

教職科目「総合演習」の授業改善に関する基礎的研究

—信州大学教育学部における学生の授業評価の分析に着目して—

伏木 久 始

教育学部 内線831-4220

hfusegi@shinshu-u.ac.jp

山 崎 保 寿

教育学部 内線831-4221

yamazak@shinshu-u.ac.jp

村 瀬 公 胤

教育学部 内線831-4211

monchan@shinshu-u.ac.jp

要 旨

本研究の目的は、教育職員免許法の改正にともなって新設され、今年で5回目の実践となった教職科目「総合演習」の授業改善にある。この科目のねらいは、人類に共通する課題等を扱い、その課題について子どもたちを指導するための方法及び技術を習得させることと規定され、学生が主体的に課題を追究し、ディスカッションやフィールドワーク等の活動も取り入れたりしながら、探究的な学びを展開させることが目指されている。しかし、大学における伝統的な授業方法では、こうした主旨に沿った授業を提供することは難しい。

そこで、各教育系大学で試みられている「総合演習」の調査報告書や、アメリカの教員養成プログラムにおける「総合」の動向などを参考にしつつ、本学部の学生の授業評価に着目して授業改善の指標を導き出した。そして、グループ・プロジェクトによる協同学習スタイルを、本学部における総合演習の改善モデルとして提示した。

Key word

総合演習, 授業改善, 授業評価, 教職科目, グループ・プロジェクト

1. 研究の視点

教職科目「総合演習」は、改正された教育職員免許法（以下「新教免法」）により新設された必修科目であり、その授業の内容・方法は、新教免法の主旨を各大学（授業担当者）がどれくらい理解し、教員養成における従来の問題点をどれだけ真摯に受けとめているかを判断する指標にもなりうる。今年度が5回目の実践となった本学部の「総合演習」は、これまでも様々な問題点が指摘されていながら、具体的な改革に着手することは容易でなかったことから、課題を山積みにしたまま、例年その年度の授業担当者に一任した実践が繰り返されてきた。

本研究は、「総合演習」の基本的な性格を、海外の教員養成カリキュラムの動向をふまえ

て明確にするとともに、2004（平成16）年度の本学部における総合演習の実態を質問紙調査法によって数量的かつ質的に分析し、本学部に求められる総合演習の改革モデルを提示することを目的とする。本学部の総合演習に関する先行研究には、総合・生活科教育分野のプロジェクト研究（下田・小林・土井・山崎、2002*¹）として、発足から2年間の実践概要と課題をまとめた報告書がある。また、その後の本学部での実践経過と総合演習の全国的な実態調査データをふまえた上で、本学部での総合演習の教育方法上の課題を指摘した論文（伏木、2004*²）がある。本学部の総合演習の課題として、伏木は、①授業担当者が総合演習の主旨や内容・方法に関する理解を深めること、②地域と連携する視野をもったダイナミックなプロジェクト型の活動として検討していくこと、③個々の学習経験を適切に自己評価し、自分の学びを意味づけるリフレクションの機会を設けること、④他の教職科目との関連性を明確にしていくことの4つを指摘している。これらの課題を克服するような総合演習のカリキュラム案を提示し、実践を通して漸次修正を重ねながら開発していくことが現在求められている課題である。

2. 教職科目「総合演習」の性格と位置づけ

1997（平成9）年の教育職員養成審議会の第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方針について」において、新しい時代の教員に求められる資質能力が、①地球的視野に立って行動するための資質能力、②変化の時代に生きる社会人に求められる資質能力、③教員の職務から必然的に求められる資質能力の三つに整理された。そして、求められる資質能力を養成する目的で、新規に「教職の意義に関する科目」と「総合演習」が登場した。

新教免法において「総合演習」のねらいは「人類に共通する課題又は我が国全体にかかわる課題」を扱い、「その課題について幼児、児童又は生徒を指導するための方法及び技術」を習得させることと規定されている。また、講義形式のいわゆる座学の授業ではなく、学生が主体的に課題を追究しながらディスカッションしたり、フィールドワーク等の調査活動も取り入れたりしながら、探究的な学びを展開させることが目指されている。これは現行の学習指導要領から新しく導入された「総合的な学習の時間」と関連させた発想とも理解できるが、本来こうした学習経験は、まさしく研究活動の拠点である大学において豊富に提供されるべきものであるにもかかわらず、従来の教育学部における教育実践は、そうしたニーズに十分に答えられていなかったと受けとめるべきであろう。

ところで、教職必修科目として新設された「総合演習」に関して、鳴門教育大学の研究チームは、日本教育大学協会の会員となっている65機関すべてを対象としたアンケート調査を行い、その結果を報告書（2003）にまとめている*³。それによれば、総合演習の実施時期で一番多かったのが3年次（34%）で、次に多いのが2年次（16%）であった。同報告書はその理由には言及していないが、いくつかの大学のシラバスを参照する限りでは、1年次の共通教育とは異なる時期に設定することと、ある程度専門分野の教育を受けた後に履修することに意義をおいていることがわかる。本学部では、これまで2年次前期を基本に開講してきたが、学生の科目履修状況および臨床経験科目の体系化というカリキュラム・コンセプトからすれば、基礎実習終了後の3年次後期に総合演習を位置づけることが望ましいと考えられ

る。

3. 海外の動向から見た「総合演習」の位置づけ

「総合」は、諸外国の教員養成においても重要なテーマの一つとなっている。以下、アメリカの教員養成の情勢を概括したダーリンハモンドの理論的な考察と、サンディエゴ州立大学で行われている実践の試みを例に挙げ、海外の理論と実践の双方から見た「総合演習」の位置づけを検討する。

ダーリンハモンド (Darling-Hammond, 2000^{*4}) は、大学の教育学部における教員養成プログラムが教科専門科目と教職科目と臨床科目に細分化・断片化しているのではないかと批判が根強く存在することを認めている。その批判に応えながら、大学の教員養成プログラムの実効性を主張していくために、デューイ (John Dewey) の主張する「実践 (practice)」の概念に戻って教師教育を再構築することを提唱している。

ダーリンハモンドによれば、デューイは実践と理論を対立項としては捉えなかった。むしろ様々な知の総体として実践があるとしていた。この立場からすると、たとえば授業中の教師の即興的な判断の能力は、必ずしも臨床経験や教授学のみから得られるのではなく、むしろ教科専門の知識に基づいていたり、教育心理学・学習心理学などの理論から導き出されると考えられるのである。教職をそのような実践の専門職と考えたとき、大学で様々な領域の学問を学ぶことは、すなわち教職に就こうとする学生たちの視野を広げ、個人的なバイアスから解放し、児童・生徒の実態や自らの授業実践を複数の視点から省察できるようにすることに他ならない。すぐれた教師とは、生まれつきの能力によるものではなく、以上のような大学の総合的な教育カリキュラムによって育成可能であるとダーリンハモンドは主張している。

この主張の要点は、教職の開発において広さと深さは相反しないということであろう。つまり、教職科目のみでなく様々な分野の学問経験を積むことは、将来的に教職としての専門性につながるということであり、新教免法の意図とも通底しながら教員養成学部のカリキュラム全体の有機的な結合の焦点に「総合演習」の位置を浮かび上がらせている。

一方、教員養成に100年以上の伝統を持つサンディエゴ州立大学のメイソンらは、より具体的なプログラムを提起している (Mason & Mathison, 1991^{*5})。メイソンらの問題意識は、教師教育が専門科目に分かれて教科相互のつながりがほとんど考慮されてこなかったこと、そして結果的に、送り出された教員がクロスカリキュラムによる総合的な学習に対応できていないことにあった。そこで試みられたのが、異なる専攻の学生グループによる単元開発のプロジェクトである。

例えば、理科専攻と社会科専攻と英語専攻の学生のグループは、「原爆」をテーマにした単元で、プレヒトの戯曲『ガリレオの生涯』を取り入れたものを構想した (プレヒトは広島原爆投下を知ってから、この作品を改稿している)。その過程で、お互いの専門領域から学びあったり自らの領域の長所に気づいたりしながら、総合的な学習の開発と指導の能力を高めていくことができた。

このサンディエゴ州立大学の実践が本学部の「総合演習」に示唆するのは、①単元開発と

いうプロジェクト型であること、②異なる専攻の学生が協同で学ぶことの意義である。プロジェクトのテーマを単元開発とする必要性は検討の必要を残しているが、少なくともプロジェクトの遂行の中でこそ有効な協同作業が営まれることがここでは指摘されており、また、それには異なる専攻の学生が学ぶことが重要であるとも指摘されているのである。

4. 信州大学教育学部における総合演習の調査と考察

(1) 調査の概要

総合演習に対する学生の評価を把握し、次年度以降の授業改善に資することを目的として、授業の最終日に調査を実施した。調査票の作成は、総合演習コーディネーターである山崎保寿、村瀬公胤、伏木久始の3人の協議により進めた。村瀬が調査票作成のまとめ役となり、前述の教養審第一次答申における総合演習設立の主旨をはじめ、総合的な学習の時間との関連、総合演習に対する主体性や充実感の有無、実施形態に対する意見と評価、伏木作成の事前調査の項目などを反映するよう考慮し、最終的に3人の合意により調査項目を決定した。

調査票は、学生用と教員用の2種類を作成し実施したが、ここでは学生調査の結果を示す。表1が学生用の調査票である。調査票の構成は、所属分野、総合演習への評価、自由記述からなっている。総合演習への評価は、各質問項目に対して、「4.とてもそう思う」から「1.まったくそう思わない」までの4段階で答えるようになっている。調査の実施日は、7月23日であり、山崎（集団A）、村瀬（集団B）、伏木（集団C）がコーディネーターを務めるそれぞれの教室で、各グループによる授業成果の発表（各8分）が終了した後に実施した。回答者は総合演習受講者であり、基本的に信州大学教育学部2年生全員である。表2に示したように、回答数は284、有効回答率は100%であった。表1および表2における分野とは、分野1が従来からの学科にほぼ対応した分野、分野2が平成12年度からの学部カリキュラム改正により設置された新分野、分野3がいわゆるゼロ免課程に対応する分野である。

(2) 調査結果の考察

表3は、総合演習の学習内容に関する評価を質問した項目（A01～A10）についての回答数、平均値、標準偏差を示したものである。平均値および標準偏差は、「4.とてもそう思う」を4点、「1.まったくそう思わない」を1点として計算した。図1は、それを肯定率順（「4.とてもそう思う」+「3.わりとそう思う」）に並べ替えてグラフに表したものである。表3および図1から、平均値と肯定率の高かった項目は、「A04.自分の視野を広げることができた」（平均値3.26、肯定率88.7%）、「A03.テーマに関する内容領域への理解が深められた」（平均値3.11、肯定率88.1%）、「A08.『総合演習』の展開に受講学生が主体的に参加していた」（平均値3.13、肯定率78.1%）、「A10.『総合演習』を終えて充実感がある」（平均値3.04、肯定率77.8%）であった。

これらの項目が意味するところを汲み取れば、総合演習によって、学生は自分の視野が広がり、テーマに関する内容領域への理解が深まり、主体的に参加し充実感が高まったと評価していることが分かる。これらは、今回の総合演習による効果を表している。また、教員養成の観点から、当初、総合演習コーディネーター側が重きを置いた「A02.小・中・高で行われる『総合的な学習』をイメージするのに役立った」（平均値2.73、肯定率60.4%）は、

表2 有効回答率・集団別人数・分野別人数

回答数	284	集団A	98	分野1	204
有効回答数	284	集団B	84	分野2	29
有効回答率	100%	集団C	100	分野3	50
		無回答	2	無回答	1
		合計	284	合計	284

表3 各項目別回答数・平均値・標準偏差（学習内容への評価）

項目	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10
回答数	284	283	284	284	284	284	282	284	284	284
無回答	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0
平均値	2.97	2.73	3.11	3.26	2.83	2.68	2.58	3.13	2.77	3.04
標準偏差	0.78	0.85	0.69	0.71	0.95	1.07	1.28	0.83	0.78	0.83

□1.全く思わない □2あまり思わない □3わりとそう思う ■4.とてもそう思う

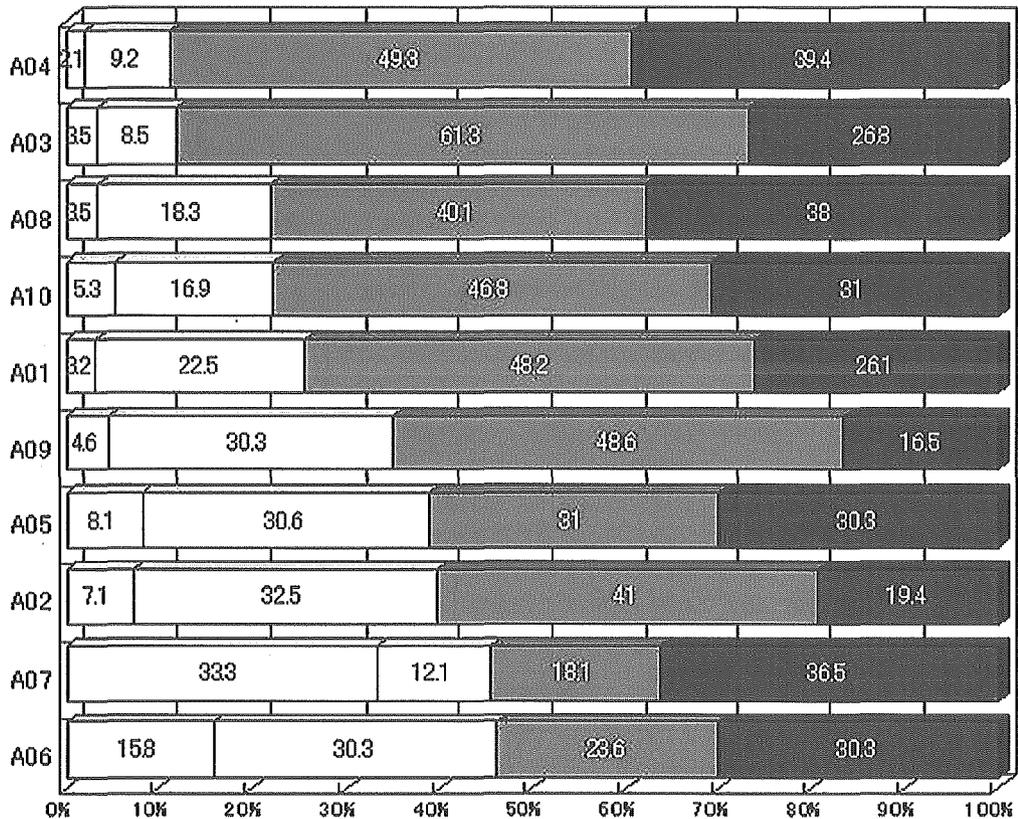


図1 総合演習の学習内容に対する評価（学生：肯定率順）

一方、平均値と肯定率の低かった項目は、「A06. ディスカッションが取り入れられ、教員や学生の間で意見交換があった」（平均値2.68, 肯定率53.9%）, 「A07. 実地の調査や見学などの体験活動を行った」（平均値2.58, 肯定率54.6%）であった。このことから、新教法がねらいとした課題を追究しながらのディスカッションや調査活動は、今回の総合演習に関しては、他の項目に比して十分に評価されていないことになる。課題を追究しながらのディスカッションやフィールドワーク等の活動を一層有効に取り入れることは、総合演習という科目本来の性格に関わる重要な問題であり、今後の検討を要すると指摘できる。

次に、表4は、総合演習の実施形態に関する評価を質問した項目（B01～B05）についての回答数、平均値、標準偏差を示したものである。B01～B04の平均値および標準偏差は、前述と同様に計算した。B05は、発表時間を分単位で答えたものである。図2は、B01～B04を肯定率順に並べ替えてグラフに表したものである。表4および図2から、平均値と肯定率の高かった項目は、「B02. 最終週にグループごとに発表することが望ましい」（平均値3.14, 肯定率80.7%）, 「B03. 最終週の発表について指導教員のコメントは必要である」（平均値3.10, 肯定率79.0%）であった。このことから、最終週に実施したグループごとの発表とそれに対する指導教員のコメントは必要であると認識されていることが分かる。

反対に、平均値と肯定率の低かった項目は、「B04. 最終週の発表について質疑応答の時間は必要である」（平均値2.70, 肯定率65.3%）であった。これは、極端に低い肯定率ではないにせよ、今後の課題として、質疑応答の方法に現在以上の工夫をする必要があると指摘することができる。

続いて、発表時間に関しては、B05の欄から平均値が8.94という結果であり、現在の8分より約1分長い時間を要望していることが分かる。発表グループ数と発表時間との兼ね合いを考え、適切な発表時間を設定するよう検討することが今後も必要である。

表4 各項目別回答数・平均値・標準偏差（実施形態への評価）

項目	B01	B02	B03	B04	B05
回答数	284	284	281	280	263
無回答	0	0	3	4	21
平均値	3.10	3.14	3.01	2.70	8.94
標準偏差	0.89	0.81	0.73	0.77	2.50

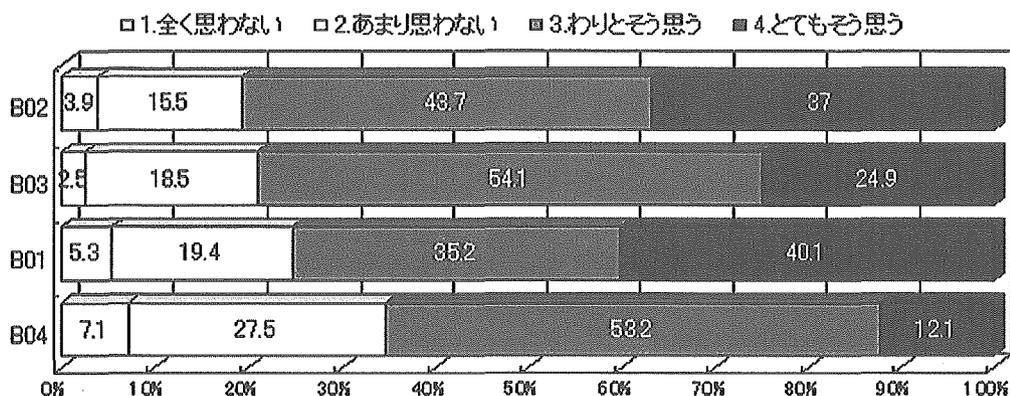


図2 総合演習の実施形態に対する意見（学生：肯定率順）

5. 本学部における総合演習の改善モデル

前述の実態調査結果にも示されているように、本年度の総合演習を経験した学生の多くが、自分の視野が広がり、テーマに関する内容領域への理解が深まり、より主体的に授業に参加できたと評価している。その反面、教員も含めたグループごとのディスカッションやフィールドワーク、体験的な活動が少なかったことに対する学生の評価は厳しい。また、今年度の「総合演習の反省会」（11/16）に参加した教員からは、「総合演習という授業の目的・性格を担当する教員が理解していない」、「自分の趣味的な授業で済ませている例がある」等の批判が提出された一方で、「かなり大変な努力をして総合演習の授業準備をするので、複数年継続的に担当させて欲しい」という積極的な意見も出された。その他、学生のテーマ選択方法や人数調整の方法等についても様々な代案が出されている。

以上、ここまでの調査等から得られた知見をまとめると、本学部における「総合演習」の授業改善の指標は以下のように整理できる（表5）。

表5 「総合演習」の授業改善の指標

- テーマは、国や地域あるいは人類共通の課題に迫るものを設定することが望ましい。
- 異なる専門分野の学生が協同で取り組むプロジェクト型の演習が望ましい。
- 学生の視野を広げ、複眼的な見方・考え方を養うような授業の内容構成が求められる。
- 履修時期を現在より先（3年次後期など）に移行することが望ましい。
- ディスカッションやフィールドワーク等の活動を積極的に取り入れることが必要である。
- グループ演習の成果を発表し合い情報交換の場を設けるとともに、グループ内でのリフレクションの場も設定することが必要である。

これらを総合的に考慮した上で、本学部の教員養成カリキュラムにおける「総合演習」のあり方を検討してみると、「グループ・プロジェクト」による協同学習スタイルをモデルとして、実施運営方法を改善していくことが妥当であると考えられる。グループ・プロジェクトとは、デューイの教育哲学とレヴィン（Kurt Lewin）の集団社会心理学の影響を強く受

けて開発された指導法である*7。ここではグループ・プロジェクト理論に深く立ち入ることはさけるが、学習集団の探究活動のプロセスに、メンバー同士のコミュニケーションを重視して学びの相互作用を組み込む協同学習の方略であり、自分たちの学習目標を達成するためにメンバー全員が主体的な役割を担う点にグループ・プロジェクトの意義があることだけは確認しておきたい。

グループ・プロジェクトの協同学習スタイルをモデルに、本学部の総合演習を改善するための具体的な実施方法を以下のように提案したい。

(1) 開講するテーマと担当教員の決定

新教免法において、「総合演習」では「人類に共通する課題又は我が国全体にかかわる課題」を取り扱うこととされている原則を重視し、第一段階として、表6のような35コースの選択テーマを構想する。総合演習コーディネーターは、これ以外のテーマが提案される可能性も含めて、教員にアンケート調査を実施し、積極的に総合演習を担当する意欲のある教員、もしくはテーマコースの授業担当の可能な教員をリストアップし、20以上のテーマコースを開講すべく教員を確保する。各テーマコースは、それぞれ複数名の教員がチームを組んで指導することが望ましいが、テーマによっては単独で指導者となるケースも認めることにする。

表6 総合演習の選択テーマ*8

共生社会、高齢社会、少子化問題、現代の家庭と家族、青少年問題、コミュニケーション、地球環境問題、地域活性化、善光寺、情報リテラシー、異文化理解、エスニシティ、食糧と農業、食と健康、資源とエネルギー、リサイクル、ボランティア活動、スポーツ文化・余暇、テクノロジー、生命倫理、戦争と平和、ファッション、犯罪と心理、マナー、ユニバーサルデザイン、マイノリティ、活字と映像、自然災害、変化と移動、身体表現、男女共同参画社会、生活と音、歴史と景観、信州の観光、ベンチャー・ビジネス

総合演習の授業担当教員は、できるだけ複数年継続して同様のテーマコースを担当することを原則とするが、総合演習の主旨に即してより適したチーム構成になるようメンバーを変更することは歓迎する。学生側も教員側も分野を越えたグループ構成になることを勧める。授業を担当する教員チームごとに事前の打ち合わせを行い、授業展開のアイデアを出し合うなどして、テーマコースの説明会で学生向けにどんなガイダンスをするかを決めておく。そこまでの準備ができた段階で、学生へのガイダンスを行い、総合演習をスタートさせる。

(2) 学生へのガイダンスと希望コースの決定

第1週目は、「総合演習」が教職必修科目として新設された社会背景や教員養成における意義等を受講学生全員に講義（総合演習コーディネーターが担当）し、15回の授業の運営方やテーマコースの選択方法等の説明を行う。

第2週目は、各テーマコースごとに担当教員によるガイダンスを実施し、学生の希望調査と人数調整を行い、履修登録者を確定する。この説明会において学生は受講を希望するテーマの選択希望を提出し、最終的には総合演習コーディネーターが人数調整をして各コースの受講者の割り振りを確定する。

(3) テーマコースごとの演習

第3週目から第13週目までは、各担当教員の指導のもとにテーマコースごとの演習を行う。原則として、各コースの最終的な授業展開計画は、授業担当教員と受講学生とが十分に協議し、探究方法やゴールイメージをメンバー全員が共通理解した上で確定するものとする。その具体的な内容・方法に関しては、表5（「総合演習」の授業改善の指標）の主旨から逸脱しない範囲であれば、各コースの担当教員と学生の独創性・創造性に委ねる。授業展開においてもできるだけ受講学生のニーズや主体性を重視するとともに、地域社会をフィールドとする調査研究や学生同士のディスカッション等の活動を取り入れる等の授業方法の工夫をする。

(4) プレゼンテーションとリフレクション

第14週目は、全体または複数のグループが合流して、自分たちが学び経験した内容を相互発表し合う。プレゼンテーションの方法を工夫し、質疑応答を通して自分たちの学習発表を振り返る場とする。マルチメディアの活用やポスターセッション的な発表形式など、発表会の形式も適宜検討する。

第15週目は、テーマコースごとのリフレクションの授業とし、担当教員と学生とが一緒になって、自分たちの活動の意義と課題、前回のプレゼンテーションの感想等を出し合い、授業アンケート項目にしたがって自分の取り組みを自己評価して終了とする。

以上のことを授業スケジュールとして整理すると表7のようになる。

表7 総合演習の授業スケジュール

期	主 な 内 容	責任者
第1週	「総合演習」についての講義、コース選択方法と授業展開の説明	コーディネーター
第2週	各テーマコースのガイダンス、履修コース（教室）の選択決定	
第3週	メンバー自己紹介、テーマ・探究内容の相談、シラバスづくり	授業担当教員
第4週	テーマにかかわる学習会、問題提起、役割分担、活動計画の具体化	
第5週 ↓ 第13週	テーマコースごとのグループ・プロジェクト ○担当教員の指導のもとに探究活動をすすめる ○第14週目のプレゼンテーションの準備もこの中ですすめる	授業担当教員
第14週	演習内容の発表会（プレゼンテーション）	コーディネーター
第15週	テーマコースごとのリフレクション、授業評価	授業担当教員

6. まとめにかえて

本稿では、教育学部において授業改善の必要性が認識されていた教職科目「総合演習」の実態調査をもとに、本学部に求められる総合演習の改革モデルを提示することを目的とした。新教免法により新設された「総合演習」の性格については、すでに伏木（2004）が詳述しているためここでは科目設置の主旨のみを提出したが、海外の教員養成プログラムにおける

「総合」の位置づけをふまえた上で、あらためて総合演習の授業内容・方法を検討するという作業を行った。具体的には、アメリカの教員養成の動向を概括したダーリン・ハモンドの論文を考察し、教職に就こうとする学生たちの視野を広げ、個人的なバイアスから解放し、児童・生徒の実態や自らの授業実践を複数の視点から省察できるようにすることが教員養成プログラムにおける「総合」の意義であることを抽出した。また、サンディエゴ州立大学で行われている実践の試みを例に挙げ、単元開発というプロジェクト型であることと、異なる専攻の学生が協同で学ぶことの意義が指摘されていることを明らかにした。

さらに、2004（平成16）年度の総合演習を学生がどう評価しているかを質問紙法によって調査した。その結果、学生の多くが「自分の視野が広がり、テーマに関する内容領域への理解が深まり、より主体的に授業に参加できた」と肯定的に評価している一方、教員と学生あるいは学生同士のディスカッションやフィールドワーク等の活動が少なかったことに対して、学生の満足度が低いという結果が如実に示された。

これらの結果から、本学部に求められる総合演習の改革モデルを、「グループ・プロジェクト」による協同学習システムに求め、そのための実施方法案を提示した。ただし、現状では、「総合演習」という科目の性格を学部教員が十分に理解しているとは言えない状況であり、学生の主体性や協同性を重視する授業スタイルの意義が、教員レベルで合意形成されていないという問題点がある。教職科目「総合演習」の改革案は、学部の教員全体にかかわる授業改革モデルとなるため、今後は広く議論の輪を広げ、具体策を慎重に検討しつつ、合意が得られる改革モデルに創り上げていくことが我々コーディネーターの役割と自覚している。

-
- * 1 下田好行・小林輝行・土井進・山崎保寿（2002）「教職科目『総合演習』における教育内容・方法に関する開発研究」総合・生活科教育分野「総合演習」研究プロジェクト：平成13年度学部長裁量経費による研究報告書，平成14年3月
 - * 2 伏木久始（2004）「教員養成カリキュラムにおける『総合演習』の教育方法上の課題」信州大学教育学部紀要No.112，pp.193-201
 - * 3 本研究は、「総合的な学習の時間」にかかわる教師教育を対象としたものであるが、その一環として大学における「総合演習」の授業内容・方法等のアンケート調査を実施している。現在のところ「総合演習」に関しては、この調査報告以上に大がかりな研究は見あたらない。溝上泰他（2003）「総合的な学習の時間における教師の実践力育成のためのカリキュラム開発に関する研究」（課題番号12308009）平成12年度～平成14年度科学研究費補助金〈基盤研究(A)(2)〉研究成果報告書，鳴門教育大学・教科教育研究会
 - * 4 Darling-Hammond, L. (2000) How teacher education matters. *Journal of teacher education*, Vol. 51, No.3. 166-173.
 - * 5 Mason, C.L., and Mathison, C. (1991) Movement toward interdisciplinary instruction. *Teaching education*. Vol. 3, No.2. 183-189.
 - * 6 鈴木志乃恵（2003）：「総合的な学習の時間と大学における教員養成の課題」『日本教師教育学会年報』第12号，pp.56-60
 - * 7 グループ・プロジェクトに関しては次の翻訳書が参考になる。Y.シャラン，S.シャラン 著：石田裕久・杉江修治・伊藤篤・伊藤健児訳『『協同』による総合学習の設計—グループ・

プロジェクト入門」北大路書房，2001.

- * 8 このテーマ案に関しては，福井大学教育地域科学部「教育総合演習」担当教員編（2001）『学生の探究的・創造的な学びをめざして－福井大学「教育総合演習」2000年度後期・報告書－』を参照して作成した。

〈付記〉本稿は，伏木・山崎・村瀬の3名による「総合演習」に関する共同研究の第一次成果報告である。本稿における執筆分担は「3. 海外の動向から見た『総合演習』の位置づけ」を村瀬が，「4. 信州大学教育学部における総合演習の調査と考察」を山崎が担当し，その他の項目の執筆および本稿の全体構成は伏木が担当した。