

実践的指導力を高める「総合的な学習の時間の指導法」に関する研究 ～福岡教育大学学生への単元計画作成の指導より～

A Study of the Practical Teaching Skills of Integrated Studies Education Methodology

菅 沼 敬 介

Keisuke SUGANUMA
福岡教育大学教職教育院

(平成30年9月28日受付, 平成30年12月3日受理)

I 研究の意義と目的

1 平成29年告示の学習指導要領と教育職員免許法の改訂

平成29年3月に告示された小学校学習指導要領では、改訂に向けての「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（以下『答申』）」¹⁾において、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を挙げた上で、「これらが教科等横断的なテーマであることを」と記されているように、総合的な学習の時間の骨格である横断的・総合的な学習と重なる部分が多く、その役割は重要であると言える。更に、教職課程申請の手引きには、「総合的な学習の時間の指導法の必修」²⁾が明記されている。つまり、小学校の学習においても、大学での教職課程においても「総合的な学習の時間の指導法」を充実させ、総合的な学習の時間の教育実践の指導力を獲得した教員の養成が求められていると言える。

実際に執筆者が総合的な学習の時間の指導助言に訪ねた小学校においても、教科書や副読本のような具体的な授業の手引きとなるものが無いことや大学時代に総合的な学習の時間が教育課程に存在しなかったり、その指導法がなかったりしたことが原因での授業においてどのようなことを計画すればよいのか分からない教員がいるのも事実である。このような実態から考えても今後の学校教育を考える上で、教員養成大学や教育学部の大学生に対して、「総合的な学習の時間の指導法」を

充実させる意義は大きいと言える。

2 総合的な学習の時間の今日的課題

総合的な学習の時間が学習指導要領に登場したのは、平成10年12月告示の学習指導要領からである。小学校学習指導要領では、総則の第3に登場し、そのねらいは、表1の様になっている。

表1 創設時の総合的な学習の時間のねらい³⁾

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">(1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。(2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。(3) 各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。 |
|---|

しかし、「ゆとりの中で『生きる力』をはぐくむ」⁴⁾のために既存の教科の枠にとらわれず横断的・総合的な指導を充実させ、さらに学校の実態に応じた学習活動を求めた自由度の高いこの時間は、中野真志等(2015)で「素晴らしい成果を挙げている学校がある一方で、当初の趣旨・理念が必ずしも十分に達成されていない状況も見られ

た」⁵⁾と指摘しているように、学校毎の実践に差が生じているのも事実である。

その一方で、門脇厚(2006)では、「社会力を育てる『総合的な学習の時間』の試み」⁶⁾と述べていたり、藤井千春(2016)では、「『総合的な学習の時間』や『問題解決的な学習』などが子どもたちの『学力低下』を発生させなかったのは確かです」⁷⁾と述べられていたりするように、総合的な学習の時間は「知識・情報・技術をめぐる変化の早さが加速度的となり、情報化やグローバル化といった社会的変化が、人間の予測を超えて進展する」⁸⁾と叫ばれて久しい社会状況に相応しい学習であると言える。更に奈須正裕(2017)は「資質・能力を基盤とした教育が目指すところ」として「すべての子供を優れた問題解決者にまで育て上げる」⁹⁾や「従来型の教科等別に進める学びに加えて、各教科等の学びを比較したり関連付けたりする学び、つまり教科等横断的な学びが求められることになる」¹⁰⁾と述べており平成29年告示の学習指導要領における総合的な学習の時間の重要性は再確認できる。

総合的な学習の時間には、門脇、藤井、奈須が述べるような価値がある反面、先に述べたような課題が指摘できるのも事実である。その原因の一つとして、総合的な学習の時間の教材が統一されるものではないことと共に、創設20年を迎えた今日、上位の実践を行った学校においても、活動が形骸化されていたり、積み重ねられ過ぎた実践により、活動が乱立していたりする現状も見られ、素晴らしかった実践を再現できない学校もある。この課題の解決の1つに、「総合的な学習の指導法」の充実させることにより、総合的な学習の時間のねらいに沿った実践者の育成が考えられる。

3 研究の目的

本稿では、「総合的な学習の指導法」の内容と方法に焦点を当てる。しかし、先にも述べたように、小学校で実践される「総合的な学習の時間」は学校毎、学年毎に扱う内容も単元の目標も差異がみられるはずである。統一された内容を変化させずに毎年同じ内容で単元を構成するならば、それは子供が置いてきぼりとなった活動のみが形骸化している危険性を孕んでいると考える。つまり、「総合的な学習の時間の指導法」では、普遍的である総合的な学習の時間のねらいと、流動的である状況に合わせた単元計画及び指導が求められる。そこで、本研究の射程を教職課程で育みた

い「総合的な学習の時間」の実践的指導力とした。その理由として、本実践を受講した学生が、実際に教育現場に立った際に使える「指導法」の授業でなくてはならないからである。仮に作成した単元計画を実際に使うとしたとき、目の前の子供に合わせて、また学校や地域の状況や教材に合わせて更に推敲する必要が生じる。

そこで、大学における教職課程で育むべき「総合的な学習の時間」の指導力を捉え、「総合的な学習の時間の指導」の授業を開発し実践する。本実践を受講した学生が、単元計画を作成し、それを更に発展する姿から、「総合的な学習の時間の指導法」の質の保証と向上を目指すことを研究の目的とする。

Ⅱ 「単元計画作成実践」の意義

1 「総合的な学習の時間の指導法」の目標

(1) アクティブ・ラーニングの大学教育

小学校学習指導要領に向けての答申では、「主体的で対話的な深い学び(アクティブ・ラーニング)」が記されている。この「アクティブ・ラーニング」という用語は、もとは大学教育の質的転換の為に提唱された教授・学習法である。中央教育審議会の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」には、アクティブ・ラーニングを「教員の一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」¹¹⁾と記されている。小学校教育では、総合的な学習の時間を始めとして、他教科においても元来より、児童の能動的な学習活動の展開を目指しており、問題解決学習や体験学習は取り入れられてきたことが指摘できる。つまり、大学教育において目指す「アクティブ・ラーニング」と小学校教育で目指す「アクティブ・ラーニング」には、その本質に差異があるものとする。本稿では、大学教育における「指導法」の質の保証・向上を目的としている為、大学教育での「アクティブ・ラーニング」を取り扱うものとするを念頭におく。

大学教育での「アクティブ・ラーニング」が求められることにより、高橋さおり(2016)は、「学校教育を取り巻く環境が大きく変化している状況を考慮すれば、それぞれの大学(教職課程)で特色ある内容・方法の検討が不可避である」¹²⁾と教職課程の検討の必要性を述べた上で、「国語科指導法」に関する研究がなされている。また、上岡学(2016)では、算数科指導法を例とし、実証的研究をしている。そこで、「授業研究3部構

成の理論的検証」として、「(1) 事前研究の理論、(2) 模擬授業の理論、(3) 事後研究の理論」¹³⁾を挙げている。教育職員免許法の改訂で必修となった「総合的な学習の時間の指導法」においても、早急に大学教育が求める「アクティブ・ラーニング」を取り入れた「指導法」の確立をする必要があると言える。

(2) 福岡教育大学の目指す教員養成

福岡教育大学では、基本目標として「豊かな知を創造し、力のある教員を育てる」¹⁴⁾と掲げている「力のある教員を育てる」為に、更に、カリキュラム・ポリシー¹⁵⁾の6項目の中に「教員に必要な専門教育科目を体系的に編成する」や「主体的な学びを引き出す教育方法により実践力を身に付けさせる」との記述があり、この部分が主に「指導法」等の教育実践力育成科目に求められる部分であると考えられる。

「教員に必要な専門教育科目の体系的な編成」とは、「教科等の基礎、教科内容と教科横断的内容、幼児・児童・生徒の指導と評価に関する深い専門的な知識・技能の習得や理解力を育てる」¹⁶⁾となっている。「主体的な学びを引き出す教育方法により実践力を身に付けさせる」とは、「学校教育の場において、専門的な知識・技能を活用して幼児・児童・生徒の多様性に応える教育活動を創造的・計画的に、かつ的確に行う資質・能力を育てるため、双方向的な授業、課題解決・探求型の授業、ICTを活用した授業等、学生の主体的な学びを最大限に引き出す教育方法」¹⁷⁾により育む力となっている。

(3) 総合的な学習の時間の本質

「総合的な学習の時間の指導法」における実践力の検討をする前に、小学校における総合的な学習の時間のねらいから、その本質を捉えておく。

中野重人(2000)は総合的な学習の時間を「一番時間を使っている教科が、ここまで来い来いと目標に早く来させようとしています。行けない子どもは元気ができません。学校がおもしろくない。行きたくなくなるのです。ですから、自分のやりたいことをやって元気を出してもらおうというのが総合的な学習なのです」¹⁸⁾と述べており、児童の関心・意欲に合わせた総合的な学習の時間の提案をしている。一方、目賀田八郎(2000)は「享乐的な楽しさ、努力をしない楽しさが楽しさだとしてしまった」¹⁹⁾と述べているように、レクリエーションやバラエティーに参加する楽しさに異議を

唱え、総合的な学習の時間の「楽しさ」「おもしろさ」について改めて捉え直す必要性を指摘している。つまり、楽しさやおもしろさは、総合的な学習の時間にとって重要なことであるが、それは主体的に学ぶ姿からの「楽しさ」であり、「おもしろさ」であるべきである。「体験や活動は楽しい」が、その楽しい理由が「考えないから楽しい」では、形骸化された体験や活動となってしまう。よって、総合的な学習の時間の本質の1点目は、「主体的に学びに向かう姿勢」であると言える。

無藤隆(2001)は、総合的な学習の時間の導入の理由を「問題解決能力をさらに伸ばしていくためである」²⁰⁾と述べており、さらに総合的な学習の時間で扱われる問題は、「複合的で多くの要因の関与する複雑な問題であり、さらに何が問題かも明確でない」²¹⁾と述べている。つまり、総合的な学習の時間で取り入れる問題解決学習を、「ある程度の曖昧さ」をもった教科で行われている本来の問題解決学習とは典型的なあり方が異なるとしている。しかし、問題解決学習の過程には、「基本的に三つの過程から成り立つ。問題の設定、問題の追求、問題の解決である」²²⁾と述べており、本来の問題解決学習と三つの過程自体は同様であることが言える。但し、「問題解決は、漠然としていればいるほど考える余地が大きくなり、そこで考え通すことで、問題解決で考える力は伸びるに違いない」²³⁾と述べている。よって、総合的な学習の時間の本質の2点目は、「教科の問題解決とは一線を画した、スケールの違う学習過程」であると言える。

寺崎千秋(2012)は「学習対象に関して自分が見出した課題の解決に向けて、問題解決のプロセスを自分の力で体験し、一つの解決から新たな課題を見出し、さらにその新たな解決に取り組んでいくこと」²⁴⁾を「総合的な学習の『ドラマ』」とし、それを創る子どもの姿として「二人がパートナーとなって活動する」²⁵⁾例が記されている。この例は、お互いの学びや経験を活かしあいながら、互いのことを考えながら活動や課題に取り組む姿を示しているが、つまりは、総合的な学習の時間には、協同的な学びが不可欠であることを意味している。このことについては、渡邊彰(2011)も総合的な学習の時間の指導計画を立てる際に「困って友達や大人の知恵を必然的に借りなければならない場面がある」²⁶⁾と述べていたり、中野真志が「総合的な学習では、協同的な学びをするために学ぶのではなく、探究すべき課

題があり、その過程の中で協同的な学びが自然に生まれる」²⁷⁾と述べていたりしている。よって、総合的な学習の時間の本質の3点目は、「課題探究する中で、必然的に自然的に生まれる協同的な学び」であると言える。

(4) 「総合的な学習の時間の指導法」で育成したい実践的指導力

前述の上岡による、「授業研究3部構成の理論的検証」では、模擬授業が中心にあり、その事前、事後の検討を教科教育法の実践としていた。しかし、総合的な学習の時間は、本質の1点目に示したように、子供の関心・意欲に合わせるため、模擬授業を中心に据える意味があるのか検討が必要となる。上岡は、模擬授業の目標を「実際の指導場面を体験し、学習指導案に基づく教育方法を検証しつつ、身につけることである。学習指導案に基づく教育方法とは、算数科の目標と対応しているか、内容は適切か、伝え方は適切かという点である」²⁸⁾と述べている。総合的な学習の時間の場合、算数科を始めとする他教科とは違い、内容がベースとなった目標や、断定できる適切な内容が存在しないことより、模擬授業の意味自体が上岡の理論とはかみ合わない。つまり模擬授業を中心とした指導法の授業が成り立たないことが指摘できる。更に付け加えると、模擬授業が成り立たなければ、模擬授業を評価する事後研究の理論も成り立たないことが言える。

以上の事より、上岡による理論を、「総合的な学習の時間の指導法」に当てはめると、「(1) 事前研究の理論②学習指導案の作成」を中心とした実践を展開するのが妥当となる。但し、学習指導案の作成は模擬授業を目的とするわけではなく、子供の関心・意欲や地域教材を生かした教材開発を目的とするため、本時案よりもむしろ単元計画を充実させることが、総合的な学習の時間の本質を捉えた実践と言える。

次に、福岡教育大学の目指す教員養成から、「総合的な学習の時間の指導法」を考える。まず、「体系的な編成」については、総合的な学習の時間の教育実践力養成科目は「指導法」のみであるため、基礎的な「教科等の基礎、教科内容と教科横断的内容、幼児・児童・生徒の指導と評価に関する深い専門的な知識・技能の習得や理解力」を「総合的な学習の時間の指導法」において育む必要があると考える。更に、本学では「総合的な学習の時間」は、教育実習の授業実習科目に含まれていないことより、体験の機会を学生に提供する

のは難しくなる。ここで、考えられるのが「主体的な学びを引き出す教育方法により実践力を身に付ける」ことの充実である。他教科ならば、「指導法」「小専(教科内容)」が必修であり、教育実習の授業実習科目であることにより、ここまです体系的に組み込むことで学びに対する必然性を担保することが考えられるが、総合的な学習の時間の場合、「指導法」のみでいかに主体的な学びを引き出すかが重要となる。その為には「総合的な学習の時間」の本質の1点目に再度注目する。つまり、中野が述べているように、学生の関心・意欲に沿った「総合的な学習の時間の指導法」を提供すれば「主体的に学びに向かう姿勢」が生まれ、育まれると考えられる。

そこで、以下の3点を「総合的な学習の時間の指導法」を実践計画の骨格とする。

- ① 実感を伴った「指導法」になるために、「指導法」を総合的な学習の時間の本質に重ね展開し「主体的に学びに向かう姿勢」を育む
- ② 実践力を身につける「指導法」になるために、課題解決・探求型の授業を展開し、実現の可能性のある「単元計画作成」する力を育む
- ③ 指導力を身につける「指導法」になるために、作成した「単元計画」子供の実態や学校・地域の状況に合わせ、更に改良しようとする力を育む

更に、この3点を展開した際に育まれる力を「実践的指導力」と定義づける。

(5) 「実践的指導力」に関する事前調査

「総合的な学習の時間の指導法」の中心となる「単元計画作成」のために、事前調査を行った。

調査対象は、「1)」と「2)」については、平成29年度後期において執筆者の担当した「総合的な学習指導法」を受講した79名である。「3)」については、平成29年度前期において「生活科指導法」「総合的な学習指導法」「教育の最新事情」を受講した411名である。

1) 総合的な学習の時間の認知

総合的な学習指導法を受講する以前の総合的な学習に対する学生達の認知を調べるために「あなたは、総合的な学習の時間についてどのくらい知っていますか」の質問を行った。回答は、「①指導案を書けるくらい」「②総合の目標くらい」「③総合の名前くらい」「④全く知らない」の4段階の

評定で選択した。結果は、図1の通りである。

すべての学生が②、③を選択しており、8割強の学生が「総合的な学習の時間」の名前程度の認識しかもっていないことが分かる。つまり、「総合的な学習の時間の指導法」では、目標を始めとして、教科等の基礎を保証しなければならないと言える。

2) 指導案を作成の際の参考

「あなたは各教科（総合的な学習の時間以外も含め）の指導案をつくる際に何を参考にしますか」の質問を行った。回答は、「①実際に受けて来た授業の記憶」「②教科書」「③学習指導要領・解説」「④先輩や先生等の指導案」「⑤大学講義の内容や資料」「⑥その他」の各々について、当てはまるもの全てを選択した。結果は、図2の通りである。

①と③を参考にしてている学生が多いことが分かる。教員になった際に、指導案作りや授業創りをする際には、教科書や教科書指導書を参考にすることが多いと考えるが、学生は、自身が実際に受けて来た授業をイメージすることや全国一律である学習指導要領・解説を参考にしてていることが考えられる。「総合的な学習の時間の指導法」では、学習指導要領・解説の理解を深める教科等の基礎を保証するとともに、学生各々が実際に受けて来た授業を想起し、評価する必要があると言える。

3) 総合的な学習の時間の記憶

「小学校のときの総合的な学習の時間を覚えていますか」の質問に対し、「よく覚えている」「やや覚えている」「ところどころ覚えている」「あまり覚えていない」「全く覚えていない」の5段階評定で回答を行った。結果は図3の通りである。

「よく覚えている」との回答は、1割弱であることが分かる。追調査により「やや覚えている」「ところどころ覚えている」との回答も、活動自体は覚えていても、問題解決や探究的な学習として記憶は皆無であった。つまり、単元の活動や教材の参考にはできても、単元計画に深めるまでの参考にはできないものと考えられる。2)の結果を踏まえると、学生は自身が実際に受けて来た授業を参考にすが、「総合的な学習の時間」に絞ると、肝心の授業自体の記憶が乏しいことが伺える。更に、記憶の乏しい授業を基に単元計画を考えると、体験活動ばかりが先行してしまい、体験活動のみの形骸化した「総合的な学習の時間」になってしまうことが懸念される。つまり、

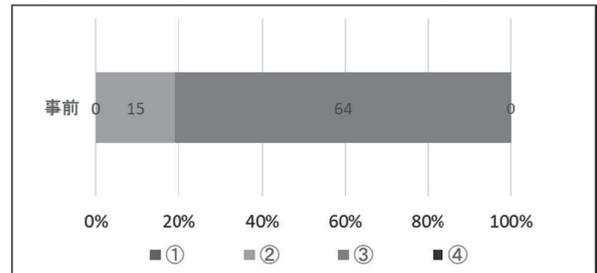


図1 総合的な学習の時間の認知（事前）

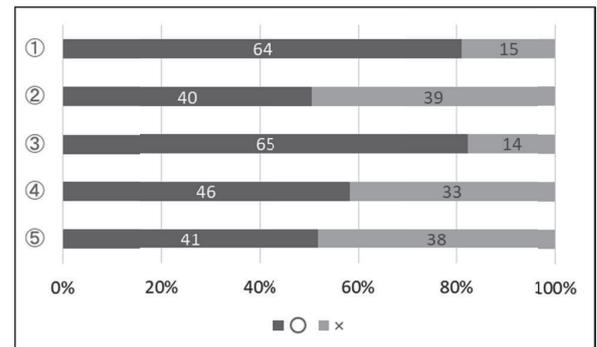


図2 指導案作成の際の参考

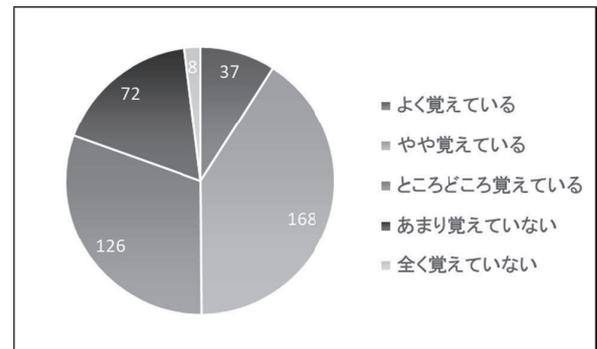


図3 総合的な学習の時間の記憶

「総合的な学習の時間の指導法」での単元計画作成は、乏しい記憶を補填するために、実践事例の提示や教員（授業者）を含めた単元計画の検討を行う必要があると言える。

1)～3)の事前調査により、「総合的な学習の指導法」では、

- ① 教科等の基礎の保証
- ② 学習指導要領・解説の理解
- ③ 実践事例の提示・検討
- ④ 総合的な学習の時間の有識者の単元計画作成・検討の参加

を保証することが求められ、これらを保証するこ

とで「主体的に学びに向かう姿勢」等の質の向上にもつながると考えられる。

2 対象及び実践計画

(1) 「単元計画作成実践」対象

単元計画作成実践は、平成29年度後期に開講された「総合的な学習指導法」の受講生79名の授業において実施した。受講生は、79名すべてが、平成28年度に入学した新課程の2年次生である。

(2) 「単元計画作成実践」計画

全15回で次頁の表2の通り実践した。

以下に、単元計画作成実践の詳細を記述する。2～4回には、総合的な学習の時間の概要と本質を学修できるように、小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編を参考に理論の構築を行った。5～7回は、理論を基に他教科との類似点や相違点を考えながら単元計画作成に繋がる学修活動を設定した。8～12回は、4名前後の19グループに分かれた活動を設定した。授業時間内は、5～7回の学修を基にグループで単元計画の作成を行い、授業時間外には、各グループ1度は、執筆者の研究室を班で訪れ、私も加えて単元計画の検討を行った。13～15回は、執筆者と検討を行った単元計画を更に練り直して完成させた単元計画で発表を行った。1回の授業で6～7組が、ポスターセッション型式で発表を行い、作成グループの全員が最低1度は1人で単元計画の説明・質疑に対する応答をしないように設定した。また、発表者以外のメンバーは、他のグループの発表の聴衆となり、多くのグループの発表を聞くことができるように留意した。

(3) 「単元計画実践」の展開ポイント

実践は、総合的な学習の時間における「探究的な学習における児童の学習の姿」²⁸⁾に沿って計画した。1回を課題の設定、2～7回を情報収集、8～12回を整理・分析、13～15回をまとめ・表現とし、さらにそれぞれを細分化するとそれぞれが「探究的な学習における児童の学習の姿」とする。例えば、8～13回の整理・分析の時間では、これまでの学びを生かし、まず、小学何年生を対象にどんな単元を扱うか（課題設定）考える。次に、その単元はどのような授業実践が行われて来たか（情報収集）を調べ、どんな単元を考えるか（整理）、更には考えた単元計画について私を交えて検討（分析）した。それらの過程の際には、自分の言葉で説明（まとめ・発表）し、単元計画を

表2 単元計画作成実践（総合的な学習指導法）

回	内 容
1	オリエンテーション
2	総合的な学習の時間の創設の背景・目標・内容
3	総合的な学習の時間の授業実践事例
4	単元計画（探究的な学習のPDCA）
5	単元計画作成手順①課題設定
6	単元計画作成手順②情報収集・整理分析
7	単元計画作成手順③まとめ・表現
8	班別の単元計画作成及び検討会①
9	班別の単元計画作成及び検討会②
10	班別の単元計画作成及び検討会③
11	班別の単元計画作成及び検討会④
12	班別単元計画作成及び検討会⑤
13	単元計画発表会①
14	単元計画発表会②
15	単元計画発表会③

充実したものとしていった。このように、総合的な学習の時間の単元計画を作成する実践自体が総合的な学習の時間のプロセスとなっており、総合的な学習の時間の単元計画作成に実感を伴った活動となることをねらいとする。

発表会では、1人で単元計画の説明・質疑に対する応答をしないようにするため、作成した単元計画をグループのメンバー任せにできず、一人ひとりが役割をもち積極的に参加しなくては発表会にのぞめない実践となっている。また、単元計画の全体を発表するため、単元計画作成全体に関わっていなければ同様に発表にはのぞめない。つまり、問題解決学習にさらに対話的な部分が不可欠な実践となっている。

Ⅲ 「単元計画作成実践」の結果及び考察

本章では、8～12回の部分における結果及び考察を行う。「単元計画作成」を中心に実践を展開しているため、この部分の結果及び考察をするが、1～7回が「単元計画作成」の基本的な考え方となり、13～15回の発表会の充実が「単元計画作成」によって保証されると考える。

1 「単元計画作成実践」の実際

各々でメンバーを集め活動を開始すると、4名前後のグループが19組できた。19組が作成した

表3 単元計画の対象学年及び単元名

	学年	単元名
A	5	ユニバーサルデザイン・バリアフリー
B	6	よりよい社会にするために
C	6	環境ネットワークを広げよう
D	4	二分の1成人式をしよう
E	4	2分の1成人式をしよう
F	4	2分の1成人式をしよう
G	3	調べよう！わたしたちの町
H	6	昔の偉人調べ
I	3	理想のお店をつくらう！
J	5	食と人のつながり
K	4	WATER with LIFE
L	4	広めよう 地域の伝統文化
M	6	誰もが住みやすい街づくり ～バリアフリーとユニバーサルデザインって何だろう？～
N	6	お店屋さんをしよう
O	5	つながろう！すてきな世界。 知らせよう！私のふるさと。
P	6	みんなで作ろう平和な世界
Q	3	お年寄りと仲良くなかろう
R	5	飛び出せ！世界へ
S	3	み力でいっぱいわたしたちのさが県



図4 Oグループの単元計画

単元計画の学年及び単元名は表3の通りである。取り扱った学年については偶然だが、ばらつきが見られた。単元名は、学年ごとに偏りがある。「総合的な学習の時間」の実践自体が学年で内容が固定されていることが懸念される。活動のみを覚えている学生は、「4年生では、二分の1成人式を行った」と自己の経験を参考にするため、このような結果になると考える。例えば、3年生では、地域の行事や地域の事柄に関する単元、4年生では、二分の1成人式に関する単元、5年生では、環境教育や福祉、米作りの単元、6年生では歴史又は国際理解に関係する単元となっている。但し、この固定された単元は必ずしも否定させるものではないと考えている。例えば、D, E, Fの3つのグループは、「二分の1成人式」を単元として取り扱っている。しかし、3つのグループともに、活動は同じであっても、単元における「目指す子供の姿」が違っていたり、「単元の中心としてこだわって行う活動」が違っていたりして、各グループの特徴が見られた。つまり、「二分の1成人式」が単元の活動の基本骨格となって

いるのだが、求める児童の姿や資質・能力、学級・学年によって、その特徴が表れることを、想定である限段階で十分理解していることが読み取れる。これらの単元計画を作成した学生は、教員になった際に、本授業で作成された単元計画に学校の特徴や地域の特徴、学ぶ児童の特徴を踏まえ更に練り直す姿が期待できる。

図4に示す、Oグループの単元計画（指導案）は充実した結果が得られた例である。Oグループは、執筆者との単元計画検討会を2回実施した。第1校からこのような単元計画が出来上がったわけではない。少なくとも、執筆者との検討会の前後、執筆者との検討会の際、そして発表会の前と5度の推敲の様子が想像できる。単元計画自体が年間を通した計画となっていたり、各教科の時間も利用して39時間という大単元を計画していたり、実際に本学の付近で行われている総合的な学習の時間の実践を「必然性」と「資質・能力」の視点から改良したりと、質の高いものであることが分かる。しかし、それ以上に単元計画自体が「主体的な活動」となったことを指摘したい。

問8 本授業で作成した指導案(単元計画)で実際に授業をしたいですか。回答の理由も記述して下さい。

① すぐしてみたい ② してみたい ③ したくない ④ 絶対にしたくない

理由 [児童の実態もとらえながら、指導案を作成しなおしたい。]

理由 [子どもの改善の余地はあり、練り直しでこの際実際に授業をし、児童の反応をもとに改善したい。]

理由 [自分・地域には難しそうだが、自分・地域の実態に合わせて作り直したい。]

図8 実際に「したくない」理由

「すぐしてみたい」「してみたい」「したくない」「絶対にしたくない」と4段階評定で回答を行った。多くの学生が「すぐしてみたい」「してみたい」の回答だったのに対し、数名ではあるが「したくない」と回答した学生もいた。ここでは、実際に「したくない」と回答している学生の理由に着目する。「したくない」と回答した学生の理由を図8に挙げる。

図8の記述にみられるように「児童の実態に合わせて」や「さらに改善」や「自分の地域の実態に合わせてつくりなおしてみたい」というような、ネガティブな意味での「したくない」ではなく、今のままでは足りないと感じ、単元計画を実態に合わせて再度練り直したいと考えていることがうかがえる。この記述は、「更に改良しようとする力」であり、実践的指導力であると言える。

「してみたい」と回答した学生の中にも、理由で「一生懸命つくった指導案なので、まずやってみてみたいが、やってみてどの程度できるかを見てみたいという意味もある」や「足りない部分を改善しながらしてみたい、どこまでやれるか確かめたい」と回答しており、これらも「更に改良しようとする力」が育まれた根拠になると考える。

Ⅳ おわりに

本稿で取り上げた「総合的学習指導法」は、「総合的な学習の時間の指導法」の必修に向けて、福岡教育大学において先駆的に位置づけられた教育者素養育成科目の1つの授業である。今後更に、練り直し、改善していく必要がある。本来「実践的指導力」の育成を述べるには、「算数科指導法」の研究の上岡学氏や「国語科指導法」の内容と方法に関する研究の高橋さおり氏の様に、「模擬授業」を行い、模擬授業に対して「事後研究」を行うことが求められることは承知している。しかし、教授・学習法の確立を目指すことに意義をもたず、子供の関心・意欲に沿った授業

を目指す総合的な学習の時間においては、あくまでも実際の子供達がいなければ、模擬授業の効果も薄いと考える。つまり、総合的な学習の時間で模擬授業や事後研究に意義が出てくるのは、実際に子供の前で、目の前の子供達に沿った単元計画を作成したときである。「総合的な学習の時間の指導法」では、この部分を今度の課題とする。いつしか、教育実習で総合的な学習の時間の授業実習を行ったり、教育現場の先生達に単元の提案を行ったりすることで解決し得る課題であると考えられる。そのような目の前に迫る具体的な授業実践のために「単元計画作成」を実施し、その単元計画を使い「模擬授業」を実施し、更に「事後研究」を行うことを目指し、より学修効果の高い「総合的な学習の時間の指導」を研究していくこととする。

【引用文献】

- 1) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」平成28年12月21日
- 2) 文部科学省初等中等教育局教職員課「教職課程認定申請の手引き」平成30年1月15日
- 3) 文部科学省『小学校学習指導要領』国立印刷局 平成10年12月 p.3
- 4) 文部科学省『小学校学習指導要領解説総則編』東京書籍 平成11年 p.51
- 5) 中野真志 加藤智『探究的・協同的な学びをつくる』三恵社 2015年 p.99
- 6) 門脇厚司『社会力再興一つながる力で教育再建一』学事出版 2006年 p.103
- 7) 藤井千春『アクティブ・ラーニング授業実践の原理』明治図書 2016 p.13
- 8) 上掲書1) p.9
- 9) 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社 2017年 p.60
- 10) 前掲書9) p.18
- 11) 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」平成24年8月28日 p.37
- 12) 高橋さおり「教育課程の質の保証・向上を図る『国語科指導法』の内容と方法に関する研究」『北翔大学短期大学部研究紀要』54巻 2016年 p.114
- 13) 上岡学「大学教職課程における教科教育法に関する実証的研究」『武蔵野大学教職研究セン

- ター紀要』4号 2016年 p.60
- 14) 福岡教育大学『福岡教育大学概要・平成29年度』国立大学法人福岡教育大学経営政策課 平成29年 p.2
- 15) 前掲書14) を参考
- 16) 上掲書14) を参考
- 17) 上掲書14) を参考
- 18) 目賀田八郎 中野重人『総合的な学習は学力崩壊か学校再生か』東洋館出版社 平成12年 p.1
- 19) 上掲書18) p.143
- 20) 無藤隆『学校のリ・デザイン』東洋館出版 2001年 p.51
- 21) 上掲書20) p.52
- 22) 前掲書20) p.60
- 23) 前掲書20) p.59
- 24) 寺崎千秋『感動ドラマを創る子どもたち』教育出版 2012 p.3
- 25) 上掲書24) p.2
- 26) 渡邊彰『生活科・総合的な学習の時間で子どもはこんなに変わる』教育出版 2011 p.107
- 27) 上掲書13) p.61
- 28) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総合的な学習の時間編』東洋館出版 平成29年 p.9