

# 生活科・総合的な学習の時間を中核とした教育課程に取り組む 教師の意識に関する事例的研究

加藤 啓\*・松井 千鶴子\*\*

(令和5年1月31日受付；令和5年4月14日受理)

## 要 旨

本研究は、生活科・総合的な学習の時間を中核とした教育課程に取り組む教師にインタビューを行い、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的研究である。その結果、教師の意識として、15個の概念と【広がっていく学び】、【仲間との関係性】、【児童と教師でつくる営み】、【児童と教師でつくり続ける】、【それぞれに任されている】、【葛藤する教師】という6つのカテゴリーに整理した。さらに、それらの概念とカテゴリーを構造化することで、《教師の協働によって生み出される》、《委ねられ一人一人が模索する》という2つの中心的（コア）カテゴリーを生成した。生活科・総合的な学習の時間を中核とした教育課程に取り組む教師は、児童と共に探究する意識で活動に臨むことを大切にしており、そうした学校文化は、校内研修における対話など、教師の協働によって生み出される。そして、活動や指導の実際は、個々の教師に委ねられ、模索することが大切にされており、教師の協働と、個々の教師が模索することの往還によって、生活科・総合的な学習の時間を中核とした教育課程は具現されていることが明らかとなった。また、そうした環境で実践を重ねる教師は、悩みや葛藤を抱えながらも、主体的、自律的に実践と振り返りを繰り返すことで変容や成長をし、教師としての専門性や力量を高めている。

## KEY WORDS

Living Environment Studies 生活科, the Period for Integrated Studies 総合的な学習の時間, Curriculum 教育課程, Consciousness of Teachers 教師の意識, Modified Grounded Theory Approach 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ

## 1 問題の所在

2021年3月に内閣府より示された「第6期科学技術・イノベーション基本計画」では、Society 5.0の実現という大きな方向性のもと、これまでの偏差値を評価軸とした一律一律の教育ではなく、児童の探究力と学び続ける姿勢を強化する教育への転換が求められている。そこでは、初等中等教育の段階から、STEAM教育のような、教科等横断的に児童の好奇心に基づいた問題発見・課題解決的な学びや、直接本物に触れる経験を積み重ね、感性や感覚を磨いていくことの重要性が述べられている<sup>(1)</sup>。

小学校学習指導要領（平成29年告示）改訂のポイントでは、「学習の基盤となる資質・能力（言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等）や現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成のためには、教科等横断的な学習を充実する必要」があり、そのためには「教育課程に基づく教育活動の質を向上させ、学習の効果の最大化を図るカリキュラム・マネジメントを確立」することが求められている<sup>(2)</sup>。また、『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』では、「これまで以上に総合的な学習の時間を教育課程の中核に位置付けるとともに、各教科等との関わりを意識しながら、学校の教育活動全体で資質・能力を育成するカリキュラム・マネジメントを行うことが求められる<sup>(3)</sup>」とされている。

このように、これからの学校教育においては、未来社会を切り拓くための資質・能力を児童に育成するために、総合的な学習の時間を中核として、各教科、道徳科、外国語活動及び特別活動を含めた全教育活動において、教科等横断的な視点に立ったカリキュラム・マネジメントを行うことが重要となる。

田淵ら（2018）は、カリキュラム・マネジメントの視点から見た総合的な学習の時間の現状と課題を、学習指導要領や文部科学省の調査、小学校教員へのインタビューなどから論じている。それによれば、「カリキュラム・マネジメントは「総合的な学習の時間」に必要不可欠だが、当のカリキュラム・マネジメントが各学校の自発的努力を前提とし、それゆえ教師に大きな負担が伴う」、「教育課程編成権限の移譲に限らず、人的資源の効果的投入」、「各自自治

\*上越市立大町小学校 \*\*学校教育学系

の人事システムや授業時数の問題とも十分関連付けて検討しなければならない」、「カリキュラム・マネジメントを可能とする資源の整備（≠活用）こそ必要」としており、市町村、都道府県、国レベルのシステム構築の必要性を論じている<sup>(4)</sup>。また、総合的な学習の時間を中核とした教育課程に関する研究では、石垣ら（2018）が、岐阜県羽鳥市立中島小学校において、教科等横断的に育むべき資質・能力の育成を目指し、総合的な学習の時間を中核としたカリキュラム・マネジメントに取り組み、その成果と課題をまとめている。校内で総合的な学習の時間部会を開催し、教師間で活動の共通理解を図ったり、週報や職員会で取組を紹介したりすることで「従来行ってきた教科書会社の提示する指導計画等をそのまま利用して指導することが少なくなり、子供や地域の実態に合わせた計画、指導につながってきている」という成果を挙げている。一方で、カリキュラム・マネジメントは「単元を進めながら、その都度修正を加えながら行う必要がある」こと、「一人の教師にかかる負担が大きく実現性が乏しい」ことを課題としている<sup>(5)</sup>。

田淵ら、石垣らの論考からは、総合的な学習の時間を中核とした教育課程の実施においては、管理職を中心に教師間の情報共有や共通理解を図るような校内体制づくりが必要であり、それによって児童の学習によい影響が与えられたり、教師の意識改善がみられたりといった効果がある一方で、実際の指導に関しては、教師一人一人に委ねられる部分が多いことが分かる。また、総合的な学習の時間を中核とした教育課程に関する研究は、国や各自治体レベルでのシステム構築や管理職による校内体制づくりに焦点を当てたものが多く、実際に児童に指導をする教師の意識について詳しく調査を行った研究は、管見の限り見られない。しかし、総合的な学習の時間を中核として、教科等横断的な視点に立ったカリキュラム・マネジメントを実践しているのは、児童に直接指導をする一人一人の教師であり、児童と教師の日々の営みの積み重ねによってその教育課程は具現されている。一人一人の教師が、総合的な学習の時間を中核とすることをどのように捉え、実践をしているのかに目を向けることこそ、総合的な学習の時間を中核とした教育課程を実現させるために重要なことであると考えられる。

そこで本研究では、Z市立X小学校（以下、X小学校）の取組に焦点を当てる。X小学校は、生活科・総合的な学習の時間を「わくわく学習」と呼称し、教育課程の中核としている。また、X小学校では、管理職や研究推進部が進め方を示したり、指導したりするのではなく、「セッション」と呼ばれる教師同士の対話を大切にされた校内研修に取り組んでおり、教師一人一人が主体となって、よりよい学校づくりに対話的・協働的に参画し、教育目標の具現を目指している。そのため、「わくわく学習」を中核とした教育課程の実践についても、その具体については一人一人の教師に委ねられている側面が多い。本研究では、「わくわく学習」を中核とした教育課程に取り組む教師がどのような実践を行い、その効果や課題はどこにあると感じているのかについてインタビュー調査を行い、分析することを通して、生活科・総合的な学習の時間を中核とした教育課程に取り組む教師の意識を明らかにしたい。

## 2 研究の目的

「わくわく学習」を中核とした教育課程に取り組む教師へのインタビュー調査を分析することを通して、生活科・総合的な学習の時間を中核とした教育課程に取り組む教師の意識を明らかにすることを目的とする。

## 3 研究の方法

### 3.1 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる分析方法と分析テーマ

本研究では、分析方法として木下（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）を用いる。M-G T Aは、「データに密着した分析から独自の概念をつくって、それらによって統合的に構成された説明図が分析結果として提示されるグラウンデッド・セオリー」の一つであり、「人間の社会的相互作用としてサービスが提供される」健康問題、生活援助、教育といった「ヒューマンサービス領域」の研究に適している<sup>(6)</sup>。そのため、教師と児童、児童同士が相互に関わり合う「わくわく学習」の活動を継続的に参与観察し、教師へのインタビューを分析する本研究に適していると考えた。

M-G T Aでは、分析テーマと分析焦点者という2つの視点が重要となる<sup>(7)</sup>。本研究では、分析テーマを「わくわく学習」を中核とすることについての教師の捉えに関するプロセス、分析焦点者を「わくわく学習」を中核とした教育課程に取り組む小学校担任教師」とした。

### 3. 2 研究対象者

本研究の研究対象者は、X小学校において、「わくわく学習」を中核とした教育課程に取り組む学級担任8名である。X小学校の全校児童は208名、1・6年生が2学級、その他の学年が1学級である。研究対象者の概要について、表1に示す。

表1 研究対象者の概要

対象者	担当学年	X小学校勤務年数	教職経験
A教諭	1年1組担任(学年主任)	1年目	26年目
B教諭	1年2組担任	3年目	3年目
C教諭	2年1組担任	3年目	18年目
D教諭	3年1組担任	4年目	20年目
E教諭	4年1組担任	2年目	5年目
F教諭	5年1組担任	1年目	15年目
G教諭	6年1組担任(学年主任)	2年目	24年目
H教諭	6年2組担任	1年目	1年目

### 3. 3 データ収集方法

2022年8月～12月に、X小学校全学年の「わくわく学習」の活動を、1学年につき週1～2回程度の頻度で参与観察した。そして、児童や教師の姿をふまえ、半構成的面接法によるインタビュー調査を行った。なお、活動が進むことで教師の中での「わくわく学習」を中核とすることの捉えがより具体化することを考え、インタビュー調査は期間を空けて2回ずつ実施した。1回目のインタビューでは、それまでの活動の内容、「わくわく学習」を中核とした教育課程の捉え、「わくわく学習」を中核とすることの意義、課題などについて尋ねた。2回目のインタビューでは、「わくわく学習」を中核とする上で大切にしていること、X小学校の教師の中で共通する意識はあるか、どのようにして共通する意識がつけられると考えるかなどについて尋ねた。インタビュー調査の概要を表2に示す。

表2 インタビュー調査の概要

	期日	対象者	所要時間	逐語化したデータ量		期日	対象者	所要時間	逐語化したデータ量
①	8月18日	H教諭	21分	5,132字	⑨	11月7日	B教諭	21分	7,015字
②	8月22日	D教諭	23分	7,579字	⑩	11月7日	A教諭	18分	5,604字
③	8月22日	F教諭	36分	11,390字	⑪	11月8日	F教諭	13分	4,638字
④	8月22日	G教諭	26分	7,218字	⑫	11月8日	E教諭	13分	3,852字
⑤	8月24日	E教諭	20分	5,596字	⑬	11月10日	D教諭	10分	3,567字
⑥	8月24日	C教諭	30分	8,607字	⑭	11月10日	H教諭	8分	2,164字
⑦	8月25日	B教諭	26分	7,821字	⑮	11月10日	G教諭	9分	2,694字
⑧	8月25日	A教諭	30分	7,996字	⑯	12月2日	C教諭	26分	7,936字

### 3. 4 データ分析方法

木下(2021)を参考に、M-GTAを用いて表3の手順でインタビューの分析を行った<sup>(8)</sup>。

表3 M-GTAの分析手順

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>i) 対話記録を逐語化し、逐語録を作成する。</li> <li>ii) 逐語録から意味のまとまりとしての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。</li> <li>iii) 転記したヴァリエーションを簡潔な文章(定義)で表し、さらにより簡潔な言葉(概念)で表す。</li> <li>iv) 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。(ii～ivを繰り返す。)</li> <li>v) 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生成する。</li> <li>vi) 暫定的な全体像や結果図を素描する。</li> </ul> |
|--|

分析ワークシートは、概念名、定義、ヴァリエーション(具体例)、理論的メモからなるもので、1概念につき1ワークシートで作成した(表4参照)。なお、ヴァリエーション(具体例)で挙げられた発話の後に示されている( )内の数字は、逐語録ごとの研究対象者の発話番号を表すものとする。

## 4 結果

### 4. 1 概念生成

分析ワークシートの作成を通して、15個の概念を生成した。以下表4に、概念名「児童の思いや願いを大切にする」の分析ワークシートを例として挙げる。



表4 分析ワークシート例「児童の思いや願いを大切にする」

概念名	児童の思いや願いを大切にする
定義	見取った児童の姿や児童の思い、願いをもとに活動をつくり変え、教師と児童が共に探究していくこと。
ヴァリエーション (具体例)	<p>・やっぱり子どもの思いとか願いとか、最初にやっぱり計画立てても、絶対に計画通りに行かないっていうか。(⑧A教諭73)</p> <p>・多分、子どもと一緒に話しながら、相談しながら一緒に自分も中に入ってやっていくっていう感覚が、子どもが学ぶ方で、こっちが教える方っていう感覚から抜け出してきたのかなっていう。(⑥C教諭50)</p> <p>・まあ、子どもがどんなことをしていきたいかっていうことの中に、どんなことを問いとしてみているかとか、違和感とか確信とか、やりたいことの中にどんな思いがあるかっていうことを見取るっていうことですかね。(⑫E教諭19)</p> <p>以下、省略</p> <p style="text-align: right;">※概念名に関係の深い記述に筆者が下線。</p>
理論的メモ	・児童の思いや願いをもとに活動をつくり変えていくことが大切だと感じているが、教師の計画通りに活動が進まないことに難しさも感じている。

## 4.2 カテゴリー化

15個の概念から6つのカテゴリーを生成した。カテゴリー・概念・定義・代表的なヴァリエーション (具体例) の一覧を表5に示す。生成した6つのカテゴリーについて、教師の発話を加えながら説明する。なお、< >は概念、【 】はカテゴリーを示す。

表5 カテゴリー・概念・定義・代表的なヴァリエーション (具体例) の一覧

カテゴリー	概念	定義	代表的なヴァリエーション (具体例)
広がっていく学び	「わくわく学習」が教科を包み込む	「わくわく学習」を中核にした教育課程の実践によって、他の教科と一体化して教育課程を動かしていくこと	そうだね、結局そこから全部がつながるように、できればいろんな教科とつながれたら。(②D教諭38)
	生活の中にある本当の学び	地域の人・もの・ことを題材としたり、児童の体験の中にある学びを意味付けたりして、現実の営みに即した学びをすること	総合が中核にあると、どうしても外に出なきゃいけない。(③F教諭112)
仲間との関係性	横のつながりが生まれる	「わくわく学習」をきっかけに児童同士の横のつながりが生まれ、一人一人の居場所ができる様子を教師が見取ること	もう一つ感じるのは、やぎさんっていう対象がいることによって、つながりが生まれるというか。(⑧A教諭17)
	みんなで考える	「わくわく学習」や、それに関連した学級活動や道徳の授業で、課題解決に向けて全員で話し合うことを大切にすること	道徳扱いじゃないけど、ここで問題があったからみんなで考えてみようっていうのも。(②D教諭72)
児童と教師でつくる営み	「わくわく学習」が生活の中心	児童が常に頭の中で「わくわく学習」のことを考えたり、「わくわく学習」の対象が生活の中にあり続けたりして、「わくわく学習」が生活の中心になるようにすること	もう目の前にいるので、直に、本当に生活の中っていうか、に居続ける。(⑦B教諭13)
	「わくわく学習」が個性的な学級を生み出す	「わくわく学習」の充実を目指す営みが、その教師と児童だからこそできる個性的な学級を生み出すこと	だから、個性的になるのかなと思って、学級経営が。(③F教諭106)
児童と教師でつくり続ける	児童の思いや願いを大切にすること	見取った児童の姿や児童の思い、願いをもとに、活動をつくり変え、教師と児童が共に探究していくこと	そうですね、なんかここは今年ぶれなかったのが、多分夏も言ったと思うんですけど、一人一人の思いとか願いとかっていうのはやっぱり。(⑨B教諭49)
	児童の学びを意味付ける	教師が児童に教え込むのではなく、教師が児童とともに学び、児童の学びを意味付ける姿勢で活動に臨むこと	外に出て活動してる時の様子とか、あのとき言ってたあれって、普段のこの子のこういう行動をすごく表してる一つの行動だったとか。(⑥C教諭58)
それぞれに任されている	教師の感性による活動構想	自由度の高い活動の中で、教育課程全体を見通してそれぞれの教師の感性から、オリジナルの活動を構想すること	だから、やっぱり教師の感性とか、そういうのも大切なのかな。(⑧A教諭100)
	それぞれの「わくわく学習」観	教師それぞれが「わくわく学習」を大切に実感したり、「わくわく学習」を通して育てたい力を考えたりすること	探究していく教科なので、子どもたちも意見っていうか、考えていうのはすごい出してくれますし。(①H教諭51)
	「わくわく学習」を中核にするイメージ	「わくわく学習」を中核にする教育課程のイメージが、それぞれの教師で異なること	でも俺、もつとなんかこう、何て言うのかな、空間全体を埋めるものみたいなイメージなんです。(④G教諭71)
	教育観の更新や再構成	他学年の実践やお便り、児童の姿、同僚との「セッション」や日常的な対話などを通して、教師の教育観が更新されたり再構成されたりしていくこと	子どもっていう前に、私自身、教師自身の教育観っていうんですかね、子ども観っていうもののがものすごく大きく変わりましたね。(②E教諭30)
葛藤する教師	児童の思いと教師の思い描きとのバランス	児童の思いや願いを大切に活動をつくっていくこと、教師が構想している活動に児童をのせていくことのバランスをとること	教師の思い描きがあってこそ見れる子どもの姿もあると思うし、思い描きが強すぎて子どもが見れなくなることもあると思うんで、難しいなあと思うんですけど。(⑫E教諭30)
	教科と「わくわく学習」は違う	教科と「わくわく学習」では児童に育つ力が異なり、教科と「わくわく学習」を教師が無理やりこじつけるのではないと感じること	授業の知識とかじゃない部分のところっていうのを大切にしているのかなっていう風に思いながら。(①H教諭34)
	やりたいことが全てではない	費用や場所、人手、時数などに制限があったり、教科書の内容や評価などやらねばならぬことがあったりすることにより、やりたいことの全てではないことに葛藤すること	思い描くものすべてが当てにいけないっていうもどかしさはとてもある。(④G教諭101)

**【広がっていく学び】**

教師は、「算数も「わくわく」も国語も社会も図工も理科も家庭科も、いろんなやつがお互い作用できるんじゃないかな。(②D教諭41)」、「何が具体的にくっついてるかって言われると難しいんだけど、教科と完全に離れている、国語なら国語、算数なら算数、生活科なら生活科って離されてるものじゃないなっていう感覚が、常に自分の中にある。(⑥C教諭45)」というように、<「わくわく学習」が教科を包み込む>ことを捉えている。また、「総合が中核にあると、どうしても外に出なきゃいけない。なぜなら、教科書がないってことも当然ありますけど、その中に答えがないから、学校の中に。(③F教諭112, 113)」といった発話からは、地域を題材としたり、児童の体験に学びを見出したりすることで、授業での学習が<生活の中にある本当の学び>となることを捉えている。

**【仲間との関係性】**

教師は、「例えば遊び場、子ども達の思いをもとに遊び場をどうするとか、やぎさんが最近凶暴になってきて、頭突きをするからどうするかとか、そういう日々の課題解決を話し合いながらみんなで、一人じゃ解決できないので、そこを解決していく。(⑧A教諭115)」、「道徳扱いじゃないけど、ここで問題があったからみんなで考えてみようっていうのも。(②D教諭72)」と、課題解決に向けて全員で話し合い、<みんなで考える>ことを大切にしている。それによって、「自分の野菜なんだけど、なんか知らないけど一緒にやるとか、そういう場面が生まれるのが「わくわく」だから。(⑥C教諭65)」、「やぎさんがそこにいるから、お友達とそこにいるみたいな。本当にその、居場所づくりにつながっていく。(⑧A教諭19, 20)」と「わくわく学習」をきっかけに児童同士の<横のつながりが生まれる>ことを見取っている。

**【児童と教師でつくる営み】**

教師は、「やってる内容にもよるんだろうけど、やっぱり「わくわく」のことが常に頭のどこか片隅にあるといいだろうな。(②D教諭93)」、「いろんな、子どもたちの活動とか生活とか行動とかがっていう面で、そこが中心になってるっていうか。(④G教諭48)」と児童にとって、<「わくわく学習」が生活の中心>になることを感じている。そして、「総合が充実してる学級と、そうじゃない学級があったとすると、総合の学級ってちょっとなんか、なんて言うかな、ちょっと個性的なんですよ。(③F教諭101)」、「学級経営って呼ばれるものが、自分の中で今その「わくわく学習」が学級経営になっているっていうような考え方になってる気がします。(⑤E教諭09)」と、「わくわく学習」の充実を目指し、その教師と児童だからこその営みを積み重ねることで、<「わくわく学習」が個性的な学級を生み出す>ことを感じている。

**【児童と教師でつくり続ける】**

「そう考えたときに、1学期どのように活動してきたかっていったときに、やっぱり子どもの思いや願っていうのを、すごく大切に活動を組んできました。(⑧A教諭11)」という発話からは、教師が<児童の思いや願いを大切に>することを意識していることが分かる。また、「なんかやりたいとか、頑張ってるっていうことがきくとあると思うので、それをどう意味付けるかとか、その方向がどこに向かおうとしているのかっていうのを見取ろうっていう気持ちが強くなりましたね。(⑤E教諭42)」という発話からは、教師が児童に教え込むのではなく、見取った姿から<児童の学びを意味付ける>教師の姿勢が分かる。教師はこのように、児童の思いや願い、学びなどを見取り、活動に生かすことで、児童と教師で共に日々の学校生活をつくり続けることを大切にしている。

**【それぞれに任されている】**

活動を考える際に教師は、「だから、やっぱり教師の感性とか、そういうのも大切なのかな。(⑧A教諭100)」と、自由度の高い活動の中で、それぞれの<教師の感性による活動構想>をしている。また、「その子、その子が生かされる場所だったり、他の教科で生かされなかったり、出てこなかったりする子がすごく活躍してくれて、子ども同士が理解しあったりとか。(⑥C教諭62)」、「あの、すごい雑な言い方だけど、日常生活に色がつく、みたいな。(④G教諭68)」と、教師それぞれが「わくわく学習」を大切だと実感したり、「わくわく学習」を通して育てたい力を考えたりして、<それぞれの「わくわく学習」観>をもっている。「わくわく学習」を中核とした教育課程についても、「でも俺、もっとなんかこう、何て言うのかな、空間全体を埋めるものみたいなイメージなんです。(④G教諭71)」、「中核ってことですから、中央にどんとあるイメージがありますよね。(③F教諭41)」とそれぞれに<「わくわく学習」を中核にするイメージ>をもっている。そうしたそれぞれに異なる思いを、同僚と共有することで、「子どもについていう前に、私自身、教師自身の教育観っていうんですかね、子ども観っていうものがものすごく大きく変わ

りましたね。(②E教諭30)」、「多分、子どもと一緒に話しながらから、相談しながら一緒に自分も中に入ってやっていくっていう感覚が、子どもが学ぶ方で、こっちが教える方でっていう感覚から抜け出してきたのかなっていう。(⑥C教諭50)」と、教師それぞれの〈教育観の更新や再構成〉につながっている。

#### 【葛藤する教師】

教師は、「教師の思い描きがあってこそ見れる子どもの姿もあると思うし、思い描きが強すぎて子どもが見れなくなることもあると思うんで、難しいなあと思うんですけど。(⑫E教諭30)」、「やっぱなんか、教師の思いだけでもいけないし、子どもの思いだけでもいけないかなって。(⑬D教諭28)」と、児童の思いや願いを大切にしながら活動をつくりたいという思いが根底にある一方で、それだけでは教師のねらう活動になっていかないことを感じ、〈児童の思いと教師の思い描きとのバランス〉をとることに葛藤している。また、「わくわく」から派生してるわけでもなければ、教科から派生しているわけでもないのに、自分が無理矢理こじつけてる感がある。(⑦B教諭48)、「教科の関連っていうところは、今はあんまり、ちょっと別個になってるかなって感じしますね。(⑤E教諭16)」と、〈教科と「わくわく学習」は違う〉ことを感じている。そして、「そうそうそう、お金とか場所とか人手とか、あと時数とか。なんかそういう、外の枠組み。(⑧A教諭82, 83)」、「だから、そっちもしっかりと、通常の教科学習も確保というか、やるべきことはやりつつ、使える範囲内で「わくわく」はしなきゃいけないなど。(②D教諭84)」と、費用や時数に制限があることや、教科の内容などやらねばならぬことがあることなどから、〈やりたいことが全てはできない〉ことに葛藤する思いをもっている。

### 4.3 ストーリーライン

分析テーマを受けて「わくわく学習」を中核とすることについての教師の捉えに関するプロセス」は以下の通りである。

教師は、「わくわく学習」と各教科等との関連について、〈「わくわく学習」が教科を包み込む〉ことを捉えている。また、様々な学習において〈生活の中にある本当の学び〉を大切にするなど、児童の学びが教科や学校という枠を越え、【広がっていく学び】となることを捉えている。

そして、「わくわく学習」を中核とすることについて、学級経営や生徒指導との関連から考えると、学級全体の共通体験によって児童同士の〈横のつながりが生まれる〉ことや、課題解決に向かって〈みんなで考える〉ことを大切にするなど、「わくわく学習」が【仲間との関係性】に影響を与えていることを捉えている。

また、常に「わくわく学習」の対象が生活の中にあり続けたり、頭のどこかで考え続けたりするなど〈「わくわく学習」が生活の中心〉となり、〈「わくわく学習」が個性的な学級を生み出す〉ことを感じ、「わくわく学習」を中核とすることが、【児童と教師でつくる営み】を生み出していることを捉えている。

そういった、各教科等の学習や学級経営など、日々の学校生活全てにおいて〈児童の思いや願いを大切にする〉ことや、〈児童の学びを意味付ける〉ことなど、【児童と教師でつくり続ける】姿勢で活動に臨む教師の姿がある。

「わくわく学習」の活動は、個々の教師【それぞれに任されている】。自由度の高い活動の中で、それぞれの〈教師の感性による活動構想〉がされている。そこには、教師〈それぞれの「わくわく学習」観〉がある。また、〈「わくわく学習」を中核にするイメージ〉も個々の教師によって異なる。そうした個々の思いを、「セッション」などを通して共有することが、それぞれの教師の〈教育観の更新や再構成〉につながっている。

児童の思いや願いから活動をつくろうとする一方で、〈児童の思いと教師の思い描きとのバランス〉に【葛藤する教師】の思いがある。また、児童に育つ力など、〈教科と「わくわく学習」は違う〉と感じ、全てを無理やり関連させるものではないと感じている。そして、費用や時数などに制限があったり、やらねばならぬことがあったりすることにより、〈やりたいことが全てはできない〉ことにも【葛藤する教師】の思いがある。

以上の、ストーリーラインを構造化し、結果図を作成した(図1)。

## 5 考察

構造化する中から見えてきた中心的(コア)カテゴリーをもとに、教師の発話を加えながら、教師の意識について考察する。なお、〈 〉は、中心的(コア)カテゴリーを示す。



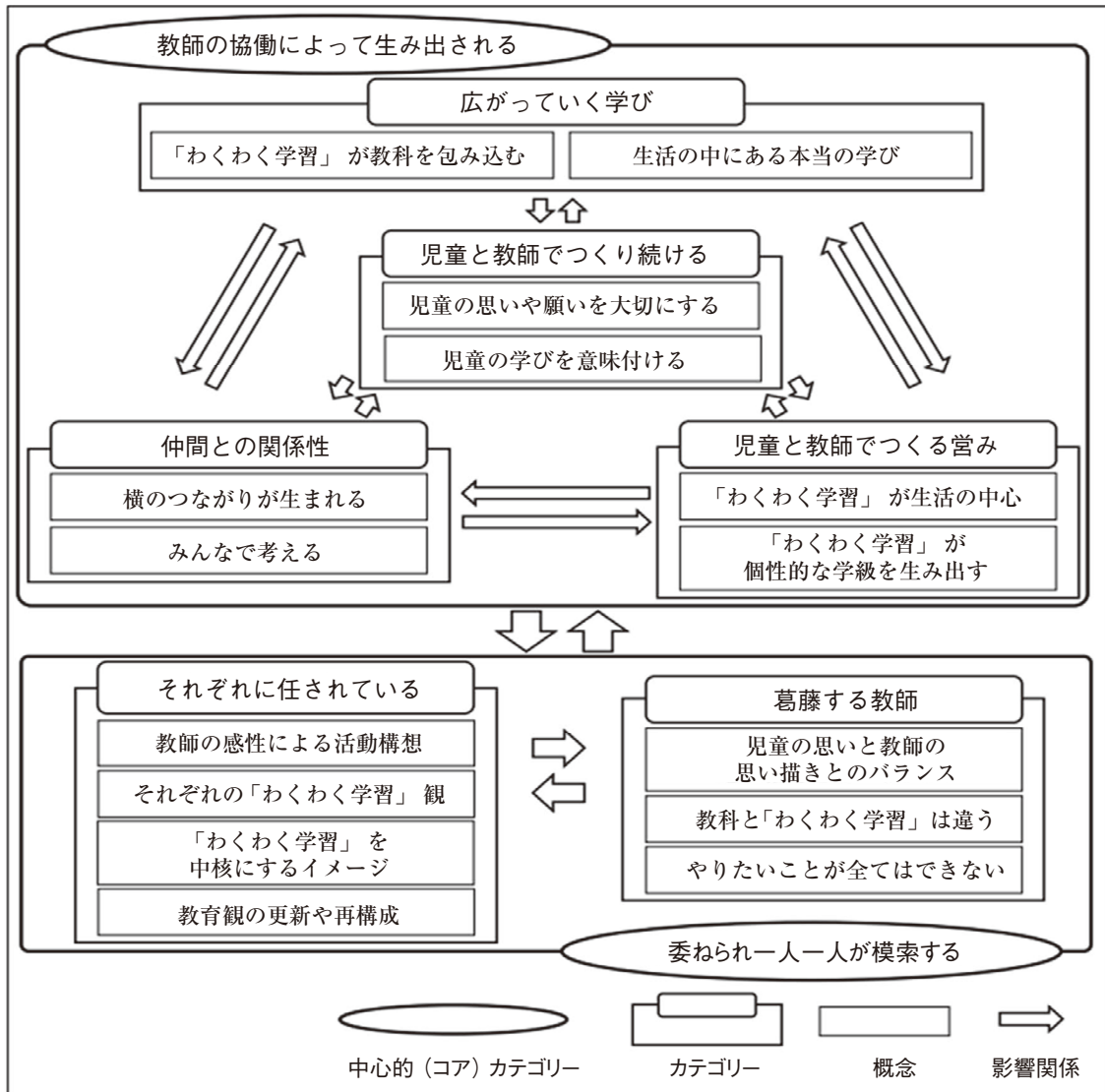


図1 「わくわく学習」を中核とすることについての教師の捉えに関するプロセス（結果図）

5. 1 教師の協働によって生み出される

X小学校のグランドデザインは、「学びづくり」「心づくり」「くらしづくり」という3つの考え方を柱にして構成されている（図2）。これは、本研究における【広がっていく学び】、【仲間との関係性】、【児童と教師でつくる営み】がそれぞれに対応すると考えられる。また、X小学校ではそれらを【児童と教師でつくり続ける】文化がある。X小学校では、「そうですね、やっぱりもうセッションになると、子どもの姿から話すのがもうベースなので、やっぱりどう子どもを見ていくかっていうのを大切にしているっていうことは分かっていますし、そうすることが大切なんだなあっていうふうに思っていますね。（⑭H教諭18）」、「まあ、子どもの姿を見ててっていうのが一番なんだけど。（⑮G教諭20）」というように、常に児童の姿で語ることが大切にされている。こうした児童の姿を出発点とした教育を、平野（2021）は「はじめに子どもありき」という言葉で表している。平野は、教師主導ではなく「教師と子どもの創造の過程」である授業を、「子どもと共に創る授業」とし、教師は「同一の対象（課題）を共に追究する者」であり、「子どもと共に、困り、悩み、喜び、感動し、考え、解決する教師、すなわち子どもに共感し、共に追究する教師が期待される」としている<sup>9)</sup>。では、こうした学校文化は、どのように醸成され、教師間で共有されていくのだろうか。X小学校のカリキュラム・マネジメントにおいて、重要な役割を担っているのが、校内研究である。X小学校では、同僚との対話を重視した「セッション」による校内研究を行っている。そこでは重点目標である「共につくる」というテーマで、職種や



図2 X小学校グランドデザイン

職位、経験年数、年齢などを越えて全ての教師が対等な立場で意見を交わすことが大切にされている。「要は、「セッション」でいい子どもの姿が語られて、それが共有されてみたいなのは、確かにあるかもしれない。(15G教諭26)」、「いつ頃から、そうですね、「共につくる」という重点目標があって、「セッション」ですかね、やっぱり。

(14H教諭19)」というように、教師は「セッション」の中で語られる児童の姿から、X小学校で大切にされている文化を共有している。また、「今、やぎの学年だより見たりしてたんですけど、なんか本当に子どもの姿っていうのを大事にしてるなっていう活動、やぎ散歩しに行くみたいなの、見たんですけど。(14H教諭14)」と他学年の学年便りから、活動の様子を知る教師の発話がある。X小学校では、職員室の棚に全学年の学年便りが誰でも見られる形で掲示されている。その棚は職員室の共有スペースに位置しており、放課後にそこで教師間の対話が生まれるような環境になっている。「総合とかって、生活科・総合とかつくるときに、ひとりで多分つくれないんですよ、間違いなく。自分もそうなんですけど、雑談が必要なんですよ。(11F教諭45, 46)」、「生活・総合の話、いっぱいするようになりましたね、私が。(5E教諭25)」と、X小学校の教師は、何気ない雑談からも互いの教育観を共有している。

このように、X小学校では「わくわく学習」を中核とすることで、教師が児童に教え込むのではなく、教師が児童と共に探究する姿勢で活動に臨むことが大切にされており、そうした学校文化は、「セッション」や、学年便り、雑談などによって共有され、生活科・総合的な学習の時間を中核とした教育課程が<<教師の協働によって生み出される>>と考える。

## 5. 2 委ねられ一人一人が模索する

教師は<児童の思いや願いを大切に>思いがある一方で、「あの、子ども中心主義っていうか、子どもに寄りすぎて、教師の思い描くビジョンみたいなものを、もう少ししっかり、どれぐらい思い描いているのかっていうことがちょっと気になるなとは思いますが。(12E教諭22)」と、<児童の思いと教師の思い描きのバランス>に【葛藤する教師】の発話がある。また、「わくわく学習」と教科等との関連において、<「わくわく学習」が教科を包み込む>ことを捉えている一方、「教科書っていうところに、価値とかねらいとか入ってて、そこだけに向かうっていうのは、なんか違うなって。(7B教諭78)」といった発話からは、<教科と「わくわく学習」は違う>という意識が捉えられる。このように2つの中心的(コア)カテゴリーには、相対するような概念が存在する。それは、「独自っていうのは、X小学校全体で何かこうやり方、進め方を共有してるって事は今の所ないから。(11F教諭24)」という発話からも分かるように、「わくわく学習」を中核とした教育課程における活動の実際は、教師【それぞれに任されている】部分が大きいことに起因していると考えられる。X小学校では、全員が共通した特定の考え方を目指したり、手法が示されたりするのではなく、それぞれの教師が信頼され、委ねられている。それゆえに、「なんかそれで通知表つけなきゃいけないっていうのもすごい苦しいなって。(6C教諭119)」、「思い描くものすべてが当てにいけないっていうもどかしさはとてもある。(4G教諭101)」と実践を進める中で、常に【葛藤する教師】の思いが見られる。

特に、経験年数の少ない教師は、「これは本当に教師としての負担っていうか、これがもし自分一人だとしたら、どう構想すればいいのかなっていうのは、来年以降不安でもありますし。(1H教諭55)」、「1年目はもう「えっ、学校ってなんだ?」みたいな。(7B教諭23)」、「ずっと大切にすることがあるっていうのは頭で分かっているんですけど、僕の中で落ちてないっていうか。(7B教諭31)」と、不安や葛藤、悩みを強く感じている。しかし教職3年目であるB教諭は一方で、「そこはでも最近すごく、ちゃんと向き合えるようになったかなっていうか。(9B教諭99)」、「多分逆に今それがなんか楽しいっていうか。(7B教諭22)」と、自身の変容や成長も感じている。

では、そうした教師の変容や成長はどのようにして起こるのだろうか。鹿毛(2020)は教師とは「教育の専門家である」とし、「専門家は実践の現場において、ため込んだ知識や技能を単純に利用することによって問題解決をしているのではなく、実践の文脈に応じて、自らの知識や技能を現在進行形のかたちで総動員しながら、個人内対話を繰り返すことによってふるまっているのであり、そのような生の経験を積み重ねることによって専門家の力量は育っていく」としている<sup>(10)</sup>。千々布(2021)は、教師が変容するためには、「教師に手法(マニュアル)を提示することは不適切である。教師自らが主体的にリフレクションするように促す戦略が必要だ」としている。また、「相手の主体性(エージェンシー)を認め、粘り強くかわり続ける。このようにして教師のリフレクションを求める姿勢」が重要であることを述べている<sup>(11)</sup>。

B教諭は自身の教育観の変容について、「でも、一つ契機になったのは、明らかに夏のレポート。(9B教諭73)」、「そこでなんか、ちゃんと自分のためと、あとこれを書いて誰かが読んだときとかに、すごいなんか意味のあるものをつくれたかな、書けたなあっていう思いがあって。(9B教諭79)」と、実践を振り返って書いたレポートによる影響を感じている。また、「子どもたちの絵とか作文シート自体全部スキャンして、全部ストックしてるんですけど、そこもあるかなっていうか。(9B教諭85)」、「そこでなんか本当に思いのあふれるものを残しておきたいなっていう



のと、その子を知りたいっていか。(⑨B教諭90)」と、児童の書いた作文シートから実践を振り返ることによる影響を感じている。鹿毛、千々布の論考で示されるように、B教諭は自らが主体的、自律的に実践とリフレクションを繰り返し、経験を積み重ねることによって専門家としての力量を高めてきたことが分かる。

このように、X小学校では【それぞれに任されている】環境の中で、個々の教師が独自に「わくわく学習」を中核とした教育課程を目指して実践を行っている。そこには、実践を振り返る中で、より高い理想に向かって【葛藤する教師】の思いがある。教師それぞれに《委ねられ一人一人が模索する》ことによって、生活科・総合的な学習の時間を中核とした教育課程は支えられていると考える。

## 6 まとめと今後の課題

本研究では、「わくわく」学習を中核とした教育課程に取り組む8名の教師の意識を捉え、分析を行ってきた。その結果、X小学校では、常に児童の思いや願いに寄り添いながら、教師自身も共に探究する立場として活動に臨み、児童と教師でつくり続けることが大切にされている。そうした学校文化は、校内研修における対話など《教師の協働によって生み出される》。また、活動や指導の実際においては、個々の教師に《委ねられ一人一人が模索する》ことが大切にされている。教師の協働と、個々の教師が模索することの往還によって「わくわく学習」を中核とした教育課程は具現されている。そうした環境で実践を重ねる教師は、悩みや葛藤を抱えながらも、実践と振り返りを繰り返すことで変容や成長をし、教師としての専門性や力量を高めている。こうした教師の変容や成長は、それぞれの教師が主体性、自律性を発揮することによって起こり得るものである。これは前述した、教師の負担が大きいという、田淵ら(2018)や石垣ら(2018)の指摘する課題を乗り越えるものであると考える。生活科・総合的な学習の時間を中核とした教育課程に取り組む教師は、《教師の協働によって生み出される》学校文化の中で、《委ねられ一人一人が模索する》ことで主体性、自律性を発揮しながら変容や成長をしていることが明らかとなった。

最後に、本研究の課題について2点述べる。1点目は、より多くのデータを収集することである。今後は、生活科・総合的な学習の時間を中核とする他校の教師を対象にするなど、より対象者を増やして分析結果を見直すことで、さらに一般化した結果図を作成する必要がある。2点目は、分析結果の実践的活用である。木下(2007)はM-G T Aとは「提示された研究結果は応用されて、つまり、データが収集された現場と同じような社会的な場に戻されて、試されることによってその出来ばえが評価されるべきである」としている<sup>(12)</sup>。今後は、本研究による分析結果をもとに、生活科・総合的な学習の時間を中核とした教育課程を具現するための校内体制づくりについて教師と対話するなど、実際の学校現場での活用方法について検討していきたい。

## 引用文献

- (1) 内閣府「第6期科学技術・イノベーション基本計画」, 2021.3.26.
- (2) 文部科学省「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領の改訂のポイント」, 2017.
- (3) 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』, pp.37-38, 2017.
- (4) 田淵久美子・原田拓馬「カリキュラム・マネジメントの視点から見た「総合的な学習の時間」の現状と課題」, 活水論文集, 健康生活学部編, 第61集, pp.37-52, 2018.
- (5) 石垣治彦・柘植良雄「総合的な学習の時間を核としたカリキュラム・マネジメントの取り組み」, 岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター紀要, 18号, pp.37-44, 2018.
- (6) 木下康仁「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-G T A)の分析技法」, 富山大学看護学会誌, 第6巻2号, 2007.
- (7) 木下康仁『定本M-G T A -実践の理論化をめざす質的研究方法論』, 医学書院, pp.62-93, 2021.
- (8) 前掲(7), pp.94-210.
- (9) 平野朝久『はじめに子どもありき-教育実践の基本-』, 東洋館出版社, pp.31-97, 2021.
- (10) 鹿毛雅治『子どもの姿に学ぶ教師-「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」-』, 教育出版株式会社, p.216, 2020.
- (11) 千々布敏弘『先生たちのリフレクション-主体的・対話的で深い学びに近づく, たった一つの習慣-』, 教育開発研究所, pp.210-211, 2021.
- (12) 前掲(6), p.1.

# Teacher attitudes towards the development of the integrated education for living environment studies curriculum

Hiroimu KATO\* · Chizuko MATSUI\*\*

## ABSTRACT

This case study interviewed teachers working on the 'Living Environment Studies and the Period for Integrated Studies' curriculum, after which the interview data were analyzed using a modified grounded theory approach. The results revealed that the teachers' attitudes could be divided into 15 concepts and six categories: expanding learning; relationships with peers; activities created by students and teachers; continuous creation by students and teachers; left to each; and conflicted teachers. By structuring these concepts and categories, two central (core) categories were generated: created through teacher collaboration; and entrusted to each individual to explore. Teachers working on the curriculum were aware of the importance of student-teacher inquiry and the need for a school culture created through teacher collaboration and in-school training dialogs. It was also found that when actual activities and instruction are left to individual teachers, exploration is valued. The Living Environment Studies and the Period for Integrated Studies curriculum was realized through a bidirectional flow involving teacher collaboration and individual exploration. Despite individual worries and conflicts, it was concluded that teachers in such environments proactively and independently improved and grew through repeated practice and reflection, which enhanced their teaching professionalism and competence.

---

\* Oomachi Elementary School \*\* School Education