

「主体的・対話的で深い学び（STF）」の現状と課題（2）

— 小学校教員への調査結果に基づいて —

與久田 巖・久我周夫

The Current Status and Issues of “Proactive, Interactive, and Deep Learning” (STF) (2)

— From survey results for elementary school teachers —

Iwao YOKUDA, Kaneo KUGA

Abstract

The purpose of this study was to clarify firstly what subjects / fields STF is working on, and secondly to clarify the issues of STF. Questionnaire survey was conducted by detention method for elementary school teachers in Osaka Prefecture. The questionnaire was distributed to 139 people, the number of respondents was 80, and the recovery rate was 57.6%. In the analysis, the group actively working on STF as a school was regarded as an “organization group”. On the other hand, groups that are not systematically working on STF schools as were designated as “individual group”. There was no difference between STF class visit experience, class practice experience, and desire to attend, from the organization group and the individual group. There were no significant differences between the organization group and the individual group in terms of activities, devices, aims, and effects. Issues and anxiety differed between the two groups. The organization group recognized that there were issues and concerns about items such as teaching methods, teacher skills, and evaluation methods. In the individual group, there were many problems and anxiety about teaching methods. In addition, the individual group seemed to be recognized as having various anxieties and problems.

Keywords: Course of study 学習指導要領

Proactive, Interactive, and deep learning 主体的・対話的で深い学び (STF)

Active learning アクティブ・ラーニング

Periods for integrated studys 総合的な学習の時間

1. 課題

平成 29 (2017) 年度に改訂された学習指導要領では、新たな観点の 1 つとして『「主体的・対話的で深い学び（通称 STF、以下 STF と

略記する)』の実現に向けた授業改善の推進』が導入された。これまでの学習指導要領では「習得」、「活用」、「探求」の用語が用いられ、「習得」と「活用」は各教科において取

り組む内容で、「探求」は総合的な学習の時間で取り組むとされてきた。それに対して今回のSTFは、各教科でも取り組むことが可能という位置づけへと変化した。それゆえ、STFは総合的な学習の時間に特化した内容ではなく、授業方法の1つのスタイルであるといえる。詳細は久我・與久田(2019)に譲り、本報告ではSTFがどのような教科／領域に広がりを見せているのか現状を把握するとともに、STFの課題について、小学校教員への調査結果に基づき明らかにすることを目的とする。

STFは各教員が取り組む教育方法の1つと位置づけられるが、改訂された学習指導要領の完全実施は2020年度であり、2019年度は過渡期である。学校によっては校内研修の重点課題としてSTFに取り組んでいる所もあるが、各学校、各教員とも手探りの状況といえる。そのことを踏まえ、本報告では、校内研修の重点課題としてSTFに積極的に取り組んでいる学校(以下、組織群と略記する)と、過渡期で導入段階である今の時期に教師が個別に取り組んでいる学校(以下、個別群と略記する)の2群に分けて分析していく。

2. 方法

本報告では大阪府下の小学校教員を対象にして留置法により質問票調査を実施した。

2.1. 質問票

質問票は、板東・横山・松岡・奥田・蔭木(2007)が作成した高等学校教員を対象に行った調査を参考にして、小学校に即した内容に再構成した。質問票は、①フェイスシート、②STFの参観経験、③STFの取り組み経験、④STFの参観希望、⑤STFのために取り入れている活動、⑥STFを通して身につけることをねらっている力、⑦STFのために学習環境や授業に取り入れている工夫、⑧STFで得られた効果、⑨STFをおこなう上

での困難や課題や不安、⑩STFの授業内容の具体的記述(自由記述)で構成した。

2.2. 調査対象者

調査対象者は大阪府下の5つの小学校に在職する教員であった。

2.3. 調査方法

調査者が依頼先の小学校を訪問し、管理職者へ調査依頼を行い、調査票を手渡した。各小学校では管理職者が会義や委員会などにおいて趣旨説明と配布を行い、記入後提出するように求めた。調査者は記入済みの質問票を回収した。

2.4. 回収率

配布は139部、回収は80部、回収率は57.6%であった。そのうち組織群の配布は56部、回収は28部、回収率は50.0%であった。個別群の配布は83部、回収は52部、回収率は62.7%であった。

2.5. 調査時期

2019年7月中旬の約2週間であった。

3. 結果

組織群は28名、教員としての平均経験年数(講師歴含む)は12.9年、個別群は52名、平均経験年数(講師歴含む)は10.5年であった。両群の基本情報は表1の通りである。

以後、各群ともに上位3位について取り上げ、その後、共通点と差異点に言及する。

3.1. STFの参観経験・取組経験・参観希望

ここでは、STFがどの程度、実践されているのか現状を把握する目的から、STFを参観した経験、教員自身が授業においてSTFに取り組んでいるか(過去経験含む)、今後、研修などで参観を希望するかの3点についてみていく。

学習指導要領の章立てに基づいて13の教科／領域を示し、「研修会などで“主体的・対話的で深い学び”として参観したことがある教科／領域」について複数回答で回答を求

表 1. 両群の基本情報

		組織群	個別群
担当	担任	16 (57)	30 (58)
	担任外	8 (29)	8 (15)
	特別支援	4 (14)	12 (23)
	未回答	0 (0)	2 (4)
性別	男性	14 (50)	20 (38)
	女性	14 (50)	31 (60)
	未回答	0 (0)	1 (2)
年代	20代	9 (32)	14 (27)
	30代	9 (32)	22 (42)
	40代	5 (18)	8 (15)
	50代	4 (14)	2 (4)
	60代	1 (4)	6 (12)

数値は人数 () 内は%

めた。回答に基づき、組織群を第1軸に、個別群を第2軸とした降順に並べ替え、図1にまとめた。

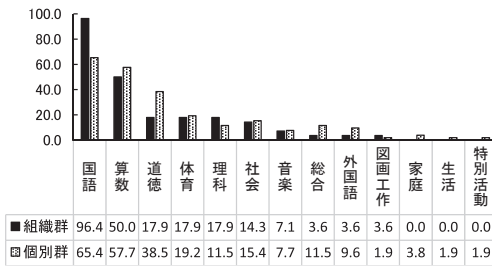


図 1. 参観経験

図1から、組織群では、国語96.4%、算数50.0%、同率17.9%で道徳・体育・理科の順に高かった。個別群は、国語65.4%、算数57.7%、道徳38.5%の順であった。両群ともに国語、算数、道徳の順で参観経験が多いことは共通していた。しかし1番高い国語は、組織群の方が個別群より約1.5倍、高かった。また算数、道徳、総合的な学習の時間、外国語の4科目/領域については、個別群の方が、組織群よりも高かった。総合的な学習の時間は、個別群が11.5%、組織群は3.6%であった。

次に、「主体的・対話的で深い学び」として取り組んでいる、もしくは取り組んだことがある教科/領域について複数回答で回答を求めた。回答に基づき、組織群を第1軸、

個別群を第2軸とした降順に並べ替え、図2にまとめた。

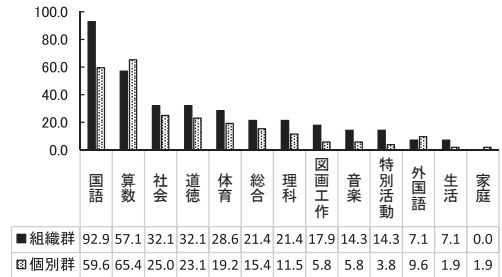


図 2. 取り組み

図2から、組織群では、国語92.9%、算数57.1%、同率32.1%で社会・道徳が高かった。個別群は算数65.4%、国語59.6%、社会25.0%の順で高かった。両群ともに取り組み率の高い教科/領域は共通していたが、組織群では国語が最も高いのに対し、個別群では算数が最も高いという違いがあった。また、算数は個別群の方が組織群よりも高かった。そして外国語は個別群の方が組織群よりも高かった。総合的な学習の時間は、参観経験率とは逆に、個別群15.4%、組織群21.4%と、組織群の方が高かった。

「今後“主体的・対話的で深い学び”に関する研修会などに参加するなら、どの教科/領域を参観したいか」複数回答で回答を求めた。回答に基づき、組織群を第1軸、個別群を第2軸とした降順に並べ替え、図3にまとめた。

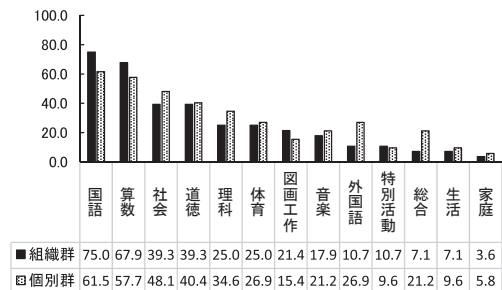


図 3. 参観希望

図3から、組織群では国語75.0%、算数67.9%、同率29.3%で社会・道徳の順で高かった。個別群は、国語61.5%、算数57.7%、社会48.1%の順で高かった。両群ともに、今後、参観したい科目/領域の高い点は共通していたが、社会、道徳、理科、音楽、外国語、総合的な学習の時間、生活、家庭の8科目/領域については、個別群の方が組織群よりも高い結果であった。なかでも、総合的な学習の時間については個別群が21.2%、組織群が7.1%と個別群の方が約3倍、参観希望が高かった。

3.2. 教科/領域指導で取り入れている活動

『『児童の主体的な学習活動への参加と学びの活性化や深化を促す学習活動』のために、教科/領域で取り入れている項目』について複数回答で回答を求めた。回答に基づき、組織群を第1軸、個別群を第2軸とした降順に並べ替え、図4にまとめた。

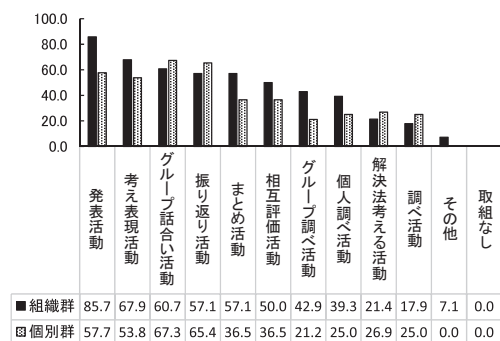


図4. 活動

図4から、組織群は発表活動85.7%、考え表現活動67.9%、グループ話し合い活動60.7%の順で高かった。個別群は、グループ話し合い活動が67.3%と最も高く、ついで振り返り活動65.4%、発表活動57.7%の順で高かった。両群ともに発表活動は高かったが、振り返り活動は組織群では上位3位以内に入っていない違いがあった。なお、グループ話し合い活動、

振り返り活動、解決法考える活動、調べ活動の4項目は、個別群の方が組織群より高かった。

以上のことから、主体的な学習活動への参加と学びの活性化や深化を促す学習活動には、両群間に差異があることが明らかとなった。

なお、両群ともに取組なしが0%であったことから、全教員が何かしら児童の能動的な学習への参加、思考の活性化・深化を促す学習活動を取り入れていたといえる。

3.3. ねらいとする力

『『児童の主体的な学習活動への参加と学びの活性化や深化を促す学習活動』を通して児童が『身につけることをねらっている力』』について3つまでの複数回答で回答を求め、「その他」には自由記述欄を設定した。回答に基づき、組織群を第1軸、個別群を第2軸とした降順に並べ替え、図5にまとめた。

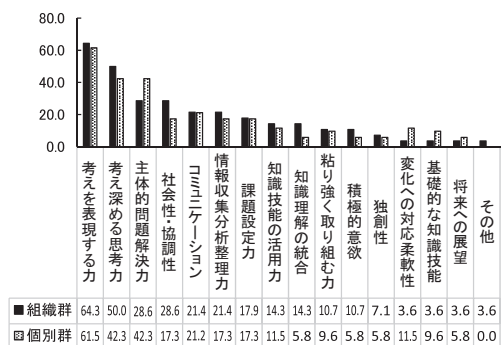


図5. ねらい (3つまで)

図5から、組織群は考えを表現する力が64.3%と最も高く、ついで考え深める思考力50.0%、同率28.6%で主体的問題解決力・社会性・協調性の順で高かった。それに対して、個別群は考えを表現する力が61.5%と最も高く、ついで同率42.3%で考えを深める思考力・主体的問題解決力が高かった。両群ともにねらいとする項目は同じであった。しかし、主体的問題解決力、変化への対応柔軟性、基礎的な知識技能、将来への展望の4項目は、個

別群の方が組織群より高かった。特に両群の率を比較した場合、個別群の方が主体的問題解決力をねらいとしている率が約1.5倍、高かった。

3.4. 取り入れている工夫

『『児童の主体的な学習活動への参加と学びの活性化や深化を促す学習活動』において学習環境や授業に『取り入れている工夫』について複数回答で回答を求めた。回答に基づき、組織群を第1軸、個別群を第2とした降順に並べ替え、図6にまとめた。

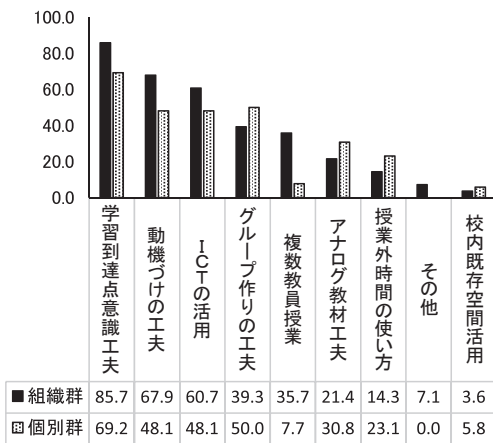


図6. 工夫

図6から、組織群は学習到達点意識工夫が85.7%と最も高く、ついで動機づけの工夫67.9%、ICTの活用60.7%の順であった。それに対し、個別群は、学習到達点意識工夫が69.2%と最も高く、ついでグループ作りの工夫50.0%、同率の48.1%で動機づけの工夫・ICTの活用が高かった。率に違いがあるものの、両群ともに工夫している項目は共通していた。なお、グループ作りの工夫、アナログ教材工夫、授業外時間の使い方、校内既存空間活用の4項目は、個別群の方が組織群より高かった。

3.5. 効果

『『児童の主体的な学習活動への参加と学びの活性化や深化を促す学習活動』で『得られ

た効果』について複数回答で回答を求めた。回答に基づき、組織群を第1軸、個別群を第2軸とした降順に並べ替え、図7にまとめた。

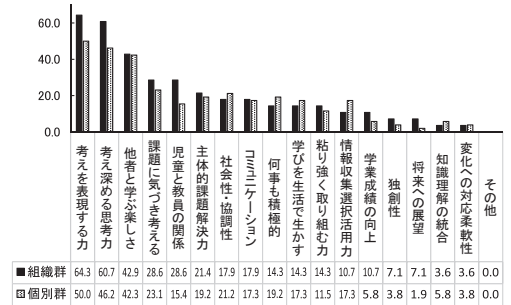


図7. 効果

図7から、組織群は、考えを表現する力64.3%、考え深める思考力60.7%、他者と学ぶ楽しさ42.9%の順で高かった。それに対して、個別群は、考えを表現する力50.0%、考え深める思考力46.2%、他者と学ぶ楽しさ42.3%の順で高かった。率の違いはあるものの、両群とも効果として捉えている項目は共通していた。しかしながら、社会性・協調性、何事も積極的、学びを生活で生かす、情報収集選択活用力、知識理解の統合の4項目は、個別群の方が組織群より高かった。

3.6. 困難・課題・不安

『『児童の主体的な学習活動への参観と学びの活性化や深化を促す学習活動』をおこなう上で『困難や課題や不安』について複数回答で回答を求めた。回答に基づき、組織群を第1軸、個別群を第2軸とした降順に並べ替え、図8にまとめた。

図8から、組織群は、同率32.1%で授業進度遅くなる、教員のスキル不足が最も高く、ついで学習の客観評価困難が28.6%と高かった。それに対して、個別群は、授業内容ばらつき34.6%が最も高く、ついで授業前後の負担増32.4%、授業進度遅くなる30.8%の順であった。両群ともに授業進度が遅くなるという課題や不安は共通していた。また、授業

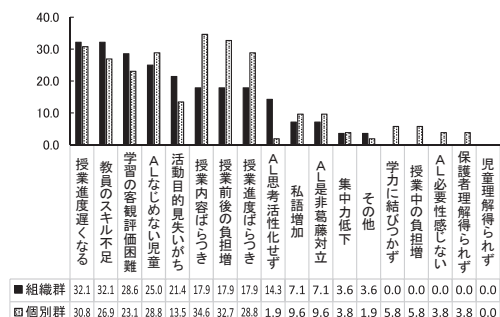


図 8. 困難・課題・不安

内容ばらつき、授業前後の負担増、授業進度ばらつき、ALなじめない児童、私語増加、AL是非葛藤対立の6項目は、個別群の方が組織群より高かった。なお、組織群では0%であったが、個別群では学力に結びつかず5.8%、授業中の負担増5.8%、AL必要性感じない3.8%、保護者理解得られず3.8%の4項目についても課題や不安としてあげていた。

4. 考察

4.1. STFの参観経験・取組経験・参観希望

参観経験の結果については、両群ともに国語、算数、道徳の参観経験率が高かった。そのことは、STF導入に際し、それらの科目／領域が研究授業で活用され、STFはそれら科目から広がりを見せていることが示唆された。

教員自身がSTFに取り組んでいるかについては、両群ともに、国語、算数、社会の取り組みが高かった。そのことは、STFを自ら実践する際、それらの科目から実践しSTFは、それらの科目から広がっていることが示唆された。

今後の参観希望に関する結果では、国語、算数、社会の参観希望率が高かった。そのことは、両群ともに共通して、今後、小学校教員がSTFを実践していくためのニーズを表していると示唆される。

以上、参観経験、取組経験、参観希望をまとめると、組織群と個別群に大差はなく、い

ずれにおいても、国語、算数、社会、道徳などからSTFが始まっており、今後も、その科目の参観ニーズの高さがうかがわれた。翻って考えると、それらの科目がSTFとして取り組みやすいことを示唆しているのかもしれない。

なお、総合的な学習の時間については、個別群は、取り組みの割合よりも参加希望の割合が高かった。このことは、個別群はSTFを実践しているが、今後もSTF参観を希望する教員が多いこと、すなわち個別に実践を始めているが、今後も授業参観を希望していると解される。今回の結果から、STFに組織的に取り組むことで、個々の教員の実践を支援していく必要性を示唆しているといえよう。それに対して組織群は、取り組み割合より参観希望の割合が低かった。組織群の今後のSTFの参観希望の低さが何を意味しているか。例えば、参観経験よりも、実践による経験値をあげようとしていることのためなのか、など丁寧に検討していくことが必要であろう。

教科横断的、探求としての総合的な学習の時間は、久我・與久田(2019)の指摘にもあるように、STFが活かされる教科／領域の1つのはずである。しかしながら、本研究の結果では、取り組みに関しては、両群とも国語や算数と比べ、総合的な学習の時間におけるSTFの取り組みが低かった。本報告は、ある地域の小学校教員の結果であるとはいえ、まだまだSTFを総合的な学習の時間で活用する段階までには至っていないことを示していよう。

4.2. 教科／領域指導で取り入れている活動

教科／領域指導で取り入れている活動に関する結果では、両群ともに発表活動とグループ活動が共通して高い割合を示していた。STFは従来から行われている教育活動を新たな視点から捉え直したものといえ、教育活

動において、それらの活動は基本的に取り入れている項目であることを示唆している。また割合が異なるものの、両群ともに、どの活動も導入しており、「取組なし」は0%であったこと。このことから、両群ともに各教員は教科／領域指導においてSTFを意識した活動を取り入れていることを示唆している。

4.3. ねらいとする力

ねらいとする力に関する結果では、両群ともに考えを表現する力、考えを深める力、主体的問題解決力が高い割合を示していた。これらのことから、組織群と個別群という学校内の重点課題と関係なく、各教員が、その力をつける共通したねらいであることが明らかとなった。

4.4. 取り入れている工夫

取り入れている工夫の結果では、両群ともに、学習到達点を意識させる工夫、動機づけの工夫、ICTの活用が共通して高い割合を示していた。それらのことから、工夫についても、組織群と個別群という学校内の重点課題と関係なく、各教員が、それぞれ工夫をしていることが明らかとなった。

4.5. 効果

効果に関する結果では、両群ともに、考えを表現する力、考えを深める思考力、他者と学ぶ楽しさが共通して高い割合を示していた。それらのことから、学校の重点課題と関係なく、効果として認識されていることが明らかとなった。また、ねらいの結果と照らし合わせた場合、考えを表現する力と考えを深める思考力は、ねらいと一致して高いことから、各教員がねらいとした項目に対して、効果を認識していることが示唆された。

4.6. 困難・課題・不安

困難や課題や不安に関する結果は、他と違う様相を呈していた。組織群では、授業進度が遅くなることや教員のスキル不足、学習の客観的評価が困難であることが、高い割合を示していた。それに対して、個別群では、授

業内容のばらつきや授業前後の負担増そして授業進度が遅くなることの項目が、高い割合を示していた。すなわち組織群では、授業進度、スキル、評価といった教授法、教員スキル、評価方法といった項目に課題や不安があると認識していた。それに対して、個別群は授業内容、負担増、授業進度といった教授法に対する課題や不安があると認識していた。

また個別群では、組織群と比較した場合、様々な困難や課題や不安を認識していることが明らかとなった。そして、個別群は組織群よりも割合の高い項目も多かった。この結果は、個別群では、不安や課題が多岐にわたると認識していることの現れではないだろうか。

組織群と個別群の違いは、今後、組織群のような様相へと変化していくのか、違う様相でSTFが広がりを見せていくのか、注視したい。

困難や課題や不安に関して、特に個別群において、多岐にわたる課題や不安があることから、それらを取り除き、実践へと進めていくための方策が必要である。その際、各教員個人の積極的な努力も必要であるとともに、学校組織としてSTFへの取組を積極的に行い、教員を支援していく体制を整えていくことも必要であろう。そのためには、モデルとなるような教授法をつくり、それを手がかりにして広げていくような展開も1つの方向性だろう。

まとめ

本報告では、STFがどのような教科／領域に広がりをみせているのか現状を把握するとともにSTFの課題について、小学校教員への調査結果に基づき明らかにすることが目的であった。大阪府下の小学校教員を対象にして留置法により質問票調査を実施した。配布部数は139部、回収は80部、回収率は57.6%であった。そのうち組織群への配布は

56部、回収は28部、回収率は50.0%であった。個別群への配布は83部、回収は52部、回収率は62.7%であった。結果の解析においては、学校として組織的に重点的にSTFに取り組んでいるグループを組織群とした。それに対して学校として組織的にSTFに取り組んでいないグループを個別群とした。STFの授業参観経験や授業実践経験、参観希望については、組織群と個別群との間に差異はなかった。取り入れている活動や工夫、ねらい、効果についても、組織群と個別群との間に大きな差異はなかった。困難・課題・不安は、組織群と個別群に違いがあった。組織群は、教授法、教員スキル、評価方法といった項目に課題や不安があると認識していた。個別群では教授法に対しての高い課題や不安が多かった。また個別群は、不安や課題が多岐にわたると認識されていた。

引用・参考文献

- (1) 板東修司・横山恵子・松岡克晋・奥田健二・蔭木作幸 (2017) 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業の在り方について—高等学校数学科・理科における授業実践を通して—, 研究紀要(兵庫県立教育研修所) **128**, pp.31-46.
- (2) 堂脇真理子 (2018) 実践的な「深い学び」から身につけるコミュニケーション能力:総合的な学習の時間「SHA プロジェクト:佐伯」, 生活科・総合の実践ブックレット **12**, pp.120-133.
- (3) 舟生日出男 (2017) 小学校・総合的な学習の時間の目標を実現するための教科横断的な学習活動のデザイン—集散型学習活動による主体的・対話的で深い学びの促進—, 教育学論集 **69**, pp.81-91.
- (4) 一ノ瀬敦幾 (2019) 新学習指導要領における総合的な学習の時間の役割と各教科との関係:総合的な学習の時間の「全ての学習の基礎となる資質・能力」を用いた各教科の指導, 教科開発学論集(静岡大学大学院教育学研究科) **7**, pp.137-143.
- (5) 神奈川県立横浜市立日枝小学校 (2018) 総合的な学習の時間や生活科を利用した体験重視のカリキュラムを作成, 総合教育技術 **73**, pp.22-26.
- (6) 上村慎吾 (2017) 教科を超えて学びの成果を関連づけ, 生徒自身の「見方・考え方」に昇華させる, ビュー 21 教育委員会版 **4**, pp.24-29.
- (7) 勝田みな (2018) 「総合的な学習の時間」のこれまでの成果と今後の課題:小学校における「総合的な学習の時間」を中心に, こども学研究論集 **10**, pp.95-104.
- (8) 木村光男 (2017) 「主体的・対話的で深い学び」の本質:総合的な学習の時間を通して, 常葉大学教育学部紀要 **38**, pp.159-169.
- (9) 金洋輔 (2018) 総合的な学習の時間において「深い学び」を促進する指導の在り方:「地域の絆を再生しよう」(小学校高学年福祉)の実践を通して, 生活科・総合の実践ブックレット **12**, pp.40-53.
- (10) 久我周夫・與久田巖 (2019) 「主体的・対話的で深い学び」の現状と課題 (1) —「子供の視点に立つ」という観点でみた総合的な学習とSTF—大阪夕陽丘学園短期大学紀要 **62**, pp.11-22.
- (11) 河野哲也・得居千照 (2016) こどもの哲学の評価法について:理論的考察と江戸川区立子ども未来館での実践を踏まえた提案, 立教大学教育学研究科年報 **60**, pp.41-55.
- (12) 水谷徹平 (2017) 「主体的・対話的で深い学び」を目指す校内研修における教師の課題意識~生活科・総合学習を中核とした校内研修における振り返りの分析から~, 日本デジタル教科書学会

- 発表予稿集 6, pp.75-76.
- (13) 村山豪 (2018) 地域の人々とかかわり合うなかで、協働して、地域の活性化を目指す総合的な学習の時間の展開：六年生「西山形に住みたいと思ってもらおうプロジェクト」の実践から、生活科・総合の実践ブックレット 12, pp.56-69.
- (14) 中島正明 (2018) 小学校学習指導要領「総合的な学習の時間」指導の要点と課題：「総合的な学習の時間解説編」の語句分析を中心にして、安田女子大学紀要 46, pp.71-80.
- (15) 西村宗一郎 (2016) 高等学校における「総合的な学習（探求）の時間」における学習評価 1～協同学習における評価～、北里大学教職課程センター教育研究 2, pp.55-67.
- (16) 西村宗一郎 (2017) 高等学校における「総合的な学習（探求）の時間」における学習評価 2～協同学習におけるグループづくりと評価～、北里大学教職課程センター教育研究 3, pp.103-113.
- (17) 渋谷一典 (2017) 総合的な学習の時間における主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善、初等教育資料 961, pp.32-37.
- (18) 渋谷一典 (2018) 生活科・総合的な学習における主体的・対話的で深い学び、生活科・総合の実践ブックレット 12, pp.2-4.
- (19) 白井克尚・行田臣 (2018) 主体的・対話的で深い学びを実現した総合的な学習の時間のカリキュラム・マネジメントに関する事例研究：小3「詩のボクシング」の実践の検証を通じて、東邦学誌 47, pp.19-36.
- (20) 白瀬光一・下崎聖 (2018) 主体的・対話的で深い学びを実現するための総合的な学習の時間の単元開発に関する研究：自己のキャリア形成に関する学習活動の設定を通して、山梨学院大学法学論集 81, pp.75-105.
- (21) 鈴木大介 (2018) 「社会に開かれた教育課程」における総合的な学習の時間の役割：生徒が主体的にテーマを設定し、PDCA の探求的な学習を繰り返す『地域課題解決型学習』、生活科・総合の実践ブックレット 12, pp.104-118.
- (22) 鈴木亮太 (2018) 平成 20 年度版中学校学習指導要領「総合的な学習の時間」の趣旨とその成果：大洗町立南中学校の実践を事例として、教師教育研究（早稲田大学教師教育研究所紀要）8, pp.37-46.
- (23) 多賀秀紀 (2018) 中等教育段階における「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した総合的な学習の時間の実践研究：音や音楽の存在に着目した学習を通して、教育システム研究（奈良女子大学教育システム研究開発センター）13, pp.315-327.
- (24) 打越正貴 (2018) 「主体的・対話的で深い学び」を展開するための総合的な学習の時間の在り方に関する一考察、教育科学（茨城大学教育学部紀要）67, pp.793-812.