

# 公立小中学校教員による「総合的な学習の時間」の実施状況（第一次報告）

－ 「総合的な学習の時間」の導入と学校文化・教師文化の変容に関する調査研究（Ⅲ） －

紅林伸幸 滋賀大学教育学部  
川村 光 大阪大学大学院人間科学研究科  
越智康詞 教育科学講座

キーワード：教育改革、「総合的な学習の時間」、教師、教育実践

## 1. はじめに

「総合的な学習の時間」が完全実施となって3年がたった。試行期間を含めれば学校現場は既に5年を超える「総合的な学習の時間」の実践を蓄積していることになる。けれども、そうした実践の実態を知るデータが蓄積されてきたかといえばそうではない。

「総合的な学習の時間」については、その導入が公表された直後から現在に至るまで、その目的や意義を明確にすることを求めて、あるいはその是非を問うて、熱い議論が交わされてきたが、それらはいずれも、成果を含む十分な実態把握を欠いた、印象論的な議論に終始してきた観がある。筆者らは、これを重大な問題ととらえ、実態把握を第一の課題として2つの質問紙調査を実施してきた。

第一の質問紙調査は平成15年から平成16年にかけて企画実施した管理職を対象とした「学校教育の現状と課題に関する調査」であり、第二の質問紙調査は、対象を管理職から「総合的な学習の時間」の実質的な実施主体である小、中学校のクラス担任に替えて、平成17年度に実施した『「総合的な学習の時間」に関する調査』である。前者の結果については、既に4つの論考<sup>1)</sup>においてその一部、すなわち「総合的な学習の時間」の取り組み方が学校の文化との間に一定の相関関係を有していること、「総合的な学習の時間」の中で総合化を積極的に採用している学校ほど他の様々な学校改革の施策への取り組みにも積極的であること、さらに「総合的な学習の時間」が教科指導とは異質なものを志向し、むしろ生徒指導とより親和的な性格を持っていること、小学校と中学校ではそれへの取り組みに大きな違いがあることなどの紹介を行っている。本稿では、後者の調査『「総合的な学習の時間」に関する調査』の結果の第一次報告を行う。

## 2. 調査の概要

『「総合的な学習の時間」に関する調査』は、(1)「総合的な学習の時間」の実施状況と、(2)実践の実施主体である教師個々の実際的な取り組み、(3)「総合的な学習の時間」の成果、(4)「総合的な学習の時間」に対する教師の評価を確認し、かつ実施上の課題を分析的に検討することを目的としている。調査は、第一調査「学校教育の現状と課題に関する調査」を実施した2つの地域の全公立小、中学校の教師を対象として実施した。各学校には「総合的な学習の時間」を実施している全学年の学級担任各1名（小学校計4名、中学校計3名）に調査票を配布してもらうことを依頼し、回答後は学校を介さず直接調査者に郵送にて返却を求めた。調査及びサンプルの概要は以下の通りである。

- (1) 調査対象：地方2県（管理職調査と同一地域）の公立小学校・中学校教員
- (2) 調査方法：郵送法
- (3) 調査時期：2005年8月～10月
- (4) 回収率およびサンプルの構成：図表1-1、図表1-2のとおり

図表1-1 回収率

	送付サンプル数	回収サンプル数	回収率
小学校教師	2484名(A県:920名 B県:1564名)	623名(A県:237名 B県:386名)	25.1%(A県:25.8% B県:24.7%)
中学校教師	873名(A県:291名 B県:582名)	304名(A県:104名 B県:200名)	34.8%(A県:35.7% B県:34.4%)
全体	3357名(A県:1211名 B県:2146名)	927名(A県:341名 B県:586名)	27.6%(A県:28.2% B県:27.3%)

図表1-2 サンプルの構成

		小学校	中学校
性別	男	55.9	76.3
	女	43.5	23.4
	D.K.,N.A.	0.6	0.3
年齢		41.0歳	39.4歳
担任している学級の学年	1年生	0.0	33.2
	2年生	0.0	32.2
	3年生	26.3	33.2
	4年生	24.6	0.0
	5年生	24.7	0.0
	6年生	24.1	0.0
	D.K.,N.A.	0.3	1.3

※「性別」「担任している学級の学年」の単位は%。

### 3. 「総合的な学習の時間」の実施状況

まず、平成17年度の「総合的な学習の時間」の実施状況を確認する。

図表2は本年度の「総合的な学習の時間」の実施計画（時間数および時期）に関するデータを整理したものである。総時間数は、いずれも学習指導要領に定められた授業時数としては必ずしも多くはない。むしろぎりぎりの授業時数でやりくりをしている様子が見える。

実施時期については、小、中学校とも、1学期から3学期までほぼ均等に授業が組まれている。ただし、第3学期の時間数には注目しておきたい。小学校では3学期の実施率が1年でもっとも多くの教師が実施しているのに対し、中学校は3学期がもっとも低い実施になっている。小学校では1年間の学習の総括として位置づけることが可能であるのに対し、中学校では他の授業（教科学習）が優先され、「総合的な学習の時間」はそれらと排他的な関係にあるものとして位置づけられていることが、象徴的に示されているものと推察される。

図表2 本年度の「総合的な学習の時間」の計画

		小学校	中学校
総時間数	1年生		75.5時間
	2年生		77.3時間
	3年生	100.8時間	86.3時間
	4年生	104.1時間	
	5年生	106.3時間	
	6年生	106.7時間	
実施学期 (多重回答)	1学期	83.1	84.9
	2学期	83.9	85.9
	3学期	95.0	79.9
	前期	2.1	7.6
	後期	1.9	6.6
実施期間 (多重回答)	毎週	69.8	77.3
	特定に集中	30.7	26.0
	その他	2.9	5.9

※「実施学期」「実施期間」の単位は%。

図表3 「総合的な学習の時間」での子どもの学習活動 単位：%

		1番	2番	3番
全校レベル	小学校	29	79	138
	中学校	109	105	168
複数の学年が1単位	小学校	06	48	47
	中学校	39	33	13
学年単位	小学校	37.1	183	90
	中学校	55.9	188	95
学級単位	小学校	50.1	21.2	50
	中学校	194	31.3	105
学級内の小グループ	小学校	45	287	222
	中学校	30	132	181
子ども一人ひとり	小学校	21	75	207
	中学校	36	95	115
その他	小学校	03	05	05
	中学校	16	16	10

図表4 教育活動の労力

	小学校	中学校
教科	50.4%	43.1%
総合的な学習の時間	17.0%	15.9%
生徒指導	18.1%	22.9%
その他	17.0%	20.3%

図表5 昨年度の「総合的な学習の時間」との比較 単位：%

	比率が大きくなった	変わらない	小さくなった	わからない	DK,NA
小学校	13.2	59.9	10.8	13.3	2.9
中学校	15.1	62.2	14.1	6.6	2.0

図表3は、「総合的な学習の時間」における子どもの学習活動の主要な単位を確認したものであるが、主たる活動単位は小学校が学級、中学校が学年であった。また3位までにあげられているものを総合すると、小学校は、学級単位、学年単位、学級内の小グループの順であり、中学校は学年単位、学級単位、学校レベルの順であった。小学校が基本的に学級を活動の単位としているのに対して、中学校は学年や学校というクラスを超えた全体的な組織を活動の単位としていることがわかる。

図表4は、教師がふだん行っている教育活動を、教科指導、総合的な学習の時間、生徒指導、その他の4つに分け、それぞれに対して費やしている労力の比率を回答してもらったものであるが、「総合的な学習の時間」にかけている労力は、小学校では教科指導以外の2つと等しい比率であるのに対して、中学校ではもっとも低くなっている。中学校では進路指導や生徒指導が切迫した教育課題となっているために、「総合的な学習の時間」の位置が相対的に低くなっていると考えられる。図表5は、この「総合的な学習の時間」にかかる労力の比率が、昨年までと比較してどうであるのかをたずねた結果であるが、「変わらない」と回答した者が小、中学校ともに6割あり、「総合的な学習の時間」が現場教師の仕事の中に一定の定着をみたことが推察される。ただし、残る教師のうち「わからない」と回答している者を除いた3割の教師は、比率が大きくなったと小さくなったに2分されており、学校ごとにあるいは教師ごとに「総合的な学習の時間」の取り組みの重視の仕方に違いがあることがわかる。

図表6は、「総合的な学習の時間」において、具体的にどのような学習活動を採用しているのかを確認したものであるが、小学校でも中学校でも、取り上げた13の学習活動のすべてが6割以上の教師に採用されており、9割に及ぶ採用率を示すものも半数近いなど、様々な学習活動が積極的に採用されている。

ところで、小学校ではそれらの多様な学習活動が、体験学習や外部講師による授業という校長の許可を必要とするものを除いては、基本的に教師個人の判断として採用されているのに対して、中学校では「学校や学年会の方針」であると回答が、ほとんどの項目で「個人の判断」の2倍から3倍にも及んでいる。図表3の子どもの学習活動単位でも確認されたように、中学校での「総合的な学習の時間」の実践が、学年や学校全体で企画され、実施されていることがわかる。

図表7は、教科・道徳・特別活動との関連づけについて確認したものであるが、幾つかの興味深い点が確認される。第一は、小学校でも、中学校でも、社会と国語との関連づけが高いことである。特に小学校では両教科と「強く関連づけている」教師が社会76%、国語57%と非常に多く、ある程度を含めるとほぼ9割の教師が関連づけを行っている。第二は、中学校では教科と関連づけて「総合的な学習の時間」を実施している教師は総じて少なく、特別活動や道徳との関連づけが多くなっている。教科との関連づけは、もっとも多くの教師が関連づけている社会でも、「強く関連づけている」は35%で、「ある程度関連づけている」教師を含めると7割にとどまっている。第三は、小学校でも中学校でも算数・数学と体育と関連づけをはかっている教師が少ない。おそらくこれは、両教科の構造が、「総合的な学習の時間」と親和性が低いものと推察される。第四は、外国語との関連づけが小学校では45%と高いが、中学校では25%と数学に続いて2番目に低い値となっていることである。これについては以下のように考えることができよう。中学校では外国語が教科として確立されており、紛れもない教科として実践されているが、小学校のそれは

図表6 「総合的な学習の時間」における学習活動

単位：%

		積極的に取り 入れている	少し取り 入れている	取り入れて いない	D.K.N.A.	学校や学年会 等の方針	個人の判断	D.K.N.A.
個別学習	小学校	27.0	60.0	10.9	2.1	24.2	49.9	25.8
	中学校	31.3	50.3	16.1	2.3	59.9	20.7	19.4
グループ学習	小学校	53.3	42.1	3.4	1.3	27.6	46.5	25.8
	中学校	52.3	42.4	3.6	1.6	64.5	17.1	18.4
体験学習	小学校	75.4	21.3	2.2	1.0	44.8	28.7	26.5
	中学校	69.1	26.3	2.6	2.0	68.8	13.2	18.1
外部講師による授業	小学校	26.0	55.1	17.0	1.9	44.3	29.2	26.5
	中学校	23.7	47.4	26.3	2.6	62.8	19.1	18.1
子ども同士の話し 合い	小学校	49.4	46.7	2.4	1.4	27.9	45.6	26.5
	中学校	32.6	53.3	12.2	2.0	56.3	25.7	18.1
教師による説明や 教示	小学校	20.4	72.4	6.1	1.1	23.3	50.1	26.6
	中学校	21.7	71.4	5.3	1.6	53.6	28.0	18.4
インターネットの利用	小学校	27.6	53.6	17.7	1.1	26.6	46.4	27.0
	中学校	35.5	49.0	13.8	1.6	53.9	27.0	19.1
インタビューやアン ケートによる調査	小学校	17.2	50.6	30.7	1.6	22.6	50.2	27.1
	中学校	22.4	41.4	34.5	1.6	52.6	28.6	18.8
学校の図書室の 利用	小学校	41.4	49.6	7.7	1.3	26.2	47.5	26.3
	中学校	35.5	52.6	10.9	1.0	55.3	26.0	18.8
社会教育施設の 利用	小学校	15.2	44.8	38.0	1.9	27.1	46.1	26.8
	中学校	24.7	38.5	34.9	2.0	53.9	27.0	19.1
保護者や地域住民 の参加	小学校	21.3	56.8	20.1	1.8	36.4	36.6	27.0
	中学校	19.4	41.1	36.8	2.6	59.2	21.4	19.4
友達へ向けての 成果の発表	小学校	47.4	47.0	3.7	1.9	35.3	37.7	27.0
	中学校	58.2	35.5	4.3	2.0	69.1	12.8	18.1
保護者や地域住民へ 向けての成果の発表	小学校	22.3	53.1	22.6	1.9	38.2	35.0	26.8
	中学校	33.9	46.7	16.8	2.6	70.4	10.5	19.1

図表7 「総合的な学習の時間」と教科等との関連づけ

単位：%

		強い	ある程度	ない	D.K.N.A.
国語	小学校	56.8	31.0	7.9	4.3
	中学校	23.0	33.9	32.2	10.9
社会	小学校	76.2	16.2	5.3	2.2
	中学校	35.2	35.2	21.1	8.6
算数・数学	小学校	5.0	24.7	59.9	10.4
	中学校	3.0	18.8	64.5	13.8
理科	小学校	37.6	32.7	21.5	8.2
	中学校	18.4	30.9	38.5	12.2
外国語	小学校	28.4	17.0	42.5	12.0
	中学校	4.3	21.7	59.9	14.1
音楽	小学校	14.9	22.6	53.5	9.0
	中学校	12.5	23.4	50.3	13.8
図工・美術	小学校	21.7	34.8	34.8	8.7
	中学校	10.9	30.6	45.1	13.5
体育	小学校	6.1	16.7	66.1	11.1
	中学校	10.5	22.0	53.3	14.1
技術・家庭	小学校	13.0	18.8	52.0	16.2
	中学校	18.4	31.6	36.8	13.2
道徳	小学校	29.4	33.7	28.7	8.2
	中学校	31.3	36.2	23.7	8.9
特別活動	小学校	48.5	31.6	12.8	7.1
	中学校	54.6	29.6	10.5	5.3

まだ教科として体系化されておらず、それを体験することに重点が置かれている。この位置づけの違いが、45%と25%という大きな差となって表れたと考えられる。逆に言えば、そうした性格の外国語との関連づけが小学校で45%に留まっていることはむしろ少ないと言えるかもしれない。

以上のことから、「総合的な学習の時間」には教科全体と比べれば特別活動や道徳により関連づけ可能な構造的な親和性があること、また教科の中にも親和性の高い教科と低い教科があること、教科自体が持つ性格だけでなく、社会的な意味の違いによっても関連づけの可能性が異なることが指摘できる。

#### 4. 小、中学校教師の取り組みとその効果に関する意識

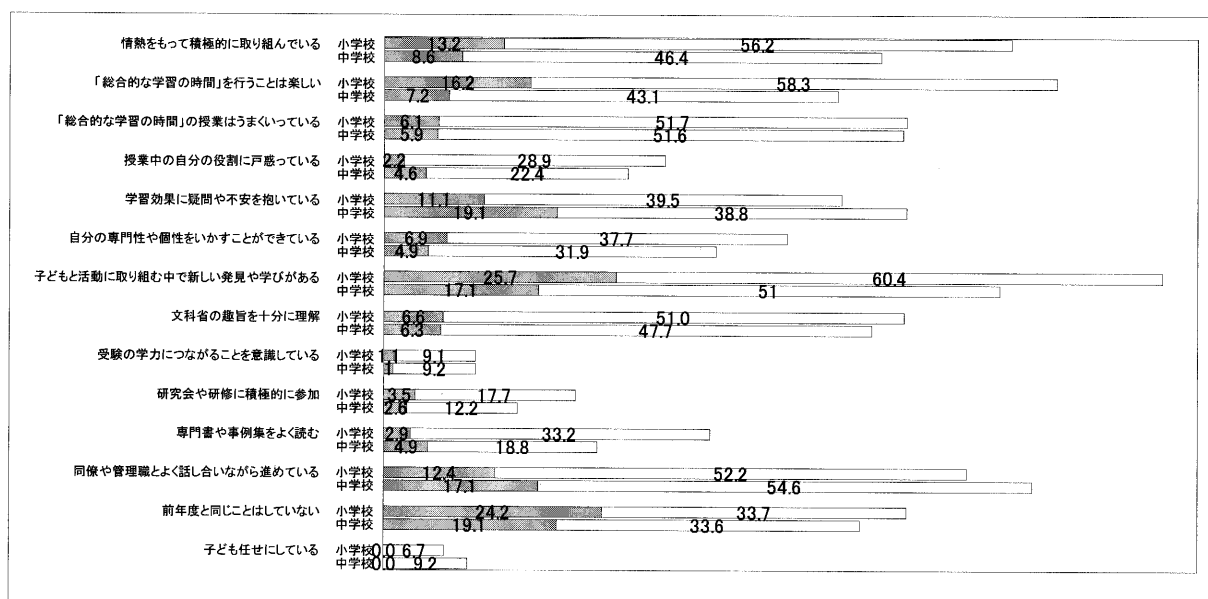
つづいて、個々の教師自身が「総合的な学習の時間」をどのように理解し、どのように取り組んでいるのかを確認していこう。

図表8は、「総合的な学習の時間」の実践への取り組み方をたずねた結果であるが、「情熱をもって積極的に取り組んでいる」「『総合的な学習の時間』を行うことは楽しい」「子どもと活動に取り組む中で新しい発見や学びがある」といった「総合的な学習の時間」に喜びを見い出しながらポジティブに実践している教師は小学校に多い。また、「『総合的な学習の時間』にかかわる研究会や研修に積極的に参加している」「『総合的な学習の時間』の専門書や事例集をよく読む」といった実践のための学習を積極的に行っている教師も小学校に多い。ただし、全体としてみれば、「総合的な学習の時間」の勉強をしている教師はあまり多くはない。「授業中の自分の役割に戸惑っている」「受験の学力につながることを意識している」「子ども任せにしている」は、「総合的な学習の時間」の導入期に危惧された事柄だが、この3つに「あてはまる」と回答した教師は少なかった。ただし、同様に危惧されてきた「学習効果に疑問や不安を抱いている」は小中ともに5割強から「あてはまる」との回答があり、現在でも多くの教師がその効果については疑心を抱きながら実践に取り組んでいることがわかる。

では、教師は「総合的な学習の時間」の効果をどのように考えているのだろうか。ポジティブな変化とネガティブな変化（3項目）を含む14の項目によって、「総合的な学習の時間」が行われるようになったことで子どもに起こった変化を確認したものが図表9である。11項目の変化のうち、「社会のことを考えるようになった」を除く10項目において、小学校教師から中学校教師を大きく上回る数の「実感がある」との回答が得られた。ただし、その値は、「自信が高まった」「物事に対する興味や関心が増した」「友達と協力しあえるようになった」の3つ以外は5割を下回っており、小学校教師の多くがそれらを実感として感じているとは言えない。一方3つのネガティブな変化については中学校教師により多くの指摘が見られる。ポジティブな変化についての「実感がある」との回答の低さと併せて、現状においての中学校での子どもへの効果の低さが確認される。特に、この評価が、図表8に確認されるように「『総合的な学習の時間』の授業はうまくいっている」上での回答であることには注目すべきであろう。「総合的な学習の時間」そのものが問題を持っているのか、うまくいっている「総合的な学習の時間」の授業が問題を持っているのかは、

図表8 「総合的な学習の時間」の実践への取り組み方

単位：%



図表 9 子どもへの「総合的な学習の時間」の効果

	小学校	中学校
学習意欲が高まった	48.5	21.4
個性が発達した	48.5	33.2
生きる力がついてきた	46.0	33.6
自信が高まった	55.5	35.1
物事に対する興味や関心が増した	75.0	54.8
教科の授業に積極的に取り組むようになった	19.5	8.3
自ら問題を解決する能力がついてきた	50.5	35.0
命を大切にする心が育ってきた	38.1	27.7
社会のことを考えるようになった	54.5	61.4
学力が低下した	22.0	43.9
学習態度が悪くなった	7.0	15.2
友達と協力しあえるようになった	73.9	57.1
学校が好きになった	43.1	19.1
子ども間の学力の差が広がった	16.6	29.4

※値が「実感がある」と「ある程度実感がある」の合計(%)。

図表 10 教師への「総合的な学習の時間」の効果

	小学校	中学校
授業の力量が強くなった	24.6	16.2
日々の仕事が好きになった	80.3	87.7
教科の授業の準備時間が減った	56.4	66.9
子どもに対する見方が変わった	60.5	45.0
自分の市民意識が高まった	32.3	32.5
物事に対する興味や関心が増した	66.9	50.2
教師の役割に対する考え方が変わった	38.1	32.5
教師の仕事に生き甲斐が増した	23.1	12.6
時間や柔軟性に変更できなくなった	27.1	51.3
保護者との関係が親密になってきた	31.7	13.2
同僚と協力する機会が増えた	47.1	47.2
自分の実務について管理職と相談する機会が増えた	29.1	15.9

※値は「あてはまる」と「ある程度あてはまる」の合計(%)。

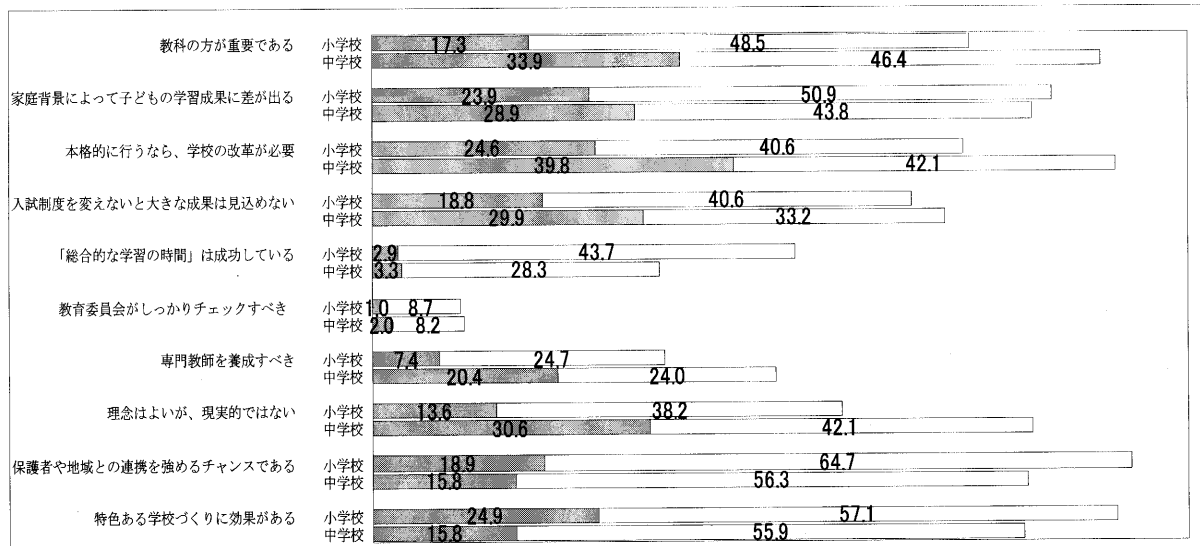
今後更に慎重に検討すべき課題であろう。

教師についても9項目のポジティブな変化と、3項目のネガティブな変化について回答を求めた。図表10に示すように、子どもの変化ほどではないが、多くの項目でポジティブな変化があったとする回答は中学校教師よりも小学校教師に多く、ネガティブな変化は中学校教師に多い。また、子どもの変化と同様に、ポジティブな変化があったとする者は総じて多くない。

図表11は、「総合的な学習の時間」とその実践についての評価及び意見をたずねた結果である。小学校教師は「保護者や地域との連携を強めるチャンスである」「特色ある学校づくりに効果がある」に「そう思う」と回答した者が多く、学校づくりに貢献することが指摘されている。一方、中学校教師は「『総合的な学習の時間』よりも教科の方が重要である」「本格的に行うなら、学校の改革が必要である」とする教師が多い。興味深いのは学校の改革であって入試制度の改革ではないということである。中学校の構造特性が「総合的な学習の時間」の実践に適したものではないことを指摘する結果であり、傾聴に値しよう。「『総合的な学習の時間』は成功している」と回答している教師は中学校が3割、小学校でも5割に満たない。

図表 11 「総合的な学習の時間」とその実践についての評価及び意見

単位：%



図表8で確認したように、小、中学校ともに教師の6割近くが『総合的な学習の時間』の授業はうまくいっている」とこたえている結果と併せて考えると、「総合的な学習の時間」の授業の成功と「総合的な学習の時間」そのものの成功は異なると現場では考えられているということであり、現状の実践が「総合的な学習の時間」の理念を忠実に実現しているわけではないという認識が現場にあることがうかがえる。これは中学校教師の7割が「理念はよいが、現実的ではない」と回答していることとも関連しているだろう。

### 5. 「総合的な学習の時間」を成功させる要因

次に、「総合的な学習の時間」を実践していくにあたって、どういったことがその成功の条件であり、またどのようなことが子どもに悪影響を及ぼす条件なのかを考察していこう。

学校への「総合的な学習の時間」の導入による子どもの変化に関する質問項目を因子分析した結果、第一因子は「総合的な学習の時間」において期待されている子どものよい変化に関するものであることから、「ポジティブな影響」因子と名づけた。一方、第二因子は「総合的な学習の時間」において懸念されている問題に関わることであるので、「ネガティブな影響」因子とする。以上の二因子の各項目を得点化し、学校種ごとにポジティブな影響のあった群（以下、ポジティブあり群）となかった群（以下、ポジティブなし群）、ネガティブな影響のあった群（以下、ネガティブあり群）となかった群（以下、ネガティブなし群）に分類した<sup>2)</sup>（図表12）。ここでは、主にあり群に注目し、どのような条件や実践が、「総合的な学習の時間」において子どもにポジティブな影響やネガティブな影響を与えているのかを考察する。

図表12 「総合的な学習の時間」の影響に関する因子分析

回転後の因子行列	第一因子	第二因子
	ポジティブ	ネガティブ
自信が高まった	.745	-.195
個性が伸びた	.729	-.170
生きる力がついてきた	.724	-.178
学習意欲が高まった	.715	-.210
学校が好きになった	.702	-.119
教科の授業に積極的に取り組むようになった	.692	-.211
物事に対する興味や関心が増した	.678	-.212
自ら問題を解決する能力がついてきた	.672	-.228
命を大切に作る心が育ってきた	.642	-.113
友達と協力しあえるようになった	.627	-.176
社会のことを考えるようになった	.525	-.117
学力が低下した	-.238	.750
子ども間の学力の差が広がった	-.141	.746
学習態度が悪くなった	-.142	.559

因子抽出法:主因子法 回転法:Kaiserの正規化を伴わないバリマックス法

#### 5-1. 「総合的な学習の時間」に影響を及ぼす教育実践の特徴

まず、教師の教育実践に関わった期間との関連について見ていく。分析の結果、小学校教師のポジティブあり・なし群とネガティブあり・なし群の年齢は41歳前後、中学校教師の年齢は約39歳、また、教職年数は前者が18年前後、後者が16、7年である。t検定で5%水準で確認すると、あり群となし群には有意差はなかった。さらに、現在の学校の勤務年数は小学校教師が2、3年、中学校教師が3、4年というよ

うに、これらも差がなかった。つまり、教師の年齢や、教職年数といった教師としてのキャリアの長さが、「総合的な学習の時間」における子どもの変化と関連がないようである。さらに、現在の学校で教育実践を行っている期間とも同様のことが言える。

また、カイ二乗検定やt検定の結果を5%水準で見ると、教師が担任するクラスの子どもの数や学年、その学年の学級数と、「総合的な学習の時間」の影響とも有意差は確認できなかった。教育実践を行う学年と、学級や学年の規模は、「総合的な学習の時間」の成功と関係がないようである。

次に、教育実践の中の「総合的な学習の時間」自体では、何がその成功と関連があるのかを確認する。

その取り組み方について見ていく（図表13）。『総合的な学習の時間』についての文部科学省の趣旨を十分に理解している』『総合的な学習の時間』にかかわる研究会や研修に積極的に参加している』『総合的な学習の時間』の専門書や事例集をよく読む』『受験の学力につながることを意識している』では、小学

校と中学校の「ポジティブな影響」のすべてと、「ネガティブな影響」の一部において関連があることが明らかになった。つまり、「総合的な学習の時間」について理解を深めたり、受験学力を意識したりしている方が、子どもにポジティブな影響を強く与え、逆にネガティブな影響をあまり与えないようである。また、小学校と中学校の「ポジティブな影響」「ネガティブな影響」の「情熱をもって積極的に取り組んでいる」「総合的な学習の時間」を行うことは楽しい」「総合的な学習の時間」の授業はうまくいっている」「自分の専門性や個性をいかすことができている」「子どもと活動に取り組む中で新しい発見や学びがある」「学習効果に疑問や不安を抱いている」といった、「総合的な学習の時間」の成功に関わった項目において有意差が確認された。「総合的な学習の時間」に対する自らの態度が積極的か否か、さらにはその実践の楽しさや自らの成長を感じることができているかどうかということが、子どもにポジティブな影響やネガティブな影響があることと関連している。さらに、その実践を行っていくにあたっては、前年度と同じことをせず新たなテーマで取り組み（前年度と同じことはしていない）、同僚や管理職とよく連携を取りながら進める（同僚や管理職とよく話しながら進めている）ことが、子どもにいい影響を与えるようである。こうした一方で、「子ども任せにしている」では小学校、中学校ともに違いは見られなかった。これらのことから、教師が単に子どもに自由に学習させるのではなく、自らが「総合的な学習の時間」の理解を深め、積極的に実践し、その楽しさや自らの成長を実感することが、それを成功させる鍵を握っていると思われる。

「総合的な学習の時間」を実践していくにあたって力を入れていることについては（図表 14）、小学校と中学校の「ポジティブな影響」とともに、「指導計画を立てる」「教えるための教材、資料等の準備」「子ど

図表 13 「総合的な学習の時間」の実践への取り組み方

単位：%

	ポジティブな影響あり		ネガティブな影響あり	
	小学校	中学校	小学校	中学校
「総合的な学習の時間」についての文部科学省の趣旨を十分に解している	56.5 > 42.3	62.6 > 48.9	66.4 < 78.3	39.0 < 51.8
「総合的な学習の時間」にかかわる研究会や研修に積極的に参加している	73.2 > 44.4	72.7 > 53.5	57.5 < 75.0	37.8 < 46.1
「総合的な学習の時間」の専門書や事例集をよく読む	62.1 > 44.1	68.1 > 52.5	66.5 < 74.0	38.9 < 46.1
受験の学力につながることを意識している	77.6 > 47.7	77.4 > 54.1	59.3 < 72.6	32.3 < 46.1
情熱をもって積極的に取り組んでいる	62.0 > 24.9	72.7 > 36.0	66.4 < 83.2	36.1 < 55.9
「総合的な学習の時間」を行うことは楽しい	60.4 > 22.4	74.3 > 38.0	66.3 < 85.7	36.2 < 53.6
「総合的な学習の時間」の授業はうまくいっている	61.8 > 34.9	65.5 > 43.8	64.5 < 81.0	36.8 < 55.8
自分の専門性や個性をいかすことができている	67.3 > 37.3	69.6 > 48.4	63.2 < 77.7	36.6 < 49.7
子どもと活動に取り組む中で新しい発見や学びがある	55.8 > 18.8	68.4 > 29.5	68.6 < 88.6	37.4 < 60.4
学習効果に疑問や不安を抱いている	35.9 < 66.0	42.5 < 75.0	81.1 > 61.4	53.7 > 32.8
授業中の自分の役割に戸惑っている	45.2 < 52.9	42.5 < 61.3	80.7 > 67.3	59.3 > 39.6
前年度と同じことはしていない	53.5 < 46.1	61.6 > 50.0	67.9 < 77.1	39.0 < 51.0
同僚や管理職とよく話し合いながら進めている	57.7 > 37.7	60.4 > 46.4	67.2 < 78.7	43.1 < 50.0
子ども任せにしている	54.8 < 50.4	46.4 < 57.1	76.2 > 71.2	60.7 > 43.1

※図表中の左側の数値は行の項目の「あてはまる」（「あてはまる」+「ある程度あてはまる」）の値、右側の数値は「あてはまらない」（「あまりあてはまらない」+「あてはまらない」）の値。なお、不等号はカイニ乗検定の結果5%水準で有意差のあった部分につけた。



図表 14 「総合的な学習の時間」で力を入れていること

単位：%

	ポジティブな影響あり		ネガティブな影響あり	
	小学校	中学校	小学校	中学校
指導計画を立てる	53.8 > 36.0	63.0 > 38.8	70.7 74.3	42.3 51.3
教えるための教材、資料等の準備	53.5 > 37.7	62.0 > 38.6	70.2 76.5	40.0 < 60.0
子どもの学習への動機づけ	52.5 > 25.6	61.8 > 22.5	70.4 < 85.7	41.9 < 62.5
子ども全員に等しく知識を共有させること	54.8 > 44.4	63.0 > 48.1	69.8 73.8	39.8 50.4
子どもに自己学習の仕方や情報整理の仕方等を教えること	52.9 > 40.4	61.4 > 36.2	70.3 76.4	41.7 < 56.9
子どもたちに協力し合わせること	52.0 > 27.3	59.6 > 32.4	71.0 78.8	42.5 < 61.8

※図表中の左側の数値は行の項目の「力を入れている」(「かなり力を入れている」+「ある程度力を入れている」)の値、右側の数値は「力を入れていない」(「あまり力を入れていない」+「ほとんど力を入れていない」)の値。なお、不等号はカイ二乗検定の結果5%水準で有意差のあった部分につけた。

もの学習への動機づけ」「子ども全員に等しく知識を共有させること」「子どもに自己学習の仕方や情報整理の仕方等を教えること」「子どもたちに協力し合わせること」のすべての項目において、有意差が確認できる。初めに子どもの学習への動機づけに配慮しつつ、「総合的な学習の時間」のための事前の準備を計画的にしっかりと行う。次に、実践中は個々の子どもに自己学習の仕方を教えるだけでなく、彼ら全員に等しく知識を共有させたり、協力して学習に取り組ませたりする。こういった一連の教育活動に力を入れることが、子どもにポジティブな変化をもたらす要因であると思われる。一方、「ネガティブな影響」を見ると、小学校では「子どもの学習への動機づけ」、中学校では「教えるための教材、資料等の準備」「子どもの学習への動機づけ」「子どもに自己学習の仕方や情報整理の仕方等を教えること」「子どもたちに協力し合わせること」に有意差がある。小学校では、「子どもの学習への動機づけ」を除くその他の教育活動に力を入れていなくても、子どもたちにネガティブな影響が出ないと推察されるのだが、中学校においては一連の教育活動に力を入れなければ、彼らによくない影響が出るようである。

「総合的な学習の時間」と教科等との関連づけについて見ていく(図表 15)。小学校では、算数、音楽、図画工作、体育といった教科、それに道徳や特別活動と関連づけることが、子どもにポジティブな影響を及ぼす要因であると考えられる。だが、外国語では逆効果という結果が出ている。一方、中学校では外国語、美術、技術・家庭といった教科や道徳と関連づけることが、子どもにいい効果があるようである。したがって、「総合的な学習の時間」を独立して実践するより、基本的に教科等との関連で授業を行う方が子どもにいい影響があると考えられる。

図表 15 「総合的な学習の時間」と教科等との関連づけ

単位：%

	ポジティブな影響あり		ネガティブな影響あり	
	小学校	中学校	小学校	中学校
国語	52.2 37.5	57.3 53.1	71.0 77.1	43.6 51.0
社会	51.1 36.4	57.7 47.6	70.6 < 87.9	45.8 44.4
算数・数学	60.9 > 44.2	66.2 52.3	66.1 < 75.2	36.4 49.7
理科	50.9 45.1	60.4 50.9	70.7 77.1	49.3 44.0
外国語	44.6 < 54.6	65.4 > 51.9	71.1 72.7	41.8 47.5
音楽	56.6 > 44.5	61.7 51.6	68.1 74.3	47.2 45.8
図工・美術	57.2 > 37.6	62.1 > 49.6	69.9 75.0	42.4 48.9
体育	59.7 > 45.6	59.8 52.5	66.4 74.3	46.9 46.3
技術・家庭	54.0 45.9	61.3 > 48.2	71.6 72.2	46.4 45.5
道徳	54.5 > 39.1	64.0 > 40.3	70.9 76.1	41.2 < 55.6
特別活動	52.6 > 34.2	57.5 43.8	72.2 75.0	44.7 43.8

※図表中の左側の数値は行の項目の「関連づけている」(「関連づけが強いもの」+「ある程度のもの」)の値、右側の数値は「関連づけないもの」の値。なお、不等号はカイ二乗検定の結果5%水準で有意差のあった部分につけた。

図表 16 「総合的な学習の時間」における学習活動

単位：%

	ポジティブな影響あり				ネガティブな影響あり			
	小学校		中学校		小学校		中学校	
個別学習	51.8	41.8	58.7	47.9	70.8	74.6	43.5	50.0
グループ学習	51.3	> 25.0	56.3	63.6	71.5	60.0	44.9	45.5
体験学習	50.8	50.0	57.3	25.0	71.2	71.4	45.0	37.5
外部講師による授業	52.0	44.3	57.4	53.8	69.8	79.0	43.1	48.1
子ども同士の話し合い	51.6	> 13.3	59.5	> 35.1	70.8	86.7	45.0	43.2
教師による説明や教示	50.6	54.1	58.0	> 31.3	70.9	75.7	45.0	37.5
インターネットの利用	52.0	45.7	56.9	54.8	70.1	76.9	46.9	33.3
インタビューやアンケートによる調査	55.4	> 40.1	59.4	52.4	71.1	71.9	44.0	45.7
学校の図書室の利用	51.9	37.8	56.4	60.6	70.7	76.1	46.8	30.3
社会教育施設の利用	52.9	47.6	59.9	51.9	70.8	72.5	44.3	45.7
保護者や地域住民の参加	54.5	> 36.6	61.5	> 49.1	69.4	< 78.7	41.5	48.2
友達へ向けての成果の発表	51.5	> 27.3	56.9	53.8	71.0	82.6	45.4	30.8
保護者や地域住民へ向けての成果の発表	54.2	> 37.8	58.8	> 43.1	69.6	76.5	42.2	56.9

※図表中の左側の数値は行の項目の「取り入れている」(「積極的に取り入れている」+「少し取り入れている」)の値、右側の数値は「取り入っていない」の値。なお、不等号はカイニ乗検定の結果5%水準で有意差のあった部分につけた。

学習活動について確認する(図表 16)。小学校においては、「インタビューやアンケートによる調査」したり、「保護者や地域住民の参加」してもらったり、「保護者や地域住民へ向けての成果の発表」や「友達へ向けての成果の発表」をしたりすることと、ポジティブな影響があることと関連がある。さらに、友達と共同で学習に取り組むこと(「グループ学習」「子ども同士の話し合い友達」)も同様の結果である。つまり、友達との協働的な学習、保護者やその他の地域住民との交流といった他者との関係を通じた学習活動が、ポジティブな影響の要因であると思われる。また、中学校においても、関連のある項目は小学校より少ないものの、基本的に同じことを指摘することができる。加えて、それ以外に、「教師による説明や教示」といった教師が主導権を握った学習もポジティブな影響を与えるもののようである。

## 5-2. 「総合的な学習の時間」に影響を及ぼす保護者の特徴

教師が担任するクラスの保護者について見ていく(図表 17)。

小学校では、自分なりのしっかりした教育観を持っている保護者や、「総合的な学習の時間」に好意的であったり、教師に協力的であったりというように、教師をサポートすることを惜しまない者がクラスに多

図表 17 担任している学級の保護者

単位：%

		小学校		中学校	
		ポジティブな影響あり	ネガティブな影響あり	ポジティブな影響あり	ネガティブな影響あり
「総合的な学習の時間」に好意的である	多い	60.9	64.6	68.5	38.6
	半数	41.0 *	82.3 *	53.9 *	46.6
	少ない	23.3	79.5	28.6	59.5
教師に協力的である	多い	55.4	67.7	60.5	43.3
	半数	40.9 *	80.7 *	53.3 *	44.0
	少ない	20.0	80.0	29.4	64.7
受験学力の向上に熱心である	多い	57.2	66.5	59.9	44.6
	半数	49.2	75.3	51.1	44.2
	少ない	47.1	74.1	55.0	45.0
自分なりのしっかりした教育観をもっている	多い	64.8	67.2	70.5	45.3
	半数	52.6 *	71.8	50.6 *	42.8
	少ない	36.6	73.8	48.6	48.6
学校での自分の子どもの様子を把握していない	多い	52.1	78.7	41.2	67.6
	半数	42.6 *	76.4 *	55.3	41.5 *
	少ない	55.2	67.3	62.2	41.9
自分の子ども以外のクラスの子どものことを考えてくれている	多い	57.0	67.4	74.0	37.8
	半数	51.3	73.0	53.8 *	42.7
	少ない	45.6	73.2	47.5	51.5

※「多い」の値は「ほぼ全員」と「7, 8割くらい」の合計、「半数」の値は「5割くらい」、「少ない」の値は「2, 3割くらい」と「ほとんどいない」の合計。なお、\*はカイニ乗検定の結果5%水準で有意差のあった部分につけた。

い方が、子どもにポジティブな影響が高いことと関連がある。一方、先に述べたような、教師に協力的な保護者が少なかったり、学校での自分の子どもの様子を把握していない者が多かったりすると、ネガティブな影響が出るようである。

他方の中学校でも、自分なりの教育観を持っている保護者や教師に協力的な保護者が多いことが、「総合的な学習の時間」のポジティブな影響と関連がある。さらに、自分の子ども以外のクラスの子どものことを考えてくれている保護者が多いことも同様のことが言える。子どもへのネガティブな影響については、学校での自分の子どもの様子を把握していない保護者が多い方が、子どもに悪影響が高いようである。

以上のことから、クラスの保護者に、教師に協力的な者や自分なりのしっかりした教育観を持っている者が多いと、「総合的な学習の時間」はうまく実践される可能性がある。

### 5-3. 「総合的な学習の時間」に影響を及ぼす学校の特徴

学校のどういった特徴が「総合的な学習の時間」に影響を及ぼすと考えられるのだろうか。

まず、学校の規模については、学校のある町の規模（市町村による違い）、学校の総学級数、総教員数（常勤教員数）と、ポジティブな影響とは関連がなかった<sup>3)</sup>。学校の規模によって「総合的な学習の時間」の効果に違いが出るとは言い難いようである。

次に、学校のある学区の様子について確認すると、有意差のある項目はほとんどなかった<sup>4)</sup>。違いのあった項目としては、小学校の「ポジティブな影響」の「商業地」であり、そこにある学校に勤務する教師と、勤務していない教師を比較すると、前者 64.7% 後 48.9% となっている。また、中学校の「ポジティブな影響」では「農林漁業」であり、それらの盛んな地域の学校に勤務する教師と勤務していない教師では、前者 66.0% 後 51.1% となっている。その他の項目においては違いが見られなかった。すなわち、学校がどういった地域にあるのかということと、「総合的な学習の時間」の効果とはあまり関連がない。

さらに、学校の様子との関係を分析した結果が図表 18 である。小学校と中学校の「ポジティブな影響」を確認すると、「教師集団にリーダー役がいる」「校内研究に力を入れている」に有意差が確認でき、積極的な教師集団であることとポジティブな影響とは関連があると考えられる。また、子どもに関しては、「勉強ができる子どもが多い」とポジティブな影響が出るようである。さらに、学校自体に関しては、「『総合的な学習の時間』は形骸化している」「学校の特色がはっきりしている」に違いがあり、学校は組織として

図表 18 学校の様子

単位：%

	小 学 校		中 学 校			
	ポジティブな影響あり	ネガティブな影響あり	ポジティブな影響あり	ネガティブな影響あり	ポジティブな影響あり	ネガティブな影響あり
教師同士がお互いの実践について気軽に話し合える雰囲気がある	53.7 > 37.5	70.4 75.5	57.3 51.7	46.3 40.0		
疲れている教師が多い	48.7 < 58.6	71.7 70.1	54.1 62.0	48.9 > 33.3		
教師集団（管理職含む）にリーダー役がいる	55.7 > 40.2	73.3 67.4	62.8 > 33.8	42.3 55.4		
校内研究に力を入れている	53.3 > 44.2	71.0 72.6	66.0 > 43.8	35.2 < 56.5		
子どもは落ち着いている	51.9 44.8	68.8 < 84.5	57.6 48.0	45.0 46.0		
勉強ができる子どもが多い	59.8 > 43.2	68.1 73.9	65.4 > 50.8	40.2 47.9		
「総合的な学習の時間」は形骸化している	38.5 < 57.0	75.3 69.3	42.3 < 65.5	58.5 > 36.0		
学校の特色がはっきりしている	59.6 > 37.9	71.9 70.3	64.5 > 44.6	39.4 < 52.3		
地域に開かれている	53.4 > 39.2	72.5 66.3	58.0 50.0	43.5 51.5		

※図表中の左側の数値は行の項目の「あてはまる」「あてはまる」+「ある程度あてはまる」の値、右側の数値は「あてはまらない」「あまりあてはまらない」+「あてはまらない」の値。なお、不等号はカイニ乗検定の結果5%水準で有意差のあった部分につけた。

「総合的な学習の時間」にしっかりと着手し、特色を出していることとポジティブな影響とは関連がある。

他方、ネガティブな影響については、小学校においては、子どもが全般的に落ち着いている学校ではそうでない学校よりネガティブな影響が出る可能性が低いと思われる。だが、その他の子どもの様子と、教師集団や学校の様子とネガティブな影響とは関係がないようである。それに対し中学校では、疲れている教師が多かったり、校内研修に力を入れていなかったり、「総合的な学習の時間」が形骸化していたり、学校の特色がはっきりしていなかったりすると、ネガティブな影響が出ると考えられる。つまり、小学校より中学校の方がネガティブな影響が出やすいようである。

## 6. おわりに

本報告は、「『総合的な学習の時間』導入による学校文化・教師文化の変容に関する実証的研究」プロジェクトが実施した「『総合的な学習の時間』に関する調査」の第一次報告である。作業時間と報告のスペースの制約から、基礎集計レベルの結果を概観するにとどまったが、その中から実施状況の特徴や実践の現場が抱える課題として確認されたことは数多い。なかでも、いたるところで浮かび上がってきた〈「総合的な学習の時間」の理念〉と〈学校現場の構造的な特質〉と〈実践の実際〉の三者間のズレや不適合さは、「総合的な学習の時間」というプロジェクトが抱える根本的でありかつ重大な問題としてとらえなければならぬだろう。その実相と詳細を明らかにし、その上にあるものとして将来像を構築することが、学校教育の緊急の課題となっているのではないだろうか。

付記 本研究は、昨年度より科学研究費補助金（基盤研究（B））の助成を受けて実施している「『総合的な学習の時間』導入による学校文化・教師文化の変容に関する実証的研究」（課題番号 15330178）プロジェクトの一部をなしている。

## 〈脚注〉

- (1) ①川村光・紅林伸幸・越智康詞 2005 「『総合的な学習の時間』における二つの総合化と学校の変容—『総合的な学習の時間』の導入と学校文化・教師文化の変容に関する調査研究（Ⅱ）—」『信州大学教育学部紀要』114号、169-180頁。②紅林伸幸・川村光・越智康詞 2005 「滋賀県の小・中学校の現状に関する調査報告—変化する教育と学校—」『滋賀大学教育学部紀要（Ⅰ：教育科学）』第54号、105-122頁。③紅林伸幸・越智康詞・川村光 2005 「『総合的な学習の時間』の現状と課題—地方2県を対象とした質問紙調査の結果から—」『総合的な学習の時間』の年間計画作成等に関する実践研究実施報告書（「総合的な学習の時間の充実に係る教師用参考教材の開発等に関する委託事業」）（代表者 酒井朗）お茶の水女子大学・子ども発達教育研究センター、200-210頁。④越智康詞・紅林伸幸・川村光 2005 「『総合的な学習の時間』によって学校は変わったか—『総合的な学習の時間』の導入と学校文化・教師文化の変容に関する調査研究（Ⅰ）—」『信州大学教育学部紀要』114号、157-168頁。
- (2) 各項目には、「実感がある」「ある程度実感がある」「あまり実感が無い」「実感が無い」という4段階の回答が用意されている。各回答に順に3点、2点、1点、0点を与え、個々の教師の各因子の合計得点を出した。小学校教師の「ポジティブな影響」因子の平均点は16.81点であったので、17-33点をポジティブな影響があった、0-16点をポジティブな影響がなかったとした。また、「ネガティブな影響」因子の平均点は2.97点であったので、3-9点をネガティブな影響があった、0-2点をネガティブな影響がなかった。同様に、中学校教師の「ポジティブな影響」因子の平均点は13.82点であったので、14-33点をポジティブな影響があった、0-13点をポジティブな影響がなかったとした。「ネガティブな影響」因子の平均点は3.66点であったので、4-9点をネガティブな影響があった、0-3点をネガティブな影響がなかったとした。
- (3) 町の規模（市町村による違い）はカイ二乗検定、学校の総学級数と総教員数はt検定を行い、5%水準で有意差を確認した。
- (4) 「学区の様子」の項目は、「新興住宅地」「古い住宅地」「商業地」「工場多い」「農林漁業」「その他」である。回答の形式は、複数回答が可能な形式をとっている。また、分析はカイ二乗検定を行い、5%水準で有意差を確認した。

(2005年12月15日 受理)