

総合的な学習の時間において「カリキュラムづくり」に 取り組む熟練教師の意識に関する事例研究 —熟練教師とのリフレクションを通して—

田 嶋 里 菜*・松 井 千鶴子**

(令和3年8月27日受付；令和3年11月18日受理)

要 旨

本研究は、総合的な学習の時間の「カリキュラムづくり」に取り組む熟練教師と授業後に5回のリフレクションを行い、その内容を修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによって分析した事例研究である。「カリキュラムづくり」に取り組む熟練教師の意識モデルの構築と授業の実際を描くことを通して、総合的な学習の時間の充実を図るための手がかりを探ることを目的とした。分析の結果、13個の概念から、【教師が大切にしている考え】【軸となる探究課題へ向かう】【子どもの学びを支える】【子どもの姿を見取る】【教師が抱く葛藤】の5つのカテゴリーが生成された。カテゴリー相互の関係を基に構築した意識モデルの検討から、熟練教師は子どもと共に学び合うという信念をもとに、学びをつくっていた。そして、この信念は子どもと教師間だけの営みではなく、教職員や外部人材との関わりにも影響を及ぼしていた。また、【子どもの姿を見取る】ことと【軸となる探究課題へ向かう】ことの往還によって、教師は柔軟にカリキュラムをつくり変えていた。熟練教師は一連の学習活動やそこから生まれる葛藤を通して、大切にしたい考えや信念に立ち返り、問い直すことで試行錯誤しながら総合的な学習の時間の「カリキュラムづくり」に取り組んでいることが推察された。

KEY WORDS

総合的な学習の時間 Integrated Studies, カリキュラム Curriculum, 教師の意識 Teacher's Awareness
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

中央教育審議会(2016)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」は、総合的な学習の時間では、「カリキュラム・マネジメント」を通じて、子供たちにどのような資質・能力を育むかを明確にし、それを育む上で効果的な学習内容や活動を組み立て、各教科等における学びと関連付けていくことが不可欠⁽¹⁾と述べている。村井(2017)は総合的な学習の時間のカリキュラムづくりの課題として、「総合的な学習における目標や内容、方法などは、教師の裁量によるところが大きいゆえに、総合的な学習をよりよく展開していく要因にもなり、また、うまくいかない要因にもなる⁽²⁾とあげている。これらから、総合的な学習の時間の一層の充実を図るためには、カリキュラムづくりを行う教師の力量が重要となると考えられる。

カリキュラムづくりを行う教師に求められることとして、谷内口(2003)は「カリキュラムを「すでに出来上がった計画」として教室に持ち込むのではなく、目の前の子どもたちとの相互作用を通して、可変的に生成されていく「学びの履歴」と捉え、日々の授業を通して創造していく主体者となることが求められている⁽³⁾と述べている。寺西(2001)は、事前の計画としての「構想カリキュラム」と実際の過程で柔軟に対応しながら展開されていく「学びのカリキュラム」をあらかじめ二段構えで構想する必要があると述べている⁽⁴⁾。なぜなら、総合的な学習の時間のカリキュラムは、「設計や計画の段階での明確な決まった道筋を着実に一步、一步進みこなしていくという性格のものでなく、子どもの連続的、具体的な学習経験に寄り添いながらつくられていくもの⁽⁵⁾だからである。佐藤(2002)は、カリキュラムづくりは3つの活動によって進行すると述べている。1つ目は学びの経験の「デザイナー」、2つ目は学びの経験を創造する「教室の実践」、3つ目はその学びの経験の「省察と評価」である。そして、「教室の実践」を中心に「デザイン」も「省察と評価」も同時に進行するのが、実際のカリキュラムづくりの生きた姿であり、カリキュラムづくりの力量は教師の専門性の中核であるとしている⁽⁶⁾。しかし、佐藤(2002)は「総合的な学習の時間のカリキュラムづくり」が熱心に議論されているが、多くは「目標」と「計画」づくりに傾斜しているのが実態⁽⁷⁾と指摘し、カリキュラムづくりは職員室で全体計画や単元計画等の作成を行うことではなく、教室で日々創造

*つくば市立大曾根小学校 **学校教育学系

されるものであると述べている。

以上の論考から、総合的な学習の時間において、カリキュラムを「学びの履歴」と捉えた上で、緻密に構想された計画や目標をもとに、目の前の子どもたちとの相互作用を通して、カリキュラムを柔軟に創造していくことは重要な教師の力量であると考ええる。

しかし、教師が行うカリキュラムづくりは、自分のクラスの子どもや教材、活動内容に即した文脈固有の性質を有しているため、具体的な方法や技術として学ぶことは難しい。秋田(1992)が「教師の実践知は通常無意識のうちに行われるもの、言語化・明示化されにくい暗黙的・身体的性質を含んだもの」⁽⁸⁾と述べているように、カリキュラムづくりは、教師自らの経験から生成され、獲得されてきた暗黙知的なものである。そのため、熟練教師が有するカリキュラムづくりに必要な実践知を言語化して伝授することには難しさがあると考えられる。

そこで、本研究では、参与観察と授業後のリフレクションを通して、総合的な学習の時間において熟練教師がどのような意識で「カリキュラムづくり」に取り組んでいるかを明らかにする。また、熟練教師の「カリキュラムづくり」に取り組む意識が総合的な学習の時間の授業内においてどのように反映されているかという実際も描くことで、総合的な学習の時間の充実に寄与するための一助とする。

なお、本研究では、佐藤(2002)の論考を援用し、「カリキュラムづくり」は職員室で全体計画や単元計画等の作成を行うことではなく、教室で日々創造される営みとして扱うことにする。

2 研究の目的

本研究では、参与観察と授業後のリフレクションを通して、総合的な学習の時間において「カリキュラムづくり」に取り組む熟練教師の意識の内実を明らかにする。加えて、「カリキュラムづくり」に取り組む教師の意識が総合的な学習の時間の授業内においてどのように反映されているかという実際も描くことで、総合的な学習の時間の充実に寄与することを目的とする。

3 研究の方法

3. 1 調査時期

2020年10月13日～2020年11月30日

3. 2 調査対象

3. 2. 1 対象とした熟練教師について

対象とした熟練教師は、J市立A小学校第4学年の担任(学年主任)のB教諭である。B教諭は教職19年目の40代男性である。国立大学附属小学校の勤務経験があり、国語や総合的な学習の時間の実践を多く積み重ねている。また、令和元年度まで第一筆者と同じ教職大学院に在籍し、生活科・総合的な学習の時間や校内研究の在り方についての研究を行っていた。

熟練教師の選定については、佐藤・秋田・岩川・吉村(1992)の「少なくとも20年近い教職経験を持つだけでなく、その実践の創造性と水準の高さにおいて優秀さを評価され、地域で指導的役割を果たしている点を基準としている」⁽⁹⁾を参考にした。

3. 2. 2 対象校について

B教諭が在籍しているJ市立A小学校は、生活科・総合的な学習の時間を教育課程の中核に位置付けている。A小学校は子どもの「本気」の姿を広く捉えようとする羅生門的アプローチによる研究スタイルをとって2020年度で6年目となる。校内研修では、「セッション」を中核として、学級だよりやレポートを持ち寄って「子どもとの営み」における子どもの姿やエピソードを聴き合う場を大切にしている。

3. 3 調査対象とする総合的な学習の時間の概要

本研究では、第4学年の総合的な学習の時間「中ノ俣 ー共に生きて 生かされてー」を対象とした。第4学年は2学級あり、学年全体で総合的な学習の時間を行っているが、体験学習後の振り返り等は各学級で行っている。B教諭は第4学年の総合的な学習の時間の主たるマネジメントを行っている。

3. 3. 1 活動のねらい

中ノ俣での体験活動と振り返りの活動を通して、中ノ俣で生き続けてきた自然、自然と共に生きて生かされてきた人々の営み(生活、文化、民俗、知恵、歴史)、共同体で生き合う人間の生き方(見方・考え方、ライフストーリー、情動)、そこで起きている事実(問題)について触れたり、感じとったりしながら、自分のこれまでの生き方、自分のこれからの生き方について考える。

3. 3. 2 「中ノ俣」というフィールド

前学年では、「J市の旅」「仲間との旅」を子どもたち自身が創り、活動を拡げてきた。そうした成長を遂げた子どもたちの2020年度のフィールドとなるのは「中ノ俣」という地区である。

中ノ俣地区は、A小学校から車で30分ほどの山あいにある、自然豊かな村である。棚田や茅葺の家、牛舎など今では懐かしい風景が広がっている。しかし、前年度の「J市の旅」の候補にも挙がらなかったように、子どもが生活しているような町の暮らしとは断絶している。過疎高齢化が進み、便利な物、観光地、人工的につくられた遊び場、歓楽街などは存在しない。だからこそ、育まれてきた人間の営みや生き方があり、守り合い・助け合い・分かち合う精神が存在するのである。

3. 4 調査方法

総合的な学習の時間における教師と子どもの姿を観察しながら、ビデオカメラで録画する。そして、観察中の記録やビデオカメラの映像をもとに、B教諭と第一筆者の2名で授業後にリフレクションを行った。インタビュー内容はICレコーダーで録音し、逐語録を作成した。

小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編では「自らの学びを意味付けたり価値づけたりして自己変容を自覚するために振り返りの場を学習過程に位置付けることが適切である。」⁽¹⁰⁾と振り返り場面を設けることの重要性が述べられている。そこで、本研究では観察対象を体験活動後の振り返り場面とした。また、第一筆者も総合的な学習の時間の授業を参観する中で、体験を振り返り、整理することで新たな課題意識や納得解を導きだす子どもの姿を目にしてきたため、振り返りを行うことの重要性を実感している。

本研究では、表1に示したように全5回のリフレクションを実施した。リフレクションは、全て授業が行われた日の放課後に実施している。②④⑤は中ノ俣での体験活動後の振り返り場面を参観した後にリフレクションを行った。③は今までの「中ノ俣 ー共に生きて 生かされてー」を振り返り、「わくわく発表会」で保護者に伝えたいことを考えた授業後のリフレクションである。また、①のリフレクションは、②の振り返り場面の構想に関わるリフレクションであったため、研究の対象とした。なお、⑤の振り返りの授業は新型コロナウイルスの影響で参観することができなかったため、中ノ俣での体験活動の内容や振り返り場面のこともリフレクション内で話している。そのため、他のリフレクションと比較すると所要時間が長くなっている。

表1 リフレクションの日時と主な内容

実施回	実施日	所要時間	主な内容
①	10月13日	4分15秒	②の振り返り場面の構想
②	10月14日	15分02秒	古道具で脱穀を行った後の振り返り場面
③	10月24日	21分17秒	わくわく発表会に向けた振り返り場面
④	11月13日	15分42秒	秋の森遊び・ピクニックを行った後の振り返り場面
⑤	11月30日	1時間38分	郷土料理体験を行った後の振り返り場面

4 分析方法

本研究では、木下(2007)の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下、M-G-T-A)⁽¹¹⁾を用いて分析を行う。本研究では、総合的な学習の時間において「カリキュラムづくり」に取り組む熟練教師の意識を明らかにするために、リフレクションを通して得られた質的データから、「子どもと教師が日々カリキュラムを創造するプロセス」を分析テーマとして設定した。

分析手順は以下の通りである。

- 対話記録を逐語化し、逐語録を作成する。
- 逐語録から意味のまとまりとしてヴァリエーションを取り出し、似通ったものを集めて分析ワークシートに転記

する。

c. 転記したヴァリエーションを簡潔な文章(定義)で表し、更により簡単な言葉(概念)で表す。

d. 生成された概念及び定義をヴァリエーションと照らし合わせ、適宜修正を加える。

(bからdを繰り返す。)

e. 概念の定義やヴァリエーションの類似性や関係性からカテゴリーを作成する。

f. 暫定的な全体像やモデルを素描する。

分析ワークシートは、概念名、定義、ヴァリエーション、分析の視点を書き留める理論的メモからなるもので、1つの概念につき、1つのワークシートの形式で作成した。表2に「対象の世界に没入」の分析ワークシート例(一部省略)を示す。

5 結果

5. 1 概念生成

分析ワークシートの作成を通して、13個の概念を生成した。以下に概念名「対象の世界に没入」の分析ワークシートを例として挙げる。なお、表中の(②16)等はリフレクションの実施回と発話の番号を表す。以下同様とする。

表2 分析ワークシート例

概念名	対象の世界に没入
定義	対象に近づくことで、自分事として学ぶ様子
具体例	<ul style="list-style-type: none"> ・そういう意味では、意味づけるとか価値づけて、中ノ俣の人みたいだねとか農家の人みたいだねって話をしたんだよね、その写真を見ながら。(②16) ・そうだなあ、最初写真見て話をしていたら、こじよろって言い方をしていたからなんか中ノ俣の人たちとか、考え方に近づいているのかなって単純に思ったのね。(②37) ・総合ってそういう意味では、その世界に入っていくというか没入していくというか、そういうこと大事だから。(②38) ・それはなんか嬉しいことだし、みんな中ノ俣の人の立場になっているっていうのはある程度大事なことだと思う。(②47) ・要は、中ノ俣の人になることで学ぶというか、だから、中ノ俣の人になるための活動、例えば手で刈ったりとか中ノ俣の人になるんだよね。(②49) ・でも、国語で入れていったって感じ、すうっと猫又の世界に入れちゃった。(③52) ・月一回でも行けばいいっていう言葉あったじゃない、それに対して俺もそうなのかな、まだ(中ノ俣の世界に)入ってないのかなって思ったんだよね、H児に対して。(⑤63) ・H児は(中ノ俣の世界に)入っていると思ったのになあって。(⑤64) ・Y児がふりきって引き継ぎたい、でもこっちのA児とH児は無理じゃないか月1回行くことでいい、月1回いくことにも意味があると、M児たちは少しずつ何かをやればいいっていうことを言っている。(⑤81) ・要はHさん(中ノ俣の人)とか、Iさん(中ノ俣の人)みたいな人にうちらはなれないって言うんだよね。(④109) ・「みんなは必ず中ノ俣の人とつながりがあります。それは、猫又伝説にどちらも詳しいからです」それどういう意味って聞いたたら、中ノ俣の人も詳しいし、うちらも詳しいから繋がっているんだっていうんだよ。(⑤184) ・「そういうことにつながりでも中ノ俣の人と仲間になれるんじゃないかと思っている」だって、やっぱり共有のものをもつってことなのかな。(⑤185)
論理的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・対象の世界に没入を概念化した。 ・「没入」は、B教諭とのリフレクションの中でみられた特徴的な言葉であった。 ・〈探究課題に迫るための構想〉や〈楽しさと思考場面のバランス〉の概念とつながる可能性がある。 ・〈教職員や外部人材とのつながり〉や〈各教科とのつながり〉が、〈対象の世界に没入〉を促している。

5. 2 カテゴリー化

13個の概念から5個のカテゴリーを生成した。カテゴリーと概念をまとめて表3に表す。

表3 生成されたカテゴリーと概念及び定義

カテゴリー	概念	定義
教師が大切にしている考え	共に学び合う仲間	指導者として存在するのではなく、子どもたちや外部人材と共に学ぶ「仲間」の一人であること
	根底にある学級目標	子どもと共につくった学級目標はとても大切な言葉であり、全ての教育活動の根底となること
軸となる探究課題へ向かう	教師が材の価値を考え続ける	教師は探究者として、材や社会的問題に興味・関心をもち、価値を考え続けること
	探究課題に迫るための構想	子どもたちの学びや教師の願いをもとに、活動内容や方向性をイメージすること
	楽しさと思考場面のバランス	活動を停滞させないために、楽しさとテーマに迫る思考場面のバランスを保つこと
	対象の世界に没入	対象に近づくことで、自分事として学ぶ様子
子どもの学びを支える	教職員や外部人材とのつながり	教職員や外部人材とつながり、協力することで子どもたちの学びが広がること
	各教科とのつながり	総合的な学習の時間と各教科の学びがつながり、子どもたちの学びが広がること
子どもの姿を見取る	子どもの思いや考え	発言や記述、振舞いなどから子どもの思いや考えを把握すること
	その子らしい学び	その子どもらしい捉え方や考え方を大切にすること
	子どもの育ちを捉える	子どもたちの育ちをストーリー的に捉えること
教師が抱く葛藤	子どもと教師の思いのすり合わせ	教師の願いと子どもの思いをすり合わせようとする
	教師の悩みや不安	教師が子どもの姿をもとに活動を思い描く際に抱く悩みや不安

5.3 カテゴリーが表すこと

ストーリーラインを見出し、構造図につなげるために、生成された5個のカテゴリーが表していることについて検討した。紙面の関係から、以下に特徴的であると思われる3個のカテゴリーのみ説明する。なお〈〉は概念、【】はカテゴリーを示す。

【軸となる探究課題へ向かう】

B教諭の言葉には、「なんで手作業を大事にするのかなあって思うんだよね、時間かかるし、面倒だし。」(①18)、「こういう限界集落は、何か現代風にして人を呼ぶっていう生き方も、NPOを通してそのままを残していくっていう生き方もある。」(⑤190)、「みんな個を選んできた現代、一人でもできるとか、生きれるとかそれで文明って進化してきている。」(②77)などには、中ノ俣という材や社会的問題に興味・関心をもち〈教師が材の価値を考え続ける〉様子が表れている。B教諭は材の価値を捉えたうえで、「中ノ俣流っていうのも中ノ俣の人のやり方とか中ノ俣の人が大事にしていることを考えていく活動になっていく。」(②40)、「今後中ノ俣の存続のためにこれから向かっていく。」(②152)など中ノ俣という材を通して子どもたちに考えてほしい探究課題を活動の軸に据えて、〈探究課題に迫るための構想〉を行っている。また、B教諭は〈探究課題に迫るための構想〉だけではなく、「表面的には楽しみは大事だけど、どんなところを気付かせようかなあ。」(②12)、「このために行くんだってなると総合がつまらなくなるから、目の前の楽しさも用意しておく。」(⑤193)など〈楽しさと思考場面のバランス〉を大切にすることで、活動を停滞させないような単元や授業を構想している。

さらに、B教諭は「中ノ俣の人の立場になっているっていうのはある程度大事なことだと思う。」(②47)、「中ノ俣の人になることで学ぶというか、だから、中ノ俣の人になるための活動、中ノ俣の人になる。」(②49)、「中ノ俣の人たちとか、考え方に近づいている。」(②37)など、物事の本質を自分事として考えるためには、豊かな体験活動と振り返りを繰り返しながら〈対象の世界に没入〉することが大切だと考えている。これらの概念からB教諭は【軸となる探究課題へ向かう】ために、緻密な構想を行っていると言える。

【子どもの姿を見取る】

B教諭は、「N児もさ、このままでいてほしいっていう切実な言葉なんだよ。」(⑤106)、「できることは引き継ぎたいっていうんだよ。」(⑤80)、「H児らは、完全に中ノ俣になることはできないって言っているね。」(⑤104)など子どもたちの発言や記述、振舞いなどから〈子どもの思いや考え〉を捉えることで、子どもの今を見極めようとしてい

る。〈子どもたちの思いや考え〉を捉える中で、「一人一人の中に言いたいこと、伝えたいことがあるんだったら、それをまず大事にして。」(③6),「言っていることは、その子っぽいことだった。」(②59),「その子なりの中ノ俣の見方・捉え方があるんだな。」(③27)など、B教諭は子どもたち一人一人の中にある捉え方や考えを受け止め、〈その子らしい学び〉を大切にしている。そして、「N児の中にああいう言いたいってことが出てきてるっていうのが、嬉しかった。」(③12),「この子たち挑戦してるんだなって思った。」(⑤160)など、学習活動の一連の流れで〈子どもの育ちを捉える〉B教諭の様子がみられた。これらの概念から、B教諭は【子どもの姿を見取る】ことで、子どもたちの学びや成長を捉えようとしている。

【教師が抱く葛藤】

B教諭は、活動の構想を思い描きながら、子どもの姿を見取ることで、〈子どもと教師の思いのすり合わせ〉を行い、活動を柔軟につくり変えていた。具体的には、「問いを立ててやると普通に作文シートを書きたいのになとかやったこと書きたいのになとかってなるから。」(④61),「こっちにもっていきたかったけど子どもと少し乖離していた。」(⑤26),「そこから俺もそっち(子どもたち)の話題にのって、受け継げるのか、引き継げるのかみたいな話になって。」(⑤71)などの言葉がみられた。また、B教諭は子どもの姿をもとに授業を振り返ったり、活動を思い描いたりした際には「今回の明日の振り返りで何を振り返らせようかなって、何に気付かせようかなって若干曖昧なんだよね、俺の中で。」(①8),「今日もちょっと不安の中でやってた、いつもの振り返りとは違うからさ。」(③77),「悪い言い方をすれば難しくなったし、俺も外したかなと思っていた。」(⑤159)などの〈教師の悩みや不安〉を吐露していた。これらの概念から、教師の願いと子どもたちの思いとの狭間で起こる葛藤や教師と子どもが共に学びをつくっていくことの難しさなどの【教師が抱く葛藤】が存在していた。

5. 4 ストーリーライン

概念、カテゴリーの意味や関係性をもとに、次のようなストーリーラインを描き、意識モデル(図1)を作成した。

B教諭は、指導者としてではなく子どもや外部人材と〈共に学び合う仲間〉の一人であり、子どもたちと共につづいた学級目標は〈根底にある学級目標〉として、全ての教育活動を支え、【教師が大切にしている考え】となっている。その考えを基盤として、〈教師が材の価値を考え続ける〉ことで、教師の願いや育ってほしい子どもの姿を具体的に思い描いている。そのため、目の前の子どもの姿をもとに〈探究課題へ迫るための構想〉を柔軟につくり変えていくことができるのである。また、B教諭は子どもたちの活動が停滞しないように〈楽しさと思考場面のバランス〉を考えた単元や授業の構想を行い、子どもたちが〈対象の世界に没入〉できるようにしている。そうすることで、子どもたちは現代的諸課題を自分事として捉えて【軸となる探究課題へ向かう】ことができるのである。【軸となる探究課題へ向かう】ためには、〈教職員や外部人材とのつながり〉をもち、共に学ぶ仲間や場を広げながら、〈各教科とのつながり〉を通して、一層〈対象の世界に没入〉することが欠かせない。このような【子どもの学びを支える】ためのつながりを充実させることは、子どもの豊かな学びを実現する上で重要だと考えている。

また、B教諭は【教師が大切にしている考え】をもとに【子どもの姿を見取る】ことを大切にしている。具体的に、B教諭は子どもたちの発言や記述、振舞いなどから〈子どもの思いや考え〉を捉えることで、子どもの今を見極めながら、子どもたち一人一人の中にある捉え方や考えを受け止め、〈その子らしい学び〉を大切にしている。そして、学習活動の一連の流れで〈子どもの育ちを捉える〉のである。

子どもと教師が日々カリキュラムを創造していくためには、【軸となる探究課題へ向かう】ことと【子どもの姿を見取る】ことは両輪となる。B教諭は活動の構想を思い描きながら、【子どもの姿を見取る】ことで、〈子どもの思いや考え〉と教師の思いとのズレを見逃さずに〈子どもと教師の思いのすり合わせ〉を行いながら柔軟に授業をつくり変えていた。また、時には教師としての願いと〈子どもの思いや考え〉との狭間で起こる葛藤や総合的な学習の時間をつくることの難しさについて、〈教師の悩みや不安〉を吐露していたことから【教師が抱く葛藤】があることが明らかになった。そして、B教諭は一連の活動や葛藤から【教師が大切にしている考え】を問い直しながら、子どもと共に「カリキュラムづくり」を行っているのである。

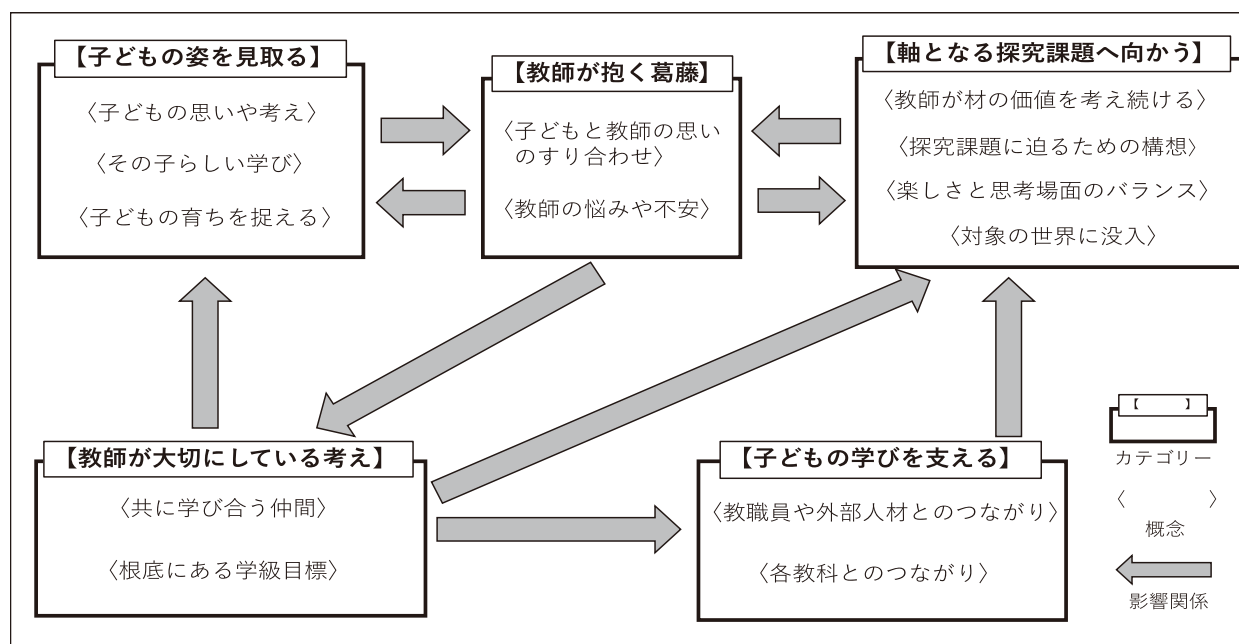


図1 「カリキュラムづくり」に取り組む熟練教師の意識モデル

6 ストーリーラインの考察

第一筆者が参観した振り返り場面の授業記録やB教諭が書き溜めているレポート、学級だよりなどを加えてストーリーラインを考察することでB教諭と子どもたちが日々カリキュラムを創造していくプロセスをより鮮明に描くことができると思う。

6.1 教師の信念に支えられる「カリキュラムづくり」

黒羽(2005)は教師の信念について「教室での行動選択の根底に存在する「教師の信念」が、教授・学習行動とその対象である子どもの捉え方を規定している」⁽¹²⁾と述べ、教師の信念の重要性について言及している。B教諭の校内研修のレポート(2020年5月7日)では「教育意識なき教育」という子どもと教師が「仲間」になって、「子どもから学ぶこと」「子どもと教師が学び合うこと」を標榜とする私にとって、大変重要である」と述べられている。また、リフレクションでは教師という存在について「僕らの中の共同体の先輩としてやや考えをつくっていく先輩なんだよね。」(⑤130)と述べている。これらのことから、B教諭の教育行為の根底には〈共に学び合う仲間〉という信念が存在していると考えられる。

下記は、B教諭が子どもたちと共に学級目標をつくったときのレポートの記述である。B教諭の「教師の思いも子どもの思いも含まれ、互いに実感し、納得・満足できる学級目標をつくることができた」という記述からも〈共に学び合う仲間〉という信念を基盤に、〈根底にある学級目標〉が出来上がったことがわかる。B教諭と子どもたちがつくった学級目標は「仲間と守り合い仲間と助け合いながらともに成長する」であり、B教諭はレポートで「この学級目標は、子どもたちとともにつくったとても大切な言葉であり概念である。」と述べている。この学級目標は、全ての教育活動において大切にされている考え方であり、総合的な学習の時間の探究課題「共に生きて 生かされて」にも通ずる考えとなっている。

子どもには「先生が大事にしている言葉は何だと思う？あなたが大事にしている言葉は何？」と問いかけた。その2つを別々に考え、それをまた合わせていく中で、「みんなで大切にしたい言葉は何？」と問いかけ、学級目標をつくった。ここに、教師の思いも子どもの思いも含まれ、互いに実感し、納得・満足できる学級目標をつくることができた。(下線は第一筆者) 「校内研修のレポート」(5月7日)より

岩川(2000)は「子どもが動き出す場の中に身をおきながら、その子どもの次の一步を探っている教師のいる教室では、子どもと共に作り出すその学びのプロセスは必然的にらせんの軌道を描く」⁽¹³⁾と述べている。B教諭の授業においても、〈共に学び合う仲間〉という信念のもと対話を大切にした授業が展開されており、対話から生れる相互作用

用の中で、物事の本質や自己の生き方を考える子どもたちの姿がみられた。授業中の「あなたの中ノ俣流ってなんなの？」(10月13日)、「現代の暮らしと中ノ俣の融合ってできるのかね？」(11月30日)などは、子どもたちとの対話のなかで出てきたB教諭の言葉である。「そのつどの子どもたちの学びの状況に応じて、そこで起きる偶然の出来事も巻き込みながら、予期せぬ活動やコミュニケーションに開かれる隙間や広がりが必要」⁽¹⁴⁾であり、中ノ俣について共に考える共同体であることが、子どもたちと共にカリキュラムをつくっていく上では重要だと考えられる。

また、B教諭の〈共に学び合う仲間〉という信念は、教師と子どもの間だけの営みではない。B教諭と子どもたちは、外部人材として関わっているKさんとも〈共に学び合う仲間〉になっている。リフレクションでは「今日話していて、もっと広い仲間づくりっていうか、Kさんとの仲間づくりとか、中ノ俣の人との広い意味での仲間づくりって、深い仲間づくりってしてるんだなって思った。」(⑤218)、「Aさんは「中ノ俣は消えない、将来は住まないと思う…私が初めて中ノ俣に行った時からKさんみたいな人に、誰かを助ける人に、Kさんみたいな人になりたい」ってKさんのことをこの前も書いていたんだよね。」(⑤172)などの発言がみられた。B教諭や子どもたちにとって、外部人材のKさんは協力者を超えた同志であり、親しみや憧れを抱くような存在になっていると考えられる。このことから、教師の信念は〈教職員や外部人材とのつながり〉にも大きく関わっていることがわかる。

以上のことから、B教諭の〈共に学び合う仲間〉という信念が基盤となり、「カリキュラムづくり」が行われていると考えられる。

6. 2 【軸となる探究課題へ向かう】と【子どもの姿を見取る】の往還

奈須(2013)は総合的な学習の時間のような子どもと創る授業について「教材は二つある、二重構造を成していると考えたいのです。(中略)子どもたちが対決する人・もの・ことを第一の教材、それらとの対決を通して生み出された一人ひとりの子どもとの思考や感情を第二の教材と言ってもいいでしょう。」⁽¹⁵⁾と述べている。教師は第一の教材として、【軸となる探究課題へ向かう】ために、材に対する深い理解と緻密な計画・構想を行っている。佐伯(1995)は「先生」というのは「どう教えるか」のみに関心のある人ではなく、「いったい、ものごとはどうなんだろう」という好奇心と探究心をもって、文化に参加している人でなければならない⁽¹⁶⁾と述べている。実際にB教諭もリフレクションの中で「俺も考えるっていうか、自分も考えたいからやっているっていうか。」(⑤126)と述べ、その材を通しての学びを子どもと共に楽しんで、〈対象の世界に没入〉することで学びをつくっている。そして、第二の教材については、子ども一人一人のこれまでの学びを踏まえて、子どもたちにどのような学びが生成されるかを想像することが必要である。実際に、B教諭は活動の構想をもちながらも、「そうやって一人一人の中に言いたいこと、伝えたいことがあるんだったら、それをまず大事にして、で、それをつないでいくっていう風にしようかなって。」(③6)と述べ、【子どもの姿を見取る】ことで、〈子どもと教師の思いのすり合わせ〉を行い、その場で活動をつくり変えていた。このことから、B教諭は【軸となる探究課題へ向かう】ための緻密な構想と【子どもの姿を見取る】ことの往還を行うことで、教師は教育的瞬間を逃さずに、学びを発展させていることがわかる。

下記の授業場面は、11月30日の授業内でのやりとりで、B教諭がY児のつぶやきを聞き逃さずに、即時的に対応した場面である。この場面をきっかけに、授業はB教諭の当初の構想を超えて「中ノ俣を引き継ぐことはできるのか」という本質を問うような方向へと進んだ。当日のリフレクションの中でB教諭はこの授業場面について「中ノ俣の本論に関わってくる話だと俺は思うんだよ。」(⑤74)と述べ、「今後中ノ俣の存続のためにこれからは向かっていくよね、多分ね。」(⑤152)と今後の活動を思い描いていた。このように、B教諭は【軸となる探究課題へ向かう】ことを意識しながらも、〈子どもの思いや考え〉から学びを広げ、深めていくことで、日々「カリキュラムづくり」を行っているのである。

B教諭：じゃあ、中ノ俣がなくなってもいいってわけじゃないんだね。

Y児： ずっとあって欲しい。

B教諭：ずっとあって欲しい？

Y児： 受け継ぎたい。

B教諭：Y児はどうして受け継ぎたいの？

Y児： 遊んだりできたから、中ノ俣っていろいろな中ノ俣流があるから。

B教諭：なるほどね、あなたすごいね。

先生は引き継ぎなさいって言われたら一人だと難しいかも。

「授業記録」(11月30日)より

B教諭は上記の授業場面の後、「もしかして今君たちってさ、中ノ俣と現代をつないでいる超貴重な子どもなんじゃない。今J市で中ノ俣が永遠に続くことを支えられるのかできないのかが、実は君たちの手の中っていうか頭の

中、そこにもしかしたらかかっているのかもね。」と子どもたちの活動を意味付けた。リフレクションの中で、B教諭は「そういうふうに言ってあげたかったっていうのはあるよね、この子たち挑戦してるんだなって思ったんだよ。」(⑤160)と述べながらも、「君たちの手の中にあるっていうのも可能性としてあるって言いたいんだけど、君たちがやらなくちゃいけないっていう風にとられると重くなっちゃうんだよね。」(⑤179)と述べている。B教諭のような熟練教師であっても、悩みや不安を抱きながら子どもたちと共に学びをつくっている様子が見えてくる。

このように、【子どもの姿から見取る】ことと【軸となる探究課題へ向かう】ことの往還によって、教師と子どもたちは共に学び、カリキュラムを創造していくと考えられる。しかし、そこには【教師が抱く葛藤】があり、熟練教師であっても悩みや不安の中で総合的な学習の時間をつくっているのである。そして、B教諭はこれらの一連の活動とそこから生まれる葛藤を通して、【教師が大切にしたい考え】に立ち返り、教師の信念や大切にしたいことを絶えず問い直していると考えられる。

上記の通り、「カリキュラムづくり」に取り組む熟練教師の意識を明らかにした。総合的な学習の時間の一層の充実のためには、緻密な構想と子どもの姿から構想をつくりかえていくことが重要である。そして、それらの基盤には教師として大切にしたいことや信念があり、子どもとともにつくるカリキュラムには欠かせないものであることが明らかになった。

7 課題

本研究における課題を2点述べる。

1点目は、分析方法に用いたM-GTAにおける課題である。M-GTAの特性上、生成された概念に基づく理論(本研究における「子どもと教師が日々カリキュラムを創造していくプロセス」の意識モデル)は実践的活用のためのものであり、理論の応用によって検証を行うものである。そのため、本研究によって生成された理論は、今後の総合的な学習の時間を進めるうえでの拠り所としながら、修正を加えていく必要がある。

2点目は、データ収集における課題である。本研究では、熟練教師1名と授業後にリフレクションを行った。熟練教師1名を対象にしたことで、教師と子どもたちの営みや教師のこだわり、信念をリアルに描くことができたという点で意義があると考えているが、収集したデータは質的研究のデータ量としては乏しいと言わざるを得ない。今後はデータ量の確保を行うことで、更に一般化した構造図の作成につなげていく必要がある。

引用及び参考文献

- (1) 中央教育審議会(2016)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」p.25
- (2) 村井万寿夫(2017)『総合的な学習の時間の指導にあたる教師の意識に関する研究』日本教科教育学会誌、第40巻、第2号、pp.31-42
- (3) 谷内口まゆみ(2003)『子どもの学びと教師の働きかけ—カリキュラム改善につながる教師の実践的思考様式に関する事例研究—』学校教育研究18巻、pp.156-169
- (4) 寺西和子(2001)『総合的な学習の理論とカリキュラムづくり』明治図書出版株式会社、pp.90-92
- (5) 前掲(4)pp.90-92
- (6) 佐藤学(2002)「授業を変える学校が変わる総合学習からカリキュラムの創造へ」株式会社小学館、pp.126-127
- (7) 前掲(6)p.126
- (8) 秋田喜代美(1992)「教師の知識と思考に関する研究動向」東京大学教育学部紀要32巻、pp.221-232
- (9) 佐藤学、秋田喜代美、岩川直樹、吉村敏之(1992)『教師の実践的思考様式に関する研究(2): 思考過程の質的検討を中心に』東京大学教育学部紀要31巻、pp.183-200
- (10) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総合的な学習の時間編』東洋館出版社、p.47
- (11) 木下康仁(2007)『ライブ講義M-GTA実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂
- (12) 黒羽正見(2005)『学校教育における「教師の信念」研究の意義に関する事例的研究—ある小学校教師の教育行為に焦点をあてて—』富山大学研究論集No.8、pp.15-22
- (13) 岩川直樹(2000)『総合学習を学びの広場に』大月書店、p.89
- (14) 前掲(13)p.96
- (15) 奈須正裕(2013)『子どもと創る授業 学びを見とる目、深める技』ぎょうせい、p.70
- (16) 佐伯胖(1995)『「わかる」ということの意味[新版] 子どもと教育』岩波書店、p.112

The attitudes of skilled teachers toward curriculum development in integrated studies:

A case study of teacher awareness through after-class reflections with skilled teachers

Rina TAJIMA* · Chizuko MATSUI**

ABSTRACT

This case study concerned after-class reflections with skilled teachers working on curriculum development for integrated studies. The modified grounded theory approach was applied for the analysis of the content of the reflections. The study aimed to explore clues to facilitate the enrichment of integrated studies through the construction of the awareness model of skilled teachers working on curriculum development and the depiction of their actual classes. The analysis yielded five categories from the 13 concepts: ideas that teachers value, moving toward the core inquiry task, supporting children's learning, observing children, and conflicts teachers face. The examination of the awareness model constructed based on the relationship between the categories revealed that skilled teachers created learning based on their belief in learning along with children. This principle of mutual learning between children and teachers also exercised substantial influence on the associations between teachers and external personnel. In addition, the teachers adapted the curriculum by shifting between observing the children and moving toward the core subject of inquiry. Skilled teachers returned to the ideas and beliefs they wanted children to cherish through a series of activities and the conflicts that arose from them. It was inferred that the teachers engaged in curriculum development for integrated learning through trial and error and repeated questioning.

* Oozone Elementary School ** School Education