

## 「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）——

越智康詞 教育科学講座

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

キーワード：「総合的な学習の時間」、学校変革への副次的効果、小学校と中学校の差異

### 1 問題の所在

「総合的な学習の時間」の理念や意義、具体的な実践方法や実践例、さらには、その現実的社会的効果などを巡っては、賛否両論を含め、既に夥しい数の言説が生み出されてきている。しかし、「総合的な学習の時間」が各学校において実際にどのように実施され、また、どのような困難を抱えているかについての実証的なデータの蓄積はまださほど進んではいないのが現状である。

ところで、「総合的な学習の時間」には、自由化・個性化・弾力化を旨とする一連の教育改革のなかで、開かれた新しい学校を創るためのひとつの突破口となることを期待されて導入されたという経緯もある。そして、その背後には、肥大化した福祉国家・官僚制への改革機運とともに、さまざまな病理現象を生み出す、閉鎖的かつ硬直した学校へのネガティブな診断があることはいままでもない。しかしながら、「総合的な学習の時間」のもつこうした学校改革効果に関する議論もまた、イデオロギー的、理念的なレベルに終始し、具体的な検証はほとんどなされていないのが現状である。

以上の観点から本研究では、小学校と中学校における「総合的な学習の時間」の実際と、その副次的効果について、主に三つの作業（課題）を通して検討する。

その第一の課題は、「総合的な学習の時間」の実施状況を、その理念に照らしながら、どの程度、そしてどのように具体化されているかを概観することである。

第二の課題は、理念を超えた副次的効果・学校改革効果について検証することである。もちろん、ここで学校変革などというからといって、なにか目に見える華々しい変化を期待すべきではないだろう。理念を形の上でなぞるだけの改革に踊らされるべきでないのはもちろんであるが、実質的な変革を一度に実現しようとしても、それは容易に幻滅とあきらめに転化する。むしろ、当たり前の事が当たり前のようにできることの「有難さ」について意識しつつ、それがどんなにささいなものであれ実質的な意味をもつ変化に目を向ける必要がある。

ただし、「総合的な学習の時間」がどのようなかたちで現実化されるかや、それがどのような副次的効果をもたらすかは、あらかじめ客観的に決まっているわけではない。「総合的な学習の時間」の現実や効果は、その理念や活動への意味づけの仕方やその活動が実施される学校という場・文脈の特徴との関係のなかで現れるものである。そこで、本研究では、「総合的な学習の時間」が「小学校」という文脈に置かれた場合と「中学校」という文脈に置かれた場合とで、どのように違って現れるのか、また、どのような異なる波及効果を持つ（持たない）のかについて検討することを第三の検討課題とする。もちろん、そうした比較分析は小学校と中学校の良否判定を目的とするものではなく、狙いは、あくまで「総合的な学習の時間」をより意味のあるかたちで実施する上で、必要な条件とは何かを知る手がかりを得ることにある。

## 2 調査の概要

本研究は、平成15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）の一部をなしている。このプロジェクトは、「総合的な学習の時間」実践のエスノグラフィー（課題A）と学校文化・教師文化の変容に関する実証的研究（課題B）の2つの大きな作業課題によって立体的に構成されている。<sup>i</sup> 本報告は後者（課題B）の第一次報告であり、「総合的な学習の時間」が導入されたことともなつて、学校とそこでの教育がどのように変わっていきこうとしているのかを、管理職を対象とした質問紙調査を実施して、実証的に明らかにしようとしたものである。<sup>ii</sup> 調査の概要は以下の通り。<sup>iii</sup>

- (1) 調査対象：地方2県の公立小学校・中学校
- (2) 調査方法：郵送法
- (3) 調査時期：2004年5月～8月
- (4) 回収率：59.4% (554/933) [A県：68.4%(227/332) B県：54.4%(327/601)]
- (5) サンプルの構成：[A県：小学校145校，中学校82校 B県：小学校216校，中学校111校]

## 3 分析結果

### 3-1 「総合的な学習の時間」への取り組みの現状

まずは、「総合的な学習の時間」の理念がどの程度、そしてどのようなかたちで現実化しているかについて、全体的な傾向を概観する作業からはじめよう。

図表1は、「総合的な学習の時間」において、よく取り上げられるテーマについて示したものである。本図表から、「福祉・健康」、「環境」、「地域」、「社会体験・ボランティア」、「自然・農業体験」については9割、「情報」、「国際理解」についても8割を超えるなど、答申に例示されたテーマのほとんどが、満遍なく高い割合で取り上げられていることがわかる。これに対し、例示された以外のテーマを記述した学校は全体の一割にも満たなかった。以上の結果から、多くの学校が、学校独自のテーマを追及するよりも、文科省によって示されたテーマに強く依拠しながら、これをバランスよく、幅広く取り入れようとしている様子をうかがうことができる。

図表1 「総合的な学習の時間」でよく取り上げられるテーマ

	全体	小学校	中学校
福祉・健康	98.1	97.7	98.9
環境	97.9	98.6	96.8
地域	97.4	98.6	95.1
社会体験・ボランティア	94.7	92.2	< 98.9
自然・農業体験	91.3	98.6	> 76.3
情報	88.2	91.4	> 82.0
国際理解	86.1	92.1	> 74.2
生活	74.6	77.3	67.4

注) 数値は「頻繁に」と「ときどき」の合計(%)。なお、不等号はカイニ乗検定5%水準で有意なもの

次に、「総合的な学習の時間」を実施するさい、重視して取り組んでいる理念的内容及び方法の特質について見てみよう。図表2から、ほぼ全ての学校で、答申に示された理念に忠実に、すなわち、「生きる力や問題解決力の育成」(96.4%[以下%省略])、「協力・共働する力の育成」(91.8)を目指し、「子どもの主体

的な取り組み」(98.5) や子どもたちが「充実した体験」(96.6) を得ることを重視しつつ活動に取り組んでいることがわかる。また、図表3にみるように、「総合的な学習の時間」における学習方法の「総合化」に向けての変革においても、「情報収集、体験、対話、表現など多様な学習方法の取り入れ」(96.2)、「教室に囚われない多様な学習の場の提供」(94.0) を中心に、教授方法、内容、体制等の多様化・総合化について、さまざまな方向から着実に実施されていることがわかる。

図表2 「総合的な学習の時間」において力を入れて実施していること

	全体	小学校	中学校
子どもの主体的な学習への取り組み	98.5	98.6	98.4
充実した体験を得られること	96.6	96.9	95.8
生きる力や問題解決力の育成	96.4	97.5	94.3
協力・共働する力の育成	91.8	92.8	90.1
個々の子どもの興味や関心	89.6	92.5	> 84.3
子ども自身の生活と密着した学習内容	87.1	91.4	> 79.3
人としての心の育成	87.1	87.7	85.9
社会的課題や現代的な課題への取り組み	73.8	71.9	77.5

注) 数値は「かなり力を入れている」と「ある程度力を入れている」の合計(%)。なお、不等号は5%水準で有意なもの

図表3 「総合的な学習の時間」における総合化

	全体	小学校	中学校
情報収集、体験、対話、表現など学習方法の多様化	96.2	95.5	97.4
教室に囚われない多様な学習の場の提供	94.0	93.6	94.8
教育、教授、指導、支援の具体的方法の多様化	73.5	74.9	70.8
教科を横断した内容の設定	72.8	80.3	> 58.6
教育体制・指導体制の多様化	67.9	64.6	< 74.1
総合的なテーマを学習課題とする	67.7	66.6	69.8
学習の単位や形態の多様化	66.7	65.7	68.4
教科との連続性	65.9	79.7	> 40.4
様々な方法・観点をを用いた評価の実施	60.7	60.9	60.2
教育内容の決定に外部の声を反映させる	46.1	47.6	43.2

注) 数値は「かなりしている」と「ある程度している」の合計(%)。なお、不等号は5%水準で有意なもの

以上、学校現場において、「総合的な学習の時間」に関連して、教育審議会などでも取り上げられている一般的な理念的内容については、おおむね各学校に浸透し、実践の中で意欲的に取り組まれていると見てよいだろう。例示されたテーマが広く平等に取り上げられることの意味については次節で検討するとして、ここでは気になる事柄を2点ほど挙げておく。ひとつは、「教科との連続性」や「教科など基礎学力との関連性」(図表9参照)を重視する割合がいずれも7割に満たず、「知の総合化」への意識がやや弱い点である(この傾向はとりわけ「中学校」において顕著である)。もうひとつは、子どもの「経験」、「生活」、「興味・関心」、「心の育成」など個人の内的な体験にかかわる理念内容においては、多くの学校(9割前後の学校)が重視しているのに対し、「社会的課題や現代的な課題への取り組み」を重視する学校は7割弱に止まり、どちらかというとその目が「内向き」であるという点である。「環境」や「福祉」や「国際理解」など、社会的な課題・テーマが頻繁に取り上げられている点を鑑みると、その内容展開が素朴な体

験主義に止まり、その背景や構造について深く考えるものになっていないのではないかと危惧される。

### 3-2 「総合的な学習の時間」の学校改革効果・副次的効果

「総合的な学習の時間」は、自由化・個性化・弾力化に向けての一連の改革のなか「特色ある新しい学校づくりへの起爆剤」(今谷 1998,p.6)としての役割も期待されている。<sup>iv</sup> そこで、この自由化への制度改革が、どの程度学校を開かれた自己改革主体としているか、そしてその結果がどの程度実質的な意味をもつ内容となっているのかについて検討しよう。

図表4にみるように、9割近くの学校で「総合的な学習の時間」は「保護者や地域と連携するチャンス」であるととらえ、図表8にみるように「特色ある学校づくりに効果がある」と捉える学校も9割を超えている。この数字だけ見ると学校変革的な理念も比較的うまく実現しているように見える。だが、それがほんとうに学校による主体的な変革といえるかどうか、それが本当に実践に意味あるものとして達成されているかどうか、という点に関しては若干疑問が残る。「所在地区の地域性を重視する」学校は9割を超えているが、図表3にみるように、「教育内容の決定に外部の声を反映させる」ことまで踏み込む学校は半数に満たない。教師がソトの世界につながりや関心をもつようになった様子もそれほど強くは感じられない(たとえば図表8にみるように、「教師の市民意識が高まった」とする割合も5割に満たない)。先の節で見たように、答申で「例示」された内容が満遍なく実施されている事実などからも、学校の特色の出し方自体が画一化し、没主体的なものとなりがち傾向を見て取ることができる。「総合的な学習の時間」を「学校の体質を内側から変えるチャンス」として捉える管理職の割合も5割程度に止まっており、この機会を新しい学校づくりにつなげていこうとする意識は決して高いとはいえないのである(図表4)。

図表4 「総合的な学習の時間」に対する学校(管理職)の意見

	全体	小学校	中学校
保護者や地域と連携するチャンスである	88.7	91.6	> 83.2
「総合的な学習の時間」に関する研修が必要である	76.2	76.0	76.7
「総合的な学習の時間」よりも教科の方が重要である	59.5	52.2	< 73.1
「総合的な学習の時間」の年間授業時数は多すぎる	56.4	49.6	< 69.1
学校の体質を内側から変えるチャンスである	54.7	58.1	> 48.4
入試制度を変えない限り大きな効果は見込めない	50.7	51.5	49.2
家庭背景の違いが大きくなるようになる	42.9	41.1	46.4
教科書や指導の手引きが必要である	23.5	19.7	< 30.6

注)数値は「とてもそう思う」と「まあそう思う」の合計(%)。なお、不等号は5%水準で有意なもの

逆に、「総合的な学習の時間」の導入によって、さまざまなマイナス効果が生み出されているという現実もある。図表5、図表6、図表7は、実施に伴う問題点について尋ねたものであるが、これらの図表から浮き彫りになる最大の課題は、7割を超える学校で「教師の仕事の多忙さ」が問題となっている点である。

<sup>v</sup> また、4割程度の学校が「子どもの実態とテーマの乖離」、子どもたちの「受け身の学習態度」という問題を指摘し、2割程度の学校が「基礎学力の低下」を問題として挙げている。

とはいえ、「総合的な学習の時間」のもたらす副次的効果について議論するには、もう少し視線を低くして、「当たり前が当たり前になる」といったささいな副次的効果にも目を向ける必要がある。さまざまな「総合化」の広がりやその波及効果については川村論文(2005)で検証されるので、ここでは内容的な面から、その様子を概観しておくことにしよう。

図表 5 「総合的な学習の時間」実施に伴う問題点(子どもに関連して)

	全体	小学校	中学校
子どもの実態とテーマの乖離	42.6	43.9	40.1
受身の学習態度	39.7	37.2	44.3
学力の低下	18.1	13.9	< 26.0
受験学力への囚われ	8.3	3.9	< 16.7

注) 数値は「あてはまる」に答えた学校の割合(%)。なお、不等号は5%水準で有意なもの

図表 6 「総合的な学習の時間」実施に伴う問題点(教師に関連して)

	全体	小学校	中学校
教師の仕事の多忙さ	70.2	66.4	< 77.2
教師をサポートする組織体制の不整備	36.0	37.5	33.2
教師の意欲・意識改革の不十分さ	19.3	16.1	< 25.4
教師の視野の狭さ	17.2	20.0	> 11.9
教師の力量のなさ	15.9	18.3	> 11.4

注) 数値は「あてはまる」に答えた学校の割合(%)。なお、不等号は5%水準で有意なもの

図表 7 「総合的な学習の時間」実施に伴う問題点(その他)

	全体	小学校	中学校
安全面での問題	55.3	59.4	> 47.7
基礎学力の低下	21.9	19.2	< 26.9
保護者の意見の多様さ	21.5	21.9	21.7
学歴社会という現実	7.1	7.2	6.7

注) 数値は「あてはまる」に答えた学校の割合(%)。なお、不等号は5%水準で有意なもの

図表 8 は、「総合的な学習の時間」のもつ副次効果についてまとめた表である。ここで注目されるのは、「子ども一人一人をよく知る機会になる」が 87.5%、「学級の雰囲気や子ども同士の関係がよくなる」が 73.7%と、教師=子ども関係、子ども相互の関係など、人間関係的な環境変化において肯定的な評価がな

図表 8 「総合的な学習の時間」がもたらす副次的効果

	全体	小学校	中学校
特色ある学校づくりに効果がある	92.9	95.3	> 88.6
子ども一人一人をよく知る機会になる	87.5	88.3	86.0
子どもの学習意欲を高める効果がある	82.7	89.4	> 70.2
子どもの個性が伸ばされる	79.5	82.7	> 73.4
学級の雰囲気や子ども同士の関係がよくなる	73.7	77.1	> 67.4
教師同士の協力体制によい影響がある	68.2	68.0	68.6
教師の専門性が高められる	52.4	61.1	> 36.1
教師の市民意識が高められる	48.3	49.2	46.6
教科の指導法によい影響がある	46.6	53.6	> 33.7
子どもが教科内容を理解する上で効果がある	33.6	38.7	> 24.4

注) 数値は「とてもそう思う」と「まあそう思う」の合計(%)。なお、不等号は5%水準で有意なもの

されている点である。また、「子どもの学習意欲を高める」が 82.7%、「子どもの個性を伸ばす」79.5%と教育的な効果についても比較的高い肯定率となっている。とはいえ、こうした副次的効果については、「総合的な学習の時間」そのものがもつ一般的な効果とは言いがたい。むしろ文脈・条件次第でその現れ方が異なるものようだ。以下では、学校段階別「差異」に着目して検討を行うことにしよう。

### 3-3 「総合的な学習の時間」の内実及び副次的効果の学校段階別差異

「総合的な学習の時間」の実質的内容やその副次的効果や問題点は、小学校と中学校においてどのように異なって現れているのだろうか。本稿の後半部分では、小学校と中学校のあいだにある「差異」の分析を通して、「総合的な学習の時間」の可能性と問題点について検討しよう。

まずは、掲げる理念とその具体化方法について検討することから始めよう。図表2からわかるように、小学校も中学校も「子どもの主体的な学習への取り組み」(小学校 98.6 中学校 98.4) [以下、学校種表記を省略]を重視する点では同じである。しかしながら、その理念内容の解釈及びその具体化の方法においては若干違いがある。とりわけ重要な差異は、小学校ではその理念を実現するために実際に「子どもの興味や関心を尊重」(92.5>84.3)し、「子ども自身の生活に密着した教育内容を編成」(91.4>79.3)する努力を行っているが、中学校では小学校ほど熱心にはなされていない、という点である。とはいえ、これは中学校が手抜きをしているというわけではない。以下の分析を先取りして言えば、中学校では「子どもの主体性の尊重」の意味内容が、「子どもの自由に任せる」ことに近いからであると考えられる。

次に、教育や学びのプロセスにおける方法上の改革、すなわち教育組織、教授法、教育内容等における「総合化」の具体的方策における違いについて検討してみよう。この点は先に示した図表3にまとめてあるが、ここから二つの大きな相違点を見出すことができる。すなわち「教育内容面での多様化」と「教育体制面での多様化」がそれである。

まず、「教育内容」にかかわる総合化の違いから見ておこう。「教科と連続した教育内容」(79.7>40.4)、「教科を横断した教育内容」(80.3>58.6)のいずれの項目をみても、小学校では8割近くの学校で熱心に取り入れているのに対し、中学校ではその割合がかなり低い値に止まっている。図表9に見るように、小学校では「教科など基礎学習との関連性」(72.8>58.6)を考慮してテーマを決定することも多いが、中学校では少めである。このように、中学校における「総合的な学習の時間」は、教科を相互に結びつけ知を総合化する場・機会として作用するどころか、それ自体、他の教科内容と無関係に実施されているといえそうである。

図表9 テーマを決定するにあたって考慮したこと

	全体	小学校	中学校
子どもの実態	96.4	96.7	95.8
これまで取り組んできた教育活動との関連	96.0	95.3	97.4
所在校区の地域性	94.9	95.8	93.2
学校の校風・伝統や教育理念	85.5	87.5	81.9
テーマの発展性	81.7	83.6	78.1
現在、社会が直面している課題	69.0	67.7	71.4
教科などの基礎学習との関連性	67.9	72.8	> 58.6
教職員の資質や得意分野	55.4	59.9	> 46.8

注)数値は「かなり重視した」と「少し重視した」の合計(%)。なお、不等号は5%水準で有意なもの

これに対し、「教育体制・指導体制の多様化」(64.6<74.1)は、中学校においてより頻繁に試みられてい

る。実際の行動内容においても、図表10に見るように、中学校では「『総合的な学習の時間』を特別に企画・立案したり、評価・反省する機関を設け」(61.1<84.9)、「職員会議で『総合的な学習の時間』のことがよく取り上げられる」(47.3<59.9)割合も高い。

図表10 「総合的な学習の時間」の実施に関すること

	全体	小学校		中学校
H15年度の「総合的な学習の時間」はうまく実施できた	77.5	81.7	>	69.7
「総合的な学習の時間」を企画・評価・反省する機関を設けてある	69.4	61.1	<	84.9
「総合的な学習の時間」を特別な教育活動として扱っていない	65.9	69.0	>	60.0
職員会議で「総合的な学習の時間」のことがよく取り上げられた	51.7	47.3	<	59.9

注)数値は「あてはまる」に答えた学校の割合(%)。なお、不等号は5%水準で有意なもの

だが、ここでの問題は、中学校におけるこうした組織的対応の多さは、子どもの学びにとってどのような意味をもつのか、である。この点と関連して興味深いのは、学習テーマの決めかたについて、小学校と中学校を比較した結果である。図表11にみるように、学習テーマを決定するさい、中学校では小学校に比べて、「個々の子どもが個別に決定」(10.0<24.9)する割合が高く、逆に「学級担任と子どもたちとで決定」(60.6<35.8)する割合、「学級担任が決定する」(40.3>9.3)割合、「クラスの子どもたちが話し合っで決定」(28.6>19.2)する割合は低い。「教師全員で話し合っで決定」(54.2 62.2)する割合は若干中学校で多めであるが、いずれにせよ、小学校ではクラスレベルでの決定が多く、中学校ではクラスレベルでの決定が少ない、ということができる。以上の知見を、図表12の「子どもの学びを相互に触れ合わせる」(86.0>73.9)ことへの期待が中学校では小学校ほど高くない、という結果とを重ね合わせると、「中学校では小学校に比べて、子どもの学びが個別化・断片化している」という仮説を導くことができるだろう。

図表11 「総合的な学習の時間」における課題・テーマの決め方

	全体	小学校		中学校
教師全員で話し合っで決定した	57.0	54.2		62.2
学級担任と子どもたちとで決定した	51.9	60.6	>	35.8
学年会等で決定した	49.9	49.2		51.3
「総合」に関わる特別な委員会で決定した	38.9	28.1	<	59.1
学級担任が決定した	29.5	40.3	>	9.3
クラスの子どもたちが話し合っで決定した	25.3	28.6	>	19.2
個々の子どもが個別に決定した	15.2	10.0	<	24.9
管理職が決定した	2.0	1.7		2.6

注)数値は「あてはまる」と回答した学校の割合(%)。なお、不等号は5%水準で有意なもの

小学校と中学校のあいだでは、「総合的な学習の時間」が学校・教育プロセスの全体に対して有する副次的効果においても大きな違いがある。図表8から、次の三つの差異を引き出すことができる。

第一は、小学校のほうが中学校よりも、子どもの「学び」にプラスの効果が大きいという点である。「学習意欲を高める効果」(89.4>70.2)、「個性を伸ばす効果」(82.7>73.4)、「教科内容を理解する効果」

図表 12 「総合的な学習の時間」において重視している、教師に期待される役割

	全 体	小学校	中学校
子どもの学習環境を整える	92.6	94.2	89.6
子どもの学習を価値あるものに高める問いかけをする	91.3	92.2	89.6
子どもに自己学習や情報整理の仕方等を教える	90.6	92.5	> 87.0
子ども相互の学習の関連づけを行う	81.9	86.0	> 73.9
子どもの自己評価をサポートする	74.5	75.0	73.4

注) 数値は「非常に重視している」と「ある程度重視している」の合計(%)。なお不等号は5%水準で有意なもの

(38.7>24.4) のいずれにおいても、小学校のほうが中学校よりも有意に高いという結果がでている。

第二は、小学校のほうが中学校よりも学習や生活上の「環境づくり」への効果も大きいという点である。「特色ある学校づくりに効果がある」(95.3>88.6)、「学級の雰囲気や子ども同士の関係がよくなる」(77.1>67.4)などの点において、小学校のほうに有利なデータがでている。<sup>vi</sup>

しかし、われわれがここで注目したいのは、第三の教師に対する効果である。今回の調査から、教師に対する肯定的な効果もおおむね小学校のほうが中学校より大きいという結果が得られた。すなわち小学校では「教師の専門性が高められる」(61.1>36.1)、「教科の指導法によい影響がある」(53.6>33.7)において、中学校よりも高い効果が得られるのである。ここで先に見た「テーマ決定法」の違いが思い出される。すなわち、中学校では生徒個人レベル(さもなければ全体・組織レベル)での決定が多く、クラスレベルの決定が少ないのであった。このことが意味するのは、中学校の教師は小学校教師に比べて「総合的な学習の時間」のテーマ決定場面に個人として積極的に関与する機会と場を持ちにくい、ということである。そして、もしもこのように教師の主体的なかかわりとは無関係な仕方では「総合的な学習の時間」の活動の全体が進行していくのだとすると、この時間を通して教師の専門性が向上するなどありえない相談である。

上記の「教師にとっての効果」と関連して、中学校では、「教師の意欲やモラル」という面からみても小学校よりも不利なデータが多い(図表13)。「総合的な学習の時間」に「情熱をもって熱心に取り組んでいる」(93.2>82.6)教師、「嬉々として取り組んでいる」(63.3>45.8)教師は、小学校に比べ中学校では相対的に少ない。逆に、中学校では「総合的な学習の時間」においてその「学習効果に疑問・不安を抱いている」(29.8<48.5)教師が多い。管理職から見ても、教師たちには「教科書や指導の手引きが必要である」(19.7<30.6)ように見える(図表4)。

全体的に見ても、図表10にみるように小学校の管理職は「H15年度の『総合的な学習の時間』はうまく実施できた」(81.7>69.7)とする割合が高いが、中学校では「基礎学力の低下」(19.2<26.9)への危惧を抱きつつ(図表7)、『総合的な学習の時間』よりも教科のほうが重要である」(52.2<73.1)、『総合的な学

図表 13 「総合的な学習の時間」に対する、教師の取り組みや考え

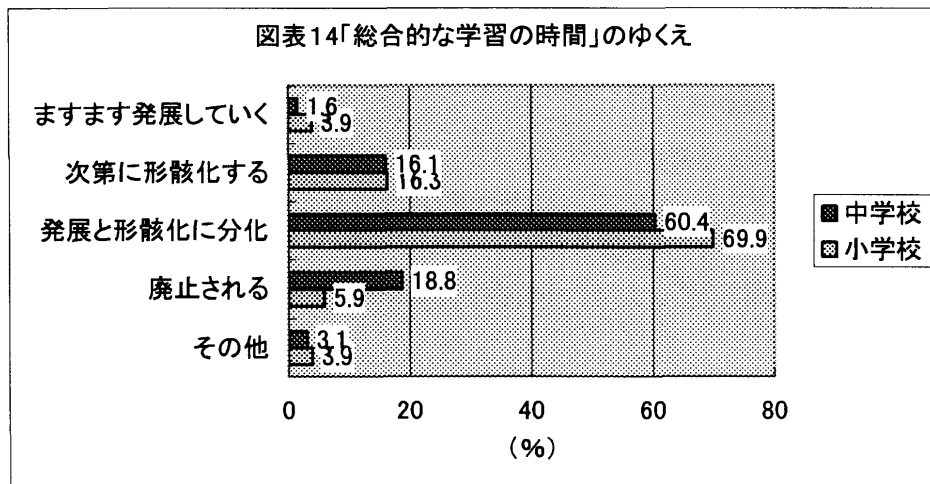
	全体	小学校	中学校
情熱をもって熱心に取り組んでいる	89.5	93.2	> 82.6
「総合」の趣旨を十分に理解している	80.1	82.6	> 75.2
嬉々として取り組んでいる	57.2	63.3	> 45.8
学習効果に疑問・不安を抱いている	36.3	29.8	< 48.5
授業の中での自分の役割に戸惑っている	19.7	17.4	24.3

注) 数値は「全体的にあてはまる」と「だいたいあてはまる」の合計(%)。なお、不等号は5%水準で有意なもの



習の時間』の年間授業数は多すぎる」(49.6<69.1)と考え(図表4)、「総合的な学習の時間」の今後(図表14)についても、「もうすぐ廃止されるだろう」(5.9<18.8)とネガティブに考える傾向が強い。

以上、副次的効果に関して小学校に有利な結論が得られた。しかし、だからといって必ずしも小学校で万事がうまくいっているわけではない。図表14にみるように、今後の「総合的な学習の時間」に対し「ますます発展していく」と答えた割合は小学校でも4%弱に止まっている。もちろん、完全否定しているわけでもなく、7割近くは「発展していく学校と形骸化していく学校に分かれていく」と答えている。「総合的な学習の時間」は教師をはじめとする関係者の努力ぬぎに、簡単にうまくいくものではない、という実感が示された結果であるといえよう。また、「総合的な学習の時間」を立ち上げていく上で、小学校により深刻な問題もある(図表6)。「教師の視野の狭さ」(20.0>11.9)、「教師の力量のなさ」(18.3>11.4)などの問題である。とはいえ、こうした教師の能力欠如が課題となること自体、小学校においては、「総合的な学習の時間」の成否において、教師の存在・力量形成が重要である、と認知されていることの現れともいえる。そして、中学校で教師の力量のなさが問題になりにくいのも、裏を返せば、「総合的な学習の時間」の成否が、教師の力量や努力の如何を越えたものとして認知されていることを示しているといえそうだ。中学校における教育体制・指導体制レベルでの対応の多さも、「総合的な学習の時間」がそれだけ、中学校＝教師にとって「特別な課題＝異物」として立ちだかっていることを示していると解釈できるかもしれない。実際、図表10に見るように、「『総合的な学習の時間』を特別な教育活動として扱っていない」(69.0>60.0)とする割合は若干、中学校で低い値になっている。



#### 4 分析結果まとめ

教育課程審議会「審議まとめ」で示された「総合的な学習の時間」のねらいは、次の三つの観点から整理することができる。<sup>vii</sup> ①児童・生徒の興味関心に基づく学習を通して、自ら学び、考え、判断する力を高めること、②情報の集め方、まとめ方など学び方を身につけること、③各教科で身についた知識・技能を相互に関連づけ、児童生徒のなかで総合的には働くようにすること、である。

このことを踏まえながら今回の調査結果を振り返ると、少なくとも意図のレベルでは、①②はよく取り組まれているといえる。しかし、③はどうか。とりわけ、中学校において、教科を生徒のなかで総合させるという視点は弱いという結果がでた。中学校では、教科を横断した総合的な知を追求するというよりは、体験的なもうひとつの科目を追加した、というニュアンスが強い。それだけに、「基礎学力の低下」という不安も生じやすいのではなかろうか。

続いて、開かれた学校、特色ある学校づくりなど、学校改革レベルでの「総合的な学習の時間」はどの

程度、有効であったといえるか。viii

今回の調査から、各学校共に、既成の枠を取り払い、方法を多様化し、保護者や地域とのつながりを重視しつつ「開かれた学校」「特色ある学校づくり」に向けて力を入れて取り組んでいる様子は伺えた。しかし、教師の市民意識を高めることにつながると考える管理職の割合が50%に満たないことに象徴されるように(図表12)、果たして本当に学校が「従来の学校の狭い枠」から脱し、「広い視野から」主体的・創造的に改革を進めることにつながっているか、という点には若干の疑問も残る。

とはいえ、今回の調査では、よりささやかな実践的レベルにおいて、副次的効果が明らかになった。「総合的な学習の時間」を通して、教師の子ども理解を深め、子どもの学習意欲を高め、子ども相互の関係や学級の雰囲気を良好にするなどの効果が示されたのである。とはいえ、小学校と中学校とでは大きく異なる結果となった。小学校と中学校のあいだの「総合的な学習の時間」の現実や副次的効果の差異の分析から得られた結果は以下の通りである(ただし、以下はあくまで「差異」についての分析結果である)。

- (1) 小学校では「総合的な学習の時間」において、教科を横断した内容、そこでなされた実践経験と教科的な知との統合が目指されるが、中学校では、教科とは無関係に実施されるケースが多い(知の断片化・知と経験の分離)。また、小学校では「総合的な学習の時間」の活動の中で、子ども同士の学びを相互に関連づけるなど、学びの共同体の形成に寄与するのに対し、中学校ではそれぞれの子どもが自由＝個別的に学習を進める傾向がある(学びの個別化・断片化)。
- (2) 小学校では、「総合的な学習の時間」の活動を通して、子どもの学習意欲を引き出す、教科の理解を深める、子どもが生き生きするなど多様な副次的効果を生み出すが、中学校では副次的効果を持つよりも、受験学力に囚われ主体的にコミットしてこない生徒を前に「総合的な学習の時間」そのものの達成に困難を感じることが多い。
- (3) 小学校では「総合的な学習の時間」を計画・実行する上で、教師の資質や特性が考慮され、また、実際にも主体的にかかわる場を与えられることで、その専門能力の向上など手ごたえを感じているが、中学校における「総合的な学習の時間」は教師の専門能力と関係が薄いばかりか、その意義・効果に疑問を抱きつつ実践を行う教師が多い。教師の多忙感などネガティブな効果が前景に出やすい。

## 5 考察—小学校と中学校の違いから見えてくるもの—

最後に、上記の小学校と中学校の違いがどこから来るのか、その違いはどういう意味をもつのか、について若干の考察を加えておきたい。

すぐに思い浮かぶ答えとして、(高校)入試を控えているか否かの違い(中学校では学力向上が切実に求められる状況にあるので取り組みにくい)と、カリキュラムそのものの性質の違い(小学校の教育内容は生活知に近い未分化な状態にあり、総合になじみやすい)のふたつがある。前者の影響が大きいことはもちろんであるが、本稿の主題ではない。ix 後者については後述する。ここで、本研究から得た知見との関連で強調しておきたいのは、「教師の置かれた立場やアイデンティティの持ち方の違い」の重要性である。

小学校ではクラス担任制がとられており、教師はクラスの子どもたちに関して、その学び・成長の全体にかかわりをもつものに対して、中学校において教師はそれぞれ学問的に専門とする教科の教育に責任をもつ立場にある。このため小学校教師は、子どもの学びをトータルに捉えコーディネートするといった「総合的な学習の時間」が要請する役割に、ほぼこれまでの職務の延長線上で達することができる。ところが、教科の専門的内容の伝授に職業アイデンティティを置く中学校教師にとって、「総合的な学習の時間」とは、いわば専門外の(アウェイでの)闘いを強いられることを意味しており、ある特定の教科を除いては、主体的・積極的にコミットしづらい活動なのである。

ところで、本研究の結果からもわかるように、「総合的な学習の時間」は、教師の仕事量を増大するものである。だが、こうした事実の持つ意味は、教師が属する学校という文脈やかかわり方により大きく変わってくる。生き生きと学ぶ子どもの姿から手ごたえを得やすく、またその実践が、自分の専門能力の向上にも直結しやすい小学校という文脈のなかでは、それが教師の意欲や達成感につながりやすい。これとは逆に、中学校のように、子どもがこの時間の活動に関心を示さず（受験に関心が向かい）、同時に、その時間の教授活動が自分の職業能力の向上や職業アイデンティティの充足とつながりにくいものである場合、それは教師の「多忙感（ストレス）」や「（学力への）不安」に直結しやすいのである。教師の専門性のこうした構造に配慮してか、中学校では全学的・組織的な対応が充実している。だが、こうした組織的対応を強化した結果、「総合的な学習の時間」は、ますます（中核的な役割を担う担当者ではない）教師にとって、主体的にコミットできる、自分自身にとって意味のある職務としては感じ取れなくなる、といった負の循環が生じる可能性も否定できない。

もちろん、このように言うからといって私は、「総合的な学習の時間」は小学校にはフィットするが、中学校ではフィットしない、といった運命論的な結論を提示したいのではない。そもそも、上記の結論の「余白」から、小学校では教師個人の努力と能力に過剰な期待と負担がかけられ、「総合的な学習の時間」を仕切れない教師に負のレッテルが貼られやすいということ、逆に、中学校では個々の教師をフォローするための全学的な取り組みのノウハウが蓄積され、学校全体の構造改革を実現する可能性が高まっている、と読み取ることさえ可能であろう。

いずれにせよ本稿の主張は、「総合的な学習の時間」の今後について考えるためには、「子ども」のみならず、「教師」という変数をも考慮しつつ、対策を考えることが必要だという点にある。具体的方策についての検討は今後の課題だが、たとえば、「『総合的な学習の時間』を専門とする教師を配置する」とか、「複数の学問領域がかかわることで問題の根の深さが滲み出てくるような総合的な探求テーマを見つけ出し、それぞれの教師が、それぞれ自分の専門能力を活かしたかかわりができるような工夫をする」といったように、教科を専門とする中学校教師のアイデンティティの構造に即した方策が必要であろう。

最後に、小学校においては、知の構造が生活実践と未分化な実践的レベルに止まっており、それゆえ「総合的な学習の時間」が実施しやすいが、専門分化の進んだ学問内容を教える中学校においては、実施が困難である（だから今回のような調査結果となった）、という見解について検討しておこう。この点は、確かに、教育内容上の総合化が小学校ではうまくいき、中学校ではうまくいかないという本研究の知見とも合致している。しかし、われわれとしては、むしろ、「総合的な学習の時間」に対する素朴体験主義的なイメージへの偏向こそが、上述した帰結をもたらす原因である、と考える。

ここで注目されるのは、他の理念内容に比べて、社会的・現実的課題に対する取り組みが弱いという今回調査の結果である。教科以前の未分化な経験世界に戻るといふ仕方での総合ではなく、「教科の境界」を超えて知を「総合」するきっかけを与えてくれるのは、こうした社会的・現実的課題ではないだろうか。とりわけ現代という時代の現実的課題は複雑であり、未分化な知で対処できないことはもちろん、いくらそれが洗練されていても、ひとつのタイプの知ではどうも解決できない代物なのである。「解」が一様には定まらない複雑で困難な課題であればあるほど、ひとつの知のロジックをその限界までつきつめることの重要性と、問題を別の視点から見る必要性とが浮き彫りになるだろう。ところが、この国の教育の現状では、たとえば、ひとつのロジックでは割り切れない問題・矛盾・謎を残す「社会的・現実的課題」に直面すると、すぐさま、「心がけ」「こころの教育」へと流れる、という傾向があるように思われる。「環境」にせよ、「福祉」や「国際理解」にせよ、なかなか答えの導き出せない問題を「ひとりひとりの心がけ」といった道徳的な物語に還元すれば、それは一応のまとまりを得ることができるからだ。しかし、「わからない

いこと・まとまらないこと」を「わかる・まとめる」方向だけが「学び」ではなく、「わかったつもり・合意済みの解決」に別の視点から光をあてることで、現実世界の複雑さを再び開示し、自己の視野・思考の狭さを実感する体験を持つことも、重要な「学び」の経験ではないだろうか。主体的なかかわりは、未知との出会い、他者からの呼びかけによって自己中心的な安定（自己充足状態）を揺るがされるときに生まれてくるものであり、それは放任しておいて自然に生じるものではない。いずれにせよ、素朴な主体信仰や安易な「完結した物語（正解・問題解決）」への要求が、知の総合化へのレッスンの可能性を大きく阻害していることについては、もっと自覚的であっていいだろう。

### <註>

- i 課題Aは「総合的な学習の時間」の実践が学校現場において作られていくプロセスから実践を経て教師がそれに評価を加える段階までの全過程において詳細にとらえ、「総合的な学習の時間」の実践の「厚い記述」をしようというものである。特に、そこでの学校全体の体制や動き、教師相互の関わりなど、これまでの実践研究が必ずしも視野におさめてこなかった部分に焦点を当てることで、「総合的な学習の時間」のコードや、学校教育の他の側面との関係性などを明らかにすることを目的としている。課題Bは、学校文化と教師文化という教育社会学的観点を採用することで、学校の中で起こっている教育の変化の実態を明らかにしようというものである。《文化》という観点を採用することは、教育の多様な事実を分析の視野におさめることを可能とし、また、具体的に多様な教育の現実を全体的に規定しているコードや《知》のスタイルに言及することを可能にする。以上のA、B二つの課題は自律的であるが、同時に相補的な関係にあり、両者を同時進行的に進めることによって、「総合的な学習の時間」に象徴される新しい教育の中で、実際にどのような教育及び学校の変化——「総合的な学習の時間」の実践が学校教育のもつ様々なディシプリンにどのように作用し、学校教育の全体にどのような波及効果を生んでいるのか（例えば、学校知の再解釈、教育効果の社会階層化等）、「総合的な学習の時間」の実践の中で、学校組織や教育諸関係（子ども間の関係、教職員間の関係＝同僚性、教師と生徒の関係、学校と地域社会の関係、学校と教育委員会の関係など）がどのように変わっていったのか——が、さらには我が国の《知》の変化が生まれようとしているのかを明らかにすることができると期待している。
- ii 本紀要に掲載されている川村・紅林・越智「『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」も、同じ調査をもとにした研究である。これらの研究は相互に独立しつつ、関連もしている。本研究は全体的傾向を概観し、記述する探索的な側面を強く持ったが、川村論文は、内容の総合化と形式の総合化のふたつのコードのインパクトについて、より分析的にアプローチしたものである。
- iii 本報告は調査の一部のみを使用した。本調査の全体の質問項目は以下の通り：昨今の学校の変化状況/新しい授業形態の採用状況/「総合的な学習の時間」の実施状況/「総合的な学習の時間」に対する評価/「総合的な学習の時間」への教師の取り組みと問題点/学校評議員の実態/学校評議員の活用状況/学校評価の実施実態/学校評価の活用状況/開かれた学校の現状/これからの学校、教師についての展望。
- iv 本稿の著者のひとりである越智は別項（2004）で、自由化を中心とする改革の背景やその全体的意味について考察した。本稿は、そうした理念的・理論的な検討ではなく、現実の変化に着目するものである。
- v 今回の調査から、ここ2・3年の変化においても、「教師の仕事量が増大した」とする割合は86.7%にのぼるというデータも得られた。
- vi 本調査では、ここ2・3年の学校の変化についても聞いており、ここからも小学校では「子どもが生き生きしてきた」（74.0>61.8）、「これまで注目されてこなかった子どもが活躍するケースが出てきた」（53.0>39.2）など、学校の環境づくりに対する肯定的な効果の存在を仄めかす結果がでている。
- vii 1998年の教育課程審議会答申でも「学校の創意工夫を生かした横断的・総合的な学習や児童・生徒の興味・関心等に基づく学習などを通して、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることである。また、情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方を身につけること、問題の解決や探究活動に主体的・創造的に取り組む態度を育成すること、自己の生き方についての自覚を深めることも大きなねらいの一つとしてあげられよう。これらを通じて、各教科等それぞれで身につけられた知識や技能などが相互に関連付けられ、深められ、児童生徒のなかで総合的に働くようになるものと考えられる。…また、知識と生活との結びつき、知の総合化の視点を重視し、各教科等で得た知識・技能等が生活においていかされ、総合的に働くようにすることに留意した指導も重要である」とされている。
- viii 今谷は、「21世紀に向けての急激な社会変化に敏感に対応しながら…教育を進めていくためには、従来の学校の狭い枠の中だけに閉じこもらずに、家庭や地域社会など外部の世界にも大きく目をむけ、より広い視野から柔軟で多様な改革を進めることが大切である」（今谷1998,p.6）と述べている。
- ix 本調査の結果からも「受験学力への囚われ」（3.9<16.7）の問題は、中学校で大きいことがわかったが、「学歴社会という現実」（7.2, 6.7）の影響は小学校のみならず、中学校においてもさほど大きくはない。

### <参考文献>

- 天野正輝編 1999 『総合的な学習のカリキュラム創造』ミネルヴァ書房
- 今谷順重 1998 「総合的な学習でどんな子どもを育てどんな学校をつくるのか」『総合的な学習で特色ある学校をつくる』今谷順重編、ミネルヴァ書房、2-52頁
- 岩川直樹 2000 『総合的な学習を学びの広場に』大月書店
- 川村光他 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』
- 越智康詞 2004 「教育とネオ・リベラリズム—戦後教育言説の『畏』からの脱出に向けて—」『教育の共生体—ヘーゲル・エデュケーションの思想圏』田中智志編、東信堂、pp.135-154
- 紅林伸幸 2002 「変わるカリキュラムと教育実践—教師の可能性としての『総合的な学習の時間』—」永井聖二・古賀正義編『<教師>というワーク=仕事』学文社、19-45頁

(2004年12月15日 受理)