琉球大学学術リポジトリ

沖縄県小学校教師による「総合的な学習の時間」の認知された導入効果

メタデータ	言語:
	出版者: 琉球大学教育学部附属教育実践総合センター
	公開日: 2008-04-15
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 前原, 武子, 竹村, 明子, 小林, 稔, Maehara, Takeko, Takemura, Akiko, Kobayashi, Minoru
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/5689

沖縄県小学校教師による「総合的な学習の時間」の認知された導入効果

前原　武子*　竹村　明子　小林　稔*

The Percieved Effect of Integrated Study from The Viewpoint of an Elementary School Teacher

MAEHARA Takeko　TAKEMURA Akiko　KOBAYASHI Minoru

要　約

本研究は沖縄の小学校教師を対象として「総合的な学習の時間」の導入効果に関して、実施形態と教師の特性の違いによる差の検討を行った。結果、実施形態では、学校への導入歴が長いこと、および「総合」担当の指導体制を新設していること、課題の選択や設定を児童に行わせることが効果を高める要因であることがわかった。そして教師の特性では、教育歴が浅いことおよび、校外研修へ参加すること総合的な学習の時間に関する書物を読むことが、効果を高める要因であることがわかった。これより、学校および教師の積極的態度が、総合的な学習の時間の効果には重要であることが示唆された。

背景と目的

２年間の試行期間を経て、2002年４月から総合的な学習の時間が全国の小・中学校に導入された。総合的な学習の時間（以下、総合学習）が導入されたねらいは、激しく変動する社会へ対応出来るように、子どもたちの「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」つまり「生きる力」を育てることがその目標となっている。はたして総合学習の導入は期待されるような効果を生み出すことができるのだろうか。

これまで総合学習に関してさまざまな取り組みが多数報告されてきた。しかしながらその多くは、実践研究（例；中西，2003；藤岡・李，2003）および学習指導に関する提案研究（例；上西・中西・田崎，2002；川本，2001）、評価に関する研究（例；寺西，2003）に向けられ、総合学習の導入による効果について実証的に検討した研究はきわめて数少ない。その中でわれわれ（小林・前原・松本・大城・知念，2003）は、先に沖縄県内の小・中・高等学校の教師を対象として得られた「総合的な学習の時間」に関する実施状況および教師の意識を報告した。われわれが注目した興味深い結果は、小学校の教師が中・高等学校教師よりも「総合的な学習の時間」による肯定的な効果を高く評価していたことであった。すなわち、教師側の変化につ

*琉球大学教育学部

いて小学校の教師は、創設された意義は大きい、子どもにとって興味のもてる学習活動である、教材開発の意欲が高まった、教育内容の精選が進む、児童や生徒観が変わった、他の教師や地域、保護者との連携が深まった、指導方法が変わった、などの効果に関して中学および高校の教師より高く評価していた。また生徒の変化に関しても、問題解決能力や、情報活用能力、表現力、応用発展能力、協調性、基礎学力などの変化、身近な課題や他教科への関心、調べ方や学び方が身につく、など多くの項目で小学校教師は中学、高校教師より高い評価をしていた。児童・生徒の学力が低下するという項目でも、小学校教師は中学校教師より否定的であった。ただ生徒が生き方や将来について考えるようになったという項目では、小・中・高等学校間に有意な差はなかった。

このような総合的な学習の効果に関しては、先に松本（2002）も、沖縄県で先導的に総合学習を実施している小学校の教師を対象に、彼らが認知する「総合的な学習」の成果について報告している。まず教師側の変化に関しては、「地域・保護者との連携が深まった」や「教材開発の意欲が高まった」、「教師間の連携が深まった」という項目に対し60％以上の教師が肯定的評価をしたという。また子どもの変化に関しては、「身近な課題への関心が高まった」、「調べ方学び方などの学び方が身についた」、「情報活用能力が高まった」という項目に70％以上の教師が肯定的評価をしたという。香川大学教育学部（2003）でも「総合的な学習の時間」に関するカリキュラムの編成・実施に中心的な役割を果たした教師(実際には教務主任、教育主任の回答が多かった)を対象に調査を行い、次のように報告している。先ず教師のプラスの面として、地域と学校との間に互いの興味や理解が深まった、教科では計れない子どもの良さが見えるようになった、これまで以上に教科開発能力が向上した、学習に対する視野がひろがったという。そしてマイナス面としては、教材研究や教師同士の打ち合わせ時間の負担、子ども一人ひとりの状況を把握し理解する時間の負担、教師の力量の格差、施設や備品の不足などがあがったという。生徒側の変化に関しても、特に小学校でのプラス面に関する自由記述の多くは、自らの課題を見つける力や問題解決をしていこうとする力が伸びてきている、学習に主体的に取り組み、自分の課題を解決する方法の見通しをもつこと、課題解決のための方法を学び方として獲得する事ができた、自分たちの調べてみたい課題をもち自分たちの手で課題解決をしているので意欲的に取り組めている、充実感が得られている、などであったという。そしてマイナス面として、多くの教師があげた点は、課題が明確に持てない子は、主体的に取り組めず、達成感が味わえないままに終わってしまうことであったという。この報告は「総合的な学習の時間」がプラスだけでなくマイナスの側面ももつことを示しており興味深い。

しかし、これらの研究は、「総合的な学習の時間」を実施して得られる効果がどのような実施形態によるものなのか明らかにしていない。学校によって、週平均実施時間や、導入歴、指導体制、時間割編成、学習課題の設定方法などには違いがある。そのようなちがいによって「総合的な学習の時間」の効果に違いがあるのだろうか。この問題を検討することが本研究の第１の目的である。

また、これまで報告された「総合的な学習の時間」の効果は、総合的な学習の実施前と後の実際の変化を測定したものではなく、教師が主観的に認知した効果にすぎない。したがって教師の個人特性の違いによって「総合的な学習の時間」の効果を認知する度合いは異なることが予想される。そこで本研究の第２の目的として、教師の性や、年齢、教職歴の違いの他、「総合的な学習の時間」に対する構えの違いとして、「総合的な学習の時間」に関する書籍の読書や研修参加の度合いを取り上げて教育研究意欲の個人差とし、「総合的な学習の時間」の認知された効果の個人差を分析検討する。教師自身が「総合的な学習の時間」の実施に積極的に取り組むほどその成果として「総合的な学習の時間」の効果を高く評価することが予想される。

方　法

調査の手続きと内容

沖縄県本島４教育事務所管轄（国頭、中頭、那覇、島尻）における小学校の教職の比率（国頭地域の小学校教師を１とした）に応じ、抽出する目標の教職数を決定し、各教育事務所管轄において目標の標本数を超えるまで無作為に抽出した。調査は2001年２月から３月中旬にかけて、各教育事務所を通して調査用紙を配布し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。配布した人数は1235名であり、そのうち510名から回答を回収した（回収率, 41.30%）。なお、分析された資料は、小林ら（2003）の資料のうち、小学校の教師から得られた回答と同一である。

総合的な学習の効果に関する認知

１）教師側の変化：総合的な学習の時間が設定されることによって、指導方法等に肯定的な変化があると評価される度合い（以下、「教師側効果」とする）を測定するために、表１に示す９項目を用いた。各項目は「まったくそう思わない」、「そう思わない」、「どちらとも言えない」、「そう思う」、「かなりそう思う」の５件法で回答が求められた。９項目の総得点と各項目との相関係数を算出したところ、表１に示すとおり.40～.65の値を示した。α係数も.85という満足できる信頼性を示した。

表１　教師側効果尺度の項目－尺度間相関とα係数

質問項目と項目番号	I-t 相関	α
① 創設された意義は大きい	.63	
② 子どもにとって興味の持てる学習活動である	.58	
③ 教育内容全体の精選が進む	.51	
④ 教材開発の意欲が高まる	.65	
⑤ 児童・生徒観が変わる	.61	.85
⑥ 地域の方との連携が深まる	.58	
⑦ 保護者の方との連携が深まる	.59	
⑧ 教師間の連携が深まる	.57	
⑨ 教科等の指導方法が変わる	.40	

２）生徒側の変化：総合的な学習の時間が設定されることによって、子どもの側に肯定的な変化があると評価される度合い（以下、「生徒側効果」とする）を測定するために、表２に示す10項目を用いた。各項目は「まったくそう思わない」、「そう思わない」、「どちらとも言えない」、「そう思う」、「かなりそう思う」の５件法で回答が求められた。10項目の総得点と各項目の相関係数は.48～.67、α係数.87と高い値を示し、信頼性が確認された。

表２　生徒側効果尺度の項目－尺度間相関とα係数

質問項目と項目番号	I-t 相関	α
① 問題解決能力が高まる	.67	
② 身近な課題への関心が高まる	.57	
③ 調べ方等の学び方が身に付く	.64	
④ 情報活用能力が高まる	.61	
⑤ 報告や発表などの表現力が高まる	.60	
⑥ 応用発展する力が高まる	.67	.87
⑦ 協調性が高まる	.57	
⑧ 生き方や将来について考えるようになる	.57	
⑨ 他教科等において取り組みが意欲的になる	.59	
⑩ いわゆる基礎学力が高まる	.48	

教師の属性

性別、年齢（4択：「20代」「30代」「40代」「50代」）、教職歴（５択：「５年未満」「５～10年未満」「10～15年未満」「15～20年未満」「20年以上」）の別に度数を表３に示す。

実施形態

①週平均実施時間（３択：「週１時間」「週２時間」「週３時間」）、②導入歴（３択：「平成12年度以前」「平成12年度に全学年」「平成13年度に全学年」）、③指導体制（２択：「既存組織を活用」「既存組織に『総合』担当を新設」）、④時間割編成（２択：「年間を通じて毎週一定時間を設定」「ある時期にまとめて時間を設定」）、⑤活動の設定（４択：「児童生徒が興味関心に

表３　被験者の内訳（人数と比率）

性		教員歴	
男性	121 (24.0)	５年未満	73 (15.0)
女性	383 (76.0)	５～10年未満	74 (15.0)
年齢		10～15年未満	103 (20.9)
20代	67 (13.3)	15～20年未満	66 (13.4)
30代	163 (32.3)	20年以上	178 (36.0)
40代	159 (31.5)		
50代	116 (23.0)		

基づいて設定」「テーマ等は教師が決め、学習課題は児童生徒が設定」「教師が準備した学習課題から児童生徒が選択」「教師が設定」)。各度数を表４に示す。

表４　実施形態の内訳（人数と比率）

実施形態	人数（比率）
＜週平均実施時間＞	
週１時間	50 (10.9)
週２時間	278 (60.7)
週３時間	130 (28.4)
＜導入歴＞	
平成12年度以前	102 (23.5)
平成12年度に全学年	293 (67.5)
平成13年度に全学年	39 (9.0)
＜時間割編成＞	
年間を通じて毎週一定時間を設定	163 (65.5)
ある時期にまとめて時間を設定	86 (34.5)
＜活動の設定＞	
児童生徒が興味関心に基づいて設定	48 (11.2)
テーマ等は教師が決め、学習課題は児童生徒が設定	334 (78.0)
教師が準備した学習課題から児童生徒が選択	29 (6.8)
教師が設定	17 (4.0)

「総合的な学習の時間」に対する教師研究意欲

1、研修参加の度合い

① 校内研修：「校内教職員のみ（研究授業のない）研修」「〃（研究授業のある）研修」「校外からの講師を招いた（講演会形式の）研修」「(研究授業の助言で）校外から講師を招いた研修」

② 校外研修：「講演会」「教育委員会等が主催する協議会」「他校の公開研究会（授業あり)」

① および②それぞれについて、参加度を４件法（１＝「なし」、２＝「１・２回」、３＝「３・４回」、４＝「５回以上」）による回答を求めた。

2、「総合的な学習」に関する読書量

「まったく読まない」「あまり読まない」「どちらとも言えない」「まあまあ読む」「かなり読む」の５点評定で回答を求めた。

結果と考察

1「総合的な学習の時間」の実施形態と効果

総合学習の週平均実施時間ならびに導入歴、指導体制、時間割編成、課題設定の違い別に総合的な学習の「教師側効果」および「生徒側効果」の各平均得点を算出し、平均値の差の検定を行った。その結果、まず「導入歴」で「教師側効果」に有意差があり（表５）（$F(2,405)=4.28$, $p<.05$)、平成12年度以前から導入している学校の教師が、平成12年度以降導入した学校の教師より高得点を示した。項目別に検討したところ、「創設意義」「子どもが興味を持てる学習活動」「地域との連携」に関して平成12年度以前から導入している学校教師は他の教師より高得点を示していることがわかった。

表５　各「効果」得点の導入歴別平均点

	平成12年度以前	平成12年度以降	平成13年度以降
教師側効果	3.62 (.58)	3.50 (.47)	3.34 (.51)
生徒側効果	3.58 (.60)	3.54 (.46)	3.51 (.37)

（　）内は標準偏差

表６　各「効果」得点の指導体制別平均点

	既存組織を利用	「総合」担当を新設
教師側効果	3.47 (.52)	3.50 (.48)
生徒側効果	3.48 (.52)	3.60 (.47)

（　）内は標準偏差

表７　各「効果」得点の課題設定別平均点

	児童の興味	教師がテーマ／児童が設定	教師が設定／児童が選択	教師が設定
教師側効果	3.58(.46)	3.50(.50)	3.53(.38)	3.23(.61)
生徒側効果	3.65(.42)	3.55(.46)	3.57(.35)	3.18(.71)

（　）内は標準偏差

また「指導体制」（表６）および「課題設定」（表７）の違いで「生徒側効果」に有意差が見られた（指導体制：$t(379)=2.28$, $p<.05$; 課題設定：$F(3, 410)=4.60$, $p<.01$）。「指導体制」では『既存組織に[総合]担当を新設した』学校の教師が『既存組織を活用した』学校の教師より有意に高い値を示し、また「課題設定」では多重比較の結果、『児童生徒の興味関心に基づいて設定』および『テーマ等は教師が決め、学習課題は児童生徒が設定』、『教師が準備した学習課題から児童生徒が選択』が、『教師が設定』より有意に高い得点を示した。「指導体制」および「課題設定」ごとに「生徒側効果」の質問項目別に検討したところ、「生徒側効果」のほとんどの項目（「指導体制」は項目②③④⑤⑥⑦で、「課題設定」は項目①③⑤⑧⑨⑩）において５％水準で有意な値が見られた。「週平均実施時間」および「時間割編成の違い」では認知された効果に違いはなかった。

以上の結果から、総合的な学習の効果に関して、総合的な学習を導入している期間の長い学校の教師ほど、総合的な学習は子どもが興味をもてる学習活動を用意できるものであり、地域との連携を可能にするものであると認知する傾向があるが、子どもの側に変化があることを特に強調するものではないことがわかった。一方、総合的な学習の実施にあたって新たに「総合」担当を設置した学校の教師は既存の組織を利用した学校の教師より生徒の側に肯定的変化を強調し、さらに、総合的な学習の課題設定にあたって児童生徒の興味を優先させたり児童生徒に課題の選択や設定をさせた教師は、そうでない教師より生徒への効果は高いと考えていることがわかった。

教師の個人特性と総合的学習の認知された効果

性ならびに年齢、教職歴、および教育研究意欲別に総合的学習の「教師側効果」および「生徒側効果」の平均得点を算出し、性差はt検定により、他の平均点の差は一元配置分散分析により検定を行った。その結果、教職歴（表８）および教育研究意欲（表９と表10）で有意差が見られたが、性差と年齢差は有意差はみられなかった。

表８　各「効果」得点の教職歴別平均点

	5年未満	5～10年未満	10～15年未満	15～20年未満	20年以上
教師側効果	3.67(.38)	3.39(.47)	3.51(.53)	3.45(.49)	3.52(.54)
生徒側効果	3.65(.37)	3.45(.52)	3.56(.42)	3.47(.48)	3.58(.52)

（　）内は標準偏差

先ず教職歴の違いで「教師側効果」の差が有意であり、教職歴が５年未満の者が高得点を示した。平均点を多重比較した結果、５年未満の者は他の者に比べて有意に高い値となった。そこで教師を教職歴が５年未満の『５年未満群』と５年以上の『５年以上群』に分け「教師側効果」の質問項目別に群間の差をt検定した結果、「創設意義」「教育内容の精選」「教材開発意欲」「教師間の連携」で有意な差が見られた（順に$t(495)=3.02$, $p<.001$; $t(495)=3.18$, $p<.01$; $t(495)=3.29$, $p<.01$; $t(495)=2.18$, $p<.05$）。これより、教職歴が５年未満の者は、５年以上の者に比べて、総合的な学習の時間が創設された意義は大きく、導入することで教育内容の精選が進み、教材開発の意欲が高まり、教師間の連携が深まると考えていることがわかる。

次に教育研究意欲として「校内研修への参加度」ならびに「校外研修への参加度」、総合学習に関する「読書頻度」を測定し、総合的な学習の「教師側効果」および「生徒側効果」との関係を調べた。教育研究意欲別に各効果の平均得点を算出し、平均値の差を検定した結果、「校外研修への参加度」と「読書頻度」で有意な差が見られた（表９と10）。校内研修への参加度には有意な差が見られなかった。

表9　各「効果」得点の校外研修参加の度合い別平均点

参加回数	なし	1・2回	3・4回	5回以上
＜講演会＞				
	n=107	n=274	n=66	n=18
教師側効果	3.46(.50)	3.49(.46)	3.62(.53)	3.91(.73)
生徒側効果	3.48(.41)	3.55(.45)	3.67(.39)	3.90(.66)
＜教育委員会等が主催する協議会など＞				
	n=211	n=188	n=26	n=7
教師側効果	3.47(.48)	3.52(.48)	3.59(.68)	4.08(.53)
生徒側効果	3.49(.42)	3.60(.43)	3.67(.58)	4.14(.34)
＜他校の公開研究会＞				
	n=109	n=287	n=56	n=23
教師側効果	3.44(.44)	3.50(.49)	3.64(.51)	3.82(.64)
生徒側効果	3.46(.35)	3.57(.44)	3.61(.61)	3.85(.60)

（　）内は標準偏差果

表10　各「効果」得点の読書頻度別平均点

	まったく読まない	あまり読まない	どちらとも言えない	まあまあ読む	かなり読む
	n=5	n=83	n=141	n=225	n=28
教師側効果	3.58(.62)	3.34(.43)	3.40(.45)	3.60(.47)	3.88(.73)
生徒側効果	3.48(.45)	3.42(.38)	3.47(.40)	3.61(.49)	3.87(.73)

（　）内は標準偏差

先ず「教師側効果」と「生徒側効果」に関して、すべての校外研修『講演会』および『協議会』、『公開研究会』への参加において有意な差が見られ（教師側効果：$F(3,462)=5.12$, $p<.01$; $F(3, 429)=3.85$, $p<.01$; $F(3, 472)=4.73$, $p<.01$; 生徒側効果：$F(3, 462)=5.95$, $p<.001$; $F(3, 429)=6.99$, $p<.001$; $F(3, 472)=4.77$, $p<.01$)、５回以上参加していると答えた教師が高得点を示した。参加度間の差を多重比較した結果、３つの校外研修とも５回以上参加群と３・４回参加群との間に５％水準で有意な差が見出された。さらに項目別に検討したところ、３つの校外研修とも「教師側変化」の２～３項目（『講演会』では項目①②④⑨;『協議会』では項目①②③;『公開研究会』では項目①②④）において、そして「生徒側変化」のほとんどの項目（『講演会』では項目①②③④⑤⑥⑨;『協議会』では項目②③④⑤⑥⑨;『公開研究会』では項目②③④⑤⑥⑨）において5%水準で有意な差が見られた。

さらに「読書頻度」に関しても２つの認知された効果に有意な差が見られた（$F(4, 482)=10.33$, $p<.001$; $F(4, 482)=6.65$, $p<.001$, $F(4, 482)=3.76$, $p<.01$)。「教師側効果」および「生徒側効果」の２変数において読書頻度が多いほど高い値を示し、読書頻度群間の差を多重比較した結果『まあまあ読む群』と『どちらとも言えない群』との間に５％水準で有意な差が見出された。さらに項目ごとに検討したところ、「教師側効果」のほとんどの項目（項目①②③④⑤⑦⑨）において、そして「生徒側効果」のほとんどの項目（項目②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩）において読書頻度が高いほど高得点が得られ、『まあまあ読む群』と『どちらとも言えない群』との間に５％水準で有意な差が見出された。これより、校外研修に参加したり、総合学習に関する書物を良く読むなど、総合学習に関する教育研究に意欲的な教師はそうでない教師より、総合学習の効果を肯定的に感じていることがわかる。

討　論

本研究では、総合的な学習の導入効果に関して小学校教師がどのような意識を持っているのか、その認知された効果が教師の個人特性や学校での実施形態の違いによって異なるかどうかを検討した。その結果、以下のことが明らかとなった。

総合学習の実施形態と総合的な学習の効果との関係

総合的な学習の実施形態別に「総合的な学習の時間」の導入効果を調べた結果、導入歴および指導体制、課題の設定の違いにより、教師が認知する効果に関して以下のような差があることがわかった。

先ず導入歴の違いに関して、平成12年度以前に総合学習の導入を行っていた学校の教師は、それ以後に導入した学校の教師より、総合学習は教師側に肯定的効果があると捉えていることがわかった。特に、創設された意義は大きく、子どもにとって興味の持てる学習活動であるという項目に関して、早くから総合学習を導入していた学校の教師ほど肯定的な回答を寄せていた。これより、学校が積極的に早くから総合学習に取り組むことで、総合学習に肯定的な効果が生じると考えられる。他の視点から捉えるならば、総合的な学習の時間の効果を明らかにするためには、1年以上に渡る縦断的研究が必要であるということもできるだろう。

さらに指導体制に関して、既存組織を活用している学校の教師より「総合」担当を新設した学校の教師の方が、児童・生徒に与える効果を高く評価してることがわかった。総合学習は単に複数の教科学習をまとめた学習ではない。従来の教科学習では実現が不可能であった教育、すなわち児童・生徒が長い時間をかけて一つの課題に取り組んでいく学習をさせる教育が総合学習には望まれているのである（弓野，2003)。そのためには指導体制を大幅に改良していく必要があると考えられる。本研究において、総合的な学習の時間の導入に向けて学校側が新たな指導体制を整えているところほど、児童・生徒が肯定的に変化したと考える教師が多いという結果が見出されたことは、学校側の積極的な態度が重要であることを示しているといえる。

また総合学習の課題を教師が設定したと答える教師より、設定や選択を児童にさせたと答える教師の方が、児童・生徒に与える効果を高く評価してることもわかった。弓野（2003）は、児童生徒自らが地域・環境・社会の中に身を置き、現代および未来社会が要求する様々な能力や態度や知識を身につけ、体験の中から課題を見つけだし、児童生徒が中心になって学習を進めていくことが総合学習の特徴であると述べている。また藤原（2001）は、総合的な学習は「学習者による知識の構成」という方法原理で運営されるべきだと述べており、教師主導による知識の構成を目指す従来の教科学習とは明らかに異なるものであることを指摘している。すなわち彼らは、総合学習を効果的に実践するためには、児童生徒が主体的に課題設定をしていることが必要があると強調しており、本研究で児童に総合学習の設定や選択をさせることを実施している教師ほど総合学習の効果を感じていたという結果は、上記の考え方を初めて実証的に裏づけたものであるといえよう。

これより、「総合的な学習の時間」に焦点を絞った新しい指導組織の基で、児童・生徒の主体性を重視した授業を行うことが、総合的な学習の導入効果を高めるために必要である考えられる。

教師の特性と「総合的な学習の時間」の効果との関係

教師が積極的・意欲的に総合学習に関心を寄せているほど、総合学習の効果に関する教師認知に差があるかどうかを調べた結果、校外の研修会に5回以上参加している教師および総合学習に関する本をよく読むと答える教師は、そうでない教師に比べ、教師側の効果および生徒側の効果に関する質問のほとんどの項目に関して肯定的効果があると答えていることがわかった。すなわち、総合学習に対する積極的な教師の態度が、総合学習の導入効果を実現していると考えられる。また、教職歴が5年未満の教師はそうでない教師に比べて、総合学習の導入は授業を運営する上で肯定的効果があると答えていた。これは、教職歴が浅く既存の授業にとらわれていない教師ほど、新しい形の授業を抵抗なく取り入れることができるため、教師側に肯定的変化が生じたものと考えられる。従来、総合学習に関する研究では、教師の意欲や態度に関してほとんど考慮されることはなかった。しかし本研究の結果は、教師の個人特性の違いが総合学習の効果に差を生みだすことを示唆しており、今後教師が新しい教育実践に意欲的・柔軟的に取り組む資質という側面からの検討も必要であるといえる。また、上記結果は、今後教師に対して総合学習に関する情報や研修プログラムを効果的に提供していくことが重要であることを

意味しているものということができるだろう。

今後の課題

以上のように、本研究では、総合的な学習に対する学校側の取り組みや教師の意欲などにより、総合学習の導入効果に差があることを明らにすることができた。しかし、本研究で測定した導入効果は教師が認知したものにすぎない。はたして実際に「総合的な学習の時間」がねらう能力を生徒が発達させているのかどうか、直接測定し評価していかなければならないだろう。そのためには、生徒の効果に関する尺度の精選が課題となることはいうまでもない。教育学および心理学はもちろん、さまざまな学問領域の立場から学術的に総合学習の効果を検討することが求められる。

引用文献

藤岡秀英・李義昭　2003　福祉をテーマとする「総合学習」の授業実践　－介護実習の試み－　学校教育研究　15, 125-129

藤原孝章　2001　「総合的な学習の時間」の学習原理とテーマ設定に関する一考察　富山大学教育実践総合センター紀要　2, 1-10

香川大学教育学部「総合的学習と教育課程に関する研究開発」プロジェクト 2003 「総合的な学習の時間」のカリキュラム開発と実施状況に関する調査研究　－平成14年度香川大学長裁量経費研究成果報告書　香川大学教育学部「総合的学習と教育課程に関する研究開発」プロジェクト

川本治雄　2001　新学習指導要領と「総合的な学習」－その２－　和歌山教育学部教育実践総合センター紀要　11, 29-36

小林稔・前原武子・松本哲・大城朗・知念正昭 2003 「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－　琉球大学教育学部紀要 62, 267-283

松本　哲 2002　「総合的な学習の時間」に関する意識調査　教育アンケート調査年鑑2002年下巻　創育社　pp.522-536.

中西智子　2003　総合的な学習の「表現活動」に関する実践的研究II　三重大学教育実践総合センター紀要　23, 73-82

寺西和子　2003　総合的学習における自己評価力に関する一考察　－自己評定の意味の検討－　愛知県教育大学研究報告　52, 91-99

上西一郎・中西敏明・田崎崇志　2002　高等学校における「総合的な学習の時間」（環境科学）の学習指導案　学校教育学研究（兵庫教育大学学校教育研究センター紀要）　14, 185-193

弓野憲一 2003　教育心理学と実践活動　－総合的学習－　教育心理学年報 42, 192-20