

# 総合的な学習の時間への日常的な教師の働きかけに関する 事例的研究

—総合的な学習の時間を中核にした教育課程を編成・実施している小学校に勤務する教師の意識に着目して—

相馬 修\*・松井 千鶴子\*\*  
(平成27年8月31日受付；平成27年11月4日受理)

## 要 旨

本研究は、総合的な学習の時間を中核にした教育課程を編成・実施しているA小学校に勤務するB教諭が、総合的な学習の時間を含めた学校生活全体においてどのような指導を行い、その背景となる意識として何があるのかを、「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ」を用いて明らかにし、それを基に、総合的な学習の時間への日常的な教師の働きかけについて考察を行った事例的研究である。その結果、意識の中核をなすものとして、「子どもは有能な学び手であるという子ども観」、「思いや願いを重視し、引き出そうとする指導観」のコア・カテゴリーを見出した。そして、その影響を受けるものとして、「社会で生きる資質・能力」、「総合的な学習で目指す子どもの姿」というカテゴリーがあり、それらを基に、教育課程全体において意識的・無意識的に指導していることが分かった。このことから、総合的な学習の時間を中核にした教育課程は、総合的な学習の時間の質的充実だけでなく、児童の汎用的能力を育もうとする教師の意識化に有効であると考えられる。

## KEY WORDS

総合的な学習の時間 Periods for Integrated Studies, 中核 Center, 教育課程 Curriculum, 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ Modified Grounded Theory Approach

## 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）は、平成10年の学習指導要領の改訂において創設された。その趣旨として次の2点が挙げられている。各学校が地域や学校の実態等に応じて、創意工夫を生かした教育活動を展開できるような時間を確保することと、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」は全人的な力であることを踏まえ、国際化や情報化をはじめ社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成するために教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間を確保することである<sup>(1)</sup>。これらの趣旨を踏まえて、全国的に活発な取組が行われ、創意ある取組が増加する一方で、「目標」や「内容」が不明確な実態や教師が必要かつ適切な指導を行えず、教育的な効果が十分に上がっていないという実態が指摘された<sup>(2)</sup>。それを受け、学習指導要領の記述を見直し、その趣旨を一層明確化すべきこと、各教科等の学習内容との相互の関連や計画的な指導、学年間・学校間・学校段階間の連携等を明示すべきことなどの提言がなされた<sup>(3)</sup>。同時に、教育課程及び指導の充実・改善のための教育環境の整備として、各教育委員会等は、カリキュラムづくり支援（収集・蓄積・情報提供等）のためのセンター的機能の充実についての検討すべきこと、創意工夫に満ちた特色ある教育課程（特に総合的な学習とのかかわりを明確にした教育課程）の編成・実施、評価等についての実践的な研修を実施すべきことも提言され<sup>(4)</sup>、総合的な学習の実施に当たっては、教育課程の編成・実施についても留意することが求められている。

本研究で取り上げるA小学校がある上越市教育委員会でも、平成19年度から10年間を展望した「上越市総合教育プラン」を策定し、その重点施策の一つとして「上越カリキュラム」を用いた上越らしい教育の推進に取り組んできた。目指す方向として、「子どもと生成していくカリキュラム」、「特色を生み出すカリキュラム」、「学校が主導権を発揮するカリキュラム」の3点を挙げ、「特色を生み出すカリキュラム」の方策として、「総合的な学習や各教科、特別活動等を中核にしたり、関連付けたりするカリキュラムの開発」を示し、各教科等を横断して資質・能力をはぐくむカリキュラム開発を推奨してきている<sup>(5)</sup>。上越地域では、生活科や総合的な学習が誕生する以前から、地域に根ざし、子どもに根ざした教育を大切にしている伝統がある<sup>(6)</sup> こともあり、総合的な学習を中核にした教育課程を編成している学校が少なくない。

\*上越教育大学（専門職学位課程） \*\*学校教育学系

総合的な学習を中核にした教育課程の編成について、生田・後藤(2006)<sup>(7)</sup>は、我が国の教育課程の歴史及び「カリキュラム開発に関する国際セミナー」での成果をもとに検討している。総合的な学習を中核とした教育課程の編成において、①目標及び内容に基づいたものを編成すること、②総合的な学習と各教科等を相互に関連づけて「知の総合化」を図ること、③教師集団が協同的、組織的に編成すること、④評価の役割と方法を明確にした上で編成すること、の4つの視点が重要であることを示し、総合的な学習を中核とした教育課程の編成は一部の先進校だけでなく全ての学校で行う必要があると述べている。

このように、総合的な学習を中核とした教育課程の編成については研究がなされている。しかし、総合的な学習を中核にした教育課程を編成する学校での具体的な指導やその基になる指導意識についての研究は未だ十分ではない。たとえば、田村・桐田・梶川(2014)<sup>(8)</sup>は、子ども自身の興味・関心に基づく課題の発見と教師の支援について、総合的な学習の先駆的な実践の一つである高島小学校の白紙単元の実践記録(昭和51年度～平成24年度分)を基に検討している。「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ」を用いて、実践記録に基づく白紙単元立ち上げプロセスモデルを作成し、総合的な学習の課題設定における教師の指導の構えや指導意識、支援の在り方等を明らかにしている。しかし、この研究は分析対象を総合的な学習での指導に限っており、教育課程全体における指導については検討されていない。

その意味で、木村(2008)<sup>(9)</sup>の子どもたちと担任の朝の会から帰りの会までの教育活動を対象とした総合的な学習と学校生活の相互関連についての分析は、教育課程全体における具体的な指導を挙げており、非常に参考になると考えられる。子どもの意識・関心を想起させながら活動を展開するためには、学校生活の中で総合的な学習に関する話を話したり、活動したりするように、不断の教師の働きかけが重要であると述べ、他教科の授業時間や朝の会、休み時間、帰りの会等での「教師の振るまい」「学習につながる体験」や「学習環境の設定」等を挙げている。しかし、この研究は調査期間を1日としているため、一定のまとまった時間に横断的・総合的に行う総合的な学習への教師の指導には、1日のみでは表出されない日常的な教師の働きかけが存在すると考えられる。また、この研究は具体的な指導については検討されているがその基になる指導意識については検討されていない。よって、長期的なスパンで調査し、教育課程全体での指導や指導意識を研究の俎上に上げることが重要と考える。

そこで、本研究では、総合的な学習を中核とした教育課程を編成・実施している学校に勤務する教師が総合的な学習を含めた教育課程全体において日常的にどのような指導を行っているのか、またその指導につながる教師の意識として何があるのかを明らかにし、総合的な学習を中核にした教育課程の有効性についても考察したい。

なお、教師の指導とそのもとになる意識へとより迫るため、参与観察とインタビュー形式による質問調査を行い、日常的な教師の働きかけや意識を構造化して分析する仮説生成型の研究にすることとし、「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ」<sup>(10)</sup>を用いることにする。「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ」は、質的研究法の一つで、前述の田村・桐田・梶川(2014)の他にも、教員の意識の変容をプロセスとして構造化したり、意識をカテゴリー化してその関連性を検討したりする研究に用いられている<sup>(11)</sup>。

## 2 研究の方法

### 2.1 調査方法

#### 2.1.1 調査対象

上越市立A小学校のB教諭の総合的な学習の実践とB教諭が担任をしている4年生の1学級の朝の会から帰りの会までの学校生活を対象とする。A小学校、B教諭を調査対象として選定したのは、次の理由からである。A小学校は総合的な学習を中核にした教育課程を編成しており、その歴史が長い<sup>(12)</sup>。A小学校は、昭和52年から文部科学大臣(文部大臣)指定研究開発学校として4回の指定を受け、教育課程の開発研究を行ってきており、本研究の調査年度も指定を受けている。開発したどの教育課程も総合的な学習(又は総合的な学習と類似した領域等)を中核にした教育課程を編成・実施しており、総合的な学習を重視している学校ととらえることができるためである。そして、B教諭を対象としたのは、A小学校の勤務が4年目であり、総合的な学習を中核にした教育課程を実施してきた経験があるからである。また、B教諭は、上越の特色を生かした総合的な学習の実践を行ってきている実績もある<sup>(13)</sup>。

#### 2.1.2 調査日

2014年の9月から12月の間の月に1・2回程度(朝の会から帰りの会までの1日)で、全6日。この他、随時、対象者へのインタビューを実施した。

### 2. 1. 3 調査の視点

以下の2つの視点から調査・分析する。

- ・総合的な学習の時間における教師の働きかけとその意図
- ・総合的な学習の時間外における日常的な教師の働きかけとその意図

### 2. 1. 4 データ収集の方法

参与観察とインタビューを用いて調査を行い、データとする。参与観察は、承諾を得た上で子どもたちとB教諭の会話を中心に記録する。記録は、メモとICレコーダーで行う。後に一部逐語録を作成する。インタビューは、授業後(教師・子ども)及び放課後(教師)にインフォーマル・インタビューを行う。インフォーマル・インタビューで聞き取った内容を、フィールドノートに記載し、適宜逐語録を作成する。記録を蓄積し、整理した時点で、放課後に半構造化インタビューを行う。

### 2. 2 分析方法

B教諭と子どもたちへのインタビューと観察により聞き取った内容を西條<sup>(14)</sup>の「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ」の手法で、分析ワークシート(表1)を用いて整理し、構造化する。手順を示すと以下の通りである。

- ①インタビューと観察により聞き取ったことを文字に起こし、テキストを作る。
- ②テキストからキーワードとキーセンテンスの選定を行い、それに名前を付ける。
- ③パラグラフに分け、小見出しを付けることにより構造化する。
- ④分析ワークシートを作成し、概念を生成する。(③と④は並行して)
- ⑤暫定的な全体像やモデルを素描する。

## 3 結果

### 3. 1 分析結果

分析の結果、5つの概念を見出した。表1に示す。

表1 分析ワークシート

(No. 1)

概念名	本気になってやる
定義	子どもたちが本気になって活動することを目指して指導すること
具体的 ヴァリエーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>・違う意見ある?(児童の反応なし。)それなら賛成なの、みんな。(9月1日)</li> <li>・ここで手が挙がらなかった人、教室帰っていいよ。ここまで言われてやらないんだったら、帰っていいよ。(9月1日)</li> <li>・青田川に家の人と来ればいいじゃん。グラウンドでキャンプすればいいじゃん。夜は雨降るし、蚊は来るし。なんで総合の時間に青田川でキャンプしたいの?(9月16日)</li> <li>・学級目標(とことん～本気でやりぬき、本音で伝え合う きずなっ子～)は、どうせやるなら、やりきった感というか、自分たちで最後までやったよと思うまでやってほしいなあという思いがあるので、子どもの考えを聞いて、今あるものにしました。(12月26日)</li> </ul>
理論的メモ	子どもたちに本気を求め、子どもたちがとことん活動することを意識して指導している。

(No. 2)

概念名	内省的な思考
定義	自分を振り返らせることで、より確かな考えをもてるように指導すること
具体的 ヴァリエーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>・迷路チームのリーダーに言っというて。片づけないということはいらないということだから、もらうよ。もうあげないよ。(10月20日)</li> <li>・答えを相手につくらせる。で、問題起きたときも、結局どうしたいのって?○○ちゃんに言いたい。じゃあ言う場つくるかって。こっちがつくろうかって先に言わないようにして。向こうが言いたいうからつくればいい訳で、それちょっといいって言えば待つてればいいわけ。あまりひどい場合は、言った方がいいんじゃないの?とか、後から言うけど。自己決定とかさあ、あまり意識してないんだけど、日頃から言ってんのかも知れない。(12月16日)</li> <li>・総合に限らず、いろんな場面で作文シートを書く意図は、書きながら考えること。書くことで考えること。普段、じっくり振り返って生活しないでしょ。でも、振り返って考えると、次のアイデアが生まれたり、さらによくなって行こうとか思ったりするんだよね。だから、いろんな場面で書かせている。(12月26日)</li> </ul>

理論的メモ	子どもたちに振り返りや自己評価、自己決定の場面を保障することで、子どもたちがより確かな考えをもてるように指導している。
-------	---

## (No. 3)

概念名	子どもが創る
定義	子どもたちが自ら学校生活を創っていけるように指導すること
具体的 ヴァリエーション	<p>・青田川歩くチーム、青田川を歩くの明日ですが、みんなに連絡することありますか？先生方もしません。他のみなさんは、聞いておきたいこととかないですか？(11月10日)</p> <p>・どっちにふれるような問題にするとか、お前たちに任せるとかしないと、結局、教師の顔色伺って先生今どう思っているんだろうとか、ゴールは決まってるじゃんみたいになると、頭のいい子はゴール目指した活動しかしないじゃないですか。お前たちがやるんだからお前たちが決めればってというのがいいですね。やりたくねえんだったらやめればいいし、この時間ちがうことやるとか、すぐ切り替えちゃう。</p> <p>・(終わったら何したらいいですか？)自分でやったらいいこと考えてやりなさい。(10月20日)</p> <p>・なんで総合やりたいの？みんなに言いたいことあるの？お前はどうしたいの？じゃみんなを集めろよ。(12月9日)</p> <p>・新しい想像力を発揮するような係がないと、活動を自分たちでやっていかない。当番だと仕事はやるけど決まりだからってなってしまう。基本は子どもたちが創って、子どもたちが活動するんだから、総合と同じですよ。</p> <p>・本当は掃除とかもその日に来てやりたいことやればいいと思っていて、学校生活全体で自己決定を大事にするとか、子どもの願いや思いを大事にするとか。</p> <p>・6年生を担任したときに、担任への感謝の会で子どもたちが準備してきたこととは違うことをしたの。当日の朝になってみんなで作り替えたの。それを見て、子どもって俺らがかかわったことよりも、よっぽどすごいことやるんだと思った。(12月16日)</p> <p>・総合とか、学級の係活動とか、朝や帰りの会とか、自分たちで創り上げていく。そのためには、待つ、長期的に考えて、そういう場を作る、活動を創るとか。あまりこっちから先手先手で区切ったりとか位置づけたりしないようにしています。(12月26日)</p>
理論的メモ	学校生活全般において、子どもたちが自分たちで考えたり、決めたりしながら活動していくことを大切にしている。

## (No. 4)

概念名	考えを深める
定義	子どもの思考を深めるために、学校生活全般において様々な指導をすること
具体的 ヴァリエーション	<p>・発表するときなんだけど、1学期に黒田橋でこういう活動したから、ぼくは、2学期にこういう活動してみたい。1学期のこと振り返って言えるでしょ。そういうのがあるとすごく詳しく相手に伝わるからそういうふうに一学期に活動したことを自分の中に入れて発表してください。(9月1日)</p> <p>・ちょっと待って、誰につなげた。〇〇さんにつなげてって言わないと分かんない。(9月1日)</p> <p>・シールの使う場にもよるんだけど、何か人と交換したいとき、たまった情報を分類整理するとき、そういうのは、総合でも他教科でも使ったりするんだけど、まあ、分類整理のために使う。あと、情報と情報の関係性ね。だから何々だから何々とつながっていくと深くなって行くじゃないですか。いろんな物でつなげていくと深く掘り下げて考えられる。深く考えるために、整理するっていうイメージ。(12月16日)</p> <p>・ホワイトボードは、仲間と一緒に顔つき合わせて、それこそ分類整理しながら思考を整理してくって感じ。この前見てもらった係活動の振り返りとか。(12月16日)</p>
理論的メモ	話し合いにおける構えや話し合いの仕方を指導する等、様々な方法で、子どもたちが自ら思考を深めていけるような指導をしている。

## (No. 5)

概念名	共生的な態度
定義	友達とかかわりながら、互いに高まっていけるように指導をすること

具体的 ヴァリエー ション	<p>・文句じゃない。良い物はよい、悪い物は悪い。それだけだって。年度初めから様子を見ながら言ってきました。何でも言い合える。それがベースじゃないですか。だから、今、言い合えるようになっておくことが大事って思っています。(11月10日)</p> <p>・担任は、1年しかつきあわないですが、子どもたちは6年間つきあうじゃないですか。だから、教師よりも子ども同士で学び合ったり、支え合ったりして生活を作っていくことが大事と 思っているから、良いところ悪いところも分かり合っていくことが大事。(12月26日)</p>
理論的メモ	教師とのかかわりよりも、友達とのかかわりによって、子どもたちが成長していくことを重視している。

### 3. 2 意識モデルの作成

B教諭の発話や意識に概念名を付け、概念を構造化してカテゴリーを作成した。そのカテゴリーを整理・集約し、総合的な学習を中核にした教育課程における日常的な教師の働きかけの中核をなすものをコア・カテゴリーとした。結果、2つのコア・カテゴリーができた(図1)。第1に「子どもは有能な学び手であるという子ども観」で、第2に「思いや願いを重視し、引き出そうとする指導観」である。

#### 3. 2. 1 子どもは有能な学び手であるという子ども観

B教諭は、「子どもは有能な学び手であるという子ども観」をもっている。そのため、B教諭の日常的な働きかけにおいて、子どもへの信頼を基盤とした働きかけが見られた。

第1のコア・カテゴリー「子どもは有能な学び手であるという子ども観」からは、「内省的な思考」、「共生的な態度」を重視した日常的な教師の働きかけが見られる。概念名「内省的な思考」は、B教諭の「でも、振り返って考えると、次のアイデアが生まれたり、さらによく行こうか思ったりするんだよね。だから、いろんな場面で書かせている。」という具体的ヴァリエーションから、「自分を振り返らせることで、より確かな考えをもてるように指導すること」と定義した(表1No.2参照)。概念名「共生的な態度」は、B教諭の「文句じゃない。良い物はよい、悪い物は悪い。それだけだって。年度始めから様子を見ながら言ってきました。何でも言い合える。それがベースじゃないですか。だから、今、言い合えるようになっておくことが大事って思っています。」という具体的ヴァリエーションから、「友達とかかわりながら、互いに高まっていけるように指導すること」と定義した(表1No.5参照)。

国立教育政策研究所は、「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程の基本原則」の中で、21世紀を生き抜く力として、「21世紀型学力」について3点挙げている<sup>(15)</sup>。そのうち、メタ認知・学び方の学びを含む「深く考える(思考力)」は「内省的な思考」と結び付く。自分を客観的に振り返り、自分の在り方を考えようとする思考を指すからである。関係形成を含む「未来を創る(実践力)」は「共生的な態度」と結び付く。何でも言い合える人間関係を形成し、互いに高め合っていく態度のことを指すからである。このため、概念名「内省的な思考」、「共生的な態度」を社会で生きる資質・能力ととらえることができる。

#### 3. 2. 2 思いや願いを重視し、引き出そうとする指導観

総合的な学習を中核にした教育課程における教師の日常的な働きかけの中核をなすコア・カテゴリーとして「思いや願いを重視し、引き出そうとする指導観」がある。子どもの思いや願いを大切にしながら、価値ある学びや成長をねらいとして、活動や支援をしようと考えているのである。そのため、B教諭の日常的な働きかけにおいて、子どもの力を引き出そうとする働きかけが見られた。

第2のコア・カテゴリー「思いや願いを重視し、引き出そうとする指導観」からは、「本気になってやる」、「子どもが創る」、「考えを深める」ことを重視した日常的な教師の働きかけが見られる。概念名「本気になってやる」は、B教諭の「ここで手が挙がらなかった人、教室帰っていいよ。ここまで言われてやらないんだったら、帰っていいよ。」や「青田川に家の人と来ればいいじゃん。グラウンドでキャンプすればいいじゃん。夜は雨降るし、蚊は来るし。なんで総合の時間に青田川でキャンプしたいの?」という具体的ヴァリエーションから、「子どもたちが本気になって活動することを目指して指導すること」と定義した(表1No.1参照)。概念名「子どもが創る」は、B教諭の「新しい想像力を発揮するような係がないと、活動を自分たちでやっていかない。当番だと仕事はやるけど決まりだからってなってしまう。基本は子どもたちが創って、子どもたちが活動するんだから、総合と同じですよ。」や「本当は掃除とかもその日に来てやりたいことやればいいと思っていて、学校生活全体で自己決定を大事にするとか、子どもの願いや思いを大事にするとか。」という具体的ヴァリエーションから、「子どもたちが自ら学校生活を創っていけるように指導すること」と定義した(表1No.3参照)。概念名「考えを深める」は、B教諭の「シール

の使う場にもよるんだけど、何か人と交換したいとき、たまった情報を分類整理するとき、そういうのは、総合でも他教科でも使ったりするんだけど、まあ、分類整理のために使う。あと、情報と情報の関係性ね。だから何々だから何々とながっていきと深くなって行くじゃないですか。いろんな物でつなげていきと深く掘り下げて考えられる。深く考えるために、整理するっていうイメージ。」という具体的ヴァリエーションから、「子どもの思考を深めるために、学校生活全般において様々な指導をすること」と定義した(表1 No. 4 参照)。

具体的ヴァリエーションにおいて、これらの概念に関する発話が何度も見られたことから、これらの概念は、B教諭の「総合的な学習で目指す子どもの姿」ととらえることができる。

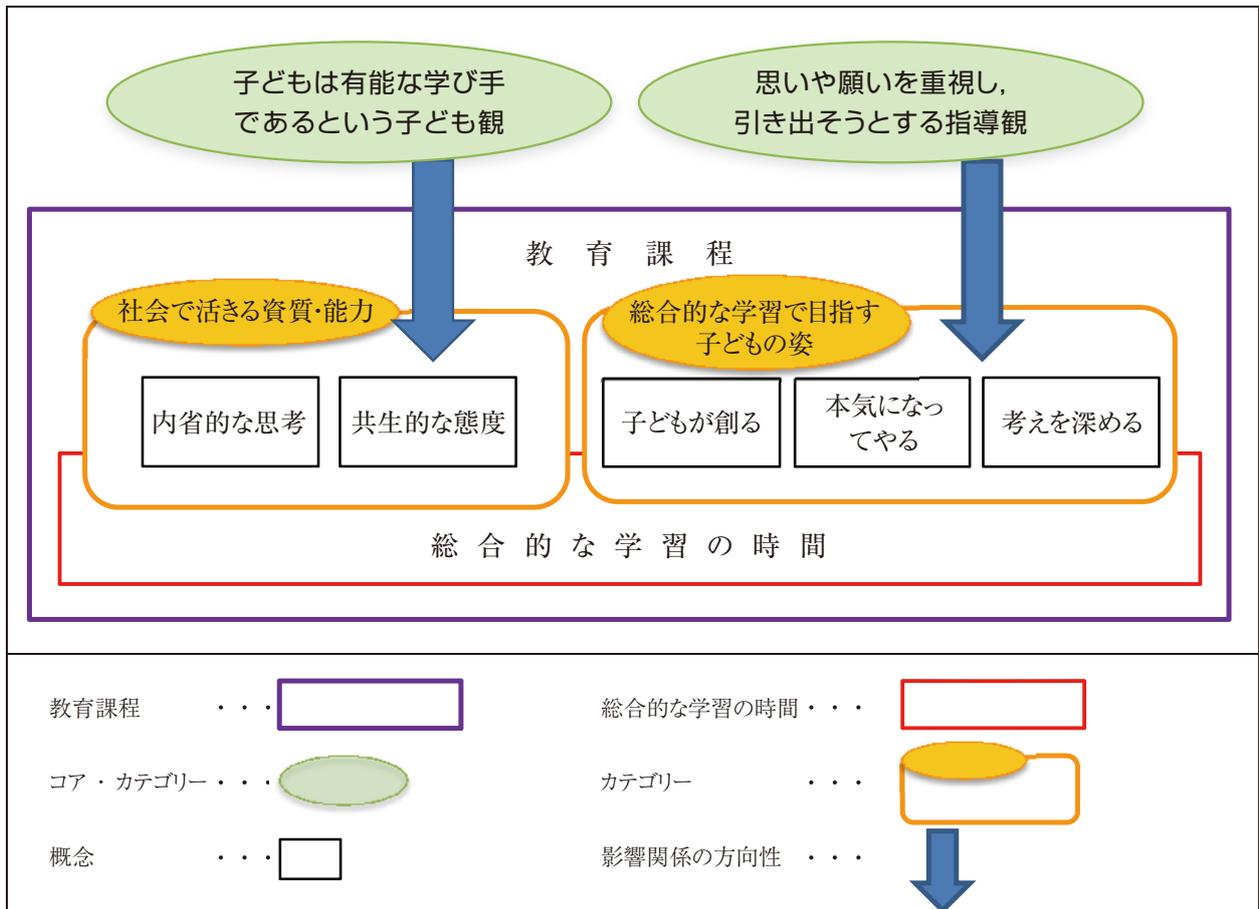


図1 総合的な学習の時間を中核にした教育課程における教師の日常的な働きかけに関する意識モデル

## 4 考察

### 4.1 総合的な学習にかかわる日常的な教師の働きかけ

B教諭の具体的ヴァリエーションから、総合的な学習にかかわることがその時間以外においても、教師の働きかけとして行われていることが分かる。「内省的思考」では、「総合に限らず、いろんな場面で作文シートを書く意図は、書きながら考えること。書くことで考えること。普段、じっくり振り返って生活しないでしょ。でも、振り返って考えると、次のアイデアが生まれたり、さらによくなって行こうとか思ったりするんだよね。だから、いろんな場面で書かせている。」という具体的ヴァリエーションから、様々な場面で書く活動に取り組んでいることが分かった(表1 No. 2 参照)。筆者らの観察でも、学級遊びや縦割り班活動、運動会のパネル作り、係活動等の際に、書くことで自分を振り返る子どもの姿が見られた。「共生的な態度」では、「担任は、1年しかつきあわないですが、子どもたちは6年間つきあうじゃないですか。だから、教師よりも子ども同士で学び合ったり、支え合ったりして生活を作っていくことが大事と思っているから、良いところ悪いところ分かり合っていくことが大事。」という具体的ヴァリエーションから、小学校6年間において、子どもたちが互いを分かり合いながら、学び合い、支え合って成長して

いくことを重視していることが示された(表1 No. 5 参照)。「子どもが創る」では、「総合とか、学級の係活動とか、朝や帰りの会とか、自分たちで創り上げていく。そのためには、待つ、長期的に考えて、そういう場を作る、活動を創るとか。あまりこっちから先手先手で区切ったりとか位置付けたりしないようにしています。」という具体的ヴァリエーションから、学校生活を子どもたちが決めながら創っていくことを重視していることが分かった(表1 No. 3 参照)。筆者らの観察でも、他教科で総合的な学習と同様に子どもの意欲や自己決定(考えや行動)による解決等を重視する姿が見られた。「本気になってやる」では、「学級目標(とことん～本気でやりぬき、本音で伝え合うきずなっ子～)は、どうせやるなら、やりきった感というか、自分たちで最後までやったよと思うまでやってほしいなあとという思いがあるので、子どもの考えを聞いて、今あるものにしました。」という具体的ヴァリエーションから、学級目標や総合的な学習において本気で活動することを期待していることが示された(表1 No. 1 参照)。特に、学級目標は、子どもの学校生活全般における目標となるため、様々な場面で影響を与えていると考えられる。「考えを深める」では、「シールの使う場にもよるんだけど、何か人と交換したいとき、たまった情報を分類整理するとき、そういうのは、総合でも他教科でも使ったりするんだけど、まあ、分類整理のために使う。あと、情報と情報の関係性ね。だから何々だから何々となつなっていくと深くって行くじゃないですか。いろんな物でつなげていくと深く掘り下げて考えられる。深く考えるために、整理するっていうイメージ。」という具体的ヴァリエーションから、シールを活用して情報と情報をつなげたりすることで、考えを深めることをねらっていることが分かった(表1 No. 4 参照)。シールの活用は、夏休みの課題や教科の作品、自分の学校生活の過ごし方について考える等、様々な場面で見られた<sup>(16)</sup>。

これまで、B教諭の日常的な働きかけについて述べてきたが、B教諭は、これらの働きかけを常に意識して行っているわけではない。それは、B教諭の「自己決定とかさあ、あまり意識してないんだけど、日頃から言ってるのかも知れない。」という具体的ヴァリエーションからも示される(表1 No. 2 参照)。また、筆者らの質問に対してB教諭が答えている中で、何気なく行った支援と筆者らが見出した概念を一致させ、B教諭自身が納得したという場面も見られた。

これらのことから、B教諭が、総合的な学習だけに限らず、係活動や朝の会、帰りの会、各教科等、教育課程全体において、子ども観や指導観を背景に、意識的・無意識的に指導していることが分かった。

#### 4. 2 「総合的な学習の時間を中核にした教育課程における教師の日常的な働きかけに関する意識モデル」からの示唆

B教諭は、「子どもは有能な学び手であるという子ども観」と「思いや願いを重視し、引き出そうとする指導観」を背景にした働きかけを日常的に行っている。B教諭の「子どもは、できるようになりたいとか分かるようになりたいと思っていて、それと状況が合致したときに、自分から考えるもので、そのようなときにこそ教師が教えること以上の価値あることを学ぶことができると思っている。」と話している。これは、平野(1997)の「子どもは、本来自ら求め、追究する存在であるが、その子どもも、自分を取り巻くすべての「ひと」や「もの」や「こと」にかかわろうとするわけではない。あくまでその子どもが追究の価値を感じたり、みとめたりしたものに対してかかわろうとするのである。そして、そのようなものに出会った時に、自分のもてる力を存分に発揮して、伸びていく。」<sup>(17)</sup>という、子どもが求め、追究する総合的な学習の原則となる子ども観と結び付く。また、「動き始めたら、子どもの思いや願いを実現させるためにどう支援していったらいいかっていうのを練り上げる。(中略)その都度、子どもの動きに合わせて組み替えていく。」という発言もあった。これも、平野(1994)の「(前略)教師は、待つことを基本として子どもがもともと持っている意味や力を大事にして、それをいかして発展させていけるように支援し、助言することになる。そのことによって一層能動的になる。」<sup>(18)</sup>ことに結び付く。このように、B教諭の日常的な働きかけから、子どもが求め、追究する総合的な学習の原則となる子ども観と指導観を把握することができた。「子どもは有能な学び手であるという子ども観」、「思いや願いを重視し、引き出そうとする指導観」をもとに日常的な働きかけを行うことは、重要な支援であり、総合的な学習の質的充実につながると思われる。

また、前述の通り、第1のコア・カテゴリー「子どもは有能な学び手であるという子ども観」の影響を受けて「内省的な思考」、「共生的な態度」という日常的な教師の働きかけが見られた。これらは、社会で生きる資質・能力であり、21世紀の社会に求められる汎用的能力とも言い換えられる。これらの汎用的能力を育もうとする働きかけが教育課程全体において見ることができた。それは、B教諭が、支援の多くを意識的にを行い、児童の汎用的能力を育もうとしているからだと考えられる。これらのことから、総合的な学習を中核にした教育課程を実施することは、児童の汎用的能力を育もうとする教師の意識化にも有効と考える。

## 5 今後の課題

B教諭の学級での6日間の参与観察と2回のインタビューから、総合的な学習を中核にした教育課程における教師の日常的な働きかけのモデルを作成した。そのことにより、総合的な学習への日常的な教師の働きかけやその中核をなすカテゴリーについて整理することができた。しかし、本研究は、次の点を今後の課題として残している。第1に、参与観察の時間である。限られた期間で曜日を固定して実施したため、観察した教科や活動に偏りがあり、データも不足している。長期に渡って教育活動を全体的に観察することができれば、総合的な学習への日常的な教師の働きかけや意味づけをさらに確かに行うことができると思われる。第2に、調査対象が1名であったことである。総合的な学習の実践は各教師に任されている部分が多いため、教師によって、総合的な学習への日常的な働きかけに違いがあると思われる。今後は、複数の調査対象でデータの収集を行い、構造化できるようにしたい。それにより、今回作成した意識モデルの改善ができると思われる。

## 引用文献等

- (1) 教育課程審議会：「幼稚園，小学校，中学校，高等学校，盲学校，聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」，1998.
- (2) 中央教育審議会：「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（答申）」，2003.
- (3) 前掲書（2）
- (4) 前掲書（2）
- (5) 上越市立教育センター・上越カリキュラム開発研究推進委員会：『平成19年度上越カリキュラム開発研究＜1年次のまとめ＞』，2007.
- (6) 渋谷憲一（元上越教育大学教授）は、「この地域には、大正期の『郷土教育』の展開に端を発し、生活教育の主張を中核とした研究が早くから推進され、脈々と現場実践として継続されてきており、根深く児童の主体的活動による教育活動の実践が行われてきている誇るべき実績がある」と述べている。（『上越における合科・総合学習の歩みと生活科の構想－生活科研究第1集－』，上越教育大学学校教育研究センター，1988）
- (7) 生田孝至・後藤康志：「教育課程の動向～『総合的な学習の時間』を中核とした教育課程の編成～」，『新潟大学教育人間科学部紀要 第9巻第2号』，pp.333-346，2006.
- (8) 田村恵美・桐田敬介・梶川 朋：「総合的な学習の時間の単元立ち上げ過程に関する質的研究－M-GTAによる「白紙単元立ち上げ」プロセスモデルの構築－」，『せいかつか&そうごう第21号』，日本生活科・総合的学習教育学会，pp.112-121，2014.
- (9) 木村学：「総合的学習と学校生活の相互連関に関する一考察－子どもの興味・関心の芽ばえはいかにして育まれるか－」，『せいかつか&そうごう第15号』，日本生活科・総合的学習教育学会，pp.60-67，2008.
- (10) 西條剛央：『ライブ講義質的研究とは何か SCQRMベーシック編－研究の着想からデータ収集，分析，モデル構築まで－』，新曜社，2007.
- (11) 小学校教師の認知に基づく実践共同体への参加過程モデルを作成したものとして、徳舛克幸：「若手小学校教師の実践共同体への参加の軌跡」，『教育心理学研究』第55巻第1号，pp.34-47，2007. がある。また、保護者面談において教師が保護者との連携を構築するプロセスを明らかにしたものとして、上村恵津子・石隈利紀：「保護者面談における教師の連携構築プロセスに関する研究－グラウンデッド・セオリー・アプローチによる教師の発話分析を通して－」，『教育心理学研究』第55巻第4号，pp.560-572，2007. がある。
- (12) 松井千鶴子：「A小学校の授業研究の歴史－「学校力」と関連付けて－」，増井三夫・中嶋浩編『A小学校の授業研究システムの特徵』，pp.3-22，上越教育大学プロジェクト研究報告，2007.
- (13) 平成26年度第23回全国小学校生活科・総合的な学習教育研究協議会新潟大会紀要に、A小学校5年生の実践として「実感をともなった探究的な学習」について寄稿している。
- (14) 前掲書（10）
- (15) 国立教育政策研究所：『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程の基本原則』，pp.26-29，2013.
- (16) A小学校では、一日の出来事を振り返り、大切だと思ったことを「学びのシール」に記録し、1～2か月ごとに「ネットワークシート」に分類・整理する。自分の学びを再認識したり、意味付けしたりし、自分の生活や生き方に生かしているようにしている。上越市立A小学校：『平成23年度研究のまとめ 自ら学び，共によりよく生きようとする子どもをはぐくむカリキュラムの創造』，p.15，2012.
- (17) 平野朝久：『子どもの「学ぶ力」が育つ総合学習』，ぎょうせい，pp.8-12，1997.
- (18) 平野朝久：『はじめに子どもありき－教育実践の基本－』，学芸図書，p.25，1994.

## 参考文献

- 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』，教育出版，2008.
- ②新潟県上越市立A小学校：『未来を創る自分を創る－真の＜自立＞と＜共生＞を目指す教育課程の創造－』，2014.
- ③新潟県上越市立A小学校：『Aカリキュラム2013－真の＜自立＞と＜共生＞を目指す教育課程の創造－』，2013.
- ④平野朝久：『子どもが求め，追究する総合学習』，学芸図書，1995.
- ⑤平野朝久：『続 はじめに子どもありき－基本原理と実践－』，学芸図書，2013.
- ⑥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，1999.
- ⑦平野朝久：『子どもと創る授業』，ぎょうせい，2013.
- ⑧高浦勝義：『総合学習の理論』，黎明書房，1997.
- ⑨高浦勝義：『総合学習の理論・実践・評価』，黎明書房，1998.

# A Case Study of Everyday Teachers' Approaches toward Periods for Integrated Studies:

Focusing on the Awareness of Teachers Working in an Elementary School that Organizes  
and Implements a Curriculum Centered on Periods for Integrated Studies

Osamu SOMA\* · Chizuko MATSUI\*\*

## ABSTRACT

This study used a modified version of the Grounded Theory Approach to clarify specifically what kind of instruction is performed during both periods for integrated studies and in school overall by teachers working at an elementary school that organizes and implements a curriculum centered on periods for integrated studies. This case study discussed how instruction is conducted within such a curriculum. The results showed that the core categories forming the central consciousness of teachers were “a view of children as capable learners” and “a view of instruction that attempts to emphasize and draw out thoughts and wishes.” The categories of things influenced by these were “the image of the child that integrated study aims for” and “the capacities and abilities to function in society.” From this, we understood what was being taught both consciously and subconsciously in the curriculum overall. Thus, we consider a curriculum centered on periods for integrated studies to be not only a qualitative enhancement of the periods for integrated studies, but also effective in creating awareness among teachers who are trying to cultivate versatile abilities in children.