

〔論 説〕

「総合演習」の教職課程上の意義と課題

—本学の実践を通して—

沖 塩 有希子 永 井 克 昇

はじめに

本稿のねらいは、筆者たちが担当している教職課程科目「総合演習」の意義や課題などを明確にすることにある。同科目を筆者たちが担当するようになって5年が経過したが、この論考を通じてこれまでの授業のあり方を振り返るとともに、得られた知見を今後の授業の改善へとつなげたい。

考察にあたっては、当該科目の受講者およびSA (Student Assistant, 以下ではSAと表記)⁽¹⁾に依頼したアンケート⁽²⁾を主たる手がかりとする。

以降の論の構成としては、第1章において本学の「総合演習」がたどってきた経緯について言及し(沖塩担当)、第2章では筆者たちが担当している「総合演習」の現状を述べ(永井担当)、第3・4章において先に触れたアンケートに基づきながら同科目の意義と課題を抽出し(永井・沖塩で担当)、最終章で筆者たちが授業を実践する中で立ち上がってきた課題を提示する(永井担当)⁽³⁾。

第1章 本学における「総合演習」の変遷

—教職課程上の必修科目から本学独自の必修科目へ—

1-1. 文部科学省が定める教職課程に「総合演習」が導入された経緯

この章では、本学の「総合演習」をめぐる動きを検討するが、その前段として、「総合演習」という科目が文部科学省(以下では文科省と表記)が定める教職課程に位置づけられた経緯とその背景について、関連する答申や法規に基づきながら確認しておきたい。

文科省が定める教職課程に「総合演習」を導入するよう提言されたのは、1997年の教育職員養成審議会第1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」が最初である。同答申は「総合演習」導入の趣旨に関して、「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」と記述している。また、「上記のような諸課題のうちのいくつかについて選択

(1) SAについては、第2章の3-3. SAの役割の箇所でも触れる。

(2) アンケートに関しては、その概要を第3章の冒頭で示す。

(3) 「はじめに」の部分は沖塩が執筆を担当した。

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」ことや、「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」としている。

以上を受け、1998年に教育職員免許法施行規則が改められ、「総合演習」は文科省が定める教職課程の「教職に関する科目」に位置づく必修科目となった。取り扱う内容については、同規則第6条の別表の備考に、「人類に共通する課題又はわ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」と示されている。

「総合演習」を教職課程に必修科目として設置することの必然性はどこにあったのか。結論を先取りすると、これには小学校・中学校および高等学校の教育課程に「総合的な学習の時間」が新設されたことが深く関与している。1996年の中央教育審議会第1次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」は、「子供たちに『生きる力』⁽⁴⁾をはぐくんでいく」ことを提言している。さらには、「『生きる力』が全人的な力であるということ踏まえると、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効」であり、「今日、国際理解教育、情報教育、環境教育などを行う社会的要請が強まってきているが、これらはいずれの教科等にもかかわる内容を持った教育であり、そうした観点からも、横断的・総合的な指導を推進していく必要性は高まっている」との理由から、「一定のまとまった時間を設けて（以下、「総合的な学習の時間」と称する。）横断的・総合的な指導を行う」ことも要請している。これを受け、1998年に改訂された学習指導要領（高等学校については1999年改訂）において、「総合的な学習の時間」が新しく設けられた⁽⁵⁾。

なお、上述のような「総合的な学習の時間」の新設をめぐる動きと連関する形で、教職課程にも変更が加えられた。1997年の教育職員養成審議会第1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」は、「今日は極めて変化の激しい時代であり、世界の人々の日々の営みは国境を越えて様々に影響を及ぼし合うようになって」おり、「21世紀を生きる子どもたちには日本国民であるとともに『地球市民』であることが求められ」ることから、「子どもたちの教育に直接当たる教員にもそれに相応しい資質能力が不可欠である」と述べるとともに、「このような資質能力の基礎を教員を志願する者に適切に修得させる一つの方途として、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、民族対立・地域紛争と難民、人口と食糧、社会への男女の共同参画といった人類共通のテーマや、少子・高齢化と福祉、家庭の在り方など我が国社会全体に関わるテーマのうちのいく

(4) 同答申は、「生きる力」を「基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力など」と定義している。

(5) 「総合的な学習の時間」は、2002年度から小学校・中学校で、高等学校では2003年度から実施された。小学校低学年には「生活科」との兼ね合いから「総合的な学習の時間」は設けられていない。

つかについて、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、それらの内容を発達段階に応じてどのように教えたらいかに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、大学の教職課程において適切に工夫される必要がある」との趣旨から、「総合的な学習の時間」の指導を想定した科目「総合演習」を教職課程に位置づけるよう提言した。

ただし、その後の2008年の教育職員免許法施行規則の一部改変に伴って、「総合演習」は「教職に関する科目」の枠外となり⁽⁶⁾、2010年度入学生より適用されることになる。要するに、「総合演習」は教職課程上の必修科目ではなくなったのである。

1-2. 本学における「総合演習」の推移

ここでは、本学教職課程の「総合演習」の動向について、シラバスを参考に跡づける。

先に触れたように、1998年の教育職員免許法施行規則の変更に則って、本学の教職課程でも、2002年度より「総合演習」(2単位、3年次配当)が必修科目とされた。2002年当時のシラバスによると、同科目は2つの学修活動から構成されている。1つ目は、「教育を取り巻く諸問題」に関して、資料の検討・討議・レポートによるケーススタディーを行って問題解決を試みることであり、具体的なテーマとして「地球・自然環境と教育」、「国際理解と教育」、「人種・宗教理解と教育」、「政治理解と教育」が挙げられている。2つ目は、受講生が「各自の専門教科と生徒指導の課題を掘り下げ」、報告書をまとめることである。

2003年度から2009年度のシラバスには、「地球・自然環境、国際化・情報化、政治、宗教などにおける今日的な教育問題の解決を試みる」ことによって、「各テーマについてケーススタディーにより学習を展開」するとの記述があり、その際には「教職関係科目で学習し習得した知識・技術を基にし」、「『生きる力』の育成に必要な幅広い視野を作る」としている。なお、この時期の「総合演習」は、複数の教員が分担して授業を担当し、それぞれが別個に授業を進める形態が採られている。プレゼンテーション、ディスカッションおよび小論文作成は共通事項であるが、これらの中で扱うテーマなどは各教員の裁量とされている。学生は、取得を希望する教員免許の教科を踏まえ、どの教員の「総合演習」を受講するか選択することとしている⁽⁷⁾。

そして先に言及したように、2010年に「総合演習」は教職課程の必修科目ではなく

(6) ちなみに、「総合演習」と入れ替わるように新たに必修化されたのが「教職実践演習」である。2006年の中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」は、「教職実践演習」導入に関して、「教員として最小限必要な資質能力の全体について、確実に身に付けさせるとともに、その資質能力の全体を明示的に確認するため、教職課程の中に、新たな必修科目（「教職実践演習（仮称）」）を設定することが適当である」と述べている。

(7) 当時の「総合演習」の担当者は、1名を除いて本学の教職課程を離れているが、その一人に当時の授業の様子をうかがってみたところ、ディスカッションでは小説（灰谷健次郎など）や「NHK教育テレビジョン」で放映された授業と関連性のあるドキュメンタリー番組を題材に、先生のあり方について討論をさせていたという。プレゼンテーションは、まず自身の目指す教師像をテーマにグループ内で個人発表させ、次にグループ単位で「生きる力」、社会福祉、国際化・情報化、環境教育、いじめ・不登校、道徳、家庭教育、教育相談、「心の教育」などからテーマを選択して発表をさせ、その後にレポートを作成させたという。小論文の作成については、基本的にプレゼンテーションで扱ったテーマで執筆をさせ、それを担当者本人が添削、学生間でも互いの小論文を添削し合い、指摘された事項を踏まえて再度提出するという流れで進行していたという。

なる。したがって、他の多くの大学と同じように、当該科目を選択もしくは廃止する措置も取り得た訳だが、本学では必修の「大学が独自に設定する科目」に位置づけ直すとともに、形態や内容も再編成する形での履修方式とした。2名の教員が共同で授業を構想・運営し、授業展開についても、学校教育に関連した各種答申のキーワードや主なトピック（例えば、「生きる力」、「人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念」、「高校生モラル」、「いじめ」、「国際化・情報化」、「中央教育審議会の動向と今後の教育の在り方」など）をテーマとした討議と小論文の作成を複数回繰り返すものに切り替えた。加えて、討議の時間には、複数のSAに授業サポートに入ってもらい体制を整備した。したがって、名称こそ「総合演習」を維持しているものの、再編の以前と以後で様変わりしているという事情がある。

このように、本学の教職課程が「総合演習」を本学独自の必修科目に位置づけ、授業形態やカリキュラムを改めたことには、公立学校の教員採用候補者選考試験（以下では「教採」と表記）への留意もある。本学では、教育実習を履修するための要件の一つとして公立学校の教採の受験を求めているが、自治体によっては討議や小論文の作成が課されることから、これらに対処できる相応のスキルを身につけることも視野に入れた内容を編成・実施することとした。

2016年度からは、全学的なシラバスの書式変更に伴い、授業の到達目標も明記されることになった。同年の「総合演習」のそれは、「教育に関する諸問題について関心を持ち、自ら資料を収集し、考え、解決しようとする能力と態度を育むことをねらいとする。また、教育実習直前のセメスタの学習として、当面する教育課題を解決しようとする力を育成する」と記載されている。

2017年度以降の「総合演習」には、本稿の執筆者である2名が携わっている。過去の担当者が重視してきた討議や小論文の作成といった学修活動を引き継ぎつつ、今日の学校教育や教職課程を取り巻く動静にも留意して授業形態やカリキュラムを決定しているが、詳細は次章で述べる。

第2章 本学における「総合演習」の現状

「総合演習」は、千葉商科大学が独自に教職課程の教育課程に位置づけた3年生対象の必修科目である。受講生は、「総合演習」の学修によって、これまでの教職課程に位置づけられた各科目で身につけた知識・技術や態度を統合し、深化させるとともに、各科目の学修内容を補充することができる。そのため「総合演習」は、本学の教職課程での学びの要の科目である。

なお、4年生対象の必修科目である「教育実習」は、教職課程の各科目の学修で身につけた知識・技術や態度を学校現場で教育実習生として実践することによって、それらの一層の定着と深化・発展をねらいとする科目である。他方、「総合演習」は教育実習を実施するに当たり、その基盤力としての知識・技術や態度を総括的に定着、深化・発展させる科目といえることができる。

これらのことと昨年度の「総合演習」の実践を踏まえ、本学における「総合演習」の現状について以下の5つの内容で考察する。

2-1. 「総合演習」の概要

2-1-1. 特色

本学の「総合演習」の際立つ特色は、グループ討議の実施と小論文の作成という協働的でかつ体験的な学修を、授業の中核的な学修形態として位置づけていることである。「総合演習」はこうした中核的な学修を通して、本学におけるこれまでの教職課程の各科目の学修によって身につけた知識・技術や態度の確実な定着を図るとともに、それらの一層の深化・発展を目指す科目である。

具体的には、学校教育に関する今日的な課題や学校教育の動向を踏まえてテーマを設定し、テーマごとに討議と小論文作成の授業を複数回行う。受講生は、与えられたテーマに対して本学におけるこれまでの教職課程の各科目の学修によって身につけた知識・技術や態度を駆使するとともに、自ら新たな情報（資料）を収集、処理することによって、テーマに対する自分の見方や考え方を明確化する。こうした一連の学修の過程で、受講生は既存の知識・技術や態度を深化・発展させ、かつ処理する探究学修を行う。さらに、探究学修の成果を800字の小論文としてまとめあげる。なお、グループ討議は教採において多く取り上げられている集団面接への対応力向上を、また小論文作成は同試験で取り上げられている論文作成への対応力向上を念頭に置いている。

2-1-2. 「総合演習」における討議の実施の重要性

受講生は、探究学修の成果として整理したテーマに対する自分の見方や考え方をグループ討議の場で発表する。その際、同様に他の受講生も各自のテーマに対する見方や考え方を発表する。こうして、グループ討議の場はテーマに対する自分と他者の見方や考え方がぶつかり合う場となる。この自分と他者の見方や考え方をぶつけ合わせることの教育的意義は、次の4点に集約できる。

- (1) 他者の見方や考え方を自分の中に取り込むことができる。
- (2) 取り込んだ他者の見方や考え方と自分のそれらとを比較することができる。
- (3) その結果、新たな見方や考え方に気づくことができる。
- (4) この新たな気づきによって、自分の見方や考え方を深化・発展させることができる。

受講生は、他者の見方や考え方を自分の中に取り込むことによって、はじめて自分の見方や考え方と他者のそれらとを比較できるようになる。この「取り込む」という活動によって他者の見方や考え方が自分の中で共有されなければ、新しい気づきを生じさせる「比較する」という学修活動を行うことはできない。さらに、「取り込む→比較する」という学修過程を繰り返す受講生は、新たな見方や考え方に気づくことができる。したがって、この「取り込む→比較する」という学修過程が貧弱であれば、新たな気づきは期待できない。討議の場におけるこうした「取り込む→比較する→新しい気づき」という一連の学修活動のサイクルを繰り返すことによって、受講生は自分の見方や考え方と他者のそれらとの間にある見えない関係性を見出すのである。その結果、受講生は自分の見方や考え方を深化させ、発展させることができるようになる。

受講生は、このような学修活動を行う討議によって深化、発展させた自分の見方や考え方に基づいて小論文を作成する。そのため、小論文の内容を充実させるためにも、「討議」

を質的に充実させることは極めて重要な科目実施上の課題である。

2-2. 「総合演習」の到達目標

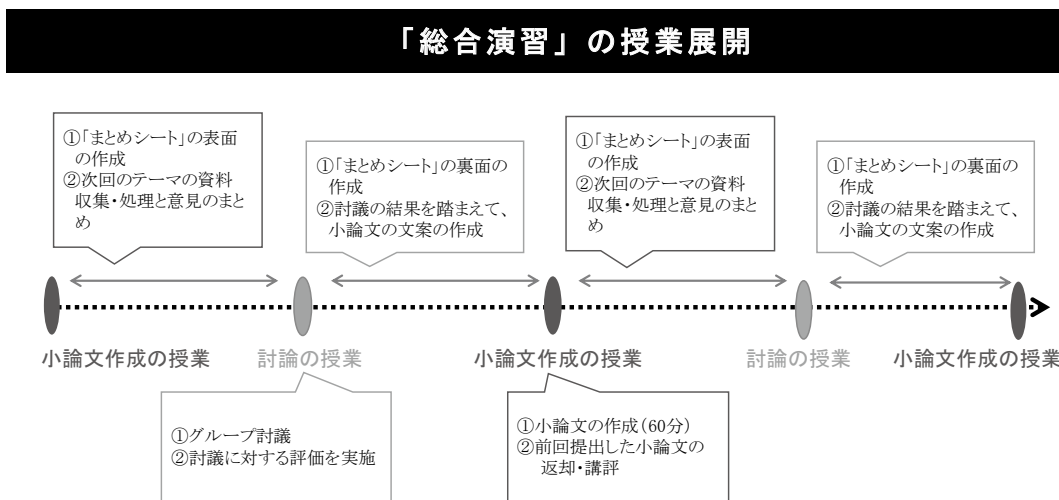
「総合演習」の到達目標は、「受講生が学校教育に関する今日的課題や動向に関心を持ち、その課題解決に向けて自ら情報（資料）を収集・処理し、考えを深め、解決策等を提案・実践することができる資質・能力を身に付ける」ことである。

学生が大学において確実に身につけるべき力は、「考える力」と「伝える力」だと考えている。この極めて基本的な2つの力が、大学における様々な学修の基盤力となって、履修科目の学修成果としての科目固有の力が構築されていくからである。したがって、この2つの基盤力が未熟では大学での学修が目指す専門性の深化や発展など、期待することはできないだろう。こうした基本的な認識を踏まえて、「総合演習」の到達目標にはこの2つ基盤力の育成を書き込んでいる。

このように考えると「総合演習」の到達目標は、この科目固有の到達目標という位置づけだけではなく、教職課程を含む大学における全ての学修の基盤力を育成する、というねらいも内包しているということができる。

2-3. 授業展開

「1. 「総合演習」の概要」で触れたように、「総合演習」の授業は「討議」の授業と「小論文作成」の授業の2回分の授業を、1つの構成単位として行われる（イメージ図参照）。



「事前調査等まとめシート」の構成

	記入項目
表面	(1)テーマ、(2)収集した資料(出典)、(3)自分の考え方・意見のポイント
裏面	(1)グループ討議実施日 (2)グループ討議の概要(①主な意見、②結論、③残された問題点、④SAの指導内容)

討議の授業の授業展開

討議の授業（105分）の進め方



A	まとめシートの表面と資料の確認
B	討議
C	SAの講評
D	・SAの講評を踏まえ、今日の討議の個人的総括 ・まとめシートの裏面作成
E	小論文の返却・講評

受講生は、「討議」の授業までに「まとめシート」の表面を手書きで作成し、当該授業に臨む。「まとめシート」の表面には、当該授業のテーマについて自分の見方や考え方を整理するために収集、処理した資料を3点以上、出典を含めて記述する。さらに、これらの資料を踏まえて整理した自分の見方や考え方を記述する。

「討議」の授業では、当該授業のテーマについて「まとめシート」の表面の記述内容に基づいて討議する。先に触れたように、受講生は討議によって、他者の見方や考え方を取り込み、比較し、新たな気づきによって自分の見方や考え方を深化、発展させる。そこで、この過程を「まとめシート」の裏面に記述することになる。なお、「まとめシート」の裏面には、この過程を明らかにする項目として①主な意見、②結論、③残された問題点が設定されている。

受講生は、「討議」の授業から「小論文の作成」の授業までの一週間の間に討議の成果（「まとめシート」の裏面の記述内容）を踏まえて、小論文（800字）の文案を作成する。

「小論文の作成」の授業では、あらかじめ作成した小論文の文案に沿って、持ち込み資料等なしで小論文を作成する（60分）。なお、当該授業で作成した小論文については、「総合演習」の授業担当者が次の「小論文の作成」の授業までに添削して、返却する。その際、授業担当者は全体的な講評を行っている。

「討議」の授業及び「小論文の作成」の授業は、次の内容と時間配分で進めている。

2-3-1. 「討議」の授業

受講生を5～6名で1グループとなるようにグループに分ける。各グループの構成メンバーは固定化しないようあらかじめ担当教員で授業ごとに割り振っている。したがって、受講生は、「討議」の授業ごとにあらかじめ割り振られたグループで討議に参加する。なお、

各グループにはSAを配置し、討議の進行管理や討議中の発言内容や態度等について評価させている。

授業の冒頭部では、SAによって自分のグループの受講生が持参した「まとめシート」の表面の記述内容等を確認するとともに、「まとめシート」の完成度を評価している。その際、受講生一人一人の「まとめシート」について、収集、処理した資料のテーマとの関連性や数などについて個別に確認している。また、受講生のテーマに対する見方や考え方について、記述の内容の適否や記述量について確認している。

SAの指示で、受講生は討議を開始する。その際、SAは討議の終了時刻を明示する。なお、終了時刻になっても討議が終了しない場合は、SAによって討議を打ち切らせている。これは、受講生一人一人に時間管理の必要性や重要性を強く意識させることをねらいとして行っている。討議に当たって、受講生が主体となって当該討議の進行役を決めてから討議に入るように指導している。なお、討議中はSAは討議に参加しないことはもちろんのこと、討議の進捗や時間管理についても発言や指示等は避け、もっぱら受講生の討議に主体的に参画する態度や発言内容等を観察することに専念させている。

討議終了後は、SAによる討議の講評を行う。討議の講評は、全体的な講評に留まることなく、受講生一人一人に対して、評価できる内容ばかりではなく、改善すべき内容についても具体的・個別的に指摘するように指示している。受講生には、特に改善すべき内容について確認して、教採の集団面接（集団討議）の際に役立たせようとするのがねらいである。

授業の終末部では、受講生はSAの講評内容を含めて、「まとめシート」の裏面を完成させる。その際、SAの講評を踏まえ、当該授業における討議への参画について総括をさせている。この裏面の完成度が次週の「小論文作成」の準備としての文案作成の質的完成度を左右する。したがって、裏面作成にはしっかり時間をとるように努めている。

2-3-2. 「小論文の作成」の授業

持ち込み資料は一切無しで、教採時と同様に手書きで小論文を作成する（60分）。

小論文作成後は、前回の「小論文の作成」の授業で作成した小論文を返却する。提出された小論文については、あらかじめ授業担当者によって添削、評価（10点満点）している。添削は、可能な限り具体的な指摘をするようにし、当該受講生が次回の小論文作成に意欲的に取り組めるように努めている。

小論文返却後は、授業担当者から当該小論文について講評をする。講評は全体的な講評を主な内容とし、個別的な講評については添削の際に提出した小論文用紙に具体的に記述するようにしている。

2-3-3. SAの役割

「総合演習」では、「討議」の授業が適切に、かつ充実して実施されるか否かが、この科目にとって重要であることは先に触れた。そこで、この要請に応えるために、「討議」の授業はグループごとにSAを2名、配置して実施している。

「討議」の授業におけるSAの主な役割は次の通りである。

- (1) 担当するグループに参加した受講生が、その日のグループ・メンバーであるか確認する。

- (2) 受講生が作成した「まとめシート」の表面をチェックする。特に、収集・処理した資料が3点以上あるか。また、その内容は適正か、について確認する。確認した結果は、「SA 評価表」に記入する。
- (3) 討議の開始を指示する。その際、討議の終了時刻を明示する。
- (4) 討議に先立ってグループ・メンバーで討議の進行役（議長）を決めるように指示する。なお、討議の進行役はSAが決めるのではなく、グループ・メンバーが自主的に決めるように指示する。なかなか決まらなくても、SAは発言するなど介入せずに、グループ・メンバー一人一人を観察し、発言の内容や態度等を「SA 評価表」に記入させている。
- (5) 討議中は、SAは発言を控え、グループ・メンバー一人一人を観察し、発言の内容やタイミング・態度等を「SA 評価表」に記入する。
- (6) 指示した討議終了時刻になったら討議をやめるように指示する。その際、かりに討議が進行中であっても討議を終了させる。
- (7) 講評の際は、SAのこれまでの経験等を踏まえ、良い点、改善を要する点等について個別的、具体的に指摘する。その際、全体的な講評ばかりではなく、グループ・メンバー一人一人に対して講評する。
- (8) なお、「SA 評価票」のチェック項目は次の8項目である。
 - ①出欠、②議長（自ら進んで議長になったか）、③積極性の有無、④論理性（感情的に話していないか）、⑤態度（教職を目指す者としての適性）、⑥資料準備状況（資料としての適否）、⑦収集した資料数（3点以上）、⑧「自分の意見」欄の内容

このようにSAの役割は、「総合演習」の到達目標を達成できるか否かにとって大事なもののばかりなので、SAにはそれらを的確・適切に行うことができる資質・能力が求められる。そこで、SAの選定は、授業担当者がSAとして適任であると認めた者に対して、授業担当者から個別に依頼することで行っている。

3. 授業計画

2021年度の授業計画の概要は以下の表の通りである。本学ではセメスターごとに、105分の授業を13回、行っている。「総合演習」の授業は「討議」の授業と「小論文の作成」の授業の2回の授業を1つの学修のまとめりとして位置づけているので、表にあるように6つの学修のまとめりで構成している。

それぞれの学修のまとめりの主要なテーマについては、授業担当者が学校教育の今日的課題や教育の動向等を勘案して年度ごとに見直している。昨年度の学修のまとめりの主要なテーマは次の通りである。

- (1) 育むべき資質・能力
- (2) 主体的・対話的で深い学び
- (3) 個に応じた指導
- (4) いじめの問題
- (5) カリキュラム・マネジメント
- (6) 教師力

授業回数	授業内容		
1	授業ガイダンス 《「総合演習」を受講するに当たって》		
2	1. 育むべき資質・能力	討議	学習指導要領が育むことを目指す資質・能力には、どのようなものがあるか。
3		小論文	学習指導要領が育むことを目指す資質・能力を育成するには、どのような授業を実施するか。
4	2. 主体的・対話的で深い学び	討議	主体的・対話的で深い学びとは、どのような学びのことか。
5		小論文	今、なぜ主体的・対話的で深い学びを授業に取り入れることが求められているのか。
6	3. 個に応じた指導	討議	「個に応じた指導」とはどのような指導で、今、なぜ求められているのか。
7		小論文	「個に応じた指導」の充実のため、どのような指導方法を工夫して行えば良いか。
8	4. いじめの問題	討議	いじめの問題が大きな教育課題になっているが、それはなぜか。
9		小論文	いじめの問題を無くすためには、どのような指導が必要か。
10	5. カリキュラム・マネジメント	討議	今、なぜカリキュラム・マネジメント力が全ての教員に求められているのか。
11		小論文	教員の指導とカリキュラム・マネジメントについて。
12	6. 教師力	討議	教員が身につけるべき教師力とは、どのような力か。
13		小論文	私が目指す教師像について。

2022度から高等学校では、新しい高等学校学習指導要領が年次進行によって実施されている。このことから、主要なテーマについては高等学校学習指導要領改訂の視点や高等学校教育における今日的な課題を踏まえて見直しを図った。

それぞれのテーマごとに、討議用のテーマと小論文作成用のテーマを決めて、受講生にはあらかじめ示している。受講生は、討議用のテーマに即して自ら情報（資料）を収集・処理して、テーマに対する自分の見方や考え方を整理して討議に臨む。また、討議の結果を踏まえて、小論文用のテーマに即して800字で小論文を作成する。

4. 成績評価の方法

「総合演習」の成績評価は、次の3つの評価項目の評価結果を総合して行っている。

- (1) 資料の準備状況及び作成論文 (50%)
- (2) 授業課題 (30%)
- (3) 授業への出席及び貢献度 (20%)

以上が昨年度の「総合演習」の実践を踏まえた、本学における「総合演習」の現状である。引き続き、グループ討議と小論文の作成という協働的かつ体験的な学修を「総合演習」の授業の中核的な学修形態として位置づけるという考えは維持していくつもりである。他方、変化の激しい高等学校教育の動向や課題に適切に対応するために、授業計画、特に

主要なテーマやそれに対応した討議及び小論文作成に関するサブ・テーマについては、不断に見直していかなければならないと考えている。

第3章 本学における「総合演習」の意義と課題 ①

——SAによるサポート体制から——

本章においては、「総合演習」の意義と課題について、SAによるサポート体制の視点から検討する。その際、受講者及びSAを対象に実施したアンケート調査の結果を手がかりとする。

ここでSAのサポート体制に関わる意義と課題に焦点を絞り込む理由であるが、アンケートを分析する過程で、「総合演習」の授業運営においてSAが果たしている役割や、彼らが受講生に与えている影響が明確に見えてきたことがある。

検討に入る前段として、アンケート調査の概要を述べておく。実施時期は2022年1月、回答数は受講者：23名（全24名）、SA：8名（全8名）である。設問項目については、紙幅の関係上、骨子のみ列挙する。なお、検討を進めていく中で、関連性の高い項目については、その都度記載することにする。

〔受講生に対する設問〕

- ・「総合演習」以外での定期的な討議・ディベート・小論文の経験の有無とその事例
- ・「総合演習」を受講する前に抱いていた同科目のイメージ、実際に受講してみたの満足度とその理由（満足でなかったと回答している場合は改善点）
- ・「総合演習」にSAが配置されていることの賛否とその理由

〔SAに対する設問〕

- ・「総合演習」以外での定期的な討議・ディベート・小論文の経験の有無とその事例
- ・「総合演習」にSAが配置されていることの賛否とその理由
- ・SAを担当してみたの意見（配慮した点、SA業務のあり方、「総合演習」の科目のあり方）

3-1-1. SAによるサポート体制の意義

SAのサポート体制に関する意義を考える上で参考になる質問項目は、次の2項目である。

- ・この科目におけるSAの配置は必要でしょうか。（「必要」「不要」の二択）
- ・その選択理由についても、できるだけ具体的に記してください。

前者のSA配置の必要性に関する質問について、受講生2名が不要と回答し⁽⁸⁾、その他（受講生・SAとも）は必要と答えている。

以下では、「必要」とした回答者のコメントに基づきながらSAによるサポート体制の意義を4点でまず挙げ、次にこれらに関わる考察を行う。

(8) この2名の回答に関しては、次項のSAによるサポート体制の課題の箇所でも引用する。

(1) フィードバックの有効性

〔回答例〕

- ・総合演習を受講する側だったときは討議のやり方すらよくわかっていなかったため、毎回の討議でSAから講評をもらえるのはありがたく感じていた。良い点・改善点の両方を伝えられることで、回を重ねるごとに自信がついていったり成長していったりすることができる。(SA)
- ・フィードバックがないと自分の良いところも改善点もわからないので成長につながらないと思うから。SAからのフィードバックがあることで次の課題が見える。(SA)
- ・討論した後に、SAからアドバイスや振り返りを行うことで(原文ママ)、履修生も何ができていて何ができていなかったのかを振り返ることができ、次に向けて改善することができると思う。(SA)

(2) 受講生にとっての、SAによる講評の受け入れやすさ・質問のしやすさ

〔回答例〕

- ・教員採用試験を経験した人間からのアドバイスは聞き入れやすいし、分からなかったことはその場で質問できる環境も作られる。(SA)
- ・受講生から討論や小論文について質問がしやすい。(SA)

(3) 教採とリンクした講評・情報の提供

〔回答例〕

- ・現役の教員に最も近い方で、採用試験を経験した方々の貴重な意見を聞くことができた。(受講者)
- ・実際の教員採用試験の討論を受けられた方々に「教採だとその答えは～」など、実体験に基づいた総評をもらえる。(受講者)
- ・実際に教員採用試験を経験した学生が、アドバイスを履修生に対して個々に行う機会がこの授業以外では少ないからです(教職課程研究会を除いて)。特に、教職ゼミ⁽⁹⁾に所属していない学生にとって、教職課程の学生(先輩)と関わることでできる貴重な機会の一つとなります。また、毎回担当する履修生が異なる為、偏りなく指導ができる点も「総合演習」SAの良さであると考えます。(SA)

(4) 授業進行の円滑化

〔回答例〕

- ・各グループ全てに教員が立ち会えるわけでもないため、授業進行などを考えると人員が必要。(SA)
- ・資料や「まとめシート」の確認がスムーズになる。(受講者)

(9) 「教職ゼミ」とは、教職課程履修者であることを募集の要件としているゼミナールのことである。

3-1-2. 上記 (1)-(4) に係る考察

以上、質問の回答内容を踏まえて、SAによるサポート体制の意義を4点で抽出した。なお、SAは「総合演習」や教採をすでに経験していることから、実体験を拠り所として発言や情報提供をする傾向にあるようである。また、年齢的に受講生ときわめて近いため、受講生にとってロールモデルにもなり得る存在である。そうしたSAが、「総合演習」にサポーターとして関与することにより、先述の4つの意義がもたらされる。

さらに特筆しておきたいのは、これらの意義というのが、SAの業務への真摯な姿勢に依るところが大きいと思われることである。根拠となるのは、SAに向けた「この科目のSAをご担当する上で、特に力を入れたり、配慮したりした点はこういったことでしたか。できるだけ具体的に記してください。」の設問に対する以下の回答である。

〔回答例〕

- ・60分の討議中ずっとメモを取ることを心がけていました。一人一人の発言をこぼすことなく、誰のどこが良かったか、誰のどこに改善点があるかを細かく書いていました。他には講評（フィードバック）するときに、なるべく良かったところ6割、改善点4割で伝えるようにしていました。また、伝える順番としては、受講している皆さんに頑張って討議してよかったという気持ちで終わってほしかったので、改善点を伝えてから、良かったところを伝えるようにしていました。
- ・実際に試験で見られるポイントに注目して討議を観察しました。授業内容が実践的なものであることから、アドバイスの内容も実践的でなければ授業の効果が十分に発揮されないと考えたからです。従って、自分自身が教員採用試験の際に意識した点や、勉強会にて指導された内容を意識して、履修学生に対しアドバイスをを行いました。特に、丁寧な言葉遣いが行えているか。言葉の意味を正しく理解して用いているか。一人喋りになることなく、協調性を持って討議に参加しているか、の3点に注目してSAを行いました。

上記の回答内容から推察できることは、SAが自分なりの目的意識や視座の下、受講生の意欲や学びを引き出そうと気を配っている様子である。漫然と業務に臨んでいるのではないこうした彼らの業務への向き合い方こそが、SAによるサポート体制に意味づけを与えていると思われる。

さらには、SA自身が役割を通じて獲得するものも少なくないようである。参考になる質問は、次の2つの質問である。

- ・この科目のSAをご担当したことは、意味があったと思いますか。（「意味があった」「意味がなかった」の二択）
- ・その選択理由についても、できるだけ具体的に記してください。

これらの質問に対し、1名を除いて⁽¹⁰⁾「意味があった」と答えている。回答例は次の通

(10) 「意味がなかった」としている回答者は、「自分自身、討論や小論文が苦手なので、あまり意味のあるアドバイスができたか不安であったため」（原文ママ）と記述しており、受講生にとって、自らのアドバイスが役に立つものであるのか疑問視している。

りである。

〔回答例〕

- ・自分自身が3年次の頃と比較することができた。3年生の討議を聞いて1年間で、多くの知識を身につけられたと自信がついた。聞く力を養うことができた。
- ・3年次の履修学生であった時には気づくことのできなかつた討議テーマに関する意見や、テーマ出題の意図にSAとして携わることで気づくことができました。また、改めて討議テーマや小論文テーマについて考え、昨年度の自分自身の意見と比較し、自己の変化を確かめる機会となりました。常に新しい考え方や意見を取り入れる力が強化されたと感じています。
- ・普段、改善点などを伝える機会もないため、どのように伝えるとよいか考えることができ、自分の成長につながった。また、討議の様子を見ることで、自分が討議をする際にどうしたらよいかを改めて考えられた。他にも、3年生はとても準備が丁寧で、きちんと準備をしている学生ほど討議でもきちんと意見や疑問などを出せているように感じたので、準備は大切だと改めて感じ、社会人になるに向けて見直そうとすることができた。

回答内容から推察されるのは、SAが業務に携わることにより、受講していた当時の自己を振り返り、その頃には思い至らなかった部分に考えが及んだり、あるいはかつての自分からの変容や成長を認識していることである。SAにとっても気づきや学びがある点からも、「総合演習」にSAが配置されることには意味があると考えられる。

3-2-1. SAによるサポート体制の課題

ここからは、SAによるサポート体制の課題に言及する。手がかりとなるのは、SAの配置を不要と回答している受講生2名の記述や、SAを必要と答えていても課題点に触れているものである。その他に、SAへの設問「この科目を充実させるために、SAの業務について改善すると良い点はあるでしょうか。あるようでしたら、できるだけ具体的に記してください。」に対する回答も参考にできる。

わずかではあるが、以下のような記述内容が課題に結びつくと思われる。

(1) 講評の切り口のばらつき

〔回答例〕

- ・SAの評価で、お題に対して自分の意見を言う人だったり、討議全体で評価する人だったりバラバラだった
(受講生)
- ・反省点を聞けるのでレベルアップに役立つが、人によって考え方が違うので混乱する。これも良い経験なのかもしれないが、初めてなので一貫性がほしい。(受講生)

(2) 講評が表層的

〔回答例〕

- ・討議のプロではないから、態度やマナー、言葉づかいに対するアドバイスが多く、

内容についてのアドバイスがあまりなかった。（〔SA は不要と回答した〕受講生）

(3) 講評を教員に共有する手立ての確立

〔回答例〕

- ・ SA の評価を言語化して教員にも共有すべき。多少 SA 側に負担になるかもしれないが、議論の内容というよりも議論の仕方や話し方の癖といった生徒の癖・特徴を中心に情報を集める。まとめの時間に教員が大事だと思った点について言及すれば良いと思う。（SA）
- ・ （SA が記入する、カッコ内は筆者が加筆）評価表の部分に、受講生の評価を文章として書く欄があってもいいのかなと思いました。私たちと受講生だけで講評（フィードバック）しているので、それを先生方が見れるように評価を文章として書く業務があってもいいのかなと思いました。（SA）

3-2-2. 上記 (1)-(3) に係る考察

上記の回答例は、SA が各々の切り口で講評すること、それぞれの見解に異なりが見られること、そうした不一致が混乱を招くこと、彼らのコメントがふるまいや話し方などといった表面的な次元に留まっており、本質的な部分に踏み込めていないこと、に触れている。

とはいえ、物事の受け止め方は各人各様である。一方に、SA が「必要かどうかについて個人的には微妙だなと思っていますが、SA の意見に左右されてしまう気がして私的にはいやでした」（〔SA は不要と回答した〕受講生）として SA の見解や価値観に引きずられることを敬遠する者もいれば、他方で「SA さんがいることで、討議に緊張感が増す」、「自分たちとより近い年の人からの評価がほしい」、「先輩と話せる機会は少ない」と SA に肯定的な向きの受講生もいる。ただ、いずれにしても、SA が「総合演習」にコミットすることで、受講生・SA 双方に何かしら触発されるものがあるのは確かであろう。

SA に自身の講評を「SA 評価表」に書き込んでもらうというアイデアについては、取り入れる価値があると考えている。筆者たち教員はこれに目を通すことによって、受講者の討議の状況を知ることができるので、指導の在り方を省察する際の有益な材料になる。

第 4 章 本学における「総合演習」の意義と課題 ②

——SA によるサポート体制以外から——

本章では、SA のサポート体制面を除いた「総合演習」の意義と課題をめぐって、前章と同様にアンケート調査の回答内容に基づいて検討を加える。

4-1-1. 本学「総合演習」の意義

まず「総合演習」の意義について 3 点で示し、次に関連した考察を行う。

(1) 討議・小論文作成の機会を複数回提供

この点に関係する質問は、受講生・SA に向けた次の 4 項目である。

- ・大学において「総合演習」以外に定期的に討議やディベートを行う（行った）授業（ゼミも含む）を受講したことがありますか。
- ・「受講したことがある」と答えた場合には、授業名、形態（討議・ディベートどちらか、おおよその人数・時間）、テーマの事例についても記してください。
- ・大学において「総合演習」以外に定期的に小論文を作成する（作成した）授業（ゼミも含む）を受講したことがありますか。
- ・「受講したことがある」と答えた場合には、授業名、テーマの事例、執筆のおおよその字数・時間についても記してください。

それぞれの回答結果は次の通りである。

〔回答〕

●討議・ディベート

○定期的な経験の有無

経験あり：1名（SA）

○テーマ事例・人数・時間

「商業科教育実践」の授業で、模擬授業の内容をテーマに、5-8名で25分間討議

●小論文

○定期的な経験の有無

経験あり：13名（受講生：12名 SA：1名）

○テーマ事例・字数・時間

・「情報科教育法」の授業で、「授業改善への取り組み方」・「教育課程について」

・「情報科教員としてどのような授業を行うべきか」をテーマに800字で1時間で記述

・「文章表現」の授業で、「情報化社会の中の個人——Twitterの危険性——」などをテーマに1時間で記述。

(2) 討議・小論文に対する抵抗感の軽減

参考とした設問項目は、この科目は満足のいくものだったでしょうか、である。この設問に対して、「満足のいくものだった」とした回答者の選択理由が次である。

〔回答〕

・小論文を書くことが嫌ではなくなった（テーマにもよる）。(受講生)

・自分の意見をしっかり持ち、討論ができたと思う。討論の形式に慣れることができた。(受講生)

(3) スタディスキルの向上や扱われるテーマに関わる知識や思考の深まり

これらを指摘する上で裏づけとなるのは、先の(2)に記載したのと同じ質問に対する次のような回答である。

〔回答〕

・今まで足りないと思っていた力（考えをまとめて分かりやすく話す力）が前よりもついた。(受講生)

- ・学習指導要領の内容について自分の言葉で理解できるようになった。(受講生)
- ・事前に調べたり，ワークシートに意見をまとめ，それについて話し合うことでよくわからなかったこと，忘れかけていたことについても，より深く理解することができた。(受講生)
- ・自ら情報収集を行い，考えをまとめることで，知見を広げることができた。(受講生)
- ・様々な人達の意見を聞くことができ，考え方が少し変わった。教員に必要なことが分かった。(受講生)
- ・教育に関するテーマを取り扱い，課題解決のプロセスを体感することができた。事前にテーマについて学習し，自分の考えを持った上で，討議することで他人の意見を取り入れることができたので考え方を広めるとも良い機会となった。(受講生)

4-1-2. 上記 (1)-(3) に係る考察

(1) 討議・小論文作成の機会を複数回提供，に絡んでは，「討議やディベートの経験あり」と1名が回答している。しかし，当該学生が履修している「商業科教育実践」での討議の人数は5-8名であるので，この回答者と他の回答者には食い違いがあるようである。討議やディベートが全くの未経験ということはおそらくないだろうが，新型コロナウイルス感染症拡大防止の見地からこうした取り組みが控えられている可能性を加味するなら，複数回にわたって討議が設定されていること自体に意義が認められそうである。

小論文作成については，ほとんどの受講生が定期的に経験してきた様子がわかる。コロナ禍に伴うオンライン授業の広がり軌を一にして，レポートの作成は増加傾向にある。とはいうものの，文字数と時間制限を設けた小論文作成となると数は絞られると思われるし，教採の小論文作成が条件を付したものであることから，「総合演習」での小論文作成は意義ある学修活動といえることができるだろう。手書きで小論文を作成させていることも重要と言える。昨今，特に受講生たちのような若い世代にあっては，文字による表現は「書く」ではなく「打つ」行為なのかもしれない。またそうであるならば，ワープロソフトの単語の予測変換機能を自ずと利用していることになるだろう。しかし，受講生が将来教員として板書する指導場面などを想起すれば，正確に文字が書けるのはいつの時代にも欠かせない能力だと思われる。

(2) 討議・小論文作成に対する抵抗感の軽減，に関わるところで，「討論の形式に慣れることができた」，「小論文を書くことが嫌ではなくなった」のコメントからは，討議や小論文作成を繰り返すことで，抵抗感のようなネガティブな心持が多少なりとも解消できていることがうかがえる。

(3) スタディスキルの向上や扱われるテーマに関わる知識や思考の深まり，について，関連する設問への回答から読み取れるのは，討議や小論文作成を通じて，「様々な人達の意見を聞く力」，自らの「考えをまとめて分かりやすく話す力」などが受講生に養われている可能性があるということである。また，「討議の時間や小論文を書く時間がしっかりあったので，自分の意見や考える時間や，他の人の話をじっくり聞くことができた」(原文ママ)との記述もあった。このコメントからは，第2章の1-2.で討議の意義として指摘した，自身の中に他者の見方や考えを取り込む，新たな見方や考え方という気づきを得る，自らの見方や考え方の進化・発展が図られる，といったことが受講生に生起している兆し

である。討議や小論文作成に正対することは、他者の見解に注意を払う、自身のそれとの共通点や相違点を探る、他者の見解を取り入れる、論理性に留意して意見を述べる等々、自らの知力を総動員しなければならない状態に、決して短くはない時間、留め置かれることだと言える。個人差はあろうが、基礎的知識・技術の獲得や、教育あるいは教職に関するテーマへの一定の理解が進むものと思われる。さらにその他として、第2章の2-3.でも言及したように、討議に向けた準備段階では、テーマに関係する資料を3点以上入手するとともに、各資料を読み込み自分の見方や考え方を書き出す作業が、討議終了後には、それらがどのように深化・発展したのかを跡づける目的での記述が求められていることから、このような事前・事後学習に付随して情報検索や要約といった面でのスキルアップも見込まれる。

4-2-1. 本学「総合演習」の課題

ここからは、「総合演習」における課題を検討する。その際に参考となるのは、受講生やSAに対する次の4つの設問に対する回答内容である。

〔受講生に対する設問〕

- ・この科目を、あなたにとって満足のいくものにするためには、どのような点を改善すれば良いでしょうか。授業形態や内容についてできるだけ具体的に記してください。
- ・授業形態や内容の他に改善すると良い点はあるでしょうか。あるようでしたら、できるだけ具体的に記してください。

〔SAに対する設問〕

- ・この科目を充実させるために、どういった点を改善すれば良いでしょうか。授業形態や内容についてできるだけ具体的に記してください。
- ・授業形態や内容の他に改善すると良い点はあるでしょうか。あるようでしたら、できるだけ具体的に記してください。

以下では、4点の課題を、根拠となる回答記述と併せて示す。

(1) 討議・小論文作成に先立って基本的なルールや手法の確認は必要か

〔回答〕

- ・討議はこうやってやるみたいなマニュアルを最初に履修者とかに配っておけば、討論の仕方で分からないとかもなくなるのではないかと思った。討議をしたことがなければどうやってやるのかも知らないと思うので、最初に教えておくことで、1回目とか2回目までの討議っぽくない感じがなくなって最初からそれっぽくなるのではないかと思った。(SA)
- ・最初に討論の流れなどをSAを活用して見せてくれれば、より理解しやすい上に(SAにとっても)(カッコ内は執筆者が加筆)良い経験になる。(受講生)

(2) 討議・小論文のトピックや条件の見直しは必要か

〔回答〕

- ・小論文のテーマが細かくなくて、広すぎるテーマ設定のときは、何をかくのか、どこまでかくのかとまどった（受講生）
- ・自分の意見ではなく、〇〇とは何かということにかく（原文ママ）テーマについては小論ではなくレポートでは？と疑問に感じた。（受講生）
- ・討議・小論文のテーマで扱う内容が抽象的だと感じた。また、答えが定まってしまう、反対意見が出ないときがあった。（受講生）

(3) フィードバックを徹底するさらなる手立ては必要か

〔回答〕

- ・討議終了後に、討議者自身を感じたことを自身で振り返る時間があっても良いのかなと感じた。その後にSAの感想に入ればもっと学習的には良いのかなと感じる。（SA）
- ・受講生がSAからの評価をメモする、今回の討議での感想や自分の良かったところ・改善点などを書くプリントを授業の前に配布して、授業後に提出させるのがよいかなと思いました。自分でフィードバックをすることで自己分析も行えるようになるのではないかと考えました。（SA）
- ・授業時間の最後、SAたちに学生の前で評価の共有をしてもらう。SAには討議をしている学生がどのように映ったかを学生全体に対して発言・共有する時間があっても面白いのではないかと。（SA）

(4) 教採への目配りはどの程度まで必要か

〔回答〕

- ・千葉県では小論文の試験が無いのに回数が多い。（受講生）
- ・実際に教採試験で出されたお題を討議するのもよいのではないかと。（SA）
- ・千葉県教員採用試験の集団討論では15分で議長を立てずに討論を行うといった指示があったのでそれに沿ったやり方の方が試験対策になる。（SA）

4-2-2. 上記(1)-(4)に係る考察

(1) 討議や小論文作成に先立って基本的なルールや手法的確認は必要か、の質問で引用した回答内容から懸念されるのは、受講生が初回の討議の授業の際に討議に関する具体的なノウハウすら心許ない状態で臨んでいるかもしれないことである。4-2-1.の(1)の回答結果からも、本学の授業における討議の機会が乏しいことは明らかなので、大半の受講生が討議の基本的知識や技術を十分に身につけているとは言えない状況にあると見るのが妥当であろう。その意味で、アンケート回答で提起されているSAによる討議のデモンストレーションは有効な手段なのかもしれない。「総合演習」を前年に受講したばかりの先輩による討議であれば、受講生は親近感と興味を持つであろうし、実演する側のSAにとっても学びの機会となるだろう。

(2) 討議・小論文のテーマや条件の見直しは必要か、という質問に関わって、第2章の3. 授業計画の箇所に記載した討議や小論文のテーマというのは、いずれも2022年度から年次進行で実施されている高等学校学習指導要領改訂の視点や高等学校教育における今日

的な課題を勘案した上で選定されたものであるが、それは将来教職に従事する可能性のある者として押さえておくことが必須だからである。したがって、これらのテーマに変更を加えるかどうかは措くとしても、教採における討議・小論文作成の実施状況などを照らし合わせ、題目の文言や条件といった細部を点検してみるのはひとつかもしれない。

(3) フィードバックを徹底するさらなる手立ては必要か、に関連して、これも第2章で言及したが、「総合演習」では、討議や小論文作成にとりあえず取り組んでみたといった悪しき活動主義に終わることのないよう、事前・事後学習を重要視している。討議直後のSAの講評、「まとめシート」への記入、授業担当者である筆者たちによる小論文の添削など、受講生に向けて学習の振り返りを促す学修活動を随所に埋め込むことによって、討議や小論文作成が学びのない単なる活動の繰り返しになることを回避しようと努めている。そして、こうした筆者たちの意図の効果を裏付けるような回答、例えば「毎回フィードバックが返ってくる授業は珍しく、次に繋げやすい」なども得られている。ただ、先に挙げた、討議直後に受講者が振り返りのコメントをする時間を設けたり、「まとめシート」にSAからの講評を書き留める欄を追加するといったことは、フィードバックを一層適切なものとするのに有効であると思われる⁽¹¹⁾。

(4) 教採への目配りはどの程度まで必要か、について、関連する質問に対する回答内容は、教採に引き寄せた討議や小論文作成の実施を求めている⁽¹²⁾。しかしながら、「総合演習」は、あくまで第2章に記載した趣旨やねらいのもとに展開されている大学の授業である。また、本授業が育成を目指す、討議で他者の考えを傾聴したり、その内容を受けて自身の意見を簡潔に表明することや、小論文作成においてはテーマに正対し、根拠を挙げて論述するといったスキルは、教採を含んだあらゆる場面に汎用し得るものである。教採に配慮するあまり、その対策へと傾斜してしまうのは望ましくない。とはいえ、かなりの受講生が千葉県の教採の受験を視野に入れており、一部のSAは同県の教採を受けた経験を有していることから、先述のSAによる討議のデモンストレーションを千葉県の教採に則った形式としてみるのも一案かもしれない。

おわりに

以上、本稿においては、筆者たちが担当する教職課程科目「総合演習」の授業のあり方を振り返り、この論考から得られた知見を今後の授業の改善へとつなげることを目的として、当該科目の意義や課題などに関する考察を加えてきた。

なお、すでに触れたところであるが、第3・4章で行った本学の「総合演習」の意義や課題の分析は、受講者およびSAに依頼したアンケートを手がかりとし、その回答内容に基づいて行った。こうした手法を採ったために、提示した課題はアンケートに記された彼らの意見や思いに大幅に依拠したものとなっている。

他方、こうした視点から離れ、授業担当者がこれまでの本学における「総合演習」の実

(11) アンケートでの指摘を受け、今次(2022年度)の「総合演習」の「まとめシート」には、受講者が振り返りのコメントを記載する欄を設けることにした。

(12) 「教員採用試験を意識した小論文なので対策する上で参考になった」(受講生)との回答も他方に見られる。

施状況を振り返ると、授業実施上の課題として次の4つの内容を挙げることができる。

(1) 討議の仕方や小論文の作成に関する基礎力をいかに定着・向上させるか

本学の商経学部では、1年次に「研究基礎」を必修科目として位置づけている。学生は、この科目の学修を通して、大学における討議の仕方やレポート等の作成の基礎について学修する。しかし、本学部では2年次以降、もっぱらこれらの学修内容を継続して学修する必修科目を位置づけていないので、せっかく1年次に学修したこれらの学修内容が定着し、向上しているかはなほだ心許ないところがある。「総合演習」の授業では、討議と小論文作成を中核的な学修に位置づけているが、これら討議や小論文作成の基礎力について、授業内で学び直す時間的な余裕はない。小論文の添削や、返却時の講評の中で触れる程度では、質・量ともに十分とは言えない。「総合演習」の到達目標を達成させるためには、討議の仕方や小論文作成の基礎について確実に身につけさせるとともに、一層向上させる必要がある。

(2) 「考える力」をいかに定着・向上させるか

「総合演習」の授業では、学生一人一人の習慣化した「考える」という活動が大事である。しかし、知識や技術と異なり「考える力」はすぐに身につくものではない。そこで、普段の授業で課題解決型の学修を取り入れたり、自らの思いや考えを表現する機会を増やしたりするなど、地道でかつ継続的な学修が必要となる。3年次の「総合演習」履修時まで「考える」という活動が習慣化していない学生が、受講生の中に散見される。「考える」を習慣化させるには、「総合演習」の授業だけでは十分に対応することはできない。

(3) 「伝える力」をいかに定着・向上させるか

2022年度から年次進行で実施される新しい高等学校学習指導要領では、授業において主体的・対話的で深い学びを実現させることが求められている。同様の趣旨で、大学の授業でも対話的な学びが重視されている。しかし、肝心なのは伝える（対話・討議）という活動自体ではなく、何を伝えるかである。ただ単に感想を伝えるだけでは対話的な学びとは言えない。テーマに対する自分の見方や考え方を他者に伝える際、大事なことは何を根拠にしたのかを伝えることである。「総合演習」の討議における伝達活動も同様で、根拠に基づいた内容の伝達が常に求められる。討議の授業を、「活動あって学びなし」の典型であるただの伝達活動の授業にしてはならない。

(4) 協働学修において個別学修をいかに重視するか

「総合演習」では、協働学修として「討議」を重視している。討議によってテーマに対する他者の見方や考え方を取り込むことができ、自分の見方や考え方と比較することで、新たな見方や考え方に気づくことができる。ここで留意しなければならない大事な点は、討議によって他者の見方や考え方が取り込まれる際、既に自分の見方や考え方が明確化されていなければならない、ということである。あらかじめテーマに対する自分の見方や考え方が明確でなければ、取り込まれた他者の見方や考え方と自分のそれらとを比較することなどできない。比較できなければ、気づくこともなく、結果として自分の見方や考え方

を深化, 発展させることもできない。更に深刻なのは, 取り込んだ他者の見方や考え方を, あたかも自分の見方や考え方であるかのように上書きしてしまうことである。このように何よりもまず大切なことは, 自分の見方や考え方を明確にしなければならない, ということである。「総合演習」の授業で, 自分の見方や考え方を明確化する学修活動が「まとめシート」の表面の作成という個別学修である。協働学修としての討議を適切, 充実したものにするためには, 「まとめシート」の表面の作成という個別学修を適切, 充実したものにしなければならない。

ここで触れた課題の多くは, いわゆるスタディスキルの不足に起因するものばかりである。つまり, これらの授業実施上の課題は, 「総合演習」一科目に留まるものではなく, 全学的に共通に抱える根深い課題ということができる。

本論の第4章の4-1.の(3)では, スタディスキルの向上や扱われるテーマに関わる知識や思考の深まりを自認していると判断できる受講者の回答が一定数あったことから, この点も「総合演習」の意義として指摘したが, この辺りの認識をめぐって受講者と授業担当者である筆者たちにギャップがあるのは明白である。おそらくそれは, 筆者たちが将来的に教員として学習指導をすることになる受講者たちに対して, 彼らが想定している以上のスタディスキルを求めていることがあるだろう。この隔たりを埋めるべく, スタディスキルの一層の習熟に向けてできる取り組みは何か, 稿をあらためて論考する必要がある。

なお, 学生が大学において学修し, 身につけるべき力は「考える力」と「伝える力」だと考えていることは先に触れた。この2つの力が学修の基盤力となって, その上に各科目の学修成果としての科目固有の力が構築されていく。教職課程での学びも全く同様である。「総合演習」では, 「討議」と「小論文作成」という学修活動を通して, 学修の基盤力である「考える力」と「伝える力」を育成しようとしている。本学において, このような基盤力の育成を主なねらいとした科目は他にない。この意味で, 「総合演習」は教職課程にとどまらず, 学生の学びにとって極めて大事な科目である。したがって, これからもこの科目を教職課程のカリキュラムの中核に位置づけ, この科目のねらいをぶれさせることなく, 実現していくことが重要である。その際, 先に触れたように, 討議や小論文作成の基礎力, 考える力, 伝える力の定着と向上を如何に図っていくかが大きな課題である。この科目が, 今後, 充実し, 発展するか否かは, この部分にどれだけ対応できるかにかかっていると考えている。

(2023.1.16 受稿, 2023.3.7 受理)

〔抄 録〕

本稿においては、筆者たちが担当するようになって5年が経過した教職課程科目「総合演習」の授業のあり方を振り返るとともに、この論考から得られた知見を今後の授業の改善へとつなげることを目的として、同科目の意義や課題などに関する考察を加えた。

その際には、当該科目の受講者およびSA（Student Assistant）に依頼したアンケートを主たる手がかりとした。こうした手法から、論考はアンケートに記載された彼らの意見や思いに大幅に依拠したものとなっている。

論の構成であるが、第1章においては、本学の「総合演習」がたどってきた経緯について言及した（沖塩担当）。第2章では、筆者たちが担当している同科目の現状を述べた（永井担当）。第3章においては、「総合演習」をめぐる意義や課題の中でもSAによるサポート体制に関連した意義と課題（永井・沖塩で担当）、第4章では、SAによるサポート体制以外の意義と課題について検討した（永井・沖塩で担当）。そして、最終章においては、筆者たちが授業を実施する中で立ち上がってきた当該科目の課題を論じた（永井担当）。