

「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）—

川村 光 大阪大学大学院人間科学研究科

紅林伸幸 滋賀大学教育学部

越智康詞 信州大学教育学部教育科学講座

キーワード：教育改革、「総合的な学習の時間」、総合化

1. 問題設定

近年、学校週5日制、学校評議員制度、「総合的な学習の時間」の導入、絶対評価や学校評価の実施など、学校はさまざまな改革を迫られている。こうしたなか、「総合的な学習の時間」が学校に導入されることにより、これまで行われてきた教育活動そのものが変化することが要求されている。例えば、教科書に即しつつ行われる一斉教授－学習のスタイルが見直されている。教師には個々の子どもを視野に入れた多様な教授法がこれまで以上に求められ、一方、子どもたちは、個別・グループ学習、あるいは学校外との交流にもとづいた学習を行うことを要求されている。さらに、既存の教科の枠が緩やかな、あるいは教科の枠に囚われない学習が実施されたり、評価も様々な観点から行われたりしている。

このように「総合的な学習の時間」の特徴の一つは、分節化された多様な教授－学習方法、教育内容、空間、評価などをそれぞれ総合化することである。総合化とは、Bernstein (訳書 1980) のいう＜分類＞や＜枠づけ＞が弱まる状態と捉えることができる。具体的に述べると、教科領域、伝達すべき知識、学習する空間、評価の在り方のそれそれにおいて、境界が不明確になっていき、加えて教師によるコントロールが弱まっていく状態のことである。このような「総合的な学習の時間」における総合化は学校に対してどのような変化をもたらしたのだろうか。本稿では、その総合化が学校組織や教師集団にどういったインパクトを与えていているのかを考察する¹⁾。

2. 分析のデータと方法

2-1. 調査の概要

「総合的な学習の時間」が学校に導入されることにより、これまでの学校と教育がどのように変わっているのかを解明するために、2県の公立小学校・中学校に質問紙調査を実施した。それが導入される以前から、これらの県では環境や生活・自然をテーマにして伝統的に総合学習などの実践が行われてきている。そのため、2002年度からの本格実施はスムーズであったと推察されるので対象県として選んだ。調査とサンプルの概要は図表1, 2の通りである。

図表1 調査の概要

(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校/933校) 〔A県:68.4% (227校/332校) B県:54.4% (327校/601校)〕

図表2 サンプルの構成

	A県	B県
学校別	小学校 145校 中学校 82校	216校 111校
職位別	校長 49校 教頭 114校 教務主任 51校 その他 6校 不明 7校	16校 219校 67校 18校 7校

2-2. 分析方法

「総合的な学習の時間」において総合化を図っているものに関する質問項目を因子分析した（図表3）。その結果、第一因子は「教育、教授、指導、支援の具体的な方法の多様化」「学習の単位や形態の多様化」「情報収集、体験、対話、表現など多様な学習方法の取り入れ」「校内の多様な場所、地域や公共施設など、教室にとらわれない学習の場の提供」「様々な評価法・観点を用いた評価の実施」から成り立っている。これらは、教授方法、学習形態、学習の場、評価方法といった教育実践に関わるものであり、「教育方法の総合化」（以下、「方法の総合化」）因子である。第二因子は、「教科との連続性」「教科を横断した内容の設定」「特別活動や道徳との相互乗り入れ」で構成されている。これはカリキュラムを総合的に捉えることに関するものであり、教科内容の枠を除去したり、特別活動や道徳の内容を導入したり、既存の教育内容の枠を緩やかにするものである。そこで、それを「教育内容の総合化」（以下、「内容の総合化」）因子と名付ける。これら各々の総合化因子内の各項目を得点化し、学校種ごとに方法・高総合化校群と方法・低総合化校群、内容・高総合化校群と内容・低総合化校群に分類した²⁾（図表4）。

本稿では、これらの教育方法と教育内容という2つの軸を設定し、それらの総合化の程度による分析を行う。すなわち、各学校段階の方法・高総合化校群と方法・低総合化校群、また内容・高総合化校群と内容・低総合化校群を比較分析し、＜分類＞と＜枠づけ＞の緩和を図る、「方法の総合化」と「内容の総合化」という2つの総合化が、学校組織や教師集団のどういった側面にインパクトを与えていているのかを検討する。

図表3 「総合的な学習の時間」の総合化に関する因子分析結果

回転後の因子行列	教育方法	教育内容	テーマ
	第一因子	第二因子	第三因子
教育、教授、指導、支援の具体的な方法の多様化	.644	.177	.238
学習の単位や形態の多様化	.590	.164	.106
教育体制・指導体制の多様化	.528	.050	.380
情報収集、体験、対話、表現など多様な学習方法の取り入れ	.514	.175	-.022
校内の多様な場所、地域や公共施設など、教室にとらわれない学習の場の提供	.501	-.021	.145
様々な評価法・観点を用いた評価の実施	.435	.202	.375
教科との連続性	.048	.710	.180
教科を横断した内容の設定	.192	.645	.049
特別活動や道徳との相互乗り入れ	.070	.335	.072
教育内容の決定に、地域など外部の人の声を反映させること	.066	.124	.581
総合的なテーマを学習課題にすること	.305	.151	.451

因子抽出法: 主因子法

回転法: Kaiser の正規化を伴わないハーマックス法

図表4 「総合的な学習の時間」の総合化に関するサンプル数(その1)

	方法		内容	
	高総合化	低総合化	高総合化	低総合化
小学校	193校	164校	174校	180校
中学校	77校	113校	95校	95校

注)「高総合化」は総合化の程度が高い学校群のことであり、「低総合化」は総合化の程度が低い学校群のことである。

第一にその2つの各々の総合化と、「総合的な学習の時間」への取り組み方との関係、さらにその実施プロセスにおいて教師に求められる役割との関係について述べ、第二に学校全般に対する両総合化のインパクトを確認する。

3. 2つの総合化と「総合的な学習の時間」の実施プロセス

3-1. 2つの総合化と「総合的な学習の時間」のテーマ設定

2つの総合化と「総合的な学習の時間」の実施プロセスとの関係をみていく。

初めに、「総合的な学習の時間」で扱うテーマ（図表5）について確認すると、小学校の「方法の総合化」の「社会体験・ボランティア」では、高総合化校群、低総合化校群共に割合が高いものの、有意差がある。このテーマは教室に囚われない空間での教育に関する事であるため、「方法の総合化」と関連があると考えられる。一方、中学校の「方法の総合化」で有意差が確認できない原因は、中学校では全体的に「社会体験・ボランティア」が普及しており、特別なものではないからかもしれない。

有意差のある項目は小学校の「方法の総合化」のその1テーマと「内容の総合化」の「生活」のみであり、「方法の総合化」と「内容の総合化」のその他の項目には関連のあるテーマがない。つまり、小学校では「総合的な学習の時間」の総合化の程度にかかわらず、国際理解、情報、環境、福祉・健康といった学習指導要領に掲げられているテーマや、地域、自然・農業体験に関するものを取り扱っている。また、中学校においては総合化の程度とテーマとの間には関連がなく、あらゆるものを取り扱っていることがわかる。

図表5 「総合的な学習の時間」で扱うテーマ

	小学校				中学校			
	方法		内容		方法		内容	
	高総合化	低総合化	高総合化	低総合化	高総合化	低総合化	高総合化	低総合化
国際理解	93.7	90.1	92.5	91.4	82.2	69.2	80.7	69.3
情報	92.4	89.9	92.3	90.1	82.9	81.3	83.9	79.8
環境	99.5	97.5	98.2	98.9	97.3	96.4	98.9	94.5
福祉・健康	98.9	96.9	98.8	97.1	100.0	98.1	98.9	98.9
生活	80.7	72.8	81.8	> 72.0	68.6	69.7	71.4	67.9
地域	98.9	98.1	98.2	99.4	98.6	92.7	95.5	94.6
自然・農業体験	99.5	97.5	99.4	97.7	73.9	77.7	76.2	77.0
社会体験・ボランティア	96.6	> 87.7	93.3	92.1	98.7	99.1	100.0	97.8

注)数値は「頻繁に取り上げられるもの」と「ときどき取り上げられるもの」の合計(%)。なお、不等号はカイニ乗検定の結果5%水準で有意差があった部分につけた。

では、こういったテーマを決定するにあたって、どういったことを考慮に入れているのだろうか（図表6）。

まず、「現在、社会が直面している課題」と「教科などの基礎学習との関連性」では、小・中学校、方法・内容の総合化を問わず、すべてにおいて高総合化校群の割合が高い。「総合的な学習の時間」において総合化の程度の高い学校の方が、テーマに現代社会の課題や教科の基礎的な内容を取り込んでいる。また、「学校の校風・伝統や教育理念」では小学校の「方法の総合化」92.0% 81.9%，中学校の「方法の総合化」92.1% 74.8%というように小・中学校の方法の高総合化の学校群、「これまで取り組んできた教育活動との関連」では、小学校の方法・内容の高総合化の学校群の割合が高くなっている、高総合化の学校がこれまでの学校文化を考慮に入れてテーマを決めているようである。さらに、「所在県や市町村の地域特性」では、小学校の「方法の総合化」で90.1% 82.3%となっており高総合化校群で、「文部科学省の答申等で求められている内容」では小学校の「方法の総合化」79.6% 66.5%，「内容の総合化」82.1% 65.4%というように方法・内容の総合化で高総合化校群の割合が高く、

図表6 「総合的な学習の時間」のテーマ決定にあたって考慮したこと

	小学校				中学校			
	方法		内容		方法		内容	
	高総合化	低総合化	高総合化	低総合化	高総合化	低総合化	高総合化	低総合化
学校の校風・伝統や教育理念	92.0	> 81.9	89.3	85.8	92.1	> 74.8	83.9	79.8
これまで取り組んできた教育活動との関連	97.4	> 92.7	98.3	> 92.7	96.1	98.2	97.9	96.8
所在県や市町村の地域特性	90.1	> 82.3	89.0	84.4	88.3	82.5	85.3	84.2
所在校区の地域性	95.8	95.7	95.4	96.1	94.8	92.0	93.7	92.5
子どもの実態	96.9	97.0	96.6	97.2	98.7	93.8	97.9	93.6
現在、社会が直面している課題	74.9	> 59.8	75.3	> 61.2	84.4	> 62.3	80.0	> 64.2
教職員の資質や得意分野	63.4	55.5	63.2	58.4	53.9	42.5	54.8	> 38.9
文部科学省の答申等で求められている内容	79.6	> 66.5	82.1	> 65.4	72.7	63.2	68.4	66.3
教科などの基礎学習との関連性	77.6	> 67.1	81.0	> 65.9	69.7	> 51.8	74.7	> 41.5
テーマの発展性	90.1	> 76.2	86.2	81.0	85.7	> 73.7	81.1	75.8

注) 数値は「かなり重視した」と「少し重視した」の合計(%)。なお、不等号はカイニ乗検定の結果5%水準で有意差があった部分につけた。

総合化の高い小学校の方が学校外の要素を組み込んでいる。

つまり、「総合的な学習の時間」における総合化は、学校の伝統・校風や教科との関連性といった学校内の要素だけでなく、地域特性、現代社会の課題、文部科学省の意向といった外的要素も考慮に入れさせる効果があると思われる。

また、「方法の総合化」と「内容の総合化」の相違に関しては、小学校において「方法の総合化」の方が「内容の総合化」よりも有意差のある項目が多く、「方法の総合化」はテーマ設定にあたって、さまざまなものを見度に入れるようである。

3-2. 2つの総合化と「総合的な学習の時間」のテーマ決定の仕方

それでは、これらのテーマはどのようにして決定されているのだろうか(図表7)。

小学校の「方法の総合化」では「教師全員で話し合って決定した」61.5% 46.3%と、高総合化校群の割合が高くなっている。一方で、方法・高総合化校群の方が教師集団の統合が図られている。さらに、小学校と中学校の「内容の総合化」では、前者が「『総合的な学習の時間』に関わる特別な委員会で決定した」(33.3% 22.9%)、後者が「教師全員で話し合って決定した」(73.7% 51.6%)といった複数の教師でテーマ決定する項目において、高総合化校群の割合が高くなっている。こういったことから、「総合的な学習の時間」の総合化が、管理職や各教師の個別的な判断といった個別性を重視するのではなく、各教師の意見を纏めるという教師集団を統合する効果があると思われる。

また、もう一つここで注目したいことは、小学校の「内容の総合化」をみると、「総合的な学習の時間」の導入に伴い、「総合的な学習の時間」の特別な委員会(33.3% 22.9%)を立ち上げ、学校を組織化していくのに対し、中学校では6割前後が総合化の程度に関わらず特別な委員会を作っていることである。中学校では「総合的な学習の時間」を既存の学校組織に組み込んでいると考えられる。

3-3. 2つの総合化と「総合的な学習の時間」の実施

これらの方法で決められたテーマは、教師たちによってどのように具現化されているのだろうか(図表8)。

図表7 「総合的な学習の時間」におけるテーマの決め方

	小学校				中学校				
	方法		内容		方法		内容		
	高総合化	低総合化	高総合化	低総合化	高総合化	低総合化	高総合化	低総合化	
教師全員で話し合って決定した	61.5	>	46.3	55.2	53.1	68.8	57.9	73.7	> 51.6
管理職が決定した	1.6	1.8	1.1	2.2	3.9	1.8	3.2	2.1	
「総合的な学習の時間」に関する特別な委員会で決定した	32.3	23.2	33.3	> 22.9	63.6	56.1	61.1	56.8	
学年会等で決定した	44.3	54.3	49.4	49.7	53.2	50.0	53.7	49.5	
学級担任が決定した	33.9	<	47.0	39.1	41.3	5.2	12.3	7.4	11.6
学級担任と子どもたちで決定した	57.8	62.8	60.9	60.3	44.2	30.7	31.6	40.0	
クラスの子どもたちが話し合って決定した	28.6	28.7	30.5	26.8	22.1	17.5	13.7	25.3	
個々の子どもが個別に決定した	12.5	7.3	12.6	7.3	35.1	> 18.4	25.3	24.2	

注)本図表は多重回答の結果(%)。なお、不等号はカイ二乗検定の結果5%水準で有意差があった部分につけた。

図表8 「総合的な学習の時間」の実践で力を入れていること

	小学校				中学校			
	方法		内容		方法		内容	
	高総合化	低総合化	高総合化	低総合化	高総合化	低総合化	高総合化	低総合化
子どもの主体的な学習への取り組み	100.0	> 97.6	98.3	98.9	98.7	98.2	97.9	98.9
子ども自身の生活と密着した学習内容	96.4	> 86.0	96.0	> 86.6	87.0	> 73.7	82.1	76.8
個々の子どもの興味や関心	96.4	> 87.7	96.6	> 88.3	90.8	> 79.8	84.0	84.2
社会的課題や現代的な課題への取り組み	83.3	> 58.5	81.0	> 63.1	86.8	> 71.7	81.9	75.5
協力・協働する力の育成	95.9	> 89.0	98.3	> 87.2	96.1	> 86.0	91.5	88.4
子どもたちに同じ力が身につくこと	60.4	> 31.1	60.3	> 34.1	48.7	> 34.2	42.6	37.9
生きる力や問題解決力の育成	99.5	> 95.7	97.1	97.8	98.7	> 91.2	96.8	91.6
充実した体験を得られること	99.5	> 93.9	98.3	96.1	98.7	93.9	94.7	96.8
人としての心の育成	93.3	> 81.0	93.1	> 82.7	90.9	82.5	89.5	83.2

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、不等号はカイ二乗検定の結果5%水準で有意差があった部分につけた。

「子ども自身の生活と密着した学習内容」「個々の子どもの興味や関心」といった子どもの個別性に関わった項目において、小学校の「方法の総合化」「内容の総合化」、中学校の「方法の総合化」の3つの総合化で、高総合化校群の方の割合が高いことが確認された。教師たちは子どもの個別性を重視した実践を行っているようである。さらに、「社会的課題や現代的な課題への取り組み」「協力・協働する力の育成」といった社会性に関する項目においても、高総合化校群の割合が高い。総合化は子どもたちと現代社会との関係や子どもたち同士の関係を構築し、それらの間の境界線を緩やかにする効果があると思われる。加えて、「子どもたちに同じ力が身につくこと」も高総合化校群の割合が高いことからすると、先に述べた関係性の構築において子どもに求められる能力は、個々の子どもが自分自身に応じた範囲で身につけるべきものというより、全員が同じ水準で習得する必要があるのでなければならない可能性がある。「総合的な学習の時間」において総合化を充分に図っている学校は、平等主義的な学校規範を持っているのかもしれない。

ところで、先に述べてきたことを各学校段階の「方法の総合化」と「内容の総合化」という視点からみると、前者の方がさまざまな項目と関連があるため、「方法の総合化」の方が学校のあらゆる

ものを巻き込むと思われる。また、小学校と中学校とを比較した場合、小学校の方が多くの項目と関連があることから推察すると、小学校において「総合的な学習の時間」の総合化は、「総合的な学習の時間」の実践で、さまざまな側面から子どもについて教師に考えさせる効果がある。

3-4. 2つの総合化と「総合的な学習の時間」における教師役割

次に、以上のような「総合的な学習の時間」が計画・実施されるプロセスにおいて、教師はどういった役割を果たす必要があるのかを確認しよう（図表9）。

小学校では、方法と内容の高総合化校群の方が、「個々の子どもの学習の進め方について相談にのる」「価値ある学習テーマへの興味や関心を引き出す」「子どもの自己評価をサポートする」といった子どもの個別性を重視する支援的役割を求める。また、授業の計画・準備を行った上で実践に臨み（「教材、資料等の準備をする」「子どもの学習についての計画をたてる」），その実践では子ども全員に平等に一定の知識を教えるだけでなく（「子ども全員に一定の知識を教える」），子ども相互の学習の関連づけを行うことによって子ども間の境界を緩やかにしようと試みている（「子ども相互の学習の関連づけを行う」）。つまり、総合化は従来教師が担ってきた平等主義的な教師主導的役割も求めているようである。これらのことから、小学校において「総合的な学習の時間」の総合化は、教師に支援的役割と指導的役割を担わせると考えられる。

一方、中学校は小学校より関連項目が少ないのだが、中学校教師にも小学校の場合と同様の役割を担う必要がある。「方法の総合化」では、「個々の子どもの学習の進め方について相談にのる」「子どもに自己学習や情報整理の仕方等を教える」「子どもの自己評価をサポートする」「子どもの学習環境を整える」といった支援的役割に関して、高総合化校群の方の割合が高い。また、「内容の総合化」では「子どもの自己評価をサポートする」といった支援的役割や、「子ども全員に一定の知識を教える」という指導的役割に関する項目で、高総合化校群の割合が高いことが確認された。

つまり、総合化は以前から教師に求められてきている授業マネジメントの役割を強化し、また、個々の子どもをサポートする支援的役割という新たな役割を要請していると考えられる。

図表9 「総合的な学習の時間」において教師に求められる役割

	小学校				中学校			
	方法		内容		方法		内容	
	高総合化	低総合化	高総合化	低総合化	高総合化	低総合化	高総合化	低総合化
個々の子どもの学習の進め方について相談にのる	97.9	> 86.6	97.1	> 87.8	98.7	> 85.1	93.7	87.4
子どもの学習をより価値のあるものに高める問い合わせや助言を行う	94.3	89.6	96.6	> 87.8	93.5	86.8	92.6	87.4
価値ある学習テーマへの興味や関心を引き出す	96.4	> 87.8	96.0	> 88.9	93.5	85.0	89.5	88.3
子どもに自己学習や情報整理の仕方等を教える	95.3	> 89.6	93.7	91.1	94.7	> 81.6	90.4	84.2
子どもの自己評価をサポートする	87.0	> 61.0	83.9	> 66.1	84.4	> 65.8	80.0	> 67.4
子どもの学習環境を整える	95.3	93.3	94.8	93.9	98.7	> 93.3	88.4	90.5
子ども相互の学習の関連づけを行なう	90.1	> 81.1	93.1	> 79.9	80.3	69.4	79.6	69.9
教材、資料等の準備をする	97.9	> 87.2	96.6	> 90.0	92.1	86.0	92.6	84.2
子ども全員に一定の知識を教える	43.8	> 23.9	46.8	> 21.8	33.8	25.7	37.4	> 22.1
子どもの学習についての計画を立てる	91.2	> 76.2	89.7	> 78.9	88.3	81.6	87.4	81.1
最後のまとめを行う	92.2	89.0	93.7	88.3	92.2	93.8	92.6	93.7

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、不等号はカイニ乗検定の結果5%水準で有意差があった部分についた。

3-5. 2つの総合化と「総合的な学習の時間」の実施との関係

以上のことから、次の9つことが推察される。第一に、「総合的な学習の時間」の総合化というコードは、学校と社会の境界線を緩やかにする。学校と地域の境界が非明示的になっていき、また、子どもと地域・現代社会との関係を構築していく効果がある。さらに、これらのことは、教師と地域・現代社会との境界線をも緩やかにしていくことを意味する。なぜなら、教師は地域・現代社会と学校や子どもとの関係を橋渡しする役割を担っているからである。第二は、そのコードは教師集団を統合する。教師同士がコミュニケーションをとる機会を増加させ、教師集団を組織的・文化的に統合する効果がある。第三は、教師の子どもへの関わり方に関しても脱分節的な効果を果たしている。つまり、総合化の浸透している学校では、教師は子ども同士が協力して学びを作り上げられるような実践を行おうとしている。これらの三つの効果は、学校組織・教師集団・子ども集団の脱分節化として捉えられる。第四は、そのコードは、学校の伝統やこれまでの取り組みと「総合的な学習の時間」の学習を関連づけさせる。これまでの実践の土台の上に「総合的な学習の時間」が位置づけられる。これは過去の実践と現在のものを連続的に捉えるという意味で、脱分節的な効果に含まれる。だがその一方で、「総合的な学習の時間」がこれまで積み重ねられてきた固有の実践の延長を作られているので、そのコードは学校の独自性を出させるものもある。第五は、総合化は教師による個々の子どもへの注目も促進させる。総合化の程度の高い学校では、教師が個々の子どもに注目し、働きかけを行っているようである。第四と第五で述べた効果は、教師によって学校や子どもの個別化が促進されていると捉えられる。これらのことから、「総合的な学習の時間」における総合化は、学校に脱分節化と個別化を促す効果がある。

その他に、第六に、総合化の程度とテーマとの間にはほとんど関連がないこと、第七に、総合化は教師に指導的役割と支援的役割を求める、第八に、「方法の総合化」は「内容の総合化」より学校のあらゆるもの巻き込むこと、第九に、小学校では「総合的な学習の時間」は学校組織や教師集団のさまざまな面と関連しているのに対し、中学校では関連は限られていることがあげられる。

4. 「総合的な学習の時間」のコードの学校へのインパクト

これまで、「方法の総合化」と「内容の総合化」を個別に検討してきた。次に、学校が改善されていくためには、「総合的な学習の時間」における「方法の総合化」と「内容の総合化」の両方を行う必要があるのか、あるいはどちらか一方だけでいいのか、そのことについて言及していこう。

小学校と中学校それぞれに対して、方法・内容ともに高総合化群に分類された学校群（以下、<高・高>校群）、方法が高総合化群で内容が低総合化群に分類された学校群（以下、<高・低>校群）、方法が低総合化群で内容が高総合化群に分類された学校群（以下、<低・高>校群）、方法・内容ともに低総合化群に分類された学校群（以下、<低・低>校群）という4つの学校群に分類した（図表10）。

これら4つの学校群と近年の学校の変化との関係を分析することによって、どういった総合化を図っている学校に、近年変化がより起きているのかをみていく（図表11）。

図表10 「総合的な学習の時間」の総合化に関するサンプル数(その2)

	<高・高>校群	<高・低>校群	<低・高>校群	<低・低>校群
小学校	117校	73校	55校	106校
中学校	46校	29校	49校	65校

注)<高・高>校群は方法が「高総合化」で内容が「高総合化」の学校群、<高・低>校群は方法が「高総合化」で内容が「低総合化」の学校群、<低・高>校群は方法が「低総合化」で内容が「高総合化」の学校群、<低・低>校群は方法が「低総合化」で内容が「低総合化」の学校群。

4-1. 小学校へのインパクト

小学校における<高・高>校群と<低・低>校群を比較すると、<高・高>校群の方が多い項目において数値が高い。具体的に確認すると、「学校の特色がうまれてきた」というように学校に独自性が出てきており、また、「校内研修の回数が増えた」「教師同士で授業を見せ合う機会が増えた」「授業内容や子どもに関する教師間のコミュニケーションが密になった」「校長がリーダーシップを発揮する機会が増えた」といった学校組織内部の変化がより起こっており、加えて「保護者が授業や学校行事に参加する機会が増えた」「地域と学校の距離が縮まった」というように外部との交流も活発になってきている。さらに、「個々の教師の授業実践の力量が高まった」「教育サービスの質に対する教師の責任意識が高まった」や、「子どもが生き生きしてきた」「子どもが落ち着いてきた」「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」「不登校の子どもの数が減った」においても、<高・高>校群の方の数値が高く、個々の教師や子どもに変化が起きている。

また、<高・低>校群と<低・低>校群との関係は、先に述べた<高・高>校群と<低・低>校群との関係ほど関連のある項目はない。しかし、「授業内容や子どもに関する教師間のコミュニケーションが密になった」「地域と学校の距離が縮まった」「個々の教師の授業実践の力量が高まった」「教育サー

図表11 「総合的な学習の時間」のコードと近年の学校の変化との関係

	小学校				中学校			
	<高・高>校群	<高・低>校群	<低・高>校群	<低・低>校群	<高・高>校群	<高・低>校群	<低・高>校群	<低・低>校群
学校全体の雰囲気がよくなってきた	2.12	2.13	2.13	1.90	2.30	1.90	2.02	2.15
学校の特色がうまれてきた	2.31	— 2.03	2.15	1.88	2.20	2.07	1.96	1.84
校内研修の回数が増えた	1.91	1.63	1.67	1.47	1.74	1.41	1.61	1.42
教師同士で授業を見せ合う機会が増えた	1.91	1.89	1.78	1.59	1.76	1.52	1.69	1.50
授業内容や子どもに関する教師間のコミュニケーションが増えた	2.09	2.14	1.98	1.82	2.15	— 1.72	1.86	1.74
校長がリーダーシップを発揮する機会が増えた	2.15	2.00	1.69	1.86	2.07	1.83	1.96	1.86
保護者が授業や学校行事に参加する機会が増えた	2.12	1.97	1.78	1.73	1.63	1.76	1.86	1.62
地域と学校の距離が縮まった	2.09	2.09	1.98	— 1.69	1.87	1.79	1.71	1.65
教育委員会とのやりとりが増えた	1.62	1.70	1.63	1.59	1.76	1.66	1.63	1.60
教師と子どもの関係が親密になった	1.91	1.79	1.85	1.72	1.78	1.62	1.92	1.69
個々の教師の授業実践の力量が高まった	1.83	1.77	1.67	1.47	1.82	1.69	1.51	1.41
教育サービスの質に対する教師の責任意識が高まった	1.98	1.96	1.70	1.58	1.82	1.69	1.80	1.57
教師の仕事ぶりに活気が出てきた	1.73	1.77	1.69	1.53	1.64	1.52	1.65	1.58
子どもが生き生きしてきた	1.94	1.90	1.87	1.65	1.75	1.79	1.78	1.57
子どもが落ち着いてきた	1.85	1.73	1.78	1.52	1.89	1.83	1.98	1.89
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	1.79	1.65	1.46	1.33	1.41	1.48	1.44	1.25
不登校の子どもの数が減った	1.93	1.71	1.70	1.44	1.35	1.45	1.57	1.31
教師の仕事量が増えた	2.32	2.39	2.25	2.16	2.37	— 1.90	— 2.41	2.26
精神的に疲れている教師が増えた	1.77	1.70	1.65	1.53	1.85	1.69	1.84	1.71

注)数値は、「あてはまる」を3点、「少しあてはまる」を2点、「あまりあてはまらない」を1点、「あてはまらない」と「むしろ逆である」を0点としたときの各学校群の平均点。なお、一元配置分散分析の結果5%水準で有意差のある箇所を線で結んだ。

ビスの質に対する教師の責任意識が高まった」「子どもが生き生きしてきた」「これまで注目されでこなかった子どもが活躍するケースが出てきた」といった項目に違いある。つまり、学校組織・教師集団・個々の教師、子どもたちに強い変化が表れているようである。だが、<低・高>校群と<低・低>校群との関係をみるとほとんど違いは確認できない。

つまり、小学校において学校が改善されていくためには、「総合的な学習の時間」における「方法の総合化」と「内容の総合化」の両方を行うことが最も必要であると思われる。また、「方法の総合化」をするのみでも学校は改善されていくのだが、その一方、「内容の総合化」のみではそれは難しい。

次に、4種類の学校群と教師役割との関係をみていく（図表12）。小学校の<高・高>校群と<低・低>校群を比較すると、前者の方が教師に対して「授業のうまさ」「満遍なく仕事をこなせる能力」「同僚と協力・協働する力」といった従来から教師に求められている力量、「教師自身の個性や専門領域」「教科の専門的な知識」といった専門的力量、「学校運営に関する役割を遂行する力」といった学校運営に参画し役割を遂行できる力量などを強く求めている。また、<高・高>校群と<低・高>校群との関係においても、前者の方が同様の力量（「授業のうまさ」「教師自身の個性や専門領域」「学校や実践のことを明確に説明する力」など）を強く求めていることがわかる。しかし、<高・低>校群と<低・低>校群、<低・高>校群と<低・低>校群との関係は全く見受けられない。2つの総合化のうち片方だけでは、教師役割にインパクトを与えないようである。つまり、「総合的な学習の時間」

図表12 「総合的な学習の時間」のコードと教師役割

	小学校				中学校			
	<高・高>校群	<高・低>校群	<低・高>校群	<低・低>校群	<高・高>校群	<高・低>校群	<低・高>校群	<低・低>校群
熟意	1.44	1.44	1.26	1.31	1.26	1.25	1.43	1.28
献身さ	1.15	1.12	0.81	0.92	0.76	0.89	1.02	0.94
授業のうまさ	1.48	1.38	1.19	1.21	1.26	1.18	1.39	1.28
満遍なく仕事をこなせる能力	0.89	0.78	0.67	0.52	0.72	0.82	0.94	0.75
同僚と協力・協働する力	1.12	1.03	0.92	0.87	1.00	0.93	1.02	0.81
教師自身の個性や専門領域	1.30	1.11	0.96	0.92	1.20	1.07	1.18	0.98
カウンセリングに関わる力	1.33	1.31	1.32	1.16	1.35	1.36	1.27	1.28
コンピューターを使いこなせる力	1.32	1.27	1.13	1.04	1.28	0.93	1.06	1.14
自己教育力	1.31	1.11	1.22	1.05	1.22	1.04	1.04	1.03
教科の専門的な知識	1.29	1.05	1.02	0.91	1.11	1.07	1.22	0.98
子どもの基本的な生活習慣を指導する力	1.03	1.04	1.06	0.96	1.13	1.04	1.18	1.12
子どもの個性を尊重すること	1.17	1.10	1.09	0.90	0.85	0.93	0.94	0.91
子どもを集団としてまとめる力	1.30	1.21	0.98	1.13	1.09	1.18	1.22	1.05
学校運営に関する役割を遂行する力	1.04	0.88	0.94	0.79	0.91	1.00	0.96	1.00
学校づくりに主体的に参画する態度	1.17	1.08	1.09	1.02	1.13	1.18	1.10	0.98
保護者にうまく対応する力	1.31	1.30	1.33	1.24	1.33	1.14	1.18	1.29
学校や実践のことを明確に説明する力	1.36	1.21	1.04	1.16	1.28	1.18	1.06	1.26

注) 数値は「今後さらに強く求められる」を2点、「今後さらに求められる」を1点、「現状のまま」と「今後あまり求められなくなる」と「今後求められなくなる」を0点としたときの各学校群の平均点。なお、一元配置分散分析の結果5%水準で有意差のある箇所を線で結んだ。

における2つの総合化を行うことが、個々の教師の資質や能力という教師の個別性を強化すると同時に、彼らに協働的に教育実践や学校運営に取り組ませるという教師集団を統合すると考えられる。

4-2. 中学校へのインパクト

中学校の近年の変化（図表11）をみると、「校内研修の回数が増えた」「教師同士で授業を見せ合う機会が増えた」「校長がリーダーシップを発揮する機会が増えた」「保護者が授業や学校行事に参加する機会が増えた」「地域と学校の距離が縮まった」「教育委員会とのやりとりが増えた」といった学校組織に関わった項目に違いは確認されないので、「総合的な学習の時間」は中学校に対してあまりインパクトを与えず、既存の中学校の構造の中に組み込まれている可能性がある。このことが、中学校における「総合的な学習の時間」のインパクトを小学校より弱くしているのかもしれない。だが、
高・高>校群と
低・低>校群を比較すると、「学校の特色がうまれてきた」「授業内容や子どもに関する教師間のコミュニケーションが密になった」「個々の教師の授業実践の力量が高まった」といった項目において、
高・高>校群の方が強いインパクトを受けているようである。

一方、教師役割については、たとえ
高・高>校群であっても全く関連がない。「総合的な学習の時間」において求められる教師役割（図表8）では、そのコードのインパクトを受けていると考えられる役割がいくつかあることを考慮に入れると、そのインパクトは「総合的な学習の時間」における教師規範に留まり、教師のあり方そのものを変えるものになっていないと思われる。

5. 結論

4種類の学校群に関する調査結果から、「方法の総合化」と「内容の総合化」の両方を行っている学校に、近年多くのポジティブな変化がより起きていることが明らかになった。つまり、両方の総合化を行うことが学校改善に繋がる可能性がある。

これまで述べてきたことを個別化と脱分節化との関連で纏めると、図表13のように項目を分類することができる。小学校における個別化の視点から考えると、「総合的な学習の時間」の総合化というコードは、各学校に特色を出させ、個々の教師に個性や専門性を要求し、さらに子ども一人ひとりへの注目と関わりを促している。教師の子どもに対するこのような関係は、「総合的な学習の時間」の理念を具現化していると捉えることができる。ところが、これは必ずしもよしとすべきこととは言えない。なぜなら、総合化の程度が高いことは、子どもたちに自己決定・自己責任を強いやすいことであり、さまざまな問題を自己決定・自己責任の原則によって彼らに帰属させやすいということを意味するからである（紅林 2000, 30-31 頁）。だが、「総合的な学習の時間」において「子どもたちに同じ力が身につくこと」（図表8）に力を入れたり、教師に求められる役割として「子ども全員に一定の知識を教える」（図表9）ことをあげたりし、新たな支援的役割だけでなく旧来から存在する指導的役割を担う必要があると考えているのは、総合化の高い学校である。つまり、そのような学校では、子どもの抱える課題を自己決定・自己責任の問題に矮小化されないような努力がなされていると思われる。しかし、その努力が結実しているかどうかは定かでない。

一方、脱分節化の観点から、総合化はカリキュラムの境界を緩やかにし、また、学校を社会に対して開放すると考えられる。さらに、個々の教師を統合していくとともに、子ども間や子どもと社会との間の隔たりをなくしていくような実践を彼らにやらせる効果がある。個々の教師が教師集団として纏まり、主体的、協働的にカリキュラムを検討し、教育実践の実施・省察することは、教師や学校の自律性を保障するための一要素である。総合化の程度が高い学校は、自律的な学校を構築することを模索していると予想される。

図表13 「総合的な学習の時間」のコードと関連のある項目

	小学校	中学校
	個別化	脱分節化
学校	<p><近年の学校の変化(A)> 学校の特色がうまれてきた(学校) 校長のリーダーシップを発揮する機会が増えた(学校)</p> <p><総合のテーマ決定で考慮したこと(B)> これまでの教育活動との関連(学校)</p>	<p><近年の学校の変化(A)> 保護者が授業や学校行事に参加する機会が増えた(学校－地域間) 地域と学校の距離が縮まった(学校－地域間)</p> <p><総合のテーマ決定で考慮したこと(B)> 社会が直面している課題(学校－社会間)</p> <p>文部科学省の答申等の内容(学校－文科省) これまでの教育活動との関連(教育内容間) 教科など基礎学習との関連性(教育内容間)</p>
教師集団	<p><近年の学校の変化(A)> 個々の教師の授業実践の力量が高まつた (教師)</p> <p><教師役割(A)> 教師自身の個性や専門性(教師) 子どもを尊重すること(子ども)</p> <p><総合で求められる教師役割(B)> 個々の子どもの学習の進め方について相談 (このる(子ども))</p> <p>価値ある学習テーマへの興味や関心を引き出す(子ども)</p>	<p><近年の学校の変化(A)> 校内研修の回数が増えた(教師間) 教師同士で授業を見せ合う機会増加(教師間) 授業内容や子どもに関する教師間のコミュニケーションが増えた(教師間)</p> <p><教師役割(A)> 同僚と協力・協働する力(教師間) 学校運営に関する役割を遂行する力(教師間)</p> <p><総合で求められる教師役割(B)> 子どもも相互の学習の関連づけを行なう (子ども間)</p>
教育実践	<p><総合の実践での力点(B)> 子ども自身の生活と密着した学習内容(子ども)</p>	<p><総合の実践での力点(B)> 社会的課題等への取り組み(子ども－社会間) 協力・協働する力の育成(子ども間)</p>

注1) 図表内の項目は、個別化と脱分節化に関わった、方法と内容ともに高総合化の学校群と両方も低総合化の学校群との間に関連がある項目(A)、または「方法の総合化」と「内容の総合化」の両方ににおいて関連がある項目(B)。

注2) 各項目の末尾にあるカッコ内の言葉はそれに関する個別化や脱分節化のことである。また、総合とは「総合的な学習の時間」のことである。

ところが、中学校において「総合的な学習の時間」は学校の組織構造に組み込まれており、学校体制そのものや教師役割にはほとんど変化を及ぼすものではない。教科間の境界性が小学校より強いことや高校受験の存在といった、中学校固有の構造的な特質が関連している（越智他 2005）。このことから、小学校、中学校、高校に原則的に一様に導入するだけでは、「総合的な学習の時間」のポジティブな効果は発揮されないと考えられる。各学校段階に応じた「総合的な学習の時間」の導入の仕方を考察することが重要であろう。しかし、結果的に、方法・内容ともに総合化していることが、各中学校に特色を生み出し、教師間のコミュニケーションを増やすことによって教師間の隔たりを低くさせ、教師個々の力量を高める効果がある。中学校における「総合的な学習の時間」のコードは、子どもたちへのインパクトはないようだが、それ以外の重要なものに個別化と脱分節化を促していると推察されることは注目すべきであろう。

以上のように、「総合的な学習の時間」において総合化を図ることは学校にポジティブな効果をもたらすことが明らかになった。だが、このことが子どもの学びを保障していることと同義ではない。これまで検討してきたことは数量的な把握である。今後は、個々の学校現場で実践されている「総合的な学習の時間」について詳細に研究することにより、その実践が生成されるメカニズムを解明し、さらにその構造内での子どもたちの学びを考察していくことが求められる。

付記

本研究は、平成15年度より科学研究費補助金〔基礎研究(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。

《脚注》

(1) 筆者らの論文(2005)では、「総合的な学習の時間」の実施状況とその副次的效果・学校改革効果、小学校と中学校におけるそれらの差異について明らかにしている。本論文ではそこで解明されたことを踏まえ、総合化という観点から小学校と中学校を個別に検討している。

(2) 各項目には、「かなりしている」「ある程度している」「あまりしていない」「ほとんどしていない」という4段階の回答が用意されており、順に3点、2点、1点、0点を与え、各学校の各因子の合計得点を出した。小学校の「方法の総合化」因子の平均点は11.7点であったので、12~18点の小学校を方法・高総合化校群、0~11点の小学校を方法・低総合化校群とした。また、「内容の総合化」因子の平均点は5.4点であったので、6~9点の小学校を内容・高総合化校群、0~5点の小学校を内容・低総合化校群とした。一方、中学校の「方法の総合化」因子の平均点は12.1点であったので、13~18点の中学校を方法・高総合化校群、0~12点の中学校を方法・低総合化校群とした。また、「内容の総合化」因子の平均点は4.4点であったので、5~9点の中学校を内容・高総合化校群、0~4点の中学校を内容・低総合化校群とした。

《参考文献》

- Bernstein, Basil 1977, "Class and Pedagogies: Visible and Invisible" in *Power and Ideology in Education*, ed. by Karabel, J. & Halsey, A. H., Oxford University Press, pp.511-534, (=1980,佐藤智美訳「階級と教育方法」潮木守一他編訳『教育と社会変動 上』東京大学出版会, 227-260頁).
- 紅林伸幸 2000, 「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』ー」永井聖二・古賀正義編『《教師》という仕事=ワーク』学文社, 19-45頁。
- 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ー『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)ー」『信州大学教育学部紀要』114号。

(2004年12月15日 受理)