観的に10段階尺度（近いと思えば10、遠いと思えば0にカーソルを移動）で判定した。</p>	<p>④クラスター分析とデンドログラムの作成（Let's statを使用） 筆者が、連想項目間の判定結果をクラスター分析（ウォード法）し、デンドログラム（樹状図）を作成した。</p> <p>⑤授業者に対してのインタビュー デンドログラムのクラスターを取り上げ、クラスターに対してのイメージを質問し、名前を決定した。次に、クラスター同士の関係や全体を通してのイメージ、連想項目について質問した。</p> <p>⑥連想項目のイメージ判定 授業者が、それぞれの連想項目のイメージを、プラスのイメージ（+）、マイナスのイメージ（-）、どちらでもない（0）を判定した。</p>
---	---

4.2.2 実践前のデンドログラム

図3は、実践前の調査によって得られた学卒院生Aのデンドログラムである。学卒院生Aが挙げた13の連想項目は、ユークリッド平方距離90,000に近いところで区切ることができ、クラスター1「アクティブ・ラーニングを促す授業に対する不安」、クラスター2「学習課題の設定」の2つのクラスターに分けられた。クラスター1、クラスター2についてインタビューを行った際のプロトコルの一部を表8に示す。

①から、大学での教育実習中の経験をふり返り、当時の学卒院生A自身の授業が成立していたかどうか分からない

かった様子が見て取れる。②から、アクティブ・ラーニングを促す授業を実践し、分からなかった状況をメタ認知することで、実践して見えてきた課題に対する不安な思いを読み取ることができる。このことは、「指導者自身に気持ちの余裕がないとき」「指導者の視野がせまくなってしまっているとき」という連想項目がマイナスのイメージとして挙げられていることから分かる。③から、アクティブ・ラーニングを促す授業を行う上で、子どもに対して何ができるようにならなければいけないのかを明確に伝えていきたいという思いを読み取ることができる。

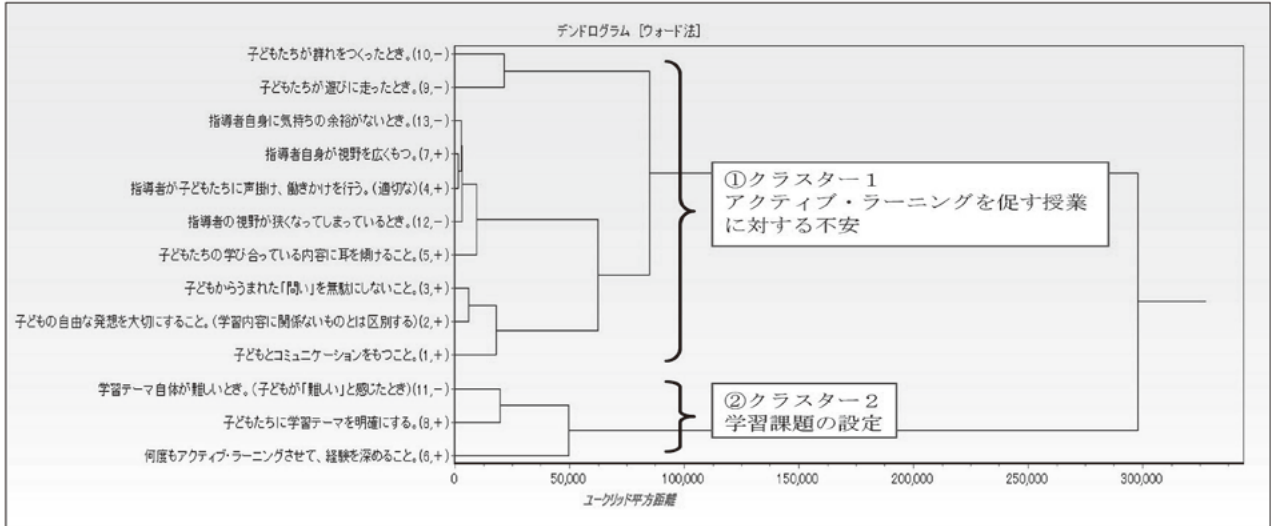


図3 学卒院生Aの実践前のデンドログラム

表8 学卒院生Aの実践前のインタビュー

クラスター1 「アクティブ・ラーニングを促す授業に対する不安」

・教育実習中は全部が一斉指導で<中略>すべてこちら側がさせる授業形態だったので、①うまくいっているのか、うまくいっていないのかが分からなかったんですね。
・分からない状況が可視化されちゃうところが(アクティブ・ラーニングを促す授業と一斉指導の)大きな違いなのかなと思いました。②一番初めは課題ばかりでとにかく不安しか残らなかったの。<中略>(連想項目の内容は)アクティブ・ラーニング(を促す授業)をやらなかったら、多分見えなかったことばかりで。

クラスター2 「学習課題の設定」

・(授業設計で大事なポイント)は③最初に提示する目標あるいは課題になるのかなと思います。<中略>何ができるようにならなければいけないのかを明確にする、子どもたちができなければいけないことが分かりやすくすることが大事なのかなと思います。

4.3.3 実践後のデンドログラム

図4は、実践後の調査によって得られた学卒院生Aのデンドログラムである。学卒院生Aが挙げた13の連想項目は、ユークリッド平方距離8,000に近いところで区切ることができる。実践前に抽出された「アクティブ・ラーニングを促す授業に対する不安」のクラスターがなくなり、クラスター1「子どもとのコミュニケーション」、クラスター2「学習課題の設定」、クラスター3「学習課題と評価の関連」の3つのクラスターに分けられた。新たに抽出されたクラスター1、クラスター3及び「ALデザインシート」の使用感についてインタビューを行った際のプロトコルの一部を表9に示す。

①から、アクティブ・ラーニングを促す授業を行う上で、教師の働きかけの重要性を実感し、子どもとのコミュニケーションを意識して取り組むようになった姿勢を読み取れる。このことは、前半3時間の授業者の発話に対して、後半2時間の個別の状況確認、学習状況可視化、承認・感動・称賛の発話数が増えていることから分かる(表6)。②から、「ALデザインシート」による授業の設計及び実践により、学習課題の設定を明確にした上で、評価規準に具体性をもたせることを意識しようとする思いを読み取ることができる。このことは、前半3時間の「ALデザインシート」における目標表現及び評価規準の文末表現が一致していないのに対し、後半2時間は「発表することができる」「見つけることができる」と文末表現が一致していることから分かる(表4)。また、③、④から「ALデザインシート」による授業の設計により、課題の設定が明確になった様子を読み取ることができる。表10は、教科書を読む、授業の構想を練るといった「ALデザインシート」作成にかかった時間を示したものである。学卒院生A

は、自分自身で社会科の授業を設計し、実践した経験はなかったが、「ALデザインシート」によるアクティブ・ラーニングを促す授業の設計が平均30分前後でできていることから、「ALデザインシート」作成にかかる時間が少なく、継続的に取り組むことができる可能性があると言える。

これらの結果より、実践前はアクティブ・ラーニングを促す授業を実践して見えてきた課題や学習課題の設定に対する不安など、自分自身の課題について述べていたのに対し、実践後は子どもとのコミュニケーションを大切にしたり、「ALデザインシート」による授業の設計により、課題の設定を明確にした上で、評価規準に具体性をもたせることを意識したりするなど、自分自身の課題に向き合い、授業を改善していこうとする意識の変容が見られた。

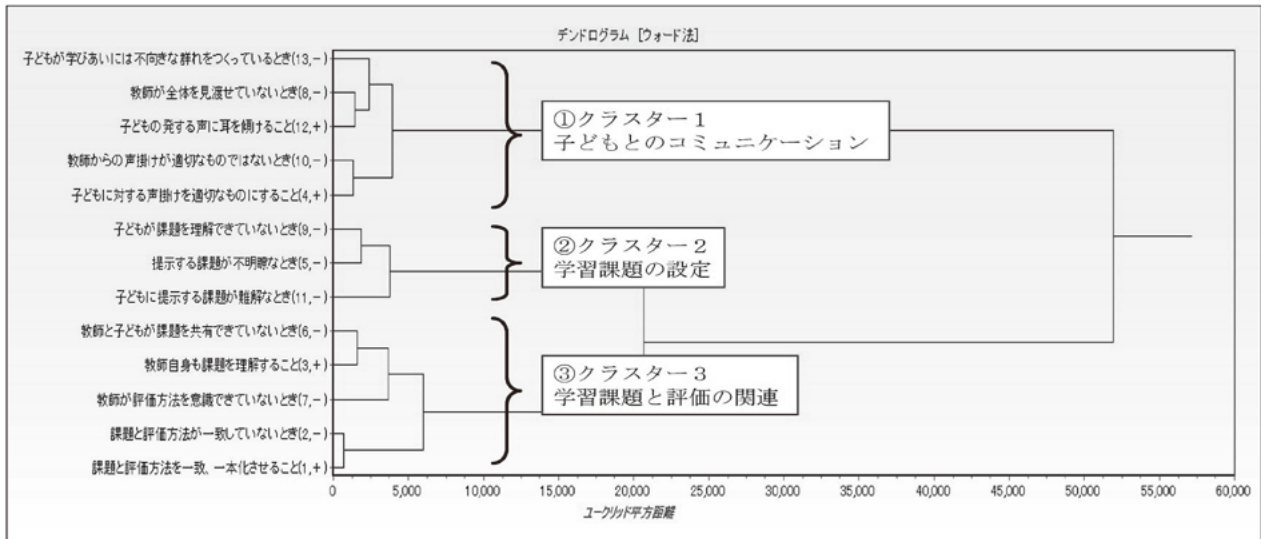


図4 学卒院生Aの実践後のデンドログラム

表9 学卒院生Aの実践後のインタビュー

<p>クラスター1「子どもとのコミュニケーション」</p> <p>・①子どもたちと授業中全員とコミュニケーションをとる、一言でも会話を交わすっていうのを<中略>最初は全然意識してやっついてなくて、それを意識するようになってからの差が本当に自分でも体感として感じたことであって。</p>
<p>クラスター3「学習課題と評価の関連」</p> <p>・自分が設定する学習の目標と評価方法がマッチしていないっていうのが毎回自分の中も課題として出ていたんですけど<中略>②今日ちょっと課題が具体的に書けるようになったなど自分で思っ提示して子どもたちにやらせると、子どもたちの動きも「あっ、今日いいな」と直感的に思う瞬間もできました。<中略>子どもたちのふり返りを見ても、課題が明確になっているときは今日学んだことがちゃんと書かれていたりして、(課題が)明確になっている部分なのかなと思いました。<中略>(課題に)具体性をもたせることを意識すると評価しやすくなるし、子どもの姿も見やすくなったなと思いました。</p>
<p>「ALデザインシート」の使用感</p> <p>・③(AL)デザインシートって本当に簡単に作れるし、快適にできるし、可視化される分、自分ができていないのがありありと見えるし、<中略>何よりも自分が何に対して向かわなければならぬのが明確になったなと思いました。</p> <p>・(AL)デザインシートを作るにあたって不安だったのが、略案とか指導案では予想される子どもの発言とかそれに対する教師の(反応などが)台本みたいな感じで授業の流れが明確になっていたんですけど、(AL)デザインシートはそれができないから、どういう感じになるんだろうと思ってたんですけど、結論としては、(AL)デザインシートの方がより自分がやりたい授業ができたのかなと思いました。今までは略案と指導案に縛られていた感じがして<中略>④(AL)デザインシートを使うとゴールがしっかりと見えているから、子どもがふとした発言をした時にも、自分の中ですぐに返答ができました。</p>

表10 「ALデザインシート」作成にかかった時間(学卒院生A)

	作成にかかった時間(分)
第1時	45
第2時	40
第3時	25
第4時	25
第5時	30

5 結論

分析1から、学卒院生Aの授業は本研究におけるアクティブ・ラーニングを促す授業として成立していることが示唆された。

分析2から、「ALデザインシート」による授業の設計及び実践によって、学卒院生が自分自身の課題に向き合い、授業を改善していこうとする意識の変容が見られた。

以上、2つの分析から、「ALデザインシート」を用いた授業の設計及び実践の積み重ねによって、学卒院生のアクティブ・ラーニングを促す授業に対する意識が変容し、授業改善を図りながら授業実践を行うようになることが明らかになった。

6 今後の課題

本研究では、「ALデザインシート」を用いた授業の設計及び実践が、授業者である学卒院生の授業意識に与える効果について教職大学院の実習における事例を検証した。今後は現職院生の授業意識の変容についても検証していく必要がある。また、上越教育大学教職大学院の実習は一般の公立学校で行われていることから、「ALデザインシート」は実際の学校現場でも実用可能であると考えられる。学校現場で実際に活用することで、先輩教員と若手教員の協働による成果についても検証できると思われる。

謝辞

本研究は、水落研究室の先輩方の研究成果を土台としております。この場をお借りして心から感謝申し上げます。

引用及び参考文献

- (1) 中央教育審議会：「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」, p.18, 2015.
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2015/12/11/1361110.pdf, (2017.5.29閲覧)
- (2) 中央教育審議会：「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」, p.49, 2016.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiedfile/2017/01/10/1380902_0.pdf, (2017.5.29閲覧)
- (3) 中央教育審議会：「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について－学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて－（答申）」, pp.3-20, 2015.
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/01/13/1365896_01.pdf, (2017.5.29閲覧)
- (4) 服部晃：「法定研修」としての教職初任者研修の現状と課題」, 日本教育情報学会学会誌, Vol.25(3), pp.3-14, 日本教育情報学会, 2009.
- (5) 志水廣・小林美記代：「初任者教師の授業力向上のための手立て－授業診断表に基づく事例研究－」, 愛知教育大学教育創造開発機構紀要, vol.4, pp.139-147, 愛知教育大学, 2014.
- (6) 杉山立・荒井千尋・水落芳明：「現職院生と学卒院生の協働による授業実践が授業イメージに与える効果に関する事例的研究」, 上越教育大学教職大学院研究紀要, Vol.2, pp.81-91, 上越教育大学, 2015.
- (7) 相澤文哉・田中博徳・吉井理人・水落芳明：「教職経験のない学卒院生と現職院生との協働による授業実践に関する効果の検証」, 臨床教科教育学会誌, vol.12(1), pp.1-7, 臨床教科教育学会, 2012.
- (8) 丸山悟・吉井彰宏・水落芳明：「体育科のチームティーチングにおけるトランシーバーによる先輩授業者の発話の聴取が後輩の発話に与える効果に関する事例研究」, 日本教育工学会論文誌, Vol.37, pp.133-136, 日本教育工学会, 2013.
- (9) 前掲書(6).
- (10) 稲垣忠・鈴木克明：「教師のためのインストラクショナルデザイン授業設計マニュアルVer.2」, p.72, 北大路書房, 2015.
- (11) 稲垣忠：「つくろう！情報活用型授業－子どもたちが主体的に学び・考え・伝え合う学びをつくる－」, 2012.
<http://ina-lab.net/special/joker/sample-page/>, (2017.5.31閲覧)
- (12) 山口県教育委員会：「計画をもって授業に臨んでいますか－板書型指導案活用のすすめ－」, p.2, 2016.
<http://www.pref.yamaguchi.lg.jp/cmsdata/c/0/9/c09b1410329a2668b208fd359302bdd7.pdf>, (2017.5.31閲覧)

- (13) 藤江康彦：「主体的・対話的で深い学びによるこれからの授業改善」, 教育展望, vol.63(3), pp.28-33, 教育調査研究所, 2017.
- (14) 前掲書(2).
- (15) 大島崇行・岸亮・水落芳明：「目標と学習と評価の一体化」を目指した授業づくり－理論と実践がWeになる校内研修－, 上越教育大学教職大学院学校支援プロジェクト報告, pp.47-54, 上越教育大学, 2016.
- (16) 文部科学省：「用語集」, 文部科学省, p.37, 2012.
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf, (2017.5.31閲覧)
- (17) 前掲書(1). p.17.
- (18) 水落芳明・阿部隆幸：「だから、この『学び合い』は成功する!」, 学事出版, p.6, 2015.
- (19) 福島県教育センター：「ポイント授業観察の進め方」, p.1, 2016.
http://www.cms-center.gr.fks.ed.jp/?action=common_download_main&upload_id=15191, (2017.6.1閲覧)
- (20) 前掲書(18). p.69.
- (21) 前掲書(15).
- (22) 前掲書(7).
- (23) 水野大輔・水落芳明：「授業の目標表現が授業時間内の評価に与える影響に関する事例的研究」, 臨床教科教育学会誌, Vol.13(1), pp.121-128, 臨床教科教育学会, 2013.
- (24) 水野大輔・水落芳明・原瑞穂・三崎隆：「授業の目標表現が形成的評価に与える効果に関する事例的研究」, 日本教科教育学会誌, Vol.38(4), pp.67-76, 日本教科教育学会, 2016.
- (25) 小林千鶴・西川純：「子ども同士の学び合いを促す教師に関する研究」, 臨床教科教育学会誌, Vol.7(1), pp.17-54, 臨床教科教育学会, 2007.
- (26) 前掲書(25).
- (27) 前掲書(15).
- (28) Ericsson. K. A, & Simon. H. : *Protocol analysis-Verbal reports as data*, MIT Press, 1984.
- (29) 内藤哲雄：「PAC分析実施法入門 [改訂版]」, ナカニシヤ出版, pp.37-59, 2002.

A Case Study on the Effect of “Active Learning Design Sheet”: Focusing on the Change of the Graduate Students’ Consciousness of Teaching

Junichi KUNO* · Yoshiaki MIZUOCHI**

ABSTRACT

In this research, in the practical training at a teaching profession graduate school, graduate students designed classes to encourage active learning using a lesson design sheet called “Active Learning Design Sheet” and conducted classes. After incumbent graduate students visited the class, we discussed and consulted based on the “Active Learning Design Sheet”. We investigated how graduate students’ consciousness was affected by teaching through lesson design and lesson practice using the “Active Learning Design Sheet”. As a result, it became clear that the graduate students’ consciousness of the classes encouraged active learning changes, and practicing lessons by improving classes.