

総合的学習の展開を阻害する要因についての検討(2)

A Study of Factors that Inhibit Implementation of Integrated Studies Learning (2)

村 井 万寿夫

Masuo MURAI

〈要旨〉

「総合的学習の展開を阻害する要因についての検討(1)」において、小学校教師を対象に意識調査を行い、量的な分析をもとに、総合的学習の指導は好きかとの質問に対し、「好き」「まあまあ好き」と答えた教師の割合は6割を超えることや、児童の学習状況については概ね良好であることなどを明らかにした。これらのことを踏まえ本研究においては、「総合的学習の指導は好きか」についての回答理由を質的研究の手法を用いて分析を行った。その結果、肯定的な要因として、「主体的活動」「意欲的活動」「興味関心」「学びの広がり」「教科との関連」「教科にはない学び」「地域素材」「教師の裁量」「普段とは違う姿」「児童と探究」「教師も楽しい」の11を概念化することができた。また、否定的な要因としては、「目的や内容」「見通し」「計画性」「授業の進め方」「指導方法」「教材研究」「時間不足」「学習理解」「教師の裁量」「自由度」「負担感」の11を概念化することができた。両者に共通するものは「教師の裁量」であった。

〈キーワード〉

質的分析 コード化 カテゴリー 肯定的要因 否定的要因

1 研究の背景

「総合的な学習の時間」は、1996年7月19日に第15期中央教育審議会（有馬朗人会長）が文部大臣に対する第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」⁽¹⁾の中で初めて提言された。そして、これを踏まえた1998年7月29日の教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課の基準の改善について（答申）」⁽²⁾において「総合的な学習の時間」の創設が提言され、その趣旨について、次のように示した。

「総合的な学習の時間」を創設する趣旨は、各学校が地域や学校の実態等に応じて創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開できるような時間を確保することである。また、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」は全人的な力であることを踏まえ、国際化や情報化をはじめ社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成するために教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間を確保することである。我々は、この時間が、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」をはぐくむことを目指す今回の教育課程の基準の改善の趣旨を実現する極めて重要な役割を担うものと考えている。

以上のことを受けて、1998年12月告示の小学校と中学校の新学習指導要領に位置付けられたのである。

村井（2014）は、その当時のことについて「移行期の段階から盛んに授業研究や授業実践が展開された」⁽³⁾と言及しているが、田村（2015）も同様に「当初は日本全国の多くの学校で総合的な学習の時間が実践研究されるほどの注目を集めた」⁽⁴⁾と述べている。

その後、PISA調査などの学習状況調査結果を反映した2008年改訂の学習指導要領において、知識・技能の確実な習得と、いわゆる活用力をはぐくむことが重視され、教科とは異質の総合的学習における年間授業時数は大きく削減されることになった。

村川ら（2015）は、「PISA調査の結果等を踏まえての様々な学力論争を経て、教科学力向上のため」⁽⁵⁾に教科の時数が増えた半面、総合的学習が脚光を浴びなくなったことについて言及している。

庄司（1999）が「総合的学習によって教科を学ぶ『意味』がわかり、教科で学習したことの『意味』が総合的学習で確かめられる、という相乗効果の促進こそ総合的学習の最大のねらいであろう」⁽⁶⁾と言うように、総合的な学習と教科の学習は相互に影響し合っていくものであり、教科の

学習に重点が置かれることに危機感を抱く。

村井(2014)は、この危機感を「総合的な学習の位置や注目度は創設時に比べて下がってきた」⁽⁷⁾と述べ、田村(2015)も「総合的な学習の時間に対する実践研究の高まりに陰りが見えてきた時期もあった」⁽⁸⁾と指摘している。

しかし、近年、状況が変わってきた。田村(2015)は、「近年、総合的な学習の時間に取り組んだことによる成果が様々な形で報告されるようになってきた」⁽⁹⁾と述べている。また、村川ら(2015)も「しかし近年、総合的な学習の時間が再び脚光を浴び評価されてきている」⁽¹⁰⁾と述べ、総合的な学習の注目度が上がってきていることが示唆される。

これを裏付けるような調査結果がある。村井(2015)は総合的な学習に関するアンケート調査を金沢市内の小学校教師121人を対象に行った。その結果、117人から回答があり、回収率は96.7%を示した⁽¹¹⁾。このことから総合的な学習の関心度は高いことがうかがえる。また、アンケートの回答結果を分析したところ、以下のことが分かった。

- ・ 総合的な学習の指導は好きかとの質問に対し、「好き」「まあまあ好き」と答えた教師の割合を合わせると63.2%になる。
- ・ 総合的な学習に取り組む児童の学習状況について、①「課題設定意欲」、②「探究的態度」、③「発表活動意識」、④「振り返り意識」の4つの観点から質問したところ、4つの観点の「とても」「まあまあ」と答えた教師の割合を合わせると69.2%になる。

これから言えることは、多くの教師が総合的な学習に好意的であり、児童の学習状況は概ね良好であると捉えていることが分かる。

石川県教育委員会(2014)は、「平成26年度全国学力・学習状況調査—結果の概要—」⁽¹²⁾をまとめている。

表1は「『総合的な学習の時間』では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいると思う。」についての回答結果である(表1)。

表1 「自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいると思う。」の設問に「はい」と答えた児童の割合

	小学校第6学年	
	石川県	全国
平成26年度	↑67.3	↑63.8
平成25年度	64.2	60.1

※1 数値は%。

※2 ↑は前年度より増加していることを表す。

これから分かることは、以下のことである。

- ・ 「総合的な学習の時間」では、自ら情報を集め、調べたことを発表するなど、主体的に取り組んでいると意識している児童の割合は増加している。
- ・ 石川県の児童の割合は全国値よりも高い。
- ・ 平成26年度は、平成25年度と比べて3.1ポイント増加している。

このことから児童の学習状況は概ね良好であると推察することができる。

以上述べてきたことを踏まえ、本研究においては教師117人のアンケート回答に記された自由記述をもとに、総合的な学習に対する教師の意識や教師から見た児童の学習状況の実態に迫るとともに、総合的な学習の展開を阻害する要因について検討する。

2 研究の目的

総合的な学習に対する教師の意識や教師から見た児童の学習状況の実態を明らかにし、総合的な学習の展開を阻害する要因について検討することを目的とする。

3 研究の方法

アンケート調査の設問7の「総合的な学習を指導することは好きか」に対して、4件法(「好き」「まあまあ好き」「あまり好きではない」「全く好きではない」)で選択した後、その理由を記述した内容をもとに分析を行う。

分析は、質的な手法を採用する。アンケート回答で自由記述されたものは各教師の『声』であり。その声をよく聞くというスタンスをとることにより、教師たちに共通する見方や考え方、つまり、概念(カテゴリー)にあたるものを見出せるのではないかと考える。

秋田(2007)は質的研究について、「厳密に定義された既に決められた概念から出発するのではなく、問題をおおまかに示す自由度の高い『感受概念』を出発点」⁽¹³⁾と述べている。

質的研究においては、徳田(2004)による『ナラティブから捉える子育て期女性の意味づけ：生涯発達の視点から』⁽¹⁴⁾、高橋・村山(2006)による『総合的な学習の達成の要因に関する量的・質的検討—学習様式との関連に着目して—』⁽¹⁵⁾において、“質的コード化”の手法が取り入れられている。

質的コード化とは、徳田によれば「データに即した分析カテゴリーを生成する質的分析手法の一つであり、あらかじめ設定された枠組みではなく、データそのものからカテゴリーを生成し、分析に用いるもの」⁽¹⁶⁾である。よって、アンケート回答による教師の『理由』をデータとみてコード化し、それをもとにカテゴリーを生成していく。

なお、カテゴリー生成のための手続きは、徳田（2004）が『ナラティブから捉える子育て期女性の意味づけ：生涯発達
の視点から』⁴⁷⁾の研究に用いた手続きを援用する（表2）。

表2 カテゴリーを生成する手続き

第1段階	記述の内容をよく読み、その特徴に沿ってデータを区分し、適宜ラベルを与えてコード化する。
第2段階	それらのラベルについて繰り返しデータ間の比較を行い、各々の語りの類似性と差異から、個々のラベルを整理、統合するカテゴリーを生成する。
第3段階	生成したカテゴリーは、再度、データに立ち戻って検討して修正を加え、洗練させる。

4 分析

4-1 おおまかな群づくり

アンケートの設問「総合的学習の指導は好きか」に対し、「好き」または「まあまあ好き」と回答した教師を『肯定

的な群』としておおまかにまとめ、「あまり好きではない」または「全く好きではない」と回答した教師を『否定的な群』としておおまかにまとめた。

4-2 『肯定的な群』のカテゴリー生成

まず、「好き」「まあまあ好き」の理由として記述されたものをプロトコルに起こし、その内容の特徴に沿ってデータを区分した。

次に、肯定的と思われる要因をできる限り抽出し、コード化（ラベル付け）した。そして、コード化したラベルとデータ間を行き来しながら個々のラベルをもとにカテゴリーを生成し、「主体的活動」「意欲的活動」「興味関心」「学びの広がり」「教科との関連」「教科にはない学び」「地域素材」「教師の裁量」「普段とは違う姿」「児童と探究」「教師も楽しい」の11のカテゴリーとして概念化した。

最後に、生成したカテゴリーについて再度データ（プロトコル）に戻って検討し、洗練させた（表3）。

表3 分析結果と肯定的なカテゴリー（『肯定的な群』の特徴）

カテゴリー	ラベル	データ
主体的活動	児童が主体的に活動できる	・ 児童が主体的に学んでいる様子が見られる。 ・ 児童が主体的に学習を進めていくことができる。 ・ 児童が主体的に活動できる。 ・ 児童が主体的に活動していくことができる。
意欲的活動	児童が意欲的に活動している	・ 児童が意欲的に活動し豊かな発想で学習を進めている。 ・ 児童の意欲が高まり調べ学習が大いに盛り上がる。 ・ 児童が意欲的に取り組むことができる。 ・ 児童が意欲的に活動している。 ・ 児童がとても意欲的に活動している。
興味関心	児童の興味関心を生かすことができる	・ 児童の興味関心を引き出せる。 ・ 児童の興味関心を生かして学習することができる。 ・ 児童の興味関心を上げることができる。 ・ 児童の興味関心をもとに追求していける。
学びの広がり	広がりのある学習ができる	・ 学びに広がりがある。 ・ 幅広く学習することができる。 ・ より深く広い学びの経験をさせることができる。 ・ 教科の枠を超えた学習ができる。 ・ 教科の学習からさらに広げて調べさせることができる。
教科との関連	教科と関連させた学習ができる	・ 教科で関連させて総合的な力を養うことができる。 ・ 教科を発展させた学習を展開できる。 ・ 教科で身に付けた力を総合的に発揮できる。 ・ 教科で学習したことを活用する機会を設けられる。
教科にはない学び	教科にはない学びがある	・ 教科では身に付けられない力を付けることができる。 ・ 総合的学習でしか学べないことがある。 ・ 総合的学習ならではの面白さがある。 ・ 他教科にない楽しみがある。

カテゴリー	ラベル	データ
地域素材	地域の人や歴史・文化を生かした学習ができる	・ 地域性を生かすことができる。 ・ 地域の人と触れ合うことができる。 ・ 地域や郷土にふれることができる。 ・ 地域の伝統や文化等を学ぶことができる。 ・ 地域のことについての学習ができる。
教師の裁量	教師が自ら計画して指導することができる	・ 教師の裁量が大きく学習展開に自由度がある。 ・ 教師が調べる教材を考えることができる。 ・ 学びの価値を考えて教育課程を作成することができる。 ・ 学習する単元を開発することができる。 ・ 教師が主体的に計画を立てて実行できる。 ・ 児童の個性や力量に合わせて進めていくことができる。
普段とは違う姿	普段とは違う児童の姿が見られる	・ 普段の授業とは違う児童の姿を見ることができる。 ・ 教科の学習とは違う児童の様子が見られる。 ・ 教科の学習では見られない児童の姿をみることができる。 ・ 他教科では見られない姿を見ることができる。
児童と探究	児童と一緒に探究していくことができる	・ 課題を児童と一緒に立てやすい。 ・ 教師も児童と一緒に探究できる。 ・ 児童と一緒に考えたり発見したりすることができる。 ・ 児童と調べたいものを決めて探究していける。 ・ 児童とともに授業をつくっていくことができる。
教師も楽しい	教師も総合的学習の授業が楽しい	・ 児童と一緒にあって教師も楽しむことができる。 ・ 児童と取り組んでいて教師も楽しい。 ・ 教師も児童も楽しく学習できる。 ・ 教師自身が総合的学習の授業が楽しい。 ・ 教師も指導していて楽しい。

4-3 『否定的な群』のカテゴリー生成

カテゴリーを生成するまでの手続きは、『肯定的な群』のカテゴリー生成と同様である。生成の結果、「目的や内

容」「見通し」「計画性」「授業の進め方」「指導方法」「教材研究」「時間不足」「学習理解」「教師の裁量」「自由度」「負担感」の11のカテゴリーとして概念化した（表4）。

表4 分析結果と否定的なカテゴリー（『否定的な群』の特徴）

カテゴリー	ラベル	データ
目的や内容	学習指導の目的や内容がはっきりしていない	・ 目的が不明瞭な場合があるから。 ・ 内容が明確でない部分があるから。 ・ 何をすればよいのかがはっきりしていないから。
見通し	見通しを持つことができない	・ 先が見通しにくい。 ・ 見通しを持っていないため。 ・ 何をしたらよいのか見通しを持ってないことがあるから。
計画性	単元計画を立てるのが難しい	・ 年間を通して計画的に進めていくのが難しい。 ・ 長期にわたる単元計画を立てることが苦手なため。 ・ 単元計画を細かく立てるのが難しい。
授業の進め方	授業の進め方が難しい	・ 基本の授業の流れなどがよく分からないから。 ・ どのような流れで授業をすればよいかわからないから。 ・ どのように教えたらいいかわからないから。 ・ 進め方が難しい。 ・ 一人一人の児童の課題にどのように対応するかが難しい。

カテゴリー	ラベル	データ
指導方法	指導方法が分からない	・ 指導方法がよく分かっていないため。 ・ 指導の方法がまだわからないことが多い。 ・ 内容によっては知識が乏しく自信をもって指導できない。
教材研究	教材研究を十分にできない	・ 学習内容が広く教科の教材研究で十分に手がまわらない。 ・ 総合的学習は大切だがまだ教材研究が十分ではないから。 ・ 総合的学習の教材研究不足で自分らしい授業ができない。
時間不足	準備や指導に時間がかかる	・ 総合的学習について考えたり準備したりする時間がない。 ・ 準備や実施の時間がかかる。 ・ 様々な学習に対応した支援や準備に時間と手間がかかる。 ・ 指導にたくさんの時間がかかる。 ・ 時間を十分に確保することが難しい。 ・ 体験活動を行いたいが時間的制約がきびしい。
学習理解	学習内容の理解が難しい	・ 児童が自分で調べることには限界がある。 ・ インターネットや本で調べる内容が理解できていない。 ・ 児童間の差が他教科より目立つ気がする。 ・ 時間をかけた割に児童に力を付けることができない。
教師の裁量	教師のやりたいことができない	・ カリキュラムのしぼりで自分がしたいことができない。 ・ 「金沢学びタイム」で内容が決められていてやりづらい。
自由度	自由度が高くてやりにくい	・ 学校によって違いがありすぎて異動すると初年度が大変。 ・ 自由度が高く、教材を開発していかなければいけない。 ・ 内容が適切か否かを客観的に見るのが難しい。
負担感	教師の負担が大きい	・ 題材を見つけるのが大変だから。 ・ 学習範囲が広すぎて手が回らない。 ・ それ以上にやらなければならないことがたくさんある。

5 考察

総合的学習の指導は「好き」または「まあまあ好き」と答えた教師を『肯定的な群』にまとめて質的な分析を行うとともに、「あまり好きではない」または「全く好きではない」と答えた教師を『否定的な群』にまとめて同様の分析を行った。その結果、どちらの群も11の概念を抽出することができた。この22の概念を俯瞰してみると、両群に共通なものとして「教師の裁量」を見出すことができる。総合的学習は教師の自由裁量によるところが大きいゆえに、そのことが、うまくいく要因にもなり、うまくいかない要因にもなると示唆される。

好意的な群において特徴的なものとして、児童も楽しく活動していて、教師もまた楽しく指導していることが挙げられる。総合的学習は教師自身が「楽しい」という意識をもつことがうまくいく大きな要因であると思われる。

一方、否定的な群における特徴として、授業の進め方や

指導方法が分からない、教材研究が不足している、時間が足りないことが挙げられる。そして、これらのことが教師の負担感を増大させていると推察できる。

もう一つの特徴として、肯定的な群のカテゴリーには児童のことが複数見出されるが、否定的な群においては児童のことが1つのみである。このことから、肯定的な群の教師は、児童の様々な学習の状況に着目しているということが分かる。

6 研究のまとめ

総合的学習を肯定的に捉えている教師と否定的に捉えている教師の意識の違いについて整理することができた。

今後は年代別の教師を対象にインタビュー調査を行い、児童が主体的に活動を展開していくことができるようにどのようなことを重視しているか、うまくいった総合的学習の事例とその要因などについて精査していきたい。

注

- (1) 文部省 (1996), 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申)」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm (2014年6月参照)
- (2) 文部省 (1998), 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 盲学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について (答申)」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310294.htm (2014年6月参照)
- (3) 村井万寿夫 (2014), 「学会誌に見る過去10年の総合的学習における研究動向についての考察」, 金沢星稜大学『人間科学研究』, 第8巻第1号, PP.29-34
- (4) 田村学 (2015), 「生活科・総合的な学習の時間と学力」, 日本生活科・総合的学習教育学会誌, 第22号, PP.4-11
- (5) 村川雅弘・久野弘幸・野口徹・三島晃陽・四ヶ所清隆・加藤智・田村学 (2015), 「総合的な学習で育まれる学力とカリキュラムⅠ (小学校編)」, 日本生活科・総合的学習教育学会誌, 第22号, PP.12-19
- (6) 庄司他人男 (1999), 「総合的学習の導入をめぐる諸課題」, 福島大学教育実践研究紀要第36号, PP.107-114
- (7) 前掲書(3)
- (8) 前掲書(5)
- (9) 前掲書(4)
- (10) 前掲書(5)
- (11) 村井万寿夫 (2015), 「総合的学習の展開を阻害する要因についての検討(1)」, 金沢星稜大学『人間科学研究』, 第8巻第2号, PP.23-28
- (12) 石川県教育委員会 (2014), 「平成26年度全国学力・学習状況調査—結果の概要—」, P.27
- (13) 秋田喜代美・能智正博監修, 秋田喜代美・藤江康彦編者 (2007), 『はじめての質的研究法 教育・学習編』, 東京図書
- (14) 徳田治子 (2004), 「ナラティブから捉える子育て期女性の意味づけ: 生涯発達の視点から」, 発達心理学研究, 第15巻, 第1号, 日本教育心理学会, PP.13-26
- (15) 高橋亜希子・村山 航 (2006), 「総合学習の達成の要因に関する量的・質的検討」, 教育心理学研究, 第54巻, 第3号, 日本教育心理学会, PP.371-383
- (16) 前掲書(14)
- (17) 前掲書(14)