

小・中学校における「総合的な学習の時間」の実践の変容

Changes of educational practice in “Sogo-teki-na-gakushu-no-jikan” on primary schools and junior high schools

川村 光* 紅林 伸幸** 越智 康詞***
Akira KAWAMURA Nobuyuki KUREBAYASHI Yasushi OCHI

抄録

本稿の目的は、小・中学校教師を対象とした、2005年と2009年の「総合的な学習の時間」に関する質問紙調査における学習活動に関する結果を比較分析することから、現在の教師文化の特質を考察することを通して、今後の「総合的な学習の時間」の方向性について検討することである。

研究の結果、教師は学習指導要領改訂との関連で「総合的な学習の時間」を合理的に実践し、しかも限られた学習活動を効率的に行うことによって受け入れ可能なものにし、その学習の目標を着実に達成させつつあることが明らかになった。だが、その実践は、教師が事前に設定した環境のもとで子どもを指導するものに変化しつつあり、教師は従来の日本型の授業スタイルの基本構造を変えないかたちで授業を行うようになってきている。したがって、その実践が、21世紀の日本社会を創り上げていくにあたって求められる「総合力」を育成することに繋がっているのかということは、今後さらに検討していく必要がある。

Abstract

The purpose of this study is to analyze the present feature of teacher culture and consider the future of “Sogo-teki-na-gakushu-no-jikan” at primary schools and junior high schools based on comparative data of quantitative investigations on the educational practice of teachers in 2005 and 2009. The results reveal that teachers accept “Sogo-teki-na-gakushu-no-jikan” and try to achieve the purpose of the study basing on rationally practicing on “Sogo-teki-na-gakushu-no-jikan” under the influence of the revision of the government course guidelines and efficiently taking in a few teaching methods. However, the practice is changing into the study that teachers prepare for the learning situation and teach their pupils, and they are practicing on Japanese traditional structure of the teaching style. Therefore, we need to consider the relation between learning a lot in their practice on

* 関西国際大学教育学部 ** 滋賀大学教育学部 *** 信州大学教育学部

“Sogo-teki-na-gakushu-no-jikan” and acquiring the integrated ability, that it is important for Japan society on the 21st century.

1. はじめに

前期の学習指導要領の改訂にはじまる2002年版教育改革において登場した「総合的な学習の時間」は、単なる教育論の対立を超えた、日本社会の未来像に対するシステム間の相克のフィールドとしての役割を果たしてきた。

ギデンズらによると¹⁾、21世紀の社会モデルは、第三次産業中心の脱工業社会ではなく、市民が社会や共同体から利益を得るのみならず、それらに貢献することが求められるとともに、地球環境と人間の持続可能性を追求する産業が牽引する「低炭素産業社会」である。その新社会モデルを実現するためには人材育成が必要であり、それにあたって不可欠な役割を果たすものが教育である。その教育においては、様々の知識を統合する「総合力」を育成することが求められる。

その「総合力」については、我が国においても重要性が指摘されている。21世紀は、「新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す」社会、すなわち「知識基盤社会」に変化していくと言われている²⁾。その社会を生きていくための力としては、基礎学力や専門知識だけでなく、コミュニケーション力、課題解決力、論理的思考力、創造力などが必要であり、それらを育成することが重要であることが、内閣府や経済産業省などの政府諸機関、さらにはOECDといった国際組織から指摘されている。

まさに「総合的な学習の時間」は、上述した21世紀の日本の新たな社会モデル実現のために必要な力を保障するためのシステムとして学校教育の中に登場した。

その学習が導入されて間もない時期に、筆者らは学校と教員を対象とした調査を行い、「総合的な学習の時間」が学校文化と教師文化に与えるインパクトについて考察し、報告した³⁾。さらに、本格実施から5年を超えて定着期に入った「総合的な学習の時間」が、学校組織の中で果たすメカニズムを明らかにするため、学校と教員を対象に二度目の調査を行い、一度目の調査結果と比較考察をし、次のことを指摘した。第一は、「総合的な学習の時間」は社会的に批判に晒されているにも関わらず、学校現場では着実な進展を遂げており、実質を伴った教育改革プランとして機能していること⁴⁾、第二は、学校は「総合的な学習の時間」を、その主要コードである「総合化」⁵⁾にとらわれることなく、自由に効果のある実践に創り上げていること⁶⁾、第三は、学校は、学校文化や教師文化というフィルターを通して、外部から突きつけられる教育改革施策を受け入れ可能な形に修正して取り入れていると考えられること⁷⁾、第四は、各学校において、「総合的な学習の時間」はパターン化されたものとして定着してきていることである⁸⁾。

以上のように、二度の調査によって得られた結果から導き出した知見からは、「総合的な学習の時間」が学校組織内でどのように定着してきているのかという点を明らかにしているものの、「総合的な学習の時間」の実践を行う主体である教師が、どのような授業を行うことを通して、その学習を学校内部に定着させていっているのかということについては十分に検討していない。その学習において彼らが繰り返している実践の実態を明らかにすれば、21世紀の日本の社会モデルをもとに登場した「総合的な学習の時間」が、彼らの実践を通してうまく機能し、日本の未来をよりよいものにしていけるかどうかということを検討することが可能になる。

そこで、本稿では、小・中学校の教師たちが、実践レベルで「総合的な学習の時間」をどのように受け入れ可能なものとしているのかを確認し、そこから明らかになる現在の教師文化の特徴を考察することを通して、今後の「総合的な学習の時間」の方向性について検討する。

2. 調査概要

本稿で使用するデータは、2県の全公立小・中学校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である。

第1回調査は学校調査を2004年度、教員調査を2005年度に実施し、第2回調査は学校調査及び教員調査、さらに文部科学省の研究指定校から無作為抽出した改革先進校調査を2009年度に実施した。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。本稿のもととなる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。サンプル等は表1の通りである。

表1 サンプル数等の概要

		送付サンプル数	回収サンプル数	回収率
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%

※調査実施時期：第1回調査：2005年8月～10月 第2回調査：2009年12月～2010年2月

3. 「総合的な学習の時間」における学習活動

3.1 学習活動の特徴

「総合的な学習の時間」の授業では、多様な学習活動を積極的に取り入れることが求められていることが、2002年度から本格実施された学習指導要領に明記され、2011年度から全面実施されている小学校版、2012年度から実施される中学校版の学習指導要領にも記載されている。その多様な活動を分類すると、観察・実験、見学や調査、学校図書館や社会教育施設を活用した学習といった「調査型学習」、グループ学習、発表や討論といった「協同型学習」、自然体験やボランティア活動などの社会体験、ものづくりや生産活動などの体験的な学習、地域住民の協力を得た学習といった、主に学外の人々や環境を利用した「学外関連型学習」に分けられる。これらの学習活動のうち、特に調査型学習が重視されている。すなわち、「総合的な学習の時間」における学習活動の特徴として、多様性と調査型学習重視があげられる。

そこで、本稿では実践レベルに焦点をあてるため、調査票内の「総合的な学習の時間」における学習活動に関する項目に注目した。その項目のうち、「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」「学校の図書室の利用」「社会教育施設の利用」を調査型学習、「グループ学習」「子ども同士の話し合い」「友達へ向けての成果の発表」を協同型学習、「体験学習」「外部講師による授業」「保護者や地域住民の参加」「保護者や地域住民へ向けての成果の発表」を学外関連型学習として捉え、学習活動の内容的側面と数量的側面から分析を行った。

3.2 学習活動の変化

まず、2005年と2009年の調査結果を比較することを通して、学習活動の内容の変化を明らかにしていく(表2)。

小学校においては、半数以上の教師が、2005年と2009年を通じて、「体験学習」「グループ学習」「子ども同士の話し合い」「友達へ向けての成果の発表」を取り入れている。また、「インタビューやアンケートによる調査」や「社会教育施設の利用」といった調査型の学習活動は、両調査ともに約10%から20%程度であり、割合に変化はなく、あまり取り入れられていない。変化のあった項目を確認すると、取り入れられている割合が上昇した学習活動としては、「外部講師による授業」があげられる。他方、割合が減少した項目としては、調査型学習の一つである「学校の図書室の利用」がある。

中学校では、両調査を通じて取り入れられている割合の高い学習活動としては、「体験学習」「グループ学習」「友達へ向けての成果の発表」がある。また、「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」「学校の図書室の利用」「社会教育施設の利用」といった調査型学習に関する活動については、いずれも取り入れられなくなっていることが明らかになった。一方、取り入れられることが多くなったものとしては「外部講師による授業」があり、小学校と同様の傾向となっている。

表2 「総合的な学習の時間」における学習活動の変化

			2005年調査	2009年調査
調査型学習	インターネットの利用	小学校教師	27.9	30.9
		中学校教師	36.1	> 25.5
	インタビューやアンケートによる調査	小学校教師	17.5	16.6
		中学校教師	22.7	> 11.7
学校の図書室の利用	小学校教師	42.0	> 35.6	
	中学校教師	35.9	> 18.8	
社会教育施設の利用	小学校教師	15.5	12.8	
	中学校教師	25.2	> 13.5	
協同型学習	グループ学習	小学校教師	54.0	58.9
		中学校教師	53.2	51.7
	子ども同士の話し合い	小学校教師	50.2	52.4
	中学校教師	33.2	35.5	
友達へ向けての成果の発表	小学校教師	48.3	52.2	
	中学校教師	59.4	> 50.6	
学外関連型学習	体験学習	小学校教師	76.2	74.4
		中学校教師	70.5	72.7
	外部講師による授業	小学校教師	26.5	< 33.9
		中学校教師	24.3	< 32.6
保護者や地域住民の参加	小学校教師	21.7	22.0	
	中学校教師	19.9	18.3	
保護者や地域住民へ向けての成果の発表	小学校教師	22.7	21.5	
	中学校教師	34.8	34.3	

注1) 値は「積極的に取り入れている」の数値(%)。

注2) カイ二乗検定の結果、5%水準で有意差のあった箇所には不等号をつけた。

以上のことから、現在、「総合的な学習の時間」においては、調査型、協同型、学外関連型の多様な学習活動を取り入れることが求められているものの、学校現場では調査型学習が主に取り入れられなくなってきたことがわかる。その一方で、学外関連型学習が積極的に取り入れられるようになってきている。

3.3 積極的に取り入れられている学習活動数

次に、個々の教師が積極的に取り入れている学習活動の数を明らかにすることを通して、学習活動の多様性について確認していく。

「積極的に取り入れている」と回答した場合は1点、「少し取り入れている」あるいは「取り入れていない」と回答した場合は0点として、個々の教師が積極的に取り入れている学習活動の数の合計得点を求め、小・中学校別に平均得点を経年比較した⁹⁾(表3)。

その結果、小学校教師は2005年、2009年の両方において、およそ4つの学習活動を積極的に取り入れており、積極的に取り入れている学習活動の数に違いがないことが明らかになった。一方、中学校教師は2005年の平均得点が4.15点であるのに対し、2009年は3.67点となっており、「総合的な学習の時間」において積極的に取り入れる学習活動の数が減少している。

つまり、3.2で確認した学習活動の変化との関連で述べると、小学校教師の場合は、「総合的な学習の時間」の学習活動の内容には変化があるものの、一定数の学習活動を積極的に取り入れ続けている。それに対し、中学校教師の場合は、調査型学習や協同型学習を積極的に取り入れている教師の減少との関わりで、学習活動数も減り、多様な学習活動を保障しなくなってきたと考えられる。

表3 「総合的な学習の時間」における
平均学習活動数

	2005年調査	2009年調査
小学校教師	4.04	4.08
中学校教師	4.15	> 3.67

注) t検定の結果、5%水準で有意差があった箇所には不等号をつけた。

4. 「総合的な学習の時間」における学習活動の取り入れ状況と子どもの変化の関連性

4.1 「総合的な学習の時間」による子どもに対する学習効果の変化

前章に確認したように、学習活動の内容的側面では、教師は調査型学習を取り入れなくなってきた一方で、学外関連型学習は積極的に取り入れるようになってきている。また、学習活動の数量的側面では、小学校教師は、「総合的な学習の時間」が学校に導入された当初から一定数の学習活動を継続的に取り入れて、子どもに多様な学習活動を保障する一方で、中学校教師は多様な学習活動を行わなくなってきた。

それでは、前述の変化が子どもに対する学習効果に何らかの変化を及ぼしているのだろうか。そのことを検討するにあたって、まず「総合的な学習の時間」による、子どもに対する学習効果の変化を確認しよう(表4)。

小学校教師と中学校教師ともに、「学習意欲が高まった」「個性が伸びた」「生きる力がついてき

た」「自信が高まった」「物事に対する興味や関心が増した」「教科の授業に積極的に取り組むようになった」「友達と協力しあえるようになった」という項目において割合が増加している。また、小学校教師では「自ら問題を解決する能力ができてきた」「社会のことを考えるようになった」、中学校教師では「学校が好きになった」と回答した教師の割合も増えている。一方、「学力が低下した」「学習態度が悪くなった」「子ども間の学力差が広がった」といったネガティブな変化に関する項目では、小・中学校教師ともに割合が減少している。

以上のように、ここ数年間に「総合的な学習の時間」が子どもにポジティブな変化をもたらすものであるという実感を持つ小・中学校教師が増えている。したがって、「総合的な学習の時間」の目標¹⁰⁾として設定されている生きる力や問題解決能力といった力を、子どもに身につけさせることにある程度成功していると、教師は考えていることがわかる。

表4 「総合的な学習の時間」による学習効果

		2005年調査		2009年調査
学習意欲が高まった	小学校教師	48.5	<	68.2
	中学校教師	21.4	<	38.8
個性が伸びた	小学校教師	48.5	<	61.1
	中学校教師	33.2	<	53.4
生きる力ができてきた	小学校教師	46.0	<	57.1
	中学校教師	33.6	<	51.9
自信が高まった	小学校教師	55.5	<	68.5
	中学校教師	35.1	<	55.0
物事に対する興味や関心が増した	小学校教師	75.0	<	83.8
	中学校教師	54.8	<	67.5
教科の授業に積極的に取り組むようになった	小学校教師	19.5	<	34.1
	中学校教師	8.3	<	15.1
自ら問題を解決する能力ができてきた	小学校教師	50.5	<	57.6
	中学校教師	35.0		43.0
命を大切に作る心が育ってきた	小学校教師	38.1	<	48.4
	中学校教師	27.7	<	39.6
社会のことを考えるようになった	小学校教師	54.5	<	64.7
	中学校教師	61.4		64.3
友達と協力しあえるようになった	小学校教師	73.9	<	82.9
	中学校教師	57.1	<	67.0
学校が好きになった	小学校教師	43.1		48.6
	中学校教師	19.1	<	36.4
学力が低下した	小学校教師	22.0	>	10.4
	中学校教師	43.9	>	20.3
学習態度が悪くなった	小学校教師	7.0	>	4.0
	中学校教師	15.2	>	8.3
子ども間の学力の差が広がった	小学校教師	16.6	>	8.7
	中学校教師	29.4	>	15.2

注1) 数値は「実感がある」と「ある程度実感がある」の合計(%)。

注2) カイ二乗検定の結果、5%水準で有意差があった箇所不等号をつけた。

4.2 学習活動の取り入れ状況と子どもの変化

次に、前述の「総合的な学習の時間」による子どもの変化と、教師が取り入れている学習活動の内容との関連性を確認することを通して、どのような学習活動が「総合的な学習の時間」の目標達成に寄与しているのかを検討しよう。

調査型学習の4項目、協同型学習の3項目、学外関連型学習の4項目の合計11項目において、「積極的に取り入れている」と回答した者には2点、「少し取り入れている」者には1点、「取り入っていない」者には0点を与え、各自の三種類の学習活動の総合得点を求めた上で、各型の学習活動の平均得点を出した¹¹⁾。2005年を基準にすると、小・中学校ともにすべての学習活動の平均得点が4点代であるので、5点以上を各型の学習活動を積極的に取り入れている教師層、4点以下を各型の学習活動を取り入れることに消極的な教師層として分析を行い、調査型学習、協同型学習、学外関連型学習と、子どもに対する学習効果との関連を確認した¹²⁾(表5)。

小学校教師については、2005年と2009年を比較すると、調査型学習と協同型学習において、「学習意欲が高まった」「物事に対する興味や関心が増した」など、2005年で関連のあった項目が、消極的な教師層の割合の上昇により、2009年では関連がなくなっているものが複数見受けられる。つまり、消極的な取り入れ姿勢の小学校教師は、調査型学習や協同型学習を積極的に取り入れなくても、一定の学習効果があると考えていることから、小学校教師においては効率的な学習活動の取り入れが可能になっているようである。

それに対し、学外関連型学習では、その活動を積極的に取り入れることと、学習効果とは関連があることがわかった。その取り組みは、2005年から2009年という5年間を通じて一貫して重要

表5 各型学習活動と学習効果との関連

		小学校教師						中学校教師					
		調査型学習		協同型学習		学外関連型学習		調査型学習		協同型学習		学外関連型学習	
		積極的	消極的	積極的	消極的	積極的	消極的	積極的	消極的	積極的	消極的	積極的	消極的
学習意欲が高まった	2005年	55.3	> 44.7	54.4	> 41.8	54.6	> 40.6	28.9	> 16.6	23.9	19.4	27.8	> 15.3
	2009年	72.3	65.2	73.5	> 61.5	74.5	> 59.2	50.0	36.3	47.0	> 33.1	44.9	> 31.7
個性が伸びた	2005年	52.3	46.7	57.1	> 40.2	56.3	> 36.3	38.0	30.9	38.0	29.0	39.1	> 25.5
	2009年	61.4	60.4	62.8	> 58.4	67.0	36.3	58.7	52.7	61.0	> 47.7	59.8	> 45.5
生きる力がついてきた	2005年	48.6	44.4	51.7	> 39.7	51.3	> 37.6	44.6	> 26.9	38.0	29.7	41.1	> 25.5
	2009年	57.3	56.5	57.0	57.0	63.5	> 49.6	55.6	52.2	59.6	> 46.2	59.5	> 42.6
自信が高まった	2005年	58.5	54.1	62.3	> 48.7	62.1	> 44.9	43.8	> 30.6	37.3	34.0	39.1	> 31.1
	2009年	68.4	68.1	62.3	> 48.7	75.6	> 58.9	60.9	54.7	64.6	> 48.5	62.7	> 45.5
物事に対する興味や関心が増した	2005年	82.2	> 71.1	82.1	> 68.9	78.8	> 70.1	64.5	> 50.6	57.0	55.2	57.0	52.9
	2009年	87.1	81.6	84.6	82.9	86.5	> 80.4	69.6	68.5	76.0	> 61.2	72.4	62.0
教科の授業に積極的に取り組むようになった	2005年	22.0	18.2	22.4	17.3	23.6	> 12.4	13.2	> 5.2	12.0	> 5.2	12.6	> 3.7
	2009年	33.8	34.0	39.2	> 28.3	41.8	> 23.9	19.6	14.3	22.0	> 10.0	18.1	11.9
自ら問題を解決する能力ができてきた	2005年	59.5	> 45.6	61.6	> 40.1	56.4	> 41.9	47.9	> 27.6	40.8	31.2	41.7	> 27.9
	2009年	66.8	> 51.3	64.9	> 48.6	64.6	> 48.3	52.2	41.7	58.6	> 31.8	48.4	36.0
命を大切にすることが育ってきた	2005年	40.8	36.4	43.4	> 31.7	45.0	> 28.6	29.8	27.0	31.7	24.7	37.7	> 17.6
	2009年	50.9	46.1	47.3	49.3	53.0	> 41.9	41.3	39.4	40.4	38.8	48.4	> 28.0
社会のことを考えるようになった	2005年	66.7	> 47.8	62.2	> 47.4	61.2	> 45.3	69.4	> 56.3	67.6	> 55.8	70.9	> 50.7
	2009年	69.4	> 61.6	66.9	61.5	69.1	> 58.0	65.2	65.0	71.7	> 58.9	73.0	> 54.0
友達と協力しあえるようになった	2005年	75.1	73.0	83.0	> 64.9	77.7	> 67.5	61.2	54.6	62.0	53.2	62.9	> 50.0
	2009年	85.9	80.8	87.0	> 77.5	85.7	> 78.8	71.7	66.7	79.8	> 58.1	73.8	> 59.0
学校が好きになった	2005年	43.8	42.7	47.6	> 37.8	49.6	> 33.0	21.5	17.2	21.8	15.6	23.8	> 13.2
	2009年	46.8	49.2	50.0	46.7	55.9	> 38.5	47.8	33.7	37.4	36.2	41.3	29.7

注1) 数値は「実感がある」と「ある程度実感がある」の合計(%)。
 注2) カイ二乗検定の結果、5%水準で有意差があった箇所には不等号をつけた。
 注3) 「積極的」は積極的に学習活動を取り入れている教師、「消極的」は学習活動の取り入れに消極的な教師。

であることがわかる。2005年時において、教師は調査型学習を積極的に取り入れても十分な成果をあげることができないと実感したため、2009年時においては多様な効果のある学外関連型学習を重視するようになった可能性がある。

中学校教師では、調査型学習においては、2009年では消極的な教師層の割合の増加により、2005年に関連のあった項目すべてにおいて関連がなくなった。消極的な教師層が、効率的な実践を行っている様子が窺える。一方、協同型学習では2005年において関連のなかった多くの項目に、2009年で関連が出てきている。今日においては、協同型学習を積極的に取り入れることと、子どもに対する学習効果は関連がある。また、学外関連型学習については、2005年と2009年を通じて、学習を積極的に取り入れることと子どもの学習効果は概して関連がある。なお、「教科の授業に積極的に取り組むようになった」「自ら問題を解決する能力がついた」については、現在、協同型学習を積極的に取り入れることを通して、教科の授業に積極的に取り組む姿勢や問題解決能力が子どもに身につくと考えているために、2009年の学外関連型学習において関連がなくなったと推察される。

4.3 学習活動数と子どもの変化

前項では、「総合的な学習の時間」における学習活動の内容面と子どもの変化との関連を確認してきた。次に、学習活動の多様性と子どもの変化との関連について検討していこう。

3.3で確認したように、小学校教師の場合は、積極的に取り入れている学習活動の平均の数は2005年4.04、中学校教師の場合は2005年4.15であった。そこで、その数値を基準として、5つ以上の学習活動を積極的に取り入れている教師を、多様な学習活動を取り入れている教師、4つ以下の活動を積極的に取り入れている教師を、限定的な学習活動を取り入れている教師として分類した。その上で多様な学習活動を取り入れている教師集団と、限定的な学習活動を取り入れている教師集団を独立変数、子どもに対する学習効果を従属変数として分析した結果が表6である¹³⁾。

小学校教師においては、2005年では多様な学習活動を取り入れている教師の方が、「生きる力がついてきた」以外の子どもへのポジティブな学習効果に関わるすべての項目において、限られた学習活動しか積極的に取り入れている教師よりも割合が高くなっている。このことから、多様な学習活動を積極的に取り入れることが、子どもの学習にポジティブな効果をもたらしていることが窺える。

だが、2009年の結果を確認すると変化がみられた。「学習意欲が高まった」「自信が高まった」「教科の授業に積極的に取り組むようになった」「自ら問題を解決する能力がついてきた」「社会のことを考えるようになった」「友達と協力しあえるようになった」では、2005年と同様に、多様な学習活動を取り入れている教師の方が、子どもにポジティブな効果があると認識している者の割合が高くなっている。その一方で、「個性が伸びた」「物事に対する興味や関心が増した」「命を大切に作る心が育ってきた」「学校が好きになった」では、多様な活動を積極的に取り入れることと子どもへのポジティブな学習効果とは関連がない。

すなわち、確かに積極的に取り入れている学習活動が多数あることは、子どもへの学習効果と関連があるものの、積極的に取り入れている学習活動が少数であっても、多数取り入れている場合と同様の効果が部分的にあることを示唆している。このことから、限られた学習活動しか取り入れている教師たちが「総合的な学習の時間」の実践を効率的に行っていると考えられる。

次に、中学校教師について確認しよう。2005年では、「個性が伸びた」「生きる力がついてきた」

「教科の授業に積極的に取り組むようになった」「自ら問題を解決する能力ができてきた」「命を大切にできる心が育ってきた」「社会のことを考えるようになった」において、多様な学習活動を積極的に取り入れている教師の割合が高くなっており、多様な学習活動と子どもへのポジティブな効果とは関連がある。

だが、「生きる力ができてきた」「命を大切にできる心が育ってきた」「社会のことを考えるようになった」では、2009年において多様な活動を取り入れることと子どもへのポジティブな効果とは関連がなくなっている。

一方、「学習意欲が高まった」「自信が高まった」「物事に対する興味や関心が高まった」「友達と協力しあえるようになった」では、2005年では関連がなかったものの、2009年では多数の学習活動を積極的に取り入れている教師の方が効果を実感している。

上記の中学校教師の結果において注目されることは、2009年において、生きる力の習得、命の大切さに対する理解、社会認識の保持といった外部から子どもに要求されるものは、限定的な学習活動でも習得させたり理解させたりすることが可能になったことである。それに対し、学習意

表6 学習活動数と学習効果との関連

		小学校教師		中学校教師	
		多様	限定	多様	限定
学習意欲が高まった	2005年	58.0	> 42.8	27.4	18.0
	2009年	72.4	> 64.2	50.6	> 32.4
個性が伸びた	2005年	58.7	> 41.0	40.3	> 27.3
	2009年	62.1	59.6	63.9	> 47.2
生きる力ができてきた	2005年	50.2	42.2	42.7	> 26.7
	2009年	60.0	55.0	59.8	47.9
自信が高まった	2005年	62.9	> 49.7	40.3	32.1
	2009年	74.7	> 63.6	72.3	> 46.1
物事に対する興味や関心が増した	2005年	82.2	> 71.8	62.1	50.6
	2009年	85.2	82.8	77.1	> 63.1
教科の授業に積極的に取り組むようになった	2005年	27.2	> 13.7	14.5	> 3.8
	2009年	39.9	> 29.6	22.9	> 11.3
自ら問題を解決する能力ができてきた	2005年	61.1	> 44.3	48.4	> 25.6
	2009年	66.3	> 50.7	60.2	> 33.6
命を大切にできる心が育ってきた	2005年	42.9	> 34.6	34.7	> 23.8
	2009年	49.8	46.4	43.4	36.4
社会のことを考えるようになった	2005年	64.9	> 48.9	70.2	> 54.4
	2009年	69.6	> 59.6	67.5	62.9
友達と協力しあえるようになった	2005年	78.6	> 70.4	62.1	53.1
	2009年	88.3	> 78.2	79.5	> 60.7
学校が好きになった	2005年	48.2	> 39.4	23.4	15.6
	2009年	52.9	45.0	41.0	33.3

注1) 数値は「実感がある」と「ある程度実感がある」の合計(%)。

注2) カイ二乗検定の結果、5%水準で有意差があった箇所には不等号をつけた。

注3) 「多様」は積極的に取り入れている学習活動が多数ある教師、「限定」は積極的に取り入れている学習活動が少数の教師。

欲、自信、物事に対する興味や関心の高まりといった、個人の内部に関わるものについては、多様な学習活動を積極的に取り入れることと関連がある。すなわち、学習活動の多様化が個々の子どもの学習の多様性に繋がっていることが示唆される。

5. 考察

これまで、2005年と2009年の「総合的な学習の時間」において取り入れられている学習活動を、内容的側面と数量的側面から比較することを通して、その活動の変化を検討してきた。

まず、内容的側面については以下のことを指摘した。

- ① 小学校教師と中学校教師はともに、協同型学習と学外関連型学習を概して継続的に取り入れられているものの、調査型学習は取り入れなくなってきている。
- ② 小学校教師の場合、調査型学習と協同型学習において、学習活動を効率的に取り入れることが可能になってきており、また、多様な学習効果のある学外関連型学習を重視する傾向にある。
- ③ 中学校教師の場合、調査型学習において、学習活動を効率的に取り入れることが可能になってきている。また、協同型学習を積極的に取り入れることが、学習効果が出ることと関連が出てきている。さらに、学外関連型学習では、その学習を積極的に取り入れることと学習効果が出ることが一貫して関連がある。

一方、数量的側面については次のことを明らかにした。

- ① 取り入れている学習活動数は、小学校教師には変化はないものの、中学校教師においては減少している。
- ② 小学校教師の場合、積極的に取り入れている学習活動が多数あることは、学習効果と一貫して関連がある。だが、限られた学習活動しか積極的に取り入れていない教師であっても、多数の学習活動を取り入れている教師と同様の学習効果をあげていることが、部分的に見受けられるようになってきている。
- ③ 中学校教師の場合、生きる力の習得、命の大切さに対する理解、社会認識の保持といった、社会や文部科学省などの外部から子どもに要求されるものについては、限られた学習活動であっても、習得させたり、理解させたりすることが可能になっている。その一方で、学習意欲、自信、物事に対する興味・関心の高まりといった、個々の子どもの内面に関するものについては、多数の学習活動を取り入れる方が高まるようになってきていると考えられる。

以上の知見の中で注目されることは、小学校教師と中学校教師が、調査型学習を取り入れなくなってきていることである。今期の「総合的な学習の時間」の理念を達成するための学習指導では、問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく「探究的な学習」、他者と協同して課題を解決しようとする「協同的な学習」、体験活動を重視すること、言語活動を充実されること、各教科等との関連が重視され、特に「探究的な学習」を行っていくことが求められている¹⁴⁾。しかし、現実には、教師は文部科学省のいう「探究的な学習」を積極的に取り入れるというよりもむしろ逆の傾向にあり、「総合的な学習の時間」の政策の方向性と実態にズレが生じている。この点に教師が教師文化というフィルターを介して、政策を独自の方法で受け入れ可能なものにつくりかえて

いることが見て取れると考えられる。

政策と実態とのズレの要因としては、次のことが推察される。

第一は、学習指導要領改訂を受けて、教師が「総合的な学習の時間」において選択する学習活動を変えたことがあげられる。中央教育審議会は今回の学習指導要領改訂を行うにあたって、全面見直しについて審議し、2008年に「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」を取りまとめた。その答申によると、「総合的な学習の時間」での主要な学習活動である観察や実験といった調査型学習を、教科学習において取り入れることを提言している。

各学校で子どもたちの思考力・判断力・表現力等を確実にほぐすために、まず、各教科の指導の中で、基礎的・基本的な知識・技能の習得とともに、観察・実験やレポートの作成、論述といったそれぞれの教科の知識・技能を活用する学習活動を充実させることを重視する必要がある。（p.24）（下線は筆者による）

総合的な学習の時間については、その課題を踏まえ、基礎的・基本的な知識・技能の定着やこれらを活用する学習活動は、教科で行うことを前提に、体験的な学習に配慮しつつ、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習、探究的な活動となるよう充実を図る。（p.130）（下線は筆者による）

この答申を踏まえ、2009年から移行措置になった新学習指導要領では、各教科の中で教科の知識・技能を活用する学習活動が取り入れられることになっている。つまり、これまでの「総合的な学習の時間」の主要な役割の一つに、観察、実験、調査などの中で、子どもがこれまで各教科で身に付けた知識や技能を相互に関連付けつつ活用していくことがあったのだが、観察や実験といった一部の調査型学習に関しては、教科によって主に担われることが求められるようになった。

こうした教科と「総合的な学習の時間」の関係性の変化が、「総合的な学習の時間」の学習活動における調査型学習の取り入れの減少と関係していると推察される。このことから、教師たちは学校内のカリキュラム全体を俯瞰し、意図的・無意図的に極めて合理的に学習活動を選択し、受け入れ可能なものになっていると思われる。

第二は、「総合的な学習の時間」において教師が効率的な取り組みを行うことを通して、その学習を授業実践の一部に組み込み、「総合的な学習の時間」の目的を達成しようとしていることがあげられる。教師は、教育行政によって矢継ぎ早に出される課題¹⁵⁾や、学校・学級・個々の子どもが抱える問題に対応するために多忙な日々を送っている。このような状況においては、教師には教育実践を効率的に行うことが求められる。しかし、調査型学習では、教師は事前に訪問する場所と時間を調整したり、子どもに対して調査の課題・方法・内容、情報収集や整理、分析の仕方などの指導をしたりする必要があり、ある程度の時間と労力を費やさねばならない。そのため、その学習を積極的に取り入れずに、「総合的な学習の時間」の目標を達成させる工夫を考え出す必要があると思われる。その成果が、小学校教師の場合は調査型学習と協同型学習、中学校教師の場合は調査型学習において、消極的な取り組みを行っている教師層が、積極的に取り組んでいる層と、子どもへの学習効果について同様の実感を得ていることに表れていると言える。また、少

数の学習活動をもとに実践を行っている教師層が、多様な活動を取り入れている層と、学習効果について部分的に類似してきており、教師が効率的な実践を行うようになってきていることも関連していると考えられる。

以上のように、教師は学習指導要領改訂との関連で「総合的な学習の時間」の授業を合理的に実践し、しかも限られた学習活動を効率的に行っているために、政策と実態との間にズレが生じていると考えられる。

しかし、彼らは、「総合的な学習の時間」の目標を着実に達成させつつある。だが、積極的に取り入れることが求められている調査型学習が、過去において学習成果が上がりにくかったので、教師がその学習を改善して継続的、積極的に取り入れていくという方向性ではない。むしろ、彼らは多様な成果の得られやすい協同型学習と学外関連型学習を継続的に取り入れたり、積極的に取り入れるようになっていたりするのである。確かに「総合的な学習の時間」は、子どもの個性を伸ばしたり、物事に対する興味や関心を持たせたりする個を重視した学習であるものの、個々の子どもが自ら探求して発見したことや考え出したことを学級全体で共有し、各々の学習の多様性を尊重しつつ、学びを発展させていくものになっているとは言い難い。むしろ、教師が事前に子どもが学ぶ環境を設定したり、学習内容を提示したりする、いわば教師がお膳立てした多様な機会に基づいた学習になっており、教師が子どもの学習を掌握する従来の日本型の授業スタイルと類似してきていると言える。

教育改革の目玉として登場した「総合的な学習の時間」は、従来の教師文化に変容を求めるものであった¹⁶⁾。だが、授業に関する行動様式については、取り入れる学習活動やその数については変化したと考えられるものの、教師が事前に設定した環境のもとで子どもを指導するという授業スタイルの基本構造は変えないかたちで、教師は「総合的な学習の時間」を受け入れ可能なものにしてきていると推察される。

したがって、今日において、教師は「総合的な学習の時間」が導入された当初とは異なる、従来から保有している授業スタイルに基づいた実践を行うことを通して、着実に成果をあげてきているようである。しかし、その実践とそれを通して導き出された成果が、21世紀の日本社会を創り上げていくにあたって求められる「総合力」を育成することに繋がっているのかということは、今後さらに検討していく必要がある。

【注・引用文献】

- 1) Giddens, Anthony・渡辺聰子：『日本の新たな「第三の道」－市場主義改革と福祉改革の同時推進－』ダイヤモンド社 2009 1-33頁
- 2) 文部科学省：『我が国の高等教育の将来像（答申）』2005
- 3) 研究成果として、以下の論文がある。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、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、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、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って－』『日本教師教育学年報』第16号 2007 109-118頁、川村光：『『総合的な学習の時間』の効果

に関する研究－『開かれた学校』づくりの視点から－『滋賀大学教育学部紀要（Ⅰ：教育科学）』第57号 2008 135-146頁

- 4) 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）－学校組織文化のダイナミズム－』『滋賀大学教育学部紀要 Ⅰ：教育科学』第60号 2011a 93-109頁
- 5) 総合化とは、Bernstein（訳書 1980）のいう〈分類〉や〈枠づけ〉が弱まる状態であり、具体的には、教科、知識、学習空間、教授方法、評価方法等が各々の領域内部において、境界が不明確になっていき、さらに、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（川村他 2005）。
- 6) 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）－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 Ⅰ：教育科学』第60号 2011b 111-122頁
- 7) 紅林伸幸他：前掲論文 2011a
- 8) 川村光：『『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－』『関西国際大学研究紀要』第12号 2011 1-12頁
- 9) 平均得点の最低得点は0点，最高得点は11点である。
- 10) 2002年度から全面实施された学習指導要領によると、「総合的な学習の時間」の目標は、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」である。また、2011年度から全面实施された小学校学習指導要領、2012年度から全面实施される中学校学習指導要領においては、②の目標に、問題の解決や探究活動に「協同的」に取り組む態度を育成することが追加されている。
- 11) 三種類の学習活動の各平均得点は下記の通りである。

表7 各型の学習活動の平均得点

		2005年	2009年
調査型学習	小学校教師	4.07	3.96
	中学校教師	4.24	> 3.16
協同型学習	小学校教師	4.43	4.54
	中学校教師	4.25	4.16
学外関連型学習	小学校教師	4.85	4.84
	中学校教師	4.66	4.78

注) t検定の結果、5%水準で有意差があった箇所には不等号をつけた。

- 12) サンプル数は下記の通りである。

表8 各型の学習活動の取り入れ程度別サンプル数

	小学校教師						中学校教師					
	調査型学習		協同型学習		学外関連型学習		調査型学習		協同型学習		学外関連型学習	
	積極的	消極的	積極的	消極的	積極的	消極的	積極的	消極的	積極的	消極的	積極的	消極的
2005年	221名	384名	295名	309名	365名	236名	121名	175名	142名	155名	151名	137名
2009年	235名	387名	334名	286名	351名	265名	46名	182名	100名	130名	127名	101名

- 13) サンプル数は下記の通りである。

表9 学習活動数別サンプル数

	小学校		中学校	
	多様	限定	多様	限定
2005年	229名	352名	124名	161名
2009年	258名	350名	83名	142名

- 14) 文部科学省：『幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）』2008，文部科学省：『今，求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（小学校編）』教育出版 2010a，文部科学省：『今，求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（中学校編）』教育出版 2010b
- 15) 例えば，「総合的な学習の時間」については，2009年の教員調査によると，「総合的な学習の時間」が導入されることによって日々の仕事が忙しくなったと回答した小学校教師は76.1%（「あてはまる」と「ある程度あてはまる」の合計：以下同様），中学校教師は88.8%となっていることから推察されるように，新たな課題に対応することが教師に要求されることによって，教師の多忙化が進行していると考えられる。
- 16) 例えば，「総合的な学習の時間」が導入されることによって，教師には①同僚と協働する者，②保護者等と連携する者，③子どもとともに学ぶ者という新たな役割が求められるようになった（川村 2007）。

【参考文献】

Bernstein, B. "Class and Pedagogies: Visible and Invisible" *Power and Ideology in Education*, ed. By Karabel, J. & Halsey, A. H., Oxford University Press, 1977, pp511-534, (=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 1980 227-260頁)

[付記] 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。