

講義で学生の思考を活性化するための「問い」に関する研究

— 「総合的な学習の時間の指導法」を事例に —

小柳和喜雄
(奈良教育大学 名誉教授)

A Research on "Question Words" to Activate Students' Thinking in Lectures

Wakio OYANAGI
(Professor Emeritus, Nara University of Education)

要旨：本研究は、大学の講義で学生に向けて、教員から発せられたどのような「問い」が、学生の思考活動に影響を与えているか、それを明らかにすることを目的としている。研究の手続きとしては、教員養成系の学生の協力を得て、オンデマンド教材を用いて、目的別に「問い」を設定し、それがどのような影響を学生に与えるかを分析している。学生の回答記述をテキストマイニングを用いて分析し、学生の理解を確認する問い、思考を活性化する問い、既習事項や専門性を活かす問いを検討している。結果として、いずれの問いにしる、最後にその回答行動を促す「指示と関わる言葉の選択」が、学生の専門性を引き出し、多様で活発な論議を引き起こし、思考を活性化させる上で、意味を持つことが明らかになった。

キーワード：問いの言葉 Question Word

総合的な学習の時間の指導法 Teaching Method on the Period for Integrated Studies

オンデマンド教材 On-Demand Materials

1. はじめに

これまで問いに関する研究、いわゆる発問に関する研究成果は、教育雑誌や教育書で取り上げられてきた。そこで取り上げられる教育活動は、義務教育の学校のものが多かった。CiNiiで「発問」をタイトルに入れ、明らかに異なるもの（検索結果で上がってくる開発問題、原発問題などを）を取り除き、2023年9月末現在、雑誌論文だけを調べても2000を超える。ただしその中で学術的研究として体系的に理論的実証的に行われている研究論文は少ない。

例えばCiNii Dissertationsを用いて、博士論文を調べてみると、そこで「発問」を主題に取り上げている研究は少ないことが確認できる。1) 中学生を主な対象として発展発問（課題発問、否定発問）を取り上げて、その効果の教育心理学的な検討を行った落合（1983）「発展発問の効果に関する教育心理学的研究」、2) 学説史的に授業の中で発せられる発問がどのように取り上げられてきたかを主題とした朴（1986）「教授学における発問論の問題史的探究」、3) 発問論を移入する前提として西洋の初等教育の発問発展史を概観し、明治期に西洋から移入したときは教条問答が中心であったが、1890年頃から、授業の中で教師が児童の代わりに問う、代理問として発問が定義されて出したことを明らかにした豊田

（1987）の「明治期発問論の成立に関する教授学的研究」、4) ルール学習の場面において学習者が陥りやすい2つの事態に関心を向け、異なる種類の転移課題の解決に及ぼす「命題間の相互変換操作」を促す発問系列や「範囲画定型ルール」提示の効果などを5つの実験から実証的に明らかにしている植松（2001）「ルール学習の促進に関する教育心理学的研究：「命題間の相互変換操作」を促す発問系列の効果および「範囲画定型ルール」の提示効果を中心にして」、5) 中学校理解を対象に、効果的な発問プログラムとして開発されたQUILTフレームワークに基づく理科固有の発問フレームワークに関心を向けた山岡（2016）の「発問フレームワークに依拠した理科授業デザイン」、6) 小学校の社会科を対象に価値判断学習での主要な価値の析出とそこにおける児童に対する発問及び指示の妥当性を、実践研究を通じて明らかにしようとした秋田（2016）「小学校社会科における価値判断の授業開発 - 包摂主義を基軸とした価値類型の有効性」等があげられる。

豊田（2006）は、「問う人が学校教育である場合にだけ、その問いを「発問」という」と述べている。学校教育法第1条によれば、大学も学校教育に入るため、大学教育を対象とした研究もそこに入ってよいと思われるが、講義における「発問」を取り上げた研究は希にしかなく、講義における「問い」に関する研究も、以下のように少ない。

例えば、中村と長野（2019）は、2014年から2018年までの5年間に大学1年次生を対象とする力学の講義で、学習者の対話活動を促す教授法を検討するため、教員の発問箇所を抽出し、発問内容を分類しカウントし、教員の発問が学習者の思考を深めるものか否かによって、概念の定着に差が出ることを明らかにしている。次に岩田（2019）は、準備された発問の実例をとり上げ、学生たちが「常識」で誤解したり、経済の勉強を嫌うことを防ぎ、経済学習に引き付ける授業の展開例を示しながら、大学教育における教育実践の交流について言及している。そして「自律的学習態度の育成」に関心を向けてきた松島、尾崎（2019）は、授業開始時に授業内容よりもやや発展的な「問い」を提示し、授業後の振り返り時に記載を求め、授業内の学習方略使用や授業に対する興味・理解度の変化を明らかにすることにより、問い提示の効果を検証している。また科学研究費の基盤研究として行った成果を報告している寺田ら（2018）は、日本の大学教育における効果的な発問のあり方についての研究課題を明確化するための予備作業として、①小中学校を中心とする日本の発問研究に関する代表的な著書と、②北米の大学における代表的な発問ガイドの内容を検討している。

このように「発問」研究は、学校での実践研究として関心が向けられてきたが、その学校の対象は義務教育が多く、学術研究として査読を通す論文は多くない状況といえる。そして大学教育を対象とした関連先行研究は少ない。しかし本研究は、大学における授業の教育方法改善として、アクティブラーニングが言われ、講義の進め方やそれを支援する道具や環境の開発とその運用評価に関する研究が多い中で、あらためて、講義におけるすべての学習活動や課題設定と通じる、大学の教員の発する問い（発問）の言葉の機能を考えることは、大学教育の教育方法改善にとって意味があると考えている。そのため研究関心を向けている。

2. 目的と方法

本研究は、大学の講義で学生に向けて、教員から発せられたどのような「問い」が、どのように学生の思考活動に影響を与えているか、それを明らかにすることを目的としている。

しかし対面の講義で、教員は、その時々の子どもの様子から臨機応変に「問い」を変え、重ねたり言い換えたりして進めていくことが多い。講義を受講している学生の人数や教室環境にもよるが、刻々に変化する教員の判断や意思決定が入るため、その問いの言葉自体とその影響の間の関係を分析することは容易ではない。

そのため、本研究では、以下のようにオンデマンド教材を用いて、その時に意図して記載した「問い」がどのような影響を学生に与えるかを分析することにした。

受講している学生の様子に応じて問いを変えることが

容易ではないオンデマンド教材内の「問い」だからこそ、そこで逆に見えてくる、語りかける言葉や問いの方法とそれを受け取る学生の反応がより明確に読み取れるのではないかと考えた。そしてこの知見は、対面講義で生かせる、目的に応じた言葉の選択と尋ね方を明らかにすることに貢献できると考えた。

なおこの研究は、2021年に、オンデマンド非同期講義と対面の講義を併用した「総合的な学習の時間の指導法」の講義を対象として、一度行っている（小柳 2023）。

そこでは、次のことが明らかになった。

1)「説明を聞かせて、そこで書かれている事実の理解に向けてまとめさせる問い」や、「資料を分析して根拠を挙げながら問いに対する解釈を求める問い」は、学生が免許を取得しようとしている校種や専修が異なっても、問いに対する学生の回答記述に、その学生の養成課程での独自の学びの経験や独自の表現が生まれにくく、共通に同じ回答傾向が表れることが、その表現から読み取れた。このことは、事実理解を導く問いかけは、講義をしている教員にとって、学生が理解しているかを確認める上で意味あることであるが、上記のような問いかけをしながらペアやグループで話し合わせたところで、解釈に差異が生まれにくいので思考を活性化させる問いかけではないことが確認された。つまりこのような問いかけは、対面講義で、論議させる前提として押さえておきたいことを全員に促す問いかけであり、アクティブラーニングを導きたいのであれば、それに続く別の問いが必要となるということが確認された。

一方で、2)「説明を聞かせて、資料を読み取らせて、それに対する自分の意見や考えを表現させる問い」や、「資料を分析して、自分の経験や大学での専門的な学びに即して考えを表現させる問い」は、校種ごとに異なる理解や表現をすることを導く可能性があることが、学生の回答記述から読み取れた。つまり資料を基にしながらも独自に考えることができる自由度のある問いかけは、校種・専修ごとに異なる理解や表現をすることを導く可能性があることが明らかになった。このような問いかけは、対面で論議させ、学生の思考を活性化させるアクティブラーニングを導く問いかけとして、それに適する問いになるかもしれないということが明らかになった。

また3) 免許取得希望の校種の事例でなく、ある校種を取り上げた内容説明や資料提供がなされた場合、「説明を聞かせて資料分析させて、自分ならどれを薦めるか判断をさせ、その根拠を考えさせる問い」は、校種の違い（例えば発達と関わる課題の違い）から比較考察をし、それを根拠に推薦を述べる姿が多くの学生の回答記述から読み取れた。しかしその問いの内容や提供事例によっては、その受け止め方が専修によってばらつきが生じ、校種の違いの指摘も回答記述に表れないところもあった。そのため専門性や自身の経験を活かした、独自の事例を取り上げ、その根拠を説明する姿は、回答記述にはあまり見

られず、自分ごとの回答記述につながらない姿が見られた。つまりこのような問いかけを通じて対面で論議させたい場合、専修によっては、同じ専修の友達同士が近くに座っていると、そこで思考の活性化を図るのに適さないかもしれないということが明らかになった。そのような問いを通じてアクティブラーニングを導きたい場合は、個々人の考えを参加者全体で視覚化し、違いを意識させながら話し合うきっかけを作る道具の活用（mentimeter）などを用いるなどの、その場での論議促進のさらなる工夫が必要となるかもしれないことが明らかになった。

本研究では、上記の知見が、果たして異なる年度の受講生でも同様なことが言えるか、また問いの言葉を変えることで同じ資料や分析活動を提供して異なる効果を導けるか、あらためて 2022 年に比較調査をすることにした。

研究の対象としては、表 1 に示す全 8 回の総合的な学習の時間の指導法の時間（10 月から 11 月に開講）のうち、第 2 回から第 5 回の 4 回分の理論編部分を取り上げることにした。この理論編部分は、第 6 回から 8 回の実践的講義の時間で取り扱う体験的内容につながる基盤となる専門知識を学ぶ機会となるようにデザインされていた。しかし Covid-19 の影響も続いていたこと、9 月の教育実習期間が受け入れ校により後ろに期間が延びることへの対応など諸事情もあり、この理論部分に関しては、2021 年に引き続きオンデマンド教材を活用し、柔軟に学習機会を保障することにした。そのため、本研究では、こうして行われることになったオンデマンド教材を用いた講義期間を対象とした。

本研究の参加者は、A 大学の教員養成課程の学生約 250 名（講習を中心にこれを 2 クラスに分けて開講）である。2022 年 10 月から 11 月の期間、オンデマンド教材の運用評価に参加、協力をしてもらった。具体的には、以下のような計画の下、調査を進めた。

表 1 総合的な学習の時間の指導法の講義計画

第 1 回	総合的な学習の時間の意義と役割
第 2 回	学習指導要領における総合的な学習の時間の位置づけ
第 3 回	総合的な学習の時間のカリキュラム・マネジメント（指導計画と実施計画）
第 4 回	総合的な学習の時間の単元計画の作成
第 5 回	総合的な学習の時間の指導「理解させる指導」からの転換
第 6 回	探究的な学習の過程の構成（1）課題設定・情報収集
第 7 回	探究的な学習の過程の構成（2）整理分析・まとめ・表現
第 8 回	総合的な学習の時間における学習評価

講義の目的とコンテンツの内容に即して、オンデマンドのビデオコンテンツを 12 本開発し（各回に 3 本×4 講義分）、それぞれに課題（12 の課題）を設けた。表 2

表 2 2021 年の 12 の教材における問いかけ

講義	内容	問いかけ
第2回	学習指導要領における総合的な学習の時間の位置づけ	Q-2-1 1998 年告示～2017 年告示の間、3 回の学習指導要領の改訂で、総合的な学習の時間はどのように変わってきましたか。これまでの資料に基づき、明らかになったことをまとめてください。
		Q-2-2 総合的な学習の時間は、各教科学習、特別活動、道徳教育とどのような関係にあるのか？ Q-2-3 どのような点に気をつけて、また工夫をして、学校で総合的な学習の時間を実践していこうと考えますか？
第3回	総合的な学習の時間のカリキュラム・マネジメント（指導計画と実施計画）	Q-3-1 ESD の考え方に基いて、学校の総合的な学習の時間をカリキュラム・マネジメントするということがどういうことか、自分の理解を説明してください。
		Q-3-2 A 中学校区の総合的な学習の時間のカリキュラムの編成例から、その指導計画と実計画の工夫を読み取ってみましょう。
		Q-3-3 あなたが総合的な学習の時間の年間指導計画を提案するとき、単元配列 4 つの型のどれを薦めますか？その理由をまとめてください。（ある校種を取り上げた事例あり：小中を含む中学校区）
第4回	総合的な学習の時間の単元計画の作成	Q-4-1 資料などに基づいて、総合的な学習の時間の単元設計の手続きについて、自分の言葉でまとめてみましょう。（ある校種を取り上げた事例あり：小学校）
		Q-4-2 信頼される評価と関わり、これまでの資料を参考に、どのような目的のときに、どのような評価方法を選ぶのか、あるいは組み合わせで用いるのか、あなたの考えを整理し、まとめましょう。
第5回	総合的な学習の時間の指導「理解させる指導」からの転換	Q-4-3 総合的な学習の時間における学びの評価について、単元レベルの評価の場合、何を大切に、留意して、どのように進めたいのか。
		Q-5-1 総合的な学習の時間の単元設計において、「探究的な学習」と「PBL (Project-based Learning)」と「ICT等の活用」の関係を、どのような意味を持つと、あなたは考えますか？
		Q-5-2 この総合的な探究の時間の学習の流れ（展開）、課題設定シート、選択肢カードなどについて、あなたはどのように考えるか？さらに工夫した方がよい点はあるか（ある校種を取り上げた事例あり：中等教育）？ Q-5-3 A 中学校の総合的な学習の時間の取り組みは、Cross- or multidisciplinary, Interdisciplinary, Transdisciplinary の 3 つのうち、どのアプローチに近い取り組みと言えるか？資料を下に根拠を説明しながら、あなたの考えを述べてください。（ある校種を取り上げた事例あり：中学校）

表 3 2022 年の 12 の教材における問いかけ

問いかけ
Q-2-1 1998 年告示～2017 年告示の間、3 回の学習指導要領の改訂で、総合的な学習の時間はどのように変わってきましたか。これまでの資料に基づき、 <u>その変化をまとめ、貴方がそこから見出したこと、気づいたことなどを述べてください。</u>
Q-2-2 総合的な学習の時間は、各教科学習、特別活動、道徳教育とどのような関係にあるのか、 <u>資料の目標の記述などを参考に、説明をしてください。</u>
Q-2-3 <u>ビデオや資料の中で語られている、これまでの成果や課題などを参考に、学校で総合的な学習の時間を実践していく場合、どのような点に気をつけて、また工夫をして、進めていくことが大切であるとあなたは考えますか。あなたの考えを述べてください。</u>
Q-3-1 <u>資料に掲載されている ESD の考え方に基いて、学校の総合的な学習の時間を行うことになりました。あなたはどのようにこれをカリキュラム・マネジメントしますか。あなたの考えを述べてください。</u>
Q-3-2 資料にある A 中学校区の総合的な学習の時間のカリキュラムが <u>このように編成されている理由を読み取ってみてください。何に着目し、どのような力を付けようとしているのか、計画が実施されていくためにどのような工夫をしているか、あなたの解釈を述べてください。</u>
Q-3-3 あなたが総合的な学習の時間の年間指導計画を提案するとき、資料にある単元配列 4 つの型のどれを薦めますか？ <u>ある学校を自分で想定し、その事例に即して、4 つの型からある型を選んだ理由を述べてください。（ある校種を取り上げた事例あり：小中を含む中学校区）</u>
Q-4-1 総合的な学習の時間の単元設計の手続きについて、教員を目指す人に分かりやすく伝えることを意識して、自分の言葉で <u>説明をしてください。（ある校種を取り上げた事例あり：小学校）</u>
Q-4-2 総合的な学習の時間の信頼される評価と関わり、 <u>場面や事例をあげながら、どのような目的のときに、どのような評価方法を選んだらいいでしょうか。あるいは組み合わせで用いたらいでしょうか。教員を目指す人に向けて、分かりやすく説明をしてください。</u>
Q-4-3 総合的な学習の時間について、 <u>児童生徒の学びの評価をする場合、学年団で、より大きくは学校で、何を大切に、留意して、どのように進めたいでしょうか。教員を目指す人に向けて、わかりやすく説明をしてください。</u>
Q-5-1 総合的な学習の時間の単元設計において、「探究的な学習」と「PBL (Project-based Learning)」と「ICT等の活用」は <u>どのような意味や互いの関係を持つとあなたは考えますか？あなたの考えを述べてください。</u>
Q-5-2 <u>総合的な探究の時間の学習の課題設定シート、選択肢カードなどについて、あなたはどのように考えますか？さらに工夫した方がよい点がありますか？あなたの考えを述べてください。（ある校種を取り上げた事例あり：中等教育）</u>
Q-5-3 A 中学校の総合的な学習の時間の取り組みは、Cross- or multidisciplinary, Interdisciplinary, Transdisciplinary の 3 つのうち、どのアプローチに近い取り組みと言えますか？資料を下に根拠を説明しながら、あなたの考えを述べてください。（ある校種を取り上げた事例あり：中学校）

は 2021 年の調査で開発した教材に対する課題への問いかけであり、表 3 は比較検討のため、2022 年に一部問いの文言を変更をした問いかけを示している（変更箇所

は下線を引き、斜字体で示している)。そして問いの分類としては、以下のように分類している。

分類1:「Q2-1」「Q2-2」「Q3-2」「Q5-1」「Q5-3」は、提示されている資料に書かれている事実の理解に向けてまとめさせる問いかけや説明を聞いて資料を分析して根拠を挙げながら問いに対する自分の解釈をまとめたり、説明したりすることを求める問いかけ。

分類2:「Q2-3」「Q3-1」「Q4-2」「Q4-3」は、資料を基にしながらも独自に考え、自分のアイデアを提案できる問いや相手を意識して、語る部分を選択できる自由度のある問いかけ。

分類3:「Q3-3」「Q4-1」「Q5-2」は、説明を聞いて資料分析して、自分ならどれを薦めるか判断をさせ、その根拠や説明を考えさせる問いかけ。

データ収集の方法としては、12の課題に対する学生の回答内容をGoogle Formを用いて収集することとした。各回3つの課題に対する回答をそこへ記載し、それを毎回期日(次の講義まで1週間)までに投稿する形式である。

データ分析の方法としては、収集した学生の課題の回答(テキストデータ)を探索的に研究目的に即して分析を行う意図から、テキストマイニングを用いて分析を行うことにした。テキストマイニングを行うツールとして、KH CoderやRによるテキストマイニングが良く用いられている。

しかしこの度も、2021年調査同様に校種・専攻による受けとめ方、理解の仕方にどのような違いがあるかということについて考えていくために、テキストマイニングツールでよく用いられている「単語出現頻度」「共起ネットワーク」「階層クラスタリング」などを用いて。専修ごとによく用いられている言葉(品詞ごと)、言葉と言葉の関係の情報から検討をつけ、その上で重要単語を多く含み、他の文に類似度が高い文を抽出するアルゴリズムに基づく自動要約機能(3行要約)を用いて、校種・専修の「要約文」を比較検討し、そして解釈することが適切と判断した。

そこで、その機能を持つUserLocal AI テキストマイニングを用いることにした

(<https://textmining.userlocal.jp/>)。

なおUserLocal AI テキストマイニングビジネス版の開発元である株式会社ユーザーローカルは、早稲田大学の研究のもとに生まれた、人工知能・ビッグデータ分析に特化した技術ベンチャー企業である。「ユーザーローカル自動要約ツール」は、内部的な仕組みとして、重要文抽出にはLexRankという技術を利用しており、重要単語を多く含み、他の文に類似度が高い文を抽出するアルゴリズムで動いている。要約アルゴリズムには整数線形計画法という手法を利用し、より多くの情報をカバーした重要な部分を選出している。

この度2021年度と2022年度の「問い」の比較分析

の対象としたのは、分類1から、2021年度ほぼすべての回答傾向が同じ表現として現れたQ2-1を取り上げ、分類2からは、2021年度校種・専修ごとにその回答表現の多様性が認められたQ4-3を取り上げ、最後に分類3からは、ある専修においては、校種にその回答表現で差が見られなかったQ3-3の問いを取り上げることにした。

そして問いの主旨は、3類型とも、その目的に合わせて変えず、言葉の一部の修正を次のように行った。

分類1の2021年のQ2-1「1998年告示～2017年告示の間、3回の学習指導要領改訂で、総合的な学習の時間はどのように変わってきましたか。ここまでの資料に基づき、明らかにになったことをまとめてください」→2022年「1998年告示～2017年告示の間、3回の学習指導要領改訂で、総合的な学習の時間はどのように変わってきましたか。ここまでの資料に基づき、その変化をまとめ、貴方がそこから見出したこと、気づいたことなどを述べてください」。

分類2の2021年のQ4-3「総合的な学習の時間における学びの評価について、単元レベルの評価の場合、何を大切にし、留意して、どのように進めたらいいでしょうか」→2022年Q4-3「総合的な学習の時間について、児童生徒の学びの評価をする場合、学年団で、より大きくは学校で、何を大切にし、留意して、どのように進めたらいいでしょうか。教員を指す人に向けて、わかりやすく説明をしてください」。

分類3の2021年のQ3-3「あなたが総合的な学習の時間の年間指導計画を提案するとき、単元配列4つの型のどれを薦めますか?その理由をまとめてください。(ある校種を取り上げた事例あり:小中を含む中学校区)」→2022年Q3-3「あなたが総合的な学習の時間の年間指導計画を提案するとき、単元配列4つの型のどれを薦めますか?ある学校を自分で想定し、その事例に即して、4つの型からある型を選んだ理由を述べてください。(ある校種を取り上げた事例あり:小中を含む中学校区)」

3. 調査の結果と考察

まず分類1:書かれている事実の理解に向けてまとめさせる問いかけや説明を聞いて資料を分析して根拠を挙げながら問いに対する自分の解釈をまとめたり、説明したりすることを求める問いかけが、学生の回答記述にどのような影響を与えているかについて、専修の「要約文」を比較検討した。

2021年は、Q2-1「明らかにになったことをまとめてください」という指示を用いて各個人が資料から読み取り、その理解や気づきをまとめてもらうことを意図した。しかし結果は、専修間に記述の差はなく、気づきとしては学習指導要領の改訂に伴う時数の変化を事実としてまとめる回答記述が大半であった。ここで「まとめてください」が、資料を読み取り、理解し、気づきをまとめて欲

表 4 Q2-1 (2022) への回答記述の要約結果

専修 (n=人数)	回答記述の要約
教育学(n=13)	総合で話合ったり、考えたりするのではなく、教科の学習から考える力を育むようにするため、変化してきたと考えた。総合的な学習の時間の必要性和重要性を再確認 され、時間数を減らし質(見方や内容を含む)を上げようと考えたのではないかと。平成10年告示の学習指導要領では、総授業時数が減ったにも関わらず、小学校では総合的な学習の時間は社会の時間よりも多く設けられていた。
心理学(n=13)	総合的な学習の時間は、教科的な授業ではないため、体育や外国語の授業との比率が変わっている。 学習指導要領には、社会で求められる力、子どもにどんな力を付けてほしいのかが反映されている。平成10年から20年の間には、総合的な学習の時間は減っているが、トータルの授業時数は増えている。
特別支援教育(n=13)	小学校の平成21・22年度に実施された標準授業時間を見ると、総合的な学習の時間は減り、算数や理科など理系分野の授業時数が増えている。平成10年の告示で小学校、中学校の学習指導要領に総合的な学習の時間が位置付けられたが、小学校、中学校両方とも、総合的な学習の時間の標準授業時間は段々減ってきている。2008年の改訂時点では、総合的な学習の時間の標準授業時数に変更はなかったものの、次の2008年の改訂までに徐々に授業時数を減らしていった。
幼年教育(n=14)	他教科や新設された外国語・英語の授業の授業数が増えたことに伴って、総合的な学習の時間は年々減少傾向にある。これから 時代に合わせた求められる資質・能力が変わっていき、総合的な学習の時間が減って他教科の授業実数が増えているのではないかと 考える。学習指導要領の改定の度に全体の授業時数は増えているが、総合の時間が減り、算数や理科、数学の時間が増えている。
生活科(n=1)	小学校は総授業時数は変わらないものの、総合の授業数は70と以前の最小値で設定されている。この影響を受け、 授業数の少なくなった総合では地味に学習を進めていく必要が出てきた 。これらの流れを通して、全体の授業数は増えている一方で総合の授業数自体は減っていることが分かる。
国語科(n=24)	授業時間数の合計は増えているにも関わらず、総合的な学習の時間が減っているというところはそれだけ軽視されつつあると考えた。 全体の時数を増やすのに限界があるため、どこかを減らさなければならぬのでその端りを受けているのだと感じた。総合的な学習の時間が創設された1998年告示の学習指導要領では各学校の創意工夫による特色や、社会と主体性が重視されていた。
社会科(n=25)	この期間に算数の授業時間や国語の授業時間、体育の授業時間や全教科合計の授業時間が増加した。 2017年告示の学習指導要領では、総合の時間は定められているが2010年に比べて時間数が減ることになった。平成10年と現在を比べると総合的な学習の時間は増えているが、平成20年まで一気に増え、20年からは少し減少するという変化がある。
数学科(n=28)	総合的な学習の時間の授業時間は減ったが、全教科のトータル時間数は、1998年に比べて約30時間増えている。総合の授業時間が減った分は、なくなったのではなく、他教科の授業時間で育てることができるからだ。そのため、 移行期間の間にだんだんと授業時間が次の指導要領の授業時間に近い授業数へと変化していている。
理科(n=23)	総合的な学習の時間について、最初の2回の改訂では授業時数は変化していないものの、総授業時数の占める割合は減少している。 総合は他の科目と比べると、自由度が高いゆえに、どれを減らそうかとなった時に選ばれるのは理解できる。 授業の総時間数は増加している一方で、美術・音楽を除く他科目の授業数が全体的に増加している。
英語科(n=8)	小学校に関しては、1998年には100を超えていた授業時数が、次第に減少し現在では70時間となっている。 総合の授業における課題解決の活動は、そのほかの授業での学びを生かすことでより充実したものになることが出来る。 2020年より小学校で、そして2021年4月より中学校で、2017年(平成29年)告示の学習指導要領に基づく教育活動が展開されている。
音楽科(n=18)	総合が総合の教科時間以外でも、どんな教科にも使われるようになり、多角的に使われるようになった。 平成10年告示の学習指導要領で総合的な学習の時間が設置されて以降、総授業時間数は増えていることに対して、総合の時間は減っていった。平成10年に総合の授業提言がなされて、平成11年には総合の授業を設けられ、平成15年には総合の授業実施に動いた。
保健体育科(n=20)	全体の授業時数が増えているが、総合的な学習の時間が減っているため、総合的な学習の時間の必要性などは低く考えられていると思う。総合は各学校の特色に合わせて教科間のつながりを持たせるために行っている授業ではないかと思う。 ここから、社会に求められている能力に合わせて総合的な学習の時間の内容や在り方が変化していているように感じた。
美術科(n=13)	英語教育の必修化や道徳の教科化など、時代に合わせて子どもたちが身につけるべき能力が変化 したことがわかる。小学校、平成20年度では、総合的な学習の時間は3年生からということとは変わらず授業時間数は現在(令和4年度)よりも30時間ほど多い100時間程度であった。学習しなければならぬ内容が増えたことによって総合的な学習のために割く時間が減ったのではないかと考えられる。
技術科(n=6)	当初多くの時間数で行うことになっていた授業時間は、各教科の充実のため改訂に伴うごとに授業時間数は減っている。190時間が担保されながら各学校の裁量によって、それが多くなったり少なくなったりする期間があって、今は190固定で与えられている。 学校の方針によるかもしれないが技術の授業は実態に将来に役立つが多いし、プログラミング教育が強化されていく中で需要は高まる と考える。
家庭科(n=8)	指導内容や生徒への評価が難しいなどの懸念点も現場にはあるのではないだろうかと 感じた。平成元年からの指導要領では総合という枠はなかったが平成10年からの指導要領では新しく総合という授業が始まった。これは、 生徒の高校・大学進学率が上がったこと、グローバル化、児童生徒の体力・運動能力低下が進んだことが原因 だと考える。
書道教育(n=18)	学習スキルや知識は蓄積されているが、それを発揮し活用する場が減少しているのではないかと 考える。平成20年度までは小学校でも100時間以上中学校では50-130時間の総合の時間を取り、全教科の中でも重要視されている。それと反比例して、新たな教科の増加や各教科の授業数の増加により、子どもたちが学ぶ総授業時数は増加している。
文化遺産教育(n=6)	平成29年度でも同様に、総合の時間が削減されたままで、全教科合計の時間数は増加した。授業時数が減らされていったのは、 ゆとり教育からの切り替えの影響 もあったのではないかと考えた。これは 消費社会が進む中理系科目が重視されるようになったことと、グローバル化に対応するため だと考えられる。

しいという問いをかける側の意図とは異なり、回答する側には「読み取った事実をまとめる」と伝わったことが原因と思われた。そこで2022年「Q2-1」は、「その変化をまとめ、貴方がそこから見出したこと、気づいたことなどを述べてください」とし、個人の気づきをより導く指示の言葉に変更することにした。結果は、表4に示すとおりである。

斜字体や下線部分は、LexRank という技術のアルゴリズムに基づいた専修ごとの3行要約の回答記述について、特徴的な表現が見られる箇所を著者が抽出して示した箇所である。問いかけの述語部分の指示を明確にすることで、学生の回答記述には多様な表現が表れ、専修で学んでいる経験や関心なども読み取れる結果が見られた。

例えば、心理学、特別支援、幼年教育、社会、美術、文化遺産の学生は、時代に応じて求められる力が変化し、教科の学習、特にある教科の時数が増えていることに着目している。理科の学生は、時数を選らすことと関わって選ばれる総合の内容特性に目を向けている。一方、国語や保健体育は、総合が軽視されるようになってきていることに目を向け、書道はその動き対する懸念を述べている。また生活、英語、音楽の学生は、総合は発展的に各教科の中で行われるように合ったことや効率的に行う工夫が求められることになったことなどを指摘している。技術や家庭は、自身の科目内容と関わる指摘や評価の難しさなどを独自の視点から、総合の時数増減への対応や問題の指摘を行っている。

同じ資料を用いた学習活動であるが、大学生であっても、問いの内容を具体的に指示する言葉次第(「まとめてください」ではなく「貴方がそこから見出したこと、気づいたことなどを述べてください」)で、学生の持っている考えを引き出す行為に大きな影響を与えることが明らかになった。このことは、その後の学生間の論議にこの問いに対する回答が活かしていけるかどうか、ある専修の学生はどこに着目する傾向があるかなどを、講義を進める側も把握でき、講義の展開を工夫できる重要な情報を与えてくれると予想された。

次に、分類2：資料を基にしながらも独自に考え、自分のアイディアを提案できる問いや相手を意識して、語る部分を選択できる自由度のある問いかけが、学生にどのような影響を与えているか、上記と同様の手法で、専修間の「要約文」を比較検討した。ここでは、2021年の時も校種や専修において多様な回答記述が読み取れたQ4-3を取り上げる。そこに2022年は「教員を目指す人に向けて、わかりやすく説明をしてください」と誰に向けて説明をするかを明確に指示するように変更を加えた。結果、表5のように2021年の受講生と変わらず、多様な回答記述を導く結果となった。

要約アルゴリズムを用いて専修の学生が記述した文章から自動で抽出された要約文ではあるが、表5の記述から専修の学生が他の専修と比べて特徴的なことを書いて

いるのが読み取れる（斜字体、下線は著者）。

たとえば、心理学専修は、子どもの認知段階に目が向けられ、特別支援専修は、「できない子」「あと一歩の子」に対して目を向ける必要に目を向け、幼年教育専修は「子どもたちの気持ち」「褒めることができる部分をみつめる」など、専修でよく話題にしていることなどがここに反映していると読み取れる。

そして国語科専修は「学習の習熟度」などに目を向け、社会科専修は「学習内容のどこを改善」「充実した学習内容」など学習内容に関心を向け、数学科専修は、「制作物から子供たちの探究の成果を評価」「より良い学びに昇華」など、理科専修は、「多様な視点からの学習評価」「記録として」など、教科の特性と関わることからくる指摘や逆にあまりその教科では評価しないかもしれないことにあえて目を向ける姿が読み取れる。

また音楽科専修は「何を記録として残させたり、振り返らせるか」、保健体育科専修は「実践事例の共有」、美術科専修は「なぜ到達できなかったのか、そしてこれからどうすれば目標に向かえるのか」、技術科専修は「学年意味あった小さな目標の設定」、家庭科専修は「他の学習や生活の場面でも活用できる程度に理解している」に目を向けているのが読み取れる。これは教科の特性からくる部分と、一方で、学校で担当する教員が少ない中で問題になっていることなどを意識し、授業改善に向けてどのように、学習評価を通じた学習情報の共有やそれを教員組織でどう生かしていくかに関心を向けていることが読み取れる。

以上のことから、「資料を基にしながらも独自に考え、自分のアイディアを提案できる問いや相手を意識して、語る部分を選択できる自由度のある問いかけ」は、学生に専修を越えて多様で活発な論議を引き起こし、思考を活性化させる問いかけとなりうることが、受講年度（2021年と2022年）の違う学生からも同様に読み取れた。そして「教員を目指す人に向けて、わかりやすく説明をしてください」と誰に向けて説明をするかを明確に指示することで、上記のようにより具体的な説明表現が確認できた。

最後に、分類3：説明を聞いて資料分析して、自分ならどれを薦めるか判断をさせ、その根拠や説明を考えさせる問いかけの言葉が、学生にどのような影響を与えているか、上記と同様の手法で、専修間の「要約文」を比較検討した。

ここでは、2021年の時に専修によって多様な回答記述が見られるところとそうでない専修が見られたQ3-3を取り上げた。2022年Q3-3は、「あなたが総合的な学習の時間の年間指導計画を提案するとき、単元配列4つの型のどれを薦めますか？ある学校を自分で想定し、その事例に即して、4つの型からある型を選んだ理由を述べてください。（ある校種を取り上げた事例あり：小中を含む中学校区）」と、2021年とは異なり、下線部分

表5 Q4-3（2022）への回答記述の要約結果

専修（n=人数）	回答記述の要約
教育学(n=14)	この際には、1人ひとりの学びに着目することは、ペーパーテストよりも負担が大きいものになるため、 計画や評価ツールの作成を分担するなど共有し助け合い評価を行なう工夫 ができる。児童生徒の評価に当たっては、目標準拠評価を用いて、各観点に応じて評定を決定する一方個人内評価を用いて観点別学習状況の評定や評価では表しきれない所も力バする必要がある。また、 学校全体や学年間で活動の結果から行動を見直ししたり、前進としている子供の姿があるのかを再度見つめ直す 作業を行うことが良い評価に繋がっていく。
心理学(n=12)	児童たちが自ら探究心を持ち学習を展開していることが大切 である。成績のためだけでなく、 子どもの学びに繋げる評価も大切にして、評価を進めることが求められる 。評価の方法を保護者に報告したり、 子どもの認知段階などを理解していったりと良い と考える。
特別支援教育(n=11)	学習評価を行う上で、出来る子に焦点を当ててしまいがちだが、「 できない子」「あと一歩の子」に対して目を向ける必要がある 。また、 学習の結果だけにとどまらず、それに取り組む様子や児童自身の評価 など多様な評価を組み合わせてながら評価していくことが必要です。評価はねらいと密接に関わっているため、 評価で定める姿が子どもたちから見られるように 、教師は活動内容を工夫したり働きかけ方を変える。
幼年教育(n=12)	学習の評価を行う際は、学習結果の評価・取り組みの評価・子ども自身の評価力の評価をそれぞれに反映させていくことが大切である。まず、大切にすることとして、 教師同士で評価内容を検討し合ったり、児童生徒や保護者に評価の仕組みや評価結果を詳しく説明することである 。また、 子どもたちの気持ち が学習に向かうことができるよう、 褒めることができる部分を見つける ことを大切にしながら、子どもたち一人ひとりの良さを評価する。
生活科(n=1)	評価を行う 時期やタイミング については、毎時間ではなく 学習の節目 で行い、計画的に実施する。
国語科(n=18)	授業が終わった後は、そのまま置いておくのではなく、しっかり見直しを行い、次の学習をより良くできるように改善していくことが大切である。また、大切にすることとして、 児童生徒にどのような力をつけてほしいのかを学習の時間を通して、児童生徒にどのような力をつけてほしいのかを学習の時間を通して、児童生徒にどのような力をつけてほしいのかを学習の時間を通して とを大切にしなければならない。そして、 評価によって学習者の学習態度を把握し、授業の修正を行うことができるため、しっかりと単元ごとに行い、授業に反映 させた。
社会科(n=23)	その 学習内容のどこを改善すべきか といったことをより考え、 充実した学習内容を更新 することが重要である。 生徒の姿を捉え（Q）、計画そのものを見直し（A） ことにより、より総合的な学習の時間を支援していくことができる。実際に自分たちの力で解決して、それを自分で評価して、自分自身で達成を実感してもらうことによって、自身につなげる。
数学科(n=22)	学習への取り組み態度を把握したり制作物から子どもたちの探究の成果を評価 することも大切にするとよいと考える。 より良い学びに昇華 できるよう PDCAサイクル によって自身の学習の取り組みを再評価し、学びを得ていくことが大切だと考える。単元を計画し実施するだけでなく、 多様な観点からより深めて評価 し、その改善に努めていかなければならない。
理科(n=21)	1つの結果や取り組みを評価するのではなく、 多様な観点から学習状況を把握し 、評価する必要がある。実際、評価の方法としては基本的なかつての姿と活動を踏まえた現在の姿の比較という形に収まるものが多いと言える。評価すれば終わりではなく、 記録として、児童の学習改善と教師の指導改善に繋げていく ことが必要である。
英語科(n=6)	授業で取り組んだ内容から生徒が何を学び、自分の働いたのかを大切に すべきである。探究学習の中で得た「知識・技能」の力は 他の教科で活用できる姿を見るべき である。また、成績をつけるためには評価をするのではなく、 児童生徒の学習改善と教師の指導改善に生かす ことに留意する。
音楽科(n=13)	単元を通して身につけさせたい資力能力のために何を記録として残させたり、振り返らせるか が必要になる。評価方法などを 学年間で共有 することにより、 情報を他クラスで共有でき、自分1人に対する仕事量が軽減される。小さな成長の評価を重ね 、最後に単元の総括としての評価と、それまでの過程を評価することが必要である。
保健体育科(n=15)	評価に関する事柄（方法、観点、基準等）を明確にし、 実践事例を共有 することで 学校としての組織全体で計画的に取り組む ことができる。さらに、 単元の中で山場となってくる場面での評価 することによって子どもたちの姿を見取り次の授業や次の山場の改善につながる。評価といっても教師が児童生徒を評価する場合だけでなく、 児童が教師や授業に対して評価を評価 することも大切と考える。
美術科(n=9)	目標に到達できなかった時に なぜ到達できなかったのか、そしてこれからどうすれば目標に向かえるのか考える ことができる。ただ与えられた授業・課題への取り組みを見るのではなく、そこから 得手不得手を分析し、ステップアップができるようにサポート をする。また、総合の時間での 子どもたちの姿に基き評価、ポイントごとに評価し授業を改善していく ために指導に生かす評価も大切である。
技術科(n=5)	学校を通した大きな達成目標を作る上で、 学年に合った小さな目標を設定 することが大切である。しかし、そこで 教員が学校規模で評価する観点を統一 することができれば何も問題がない。思ったより目標以上の成果を得られたり、または思ったより目標を達成できないこともあるかもしれない。
家庭科(n=8)	形成的評価では、毎時間するのではなく、山場となるポイントで評価し、ねらいと比べどうかを評価する。評価するときには、教師だけでなく、 多様な評価者（自己評価、相互評価など）も取り入れながら、評価していく。知識・技能の観点では、他の学習や生活の場面でも活用できる程度に理解をしているかを評価 する。
生涯教育(n=13)	テストや調査で学習成果の評価を行い、次にSP表や個人カルテ等で学習のための評価を行い、最後に学習としての評価を行う必要がある 。また、学校での取り組みを進めていく際、PDCAサイクルのうち Dに全力で向かうだけにならないように、CAの部分で手薄にならないよう配慮 する。その際児童の様子を観察し、授業展開や評価方法に直直す部分があるか考え、より質の良い授業展開・ 妥当性が高く信頼できる評価方法を目標とする 留意する。
文化遺産教育(n=4)	教員間で評価の基準や方法を共有しておくことで 評価方法のばらつきを防ぎ、活動の指針が明確になることで取り組みの明確化につながる と考えられる。主体的に学習に取り組む態度では、自らの学習状況を把握し、 試行錯誤しながら学ぶというかどうかという意識的な態度を評価 する。知識・技能では 各教科の学習過程を通した知識・技能の習得状況とそれらを他の場面でも関連付けたり活用したりできるかを評価 する。

表6 Q3-3 (2022) への回答記述の要約結果

専修 (n=人数)	回答記述の要約
教育学(n=14)	軸がぶれないような大きな目標に向けて、学級の状態に合わせた小さな目標を組み重ねて達成していき総合を行ってきたい。だが、分散型では、異なる単元を1年間で3つ程行うことで、ただ様々な活動をしただけという印象が残るように感じた。 <i>課題を見つけそのためにできることを考える活動や批判的に考える力や主体性を育成したいと考えている。</i>
心理学(n=12)	<i>子どもたちが年間を通して何がしたいのか意識出ていることが大切であると考えている。</i> これらを年間を通して行うことで体系的な学びになり、地域ともより密に関わることができる。 <i>同時に個人で地域研究を行い、時間と人数の調整の調整を行うと良い</i> と考えた。
特別支援教育(n=10)	年間継続型でこの課題に取り組むことで十分な期間を設けて 秋祭の経過を観察することが期待できる 。今では古い町並みが所々残っているが、昔は街道が通っており、伝統的なお店や食べ物などを売って栄えていた。ある小学校では、川の近くに立地し、川へのボイ捨て問題が課題となっているので、これに対する対策を考える計画を進めていく。
幼年教育(n=12)	少しずつ、いろいろなものに触れて自分たちのまちや学校について親しむことが重要だったのではないかと考える。単元ごとに整理しながらも、集中的に、複数の単元からさまざまな視点で学ぶことができた。ある小学校では、 <i>自然豊かな里に森や川が多い学校で自然環境が近くにある学校での低学年を想定して、始めた。</i>
生活科(n=1)	想定する小中学校がある地域は、住宅地とその周りが畑の広がるような場所です。そこには 豊かな自然と地方の都市がありますが、いまひとつ地域に活気はありません。児童・生徒らの能力は様々ですが何かひとつの企画を進めることは難し いと思います。
国語科(n=23)	キャリア教育と地域に即した課題探究学習を同時に行うことで、 生まれ育った〇町を基盤に キャリアを考えることができる。 <i>年間継続型であれば、3年間を通して能力を育成することができ、学年間で相互にやりとりができることと考えると、</i> 年間を通してずっと同じ課題でも深めることはよくできますが、多角的な視点で見る力を十分に付けられないと思った。
社会科(n=24)	つながりが見える年間継続型が総合的な学習の時間の年間指導企計画としては適切であるのではないかと考えます。 <i>ある小学校は河川に隣接しており河川から受ける自然や河川から受ける災害など河川と生活が大きく結びついている特徴がある。だが、一年間に何個もの学習内容を盛り込むことは継続する力を身につけることができないように考えられる。</i>
数学科(n=23)	1学年10人程度の田舎の方にある小規模の小学校を想定したとき、私は複合型を推薦する。以上より、私は 1学年10人程度の小規模の小学校であれば、複合型の単元配列を推薦する。学費での活動で生かせる力を他学年との活動でも生かせるような設定にすることができ る。
理科(n=21)	やりきりたいという児童の意思も引き出せると私は思うし、用いる授業時数も多いため取り返し易い点もある。 <i>授業にあまり集中できない生徒が多いと、短時間で完結させるには密度が大きい授業をしなければならぬ</i> 。事例検討として、例えば 創立からとても年月が経っている小学校では地域とのつながりが深くそれだけ伝統がある と考えられます。
英語科(n=6)	<i>自立した学習者を育成しつつ、ある程度手本を見せる両者が共存しているのが良い</i> と思います。それゆえ、板権かつ柔軟な対応が求められる実生活において、 学んだ知識が生かされなければなりません 。なぜなら、全体で考える計画がある中で自分の興味に応じた内容を平行することが出来るからです。
音楽科(n=15)	その弱点や課題を踏まえてどの型を選択するかを考えた時に、年間継続型が良いのではないかと考える。 <i>学級の子どもの数が多いだけでは、学年の子どものつながりも大切</i> にしたいので、学年でひとつの単元に取り組む活動を取り入れたい。このように、複数の目的や教育課題を達成するためには、それぞれの課題に合った活動を設けられる分散型が良いと思う。
保健体育科(n=14)	これらの3つのメリットが学校・生徒・地域に良い影響ももたらすと考えため、分散型を薦める。 <i>生徒に身に付けてほしい力を集中して身に付けていくことである。その学年で一歳以上の学びになるよりかは、たくさんのさまざまな視点から学習できると良い</i> と考える。
美術科(n=11)	学年での学習だけでなく、学外に十分な活動場所があれば学年を超えて総合的な時間の学習活動ができるからである。私の出身した中学校は奈良の富雄に立地し、子どもたちの主体性に課題があったのではないかと考えている。 <i>児童観の差は、クラスが多ければ多いほどその平均値を取りにくく、学習状況に大きな差が出てくると感じられる。</i>
技術科(n=5)	他の型にもそれは当てはまるが別の学習と被るため学びの効果が落ちる恐れがあると考えた。理由としては、分散型であれば幾つかの学習を行うことができることが多い。マンモス校を想定した場合、流動的に生徒を動かすのが難しいことや、 先生の労働スケジュールが過密状態であることが考えられる ので、年間継続型を選ぶのが良いと思う。
家庭科(n=10)	年間学習型で計画をすると、1年という長い期間を通して学習をしていくことで、子どもたちの身につけやすいと考ええる。また 校外学習で郷土博物館に行くなど年間継続型だからこそ一つの単元に余価を加えて進めていくことができる と考える。 <i>中学校を想定し、1年生は分散型で課題見つけ方と解決の仕方、まとめ方を学期ごとに繰り返し学ぶ。</i>
書道教育(n=17)	<i>各回で反省をしっかりと行うことでつぎに活かすことができ、より身につけやすくなるのではないかと考える。</i> 小学生や中学生は多くのことに興味・関心を持つ時期であるため、いくつかのトピックを扱う必要があると考えました。また、教師も授業づくりがしやすく、子どもたちにもさまざまな学習を積み重ねられと考えるため、分散型が良いと考える。
文化遺産教育(n=6)	<i>一つの視点からではなく、複数の視点から大きなテーマを進めることができるので、多角的な考え方も育むことができ</i> と考えられる。年間継続型で計画を進めると1年で学習する対象物は少ないものの、探究しやすく、より理解を深めることができるだろう。 <i>ある中学校は自然豊かな田舎に位置しているが、生徒は自然には興味が薄く、ふるさとへの思い入れも薄い。</i>

に示す通り具体的に何を求めているか（自分事に引き付けて回答記述を求めることを）明確にする指示を加えた。

2021年の調査時、数学、社会、保健体育、音楽、家庭の学生の記述からは、専修経験を活かし、校種の違いも加味し、その推薦理由を記述していることがいくらか確認できた。しかし他の専修では、一般的な理由説明による推薦回答記述が多く見られた。ここに専修によってこの問いかけに対する受け止め方にばらつきが見られた。

そのため、この度は、問いかけの言葉に上記のように加筆修正をし、自身の経験や専門性を活かし自分事の推薦理由を引き出す仕掛けとして、問いに「ある学校を自分で想定し、その事例に即して」ということを明確に求める指示を加えた。その結果、表6のように2021年とは異なり、より多くの専修に多様な回答記述を導く結果となった。表6の記述から専修の学生が他の専修と比べて特徴的なことを書いているのが読み取れる（斜字体、下線は著者）。

例えば、2021年調査の時に自身の経験や専門性を活かし自分事の推薦理由があまり見られなかった、次の教科専修の3行要約に一般的な説明で終わらない表現が読み取れた。教科専修の国語は「生まれ育った〇町を基盤...年間継続型であれば、3年間を通して能力を育成することができ、学年間で相互にやりとりができる」、理科は「授業にあまり集中できない生徒が多いと、短時間で完結させるには密度が大きい授業をしなければならない」、英語は「自立した学習者を育成しつつ、ある程度手本を見せる両者が共存しているのが良い...学んだ知識が生かされなければなりません」、美術は「児童観の差は、クラスが多ければ多いほどその平均値を取りにくく、学習状況に大きな差が出てくると感じられる」、技術は「先生の労働スケジュールが過密状態であることが考えられる」、書道は「各回で反省をしっかりと行うことでつぎに活かすことができ、より身につけやすくなるのではないかと考える」など、自身の経験から学校の事例を取り上げ、推薦する型を進める理由を語る姿や専修で学んでいることを反映した理由を記述する姿が確認された。

以上のことから、「説明を聞いて資料分析して、自分ならどれを薦めるか判断をさせ、その根拠や説明を考えさせる問いかけ」は、学生自身で具体的な事例をあげ説明をさせる指示を明確に付与することで、学生に専修を越えて多様で活発な議論を引き起こし、思考を活性化させる問いかけとなりうるということが、受講年度の違う学生の記述の比較検討の結果から読み取れた。

4. おわりに

本研究は、大学における授業の教育方法改善として、アクティブラーニングが言われ、講義の進め方やそれを支援する道具や環境の開発とその運用評価に関する研究が多い中で、あらためて、講義におけるすべての学習活

動や課題設定と通じる、大学の教員の発する問い（発問）の「言葉」を考えることに目を向けた2年目の研究の結果である。刻々に切り替えられないオンデマンド教材内の「問い」だからこそ、そこで逆に見えてくる、語りかける言葉や問いの方法とそれを受け取る学生の反応がより明確に読み取れるのではないかと考え、オンデマンド教材の問いかけとその問いかけに対する協力参加学生の回答記述をテキストマイニングの要約機能を用いて分析し、様々な背景や関心を持つ学生が受講している対面講義で生かせる目的に応じた言葉の選択と尋ね方を明らかにすることを目指して進めてきた。

結果として、上記3つの分類のいずれの問いにしる、最後にその回答行動を促す「指示と関わる言葉の選択」が、学生の専門性を引き出し、多様で活発な論議を引き起こし、思考を活性化させる上で、意味を持つことが明らかになった。

まだ発問の言葉の詳細な分析は十分ではないが、大きな枠組みが見えてきた。

付記

本研究は、日本教育メディア学会2023年度第1回研究会の発表をもとに、当日の質疑応答の内容を反映させ修正し、さらにQ2-1, Q3-3の分析内容を加筆し、本論の内容自体を発展させたものである。

参考文献

- 秋田真（2016）小学校社会科における価値判断の授業開発 - 包摂主義を基軸とした価値類型の有効性 - 弘前大学, 博士（学術）, 甲第033号.
- 岩田年浩（2019）探求力が広がる経済教育の発問. 経済教育 38:12-15.
- 松島るみ, 尾崎仁美（2019）講義型授業における「問い」提示および予習に関する学習有効性評価尺度の作成. 京都ノートルダム女子大学研究紀要 49:29-43.
- 中村琢, 野漉（2019）平力学講義の対話学習における発問分析. 日本物理学会講演概要集 74.1:3229-3229.
- 落合幸子（1983）発展発問の効果に関する教育心理学的研究. 筑波大学, 教育学博士, 博乙第163号.
- 小柳和喜雄（2023）「総合的な学習の時間の指導法」に関するオンデマンド教材の運用評価. 奈良教育大学連携教育開発センター紀要 1 47-55.
- 朴炳鶴（1986）教授学における発問論の問題史的探究. 広島大学, 教育学博士, 乙第1393号.
- 寺田佳孝, 中井俊樹, 中島英博（2018）大学教育における発問の活用可能性の探究：発問の機能的整理を通じた研究課題の明確化. 名古屋高等教育研究 18:117-13.

豊田久亀（1987）明治期発問論の成立に関する教授学的研究. 広島大学, 教育学博士, 乙第1546号.

豊田ひさき（2006）発問研究余録（巻頭言）. 名古屋大学教育学部附属中高等学校紀要 51 1-2.

豊田ひさき（2017）授業研究私史. 中部大学現代教育学部紀要 9 63-77.

植松公威（2001）ルール学習の促進に関する教育心理学的研究：「命題間の相互変換操作」を促す発問系列の効果および「範囲画定型ルール」の提示効果を中心にして. 東北大学 博士（教育学）甲第7656号.

山岡武邦（2016）発問フレームワークに依拠した理科授業デザイン. 兵庫教育大学, 博士（学校教育学）, 甲第264号.