

弘前大学全学教職科目での「総合的な学習の時間の指導法」(2020年度) 初年度実践の覚書

The first annual report of “Guidance Methods for Integrated Studies” on Teacher Training Course in Hirosaki University

宮崎 充治*
Michiharu MIYAZAKI

要旨

本報告は2020年度に弘前大学の全学教職科目「総合的な学習の時間の指導法」の概要を記録しておくものである。この授業は新型コロナウイルス感染症の感染防止対策の中で行われた。この研究は、その初年度の様子、コロナ禍における大学教育の実態の記録自体を目的としている。その中でアイスブレイクをはじめとするアクティビティを体験することが、学生の授業への参加と理解を促進することが見られた。また、ICTを用いることにより、大人数の講義においても、双方向的な授業の可能性が広がることがわかった。

はじめに

教育職員免許法（以下、免許法）（平成28年）とその施行規則（平成29年）の改正に伴い、「総合的な学習の時間の指導法」（以下、「指導法」）の授業が新設された。同時に、「教員養成の質を保証」するものとして、教職コアカリキュラム（平成29年）が作成された。さらに、いわゆる教職課程の再認定（平成30年度）の中で、教職コアカリキュラムに定めた内容に授業は対応するように求められ、どの時間がどの内容に対応するのかをカリキュラム対応表として提出することが再課程認定の条件となった。

「総合的な学習の時間」（以下、「総合」と称す。）は、平成12年から段階的に実施されてきたが、教科書がなく、学校単位でその授業をデザインせねばならないこと。また、従来の学力観とは違った学力が要請されていることなどは、その当時から「困難点」であった。

教員養成という視点でみると、「総合」に対応した科目はなく¹、したがって、誰も教えられないまま新しい領域を開発することが求められたのである。

「総合」の創設から、20年あまりが経った。そして、今回の免許法改正である。本学でもこの改正に伴って、本年度（2020年度）に全学の教職課程（人文社会科学部、医学部保健学科、理工学部、農学生命科学部、および教育学部養護教諭養成課程）で新たに「指導法」を立ち上げ、2021年度には教育学部での立ち上げを予定している。筆者はその両方の担当として、この立ち上げを担うこととなった。

本報告は、その全学の「指導法」の初年度の実態を記すものである。

その目的は、第一に、全国的に始まったこの科目を継続的に研究していくために、どのような中身で行われたかを記録しておくことにある。教職コアカリキュラムは本来教員養成を担う大学の自主的な努力によって充実させられていくべきものであり、そのための素材として大学教育実践を記録しておくことは重要だと考える。

「総合」は、今回の学習指導要領の改訂の中でも、特別な位置にある。「主体的・対話的で深い学び」と呼ばれるコンピテンシーベースの学力観やその実現のための教育方法としてのアクティブ・ラーニング、「各

* 弘前大学教育学部学校教育講座 Department of School Education, Faculty of Education Hirosaki University

¹ 平成9年に「総合演習」が設けられ、その意義については別に述べねばならないだろう。平成20年の免許法改正では養成段階での実践的指導力が求められ、「教職実践演習」へと形を変える。

学校において」クロスカリキュラムの考えを活かしたカリキュラム・マネジメントを行うといったスクール・ベースのカリキュラム観、また、高校の「探究」科目の創設にみられるような探究的プロセスの重視等、今日の教育改革の軸を集中的に担う科目といっても過言ではない。

第二の理由は、そうした探究的プロセスの上に立った学習プロセスは大学にも求められており、その実情を明らかにしておく必要があるからである。

第三の理由は「総合」とは直接関わらないが、この実践は新型コロナウイルス感染症におけるオンライン授業の中で行われ、ICTと対面をハイブリッドした「ブレンディッド・ラーニング」となっているからである。

本稿で明らかにしようとするのは、アクティブ・ラーニングを用いた「指導法」の授業が、アクティブ・ラーニングを用いる小中高現場での教員の能力開発に効果的であるということである。初年度における未成熟な実践であるが、記録の意味を込めて報告をしていくこととする。

「指導法」の概要

今回の「指導法」の対象は、人文社会科学部、農業生命学部、教育学部養護教諭養成課程、(以下、この3つの学部、課程からなる集団を第1グループと称す。)理工学部、医学部保健学科(以下、この2つの学部、学科からなる集団を第2グループと称す。)の主に2年生を対象とし、数名の大学院に入ってから教員免許を取得する大学院生、昨年度「特別活動の指導法」を未履修の学生で構成されていた。

今年度の「指導法」はイレギュラーの連続であった。新型コロナウイルス感染防止のために授業が行えず、外部から来学する講師の取り扱いが定まらなかった。また、複数学部からなる受講生を、前期に行えなかった講義、集中講義を短い期間の中で実施をせざるを得ないという事情もあり、本年度に限っての特別な開講形態となった。「総合的な学習の時間の指導法および特別活動の指導法」のうち、総合的な学習の時間の指導法にあたる部分を10時間(宮崎が担当)とし、特別活動の指導法を5時間として外部講師が担当する。宮崎担当部分のうち、5時間はオンデマンド授業とし、残り5時間を対面授業として、受講生を二つに分けて行く、というものである。オンライン授業がオンデマンドになったのは、受講生のスケジュールが合わないという理由と、ネット環境の問題から双方向的な授業が困難であるという理由からである。対面にこだわり、受講生を二つに分けたのは、アクティブ・ラーニングを教える授業が座学だけで終わるのではなく、体験的な学びを伴うものでありたいと考えたからである。

第一部 オンデマンド授業の様子

授業内容は、5コマ分、Table 1の通りである。オンデマンド授業は、Microsoft PowerPointの録画機能を使って教材ビデオを作っている。毎回の授業は講義を2テーマとし、合わせておよそ1時間程度の視聴とコメントやテストを行う時間として充てた。また、毎回コメントやテストを求めるとともに、班を作り、チャネル機能で交流ができるようにしている。

第一部の講義内容は主に理論的な項目とした。先にも述べたとおり、教職課程の再課程認定にあたり、毎回の授業内容が教職コアカリキュラムに対応をしていることが求められた。

Table 1

	テーマ	公開日	視聴時間	視聴期限
0	ガイダンス	8月18日	17分	8月27日
1	総合的な学習の時間 学習指導要領を読む	8月18日	49	8月27日
2	アクティブラーニングと総合	8月21日	38	9月3日
3	中学校での実践前半	8月26日	30	9月3日
	中学校での実践後半	8月26日	35	9月3日
4	総合的な学習を支える学習理論	8月27日	48	9月3日
7	探究を指導する	9月7日	60	9月10日
5	二つのPBL	9月2日	48	9月10日
6	総合学習の源泉	9月3日	34	9月10日
8	総合的な学習の時間の評価	9月7日	25	9月12日

教職コアカリキュラムにおける「指導法」は、その内容として、

- (1) 総合的な学習の時間の意義と原理
- (2) 総合的な学習の時間の指導計画の作成
- (3) 総合的な学習の時間の指導と評価

の三つに区分されている。

(1)の意義と原理にあたるのは、Table 1のテーマ1での学習指導要領、4の学習理論でのコンピテンシーベースの教育学、6のデューイとその影響にあたる学説史等である。

(2)の指導計画の作成では、単元計画と年間計画、スクール・ベースド・カリキュラムのことについて、3、4、5の中学校の実践事例の中で説明するにとどめた。この項目の一般目標では、「総合的な学習の時間の指導計画作成の考え方を理解し、その実現のために必要な基礎的な能力を身に付ける。」となっており、単元計画、年間計画を作成するさせることも多いが、本実践においては、そのさらに基礎となる「探究的な学習のプロセス」を対面授業において経験させることとした。その理由については後に述べる。

こうした理論学習の中で学生たちには、①省察の仕方と②オンラインのツールの使い方の習熟を求めた。毎回のコメントやミニテストは、授業内容についての理解を問うものもあるが、それ自体が自分たちの体験を省察するという「自己評価」の機能を持っている。第一回、二回では、自分たちの「総合的な学習の時間」の体験、「探究的に学んだ経験」を問うている。体験的学習のサイクルは活動・体験を行い、その省察を共有し、そこで得られた知見を一般化することによって完成する。こうしたコメントは理解を試すだけでなく、学びを振り返り、その意味を問うものである。

オンラインのツールとしては、チャット機能、Microsoft OneNoteの共同編集、OneNoteによる課題提出を求めた。チャットやOneNoteでは、それぞれの小中高の総合体験などの交流を求めた。OneNoteは、オンライン上でファイルを共有、共同編集できるアプリである。オンデマンド形式の授業は、どうしてもビデオの視聴という一方の授業に終始しがちである。コメントもリアルには共有できない。こういった取り組みだけで、双方向性が実現できるものではないが、対面授業を見越してグループにどのようなメンバーがいるか、せめてもオンラインでの交流ができるしかけと考えたのである。

テーマ4の「総合的な学習を支える学習理論」の回では、その学習理論に関連する用語の「穴埋め・選択肢」のミニテストを行った後、次のような質問を行っている。

「ここまで行ってきたような『穴埋め・選択肢』問題のような評価方法は、『総合的な学習の時間の指導法』を学習する上で意味のあるものか？」

コンピテンシーを学んだその内容の評価が、「選択肢・穴埋め」でいいかを問う問題である。賛否は両論が出され、興味深い議論がされているが、オンデマンドの授業では相互のやりとりをすることは困難であった。また、回ごとにチャットルームでの発言を促すようにしていた。しかし、教師側からの提案への回答はあっても、そこからオンライン上での交流が起こることはなかった。

第二部 対面授業

9月に入って、いよいよ、対面の授業が始まった。本学では新型コロナウイルス感染症の防止のため、5月～8月は全面的にオンライン授業を実施した。この講義は、学生にとっても、教員にとっても、今年度初めての対面授業であった。

第二部の授業ではアクティビティを使った探究プロセスのサイクルを体験することを主眼とした。アクティブ・ラーニングを教えるのに、一方の講義型の授業（その最たるものはオンデマンドだろうが）だけではできない。教育内容と教育方法が密接に関連していることを教えるのはこの科目の重要な中身の一つである。また、同時に、アクティブ・ラーニングは大小様々なアクティビティで構成されている。そのアクティビティを実際に体験し、省察することがこの第二部のねらいである。

授業の概要

授業は170名あまりの受講生を二つのグループに分けて行った。一番の理由は、多人数ではアクティビティを伴った授業ができないからであるが、感染防止対策のために教室使用の人数制限があったからでもある。第1グループと第2グループの授業内容は、ほぼ同じだが、2週間ほどの間隔があり、また、質疑応答の中

で授業内容に若干の違いが出ている。

授業のテーマと内容は、Table 2のとおりである。初日は、アイスブレイクからグループでのビデオ制作の活動をメインにした授業。二日目は、その振り返りから始めて、講義全体を総括するような内容の授業を組んでいる。

Table 2

9月対面		テーマ	授業形態	時間
1日目	1	グループメンバーを知ろう。	アクティビティ	45分
	2	『アクティブ・ラーニングとは何か』	講義	45分
	3	アクティビティを体験する。	ビデオ制作	180分
2日目	4	みんなのプレゼンをみる。	作品を相互に観る。	45分
	5	アクティビティを振り返る。	省察	
	6	教師にどんな力が必要か。	講義	45分
	7	コンピテンシー批判	講義	45分
	8	ふりかえり レポート	レポート	45分

アイスブレイクで解きほぐす。

対面の授業の主に、アイスブレイクからビデオ制作のアクティビティに焦点を当てて論述していくこととする。第1グループと第2グループはほぼ同様の内容で行われたが、ここでは主に第1グループでの実践を取り上げる。

初日の授業開始時、正直に言って私自身非常に緊張をした。久々の対面、しかも、初めて会う多様な学部の学生たちである。どのような反応があるのか、全く予想ができなかった。アイスブレイクは学習者の緊張を解きほぐし、集団関係を柔らかくすることが目的であるが、授業者にとっても大事なウォーミングアップである。

改めての自己紹介の後、「あっちこっち」というアクティビティを行う。授業者が教室の中央に進み出て質問をし、学習者はその質問に挙手をするというだけの簡単なアクティビティだ。

「人文科学の人」と聞くと、圧倒的な多数者が手を挙げる。「農生」「教育学部の養教」と聞き、「理工の人」も数名いる。他の集中講義等の関係で、このグループに来た学生だ。「出身地」、「グループの中に知り合いがいた人」とテーマを変えて質問をする。

「あっちこっち」は非常に単純なアクティビティだが、中央に進み出て質問をするのは、学習者相互の視線が交錯し、意見（挙手）を可視化するからである。教師からの発信よりも、むしろ、学習者同士の関係性を作ることを象徴し、また、手を挙げるだけという心理的に低いハードルから情報を発信するという象徴的なアクティビティである。

続いて行ったのは、「世界一短いスピーチ」である。これは、授業者があるテーマを出す。学習者は自分のグループメンバーに対し、名前とそのテーマに応じた答えをいうだけという、これもハードルの低いアクティビティである。名前を覚えることを目的とし、「好きな食べ物」、「学部」、「サークル」といったテーマをスピーディーに出していく。

少し落ち着いて、それぞれのグループ内で自己紹介をする。すでに、基本的な情報はわかっているので安心して自己紹介ができる。オンデマンド授業の際の、チャンネルで文面による自己紹介をしていたので、「ああ、あの」といった声もれる。

さらに、次はチームビルディングのためのアクティビティを試みていく。「質問しまくり」は、1分間という短い時間の間に「問いと答え」のやりとりがなされると1ポイントとする単純なゲームである。質問を受ける役を決め、それ以外のメンバーはその人に関する質問をし、質問を受ける役はひたすら答える。「質問の内容は問いません。数だけの勝負です。」と告げ、記録をしておく役割を一人決めさせる。チーム対抗戦であることを告げ、ゲームを開始する。

1回戦が終わり、数を発表すると20に届かないチームと50を超えるチームが出てくる。1分間の作戦タイ

ムをとって第2回戦を行う。そうすると、様々な作戦を立てたのだろう、軒並み各チームのスコアが上がる。このころには、笑い声がもれ、笑顔で行っているチームがほとんどになる。対面授業に「飢えていた」という感じである。

さらに、グループ内を3人ずつぐらいに分け、「共通点探し」というアクティビティを行った。これはその3人に共通しているものを3分間の話し合いの中で見つけようというゲームである。見た目や簡単なものではなく、みんなが「おーっと驚嘆するような共通点を見つけよう」と投げかける。すると、「みんな長男長女」「血液型がA型」といった共通点が見つかる。中には「たいやきを食えるとき、しっぽから食べる点が共通していた」というチームも出てくる。

こうしたアクティビティは、話し合いというハードルを低くするために行われる。ゲームを行っていくうちに自然と会話量が増えることがねらいである。学生はアクティビティを体験しながら、アクティビティの運用について体験的に学ぶという二重の学びを行っていく。「アクティビティの順番やテーマの順番も大切な要素で、なるべくハードルが低いものから始めていき、うまくいったらハードルを上げてチャレンジをさせる。その見極めが大切である」という話をする。この日のアイスブレイクの選択は、ビデオ制作がチームで行われるため、グループでの活動を重視したことも付け加える。

こうしたアイスブレイクを行ったことを学生たちはどのように受け止めたのだろうか。授業後のコメントのテキスト分析²を行うと、「アイスブレイク」が最頻出語であった。コメント提出者の大多数がこのワードやそれに類する言葉を出し、自分たちの関係性が「打ち解け」ていったことを感じている。そして、それが続くビデオ制作での話し合いを促進したことを実感している。

何人かの学生の感想を挙げておこう。

「たくさん意見を交換することができた。この意見交換ができたのも、『大学の提言』を伝えるためのオリジナリティあふれる動画が作成できたのも、事前のアイスブレイクが重要な役割を成していたのだと講義を通して経験することができ、良かった。」

「前半行なった、アイスブレイクにより緊張をほぐす手法は表現を行なう上で情報の分析に繋がる事から非常に有効な手法である事を理解した。この手法を今後の探究の授業を行なう際に使用する事で生徒たちにも探究活動へスムーズに移行できると考えられる。」

「ほぼ初対面のチームメンバーと程よく打ち解けることができ、総合的な学習に時間の導入方法を体感することができた。アイスブレイク中はアイスブレイクに45分割くのは少し長すぎるのではないかとも思ったが、終わってみると短かったのではないかと思える内容であった。」

ビデオ制作

続いて、ビデオ作品制作にかかっていく。

テーマは「コロナ禍における大学教育のあり方」である。このテーマは学生にとってはもっとも身近で、解決すべきテーマであろう。まず、グループ内でお互いがお互いをリサーチしていく。話し合う観点は、「①どんな体験をしたか。②「専門家」(学部の専門性を活かして)として、どんな意見をもっているか。」という2点である。まずは①について話した後、各学部の特性を生かした議論をしていくことを求めた。

その意見を元に3分間のビデオ作品を制作する。

制作にあたって、

- ニュース形式やドラマ形式、あるいは役者がCovid19になってしまう等、表現方法を色々工夫してみる。

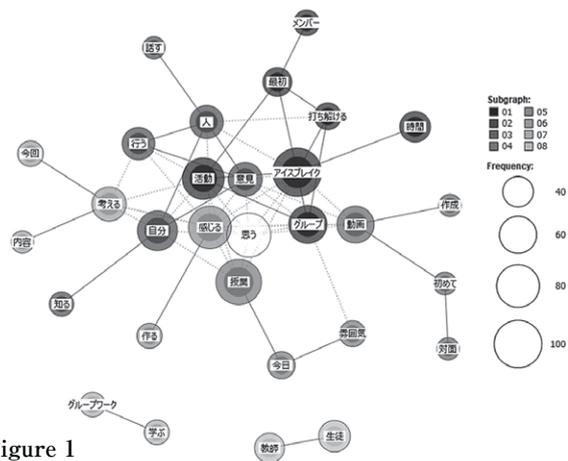


Figure 1

² KH コーダ 樋口耕一氏が開発したテキスト分析のアプリを用いている。

- 広い意味での何らかの「大学に対する提言」を含んでいること。
- 全員が参加すること。

を求めた。撮影機材は、それぞれのスマートフォンである。

まず、各グループでのそれぞれの聞き取り作業が始まる。コロナ禍のオンライン授業という共通体験を話し合うことも、彼らはできなかったのだろう。話は弾んでいる様子である。

ビデオ作品のテーマが決まった班から、テーマを私に報告し、自由に昼休憩をとることとした。中には、食事もとらずに、話し合いを行うグループ、一緒に食事に行くグループ、すでにビデオ撮影に入るグループがみられた。

午後の授業は、ビデオ制作はそれぞれの班で時間がまちまちになるため、講義から再開する。講義のテーマはこうした活動をどう位置づけるのかということである。現在行っている学習が持つ意味を、その途中ではあるけれども、理論として学びながら、学生たちは学習を続けることとなる。

実践を分節化し、小さなサイクルを繰り返す。

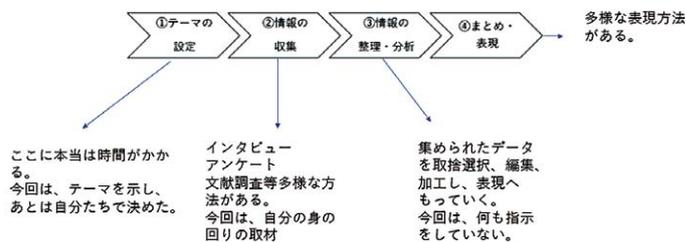


Figure 2

として、最後に置かれるだけでなく、プロセスに置くことも効果的であること。⑤こうした「教育プレゼンテーション」は互恵的な学びの場となること。⑥このような体験的な学習は、体験を通じたのちの省察のプロセスに学びがあること。⑦教職課程におけるそういった学びは、体験を通して学習者がどのような楽しみと困難を抱えるのかを知る学習者の視点、集団がどのように変容するかを見る視点、将来の教師として教授プロセスをみる入子型の省察が求められること、などである。

こうした講義のあと、再びビデオ撮影に入っていく。教室を離れ、別教室で撮影を行うグループ、大学の正門へ向かうグループと様々であった。撮影が終わったら、それぞれ解散とし、編集をしてTeamsのチャンネルにその日のうちに、アップロードすることとした。編集にあまり凝りすぎないようにと言ったが翌日に作り込まれた映像作品がいくつも現れた。

学生たちは、それぞれが3つずつ他の班のビデオを視聴し、チャンネルのチャット欄にコメントを残すという活動を行った。何本かの作品を紹介してみよう。

4班は、TikTokというSNSサービスを利用した短い動画を作った。ベランダから階下に向かって「弘大生のみなさん 言いたいことがある！」「なーにー」と返すやり方は、かつてのテレビ番組のパロディであろう。コミカルな演出の中で、課題が多いこと、それへの返答がないことやAIの声を使って講義することへの抗議を訴えていた。

5班は「講義だけが大学生活か」と題し、メンバー3人が先輩との研究の「体験」、よさこいサークルの「舞台」、大学構内で様々な情報に触れる「興味」と自分を成長させたきっかけを訴えていく作品であった。様々な校内の様子、これまでの大学の映像が組み合わせられ、編集に工夫を凝らした作品をしあげていた。

11班は、メンバーが顔を出したくないということで、イラストと文字、声による作品となったが、かえってわかりやすい作品だと評価を受けていた。その外にも、ニュース形式、一年生の視点から、人気のプロデューサー、J.Y.パークのパロディなど、多種多様なテーマと表現形式が生まれた。

こうしたビデオ制作を学生たちはどのように受け止めたのだろうか。

ある学生は、「今回の講義を通して特に印象に残ったのはアクティブ・ラーニングの凄さである。私たちは顔見知りでなく、初対面の人ばかりだったが授業の初めに世界一短い即興スピーチをすることによりだん

講義内容は、①このビデオ制作は小さな「探究的プロセス」の体験であること。②表現には「からだ、ことば、もの」という三つのモードがあり、それぞれに得意不得意がある。ビデオ制作においては、それらが総合的に駆使されること。③「理解を通じた表現」だけでなく、表現活動をする中で知的な活動は起こっており、「表現を通じた理解」というプロセスに着目する必要があること。④プレゼンテーションは成果物（プロダクト）

だん会話が増えてきて、動画制作を終えることには大声で笑い合う仲になっていた。」と集団の変化を感じ、「与えられた時間内でどの班もまったく異なる作品が見られたのでとても面白かった。字幕やさまざまな形式を取り入れている班も多くあり、どこでそんな技術や発想を身につけたのだろうと不思議に思った。」と相互の学びに触れ、「私自身、役を演じるというのは小学校以来であったが20歳になっても誰かとセリフを考え、作品を作り上げていくという面白さや達成感是不変」と表現の楽しさを述べている。

また、「表現を通して自分たちが不安に思っていたことが何であったのかがはっきりした。」「周りの動画鑑賞を通して他の人たちが何を不満に思っていたのかがわかり、自分たちの撮影した動画を相対的に評価することが出来」た、とこうした表現制作を通して自分たちを取り巻く環境をとらえなおしている。

講義全体を学生のコメントからとらえなおしてみると、「自分」という言葉が最頻出だった。その意味は何だろう。いくつかの文脈を拾ってみよう。

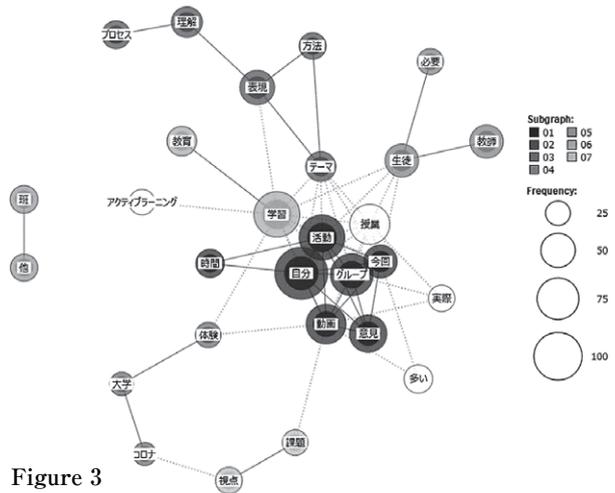


Figure 3

Table 3

自分から学ぶ姿勢を忘れないようにしていきたい。 探究型プロセスは自分の意見を共有することを前提としている 自分の考えを改めて考えさせられたりして	自分からアイデアを出すことができず、傍観者のようになってしまっていた。 自分に足りないものが何なのか 自分の中での視野が広がったように感じた
--	--

このように見ていくと、学生は学習を通して、「自ら」=主体という意味での「自分」を振り返ったのではあるまいか。最終コメントの共起ネットワークを見てみると、自分-活動-グループが緊密に関連していることがわかる。また、表現と理解の関係についての考察をしようとしていることも推察されてくる。

考察

今回、この授業にあたって、「総合的な学習の時間」を運営していく上での教師の力量を「アクティビティの運用能力」(渡部2020)³においた。対面授業で、アイスブレイクに始まり、ビデオ撮影に至るアクティビティに時間を割いたのは、こうした学習は理論的な座学だけで修得することはできず、学習者がどのような思いや楽しみや喜びを味わうかといった学習者との「学びの同型性」を体験することが重要であると考えたからである。

結果、学生たちはアイスブレイクが人間関係を短時間で変える可能性があり、それが引き続くグループ活動をスムーズに進めることを実感している。

また、ビデオ制作というグループでの表現活動を通じ、コロナ禍のオンライン授業という自分にとって身近な問題について、改めて考えなおし、他者の意見がわかることで安心をしたり、見方を変革したりできるということを体験した。また、一つのテーマでも多様な表現があるということを実感している。こうした活動を集団で省察する機会を適切に持ち、個人で振り返ることが学びをさらに促進している。

このような「指導法」におけるアクティブ・ラーニングの体験的な学びはどのような意味があるのだろうか。

³ 渡部淳 (2020) 『アクティブラーニングとは何か』岩波新書

第一に、再三述べてきたことであるが、それは教師トレーニングとして重要である。アクティビティについて「知る」ということは、単にやり方がわかるということだけではなく、そこで学習者に訪れる感情やつまずきがわかり、それに対応するということまでを指す。

アクティブ・ラーニングを担う教師は、協同的で、能動的な学習を運用していかなくてはならない。実際に、実習などで「総合的な学習の時間」を任せられることは少ないだろう。だからこそ、まずは、自分たちが体験をし、振り返るということが重要なのである。

第二に、探究的プロセスの体験は大学教育として考えていく必要がある。現在のところ、「総合的な学習の時間」を意味ある体験として受け止めてきた学生は思いのほか少ない。こうした探究プロセスを「メタ認知」として行っておくことはその後の大学での探究、研究に資するものであろう。

本実践はコロナ禍で行われた特殊性がある。学生たちのコメントでは、オンデマンドではグループ学習は成り立ちづらく、対面授業が優位であることが示されたが、今回のビデオやTeamsの利用は大人数の講義における双方向的な授業の可能性を示していると思われる。この点について、検討をしていくことはさらなる課題であろう。

第三に、Teamsのチャンネル機能とビデオ制作を合わせた発表方法は、大人数における双方向的な講義のあり方として、有効である。表現を発信し、それを相互に評価しあう場が生まれる。

筆者は文科省の「養成・採用・研修の一体的改革」推進事業の委託を受け、「『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」を行っている。本報告はその一部をなしている。