

アクティブラーニングの実施状況をふまえた
「総合的な学習の時間の指導法」の開発

第1分冊 「総合的な学習の時間の指導法」における
アクティブラーニングの実施状況報告書

ご挨拶

弘前大学教育学部は、附属教員養成学研究開発センターを中心として、2004 年度入学生より「児童生徒に働きかけ、その反応を読み取り、働きかけ返す教育プロフェッショナル」を目指す教員像として、カリキュラムの三群化・教育実習関連科目の体系化・教職実践演習科目群の開発の三つの柱にもとづき、教員養成カリキュラム改革を進めてきた。また、教員養成カリキュラムの効果検証と組織体制の整備を図ってきた。前者については、近年では教員養成カリキュラムの IR(Institutional Research)として展開し、「教員養成カリキュラムの効果検証」(吉崎聡子他, 日本教育大学協会年報 38,165-177,2020)として、その成果を公表してきた。後者については、全教員が附属教育実践総合センターのメンバーとして教育実習に関わる体制づくりと、小コース運営室を設置し小学校教員養成に責任をもつ体制を築いてきた。

こうした取り組みを通じて、上述の教員像を体現する卒業生を多く教員として輩出してきた。ただし、目指す教員像にもとづく学習指導のあり方については十分に議論されておらず、教育に関する基礎的科目や各教科教育法等の科目を統合する軸となるものも不在であった。一方で、上記 IR により、学生たちが抱えている学習指導観が教員志望の高低を規定する要因となっていること、すなわち、いわゆる一斉教授型の授業観をもつ者ほど、教職を目指さない傾向があることが明らかとなった。加えて、教科横断的な志向をもつ教員をどのように養成していくのかをめぐる議論において、「総合的な学習の時間の指導法」が注目されてきたし、実際に翌年度の開講に向けて準備を整える必要もあった。

以上の経緯から、今回、文部科学省教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業のうち、先導的な教職科目の在り方に関する研究に応募させていただいた。本事業では、「総合的な学習(探求)の時間(「総合」)」を、アクティブラーニング(AL)の中核を担い、教科横断的なカリキュラムの軸となるものと捉え、「総合的な学習の時間の指導法(「指導法」)」の開発を行うこととした。周知のとおり、本科目は平成 31 年度入学者から創設された科目であり、その実践は緒に就いたばかりか、あるいは次年度に向けて準備を進めているか、いずれかの段階にある。このような状況下を踏まえて、まずは全国の教職課程を有する大学に対してアンケート調査を行い、ALと「指導法」との関連を視野に入れ、その現状と課題についての概況把握を行うこととした。と同時に、先進的な取り組みをおこなっている大学教員へのインタビュー調査、及び探究的な学習に先導的に取り組んでいる学校への訪問調査により、今後の「指導法」の在り方についての示唆を得ようとした。加えて、高等学校教員の「総合」に対する現状と課題に対する認識を中心としたアンケート・インタビュー調査も行った。これらの調査結果は、本報告書の第一部としてまとめることとした。一方で、この調査結果をもとにしつつ、「指導法」とそこにおける AL の実践を構想・実施・改善していくための「ヒント」を掲載した「ハンドブック」を第二部としてまとめた。第一部は、いわば「指導法」あるいは「総合」を俯瞰的に眺めたものであるのに対して、第二部はより実践的な視点にもとづくものである。いずれも、こうすれば「指導法」「総合」はうまくいく、あるいはこういう AL をやればうまくいく、といった How to 的なものではなく、黎明期にある「指導法」「総合」、そしてその中軸をなす AL をめぐる現状と課題を踏まえて、「指導法」に、何を・どのように・何のために行なっていくのかを、今後考え、議論していく上での「素材」を提供することを企図してのことである。本事業報告書が、<教育:pedagogy>の転換期において、よりよい<教育>の在り方を探究していく上での一助となり、またそうした志を有する人々の協働を促す契機になることを願っている。

本事業の実施に際しては、全国の教職課程を担当されている、多くの大学教員の方々からアンケート調査への回答にご協力いただいた。そのうち、8大学9名の大学教員の方々には、インタビュー調査に、対面/Web 形式で対応いただいた。また探究的な学習に取り組んでいらっしゃる中学校・高等学校の先生方には、私どもの訪問を快く受け入れていただき、インタビュー調査にも応じていただいた。実名を挙げることは控えるが、お忙しい中、またコロナ禍において、本事業にご理解ご協力くださったことに、この場をお借りして厚く御礼申し上げたい。この他、弘前大学教育学部事務の方々をはじめ学内の関係の方々には、申請から報告書の作成に至る間、様々な形でご助言・ご協力をいただいた。加えて、末尾ながら、私どもの応募を採択いただき、「総合的な学習の時間の指導法」そしてアクティブラーニングについて新たな気づきを得る機会を与えていただいた、文部科学省総合教育政策局にも、この場を借りて感謝の意を表したい。

弘前大学教育学部長
福島 裕 敏

目 次

第 I 部 事業計画

第 1 章 教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業 事業計画書	1
---	---

第 II 部 「総合的な学習の時間の指導法」におけるアクティブラーニング実施状況調査報告

第 1 章 「総合的な学習の時間の指導法」におけるアクティブラーニング実施状況調査	11
---	----

第 2 章 「総合的な学習の時間の指導法」におけるアクティブラーニング実施状況調査	
---	--

自由記述回答	32
--------------	----

第 3 章 「総合的な学習の時間」「AL」についてのインタビュー調査	57
--	----

第 4 章 「総合的な探究の時間」を担う高校教員の力量	65
-----------------------------------	----

第 I 部
事業計画

教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業 事業計画書

実施テーマ	<input type="checkbox"/> 1 教職の魅力向上に関する取組 <input type="checkbox"/> 2 効果的な入職の在り方に関する研究 <input type="checkbox"/> 3 校長及び教員としての資質の向上に関する指標と研修の効果的な連動に関する研究 <input type="checkbox"/> 4 研修の単位化・専修免許状取得プログラムの開発 <input type="checkbox"/> 5 働き方改革推進のための研修の在り方に関する研究 <input type="checkbox"/> 6 民間教育事業者との連携による教員の資質能力向上 <input checked="" type="checkbox"/> 7 先導的な教職科目の在り方に関する研究 <input type="checkbox"/> 8 教職課程の質の保証・向上を図る仕組みの構築 <input type="checkbox"/> 9 教科教育コアカリキュラムの研究
-------	--

主 題	ALの実施状況をふまえた「総合的な学習の時間の指導法」の開発
企画の概要① (200字以内)	<p>「総合的な学習（探究）の時間」は、アクティブラーニング（以下、ALと略す）の中核を担い、教科横断的なカリキュラムの軸となる科目である。本調査では、教職科目「総合的な学習の時間の指導法」に焦点を当て、</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 当該科目におけるALの実施状況・好事例の調査 ● 初等中等教育におけるALの先進的事例の調査 ● 学部・大学院における当該科目の実践・検証 <p>を通じて、当該科目とALについての具体的あり方を提案する。</p>
企画の概要②	別紙様式2のとおり。

調査研究実施機関・団体名	国立大学法人 弘前大学	
代 表 者	職 名	学長
	(ふりがな)	ふくだ しんさく
	氏 名	福田 眞作
契 約 者	職 名	理事（研究担当）
	(ふりがな)	わかばやし こういち
	氏 名	若林 孝一
事業実施責任者	所属部署・職名	教育学部 学部長 兼 教育学部附属教員養成学研究開発センター センター長
	(ふりがな)	ふくしま ひろとし
	氏 名	福島 裕敏
	電 話 番 号	(非公表)
事務連絡担当者	所属部署・職名	教育学部総務グループ・係員
	(ふりがな)	ほそだ ゆうと
	氏 名	細田 勇人
	住 所	〒036-8560 弘前市文京町1番地

電 話 番 号	(非公表)
F A X 番 号	(非公表)
E - m a i l アドレス (※原則個人ではなく代 表アドレスとすること)	(非公表)

1) 実施体制		
所属部署・職名	氏 名	役割分担
教育学部・学部長	福島裕敏	事業の統括および方向性の主導
教育学部・副学部長 (総務)	今田匡彦	教科融合の視点からの事業の分析
教育学部・副学部長 (教育)	櫻田安志	学部カリキュラムの視点からの事業の分析
教育学部・教授	宮崎充治	調査実施の主導および開設科目実施責任者
教育学部・教授	小瑶史朗	大学・学部のアンケート調査・分析 (責任者)
教育学部・准教授	田中義久	大学・学部のアンケート調査・分析
教育学部・准教授	佐藤崇之	大学・学部のヒアリング調査・分析 (責任者)
教育学部・講師	鈴木愛理	大学・学部のヒアリング調査・分析
教育学部・准教授	武内裕明	実践校と教師の資質の調査・分析 (責任者)
教育学研究科・准教授	大瀬幸治	実践校と教師の資質の調査・分析
教育学部・講師	小野恭子	実践校と教師の資質の調査・分析
教育学部・准教授	森本洋介	科目開設の統合的な調査・分析 (責任者)
教育学部・助教	吉崎聡子	科目開設の統合的な調査・分析
教育学部・事務	細田勇人	本事業に関する事務とりまとめ

2) 調査研究における教育委員会・大学・(独) 教職員支援機構等との連携		
2-1) 連携の有無		
連携先の種類	有 無	具体的な連携先
教 育 委 員 会	<input type="checkbox"/> 有 <input checked="" type="checkbox"/> 無	()
大 学	<input type="checkbox"/> 有 <input checked="" type="checkbox"/> 無	()
(独) 教職員支援機構	<input type="checkbox"/> 有 <input checked="" type="checkbox"/> 無	()
そ の 他	<input checked="" type="checkbox"/> 有 <input type="checkbox"/> 無	(弘前大学附教育学部附属小学校、附属中学校)
2-2) 連携内容 (連携先がある場合は、記入すること。)		
<p>③の「総合的な学習(探究)の時間」の先導的な初等中等教育の学校の調査・分析において、同じ初等中等学校の立場からの助言をいただく。</p> <p>④の「総合的な学習の時間の指導法」の授業の分析、および、「ハンドブック」の作成において、学校現場の立場から助言をいただく。</p>		

3) 課題認識

「総合的な学習（探究）の時間」（以下、「総合」）は、アクティブラーニング（以下、AL）の中核を担い、教科横断的なカリキュラムの軸となる時間である。初等中等教育の現場においても、ALを駆使できる教員、カリキュラムマネジメント、学校の「総合」をデザインできる教員が強く求められている。初等中等高等教育を貫いたALの実施にとって、「総合的な学習の時間の指導法（以下、「指導法」）はその鍵となる科目である。

「総合」に期待されているのは、従来の教科学習とは質が異なる探究的な学習である。そこで、求められるALは、教授者と学習者の単なる双方向的なやりとりというだけにとどまらない、認知プロセスの外化を伴った能動的な学習行為である。こうしたALはディスカッション、ディベート、プレゼンテーション、シミュレーション、ロールプレイ等のアクティビティによって構成される。認知プロセスを外化し、それを集団的に共有し、さらなる探究へとつながるようなALが求められているのである。

こうした探究的な学習の指導法の習得に際しては、学生自身が実際にそうした授業を体験することなしに理解することは難しい。すでに、教職課程においては各教科指導法や教育方法等において、ALが多く取り入れられている。本学においても、教職科目を中心にグループ討議やシミュレーション、共同での授業案づくり等が行われてきた。特に、教育実習を一年時から配置し、大学と実習の往還をはかるカリキュラム構成はALそのものだといえよう。

教員養成教育においては、常に学びを受ける側から、学びを組織する側への転換をはかることが求められる。「指導法」においては、とりわけ、そうした体験的学習を受けながら、体験的学習を組織する側に転換していくための省察的な学習が求められる。「総合」を担っていく教師には、授業デザインの能力と授業運用の能力の獲得が求められる。

本研究の課題は「総合」の指導に求められる力の独自性を明らかにし、それを開発するためのALを駆使した大学教育プログラムの開発である。さしあたり、以下のような研究課題を設定する。

- [1]ALを構成する各種のアクティビティを運用し、グループ・ワークと自学を組織する力量の形成。
- [2]「課題」を軸にした授業をデザインする力量の形成。

「総合」には、従来の教科指導とはちがった、授業デザイン原理が求められる。学問的なディシプリンを必要としながらも、同時に各教科の学問の系でなく、「課題」を軸にした授業デザインが必要だからである。これらは、地域やその学校がもつ課題の抽出や「教科横断的」なカリキュラムの構想力が必要となる。

[3] 「指導法」のプログラムの開発とそのための条件整備

この課題を実施していく大学の条件は多様である。国立大学等の教員養成系学部は、ミニ総合大学のような組織を備えており、教科横断的な学習形態を取り入れ易い条件下にある。しかし、大人数が受講する必修科目として開設されるため、ALをとり入れた学習を行うためには、他科目との連携・協働のもとにカリキュラム構成を行なうという内容・組織両面における高度な工夫が求められる。一方、私立大学における教員養成においては、規模、教職課程を担う組織の態様は様々であることから、単なるモデルの提示では参考にならない。本研究は、そうした実施上の条件を明らかにしつつ、大学教育プログラムを提示していくということを目的としている。

4) 調査研究の目的

本調査では、「総合」がALの中核を担っていることに焦点を当て、①大学における「指導法」の全体的な状況について把握し、②その中からALを用いた先進的な実施状況・好事例を抽出し、分析する。また、③初等・中等学校における総合的な学習の実践を検討し、探究的な学習を運営していく上で、教師に必要な資質能力を調査し、さらに④本学における学部・大学院における「指導法」の実践・検証を通じて、教職課程におけるALの中核をなす「指導法」の具体的あり方を提案する。

「総合」はALの中核を担い、教科横断的なカリキュラムの軸となる科目である。そこで求められるALは、単に双方向性があるというだけの活動にはとどまらず、探究的なプロセスを伴った学習である。したがって、学問的なディシプリンを必要としながらも、「総合」では各教科の学問の系ではなく、「課題」を軸にして授業が展開される。

上記①②では、学部科目に求められるALと「指導法」に求められるそれとの関連を調査し、構造的な把握を行う。その際、先行実践を行ってきた大学の科目構成の原理や授業の実際のみならず、受講生・担当者の規模や構成といった組織体制面についてもまとめ、実施への創意工夫を蓄積する。

一方、③では、特徴的なALに基づく「総合」に取り組んでいる初等・中等教育の学校、及び、青森県内の公立高校での状況を調査し、子どものALに基づく探究学習の支援の仕方や他の教師・専門家との協業など、実際の総合の運営に際して求められる資質能力を明らかにする。

④では、学部・大学院における「指導法」を実際におこない、その検証を通じてALに基づく「指導法」の内容・組織両面の到達点と課題を明らかにする。その際、単なるALの手法の獲得に終始するのではなく、子どものALに基づく探究学習の支援の方法などについても検討課題とする。

5) 調査研究の成果目標

本事業は、次項に示す大学における調査・分析(①②)と「総合」の実践(④)、および初等・中等学校における調査・分析(③)をふまえて、「総合」におけるALを指導する教師を育成するためのALの授業の開発という入れ子構造の研究である。

①②における大学における調査・分析では、アンケート調査によって科目開設の現況を調査する。そのことを通じて、「指導法」で展開されるALの内容、種類、その運用方法などの量的把握が可能になるとともに、これらをデータとして蓄積し分析することにより、多人数の学生が同時に受講する科目でのALの実施の条件について、明らかにすることができる。また、ヒアリング調査を通じて、「総合」で実現すべきAL、その運用能力とその形成に向けた授業を、各学部・大学がどのように構想しているかを明らかにすることができる。

③の初等中等学校における調査・分析は、ヒアリング調査による質的な分析が主体となる。ここでは「総合」の指導で求められるALのあり方やその運用における教師の役割と資質能力などを明らかにすることができる。

以上をもとにして、④により「指導法」を実践・検証し、最終的には『総合的な学習の時間』の指導法ハンドブック(教員用および学生用)を作成し、成果として公表する。

6) 調査研究の具体的な内容・取組方法

本事業では、以下に示す①～④に基づき研究を展開する。なお、①～④の番号は、前出4)5)のそれと対応している。

本事業の実施体制は13名の大学教員と1名の大学職員からなる。13名の大学教員のうちの10名は本学教育学部附属教員養成学術研究開発センターの兼任教員および協力教員で構成し、教員養成の研究に取り組むことが容易な体制にしている。教育学研究科の教員は青森県内の高校の総合的な学習（探究）の時間の実施状況の研究を行う。また今後の学内での展開を見通して、学部の基本構想会議議長（総務担当副学部長）と学務委員長（教育担当副学部長）の任にある、副学部長もメンバーとして参加している。加えて、学部の教育研究において重要な役割を担っている附属学校園（特に小学校・中学校）との連携を図り、附属校園における教育実践研究や教育実習等との連動を視野に収めたものとなっている。

① 「総合的な学習の時間の指導法」に関する調査・分析

主に国立大学の教員養成系大学・学部に対して、シラバスの調査、アンケート調査を実施し、開設（開設予定）の際にめざされる方向性や取り扱う内容、当該科目の運営上、量的・質的にどの程度のALの実施が望ましいと考えているか等、運営手法および運営主体などについて具体的に分析する。また、同様のアンケートを、教職課程をもつ私立大学に対しても行う。その成果をもとにして、さらにシラバスの分析を行うことにより、科目運営の実態に関する基礎データを収集し蓄積する。

また、上記のアンケート、シラバス調査で特色があると判断できる大学・学部に対して、ヒアリング調査・分析を行う。調査対象は、当該科目の担当者個人、あるいは、オムニバス等の責任者などを想定している。できる限り、現地にうかがい施設・設備等の条件も含めて調査をしたいと考えているが、新型コロナウイルスの感染の広がり等の中ではオンラインによるヒアリングに代える場合もある。

② 「総合的な学習の時間の指導法」の先行実施大学・学部に関する調査・分析

①の中でも、先進的事例をもつと報告されている大学・学部、先行的に実践を行っている大学・学部を抽出し、現地でのヒアリング調査・分析を行う。調査対象は、当該科目の担当者個人、あるいは、オムニバス等の責任者などを想定している。

このことにより、当該科目の構想段階で考えられてきた原理や仮説等をうかがい、また、実際の学生の反応やその学習の成果、ALにもとづく「指導法」を実施する際の組織体制等、運用上の問題について、幅広く考察を深めていく。

教員養成に関わる先導的なAL、総合的な学習の時間の指導法を実施されている講師を招き、講演会を行う。また、研究成果を公表後、その検討のシンポジウムを行う。

③ 初等中等教育段階における「総合」の実践と、そこで求められる教師の資質に関する調査・分析

総合的な学習の時間や、教科横断的な探究学習を導入した探究科目の授業は、すでに初等中学校で実施されている。その中でも、先進的な取り組みを行っている学校を対象として、現地でのヒアリング調査・分析を行う。早くから「総合」を行ってきた私立小中学校や「探究的な学習」を学校ぐるみで行ってきた高等学校などは、先駆的にALを駆使し、教科横断的な探究学習を行ってきた。そうした学校では、「総合」を行う際の教師の資質能力についても研究蓄積があるものと推定される。実際にこれら科目の運営を担当している先生方へのインタビューなどを通じて、これら科目の運用を支える教師の資質能力を明らかにする。

④ ALを取り入れた「総合的な学習の時間の指導法」の実践・検証・開発

本学においても、教育学部以外の学部の「指導法」、および大学院教育学研究科における「総合的な学習のカリキュラム開発演習」が後期から開設される。後者では、地域の文化や自然、歴史や伝統などの題材を中核に据えつつ、子どもたちが多様な教科の学習の成果を活用しながら、ALにもとづく探究学習をおこなう「総合」をデザインする資質能力の形成を目的とするものである。上記①～③において蓄積された成果をふまえ、この授業を実施・検証し、「指導法」をめぐる問題点の洗い出しと改善策の検討を踏まえて、『「総合的な学習の時間」の指導法ハンドブック（教員用および学生用）』を作成し、成果として公表する。

7) 調査研究の実施計画	
8月	<p>アンケートの作成</p> <p>シラバス分析 (事前): 特色のある「総合的な学習の時間の指導法」の見当づけ</p> <p>弘前大学 (以下、本学) 他学部における「指導法」の授業の実施、授業後の分析</p>
9月	<p>アンケート調査 実施・分析: 教員養成機能をもつ、大学・学部対象、「総合的な学習の時間の指導法」の開設状況 (先行実施、開設予定、内容、運営主体など) の把握</p> <p>シラバス分析: 先行実施大学における科目運営の実態の基礎データ化</p>
10月	<p>ヒアリング調査・分析: 教員養成大学・学部対象, 科目運営の実態の把握 (11月まで継続)</p> <p>「総合的な学習の時間の指導法」開設案の作成: ALや探究プロセスの導入を含めて、内容や運営について、これまでの調査の成果を参考に検討</p> <p>本学先行科目を題材とした分析: 大学院「総合的な学習のカリキュラム開発演習」の実施と各教科などの視点からの検討 (2月まで継続)</p> <p>ヒアリング調査・分析: 初等・中等学校対象, 総合的な学習の時間や探究科目を主としたALの実施および探究プロセスの重要性の把握およびそれに関連した教員研修 (12月まで継続)</p>
11月	<p>「総合的な学習の時間の指導法」開設の検討: これまでの調査の成果を参考に検討</p>
12月	<p>中間まとめ: これまでの成果の俯瞰的な検証</p> <p>「総合的な学習の時間の指導法」開設の検討: 内容と運営についての確定およびおよそのシラバスの作成</p> <p>教員養成に関わるアクティブ・ラーニング講演会①</p>
1月	<p>「総合的な学習の時間の指導法」の運営の検討: シラバスの確定およびハンドブック (教員用および学生用) の作成の着手</p>
2月	<p>本学先行科目の検討結果のまとめ: 今年度後期をとおして実施した、各教科などの視点からの検討結果をふまえた考察および結論づけ</p>

3月	<p>「総合的な学習の時間の指導法」の運営の検討：ハンドブック（教員用および学生用）の確定</p> <p>最終まとめ（提言）：シラバスおよびハンドブックの本学 web サイト上での公開と、それに伴う、総合大学における演習的な「総合的な学習の時間の指導法」の運営などに関する研究成果のまとめ</p> <p>教員養成に関わるアクティブ・ラーニング講演会②</p>
----	---

8) 過去の調査研究実績

- ・ 教育のあり方を問い直す：学校教育と社会教育（第7章 現代教師教育改革と《教員養成学》），東信堂，pp.172-217，2019，福島裕敏
- ・ 演劇的な表現とリサーチを組み合わせた探究的活動の可能性，弘前大学教育学部紀要 123 号，pp.35-46，2020，宮崎充治
- ・ 演劇的手法を生かした、アクティブ・ラーニングを担う教師教育の開発，クロスロード 23 号，pp.145-153，2019，宮崎充治
- ・ 地域と世界を繋ぐ社会科学習のデザイン—3つの学習アプローチの提案—，弘前大学教育学部紀要 119 号，pp.9-19，2018，小瑶史朗
- ・ 大学院生の教科指導力の育成を意図した学校フィールド演習の試み—中学校社会科地理的分野・アフリカ州の授業開発を通して—，クロスロード 22 号，pp.1-11，2018，小瑶史朗・佐々木篤史・池原朔也・横山袈起
- ・ 韓国における S T E A M 教育の授業分析—初等学校で取り組む粉塵教育の授業実践を例に—，弘前大学教育学部紀要 120 号，pp.57-63，2018，佐藤崇之
- ・ 韓国における中学校科学教育の特色—現行カリキュラムおよび授業の分析をとおして—，弘前大学教育学部紀要 118 号，pp.47-54，2017，佐藤崇之
- ・ 昭和 10 年代の理数科教科書における算数と理科に関連する教材内容の特徴とその教育的価値，教科書フォーラム：中研紀要 17 巻，pp.15-24，2016，田中義久
- ・ 幼小連携におけるスタートカリキュラム論の検討，教育学研究紀要（CD-ROM 版）62 巻，pp.250-255，2017，武内裕明
- ・ カナダ・オンタリオ州における教員資格管理団体（OCT）と教員養成課程改革との関係についての考察，弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）年報 1 号，pp.23-34，2019，森本洋介
- ・ 合科的・探究的な「総合的な学習の時間」実践を通じた筆記・表現能力の向上：児童に身近な教材を用いて，弘前大学教育学部紀要 117 号，pp.97-108，2017，森本洋介
- ・ 資質・能力ベースのカリキュラムの構築過程に関する考察—高等学校における実践を踏まえて—，弘前大学教育学部研究紀要クロスロード 24 号，pp.107-116，2020，大瀬幸治，上野秀人，三浦智子
- ・ 国語教育学的思考を求めて，国語教育思想研究 9 号，pp.37-44，2014，鈴木愛理
- ・ 教員養成の国語教育学科目における教育内容と方法に関する一考察—国語教育の意義を問い続け

る授業の試み一，国語教育思想研究 8 号，pp.103-112，2014，鈴木愛理

- ・生活時間調査から探る降雪地域の小学生の降雪前後の相違における生活行動の特徴，弘前大学大学院地域社会研究科年報 16 号，pp.21-35，2020，小野恭子
- ・生活時間を教材とした「生活設計」につながる授業実践，クロスロード 22 号，pp.63-70，2018，小野恭子・外崎祝子・佐藤沙織
- ・教員養成カリキュラムの効果検証—IR データベースをもとに，日本教育大学協会研究年報 38 巻，pp.165-177，2020，吉崎聡子・福島裕敏ほか
- ・教員養成カリキュラムの効果検証—卒業時学生アンケートにおける自由記述の計量テキスト分析，弘前大学教育学部紀要 121 号，pp.219-229，2019，吉崎聡子・福島裕敏・豊嶋秋彦・吉中淳・平岡恭一

9) 再委託に関する事項
9-A) 再委託
再委託の相手方の住所及び氏名
再委託を行う業務の範囲
再委託の必要性
再委託の額

※ 再委託の相手方がさらに再委託を行うなど複数の段階で再委託が行われたときに記載すること。

9-B) 履行体制に関する事項
再々委託の相手方の住所及び氏名
再々委託を行う業務の範囲

--

10) 経費計画
別紙様式3及び4のとおり。

11) ワーク・ライフ・バランスを推進する企業としての法令に基づく認定（該当があれば）
「女性の活躍推進に向けた公共調達及び補助金の活用に関する取組指針」（平成28年3月22日すべての女性が輝く社会づくり本部決定）及び「女性の活躍推進に向けた公共調達及び補助金の活用に関する実施要領」に基づき、以下に掲げる認定等を有する企業を審査において評価します。（配点等については、審査要項参照） 以下に掲げる認定等を有する場合、該当するものにチェックを入れてください。
○女性の職業生活における活躍の推進に関する法律（女性活躍推進法）に基づく認定（えるぼし認定）等
<input type="checkbox"/> 認定段階1（労働時間等の働き方に係る基準は満たすこと。）
<input type="checkbox"/> 認定段階2（労働時間等の働き方に係る基準は満たすこと。）
<input type="checkbox"/> 認定段階3
<input type="checkbox"/> 行動計画策定済（女性活躍推進法に基づく一般事業主行動計画の策定義務がない事業主（常時雇用する労働者の数が300人以下のもの）に限る（計画期間が満了していない行動計画を策定している場合のみ）
○次世代育成支援対策推進法（次世代法）に基づく認定（くるみん認定企業・プラチナ認定企業）
<input type="checkbox"/> くるみん認定
<input type="checkbox"/> プラチナくるみん認定
○青少年の雇用の促進等に関する法律（若者雇用促進法）に基づく認定
<input type="checkbox"/> ユースエール認定
上記のいずれかに該当する認定等を有する場合、本事業計画書と併せて、認定等を証する書類を提出すること。

第Ⅱ部

「総合的な学習の時間の指導法」における
アクティブラーニングの実施状況調査報告

「総合的な学習の時間の指導法」におけるアクティブラーニングの実施状況調査

1. 目的

日本国内における、総合的な学習の時間の指導法におけるアクティブラーニングの実施状況について、計量的に把握するため質問紙調査を行う。

2. 方法

調査期間 2020年11月～12月。

調査対象 日本国内において、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校教職課程認定を受けている559大学の1513学部学科課程等を対象とした。中学校及び高等学校については、国語・社会・地歴・公民・数学・理科・音楽・美術・保健体育・技術・家庭・英語のいずれかの科目について教職課程認定を受けている学部学科課程等に限定した。そのうち、218大学の256学部学科課程より回答があった。回収率は16.92%であるが、1大学において複数の学部が教職課程認定を受けている大学もあり、代表して1回答のみという大学もみられた。大学数を母数とした場合の回収率は39.00%であった。

調査手続き 郵送調査法（自記式）とインターネット調査（自記式）を併用した。

調査項目 「総合的な学習の時間の指導法」におけるアクティブラーニングの実施状況について尋ねる内容から構成されている。大別して、(1)回答者属性、(2)総合的な学習の時間の指導法（以下指導法）の開講形態、(3)指導法担当教員について、(4)指導法が対象とする学校段階について、(5)指導法講義内容について、(6)指導法講義内でのアクティブラーニング活用について、(7)総合的な学習の時間を担う小中高校教員にとって必要な資質・能力について、(8)指導法の評価方法について、(9)テキスト、参考書について、の計48問からなる。うち、問1、問2は大学学部名についての回答であるため掲載しない。問6、問9、問16、問19、問21、問28、問32、問34、問36、問39、問44、問46、問47、問48の自由記述回答は次章に記す。

3. 結果

調査項目(1)、(2)、(3)、(4)について、回答の割合を図で示す。問毎に未回答を削除したため、回答者数が項目によって異なる。

3-1. (1) 回答者属性

問3 回答者の職階を図1にまとめた。教授職の者が全体の半数以上である。また図2に問4 雇用形態をまとめた。8割弱が専任教員であった。

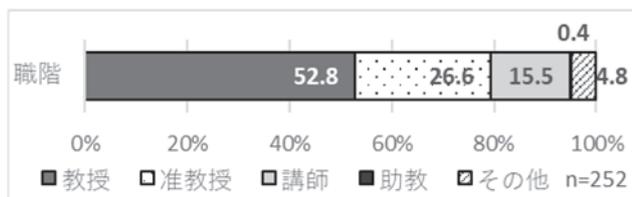


図1 問3 回答者職階

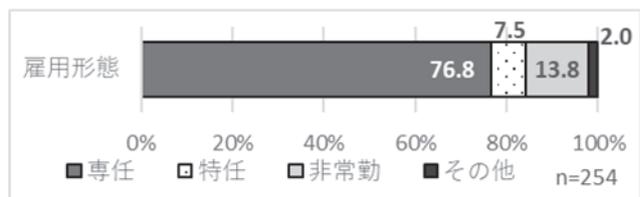


図2 問4 回答者雇用形態

問5 回答者の専門分野領域を自由記述回答で求めた。担当者の専門は、教育学から教科専門まで多岐にわたっており、また複数の

表1 問5 回答者専門領域分類

分類番号	専門	人数
1	生活科・総合的な学習の時間（含む環境教育・国際理解教育等教科横断的科目）	30
2	教育方法論（含む教育工学）	46
3	教科教育	62
4	教育課程論・カリキュラム論	6
5	教育基礎学（教育学、教育社会学、教育心理学など）	57
6	教科外教育（道徳、特別活動、生徒指導など）	18
7	その他（非線形システム、商法、地質学など、教科専門領域）	22
8	教員養成、教職課程など	7

領域を専門として挙げる者もみられたため、今回は以下のように分類した。まず表1の「1」～「7」までの領域を立て、複数の領域を挙げている場合には、1→2→3→4→6→5→8→7の順に分類した。

結果、国語教育や理科教育といった教科教育

を領域とする担当者が最も多く、また生活科や総合的な学習の時間に加えて、環境教育・国際理解教育等の教科横断的な領域の担当者も一定数みられる。また教育学や教育心理学など教育に関する基礎的領域の担当者、教育方法領域の担当者も教科教育と同程度にみられるが、教育課程・カリキュラムの担当者は6名にとどまっている。このことから本科目が教科教育の指導法の一つとして位置付けられていることが推測される。

3-2. (2) 総合的な学習の時間の指導法（以下指導法）の開講形態

問6 指導法の開講科目名、問7 開講形態について回答を求めた。開講科目名は代表的な科目名として「総合的な学習の時間の指導法」、「特別活動および総合的な学習の時間の指導法」、その他の3種類が考えられた。その結果を図3にまとめて示す。約半数が科目名を「総合的な学習の時間の指導法」と回答したが、残り半数は異なっていることから、授業時間総数に、総合的な学習の時間の指導法の内容が占める割合について全体を100%とした場合の割合を数字にて回答を求めた。その結果を図4に示す。開講科目名での回答割合と完全に一致はしていないが、半数以上が91%から100%と回答している。反面4割強が50%以下と回答している。総合的な学習の時間の指導法が大学で講義される場合、総合的な学習の時間の指導法単体となるか、他教科と相乗りとなるか、各大学学部によって対応がわかれることを示す結果であった。

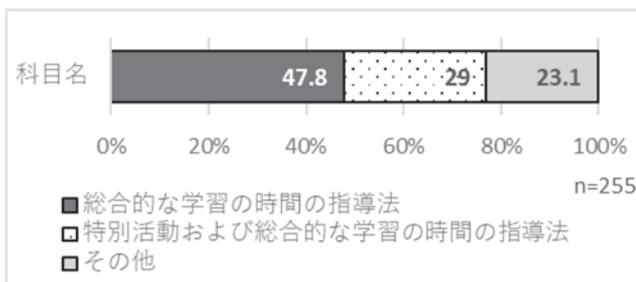


図3 問6 科目名

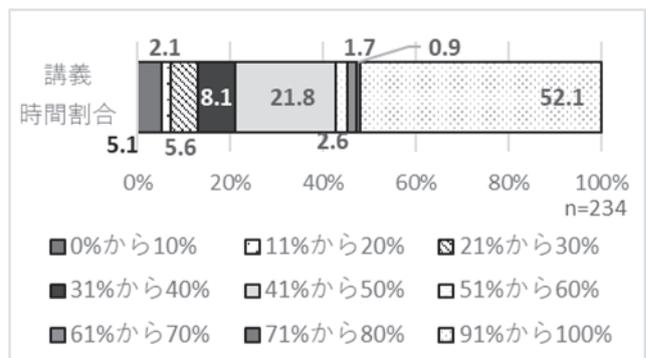


図4 問7 講義時間数割合

また問8 科目の開講初年度(または開講予定年度)と問10 開講形態についてそれぞれ図5, 図6に示す。開講年度は大きく2019年, 2020年, 2021年の3年間に回答が集中した。これは新たな教職課程認定に対応するためであることがうかがえた。開講形態は各大学学部の事情を反映してか、1学部1科目開講や複数学部にまたがった1科目開講という回答も多く見られた。

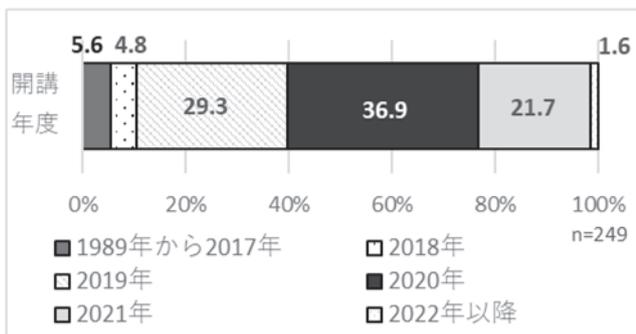


図5 問8 開講年度

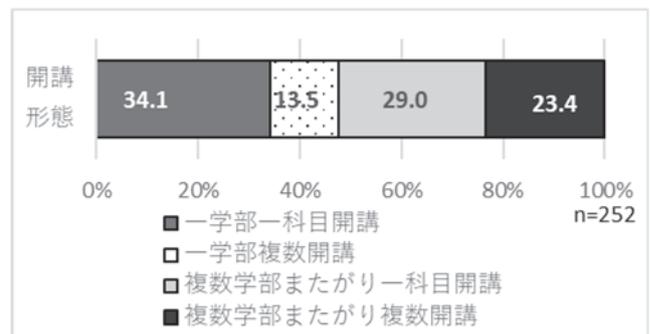


図6 問10 開講形態

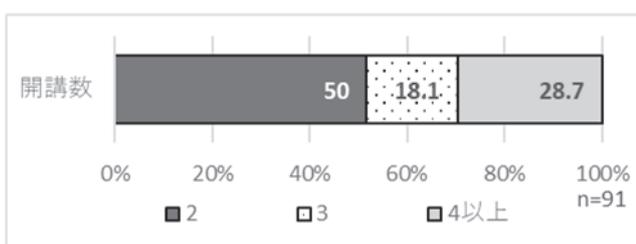


図7 問11 開講数

問10において「複数学部にまたがり1科目開講」または「複数学部にまたがり複数科目開講」と回答した91名を対象として、問11 具体的な開講数、問12 複数開講の理由、問13 履修対象者のクラス指定の有無を尋ねた。その結果を図7, 図8, 図9に示す。開講数は2が半数を占めた。また複数開講の理由は人数が多いこと、学科やコース別の設定の2つ

が大きな理由であった。履修対象者のクラスの指定の有無については6割弱が指定を行っていると回答した。

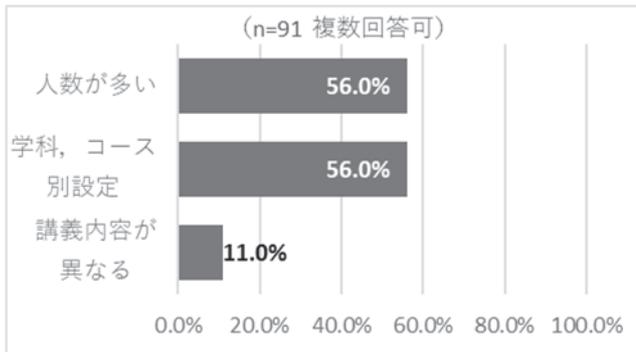


図8 問12 複数開講の理由

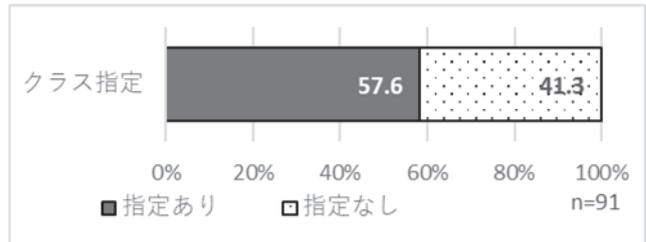


図9 問13 履修対象クラス指定の有無

開講形態を問わず、問14 1開講授業あたり想定されるクラス人数は図10の通りであった。多くの大学学部において、指導法は20人から60人をクラス人数として想定していることが明らかとなった。問15 履修対象学年は図11に示すように、学部2年次と3年次が大半であった。問16 指導法の開講時期は図12の通りであった。8割強が前期または後期の通常時期に開講しており、集中講義は2割強であった。

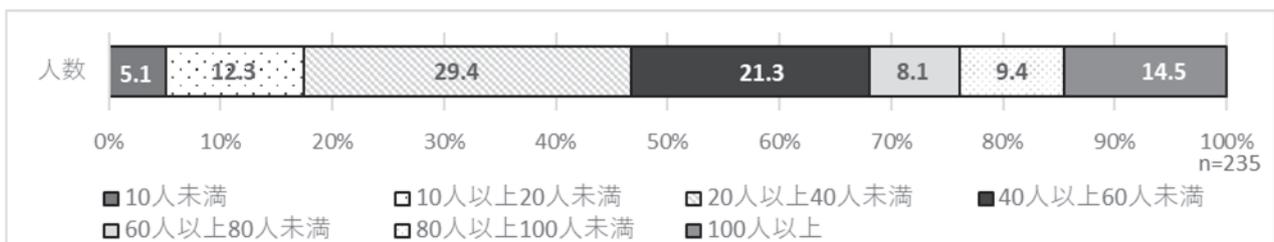


図10 問14 1開講授業あたり想定人数

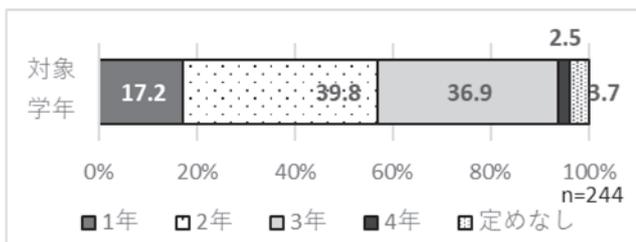


図11 問15 履修対象学年

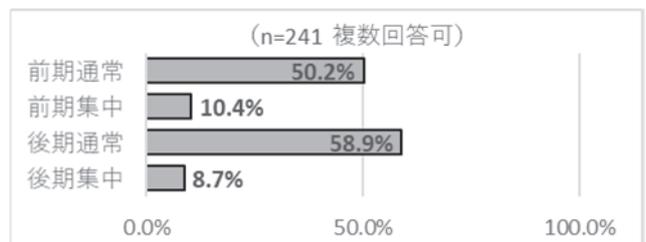


図12 問16 開講時期

3-3. (3) 指導法担当教員について

指導法を担当する教員について、図13に問17 担当形態の割合をまとめた。さらに問18 複数の教員が担当している場合の担当体制について該当する54名から回答を得た(図14)。担当形態は単独担当が8割を占めた。複数名担当の場合は授業内容や方法について合議すると回答した割合が6割弱であった。

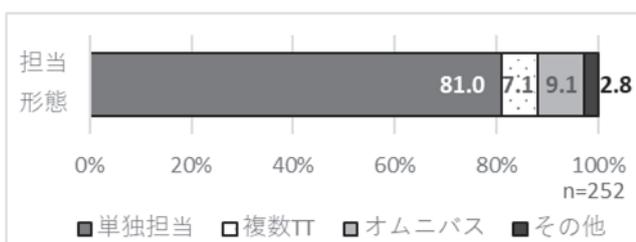


図13 問17 教員の担当形態

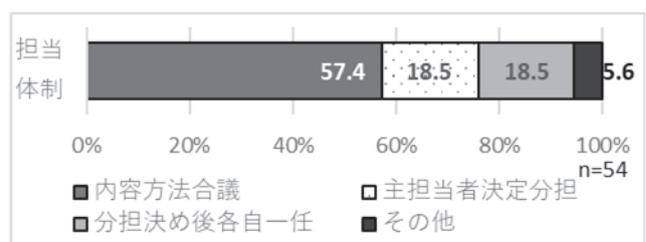


図14 問18 複数名担当の担当体制

問19 担当者の小中高等学校現場経験の有無について図15にまとめた。問20 中学校・高等学校教員経験者146名の担当教科を図16に、問21 外部機関との連携状況を図17にまとめた。

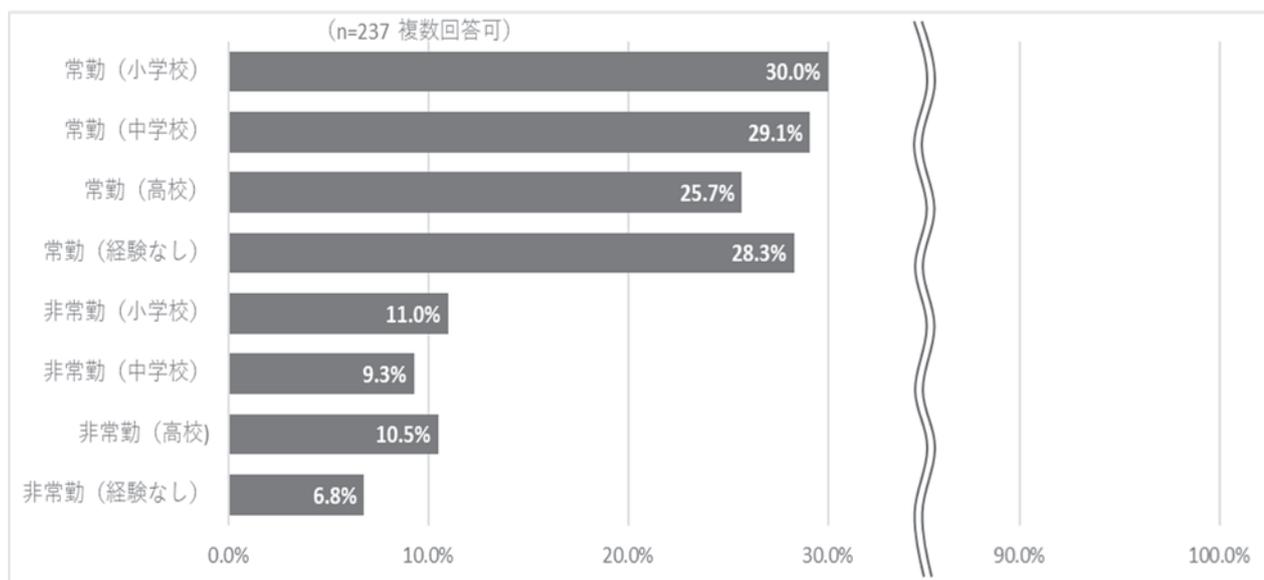


図 15 問 19 小中高等学校経験の有無

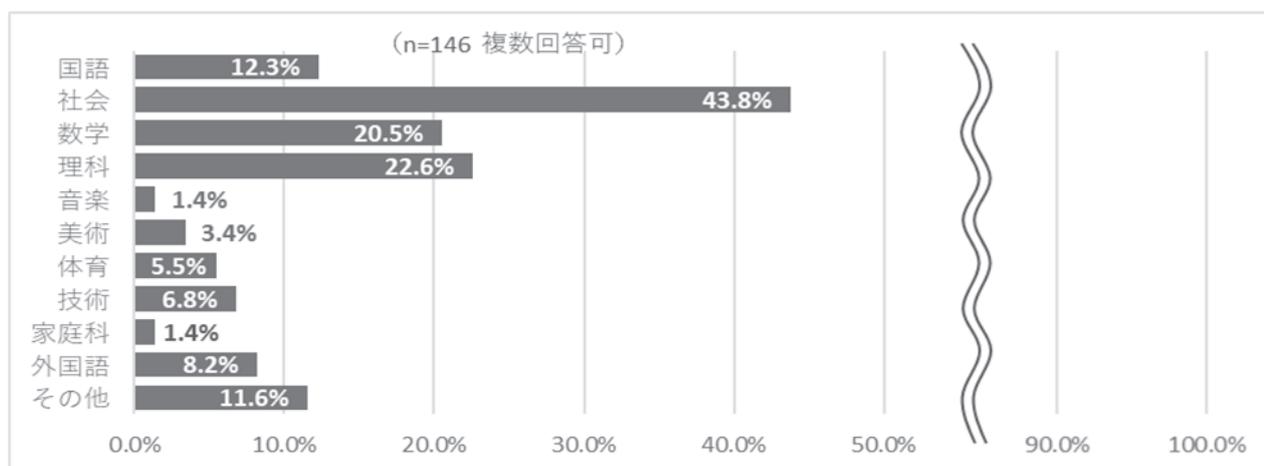


図 16 問 20 中高等学校教員経験者の担当教科

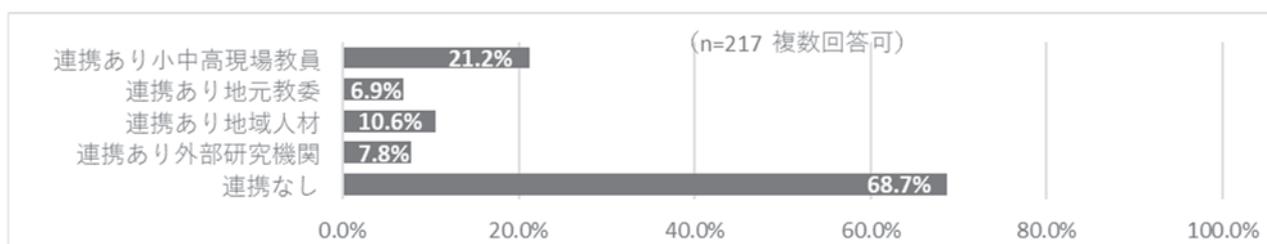


図 17 問 21 外部機関との連携

図 15 の通り、小中高等学校での現場経験の無い大学教員が指導法を担当する割合は常勤・非常勤合わせて 3 割強であり、指導法の担当者の多くはいずれかの校種で学校現場経験を持つことが明らかとなった。さらに図 16 から、中学校・高等学校での現場経験がある者の担当教科は特に社会と回答した者が最も多く 4 割強であった。最後に図 21 より外部機関との連携状況は 6 割弱が連携はないことが明らかとなった。

(4), (5), (6), (7) では、総合的な学習の時間の指導法や講義の重視度や重要度についてたずねた。(4), (5), (6), (7) の各問では、前段と同様に各項目の回答割合を図で示すとともに、主成分分析を行い、その内容の要約を試みた。

3-4. (4) 指導法が対象とする学校段階について

問 22 指導法が主に対象とする学校段階について、幼稚園・小学校・中学校・高等学校のそれぞれをどの

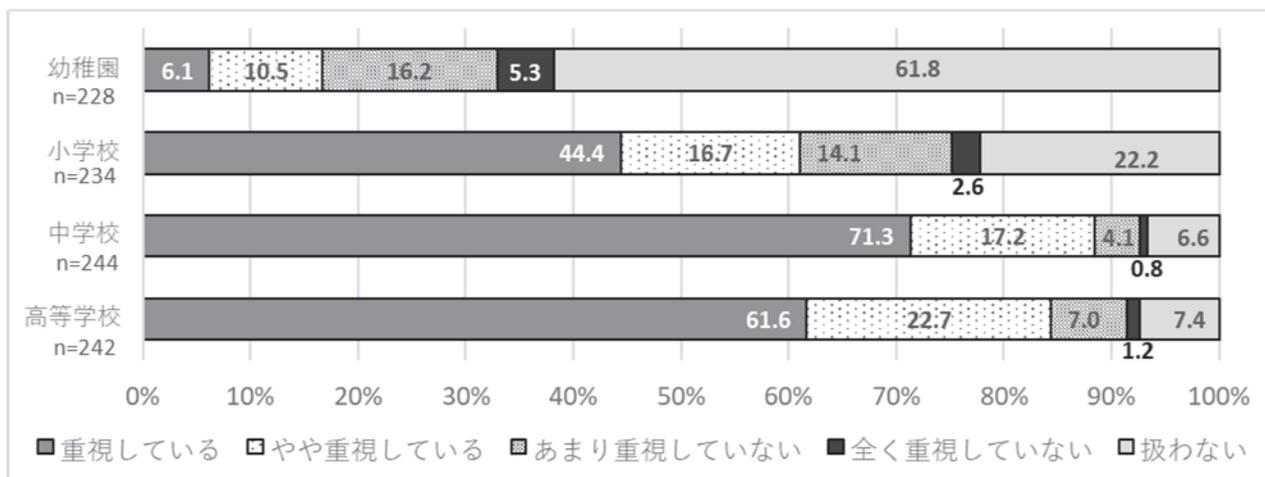


図 18 問 22 学校段階の重視度

表 2 問 22 主成分分析結果

	第1主成分 (+)幼小 /(-)中高	第2主成分 全校種重 視
幼稚園 (非認知的な活動等)	0.63	0.53
小学校	0.78	0.42
中学校	-0.34	0.81
高校	-0.71	0.54
固有値	1.62	1.39
寄与率(%)	40.50	34.79

から、「全校種重視」と命名した (表 2)。

3-5. (5) 指導法講義内容について

問 23 「教職課程コアカリキュラム」に示された諸点について重視度を「扱わない」を含む 5 件法にて回答を求めた (図 19)。「重視している」と「やや重視している」をあわせると総合的な学習の時間の意義役割や学習指導要領における総合的な学習の時間の目標、教科を越えて必要となる資質・能力の育成などは 9 割以上が重視していると回答した。さらにこの 8 項目を対象に主成分分析を行った (表 3)。その 8 項目全てが高い負荷量を持つ第 1 主成分のみが抽出された。教職課程コアカリキュラムを全般的に重視していることを示す主成分と解釈し、「教職課程コアカリキュラム全般重視」と命名した。

問 24 総合的な学習の時間の歴史や事例などの紹介の内容について重視度を「扱わない」を含む 5 件法で回答を求めた (図 20)。「重視している」「やや重視している」を合わせてみた場合、学習指導要領における「総合的な学習」設立の経緯及び変遷や、カリキュラムマネジメントやクロスカリキュラムの考え方や事例について、9 割程度が重視していることが示された。しかし海外における事例や歴史の紹介は 2 割程度が扱っていないと回答しており、重視していないと回答した割合も高かった。この 7 項目について主成分分析を行い、第 3 主成分まで抽出した。第 1 主成分は総合的な学習の時間の歴史や事例全てを重視していることを表していることから、「総合的な学習についての全般的理解重視」と命名した。第 2 主成分は海外の歴史や事例について正の負荷量、学習指導要領については負の負荷量に高い値が見られたため、「海外事例重視」と命名した。第 3 主成分ではカリキュラムマネジメントやクロスカリキュラムに高い正の負荷量が見られたため、「カリキュラムマネジメント重視」と命名した (表 4)。

程度重視しているかを「扱わない」を含めた 5 件法にて回答を求めた (図 18)。小学校の内容は 4 割が重視していると回答した。中学校、高等学校については「重視している」と「やや重視している」をあわせると、8 割以上が重視して扱っていることが示された。また幼稚園については 6 割が扱っていないことも明らかとなった。この 4 項目について主成分分析を行い、第 2 主成分まで抽出された。第 1 主成分は幼稚園と小学校に正の負荷量、中学校と高校に負の負荷量が見られたことから、「(+) 幼小重視 / (-) 中高重視」と命名した。第 2 主成分は 4 項目全てが正の負荷量であること

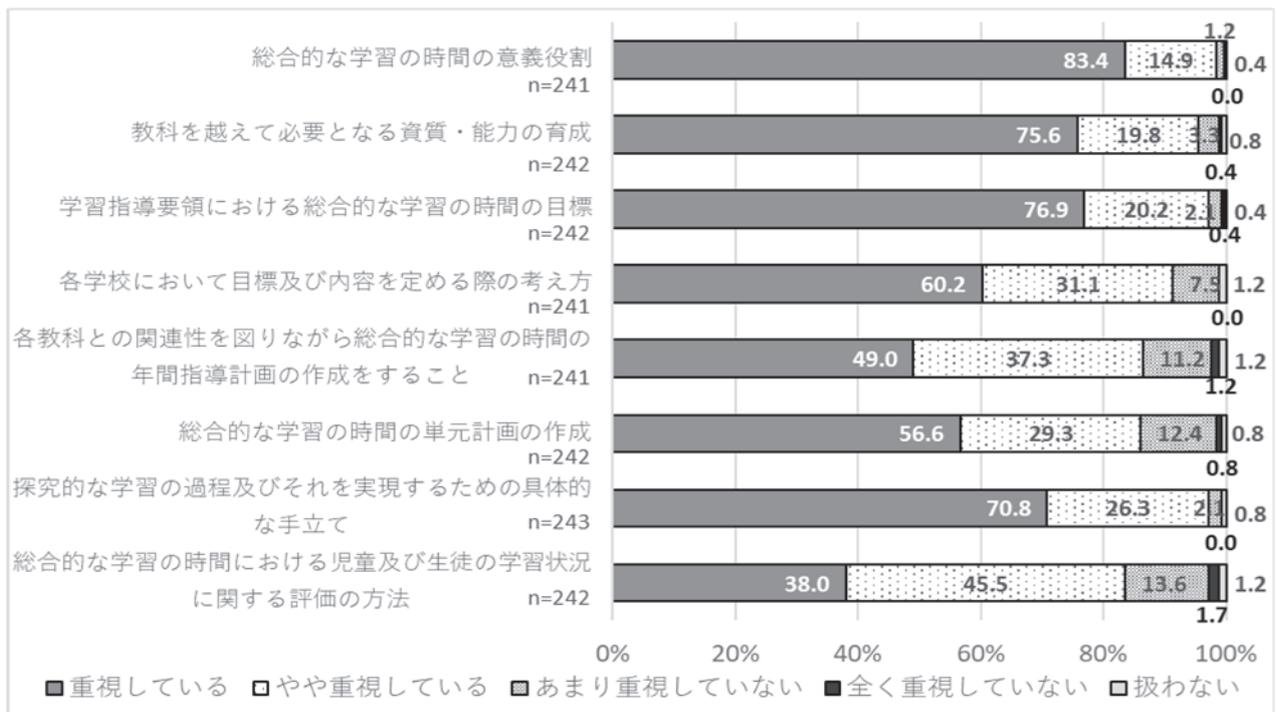


図19 問23 教職課程コアカリキュラムの重視度

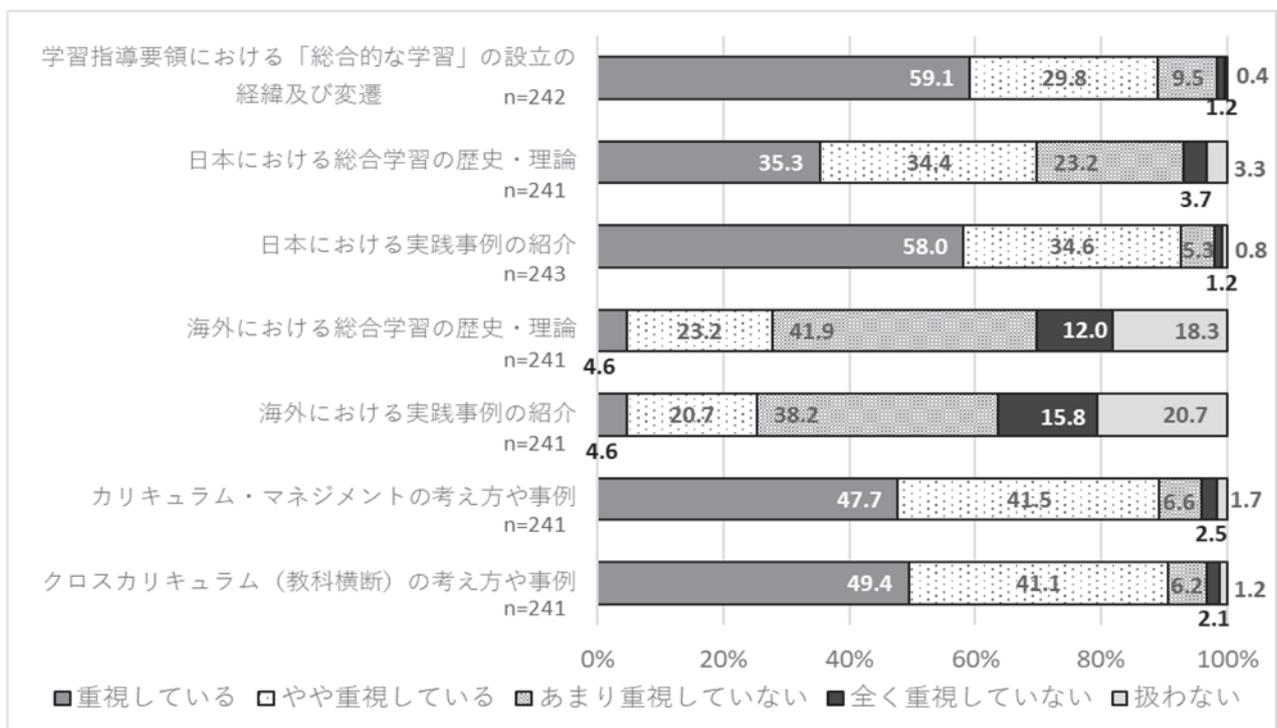


図20 問24 総合的な学習の時間の歴史や事例の紹介

表 3 問 23 主成分分析結果

	第1主成分
教職課程コア	
カリキュラム	
全般重視	
総合的な学習の時間の意義と教育課程において果たす役割	0.78
教科を越えて必要となる資質・能力の育成について	0.68
学習指導要領における総合的な学習の時間の目標	0.64
各学校において目標及び内容を定める際の考え方	0.78
各教科との関連性を図りながら総合的な学習の時間の年間指導計画の作成をすること	0.74
総合的な学習の時間の単元計画の作成	0.77
探究的な学習の過程及びそれを実現するための具体的な手立て	0.56
総合的な学習の時間における児童及び生徒の学習状況に関する評価の方法	0.76
固有値	4.11
寄与率(%)	51.40

表 4 問 24 主成分分析結果

	第1主成分	第2主成分	第3主成分
総合的な学習の時間について海外事例重視の全般的理解重視			カリキュラムマネジメント重視
学習指導要領における「総合的な学習」の設立の経緯及び変遷	0.62	-0.51	-0.27
日本における総合学習の歴史・理論	0.74	-0.21	-0.43
日本における実践事例の紹介	0.60	-0.44	-0.13
海外における総合学習の歴史・理論	0.68	0.63	-0.20
海外における実践事例の紹介	0.58	0.75	-0.05
カリキュラム・マネジメントの考え方や事例	0.64	-0.18	0.53
クロスカリキュラム（教科横断）の考え方や事例	0.57	-0.03	0.67
固有値	2.83	1.49	1.04
寄与率(%)	40.36	21.30	14.90

問 25 「指導法」の講義におけるテーマについての重視度を「扱わない」を含む 5 件法にて回答を求めた (図 21)。いずれのテーマについても 3 割程度が重視していると回答していた。ただし、生活科との関連については重視していると回答した割合が低く、取得可能免許校種に影響を受けていると考えられる。さらに主成分分析を行い第 2 主成分まで抽出した。第 1 主成分は指導法として扱うテーマ全てに高い正の負荷量が見られたことから、「主要テーマ重視」と命名した。第 2 主成分では地域課題や生活科との関連に高い正の負荷量が見られたことから、「地域との関連重視」と命名した (表 5)。

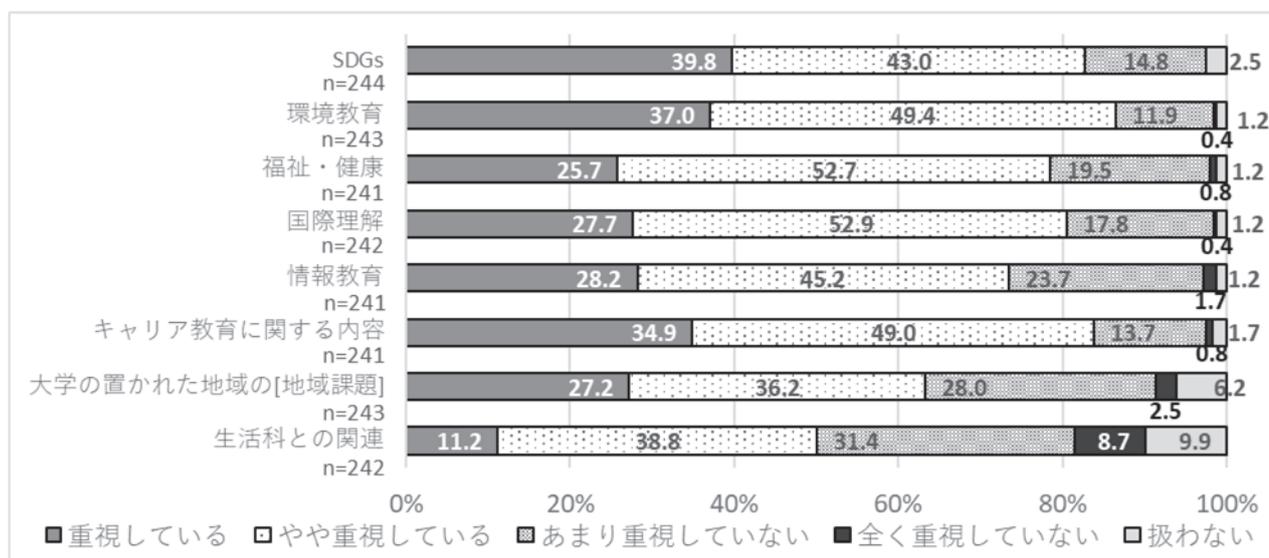


図 21 問 25 指導法の講義テーマ

問 26 総合的な学習の時間に関わる教育理論・教育方法についての重視度を「扱わない」を含む 5 件法にて回答を求めた (図 22)。思考ツールについての重視度が他の 4 項目に比べて低い点が特徴的であった。さらに主成分分析では第 1 主成分のみ抽出された。第 1 主成分は総合的な学習の時間に関わる教育理論・方法として想定される全ての項目に高い正の負荷量が見られたことから、「教育理論・方法重視」と命名した (表 6)。

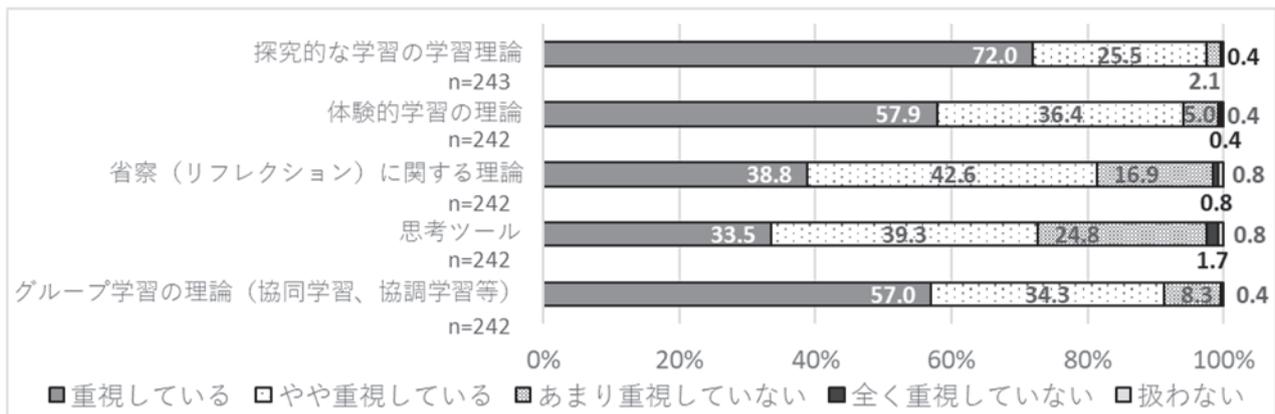


図 22 問 26 総合的な学習の時間に関わる教育理論・教育方法

表 5 問 25 主成分分析結果

	第1主成分 主要テーマ重視	第2主成分 地域との 関連重視
SDGs	0.63	-0.01
環境教育	0.84	-0.11
福祉・健康	0.80	-0.15
国際理解	0.80	-0.26
情報教育	0.71	-0.24
キャリア教育に関する内容	0.64	-0.10
大学の置かれた地域の[地域課題]	0.41	0.77
生活科との関連	0.51	0.67
固有値	3.72	1.21
寄与率(%)	46.51	15.06

表 6 問 26 主成分分析結果

	第1主成分 教育理論・ 方法重視
探究的な学習の学習理論	0.63
体験的学習の理論	0.71
省察（リフレクション）に関する理論	0.80
思考ツール	0.76
グループ学習の理論（協同学習、協調学習等）	0.78
固有値	2.71
寄与率(%)	54.23

問 27 総合的な学習の時間における評価方法についての重視度を「扱わない」を含む 5 件法にて回答を求めた (図 23)。「重視している」「やや重視している」をあわせると、自己評価や相互評価などの評価における主体の問題について、9 割弱が重視していた。また教師による個人評価とグループ評価の関連や、ポートフォリオ評価、パフォーマンス評価は 2 割があまり重視していないことも示された。さらに主成分分析を行い、第 1 主成分を抽出した。第 1 主成分は総合的な学習の時間における評価方法として考えられる項目全

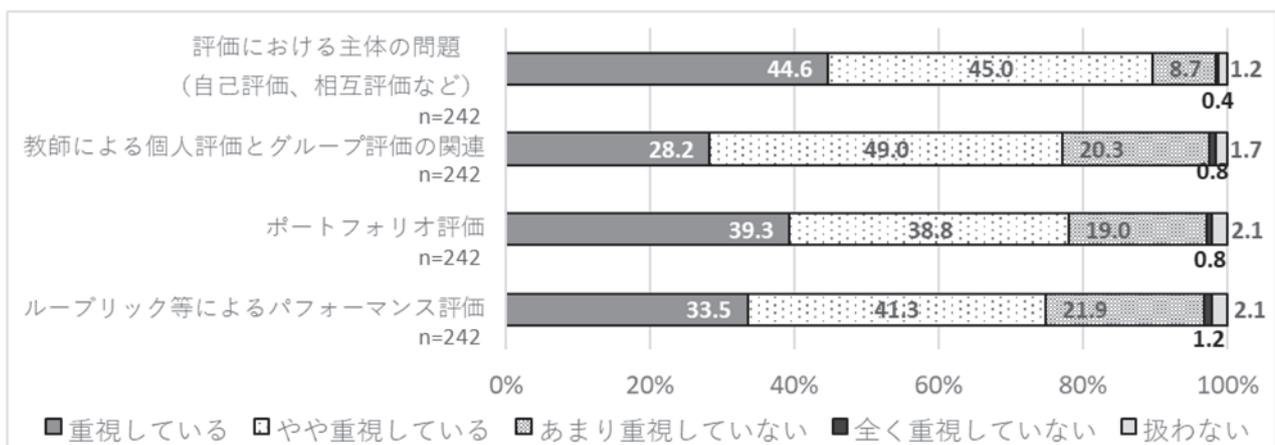


図 23 問 27 総合的な学習の時間における評価方法

表 7 問 27 主成分分析結果

	第1主成分 評価法重視
評価における主体の問題（自己評価、相互評価など）	0.80
教師による個人評価とグループ評価の関連	0.78
ポートフォリオ評価	0.77
ルーブリック等によるパフォーマンス評価	0.68
固有値	2.29
寄与率(%)	57.28

てに高い正の負荷量が見られたことから「評価法重視」と命名した（表 7）。

3-6. (6) 指導法講義内でのアクティブラーニング活用について

問 29 指導法の講義自体において行なう必要があると感じる程度について 4 件法で回答を求めた（図 24）。3 項目のうち、学生がアクティブラーニングや探究のプロセスを体験する必要性を大いに感じると回答した割合は 7 割前後であったが、アクティブラーニングや探究のプロセスを理論づける必要性

を大いに感じると回答したのは 5 割強に止まった。主成分分析を行ったところ、第 1 主成分のみ抽出された。3 項目いずれも正の負荷量が見られたことから、アクティブラーニングや探究プロセスの体験とその理論付けの双方が必要であると感じている、「体験と理論の必要性」と命名した（表 8）。

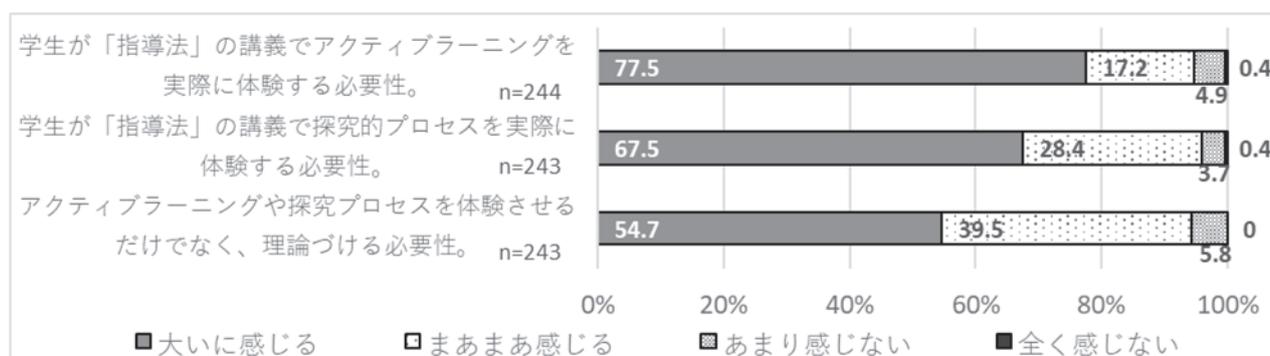


図 24 問 29 「指導法」の講義で行う必要性

表 8 問 29 主成分分析結果

	第1主成分 体験と理論の 必要性
学生が「指導法」の講義でアクティブラーニングを実際に体験する必要性	0.84
学生が「指導法」の講義で探究のプロセスを実際に体験する必要性	0.86
アクティブラーニングや探究プロセスを体験させるだけでなく、理論づける必要性	0.53
固有値	1.74
寄与率(%)	57.91

問 30 指導法の講義におけるアクティブラーニングの活用について、実際に体験させることの重視度を「扱わない」を含む 5 件法で回答を求めた（図 25）。グループ討議は 8 割が重視していると回答した。一方、映像作品や劇、ドラマを用いた発表は扱わないと回答した割合が 3 割弱であり、アクティブラーニングの活用の重視度にはばらつきが見られた。さらに主成分分析では、第 2 主成分まで抽出された。第 1 主成分はアクティブラーニングの活動として想定される全ての項目に高い正の負荷量が見られたので、「AL 全般の活用重視」と命名した。第 2 主成分では、グループ活動に正の負荷量、映像作品製作発表と劇、ドラマを用いた発表では負の負荷量が見られたことから、「(+)グループ活動重視

/(-)表現活動重視」と命名した（表 9）。

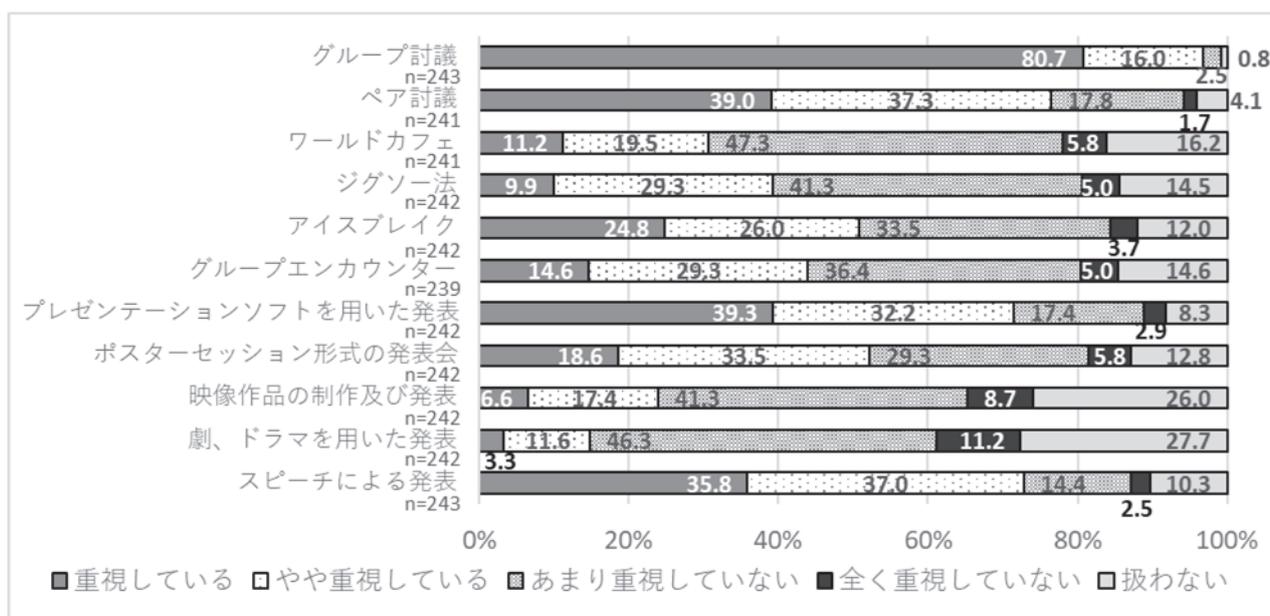


図 25 問 30 指導法の講義におけるアクティブラーニングの活用

表 9 問 30 主成分分析結果

	第1主成分	第2主成分
		(+)グループ活動重視/(-)表現活動重視
グループ討議	0.40	0.57
ペア討議	0.56	0.34
ワールドカフェ	0.72	0.08
ジグソー法	0.72	0.18
アイスブレイク	0.67	0.36
グループエンカウンター	0.68	0.23
プレゼンテーションソフトを用いた発表	0.65	-0.04
ポスターセッション形式の発表会	0.63	-0.20
映像作品の制作及び発表	0.71	-0.49
劇、ドラマを用いた発表	0.64	-0.54
スピーチによる発表	0.57	-0.28
固有値	4.48	1.32
寄与率(%)	40.72	11.97

の負荷量が見られたことから、実際の授業づくりを重視する成分と考え、「授業づくり重視」と命名した。第 4 主成分では問題基盤型学習、プロジェクト型学習に高い正の負荷量が見られたため、「PBL」と命名した。第 5 主成分では、フィールドワークやものづくりに高い正の負荷量が見られたため、「フィールドワーク重視」と命名した (表 10)。

問 33 指導法の講義内の探究的な学習において ICT を学生が活用することの重視度について「扱わない」を含む 5 件法で回答を求めた (図 27)。さらに主成分分析を行い、第 1 主成分のみ抽出された。全ての ICT の活用を重視していると言えるため「ICT 全般活用重視」と命名した。(表 11)。

問 31 指導法の講義で学習技法を実際に体験させることの重視度について、「扱わない」を含む 5 件法で回答を求めた (図 26)。問 30 と同様に技法によって回答にばらつきが見られた。その中でも、問題基盤型学習や、プロジェクト型学習、年間指導計画の作成、単元指導計画の作成は「重視している」「やや重視している」をあわせて 7 割以上が、重視していると考えていることが示された。主成分分析では、第 5 主成分まで抽出された。第 1 主成分は全ての負荷量が正の値であったことから、学習技法全般を指すと解釈し、「学習技法全般重視」と命名した。第 2 主成分は年間の指導計画や単元指導計画などに高い正の負荷量が見られたため、「指導計画重視」と命名した。第 3 主成分では年間指導計画や単元指導計画には正の負荷量が、ブレインストーミングやマインドマップには負

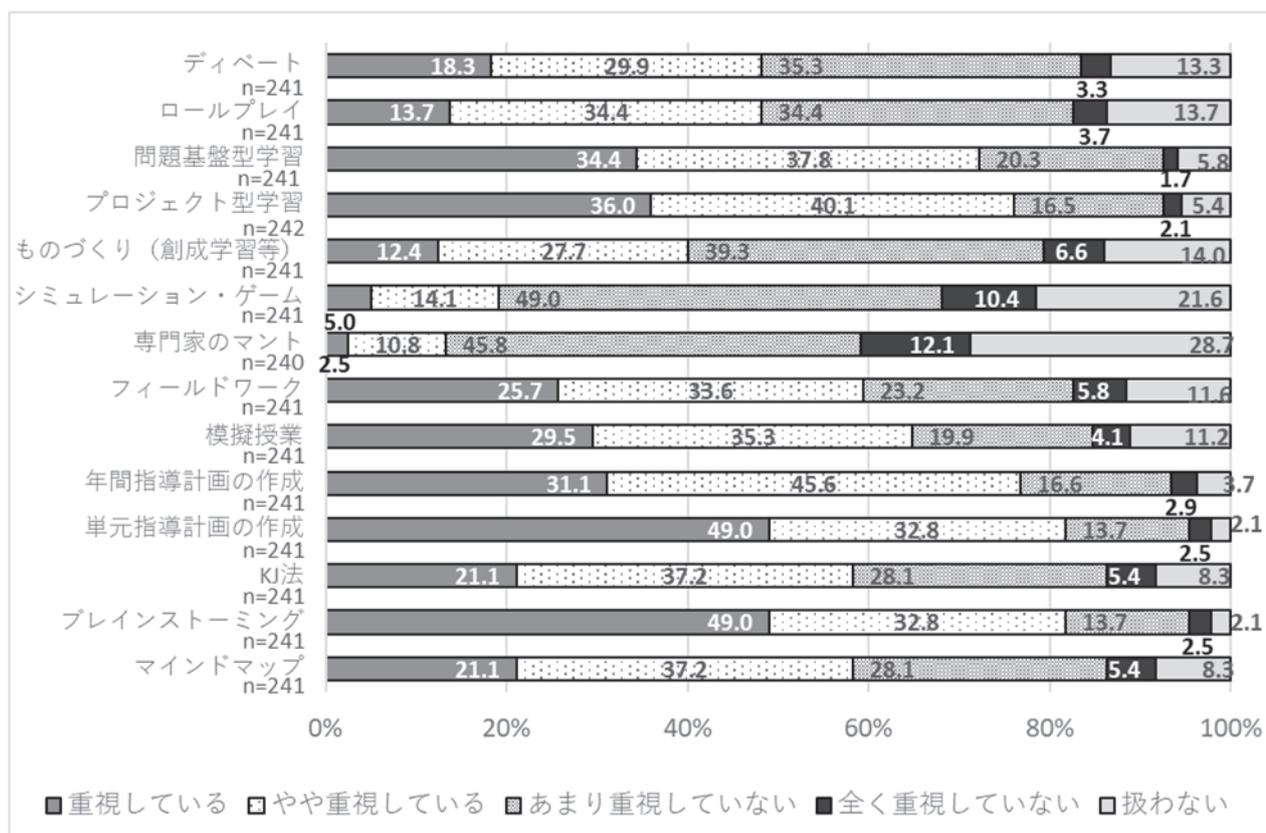


図 26 問 31 指導法の講義における学習技法の体験

表 10 問 31 主成分分析結果

	第1主成分 学習技法全 般重視	第2主成分 指導計画 重視	第3主成分 授業づく り重視	第4主成分 PBL重視	第5主成分 フィールド ワーク重視
ディベート	0.63	-0.34	0.24	-0.25	-0.33
ロールプレイ	0.67	-0.35	0.17	-0.19	-0.32
問題基盤型学習	0.62	-0.25	-0.09	0.58	-0.26
プロジェクト型学習	0.54	-0.32	-0.10	0.65	-0.19
ものづくり (創成学習等)	0.63	-0.22	0.10	0.03	0.55
シミュレーション・ゲーム	0.74	-0.22	0.02	-0.39	0.04
専門家のマント	0.69	-0.17	-0.03	-0.31	0.18
フィールドワーク	0.54	-0.20	-0.10	0.29	0.59
模擬授業	0.68	0.05	0.24	-0.21	-0.03
年間指導計画の作成	0.44	0.50	0.62	0.13	0.02
単元指導計画の作成	0.30	0.54	0.63	0.24	0.03
KJ法	0.61	0.53	-0.35	-0.04	-0.10
ブレインストーミング	0.66	0.43	-0.45	-0.01	-0.11
マインドマップ	0.62	0.43	-0.43	-0.08	-0.01
固有値	5.16	1.75	1.47	1.32	1.03
寄与率(%)	36.89	12.48	10.53	9.41	7.36

主成分分析を行い、第3主成分まで抽出された(表12)。第1主成分は全ての項目に正の負荷量が見られたことから、総合的な学習の時間を指導する上で重要な資質・能力全てであることから、「総合的な学習の時間指導に関する資質能力全般重視」と命名した。第2主成分は幅広い知識や教科の専門的知識、生徒へ即応する能力に正の負荷量が見られたことから「「教え」に関する資質能力重視」と命名した。第3主成分では探究

3-7. (7) 総合的な学習の時間を担う小中高校教員にとって必要な資質・能力について

問35「総合的な学習の時間」の実施に際して教員に必要と考えられる資質・能力の重要度を「扱わない」を含む5件法で回答を求めた(図28)。「重要である」「やや重要である」を合算すると、教員の資質・能力として尋ねた11項目全てについて、9割前後が重要と認識していると読み取れる。その中では、ICT活用能力の重要度が若干低い点が興味深い。続けて

プロセスを経験していることや、課題解決能力に正の負荷量が示されたことから、「学び」重視資質能力」と命名した。能力に正の負荷量がみられたことから「教え」に関する資質能力重視」と命名した。第3主成分では探究プロセスを経験していることや、課題解決能力に正の負荷量が示されたことから、「学び」重視資質能力」と命名した。

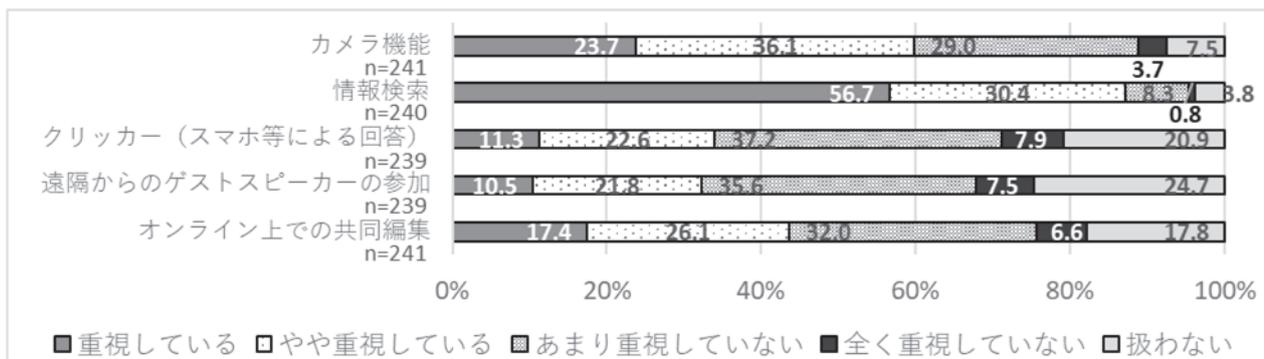


図 27 問 33 探究的な学習における ICT の活用

表 11 問 33 主成分分析結果

	第1主成分 ICT全般 活用重視
カメラ機能	0.80
情報検索	0.64
クリッカー (スマホ等による回答)	0.75
遠隔からのゲストスピーカーの参加	0.70
オンライン上での共同編集	0.79
固有値	2.72
寄与率(%)	54.44

問 37 指導法の講義を行っていく際の課題について、4件法で回答を求めた (図 29)。「大いに課題になる」と回答した割合が最も高かったのは、受講者数の多さであり、4割を超えた。他に ICT 環境の不備や机が移動できないなどの教室環境に関することや、学生自身の総合的な学習の時間の体験の乏しさについても、課題と考える割合が3割を超えた。さらに主成分分析を行い、第3主成分まで抽出された。第1主成分は想定される課題がすべて高い正の負荷量を示したため、「全般的課題」と命名した。第2主成分では受講者数や教室の狭さに正の負荷量、学生の体験の乏しさや苦手意識に負の負荷量が見られたことから、「(+環境要因課題視/(-)学生の資質能力要因課題視」と命名した。第3主成分では、実際の授業時間数の少なさ、学生の体験の乏しさに正の負荷量が見られることから「時間数少課題視」と命名した (表 13)。

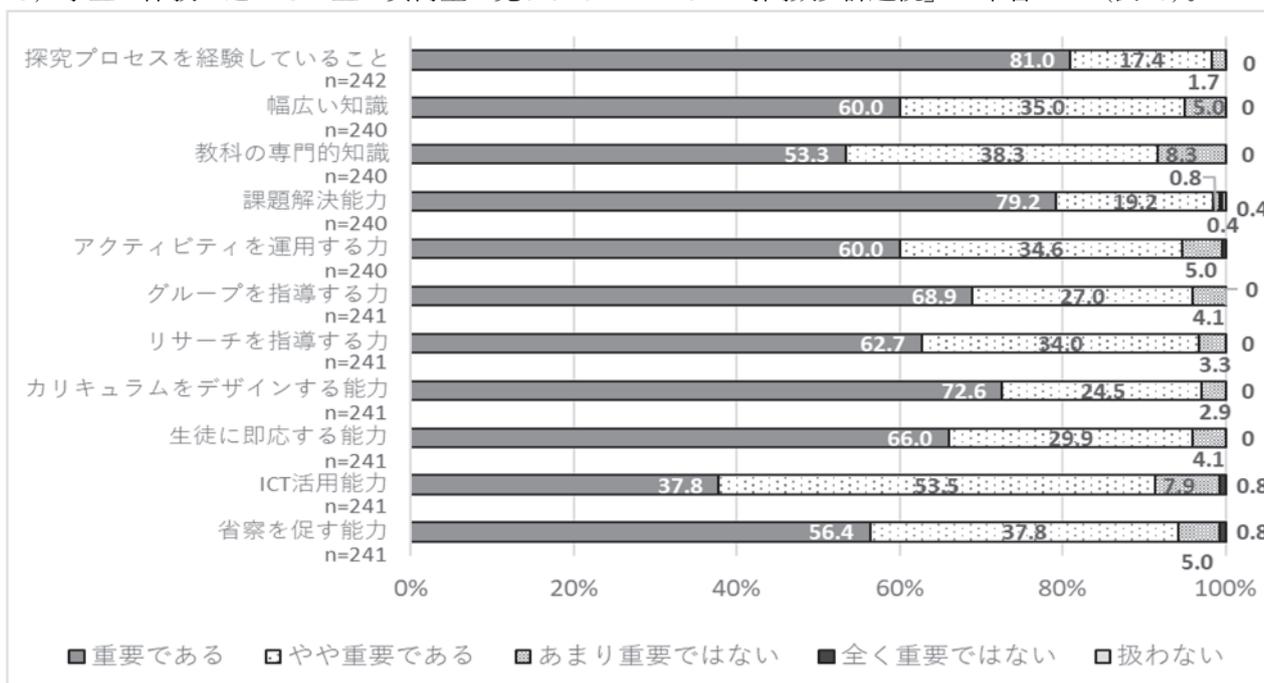


図 28 問 35 総合的な学習の時間について教師の資質・能力

図 12 問 35 主成分分析結果

	第1主成分	第2主成分	第3主成分
	総合的な学習の時間指導に関する資質能力全般重視	「教え」に関する資質能力重視	「学び」重視資質能力
探究プロセスを経験していること	0.48	0.06	0.73
幅広い知識	0.54	0.51	0.05
教科の専門的知識	0.58	0.59	-0.09
課題解決能力	0.58	-0.22	0.54
アクティビティを運用する力	0.70	-0.46	-0.06
グループを指導する力	0.64	-0.31	-0.22
リサーチを指導する力	0.65	0.05	-0.11
カリキュラムをデザインする能力	0.62	-0.05	0.00
生徒に即応する能力	0.44	0.44	-0.13
ICT活用能力	0.65	-0.04	-0.28
省察を促す能力	0.65	-0.26	-0.24
固有値	3.93	1.22	1.05
寄与率(%)	35.68	11.12	9.55

問 38 大学・学部全体として指導法の講義を実施していく上での課題について、それぞれ4件法で回答を求めた(図 29)。大学・学部全体の課題としては、アクティブラーニングの必要性を感じていない教員の多さと、総合的な学習の時間のイメージがない教員の多さを課題と感じている割合が比較的高かった。また主成分分析を行い、第1主成分のみが抽出された。第1主成分は大学学部全体の多岐にわたる課題に高い負荷量が見られたことから「大学教員の指導力全般課題視」と命名した(表 14)。

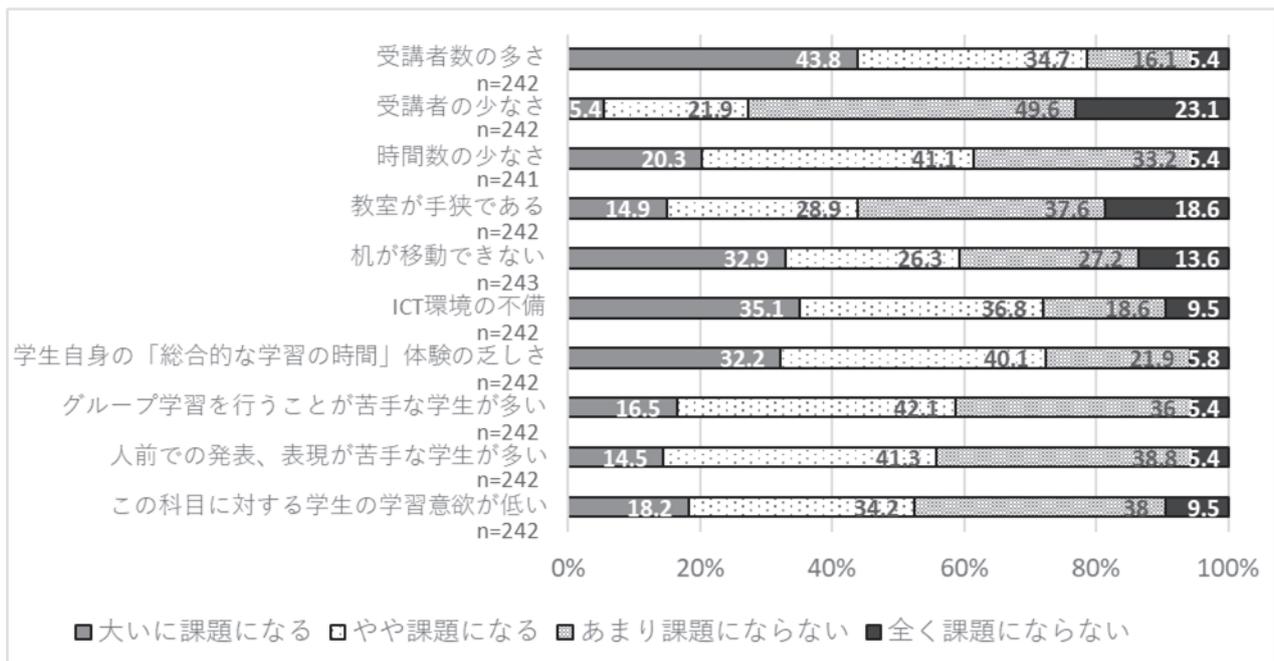


図 28 問 37 指導法講義時の課題

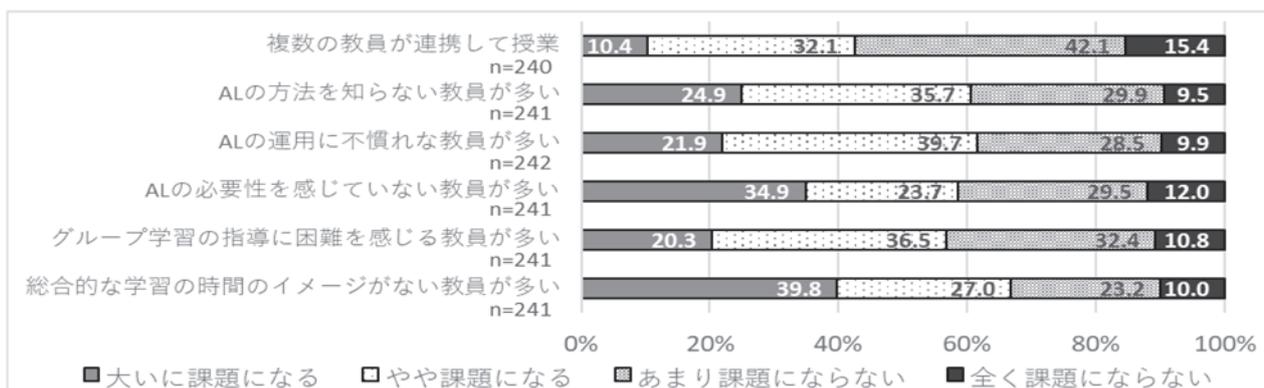


図 29 問 38 大学・学部全体の課題

表 13 問 37 主成分分析結果

	第1主成分	第2主成分 (+)環境要因 課題視	第3主成分 時間数少課題視
受講者数の多さ	0.46	0.46	0.24
受講者の少なさ	0.36	0.22	-0.39
時間数の少なさ	0.44	0.27	0.63
教室が手狭である。	0.59	0.53	-0.01
机が移動できない。	0.64	0.40	-0.09
ICT環境の不備	0.60	0.26	-0.21
学生自身の「総合的な学習の時間」体験の乏しさ	0.40	-0.48	0.54
グループ学習を行うことが苦手な学生が多い	0.76	-0.46	-0.19
人前での発表、表現が苦手な学生が多い	0.78	-0.46	-0.16
この科目に対する学生の学習意欲が低い	0.65	-0.35	0.00
固有値	3.43	1.62	1.02
寄与率(%)	34.29	16.19	10.17

表 14 問 38 主成分分析結果

	第1主成分 大学教員の 指導力全般 課題視
教員が連携して授業	0.54
方法を知らない教員が多い。	0.92
運用に不慣れな教員が多い。	0.92
必要性を感じていない教員が多い。	0.91
グループ学習の指導に困難	0.89
総合のイメージがない	0.85
固有値	4.32
寄与率(%)	71.99

3-8. (8) 指導法の講義の成績評価方法について

問 40~43 「総合的な学習の時間の指導法」の授業に対する成績評価について、「1 テストによる評価」「2 作品, レポートによる評価」「3 授業参画度による評価」「4 その他」の4点を合算して100%となるように回答を求めた。この4点への回答全てに回答した184名をクラスタ分析(Ward法)によって4クラスタに分類した。第1クラスタ(50人)は「2 作品, レポートによる評価」「3 授業参画度による評価」の配点比率が高い群であるため、「作品・レポート・授業参画重視」群とした。第2クラスタ(25人)は「2 作品, レポートによる評価」「4 その他」の配点比率が同程度であることから「作品・レポート・独自評価」群とした。第3クラスタ(74人)は作品・レポートのほかに他群と比較しても「1 テストによる評価」の配点比率が高いことから「テスト・作品・レポート重視」群とした。第4クラスタは「2 作品, レポートによる評価」の配点比率が非常に高いことから「作品・レポート最重視」群とした。

各群の「1 テストによる評価」「2 作品, レポートによる評価」「3 授業参画度による評価」「4 その他」の平均, SDを表に示す。また, 各群を独立変数とし, 1 テストによる評価「2 作品, レポートによる評価」「3 授業参画度による評価」「4 その他」をそれぞれ従属変数とした1要因分散分析の結果を表15に示す。

「1 テストによる評価」はCL1, CL2, CL4ではほぼ使用せず, CL3のみ高い配点を行っており, CL3は他群に比べて有意に高い値であった。

「2 作品, レポートによる評価」はいずれの群も評価に用いているが, CL4, CL1, CL2, CL3 の順に配点比率が有意に低くなった。

「3 授業参画度による評価」では, CL1 の配点比率が他の群に比べて有意に高かった。

「4 その他」では, CL2 の配点比率が他の群に比べて有意に高かった。

表 15 成績評価比率による分類での平均, SD, 一要因分散分析結果

	CL1 (50人)		CL2 (25人)		CL3 (74人)		CL4 (36人)		F値	多重比較
	作品・レポート・授業参画重視 M (SD)	作品・レポート・授業参画重視 M (SD)	作品・レポート・独自評価 M (SD)	作品・レポート・独自評価 M (SD)	テスト・作品・レポート重視 M (SD)	テスト・作品・レポート重視 M (SD)	作品・レポート M (SD)	作品・レポート M (SD)		
テスト	0.00	0.00	2.00	6.46	42.62	19.50	2.64	7.12	150.13 ***	CL1・CL2・CL4<CL3
作品、レポート	57.00	10.93	40.20	18.85	30.47	13.83	85.22	11.23	143.17 ***	CL3<CL2<CL1<CL4
授業参画度	42.80	10.51	20.20	11.94	22.35	17.09	11.11	9.57	43.13 ***	CL4<CL2・CL3<CL1
その他	0.20	1.41	36.80	17.19	4.28	9.13	0.14	0.83	121.25 ***	CL4<CL2, CL1<CL3<CL2

*** $p < .001$

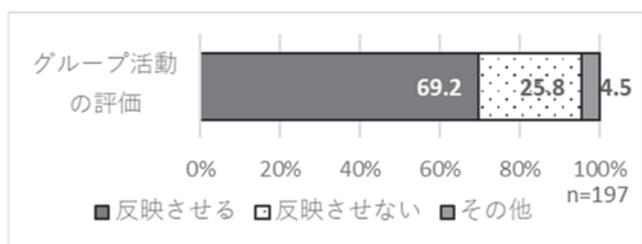


図30 グループ活動の評価を個人評価に反映する割合

問 45 「総合的な学習の時間の指導法」においてグループ活動を行った場合に, グループ活動を個人評価に反映させるか否かについて, 回答をもとめた (図 30)。7 割弱がグループ活動を個人評価に反映させると回答した。

4. 回答者属性と変数の関連の検討

4-1. 回答者の分類と分散分析による検討

回答者を, アンケート調査の (1) 問 5 担当教員の専門, (2) 問 14 1 開講授業あたりの想定人数, (3) 問 22 「総合的な学習の時間の指導法」が対象として重視する学校段階という 3 点から分類を試みた。

(1) 問 5 担当教員の専門については, 分類の手続きと結果は前述の通りである。ここでは 8 つのグループに分類した。(2) 問 14 1 開講授業あたりの想定人数は図 10 を参照し, 各グループの人数が比較的均等になる 5 つのグループに分類した。(3) 問 22 「総合的な学習の時間の指導法」が対象とする学校段階については, クラスタ分析 (Ward 法) によって 4 クラスタに分類した。第 1 クラスタは中学校と高等学校を重視する傾向がある群であったことから, 「中高志向」と命名した。第 2 クラスタは小学校・中学校・高等学校を重視する傾向が見られたことから, 「小中高志向」と命名した。第 3 クラスタは特に小学校を重視している傾向がみられたため, 「小学校志向」と命名した。第 4 クラスタは幼稚園・小学校・中学校・高校のいずれの校種にも格段に注力している傾向が見られないことから「無志向」と命名した。それぞれの分類と人数については表 16, 表 17, 表 18 に示した。

分散分析による検討

各主成分分析を行った際に主成分得点を算出した。各問の主成分分析から得られた主成分得点を従属変数とし, (1) 担当教員の専門, (2) 1 開講授業あたりの想定人数, (3) 「総合的な学習の時間の指導法」が対象として重視する学校段階の 3 つの分類によるグループを独立変数とした一要因分散分析を行った (表 16, 表 17, 表 18)。なお, 表中の PC は主成分の意である。

4-2. 担当教員の専門による差の検討

有意差がみられたのは, 問 22PC1 (+) 幼小/(-) 中高, 問 22PC2 全校種重視, 問 24PC1 総合的な学習の時間についての全般的理解重視, 問 24PC2 海外事例重視, 問 25PC1 主要テーマ重視, 問 26PC1 教育理

論・方法重視, 問31PC1 学習技法全般重視, 問31PC2 指導計画重視, 問37PC1 全般的課題である。

表 16 担当教員の専門による分類での平均, SD, 一要因分散分析結果

	G1 生活・総合 (30人)	G2 教育方法 (46人)	G3 教科教育 (62人)	G4 教育課程 (6人)	G5 教育学関係 (57人)	G6 道徳特活生 徒指導(18人)	G7 その他 (22人)	G8 教員養成教 職課程(7人)	F	多重比較
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
問22PC1(+)/幼小 /(-)中高	0.54 (0.80)	0.06 (0.78)	-0.01 (1.12)	-0.25 (0.96)	-0.28 (1.08)	-0.02 (0.88)	-0.15 (0.97)	-0.43 (0.91)	2.14 *	G5<G1
問22PC2全校種 重視	0.34 (1.11)	0.41 (0.64)	-0.36 (0.97)	0.25 (1.47)	0.02 (0.70)	0.01 (0.91)	-0.71 (1.77)	0.16 (0.95)	3.94 ***	G7・G3 <G1・G2
問23PC1教職課程 コアカリキュラム 全般重視	0.32 (0.68)	0.23 (0.74)	-0.22 (1.09)	0.15 (0.64)	0.00 (0.82)	0.10 (0.65)	-0.58 (2.15)	0.01 (0.54)	2.04	
問24PC1 総合的 な学習の時間につ いての全般的理解 重視	0.22 (0.85)	0.42 (0.88)	-0.31 (1.12)	0.19 (0.82)	0.08 (0.79)	0.05 (0.72)	-0.64 (1.59)	-0.46 (0.75)	3.54 **	G7・G3<G2
問24PC2 海外事 例重視	-0.15 (1.02)	0.26 (0.97)	-0.27 (0.90)	-0.09 (1.06)	0.10 (0.94)	0.14 (0.71)	0.64 (1.49)	-0.75 (0.81)	2.88 **	G8・G3<G7
問24PC3 カリ キュラムマネジメ ント重視	-0.01 (0.84)	0.07 (0.75)	-0.07 (1.10)	0.60 (0.68)	-0.06 (1.10)	0.06 (1.05)	-0.36 (0.99)	0.81 (1.06)	1.37	
問25PC1 主要 テーマ重視	0.35 (0.85)	0.12 (0.92)	-0.06 (1.07)	-0.95 (2.23)	0.06 (0.74)	0.19 (0.86)	-0.68 (1.21)	-0.04 (0.77)	2.75 **	G7<G1
問25PC2 地域と の関連重視	0.50 (0.80)	-0.04 (1.10)	-0.10 (0.99)	-0.23 (0.75)	-0.01 (1.00)	-0.14 (0.81)	0.03 (1.01)	-0.43 (1.44)	1.49	
問26PC1 教育理 論・方法重視	0.44 (0.69)	0.03 (0.97)	-0.28 (1.23)	0.56 (0.70)	0.07 (0.90)	-0.32 (0.69)	0.14 (0.91)	0.02 (1.27)	2.2 *	G3<G1
問27PC1 評価法 重視	0.26 (0.64)	0.26 (1.08)	-0.25 (1.12)	0.02 (1.11)	0.12 (0.86)	-0.07 (0.85)	-0.57 (1.21)	0.11 (0.85)	2.2 *	
問29PC1 体験と 理論の必要性	0.30 (0.66)	0.19 (0.96)	-0.04 (0.94)	-0.32 (1.03)	-0.15 (1.17)	0.11 (0.67)	-0.19 (1.31)	-0.28 (1.35)	1.06	
問30PC1 AL全般 の活用重視	-0.04 (1.16)	-0.19 (1.20)	0.02 (1.02)	-0.60 (1.09)	0.12 (0.73)	0.40 (0.55)	0.10 (0.89)	-0.22 (1.43)	1.11	
問30PC2 (+) グループ活動重視 /(-) 表現活動 重視	0.06 (1.05)	-0.08 (1.09)	-0.13 (1.04)	0.25 (1.22)	-0.02 (0.93)	0.06 (0.71)	0.31 (0.88)	0.79 (0.84)	1.12	
問31PC1 学習技 法全般重視	-0.03 (1.05)	-0.06 (1.15)	0.02 (1.05)	-0.89 (1.02)	0.10 (0.80)	0.23 (0.69)	0.41 (0.77)	-1.01 (1.10)	2.39 *	G8<G7
問31PC2 指導計 画重視	0.51 (1.14)	0.20 (1.01)	-0.27 (0.87)	-0.17 (0.89)	-0.03 (0.92)	0.02 (0.88)	-0.18 (1.33)	-0.22 (0.91)	2.16 *	G3<G1
問31PC3 授業づ くり重視	-0.27 (1.07)	-0.04 (0.93)	-0.02 (0.87)	0.95 (0.71)	0.13 (1.06)	0.07 (0.59)	-0.12 (1.21)	-0.35 (1.76)	1.4	
問31PC4 PBL重 視	0.36 (0.85)	0.01 (1.14)	-0.03 (1.13)	0.78 (1.40)	-0.18 (0.68)	-0.32 (0.95)	-0.31 (0.75)	0.57 (1.17)	2.16 *	
問31PC5 フィー ルドワーク重視	0.13 (1.15)	-0.03 (0.95)	0.03 (0.91)	-0.65 (1.08)	-0.04 (0.90)	-0.25 (0.79)	0.27 (1.61)	0.17 (1.03)	0.77	
問33PC1 ICT全般 活用重視	-0.08 (1.13)	0.11 (1.21)	0.12 (0.85)	-0.56 (0.96)	0.03 (0.80)	-0.09 (1.09)	-0.40 (0.72)	-0.07 (1.86)	0.87	
問35PC1 総合的 な学習の時間指導 に関する資質能力 全般重視	-0.08 (0.99)	0.27 (0.84)	-0.31 (1.15)	0.19 (0.53)	0.12 (1.04)	-0.07 (0.76)	0.47 (0.80)	-0.12 (0.82)	2.03	
問35PC2 「教 え」に関する資質 能力重視	-0.30 (0.93)	0.00 (0.95)	0.05 (0.89)	-0.08 (0.73)	-0.04 (1.09)	0.01 (0.90)	0.65 (1.08)	-0.04 (1.85)	1.33	
問35PC3 「学 び」資質能力重視	0.46 (0.73)	-0.11 (1.01)	-0.11 (1.22)	0.01 (1.02)	-0.07 (0.85)	-0.19 (1.02)	0.25 (0.59)	0.12 (1.14)	1.41	
問37PC1 全般的 課題	0.35 (1.05)	0.03 (1.21)	-0.11 (0.97)	0.65 (0.61)	-0.09 (0.89)	0.26 (0.97)	0.03 (0.55)	-1.07 (0.80)	2.47 *	G8<G1・G4
問37PC2 (+) 環境要因課題視/ (-) 学生の資質 能力要因課題視	0.08 (0.96)	0.14 (0.98)	0.05 (0.97)	0.41 (1.05)	-0.16 (1.01)	-0.28 (0.82)	0.04 (0.83)	0.26 (1.83)	0.79	
問37PC3 時間数 少課題視	0.21 (1.05)	0.10 (0.97)	-0.30 (0.86)	-0.25 (0.63)	0.05 (1.03)	-0.05 (0.65)	0.38 (1.52)	0.06 (1.15)	1.49	
問38PC1 大学教 員の指導力全般課 題視	0.06 (1.14)	-0.08 (1.05)	-0.06 (1.02)	0.66 (0.39)	-0.13 (0.98)	0.24 (0.84)	0.41 (0.64)	-0.12 (1.28)	1.15	

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

有意差が見られた9項目について、多重比較の結果から検討する。問22PC1（+）幼小V（-）中高では、G5教育学関係に比べてG1生活・総合が有意に高かった。平均値ではG5教育学関係は負、G1生活・総合は正の値である。よって、教育学関係を専門としている教員では、中学校・高校を重視し、生活・総合を専門としている教員では、幼稚園・小学校を重視する傾向があると考えられる。

問22PC2 全校種重視では、G3教科教育やG7その他に比べてG1生活・総合とG2教育方法が有意に高かった。教科教育やその他種々の学問を専門としている教員に比べて、生活・総合を専門としている教員や教育方法を専門としている教員は総合的な学習の時間の指導法では、初等中等教育全般を重視していると考えられる。

問24PC1 総合的な学習の時間についての全般的理解重視では、G7その他、G3教科教育に比べてG2教育方法が有意に高かった。これは教育方法を専門としている大学教員が特に総合的な学習の時間の事例や歴史を重視していると考えられる。

問24PC2 海外事例重視では、G8教員養成教職課程、G3教科教育に比べてG7その他が有意に高かった。G7にあてはまる大学教員は様々な学問領域を専門としていることから、海外事例が自身の専門と合致していた可能性も考えられよう。

問25PC1 主要テーマ重視では、G7その他に比べてG1生活・総合が有意に高かった。総合的な学習の時間に直結すると考えられる、生活や総合を専門とする大学教員の場合、総合的な学習の時間の主要テーマを特に重視していると考えられた。

問26PC1 教育理論・方法重視では、G3教科教育に比べてG1生活・総合が有意に高かった。この問も前述の問25と同様に生活や総合を専門とする大学教員であるからこの結果と考えられた。

問31PC1 学習技法全般重視では、G8教員養成教職課程に比べてG7その他が有意に高かった。対象者が小教であるため断定は難しいが、これも前述の問24PC2と同様にこの学習技法について自身の専門と合致したために有意に高くなったとも考えられる。

問31PC2 指導計画重視では、G3教科教育に比べてG1生活・総合が有意に高かった。この問も問25や問26PC1と同様に、生活や総合を専門とする大学教員が特に総合的な学習の時間の指導では指導計画の作成を重視すると考えられた。

問37PC1 全般的課題では、G8教員養成教職課程に比べてG1生活・総合とG4教育課程が有意に高かった。生活や総合、教育課程を専門とする大学教員ほど「総合的な学習の時間の指導法」の授業を行う上で様々なことが課題となると認識していると考えられる。

4-3. 1 開講授業あたりの想定人数による差の検討

表17の通り、有意差が見られた項目は問22PC1（+）幼小V（-）中高、問23PC1 教職課程コアカリキュラム全般重視、問31PC5 フィールドワーク重視、問37PC1 全般的課題、問37PC2（+）環境要因課題視/（-）学生の資質能力要因課題視の5項目であった。そのうち多重比較において有意差がみられなかった問31PC5 フィールドワーク重視を除く、4項目について多重比較の結果から述べる。

問22PC1（+）幼小V（-）中高では、G2（20～39人）に比べてG5（100人以上）が有意に高かった。平均値ではG2（20～39人）は負、G5（100人以上）は正の値である。よって、想定人数が100人以上と大規模の場合は、小学校を重視し、20～39人と比較的小規模では、中学・高校を重視する傾向があると考えられる。

問23PC1 教職課程コアカリキュラム全般重視ではG1（1～19人）に比べてG4（60～99人）とG5（100人以上）が有意に高かった。受講生数が多い講義を担当するほど、教職課程コアカリキュラムの重視度が高いと考えられる。

問37PC1 全般的課題ではG1（1～19人）に比べてG2（20～39人）とG3（40～59人）が有意に高かった。「総合的な学習の時間の指導法」の授業を行う上で、特に中規模の受講生数の講義を担当する者が様々な課題を感じていると考えられた。

問37PC2（+）環境要因課題視/（-）学生の資質能力要因課題視では、G1（1～19人）に比べてG4（60～99人）が有意に高かった。数値の符号に注目するとG4（60～99人）は正で、G1（1～19人）は負である。よって、中規模の受講生数での講義では環境要因が課題と考えており、小規模の受講生での講義では受講生の資質能力に課題があると考えていると推測された。

表 17 想定される 1 開講時受講人数分類での平均, SD, 一要因分散分

	G1 1~19人		G2 20~39人		G3 40~59人		G4 60~99人		G5 100人以上		F	多重比較
	(41人)		(69人)		(50人)		(41人)		(34人)			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)								
問22PC1(+)幼小/(-)中高	-0.24 (0.89)	-0.24 (1.00)	0.13 (1.15)	0.05 (0.95)	0.41 (0.82)	3.15 *	G2<G5					
問22PC2全校種重視	-0.39 (1.21)	-0.02 (0.80)	0.01 (1.07)	-0.05 (1.03)	0.32 (0.95)	2.16						
問23PC1教職課程コアカリキュラム全般重視	-0.46 (1.55)	-0.03 (1.02)	0.05 (0.81)	0.17 (0.67)	0.33 (0.57)	3.24 *	G1<G4・G5					
問24PC1 総合的な学習の時間についての全般的理解重視	-0.12 (1.08)	0.03 (1.03)	0.14 (0.98)	-0.04 (0.94)	0.12 (0.97)	0.45						
問24PC2 海外事例重視	0.13 (1.16)	-0.05 (0.87)	0.03 (0.92)	0.02 (1.01)	-0.01 (1.16)	0.20						
問24PC3 カリキュラムマネジメント重視	-0.10 (0.91)	-0.10 (1.01)	0.18 (0.86)	0.21 (0.95)	0.20 (0.80)	1.39						
問25PC1 主要テーマ重視	-0.21 (1.03)	0.04 (0.98)	0.04 (1.24)	0.04 (0.82)	0.17 (0.95)	0.68						
問25PC2 地域との関連重視	0.09 (0.98)	-0.01 (0.88)	-0.17 (1.10)	0.09 (0.89)	0.15 (1.16)	0.65						
問26PC1 教育理論・方法重視	-0.09 (1.10)	0.00 (1.09)	0.04 (0.90)	-0.14 (1.03)	0.18 (0.84)	0.55						
問27PC1 評価法重視	-0.10 (1.07)	0.05 (0.99)	0.15 (0.89)	-0.10 (0.87)	0.07 (1.19)	0.51						
問29PC1 体験と理論の必要性	-0.05 (1.11)	0.03 (0.87)	0.21 (0.78)	-0.24 (1.30)	0.03 (0.96)	1.15						
問30PC1 AL全般の活用重視	-0.04 (0.99)	0.08 (1.03)	0.20 (0.81)	-0.05 (0.96)	-0.25 (1.25)	1.07						
問30PC2 (+) グループ活動重視/ (-) 表現活動重視	-0.03 (0.97)	-0.16 (0.91)	0.09 (0.95)	0.04 (0.92)	0.07 (1.23)	0.61						
問31PC1 学習技法全般重視	0.01 (1.04)	-0.05 (1.02)	0.17 (0.82)	-0.10 (1.06)	-0.02 (1.11)	0.45						
問31PC2 指導計画重視	-0.27 (0.94)	-0.17 (0.89)	0.10 (0.91)	0.05 (1.06)	0.16 (1.15)	1.44						
問31PC3 授業づくり重視	0.22 (1.10)	-0.02 (0.99)	-0.02 (0.93)	0.27 (0.89)	-0.21 (1.00)	1.45						
問31PC4 PBL重視	-0.15 (1.00)	-0.06 (1.03)	0.13 (0.88)	0.01 (0.94)	0.29 (0.95)	1.16						
問31PC5 フィールドワーク重視	-0.27 (0.94)	0.23 (0.92)	-0.05 (0.88)	0.08 (0.92)	-0.24 (1.00)	2.49 *						
問33PC1 ICT全般活用重視	-0.12 (1.04)	0.11 (0.87)	0.12 (0.90)	-0.07 (1.11)	-0.01 (1.28)	0.48						
問35PC1 総合的な学習の時間指導に関する資質能力全般重視	-0.06 (1.15)	-0.05 (0.98)	0.12 (0.98)	-0.16 (1.02)	0.28 (0.82)	1.17						
問35PC2 「教え」に関する資質能力重視	0.01 (0.75)	0.09 (0.94)	-0.15 (1.10)	-0.05 (1.14)	-0.14 (0.91)	0.53						
問35PC3 「学び」資質能力重視	-0.04 (1.05)	-0.02 (0.98)	-0.08 (0.84)	0.24 (1.14)	-0.27 (1.08)	1.24						
問37PC1 全般的課題	-0.44 (1.00)	0.12 (0.86)	0.18 (0.89)	-0.01 (1.13)	0.06 (1.21)	2.50 *	G1<G2・G3					
問37PC2 (+) 環境要因課題視/ (-) 学生の資質能力要因課題視	-0.33 (0.93)	-0.11 (0.98)	-0.03 (0.99)	0.31 (0.91)	0.21 (1.22)	2.57 *	G1<G4					
問37PC3 時間数少課題視	-0.32 (0.99)	-0.10 (0.85)	0.12 (0.86)	0.14 (1.13)	-0.06 (1.06)	1.56						
問38PC1 大学教員の指導力全般課題視	-0.17 (1.07)	0.05 (0.91)	0.25 (1.02)	-0.20 (1.02)	-0.16 (1.03)	1.61						

* $p<.05$

4-4. 「総合的な学習の時間の指導法」が対象とする学校段階による差の検討

表 18 の通り、有意が見られた項目は問 22PC1 (+) 幼小/(-) 中高, 問 22PC2 全校種重視, 問 23PC1 教職課程コアカリキュラム全般重視, 問 24PC1 総合的な学習の時間についての全般的理解重視, 問 25PC1 主要テーマ重視, 問 25PC2 地域との関連重視, 問 27PC1 評価法重視, 問 29PC1 体験と理論の必要性, 問 33PC1 ICT 全般活用重視, 問 37PC3 時間数少課題視の 10 項目であった。それぞれ多重比較の結果から述べる。

問 22PC1 (+) 幼小/(-) 中高では, CL1<CL2<CL3 と高い値になっている。この主成分は平均値が正の値の場合は余幼稚園や小学校を重視しており, 負の値の場合は中学・高校を重視していることを表しており, それぞれの CL の特徴を反映した結果と考えられる。

問 22PC2 全校種重視では, CL4<CL3<CL1<CL2 の順に有意に高かった。重視して扱う学校種の種類と主成分得点が比例の関係にあり, この主成分についても, 問 22PC1 と同様に重視する校種によるクラスタの特徴を反映した結果であると言えよう。

表 18 対象とする学校種による分類での平均, SD, 一要因分散分析結果

	CL1中高志向	CL2小中高志	CL3小学校志	CL4無志向	F	多重比較
	(96人) M (SD)	向(101人) M (SD)	向(18人) M (SD)	(11人) M (SD)		
問22PC1(+幼小/(-)中高	-0.77 (0.57)	0.43 (0.67)	1.88 (0.50)	-0.30 (0.60)	123.99 ***	CL1<CL2<CL3
問22PC2全校種重視	0.02 (0.57)	0.54 (0.59)	-1.58 (0.92)	-2.48 (0.61)	125.16 ***	CL4<CL3<CL1<CL2
問23PC1教職課程コアカリキュラム全般重視	-0.03 (0.85)	0.26 (0.70)	0.03 (0.75)	-1.61 (2.52)	13.46 ***	CL4<CL1・CL2・CL3
問24PC1 総合的な学習の時間についての全般的理解重視	0.01 (0.97)	0.21 (0.86)	-0.21 (0.79)	-1.27 (1.55)	7.82 ***	CL4<CL1・CL2・CL3
問24PC2 海外事例重視	0.13 (0.94)	-0.11 (0.95)	-0.44 (0.89)	0.26 (1.94)	2.18	
問24PC3 カリキュラムマネジメント重視	0.01 (0.99)	0.06 (0.97)	-0.03 (1.16)	0.26 (1.17)	0.24	
問25PC1 主要テーマ重視	-0.09 (0.91)	0.31 (0.75)	-0.29 (1.05)	-1.11 (2.15)	9.09 ***	CL4<CL1<CL2
問25PC2 地域との関連重視	-0.21 (1.00)	0.18 (0.96)	0.43 (1.08)	-0.40 (1.22)	4.10 **	CL1<CL2
問26PC1 教育理論・方法重視	-0.07 (1.06)	0.17 (0.83)	-0.04 (0.96)	-0.41 (1.87)	1.66	
問27PC1 評価法重視	-0.04 (0.93)	0.24 (0.91)	-0.12 (0.83)	-0.76 (1.80)	4.24 **	CL4<CL2
問29PC1 体験と理論の必要性	-0.25 (1.13)	0.25 (0.78)	0.01 (0.86)	-0.16 (1.62)	4.13 **	CL1<CL2
問30PC1 AL全般の活用重視	0.07 (0.95)	0.03 (1.00)	-0.61 (1.38)	-0.38 (1.23)	2.46	
問30PC2 (+) グループ活動重視/(-) 表現活動重視	-0.11 (1.04)	0.18 (0.95)	-0.34 (1.13)	-0.29 (0.67)	2.34	
問31PC1 学習技法全般重視	0.04 (0.93)	-0.06 (0.99)	-0.24 (1.13)	-0.27 (1.57)	0.62	
問31PC2 指導計画重視	-0.06 (0.82)	0.03 (1.01)	0.11 (1.68)	-0.52 (0.99)	1.16	
問31PC3 授業づくり重視	0.15 (0.84)	-0.16 (1.02)	-0.25 (1.32)	-0.03 (1.69)	1.73	
問31PC4 PBL重視	-0.14 (0.90)	0.18 (1.05)	0.15 (1.08)	0.06 (1.42)	1.68	
問31PC5 フィールドワーク重視	-0.09 (0.85)	-0.04 (1.08)	0.28 (0.96)	0.00 (0.87)	0.67	
問33PC1 ICT全般活用重視	0.05 (0.96)	0.13 (0.99)	-0.23 (1.18)	-0.71 (1.10)	2.72 *	CL4<CL2
問35PC1 総合的な学習の時間指導に関する資質能力全般重視	0.03 (1.07)	0.06 (0.94)	-0.37 (1.08)	0.00 (1.17)	0.88	
問35PC2 「教え」に関する資質能力重視	-0.04 (0.80)	-0.05 (1.11)	-0.34 (1.07)	0.69 (0.93)	2.41	
問35PC3 「学び」資質能力重視	-0.18 (0.84)	0.08 (1.01)	0.37 (1.34)	-0.12 (1.25)	2.10	
問37PC1 全般的課題	-0.13 (1.04)	0.20 (1.02)	-0.07 (0.88)	-0.14 (0.98)	1.83	
問37PC2 (+) 環境要因課題視/(-) 学生の資質能力要因課題視	-0.07 (0.92)	0.15 (1.02)	0.29 (1.24)	-0.32 (0.94)	1.63	
問37PC3 時間数少課題視	0.00 (0.89)	0.04 (0.98)	-0.23 (1.18)	-1.04 (0.83)	4.49 **	CL4<CL1・CL2
問38PC1 大学教員の指導力全般課題視	-0.04 (1.00)	0.02 (1.06)	0.28 (0.97)	0.09 (0.85)	0.49	

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

問 23PC1 教職課程コアカリキュラム全般重視と問 24PC1 総合的な学習の時間についての全般的理解重視ではいずれも CL4 無志向が他の 3 クラスタに比べて有意に低かった。CL4 無志向は幼稚園・小学校・中学校・高等学校いずれの校種に対して注力している校種がないクラスタである。この特徴が、教職課程コアカリキュラム全般への重視度や総合的な学習の時間の理解重視度を他のクラスタに比べて下げているのではないかと考える。

問 25PC1 主要テーマ重視では CL4 無志向<CL1 中高志向<CL2 小中高志向の順で有意に高い値となった。扱う校種が増えるほど、総合的な学習の時間のテーマも幅広く重視するために、このような結果となったと考えられる。

問 25PC2 地域との関連重視では、CL1 中高志向に比べて CL2 小中高志向が有意に高かった。特に生活科は小学校のみの教科でもあるため、小学校も扱う CL2 小中高志向で重視されていると考えられる。

問 27PC1 評価法重視では CL4 無志向に比べて CL2 小中高志向が有意に高かった。幅広い校種を扱うほど、重視する評価法も多様になると考えられる。

問 29PC1 体験と理論の必要性では、CL1 中高志向に比べて CL2 小中高志向が有意に高かった。幅広い校種を扱う CL2 ではアクティブラーニングや探究的プロセスの体験と理論の双方を必要と感じていると考えられる。

問 33PC1 ICT 全般活用重視では、CL4 無志向に比べて CL2 小中高志向が有意に高かった。問 27PC1 と同様に幅広い校種を扱うほど、ICT 活用の重視度も高いと考えられた。

問 37PC3 時間数少課題視では、CL4 無志向に比べて CL1 中高志向と CL2 小中高志向が有意に高かった。複数校種を重視する場合、授業時間数、学生の体験の少なさを課題と感じていると考えられた。

5. 考察

本調査は、総合的な学習の時間の指導法におけるアクティブラーニングの実施状況を多面的に数量化することであった。

(1) 回答者属性 総合的な学習の時間の指導法担当者の多くは教授職にあり、雇用形態は専任が大半であった。

(2) 総合的な学習の時間の指導法の開講形態は、総合的な学習の時間の指導法のみで開講している場合と、特別活動やその他とあわせて開講している場合の 2 つに分かれた。これは平成 31 年度より実施の教育職員免許法及び同法施行規則の改正により、実質総合的な学習の時間の指導法と特別活動の指導法をあわせて 2 単位とすることが可能になったことの影響と考えられる。総合的な学習の時間の指導法の開講形態としては一学部にて一科目として開講するが多かったが、受講対象人数の多さや学科・コース別による設定のために、複数の学部にもたがって開講している 4 割弱であった。開講形態は各大学の事情に影響を受けていると推測される。またこの授業の想定受講人数のボリュームゾーンは 20 人から 60 人規模であり、ある程度の受講生数を見込んでいることが明らかとなった。

(3) 指導法担当教員について、総合的な学習の時間の指導法を担当する教員の 8 割が単独で担当している。この担当教員のこれまでの経験を見ると、小学校や中学校、高等学校で常勤または非常勤の教員を経験したことがある者が 6 割を超えていた。更にこの中で中学校、高等学校での勤務経験を有する者の担当教科は社会が最も多く、理科と数学がそれに続いた。初等中等教育における「総合的な学習の時間」についての指導は現場経験者に一日の長があり、教科としての社会や理科、数学と親和性が強いと推測される。

(4) 指導法が対象とする学校段階について、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の学校段階を総合的な学習の時間の指導法において、どれだけ重視しているのかを尋ねた場合、幼稚園を扱っていないと回答した割合が 6 割を超えた。この結果は幼稚園(幼児教育)・小学校・中学校・高等学校という教育の連続性を鑑みて全ての学校段階を重視することよりも、大学が認定を受けている教育職員免許校種の影響を大きく受けていると推測される。

(5) 指導法講義内容について、「総合的な学習の時間」を指導する教員を育成するために、総合的な学習の時間の指導法の講義では、教職課程コアカリキュラムや総合的な学習の時間の歴史や事例、テーマや教育理論・教育方法、評価方法と多岐にわたる内容について、軒並み重視しているという回答が多数であった。いずれも重要な内容ではあるが、総合的な学習の時間の指導法を 1 単位として開講している場合、これらの内容に多くの時間を割くことによって、総合的な学習の時間に関する直接学習の経験を逸している可能性も

考えられる。

(6) 指導法講義内でのアクティブラーニング活用について、総合的な学習の時間の指導法では、アクティブラーニングや探究的学習のプロセスを体験する必要性やアクティブラーニングや探究的学習のプロセスについて理論づける必要性を強く感じていることが明らかとなった。実際にアクティブラーニングを活用する場合、圧倒的に重視されているのはグループ討議であった。次点としてペア討議もあるが、多様なアクティブラーニングの技法を実際に体験させることは難しい現状がうかがわれた。また、教職課程コアカリキュラムにおいて、各科目に含めることが必要な事項の一つである、情報機器及び機材の活用については、情報検索に使用するという回答が多くみられた。現在新型コロナウイルス感染症への対応としても、教育現場では急速にICTが取り入れられている。文部科学省からはGIGAスクール構想に基づき児童生徒の「1人1台端末」の積極的活用が求められている(文部科学省, 2021)。これを受けて、総合的な学習の時間の指導法においても、積極的にICT機器を活用する体験を学生が行う必要が生じると考えられる。

(7) 小学校・中学校・高等学校の教員にとっての必要な資質・能力を、「総合的な学習の時間」を担う者という観点から検討した場合、大別すると、それまでの経験と幅広い知見、種々の指導力全て、「教え」と「学び」に関する資質・能力の3つになることが明らかとなった。総合的な学習の指導法の講義を行う上での課題については、教室環境や授業時間数の少なさ、大なり小なりの受講生数、受講生のこれまでの総合的な学習の時間の経験などを課題視していることが明らかとなった。

(8) 総合的な学習の時間の指導法の評価方法については、テスト、作品、レポートが有力な方法であると考えられていることが明らかとなった。さらにアクティブラーニングとしてグループ討議やペア討議を取り入れていることから、約7割の回答者がグループ活動を個人の評価に反映させると回答した。

本調査では、回答者属性によって、総合的な学習の時間の指導法として重視する内容や、アクティブラーニングの運用、総合的な学習の時間の指導法の実施面での課題などに違いあることも明らかとなった。担当教員の専門によって回答者を分類した場合、生活や総合を専門とする教員はその他の学問領域を専門とする教員に比べて、総合的な学習の時間についての理論や方法、総合的な学習の時間のテーマ、指導計画作りを重視することが示された。担当する教員の専門学問領域が多岐にわたるがために、教員それぞれの「総合的な学習の時間」観が反映され、重視する内容が異なるのではと考えられる。

総合的な学習の時間の指導法の受講人数規模によって、回答者を分類した場合、20人未満の講義を担当する回答者はもっと人数が多い講義を担当する回答者に比べて、教職課程コアカリキュラムの重視度が低く、講義実施面でもそれほど課題を感じていないようである。これは小規模であることから、フレキシブルな対応や授業展開を可能としているための結果であるのではと考える。

最後に、総合的な学習の時間の指導法において、対象として扱う学校段階から回答者を分類した場合、小学校のみを重視する、小学校・中学校・高等学校を重視する、中学校・高等学校を重視する、いずれも重視しないの4群が見られた。その中では、対象として扱う学校段階が複数種であるほど、総合的な学習の時間が扱う主要テーマや教育方法・教育理論、総合的な学習の時間やアクティブラーニングの体験を重視していることが示された。これは教育の連続性を考えた場合、土台となる理論や方法を十分に備えることが望ましいゆえと考えられた。

本調査は、大学における総合的な学習の時間の指導法を取り巻く現況を計量的に示した。総合的な学習の時間の指導法は、担当者や授業実施体制なども様々であった。本調査の結果では、小数の重点的に指導されるべき内容を抽出することは叶わず、よって現時点では重点的に指導されるべき内容は網羅的であるといえる。これは開設間もない科目であることから、他の教職課程科目に比べてこれまでの蓄積がなく、重点的に指導すべき内容が確立されていないがためであろうと推測する。本調査においては、自由記述回答にもその多種多様さが表れており、これについては次章に譲ることとする。

6. 引用文献

文部科学省(2021) G I G Aスクール構想の下で整備された1人1台端末の積極的な利活用等について(通知)(https://www.mext.go.jp/content/20210312-mxt_jogai01-000011649_002.pdf)

アンケート調査(自由記述)の分析

1. はじめに

以下では、アンケート調査のうち、自由記述欄についての分析をおこない、「指導法」に関する実施状況や実施に伴う課題などについて、より具体的に考察することとする。

今回取り上げる項目は、表 1 のとおりである。なお、(その他)とあるのは、選択肢「その他」を選んだ者に対して、具体的な記述を求めた結果である。

表 1 自由記述式回答項目一覧

大区分	項目
開講形態	問6 科目名(その他)
	問9 「指導法」に先行する授業科目名
	問16 開講時期(その他)
「指導法」担当教員	問20 中学校高等学校教員経験者の教科等(その他)
	問21 外部との連携(その他)
「指導法」講義内容	問28 「指導法」における工夫
「指導法」講義内でのALの活用	問32 活用しているAL手法
	問34 ICTの活用
「総合的な学習の時間」を担う教員に必要な資質能力	問36 「総合的な学習の時間」を担う教員にとって必要な資質能力
「指導法」講義をめぐる課題	問39 「指導法」の講義を行う上での課題
「指導法」の成績評価の方法	問44 「指導法」の成績評価の方法(その他)
「指導法」の教科書	問46 「指導法」の教科書・参考書
「指導法」の予習・復習	問47 「指導法」の予習・復習
「指導法」に関する意見	問48 「指導法」に関する意見

2. 方法

「特になし」などの回答を除いて、すべての回答を対象として、分析者の方で立てた項目にもとづき分類した。同様の記述がみられた場合には、その回答の後ろに[]を付して件数を記載した。項目によってはかなりの分量となったが、黎明期における「指導法」の状況を記した資料としての価値、また次年度以降に担当される方々への参考資料としての価値があるとの判断から、全回答を掲載することとした。なお、回答件数が多く、一つの回答に複数の内容が記載されている場合が多かった問 47 については、後述するように件数と例を示すのみとした。

3. 結果

(1) 「指導法」の科目名

問6において「その他」として回答いただいた具体的な講義の科目名は、以下の通りである。

「総合的な学習の時間」のみをタイトルに含むものに加えて、「特別活動論」を含むものもみられる。加えて、科目名に「教育方法論」「教育課程論」を含むものも、一定程度みられる。この他、教養教育・専門科目と思われる回答もみられるが、「指導法」の目的・内容と重なるところが多い科目を挙げたものと思われる。

【「総合的な学習の時間」を直接の対象とするもの】

- ・ 総合的な学習の時間[4]
- ・ 総合的な学習の時間論
- ・ 総合的学習・探究論
- ・ 教育実践(総合的な学習の時間)

- ・ 「総合的な学習の時間」指導法
- ・ 総合的な学習の時間指導論[5]
- ・ 総合的な学習の時間教育論
- ・ 初等教科教育法(総合的な学習の時間)
- ・ 総合的な探究の指導論
- ・ 総合的な学習の時間の授業づくり
- ・ 総合的な学習の時間の理論と方法[2]
- ・ 総合的な学習の時間の理論と実践[6]
- ・ 総合的な学習の時間の指導法(小 中 高)
- ・ 総合的な学習の時間の指導論

【「特別活動」を含むもの】

- ・ 総合的な学習の時間・特別活動の指導法
- ・ 総合的な学習の時間・特別活動論[2]
- ・ 総合的な学習の時間及び特別活動等の指導法
- ・ 総合的な学習の時間と特別活動
- ・ 総合的な学習の時間と特別活動の指導法
- ・ 特別活動・総合的な学習の時間の理論と指導法
- ・ 特別活動・総合的な学習の時間の指導法
- ・ 特別活動及び総合的な学習の時間
- ・ 特別活動及び総合的な学習の時間の指導法
- ・ 特別活動及び総合的な学習の理論と実践
- ・ 特別活動論(総合的な学習の時間の指導法を含む。)
- ・ 特別活動と総合的な学習の時間の指導法

【「教育方法論」等を含むもの】

- ・ 教育方法・技術論(総合的な学習の時間の指導法を含む)
- ・ 教育方法技術論と総合的な学習の時間の指導法
- ・ 教育方法及び総合的な学習の時間の指導法[2]
- ・ 教育方法論・総合的な学習の時間の指導法
- ・ 教育方法論および総合的な学習の時間の指導法
- ・ 教育方法論及び特別活動
- ・ 教育方法論と総合的な学習の時間の指導法
- ・ 教育方法と総合的な学習の時間
- ・ 教育方法と総合的な学習の時間の指導法

【「教育課程論」を含むもの】

- ・ 教育課程論(総合的な学習の時間の指導法を含む)
- ・ 総合的な学習の時間の内容と教育課程の編成

【その他教職課程に関するもの】

- ・ 教職実践演習
- ・ 教育実践論講義
- ・ 教育心理学 教育実習ⅠⅡ 教職実践演習 教育原理 総合的な学習の時間

【教養教育・専門教育に関するもの】

- ・ 専攻演習ⅠⅡⅢ
- ・ 1ゼミナール(2年専門、年専門、論文専門、マーケティング戦略論、マーケティング論)
- ・ アカデミックスキル、First Year Experience
- ・ 基礎生物学実験

(2)「指導法」に先行する授業科目

問9では、「指導法」に先行する授業科目名について尋ねている。

教職課程の必修科目として位置付けられていた「特別活動」に加えて、かつて必修科目であった「総合演習」をはじめ「総合的な学習の時間」に関する科目についての記述が20件以上みられた。今回は、これらの科目についてインタビュー調査等をおこなうことができなかつたが、これら実践の蓄積に学ぶ必要があると考える。また、教育方法・教育課程や環境教育等の教科横断的内容に関する授業科目を挙げる者もみられたが、「指導法」のみならず教職課程、あるいは大学教育全体を見通しながら、「指導法」のあり方を考えていく上で示唆に富むものとする。

【特別活動に関する科目】

- ・ 2009年度より旧カリは、特別活動
- ・ 特別活動[4]
- ・ 特別活動の理論と方法[2]
- ・ 特別活動の指導
- ・ 特別活動の指導法[7]
- ・ 特別活動論[12]
- ・ 特別活動論(※総合的な学習の時間に特化した内容の授業はなし)
- ・ 特別活動論(ただし、特別活動の指導法のみの内容)
- ・ 特別活動指導法[4]
- ・ 特別活動と学級経営
- ・ 小学校特別活動の指導法
- ・ 「なし」ではあるが、「特別活動の指導」の中で、総合的な学習の時間についても触れていた。

【「総合的な学習の時間」に関する科目】

- ・ 総合演習
- ・ 教職総合演習[3]
- ・ 教職総合演習で類似の内容を講義していた
- ・ 教職実地体験
- ・ 総合学習
- ・ 総合学習(総合的な学習の時間)の実際
- ・ 総合学習教育論
- ・ 総合学習の指導(2001年から2018年度入学生までが対象)
- ・ 総合学習論 特別活動論
- ・ 総合的学習概論
- ・ 総合的な学習実践論
- ・ 総合的な学習構成論
- ・ 総合的な学習の時間
- ・ 総合的な学習の時間(初等)
- ・ 総合的な学習の時間の研究
- ・ 総合的な学習の時間の指導法(小)
- ・ 総合的な学習の研究[2]
- ・ 総合的な学習の指導法
- ・ 総合的な学習の展望と実践
- ・ 教職研究(総合的な学習の時間)
- ・ 教職研究Ⅷ(総合的学習の研究)
- ・ 教育実践(総合的学習)
- ・ 教育実践の課題Ⅰ

【生活科を含む科目】

- ・ 総合・生活科指導法
- ・ 初等生活Ⅰ(総合を含む形で40%ほど実施)

【教科横断的な内容に関する科目】

- ・ ものづくりと子ども発達

- ・ 教育学研究 5(環境教育)
- ・ 該当するか分かりませんが、「環境と教育」という講義を以前より担当しています。

【教育方法に関する科目】

- ・ 学習過程研究 I
- ・ 教育方法・技術論
- ・ 教育方法学
- ・ 教育方法の研究
- ・ 教育方法論[2]

【教育課程に関する科目】

- ・ 教育課程・方法論
- ・ 教育課程基礎論
- ・ 教育課程論
- ・ 教育課程論(特別活動含む)

(3)開講時期について

開講時期について尋ねた問 16 における「その他」としては、以下のような回答がみられた。クォーター制をとっている大学からの回答に加えて、担当者によって異なるとする回答や集中・開講時期未定といった回答も、数は少ないもののみられた。そこからは、担当者の確保や時間割上のコマの確保に苦勞している様子が窺えよう。

【クォーター制等】

- ・ 第 3 クォーターと第 4 クォーター
- ・ 春、夏、秋、冬の各学期、1 単位
- ・ 4 期(後期後半のみ)
- ・ 後期後半8コマ
- ・ 後期通常 1 単位

【未定等】

- ・ 前期集中あるいは後期集中
- ・ 担当教員の希望によって対応。2019, 2020 は前期通常
- ・ 科目によります
- ・ 開講時期未定[2]
- ・ 未確定

(4)中学校・高等学校教員経験者の専門教科

問 20 では、中高の教員経験者の専門教科を尋ねたが、その回答は下記の通りである。小学校教員や管理職としての経験を挙げる者の他、高校の専門学科における教科担当の経験を挙げる者、さらに総合科目や独自科目の担当経験を挙げる者もみられた。

【教員としての経験】

- ・ 小学校の教員経験者
- ・ 管理職

【教科】

- ・ 地理歴史
- ・ 情報
- ・ 農業[2]
- ・ 工業[2]
- ・ 商業[2]

【教科外】

- ・ 道徳

- ・ 特別活動[2]

【「総合的な学習の時間」他】

- ・ 総合的な学習の時間
- ・ 総合科目「性と生」
- ・ 中学校独自科目「土曜日講座」高校独自科目「読書科」

(5) 具体的な連携外部機関

問 21 においては、外部機関との連携について尋ねているが、具体的な連携先として以下のような回答があった。行政関係者、大学・学校関係者、社会教育関係者、企業等関係者等多岐にわたっているが、コロナ禍において断念したケースもみられた。

【行政関係者】

- ・ 文科省関係
- ・ 元視学官
- ・ 2019 年は海外青年の船とコラボ

【大学関係者】

- ・ 大学教員
- ・ 他大学教員

【学校関係者】

- ・ 小学校の現場教員をゲストティーチャーとして予定
- ・ 教職大学院生である現場教員
- ・ 退職教員(高校)

【社会教育関係者】

- ・ 公民館
- ・ 美術館の学芸員

【企業】

- ・ 地方新聞社の NIE 推進センター
- ・ 教科書会社
- ・ 学校放送番組制作者
- ・ 企業経営者
- ・ 医療機関

【その他】

- ・ コロナ禍で今年度はできなかったが、来年度は実施予定
- ・ 今後検討予定

(6) 「指導法」における工夫

問 28 では、「指導法」における工夫を尋ねた。

回答からは、学生の被教育体験の活用、「指導法」の目標・位置づけ、扱う探究課題となるテーマや実践事例の紹介に加えて、年間・単元計画の立案や模擬授業の実施等、多岐にわたる工夫がなされている。また学生たちの「指導法」の体験の乏しさゆえと思われるが、学生によるフィールドワークの体験や探究活動の体験、さらには実際の子どもの探究活動への関与を挙げる者が少なからずみられた。特に、単なる探究活動の体験にとどまらず、その活動それ自体の省察・評価を採り入れた事例がみられたが、自らが行った探究活動の体験を、子どもたちに対する指導に生かすかという点で、重要な意味をもつと考える。

【学生の被教育体験の活用】

- ・ 学生の総合学習の体験を講義内容に関連させている。[2]
- ・ 学生の生徒時代の経験の共有、個人の興味関心と総合的な学習の時間のテーマとの関連付けに関する討論
- ・ 受講者には、必ず自身が経験した「総合的な学習の時間」を語ってもらう時間を設けている。

【科目の目標・位置づけ等に関する工夫】

- ・ 現在、カリキュラム変更の時期にあり学習と探究の違いについて特に指導している
- ・ 「総合的な学習の時間」と「特別活動」と特別の教科「道徳」との3つの関係を意識した内容

【テーマに関する工夫】

- ・ SDGs, ESDを重視した総合学習のテキストが今年できたため、2年目にして内容を深くする予定。
- ・ プログラミング教育について取り扱う
- ・ 地域の伝統文化なども注目して先行事例を取り上げた
- ・ 子どもの発達保障、子どもの貧困、集団づくり
- ・ 生命の授業

【実践事例の活用】

- ・ 各教科との往還をどのように進めるのか、高校の教育実践の実態の把握
- ・ 実践事例の紹介とその見方及び方法
- ・ 新聞を活用した授業実践(NIE)やNHK ラジオ放送「ことばアップ」を聴取した言語能力を育む実践
- ・ 高等学校に重点を置いているため SGH や SSH などの事例にも触れている。
理論的な内容を話す前段階において、私から日本国内の特徴的な実践例を授業内で複数回紹介しています。それぞれの授業内時間で学生にその実践の特徴を分析することを求め、それをグループで協議する活動を行っています。ここで出された特徴を全体で確認して「視点」を立て、その視点を用いてそれぞれの実践例を分析していくことを継続的に行います。今年の場合は、学生が9つの視点(例えば、「地域」「教科との関連」「専門家との融合」「社会的な貢献」など)の視点を立てました。この視点を基に、テキスト(『総合的な学習の時間の指導法』日本文教出版)に掲載されている実践例から学生が任意で6事例選び、分析を行い、授業で紹介した実践例と併せて「総合的な学習の時間で子供たちに資質・能力を育成し得る総合となるためのコツ」という文章でまとめてもらいました。
- ・ 40年以上前から自身が●●小学校で取り組んできた実践事例の紹介
- ・ 担当教員としての私の専攻領域とも重なるので、たとえば「防災」や「人権」をテーマとした「総合的な学習の時間」の実践例(中学校など)の紹介を行っている。
- ・ いろいろな実践例(特に児童生徒の探究活動の例)を動画で紹介した。グループワークを伴うアクティブラーニングを行った。
- ・ 県内の市町村教委の連携先の実践例や単発非常勤講師を活用している。
- ・ 1990年代後半から2000年ごろに先行実施として総合的な学習の時間に力を入れていた一中学校に、「指導法」担当者は深く入って論文も書いたので、その中で見聞したことを講義中で展開する予定である。
- ・ 今年はコロナ禍でもあり、またデジタル社会でもあるため、意識的にNHK for school などweb教材を取り上げている。

【年間・単元計画の作成】

- ・ 居住地の自然・社会・生産等の様子を絵に描き、そこから教材開発・単元計画・子どもの調査及び発表計画に基づく授業創り。各地の小・中・高の研究開発校の実践調査。
- ・ 最終的に自らが選択した探究課題で単元計画を作成できるようになることを目指し単元計画を作成し、その作成過程で必要なる総合的な学習の時間の指導法に関する知識及び技能を身に付けていけるように授業構成を考えている。
- ・ 単元開発(地域の課題を意識した)
- ・ 本科目の課題の一つとして総合的な学習の時間の単元計画の作成を課して、それに向けての講義やアクティブラーニングを実施している。
- ・ 教材研究を深め、カリキュラムを作成させることを重視している。
- ・ 総合的な学習の時間の教材体験及び開発
- ・ チーム学校の下、学年用を想定した年間・単元の指導計画の作成
- ・ 全体計画の作成
- ・ 出身高校を前提に全体計画と3年間の指導計画を立案させる
- ・ 昨年度には、ゲストティーチャーによる講義、グループで実践プランの作成にも取り組んだが、コロナの状況でオンデマンド対応となった。

- ・ 指導案作成

【模擬授業の実施】

- ・ 地域の探究課題を決めさせ、模擬授業を実施させる。また、学習指導要領を作成させる。
- ・ 受講生による模擬授業を必ず入れる。

【フィールドワーク等の体験の組み入れ】

- ・ 博物館や植物園での実物を見せ体験させる内容
- ・ フィールドワークをします。環境問題の現地見学などです。
- ・ フィールドワークをもとにした指導計画等の作成
- ・ 講義外での施設見学を推奨している
- ・ フィールドワークを実施する

【探究活動の体験】

- ・ 体験、リフレクション・ルーブリック重視
- ・ 学校行事の模擬実施において計画から評価までを実践的に行う
- ・ ①Project.Based Learningの体験②第1回の授業時に、総合に関する疑問・課題を3つ設定させている。
- ・ 学生にきちんとした総合的学習の授業の体験をさせ、それをもとに考えるようにしている。現在成果を本学部の紀要論文にまとめている
- ・ 自校史を学ばせている、自校史学習を取り入れている[5]
- ・ 調査データの統計的な処理や記述内容をテキストマイニングで分析・学生一人一人が自分で決めたテーマについて調査活動を行い、発表し、皆で評価する
- ・ 香り・運動・音が子どもの認知機能に与える影響について、数人単位のチームで実験検証をしている。成果は地域の教育フォーラムと学会発表で公開している。
- ・ 課題の設定について、学生自らが課題を設定するプロセスを体験し、課題を考察する。
- ・ 学生に探究的な学習過程を取り組ませ、教職における実践的な指導力を育成している
- ・ KJ法など実際に探究に取り組んでもらっている。
- ・ スケッチ重視、レポートでは自分の考え重視

【子どもたちによる探究活動への実際の関与】

- ・ 大事な学習内容にもかかわらず、学生の負担等を考えると1つの科目にすることができないという悩みがある。私のゼミに所属している学生は主体的に地域の中学校の総合学習に関わってくれているので補えているが、それ以外の学生はどのくらい総合学習の意義について意識しているのか疑問である。
- ・ 土曜日に地域の子どもたちが大学に集まり、学生企画・運営で協働探求プロジェクトを展開し、その実践と授業内容をリンクさせている。

【その他】

- ・ 学生たちに総合への関心を高めること。
- ・ 実践的なものとなることを重視している
- ・ 問26のテーマについては、学生一人ひとりがテーマを設定するので「あまり重視していない」と回答したが、軽視しているわけではない。
- ・ 総合的な探究の時間の指導法については2021年度から担当予定なので、まだ講義内容自体が固まっていません。

(7)「指導法」におけるALの活用

問32では、問31の選択肢として示した以外のALについて自由記述による回答を求めた。

以下に示すように、思考ツールや学習活動上の工夫の他、探究的な学習の手法に関するものがみられた。特に、後者は子どもたちの探究学習をどのように指導していくのかを考える上で示唆に富むものと考えられる。

【思考ツールに関するもの】

- ・ ダイヤモンド型(ピラミッド型)ランキングの手法
- ・ ウェビング、ピラミッドチャート
- ・ 知識構成型ジクソー法

- ・ ウエビング、座標軸
- ・ アイスブレイキング、ブレインストーミング、KJ 法
- ・ 上記以外の思考ツール
- ・ 6W2H, As is/To be, なぜなぜ分析, ロジックツリー, AWOT 分析, マトリクス

【学習活動上の工夫】

- ・ 今年度はコロナ禍で難しいですが、実際の学校体験とそのふりかえりを重視しています。
- ・ 実践事例の検討
- ・ ケースメソッド
- ・ クラウドを活用した共同作業
- ・ 自分で調べてレポートを書く
- ・ 高校生の学びのモチベーションを高める「5 分間スピーチ」の実施
- ・ グループディスカッションとそれをもとにした代表者報告
- ・ 今年はオンライン授業のため、やりたくてもできないものが多かったが、その分できるだけ外部講師を呼んだりディスカッションを多く取り入れた。

【探究的な学習の手法に関するもの】

- ・ 学生自身による総合学習の学び直し体験
- ・ 教科と総合の関連、総合の入口となる教科内容・教材についての検討
- ・ ファシリテーションの手法
- ・ ラーニングサイクル理論、十字モデル。デザインベースワークシート
- ・ 他の科目(教育の方法と技術)では、QFT(質問作り)、QDL(質問駆動型学習)を学生に体験させながら探究的な学習の手法を学ばせています。
- ・ 学生自身によるインタビュー調査・入手した情報に「～けれど」をつけ「なぜ～？」と「問い」の開発(論理性の萌芽を育てる)・「なぜ」に対し「たぶん(正)・でも(反)・きっと(合)」と問いに対する予測(論理性を身に付ける手順を育てる)・「予測」を話し合い追究する・成果をまとめ発表する
- ・ ペスタロッチ絵本の制作、西洋教育史の思想家になり切りシンポジウム…西洋教育史の授業ですが。

(8)ICT の活用

問 34 では、問 33 で選択肢として示した以外の ICT の活用を尋ねた。結果は下記の通りであるが、コロナ禍でオンラインでの授業を余儀なくされた大学が多いこともあり、LMS(Learning Management System)や Web 会議システムの利用についての言及がみられたが、今後「指導法」を大人数の授業として行う上で、その経験は役立つように思われる。

【LMS の利用】

- ・ Teams を用いて、学生の作成したレポートの開示とそれに基づく討論と発表
- ・ Google Classroom でのやり取り
- ・ クラウド上での共同編集作業、学生ホストでの遠隔ディスカッション
- ・ LMS の掲示板機能を用いた意見交換
- ・ maintimenter
- ・ LMS(manaba),

【Web 会議システムの利用】

- ・ Zoom を用いたプレゼンテーションとグループディスカッション
- ・ 企画をしていく上で ICT が必要であれば使えるようになればよい。ただそれだけです。結果として Teams や zoom を活用しています。この科目単独というよりは、地域の子どもたちに学びを提供する目標を掲げるゼミ活動と合わせて行っています。
- ・ オンラインによる授業参加(コロナ禍の折)
- ・ Zoom, Teams などのオンライン会議ソフトの活用。
- ・ Webex Meetings & Teams
- ・ Google アプリ、SLACK

- ・ zoom
- ・ ビデオ会議システムを利用したグループ討議
- ・ Zoomのブレイクアウト機能による共同作業・討論
- ・ オンライン授業で Zoom のブレイクアウトルーム機能を活用したグループワークを実施する。
- ・ Zoom によるブレイクアウトセッションと共同ホストによる学生からの情報の共有
- ・ 21年度より◇◇大学との共同開講のため、遠隔システムを活用

【プレゼンテーションツール等の利用】

- ・ プレゼンによる発表
- ・ Adobe Spark などにより自ら企画した探究学習の web コンテンツの作成
- ・ プレゼンテーションツール

【機器の利用】

- ・ 一人一台の PC(パソコン室での授業)
- ・ 計算機
- ・ デジタルカメラ・映像加工

【その他】

- ・ 来年度は上記にあるようなことも取り入れてみたいと考えている

(9)「総合的な学習の時間」を担当する教員に必要な資質能力

問 36 では、「総合的な学習の時間」を担当する教員に必要な資質能力についての考えを、自由記述により尋ねた。この設問に対しては 100 を超える回答が寄せられており、担当者たちの熱い思いが垣間見える。

「総合的な学習の時間」そのものについての深い理解とその理論的基礎づけ、探究あるいは探究学習そのものについての意欲・姿勢や経験、探究課題の設定や課題をカリキュラムに位置づけるデザイン力、課題探究に関する力量とその探究プロセスを指導する力、子ども一人ひとりの学習を見取り支援する力、対人関係形成力や組織マネジメント力等、幅広い視点から「総合的な学習の時間」を指導する上で教員に必要な資質能力への言及がみられた。

このような教員に必要な資質能力についての広範な指摘がみられたことは、「総合的な学習の時間」が有するまさに「総合性」によるものといえる。実際、「総合的な学習の時間」の実施にあたっては、目標評価、教材・教具、指導過程／学習形態、カリキュラム・組織に関する計画性といった教育活動全般を、学校内外の人々と協働しながら、一人ひとりの学習を大切にしつつ、計画、実施、評価、改善を繰り返しながらおこなっていく、教員としての総合力が求められる。これらの資質能力は教員の専門性の中核に深く関わるものといっても過言ではないだろう。

【「総合性」に関する理解】

- ・ 自身の専門分野と他の教科との関連を考えることができること。また地域の自然・歴史・文化・産業等の特徴を考える上で、あるいは課題等の解決を図る上で、教科横断的・総合的な視点を持つことができる。
- ・ 総合的な学習の時間指導法と道徳教育指導論、そして特別活動論を一貫して教授できる資質能力をもっていることが望ましいと考えます。
- ・ 幅広い知識 社会科・理科(小・中学校)の指導法
- ・ ものごとを俯瞰的に見ることのできる力と各教科の目的をきちんと理解し、地域の教育資源を総合的に活用できる能力と、単元構成等をデザインする能力。

【「総合的な学習の時間」に対する批評と理論的基礎づけ】

- ・ 現状の「総合的な学習の時間」の実践における課題を理解していること。
- ・ 教員が理論と実践の双方に通じていないと難しいと感じることが多い。
- ・ 総合的な学習の時間を支える理論的背景に関する知識・理解(真正の学習、真正の評価、学習理論、PBL 等)。
- ・ PBLをはじめ、探究的な学習についての知見、経験を有すること。

【探究自体への意欲・姿勢】

- ・ 教員自身が興味関心を持って課題にあたることで学習をより面白くさせることから、教員の創造性が最も大事である
- ・ 子どもと一緒に探究課題の解決に向けて取り組もうとする意欲
- ・ 教師自ら知的興味をもってものごとを見、考える習慣をもっていることが重要である。

- ・ 担当者自身が、例えば何らかの社会問題に取り組んで解決を目指して行動していたり、社会に向けて主張できたりするかという点
- ・ 問題や課題を発見したり、気付いたりする力
- ・ 現代社会が直面する諸課題についての問題意識をもっていることが大事と考えます。
- ・ 自ら積極的に地域の人・もの・ことに関心をもつこと
- ・ 自分自身が常に驚きや発見のワクワク感・ドキドキ感を楽しむ気持ちが必要である。多少の技術力は、学生とともに学んでいく姿勢が重視される。
- ・ 課題発見: 日頃から日常の事物に目を光らせていること。情報収集能力: 関心が芽生えた事物を調べ情報を収集する。継続力: 一時的に忘れてもよい。課題をもって探究しているテーマをずっと持ち続けていること。指導力: 児童生徒にかみ砕いて提示したり、内面に思い気付かせたり、教材化できる。
- ・ あらゆることに知的好奇心をもつ。
- ・ 自分自身が探究する意欲をもち、現実に関心を持っていないと、良い実践はできないと考えられる。
- ・ 旺盛な探究心

【探究的学習の経験】

- ・ 総合的学習の指導について、より豊かな授業を受け自身が感動したり、実感をともなった学びを体験することが大切。いいかげんな授業しか受けていない学生が多い。総合的学習の体験で一番多かったのは「席替え」だった。
- ・ 自分自身が大学生活において、探究的な活動を体験し、それを振り返る経験をしていること
- ・ 情緒主義的で感動的な体験活動のストックを豊富に持ち合わせる教師としてのフレキシビリティ。
- ・ 今年度は新型コロナ感染症への対応との関連で、遠隔授業でこの科目を実施した。そのために、結果的に学生たちはICTを活用しながら、この科目のなかで、こちらから呈示したレポート課題に即して、「自ら課題を追究(探究)する」スタイルで学びをすすめることになった。「不幸中の幸い」のようだが、こういう学生自身が「自ら課題を追究(探究)する」経験は大事だと思う。と同時に、子どもたちのネガティブ・ケイパビリティ(=あいまいな、答えのはっきりしない状況を上手にしのご力)の形成という観点も、この「総合的な学習の時間」を担う教員には今後、必要になるように思う。
- ・ 高校の場合、教員自身が自分の専門分野において高次の探究プロセスを経験することが決定的に必要だと思います。

【探究学習そのものへの意欲・関心等】

- ・ 探究学習を推進していく意欲や研究の関心
- ・ 「総合的な学習の時間」は一部の教員だけでなく、全ての教員が担うのだとの意識改革が必要ではないでしょうか？そして、子どもたちへの成長への熱意と教員のゆとりから生まれる「創造力」ではないかと考えます。教員の働き方改革が取り上げられて久しいですが、全ての教員がゆとりを持てる教育環境が必要だと思います。
- ・ 教科横断やカリキュラム・デザインについて先入観、固定観念に囚われず、学生の意見をよく聞き、共に探究的、総合的な学習を生み出そうとする姿勢を持つこと。
- ・ 自分自身が探究的な学習(プロセス)の価値を信頼すること。現在の学校教育および社会において、探究的な学習によって育つ学力が極めて重要であることを理解していること。
- ・ 自分の経験してきた学びを絶対化せず、広い視野で新たな学びを作り出していく力。

【探究課題の設定】

- ・ それぞれの学校で具体化される探究課題を考えることができる能力。そのためには、学校が存立する地域社会、地方自治体(とりわけ住民自治のあり方、議会も含めて)を知ること、そして知るだけではなく実際に連携関係を持っている必要がある。地域課題に具体化できなければ生徒の課題研究を進めることができない。
- ・ 児童生徒の生活の身近なところから必要感や切迫感を持った課題を発見し、学びを組織化する能力。
- ・ 児童・生徒に問いを抱かせる教材選択・課題設定の力
- ・ 地域の特性などを教師自身が探究すること。
- ・ 教材になり得る素材への感度
- ・ 「知識及び技能」は、子どもと知的好奇心を大切にしながら身近な自然・社会・文化・生産・人や地域の暮らし等に関する知識を探る技能／「思考力・判断力・表現力等」は、身近な自然・社会・文化・生産・人や地域の暮らし等に関する知識に関して、「問い」を開発する力、「問い」に対する予測を考える力、収集した事実や資料を他者

と関連付けたり統合したりして適切に判断していく力、成果を副読本やパンフレットに表現する力／「学びに向かう力・人間性等」は、自己の「問い」を開発し、他者との「問い」との交流を通して「真の問い」を見つけることができるまで粘り強く取り組むことができるようにする、「真の問い」を得ることを目標にして探究を積み重ねて論理性を自己獲得することができるようにする”

- ・ 日常生活の中の課題とは何かを学生に説明する能力

【カリキュラムデザイン力】

- ・ 地方創生を踏まえた「地域とともにある学校」を念頭に、社会に開かれた教育課程によるカリキュラムデザイナーであること
- ・ 教員自身が「総合的な学習の時間」の指導に意欲的に取り組む資質能力が最も重要である。その手法として、探究プロセスを経験し、実践していること。教科の専門的知識、カリキュラムをデザインする力など、多様なことを身につけておく必要がある。
- ・ 特に重要なのは、カリキュラム・デザイン力だと考えています。
- ・ 学校の教育活動全体で教科等横断的に資質・能力を育成していくカリキュラム・マネジメントが求められている。
- ・ すでにあるカリキュラムにせざるごとく、その時代の課題、子どもたちの実態に合ったカリキュラムを創る力
- ・ 上記以外には、学校内外と協働し調整・コーディネートしていく力、などが必要と考える。また、特に重視したいことは、カリキュラム・デザインで、「なぜこの教材・テーマを取り扱うのか」「この教材・テーマから何を学ばせたいのか」を突き詰め、単元レベルでの指導計画を立てる能力を学部生や若手教員には身につけてほしいと考える。
- ・ カリキュラムマネジメントと単元開発力(教材開発力)
- ・ 探究の奥深さを自ら感じながらカリキュラムをデザインする力
- ・ 上記以外には、学校内外と協働し調整・コーディネートしていく力、などが必要と考える。また、特にカリキュラム・デザインで、「なぜこの教材・テーマを取り扱うのか」「この教材・テーマから何を学ばせたいのか」を突き詰め、単元レベルでの指導計画を立てる能力は、学部生や若手教員に身につけてほしい重要な能力であると考え

【課題探究力】

- ・ 課題をつくる力、計画する力、情報処理する力、学び方・考え方を伝える力、協力する力など、子どもに身につけさせたい力を教師自身が備えてることが必要[2]
- ・ 体験知+学問知+探究心+省察力

【探究プロセスの指導力】

- ・ 学習評価
- ・ この科目を終えるときに学習者が身に付ける(学習できる)ことを分析、想定する力と、その限界をわかまえている力のバランス感覚
- ・ 探究のプロセスの一つひとつについて把握し、生徒に説明できる ・学年の中で協働連携しながら学校の方針にそって指導方針を共有できる ・調べ学習と探求の違いを理解し、探究の指導ができる ・生徒の可能性を信じて探究させる ・ルーブリック評価を学年(学校)の協働で作成し、指導方針を共有化するとともに生徒に学習の目標を明示できる。
- ・ 実際に計画を立て、生徒に学習を促し、活動させ、評価できる力
- ・ 体験し、振り返りまで指導すること
- ・ 社会的構成主義や、状況論的アプローチの考え方を踏まえた上で、学習者の主体的な学習活動をデザイン・運営・評価できる力
- ・ 総合的な学習の時間に限らないが、指導スキルを形式的に獲得することよりも、子どもの資質能力の育成のためになぜその指導方法をとるのかという教師の信念や判断、またそのような信念や判断に基づく自分や他者の授業実践についての省察が重要だと考えている。指導法の講義でも受講生にそのことを繰り返して伝え、個々の学生がそのことに向き合うように指導している。アクティブラーニングについても、形式的な取り入れはかえって逆効果であり、目的に応じて適切に活用する必要があることを、理論や事例をもとに伝えている。
- ・ 単元のデザインにあたり、児童生徒の活動や課題をイメージする力が必要と思います。
- ・ 総合的な学習の時間における全体計画や単元計画全体を俯瞰した授業構想力
- ・ 教材準備と探究的な学習の指導

- ・ 各教科等で育まれる見方・考え方を活用して、事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会・実生活の課題を探究する学びを実現するために、指導計画の作成及び指導の仕方や学習活動の評価ができることが必要。
- ・ 探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力の育成を目指すという意義を理解する。また、各教科等で育まれる見方・考え方を総合的に活用して、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会・実生活の課題を探究する学びを実現するために、指導計画の作成および具体的な指導の仕方、並びに学習活動の評価に関する知識・技能が必要。
- ・ 単に手法を伝達するのではなく、児童生徒の「整理・探究」「まとめ・表現」の意図を理解し、新たな気づきの促しができることが「必要な資質能力」であると考えます。
- ・ 教科等横断的な視点を持ち、生徒の資質、能力を総合的に評価し、助言ができること。
- ・ ファシリテーターとしての資質及び、多様な評価の観点(視点)を持っていること。そのうえで、初めて児童・児童生徒に指導できると考えている。
- ・ 学びのコーディネーターとしての力[2]
- ・ 時として教師、時として生徒(例:チームの一員)として、活動の状況・場面に応じ立ち位置を変え、探究の過程を支援すること。

【子どもの学習に対する理解・支援】

- ・ 学習者とともに思考し、伴走できる力
- ・ 単に手法を伝達するのではなく、児童生徒の「整理・探究」「まとめ・表現」の意図を理解し、新たな気づきの促しができることが「必要な資質能力」であると考えます。
- ・ (漠然としておりますが)研究力・聴く能力・対等の立場で一緒に考える能力・専門性の高さ
- ・ 問 33 になかったと思いますが、子どもたち一人ひとりの強みを把握し、それを引き出す力。日本の学校教育で最も足りていない部分だと思います。
- ・ 型にはめずに、生徒たちの自由な発想も取り入れる能力
- ・ 生徒個々の関心や特性に応じた支援ができる力。”
- ・ 児童生徒を見取る力、共感的に理解できること
- ・ 学習者の問いや疑問、思いや願いの実現に寄り添おうする姿勢
- ・ 学習者と探究的な学習過程を楽しめること

【学習プロセスマネジメント】

- ・ 時間の範囲内でいかに生徒を退屈させずに各種作業や議論をさせるか、その計画立案能力。非常勤や外部の人とも分け隔てなく接してよく計画を練り、当日は手際よく、楽しそうに授業を進める能力
- ・ 教科指導における実践力(特に、農場での指導や研究など)の育成が必要。

【実践的指導力】

- ・ 実際の学校現場での実施を想定した指導ができること。

【対人関係形成力】

- ・ 人間的な明るさ。タフさ。対人能力。好奇心。他者に対する共感力。
- ・ 幅広い興味関心、好奇心、人間好き、コミュニケーション能力、児童生徒の感情に対する共感力、人間的なタフさ、楽天性
- ・ コミュニケーション能力
- ・ 柔軟性、適応力、異文化受容能力、コミュニケーション能力、批判的思考力

【組織マネジメント】

- ・ 教科横断的な指向性のための教員間のネットワーク構築、連携する能力
- ・ 探究活動をコーディネートする上で、学校の教員以外の方々との関係を柔軟に構築できる力、教員同士がチームを組んで総合学習を創り上げる協働性も重要である。
- ・ 同僚などと率直で真摯な意見交換のできる関係を作っていける力。”
- ・ 組織マネジメント
- ・ 地域の人材や教材を活用するスキル

【総合的力】

- ・ 総合的な学習の時間を企画運営するためには、教師の総合力、つまり資質能力が問われる教科となる。従っ

て、そのような教師を育てるためには大学の人材育成もまた重要である

- ・ 学年、地域、科目、学校、など縦横無尽な範囲にわたる能力が必要であり、また、一人ではなく複数教員での対応もあり得ることから、教員自身も「総合的」な能力が必要。
- ・ 積極性、コミュニケーション能力、問題発見力など
- ・ 上の問 33 に示されている(1)～(11)のすべてを網羅的に身に付けておくことが基本的な資質能力と捉えている。
- ・ 人間力を含めた総合的な力量

【「総合的な学習」の指導経験】

- ・ 自らの指導経験
- ・ 教育現場での探究プロセスを指導した実務経験があり、かつその実践と総合的な学習の時間の指導法に関する各種の理論をもった上で、授業(講義)を行うことが大切です。あるいは実務経験者と研究者の双方が等しい関係において、学生へのオムニバス形式での指導を行う授業(講義)が望ましいと考えております。
- ・ 中学・高校で総合的な学習の時間に「探求的な活動」を実際に行い、指導した経験
- ・ 学習指導要領の内容を熟知し、学校での実務経験があり、学校の教育課程や教育活動との関係を踏まえ、関連付けた指導法の講義を行えること。

【その他】

- ・ 社会経験と実務経験、常識(ひろまえと読まない、ひろだいが広島大学のことだけでないなど)
- ・ 幅広い経験
- ・ 自分が自学自習し続ける力、自主研修のサークルに参加して養う力、知識・技能の活用力
- ・ 初等教育と中等教育では異なると考える。
- ・ 実践事例を知っていることが必要。
- ・ 科学的思考力
- ・ 学生理解(出身校による経験の格差が大きい)

(10)「指導法」の講義の課題

問 39 においては、「指導法」の講義を行っていく際に課題となることについて、自由記述による回答を求めた。前問同様、この設問に対しても多くの回答が寄せられており、様々な課題を抱えながらも、各担当者が工夫を重ねながら、取り組んでいる／取り組もうとしていることが分かる。

結果は以下のとおりであるが、「総合的な学習の時間」が有する「総合性」や地域・校種等の違いによる「文脈性」ゆえの難しさとともに、「指導法」に対する社会・学校の理解の不足やよい実践事例の不在等が課題とされている。また、限られた時間の中で学生たちに探究的な学習を経験させたり、教職課程コアカリキュラムに示された内容を行なったりすることの難しさが指摘される一方で、大学教育あるいは教職課程全体を通じて探究的な学習やアクティブラーニングを経験させる必要性を指摘する意見がみられた。さらに、開講形態、履修者の多さ、メディア授業による実施をめぐる困難、授業時間以外での活動機会の確保の難しさ、機器や環境の整備をめぐる問題、「指導法」の担当者の少なさや教員の指導体制の不十分さに関する指摘もみられた。加えて、学生自身の「総合的な学習の時間」の経験の不十分さゆえの授業イメージの難しさや、探究的な学習に必要なスキルの不足なども指摘されている。

いずれにしても、「総合的な学習」をはじめとする探究的な学習が学校・社会において根付いていない状況下において、「指導法」をおこなうためには大学教育・教職課程全体を視野に収め、それに関わる教員の協力体制や機器を含めた環境整備を図っていく必要があり、そのための有形・無形の支援が必要と考える。

【「指導法」自体に起因する難しさ】

- ・ 「教科の総合性」と「総合的な学習の時間の総合性」の共通点と相違点を理解させること
- ・ 家庭、学校、地域、それぞれ場で総合的に学ぶべき内容を扱うことが多く、その意義を学生へ伝えることが難しい。
- ・ 総合的な学習の時間は、目標も内容も学校によって異なること
- ・ 学校現場の状況と求められているもののギャップの大きさが課題になる
- ・ 実際のすべての学校で実施可能な総合的な学習の時間の単元について、学習指導要領が想定していないと思うこと。すべての生徒に対して目標を実現できるか疑問である。
- ・ 学校現場における総合学習のリアルな実態をつかむこと

- ・ 学生理解もありますが、最も大きいのは社会(学校?)の理解不足。何かあると削られるのは総合学習です。コロナ禍でも現職になった卒業生から疑問の声が来ています。「教科のワークブックを、この状況で自習形式でやる必要があるのでしょうか?」ないと思います。文科省の言う通り、学校ならではの経験が必要です。総合学習は非常に重要です。
- ・ 小・中・高校の校種間連携のあり方

【よい実践例の不在】

- ・ 良い実践を参観したり、記録した映像を視聴したり、実践者の意図や考えに触れたりするための機会や教材の提供が少ない。
- ・ クリエイティブな総合的な学習の時間のモデルがないと最近出版されているテキストをなぞる程度のことしか指導できない。また、テキストの事例も残念ながら全くよくない(黎明期のクリエイティブな実践とはほど遠い)。
- ・ グッドプラクティスを紹介いただけると助かります。
- ・ 実践事例の乏しさ、質の低さ

【特別活動とセットであることの問題】

- ・ 特別活動の指導法と一体となった授業なので、総合的な学習の時間に限定した内容ではなく、混然となった指導で終わってしまうおそれがある。
- ・ 総合・特活がセットになっているためどちらも中途半端にしか講義ができない。概念知識を座学で伝えることが精いっぱい、最も大切な学生自らが活動するという講義をすることができない。
- ・ 「指導法」の時間数が少な過ぎるため、問 30. 31(紙面)にあげられている諸々の方法を用いたくても、とても無理である。また、「指導法」が特別活動と総合的な学習の時間という全く異質なものをセットとして扱っていることに、大きな違和感を感じる。このような「指導法」の組み立てと、今日に至るまでの文科省の動きを考え合わせると、果たして「指導法」は長続きするのかと、疑問を持たざるを得ない。私としては、そのような疑念をもちながらも、探求的な学習の普遍的意義を学生に伝えていくことにより、今後教育政策がどのように変わっても通用する教育観を学生に伝えていく所存である。

【時間数の少なさ】

- ・ 時間数が少ない[2]
- ・ 内容の精査。学校現場における「総合的な学習の時間」に必要な事柄は多岐にわたるが、15回の授業に収めることに苦慮している。
- ・ 教職課程コアカリキュラムの内容を習熟させるには、授業時間数(8回)が足りないこと。
- ・ 本来なら実際に学生に探究的な学習をやらせたいが、コアカリキュラムを重視していくと時間がなくて実施できない。
- ・ 実践的な学びのためには7.5回分だと時間が少ない
- ・ 体験活動等を導入すると時数がたりない。
- ・ 大学の授業の中で、いかに体験的活動を組み込んでいくのか
- ・ 教職コアカリキュラムの内容を扱ったうえで、学生に探究活動を経験させることを考えた場合には、特別活動とセットでは難しい。総合単独で15時間必要。
- ・ 時間数が少ないと、扱える内容の範囲がどうしても限られてくる。
- ・ 「指導法」の時間が8コマしかないのも、ALを十分に実行できないこと。
- ・ 具体的に模擬授業をしたり、教材を作成したりする時間がないこと
- ・ 一人一人の学生に、50分フルで模擬授業をさせる体験をさせることができない点
- ・ 1単位運営となるため、色々取り組みたいアイデアはあるものの、必要最低限の内容・活動に限定せざるを得ないところが問題である。

【他科目との連携の必要性】

- ・ 1単位時間の中で、「指導計画」のイメージをつくることを通して同領域の意義と方法を習得してもらっている。方法的な習得は、他の教科教育における習得に期待が出来かつ機能している。総合領域の意義を知ること、「探究」課題や、クロスカリキュラムの意義を知ることが限られた時間の中で重要になると考えている。
- ・ 本学の場合は、やはり美術(芸術)を中心とした実技系の学部4つと、私の勤務する人文学部の5学部共通で「総合的な学習の時間の指導法」に関する科目を運営している(1クラスのみ開講)。学部間でカリキュラムがちがうので、どうしても学生の履修しやすさを考えると、朝(1限)または夜(6限)の開講しかできない。その分、担

当教員としての私の勤務が不規則になり、負担が大きい。ただ、幸いにして授業内容や受講生の意欲等については、今のところ大きな支障はない。アクティブ・ラーニング的なことは各学部の科目内で積極的に取り組んでいるので、むしろ私の担当する授業では、「総合的な学習の時間」の目指すべきもの等、理論的な学習を重視している。

- ・ 先に述べた通り、形式的に指導スキルを伝えるだけでは不十分であると考えている。しかし、学生や一部の教員が例えばペア・グループ活動やジグソー法を取り入れておけばアクティブラーニングは成立すると考えており、そうした形式的理解をいかに乗り越えるかが難しい。総合的な学習の時間の指導法だけでなく、教育の方法と技術や各教科指導法でもそうしたことを意識して指導しなければ、結局のところ学生たちは形式的に取り入れておけば良いと学んでしまう。

【開講形態の難しさ】

- ・ 授業の学年配当をどうすべきか。教職課程の初めでも終わりでも一長一短がある
- ・ 週1回の授業ではない形で実施する方が効果的だと思う。

【受講者数の多さ】

- ・ 必修科目であるため、履修者数が多く評価が大変。
- ・ 学生数が多いこと。
- ・ また、学生の探究活動を指導することを考えると、受講生が多いと手が回らなくなると思われる。”
- ・ 学生数が多いと、アクティブにやろうとしても制限がかかる場合もある
- ・ 受講生のクラス人数(少人数制を希望)を指定できないこと
- ・ 1クラスの受講生が多いため、学生一人一人に応じた丁寧な指導が十分にできない。
- ・ 受講生が多く、探求活動などの実施が難しい

【機器・教室環境等に関する問題】

- ・ ICT環境について、まだ整備が不十分であり、活用に限界があること。
- ・ 学生一人一台ノートPCあるいはタブレットPCがあるICT環境で講義を設計することが望ましい。
- ・ 次年度入学生から、入学条件にノートPCを文具として準備したい。
- ・ 理科教育においては教材費がかかり、顕微鏡やクロマトグラフィー装置など備品も多数あった方がよい。それらの予算が問題。置き場所も問題。使い方に習熟しても教員がしばしば異動するために、指導法が定着しないことも問題。
- ・ 机が固定、ICT環境の不足からグループ学習の実施が難しい

【遠隔授業をめぐる問題】

- ・ コロナ禍でグループ活動やポスターセッション等の発表会ができないこと。
- ・ 今年度コロナ禍の影響で話し合い活動に制限を加えなければならなかったこと。
- ・ コロナ禍の中で、アクティブラーニングにストップがかかるような状況になっている。今後の在り方を模索していかなければならない。
- ・ コロナ禍における感染拡大防止対策を踏まえた講義
- ・ コロナ禍において、アクティブ・ラーニングを実践することについて課題になっています。
- ・ コロナで、フィールドに行けない
- ・ 対面授業とオンライン授業の使い分け
- ・ キャンパスが広範囲にまたがっており、遠隔授業のため、話し合い活動がしづらい。

【授業以外での活動時間の確保の難しさ】

- ・ 学生の学修時間のマネジメント
- ・ 教室以外の場での活動を重視したいが、地域の実情と学生の動きとの調整が難しい。
- ・ 学外活動を実施する場合、学生の安全確保と迅速的確な助言がどれだけ可能かということ。
- ・ 時間外にも協同学習が必要となり、教職の学生の多忙さとの両立
- ・ 地域連携を図り、フィールドワークをしたいところだが、学生のスケジュール上難しいこと。
- ・ 学生自身による現地での体験やインタビュー活動を行う時間の取り方
- ・ 学生自身がインタビュー活動に出かける対象となる場所と交渉

【実際の指導プロセスへの参画の難しさ】

- ・ 現時点ではコロナ禍でオンライン講義を行っていて課題にならないが、アフターコロナ下では、地域の学校と

の連携(実際の指導のプロセスへの参画など)が課題になると思う。

- ・ 地域の学校との連携(特に実際の指導のプロセスへの参画)

【担当大学教員をめぐる問題】

- ・ 「アクティブ・ラーニング」—今は文科省はこの表現をしていないと思いますが—についての、そもそもの理解がないまま、PC やタブレットを使えばよいと考えている教員がいることです。
- ・ 少なくとも、大学での教職の講義こそ、アクティブラーニングの授業形態で行わなければいけないと考えます。大学の先生方の意識改革が必要であると思います。教職の授業に関してはもう、一方通行の講義はやめるべきだと考えます。
- ・ 大学全体として「総合的な学習の指導法」に取り組むということイメージできない状況です。
- ・ 総合的な学習を専門とする教員が少ないため負担がひとりにかかってくる。課程認定との関連で誰でも担当できるわけではないので、負担が集中して困る。今後も総合的な学習を専門とする教員を養成しているわけではないので増える見通しがない。
- ・ 学部全体の教員数の減少により、一人の教員が担当する授業数が増加したため、複数回授業を開講するのは教員の負担が大きき難しい(週 10 コマ以上の授業を持つ教員数が増加)
- ・ 準備時間の確保が最大の課題である
- ・ 実務家教員のレベルが低すぎて上記科目を担当できないこと。
- ・ 現場を経験している教員と理論基盤を持つ教員の TT が必要
- ・ 探究的な活動の現場での指導経験が豊富な教員が少ないこと。
- ・ 「指導法」を講義する資格も実績も無い教員が「指導法」を担当しなければならないこと。
- ・ 教育学を専門とする教員が担当するため、上記(36)のような課題は現れないと考える。[2]
- ・ 特になし。担当者三人とも総合的な学習の時間の専門性を有しているから。

【学生の有する資質能力】

- ・ ファシリテーションの仕方をまず身につけさせてのアクティブラーニングだと思っていて、4つのファシリテーションプロセスのうち、構造化を習得させることが難しく、どのように整理させていけばよいのかの工夫が必要と考える。
- ・ 学生にジェネリックスキルを身につけること
- ・ 自らの学習法を知らなければ指導する術はないので、学生自身が良き学習者になれるかどうか。

【学生の大学入学までの経験】

- ・ 総合的な学習の時間を実際に学校現場(小中高)で教えていない。
- ・ 学生が中学生高校生時代の経験でのみでしか教職を考えられず、特別活動、総合的な学習の時間なども生徒時代の思い出から抜け出せない学生が多いこと。理論的に考えさせることは重要だと思います。
- ・ 学校の地域体験の乏しさ、根がないこと、社会的な(特に地域社会的な)体験に乏しいことである。これは、日本社会が文化的に貧困であること、根がないことと関わっている。そのため、探究のフィールドがあっても掘るイメージがつかめないと考える。他方で、「人口減少」により、地方の衰退が進んでいく。このギャップをどうつなぐか。「総合学習」そのものがどのような意味をもつかが問われることになる。ただの教科のひとつとして充実しても意味がない。
- ・ これまで自分たちは受け身的な授業、学びに慣れている学習者にとって、総合的な学習の時間を、指導要領やその解説と、実践例だけで、自ら考え、創り出すことへの心的抵抗やためらいがあることが、課題。
- ・ 学生自身の多様な(体験)経験が少ないと感じる。そのため理論的講義をテキストで理解していても教育実践としての指導法に移行した場合、理論と実践の乖離が生じている。
- ・ 学生が総合的な学習の時間が何であるかを理解していない。これは、小中高を通して適切な指導を受けていないあるいは、指導した教師が総合的な学習の時間の意義を理解して指導していないためではないか。
- ・ 学生によって、これまでの総合的な学習の時間の体験に係る温度差が大きいこと。
- ・ 高校で「総合的な学習の時間」を実質的に経験していない学生が私立高校出身者を中心に多い。帳簿上では履修したことにされているようだが…。私学を監督する知事部局のチェックの甘さを感じている。それでも総合に関心を示す学生は多い。その意欲にどのよう応えていくかが課題です。
- ・ 学生の学習経験に差が大きい。経験の乏しい学生がいる。
- ・ 小学校から高等学校までの間に、理想的な「総合的な学習の時間」を経験している学生が皆無に近いこと

- ・ 学生の経験がバラバラであること。
- ・ 進学校になればなるほど、「総合」が受験勉強のためのフリータイムとなって事実上「生き方に迫る総合学習」が実施されていなかったと答える学生の多さと、そうした現実。
- ・ 生徒の頃総合的な学習の時間の体験が限られている学生たちに幅と広がりのある学習をイメージさせること。
- ・ 探究的な学習について、十分な経験を積んでいない学生が多く、基本的なところから掘り下げていく必要があること。
- ・ 「総合的な学習の時間」の体験が、学生によって大きくバラついていること。
- ・ 「総合」のイメージを持っていない学生がいる一方で、非常に充実した学習を積み重ねてきた学生もいる。”
- ・ アクティブラーニングもグループ学習も教師側が「充分行っている」と感じていても、学生側が「そのような教育が行われていたと思っていない」ことがよくある(数年前の文部科学省答申にも同じだが)つまり、他の教員がどうではなく、学生自身が「できるようになったか」が全てでは？

(11) 「指導法」の成績評価の方法について

問 44 では、「指導法」の講義の成績評価の方法として、テスト、作品・レポート、授業参画度以外の評価方法について、自由記述による回答を求めた。

模擬授業、指導計画、プレゼンテーション、小課題、ポートフォリオ等が挙げられており、またこれらを組み合わせて総合的に評価しているとの意見もみられた。

【模擬授業】

- ・ 模擬授業[3]
- ・ 模擬授業・模擬探求活動の実技
- ・ 模擬授業とそのリフレクション

【指導計画など】

- ・ グループで年間全体計画、単元別指導計画の作成(30%)
- ・ 自己計画
- ・ 全体計画、年間指導計画などの課題による評価
- ・ 成果物(指導計画)による評価
- ・ 作成した単元計画についての評価
- ・ 指導計画案の提出とその内容
- ・ 単元計画作成
- ・ 単元計画案、学習指導案

【プレゼンテーション】

- ・ プレゼン
- ・ 発表による評価

【授業時の小課題】

- ・ 授業参画度には毎回のミニッツペーパーでの振り返りも含めています。
- ・ レスポンスペーパー
- ・ 授業参画度には授業ごとのコメントシート及び小課題の提出を含む。
- ・ 授業終了時に作成する小課題(コメント等)の記述内容
- ・ 授業内で指示する課題
- ・ 毎回のリフレクション
- ・ 毎回の授業での小課題への取り組み方

【ポートフォリオ等】

- ・ ポートフォリオ
- ・ ワークシートなどの学習成果物

【主に上記から複数項目】

- ・ 授業ごとの確認テスト、コメント=30%、年間計画(全体)、単元指導案、模擬授業=40%(チーム学校で実施)
- ・ 模擬授業及び年間指導計画の発表(プレゼンテーション)

- ・ (41)に該当すると思うが、毎時書かれるワークシートで参画度もみる。また、最終的な単元計画の作成も評価対象とする
- ・ 単元計画案(私が考える総合学習の構想)と、どういう事象に出会わせるかのアイデア
- ・ 模擬授業の実施、学習指導案の課題提出
- ・ グループワーク、プレゼンテーション
- ・ 指導案 30%、ポートフォリオ 20%
- ・ 模擬授業、発表、学習指導案作成 等

【学生の資質能力】

- ・ 発表力やパフォーマンス
- ・ プレゼンテーション能力、チーム間での貢献度など
- ・ パフォーマンス、共同性など
- ・ 情報収集や整理分析、機器等の活用や表現等の方法の工夫 (ICT の活用を含む)

【学生同士の評価の考慮】

- ・ 学生の相互評価
- ・ 他者評価

【その他】

- ・ 総合的な学習の時間の授業体験 (児童になって総合を体験する)
- ・ 履修の状況
- ・ 受講態度、積極性
- ・ 後片付けのまじめさ
- ・ インタビュー活動や補充調査の様子、各地の研究開発校の実践収集

(12)「指導法」の教科書等

問 46 では、「指導法」に用いている教科書等について、自由記述による回答を求めた。教職科目としてまず用いられるであろう「学習指導要領解説」以外は、下記の通りである。

「指導法」を直接のテーマとしたテキストはそれほど多くないというのが現状である。一方、「総合的な学習の時間」の実践事例の乏しさが前出(10)において課題として指摘されていたが、ここで示された教育実践記録は数こそ多くはないものの、こうした課題を解決する一助になると思われる。

【文献】

- ・ 愛知県東海市立上野中学校(1992)『体験が子どもを磨く 道徳・総合学習と個に応じる教科学習』黎明書房
- ・ 朝倉淳・永田忠道(2019)『総合的な学習の時間、総合的な探究の時間の新展開』学術図書出版社
- ・ ダーリング-ハモンド,L.[深見俊崇:訳](2017)『パワフル・ラーニング 社会に開かれた学びと理解をつくる』北大路書房
- ・ デューイ, J.[河村望:訳](2017)『デューイ=ミード著作集9 民主主義と教育』人間の科学社
- ・ 原清治・檜垣公明(2009)『深く考え、実践する特別活動の創造』学文社
- ・ 原清治・春日井敏之・篠原正典・森田真樹(2018)『新しい教職教育講座 教職教育編⑧ 総合的な学習の時間』ミネルヴァ書房
- ・ 原清治・春日井敏之・篠原正典・森田真樹・荒木寿友(2018)『新しい教職教育講座 教職教育編⑩ 教育の方法と技術』ミネルヴァ書房
- ・ 原清治・春日井敏之・篠原正典・森田真樹・中村豊(2018)『新しい教職教育講座 教職教育編⑨ 特別活動』ミネルヴァ書房
- ・ 橋本祥夫(2020)『京都・宇治発 地域協働の総合的な学習』ミネルヴァ書房
- ・ 林創・神戸大学附属中等教育学校(2019)『探究の力を育む課題研究 中等教育における新しい学びの実践』学事出版
- ・ 伊藤文一・重枝一郎・柴田悦子(2012)『Teacher's Teacher2 学校・学級風土づくりのトータルデザイン』権歌書房
- ・ 化学同人編集部(2006)『実験を安全に行うために』化学同人

- ・ 化学同人編集部(2007)『続・実験を安全に行うために 基本操作・基本測定編』化学同人
- ・ 釜田聡・小林晃彦・松井千鶴子(2020)『上越発「総合学習」のあゆみと展開』三恵社
- ・ 狩野浩二(2014)『あたらしい特別活動 子どもの事実学び、考える教師になるために』あいり出版
- ・ 城戸茂・島田光美・美谷島正義・三好仁司(2017)『中学校教育課程実践講座 特別活動』ぎょうせい
- ・ 小針誠(2018)『アクティブラーニング 学校教育の理想と現実』講談社
- ・ 小玉敏也・金馬国晴・岩本泰(2020)『総合的な学習／探究の時間ー持続可能な未来の創造と探究ー』学文社
- ・ 子どもの遊びと手の労働研究会(2018)『総合的な学習の指導法 Making of 総合的な学習』一藝社
- ・ 古藤泰弘(2013)『教育方法学の実践研究』教育出版
- ・ 子安潤(2019)『教科と総合の教育方法・技術』学文社
- ・ 教育実践学会(2017)『教育実践学 実践を支える理論』大学教育出版
- ・ 美谷島正義・和田孝(2020)『実践 総合的な学習の時間の指導法』開隆堂出版
- ・ 文部科学省(2011)『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開 小学校編』教育出版
- ・ 文部科学省(2011)『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開 中学校編』教育図書
- ・ 文部科学省(2013)『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開 高等学校編』教育出版
- ・ 文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター(2012)『総合的な学習の時間における評価方法等の工夫改善のための参考資料 小学校』教育出版
- ・ 文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター(2016)『学級・学校文化を創る特別活動 中学校編』東京書籍
- ・ 文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター(2020)『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 小学校 総合的な学習の時間』東洋館出版社
- ・ 文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター(2020)『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 中学校 総合的な学習の時間』東洋館出版社
- ・ 村川雅弘・藤井千春・野口徹・酒井達哉・原田三朗・石堂裕(2018)『総合的な学習の時間の指導法』日本文教出版株式会社
- ・ 奈良女子大学附属小学校学習研究会(2015)『自律的に学ぶ子どもを育てる「奈良の学習法」「話す力、書く力、つなぐ力」を育てる』明治図書
- ・ 成田幸夫・山本真理子・宮川啓一・加藤 幸次(2001)『中学校の総合学習の第一歩』黎明書房
- ・ 奈須正裕・守屋淳・澤田稔・上地完治(2014)『シリーズ学びの潮流 2 子どもを学びの主体として育てる』ぎょうせい
- ・ 西岡加名恵(2016)『教科と総合学習のカリキュラム設計 パフォーマンス評価をどう活かすか』図書文化社
- ・ 西岡加名恵・高見茂・田中耕治・矢野智司(2017)『教職教養講座 第4巻 教育課程』協同出版
- ・ 小幡肇(2007)『そこが知りたい「子どもがつながる」学習指導 なぜ、「奈良女子大学附属小学校の子」の学習は深まるのか』大阪書籍
- ・ 岡本洋之(2003)『総合的な学習を通じた『多様性ある統一』の形成ー静岡県岡部町立岡部中学校の実践ー』兵庫大学論集第8号, 兵庫大学, pp.23-33
- ・ 折出健二(2008)『教師教育テキストシリーズ 12 特別活動』学文社
- ・ 大津尚志・伊藤良高(2018)『新版 教育課程論のフロンティア』晃洋書房
- ・ 関川悦雄・今泉朝雄(2019)『特別活動・総合的な学習の理論と指導法』弘文堂
- ・ 田口哲男(2019)『高校における学びと技法 探究で資質・能力を育てる』一藝社
- ・ 田村学(2017)『中学校 新学習指導要領の展開 総合的な学習編』明治図書
- ・ 田村学(2017)『小学校教育課程実践講座 総合的な学習の時間』ぎょうせい
- ・ 田村学(2017)『小学校 新学習指導要領の展開 総合的な学習編』明治図書
- ・ 田中智志・橋本美保・犬塚文雄(2013)『新・教育課程シリーズ 特別活動論』一藝社
- ・ トープ,L・セージ,S.[伊藤通子・定村誠・吉田新一郎:訳](2017)『PBL 学びの可能性をひらく授業づくり』北大路書房
- ・ 山田浩之(2014)『教師教育講座 第8巻 特別活動論』協同出版
- ・ 横浜市立大学学術研究会『自然科学基礎実験テキスト』
- ・ 吉田佳恵(2020)『特別活動・総合的な学習の時間指導論講義(増補改訂版)』糸岡書肆

- ・ 吉富芳正・菱山覚一郎(2018)『教科外活動の未来を拓く』明星大学出版部
- ・ 渡部邦雄・緑川哲夫・桑原憲一(2018)『特別活動指導法』日本文教出版

【web サイト】

- ・ 文部科学省『「総合的な学習の時間」応援団のページ』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/syokatsu.htm
- ・ 日本放送協会『NHK for School ドスルコスル』
<https://www.nhk.or.jp/school/sougou/dosurukosuru/onair/>

(13)「指導法」の予習・復習

問 47 では、「指導法」の予習・復習について、自由記述による回答を求めた。回答が膨大かつ多岐にわたるため、各分類項目について、該当する記述件数とその例を示すこととした。なお、複数の項目にまたがって記述がなされている場合には、それぞれ1件としてカウントした。

予習については、テキスト等の予習を通じた授業内容についての知識理解を求める記述が多くみられた。復習については、授業内容の振り返りを求める記述が多くみられたが、知識理解の整理を求めるものがみられる一方、自らの学びそのものを省察することを求める記述もみられた。また、学生たちの授業以外の学習活動として、教育・社会等に関する不断の情報収集を求める記述の他、学生たち自身に探究活動やフィールドワークを経験させることを求める記述も一定数みられた。この他、実際の「総合的な学習の時間」の年間・単元指導計画の作成や模擬授業の指導案の作成と、その準備のための課題発見や情報収集を求める記述がみられた。

これらの記述から、「指導法」の時間的制約の中で知識理解とその定着を図るための予習・復習の設定、学生たちの探究的な学習の不足を補うための体験機会の設定、さらに「総合的な学習の時間」の計画・実施に向けた学生たちによる主体的な活動の設定といった様々な工夫がなされていることがわかる。

【予習：授業内容の知識理解に関するもの】

学習内容把握 [6]

- ・ 学習範囲をおおよそ把握すること

テキストの予習 [35]

- ・ 教科書や学習指導要領、学習指導要領解説の読解

講義ノート等の予習 [5]

- ・ 反転学習をさせている、ビデオをUploadしておきワークシートに取り組みしてから授業で学び合い

資料読解 [11]

- ・ 資料の読み込み、実践例の調査、宿題レポートの作成等

映像視聴 [4]

- ・ NHK for Schoolの動画を視聴してもらっている。使用している番組名「ドスルコスル」「アクティブ10 プロのプロセスとは？」

ワークシート・ノート作成 [12]

- ・ 毎回の授業テーマについて自学し、レポートとMoodle への書き込みを行う。

その他 [3]

- ・ これまでに自分が経験してきた「総合的な学習の時間」の学習を振り返り、その成果や課題について気づいた点を整理しておく

【授業の振り返り】

講義資料等の熟読 [5]

- ・ 復習：授業で扱った PPT や配布プリントの熟読、授業内容に関するコメントシートの記入。

学習内容の整理 [5]

- ・ 毎回授業の後、その授業内容の要点をまとめること。次回の授業についての資料や文献を読んでおくこと

自己との関連付け [9]

- ・ 講義を受けた後の省察で、体験や経験をもとに書かせるようにしている。
- ・ 自己の学びに関する省察

小レポート等の作成 [18]

- ・ 予習については、フォームで本日の内容についての理解度、復習についてはリフレクションシートで授業

内容の振り返り

【情報収集】

情報収集一般 [4]

- ・ 特に情報収集をできる限り行うこと。

教育・社会一般に関する情報収集 [4]

・ 準備学習をして、文科省の教育施策や学校の教育活動に関するニュースを収集しておくこと
教育実践に関する情報収集 [7]

- ・ website や教育新聞などを活用して教育実践をできるだけ多く調べさせるようにしています。

【授業におけるALのための準備】

グループワークの準備 [2]

- ・ 授業中のディスカッションをするための準備

プレゼンテーション等の準備 [5]

- ・ プレゼン発表、作品制作に関わる準備・計画等

【探究活動の体験】

学生自身による探究活動 [3]

- ・ PBL における探究活動と成果、課題等を授業の中だけで行うことは無理で、課外でも時間がかかるので、予習復習に求めているものではありません。

フィールドワーク [7]

- ・ フィールドワークを行い、まとめさせること。
- ・ JICA 地球広場など、特活・総合に関わる学習ができる施設への見学を義務付けており、それをレポートとしている

【指導計画作成】

探究課題の発見 [7]

- ・ 地域の探究課題を見つけること。学習指導案を作成すること
- ・ 「総合的な学習の時間における探究的な学習の過程を実現するための単元計画」や「総合的な学習の時間学習指導案の作成」の準備として探究テーマや具体的な題材について各自で考えておくこと。

課題についての情報収集 [9]

- ・ 探究課題についての調査、単元計画案の作成、授業展開案の作成
- ・ 選んだテーマの情報集め

年間指導計画・単元計画の作成 [6]

- ・ 年間計画や指導案は全て予習、授業中で会議(討論)後、復習で手直し、提出。

指導案の作成 [8]

- ・ 模擬授業の学習指導案、教材プリントの作成とパワーポイントづくり

【その他】 [4]

- ・ 異文化コミュニケーションを深く学んでいる学生たちなので、その知識がどう総合的な学習の時間の指導法と結びつか、協同学習で考えながら、案を作成する。

(14)「指導法」全体についての意見

問 48 においては、「指導法」に関する意見を自由記述により回答してもらった。

結果、前出の問 39 にあった開講形態、配当学年、担当者の資質能力、学習環境、学生の小中高での経験の乏しさ、その補填のための体験活動の導入の必要性等に関する指摘に加えて、学校段階による対応の必要性や実践事例(特に映像資料)の必要性についての指摘がみられた。また「総合的な学習の時間」の現代的意義をポストコロナや「ネガティブ・ケイパビリティ」等のより広い社会的視野から意味づけることや、「evaluation」から「assessment」への転換といったペダゴジーの転換とそこで求められる教員の資質能力を再定義することの必要性を指摘する意見もみられた。加えて、繰り返しになるが、そのために求められる資質能力が大学教育全体で培われていることへの言及もみられた。この他、「指導法」をめぐる大学教員間での交流を求める声もみられ、大学教育関係者全体の問題として、この問題を考えていく必要がある。

【開講形態について】

- ・ 特別活動の指導法と一緒にして2単位にするのはよろしくない。特別活動の軽視である。

- ・ 特別活動と一緒にするべきではない。
- ・ この時間こそ2単位(15コマ)必要ではないかと思う
- ・ この科目が新設されることによって、科目の担当数は純増した。

【配当学年について】

- ・ 本科目が演習系科目に近いことを考慮して、履修配当学年を考える必要があるかも知れない。
- ・ 総合的な学習の時間の指導法では、対象となる児童・生徒をどれだけイメージできるかが単元計画、探究活動などを検討するときに必要となる。そのため、教育実習などを経験している学生(3年生以上)を対象にすることが望ましい。2年生は、自分の学習経験から想像するしかないが、小・中・高等学校時代の総合的な学習の時間の印象が希薄であるため表面的な活動のみとなり十分な教育効果が期待できない。

【担当者について】

- ・ 総合的な学習に関して、ほとんど業績のない方が授業を担当していること。4年後の業績で再検査を行うと聞いているが是非実行していただきたい。
- ・ 全国的に、総合的な学習の指導経験や研究経験のある教員が少ないのではないかと危惧している。今後、各大学が意識的に総合的な学習の指導方について重要視することが大切ではないかと考えている。またカリキュラムマネジメントの視点から、教育課程全体を見渡した上で、総合的な学習の意味や意義を説明することが必要だと考えている。
- ・ クリティカルな思考力の向上は、実務家教員ではなかなか伸ばせないと思っけてしまっています。

【学習環境について】

- ・ 学生自身が、自ら課題を設定し探究課題に関する調査を行い指導計画を作成して発表し協議するためには、科目の適切なクラス規模での設定や、アクティブラーニングや ICT 活用が円滑におこなえる教室の整備等も必要である。

【校種に応じた対応の必要性】

- ・ 先にも書きましたが、幼稚園、小学校、中学校、高等学校で求められているものが違います。授業は初等と中等で分けていますがもう少し細かい区分が欲しいところです。これはアンケートにも同じことが言えます。
- ・ 小・中・高校の学校種ごとの指導方法を紹介することが重要
- ・ 高校の新しい「総合的な探究の時間」との違いを考えたとき、高校生に「自己」を意識させる点がポイントのようです。この点の指導法が難しい。
- ・ 方法だけでなく小中高における実践、テーマを問う必要があると思う。生徒の探究を起動させることができたテーマが知りたい、それに向けて指導法が開拓される必要があると思う

【実践例の必要性】

- ・ 学習活動の事例など動画でのテキストがあると嬉しい。現状では肖像権や個人情報との関係で作成することが困難になっている。個人的に依頼できる学校で講義のための資料として撮影させてもらうか、後悔されている動画に頼らざるを得ず、なかなかここという場面の映像が得られない。
- ・ まずもって学校現場において指導経験のない学生が当該指導法を理解することは、頭ではできるが実態とはかけ離れたものになってしまう。したがって実践していく上での理念、目標そして具体的な形をさせた上でのイメージ作りが大切である。学校の実践例の提示を活発にされることを期待したい。
- ・ 良質な実践事例の動画映像が充実すると、学生にとっても理解しやすくなると思います。
- ・ 私自身が●●大学附属小学校で●●プランに基づく実践を行っていた際の授業録画ビデオを持っているが、確かな授業の録画を持っていない教員が多いことが課題と考える
- ・ SSHでの取り組みが良いモデルになるので、各地域のSSH校と連携するとよい。
- ・ 新学習指導要領の柱である「主体的・対話的で深い学びの実現を軸に、新しいNIEの実践に光を当てる、NIE全国大会●●大会(日本新聞協会主催、●●都道府県NIE推進協議会など主管)が来年に開催されます。大会2日目には●大会場で公開授業や実践授業があり、全国各地から多くの参加を期待しています。

【大学生による体験の必要性】

- ・ 地域での体験的学習ができないこと。
- ・ 大学生に豊かな体験、探究的活動を通して、総合的な学習の時間の意義について考えさせたい。
- ・ 来年度開始予定であり、アンケートの回答を通して取り組みに示唆をいただけた気持ちです。集中講義1単位でどこまでできるか心許ないですが、頑張ります。「総合的な学習」を学生に体験してもらうことと、その指導法

を学ぶこと、この両者をどのように満たせるか検討中です。

【学生の経験について】

- ・ 総合的な学習の時間そのものを豊かに展開している現場が本当に少なくなってきた点で大学の授業・学生の意識にも影を落としていると思う
- ・ 学生の体験が少ないように感じます。あるいは「総合的な学習の時間はこういうもの」という固定概念が強すぎる。
- ・ 「教職総合演習」から一貫して総合的な学習の時間を取り上げていますが、学生全体について総合的な学習の時間に関する学習履歴の記憶が乏しい傾向があり(特に高校時代)、総合的な学習の時間をなぜ行うのか、ねらいは何かを理解させることにまず重点を置いています。そのうえで、総合的な学習の時間の教材を実際に体験してもらうことで、総合的な学習の時間がどのようなものか一定のイメージの共有を図っています。
- ・ 学生の教育経験の交流ができると授業の糸口になると感じている。

【学校現場での実践力】

- ・ 現場実践に生きて働く力の育成
- ・ 教育現場で活かせる力を養うには、実践的な学習をするしかない。そのためには大学教員が創造性を高めなければならない。

【「総合的な学習の時間」の意義についての理解深化の必要性】

- ・ もっともっと数多くの教員および学生に「総合的な学習の時間」のもつ重要性・有意味性について理解していただきたいと考えている。
- ・ 先に書いた通りです。子どもたちにとって大事にもかかわらず、社会が、学校が、大人がその大事さを理解していない。
- ・ 教育史を研究してきた者としては、幕末から明治初期にあった激しい論争を伴う「思考するナショナリズム」が、明治中期から「考えない(自己陶醉の)ナショナリズム」になり、本当に勝ってもいない戦争に勝った気になって日本が強国になったと誤解し、その結果生まれた「考えない国民づくり」が敗戦を招いたと考えざるを得ない。この姿勢は、やや変わるところはあったものの、戦後から現在に至るも引き継がれているように思う。総合的な学習の時間が設けられるに至って、やっと「考える国民づくり」への道を歩み出したと思われるので、この灯は絶対に消してはならないし、ブレグジットやコロナ禍など、世界の先行きの不透明さが増している今日こそ、いっそう総合的な学習の時間の重要性は高まっていると思う。今後、日本の学校教育は総合的な学習の時間を中心として行う傾向を強めていかないと、時代の荒波のなかで生き残れないと思う。したがって、「指導法」も、今後いっそうの充実が必要であろう。

【教員に求められる新たな資質能力】

- ・ 教育現場では、生徒が探究する課題は多岐に渡りますので、学生にはそれぞれの課題に対する指導技術もさることながら、探究の見方・考え方を働かせるための具体的な学習場面を設計できるように理解させていく授業を行いたいと考えております。
- ・ 総合的な学習の時間の観点と学習活動の区別が最も大切であるが、小中高での指導時に、これが意識されていないことが多い。
- ・ 評価の考え方を evaluation から assessment に転換すること、教師の役割が変わることを学生が理解することが重要と考えています。
- ・ 地域の人材の活用は良いが、教師が自分で探究する力がなくなっている。②体験不足が教師にも学生にもあり、表面的な指導になっている。③現場では、「生活科」や「総合的な学習の時間」の創設期にはその精神や考えが明瞭であったが、今は、根本的な考え方が不足している教員が多い。④教育方法論の基本的な考え方は、「生活科」や「総合的な学習の時間」の内容の中にあるが、それが理解されていない為に、教科指導のパフォーマンスにも影響している。
- ・ 学校現場の教員の理解度があまり高くないので、教職志望の学生にはしっかりした理論を身に付けて教壇に立ってほしい
- ・ 理論と実践の2要素が必要であるが、往々にしてどちらかに偏りがちになるので、常に意識して往還を目指す。

【「指導法」のより広い意義について】

- ・ これは教職科目ではあるが、受講している学生全てが教員になるわけではない。しかし、将来誰しも、保護者、社会人あるいは少なくとも地域の一員として生きていく。また、その立場から総合的な学習に参画することもあるかもしれない。その時に、この科目で学んだことが少しでも生きたらと願う。

- 別の回答にも書いたが、子どもたちの「ネガティブ・ケイパビリティ」の形成と言う切り口から、「総合的な学習の時間」の運営のあり方を考える必要性を実感する。と同時に、教員志望者である学生たち自身も、あいまいで、答えのはっきりでない状況をうまくしのぐ力(それがネガティブ・ケイパビリティになるが)を、「総合的な学習の時間の指導法」の受講のなかで高めることができれば幸いである。
- 「総合的な学習の時間」における学びが、「学習の4本柱」の一つである、人間として自分らしく生きることを学ぶという学習観の実現にあり、それをサポートするような指導が求められていると考えています。その大前提は教員自身が生涯学びつづけるということです。

【大学教育全体を通じた探究の方法の獲得】

- 本学部は教員養成学部ではなく理科系の学部に併設された教職課程です。その意味で、答えが的外れになっているところがあるかもしれません。個人的には、「総合的な探究の時間」に関わる科目をいくら工夫しても、必要な資質・能力が育つとは到底思えません。その前提には、大学(高校の場合は修士課程相当か)における専門分野での深い探究(学術研究)の経験が必要で、その土台がないと『指導法』をいくらやってもものにならないと考えています。本学はその点、受講生がそれぞれ専門分野での学術研究の経験を積みますので、探究そのものに関わる方法はそこでしっかり培われる(はずである)と考えています。
- 他者との協調性やリーダーシップなどの学力以外の部分は、大学の研究室内で重宝される能力であり、就職するときにも大変に重視されている、ということが生徒に伝わるとよいですね。

【その他】

- 中高向けのテキストを作成したい。
- 現在紀要論文としてまとめている。ぜひ交流したい。
- オンラインの意見交換会 希望
- 本学では来年度より本格的に講義が始まりますので、現在準備を進めているところです。様々な大学実践の情報が得られれば、大いに参考にさせていただきます。
- まだ開講前なので、現時点でのイメージでの回答になりました。
- まだ授業が未実施なので、今後実践とともに研究を深めたい。
- 遠隔授業で開講初年度を迎えたため、次年度以降、対面授業となった場合に再評価したいと考えている。
- 今年は、新型コロナ対策で、シラバスどおりの実施ができなかったこと、それが回答にも影響していることを付記いたします。
- 問39で記した点。

4. まとめ

以上、アンケート調査における自由記述の回答を整理し、簡単に考察をおこなってきた。前章と重なる部分もあると思われるが、全体を通して見えてきたことについて、以下3点にわたって指摘し、まとめたい。

第一に、「指導法」実施の条件が十分でないままに、各担当者・学部・大学が苦心しながら、かなりの熱意をもってその実施(準備)にあたっていることである。「指導法」については、(10)でみたように、15回(もしくは8回)という時間的制約、必修科目ゆえに大人数の講義にならざるを得ないといったクラスサイズ面での制約、ICTの不備や可動式の机の教室が少ないといった物的環境面での制約、学生のALや探究的な学習の経験の乏しさといった学習経験上の制約、さらには「総合的な学習の時間」を研究対象とする大学教員、あるいはその実践に関わった経験をもった大学教員の少なさといった人的制約、さらにはかつて2002年度の学習指導要領改訂における「総合的な学習の時間」の新設時にみられた「学力低下」「ゆとり教育」批判といった「総合的な学習の時間」をはじめとする探究的学習に対する社会の理解の乏しさ等、様々な課題を抱えている。そうした中で、(6)でみたように「指導法」の担当者は、目標設定、教材・教具の選定、探究活動・フィールドワークやそれらにもとづく単元計画や指導案の作成などといった学習形態の選定などの工夫をおこなっている。次年度に開講年度を迎える大学・学部も少なくないが、今後、こうした個々の担当者の工夫を共有しつつ、それぞれの大学・学部の事情に即した「指導法」実践を追究していく必要がある。一方で、緒についたばかりの「指導法」、さらには学校現場において十分に根付いているとはいえない「総合的な学習の時間」を、物的・人的・研修等の面で支援する取り組みが必要である。

第二に、「指導法」の目的は、当然ながらALや探究的な学習そのものについて学ぶのではなく、そうした学習をおこなう子どもを指導する方法を学ぶことにあることを、強く意識する必要がある。確かに、上述したように、学生自体がALや探究的な学びの体験が少ない中で、まずそうした学び自体を体験させることは重要であることは言を俟たな

い。しかしながら、AL や探究的な学習そのものを体験させれば、直ちにそうした学習の指導ができるようになる訳ではないことも事実である。そこで大事になってくると思われることは、授業内における／大学の他の授業における／大学入学以前における、自らの AL や探究的な学習の体験を学習理論等に照らして省察しながら、自身の教育実践を構想・実践・改善していくことである。こうした省察は、単に教員として「総合的な学習の時間」を構想・実践・改善していく上で必要なだけでなく、教員として子どもたちを自律的な学習者として育てる上でも必要なことといえる。このことは「指導法」に限ったことではないと思われるが、特に大学教育において AL や探究的な学習を採り入れることが強く求められる状況下において、そうした学び自体を体験することと、そうした学びを指導することとの違いを意識しておく必要がある。

第三に、「指導法」の問題は、単に「指導法」の問題ではなく、教育のあり方とそれを担う教員の専門性に関わる問題として考えていく必要がある。(9)でも述べたように、「指導法」の問題は、「総合的な学習の時間」がもつ総合性ゆえに、教育目標・評価、教材・教具、指導過程／学習形態といった＜教育:pedagogy＞そのもののあり方に深く関わっている。また、同様に、AL・探究的な学習についても、単なる教育方法・技術の問題ではなく、＜教育＞そのもののあり方として考えていく必要がある。実際、文部科学省(2017)においても、「総合的な学習の時間」は、学校教育全体で育てたい資質・能力に対応したカリキュラム・マネジメントの軸であるとされ、また探究のプロセスを通じて一人ひとりの資質・能力の向上をより一層意識することが求められるとしている。しかしながら、現時点においては、すでに述べたように学校現場における実践の蓄積が十分ではなく、「指導法」も緒についたばかりであるし、加えて「総合的な学習の時間」についての社会全体に対する理解も十分に行き届いていない状況にある。そうした状況下において、学校教員・大学教員間における「総合的な学習の時間」「指導法」についての理論・実践両面を含めた交流が重要といえよう。ただし、探究的な学習を軸にした＜教育＞をおこなうためには、2002年の学習指導要領改訂を前にして久富(2000)が指摘していたように、ある種の条件整備が必要であり、個々の教員や教員養成担当者の努力のみに帰すべきものではない。例えば、子ども一人ひとりの探究プロセスに寄り添い、学習者のなかに育っている資質・能力を読み取り、適切な指導助言をおこなうためには、クラスサイズの縮小、子どもと向き合い同僚と話し合うための時間的余裕、個々の教員・教員集団の教育実践上の高い自律性、さらには高度な専門性を獲得するための教員養成・教員研修の高度化等が必要となる。こうした条件整備を図っていくことは、「総合的な学習の時間」「指導法」を充実したものにしていく上で不可欠といえよう。

【参考文献】

久富善之(2000)「変動する日本社会の教師たち」『変動社会のなかの教育・知識・権力』新曜社、pp.322-343
文部科学省(2017)『小学校学習指導要領 解説 総合的な学習の時間編』

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/13

87017_013_1.pdf

「総合的な学習の時間」「AL」についてのインタビュー調査

1. インタビュー調査の概要

『総合的な学習の時間』の指導法におけるALの導入の実態について、本事業のアンケート調査によって明らかにしてきたが、先行的な取り組みや特記できる事項についてさらに具体的に詳細を明らかにするために、インタビュー調査を実施した。その調査から、今後の実践やそのための組織のあり方に関する知見を得ることとした。

調査を行った主たる項目は以下の表1のとおりである。

表1 インタビュー調査の主たる項目

○開講状況（単位数、履修年次等）
○開講の経緯
○授業構成（含むアクティブラーニングの導入）
○学校における実践の紹介
○ALに関する担当者の考え方
○育成したい資質能力について

インタビュー調査の対象には、この間、個人や組織レベルでALに積極的に取り組んできており、かつ、『総合的な学習の時間』の指導法の担当（あるいは担当予定）となっている大学教員を選定した。選定した大学教員に対して依頼を行い、協力を得られた大学教員にインタビューを行った。なお、選定に際しては、国立教員養成大学・学部だけでなく、教職課程を設けている私立大学（特に、人的・時間的な面などで科目開講に困難を抱えていると予想される大規模私立大学）を含めることとした。

今回協力いただいた対象者を、所属先や専門分野などとともに表2に記載する。

表2 インタビュー対象者とその属性など

大学名	属性	開講年度	開講時期	開講数	のべ 受講生*1	担当者専門領域
A	国立教員養成大学	2021	3年前期	10	1,100	教育方法学
B	国立教員養成大学	2021	3年後期	1	90	教育方法学
C	国立教員養成学部	2020	1年後期集中	1	110	教育工学／教育学
D	国立教員養成学部	2011	2年後期（小） 3年前期（中）	2	180	カリキュラム論 総合的な学習
E	国立教員養成学部	2019	1年通年	1	110	教育方法学
X	私立大学教育系	2019	1年 春・夏・秋学期	9	810	教育思想 教育哲学
Y	私立大学人文科学系	2019	2年前期・後期	7	210	教科外教育論
Z	私立大学人文社会系	2019	3年前期・後期	7	490	教育社会学
	私立大学教職大学院	—	—	—	—	国際理解教育*2

*1 のべ受講生はアンケート調査の回答をもとに推計

*2 学部の授業は担当していないが、本調査テーマに関する専門的知見を提供いただいた

インタビューの方法は次のとおりである。半構造化インタビューとして、対象者となった大学教員には予めアンケート（本事業のアンケート調査）に回答いただき、その回答に即しながら、より具体的にその内容や背景等を尋ねることを基本としつつも、対象者の関心等に応じて自由に話していただくこととした。インタビュー調査は対面を基本としたが、新型コロナウイルス感染症の拡大の状況や対象者の事情等を考慮して、オンラインシステム（Zoom）を適宜活用することとした。所要時間は1時間30分程度であり、対象者の承諾を得た上で録画して、その音声データをもとにして業者による文字起こしを行った。

2. インタビュー調査で得られた知見

本インタビューでは、さまざまな観点からの回答が各大学の担当者から得られた。ここでは、その中でも「総合的な学習の時間」「AL」に焦点化して、その結果およびそこから見いだされた知見を明らかにする。なお、本項では【単位など開講状況】【履修年次】【開講の経緯】【授業構成】【学校における実践の紹介】【ALに関する担当者の考え方】【育成したい資質・能力】の項目ごとに、インタビューの結果をまとめることとした。

【 単位など開講状況 】

表3 単位を中心とした開講状況

A	特別活動科目の半分ぐらいの内容を、総合にあてる。
B	1単位（後期前半を総合、後期後半を特別活動）
C	1単位（1年生の時間割の中で、後期のある特定の時間）
E	4単位
X	総合的な学習&探究の時間で1単位
Y	2単位
Z	2単位

今回の課程認定においては、特別活動に関係する科目と同時間帯での開講が可能であり、それに沿うかどうかの判断が各大学で異なっている。このため、表3のように、大学によって、2単位あるいは1単位での開講が行われている（4単位で開講しているEについては、【開講の経緯】の項目で詳述する）。中には、Aのように特別活動の一部を総合にあてていたり、Bのように学期を半分に分けた上で特別活動と同じ時間帯で開講していたりといった開講状況が見られた。

たとえばBのインタビューでは、「・・・10月の1週目から7、8回ですので、11月終わりぐらいまでですかね・・・同じコマでそのまま特別活動が始まるという、半々期の構成です。」ということから、特別活動に関係する科目を履修するより前に、当該科目を履修することになっていることがわかった。

また、Cでは、「・・・コアカリ上では1単位取れば良いというお話だったと思いますので。他の科目と一緒にしたりすることも検討はしたんですが、ちょっと時間数的に取れなかったというのと、1年生の時間割の中でも入れられるところが、後期のある特定の時間でしか取れなかったものですから、それで1単位にしたというのが一番のところですね。」というように、さまざまな検討を行った結果、2単位での開講が時間的に困難であるために、既存のカリキュラムと照合した上で1単位科目として開講したという対応も見られた。

このように、特別活動に関する科目とのバランスや、カリキュラム運営上の理由に、単位など科目の開講状況は影響を受けていた。翻って、当該科目の担当者の視点に立脚して考えると、大学の既存のカリキュラムに、さまざまな条件を考慮しながら当該科目の開講を効果的に適合させようとする努力がうかがえた。しかしながら、担当者が主体的に当該科目を運営し、内容の精査を行うにあたっては、ここに、担当者のALの導入や学生のALの指導法についての習熟について困難があるととらえることができる。

【 履修年次 】

表4 履修年次

A	3年生
B	3年生
C	1年生
D	2年生
E	1年生
X	1年生
Y	2年生
Z	3年生

表4のように、履修年次については大学によって違いが見られた。これも、カリキュラム運営上の理由などが見受けられ、たとえばXでは「1年の段階から空いてる時間で見つけて、教職課程の科目を埋めていけるように・・・」という配慮から、1年生の科目として当該科目を開講し、2年生以上でも履修できるようにしていた。また、Yでは、一部のキャンパスでは3年生での履修が可能であるものの、複数のキャンパスでの履修年次の差異を避けるために、2年生での開講となっていた。このことについては、インタビューの中で「〇〇キャンパスの学生さん、理系で実験とか入ってくると、3年生スタートにすると時間割の兼ね合いでうまく取れないケースが出てきてるんです。なので2年生に下ろした。で、△△とか□□は3年生スタートでもいいんですけど、キャンパスでスタート学年違うっていうのはできないじゃないですか。なので一律2年生に下ろしてやってるんですけど、実質はそれは〇〇の学生向けで、3年生からっていうのは念頭にあります。」という回答が得られたことから、担当者の企画・運営ならびに授業展開に対応できる学年、他の教職科目との兼ね合いなど、開講についての詳細なイメージをうかがうことができた。

このように、前述の【単位など開講状況】と同様に、既存の大学カリキュラムとの兼ね合いを考慮しなければならないという開講の困難さが見られた。

教員養成における1～3年生の資質・能力を鑑みると、専門領域についての理解や教育実習など臨床の経験に大きな差があると考えられる。このため、科目の内容やALの用法、ALの指導法に関する学生の具体的なイメージなどを考慮しながら、それぞれの学年における当該科目の運営を行っていくようになる。ひいては、当該科目の運営について、内容の統一や手法の固定化などマニュアル的な発想で科目を開講・運営していくことは難しく、学年の特質や地域性を見極めた上で、科目を開講・運営する必要がある。

【 開講の経緯 】

当該科目を開講するにあたっては、もちろん課程認定への対応が主となっているであろうが、大学ごとにさまざまな経緯が見られた。その中で、2単位のものとして当該科目を開講している大学を中心に見てみよう。インタビューにおいて明らかになったものから抜粋すると、以下のようなことになる。

たとえばYでは、「これまでも基本の教職過程の科目で、特別活動を・・・ずっと2単位で行われてきたわけですよ。そこで新課程で総合ってのが入ってきて、それどうするのっていうところがスタートですね。で、ずっと特活やってきてるので15回の授業でも足りないぐらいっていう・・・まず特活の15回を確保したいっていうのが、一番大きなところでもあります。」というように、主担当者がもともと特別活動に関する科目を担当しており、当該科目が開講されるにあたって特別活動に関する科目の時間数（授業回数）を削減することがないように、当該科目を別個のものとして2単位で開講していた。

Zでは、多数の教員のオムニバス形式による主担当者のコントロールの困難さを念頭に置き、特別活動に関する科目との抱き合わせを避けて、2単位の独立した科目として開講していた。このことは、インタビュー

一の回答である「もともと再課程のワーキングとかに、我々が立ち上げ入ってて相談しながらはやってたんですけども、総合も・・・うちのような規模ですと合わせ技とか・・・総合と特活を一緒にする、よくありますよね、他大学で。あれをやったりすると、それから教員をオムニバスにすると、クラスが幾つかやっばりどうしても出てきてしまいますのでコントロールできなくなるので、独立させるしかないだろうっていうことで2単位ものにしたと。」ということからうかがうことができた。

そのほかに、1単位での開講であるが、開講の経緯が特徴的であったBは、当該科目の内容の側面から、ESDの実践を実際に現場で実行していくために、ESDの専門の担当者が当該科目を開講していた。インタビューにおいては、「総合的な学習の時間の開講というよりは、ESDの実践を実際に現場で実行していくために、カリキュラム上の場として総合が多いですので、その視点から、ESDの専門の担当の先生が、3、4年前だったと思うんですが、新しく開講されて進めておられます。」との回答が得られている。

Eは4単位ということであるが、これは開講の経緯に、従来から取り組んできたいわゆるフレンドシップ事業が影響している。インタビューでは、「・・・地域の子供達が集まってくる・・・。「総合的な学習」の時間が始まるっていうことが出てきた。でも、これから教員になる学生のほうは、それ経験した事が無いというのがあったので、じゃあ学生に何かやらせるっていうのしてみるかっていう形で始めたっていうのがあって。それがずーっと、・・・25年やってるのか。それが特活とか総合学習の指導法にも使えるなっていうことで、後付けしていったって形なので。・・・、ほら昔あったフレンドシップ事業・・・むしろ、総合的な学習の時間の指導法のほうが後付けされた。」という回答が得られた。

このように、担当者の選定を含めた開講の経緯は、大学によって様々なものが見られた。

【 授業構成 】

本研究におけるシラバスの分析やアンケート調査から、様々な授業構成で授業が展開されていることが明らかとなった。履修生の多い少ないに関わらず（特に履修生が多数になる場合には、授業の運営がより難しいことは想像が容易であるが）、さまざまな工夫が行われていることが分かった。ここでは、そのような授業構成についてのインタビューの中から、ALを含めた学生の活動に焦点化して明示することにより、授業構成の中で学生が何に取り組んでいるのかを明らかにする。その詳細は表5のとおりである。なお、いくつかの大学でさまざまな活動を取り入れている／取り入れたいが、コア・カリキュラムへの対応などによる時間的な制約があるため、学生の活動に費やす時間をやむなく少なくしている現状が見られた。

表5 授業構成（音声データをもとに学生の活動を中心に抜粋）

A	単元計画、年間指導計画のようなものを作成させる。遠隔授業においては、Microsoft Formsで、各自が課題を設定し、根拠を探して答えを書くレポートを行わせる。遠隔でなければ、グループ発表やらせている。
C	APRINを使用して、実際に研究倫理のようなものを子どもたちに教える際に、どういうところに着眼点を持ちたいか、この教材のどなところに課題を感じているのか、その課題解決のために、どのような授業の工夫をするかを考えさせる。 Zoomのブレイクアウトセッションで、グループに分かれてワークに取り組む(ディスカッション)。レポートやグループディスカッション形式をふまえた意見交換。
D	単元づくりのワークショップ（AL的にチームを作って単元計画を作成するために、小白川キャンパスの周囲を活用）。
E	土曜日：課外活動がメイン。 水曜日：土曜日の準備等。（その他、学生が空き時間に準備。）
X	「趣旨」「目標」「これから必要とされる資質・能力」「探究とは何か」「全体計画の書き方」「年間指導計画」「単元計画等のやり方」「評価」「時程表紹介」 年間指導計画を作成する活動を課題として出している。 8～9クラスにそれぞれ担当者がいて、授業の内容は各担当者に原則任せている。

Y	個人で取り組む課題をベースにしつつ、グループで取り組む課題に重点を置く。指導案に相当する部分を中心にしながら年間指導計画も作成させる。そのほか、1日にわたって活動する際の詳細な指導計画を作成させる（授業時以外の時間調整、作業の割り振り、地域との連携など）。その後、発表会を開催する。
---	---

【 学校における実践の紹介 】

学生が直接的かつ体験的にALを行うことによって、その手法を身につけるといふ当該科目の授業手法とは別に、学校における総合的な学習の時間の実践を学生に紹介することにより、そこで行われるALに着目し、学生が教師としてALを指導する手法を身につけるようにすることができる。ここでは、各大学の当該科目で紹介された授業実践例を列挙することとする（表6）。

なお、一覧すると、当該科目で主体的な生徒の活動として取り上げたい、高等学校での事例が少ないことがわかる。さまざまな事例を見つけ出すと同時に、当該科目を起点にして、学生が将来的に教師になったときに、（特に高等学校において）さまざまな活動を行えるように、能力を育成していく必要があると考えられる。

表6 当該科目で取り扱われた小・中・高等学校における実践

C	所在県内に16校のユネスコスクールがあり、日本国内でも1,100校以上のユネスコスクールがある。ESDの拠点校と言われているユネスコスクールでは、どんな実践が行われているのかを取り扱う。 所属県内には附属小学校や●●小学校など、総合に取り組んできている歴史があるため、そのことにも少し触れる。
D	●●は14回目の授業で取り扱う。 ▲▲小学校は3・4年生女子が3人しかいない小規模校で、島の周囲の海水を使用して塩を作っている人たちに色々聞きながら、本物の塩を自身で作り、それを船で運んで実売する。ケミカルな手続きによる塩の精製、塩の純度の証明、日本中の塩の作り方や精製方法と比較した良さの明示、塩の純度から見る価値の明示から値段を決める。
X	■■中学校の実践。1年生：地元の産業についての調査、2年生：地元の道の駅におけるおもてなしの体験活動、3年生：修学旅行時に東京でアンテナショップの販売体験。 ☆☆中学校の実践。1～3年生が小集団になって活動を行う。 ★★高校の実践。地域の活性化における高校の役割。 ◇◇学園の実践。女性として社会でどう活躍していくのかを目標とする企業家教育。
Y	基本的には高校の実例であり、そこから学生に考えさせる。webで公開されているものやそれに関連する資料を見て、授業を進める。 たとえば、ある県内の各地域での活動を見ているが、中でも学校（県教委）と警察が連携したものがある。
Z	◆◆小学校の実践。2学期中をジビエに特化して、実際にジビエを食べたり、角のアクセサリーを作ったりしている。2学期をとおした事を劇仕立てで子どもたちが発表をして、鹿の命をもらう事の是非みたいな討論を行っている。 JR▽▽線に特化した実践。2学期を通して、▽▽線に乗ってみたり、▽▽線が通るのに手を振ってみたりする。 少子高齢化が進んだ地域の実践。

【 ALに関する担当者の考え方 】

AL自体に目を向けると、当該科目の担当者の考え方として、インタビュー調査の一部から次のようなことが分かった。このことは、当該科目でALを導入・推進して行くにあたって重要と考えられることから、ここでは事例として記載することとする。

Bでは、当該科目の担当者は、教職課程におけるALについて、「教職課程におけるALは、私、厄介やなどは正直思っているんですが、要は高等教育でいうところの能動的学習と言われるALと、それら初等中等教育における主体的対話的で深い学びという風に読み替えられたALと二重の意味があって、ほんで教職課程は、自分たちが現場に出た時に、初等中等教育で指導する内容は主体的対話的で深い学びという意味のALですけど、自分たちが大学生として学ぶ学び方は能動的学習という意味のALという二重性があるって、・・・」というように、学生が将来的に教育現場に出た際に指導する、初等中等教育で主体的対話的で深い学びという意味のALと、学生自身が大学生として学ぶ能動的学習という意味のALとの、二重性があると指摘している。そして、後者は近年の大学教育において、教員養成の場合でも教職科目や専門科目を問わずにすでに広まりがあるため、その前提として当該科目では前者を取り扱っていた。

Zでは、担当者が国際理解教育を研究的背景としていたこともあり、その領域自体が知識の一方的な伝達というスタイルではないため、参加型の学習やALに関する素地があった。そのことを学生に伝えるとともに、もちろん重要である知識の重要性、そしてコンピテンシーレベルに影響を及ぼすコンテンツの重要性を学生に伝えていた。すなわち、取り扱う内容の体系がなければ、その評価（パフォーマンス評価を含む）の体系も得られないため、それらの体系化の必要性を感じていた。

やや視点が異なるが、Xでは、大学生の専門の授業の中で、大学全体が携わってALを行うことを考えている。このことについては、インタビューの中で「色々なそれぞれの学生の専門の授業の中で、大学としてもそちらの方でどういう風にやっていくのかっていう事を、むしろこれは、大学でのALは大学全体のそれぞれの学部での、まあ学部共通科目やあるいはまた専門科目の授業の中での、やはりこれは課題になってくるんじゃないかと思います。」ということからうかがうことができる。

【 育成したい資質・能力 】

将来的に学校現場で教師として「総合的な学習の時間」や「AL」を指導するにあたって、学生に育成したい資質・能力について、各大学の当該科目の担当者はどのようにとらえているのだろうか。ここでは、インタビューの中から、これに関する回答についてまとめることとする。このことは、当該科目を担当するにあたって、学生にどのようなALの指導ができるようにめざさせるのか、参考となるであろう。

Aでは、教員という職種やその働き方自体が総合学習的なものととらえていた。そして、総合的な学習の時間で何を教えるべきかを基礎知識として習得し、その時間を教える意欲も必要ととらえていた。さらに、新しい価値を創造する力や仕事としての責任感についても必要性を感じていた。この責任感については、「あとは責任感ですかね。責任感。責任感がね、極めて重要で。何のために仕事してるかっていうところの集まり。先生は結構自由だと思って自由人的に振る舞う人が多い、ほとんどなんですけど。でも、学校にも一応目標があったり、国にも目標があったり、OECDだって国連だって考えがあって教育政策考えてるので・・・そんな中で、学習塾の先生みたいに何でも自由にやっついこうと思った場合には学習塾に勤めればいいんだけど、学校の場合大きな意味で言えば行政の仕組みの中に位置付いているので、自分の自由にできる部分はどっからどこまでかを把握できていることが重要で。」と具体的に指摘していた。

Bでは、「・・・総合的な学習の時間の指導ができる教員の根本的な資質能力は、先生であるということ一度、相対化するという事なんだと思います。」というように、教師であるということ、一旦、相対化することの重要性を指摘していた。「総合的な学習の時間」や「AL」では、教師が教えて学習者が学ぶという固定的な関係を取り払う必要があるため、そこに教師が自身で踏み込んでいけるかどうかにかかるととらえていた。具体的には、教師は学習者よりは少し先に進んだ学び手であり、ある程度の見通しはあるけれども最初から全部の答えを持っているわけではなく、知らせたいことがはなから決まっているわけでもないが、学習者と一緒に探究していくこととなるであろう。

Eでは、「元々想定外の事が起こった時に対応できる柔軟さ・・・。あとチームで、要は他の教員と、専門

とかキャリアが違う教員と協働できるかっていうのは、凄くおっきかなと思います。たとえば、微妙な判断しないといけない時に必ず意見分かれるので、そこをお互い調整できるかどうか。しかも、・・・協働で民主的に物事を進められる力があるかどうかっていうのはかなり大きいと思う。」とインタビューに回答している。教科書やマニュアルがない総合的な学習の時間を展開していくにあたり、個々の即時的な対応能力と、学習者を支援する体制の中で民主的な協働を行うことができる能力について求めていることが明らかとなった。

Xでは、「指示や説明じゃなくて、投げかけや問いかけなんですよ。“これどう思う”とか、“これちょっと変じゃない”とか、“これでいいのかな”とか。そういう風にして子どもたちをワッと反応させる。子どもたちがワッと盛り上がった反応を聞き出すようなファシリテーターが、非常にうまいですね。」というように、担当者はファシリテーターとしての素地を学生に求めていた。そのためには、担当者が指摘するように、「・・・総合の場合には、子どもたちが地域にでかけて、外に放り投げると何をやらかすか分かんないとか、地域の人から苦情が来たとか、一部の親はちょっと不満を持ってるとか、色んなストレスありますよね、不確実性。そういう事を乗り越えてく、いやでも面白い、やってみれば面白そうだよ、子どもたち喜んでやってるし、もっといいところが出てくるよって、何か色んな不確実性や面倒くさいような要素がある中で、やっぱり、でも面白いからやってみようっていう風に進んでいくタフさであり、そういうの人間的な明るさ」が必要であろう。また、グループを指導する力や生徒に即応する能力が必要であり、これについては、「今日は何かあったのかなって聞いてあげたり、またそこのところうまく、そういう子をケアして助けてあげるよな、・・・ちょっと話聞いてあげてとか、そういう風にうまくマッチングさせたりとか、そういうような人間関係をうまく明るく見て、タフに乗り越えて作ってく力っていうのが求められますよね。」と具体的に指摘していた。

Yでは、「総合的な学習の時間」に関する教科書や特定の免許がない中で、「その学校のおかれた状況がわかってないと、・・・進学校だとそうはいかない。個人で完結する学習もあれば・・・地域と連携してグループで・・・。いろんなタイプがあるっていうところをまず理解してもらう必要があるので、グループの中の最初の体験の共有もそこにつながってくれる。」というように、勤務校が置かれた状況を熟知した上で、さまざまなタイプがあるALの中から適合するものを選択していくことができるようになることが期待されていた。児童・生徒個人で完結する学習形態もあれば、地域と連携する学習形態もあるが、「地域を知るといってかいうところ、地域との連携どうするのっていうところに繋がってくる。」というように、それらは社会への還元という視点を持ち、それらの学習がどのように広がっていくのかに目を向けさせていた。このため、教員として、まずは地域を知り学習者を知るということをベースにして、学習者に何ができるのかを考えさせ、与えられた条件でどんなことができるかを吟味させるものと考えられていた。

3. 表出した課題とその解決に向けて

本インタビュー調査ではさまざまな知見を得ることができた。そして、それらが明らかになったことから翻って考えると、今後の課題としてさまざまなものをつかむことができた。今後の課題をまとめると表7のようになる。

表7 本インタビュー調査とその分析から表出した当該科目の課題

- | |
|-------------------------------|
| ① 特別活動と関連した／関連しない当該科目の運営 |
| ② 既存の大学カリキュラムの中での効果的な当該科目の開講 |
| ③ 履修する学生の多少による科目運営面の工夫 |
| ④ 授業で好事例として紹介したい高等学校の事例の抽出／開発 |

①について、今回の課程認定では特別活動に関する科目と同時間帯の開講が認められたが、今後どのようになるのかは不明確である。たとえば、当該科目が独立した2単位のものとして開講すべきとなった場合には、どのような科目の運営や内容がふさわしいのか、現在は準備段階としてということになるけれども検討

しておく必要があるだろう。また、特別活動との同時間帯での開講（1単位科目として）であっても、その形態の善し悪しは検討せざるを得ない。この形態の場合、実質的に特別活動の内容を削減していることになり、また、1単位分（7～8回）での当該科目の運営は、内容が圧縮されたものになる。

これについて、本インタビュー調査で得られた知見の中から、各大学の当該科目の開講状況や開講の経緯をふまえると、自身の所属する大学の実情に照らし合わせて開講・運営をめざすことができる。たとえば2単位として開講する場合には、YやZのインタビューのふまえると、特別活動に関する科目との棲み分けが行えるため、全15回の授業を時間的に有効利用することができ、その授業展開の中で、ALを学生に体験させる活動やALの指導に習熟させる活動を実施しやすい。逆に1単位として開講する場合においても、Bのように、担当者の研究的背景の知識や技能を十分に発揮しながらも、その研究には必ずと言ってよいほどAL的な発想はある訳なのだから、ALに関する授業回を設定して授業を展開することができるであろう。

②については、インタビューから各大学のさまざまな事情を見受けることができた。学生にとっては、専門科目と教職科目を履修していく中で、当該科目についても履修することになる。これは、特に履修年次の問題として表出し、大学1・2年次科目とした場合には、高等学校までの総合的な学習の時間の記憶が鮮明な中で履修することができる。しかし、「教える側」の視点を有しながら履修することは難しいであろう。逆に、大学3・4年次科目とした場合には、それまでの専門および教職科目で培ってきた知識や手法を利用することができる・このため、総合的な学習の時間の指導やALの手法を身につけるのには効果的と考えられるが、各大学のカリキュラム上の事情により履修することが難しくなる学生が存在するようになるであろう。

このことは、上述の履修年次についての知見が参考となる。既存のカリキュラムに余裕がない（学生にとって空きコマが少ない）場合、CやXのように初年次からの科目として開講することにより、学部4年間でいずれかの年次で当該科目を履修することが可能となる。このことは、副次的なものではあるが、学年をまたいだグループ編成でALに関する活動に取り組みせられれば、学生個々の経験の違いをもとにした刺激的な意見交換や課題探究を行うことができる。一方、A、B、Zのように、3年次というある程度の経験（専門科目による知識・技能の習得や、教育実習などの臨床経験）を経た後で当該科目を開講することにより、その授業の中でのALに関する活動は、学生各自の有している経験から実感を伴うことができるので、より具体的で焦点化された意見交換や課題探究が可能となるであろう。

③については各大学によって差異があるが、複数キャンパスがある大学であるならば特に考慮する必要がある。人数が多い場合には、どのような内容や評価が望ましいか、どのようにALを当該科目の中で学生に体験させ、また、その指導について習熟させるのか、担当者およびそれをバックアップする教員（複数担当者、オムニバスを含む）の体制をどのように構築するのかなど、組織的に考えていく必要がある。

この場合、上述の授業構成で明らかになったように、Xのように体制を綿密に組織しつつ、主担当者がある程度のコントロールを行うことができる状況にしながらかも、各担当者の研究的背景や授業における手法（ALを含む）を尊重して当該科目を運営していく方策をとることができるであろう。また、Yのように、学生に取り組みさせる課題の設定に工夫を凝らすことにより、ALを効果的に実施しつつその指導方法に言及できるような方策をとることもできるであろう。ここでは、複数キャンパスを前提として課題とその解決方法について言及したが、単一キャンパスあるいは単一学部における当該科目の運営についても同様のことが言えるのはもちろんのことである。

④については、前述のように、当該科目で取り上げたい高等学校での事例は、現在のところ少ない。繰り返すことになるが、さまざまな事例を見つけ出すと同時に、学生が将来的に教師になったときにさまざまな活動を行えるように、当該科目をとおして資質・能力を育成していく必要があると考えられる。このことが、将来的に高等学校の好事例として紹介できるものにつながればよいが、長期的な展望としてとらえておくことになるであろう。

これについては、事例が少ないながらも、各大学が取り扱っている学校現場での実践が参考となる。たとえば、XやYでは高等学校の事例を取り扱っている。このような事例を、担当者の独自のアンテナで探すことが第一となるであろう。しかし、それには限界があると考えられることから、総合的な学習の時間やALについて、より具体的に情報共有を行ったり、情報を集約することができる全国的なネットワークづくりを行ったりすることも必要となるであろう。

「総合的な探究の時間」を担う高校教員の力量

1 青森県の高등학교へのアンケート調査から

青森県内の全日制普通科・総合学科を設置している県立高等学校（全36校）を対象に、2020年6月～8月に総合的な探究の時間の実施状況に関するアンケート調査及びインタビュー調査を実施した。そこから見えてくる教員の課題を踏まえ、必要とされる力量について考察する。なお、文中に出てくる4年以上の学校とは、探究的な学習を4年以上行ってきた学校であり、生徒らが当該高校に在籍する3年間を通して探究的な学習を系統的・継続的に行っているため、成果と課題を把握していると考えられる。

(1) アンケート調査より得られた考察

① 教員の意識

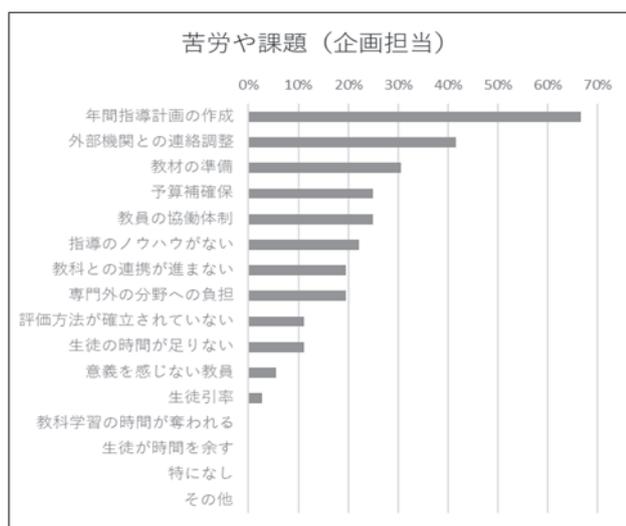


図1 企画担当の苦勞や課題

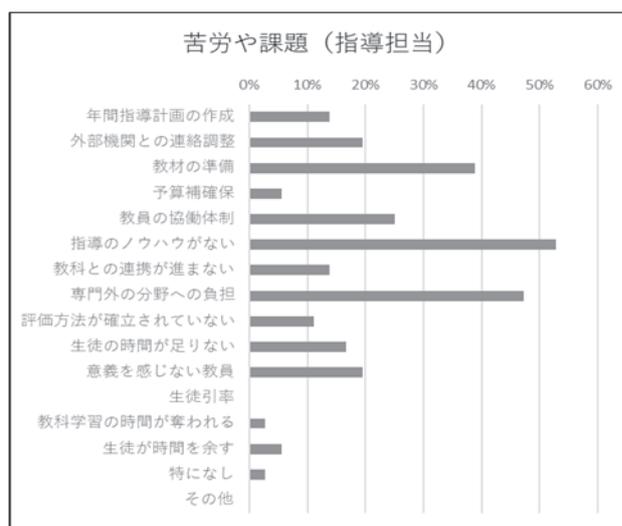


図2 指導担当の苦勞や課題

企画担当の苦勞や課題は「年間指導計画の作成」が67%と最も高く、次いで「外部との連絡調整」42%、「教材の準備」31%と、事務的な負担感が高い（図1）が、4年以上の学校ではその割合が5～10%低い傾向にあり、逆に予算の確保が9%増加している。一方、指導担当の苦勞や課題は、「指導のノウハウ」67%、「専門外への負担」53%、「教材の準備」53%など、指導教員の力量や意識に関するものが多い（図2）が、4年以上になるとそれぞれ10～20%低い。年数が経過することでノウハウが共有され、指導担当の負担感は減少する傾向にある。また、共通して、約25%で教員の協働体制に課題意識をもっており、学校全体の課題と言える。

② 校内の組織体制（企画担当分掌と担当教員）

企画担当は4年以上の学校になると専門分掌が52%と最も高く（図3）、専門組織を設けることで、教材の蓄積や外部との連絡調整、評価方法のノウハウなど、学校全体の共有財産を蓄積できる役割が担えることが要因となって、継続的な取組が可能となっているものと考えられる。また、担当教員については、「ほぼ全教員」で担当している学校は全体の75%であるが、4年以上の学校では81%と高く（図4）、年数を重ねた学校ほど全校体制で取り組んでおり、持続的・発展的な運営のためには全校体制で取り組む必要があると考える。

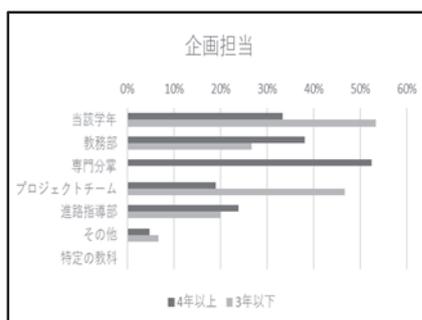


図3 企画担当分掌

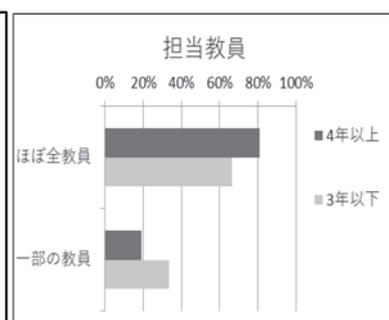


図4 担当教員

③効果的な取組

探究的な学習の推進にあたり、各学校が実際に行った経営的取組のうち、特に効果的であったと感じる取組について、図5のような回答を得た。効果的な取組として、「校内指導体制・共通理解」が約70%、次いで「指導マニュアルの作成」、「外部機関との連携」が58%、「教材や先行事例の提供」が56%となっている。教員間の共通理解や負担軽減を最も重視して取り組んでいることがうかがえる。言い換えれば、教員の理解を促進し、指導の負担感を軽減する取組として校内研修の実施や指導マニュアルの作成、教材の提供、外部連携は有効な手段であると言える。

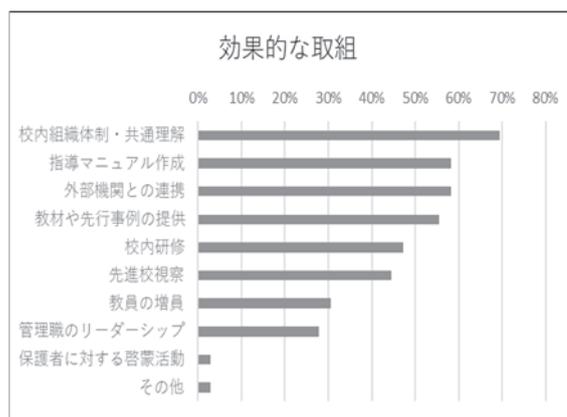


図5 効果的な取組

(2) 調査により得られた教員の力量

今次のアンケート調査から、企画担当は事務的な負担感を抱え、指導担当は指導方法や意識といった教員の力量に関する課題が多く挙げられたが、目的周知のための会議や校内研修を通しての「教員の意識改革」や定期的な担当者会議を通して教材づくりや指導案の作成等の「指導方法の共有」といった経営的努力によって成果を挙げている実態が明らかになった。特に指導方法の共有については、専門分掌からの一方的な教材やマニュアルの提供ではなく、担当学年の意見を吸い上げながら定期的な会議を通して共に教材を作り、見直していこうとする、対話を通じた共創的な体制づくりが効果的であるように見受けられる。教員の意識改革にも共通することだが、インタビュー調査から、専門分掌を中心として、個々の教員間でアイデアやノウハウを共有し、意見交換の場（例えばワークショップ）を確保することは非常に有効であることが確認された。また、評価の点に関しても、「総合的な探究の時間」の評価の観点を生徒に周知させ、「何ができたようになったか」「何が身に付いたか」を資質・能力ベースで丁寧に評価し、成果を共有することが重要であることもインタビュー調査から示唆された。その際、評価方法についてはルーブリックやCAN-DOリスト等を作成・活用しながら、成果物だけではなく、プロセスを評価することが重要であり、そのためにも適切な評価方法や教員の目線合わせのための校内研修や情報共有が必要である。探究活動による「生徒の変容」を肌で感じてきたことで目指す目的の達成にもつながられている。各学校においては指導と評価の一体化に向けた検討が必要であり、それによって「人任せ」や「前年度踏襲」といった危険性を免れることもできるものと思われる。

2 先進校視察から

(1) 自由の森学園中学校・高等学校

1985年に明星学園から独立し、自由教育や民間教育の流れを受け継ぎ、“点数序列主義”に迎合しない新しい教育を目指して設立された。内部の進学試験は無く、自分の足で階段を上らせることを重視している。教育理念として3つある。1つは、大量の知識を詰め込む授業から本質的なテーマを深く学び取る授業、すなわち思考、対話、表現を最も重視しているということ。2つ目は、評価方法であり、点数で序列化せず、授業担当者が文章で記述する方法を採っているということ。3つ目は、授業の到達目標をテストからレポートまたは作品に転換していることである。総じて、生徒自身の理解や問題意識を彼等の文脈に沿ってまとめていくという創造的・探究的な学習方法を採っている。様々な課題に主体的に向き合いながら自分らしく生きていく人間を育てていこうとしている。また、ESDやSDGSの理念が根底にあり、ユネスコスクールに指定されているため、各教科では、“環境”を意識した授業を構成している。

高校には100を超える選択講座が用意されており、生徒の主体性を活かした教育を実践している。進路講演会を年3回実施し、「どう生きるか」を問いとしている。世界と出会う・人と出会う・仕事やプロフェッショナルと出会うことをカリキュラムに位置づけ、生徒一人一人の興味・関心に基づき、講演・体験等を通して様々な価値観に触れさせている。「総合的な探究の時間」は教育課程に位置づけられていないが、数多くの選択講座や各教科での探究的な授業内容によりその目的を達成させている。3年間担任もクラスも変えず、生徒との面談を重視している。生徒の進路先は、大学進学が4割、専門学校2割5分、就職各クラス7人、そ

の他未定である。

また、新任教員に対して1年間の「新人研修」を行っている（実施して3年目）。1年間の中で、授業参観や学校の仕組みについて学び、1ヶ月に1回レポート提出を求めている。新人同士で論点を出し合いながら省察する機会を確保している。

最も特徴的だったのは授業である。どの教員も教科書を使うことはなく、自主教材を活用し、教員の自由な発想で授業を構成している。教科会で指導内容の検討はしてはいるものの、教員1人1人の力量が問われており、同じ教科の同じ分野であっても教員一人一人でその指導方法は様々である。学校の理念に即して、生徒の興味・関心を引きつけるような、実生活との関わりや表現力を重視した本質的な理解を促す教材を作成・活用して授業を構成している。言い換えれば、教員自身が教材開発に関わる探究的な意識と実践力がなければ授業が成り立たない実態があると言える。教員は様々な学会や研究会に所属しながら研究と研修に努めており、各教員の豊かな教科の専門性と深い教材研究に基づいた、生徒の感性や創造力を揺さぶるような授業づくりに取り組んでいる。開学当初から生徒の主体性や学習意欲を引き出すようなアクティブ・ラーニングをベースとした教育の精神が根付いていると感じた。まさに、総合的な探究の時間の目標である「探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」を各教科や特別活動全般において実践している学校である。

（2）京都市立堀川高等学校

平成14年にSSHに指定されたのを機に、探究活動の指導法の開発と整備が始まり、全国に先駆けて探究活動を推進してきた学校である。探究学習における先進的な取組や進路実績が高く評価され、「堀川の軌跡」と呼ばれるほど探究学習の代表的なモデルとして全国から注目されている。堀川高校の探究学習の実践を参考にしながら、全国の様々な高校で探究学習を進めていくようになったのは言うまでもない。

これまでの研究開発の概要は、SSH第1期では探究活動の一連の流れ（HOP→STEP→JUMP）の設定、第2期では課題設定能力の指導からポスター発表の構築、第3期は言語能力の向上の指導から探究基礎活動録の作成、第4期では自主ゼミの設定や探究ノートの作成等、各期における成果と課題を踏まえ、ブラッシュアップしながら現在に至っている。さらに、普及活動として、小・中・高等学校や特別支援学校に向けた発表会を通して、探究手法の伝達を行っている。

探究活動の主な流れを示す。教育課程では1年次は探究基礎Ⅰ（2単位）、2年次は探究基礎Ⅱ（2単位）を設定している。1年前期（HOP：週2時間）では探究の「型」を学ぶ期間と位置づけ、探究活動に必要な心得や作法を学ぶ。具体的には、共通テーマを与えて、課題設定から課題解決（発表）までの流れを体験的に身につける。指導の際は共通の指導案を基に実施している。1年後期（STEP：週2時間）では探究の「術（すべ）」を身につける期間と位置づけ、実際に探究する上で必要となる課題解決能力をゼミ（各ゼミ10名程度）に分かれて育成する。各ゼミは教科が主体となって指導し、教科内には過去の研究の蓄積がある。2年前期（JUMP：週2時間）では探究の「道」を知る期間として位置づけ、実際に探究活動を行い、ゼミ内やゼミを超えたポスター発表会（9月中旬）を行い、その後論文を作成して終了となる。

指導体制について述べる。「探究基礎」の担当者は半期で述べ約50名の教員で担当する。（全教員約80名）探究基礎を含むSSH事業の運営業務は校務分掌「研究部」（12人）を設置して行っている。毎年4月に全教員対象にした研究部主催の「探究基礎研修会」を実施して指導のポイントや目的等の共通理解を図っている。企画立案会議（研究部＋各学年担当者1名で原案の共有：毎週1時間）→担当者会議（全担当者で指導案の確認：1年前期は毎週放課後30分実施、その他は月に1回程度）→授業の流れで、きめ細かい打合せを実施している。具体的な生徒の指導の形態は、1年前期（HOP）は1クラスに2名の教員を配置して指導し、1年後期（STEP）からはゼミ生10名に対し2名の教科教員（内1名は経験者）と京都大学院生2名がTAについて指導する。京都大学院生によるTAの講師代金は、京都市教育委員会より補助されている。

評価については、授業前に育てたい力とその評価基準を生徒に提示している。各段階に応じて評価ルーブリックを作成し、評価している。（各観点毎に0か1で評価）また、毎時間学んだことややるべきことを「探究ノート」（振り返りノートのもの）に記録させ、「探究ノート」「中間発表」「ポスター発表」「論文」などをもとに総合的に評価している。生徒は授業の中間と最後に「振り返りシート」に記入させることで自己評価している。プロセスの評価に重点を置き、成果を求めすぎず、失敗させることも良しとしている。2年のJUMP終了後に、苦労した経験やぶつかった壁をどのように乗り越えたかなど、失敗した体験談などを「探

究活動録」という形で作成させて、1年にも配付している。1年にとっては良い手本として活かされている。課題設定については、1年後期から2年4月まで考えさせながら決定している。教員2名とTAがそれぞれ生徒の話をじっくりと聞くことを心がけ、やりたいことを別の言葉で言わせるようにしている。成果として、各教科において「なぜそのやり方がいいのか」を問うようになったことが挙げられる。また、苦勞として、HOP時の指導案の作成とJUMP時の論文のチェック指導があげられた。

以上から、教員の力量形成の工夫として以下の4点を挙げるができる。

① 教員の共通理解が得られている

4月に全教員対象に「探究基礎研修会」を実施し、目的や指導方法について共通理解がある。また、研究部と担当者の会議を密に行っている。企画立案会議は毎週1時間、担当者会議は1年前期は毎週30分、後期以降は毎月1回実施しており、十分な話し合いを通して情報の共有と共通理解に努めている。成果と課題を共有しながら年々ブラッシュアップを図っている。

② 指導体制が充実しており、組織的に行われている

探究基礎の担当者は半期で述べ50名関わっており、全校体制で実施している。1年前期では1クラス2名の教員を配置して、指導案に則って全生徒に偏りのない指導が行われている。1年後期ではゼミに分けられ、約10名の生徒に教員2名と大学院生2名のTAがついて専門的な研究方法について学べ、きめ細かい指導体制が整っている。また、教員2名のうち1名は探究基礎の指導歴のある教員を配置して指導方法が継承していく工夫をしている。

③ 評価を重視している

各段階毎に評価基準を生徒に提示し、到達目標を明確にしながらルーブリックを用いて評価している。また、成果物だけではなく探究ノートや振り返りシートでの自己評価を通してプロセスを重視した評価をしている。評価についての交流会や研修会も実施している。

④ 外部との幅広い連携が行われている

ポスター発表会を通して、質問力を養うと共に小中学校への普及活動に寄与している。積極的に他の発表会の場を提供している。また、大学や企業と連携し、ホンモノの研究者とのつながりを重視させながらモチベーションを向上させ、研究の質を上げている。

3 総合的な探究の時間を担う高等学校教員の力量について

以上のことを踏まえ、教員の力量について、「マネジメント力」と「指導力」の2つの観点で述べる。

「マネジメント力」については、「総合的な探究の時間」の企画・運営を担う専門組織を配置し、全体計画の策定、教材の提供、外部連携等で指導教員を支援する体制づくりが不可欠である。さらに、専門組織の中に学年ごとにコーディネーター役となる教員を配置するなどミドルリーダーを活用することにより、一人一人の教員の意向を丁寧に吸収しながらボトム・アップ的な実施を支える体制づくりが効果的である。このような専門組織から指導教員への支援体制は日々の授業における教師から生徒への支援体制と通ずるものがあり、個々の教師にも求められる資質・能力とも言える。また、全校体制で行うことも重要な要素であり、全教員が探究活動に関わることでPDCAサイクルを回しながら成果と課題を共有でき、ブラッシュアップを図ることが可能となる。さらに、堀川高校のように教育委員会と連携して大学院生等、学校外のスペシャリストを活用しながら専門的な見地からの助言・指導を得ることができれば、生徒はもちろんのこと教員自身の専門性の向上にもつなげることができる。いずれにしても、探究的な学習活動を学校経営上の重要な位置づけとして発信し、教員間での理念の共有や組織づくりを行うという点において、管理職のリーダーシップが不可欠であるということはいふまでもない。

「指導力」については、各教員が「総合的な探究の時間」の意義や目的を理解することが最も重要であり、教員間の協働的な取組や教科等・学年を超えた連携が欠かせない。そのためにも、探究学習の目的や進め方に関する継続的で丁寧な説明の場を設けることが不可欠である。指導方法については、研究テーマが同じ系列の生徒に対して、関連する専門の教科教員やTA等を複数配置し、指導方法や専門性が継承していく体制が望ましい。しかし、教員数や予算的な関係上複数の生徒を専門外の1人の教員で担当する場合が多い。この場合、専門組織が校内研修や先進校視察を積極的に実施し、教材の提供や指導案の作成等で支援しながらノウハウを全教員で共有する体制づくりが必要である。また、教員の意識として、アンケート調査やインタビュー調査の中で、指導する教員が「指導=教える」というイメージから負担感を感じている実態が見えて

きた。教師が1から10まで教え、導いたり、ゴールを与えるのではなく、対話を重視しながら生徒の考えを言語化させ、具体化・焦点化させていく役割でありたい。これは自由の森学園の教員に見られる指導の姿であり、堀川高校における課題設定の際の指導方法そのものである。すなわち、生徒の主体性を生かしていくようなファシリテーターの役割を担うことが重要であると考え。専門的な知識がなくても、外部のプロフェッショナル等の人材やその他の学習リソースとつなげる役割を果たすことで、生徒が主体的に考え、行動するようになるものと考え。そのためにも、教員自身が専門分野を中心とした様々な課題に対する探究的な姿勢を常日頃から持ち続けることが大切なのではないだろうか。

文部科学省では「これからの時代の教員に求められる資質能力」として「新たな課題等に対応できる力量を高めていくのみならず、『チーム学校』の考え方の下、教員は多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、チームとして組織的に諸課題に対応するとともに、保護者や地域の力を学校運営に生かしていくことも必要である。このため教員は、校内研修、校外研修など様々な研修の機会を活用したり自主的な学習を積み重ねたりしながら、学校作りのチームの一員として組織的、協働的に諸課題の解決のために取り組む専門的な力についても醸成していくことが求められる。」(中教審1)2015)としている。これは総合的な探究の時間を進めていく上で欠かすことのできない力量と言える。また、校内での組織的、協働的な体制づくりとして、日常的にミドルリーダーと若手教員が学び合うOJTの充実が今後ますます重要となるものになっていく。

これまで「総合的な学習の時間」の目的に沿った取組が高校教育の中に十分浸透してこなかった理由として、受験指導に特化した教育システムから脱却できなかつたことに加え、何をやるのか(コンテンツの構築)、どのように指導すべきか(指導体制の構築)ということが教科指導のように明確に決まっておらず、手探りの状態であったことが言える。しかし、SSH等の研究指定校の先進事例の普及や世界的な潮流から、ここ数年探究学習の成果が全国的に大きく取り上げられ、各地で学校や地域を越えた探究活動が盛んに行われるようになってきた。徐々にその目的や理念が共有され、「やらなければならない」という風潮から「やるべきことである」という意識の変化が学校現場に浸透してきているのは確かである。この機を捉え、生徒が各教科で学んだ知識を活用し、統合させながら自らの問いに対して探究していくための効果的なシステムの構築と教員の力量形成をさらに推し進めていくことで、これまで以上に「普通教育から専門教育への移行」(荒井2)2018)を支える工夫が期待され、「総合的な探究の時間」を中核とした取り組みが重要な意味を持つものと考えられる。

引用・参考文献

- 1) 中央教育審議会答申「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～ 文部科学省, 2015年, p.10
- 2) 荒井克弘「高大接続改革・再考」名古屋高等教育研究第18号, 2018年, pp.5-21

おわりに

本・第1分冊「総合的な学習の時間の指導法」におけるアクティブラーニングの実施状況報告書」では、令和2年度文部科学省「教員養成・採用・研修の一体的改革推進事業」委託事業の一つとして採択された「アクティブラーニングの実施状況をふまえた『総合的な学習の時間の指導法』の開発」の一環としておこなわれた、①全国の教職課程を有する大学・学部に対する「指導法」「AL」の実施状況等に関するアンケート調査、②「指導法」においてALを用いた先進的な取り組みをおこなっている大学教員に対するインタビュー調査、③先進的なALに基づく「総合」に取り組んでいる中等学校を対象とした訪問調査、これら三つの調査結果をまとめるとともに、それにもとづく考察をおこなってきた。この他、第4章では執筆者である大瀬幸治が独自におこなった青森県内高等学校教員に対するアンケート・インタビュー調査の結果も用いられている。

調査結果で得られた知見については、紙幅の都合もあり、各章で得られた知見をここでまとめることは控えるが、黎明期における「指導法」とそこでの「AL」の全体的状況や到達点と課題等の整理を通じて、様々な課題を抱えながらも工夫を重ねながらも「指導法」「AL」に熱心に取り組む、多くの大学教員や現場の学校教員に直接・間接に出会い、有形・無形の支援や励ましを得たことが、本調査の一番の収穫であった。予想を超える方々が、設問数の多いアンケートに回答くださったし、インタビュー調査・訪問調査に際しても私どもの依頼を快く引き受けてくださったことに、あらためて感謝の意を表したい。「指導法」「AL」、ひいては新しい<教育:pedagogy>を創っていく上では、組織や校種を超えた専門家たちの協働が不可欠である。本調査報告書、そして調査結果を踏まえて作成された第二編のハンドブックがそうした協働を拓く一助になれば幸いである。

本事業のメンバーは企画書に示す通りであるが、本報告書作成に際しては、特に下記のメンバーの協力を得た。調査はこれらメンバーの協力のもとに実施され、また調査結果の分析・考察についても複数人で進めてきたが、執筆の文責者を執筆者とした。なお、当初は、より多くのメンバーの参加を予定していたが、新型コロナウイルス感染拡大による移動の制限・自粛や度重なる教育実習計画の変更等による学内業務の増大などにより、限定な参加にとどまらざるを得なかったメンバーが少なからずみられた。本報告書をもとに、これらのメンバーとも、「指導法」「AL」、ひいては教職課程の在り方等について議論を重ねていきたいと思っている。

最後に、あらためて関係の方々には厚く御礼申し上げるとともに、本報告書ならびにハンドブックが全国の教職課程を有する大学関係者等に広く読まれることを願っている。

【執筆者】

吉崎聡子（第1章:アンケート調査、インタビュー調査）

福島裕敏（第2章:アンケート調査、インタビュー調査）

佐藤崇之（第3章:アンケート調査、インタビュー調査）

大瀬幸治（第4章:インタビュー調査、訪問調査）

【調査協力者】

宮崎充治(アンケート調査、インタビュー調査、訪問調査、ハンドブック執筆)

桐村豪文(インタビュー調査、訪問調査)

森本洋介(インタビュー調査)

令和2年度 文部科学省 「教員養成・採用・研修の一体的改革推進事業」委託事業

アクティブラーニングの実施状況をふまえた 「総合的な学習の時間の指導法」の開発

第1分冊 「総合的な学習の時間の指導法」における
アクティブラーニングの実施状況報告書

発行日 2021年3月31日

発行者 国立大学法人 弘前大学教育学部

〒036-8560 青森県弘前市文京町1番地

印刷 冊子印刷ドットコム