

面接法による教師の学習観の研究

中 村 恵 子

Abstract

Teachers' beliefs influence their perceptions and judgments, which affect their behavior in the classroom (M. Frank Pajares, 1992). One of the concepts of learning (beliefs) is constructivism.

Jonassen (1991) distinguishes between the assumptions in objectivism and constructivism. Objectivism believes in the existence of reliable knowledge about the world. Constructivism claims that reality is more in the mind of the knower, that the knower constructs a reality or at least interprets it based upon his/her experiences. Objectivism and constructivism are described as polar extremes on a continuum in order to contrast their assumptions.

The main purpose of this paper is to examine the relation between teachers' concepts of learning and teaching from the viewpoint of objectivism and constructivism by interview.

キーワード.....構成主義 客観主義 面接法 教師の学習観

1 はじめに

教師が、実際の授業でどのように学習指導をするのかには、教師の信念が反映している。先行研究は、教師の信念と行動の関連について多くのことを示している。Pajares (1992)は、これまでの教師の信念についての研究結果を以下のようにまとめている¹⁾。

- ・信念は、早い時期に形成され、理由、時間、学校生活、経験によってもたらされる矛盾に抵抗し、保持される傾向がある。
- ・知識と信念は、複雑により合わさっており、有力な感情的、評価的、エピソード的の信念の特性によって、新しい現象を解釈するフィルターとなる。
- ・思考過程は、信念を形成するかもしれないが、信念構造のフィルターとしての効果は、その後の思考や情報過程をさえぎって歪めたり造り変えたりする。
- ・信念は、課題をはっきりさせたり、課題を解釈し計画し解決する認知的手段を選んだりするのに役立つ。それゆえ、行動を決定し知識や情報を組織するのに、重要な役割を果たす。
- ・信念は、個人の信念についての陳述、行動の意図、行動の間の一貫性を説明するようにもうけられた概念である。

- ・教えることについての信念は、大学時代に入るまでに相当形成されている。
- ・教師の候補者は、教授を知識伝達の過程であり、情報を与える過程であるとみている。また、感情的変数を強調し過大評価し、認知的学問的変数を過小評価する。

信念に関する先行研究は、教師のもつ信念が、極めて個性的なものであり、学習指導の計画、指導法等に重要な役割を果たし、それらには一貫性があることを示唆している。そして、信念は、個々の教師のそれまでの経歴、児童との関わり、教科観等の様々な要因によって形成され、一度形成された信念は、変化しにくく、課題や指導場面などの状況を捉える時に、フィルターとしての役割を果たしている。授業の重要な要因である教師の信念の問題を抜きにして、授業の改善は望めないと言っても過言ではない。教師の信念としての学習観を明らかにし、さらに行動としての学習指導との関連を調査することは、授業を改善することにおいて重要であると考えられる。

学習者の主体性の重視が教育に求められる中、構成主義（知識は構築されるもの）と客観主義（知識は外部から与えられるもの）という観点から、教師の信念としての学習観を明らかにし、教師の行動としての学習指導との関連を調査することは、授業改善という点において有効である。

本研究では、まず、構成主義と客観主義という観点から教師の学習観について質問紙調査を行い、教師のタイプ分けを行う（調査）。主要なタイプの中から複数の教師を同数選び、面接法によりさらに詳細に教師の学習観について考察する（調査）。

2 教師の学習観

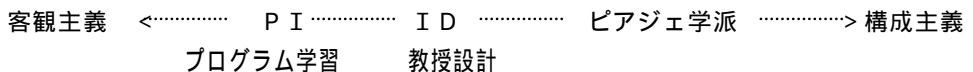
学習観に関する理論の一つに、構成主義がある。Jonassen(1991)は、客観主義（行動主義や認知主義）と構成主義とにおいて仮説を区別した（表1参照）。客観主義は、信頼すべき知識の存在を信じており、学習者の目標は、この知識を獲得することである。同じ伝達をされたものからは学習者は同じ理解を得るとする。それに対し、構成主義は、経験、心的構造をもとにいかにか知識を構築するか、対象や出来事を解釈する時に使われる信念について取り扱う。我々は、外の世界を少しずつ異なって認識するとする。

客観主義と構成主義とは、それぞれの前提が対照であるため、連続体上の両極として記述される。ほとんどの理論家は、連続体の中間のどこかに位置する立場をとる(Jonassen, 1991)。例をあげると、プログラム学習（PI）と教授設計（ID）はより客観主義の前提に位置し、ピアジェ学派と発見学習課題（discover learning tasks）はより構成主義的傾向がある（図1参照）。同様に、それぞれの教師の学習観もこの連続体上に位置づけられ、教師の学習観には個人差がある。

表1. 客観主義と構成主義の諸仮定 (David H. Jonassen, 1991) ²⁾

	客 観 主 義	構 成 主 義
リアリティー (現実世界)	知るものにとっての外部 実体、特性、関係によって決定される構造 構造がモデル化されうる	知るのものによって決定される 人間の精神活動に依存する 心のプロダクト シンボリック手続きがリアリティーを構成する 構造は経験 / 解釈に依存する
心	シンボルの処理器 自然の模写 シンボル操作の抽象機械	シンボルを構築するもの 自然を知覚するもの / 解釈するもの リアリティーを構成する概念システム
思考	身体から遊離：人間経験とは独立 外部リアリティーによって支配される 外部リアリティーを反映する 抽象的シンボル操作 リアリティーを表現する 要素主義：「積みレンガ」のように分解できる アルゴリズム的 分類 機械がなしうる	身体と密接：身体の経験から成長する 知覚 / 構成で基礎づけられる 物理的及び社会的な経験から成長する 想像的：抽象的思考ができる リアリティーの表現を越える ゲシュタント特性 概念的なシステムの生態上の構造に依存する 認知モデルの構築 機械ができることを越える
意味	世界の中の実体とカテゴリーに対応する 有機体の理解とは独立 理解者の外部	世界との対応に依拠しない 理解に依存する 理解者にとって決定される
シンボル	リアリティーを表現する 外的リアリティーの内部表現 (「積みレンガ」)	リアリティー構成のための道具 内部リアリティーの表現

図1 学習理論の客観主義と構成主義の連続体上の位置 (David H. Jonassen, 1991) ³⁾



3 調査

(1) 目的

客観主義 構成主義の観点から教師の学習観を探り、教師の学習観のタイプ分けを行う。

(2) 方法

調査対象

新潟県内の小学校教師 112 名（男性教師 46 名、女性教師 66 名）

資料

教師の学習観に関する質問紙（45 項目）

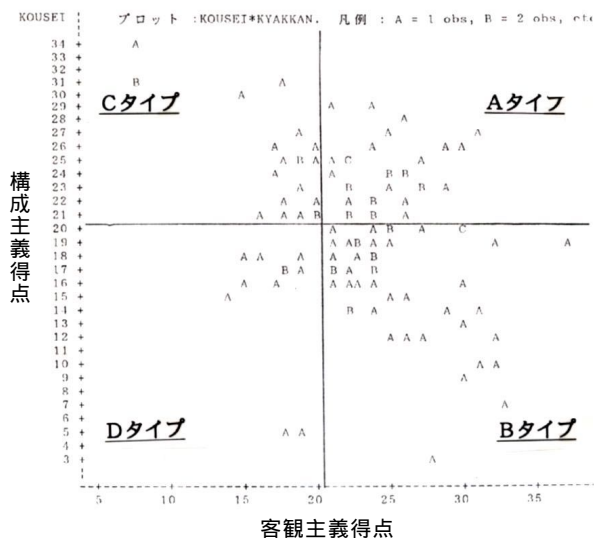
手続き

学校単位や個人に依頼し、郵送によって回収した。実施時期は 1995 年 7 月である。

(3) 結果と考察

教師の学習観に関する質問紙項目について、2 因子で因子分析し、その結果から 2 因子を客観主義、構成主義として捉えた。さらに、分布を考慮して各 10 項目ずつを選び出し、1 項目につき 0～4 点の得点を与えた。その合計点を客観主義得点($\alpha = 0.71$)と構成主義得点($\alpha = 0.75$)とした。客観主義得点は、全体的に高い傾向がある。それに対し、構成主義得点は、20 点を境にしてほぼ二分されるような分布となっている（図 2）。

図 2 客観主義得点と構成主義得点



客観主義得点と構成主義得点により、教師の学習観を4つのタイプに分けた。

<教師の学習観の4つのタイプ>

Aタイプ 33名 (客観主義得点：高い、構成主義得点：高い)

Bタイプ 47名 (客観主義得点：高い、構成主義得点：低い)

Cタイプ 21名 (客観主義得点：低い、構成主義得点：高い)

Dタイプ 11名 (客観主義得点：低い、構成主義得点：低い)

B、A、C、Dタイプの順に人数が多く、現在の教育現場をよく反映している。全般に、客観主義得点が高い傾向にあるのは、学習指導要領や教科書に示されている学習内容をある程度こなしていくには客観主義的な方法の有用性を無視できないというカリキュラム上の問題や基礎・基本の重視という側面があるものと考えられる。それに対し、子どもの主体性の重視や体験的学習の重視ということが言われる中で、構成主義得点は客観主義得点ほど高い傾向にはない。このことは、信念は一度形成されると変わりにくく保持される傾向にあるという先行研究を裏付けるものと言えるだろう。

さらに、客観主義得点 ($y = -x + 4$ で得点を変換する) と構成主義得点から学習観得点 (0点～80点、客観主義～構成主義) を求めた。このことから、各教師の学習観を図1の客観主義と構成主義の連続体上に位置づけることができると考える。

4 調査Ⅱ

(1) 目的

- ・ 調査 の教師の学習観のタイプで人数が多かった Aタイプ、Bタイプから、第5学年の担任教師を2名ずつ選び、算数「分数のたし算」の授業記録の分析と面接法により、学習観と学習指導の関連性や、学習内容、児童の学力による教師の個人内の差異を明らかにする。
- ・ 教師の学習観、学習指導の違いが児童に及ぼす影響を児童の学習観という観点から調べる。

(2) 方法

調査対象 小学校5年生の担任教師4名と児童147名(表2)

表2 各教師のプロフィール及び児童数内訳

教師		各教師のプロフィール					児童数
Aタイプ	H	36歳	男性	客観主義得点 29	構成主義得点 26	学習観得点 37	38
	T	34歳	男性	客観主義得点 27	構成主義得点 25	学習観得点 38	33
Bタイプ	O	35歳	女性	客観主義得点 25	構成主義得点 12	学習観得点 27	38
	M	46歳	男性	客観主義得点 33	構成主義得点 7	学習観得点 14	38

資料

- ・算数科「分数のたし算」の授業記録
- ・児童の算数についての学習観に関する質問紙（5項目）
- ・児童の学力（A、B、Cの3段階）
- ・面接内容（算数科・社会科の学習観・学習指導、経歴）

手続き

「分数のたし算」の授業の様子の録画と児童の学習観に関する質問紙について依頼した（1995年10月）。学習観等について各教師と面接した（12月）。

(3) 結果と考察

算数科における学習指導

4名の教師の授業記録をもとに、課題提示、発問、児童の発言、半具体物の使用、まとめ方等を一覧表（表3参照）にまとめた。同様に、算数科の学習指導についての面接内容も表に示した（表4参照）。各教師の学習観、学習指導の比較検討を行った結果、算数の学習指導においては、次のように判断した。

< 構成主義的 >

< 客観主義的 >

H 教師

—————

M 教師

O 教師

T 教師

H教師は、児童に学ぶ楽しさを感じさせたいと考えており、児童が主体的に学習できるように、「1つの課題で単元全体を通せること」を強調していた。H教師は、算数科は子どもの生活に一番つながりがない教科としながらも、すべての教科でつながりは大事であると考えている。それに対し、M、O、T教師は、算数科の学習指導で最も大事なことは、「わかる、できる」ことであると考えており、特に「できる」を重視している。そのために、算数科でのきまりや公式、基本的なことを押さえ、発展性や系統性を念頭に指導していることが分かる。

面接により、学習内容や児童の学力による個人内の差異については、次のような差異が見られた。どの教師も、学習内容がよく構造化されている計算領域ではより客観主義的に、計算領域に比べると構造化されていない図形領域ではより構成主義的に指導している。学力の低い児童に対しては、すべての教師が個別指導は必要であると考えており、客観主義的な示唆を与えていた。

しかしながら、H教師は、個別指導においてなるべく授業での活動を想起させ、当てはめようとする述べており、3名の教師に比べ、いくらか構成主義的な指導を行っている。また、H教師は、認知面に着目しているのに対し、T、O、M教師は、どちらかという認知面より情意面でのやる気、態度を強調している。

表3 算数科「分数のたし算」授業比較

	H 教師	T 教師	O 教師	M 教師
復習	<ul style="list-style-type: none"> ・前時の復習 2/30と3/50、どちらが たくさん飲めるか？ 2/30 	<ul style="list-style-type: none"> ・4年時の復習 <分数王国のきまり> 分母が同じでなければ ならない。 		
課題提示	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> ポカリスエット 2/30と3/50の両 方を飲むと、合わ せて何ℓ？ </div> <ul style="list-style-type: none"> <具体性、具体物等> ・清涼飲料水 ・プリントの配布 <式> 2/3 + 3/5 <難易度> ・難しい 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> 1/50と1/20の牛 乳を二人で飲み ました。どれだけ なくなったでし ょう？ </div> <ul style="list-style-type: none"> ・牛乳 ・1ℓますの提示 1/5 + 1/2 ・簡単 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> 1/3 + 1/2 1/6 + 1/4 </div> <ul style="list-style-type: none"> ・紙の配布 1/3 + 1/2、1/6 + 1/4 ・最も簡単 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> 1/20と1/30の牛 乳があります。全 部で何ℓ？ </div> <ul style="list-style-type: none"> ・牛乳 ・プリントの配布 1/2 + 1/3 ・最も簡単。
展開の仕方	<ul style="list-style-type: none"> <主な流れ> 個人で考えさせる。 3通りの考えを取り 上げる。 ・5/8 ・2/15 + 3/15 ・10/15 + 9/15 それぞれの説明に 対して質問させる。 考えの正当性を問 う。 プリントと透明シ ートを重ねさせ確認 させる。 分数を変身させれ ばよいことを押さえ る。 問題を2問やらせ る。 ・複線的 ・ラージステップ <具体物、半具体物> ・プリント ・透明シート <発問の仕方> ・児童の発言の許容度 が大きい。 <児童の発言> ・多い。 ・いろいろな角度から の考え(概算、分数の 大きさ、計算の意味等) 	<ul style="list-style-type: none"> 式を問う。 ノートに自分の考 えを書く。 要点を押さえる。 <変身の術> 分数は、大きさが同じ でも数字が変わる。 練習問題 子どもにやり方を 説明させる。 式の書き方を教え る。 ノートを確認する。 通分の術、変身の術 (約分と倍分)を教え る。 プリントをやらせ る。 ・単線的 ・スモールステップ ・1ℓますの提示 ・許容度が小さい ・一問一答が多い。 	<ul style="list-style-type: none"> 紙の折り方、色の塗 り方を指示する。 分数のたし算の答 えを、操作したことを もとに求めさせる。 もう一つの問題で も、を繰り返す。 理由を問う。 通分すればよいこ とを押さえる。 問題を3問やらせ る。 子どもにやり方を 説明させる。 ・単線的 ・スモールステップ ・紙 ・許容度が小さい ・一問一答が多い。 	<ul style="list-style-type: none"> プリントの数直線 に数字を入れさせたり、帯に色を塗らせたりする。 式を問う。 計算の仕方を問う。 通分すればよいこ とを確認する。 数直線で、通分の意 味を説明する。 練習問題をやらせ る。 ・単線的 ・スモールステップ ・数直線 ・帯(図) ・許容度が小さい ・一問一答が多い。
練習問題	<ul style="list-style-type: none"> ・2問 1/4 + 3/8 1/3 + 5/6 	<ul style="list-style-type: none"> ・問題数多い。 	<ul style="list-style-type: none"> ・3問 1/5 + 1/4 2/3 + 1/7 2/5 + 1/6 	<ul style="list-style-type: none"> ・問題数多い。

表4 算数科の学習指導についての面接内容

タイプ	A タイプ		B タイプ	
教師	H 教師	T 教師	O 教師	M 教師
教科観	<ul style="list-style-type: none"> ・算数は、子どもの生活に一番つながりがない教科。しかし、すべての教科でつながりは大事。 	<ul style="list-style-type: none"> ・無矛盾性、合理主義 ・プロセスは多元的でも、答えは一元的。 ・評価は、結局、数量化・点数化され、限界がある。 ・算数は、算数の国で独特の言葉やきまり（客観的なもの）がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「何が～できる」を目標にしている。 	
学習観	<ul style="list-style-type: none"> ・学び楽しさ、考える楽しさを感じさせたい。 ・「できる」はドリルの量に関係している。前よりはやっているが、あまりやっていないのでまずい。 ・「わかる」は、今の授業のやり方でおおよそよい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・できる喜びをもたせたい。 ・できるまでわかるまで努力することが大事。 ・できることに重点を置いて、繰り返し努力するという生き方・在り方につなげる。最近、特に割り切っている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・わかる・できるが大事。 ・習熟が大事。 ・問題数が必要。 	<ul style="list-style-type: none"> ・問題をたくさんやらせることが大事。
指導の構え	<ul style="list-style-type: none"> ・力を入れる単元と入れない単元がある。力を入れる単元は、好きなどころ、1つの課題で通せる単元で、子ども主体でやれる。やらせたいことをやらせると、自分の考えにないことをやる。 ・学習の流れ 課題の提示 計画作り 計算（ルール、定義） 文章題 問題作り 解き合い （まとめの作文） ・計画作りで見通しをもたせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもが興味をもって学習できるように、分数王国等の言葉を使う。算数の世界に自分が入り込む。 	<ul style="list-style-type: none"> ・発展性、系統性を踏まえる。 ・時間が少ないから、ポイントを押さえる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・どうしても教科書をたよりにする。例題を使う。 ・身近なものから入りたい。 ・簡単なものから難しいものへと進む。 ・基本的なことを押さえることが大事。 ・計算に終始しがちになる。

<p>領域による違い</p>	<p><計算領域> ・単元を組みにくい。系統がはっきりしているから、流れが限定される。 <図形領域> ・単元が組みやすい。 ・自由にやれる。</p>	<p><計算領域> ・計算問題は、技能、技術ということで、分からなくてもできればよい。</p>	<p><計算領域> ・やり方をいろいろ考えさせるより、具体物を使うことが大事。 <図形領域> ・いろいろなやり方を考えさせ、一番簡単なものが公式ともっていく。</p>	
<p>個に応じた働きかけ</p>	<p><できない子> ・まさに、問題の解き方を学習させる。ただし、授業でやったことを想起させ、当てはめさせる。休み時間に個別指導をする。10のうち4くらいはやっている。 ・時間をかければ、かなりの子ができるようになると思う。</p>	<p><できない子> ・働きかけ 1. 態度を問う。 2. 原因を探って指導。 ・やるだけやって、できないのは仕方がない。 <できる子> ・できる子は構わない。できるのだから、それでいい。</p>	<p><できない子> ・時間のある時に、手取り足取りして、個別指導を行う。 ・それなりの頑張りをお認める。そうでないと、やる気をなくす。 <できる子> ・どんどん挑戦できるような問題を用意することが、たまにある。 ・選択問題なども、多く取り入れたい。</p>	<p><できない子> ・どうしても下位の子に目がいく。しっかり1対1でやってあげていない。落ちこぼしているのではないが。</p>

算数科と社会科における学習指導の比較

各教師の社会科の学習指導についての面接内容を表5にまとめた。各教師の算数科と社会科の学習指導についての面接内容(表4、表5参照)を比較検討したところ、H教師は構成主義的に、M教師は客観主義的に指導しており、基本的な指導の構えに一貫性が見られた。それに対し、T教師とO教師は、算数科では客観主義的に、社会科ではより構成主義的に指導しており、教科による違いが顕著であった。

表5 社会科の学習指導についての面接内容

タイプ	A タイプ		B タイプ	
教師	H 教師	T 教師	O 教師	M 教師
教科観	・社会科はきちんとした資料が必要だ。	・社会科は、多元的である。	・「人々の努力や工夫を知る」ということが目標にある。	・5年生は、資料の読み取りのようなものが多い。
学習観		・一人一人の個性は変わらないが、理解度やレベルが上がる。 ・自分の関わりによって生じる実感をもとに様々な方法によって事象について理解し、自分なりの考えをもつ。 ・生きて働く知識が大切である。	・追求する力をつけることが大事。	
指導の構え	・資料の準備が苦手で嫌だ。 ・本当は、算数と同じパターンでやればできるはず。たまにやる。 例 人生ゲーム (日本の工業の単元)	・いろいろなものに関わり合いながら支えられて生きている。その見えないものを体験、学習を通し、見せようとしている。これが授業と考える時の根本。 例 工業と私 ・最初に学習ガイドを子どもに渡す。 ・発問して、子どもの考えを引き出し、教師の考えを付け足してまとめる。 ・ディベート的学習方法は、子どもがより深く考える。	・追求する力をつけるには、面白い課題と活動。子どもにそれが合えば、自分で調べる。 ・面白い活動の要素 意見が分かれる。 対立を含む。 意外性、分らなさがある。 ・学習の流れ 課題提示 活動 話し合い (調べる) ・課題提示は教師側から出すことがほとんど。	・教科書がたよりになっている。教科書はよくできている。 ・勝手なことはしないで(そこまでできていないから) 間違わずに教えなければと思っている。

学習観のフィルターとしての効果

各教師の経歴についての面接内容を表6にまとめた。それにより、教師の学習観には、学生時代に受けた影響や教科の専門性が大きく反映していることが窺われる。

教育技術の法則化運動やホリスティック教育などの理論や実践に対しては、教師によって受け止め方、考え方に相違が見られた。このような相違は、それぞれの教師の学習観がフィルターとしての役割を果たしていることによる。また、自分の信念に合うものは進んで取り入れ、さらにその信念を強めていき、信念に位置づけにくいものは、最終的には自分のものとはならないと推測される。

表6 経歴についての面接内容

タイプ		Aタイプ		Bタイプ	
教師		H教師	T教師	O教師	M教師
学生時代	小学校	<ul style="list-style-type: none"> ・宿題は母から教えてもらっていた。先生に答えの理由を聞かれたができなかった。理由を教えてもらうようになった。 ・指名されて、3回とも「忘れまして。」と答えた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・画一的な教え方をされた。その反動がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・算数で、能力別の3段階に分けた公開授業があった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・漢字の書き取りテストで相撲取りの番付表のようなものをやった。面白いと思った。
	中学校	<ul style="list-style-type: none"> ・数学の先生の影響を受けて、中学の数学の教師になるうと思った。 		<ul style="list-style-type: none"> ・聞いてノートに書いているという授業が多かった。 	
	高校		<ul style="list-style-type: none"> ・国語の先生に感化されて、本を毎日読んだ。学級通信を毎日出していた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・変な人が多かった。例えば、授業でも何を話しているのか分からない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・中学校から高校へ、ものすごくギャップが大きい。ついていくのがやっと。
	大学	<ul style="list-style-type: none"> ・S先生とK先生の影響を受けた。学問に対する姿勢に憧れたのだと思う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・体験が大事、生きて働く力が大事と思っていた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・誰かに感化されたり影響を受けたりということはない。 ・教師になろうと抵抗なく思っていた。 	
	教育実習	<ul style="list-style-type: none"> ・授業は、自分が思いをぶつけて自分のやりたいようにやらせてもらえた。 ・この教材を通して、こんな場面を作り出したいという思いがあった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・一斉授業で、発言していない子は学んでいるのかいないのに興味をもった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・厳しかったが、ためになった。主には、指導案を作る時の最小の整理の仕方。 	<ul style="list-style-type: none"> ・音楽だけで、小学校の免許は取らなかった。
教職後	新採用時		<ul style="list-style-type: none"> ・教科書通りにはしないという思いがあった。自分なりに工夫して、楽しいこと、意義のあることをやろうと思った。 ・算数でも、体験的な学習や子どもの考えを大切にしようと思ったが、望ましい子どもにならなかった。限界を感じた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書会社の指導書の赤刷りの教科書に書かれていることは、みんなやらなければと思った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・10年くらい中学校の音楽を教えていた。
			<ul style="list-style-type: none"> ・サークル(算数教育を語る会)の影響が大きい。教材研究の仕方とかを学んだ。系統をきちんと押さえる、計画作り、単元の組み方等。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ここ1年、特に割り切っている。算数の発問やスタイルの工夫とかは、そんなにしていない。けれど、生き方、在り方でつなげなければ(ホリスティック)と思っている。割り切ったきっかけは、「個別化個性化教育」(スキルと生き方を考えることを分けた理論)という本である。 	<ul style="list-style-type: none"> ・資料や参考書を見て指導過程を組んでいくように前よりなってきた。その時に大事だと思うのが、系統性と発展性。

	<p>教育技術の法則化運動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・向山氏は、教師として学ぶ一つの目標。実践で子どもを語ろうとしているところに共感する。 ・できることをできるようにさせてやるのが、教師の仕事。そこを徹底的に追求している姿が、向山氏にはある。それが、法則化を生んだ。 		<ul style="list-style-type: none"> ・法則化の全部がいいとは思わないが、3人（向山氏、有田氏、野口氏）は違う。引きつける力がすごい。 ・有田氏（社会、生活科）のワーク、ネタ集を利用。 ・野口氏の公開授業が面白かった。 ・向山氏の学級経営や学習指導でも影響を受けている。 例「台形の面積を5通りの方法で出さない。」は、思考を促すのにはいい発問。 ・分析批評は話者と視点がそれぞれはいいと思うが、それがすべてではない。 ・表面だけ真似しても駄目。 	
<p>影響を受けた教育理論・教育実践</p> <p>ホリスティック教育</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・学校の機能、教科、人間性の発達を授業の場でつなげていくかを考えたい。 ・教育の機能は、伝達、交流、変容の機能。 ・伝達と交流では知識の捉え方が異なる。伝達は、$1+1=2$と教えて、相手が分かったか、思っただけで、数字が書けるか、分かったか、問題かどう、意味が分かるようにする。 ・今までの交流の中で変容を目指していた変容が、伝達の中で可能になる。 ・ホリスティックという形で整理してみたいけれど、ホリスティックではないから、割り切れない。ジレンマがある。 ・今つめなければならぬ問題は、評価の切り分け、対象による伝達か交流か、分かってきりしてくれない。 ・できる（音楽、体育）喜び、わかる（国語、算数、社会）喜び、きめる（道徳、特活、図工、生活科）喜びは、対象を分けているが、これだけでは駄目だろう。でも、それが付け加わればいいのか分からない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・できる（技術）喜び、わかる（認識）喜び、きめる（道徳）喜びの3つに分かれている。それらの統合する教育課程を求めている。 		

<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">その他の教育理論・実践</p>		<p><個別化個性化教育></p> <ul style="list-style-type: none"> ・個別化個性化教育は、啓蒙（教え込む）と啓発（気付かせる）である。個別化は、この能力に応じ、基礎基本的なことを習得させる教育の方法の一つ。個性化は一人一人の在り方にそって、ホリスティックな教育課程を組んで指導する方法の一つ。 ・文部省では、チームティーチングの理論（個別化）、総合単元学習（個性化）できているはず。 ・これからの教育は、午前のカリキュラムは読み書きそろばん、道徳でいい。午後のカリキュラムは、芸術、スポーツ体験を啓発的に行い、外から専門家を呼んで指導してもらう。 	<p><築地久子氏></p> <ul style="list-style-type: none"> ・自立ということを前面に押し出している。 ・その手立てははつきりしない。 <p><岸本裕史氏></p> <ul style="list-style-type: none"> ・すべての人に確かな学力をというシリーズが、一番出ている。一層習熟が大事と思った。 	

教師の学習観、学習指導が児童の学習観に及ぼす影響

児童の算数科についての学習観に関する質問紙からの結果から、児童の学習観得点を出し、分散分析（教師×学力）を行った（図3、図4参照）。教師、学力の要因とも主効果があり、交互作用はなかった。構成主義的なH教師のクラスの児童は、算数科についての学習観も、他のクラスの児童と比べ、構成主義的な傾向が高かった。また、学力と児童の学習観の間に相関が見られた（ $r=0.32$ 、1%水準で有意）。学力の高い児童は、より構成主義的な学習観を有していた。

児童の学習観には、教師の学習観が予想以上に反映していた。算数科についての学習観に関する質問紙においてH教師のクラスの児童の学習観がより構成主義的であったことから、社会科についての学習観に関する質問紙であるならば、教科によって学習観が異なるT、O教師のクラスでは、教科による違いが見られるのではないかと推測される。

図3 各群の児童の学習観と得点（教師×学力）

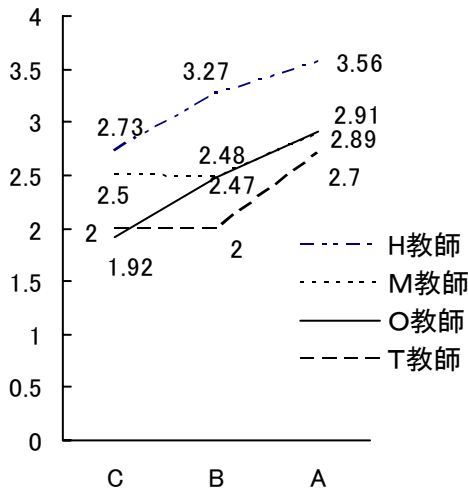
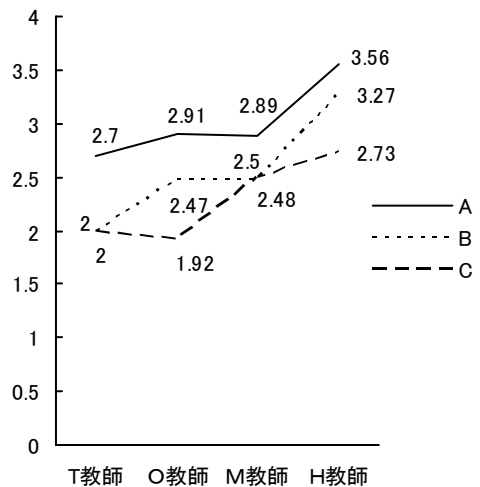


図4 各群の児童の学習観と得点（教師×学力）



5 おわりに

調査、を通して、客観主義 構成主義の観点から、教師の学習観と学習指導の関連性を探ってきた。その結果、客観主義的な学習観をもつ教師はより客観主義的な学習指導を客観主義的な学習観を、構成主義的な学習観をもつ教師はより構成主義的な学習指導を行う傾向があり、個人間において差があった。教師個人内においては、学習内容と学習者の学力によって、学習指導の仕方が大きく異なっていた。

実際の授業分析や面接法による調査において、それぞれの教師の学習観は個性的であり、一貫性を示していた。これまでの教師の信念に関する先行研究にあるように、学習観（信念）がフィルターとしての働きをすることは、学習指導のあり方、教育理論や実践の受け止め方などにも見られた。教師の学習観は、学習指導や児童の学習観にも影響を与えられ、授業改善にあたっては、教師の信念について語られることが必要である。

また、教師自身が専門性の高い教科に対しては構成主義的な学習指導を行っていることや、新採用時にT教師が算数でも構成主義的な学習指導を行おうとしたが限界を感じたということなどから、構成主義的な学習指導が客観主義的な学習指導に比べ、授業実践は難しいものであることが分かる。教師の信念とともに、構成主義的な学習指導の在り方についても考察していくことが大切であり、本研究は教師研究というだけでなく、今後の学習指導の在り方にも関連するものである。

<注>

- 1). M. Frank Pajares: 1992, Teachers' Belief and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct, *Review of Educational Research*, Vol.62, No.3, pp.307-332.
- 2). David H. Jonassen: 1991, Objectivism versus Constructivism: Do We Need a New Philosophical Paradigm?, *ETR & D*, vol.39, No.3, pp5-14.
- 3). David H. Jonassen: 1991, Evaluating Constructivistic learning, *Educational Technology*, 31, 9, pp.28-33.

主指導教員（齋藤 勉教授）、副指導教員（清田文武教授、井上正志教授）