

「総合的な学習の時間の指導法」に関する  
受講学生の理解の状況  
—教職課程コアカリキュラムの目標到達度に基づいて—

浅井 智雄

福山平成大学 福祉健康学部  
(福祉学科)

E-mail : tasai@heisei-u.ac.jp

【要旨】

現在の学習指導要領において、「主体的、対話的で深い学び」といったコンピテンシー・ベースの教育改革が行われようとしている中、「総合的な学習の時間」（以下、「総合」）は中核的役割を担うことが期待されている（国立大学法人 弘前大学教育学部、2021）。このことと連動して、教職課程科目「総合的な学習の時間の指導法」（以下、「指導法」）が2019年に設置された。「指導法」に関する先行研究は、授業展開の提案や担当教員に求められる資質といった面で実施されているが、積み重ねが十分ではない。本研究は「指導法」の在り方を考察する上で意義あるものと考え、「指導法」の目標到達度を受講学生の記述を質的に分析することによって、「総合」の指導の土台となる知識や技能の理解の状況を探ることを目的とした。結論の1点目は、到達目標に関する概念の理解はできているが、概念の教室現場での働きを説明できる段階までは到達していなかったことである。2点目は、「資質・能力」とそれを育む教師の両面から望ましい「総合」の姿を描く中で、生徒に関わる事柄が見逃される場合が多かったことである。3点目は、「指導法」における理論を基礎としたうえで、小規模な探究活動の経験と省察により教室現場における理論の働きを思い描くことができる可能性が示されたことである。今後の課題は、受講学生が自らの言葉で「総合」を説明できるよう、小規模な探究的活動を授業に取り入れることと、「指導法」の授業の連続性に着目した調査を実施することである。

KEY WORDS : 学習指導要領、到達目標、概念

## はじめに

1998年に小学校・中学校学習指導要領、1999年に高等学校学習指導要領に誕生した「総合学習」に端を発する「総合的な学習（探究）の時間」（以下、「総合」と略）は、いわゆる「ゆとり教育」の一つの象徴として、「学力低下の一因」と考えられ、批判的に捉えられることもあった（大橋、2019）。しかし、近年の社会情勢の変化に伴って教育の在り方が見直されてきている中で、その意義は大きくなりつつある。UNESCO（2015）では、21世紀の教育は、LiteracyやNumeracyを超えて、人権や尊厳、文化的多様性への尊敬、国際的連携などに一層力を注ぐべきとしている。この立場を踏まえて、未来を生きる力としての資質・能力を育てることを眼目とした「総合」が設定されているとともに、実際に教育現場で数多くの実践が展開されている。学校教育において重要な位置を占めるようになってきた「総合」を通して、生徒に生きる力を身に付けさせるために、生徒とともに試行錯誤しながらこの時間を運営することができる教員の育成に取り組む必要がある。

## 1 研究の背景

### （1）教育現場における「総合」の実践研究

畑野（2017）は、CiNii Articlesに収録された平成12年度から平成28年度までの「総合的な学習（探究）の時間」をキーワードとする論文を検索して、「総合」に関する先行研究の動向を、学習指導内容と指導法の2つの視点から、小学校・中学校・高等学校の各校種別に概観している。言及されている研究の一部を例として取り上げてみると、小学校においては、「情報」をテーマとした初等教育における情報機器を活用した食育の試みの実践報告、「環境」をテーマとした「教材」に注目して考察した実践報告、中学校においては、「国際理解」をテーマとしたICTを利用した国際交流授業の実践報告、高等学校では、「福祉・健康」をテーマとした福祉体験学習の事例報告などがある。研究動向の概観を通して、実践報告が数多く認められたと総括している。特に、学習指導要領に「総合」が創設された当初（平成11年度、1999年）においては、理論を明確にするというよりもむしろ、学習指導過程に関して記述するというケースが多いと述べている（畑野、2017）。

「総合」が創設されて以来約20年以上経過している今、社会の情勢を反映して、学校と地域の連携が推進されている。例えば、広島県教育委員会によってパイロッ

ト校として指定された坂中学校第3学年における「お互いの命をまもりあう（防災学習）」というテーマでの実践がある（広島県教育委員会、2017）。学区内の小学校低学年生を対象とした防災訓練を中学生自ら運営することを目標に、生徒自身の協働的思考と地域の人的資源の活用を基軸とした探究過程に取り組んだ。その結果、「守られる立場」から「守る立場」へと意識が変わったり、課題を自分事として捉え、解決に向けて協働して取り組むことの良さを実感し、課題発見・解決力が高まる等の成果が見られた。

教育現場において、実践は最も重要である。しかし、児童生徒を取り巻く環境が変化してきているという現実、あるいはそれを背景とした教育に対する見方が多様化しているという現実を考慮した場合、実践を成り立たせる知識や知見の深化の重要性は高まってきているように思われる。上記で例示した研究はいずれも広範で深い知識や知見に根差しているものである。これらの点から、過去の実践研究から学ぶことは多いと言える。

### （2）学力の構成要素を基盤とした理論的研究

「総合」の原理とその可能性に関しては、大橋（2019）が、「今や総合学習は『学力』を向上させるものとして学習指導要領の中に定位されようとしている」と肯定的に捉えている一方で、水原（2017）のように原理や可能性を一定程度認めたとうえで、更なる理論の補強によって目指すべき方向を明確化しているものもみられる。

大橋（2019）は、2017年に改訂された学習指導要領で次の3点において、「総合」の重要性や意義を認めている。第1点目は、中央教育審議会（2016）で「総合」における探究的学習プロセスが学力向上に結び付いたという成果が指摘されたとしている。第2点目は、2017年学習指導要領で強く求められているカリキュラムマネジメントを遂行する上で、「総合」が重要な位置付けを有するとしている。第3点目は、中央教育審議会（2016）で「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業のより一層の改善と質的向上が求められていることに触れ、アクティブラーニングとの親和性をあげている。

「総合」の理論的基盤や原理を補強する新たな見方を付け加えている先行研究も見受けられる。水原（2017）は、コンピテンシーという概念を核として、2017年学習指導要領改訂を論じることを通して、教育課程政策の原理的課題を描出している。コンピテンシー

の概念について、水原（2017）は、「文部科学省は、OECDの「コンピテンシーの定義と選択」（Dececo）をふまえて、『単なる知識や技能だけでなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求（課題）に対応することができる力』と捉え、これを2008年と2017年改訂の学習指導要領に反映させている。」と述べている。

水原（2017）は、『『総合』において各教科で育成されたコンピテンシーが統合して作動し、『自己の生き方を考える』ことも含めて進化する』として、「総合」の重要性を認識しながらも、教育課程政策の観点から、「どのような日本市民を育成するのか、目指す理念の確認が必要」としている。さらに、水原（2017）は、「科学や技術の核心に位置している基本概念や、人生や芸術についての基本主題を基調とする教材内容を提供すること」を学校のカリキュラムの原則とするとともに、「構造的な知の枠組みを児童生徒に構築させつつ、自己の知を構築する基礎的能力としてのジェネリック・スキル（言語的・数量的・問題解決等のスキル）などが獲得されるようにすべき」としている。

### （3）教職課程科目としての「指導法」の在り方に関する研究

教職課程科目「指導法」における授業展開及び、将来、受講学生が教員として「総合」を指導する際に求められる力の2つの側面から記述する。

「指導法」の授業展開については、国立大学法人弘前大学教育学部（2021）が多くの示唆を提供している。これは、大学教職課程科目「指導法」の理論を整理し実践に役立つ素材を提供したハンドブックである。「総合」を、アクティブラーニングの中核を担い、教科横断的なカリキュラムの軸となるものと捉えている。教職課程を有する大学の「指導法」の現状と課題を明らかにするとともに、中学校や高等学校の実践も紹介されている。アクティブラーニングの定義では、溝上（2014）の次の定義がよく引用される。

一方的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。

（溝上、2014、p7）

この定義を補強するものとして、松下（2016）は、

外的活動における能動性だけではなく、深い学習・深い理解・深い関与を特徴とする内的活動における能動性も重視するディープアクティブラーニングという概念を紹介している。ただし、「何かまったく新しい理論や実践を提案しようというのではなく、これまでにアクティブラーニングとして提案されてきた理論や実践のうち、『深さ』の次元への配慮のあるものを抽出し、光をあてようとする試みである」と指摘している。

国立大学法人 弘前大学教育学部（2021）は、「総合」の特質として、広い意味で人々が直面しているこの「世界」の課題を対象とすること、「探究的な見方・考え方」を求めること、その学習は協働的にならざるを得ないことの3つを挙げている。まとめるならば、「総合」は分野横断的な探究活動を主要な特質とするものであり、アクティブラーニングが中心的役割を果たす。そして、「指導法」では、「一方向的な知識伝達型講義」ではなく、アクティブラーニングを体験する中で、その視点と方法を獲得すると同時に、その意味を省察的に考えるという二重性を要するとしている。具体的には、ブレインストーミングの実践・思考ツールの活用・プロジェクト学習などの構造的なアクティビティあるいは、小規模のアクティビティを提案している。そして、上記の授業構成や工夫を通して、「指導法」には2つの方向が求められるとしている。一つ目は、「総合的な学習（探究）の時間」の「総合」の理論を学ばせること、二つ目は、受講学生が自らの体験を、被指導体験として相対化し、探究プロセスを導く教師としての役割について考察することである。

教員として「総合」を指導する際に求められる力という点に関しては、稲永（2020）が参考になる。「総合」が分野横断的な探究活動を主要な特質とすることから、稲永（2020）は、高等学校における「総合」を指導する現場教員に必要なスキル及び教職に就くまでにそのスキルをどのように獲得するのかということについて考察している。稲永（2020）によると、教師がファシリテーターとしての役割を果たすだけでは、生徒の主体的かつ深い学びを深化させることは難しいとしている。そして、「卒業研究の過程で問いを立て、情報を収集・整理しながら仮説を立て、仮説に従って調査・分析を行い、論文としてまとめる、という経験をしっかりと積むことが必要である」と指摘している。そして、稲永（2020）は、「総合的な学習の時間の指導を支える教員の問題は、教職課程でどのような力を持つ教員を育てる

のかを根本的に揺さぶる問題」であるとし、「指導法」も含めて教職課程科目の在り方の研究の必要性を示唆している。

## 2. 本研究の意義

「総合」は、実社会や実生活において正解が一つに定まらない課題を対象とすること・その学習活動は協働性を中心とした探究的過程をとることという特質を有することから、予測が難しい未来の社会に生きるための資質・能力の育成を期待できるという点で、教育的価値は高い(大橋、2019)。実践的観点からだけではなく、学力構成要素を基盤とした理論的観点からも、その原理は一定程度評価されている(水原、2017)。

教育現場における実践的価値や理論的価値を見いだしている先行研究は多く見られる一方で、2019年度以降に入学した教職課程の学生が履修する科目として設置された「指導法」の授業運営に関する実証研究の積み重ねの必要性が指摘されている(稲永、2020)。また、「総合」の経験あるいは求められる力についての調査・考察はされているが、授業における履修学生の学びの状況をテーマとした研究の蓄積も望まれる。「総合」の指導方法を教授する科目において、指導方法の概略を広くかつ深く理解させるための授業の在り方を問うことは同時に、教育現場での指導・学習の在り方を検討することにもつながる。教育的意義が高く評価されていることを考慮すれば、受講学生の学びを直接観察・分析・検証する必要があると思われる。

## 3. 研究の目的

当該科目受講学生は教職課程を履修する大学3年生である。教育現場において活躍できる教員としての成長が期待される反面、教育を中心として様々なことを学び、様々な経験を積み重ねなければならない。大学での授業は教員としての成長のきっかけを得る場であるともいえる。この見方を踏まえて、本研究では、当該科目の受講を経た段階での受講学生の学びの達成度を探ることを目的とする。具体的には、「総合」を運営するための土台となる学習指導要領の理解の状況を確認することを目的とする。

本研究では下記3つの研究課題を設定した。研究課題1は、本研究の目的が学習指導要領の理解の状況を確認することであることから導き出した。研究課題2は、「2. 本研究の意義」で述べた「学びの状況」が学習指

導要領の理解だけではなく、受講学生自身が「総合」をどう捉えているかという面も含むと考えられることから導き出した。研究課題3は、「指導法」受講の結果として、学習指導要領の理解度が「総合」に対する考えとどのように結びついたかということを検証するために設定した。この検証が、「2. 本研究の意義」で指摘した指導方法の概略を広くかつ深く理解させるための授業の在り方を問うことにつながると考えられる。

研究課題1：教職課程コアカリキュラム(以下、教職コア)で規定されている各到達目標にどの程度到達したか。

研究課題2：「望ましい総合的な学習(探究)の時間の在り方」としてどのような姿を思い描いているか。

研究課題3：教職コアで設定されている各目標の到達度は受講学生が思い描く「望ましい総合的な学習(探究)の時間の在り方」(以下「在り方」)にどのように反映しているか。

## 4. 教職コアにおける到達目標

「指導法」は、2019年に新教職課程に伴って新設された。また、2017年には、「大学が教職課程を編成するにあたり参考とする指針」として、「教職課程コアカリキュラム」が示され、新しい教職課程の再認定にあたっては、各科目のシラバスは教職コアを反映するように求められた(国立大学法人 弘前大学教育学部、2021)。この教職コアでは、次の3つの事項に関する到達目標が示されている。1つ目は、「総合」の意義と原理、2つ目は、指導計画の作成、3つ目は、指導と評価である。これら3つの項目について、「指導法」の授業を通じて達成を目指すべき到達目標が具体的に示されている。

## 5. 研究内容

### (1) 研究対象者と対象科目

中高教諭・養護教諭免許取得希望者が受講する教職課程科目「指導法」を対象とした。受講学生(大学3年生)は看護学科所属13名、健康スポーツ学科所属35名合計48名であった。最終の記述投函学生は12名であった。

### (2) 使用教材

第1回から第15回の授業全体を通じて、中学校(文部科学省、2017)及び高等学校学習指導要領解説(文

表1 教職コアにおける到達目標を代表する項目とそれに対応した調査質問

(1) 総合的な学習の時間の意義と原理	
質問1	総合的な学習（探究）の時間の意義はどのようなことですか。教科等を越えて必要となる資質・能力の育成の観点から述べなさい。
(2) 総合的な学習の時間の指導計画の作成	
質問2	総合的な学習（探究）の時間の単元計画を作成する場合に重要なことを述べなさい。
(3) 総合的な学習の時間の指導と評価	
質問3	探究的な（探究）学習の過程とはどのような過程ですか。また、それを実現するためには具体的にはどのような手立て（指導）をすればよいですか。
質問4	総合的な学習（探究）の時間における生徒の学習状況を評価する時の留意点を述べなさい。
質問5	あなたが考える「望ましい総合的な学習（探究）の時間の在り方」を述べなさい。

部科学省、2018) を中心的教材として用いた。教育現場の実践の検討及び学習指導案の作成をそれぞれテーマとした第12回から第15回までは、教育現場での教員研修用資料（広島県立教育センター、2016）及び広島県内中学校・高等学校における実践記録（広島県教育委員会、2017）をそれぞれ用いた。指導教員作成資料として、学習指導要領の内容を整理したパワーポイントスライドを用いた。スライドでは、単なる文章の羅列ではなく、矢印や図形を用いて、学習指導要領の語・語句・文章の相互関係を明示した。また、重要と思われた語や語句・文章を四角形や円などで囲み視覚化した。長い文章は短縮して簡潔な形で提示することを心がけた。

### (3) 研究期間

2021年4月15日～7月29日に実施した。データは2021年7月1日～7月29日にかけて収集した。

### (4) 研究手順

#### ア. 授業展開の概略

第1回から第4回までは対面形式、第5回から第11回までは遠隔形式で中学校及び高等学校学習指導要領の内容を、教職コアの各到達目標に沿って、主として講義形式で解説した。遠隔形式では、別に用意した授業内容に関する質問の解答をワークシートに書き込みながら理解を確認していくように指示した。第11回までの内容が教育現場でどのように生かされているかということを学ばせるために、第12回（対面形式）・第13回（遠隔形式）は「教育現場の実践の検討」というテーマで、教員研修資料や中学校と高等学校の実践記録を学習した。第14回と第15回（ともに対面形式）は、まとめとして「学習指導案の作成」というテーマで単元計画を作成させた。

#### イ. 調査手順と倫理的配慮

年度当初に計画したシラバスに基づいて、第1回から

第15回まで授業を行った。当初は、授業開始初期に事前調査、第1回から第15回の授業の中盤に事中調査、最終授業前に事後調査を実施する予定であった。しかし、5月中旬以降6月末までコロナ禍の影響で遠隔授業となったため、事前調査と事中調査は実施できなかった。そのため、7月初旬から最終授業までの約4週間で調査を行った。第12回授業（対面式）において、受講学生全員に研究説明書を配布して、研究目的・内容・留意事項・調査用紙の記入・提出要領について説明した。調査用紙提出にあたっては、「著者研究室のドアに設置された調査用紙投函用の袋内に、記入した調査用紙を無記名のままで投函する。投函した調査用紙は執筆者が添削（コメント記入）後、投函用袋に戻し、投函した学生が各自で取りに来る。」ように指示した。なお、学生の記述データ収集・分析・公表における倫理的側面について、福山平成大学研究倫理委員会の審査を受けた結果、承認された（承認番号3-2号）。

#### ウ. 調査内容

教職コアで設定されている各到達目標に対応させて、表1に示す5つの質問を記載した用紙を全員に配布した後、記述は任意であること及び上記イ. で示した提出要領を伝えた。また、教職意識を自己確認する機会そして一定のテーマに対する記述力を身に付ける機会ともなりうることから、積極的に記述するよう促した。学習指導要領の内容の理解度を問うこれらの質問に対する記述に相当する部分は、4月以降の各授業で扱っていた。しかし、コロナ禍の影響から、記述の提出は7月以降にまとめて提出することになった。そのため、7月以前に学んだ箇所に関する学生の想起度が落ちていたと予想された。そこで、何らかの手掛が必要と判断し、別紙を用意して、学習指導要領で各到達目標に関して記述されている範囲を「何頁～何頁」という形で示した。ただし、各到達目

標に関する記述解答に直接つながるような語や語句、基本概念は示さなかった。

## 6. データの分析

最終提出者12名の全記述を、大谷（2007）のSCAT<sup>(注)</sup>という質的データ分析手法の一部を参考にして、次の手順で分析した。分析データはエクセル上で作成した。

(1) 5つの質問毎に、提出者全員の記述文から各質問の趣旨に照らして、注目すべき語や語句を抽出後、表現上似通ったものどうしをシート上で横方向に配列した。

(2) 抽出・配列した全ての語や語句を概念的類似性の視点から、グループに分類しカテゴリー化した。なお、グループ化できない語や語句はそのまま残した。

(3) 各グループを組み合わせてより大きなグループを形成して、それぞれのグループの特性を最も象徴的に説明すると思われるテキスト外概念名を付した。なお、グループ化できない語や語句についても、それらの特徴を説明すると思われるテキスト外概念名を付した。

(4) テキスト外概念を核として、その概念を構成す

る下位グループの特性やグループ内の抽出した語や語句を援用しながら、各質問ごとに記述内容やその傾向・特色・問題点などを文章化した。

## 7. 結果と考察

表2は、4つの到達目標及び「望ましい総合的な学習（探究）の時間の在り方」に関する受講学生の記述の概念構成を示している。この表2に基づいて、3つの研究課題に沿って結果を記述するとともに、考察を加える。なお、下記の記述において、テキスト外概念は【 】各概念を構成する（各概念のもとになる）代表的な語や語句はく（ ））、提出者の記述は「イタリック体」でそれぞれ表す。

### (1) 研究課題1

教職コアで設定されている3つの到達目標ごとに達成度を検討する。なお、表2の(3)については、「探究過程と手立て」および「評価」に分けて記述を求めたため、実際の到達目標は4つである。まず、到達目標(1)に関して述べる。

表2 各到達目標に対する記述文の概念構成一覧

到達目標	テキスト外概念（上位）	テキスト外概念（下位）
(1) 総合的な学習の時間の意義と原理（意義）		未来社会の見通し
		資質・能力
		価値の認識
		学習方法
		教師の指導・見通し
(2) 総合学習の時間の指導計画の作成（単元計画）	生徒の興味関心・疑問	教師の姿勢
		教師はどう捉えるべきか
		教師の対応
	教師の指導	予測の程度と方向性
		課題と探究活動
		教材研究
(3) 総合的な学習の時間の指導と評価（探究過程と手立て）	探究過程における生徒の学習活動	探究過程
		スキル
		ストラテジー
		他者と協働
(3) 総合的な学習の時間の指導と評価（評価）		教師及び学校としての方略
		評価が備えるべき条件
		評価の視点とタイミング
		評価の効果
望ましい総合的な学習（探究）の時間の在り方	資質・能力	生徒の主体性
		協働的学習
		豊かな人間性、生きる力
		各教科科目等
	教師	学習方法
		評価
		指導
		学校体制

この到達目標については、「これからの社会で必要となると予測される教科等を越えた資質・能力とはどのようなものかを明らかにしたうえで、『総合』におけるどのような学習活動がこれらの資質・能力を身に付けさせることに貢献するのか」という方向性で説明することが期待される。

表2で示されている5つの概念はいずれも、この到達目標の理解に求められるものである。【未来社会の見通し】では〈変化の激しい社会〉、【資質・能力】では〈各教科・科目を越えた全ての学習の基盤〉、〈知識・技能〉、〈思考力・判断力・表現力〉、〈学びに向かう力・人間性等〉、〈他者や社会との関わり〉、〈自ら課題に取り組む〉、〈自己の生き方〉、【学習方法】では〈探究的な見方・考え方〉、〈比較〉、〈多角的〉、〈整理・分析〉、【教師の指導・見通し】では〈自然や社会との深いつながり〉、〈未知の課題〉、〈答えが一つに定まらない問題〉といったように、「総合」を説明する上で重要な語や語句が網羅されており、明確な概念構成である。

一方で、上記で述べたように、「総合」の学習活動がどのようにこれからの社会で必要となると予測される教科等を越えた資質・能力の育成に貢献するかという点に関しては、説明力が弱いようである。〈各教科・科目等を越えた全ての学習の基盤〉は、【学習方法】と【教師の指導・見通し】を経て育成されることが期待される【資質・能力】から成り立つものである。次の記述に見られるように、「総合」の学習活動の〈重要な役割〉を認識しているものの、その学習活動を通して育成される資質・能力と教科等を越えた資質・能力のつながりを上手く説明しきれていないようである。

「総合的な学習の時間の意義は1つ目は情報の「整理分析」の過程における思考力・判断力等を育てることである。2つ目は協働的な学習を充実させること、3つ目は各教科・科目等を越えた全ての学習の基盤となる資質・能力を育成すると同時に各教科・科目で学んだ資質・能力を実際の国際問題に活用することである。このように、物事を比較したり分析したり、多面的に捉え多角的に考えたりすることは重要である。」

**到達目標(2)**に関して述べる。この到達目標については、『主体的・対話的で深い学び』を成立させるうえで大きな役割を果たす生徒の興味関心・疑問を教師がどのように捉えどのような学習活動の中で生かし発展させる

か」という方向性で説明することが期待される。

表2では【生徒の興味関心・疑問】と【教師の指導】の2つの上位概念が示されている。そして、この2つはそれぞれ3つずつの下位概念から構成されている。【生徒の興味関心・疑問】に関しては、〈興味・関心や疑問を重視〉することは【教師の姿勢】として大変大切である。そのうえで、生徒が興味関心を示したり、疑問を抱いていればどんなものを取り上げてよいということではなく、〈固定的〉なものとしてみるのではなく、〈環境との相互作用〉、〈生まれ変化〉、〈無意識の中に存在〉、〈新たに生まれた関心や疑問〉といったように【教師はどう捉えるべきか】という視点も見逃すことはできない。

【教師の指導】に関しては、【予測の程度と方向性】、【課題と探究活動】、【教材研究】の3つの下位概念(=視点)が示されている。【予測の程度と方向性】では、〈生徒の意識や活動の向かう方向を的確に予測〉することが大切である。事前に予測することによって、【課題と探究活動】の〈意味のある課題の解決や探究活動〉あるいは〈価値ある学習〉が可能になる。また、学習活動を考案したり、資料や発問を用意したりするといったレベルで終わらず、地域の実態等の〈教材を取り巻く状況を把握〉するといったより深い【教材研究】を行うことも必要である。以上述べたように、到達目標(2)に関する上位概念とそれを構成する下位概念は到達目標の趣旨をおおよそ網羅していると思われる。しかし、このような概念構成の記述は12の記述の中で、1つのみであった。その他の記述では、次の例にみられるように、生徒の興味や関心や疑問を〈適切に取り扱うこと〉と〈教師が意図した学習〉を〈効果的に生み出していく〉ことに触れているのみで、具体的な方策にまでは言及していないようである。

「総合的な学習の時間の単元計画を作成する場合に重要なポイントは2つある。1つ目は生徒にとって意味のある課題の解決や探究活動を生み出すには、生徒の興味や疑問に基づいて適切に取り扱うことである。2つ目は、課題の解決や探究活動の展開において、いかに教師が意図した学習を効果的に生み出していけるかである。」

**到達目標(3) (探究過程と手立て)** について述べる。この到達目標については、『総合』の特徴の一つである探究過程とはどのような過程なのかを明らかにするとともに、その過程を経て生徒に育むことを目指す具体的な

資質・能力の育成のために、生徒の主体性を生かすことを基本としながら、どのような学習活動を展開させるのか」という方向性で説明することが期待される。

表2では、【探究過程における生徒の学習活動】という上位概念のもとで【スキル】、【ストラテジー】、【他者と協働】という3つの下位概念が示されている。また、【探究過程】と【教師の指導】という概念も示されている。学生の記述では【探究過程】として、〈課題の設定〉、〈情報の収集〉、〈整理・分析〉、〈まとめ・表現〉という4つの項目が漏れなく観察された。【探究過程における生徒の学習活動】では、下位概念【スキル】と【ストラテジー】の両方において、生徒の学びの幅を広げたり、深めたりする点で重要な項目が記述されている。例えば、【スキル】では、〈各教科・科目等で身に付けた知識や技能〉、〈論文やレポート〉で〈自分自身の考えとしてまとめる〉などである。また、【ストラテジー】では、〈自分で発見〉、〈気づき〉、〈課題意識〉、〈課題が高まり繰り返されていく〉等の項目が記述されている。これらの項目が【スキル】を補完することによって、学習が広がったり深まったりするものである。〈多様な情報を活用〉と〈異なる視点〉という項目は、【他者と協働】して活動することにおける着眼点を示すものである。

【教師の指導】では、〈生徒の発達や興味関心を把握〉、〈考えとの「ずれ」や「隔たり」〉、〈「あこがれ」や可能性を感じさせる〉、〈価値ある適切な課題〉といった項目が見られる。これらの項目が意味することは、生徒の発達や興味関心の実態を起点として生徒自身の思考や気持ちに意図的に働きかけることによって、生徒にとって探究する〈価値ある適切な課題〉となりうるということである。そして、課題設定後の【探究過程】の中でも特に、〈整理・分析〉の段階で、〈思考を可視化する思考ツール〉を用いて、〈何をどのように考えさせたいか〉ということを常に念頭に置きながら生徒への働きかけや支援を継続していくということでもある。

以上のように、上位概念や下位概念そしてそれらの概念を構成する各項目を組み合わせて、学習指導要領の趣旨に沿った記述を試みた。本年度前期の授業で学習指導要領を初めて学ぶ受講学生の立場に立ってみれば、学習指導要領の内容を解釈して、自分の言葉で説明することは容易ではなかったかもしれない。到達目標の趣旨に沿った内容を自分の力で見出して記述することが現実的な姿かもしれない。しかし、次の記述からは、履修学生が今後経験を積むことによって、探究過程の各段階にお

ける教師としての具体的スキルに着目することができる可能性を窺うことができる。

「探究的な学習の過程は、①課題の設定②情報の収集③整理・分析④まとめ・表現の段階のことである。これを実現するには具体的に、①では、生徒に自分で課題を発見させること、②では、各教科・科目等で身に付けた知識や技能を発揮すること、③では、「考える技法」を意識させること、④では、調査結果を論文やレポートで自分自身の考えとしてまとめさせたり、他者に論理的に説明させることである。」

到達目標(3) (評価) について述べる。この到達目標については、「一人一人の教師の視点を含めた学校全体としての評価への姿勢はどのようにあるべきかあるいは、生徒の自覚的成長に資する評価はどのような要件を備えていればよいか」という方向性で説明することが期待される。

表2では、【教師及び学校としての方略】、【評価が備えるべき条件】、【評価の視点とタイミング】、【評価の効果】の4つの概念が示されている。【教師及び学校としての方略】では、〈創意工夫〉、〈組織的〉、〈計画的〉、〈学年や学校段階〉という語が見られる。〈創意工夫〉は、学習指導要領における「各学校は、地域や生徒の実態を考慮した上で、目的や内容を設定・工夫すること」という記述を反映させたものである。カリキュラムマネジメントの観点から〈組織的〉、〈計画的〉、生徒の成長や課題を教師間あるいは学校間で共有し連携した指導を可能にさせるという点で〈学年や学校段階〉、〈円滑に接続〉という語も注目すべきである。また、生徒の学習状況は教師の指導の在り方を反映するという点から、評価を〈指導の改善〉に生かすという視点も必要である。

生徒が成長を自覚することを可能にさせるためには、【評価が備えるべき条件】、【評価の視点とタイミング】そして、【評価の効果】を考慮する必要がある。【評価が備えるべき条件】としては、〈妥当性〉、〈信頼性〉、〈多様な評価方法や評価者〉が重要である。事前に担当教師間で評価の観点や評価規準を確認しておき、それらに基づいて評価することは、評価の〈信頼性〉を維持することにつながる。また、探究の過程あるいは、探究の終盤において生徒が作成した成果物としてのレポートやプレゼンテーション、学習状況や生徒間の話し合いの様子などの観察記録など多様な方法を用いることにより、



多面的に生徒の姿を捉えることができる。成果物の出来映えだけでなく、〈進捗状況〉や生徒の〈よい点〉など複数の視点をもって評価することも大切である。このように、【評価の視点とタイミング】における工夫や配慮により、【評価の効果】として、生徒は〈学習したことの意味や価値〉を〈実感〉し、〈自信〉を持つようになり、〈学習意欲の向上〉につなげることができる。受講学生の記述は概ね、評価において留意すべき事項が網羅されていると思われる。課題は、下記のように、具体的な生徒の姿を反映させたものとしての評価基準の設定の必要性に言及したのが1名のみであったことである。

「妥当性と信頼性、また組織的かつ計画的に、学習の意義や価値が実感できるようにする 学習の過程も評価  
具体的な生徒の姿を描き出し、これに相応しい評価基準を設定」

上述してきたことから、「探究過程と手立て」に関する全体像は概ね理解できていると考えられる。また、「意義」、「単元計画」、「評価」に関しては、これらの事項に関する主要な語や語句に着目することはできたと考えられる。しかし、教育現場での応用が見通せていなかったり、重要度がより高い語や語句が見逃されたりしていた点で、全体像が理解できたとは言い難い。

## (2) 研究課題2

授業では、学習指導要領を中心としながら、教育現場における生徒の様子に関して指導教員が解説したり、公的教育関連機関によって作成された資料・公立中学校や高等学校の実践記録を活用したりして、文章からだけではなく、教育現場の実情や実践から「総合」についてのイメージを具体化させようと試みた。

表2では、【資質・能力】、【教師】の2つの上位概念が示されている。【資質・能力】では、【生徒の主体性】、【協働的学習】、【豊かな人間性、生きる力】、【各教科科目等】の4つの下位概念が示されている。これらの下位概念はいずれも、「総合」において生徒が探究活動を進めていくうえで推進力となる要素を含んでいる。例えば、【生徒の主体性】における〈自ら学びたい〉、〈自己理解〉、〈自分で課題を見つけ〉、【協働的学習】における〈異なる多様な他者〉、〈考えを広めたり・深めたり〉、〈地域の人々の協力〉、【豊かな人間性、生きる力】における〈社会で生きて働く力〉、〈自己の在り方や生き方〉、〈問い続けていく〉、【各教科・科目等】における〈活

用・発揮〉などである。これらの要素の中には、探究活動の過程において継続的に作用しながら生徒の探究を推進させていくものもあれば、探究活動過程を経て育成されるとみなした方がよいものもある。下位概念【学習方法】に関しては、〈問題解決的学習〉という要素が見られる。この要素は、探究活動を成り立たせる上で欠かせないものである。

一方で、受講学生の記述から、【教師】という上位概念が得られた。この概念を構成するのは、【評価】、【指導】、【学校体制】である。【資質・能力】は、生徒の側から「在り方」を描くうえでの重要な概念である。そして、この【資質・能力】を育成するにあたり大きな役割を果たすのが、【教師】であると捉えることができる。受講学生が、生徒の【資質・能力】と【教師】の両方の視点から「在り方」を描こうとしていることは評価することができる。生徒の成長を継続的あるいは長期的視点から捉えるという点から、【学校体制】において〈年間指導計画〉・〈次年度の活動に生かせる〉・〈今までの経験〉といった要素は、教育現場で必ず留意しなければならないものである。また、〈意義〉という語は「総合」の〈意義〉を表す。生徒に「総合」の〈意義〉を直接伝えることによって、生徒は一層自覚的に納得しながら探究活動に取り組む意欲を維持・向上させることができると思われる。

【指導】では、〈学習過程を探究的〉、〈教師からの目線の意見〉、〈意図的に働きかける〉の3つの要素がある。「総合」は探究的であることを特質とすることから、教師は生徒の学習状況を把握しながら〈学習過程を探究的〉な方向に向けていかなければならない。そのためには、生徒の学習活動に対して〈教師からの目線の意見〉を生徒に知らせたり、思考や気持ちを揺さぶるような〈意図的な働きかけ〉をするなどして、指導に変化を持たせる工夫が必要である。そして、探究過程では、【評価】が大切である。受講学生の記述では、〈振り返り〉という要素が得られた。【評価】の目的が、生徒がそれまでに学習したことの成果・問題点・価値を自分で認識できる力を身に付けさせること及び、次の学習への見通しを持たせたり意欲を向上させたりすることとするならば、〈振り返り〉の場面を取り入れることは大変意義深いことである。ただし、生徒に〈振り返り〉をさせる場合には、事前に定めた視点に沿って振り返らせる工夫も必要である。既述のように生徒の【資質・能力】と【教師】の両面から述べた記述も確認された一方で、以下に

示すように、主として指導する【教師】の立場からの記述が目立った。受講学生が自ら生徒の立場に立って生徒の活動をイメージすることができるようになるためには、教育現場での実践例を示すだけでなく、受講学生自ら授業の中で探究的な活動を経験することが必要と思われる。この点は、今回の授業の反省点である。

「単元計画や年間指導計画をもとに、具体的な活動を展開していくとともに、総合的な学習の時間の意義をしつかりと踏まえた上で、探究的な学習の過程を実現するような時間にするべきであると考える。また、ただ活動するだけでなく、振り返りまで行い、次年度の活動に生かせるような取り組みにしていく必要がある。」

上述してきたことから、「総合」を生徒側の要素である「資質・能力」と指導する教師の両面から捉えにくく、教師側に比重を置いてイメージ化する傾向が強かったと考えられる。

### (3) 研究課題3

表3に基づいて、学習指導要領の内容を基盤とした到達目標の概念構成が、教職を目指す受講学生自身が思い描く「在り方」の概念構成にどのように反映しているかということを検証する。

まず、「在り方」を構成する概念【資質・能力】と到達目標(1)～(3)それぞれを構成する概念との対応関係について述べる。最も顕著なことは、到達目標(1)意義を構成する概念である【資質・能力】が、「在り方」を構成する【資質・能力】に色濃く反映されていることである。「在り方」の上位概念【資質・能力】を構成する下位概念【生徒の主体性】、【協働的学習】、【豊かな人間性、生きる力】は、「総合」の意義として中核に位置づくものである。到達目標(1)の意義を構成する概念【資質・能力】には、〈他者や社会との関わり〉という要素

も含まれており、この要素は、「在り方」の下位概念【協働的学習】とも一致している。また、【在り方】の下位概念【各教科科目等】及び到達目標(1)意義の【資質・能力】をそれぞれ構成する〈各教科科目等を越えた全ての学習の基盤〉は「総合」で育成が期待されているものである。一般的に物事の意義を考えることは、その物事の本質を見極めることである。受講学生は学習指導要領に基づいた意義を意識して、「在り方」を思い浮かべたものと推測される。

「在り方」の上位概念【資質・能力】は、到達目標(3)「探究過程と手立て」の下位概念【スキル】や【ストラテジー】そして、到達目標(3)評価の概念【評価の効果】にも対応している。【スキル】や【ストラテジー】は、探究学習を推し進めるものであるとともに生徒の資質・能力の基盤ともなるものである。「総合」において、生徒に十分活用させるよう指導することが望まれる。【評価の効果】も「在り方」における【資質・能力】の育成に大きな役割を果たす。〈学習したことの意義や価値〉、〈自己の在り方生き方〉、〈自信〉などは、「在り方」の【資質・能力】の中でも特に、【豊かな人間性、生きる力】への貢献度が高い。「在り方」の下位概念【学習の方法】には、到達目標(2)単元計画の概念【課題と探究活動】が対応している。【学習方法】の要素は〈問題解決的学習〉、【課題と探究活動】の要素は〈意味のある課題の解決や探究活動〉と〈価値ある学習〉である。これら3つの要素は密接な関係を有する。「総合」の探究活動では、生徒の興味関心や疑問を出発点として、探究する価値や意味がある課題に出会うことによって、生徒は意欲的に探究を進めることができるのであり、その過程は〈問題解決的学習〉といえる。

次に、「在り方」における上位概念【教師】に注目してみると、到達目標(1)意義の【教師の指導・見通し】、(2)単元計画の【予測の程度と方向性】、(3)探究過程

表3 到達目標の概念構成と「在り方」の概念構成の対応関係

「在り方」		教職課程コアカリキュラムで設定されている到達目標（項目のみ）			
		(1)意義	(2)単元計画	(3)探究過程と手立て	(3)評価
資質・能力	生徒の主体性	資質・能力		ストラテジー	評価の効果
	協働的学習	資質・能力		他者と協働	
	豊かな人間性、生きる力	資質・能力			評価の効果
	各教科科目等	資質・能力		スキル	
	学習方法	学習方法	課題と探究活動	ストラテジー	
教師	評価				教師及び学校としての方略 評価の視点とタイミング
	指導	教師の指導・見通し	予測の程度と方向性	教師の指導	教師及び学校としての方略
	学校体制				教師及び学校としての方略

と手立ての【教師の指導】、(3)評価の【教師及び学校としての方略】あるいは【評価の視点とタイミング】のように全て【教師】に関わる概念と対応している。「総合」では、生徒が、自らの興味関心や疑問に基づいて設定した未知の課題を解決することを目指して、各教科・科目等で習得した知識や技能を活用して、主体的に自分の在り方や生き方を模索しながら探究活動を展開することが目指されている。一方で、どの生徒も順調に探究活動を展開できるわけではない。むしろ、課題の設定の段階で課題を見つけることに苦勞する、収集した情報を整理・分析する視点が定まらない、探究活動の成果をうまくレポートとしてまとめられない等のつまづきを経験することが多い。このような場合には、教師の意図的な指導や働きかけあるいは工夫が必要である。あるいは、指導計画において見通しをもって生徒の学習の方向を予測しておく必要もある。また、適切な評価によって次の学習への見通しを持たせることが可能になる。

教職コアで設定されている到達目標は、学習指導要領の内容に基づくものである。授業では学習指導要領を主に用いながら、教育現場での実践記録に学ばせたり、著者の教職経験を伝えるなどして、教育現場における生徒や教師の活動を具体的にイメージできるように努めた。教職を目指す履修学生が明確にイメージ化できるほどの量と質ではなかったかもしれない。しかし、文章レベルではあるものの、到達目標に対して受講学生が着目した語や語句は、「在り方」を描きそして実現させるに値するものであったと推測することは可能である。

上述してきたことから、到達目標「意義」、「単元計画」、「探究過程と手立て」、「評価」に関わって着目・抽出した基本事項を「在り方」を思い描く際に意識して用いることができたと考えられる。

## 8. 結論

本研究の目的は、「指導法」の授業を通じて、「総合」を運営するための土台となる基本事項について解説するとともに、指導に当たる教員が身に付けておかなければならない考え方や姿勢を述べている学習指導要領の理解の状況を確認することであった。以下、この目的に沿って設定した3つの研究課題に対する結果を簡潔にまとめ、結論と教育的示唆を述べる。

研究課題1では、「探究過程と手立て」に関しては、その考え方や姿勢の全体像は概ね理解できていたようである。一方で、「意義」、「単元計画」及び「評価」に関

しては、重要度がより高い基本事項が見逃されたり、教育現場での応用可能性が見通せなかったりしていたことから、考え方や姿勢の全体像が理解できたとは言い難い。研究課題2に関しては、「総合」を生徒の「資質・能力」と教師の指導内容の両面から捉えることができた学生は少数であり、大部分の学生は教師の指導に重点を置いて捉える傾向が見られた。研究課題3については、到達目標「意義」、「単元計画」、「探究過程と手立て」、「評価」に関わる基本事項に着目しながら「在り方」をイメージすることができたと言える。

各研究課題の結果から得られた結論は3点である。1点目は、教職コアで規定されている到達目標に関わる概念の理解はできているが、概念の教室現場での働きを説明できる段階までは至っていないことである。2点目は、各到達目標に対する記述で見出された概念の中で、【資質・能力】という概念を構成する要素を用いて「総合」の意義を意識するとともに、それらの【資質・能力】を育成する【教師】の姿勢にも言及しながら「在り方」を描くことができたとは言い難いことである。3点目は「指導法」における理論を基礎としたうえで、小規模な探究活動の経験とそれらの省察により、教室現場での理論の働きを予想できる可能性は示されたことである。

## 9. 今後の課題

本研究の限界は、コロナ禍の中で、全ての記述を7月に集中的に、手掛を参考にしながら授業後の時間を使って行うことになったこと及び、「指導法」受講学生にとって、「総合」の学習指導要領の学習は初めてのことであることから、学生自身の言葉も交えて記述する余裕が生まれにくかったと推測されることである。学習指導要領の文体への慣れと内容の平易化に課題が残された。これらを踏まえて下記2点の課題が導き出された。

第1点目は、受講学生が自分の言葉で教職コアの到達目標に対して記述することが望まれることである。本研究における「指導法」の授業は、学習指導要領の要点を整理したパワーポイントスライドを用いた講義形式中心であった。時々、ペアやグループで学習内容を振り返る場面を提供したのであるが、個人の感想を共有するにとどまっていた。グループ内での意見交換を受講学生全員を対象とした全体発表に結びつけることによって、質問・応答という展開にまで高める必要がある。その段階に至れば、思考が活性化することにより、学習指導要領の内容が咀嚼され、自分自身の言葉で記述・説明できる

可能性が生まれると推測される。第2点目は、「指導法」の授業過程の連続性という点から、理解状況の変化を探る工夫が必要であることである。そのためには、調査時期を授業開始時・途中・授業後というように分けることである。また、講義形式をとりながらも、それまでに得た知識を自分自身の中で整理・活用させるという点で、小規模な探究活動を体験させ、その省察を繰り返すことも必要である。

(注) 観察や面接に基づく観察記録や逐語記録等の質的データの分析における通常の処理ステップであるコード化を、次の手順を踏むことによって可能とさせてくれる手法である。言語データのセグメント後、それぞれに、

(1)データの中の注目すべき語句、(2)それを言い換えるためのデータ外の語句、(3)それを説明するための語句、(4)そこから浮き上がるテーマ・構成概念の順にコードを考案して付していく、(5)そのテーマや構成概念を紡いでストーリーラインと理論を記述する。本研究で得られた言語データは学生自身の気持ちや思考を反映したものというよりはむしろ、学習指導要領の内容の要点の記述である。構成概念まで付すことが可能な用語と可能ではない用語があったため、用語の性質によって、上記(1)から(5)を取捨選択しながらコード化を進めた。

## 謝辞

調査質問に対して真摯な姿勢で回答していただいた受講生の方々に感謝申し上げます。

## 参考文献

- 1) 国立大学法人 弘前大学教育学部, (2021) 「令和2年度 文部科学省 『教員養成・採用・研修の一体的改革推進事業』委託事業 アクティブラーニングの実施状況をふまえた『総合的な学習の時間の指導法』の開発 第2分冊『総合的な学習の時間の指導法』におけるアクティブラーニングハンドブック」
- 2) 大橋隆広, (2019) 「総合的な学習の時間の変遷－『学力論』との関係から－」広島女学院大学人間生活学部紀要 第6号 p.59-p.68.
- 3) UNESCO, (2015) *Rethinking Education Towards a Global Common Good?* UNESCO Publishing. <https://unesco.org/e-forum/Rethinking Education.pdf> (2021年4月閲覧)
- 4) 畑野裕子, (2017) 「『総合的な学習の時間』に関

する研究動向を踏まえた学習指導内容と指導法の基本原理に関する一考察」神戸親和女子大学大学院研究紀要 第13巻 p.35-p.44.

- 5) 広島県教育委員会, (2017) 「平成29年度『学びの変革』パイロット校事業『課題発見・解決学習』実践のための事例集」<https://www.pref.hiroshima.lg.jp/site/kyouiku/jreisyuh29.html> (2021年7月閲覧)
- 6) 中央教育審議会, (2016) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm) (2021年9月閲覧)
- 7) 水原克敏, (2017) 「教育課程政策の原理的課題－コンピテンシーと2017年学習指導要領改訂－」教育学研究 第84巻 第4号 p25-p.37. [https://www.jstage.jst.go.jp/article/kyouiku/84/4/84\\_421/\\_pdf/\\_char/ja](https://www.jstage.jst.go.jp/article/kyouiku/84/4/84_421/_pdf/_char/ja) (2021年4月閲覧)
- 8) 溝上慎一, (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂 p.7
- 9) 松下佳代, (2016) 『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房 p.3
- 10) 稲永由紀, (2020) 「『総合的な学習の時間』の指導を支える教員の学術経験：学士課程教育をめぐる状況と教員養成上の課題」p.1-p.9. Rcus Working Paper No12.[www.rcus.tsukuba.ac.jp/information/Rcus%20Working%20paper%20No\\_12.pdf](http://www.rcus.tsukuba.ac.jp/information/Rcus%20Working%20paper%20No_12.pdf) (2021年4月閲覧)
- 11) 文部科学省, (2017) 『中学校学習指導要領(平成29年度告示)解説 総合的な学習の時間編』東山書房.
- 12) 文部科学省, (2018) 『高等学校学習指導要領(平成30年度告示)解説 総合的な学習の時間編』学校図書.
- 13) 広島県立教育センター, (2016) 「広島版『学びの変革』アクション・プラン総合的な学習の時間における『課題発見・解決学習』ガイドブック 平成28年度研究事業 [www.hiroshima-c.ed.jp/pdf/kyouzai-handbook/sougou-gaido.pdf](http://www.hiroshima-c.ed.jp/pdf/kyouzai-handbook/sougou-gaido.pdf) (2021年7月閲覧)
- 14) 広島県教育委員会, (2017) 「平成29年度 高等学校課題発見・解決学習推進プロジェクト高等学校『課題発見・解決学習』実践事例集」<https://www.pref.hiroshima.lg.jp/site/kyouiku/juten-h29koukoukadaihakken.html> (2021年7月閲覧)
- 15) 大谷 尚, (2007) 「4ステップコーディングに

「総合的な学習の時間の指導法」に関する受講学生の理解の状況：教職課程コアカリキュラムの目標到達度に基づいて

よる質的データ分析手法SCATの提案」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）第54巻 第2号 p27-p.44.

How the University Students Comprehended “Methods of Instruction  
in the Period of Integrated Studies”  
—Based on the Degree of Attainment of Objectives in the Core Curriculum—

Tomoo ASAI

Department of Welfare Science,  
Faculty of Welfare and Health Science,  
Fukuyama Heisei University

Abstract

Competency-based educational transformation, which focuses on “active, interactive, and deep learning,” is about to be conducted in the present course of study. Following this trend, the “Period of Integrated Studies” (abbreviated as “Integrated” in the descriptions below) is expected to be situated in the core of the curriculum. Along with such development, “Methods of Instruction in the Period of Integrated Studies” (abbreviated as “Method of Instruction” in the description below) was formally established as the subject of the teacher training course in 2019. Though previous studies on “Methods of Instruction” have been conducted with a focus on suggesting teaching procedures or competencies required by in-service teachers, it cannot be stated that enough studies have been accumulated. Recognizing that this study is significant in considering how “Methods of Instruction” should be, the author examines to what degree the students attain the objectives of “Methods of Instruction” through qualitative analysis of the students’ statements. The author then intends to investigate how students comprehended the knowledge and skills required for “Integrated” instruction. The first conclusion is that students could not explain how they operate in a real classroom situation though they understood the ideas involved in each objective. The second conclusion is that students missed the involvement of learners, yet they could describe instruction and learning desired in “Integrated.” The third conclusion is that a possibility was discovered in describing the operation of the theories in the real classroom situation by engaging in a small-scale exploratory activities and reflecting if the students acquire the theories. Two further studies seem to be required. : one is that “Methods of Instruction” introduces quasi-experience so that students describe the desired “Integrated” in their own words. : the other is that the investigation should be conducted focusing on continuity in the process of “Methods of Instruction.”

KEY WORDS : Course of Study, Objectives, Ideas