

# 教職課程認定大学における 学習指導法に関する 調査研究

令和3年度

学習指導法の改善に関する  
調査研究プロジェクト 報告書

プロジェクトリーダー

(独)教職員支援機構 特任フェロー・玉川大学教授 森山 賢一



「学習指導法の改善に関する調査研究プロジェクト」  
プロジェクトチーム

プロジェクトリーダー

森山 賢一

(独)教職員支援機構特任フェロー・玉川大学大学院教育学研究科・教育学部教授

プロジェクトメンバー

高旗 浩志

(独)教職員支援機構客員フェロー・岡山大学教師教育開発センター教授

伏木 久始

(独)教職員支援機構客員フェロー・信州大学大学院教育学研究科教授

野崎 武司

(独)教職員支援機構客員フェロー・香川大学教育学部教授

高橋 純

(独)教職員支援機構客員フェロー・東京学芸大学教育学部教授

松岡 晃代

(独)教職員支援機構調査企画課長(令和2年度)

研究協力者

松村 浩幸

信州大学教育学部教授

佐藤 和紀

信州大学教育学部教授

笠原 陽子

玉川大学教師教育リサーチセンター客員教授

独立行政法人教職員支援機構玉川大学センター

山田 徹志

玉川大学教育学部助教

## はじめに

本報告書は独立行政法人教職員支援機構が実施する「学習指導法の改善に関する調査研究プロジェクト」の成果の一つである。

本調査研究プロジェクトは、令和2年度～令和3年度の2年間実施された。本調査研究プロジェクトの目的は、令和2年度から本格的に実施されている平成29・30年改訂学習指導要領の重点課題としてあげられている「主体的・対話的で深い学び」の視点から教員養成段階における学習指導法に関する授業改善についての研究開発並びにその成果普及を行うことである。

本報告書においては、教職課程認定大学におけるICT活用及び情報活用能力の育成に関する実態把握と授業改善の方向性、さらに「主体的・対話的で深い学び」に関する各大学における対応措置、研修の実態、指導と評価の一体化への対応、大学におけるICT教育の先導的取組の実際について研究成果としてまとめた。

最後になりましたが、本プロジェクト研究においてICT教育の先導的取組として多大なご協力をいただきました信州大学 村松浩幸先生、佐藤和紀先生に厚く御礼申し上げます。

プロジェクトリーダー 森山賢一

## 目次

はじめに	1
目次	2
第一章 教職課程認定大学における学習指導法に関する実態調査	3
1. 調査の目的	3
2. 調査の概要	4
3. 調査結果及び考察	5
(1) 「主体的・対話的で深い学び」について	5
(2) 「指導と評価の一体化」への対応について	13
(3) 「ICT活用及び情報活用能力の育成」への対応について	19
第二章 大学におけるICT教育の先駆的取組	25
1. 信州大学教育学部附属次世代型学び研究開発センターの教員へのインタビュー	25
2. 信州大学教育学部 教職課程におけるICT教育の実際	39
第三章 教職課程認定大学におけるICT活用指導力の育成に関する実態調査	42
1. 調査の目的	42
2. 調査の概要	42
3. 調査結果及び考察	45
(1) ICT活用指導力の育成に関する調査結果	45
(2) 施設・設備に関する調査結果	56
(3) 「令和2年度学校における教育情報化の実態等に関する調査結果」(令和3年10月)との比較	61
まとめ	63
参考資料	66

## 第一章 教職課程認定大学における学習指導法に関する実態調査

### 1. 調査の目的

独立行政法人教員支援機構では、教員の養成・採用・研修の一体改革を目指し、平成 29 年度より調査研究事業を実施している。本報告書は、その一つ「学習指導法の改善に関する調査研究プロジェクト」に関するアンケート調査の結果を分析したものである。アンケート調査は、「主体的・対話的で深い学び」の視点から、教員養成段階における学習指導方法に関する教育改善についての研究開発並びにその成果普及を行うことを目的としたものである。調査は、令和 2 年度と令和 3 年度にそれぞれ実施され、本報告書は令和 3 年度に実施した調査結果を基に作成したものである。

因みに、令和 2 年度に実施した調査は、教職課程における ICT 活用指導力の育成に関する実態把握と、授業改善の方向性を示すための基礎データを得ることを目的としたものであった。学習指導要領の改訂に伴い、学校現場で必要とされる知識や資質・能力を養成課程において履修できるよう、平成 27 年 12 月の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」で提言されている。なかでも、ICT を活用した指導方法や教員が ICT の操作方法を身につけるのではなく、ICT を用いて効果的な授業を行ったり、適切なデジタル教材を開発・活用したりすることができる力、さらには、子どもたちの情報活用能力の育成を行うことができる力の基礎を育成することが大学の教職課程に求められていることが背景にあってのことである。

本報告書においては、令和 3 年度の調査では、平成 29・30 年改訂の新学習指導要領で示された資質・能力の 3 つの柱の一つである「主体的、対話的で深い学び」に関するもの、「指導と評価の一体化」に関するもの、「ICT 活用及び情報活用能力の育成」に関するものを取り上げ、これも令和 2 年度の調査と同様に、新学習指導要領が求める資質・能力の育成に向け、各大学の教職課程において対応が求められていることを前提としている。本調査においては、教職課程認定大学における主として「主体的・対話的で深い学び」に関する各大学の対応措置、大学教員の FD 等研修の実態、指導と評価の一体化への対応についてのアンケート調査をもとに分析を行ったものである。

なお、第 1 回目の調査結果に関する報告は、本報告書「第一章－3. 調査結果及び考察」で取り上げていることを付け加えておく。

## 2. 調査の概要

調査対象：教職課程を置く国公立大学 843 校、教職大学院を置く国公立大学 54 校の計 897 校

調査期間：令和 3 年 11 月 8 日～令和 3 年 12 月 17 日

調査方法：web 回答フォーム（google フォーム）にアクセスして回答

「教職課程の事情をよくご存知の部署（教職課程委員会、教育学部等）」の方（1 名）に回答を依頼した。

調査回答：447 校 回収率 49.8%

回答者の基本属性：

回答者の所属する機関の設置者及び種類（図 1-1、1-2）をそれぞれ示してある。

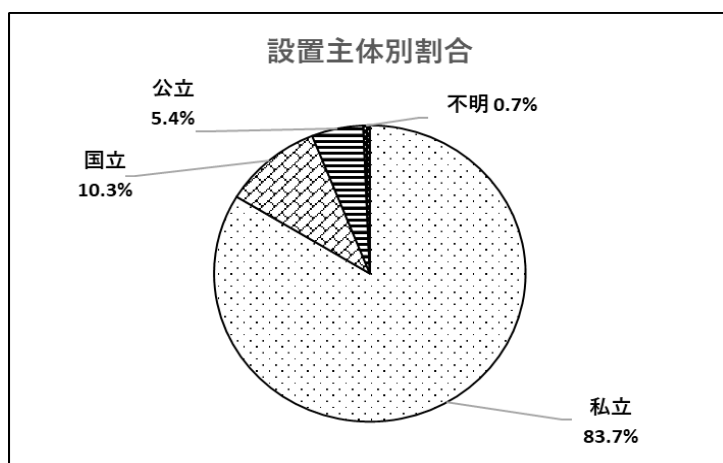


図 1-1 設置主体別割合

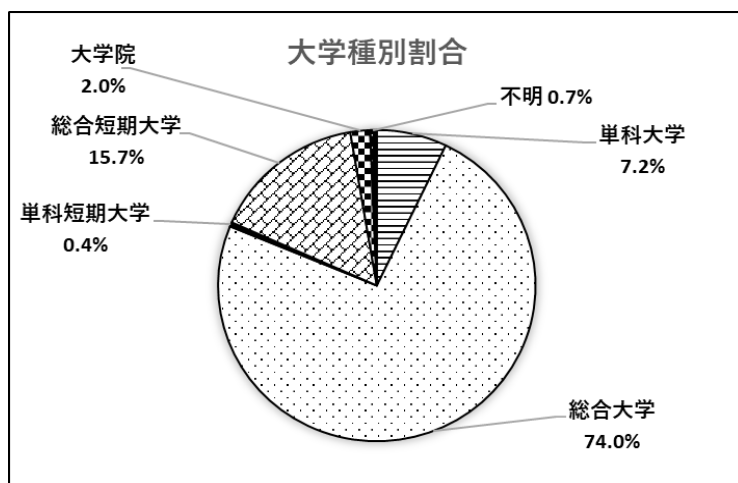


図 1-2 大学種別割合

### 3. 調査結果及び考察

#### (1) 「主体的・対話的で深い学び」について

##### ア. 「主体的・対話的で深い学び」に関する対応措置の状況

平成 29・30 年改訂の新学習指導要領では「知識の理解の質を高め資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」による「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善が求められている。この動向に対して、各大学の教職課程がどのような措置を講じているか尋ねた。選択肢は次の①～⑤であり複数回答を可能とした。表 1-1 はその結果を示している。

まず、最も回答が多かったのは「④個々の授業科目の担当者の裁量に委ねている」であり、本調査に回答した全ての大学（短期大学等を含む）447 件のうち約 58.6%の 262 件であった。次いで「③「主体的・対話的で深い学び」について扱うことをシラバスに明記した授業科目を設定している」が多く、約 41.2%の 184 件であった。ここから多くの大学では「授業者の裁量に委ねている」こと、そして「主体的・対話的で深い学び」に係る内容を「シラバスに明記する」という形で対応していることが判る。

このような外形的な対応から一步踏み込み、「②教職課程の授業科目担当者に対して「主体的・対話的で深い学び」の理念や実践等に係る内容を扱うよう求めている」と回答した大学は全体の約 34.5%（154 件）にとどまっていた。さらに積極的に「①定期・不定期の FD 研修会等の場で、「主体的・対話的で深い学び」に係る研修を行っている」と回答した大学は全体の 13.0%にあたる 58 件にとどまっていた。

表1-1：教職課程における「主体的・対話的で深い学び」への対応

	実数	比率
① 定期・不定期のFD研修会等の場で、「主体的・対話的で深い学び」に係る研修を行っている。	58	13.0
② 教職課程の授業科目担当者に対して「主体的・対話的で深い学び」の理念や実践等に係る内容を扱うよう求めている。	154	34.5
③ 「主体的・対話的で深い学び」について扱うことをシラバスに明記した授業科目を設定している。	184	41.2
④ 個々の授業科目担当者の裁量に委ねている。	262	58.6
⑤ その他	10	2.2

注：表中の「比率」は回答のあった447大学（短期大学等を含む）を母数として算出している。なお、複数回答による回答数の合計は668件であった。

##### イ. 「主体的・対話的で深い学び」に関する FD 研修会の内容

先の設問で「①定期・不定期の FD 研修会等の場で、「主体的・対話的で深い学び」に係る研修を行っている」と回答した大学には、その内容を自由記述で求めた。回答のあった 58 件の記述内容を整理すると、学内の教員が既にアクティブ・ラーニングの手法を取り入れて実践している授業を好事例として相互参照したり、試行錯誤も含めて互いの授業実践の内容を相互に報告して研修を行う「①実践報告」が最も多く 26 件であった。次いで「主体的・対話的で深い学び」の元

になった「②アクティブ・ラーニング」という概念について学びを深めようとする研修が6件見られた。また、コロナ禍での喫緊の課題として重視された「オンライン授業」や「オンデマンド授業」への転換や、GIGAスクール構想への理解を促す等「③ICT活用」に係る内容が6件見られた。また「主体的・対話的で深い学び」を主題として主に学外の講演講師を招聘した「④講演会」が4件、授業計画書（シラバス）の見直しを中心に改善を検討する「⑤シラバス改善」が3件、その他、単に「FD研修会」とのみ記載されていたり、無回答であったりするものを含めて「⑥その他・無回答」が6件となっていた。いずれにせよ、好事例の相互共有を図ろうとする取組がもっとも多いことが判る。なお、私学の場合、系列の中学校・高等学校の教諭を招き、具体的な授業実践から学ぶ方法も採られていた。

表1-2：FD研修会として実施した内容

	実数	比率
①実践報告	26	44.8
②アクティブ・ラーニング	6	10.3
③ICT活用	6	10.3
④講演会	4	6.9
⑤シラバス改善	3	5.2
⑥その他・無回答	13	22.4
合計	58	100.0

### ウ. 教育職員免許法上に該当する設定授業科目の実態

次に「③「主体的・対話的で深い学び」について扱うことをシラバスに明記した授業科目を設定している」と回答した184の大学に対して、その科目が教育職員免許法上のどこに該当する授業科目かを複数回答により尋ねた。表1-3はその結果を示している。

最も多い回答は「②「教育の方法及び技術」に該当する科目」であり、回答のあった184校のうち約72.3%に相当する133校が回答していた。次いで「③各教科の指導法」に該当する科目」であり約69.0%に相当する127校から回答があった。つまり、既存の教職科目のなかで、領域的に最も近いと思われる科目に埋め込んで対応しようとするケースである。これは文部科学省が求める「教職課程コアカリキュラム」に各大学が応えた結果とも言えるだろう。

表1-3：「主体的・対話的で深い学び」を位置づけた教職科目

	実数	比率
①「教職の意義及び教員の役割・職務内容」に該当する科目。	73	39.7
②「教育の方法及び技術」に該当する科目。	133	72.3
③「各教科の指導法」に該当する科目。	127	69.0
④「教育実習事前事後指導科目」に該当する科目。	75	40.8
⑤「教育実習」に該当する科目。	57	31.0
⑥「教職実践演習」に該当する科目。	87	47.3
⑦「大学が独自に設定する科目」に該当する科目。	26	14.1
⑧その他、①～⑦以外で教育職員免許法に該当する科目。	42	22.8
⑨その他、教育職員免許法には該当しない独自の科目やプログラム等	17	9.2

注：表中の「比率」は回答のあった184大学（短期大学等を含む）を母数として算出している。なお、複数回答による回答数の合計は637件であった。

さらに「⑥「教職実践演習」に該当する科目」では約47.3%に相当する87件、「④「教育実習事前事後指導科目」に該当する科目」では約40.8%に相当する75件が回答していた。その一方で、「主体的・対話的で深い学び」を実地に即して学べるはずの「⑤「教育実習」に該当する科目」



における取組事例は未だ少数にとどまっていた。また「⑦「大学が独自に設定する科目」に該当する科目」、「⑧その他、①～⑦以外で教育職員免許法に該当する科目」や「⑨その他、教育職員免許法には該当しない独自の科目やプログラム等」の枠組を用い、その大学独自の創意工夫による「特出し」によって対応する大学も比較的少数にとどまっていると言える。次のエでは、この「特出し」によって対応している大学の具体例を確認しておこう。

## エ. 大学独自で改善に向けて設定した授業科目の実態

### (ア) 教育職員免許法上の「大学が独自に設定する科目」として設定した授業科目

ここでは、「主体的・対話的で深い学び」について扱うことをシラバスに明記した授業科目のなかでも、教育職員免許法上の「大学が独自に設定する科目」として開講していると回答した大学について、その科目の名称や位置づけを確認する。

回答した大学は28校であった。必修科目は22科目、選択必修科目は3科目、選択科目は25科目であった。このうち「必修科目」として設定している科目の場合、その名称は「教育の方法と技術」、「理科教育指導法」、「教育実習」、「教職実践演習」、「国語」、「算数」、「生活」、「音楽」、「図画工作」、「道徳教育論」、「音楽教育学」のように、教育職員免許法上の他の枠組に収めることが十分に可能ではないかと思われるものが多く見られた。あくまで推測の域を出ないが、そのような科目名称となった理由として2つのことが考えられる。ひとつには、高等学校教諭免許状取得を主とする課程において中免取得に係る科目を、あるいは幼免を主とする課程において小免取得に係る科目を「大学が独自に設定する科目」の枠に収めて必修化することにより、卒業要件内あるいは教育職員免許法上の最低習得単位数のなかで、副免（異教科や異校種）取得も含めて履修できるような科目配置の工夫を行っているケースである。いまひとつは、単純に教育職員免許法に対する理解が必ずしも充分ではなく、教育職員免許法上の最低修得単位数を超える科目を「大学が独自に設定する科目」に含めて対応しているケースである。なお、この2つのケース以外の特色ある科目名称として「教職インターンシップ」、「教職特論」、「専門職（プロフェッショナル）としての教師論」、「サービスマニエール実習Ⅰ・Ⅱ」、「児童文化Ⅰ・Ⅱ」、「総合演習」、「カリキュラム開発の実践的研究」、「学級経営論」等がある。

次に「選択必修科目」はわずかに3科目であり、科目名としては「異文化間教育」、「地域教育演習」、「教科学習の構成と展開・評価と課題（教職大学院）」であった。一方「選択科目」としては「教育学特論B」、「教職課程特講」、「教職特論」、「教職特講」、「教育実践研究」、「教育方法学演習」、「道徳教育の理解と指導」、「協同学習論」、「学修の科学」等、一般的な教育学教養系科目の応用的な名称や、「教職インターンシップ」、「学校教育の体験活動」、「学校ボランティア演習」、「学校インターンシップ」、「教職パフォーマンス演習」、「教育課題演習」、「学校・施設ボランティア」等、学校現場等の実地に即した実習・演習系科目に大別できる。

### (イ) 「表1-3の①～⑦以外で教育職員免許法上に該当する科目」として設定した授業科目

ここでは必修科目が87科目、選択必修科目が20科目、選択科目が22科目であった。科目名称の詳細は参考資料56頁を参照して頂きたい。このうち「必修科目」では①教育学教養的な内容を中心とするものが35科目、②保育内容に関するものが17科目、③「総合的な学習の時間」

に関するものが 16 科目、④教育職員免許法上の「教科に関する専門的事項」に分類される科目が 13 科目、⑤一般教養科目に相当する科目が 8 科目であった。

次に「選択必修科目」では、①「教科に関する専門的事項」に含まれる内容が 10 科目、②保育内容に関する科目が 7 科目、③その他は 3 科目であった。なお、「選択必修科目」では 18 科目が「教科に関する専門的事項」に分類される科目であった。

#### **(ウ) 教育職員免許法には該当しない独自の科目やプログラムとして設定したもの**

ここでは必修科目が 6 科目、選択必修科目が 1 科目、選択科目が 40 科目であった。「必修科目」は「キャリアデザイン」、「キリスト教倫理学Ⅱ」、「大学入門セミナー」、「身体表現発表会」、「児童教育基礎演習」、「幼児保育基礎演習」であった。「選択必修科目」は「英語コミュニケーション教育実践体験演習」の 1 科目のみであった。「選択科目」の 40 科目のうち 30 科目は短期大学による科目であり、これが (ア) や (イ) とは大きく傾向が異なっていた点である。この 30 科目の多くは幼児教育や保育に関連した科目であり、うち 18 科目はひとつの短期大学によるものであった。なお、これ以外の「選択科目」は「キャリアサポート」、「授業研究」、「小学校指導案研究」、「教育評価論」、「初等教育実践基礎 D」、「新しい教育方法の探究」、「教職演習」であり、いずれも四年制大学によるものであった。

## オ. 「主体的・対話的で深い学び」を実施する上での課題

### ー 『困難感』に関する自由記述回答の分析からー

本節では、「主体的・対話的で深い学び」について学生の理解を促したり習熟させたりする際の困難についての質問紙調査の自由記述テキストデータを基に、教職過程における共通の課題の要因を検討する。

本調査より得た自由記述データからは、各教職過程で「主体的・対話的で深い学び」を実施する上で多様な困難を抱えている状況が示されていた。その困難に対する記述の分量や文脈情報は多岐に渡っていることから、本報告では、テキストマイニング分析を実施し、その結果より得られる共起ネットワーク（どんな単語が同じ文脈内に出現しやすいかを円と線で表示した図）より、各機関が感じている困難に共通する要因を導き出した。その後、データで数値化できない部分に着目して「主体的・対話的で深い学び」を実施する上での課題について検討した。

本分析には、ユーザーローカル社のテキストマイニング学習機を使用した。以下を分析条件とした。

#### ・『困難感』に関する自由記述回答のテキストデータ化

自由記述に見られる「困難」には、「困った、悩む、難しい、なやましい」等、同じ「困難」でもその表記が多様であることから、多様な困難の表現を適確に抽出するために『困難感』というキーワードで表現

#### ・「困難」という名詞に関与する抽出単語の合成

#### ・テキストデータ内に含まれる「名詞」の抽出

形容詞、動詞など他の品詞項目は記述量、文章表現のバラつきにより正確な困難感の共通要因を導き出すのが難しいため、具体的な困難対象として記される「名詞」を分析対象とした。

ここまで示した分析内容は、後述する 3. -(2) 「指導と評価の一体化」に関する具体的な取り組みと困難感、3. -(3) 「ICT 活用及び情報活用能力の育成」に関する具体的な取り組みと困難感についても同じ分析内容で実施した（以下、テキストマイニング分析）。

これらより、「主体的・対話的で深い学び」に関する困難感に対する自由記述 220 回答（計 14,956 文字中、有効認識テキスト数 13,487 文字）に対するテキストマイニング分析より表 1、図 1 の結果を得た。

表 2 は、分析対象とした全テキストデータ中、抽出された名詞のスコア値と出現頻度（上位 15 テキスト）を示している。スコア値は tf-idf 法 (term frequency-inverse document frequency) より導出された単語の重要度（値が高いほど、重要度が高い）を示している。（なお、本分析手法の詳細は、ユーザーローカル社テキストマイニング分析を参照）

表2 「主体的・対話的で深い学び」の取り組みにおける困難感に関する「単語」(名詞)の出現頻度とスコア値

名詞	スコア	出現頻度
学生	238.04	120
学び	639.98	110
困難	386.22	97
対話	489.84	92
授業	115.84	88
アクティブ・ラーニング	1194.53	85
理解	29.99	48
学習	60.51	30
差	12.40	26
グループワーク	145.94	25
コロナ	58.33	21
活動	10.93	21
必要	3.45	20
指導	24.55	18
体験	12.64	18

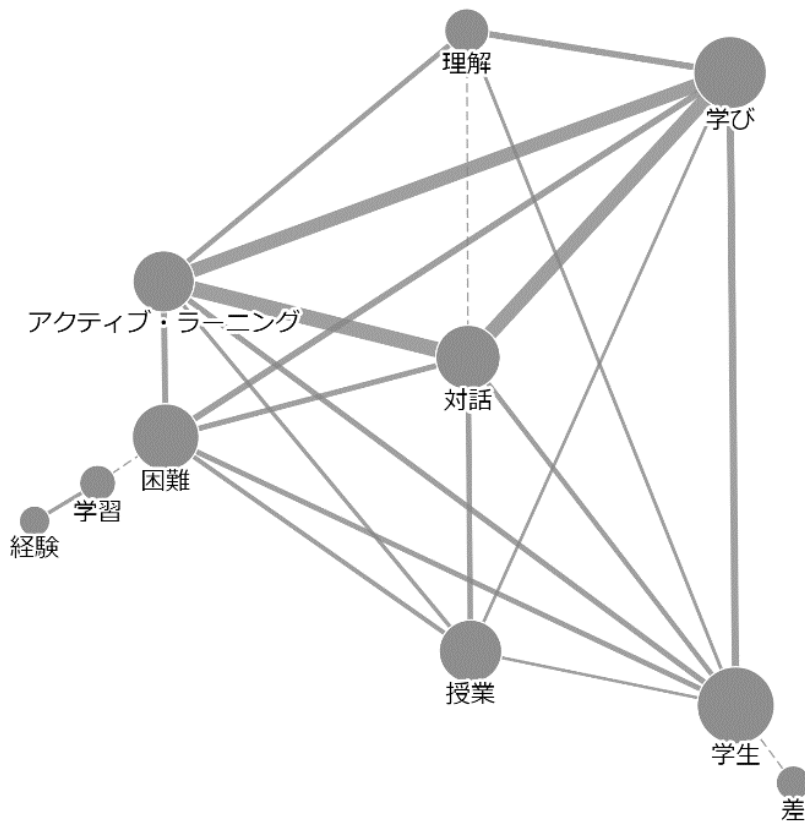


図1 「主体的・対話的で深い学び」の取り組みにおける困難感に関する共起ネットワーク

図1は、テキストマイニング分析より得た各単語の関係性を示したネットワークである。円の大きさは、抽出された単語の頻度（出現した回数）を示し、それらを結ぶ線の太さは共起の強さ（関連した回数）を示している。共起の意味は、一文の中に単語の組合せが同時に出現するという意味であり、その共起回数が多いほど類似した文構成が出現したことを示している。そして、図中の線は、点線から始まり太線に近づくほど強い共起であることを示している。なお、ネットワークモデルの単語数と共起回数の閾値の詳細は本分析では言及に及ばないため数値化しないこととした。また、報告で示す共起ネットワークは、結果より複数導き出される共起群（独立したネットワーク）の内、最も値が高く解釈性が伴うものを示している。

#### (ア) アクティブ・ラーニングにみる対話による学び

表2「主体的・対話的で深い学び」の取り組みにおける困難感に関する「単語」のスコア値が最も高いのが「アクティブ・ラーニング」(1194.53)である。これは「アクティブ・ラーニング」が困難感（「困った・悩む・難しい・悩ましい」という広義の表現）に対して共通して重要度の高いキーワードであることを示している。

図1に示す共起ネットワーク内にも、アクティブ・ラーニングが含まれている。

そこで、困難感を直接的に示す「困難」という単語を中心にネットワーク構造を捉えると、単語頻出頻度の高い順に、「学生」(120)「学び」(110)「対話」(92)「授業」(88)「アクティブ・ラーニング」(85)の順となっている。これらの単語は全て、「主体的・対話的で深い学び」に関連する単語であり、アクティブ・ラーニングそのものへの困難感である可能性が高いと考えられる。つまり、実際の授業の場面で、ただ話し合ったり、発表したりすることがアクティブ・ラーニングではないことを学生に対しどのように理解させるか、そして子どもたちが仲間との対話を通じて、自分の学びを振り返り、次の学びや生活に生かす力を育む授業をどのように作っていくか、そうした授業の必要性をいかに学生に理解させるか、ということへの困難感がこうした結果となっていると考えられる。

さらに、図1の共起ネットワークより具体的な困難感の要因を検討してみたところ、「アクティブ・ラーニング」に関与する単語に「対話」、「学び」が強い共起を示している。これについてテキストデータの記述より解釈すると、「対話」には「グループワーク」「グループ討議」「話し合い」「意見の出し合い」という単語と意味的に類似して使われていることが伺える。つまり、「主体的・対話的で深い学び」は、グループワークを中心とする授業を通じた学びによって実現しようとする傾向が見られるが、ただグループワークをすればよいというものではなく、「対話」の質やグループワークの方法に課題があることが伺える。

このことを踏まえ、さらに、「対話」に対する困難感の要因について同様に検討してみた。「対話」に直接的に共起する「困難」には、独立して「学習」、「経験」が共起している。これについてテキストデータから読み取ると、「対話」をすることで学生がどのような内容を学習したのか、「対話」によりどのような経験をしたのかという詳細な記述や記録の難しさが示されている。一方で、「対話」へは「理解」が共起している。これについては、「対話」により、学生が何について理解を深めたかといった学習効果やその効果を見取る方法（評価）等への困難を示す記述が確認できる。

これらより、「主体的・対話的で深い学び」は対話を通じたアクティブ・ラーニングにより実践されるという構造を有するが、実践にあたっては、個々の学生の学習経験や理解の状態をどのように示すかが課題であると考え。同時にこのことは、指導と評価の一体化にも関連するものと考え。

#### (イ) 学生の「差」にみる世代の特性と経験

ここでは、共起ネットワーク中の「学生」と共起する「差」について考察する。

この「差」についての具体的内容をテキストデータから読み取ると、まず、コロナ禍が原因で、物理的に対話が困難な状況が確認できる。また、学生の遠方通学や家庭事情等、大学・短大といった学生の属性が関与していることが確認できる。さらに、「コロナ」という単語はネットワーク構造には含まれないが、表2には含まれていることから「学生」の「差」へ関与すると推察する。

学生の「差」については、テキストデータより他の特徴的な記述が確認できる。それは、「世代の差」である。学生自身が、「他者との対話が苦手」「そのこと自体価値を見出せない」「学生生活（中・高校等）での対話経験の差」といった記述等から、コロナ禍という不可避な社会状況により対話の意義が希薄化している中で、さらに世代的な特性が加味され、対話によるアクティブ・ラーニング自体への困難感に繋がっていると考えられる。

現状、Z世代として位置づく年代の学生は、デジタルネイティブ化、教育形態（オンライン単位取得校）の多様化等と、これまでの世代とは異なる特徴を有している可能性がある。そのため、今後は、こうした学生の学習経験をも考慮した養成プログラムの新たなデザインの創出が望まれる。

なお、ここでの結果や考察は、あくまでも共通課題を導き出すための限定的な検証にすぎない。そのため、本検証結果をもとに詳細な縦断調査が必要であることは、後述の3.-(2)、3.-(3)の結果と考察においても共通であることを触れておく。

## (2) 「指導と評価の一体化」への対応について

### ア. 「指導と評価の一体化」に関する対応措置の状況

新学習指導要領の完全実施に伴い、「指導と評価の一体化」が学校現場においては従前に増して重視されてきているが、教職課程においてどのような対応措置を行なっているかに関して調査した。

Q2-1	新学習指導要領の完全実施に伴い、学校教育の現場では「指導と評価の一体化」が従前にも増して求められています。「指導と評価の一体化」の考え方やその実際を学生に指導するにあたり、貴学の教職課程ではどのような措置を講じていますか。あてはまるものを全て選択してください。	447
	①定期・不定期のFD研修会等の場で、「指導と評価の一体化」に係る研修を行っている。	18
	②教職課程の授業科目担当者に対して「指導と評価の一体化」の考え方や具体的な実践等に係る内容を扱うよう求めている。	92
	③「指導と評価の一体化」について扱うことをシラバスに明記した授業科目を設定している。	95
	④個々の授業科目担当者の裁量に委ねている。	320
	⑤その他	12

FDとして組織的に対応しているのはわずかに18の教職課程(全体のわずか4%)のみであった。

「個々の授業科目担当者の裁量に委ねている」は、組織としては対応を検討していないと解釈できる。

### イ. 「指導と評価の一体化」に関する研修の実態

①と回答した組織的研修の概要は以下である。

「実践者の発表をもとに討議」(了徳寺大学)、「授業評価の方法を情報交換し、評価の目的の再確認、形成的評価の重要性等について協議している」(IPU 環太平洋大学)、「群馬大学の山口陽弘教授を招聘し、評価についての研修会を学科教員および教職課程の学生を対象に実施した」(高崎健康福祉大学)、「評価を授業改善に反映させ、PDCA サイクルを回すことを課題として設定している」(広島文化学園大学)、「音楽科の授業を例にして、授業のどの場面でどのように評価し、指導に反映するかについて協議」(洗足学園音楽大学)、「『指導と評価の一体化』についての講演を中心とした卒業生を含む研究会」(秀明大学)、「小中連携を意識した評価の在り方を、講師の講演や地域の先進事例の紹介等により課題と方向性を共有」(北海道教育大学)、「学校教員となる学生に教える大学教員自身が『指導と評価の一体化』への理解を深めるため、大学での評価におけるルーブリックの活用について、本学教育改革推進室の教員による講演をFDとして実施した」(群馬大学共同教育学部)。

## ウ. 教育職員免許法上に該当する設定授業科目の実態

Q2-1 の問いにおいて③「シラバスに明記した授業科目の設定」と回答した大学において、設定科目は教育職員免許法上のどこに位置づいているかについて調査した。

Q2-3	Q2-1 で③に回答した方に伺います。具体的には教育職員免許法上のどこに該当する授業科目ですか。当てはまるものを全て選択してください。	101
	①「教職の意義及び教員の役割・職務内容」に該当する科目。	26
	②「教育の方法及び技術」に該当する科目。	50
	③「各教科の指導法」に該当する科目。	83
	④「教育実習事前事後指導科目」に該当する科目。	31
	⑤「教育実習」に該当する科目。	28
	⑥「教職実践演習」に該当する科目。	37
	⑦「大学が独自に設定する科目」に該当する科目。	9
	⑧その他、①～⑦以外で教育職員免許法に該当する科目。	18
	⑨その他、教育職員免許法には該当しない独自の科目やプログラム等	2

最も多かったのは「各教科の指導法」であり、「教育の方法と技術」がそれに続いている。「教職実践演習」において最終的に確認している事例もある。「理論と実践の往還」の観点からすれば、大学での学びを「教育実習」にて実践的に学び直すような取り組みを構想していくことも重要であるだろう。

## エ. 大学独自が改善に向けた設定授業科目の実態

Q2-3 の問いにおいて⑦「大学が独自に設定する科目」と回答した具体例は以下である。

### 必修科目

授業（教授・学習過程）研究（常葉大学教職大学院）  
学力・態度評価論（常葉大学教職大学院）  
図画工作指導法（北陸学院大学）  
カリキュラム開発の実践的研究（島根大学教職大学院）  
道徳教育論（広島文化学園大学）  
学校改善とカリキュラムマネジメント（宮崎大学教職大学院）  
技術科教育の指導と評価（岐阜聖徳学園大学）

### 選択科目

授業アセスメント論（國學院大学）  
教育評価の理論と実践（東京学芸大学）  
教育実習指導演習（東京理科大学）  
教育課題演習（東京理科大学）



## その他

サービスマニエール実習（愛知東邦大学）：必修か選択か不明  
全授業のシラバスにおいて「フィードバックの方法」を記載（岐阜聖徳学園大学）

Q2-3 の問いにおいて⑧「その他、①～⑦以外で教育職員免許法に該当する科目」と回答した具体例は以下である。

## 必修科目

総合的な学習の時間・特別活動の指導法、教育の原理、教育課程論（中・高）、教育課程総論、総合的な学習の時間の指導法、暮らしのなかの憲法、体育Ⅰ（理論）、体育Ⅱ（実技）、英語 A、英語 B、情報処理入門、教育原理、教育社会学、教育心理学、特別支援教育総論、カリキュラム総論、幼児理解・教育相談の理解、保育・教職実践演習、子どもと健康、子どもと人間関係、子どもと言葉、子どもと基礎表現、子どもと身体表現、子どもと造形表現、子どもと音楽表現（聖カタリナ大学短期大学部）

教育課程論（流通経済大学）、総合的な学習の時間・特別活動の指導法（広島文化学園大学）、教育課程論（実践女大学）、道徳の理論と指導法（滋賀文教短期大学）、日本国憲法、英語等（語学科目）、情報処理、スポーツの科学（八戸学院大学）、特別活動論、総合的な学習の時間指導論（秀明大学）、教育課程論（名古屋芸術大学）、初等科生活（山口大学）、保育・教育課程論、保育の心理学（駒沢女子短期大学）、特別活動・総合的な学習の理論と指導法（北海道教育大学）、道徳教育、特別活動、生徒指導論（進路指導を含む。）（四国大学・四国大学短期大学部）

Q2-3 の問いにおいて⑨「その他、教育職員免許法には該当しない独自の科目やプログラム等」と回答した具体例は以下である。

## 必修科目

キリスト教倫理学Ⅰ（聖カタリナ大学短期大学部）  
キリスト教倫理学Ⅱ（聖カタリナ大学短期大学部）  
宗教学（聖カタリナ大学短期大学部）

## 選択科目

文学、日本語表現、子ども家庭支援論、社会的養護Ⅱ、家庭支援の心理学、発達援助演習、子どもの保健Ⅰ、子どもの保健Ⅱ、子どもの食と栄養 A、子どもの食と栄養 B、乳児保育Ⅰ、乳保育Ⅱ、子育て支援、保育実習指導Ⅰ、保育実習指導Ⅱ、発達障害児の援助、ピアノ表現Ⅰ、ピアノ表現Ⅱ、保育原理、子ども家庭福祉、社会福祉、社会的養護Ⅰ、保育実習Ⅰ、保育実習Ⅱ、保育実習Ⅲ（聖カタリナ大学短期大学部）

## その他

全授業のシラバスにおいて「フィードバックの方法」を記載（岐阜聖徳学園大学）

## オ. 「指導と評価の一体化」に関する取り組みを実施する上での課題

### —『困難感』に関する自由記述回答の分析から—

本節では、「指導と評価の一体化」に関する取り組みにおける困難感について、質問紙調査の自由記述テキストデータより教職過程における共通課題の要因を検討する。

表2は、分析対象とした全テキストデータ中、抽出された名詞のスコア値と出現頻度（上位15テキスト）を示している。スコア値はtf-idf法(term frequency-inverse document frequency)より導出された単語の重要度（値が高いほど、重要度が高い）を示している。（なお、本分析手法の詳細は、ユーザーローカル社テキストマイニング分析を参照）

図1は、テキストマイニング分析より得た各単語の関係性を示したネットワークである。円の大きさは、抽出された単語の頻度（出現した回数）を示し、それらを結ぶ線の太さは共起の強さ（関連した回数）を示している。共起の意味は、一文の中に単語の組合せが同時に出現するという意味であり、その共起回数が多いほど類似した文構成が出現したことを示している。そして、図中の線は、点線から始まり太線に近づくほど強い共起であることを示している。なお、ネットワークモデルの単語数と共起回数の閾値の詳細は本分析では言及に及ばないため数値化しないこととした。また、報告で示す共起ネットワークは、結果より複数導き出される共起群（独立したネットワーク）の内、最も値が高く解釈性が伴うものを示している。（P.8より再掲）

上記の分析手法より、「指導と評価の一体化」に関する困難感に対する自由記述154回答（計10,947文字中、有効認識テキスト数8,937文字）に対しテキストマイニング分析を実施し、表3、図2の結果を得た。

表3 「指導と評価の一体化」の取り組みにおける困難感に関する「単語」（名詞）の出現頻度とスコア値

名詞	スコア	出現頻度
学生	89.62	65
困難	219.40	64
授業	50.60	54
理解	32.29	50
実践内容	404.61	32
目標設定	293.50	24
学習指導案	279.86	23
経験	8.92	21
教員	49.56	18
方法	5.27	15
観点	32.05	13
指導法	91.81	12
機会	2.16	11
教育実習	46.83	10
具体的	12.47	10

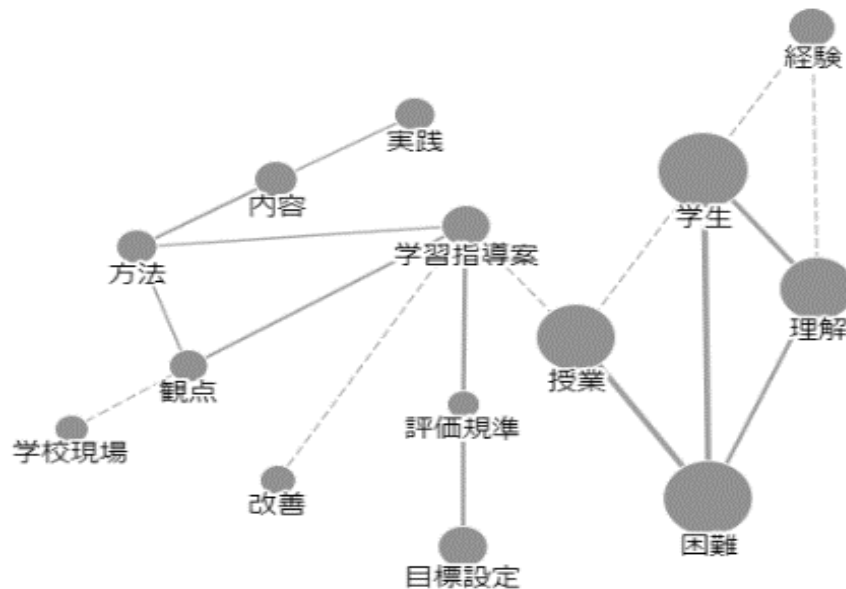


図2 「指導と評価の一体化」の取り組みにおける困難感に関する共起ネットワーク

#### (ア) 学習指導案の作成を中心とした授業と評価規準

表3では、「実践内容」(404.61)「目標設定」(293.50)「学習指導案」(279.86)「困難」(219.40)が高いスコア値を示している。これを踏まえ共起ネットワーク(図2)を参照すると「困難」へ直接的に共起する「授業」へ、上記の「学習指導案」「目標設定」が共起している。さらに、「学習指導案」を中心として、「観点」を媒介し、「方法」、「内容」、「実践」へと共起している。

このことは、学習指導案の作成にあたり、指導と評価の一体化の考えに立つと、目標と評価は表裏一体の関係であり、本時の学習目標を設定することは、同時に、評価の観点を設定することになる。その際、評価の観点をどのように設定したらよいか、具体的な評価の場面や評価規準の設定、具体的な評価方法等といった点が困難感に繋がっていると考えられる。

こうしたことを考慮しテキストデータから読み取ると、指導と評価の一体化は、各教員養成機関では、教育方法・技術、教職実践、教育実習、教科指導法等の教育実践(実習含む)の科目の中で実施されている。それらの講義の中で、学習指導案の作成を通して、学習目標、学習活動、評価規準の設定といったことを学び、授業実践が行われる傾向が確認できる。

その際、先に述べたように、学習目標の設定や学習活動の想定、評価規準を設定することに困難感が示されている。

#### (イ) 学校現場に則した実践内容の改善と講師の裁量

ここでは、前節の授業実施の困難感について、その具体的な要因へ関与する「学習指導案」を中心に考察を行う。「学習指導案」へは、「改善」と「観点」、「学校現場」が共起している。その理由についてテキストデータから読み取ると、講師(大学等の先生)の考えや判断といった問題が挙げられている。具体的には、学習指導案の作成とその改善には、個々の講師の考え方が反映

される一方で、その講師が学校現場の実態に必ずしも十分に精通しているとは限らないといったことが考えられる。そのため、指導と評価の一体化を踏まえた学習指導案の活用（実施される模擬授業等）や指導案の内容の量や質が均一でないことが記述されている。また、講師の考えや判断の度合いが学生の理解や経験へ影響することも示唆されており、図2の「困難」へ共起する「学生」、「理解」また、それらに共起する「経験」という構造の解釈へも繋がる。つまり、学習指導案作成を通じた指導と評価の一体化に関する取り組みは、各講師の考えや判断に左右されることから、講師が実際の教育現場での経験等に基づいた指導と評価の一体化に関する実績を有しているか、講師の教授内容にムラがなくある一定の質が保たれているか（教授内容の均質化）ということに課題があると推察する。

#### （ウ）情報共有事項の共通性

前節で指摘した教授内容の均質化については、本節に示す共起ネットワークに反映されてはいないが、テキストデータ中の記述文の中に共通性が認められる。具体的には、「教育委員会」、「国立教育政策所」という単語に対して、「情報共有」、「参考資料」という単語が紐づくことである。

各教員養成機関では、指導と評価の一体化に関して、国立教育政策研究所の公開資料を参照する傾向が認められる。また、外部有識者として、教育委員会の有識者のセミナーや情報交換会を実施し、各地域での教育現場に則した指導と評価の一体化に関する事項について整理している。こうしたことから、指導と評価の一体化の取り組みにおいては、地域有識者や共通の参考資料を各教育施設内で、適切に共有・改善していくなど、各教員養成機関内外の開かれた運営体制の構築が必要であると考えられる。

### (3) 「ICT 活用及び情報活用能力の育成」への対応について

#### ア. 「ICT 活用及び情報活用能力の育成」に関する対応措置の状況

ICT 活用及び情報活用能力の育成に関して、どのような対応が行われているかについて尋ねた質問と選択肢及びその結果を表 4 に示す。

表 4 「ICT 活用及び情報活用能力の育成」に関する対応措置の状況

Q3-1	GIGA スクール構想の実現等をはじめとして、教員の「ICT 活用及び情報活用能力の育成」が求められています。この動向に対して、貴学の教職課程ではどのような措置を講じていますか。教職課程における学生の「ICT 活用及び情報活用能力の育成」について取り組んでいることを全て選択してください。	447
	① 定期・不定期の FD 研修会等の場で、学生の「ICT 活用及び情報活用能力の育成」に係る研修を行った。	65
	② 一般教養科目の「情報」では、「ICT 活用及び情報活用能力の育成」だけでなく、その社会的背景の理解を促したり、情報モラルの習得を行わせたりするとともに、学校教育場面における「ICT 活用及び情報活用能力の育成」の内容を含めるようにしている。	108
	③ 「教職課程コアカリキュラム」を参照し、教育職員免許法上の「各教科の指導法」及び「教育の方法及び技術」では、「ICT 活用及び情報活用能力の育成」に関する授業内容を確実に含めて実施するようにしている。	284
	④ 教職課程の授業科目担当者に対して、学生に ICT 機器を積極的に活用させるよう求めている。	187
	⑤ 個々の授業科目担当者の裁量に委ねている。	161
	⑥ その他	14

最も多く選択されたのは、「③「教職課程コアカリキュラム」を参照し、教育職員免許法上の「各教科の指導法」及び「教育の方法及び技術」では、「ICT 活用及び情報活用能力の育成」に関する授業内容を確実に含めて実施するようにしている。」の 284 校 (64%) であった。447 校のうち半数以上の 64%の大学において、教職課程コアカリキュラムに示される授業内容を確実に含めて実施するようにしているといえるが、逆に 36%の大学は、そのような積極的な措置を組織として行っていないといえる。一方で、「⑤個々の授業科目担当者の裁量に委ねている」が 161 校であった。この③と⑤の合計が 445 校となり、調査対象大学の総数とほぼ同じとなる。つまり 36%の大学は、積極的な措置を組織として行わず、授業科目担当者の裁量によって、実施の有無が決まる状態にあると考えられる。

2 番目に多く選択されたのは、「教職課程の授業科目担当者に対して、学生に ICT 機器を積極的に活用させるよう求めている。」の 187 校 (42%) であった。教職課程コアカリキュラムでは、「情報機器を活用して効果的に教材等を作成・提示することができる (教育の方法及び技術)」のよう

に実際に ICT を活用できることまでを求めているものもある。また、「当該教科の特性に応じた情報機器及び教材の効果的な活用法を理解し、授業設計に活用することができる（各教科の指導法）」のように、実際に学生が ICT 活用できるかまでは明記されていないが、それでも授業設計に活用できるとし、相当程度慣れていることが必要と考えられる記述となっている。こうした中、「積極的に活用させるように求めている」大学が半数以下の 42%であることは、GIGA スクール構想が進み、学校現場ではあらゆる授業等で ICT 活用が行われている状況にあって、十分な状況であるか検討の余地があるといえよう。

3 番目に多く選択されたのは、先にも述べたとおり③であった。

4 番目に多く選択されたのは、「②一般教養科目の「情報」では、「ICT 活用及び情報活用能力の育成」だけでなく、その社会的背景の理解を促したり、情報モラルの習得を行わせたりするとともに、学校教育場面における「ICT 活用及び情報活用能力の育成」の内容を含めるようにしている」の 108 校 (24%) であった。一般教養科目の「情報」は、教職課程外の科目であるが、教職として連動した内容が扱われている大学が 24%もあったことは貴重と考えられる。時数に限りがある教職課程において、少しでも ICT 活用及び情報活用能力の育成に関する講義を行うための工夫といえる。

#### イ. 「ICT 活用及び情報活用能力の育成」に関する研修の実施状況

Q3-1 「①定期・不定期の FD 研修会等の場で、学生の「ICT 活用及び情報活用能力の育成」に係る研修を行った」を選択した 65 校のうち、62 校から研修内容に関する自由記述が得られた。

自由記述を研修の「内容」の観点から分類し、カウントした結果を表 5-1 に示す。最も多かったのは、「授業における ICT の効果的な利用方法について」「GIGA スクール構想の概要と、学習者主体の活動を支える ICT 活用の方法について、実践事例を元に学ぶ研修を実施しました」のように、ICT を活用した指導法に関する研修 (29 件) であった。2 番目に多かったのは「Google フォームなどの Web ツールの授業への活用、Google ドキュメント等での文書の共同作成、Zoom のテクニック～基礎から実践まで～」「ロイロノートやスカイメニューの活用事例等の共有を中心とした FD」といった特定のソフトウェア等の操作習得に関する研修 20 件であった。3 番目に多かったのは「オンライン授業の実践事例の共有に努めている」「FD 研修会では毎回、オンライン授業での進め方などに関して情報交換をしてきた。コロナ禍において、オンライン授業やハイブリッド授業をしていく必要に迫られたため」といったオンライン授業における指導法に関する研修 (4 件) であった。ただし、このオンライン授業とは、

表 5-1 研修の内容の分類結果

ICTを活用した指導法	31
特定のソフトウェア等の操作習得	20
オンライン授業における指導法	4
情報活用能力育成のための指導法	2
その他や不明	5
合計	62

表 5-2 研修の方法の分類結果

セミナーや講義の形式	25
講義に加え協議等を実施	6
機器操作等の実技演習	4
ハンドブックの配布等の情報共有	2
不明	25
合計	62

大学の講義をオンラインで行うための研修なのか、将来教師になる学生がオンライン授業を行うためなのかは、記述からあまり読み取れなかった。4番目に多かったのは「附属小、中学校でのICT活用から、教員養成段階で、どの程度の情報活用能力を身につけさせるか、今後の教科における教育の情報化を考える」「AI時代に求められる新しいリテラシー」と題し、外部講師を招き、教職員の共通理解を図った」といった情報活用能力育成のためや情報リテラシー育成のための指導法に関する研修（2件）であった。学習指導要領に関する研修や、記述から読み取れなかったものなどを、その他や不明（5件）として分類した。

研修の「方法」の観点から分類し、カウントした結果を表5-2に示す。最も多かったのは、セミナーや講義の形式（25件）であった。続いて、講義に協議を加えた形式（6件）、機器操作等の実技演習を含む形式（4件）、ハンドブックの配布等の情報共有（2件）、記述から読み取れなかったものが25件であった。

以上の結果、主な研修の内容は、ICTを活用した指導法や、ソフトウェア等の操作習得研修であり、GIGAスクール構想への対応といった新しいICT活用に関する研修が重視されていると考えられる。一方で、学習指導要領総則において、学習の基盤となる資質・能力として示される情報活用能力の育成のための指導法に関する研修はほとんど行われていなかった。また、研修の方法も、その多くはセミナーや講義といった形式であった。GIGAスクール構想で使われている新たなソフトウェアに関する研修であっても講義形式が多く見られ、実技や演習といった形式で行われることは少なかった。このような研修の方法が主体であれば、実際の教職課程の授業もやはり実技というより、伝達が中心になりやすいといえる。大学教員の研修段階から実技を含めていくことが、教職課程の授業でも実技が行われることにつながり、そうして育った学生が教員として教壇に立った際に生きて働く力として発揮しやすくなるのではないかと考えられる。

## ウ. 「ICT 活用及び情報活用能力の育成」を実施する上での課題

### —『困難感』に関する自由記述回答の分析から—

本節では、「ICT 活用及び情報活用能力の育成」に関する取り組みにおける困難感について、質問紙調査の自由記述テキストデータより教職課程における共通課題の要因を検討する。

表 2 は、分析対象とした全テキストデータ中、抽出された名詞のスコア値と出現頻度（上位 15 テキスト）を示している。スコア値は tf-idf 法 (term frequency-inverse document frequency) より導出された単語の重要度（値が高いほど、重要度が高い）を示している。（なお、本分析手法の詳細は、ユーザーローカル社テキストマイニング分析を参照）

図 1 は、テキストマイニング分析より得た各単語の関係性を示したネットワークである。円の大きさは、抽出された単語の頻度（出現した回数）を示し、それらを結ぶ線の太さは共起の強さ（関連した回数）を示している。共起の意味は、一文の中に単語の組合せが同時に出現するという意味であり、その共起回数が多いほど類似した文構成が出現したことを示している。そして、図中の線は、点線から始まり太線に近づくほど強い共起であることを示している。なお、ネットワークモデルの単語数と共起回数の閾値の詳細は本分析では言及に及ばないため数値化しないこととした。また、報告で示す共起ネットワークは、結果より複数導き出される共起群（独立したネットワーク）の内、最も値が高く解釈性が伴うものを示している。（P.8 より再掲）

上記の分析手法より、「ICT 活用及び情報活用能力の育成」に関する困難感に対する自由記述 250 回答、（計 17,257 文字中、有効認識テキスト数 15,104 文字）に対しテキストマイニング分析を実施し、表 6、図 3 の結果を得た。

表 6 「ICT 活用及び情報活用能力の育成」の取り組みにおける困難感に関する「単語」（名詞）の出現頻度とスコア値

名詞	スコア	出現頻度
ICT	1189.93	149
学生	285.18	135
環境整備	1586.78	110
授業	67.80	64
困難	200.63	60
機器	181.06	49
教員	172.05	44
PC	26.23	40
タブレット	80.28	38
指導	64.62	33
差	15.17	29
習熟	186.79	26
十分	20.63	26
学校現場	184.96	22
教育	25.91	20



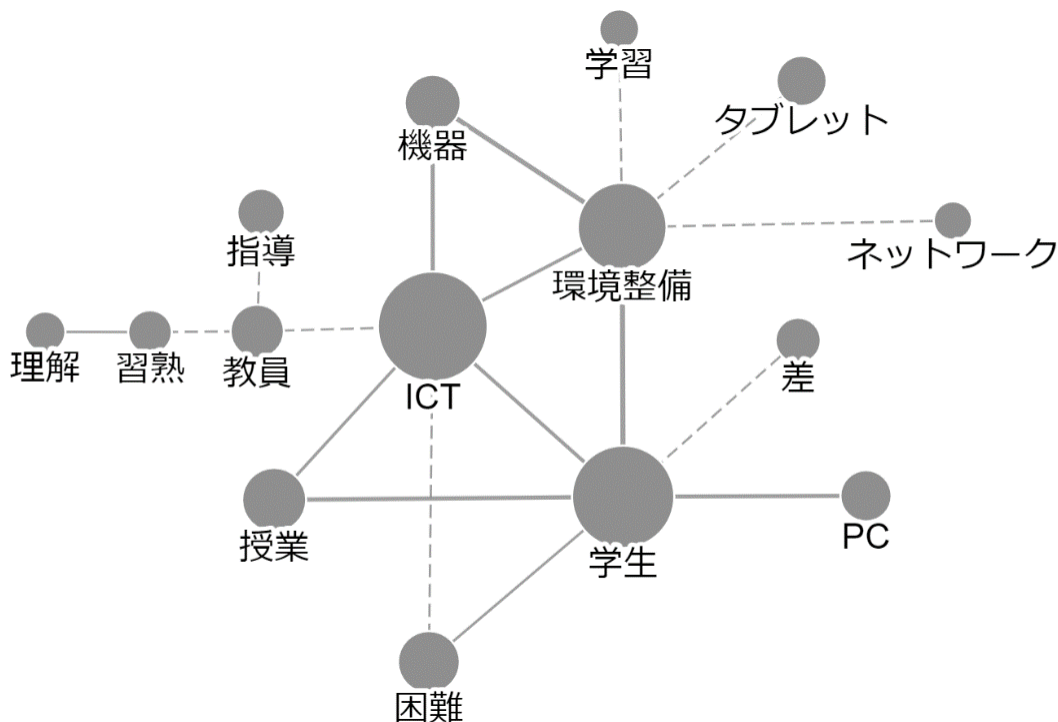


図3 「ICT活用及び情報活用能力の育成」の取り組みにおける困難感に関する共起ネットワーク

#### (ア) ICT 環境整備の実際

表6では、「環境整備」(1586.78)と「ICT」(1189.93)のスコア値が高い値を示す。これを踏まえ、図3の共起ネットワークを参照すると「困難」が直接「ICT」に共起すると同時に「学生」を媒介し「ICT」へも共起している。そして、ICTは「環境整備」と「機器」へと共起している。これらより、ICT活用とその情報活用能力の育成にはICT環境の構築が共通する困難感として示唆される。ICT環境整備に関する詳細を辿っていくと、「困難」へ「機器」が共起し、「環境整備」には、「学習」、「タブレット」、「ネットワーク」が共起している。これらを踏まえ、テキストデータの記述から、ICT環境整備の課題について読み取った結果、「ICT」へ「機器」が共起する背景には、教職課程の複数が、学内において、学生のICT環境格差を是正するための貸し出し用のICT実機(ラップトップPC、Chromebook、タブレット端末等)の購入が予算的に困難であることが記されている。また、ネットワーク環境の整備にも情報基盤自体の整備に限界があり、学習方策にも限界があるという記述も確認できる。

特に5G等、大多数アクセス、超遅延データ転送等を可能とする技術は既に確立されるも、それらの技術を適用できる基盤システムへの移行のコスト問題が困難感に含まれていると考える。つまり、ICT活用及び情報活用能力の育成には、教育機関がICT環境整備(IT機器整備、ネットワーク基盤)について、限られた予算内で対応せざるを得ないという、コスト面での課題がある。これらは、教育現場における現状と同様な課題でもあるが、今後の加速度的な情報化の進展においては、現状整備の指標にある通信速度、運用IT機器では対応が追いつかない。したがって、

ICT 整備環境の整備への潤沢な整備予算と柔軟な ICT 環境の再構成（機器やシステム移管）に向けた議論が必要であると考ええる。

#### （イ）学生が有する ICT 環境の差

ICT 環境整備に関して、共起ネットワーク（図 3）にある「学生」から共起する「差」に焦点を当て、記述データより具体的な課題を読み取り考察を行った。記述データ内では、学生の「差」について、大別して 2 つの理由が示されていた。

1 つ目は、コロナ禍による生活変化による物理的な ICT 環境整備に格差が生じていることが挙げられる。学生自身、現在の社会状況において困窮する事態に陥る可能性があり、実際に、PC を購入する困難、ネットワーク契約の困難が理由としても挙げられている。また、本稿ウ. - (ア) と同様に世代特性として、スマホによる SNS、ネットニュース、動画配信等による情報取得が主であり、ネットワーク環境そのものが所持するスマホキャリアに依存する場合もある。このような、ICT 環境整備にみる世代間特性も考慮した教育 ICT 環境整備も課題と言えよう。

2 つ目は、これまでの教育経験の差である。これもウ. - (ア) の課題と類似するが ICT リテラシーの学習プロセスが出身校（高中小学校、公立学校等の違い）や家庭環境等により大きな差があることが記されている。そのため、高等教育機関での学習までを想定した一貫性を有する縦断的な ICT 教育プログラムの検討も ICT 活用及び情報活用能力の育成における課題であると考えられる。

#### （ウ）教員の ICT 習熟度と理解

共起ネットワーク（図 3）から、ICT 活用及び情報活用能力の育成の取り組みに関する課題は、教える側（講師/教員等）にもあると推察する。共起ネットワークでは「ICT」と「教員」が共起し、「教員」には、「指導」、「習熟」、「理解」が共起する。これらの結果より ICT 教育を実施する教員の指導に関し困難感が生じていると推察する。これに関して具体的な困難感の内容をテキストデータの記述から読み取った。具体的な記述から、ICT に関する科目を実施する担当教員の ICT 教育に関する指導には、個々の ICT に関する理解・習熟の度合いに依存するという実態が確認できる。そして、教員の ICT の理解・習熟に関しては、教員の年齢等の世代間での ICT 習熟度の差ではなく、むしろ、教育現場において ICT 活用事例を周知し、実践に必要な ICT 環境の整備、授業内での活用に必要なスキルが重要であることが示唆されている。今後、教員の ICT 活用及び情報活用能力の育成には、教員が等しく理解・習熟できるより具体的な ICT 運用指標や研修プログラムが提供されることが求められる。

## 第二章 大学における ICT 教育の先導的取組

### 1. 信州大学教育学部附属次世代型学び研究開発センターの教員へのインタビュー

令和4年2月17日(木)9:00~11:30

Webによるインタビュー

#### 【出席者】

村松 浩幸	信州大学教育学部附属次世代型学び研究開発センター
佐藤 和紀	信州大学教育学部附属次世代型学び研究開発センター
森山 賢一	独立行政法人教職員支援機構 特任フェロー 玉川大学大学院教育学研究科・教育学部 教授
高旗 浩志	独立行政法人教職員支援機構 特任フェロー 岡山大学教師教育開発センター 教授
伏木 久始	独立行政法人教職員支援機構 特任フェロー 信州大学大学院教育学研究科 教授
野崎 武司	独立行政法人教職員支援機構 特任フェロー 香川大学教育学部 教授
高橋 純	独立行政法人教職員支援機構 特任フェロー 東京学芸大学教育学部 准教授

#### 【質問者： 森山 賢一】

Q. 教職課程の授業において、学習指導の改善に向けて信州大学全体の体制についてお伺いしたいと思います。また教育学部での取り組みと全学の取り組みとの関係についてもあわせてお伺いしたいと思います。

#### 【回答者1： 村松 浩幸】

信州大学教育学部附属次世代型学び研究開発センター長／副学部長

#### 【回答者2： 佐藤 和紀】

信州大学教育学部附属次世代型学び研究開発センター・専任教員

#### （1）信州大学における教員養成の特色＜回答：村松＞

信州大学は、長野県で唯一の国立大学法人であり、5キャンパスに分かれておりまして、8学部5研究科からなる総合大学です。全学部の1年生全員が、学部問わず信州大学本部のある松本キャンパスで1年間学び、共通教育を受けて、2年目から各学部に分かれていくという特殊な形態を持っています。そうした事情から、インターネット環境を充実させ、e-Learningシステムやオンラインでの取り組みを早い段階から着手し始めたという面があったと思います。今、私たちがいるのは、この長野キャンパスで、善光寺に隣接していますが、今年は御開帳もありますのでぜひお越しいただければと思います。



大学全体では、今年度の学部生 8,800 名、大学院生 1,954 名の在学学生を有し、そのうち教育学部の学年定員 240 名、大学院教育学研究科は教職大学院だけになりますが、学年定員 30 名のうち県教委派遣の現職教員枠が 15 名、それ以外のストレートマスター等が 15 名としています。

教育学部における教員養成は、「臨床の知」の理念に基づく系統的臨床体験を基盤としたカリキュラムを構成しており、1 年次は附属松本地区の小中学校と幼稚園を中心とする教育現場での体験的な学びをスタートさせ、長野市の教育キャンパスに移ってからは、2 年生・3 年生・4 年生と学年進行に応じて附属学校や近隣の公立学校での臨床経験を柱として、各学年における専門的な学問知を高めていきます。その中で、この ICT 活用指導力という点については以前よりも力を入れてやるようになってきて、臨床経験と ICT 活用とが車の両輪のようになって動いて、実績を積み上げてきています。それには附属学校園との連携が大きな力になっており、教育実習での学部と附属との一体化が重要です。さらに、教職大学院も附属学校園を中心に拠点校を設定して、「学校拠点方式」で個々の院生が教育実地研究を進めていますが、実践研究に関わる記録を蓄積するプロセスにおいて、ICT を使いこなす日常となっています。その他にも、長野県教育委員会との強力な連携体制を構築している点も本学部の特色であります。例えば、GIGA スクール構想を前進させるために長野県教育委員会が発足させた ICT 教育推進センターのセンター長は、本学部附属次世代型学び研究開発センター（以後「学びセンター」と略）長（村松）が兼ねており、私どものプロジェクトは文科省の各種事業にも採択されています。

また、信州大学本部キャンパスには教職支援センターという部署があり、教育学部以外の 5 学部の教職課程の運営を担っています。これまではその支援センターと教育学部との連携はあまり積極的に行われていなかったのですが、今回の免許法改正で ICT 活用関係の授業が必修になるのに合わせ、我々学びセンターのスタッフが全学の教職課程の新たな情報系科目を担当するという提案をして連携を深める方向に舵を取りました。

## （２）信州大学における教員養成の課題<回答：村松 浩幸>

### ①令和時代において教育課程が抱える現代的な課題への対応

今はフラッグシップ大学の申請も話題になっていますが、新しい時代に対応した教職課程などをどう作っていくのかということが大きな課題です。教育 DX への移行に伴うオンラインの授業対応も課題でしたが、全学に先駆けて私どもの学部は、コロナ禍で授業に関しては危機感も追い風になって非常に進みました。それでもやはり学内の事務処理を含めて教育 DX は第 1 の大きな課題です。

### ②人口減少に伴う学校規模の縮小課題への対応

第 2 の課題は、長野県が抱えている多くの中山間地域、へき地・小規模校における教育課題です。少子・人口減少に伴う学校規模の縮小に対応する教育環境の重要なツールとして、遠隔とかオンライン授業を日常化できるような ICT 活用指導力も必要ですし、少人数学級に適した授業力を高めていくという課題があります。

### ③学校教員を目指す人材の減少への対応

第 3 の課題は、学校教員を目指す人が減少している傾向への対応です。教育学部志望倍率や教員採用試験の受験倍率向上に向けた学校教員の魅力を高める取り組みを具体的に考えて実

施していく必要があります。長野県でも教員採用試験の倍率が全国平均と同様に落ちてきています。また、全国的には教職大学院の定員割れが深刻になっています。信州大学教職大学院に関してはこれまで開校から6年間定員を割ったことはありませんが、定員充足率100%を維持するための努力も欠かせません。その一つとして、教育学部以外の教職志望学生を対象とした教職大学院への進学意欲を高める取り組みも今後の課題と考えています。

### (3) ICT活用指導力の育成を目指すカリキュラムの具体化<回答：村松 浩幸>

#### ①1年次科目「教職・カリキュラム論」

学部の1年生が受講する臨床経験科目は「教職・カリキュラム論」です。この授業は附属学校園での教育実践を参観しながら学ぶ参観実習のような機会となりますが、当然ながらこの中でも、附属学校の教員がタブレット端末を使って子どもたちを指導している場面を学部学生がみるわけです。GIGAスクール対応を進めている実態をリアルに参観するわけです。1年次の臨床経験科目をコーディネートしているのも、学びセンターの森下ですが、附属学校の現場と非常によく連携をとって進めてくれています。

#### ②2年次科目「教育臨床演習」

学部2年生には、これまでは長野市内の比較的学生が通いやすいエリアの小学校に協力を依頼して、学生たちを配属校に割り振り、一週間の学校インターンのような臨床経験の機会を提供していました。今後はカリキュラム改定に即して、附属学校の各教室において1週間ほどの「教育臨床演習」を実施することになりました。

#### ③3年次科目「教育実習」

学部3年生は以前から附属学校園での4週間の教育実習を経験していましたが、その期間内に学部2年生が部分的に参画したり、先輩の教育実習の姿をみる機会を設けたりすることが、指導する附属学校の教員、学生双方にとってプラスの教育効果となると期待しています。また、2回目の教育実習を4年次に位置づけていた点を改め、全ての教育実習を3年次に位置づけられるように具体的な検討を行っています。この教育実習のなかで、ICTを活用した授業設計や学習指導を取り入れることを課しています。

#### ④4年次科目「教職実践演習」

4年次はそれまでの臨床経験に基づく「臨床の知」を総合的にふり返り、デジタルポートフォリオに蓄積した活動の履歴をもとにリフレクションを行って自己評価をするなどの課題をそれぞれに課しています。

#### ⑤教職大学院での諸活動

教職大学院では、開校当初より所属校で勤務しながら大学院での学びを進めている現職教員の受講実態を考慮して、日常的に学内e-learningサイトを活用した授業を展開していますが、学部におけるICT活用指導力育成の取り組みをサポートする役割を担う大学院生も出てきています。



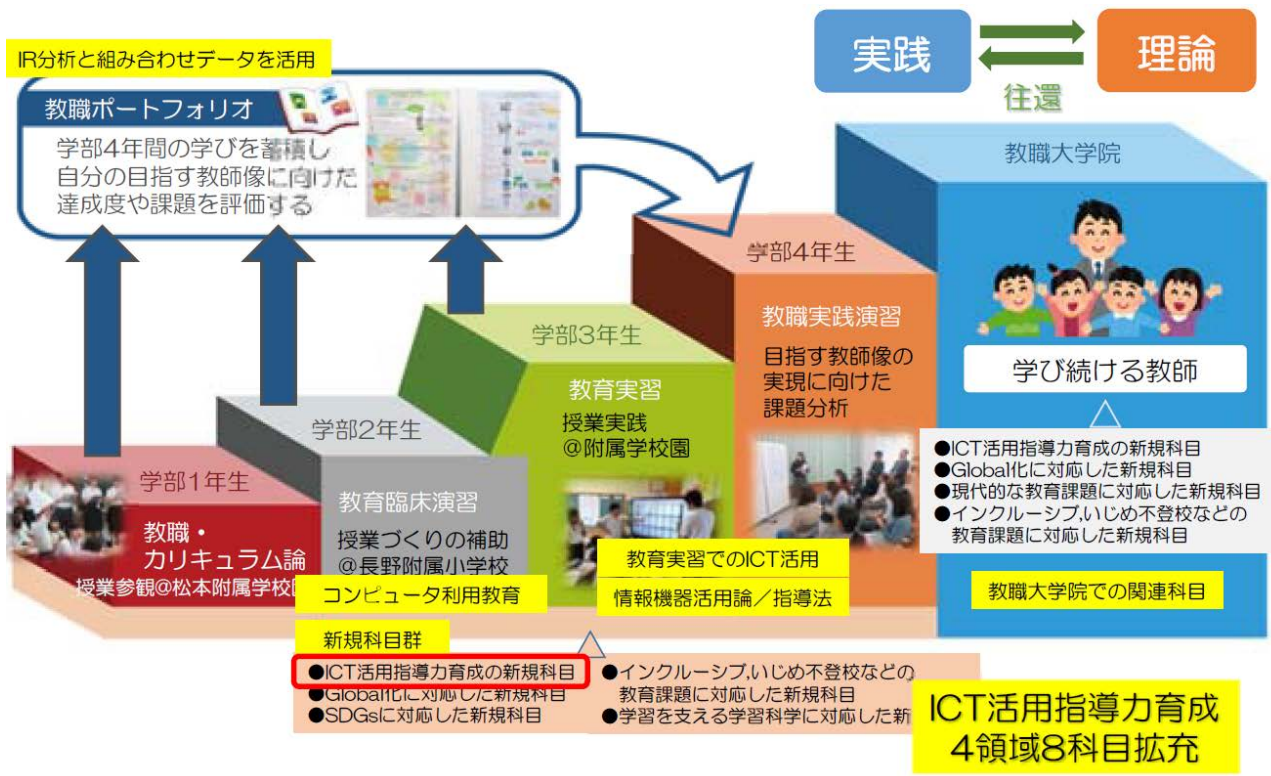


図1 臨床経験科目の体系化

⑥ コンピュータ利用教育

学部の2年次に必須科目にしているのが「コンピュータ利用教育」です。これは情報機器の指導・活用を目的とした科目ですが、本学部ではこの授業の担当はICTを専門分野にしている学びセンタースタッフで請け負うのではなく、各コースで先生方に主体的に関わっていただくように任せている点も特長的だと言えそうです。そうした学習経験をふまえて、2016年より3年次の教育実習では、ICT活用を必須としたのです。このことは、結果的に附属学校に勤務する現職教員に対し、ICT活用教育を指導しないわけにはいかない立場に置いたということにもなり、附属学校内部のICT活用推進が加速したという面もあったと思います。

(4) 学部から大学院まで一体的にICT活用指導力を育成するモデル<回答：村松 和紀>

前述の臨床経験科目のカリキュラムを、もう少しICT活用指導力にフォーカスしてみると、図2のようになります。最終的なゴールとしては、ICT活用指導力を兼ね備えた教員の育成となりますが、ただ“使える”というだけではなくて、やはり授業の中で実践的な指導力がなければいけないと考えております。それは当然ながら臨床経験の部分と関連的に捉えることとなります。こうしたことを附属学校の教育実習でつなぎながら学生のICT活用指導力を高めていきたいと考えております。

なお、信州大学の場合、1年次の共通教育の枠に新規に全学必修でデータサイエンスとかAIに関わる授業が来年、再来年から導入されることになっています。今後は、クラウドデジタル化への対応を進めていくのですが、だんだんに高度化させていきます。

現時点で実施に移したことから、GIGA スクールに関わる ICT 活用認定資格という、Google さんの認定資格講習を受講できる機会を設けました。これに関する広報のビデオも作りましたので、部分적으로ご視聴いただければと思います。

<以下、動画を視聴>

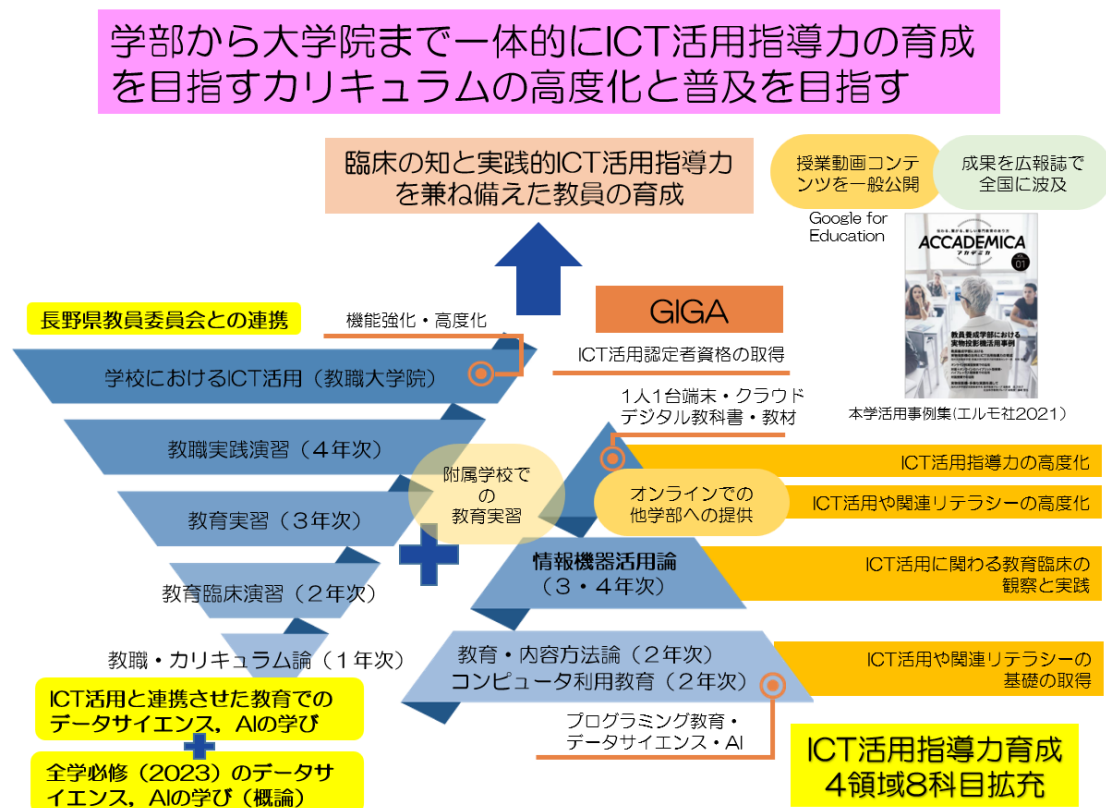


図2 ICT活用指導力の育成

### (5) ICT活用指導力育成モデルの実際的運用<回答：佐藤 和紀>

コンピュータ利用教育および教育実習において、ICT 機器を活用するスキルを向上させる演習をしていますが、コンピュータ利用教育は各コースの教員が担当しますので、基本的なスキルについての指導よりも、各教科の指導法では ICT をどのように活かしていけるかという内容をコースごとに指導していただいているという前提になっています。多くの大学では、ICT 操作技術やスキルの次元の指導と、各教科の指導法での活かし方についての指導とが連動していないのではないのでしょうか。本学部ではこの接続をねらっている点が特徴です。

私が担当しているのは、この「コンピュータ利用教育」のマネジメントの部分です。先生方へマニュアルを提供したり、オンラインツールを整備したりするのですが、今年度であれば Google Classroom を基盤にしてやっていきたいと思いますという提案をしつつ、どのコースでもそれが実践できるようなサポートをしながらこの授業を運営してきました。

それから免許法改正で新たに必修化される情報系科目の単位は、私が担当している「情報機器活用論」を可能な範囲でオンデマンド型授業として提供しようと考えております。この前期科目を履修した学生が後期に「情報機器活用指導法」を受講するわけですが、教科等の内容に則して

具体的に授業づくりを行い、ICT を活用した模擬授業をやっていくというような流れになっています。ここでの授業内容は、GIGA スクールの進み方に応じて柔軟に進化させていきますが、教員の ICT 活用指導力というよりは、児童生徒の情報活用能力の育成の比重が大きくなっていると思います。この部分の内容を文科省のコアカリキュラムに照らし合わせ、対応を迫られる必修化の内容に対応できるよう、私たち学びセンターが教職課程をもつ信州大学内の全ての学部に提供していくという計画を立てているところです。現時点ではこの科目は選択科目ですので、大体 20 名から 30 名が受講しているというサイズですが、受講者は前期に学んだことを後期の指導法で授業づくりに挑戦しておりますので、模擬授業の時間をたくさん取って運営しています。

ICT 活用指導力という観点から本学の教員養成カリキュラムを捉えてみると、コンピュータ利用教育と各教科の指導法、教育の方法と技術、それらを履修して、3 年次の附属学校園での教育実習で子どもたちを指導する授業実習の中で実際に自分なりにチャレンジしてみるという流れができており、それと並行して情報機器活用論やその指導法が位置付いていることとなります。

なお、この情報機器活用論では、学校現場の先生に ICT を活用した授業実践の資料や映像をご提供いただいています。クラウドと 1 人 1 台のタブレットを使ってどんなことやっているか、授業の映像を学生たちが視聴しながら、いろいろな観点から分析し、その結果を考察した後で、その授業者をオンラインでのゲスト講師として大学の授業にお招きし、どういう意図でその指導を行ったのか、1 人 1 台のタブレットを使っていなかった時と比べてどう変わったのかというような話を、学生たちの前で語っていただく時間もつくりました。学生たちには、その授業者のマネでいいので模擬授業とそのリフレクションをやろうと誘導し、対面授業とオンライン授業と、それらを繋ぐクラウドのデータ環境を繰り返し使いながら授業での ICT 活用を積み上げていきました。今年度は 5 回程度それを繰り返せたので、受講者の多くの学生が 3 回の模擬授業を経験しました。

こうした実践の成果と言えることは、情報機器活用論の授業において、知識とスキルという観点からすれば、資格試験の受験者および合格者が増えているという点ですね。受講生がそういうことに興味を向けてくれるようになったことは歓迎すべきことだと思います。例えば、受講生の中には、Google 認定教育者という資格取得に興味を持つ学生がととも増えました。大体 7 割ぐらいの学生が Google の資格を取りたいって言いだし、私もその後サポートをしました。

一方、こちらの指導法に関しての成果を申し上げますれば、学生の ICT 活用に対する見方・考え方がレベルアップしたという点です。学生たちの主な声を拾うならば、以前は教師の一斉指導の中で ICT をどう使おうかと考えていたのが、子ども一人ひとりが ICT を活用して自分で学習を進めていくという授業イメージに変化しているというのです。こうした授業観の変容は 1 回や 2 回の授業だけでは起きないのだと思いますが、だんだん ICT 活用に慣れていくに従い、受講生が設計する授業の中でも、子どもの主体的な活動の時間がどんどん増えていくのですよ。今まで一斉指導の中で板書していた時間が、クラウドを活用する時間へと移行していったとか。そのクラウドのデータをチェックしてみると、そういった時間は授業の中でも学習者主体になっていく時間として増えていくのです。どちらかというとも ICT のテクニカルな内容の講義よりも、授業づくりそのものの話に関わる感想が増えていく傾向にあります。私としては、この模擬授業を繰り返すという方法は比較的面白いなあと思いつつやっています。



さらに、ゲスト講師として ICT 活用を先進的に取り入れて優れた授業を実践している現場の先生のお話を伺う機会も設けています。すると、受講生たちはゲスト講師に積極的に質問をするのですよ。なぜこういう授業になっていったのかとか、それまでの授業と比べて子どもたちの学びはどう違ってくるのかとか、そういう議論に参加することだけでも、学生たちにとって刺激になっているのではないかと感じています。

**(6) ICT 活用指導力育成に関する教職大学院での指導の実際<回答：村松 浩幸>**

最後に教職大学院でのことも補足させていただきます。教職大学院では、「学校における ICT 活用」という授業を選択科目に入っていますが、勤務校内で ICT 活用の推進役になれるような力量を高めたいと考えて、学部での授業内容を高度化させて校内研修体制にも意識付けをした演習を工夫しています。なお、教職大学院に関しては、コロナ禍ですべての授業を ZOOM 等の同期型オンラインで実践すべく教材づくりと授業方法の開発を行い、クラウドを活用した共同編集を経験させながらオンラインでのワークショップ型演習を取り入れる授業もあります。結果的に ICT 活用力の高度化が図られていると思います。

**(7) 課題<回答：村松 浩幸>**

学生たちが ICT 活用に関して学んだことをどのようにアウトプットさせながら実践的な力をさらにつけていくかという部分は今後の課題です。例えば、セキュリティーポリシーの整備とか、物理的なネット環境の整備などに対応していく必要があるだろうと思いますが、これも実際にいろいろ実践しながら分かってきたことであります。

また、本学部では比較的うまく連携できているのではないかとはいいますが、情報機器の活用という ICT のテクニカルな内容と、各教科の指導法における ICT の活用という、より連携を深めていくことがやはり最大の課題と思います。コンピュータ利用の有効性を具体的に理解していただきながら、そのスキルを各教科の指導法の内容にも活かしてさらに深めていくという授業同士の連携は常に課題として意識すべきだと思います。さらに、現職研修と連携させていくことで、養成－採用－研修の一体的な流れができるのではないかと思います。

**【質問者： 野崎 武司】**

**Q. 2 年時必修のコンピュータ利用教育の授業担当のあり方をもう少し詳しく教えてください。**

**【回答者 1： 村松 浩幸】**

各中学校教科の 9 科目と、教科に特化しない「現代教育コース」や「特別支援教育コース」等のコースが全部で 12 あるのですが、コンピュータ利用教育は、全てそのコースの教員が担当するというところでスタートしています。コースによっては、必ずしも教科教育の先生だけではなくて、教科専門の先生が担当する場合もあり、年ごとにローテーションを組んで交替するコースもあります。授業内容に関しては、全部必ずこういう内容でやってくださいという強い縛りはしてなくて、その代わり、例えば、プログラミングが入ってきた際には、講義に必要な教材などは全部提供して教員向け FD も行いますので、こういうことを取り入れるといいですよと

いうアドバイスをします。もし希望があれば、(私は技術教育なのですが) コンピュータ利用をしている授業を参観してくださいと参観をオープンにしていました。また、実際に講義中に ICT 活用に際して困ったときには、学びセンターのスタッフが助けるとい、かなり手厚いサポートはしています。そうであっても、授業者はあくまでもコースごとの先生方自身であるという意識付けと、専門分野ごとのやり方の違いを尊重するという、この両面を上手くコーディネートしていくことが大事だと思います。

なお、私ども学びセンターの紀要には、教育実践研究を集録しているのですが、このコンピュータ利用教育での実践も、コースの先生方が毎年投稿してくださっています。例えば、「教員養成におけるプログラミング教育の指導力育成の試み」という掲載論文は、各コースの担当授業者による連名の論文となっています。1年間のコンピュータ利用教育を各コースではそれぞれのよう工夫をして実践したのかを報告してもらって共有するという機会にもなっています。こうした取り組みもうまく利用しながら、全体としての意識を高めて成果をあげていくという努力をしてきました。

シラバスはコースごとに一致しているわけではありません。一応サンプルとしては、コーディネーター役の担当から提示しておりますが、最新の話題についても資料を用意しておいて、FD もセットにして、ぜひやってみてくださいとは勧めます。はじめは緩く自由裁量の幅を持たせる方が良いと思います。1年2年経つと大体どのコースでもやっていただけるゆるいやり方というか、共有できる方法というものが見えてくるので案とかなります。

**【回答者 2： 佐藤 和紀】**

インフラとして、今までは信州大学の LMS を使って学生たちに授業内容やスケジュールを情報提供していたのですが、今年度は附属学校も使っている Google Classroom でやってくださいとお願いしています。そうすると、学生たちが附属学校へ行っても、あるいは採用されても多くの自治体が Google Classroom 使っていますので、そういった同じ環境で活用してみることが大事ですね。

また、大学の先生方にも GIGA スクール構想を理解していただくために、こういう仕組みで小中学校では GIGA スクールに移行していくのですと FD 等を通してアナウンスしていくと、結構いろいろな先生方からリクエストも多くなってきました、教師役でアクセスさせたいとか教師役として提示させたいなどという相談も出てきます。

**【質問者： 高橋 純】**

Q. 信州大学の教員養成の中での ICT に関わる授業の全体的な流れを確認させてください。

**【回答者 1： 佐藤 和紀】**

1年次は教職に特化しない教養系の科目として ICT に関わる授業が開講されており、学生はそれぞれに学んでいるが、2年次からは教育学部キャンパスに来て、コースごとに繋がりを踏まえた ICT 活用に関する授業を受けることとなります。「コンピュータ利用教育」は教職科目のような内容になっていると思います。「教育内容・方法論」は、教育の方法及び技術の領域に位置づけ

ていますが、その中で ICT 活用の内容は年度によって変更もあるものの、大体 3~4 コマに該当します。その他は全員が履修する教育実習と現状では 30 名程度が選択する「情報機器活用論」とその指導法ですね。

【質問者： 高橋 純】

Q. ICT だけをやる授業と、教科教育等の授業の中で ICT を活用する授業とのバランスはどのようになっていますか。

【回答者 1： 村松 浩幸】

ICT を集中的にやっているのは、必修科目では先ほどのコンピュータ利用教育だけです。佐藤先生に担当してもらっているのは選択科目で、今後は 3 年次の必修科目にしますが、これも ICT に特化した授業ではあります。その他は、各教科の指導法の中で取り入れるという方針で取り組まれていることになっていると思います。ただし、1 年次の臨床経験科目「教職・カリキュラム論」や 2 年次の臨床経験科目「教育臨床演習」の中でも、ICT を活用しながら授業を運営しているし、教育実習でも授業準備やふり返り（リフレクション）に際して ICT は欠かせないものになっています。

【質問者： 高橋 純】

Q. 教育データの利活用、AI といった先端的な内容の取り扱いの今後について教えていただきたい。

【回答者 1： 村松 浩幸】

いずれは先端的な内容にも触れていくことになると思いますが、現時点では本学部でもマンパワー的に限界があり、コンピュータ利用教育の中にそういった先端的な内容を少しずつ埋め込み、行けそうだったら拡大していくというやり方で進めていくのが現実的だと考えています。学部の規模や人的条件の問題などに関わるので、簡単には決められないのが悩ましいです。

【質問者： 高橋 純】

Q. 新しい ICT 科目の中に校務の情報化、AI やデータ活用に関する内容も含める予定はありますか？

【回答者 1： 村松 浩幸】

目立たなくて目新しくないけども、そういう内容は（他の授業の中に）埋め込み型で考えようという現状の判断です。ある意味で現実的な判断ですが、そうせざるを得なかったという側面があります。実はデータサイエンスの部分でもそういう校務でのアンケートの分析をしたりとか、成績処理の部分をちょっと見せたりするということも試みています。テキストマイニングなども体験させています。そういう校務の情報化と組み合わせた形として、現状では小さく埋め込んでいます。次のステップとしては、これがかなりいけそうな感じだと思えたら、大学が定める独自

科目のようなかたちで選択的に導入し、そのニーズがもっと高まってきた段階で必修化を志向するという段階を追った対応で考えています。

ご指摘いただいたように、データサイエンスと AI も、データサイエンス、AI 自体の体系があるので、それを専門的に学ぶことと、学校の中での活用というアプローチとはかなり乖離しています。そのギャップをうまく埋めるような題材や方法が位置付けば意外とコンパクトにやれてしまうのかもしれませんが。例えば、実際にデータ分析の内容も、基本的な内容を学んだ後で、学校教育に関連した質問紙を作成してアンケート集計するという学習活動を組んでみると、データのテキストマイニングを通して分析する演習もしやすくなります。

【質問者： 高橋 純】

Q. あらゆる指導法の内容も ICT の力も借りながら埋め込み型で扱うのが信州大の考え方と理解してよろしいでしょうか？

【回答者 1： 村松 浩幸】

基本的にはその方向です。当然埋め込んでいくと、従来入っていたものが飛び出す。新しいもの埋め込んでいくと飛び出さざるを得なくなるじゃないですか。そこで今私どもの学部でやっているのは、1年生の新生ゼミナールという入学間もない時期のオリエンテーション的な科目の中で、クラウドを使ってドキュメント編集したり、オンライン授業を取り入れたり、そういうことを少しずつ入れ込んでいくと、2年次以降の ICT 活用指導力の育成の取り組みが、埋め込み型で機能しやすくなると思っています。

【回答者 2： 伏木 久始】

自分の大学の取り組みを改めて勉強させていただきました。これまで私は長野県内の小中一貫校の校務支援システム導入にも多少関わってきました。先ほど ICT 系の授業の中で、校務支援だとかマネジメント系のもも入っていく可能性に言及されましたけど、私自身は佐藤先生がカバーされている授業の中に校務の ICT まで突っ込むのはちょっと負担過重になるというか、大事なところを学んでいく時間が削られていくことのデメリットもあるかなと思っています。むしろ制度的社会的な領域、うちの大学でいうと教育経営という必修科目がありますが、そちらのほうに ICT を活用した校内でのインフラとしてのマネジメントというアプローチで、それを少しずつ導入していくべきじゃないかなあと個人的には思っています。というのは、長野県内では自治体によって学校によって校務のデジタル化に関わるインフラが全く違うので具体的な内容は扱いにくいという面があります。やがては共通のプラットフォームとして整備されるかもしれませんが、大学で標準的なものを校務支援の中で学ぶといっても効率は良くない。それよりどこの大学でもポータルサイトを使って学生の授業支援をしていますので、そのシステムに慣れていくこと自体が学校の中での教務、校務、成績、いろんなことの ICT に馴染んでいく教育になるのではないかと思います。

【質問者： 野崎 武司】

Q. ICTの使用スキルから子どもを主体とする授業づくりにおけるICTへと変わった理由を教えてくださいませんか。

【回答者1： 佐藤 和紀】

現職の先生方の話を繰り返し聞きますので、そこでやっぱりコツをつかんでいくのだと思います。そうなっていくと教師のICTスキルよりも、子どもが活用する時間が必然的に増えていきます。あとは受講者も子ども役でずっとやっていくわけですが、そうになると必然的に“指導する”時間が減って、“学習する”時間が増える構造に変わっていくのです。

これは学校現場で先生方を見ていると同様のことが言えます。最初はICTを頑張って使わないといけなと思っています先生方が非常に多いのですが、慣れてしまうと、使っている子どもがどう活動していくかっていうことであるとか、子どもが何をするときにはICTを活用すると学習が促進されるのかという議論に進んでいくように感じております。

【質問者： 高旗 浩志】

Q. 来年度から全学必修とする「情報機器活用論」をどのように運営していく予定でしょうか？

【回答者1： 佐藤 和紀】

教育学部240名とあとは全学の教職課程の履修者全員への提供になりますので、基本はオンデマンドになるといわれています。その中で考えられることは、オンデマンド教材＋クラウドを活用して、例えばグループ同士でクラウドあるいはオンラインで繋いで、ディスカッションしたものをアップしましょうとか、一人で学ぶ時もある、グループで学び合う時もある。時々対面授業として集まるかもしれないというように、柔軟に学習形態や方法を組み合わせながら運営していくことになると思います。また、GIGAスクール構想で子どもたちが使っている環境の中で取り組むということも考えたいです。それゆえ、内容はコアカリの内容になりますけれど、授業方法は柔軟に対応できるように構想している段階です。

【回答者2： 村松 浩幸】

学部段階で学生に与えられるのはどこまでなのかと考える時、教職課程の科目というのは授業の中で完結させなければいけない部分もあると思うのですが、ある意味学生に対してきっかけを与えることしかできないのではないかと。それは決してネガティブに捉えているわけではありません。きっかけを与え、よりよい学びを自主的に取り組むところへ繋げるのがわれわれの仕事なのではないかと思ったときに、資格取得の話が先ほど佐藤先生からありましたが、ある意味健全なあり方だなと思いながら聞いていました。高橋先生も先ほど言われていた教養科目から学部教育、そして大学院の授業という全体像でICTの指導をどのように系統的に組んでいくのかという、カリキュラムの設計の問題が未解決だとは思いました。

【質問者： 森山 賢一】

Q. 教育学部全体で ICT を取り入れての取り組みやオンライン授業等を推進できた要因は何だったのでしょうか？

【回答者 1： 村松 浩幸】

一番は先生方自身をどうやってうまくつなげて活性化をはかっていくかということが重視されていることですね。カリキュラムをいくらいじっても限界があります。どうやって各先生が主体的に取り組んでいただけるかという戦略が大事です。どこの大学でも教員数を増やすことが非常に厳しい中で、限られた人的リソースと限られた予算の中でやっていかなくてはいけないというのは、共通の課題ですね。そういう中でいかに限られた枠内でカリキュラムの質を高めていくのか、各担当の先生方をどううまく繋げていくのか、主体的に考える同僚性が求められると思います。

【回答者 2： 伏木 久始】

信州大学の一つの特徴は、一部の人のみで取り組んでいるというよりも、広くコースごとに学部全体で繋がって取り組んでいる点だと思います。こういう体制ができたきっかけだと思うことは、私が信州大学に異動してまもなく平成 17 年に設置された「臨床教育推進室」の立ち上げだったと思います。人も予算も独立して与えられていたわけでもありませんでしたが、教育現場での実践的・体験的な学びと大学での専門的・学術的な学びとを往還させながら臨床の知を確かなものにしていくという理念を具現していくためのタスクフォースのような部署ができ、「臨床の知」の推進役を担うことになりました。教職専門科目を担当する教育学系の教員を中心に 10 名程度のスタッフで構成されていましたが、このメンバーは臨床経験科目の実務を担うというより、学部内の各コースに役割を振り分け、全員体制で教員養成カリキュラムに責任を持つというイメージで、各学年の授業科目のコーディネートをしました。それ以前は、当時の教育実践総合教育センターの特定教員が臨床経験科目群のすべてを担当していましたが、臨床教育推進室ができてからは、その役割を分散させ、卒論指導を担当する教員みんなで学生の教育実習等のサポートもするようになったのです。

それからは、教育学部に採用された年から 1 年間は FD を兼ねて臨床教育推進室に所属することをルール化していただき、化学が専門の人も材料工学が専門の人もピアノが専門の人も、教育実習でどんなトラブルがあるのかとか公立学校での演習の引率者がどういう苦勞をするのかとか、さらに学部全体のカリキュラムの中で教育実習と専門科目の授業とのバッティングをどう処理するかという議論とか、そういった自分の専門分野の研究とは異なる問題について考える機会をもつことになったわけです。学生の目線に立って教員養成カリキュラムを考える機会にもなっていました。そのことで、教育学部の教員であるという自覚がインプットされていたのではないかなど。そういう人たちが各コースに散らばりましたので、教員養成の課題に対して無関心ではない先生方が多いのではないかと思います。ICT 活用に関しても同様で、それは自分の仕事じゃないよってという構えの教員はほとんどいないように思います。コロナ禍ではオンライン授業を実践

することが求められましたが、極めて多くの教員がそのための学部内講習会・研修会に参加しました。

今では臨床教育推進室も発展的解消をしており、採用後の臨床経験科目 FD のような機会はなくなりましたが、これから新しく入ってくるスタッフがどういうふうに教育学部教員の一人として学生の学びについて自分の専門と ICT 活用とをつながげながら考えていくのか、そのあたりを考えていくことも今後の課題になるように思います。

【質問者： 高旗 浩志】

Q. 附属学校での教育実習場面における ICT の利活用について、どのように連携しているのですか？

【回答者 1： 村松 浩幸】

私ども教育学部の附属としては、松本と長野に小・中それぞれ 1 校ずつと長野に特別支援、松本に幼稚園の 6 校園あります。附属学校での教育実習に関しましては、教育実習連絡会が組織されており、その中で教育実習における ICT 活用ということが毎回の議題に出されます。それ以外にも、情報技術関係の担当者を集めて ICT 連絡協議会を設定し、担当者だけではなく副校長先生にも入っていただいている点が重要です。人員が絡んできたり予算が関係したりする問題もあるため、最終的な判断ができる管理職にも参加していただき、整備の関係も含めて、情報の共有などを行っています。教育実習において 2014 年度から ICT 活用を必修化したときに、大きく変わったのは附属学校側でした。どういうことかということ、それまで附属学校では ICT 活用に関してはそれほど積極的ではなかったのですが、そもそも意欲の高い先生方が着任されているという土壌もあり、実習生が ICT 活用を必須とされてからは、指導教員となる附属の先生方が自ら ICT 活用の指導に前向きに取り組んでくださったという面があります。これで附属学校の ICT 活用は飛躍的に進みました。そのために今回の GIGA スクールはじめ、資金的なものからネットワークの設計まで、私ども学びセンターがかなり附属学校をサポートしています。特に、教育実習に関してもコロナ対応が求められる中、附属学校の先生方も初めてオンラインでの教育実習を指導する経験をされました。正直なところ附属特別支援学校は ICT 活用という面では非常に遅れていたのですが、結果的にオンラインでの教育実習を契機に劇的に進化しました。もちろん学びセンターから技術スタッフ等を送り、当初は授業を中継するというところからでしたが、どんどん広がって行って中継するだけじゃなく、端末を通じて担当の子どもと関われる、少しでもやり取りができるかたちでやりたいと……。また、そうした実践などを学びセンターの通信で紹介するということもしました。さらに、教職大学院の実践研究の指導においても、実務家教員が附属学校と連携して、ICT 活用を推進しています。

【おわりに： 森山 賢一】

ありがとうございました。本日は朝から大変貴重な時間をいただきました。信州大学の村松先生、佐藤先生には心より感謝をいたします。ありがとうございます。今後のことですが、報告書にぜひ今回のインタビューにつきましては、先生方に確認していただいたうえで掲載をさ

せていただいて、教職員支援機構のホームページから報告書の内容については見ていただけるようなかたちで対応させていただきたいと思っております。今後ともよろしく願いいたします。本日のインタビューについてはこれにて終了させていただきたいと思います。先生方どうもありがとうございました。



## 2. 信州大学教育学部 教職課程における ICT 教育の実際

\* 今回のインタビュー取材に協力してくださった佐藤和紀先生から、ICT 活用指導力育成の基幹科目として以下の2つの科目について、現時点での授業概要とシラバスの要点などに関して資料提供いただいた。以下、引用して掲載する。

【情報機器活用論】（前期）／【情報機器活用指導法】（後期）

### （1）目標と位置づけ

本講義は、GIGA スクール構想における1人1台の情報端末の活用、遠隔オンライン学習への対応できる人材を育成することを目的としている。「情報機器活用論」では「教員の ICT 活用指導力の向上」と「児童生徒の情報活用能力の育成」の観点から議論し知識とスキルを高めること、「情報機器活用指導法」ではクラウドで情報を共有したり、議論したりすることを基盤に実施し、GIGA スクール構想と同様の学習環境で模擬授業ができることを目指している。

なお、本講義は、本学部の教育の情報化に関わる科目群の中では、大学が独自に設定した科目に位置付く（図3）。

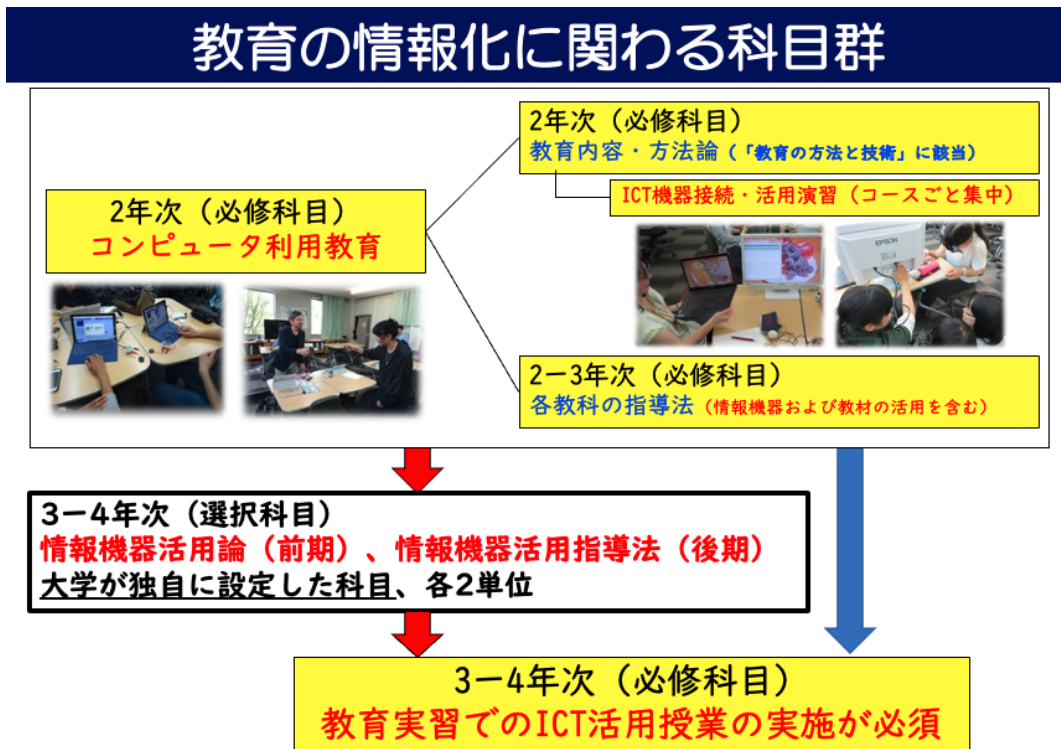


図3

## (2) 「情報機器活用論」の取り組み

【シラバス】(本学部は100分授業)

第1回 ガイダンス

第2回 教師のICT活用1:発問, 指示, 説明と教師のICT活用

第3回 教師のICT活用2:板書・ノート指導と教師のICT活用

第4回 教師のICT活用3:実物投影機を用いた学習指導の概要

第5回 教師のICT活用4:フラッシュ教材を用いた学習指導の概要

第6回 教師のICT活用5:デジタル教科書の活用と教師のICT活用

第7回 教師のICT活用6:学校放送番組(Eテレ)の活用

第8回 情報活用能力の育成1:学習活動に応じたICTの活用

第9回 情報活用能力の育成2:児童生徒の情報活用能力の育成

第10回 情報活用能力の育成3:個別最適な学び・協働的な学びとICTの活用

第11回 情報活用能力の育成4:情報モラル、メディア・リテラシーの育成

第12回 情報活用能力の育成5:プログラミング教育の概要と体験

第13回 オンライン教育、遠隔教育

第14回 授業リフレクションと資格試験の概要

情報機器活用論では、第2回から第7回までを「教員のICT活用指導力の向上」、第8回から第13回までを「児童生徒の情報活用能力の育成」の観点から議論した。授業までに、Google Classroomに事前課題を提示し、授業中には教科書の輪読、講義、演習、ディスカッション、事後課題としてレポートを提出する、という流れで取り組まれた。取り組む環境はGIGAスクール構想と同様の環境で取り組むことを通して、学生が教育実習や学校現場で情報端末を活用できるように工夫した(図4)。

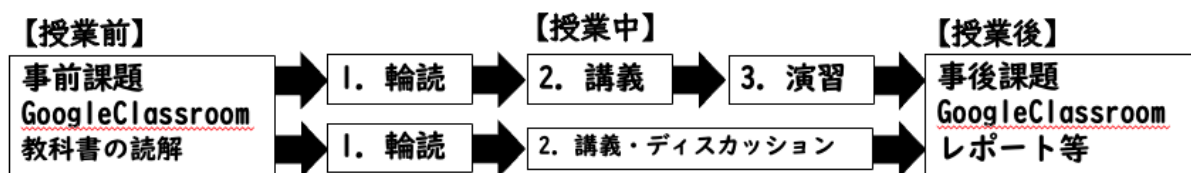


図4

本講義の成果として、知識とスキルを高まったこと、資格試験の受験者・合格者に増加に繋がったことが成果として挙げられる。本講義は来年度より必修化される「情報通信技術を活用した教育に関する理論及び方法」として開講される予定である。

### (3) 情報機器活用指導法の取り組み

【シラバス】(本学部は100分授業)

- 第1回：オリエンテーション, GIGA スクール構想で学校はどのような実践を進めていけばいいか
- 第2回：1人1台の情報端末を活用した授業実践映像の分析1
- 第3回：分析1の発表・共有
- 第4回：分析1の先生による講義・模擬授業体験
- 第5回：模擬授業1
- 第6回：1人1台の情報端末を活用した授業実践映像の分析2
- 第7回：分析2の発表・共有
- 第8回：分析2の先生による講義・模擬授業体験
- 第9回：模擬授業2
- 第10回：1人1台の情報端末を活用した授業実践映像の分析3
- 第11回：分析3の発表・共有
- 第12回：分析3の先生による講義・模擬授業体験
- 第13回：模擬授業3
- 第14回：模擬授業4, まとめ

本講義でも、クラウドで情報を共有したり、議論したりすることを基盤に実施し、GIGA スクール構想と同様の学習環境で模擬授業ができることを目的としていることから、Google クラスルームを情報共有ツールの基幹として、授業の連絡、授業資料の提示、模擬授業で示す情報の共有などで活用した。

学習過程は、

- ①オンデマンドによる、1人1台の情報端末の活用を活用した授業動画の視聴
- ②対面授業による、視聴した授業動画の分析とプレゼン
- ③オンラインによる、授業動画を提供した教師とディスカッション
- ④オンラインによる、グループでの模擬授業作成
- ⑤対面またはオンラインによる、模擬授業の実施
- ⑥Google クラスルーム上へのリフレクションレポートの提出と共有

という流れで3回実施された。2021年度の第1回は「1人1台の情報端末を活用した授業の基本的な流れ」、第2回は「1人1台の情報端末を活用した児童主体の学習」、第3回は「1人1台の情報端末を活用した遠隔オンライン学習」というテーマで取り組まれた。

### 第三章 教職課程認定大学における ICT 活用指導力の育成に関する実態調査

#### 1. 調査の目的

独立行政法人教員支援機構では、教員の養成・採用・研修の一体改革を目指し、平成 29 年度より調査研究事業を実施している。第三章で取り上げる調査は、その内の一つ「学習指導法の改善に関する調査研究プロジェクト」で、令和 2 年度から令和 3 年度の 2 年間で、「主体的・対話的で深い学び」の視点から、教員養成段階における学習指導方法に関する教育改善についての研究開発並びにその成果普及を行うことを目的として、令和 2 年度に実施されたものである。

本調査は、教職課程における ICT 活用指導力の育成に関する実態把握と、授業改善の方向性を示すための基礎データを得ることを目的として、アンケートにより実施したものである。

学習指導要領の改訂に伴い、現在、学校現場で必要とされる知識や資質・能力を養成課程において履修できるよう、平成 27 年 12 月の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」で提言されている。中でも、ICT を活用した指導方法や教員が ICT の操作方法を身につけるのではなく、ICT を用いて効果的な授業を行ったり、適切なデジタル教材を開発・活用したりすることができる力、さらには、子どもたちの情報活用能力の育成を行うことができる力の基礎を育成することが大学の教職課程に求められている。

平成 28 年度国立教育政策研究所で実施した「教員養成課程等における ICT 活用指導力の育成のための調査研究」では、教員養成課程等が設置されている全国すべての大学を対象に調査を行っている。「教員養成課程等における ICT 活用指導力の育成のための調査研究」報告書 (p16) に「教員に求められる ICT 活用能力及び ICT 活用指導力を習得する場である大学の教員養成課程等において実施されている ICT 活用能力及び ICT 活用指導力に関する指導の実態については、これまで全国的な調査に基づく資料はなかった」との記載がある。第三章で取り上げる調査は、大学教職課程での ICT 活用指導力の育成に関する実態把握及び授業改善の方向性を示すための基礎データを得ることを目的としており、国立教育政策研究所の調査研究に続くものと位置付けることができる。さらに、今回取り上げる調査では、調査項目も、国立教育政策研究所の調査研究の質問紙等を参考にしていることから、国立教育政策研究所の調査研究結果を参考として示すこととした。併せて、「令和 2 年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果 (概要)」が令和 3 年 10 月に文部科学省より公表されており、この調査結果については後述の考察の際に参考資料として掲載している。

#### 2. 調査の概要

調査対象：教職課程を置く国公立大学 843 校、教職大学院を置く国公立大学 54 校の計 897 校

調査期間：令和 2 年 12 月 1 日～令和 3 年 1 月 15 日

調査方法：郵送による質問紙調査

調査は、「A 講義に関する調査」、「B 施設・設備に関する調査」の 2 種類による。

「A 講義に関する調査」については、主として教職に関する科目のうち「各教科の指導方法」「教育の方法と技術」(情報機器及び教材の活用を含む)及び教育職員免許法施行規則第 66 の

6に定める科目のうち「情報機器の操作」の講義を範囲とし、それぞれの講義を行う大学教員（常勤・非常勤を問わず）に回答を依頼した。

「B 施設・設備等に関する調査」に関しては、「教職課程の事情をよくご存知の部署（教職課程委員会、教学部等）」に回答を依頼した。

調査回答：313校 1007講座 回収率 34.9%

### 回答者の基本属性

回答者の所属する機関の設置者及び種類（図1-1、1-2、1-3）、年齢（図1-4）、初等中等教育の教育職員としての勤務経験（常勤・非常勤いずれも含む）（図1-5）、雇用形態（図1-6）をそれぞれ示してある。

回答者は、50代（32%）と60代（31%）で6割を占め、40代（24%）を合わせると全体の87%であり、雇用形態でみると、常勤教員（88.6%）による回答が多かった。また、「初等中等教育の教育職員としての勤務経験」は、「あり」が52.7%、「なし」が45.7%とほぼ同数であった。

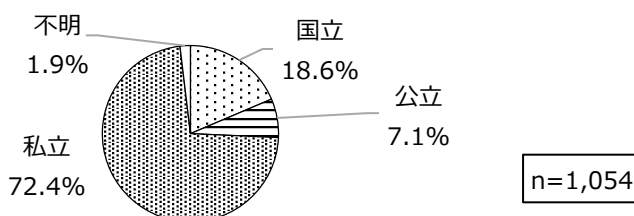


図1-1 設置主体別割合

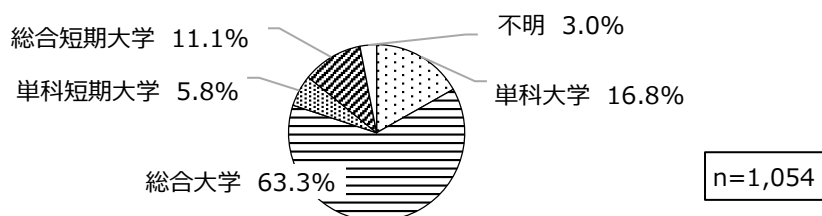


図1-2 大学種別割合

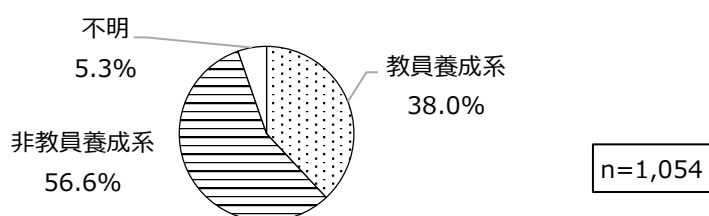


図1-3 系統別

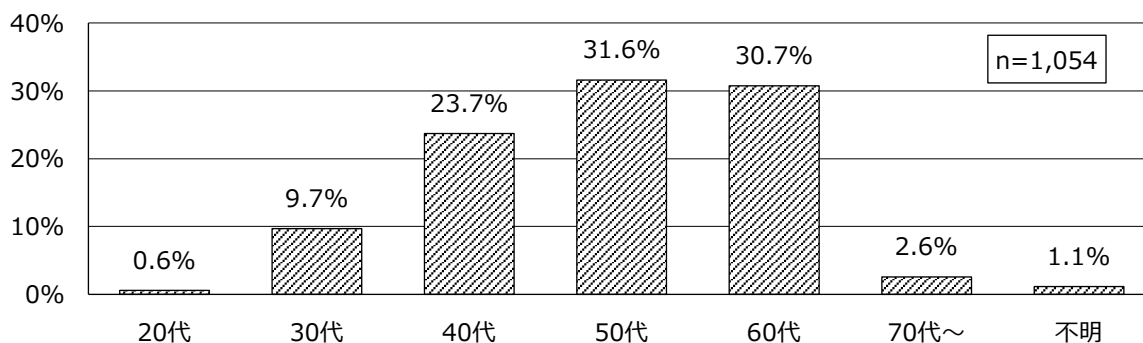


図 1-4 年齢別

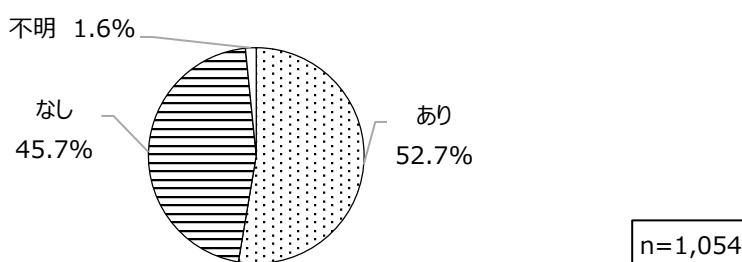


図 1-5 初等中等教育の教育職員としての勤務経験（常勤・非常勤いずれも含む）

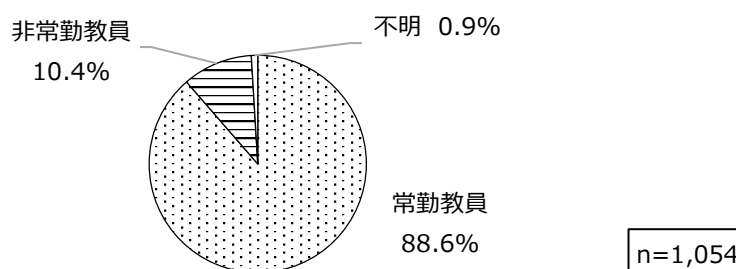


図 1-6 大学教員としての雇用形態

【参考】平成 28 年度国立教育政策研究所で実施した「教員養成課程等における ICT 活用指導力の育成のための調査研究」の報告書 p 29、p 35 より引用  
 （国立 66、公立 44、私立 468 の計 578 機関からの返送 回収率 68.0%）

表 3-1 機関の種類（機関数）

単科大学		総合大学			単科短期大学		総合短期大学	
教育系	その他	教育学部	教育専攻	他	教育系	その他	教育専攻	その他
26	83	77	51	195	13	35	40	58

表 3-10 設置者及び種類 (%)

設置者			種類								
国立	公立	私立	単科大学		総合大学			単科短大		総合短大	
			教育	他	学部	専攻	他	教育	他	教育	他
12.9	6.6	80.5	4.8	13.0	16.1	10.8	34.8	2.2	4.2	5.7	8.4

表 3-11 年齢、性別、初等中等教育の教育職員としての勤務経歴及び雇用形態 (%)

年齢						性別		勤務経歴		雇用形態	
20代	30代	40代	50代	60代	70代	男性	女性	あり	なし	常勤	非常勤
0.8	10.1	24.2	31.5	31.2	2.2	78.3	21.7	53.2	46.8	84.0	16.0

### 3. 調査結果及び考察

#### (1) 講義に関する調査結果

#### 担当している講義の受講学生に対する ICT 活用指導力の育成に関する質問

「担当している講義の受講生に対する ICT 活用指導力の育成に関する質問」は、表 1「教材研究・指導の準備・評価などに ICT を活用する能力の育成」と表 2「学生自ら授業に ICT を活用して指導する能力の育成」の 2 つの調査項目から構成されている。ここでは、大学教員が、適切に ICT を活用する能力を学生に身に付けさせているかを問うている。

表 1「教材研究・指導の準備・評価などに ICT を活用する能力の育成」では、多くで「あまり行っていない」「ほとんど行っていない」が選択されている。中でも、「1.1 ICT を活用した授業効果やその利点を理解できるように指導する」では 78.7%、「1.4 授業で使う教材や校務分掌業務に必要な資料などを集めるために、インターネットを活用することができるよう指導する」は 73.8%であった。大学の教職課程に求められることとして、ICT を用いて効果的な授業を行ったり、適切なデジタル教材を開発・活用したりすることができる力、さらには、子どもたちの情報活用能力の育成を行うことができる力の基礎を育成することであり、このことから早急な対応が求められる項目といえる。

一方で、「1.5 保護者・地域との連携に必要な情報を発信したりするために、インターネットなどの ICT を活用することができるように指導する」は「行っている」「やや行っている」を合わせると 65%であり、必要性を認識している状況が伺われる。

表1 教材研究・指導の準備・評価などに ICT を活用する能力の育成 (%)

		行っている	やや行っている	あまり行っていない	ほとんど行っていない	不明	
		20	20	20	20	20	100
1.1	ICTを活用した授業の教育効果やその利点を理解できるよう指導する	9.5	11.3	30.5	48.2	0.6	100
1.2	教育効果を上げるには、どの場面にどのようにしてコンピュータやインターネットなどを利用すればよいかを理解したうえで、ICTを活用した授業計画が作成できるよう指導する	13.5	19.4	32.2	34.3	0.6	100
1.3	教育用ソフトやコンテンツの内容を理解し、授業のねらいや目標に応じた教材として活用することができるよう指導する	14.8	23.7	30.9	29.7	0.9	100
1.4	授業で使う教材や校務分掌業務に必要な資料などを集めるために、インターネットなどのICTを活用することができるよう指導する	11.6	13.9	33.4	40.4	0.8	100
1.5	保護者・地域との連携に必要な情報を発信したりするために、インターネットなどのICTを活用することができるよう指導する	32.9	32.1	21.1	13.3	0.7	100
1.6	授業に必要なプリントや提示資料、学級経営や校務分掌業務に必要な文書や資料などを、ワープロソフト、表計算ソフトやプレゼンテーションソフトなどのソフトウェアを活用して作成することができるよう指導する	12.9	12.2	25.4	48.8	0.7	100
1.7	児童生徒の学習状況を把握するために児童生徒の作品・レポート・ワークシートなどをICTを活用して記録・管理し、児童生徒への評価に活用することができるよう指導する	24.7	28.8	25	20.6	0.9	100
1.8	授業を振り返ることにより、授業内におけるICT活用の方法を自ら改善することができるよう指導する	18.3	23.2	29.8	28	0.7	100

次に、表2「学生自ら授業に ICT を活用して指導する能力の育成」についてである。

令和3年1月の中央教育審議会答申『『令和の日本型学校教育』の構築を目指してでは、学校教育の基盤的なツールとして ICT は必要不可欠なものであるとし、今後、これまでの実践と ICT を最適に組み合わせ、ICT を主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に生かすと共に、日常的に端末を活用できる場면을積極的に設けるなどの工夫が求められるとしている。

こうした観点から表2で示した調査項目は、全ての講義で学生への指導が求められるものであり、学生が教員になった際に、項目に示した内容の授業を確実に行うことが求められていると言える。2.1～2.6では、授業の本質に迫るための道具として ICT を具体的な授業の場面で使える力を身に付けることを示している。特に、2.1～2.3では「あまり行っていない」「ほとんど行っていない」を合わせると60%を超えており、2.3では70%を上回っている。

こうした結果から、改めて、これからの学校教育において基盤的なツールとしての ICT 活用が必要不可欠であるという認識を大学職員間で共有するとともに、大学等によっては機器の整備への対応が十分でないといった状況も考えられることから、早急な対応が必要であると考えられる。

一方、2.7～2.9では、今後、導入が加速されるデジタル教科書を効果的に活用した授業やビデオ会議システムの活用に関しては「行っている」「やや行っている」を合わせると70%～80%となっている。コロナ禍における現実的な対応として、活用を迫られる状況が影響していることも考えられる。デジタル教科書の使用に関しては、「講義における ICT 等の使用状況」で、詳しい調査結果が示されており、その部分で改めて触れることとする。



表 2 学生自ら授業に ICT を活用して指導する能力の育成 (%)

		行っている	やや行っている	あまり行っていない	ほとんど行っていない	不明	
		20	20	20	20	20	100
2.1	教科等の目標達成のためにICTを活用した授業展開ができるよう指導する	12.6	17.6	32.6	36.2	0.9	100
2.2	主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善のために、適切な場面や方法でICTを活用することができるよう指導する	11.5	19.9	34	33.9	0.8	100
2.3	資料を提示するなどにより、児童生徒の興味・関心を高めたり、課題を明確につかませたり、学習内容を的確にまとめさせたりするために、ICTを活用することができるよう指導する	11.3	15.2	30.2	42.6	0.8	100
2.4	児童生徒に互いの意見・考え方・作品などを共有させたり、比較検討させたりするなど、児童生徒の意見などを効果的に集約し、提示するために、ICTを活用することができるよう指導する	18.3	27.6	30.2	23.2	0.7	100
2.5	知識の定着や技能の習熟をねらいとして、繰り返し学習させたり、児童生徒一人一人の理解や習熟の程度などに応じた学習をさせたりするために、学習用ソフトやインターネットなど、ICTを活用させることができるよう指導する	25.2	28.4	26.3	19.4	0.8	100
2.6	児童生徒の学びの深まりをねらいとして、グループで考えをまとめさせたり、協働してレポート・資料・作品などを制作させるために、ICTを活用させることができるよう指導する	23.1	27.8	26.6	21.6	0.9	100
2.7	指導者用デジタル教科書を効果的に活用した授業が実施できるよう指導する	51.5	25.4	15.3	7	0.8	100
2.8	学習者用デジタル教科書を効果的に活用した授業が実施できるよう指導する	54.9	25.5	13.9	5	0.7	100
2.9	ビデオ会議システムを効果的に活用した授業が実施できるよう指導する	36.7	22.3	22.9	17.3	0.9	100

担当している講義の受講学生に対する、児童生徒の情報活用能力の向上に関する指導力の育成に関する質問

表 3 児童生徒の ICT 活用を指導する能力の育成

		行っている	やや行っている	あまり行っていない	ほとんど行っていない	不明		
		20	20	20	20	20		100
3.1	児童生徒がコンピュータなどの基本的な操作技能(文字入力やファイル操作など)を身に付けることができるよう指導する	38.2	25.5	17.6	17.6	1.1		100
3.2	児童生徒がコンピュータやインターネットなどを活用して、情報を収集したり、目的に応じた情報や信頼できる情報を選択したりできるよう指導する	30.6	20.3	28.2	19.7	1.2		100
3.3	児童生徒がワープロソフト・表計算ソフト・プレゼンテーションソフトなどを活用して、調べたことや自分の考えを整理したり、文章・表・グラフ・図などに分かりやすくまとめたりすることができるように指導する	35.3	25	20.6	18	1.1		100
3.4	児童生徒が互いの考えを交換し共有して話し合いなどができるように、コンピュータやソフトウェアなどを活用することを指導する	36.4	24.6	23.1	14.5	1.4		100

「担当している講義の受講学生に対する、児童生徒の情報能力の向上に関する指導力の育成」についてである。これは表3「児童生徒のICT活用を指導する能力」と表4「情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力の育成」、表5「学生自身のリテラシー」の3つの調査項目から構成されている。

まず、表3「児童生徒のICT活用を指導する能力の育成」については、全ての項目において「行っている」「やや行っている」を合わせると50%から60%と、全般的なICT活用スキルについての指導が実施されている状況である。

一方、表4「情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力の育成」に関しては、4.1「児童生徒の情報リテラシー」では「あまり行っていない」「ほとんど行っていない」を合わせると53%となっている。このことは、表3で全般的なICT活用スキルに関する指導が実施されている一方で、使用にあたってのルールやマナーといった面での指導の必要性が問われる結果と言える。さらに、表4の4.2~4.4に関して、「行っている」「やや行っている」を合わせた割合と「余り行っていない」「ほとんど行っていない」を合わせた割合が、4.2では49.5%・49.2%、4.3では58.0%・40.9%、4.4では49.2%・49.6%と、ほぼ同数となっている。

こうした結果から、ICTスキルに関しては、様々な講義を通してその力を高める機会はあるが、情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力の育成については、指導の場面や機会の充実が一層求められると言える。

表4「情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力の育成」については、4.5「児童生徒のプログラミング的思考力が育まれるように指導する」に関して、「行っている」「やや行っている」を合わせると75%と高い値になっている。表5「学生自身の情報リテラシー」の5.8「学生がプログラミング言語を用いてプログラムを作成する」では、「行っている」(67.1%)「やや行っている」(17%)合わせて80%を超えており、こちらも高い結果となっている。児童生徒にプログラミング的思考力を育むためには、学生自身にプログラミング的思考が身に付いていることが必要であることと関連した結果といえる。

表4 情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力の育成

	行っている	やや行っている	あまり行っていない	ほとんど行っていない	不明		
	20	20	20	20	20		100
4.1 児童生徒が情報社会への参画にあたって自らの行動に責任を持ち、相手のことを考え、自他の権利を尊重して、ルールやマナーを守って情報を集めたり発信したりできるように指導する	28.3	17.1	27.9	25.4	1.3		100
4.2 児童生徒がインターネットなどを利用する際に、反社会的な行為や違法な行為、ネット犯罪などの危険を適切に回避したり、健康面に留意して適切に利用したりできるように指導する	30.1	19.4	24.1	25.1	1.2		100
4.3 児童生徒が情報セキュリティの基本的な知識を身に付け、パスワードを適切に設定・管理するなど、コンピュータやインターネットを安全に利用できるように指導する	35.1	22.9	19.3	21.6	1.1		100
4.4 児童生徒がコンピュータやインターネットの便利さに気付き、学習に活用したり、その仕組みを理解したりしようとする意欲が育まれるように指導する	27.3	21.9	27.9	21.7	1.1		100
4.5 児童生徒のプログラミング的思考が育まれるように指導する	50.7	24.7	14.2	9.1	1.3		100

#### 担当している講義における学生自身の情報リテラシーの指導に関する質問

さらに、表5「学生自身の情報リテラシー」の結果を見ると、5.1から5.7まで「ほとんど行っていない」の項目において40%から50%で、最も高い値で57.4%となっている。特に、5.7「学生が、コンピュータやインターネットの便利さに気付き、学習に活用したり、その仕組みを理解したりしようとする意欲が育まれるよう指導する」では、「あまり行っていない」(32.2%)と「ほとんど行っていない」(44.4%)を合わせると76.6%という結果になっており、指導する立場になる学生自身の意欲の育成が、今後の課題の一つと言える。

今後、ICT活用指導力の養成とリテラシーの向上を両輪として指導することが不可欠であると考えられる。

表5 学生自身の情報リテラシー

		行っている	やや行っている	あまり行っていない	ほとんど行っていない	不明	
		20	20	20	20	20	100
5.1	学生がコンピュータやインターネットなどを活用して、情報を収集したり、目的に応じた情報や信頼できる情報を選択したりできるよう指導する	4.3	8.6	28.7	57.4	1	100
5.2	学生がワープロソフト・表計算ソフト・プレゼンテーションソフトなどを活用して、調べたことや自分の考えを整理したり、文章・表・グラフ・図などに分かりやすくまとめたりすることができるように指導する	8.3	13	21.9	56.1	0.7	100
5.3	学生が互いの考えを交換し共有して話し合いなどができるように、コンピュータやソフトウェアなどを活用することを指導する	12.2	21.7	28.3	37.1	0.7	100
5.4	学生が情報社会への参画にあたって自らの行動に責任を持ち、相手のことを考え、自他の権利を尊重して、ルールやマナーを守って情報を集めたり発信したりできるように指導する	9.9	15.2	29.4	44.7	0.9	100
5.5	学生がインターネットなどを利用する際に、反社会的な行為や違法な行為、ネット犯罪などの危険を適切に回避したり、健康面に留意して適切に利用したりできるように指導する	14.4	15.9	27	41.8	0.8	100
5.6	学生が情報セキュリティの基本的な知識を身に付け、パスワードを適切に設定・管理するなど、コンピュータやインターネットを安全に利用できるように指導する	18.7	19.2	25.7	35.8	0.7	100
5.7	学生がコンピュータやインターネットの便利さに気付き、学習に活用したり、その仕組みを理解したりしようとする意欲が育まれるように指導する	9.5	13	32.2	44.4	0.9	100
5.8	学生がプログラミング言語を用いて、プログラムを作成する	67.1	17	8.3	6.8	0.9	100

### 担当している講義でのクラウドサービスの活用に関する質問

次に、「担当している講義でのクラウドサービスの活用に関する質問」で、表6-1「クラウドサービスの種類を活用しているか否か」、表6-2「クラウドサービスの種類に関する指導力の育成」の2つの調査項目から構成されている。

表6-1からは、クラウドサービスとして「webメールやデータの保管、共有」に関しては6割近くが活用している状況にある一方で、「指導力の育成」に関する結果では、「あまり行っていない」「ほとんど行っていない」を合わせて50%近い結果となっている。ここでも活用はしているが、それに関する指導は十分なされていない状況が見て取れる。さらに、3割近くが「webメールの活用やデータの保管、管理」を行っていない状況があること、さらには1割が「不明」という結果に関しては、今後、society5.0の時代に対応するという観点から早急な対応が求められる。

こうした状況が結果として、「オンラインでの共同編集」や「スケジュールの共有」の活用で「いいえ」が60%から70%という結果に繋がっているのではないかと考える。ビデオ会議の実施に関してはコロナ禍での対応により活用が進んだと考えられるが、「いいえ」「不明」合わせて40%という結果に関しても、その背景を明確にして具体的な対応・改善が必要であると言える。

表 6-1 クラウドサービスの種類 (活用しているか否か)

		はい		いいえ	不明	
		33.33333		33.33333	33.33333	100
6.1	Webメール (Gmail, iCloudメール, Yahoo!メール, Exchange Onlineなど)	66.1		22.9	11	100
6.2	データの保管 (Googleドライブ, OneDrive, iCloud Driveなど)	54.2		34.6	11.2	100
6.3	データの共有 (Googleドライブ, OneDrive, iCloud Drive, Dropbox, Amazon Driveなどを使った学生間, 学生-教員間などのデータの共有)	55.6		33.1	11.3	100
6.4	オンラインでの共同編集 (Googleドキュメント, Googleスプレッドシート, Googleスライド, Word, Excel, PowerPoint, Pages, Numbers, Keynoteなどを使っての共同編集)	28.1		60.2	11.7	100
6.5	スケジュールの共有 (Googleカレンダー, iCloudカレンダー, Outlookカレンダー, TimeTreeなどを使ったスケジュールの共有)	11		76.9	12	100
6.6	ビデオ会議 (ZOOM, Google Meet, Microsoft Teams, Cisco Webex Meetingなど)	60.2		28.1	11.8	100

表 6-2 クラウドサービスの種類 (指導力の育成)

		行っている	やや行っている	あまり行っていない	ほとんど行っていない	不明	
		20	20	20	20	20	100
6.1	Webメール (Gmail, iCloudメール, Yahoo!メール, Exchange Onlineなど)	29.2	15.1	17.6	32.4	5.7	100
6.2	データの保管 (Googleドライブ, OneDrive, iCloud Driveなど)	33.8	15.7	18.5	25	7	100
6.3	データの共有 (Googleドライブ, OneDrive, iCloud Drive, Dropbox, Amazon Driveなどを使った学生間, 学生-教員間などのデータの共有)	32	15.5	20.2	25.3	7	100
6.4	オンラインでの共同編集 (Googleドキュメント, Googleスプレッドシート, Googleスライド, Word, Excel, PowerPoint, Pages, Numbers, Keynoteなどを使っての共同編集)	49.7	15.7	12.4	14.2	8	100
6.5	スケジュールの共有 (Googleカレンダー, iCloudカレンダー, Outlookカレンダー, TimeTreeなどを使ったスケジュールの共有)	65.3	13.6	6.3	5.3	9.6	100
6.6	ビデオ会議 (ZOOM, Google Meet, Microsoft Teams, Cisco Webex Meetingなど)	32	12.5	18.1	32.1	5.3	100

担当している講義での ICT 等の使用状況に関する質問

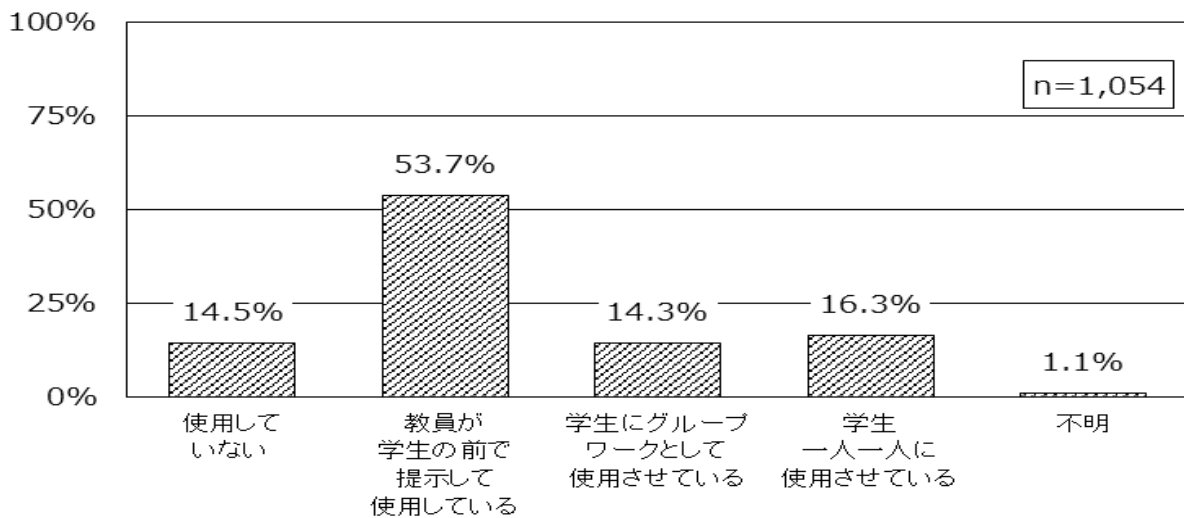


図 2-1 大型提示装置

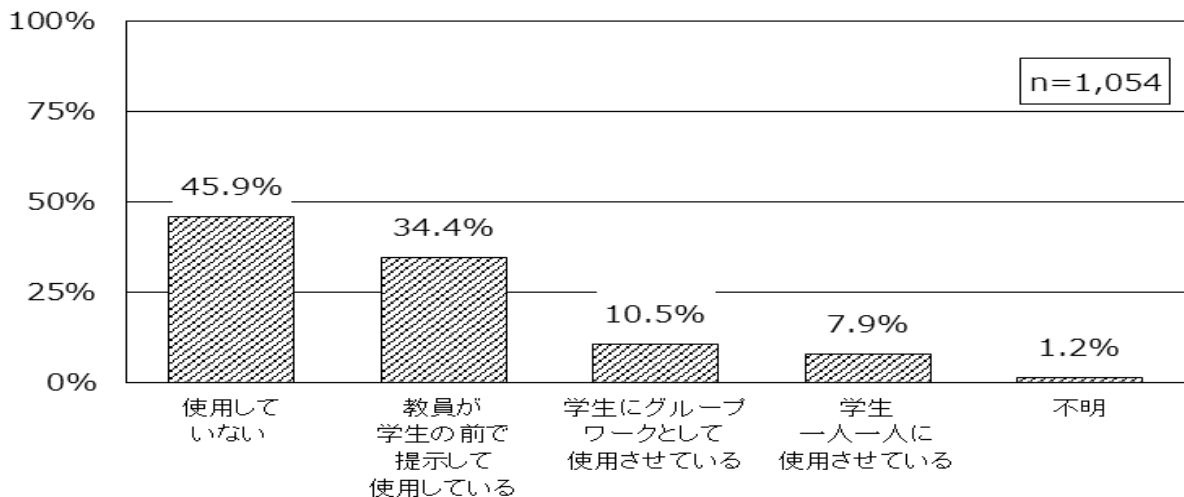


図 2-2 実物投影装置

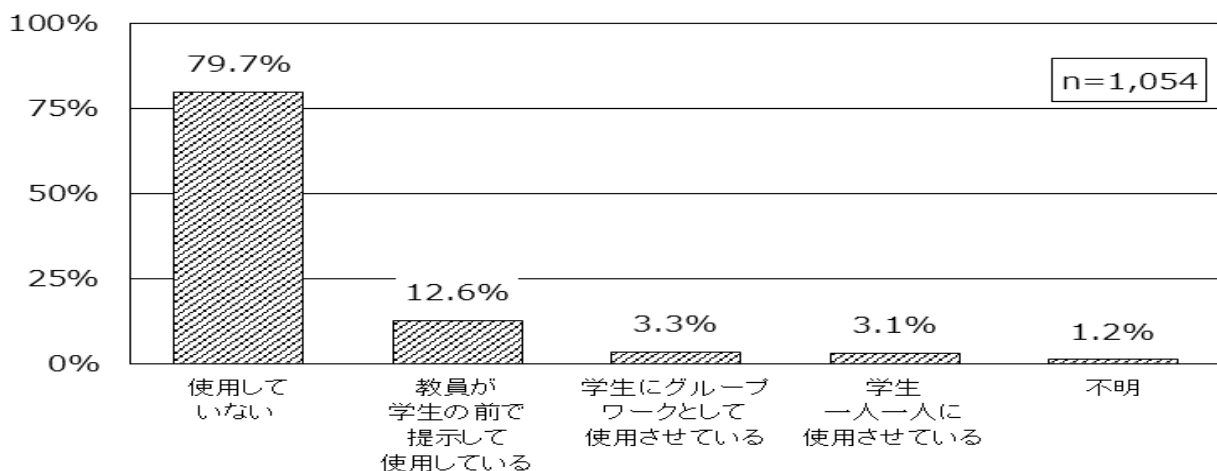


図 2-3 指導者用デジタル教科書

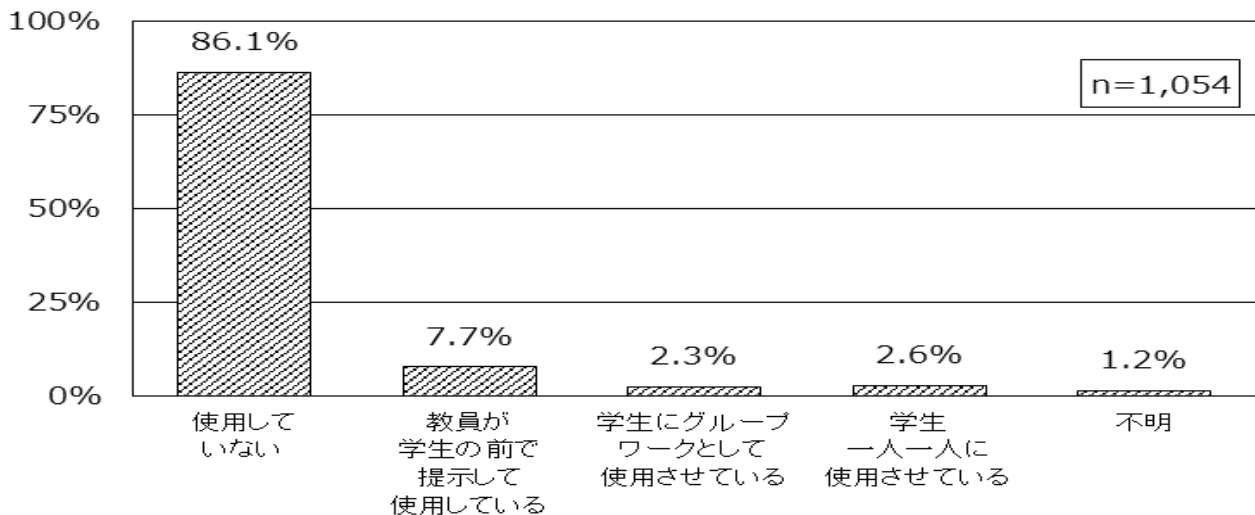


図 2-4 学習者用デジタル教科書

「担当している講義での ICT 等の活用状況」についてである。ここでは、図 2-1 から図 2-4 の 4 つの調査項目から構成されている。

図 2-1 「大型提示装置」とは大型ディスプレイやプロジェクタ等、学習者用コンピュータ又は指導者用コンピュータと有線又は無線で接続させることを前提として、大きく映す提示機能を有するもののことを示している。

図 2-1 「大型提示装置」の使用は、他の機器等と比べると比較的使用している状況があり（「使用していない割合」が 14.5%と他の機器等の使用状況に比べて圧倒的に低い）、特に「教員が学生の前で提示して使用している」割合が 53.7%となっている。

図 2-3 「指導者用デジタル教科書」、図 2-4 「学習者用デジタル教科書」に関しては、「使用していない」が 79.7%、86.1%という結果である。使用の形態は、「教員が学生の前で提示している」場合が大半で、学生の使用は、グループワークにしても一人一人にしても数%にとどまっている状況である。

先の表 2 「学生自ら授業に ICT を活用して指導する能力の育成」の 2.7 「指導者用デジタル教科書を効果的に活用した授業が実施できるよう指導する」、2.8 「学習者用デジタル教科書を効果的に活用した授業が実施できるよう指導する」において、「行っている」「やや行っている」を合わせると、項目 2.7 では 76.9%、項目 2.8 では 80.4%と高い値となっていた。調査結果だけ見ると「ICT を活用して指導する能力の育成」がなされているように見えるが、実際には、「デジタル教科書（指導者用・学習者用）を使用しない」、使用する場合でも「教員が学生の前で提示して使用する」となっており、学生が実際にデジタル教科書を使って「効果的に活用した授業」の実践力を身につけることに関しては課題があると言える。

「令和 2 年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果（概要）」（令和 3 年 10 月文部科学省）（後述）の「指導者用・学習者用デジタル教科書の整備率」の結果を参照すると、令和 2 年 3 月から令和 3 年 3 月の 1 年間で整備率が 56.7%から 67.4%と 20%近く上昇している。都

道府県による差はまだあるが、大学における指導に関しても、こうした普及状況等を注視しながら適切な対応が必要であると考え。

【参考】平成 28 年度国立教育政策研究所で実施した「教員養成課程等における ICT 活用指導力の育成のための調査研究」の報告書 p 30, p36 より引用

(国立 66、公立 44、私立 468 の計 578 機関からの返送 回収率 68.0%)

表 3-1 3 講義での ICT 機器等の使用状況 (%複数回答)

	電子黒板	プロジェクタ	大型モニタ	実物投影機	タブレットPC	デジタル教科書
学生一人一人に使用させている	2.5	9.6	1.4	1.9	3.6	1.3
学生にグループワークとして使用させている	4.2	17.1	1.8	3.8	2.6	1.7
教員が学生の前で提示して使用している	9.8	77.2	23.4	37.8	5.0	6.6
使用していない	87.6	16.2	73.4	56.5	88.8	90.4

多くの機器が講義で活用されていない実態が分かる。活用が進んでいるプロジェクタでも、教員による提示が主であり、学生に使用させる場面は少ない。電子黒板、(大学が用意した)タブレットPC、(指導者用)デジタル教科書の使用はほとんど見られない。これらは、大学による整備が進んでいないのが大きな要因と思われる。(表 3-2 参照)

表 3-2 教育課程の講義の担当教員が利用できる ICT 機器 (台・ライセンス)

	国立	公立	私立	教員養成系	非教員養成系	全体
電子黒板	4.45	1.72	3.42	4.60	3.10	3.41
プロジェクタ	41.14	27.52	44.07	45.20	41.72	42.44
大型モニタ	7.28	4.42	8.55	8.00	8.08	8.07
実物投影機	12.38	14.16	25.33	24.30	22.67	23.01
ノートPC	15.46	24.70	48.59	42.26	43.14	42.96
タブレットPC						
キーボード有	6.88	0.64	9.52	13.65	7.27	8.53
キーボード無	25.08	7.59	18.62	31.51	15.25	18.54
デジタル教科書	1.63	0.49	1.24	2.28	0.97	1.23



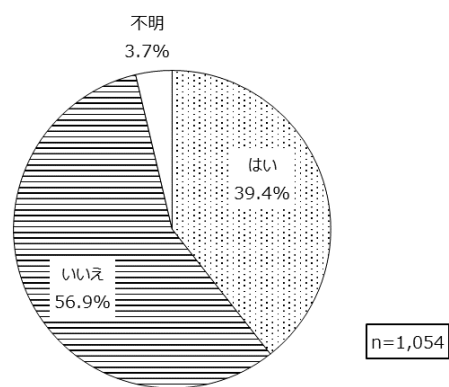


図 2-5 学生が G Suite を使える環境にある

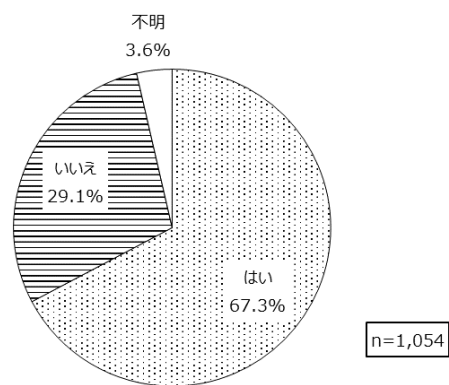


図 2-6 学生が Microsoft365 を使える環境にある

## (2) 施設・設備に関する調査結果

### 回答者の基本属性

回答者の所属する機関の設置者及び種類（表 7-1、7-2）にそれぞれ示してある。

設置主体別では、私立が 72.5%、次に国立 14.8%、公立が 8.2%で、この三つで全体の 95%を占めている。大学種別では、総合大学が 58.9%、単科大学が 16.4%、総合短期大学が 12.7%となっており、全体の 88%を占めている。系統別では、非教員養成系が 58.3%、教員養成系が 31.5%と、合わせて約 90%となっている。

表 7-1 設置主体別割合

No.	カテゴリー名	n	%
1	国立	48	14.81%
2	公立	26	8.02%
3	私立	235	72.53%
	不明	15	4.63%
	全体	324	100.00%

表 7-2 大学種別割合

No.	カテゴリー名	n	%
1	単科大学	53	16.36%
2	総合大学	191	58.95%
3	単科短期大学	24	7.41%
4	総合短期大学	41	12.65%
	不明	15	4.63%
	全体	324	100.00%

表 7-3 系統別割合

No.	カテゴリー名	n	%
1	教員養成系	102	31.48%
2	非教員養成系	189	58.33%
	不明	33	10.19%
	全体	324	100.00%

## 「大学の教職課程の講義における ICT 環境の整備に関する調査」結果 (%)

この調査項目では、下記に示す B1 から B3 の項目で調査が実施されている。3 つの項目とも利用できる講義室の割合について回答を求めている。

B1 複数の学生が同時に、演習のために実物投影装置を利用できる講義室

B2 複数の学生が同時に、演習のために電子黒板を利用できる講義室

B3 複数の学生が同時に、無線 LAN を使用できる講義室

調査項目の結果はそれぞれの講義室の割合であるため、学校の規模（講義室の総数、学生の人数、施設整備状況）等、単純には比較が難しいといえる。いずれの調査項目の結果も、0%から 100% までと大きくばらつきがみられている状況である。

参考までに、3 つの項目について、国立、公立、私立と教員養成系と非教員養成系を取り上げ、さらに回答の結果を任意の区分で整理を試みた結果を示しておくこととする。

### B.1\_複数の学生が同時に、演習等のために実物投影装置を利用できる講義室

	国 立	公 立	私 立	教員養成系	非教員養成系
100～80%	9	8	57	23	47
79～50%	3	5	21	9	20
49～ 0%	36	13	152	68	120
不明	0	0	5	2	2

### B.2\_複数の学生が同時に、演習等のために電子黒板を利用できる講義室

	国 立	公 立	私 立	教員養成系	非教員養成系
100～80%	1	0	2	0	3
79～50%	0	0	5	2	2
49～ 0%	46	26	221	97	180
不明	1	0	7	3	4

### B.3\_複数の学生が同時に、無線LANを使用できる講義室

	国 立	公 立	私 立	教員養成系	非教員養成系
100～80%	41	20	157	77	132
79～50%	0	2	21	8	15
49～ 0%	6	3	54	16	40
不明	1	1	3	1	2

## 【参考】

「教職課程の講義の中で、ICT活用指導力の養成に関する先進的・効果的・特徴的な取組」について尋ねたところ多くの大学等から回答を得ることができた。幾つか例示として掲載することとし、後掲の表8は、各大学から報告を受けた先進的・効果的・特徴的な取組の一部を掲載している。

取組の概要（数字は表8 ICT活用指導力の養成に関する先進的・効果的・特徴的な取組例に対応する）

- 4 各教科教育法の中で、コアカリキュラムに示された、各教科の特性に応じたICT利活用について取上げている。
- 6 教育方法は、授業の技術に関する問題だけではなく、教室における子どもの学習の問題、カリキュラム構成と評価に関する問題、教室における教師と子どものコミュニケーションの問題などを内包している。まずは、教育方法の基礎理論を学び、それを踏まえて、よい授業とはどんな授業であるかを考える。授業を展開するための方法や技術を習得し、実践に役立てるようになるため、多様な事例を紹介する。
- 8 新型コロナウイルス感染症拡大防止の観点から、グーグルクラスルームを利用して、一部遠隔授業を展開した。その中で、動画の作成、アップロード、各種レポート、プレゼンテーション、アンケートの作成及び評価等をICT機器で行う能力を習得した。
- 15 教育職員免許法施行規則第66条の6に定める科目(情報機器の操作2単位)として開講している。情報機器の操作のみにとどまらず、情報モラル・セキュリティ及び最新のデータサイエンスに関する知識を教授している。(担当:共同教育学部ICT専門委員会)
- 30 受講者が150人を超える授業であるため、個別的な支援が難しい状況にある。しかし、「学びのイノベーション」「学校における1人1台端末環境」のYouTube動画を活用し、授業におけるICT活用また1人1台端末のイメージをもたせた上で、各教科等の指導においてどのような活用可能性があるかを検討させている。それらをGoogle Formを用いて、相互に学び合うことができるようにしている。また、シンガポール等の海外の実践動画を視聴して、新たな学習環境や教育の方向性についても議論している。課題の1つとして、インストラクショナル・デザインの考え方を踏まえた指導案作成を課しており、その中に情報活用能力の育成とICT活用を必ず組み込むようにしている。
- 38 領域「表現」に関する学びの集大成として位置づけ学生が個々に選択した役割を担いつつ協同して総合表現活動を行う。キリスト教精神を土台とした建学の精神への理解をさらに深めることも目標として、クリスマスの降誕劇をICT活用により「デジタルページェント」を制作し上演する。「身体表現」「造形表現」「音楽表現」の3つのアプローチのカテゴリーに分かれ、映像を核とした制作を小グループで行う。保育において学んだ技能や知識を活用できるよう、作品は子どもたちが鑑賞し感じることができる内容、レベルとすることを重視する。
- 39 IT化の時代にあって、幼稚園や保育所の中にもインターネットの利用や文書の作成、事務処理や教育管理など情報機器が盛んに導入されている。またインターネットやメールなどにかかわる重大な社会的問題が発生している。これに対してもコミュニケーションテクノロジー

に必要な情報社会と倫理という視点から学習する。題材は保育の場と日常の生活の場であ  
うものをできる限り取り上げていく予定である。これらに対応できるようにパソコンの基本  
的操作の知識と技術の習得を目指して学習する。

49 LINE 株式会社とタイアップした情報モラル教育を実施しており、情報活用能力の育成を  
目指した授業づくりを取り入れている。

54 本授業は、各教科において CT 機器の活用をどのようにするのかを検討する実践的授業であ  
る

本授業では、①機器の使用法、②教科の学習内容の確認、③各教科においてどのように ICT  
機器を活用することがよいのか、の 3 の内容から構成する。①は、ICT 機器の機能を確認す  
るために、実際に機器を使用してみる。②は、小学校学習指導要領の各教科にける学習内容  
について解説する。③は、②で学習した教科単元において、①で学習した機能を使って、ど  
のように指導をするのかについて検討する。以上の 3 点を理解することで、実践的な心構え  
や技能を習得する。その際、できるだけ具体的な資料を提供し、資料を踏まえて思考し、考  
察するように努める。

68 新しい学習指導要領は、子供たちが社会の中心を担う 2030 年以降の社会を想定して策定さ  
れ、そこで必要とされる資質・能力の一つとして「情報活用能力」が位置づけられた。教育  
における不易と流行を常に問い続けることが教師には求められる。不易となる授業技術や教  
師としての姿勢を重視しながらも、ICT をはじめとする新しい技術を活用した教育方法の在  
り方を検討する。本授業を通して、自ら問題を発見し、必要な情報を収集し、協働して解決  
のために取り組み、その成果を豊かに表現する能力を身に付ける。教育方法論では、これか  
らの社会を担う子供たちに求められる資質・能力を育成するために必要な教育の方法、教育  
の技術、情報機器及び教材の活用に関する基礎的な知識・技能を身に付けるために、以下の  
3 つの項目に対して、それぞれの目標達成を目指す。

1. 教育の方法論：これからの社会を担う子供たちに求められる資質・能力を育成するた  
めに必要な教育の方法を理解できる。

2. 教育の技術：教育の目的に適した指導技術を理解し、身に付けることができる。

3. ICT 活用（情報機器および教材の活用）：

ICT（情報機器および教材）を活用した効果的な授業や情報活用能力の育成を視野に入れ  
た適切な教材の作成・活用に関する基礎的な能力を身に付けることができる。

各大学等からの先進的・効果的・特徴的な取組の一部からは、様々工夫された内容で取組まれ  
ていることがわかる。具体的な記述の中でも、情報モラル等に関するものに関して一般企業とタ  
イアップした展開もある一方で、ICT 等を活用して授業を行うにあたり、技術に関する問題だけ  
でなく、その技術を適切に指導に生かすために必要な事項も併せて指導を行っているケースも複  
数見られた。

表8 ICT活用指導力の養成に関する先進的・効果的・特徴的な取組例

1 情報とコンピュータ I	29 プログラミング基礎	57 ICT 教材活用研究(院)
2 教職実践入門	30 教育の方法及び技術	58 教育方法学
3 教育方法と技術	31 教育方法・技術/教育メディアの研究	59 マルチメディア・コンテンツ
4 各教科教育法	32 数学科教育法 C	60 教育方法論 (資格)
5 教職実践演習	33 教育の方法と技術	61 ICT を活用した教育
6 教育方法論	34 数学科教育法 A	62 メディアリテラシー教育演習
7 特別支援教育の基礎	35 教育の方法と技術	63 情報リテラシーと処理技術
8 教職課程科目全体	36 初等体育科教育法	64 総合的な学習の時間の指導法
9 ICT 活用実践の基礎	37 教育の方法と技術	65 教科内容論 (社会)
10 情報科教育法	38 総合表現	66 音楽科指導法 I
11 教育方法学	39 情報技術	67 音楽科指導法 I
12 教育方法と技術	40 コンピュータと情報	68 教育方法論
13 情報科授業実践基礎演習	41 教育心理学	69 初等理科教育法
14 教育の方法と技術	42 漢文購読 II	70 教育方法・技術 (中高)
15 データサイエンス入門	43 教育工学	71 子どもの情報教育
16 教育方法・技術論	44 視聴覚教育	72 初等教科教育法 (算数)
17 情報処理技術 II (応用)	45 英語科教育法 II	73 教育の方法及び技術
18 社会科教育法	46 情報教育論	
19 教育の方法と技術	47 保育・教育方法技術論	74 幼児教育方法論
20 社会科教育法	48 初等音楽教育法	75 教育技術論/教育技術論 I
21 初等プログラミング教育法	49 ICT 活用と授業改善	76 情報科教育法
22 教育方法・技術論	50 実践的教材開発研究 IV (理科)	77 保健体育科教育法 III
23 情報科学概論	51 教育コンテンツ開発実践	78 教育方法・技術
24 教育方法と技術	52 ICT リテラシー II	79 教育方法
25 教育の方法および技術	53 ICT 活用による授業力向上	80 幼児教育方法論
26 基礎情報科学	54 ICT 授業構成論	81 ICT 基礎 a
27 機械 CAD	55 教育方法・メディア論(一)・(二)	82 教育実践研究、教職実践演習
28 情報基礎演習	56 ICT を活用した授業実践開発	83 (学部科目) プログラミング教育

### (3) 「令和2年度学校における教育情報化の実態等に関する調査結果」(令和3年10月)との比較

令和3年1月の中教審答申『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して』で、ICTの活用に向けた教師の資質・能力の向上として、教員養成大学・学部や教職大学院の役割について言及している。このことに関連して、実際の現職教員の状況について、「令和2年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果(概要)」(令和3年10月)を確認したところ、調査結果に「教員のICT活用指導力の状況」が報告されている(参考資料1)。そこで、教育現場の現状と照らし合わせることで、養成段階での指導の課題や今後の在り方等について知見が得られると考え、比較対照した結果を以下に示すこととする。(調査対象は全国の公立学校の授業を担当している全教員である。「授業を担当している教員」とは、各教科等の授業を定期的に担当している教員をいう))

各々の調査項目どうしの対応については、項目A「教材研究・指導の準備・校務などにICTを活用する能力」は、本調査項目の「担当している講義の受講学生に対するICT活用指導力の育成」の「表1 教材研究・指導の準備・評価などにICTを活用する能力の育成」に対応する。項目B「授業にICTを活用して指導する力」は、同じく「表2 学生自ら授業にICTを活用して指導する能力の育成」に対応する。項目C「児童生徒のICT活用を指導する能力」は、本調査項目「担当している講義の受講学生に対する、児童生徒の情報活用能力の向上に関する指導力の育成」の「表3 児童生徒のICT活用を指導する能力の育成」に対応する。項目D「情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力」は、同じく「表4 情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力の育成」に対応している。

各々の項目から幾つか取り出し比較した結果が、以下の通りである。

項目A「教材研究・指導の準備・評価・校務などにICTを活用する能力」に関しては、平均86.3%(前年度86.7%)で、特にA3「授業に必要なプリントや提示資料、学級経営や校務分掌に必要な文書や資料などを作成するためにワープロソフト、表計算ソフトやプレゼンテーションソフトなどを活用する」は90.8%と高い結果となっている。一方、本調査結果でA3に対応するものは、表1「1.6 授業に必要なプリントや提示資料、学級経営や校務分掌業務に必要な文書や資料などを、ワープロソフト、表計算ソフトやプレゼンテーションソフトなどのソフトウェアを活用して作成することができるようを指導する」で、「あまり行っていない」「ほとんど行っていない」を合わせて74.2%である。現場での活用が高いことを踏まえた指導が必要である。

項目B「授業にICTを活用して指導する力」に関しては、平均70.2%(前年度69.8%)で、特にB1「児童生徒の興味・関心を高めたり、課題を明確につかませたり、学習内容を的確にまとめさせたりするために、コンピュータや提示装置などを活用して資料などを効果的に提示する」は、83.5%と、これも高い結果である。一方、本調査結果でB1に対応するのは、表2「2.3 資料を提示するなどにより、児童生徒の興味・関心を高めたり、課題を明確につかませたり、学習内容を的確にまとめさせたりするために、ICTを活用することができるよう指導する」で、「あまり行っていない」「ほとんど行っていない」を合わせると72.8%である。今後はより一層、ICT活用指導力が求められることを考えると、早急な対応が必要である。

項目 C「児童生徒の ICT 活用を指導する能力」に関しては、平均 72.9%（前年度 71.3%）で、C4「児童生徒が互いの考えを交換し共有して話し合いなどができるように、コンピュータやソフトウェアなどを活用することを指導する」は、61.2%と C の 4 つの項目中最低の結果となっている。一方、本調査結果で C4 に対応するのは、表 3「3.4 児童生徒が互いの考えを交換し共有して話し合いなどができるように、コンピュータやソフトウェアなどを活用することを指導する」で、「行っている」「やや行っている」を合わせると 61.0%となっている。このことは、単に ICT 機器等を活用することにとどまらず、どのような場面で活用することが効果的であるかといったことも含めた指導の在り方が重要であることを示唆していると言える。

項目 D「情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力」に関しては、平均 83.3%（前年度 81.8%）で、いずれの項目も高い結果となっている。その中で D3「児童生徒が情報セキュリティの基本的な知識を身に付け、パスワードを適切に設定・管理するなどコンピュータやインターネットを安全に利用できるよう指導する」については 80%に達せず 78.9%であった。本調査結果で D3 に対応するのは、表 4「4.3 児童生徒が情報セキュリティの基本的な知識を身に付け、パスワードを適切に設定・管理するなどコンピュータやインターネットを安全に利用できるよう指導する」で、「行っている」「やや行っている」を合わせると 58.0%である。この点に関しては両調査で共通しており、今後の改善が求められると言える。

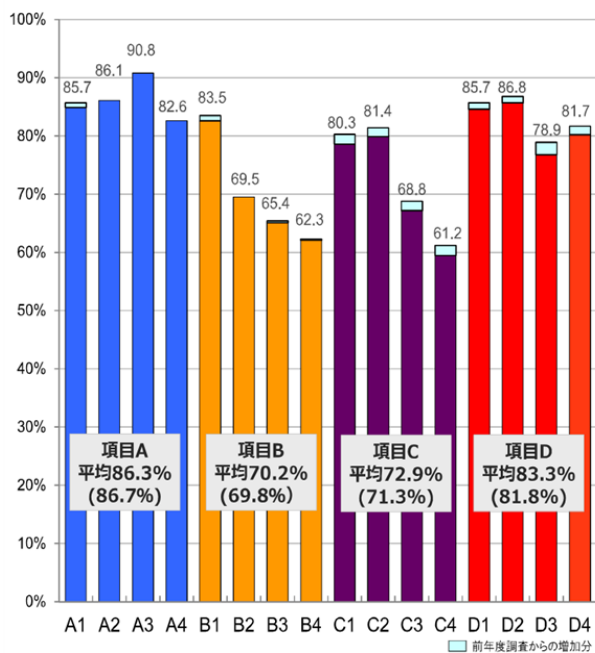
学校における教員の ICT 活用指導力の一端ではあるが、ICT を用いて効果的な授業を行ったり、適切なデジタル教材を開発・活用したりすることができる力、さらには、子どもたちの情報活用能力の育成を行うことができる力等の向上がより一層求められており、改めて、大学の教職課程では、現職教員以上に ICT を活用する能力を身に付けることが求められていると言える。

参考資料 1：引用「令和 2 年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果（概要）」

令和 3 年 10 月 文部科学省



# 1. 教員のICT活用指導力の状況（16小項目別）



※ ( )内の数値は前年度の値。  
 ※ 文部科学省「教員のICT活用指導力チェックリストの改訂等に関する検討会」において、平成30年度に取りまとめられた4つの大項目(A~D)と16の小項目(A1~D4)からなるチェックリストに基づき、全教員が自己評価を行う形で調査を行った。  
 ※ 16の小項目(A1~D4)ごとに「できる」「ややできる」「あまりできない」「まったくできない」の4段階評価を行い、「できる」若しくは「ややできる」と回答した教員の割合を、大項目(A~D)ごとに平均して算出した値。

A 教材研究・指導の準備・評価・校務などにICTを活用する能力	
A 1	教育効果を上げるために、コンピュータやインターネットなどの利用場面を計画して活用する。
A 2	授業で使う教材や校務分掌に必要な資料などを集めたり、保護者・地域との連携に必要な情報を発信したりするためにインターネットなどを活用する。
A 3	授業に必要なプリントや提示資料、学級経営や校務分掌に必要な文書や資料などを作成するためにワープロソフト、表計算ソフトやプレゼンテーションソフトなどを活用する。
A 4	学習状況を把握するために児童生徒の作品・レポート・ワークシートなどをコンピュータなどを活用して記録・整理し、評価に活用する。
B 授業にICTを活用して指導する能力	
B 1	児童生徒の興味・関心を高めたり、課題を明確につかませたり、学習内容を的確にまとめさせたりするために、コンピュータや提示装置などを活用して資料などを効果的に提示する。
B 2	児童生徒に互いの意見・考え方を共有させたり、比較検討させたりするために、コンピュータや提示装置などを活用して児童生徒の意見などを効果的に提示する。
B 3	知識の定着や技能の習熟をねらいとして、学習用ソフトウェアなどを活用して、繰り返し学習する課題や児童生徒一人一人の理解・習熟の程度に応じた課題などに取り組ませる。
B 4	グループで話し合って考えをまとめたり、協働してレポート・資料・作品などを制作したりするなどの学習の際に、コンピュータやソフトウェアなどを効果的に活用させる。
C 児童生徒のICT活用を指導する能力	
C 1	学習活動に必要な、コンピュータなどの基本的な操作技能（文字入力やファイル操作など）を児童生徒が身に付けることができるように指導する。
C 2	児童生徒がコンピュータやインターネットなどを活用して、情報を収集したり、目的に応じた情報や信頼できる情報を選択したりできるように指導する。
C 3	児童生徒がワープロソフト・表計算ソフト・プレゼンテーションソフトなどを活用して、調べたことや自分の考えを整理したり、文章・表・グラフ・図などに分かりやすくまとめたりできるように指導する。
C 4	児童生徒が互いの考えを交換し共有して話し合いなどができるように、コンピュータやソフトウェアなどを活用することを指導する。
D 情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力	
D 1	児童生徒が情報社会への参画にあたって自らの行動に責任を持ち、相手のことを考え、自他の権利を尊重して、ルールやマナーを守って情報を集めたり発信したりできるように指導する。
D 2	児童生徒がインターネットなどを利用する際に、反社会的な行為や違法な行為、ネット犯罪などの危険を適切に回避したり、健康面に留意して適切に利用したりできるように指導する。
D 3	児童生徒が情報セキュリティの基本的な知識を身に付け、パスワードを適切に設定・管理するなどコンピュータやインターネットを安全に利用できるように指導する。
D 4	児童生徒がコンピュータやインターネットの便利さに気付き、学習に活用したり、その仕組みを理解したりしようとする意欲が育まれるように指導する。

## まとめ

本調査は、教職課程におけるICT活用指導力の育成に関する実態把握と授業改善の方向性を示すための基礎データを得ることを目的として、アンケート調査により「A 講義に関する調査」と「B 施設・設備に関する調査」の2種類に回答を依頼した。

まず、実態把握（「A 講義に関する調査」と「B 施設・整備に関する調査」）の結果である。大学教員が担当している講義の受講学生に対するICT活用指導力の育成の状況は、「教材研究・指導の準備・評価などにICTを活用する能力の育成」の多くの調査項目で、「あまり行っていない」「ほとんど行っていない」が選択されていた。（割合としては60%から80%）さらに、「学生自ら授業にICTを活用して指導する能力の育成」に関しても、「あまり行っていない」「ほとんど行っていない」が選択されている状況であり、「ICT活用指導力の育成」に関しては、今後の改善が早急に求められる結果であった。

「担当している講義の受講学生に対する、児童生徒の情報活用能力の向上に関する指導力の育成」については、概ね指導がなされている状況であった。一方、「情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力の育成」に関しては、特に「児童生徒の情報リテラシー」に関する項目で課題が見られた。「児童生徒のプログラミング的思考が育まれるよう指導する」と「学生がプログラミング言語を用いてプログラムを作成する」では、相互に関連しており、共に概ね良好な結果となっていた。

「担当している講義でのクラウドサービスの活用」については、「クラウドサービス」の活用に関しては、日常的に web メールやデータの保管、共有に関しては概ね活用されている状況が見られたが、「指導力の育成」に関しては約 50%が「あまり行っていない」「ほとんど行っていない」を選択している状況であった。

「担当している講義での ICT 等の使用状況」については、「大型提示装置」の使用に関しては、他の機器等より比較的使用している状況が見られた。「実物投影装置」「デジタル教科書（指導者用・学習者用）」に関しては「使用していない」を選択した回答が使用する状況を選択した回答を大きく上回っている結果であった。使用形態別に見ると、「大型提示装置」「実物投影装置」「デジタル教科書（指導者用・学習者用）」のいずれも、学生がグループワークに使用している、一人一人使用している状況は数%から 10%程度であった。特に、デジタル教科書（指導者用・学習者用）の使用に関しては今後の課題と言える結果であった。

自由記述からは、各教育機関において運用上の課題も含め、様々な工夫がなされている状況が明らかになった。

次に、「B 施設・整備に関する調査」の結果である。ここでは、データの収集方法として各教育機関における整備状況を割合で尋ねていることから、単純な比較は難しく、大学の規模等により大きく整備状況に差が見られることが伺えた。

以上の結果から、教職課程における ICT 活用指導力の実態は、大学の教職課程に求められている、ICT を用いて効果的な授業を行ったり、適切なデジタル教材を開発・活用したりすることができる力、さらには、子どもたちの情報活用能力の育成を行うことができる力の基礎を育成することが求められているが、現状としては大学の規模や機器の整備の状況も含め、改善が求められる状況であると言える。

教育現場での教員の ICT 活用指導力の状況に関しては、今回参照した「令和 2 年度学校における教育情報化の実態等に関する調査結果」（令和 3 年 10 月）との比較から、「教材研究・指導の準備・評価・校務などに ICT を活用する能力」が平均 86.3%、「授業に ICT を活用して指導する力」が平均 70.2%と共に高い結果となっている。

こうしたことから、今後、大学の教職課程では、現職教員以上に ICT を活用する指導力を身につけることや、子どもたちの情報活用能力の育成に必要な資質・能力が育成できるカリキュラムや授業デザインの開発、さらには指導する大学教職員の指導力の向上等が重要であることが改めて確認される結果であった。

#### 【参考資料・文献】

- ・平成 28～29 年度 プロジェクト研究調査研究報告書  
「教員養成課程等における ICT 活用指導力の育成のための調査研究」

平成 30 年 3 月 国立教育政策研究所

・「令和2年度 学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果（概要）」  
令和3年10月 文部科学省

・平成27年12月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」

## 参 考 资 料

## Q1 「主体的・対話的で深い学び」への対応

Q1-1	平成29・30年改訂の新学習指導要領では「知識の理解の質を高め資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」による学習過程の改善」が求められています。この動向に対して貴学の教職課程ではどのような措置を講じていますか。あてはまるものを全て選択してください。	447
	①定期・不定期のFD研修会等の場で、「主体的・対話的で深い学び」に係る研修を行っている。	58
	②教職課程の授業科目担当者に対して「主体的・対話的で深い学び」の理念や実践等に係る内容を扱うよう求めている。	154
	③「主体的・対話的で深い学び」について扱うことをシラバスに明記した授業科目を設定している。	184
	④個々の授業科目担当者の裁量に委ねている。	262
	⑤その他	10
Q1-2	Q1-1で①と回答した方に伺います。その研修の内容を具体的に教えてください。	56
Q1-3	Q1-1で③に回答した方に伺います。具体的には教育職員免許法上のどこに該当する授業科目ですか。当てはまるものを全て選択してください。	184
	①「教職の意義及び教員の役割・職務内容」に該当する科目。	73
	②「教育の方法及び技術」に該当する科目。	133
	③「各教科の指導法」に該当する科目。	127
	④「教育実習事前事後指導科目」に該当する科目。	75
	⑤「教育実習」に該当する科目。	57
	⑥「教職実践演習」に該当する科目。	87
	⑦「大学が独自に設定する科目」に該当する科目。	26
	⑧その他、①～⑦以外で教育職員免許法に該当する科目。	42
	⑨その他、教育職員免許法には該当しない独自の科目やプログラム等	17
Q1-4	Q1-3で⑦に回答した方に伺います。その授業科目名と必修／選択の別を教えてください。（この設問への回答は、例えば「学習者理解の理論と実践（選択必修）」「教科のデザインと実践（自由選択）」のように記述してください。以下、Q1-5、Q1-6も同様です。）	31
Q1-5	Q1-3で⑧に回答した方に伺います。その授業科目名と必修／選択の別を教えてください。	41
Q1-6	Q1-3で⑨に回答した方に伺います。その授業科目名と必修／選択の別を教えてください。	17
Q1-7	全ての方に伺います。「主体的・対話的で深い学び」について学生の理解を促したり習熟させたりするために、貴学の教職課程で特段に推進している取り組みがあれば具体的に教えてください。	224
Q1-8	全ての方に伺います。「主体的・対話的で深い学び」について学生の理解を促したり習熟させたりする際の困難についてご意見があれば具体的にお聞かせください。	220

大学等名	Q1-2 Q1-1で①と回答した方に伺います。その研修の内容を具体的に教えてください。
了徳寺大学	実践者による実践報告をもとに討議している
同朋大学	ICT機器を使用した主体的・対話的で深い学び
香川大学	第3期の取組課題のメインであったので毎年このテーマでFDを行い、教職概論をはじめとする教職科目のほとんどがこの教授法の意義を把握したり、実践的に取り入れたりしている。
岡山大学	関連するWG（カリキュラム改革）を中心に報告をしてもらい、意見交換をおこなった。
広島経済大学	シラバス改善に関する全学対象のFDで紹介している。
関西国際大学	PD（Professional Development）
岡山県立大学	アクティブ・ラーニングに関するFD研修（全学の企画）
松山東雲短期大学	「アンガーマネジメントの基礎」
徳島文理大学短期大学部	「大人数講義法の基本」「他学科連携講義におけるサテライト型リモート講義」「反転授業の実践講義法」「大学教育のリノベーション」等
甲南女子大学	非常勤講師を含め、2～3人が実践発表を行い、その後、グループディスカッションを行っている（国際学部 国際英語学科）
長岡技術科学大学	公開授業・FDしゃべり場
愛知東邦大学	シラバスの書き方
南山大学	オンライン授業への対応について、教員間で情報交換などがおこなわれた。
徳島文理大学	FD研修において、学内の特徴的な教授法の実践報告会等で実施
秋草学園短期大学	年3～4回FD研修として実践例の研修。
玉川大学	令和3年11月6日に開催した「教師教育フォーラム」において、「令和の日本型学校教育の構築に向けた『個別最適な学び』『協働的な学び』とは」と題した高口努氏（信州大学理事、前文部科学省大臣官房文部科学戦略官）の講演を実施した。
関西福祉大学	全学的な会議時における学長講話等やFD研修のキーワードとして研修内容に含めている。
共栄大学	グループに分かれてALの実際を体験しながら研修
修文大学	FD研修会
岩手大学	「主体的・対話的で深い学び」については、平成27年度からFDに取り組み、その成果は遠藤孝夫編「『主体的・対話的で深い学び』の理論と実践」（東信堂）として出版されている。 また、令和2・3年度においては、GIGAスクール構想が推進されていることを踏まえ、豊かな創造性を備え持続可能な新しい社会の作り手となる児童生徒の育成を目指し、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に修得させつつ、ICTを活用した「主体的・対話的で深い学び」を実践・検証することを目的としてセミナーを実施した。
千葉商科大学	FDにおいて、教職課程学生が本来の意味での「主体的・対話的で深い学び」を実体験する大学の授業における「主体的・対話的で深い学び」の授業実践報告を実施
田園調布学園大学	アクティブ・ラーニングに関するFD・SD研修会の実施
公立鳥取環境大学	ICT活用による授業、反転授業等
聖カタリナ大学短期大学部	SPODが主催する研修会、FD研修会「ディープラーニングに誘うアクティブ・ラーニングの手法」
高知学園大学	主体的・対話的で深い学びが関連する多くのユニークな取り組みの研究発表会を開催して共有を図っている。
高知学園短期大学	主体的・対話的で深い学びが関連する多くのユニークな取り組みの研究発表会を開催して共有を図っている。
島根大学・教育学研究科（教職大学院）	教員の授業での取組などの紹介。
東京学芸大学	学生の主体的な自学自習を促す授業づくり、アクティブラーニングの理論と実践について、学内の教員に好事例を照会していただく。
桜美林大学	資格・教職センター主催のFD・SDにおいて、新学習指導要領についての共通理解を深める研修会を実施した。
北星学園大学	北海道教育委員会から講師を招き、新学習指導要領についてのFDを実施した
広島化学学園大学	アクティブ・ラーニングの実践報告会を開き、意見交換を行なった。
滋賀文教短期大学	各自がレポートを持ちより、実践内容を交流する。
宮崎国際大学	教科教育法において、アクティブラーニングを活用した授業法について、アンケート調査を行い、「教育学部におけるアクティブラーニングの現状と課題」として取りまとめ、教授会やFD研修会で披露し、またHP等に報告書の形で公表している。
鎮西学院大学	授業評価アンケートで得点の高かった授業内容を担当教員が再現またはレクチャーする。
札幌国際大学	ある科目において担当者による実践発表を行い、共有した。
明治学院大学	学科のFD委員会で、各教員の取り組みの状況を報告しあっている。
東京海洋大学	e-ポートフォリオの活用についてのFD研修
秀明大学	2018・19年度夏期研修会 系列中高と大学の教員合同で「〇〇科における主体的・対話的で深い学び」という題で、実践報告および討議 ※20・21年度は新型コロナの影響で研修会を中止
香川大学	求められる学習過程の改善について、各教科の指導法を担当する教員が、各教科での実践について紹介した。
平成音楽大学	主体的・対話的で深い学びを授業改善の視点に挙げ、授業公開・検討会の場を設けて研修を深めている。
開智国際大学	授業を見学して簡単なレポートを作成し、意見交換をした。
山口大学	若手教員と教職を目指す学生による協働型教職研修・交流事業であるちゃぶ台次世代コーホートにて、「主体的・対話的で深い学び」をふまえた協働型教職研修や活動に対する意欲、態度や参画意識等の向上を図り、授業づくり、NIE実践や学習指導に関する実践的研修を行った。 教職センターが各学部において実施するFD研修会で、県内の「主体的・対話的で深い学び」の実践事例を紹介し、高等学校段階の学びの変容についての周知をめざした。
名城大学	FD会議で場合により扱う。
豊岡短期大学	主体的・対話的で深い学びの手法を紹介し、各教員の授業においてどのように取り入れることが出来るか授業計画案を提出してもらっている。
北海道教育大学	「へき地教育推進フォーラム」 個に応じた小人数学習や自律的な学習活動を先導するへき地・小規模校の教育の可能性について
大阪成蹊大学	・アクティブラーニング型授業の実践に関するワークショップ ・ループリックの開発に関するワークショップ ・シラバス作成に関するワークショップ ・授業評価アンケートの分析結果と今後の授業改善
聖学院大学	「主体的・対話的で深い学び」を目指すオンライン授業について
同志社女子大学	2019年10月に開催したFD講習会において、「主体的・対話的で深い学び」について扱い、教職員の共通理解を図った。
桃山学院教育大学	・新学習指導要領について【内閣府審議官をお招きし、FD研修会を同一法人の桃山学院大学主催で実施し、本学でも動画視聴を可とした。】 ・未来をつくる人間教育フォーラム開催【文科省、大阪府、堺市の関係者をお招きし、これからの教員養成について講演会、パネルディスカッションを行い、実施後にも動画配信し情報を共有した。】
岐阜聖徳学園大学	講義型の授業での工夫など授業改善に係るもの
不明	FDにおいて「主体的・対話的で深い学び」を中心なテーマとして取り上げているわけではありませんが、そもそも大学での学びは「主体的・対話的で深い学び」に沿ったものであるため、FDのテーマは様々であっても結局は何かの形で関連があるものと考えています。
朝日大学	アクティブ・ラーニング研究会を立ち上げ、他校の先生方を講師として招聘し、本大学の教職課程センター所員、県下の高等学校の先生方とともに研修を年2回程度実施している。
創価大学	年5回程度実施される全学の「学士課程教育機構FD・SDセミナー」のいくつかの回において、「協同学習の視点を生かしたグループ学習の工夫」など、ALに関するものが扱われております。
大阪教育大学	アクティブ・ラーニングに関する内容
びわこ成蹊スポーツ大学	実際に「主体的・対話的で深い学び」の授業を行い、それを受講し理解を深める。
名古屋女子大学	学科FD活動で授業実践例を共有しながら教授法等について検討を行っている。

Q1-4 Q1-3で⑦に回答した方に伺います。その授業科目名と必修／選択の別を教えてください。（この設問への回答は、例えば教科のデザインと実践（自由選択）のように記述してください。以下、Q1-5、Q1-6も同様です。）				
	必修	選択	選択必修	その他
1	教職インターンシップ（教職コース必修）	教育学特論B（自由選択）	異文化間教育（選択必修）	教職大学院なので、ほとんどの科目が専修免許状への上進に用いられる。大学が独自に設定する科目として開設されている。
2	教職特論（教職コース必修）	教職課程特講（自由選択）	地域教育演習（選択必修）	
3	教育の方法と技術（必修）	教職インターンシップ（教職コース以外/自由選択）	教科学習の構成と展開・評価と課題（選択必修）	
4	専門職（プロフェッショナル）としての教師論	教職特論（教職コース以外自由選択）		
5	サービス・ラーニング実習Ⅰ・Ⅱ	総合演習VI		
6	理科教育指導法（必修）	音楽（ピアノ基礎演習）（自由選択）		
7	教育実習（必修）	道德教育の理解と指導（選択）		
8	教職実践演習（必修）	介護等体験特論（選択）		
9	児童文化Ⅰ・Ⅱ	学校教育の体験活動（中・高）（選択）		
10	国語	協同学習論（選択）		
11	算数	学修の科学（選択）		
12	生活	環境教育論（選択）、		
13	音楽	教科内容構成国語他選択		
14	図画工作	人権教育の理論と方法（選択）		
15	総合演習（必修）	保健室経営の理論と方法		
16	カリキュラム開発の実践的研究（必修）	学校ボランティア演習		
17	道德教育論（必修）（高一種免（保健体育））	教育工学（選択）		
18	学級経営論（必修）	教育実習指導演習（選択）		
19	総合演習	学校インターンシップ（選択）		
20	音楽教育学（必修）	教職パフォーマンス演習（選択）		
21	技術科・ものづくり内容開発研究/コースによっては必	教育課題演習（選択）		
22	道德教育論【中学校教諭一種免許状のみ必修】	教育実践研究（自由選択）		
23		教育方法学演習（自由選択）		
24		学校・施設ボランティア（選択）		
25		教職特講【選択】		



Q1-5 Q1-3で⑧に回答した方に伺います。その授業科目名と必修／選択の別を教えてください。

必修	選択	選択必修	その他
1 総合的な学習の時間の指導法 必修	教材の研究と開発 (国語)	視覚障害への教育支援演習C	教科に関する科目全体に対して、シラバスへの明記を促し、必修／選択ともに実施をしている。
2 授業デザインの理論と方法 (第2領域)	教材の研究と開発 (算数)	教科の学び (社会)	本学では全授業でのシラバスに「アクティブ・ラーニングの要素」について明記していますので、個別には取り出すのが困難です
3 教育方法・学習科学の理論と実践 (第2領域)	教材の研究と開発 (社会)	教科の学び (生活)	初等社会(中学校専修)
4 総合的な学習の時間・特別活動の指導法 (必修)	教材の研究と開発 (理科)	教科の学び (音楽)	
5 人文地理学 (必修)	教材の研究と開発 (生活)	教科の学び (理科)	
6 西洋の歴史 (必修)	教材の研究と開発 (音楽)	教科の学び(体育)	
7 教育原論 (必修)	教材の研究と開発 (算数)	教科の学び (図画工作)	
8 教育課程論	教材の研究と開発 (図画工作)	英語科・外国語活動の学び	
9 音楽科教育法A (必修)	教材の研究と開発 (体育)	初等科生活	
10 音楽科教育法B (必修)	教材の研究と開発 (英語)	算数	
11 領域指導法 (言葉) (必修)	国語 (書写を含む。) 他	保育領域 (造形表現)	
12 領域指導法 (表現) (必修)	地域人文地理学	保育内容総論	
13 総合的な学習の時間の指導法 必修	学校インターンシップ (アドバンス)	保育内容(健康)	
14 総合的な学習の時間の指導法 必修	数学科探究学習論	保育内容(人間関係)	
15 総合的な学習の時間の指導法 必修	理科探究学習論	保育内容(環境)	
16 体育Ⅰ (理論) (必修)	教授メディア学習論	保育内容(言葉)	
17 子どもと健康 (必修)	スポーツ演習Ⅰ	保育内容(音楽表現)	
18 子どもと人間関係 (必修)	スポーツ演習Ⅱ	情報社会と情報倫理	
19 子どもと言葉 (必修)	健康科学【初等課程】	音楽演習Ⅱ	
20 子どもと基礎表現 (必修)	スポーツ基礎科学【初等課程】		
21 子どもと身体表現 (必修)	道徳教育(高校免許)		
22 情報処理入門 (必修)	教育課程総論		
23 特別支援教育総論 (必修)			
24 カリキュラム総論 (必修)			
25 幼児理解・教育相談の理解 (必修)			
26 保育・教職実践演習 (幼稚園) (必修)			
27 子どもと造形表現 (必修)			
28 教育課程論 教免必修			
29 保育内容総論 (幼免必修) = 「領域及び保育内容の指導法に関する科目」に該当。保育の方法・技術 (幼免必修) でもシラバス明示。			
30 教育の思想と歴史			
31 教育の制度と経営			
32 総合的な学習の時間の指導法			
33 教育課程論 (必修)、			
34 総合的な学習の時間の指導法 (必修)			
35 教育課程論/必修			
36 教師論(必修)			
37 特別活動及び総合的な学習の時間の指導法(必修)			
38 カリキュラム編成と教育方法論(必修)			
39 総合的な学習の時間の指導法 (必修)			
40 教科に関する専門的事項として (国語Ⅰ)			
41 教科に関する専門的事項として (社会Ⅰ)			
42 教科に関する専門的事項として (算数Ⅰ)			
43 教科に関する専門的事項として (理科Ⅰ)			
44 教科に関する専門的事項として (生活)			
45 教科に関する専門的事項として (音楽)			
46 教科に関する専門的事項として (図画工作)			
47 教科に関する専門的事項として (家庭)			
48 教科に関する専門的事項として (英語Ⅰ)			
49 教育課程論			
50 国語 (書写を含む。) 他 必修			
51 教育課程総論 (必修)			
52 初等科生活			
53 特別支援教育総論(コースによって)			
54 知的障害教育(コースによって)			
55 総合的な学習の時間指導法(コースによって)			
56 カリキュラム論			
57 総合的な学習の時間の指導法			
58 英語コミュニケーション			
59 情報リテラシー			
60 教育の制度・経営と社会			
61 日本国憲法			
62 健康科学【中等課程】			
63 英語基礎Ⅰ			
64 英語基礎Ⅱ			
65 情報リテラシー 1			
66 道徳教育(中学免許)			
67 総合的な学習の時間の指導法 (必修)			
68 初等社会(小学校専修)			
69 幼児と人間関係			
70 総合的な学習の時間の指導			
71 道徳教育			
72 特別活動			
73 生徒指導論 (進路指導を含む。)			
74 教育原理			
75 教育経営学			
76 教育課程論			
77 道徳教育論			
78 特別活動論			
79 総合的な学習の時間の指導法			
80 道徳教育論			
81 特別活動論 (総合的な活動の時間を含む。)			
82 幼児教育課程論			
83 総合的な学習の時間の指導法			
84 保育内容演習(人間関係)Ⅱ			
85 保育内容演習(表現1)			
86 保育内容演習(表現2)			
87 保育内容の理解と方法(身体)			



Q1-6 Q1-3で⑨に回答した方に伺います。その授業科目名と必修／選択の別を教えてください。

	必修	選択	選択必修	その他
	授業科目名	授業科目名	授業科目名	授業科目名
1	キャリアデザイ	キャリアサポート	英語コミュニケーション教育実践体験演習（選択必修）	〇〇科教育実践研究（コース科目）
2	キリスト教倫理学Ⅱ（必修）	授業研究		本学では全授業でのシラバスに「アクティブ・ラーニングの要素」について明記していますので、個別には取り出すのが困難です
3	大学入門セミナー（必修）	文学（選択）		
4	身体表現発表会（行事：総合表現活動）	日本語表現（選択）		
5	児童教育基礎演習	子ども家庭支援論（選択）		
6	幼児保育基礎演習	社会的養護Ⅱ（選択）		
7		家庭支援の心理学		
8		発達援助演習		
9		子どもの保健Ⅰ		
10		子どもの保健Ⅱ		
11		子どもの食と栄養B		
12		子どもの食と栄養A		
13		乳児保育Ⅰ		
14		乳児保育Ⅱ		
15		子育て支援		
16		保育実習指導Ⅰ		
17		保育実習指導Ⅱ		
18		発達障害児の援助		
19		ピアノ表現Ⅰ		
20		ピアノ表現Ⅱ		
21		保育士養成課程のカリキュラム（保育の心理学）		
22		乳児保育		
23		子どもの食と栄養		
24		社会的養護Ⅰ		
25		社会的養護Ⅱ		
26		ボランティア実践		
27		ボランティア実習		
28		小学校指導案研究 選択		
29		教育評価論		
30		保育指導法		
31		保育内容・表現（身体A）		
32		乳児保育演習・実習・研究Ⅰ～Ⅱ		
33		障害児保育演習・実習・研究Ⅰ～Ⅱ		
34		音楽表現指導法・実習Ⅰ～Ⅱ		
35		音楽表現研究Ⅰ～Ⅱ		
36		造形表現指導法・実習Ⅰ～Ⅱ		
37		造形教材研究Ⅰ～Ⅱ		
38		初等教育実践基礎D		
39		新しい教育方法の探究		
40		「教職演習」（現代こども学科選択科目）		

大学等名	Q1-7 全ての方に伺います。「主体的・対話的で深い学び」について学生の理解を促したり習熟させたりするために、貴学の教職課程で特段に推進している取り組みがあれば具体的に教えてください。
東北福祉大学	各教科等の指導法で必ず授業内容に入れている
了徳寺大学	アクティブラーニングについての講義を行うとともに、実際に体験させて感想を取りまとめている
奈良学園大学人間教育学部	教職員開発機構の示されている、ピクトグラムを活用した授業展開の作成をさせている。
IPU環太平洋大学	学校現場での体験学修、模擬授業をはじめとする実践的な学び
東京都市大学	特段に推進している取り組みはありませんが、関連する教職科目において適宜、「主体的・対話的で深い学び」について学生の理解を促すようにしています。
広島修道大学	自習・グループ学習・資料閲覧等の機能を持つ教職課程学習室を整備し、学生の主体的・対話的で深い学びの学習場所を提供している。
山口大学教育学部	組織としては特に取り組んでいない。
愛知学泉大学	教育実習指導の中で詳しく解説
宮城学院女子大学	組織的には対応していない。
昭和学院短期大学	「特別活動の指導法」や「総合的な学習の時間の指導法」等で「主体的・対話的で深い学び」について取り上げ、実践例を示している。
早稲田大学	実習演習、実践演習は毎回のテーマに基づき学生たちが主体的に意見を交わして教職に対する意欲・理解・概念などを形成できるようにしている。
吉備国際大学	学習指導要領改定の動向を扱う中で「主体的・対話的で深い学び」について理解を促している。対話的な学びを実現するため協同学習を取り入れている。
福井医療大学	小テストを実施し、結果に基づき理解不能と思われる点について次の講義で再指導
横浜薬科大学	教職専門科目（教科に関する科目以外）において基礎的な理解を図るとともに、教科教育法の科目において模擬授業等により実践的な指導法の工夫を図っている。
同朋大学	授業におけるiPadを使った「主体的・対話的で深い学び」
東京家政大学	各教員に任せる形で進めている。
東京家政大学短期大学部	各教員に任せる形で進めている。
東大阪大学	オンライン授業に伴いチャット機能等を取り入れた授業方法を行っている
多摩大学	特段に推進している取り組みはないが、アクティブラーニング形式で実施するよう依頼はしている。
天使大学	発達と学習の心理学・教育方法論等において看図アプローチをツールにした協同学習を推進している。
目白大学	学生に対して、教科教育法において主体的・対話的で深い学びを意識した指導案の作成と模擬授業の実施に留意させている
香川大学	教職実践演習のカリキュラム評価で8割強の学生がこの指導法を実施できうと回答している。
熊本大学	教育学部において特段の推進は行っていないが、当然のこととして学習指導要領の改訂に伴い、重点が提示された場合は、教職科目あるいは教育法の科目の授業内容や授業形態に反映されます。
岡山大学	学生たちに高度な教育実践力を身につけさせるための一環として、複数のWGを立ち上げ、その中で「主体的・対話的で深い学び」を一層推進させるための検討（授業のあり方、シラバス検討等）をおこなっている。
酪農学園大学	・「主体的・対話的で深い学び」を取り入れながら授業を展開している ・学生が行う模擬授業等で「主体的・対話的で深い学び」に取り組ませている
大分県立看護科学大学	保健指導案の作成、模擬指導の実践。
広島経済大学	模擬授業と協議会
関西国際大学	本学では全学的にアクティブラーニングを用いた授業を推進しており、経験的に「主体的・対話的で深い学び」を学修させている側面があります。
稚内北星学園大学	学習支援活動の中で、実践的に取り組んでいる
旭川大学	子どもたちと関わる場を増やし、そこから学ぶためにリフレクションをする機会を確保している。
志学館大学	それぞれの授業科目において学生各自が他学生とコミュニケーションをとりながら、発表機会を多く設けている。
筑紫女学園大学	目的を明確にした上で対話を行う
福岡こども短期大学	1年次開講の「保育内容総論」及び「各指導法」の授業を通して「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」について説明し、その具体的な取り組みを実践的に学ぶ。また、2年次の「保育方法論」及び「保育・教職実践演習」では、①知識及び技能 ②思考力・判断力・表現力等 ③学びに向かう力、人間性等の視点から教科目の目標及び内容を整理し、実践と結び付けた。
北海道文教大学	学習指導要領改訂の趣旨の理解、授業改善のねらいの理解等について学修する機会を設定している。
東京音楽大学	学生同士が話し合う時間を設定し、そのご全員で共有し、教師がさらに解説する。学生に配布するワークシートに、課題に対し自分手で考察内容を設定している。
日本工業大学	授業内にグループ毎にアクティブ・ラーニングを実施し、学生に自らの意思を述べるようにさせている。また他グループの意見が新たな学びとなっている。
関西大学	個々の授業科目担当者の裁量に委ねている
武蔵野美術大学	題材（単元）指導計画及び題材開発などにおいて、グループ活動や議論などを有効に活用することを重視して指導している。
高崎健康福祉大学	教職課程の学生を対象に、単位外で「模擬授業道場」を開設し、模擬授業・授業研究・講評を行い「主体的・対話的で深い学びの理解の促進を図っている。
北海学園大学	特にはないが、従来どおり、アクティブ・ラーニングの視点を組み込んだ指導案を作ることを促している。
岡山県立大学	「カリキュラム論や「幼児教育方法論」等の科目の中で、現行学習指導要領（幼稚園教育要領）の編成方針と内容に関する取扱いについて解説を行う際に方法原理としての「主体的・対話的で深い学び」の重要性について学生たちの理解を深めるよう努めている。
松山東雲女子大学	教育実習指導での発表、模擬保育等。
松山東雲短期大学	演習などでは、学生の事例（実習）を発表し、検討も加えるなど、アクティブラーニングを推進している。
山口学芸大学	指導法の科目における、模擬授業での意識づけ
京都教育大学	教職課程の主要科目（6科目）を対象に、アクティブ・ラーニングについての取り入れ程度を、毎年度調査を実施している。具体的には、①授業におけるアクティブ・ラーニングの視点に立った指導の程度、②学生がアクティブ・ラーニングの視点に立った指導ができるようになるための教育技術の指導等の項目について調査し、その結果を各授業担当教員にフィードバックし、翌年度の授業に反映してもらうよう取り組んでいる。
札幌学院大学	グループディスカッション等をできるだけ取り入れるよう推奨している。
倉敷芸術科学大学	教育実習の事前指導で新学習指導要領と文科省の説明資料をもとに説明して学習指導案を作成させている。
東京農業大学	教育方法論の授業では、モデルとなる実践例を動画や指導事例を通して教えている
就実短期大学	FDで、相互授業参観を行っている。
育英大学	関係する委員会で検討中
甲南女子大学	ケースメソッドを取り入れている。
流通科学大学	ICTを活用したプレゼンテーション
日本大学	特に学内で統一した依頼はしていませんが、教育方法・技術や教科教育法、事前指導、実践演習等の授業担当者は自発的に意識して授業の中に取り入れているよう
沖縄県立芸術大学	教育実習および教職実践演習における学習指導案の作成や模擬授業
畿央大学	各科目の中で具体例を取り入れながら指導している
岐阜大学	教育実習の科目でのリーダー養成及び自主的な研究会
愛知東邦大学	教科教育法の授業におけるICT教育の推進
東洋大学	「指導と評価のための学習評価に関する参考資料」に基づいて学習者にグループ活動で授業案、授業で用いるワークシート等を作成するトレーニング、それに基づく発表練習、さらには、アクティブ・ラーニングを取り入れた模擬授業
新潟大学教職大学院	理論と実践の往還を主軸においているカリキュラム、多くの授業科目が協働的に学ぶ場や省察を重視している。
池坊短期大学	ロールプレイングを行いその内容を議論する等、グループワーク、フィールドワーク、プレゼンを各科目で積極的に取り入れている。
滋賀短期大学	わかりやすい保育教材（DVD等）の作成
下関市立大学	学生自身が「主体的・対話的に学ぶために、教育問題に関するディスカッションを取り入れている（その難しさや面白さを体験し、実際に教材開発、授業開発に
東洋英和女学院大学	各科目担当者の裁量に任せているのが現状ですが、学校現場を意識している大学教員は「主体的・対話的で深い学び」に関して授業内で取り扱っています。

山梨県立大学	特段推進している取り組みはないが、コアカリキュラムで設定され、当然に扱われなければならない事項であるから、「教育の基礎的理解に関する科目」や「教育方法及び技術」該当科目、各教科の指導法において適宜行っている。また、サービス・ラーニング（1年）、教育支援ボランティア（2年）、学校インターンシップ（3年）、教育実習（4年）を通じて、学生は学校現場において授業実践に関わっている。
大阪キリスト教短期大学	課題レポートの作成と教員のフィードバック、演習のスキルアップのための自己学習、グループワークによるディスカッション
金城学院大学	文科省や国立教育政策研究所から出されている資料を授業で扱うこと、学習指導案の作成、模擬授業の指導の際にアクティブラーニングを取り入れること、「深い学びを実現する授業をデザインするためのマトリックス」（長谷川ら2021）を活用して、授業設計を行う演習を行っている。
常葉大学大学院初等教育高度実践研究科	ロイノートやグーグルクラスルームを用いICT機器を活用してアクティブラーニングを推進している。
東京学芸大学（教職大学院）	学生自身が「主体的・対話的で深い学び」をすることが大切であることを常に意識させ、全ての授業でアクティブラーニングを取り入れている。
静岡県立大学短期大学部	「卒業研究」を卒業必修科目とし、2年課程（短大）の中でも主体的・対話的学びを進める機会を設けている。
茨城女子短期大学	授業においては、グループワークやグループディスカッション、ディベート等を取り入れる等、問題解決学習、体験学習、調査学習等を意識して行う
福岡工業大学	各教職科目担当教員が適宜適切に内容をもりこみ、強制的に指導している。
山形大学	アクティブラーニングを授業に取り入れることで、体験的に「主体的・対話的で深い学び」について学べるようにしている。
高松大学	教科指導法の中でペアグループでの指導案作成や模擬授業、議論等を積極的に行っている。また、1年次の基礎演習や児童学研究法により、大学での学びへのスムーズな導入を図り、主体的な学びの姿の形成に努めている。
活水女子大学	可能な科目では、実際にアクティブラーニングを取り入れ、体験することを重視している。
千葉工業大学	教職課程科目（教育課程論、教育方法・技術論、教育実習）における授業プランおよび学習指導案作成において、「主体的・対話的で深い学び」の趣旨に沿った計画の立案を指導している。
中部大学	それぞれの担当者に任せられているところはあるが、主体的に取り組むことのできる課題設定、実践的で探究的な学びができるように取り組んでいる。模擬授業、観察実習、学校インターンシップ、ポートフォリオ形式によるレポートの作成等
玉川大学	教員免許取得希望の学生は、1年次より教職課程受講支援プログラムを受講している。2年次より実施する「論文文対策講座」、3年次に実施している「面接対策講座」のテキストとして使用している『必出テーマで押さえる教員採用試験のための論文文&面接対策』で「主体的・対話的で深い学び」についても取り上げている。
公立大学法人山陽小野田市立山口東京理科大学	毎時間、計画的に学習内容に沿った熟議を行っている授業がある。
東京経済大学	学生の模擬授業の取り組みを支援している。
北海道科学大学	グループワーク、プレゼンテーション
北陸学院大学	教科の指導法に関する科目で模擬授業を行い相互評価を行うことを推進している。
共栄大学	グループ等による「学び合い」の充実
中国学園大学	教科教育法で学習指導要領を扱う場面で必ず解説し、授業改善の視点として指導の具体を示している。
清和大学	授業における学生との対話（学生同士の対話）を重視し、模擬授業に対話を組み込むよう指導しています。
札幌大学女子短期大学部	アクティブ・ラーニングをとり入れた学生の学びを重視している。
白鳳短期大学	できる限りの参加型授業を展開し、ロールプレイング・ブレインストーミング等を取り入れている。
国立音楽大学	模擬授業の際にこの点を踏まえた展開をするように指導している。
岩手大学	セミナー等を行い、本学構成員の理解醸成を図っている。当該セミナー等については、岩手県教委や他大学とも連携し、本学の構成委員だけでなく、他大学関係者や岩手県内の幼・小・中・高・特支学校の教員等も対象として実施しており、「主体的・対話的で深い学び」に係る岩手県全体の理解・習熟の増進に寄与している。
帝京平成大学	演習を多く取り入れ、学生の主体性を促している。
埼玉工業大学	教職課程全体としての取り組みは行っていない。
桜花学園大学	指導法授業等複数の授業で模擬授業やペアワークやグループワークによる課題解決学習を実施する等各教員が工夫し、その情報を共有。さらに相互授業参観を繰り返している。
名古屋短期大学	指導法授業等複数の授業で模擬授業やペアワークやグループワークによる課題解決学習を実施する等各教員が工夫している。
千葉商科大学	○ 「教育課程論」において、学習指導要領の総則の規定を取り上げ、そのねらいなどについて扱っている。 ○ 「情報科教育法(1)」において授業改善の視点として取り上げるとともに、「情報科教育法(2)」及び「情報科教育実践」において「主体的・対話的で深い学び」の実現の視点を踏まえて学習指導案の作成や模擬授業を行うよう指導している。 ○ 「教職概論」「特別活動と総合的な学習の時間」では、主体的な学び、対話的な学び、深い学びそれぞれについて、理論的な解説とともに主体的な学びが展開されている動画、活動事例をもとに理解するよう取り組んでいるとともに、それぞれの学びが成立するためにどのような教員の指導・支援の在り方が必要であるか等、ディスカッションさせている ○ 「総合演習」では、教育行政が重点化している事項（「主体的・対話的で深い学び」を含む）や教育トピック等をテーマとした討議・小論文作成を行うことにより、「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指している。 ○ 「介護等体験特論」では、社会福祉施設および特別支援学校に勤務されている方を複数名講師として招聘し、適宜ワークや演習も盛り込んだ講義をしていただくことで、「介護等体験」を（単なる体験で終わらせることなく、）将来教職に従事した際に活用し得る知識・スキルの獲得の機会にすることを目指している。
公立鳥取環境大学	各教員に任せている
滋賀大学	大学入門セミナー（必修）にてグループワークや討論等を実施している。 「各教科の指導法」に該当する科目では、アクティブラーニングを数多く体験させた後、アクティブラーニングの模擬授業をさせている。
県立広島大学	全学ではアクティブ・ラーニングに関する取り組みがある。
北翔大学	「主体的・対話的で深い学び」について解説した後、学生にその要素を意図的に組み込んだ単元指導計画を作成・説明させて、その内容についてディスカッションする。（教職実践演習）
北翔大学短期大学部	「算数科指導法」「算数」において指導案や実際の授業の様子から、その計画と実際について学ぶ。
北海道大学	教職課程全体で意思統一している訳ではない。しかし、多くの教員が「主体的・対話的で深い学び」を強く意識して行っている。探究的な授業過程とするための努力を続けている。大学が独自に設定する科目における「新聞づくりを生かしたシティズンシップ教育」、教育の基礎的理解に関する科目等での「総合的な学習の時間の指導法」、「教育技術論」、「道徳教育論」はそのようなものである。「新聞づくり」では、教室内での対話的で探究的な授業過程を実現するだけでなく、社会との関係も含め、グループでの新聞づくりを行っている。
高知学園大学	事例について討論し、多角的な視点を養う取組。
高知学園短期大学	事例について討論し、多角的な視点を養う取組。
佐賀大学大学院学校教育学研究科	授業科目「授業実践の研究」では、附属学校教員と連携して、実践と理論の往還の原理に基づき、指導者の意図を踏まえた授業を参与観察し、学習者の学びを分析する授業を行っている。
会津大学	6つの科目で、毎時間、授業前学習としてレジュメを用意する（2～3時間の学習・作業）、授業においてレジュメに基づいてプレゼンテーションする。その後、ディスカッションを行う。振り返り活動（100字程度のレポート）を行っている。
武蔵野大学	模擬授業において取り入れるよう学生に指導している
群馬県立女子大学	一部科目で全履修者にクロムブックを配布しICTの活用を学生自身が創造する内容を盛り込んでいる。また、マイクロ・ディベートやラウンド・ロビンなど現場で活用できるアクティブラーニング実践の手法習得を組み込んでいる。
九州情報大学	模擬授業の実践と学生相互による協議会、教育実習後の下学年対象の報告会の企画運営と報告
鹿児島女子短期大学	特にありませんが、FD研修会で扱うことについて検討するかもしれません。

広島文教大学	シラバスに「主体的・対話的で深い学び」について扱うことを明記してはいないが、本学の体験活動・教育実習は、事後学修会や模擬授業などグループでの学修機会を多く設けて、学生の主体的・対話的な協働による学修を進めている。
島根大学・教育学研究科（教職大学院）	大学院の授業自体の中に「主体的・対話的で深い学び」を取り入れ、体験してもらうことで、「主体的・対話的で深い学び」の意義や理解を深めてもらうようにしている。
桜美林大学	授業科目「教育実習事前・事後指導」において、「教職実践内容等を文章化する」「実践的教師論」「教育実習に向けた学習指導案作り」などの授業において、学生の理解を促している。
大阪府立大学	教職課程独自での取り組みはありません。本学でのFD活動でのアクティブラーニングによる授業改善などに個々の教員が取り組んでいます。
名古屋産業大学	各教科の指導法に該当する科目で、学生による模擬授業を積極的に実施している。
宮城誠真短期大学	学生間の対話によるグループ学習
神奈川工科大学 教職教育センター	本学の教員の創作物語（進路指導・生徒指導をねらいとした）をもとにしたロールプレイ、演劇的手法（インプロビゼーション）を取り入れたパフォーマンス力養成など。
常磐会短期大学	本学は保育者養成校であるため、保育における「主体的・対話的で深い学び」について理解することが必須となる。そのためには、「単に何らかの遊びを行えばよい」という保育観を超え、活動の深まりと高まりを具体的にイメージできるようにする必要がある。そのため、子どもたちの主体的な活動が対話を通して深まる保育場面に関わる映像や実践の記録を保育方法等に関わる科目内で積極的に取り上げている。
城西大学	グループワークを取り入れたり、オンライン上においてもブレイクアウトなどをうまく使って、学生たちの相互作用を促すと同時に、主体的に取り組めるような課題を提出させている。
金沢工業大学	教職課程の科目全体で、学習指導要領や文科省からの答申などを取り上げつつ「主体的・対話的で深い学び」に関する基本的事項を説明し、教科教育法や生徒・進路指導論などの科目で行う、教育活動の設計に関する課題などで、それを実践に発展させる計画を立案させている。
鳥取短期大学	学科としてカリキュラムデザインに関する検討をする際に、学生自身の「主体的・対話的で深い学び」を促進するためのアクティブ・ラーニングの実践導入を担当教員に励行している。しかし、「課程」として「特段に推進」といわれると、積極的に講じる具体策を例示することはできない。
広島文化学園大学	全ての科目に「主体的・対話的で深い学び」を取り入れている。
共愛学園前橋国際大学短期大学部	アクティブ・ラーニング専用教室を設け（プロジェクター、ホワイトボード、テーブル等）、活用に供している。
滋賀文教短期大学	実践的な力をつけるために、グループワークやプレゼンテーション、模擬授業・保育などの機会を多く取り入れ、学生自身が自ら考え、実践できるように努めている。
宮崎国際大学	教員採用試験合格に向けて、教員採用試験対策講座を開設し、二次試験等において主要科目（算数、社会、国語、理科）の模擬授業が課されることから、特に理科・算数の模擬授業練習ではアクティブラーニングの手法を取り入れた授業方法を習熟させている。
神戸女子大学	授業において、アクティブラーニングを取り入れるように奨励している。
東邦大学理学部	総合演習などの科目を通して、教育の現場（リアル）を出来るだけ早い段階から知り、体験してもらう。
京都光華女子大学	特段ではなく、指導法や教科指導の中で授業を構築する際のポイントとして、学修している。
鎮西学院大学	殆ど全講座が少人数による演習形式の上に、各回の振り返りシートや教職履修カルテ等の活用で細目にフィードバックできるよう努めている。
山陽学園大学	必修の各教科教育法の授業において、その理念や配慮事項等について徹底している。
宮崎大学大学院教育学研究科（教職大学院）	教職大学院なので、教育課程全体を通して学生の理解促進に努めている。
大阪音楽大学	複数の教員がクラス別で担当している「音楽科指導法Ⅰ、Ⅱ」で扱う指導案のフォーマットの中で「主体的・対話的で深い学びの実現に向けての工夫」という項目を設定し、学生に意識を向けさせるようにしている。
多摩美術大学	実技制作における表現等を中心に主体的・対話的で深い学びに取り組んでいる。
近畿大学（東大阪キャンパス・奈良キャンパス） 回答者は近畿大学教職教育部・教授・富岡勝	各授業の担当者が「教職課程コアカリキュラム」に準拠した授業をおこなっている。
明治学院大学	主に教職専門演習、教職実践演習の科目で行っている。
愛知淑徳大学	授業科目担当者が個々に取り組むようにしている。
東京海洋大学	地元小中高等学校における実践的な学びの機会を取り入れている。
成安造形大学	特段に推進というほどではないが、必修の授業の中で、主体的・対話的で深い学びとなる授業を数回実施し、実際に体感させることを通して理解を深める取り組みを試みている。
跡見学園女子大学	シラバスの内容をチェックして、改善を促している
日本体育大学	「教科教育法」「教職実践演習」など教職科目における新学習指導要領の内容の講義や指導案作成、教員養成プログラムにおける各種取り組み（「基礎セミナー」「実践セミナー」における新学習指導要領の理解促進、「日体教学舎」における教育委員会指導主事からの講演（「新学習指導要領を踏まえた授業改善の在り方1・2」（全体講義・演習））・授業づくり）・授業づくり）他
神戸女子短期大学	授業においては、グループワークや自主課題に取り組み、内容をまとめて発表するなどの取組を各教員の裁量のもと実施している。大学としては、予習復習を合わせて各授業について1時間程度行うなど、シラバスに示し、学生への周知をしている。
秀明大学	・1・2年次に近隣の小中高で週に1日の教育現場研修（全員） ・3年次に附属中highでプレ教育実習（全員） → 実際の教育現場での取り組みについて学ぶ ・4年次に各教科の代表学生6名による公開研究授業 教育事務所指導主事の先生などをお招きし、4年生全員が参加して研究協議 テーマ例「生徒が互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる力を育む教科指導」（2019年度）
田園調布学園大学	模擬授業
就実大学	学生が自主的に模擬授業に取り組む研究会を支援している。その模擬授業では「主体的、対話的で深い学び」が取り入れられるよう指導している。
奈良大学	毎年夏季休業期間中に、奈良大学教職学習会主催による教育実践報告会において、現職教員である本学卒業生がそれぞれの学校における実践報告を行っている。そのなかで「対話的・主体的で深い学び」にかかわる内容が取り上げられることも多い。現役生や卒業生はそれに参加し、意見交換を行っている。昨年度と今年度はこの状況のため、Web上での開催となった。
駿河台大学	教科教育法においては、「主体的・対話的で深い学び」についての模擬授業に取り組みせ、その意義と可能性について、実際の体験とともに、考察に努めている。
平成音楽大学	模擬授業を通じた体験的理解。学校現場での授業観察。特色ある実践事例紹介。
山形県立米沢女子短期大学	中学校現場で授業することを想定し、討論する場を設けるように誘導している。 同一単元で、教師の立場からの視点（特に発問、指示）と生徒の立場からの視点（グループワーク）の2つの視点で教材に向き合うように指導している。
東北生活文化大学短期大学部	各科目で授業の一方法として工夫することで、学生が体験的に学ぶことができるようになっている。
東京外国語大学	教職課程を含め、学生が主体的・能動的に学修する機会として、合計15回分の授業のうち2回の「アクティブ・ラーニング授業回」を設定している。
名古屋芸術大学	新（現行）学習指導要領の柱であり、各教科・領域の指導でも当然意識されており特段の取組みとしては行っていない。
京都工芸繊維大学	「教育課程論」において、「主体的・対話的で深い学び」についての基礎的理解を促し、具体的な事例を数例紹介し、考察を加えている（事例研究）。また、教職科目の多くで、「主体的・対話的で深い学び」の手法（グループワーク、ディベート等）を取り入れた授業を行っている。
成蹊大学教職課程センター	希望者対象の教職基礎教養強化講座として、「ファシリテーション」を設置し、「主体的・対話的で深い学び」のスキルアップをはかっている。



大谷大学	<p>《教育実習事前事後指導》</p> <p>「授業づくりについて」の講義で、新学習指導要領で求められる学び（「主体的・対話的で深い学び」）に関する文部科学省ウェブサイトの資料を活用し、グループで中高接続を考慮した指導案作成の留意点を検討させ、略案の作成に取り組みさせている。作成した指導案を用いてペアで説明し合い、指導案への評価観点（求められている学びや評価方法など）を提示し、意見交換と相互評価を行うことで理解の深化を図っている。</p> <p>《初等科教育法における模擬授業の実施》</p> <p>指導案作成において、「主体的・対話的で深い学び」の視点をもって授業を構築できるようにしている。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の流れが児童主体になっているか</li> <li>・児童同士の交流や関わりによる学びの場を設定しているか</li> <li>・目標を実現できる手立てと指導者の支援を入れているか</li> <li>・目標に照らし合わせた振り返りを行い、本時の学びを確認できるようにしているか</li> </ul>
愛知大学	個々の科目担当者による工夫以上のことは、特段ありません。
京都女子大学	リフレクションを通した学びのふりかえり
東京工業大学	Q1-3には無いが、教育課程編成、総合的な学習の時間の指導法と、教育の方法および技術、教科教育法を相互に関連づけて指導することが重要であり、それらの科目で学生自身に「主体的・対話的で深い学び」とはどういうことなのかを実体験させるようにしている。また、そのような授業を設計するためのフレームワークや設計法を明示的に指導している。
長野大学	上記回答で示した授業において、大学の講義がまず「主体的・対話的で深い学び」となるように授業を構成している。具体的な取り組みとしては「反転学習」を取り入れて、宣言的な知識（暗記的知識）の獲得については各自が予習・復習で授業外で実施し、授業においてはその知識を用いて対話的討論を展開するようにして
東海学園大学	各教員に委ねているため、特段な取り組みはありません。
江戸川大学	2年生3年生に大学独自の科目を設定し、教師としての実践力の向上を目指した模擬授業をおこない、複数の担当教員がコメントを述べ学生との応答も交えて、いわゆる教師力の養成を支援している。
開智国際大学	授業において、少人数での話し合い、グループワークを積極的に取り入れている。また、ICTを積極的に活用している。
武庫川女子大学	「各教科の指導法」における模擬授業や場面指導を通した議論
埼玉県立大学	近隣の小学校及び中学校の協力を得て、実際に様々な学校現場に出向き、その体験の機会を通して、教職員や時には専門職（スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどから、児童生徒の対応や指導方法を習得、また、他の場面での活用など探求という学びを得ている。また、大学で学んだ知識を実際の教育活動を関連づけて、情報の精査や考え方を見出して、シミュレーションを行う機会となり、深い学びを重ねることができる。
山口大学	<p>各授業において、それぞれに実情に合わせて取り入れている。</p> <p>全学生を対象とした（附属学校）実習において使用する学習指導案を「主体的・対話的で深い学び」を取入れた共通書式に変更した。</p> <p>「主体的・対話的で深い学び」に関わるアクティブラーニングをポイント化し、すべてのシラバスに定量的に明記している。</p> <p>講義で扱う際には、学習指導要領に記された定義だけでなく、解説・答申・議事録に示された内容を解説し、学生が「主体的・対話的で深い学び」について自分の言葉で説明できることをめざしている。</p>
東京理科大学	アクティブラーニング教室を設置し、ICTを活用したアクティブラーニング型授業を展開できる能力を身に付けさせている。
志學館大学	教育実習Ⅰや教職実践演習などでグループ討論やプレゼンテーションなどを頻繁に取り入れている。
大垣女子短期大学	プレゼンテーションを積極的に授業に取り入れ、質疑応答等で教員と学生、又は学生同士の双方向の学びを促している。
椋山女学園大学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・テキストで理論や社会的背景をおさえ、映像で授業イメージを膨らませた後、模擬授業に取り組ませている。模擬授業ではグループワークを取り入れることを条件とし、また授業後には、主体的・対話的で深い学びを意識した設計となっていたかりフレクションさせている。</li> <li>・「教育の方法と技術」の授業で学習指導案を作成する方法について説明する際に「主体的・対話的で深い学び」について理解するようにしている。</li> <li>・「総合的な学習の時間」についての知識・理解が高まった15回講義の終盤で、グループ毎に仮想の小学校の全体計画を構築していく。作成にあたっては個々の学生が自ら子どもたちに取り組みせたいと考えている「単元」をいかに計画的に配置したり、めざす資質・能力を共有したりする必要があり、「主体的・対話的で深い学び」が期待できる。</li> <li>・テキストの事例編の中から学生が選んだ事例についてまとめて発表してもらうことで主体性を養う。</li> <li>・時々グループで提示したテーマに関するディスカッションを協同学習方式で行うことで対話を促進する。</li> <li>・開発教育やSDGsに関して外部講師を招聘し、学生には話を聞いた後、感想を話し合い、リフレクションを書いてもらうことで、対話と深い思考を促す。</li> <li>・総合的な学習の時間の指導案を書いてもらい（主体的な学び）、模擬授業の後意見交換し（対話）、振り返りをしてもらうことで深い思考を促す。</li> </ul>
広島国際大学	中学校・高等学校における教員実務経験のある教員による指導
駒沢女子大学	ペアワーク、グループワークなどを行う。オープンエンドな投げかけで、様々な考えさせる。
駒沢女子短期大学	履修カルテやルーブリック評価を適宜実施し、学生の主体的な学修課題の設定に活用している。
フェリシアこども短期大学	より多くの授業でアクティブラーニングを取り入れる
千葉経済大学	<p>本学の教職課程はもともと少人数教育の体制で実践を行っているので、主体的・対話的な学びをせざるを得ないという方が正確である。このような実践を、創設以来15年間続けている。</p> <p>教育実習に行くまでの3年間で、様々な課題を与え、フィードバックを繰り返し、「深い学び」を行わせ、結果的に学生たちが「主体的・対話的」に変化していつ</p>
北海道教育大学	「情報機器の操作」共通資料を作成し、「主体的・対話的で深い学び」の実現に質するプログラミング教育をすすめる。
大阪成蹊大学	早い段階で学外での経験をさせる科目を開設し、机上での学びと現場での体験学習を往還させると奨励している。
東京薬科大学	教育実践演習において、自らの教育実習を振り返り、学生の理解を促している。
東北芸術工科大学	学生による模擬授業の立案・事前検討・実施・事後検討・改善策の提示といった一連のPDCAサイクルの中で「主体的・対話的で深い学び」を実践的に盛り込んだ演習を行っています。
大東文化大学	裁量に任せてはいるが、ほぼどの授業でも取り入れていたり、説明したりしていることは確認している
武蔵丘短期大学	短期大学の1年次から大学独自の科目「授業研究」等において、学生には模擬授業をさせ、「どのような学びが深い学びか」、また「子ども達が深く学ぶために教師は何をすべきか」を考えさせている。
恵泉女学園大学	発表の機会を増やし、主体的に学び他者に問かける内容のプレゼンテーションを推奨している。
東北文科大学	全授業科目で、シラバスの授業計画にアクティブラーニングの要素のある活動を明記し、間接的ではあるが、学生に「主体的・対話的で深い学び」を実感させてい
岡山短期大学	「教育原理」等で授業担当者がソクラテスマソッドを取り入れている
大阪電気通信大学	教育実習の事前指導等において、現職教員を招いて現場の理解を深めるための講義を開催している。講義の内容として含む。
同志社女子大学	教員と学生との対話はもちろん、対話を促し、深い学びとなるように、ペアワークやグループワークを取り入れている。また、実践的な学習をめざしてケースメソッド教材を開発し、協同的な学習方法を用いて授業を行っていることから、対話的で深い学びを実現できているものとする。
鹿児島国際大学	教職課程の授業における協同学習の推進
松蔭大学	現在まではありませんが、今後、教職課程の委員会等で、共通理解のための議論が必要と感じています。
倉敷芸術科学大学	事前事後指導での学習指導案を作成・模擬授業のなかで習熟させている。
大同大学	学生に教材についての自分の考え・意見をまとめさせた後、学生相互の意見交換を深めさせる。
広島文化学園短期大学	特段ではないがアクティブラーニングを取り入れた実践を行っている
桃山学院教育大学	教職関係のガイダンスや関係科目のシラバスに明記し、求められている事を意識させる。
小樽商科大学	教職科目に限らず全学的に「アクティブラーニング」に力を入れており、wifiやICT機器を備えた「アクティブラーニング教室」も整備されていることから双方向かつ学生の主体性を伴う授業が日常的に展開されている。
京都文教短期大学	
仙台白百合女子大学	

敬愛大学 修学支援室 教職課程担当	本学では各学年でゼミを行っている。今年度から、1,2年合同ゼミを実施し、探求的な課題解決学習（PBL）に取り組んでいる。
聖霊女子短期大学	学生が手作りした「手袋シアター」の実践指導の仕方について、子どもの発達や興味に沿って、どのような方法が適切なのかを考え、自分の意見をもって、グループで話し合い、計画（指導作成）して模擬保育を行い、それを振り返り、子どもたちの主体的・対話的な学びにつなげる方法を探ることなどを授業で行っている。
岐阜聖徳学園大学	コロナ禍でもあったのでLMS等を活用しています
金城大学短期大学部	グループワークやICTを活用し、学生の理解を促している。
帝京平成大学	模擬授業を取り入れている科目の中で、実践例に即して指導している。
大阪国際大学短期大学部	特になし
平成国際大学	
安田女子大学	(1) 「教科教育法」等において全員に模擬授業の実施を課している。 (2) 「教職実践演習」において、課題探求型の授業を展開している。
鹿児島純心女子短期大学	グループ活動やプロジェクト型の授業を組んで、学生主体のアクティブラーニングに努めている。
富山国際大学	特になし
山形県立米沢栄養大学	シラバスに記載している科目のほか、教職実践演習の模擬授業での振り返りの際に取り上げている。
鳴門教育大学	
奈良佐保短期大学	5領域の講義内容において指針・要領の解説の中での「内容の取扱い」をていねいにとりあげて、授業で指導している。
日本女子大学	
四国大学 ・ 四国大学短期大学部	「書道科指導法」では、受講者個々が他の受講者を対象にした模擬授業を実施している。授業前には学習指導案に関して教員が個別指導を行い、模擬授業後には受講者全体で授業検討会を実施し、互いの良い点、改善点を出し合って話し合っている。「教職実践演習」に該当する科目においては、学生が成果をポートフォリオ（紙媒体）にまとめて、教員が適宜コメントを返している。「商業科指導法」では、STEAM学習を県内商業高校で取り組んでいる事例などを紹介し、生徒たちが主体的に探究活動するきっかけをどのように作るのかをアクティブラーニングで学ぶようにしている。共通の課題に対しては、グループディスカッションの後、さらに受講者全体でディスカッションを行い、課題解決に向けて取り組みを共有している。また、指導案作成・模擬授業を基軸とした授業の中でグループワーク等のアクティブラーニングを積極的に取り入れ、授業の中で主体的・対話的で深い学びについて指導案、模擬授業の中に盛り込むように指導している。
2:06:11 午後 GMT+9	
西日本短期大学	少人数によるグループワーク
広島市立大学	アクティブラーニングの推進
東海大学	学期に1回、特別講義（外部講師による講演）を開催している。「主体的・対話的で深い学び」を実践している中学校や高等学校の教員を講師として、講座を開催し、学生の理解を促した。
愛知産業大学短期大学	英語科教育法IIにおいて、学生達に実際にアクティブラーニングを体験させている。
朝日大学	あるテーマについて、プレゼンテーションをさせたり、自分の意見を発表させたりしている。形態は、グループ、個人の場合もある。また、わからない語句、用語などが出た場合は、携帯、個人パソコンで調べ、調べた内容について話題にして議論を深め、理解をより深める。
創価大学	今年度から、授業外での学習会を行っております。
専修大学	特になし
京都産業大学	「各教科教育法」において、アクティブ・ラーニング授業（ディスカッション、グループワーク、プレゼンテーション、模擬授業等）を取り入れ、自己の経験や認識についてメタ認知する場を設定するとともに、グループワークやペアワークにより他者との協働的・論理的思考により、より深い学びが得られる授業を行っている。 「教育方法の理論と実践」において、主体的・対話的で深い学びを取り扱う。事前学習で平成28年12月答申を参照し、国の方針と自己の経験を踏まえ、自身ができる事したい事のプレゼンシートを作成し、授業内でプレゼンを行い、事後学修で他の意見を振り返る。
順天堂大学 国際教養学部	特になし。ただし、学習指導要領に準拠している教育内容となっているか、確認をしている。
東筑紫短期大学	①一人ひとりに発問させた発言させる、②ワークショップ（KJ法）によるグループ討議を行い、意見交換させる、③グループワークとプレゼン
九州栄養福祉大学	学生が発表したり、模擬授業を行う機会を多く設定し、学生同士の意見交換を取り入れている。
十文字学園女子大学	
天理大学	授業においては、座学のみではなく、グループに分かれて討議したり、オンライン上のたようなコンテンツを紹介したりすることによって、学生の主体的・対話的で深い学びを促そうと試みています。
尚美学園大学	特段の推進取り組みはありません。
岡山理科大学	第1学年の教育課程論で概要、第2学年の教育の方法と技術で中央教育審議会答申の詳細とそれに関連した授業実践場面の映像を提示、第3学年の総合的な学習の時間の指導法で復習を兼ねて、総合的な学習の時間の実践事例と関係付けて読み解きを実施するとともに、第3学年の教科教育法III・IVの授業設計と模擬授業で演習を実施している。
帝塚山学院大学	教職シンポジウム、課題別研究集会、また教職ホームルームという授業外の活動時間を使用し、教育実習報告会を行い、学生の意見交流の場を設けている。
大阪教育大学	
新潟医療福祉大学	
びわこ成蹊スポーツ大学	教職課程履修学生に対し、それぞれの科目で「主体的・対話的で深い学び」の授業展開を指導している。
京都ノートルダム女子大学	教育の方法と技術で、主体的に学ぶ学習方法の指導計画を作成させ、相互評価させている。
名古屋女子大学	学校教育現場で指導している教員を学外講師として招聘している。各教科の指導法の科目として「家庭科A・L指導技術」（必修）を置いている。
名古屋女子大学短期大学部	特になし。
島根大学	3年次必修の総合的な学習の時間指導法では、米国の事例等を交えつつ、話し合い活動といった狭いイメージを覆す取り組みをしている。
群馬大学共同教育学部	毎学期行う授業評価アンケートにおいて「授業は主体的、対話的で深い学びになりましたか。」という問いを第一問として設けている。また、アクティブ・ラーニングに適した什器類の整備を進めている。
岩手県立大学	「教職実践演習」で模擬授業を行っており、指導案や教材の作成や、授業後の議論の際に取り上げるようにしている。
高千穂大学	講義時間を中心に進めているつもりではありますが、組織的に特段の取り組みは現在のところ行っておりません。
東北学院大学	特に推進していることは今のところございません。
姫路大学	
京都府立大学	教育実習の事前指導等にて説明する外は、特になし。
神戸親和女子大学	コアカリキュラムがシラバスに反映されているか確認を行う

大学等名	Q1-8 全ての方に伺います。「主体的・対話的で深い学び」について学生の理解を促したり習熟させたりする際の困難についてご意見があれば具体的に
松本大学	学習指導要領・中央教育審議会答申に記載された内容については、教職科目で扱っている。教育実習の様子を見ると、学生もよく努力しているが、学習者の「深い学び」に到達させるには、ある程度の長期間の学習指導が必要であるため、学生にとっては概念的な理解に止まりがちである。
京都精華大学	教職実践演習の授業においてアクティブラーニングについて学ぶがシラバスには明記されていない。
東北福祉大学	なし
了徳寺大学	教員により取り組みへの意欲の温度差がある。
金沢星稜大学	なし
奈良学園大学人間教育学部	子どもの反応がないため、机上の空論に陥ることを懸念している。
IPU環太平洋大学	現場体験、実習を授業に取り入れる際の時間割編成
山口大学教育学部	大学の講義も理解はできると思われるが、実際に子どもたちを前にしないと習熟は困難であろう。
愛知学泉大学	特に無し
石巻専修大学	特になし
宮城学院女子大学	時間の確保。「深い学び」の測定評価。
同志社大学	特になし
昭和学院短期大学	特になし
早稲田大学	本学の学生の特性として、自分の意見を積極的に表明するとともに、意見の異なる他者との対話を深めて自らの理解を再構築していこうとする意欲・能力は高い。
吉備国際大学	新型コロナ感染防止のため、協同学習の実施に制限が加わること
福井医療大学	学修に対するモチベーションに差があること 看護師免許が主体でありゆとりがない
横浜薬科大学	特になし
同朋大学	特に無し
立命館大学	「主体的・対話的で深い学び」が意味するものについて、授業担当者間で合意を得ることが難しい。
東京家政大学	「主体的・対話的で深い学び」を表層的な授業技術と捉えてしまう危険性を回避することが困難である。
東京家政大学短期大学部	「主体的・対話的で深い学び」を表層的な授業技術と捉えてしまう危険性を回避することが困難である。
東大阪大学	オンライン時の自宅学習における状況把握が難しい
埼玉大学	特にありません
目白大学	学校現場を知らないため、具体的な対話の持たせ方がイメージできない。
香川大学	安易なペア学習に終始しがち。
熊本大学	主体的・対話的な学びは、これまでの教育においても重視され続けたことであり、その延長線上に現在があるため新たな課題とは言えません。但し、何が「主体的」で、何が「深い学び」なのかという点については教員の深い理解に基づく共通認識があるわけではなく、学生は表層的な認識に留まっているのではないかと思います。また、学生が受けてきた高等学校の学びが教師主導型、知識伝達型である場合が多く、「主体的な学び」の理解の障害になっていると思います。
岡山大学	全教員の足並みをそろえること
酪農学園大学	ディスカッションさえすれば「主体的・対話的で深い学び」になると考える学生に、様々な授業方法を自ら考えさせることに困難さを感じる。
大分県立看護科学大学	大学で受けている授業との齟齬が大きい。
東海学園大学	感染症対策のために、グループワークが行いにくく、対話的な学びが弱くなっている。
熊本県立大学	特になし
広島経済大学	単なる学習活動のあり方ではなく、授業構成のあり方であることを身につけさせることが難しい。
関西国際大学	対話はするが、その内容に深まりがあまりみられないことがある。対話の形骸化。
大阪大谷大学	100人を超える受講人数の場合、運営上かなり難しい。
稚内北星学園大学	ICTの活用など、対応する内容が矢継ぎ早で混乱する
旭川大学	学生たちの学習履歴によって左右されること。また学部専門科目の教員の無理解や無関心も課題である。同時に地域住民や学校によっては、学生が関わることに對する意識の温度差がある。地域において発信しながら連携相手を探すように努めている。
志學館大学	学生によって学力差があり、個別指導等が徹底できない。
筑紫女学園大学	学生ひとり一人の目的意識の差
宮城大学	学生たちにとって「主体的・対話的」な学びはイメージしやすいが、「深い学び」のイメージを掴ませることが困難である。
福岡こども短期大学	何事に対しても理解する力に差が見られ、習熟度が遅い学生への手立てに苦労している。個々に対応し課題を明確にして改善できるように進めている。また、習熟度の早い学生には、学びが深められるような課題に取り組めるように進めている。
北海道文教大学	学習指導要領総則編に述べられている「6点」の留意点を学生に実感させるのは極めて難しい。
東京音楽大学	現在、遠隔授業（オンデマンド式）で授業をしている科目については、意見交換などができない。同時対話型（Zoomなど）で授業を行っている場合は可能であるが、積極的に参加してこない学生が出てきます。
日本工業大学	指導者が促さなければ積極的に発表しない学生が多い。その為、毎週の授業時間に指名したりしている。
武蔵野美術大学	特になし
北里大学	特にありません
愛知学院大学	教室環境が十分でないため。
高崎健康福祉大学	模擬授業や指導案検討を通してだと、子どもたちへの「主体的・対話的で深い学び」の具現化の理解に向けては人と人の対話の質をその場で見極める必要があるため、実践的に深めることに限界がある。結局、実習先の先生方に頼らざるを得ない現状がある。
久留米信愛短期大学	特になし
北海学園大学	コロナ禍により、ボランティアや参観、研究授業に参加する経験が減り、具体的な学習活動を構想させることが難しくなっていると感じる。
岡山県立大学	幼稚園教諭：本学科は幼稚園教諭養成に限定されるため、現行学習指導要領で掲げられる「資質・能力」の基礎を培う方法原理として「主体的・対話的で深い学び」についての解説を、特に「カリキュラム論」や「幼児教育方法論」の中で行っているが、幼児教育の指導法の考え方として、環境構成において「主体的・対話的」な学びは現行学習指導要領以前から常に意識されてきたものであり、特別に「主体的・対話的な深い学び」という方法原理と結びつけて学生たちに指導を行う場面は少ない。栄養教諭：授業コマ数の関係上、ディスカッションやグループワークを取り入れて授業をすると、時間が足りなくなる。コアカリキュラムでただでさえ教える内容が多いので、アクティブ・ラーニングを取り入れて学習を設計するのは非常に困難。
松山東雲女子大学	社会全体や実習先等が、主体的な学びに対する理解が少ないように思われる。
松山東雲短期大学	学びを次の学習につなげる事が困難。
宮城教育大学	特になし。
札幌学院大学	今年度は遠隔・オンデマンド講義が多かったことから、不十分であったと考えられる。
川村学園女子大学	教職課程科目は、取り扱うべき内容が概ね決まっているため、「主体的・対話的で深い学び」を実感できる学習内容を取り入れるには、時間的余裕がない。
大阪樟蔭女子大学	コロナ禍の下、音声言語（肉声、オンライン）による「対話的学び」を躊躇するところがあります。現在は、音声言語と文字言語を効果的に組み合わせながら「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指しています。
倉敷芸術科学大学	・評価基準の設定例があまり公開されていない。・学校現場での運用を見学させたいが、コロナのため見学の機会がない。

青森中央学院大学	特になし
東京農業大学	受講生の人数がとても多く、学生の模擬授業などを通した丁寧な指導ができない。また、教員のなかには主体的・対話的な授業法の具体例を知らない方もいる。
三重大学教職大学院	大学教員側が「主体的・対話的で深い学び」に習熟していないこと
中村学園大学	なし
日本経済大学	「主体的・対話的で深い学び」＝グループワーク、話し合い活動等のように、実践の方法が固定的になる傾向がある。学びの姿勢あるいは学び方としてそれを理解し（例えば、個人の学習においても、媒体となる教材やその向こうにいる他者との対話を通して、豊かな学びを実現することなど）、多様な方法で、子どもたちの主体的・対話的に深く学ぶ力を促進する柔軟性や発想力を育むことは、時間的にもなかなか難しい。実習など体験的な学びの時間の一層の充実が求められる。
就実短期大学	主体的・対話的で深い学びをさせたいと思うが、講義内容が多いために、なかなかじっくりと考えさせる時間を取ることが難しい。
東邦大学理学部教員養成課程	学生がモチベーションを高められるような授業の工夫が求められると思うが、その部分がなかなか難しい。
甲南女子大学	学習課題を与えられ、それを仕上げるというスタイルの学習に慣れている為、学びが深くない。
流通科学大学	目指している「できるようになること」と授業内容との関連が分かりにくい
太成学院大学	何をもち「主体的・対話的で深い学び」であるかが不明瞭である
長岡技術科学大学	遠隔授業では、「主体的・対話的で深い学び」を学生が理解できる授業構成をすることが難しい。
日本大学	大学がほぼ遠隔授業となっているため、当該内容に関する議論、ICT機器等を活用しながら考えるような授業がなかなかおこなえていないのが実情です。ICT機器の整備も、かなりの予算が必要となっており、対面授業が本格的に開始されたあとも、対応している教室の争奪戦が起きると予想されます。対応教室を増やすよう依頼はしていますが、学部によっても取り組みに差があり、これをどう埋めていくかも課題です。
沖縄県立芸術大学	学生の専門性や教科への関心が高いため、その教科が苦手であったり関心がなかったりする生徒の姿がイメージしにくい
帯広大谷短期大学	学生の持っている教育のイメージが「子どもに?をさせる」という形に固定されている場合が多くあって、なかなか修正がきかないことが悩みです。
鹿児島純心女子大学	単元全体を見通した教材研究と授業展開のあり方
九州国際大学	特にありません。
上田女子短期大学	コロナ禍のため対面での対話がしづらい。90分という時間の制約、1クラスの学生数が多いことで、「主体的・対話的で深い学び」が難しい。
第一工科大学（旧第一工業大学）	学生の能力や理解度に差があると深くいくと理解度の低い学生は置いて行かれる
畿央大学	具体的な授業映像等があればよいが、多くの授業映像はあるものの適切なものが少ない
日本女子大学	大学の授業における学生の少人数化は財政的にも限界があり多人数であるために学生自身がこうした学びの経験に限界があること。
青森明の星短期大学	教師の関わりやその活動の中での役割をイメージしにくいようである。
東洋大学	従来型の学びや自分が学校教育で学んだところからの脱却を求めなければならない点
新潟大学教職大学院	「主体的・対話的で深い学び」というフレーズが余りに使われすぎていて、その内実についての議論が十分ではなくなりやすい。
熊本学園大学	特になし
鶴見大学	ここ2年間コロナ禍の中で対面での授業ができなかったため、実際に授業を通して経験させることができなかった。
池坊短期大学	自分の意見や感想を言語化することに未熟な学生が一定数いる。
宇都宮短期大学	なし
滋賀短期大学	学生の理解度に開きがある。それが最近では特に顕著にみられる。
下関市立大学	これまでの学習指導要領の枠組みでも、この「主体的・対話的で深い学び」と関連するアクティブ・ラーニングなどを意識した授業実践はあるので、参考にしているが、現時点では具体的な授業実践が少なく、どのような部分に課題があるのかについての蓄積が少ないため、（模擬）授業実践時にどのような点に留意すれば良いか、具体的に指導しにくい。 また、社会科においては、フィールドワークを行い、自然の観察や郷土史家など地域の人に話を聞くような活動を体験させておくことが重要ではないかと考えるが、時間、予算、さらに最近ではコロナ対策のため難しい。
東洋英和女学院大学	文科省の示す答申・図などを使用して大学授業を行っているので、理念の理解は進んでいます。しかし、具体的な場面（特別活動・教科指導、等）における習熟は、実際の教室空間の再現が難しいので、十分に習熟できていません。大学生の中で教師-生徒役の分担にも限界があると感じます。
大阪キリスト教短期大学	少数派の意見等を深く考察するには、時間設定の問題がある。授業での個別対応を行う場合も、教員の力量に委ねる事になる。（システムがないことの困難）
金城学院大学	学生に対する「深い学び」についての理解の推進と、その具体的な展開を考えさせること
常葉大学大学院初等教育高度実践研究科	特になし
明治大学	特にありません。
愛知県立芸術大学	特にありません
東京学芸大学（教職大学院）	これまでに学生が経験してきた講義中心の学習から、アクティブラーニングを用いた授業への切り替えがうまくいかない学生が時折いる。
静岡県立大学短期大学部	自分の取り組みたいテーマを実質1年間で決めなくてはならないという時間的困難がある。
茨城女子短期大学	・基本的な知識・技能、思考・判断・表現力等の個人差が大きい。 ・グループワークなど、協働的な学習経験が少ない。
福岡工業大学	本学はアクティブラーニングを具体的に全学で実施しているため、学生の理解は初学年次から進んでいる。
山形大学	高校までの学習経験において「主体的・対話的で深い学び」の経験を全くしてこなかったため、教師の仕事を知識技能の伝達としか捉えられない学生の指導に苦慮している。
高松大学	コロナ感染症の影響により、対話的活動及び協働・協力する活動の一部が制限されており、新しい生活様式の継続と授業のあり方について一考を要する。
秋草学園短期大学	特になし
千葉工業大学	大半の学生が、生徒時代に受けた教育（授業）をベースに考えるため、どうしても「受身的・非対話的で浅い学び」からの脱却を果たせない。「そんなの非現実的だ」と初めから考えてしまう学生も少なくない。教育の原理そのものから指導している。
中部大学	経験の不足の面があるので、できる限り実践的、体験的な活動を通した理解や習熟が必要だと考えます。
公立大学法人山陽小野田市立山口東京理科大学	具体的、実践的な活動を保証するための時間確保が難しい。
北陸学院大学	現在のコロナ禍においては、従前のようなアクティブ性を求めることができない。
共栄大学	事前事後での学生同士の学びの場の時間等を確保するのがむずかしい
中国短期大学	本当に学生にとって深い学びになっているか分からないこと。
清和大学	特にありません。学生は対話を好む傾向が見受けられます。
札幌大学女子短期大学部	特になし
愛知産業大学	「主体的・対話的で深い学び」の概念は学生に理解させることができるが、実際の学習指導案作成、模擬授業では、単にアクティブラーニングを実施すればよいとしたものになってしまう。「深い学び」を学生に指導する難しさがあるのを痛感する。ファシリテーターとしての教師の役割が必要であるが、現実には学生には全体の知識が不足しており、その役割を果たすことは現実には困難である。
白鳳短期大学	個々の個性で発言力に大きな差が生じている。
国立音楽大学	特にありません。
岩手大学	生徒の主体的問いや対話促進のための、教員としてのファシリテーション技術の向上の難しさ。



帝京平成大学	履修者が多い場合、対話形式の授業が難しい。オンライン授業でも同様である。
サイタマコウギョウダイガク	学習者の特性にあわせた実践を毎回模索・試行錯誤している。
桜花学園大学	受け身の学生が多いため、自ら課題をみつけて、調査したり、考えたりする姿があまり見られない。コロナ禍において、対話的な学びが難しい。
名古屋短期大学	受け身の学生が多いため、自ら課題をみつけて、調査したり、考えたりする姿があまり見られない。コロナ禍において、対話的な学びが難しい。
千葉商科大学	○ 習熟させるための、十分な模擬授業の時数を確保することが難しい。 ○ 「総合演習」では、討議・小論文作成を行うことにより、「主体的・対話的で深い 学び」の実現を目指しているのだが、前提として不可欠なアカデミック・スキルズ（物事を分析する力、読解力、意見を表明する力、文章を記述する力など）が充分とは言えない学生が一部見られ、そのフォローには難しさを感じている。 ○ アクティブラーニングという言葉が、能動的な学習ではなく、「実際の活動的な学習」を指すという先入観（教職課程以外の大学教員の中にもいる）から、本来の「主体的・対話的で深い学び」としてのアクティブラーニング・能動的な学習に意識変革させていくことが困難ではないが、重要な課題である。
公立鳥取環境大学	科目により異なるため何とも言えない
滋賀大学	暗記が得意な人・知的好奇心が少ない人ほど授業についていけなくなる。
聖カタリナ大学短期大学部	リーダーシップのとり方
県立広島大学	主体的・対話的で深い学びの定義がはっきりとしないこと
北翔大学	すべての要素が独立しているわけではなく、関連し合っていることから、単元全体の中でそのビジョンを持って指導する必要があるが、習熟させるための機会が不十分である。
北翔大学短期大学部	意欲や取り組みの姿勢等、学びの基盤を育てることに対する理解や実際の伝え方。
和洋女子大学	コロナ禍におけるweb授業により、十分に双方向的な授業の実施ができていないため、対話的な学習を教職課程の学修の中で体験的に学べていない。
北海道大学	教職課程での履修は一般的に受動的なので、「主体的・対話的で深い学び」を実現しなければ、ならない。困難は、開放制教職課程における手段的（「免許さえ獲得できれば良い」）履修態度をどのように打ち破るかにある。
高知学園大学	対話に参加できなかったり、深い学びに発展できない際の関わり方に困難を感じている。
高知学園短期大学	対話に参加できなかったり、深い学びに発展できない際の関わり方に困難を感じている。
佐賀大学教育学部	特になし
佐賀大学大学院学校教育学研究科	深い理解のためには、学生自身が、この学びが意図している意味と向き合い格闘する必要があるが、表面的な授業のやり方の理解で留まりがちである。
会津大学	授業前学習をして来ない学生の深度が遅れるとともに理解が低い。レジュメ作成に時間を要するという学生の苦情がある。
武蔵野大学	教育方法におけるバリエーションが少ないこと
群馬県立女子大学	「困難」ではないが、学生の中にある「教えられたものを覚えるのが学習」という学生自身に染みついている従来の学習観、教育観を転換することがポイント。この転換をいかに図るかが鍵であると思う。
九州情報大学	実習前はなかなか「主体的・対話的」の意味を把握してくれないなどの状況があり、事前の授業運営に困難を感じる。実習後には「主体的・対話的」の意味を理解してくれる。
鹿児島女子短期大学	●時間数の関係などから、国語科ワークショップ型授業で行われる活動の紹介、体験を通して解説する程度しかできず、実際に計画をさせたり、その案を実践させたりできていない。（国語科指導法） ●特別の教科道徳では「考え議論する」ことが眼目だが、道徳的ジレンマの授業以外では、まだ一つの道徳的価値に落とし込む傾向の授業が定番であり、模擬授業等の指導でも改善するところまで至っていない。（道徳教育の指導法） ●本学学生は、中等教育段階までに公式に当てはめる授業、決められた正解を求めるための授業など受け身の学習経験が多くなっている傾向があるように思われ、主体的・対話的な学びの意義と良さを実感するまでに多くの時間がかかることが授業をする際の困難となっている。 ●「主体的・対話的で深い学び」を学生が実体験・追体験できるよう工夫しているが、積極性に差が生じている。（音楽科指導法、保育内容（健康）の指導法ほか） ●「わかる」と「できる」がなかなか繋がらない学生もおり、「主体的・対話的で深い学び」について頭で分かっているにもかかわらず実際に動かしてみるとできないという学生は少なくない。（体育科指導法） ●1年前期の科目でまだ学生に現場のイメージがなく、幼児教育における「主体的・対話的で深い学び」を想像できない。（保育の方法・技術） ●いわゆる「暗記ものの社会科」のイメージがいまだに根強いいためか、「主体的・対話的で深い学び」について説明をして理解はしても、模擬授業をさせると「記憶型」の授業を再生産してしまっている。（社会科指導法）
流通経済大学	現在の学生が「主体的～」を体験していないので口頭での説明では伝わりにくい
島根大学・教育学研究科（教職大学院）	「主体的・対話的で深い学び」の「主体的・対話的」という「深い学び」の前提部分にのみ注目が行かないようにすること。 また、「主体的・対話的で深い学び」自体によって育成される資質・能力もあると考えるが、あくまで方法論だと考えるため、目的化しないようにすること。
東京学芸大学	特記事項なし
桜美林大学	各教育法の授業においても強調されていることから、特段の困難はありませんが、中等教育段階の生徒の実態を踏まえた指導法には、個々の課題があると思います。
大阪府立大学	本学では卒業後、ただちに教職に就く学生が少ない。そのためか、学校現場に対する関心がやや低く場合もある。
兵庫県公立大学法人 兵庫県立大学	特記事項無し
名古屋産業大学	学生の意欲向上がむずかしい。
宮城誠真短期大学	学生間の学力の差が大きく、対話等での意見交換が不活発
神奈川工科大学 教職教育センター	指示を出さないと動かない、主体的な学修が苦手。
静岡大学	対話的な学びを単なる話し合いと考えるなどの自己流の解釈☒
常磐会短期大学	活動が深まるとはどういったことなのかを学生が具体的にイメージすることが困難である。また、そうした姿を実現するための保育者の関わりを具体的にイメージし、構想することが難しい。また、そうした実践は、学内での模擬保育や実習での責任実習等では実現が難しく、表象的な活動の投げかけに終わってしまうため、「主体的・対話的で深い学び」のための保育者としての関わりを実体験することが困難である。
城西大学	特になし。
金沢工業大学	特になし。今後は様々な困難な事項が出てくる可能性はある。
鳥取短期大学	リモートによる遠隔授業の際、画面OFFをデフォルトとすることを推奨する流れがあるが、対話的学びを促進する上で障害になる場合があると感じている。もちろん、対話を促進するための「画面ON」を促す試みはするものの、頑なに画面OFFを継続する学生もあり、対応に苦慮する場面でもある。
北星学園大学	模擬授業などの実施により実践的な学びを行っているが、実際の子どもの反応がないところで行うため理解が深まらないところがある。
鹿児島大学	特になし
尚綱学院大学	個々の授業担当者の裁量の為、全学的な取り組みにするのは難しい
広島文化学園大学	学生の資質・能力の多様性に対応することが難しい。そのため深い学びの実現が課題となっている。
共愛学園前橋国際大学短期大学部	基礎知識があるうえで成り立つ内容なので、その活用をする際時間がかかる。
滋賀文教短期大学	受け身の姿勢から、自ら学ぶという姿勢へ学びの方法を身につけさせていくのに少し時間を要する。

宮崎国際大学	アクティブラーニングの手法によっては手間暇がかかる。シラバスに記載している教育内容を十分理解させようとすると、時間がかかるため、残り教育内容は、どうしても簡単な説明で済ませることが多い。
名古屋大学	特になし
神戸女子大学	「主体的」「対話的」「深い学び」を一体として学習指導を進めることが具体的に理解できず、バラバラで把握する傾向がある。
至学館大学	主体的に学ぶ姿、対話の状況について実際の児童生徒の姿を踏まえて、学生に指導することが効果的であるが、講義で実際の授業を教材に扱うことが困難である。
東邦大学理学部	時間割上の制約、マンパワー等もあり、丁寧に行うことが難しい。
京都光華女子大学	特に、深い学びについては、理論だけだは、なかなか理解しにくく、実際の授業を通して理解が進むように工夫している。
鎮西学院大学	特にないが、強いてあげれば他の科目などの課題が重なった際の多忙さなど。
宮崎大学教育学部	特になし
山陽学園大学	「深い学び」についてのイメージが捉えにくそうである。
宮崎大学大学院教育学研究科（教職大学院）	教職大学院では多くの科目において、主体的・対話的な学びの場が設定されているため、学生が予習等に割く時間的な負担は大きい。
北見工業大学	特にございません。
富山大学	なし
大阪音楽大学	「グループワーク」をすれば、それでよしとする様子が見受けられること。
札幌大谷大学	特になし
八戸学院大学	教職課程の履修は本人の希望によるものであるが、コミュニケーション能力が不足している学生もおり、主体的・対話的で深い学びに結びつけることが、難しい実態もある。
多摩美術大学	学生個々の意識の差
活水女子大学	学生自身が、十分に主体的・対話的な学習活動を経験していないので、そのように促すことから、始めていかなければならない。
上智大学	特になし
近畿大学（東大阪キャンパス・奈良キャンパス） 回答者は近畿大学教職教育部・教授・富岡勝	個々の学生の高校までの授業経験に大きな違いがある。
明治学院大学	学生主体の活動に対して、教員はどのようにサポートするか悩む。また、講義形式の授業において、受講生の人数が多いので、対話的な学習を行う上で限界がある。
東京海洋大学	時間をかけて体験を交えて実施する必要がある。
成安造形大学	授業スタイルは体験で提供できるが、深い学びとなっているという実感をどうやって認識させるのか、この点が自身の課題となっている。
跡見学園女子大学	基本的には、教員も学生も「主体的・対話的で深い学び」については、既にほとんどが自明のものとして考えているが、授業の内容によっては、講義的にならざるを得ないものがあり、あまり強制的な指導はいかなるものかと思う。
実践女大学	「深い学び」に関する理解と実践を示すことが困難であること
日本体育大学	指導案作成、授業づくりにおける「主体的・対話的で深い学び」を促す多様な方法論の考察・習得
香川大学	過去2年間はコロナ対応もあって、オンラインを通じた活動が多く、意思疎通が難しい部分もあったと思います。
田園調布学園大学	教育実習の前に学校現場を見る機会がない。
駿河台大学	コロナ渦において、学生通しのグループワークが困難になっていることや、教育実習先での生徒同士がともに学ぶ形が困難であることで、時間設定や、グループ配置が十分になされず、形だけに終わる場合もある。
平成音楽大学	コロナ禍の影響で、学校現場における授業観察の場設定を設定することが難しい。
山形県立米沢女子短期大学	どれだけ深く理解しているかということについて個人差が大きいので、話し合いの場面を設けても、深く理解している学生の発言を聞くだけになる学生が多いこと。
東北生活文化大学短期大学部	体験や発言の機会があっても、大学前までの影響か、対話につながるような発言、行動をするのが困難な学生が多くいる。
中央学院大学	教材の理解度が低いために、形だけの主体的・対話的な模擬授業を行う学生が散見される
名古屋芸術大学	なし
京都工芸繊維大学	「主体的・対話的で深い学び」そのものも、授業において相当の時間を要することが指摘されているが、教職の授業においても、事例研究を行ったり、学生にグループワーク等を行わせるのに時間がかかり、規定の時間内で対応するのが困難である。
成蹊大学教職課程センター	現在の在校生自身が、初等中等教育の場で「主体的・対話的で深い学び」に触れる機会が少なく、受けたことがない形式の授業のスキルを身につけなくていけない点、
大谷大学	・主体的という部分での主体性の捉え方 ・対話というのは話し合いのみではないこと ・深い学びにするために、教科の「ものの見方・考え方」を理解すること
愛知大学	担当教員の理解の違いや、クラスサイズによる授業形態の違いがあり、全学的に進めるのには困難があります。
東北工業大学	特になし
京都女子大学	教員によって「主体的」「対話的」「深い」の概念への考え方が異なること
東京工業大学	Q1-7と関連するが、学生自身で高校までの授業でそのような体験をあまりしていないことに配慮する必要がある。それ故、大学の授業でそのような体験をさせながら指導する必要がある。
長野大学	ICT機器の活用を前提とした個別最適な学びや協働的な学びとの関係において「主体的・対話的で深い学び」をとらえ直す必要があると考えている。この概念間の整理を学生に提供することの困難さを感じている。
東海学園大学	深い学びにたどり着くのが難しいと感じます。
江戸川大学	学生の教材研究の浅さ。一つの事柄が起きた原因をネットなどの解説で理解したと思って、生徒に語るが、違う視点の解説があることを危惧していない点。
開智国際大学	教材内容の理解が不十分であるため、授業づくり、改善の視点である「主体的・対話的で深い学び」にまで意識が進まない学生が少なくない。
武庫川女子大学	受講者数が多い時にアクティブラーニングを行っていく
埼玉県立大学	「主体的・対話的で深い学び」を得るために、大学側でその機会を設定しても、学科専攻によっては、対応できる時間や機会がことなるため、経験値に差がみられる。
山口大学	生徒が意欲的に授業に参加すれば、どの様な授業であっても「主体的・対話的で深い学び」と認識してしまい、言葉のみが先行して内容を理解していない学生がみられる。 実際に、指導要領の短い文章のみで考えており、その背景をしっかりと調べず理解しようとせず、グループ学習などであれば主体的で深い学びを得られると考えてしまっているため、学生に深い学びは何をもって深い学びなのでしょうかと聞いても、しっかりした答えができないのが現状である。 「主体的・対話的で深い学び」についての理解や実践事例の紹介にとどまってしまう、授業づくりの演習等とおして十分に実践力を身につけさせることができていない。
名城大学	「主体的・対話的で深い学び」の重要性について、実感を持って理解させることが難しい。
東京理科大学	特になし
大阪経済法科大学	学生間で学修意欲の差があること。
志學館大学	学生の学力やこれまでの経験に差があり、特に学力の低い学生には個別指導を徹底している。

東北生活文化大学	表面的な話題に流れがちで、一方的な意見の発信に終わってしまう場合も少なくない。
大垣女子短期大学	基礎学力の分散化に伴う習熟度の違いや配慮が必要な学生の増加により、授業の進行に支障をきたすことがあったり、個別指導が必要となっている。
椋山女学園大学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・主体的・対話的で深い学びは実際には多様な場面で出てくると考えられるが、本授業（教育の方法と技術）は限られた側面しか習熟させることができていないのではないかと感じている。</li> <li>・学生が今までの小学校、中学校、高校時代に体験してきた一斉授業を中心とした授業とは違う点が多いので、理解させるのに苦労している。</li> <li>・グループ発表の形態で授業を進めると時間がかかる。授業時間外で学生が連絡を取り合う必要もあり、リーダー性を発揮し始める学生が出る一方で他に任せてしまう学生も出てくる。また、最終的に、全体計画をA3（1枚）にまとめるので、まとめ役の学生へ負担がかかる。さらに、授業時間を活用することも難しい。課題となっているグループの協議方法や人数・グループ数、発表方法などは、対面とオンラインを組み合わせたハイブリット型の授業をうまく構成していけば解決の糸口がつかめそうであるが、そうした授業スキルを身に付ける必要がある。</li> <li>・理解はできるが、評価方法が難しいという意見やICTの利用方法が不安という声がある。</li> </ul>
駒沢女子大学	コロナ禍では、グループワークなどが思うように出来ないところ。
藍野大学	コロナ禍で対面授業が減少するなど体験的な学びが難しい。
豊岡短期大学	特になし。
駒沢女子短期大学	学生自身の学修意欲が低く（受身や斜に構えた態度）、積極的に活動に参加せず、他の学生に悪影響を及ぼしかねない場合。
千葉経済大学	「自分の言葉で自分の理解を語る」という要求に、戸惑う学生が多い。初等・中等教育で評価を受ける過程で、「こう答えれば高評価を得られる」という「学校用」の言い方や書き方を学んでしまった学生には、上の要求は特に厳しいものに映るようだ。
北海道教育大学	教員自身のスキルアップに向けてどのように取り組んでいくか。
大阪成蹊短期大学	「主体的・対話的で深い学び」について学生の理解を促したり習熟させたりするためには、幼稚園等の保育現場において、豊かな環境と経験をとおして主体的・対話的に学んでいく存在である幼児と触れ合い、また、その学びを深めようとする現場の取り組みに接する機会が重要であると考え、付属幼稚園がキャンパスから遠くにあるために、そうした機会を日常的に持つことが難しく、「主体的・対話的で深い学び」について、学生が理念としてだけではなく、具体的・実践的に学べる機会が限られてしまっているところに困難を感じている。
東京薬科大学	「深い」の意味、具体的に実現した場合の例示
東北芸術工科大学	特にありませんが、強いて挙げればグループワーク等での意見共有の場面でアレルギー反応を起こす学生の割合が年々増えているように感じています。「Yes,and」の姿勢で他者の意見を肯定的に受け止める話し合いのルールを徹底することで次第に改善されていくことが多いのですが、高校までの学びの中でグループワーク等の場面で嫌な思いを体験してきたことが一因になっているように感じます。
大東文化大学	模擬授業などをさせた時に、中学高校時の授業形態を引きずって、穴埋め課題作業を行ったりする学生がいたが、穴埋め禁止、AL推奨を呼びかけたところ、授業内容ははるかに向上した。
新潟中央短期大学	特になし
文化学園大学	特になし
岡山学院大学	コロナ禍のために対人コミュニケーションの機会が減っているので、学生たちが実践力を高めることが難しくなっている。
岡山短期大学	現代の若者の気質としてプロセスより、結果のみを求める傾向がある。
大阪電気通信大学	捉え方については理解できても、具体的な授業（学習指導案の作成を含む）という形に落とし込むことが難しいと感じる学生が多数存在する。このギャップを埋めることが困難だと感じている。
同志社女子大学	より学生が主体的に取り組める没入感が得られるような学習課題を開発するまでには至っていない。また、その学びを活用し探究的な活動にまで習熟させているかという点、まだまだ演習の時間が不十分である。
鹿児島国際大学	高校においてそのような学びを経験してきていない。
立正大学	学生自身の経験がないか、少ないこと。
松蔭大学	日頃から感じていることですが、学生が自分の意見や考えを発表することがあまり得意ではなかったり、これまで経験が少ない学生が多いように思います。
倉敷芸術科学大学	教育センター等で公開されている学習指導案がこれまでの学習指導要領に準じているものがほとんどなので、お手本とできるものがまだ少ない。
大同大学	特になし
広島文化学園短期大学	短大ため授業時間数が少なく十分な取り組みができない
小樽商科大学	教職関連科目（教科及び教職に関する科目）の各担当教員のアクティブラーニングに対する知識・技能・認識等に差があり、全体の底上げを図ることが望まれている。
京都文教短期大学	幼児教育において、具体的にどのような子どもの姿が見られれば、それが実現していると言えるのか、事例を示すことが難しい。また、事例を示したことで、イメージが固定化されることが問題になると考えられる。
敬愛大学 修学支援室 教職課程担当	教師は教える人であるという固定概念が強く、既存の教材を使って指導することに専念する傾向がある。子どもの学びをデザインしていく創造性を高めていくことに困難を感じている。
聖霊女子短期大学	子どもの実態を知ることで「主体的・対話的で深い学び」を理解できると思います。学生が子どもの実態を知る経験は、実習でしかできないため、もっと日常的・継続的に子どもの実態に触れる機会があればいいと考えます。例えば、授業で毎週子どもに関わる経験をするなど、です。学生同士や学生自身に任せているだけでは、体験だけで終わってしまい、能動的な学習につながらず、理解や学びが深まりません。学生一人一人の理解度に応じた学びを仕掛ける教員の史郎が必要と考えます。そのために周到な準備に苦労しています。
金城大学短期大学部	コロナウイルス感染症のため、グループワークや演習などがしにくい。
大阪国際大学短期大学部	幼稚園教諭の教職課程のため、幼児教育ではこれまでも当然と思われる要素も含まれているため、より現代的な問題として論じる際に困難である。
平成国際大学	具体的な教材の開発
安田女子大学	模擬授業を体験させるには、事前事後に置いて個別の綿密な指導が必要であり、担当教員の負担が非常に大きい。
鹿児島純心女子短期大学	アクティブラーニングを進めていく過程で、この学び方を理解していくという意味においてそう困難は感じていない。
富山国際大学	多様な体験活動を通して学生の理解を深めたいが、学外活動等はコロナ禍もあり実施が難しい。
山形県立米沢栄養大学	講義のなかで対話を中心とした活動を行うと、学生にとってそれは楽しい活動に違いないが、そこから深い学びへ結びつけるには事前・事後の取組も必要であり、そのための時間を十分割くことができない。「活動あって学びなし」になっている学生がいる可能性も否定できない。
奈良佐保短期大学	学生自身の資質に差がみられるので、個別指導が必要となる。
四国大学 ・ 四国大学短期大学部	3年生は次年度の教育実習のために各自が自分の問題として考え、主体的に取り組むが、2年生はまだ実感がわからないので真剣さが薄れてしまう。コミュニケーション能力が低い学生への取り組みせ方、学生が中等教育領域で十分に体験してきていないところが難しい。また、将来職業として教職に就くことを目標にしている学生と免許取得のみの学生が混在しているため、「主体的・対話的で深い学び」を共有することなどが難しい
西日本短期大学	学生の取り組む姿勢の温度差
広島市立大学	1クラスの人数が増えれば増えるほど、難しくなると考える
東海大学	中学校、高等学校時代に受けてきた授業が、いわゆる教え込みや正答主義の授業で、「主体的・対話的で深い学び」を経験してきていない学生も多い。授業への固定観念を崩し、「主体的・対話的で深い学び」への理解を促したり習熟させたりする際に困難な場合がある。
朝日大学	コロナ禍ということもあり、密となって対話していくことに制約を感じている。
創価大学	多くの学生は、これまでの学習経験で、知識伝達型の教育観・学習観に染まっており、学習者中心の教育観・学習観に転換することが難しいと言えます。
専修大学	特に意見はありません

京都産業大学	「主体的な学び」については、「見通しを持つ」や「振り返る」ことが定義づけられているが、学生に模擬授業を実施させたり学習指導案を書かせるが、それが抜け落ちており知識が繋がっておらず、言葉の表面だけを理解し、真の意味を理解していない。「対話的な学び」については、グループワークをすれば良いと思っており、自己内対話の経験も乏しく、ネットで調べたらその時点で終了し、考えることをやめるといった思考停止状態となる。「深い学び」については、学生たちが深い学びの授業を受けていないので、想像できず、深め方も分からない。例を挙げて方法を説明しても、他に応用が利かないことがある。また、教える側にも問題があり、一般的な教員に研修をしても、深い学びをできる教員がほとんどいないことも問題である。
順天堂大学 国際教養学部	卒業要件の単位数が多いため、教職課程の科目のコマ数では、基礎基本の学習を踏まえると、習熟が難しいかもしれない。
東筑紫短期大学	ワークシート等に記入しているにもかかわらず、積極的に意見交換を行わないなど。
九州栄養福祉大学	新型コロナウイルス椅子感染防止のため、グループごとの話し合いなどが行いにくい。
天理大学	答えのある問いになれている面や、基礎教養が身につけていない学生もいるため、できるだけ身近な題材やアニメ教材を援用するなどして、学びを促そうとしています。
尚美学園大学	「アクティブラーニング」との違いの説明が難しく感じております。
岡山理科大学	優れた実践事例を提示して理念的には理解できているが、具体的な授業場面での指導の留意点や工夫点を見いださせるには指導の困難さがある。
帝塚山学院大学	特になし
びわこ成蹊スポーツ大学	実際の学校現場での展開が理解しにくい。
京都ノートルダム女子大学	学生がこの学び方で学んでいないため、認識を変換するのが困難である。
名古屋女子大学	特になし。
名古屋女子大学短期大学部	授業の段取り・準備に時間がかかること。
島根大学	狭い意味での話し合い活動等のイメージを転換するのが大学教員にも同様のイメージがあるので難しい。
岩手県立大学	総合的な学習の時間では「探究的な学び」とあり、「主体的・対話的で深い学び」との概念的な違いについて混乱が見受けられる。似たような用語が多いので、概念整理が必要ではないか。
高千穂大学	1点は、コロナ禍によるオンライン化、並びに教室空間での対話禁止の問題です。これによりオンラインでの主体的・対話的な学びを目指していますが、顔を出せないなどの課題があり、困難を抱えています。2点目は、学生側に必ずしも対話的な学びへの慣れがない点かと思います。対話にはなれも必要であり、なかなか苦労しています。
東北学院大学	困難というわけではありませんが、「主体的・対話的で深い学び」は授業改善のための視点なので、この「視点」という点を講義などにおいて意識して伝えるようにしている。
高知大学	オンライン授業で「主体的・対話的で深い学び」を実践すること
作新学院大学	各教科教育法及び特別活動、総合的な学習の時間に関する指導法等の時間に具体的に各解説書を活用して説明

令和3年度「学習指導法の改善に関する調査研究プロジェクト  
調査研究プロジェクト」報告書

教職課程認定大学における学習指導法に関する調査研究

令和4年（2022年）3月

独立行政法人教職員支援機構

<https://www.nits.go.jp/>

