

授業実践の分析による教師の地域観

—単元構想と授業記録をもとにしたインタビュー調査を中心に—

千 鎬 誠^{※1}

1. はじめに
2. 先行研究の検討
3. 研究対象と調査方法
4. 実際に行われた1年間の単元の経過の概要
5. 分析枠組と研究の手順
6. 授業分析及びインタビューから見る教師の地域観

1. はじめに

本研究は、特定の小学校の「総合的な学習の時間」において実施された授業の分析とインタビュー調査を通して、授業目標、教材選択、リソースの活用など、単元構想と授業展開における教師の意思決定に表れた地域観を明らかにすることを目的とする。

「総合的な学習の時間」の授業（以下、「総合的な学習」という。）では、地域や学校、児童の実態から学習内容や学習活動を決定することが求められ、地域に根ざした学習活動や地域の素材を生かす場合が多い。ただし、平成15年8月7日に発表された中央教育審議会の審議の中間まとめにおいて、「総合的な学習」の指導にあたって、子どもの興味・関心を重視するあまり、教師の指導性がおろそかにされていることが指摘されている¹ように、地域の素材を取り上げた「総合的な学習」において、漠然と地域の素材と子どもを関わらせるだけではなく、それを通して教師が何をめざすのか、そのためにどのような手立てをとるのかについて、見通しをもった意思決定を行う必要がある。

ところで、本研究が意思決定に影響する要因として注目するのは、教師の地域観である。地域観とは、教師が地域をどのように把握しているのか、地域のリソースの価値をどのように考えているのか、子どもが地域とどのような関わりを持つことが望ましいと考えているのか、といった教師が捉える地域像や地域をめぐる価値の総体である。教師は、こうした地域観を背景にして、どのような地域のリソースを授業で取り上げるのか、それをどのように子どもの学習活動へ導入し、発展させて、授業を展開するのか、などの意思決定を行い、授業計画ないし単元構想を立案している。

※1 名古屋大学大学院

したがって、地域を取り上げた授業の場合、単元構想や授業実施に関わる教師の意思決定の根底には、その教師の地域観が作用している。しかし、実際になされた授業には、随所に教師の地域観を反映した意思決定が埋め込まれているものの、教師の地域観の全体的な構造を捉えるのは容易ではない。そのためには、行われた授業の単元構想や授業展開に基づきながら、綿密で実証的な手続きにより、遡及的に解明していく必要がある。

そこで、本研究では、地域を取り上げた「総合的な学習」のある実践をとりあげ、単元構想や授業実施にあらわれた教師の意思決定を詳細に検討することを通して、教師の地域観を明らかにする。

2. 先行研究の検討

教師の意思決定に関する先行研究は、次の6つのものに分類できる。具体的には、1) 意思決定者としての教師を論じたもの²、2) 教師の意思決定について様々な研究方法を述べているもの³、3) 授業を基礎とした教師の意思決定の質的分類を論じたもの⁴、4) 教師の意思決定モデルを示しているもの⁵、5) 教師の意思決定を教授-学習過程との関わりにおいて論じたもの⁶、6) 養成教育・現職教育と教師の意思決定との関わりについて論じたもの⁷である。

これらの研究では、教師の意思決定の質的分類を論じ、教師の意思決定に影響を与える要因の分析、意思決定のモデル提示、様々な研究方法などについて述べている。しかし、教授-学習過程における教師の意思決定にどのような要因が作用し、意思決定の背後にある教師の意図、判断、考えなどが、授業へどのように繋がっているのか、その具体的な場面を取り上げ、教師の意思決定と授業との関連性を解明した研究は少ない。先行研究の中で、授業過程を教師の意思決定過程として研究の対象としたのは、スノー (Snow, R. E.) の考えを基にしたシャベルソン (Shavelson, R. J.) のモデルである⁸。シャベルソンは「授業のある時点において子どもからキュー (手掛り) の出現があり、教師はこれについて情報の抽出を行い、状況についての仮説の設定をし、学習者の状態についての推論を行う。それにもとづいて、次の行為に関する意思決定をした後、習得した行為 (スキル) の遂行となる。」⁹と述べ、授業を意思決定過程の連続として把握している。

また、吉崎は、「狭義の教師の意思決定とは、各代替策 (対応策) の中から、それぞれの代替策が子どもに与える影響を予想しながら、教師自身が設定した評価基準にもとづいて、そのうちの最良のもの (又は満足できるもの) を選択することである。広義には、問題状況 (授業場面) の知覚・判断、代替策の創出、代替策の決定といった一連の過程を意味している」¹⁰と述べ、授業における教師の意思決定において、教師の予想、選択、知覚や判断などを重要な要因として捉えている。しかし、教師の情報の抽出、状況についての仮説の設定や推論、意思決定においての予想、選択、知覚、判断などが授業、すなわち、教師の単元構想や授業展開でどのように作用しているのか、解明する必要がある。

本研究では、具体的な事例を取り上げ、教師の意思決定がなされる場面を抽出し、授業における教師の教授行動や価値判断、意図、考えなどを分析し、授業と教師の意思決定の関係性を解明する。それによって、授業における教師の意思決定の構造が究明できる。つまり授業分析を通して、教師が持っている地域観が教師の知覚・判断・選択などの意思決定にどのように作用しているかを、具体的な場面を取り上げて解明し、教師の意思決定に表れた地域観の構造を明らかにする。

3. 研究対象と調査方法

本研究で取り上げる分析対象は、「宮崎の自然、大好き！」（総合的な学習、授業者：T教諭、対象学年：3年生、実施年度：2002年、愛知県額田郡額田町立〔2006年1月より岡崎市立〕宮崎小学校）である。宮崎小学校は、学級数6、児童数53人、教職員数11人の小規模学校であり、研究対象授業の3年生の児童数は、男子8名、女子3名の計11名である。宮崎小学校の学区は、山に囲まれており、産業としては林業中心の地域である。研究対象として取り上げたT教師は、教育経歴21年で、宮崎小学校に赴任して6年目になっている。

調査方法としては、単元構想と授業記録をもとにした聞き取り調査の方法を用いた。具体的には、記述内容の補足を求める箇所、地域に関する教師の意思決定が表れていると予想される箇所に下線を引き、その箇所についての質問をあらかじめ教師に渡し、記入を依頼した。その記述内容を単元構想の過程に即して、子どもの学習活動と教師の意思決定の場面对応させた一覧表を作成し、その場面ごとに分析した。

4. 実際に行われた1年間の単元の経過の概要

T教師は、3年の「総合的な学習」において「宮崎の自然、大好き！」という大単元をPart1：調べ・まとめる、Part2：役だて・利用していく、Part3：広めていく、といった三段階に分類し、学習計画を立て実践した。

①Part1：調べ・まとめる

この段階は、「地域の見学をしてみよう」という中単元が設定され、地域の見学から始まった。見学コースは、学校の前の男川（おとがわ）を軸にして、弘法山、あゆっこ川、学校の周辺である。見学内容としては、茶畑、畑、自然薯、水田、川、山、森林、弘法さん（仏像）、野鳥、巣箱、ムササビ、神社、カンバン類などである。この見学を通して、一人ひとりの子どもが関心や興味を高めながら自分がやりたいことを決め、調査活動を行い、調査した内容についてノートに記録した。この記録をもとにして一冊の本としてまとめる活動が行われた。

②Part2：役だて・利用していく

T教師は、子どもが地域を見学しながら、発見、気づきの中で、「壊れているカンバンを直したい」という子どもの素朴な願いがPart1の活動中にあったこと、そしてPart1の段階が終わった後「調べたことを伝えたい」という新たな願いが生まれてくることに着目し、子どもの願いを基にしてPart2の段階に取り組んでいく。つまりT教師は、「壊れているカンバンを直したい」「調べたことを伝えたい」という子どもの願いから、壊れているカンバンを学習の教材として取り上げて、「私たちの手で～弘法山のカンバン作り～」という中単元を立てている。Part2の段階では、子どもがカンバンのあるところにもう一度見学して、壊れているカンバンを「新しく作ろうか直していこうか」について話し合いをした。その後、カンバンの中に何をどこへ入れるかを決め、実際にカンバン作りや色ぬりをした。最後には、完成されたカンバンを弘法山に据え付けた。T教師は、Part2

の段階を1年間の授業の中でも、もっとも中核的な活動として計画している。すなわち、カンバン作りの活動が本実践の山場として構想された。Part 2の段階では、Part 1の段階で調べたことが有効に使われ、次の活動に関連づけられている。

③Part 3：広めていく

この段階では、「みんなに紹介しよう」という中単元が立てられ、全校生・保護者・地域の人々に働きかける活動が行われた。紹介の方法としては、子どもたちが話し合いを通して、学芸会で発表することを決めた。具体的には、自分たちの1年間の学習活動について劇を作ることを決め、劇の台本作りが中心的な活動として行われた。さらに交流している豊富小学校の3年生へ知らせようと計画し、自分たちの1年間の学習活動を広めていく活動が行われた。

表1 T教師の単元構想と意思決定

単元の流れ	子どもの学習活動	学習活動の期間	教師の意思決定
Part 1 調べ・ まとめる	大単元：「宮崎の自然大好き！」 ・地域を見学してみよう ・一人一人で行いたいことを決める ・記録や調査活動を行う ・記録をまとめて本にする	4月～9月	・学習目標の設定 (教師の願いやねらい設定、願う子ども像：ふるさとを愛する子ども) ・授業の入り口として地域の見学を決定 ・子どもへの支援
Part 2 役だて・利 用していく	中単元： 「私たちの手で～カンバンづくり～」 ・カンバンに調べたことを使えていこう ・新しく作るか直していこうかについて話し合い ・まねして作ろう、組みたてよう ・何をどこに入れていこうか話し合い ・前のカンバンを参考にして、付け加えていこう ・色ぬりをする ・すえつけよう	9月～1月	・学習の教材やテーマの選定 (地域の素材としてカンバンを取り入れる) ・カンバン作りにおける子どもの学習活動や学習形態、方法の選択 (学習活動における意思決定の例：もう一度カンバンを見に行く、カンバンの中に何をどこに入れるか、どのように作るかなど) (学習の形態、方法の例：グループ学習、話し合い) ・子どもへの支援
Part 3 広めていく	中単元：「みんなに紹介しよう」 ・どのように紹介していこうかについて話し合い ・思い出の記録を残す(劇を作る) ・学芸会での保護者や地域の人々に紹介する。 ・豊富小学校の3年生へ知らせる	1月～3月	・保護者や地域の人々、豊富小学校の生へ紹介する目的、方法などを決定 ・子どもへの支援

表1は、T教師の単元構想における子どもの学習活動と教師の意思決定の場面を示したものである。単元構想と1年間の実際の実践過程を比較し、T教師へのインタビュー調査を参照すると、次のことが言える。1) T教師は、授業計画段階では細かな展開まで決めておらず、3月までの構想が出来上がってはいない。計画当初は、近い時期の計画は具体的であるが、その先は、「とにかく地域を見学してみよう」というように、漠然としている。つまり最初から学習目標や内容が決めてお

らず、地域の見学や子どもとの話し合いを通して学習を進めていき、その後の展開に応じて計画が具体化されていく。これについてT教師へのインタビューによると、できるだけ子どもの興味や願いを受け入れ易く、必要に応じて授業展開を変更できるように心がけている¹¹。例えば、T教師はPart 1 からPart 3 までの中単元を計画する際に、子どもの願いを取り入れながら設計し、次の活動を決めていく。2) T教師は、学習のテーマや活動を、子どもの願いにもとづいて決め、授業を展開している。例えば、「宮崎の自然をもっと知りたい、もっと調べたい」¹²という子どもの願いから「一人でやりたいことを決めよう」¹³という学習活動を決めていく。また「壊れているカンパンを直したい」という願いから「私たちの手でカンパン作り」という学習テーマを決めている¹⁴。このようにT教師は、子どもの様々な関心・興味・願いを生かし、学習を進めながら、子どもと共に単元を作っていくのである。3) T教師は、学習方法として話し合いを重視し、それを行っている。例えば、授業のはじめに、「総合的な学習」をどのように取り組んでいったらよいかについて、子どもと話し合いをしている¹⁵。この話し合いの中でT教師は、「2年生までの生活科との違いや今までの3年生たちが実践してきたこと」などを伝える¹⁶。また、「総合的な学習」に向けて、子どもの関心・興味・希望などを把握している¹⁷。例えば、T教師は、話し合いを通して、子どもたちが「宮崎の自然がすばらしく大好きである、そこに住む生き物を大切にしている」¹⁸ことに気づき、子どもたちの関心が身近なことにあることを捉えている。

前述したように、この授業では地域にある弘法山へのカンパンが重要な学習の教材になって進められてきた。Part 1 からPart 3 までの単元構想や授業記録を見ると、扱っている地域の素材や子どもの活動過程、そして各段階での教師の意思決定などについては捉えることができる。しかし、単元構想と実践過程におけるT教師の意思決定の背後に作用すること、すなわち、この実践の中、T教師の意思決定においての予想、判断、意図などは捉えにくい。例えばPart 1 の場合、T教師は何に着目して「地域を見学してみよう」と思ったのかがわかりにくい。つまりとにかく地域を見学するだけのように見え、一編、無計画的であるとも見える。さらに、この授業の主な目標である「ふるさとを愛する子どもにしたい」というT教師の願いやねらいの具体的な実体、その背後にあるふるさに対するT教師の考えなどが捉えられない。また、Part 2 からPart 3 の中でも、カンパンを学習教材として取り入れた背後にある教師のカンパンという地域素材に対する価値判断の根拠、それから保護者や地域の人々、豊富小学校の3年生へ紹介する目的や意図などを捉えるのは、単元構想や授業記録の分析だけでは不十分である。そのために、次のような研究の手続きを設定し、教師の意思決定に表れた地域観の分析を行う。

5. 分析枠組と研究の手順

本研究では、T教師の地域観を明らかにするために、次のような分析枠組と手順で分析を行った。

1) 重要な意思決定場面を抽出する。

Partごとの構想が成立したところを重要な意思決定場面として抽出する。特に単元構想に記述された地域に関する言葉に注目し、子どもの活動がふくまれる場面を選び出す。単元構想において子どもの活動は、四角で囲われており、その数は25個ある。その中から特に教師の意思決定が表れると予想される場面を選択した。本研究では、子どもを地域に触れさせるT教師の意図が表れる場

面1など、4つの場面を取り上げる。その場面は、①「地域を見学してみよう」という場面、②「ふるさとを愛する子どもにしたい」というT教師の願い・ねらいの設定場面、③「カンバン作り」というテーマ選定の場面、④全校生・保護者・地域の人々・豊富小学校の3年生へ「紹介しよう」とする場面、である。

2) 4つの場面を中心にインタビュー調査を行う。

T教師の地域観を単元構想に計画したものから、子どもへの願い、地域教材の捉え方に関する記述を抽出することによって明らかにできる。しかし、例えば、「ふるさとを愛する子どもにしたい」という記述があったとしても、具体性が乏しい。そこでインタビューを行う。

3) T教師が様々な地域の素材から学習の教材を選択し、それをどのように子どもの活動として組織するか、またその地域のリソース（ひと・もの・こと）の教育的価値をどう捉えているかなど、T教師の意思決定における価値判断、隠れた意図や考えなどを授業記録及びインタビューした内容にもとづいて分析を行う。この分析を通して、地域に対するT教師の捉え方、意思決定や判断の根拠、意図を解釈し、教師の地域観を明らかにする。

6. 授業分析及びインタビューから見る教師の地域観

6-1. 単元構想に表れたT教師の地域観

●場面1：「地域を見学してみよう」

T教師は、本実践の導入の段階において「地域を見学してみよう」というように計画を立て、地域の見学から授業を始める。単元構想だけを見ると、とにかく地域を歩く・色々なものを見るというように捉えられる。また子どもは何に着目するか確定していないし、教師の意図は何であるかわからない。一見すると、授業のねらいと学習活動の対応が十分ではなく、無計画にも見える。そこで筆者は、T教師が何を目的として地域を見学しようと思ったのかについて、単元構想にもとづいてインタビューを行った。筆者の質問1.「T先生は、何を目的として地域の見学をしようと思いましたが」という質問についてT教師から<資料1>のような回答があった。

<資料1>地域見学の目的

1・2年生までは学校周辺に固定していたが、もう少し広い視野に立ち、3年生の総合的な学習への入り口を始めたかった。また学校の特色として学校川や学校山を所有している。子どもたちが大好きとっている宮崎の中核的な部分、森林・お茶・野鳥・水田など（今までの先輩たちが築いてきた足跡等）に触れさせようという意図で地域（学校周辺の外へ）の見学という方向付けをした¹⁹。（下線は筆者）

この回答からT教師は、タイトルにも表れているように、「地域の見学」を授業の入り口として考えている。さらに1・2年生での活動より、もう少し広い視野に立つように、子どもの発達段階を考慮している。特に、「子どもたちが大好きとっている宮崎の中核の部分、すなわち、森林・お茶・野鳥・川・水田など（今までの先輩たちが築いてきた足跡等）に触れさせよう」というのが、T教師の「地域の見学」の主な目的であることがわかる。つまり、T教師の「地域の見学」の目的

は、とにかく地域を歩く、様々なものを見る、のような漠然としたものではない。しかも、T教師は、子どもが身近なことに高い関心を持っていることを既に認識しており、子どもの発達、これまでの蓄積や先輩とのつながりなどにも配慮したうえで、「地域を見学しよう」と考えている。そして、地域の見学活動は、「学校の特色として学校川（あゆっこ川）や学校山（弘法山）を所有している」と学校の実態に応じた学習活動であることがわかる。このように、「地域の見学をしてみよう」というT教師の計画には、広い視野に立つ、触れる体験、地域特徴の理解、という意図があり、その意図でT教師は地域見学の活動から学習を始めようと思っている。

●場面2：「ふるさとを愛する子どもにしたい」

T教師は、単元構想で宮崎の自然を教材とし、「ふるさとを愛する子どもにしたい」²⁰を、この授業を通して達成させたい願い・ねらいとして設定している。では、そもそもなぜ、T教師は子どもに対してふるさとを愛するようになったのか。この問いについて、T教師の地域認識や子どもに対する実態把握を中心に追究する。

筆者の質問4.「この授業で、T先生はなぜ、『ふるさとを愛する子どもにしたい』という願いを持ったのですか」という質問について、＜資料2＞のような回答があった。

＜資料2＞願う子ども像の設定

本年度（2002年度）、研究の目標の中に、「ふるさとを愛する子ども」という「願う子ども像」がありました。そこで、Part1の視点で「調べること」「それをまとめて見られるものにするこ
と」「それを利用して役立てること」…ここまでは予想を立て、教師側の願いをもっていました。
宮崎の特徴である「自然環境」のことを扱うことから、地域のことにかかわり、関係が持てる
ようにしていくことが「ふるさとを愛すること」「将来の宮崎を考えること」と設定していき
ました。²¹（下線は筆者）

T教師は、学校の研究目標の「ふるさとを愛する子ども」に着目している。そして、Part1の段階でT教師は、「調べること」「それをまとめて見られるものにするこ」「それを利用して役立てること」といった授業展開に関する予想をしており、子どもに対する願いやねらいをもっており、それを実現するための具体的な計画を立てた。T教師は、宮崎の特徴である「自然環境」を扱うことで、子どもと地域の関わりや関係が持てるようになり、それが「ふるさとを愛すること」「将来の宮崎を考えること」であると捉え、「ふるさとを愛する子ども」と関連付けている。すなわち、T教師は、地域の特徴である「自然環境」を扱うことによって、子どもたちがふるさとを愛することができ、宮崎の将来を考えることができると思っている。T教師は、宮崎の「自然環境」について、この実践をまとめた学校紀要の中に「宮崎の自然環境は、子どもたちの願いを叶えてくれる要素をふんだんに含んでおり、この自然を基盤にしてヒノキ学習（筆者注：宮崎小学校では総合的な学習をヒノキ学習と呼ぶ）を進めていくことが重要なポイントとなると確信している」²²と述べている。つまりT教師は、宮崎の自然環境について子どもの願いを叶えてくれる要素を含んだものと捉えていることがわかる。

このように、T教師は、地域の自然環境のことを授業で扱うことによって、子どもが地域とかわり、関係を持てるようにしていくことが「ふるさとを愛すること」、あるいは、「将来の宮崎を考えること」につながると判断していることが考察される。

また、筆者の質問5.「T先生は、『ふるさとを愛する子ども』というのは具体的にどういう子どもだと思いますか。先生が考える『ふるさとを愛する子ども』について、できれば例を挙げて教えてください」という質問について、<資料3>のように回答があった。

<資料3>ふるさとを愛する子ども像の具体像

今、住んでいる宮崎のことを知ろうとする子ども。また、地域のよさを知り、その中で活動していこうとする子ども。宮崎の自然やそこに息づくものを大切に守っていく子ども。

例：・宮崎の自然のすばらしさに気づく、

・そこに生きる小動物を大切にする、

・愛鳥活動を進める、

・役に立つ活動と満足できること（充実感）。²³（質問5の回答の一部分より。下線は筆者）

この回答から見られるように、T教師が考えている「ふるさとを愛する子ども」という具体像は、「宮崎のことを知ろうとする子ども、地域のよさを知り、その中で活動していこうとする子ども、宮崎の自然やそこに息づくものを大切に守っていく子ども」である。そして「ふるさとを愛する子ども」の具体的な内容として、T教師は、子どもが「自然のすばらしさに気づく、生きる小動物を大切にする、愛鳥活動を進める、役に立つ活動と満足できること（充実感）」を挙げている。この回答から、T教師の子どもに対する願いと地域に関する学習活動を対応してみると、ふるさとを愛する子どもの具体像である、1)「地域を知ろうとする子ども」は、「宮崎の自然のすばらしさに気づく」という地域を知る活動と対応し、2)「地域の自然やものを大切に守る子ども」は、「生きる小動物を大切（愛鳥活動も含む）にする」という地域を守る活動と対応している。また、3)「地域に役に立つ活動ができる子ども」は、「(地域に対する)役に立つ活動をする」という地域に広げる活動と対応している。この1)はPart1の「地域を見学してみよう」、2)はPart2の「私たちの手でカンバン作り」、3)はPart3の「みんなにしょうかいしよう」、とそれぞれが対応している。つまり「ふるさとを愛する子どもにしたい」というT教師の願いは、地域に関する活動と授業における子どもの学習活動と対応している。したがって、これらの関係は構造化することができ、具体的な形として顕在化できる。

一方、T教師は、単元の最初に学校の研究目標と合わせて「ふるさとを愛する子どもにしたい」という願いを設定したが、2学期になり授業を進めていく中で、より具体性のある願いを設定した²⁴。つまり、Part1の段階では「ふるさとを愛する子どもにしたい」という抽象的な願いが設定されているが、Part2の段階では「宮崎の自然や地域の中で生き生きと活動してほしい」というように、具体的な願いが設定されている。

6-2. 地域素材の発掘と授業への導入に表れたT教師の地域観

●場面3：「カンバン作り」—教材選択とテーマ選定の過程—

「総合的な学習」の実践におけるキーポイントは、テーマや教材の決定であると言える。学習教材として何を選ぶかは教師にとって極めて重要なことである。

この授業では、子どもが地域の見学を通して地域の自然環境と出会い、様々な発見・気づき、多様な願いが生じてくる。例えば、捨てられているごみを見て「美しい宮崎にしたい」²⁵、野鳥の観察や鳴き声を聞いて「鳥を保護したい」²⁶、壊れているカンバンをみて「あの壊れているカンバンを直したい」²⁷という子どもの願いである。さらに、子どもの関心・興味として、木の名前、花を咲く木、川の生き物や魚、野鳥の食べ物、虫たちの育ち方など、様々であった²⁸。

本授業で扱われた地域の素材は、木・葉っぱ・花・虫・川・山・野鳥など様々であったが、その中でも最も中心的な教材として、弘法山（学校山）の壊れているカンバンが選択された。

Part2の「私たちの手で～弘法山のカンバン作り～」という単元名に絞り込まれるまでの過程を見てみると、子どもたちが見学の中で、壊れているカンバンに気づき、「カンバンを直そう」という願いが出てくる。この願いがテーマ選定のきっかけとなり、「カンバン作り」がテーマとして決定された。そこからT教師は、続いて話し合いの活動を設けている。例えば、話し合いの活動①では、「新しくするのか、古いのを直すのか」について話し合い、新しくすることに決める。そして話し合いの活動②では、「自分たちにできるのか、できないのか」を確認する。そのために、現物を再度見学する。話し合いの活動③では、教室で作ることを決定し、「自分たちの手で作ろう」ということを決めた²⁹。

では、地域の素材として多くのものがあり、子どもへの関心・興味も多様であったが、なぜT教師は、弘法山の壊れているカンバンを学習教材として選んだのか。つまり、学習教材としてのカンバンに対するT教師の価値判断の根底にある意図や願いが何なのかについて論じる。

T教師は、筆者の質問6、「壊れているカンバンを学習教材として採択する時、どこに価値があると思いましたか」という質問について、〈資料4〉のように答えている。

〈資料4〉カンバンである地域素材の学習教材としての価値

このカンバンの中身が、これまで調べてきた自分たちの内容と合致して利用できること。また、この看板を直すことで、看板を作った先輩たちの苦労や願いがわかること。さらに、この看板づくりから地域の中で「自分たちの役割・役立つこと」「満足感」「将来へつなげる自信」「学年としての思い出」など・・・このことは、「ふるさと」「地域のため」だけではありませんが、できるだけ地域のことやふるさとのことを考えながら、子どもに気づくように仕向けました³⁰。（下線は筆者）

先のテーマ選定の過程で述べたように、子どもたちが地域の見学の中で、壊れているカンバンに気づき、「カンバンを直したい」という願いから、「私たちの手で～弘法山のカンバン作り～」という授業のテーマが設定された。この「カンバンを直したい」という子どもたちの願いは、素朴な願いであるが、T教師は、この願いを生かしたカンバン作りを通して「これまで調べてきた子ども自

分たちの内容と合致して利用できるし、このカンバンを直すことで、カンバンを作った先輩たちの苦労や願いがわかる」というように、Part 1での調べ活動との合致、先輩とのつながりができると考えている。さらに、カンバン作りが「地域の中で自分たちの役割・役に立つこと」であり、自分たちにとっては「満足感・将来への自信・学年としての思い出」になるなど、地域の中で子どもが一人の地域構成員として役割を果たしながら自分を高めていくことができると考え、カンバン作りが持つ学習教材としての価値を様々な面から判断していることがわかる。この判断から子どもと地域を関連付けて見ると、子どもにできる「カンバン作り」の学習活動を、T教師は、地域の中で子どもとして役割を果たすこと、地域に役立つことと捉えている。つまり、T教師は、この活動を通して、子どもが主体的に地域作りに参加できる、と考えているのである。

●場面4：「みんなに紹介しよう」

単元構想や授業実践から見ると、Part 3の段階における「みんなに紹介しよう」という学習の活動は、1年間の学習についてのまとめであり、振り返る場面でもある。当初、単元構想の段階では、豊富小学校の3年生に知らせるという計画はあったが、学芸会での発表という計画はなかった。しかし、実践では、学芸会で劇を作って発表することを決めた。それ以降の子どもの中心的な活動は、劇の台本づくりであった。

筆者の質問8、「学芸会での発表や豊富小学校の3年生へ知らせるという目的は何でしたか。またどのような形で知らせましたか。」という質問について、<資料5>のように回答があった。

<資料5> みんなに紹介する

一昨年に豊富小学校の子との交流があり、お互いに活動の情報や様子を知らせ合うことはよいことだと考え、ぜひ実施しようとしました。また、パソコンの学習内容に「メールの出し方・打ち方」があり、その一環としても有効と考えました。この単元計画には載っていませんが、2学期末の校内学芸会（地域の方・家族・老人クラブ・地域役員・町教育者等を招いて）の折に、この総合学習の成果を発表しました³¹。（質問8回答の一部より。下線は筆者）

この回答から、まずT教師は、豊富小学校の3年生との交流を「お互いに活動の情報や様子を知らせ合う場」と捉えている。そこでT教師は、子どもに学習した内容をパソコンで発信するといったコンピュータの使用についても教える機会として有効であると考えた。また、地域の人・家族・老人クラブ・地域役員・町教育者など、多くの地域の人々が参加する学校の行事である学芸会を、T教師は地域の行事として捉え³²、1年間の学習成果を発表する場として利用している。このように「みんなに紹介する」という活動は、子どもが1年間行った学習活動を他学校と情報交換をする活動であり、地域の人々に自分たちの願いや地域の将来を考えようと呼びかけ、働きかける活動でもある。T教師は、この活動を、子どもの学習活動や願いを地域の人々に伝えるだけでなく、子どもも地域構成員の一人として主体的に活動していることを発信するものと捉えている。このことから、T教師は大人だけではなく子どもも地域を支えている一人として位置付けている、と考えられる。

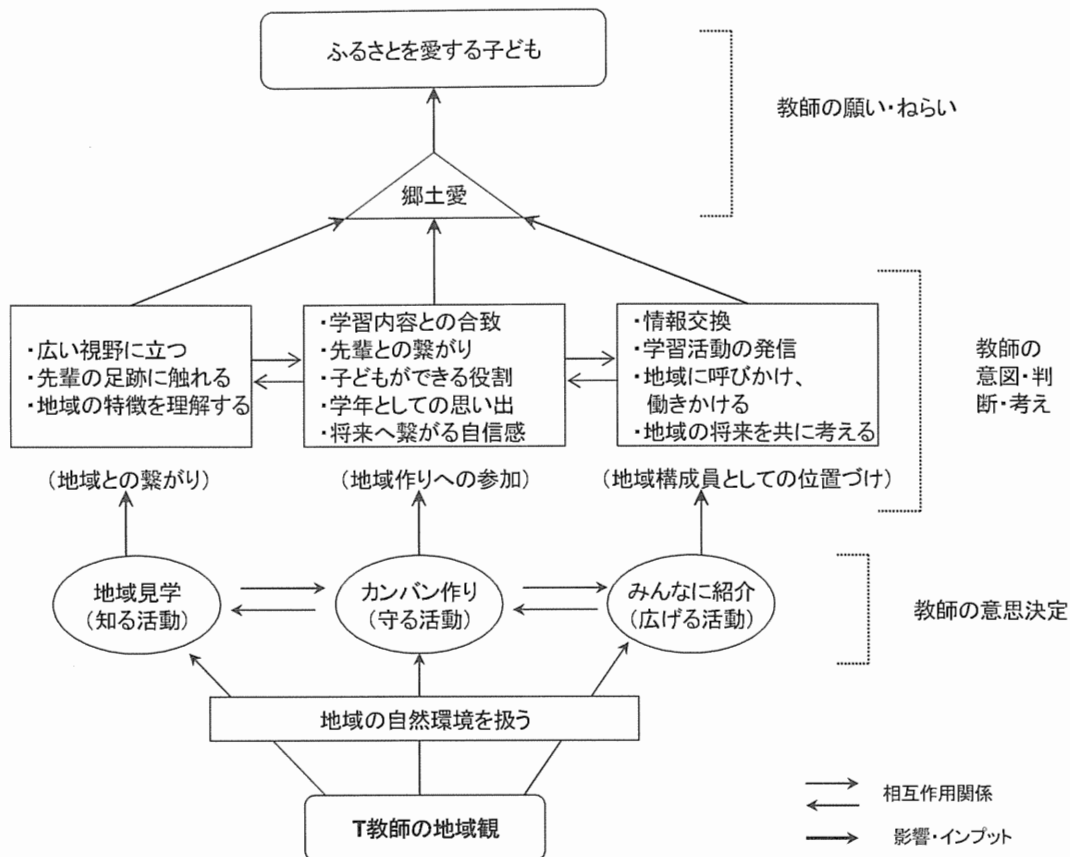


図1 T教師の意思決定に表れた地域観の構造

6-3. T教師の地域観の構造

授業記録と単元構想に基づいたインタビュー調査を中心に、以上の4つの場面の分析から得られた、T教師の地域との関わりや子どもに対する願いなどを考慮した意図や考えを以下に示す。場面1「地域を見学しよう」：T教師の意図は、子どもが地域を知ることを通して子どもと地域を繋ぐことである。具体的には、子どもが広い視野に立つ、先輩たちが築いてきた足跡にふれる、地域の特徴（森林、お茶、野鳥、水田など）を理解することである。場面3「カンパン作り」：T教師の意図は、子どもとしてできる活動を通して、地域づくりへの主体的な参加である。具体的には、子どもがこれまで調べた学習内容と合致（学習の内容のまとめ）できる、地域の中で子どもができる役割を果たす（地域に役に立つことをさせる）、学年としての思い出を残す、満足感や将来に繋がる自信を持つ、先輩の苦労や願いがわかることである。場面4「紹介しよう」：T教師の意図は、子どもの活動から生じた地域への願いなどを呼びかけることを通して、子どもも地域を支える地域構成員の一人であることを働きかけることである。具体的には、情報を交換する、学習活動を発信する、地域の人々に呼びかけたり働きかけたりする、地域の将来を共に考えることである。

これら3つの場面は、「郷土愛」というT教師の地域観が根底にあり、これがT教師の願いであ

る場面2「ふるさとを愛する子ども」に繋がっている。このようなT教師の意思決定に表れた地域観の構造を示すと、図1のようになる。

7. 結論と今後の課題

本研究では、授業分析や単元構想にもとづいたインタビュー調査を行い分析した。その結果、T教師の地域観において次の点が明らかになった。

1) 教師の地域観の中心概念は、図1に示したように「郷土愛」である。この郷土愛が「ふるさとを愛する子どもにしたい」というT教師の願いとして作られ、地域の見学を通した子どもと地域を繋ぐ、カンバン作りを通した子どもの地域づくりへ参加、みんなに紹介する活動を通した地域構成員としての位置付けているのが明らかになった。

2) 教師の地域観が教材選択にどのような影響を与えているかという観点から述べると、例えば、T教師は「郷土愛」という地域観から宮崎の特徴を豊かな「自然環境」として捉え、子どもを木・葉っぱ・花・虫・川・山・野鳥などに触れさせながら地域素材からテーマや学習活動を選定していることが明らかになった。

3) 地域観と地域の関係については、T教師は、すでに子どもが地域の中で生きていますと考える、大人だけではなく、子どもたちも地域を支えている主体的な地域の構成員として位置づけていることが明らかになった。例えば、様々な地域素材の中でカンバンを学習教材として捉えている背後には、子どもが地域の基盤の上で生きていながらも、自分たちの活動を通して地域の中で、1人の人間として自分たちができることをすることが重要であるという、T教師の地域に対する考えがあったことが明らかになった。

つまりT教師は、カンバンを継承されるものとして捉え、子ども自分たちができる弘法山のカンバン作りを通して、世代間の繋がりにも貢献できると考えているのである。

4) 単元構想図にもとづいたインタビュー調査の方法によって、教師が持っている意識や考え、そして教師の隠れた意図が明らかになった。しかし、詳細な授業記録との照応関係とその分析は、まだ行っていない。授業記録に基づいたインタビュー記録が手元にあるので、教師の地域観の具体的な姿を明らかにするための分析は残された課題である。

註

1 「児童生徒の主体性や興味・関心を重視するあまり、教員が児童生徒に対して必要かつ適切な指導を実施せず、教育的効果が十分上がっていない取組みが指摘されている。」中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会『初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について（中間まとめ）』2003年8月7日。

2 R. J. Shavelson, (1973) "What is the Basic Teaching Skill?" *Journal of Teacher Education*, 24(2), pp.144-151.

・吉崎静夫 (1983) 「授業実施過程における教師の意思決定」『日本教育工学雑誌』Vol.8, No.2, pp.61-70。

3 Shulman H. Judith (1992) "Toward a Pedagogy of Cases", In: *Case Methods in Teacher*

- Education*, Edited by J. Shulman, Teacher College Press, New York.
- 4 藤岡完治 (1982) 「教育実習生の意思決定過程の研究—実習生の主体性に対応できるシステム構成—」『横浜国立大学教育学部教育実践研究センター年報』第3号 139-165頁。
 - ・Griffin A. Gray (1995) “Influences of Shared Decision Making on School and Classroom Activity: Conversations with Five Teachers”, *The Elementary School Journal*, vol.96, no.1, pp.29-45.
 - 5 C. M. Clark & P. L. Peterson (1986) Teachers' Thought Processes, pp.276-277.
 - ・サルカール アラニ・モハメッド レザ (1997) 「教師の意思決定からみた校内研修と授業の改善(1)—教師の意思決定分析のための新たな研究方法モデル—」『名古屋大学教育学部紀要—教育学—』第44巻第1号71-89頁。
 - 6 石川英志 (1985) 「授業場面における教師の見通しの実証的分析(1)—分析枠組について—」『名古屋大学付属中・高等学校紀要』第30集13-20頁。
 - ・吉崎静夫編 (1995) 『授業設計と展開の改善：教育方法改善シリーズ3』国立教育会館。
 - ・Shuell J. Thomas (1996) “Teaching and Learning in a Classroom Context”, In: *Handbook of Educational Psychology*. Edited by D. C. Berliner & R. C. Calfee, Simon & Schuster Macmillan, New York, pp.726-764.
 - 7 サルカール アラニ・モハメッド レザ (1997)、前掲書。
 - 8 R. J. Shavelson, (1973) “What is the Basic Teaching Skill?” *Journal of Teacher Education*, 24(2), pp.144-151.
 - 9 同上、147頁。
 - 10 吉崎静夫 (1989) 「授業の設計と展開における教師の意思決定」『授業設計の展開の力量』ぎょうせい、19頁。
 - 11 2003年9月15日T教師へのインタビュー調査。
 - 12 竹本賢治教諭 (2002) 「宮崎の自然、大好き！」『3年生の総合的な学習の単元構想図』。
 - 13 同上。
 - 14 竹本賢治教諭 (2003) 「単元構想に基づいた分析者から教師への質問」第6-1質問の答え。
 - 15 愛知県額田郡額田町立宮崎小学校 (2003) 「宮小教育32集 (平成14年度) 子どもの願いを育てる授業の追究」38頁。
 - 16 同上、同頁。
 - 17 同上、同頁。
 - 18 同上、同頁。
 - 19 竹本賢治教諭 (2003) 「単元構想に基づいた分析者から教師への質問」第1質問の答え。
 - 20 竹本賢治教諭 (2002) 「宮崎の自然、大好き！」『3年生の総合的な学習の単元構想図』。
 - 21 竹本賢治教諭 (2003) 「単元構想に基づいた分析者から教師への質問」第4質問の答え。
 - 22 愛知県額田郡額田町立宮崎小学校 (2003) 「宮小教育32集 (平成14年度) 子どもの願いを育てる授業の追究」37頁。
 - 23 竹本賢治教諭 (2003) 「単元構想に基づいた分析者から教師への質問」第5質問の答え。
 - 24 2003年9月15日T教師へのインタビュー調査。

- 25 S男の「ヒノキ学習」のノート
- 26 U男の「ヒノキ学習」のノート
- 27 M子の「ヒノキ学習」のノート
- 28 愛知県額田郡額田町立宮崎小学校（2002年）「宮崎の自然、大好き！」『3年生の総合的な学習の単元構想図』。
- 29 竹本賢治教諭（2003）「単元構想に基づいた分析者から教師への質問」第6-1質問の答え、及び、竹本賢治教諭へのインタビュー（2003年7月2日、2003年9月17日）による。
- 30 竹本賢治教諭（2003）「単元構想に基づいた分析者から教師への質問」第6質問の答え。
- 31 竹本賢治教諭（2003）「単元構想に基づいた分析者から教師への質問」第7質問の答え。
- 32 2003年9月15日T教師へのインタビュー調査。

（2005年2月受理）

Teachers' concepts of community

— A case study on teaching design and classroom practices —

Hoseong CHEON*

This research uses Lesson analyses and interviews with teachers of integrated learning classes at an elementary school, to illuminate how teachers' views of community influence Lesson plans and class activities. The content of the analysis includes the process of the teaching design in a lesson, the directions and instruction to the child and use of community materials in lesson deployment, as well as the observation and record of important events in the teacher's decision-making.

The following three points became clear as a result of the analysis of the data:

First, the core-concept in this lesson is home community, and (T) teacher emphasizes that the love one has for his home district is representative of cherishing community. It is clear that (T) teacher's view of community has affected the selection of study and teaching materials.

Second, (T) teacher believes that the child is already active in the community, and it became clear that not only adults but also children are positioned as individuals who support the community.

Third, the interview method acutely revealed the awareness and concepts held by teachers, and it became apparent that this method was effective in uncovering the intentions that were hidden by the teacher.

* Student, Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University