

Title	「総合的な学習の時間」の試行的実践に関する一研究 ： 質的研究法を用いた学習意欲をめぐる要因抽出の試 み
Author(s)	松下, 幸司
Citation	大阪大学教育学年報. 2001, 6, p. 173-184
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/5628
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

「総合的な学習の時間」の試行的実践に関する一研究 ～質的研究法を用いた学習意欲をめぐる要因抽出の試み～

松下 幸司

【要旨】

2002年度より初等中等教育現場において本格的に実施される『総合的な学習の時間』に至るまでに、日本においては数多くの・多様な〔総合学習〕実践が重ねられている。また日本における〔総合学習〕を対象とした研究には大きく5つの視点の存在が認められる。しかしながら〔総合学習〕における児童の学習意欲を高め/低減し、学習活動を促進/阻害する要因については、殆ど明らかにされていない。それは〔総合学習〕実践が、それが行われる固有の状況・文化に大きく依存する学習/教育活動であるという特徴により、要因の一般化が困難であることに依るものと思われる。

本研究においては、小学校における『総合的な学習の時間』の試行的実践を対象に、児童の学習活動一特に議論場面における児童の学習活動を促進/阻害する要因を、状況・文化などバックグラウンドを含めて解釈しうる可能性のある質的研究法に基づくデータ収集・分析法を用いて抽出し明らかにすることを試みた。それにより、議論の内容に関して「主体にとっての議題の必然性」を、また議論における児童と教師の行為に関して「安定した議論秩序の生成」を、教師の行為に関して「『悩むこと・迷うこと』への価値づけ」の要因の存在を指摘するに至った。

1. 問題提起と本研究の目的

2002年度より施行される次期「学習指導要領」によって、初等中等教育現場において本格的に『総合的な学習の時間』が実施されることとなった。これに先駆け、現在、全国の小学校において『総合的な学習の時間』の試行的実践が行われつつある。

日本における〔総合学習〕の系譜は、明治29年(1896年)に樋口勤次郎が行った「統合教授」に端を発すると思われる。樋口は、19世紀後半にアメリカでおこった進歩主義教育運動において、パーカー(Francis W. Parker, 1837-1902)によって唱えられた「中心統合法」の理論の影響を受け、「子どもの自己活動による法則の(神の法則の)学習を目的とし、自然諸教科を中心教科に据える」合科的な学習を開始した。

その後、大正9年(1920年)から奈良女子高等師範学校付属小学校において木下竹次が「合科学習」を始めた。また、昭和22年(1947年)に総合的単元(総合学習)である「自由研究」が新設され、1952年頃からのコアカリキュラム批判により「問題解決学習」が登場した。そして昭和52年(1977年)、学習指導要領において低学年における「合科的な指導」の重要性が唱えられ、平成元年の学習指導要領において、小学校低学年に社会と理科を合科した「生活科」が登場した。さらに、平成8年・9年の中央教育審議会・教育課程審議会の答申などにおいて『総合的な学習の時間』が提唱され、現在に至っている。

2002年度から実施される『総合的な学習の時間』を含め、これら過去の〔総合学習〕実践を対象とした先行研究を見直すと、大きく5つの視点から研究が行われてきたといえる。それらは、(1)〔総合学習〕を推進した教育者・教育学者の教育思想・教育理論研究(志村1979, 亀崎・新福1984, 林1996など)、(2)カリキュラム分析研究(赤碕1987, 村川1987, 平野1996など)、(3)カリキュラム開発/授業分析研究(小林・高嶋ら1990, 寺岡・柳沢ら1993, 飯島1995など)、(4)授業論を展開する研究(植松1991, 小原1992, 川尻1992など)、(5)その他「生活科」に関する諸研究(有田1994, 雨笠1991・1992など)のそれぞれに分類整理することができる。

特に日本における〔総合学習〕実践を対象とした研究としては、(2)カリキュラム分析研究によって{カリキュラム開発タイプ、カリキュラム上の位置づけ、教科との関連、目標、単元内容}、具体的な内容

分析としては「家庭内容の取り扱い、社会認識形成の位置づけ」などについて、具体的な活動分析としては「種類・特徴・効用・留意点」などについて整理・検討がなされ、また授業分析によってカリキュラム改善のほか「体験活動が児童に与える発達の影響」「児童の概念探究の可能性・概念育成の可能性」「コミュニケーション活動による探究活動の展開過程」「指導者の支援の在り方・指導上の留意点」「評価の在り方」などについて検討がなされてきた。

しかしながら、[総合学習]における児童の学習活動がいかなる条件下においてより促進されるのか、あるいは逆に、いかなる条件の欠如によって児童の学習活動が遅々として進まなくなるのか/活動の促進が阻害されるのか、それらの条件や要因を明らかにする研究を、大学等教育研究機関における先行研究に見出すことはできない。

また『総合的な学習の時間』を含め[総合学習]については、それらに関わる教育課程の研究/開発を行ってきた小学校の研究紀要において、多様な教育課程とそこにおける多様な実践が紹介されている。しかしそれら研究紀要の形態は、開発した教育課程/カリキュラムとそこにおける実践の成果・課題に関する総括的な報告の形態をとっているものがほとんどであり、[総合学習]実践における児童の学習活動を促進/阻害する要因を具体的に明らかにしている実践研究を見出すことはできない。

[総合学習]実践における児童の学習活動を促進/阻害する条件あるいは要因が明らかにされてこなかった背景には、これまでの教科学習などと比べ[総合学習]実践そのものが有する特異性にその理由があるように思われる。平成10年(1998年)12月に告示された「小学校学習指導要領」における『総合的な学習の時間』に関する記述に見られるように、総合学習では「学校の実態に応じた学習活動を行う」とされている。また『総合的な学習の時間』新設に向けての布石となった「中央教育審議会 審議のまとめ」(1996年6月)においても「子供たちの発達段階や学校段階、学校や地域の実態等に応じて」各学校において判断し創意工夫を行うことが促されている。このように[総合学習]は、「児童の現状、学校の状況、地域の実態」など教育活動が行われる状況に即して学習内容が決定され、学習活動が構成されるという特性を含んでおり、非常に状況に依存した学習活動/教育活動であるといえる。そのため、学習活動を促進/阻害する要因を明らかにしようとする場合には、その学習活動が行われているバックグラウンドとしての“状況”や、そこで活動を行っている児童がそのただ中にある“文化”を含めて解釈し、学習活動を促進/阻害する要因であるかどうかを判断する必要があり、一元的な尺度で数量化し一般化を図ることが難しいと考えられる。

以上のような先行研究に残された課題より、「『総合的な学習の時間』の試行的実践における児童の学習活動プロセスを対象とした、学習活動を促進/阻害する条件・要因を明らかにする研究を行う必要性がある」との研究目的が導出されるに至った。特に本研究においては、『総合的な学習の時間』の試行的実践における児童の学習活動プロセスの中でも議論場面を取り上げ、議論における児童の参与ならびにその後の学習活動を促進/阻害する要因に注目して検討を試みる。

2. 研究対象と研究方法

2-1. 研究対象について

本研究においては、1で述べた研究目的に基づき、『総合的な学習の時間』の試行的実践(以下「総合学習」と記す)を行っている国立大学附属B小学校(1999年度5年生)における教育実践をその研究対象とした。

2-1-1. 附属B小学校の教育環境

国立大学附属B小学校は、中程度の地方都市(人口13万人程度)に位置する、全校児童約450名、教職員数20名の小学校である。1学年2学級(全校12学級)で構成されている学年集団には、クラス担任教諭2名が配置されている。学校は平野部に位置しており、敷地内には運動場と牧場・畑がある。そこにおいて各学年がそれぞれの植物・農作物を栽培したり家畜動物などを飼育している。本論文における研究対象は、このような小学校の1999年度5年生の児童34名(男子19名・女子15名¹⁾)である。当該学級は男性教諭

(算数科/教職員歴16年目/対象学校5年目)が担任し、授業は音楽・家庭科・体育・図工・書写などを除く教科を学級担任が教えている。

2-1-2. 附属B小学校の「総合学習」のねらい (学級共通テーマ型 総合学習)

附属B小学校では20年ほど前から「総合学習」の実践に取り組んでいる。また文部省より「教育課程研究開発学校」の研究指定を受けたことのある学校である。附属B小学校では、それぞれの学級の担任教師が「総合学習」を含む学級の教育活動全体の年間カリキュラムを立てている。この年間カリキュラムの作成に併せ、学級ごとに年間1つの「総合学習」のテーマが設定され、共通テーマに沿って生産/飼育活動や問題解決活動(探求活動・討議など)が行われている。

2-1-3. 附属B小学校5年生の「総合学習」の実践概略

附属B小学校の「総合学習」の活動時間枠(授業時間枠)は、明確には決められていない。なぜなら、附属B小学校には年度決めの時間割表がないからである。各教室にはホワイトボード製の1週間の時間割枠があり、担任教師が学習や活動の進行状況を考慮しながら、週末に翌週分の時間割を決め、児童に周知するという方法をとっている。研究対象とした学級においては、1999年度の「総合学習」活動に260時間(年度総授業時数958時間のうち/1単位時間は45分間)が想定されている。研究対象とした1999年度5年生の学級では「いのち」がテーマとして設定された。学校の敷地内にある牧場で6月より牛を飼い、農作物(きゅうり、茶豆など)を育てている。また、学校から少し離れた山里の農家から田圃を借り受け、稲を育てている。それぞれの生産/飼育活動を行いながら、生じた問題について調査・探求活動を行ったり討議を行い、問題解決を図りながら、「いのち」や「生きる」ということに関する思考が積み重ねられつつある。これらの活動目標として「家畜の飼育活動を中核にして多面的に命を見つめることを通して、「生と死」や「生きる」ことに対する自分の考えを持つ」ことがねらわれている。活動に即した詳細なねらいは資料1のとおりである。

資料1 附属B小学校5年生の「総合学習」の実践のねらい

- 家畜動物の飼育活動を中核として多面的に命を見つめる活動を行う
 - ・人間が命を維持するために行っている自然の行為に気付く。
- 飼育活動や栽培・調査活動の中で、命を様々な観点から見つめ続ける
 - ・人間と動物が共に生きていることに気付く。
- 「死」について考える
 - ・生態系の中で人間の存在や「生きる」ということについて一層考えていく。

<より具体的な活動から>

- 飼育経験から
 - ・家畜動物に対する知識や経験が豊かになる。
 - ・家畜動物が生きていることを実感する(命ある存在としての家畜動物を捉える)。
- 家畜動物に対して行ってきた人間の行為を追求することから
 - ・経済動物として飼育されている家畜の存在とそれを食べ続けている自分の姿を明らかにする。
- 命を隔かせて生きている人や自然とともに生きている人の考え方を知ることから
 - ・命を多面的に捉えていく。
- 食肉公舎の現実を知り、家畜動物の「死」に直面することから...
 - ・「死」をリアルに捉えることで「生きる」ことの意味を考えはじめる。
- 1年間の体験や入手した情報から...
 - ・「生と死」を考える、また自分の命についても考える。
 - ・命に対する幅広い捉えを基盤に、「自分の生きる」姿を考えていく。

B小学校における「総合学習」のもう1つの特徴は、「児童一人ひとりが書き記す」という活動を重視している点にある。それぞれの活動前後に原稿用紙(5年生用はB5縦置で片面200文字)が配られ、それぞれの活動のことや活動を通して思ったこと・感じたこと・考えたことなどを書き留めていくこととなる場合が多い。書く量については教師から提示される場合もあれば、そうでない場合もあるため個人差がある。「総合学習」の活動が開始され約3カ月が経過した1999年7月時点において、既に200枚近く原稿用紙が個人のファイルに綴じられている児童もいた。

2-1-4. 研究対象とした活動時間の位置づけ

本研究において分析対象とした活動時間は、1999年10月13・14日に行われた「(飼っている牛の)去勢をするか?しないか?」について議論を行った場面である。

飼っている牛に去勢をする必要があるのではないかという問題について、本活動時間の約1か月前に議論が始められた。1999年7月1日、学級において牛に関する問題点が挙げられた。そこで問題点の1つとして学級全体で初めて「脱走問題(牛が牧場の柵を壊して逃げる)」が指摘された。また9月2日には「突進する」「角が生えてきた」ことが問題点に挙げられた。そこで浮上した問題解決策の1つが「牛を去勢する」ということであった。9月3日、児童らは去勢について国語辞典などで調べ、9月21日、去勢をするかしないかについて議論が始められた。議論が始められた矢先、飼っている牛の一头が小屋の中で足をすべらせて脱臼してしまった(09/24)ものの、牛は奇跡的な回復を遂げた(09/28)。脱臼という予期せぬ問題を乗り越えた後、今一度、去勢がどのようなものであるかについて、図書館などを利用してより詳しく調査活動を行った(10/01)。その後再開された「去勢をするか?しないか?」に関する議論のうち第2・3時間目(1999/10/13・14)が、本研究において分析対象とした活動時間にあたる。

2-2. 研究方法

本研究における研究対象は、先述したように「児童の現状、学校の状況、地域の実態」など教育活動が行われる状況に依存した教育実践「総合的な学習の時間」であり、そこにおける「学習活動を促進/阻害する条件・要因」を明らかにする研究であることから、学習活動/教育活動が行われている状況や文化などを含めてデータの解釈/分析を行う必要があると考えられる。これより本研究においては、研究対象フィールドの置かれた状況や文化などを含め、データを包括的に捉えることを可能にすると考えられる質的研究法(平山1997、志水1998)、特に複眼的なデータ分析による理論化の手法であるグラウンデッド・セオリー(B.G.グレイザー、A.L.ストラウス1996)を参照し、以下のようにデータ収集・分析を行うこととした。

2-2-1. データ収集(記録)方法

年度当初、研究対象とした小学校の学級の児童に対し、筆者は「『総合学習』でみんながどんな活動をしているのかを教えてください」というスタンスで自己紹介を行い、年度を通して「学級空間を共有する人」として学級に位置づくこととなった。

具体的なデータ収集(記録)方法としては、筆者が児童の活動をビデオカメラを用いて撮影しながら、一方で解釈の鍵(きっかけ)となる児童・教師の言動や要因名称などをメモしておき、フィールドワーク(実践終了)後、解釈の鍵となる児童・教師の言動場面を中心に、プロトコルに近いかたちで文章化し記録した。プロトコルデータには、ビデオカメラによる映像記録や児童の活動に関する記述メモを参照しながら活動状況・筆者の状況解釈・簡単なコメント(カテゴリーに基づく「コーディング」に相当するコメント)などを書き加え、生起した行為の時系列に従い、フィールドノーツとしてデータを記録した。

第三者に観察されることによる児童の心理的負担とそれに基づく児童の行動変質への影響については、(1)校内研究授業/公開研究発表会などが度々行われていること、(2)観察者である筆者が「強い指導を与える教師」「評価者としての教師」としてフィールドに参加していないこと、(3)ビデオカメラを用いた撮影については、探究活動中に意識化させないためにファインダーを覗きながら児童に接することを控えたことなどにより、児童の行為を大きく変容させる要因としては無視できる程度のものであったと評価される。

本研究に関して収集したデータとしては、「総合的な学習の時間」活動時の児童のプロトコルデータ・活動状況データ・筆者の状況解釈(解説)データが中心となるが、このほか児童が当該活動時に記録した記録シートや活動前後の作文なども、児童の活動に関するカテゴリーとその諸特性を豊かに発展させるデータとして分析対象に加えた。

2-2-2. データ分析方法

2-2-1の手続きによって収集・記録したデータを、それらに付与した「『総合学習』における児童の学習活動の促進/阻害要因」に関するカテゴリーをもとに分析し、児童を取り巻く条件・要因が児童の探究活動に与えた影響について検討を加える。

なお、「総合的な学習の時間」の試行的実践における学習活動が促進／阻害されている児童の言動を見取る視点については、2002年度より施行される「小学校学習指導要領」、「総合的な学習の時間」が文部省より初めて明確に打ち出された「中央教育審議会 審議のまとめ」（1996年6月発表）、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲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年7月発表）における記述を元に作成した。これらにおいて述べられている「総合的な学習の時間」のねらいを、特定活動における児童の活動状況や表現物／文章による記述内容などから判断し、より具体的な基準（短期的判断基準）と、複数の活動単位時間あるいは年間を通じた児童の変化を見取る基準（長期的判断基準）との2つに分けて整理した。本研究においては2単位時間の議論活動を分析の対象とすることから、これらのうち「短期的判断基準」を主に採用し、本研究対象である附属B小学校の「総合学習」のねらい（資料1/前出）をふまえ、学習活動の順調な成立の可否を判断する視点を資料2のように設定した。

資料2 「総合的な学習の時間」における児童の活動の判定基準（短期的判定基準）

■知的好奇心・探究心など自ら学ぶ「意欲」を持っている <教課>

- ・自然や社会の現実に触れる実際の体験において、感動したり、驚いたりしながら、「なぜ、どうして」と考えを深める（深めようとする） <中教>
- 具体的には、課題に対して積極的な追究や没頭して活動が展開されている（活動意欲の持続）
- 具体的には、「ビデオゲームをして楽しかった」など「活動の娯楽性」による「面白さ」ではなく、課題と課題に関わる活動に對して、知的な正の感情などを持つ（「～がわかってうれしかった」などの知的充足感、「～ができるようになってうれしかった」などの達成感・成就感）
- 具体的には、課題と課題に関わる活動に対して正の感情（「楽しかった」「面白かった」etc.）を持つ
- 具体的には、課題と課題に関わる活動に対して正の評価（「またやりたい」「もっとこうしたい」etc.）を与える

■問題の解決や探求活動に主体的・創造的に取り組む「態度」が認められる

- 主体的に（自分から）学び考えようとする、また、そのような力が育ちつつある。 <学指・中教・教課>
- 児童自ら課題や問題を見つめる、また見つけようとする。 <学指・中教>
- 試行錯誤をしながら、自らの力で論理的に（筋道立てて）考え、自分の考えを築き上げようとする、また、そのような力が育ちつつある。 <教課>
- 論理的に（筋道立てて）考えたことをもとに主体的に判断し行動する、また、そのような力が育ちつつある。 <学指・中教>
- 情報の中から、自分に本当に必要な情報を選択しようとする、また、そのような力が育ちつつある。 <中教>
- 創造性豊かによりよく問題を解決したり表現をしようとする、また、創造性の基礎が育ちつつある。 <学指・教課・中教>
- （具体的には「児童自らが考え、自分らしい発想を提示している」）
- （具体的には「児童自ら、自分あるいは自分たちの考えをもとに活動を発展させようとする（教師が活動準備などを行っていても、児童が主体的に活動を構成しているかのように自然な文脈として、児童にとって認識している）」）
- 自分の考えや思いを的確に表現しようとする、また、そのような力が育ちつつある。 <教課>
- 具体的には、課題とは直接結びつかない対象（ビデオゲームなど）への逸脱思考（友だちとの会話）や逸脱行動（手遊び、必要のない多動、友だちとの遊びetc.）が見られない。

■自らを律しつつ、他人とともに協調して活動する <中教>

- ・自立心・自己抑制力・自己責任・自助の精神をもとに活動を行っている、またそのような心や精神が育ちつつあることを見取ることができる。
- 他者との共生、異質なものへの寛容性をもって活動を行っている、またそのような心や気持ちが育ちつつあることを見取ることができる。

（各項目後の<>は、それぞれの内容が「学習指導要領」「中央教育審議会」「教育課程審議会」において述べられていることであることを示す。また具体的判断項目のうち、本研究対象の活動に採用している判定基準には、冒頭に●印を付した。）

3. 結果と考察

2単位時間の議論を通して、児童たちの姿勢からは和やかながら真剣さと積極的な態度が感じられ、順調な学習活動成立の判断基準を概ね満たしていた。教師は2単位時間を通して議論の進行役の立場をとっていた。34名の児童のうち、議論の中で挙手し教師の指名を受けて発言した児童は16名（男子7名・女子9名/47.1%）である。議論中に教師が発した「他の人の声も聞きたいな(10/13)」あるいは同一児童ばかりが挙手していた時の「同じような人ばかり先生ははっきり言って聞きたくないなあ(10/14)」などの言葉からもわかるように、教師はできるだけ多くの児童の発言を求めており、初回に挙手した児童は必ず指名する傾向にあることから、16名という数値は自ら発言しようという積極的意志を持っていた児童の人数と捉えてよい。また、話題の流れや児童の私語を議論の場に乘せるために教師側から指名し発言を求めた児童が4名おり、それらを加えると約3分の2の児童が議論に発言者として参加していたことになる。一方、「みんな一生懸命あなた（＝発言者）を見てる(10/14)」という教師の発言にも表れているように、発言を聞く児童の側も発言者に目を向け熱心に発言内容を聞く姿が認められた。発言の直後、発言を聞いていた児童が近くの児童と私語を行う場面があったが、その内容は議論に関する話題にとどまっておらず、顕著に

逸脱した私語を耳にすることはなかった。併せて、2日目(10/14)の議論終了後に児童が書いた「去勢をするか？しないか？」に関する作文を検討したところ、全ての児童が去勢の是非について、議論された論点を含めながら自らの考え方を書き綴っており、発言していない児童も去勢という問題に関して思考を行っていたと捉えられる。

このような「和やかながら真剣さと積極的な態度をもって」議論に臨み、「一人ひとりが議論内容に関する自分なりの思考を行う」ことができる要因として、議論内容と議論の場づくりの視点から、大きく3つの要因を指摘することができる。

3-1. 主体にとっての議論の必然性

本議論の議題「去勢をするか？しないか？」は、児童らが実際に約4か月間飼育してきた2頭の牛に関する問題に直結しており、児童自らが牛を去勢をするかどうかを決定する当事者という立場にある。議論終了後に児童が書いた作文を見ると、33名中23名(70.0%)の児童が、「太郎と次郎が(は)〜」「太郎と次郎のことを〜」「太郎と次郎だって〜」など、自分たちが飼育してきた2頭の牛の名前を用いながら去勢に対する考え方を論じていた。このほか、飼育場面における具体的な牛の姿を挙げながら、あるいは「今までどおり〜」「今までの思い出が〜」のように「今まで」という語彙を用いて、自らが飼育してきた牛を想起しながら去勢に対する考え方を論じている児童が4名いた。これらを併せて33名中27名(81.9%)の児童が、自らの飼育している2頭の牛や飼育経験と重ねながら、去勢の是非について思考を行っていることが確認された。

このように児童にとって非常に身近で現実的・必然的な問題が議題として取り上げられたことが、議論場面において児童一人ひとりの積極的思考を促す要因となっていたと考えられる。

3-2. 安定した議論秩序の生成

本議論の活動時間中、教師は2単位時間を通して議論の進行役の立場をとっていた。そこにおいて教師は児童に「発言を求める」問いかけを行った後、児童の発言のほぼ全てに対し、児童の「発言を繰り返す(復唱する)」あるいは「発言を聞き返す(〜ってこと?)」ことを経て、「板書により意見を整理し書き留める」という言動を重ねていた(図1)。すなわち全ての発言が「教師によって確認され」「教師によって議論の流れに位置付けられ」ていった。去勢の是非に関する児童の意見が交互に重なり合う場面もあったが、そこには常に教師が介在していた(資料3)。また議論中、児童ら

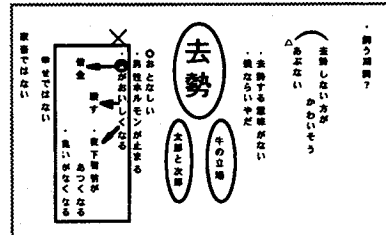
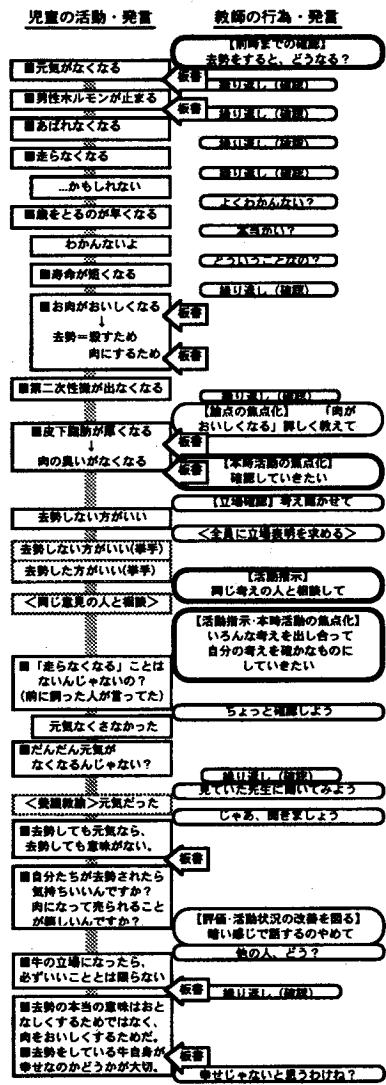


図1 (上) 議論展開と教師の言動 (2000/10/13 50'~21'30'あたり)
(下) 議論展開に併せて記された教師による板書

が口々に意見を言い始める場面もあったが、そこにおいては他の児童によって発言の秩序維持を図る発言が行われた(資料4)。

一方、教師からも議論の秩序維持を図る発言が何度か行われた。それらは発言者と聞き手の双方の児童に向けて投げかけられる場面があった(資料5)。特に資料5に挙げた「みんな(の方)見てごらん、あなたの方ね、一生懸命みんな見てる。みんなの方に話してあげて(10/14)」という言葉が発せられたのは、実際に大半の児童が発言者の顔を見て話を聞いている場面であるが、教師のこの発言によって、発言者の身体が聞き手に向き直されただけでなく、発言者の顔を見ずに机の上の文具などを触っていた聞き手側の数名の児童も、発言者に顔を向けて話を聞くように姿勢の改善がなされることとなった。

また、発言中に逆の意見を持つ児童が介入的に発言しようとした場面においては、発言者が発言を一通り終えた後で、「変なこととか乱暴なことを言ってるんじゃないか先生はないと思う」「みんながね、考え...ものすごく考えなきゃいけないようなこと、すごい大事なことを言ってくれてんのかなって先生は思う」と、教師は児童に自らの発言を否定された感覚を持たせないよう、不安感の払拭を意図した発言を行っている(資料6)。

このように、発言者と聞き手の双方によって作り出されていく[発言するー聞く]という安定した秩序の中で展開される議論において、教師が全ての発言を「確認し」「議論の流れに位置付け」ていく行為は、児童に自らの発言が必ず集団の中で受容されるという安定感・信頼感をもたらし、児童の積極的な発言を促す効果を有してい

資料3 児童の発言に常に介入する教師の発言

- S1(肯定): ○○くん(意見)で、幸せでは...あの太郎と次郎は去勢されることを幸せでは...幸せではないってことは、あの私たちから見ると、太郎と次郎は可哀想だという意味なんですけど、えと私は、やっぱり去勢をしないと、その角も大きくなって、大きくなったりして、いって、あの調べたやつで、男性ホルモンがなんか発達すると、2頭で争う場合もあるので、それこそ可哀想なので、した方がいいんじゃないかと思います。
- T: ...去勢しない方がかわいそうだってわけね。「去勢しない方が可哀想なんだよ」...○○くん、去勢しない方がかわいそうだって、はい、S2さん。
- S2(否定): ええと、前あの...キャンプに行って、牧場で見てきてあの...黒い牛の...体重測定とか、見ている時に、他の群れが元気よく牧場で走っていたんですけども、ちゃんと角も立派に生えて、あのそういう牛の方が私はあの幸せだと思う。あの...こう放し飼いにされて、その自分の意見や自分の考えを持ってあの...男性ホルモンが抜かれないで自分のそのオスのまま生きれる? そっちの方がよく...去勢して男性ホルモンが抜けて、あの...角が少し生えなくなる? そういう方よりは、幸せだと思う。
- T: 角があった方が幸せ。S3さん。
- S3(肯定): でも、そんなこと言たって、もし、6年の最後まで飼うとしたら、すっごくおっくくなって、そのまま、角もすっごく生えて、それで突進されたら、もう私たちはまだ6年で子どもなんだし、ひとたまりもないから、...
- T: 危ない、かな。危ないってわけで、だから去勢した方がいいんじゃないかっていうわけだ。(1999/10/13約25'～)

資料4 児童による議論の秩序維持発言 (S4のみ教師に指名された発言)

- S4: ...歳をとるのが早くなる...
- T: 歳を...それってどういうことなの? 歳をとるのが早くなるって。
- S5: 寿命が短くなる...
- S6: わずかな...
- T: 寿命が短いってこと? 寿命が短いってこと?
- 他のSらがぶつぶつ意見を言いはじめ。
- T: ああ??
- S7: だって去勢するとお肉がおいしくなるから、殺すためにするんでしょ。お肉にするために去勢するんでしょ。あの一...
- S8: だってさ、あの...
- S9: 手を挙げて言う! 手を挙げて言う! (1999/10/13約3'～)

資料5 教師による議論の秩序維持発言

- T: はい、○○さん(指名)。
- 他の児童の私語が聞こえる。
- T: ...お、聞こう聞こう、はい。(1999/10/13約31'～)
- T: ○○さん(指名)。
- S10: 私は、あの...そのお肉にするということは、あの...
- T: ○○ちゃんありがとう。みんな(の方)見てごらん、あなたの方ね、一生懸命みんな見てる。みんなの方に話してあげて。(1999/10/14約12'～)

資料6 児童の介入発言に関する教師コメント

- S3(肯定): あの...今のS7くんの意見を聞いて思ったんだけど、あの殺し...殺す...「死なせたくな」って言ったけど、生きてるもんは必ず死ぬんだから、それはやむを得ないことだと思うし、必ず...
- S7(否定): えっでも、すぐ死ぬわけじゃないよ。
- S3(肯定): そうだよ。...だから、
- T: はい。
- S3(肯定): あの、それは、殺す、あの...死なせないっていうのは思うんだから...ふふ...家畜...あの...去勢はした方がいいと思う。
- T: 「しょうがないんじゃないのかな」っていう考えだな。
- S3: (頷く)
- T: いいい? ちょっと言いたいことがあります... (中略) ...S3さんが今言った時に、「えっ!」ってS7くんすぐ言ったね。○○さんも「あれ?」とかって、手挙げてる人いっぱい。それね、S3さんが言ってることが決して...何っていうかな、変なこととか乱暴なことを言ってるんじゃないか先生はないと思うのね。みんながね、考え...ものすごく考えなきゃいけないようなこと、すごい大事なことを言ってくれてんのかなって先生は思うんですね。(1999/10/14約21'～)

ると考えられる。

3-3. 「悩むこと・迷うこと」への価値づけ

2単位時間の議論中、教師は度々(1)「評価・活動姿勢の改善を図る」(2)「活動の価値づけ」(3)「児童に正評価(賞賛)を与える」機能を有する発言を行っている。これらの発言を抽出したものが資料7である。これら3つの機能を有する発言に共通して認められるのは、「一生懸命・真剣に・頑張って」「考える・悩む・迷う(考えが変わる)」「(はっきり・少しでも)言葉に表すことができる」ことを「大事」「素晴らしい」「いい」こととして評価し価値づけているという教師の姿勢が児童に打ち出されている点である。

このうち特に、去勢の賛否について全員に立場表明を求め、去勢について「賛成か? 反対か?」という二分法によって児童の発言を促していた1時間目の児童の発言に比べ、2時間目の議論の冒頭において「悩む・迷う(考えが変わる)」ことを「大事」「素晴らしい」「いい」こととして教師が価値づけたことによって(10/14 0'15"~48")、「う〜ん、やっぱり僕は...なんとも言えません (10/14 6'46"~)」「僕は、迷ってます。なぜかという、... (10/14 8'27"~)」「...やっぱりそこも迷ってるんで、よくわからない(微笑)んですけど、...なんとなく私は今迷ってるんだけど、... (10/14 22'30"~)」と、発言において自らの思考の迷いを表出する児童が増加するとともに、一面的な判断根拠に基づく発言から去勢することによるメリット/デメリットの双方を含む発言がなされるようになった。また、このように自らの「迷っている」状態について発言した児童の中には、前日の議論において「やっぱり太郎と次郎の考えが、一番だと思うんだけど、.....話し合っても、決着が付かないような... (10/13 22')」と、半ば議論を諦める発言を行った児童も含まれていた。

資料7 教師の「活動の価値づけ」「評価・活動姿勢の改善を図る」「児童に正評価(賞賛)を与える」発言

(1) 活動の価値づけ

- 「考えることはとっても大事ね。悩むのもとっても大事。迷うのもいい。」(10/14 0'15"~)
 「自分の思っていることがね、いろいろ揺れ動いたり変わっていくのはとっても先生は大事なことだと思うのね。」(10/14 0'21"~)
 「僕はこうだよ」って自信を持って言えるっていう人ね、とってもいいんだけど、〇〇さんみたいに「私は悩んでるんだよ」「迷ってるんだよ」「はっきり言えないんだ」っていうことが、それが言えることも、それは素晴らしいことだよ。」(10/14 0'36"~)
 「いろいろみんなが意見を出したり話し合ったりする時に、「なんか自信ないな」「不安だな」「わからないな」と思う時って、なんか言にくいじゃない? だけどそれはあんまり気にしないで先生はいいと思うのね。そういう時も、やっぱり自分の考えを出していく、出していくといいなと思います。」(10/14 0'48"~)
 「せっかく一生懸命考えた...ことだから、残しておくのは大事なことだと思うよ。またあとになっちゃうとね、わかんなくなってしまうからね、今がんばってやった方が、みんな...のためではあるよ。」(10/14 32'00"~)

(2) 評価・活動姿勢の改善を図る

■対個人

- 「〇〇くん、その...く〜い感じで話すの、やめてください(微笑)」(10/13 19'30"~)
 「明るくしゃべってくれや、ふふ(微笑)」(10/13 34'58"~)
 「迷うよね。迷ってるのも出してごらん。」(10/14 4'57"~)
 「頑張れ! もっとばん・ばん! としゃべってみな、思い切って、はいよ。」(10/14 7'50"~)

■対学級集団

- 「ちょっとおいちょっと待っていいか、もうちょっとちょっとと真剣に考えてみよう」(10/13 23'17"~)
 「ちょっといいかね、(少し強い口調で)自分の考えははっきり出しなさい、(軽く確認するように少し弱く)いいか。」(10/13 25'12"~)
 「ちょっとあれだぞ、ちょっと膠着状態で苦しいとこだけど、ちょっと自分の考え出していこうさ、ね、どうしてそう思うのか言っていかなと、先進まんぞー。いいか、一生懸命考えよう。」(10/13 30'46"~)
 「他にどう?ちょっとここらへんでがんばっていかんとあれだぞー。」(10/13 31'32"~)
 「なんか、難しい...言葉になんないよね。なんかでもちょっとと言えるといいと思うよ、がんばってごらん、そこ大事なことだよ。」(10/14 4'19"~)
 「あんまり同じような人ばかり先生ははっきり言って聞きたくないなあ...。」(10/14 5'01"~)
 「ちょっとあれだぞ、自分の気持ちをちょっと出していかないと、な。声に出すとずるずるまた自分も変わってくからね。」(10/14 11'42"~)

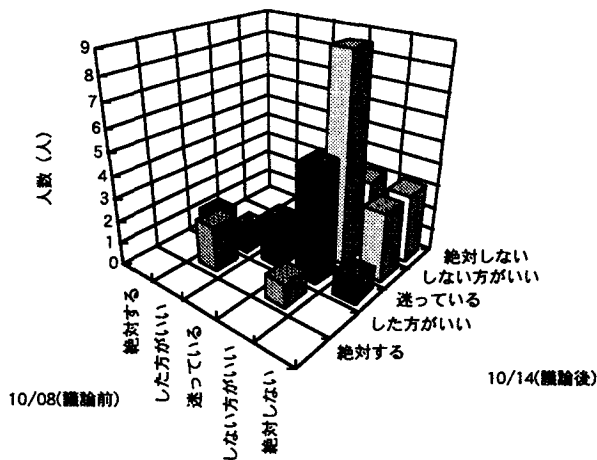
(3) 児童に正評価(賞賛)を与える

- 「〇〇さんが途中でゆったでしょ。『私は迷っている』...彼女ははっきり言ったのね。ああいうことはとっても先生素晴らしいこと。」(10/14 0'28"~)
 「〇〇さんとか〇〇くんなんかさ、これいっつもよく考えてるんだよね。だけどなんか、難しい...言葉になんないよね。なんかでもちょっと言えるといいと思うよ。」(10/14 4'19"~)
 「一生懸命考えてるのはとっても素晴らしいよ。」(10/14 11'38"~)
 「話の仕方がいいね」(10/14 21'04"~)
 「大変みなさんよく考えてくれた。最後じゃちょっと自分の考えをまとめて終わりにするよ。」(10/14 25'06"~)

一方、議論後に記された作文(10/14記)と議論前に記された作文(10/08記)における去勢に対する是非の意見人数をまとめたものが図2である。議論前に記された作文において31名中2名(6.5%)が「迷っている」ことを表明するにとどまっていたが、議論後に記された作文においては31名中10名(32.3%)の児童が「迷っている」と明言した。加えて「少しまよっているんだけど...」「なんだかだんだんかわってきているようなかんじがしてきました」「だんだんゆれ動いてきました」など、意志決定過程における悩み・迷いを含む記述を行った児童を含めると、討議後に記された15名(48.4%)の作文に「悩む・迷う」記述が認められた。また、「迷っている」と明言した10名全員の記述内容に去勢に関するメリット/デメリットの双方が含まれており、判断することのできない理由を併せて記す児童もいた(資料8)。

以上のように、「悩む・迷う(考えが変わる)」というプロセスを「大事」「素晴らしい」「いい」と

図2 議論前後における児童の「賛成・迷い・反対」立場表明の変化



資料8 議論後の作文において「迷っている」ことを表明した児童の理由記述

「去勢する」と考える理由	「去勢しない」と考える理由	「迷う」理由
逃げなくなる、ケンカしない、いい肉ができる→牛は死ぬ→借金が返せる	今は家畜(肉になるもの)ではない	してもなくても...牛はいつかは死ぬ
突進しなくなり欄越さない	肉がおいしくなって肉になるのはイヤ、「いつか死ぬから去勢する」はおかしい、牛の立場で考えると...	-
ケンカしなくなる、突進しなくなる、借金が返せる	痛いかも	-
肉がおいしくなる、おとなしくなる、ケガしない、ケンカして死んでしまうことはない	牛は嬉しいか、もともとあったものを取るのはいくら、肉になるのはイヤ	-
女性ホルモンが増えて長生きする(?)、飼いやすさが高い、こわい感じがなく、肉をおいしくする	早く時間が経つ(早く死ぬ)のはイヤ、早く可愛くなるのはイヤ	-
肉になっておいしくなる(肉にすることが去勢の本当の理由だとは思わない)	-	去勢についてわかっていることが少ない
おとなしくなる=かわいい	男らしさがなくなってしまう、いたいと思う	-
しずかになる→自分たちがケガしなくなる、2頭で争うことがない	肉がおいしくなる→肉になる→死んでしまうのはイヤ、去勢しても突進するかも、牛にいやな思いをさせる	-
「私たちが殺してしまう感じ」ではない、ケガをする	死んでしまうのはイヤ(悲しい・家族だから)、生きている期間を縮めてしまうのはイヤ	-
おとなしくなる、ずっと生きられるわけではない	肉がおいしくなる→殺すことになる、人の手で死んでほしくない(肉のためだけに命を落としてほしくない)	-

(「迷っている」ことを表明した児童10名の記述内容/一行が児童一人の理由記述内容であることを示す)

して教師が価値づけ、「立場を明確にして自らの意見を語る」ことから「『悩む・迷う』という自らの思考過程そのものを語る」ことへと議論に参加する児童のスタンスをシフトさせたことによって、1人の児童が有する去勢の是非を判断する観点に多様性が生まれ、児童の思考範囲に広がりが増えられたようになった。

加えて作文の記述からは、本活動時間にとどまらず、「自分のことも考えたりして...みんなでいろいろ考えていきたいです」「あらゆる立場になって意見を言おうと思います」など、観点を多様にしてこれからも考えていきたいという、続く思考活動に対する児童の意欲が認められた。また「よくそういうことを本やコンピューターなどでしらべていきたいと思います」「図書館へ行って去勢をしらべるぞ」など、次の調査活動への意欲を示す児童も現れた。このことは、議論を通して「まだわからないこと」が児童から複数挙げられ、併せて資料9のように「悩む・迷う(考えが変わる)」原因が「去勢についてわからないことが多い」ことに結論づけられたことによるものであると思われる。

資料9 「悩み・迷い」の原因を「わからないことが多いこと」に結論づける教師の発言

T: ここでね、「殺す」っていう言葉が出てきた。「殺す」っていう言葉、ちょっとあの...何っていうんだろうな、この言葉だけのイメージを聞くとさ、その残酷だとか怖いとか感じるね。だけどうなんだろう? 「殺す」っていうのがいいのかどうかわかんない、去勢されちゃってお肉になるっていうことは、どういふふうなことが行われるのかっていうのは、ちょっとみんなもはっきりわからんよね、刀でズバツと切られる..わけだ...かどうだかわかんないし、そのへん全然わかんないでしょ。

Sら: (頷く)

T: このへんのところもちょっと不確かな...なんとなくイメージで話してるところがあるから、さっきあの去勢の話がはっきりわかんなくて、ようやくはっきりしてきたでしょ。で〇くんが質問があったみたいに、「先生なんでそれがおいしいお肉になるの?」って言ったように、このへんだって、なんかまだはっきりしてないんだよね、そういうことはまた、ちょっと確かにしていこうよ、そうしながら考えていかないとちょっと無理なところがいっぱいありそう。
(1999/10/14 24'15"~)

4. 今後の課題

本論文において、『総合的な学習の時間』の試行的実践における児童の学習活動、特に議論場面における児童の学習活動を促進する要因を、質的研究法に基づくデータ収集・分析法により抽出することを試み、議論の内容に関して「主体にとっての議論の必然性」を、また議論における児童・教師の行為に関して「安定した議論秩序の生成」を、また教師の行為に関して「『悩むこと・迷うこと』への価値づけ」の3要因の存在を指摘するに至った。

しかしながら現段階においては「附属B小学校5年生」という同一のフィールドにおける、「『去勢をすすめるか?しないか?』に関する議論」という同一活動場面から得られたデータに基づく分析にとどまっておらず、ローカルな領域密着型の要因であるか、フォーマルな一般化しうる要因であるかについて結論づけることは難しい。今後、同一集団における他の活動場面や他フィールドで行われる「総合学習」の活動場面から得られたデータと併せて分析・検討を行い、「総合学習」における児童の学習活動の促進/阻害要因に関するカテゴリーの理論的飽和を目指したい。

また、本研究において対象とした議論場面の分析から「教師の言葉遣い」「教師の自己表出スタイル(押し・引き)」なども児童の学習活動の促進/阻害に影響を与えていることが推察されたものの、児童の学習活動に対する効果を明確に根拠づけるデータを本活動場面から得ることはできなかった。これらの要因についても、同一集団の「総合学習」における他の活動場面や、他フィールドにおける「総合学習」の活動場面から得られたデータと照らし合わせ、分析・検討をすすめていきたいと考える。

<注>

1) 研究対象とした活動時間には女子の欠席者が3名いた。全数は女子18名(全37名)である。

<参考文献>

- 赤崎真弓 1987 「小学校低・中学年における家庭科的教育 -実践研究の動向-」(『長崎大学教育学部教科教育研究報告』10, pp.75-87).
- 天笠茂 1991 「生活科の受容過程に関する研究(1) -C市における教員調査をもとにして-」(『千葉大学教育学部研究紀要(第1部)』39, pp.171-180).
- 天笠茂 1992 「生活科の受容過程に関する研究(2) -生活科担当者の情報収集活動の分析を中心に-」(『千葉大学教育学部研究紀要(第1部)』40, pp.157-166).
- 有田和正 1994 「楽しい生活科の授業をどう作るか」(『愛知教育大学研究報告(教育科学)』43, pp.191-204).
- B.G.グレイザー・A.L.ストラウス著/後藤隆・大出春江・水野節夫訳 1996 「データ対話型理論の発見」新曜社.
- 林尚示 1996 「戦後教育改革期のコア・カリキュラムに関する研究-千葉県北条プランの成立背景と構造変遷を中心として-」(『筑波大学大学院教育学研究科「教育学研究集録」』20, pp.135-145).
- 平野朝久 1996 「オープン教育の立場に立つ授業の基礎(4)」(『東京学芸大学紀要(第1部門)』47, pp.239-250).
- 飯島敏文 1995 「統合教科における教材の構造と子どもの認識のあり方に関する考察 -生活科の“通時的”授業単位における“総合性”の検討を通して-」(『大阪教育大学紀要(第IV部門)』43の2, pp.213-229).
- 亀崎多佳子・新福祐子・加地芳子 1984 「木下竹次の学習方法について」(『大阪教育大学紀要(第V部門)』33の1, pp.55-71).
- 川尻伸也 1992 「生活科についての一考察」(『長崎大学教育学部教科教育研究報告』18, pp.67-81).
- 小林剛・高嶋和子・安竹朋子・堀一之・野村芳弘・長崎尚博 1990 「子どもの『体験的活動』に関する実践的研究」(『福井大学教育学部紀要(IV教育科学)』40, pp.75-100).
- 松下幸司 1997 「総合学習における知的好奇心に関する研究 -インターネット上の情報データベースを用いた児童の情報探索活動プロセスを中心として-」大阪大学人間科学部(平成9年度修士論文).
- 村川雅弘 1987 「学校を基盤としたカリキュラム開発の現状と課題(I)(II)」(『鳴門教育大学研究紀要(教育科学)』2, pp.17-33).
- 横田正信・山崎貞登 1988 「自然教育の実践的研究 -小学校段階における動物飼育について-」(『筑波大学学校教育学部紀要』11, pp.81-93).
- 文部省 中央教育審議会 1996/8 「答申等(21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申))」
<http://www.monbu.go.jp/singi/cyukyo/00000151/>
- 文部省 教育課程審議会 1998/7 「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)」
<http://www.monbu.go.jp/singi/katei/00000216/>
- 文部省 1998/12 「小学校学習指導要領」
<http://www.monbu.go.jp/news/00000317/s-mokuji.html>
- 小原友行 1992 「生活科の学習論と授業構成」(『広島大学学校教育学部紀要(第1部)』14, pp.53-64).
- 志水宏吉 1998 「教育のエスノグラフィ 学校現場のいま」嵯峨野書院.
- 志村廣明 1979 「大正・昭和初期教育改造運動の研究(2) -兵庫県明石女子師範学校附属幼稚園における及川平治の保育理論および実践について-」(『名古屋大学教育学部紀要(教育学科)』26, pp.51-61).
- 寺岡英男・柳沢昌一・流真名美 1993 「学習過程における認識発展と<追究-コミュニケーション編成>の展開 -その一-実践記録=伊那市立伊那小学校2年敬組『手作りのお店に夢を託して』の分析を中心に-」(『福井大学教育学部紀要(IV教育科学)』46, pp.53-117).
- 植松辰美 1991 「生活科教育課程の検討 -幼稚園における領域[環境]との関連-」(『香川大学教育実践研究』16, pp.1-6).

A Case Study of Students' Motivation for Learning Activities in Integrative Study at an Elementary School

MATSUSHITA, Kouji

In April, 2002, students will start a new learning activity - Integrative Study - at public/national Elementary and Secondary school in Japan. As a precedent, in Japanese educational history, it is possible to cite many learning curriculum similar to Integrative Study, such as Core-Curriculum, Problem-solving Learning, and others alike, which were developed at particular Elementary and Secondary schools. Accordiy to their learning curriculum, students have done various kinds of learning activities. Nevertheless, earlier research did not thoroughly clarify those factors aiming to motivate students in learning activities.

In the present study, by means of ethnographical approach, I aimed to clarify which are the factors that motivate students for learning activities in Integrative Study curriculum at an Elementary School. As a result of my research, I was able to define three factors, namely, activities rendered inavoidable by students, stable and amicable(not tight) rules(morale) along discussions, and being valuable - according to the teacher - the students' worried and puzzled state of mind.