

総合学習のカリキュラム開発において初任者教師が抱える課題

廣瀬 真琴

◆要 旨

現在、全国的に学校を基盤としたカリキュラム開発運動が展開されつつあり、教師にカリキュラム開発に関する力量が求められている。では、教師に求められているカリキュラム開発に関する力量とは、具体的にはどのようなものなのか。そこで本研究では、カリキュラム開発に関する力量研究の第一歩として、初任教師がカリキュラム開発において抱える課題について明らかにすることを試みる。というのも、彼らがカリキュラム開発において対面する課題は、その場面において彼らに成長が求められた力量であると考えられるためである。

以上のような目的のもと、本研究では、ある初任教師が主体となって推し進められたカリキュラム開発を約1年間に渡って追跡している。その間、対象者の指導案検討会に参加し記録をとった。また、授業後に対象者への聞き取りや、総括的なインタビューを実施して、データを収集している。

その結果、初任教師にとって認知されやすく、また特に関心が大きいと考えられる課題、学校の支援体制によって軽減することが可能な課題、そして最後に、初任教師に見えにくい課題や、その課題の構造に関する知見を得ることができた。

今後は、教師教育、特に初任者研修等の研究から、本研究の意義の明確化を図るとともに、その批判的検討を進めていくことが必要である。

キーワード：初任教師、カリキュラム開発、授業研究、教育評価

(2008年9月16日論文受理, 2008年11月7日採録決定 『都市文化研究』編集委員会)

1. はじめに

1.1. 研究の背景

現在、全国的に「学校を基盤としたカリキュラム開発運動」が展開されつつある。安彦(2003)は、カリキュラム編成と開発の相違点をカリキュラムづくりにおける制約の有無の差であると整理し、開発者としての教師には新しい授業・単元を作り出す自由が与えられているとしている(pp.25-31)。しかし、佐藤(1996)が指摘しているように、単元を構成・実践する経験が教師に乏しいのが現状であろう。教師にカリキュラム開発に関する力量が求められている(pp.32-33)。

では、教師に求められているカリキュラム開発に関する力量とは、具体的にはどのようなものなのか。この点が、カリキュラムの研究分野における一つの課題である。

先に触れたように、総合的な学習の時間の導入を皮切りに、我が国では学校を基盤としたカリキュラム開発が戦後新教育時代以来の興隆を見せているが、その動向を受けて、カリキュラム開発に関する研究や実践報告が成熟してきた。しかし、その多くが、内容水準・目標水準の開発などに関する手続きや方法論に終始しており、その手続きを実行したり内容水準や目標水準を解釈したりしながら日々の実践を行っている教師の力量自体に着目する研究は、現在もあまり進展してはいない。

その中であって、天野(2001)は、教師に求められる全般的な力量を基に、特にカリキュラム開発に関する教師の力量について演繹的に整理しており、この分野の基礎的な知見を呈している。例えばそこでは、長期的な計画性や、授業においてそれを修正していく柔軟性など、カリキュラム開発に必要な教師の力量が提示されている。

しかし現在、総合的な学習の時間が小・中学校へ全国的に導入されてから5年が経ち、全国で多くの教師がカリキュラム開発に関する力量を、日々の実践を通して向上させてきている段階にあると考えられる。従来までの演繹的な研究を基礎としながらも、彼らのカリキュラム開発に関する力量を質的な研究手法により帰納的に明らかにしていくことが、この研究分野の成熟に資する。

やはり、教師のカリキュラム開発に関する力量の具体を、解明しようと試みる研究は、まだまだ成熟しているとはいえ、まさに今、教師やその実践を対象とした実証的な研究が求められている。

また、このような研究の意義は、単に学術レベルに留まるものではない。カリキュラム開発を巡っては、学校教育現場レベルでも、課題が表出し始めている。特に大都市部を中心に、現在、我が国は教師の大量採用期を迎えている。今後、総合的な学習などに関して、彼らが所属校のカリキュラムに参画したり、その開発の主体となったりすることは明らかである。このような我が国の教育現場の動向を鑑みるに、初任教師が総合学習のカリキュラム開発において抱える課題を明らかにすることには意義があろう。

そして、そこには中堅・ベテラン教師とは異なる、初任教師特有の課題があると推察される。また、教師がカリキュラム開発において抱える課題を明らかにすることは、彼らのカリキュラム開発に関する力量を解明する研究の第一歩となろう。その課題こそ、初任教師が形成すべき力量の表れであると考えられる。

1.2. 研究目的

そこで本研究では、天野（2001）の提示している教師に求められるカリキュラム開発に関する力量を視点としながら、初任者教師のカリキュラム開発を追跡し、彼らがその間に抱える特徴的な課題の解明を試みる。

天野（2001）の研究は、研究主任といった、学校においてカリキュラム開発をコーディネートする層に関する指摘が主であると考えられるが、本研究のように、初任教師自身が開発主体となる場合、その知見を分析枠組みとして援用することは可能であると考えられる。

また本論では、初任教師が悩んだり戸惑ったりしたものうち、①継続して現れたものであり、②教師がその解決が必要であると認識あるいはアクションを起こしたもの（抱えた課題）を、「課題」とみなすこととする。

2. 研究方法

2.1. 研究協力者とデータ収集の枠組み

(1) 協力者の属性

本研究は、研究実施当時に初任であった女性教諭Sを協力者として実施している。S教諭は、講師経験を2年積んだ後に、O県下のN小学校に配属された4年生の担任であり、彼女に総合的な学習のカリキュラムの開発経験はなかった。

N小学校は総合的な学習の実践・研究に十数年取り組んできており、各クラスのカリキュラムは、学校の定めた内容水準や目標水準ののっとり、担任が開発しているため、協力者として適切であると考えた。

またN小学校は、日本有数の電気街に隣接しており、ドーナツ化の影響を受けている小規模校である。各学年単学級であり、全校児童数は60名に満たない。少人数の児童に単学級という状況は、まさに都市部の現状を表している。地域には、電気街だけではなく、伝統産業や有名な市場などがあり、同校は、地域人材・素材を活用した総合的な学習のカリキュラム開発を展開している。

(2) データ収集の枠組み

3.2. 手続きとデータ収集方法において詳述するが、本研究では、一つの単元の開発と実施を追跡した。つまりデータ収集の単位は、一単元ということになる。これは、天野（2001）は、学習内容の系統性や有機的関連性の促進が可能であるとの理由から、総合的な学習を開発する単位として、単元が適切であるとしているためである。

S教諭は、研究実施当時、担当学級の総合的な学習のカリキュラムとして、環境をテーマとした連続・発展性のある3つの単元を構想し、各学期に一単元ずつ実践していた。本研究では、そのうちの2学期の単元（リサイクル学習）を追跡している。この点については、2.4. 総合的な学習の概要にて詳述する。

本研究は、カリキュラム開発において教師が抱える課題を明らかにすることを目的としているが、その課題の追跡を、「単元を計画している段階」、「実施している段階」、そして、両者の間ともいえる「計画を実施する移行段階」の3段階に分けた。

天野（2001）は、総合的な学習では、単元計画の立案とその実践、そして実践を通して計画を修正していくという3点が重要であると指摘している。安彦（2003）も指摘しているように、日々の授業や授業研究における反省を、カリキュラム開発の重点に据えることができる（pp.25-28）。

これらの指摘を踏まえ、単元の計画、実施、そしてその間にある課題（計画と実践の間をつなぐ際に抱えた課題）の3つに着目することで、教師がカリキュラム開発において抱える課題を適切に捉えることができると考えた。

2.2. 手続きとデータ収集方法

本研究では、指導案検討会の参与観察記録、授業後の

聞き取り, インタビューの3種のデータを収集している。

(1) 指導案検討会の参与観察記録

参与観察記録について言えば, 研究実施当時の2005年度, 総合的な学習の授業公開を控えていることや, S教諭の他にも新しく赴任してきた教師が数名いたこともあり, N小学校では, 各担任が開発した総合的な学習のカリキュラムを, 相互に検討しあう機会を設けていた。カリキュラム検討会は, 各学年の教師合計6名(ベテラン教師2名, 中堅教師3名, 初任教師1名)と教務, 教頭, 校長, 養護教員, 筆者が基本的なメンバーとなっており, 専科の講師2名が, 時折参加していた。

データは, このカリキュラム検討会の場面等に筆者が参与しながら記述・収集したものである。観察記録は, S教諭の指導案に対する同僚教師や筆者の指摘等を記述している。これは, S教諭が計画段階で抱えた課題を明らかにするためである。その概要は, 表1に整理している。なお, 表1にある課題は, S教諭に対する他者からの課題提示である。しかし, 単元を計画し, 指導案の作成・修正を繰り返す議論の中で示された課題であることから, S教諭が「抱えた」課題であると捉えた。

また, 指導案の誤字や脱字等の表現に関する指摘は, ここでは取りあつかっていない。さらに, 筆者は研究主任とN小学校の過去の研究紀要を整理し, 理論研究部や, 算数の授業研究等にも参画し, 同校のカリキュラムの理解に努めた。

(2) 授業後の聞き取り

筆者はこの時期, 「総合的な学習の時間」に限り, S教諭とT・T(ティーム・ティーチング)を組み, 授業や児童の調べ学習の補助等を行った。両者の役割を整理するため, また, 筆者のフィールドにおける位置づけを明確化するために, 池上(2005)をもとに, 授業におけるT・Tの組み方について概説する。

池上(2005)は, T・Tの形態とその目的について体系的に整理しているが, 本研究ではS教諭と筆者は, 児童個々の個性に対応することをねらい, 主副型のT・Tを組んでいた。つまり, S教諭の指導案をもとに, 授業の事前に本時の目標や指導等について確認しながら, 筆者は児童の活動の支援を担っていたことになる。

次に, 授業の参与観察におけるデータ収集であるが, 授業後に, 当日の授業のことや次の授業についてS教諭と5分~10分程度対話する時間をもった。対話においては, S教諭が語った, その日の授業で悩んだことや戸惑った点などを記述している。これは, 彼女が単元を実践する段階で抱えた課題を明らかにするためである。これらの詳細は, 表2に記述している。

なお, 彼女が語った悩み等に対しては, 同僚教師に相談したり資料収集をしたりし合うなどして, 共同しなが

ら解決にあたっている。

また, データの記述は, 表2にあるように, S教諭が設定した単元の展開(課題設定, 追求活動, まとめ)の3段階を単位としている。このように, 一つの単元を展開に分けてとらえることで, 単元の段階性をとらえることができる指摘されている(吉田 2000)。

(3) インタビュー

計画と実践の間をつなぐ際の課題を明らかにするため, インタビューでは, 単元計画や指導案, ポートフォリオなどの子どもたちの生産物, 写真といった資料を用いた。

このような資料を基に, 単元を終えた感想や発見を聞き取りながら, 「何が達成できて, 何が達成できなかったのか」といった達成度や単元全体を終えての反省, 計画と実践の異同について聞き取りを焦点化した。なお, 表3に, その概要を整理している。

2.3. データの整理方法

天野(2001)は, 総合的な学習において教師にカリキュラム開発に関する力量が求められているとしているが, その具体を要約すると, 次の6点になる(pp.121-133)。

- ① 実態分析の適切性: 学習内容や方法を明確化していくために, 児童の実態分析を深めていくことが教師には求められる。
- ② 目標・内容・方法の適切性: 児童・生徒の実態分析に基づいて, 目標や内容, 方法を計画していく必要がある
- ③ 学習活動の体系性: 長期的な視点にたち, 児童の発達・成長を促すため, 彼らの学習活動が連続的・発展的なものとなるように, 体系化することが必要である。
- ④ 学習支援の適切性: 教師の指導性を放棄することなく, 児童・生徒の主体的な課題解決を支援(間接的・誘発的な指導)する力量が必要である。
- ⑤ 評価目的・方法の明確性: 児童の学習状況等を理解し, 指導に反映させていくために, 明確な評価目的・方法を設定する必要がある。
- ⑥ 計画を修正していく柔軟性: 計画を履行するのではなく, 児童・生徒の活動の道筋に沿いながら, それを柔軟に修正していくことが必要である。

本研究において収集した(1)~(3)のデータを整理したのが, 表1~表3である。本研究では, 天野(2001)の提示しているこの6つをデータ整理の観点として用いることとする。

表1 計画：指導案検討会におけるS教諭への指摘の整理

観 点	第1回：8月4日（45分）	第2回：8月24日（60分）	第3回：9月2日（35分）
①実態分析の適切性	・児童の興味や関心に関する実態分析を深めるべき	・児童の興味や関心に関する実態分析を深めるべき ・児童の問題解決能力の実態分析を深めるべき	・児童の問題解決能力の実態分析を深めるべき
②目標・内容・方法の適切性	・児童が、自らの見通しを確認するといった評価活動を組み込むべき ・構成的な活動が、学習内容を反映するようにすべき	・何を理解するのが欠けているなど、目標が明確でない ・児童の評価活動を組み込むこと ・構成的な活動が、学習内容を反映するようにすべき	・単元の目標が明確でない ・構成的な活動が、学習内容を反映するようにすべき
③学習活動の体系性	・展開間で、児童の学習活動のつながりをつけるべき	・展開間で、児童の学習活動のつながりをつけるべき ・目標と指導と評価の一貫性をもたせるべき	・展開間で、児童の学習活動のつながりをつけるべき ・目標と指導と評価の一貫性をもたせるべき
④学習支援の適切性	・個人で活動をするのか、ペアで活動するのが明確でなく、目的的でない ・児童の活動の支援策が具体的でない ・児童が活動を整理する方法が明確でない	・児童の活動の支援策が具体的でない ・児童が活動を整理する方法が明確でない	・個人で活動をするのか、ペアで活動するのが明確でなく、目的的でない ・児童の活動の支援策が具体的でない ・箇所がある
⑤評価目的・方法の明確性			・目標が達成されたかを評価する場面や方法が明確でない
⑥計画を修正していく柔軟性			

表2 実施：各授業における教師の語った課題の結果と整理

単元の展開	課題設定					
	日 付	9月13, 15日	9月27日, 10月4, 6, 13日	10月17, 18日	10月24日	10月24日, 11月5日
授業の概要	・町に落ちている幾つかのゴミを起点にし、Webbing図を書きながら、そのゴミに使われている資源について仮説をたてる	・本やWebを活用し、仮説を検討する	・調べたことを発表し合い、ゴミとして失われつつある資源（石油など）を全体で共有化しあい、その埋蔵量が少ないことを確認する	・資源が失われたら自分たちの生活から何が消えるのかを調べるため、地域の商店で観察と聞き取りを実施	・埋蔵量の少ない資源を使った製品のリサイクルについて調べるため、調査課題・見通し・活動計画をたてる	
①実態分析の適切性			・児童の学習の到達度について			・課題解決が児童に可能であるかの見通しの妥当性について
②目標・内容・方法の適切性		・児童の進捗状況の差への対応方法 ・Webで情報を検索する方法				
③学習活動の体系性		・調べた内容を発表した後の展開をどうつなげていくか				
④学習支援の適切性	・課題を明確化するために、児童の思考を支援する方法		・商店に調査へ行く際の留意点	・児童が調査してきたデータをまとめる方法		
⑤評価目的・方法の明確性						
⑥計画を修正していく柔軟性			・児童の活動の流れが、当初の計画と前後しても大丈夫か	・児童の調査方法を、当初の計画と変更した事について	・児童の活動方法を刷新したことについて	
単元の展開	追求活動			ま と め		
日 付	11月7, 14日	11月16, 18日	11月21, 22日	11月28, 29日	12月1, 2日	12月2日
授業の概要	・リサイクルの過程を予想してモデル図を作成する	・リサイクルの過程を図書やNet, 外部人材等を活用して調べ、モデル図を修正していく	・モデル図の修正だけでなく、工作やポスターにリサイクルの過程を表していく	・予想モデル図と結果の図とを比較しながら、学習・発見したことを整理していく、必要があれば、不足点を調べる	・課題追求の過程・結果について発表しあう	・発表を振り返り、自分たちに出来るリサイクルについて考える
①実態分析の適切性					・児童の学習の到達度について	・児童の学習の到達度について
②目標・内容・方法の適切性		・児童の進捗状況の差への対応方法		・児童の進捗状況の差への対応方法		
③学習活動の体系性						・次の単元への展開について
④学習支援の適切性	・モデル図を作成する際の留意点について		・調べた内容を発表する方法や留意点		・児童の振り返りを支援する方法	
⑤評価目的・方法の明確性						
⑥計画を修正していく柔軟性						

表3 計画と実施の間：インタビューの概要

観点	11月17日 〔課題設定〕の場面まで〕／90分	12月27日 〔追求活動〕～〔まとめ〕／60分
①実態分析の適切性	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の実態に沿った支援というのが、指導案を作成している段階では良くわかっていなかったように思う。 ・Webで必要な情報を得るといのは、児童たちには難しい。教師が、事前にもっと下調べをしておく必要があった。 ・情報を整理するスキルを身につけさせておかないと、調べたことから課題を発見したり、課題を明確にしたりすることができないということがわかった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童との普段の関わりも含めて、もっと彼らとの関わりを見直していく必要があると思った。 ・情報機器を扱う場面で、児童がなれていないために焦ってしまっていた。もっと、彼らにあった支援や指導をしていかないといけない。
②目標・内容・方法の適切性	<ul style="list-style-type: none"> ・Webで必要な情報を得るといのは、児童たちには難しく、教師が、事前にもっと下調べをしておく必要があった。 	
③学習活動の体系性		
④学習支援の適切性	<ul style="list-style-type: none"> ・課題設定のためにどのように支援していけばよいのか悩んだ。Webbing図などは使えると思ったが、何のためにそれを書いているのかをしっかりと児童に確認しないと、うまく書けないし、課題の設定もあいまいなものになってしまう。 ・「調べる」とか「考える」活動を入れているが、その時に教師は何をしているのか、どんな準備をしていたらいいのか、イメージできていなかったように思う。 ・調べた情報を整理するスキルや、まとめるというスキルを身につけておかないと、調べたことから課題を発見したり、課題を明確にしたりすることができないということがわかった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・地域にフィールドワークに行く際の留意に関する指導はしておかなければならないし、自分なりにした。けれど、その場面で児童が使用するツールには修正の余地があった。 ・児童が、自己の学習の特性など、自分の特徴を理解するためにも、自己評価や他者評価の機会を設けることが必要だと思った。
⑤評価目的・方法の明確性		<ul style="list-style-type: none"> ・教師は、評価観点を明確にしておかないといけないし、児童への対応が一貫しなくなる。
⑥計画を修正していく柔軟性	<ul style="list-style-type: none"> ・指導案（計画）通りに進まずに、計画を変更した場面で不安を感じる。指導案（計画）は、多くの人と作った指導案から外れたり、変更したりするには勇気が必要だったし、それでいいという自信もあまりなかったので不安だった。 ・指導案の変更によって、児童の活動が混迷化してしまうのではないかと心配があった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・結局、指導案通りにしないと不安だというのが根底にあると思う。一つ計画から外れると、後が全部変わってきてしまう。

2.4. 総合的な学習のカリキュラムの概要

指導案や観察ノートをもとに、ここでは4年生の総合的な学習を概説する。

4年生は当時、年間を通して環境をテーマとし、問題解決学習を展開していた。1学期は地球の環境破壊について、2学期は資源とリサイクルについて学習し、3学期は2学期までの学習を踏まえたうえで、児童がリサイクル運動などを展開するというものであった。

2学期の総合的な学習では、まず、自分たちの身近な物が、石油や石炭の枯渇により消失するという危険性を学習し、リサイクルの重要性について理解を深めた。地域の商店やリサイクルショップ、リサイクルセンター等へフィールドワークに赴き、児童らはリサイクルの困難さや重要性について理解を進め、自分が追及する課題(○の○のリサイクルの行方)を決定していく。

その後、更なるフィールドワークや資料収集を重ね、課題追求の段階では、予想したリサイクル過程と実際のそれとを比較しながら、リサイクルへの理解を深める。

リサイクル過程の予想図と実際図を比較し、自分なりの発見・考察をまとめながら、ポスター、段ボール工作により、リサイクルの過程を表現していく活動が展開された。

本研究では、2学期のリサイクルに関する学習のカリキュラム開発を追跡しているが、その授業の概要は、表2に記述している。

3. 結果

ここでは、各表を概観しながら結果を整理する。なお、各表の整理に際して、どの課題が一番多く登場してきているかという量的な視点は用いない。

1.2. 研究目的において定義したように、カリキュラム開発の間において継続して現れたものを、課題として取り上げるためである。登場する量で整理を試みると、検討会のある回に集中してその課題が登場する場合、計画全体を通してどのような課題が重要であったのかが判然としなくなる。またカリキュラム開発のように、授業やその計画が連続性を持っている場合、計画段階全てに共通する課題を重視する方がよいであろう。

3.1. 計画における課題の整理

表1を見ると明らかなように、合計3回の指導案検討会が開催されているが、3回全てに登場してくる課題が、①実態分析の適切性、②目標・内容・方法の適切性、③学習活動の体系性、④学習支援の適切性の4つである。

3.2. 実施における課題

ここでは、表2を概観しながら、実施において語られた課題点を検討する。表2に明らかなように、カリキュラムを実施する段においてS教諭が抱えた課題は多様であるが、単元の3つの展開(課題設定、追求活動、まとめ)に共通して表れてくる課題は、②目標・内容・方法の適切性、④学習支援の適切性の2つである。

3.3. 計画と実施の間にある課題

表3は、インタビューの概要をまとめたものである。

①実態分析の適切性、④学習支援の適切性、⑥計画を修正していく柔軟性が2回のインタビューにおいて、共通してS教諭から語られた課題である。

4. 考察

表4は、表1～3の結果の整理で確認した重要な課題の所在を●で表したものである。以下、表4に基づいて、カリキュラム開発における特徴的な課題について考察を進める。

表4 集約の結果

観 点	計 画	計 画 と 実 施 の 間	実 施
①実態分析の適切性	●	●	
②目標・内容・方法の適切性	●		●
③学習活動の体系性	●		
④学習支援の適切性	●	●	●
⑤評価目的・方法の明確性			
⑥計画を修正していく柔軟性		●	

4.1. 学習支援を適切に行うことの困難さ

表4から明らかなように、カリキュラム開発の計画、実施、計画と実施の間の3つにおいて、④学習支援の適切性が最も頻出している。これは、④学習支援の適切性という力量が、S教諭のカリキュラム開発において重要な課題となっていたことを示しているといえよう。

佐藤（1998）は、総合的な学習における教師の指導の在り方についてふれるなかで、教師が児童の問題解決の支援者となることの重要性を指摘している（pp.80-81）。また、梶田（1992）も、児童・生徒が課題解決学習に挑む際に、このような支援（間接的・誘発的指導）が重要になると指摘している（pp.65-68）。児童の主体的な課題解決学習を展開するにあたり、支援者としての教師の意図合いが強くなることは必要であると同時に、重要であろう。

それでは、なぜこの④学習支援の適切性が、S教諭にとってカリキュラム開発全体を通して最も大きな課題となったのであろうか。

一つの可能性として、S教諭の所属しているN小学校の総合的な学習の学校研究の重点が影響していると考えられる。学校研究の重点が、児童の主体的な課題解決を教師がいかに支援すべきかを明らかにすることであったため、研究主任が指導案の検討会において教師同士の相互評価の視点の一つとして、支援の適切性をあげてい

た。また、この視点に基づいて、研究授業が展開されており、S教諭がそれらに参画していたためではないか。

また、木原（2004）においても、ベテラン教師と経験の浅い教師が共同してカリキュラム開発にあたった際に、彼らがベテラン教師から、支援や指導に関する方策を獲得していると報告されている（pp.178-184）。確かに、授業経験の少ない初任教師は、児童の活動を支援する方策や発想が中堅・ベテラン教師に比べると未熟であることは明らかであろう。初任教師にとって、他の教師と共同したり、彼らの授業実践を観察したりする中で、他の5つよりも④学習支援の適切性に関する力量は、両者の力量の異同が認知されやすいと考えられる。そのため、初任教師が特にこの点に関心を払い、カリキュラム開発全体を通して、学習支援に関する力量を高めようとしていたのではないか。

4.2. 学校の体制による課題の軽減

表4を見ると、⑤評価目的・方法の明確性が、今回のカリキュラム開発において、S教諭にとってそれほど課題とならなかったことがわかる。

「総合的な学習の時間」が創設される前後から今現在に至るまで、総合的な学習の評価をどのようにおこなうのかは、研究と実践の両方からのアプローチを必要としているテーマの一つであろう。

そうであるがゆえに、今回のS教諭が⑤評価目的・方法の明確性を課題として捉えなかったことは特異な結果であると言えよう。それでは、なぜS教諭は⑤評価目的・方法の明確性を課題として捉えることがなかったのでしょうか。

その背景にあるのは、N小学校の規模や研究実践の蓄積であると考えられる。小規模校であるために、児童一人ひとりの活動に対して、教師が手厚く関わるのが可能な状況にある。

また、児童の自己評価や相互評価にかかる時間的なゆとりがあるために、教師が児童を評価するための情報収集において、大規模校よりは困難が少ないと考えられる。この点においては、本研究は稀有な例を対象として取り上げているといえるが、小規模校であるという理由を、初任教師がカリキュラム開発において、⑤評価目的・方法の明確性に関する課題を抱えなかったことの全ての説明とすることは、当然できない。総合的な学習の評価に関する様々な問題の全てが、学校の規模や教師一人当たりの児童数に起因しているわけではないことは、明白であろう。

総合的な学習においては、各学校が、それぞれの総合的な学習に応じた評価方法を開発・充実させていくことが肝要であるとされている（佐藤1998:pp.131-137）。総合的な学習の評価規準等の開発は、各教師が単独で行っていくものであるというよりは、学校を単位として進め

られていくことである。N小学校においても、ルーブリックや評価ツールの蓄積、総合的な学習の内容・目標水準の設定などは、学校を単位として展開されていた。

このよう学校の研究体制は、初任教師の課題の軽減に資するものであるし、総合的な学習のカリキュラム開発において、また⑤評価目的・方法の明確性に関しては、その目的や方法等の開発のすべてを、個々人が個別に展開すべきではないといえよう。

このように、学校の研究体制が、カリキュラム開発における初任教師の課題を軽減する役割を担っているということが、①実態分析の適切性や②目標・内容・方法の適切性においても指摘できよう。学校を取り巻く地域環境や現状の分析・把握や、そのような環境に育つ児童の実態分析は、個々人が完全に個別に展開すべきものではない。N小学校においても、これらの分析は指導案検討会の場などで推し進められていた。またそれと同時に、各クラスの児童については、過去の担任と現在の担任間で対話がなされ、実態の分析が展開されていた。

また、②目標・内容・方法の適切性に関しても同様であり、学校が総合的な学習の内容・目標水準を設定していることが、初任教師の課題を軽減したと考えられよう。

4.3. 初任教師の性質と課題の関係性

木原(1998)が指摘しているように、初任教師には、何が課題なのかが当人には見えない、わからないということがある。④学習支援の適切性と対比的にとらえると浮き彫りになるが、③学習活動の体系性や⑥計画を修正していく柔軟性は、初任教師にとって可視的な課題ではないと推察される。

吉崎(1998)の研究知見は、初任教師は毎回の授業に精一杯な状況にあり、単元や単元間の関連性といった、長期的な視点で授業を捉えることが困難であることを示している。このような、長期的な視点や単元間の関連性を捉えることが困難であるという初任教師の性質が、③学習活動の体系性や⑥計画を修正していく柔軟性に関する課題自体を、当人に見えにくくしている、あるいはその課題を回避する方向へと導いていると考えられる。

⑥計画を修正していく柔軟性に関しては、本人がこの点に関する自己の課題を認識しているからこそ、柔軟に計画を修正していくことを避け、課題として登場してこなかった可能性が考えられる。

表3の⑥計画を修正していく柔軟性においてS教諭は、「結局、指導案通りにしないと不安だというのが根底にあると思う。一つ計画から外れると、後が全部変わってしまおう」と語っているように、事前に指導案を作成しながら立てた計画を、実践を通して修正した際は、往々にして計画全体の修正、実践や児童の活動の方向転換が必要となる。不安という言葉に象徴されるよう

に、S教諭はこの点で葛藤を感じていることから推察すると、回避的な対応を講じたことが全くなかったと断定することはできない。

③学習活動の体系性や⑥計画を修正していく柔軟性は、それが課題として初任者に見えていなくても、見えていたとしても、長期的な視点、つまりカリキュラムの計画に関する課題と関連していると考えることができよう。

5. まとめと今後の展望

5.1. 研究のまとめ

本研究では、初任教師がカリキュラム開発の3側面において抱える課題の特徴を解明してきた。

ひとつは、学習支援に関する課題が、初任教師にとっては、特に重要となるという知見である。木原(2004)においても呈されているが、他の教師と共同したりベテラン教師の授業を観察したりする中で、経験の浅い教師は、特に学習支援に関する両者の力量の異同を捉えていく。他の5つの課題よりも認知されやすいからこそ、初任教師はカリキュラム開発全体を通して、学習支援に関する力量を高めようと志していたと考えられる。本研究では、初任教師がこの課題に直面し、乗り越えていくためには、他の教師との同僚性が重要であることが確認された。

つぎに、評価に関する課題であるが、これは本来なら重点として浮き上がる課題であると推察される。しかし本研究では、重要な課題として初任教師に捉えられていなかった。初任教師が児童らの評価において抱える課題は、ルーブリックや評価ツールの開発等といった、学校全体の取り組みによって軽減されることを示す、重要な知見である。

そして最後に、初任教師に見えにくい課題や、課題の構造に関する知見である。初任教師は長期的な視点で授業を捉えることが困難であるという(吉崎 1998)。葛藤の末に回避的な対応を教師が講じている可能性も含んでいるが、このような初任教師の性質が、課題自体を当人に見えにくくしていると考えられる。

5.2. カリキュラム開発に関する課題の構造

これらの3つの特徴的な課題とその克服方法、構造を整理する。まず課題の構造であるが、回避的な対応をしているとしても、性質ゆえに課題自体を捉え難いとしても、教師の力量形成の視点から捉えた場合、これらの事象は課題克服の優先順位の表れと解釈できる。

つまり、課題を回避している場合は、学習支援に関する力量に比べ、これらの課題は現在の自己にとって喫緊

さに欠けるという意思決定がなされていることになる。課題自体が捉え難いという場合は、吉崎（1998）の知見の確認ということになる。毎回の授業実践を計画・実践することよりも、単元や年間カリキュラムの中に毎回の授業を位置付ける方が、やはり教師にとって高次な実践的知識・認識を必要とするということであろう。

以上の点を踏まえると、初任者教師にとって、学習支援など毎回の授業実践という短期的な視点で把握される課題の優先順位がもっとも高く、巨視的な視点を必要とする課題の優先順位は繰り返されていくと考えられる。つまり、課題の優先度は、求められる視点のスパンの長短に比例することになる。

ここから導出されるのは、初任教師にカリキュラム開発に関する力量を形成するためには、毎回の授業のレベルから単元レベルなどへと、視点を拡大・拡充すべきであるという基本方針である。安彦（2003）は、授業を基盤としたカリキュラム開発の重要性を指摘しているが、本研究は、教師の力量形成の視点からもその重要性を確認したことになる（pp.25-28）。

しかし、その基本的な方針が成立する背景として、学校レベルでの組織的支援がある。初任教師が課題を感じる場面の配置や、学校全体のカリキュラムと自己の実践との関係性把握を促す仕組みを設置することが必要となる。

前者でいえば、本研究が取り扱った事例では、短期的な視点だけでは不十分であることの葛藤を、教師自身が抱えた上での回避が起っていた。短期的な視点だけが求められる環境にあっては、このような葛藤は起こりにくい。また、仮に生じたとしても、成長に資するような重要な意味を持つ契機とはなりにくいのではないか。真正の葛藤は教師の力量形成にとって不可欠な要素であることを忘れてはならない（木原 2004）。

また後者でいえば、ルーブリックの開発といった学校レベルでの支援があった。そしてカリキュラム開発会議のような、多様な人間が、学校のカリキュラムの全体像を意識しつつ指導案を検討する場面があった。

このように視点の長短や集団（学校全体のカリキュラム）と個の関わりをどのようにして意識させていくか。初任教師がカリキュラム開発の過程において抱える課題を乗り越え、自らの力量を形成していく鍵は、課題を感じる場面の配置や、学校全体のカリキュラムと自己の実践との関係性把握を促す仕組みの設置にあるといえる。

5.3. 展望

本研究では、カリキュラム開発において初任者教師が抱える課題の解明を試みた。そして、特徴的な課題について明らかにしてきたが、教師教育、特に初任者研修等の研究から、本研究の意義の明確化を図るとともに、そ

の批判を進めていくことが今後必要であろう。

例えばイギリスでは、カリキュラム開発に関するリーダーシップ研究が進展してきている。Glatthorn 他(2005)の研究をみると、特に、リーダーの資質や能力に関する研究とその実践への応用研究が進んできている。教師が多様な主体と連携してカリキュラムを開発することが前提であるが、初任教師が抱える課題に関する本研究の知見は、彼らと共同する際に有用な視点となるであろう。

また、本研究では十分に論述できなかったが、初任教師の抱える課題がどのようにして解決されていったのか、その具体を明らかにすることや、教師がこのカリキュラム開発の過程を経て、自己の成長をどのように感じているのかに関しては、追跡の余地が残る。

これらの点に研究テーマを移行し、新たな事例を重ねたい。

【謝辞】

本研究に理解を示して下さり、初任という時期にご協力くださったS教諭には、深く感謝申し上げます。さらにこの研究は、N小学校の教職員の方々、そして同校の児童の皆さんのご理解とご協力の上に成り立っており、皆様に心よりお礼申し上げます。

また、本研究を取りまとめるに際して、大阪市立大学の矢野裕俊教授、並びに大阪教育大学の木原俊行教授(当時・大阪市立大学大学院助教授)には、研究会等の機会において、貴重なご意見や有意な示唆を頂きました。ここに記して感謝致します。

【参考文献】

- 安彦忠彦（2003）カリキュラム開発で進める学校改革，明治図書，東京
 Allan A. Glatthorn, Floyd Boschee, Bruce M. Whitehead（2005）*Curriculum Leadership: Development And Implementation*, Sage Pubns.
 天野正輝（2000）総合的学習のカリキュラム開発と評価，晃洋書房，東京
 天野正輝（2001）カリキュラムと教育評価の探求，文化書房博文社，東京
 池上裕子（2005）異教科ティーム・ティーチングの意義と課題，大阪市立大学大学院文学研究科教育学教室（編）教育学論集，30：28-37
 梶田毅一（1992）教育評価——第2版——，有斐閣双書，東京
 木原俊行（1998）自分の授業を伝える——対話と成長——，浅田匡他（編）成長する教師，金子書房，東京：185-196
 木原俊行（2004）授業研究と教師の成長，日本文教出版，大阪
 佐藤学（1996）カリキュラムの批評，世織書房，神奈川
 佐藤真（1998）「総合的な学習」の実践と新しい評価法，学事出版，東京
 山口満（2005）現代カリキュラム研究——第2版——，学分社，東京
 吉田貞介（2000）単元構成，日本教育工学会（編）教育工学辞典，東京：362-363
 吉崎静夫（1998）一人立ちへの筋道，浅田匡他（編）成長する教師，金子書房，東京：162-173

Tasks Facing Novice Teachers in Integrated Learning Curriculum Development

Makoto HIROSE

Recently, a movement for school-based curriculum development has been deployed around the country which requires teachers to have the capability to develop a curriculum. So what exactly is this capability? As the first step of an investigation into curriculum development competency, this paper attempts to elucidate the tasks facing novice teachers, as the tasks the teachers face would indicate the required competency for them to acquire in each situation.

With this objective, the author observed a process of curriculum development, following a novice teacher for one year. During this period the author attended and recorded the teacher's curriculum consultation meetings, as well as conducting after-class and comprehensive interviews to collect data.

As a result of this exercise, knowledge was gained regarding the problems that are easily recognized by and attract the interest of newly qualified teachers, the problems that can be mitigated by the school's support system, the problems that are hard for the teachers to see, as well as the implications of these problems.

In future, by using other studies on teachers' training, especially for those newly qualified, clarification of the significance of this study as well as a critical review is required.

Keywords : Novice teacher, Curriculum development, Lesson study, Educational assessment