

琉球大学学術リポジトリ

「総合的な学習の時間」に関する意識調査 — 沖縄
県本島小・中・高等学校教員を対象として —

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2007-08-27 キーワード (Ja): 総合的な学習の時間, 意識, 調査, 教師 キーワード (En): 作成者: 小林, 稔, 前原, 武子, 松本, 哲, 大城, 朗, 知念, 正昭, Kobayashi, Minoru, Maehara, Takeko, Matsumoto, Satoshi, Oshiro, Akira, Chinen, Masaaki メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/1520

「総合的な学習の時間」に関する意識調査 —沖縄県本島小・中・高等学校教員を対象として—

小林 稔・前原武子・松本 哲・大城 朗・知念正昭

Attitudes toward the Introduction of the Period for Integrated Study:
Reports of a Survey Conducted among Okinawan Elementary,
Junior High, and High School Teachers

KOBAYASHI Minoru*・MAEHARA Takeko*・MATSUMOTO Satoshi**
OSHIRO Akira・CHINEN Masaaki***

Key words : 総合的な学習の時間, 意識, 調査, 教師

This study reports the findings of a regionally-balanced survey conducted on the main island of Okinawa prefecture among 1235 elementary school teachers, 864 junior high teachers, and 717 high school teachers regarding the recent introduction of a 'Period for Integrated Study' into school curricula. The general results of the survey reflect positive feelings about the 'Period for Integrated Study' among elementary school teachers, but also indicate difficulties at the junior and high school levels in adjusting the school curriculum to accommodate the new 'integrated study' approach. This reflects the increasing specialization of study at the higher academic levels, and the difficulties of balancing the desire for specialization with the effort to integrate these specializations. This study also seeks to suggest new ways of introducing and fostering the 'integrated study' curriculum in light of the survey's findings.

問題と目的

平成8年7月における中央教育審議会の第1次答申は、21世紀を担う子どもの資質能力として「変化の激しいこれからの社会を[生きる力]にある」とした。

「生きる力」をはぐくむためには一定のまとまった時間の中で行われる横断的・総合的な指導が重要であると指摘し、「生きる力」と「総合的な学習の時間」の関連が示された上で、「総合的な学習の時間」創設のための提言が行われている。そ

の後、教育課程審議会等での審議を経て、新しい学習指導要領のねらいの中核を「生きる力」とするとともに、完全週5日制実施によって教育課程全体の時間数が削減したにも関わらず「総合的な学習の時間」が正式に誕生した。

学習指導要領における「総合的な学習の時間の取扱い」では、例示として学習課題が記されているものの具体的な学習内容が明確に定められていないことや体験的で問題解決的な学習を重視している点で、これまでの教科や領域とは異なっている。さらに、学習方法や学習形態についても多

* Faculty of Education, University of the Ryukyus

** Okinawa Prefectural Education Center

*** Okinawa Prefectural Board of Education

様化の方向性が強く求められるとともに数値的に評価する考えをとらない等のこれまでにはなかった特徴もあげられる。このように新しい学校パラダイムで成立した「総合的な学習の時間」は、従来の教科、道徳、特別活動の枠を越え教育課程上に位置づけられることになった。

「総合的な学習の時間」が設けられたことによって、小・中・高等学校教員は、今までの教育方法や学習指導の考え方を大きく変革しなければならず、学習指導要領に示されている目的を達成するためには、多面的な教員の意識変革が迫られていると言えよう。また、新学習指導要領が告示されて以来、授業時数の減少等による基礎学力の低下が社会的にも懸念されているが、今後の教育研究の視点の一つとして「総合的な学習の時間」ではぐくまれる生きる力が、児童・生徒の学力をいかに下支えるのかを客観的に明らかにしていく必要がある。

このような状況の中「総合的な学習の時間」に関する調査研究は、理論的背景の明確化や教材開発を目的とし徐々に増えつつある。戸田ら(2000)は、郵送形式で全国の学校1340校を対象に調査書を配布し、「総合的な学習の時間」に関する準備状況、カリキュラム、指導体制、活動内容、課題について調査を実施している。その結果、導入時期や担任制度の違いが原因との見方をとりながら、校種間(特に小学校と高等学校の間)による顕著な差を見いだすとともに、今後の研究課題として「総合的な学習の時間」独自の評価方法の開発や基礎学力の低下をもたらさない実践の開発などの必要性を指摘している。

また、田中(2002)は、「先進校」(試行期間の前から総合的な学習に取り組んでいた、年間実施時間数の多かった学校)とそれ以外の「一般校」を生きる力と教科学力の観点から比較検討し、先進校においては生きる力を着実に伸ばすが、他方、教科学力に関しては一般校と差異がなかったと報告している。さらに、目的やねらいについて小、中学校間での教師の意識の違いを指摘するとともに、「総合的な学習の時間」の実施による授業時数の減少が必ずしも教科学力の低下につながらないと結論づけている。

沖縄県においては、松本(2002)が実践上の成

果と課題を明らかにするため、文部科学省や県教育委員会の指定を受け「総合的な学習の時間」の研究に先導的に取り組んでいる小学校の児童・保護者・教師を対象としてアンケート調査を実施している。この調査結果では、総合的な学習に対する満足度が高い児童ほど身に付いた力を強く実感し、活動への積極性が増していると報告するとともに、「総合的な学習の時間」に関して学校側からの説明が十分であったと回答している保護者ほど創設された趣旨やねらいをよく理解し、協力的であると述べている。

標本数やサンプリングにおける課題は残るものの前述した先行研究でも明らかになったように、「総合的な学習の時間」は、実施状況や校種の違いにより、教員意識の差異が明確になっている。

本研究は沖縄県本島の小・中・高等学校教員を対象とし、偏りのないサンプリングのもと、校種間における教員意識の比較検討を通して実施上の問題点と課題を究明すること。さらに、新学習指導要領の完全実施直前より、毎年継続して教員の意識調査を行うことにより、「総合的な学習の時間」のねらいが達成されているかどうかを分析するため基礎的データの収集を主たる目的とする。

方 法

調査対象

沖縄県本島4教育事務所管轄(国頭、中頭、那覇、島尻)における小・中・高等学校の教員の比率(国頭地域の小学校教員を1とした)に応じ、抽出する目標の教員数を決定し(小学校教員の目標標本数を1200とした)、各学校種、各教育事務所管轄において目標の標本数を越えるまで無作為に学校を抽出した。調査対象の教員は、小学校教員1235名、中学校教員864名、高等学校教員717名であった(「総合的な学習の時間」を担当しない教員および管理職、養護教諭を含む)。

調査方法と手続き

各教育事務所を通して調査用紙を配布し、無記名自記式質問紙により実施した。調査目的および方法を十分に熟読させた後、調査用紙の表紙に白紙で提出しても良いことや調査の途中であっても

回答が拒否できること、研究参加を拒否しても何ら不利益を被ることがないこと等を文書で説明した。また、個人が特定されないように配慮した上で、学校ごとにまとめて回収した。

回収率は、小学校41.30%、中学校36.34%、高等学校41.84%であった。

調査時期

2001年2月下旬から3月中旬にかけて調査を実施した。

調査内容

(1) 対象者の属性

性別、年齢、勤務年数、勤務地域、校種、職種について調査した。

(2) 総合的な学習の実施状況

時間割上の時間および実質実施時間、指導体制、指導形態、時間割編成、学習形態、内容、名称について調査した。

(3) 総合的な学習に関する研修

(校内、校外、自己研鑽)について調査した。

(4) 総合的な学習の実施による教育的効果(「創設された意義は大きい」「教材開発の意欲が高まる」「児童・生徒観が変わる」「教師間の連携が深まる」などの10項目であった。)

(5) 児童生徒の変容に関する認知

(「問題解決能力が高まる」「身近な課題への関心が高まる」「協調性が高まる」「いわゆる基礎学力が高まる」などの10項目であった。)

(6) 総合的な学習の評価方法

子どもによる評価(自己、相互)、教師による評価、保護者による評価、外部評価、ポートフォリオ評価について尋ねた。

(7) 今後の課題についての意識

(「理論の把握」「仕事の煩雑・多忙化」「費用・予算」「保護者の協力」「基礎学力の維持・向上」などの27項目であった。)

結果および考察

分析はすべてSPSSパッケージ11.0J for Windowsを使用した。校種別に対象者自身に関する記述統計を求めるとともに、学級担任制と教

科担任制および実施導入時期の違いを考慮し、校種別に平均値と標準偏差を算出し、1元配置分散分析により校種間比較を行った。また、すべての下位検定は多重比較(Turkey法)を用いた。なお、各表にある標本数(n)はいずれも欠損値を除いた数とした。

(1) 対象者の属性

Table 1は対象者自身に関する分布を校種別に性、年代、勤務年数ごとに示した。性については小学校において女性が多く、年代については30代以上の教員の占める割合が多くなっていった。また、勤務年数については小学校において20年以上経験の教員が多い傾向にあった

(2) 指導形態および学習形態

指導形態および学習形態に関する実態に関してはTable 2の通りである。指導形態に関しては、すべての項目で有意な差がみられた。下位検定として多重比較(Turkey法)を行った結果、「学級担任一人」、「専科も加えて指導」、「教職員以外のボランティアも参加」の各項目

Table 1 対象者の属性

	小学校	中学校	高等学校	計	
性	男性	121 (12.0%)	179 (17.8%)	79 (7.9%)	379 (37.7%)
	女性	383 (38.1%)	149 (14.8%)	94 (9.4%)	626 (62.3%)
年代	20代	67 (6.7%)	77 (7.7%)	39 (3.9%)	183 (18.2%)
	30代	163 (16.3%)	115 (11.5%)	45 (4.5%)	323 (32.2%)
	40代	159 (15.9%)	78 (7.8%)	26 (2.6%)	263 (26.2%)
	50代以上	116 (11.6%)	56 (5.6%)	62 (6.2%)	234 (23.3%)
勤務年数	5年未満	73 (7.3%)	82 (8.2%)	41 (4.1%)	196 (19.6%)
	5~10年未満	74 (7.4%)	69 (6.9%)	25 (2.5%)	168 (16.8%)
	10~15年未満	103 (10.3%)	61 (6.1%)	22 (2.2%)	186 (18.6%)
	15~20未満	66 (6.6%)	40 (4.0%)	14 (1.4%)	120 (12.0%)
	20年以上	178 (17.8%)	78 (7.8%)	73 (7.3%)	329 (32.9%)

Table 2 小・中・高等学校別（校種ごと）平均値および標準偏差と各校種間における平均値の差の検定（一元配置分散分析）結果〔指導形態・学習形態〕

項 目	小学校	中学校	高等学校	F 値	多重比較
	(標本数) 平均値 標準偏差	(標本数) 平均値 標準偏差	(標本数) 平均値 標準偏差		
指導形態					
学級担任一人	(437)	(249)	(129)	***	小>中・高 高>小
	3.430	2.780	2.980	39.546	
	0.828	1.075	1.107		
複数の教師	(387)	(235)	(127)	*	小>高 中>小・高 小>中・高
	2.470	2.490	2.730	3.797	
	0.891	1.027	0.955		
学年全員	(435)	(301)	(126)	***	小>中・高 中>高
	3.250	3.560	2.850	40.427	
	0.788	0.617	0.972		
専科も加え	(417)	(221)	(119)	***	小>中・高 中>高
	2.460	2.030	2.080	16.425	
	0.968	1.009	1.106		
教職員以外も	(445)	(238)	(121)	***	小>中・高 中>高
	2.960	2.120	1.830	134.427	
	0.686	0.894	1.070		
学習形態					
個	(421)	(256)	(121)	***	小>中・高 中>高
	1.710	2.190	2.170	31.964	
	0.824	1.005	1.052		
グループ学習 (同じクラス)	(456)	(270)	(130)	***	小>中・高 中>高 小>高 中>小・高 小・高>中
	3.560	3.060	2.640	71.180	
	0.636	0.987	1.161		
グループ学習 (違うクラス)	(416)	(286)	(127)	***	小>中・高 中>小・高 小・高>中
	2.310	3.200	2.170	69.350	
	1.047	1.051	1.209		
一斉	(425)	(255)	(124)	***	小・高>中
	2.910	2.440	2.970	22.474	
	0.855	1.044	1.066		
学年合同	(427)	(272)	(127)		高>小・中
	3.000	2.850	2.920	2.370	
	0.822	1.013	0.931		
異学年合同	(427)	(248)	(116)	***	高>小・中
	1.640	1.370	1.610	8.240	
	0.883	0.857	0.862		
全学年合同	(418)	(248)	(130)	***	高>小・中
	1.390	1.490	2.490	80.714	
	0.711	0.935	1.215		

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

について、小学校が他校種に比べ有意に高い値であった。そのうち「教職員以外のボランティアも参加」は、中学校が高等学校よりも有意に高く、小学校は中・高等学校より、中学校は高等学校より教職員以外のボランティアを多く活用していた。また、「学年担任全員で指導」では、小学校は高等学校より、中学校は他校種より有意に高い値を示し、中学校が最もこの種の指導形態を導入していた。また、「複数の教師で指導」は、高等学校が小学校より有意に高い値を示した。小学校については学級担任制の影響がみられ、また、中・高等学校については教科担任制であるがゆえの結果と考えられ、実際の指導を複数の教師あるいは学年で協力して行っている実態が明らかになった。また、教職員以外のボランティアの活用に関する校種間の差異については、発達段階や内容などに起因するものと推察される。

学習形態に関しては、「学年合同で活動」以外すべての項目で有意な差がみられ、「一人ひとり（個）」および「同じクラスのグループ学習」においては、小学校が中・高等学校よりも有意に大きく、そのうち「同じクラスのグループ学習」では中学校が高等学校よりも有意に値が高かった。すなわち、小学校が「同じクラスのグループ学習」による活動が最も活発であり、次に中学校、高等学校の順序でこの種の学習形態が取り入れられている。同様に「違うクラスの児童・生徒を交えたグループ学習」は中学校が小学校よりも、小学校は高等学校よりも多く用いられている。「一斉学習」「異学年合同学習」について、中学校は他校種よりも有意に低い値であり、他校種と比較してこの学習形態をあまり採用していないことが明らかになった。指導形態と同様に小学校においては学級担任制というシステムが学習形態に反映される形になったが、総合的な学習の時間が導入された趣旨からすれば、今後いっそう多様な学習形態が望まれるところである。「全学年合同」での学習形態は、高等学校が他校種よりも有意に高い値であり、小・中学校と比べて「総合的な学習の時間」を学校全体の活動と位置づけて取り組んでいることが明らかになった。高等学校においては新

学習指導要領の実施1年以上も前ということもあり、他校種に比べて取り組みが遅れている結果であるとみられる。

ただ、このシステムが定着し、総合的な学習の時間が常に学校全体の取り組みとなってしまいう危険性もある。来年度以降の調査分析を注視する必要がある。

(3) 「総合的な学習の時間」の活動内容

「総合的な学習の時間」の内容に関する結果はTable 3の通りである。「環境」「福祉」に関する以外すべての項目で校種間における有意な差がみられた。「国際理解」「情報」「平和学習」「英語」については、小学校が他校種よりも有意に高い値を示した。そのうち「情報」に関しては、中学校が高等学校よりも有意に大きい値であり、小学校が中学校より、中学校が高等学校よりも多く「情報」を活動内容として設定していることが明らかになった。

「国際理解」や「英語」に関して、小学校では教科としての外国語がないため、この種の内容が多くなっているものと考えられる。「情報」についても、小学校においては他校種に比べて教科等の学習時間の中で取り扱うことが少なく、総合的な学習の時間の中で設定されていると推察される。「健康」は高等学校が小学校よりも有意に高い値であった。「沖縄文化」は小学校が高等学校よりも、中学校が他校種よりも有意に大きい値であり、中学校で最も多く取り入れられている活動内容であった。「地域学習」は小・中学校とも高等学校より有意に高い値であった。高等学校では他校種に比べて、「地域学習」を取り入れていなかった。他方、「人権」は高等学校が他校種よりも有意に高い値を示した。また、「生き方」「進路」については、中・高等学校が小学校よりも有意に高い値であった。さらに、「自学」は中学校が他校種よりも有意に大きい値であった。「人権」「生き方」「進路」「自学」に関しては、それぞれ発達段階に適した内容であるため、高等学校や、中・高等学校が他校種に比べて多く取り入れていると考えられる。

Table 3 小・中・高等学校別（校種ごと）平均値および標準偏差と各校種間における平均値の差の検定（一元配置分散分析）結果〔総合的な学習の内容〕

項 目	小 学 校	中 学 校	高等学校	F 値	多重比較
	(標本数) 平均値 標準偏差	(標本数) 平均値 標準偏差	(標本数) 平均値 標準偏差		
総合的な学習の内容					
国際理解	(410) 2.26 1.281	(240) 1.53 1.039	(123) 1.55 0.993	37.025	*** 小>中・高
情報	(422) 3.00 1.069	(239) 2.32 1.335	(116) 1.48 0.849	89.662	*** 小>中・高 中>高
環境	(416) 2.80 1.483	(243) 2.54 1.614	(133) 2.64 1.269	2.392	
福祉	(402) 2.29 1.333	(234) 2.23 1.529	(120) 1.98 1.096	2.447	
健康	(374) 1.57 0.908	(223) 1.74 1.249	(123) 1.99 1.004	7.740	*** 高>小
沖縄文化	(385) 2.23 1.293	(245) 2.77 1.614	(118) 1.74 0.947	24.799	*** 小>高 中>小・高
平和学習	(393) 2.17 1.188	(229) 1.93 1.208	(121) 1.81 0.778	6.117	** 小>中・高
英語	(400) 2.16 1.187	(216) 1.21 0.660	(109) 1.16 0.364	90.903	*** 小>中・高
地域学習	(423) 3.21 1.439	(261) 3.17 1.523	(119) 2.09 1.200	30.024	*** 小・中>高
人権	(381) 1.46 0.693	(220) 1.33 0.697	(113) 1.73 0.744	12.553	*** 高>小・中
生き方	(374) 1.41 0.680	(232) 2.16 1.384	(115) 2.10 1.009	47.143	*** 中・高>小
進路	(372) 1.28 0.536	(252) 2.91 1.570	(137) 2.93 1.307	202.613	*** 中・高>小
自学	(360) 1.33 0.675	(212) 1.64 1.162	(103) 1.37 0.686	8.798	*** 中>小・高

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

(4) 研修および評価

研修および評価に関する結果はTable 4の通りである。研修については「研究授業なしの校内研修会」に関して小学校が高等学校より、中学校が高等学校より有意に高い値を示すとともに、その他すべての項目で、小学校は中・高等学校よりも有意に高い値であった。そのうち、「研究授業ありの校内研修会」「校外の講演会」「校外の研究協議会」「他校の公開研究会」「総合的な学習に関連する読書」については、中学校が高等学校よりも有意に高い値であった。小学校の教員が最も研修に参加する機会が多く、次に中学校、高等学校という順序となった。全体的に小学校の教員が研修については熱心であるという結果となったが、導入時期や総合的な学習の時間に関するこれまでの関心度の違いが校種間の差異になってあらわれたと判断できよう。今後、研修機会の量的な違いや中・高等学校教員の教科研修へのコミットメントなども調査し総合的に分析する必要がある。

(5) 実施による教育的効果

Table 5およびFig.1～Fig.10は、総合的な学習の時間の実施により「どのような教育的効果があったのか」に関する校種間比較についての結果を示している。すべての項目において0.1%水準で校種間における有意な差が認められた。下位検定の結果、「児童・生徒の学力が低下する」は、中学校が小学校と高等学校よりも有意に高く、小学校は高等学校よりも有意に高い値であった。全日本中学校長会（2002）では学校規模に偏りが生じないように全国の136校を抽出し、週1日の土曜休み以降の中学校現場における課題と週5日制導入以後の課題を比較調査したところ、学力低下の不安は2倍以上になっているという結果を報告している。この報告では、学力低下と総合的な学習の実施との関連は直接みられないが、中学校における学力低下の不安は、総合的な学習が導入された新しい学習指導要領の実施以降確実に増大しており、これらの点では本調査結果とほぼ一致する結果となった。

その他の9項目すべてにおいては、小学校が中・高等学校よりも有意に高く、中学校が高等学

校よりも有意に高い値を示した。

総合的な学習の時間に関する教育的効果全般については、小学校の教員が最も肯定的な反応を示す結果となった。香西ら（2001）は総合的な学習の時間の試行期間が始まる前年度（平成11年）に小・中学校教員を対象とした意識調査を実施している。その中で「総合的な学習が始まることについてどう思うか」の質問項目に対し、小学校教員は37.5%が「期待している」と回答したのに対し、中学校教員では、29.5%であったと報告している。さらに、中学校ではその時点での総合的な学習の時間に対する準備状況が進んでいないことを指摘している。他の調査内容においても、小学校が最も肯定的で次に中学校、高等学校という順序の同様の結果が多く見られるが、前述の指摘を踏まえると、このことは導入時期が異なることや総合的な学習に対する校種ごとの全般的な準備状況の差異ととらえることもできよう。

(6) 児童・生徒の変容

Table 6およびFig.11～Fig.20は、校種別に総合的な学習の時間の実施による児童生徒の変容に関して、「教師がどのような意識をもっているのか」について示している。「生き方や将来について考えるようになる」以外すべての項目で校種間に有意差（0.1%水準）が認められた。下位検定の結果、「問題解決能力が高まる」「身近な課題への関心が高まる」「調べ方等の学び方が身につく」「情報活用能力が高まる」「応用発展する力が高まる」では、小学校が中・高等学校よりも有意に高く、中学校が高等学校よりも有意に高い値を示した。同じく「協調性が高まる」「他教科において取り組みが意欲的になる」「いわゆる基礎学力が高まる」では、小学校が中・高等学校に比べ有意に高い値であったが、中学校と高等学校の間には有意な差はみられなかった。また、「報告や発表などの表現力が高まる」では、小・中学校において高等学校よりも有意に高い値であった。児童生徒の変容に関する結果についても、実施による教育効果と同様、導入時期や準備状況の差異等がそのまま校種間の差異につながったのではないかと推察される。

Table 4 小・中・高等学校別（校種ごと）平均値および標準偏差と各校種間における平均値の差の検定（一元配置分散分析）結果〔研修と評価方法〕

項 目	小 学 校	中 学 校	高等学校	F 値	多重比較
	(標本数) 平均 値 標準偏差	(標本数) 平均 値 標準偏差	(標本数) 平均 値 標準偏差		
研 修					
校内 (研究授業なし)	(371) 2.440 1.139	(292) 2.420 1.057	(167) 2.150 0.992	* 4.621	小・中>高
校内 (研究授業あり)	(441) 2.540 0.988	(260) 1.460 0.763	(135) 1.160 0.507	*** 201.270	小>中・高 中>高
講演会形式	(417) 1.900 0.701	(271) 1.610 0.695	(146) 1.550 0.734	*** 20.035	小>中・高
講師招待 (助言者等)	(442) 2.210 0.910	(259) 1.320 0.604	(139) 1.140 0.403	*** 168.993	小>中・高
校外(講演会)	(465) 1.990 0.727	(307) 1.620 0.705	(161) 1.280 0.561	*** 69.884	小>中・高 中>高
校外 (協議会等)	(432) 1.600 0.677	(294) 1.360 0.595	(156) 1.150 0.412	*** 35.255	小>中・高 中>高
他校の 公開研究会	(475) 1.990 0.736	(309) 1.510 0.632	(154) 1.150 0.392	*** 111.102	小>中・高 中>高
読書(研究関連)	(482) 3.390 0.873	(315) 3.000 1.027	(166) 2.480 1.066	*** 58.185	小>中・高 中>高
評 価					
子ども自身	(478) 3.990 0.724	(321) 3.860 0.943	(166) 3.300 1.208	*** 36.309	小・中>高
子ども相互	(479) 3.660 0.872	(314) 3.120 1.111	(165) 2.850 1.196	*** 50.109	小>中・高 中>高
教師による	(477) 4.080 0.682	(316) 3.880 0.873	(166) 3.340 1.143	*** 46.622	小>中・高 中>高
保護者による	(471) 2.530 1.083	(311) 1.960 1.032	(163) 2.090 1.135	*** 29.041	小>中・高
外部評価	(474) 2.550 1.085	(311) 2.290 1.175	(165) 2.390 1.272	** 4.998	小>中
ポートフォリオ	(462) 3.690 1.081	(287) 2.820 1.284	(146) 2.180 1.186	*** 111.283	小>中・高 中>高

*p<0.05

**p<0.01

***p<0.001

Table 5 小・中・高等学校別（校種ごと）平均値および標準偏差と各校種間における平均値の差の検定（一元配置分散分析）結果〔教育的効果〕

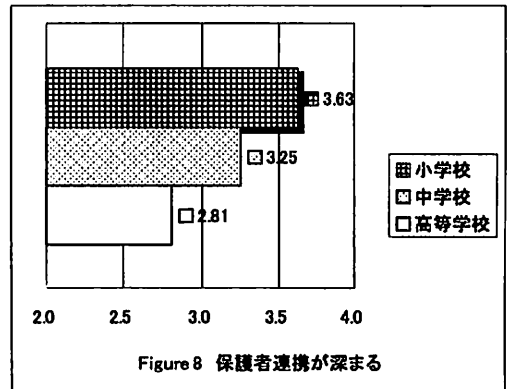
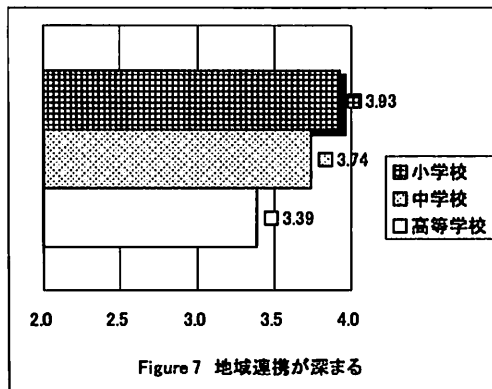
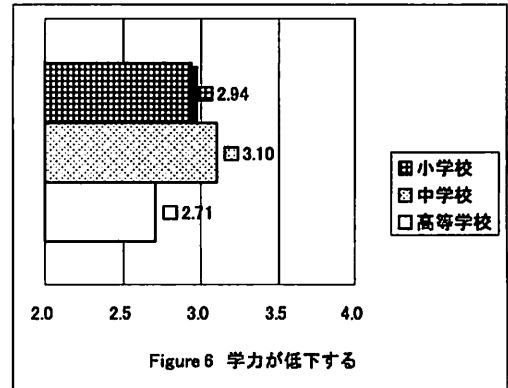
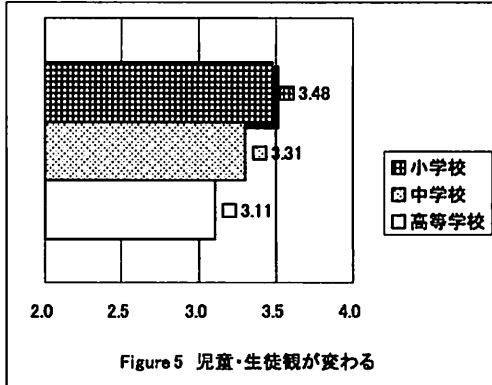
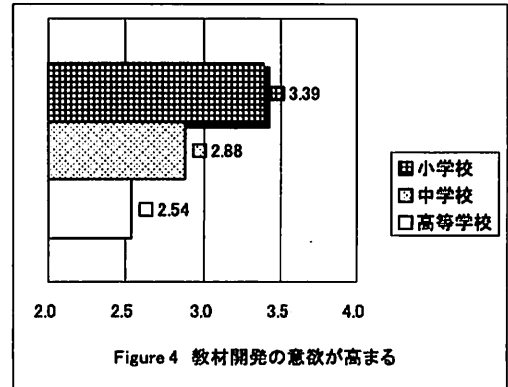
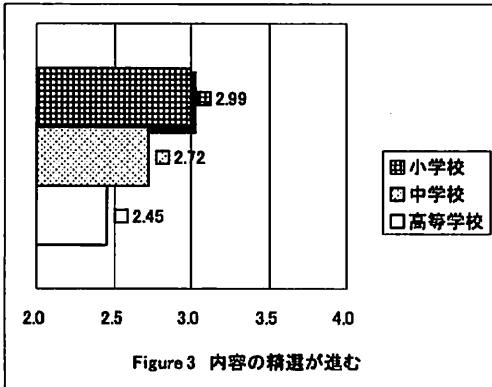
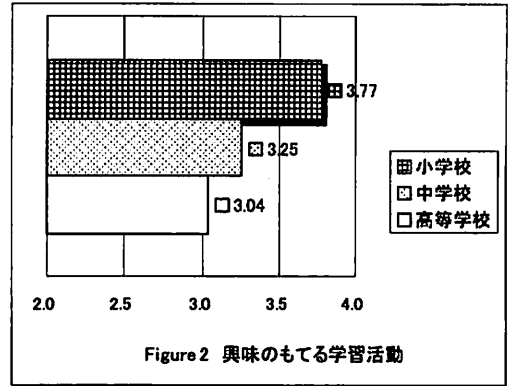
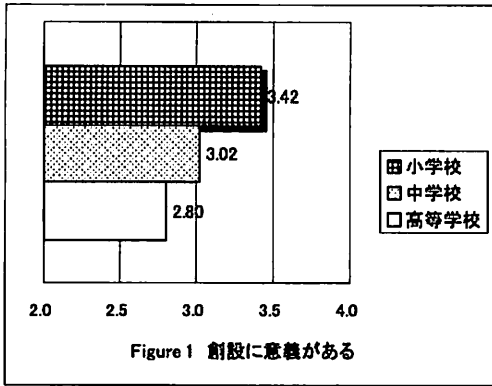
項 目	小 学 校	中 学 校	高等学校	F 値	多重比較
	(標本数) 平均値 標準偏差	(標本数) 平均値 標準偏差	(標本数) 平均値 標準偏差		
教育効果全般					
創設に意義	(497) 3.420 0.810	(330) 3.020 0.961	(175) 2.800 1.061	*** 37.840	小>中・高 中>高
興味をもつ	(499) 3.770 0.703	(331) 3.250 0.892	(176) 3.040 0.922	*** 71.266	小>中・高 中>高
精選が進む	(495) 2.990 0.878	(330) 2.720 0.940	(176) 2.450 0.949	*** 24.683	小>中・高 中>高
教材開発の意欲	(495) 3.390 0.819	(330) 2.880 0.922	(175) 2.540 0.951	*** 71.697	小>中・高 中>高
児童・生徒観 が変わる	(494) 3.480 0.702	(327) 3.310 0.795	(175) 3.110 0.870	*** 15.724	小>中・高 中>高
学力が低下	(488) 2.940 0.807	(326) 3.100 0.903	(175) 2.710 0.965	*** 11.560	小>高 中>小・高
地域との連携 が深まる	(493) 3.930 0.627	(327) 3.740 0.720	(173) 3.390 0.846	*** 39.148	小>中・高 中>高
保護者との連携	(493) 3.630 0.679	(327) 3.250 0.793	(175) 2.810 0.899	*** 80.524	小>中・高 中>高
教師間の連携	(492) 3.580 0.682	(327) 3.240 0.832	(175) 3.040 0.867	*** 38.521	小>中・高 中>高
指導方法の変化	(489) 3.440 0.745	(326) 3.040 0.820	(175) 2.810 0.945	*** 49.471	小>中・高 中>高

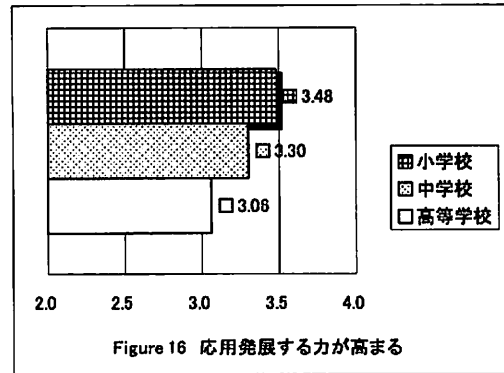
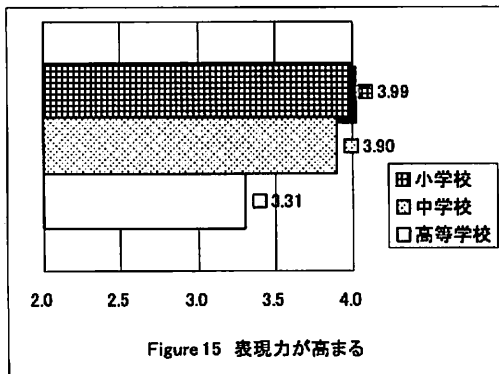
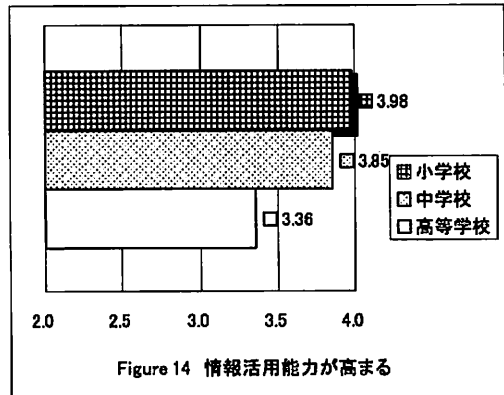
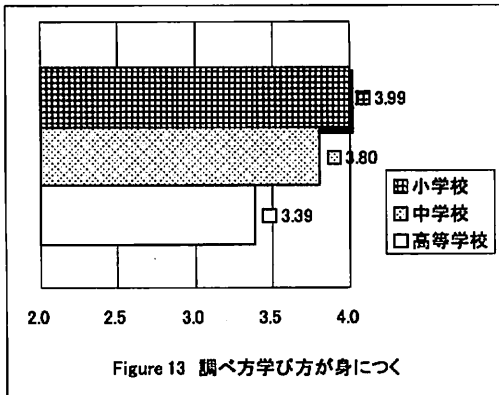
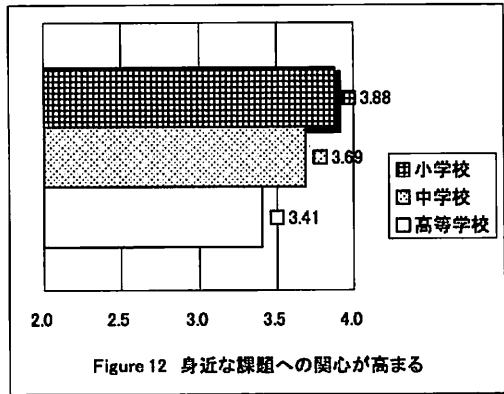
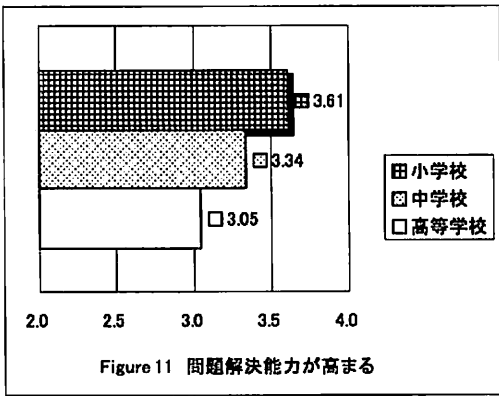
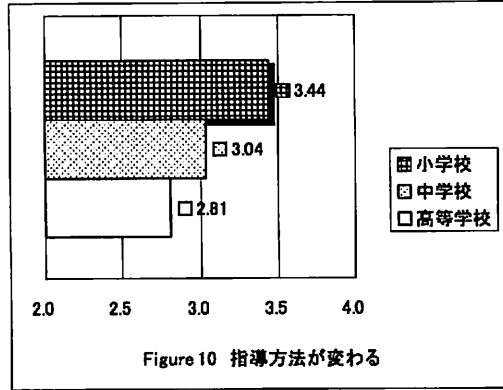
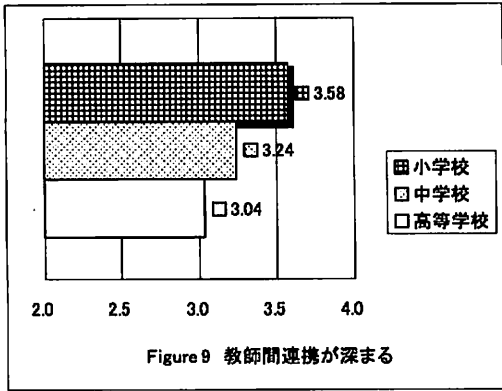
*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

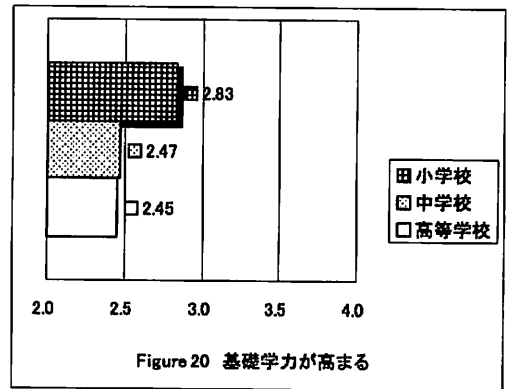
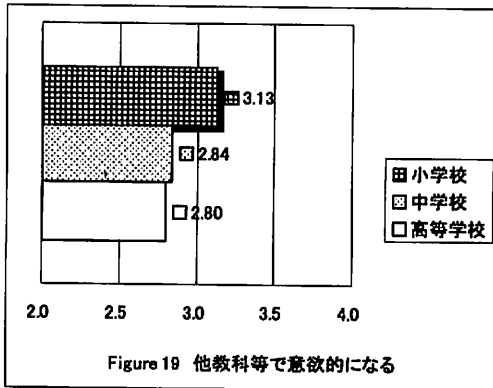
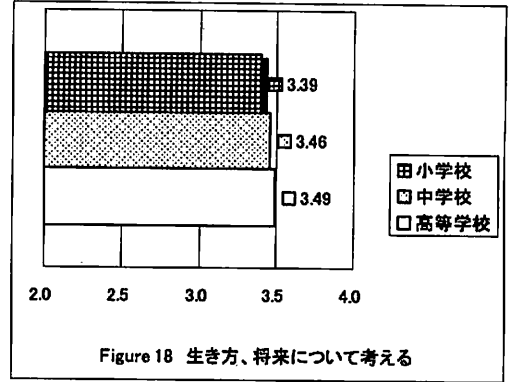
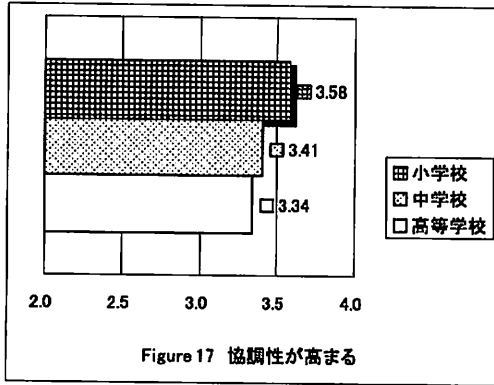
Table 6 小・中・高等学校別（校種ごと）平均値および標準偏差と各校種間における平均値の差の検定（一元配置分散分析）結果〔児童・生徒の変化〕

項 目	小 学 校	中 学 校	高 等 学 校	F 値	多重比較
	(標本数) 平均 値 標準偏差	(標本数) 平均 値 標準偏差	(標本数) 平均 値 標準偏差		
児童・生徒の変化					
問題解決能力	(481)	(327)	(173)	***	小>中・高
	3.61	3.34	3.05	42.528	中>高
	0.663	0.734	0.791		
身近な課題への関心	(484)	(328)	(172)	***	小>中・高
	3.88	3.69	3.41	34.099	中>高
	0.561	0.705	0.786		
調べ方・学び方	(483)	(327)	(171)	***	小>中・高
	3.99	3.80	3.39	55.707	中>高
	0.547	0.663	0.822		
情報活用能力	(484)	(326)	(173)	***	小>中・高
	3.98	3.85	3.36	54.457	中>高
	0.573	0.672	0.863		
表現力	(483)	(328)	(173)	***	小・中>高
	3.99	3.90	3.31	71.856	
	0.580	0.630	0.825		
応用発展する力	(479)	(327)	(171)	***	小>中・高
	3.48	3.30	3.06	24.630	中>高
	0.626	0.723	0.757		
協調性	(481)	(326)	(172)	***	小>中・高
	3.58	3.41	3.34	9.625	
	0.621	0.779	0.790		
生き方や将来	(484)	(326)	(173)		
	3.39	3.46	3.49	1.460	
	0.646	0.766	0.790		
他教科への影響	(477)	(324)	(173)	***	小>中・高
	3.13	2.84	2.80	22.033	
	0.671	0.735	0.760		
基礎学力	(481)	(325)	(173)	***	小>中・高
	2.83	2.47	2.45	27.194	
	0.731	0.803	0.911		

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001







(7) 今後の課題についての意識

今後の課題に関する結果は、Table 7およびTable 8の通りである。「総合的な学習の理論の把握」「学習・活動内容の決定」「管理職のリーダーシップ」「学校間の格差」「打ち合わせ時間の確保」「子どもへの指導・支援の在り方の検討」「学習内容に関する情報入手」「ボランティアの確保」「ボランティアの活用方法の検討」の各項目に関しては、校種間に有意な差が認められなかった。他方、「評価方法」「保護者の協力」「安全性の確保」「基礎学力の維持向上」については、小・中学校が高等学校に比べ、有意に高い値を示した。また、今後の課題ではこれまでの傾向とは異なり、上の発達段階の校種が小学校よりも有意に高い値となっている項目が多く出現した。すなわち「担当者のリーダーシップ」「教職員間での連携」「指導体制」「費用・予算」「学校内の施設・用具」「教師間の指導のばらつき」に関しては、中・高等学校が小学校よりも

有意に高い値となった。これまでの調査内容において肯定的な反応が多かった小学校では他校種と比べ、当然「今後の課題」が最も低くなると考えられ、この結果は「実施による効果」や「児童生徒の変容」に関する結果を裏づけるものと判断できよう。また、高等学校は小・中学校と比べて完全実施時期が遅いことから、まだかなりの課題が山積しているといえる。他にも「仕事の煩雑・多忙化」「実践事例に関する情報の入手」では、高等学校が小学校よりも、「時間枠の確保」では高等学校が小・中学校より、さらに、「地域の実態把握」では高等学校が中学校よりも有意に高い値を示した。

まとめと課題

本研究では「総合的な学習の時間」に関する小・中・高等学校の教員の意識を比較検討することによって、取り組み上の問題点や課題を明らかにし、

Table 7 小・中・高等学校別（校種ごと）平均値および標準偏差と各校種間における平均値の差の検定（一元配置分散分析）結果〔今後の課題1〕

項 目	小 学 校	中 学 校	高等学校	F 値	多重比較
	(標本数) 平均値 標準偏差	(標本数) 平均値 標準偏差	(標本数) 平均値 標準偏差		
今後の課題					
理論の把握	(488) 3.70 0.933	(324) 3.82 0.924	(167) 3.86 1.023	2.567	
内容の決定	(489) 4.06 0.850	(321) 4.13 0.821	(168) 4.22 0.885	2.441	
評価方法	(494) 4.20 0.842	(324) 4.22 0.879	(169) 3.92 1.175	** 6.768	小・中>高
管理職リーダー	(496) 3.55 0.993	(321) 3.69 1.001	(170) 3.73 1.108	2.773	
担当者リーダー	(494) 3.67 0.942	(321) 3.90 0.923	(170) 3.97 0.976	*** 9.309	中・高>小
教職員連携	(489) 3.73 0.968	(321) 4.03 0.971	(170) 4.16 0.951	*** 16.996	中・高>小
煩雑・多忙化	(496) 4.43 0.724	(322) 4.54 0.715	(169) 4.63 0.713	** 5.760	高>小
指導体制	(491) 3.95 0.838	(321) 4.19 0.769	(170) 4.37 0.827	*** 19.791	中・高>小
費用・予算	(495) 4.20 0.796	(324) 4.39 0.831	(170) 4.45 0.807	*** 8.866	中・高>小
保護者の協力等	(494) 3.92 0.852	(324) 3.96 0.845	(169) 3.64 0.972	*** 8.030	小>高 中>高
施設・用具	(495) 4.04 0.799	(322) 4.31 0.851	(170) 4.39 0.865	*** 16.064	中・高>小
安全面	(494) 4.44 0.753	(323) 4.22 0.851	(170) 4.07 0.939	*** 15.497	小>中・高
基礎学力	(494) 4.03 0.865	(324) 3.94 0.937	(170) 3.66 1.066	*** 9.649	小・中>高
学校間格差	(490) 3.52 0.938	(322) 3.48 1.033	(169) 3.50 1.086	0.239	

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Table 8 小・中・高等学校別（校種ごと）平均値および標準偏差と各校種間における平均値の差の検定（一元配置分散分析）結果〔今後の課題2〕

項 目	小 学 校	中 学 校	高等学校	F 値	多重比較
	(標本数) 平均値 標準偏差	(標本数) 平均値 標準偏差	(標本数) 平均値 標準偏差		
打ち合わせ時間	(495)	(321)	(170)	2.310	
	4.38	4.30	4.25		
	0.687	0.828	0.877		
指導のあり方	(492)	(323)	(170)	1.149	
	4.21	4.18	4.28		
	0.707	0.778	0.748		
情報入手・内容	(495)	(321)	(170)	1.547	
	4.09	4.07	4.20		
	0.754	0.832	0.874		
情報入手・実践	(493)	(321)	(170)	**	高>小
	3.87	4.00	4.11	5.876	
	0.825	0.862	0.871		
ボランティア 確保	(497)	(323)	(170)	1.285	
	4.11	4.19	4.07		
	0.823	0.828	0.920		
ボランティア 活用	(495)	(321)	(169)	0.671	
	4.03	4.10	4.07		
	0.798	0.840	0.904		
時間枠の確保	(492)	(321)	(170)	***	高>小・中
	3.35	3.47	3.88	16.483	
	1.006	1.061	1.094		
地域実態把握	(492)	(322)	(169)	*	高>中
	3.77	3.62	3.84	4.089	
	0.880	0.924	0.953		
興味関心把握	(492)	(323)	(169)	***	高>小・中
	3.81	3.84	4.14	9.534	
	0.876	0.847	0.868		
テーマ設定	(490)	(322)	(169)	***	高>小・中
	3.83	3.80	4.17	11.342	
	0.879	0.885	0.845		
指導計画の作成	(493)	(324)	(169)	***	高>小・中
	3.75	3.88	4.17	13.501	
	0.915	0.903	0.843		
時間割の調整	(491)	(323)	(169)	***	高>小・中
	3.77	3.85	4.15	10.981	
	0.910	0.958	0.932		
指導のばらつき	(494)	(324)	(169)	***	中・高>小
	3.54	3.90	4.10	27.998	
	0.915	0.958	0.943		

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

今後の指導・支援に生かすことをめざしてきた。結果は総じて、小学校教員については「総合的な学習の時間」の全般に対して積極的な肯定反応が現れたのに対し、中学校、高等学校と発達段階が大きくなる校種につれてその出現率が低かった。本稿では導入時期や準備状況をこれらの傾向の原因として挙げてきたが、より具体的な見方をした総合的な学習に関する他の教師調査も見られる。例えば田中(2002)は「小学校教師が50%以上であるのに対し、中学校の総合的な学習においては、子どもたちが意欲を持って活動に取り組んでいくという、総合的な学習を積極的に実践していこうと考えている教師が3分の1もいない」と報告するとともに、校種間の差異に関して別の視点から考察を加えている。すなわち、「中学校では行事や特別活動という体験を総合的な学習として読み替えている現状や生徒の積極性が高まりすぎることへの心配が影響している」と述べているのである。この調査は小・中学校間の比較であったが、高等学校の結果も中学校の実態の延長線上にあることは十分に推察することが可能であろう。また、山田(1999)は「総合的な学習の時間」に対する判断傾向を校種別に分析したところ、本研究の結果と同様で小学校における評価が全般的に高い傾向にあると指摘し、中学校、高等学校と学年が高くなるほど、教科の専門性が深まりどのように「総合的な学習の時間」を教科と連動させるかが問われるとしている。さらに、本人の課題意識を深めていかないと「学習」として持続させることも難しくなるので、小学校の方が取り組みやすい面があると結論づけている。

前述した校種間による教員意識の差異に関する原因分析は、客観的なデータに基づいて考察されたものでありそこに記されているすべての要因が複雑に絡み合っていると判断できよう。

先行研究や本研究の結果から、総合的な学習については、十分な準備段階を経ながら学校行事などを読み替える時間として扱うのではなく、「総合的な学習の時間」それ自体を尊重して綿密に計画を立て実施していくことが求められる。また、児童・生徒の課題意識を深める手だてを工夫することや従来の教科と上手に連動させることが重要であり、「総合的な学習の時間」の成否のポイン

トになると考えられる。

今後、校種間による教員意識の差異に関する原因分析をより深化させるため、校種ごとに多種多様な解析を行い、これまで以上に取り組み上の問題点を明らかにしたい。また、本研究を継続して実施することによってねらいが達成されているかどうかを分析するための基礎的なデータを収集するとともに、「総合的な学習の時間」ではなくまれる生きる力が、児童・生徒の学力をいかに下支えするのかを客観的に明らかにし、指導・支援に生かすより良い手だてを究明する必要がある。

引用文献

- 兼倉 卓 1999 総合的な学習で教員の負担増 内外教育 時事通信社 4-5.
- 河田 真 2001 「新しい学力を育む教育調査の結果と生きる力自己評価項目の活用」 生きる力を育むための新しい学習活動を考える, VIEW21学校教育フォーラム'01報告集 株式会社ベネッセコーポレーションベネッセ文教総研, 136-151.
- 児島邦宏 1998 教育の流れを変える総合的学習 ぎょうせい
- 香西 武・坂本晃章・日垣正典・畠山知恵・森 三鈴・西村 宏・森田 守・小澤大成 2001 「総合的な学習の時間」に対する小・中学校教員の意識差 鳴門教育大学研究紀要(自然科学編), 16, 1-11.
- 松本 哲 2002 「総合的な学習の時間」に関する意識調査 沖縄県立総合教育研究センター研究紀要, 14, (投稿中)
- 文部省 1998 小学校学習指導要領
- 文部省 1998 中学校学習指導要領
- 文部省 1998 高等学校学習指導要領
- 田中博之 2002 「生きる力と教科学力の関係」 21世紀型学力を育む総合的な学習を創る 田中博之監修/ベネッセ文教総研(編), 株式会社ベネッセコーポレーションベネッセ文教総研, 56-66.
- 田中博之 2002 「教師・校長調査の結果と授業改善・学校改革への指針」 21世紀型学力を育む総合的な学習を創る 田中博之監修/ベネッセ文教総研(編), 株式会社ベネッセコーポレーションベネッセ文教総研, 36-55.
- 戸田善治 2001 総合的な学習に関する実態調査 総

総合的な学習の時間に関する理論的・実践的研究

財団法人日本教材文化研究財団, 83-106.

山田 剛 1999 総合的な学習の時間への課題意識

総合的な学習の時間への実施期待, ベネッセ教育

研究所研究所報20, 10-16.

全日本中学校長会教育研究部 2002 学校5日制にお

ける体験活動の在り方実態調査報告書

付 記

本研究の資料収集にご協力してくださいました沖縄
県内の小・中・高等学校教員の皆様に心よりお礼申し
上げます。