

「総合的な学習の時間」の10年間

——2004年学校調査・2005年教員調査と2009年学校・教員調査の比較分析結果報告——

10 Years of “Sogo-teki-na-gakushu-no-jikan”:

Comparative Analysis of Quantitative Investigations of Schools on 2004,
Teachers in 2005 and Schools - Teachers in 2009

川村 光*
Akira KAWAMURA

【抄録】

本稿の目的は、2004年度に実施した学校調査、2005年度に実施した教員調査と、2009年度に実施した学校・教員調査の結果を比較分析することから、「総合的な学習の時間」がどのような組織体制の中で実施されているのかを明らかにすることである。

研究の結果、次のことが明らかになった。第一に、子ども、教師、保護者、学校、地域社会、日本社会に対して「総合的な学習の時間」がポジティブな効果をもたらしていると考えられる教師が多くなっていることが明らかになった。特に中学校においてその傾向が顕著であった。第二は、「総合的な学習の時間」に対する教師たちのポジティブな姿勢は、その学習がパターン化されたものとして学校組織内に定着してきていることをもとにしつつ、成り立っていることが明らかになった。

Abstract

The purpose of this study is to analyze the present situation of “Sogo-teki-na-gakushu-no-jikan” at primary schools and junior high schools based on comparative data of quantitative investigations of schools in 2004, teachers in 2005 and schools - teachers in 2009.

From this survey, some important findings were drawn. First, a number of teachers who think “Sogo-teki-na-gakushu-no-jikan” has positive effect on pupils, teachers, parents, schools, local societies, Japan society increased, especially among junior high school teachers. Second, the positive impact of “Sogo-teki-na-gakushu-no-jikan” was based on the patterned practice that was organized in schools.

* 関西国際大学教育学部

1. 問題設定

「総合的な学習の時間」は、わが国の21世紀の学校教育の理念を実現するために、教育改革の目玉として導入された。筆者らは、2002年度から「総合的な学習の時間」が本格実施されて間もない時期に、質問紙調査によって学校や教師に対するそのインパクトを確認した¹⁾。一連の研究からは、<「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>の三者間のズレがあり、その理念が必ずしも実現されていないことなどが明らかになった。

現在、本格実施から5年以上の年月が経過している「総合的な学習の時間」は、導入当初からの学力低下問題のインパクトから、次年度以降に完全実施される学習指導要領では時間数が削減される。

本稿では、教育政策の変更を伴いつつも定着期に入った「総合的な学習の時間」が、どのような組織体制の中で実施されているのかを確認し、現在の学校における「総合的な学習の時間」のあり方を明らかにしていく。

2. 調査概要

本稿では、2県の全公立小・中学校と、そこに勤務している教師を対象とした、二度にわたる「総合的な学習の時間」に関する質問紙調査の結果を経年比較することから、「総合的な学習の時間」の実施状況とインパクトを検討していく。第1回の調査は学校調査を2004年度、教員調査を2005年度に実施し、第2回調査では学校調査及び教員調査、さらに研究開発学校など、先進的な取り組みをしている全国の公立学校を対象とした改革先進校調査²⁾を2009年度に実施した。それらの調査データのうち、本稿においては、2004年学校調査と2005年教員調査の結果と、2009年調査結果を比較するため、2009年調査は学校・教員調査のデータを使用する(表1)。

調査対象県は、「総合的な学習の時間」が導入される以前から、環境や生活・自然をテーマに伝統的に総合学習などの実践が行われている県である。

調査方法は、2004・2005年調査と2009年調査ともに郵送法を用いた。教員調査については、「総合的な学習の時間」の実践を行っている学級担任各学年1名ずつ分(小学校計4名 中学校3名)の質問紙を各学校に配布し、回答後は個別に調査者に郵送するように依頼した。2009年調査では、学校調査と教員調査の質問紙をセットにして学校単位で配布し、回答後はそれぞれ回答者が個別

表1 サンプル数

			送付サンプル数	回収サンプル数	回収率
学校調査	小学校	2004年調査	621校	361校	58.1%
		2009年調査	620校	257校	41.5%
	中学校	2004年調査	291校	193校	66.3%
		2009年調査	291校	135校	46.4%
教員調査	小学校教師	2005年調査	2484名	623名	25.1%
		2009年調査	2480名	628名	25.3%
	中学校教師	2005年調査	873名	303名	34.7%
		2009年調査	873名	232名	26.6%

※調査期間…2004年調査：2004年5月－8月 2005年調査：2005年8月－10月
2009年調査：2009年12月－2010年2月

に調査者に郵送するように依頼した。

以下では、まず2004年と2009年の学校調査結果を比較し、学校組織において、「総合的な学習の時間」がどのような体制で行われているのかを確認する。次に、2005年と2009年の教員調査結果を比較することから、「総合的な学習の時間」に対する個々の教師の取り組みについて考察する。

3. 「総合的な学習の時間」の実施状況の変容 —学校調査から—

3.1 テーマ

2004年調査と2009年調査ともに変わらず重点的によく取り上げられている「総合的な学習の時間」のテーマ（表2）について確認すると、小学校については、75%前後の学校が「地域」「自然・農業体験」、66%の学校が「環境」を取り上げている。他方、中学校では、80%前後の学校が「社会体験・ボランティア」、70%強の学校が「地域」、60-70%の学校が「福祉・健康」を重

表2 「総合的な学習の時間」のテーマ

			重点的に 取り上げている	ある程度 取り上げている	特に取り 上げていない	
国際理解	小学校	2004年調査	45.9	46.2	7.9	
		2009年調査	51.7	39.2	9.1	
	中学校	2004年調査	31.5	42.7	25.8	
		2009年調査	24.5	41.8	33.6	
情報	小学校	2004年調査	37.5	53.9	8.6	*
		2009年調査	21.6	61.0	17.4	
	中学校	2004年調査	33.1	48.9	18.0	*
		2009年調査	18.2	50.9	30.9	
環境	小学校	2004年調査	66.2	32.4	1.4	
		2009年調査	66.1	31.4	2.5	
	中学校	2004年調査	64.5	32.3	3.2	*
		2009年調査	49.6	41.2	9.2	
福祉・健康	小学校	2004年調査	49.3	48.4	2.3	
		2009年調査	52.6	43.0	4.4	
	中学校	2004年調査	69.4	29.5	1.1	
		2009年調査	62.9	31.7	5.7	
生活	小学校	2004年調査	19.7	57.6	22.7	
		2009年調査	17.5	50.5	32.0	
	中学校	2004年調査	20.0	49.4	30.6	*
		2009年調査	16.3	34.6	49.0	
地域	小学校	2004年調査	77.7	20.9	1.4	
		2009年調査	75.5	22.4	2.1	
	中学校	2004年調査	74.9	20.2	4.9	
		2009年調査	73.6	18.4	8.0	
自然・ 農業体験	小学校	2004年調査	77.1	21.5	1.4	
		2009年調査	72.0	24.6	3.4	
	中学校	2004年調査	37.0	39.3	23.7	
		2009年調査	41.2	39.5	19.3	
社会体験・ ボランティア	小学校	2004年調査	31.3	60.9	7.8	*
		2009年調査	25.0	58.2	16.8	
	中学校	2004年調査	73.5	25.4	1.1	
		2009年調査	83.6	14.8	1.6	

※1 単位は%。

※2 カイ二乗検定の結果5%水準で有意差があった項目に*をつけた。

点的に取り上げている。

つまり、小・中学校ともに「地域」をテーマとした「総合的な学習の時間」が重点的に実施されていることがわかる。一方、小・中学校における差異としては、小学校が「自然・農業体験」「環境」を、中学校が「社会体験・ボランティア」「福祉・健康」をよく取り上げていることが指摘できる。

また、変化のあったテーマとしては、小・中学校の「情報」(小：37.5%→21.6% 中：33.1%→18.2%)、中学校の「環境」(64.5%→49.6%)が重点的に取り上げられなくなっている。また、小学校の「社会体験・ボランティア」(7.8%→16.8%)や中学校の「生活」(30.6%→49.0%)については、テーマとして特に取り上げられなくなっている。小・中学校の両方において、これまで取り上げられていたテーマが重点的に取り上げられなくなったり、そもそも取り上げられなくなったりしていることがわかる。

以上のことから、小・中学校ともに「総合的な学習の時間」のテーマは特定のものに絞られてきていることがわかる。

3.2 テーマ決定の方法

これまで確認してきた「総合的な学習の時間」のテーマの決定方法について示したものが表3である。小・中学校ともに、学級担任と子どもでの話し合い(小：60.3%→51.8% 中：36.3%→24.2%)、子ども同士の話し合い(小：28.3%→20.9% 中：19.7%→9.8%)、個々の子どもによる決定(小：10.3%→4.8% 中：24.4%→14.4%)の割合の減少が読み取れる。

それに対して、教師全員による話し合いの割合(小：50%前後 中：60-70%)、「総合的な学習の時間」に関する委員会(小：30%前後 中：60%弱)や学年会(小：50%前後 中：50-60%)での決定の割合には変化がない。

これらのことから、テーマ決定にあたって、「総合的な学習の時間」を学習する主体である子どもの意見が取り入れられなくなっており、学校組織でテーマが決められる傾向になってきている。

表3 テーマ決定の方法

		2004年調査	2009年調査
教師全員で話し合って決定した	小学校	54.4	49.0
	中学校	61.7	70.5
管理職が決定した	小学校	1.7	1.6
	中学校	2.6	6.1
「総合的な学習の時間」に関わる委員会で決定した	小学校	28.1	33.7
	中学校	59.1	57.6
学年会等で決定した	小学校	48.9	55.8
	中学校	51.8	60.6
学級担任が決定した	小学校	40.0	36.9
	中学校	9.8	6.8
学級担任と子どもたちとで決定した	小学校	60.3	> 51.8
	中学校	36.3	> 24.2
クラスの子どもたちが話し合って決定した	小学校	28.3	> 20.9
	中学校	19.7	> 9.8
個々の子どもが個別に決定した	小学校	10.3	> 4.8
	中学校	24.4	> 14.4

※1 単位は%。

※2 カイ二乗検定の結果5%水準で有意差があった項目に不等号をつけた。

ることがわかる。

3.3 「総合的な学習の時間」に対する教師集団の取り組み

次に、学校組織によって主に決定されるようになったテーマの「総合的な学習の時間」の実施にあたって、学校が力点を置いていることを確認する（表4）。

2004年調査、2009年調査ともに、約80%以上の小・中学校が力を入れていると回答している項目としては、「子どもの主体的な学習への取り組み」「子ども自身の生活と密着した学習内容」「生きる力や問題解決力の育成」「協力・協働する力の育成」「充実した体験が得られること」「個々の子どもの興味や関心」「人としての心の育成」があげられる。「総合的な学習の時間」の理念³⁾を実現させるために、各学校の教師集団が「総合的な学習の時間」を行っている様子が推察される。

ここで注目されることは、小学校において「社会的課題や現代的な課題への取り組み」（72.1%→59.8%）「個々の子どもの興味や関心」（92.5%→83.5%）の割合が減少しており、毎年変化しうることに関しては、力点がやや置かれなくなってきていることである。このことと、先ほど確認したテーマ決定において子どもの意見が取り入れられなくなっていることから、各小学校において「総合的な学習の時間」が特定の実施形態で行われるようになってきていることが窺える。

次に、「総合的な学習の時間」を行う教師集団の姿勢（表5）については、小学校では変化がなかった。つまり、この5年間、小学校教師たちの多くは「総合的な学習の時間」の趣旨を十分に理解しつつ、情熱をもって熱心に実践を行っているようである。

一方、中学校教師たちについては、「『総合的な学習の時間』の趣旨を十分に理解している」（75.3%→90.0%）「情熱をもって熱心に取り組んでいる」（82.4%→90.8%）「嬉々として取り組んでいる」（45.5%→61.8%）といった項目の割合が増加し、「学習効果に疑問・不安を抱いてい

表4 「総合的な学習の時間」において力を入れていること

		2004年調査	2009年調査
子どもの主体的な学習への取り組み	小学校	98.6	99.6
	中学校	98.4	96.2
子ども自身の生活と密着した学習内容	小学校	91.4	92.5
	中学校	79.3	80.8
社会的課題や現代的な課題への取り組み	小学校	72.1	> 59.8
	中学校	77.0	73.8
生きる力や問題解決力の育成	小学校	97.5	> 92.5
	中学校	94.3	93.8
協力・協働する力の育成	小学校	92.8	94.5
	中学校	90.1	90.0
充実した体験を得られること	小学校	96.9	97.5
	中学校	95.8	99.2
個々の子どもの興味や関心	小学校	92.5	> 83.5
	中学校	84.3	82.9
人としての心の育成	小学校	87.7	84.0
	中学校	85.9	86.9
子どもたちに同じ力が身につくこと	小学校	47.1	45.6
	中学校	40.8	44.6

※1 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、2009年調査には「担任に任せている」という選択肢があるので、それを選択した者は分析から除外した。

※2 カイ二乗検定の結果5%水準で有意差があった項目に不等号をつけた。

表5 「総合的な学習の時間」にあたっての教師集団の特徴

		2004年調査	2009年調査
情熱をもって熱心に取り組んでいる	小学校	93.9	92.8
	中学校	82.4	< 90.8
学習効果に疑問・不安を抱いている	小学校	30.4	30.0
	中学校	47.2	> 23.8
嬉々として取り組んでいる	小学校	64.6	66.9
	中学校	45.5	< 61.8
授業の中での自分の役割に戸惑っている	小学校	17.3	12.8
	中学校	24.0	> 11.5
「総合的な学習の時間」の趣旨を十分に理解している	小学校	83.3	81.9
	中学校	75.9	< 90.0

※1 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 (%)。

※2 カイ二乗検定の結果5%水準で有意差があった項目に不等号をつけた。

る」(47.2%→23.8%)「授業の中での自分の役割に戸惑っている」(24.0%→11.5%)の割合が減少していることから、「総合的な学習の時間」に対してポジティブな関わり方をしている中学校教師が増えていることがわかる。その結果、「総合的な学習の時間」に対する中学校教師の姿勢が、小学校教師のポジティブな態度に近いものになってきている。

3.4 「総合的な学習の時間」の定着

以上の学校調査から明らかになった結果は、下記の通りである。

第一は、重点的に取り上げられるテーマは、小・中学校ともに特定のテーマに絞られてきていることである。第二は、テーマ決定にあたって子どもの意見が反映されなくなってきており、テーマは学校によって決定される傾向にあることである。このことから、「総合的な学習の時間」は各学校においてパターン化されるかたちで定着してきていることがわかる。テーマ決定のプロセスにおいて個々の教師や子どもの判断が減り、判断主体が学校になり、基本的にこれまで通りのことを行うようになってきていると言える。第三は、小学校教師集団はこれまでと同様にポジティブな姿勢で「総合的な学習の時間」に取り組んでいるのに対し、中学校教師集団においては、その学習に対するポジティブな姿勢がこれまで以上に見られることである。

4. 「総合的な学習の時間」の実践とインパクト —教員調査から—

次に、学校調査から明らかになった「総合的な学習の時間」の定着、小学校教師集団のポジティブな取り組み、中学校教師集団の取り組みの変容が、個々の教師の「総合的な学習の時間」の実践にどのようなかたちで表れているのかを詳しく確認するために、教員調査の結果を検討していく。

4.1 「総合的な学習の時間」の実践

小・中学校教師個々の「総合的な学習の時間」の実践(表6)において共通していることは、「総合的な学習の時間」の授業がうまくいっていると回答している者が多くなっていることである(小:58.2%→68.4% 中:57.6%→73.5%)。また、「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た上で授業を行っている者(小:58.2%→63.7% 中:53.9%

表6 「総合的な学習の時間」の実践

		2005年調査	2009年調査
情熱をもって積極的に取り組んでいる	小学校教師	69.9	72.8
	中学校教師	55.1	< 67.8
「総合的な学習の時間」を行うことは楽しい	小学校教師	75.0	75.4
	中学校教師	50.3	< 65.7
「総合的な学習の時間」の授業はうまくいっている	小学校教師	58.2	< 68.4
	中学校教師	57.6	< 73.5
授業中の自分の役割に戸惑っている	小学校教師	31.3	> 23.9
	中学校教師	27.0	> 19.0
学習効果に疑問や不安を抱いている	小学校教師	50.9	> 43.8
	中学校教師	57.9	> 46.8
自分の専門性や個性をいかすことができている	小学校教師	45.0	43.9
	中学校教師	36.8	38.1
子どもと活動に取り組む中で新しい発見や学びがある	小学校教師	86.7	88.7
	中学校教師	68.3	< 77.0
「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	小学校教師	58.2	< 63.7
	中学校教師	53.9	< 63.9
受験の学力につながることを意識している	小学校教師	10.3	11.1
	中学校教師	10.2	13.0
「総合的な学習の時間」の専門書や事例集をよく読む	小学校教師	36.3	> 28.0
	中学校教師	23.7	23.0
同僚や管理職とよく話し合いながら進めている	小学校教師	64.8	63.7
	中学校教師	71.9	< 81.0
前年度と同じことはしていない	小学校教師	58.9	> 50.7
	中学校教師	52.8	46.3
基本的に子ども任せにしている	小学校教師	6.8	< 20.3
	中学校教師	9.2	13.9

※1 数値は「あてはまる」と「ある程度あてはまる」の合計(%)。

※2 カイ二乗検定の結果5%水準で有意差があった項目に不等号をつけた。

→63.9%)も増加している。それに対し、自分の役割に戸惑ったり(小:31.3%→23.9% 中:27.0%→19.0%)、学習効果に疑問や不安を抱いたりしながら授業を行っている者(小:50.9%→43.8% 中:57.9%→46.8%)は減少している。「総合的な学習の時間」が個々の教師に徐々に受け入れられてきている様子が窺える。

また、小学校教師のみの変化に注目すると、「総合的な学習の時間」の専門書や事例集をよく読む者(36.3%→28.0%)や前年度と同じことをしない者(58.9%→50.7%)の割合が減少している。また、子ども任せにしている割合(6.8%→20.3%)が増えている。これらのことから、小学校教師はこれまで行ってきた実践を繰り返し行う中で、子どもに任せるポイントを押しさえられるようになってきていると考えられる。このことは、「1学期はこのテーマで2学期はこのテーマで3学期はこれだと、ある時期、集中して取り組み、繰り返し、この部分は教師主導で、ここは子供たちの自由な発想を生かすというように運用している。」(ID71)という意見からも推察される。

他方、中学校教師については、情熱を持って積極的に取り組む者(55.1%→67.8%)、「総合的な学習の時間」を行うことが楽しい者(50.3%→65.7%)、子どもと活動に取り組む中で新しい発見や学びがある者(68.3%→77.0%)の割合が増加していることがわかる。「総合的な学習の時間」に対してポジティブな取り組みを行っている小学校教師の割合に近づいている。学校調査の結果と同様に、教員調査からも、「総合的な学習の時間」に対する教師のポジティブな姿勢が確認できる。

4.2 「総合的な学習の時間」における学習活動

次に、表7と表8は「総合的な学習の時間」での学習活動について示したものである。

まず、学習活動単位（表7）を確認すると、小学校では学級単位での実施（50.1%→44.3%）が減少する一方、学級内の小グループでの実施（4.5%→7.5%）や個々の子どもを単位とすること（2.1%→4.8%）が増えている。よく用いられる学習単位は学級単位であることには変化はないものの、学習単位がやや個別化しているようである。

一方、中学校では、2005年と2009年の調査結果の間に差異は見受けられず、主に学年単位で「総合的な学習の時間」が行われている。

次に、前述の学習活動単位で行われている学習活動の内容（表8内左側の割合）について見ていく。

まず、小学校教師については、2005年時と2009年時ともに積極的に取り上げられている学習活動としては、「体験学習」（75%前後）、「グループ学習」（55%前後）、「子ども同士の話し合い」（50%強）、「友達に向けての成果の発表」（50%前後）があげられる。

一方、変化のあった項目を確認すると、「個別学習」を積極的に取り入れている割合（27.5%→34.1%）が高くなっており、学習活動からも学習の個別化が進んでいることがわかる。また、「外部講師による授業」を積極的に取り入れている割合（26.5%→33.9%）も増加しており、ゲストティーチャーによる教示が「総合的な学習の時間」の一つの授業の形になってきているようである。

次に、中学校教師においては、2005年から一貫して積極的によく取り入れられている学習活動としては、「体験学習」（70%強）、「グループ学習」（50%強）、「友達に向けての成果の発表」（50%強）があげられる。

他方、差異が確認された項目は以下の通りである。まず積極的に取り入れる割合が増加した項目は、小学校教師と同様に「外部講師による授業」（24.3%→32.6%）である。次に、積極的に取り入れる割合が減少したり、そもそも取り入れられなくなったりした項目としては、「インターネットの利用」「インタビューやアンケートによる調査」「学校図書室の利用」「社会教育施設の利用」「保護者や地域住民に向けての成果の発表」があげられる。子ども自身が調べて学習を進めていくような活動や、学校外部の人々に対する成果の発表が減っているようである。

表7 「総合的な学習の時間」における学習活動単位

		2005年調査	2009年調査
全校レベルで実施	小学校教師	2.9	2.5
	中学校教師	10.9	14.5
複数の学年が一単位となり実施	小学校教師	0.6	0.8
	中学校教師	3.9	4.5
学年単位で実施	小学校教師	37.1	41.1
	中学校教師	55.9	59.1
学級単位で実施	小学校教師	50.1	> 44.3
	中学校教師	19.4	17.3
学級内の小グループで実施	小学校教師	4.5	< 7.5
	中学校教師	3.0	1.8
子ども一人ひとり	小学校教師	2.1	< 4.8
	中学校教師	3.6	2.7

※1 数値は「あてはまる」と「ある程度あてはまる」の合計（%）。

※2 カイ二乗検定の結果5%水準で有意差があった項目に不等号をつけた。

「総合的な学習の時間」の10年間

表8 「総合的な学習の時間」における学習活動（取り入れと方針決定）

			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	学校や学年会 等の方針	個人の判断
個別学習	小学校教師	2005年調査 2009年調査	27.5 34.1	61.3 55.4	11.1 10.5	32.7 43.2	67.3 56.8
	中学校教師	2005年調査 2009年調査	32.0 26.3	51.5 60.5	16.5 13.2	74.3 72.8	25.7 27.2
グループ学習	小学校教師	2005年調査 2009年調査	54.0 58.9	42.6 39.4	3.4 1.8	37.2 48.2	62.8 51.8
	中学校教師	2005年調査 2009年調査	53.2 51.7	43.1 42.2	3.7 6.1	79.0 75.1	21.0 24.9
体験学習	小学校教師	2005年調査 2009年調査	76.2 74.4	21.6 23.7	2.3 1.9	60.9 71.3	39.1 28.7
	中学校教師	2005年調査 2009年調査	70.5 72.7	26.8 24.2	2.7 3.0	83.9 84.0	16.1 16.0
外部講師による授業	小学校教師	2005年調査 2009年調査	26.5 33.9	56.1 50.1	17.3 16.1	60.3 69.7	39.7 30.3
	中学校教師	2005年調査 2009年調査	24.3 32.6	48.6 51.3	27.0 16.1	76.7 80.2	23.3 19.8
子ども同士の話し合い	小学校教師	2005年調査 2009年調査	50.2 52.4	47.4 44.9	2.4 2.7	38.0 44.2	62.0 55.8
	中学校教師	2005年調査 2009年調査	33.2 35.5	54.4 55.0	12.4 9.5	68.7 70.5	31.3 29.5
教師による説明や教示	小学校教師	2005年調査 2009年調査	20.6 22.2	73.2 72.9	6.2 5.0	31.7 38.2	68.3 61.8
	中学校教師	2005年調査 2009年調査	22.1 29.4	72.6 65.4	5.4 5.2	65.7 68.8	34.3 31.2
インターネットの利用	小学校教師	2005年調査 2009年調査	27.9 30.9	54.2 52.0	17.9 17.1	36.5 40.1	63.5 59.9
	中学校教師	2005年調査 2009年調査	36.1 25.5	49.8 49.8	14.0 24.7	66.7 66.8	33.3 33.2
インタビューやアンケートによる調査	小学校教師	2005年調査 2009年調査	17.5 16.6	51.4 50.6	31.2 32.8	31.1 42.1	68.9 57.9
	中学校教師	2005年調査 2009年調査	22.7 11.7	42.1 42.4	35.1 45.9	64.8 64.5	35.2 35.5
学校の図書室の利用	小学校教師	2005年調査 2009年調査	42.0 35.6	50.2 57.7	7.8 6.7	35.5 42.4	64.5 57.6
	中学校教師	2005年調査 2009年調査	35.9 18.8	53.2 54.1	11.0 27.1	68.0 67.6	32.0 32.4
社会教育施設の利用	小学校教師	2005年調査 2009年調査	15.5 12.8	45.7 45.4	38.8 41.8	37.1 47.2	62.9 52.8
	中学校教師	2005年調査 2009年調査	25.2 13.5	39.3 31.7	35.6 54.8	66.7 63.6	33.3 36.4
保護者や地域住民の参加	小学校教師	2005年調査 2009年調査	21.7 22.0	57.8 53.5	20.4 24.6	49.9 60.5	50.1 39.5
	中学校教師	2005年調査 2009年調査	19.9 18.3	42.2 46.5	37.8 35.2	73.5 76.9	26.5 23.1
友達へ向けての成果の発表	小学校教師	2005年調査 2009年調査	48.3 52.2	48.0 43.3	3.8 4.5	48.4 54.5	51.6 45.5
	中学校教師	2005年調査 2009年調査	59.4 50.6	36.2 42.0	4.4 7.4	84.3 83.9	15.7 16.1
保護者や地域住民へ向けての成果の発表	小学校教師	2005年調査 2009年調査	22.7 21.5	54.2 53.0	23.1 25.5	52.2 59.4	47.8 40.6
	中学校教師	2005年調査 2009年調査	34.8 34.3	48.0 40.0	17.2 25.7	87.0 84.3	13.0 15.7

※1 数値は%。

※2 カイ二乗検定の結果5%水準で有意差があった項目に色をつけた。

以上の結果から、現在の小・中学校教師が取り入れている「総合的な学習の時間」の授業スタイルとしては、ゲストティーチャーによる指導を含めた体験型の授業を軸として、子どもにグループ単位で学習を進めさせ、成果を他の子どもの前で報告させるものが想定される。

次に、これらの学習活動を取り入れる判断を行う主体について表したものが、表8内の右側の割合である。中学校では2005年調査、2009年調査ともに、学習活動は「学校や学年会等の方針」によって主に決められている。ところが、小学校の場合は「学校や学年会等の方針」で決められていると回答した者の割合が増加しており、教師個人の判断が少なくなっていることがわかる。これらのことから、小・中学校ともに学習活動の形態は、教師個々の判断ではなく、学校が組織的に決定する傾向にあると言える。

4.3 子ども、教師、学校、社会に対する「総合的な学習の時間」のインパクト

最後に、パターン化されるようになってきた「総合的な学習の時間」が、日本社会や学校などにより効果や影響があると回答した教師の割合を確認しよう（表9）。

子どもにより効果や影響があると回答した小学校教師の割合は85%前後といった高い割合であり、2005年と2009年の調査結果に差異は確認されなかった。だが、それ以外の小・中学校教師の回答を確認すると、「日本社会」、「地域社会」、「学校」、「教師」、「子ども」（中学校教師のみ）、「保護者」のいずれの項目においても、2005年調査時よりも2009年調査時の方が、よい効果や影響があると回答した者の割合が高くなっている。

ここで注目したいことは、2005年調査時において小学校教師よりもポジティブな評価をしていた中学校教師の割合が低かったのだが、2009年調査時において、2005年調査時の小学校教師の割合や、2009年調査の小学校教師の割合に近くなっていることである。ここでも、「総合的な学習の時間」の効果に対する小学校教師と中学校教師の認識が類似してきていることが確認された。

表9 「総合的な学習の時間」によるよい効果や影響

		2005年調査		2009年調査
日本社会	小学校教師	20.2	<	33.6
	中学校教師	13.0	<	32.0
学校	小学校教師	30.0	<	49.9
	中学校教師	18.3	<	41.4
教師	小学校教師	35.5	<	49.7
	中学校教師	24.3	<	36.5
子ども	小学校教師	84.7		88.3
	中学校教師	65.8	<	78.3
保護者	小学校教師	26.7	<	35.2
	中学校教師	12.3	<	25.1
地域社会	小学校教師	56.6	<	62.8
	中学校教師	43.7	<	60.6

※1 数値は%。

※2 カイ二乗検定の結果5%水準で有意差があった項目に不等号をつけた。

5. まとめ

以上のことから明らかになったことは、第一に子ども、教師、保護者、学校、地域社会、日本社会に対して「総合的な学習の時間」がポジティブな効果をもたらしていると考えられる教師が多くなっていることである。そのような教師たちの取り組みを通して、「総合的な学習の時間」の理念が徐々に実現されていると同時に、副次的効果も出てきていると考えられる。「総合的な学習の時間」は学力低下との関連で批判されてきたのだが、教師たちはその学習のよさを認めてきている。

特に中学校については、導入時期の調査結果からは十分な成果が表れているとは言えなかったのだが、この5年間に成果が表れつつあるようである。こうした背景には、中学校教師たちが「総合的な学習の時間」に組織的に取り組んでいく中で、そのよさを実感するようになってきたことがあると考えられる。このことは、「総合的な学習の時間」の授業を行って手ごたえを感じた経験のある中学校教師が増えていることや⁴⁾、「自分の専門教科の枠を越えて学ぶことが多い」(ID529)という中学校教師の言葉に代表されるように、教科の壁を超えるかたちでの教師の学びがあることから推察される。そうした経験を経て、「総合的な学習の時間」を受け入れ、小学校教師たちと同様に、積極的に取り組むようになってきたことが、その効果に対するポジティブな認識に結びついていると思われる。

第二は、「総合的な学習の時間」は5年以上の月日を経て、パターン化されたものとして学校組織内に定着してきていることである⁵⁾。「総合的な学習の時間」のテーマ、決定方法、授業スタイルは定型化しつつある。「総合的な学習の時間」が学校・教師に定着してくることは、個々の教師によるテーマや教育方法についての判断や、毎回検討しなければならない子どもたちの意向を取り入れる必要が少なくなるため、導入時期よりも教師たちの負担が軽くなり、また、教師によって「総合的な学習の時間」の実践の質に極端な差異がでにくい環境を生み出すと推察される。まさに、先に確認した「総合的な学習の時間」に対する教師たちのポジティブな姿勢は、実践の組織的なパターン化のもとに成り立っているのである。

しかし、「総合的な学習の時間」の実施がパターン化されていくことは、子どもと話し合っただけでテーマを決定し、その時々に応じた多様な学習方法を取り入れて、「総合的な学習の時間」の実践を行っていきたい教師たちにとっては、自らの専門性を発揮することができにくい状況が形成されつつあることを意味することも留意する必要がある。

本稿では、この5年間の「総合的な学習の時間」の実施状況を中心に検討してきた。そのため、教育改革の目玉として登場した「総合的な学習の時間」が学校教育を変容させたのかどうなのかという点に関しては、十分に考察することができていない⁶⁾。今後は、学校調査データと教員調査データをさらに詳しく分析していくことが求められる。

【注】

- 1) 例えば、これまでの研究成果として以下のものがある。①川村光「教師に求められる新たな役割－『総合的な学習の時間』の実践の成功と関わり－」『日本教師教育学年報』第16号 2007 109-118頁②紅林伸幸・川村光・越智康詞「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）－」『信州大学教育学部紀要』第117号 2006 171-182頁③川村光・紅林伸幸・越智康詞「『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』第114号 2005 169-180頁④越智康詞・紅林伸幸・川村光「『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』第114号 2005 157-168頁など。
- 2) 改革先進校調査を含む調査研究については、紅林伸幸・越智康詞・川村光「『総合的な学習の時間』が変えたもの（1）－10年目の総括から見える『総合的な学習の時間』と学校組織文化のダイナミズム－」『滋賀大学教育学部紀要』第60号 2011（投稿中）を参照。
- 3) 現行の学習指導要領における「総合的な学習の時間」のねらいは次の通りである。①自ら課題を見付け、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。②学び方やものの考え方を身に付け、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て、自己の生き方を考えることができるようにすること。③各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。また、来年度から本格実施される学習指導要領における「総合的な学習の時間」の目標は、「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、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成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする」ことである。
- 4) 「総合的な学習の時間」を行って手ごたえを感じたことがある者の割合は、65.7%から76.7%に増加している。なお、数値は「とても感じたことがある」と「ある程度感じたことがある」の合計である。
- 5) 「総合的な学習の時間」の実践に教師個人の判断の入る余地が少なくなり、その実践がパターン化されつつあるものの、それを行うためには、教師には相当の負担が求められる場合があるようである。このことは、例えば、中学校教師の「担当者任せというのが多く、その担当になると、計画し、だんどりをするのが本当に大変である。」(ID280)という意見や、「やったらそれだけ学習効果や成果は上がりますが、準備、交渉などの段どり等の労力を考慮すると、とりくみ時間の規模の縮小を切に願います。どれも圧迫感を感じます。」(ID585)という小学校教師の意見から推察される。
- 6) 学校調査データと教員調査データをさらに分析的に検討した研究成果の一部として、紅林伸幸・越智康詞・川村光「『総合的な学習の時間』が変えたもの（2）－10年目の総括から見える『総合的な学習の時間』とカリキュラム構造のダイナミズム－」『滋賀大学教育学部紀要』第60号 2011（投稿中）があげられる。

※本研究は、平成20年度～平成22年度科学研究費補助金（基盤研究（C））「『総合的な学習の時間』のカリキュラム特性とその機能に関する研究」（課題番号20530772 研究代表者：紅林伸幸）の交付を受けた。また、本論文は共同研究者である紅林伸幸教授（滋賀大学教育学部）と越智康詞教授（信州大学教育学部）との共同研究成果である。