

# 「生きる力」の育成と教育課程編成の課題

——「総合的な学習の時間」の展開をめざした  
「総合演習」の実践をもとに——

小 谷 正 登

## 1. はじめに

近年、いじめや不登校、暴力行為などの教育問題が多様化・深刻化する中で、これらの問題を解決することが学校のみならず社会全体の緊急の課題となり、学校・家庭と社会が一体となって取り組む必要が謳われるとともに、教員の資質能力の向上がその前提となってきた。このような状況の下、教育職員養成審議会・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」（平成9（1997）年7月）は、教員養成機関としての大学教育の在り方、教員採用制度の在り方、採用後の教員研修の在り方などを提言し、「今後とくに教員に求められる具体的資質能力」として「地球的視野に立って行動するための資質能力」「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」「教員の職務から必然的に求められる資質能力」の3点をあげている。さらに、同答申ではこの3点の中で最初の「地球的視野に立って行動するための資質能力」を育てるため、「教職に関する科目」の一つとして新たに「総合演習」（2単位）を設定する必要があると述べている<sup>(1)</sup>。この答申の背景には、養成機関としての大学教育が今日の学校教育の現実から次第に乖離してきたこと、さらにそのことを受けて社会の動きと連動する現在の学校の急速な変化に対応できる「実践的指導力」を持った教員を養成することを目指す必要性が生じたことがあげられる。

こうして、平成 13（2001）年 4 月に教育職員免許法が改正され、同科目は「人類に共通する課題又は我が国社会全体に関わる課題のうち、一つ以上のものに関する分析及び検討並びにその課題について、幼児、児童又は生徒を指導するための方法及び技術を含むもの」として必修の履修科目として位置づけられた。なお、「総合演習」が現代社会の諸問題（人間尊重・人権尊重、地球環境、異文化理解など人類に共通するテーマや、少子化・高齢化と福祉、家庭・家族の在り方など日本の社会全体に関するテーマなど）について、教職を志望する学生自身が視野を広げるとともに、国際理解、環境、情報、福祉という四つの分野から、各学生の資質能力の基礎を修得させることを意図としたものであるのに対し、ほぼ同時期に小学校・中学校・高等学校の教育課程の新しい領域として「総合的な学習の時間」（以後、「総合学習」と呼ぶ）が設けられた。この「総合学習」は、平成 14（2002）年度から完全実施された平成 10 年度版学習指導要領において、上記の三校種にわたる教育課程上の新しい領域として設定されたものであり<sup>(2)</sup>、「生きる力」の育成をめざした平成 10 年度版学習指導要領の中心的働きをなすものであった<sup>(3)</sup>。

なお、小学校・中学校・高等学校の学習指導要領に示されている「総合学習」については各学校種ともほぼ以下のような内容である。

中学校学習指導要領（平成 10 年 12 月告示、平成 15 年 12 月一部改正）

- 1 総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、生徒の実態等に応じ、横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする。
- 2 総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。
  - （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付け、問題の解決や探究活動に主体的、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、道德及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。

- 3 各学校においては、1及び2に示す趣旨及びねらいを踏まえ、総合的な学習の時間の目標及び内容を定め、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、生徒の興味・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ものとする。
- 4 各学校においては、学校における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ものとする。
- 5 各学校における総合的な学習の時間の名称については、各学校において適切に定めるものとする。
- 6 総合的な学習の時間の学習活動を行うに当たっては、次の事項に配慮するものとする。
  - (1) 目標及び内容に基づき、生徒の学習状況に応じて教師が適切な指導を行うこと。
  - (2) 自然体験やボランティア活動などの社会体験、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体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること。
  - (3) グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制について工夫すること。
  - (4) 学校図書館の活用、他の学校との連携、公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること。

また、教育職員免許法施行規則第六条の備考書きには、「総合演習は、人類に共通する課題又は我が国社会全体にかかわる課題のうち一以上のものに関する分析及び検討並びに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含むものとする。」とある。そこで、「学習指導要領」に述べられている「ねらい」と同施行規則の備考書きを付き合わせると、「総合演習」と「総合学習」の間に強い関連性を見出すことができる。文部科学省の説明にもあるように、「総合演習」が「総合学習」の指導方法的内容にならないことは当然であるが、両者に共通して見られる「見学・調査」「分析・検討」「発表・討論」などの概念から考えると大学において適切に「総合演習」の授業を実

施すれば、おのずと小学校・中学校・高等学校における「総合学習」の指導方法の確立に結びつくことになると考えられる。そこで、本論文では筆者が2003年4月より6年間にわたって本学学生に指導した「総合演習」の実践内容（春学期5クラス、秋学期7クラス、計12クラス）を検討し、受講生の学習内容とそれによる受講生の変化を授業受講後のアンケートの回答内容から検証し考察する。

また、2008年3月には小学校・中学校の学習指導要領および幼稚園教育要領が、2009年3月には高等学校学習指導要領、特別支援学校学習指導要領が改訂された。なお、今回の改訂では、理数系教科を含め主要教科の授業時間数の増加、英語教育の充実など1977年から進められてきたいわゆる「ゆとり教育」の方向転換が大きくなされ、加えて「総合学習」の時間数減など、その変化と意義は非常に大きい。さらに、その動きを受けて「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」（平成18年7月）の趣旨に基づき、「総合演習」に替わって新たな教職科目として「教職実践演習」が平成22年度以降の入学生から設けられることとなった。このことによって「総合演習」（「総合学習」との区別を明確にするために以後は教職「総合演習」とする）と「総合学習」の有機的な関係に変化が生じることとなる。以上の動きの中で、平成10年度版の指導要領さらには新学習指導要領でも謳われている「生きる力」とは何なのか、このことについても論じたい。

## 2. 教職「総合演習」の実施内容

### （1）趣旨および目的

教育職員免許法における同科目の設置趣旨・目的に応じて、本学ではシラバスにおいて教職「総合演習」の目的を以下のように定めている。この目的をふまえ学生自らが学びの主体となるよう、3人～5人のグループ単位で調査・研究・発表を行うこととした。

(教職「総合演習」のシラバスの一部)

この科目は、人間尊重・人権尊重の精神はもとより、地球環境、異文化理解など人類に共通するテーマや少子・高齢化と福祉、家庭の在り方など我が国の社会全体に関わるテーマについて、教員を志願する者の理解を深め、その視野を広げるとともに、これら諸課題に係る内容に関し適切に指導することができるようにするため、「教職に関する科目」として設けられたものである。この「総合演習」においては、上記のような諸課題のうちのいくつかについて選択的にテーマを設定した上で、ディスカッション等を中心に演習形式の授業を行う。授業方法については、可能な限り実地の見学・参加や調査等を取り入れるとともに生徒への指導という観点から指導案や教材を試行的に作成したり模擬授業を実施する。

## (2) 展開

本学では2年生以上を履修基準年度として、本センター専任教員5名と非常勤講師数名が教職「総合演習」の授業を担当している。クラス編制は、各担当者の専門分野とシラバスに基づいて学生の希望をとり、最終的に各クラスがおおよそ25名になるように調整を行っている（実際には、それを超えることもあった）。なお、授業の内容については共通のシラバスの上記内容に基づき、その展開は各担当者に任されている。各学期・各授業の実施時数は概ね14時間であり、筆者の場合は以下のような内容を示した「資料」（資料1 授業初回時の「資料」）を配布し授業の趣旨・目的と留意点を説明した後、グループを作り調査研究課題および発表テーマを設定させた（表1）。なおこれらの発表テーマ・内容は、学習指導要領（平成10年度版）における「総合的な学習の時間」における学習活動の4分野である国際理解、情報、環境、福祉・健康に、教育、社会（問題）および人権・平和の3つの分野を加えた7分野に分類することができた（表2）。

## 資料 1 授業初回時の「資料」

「総合演習」は、現代社会の諸問題（人間尊重・人権尊重，地球環境，異文化理解など人類に共通するテーマや，少子化・高齢化と福祉，家庭・家族の在り方など日本の社会全体に関するテーマなど）について，教職を志望するみなさん自身が視野を広げるとともに，こうした諸問題に関わる内容について，学校教育の場（例えば，「総合的な学習の時間」など）で適切な指導ができることをめざすものです。

（参考）学習指導要領における「総合的な学習の時間」における学習活動の4分野

－ ①国際理解 ②情報 ③環境 ④福祉・健康 －

（留意点）

①以上の諸問題についてテーマを決め，グループでの発表を行ってもらいます。その際，必ずA版2枚程度（または，B4用紙1枚程度）のレジュメを作成し，人数分を用意してください。

※学部ゼミのように専門に特化してものではなく，教育に関するものであればどのようなテーマでもかまいません。

※レジュメは，資料などで枚数が増えてもかまいません。

②発表に際しては，調べた内容を単に伝えるだけではなく，他の受講生が積極的に発表や討論に参加できるように，導入，展開，内容の構成，資料の提示，発問指名など発表の方法に工夫をしてください。発表時間は，1グループおおよそ75分とします。メンバー全員で適切に役割分担，時間配分を設定し，充実した発表を行って下さい。

（展開）

第1回 オリエンテーション，グループ編制・発表テーマ・発表順の決定

第2回 自己紹介・発表の打ち合わせなど

第3回～13回 グループ発表

第14回 最終グループの発表・総括・レポート提出

調査研究課題・発表テーマの設定後，グループ単位で調査・研究を行い，さらにその成果を発表・報告し，討論などを行った。なお，実施当時の本学は8学部（2009年4月現在は10学部）を有する総合大学であった。そのため形成されたグループは，ほとんどの受講生が教員免許状取得を目指しているとは言え，異なる興味・関心・研究分野そして異なる学年・年齢・職業など（科目等履修生として少数ではあるが，社会人経験者や現職教員も履修）を背景とし

表1 各クラスの調査研究課題・発表テーマ一覧

<p>〈2003 年度春学期〉</p> <p>「教育と経済」中継！ビジネスの穴場は教育！？／いじめによる不登校／総合的な学習の時間／ES 細胞／教師と子どもの現状／高齢化社会から見るバリアフリー／少子高齢化／日本の大学入試改革／環境問題／文部科学省の諸問題</p>
<p>〈2003 年度秋学期〉</p> <p>国際理解と教育／学力低下問題／沖縄基地問題／健康について考える／少子化の現状／食生活が体に与える影響／地球温暖化／平和教育／高齢化社会／児童福祉－児童虐待－／北朝鮮問題</p>
<p>〈2004 年度春学期〉</p> <p>環境問題／学校の教育問題について／世界の教育と日本の教育／英語の早期学習／子どもの食生活／環境問題／なぜバリアフリーなのか／先生と生徒の関係－非行から考える－／IT 化に伴う情報格差</p>
<p>〈2004 年度秋学期〉</p> <p>子どもを取り巻く（家庭）環境／各国の校則／クラブ活動と部活動－運動部活動を通して－／情報モラル教育／ゆとり教育／塾の是非／ジェンダーフリー教育／教師のあり方／平和教育と平和学習／障害児教育</p>
<p>〈2005 年度春学期〉</p> <p>ドラッグ（薬物教育）／学力低下／福祉の諸問題／早期教育／教科書問題／国際理解／学級崩壊／防犯（学校の危機対応）／生徒の恋愛</p>
<p>〈2005 年度秋学期〉</p> <p>児童虐待／障害児教育／災害と支援／高齢者の生きがい教育／良い教育環境とは？／学業－フィンランドと日本の教育格差－／不登校／発展途上国の教育問題／障害者の生活／よりよいキャンパスライフ</p>
<p>〈2006 年度春学期〉</p> <p>戦争と平和／障害児教育／身の周りの環境／日本の福祉の問題点／差別問題／現代の食文化が子どもに与える影響／福祉教育／いのちの教育／薬物乱用と喫煙が及ぼす健康への影響／子どものインターネットの利用</p>
<p>〈2006 年度秋学期〉</p> <p>ゆとり教育／子どもの健康／不登校／栄養と運動／様々な国の教育環境の比較／学力と進路の関係について／生徒間の学力格差について／社会福祉の現状について</p>
<p>〈2007 年度秋学期①〉</p> <p>資源問題／教育現場における諸問題（発達障害など）／環境に対する取組／家庭環境／子育て支援について／食文化を通して見た文化の違いと国際理解／子どもたちに関わるネット社会の危険性／環境問題－家庭ゴミ－／国際連合／諸国の教育制度</p>
<p>〈2007 年度秋学期②〉</p> <p>子どもと教師の関係性／みんな知りたい英語教育－日本編－／昔と比較した子どもの生活環境／授業形態－いい授業・悪い授業－／公立学校と私立学校の差／格差社会の影響／（小学校）低学年の対教師暴力／インターネットとコミュニケーション／現代のいじめ／異文化理解／校舎</p>
<p>〈2008 年度春学期〉</p> <p>環境のことを考えてみよう－リサイクル－／食育／中国の人権問題／子どもとスポーツ／チベット問題／ネットいじめの実態と対策／異文化理解／同和問題／早期英語教育／体罰は NG? or OK?／世界の中の日本の教育</p>
<p>〈2008 年度秋学期〉</p> <p>異文化交流／日本と各国の学習環境の比較／教育の現状／身近におこなわれている国際理解／どーなる？！日本の高齢化問題（年金問題）／異文化理解とコミュニケーション／環境問題／生徒の健康（飲酒・喫煙・薬物）</p>

た履修者による異質的グループである。学習指導の指導原理の一つである「社会化の原理」に基づき、協同的な学習を進めるため学年・学部また友人関係などが偏らないよう配慮した。さらに、第2回目の授業ではアイス・ブレイキング効果のもと、教育現場での実践を想定したゲーム（自己紹介を兼ねた「名刺交換ゲーム」）などを用い、初期段階におけるクラス全体の人間関係構築を図った。なお、この展開内容は実際に教師になった時の実践力の養成を強く意識したものである。

### (3) 評価

「発表，リポート，出席点によって総合的に評価を行う予定です。」という授業初回時の「資料」の内容に基づいて評価を行ったが，さらに，「総合学習」における評価の一つとして用いられることが多いポートフォリオ評価を一部ではあるが導入した。ポートフォリオ（portfolio）とはもともと書類や作品を入れるファイルという意味であるが，教育の分野では「自分のこれまでの学びの成果をファイルしたもの」という意味となり，児童・生徒が学習の過程で収集した資料やメモ，作品などを保存した学習ファイルのことを指す。本授業では，各学生に発表用のレジュメを自らのファイルに収集させ，ポートフォリオを作成させた。さらに，加藤・安藤（1999）は，「ポートフォリオとは，知識，技能，態度のトータルな面での生徒の学びを生徒だけでなく教師から述べたものも含み，学びの向上の具合を長期にわたって見つめ，収集したものである。」としている。また，「教師が子どもの学びを見取るのではなく，評価の過程に子どもも関与させねばならない。」としている。以上のことを踏まえ，本授業では「ポートフォリオ評価」について研究者や実践者によってその考えやその適用方法に差異が見られる中，①学生がポートフォリオを用いて行う自己評価，②授業担当者（教師）が学生のポートフォリオを用いて行う他者評価，さらに③学生同士の相互評価の三つの観点で総合的な評価を行った。なお，各授業の最後つまり発表終了後に，②の他者評価担当者（教師すなわち筆者）の総括の後，学生一人ひとりに感想（発表者の場合は発表した感想，参加者の場



表 2 発表テーマ・内容の分類

年度	2003		2004		2005		2006		2007		2008		
学期 テーマ	春 学期	秋 学期	春 学期	秋 学期	春 学期	秋 学期	春 学期	秋 学期	秋学 期①	秋学 期②	春 学期	秋 学期	
国際理解	0	2	0	0	1	1	0	0	1	1	2	3	11
	2		0		2		0		2		5		11
	18.2% 1.7%		0.0% 0.0%		18.2% 1.7%		0.0% 0.0%		18.2% 1.7%		45.5% 4.2%		100.0% 9.3%
国際理解	0	2	0	0	1	1	0	0	1	1	2	3	11
	2		0		2		0		2		5		11
	18.2% 1.7%		0.0% 0.0%		18.2% 1.7%		0.0% 0.0%		18.2% 1.7%		45.5% 4.2%		100.0% 9.3%
情報	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	5
	0		2		0		1		2		0		5
	0.0% 0.0%		40.0% 1.7%		0.0% 0.0%		20.0% 0.8%		40.0% 1.7%		0.0% 0.0%		100.0% 4.2%
環境	1	1	2	0	0	0	1	0	3	0	1	1	10
	2		2		0		1		3		2		10
	20.0% 1.7%		20.0% 1.7%		0.0% 0.0%		10.0% 0.8%		30.0% 2.5%		20.0% 1.7%		100.0% 8.5%
福祉・健康	2	3	2	0	1	1	4	3	1	0	1	1	19
	5		2		2		7		1		2		19
	26.3% 4.2%		10.5% 1.7%		10.5% 1.7%		36.8% 5.9%		5.3% 0.8%		10.5% 1.7%		100.0% 16.1%
教育	7	1	4	6	7	5	2	5	2	7	4	2	52
	8		10		12		7		9		6		52
	15.4% 6.8%		19.2% 8.5%		23.1% 10.2%		13.5% 5.9%		17.3% 7.6%		11.5% 5.1%		100.0% 44.1%
社会 (問題)	1	3	0	1	0	3	0	0	1	2	1	1	13
	4		1		3		0		3		2		13
	30.8% 3.4%		7.7% 0.8%		23.1% 2.5%		0.0% 0.0%		23.1% 2.5%		15.4% 1.7%		100.0% 11.0%
人権・平和	0	1	0	2	0	0	2	0	1	0	2	0	8
	1		2		0		2		1		2		8
	12.5% 0.8%		25.0% 1.7%		0.0% 0.0%		25.0% 1.7%		12.5% 0.8%		25.0% 1.7%		100.0% 6.8%
	11	11	9	10	9	10	10	8	10	11	11	8	118
	22		19		19		18		21		19		118
	18.6%		16.1%		16.1%		15.3%		17.8%		16.1%		100.0%

上段 2 段：n，中段：テーマ内の割合（％），下段：総和の割合（％）

表3 受講生自由記述「総合演習の評価」（原文のまま）

大項目	中項目	小項目	数	具体例
学問的 スキル 49	知識の 獲得 43	新しい 知識	16	<p>いろんな話題を取り扱ったプレゼンがきけてたくさん新しいことを知れた。 新しい知識が得られたこと。 学生からの発言も多く、新しい知識が多く得る事が出来、すごく充実した授業であったと思う。 新しい知識が得られた事。 毎回新しいことを知れたり考えたりできた。 いろんな新しいことを学べた。 授業準備の大変さが分かったし、知識も増えた。 全く知らない人と一から発表をつくりあげることができたこと。新しい知識が得てできたこと。 10班あって、10班全てが違うことを発表したので、それぞれの知識を得られた。 発表の仕方を学べたこと、いろんなテーマがあって新しい発見があったこと。 さまざまな発表形式で、新しい知識が増えた。 自分以外の人がかどのように感じているかといったことが、毎時間聞けてうれしかった。知らなかった知識を多く得ることができた。 いろいろな新しい知しきが得られた。 新しい知識を身に付けることが出来た。 知らないことを知ることができてためになった。 様々なグループのプレゼンテーションを見たことで、新たな知識も得られ、プレゼンテーションの方法についても新しいものを他から学べた。</p>
		幅広い 知識	19	<p>様々な内容のプレゼンがあり、知識が増え非常に有益であった。 幅広い分野の知識を少しづつ得ることができよかったと思う。 様々な知識について触れることができて視野が広がったと思う。 自分の発表や他者の発表を通じて、いろんなことを考えることができた。 本当に様々なテーマを取り上げて下さったので、いろいろなことへの興味が広がりました。 様々な知識が身に付いたように感じました。 幅広い知識を得られた。 たくさんさんのことを学べたこと。 いろいろなことを学ぶことができた。 様々な知識を得ることができた。 いろんな分野の知識がつくし、プレゼンをすることによって前に出て授業をするという立場になれること。 さまざまな分野にわたる知識を得ることができた。 様々な教育に関するプレゼンを見て知識がふえたと思います。 多くの人の発表を聞き、多くの知識を吸収できて良かった。 みんなのプレゼンを聞けて知識が増えた。 多種多様なテーマについて色々な知識が得られたこと。 授業をすることで様々なことを学べたこと。 授業準備の大変さが分かったし、知識も増えた。 いろんな班の発表をきいて知識を増やすことができた。</p>
		教育現場に 関する 内容	8	<p>様々な視点での教育法が学べた。 教師になったときに、役立つ知識が得られた。 教育のかかえる問題について多角的にとらえ、考えることができた。 毎回プレゼンのテーマが異なるし、担当の学生がたくさんの情報を発表してくれたので、教育の現状を知ることができた。 さまざまな角度から「教育」について考える機会をもらった。 教育問題の中からそれぞれの班が一つずつテーマをとりあげていったので、さまざまな内容になってよかったです。 新しい物の見方などが得られてよかったです。将来必ず役立つ科目だと思います。 様々な教育にかんする知識を得られた。</p>
		知識・教養 の 深化	3	<p>発表のために他の授業では調べる機会がなかなかないと思われる事もくわしく知る事ができて良かったです。 いろいろな分野の話しを開くことができ、とても教養が深まった。 プレゼンをきいたり準備することで、理解も深まった。</p>
		共同性	3	<p>たくさんさんの見識と経験、仲間を得られたこと。 多くの人の意見やちしき・情報を共有できた。 様々な新しい視点を得ることができた。</p>
協働化 の 力 19	社会化 15	他者との 関係性・社会へ の 気づき	9	<p>それぞれの個人のユニークさが表せることがよかったですと思います。 グループ毎に分かれて、プレゼンするという授業は、正直に言えばめんどくさいと思ったけど、結果的に全員が授業に参加できるという点でよかった。 たくさんさんの人の意見や考えを聞くことができてよかったです。ためになります。 いろいろな人（学生）の意見が聞けたこと。 班ごとの発表が中心の授業だったので、他の人たちが、どんなことを考えているのかを聞く良い機会になったと思う。 積極的に取り組むことによって、社会に対する視野が広がったこと。 一人一人の発表が個性的であることが分かった。また、発表ごとのテーマが興味深くてもよかった。 発表を通して、いろんな人達のいろんな意見を知ることができ、物事の見方が変わったこと。 自分の発表に対する意見をきけて、フィードバックできること。 本当にいい授業であったと思うし、多くの同志に出会えたことは自分の今後の人生に生かされると思う。やはり、このような素晴らしい出会いに感謝したいと思う。－感謝－</p>

		異質的 グループ・環 境の形 成	6	学部も関係ないグループでやるので、新しいことがたくさん得られてよかった。 プレゼンを他学部の人とできておもしろかった。 グループ分けの方法がよかった。知らない人同士で、お互い気を遣いながらやるのがよかつたと思う。 色々な人と知りあえたこと。 自分のプレゼンも楽しかったが、他の班のプレゼンも、ディスカッションなど参加しやすい雰囲気であった。 気軽に意見できる環境であったこと。
		積極性・ 全員参加	4	グループの中でお互いに意見を主張することができた。 全員参加。 みんながよく発言していたのでよかった。 積極的に取り組むことによって、社会に対する視野が広がったこと。
	精神的 側面 21	意識の 向上・ 積極性	11	実際に自分達で調査、発表ができたこと。 多くの人の前で初めて講義（プレゼン）を行ったがとてもいい経験になったと思う。またプレゼンに対する工夫を班で積極的にとりくめたのもよかった。 プレゼンを通して、それぞれ調べたことに関して、非常に将来の役に立つと思う。 発表を通して、いろんな人達のいろんな意見を知ることができ、物事の見方が変わったこと。 自分の発表に対する意見をきけて、フィードバックできること。 発表をするためにいろいろ考えられたこと。 発表する難しさが分かった。自分が将来、教師になったとき、人に伝えるにあたって気をつけなければならないことを学びました！！ 発表することのむずかしさを知りました。 自分のまとめたことを材料として勉強するのでやりがいがある。 自由に自分の考えが表現できた事です。 学生全員がプレゼンテーションに参加できたので、意欲的に取り組めたと思う。 教員になる過程において、発表の場を設けてもらってよかった。
		発表能力 向上の 自覚	10	プレゼン力が高まった。 発表能力がついた。 発表する技術が難かしいことがわかりました。 発表の仕方と学べたこと。いろんなテーマがあって新しい発見があったこと。 実際に自分で発表する事ができて、よい練習になった。 プレゼン形式で自分でどうすれば良いか見ることができるところ。 学生が主体的に調査・発表することでプレゼンテーション能力がついたと思う。 自分たちでプレゼンすることにより、教えることの難しさがわかった。 プレゼンの仕方が少しわかった。 教師として不可欠なプレゼン力を教えられた気がする。
	発表 能力 56	機会の 活用	12	前に出て発表する機会があったこと。 大勢の前で発表できる機会が持てたこと。 発表の機会をえたこと。 全ての人がプレゼンをする機会にめぐまれ、私自身成長できた。 伝え方について、真剣に考える良い機会になった。 プレゼンテーションの練習ができたこと。 プレゼンテーションの練習となりました。 いろんな分野の知識がつくし、プレゼンすることによって前に出て授業をするという立場になれること。 実際に自分で発表する機会が持てたこと。 人前で発表する機会を得たこと。 前に立って話す機会を得たこと。 各 Group に分かれて各自で調べた事を授業形式で発表できた事。
	実践の 場にお いて 22	授業の 形式	10	グループでプレゼンしていく形式が楽しかった。 全員がプレゼンテーションがあること。 模擬授業が出来たこと。 プレゼン形式で、興味がもてる授業だった。 授業発表ができたこと。 グループで発表することで、より実践的な授業をできたこと。 自らが発表して、それに対するコメントをもらえること。 プレゼン形式なのがよかった。 プレゼン方式の授業。 プレゼンテーションできまし、自分と同じような人たちの意見も聞けたこと。
	発表を 終えて 13	新しい 経験へ の出会いと 変化	13	各班が全く違うテーマをもとに、オリジナリティ溢れるプレゼンを行ったことが授業に興味を持たせてくれた。 80分のプレゼンという事に関して少しびっくりしましたが、やってみてすごくいい経験ができた。とても楽しいと感じることができました。 人前で発表することでのいい体験ができた。 各班に分かれて、プレゼンテーションをするというのはいい経験になった。 この授業でグループプレゼンというあまり体験できないことをできてよかったと思います。 また他のプレゼンから新しいものの見方なども学べてよかったです。 グループ毎にいろいろなテーマに沿ってプレゼンできて、いい経験になった。 発表の機会なんてなかなかないのでいい体験になりました。 人前で話すことでのいい経験ができた。 あまりでプレゼンをする機会がないので、この授業を通していい経験ができました。 今までで一番大きな発表で、パワーポイントも使っていい経験になった。 設定したテーマに沿って模擬授業を経験できたこと。 人前で話す経験。 自分たちで調べ、まとめ、それを大勢の前で発表するということは大変だったががよい経験になりました。

両義性 35	学ぶ立場	18	<p>全ての人がプレゼンをする機会にめぐまれ、私自身成長できた。 いろいろな人の意見が聞けたこと。 学生が主体。 たくさん人のちがった考え意見をきけてよかったです。 自主性を重んじていたこと。 視野が広がった。 学生主体の授業でためになった。 学生が主体で行えたこと。 先生主体ではなかったこと。 他の人のいろんな意見が聞けてよかったと思う。自分の中にいろんな新しい考えができた。 自分たちでプレゼンをすることにより、教えることの難しさがわかった。 学生自身がテーマを選択し、それについて調べて発表するという授業形式だったので、人それぞれに見方や考えが違って、さまざまな意見が知れてよかった。 いろいろな発表が見れておもしろかった。班わけもよかった。 自分のプレゼンに対しての他の生徒からの感想が聞けたこと。 それぞれの班の発表をきけておもしろかったです。 いろんな人の意見がきけたこと。 学生が授業できるため、お互いにいろいろ学ぶことが多かった。 授業準備の大変さが分かったし、知識も増えた。</p>
	両面性	3	<p>全学生がプレゼンを行い、人に“教える立場”に立ち、授業の内容や流れ等、担当の週の事は全て自分達で決めたので、今後には十分役立つと思う。 90分もらって実際に授業ができたこと。他の人達の授業を受けることができたこと。 自分が聞く側になったり、話す側になったりできたこと。</p>
	教師を目指す立場	14	<p>教師を目指している人にとっては1番実践的な科目だったと思う。 先生になろうとする上で、とてもいい機会になった。 同じ教職を目指している人々の熱い思いが聞けたこと。 教壇に立って話す事の難しさがよくわかった。 教師を目指す上での知識はもちろんだが、これから生きていくために大切な事を色々と学ぶことができた。 教師というものを改めて考える機会になりました。子ども達に対する姿勢の正しい見本を知りました。 教師になる上で必要なことを学べたと思う。 グループごとに毎回、授業を行うことで、自分たちでどのような授業にすればよいのか考えられるようになりました。 具体的に教師になった時のことが予測されたので良かった。 教師としての経験を少しつめたこと。 教育のかかえる問題について多角的にとらえ、考えることができた。 先生の熱意がとてもよくわかり、教育をおしえる立場に立ってみたいと思うようになりました。 同じ志にあった人と授業、発表ができてよかった。 教師を目指すよい刺激になりました。他の受講生の人みな熱心でとてもよかったです。</p>
計 159			

合は参加した感想や発表者へのアドバイスなど）を、受講生の自己評価能力および相互評価能力の育成を目的として、所定の用紙に書かせ提出させた。さらに、翌週に名前などを削除した上で全てのコメント内容をプリントにし発表担当者に手渡した。このプリントは、①の自己評価と③の相互評価にあたると考えられる。

### 3. 分析と考察

#### (1) 目的

教職「総合演習」という科目の設置・履修の趣旨・目的が、小学校・中学校・高等学校の「総合学習」を担当するための資質能力及びスキルを育成すると

いうことに関連していることを考慮すると、同科目を履修する受講生に育成すべき力を規定する必要がある。「総合学習」が教育現場に導入されて以来、これを担当する教師に期待されるのは、リーダーからさらにコーディネーターやファシリテーターの役割であると考えられる<sup>(4)</sup>。また、「総合学習」のねらいの一つは、教科の枠を越えた力(教科横断的能力 **Cross-Curricular Competencies**)を育成することである。教科の枠の中での断片的な知識・技能ではなく、生活経験に基づいた総合的な力とすることができ、現在話題となっているPISA(学習到達度調査)が示すところの「学力」に該当するとも考えることができる<sup>(5)</sup>。また、生野ら(2008)は教職「総合演習」受講生、すなわち「総合学習」を指導する教師の資質として、授業設計力と授業実践力を、さらに藤田(2006)は、①「学問的スキル」、②「社会参加の力」、③「表現する力」の三つをあげている<sup>(6)</sup>。加えて、岡山大学教育学部は2006(平成18)年度から、実践的指導力を身につけた教員を養成するために、「教職実践演習」の導入を想定した教育実習・体験的授業科目を軸(コア)とする「教員養成コア・カリキュラム」を開発し実施している。これは大学での授業と学校教育現場での実践との有機的連関のもとに、カリキュラムの中核に1年次から4年次にわたる教育現場での体験・実習活動を位置づけ、それらによって学校教育現場が求める実践的指導力を備えた教員を養成することを目指したものである。そして、このカリキュラムにおいては、今日教員に求められる力量を①学習指導力(子どもの学習を指導する力量)、②生徒指導力(子どもの生活を指導する力量)、③コーディネート力(家庭・地域・同僚・諸専門家と協働する力量)、④マネジメント力(教師として必要なマネジメントの力量)の4つとし、それらを合わせて「教育実践力」として設定している<sup>(7)</sup>。本論文では、最終回の授業において受講生に無記名で自由記述方式を用いて求めた「この授業でよかったこと」という質問に対する回答と各授業毎の発表に関するコメント(筆者の確認時には記名)の内容をカテゴリー分けにより検証した。自由記述では定量調査項目に比べて回答者の自由度が高く、回答者の意志および意図をより大きく反映した回答が期待できる。そこで、以上の先行研究を参考に実

際に展開された教職「総合演習」の意義を検証することを目的として、受講生が教職「総合演習」に関して記述した主なものを概観および検証した。さらに、教職「総合演習」とそれと関連が深い「総合学習」の意義を明らかにすることも目的とする。

## (2) 方法

授業最終回において、本学全体で実施されている授業評価システムと並行して「この授業でよかったこと」について、無記名の自由記述方式で回答を求めた。さらに、各授業毎の発表内容に関する感想（筆者の確認時には記名、自己評価と相互評価の一環）を求め、これらの記述内容について以下の手順によりカテゴリー分けを行った（表3）。まず、記述内容についてコーディングを行った。コーディングとは、意味内容を表す言葉をひとつの「コード」としてその記述内容を名づけていく作業であり、その意味内容を最もよく表すコードをつけることである。その後、同類の意味を持つコードごとで分類し、カテゴリーを作成した。なお、少数ではあるが一つの回答に複数の内容が記載されていることもあり、その場合はコーディング同士で内容が重ならないように注意しながら、コーディングを複数生成した。なお、本論文では記載内容の文脈を理解することを目的としているため、「プレゼンテーション」や「教師」など授業の状況を一言（単語）で表すことはできるだけ避け、回答者の文脈と意味づけに沿ってコーディングを行うよう心がけた。このような理由から、件数は参考程度の記載となっている。また、回答の具体例は回答者の意図を最大限表すため、原文のままの状態で開催時に本人の了承を得て記載している。

## (3) 結果

### ①受講生の記入内容の外観

表3が示すとおり、大項目として「学問的スキル」、「協働化の力」、「発表能力」および「両義性」の四つのカテゴリーに分けることができた。教職「総合演習」と「総合学習」の両者に共通して見られる「見学・調査」「分析・検

討」「発表・討論」などの概念から考えると、「発表能力」が 56 件 (56/159, 35.2%) と最も多く、その次に「学問的スキル」が 49 件 (49/159, 30.8%) と続いていることは妥当と考えられる。また、「学問的スキル」をさらに詳細に見ていくと、自分および他受講生の発表、分析、討論などを通じて知識を獲得したこと（中項目「知識の獲得」）についての記述内容を多く見ることができた (43/159, 27.0%)。反面、討論などの時間不足および比較的自由に調査研究課題を設定できることから課題が広範囲の内容におよんだためか、「知識・教養の深化」が少数にとどまった (3/159, 1.9%)。また、グループ単位で調査・研究を行ったことから、少数ではあるが「共同性」にカテゴリー分けできる学問的スキルに関する記述も見られた (3/159, 1.9%)。

次の大項目として「協働化の力」をあげることができる。前述の生野 (2008) が示すところの「社会参加の力」、岡山大学教育学部がそのカリキュラムで育成を目指すところの「コーディネート力 (家庭・地域・同僚・諸専門家と協働する力量)」につながるものと考えられる。全体の中では 19 件 (19/159, 11.9%) と回答数は少ないが、これらの回答から同じ大学生とはいえ学部・学年を始め興味・関心が異なる者同士が協力して調査・研究さらに発表を行うことで、自主性と積極性を発揮しつつ集団と他者の存在に気づく姿が伺える。

第三の大項目の「発表能力」は、中項目として 21 件 (21/159, 13.2%) の「精神的側面」、22 件 (22/159, 13.8%) の「実践の場において」、13 件 (13/159, 9.4%) の「発表を終えて」の 3 項目にカテゴリー分けをすることができた。発表という実践的な活動を通して、単に知識やスキルに関する言及だけにとどまらず、発表に関する自覚を示すなど精神的発達に関する回答が多く見られるとともに発表という一つの経験を自ら総括する回答もあった。

最後の大項目に、全体の中で 35 件 (35/159, 22.0%) 現れた「両義性」をあげることができる。教職科目の一つである教職「総合演習」の受講生は基本的に教職に就くことを目指している。鯨岡 (1998) は、養育者としての大人の両義性として、自分の親への同一化と反同一化、わが子への同一化と反同一化、そして、社会通念としての養育行動への同調と非同調の 3 つをあげてい

る。そして、この3つの両義性が重ね合わされ、錯綜した両義性が立ち現れ、そこに生じる共振や揺らぎの中で「育てられる側」から「育てる側」へと移行するとしている。この概念は子どもを「育てる側」に立つ教師にも当てはまる。日本の学校教育では養成系大学、また一般大学の卒業生においても教員免許状を取得し都道府県の採用試験に合格すれば、大学卒業後すぐに教壇に立つことができる。いわば、「育てられる側」から「育てる側」への急転回が20歳代前半にさらに短期間に行われることが可能となる。この急速な転回に対応するためには、大学在学中に二つの側、二つの立場を同時に経験しながら緩やかに転回していくことが必要となろう。この大項目は、まさにその緩やかな転回の必要性を示すものと考えられる。

#### ②「学問的スキル」の記入内容について

中項目の「知識の獲得」は、「新しい知識」、「幅広い知識」さらに「教育現場に関する内容」の三つにカテゴリー分けできた（表3）。「総合学習」の学習内容が教科の枠を越えた領域として設定されていること、また教職「総合演習」が教職を志望する学生自身が視野を広げることを目的して設定されていることを考慮すると、「新しい知識」が16件、「幅広い知識」が19件示されていることは、教職「総合演習」の実施内容がそれぞれの位置づけと目的に適していることを示している。また、「新しい知識」内の回答の一つである「自分以外の人がどのように感じ考えているかといったことが、毎時間聞けてうれしかった。知らなかった知識を多く得ることができた。」からは、知識の獲得を通じて自他への気づきがなされていることも伺える。さらに、「教育現場に関する内容」の中の「新しい物の見方などが得られてよかったです。将来必ず役立つ科目だと思います。」という回答は、視野の拡大とともに教職「総合演習」の有効性を強く述べている。

#### ③「協働化の力」の記入内容について

小谷（2004）は、「多くの課題を抱えた現在の教育活動を支える上で、学校全体、学校内外の連携化・協働化が必要である。」とし、不登校と密接な関連がある保健室利用・登校を始め、種々の教育問題に対処するために、学校生活



を担う教師間の連携化と協働化が必要であることを述べている。現在、教育問題が多様化・深刻化する中で、学校・家庭と社会が一体となって取り組む必要が謳われるとともに、そのコーディネーター役の働きが教員に求められる中、教職「総合演習」の授業を通して、「協働化の力」が養われていることは非常に意義が大きいと考えられる。また、小項目の一つである「他者との関係性・社会への気づき」では「本当にいい授業であったと思うし、多くの同志に出会えたことは自分の今後の人生に生かされると思う。やはり、このような素晴らしい出会いに感謝したいと思う。－感謝－」という回答も見られ、新しい出会いと人間関係の構築がなされていることがわかる（表3）。さらに、「異質的グループ・環境の形成」の小項目の中の「学部も関係ないグループでやるので、新しいことがたくさん得られてよかった。」「グループ分けの方法がよかった。知らない人同士で、お互い気を遣いながらやるのがよかったと思う。」の回答は、養成系大学とは異なる一般大学教職課程の特徴とその利点を示すものである。次に、「積極性・全員参加」の項目に属する回答の一つ「積極的に取り組むことによって、社会に対する視野が広まったこと。」という回答は、この項目が「協働化」の前提となることを示している。

#### ④「発表能力」の記入内容について

中項目「精神的側面」から、発表するという実践的な活動によって受講生の精神的発達が促されたことが伺える。特に小項目「意識の向上・積極性」の「発表を通して、いろんな人達のいろんな意見を知ることができ、物事の見方が変わったこと。自分の発表に対する意見をきけて、フィードバックできること。」「発表する難しさが分かった。自分が将来、教師になったとき、人に伝えるにあたって気をつけなければいけないことを学びました！！」の二つの回答からは、教育現場で実施される「授業設計」における PDS サイクル（計画 Plan－実施 Do－評価 See）が教職「総合演習」の中で働いていることを示している。次の小項目「発表能力向上の自覚」の回答は、上記の PDS サイクル中の評価（See）にあたるものである。次の中項目「実践の場において」の回答は、PDS サイクル中の実施（Do）にあたるものであり、教職「総合演

習」と「総合学習」の共通概念のひとつである「発表・討論」の概念を実践する場であったことを示している。また、小項目「機会の活用」の回答の一つ「全ての人がプレゼンをする機会にめぐまれ、私自身成長できた。」に見ることができるよう、決して大きくはないが大学生活の一つの転機になっていることが伺える。さらに、小項目の「授業の形式」では、「発表」を中心とした授業形式への評価を見ることができる。最後の中項目「発表を終えて」では、上記二つの中項目を総括した回答が多くあった。「80分のプレゼンという事に関して少しびっくりしましたが、やってみてすごくいい経験ができ、とても楽しいと感じることができました。」、「自分たちで調べ、まとめ、それを大勢の人の前で発表するということは大変だったが良い経験になりました。」の二つの回答に示されるように、新しい経験に出会い、その出会いによって回答者自身の変容していく様子が伺える。

#### ⑤「両義性」の記入内容について

このカテゴリーでは、「学ぶ立場」、「両面性」、「教師を目指す立場」の三つの項目に分けることができた（表3）。これらの項目は、前述の鯨岡（1998）が述べるころの「育てられる側」から「育てる側」への移行と一致するところである。また、「学ぶ立場」の回答の一つ「学生自身がテーマを選択し、それについて調べて発表するという授業形式だったので、人それぞれに見方や考えが違って、さまざまな意見が知れてよかった。」からは、教職「総合演習」が課題発見能力、問題解決能力、情報収集能力、情報分析能力、情報伝達能力そして表現力の育成を目指してきたものであることがわかる。また、「両面性」の「自分が聞く側になったり、話す側になったりできたこと。」の回答にもあるように、学生と教師の立場を行ったり来たりして揺らぐ中で、授業が展開されたことがよくわかる。さらに、最後の「教師を目指す立場」の全ての回答が、教職「総合演習」の教職科目としての位置づけをよく示すものであった。さらに、「教師を目指す上での知識はもちろんだが、これから生きていくために大切な事を色々と学ぶことができた。」の回答からは授業内容が単に教師の疑似体験にとどまらないものであったことがわかる。前述したように日本

の教育現場では、教師として教壇に立つことが比較的若い年代で訪れる。そこには、揺れ動きながら成長する「両義性」の期間が短く立場の転回が突然やってくることを示しており、このことによって様々な問題が起こる可能性が想定される。この可能性を考慮すると、教職への準備の早い段階から教職「総合演習」が設置されている意義は大きいと考えられる。

#### 4. 総合的考察

本論文では実際に展開された教職「総合演習」の授業内容を振り返りその意義を明らかにするために、受講生が教職「総合演習」に関して記述した回答をカテゴリー分けによって概観した後、その内容を詳細に検証した。その結果、「学問的スキル」、「協働化の力」、「発表能力」および「両義性」の四つの大項目にカテゴリー分けすることができた。そして、「学問的スキル」と「発表能力」に属する回答が 105 件（105/159, 66.0%）と全体の約三分の二を占めたことは、教職「総合演習」が同科目と「総合学習」の両者に共通して見ることができる「見学・調査」「分析・検討」「発表・討論」などの概念に沿うものであること、さらに教職「総合演習」が「総合学習」の指導方法的内容にならないことを前提に両者の間に強い関連性があることを示している。

また教職「総合演習」という科目の設置・履修の趣旨・目的が、小学校・中学校・高等学校の「総合学習」を担当する資質能力及びスキルを育成するということに関連していることを考慮すると、同科目を履修する受講生すなわち、将来「総合学習」を担当する教師に期待される力は、リーダーからさらにコーディネーターやファシリテーターの役割であると考えられる。また、「総合学習」のねらいの一つは、教科の枠を越えた力(教科横断的能力 Cross-Curricular Competencies)を育成することである。教科の枠の中での断片的な知識・技能ではなく、生活経験に基づいた総合的な力とすることができ、いわゆる「知識基盤社会」の時代の中で求められる確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視する「生きる力」および現在話題となっている PISA（学習到達度調

査)が示すところの「学力」に該当すると考えることができる。このことは、「総合学習」創設当時からのねらいでもあり、今回の改訂においても「総合的な学習の時間においては、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習、探究的な活動を行うことをより明確にする。」(新中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編 2008(平成 20)年 7月)と改善の具体的事項の一つにもあげられている。このことを踏まえると、小項目の「新しい知識」と「幅広い知識」に属する回答が多く(35件, 35/159, 22.0%)見られたことは、実際に児童・生徒の活動を支援する上での重要な力の一つである「教科の枠を越えた力」を教職「総合演習」の授業によって受講生が得ていると考えられる。

また、コーディネーターやファシリテーターの役割に関しては、大項目の「協働化の力」が関連すると考えられる。学年・年齢・性別・興味・関心などが異なる者同士が課題を発見・設定し、情報を収集・整理した上で効果的に他者に伝えていくためには、互いが持てる能力を生かして連携していく必要がある。その意味で、決して多くはないが三つにカテゴリー分けできるほど様々な回答が得られたことは、教職「総合演習」が現在の教師に求められている新しい力を育成していることが伺える。加えて、これに関しても今回の改訂において「各学校における総合的な学習の時間の学習活動が一層適切に行われるよう、効果的な事例の情報提供やコーディネート役割を果たす人材の育成、地域の教育力の活用などの支援策の充実を図り、十分な条件整備を行う必要がある。」(新中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編 2008(平成 20)年 7月)と改善の具体的事項の一つにもあげられている。このことは、協同的な活動を経験している者の方が、協同的な活動をより効果的に支援できるところを指していると考えられる。続いて、従来から教育現場において児童・生徒に育成すべき力の一つに情報収集能力、情報分析能力、情報伝達能力そして表現力があげられてきたことを受けて、実際に「総合学習」でも「ねらい」の一つとしたあげられることが多い。もちろん、授業形式の影響もあらうが大項目「発表能力」に属する回答が多かったことは、将来指導する側に立つ受講生に対して、以上の力の育成を教職「総合演習」が担ったことを示している。ま

た、「伝え方について、真剣に考える良い機会となった」という回答が示すように単なるスキルの問題ではなく、伝える側の課題を根本的に考える場となったと捉えることもできる。また、このことは前述の改善の具体的事項の一つ「…効果的な事例の情報提供やコーディネートの役割を果たす人材の育成…」にもつながるところである。

以上のことを踏まえると、教職「総合演習」の授業が直接的ではないにせよ、小学校・中学校・高等学校において「総合演習」の授業を展開する上での重要な力を育成していることがわかった。また、教職「総合演習」の授業が比較的早い時期から（本学の履修基準年度は2年生以上）設定されていることは、大項目「両義性」にカテゴリー分けされた回答からもわかるように教師への育ちの面で非常に大きな役割を果たしていると考えられる。「黒板の前で180度回転するだけに見える事柄」は、他者から影響を受ける立場から他者へ影響を与えるという立場への転回であり、責任ある行動が求められる立場への転回を示す。そして、この大きな出来事が教職「総合演習」をきっかけとして開始されていることが明らかとなった。

このような中で、教職科目として様々な意義を持つ教職「総合演習」と「生きる力」の育成を目指した「総合学習」に現在大きな変化が起きている。2005（平成17）年4月から中央教育審議会教育課程部会は、学習指導要領全体の見通しについて審議を重ね、2007（平成19）年11月7日に「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」を取りまとめた。特に、教育課程部会における審議では、次世代を担う子どもたちに必要な力はどのような力か、子どもたちが抱える課題をいかにすれば解決できるのか、また、現在の学習指導要領の改善すべき点は何かなどについて幅広く専門的な審議を行い、「審議のまとめ」を取りまとめた。そして、この「審議のまとめ」を基に、2008（平成20）年1月には中央教育審議会としての答申が出され、同年3月28日に文部科学省は幼稚園教育要領、小学校・中学校学習指導要領の改訂を公示した。さらに、2009（平成21）年3月には、高等学校学習指導要領、特別支援学校学習指導要領が改訂された。なお、今回の改訂では、1977年から進められてき

たいわゆる「ゆとり教育」の方向転換が大きくなされ、その転換の意義は非常に大きい。また、「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」(2006・平成18年7月)の趣旨に基づき教育職員免許法施行規則が改正され、「教職実践演習」と呼ばれる新しい「教職に関する科目」が平成22年度以降の入学生から導入されることが決定した。同科目は、その趣旨とねらいに従い、教育実習を含め全ての教職に関する科目の修得を終えた4年次秋学期(後期)に配当することを原則としている。なお、平成22年度入学生からは本論文の研究対象の一つである「総合演習」は廃止されることとなった(ただし、「教科又は教職に関する科目」として継続して開設することは可能)。平成10年度版の学習指導要領の中心的な取組として登場した「総合学習」の時間数削減とそれとの関連性が高い教職「総合演習」を原則として廃止することは、平成10年度版学習指導要領および新学習指導要領で謳われている「生きる力」の育成に少なからず影響を与えと考えられる。以上のことを踏まえると、全ての教育現場で「生きる力」の育成をより効果的に図るためには、教職「総合演習」を「教科又は教職に関する科目」として継続して開設することが可能であることも考慮し、同科目と新設される「教職実践演習」を有機的に関連づけながら教職課程を設けることが必要であると考えられる。

## 注

- (1) 人間尊重・人権尊重の精神はもとより、地球環境、異文化理解など人類に共通するテーマや少子・高齢化と福祉、家庭の在り方など我が国の社会全体に関わるテーマについて、教員を志願する者の理解を深めその視野を広げるとともに、これら諸課題に係る内容に関し適切に指導することができるようにするため、「教職に関する科目」として新たに「総合演習」(仮称、2単位)を設ける必要がある。この「総合演習」においては、上記のような諸課題のうちのいくつかについて選択的にテーマを設定した上で、ディスカッション等を中心に演習形式の授業を行うものとする。授業方法については、履修学年等に応じ、例えば、可能な限り実地の見学・参加や調査等を取り入れるなどして教員を志願する者が現実の社会の状況を適切に理解できるよう必要な工夫を凝らすことや、幼児・児童・生徒への指導という観点から指導案や教材を試行的に作成したり模擬授業を実施することなども期待される。(同答申)

- (2) なお、幼稚園の教育課程について定めている「幼稚園教育要領」には「総合的な学習の時間」は設定されていないが、幼稚園教諭免許状取得にもこの「総合演習」が必要となっている。
- (3) 1996（平成8）年、第15期中央教育審議会（中教審）が、21世紀を展望した教育の在り方について答申を行った。その中で、国際化、情報化、高齢化、経済のグローバル化など変化の激しい21世紀の社会を生き抜くために、ゆとりの中で自ら学び、自ら考える「生きる力」をはぐくむことを促し、具体策として学校週5日制などを提言した。翌1997（平成9）年の第16期中教審、1998（平成10）年、教育課程審議会答申で、新たな学習指導要領の枠組みが定まり現行の学習指導要領に改訂された。なお、中央審議会答申（1998年）は、「これまでの知識を一方的に教え込むことになりがちであった教育から、自ら学び自ら考える教育へと、その基調の転換を図り、子どもたちの個性を生かしながら、学び方や問題解決などの能力の育成を重視するとともに、実生活との関連を図った体験的な学習や問題解決的な学習にじっくりとゆとりをもって取り組むこと」を強調した。以上のことを踏まえ、柴田（2006）は、同改訂の要点を以下の三点に絞り込むことができるとしている。
- ①学校週5日制の実施とそれともなう教育内容の厳選（子どもに「ゆとり」を）
  - ②教育の多様化・個性化、選択制の拡大（「個性を生かす教育の充実」）
  - ③「総合的な学習の時間」の新設を中心にして、各学校の創意工夫を生かした体験的な学習や問題解決的な学習を重視する。
- (4) また、上地（1990）は教師に求められる資質・生活技能として、学習技能・専門的職業技能などをあげ、「調査・研究」に関する高い興味・関心・技能の必要性を述べている
- (5) 小松は（2002）は、子どもの学力を以下のAとBを加えた総合的な「学力」としている。Aの学力を座学による学習で身につける知識・技能・応用力、および見える学力または測定可能な学力とし、Aの学力の内、「読み・書き・計算」（3R's）つまり子ども時代に身につけるべき「狭義の基礎学力」をaとしている。そして、平成10年度版学習指導要領に向けられていた学力低下の懸念に該当する学力を、このaとしている。加えて、学力Bは問題解決能力、理解力、創造性、意欲、自発性、関心、コミュニケーション能力などを指し、見えない学力または測定不可能な学力としている。以上のことを踏まえ、各テストが測定した学力を以下のように表現している。
- 1. IEA（国際教育到達度評価学会 1995・1999）a+（B）
  - 2. PISA（学習到達度調査 OECD 2000）A+B
  - 3. 学力テスト（「教育課程実施状況調査」文科省 2002～03）a+B
- (6) さらに、藤田（2006）はそれぞれの力を以下のように定義している。①「学問的

スキル」とは、構成・企画、情報収集、観察・記録、分類、比較などのいわゆる研究方法やその実践のための技能で、「総合学習」で言われている「学ぶ力」である。次に②「社会参加の力」とは、さまざまな人との交流と協力関係をもとに「総合学習」を企画・構成していくために、自己の趣旨を説明・主張しさらに調整を行う等、学習全体をコーディネート（coordinate）していく力である。続いて、③「表現する力」とは、さまざまな表現活動を伴って実行されていく「総合学習」での学習において、その表現や活動についての情報・知識（機器の操作等）を持ち、その活動への児童・生徒の参加を促す（facilitate）力とする。

- (7) さらに、同シラバスではそれぞれの力の内容を以下のように各4項目にわたって詳細に説明している。(1) 学習指導力：①学習状況の把握力、②授業設計力、③授業実践力、④授業の分析・省察力、(2) 生徒指導力：①子どもの発達の特徴を理解する力、②子どもの生活を理解する力、③学校・学級での生活を指導する力、④コミュニケーション力、(3) コーディネート力：①連携・協力の現状を理解する力、②保護者、地域とつながる力、③実習校の教職員とつながる力、④教育実習生同士で協働する力、(4) マネジメント力：①学級をマネジメントする力、②学年・学校行事をマネジメントする力、③学校マネジメントを理解する力、④セルフ・マネジメント力

#### 【引用・参考文献および web サイト】

- 藤田尚充 2006 「総合演習」の実践－戦争遺跡の調査－. 教師教育研究, 19, 73-84  
 加藤幸次・安藤輝次 1999 総合学習のためのポートフォリオ評価. 黎明書房  
 小谷正登 2004 保健室登校をめぐる学校協働化の必要性－「10年経験者研修」参加者の意識調査から－. 教職教育研究, 9, 39-52  
 小松夏樹 2002 ドキュメントゆとり教育崩壊. 中央公論新社  
 鯨岡峻 1998 両義性の発達心理学. ミネルヴァ書房  
 文部科学省 2008 中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編  
 文部科学省 1998 中学校学習指導要領  
 岡山大学教育学部 2009 教員養成コア・カリキュム <http://www.okayama-u.ac.jp/user/ed/ed/kyoiku/core.html>  
 佐藤郁哉 2008 質的データ分析法－原理・方法・実践－. 新曜社  
 柴田義松編 2006 教育課程. 学文社  
 生野金三・豊澤浩伸・北村好史・中谷陽子・生野佳子 2007 総合演習の研究（その2）. 白鷗大学論集, 22(1), 97-121  
 上地安昭 1990 学校教師のカウンセリング基本訓練－先生と生徒のコミュニケーション入門－. 北大路書房