

II

**調査結果とその分析**

[1] 総合的な学習の時間への課題意識

1. 総合的な学習の時間への全般的な判断傾向

「総合的な学習の時間」に対する全般的な判断傾向を見ると(表1-1-1)、アンケートで用意した各項目とも「そう思う」と答えている割合が高い。特に「ア 創設された意義は大きい」「イ 学校主体の実施形態に賛成」に対しては、「かなりそうおもう」だけでも、それぞれ55%、53%と半数をこえ、高く評価されている。その一方、「オ 実施上かなり問題点が多く、学校によって格差が大きくなる」(43%)も、それらの項目に続いて多いのが目立つ。

このように現実に適用された場合の問題点を指摘する声はあるものの、全体として「総合的な学習の時

間」を設置する意義に対する理解は進んでいるようである。

「総合的な学習の時間」を進めていくと他教科や関連する学習への影響は避けられないはずである。

「エ 総合的な学習の時間に限らず、関連的な学習、あるいは教科再編を強めるべき」が他の項目に対してやや「そうおもう」の割合が低い。これは、現実の学校のカリキュラムに適用していった場合の位置づけや範囲に対して、まだ戸惑いがあるためではないかと推察される。こうしたことは、移行措置期間での実践を通して明確にされていくべき課題といえよう。

表1-1-1. 時期教育課程で実施される「総合的な学習の時間」に対する判断 (%)

	かなり そうおもう	やや そうおもう	どちらとも いえない	そう おもわない	まったくそう おもわない
ア「総合的な学習の時間」は新しい学習のあり方として創設された意義は大きい	55	33	10	2	0
イ「総合的な学習の時間」は教科書を作らず、学校主体の実施形態であることに賛成である	53	34	11	2	0
ウ「総合的な学習の時間」は児童生徒にとって興味を持てる学習活動である	41	40	18	1	0
エ「総合的な学習の時間」に限らず、これからは関連的な学習、あるいは教科再編を強めるべきである	28	36	24	10	2
オ「総合的な学習の時間」は実施上かなり問題点が多く、学校によって格差が大きくなる	43	43	10	4	0

表1-1-2. 「総合的な学習の時間」に対する判断 (校種別) (%)

	全体	小学校	中学校	高等学校
ア「総合的な学習の時間」は新しい学習のあり方として創設された意義は大きい	88	91	86	84
イ「総合的な学習の時間」は教科書を作らず、学校主体の実施形態であることに賛成である	87	90	82	87
ウ「総合的な学習の時間」は児童生徒にとって興味を持てる学習活動である	81	88	82	72
エ「総合的な学習の時間」に限らず、これからは関連的な学習、あるいは教科再編を強めるべきである	64	65	62	62
オ「総合的な学習の時間」は実施上かなり問題点が多く、学校によって格差が大きくなる	86	85	88	83

「かなりそうおもう」+「ややそうおもう」の割合

表1-1-2は、「総合的な学習の時間」に対する判断傾向を、校種別に見た結果である。

校種別では、小学校での評価が全般的に高い傾向にある。特に「ウ 児童生徒にとって興味を持てる学習である」は高校の72%と比較して88%と多い。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」を連動させるかが問われる。また、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。その意味では小学校の方が取り組みやすい面があるといえよう。

しかしながら、仮に小学校であっても、程度の差はあれ、「おもしろい経験をした」「新しいことを発見した」という範囲に学習を留める

べきでないことに留意したい。「総合的な学習の時間」が本来ねらいとしている学習効果を得るためには、学習者自身が学習目標を自覚し、到達状況を自己評価できることが必要となる。その点では学年が低いほど難しい面があることも見逃すべきではない。

次に中学校に注目すると、小学校や高校との比較でいえば、それほど大きな差ではないが、「イ 学校主体の実施形態に賛成」の割合がやや低く(82%)、同時に、「オ 実施上かなり問題点が多く、学校によって格差が大きくなる」と指摘する割合が高くなっている。(88%)

すでに入試によって学校ごとの特性が分かれている高等学校と違い、中学校段階での学校間格差がどうなるかは大きな課題の1つといえよう。

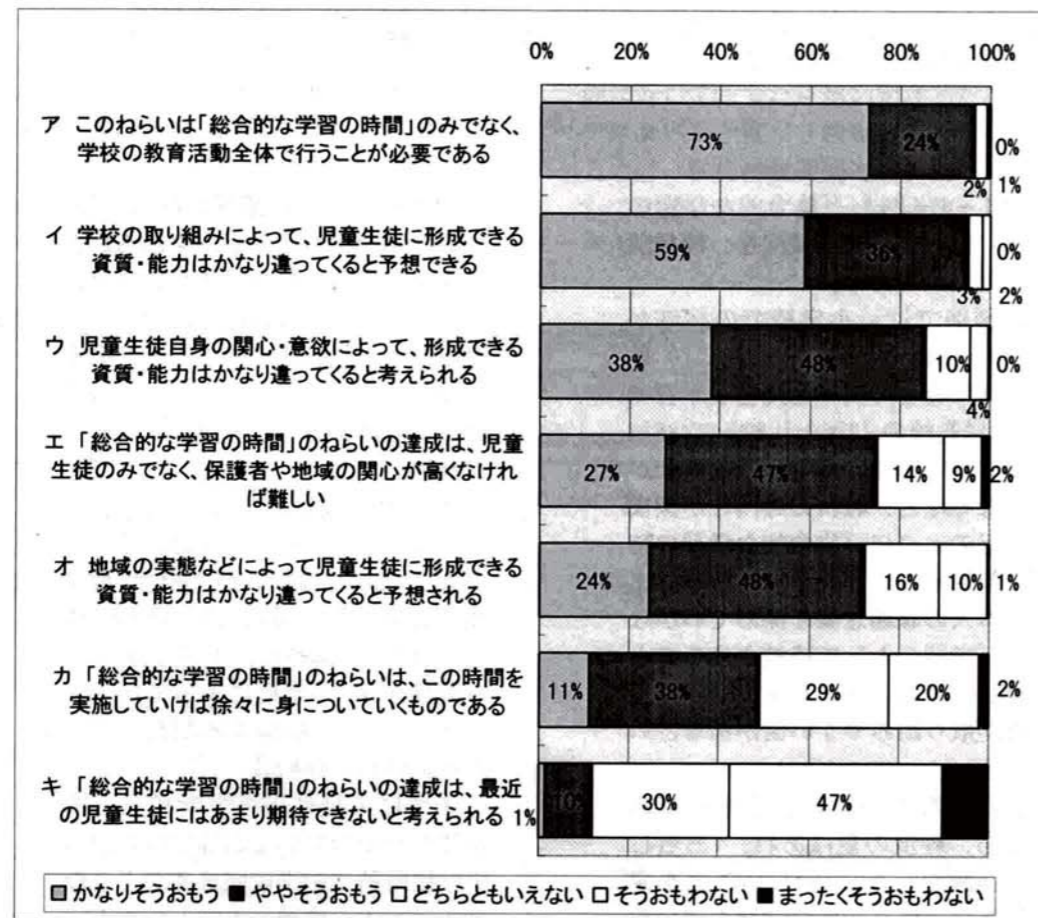
## 2. 総合的な学習の時間の「ねらい」についての判断傾向

図1-2-1は、新学習指導要領に示された「総合的な学習の時間」の「ねらい」に関連した項目について判断を聞いた結果である。ここでは「かなりそうおもう」と「ややそうおもう」をあわせた割合を中心に傾向を見ていく。

まず、「ア 学校の教育活動全体で行うことが必要である」に対して肯定

した者の割合は97%と高い。また、「イ 児童生徒のみでなく、保護者や地域の関心が高くなければ難しい」が74%である。一般的に「総合的な学習の時間」は、学校全体で、さらに保護者や地域を巻き込んで取り組むことが必要といわれるが、ここでも同じように認識されていることがみてとれる。

図1-2-1. 「総合的な学習の時間」の「ねらい」についての判断傾向



また、「キ ねらいの達成は、最近の児童生徒にはあまり期待できない」に対しては肯定する者は約1割と少ない。決して児童生徒に対する見方は否定的でないことがわかる。

注目されるのは、形成される資質・能力の差に関して聞いた項目である。「イ 学校の取り組みによって、児童生徒に形成できる資質・能力はかなり違ってくる」95%、「ウ 児童生徒自身の関心・意欲によって、形成できる資質・能力はかなり違ってくる」86%、「オ 地域の実態などによって児童生徒に形成できる資質・能力はかなり違

てくる」72%といずれも多いことがわかる。

ある意味で、学校の取り組みや子どもの関心・意欲、地域の実態によって児童生徒に形成できる資質・能力に違いが生まれるのは避けられないことであろう。しかし、だとすればなおのこと、「総合的な学習の時間」実施にあたっては、その意味することや課題は、一層問われてよいはずである。それは単に教育する側の問題だけではなく、子どもや親たち自身の関心事でもあるはずである。

表1-2-1. 「総合的な学習の時間」の「ねらい」についての判断傾向 (校種別) (%)

	全体	小学校	中学校	高等学校
ア このねらいは「総合的な学習の時間」のみでなく、学校の教育活動全体で行う必要がある。	97	96	97	95
イ 学校の取り組みによって、児童生徒に形成できる資質・能力はかなり違ってくると思える。	95	95	95	95
ウ 児童生徒自身の関心・意欲によって、形成できる資質・能力はかなり違ってくると思える。	86	84	87	84
エ 「総合的な学習の時間」のねらいの達成は、児童生徒のみでなく、保護者や地域の関心が高くなければ難しい。	74	76	76	67
オ 地域の実態などによって児童生徒に形成できる資質・能力はかなり違ってくると思える。	72	72	76	71
カ 「総合的な学習の時間」のねらいは、この時間を実施していけば徐々に身につけていくものである。	49	46	51	50
ク 「総合的な学習の時間」のねらいの達成は、最近の児童生徒にはあまり期待できないと考えられる。	11	12	11	13

「かなりそうおもう」+「ややそうおもう」の割合

これらの項目で、校種別には大きな差は見られず(表1-2-1)、「エ 総合的な学習の時間のねらいの達成は、児童生徒のみでなく、保護者や地域

の関心が高くなければ難しい」が、高等学校で少ない(67%)のが目立つ程度である。

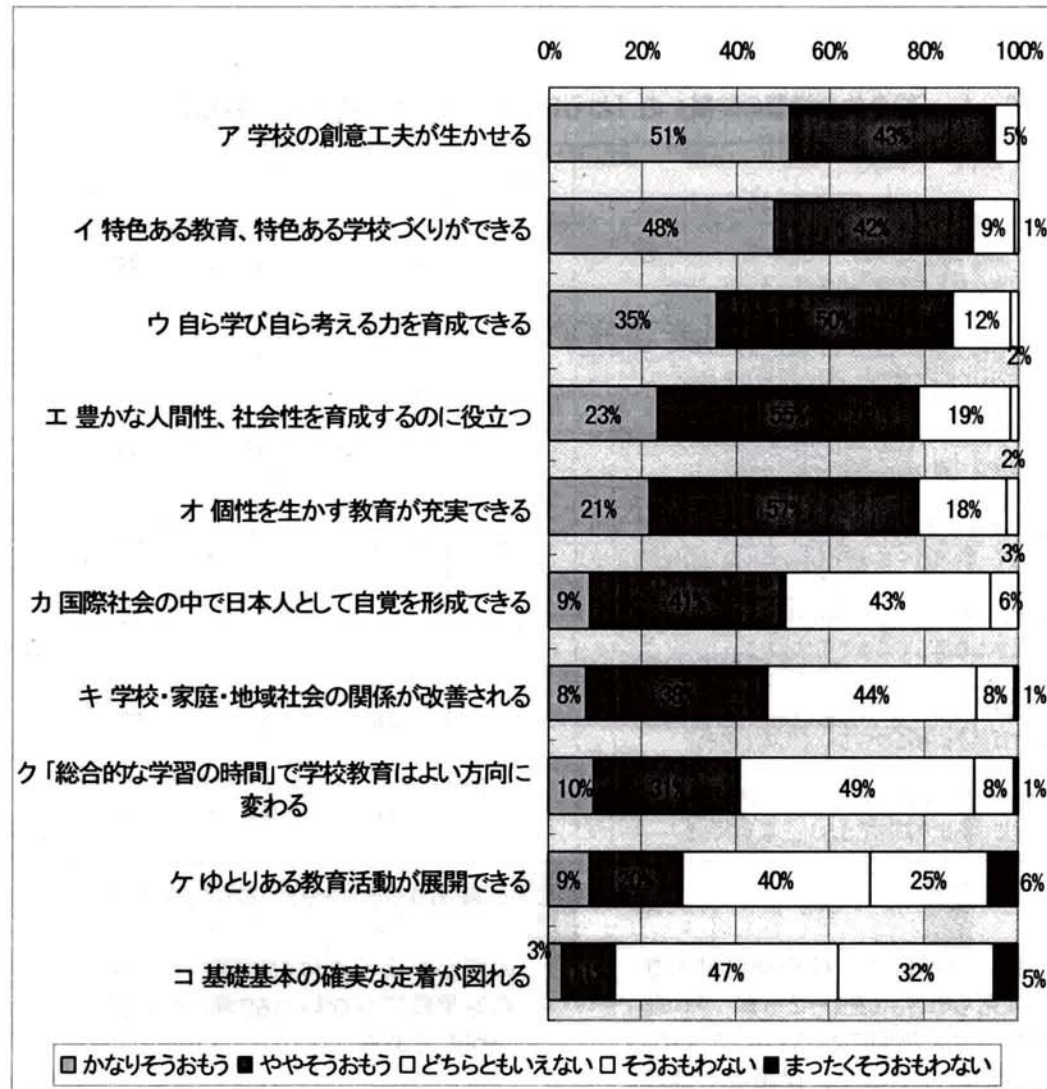
### 3. 教育課程の基準の改善の「ねらい」についての判断傾向

次に、今回の「教育課程の基準の改善のねらい」からキーワードを選び、「総合的な学習の時間」との関連について判断を求めた結果を見てみる。(図1-3-1)

「かなりそうおもう」「ややそうおもう」をあわせた割合を中心に見ると、まず「ア 学校の創意工夫が生か

せる」94%、「イ 特色のある教育、特色ある学校づくりができる」90%が多いのがわかる。『学校主体の取り組みによって、学校独自の工夫ができるようになり、特色ある教育が可能になる』と判断されているようである。

図1-3-1. 「教育課程の基準の改善のねらい」についての判断傾向



続いて「ウ 自ら学び、自ら考える力を育成できる」85%、「エ 豊かな人間性、社会性を育成するのに役立つ」78%、「オ 個性を生かす教育が充実できる」78%、「カ 国際社会の中の日本人としての自覚を形成できる」50%となっている。最後の項目を除けば、児童生徒に対する学習面でのねらいについては、一般的に評価が高い。

以上のような「教育課程の基準の改善」との関連で良い評価がある一方、「ク 総合的な学習の時間で学校教育はよい方向に変わる」は41%と必ずしも多くなく、「わからない」が半数(49%)に近い。各学校独自の特色ある教育が行われ、児童生徒の思考力・人間性・個性は伸ばせるが、

それでも学校教育はあまり良くならないかもしれないというのである。

評価の低い項目を見ていくと、「ケ ゆとりある教育活動ができる」29%、「コ 基礎基本の確実な定着が図れる」14%である。

今回の改訂のもう1つのポイントは、「総合的な学習の時間」がふえた分、他教科で学ぶことをかなり絞ったことである。そのことで「ゆとり」をつくり、基礎基本の定着に注力できるようにすることが意図であろう。

しかし、実際に実践する立場からすれば、多様性を追究する一方で、「基礎基本の定着」をどう実現するかは課題として残されている。

表1-3-1. 「教育課程の基準の改善のねらい」についての判断傾向(校種別) (%)

	全体	小学校	中学校	高等学校
ア 学校の創意工夫が生かせる	94	95	92	93
イ 特色ある教育、特色ある学校づくりができる	90	95	92	89
ウ 自ら学び、自ら考える力を育成できる	85	87	84	83
エ 豊かな人間性、社会性を育成するのに役立つ	78	81	78	73
オ 個性を生かす教育が充実できる	78	80	77	73
カ 国際社会の中の日本人としての自覚を形成できる	50	53	49	44
キ 学校・家庭・地域社会の関係が改善される	46	53	42	43
ク 「総合的な学習の時間」で学校教育はよい方向に変わる	41	42	38	43
ケ ゆとりある教育活動が展開できる	29	31	28	23
コ 基礎・基本の確実な定着が図れる	14	13	15	13

「かなりそうおもう」+「ややそうおもう」の割合

校種別(表1-3-1)では、大きな差はないが、全般的に小学校、中学校、高等学校の順で割合が低くなる傾向にある。特に高等学校と比較して小学校でやや多いのは、「I 豊かな人間性、社会性を育成するのに役立つ」「オ 個性を生かす教育を充実できる」「カ 国際社会の中の日本人としての自覚を形成できる」「ケ ゆとりある教育活動が展開できる」等の項目である。

また、「キ 学校・家庭・地域社会の関係が改善される」は小学校と比較して中学校・高等学校の両方で低い。さらに、「ク 学校教育はよい方向に変わる」は、むしろ中学校でやや低くなっている。

しかし、こうした校種別の差はさほど大きくなく、むしろ、前項で述べた全般的な傾向を注目した方がよいと思われる。