

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

—総合的な学習の指導力量形成との関連に着目して—

伏木久始 信州大学教育学部教育科学講座

キーワード 教員養成カリキュラム, 総合演習, 大学の教育方法

1. はじめに

現代の子どもたちを取りまく社会的文化的環境のめまぐるしい変化に連動するかたちで、学校教育とりわけ教師に対する期待も多様化してきている。そうした社会的要請を受けて改正された教育職員免許法（以下「新教免法」と略す）により、教員養成を担う大学のカリキュラムも刷新される必要にせまられたが、その改正のねらいを各大学がどう理解しているかを示すバロメーターともいえるものが、新設された「総合演習」である。この科目は明らかに他の教職に関する科目等とは性格が異なり、教育内容および方法において大学独自の工夫が求められるものであるが、大学での授業実態は必ずしも新教免法の主旨に即したものになっているとは言えない。

そこで本稿では、(1) 教職科目として新設された「総合演習」が、教員養成カリキュラムにおいてどのような意義をもつのか、(2) 教員養成系大学・学部・学科にける「総合演習」の課題は何か、という2点について明らかにする。特に、本学教育学部における「総合演習」の教育方法上の課題にせまり、こうした考察を手がかりとして、今後の教員養成カリキュラムに求められるカリキュラム評価に新たな視点を提起したい。

2. 大学の教職科目としての「総合演習」

(1) 教育職員免許法の改定

第15期中央教育審議会（以下「中教審」と略す）は、1996（平成8）年7月19日に第一次答申「21世紀を展望した我が国教育の在り方について」を文部大臣（当時）に提出した。その答申のキーワードとなったのが「生きる力」であり、激動する現代社会に主体的に対応できる資質・能力を求める意図と、社会性や道徳性の育成などの「心の教育」を強化する意図がもり込まれていた。それを受けて審議を重ねた教育職員養成審議会（以下「教養審」と略す）は、1997（平成9）年7月28日に第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」を発表し、新しい時代の教員に求められる資質能力を、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、の三つに整理した。この枠組みに沿って教職科目の見直しが行われ、新教免法と同施行規則が1998（平成10）年6月に改定交付され、同年7月1日から施行された。

この新教免法にみる改革の骨子は、①得意分野育成のための選択履修枠の拡大と、②学校の現実から要請される教師の力量形成のための科目設定の2点に集約できるが、ここで新設されたのが「教職の意義に関する科目」と「総合演習」である。

(2) 「総合演習」の基本的な位置づけ

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。そして、「総合演習」に求められる授業方法として、講義形式による受け身の授業ではなく、ディスカッション等を中心に十分理解を深めさせるとともに、それらの内容を学習者の発達段階に応じてどのように指導したらよいかについて教員を志願する者に自ら考えさせるような授業が適切に行われる必要があるというのが教養審が答申において示した「総合演習」の性格である。

この授業科目は教職必修科目であり、教員免許を取得するためには必ず履修することになるが、教養審の審議に参加した小林輝行（2004）が指摘するように¹、この「総合演習」は学校現場に導入された「総合的な学習の時間」に直結した対応科目として新設されたものとは言えない。仮に、小・中・高校における「総合的な学習の時間」を指導するための科目と位置づけられたとしても、大学スタッフがその指導にあたるというのは、現状では多くの大学で人材的に無理がある。ただし、「総合演習」が学校現場での「総合的な学習の時間」を指導する教員の力量形成という課題と深く関連していることは言うまでもなく、また教員養成カリキュラムにおいてこの科目がきわめて重要であることも否めない。その根拠を述べる前に、「総合的な学習の時間」の基本的な理解を確認しておきたい。

3. 「総合的な学習の時間」のアウトライン

(1) “上から”の改革

文部科学省は1998（平成10）年に現行の学習指導要領を公示し、学校5日制を前提とした学習内容の精選や授業時数の削減と、週3時間程度の「総合的な学習の時間」の新規導入を指示した。3年間の移行措置期間を経て、小・中学校では2002（平成14）年度から、高等学校でも2003（平成15）年度からこの新課程が全面実施されている²。今回の改定で教科・道徳・特別活動の3領域³に加えて、「総合的な学習の時間」が新たに導入されたことで、学校現場は移行期間を含めたこの5年間に総合的な学習の勉強会・各種研修会等に忙殺された。これまでも、一部の学校では、旧課程下で先進的な総合学習の実践を積み重ねてきた実績があり、その実践の教育的意義や成果を毎年多くの教育関係者に公開してきたが、大多数の学校では個々の教師が総合学習の意義を認めながらも、自校での実践に踏み出す動きにまでは至らなかった。その理由として以下の2つの点で難しさがあったことが指摘できる。

一つは、総合学習を教育課程に位置づけるためには、そのための授業時数を確保したり、教育内容や運営面の検討が必要になったりするため、各教科・道徳・特別活動のそれぞれを見直ししながら、学校カリキュラム全体を再編成する作業が必須となるということである。つまり、教科の枠組みにおいて個別の教科実践を工夫しユニークな授業を展開するというレベルとは異なり、総合学習の実践においては学年経営・学校経営の観点からの改革も求められるため、管理職なり研究主任なりの強いリーダーシップと職員間のコンセンサスが得られなければ実現しにくいという実務上の問題が存在するのである。

もう一つの理由は、かつて大学における教員養成段階でも教育委員会による新規採用教員の研修でも、さらに中堅の現職教員の各種研修においても、総合学習の理論や実践に関して学ぶ場がほとんど存在しなかったことがあげられる。教師の多くが子ども時代に総合学習の経験がなく、むしろ総合学習とは対極の発想に位置づく受験対策型の勉強に適用してきたタイプの人が少なくない。教員養成に関わる大学の教員にも同じことが当てはまる。

従来はこうした理由などから、総合学習がなかなか学校現場に普及しなかったが、現行の学習指導要領において「総合的な学習の時間」が法的に位置づけられたことで、個々の教師がたとえ望まなくても総合学習を小学3年生以上で実施することになった。そして、実践者となる個々の教師に対して、

総合学習の理論研究等の十分な学習機会を制度的に保障しないまま、学校の自由裁量という名目で総合的な学習の実践がスタートしたのである。

学校5日制を前提とした教育改革は、各教科の授業時数の削減をも意味していたため、「総合的な学習の時間」導入以前の問題として各教科の専門家らによる批判が吹き出していたが、さらに小学校3・4年生で年間105時間、小学校5・6年生では110時間、中学校では年間75～130時間、高等学校では卒業までに6単位という授業時数⁴を充てたため、総合学習の実践の評価とは別の文脈で「学力低下」批判が存在した。総合的な学習に対して十分な理解のないまま実践に苦しむ教師が少なくないため、総合的な学習自体を学力低下の原因とする論調まであらわれているのが今日の状況である。

(2) 「総合的な学習」導入のねらい

当初の「総合的な学習の時間」のねらいは、いわゆる「ゆとり教育」路線にあって「生きる力」の育成を唱えた中教審の答申に対応するもので、①急激な社会の変化や現代的課題に対応する必要性と、②児童・生徒の心身の発達に関わる課題に対応する必要性、に答えるための新しい学習の枠組みを提供することにあった。

現代社会は、国際化問題、環境問題、少子高齢社会の問題、性差別や人種・民族差別等の人権問題、福祉の問題、食の安全や健康の問題など、自分たちの生き方と関わる様々な検討課題が山積している。これらは既存の教科教育の枠組みでは十分に追究しきれないような複雑で多様な広がりをもった課題であるがゆえに、こうした現代的課題の問題解決を考える学習活動として「総合的な学習の時間」が設定されたという経緯はそれなりに妥当性をもっている。

一方、子どもたちの自然体験や労働体験の不足が指摘され、社会性や公衆道徳の欠如などに危機感を抱く声も強まり、道徳教育の強化と体験的な学習を奨励することによる「心の教育」が打ち出された。少年犯罪事件に関するマスコミ報道のあり方もこうした路線を後押しする結果となった。

さらに文部科学省は、「学習指導要領の一部改定」⁵を発表し、総合的な学習の実施に関する条件を明記したが、それは教科・道徳・特別活動で学んだことを総合的に関連づけて学習するという発展的な学習としての位置づけを示唆するものであった。すなわち、「総合的な学習の時間」のねらいとされるものは以下の3つである。

- ①自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。
- ②学び方やものの考え方を身につけ、問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。
- ③各教科、道徳及び特別活動で身につけた知識や技能等を相互に関連づけ、それらを学習や生活において生かし、総合的に働くことができるようにすること。

また、「総合的な学習の時間」に配慮すべき事項として、いくつかの重要な指導事項が学習指導要領総則に示されている。その主なものを要約して以下に列挙する。

- 各学校で「ねらい」をふまえて総合的な学習の目標及び内容を定め、国際理解、情報、環境、福祉、健康などの横断的・総合的な課題、子どもの興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行う。
- 各学校において全教育活動との関連の下に、目標及び内容、育てようとする資質や能力及び態度、学習活動、指導方法や指導体制、学習の評価の計画などを示す総合的な学習の時間の全体計画を作成する。
- 子どもの学習状況に応じて、教師は目標及び内容に基づいて（子どもの活動を放任するの

ではなく) 適切な指導を行う。

- 自然体験やボランティアなどの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動などの体験的な学習、問題解決的な学習を重視する。
- グループ学習や異年齢集団による学習など多様な学習形態、地域の人材や教材を生かし全教師が一体となって指導にあたるなど指導体制を工夫する。
- 学校図書館や他の学校との連携、公民館等の社会教育施設・団体との連携をはじめ地域の人材・環境を積極的に活用する。

注意すべきことは、従来の学習指導要領においては、どの学習も「目標」と「内容」が規定され、「内容の取り扱い」という条件がついていたが、この「総合的な学習の時間」に関しては、主旨としての「ねらい」と活動上の「配慮事項」が総則で示されているものの、実践を具体化するレベルの「目標」も「内容」も指定されていないという事実である。つまり、「総合的な学習の時間」のカリキュラムは各学校が主体的に作成するものとして位置づけられているのである。これはわが国の教育課程政策においては画期的なことで、学校ごとの独自性と教師の主体性を尊重した現場重視の施策として評価できる。同時に総合学習の実践は個々の教師の力量と各学校の管理職の運営能力とがきわめて大きな要素となることもあり、現職教員の研修のあり方も、「総合的な学習の時間」をめぐる、伝達型ではなく開発型の創造的なスタイルが期待されたという見方もできる。

ただし、各教科の授業内容・方法の再検討が不十分なまま「総合的な学習の時間」が導入されたこともあり、教科・道徳・特別活動を含めた学校カリキュラムの全体構造とバランスを理論化した上で、総合学習の内容等をつくりあげている学校は決して多くない。さらに、特色ある学校づくりという名目で企業の競争原理を学校改革に導入し、学校選択制度を推進して教育の私事化を志向していく新保守主義の流れに、「総合的な学習の時間」は共鳴しやすいという問題もある。教育における公共性を問うとき、「総合的な学習の時間」が本来の主旨を離れて学校の宣伝手段に利用されたり、特定の団体・企業の利害に深く関わったりすることのないように、カリキュラム評価のあり方も検討される必要がある。

4. 「総合演習」の意義

新設された「総合演習」は、教科の指導法とは全く意味合いが異なるし、一般教養(共通教養)とも主旨が異なる。前述の通り、大学における教職課程の必修科目として位置づけられたものの、学校現場での総合的な学習の指導法を要求したものではない。しかし、「総合的な学習の時間」の導入によって、教師たちが学校カリキュラム全体の見直しと、総合的な学習のカリキュラム開発という課題に直面した事実を受けとめるならば、新教免法において「総合演習」は教育実習とともに教員養成カリキュラムの中核に位置づけられる必要がある。

ところで、「総合演習」の意義に関して、平野朝久(2000)は次のように述べている*。

「総合演習」がねらいとすることはあまりに大きく、それ1科目だけで足りるものではない。また、同様な内容とかかわる他の複数の科目と連携することによって「総合演習」が十分に機能するようになる。したがって、「総合演習」は、その具体的なあり方をそれぞれ単独で構想するのではなく、各大学のカリキュラム全体で有機的関連をもって検討され、位置づけられる必要がある。(p.4)

平野はこのように述べ、「総合演習」が教職課程のみならず、大学のカリキュラム改革をもたらすことにもなると指摘している。つまり、既存の大学カリキュラムにおける科目間の履修内容に関連性

を見だし、「総合演習」を核として教育内容を有機的に結びつけていくカリキュラムの総合モデルを意味している。

師範教育の流れを受け継ぐ旧来の教員養成システムは、“広く浅く”教科領域の知識を講義によって吸収し、既存の教科目標・内容を効率よく授業で消化できるように、子どもたちの興味をひくような導入を工夫しながら、授業技術の方法論をみかくことに焦点化される傾向にあった。もちろん、このレベルの授業技術も実際に授業を担当する立場になれば必須の条件となるため、教育実習等の経験を通して具体的に体得していくことも重要である。しかし、大学の授業における教員養成は、教育実習や現職教育との連携を欠いてはならないことは前提として、具体的な授業技術のトレーニングとは別次元の視野をもって臨まれるべきである。

古典的な学校観においては、多忙な日常に多くの教育要求を担う教師たちに、「指定されたものを要領よくこなす」能力が実質的に求められていた。しかし、近年の学校社会において教師に求められる大切な資質・能力は、教養審が指摘したように、「教員の職務から必然的に求められる資質能力」に加えて、「地球的視野に立って行動するための資質能力」と「変化の時代に生きる社会人に求められる資質能力」である。つまり、教職に関する特殊な専門性という視野を超えて、むしろ一人の社会人としての人格の形成が求められている。こうした資質・能力の育成を担う教員養成システムは、大学における教員養成だけで完結できるものではない。教師のライフヒストリーにおいて、地球的視野で現代社会の問題を追究し、協働して問題解決に取り組む経験が、学生時代にも現職時代にも求められる。複眼的な視野での追究活動やコラボレーションによる経験知こそが、広い視野で教材研究のできる教員、ひいては総合的な学習のカリキュラムを構想できる教員を養成する最善の策である。

以上のことをふまえて「総合演習」の意義について整理してみる。教員養成カリキュラムにおいて、受け身的に知識・技能を習得させるという履修科目以外に、学生が一人の人間として現代的課題にどう関わるかという課題をもち主体的に問題解決していく経験を保障する科目として、「総合演習」が位置づけられるというのが第一の意義である。また、そうした課題解決的な学習活動を、学ぶ主体である学生自身も発案し、授業づくりに参画していける可能性をもっていることが「総合演習」の第二の意義である。さらに、学生同士が一つの課題に向き合い、協働して課題解決に取り組むプロセスにおいて、集団の学びの中で自分を再発見し、互いの価値観をみがいていく機会になるというのが第三の意義である。そして第四の意義は、「総合演習」に取り組む教員スタッフの意識に関わる問題であるが、多くの大学で試みられているように、大学の教員同士が複数でチームを組んで「総合演習」を指導していくことで、教員集団による授業開発モデルを、具体的に学生に例示する効果があるということである。これは結果的に、総合的な学習のカリキュラム開発および実践に関するシミュレーションにもなりうる。

以上、「総合演習」の意義を4つの点から指摘したが、いずれも大学における授業方法の見直しが迫られるため、大学教員の教育者としての自覚が求められる点に注目する必要がある。つまり、教員養成に携わる大学教員が、どれだけ学校教育現場の現実的課題を理解し、「総合演習」本来の主旨を理解し、そのねらいを実現すべく実践上の努力をしていくかによって、その意義を具体的に検証できる授業にもなれば、反対に一般教養としても専門的な教養としても学生にとって学ぶ価値を見出せない空虚な授業に陥る可能性もある。

次に、今後の「総合演習」の課題を具体的に明らかにするために、各大学での「総合演習」の内容および方法について、先行研究の調査結果を手がかりに概観する。

5. 各大学の「総合演習」の実情

(1) 教員養成系大学・学部・学科における「総合演習」の取り組み

各大学における「総合演習」の実態を比較的広域に調査した研究としては、下田好行ら（2002）の信州大学の研究プロジェクト報告書（以後「下田報告書」と略す）のほか、溝上泰ら（2003）鳴門教育大学の研究グループの科研費報告書（以後「鳴教大報告書」と略す）などがある。まず、下田報告書は、多くの大学機関を調査し、12の国立（大学法人）の教員養成系大学・学部と7つの私立大学の教職課程での実態を報告している。この段階ではまだ「総合演習」への対応ができていない国立大学もあったことが紹介されているが、私立大学における「総合演習」は、国立に比べ「比較的きちんと現代的課題・人類的課題のテーマを追って」いて、「総合的な学習とその指導法にも触れて」と総括している。

また、鳴教大報告書は、日本教育大学協会の会員である国立の教育系大学・学部すべてを対象とした質問紙式のアンケート調査（2002年7月回収＝回収率66%）の結果をまとめているが、この報告書には以下のようなことが明らかにされている。

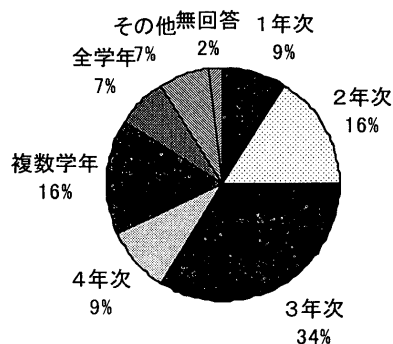


図1 「総合演習」の開設時期
 <鳴教大報告書（2003）p.148から引用>

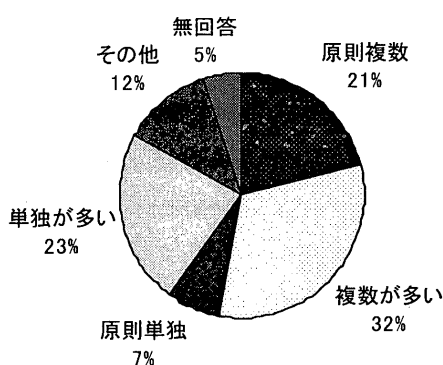


図2 「総合演習」の指導形態
 <鳴教大報告書（2003）p.149参照>

①「総合演習」に該当する授業の開講時期は、第3学年での履修が最も多く、教員免許の校種別に開講している例はなかった。（図1参照）

②履修のクラス分けについては、専攻・専修ごとに開設する場合（35%）と、専攻等を横断的に開設する場合（30%）とに分かれるが、履修方法は基本的に学生の希望を優先して実施されている。

③「総合演習」の授業担当者の割当については、各専攻・専修で決定され開設される場合（49%）と専攻・専修の枠を超えて教科横断的に開設される場合（51%）があり、後者では総務課による調整が32%、教員の自主申告が18%、関連委員会による担当者依頼が9%という結果になっている。

④指導形態に関しては、図2の通り、「一授業を複数教員で担当」（21%）と「複数教員で担当する場合のほうが多い」（32%）を合わせた複数教員共同担当群が全体の過半数を超えている（53%）。教員がそれぞれ単独で担当するという指導形態を採用しているのはわずかに7%である。

⑤「総合演習」を実施するに当たり、約半数の大学が地域との連携を図っていると回答しているが、具体的には小学校8件、中学校6件、高等学校4件、市町村教育委員会6件、県教育委員会2件、地域住民6件、その他として企業との連携等もあげられている。

⑥学校現場での「総合的な学習の時間」をどの程度意識したかという設問に対して、「強く意識」（28%）と「ある程度意識」（35%）を合わせた意識群が全体の63%に達し、「さほど意識なし」（18%）と

「全く意識なし」(0%)の無意識群がわずかである結果から考慮しても、この調査に回答した大学機関では「総合的な学習の時間」に対する意識は高いことが推測できる。

(2) 信州大学教育学部における「総合演習」の実情

本学部における「総合演習」は2000(平成12)年度の2年次生からスタートしているから、今年度が5回目の授業実践ということになる。開設から2年間の実施状況については、先に触れた下田報告書(2002)において詳述されている。当初は合計で18クラス開講され、36名の教員が2人ずつペアになって一つの演習を共同で開講(あるいは前後半の分担開講)するという指導形態をとっていた。担当者は諸々の事情を勘案して専攻ごとに決定されていたが、内容に関しては担当者に一任されていた。学生は担当教員が挙げたテーマの中から自由に選択できるものとしたが、「特に他分野の教員のテーマを履修することが望ましい」と指導していた。

さらに、下田報告書によれば「信州大学教育学部では、およそ次のような基準を設けた」として、授業の方法に関するガイドラインを明記しているの以下に引用する⁸⁾。

- 演習形式で、学生の主体的参加を重視し、一方的な講義とはならないように注意する。自分で調べ、プレゼンテーションを行う能力を身につける。他と協力して調べたり、議論したりすることから学ばせるようにした。
- 教員がテーマを与えても、学生に決めさせてもよい。学生の研究指導のようなかたちにしてもよいとした。
- 専門分野に引きつける場合、内容だけでなく、方法や技法を扱ってもよい。しかし、親学問があつて、それを教え込むという方向ではなく、問題や関心が先にあつて、それを学生が主体的に調べ、新しい問題や関心を揺り動かすことに留意することにした。学生の興味関心を刺激するような教育内容・方法を開発することとした。
- シラバスで、「総合演習」の教育内容・方法が学生によく分かるようにした。
- 学生は自分の分野以外の教員が行う「総合演習」をとることが好ましいとした。多くの分野の学生が相互交流できるような演習が望ましいからである。
- 「総合演習」で、現代的課題・人類的課題を指導する技術・方法に触れるのが望ましいが、信州大学教育学部では「学校教育臨床演習」という授業もあるので、担当教員に対して、そこまでは要求しないとされた。
- 演習の人数の上限を15～20名とした。

さらに同報告書には、「年に3回、カリキュラム委員・総務委員・総合演習の担当者から構成される委員会をもち、授業のあり方・実施方法・問題点の検討・演習の反省などを行うことにした」とも書かれている。

過去の実績がない企画を新規に実践していくには相当の困難があり、至る所で当初の理念通りには運営できない事態に陥ることはむしろ当然であるが、その後は授業担当教員からの授業の感想・意見や実施運営上の問題点の指摘等を担当者が総括し、検討・反省がなされて少しずつ履修選択形式や授業方法等が改革されてきた。

現在の「総合演習」の実施方式が、初期のそれと異なっている点は、履修単位となるテーマクラスが18から21クラスに増えた一方で、授業担当者が36名から21名に減り、教員が単独で指導する形態に変わった点と、2003(平成15)年度からは、全体のコーディネーター役の教員3名が15コマ中3コマを責任分担し、「総合演習」のガイダンス的な講義を行うことになった点である⁹⁾。また、2004(平成16)年度からは、「総合演習」の授業最終回に、各テーマコースごとの演習成果発表会を行うこと

になったことも特筆すべき改革である。

ただし、下田報告書において「総合演習の基準」と明記された授業方法に関して、「学生の主体的参加を重視」することや「プレゼンテーションを行う能力を身につける」ことに関しては、現時点で多くの授業担当者に意識されていない実態がある。また、「親学問があつて、それを教え込むという方向ではなく、問題や関心が先にあつて、それを学生が主体的に調べ、新しい問題や関心を揺り動かすことに留意することにした。」という「基準」に関して、同様に現在の「総合演習」の授業に適応されているケースは少ない。むしろ、テーマを設定する授業担当者が毎年のようにローテーション方式で交代するケースが多いこととも関連して、本学部における「総合演習」全体の反省点等が翌年度の授業改善につながらない実態すらある。

6. 教員養成カリキュラムにおける「総合演習」の課題

新教免法によって教職課程での履修が義務づけられた「総合演習」は、その導入の主旨が十分に理解されないまま実践されているケースが少なくないことは、下田報告書でも鳴教大報告書でも同様に指摘されている。本学部においても例外ではなく、平成15年度および平成16年度の「総合演習」のシラバスをみるだけで、教員間の理解レベルの違いが浮き彫りになってくる。しかし、「総合演習」は大学での授業方法の改善・工夫をせまるものだけに、まさに大学教員の“授業者”としての資質・能力が問われる機会にもなっている。大学の授業において、専門的に質の高い教育内容を一方的に提供することで、自動的に学生の学習意欲が醸成されるという図式は、もはや現在の多くの学生の学びの実態には適合しない方法論になっていることに敏感にならねばならないのである。従って、まずは授業を担当する大学教員に、「総合演習」に関する正当な理解を求めることが第一の課題と言える。

また、前述の鳴教大報告書から抽出した⑤の指摘のように、「総合演習」は今後ますます地域に開かれ、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活動として検討されていくべきであるが、そのための環境づくりが第二の課題である。

さらに近年、独立法人化の流れに連動して高等教育機関のFDに関する議論が盛んになってきているが、「総合演習」に関する学生の授業評価を、大学教員の授業に関する実質的なリフレクションのために有効活用されるような自己点検評価システムを確立することが求められよう。そのためにも、「総合演習」を履修した学生同士がお互いの学びをふり返り、自分自身やグループの研究成果と、未解決な課題とを整理し、次なる学習課題を主体的に設定できるような「場」の創設が必要になってくる。ディスカッション形式の授業とか、体験的な活動という表面的な授業方法の工夫に終わることなく、そうした学習経験を通して、学生一人ひとりがどのように自分の学びを意味づけるのかといった角度からリフレクションをサポートすることが三つめの課題となる。

そして、四つ目の課題は、教員養成カリキュラムにおける他の教職科目との関係を明確化することである。すでに図1に見たように、「総合演習」の開設時期は各大学によりさまざまであるが、専門分野の科目を履修する前と後では意味が多少異なってくるし、教育実習等を経験する前と後でも期待される内容の違いが生まれることは自然である。「総合演習」を、専門的知識を前提としないプロジェクトに取り組みさせることにより、自分の専門的知識・技能の不足を自覚させて学習意欲を高めようとする¹⁰科目に位置づけるのか、あるいは、すでに獲得したはずの専門的知識・技能を総合的に発揮すべき学習の場として位置づけるのかという検討を経る課題とも言い換えられる。

最後に、わが教育学部における「総合演習」の課題を確認するが、この授業の主旨や内容・方法に対する教員間の共通理解を深めるための具体的な手だてが急務である。過去4年間の「総合演習」の

取り組みにおいて、何人かの教員によってすぐれた「総合演習」の実践を展開してきた実績がある¹¹。しかし一方では、「総合演習の意義が見いだせず、学生同士が話し合う時間もなく主体的に取り組めなかった。」¹²と総括する学生の回答に象徴されるように、「総合演習」の一部の授業が、本来の主旨とは相容れない教員の趣味的な授業になっているという学生評価にも謙虚に耳を傾ける必要がある。本学部のように、講座単位のローテーション方式で「総合演習」の授業担当者を決め、それぞれ単独に授業テーマ・内容を決めるというケースは決して一般的なスタイルではない。この方式が功を奏すかどうかは教員一人ひとりの授業の中身に委ねられているわけで、教員の授業内容・方法に関する責任はきわめて重い。

大学教員の研究は最大限個人の自由を尊重しなければならないが、教育においては社会的なスタンスを自覚して、より理念に沿った授業を実践できるよう努力することが前提である。特に「総合演習」の授業は、各大学の教員養成に対する姿勢が判断されやすい科目であるだけに、教員養成に携わる教師としての自覚が求められよう。インターネット上で外部からも自由にシラバス等を検索することができる今日、大学内部での授業評価の方法も検討が急がれるが、まずはわれわれ一人ひとりの教員が学生の授業評価を真摯に受けとめ、学ぶ側の立場で授業内容・方法を見直してみるところから、教員養成カリキュラムの点検がなされるべきである。

学校教育の現場において、子どもたちに何を与えたかではなく、子どもたちが実際に学びとっていることは何かという視点から、学校社会の日常を点検し、「学び」の実態を事実即して考察していくことが教育学の研究課題にもなっている。本学部の教員養成カリキュラムも、学生の学びの実態をふまえた上で、改革の処方箋をデザインしていく必要がある。

*1 小林輝行「21世紀の教師像と教師教育の課題—教養審答申とその後の状況—」2004.2.3

(小林教授は退官記念講演としての最終講義用冊子に新教免法成立までの経緯を詳述している。)

*2 高等学校の場合、「総合的な学習の時間」は指導要録等上は実施しているかのような体裁をとりながら、実質的には受験対策の授業に振り替えている例もある。こうしたケースは、平成元年度版の学習指導要領から男女必修になったはずの「家庭一般」が、一部の男子校で事実上別の授業に読み替えられている例などとも合わせて、学校の裁量をどこまで認めるかの慎重な議論が望まれる。

*3 高等学校には「道徳」はないため、「総合的な学習の時間」は3番目の教育課程領域となる。

*4 「総合的な学習の時間」の年間授業時数は、「道徳」・「特別活動」の35や、「図工」・「音楽」の70よりも多く、「理科」・「社会」の時数を超える場合も少なくない。

*5 2003(平成15)年12月26日に、文部科学省は学習指導要領の部分改定を発表し、「総合的な学習の時間」のねらいを補強している。これはきわめて異例の措置であるが、「総合的な学習の時間」の実態を調査した結果、多くの学校現場で不適切な学習実態が見られたとする報告を根拠に、位置づけを明確にする意図があったと説明されている。

*6 平野朝久「教員養成大学における『総合演習』の意義」『教職課程における教育内容・方法の開発研究』(報告書)東京学芸大学, pp.1-4

*7 マスメディア等、多様な職種による非常勤講師、施設利用、地域の団体他、退職教員、退職校長等、研究所、企業等、授業ごとで見学・調査など、付属養護学校、他県の高等学校、棕鳩十記念館」という具体事例が挙げられている。(鳴教大報告書2003, p.150「表V-2」より)

*8 下田好行・小林輝行・土井進・山崎保寿「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, pp.35-36

*9 2003(平成15)年度より、学部2年生対象に学籍番号の末尾で機械的に3グループに分けた上で(末尾:1/2/3=A, 末尾:4/5/6=B, 末尾:7/8/9/0=C), 各グループとも7つのテーマから希望コースを選択して履修する方式を採用している。

*10 これは、早い時期に実践の“現場”に接し理論研究の必要性や学ぶ意味の獲得を目的とした動機づけを試みる教育法であり、医学や工学の分野で積極的に取り組まれている「アーリー・エクスポージャー(early exposure)」の考え方に共通する。

*11 小林輝行「人類的課題・我が国社会全体的課題に関連した『総合演習』の教育内容・方法—『女性の社会参画と教育』の授業実践事例—」前掲書 pp.93-246 ここには小林教授の指導による学生の質の高い主体的協働的な学習成果が描かれている。

*12 3～4年次対象の「教育方法学・総合学習概論」の集中授業に参加した学生のふり振り返りレポートからの引用