

児童と生徒の主体的・対話的な学びを支援できる教員の ファシリテーション能力の育成 —教員養成段階における授業開発—

田中真秀*1 山中信幸*2

要 約

本論では、児童と生徒の主体的・対話的な学びを支援できる教員のファシリテーション能力をどのように教員養成段階で育成すべきなのかについて検討し、授業構想案を提案することを目的とする。結果として、教員養成段階において、ファシリテーション能力を養成するためには、学生がファシリテーターとして「傾聴力」を持つことや、ワークショップを構築する力を身につけさせる授業を通して資質能力が構築できるのではないかと、また、教師の注入主義か開発主義かの教育観の違いが、ファシリテーターとしての教師となるのか否かに影響を与えるのではないかとという点は、教師の教育観が指導内容に影響を与えているのではないだろうか。

1. はじめに

近年、教員には新たな時代に対応できるような資質能力が求められている。令和3（2021）年の中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して—全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現—」¹⁾によると、これまでの議論を踏まえ、教員に求められる資質能力として、「使命感や責任感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力、コミュニケーション能力、ファシリテーション能力など」が挙げられている。特に、最近、教師に必要とされる資質能力にファシリテーション能力がある。このファシリテーション能力は、教員育成指標に明記されておらず、昨今の改革の中で注目されている能力だといえよう^{†1)}。特に、学校管理職におけるファシリテーション能力の必要性が示されている。文部科学省中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会・教員免許更新制小委員会合同会議資料1「学校管理職を含む新しい時代の教職員集団の在り方の基本的な考え方」²⁾によると、校内文化の醸成に関して「学校

管理職やミドルリーダーを中心に、人と人の織り成す相互作用を、プラスの方向に向かって促していくファシリテーションが求められていると言えるのではないかと示し、本資料によると「ファシリテーションとは、集団が持つ知的相互作用を促進する動き。人が本来もっていた力を引き出し、相互にかけ合わせることで増幅し、集団の力を最大限に高めていく」ことであるとしている。ここでの管理職としてのファシリテーション能力は、会議の場面等で教員同士の意見を促すことを意図していると読み取ることができる。

一方で、子どもに対する授業場面においては、子どもが「主体的・対話的で深い学び」である、いわゆるアクティブ・ラーニングができるように教師が促すことのできる資質能力が必要となる。現在、児童・生徒の主体的な学びが求められている中、そのような授業を実現するためには、何が必要かといったことについて、本論ではファシリテーション能力の可能性について示唆する。

近年、学校教育におけるアクティブ・ラーニングの実践は「主体的・対話的で深い学び」という言葉

*1 大阪教育大学教職大学院

*2 川崎医療福祉大学 医療技術学部 健康体育学科

(連絡先) 田中真秀 〒582-8582 大阪府柏原市旭ヶ丘4-698-1 大阪教育大学

E-mail: tanaka-m70@cc.osaka-kyoiku.ac.jp

のもと、「話し合い」・「調べ学習」・「分析」・「発表」等の形式を用いた授業として行われていると田村は示している³⁾。つまりアクティブ・ラーニングは多様な学習形態を意味するものである。

しかし「主体的・対話的で深い学び」を創発する実践が多様性・多義性を持つものであるからこそ、その実践者としての教師の力量により、その取り組みには大きな差異が生じていることも課題としてあげられている⁴⁾。この点を踏まえ、子どもの学びを促進できる教員能力の1つとして、ファシリテーション能力を挙げる。

2. 先行研究の検討

溝上はアクティブ・ラーニングを「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う⁵⁾と定義している。つまり、能動的な学習を「書く」・「話す」・「発表する」という外化のプロセスを伴うものとして捉えている。また溝上は「聴く」ことで「思考したり、感動したり、疑問を覚えたりする」という学習態度を否定しているわけではない」と言いつつも、「たとえ推奨されるようなすばらしい『聴く』学習が実現している場合でも、それだけで今日私たちがアクティブラーニングを通して求める学習成果を得られるわけではない⁵⁾と明言している。

しかし「聴く」という行為は受動的な活動だけだといえるのであろうか。もちろん、「教師の話さばうっと聞く」という学習態度として捉えた「聞く」もしくは「聴く」という学習活動は「受動的な学習活動」といえるであろう。しかし、私たちが言葉を理解できるようになるためには、単に言葉を受動的に聞いてきたから理解できるようになったわけではない。例えば、幼稚園教育要領には、「言葉は、身近な人に親しみをもって接し、自分の感情や意志などを伝え、それに相手が応答し、その言葉を聞くことを通して次第に獲得されていく⁶⁾とあるように、言葉は他者との対話を通して意味を獲得し、身体化していくものである。

つまり、対話を通して、「他者の声を受け止めよう」と、学習者自らが意識的に「聴く」という活動をする場合、それは自己との対話を生み出す「主体的な学習活動」として捉えられるのではないだろうか。

このように、アクティブ・ラーニングの「対話的」側面に着目した時、アクティブ・ラーニングは「他者との対話」・「学ぶ対象との対話」・「自己との対話」の3つの対話を通して、あらゆる媒体から意味を讀

み取り、そこで生じる認知プロセスの外化と内化を伴う能動的な学習活動として捉えることができる。

また、文部科学省は現行の学習指導要領で、アクティブ・ラーニングを「主体的・対話的で深い学び」という表現に置き換えた。それは、中央教育審議会の教育課程企画特別部会がまとめた「論点整理(案)」における授業技術の「工夫や改善が、ともすると本来の目的を見失い、特定の学習や指導の『型』に拘泥する事態を招きかねないのではないか⁷⁾との指摘を踏まえ、アクティブ・ラーニングを「主体的・対話的で深い学び」を実現するための授業改善の視点として明確に位置付けるためであった。

大崎と大島は学習者が主体的にとりくむ学習とは「共同体での対話を通して展開するものであり、そこに意味ある形で参加し共同体でのアイデアの向上に貢献できるコンピテンシーの獲得につながる⁸⁾として、「対話的」学習と「主体的」学習による知識獲得に関する相互の関連性について示している。つまり対話を通して学習者が主体的に学習に取り組んだとき、深い学びが創発されるといえよう。そして、このような創発的な学びを促す授業実践者がファシリテーターとしての教師であると本論では位置付ける。

学習のファシリテーターとは、Crantonによると「学習をやりやすくする人」であり、ファシリテーターの役割とは「学習者が表明するニーズに応じて学習者の成長と変化を励まし支えること⁹⁾である。

つまり、ファシリテーターとしての役割を担う教師は「指示したり、管理したり、学習者が何をどう学ばばよいかについての考えを押しつけたりはせず、学習者がやりたいことの手助けをする⁹⁾のである。教師がファシリテーターとしてすべきことは、教師は学習者に対して指示し、管理し、教化するのではなく、教師と生徒の間に自らの意志を自由に表明することができる対話的關係を形成し、教師も学習者も共に自己を批判的に省察することのできる学習環境をつくることだと山中は述べている¹⁰⁾。そして、その取り組みを通して教師は学習者の人間関係形成・社会形成能力を育むために、学習者と「対話」を重ね、教師と学習者が互いにエンパワーできる関係性を構築することが肝要であるとしている。

ここまでの議論を整理すると、これまでの一斉教授法だけでなく、子どもの多様性に対応する授業を行う際、子どもが主体的に学びに向かう動機づけが大切となる。しかし、子どもたちに対して、均質なモチベーションを保つことができないといった課題がある。中央教育審議会答申にもあるように、「個別最適な学び」の中で、教員のファシリテーション

能力が求められているのではないだろうか。

そこで、本論では、児童と生徒の主体的・対話的な学びを支援できる教員のファシリテーション能力をどのように教員養成段階で育成すべきなのかについて検討し、その知見をもとに授業構想案を提示することを目的とする。これまでのファシリテーターとしての教師の知見を教師のファシリテーション能力と実践の観点から再検討し、教員養成段階において教員のファシリテーション能力が培う教育方法の要素について提案する。特に、ファシリテーション能力を培うためには、ファシリテーターとしての慣れによるところも大きく、「場」を経験することが重要であると仮定し、教員養成段階において育成できる内容について検討する。

3. ファシリテーターとしての教師の養成

学習のファシリテーターとは、C.R. Rogers は「教師は生徒集団との間に、自分の感情を生徒に押しつけたり、縛りつけるような影響を与えたりせずに、生徒が教師の感情を自由に受け取ることができるような関係を築く」¹¹⁾ことにより「教師は、自分がやってきたとおりに生徒が学ぶことを強要することなく、自分自身が感じてきた学習の感動や興奮を生徒と分かち合うことができる」人としている。つまり、教師がファシリテーターとしてすべきことは、教師は生徒を指示し、管理し、教化するのではなく、教師と生徒の間に自らの意志を自由に表明することができる関係性を築きつつ、自らを批判的に自己省察することのできる学習環境をつくることだといえよう。

大学の教員養成課程において、ファシリテーターとしての役割を担う教師を養成するということは、生徒との対話を通してよりよい関係性を築き、教師も生徒と共に自己を省察し、共に成長することができる教師を養成するということになろう。そして、そのための方策としては、他者との関係性の中から学ぶことの楽しさを実感できる取り組みを継続的に行うことが重要となる。

3.1 教師のファシリテーション能力の育成

先述したように主体的・対話的で深い学びという創発的な学びを促す授業実践者をファシリテーターの役割を担った教師ということができよう。

では、教師がファシリテーターの役割を担うために求められる資質能力とはどのようなものなのだろうか。ファシリテーターとは、「企画したプログラムを予定通りに進行しながらも、参加者の様子や参加者同士の相互作用によって起こる出来事を見守りながらよく観察し、状況に応じて即興的な対応や

計画の修正を行う」¹²⁾という役割を担うものである。

そして、そのような役割を担うために必要な資質能力として、山中は4点を示している。第1に、自らの授業実践を客観的に俯瞰し、授業実践の過程において、子どもとの対話を通して修正する柔軟性をもつこと。第2に、自らの実践を批判的に検討する自己省察力をもつこと。第3に、授業実践が機械的に、また惰性的にならないように常に工夫をすること。第4に、公正な社会づくりに参加し、より望ましい社会を創造していく実践力を学習者に獲得させようとする意志をもつことである¹³⁾。そして、このような資質能力をもった教師が、「学習者が見えるファシリテーター」となる。

その上で、教師に求められるのは教師の実践知である。教師の実践知とは、「教材解釈や教材研究によって身につけられた知識ではなく、子どもの学習過程を想定した深い教材解釈をもつことで、子どもの学習」¹⁴⁾を促すものとされている。

また、坂本と秋田は教師の実践知について、「熟達した教師は、授業中の出来事を解釈し対応策を講じるレパトリーを豊かにもち、授業中に出来事への解釈を変えながら、即興的に授業中の出来事に対応している。この実践知は、多様な価値を内包する授業において、即興的に価値を選択し続け、判断を支える実践の知である」¹⁴⁾としている。

その具体としてファシリテーターとしての教師は学習者に対して「問いかけ」を行うのである。ここでいう問いかけとは、授業において、学習者の気づきを引き出し、学びを深めるためになされるものである。教師と学習者との間における対話とは「他者との対話」・「学ぶ対象との対話」・「自己との対話」の3つの対話を指すものである。その際、教師は学習者の状況を把握し、学習者の態度や応答に柔軟に対応しつつ、精緻化された「問いかけ」を行う必要がある。さらに、「問いかけ」を通して身近な様々な問題の背景や構造について考え、「これまで気づかなかった新しい自分」に気づくことができるように配慮することが重要である。なぜならば、そのことにより学習者が自身の内面で起こっていることに気づき、自分の本質に気づくことができ、自らの価値観の前提を問い直すプロセスとなるからである。つまり教師が学習者に「今までそんなことに気づかなかったのはなぜなのか」、「知ろうともしなかったのはなぜなのか」と自己への省察を促す問いかけをすることにより、学習者に意識変容をもたらすことができるのである。

このことについて Cranton は意識変容を促す学習プロセスにおいて、教師は学習者が価値観の前提

を振り返るように促すことの重要性を指摘している。そして、教師が振り返りを促すための問いかけの具体として、表1-1と表1-2に挙げた問いかけをしている。自らの価値観がどのような経験や環境によって創りだされたものか問い直すことができる問いかけを行うことが重要である。表1-1では、価値観の前提、価値観のもととなる内容について問いかけるものであり、表1-2は価値観の結果がもたらすことについて問いかけるものである。後者は、自身の価値観の揺さぶりともいえる。

そして、このような問いかけの力量をもった教師がファシリテーターとしての教師といえるのであ

り、それはまさに「対話的他者」として学習者と向き合い、自己を振り返る場づくりのできる教師といえることができる。

次に、このようなファシリテーターとしての教師の資質能力を、教員養成段階において、どのように育成することができるかについて検討してみよう。

前提として、Crantonは「学習者に自分でわかるような機会と力を提供する取り組みの段階」として、表2に示す11の段階としてまとめている⁹⁾。意識変容の学習の中で教育者が取り組んでいる11の段階を踏まえて、ファシリテーターとしての教師の実践に置き換えると、表3となる。つまり、学習者が、自

表1-1 価値観の前提のもととなるものについて検討する問いかけ

価値観の前提の結果について振り返りかえるための問い	「その前提を信じ続けるとどのようなことが起こるのだろうか」 「その前提を抱き続けると、今の新しい状況に対処できるようになるのだろうか」 「その前提がなくても今より幸せになれるだろうか」 「その前提となっている考えを自分の子どもや友達に伝えているのだろうか」 「その前提は、変化した環境の中でうまくいくのだろうか」
---------------------------	--

Cranton⁹⁾の p. 207より筆者作成

表1-2 価値観の前提がもたらす結果を検討する問いかけ

価値観の前提の源を振り返りかえるきっかけとなる問い	「なぜそのように考えるのか」 「その考えはどこから出てきたのか」 「親が語ってきかせたのか」 「学校で習ったのか」 「それまでの経験から生まれたのか」 「子どもの時にそうしなさいと言われてきたのか」
---------------------------	--

Cranton⁹⁾の p. 207より筆者作成

表2 意識変容の学習の中で教育者が取り組んでいく段階

<ul style="list-style-type: none"> ・現在、制約となっている学習者の前提が何であるかを認識する。 ・その前提を問い直す環境や活動、やりとりを作り出す。 ・学習者が自分の前提を明らかにできるような活動や方向付けを行う。 ・その前提の源と結果を探求できるような活動ややりとりを行う。 ・そのような探求をする学習者を支え、受け入れる。 ・学習者に、自分の前提が妥当であるかを問い直すように働きかける。 ・学習者が安心してこの問い直しができるような心理的な環境と関係を作る。 ・前提を修正できるように方向性を示しながら支える（これまでの前提が、受け入れることのできる前提に置きかえられなければならない）。 ・新しい前提が学習者の全体的なパースペクティブに統合されるプロセスを助ける。 とくに新しい前提によって葛藤が生じている場合には、統合するプロセスを助けることになる。 ・学習者が修正された前提に基づいて行動できる環境を作り出す。 ・学習場面から違う場面に移っても行動できるように支えていく。

Cranton⁹⁾より抜粋

表3 ファシリテーターの実践の段階

ファシリテーターとしての教師の実践の段階
①学習者が知識基盤社会の到来と情報通信技術の急速な発展，社会・経済のグローバル化 や 少子高齢化の進展など，変化の激しい時代における課題に対して自らの考えを整理する。
②グループによる活動のプロセスに注目し，その方向性や状況を見た上で，学習者の考えに揺さぶりをかけるような問いかけをするなどして，学習活動に介入する。
③その前提を問い直すことができるように主体的・対話的で深い学びを促す学習活動を実施する。この時の問いかけにより，学習者の価値観を揺さぶり，新たな自己の形成につながるように配慮する。
④学習者が自らの前提を問い直す。
⑤学習者が前提を修正するために必要な，新たな知識の獲得ができるように，学習活動を実施する。この時，学習者は「自らの考えについて検討していく，沈思熟考できる時間と場をつくる。
⑥生徒が，自らの日常をふり返り，自らの前提を問い直した上で，これまでの日常を見直し，問題解決に向けての実現可能な行動を協働的に考え，実行に移すことができるようにする。

山中¹⁰⁾をもとに筆者作成

分と社会との関係，自分と他者との関係を見つめなおし，自らの価値観や価値観の前提を問い直す学びのプロセスを段階的に示したものである。この3つの関係の問い直しについて，佐藤は，学びを「学習者と対象世界との関係，学習者と他者との関係，学習者と彼／彼女自身（自己）との関係，という3つの関係を編み直す実践」¹⁵⁾と示している。

これがファシリテーターとしての教師の成長の段階と捉えることができる。このように表3に示したファシリテーターの実践は，様々な社会的な課題解決に向けて何ができるかについて考え，学習者が自らの前提を振り返るための取り組みである。この実践において留意すべき点としては，渋谷¹⁶⁾が示す教師の自己変容が重要であり，教師が介入し，問いかけることにより学習者の心を揺さぶり，学習者を信頼し，役割を担わせることが重要となる。

そのためには，養成段階において，探究する学習者を支え，受け入れること，学習者が安心してこの問い直しができるような心理的な環境と関係を作ることができる社会性・人間性を育成する必要がある。

そこで，これらの知見を踏まえて，ファシリテーターとしての教師を養成する授業案を提案する。なお，これらの授業内容は，これまでも実践されている内容をファシリテーターとしての教員養成に置き換えて検討したものである。

3.2 ファシリテーターとしての教師の資質能力を養成する授業

提案する授業のねらいはファシリテーション能力の育成であり，特に「対話的実践力」の育成に焦点をあてた。学習プログラムの段階としては，1) 導入期，2) 知る活動，3) 創る活動，4) まとめの4段

階として提案する。

はじめに，導入期として2時間分の授業を想定する。内容としては，(1)「対話」とは何かについて考える授業，(2)「傾聴」のトレーニングを行う授業である。

(1)の「対話」への意識に関しては，①2人1組となり，昨日から今までの間で，良かったこと，残念だったことについて話しあう。次に，②①で話したことは「会話」か「対話」かについて考える。最後に，③「会話」と「対話」の違いについて考え，「対話」において留意すべき点について整理し，他のグループと意見交換をする。このことにより，「対話」と「会話」の差異について意識することを想定している。

(2)「傾聴」のトレーニングについては，①3人1組となり，話し役・聴き役・観察役を設け，話し役が話したら，聴き役はその言葉をパラフレーズする。観察役はその様子をメモしながら観察する。この活動を15分程度行い，観察役がその場でどのようなことが起きていたかについて話し，話し役・聴き役もその時に感じたことを話す。3人が順番にそれぞれの役割を担う。このことにより，「傾聴」する際のポイントを学ぶことができる。

次に，知る活動として3時間分の内容を想定する。ここでは，ファシリテーターとは何かについて知るために，1時間目に各個人の調べ学習としてファシリテーター，ファシリテーションについての文献を調べる，2時間目に4人～5人1組となり，「ファシリテーションとは何か」「教師がファシリテーターの役割を担う際のポイントとは何か」を検討し，プレゼンテーション資料を作成する，3時間目にグループごとに発表を行い，それを踏まえた「ファシリテ-

表4 ワークショップの授業構想案

大学のキャンパスから多職種連携を考える	
ねらい	
a. 「困った状況にある人」を通して大学における多職種連携について考える。 b. 学習者が自らの意識を問い直し、福祉社会の未来をイメージする。 c. 自分がどのように関わっていくかについて考える。	
本学習においては『身体的に障がいがある人』『発達障がいがある人』『高齢者』『経済的に厳しい状況におかれている人』『外国にルーツを持つ人』『何らかの虐待を受けている人』『性の多様性で悩んでいる人』を取り上げ、それらのアクターを「困った状況にある人」とする（以下、「困った状況にある人」とする）。 1)「困った状況にある人」が学生として、またゲストとして、この学校に来たとき、『困った』と感じるのはどんなことだと思いますか』と問いかけ、グループを『身体的に障がいがある人』『発達障がいがある人』『高齢者』『経済的に厳しい状況におかれている人』『外国にルーツを持つ人』『何らかの虐待を受けている人』『性の多様性で悩んでいる人』のそれぞれのアクターに分ける。そして、グループごとに、それぞれのアクターについての『困ったと感じること』を①と同様にブレイン・ストーミングし、発表する。 2)それぞれのアクターの視点で見た大学の問題点について考え、どのように改善すればよいかについて話し合い、その結果を発表する。 3)医療福祉に携わる様々な職業に就いている人が、どのような連携ができるかについて、具体的に考える。	
関係する職種	
保健師・看護師、ケアマネージャー、リハビリ専門職 [PT(理学療法士)・OT(作業療法士)・ST(言語聴覚士)], 社会福祉士, 精神保健福祉士, 介護福祉士, CSW(コミュニティソーシャルワーカー), 地域包括支援センター職員, 健康運動指導士, 管理栄養士, 学校教員	
関係する機関	
病院, 居宅介護支援事業所, 地域包括支援センター, デイケア・デイサービス, 訪問看護ステーション, 障害者相談支援事業所, 社会福祉協議会, 学校	

筆者作成

ターとしての教師とはどのような教師か』について各自レポートを執筆する。このことを通して、ファシリテーターとしての教員のイメージを構築することを企図している。

次に、創る活動として3時間分の内容を想定している。ここでは、ファシリテーターとしての教師が行う授業構想をする。4人～5人1組となり、グループごとにワークショップを作ることを想定している。想定する校種や教科は、養成している学生の取得する教員免許状にもよるが、あらかじめ教科は限定しない。学生がワークショップを作りやすい教科の授業、総合的な学習の時間、道徳、特別活動等、グループごとに子ども達に実施したいワークショップを作成する。例えば、大学生という環境を生かし、表4に示すような授業案が想定できる。

さいごに、まとめとして3時間を想定している。1時間目と2時間目にはワークショップを実施し、2

時間目には、振り返りを行う。ワークショップの実施に当たっては、各分科会に分かれて、実際に作成した授業案をもとにワークショップを行い、その様子を録画しておく。この時に留意すべきことは、単に授業案通りにワークショップを進行するのではなく、その場の状況に応じて学習者役の学生に問いかけ、対話的实践を通して、学びを深めることである。

振り返りとしては、各自が行ったワークショップの録画を観ながら、教師役自らが、自らの取り組みを省察し、自らの概念や価値観を問い直す振り返りを行う。この時、4～5人1組となり、教師役のファシリテーションについて意見交換を行う。

このように、教員養成段階においてファシリテーターとしての教師の資質能力を育成する授業の構想したとき、もっとも大切にすべきは、学生自らが常に自己を省察することを意識できるようにサポートすることとなる。

3.3 教師の教育観の違いによる教員養成のあり方

ここでは、上記に示したような教師のファシリテーション能力を育成するのか否かには、教師の教育観による違いがあるのではないかという点について述べる。そもそも教師の教育観は大きく注入主義と開発主義に分けることができる。注入主義は、子どもに対して必要な教育事項はあらかじめ大人の側から決められており、その知識を子どもたちに伝達することも主目的を置いている。つまり、大人である教師の役割は、今後、子どもたちが必要となるであろう知識を体系的に整えておき、その内容に従って子どもたちに伝えることである。

一方、開発主義的な見方をすると、子どもたちの経験や気づき、問題発見を大切にしており、それらを子どもたちが表現できるように促すファシリテーターとしての役割が教師には求められている。つまり、教育観の違いがファシリテーターとしての教師に影響を与えているといえるのではないだろうか。

4. まとめ

このように本論で示してきたことを踏まえると、本論では、児童と生徒の主体的・対話的な学びを支援できる教員のファシリテーション能力をどのように教員養成段階で育成すべきなのかについて検討し、授業構想案を提案した。教員養成段階において、

ファシリテーション能力を養成するためには、学生がファシリテーターとして「傾聴力」を持つことや、ワークショップを構築する力を身につけさせる授業を通して資質能力が構築できるのでないか。そして、教員養成段階における教師のファシリテーション能力は、教師が自らの変容を肯定的にとらえ直すことができた時、生徒の変容も肯定的な意味を持つものとして捉えることができるといった点を踏まえることが必要ではないか。特に、教師が様々な状況下において多様な課題に直面する際に、適応能力（レジリエンス）を高める取り組みをすることも重要なことであることを鑑みると、教員養成段階でレジリエンスを高める取り組みが必要となる。ここでのレジリエンスを高める取り組みとは、日常の中で、他者との関係性を構築する際に、他者と向き合い、他者の気持ちを慮り、寄り添い、待つことを常に心がけることであろう。

そして、教師が注入主義的か、開発主義的かといった教育観の違いが、ファシリテーターとしての教師の立ち位置に影響を及ぼしているのではないだろうか。この点については、本論においては十分に議論できなかったが、今後の課題として、様々な教師の認識を通して明らかにすることを今後の研究課題とする。

注

†1) 例えば、他の使命感や責任感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力、コミュニケーション能力については、教員育成指標に明記がある自治体が多い。

文 献

- 1) 中央教育審議会：「令和の日本型学校教育」の構築を目指して—全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現—。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm, 2021. (2022.9.6確認)
- 2) 中央教育審議会「令和の秘本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会・教員免許更新制小委員会合同会議：学校管理職を含む新しい時代の教職員集団の在り方の基本的な考え方。
https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/content/20210803-mxt_kyoikujinzai01-000017240_2.pdf, 2022. (2022.9.4確認)
- 3) 田村学：授業を磨く。東洋館出版社、東京、2015。
- 4) 堀裕嗣、金大竜：アクティブ・ラーニング時代の教師像、小学館、東京、2016。
- 5) 溝上慎一：アクティブラーニングを教授学習パラダイムの転換。東信堂、東京、2014。
- 6) 文部科学省告示第62号：幼稚園教育要領（平成29年告示）。フレーベル館、2017。
- 7) 中央教育審議会 教育課程部会：教育課程企画特別部会配付資料1教育課程企画部会 論点整理（案）。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryoy/attach/1362073.htm, 2017. (2022.9.4確認)
- 8) 大崎理乃、大島純：社会意味ネットワーク分析とテキストマイニングの混合法による知識創造型学習。日本教育工学論文誌, 43, 13-29, 2019。
- 9) Patricia Cranton 著, 入江直子, 豊田千代子, 三輪建二訳:おとなの学びを拓く—自己決定と意識変容を目指し—。

- 鳳書房, 東京, 1999.
- 10) 山中信幸: 開発教育におけるファシリテーターとしての教師とは—意識変容の学習を支援するために—. 開発教育 63, 開発教育協会, 東京, 2016.
 - 11) C.R. Rogers 著, 諸富祥彦, 末武康弘, 保坂亨共訳: ロジャースが語る自己実現の道. 岩崎学術出版社, 東京, 2005.
 - 12) 安斎勇樹: ワークショップを運営する. 山内祐平, 森玲奈, 安斎勇樹編, ワークショップデザイン論—創ることで学ぶ—. 慶應義塾出版会, 東京, 2013.
 - 13) 山中信幸: ファシリテーターとしての教師の養成—豊かな心を育む生徒指導の実践者の養成に向けて—. 医療福祉学会誌27, 269-277, 2018.
 - 14) 坂本篤史, 秋田喜代美: 教師. 金井壽宏, 楠見孝編: 実践知—エキスパートの知性—. 有斐閣, 東京, 2012.
 - 15) 佐伯胖, 藤田英典, 佐藤学編: 学びへの誘い. 東京大学出版会, 東京, 1995.
 - 16) 洪江かさね: 成人教育者の能力開発—P クラントンの理論と実践—. 鳳書房, 東京, 2012.

(2022年12月8日受理)

Developing the Facilitation Skills of Teachers Who Can Support Independent and Interactive Learning of Students: Lesson Development at the Teacher Training Stage

Maho TANAKA and Nobuyuki YAMANAKA

(Accepted Dec. 8, 2022)

Key words : developing the facilitation skills of teachers, lesson development, learning of students

Abstract

The purpose of this paper is to clarify how teachers' facilitation skills that can support independent and interactive learning of children and students should be developed at the teacher training stage. In addition, the purpose is to propose a lesson concept. As a result, in order to cultivate facilitation skills at the teacher training stage, it is necessary for students to have "attentive listening" skills as facilitators and classes that equip them with the ability to build workshops. In addition, the difference in teachers' views on education, whether they are teaching by rote or development-oriented may have an impact on whether or not they become teachers as facilitators. In other words, it suggested that teachers' views on education may influence the content of instruction.

Correspondence to : Maho TANAKA

Osaka Kyoiku University

4-698-1 Asahigaoka, Kashiwara, Osaka, 582-8582, Japan

E-mail : tanaka-m70@cc.osaka-kyoiku.ac.jp

(Kawasaki Medical Welfare Journal Vol.32, No.2, 2023 499–506)