

総合的な学習の時間を重視するA小学校における 教師の力量形成に関する事例的研究

―赴任初年度の教員を対象にしたPAC分析による探究的な学習のイメージから―

松井 千鶴子*

(平成25年9月30日受付;平成25年11月1日受理)

要 旨

本研究は、総合的な学習の時間を重視するA小学校に赴任してきた2名の教師が、赴任初年度の総合的な学習の時間の指導を通してどのような探究的な学習のイメージをもつか、PAC分析を用いて明らかにし、それがどのような教師の力量とかわかるかを検討した事例的研究である。その結果、探究的な学習のイメージは、対象者Bが「こだわりや追究の質の高まり」、対象者Cが「子ども自身による価値の創造」に集約され、教師の力量として「デザインするスキル」、「見通しをもつスキル」、「内容とリンクする力」について顕著にとらえることができた。また、探究的な学習のイメージや教師の力量形成の要因として、A小学校で大切にしている、「子どもと共に創り出す柔軟な構え」、「子どもを信じて任せる」という指導観とのかかわりがあると推察された。

KEY WORDS

総合的な学習の時間 Periods for Integrated Studies 探究的な学習のイメージ Images of the Inquisitive Learning
力量形成 Development of Teacher's Competences PAC分析 PAC Analysis

1 問題の所在

総合的な学習の時間（以下、総合的な学習と略）では創設以来、探究的に学ぶことを重視してきた。2008年の学習指導要領改訂では「今回の改訂では、その趣旨を一層明確にする観点から、探究的な学習についても目標に明確に位置付けた⁽¹⁾とあるように、探究的な学習によって、総合的な学習の特質がより明確化された。総合的な学習における探究的な学習とは、「問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく一連の学習活動⁽²⁾と定義され、「課題の設定」、「情報の収集」、「整理・分析」、「まとめ・表現」という探究の過程が図で示されている。このような改訂の趣旨を受け、探究的な学習の実践的方法を明らかにするとともに、総合的な学習を指導する教師の力量形成が課題となっている。

これまでも総合的な学習を指導する教師に求められる指導スキルや総合的な学習を指導するための教師の力量については追究されてきている。しかし、総合的な学習の日標や指導方法の特性から必要とされる指導スキルを検討したり、求められる力を総合的な学習の指導経験者が整理・分類したりしたものであり、指導経験により指導スキルや力量がどのように形成されていくかについては明らかにされていなかった。例えば、赤堀（1999）⁽³⁾は、研究開発学校の実践事例をもとに、総合的な学習を実施する上での指導スキルの実際について考察し、「デザインするスキル」、「評価するスキル」、「見通しをもつスキル」、「内容とリンクするスキル」、「情報を活用するスキル」、「協同で指導するスキル」、「学習を援助するスキル」の7つにまとめている。同時に、今後の課題として、総合的な学習に取り組むことによって、教員の力量や学校の姿勢の差が明瞭に出てくるとも指摘している。また、奈須（1999）⁽⁴⁾は、「教師が身に付けるべき力量という観点」から、実践展開にかかわる問題を取り上げ、総合的な学習を指導する教師に求められる力量を具体的に示している。和田（2009）⁽⁵⁾は、「みらいの会」⁽⁶⁾の会員が生活科と総合的な学習における教師に求められる力を列挙し、絞り込む作業により見出した13の力を「カリキュラム開発力」、「授業力」、「評価力」に整理している。総合的な学習を指導するための力量について、事例をもとに具体的な教師の在り方について述べている奈須や、教師個人に求められる力について述べている和田に対して、教師の協同まで視野に入れているのが赤堀である。本論文では、力量形成を多面的にとらえるために、赤堀の指導スキルに照らして考えることとする。

さらに、教師の授業イメージが、教える経験によって変容することについても追究されている。秋田（1996）⁽⁷⁾は、新任教員と中堅教員の比較から、中学校・高校においては、新任教員では授業を「伝達の間」ととらえる者が多

*学校教育学系

いのに対し、中堅教員は「共同作成の場」ととらえる者が多く、熟達化に伴う変化の一つの方向を示すものであるとしている。また、「現実には一人の教師においても教科内容や受け持つ子どもによって複数の授業イメージを持つことも考えられる」⁽⁸⁾と述べ、教科や領域によるイメージを検討する必要性を示唆している。前述したように、今回の改訂で探究的な学習の定義や探究の過程が示されたが、探究的な学習のとらえ方やイメージは、教師一人一人に特有なものがあると思われる。教師の探究的な学習のイメージをとらえ、指導経験とそれとのかかわりについて検討することから、力量形成の要因となるものを見出したいと考える。

なお、秋田は「イメージ」を、「包括的だが非明示的であり、教師の感情や価値、要求、信念が結合し、簡潔な比喩的陳述の形で定式化されたものであり、一般に価値判断を含み教師の目的的行動を直感的に導く働きをするもの」⁽⁹⁾と定義している。本論文でもこの意味で「イメージ」を使用することとする。

このような先行研究を踏まえ、筆者らは、「総合的な学習の時間における教師の力量形成に関する研究—PAC分析による探究的な学習のイメージの変容から—」⁽¹⁰⁾において、教師の力量形成がどのように進行するかを事例的に明らかにした。そこでは、探究的な学習のイメージは、指導経験を積むことによって「活動、情意面」から「考え、思考」へ、そして「活動の価値」へと変容していることがとらえられた。また、探究的な学習のイメージの変容から、教師の力量として、「課題意識を深化させる力」、「多様なソースを的確に提示する力」、「価値ある学習を企画する力」が高まっていると推察された。しかし、探究的な学習のイメージの変容や力量形成の要因についての検証は不十分であった。

そこで、総合的な学習の時間を重視する学校に赴任してきた教師が、1年間の総合的な学習の指導を通してどのような探究的な学習のイメージをもち、それがどのような力量とかかわるかを検証することにした。総合的な学習を重視する学校での1年間を調査対象にすることにより、総合的な学習のイメージや指導に関する力量と、その要因になると思われる指導観との関連について考察することが可能であると考えたからである。

2 研究方法

2.1 対象者と対象校

対象とする教員は、2011年度にA小学校に赴任してきたB、Cの2名で、二人とも、40歳前半の男性である。B、Cとも総合的な学習の全面実施を前にした移行期間の2000年前後から、A小学校を含む地域に勤務し、1・2年生を担任した数年と学校現場から離れた数年を除いて、総合的な学習の指導をしてきている。詳細は、結果と考察で示す。

総合的な学習を重視する学校としてA小学校を選定した。A小学校は、文部科学大臣（文部大臣）指定研究開発学校の他、文部大臣指定の「生活科」に関する研究推進校、国立教育政策研究所指定の教育課程開発研究などに取り組んできている。文部科学大臣（文部大臣）指定研究開発学校については、1977、1995、2006、2012年の4回の指定を受け、現在も4回目の研究を継続中である。4回は、いずれも教育課程の開発研究で、「2領域による教育課程」、「7単元群による教育課程」、「3領域による教育課程」、「6領域+学びの時間による教育課程」等を提案してきた。1回目（1977）の指定研究では、「教科」と「生活活動」の2領域の教育課程を編成し、特別活動と道徳を統合した「生活活動」によって総合的実践的な学習の場で道徳性を高めようとした。また、低学年の社会科・理科を廃止し、内容を再編して「生活活動」の中で行った。その後も、今日の総合的な学習や生活科につながる単元開発を行いながら教育課程研究や指導方法等の研究に取り組んできている⁽¹¹⁾。このような指定研究の内容の他、A小学校で作成されている各学年のカリキュラム表の中央には総合的な学習や生活科が置かれ⁽¹²⁾、総合的な学習を中核にした教育課程を編成している。これらのことから、総合的な学習を重視している学校としてとらえることができると考えた。

調査時の2011年、A小学校は、各学年2～3クラスと特別支援学級2クラスの全15学級で、児童数は約330人であった。総合的な学習は、学年が同一のテーマ、年間指導計画で実践されている。

2.2 手続き

まず、赴任初年度の総合的な学習の実践を対象に、探究的な学習のイメージを明らかにする。個人別にイメージ構造を分析することができることから、内藤（1997）のPAC分析⁽¹³⁾を用いることにする。PAC分析は、個人の心理分析を模索する中で開発された方法であるが、教師の仕事や授業イメージの分析にも使われている⁽¹⁴⁾。

PAC分析の手順としては、まず被験者に連想刺激を与え、頭に浮かんだイメージや言葉を書いてもらい、それぞれの項目間の類似度を評定してもらい「連想反応」のプロセスがある。次に、それをもとに実験者が分析ソフトを用いてデンドログラム（樹状図）を作成し、被験者の解釈によってデンドログラムからクラスターを作成する「クラスター分析」を行う。その後、被験者がクラスターに命名し、各クラスターの関係や全体構造について実験者の質問に

答えながら「解釈」をする。

実際には、「連想反応」のプロセスでは、対象者B、Cに次の刺激文を提示し、A小学校赴任初年度（2011年度）の総合的な学習の時間の指導を想起してもらい、探究的な学習のイメージを自由連想法で求めパソコンのソフト⁽¹⁵⁾に入力してもらった。

あなたが実践した総合的な学習の時間を思い出してください。探究的な学習を実現するために何を考え、何を大切にしようとしていましたか。活動の場面や教材、教師の手立て等について、具体的な事柄やその際のイメージをコンピュータに入力してください。

次にそれぞれの事柄の重要度に順位付けをし、項目間の関連性の強さを7段階で示してもらった。後日、実験者が作成したデンドログラムをもとに「クラスター分析」を行った。ここでは、実験者がまとまりをもつクラスターとして解釈できそうな群ごとに各項目を上から読み上げ、項目全体に共通するイメージや群全体が意味する内容の解釈をもとにクラスターを設定した。そして、質問を繰り返しながら、クラスターごと、クラスターの関係、クラスターの全体構造について解釈を試みた。

以上のようなPAC分析による調査を実施し、クラスターに基づく解釈をもとに、対象者B、Cの力量について検証する。そして、力量形成の要因について考察する。

2. 3 調査の時期

対象者B、Cに対して「連想反応」を2012年2月13日、「クラスター分析」と「解釈」を2012年3月5日に、それぞれ個別に、A小学校において実施した。

3 結果

3. 1 対象者B

対象者Bは、総合的な学習が始まった2000年頃には新採用から数えて3校目の勤務で、「かがやけ！わたしたちのブランド米」「M町を観光客でいっぱいしよう大作戦！」などの米作りや地域の活性化などに取り組んだ。その次のT小学校では「かがやきっ子でおいしい米を作るンジャー」「人～仲間とふれあい深まるきずな・やさしい心をはぐくもう～」などの米作りや生き方を考える活動に取り組んだ。その後、3年間独立行政法人国立青少年自然の家で勤務し、2011年A小学校に赴任した。

A小学校赴任初年度は3年生を担任し、「どんどん本町！ときめき隊！」というテーマで、本町を支える人や本町を訪れる人を通して「本町の声」を聞き、本町がどうあってほしいかを考え、自分たちも地域活性化のためにできることに取り組んでいく実践を行った。調査結果に基づき、それぞれのクラスターから成立していることを実験者・被験者（対象者B）の双方で確認し、その内容と対象者Bのさらなる連想をまとめると以下のものであった。

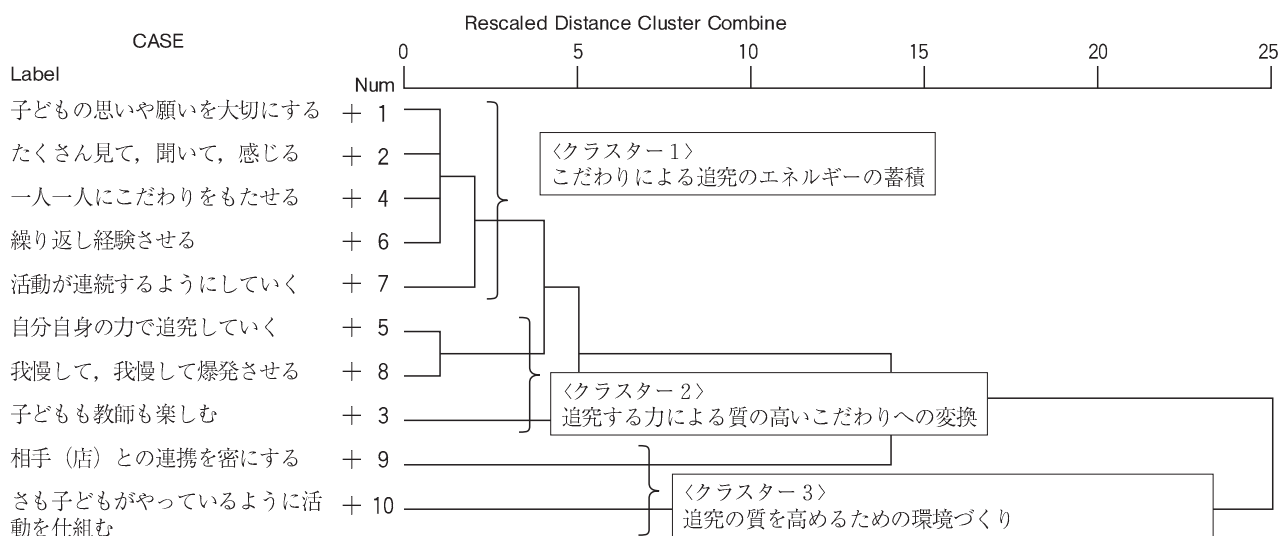


図1 対象者Bの総合的な学習のイメージに関するデンドログラム

クラスター1は、「子どもの思いや願いを大切にする」から「活動が連続していくようにする」の5項目で、追究を進める際の子どもの意欲や意識に関するグループである。「こだわりをもたないと、多分追究はしていかないと思います」「1から7は、追究の中心で、これがまず第一にないと成立しない」「思いや願いの繰り返し、一つのこだわりになっていくんでしょうかね。思いや願いがなかったらこだわりはもてないですね」と語り、このクラスターを〈こだわりによる追究のエネルギーの蓄積〉と命名した。Bは、子どもたちが本町に繰り返し出かけていって店の人やお客さんとかかわりながら興味あることを調べたり、イベントに参加したりすることが、思いや願いをもちながら体験することと重なって徐々にこだわりになり、それによって探究が持続していくと考えている。

クラスター2は、「自分自身の力で追究していく」から「子どもも教師も楽しむ」までの3項目で、本町とかかわる中で生まれたこだわりをもとに、本町のよさや自分たちができることについてさらに深く思考できるようにするための指導方法や考え方に関するグループである。「11月に入り、個人の追究にもっていったので、国語の報告書の単元と一緒にやりながら、こだわりを少しずつ強くさせていった」「一人一人では多分まだ力がないので、どうにかしてこだわりながらどんどんやっていくって技術というか、そういうものを3年生でさせてみたかった」「教師側にとってみれば、(こだわりを)ストックさせておきたい。子どもも同じかもしれないですね。何々したいっていきっかけを待っているっていうか。それまではこっちが導かない。導かないって言うと変だけど」「ここだというゴール地点を目標にしておいて、それを目的地として与えてはいないんだけど、自分のこだわりでやってきたあれ(本町を盛り上げるためにできること)が、レルヒ祭があるじゃんっていうので、ドンって行くんだらうなって」と語り、このクラスターを〈追究する力による質の高いこだわりへの変換〉と命名した。調査やイベントへの参加、教師の問いかけなどを通して個々の子どものこだわりを質的に高めることを意図し、こだわりをより強く、明確にし、目的や目標も鋭角的にしていこうとしている。

クラスター3は、「相手(店)との連携を密にする」と「さも子どもがやっているように活動を仕組む」の2項目で、学習環境の整備や単元構想の考え方に関するグループである。「活動自体をスムーズにするっていう、教師の裏側の手立てはないとだめなんじゃないかなって気がしますね」「言葉が悪いですけど、『さも』ってというのは、だめなところも大事にしたいっていうか。何でも教師が先に行って、そこまで行ったらOKもらえるようなやり方って、総合じゃないってか」「すべてがうまくいくように仕組むわけではなくて、その子どもたちの発達に応じたような、何か現実と向かい合わせるって感じだよ」と語り、このクラスターを〈追究の質を高めるための環境づくり〉と命名した。追究の質を高めるために、学習対象である商店街と子どもとをどうつなぐかという経営的な視点を重視している。

そして、クラスター間については、以下のようにまとめられた。

総合的な学習での探究的な学習において、これがないと成立しないというのがクラスター1の追究のエネルギーとなるこだわりであり、それをさらに個人での追究や追究で得た情報を表出する活動によってこだわりの質を高めていくことが重要であるという考え方がクラスター2である。そして、クラスター1と2を支える基盤となっているのがクラスター3の教師の配慮や経営的な視点である。

3. 2 対象者C

対象者Cは、総合的な学習の全面実施を前にした移行期の2000年が教職8年日に当たり、K小学校で5年生を担当し、「育て!世界一のジャンプ米!」をテーマに、米作りを通して米への興味関心やふるさとへの愛着を高める活動を行った。その後、O小学校に異動し、2007年には6年生を担当し、「通り~受け継ぐもの・拓くもの~」というテーマで、保存や開発の視点から町づくりについて考えるという活動を行った。その後、県教育委員会の現職派遣として2年間大学院で学び⁽¹⁶⁾、2011年A小学校に赴任した。

A小学校赴任初年度は5年生を担当し、安全・生活・食をテーマに「がんばろう!日本 見つめ直そう わたしたちの『食』と『生活』」という活動名で、「食」のありがたさや「人」のつながりを考えていく実践を行った。調査結果に基づき、それぞれのクラスターから成立していることを実験者・被験者(対象者C)の双方で確認し、その内容と対象者Cのさらなる連想をまとめると以下のものであった。

クラスター1は、「体験活動の意図やねらいを子どもが明確にもつこと」から「子どものしたい!やってみたい!を中心とした活動づくり」の3項目で、活動の内容やねらいに関するグループである。「そんなこと絶対したくないだろうなという環境の設定まで子どもから声を出して、『やりたい』と言えるのはすごいことだと思った」、価値ある活動を教師が仕組みば子どもたちが感じられるかっていうとそうではなくて、受け取る子ども自身がどう考えられるかってこと」と語り、〈子ども自身が創る活動の価値〉と命名した。このように、クラスター1は、子ども主体で活動のねらいや内容を創っていくことを重視するまとまりである。

クラスター2は、「他人ごとのとらえから自分ごとのとらえへの変換」から「生き方に迫る子どもの姿をイメージ

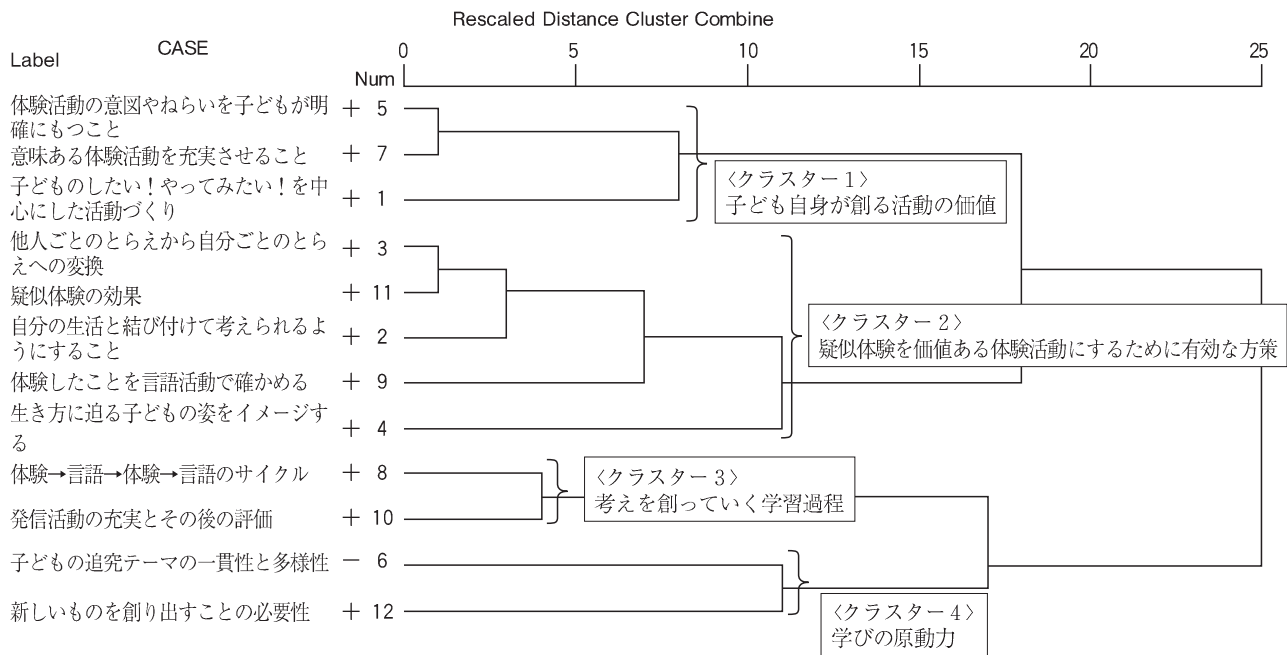


図2 対象者Cの総合的な学習のイメージに関するデンドログラム

する」の5項目で、指導方法やねらいを達成するための手法に関するグループである。「疑似体験っていうものがここまで自分ごとのとらえになるとは正直思わなかった。子どもの真剣な姿を見たとき、やってみることを意味を改めて感じた」、「言語活動で振り返ることはいつでも必要だが、疑似体験だからこそ、書くだけでなくお互いの気付きや考えを聞き合うことが大切」と語り、〈疑似体験を価値ある体験活動にするために有効な方策〉と命名した。「災害を想定した避難・避難所体験」が単なる疑似体験に終わらないように指導方法に留意したことが分かる。

クラスター3は、「体験→言語→体験→言語のサイクル」と「発信活動の充実とその後の評価」の2項目で、学習過程に関するグループである。「体験、言語という細かいサイクルがあり、全体としては情報がたまっていったって発信があるっていう感じ」、「活動を通してたまっていく思い、それを伝えたくなくて、それに返ってくる反応というのが子どもの充実感ややってよかったなというところにつながっていくので、その後の評価と書いた」と語り、〈考えを創っていく学習過程〉と命名した。体験と活動の繰り返しや発信活動を通して思考させていることが分かる。

クラスター4は、「子どもの追究テーマの一貫性と多様性」と「新しいものを創り出すことの必要性」の2項目で、追究意識に関するグループである。「年間というスパンで考えることが大切だと思うんです。活動とか教師の手立てとか」、「今回の活動だから成り立つというものではないですね。新しいものを創り出すというのは子どもにも先生にも必要」と語り、〈学びの原動力〉と命名した。また、連想項目「6. 子どもの追究テーマの一貫性と多様性」については、「追究の視点は弱かったなと思った。課題解決したい、それで『災害その日』でこれが分かった、そこから新たな疑問が浮かんできたとか、そういう探究のサイクルという点で弱いかな」と述べ、マイナスの評価をした。追究していくためにはこだわることも多面的に考えることも大事だが、この実践では追究のテーマを問題解決的に追っていくような指導ではなかったということへの反省があるものと思われる。

そして、クラスター間の関係については、以下のようにまとめられた。

子ども自身が活動の価値を見出し、創っていくことが重要であり、今回のような疑似体験を価値あるものにしていくために有効だったと思われる方策がその土台となっている。このような方策を支えるものとして、クラスター3の「考えを創っていく学習過程」があり、クラスター4の「学びの原動力」のような年間を見通しての追究の視点や独自性を出していくという、教師も含めて総合的な学習に向かう主体性が重要だと考えている。

4 考察

4.1 対象者B, Cの探究的な学習のイメージ

対象者B, Cにより命名されたクラスターを表1に示した。クラスターをもとに、探究的な学習のイメージについ

て次のように解釈した。

表1 対象者B, Cにより命名されたクラスター

	対象者B	対象者C
クラスター1	こだわりによる追究のエネルギーの蓄積	子ども自身が創る活動の価値
クラスター2	追究する力による質の高いこだわりへの変換	疑似体験を価値ある体験活動にするために有効な方策
クラスター3	追究の質を高めるための環境づくり	考えを創っていく学習過程
クラスター4		学びの原動力

対象者Bは、クラスター間の関係から、追究のエネルギーとなるこだわりが重要であり、それが総合的な学習の基盤となるが、そこで終わってはならないと考えている。そこからさらにこだわりの質を高めていく道筋が探究的な学習のイメージの中心になっているととらえられる。クラスター3はそれを支え、可能にしている条件や手立てとなっているものである。このことから、対象者Bの探究的な学習のイメージは「こだわりや追究の質の高まり」に集約されると考える。

Bは、クラスターの解釈からのさらなる連想部分で、「教師側にとってみれば、(こだわりを)ストックさせておきたい。子どもも同じかもしれないですね。何々したいっていうきっかけを待っているっていうか。それまではこっちが導かない。導かないっていうと変だけど」「目的地として与えてはいないんだけど、自分のこだわりでやってきたあれ(本町を盛り上げるためにできること)が、レルヒ祭があるじゃんっていうので、ドンって行くんだらうなって」と語っており、子どもたちが追究によって蓄積してきた思いや願い、知識などを総動員してかかわる「こと」のタイミングによる思考の深まりを重視している。「我慢して、我慢して爆発させる」までは子どもたちに試行錯誤させながら、教師は「そうかな」「これこだわってんなら、この店のこと説明できんの」「この商品なんなの」と問い返すことによって子どもたちの思いや願い、知識を十分に貯めていく。子どもたちの思いや願いを十分に高めることによって、こだわりや追究の質を変容させていこうとしているのが特徴だと思われる。

対象者Cについては、クラスター間の関係から、子ども自身が活動の価値を見出し、創ることが探究的な学習のイメージの中心になっていることが分かる。クラスター2・3・4はそれを支え、可能にしている条件や手立てとなっているものである。このことから、Cの探究的な学習のイメージは「子ども自身による価値の創造」に集約されると考える。

Cは、クラスターの解釈からのさらなる連想部分で、「そんなこと絶対したくないだろうなという環境の設定まで子どもから声を出して、『やりたい』と言えるのはすごいことだと思った」、「価値ある活動を教師が仕組みば子どもたちが感じられるかっていうとそうではなくて、受け取る子ども自身がどう考えられるかってこと」と語り、思考が質的に高まっていくことによって子ども自らが価値のある活動を創っていくと考えている。子どもの思考を質的に高めていくことを重視しているのが特徴だと思われる。

4. 2 探究的な学習のイメージから見た対象者B, Cの力量

秋田(1996)は、教師の授業イメージは熟達化に伴う変化の1つの方向性であると述べている⁽¹⁷⁾。探究的な学習のイメージも教師の力量形成とかわりがあると思われる。そこで、探究的な学習のイメージから総合的な学習を指導する教師の力量について、赤堀(1999)⁽¹⁸⁾が示した総合的な学習を指導する教員に求められる7つの指導スキルに照らして考察した。結果、「デザインするスキル」、「見通しをもつスキル」、「内容とリンクする力」について顕著にとらえることができた。

4. 2. 1 デザインするスキル

赤堀(1999)は、デザインするスキルについて2点から述べている。一つは、学習資源の情報や知識、長期の目標とそれが全体を通してのこと、教科や授業に対する信念など、多面的な要因が求められるとしている。二つは、授業デザインの方法論として、工学的なアプローチではなくテーマ設定を中心に置くデザインアプローチが求められるとしている。Bのクラスター2〈追究する力による質の高いこだわりへの変換〉やクラスター3〈追究の質を高めるための環境づくり〉、Cのクラスター1〈子ども自身が創る活動の価値〉やクラスター4〈学びの原動力〉から、このデザインするスキルが読み取れる。

Bは、「言葉が悪いですけど、『さも』っていうのは、だめなところも大事にしたいっていうか。何でも教師が先に行って、そこまで行ったらOKもらえるようなやり方って、総合じゃないっていうか」「すべてがうまくいくように仕組むわけではなくて、その子どもたちの発達に応じたような、何か現実と向かい合わせるって感じだよ」と語っている。順序よく進めることではなく、テーマについて問題解決的に対象にアプローチする方法をとることが総合的な

学習の学び方であるという信念をもっていることが分かる。また、「11月に入り、個人の追究にもっていったので、国語の報告書の単元と一緒にやりながら、こだわりを少しずつ強させていった」「一人一人では多分まだ力がないので、どうにかしてこだわりながらどんどんやっていくって技術というか、そういうものを3年生でさせてみたかった」との語りからは、年間、あるいはそれよりも長いスパンで子どもに付けたい資質・能力を考えたり、教科等との関連を考えたりなど、多面的に考えて授業を構成していることが分かる。

Cは、「価値ある活動を教師が仕組みば子どもたちが感じられるかっていうとそうではなくて、受け取る子ども自身がどう考えられるかってこと」と語り、教師が提示した内容を子どもが学んでいくのではなく、受け取る子ども主体で考える必要があるという総合的な学習についての信念をもっている。また、連想項目「6. 子どもの追究テーマの一貫性と多様性」を挙げ、「追究の視点は弱かったなと思った。課題解決したい、それで『災害その日』でこれが分かった、そこから新たな疑問が浮かんできたとか、そういう探究のサイクルという点で弱いか」と述べ、マイナスの評価をしている。マイナス評価はしているものの、テーマの一貫性や多様性が重要であることを認識し、「災害の視点から自分たちの食や生活を見つめよう」というテーマについて1年間にわたって追っていく指導をしてきている。

B、Cともに、長期の目標が活動全体を通してしていること、テーマ設定を中心に置くデザインアプローチがとられていること、そして、学び方や授業観についての信念をもっていることから、「デザインするスキル」があると考えられる。

4. 2. 2 見通しをもつスキル

赤堀(1999)は、課題追究の学習においてはテーマの設定や期間の見通しがキーポイントであり、どのような情報を収集するか、どの課題からスタートするかなどの方法に関する知識も含めて、浅いレベルの学習で終わらせないための見通しのスキルが必要としている。Bのクラスター2〈追究する力による質の高いこだわりへの変換〉、Cのクラスター1〈子ども自身が創る活動の価値〉から、この見通しをもつスキルが読み取れる。

Bは、「最初は、ともかく探検ばかり行ってくるんだけど、私の方では、これおもしろいね、あれおもしろいねとは絶対言わず、見てきたものを『ほう』という形で聞いて、そこらへんで『去年の子ども店長みたいにやってみたいなあ』という声がちらっと聞こえたんだけど潰し、潰しというかそんなことをしながら最後の(2月)のレレヒ祭まで引張っていく」と述べているように、1年間の見通しをもって子どもに対してしている。子どものつぶやきや発言にも先の活動を考えて反応したり、あえて教師が反応しないことで子どもの追究をさらに継続させたりしている。

Cは、「活動を創る上で子どもたちのしたい、やってみたいという声を拾いながら活動を創っていく、またそれを実現するためにはどういう方向性でもっていかねばならないとか何をしなければいいのかというあたりを決定する祭に一番大事な幹は、子どもたちのしたい、やってみたいだったと思いました」、「今回は1学期にプレの『災害その日』をしていたので、ある程度どんなことをするのか、次にどんなことをしたいのかというイメージはあったんですね。……ゼロから創るのではなく子どもたちの中にあったのかなと思ったりする活動だったので、それを利用して」と述べているように、テーマ設定や活動の意図、活動の方向性を重視している。プレの活動の情報をもとに次の活動を考えたり、子どもたちのしたい、やってみたいという思いや願いから方向性を導き出したりしている。

B、Cは、子どもの願いをもとにした活動の方向性を持っており、活動の方向性を明らかにした上で子どもに対応していることから「見通しをもつスキル」があると考えられる。

4. 2. 3 内容とリンクするスキル

赤堀(1999)は、豊富な知識があればかなりの課題を解決できるし、知識がなければ、どのようにして内容を獲得するかという方法も指導する必要がある、内容と方法の知識を相互に行き来するような指導が求められるとしている。Bのクラスター2〈追究する力による質の高いこだわりへの変換〉、Cのクラスター2〈疑似体験を価値ある体験活動にするために有効な方策〉から、この内容とリンクするスキルが読み取れる。

Bは、「一人一人では多分まだ力がないので、どうにかしてこだわりながらどんどんやっていくって技術というか、そういうものを3年生でさせてみたかった」「ここだというゴール地点を目標にしておいて、それを目的地として与えてはいないんだけど、自分のこだわりでやってきたあれ(本町を盛り上げるためにできること)が、レレヒ祭があるじゃんっていうので、ドンって行くんだろなって」と述べているように、本町を盛り上げるためにできることを一人一人でも追究できるような方法を身に付けさせようとしている。一人一人が追究しながら、本町のよさや自分たちができることを考えるという活動に、内容と方法を行き来した指導が認められる。

Cは、「疑似体験っていうものがここまで自分ごとのとらえになるとは正直思わなかった。子どもの真剣な姿を見たとき、やってみるの意味を改めて感じた」、「言語活動で振り返ることはいつでも必要だが、疑似体験だからこそ、書くだけでなくお互いの気付きや考えを聞き合うことが大切」と述べているように、疑似体験によって子どもの

考えを創っている。疑似体験という方法を用いて「食」のありがたさや「人」のつながりという内容に迫ろうとしている。

B, Cは、一人一人でも追究できるような方法や疑似体験という方法を用いながら、本町のよさや自分たちができること、「食」のありがたさや「人」のつながりという内容に迫ろうとしていることから「内容とリンクするスキル」があると考えられる。

4. 3 考察のまとめ

4. 3. 1 対象者B, Cの探究的な学習のイメージと力量

探究的な学習のイメージは、対象者B, Cそれぞれに、「こだわりや追究の質の高まり」、「子ども自身による価値の創造」に集約された。対象者Bはこだわりや追究の質の変容を重視し、対象者Cは、思考の質的変容を重視している。それぞれの違いはあるが、両者ともテーマに関する思考が質的に変化していくことをイメージしていると考えられる。

そして、探究的な学習のイメージから力量について考察したところ、「デザインするスキル」、「見通しをもつスキル」、「内容とリンクするスキル」について顕著にとらえることができた。他に、「評価するスキル」、「情報を活用するスキル」、「協同で指導するスキル」、「学習を援助するスキル」も示されているが、今回の刺激文が、対象者個人の実践の中での探究的な学習についてのイメージについて尋ねたものであることから表出しにくかったと思われる。

4. 3. 2 A小学校における力量形成の要因

上記のような探究的な学習のイメージと力量は、A小学校での1年間の指導経験によってのみ生じたものではなく、総合的な学習を含むこれまでの指導経験や指導観などのかかわりがあると思われる。しかし、この調査がA小学校での1年目の実践を基にしたものであり、その実践について解釈したものであることから、A小学校の教育活動にもその要因があると考えられる。

山崎(2012)は、教師のライフコース研究をもとに、「教師の発達と力量形成に大きな影響を及ぼしているものは、大学における友人との交流、アルバイトなどの社会的経験、職場における教育実践と子どもとの交流、先輩・同僚教師との交流、私生活上の育児等経験などである。」⁽¹⁹⁾と述べ、教育実践が力量形成に影響があるとしている。また、「教師の発達と力量形成もまた、個人が置かれている職場や地域、そこでの人間関係や物理的環境と無関係に遂げられるものではない。」⁽²⁰⁾と述べ、職場での研究活動や人間関係とのかかわりを示唆している。そこで、B, Cのクラスターの解釈の連想部分に出てきた、A小学校とこれまでの勤務校とを比較する言葉に着目し、A小学校の総合的な学習の指導観とのかかわりについて考察することにした。結果、これまで述べてきたような探究的な学習のイメージや教師の力量形成の背景として、A小学校で大切にしている、「子どもと共に創り出す柔軟な構え」、「子どもを信じて任せる」⁽²¹⁾という指導観とのかかわりがあるのではないかと推察された。

4. 3. 2. 1 子どもと共に創り出す柔軟な構え

Bは、「前の学校では、やっぱり時間に追われるから、ある程度こっちがくさびを打つことが多いんじゃないかと思うんですよ。T小学校の時は、こっちに導いて、導くっていかこういう方向になりそうだった時には。ちょっとね、ちょっと」、「A小学校じゃなくちゃって言ったら変だけど、A小学校だったから、すごくどっぴりできたっていうのもある。他だったら、もっと時数に追われて、『こうやろうぜ、ああやろうぜ』ってのが増えてきちゃうんじゃないかな」と語っている。

またCは、「今までは結構こっちが活動を創ってたりとかテーマを設けたりとか、教師主導だった自分がいるんですね。でも、A小学校に来たときに、それは違うなあって思って。子どもと創るといえるのかな。子どもと創る生活・総合というのがA小学校のイメージで、先生方も意識されているのかと思います」と語っている。

B, Cともに、これまでの学校では、教師がくさびを打ったりテーマを設けたりと教師主導の部分が多かったことを認めている。それがA小学校では子どもと一緒に創ることを教師全体が重視しているのとらえている。A小学校に赴任して、子どもと共にじっくりと考え、次の活動の方向性を見つけていこうという柔軟な姿勢に変化したことが読み取れる。

4. 3. 2. 2 子どもを信じて任せる

Bは、「だけど、こちらは待ってますもんね。あのね、それはすごく思いました。黒板でファシグラ(ファシリテーショングラフィック)やってるでしょ。出てくるまで待ってますからね」「今年1年思ったんですけど、こんだけ黙ってても、ある程度子どもたちがどんどんやれるようになっていくっていか。最初、D先生(同じ3年生の学級担任)見てて、どんだけ我慢するんだろうと思いましたけどね」「次第にだけど、見えて来るものがあるので、『なん

とか子どもたちに出させたいよね』っていうことは相談してやってるっていうか」と語っている。

またCは、「このA小学校っていうのが、とにかく子どものやりたいとか、やってみたいとか、子どもが今何を考えているのかとか、前学年の学びの履歴から子どもがどう考えを広げようとしているとか、そういうところの視点を大事にしていて」「子どものしたいやってみようという活動創りに徹しているところがA小学校だなという思いはします」と語っている。

Bは、とにかく子どもが自ら考えを創っていくのを待つことによって、黙っていても、ある程度子どもたちがどんどんやれるようになっていくと言っている。Cは、子どものやりたい、やってみたいという気持ちを大切に活動創りに徹していると言っている。子どもの思考や行動を信じて子どもに任せる部分は任せることが総合的な学習の指導においては大切であることをこの1年間で感じ取ったものと思われる。

4. 3. 3 この研究からの示唆

対象者A, Bの探究的な学習のイメージの分析からも分かるように、「探究的な学習」のイメージは各教師によって異なる。それぞれの教師がもつ探究的な学習のイメージは、総合的な学習の指導経験やこれまでの勤務校の指導観などと大きなかわりがあると思われる。そういった異なるイメージをもった教員に、探究的な学習の定義や探究の過程が示されたとしても、即実践して成果を出すことは困難であり、形を模倣するだけの実践にならないとも限らない。そこで大切になるのが、授業実践を行いながら探究的な学習の内実を明らかにしていく営みである。探究的な学習のイメージは、指導経験を積むことによって変容する⁽²²⁾ことから、イメージを変容させていくことは探究的な学習に近づいていく一つの側面であると思われる。実践を積むことによって、探究的な学習を追究することができ、また力量形成も可能であると考えられる。

また、教師が自身の探究的な学習のイメージや探究的な学習を生み出すための指導方法について自覚することも大切であろう。自覚することによって、具体的な子どもの姿や教師自身の役割が見え、より質の高い探究的な学習をイメージできるようになると思われる。そのためには、実践を記録して振り返ったり、複数の教師で総合的な学習の授業や子どもの姿について協議したりすることなどが必要になるであろう。本研究で対象にしたA小学校ばかりでなく指導観や子ども観は、フォーマル、インフォーマルを問わない様々な研修や情報交換によって学ばれていくのではないかと考える。

5 課題

総合的な学習を重視するA小学校に赴任して1年目の教師2名の探究的な学習のイメージについて検討し、B, Cそれぞれの探究的な学習のイメージの特徴をとらえることができた。また、探究的な学習のイメージから総合的な学習を指導する上で必要とされる力量について解釈を試み、特に3つの力量を見出し、その要因について考察した。しかし、本研究は、次の点を今後の課題として残している。研究の手法に関して2点、力量形成に関して2点述べる。

第1に、A小学校に赴任して1年目の2名を対象に探究的な学習のイメージをとらえたが、前任校までの経験によってイメージは変わってくるものと思われる。これまでの総合的な学習の指導経験も含めて考察する必要がある。

第2に、B, Cそれぞれの探究的な学習のイメージの特徴は考察したが、両者のイメージの共通部分についての考察は不十分である。B, C2名の連想項目、クラスターの命名等の分析により、探究的な学習のイメージの共通部分を導き出す必要がある。

第3に、力量について、赤堀の示した7つのスキルに照らし、顕著であった3つのスキルについて考察した。しかし、その他のスキルについても伺うことができた。他の4つのスキルや7つのスキルの関連性についても考察する必要がある。

第4に、力量形成の要因について、クラスターの解釈からのさらなる連想部分をもとに考察した。しかし、それはB, Cの語りのみであり、さらに探究的な学習のイメージも含めて考察する必要がある。

なお、本研究は、日本学術振興会科学研究費基盤研究(C)22531013(研究代表者:久保田善彦)の支援を受けて行ったものである。

引用・参考文献等

- (1) 文部科学省：「小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編」, p.12, 2008.
- (2) 上掲書：(1)p.12
- (3) 赤堀侃司：「総合的な学習と教員に求められる指導スキル」, 日本教育工学雑誌23, pp.11-16, 1999.
- (4) 奈須正裕：「総合学習を指導できる“教師の力量”」, オピニオン叢書54, 明治図書出版, 1999.
- (5) 和田信行：「教師に求められる力」, 田村学 嶋野道弘 編著『これからの生活・総合知識基盤社会における能力の育成と求められる教師力』, 東洋館出版社, pp.114-119, 2009.
- (6) 野口徹：「生活科, 総合的な学習の時間でどのような学力を育てるのか」, 田村学 嶋野道弘 編著『これからの生活・総合知識基盤社会における能力の育成と求められる教師力』, 東洋館出版社, pp.24-29, 2009.
「みらいの会」は, 2005年10月に生活科, 総合的な学習の時間の研究会として設立された。主に関東地方の生活科, 総合的な学習の時間に関心の高い教育関係者が集い, 研究活動を行っている。
- (7) 秋田喜代美：「教える経験に伴う授業イメージの変容ー比喩生成課題による検討ー」, 教育心理学研究44, pp.176-186, 1996.
- (8) 上掲書：(7)p.185
- (9) 前掲書：(7)p.176
- (10) 松井千鶴子・久保田善彦：「総合的な学習の時間における教師の力量形成に関する研究ーPAC分析による探究的な学習のイメージの変容からー」, 臨床教科教育学会誌第13巻第1号, pp.81-92, 2013.
- (11) 松井千鶴子：「A小学校(仮名)の授業研究の歴史」, 増井三夫・中嶋浩編著『A小学校の授業研究システムの特徴』, 上越教育大学, pp.3-22, 2007.
- (12) A小学校：『Aプラン2012ー真の自立と共生を目指す教育課程の創造』 pp.150-155.2013, 『文部科学大臣指定研究開発学校 研究開発学校実施報告書』 pp.66-71.2011.などがある。各学年のカリキュラム表は, A小学校HPで公開されている。HPアドレスは省略。
- (13) 内藤哲雄：「PAC分析実施法入門」, ナカニシヤ出版, 1997. PACはPersonal Attitude Construct(個人別態度構造)の略称。当該テーマに関する自由連想, 連想項目間の類似度評定, 類似度距離行列によるクラスター分析, 被験者によるクラスター構造のイメージや解釈の報告, 実験者による総合的解釈を通じて, 個人ごとに態度やイメージの構造を分析する方法である。
- (14) 例えば, 新館啓一・松崎学：「教師のPAC分析による新任期の振り返りの研究」, 山形大学教職・教育実践研究4, pp.17-30, 2009. 藤田裕子：「授業イメージの変容に見る熟練教師の成長ー自律的な学習を目指した日本語授業に取り組んだ大学教師の事例研究ー」, 日本教育工学会論文誌34(1), pp.67-76, 2010. などがある。
- (15) 土田義郎が, PAC分析をパソコン上で実施するために作成した支援ツール(2003)。紙のカードを用いて連想語の記録・提示を行うことによる作業量の多さ, 被験者の負担などを軽減し, 妥当性の高い回答を求めることを意図した。
PAC分析支援ツール, <http://wwwr.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchidai/lecture/pac-assist.htm>
- (16) 大学院では, 専門職大学院(教職大学院)に在籍し, 「子どもの自立を促す教育活動の在り方ー総合的な学習を核にしたキャリア教育の試みー」を研究テーマとした。
- (17) 前掲書：(7)p.184「中高課程の中でも中堅教員に『共同作成の場』として捉える者の割合が多いことから, 伝達イメージから共同作成イメージへの変化は熟達化に伴う変化の1つの方向を示すものと考えられる。」
- (18) 前掲書：(3)pp.11-16
- (19) 山崎準二：「教師の発達と力量形成」 p.455 『教師の発達と力量形成ー続・教師のライフコース研究ー』, 創風社, 2012.
- (20) 上掲書：(19)p.454
- (21) A小学校：「年間指導計画作成のポイント」 pp.38-41, 「総合的な学習での教師の支援, その隠し味」 pp.56-57, 『未来を創る子どもの学びー自ら学びを創り出すAの子どもー』, 2002.の中の文言を用いた。
- (22) 前掲書：(10) pp.81-92

The Development of Newly-Appointed Teachers' Competences Demonstrated in Elementary School A, through Emphasis on of Periods for Integrated Studies, with Reference to Their Images Inquisitive Learning: A Case Study Using PAC Analysis

Chizuko MATSUI*

ABSTRACT

This research is a case-study investigation of two teachers, Subject B and Subject C, at Elementary School A, which incorporates and sets great importance on periods for integrated studies. A PAC analysis was used to ascertain what kind of images of inquisitive learning these teachers acquired as they were guided to teach integrated studies in their first year on the job and how these images affected the formation of the teachers' competences, with special attention to what kind of competences were formed. As a result of the investigation, the author was able to ascertain that the images of inquisitive learning acquired by subject B involved "perseverance and an improvement in the quality of inquiries," and those of subject C, "the creation of value by the children themselves." With regard to significant competences, the author was able to identify the formation of "design skills," "forecasting skills," and "the ability to link to content". With regard to the factors behind the formation of these images and teacher competences, the author argues that the guidance approaches of "a flexible attitude toward creating value with the children" and "believing in the children and leaving it up to them" which are valued at Elementary School A, are involved.

* School Education