

大阪市立大大学大学院文学研究科  
都市文化研究センター（21世紀 COE プログラム研究拠点）  
「都市における学校改革とカリキュラム開発」事業報告書

# 都市の小中学校における カリキュラム開発と実践 に関する実証的研究 —日本・中国の比較研究— 【分析編】

添田晴雄・杜成憲編

平成 18 年12月20日

**UCRC**  
Urban-Culture Research Center

# 目次

はじめに .....	1
第1章 調査対象校の概要 .....	6
第2章 学力観 .....	17
第3章 児童・生徒の学力及び資質の育成・向上 .....	22
第4章 「総合的な学習の時間」のカリキュラム及び指導 .....	38
第5章 代表的な「総合的な学習の時間」の実践 .....	44
第6章 教員研修の実施状況と効果 .....	46
第7章 調査結果の日中比較 .....	50
第8章 中国都市部小学校総合実践活動調査：研究結果概要 .....	74
第9章 中国都市部小学校の総合実践活動の調査：基本状況 .....	81
第10章 総合実践活動の実施：目標、内容、方式と問題 .....	92
第11章 総合実践活動での教師研修 .....	111

# はじめに

1980年代の半ば、臨時教育審議会では教育の規制緩和が議論された。その理念の一部は1989年告示の学習指導要領に反映されたが、理念や掛け声に留まらず本格的・実質的な学校改革、教育改革の波が押し寄せるのは1990年代の後半以降であった。学校選択、教育課程の大綱化・弾力化、教員組織の柔軟な編成の政策方針が打ち出され、1998年には、それらを具現化する学習指導要領が告示された。総合的な学習の時間の導入はもとより、選択科目の大幅な増加、時間割編成の弾力化など、各学校においては、児童生徒の実態や地域・学校の特色に応じて教師自らがカリキュラムを開発・実践していくことが本格的に求められるようになった。ことに都市においては、公立学校間のみならず、私立学校、社会教育施設、民間の学習機会などの多種多様な学習機関や機会と連携したり競合したりする環境にあり、その中で公立の小中学校は、「特色ある学校づくり」を模索し、かつ、住民に対して説明責任を負うことが必要となってきた。その結果、この10年の学校改革は未曾有の規模と速度で展開している。

中華人民共和国においても、1990年代に改革開放政策に拍車がかかり、それを背景にさまざまな教育改革の方針が次々に打ち出された。中国では、北京や上海などの大都市においてまず教育改革が試行的に行われる。そしてそれらの先進的な教育実践の蓄積が他の地域に伝播されるようになる。とくに上海は1997年に、中国全土にさきがけて、「研究性学習と研究型カリキュラムの建設」に着手し、成功モデルを全国に向けて発信してきた。

このような時代背景において着手されたのが日中共同研究「都市における学校改革とカリキュラム開発」である。

## 研究の経緯

本研究は、大阪市立大学大学院文学研究科都市文化研究センター（21世紀COEプログラム研究拠点）の事業のひとつに位置づけられる。

本研究は、大きくふたつの部分によって構成される。ひとつは、前半の文献研究および視察による事例研究であり、もうひとつは後半のアンケート調査による実証研究である。

2003年11月、上海において日中の研究者が集まり全体の研究計画を検討し、同年3月に、日本側メンバーが上海の小中学校を視察、6月には中国側メンバーが日本の小中学校を視察し、それまでの知見を情報交換し議論するために大阪において国際シンポジウムを開催した。2004年10月には、日本側メンバーがふたたび上海の小中学校を視察し上海において国際シンポジウムを開催した。それらの成果を『城市中小学校課程開発の実践為課題—中日比較研究—』（華東師範大学出版社、2005年3月）として中国語で出版した。また、その日本語版が、『都市の小中学校におけるカリキュラム開発の実践と課題—日本・中国の比較検討—』（大阪市立大学大学院文学研究科都市文化研究センター、2005年3月）であ

る。

アンケート調査は、上記の文献研究・事例研究と並行して準備を始め、以下の項で述べるように2005年9月から12月にかけて実施した。調査票は日本・中国それぞれにおいて処理しデータ入力を行い、電子データを日中双方で交換した。その統計結果は、『都市の小中学校におけるカリキュラム開発と実践に関する実証的研究—日本・中国の比較研究—【資料編】』（大阪市立大学大学院文学研究科都市文化研究センター、2006年3月）として印刷した。

2006年9月～10月に、大阪市立大学大学院文学研究科都市文化研究センターは、その成果を発信するために「COE ウィークス」実施したが、この期間中に華東師範大学の杜成憲教授をお迎えして、日中共同研究「都市における学校改革とカリキュラム開発」の総括にあたる研究会を開催した。本書は、これらの成果を『都市の小中学校におけるカリキュラム開発と実践に関する実証的研究—日本・中国の比較研究—【分析編】』として冊子にまとめたものである。なお、後日、分析編の内容を中国語でも出版することになっている。

## 調査の概要

調査票は、日中間で数回にわたって研究会を開催したり、メール等で情報交換を行ったりしながら、概念の整理、調査票の検討を行った。それぞれの国の実情が違うので、質問票のすべてを同一にすることはしなかったが、日中間でできるだけ共通の質問項目が盛り込まれるように努力した。

日本側の調査票は、都市における学校改革とカリキュラム開発が実態としてどのような広がりをもっているのか、そしてその課題は何かを明らかにすることを目的とし、小中学校のミドルリーダー（教務主任）を対象として作成された。調査票は6部構成となっている。第Ⅰ部は、調査対象校の概要を聞く設問、第Ⅱ部は、児童生徒の学力や資質の育成・向上に関する目標や課題についてどの程度取り組んだかを答えてもらう設問である。第Ⅲ部では、児童生徒の学力や資質の育成・向上を図るための工夫として、「少人数指導」「習熟度別指導」「補充学習」「発展的学習」「宿題等の課外指導」などにどのように取り組んでいるかを聞いた。また、第Ⅳ部と第Ⅴ部は、「総合的な学習の時間」についてである。第Ⅳ部では、各校における「総合的な学習の時間」のカリキュラムや指導全般について聞き、第Ⅴ部では、小学校において第5学年、中学校において第2学年における代表的な「総合的な学習の時間」の実践をひとつだけ取り上げてもらい、その実践内容や重視したねらい、評価の方法について聞いている。最後に第Ⅵ部では、教科の指導力や総合的な学習のカリキュラム開発能力の向上に関わる教員研修のようすを聞く設問となっている。

日本での調査地域は、大都市として東京都（区部）と大阪市、地方都市として岡山市、秋田市、帯広市、尼崎市を選んだ。調査票配布にあたっては、大阪市、岡山市、尼崎市については、教育委員会または校長会を通して配布し、東京都、秋田市、帯広市については、直接各学校に郵便で配布した。なお、東京都の小中学校はランダムに2校に1校を抽出し

たが、その他の都市では、全数の小中学校に配布した。回収にあったっては、大阪市、東京都、秋田市、帯広市については、直接郵送で、岡山市、尼崎市については教育委員会経由で回収した。

日本での調査実施期間は、2005年9月から12月にかけてであり、その回収数は、次のとおりである。

	小学校		中学校	
	回収数	割合	回収数	割合
大阪	148	51.9%	62	44.0%
東京	51	17.9%	28	19.9%
岡山	42	14.7%	22	15.6%
秋田	5	1.8%	3	2.1%
帯広	10	3.5%	8	5.7%
尼崎	29	10.2%	18	12.8%
合計	285	100%	141	100%

一方、中国側の調査票は、「総合実践活動」（日本の「総合的な学習の時間」にあたる。詳細は、添田晴雄「中国の『研究性学習』等と日本の『総合的な学習の時間』の比較考察」〔杜成憲・添田晴雄編『都市の小中学校におけるカリキュラム開発の実践と課題—日本・中国の比較検討—』大阪市立大学大学院文学研究科都市文化研究センター，2005年3月〕を参照されたい）等の指導の状況を明らかにすることを目的とし、小学校の教務担当のミドルリーダーを対象として作成された。中国の調査票は3部構成になっている。第Ⅰ部が調査対象校の概要であり、第Ⅱ部が「総合実践活動」の実践に関する設問であり、第Ⅲ部が教員研修に関する設問である。

調査地域としては、上海と北京を選んだ。それぞれランダムに200校の小学校を抽出し、調査票を配布した。

中国での調査期間は2005年の9月から10月にかけてであり、回収数は以下のとおりである。

	回収数	割合
上海	130	53.5%
北京	113	46.5%
合計	243	100%

## 資料編について

上記の調査の統計結果を印刷したのが、『都市の小中学校におけるカリキュラム開発と実

践に関する実証的研究—日本・中国の比較研究—【資料編】』（大阪市立大学大学院文学研究科都市文化研究センター，2006年3月）である。

資料編では、日本調査については、大阪と東京の回答の合計を「大都市」、その他の都市の合計を「地方都市」として、クロス集計を行い、設問ごとに表を作成して掲載している。表中には、調査票で用いた表現をできるだけそのままにして、設問の文章や選択肢を書き込むようにした。

なお、連続数で答える設問（たとえば学校の創立年など）については、適宜、カテゴリー化して計算した。その場合、該当の設問に「(カテゴリー化)」と付記した。

また、表中のパーセンテージは、すべて有効回答数を母数として計算したものである。

複数回答が可能な設問に関しては、項目ごとに有効回答数が異なる場合がある。しかし、資料編の各表では、個々の有効回答数を表記せず、該当設問内の項目の中でもっとも代表的な有効回答数を参考として示した。その場合、「合計※」と付記し、参考値であることを表現した。

資料編の「日本調査」の末尾には、自由記述式の設問に対する回答を末尾にまとめて記載した。

一方、同様に資料編の「中国調査」では、上海と北京のデータを全設問についてクロス集計を行い、表を作成した。設問票の設問や選択肢も日本調査と同様に翻訳して表中に書き込むようにした。

なお、連続数で答える設問（たとえば学校の創立年など）については、適宜、カテゴリー化して計算した。その場合、該当の設問に「(カテゴリー化)」と付記した。

表中のパーセンテージは、すべて有効回答数を母数として計算したものである。

複数回答が可能な設問に関しては、項目ごとに有効回答数が異なる場合がある。しかし、「中国調査」の表では、個々の有効回答数を表記せず、該当設問内の項目の中でもっとも代表的な有効回答数を参考として示した。その場合、「合計※」と付記し、参考値であることを表現した。

## 分析編について

分析編（本冊子）は、全部で10章から構成される。前半の第1章から第7章は日本側研究者によって、後半の第8章から第11章は中国側の研究者によって執筆されている。

第1章から第6章は、日本調査の調査票の部構成に従って書かれている。第1章がフェースシートにあたる「調査対象校の概要」であり、第2章「学力観」では、児童生徒の学力や資質の育成・向上に関する目標や課題について分析している。第3章「児童・生徒の学力及び資質の育成・向上」では、「少人数指導」「習熟度別指導」「補充学習」「発展的学習」「宿題等の課外指導」などについての考察を行っており、第4章「『総合的な学習の時間』のカリキュラム及び指導」では、各校における「総合的な学習の時間」のカリキュラムや指導全般について、第5章「代表的な『総合的な学習の時間』の実践」では、各校の代表

的な取り組みについての実践内容や重視したねらい、評価の方法について取り扱っている。そして、第 6 章「教員研修の実施状況と効果」では、教科の指導力や総合的な学習のカリキュラム開発能力の向上に関わる教員研修について考察を行っている。

第 1 章から第 6 章では、小学校・中学校別の分析を基本にし、必要に応じて大都市・地方都市別の考察を加えている。

第 7 章「調査結果の日中比較」では、日本と中国の調査票のうち、共通設問が実現した項目について、日中間で比較考察を行っている。

第 8 章「中国都市部小学校総合実践活動調査：研究結果概要」は、中国調査の概要を論述している。また、中国側からみた日中比較考察も含んでいる。

第 9 章から第 11 章は、中国調査の部構成に従って書かれている。第 9 章「中国都市部小学校の総合実践活動の調査：基本状況」は、フェースシートにあたる。第 10 章「総合実践活動の実施：目標、内容、方式と問題」は、時間配分、重視する目標、重視する内容、指導の形式、今後強化が必要な事柄等について考察を行っており、とくに小学校 4 年生を例にして詳細な分析が加えられている。第 11 章「総合実践活動での教師研修」では、教師研修の形式別に、その頻度と効果が分析されている。



最後になりましたが、日中における調査の実施にあたって、多忙にもかかわらず調査票への記入をしていただいた教務担当のミドルリーダーの先生方はもちろん、調査の趣旨をご理解していただき、調査の依頼や調査票の配布・回収にあたってご協力いただいた日中両国の教育委員会および各校の校長の方々に感謝の辞を述べたいと思います。ありがとうございました。

大阪市立大学大学院文学研究科

添田 晴雄

# 第1章 調査対象校の概要

木原俊行<sup>※</sup>  
鄭 楊<sup>※※</sup>

## 1. 学校の歴史と規模、重点課題

### (1) 学校の歴史と規模

#### 小学校

学校の創立年に注目すれば、調査対象となった小学校では、地方都市に比べて、大都市の学校には歴史の長い伝統校が多い。例えば、1944年までに創立した学校の割合は、地方都市と大都市がそれぞれ46.3%、63.8%であり、両者の間に20ポイント近くもの差が見られる。

図表 1-1 小学校の教員数

小学校の教員数	全体	都市地方	
		大都市	地方都市
1-9人	度数 %	3 1.6%	8 9.9%
10-19人	度数 %	76 40.4%	23 28.4%
20-29人	度数 %	80 42.6%	37 45.7%
30-39人	度数 %	27 14.4%	10 12.3%
40-49人	度数 %	2 1.1%	3 3.7%
合計	度数 %	188 100.0%	81 100.0%

ところが、学校の児童数に焦点をあててみると、大都市の学校の児童数は200-399名に集中しているが、地方都市の学校のそれは600-699名に集中している。このことから、一般に、地方都市の小学校は、その規模が大きいことが分かる。

さらに、大都市と地方都市別に、その教員数をみると、両者とも全体の40%の学校が教員数20-29人に集中していることから、教員数は、上述の大都市と地方都市の間に存在している児童数の差に呼応していないことが分かる（図表1-1 小学校の教員数）。加えて、大都市と地方都市別にクラス数を比較しても（図表1-2 小学校の学級数）、両者の間には

※ 大阪市立大学大学院文学研究科助教授

※※ ハルピン師範大学



差が見当たらず、児童数の差とも呼応していない（大都市と地方都市のクラス数はいずれも、12-17に集中している）。

図表 1-2 小学校の学級数

小学校の学級数		全体	都市地方		
			大都市	地方都市	
1-5 学級	度数	6	4	2	
	%	2.1%	2.0%	2.3%	
6-11 学級	度数	84	61	23	
	%	29.8%	31.1%	26.7%	
12-17 学級	度数	99	73	26	
	%	35.1%	37.2%	30.2%	
18-23 学級	度数	59	35	24	
	%	20.9%	17.9%	27.9%	
24-29 学級	度数	27	20	7	
	%	2.9%	10.2%	8.1%	
30-35 学級	度数	5	1	4	
	%	1.8%	0.5%	4.7%	
36-41 学級	度数	1	1	0	
	%	0.4%	0.5%	0.0%	
42-47 学級	度数	1	1	0	
	%	0.4%	0.5%	0.0%	
合計		度数	282	196	86
		%	100.0%	100.0%	100.0%

このように、大都市の小学校は、地方都市に比べて、歴史の長い伝統校が多い。また、大都市の小学校は地方都市に比べて児童数が少ないわりに、教員数が多い。

### 中学校

創立年に注目すると、大都市と地方都市ともに、全体の70%の中学校は、1945-1974年間に創立されており、その他の30%は1975年以降に創立されている。両者の間には、差異がほとんど存在していないことが分かる。

生徒数をみても、大都市と地方都市の中学校はそれぞれ、200-299人、400-499人に集中している。このことから、小学校と同様、大都市の中学校に比べて、地方都市の中学校は生徒数が多く、学校の規模が大きいことがうかがえる。

さらに、教員数とクラス数に焦点をあてると、大都市に比べて、地方都市の中学校の教員数、クラス数は多い。例えば、図表 1-3 中学校の教員数に示されるように、大都市の中学校の教員数は20-29人に集中しているが、地方都市の中学校の教員数は30-39人に集中している。また、生徒数をみると、52.2%の大都市の中学校はクラス数が6-11である。それに対して、35.3%の地方都市の中学校はクラス数が12-17である（図表 1-4 中学校の学級数）。

このように、大都市の中学校に比べて、地方都市の中学校の生徒数、教員数、クラス数

は多い。ところが、両者の教員数、クラス数の差は、生徒数の差には応じていない。それゆえ、小学校の場合と同様、大都市の中学校は、地方都市に比べて、教員数等について恵まれた条件下にあることがうかがえる。

図表 1-3 中学校の教員数

中学校の教員数		全体	都市地方	
			大都市	地方都市
1-9 人	度数	6	1	5
	%	4.4%	1.1%	10.4%
10-19 人	度数	31	23	8
	%	22.6%	25.8%	16.7%
20-29 人	度数	59	47	12
	%	43.1%	52.8%	25.0%
30-39 人	度数	34	16	18
	%	24.8%	18.0%	37.5%
40-49 人	度数	6	2	4
	%	4.4%	2.2%	8.3%
50-59 人	度数	1	0	1
	%	0.7%	0.0%	2.1%
合計	度数	137	89	48
	%	100.0%	100.0%	100.0%

図表 1-4 中学校の学級数

中学校の学級数		全体	都市地方	
			大都市	地方都市
1-5 学級	度数	8	3	5
	%	5.7%	3.3%	9.8%
6-11 学級	度数	59	47	12
	%	41.8%	52.2%	23.5%
12-17 学級	度数	48	30	18
	%	34.0%	33.3%	35.3%
18-23 学級	度数	20	8	12
	%	14.2%	8.9%	23.5%
24-29 学級	度数	6	2	4
	%	4.3%	2.2%	7.8%
合計	度数	141	90	51
	%	100.0%	100.0%	100.0%

## (2) 学校の重点課題

### 小学校

大都市・地方都市における学校の重点課題の相違に注目してみる。図表 1-5 学校の重点課題に示されるように、他の項目に比べて、大都市の小学校においても地方都市の小学校においても「2 教科の学力向上（確かな学力の育成）」の選択率がもっとも高い。ところが、両者を比較すると、地方都市の小学校は大都市の小学校よりいっそうこれに重点を置

いており、両者の間に15ポイントほどの差が存在している(大都市69.1%, 地方都市84%)。

図表 1-5 学校の重点課題

あなたの学校で今年度、重点課題として いるものに、1つだけ○をつけてくだ さい。	小学 校 全 体	都市地方		中学 校 全 体	都市地方	
		大 都 市	地 方 都 市		大 都 市	地 方 都 市
1 教科の学力向上 (確かな学力の育成)	度数 193 % 73.7%	125 69.1%	68 84.0%	88 64.7%	58 66.7%	30 61.2%
2 学力テストの得点を 高めること	度数 0 % 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%
3 教員の授業力の向 上	度数 24 % 9.2%	19 10.5%	5 6.2%	11 8.1%	3 3.4%	8 16.3%
4 IT 活用, 情報教育	度数 1 % 0.4%	1 0.6%	0 0.0%	3 2.2%	3 3.4%	0 0.0%
5 評価実践の充実	度数 3 % 1.1%	1 0.6%	2 2.5%	8 5.9%	6 6.9%	2 4.1%
6 総合的な学習等の カリキュラム開発	度数 4 % 1.5%	3 1.7%	1 1.2%	1 0.7%	0 0.0%	1 2.0%
7 生徒指導, 道徳(規 範を含む)	度数 7 % 2.7%	7 3.9%	0 0.0%	16 11.8%	11 12.6%	5 10.2%
8 進路指導	度数 0 % 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 0.7%	1 1.1%	0 0.0%
9 児童の安全確保	度数 9 % 3.4%	9 5.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%
10 異校園(幼稚園・中 学校・中学校・高等学 校)連携	度数 3 % 1.1%	3 1.7%	0 0.0%	3 2.2%	1 1.1%	2 4.1%
11 その他	度数 18 % 6.9%	13 7.2%	5 6.2%	5 3.7%	4 4.6%	1 2.0%
合計	度数 262 % 100.0%	181 100.0%	81 100.0%	136 100.0%	87 100.0%	49 100.0%

## 中学校

学校の重点課題に関しては、大都市の中学校も地方都市の中学校も、最も高い選択率を示しているのは、「2 教科の学力向上(確かな学力の育成)」である。両者とも60%以上の選択率である。次いで、大都市の中学校と地方都市の中学校とともに、10%以上の学校が「7 生徒指導, 道徳(規範を含む)」に重点を置いている(図表1-5)。

だが、「3 教員の授業力の向上」における大都市と地方都市の中学校間の差異は顕著である。つまり、大都市の中学校に比べて、地方都市の中学校は「3 教員の授業力の向上」に力点を置いている割合が高い(大都市3.4%, 地方都市16.3%)。

小中学校を比較すると、「2 教科の学力向上(確かな学力の育成)」に関して大都市と地方都市の小中学校間に存在していた差は、中学校ではかなり縮小した。さらに、「3 教員の授業力の向上」に焦点をあててみると、小学校では地方都市より大都市の学校がこれに重点を置く傾向が強かったが、中学校間では、その逆であった。つまり、大都市より地方都市の中学校の方が「3 教員の授業力の向上」に力点を置く傾向が強かった。以上のこ

とから、学校の重点課題に関して、大都市－地方都市と小学校－中学校という2つの変数の交互作用が予想された。

## 2. 学校のIT環境

### 小学校

小学校におけるIT環境の整備は、「2極化」する傾向にある。それは、例えば、コンピュータの台数に顕著に示されよう。クラスの児童の2人に1台（20-29台）というかつての設置基準にとどまっている学校が少なくない（全体の約24%）と、それが、クラスの児童の1人に1台（40-49台）に刷新されている学校が多い（全体の約40%）からである。コンピュータ1台あたりの児童数は、全体の37%の学校が「10-19人」と回答していることになる。本調査より1年以上前の平成16年3月31日に実施された、文部科学省の教育の情報化に関する実態調査の結果では、この点に関する全国平均値は9.6人である（文部科学省のホームページの報道発表一覧中の[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/16/07/04072101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/07/04072101.htm)から）。それゆえ、全国的な見地からすると、全体として、今回の調査の対象校のIT環境の整備は多少遅れ気味であると言わざるをえない。なお、これらの傾向は、大都市と地方都市に共通する傾向である。

ところで、大都市と地方都市の小学校で、その状況に大きな違いがあったのは、校内LANの整備とネットワークの設定・管理である。

まず前者についてであるが、コンピュータ室以外の部分におけるネットワーク利用は、大都市の学校は極めて制限されている。それは、地方都市の場合は、30～40%の学校が図書室、特別教室、普通教室等でもネットワークを利用できることと対照的である。

また、後者についてであるが、情報（教育）センターによるサポートに大きな違いがある。大都市の学校は、それを受けられるのが、10%程度にとどまっているのに対して、地方都市の場合は、25%近くの学校で可能である。

### 中学校

中学校のIT環境の整備は、小学校に比べて、進展している。まず、コンピュータの台数については、約80%の学校が、40数台～50数台のコンピュータを有している。また、パソコン1台あたりの生徒数についても、小学校よりも、その数値は小さくなる傾向にある。

校内LANの整備状況については、小学校と同様、大都市と地方都市の学校間格差があるが、小学校ほどは、それは顕著ではない。また、ネットワークの設定・管理の担当についても、ほぼ小学校の結果に等しいが、「情報（教育）センターによるサポート」に関する両者の差は、小学校ほどははっきりしたものではない。

### 3. 学校が置かれた社会経済状況、保護者の「総合的な学習の時間」等に対する意向

#### (1) 学校を取り巻く社会・経済状況

##### 小学校

調査対象となった大都市の学校の80%と、同地方都市の学校の50%は、「20年以上の商業地区あるいは住宅街」に所在している。さらに、児童の家庭の経済状況に注目して、(図表1-6 経済的に裕福な家庭)をみると、大都市の学校における児童の家庭は、地方都市のそれに比べて、裕福的な家庭が10ポイントほど高い(「非常に多い」と「どちらかといえば多い」を合わせて、大都市46.4%、地方都市35.5%)。

図表1-6 経済的に裕福な家庭

児童の家庭は、全体として、経済的に豊かな家庭が多いと感じられますか。次の中から、もっとも近いものに、1つだけ○をつけてください。		小学校全体	都市地方		中学校全体	都市地方	
			大都市	地方都市		大都市	地方都市
1 非常に多いと感じられる	度数	14	12	2	4	3	1
	%	5.0%	6.2%	2.4%	2.8%	3.3%	2.0%
2 どちらかと言えば、多いと感じられる	度数	106	78	106	42	24	18
	%	38.1%	40.4%	38.1%	29.8%	26.7%	35.3%
3 どちらかと言えば、少ないと感じられる	度数	135	86	135	68	44	24
	%	48.6%	44.6%	48.6%	48.2%	48.9%	47.1%
4 非常に少ないと感じられる	度数	23	17	23	27	19	8
	%	8.3%	8.8%	8.3%	19.1%	21.1%	15.7%
合計	度数	278	193	85	141	90	51
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

##### 中学校

ほぼ80%の大都市の中学校と、70%近い地方都市の中学校は、「20年以上の商業地区あるいは住宅街」に所在している。つまり、小学校とほぼ同様に、地方都市より大都市の方が「20年以上の商業地区あるいは住宅街」に位置する学校が多い。

さらに、家庭の経済状況に焦点をあててみると、大都市に比べて地方都市の中学校の方が裕福な家庭がやや多いことが分かる(「非常に多い」と「どちらかといえば多い」を合わせて、大都市30%、地方都市37.3%)。この傾向は小学校とちょうど逆である。

この結果は、小学校から中学校に進学する際に、大都市の家庭が、経済的に余裕があれば、公立ではなく私立の中学校を選択していることと関係していると考えられる。

(2) 保護者の学校への期待・要求, 及び「総合的な学習の時間」への姿勢

小学校

まず, 大都市と地方都市の保護者の学校に対する期待・要求をみる (図表 1-7 保護者の期待・要求)。「1 基礎・基本の徹底」については, 大都市の保護者も地方都市の保護者も高い選択率を示しているが, その傾向は地方都市の保護者の方が顕著である (地方都市 82.7%, 大都市 67.4%)。

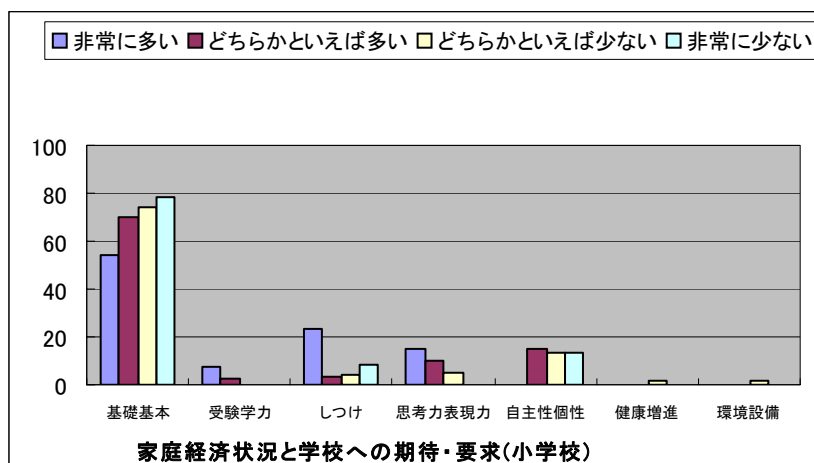
図表 1-7 保護者の期待・要求

あなたの学校の保護者は, 学校に対して, どのような期待・要求をしていますか。主なものに, 1つだけ○をつけてください。		小学校全体	都市地方		中学校全体	都市地方	
			大都市	地方都市		大都市	地方都市
1 基礎・基本の徹底	度数 %	189 72.1%	122 67.4%	67 82.7%	63 45.7%	34 38.6%	29 58.0%
2 受験学力の向上	度数 %	3 1.1%	3 1.7%	0 0.0%	42 30.4%	27 30.7%	15 30.0%
3 子どものしつけ	度数 %	13 5.0%	12 6.6%	1 1.2%	12 8.7%	11 12.5%	1 2.0%
4 子どもの思考力, 表現力の向上	度数 %	18 6.9%	15 8.3%	3 3.7%	1 0.7%	1 1.1%	0 0.0%
5 子どもの自主性・個性の重視	度数 %	34 13.0%	25 13.8%	9 11.1%	7 5.1%	5 5.7%	2 4.0%
6 子どもの健康の増進	度数 %	2 0.8%	2 1.1%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%
7 クラブ活動の活性化	度数 %	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	10 7.2%	9 10.2%	1 2.0%
8 学校の環境や設備の改善	度数 %	3 1.1%	2 1.1%	1 1.2%	1 0.7%	0 0.0%	1 2.0%
9 その他	度数 %	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 1.1%	1 2.0%
合計	度数 %	262 100.0%	181 100.0%	81 100.0%	138 100.0%	88 100.0%	50 100.0%

ところが, 大都市の保護者は, 地方都市に比べて, 他の項目, 例えば「5 子どもの自主性・個性」(13.8%), 「4 子どもの思考力, 表現力の向上」(8.3%), 「3 子どものしつけ」(6.6%) の選択率が地方都市より高い。このことから, 地方都市の保護者の期待・要求は「1 基礎・基本の徹底」に集中しているのに対して, 大都市の保護者が学校への期待・要求は, 多様化しているように思われる。

さらに, 家庭の経済状況の違いと保護者の学校に対する期待・要求の連関をみてみた。統計的に有意な差は確認されず (N=259, df=18,  $X^2=28.457$ ,  $p=.055$ ), 家庭の経済状況にかかわらず, 「1 基礎基本の徹底」の選択率が最も高い (図表 1-8 家庭経済状況と学校への期待・要求 (小学校))。だが, より詳細に検討してみると, 経済的に裕福な家庭ほ

ど「1 基礎基本の徹底」の選択率（53.8%）が低く、経済的に裕福でない家庭ほど、その選択率（78.3%）が高い。また、経済的に非常に裕福な家庭は「3 子どものしつけ」（23.1%）や「4 子どもの思考力、表現力の向上」（15.4%）の選択率が他の家庭に比べて高い。このことから、経済的に裕福な家庭の非常に多い学校の保護者が学校に対する期待・要求は、相対的に多様化していることがうかがえる。



図表 1-8 家庭経済状況と学校への期待・要求（小学校）

図表 1-9 総合的な学習の時間に対する保護者の関心

あなたの学校の保護者は「総合的な学習の時間」に対して、関心がありますか。最も近いものに、1つだけ○をつけてください。		小学校全体	都市地方		中学校全体	都市地方	
			大都市	地方都市		大都市	地方都市
1 全くない	度数	1	1	0	1	1	0
	%	0.4%	0.5%	0.0%	0.7%	1.1%	0.0%
2 あまりない	度数	106	86	20	73	53	20
	%	37.6%	43.9%	23.3%	52.9%	59.6%	40.8%
3 ある	度数	168	104	64	61	33	28
	%	59.6%	53.1%	74.4%	44.2%	37.1%	57.1%
4 かなりある	度数	7	5	2	3	2	1
	%	2.5%	2.6%	2.3%	2.2%	2.2%	2.0%
合計	度数	282	196	86	138	89	49
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

次に、保護者の「総合的な学習の時間」に対する関心の有無に注目してみる（図表 1-9 総合的な学習の時間に対する保護者の関心）。大都市－地方都市間で、「総合的な学習の時間」への関心が有意に異なっていた（ $N=282$ ,  $df=3$ ,  $X^2=11.790$ ,  $p=.008$ ）。具体的にみると、「ある」、「かなりある」を合わせて、55.7%の大都市の保護者が関心を示しているのに対して、地方都市の保護者の選択率はそれ以上に高くなり 76.7%に達している。つまり、「総合的な学習の時間」への関心においては、大都市と地方都市の保護者の間に 20 ポイ

ントほどの差が存在している。

さらに、保護者の「総合的な学習の時間」に対する賛成・反対をみると、両者とも賛成派が多く、有意な結果は得られなかった（ $N=278$ ,  $df=2$ ,  $X^2=4.849$ ,  $p=.089$ ）。ただし、地方都市の学校の保護者は反対を示すものが皆無であったが、大都市の学校の場合は、5.2%の保護者が反対を示した。また、「総合的な学習の時間」に対する保護者の「不平・不安」においても、有意な結果が得られなかったものの（ $N=282$ ,  $df=2$ ,  $X^2=4.293$ ,  $p=.117$ ）、地方都市に比べて、大都市の保護者の方が「不平・不安」を選択する割合がやや高いという傾向が存在した（「少しある」：大都市 14.8%，地方都市 9.3%）。

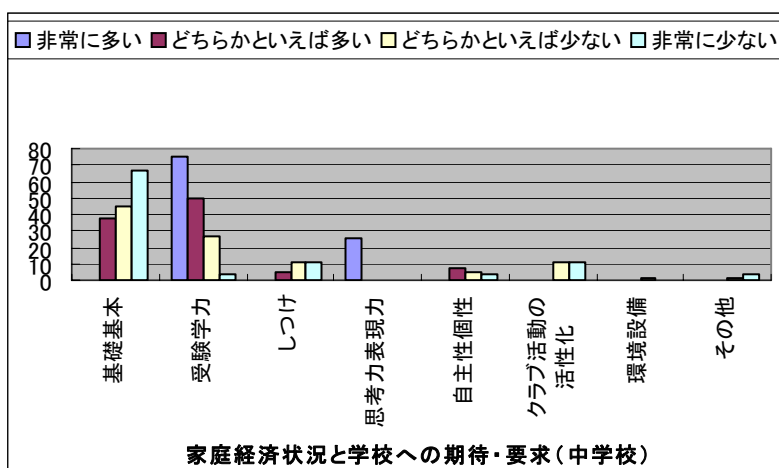
では、保護者たちがいったいどのような「不平・不安」をもっているのかを考察するために、図表 1-10 総合的な学習の時間への具体的な「不平・不安」（小学校間）をみる<sup>1)</sup>。

「学習時間の短縮」に対して、大都市・地方都市ともに高い選択率が示されるが、地方都市の方がいっそう、その傾向が顕著である。また、大都市の学校の保護者は「学習時間の短縮」の他に、「カリキュラムの連続性・一貫性」も 40% 近くの選択率を示している。

図表 1-10 総合的な学習の時間への具体的な「不平・不安」（小学校間）

学校所在地	学習時間の短縮	児童の興味・関心が尊重されないこと	安全面	カリキュラムの連続性・一貫性
都市(N=29)	17(58.6)	3(10.3)	-	11(38.1)
地方都市(N=8)	7(87.5)	(12.5)	2(25)	2(25)

## 中学校



図表 1-11 家庭経済状況と学校への期待・要求（中学校）

まず、大都市と地方都市の学校の保護者の「学校に対する期待・要求」をみる（図表 1-11 家庭経済状況と学校への期待・要求（中学校））。小学校の場合と同様に、大都市・地

<sup>1)</sup> 図表 1-10（総合的な学習の時間への具体的な「不平・不安」（小学校間）では、問 18 に「少しある」「かなりある」を選択した学校数を分母とし、具体的に「不平・不安」の割合を再計算した結果である。



方都市のいずれの中学校の保護者も、「1 基礎・基本の徹底」を要望する割合が高い。だが、その選択率は小学校に比べてかなり下がり、大都市 38.6%、地方都市 58%である。また、小学校においてはほとんど選択されなかった「2 受験学力の向上」は、中学校になると、大都市でも地方都市でも、30%の選択率を示している。また、地方都市と比較すると、大都市の中学校の保護者が「3 子どものしつけ」、「7 クラブ活動の活性化」にも力点を置いている。さらに、面白いことに、同じ大都市に位置するにもかかわらず、小学校に比べて、中学校の保護者は「3 子どものしつけ」を学校に期待・要求する傾向が強いようだ。

さらに、家庭の経済状況の違いと保護者が学校に対する期待・要求の連関をみると、それには有意な差が確認された (N=138, df=21,  $X^2=62.338$ , p=.000)。具体的に図表 1-11 家庭経済状況と学校への期待・要求 (中学校) をみると、「1 基礎基本の徹底」と「2 受験学力の向上」の選択率は、家庭の経済状況によって異なる。つまり、経済的に裕福な家庭ほど「1 基礎基本の徹底」の選択率が低くなり、経済的に裕福でない家庭ほど、その選択率が高い。しかし、「2 受験学力の向上」をみると、経済的に裕福な家庭ほど、その選択率が高くなり、経済的に裕福でない家庭ほど、その選択率が低い。小学校と比較すると、中学校の保護者の方が「受験学力の向上」を重視することが明らかになった。

次に、保護者の「総合的な学習の時間」に対する関心の有無に注目して、図表 1-9 総合的な学習の時間に対する保護者の関心をみると、有意な差は得られなかったが (N=138, df=3,  $X^2=5.532$ , p=.137)、大都市の中学校の保護者は、地方都市の場合に比べて「総合的な学習の時間」に対する関心が低い(「ある」、「かなりある」を合わせて、大都市 39.2%、地方都市 59.1%)。この傾向は小学校で確認された差異とほぼ同様である。

図表 1-12 総合的な学習の時間に対する不平・不安

		小学校 校 全 体	都市地方		中学 校 全 体	都市地方	
			大 都 市	地 方 都 市		大 都 市	地 方 都 市
1 ほとんどない	度数	60	46	14	23	14	9
	%	21.3%	23.5%	16.3%	16.7%	15.7%	18.4%
2 あまりない	度数	185	121	64	83	60	23
	%	65.6%	61.7%	74.4%	60.1%	67.4%	46.9%
3 少しある	度数	37	29	8	32	15	17
	%	13.1%	14.8%	9.3%	23.2%	16.9%	34.7%
4 かなりある	度数	0	0	0	0	0	0
	%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
合計	度数	282	196	86	138	89	49
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

ところが、保護者が「総合的な学習の時間」に対して賛成するか否かをみると、大都市でも地方都市でもほとんどが賛成しており、統計的に有意な差は確認されなかった

( $N=135$ ,  $df=2$ ,  $X^2=.008$ ,  $p=.996$ )。この傾向も小学校の場合と同様である。次に、図表 1-12 総合的な学習の時間に対する不平・不安をみると、「総合的な学習の時間」に対する「不平・不安」には、統計的に有意な差が確認された ( $N=138$ ,  $df=2$ ,  $X^2=6.672$ ,  $p=.036$ )。大都市に比べて、地方都市の中学校の保護者は「不平・不安」を選択する割合が 10 ポイントほど多い。

このように、「総合的な学習の時間」に対して、関心も高く、賛成も多かった地方都市の保護者は、実は「不平・不安」の選択率も高い（「少しある」：大都市 16.9%，地方都市 34.7%）。

では、具体的に「総合的な学習の時間」に対する保護者の具体的な「不平・不安」を考察した結果、「1 学習時間の短縮」に対して、大都市の中学校も地方都市の中学校も高い割合を示しているが、小学校に比べて、大都市の中学校の方がいっそうその傾向が顕著であることが分かる。

## 4. 学校と地域の関係

### 小学校

約 35%の学校では、保護者以外の地域住民から、学校教育に関する要望が呈されている。要望を呈する住民は、一般に、男性の年配の方が多い。特に地方都市の学校では、その傾向が強い。

要望の内容について、「7 児童に対するしつけ」に関するものが多い（全体の約 63%）。次いで、安全面の保障であった（全体の約 42%）。大都市の学校では、「2 教員の指導力の向上」「4 学習環境・整備の改善」「5 地域住民による学校教育への参画」「6 学校施設の貸し出し」についての要望も少なくない（いずれも、全体の 25~28%）。つまり、地方都市の学校に比べて、大都市の学校に対する地域住民の要望は、多岐にわたっている。

地域住民からの要望を受け付ける体制については、8割以上の学校がそれを備えており、その状況に大都市－地方都市間の差は存在しない。

### 中学校

小学校に比べて、いくぶん要望を受けた学校の割合が高くなるが、年配の男性からのものが多いという傾向は同様である。

要望の内容であるが、「7 生徒に対するしつけ」に関するものが、小学校以上に多くなる（全体の 83%）。他方、「3 学校生活の安全面の保障」についての要望は、小学校ほど多くは受けていないようである（全体の 28%）。

要望を呈する地域住民の属性についても、要望の内容についても、大都市－地方都市の学校間の差異は、ほとんど確認されない。

## 第2章 学力観

木原俊行\*

本章では、調査の設問2「あなたの学校では、2005年度、児童の学力や資質の育成・向上に関して、次のような目標や課題に、どの程度取り組んでいますか？」に対する回答結果について報告する。これは、いわゆる学力観を問うたものである。教科の学力（関心・意欲・態度、思考・判断、技能・表現、知識・理解）、「学びの基礎力」（豊かな基礎体験、学びに向かう力、自ら学ぶ力、学びを律する力）、「生きる力」（問題解決力、社会的実践力、豊かな心、自己成長力）、そして中国の総合的な学習等で重視されているような学力要素（社会性、IT活用能力、探究的態度、労働の精神）のどれを教師たちが重視しているかについて、全体として、また小中学校ごとに分析する。さらに、それに関して、都市の学校と地方都市の学校の比較、小中学校の比較を試みる<sup>1</sup>。

### 1. 全体的傾向

小中学校ともに、教科の学力、「学びの基礎力」、「生きる力」に関する、1～12の項目はいずれも、「とても力を入れて取り組んでいる」と「まあ力を入れて取り組んでいる」の選択率が極めて高い。それは、多くの学校の学力観が、我が国の文部科学省が提案しているものと整合していることを意味する<sup>2</sup>。教師たちは、学力の多様性を認識し、それを前提として、子どもたちの指導にあたらうとしている。

他方、IT活用能力、探究的態度、労働の精神については、「あまり力を入れて取り組んでいない」という回答が全体の30～40%を占めている。これらは、「生きる力」のいくつかの学力要素と部分的にオーバーラップするものであると思われるが、先の12項目と比べると、取り組みの程度は低い。概念として、我が国の学校現場にそれほど定着していないことが推測される。

1～16の項目のうち、最も優先順位の高いものを選択してもらった結果が図表2-1及び図表2-2である。これによると、小学校では、関心・意欲・態度（71校、全体の25.2%）、知識・理解（62校、全体の22.0%）、そして技能・表現（34校、全体の12.1%）となった。いずれも、教科学力の範疇に属するものである。

一方、中学校では生活習慣規律（39校、22.1%）が最も高い割合で選択されている。それに、知識・理解（37校、26.4%）、関心・意欲・態度（34校、24.3%）が続く。学びの基礎力に位置づく生活習慣等の重視が中学校の教師たちに学力観として、特徴的な点であることが明らかになった。

---

\* 大阪市立大学大学院文学研究科助教授

<sup>1</sup> ベネッセ教育総研を事務局とする「総合学力研究会」が平成2004年5月に実施した、「学力向上のための基本調査2004」中の学校長・教師を対象とする「学力向上への取り組み状況調査」の枠組みを改編して援用した（田中博之・木原俊行・大野裕己監修・ベネッセ教育総研編（2005）『総合教育力の向上が子どもの学力を伸ばす』ベネッセ教育総研）。

<sup>2</sup> [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku/korekara.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/korekara.htm)

図表 2-1 もっとも重要な取り組み（小学校）

小学校 最も重要な取り組み		全体	都市地方	
			大都市	地方都市
1 教科の学習内容・活動に関心を持ち、意欲的に取り組もうとする態度やその成果を日常生活に生かそうとする態度を育てる	度数	71	51	20
	%	25.2%	26.0%	23.3%
2 課題発見・追及・解決能力やものを適切に判断する力を育てる	度数	21	17	4
	%	7.4%	8.7%	4.7%
3 教科の基礎的・基本的な事項に関する各種の技能の習熟を図る	度数	34	19	15
	%	12.1%	9.7%	17.4%
4 教科の基礎的・基本的な内容に関する知識・理解の定着を図る	度数	62	45	17
	%	22.0%	23.0%	19.8%
5 基本的な生活習慣や規律を身に付けさせる	度数	16	10	6
	%	5.7%	5.1%	7.0%
6 学習の意義やものごとをやり遂げる喜びを味わわせる	度数	4	3	1
	%	1.4%	1.5%	1.2%
7 計画的な学習などの学習習慣を身に付けさせる	度数	3	1	2
	%	1.1%	0.5%	2.3%
8 やり始めたことは、最後までやり遂げようとする態度を育てる	度数	0	0	0
	%	0.0%	0.0%	0.0%
9 調べたり考えたりしたことを、分かりやすく表現する力を育てる	度数	20	13	7
	%	7.1%	6.6%	8.1%
10 社会的なルールやマナーを身に付けさせる	度数	6	4	2
	%	2.1%	2.0%	2.3%
11 自分と異なる意見も大切にし、他者を尊重する態度を育てる	度数	24	22	2
	%	8.5%	11.2%	2.3%
12 自尊感情や自己肯定感を育てる	度数	19	10	9
	%	6.7%	5.1%	10.5%
13 他者と協力する態度と能力を育てる	度数	2	1	1
	%	0.7%	0.5%	1.2%
14 ITを用いて情報を収集し処理する能力を育てる	度数	0	0	0
	%	0.0%	0.0%	0.0%
15 探求的態度を高める	度数	0	0	0
	%	0.0%	0.0%	0.0%
16 労働を愛する精神を育てる	度数	0	0	0
	%	0.0%	0.0%	0.0%
合計	度数	282	196	86
	%	100.0%	100.0%	100.0%

図表 2-2 もっとも重要な取り組み（中学校）

中学校 最も重要な取り組み		全体	都市地方	
			大都市	地方都市
1 教科の学習内容・活動に関心を持ち、意欲的に取り組もうとする態度やその成果を日常生活に生かそうとする態度を育てる	度数	34	14	20
	%	24.3%	15.7%	39.2%
2 課題発見・追及・解決能力やものごとを適切に判断する力を育てる	度数	1	1	0
	%	0.7%	1.1%	0.0%
3 教科の基礎的・基本的な事項に関する各種の技能の習熟を図る	度数	10	5	5
	%	7.1%	5.6%	9.8%
4 教科の基礎的・基本的な内容に関する知識・理解の定着を図る	度数	37	25	12
	%	26.4%	28.1%	23.5%
5 基本的な生活習慣や規律を身に付けさせる	度数	39	31	8
	%	27.9%	34.8%	15.7%
6 学習の意義やものごとをやり遂げる喜びを味わわせる	度数	4	3	1
	%	2.9%	3.4%	2.0%
7 計画的な学習などの学習習慣を身に付けさせる	度数	0	0	0
	%	0.0%	0.0%	0.0%
8 やり始めたことは、最後までやり遂げようとする態度を育てる	度数	1	0	1
	%	0.7%	0.0%	2.0%
9 調べたり考えたりしたことを、分かりやすく表現する力を育てる	度数	2	1	1
	%	1.4%	1.1%	2.0%
10 社会的なルールやマナーを身に付けさせる	度数	5	5	0
	%	3.6%	5.6%	0.0%
11 自分と異なる意見も大切にし、他者を尊重する態度を育てる	度数	4	2	2
	%	2.9%	2.2%	3.9%
12 自尊感情や自己肯定感を育てる	度数	0	0	0
	%	0.0%	0.0%	0.0%
13 他者と協力する態度と能力を育てる	度数	3	2	1
	%	2.1%	2.2%	2.0%
14 ITを用いて情報を収集し処理する能力を育てる	度数	0	0	0
	%	0.0%	0.0%	0.0%
15 探求的態度を高める	度数	0	0	0
	%	0.0%	0.0%	0.0%
16 労働を愛する精神を育てる	度数	0	0	0
	%	0.0%	0.0%	0.0%
合計	度数	140	89	51
	%	100.0%	100.0%	100.0%

## 2. 大都市と地方都市の学校の比較

### 小学校

学力観に関する 16 の項目のそれぞれについて、それを重視する程度と大都市・地方都市との連関を明らかにしてみた。

大都市の小学校が「とても力を入れている」と回答する割合が、地方都市の小学校のそれに比べて統計的に有意に高かったのは、次の 2 項目である。

「2 課題発見・追究・解決能力やものごとを適切に判断する力を育てる」(N=283, df=2, p=0.024)

「11 自分と異なる意見も大切にし、他者を尊重する態度を育てる」(N=283, df=2, p=0.007)

逆に、地方都市の小学校の方が重視する傾向が強いのは、「14 IT を用いて情報を収集し処理する能力を育てる」(N=281, df=3, p=0.063) であった。

多少の差異は認められるが、大都市と地方都市の小学校間の差異に、特に明確な傾向があるわけではないと思われる。

### 中学校

小学校と同様の手続きで、大都市・地方都市の中学校の学力観を比較してみた。大都市の中学校が「とても力を入れている」等と回答する割合が、地方都市の中学校のそれに比べて統計的に有意に高かった項目は確認されなかった。一方、地方都市の中学校の方が、重視している割合が有意に高かった（あるいはその傾向にある）項目は、次のものに及んだ。

「1 教科の学習内容・活動に関心を持ち、意欲的に取り組もうとする態度やその成果を日常生活に生かそうとする態度を育てる」(N=141, df=2, p=0.009)

「2 課題発見・追究・解決能力やものごとを適切に判断する力を育てる」(N=141, df=2, p=0.009)

「13 他者と協力する態度と能力を育てる」(N=141, df=1, p=0.064)

「15 探究的態度を高める」(N=141, df=3, p=0.074)

全体として学力の向上に対して、大都市の中学校よりも、地方都市の中学校の方が意欲的であると言える。

16 の学力要素のどれを最も重視するかを問うてみると、大都市と地方都市の中学校の違いは、いっそう明確になる。大都市の中学校の最も優先順位の高い取り組みは、「5 基本的な生活習慣や規律を身に付けさせる」(全体の約 35%) であるが、地方都市の中学校のそれは、「1 教科の学習内容・活動に関心を持ち、意欲的に取り組もうとする」(全体の 39%) となっている。ここから、大都市と地方都市の中学校では、学力の育成に関するポリシーが、換言すれば学力向上の優先課題が異なることが分かる。前者は、教科学力以上に、生活習慣や学習規律などの「学びの基礎力」に教師たちが時間や労力を費やさざるを得ないようである。

## 3. 小学校と中学校の比較

学力観に関する 16 の項目のそれぞれについて、それを重視する程度と校種（小学校，中学校）

との連関を明らかにしてみた。

小学校が「とても力を入れている」「まあ力を入れている」と回答する割合が、中学校のそれに比べて統計的に有意に高かったのは、次の2項目である。

「2 課題発見・追究・解決能力やものごとを適切に判断する力を育てる」(N=424, df=1, p<0.001)

「9 調べたり考えたりしたことを、分かりやすく表現する力を育てる」(N=423, df=1, p<0.001)

逆の結果を示す項目は、次の4項目であった。

「8 やり始めたことは、最後までやり遂げようとする態度を育てる」(N=424, df=1, p=0.039)

「10 社会的なルールやマナーを身に付けさせる」(N=422, df=1, p=0.004)

「13 他者と協力する態度と能力を育てる」(N=422, df=1, p=0.005)

「16 労働を愛する精神を育てる」(N=424, df=1, p=0.001)

相対的には、小学校では、教科学力、しかも思考・判断力や表現力等の高次な学力の育成が重視されている。一方、中学校では、学びの基礎力や生きる力等、とりわけ自律や他者との関係性に関わる習慣やスキルの育成が尊重されている。大都市-地方都市の差異以上に、学力観に関する校種の違いは大きいと言えよう。

# 第3章 児童・生徒の学力及び資質の育成・向上

佐藤 真\*

## はじめに

本章では、調査対象校における、児童・生徒の学力や資質の向上・育成方策として実施される「少人数指導」「習熟度別指導」「補充学習」「発展的学習」「宿題等の課外指導」について、その実態と課題を報告する。

なお、本稿では、小学校の子どもについては児童、中学校の子どもについては生徒と表記する。

## 1. 少人数指導

### 小学校

第一の少人数指導の実施状況については、図表3-1（少人数指導・小学校）をみると、以前から実施している学校が、大都市では70.1%、地方都市では64.0%といずれも高く、全体では68.2%であり、いずれの都市も以前から積極的に実施されていたことが分かる。

図表3-1 少人数指導（小学校）

小学校「少人数指導」を実施していますか。	全体	都市地方		
		大都市	地方都市	
前から	度数 %	193 68.2%	138 70.1%	55 64.0%
今年度から	度数 %	35 12.4%	31 15.7%	4 4.7%
検討中	度数 %	34 12.0%	20 10.2%	14 16.3%
実施予定無	度数 %	21 7.4%	8 4.1%	13 15.1%
合計	度数 %	283 100.0%	197 100.0%	86 100.0%

ここでは、図表3-2（少人数指導の実施開始時・小学校）からみると、大都市において1年くらい前からの実施が28.9%と、地方都市の9.3%に比べて、約3倍と高い割合を示していることが特徴といえ、近年、大都市で急速に実施されて来ていることが分かる。その反面、「検討中」と「実施予定なし」については、大都市では10.2%と4.1%で、合計

\* 兵庫教育大学大学院基礎教育学系教授



14.3%であるのに対して、地方都市では 16.3%と 15.1%で合計 31.4%となり、地方都市が大都市に比べて、約 2 倍以上の割合で、少人数指導に慎重であるといえる。

図表 3-2 少人数指導の実施開始時（小学校）

小学校「少人数指導」を何年前くらい前から実施していますか。	全体	都市地方	
		大都市	地方都市
1 年くらい前から	度数 44 % 23.3%	39 28.9%	5 9.3%
2 年くらい前から	度数 45 % 23.8%	34 25.2%	11 20.4%
3 年くらい前から	度数 37 % 19.6%	20 14.8%	17 31.5%
4 年くらい前から	度数 32 % 16.9%	19 14.1%	13 24.1%
5 年くらい前から	度数 18 % 9.5%	12 8.9%	6 11.1%
6 年くらい前から	度数 5 % 2.6%	4 3.0%	1 1.9%
7 年くらい前から	度数 3 % 1.6%	2 1.5%	1 1.9%
10 年くらい前から	度数 4 % 2.1%	4 3.0%	0 0.0%
50 年くらい前から	度数 1 % 0.5%	1 0.7%	0 0.0%
合計	度数 189 % 100.0%	135 100.0%	54 100.0%

第二の少人数指導を採用している学年と教科については、大都市も地方都市も高学年の算数での取組が最も多く、第 5 学年では大都市が 79.8%，地方都市が 63.2%で、全体では 75.6%，第 6 学年では大都市が 78.6%，地方都市が 59.6%で、全体では 73.8%である。他の学年や教科については、第 4 学年の算数が大都市が 51.8%，地方都市が 52.6%で、全体では 52.0%を示しているが、これ以外に特別に高い割合を示す学年や教科はない。

第三の少人数指導を実施する目的については、「一人ひとりの児童に対して、きめ細かい指導をする」という項目を「とても重視する」が、大都市は 72.6%，地方都市は 86.0%で、全体では 76.0%と高い割合を示している。また、「全ての児童がある水準まで理解、到達できるようにする」という項目について、「とても重視する」が大都市は 47.9%，地方都市は 58.9%で、全体では 50.7%と高く、これに「重視する」の大都市は 47.3%，地方都市は 41.1%で、全体では 45.7%という数値を加えると、合計で 96.4%と非常に割合を示すものとなる。続いて、「全ての児童が、授業に積極的に関わられるような状況を作る」という項目の「とても重視する」と「重視する」が、それぞれ、大都市：50.3%/地方都市：48.3%/全体：49.8%，大都市：47.9%/地方都市：46.6%/全体：47.6%と、高い割合を示している。

これに対して、「理解度や進度によってグループ化し、指導の効率化を図る」という項目

の「とても重視する」「重視する」「あまり重視しない」が、それぞれ、大都市：31.3%/地方都市：29.3%/全体：30.8%，大都市：46.4%/地方都市：39.7%/全体では44.6%，大都市：20.5%/地方都市：24.1%/全体：21.4%であり、大都市と地方都市ともにあまり偏った傾向は見られないのである。さらに、「グループの一員としての意識を高め、協働の姿勢を育成する」という項目の「とても重視する」「重視する」「あまり重視しない」が、それぞれ、大都市：12.0%/地方都市：5.4%/全体：10.3%，大都市：53.9%/地方都市：62.5%/全体：56.1%，大都市：33.5%/地方都市：32.1%/全体：33.2%であり、これも大都市と地方都市ともにあまり偏った傾向は見られないといえる。

## 中学校

第一の少人数指導の実施状況については、図表3-3（少人数指導・中学校）をみると、以前から実施している学校が、大都市では74.2%，地方都市では82.4%といずれも高く、全体では77.1%であり、積極的に実施されていたことが分かる。

図表3-3 少人数指導（中学校）

中学校「少人数指導」を実施していますか。		全体	都市地方	
			大都市	地方都市
前から	度数	108	66	42
	%	77.1%	74.2%	82.4%
今年度から	度数	15	12	3
	%	10.7%	13.5%	5.9%
検討中	度数	6	5	1
	%	4.3%	5.6%	2.0%
実施予定無	度数	11	6	5
	%	7.9%	6.7%	9.8%
合計	度数	140	89	51
	%	100.0%	100.0%	100.0%

第二の少人数指導を採用している学年と教科については、大都市も地方都市も第3学年の数学での取組が最も多く、大都市が44.2%，地方都市が65.9%で、全体では52.1%である。また、第1学年の算数は大都市が46.2%，地方都市が58.1%で、全体では50.4%を示している。他には、外国語が第3学年で、大都市が44.2%，地方都市が45.5%で、全体では44.6%と続いている。

第三の少人数指導を実施する目的については、「一人ひとりの生徒に対して、きめ細かい指導をする」という項目を「とても重視する」と「重視する」との合計が99.2%と非常に高い割合を示している。続いて、「全ての生徒が、授業に積極的に関わられるような状況を作る」と「全ての生徒がある水準まで理解、到達できるようにする」という項目の「とても重視する」と「重視する」との合計が、それぞれ95.0%と94.2%という高い割合を示している。なお、ここでは、すべての項目において大都市と地方都市ともに偏った傾向は見ら

れない。

## 2. 習熟度別指導

### 小学校

第一の習熟度別指導の実施状況については、図表3-4（習熟度別指導・小学校）をみると、以前から実施している学校が、大都市では58.1%、地方都市では30.5%で、全体では50.0%となり、地方都市よりも大都市において、以前から積極的に実施されていたことが分かる。ただし、「今年度から」については、大都市では21.7%、地方都市では6.1%と、圧倒的に大都市が多く、「検討中」と「実施予定なし」については、大都市では16.7%と3.5%で合計20.2%であるのに対して、地方都市では29.3%と34.1%で合計63.4%となり、地方都市が大都市に比べて、約3倍以上の割合で、習熟度別指導に慎重であるといえる。

図表3-4 習熟度別指導（小学校）

小学校「習熟度別指導」を実施していますか。		全体	都市地方	
			大都市	地方都市
前から	度数	140	115	25
	%	50.0%	58.1%	30.5%
今年度から	度数	48	43	5
	%	17.1%	21.7%	6.1%
検討中	度数	57	33	24
	%	20.4%	16.7%	29.3%
実施予定無	度数	35	7	28
	%	12.5%	3.5%	34.1%
合計	度数	280	198	82
	%	100.0%	100.0%	100.0%

第二の習熟度別指導を採用している学年と教科については、少人数指導と同様に、大都市も地方都市も高学年の算数での取組が最も多く、第5学年では大都市が94.9%、地方都市が67.9%で、全体では90.8%、第6学年では大都市が94.9%、地方都市が60.7%で、全体では89.7%であり、非常に高い割合を示している。他の学年や教科については、これもまた、少人数指導と同様に第4学年の算数が高く、大都市が36.9%、地方都市が67.9%で、全体では41.6%を示しているが、これ以外に特別に高い割合を示す学年や教科はない。ただし、第5学年と第6学年では大都市が地方都市に比べて高いが、第4学年は地方都市の方が大都市に比べて高い割合を示していることが、興味深い。

第三の習熟度別指導を実施する目的については、「成績下位層に対して、基礎・基本の習得・習熟を図る」という項目を「とても重視する」と「重視する」が、それぞれ、大都市：77.6%/地方都市：80.0%/全体：78.0%、大都市：22.4%/地方都市：20.0%/全体：22.0%

という数値で、この両者で 100.0%という特筆すべき非常に高い割合を示している。続いて、「成績下位層の疎外感や劣等感をなくし、自信をつけさせる」という項目を「とても重視する」と「重視する」が、大都市：68.6%/地方都市：76.7%/全体：69.9%，大都市：29.5%/地方都市：20.0%/全体：28.0%という数値で、この両者で 97.9%という、これも非常に高い割合を示している。

これに対して、「成績上位層に対して、より応用・発展的な内容を指導する」という項目の「とても重視する」「重視する」「あまり重視しない」が、それぞれ、大都市：11.5%/地方都市：10.0%/全体：11.3%，大都市：56.4%/地方都市：76.7%/全体：59.7%，大都市：31.4%/地方都市：13.3%/全体：28.5%と、重視傾向が比較的低い数値を示している。

## 中学校

第一の習熟度別指導の実施状況については、図表 3-5（習熟度別指導・中学校）をみると、以前から実施している学校が、大都市では 51.1%，地方都市では 26.0%で、全体では 42.1%となり、地方都市よりも大都市において、以前から積極的に実施されていたことが分かる。ただし、「今年度から」については、大都市では 25.6%，地方都市では 8.0%と、圧倒的に大都市が多く、「検討中」と「実施予定なし」については、大都市では 10.0%と 13.3%で、合計 23.3%であるのに対して、地方都市では 32.0%と 34.0%で、合計 66.0%となり、中学校においても小学校と同様に、地方都市が大都市に比べて、習熟度別指導に慎重であるといえる。

図表 3-5 習熟度別指導（中学校）

中学校「習熟度別指導」を実施していますか。		全体	都市地方	
			大都市	地方都市
前から	度数	59	46	13
	%	42.1%	51.1%	26.0%
今年度から	度数	27	23	4
	%	19.3%	25.6%	8.0%
検討中	度数	25	9	16
	%	17.9%	10.0%	32.0%
実施予定無	度数	29	12	17
	%	20.7%	13.3%	34.0%
合計	度数	140	90	50
	%	100.0%	100.0%	100.0%

また、図表 3-6（習熟度別指導の実施開始時・中学校）を見てみると、特に大都市において、「1年くらい前から」が 17.8%，「2年くらい前から」が 26.7%，「3年くらい前から」が 22.2%，「4年くらい前から」が 22.2%と、ここ 4年以内に実施した学校がとりわけ多く見られ、習熟度別指導は、近年、大都市において急速に実施されて来ていること

が伺える。

第二の習熟度別指導を採用している学年と教科については、各学年を通じて数学と外国語での取組が多い。まず、数学については、第1学年では大都市が35.3%、地方都市が41.2%で、全体では36.5%、第2学年では大都市が47.1%、地方都市が47.1%で、全体では47.1%で、第3学年では大都市が49.3%、地方都市が76.5%で、全体では54.8%であり、学年の上昇とともに実施率も上昇する傾向にある。そして、若干ではあるが地方都市の方が実施に積極的である。また、外国語については、第1学年では大都市が25.0%、地方都市が5.9%で、全体では21.2%、第2学年では大都市が50.7%、地方都市が5.9%で、全体では41.7%で、第3学年では大都市が52.2%、地方都市が35.3%で、全体では48.8%であり、これについても学年の上昇とともに実施率も上昇する傾向にある。しかし、大都市と地方都市とでは、明らかに各学年を通して大都市の方が積極的であり、大幅な実施率の開きが見られる学年もあることが特筆すべきことである。なお、音楽、美術、家庭では、各学年を通して全く実施されていない。

図表3-6 習熟度別指導の実施開始時（中学校）

中学校「習熟度別指導」を何年前くらい前から実施していますか。	全体	都市地方	
		大都市	地方都市
1年くらい前から	度数 9 15.5%	8 17.8%	1 7.7%
2年くらい前から	度数 14 24.1%	12 26.7%	2 15.4%
3年くらい前から	度数 14 24.1%	10 22.2%	4 30.8%
4年くらい前から	度数 9 15.5%	9 20.0%	0 0.0%
5年くらい前から	度数 5 8.6%	3 6.7%	2 15.4%
7年くらい前から	度数 2 3.4%	0 0.0%	2 15.4%
10年くらい前から	度数 3 5.2%	2 4.4%	1 7.7%
12年くらい前から	度数 1 1.7%	1 2.2%	0 0.0%
20年くらい前から	度数 1 1.7%	0 0.0%	1 7.7%
合計	度数 58 %	45 100.0%	13 100.0%

第三の習熟度別指導を実施する目的については、「成績下位層に対して、基礎・基本の習得・習熟を図る」という項目を「とても重視する」と「重視する」が、大都市：70.1%／地方都市：64.7%／全体：69.0%、大都市：28.4%／地方都市：35.3%／全体：29.8%という数値で、この両方で98.8%という非常に高い割合を示している。続いて、「成績下位層

の疎外感や劣等感をなくし、自信をつけさせる」という項目を「とても重視する」と「重視する」が、それぞれ、大都市：44.8%／地方都市：47.1%／全体：45.2%，大都市：44.8%／地方都市：47.1%／全体：45.2%という数値で、この両者で 89.4%という高い割合を示している。

### 3. 補充学習

#### 小学校

第一の補充学習の実施状況については、図表 3－7（補充学習・小学校）をみると、「以前から」実施している学校が、大都市では 39.7%，地方都市では 52.4%で、全体では 43.5%である。しかし一方で、「実施予定なし」については、大都市では 40.2%，地方都市で 29.8%で、全体では 37.1%であり、大きく 2 極化しているものといえる。さらに、地方都市は大都市に比べて以前から実施している割合が高く、大都市は地方都市に比べて実施予定なしの割合が高いのである。

図表 3－7 補充学習（小学校）

小学校「補充学習」を実施していますか。		全体	都市地方	
			大都市	地方都市
前から	度数	121	77	44
	%	43.5%	39.7%	52.4%
今年度から	度数	19	12	7
	%	6.8%	6.2%	8.3%
検討中	度数	35	27	8
	%	12.6%	13.9%	9.5%
実施予定無	度数	103	78	25
	%	37.1%	40.2%	29.8%
合計	度数	278	194	84
	%	100.0%	100.0%	100.0%

第二の補充学習を採用している学年と教科については、少人数指導や習熟度別指導と同様に、大都市も地方都市も高学年の算数での取組が最も多く、次いで国語となっている。特に、算数については、第 1 学年の大都市：67.8%／地方都市：55.1%／全体：63.2%から、第 6 学年の大都市：96.6%／地方都市：79.6%／全体：90.4%まで、第 1 学年から第 6 学年まで各学年とももれなく 6 割以上という非常に高い割合を示している。これに次ぐ教科である国語は、第 1 学年から第 6 学年まで合計が 4 割強から 6 割弱にとどまっている。

なお、社会の第 3・4 学年、図工の第 1・2・3 学年、家庭（日本では第 5・6 年のみ）、体育の全学年においては、補充学習は大都市も地方都市ともに実施されていない。

第三の補充学習を実施する目的については、「一人ひとりの児童に対して、学習内容の補

充を図る」という項目を「とても重視する」と「重視する」が、それぞれ、大都市：73.0%／地方都市：64.7%／全体：70.0%，大都市：27.0%／地方都市：35.3%／全体：30.0%という数値で、この両者で100.0%という非常に高い割合を示している。続いて、「一人ひとりの児童に対して、学習方法の補充を図る」という項目を「とても重視する」と「重視する」が、大都市：19.1%／地方都市：29.4%／全体：22.9%，大都市：62.9%／地方都市：51.0%／全体：58.6%という数値で、この両者で81.5%という非常に高い割合を示している。

しかし、これに対して、「児童同士の交流を通して、学び合いの中で補充を図る」という項目の「あまり重視しない」と「重視しない」が、それぞれ、大都市：70.8%／地方都市：50.0%／全体：63.3%，大都市：1.1%／地方都市：10.0%／全体：4.3%，この両者の合計67.6%になり、重視傾向が比較的低い数値を示している。さらに、「児童同士の競争を通して、競い合いの中で補充を図る」という項目の「あまり重視しない」と「重視しない」が、それぞれ、大都市：53.9%／地方都市：40.0%／全体：48.9%，大都市：38.2%／地方都市：48.0%／全体：41.7%，この両者の合計は90.6%となり、重視傾向が非常に低い数値を示している。

## 中学校

第一の補充学習の実施状況については、図表3-8（補充学習・中学校）をみると、「以前から」実施している学校が、大都市では91.0%，地方都市では52.9%で、全体では77.1%であり、中学校においては、とりわけ大都市においては実施率が高いといえよう。ただし、地方都市においては、「実施予定なし」が25.5%、「検討中」が17.6%で、合計43.1%となり、補充学習の実施に対して消極的であるといえる。

図表3-8 補充学習（中学校）

中学校「補充学習」を実施していますか。		全体	都市地方	
			大都市	地方都市
前から	度数	108	81	27
	%	77.1%	91.0%	52.9%
今年度から	度数	3	1	2
	%	2.1%	1.1%	3.9%
検討中	度数	10	1	9
	%	7.1%	1.1%	17.6%
実施予定無	度数	19	6	13
	%	13.6%	6.7%	25.5%
合計	度数	140	89	51
	%	100.0%	100.0%	100.0%

第二の補充学習を採用している学年と教科については、各学年ともに数学、外国語、国語が大都市・地方都市ともに取組が多くなっている。まず、数学については、第1学年の

大都市：90.1%／地方都市：84.0%／全体：88.5%から、第2学年の大都市：91.5%／地方都市：80.0%／全体：88.5%、第3学年の大都市：92.8%／地方都市：92.0%／全体：92.6%となっており、若干学年の進行とともに実施率が高くなっているとともに、大都市の方が実施率も少しばかり高い傾向にある。次に、外国語については、第1学年が大都市：87.3%／地方都市：72.0%／全体：83.3%から、第2学年が大都市：87.3%／地方都市：76.0%／全体：85.4%、第3学年が大都市：91.3%／地方都市：84.0%／全体：89.4%となっており、これも学年の進行とともに実施率が高くなっている。そして、ここでは、習熟度別指導と同様に、大都市と地方都市とでは明らかに各学年を通して大都市の方が積極的であることが特徴である。また、国語については、第1学年の大都市：66.2%／地方都市：60.0%／全体：64.6%から、第2学年の大都市：66.2%／地方都市：56.0%／全体：63.5%、第3学年の大都市：71.0%／地方都市：72.0%／全体：71.3%となっており、学年の進行とともに実施率は高くなっている。なお、美術、家庭では、各学年を通して全く実施されていない。

第三の補充学習を実施する目的については、「一人ひとりの生徒に対して、学習内容の補充を図る」という項目の「とても重視する」と「重視する」が、それぞれ、大都市：55.6%／地方都市：58.6%／全体：56.4%、大都市：44.4%／地方都市：41.4%／全体：43.6%という数値で、この両方で100.0%という非常に高い割合を示している。続いて、「生徒から質問を受け、教師が丁寧に回答する指導を図る」という項目の「とても重視する」と「重視する」が、それぞれ、大都市：35.4%／地方都市：58.6%／全体：41.4%、大都市：58.5%／地方都市：37.9%／全体：53.2%、この両者の合計94.6%はなり、高い数値を示している。

## 4. 発展的学習

### 小学校

第一の発展的学習の実施状況については、図表3-9（発展的学習・小学校）をみると、「以前から」実施している学校が、大都市では23.8%、地方都市では34.1%で、全体では26.9%である。しかし一方で、「検討中」については、大都市では21.2%、地方都市で26.8%で、全体では22.9%であり、「実施予定なし」については、大都市では43.5%、地方都市で28.0%で、全体では38.9%であり、多少否定的な傾向を見せながら2極化しているものといえる。さらに、大都市と地方都市を比べてみると、今年度から実施と検討中にあまり差は見られないが、以前から実施については地方都市が、また実施予定なしについては大都市が高い割合を示していることが特徴といえる。



図表 3-9 発展的学習（小学校）

小学校「発展的学習」を実施していますか。		全体	都市地方	
			大都市	地方都市
前から	度数	74	46	28
	%	26.9%	23.8%	34.1%
今年度から	度数	31	22	9
	%	11.3%	11.4%	11.0%
検討中	度数	63	41	22
	%	22.9%	21.2%	26.8%
実施予定無	度数	107	84	23
	%	38.9%	43.5%	28.0%
合計	度数	275	193	82
	%	100.0%	100.0%	100.0%

なお、この発展的な学習については、以前から実施といっても、近年2・3年以内に実施した学校が多く（特に、地方都市の2年前からは、46.2%である。）、長くても10年前くらいからであることも特徴的である。

第二の発展的学習を採用している学年と教科については、これについても少人数指導や習熟度別指導、そして補充学習と同様に、大都市と地方都市ともに算数での取組が最も多くなっている。算数については、第1学年の大都市：24.2%/地方都市：38.9%/全体：29.4%から、第6学年の大都市：87.9%/地方都市：77.8%/全体：84.3%まで、第1学年から第6学年まで徐々に約3割から約8割強まで数値が学年とともに高くなる傾向が見られることが特徴である。

第三の発展的学習を実施する目的については、「一人ひとりの児童に対して、学習内容の補充を図る」「一人ひとりの児童に対して、学習方法の補充を図る」「一人ひとりの児童に対して、関心・興味の向上を図る」「一人ひとりの児童に対して、思考力・判断力の向上を図る」「一人ひとりの児童に対して、知識・理解の向上を図る」の各項目については、重視する傾向にあり、ほとんど差はない。しかし、「一人ひとりの児童の個性に応じた、自由な学び方をさせる」については、「とても重視する」と「重視する」が、大都市：19.1%/地方都市：8.3%/全体：15.4%、大都市：45.6%/地方都市：52.8%/全体：48.1%という数値であるが、「あまり重視しない」と「重視しない」も、それぞれ、大都市：32.4%/地方都市：36.1%/全体：33.7%、大都市：2.9%/地方都市：2.8%/全体：2.9%という数値であり、顕著な傾向は見受けられない。

## 中学校

第一の発展的学習の実施状況については、図表3-10（発展的学習・中学校）を見ると、「以前から」実施している学校が、大都市では41.6%、地方都市では41.2%で、全体では41.4%である。しかし一方で、「検討中」については、大都市では18.0%、地方都市で21.6%で、全体では19.3%であり、「実施予定なし」については、大都市では39.3%、

地方都市で 33.3%で、全体では 37.1%であり、この両者では 56.4%となることから、多少否定的な傾向を見せながら 2 極化しているといえる。また、大都市も地方都市もいずれもが発展的な学習については、以前から実施の場合には、近年 3 年が最も多く（大都市では 34.5%、地方都市で 36.8%で、全体では 35.4%）、次いで 5 年である（大都市では 24.1%、地方都市で 21.1%で、全体では 22.9%）ことが特徴的である。

図表 3 - 1 0 発展的学習（中学校）

中学校「発展的学習」を実施していますか。		全体	都市地方	
			大都市	地方都市
前から	度数	58	37	21
	%	41.4%	41.6%	41.2%
今年度から	度数	3	1	2
	%	2.1%	1.1%	3.9%
検討中	度数	27	16	11
	%	19.3%	18.0%	21.6%
実施予定無	度数	52	35	17
	%	37.1%	39.3%	33.3%
合計	度数	140	89	51
	%	100.0%	100.0%	100.0%

第二の発展的学習を採用している学年と教科については、いずれの学年でも大都市・地方都市ともに数学での取組が最も多くなっている。まず、数学については、第 1 学年の大都市：33.3%／地方都市：47.8%／全体：39.6%から、第 2 学年の大都市：48.3%／地方都市：47.8%／全体：48.1%、第 3 学年の大都市：71.4%／地方都市：65.2%／全体：68.6%となっており、学年の進行とともに大幅に実施率が上昇する。ただし、大都市と地方都市では、学年により実施率に一定の傾向は見受けられない。続く、外国語については、第 1 学年の大都市：16.7%／地方都市：30.4%／全体：22.6%から、第 2 学年の大都市：31.0%／地方都市：26.1%／全体：28.8%、第 3 学年の大都市：42.9%／地方都市：34.8%／全体：39.2%となっており、これも学年の進行とともに徐々に実施率は高くなる。大都市と地方都市では、第 1 学年と第 2・3 学年とでは実施率が逆転傾向にある。そして、国語については、第 1 学年の大都市：13.3%／地方都市：26.1%／全体：18.9%から、第 2 学年の大都市：20.7%／地方都市：26.1%／全体：23.1%、第 3 学年の大都市：32.1%／地方都市：34.8%／全体：33.3%となっており、学年の上昇とともに実施率が高くなることと、国語に関しては、大都市よりも地方都市の方が実施率が全学年で高いことが特徴的である。なお、この発展的学習においては、これまでの少人数指導や習熟度別指導、そして補充学習と違い、理科の実施率が第 1 学年の大都市：26.7%／地方都市：13.0%／全体：20.8%から、第 2 学年の大都市：34.5%／地方都市：21.7%／全体：28.8%、第 3 学年の大都市：42.9%／地方都市：30.4%／全体：37.3%と高いところに、とりわけ地方都市よりも大都市において高いところに、日本の中学校としての特徴があるといえる。

第三の発展的学習を実施する目的については、高い数値の順に「一人ひとりの生徒に対して、学習内容の応用・発展を図る（とても重視は 32.8%、重視は 59.0%で、全体では 91.8%）」、「一人ひとりの生徒に対して、知識・理解の向上を図る（とても重視は 21.3%、重視は 68.9%で、全体では 90.2%）」、「一人ひとりの生徒に対して、関心・興味の向上を図る（とても重視は 26.2%、重視は 63.9%で、全体では 90.1%）」、「一人ひとりの生徒に対して、思考力・判断力の向上を図る（とても重視は 16.4%、重視は 65.6%で、全体では 82.0%）」、「一人ひとりの生徒に対して、学習方法の応用・発展を図る（とても重視は 19.7%、重視は 50.8%で合計 70.5%）」となり、重視傾向が強いことが分かる。しかし、残る一つの項目である「一人ひとりの生徒の個性に応じた、自由な学び方をさせる」については、「とても重視する」と「重視する」が、それぞれ、大都市：10.5%/地方都市：8.7%/全体：9.8%、大都市：44.7%/地方都市：52.2%/全体：47.5%という数値であるが、「あまり重視しない」と「重視しない」も、それぞれ、大都市：39.5%/地方都市：39.1%/全体：39.3%、大都市：5.3%/地方都市：0%/全体：3.3%という数値であり、ほぼ2分される傾向にある。

## 5. 宿題等の課外指導

### 小学校

図表 3-1-1 宿題等課外指導（小学校）

小学校「宿題等課外指導」を実施していますか。		全体	都市地方	
			大都市	地方都市
前から	度数	221	157	64
	%	78.9%	79.3%	78.0%
今年度から	度数	16	7	9
	%	5.7%	3.5%	11.0%
検討中	度数	5	5	0
	%	1.8%	2.5%	0.0%
実施予定無	度数	38	29	9
	%	13.6%	14.6%	11.0%
合計	度数	280	198	82
	%	100.0%	100.0%	100.0%

第一の宿題等の課外指導の実施状況については、図表 3-1-1（宿題等課外指導（小学校））をみると、「以前から」実施している学校が、大都市では 79.3%、地方都市では 78.0%で、全体では 78.9%でと、非常に高い割合であり、実施年数についても 60 年くらい前から実施していた学校から順に 50 年くらい前、40 年くらい前、30 年くらい前、20 年くらい前、10 年くらい前、5 年くらい前、1 年くらい前までと、かなり幅のある分布となっていることが特徴的である（図表 3-1-2 宿題等課外指導の実施開始時（小

学校))。また、60年くらいまえから実施しているのも大都市であれば、1年くらい前から実施しているのも大都市であり幅があるが、地方都市は、23年くらい前から2年くらい前までに、ほぼまとまっている。

図表3-12 宿題等課外指導の実施開始時(小学校)

小学校「宿題等課外指導」を何年前くらい前から実施していますか。	全体	都市地方	
		大都市	地方都市
1年くらい前から	度数 3 2.6%	3 3.7%	0 0.0%
2年くらい前から	度数 17 14.8%	12 14.8%	5 14.7%
3年くらい前から	度数 16 13.9%	11 13.6%	5 14.7%
4年くらい前から	度数 19 16.5%	13 16.0%	6 17.6%
5年くらい前から	度数 12 10.4%	7 8.6%	5 14.7%
6年くらい前から	度数 8 7.0%	4 4.9%	4 11.8%
7年くらい前から	度数 4 3.5%	2 2.5%	2 5.9%
8年くらい前から	度数 1 0.9%	0 0.0%	1 2.9%
10年くらい前から	度数 11 9.6%	8 9.9%	3 8.8%
13年くらい前から	度数 1 0.9%	1 1.2%	0 0.0%
15年くらい前から	度数 3 2.6%	2 2.5%	1 2.9%
17年くらい前から	度数 1 0.9%	1 1.2%	0 0.0%
20年くらい前から	度数 7 6.1%	6 7.4%	1 2.9%
23年くらい前から	度数 1 0.9%	0 0.0%	1 2.9%
24年くらい前から	度数 1 0.9%	1 1.2%	0 0.0%
26年くらい前から	度数 1 0.9%	1 1.2%	0 0.0%
30年くらい前から	度数 4 3.5%	4 4.9%	0 0.0%
40年くらい前から	度数 2 1.7%	2 2.5%	0 0.0%
50年くらい前から	度数 2 1.7%	2 2.5%	0 0.0%
60年くらい前から	度数 1 0.9%	1 1.2%	0 0.0%
合計	度数 115 100.0%	81 100.0%	34 100.0%

第二の宿題等の課外指導の指導内容については、まず「家庭学習として、宿題を課す」

が「とてもあてはまる」と「まああてはまる」が、それぞれ、大都市：74.4%/地方都市：78.6%/全体：75.6%，大都市：22.0%/地方都市：20.0%/全体：21.4%で、この両者の合計は97.0%と非常に高い数値を示している。続いて、「朝自習等の始業前に、漢字や計算等のドリル学習を行う」と「朝自習等の始業前に、読書や暗誦等の静的な学習を行う」の「とてもあてはまる」と「まああてはまる」が高い数値を示している。

しかし、「放課後に、漢字や計算等のドリル学習を行う」と「放課後に、希望者に対して教師の個別指導を行う」そして「土・日や長期休業中に、希望者に対して個別指導を行う」は、「とてもあてはまる」「まああてはまる」と「あまりあてはまらない」「全くあてはまらない」とがほぼ同じ数値を示しており、顕著な傾向は見受けられない。

第三の宿題等の課外指導を実施する目的については、「反復による習熟を通して基礎・基本の定着を目指す」という項目の「とてもあてはまる」と「まああてはまる」が、それぞれ、大都市：83.1%/地方都市：88.7%/全体：84.8%，大都市：16.3%/地方都市：11.3%/全体：14.7%で、この両者で99.5%という圧倒的に高い数値を示している。続いて、「一人ひとりの児童に読書や自主的学習の習慣を身に付けさせる」という項目の「とてもあてはまる」と「まああてはまる」が、それぞれ、大都市：51.9%/地方都市：50.0%/全体：51.3%，大都市：42.5%/地方都市：45.7%/全体：43.5%で、この両者で94.8%という高い数値を示している。これに、「一人ひとりの児童の学習時間の確保を目指す」と「落ち着いた気持ちで、1校時の授業に臨ませる」が続いて高い数値を示している。

なお、「落ち着いた気持ちで、1校時の授業に臨ませる」の項目では表(図表3-13)、「まああてはまる」「あまりあてはまらない」「全くあてはまらない」については大都市が地方都市に比べて高い数値だが、「とてもあてはまる」については地方都市(43.3%)が大都市(24.7%)に比べて高い数値を示していることが特徴的である。

図表3-13 「宿題等の課外指導」を導入する目的「落ち着いた気持ち」

小学校「宿題等の課外指導」を導入する目的「落ち着いた気持ちで、1校時の授業に臨ませる。」	全体	都市地方	
		大都市	地方都市
とてもあてはまる 度数	68	39	29
とてもあてはまる %	30.2%	24.7%	43.3%
まああてはまる 度数	104	77	27
まああてはまる %	46.2%	48.7%	40.3%
あまりあてはまらない 度数	44	34	10
あまりあてはまらない %	19.6%	21.5%	14.9%
全くあてはまらない 度数	9	8	1
全くあてはまらない %	4.0%	5.1%	1.5%
合計 度数	225	158	67
合計 %	100.0%	100.0%	100.0%

## 中学校

第一の宿題等の課外指導の実施状況については、図表3-14（宿題等課外指導・中学校）をみると、「以前から」実施している学校が、大都市では86.7%、地方都市では72.0%で、全体では81.4%と、非常に高い割合である。実施年数については、かなり幅のある分布となっていることが特徴的である（図表3-15 宿題課外指導の実施開始時・中学校）。

第二の宿題等の課外指導の指導内容については、小学校と同様に「家庭学習として、宿題を課す」が「とてもあてはまる」と「まああてはまる」が、それぞれ、大都市では46.9%／地方都市：57.9%／全体：50.4%、大都市：48.1%／地方都市：34.2%／全体：43.7%で、この両者の合計は94.1%と非常に高い数値を示している。その一方で、「放課後に、漢字や計算等のドリル学習を行う」は、「とてもあてはまる」「まああてはまる」と「あまりあてはまらない」「全くあてはまらない」とがほぼ同じ数値を示している。

第三の宿題等の課外指導を実施する目的については、「反復による習熟を通して基礎・基本の定着を目指す」という項目の「とてもあてはまる」と「まああてはまる」が、それぞれ、大都市：66.3%／地方都市：64.1%／全体：65.5%、大都市：30.0%／地方都市：23.1%／全体：27.7%で、この両者で93.2%という高い数値を示している。続いて、小学校とは異なり「落ち着いた気持ちで、1校時の授業に臨ませる」が高い数値であることは、中学校の特徴といえよう。なお、「一人ひとりの生徒に読書や自主的学習の習慣を身に付けさせる」の項目では図表3-16（「宿題等の課外指導」を導入する目的「読書や自主的学習の習慣」）、「とてもあてはまる（大都市33.3%、地方都市55.3%）」に対して、「まああてはまる（大都市42.0%、地方都市36.8%）」「あまりあてはまらない（大都市21.0%、地方都市2.5%）」は、大都市と地方都市では異なった傾向にあることが分かる。

図表3-14 宿題等課外指導（中学校）

中学校「宿題等課外指導」を実施していますか。	全体	都市地方		
		大都市	地方都市	
前から	度数	114	78	36
	%	81.4%	86.7%	72.0%
今年度から	度数	6	3	3
	%	4.3%	3.3%	6.0%
検討中	度数	3	0	3
	%	2.1%	0.0%	6.0%
実施予定無	度数	17	9	8
	%	12.1%	10.0%	16.0%
合計	度数	140	90	50
	%	100.0%	100.0%	100.0%

図表 3-15 宿題課外指導の実施開始時（中学校）

中学校「宿題等課外指導」を何年前くらい前から実施していますか。	全体	都市地方	
		大都市	地方都市
2 年くらい前から	度数 2 2.9%	1 2.2%	1 4.2%
3 年くらい前から	度数 12 17.1%	8 17.4%	4 16.7%
4 年くらい前から	度数 5 7.1%	3 6.5%	2 8.3%
5 年くらい前から	度数 12 17.1%	7 15.2%	5 20.8%
6 年くらい前から	度数 3 4.3%	2 4.3%	1 4.2%
7 年くらい前から	度数 5 7.1%	4 8.7%	1 4.2%
10 年くらい前から	度数 20 28.6%	14 30.4%	6 25.0%
20 年くらい前から	度数 4 5.7%	3 6.5%	1 4.2%
25 年くらい前から	度数 1 1.4%	0 0.0%	1 4.2%
30 年くらい前から	度数 5 7.1%	3 6.5%	2 8.3%
50 年くらい前から	度数 1 1.4%	1 2.2%	0 0.0%
合計	度数 70 100.0%	46 100.0%	24 100.0%

図表 3-16 「宿題等の課外指導」を導入する目的「読書や自主的学習の習慣を身に付けさせる。」

中学校「宿題等の課外指導」を導入する目的「一人ひとりの子どもに読書や自主的学習の習慣を身に付けさせる。」	全体	都市地方	
		大都市	地方都市
とてもあてはまる	度数 48 40.3%	27 33.3%	21 55.3%
まああてはまる	度数 48 40.3%	34 42.0%	14 36.8%
あまりあてはまらない	度数 18 15.1%	17 21.0%	1 2.6%
全くあてはまらない	度数 5 4.2%	3 3.7%	2 5.3%
合計	度数 119 100.0%	81 100.0%	38 100.0%

## 第4章 「総合的な学習の時間」のカリキュラム及び指導

佐藤 真\*

### はじめに

本章では、調査対象校における、「総合的な学習の時間」のカリキュラム及び指導について、その実態と課題を報告する。

なお、本稿では、小学校の子どもについては児童、中学校の子どもについては生徒と表記する。

### 1. 「総合的な学習の時間」の開始年度

#### 小学校

1999年から2001年に開始した学校が、大都市では62.1%、地方都市では76.6%で、全体では66.7%と高い数値を示している。この期間に前後する1998年以前と2002年が、それぞれ大都市では19.5%、地方都市では11.7%で、全体では17.1%と大都市では16.0%、地方都市では10.4%で、全体では14.2%とあまり高くはないが続いている。2003年以後は、大都市では2.4%、地方都市では1.3%で、全体では2.0%と、2004年の本格実施直前ということもあり、さすがに非常に低い数値である。なお、ここでの大都市と地方都市の大きな違いは数値的な傾向からは見受けられない。

#### 中学校

1999年から2001年に開始した学校が、大都市では55.7%、地方都市では71.1%で、全体では61.3%と高い数値を示しているが、小学校に比べると数値的には低いものがある。これに続いて、2002年が大都市では21.5%、地方都市では22.2%で、全体では21.8%となっている。なお、大都市と地方都市の大きな違いは数値的な傾向からは見出すことは出来ない。

### 2. 「総合的な学習の時間」の年間授業時数（調査前年度実績）

#### 小学校

はじめに、日本の小学校における「総合的な学習の時間」の年間標準授業時数は、学習指導要領においては、第3・4学年はそれぞれ105単位時間であり、第5・6学年はそれぞれ110単位時間と定められている（1単位時間は45分）。なお、日本では、第12学年には、生活科が教科として存在するが、総合的な学習の時間は位置付けられていない。

---

\* 兵庫教育大学大学院基礎教育学系教授



まず、第3学年では、年間標準授業時数と同じ105時間が大都市では50.5%、地方都市では56.0%で、全体では52.2%と最も割合が高いが、標準外の105時間以上と105時間以下も、それぞれ大都市も地方都市も約半数ずつ有ることが分かる。この傾向は、第4・5・6学年ともに同様であり、それぞれ年間標準時間数によって実施されている小学校は50%強に過ぎないことは、驚くべきことである。

### 中学校

はじめに、日本の中学校における「総合的な学習の時間」の年間標準授業時数は、学習指導要領においては、第1学年は70～100単位時間、第2学年は70～105単位時間、第3学年は70～130単位時間と定められている（1単位時間は50分）。

まず、第1～3学年ともに、年間標準授業時数と同じ時間が大都市・地方都市ともに非常に高い数値を示している（第1学年は66.9%、第2学年は73.7%、第3学年76.7%）。しかし、それに続く数値は、年間標準授業時数以上よりも、以下が各学年ともに高くなっている。さらに、年間標準授業時数の割合が高いのは地方都市であるのに対して、それ以上あるいはそれ以下の時数によって実施しているのは大都市の中学校であり、この傾向は各学年ともに共通である。換言すれば、地方都市の中学校では年間標準授業時数を遵守しているが、大都市の中学校では年間標準授業時数にとらわれることなく実施しているといえる（図表4-1～3 「総合的な学習の時間」の昨年度の年間授業時数）。

図表4-1 「総合的な学習の時間」の昨年度の年間授業時数（中学校1年）

中学校1年「総合的な学習の時間」の昨年度の年間授業時数		全体	都市地方	
			大都市	地方都市
-69	度数	28	21	7
	%	21.1%	24.7%	14.6%
70-100	度数	89	50	39
	%	66.9%	58.8%	81.3%
101-	度数	16	14	2
	%	12.0%	16.5%	4.2%
合計	度数	133	85	48
	%	100.0%	100.0%	100.0%

図表4-2 「総合的な学習の時間」の昨年度の年間授業時数（中学校2年）

中学校2年「総合的な学習の時間」の昨年度の年間授業時数		全体	都市地方	
			大都市	地方都市
-69	度数	23	16	7
	%	17.3%	18.8%	14.6%
70-105	度数	98	58	40
	%	73.7%	68.2%	83.3%
106-	度数	12	11	1
	%	9.0%	12.9%	2.1%
合計	度数	133	85	48
	%	100.0%	100.0%	100.0%

図表 4－3 「総合的な学習の時間」の昨年度の年間授業時数（中学校3年）

中学校3年「総合的な学習の時間」の昨年度の年間授業時数	全体	都市地方		
		大都市	地方都市	
-69	度数	25	18	7
	%	18.8%	21.2%	14.6%
7-130	度数	102	61	41
	%	76.7%	71.8%	85.4%
131-	度数	6	6	0
	%	4.5%	7.1%	0.0%
合計	度数	133	85	48
	%	100.0%	100.0%	100.0%

### 3. 「総合的な学習の時間」で重視する目標やねらい

#### 小学校

どの学年でも、「学び方（情報活用能力を含む）」の総合計が、第3学年は75.7%、第4学年は77.2%、第5学年は82.4%、第6学年は81.3%と、非常に高い割合を示している。次いで、「課題発見能力」が、第3学年は68.4%、第4学年は69.1%、第5学年は71.8%、第6学年は72.5%で続き、そして「課題解決能力」が第3学年は68.8%、第4学年は73.5%、第5学年は82.1%、第6学年は82.1%と高い割合を示している。

これらについては、第3学年から第6学年への学年の上昇とともに、その数値も次第に高い割合を示しているが、第3学年では低い数値であるのに、第6学年への学年の上昇とともに高い割合を示すものに、「生き方」と「ものの考え方」がある。これについては、その総合計が、前者は第3学年18.0%、第4学年27.9%、第5学年40.3%、第6学年51.3%で第3学年と第6学年とでは3倍弱であり、後者は第3学年27.2%、第4学年30.1%、第5学年40.7%、第6学年41.4%で、第3学年と第6学年とでは2倍弱である。

すなわち、日本の「総合的な学習の時間」では、「学び方」や「課題発見能力」のような第3学年から第6学年までを通して重視する目標やねらいがある一方で、学年の進行とともに次第にそれに付加される「生き方」や「ものの考え方」等という重視する目標やねらいがあることが分かるのである。

なお、この項目における大都市と地方都市の差異性については、第6学年において、「課題発見能力」が大都市では12.1%、地方都市では3.0%、また、「ものの考え方」が大都市では2.1%、地方都市では0%であるのに対して、「課題解決能力」が大都市では17.7%、地方都市では25.4%を示していることが特徴的であるといえる。

#### 中学校

小学校とは異なり、高い数値を示す「学び方（情報活用能力を含む）」の総合計が、第1

学年は 70.3%，第 2 学年は 54.3%，第 3 学年は 54.3%と、学年の進行とともに数値が低下するのに対して、「自主的・積極的な体験と豊かな体験」が、第 1 学年は 55.1%，第 2 学年は 68.8%，第 3 学年は 64.5%と学年の進行とともに、非常に高い数値を示すことが特徴である。他には、「課題発見能力」が、第 1 学年は 52.9%，第 2 学年は 50.0%，第 3 学年は 50.7%，また、「生き方」が第 1 学年は 51.4%，第 2 学年は 61.6%，第 3 学年は 65.2%と高い割合を示している。

なお、この項目における大都市と地方都市の差異性については、非常に高い数値を示す「自主的・積極的な体験と豊かな体験」については地方都市に比べて大都市が高い数値を示していることが特徴的である。

#### 4. 「総合的な学習の時間」で時間を費やした学習内容

##### 小学校

第 3 学年では、地域や学校の特色に応じた課題が 77.7%で最も高く、次いで情報の 70.5%，そして国際理解（英語活動を含む）の 60.1%となっている。しかし、第 6 学年では、国際理解（英語活動を含む）が 83.4%と最も高く、続いて情報の 74.7%，そして児童の興味・関心に基づく課題の 59.6%である。

国際理解（英語活動を含む）については、総合計が第 3 学年は 60.1%，第 4 学年は 61.7%，第 5 学年は 67.9%，第 6 学年は 83.4%と学年の進行とともに、その数値が上昇している。しかし一方で、環境のように第 3 学年は 35.6%，第 4 学年は 58.1%，第 5 学年は 59.9%，第 6 学年は 38.3%と学年の進行というよりも、学年の児童の特徴や他の教科学習の内容等との関係、またその内容の特質との関係からか、一定の傾向が見られないものもある。

なお、この項目における大都市と地方都市の差異性については、特徴的な傾向はこれと違って見出せない。また、労働技術，コミュニティーサービス，社会見学については、日本では低い数値である。

##### 中学校

第 1 学年では、地域や学校の特色に応じた課題が 52.9%で最も高く、次いで健康・福祉の 52.2%となっている。第 2 学年でも、この傾向は変わらず、地域や学校の特色に応じた課題が 57.7%で最も高く、次いで健康・福祉の 49.6%となっている。しかし、第 3 学年では、福祉・健康と児童の興味・関心に基づく課題が、ともに 51.1%と高い数値を示している。

この項目における大都市と地方都市の差異性については、国際理解（英語活動を含む）については、各学年を通じて地方都市よりも大都市の方が高い数値を示している（第 1 学年の大都市 10.3%，地方都市 0.0%。第 2 学年の大都市 12.3%，地方都市 5.7%。第 3 学年の大都市 14.0%，地方都市 5.9%。）。

## 5. 「総合的な学習の時間」のカリキュラム開発及び指導の担当者

### 小学校

日本においては、そのほとんどが学級担任であり（3学年は95.0%、第4学年は95.3%、第5学年は95.7%、第6学年は96.4%）、わずかではあるが学級や学年を越えた教員による複数担当、そして地域住民の協力が、若干これに続く程度である。なお、これについては、大都市と地方都市との差異性は、見受けられない。

### 中学校

中学校でも、ほとんどが学級担任である（1学年は74.5%、第2学年は74.5%、第3学年は74.5%）。他は、コーディネーターや同一学級を担当する複数の教員による担当、そして学級や学年を越えた教員による複数担当が、これに続く程度である。

ここでは、なによりも、大都市と地方都市との差異性として、コーディネーターが大都市に比べて地方都市が高い数値を示していることである（第1学年の大都市10.7%、地方都市41.2%。第2学年の大都市8.9%、地方都市41.2%。第3学年の大都市8.9%、地方都市38.2%）。

## 6. 「総合的な学習の時間」の実践上の課題

### 小学校

それぞれの課題について「とてもあてはまる」と「あてはまる」の総合計では、「児童の主体性を活かした学習を持続させること」が87.9%、次いで「総合的な学習の時間で活用する教材や資料を充実させること」が84.7%、そして「児童の興味・関心を活かした学習を持続させること」が84.0%と高い割合を示している。しかし、最も低い割合を示した「総合的な学習の時間の授業時数を十分に確保すること」と「各学年に統一性をもたせること」においても62.3%を示しており、その他も含めた23すべての項目が6割以上の高い割合で、実践上の課題となっていることが分かる。

また、23項目のうちで緊急性の高いものについては、「理念や必要性について、教職員で統一し、理解すること」の総合計が11.0%と最も高いが、それ以外の項目については、1～3番までの緊急性のすべてにおいて10%以上を示しているものはない。なお、大都市と地方都市との差異性では、「理念や必要性について、保護者や地域に理解してもらうこと」と「保護者や地域の協力を得た指導をすること」との2項目だけが、地方都市において0%を示しており、地方都市における「総合的な学習の時間」に対する教師・学校と保護者・地域との共同性を示すものとして特徴的である。

## 中学校

それぞれの課題について、「とてもあてはまる」と「あてはまる」の総合計では、「この学習の年間指導計画を作成すること」と「教師が適切な指導性を発揮すること」とが 83.5% とともに最も高い割合を示し、次いで「生徒の興味・関心を活かした学習を持続させること」が 83.3% と高い割合を示している。最も低い割合を示したものは小学校と同様に「総合的な学習の時間の授業時数を十分に確保すること」の 57.8% である。しかし、その他にも含めた 23 すべての項目が、6 割以上の高い割合で、すべて実践上の課題となっていることが分かる。また、23 項目のうちで緊急性の高いものについては、小学校と同様に「理念や必要性について、教職員で統一し、理解すること」の総合計が 20.6% と最も高く、次いで「この学習に必要な予算や設備を充実させること」の 15.4% となっている。

# 第5章 代表的な「総合的な学習の時間」の実践

佐藤 真\*

## はじめに

本章では、調査対象校における、調査前年での代表的な「総合的な学習の時間」の実践（小学校は第5学年，中学校は第2学年）について、その実態と課題を報告する。

なお、本稿では、小学校の子どもについては児童，中学校の子どもについては生徒と表記する。

## 1. 代表的な「総合的な学習の時間」の実践の領域

### 小学校

第5学年では、環境が44.7%と最も高く、次いで国際理解の28.8%となっている。しかし、続く福祉・健康や地域や学校の課題，そして情報，児童の興味・関心は、いずれもが25%前後とあまり差はない。

### 中学校

第2学年では、地域や学校の課題が42.7%と最も高く、次いで生徒の興味・関心の41.1%となっている。続く、福祉・健康（31.5%）や国際理解（25.0%），環境（21.0%）そして情報（11.3%）となっている。大都市と地方都市では、国際理解は大都市で（大都市28.4%，地方都市18.6%），情報は地方都市で（大都市9.9%，地方都市14.0%），実施の数値が高い。

## 2. 代表的な「総合的な学習の時間」の実践で重視したねらい

### 小学校

第5学年では、総合計が「情報の集め方，調べ方，まとめ方，発表等の学び方の習得」が90.4%で最も高く，次いで「自ら学び自ら考え，主体的に判断し，問題を解決する能力の育成」の90.3%，「他者との協力や共有を尊ぶ態度とそれを実践する能力を培うこと」の86.9%，「問題の解決や探究活動等に主体的に創造的に取り組む態度の形成」の84.0%，「自然や社会と自分との関係を認識する力を育てること」の79.9%となっている。

---

\* 兵庫教育大学大学院基礎教育学系教授

## 中学校

第2学年では、総合計が「他者との協力や共有を尊ぶ態度とそれを実践する能力を培うこと」の91.6%と最も高く、次いで「自ら学び自ら考え、主体的に判断し、問題を解決する能力の育成」の86.8%、そして「自己の在り方や生き方等について考えさせること」の84.6%、「情報の集め方、調べ方、まとめ方、発表等の学び方の習得」が80.4%となっている。唯一、「各教科等で育まれた知識や技能等の総合的、応用的な活用能力の育成」の「あまり重視しない」だけが、大都市55.8%、地方都市50.0%で、全体では53.8%という消極的な数値を示している。

### **3. 代表的な「総合的な学習の時間」の評価で実施した方**

## 小学校

第5学年では、総合計が「教師の観察を中心とする質的、文書的な評価を実施している」が89.9%で最も高く、次いで「児童の作品等の学習成果を利用して評価している」の86.6%、「児童の自己評価を実施している」の80.5%、「児童同士の相互評価を実施している」の55.8%となっている。

大都市と地方都市とでは、「児童同士の相互評価を実施している」が有意差0.032「児童の自己評価を実施している」が有意差0.026、「ポートフォリオを活用した評価を実施している」が有意差0.001と大きく実態が違っていることが分かる。

## 中学校

第2学年では、総合計が「教師の観察を中心とする質的、文書的な評価を実施している」が79.3%で最も高く、次いで「生徒の自己評価を実施している」の71.2%、「生徒の作品等の学習成果を利用して評価している」の70.8%となっている。

大都市と地方都市とでは、特に「ポートフォリオを活用した評価を実施している」について、「よく実施」は大都市3.7%、地方都市19.6%で総合計9.4%、「ある程度実施」は大都市7.3%、地方都市28.3%で、全体では14.8%、「少しだけ実施」は大都市17.1%、地方都市19.6%で総合計18.0%、「全く実施しない」は大都市72.0%、地方都市32.6%で、全体では57.8%となり、比較的实施している地方都市とほぼ全く実施していない大都市との差が大きいことが分かる。

## 第6章 教員研修の実施状況と効果

木原俊行\*

本章では、調査の設問 6「昨年度、あなたの学校では、教科の指導力や総合的な学習のカリキュラム開発能力の向上に関する取り組みとして、次のような研修をどの程度実施しましたか。」に対する回答結果について報告する。これは、いわゆる教員研修の実態を問うたものである。

教員研修の実施状況を、全体として、また小中学校ごとに整理する。さらに大都市の学校と地方都市の学校のそれらを比較する。

### 1. 全体的傾向

大都市・地方都市の小学校に共通する点は、学校としての研修体制が組まれるものはそれなりに実施されているが、そうでないものはあまり実施されていないという傾向を示すことである。前者の例は、「3 教科指導におけるチーム・ティーチングを充実させるために、そのあり方を教員間で検討・調整している」（「かなり実施した」と「ある程度実施した」の選択率合計は、小学校約 65%、中学校約 69%）や「6 総合的な学習の全体計画を作成するために、各学年の年間指導プランを学年間で調整している」（「かなり実施した」と「ある程度実施した」の選択率合計は、小学校約 79%、中学校約 84%）。

後者の例は、「20 校内の教員の間で読書会を持つ」（「かなり実施した」と「ある程度実施した」の選択率合計は、小学校約 3%、中学校約 1%）である。その他、講演、表彰なども含めて、「間接的な」研修の実施率は低い。ただし、IT の操作研修は例外であり、少なからぬ実施率を示している（「かなり実施した」と「ある程度実施した」の選択率合計は、小学校約 60%、中学校約 40%）。

### 2. 大都市と地方都市の学校の比較

#### 小学校

教員研修に関する 27 の項目のそれぞれについて、その実施の程度と大都市・地方都市との関連を明らかにしてみた。

大都市の小学校が「かなり実施している」「まあ実施している」と回答する割合が、地方都市の小学校のそれに比べて統計的に有意に高い（あるいはその傾向にある）のは、次の 2 項目である。

「1 教師の指導力やカリキュラム開発能力の向上を目指した年間研修計画を作成している」（ $N=280$ ,  $df=3$ ,  $p<0.001$ ）

「2 教科の指導技術等を教員間で共有するために、授業研究会を定期的に開催している」（ $N=283$ ,  $df=3$ ,  $p<0.001$ ）

---

\* 大阪市立大学大学院文学研究科助教授



逆に、地方都市の小学校の方が、実施率が高い（あるいはその傾向にある）のは、次の4項目であった。

「4 学校として統一的な評価規準・判断基準を作成するために、それらを教員間で共有するために、評価規準等を作成するワークショップを開催している」(N=282, df=3, p=0.010)

「7 総合的な学習の全体計画を点検するために、教師間で実践を報告する機会を設けている」(N=280, df=3, p=0.023)

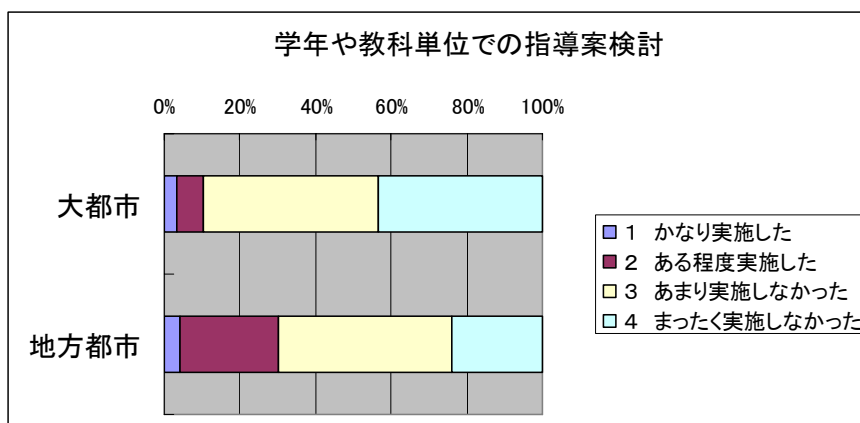
「16 校内で、学年または教科単位で共通テーマの下で研修を行う」(N=280, df=3, p=0.058)

「17 校内で、学年または教科単位で研究授業を実施する」(N=282, df=3, p=0.070)

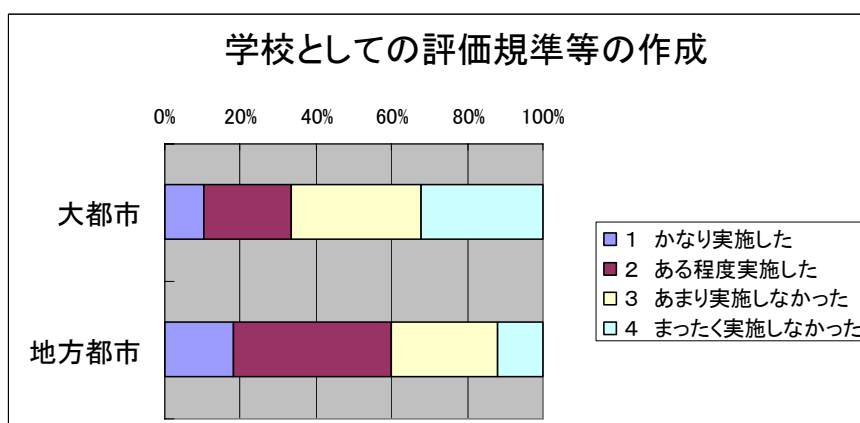
全員参加の授業研究と熟練教師のメンタリングは大都市の小学校の実施率が高い。一方、学年や教科等のサブグループを単位とする研修は、地方都市の小学校の方が実施率が高い。

## 中学校

小学校の場合と同様の手続きによって、教員研修の実施と大都市・地方都市の連関を明らかにしてみた。



図表 6-1 学年や教科単位での指導案検討



図表 6-2 学校としての評価基準等の作成

大都市の中学校が「かなり実施している」「まあ実施している」と回答する割合が、地方都市の小学校のそれらに比べて統計的に有意に高い（あるいはその傾向にある）のは、「13 校外にお

ける研修の機会に対して、学校が積極的に教員を派遣する」(N=139, df=3, p=0.056)のみであった。

逆に、地方都市の中学校の方が、実施率が高い(あるいはその傾向にある)のは、次の6項目であった。

「4 学校として統一的な評価規準・判断基準を作成するために、それらを教員間で共有するために、評価規準等を作成するワークショップを開催している」(N=137, df=3, p=0.012)  
(図表 6-1)

「12 同じ地域の他の学校の実践を視察する」(N=138, df=3, p=0.005)

「17 校内で、学年または教科単位で研究授業を実施する」(N=138, df=3, p=0.042)

「18 校内で、学年または教科単位で指導案を見せあい評価しあう」(N=138, df=3, p=0.008)  
(図表 6-2)

「19 校内で、学年または教科単位で教材を研究したり、指導案を作成したりする」(N=138, df=3, p=0.075)

「23 教員が個人またはグループ単位で助成金を受けて研究を行う」(N=137, df=3, p=0.096)

小学校と同様、学年や教科等のサブグループを単位とする研修は地方都市の学校の方が実施率が高い。他の学校の視察や助成金による研究についても、地方都市の学校の方が実施率は高い。

### 3. 小学校と中学校の比較

教員研修に関する 27 の項目のそれぞれについて、その実施の程度と校種(小学校・中学校)との連関を明らかにしてみた。

小学校が「かなり実施している」「まあ実施している」と回答する割合が、中学校のそれに比べて統計的に有意に高い(あるいはその傾向にある)のは、次の項目を数えた。

「1 教師の指導力やカリキュラム開発能力の向上を目指した年間研修計画を作成している」(N=418, df=1, p=0.012)

「2 教科の指導技術等を教員間で共有するために、授業研究会を定期的で開催している」(N=418, df=1, p<0.001)

「9 IT を使いこなすための操作研修を実施している」(N=421, df=1, p<0.001)

「10 学校が自主的に指導力向上のための研修会を主催し、校外の講師を招く」(N=420, df=1, p=0.001)

「12 同じ地域の他の学校の実践を視察する」(N=418, df=1, p<0.001)

「13 校外における研修の機会に対して、学校が積極的に教員を派遣する」(N=420, df=1, p=0.013)

「14 校内の全教員が共通テーマの下で研修を行う」(N=421, df=1, p<0.001)

「15 校内の全教員が参加する研究授業を実施する」(N=422, df=1, p<0.001)

「16 校内で、学年または教科単位で共通テーマの下で研修を行う」(N=418, df=1,

p<0.001)

「17 校内で、学年または教科単位で研究授業を実施する」(N=420, df=1, p<0.001)

「18 校内で、学年または教科単位で指導案を見せあい評価しあう」(N=417, df=1, p<0.001)

「19 校内で、学年または教科単位で教材を研究したり、指導案を作成したりする」(N=419, df=1, p<0.001)

「22 ITを利用した研修を企画・運営する」(N=418, df=1, p<0.001)

「24 教員が教育論文を執筆する」(N=418, df=1, p=0.017)

「25 熟練教師について、研鑽を積む」(N=420, df=1, p=0.004)

「27 市町村等の教員の間で優秀な授業実践を選び表彰する」(N=415, df=1, p=0.027)

他方、その逆、すなわち、小学校に比べて、中学校の実施率が高い項目は、わずかに「4 学校として統一的な評価規準・判断基準を作成するために、それらを教員間で共有するために、評価規準等を作成するワークショップを開催している」のみであった (N=419, df=1, p=0.004)。

こうした結果に明らかであるが、一般に、小学校に比べて、中学校の教員研修の実施率は低い。ことに、年間計画の作成や授業研究会などの具体的・実践的研修、学年や教科等のサブグループを単位とする研修、外部リソースを活用したり外部組織と交わりを持つような研修については、小中学校の実施率に大きな違いがある。

## 第7章 調査結果の日中比較

添田晴雄\*

### はじめに

本章は、日本と中国でそれぞれ行ったアンケート調査の結果を元に、「総合的な学習の時間」を中心としたカリキュラム実践および教員研修の実態について日中比較を行うことを目的としている。

日中における調査票の作成過程では、当初、比較考察を念頭におきながら日中ともほぼ同じ質問紙を作成することを模索していた。しかしながら、日中における教育慣行の違いが大きく、たとえば日本において重要な質問であっても、中国の回答者にとってはナンセンスな問題であったり、単に煩雑な選択肢であったりすることが少なくなかった。そこで、やむをえず日中における共通設問を絞り込むことにした。また、設問で問おうとしている事柄は日中で対応しているにもかかわらず、諸般の事情から、たとえば、日本の質問紙では、回答形式が複数回答不可であるのに対し、中国では複数回答可となってしまった設問も存在する。そこで、本章では、日中の共通設問のうち、統計的に比較可能な設問に限定して取り上げることにした。

日本では小学校と中学校の両校種においてアンケート調査を実施したが、中国では小学校でのみ実施した。そこで、以下の考察はすべて、小学校における日中比較の考察となる。その際、統計の対象となるデータ母数は、日本が 285、中国が 243 である。なお、各データの概要については序章を参照されたい。

日本の調査票には、「総合的な学習の時間」という言葉が頻出するが、これは、言うまでもなく、1998年に文部科学省により告示された「学習指導要領」に定められている「総合的な学習の時間」を指す。一方、中国の調査票では、これに対応する箇所には、「総合実践活動」という中国語が使われている。「総合実践活動」は、2001年に教育部が公布した「基礎教育カリキュラム改革綱要（試行）」に定められている。綱要は、小学校から高校において「総合実践活動」を必修カリキュラムと位置づけ、その内容は、「情報技術教育」「研究性学習」「コミュニティ・サービスと社会実践」「労働技術教育」から構成されると規定している。なお、「総合的な学習の時間」と「研究性学習」の共通点と相違点に関しては、拙稿「中国の『研究性学習』等と日本の『総合的な学習の時間』の比較考察」（杜成憲・添田晴雄編『都市の小中学校におけるカリキュラム開発の実践と課題—日本・中国の比較検討—』大阪市立大学文学研究科都市文化研究センター、2005年）で分析したように、両者はそれぞれに特徴を持っている。その相違点や共通点は本章のアンケート調査の分析によっ

---

\* 大阪市立大学大学院文学研究科助教授

でも明らかになるが、本章では、日中の調査データを統計的に処理するために、中国の「総合実践活動」をすべて「総合的な学習の時間」と呼び代えて扱うことにする。

また、以下の統計結果の評価については、日中の回答結果を1対1で比較できる場合はT検定を行い、また、クロス集計が適切な場合は、Peasonのカイ2乗検定を行い、有意確率が5%以下の場合、「有意差あり」としている。

## 1. 回答者および回答者の勤務校の属性

日中における「総合的な学習の時間」などの教育実践の比較を行う前に、本節では回答者および回答者の勤務校の属性について検討しておく。後述のとおり、日中間では興味深い差異が認められるが、本章の目的は日中の学校教育そのものを比較することではないので、その違いについて詳述することは控え、後の節の分析の基盤とすることに心がけた。

アンケートは原則として教務主任に回答してもらったが、回答者の性別を見ると、日本は8割近く(76.0%)が男性、中国は逆に8割(79.6%)が女性となっており、有意差が認められた。年齢では、日本は40歳代以上(40歳代62.4%, 50歳代32.3%)がほとんどで、20歳代は皆無、30歳代でも5.3%であった。一方、中国では、20歳代17.4%, 30歳代61.8%, 40歳代16.2%となっており、有意差があった。また、教職歴も、日本の平均が24.0年、中国の平均が17.0年となっており、有意差が検出された。このように、少なくともアンケートに回答した教務主任を比べてみると、日本の方が年長で、中国では比較的若い教員が教務主任として活躍していることがわかる。

一方、その教務主任に現在の学校での在職年数を聞いたところ、日本の平均が4.3年、中国が11.2年と有意差が認められた。当該学校での在職年数が「1~3年」である割合では、日本が43.7%であるのに対し、中国では12.4%であった。中国に比べ日本の教員は移動が頻繁であり、当該学校における在職年数が短くても教務主任を務めていると言える。

回答者の勤務している小学校の創立年では、日本の小学校の58.4%が1945年以前に創立されていたが、中国では、その84.7%が1945年以降に創設されている。創立年を平均すれば日本は1930年前後、中国は1962年前後となり、統計的に有意差があった。日本では、1945年を境として、学校教育の方針や内容が激変しているが、学校そのものは比較的長い伝統を持っている。学校改革やカリキュラム改革は、長年に亘って中央集権的に行われてきたが、後に見るように教員研修が個人単位ではなく、校内において集団でおこなわれる傾向にあることと相まって、教育現場では学校文化の緩やかな変革を伴わなければ、学校改革が展開しない土壌にある。

児童数の平均では、日本が413.6人、中国が722.2人となっており、有意差があった。圧倒的に中国の児童数が多い。また、教職員数の平均は、日本が31.0人、中国が73.3人で、教員数の平均は、日本が21.6人、中国が57.5人となっており、いずれも有意差があった。これらの数を元にして、各学校ごとに教員一人あたりの児童数を計算すると、その平均が

日本 17.7 人，中国 16.0 人となっていた。日本の数値の最低は 3.0 人，最高が 30.9 人で，中国の最低が 16.0 人，最高が 260.0 人であった。中央値では，日本が 18.1 人，中国が 12.9 人であった。中国では学校差が激しいが，一般的な学校ではむしろ日本より対教師の児童数が少ない。これは，小学校において中国では教科担任制，日本では原則として学級担任制がとられていることの影響と考えられる。

なお，学級数の平均では，日本が 14.8 学級，中国が 22.8 学級で，有意差があった。中国の方が児童数，学級数ともに学校規模が大きいことを示している。

パソコンの台数は，日本が 1 校あたりの平均が 39.6 台，中国が 117.5 台で，児童用パソコン台数は，日本が 32.1 台，中国が 75.3 台となっており，いずれも有意差が認められた。ただし，パソコン 1 台あたりの児童数を計算すると，日本の平均が 14.6 人，中国の平均が 13.6 人となり，有意差が認められなかった。ちなみに，日本の最小値は 0.9 人，最大値が 53.6 人，中央値が 11.9 人，標準偏差が 9.78 で，中国の最小値が 0.6 人，最大値が 150.0 人，中央値が 11.7 人，標準偏差が 11.71 となっていた。やはり，中国の小学校では学校差が大きくなっている。

児童数に対するパソコンの台数では，上記のとおり日中で差があるとは言えないものの，その整備の質においては，日中間で差異があった。まず，インターネットへの接続状況であるが，日本が「ADSL または CATV」が 46.1%，「光ファイバー」が 40.8% であるのに対して，中国は「光ファイバー」が 94.7% となっており，有意差があった。これについては，「後発効果」<sup>1</sup>で説明できる。すなわち，日本では中国よりも早くインターネットの接続工事が着手された。その当時の技術の主流は ADSL などであったので，それらがさかんに導入された。その後，光ファイバーが一般化した，既存の設備を廃棄して新しい機材を導入することは容易ではなく，最初の機器設置後ある程度の期間をおかなければならなかった。その間に中国では学校にインターネットを接続するようになったが，すでに光ファイバーが普及していたので，それが設置されるようになった。その結果，このような日中差が生じたと説明できる。

しかしながら，どの部屋がインターネットで繋がっているかについては，この後発効果だけでは説明がつかなくなる。質問紙で，校内 LAN に繋がっている部屋について聞いたところ，日中とも職員室が 9 割弱（日 86.0%，中 88.1%），コンピュータ室が 9 割強（日 90.2%，中 91.5%）であるが，それ以外の部屋では中国の方が圧倒的に値が高い。図書室は，日本が 17.0% に対し中国が 61.4%，特別教室では，日本が 12.9% に対し中国が 68.6%，普通教室は，日本が 17.0% に対し中国が 53.8% となっており，いずれも有意差が認められた。これらは「後発効果」だけでは説明できず，コンピュータ等の情報機器を意識した教育カリキュラムや教育方法を盛り込んだ教育政策が，中国においてより徹底して行われていると言わざるを得ない。

---

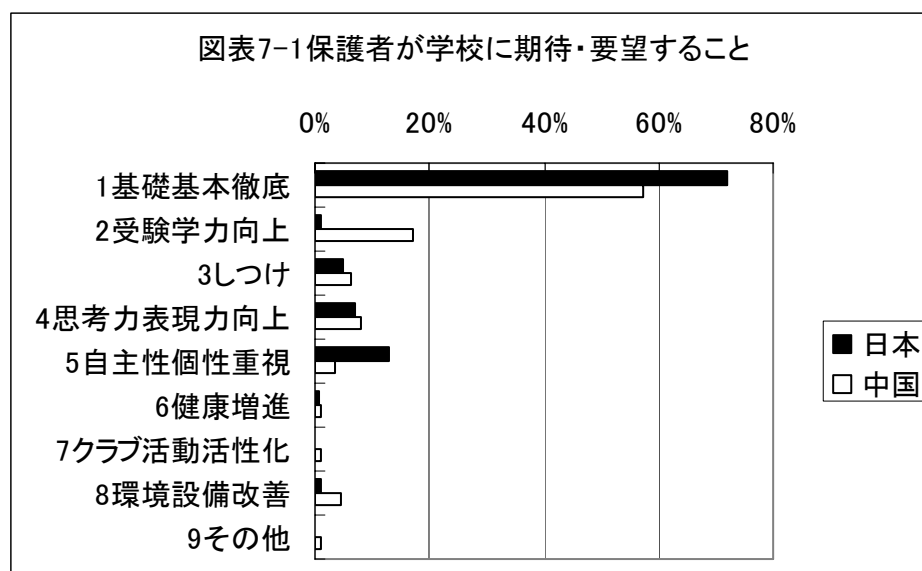
<sup>1</sup> R・ドーア／松居弘道訳『学歴社会・新しい文明病』岩波書店 1978 年，特装版岩波現代選書 1998 年，103 頁。〔原著は Ronald P. Dore *THE DIPLOMA DISEASE*, 1976〕。

また、ネットワークの設定・管理を主に誰が分担しているかについては、中国の教職員が84.3%に対して、日本の教職員は62.2%であった。日本はこれに加えて、業者サポート(21.2%)とセンターサポート(14.7%)の割合が高かったが、中国の割合はそれぞれ4.4%、8.7%であった。いずれも有意差があった。このように、中国では、ネットワークの設定・管理が日本以上に現場に委ねられている。たしかにその分、教職員の負担となるが、上述のように普通教室の半数以上、図書室の6割以上にLANが整備されていることと合わせて考えると、教職員が授業中にパソコンを利用している頻度が日本に比べて多いのではないかと推察される。

学校所在地の地域特性については、日本の回答者の72.6%が「20年以上商業地区か住宅街」と答え、中国の回答者がそう答えたのは14.9%に過ぎず、「20年以内に商業地区または住宅街」であったのが38.2%であった。いずれも有意差があった。また、自校に通う児童の家庭の経済状況については、日本の回答者の43.1%が「裕福な家庭が多い」と答えたのに対し、中国の回答者は33.3%がそう答えている。一方、「裕福な家庭が非常に少ない」と答えた日本の教師は8.3%であるのに対し、中国は23.0%であった。いずれも有意差が認められた。おおむね、中国の小学校は比較的新しい地域に立地し、また、裕福な家庭の割合では日本より少な目となっている。

## 2. 地域や保護者の学校への期待・要望

### (1) 保護者の期待・要求



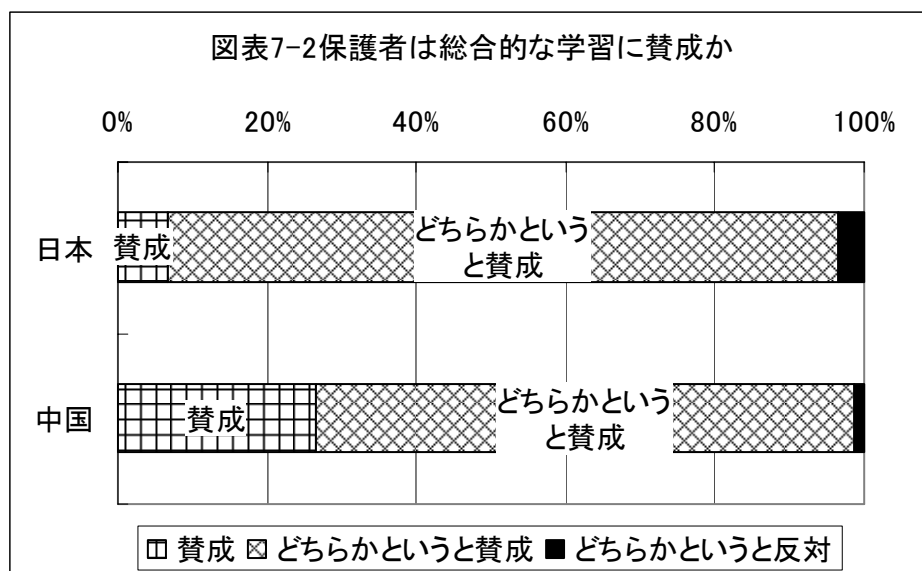
図表7-1は、「あなたの学校の保護者は、学校に対して、どのような期待・要求をしていますか、主なものに、1つだけ○をつけてください。」という設問に対する回答をまとめたものである。

日本の1位が「基礎・基本の徹底」で72.1%，2位は「子どもの自主性・個性の重視」で13.0%である。一方，中国の1位が「基礎・基本の徹底」で57.3%，2位が「受験学力の向上」で17.3%である。

日中を比較すると，日本の割合の方が高くなっているのが，差の大きい順に，「基礎・基本の徹底」（日72.1%，中57.3%），「子どもの自主性・個性の重視」（日13.0%，中3.6%）で，逆に中国の割合の方が高いのが，「受験学力の向上」（日1.1%，中17.3%），「子どもの思考力，表現力の向上」（日6.9%，中8.2%）である。

このように，日本の回答では，「基礎・基本の徹底」が圧倒的に高い。それに対して「受験学力の向上」は1.1%にすぎない。「基礎・基本の徹底」を要望する保護者には，「受験学力の向上」の向上をも含みつつ，むしろそれに重きを置いている場合が少なくないとも思われるが，少なくとも「受験学力の向上」をあからさまに表に出して要求することは少ないようだ。また，日本では塾や家庭教師が一般化しており，受験対策は学校ではなく，塾や家庭教師にその役割を期待する傾向にあることもこれらの背景にあると考えられる。一方，中国では，放課後に児童を学校に残して自習をさせることが多い。しかも，その自習の指導にあたるのも学校の教師であり，自習の内容が受験勉強と重なる場合は，学校の教師がそれを支援することになる。こういったことから「受験学力の向上」の割合が日本より中国で高くなっていると思われる。

(2) 総合的な学習の時間についての賛否



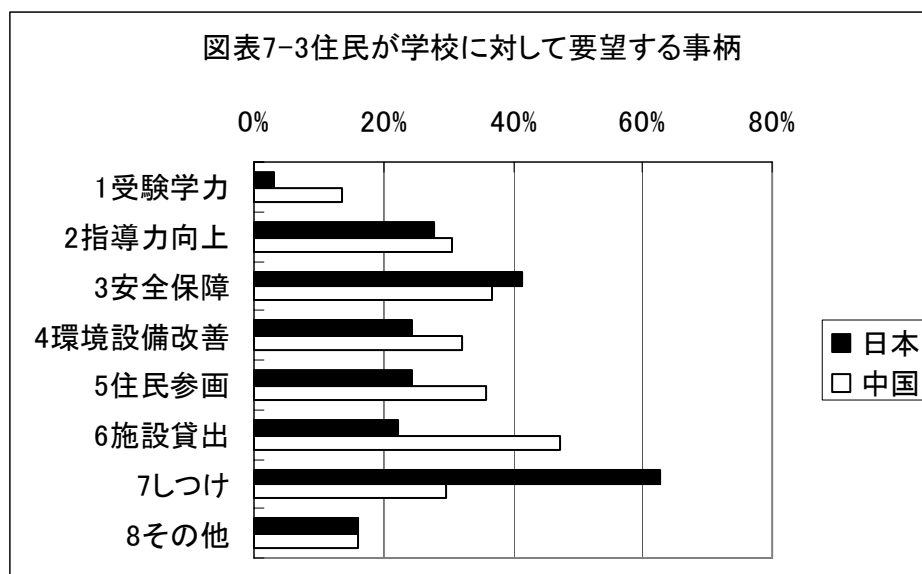
図表7-2は，「あなたの学校の保護者は『総合的な学習の時間』に対して，賛成ですか，それとも反対ですか。最も近いものに，1つだけ○をつけてください。」という設問に対する回答をまとめたものである。「賛成」は，日本が6.8%，中国が26.4%であるが，両国とも「どちらかという と賛成」も合計するとほとんどが賛成となる。ただし，日本は「ど



らかという反対」が3.6%いる。いずれも有意差が認められた。

日本では、さらに『総合的な学習の時間』に対して、保護者に「不平・不安」がありますか。最も近いものに、1つだけ○をつけてください。」という設問をし、不平・不満が「少しある」または「かなりある」と答えた人に、「具体的には、保護者は、学校にどのような「不平・不安」を訴えていますか。あてはまる項目のすべてに○をつけてください。」という聞き方をしている。その結果は、『総合的な学習の時間』のために子どもの基礎的な学習の時間が短縮されること」が62.2%で最も割合が高かった。一方、中国の調査では、上記の「総合的な学習の時間」に賛成か反対かを尋ねる設問に続いて、「どちらかという反対」「とても反対」と答えた人に限ってその理由を尋ねている。しかし、回答者数が極端に少なかったため残念ながら統計的に考察することができなかった。それゆえ推測の域を出ないが、図表7-2で中国の「賛成」意見の割合が高くなっている理由として、中国の「総合実践活動」（とくに「探究性学習」）は日本の「総合的な学習」よりも教科の学習と多くの共通点があること<sup>2</sup>、中国の大学入試では「探究性学習」を出題していること<sup>3</sup>などがあると思われる。

### （3）保護者以外の地域の住民からの要望



「昨年度、あなたの学校に対して、保護者以外の地域の方から、学校教育に対する要望を受けたことがありましたか。あてはまるものに、○をつけてください。」という質問に対して、日本の回答者の34.8%、中国の回答者の62.1%が「はい」と答えており、統計的な

<sup>2</sup> 拙稿「中国の『研究性学習』等と日本の『総合的な学習の時間』の比較考察」（杜成憲・添田晴雄編『都市の小中学校におけるカリキュラム開発の実践と課題—日本・中国の比較検討—』大阪市立大学文学研究科都市文化研究センター，2005年），4～7頁。

<sup>3</sup> 同上書，7頁。

有意差があった。一般に、中国では日本に比べて要望などをストレートに表現する傾向が見られ、その影響が理由として考えられるが、どのような内容について多くを要望しているかは、以下の数値を考察する必要がある。すなわち、「具体的には、どのような要望がありましたか。昨年度 1 年間について、次の項目のうち、あてはまるものすべてに○をつけてください。」という問いに対する答えである（図表 7-3）。

日本の回答は、最も多い項目が「児童に対するしつけ」（62.8%）であり、続いて「学校生活の安全面の保障」（41.5%）、「教員の指導力の向上」（27.7%）となっていた。一方、中国の回答では、「学校施設の貸し出し」が 47.3%でもっとも割合が高く、「学校生活の安全面の保障」（36.6%）、「地域住民による学校教育への参画」（35.9%）と続いていた。日中間で有意差があり、日本の割合の方が高かったのは、「児童に対するしつけ」（日 62.8%、中 29.8%）で、逆に中国の割合の方が高かったのが、差が大きい順に、「学校施設の貸し出し」（日 22.3%、中 47.3%）、「受験学力の重視」（日 3.2%、中 13.7%）であった。

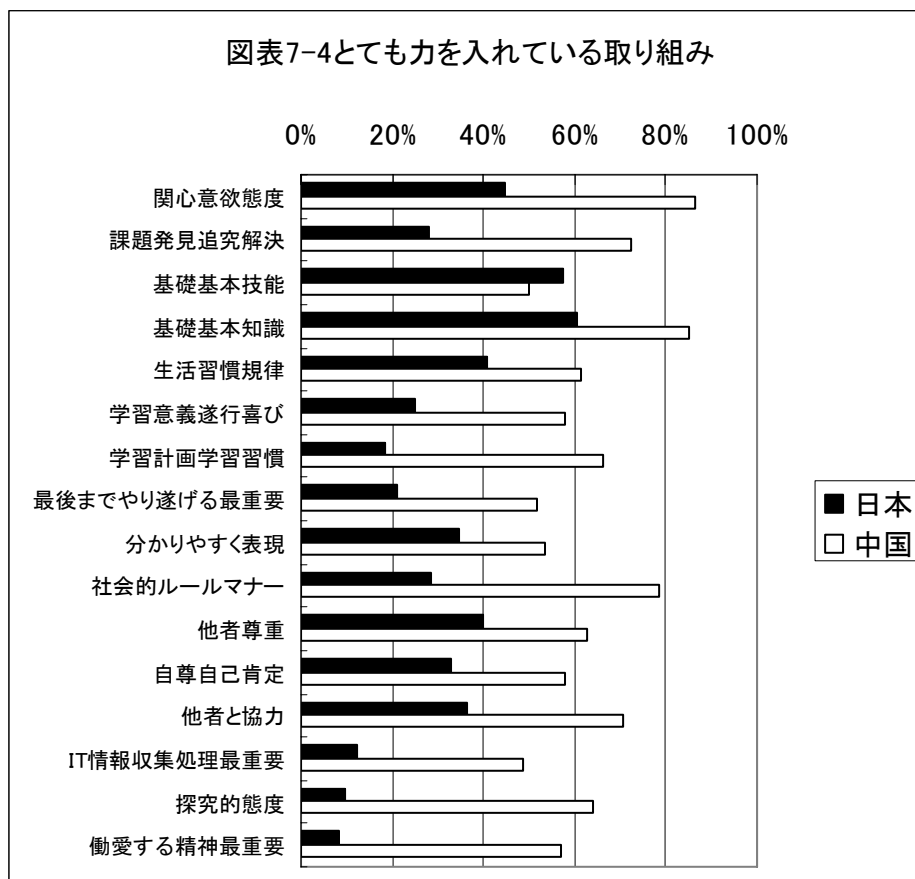
質問紙では、上記の設問に続いて、「さらに、それらの項目のうち、要望の多かった順に、該当するものの番号を下記の表に書いてください。」という聞き方をしている。そして、要望の多かった順番の「第 1 位」としてあげたものだけを抽出して集計すると、「児童に対するしつけ」の日中差がさらに顕著となった（日 34.8%、中 4.0%）。また、「学校施設の貸し出し」の差も大きい（日 7.6%、中 19.1%）。一方、「第 1 位」に限定した集計においては、中国の「指導力の向上」の割合が高くなり、日本と有意差を見せるとともに、中国の回答の中で 1 位となっている（日 9.8%、中 21.4%）。また、「学校生活の安全面の保障」はやはり日中差の有意差はないが、回答者が第 1～3 位のいずれかで「学校生活の安全面の保障」と答えた割合では、日本の割合が中国より高くなり有意差を見せた（日 76.6%、中 58.6%）。

「児童に対するしつけ」について日中差が生じているのは、「児童に対するしつけ」という言葉が中国語では「家教」と書き、家庭教育に属しているという連想が働くせいかもしれない。一方、日本の地域住民が要望する「児童に対するしつけ」は、通学マナーの悪さ、服装、喫煙等に対する指導を含んでいるものと思われる。なお、「学校施設の貸し出し」については、日本では、いわゆる学校開放を指し、原則無料での貸し出しとなっている。それに対し、中国での貸し出しは有料であり、学校の資金源の柱ともなっている。それゆえ、学校側も積極的に施設の貸し出しを行っており、地域住民が学校施設を利用する機会が日本より多くなっている。こういった背景から地域住民が学校施設の利用に関して、より多くの要望を出しているものと思われる。

### 3. 児童の学力や資質の育成・向上に関して力を入れて取り組んだこと

「教科の学習内容・活動に関心を持ち、意欲的に取り組もうとする態度やその成果を日常生活に生かそうとする態度を育てる」などの 16 項目について、「あなたの学校では、2005 年度、子どもの学力や資質の育成・向上に関して、次のような目標や課題に、どの程

度取り組んでいますか？」という質問をした。選択肢は、「とても力を入れて取り組んでいる」「まあ力を入れて取り組んでいる」「あまり取り組んでいない」「まったく取り組んでいない」の4つである。そのうち、「とても力を入れて取り組んでいる」を選んだ割合をグラフにしたのが図表 7-4 である。



ほとんどの項目で中国の「とても力を入れて取り組んでいる」の割合が高く、有意差があった。唯一の例外は、「教科の基礎的・基本的な事項に関する各種の技能の習熟を図る」で、統計的有意差がなかった。なお、この設問における「技能」は日中の回答者間で解釈の差異が生じた可能性がある。すなわち、日本の文脈では、「技能」はすべての教科において、習熟・定着を伴う学力について言及されるのに対し、中国では、「技能」というと図工的な「技能」が真っ先に連想されることが多いという背景があり、その結果、中国の回答の割合が相対的に低くなったと考えられる。

質問紙では、この設問に続いて、「上記1～16のうち、優先順位の高いものを3つ選んで、その番号を書いて下さい。」と聞いている。その中で、「最も重要な取り組み」として回答した割合だけを抽出して集計すると次のようになった。日本の回答の中で割合が最も高かったのが、「教科の学習内容・活動に関心をもち、意欲的に取り組もうとする態度やその成果を日常の生活に生かそうとする態度を育てる」(25.2%)であり、2位が「教科の基礎的・基本的な内容に関する知識・理解の定着を図る」(22.0%)、3位が「教科の基礎的・基本的

な事項に関する各種の技能の習熟を図る」(12.1%)となっていた。一方、中国は、1位が「教科の学習内容・活動に関心を持ち、意欲的に取り組もうとする態度やその成果を日常生活に生かそうとする態度を育てる」(40.4%)、2位が「課題発見・追究・解決能力やものごとを適切に判断する力を育てる」(15.1%)、「教科の基礎的・基本的な内容に関する知識・理解の定着を図る」(11.6%)であった。

また、「最も重要」「2番目に重要」「3番目に重要」のいずれかとして回答された項目を集計すると、日本の1位が「教科の基礎的・基本的な内容に関する知識・理解の定着を図る」(51.6%)、2位が「教科の学習内容・活動に関心を持ち、意欲的に取り組もうとする態度やその成果を日常生活に生かそうとする態度を育てる」(43.4%)、3位が「教科の基礎的・基本的な事項に関する各種の技能の習熟を図る」(39.4%)、4位が「基本的な生活習慣や規律を身に付けさせる」(30.3%)、5位が「自分と異なる意見も大切にし、他者を尊重する態度を育てる」(27.1%)となっていた。また、中国では1位が「教科の学習内容・活動に関心を持ち、意欲的に取り組もうとする態度やその成果を日常生活に生かそうとする態度を育てる」(61.8%)、2位が「課題発見・追究・解決能力やものごとを適切に判断する力を育てる」(49.6%)、3位が「他者と協力する態度と能力を育てる」(27.5%)、4位が「探究的態度を高める」および「教科の基礎的・基本的な内容に関する知識・理解の定着を図る」(いずれも27.0%)となっていた。日中とも、傾向はほぼ共通しているが、日中間の差異に注目すると次のようになる。

日中間で有意差のある項目で、日本の割合の方が高いのが、差が大きい順に、「教科の基礎的・基本的な事項に関する各種の技能の習熟を図る」(日39.4%、中11.2%)、「教科の基礎的・基本的な内容に関する知識・理解の定着を図る」(日51.6%、中27.0%)、「調べたり考えたりしたことを、分かりやすく表現する力を育てる」(日22.1%、中2.7%)、「自分と異なる意見も大切にし、他者を尊重する態度を育てる」(日27.1%、中8.1%)、「自尊感情や自己肯定感を育てる」(日17.1%、中9.0%)であった。

また、日中間で有意差のある項目で、逆に、中国の割合の方が高いのが、差が大きい順に、「教科の学習内容・活動に関心を持ち、意欲的に取り組もうとする態度やその成果を日常生活に生かそうとする態度を育てる」(日43.4%、中61.8%)、「課題発見・追究・解決能力やものごとを適切に判断する力を育てる」(日18.9%、中49.6%)、「探究的態度を高める」(日0.4%、中27.0%)、「計画的な学習などの学習習慣を身に付けさせる」(日3.9%、中26.6%)、「社会的なルールやマナーを身に付けさせる」(日15.0%、中24.8%)、「他者と協力する態度と能力を育てる」(日17.8%、中27.5%)となっている。

おしなべて中国は、「計画的な学習などの学習習慣を身に付けさせる」などの探究的な学習や自律的な学習と関心意欲態度とを結び付けて重視しており、日本では、基礎基本知識を関心意欲態度とを結び付けて重視していると言える。中国の「総合的な学習の時間」にあたるのは「総合実践活動」でありその柱となっているのが「探究性学習」である。そして「研究性学習」は、その名称のとおり科学における探究の側面を重視したカリキュラ

ムとなっている。うがった見方をすれば、「総合的な学習の時間」で目指している学力よりも教科学習の一部として培われる学力の方に関心が寄せられていると言えなくはない。一方、日本では、図 7-1 でも見たように、基礎基本の徹底に関心が強く寄せられており、教科学習を含んだ全体のカリキュラムの中でも探究の精神が重視されているようだ。

#### 4. 「総合的な学習の時間」について

##### (1) 「総合的な学習の時間」で重視した目的・ねらい

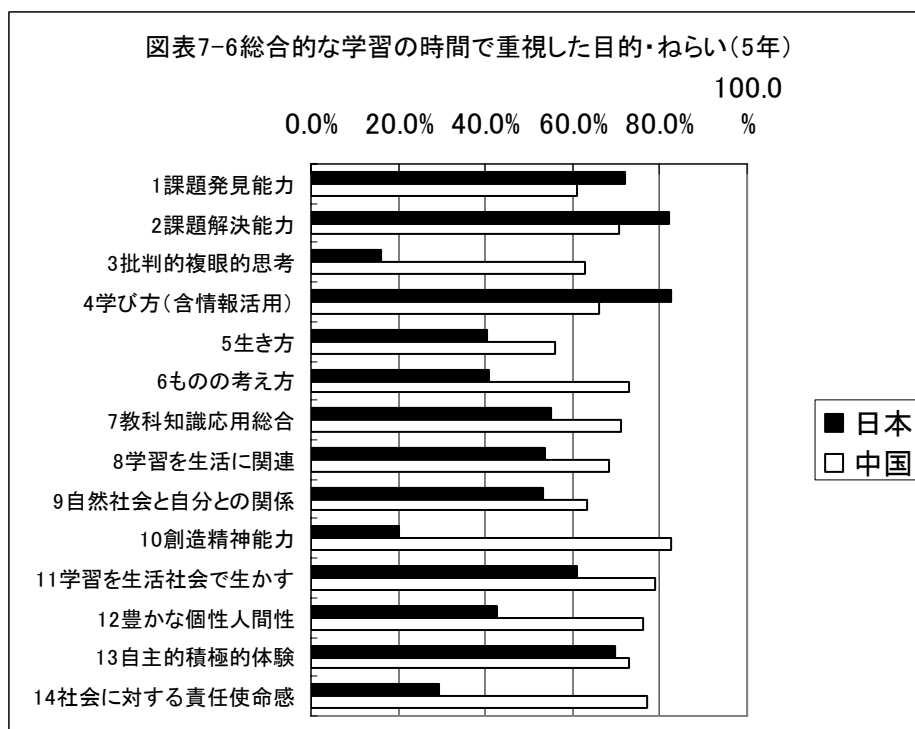
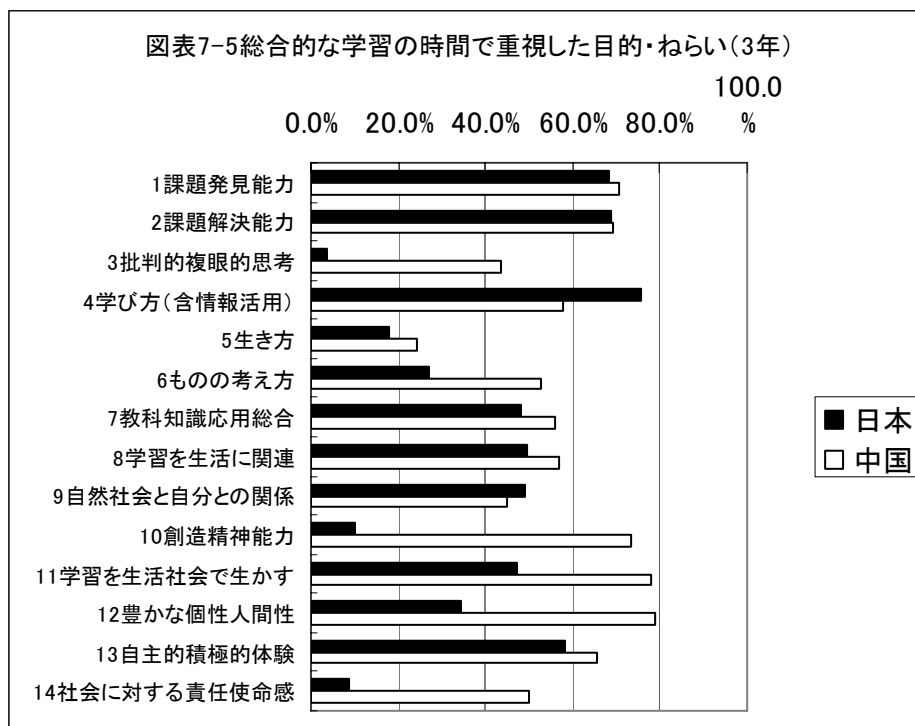
前節では、児童の学力や資質の育成・向上一般について聞いた設問をとりあげたが、本節では、「総合的な学習の時間」に焦点を絞って、その目的やねらいをどの程度重視したかについて分析する。質問紙では、「昨年度、あなたの学校では、『総合的な学習の時間』の目的やねらいとして、次の項目をどの程度重視しましたか。表に、学年ごとに、あてはまる場合のすべてに○をつけてください。」と聞いている。設問の通り、3年から6年の4つの学年それぞれについて、重視した目的・ねらいを複数回答可で選択するようになっていいる。以下の文中ではすべての学年の集計結果を取り上げたが、グラフについては、3年生と5年生の結果をそれぞれ図表 7-5、図表 7-6 にまとめた。なお、中国の調査校のうち、上海の小学校（52.5%）は5年制であり、北京の小学校（47.5%）が6年制である。したがって、中国のデータのうち、6年生のものには、上海のデータが入っていない。

日本はどの学年でも「学び方(情報活用能力を含む)」(3年 75.7%, 4年 77.2%, 5年 82.4%, 6年 81.3%), 「課題発見能力」(3年 68.4%, 4年 69.1%, 5年 71.8%, 6年 72.5%) 「課題解決能力」(3年 68.8%, 4年 73.5%, 5年 82.1%, 6年 82.1%) の割合が高くなっている。一方、中国では、「新しいものを創造しようとする精神と能力」(3年 73.4%, 4年 82.6%, 5年 82.6%, 6年 77.3%), 「学習したことを生活や社会で活かす力」(3年 78.1%, 4年 77.5%, 5年 78.7%, 6年 75.5%), 「豊かな個性と人間性(社会性を含む)」(3年 78.9%, 4年 75.0%, 5年 76.2%, 6年 68.8%), 「社会に対する責任感と使命感」(3年 50.0%, 4年 58.9%, 5年 77.0%, 6年 78.0%) が高くなっていた。

日中間で有意差がある項目で、日本の割合の方が高いのは、すべての学年において、「学び方(情報活用能力を含む)」(3年：日 75.7%, 中 57.8%, 4年：日 77.2%, 中 60.2%, 5年：日 82.4%, 中 66.0%, 6年：日 81.3%, 中 58.7%) であった。「課題発見能力」「課題解決能力」は、3~4年では有意差がないが、5年6年になると、「課題発見能力」(5年：日 71.8%, 中 60.9%, 6年：日 72.5%, 中 48.6%) や「課題解決能力」(5年：日 82.1%, 中 70.6%, 6年：日 82.1%, 中 60.9%) において、日本の割合の方が高くなり有意差が認められた。

日中間で有意差がある項目で、中国の割合の方が高い項目は非常に多い。まず、全学年にわたって有意差が認められたのは、「批判的・複眼的な思考の能力」(3年：日 3.7%, 中 43.5%, 4年：日 6.3%, 中 56.4%, 5年：日 16.1%, 中 62.8%, 6年：日 20.5%, 中 55.5%),

「ものの考え方」(3年:日 27.2%, 中 52.7%, 4年:日 30.1%, 中 64.4%, 5年:日 40.7%, 中 72.8%, 6年:日 41.4%, 中 70.0%), 「新しいものを創造しようとする精神と能力」(3年:日 10.3%, 中 73.4%, 4年:日 11.4%, 中 82.6%, 5年:日 20.1%, 中 82.6%, 6年:



日 23.1%, 中 77.3%), 「学習したことを生活や社会で活かす力」(3年:日 47.4%, 中 78.1%,

4年：日 52.9%，中 77.5%，5年：日 60.8%，中 78.7%，6年：日 62.3%，中 75.5%），「豊かな個性と人間性（社会性を含む）」（3年：日 34.6%，中 78.9%，4年：日 40.4%，中 75.0%，5年：日 42.5%，中 76.2%，6年：日 48.7%，中 68.8%），「社会に対する責任感と使命感」（3年：日 8.8%，中 50.0%，4年：日 14.7%，中 58.9%，5年：日 29.3%，中 77.0%，6年：日 40.7%，中 78.0%），である。

また、4年と5年で有意差があったのは、「生き方」（4年：日 27.9%，中 40.3%，5年：日 40.3%，中 56.2%），「教科の知識の応用・総合」（4年：日 50.7%，中 62.7%，5年：日 54.9%，中 71.1%）であり、5年と6年で有意差があったのは、「自然や社会と自分との関係の認識」（5年：日 53.1%，中 63.5%，6年：日 50.2%，中 66.4%）「学習したことを生活に関連づけて考える力」（5年：日 53.8%，中 68.5%，6年：日 53.5%，中 70.9%）である。さらに、4年生だけで有意差があったのが、「自主的・積極的な体験と豊かな体験」（4年：日 57.0%，中 72.0%）であった。

中国では、「課題発見能力」「課題解決能力」の両者と「批判的・複眼的な思考の能力」「新しいものを創造しようとする精神と能力」「豊かな個性と人間性（社会性を含む）」の3者が関連しているのに対し、日本は、「課題発見能力」「課題解決能力」だけが切り離されて指導されていると言えなくはない。また、「批判的・複眼的な思考の能力」と結びつかない「学び方（情報活用能力を含む）」は受動的ニュアンスすら感じ取られ、それがはたして「情報リテラシー」と呼べるかどうかは疑わしいと言わざるを得ない。

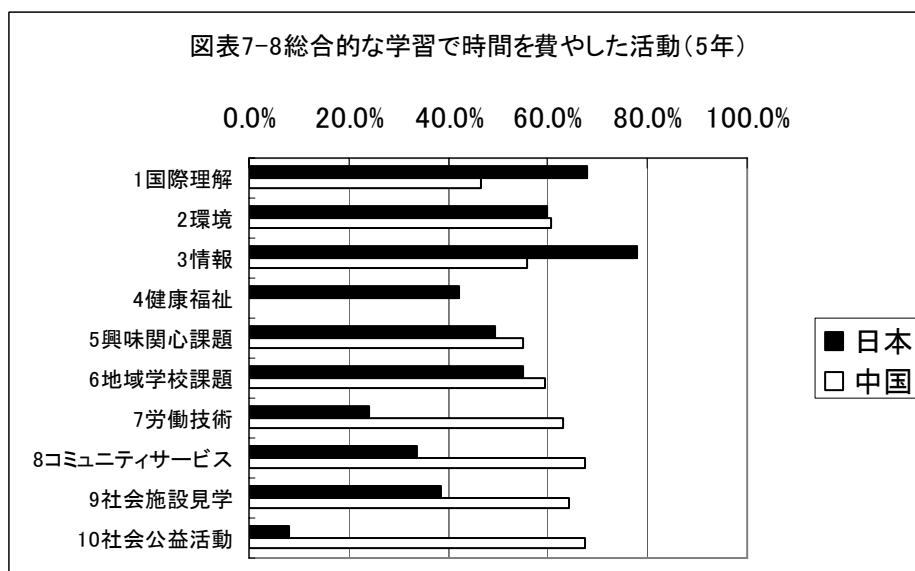
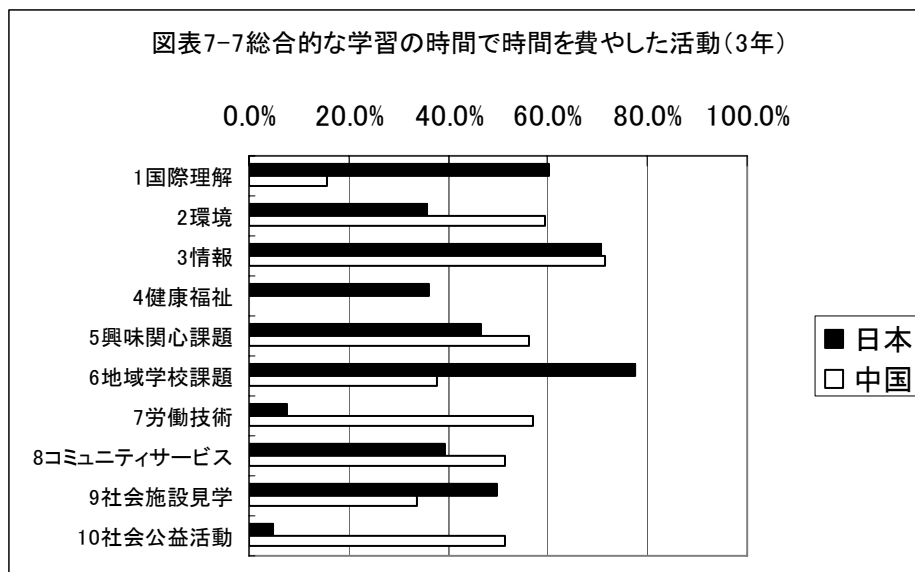
## （2）「総合的な学習の時間」で時間を費やした活動

「総合的な学習の時間」で実際に時間を割いて活動したものを聞いた結果をまとめたのが、図表 7-7 と図表 7-8 である。設問では、「昨年度、あなたの学校では、『総合的な学習の時間』の内容として、次のものにどの程度の時間を費やしましたか。表に、学年ごとに、時間を費やしたもののすべてに○をつけてください。」と聞いており、すべての学年について、複数回答で答えてもらっている。前項と同様、文中ではすべての学年の集計結果を扱うが、グラフとしては、3年生と5年生の結果だけを示した。

日本の3年では、1位「地域や学校の特色に応じた課題」（77.7%）、2位「情報」（70.5%）、3位「国際理解（英語活動を含む）」（60.1%）であるのが、6年になると、1位「国際理解（英語活動を含む）」（83.4%）、2位「情報」（74.7%）、3位「児童の興味・関心に基づく課題」（59.6%）となっている。中国の3年は、1位「情報」（71.5%）、2位「環境」（59.6%）、3位「木工加工、金属加工、料理、裁縫、農業などの労働技術」（57.6%）であるのが、6年になると1位「社会施設等の見学」（67.0%）、2位「コミュニティサービス」（62.4%）、3位「防災活動、募金活動、チャリティーバザーなどの社会公益活動」（62.4%）となる。

日中間で有意差があり、日本の割合の方が高いのが、「国際理解（英語活動を含む）」（3年：日 60.1%，中 15.7%，4年：日 61.7%，中 26.5%，5年：日 67.9%，中 48.6%，6年：日 83.4%，中 57.8%）（全学年）、「情報」（4年：日 71.5%，中 60.3%，5年：日 78.0%，中

56.0%, 6年：日 74.7%, 中 61.5%) (4年：日%, 中%, 5年：日%, 中%, 6年：日%, 中%) (以上4年5年6年), 「地域や学校の特色に応じた課題」(3年：日 77.7%, 中 37.9%) 「社会施設等の見学」(3年：日 49.6%, 中 33.6%) (3年のみ) である。第1節で見たように, 中国の小学校では, 日本の小学校に比べて情報インフラの整備が進んでいるのであるが, 「総合的な学習の時間」では, 「情報」に関する学習活動を行った割合では,むしろ日本の小学校の方が高くなっている。



すべての学年において日中間で有意差があり,かつ,中国の割合の方が高くなっているのは,「木工加工,金属加工,料理,裁縫,農業などの労働技術」(3年：日 7.6%, 中 57.0%, 4年：日 7.6%, 中 64.5%, 5年：日 24.2%, 中 63.2%, 6年：日 8.3%, 中 59.6%), 「住みよい町づくり,緑化運動,公共地の清掃,社会奉仕などのコミュニティサービス」(3年：



日 39.2%, 中 51.5%, 4年:日 44.0%, 中 65.7%, 5年:日 33.6%, 中 67.5%, 6年:日 40.8%, 中 62.4%), 「防災活動, 募金活動, チャリティーバザーなどの社会公益活動」(3年:日 4.7%, 中 51.5%, 4年:日 7.9%, 中 65.7%, 5年:日 7.9%, 中 67.5%, 6年:日 12.6%, 中 62.4%) であった。

また, 3年と5年のみにおいて日中間で有意差があり, かつ, 中国の割合の方が高くなっているのは, 「社会施設等の見学」(5年:日 38.6%, 中 64.1%, 6年:日 40.8%, 中 67.0%) (3年5年6年のみ), 「環境」(3年:日 35.6%, 中 59.6%, 6年:日 38.3%, 中 59.3%) であり, 3年のみなら, 「児童の興味・関心に基づく課題」(3年:日 46.4%, 中 56.2%) であった。これらはもちろん2国の間で学習指導要領の記載方法に違いがあることに起因する。なお, 「社会施設等の見学」に関しては, 3年生では, 日本の方の割合が高い一方で, 5~6年では中国の割合の方が高くなっている。

なお, 日本の「国際理解(英語活動を含む)」の割合が高くなっているが, とくに大阪の小学校における「国際理解」の活動には, 「内なる国際化」に関する活動が多く含まれていると考えられる。

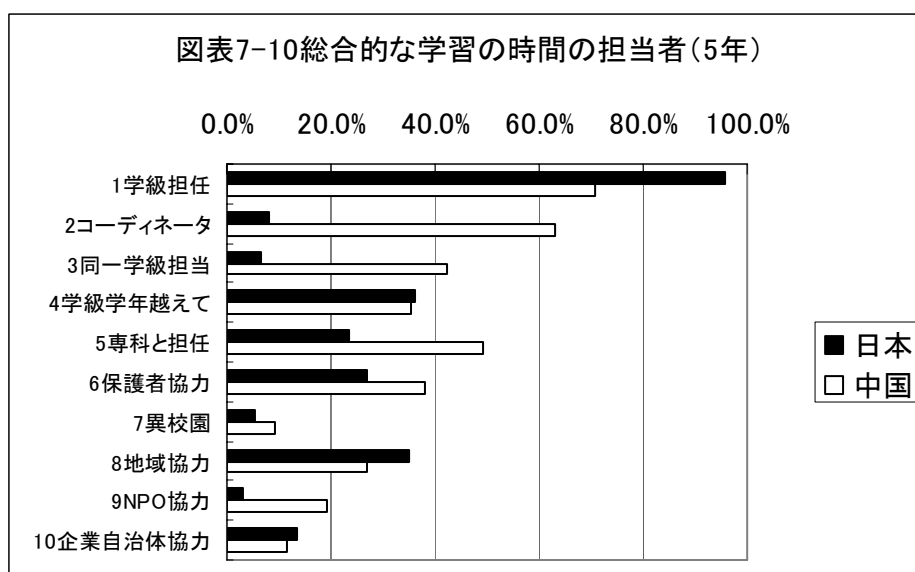
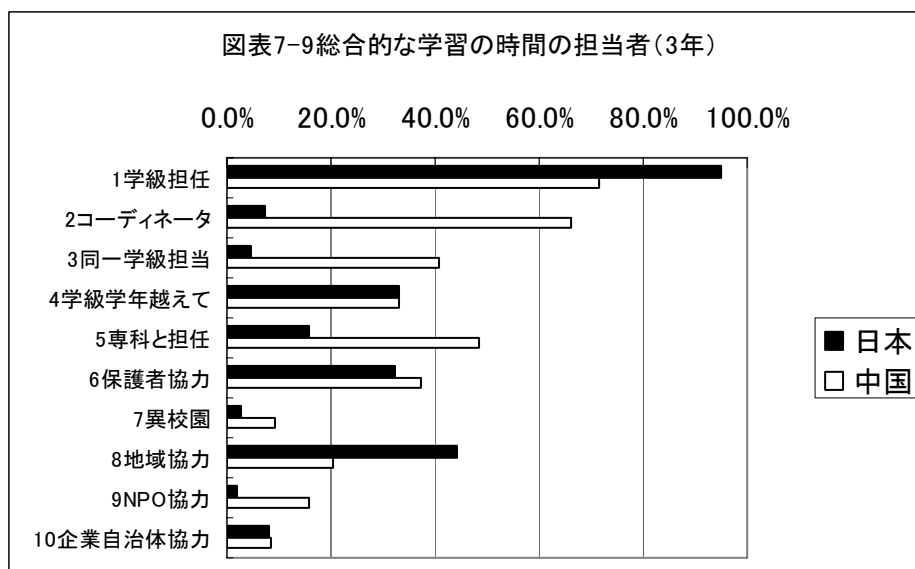
### (3) 「総合的な学習の時間」の主な担当者

「総合的な学習の時間」を担当した教師についての設問をまとめたのが, 図表7-9と図表7-10である。質問紙では, 「昨年度, あなたの学校では, 『総合的な学習の時間』のカリキュラム開発とその指導は, どなたが担当しましたか。表に, 学年ごとに, 担当した人すべてに○をつけてください。」と聞いている。前項と同様に, 文中ではすべての学年の集計結果を扱うが, グラフとしては, 3年生と5年生の結果だけを示した。

すべての学年において日中間で有意差があり, かつ, 日本の割合の方が高いのが, 「学級担任が担当」(3年:日 95.0%, 中 71.7%, 4年:日 95.3%, 中 70.3%, 5年:日 95.7%, 中 70.9%, 6年:日 96.4%, 中 53.1%), 「地域住民が協力」(3年:日 44.1%, 中 20.3%, 4年:日 36.9%, 中 26.7%, 5年:日 35.1%, 中 27.0%, 6年:日 33.0%, 中 21.2%) であった。

逆に, すべての学年において日中間で有意差があり, かつ, 中国の割合の方が高いのが, 「『総合的な学習の時間』の専任教員またはカリキュラム・コーディネーターが担当」(3年:日 7.2%, 中 66.2%, 4年:日 7.2%, 中 67.8%, 5年:日 8.2%, 中 63.1%, 6年:日 9.0%, 中 57.5%), 「同一学級を担当する複数の教員が担当(教科担任制の場合のみ)」(3年:日 4.7%, 中 40.9%, 4年:日 6.1%, 中 41.5%, 5年:日 6.5%, 中 42.3%, 6年:日 7.5%, 中 26.5%), 「専科教員(音楽など)と担任が共同で担当」(3年:日 15.8%, 中 48.5%, 4年:日 17.9%, 中 50.0%, 5年:日 23.3%, 中 49.4%, 6年:日 22.6%, 中 36.6%), 「NPOが協力」(3年:日 1.8%, 中 15.6%, 4年:日 5.4%, 中 19.1%, 5年:日 3.2%, 中 19.3%, 6年:日 7.2%, 中 17.7%) であった。また, 4年5年6年のみではあるが, 「保護者が協力」(4年:日 27.2%, 中 37.3%, 5年:日 26.9%, 中 38.2%, 6年:日 22.9%, 中 33.6%),

また、3年4年6年のみでは、「異校園の教員が協力」（3年：日2.9%、中9.3%、4年：日3.2%、中8.1%、6年：日4.3%、中15.0%）、などの項目において中国の方が有意差をもって割合が高かった。



全体的に、日本の小学校の「学級担任」の割合が高く、中国は、「学級担任」と「コーディネータ」、「同一学級を担当する複数の教員が担当（教科担任制の場合のみ）」が多くなっていたが、その背景には、日本が学級担任制をとっていることがある。日本の小学校の一部では、学級担任制に加えて、「特別な学習の時間」等のカリキュラムを実践するコーディネータを置く試みがなされているが、その割合はまだ多いとは言えない。一方、中国では、教科担任制の延長線上に、「総合的な学習」を担当する教員が配置されており、「総合的な学習の時間」のカリキュラム開発や授業方法の工夫や蓄積が行われやすい環境にある。

また、校外からの協力については、日本ではおおむね「地域住民が協力」の割合が中国に比べて高かったが、「保護者が協力」の割合では、日本・中国とも3割前後の協力を得ているという結果がでている。

#### (4)「総合的な学習の時間」の実践上の課題

質問紙では、「あなたの学校の『総合的な学習の時間』における実践上の課題について、次のことはどの程度あてはまりますか。1～23のそれぞれについて、右の1～4のうち、最もよくあてはまるものに、1つだけ○をつけてください。」と聞いている。「右の1～4」とは、「とてもあてはまる」「まああてはまる」「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」である。前2者の回答と後2者の回答をそれぞれまとめて2値化して計算すると、すべての項目において、中国の小学校の割合が高くなっており、しかも、統計的な有意差が認められた。しかし、このままでは課題の傾向がつかみにくい。そこで、次の設問に注目した。すなわち、質問紙では、上記の設問に続けて、上記の設問の23項目について、「最も緊急性が高い」ものを選んでもらっている。それを集計したのが、図7-11である。

日本の1位が「理念や必要性について、教職員で統一し、理解すること」(11.0%)、2位が「『総合的な学習の時間』における教員の指導力を向上させること」(10.6%)、3位が「この学習の評価規準を作成すること」(7.7%)、4位が「この学習に必要な予算や設備を充実させること」(7.0%)、5位が「この学習の校内外での学習時に、児童の安全を確保すること」(7.0%)となっていた。一方、中国の1位は、「この学習に必要な予算や設備を充実させること」(14.2%)、2位が「『総合的な学習の時間』における教員の指導力を向上させること」(13.7%)、3位が「理念や必要性について、教職員で統一し、理解すること」(10.5%)、4位が「この学習の目標を確定すること」(10.1%)、5位が「この学習の全体計画を作成すること」(6.9%)となっていた。

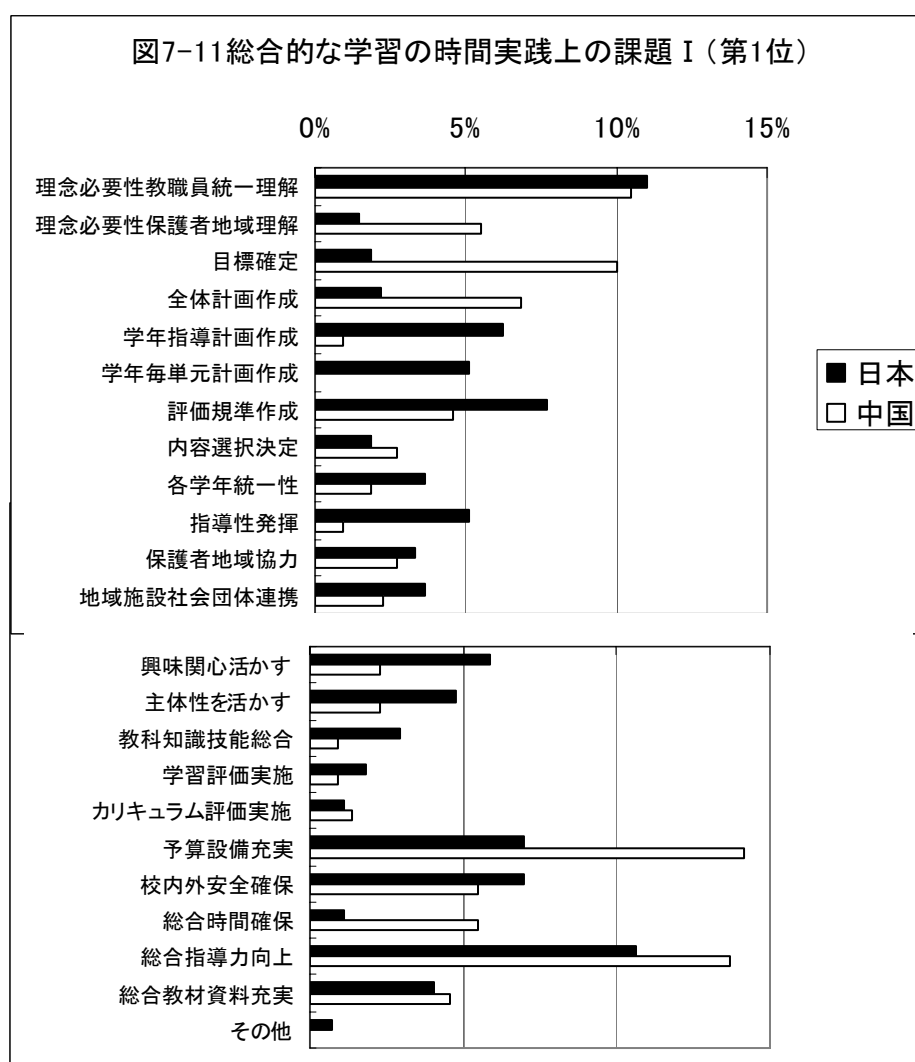
日中に共通して、「理念や必要性について、教職員で統一し、理解すること」の割合が高くなっている。両国のいずれにおいても、「総合的な学習の時間」は、他の教科学習と比較して、学校独自のカリキュラムの開発・実践が必要となってくる。その分、教師間の連携が重要視され、このことがアンケート結果に反映されたものと思われる。

日中間で有意差があり、日本の割合の方が高いのは、差が大きい順に、「この学習の年間指導計画を作成すること」(日6.2%、中0.9%)、「学年ごとの単元計画を作成すること」(5.1日%、中0.0%)、「教師が適切な指導性を発揮すること」(日5.1%、中0.9%)、「児童の興味・関心を活かした学習を持続させること」(日5.9%、中2.3%)であった。

また、日中間で有意差があり、中国の割合の方が高いのは、差が大きい順に、「この学習の目標を確定すること」(日1.8%、中10.1%)、「この学習に必要な予算や設備を充実させること」(日7.0%、中14.2%)、「この学習の全体計画を作成すること」(日2.2%、中6.9%)、「『総合的な学習の時間』の授業時数を十分に確保すること」(日1.1%、中5.5%)、「理念や必要性について、保護者や地域に理解してもらうこと」(日1.5%、中5.5%)となっていた。

日本では、学年ごとの指導計画、単元計画の作成が、学校全体の計画の作成より、課題

として意識されている傾向にある。一方、中国ではその逆で、学年毎の計画よりも学校全体の計画の割合が高くなっている。本来、カリキュラムは児童の成長や経験の過程を数年間にわたって追跡的に把握した上で計画実施されるべきものである。しかし、第1節でも見たように、教務主任の教員ですら、現在の勤務校での勤務期間が非常に短く、一般に教員の移動は頻繁に行われる。それに加えて、学級担任は毎年変わり、いわゆる「持ち上がり」は例外的となっている。十全な引継ぎが期待される場所であるが、実態としてはあまり機能していない状況にあると言わざるを得ない。そういった背景があるので、日本では、学年毎の指導計画の作成には熱心であるが、学年を越えた指導計画には関心が向かないようになってきているのではないかとと思われる。



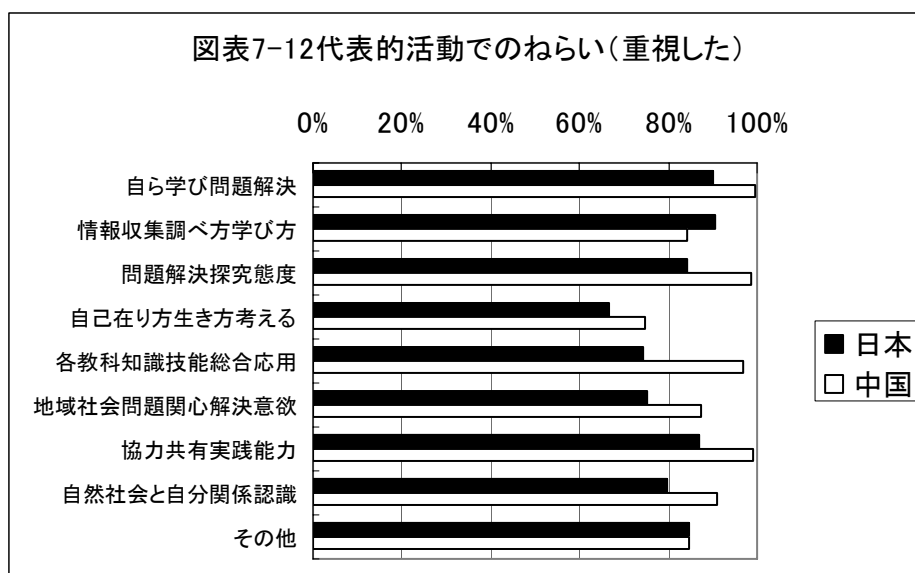
## 5. 「総合的な学習の時間」の代表的活動について

質問紙では、「あなたの学校の昨年度の第5学年の代表的な『総合的な学習の時間』の実

践について」自由記述方式で活用内容を記載してもらった。この節では、その代表的な実践についての設問である。

(1) 代表的な実践のねらい

回答のあった代表的な実践のねらいについての設問をまとめたのが、図表 7-12 である。質問紙では、「次のねらいをどの程度重視しましたか。1~9のそれぞれについて、右の1~4のうち、最もよくあてはまるものに、1つだけ○をつけてください。」と聞いている。「右の1~4」の選択肢は、「とても重視した」「重視した」「あまり重視しなかった」「まったく重視しなかった」である。ここでは、「とても重視した」と「重視した」の割合をそれぞれ合計して、図表を作成し、日中間での差異を検討してみた。



日本の割合では、1位が「情報の集め方、調べ方、まとめ方、発表等の学び方の習得」(90.4%)、2位が「自ら学び自ら考え、主体的に判断し、問題を解決する能力の育成」(90.3%)、3位が「他者との協力や共有を尊ぶ態度とそれを実践する能力を培うこと」(86.9%)、4位が「問題の解決や探究活動等に主体的に創造的に取り組む態度の形成」(84.0%)、5位が「自然や社会と自分との関係を認識する力を育てること」(79.9%)となっている。

中国の割合では、1位が「自ら学び自ら考え、主体的に判断し、問題を解決する能力の育成」(99.6%)、2位が「他者との協力や共有を尊ぶ態度とそれを実践する能力を培うこと」(99.1%)、3位が「問題の解決や探究活動等に主体的に創造的に取り組む態度の形成」(98.7%)、4位が「各教科等で育まれた知識や技能等の総合的、応用的な活用能力の育成」(96.9%)、5位が「自然や社会と自分との関係を認識する力を育てること」(91.2%)となっている。

日中間で有意差があり、日本の割合の方が高いのは、「情報の集め方、調べ方、まとめ方、発表等の学び方の習得」(日 90.4%、中 84.1%)のみである。

一方、日中間で有意差があり、中国の割合の方が高いのは、差の大きな順に、「各教科等で育まれた知識や技能等の総合的、応用的な活用能力の育成」(日 74.2%, 中 96.9%), 「自然や社会と自分との関係を認識する力を育てること」(日 79.9%, 中 91.2%), 「問題の解決や探究活動等に主体的に創造的に取り組む態度の形成」(日 84.0%, 中 98.7%), 「地域や社会的な問題に関心をもち、現代的問題の解決に意欲を持たせること」(日 75.3%, 中 87.6%), 「他者との協力や共有を尊ぶ態度とそれを実践する能力を培うこと」(日 86.9%, 中 99.1%), 「自ら学び自ら考え、主体的に判断し、問題を解決する能力の育成」(日 90.3%, 中 99.6%), である。

日本では、2003年12月に学習指導要領が一部改正され、「総合的な学習の時間」の「ねらい」の項目に、「各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。」が追加された。この項目は、1998年の学習指導要領で「総合的な学習の時間」が設定された時点においても、「総合的な学習の時間」に本来的に内包されていた。しかし、その趣旨が誤解されて実施されたことに加え、世間で学力論争が持ち上がったことを背景として、改めて教科学習との関連付けが明示されたという経緯を持つ。アンケートを実施した2006年秋は、その一部改正から1年たっていない。もし、学習指導要領の一部改正前にアンケートを実施していたならば、この数値はもっと小さくなっていただと考えられる。一方、中国におけるこの項目の割合は100%に近い。それは、第2節でも述べたように、中国の「総合的な学習の時間」である「総合実践活動」は「研究性学習」を含んでおり、教科学習との親和性が究めて高いこと<sup>4</sup>と関連があると考えられる。

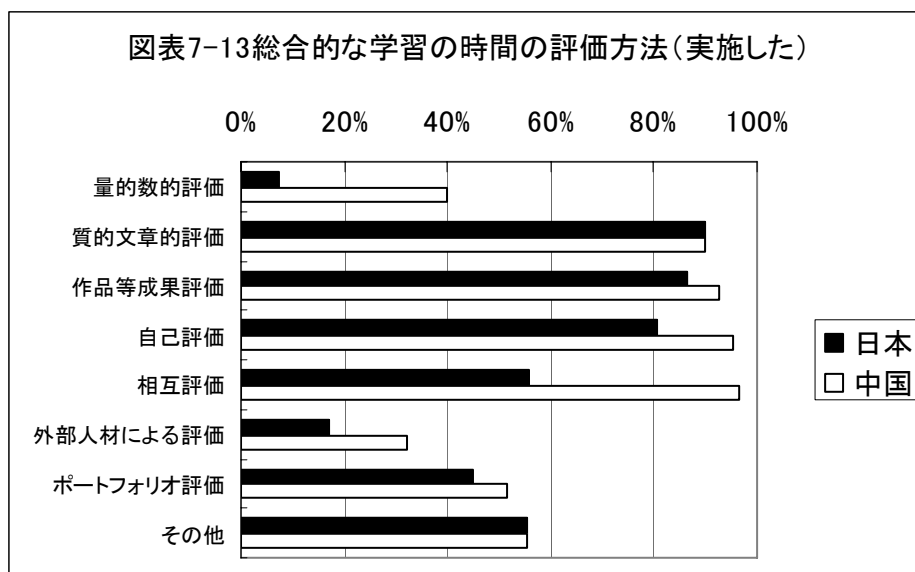
## (2) 総合的な学習の時間の代表的活動での評価方法

上記の代表的な実践において、その中で行った評価についての設問をまとめたのが、図表 7-13 である。質問紙では、その代表的実践において、「次の方法を実施しましたか。1～8のそれぞれについて、右の1～4のうち、最もよくあてはまるものに、1つだけ○をつけてください。」と聞いている。ここで、「右の1～4」とは、「よく実施した」「ある程度実施した」「少しだけ実施した」「まったく実施しなかった」を指す。やはり、前2者の「よく実施した」「ある程度実施した」の割合を合計して、集計を行っている。

日本の割合では、1位が「教師の観察を中心とする質的、文書的な評価を実施している」(89.8%), 2位が「児童の作品等の学習成果を利用して評価している」(86.6%), 3位が「児童の自己評価を実施している」(80.5%), 4位が「児童同士の相互評価を実施している」(55.8%) となっている。

---

<sup>4</sup> 拙稿「中国の『研究性学習』等と日本の『総合的な学習の時間』の比較考察」(杜成憲・添田晴雄編『都市の小中学校におけるカリキュラム開発の実践と課題—日本・中国の比較検討—』大阪市立大学文学研究科都市文化研究センター, 2005年), 4～7頁。



一方、中国の割合では、1位が「児童同士の相互評価を実施している」(96.5%)、2位が「児童の自己評価を実施している」(95.3%)、「児童の作品等の学習成果を利用して評価している」(92.6%)、4位が「教師の観察を中心とする質的、文書的な評価を実施している」(89.9%)となっていた。

対応する日中の項目の割合の差で、有意差があったのは、差が大きな順に、「児童同士の相互評価を実施している」(日 55.8%, 中 96.5%)、「ペーパーテスト等による量的、数的な評価を実施している」(日 7.2%, 中 40.0%)、「外部の人材や専門家の評価を活用している」(日 17.0%, 中 32.1%)、「児童の自己評価を実施している」(日 80.5%, 中 95.3%)、「児童の作品等の学習成果を利用して評価している」(日 86.6%, 中 92.6%)であり、すべてにおいて、中国の割合の方が高かった。とくに差が顕著なのは、「ペーパーテスト等による量的、数的な評価を実施している」と「児童同士の相互評価を実施している」の2項目である。自ら課題を見つけて自律的に学習に取り組んでいくためには、自らの学習を適切に自己評価できなければならないが、その力をつけるための土台となるのが、相互評価の力である。さらに、このような相互評価や自己評価を児童ができるようになるためには、評価基準を内在化させたり、評価の方法を身につけていたりしなければならないが、教師による評価がそのモデルとなる。中国において、上記の2項目の割合が日本よりも高くなっていることは、自己評価の力を育成する点からも注目に値する。

## 6. 教員研修について

この節では、教科の指導力や総合的な学習のカリキュラム開発能力の向上に関する取り組みとしての、教員研修について検討する。

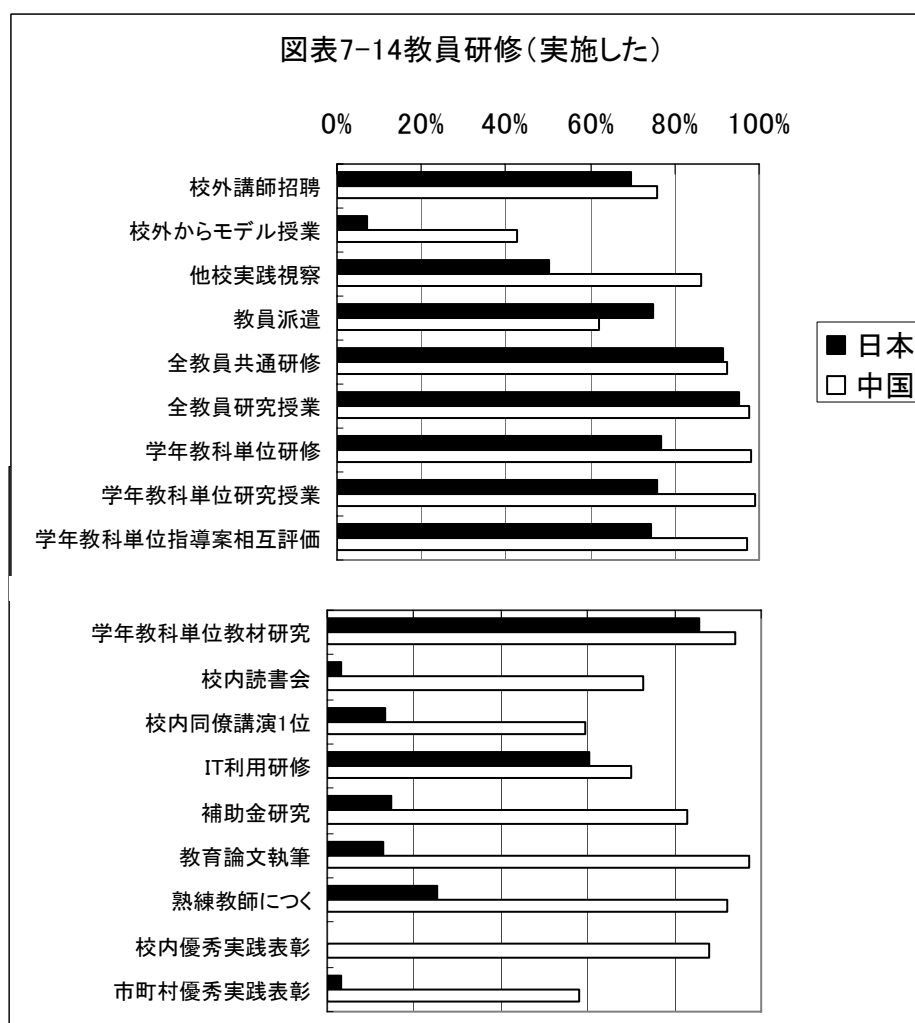
### (1) 実施した教員研修

研修の実施状況について、「昨年度、あなたの学校では、教科の指導力や総合的な学習の

カリキュラム開発能力の向上に関する取り組みとして、次のような研修をどの程度実施しましたか。1～28のそれぞれについて、右の1～4の中からあてはまるものに、1つだけ○をつけてください。」という設問を設けた。ここで、「右の1～4」とは、「かなり実施した」「ある程度実施した」「あまり実施しなかった」「まったく実施しなかった」の4選択肢を指す。以下では、前2者の割合を合計して統計処理を行った。その結果が、図表7-14である。

まず、日本の割合の中で、数値が高かったのは、「校内の全教員が参加する研究授業を実施する」(95.4%)、「校内の全教員が共通テーマの下で研修を行う」(91.5%)、「校内で、学年または教科単位で教材を研究したり、指導案を作成したりする」(76.8%)である。しかし、これらは中国の割合との有意差がなく、日中で共通して高い。中国において高い割合を示したのは、「校内で、学年または教科単位で研究授業を実施する」(99.2%)、「校内で、学年または教科単位で共通テーマの下で研修を行う」(92.4%)、「校内の全教員が参加する研究授業を実施する」(97.9%)、「校内で、学年または教科単位で指導案を見せあい評価しよう」(97.0%)、「教員が教育論文を執筆する」(97.0%)であり、どれもほぼ100%に近い。

日中間で有意差があり、日本の割合の方が高いものは、「校外における研修の機会に対して、学校が積極的に教員を派遣する」(日75.1%、中61.9%)、のみである。





逆に、日中間で有意差があり、中国の割合の方が高いのが、差が大きい順に、「校内の教員の間で優秀な授業実践を選び表彰する」(日 0.4%, 中 88.0%), 「教員が教育論文を執筆する」(日 12.9%, 中 97.0%), 「校内の教員の間で読書会を持つ」(日 3.2%, 中 72.6%), 「教員が個人またはグループ単位で助成金を受けて研究を行う」(日 14.6%, 中 82.9%), 「熟練教師について、研鑽を積む」(日 25.4%, 中 92.3%), 「市町村等の教員の間で優秀な授業実践を選び表彰する」(日 3.2%, 中 58.1%), 「教員が校内で同僚に対して講演をする」(日 13.2%, 中 59.3%), 「同じ地域の他の学校の実践を視察する」(日 50.0%, 中 86.3%), 「校外の優秀な教員を招きモデル授業をしてもらい、それを見学する」(日 7.1%, 中 42.7%), 「校内で、学年または教科単位で研究授業を実施する」(日 75.9%, 中 99.2%), 「校内で、学年または教科単位で指導案を見せあい評価しあう」(日 74.2%, 中 97.0%), 「校内で、学年または教科単位で共通テーマの下で研修を行う」(日 76.8%, 中 97.9%), 「IT を利用した研修を企画・運営する」(日 60.5%, 中 69.8%), 「校内で、学年または教科単位で教材を研究したり、指導案を作成したりする」(日 85.8%, 中 94.0%), である。

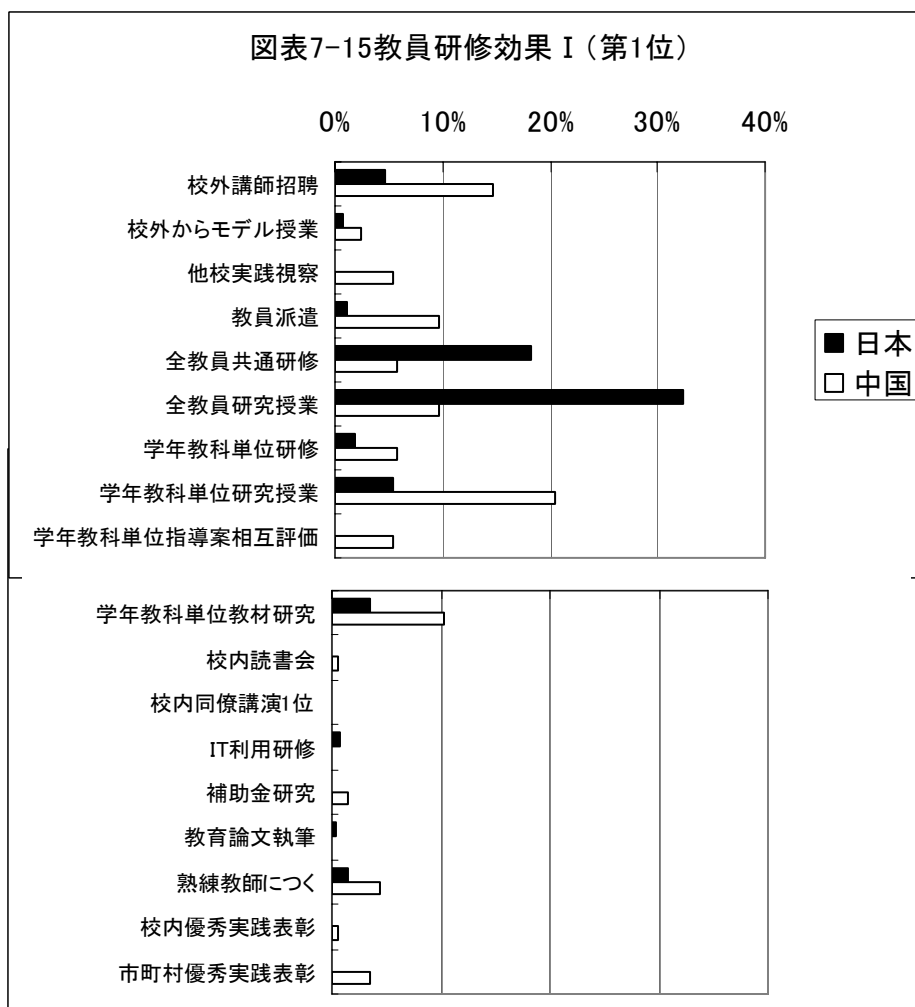
なかでも、「校外の優秀な教員を招きモデル授業をしてもらい、それを見学する」「校内の教員の間で読書会を持つ」「教員が校内で同僚に対して講演をする」「教員が個人またはグループ単位で助成金を受けて研究を行う」「教員が教育論文を執筆する」「熟練教師について、研鑽を積む」「校内の教員の間で優秀な授業実践を選び表彰する」「市町村等の教員の間で優秀な授業実践を選び表彰する」については、日本の割合との差が著しい。これらのことより、まず、全体的な傾向として、中国では、日本に比べてさまざまな方法で研修がなされていると言える。また、中国では、個人単位で競争したり、他校に対して模範となったりする機会も多く、日本のように集団を単位とした研修と対照的である。

## (2) 効果のあった教員研修

上記の研修のうち、効果について聞いてみた結果を本項で検討する。質問紙では、「昨年度、あなたの学校では、教科の指導力や総合的な学習のカリキュラム開発能力の向上に関する取り組みとして、次のような研修について、あなたのご意見では、効果があったと思えますか。」という設問を掲げ、「最も効果のあったもの」を 28 の項目から選んでもらった。さらに、「2 番目に効果があったもの」「3 番目に効果があったもの」についても同様に聞いている。

まず、「もっとも効果があったもの」の集計が、図表 7-15 である。日本は、1 位が「校内の全教員が参加する研究授業を実施する」(32.4%), 2 位が「校内の全教員が共通テーマの下で研修を行う」(18.1%) となっており、前項でみた実施した研修の種類と呼応している。一方、中国は、1 位が「校内で、学年または教科単位で研究授業を実施する」(20.5%) で、2 位が「学校が自主的に指導力向上のための研修会を主催し、校外の講師を招く」(14.6%), 3 位が「校内で、学年または教科単位で教材を研究したり、指導案を作成したりする」(10.2%) となっていた。

次に、「最も効果のあったもの」「2番目に効果があったもの」「3番目に効果があったもの」のいずれかに答えた割合を集計してみると、日本の1位は、「校内の全教員が参加する研究授業を実施する」(62.3%)、2位が「校内の全教員が共通テーマの下で研修を行う」(35.5%)、3位が「校内で、学年または教科単位で教材を研究したり、指導案を作成したりする」(22.9%)であった。中国では、1位が「校内で、学年または教科単位で研究授業を実施する」(46.3%)で、2位が「校内の全教員が参加する研究授業を実施する」(29.3%)、3位が「学校が自主的に指導力向上のための研修会を主催し、校外の講師を招く」(26.8%)であった。



日中間で有意差があり、日本の割合の方が高いものは、差が大きい順に、「校内の全教員が参加する研究授業を実施する」(日 62.3%, 中 29.3%)、「校内の全教員が共通テーマの下で研修を行う」(日 35.5%, 中 12.2%)、「ITを利用した研修を企画・運営する」(日 7.0%, 中 1.0%)となっていた。

逆に、日中間で有意差があり、中国の割合の方が高いのが、「教員が教育論文を執筆する」(日 0.8%, 中 87.8%)、「校内で、学年または教科単位で研究授業を実施する」(日 24.7%,

中 46.3%), 「同じ地域の他の学校の実践を視察する」(日 3.1%, 中 21.5%), 「熟練教師について、研鑽を積む」(日 2.7%, 中 21.0%), 「教員が個人またはグループ単位で助成金を受けて研究を行う」(日 0.8%, 中 15.1%), 「校内で、学年または教科単位で指導案を見せあい評価しあう」(日 7.7%, 中 19.0%), 「校内の教員の間で優秀な授業実践を選び表彰する」(日 0.0%, 中 10.7%), 「校外における研修の機会に対して、学校が積極的に教員を派遣する」(日 9.3%, 中 20.0%), 「校外の優秀な教員を招きモデル授業をしてもらい、それを見学する」(日 1.9%, 中 11.2%), 「学校が自主的に指導力向上のための研修会を主催し、校外の講師を招く」(日 17.8%, 中 26.8%), 「市町村等の教員の間で優秀な授業実践を選び表彰する」(日 0.0%, 中 8.8%) 「校内で、学年または教科単位で共通テーマの下で研修を行う」(日 10.4%, 中 17.1%), であった。とくに「校内で、学年または教科単位で研究授業を実施する」と「校内で、学年または教科単位で教材を研究したり、指導案を作成したりする」「校内で、学年または教科単位で指導案を見せあい評価しあう」の差が著しい。

なお、「教員が個人またはグループ単位で助成金を受けて研究を行う」「教員が教育論文を執筆する」「熟練教師について、研鑽を積む」「校内の教員の間で優秀な授業実践を選び表彰する」「市町村等の教員の間で優秀な授業実践を選び表彰する」については、日本での効果はゼロに等しいが、中国では、表彰が約 10%, 熟練教師につく研修が 20%, そして、教育論文執筆が 90% 近くの割合となっている。

どのような教員が参加して研究を行ったかという点に着目して分類すれば、日本は全教員での研修、中国は学年教科単位での研修で効果をあげていると言える。また、それぞれの研修の内容で分類すれば、日中とも研究授業で研修の効果を上げているということが読み取れる。また、「教員が個人またはグループ単位で助成金を受けて研究を行う」「校内の教員の間で優秀な授業実践を選び表彰する」「市町村等の教員の間で優秀な授業実践を選び表彰する」は、日本ではあまり行われておらず、かつ、効果もみられないが、中国の回答で、2 番目に効果、3 番目に効果を上げたものも含めて集計すると、10% 前後であるが、それなりに効果を上げていることがわかる。日本では「全員性」に重きを置いているのと対象的である。

## 第8章 中国都市部小学校総合実践活動調査：研究結果概要

杜 成憲\*  
王 建軍\*\*

比較・参照することは、より手近にわれわれの思考を豊かにしてくれる方法である。より明確に他者を理解し、より明確に自分自身をも理解し、それによってさらに自己改善を可能にする。教育学においても同じである。中国と日本の教育の伝統や現状には幾多の違いがあるが、多くの共通部分もある。昨今の教育改革の絶え間ない推進とともに、この共通部分（共通した追求であれ、共通した施策あるいは共通した問題であれ）はますます多くなっている。

### 1. 引言

近年両国における、小中高校の教育改革の中で注目に値する動きは、新カリキュラム基本構想の中で、それぞれ中国では「総合実践活動」と日本では「総合的な学習の時間」と呼ばれる、新しい学習領域を提唱していることであり、それは中国では2001年から、日本では2000年から始まった。細部におけるいささかの違いは存在するものの、両国の新カリキュラム基本構想における新学習領域は、おおよそ同一の目標と内容を有している。新しい学習領域の実施は、両国の教育界にとって、ともに新たな挑戦だといえる。

時今に至り、この学習領域の実践での状況を理解することが必要なこととなっている。とりわけ基本事実の理解を前提として中日間の比較をすることで、よりはっきりと自分自身の問題を認識することができ、合わせてこれを基盤として、未来への改善の道を求めることができる。

2003年に、日本大阪市立大学都市文化研究センターから、華東師範大学教育科学系に共同研究の申し入れがあった。両国で行われている教育改革におけるホットスポット——小中高校のカリキュラム改革に関する詳細な調査と研究を行うことで、両国の教育改革探索の道を再考し、さらに多く相手国の教育改革の理論と実践を考察し、合わせて自国の将来の発展に参考となることが望まれた。共同研究の第一段階では、テーマは中国の「研究性学習」（「探究性学習」）と日本の「総合的な学習の時間」の数年来の状況について、それぞれ自国で調査研究を行い、異なった課題の成果を出した。その後、双方が別々に中日（日中）の比較を行い、最終的にできあがった成果はそれぞれ中日両国の言葉を用いて著し、合わせて2005年に両国で出版公開した。それが《城市中小学校課程開発的实践与課題——中日（日中）比較研究》である。そして、双方ともさらに共同研究を継続して掘り下げていくよう望んだ。

2005年9月から10月にかけて、中国と日本両国における都市部小中学校総合実践活動（総合的な学習の時間）の実施状況の比較を行うため、中日合同課題班はそれぞれ中国と日本で調査することを計画した。日中両国の都市部小中高校で展開するこの改革にはおおよそ一致した理想の追究がみられるのだが、内容や方式の面でははっきりとした、小さからぬ差違も存在している。とりわけ比較研究で項目を比べられるよう考慮して、われわれはアンケート作成時にその項目について注意深く対照研究し、設問はできる限り一致し曖

\* 華東師範大学教育科学学院教授

\*\* 華東師範大学教育科学学院助教授

味にならないようにした。調査の対象は、中国では北京と上海の二大都市の各 200 の小学校に決定した。日本では調査の及んだ都市と学校はさらに多い。アンケート回収とデータ入力完了してから、中日双方の学者が特に直接データについての初歩的な対比を行い、合わせてデータの背後にある状況について意見を交わしたことは、われわれにとって少なからぬ収穫となり、日本教育の状況についてさらに理解を深めた。

このたびの調査の項目ごとの解説を加えることが本論文の責務ではなく、ここでは、われわれはただ比較的重要かあるいは印象の深かった事柄について簡単に説明する。幾多の原因によって、中日双方の調査アンケートの細部にいくらかの差があり、直接的な対比を困難にした。しかし、日本のデータとの単純な比較からでも、なおわれわれは中国の小学校（当然主に大都市の小学校であるが）の総合実践活動の実施状況に対してより深い認識が得られた。本文は名目上では中国側の調査結果概要となっているが、中日の対比がわれわれに与えた印象が非常に深く、実際にはほとんど各項において日本のデータと対比を行ったことになる。

## 2. 学校教導主任の年齢と性別

アンケート回答者は学校の教導主任であり、そこで記入者自身の状況を比較する意味がある。中国の小学校、つまりわれわれが調査した北京と上海の2大都市<sup>①</sup>の状況について論じるなら、教導主任の年齢分布で最も多いのは30-39歳で、61.8%を占める。40歳以下の教導主任は79.2%を占め、80%に近い。中等師範学校を卒業してから、平均しておよそ16年働いてから、教務の仕事を担当するのが、中国の小学校における教導主任の一般的情况である。日本では、このたびの調査データからみると<sup>②</sup>、小学校の教務主任（中国の教導主任の役割に相当する）は主に40-49歳であり、比率にすると62.4%を占める。もし50-59歳の教務主任も数えると、つまり40歳以上の教務主任はなんと94.7%にも及ぶのである。これは中国の小学校の状況と大きく異なっている。しかも、われわれの調査した中国の小学校で、女性の教導主任は79.6%を占め、男性はわずかに20.4%を占めている。この比率は日本ではちょうど正反対で、男性の教務主任は76.0%を占め、女性の教務主任はわずかに24.0%を占めるのみである。——中国大陸の小学校、とりわけ大都市では、歴史的原因により、教師陣には年齢上の「断層」がはっきりとしており、さしあたり教師の比率が最大であるのも30-39歳である。小学校教師の女性化の顕著な傾向が、小学校での女性教導主任の高い比率を占めさせている。

## 3. 学校の創立と歴史

学校の歴史もわれわれの興味をひく。中国でわれわれが調査した小学校の平均的な開校年数（2005年まで）は42.04年であった。1949年の中華人民共和国建国以前にすでに開校されていた学校がわずかに17.8%であることは、逆にいえば、80%を超える学校が1949年の建国以降に創建されたことを意味している。建国以降、学校の発展がもっとも著しいのは、1986年から2005年のこの20年で、41.1%の学校がこの間に創建されている。日本では、調査した小学校の平均開校年数は73.93年であった。1900年に創建された学校はすでに24.9%に達しており、4分の1近くである。1949年以前に開校された学校は

<sup>①</sup> 便宜上、後文で中国側の調査結果をあげるとき、多く「中国の学校」あるいはそれに準ずる語句を用い、毎回「北京と上海の学校」としない。

<sup>②</sup> われわれがここで提示するデータは、本調査で日本の初歩データに基づいたものであり、精密な結果は、日本の学者による関係報告を参照する必要がある。

58.8%を占める。わずかに 6.2%の学校が最近 20 年（1986-2005）に創建された。——日本の小学校の歴史は、中国よりも明らかに長い。学校が長い歴史をもつことは、学校自体の伝統と価値を形成している点で有利である。変化してとどまらない時代にあっても、信念を持ち、何かを為す、為さぬとに関わらず、より上手く対処できる。これはおそらく中国の小学校では目下のところ一般的に難しいことだ。しかし、逆に言えば、学校の歴史が長くないことは、学校の改革の受け入れや実行を容易にするだろう。これは最近十数年の北京や上海の小学校で非常にはっきりと現れてきている。その一方で、すでにわれわれの共通認識となっていることだが、もし一定の歴史や文化伝統を基盤としないなら、学校のこのような変革に対する情熱も、必ずしも本当に児童学生の発展に繋がっていかないだろう。これらの問題はすべて比較の中で研究を進める価値がある。

#### 4. 学校の規模と IT 環境

われわれの調査した中国の小学校は平均して各学校に 22.8 クラス、児童 772 名、教職員 73 名（そのうち 58 名が専任教師）おり、各クラスは平均して児童 39 名、教師と児童の比率は 13.4:1 となっている。調査した日本の小学校では、平均して各学校に 14.8 クラス、児童 414 名、教職員 31 名（そのうち 22 名が専任教師）があり、各クラスは平均して児童 28 名、教師と児童の比率は 18.8:1 となっている。——学校の平均的な規模について言えば、日本の小学校は中国よりも小さく（各学校の平均クラス数が少なく、児童と教師の平均総数も少ない）、日本の小学校のークラスの人数は中国よりも少ない（1 クラスあたり平均 11 人程度）、しかもこれは北京や上海のような大都市での状況であり、普通の経済の発達していない都市部や農村地区では、状況はさらに差が拡大するだろう。しかし、予想外なことに、北京や上海の小学校の児童と教師の比率は日本よりもかなり低い。これは主に中国の小学校が各クラスの平均教員数（3.2 人/クラス）が日本の平均（2.1 人/クラス）よりもかなり高いためである。何故このような差が現れるのか、このような違いは学校運営や児童の成長にどんな意味があるのか、このことも価値ある比較研究の課題である。

IT 環境について、われわれが調査した中国の小学校では平均して 117.5 台のコンピュータを持っており、その中で児童専用のコンピュータは 75.3 台、平均して 10.3 名の児童が 1 台のコンピュータを共有していることになる。これらの学校のコンピュータは 97.8% がインターネットに接続しており、そのうち 61.2% が光ファイバー接続である。日本では、平均して 39.6 台のコンピュータを備えており、その中で児童専用のコンピュータは 30.1 台、平均して 12.9 名の児童が一台のコンピュータ共有している。日本の学校ではわずかに 40.8% が光ファイバーを媒体としてインターネットに接続している。——中国都市部小学校の IT ハードウェア設備は決して日本に比べて悪くない。しかし、IT 教育の効果が結局どうなのかは、別の問題である。

#### 5. 小学校の教育目標

このたびの調査で、われわれは教導主任に学校教育でつねに言及される 16 項の目標について判断をしてもらった。結果から見ると、両国の小学校はともに、「教科の基本的な内容に関する知識の定着を図る」という目標を非常に重視していた。「教科の学習内容に関心を持ち、意欲的に取り組もうとする態度を育てる」という目標も両国の小学校で共通して注目している項目であった。異なっていたのは、中国の小学校では「社会的なルール

やマナーを身に付けさせる」や「課題を発見・追求・解決する能力を育てる」ことに対してかなり重視しているが、日本の小学校では「教科の基本的な事項に関する各種の技能の習熟を図る」と「基本的な生活習慣や規律を身に付けさせる」という 2 つの目標をより重んじている点である。調査の中で、教導主任に先にあげた 16 項の目標の中から本校が最も重要だと考える 3 項を選択することもお願いした。この項目の統計結果から見ると、中国の小学校でもっとも重く見ている目標（選択した学校の数に基づく）は、「教科の学習内容に関心を持ち、意欲的に取り組もうとする態度を育てる」「課題の発見・追求・解決する能力を育てる」「教科の基本的な内容に関する知識の定着を図る」であった。しかし日本の小学校でもっとも重く見ている先の 3 つの目標は「教科の基本的な内容に関する知識の定着を図る」「教科の学習内容に関心を持ち、意欲的に取り組もうとする態度を育てる」「教科の基本的な事項に関する各種の技能の習熟を図る」であり、中国の小学校で一般的に重んじられている「問題解決能力」は日本の小学校では特に重視される目標とはなっていない。これも意味深く玩味に値する結果である。

## 6. 総合実践活動の授業時数配分、重点内容と指導形式

中国の総合実践活動は 1 年生から始まるが、日本の総合的な学習の時間は 3 年生から始まる。ここでは比較可能な 3 年生から 6 年生までを見てみる。中国の小学校の総合実践活動は 3 年生から 6 年生の各学期（中国では 2 学期制であるので、もし学年で計算するならば倍になる）の平均的授業時数は、70.2 時間、61.3 時間、61.7 時間そして 42.1 時間であり、日本の小学校の総合的な学習の時間ではこの 4 学年の平均的な年間授業時数はそれぞれ 108.0 時間、108.7 時間、113.6 時間そして 113.9 時間である。——もし年間の授業時数で計算すれば、中国の小学校における総合実践活動の授業時数は 6 年生を除いて、すべて日本よりも多くなっている。しかし、この簡単な比較からわれわれの感じた第一印象はというと、中国の小学校は各学年の授業時数の差が割合に大きく、日本の各学年の総合的な学習の時間の授業時数は基本的に安定しているということだった。この他に、中国の小学校の総合実践活動の授業時数はおおよそ学年を逐うごとに減少する傾向が現れており、日本の総合的な学習の時間は学年を逐うごとにわずかに増加している。

中国の小学校では 3 年次の総合実践活動の内容として、「情報技術」が特別に注目され、この点では日本の情況と一致しており、日本の小学校でも 3 年次にもっとも重視されている内容は「情報技術」であった。中国の小学校の 4～5 年生でもっとも関心をよせられている内容は「コミュニティサービス」に移行し、6 年生になると「社会見学」へと変わる。日本では、4～5 年次にもっとも重視されるのは 3 年生と同じく「情報技術」で、これに加えて「国際理解」がもう一つの関心がよせられる内容となっているようだ。——「国際理解を深めること」「グローバルな視野を具えた人材を育てること」は、ここ 5～6 年の中国の教育界において表面的には非常に強調された目標であったが、このたびの調査から見ると、中国の小学校で、「国際理解」は総合実践活動の中でもっとも重視されていない内容となっている。これは日本の学校と強い対比をなしている。当然ながらこの調査自身では、まだわれわれに日本の小学校がいったいどのように「国際理解」というこの内容を重視したのか、またカリキュラムや指導する上でどのように具体的に細部を反映していったのかはわからない。これもわれわれ中国の学校が参考にすべきことである。

中国の小学校の総合実践活動の指導について、低学年（1～2 年）では、学級担任指導がもっとも主要な方法であるが、中学年（3～4 年）からは「総合実践活動専任教員」が果たす役割が重要になり、6 年生になると、「専任教員」の役目が学級担任を超えてもつ

とも主要な指導形式となる。日本では、4 学年（3～6 年）すべてにおいて「学級担任」の指導が主となるようだ。

## 7. 総合実践活動の実施過程で強化する必要がある事柄

総合実践活動であれ、総合的な学習の時間であれ、実際に実施する過程において、学校（及び関係する組織や部門）がより力を注いで実行し解決すべき問題が生じるであろう。調査の中では、われわれは学校に、校内の総合実践活動の組織、教師間の調整と協力、校外の支持と保障を含んだ 22 項目の「強化する必要がある事柄」を提示し、教導主任に自校の実際の状況に基づいて、各方面の「強化すべき」必要性の程度を、それぞれ判断してもらった。

統計結果からみると、中国の小学校で「強化する必要がある事項」として主に集中していたのは「校外での学習時に児童の安全を確保すること」「総合実践活動における教師の指導力を向上させること」「課程に関する教材や参考資料を充足させること」「必要な予算や設備を充実させること」等の項目であり、「児童の主体性を活かした学習を持続させること」「児童の興味関心を活かした学習を持続させること」「児童の教科の知識や技能を發揮させること」など総合実践活動の目標と密接に関係している項目も、普遍的に学校に強化する必要がある方面であると認識されている。日本の状況はどうであろうか？「児童の主体性を活かした学習を持続させること」「児童の興味関心を活かした学習を持続させること」はもっとも普遍的に「強化する必要がある」と認識された 2 つの事項であり、「学校内外での学習時に児童の安全を確保すること」と「課程に関する教材や参考資料を充足させること」も比較的多く注目されていた。——この簡単な比較によって、中国の学校はより多く校外での専門的支援や在外的な条件面の保障に注目しており、総合実践活動というこの学習領域自体への目標に対する関心は、日本の学校ほどに強くはっきりとしていないように感じられた。当然ながら、これは中国の学校の立場と日本の学校とを比べるのが確かに難しい部分（例えば、経費不足、教師の総合実践活動を指導するための経験不足など）があることによるのかもしれない。具体的な状況について、さらに実際の学校の事例による研究と比較を行い、より豊富な情報を提供されるのを待ちたい。

われわれはまたこの 22 項目から本校が「もっとも強化する必要がある」と認識する 3 項を選び、あわせて序列をつけるように求めた。この統計から見ると、中国の学校ではもっとも普遍的に強化する必要があると認識していたのは、「総合実践活動における教師の指導力を向上させること」「必要な予算や設備を充実させること」および「課程に関する教材や参考資料を充足させること」である。日本の学校はこの事柄では中国の学校とよく似ており、彼らの選択した 3 項目は、順に「総合実践活動における教師の指導力を向上させること」「課程に関する教材や参考資料を充足させること」そして「必要な予算や設備を充実させること」である。このような高い相似性はどんな問題を説明しているのか、これも面白い研究課題である。

## 8. 総合実践活動の評価

第 4 学年を例とした総合実践活動の評価方法は、われわれが現在小学校における総合実践活動の評価を理解するために有益な情報を提供してくれる。北京と上海の小学 4 年生で、もっとも実施頻度の高い評価方法は「児童の相互評価」で、その次が「児童の自己評価」、さらに「児童の作品などの学習成果を利用した評価」と続く。「外部の人材や専門家を通



じた評価」「ペーパーテストなどによる量的な評価」そして「ポートフォリオを活用した評価方法」はもっとも実施頻度の低い評価方法であった。日本の4年生では、もっとも実施頻度の高い3つの評価方法は「児童の作品などの学習成果を利用した評価」「教師の観察を中心とする質的な評価」「児童の自己評価」で、中国の学校と同じく、「外部の人材や専門家の評価」「ペーパーテストによる量的な評価」そして「ポートフォリオによる評価」は実施頻度のもっとも低い評価方法であった。——このように見ると、中国の学校であれ、日本の学校であれ、伝統的科目で用いられるペーパーテストによる成績の決め方は、総合実践活動（総合的な学習の時間）というこの学習領域では活用されることが少ない。日本の学校と比べると、中国の学校では児童が総合実践活動の評価で比較的重要な地位を占める。児童同士の相互評価と児童自身の自己評価は、中国ではもっとも普遍的に活用されている総合実践活動の評価方法である。この評価方法は児童の自主性が発揮されると同時に、学生の成長を結局大きく促しえるのであり、なおさらに一歩進んで検討する価値のある課題である。

## 9. 有効な教師研修の実践

このたびの調査からわれわれが気づいたことは、中国であれ日本であれ、「総合実践活動（総合的な学習の時間）における教師の指導力を向上させること」は総合実践活動（総合的な学習の時間）の実施過程においてもっとも強化する必要がある事柄の1つであると、学校側が自覚していたことである。これは、総合実践活動の中で教師の研修を促進することが、相当に重要な任務となるであろうことをも意味している。

何が教師研修のもっとも有効な実践であろうか？ われわれの調査の中で、中国の小学校教導主任は広く「校内教育研究グループで共通テーマの下で研修を行うこと」が教師研修の効果的な実践であると認識しており、その次は「校内の全教員が参加する研究授業の実施」、さらに「学校の主催する、校外の講師を招いた研修会（講座）」と続く。日本では、「校内の全教員が参加する研究授業の実施」が広く教師研修を促進するもっとも有効な実践であり、その次が「校内の全教員が共通の研究テーマの下で研修を行うこと」と「授業研究会などを通して、教師間での教科の指導技術などの共有を促すこと」であった。この3項の実践ほどは普遍的ではないが、「校内教育研究グループで共通テーマの下で研修を行うこと」も有効に教師研修を促す手段の一つであると認識されている。——この結果にわれわれは信用をよせることができる。まさに教師研修を促進する方法とは、往々にしてそれら教師の「直接的」な授業の場面と密接に関係があり、教師の教室での指導、とりわけ日常のカリキュラム内での指導とある種の内在的な関係を築く活動を行うことこそが、真の長続きする研修方法といえるからだ。しかし、面白いことに、中国では「教育研究グループ」を単位とした活動がより多く肯定的に受け入れられているようであるが、日本では「教育研究グループ」よりさらに大きい「学校」単位での活動が「教育研究グループ」単位の活動よりも承認されているようである。これは日本の小学校の一般的な規模が中国よりも小さい（平均して各学校に22名の専任教師がいるのみであり、多くの中国の小学校国語教育研究グループの人数に相当する）ということ以外に、他の原因があるのだろうか？ 中日両国で、全校単位にしる、教育研究グループにしる、「研究授業」活動あるいは「教育討論会」が、具体的にどのように繰り返され、またそれぞれ本国の活動の効率を高めるために、どのように参照し合うことができるのだろうか？ これらはすべて一歩進んで検討する価値のある課題である。

## 10. 結語

中国都市部小学校の総合実践活動の状況について調査分析を行うことは、有意義な研究であり、われわれはこの学校カリキュラム改革の現状に多く関係する情報を調査より得ることができた。これらの情報は理論専門の研究者あるいは学校の第一線で奮闘する教員からしても、特に貴重である。とりわけわれわれのこの研究は中日両国で同時に展開されているものであり、われわれの研究を中国同業者の類似した研究と比べても、よい環境に恵まれ優れたところ——比較可能な参照物がある。人は総じて他者との比較の中で存在しかつ成長をし、また他者との比較を通じてよりはっきりと自分自身を認識し、同時に自分自身を改善していく。いわゆる「自ら知る者は明るし」であって、「自ら知」ろうとすれば、まず「他を知」るべきなのである。実際に、中国の教育専門家となるものは、久しくわれわれの生活する社会環境、従事する教育の仕事にあるので、もろもろの現象ないし問題に対して、往々に慣れてしまい自明のことと思ひ、疑問を挟まない。しかし、比較対象が現れたときに、別の存在と向き合い、差違に直面することで、われわれは自分自身についていくつも新たな発見や新たな認識を有することができる——それが価値あることであろうと問題であろうと、特色であろうと限定的なことであろうと。これはわれわれが文章をここまで書いてきて心に感じたことである。

上述の文章はただこのたびの調査研究で得た多くの資料についての概述であり、行った研究は依然として初歩的で大雑把である。このような豊富な資料に直面して、まだ多く言わねばならぬことがあり、多く言うべきことがあると感じている。われわれは研究をさらに進めていこうとしている。またさらに多くの同行者がこの研究に関心を寄せて参与し、次の世代ではより優れた環境を創造することをわれわれは希望している。

(日本語訳：石川昌幸〔大阪市立大学大学院文学研究科後期博士課程〕)

## 第9章 中国都市部小学校の総合実践活動の調査：基本情況

王建軍\*

世紀の節目に、中国と日本を含む世界の多くの国が新しいカリキュラム改革を進め、新たな観念を提出し、そして新たなカリキュラムへの施策を講じた。これらの観念と施策には、教科カリキュラムあるいは学術のカリキュラムに対し、より総合的実践的な学習活動を児童生徒にさせるための、一定の時間と機会を与えることを含んでいた。中国と日本では最近の教育改革の中で類似した施策をとり、中国ではこの学習活動を「総合実践活動」、日本では「総合的な学習の時間」と称している。

中日両国のカリキュラム体系における、総合実践について比較研究を行うために、2005年9月より10月まで、中日の学者合同の研究班が、それぞれ中国と日本で、総合実践活動（総合的な学習の時間）のカリキュラムの実施およびその指導過程に重点を置いたアンケート調査を行った。

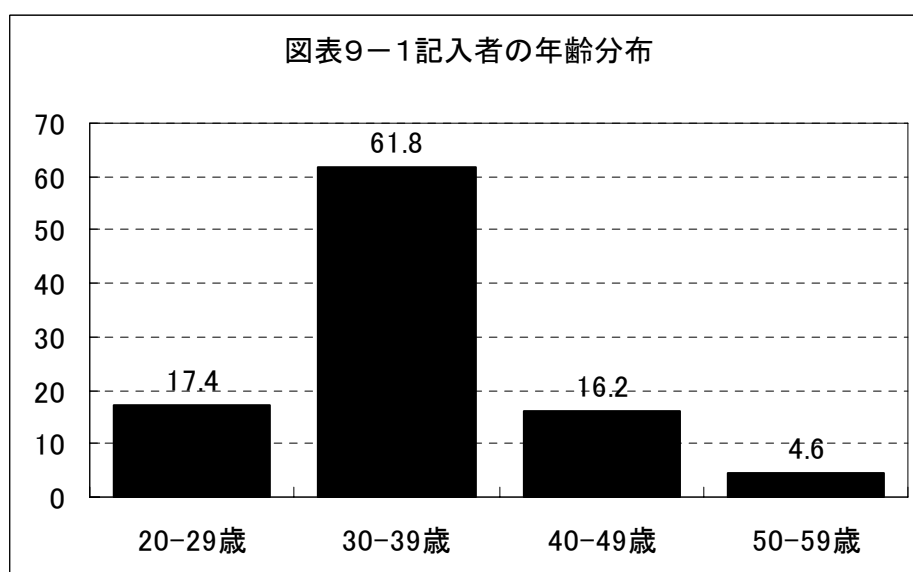
中国では、われわれは上海と北京の合わせて350箇所の小学校に対してアンケート調査を行った。回収した259部のうち、有効なものは243部、内訳は、上海は130部、北京は113部であった。

アンケートは学校の教務主任の記入により、一部の項目を除いて、アンケート記入者の提供する内容は学校全体の情報であって、個人的な意見にならないように求めた。

### 一、記入者の性別

アンケートに記入した合計243名の教務主任者のうち、3名は性別未記入、その他241名〔訳者注；240名〕の教務主任者のうち、女性が191名で79.6%を占め、男性は49名で20.4%を占めた。

### 二、記入者の年齢



\* 華東師範大学教育科学学院助教授

図表 9-1 が示すように、われわれの調査した小学校の教務主任の 61.8%は 30 から 39 歳の範囲におり、他には 17.4%を占めるのは 20 から 29 歳の間、年齢が 50 を超える教務主任者はわずかに 4.6%であった。

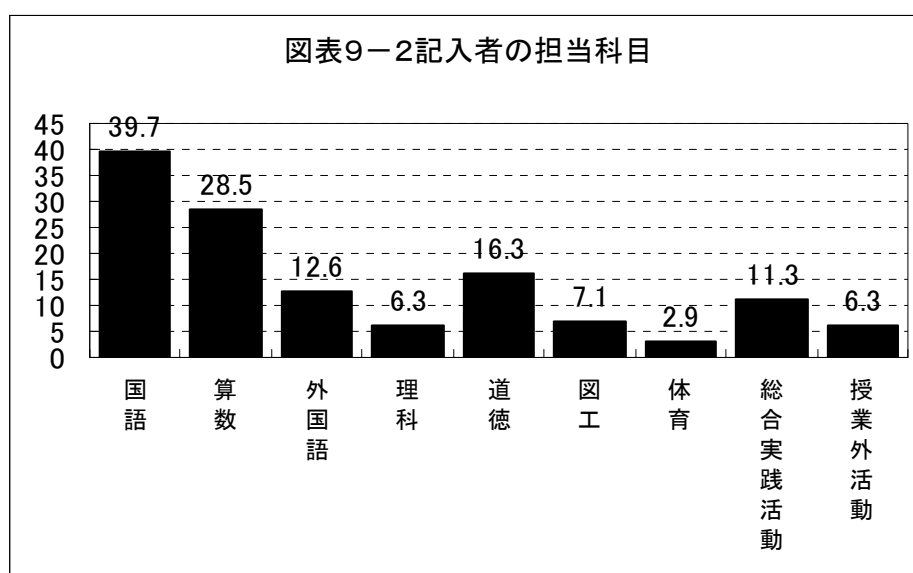
これは少なくとも北京と上海の 2 大都市の小学校では、現在教務主任の職に就いている教師は全体的に若い人が多いことを説明している。

### 三、記入者の教職歴と本校での在職年数

アンケート調査時に、243 名の記入者のうち教職歴の最も長い者は 41 年で、最短は 2 年、平均で 16.05 年であった。中国小学校教員の通常の経歴では、およそ 18 歳で中等師範学校を卒業してから教鞭を執ることを鑑みると、16 年前後の教職歴を持つことは、この教務主任者の平均年齢が 34 歳前後になることを意味している。これは上に挙げた年齢分布とも符合している。

本校（現在在職している学校）の在職年数の最長は 39 年、最短は 1 年にも満たず、本校在職年数は 10.23 年であった。

### 四、記入者の担当教科



239 名の教務主任者が担当している教科では、国語 1 教科が 65 名、算数 1 教科が 38 名、外国語 1 教科が 20 名、道徳 1 教科が 22 名、総合実践活動 1 教科が 8 名であった。総合実践活動の教師はほぼ他の教科と兼任している。国語担当が最も多く、39.7%を占めており、その次が数学で 28.5%、さらに道徳との兼任が 16.3%を占めている。われわれのアンケートに記入した教務主任者の中では、体育担当が最も少なく、わずかに 2.9%で、理科、図工あるいは課外活動を担当し、かつ教務主任もする人は多くはみられなかった。

なお、総合実践活動担当の教務主任は全記入者のうち 11.3%を占めた。

### 五、学校の歴史と特徴

在職する学校の開校年数についての回答があったのは 202 名であった。これらの学校で、最も古い歴史をもつ学校は 1369 年に創立されており、最も新しい学校は 2004 年で

あった。平均すると、調査の及んだ学校の開校年数は 42.04 年であった。

これらの学校で、1949 年よりも前（1949 年は含まない）に創立した学校が 17.8%を占め、1949 年から 1965 年までが 32.2%、1966 年から 1976 年（1976 年を含む）、つまり「文化大革命」時期が 2.0%、1977 年から 1985 年が 6.9%、1986 年から 1995 年までが 19.3%を占め、1996 年から調査の年までの十年間の創立が 21.8%を占める。

創立時期の分布はおおよそ図表 9-3 のように示される。

図表 9-3 創立年

創立時期	1949 年以前	1949 至 1965 年	1966 至 1976 年	1977 至 1985 年	1986 至 1995 年	1996 至 2005 年
比率	17.8%	32.2%	2.0%	6.9%	19.3%	21.8%

この表も、おおよそ我が国の小学校ないしは全体の教育事業が 1949 年以降に発展してきたという道程を反映している。

222 の学校の教務主任が在職する学校の体制について回答し、これらの学校のうち 96.4%が公立、わずかに 3.6%の学校、つまり 8 箇所为学校が私立であった。

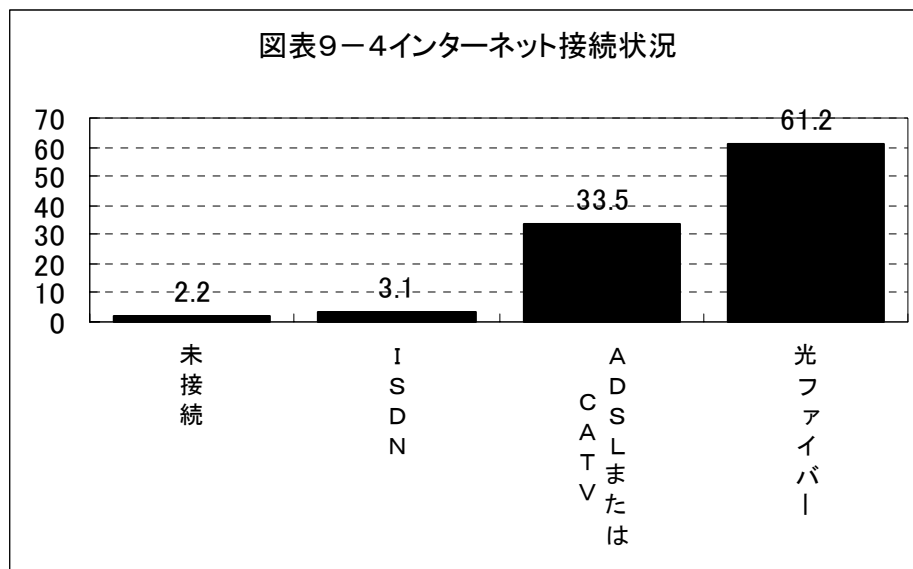
## 六、学校の規模と IT 環境

調査した 243 箇所の学校で、最も小さい学校は 3 クラス、20 名の児童、2 名の専任教員で、最大の学校は 100 クラス、4,300 名の児童、272 名の専任教員がいた。平均では、772 名の児童、22.8 クラス、73 名の教職員、58 名の専任教員であった。

平均から言うと、これらの学校で専任教員の全教員の内に占める割合は 78.5%で、各学級平均して 39 名の児童がおり、児童と教師の比率は、13.4:1 であった。

各学校の IT 環境は、最も少ない学校はコンピュータ 16 台、最も多いところは 1000 台、平均すると各学校で 117.5 台備えていることになる。1 箇所の学校では児童生徒専用のコンピュータを備えておらず、800 台のコンピュータを児童生徒専用で使用しているところもあった。平均 75.3 台である。

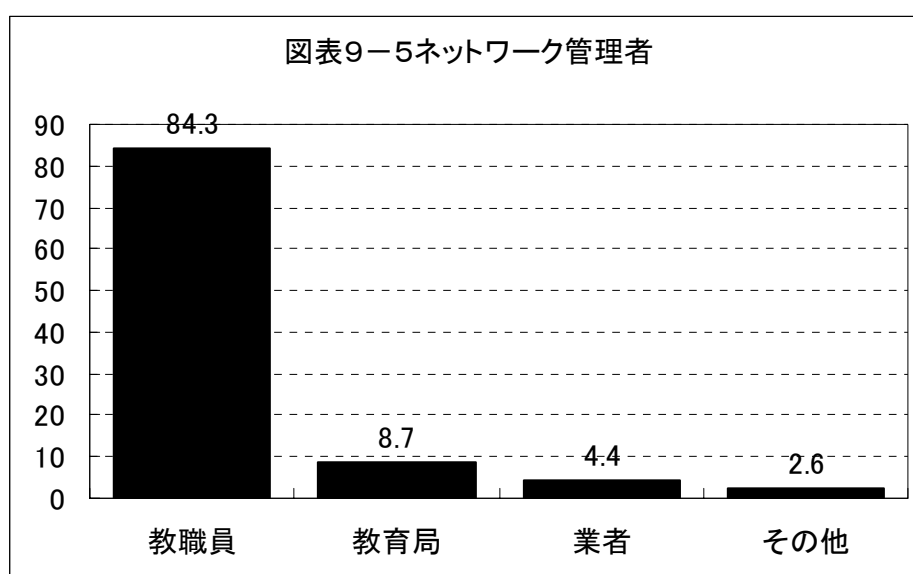
図表 9-4 インターネット接続状況



これらの学校で、わずかに 2.2%の学校がインターネットに接続しておらず、大多数の学校が何らかの方式でインターネットに接続している。その中で、61.2%の学校が光ファイバーにより、33.5%の学校が ADSL あるいは CATV により接続し、わずかに 3.1%の学校が ISDN によって接続している（図表 9-4）。

236 の学校から校内 LAN の整備状況について回答を得た。これらの学校のうち、91.5%の学校がコンピュータ室で LAN が整備されており、88.1%の学校の職員室でも整備されており、図書館と特別教室のネットワーク接続の比率はそれぞれ 68.6%と 61.4%であった。53.8%の学校はネットワーク範囲がすでに普通教室にも及んでいた。

84.3%の学校のネットワークは主に教職員によって管理されており、教育局の関係者あるいは業者によって管理されているのは、それぞれわずかに 8.7%と 4.4%であった。注意すべきは、これらの調査の及んだ学校で、地域ボランティアによる管理は1校もなかったということである（図表 9-5）。



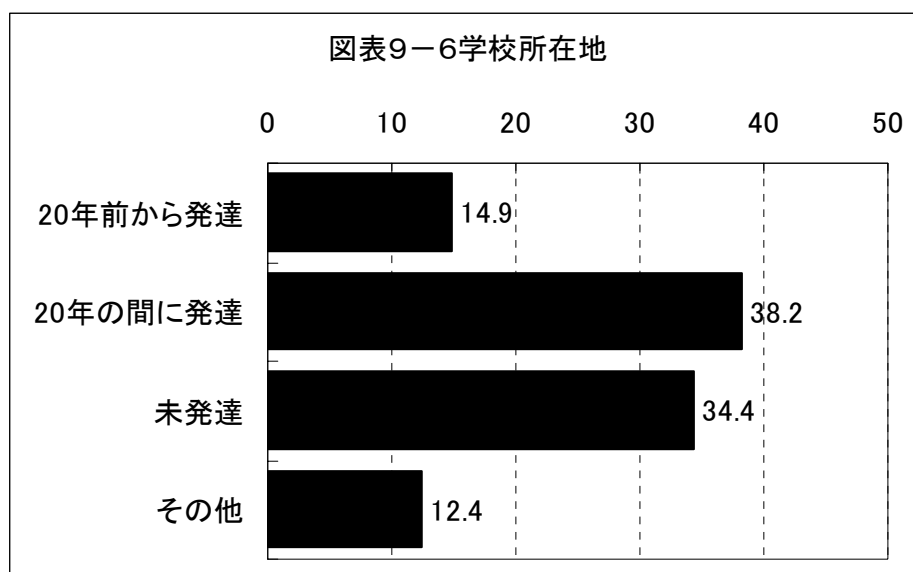
## 七、学校の所在地の特徴

上海と北京の両地では、最近 20 数年で、大きな変化が生まれている。われわれの調査を受けた学校で、14.9%の学校所在地が 20 年前から商業地区・住宅地であり、38.2%の学校は最近の 20 年で商業地区・住宅地となりっており、もしこの 2 項目を加えると、現在商業地区・住宅地にある学校の比率は 53.1%に達している。およそ 3 分の 1 の学校（34.4%）が過去現在ともに商業地区・住宅地に所在していない。他に 12.4%の回答者が「その他」を選択している（図表 9-6）。

経済条件のよい家庭の比率については、3.7%の学校が自分の学校には経済的に豊かな児童生徒が「非常に多い」と認識し、29.6%の学校が「多い」と、43.6%の学校が「少ない」と、また 23.0%の学校が「非常に少ない」と認識している。

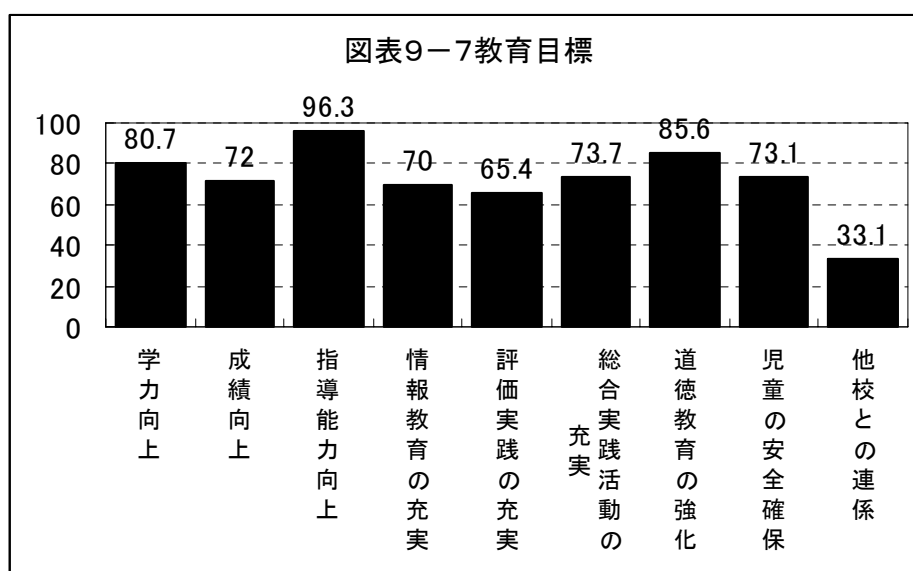
学校周辺の教育資源（例えば、図書館、博物館、大学など）は、学校教育の発展に、ますます重要な機能をもつようになってきている。調査からみると、半分を超える学校が過去 20 年ですでに商業地区あるいは住宅地にありながら、わずかに 5.8%の学校が周辺に教育資源が「非常に豊富」だと認識し、23.5%の学校が「豊富」であるとしている。この 2 項目を加えても、およそわずか 29.3%の学校で周辺資源が比較的豊富とするのみであっ

た。37.8%と32.9%の学校は所在学区や近くの地域に教育資源が「比較的少ない」さらには「非常に少ない」と認識している。

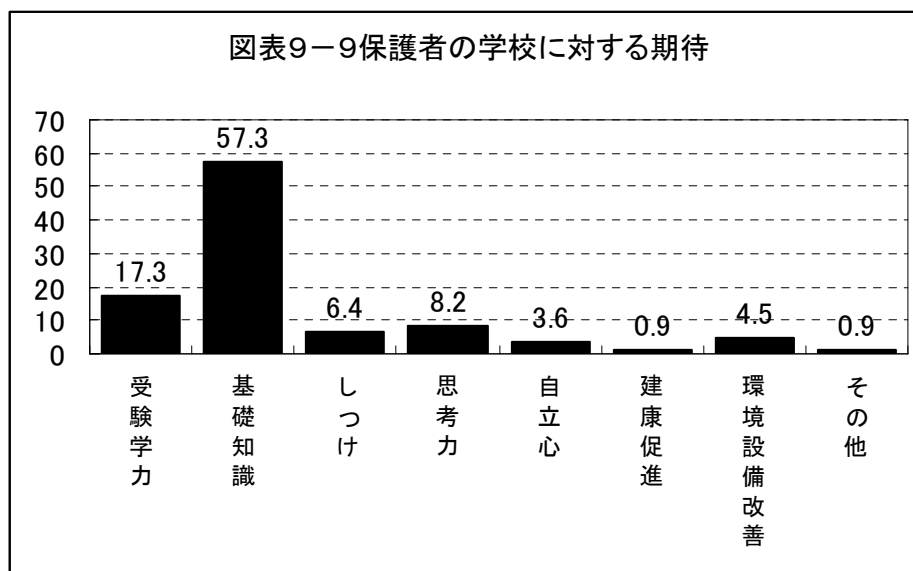
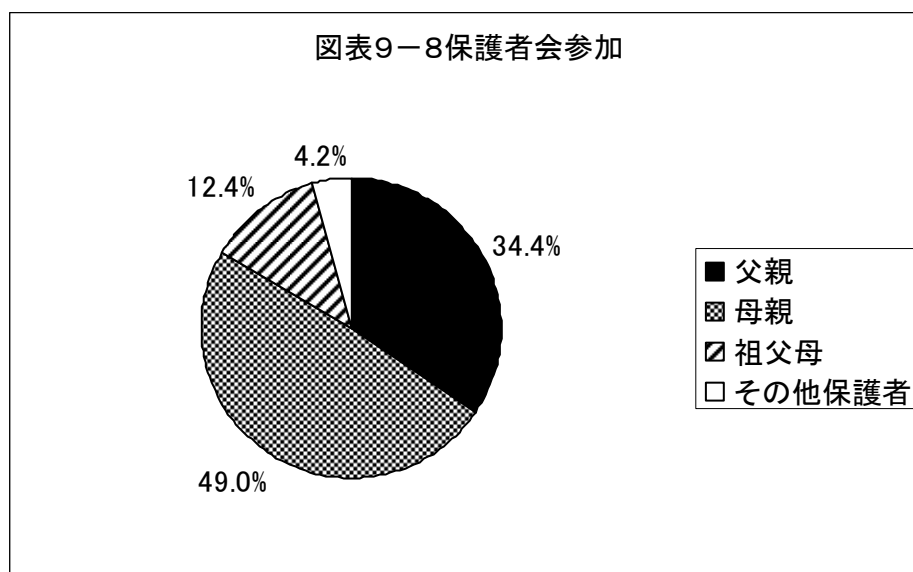


## 八、学校の教育目標

大多数の学校（96.3%）が「教員の授業力の向上」を今年度の重要な教育目標としており、その次が、「道徳教育の強化（行動規律を含む）」（85.6%）、さらに、「各教科基礎学力の育成」（80.7%）であった。われわれの列挙したこれらの項目で、「他の学校（例えば、幼稚園、他の小学校、中学校、高校）との連携」が最も重視されていない目標（33.1%）で、「学生指導（例えば、学習態度、進路指導など）の強化」も相対的に重視されていない教育目標であった（51.4%）（図表9-7）。



## 九、保護者の保護者会参加情況



32.9%の学校は「ほぼ 100%」の保護者が保護者会に参加しているとしており、65.4%の学校が比率にして「80-99%」の間、1.6%の学校が保護者の保護者会参加の比率は「60-79%」の間にあるとしている。保護者会に参加する保護者が 60%以下と認識している学校はなかった。

保護者会参加者の別にみると、図表9-8の示す通り、母親が参加する比率が 49.0%、父親が 34.4%、祖父母が 12.4%、上記以外の保護者が 4.2%となっている。

北京と上海の保護者会参加者の比率の平均値を比較し、合わせてT検定を通じて分かったことは、両地の「父親が保護者会に参加した比率」と「上記（父親、母親、祖父母を指す）以外が保護者会に参加した比率」の2項で有意差が認められたことである（ $p < 0.05$ ）。上海で父親が保護者会に参加する比率是北京よりも高く、北京で「その他の保護者」が保護者会に参加する比率は上海よりも高かった。

中国の小学校で、保護者が学校教育に期待する最も普遍的なこととして、57.3%の学校が「基礎知識基本技能の向上」だと認識し、17.3%の学校が「受験用学力の向上」と認識



している。これに比べるとその他の各項目の占める割合は、低いものが多い(図表9-9)。

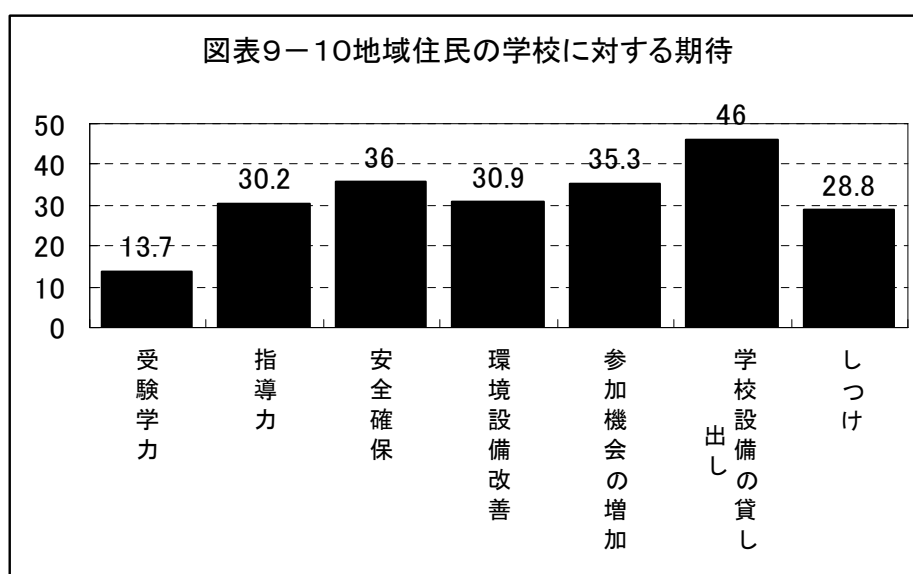
## 十、保護者の総合実践活動に対する態度

わずかに3校(1.2%, すべて上海)で、児童の保護者が「総合実践活動」の展開に「反対」の態度を示し、72.3%の学校では保護者の「総合実践活動」の展開に「支持」という態度を示したとしている。残り26.4%の学校で、保護者がこのカリキュラム設置に対する態度は「非常に支持」であったとしている。

しかしながら、12名の教務主任が、「保護者が学校の『総合実践活動』の展開に反対する主な理由」という項目に回答している。言及された12組の回答によれば、保護者が「総合実践活動」に反対する理由として、その他の教科の学習時間が短縮されること(5)、保護者の負担の増加(3)、生徒児童の興味関心を十分に考慮せず、形式的な活動をしていること(2)、児童学生の安全面での心配(1)、一貫性の欠如(1)が挙げられている。

## 十一、学校と学区の関係

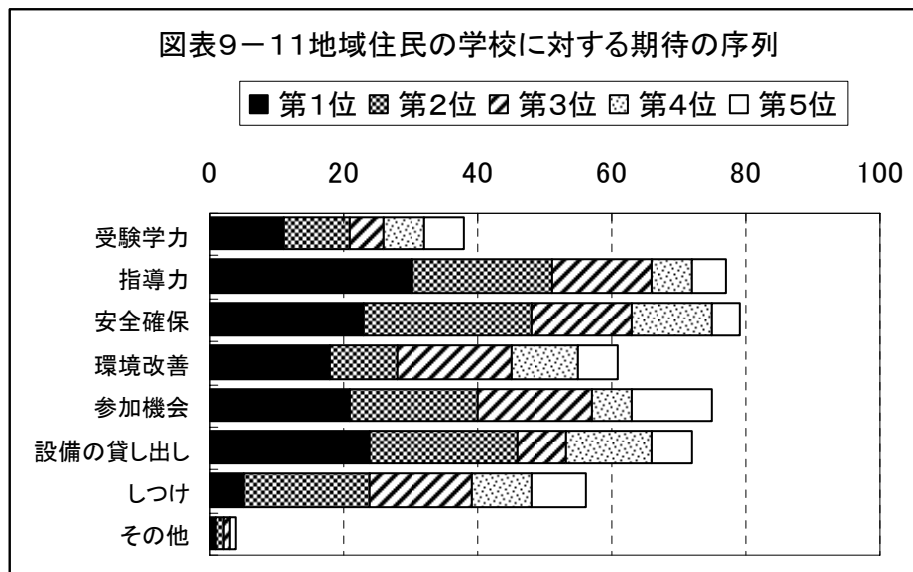
69.2%の学校が学区内住民(保護者以外)の要望を受け入れる体制を整えており、62.1%の学校が過去1年間で、学校の所在地の地域住民(保護者以外)から要望が提出されたと示している。



これらの要望についての、学校側の提示を基にした分布(複数選択)は、およそ図表9-10のようになる。学区住民の学校に対する要望は最も「学校施設の貸し出し」を実現することに集中しており(46.0%の学校が過去1年でこの学区住民にこの事項の要求を受けている)、次いで「児童の学校生活での安全」(36.0%)、「学区住民の学校教育への参画」(35.3%)、「学校の環境設備の改善」(30.9%)、「教員指導力の向上」(30.2%)、「子どもの家庭におけるしつけ」(28.8%)と続く。これに比べ、「受験学力の向上」(13.7%)への要望は先の項目ほどには強くないが、この事項への要望も存在している。

われわれは合わせてアンケート記入者に、学区住民の学校に対する要望について、その強さの程度によって、序列をつけてもらい、その頻度を計算し、統計結果を図表9-11に示した。序列の「第1位」、あるいは「第1位」と「第2位」に並べられた数の合計よ

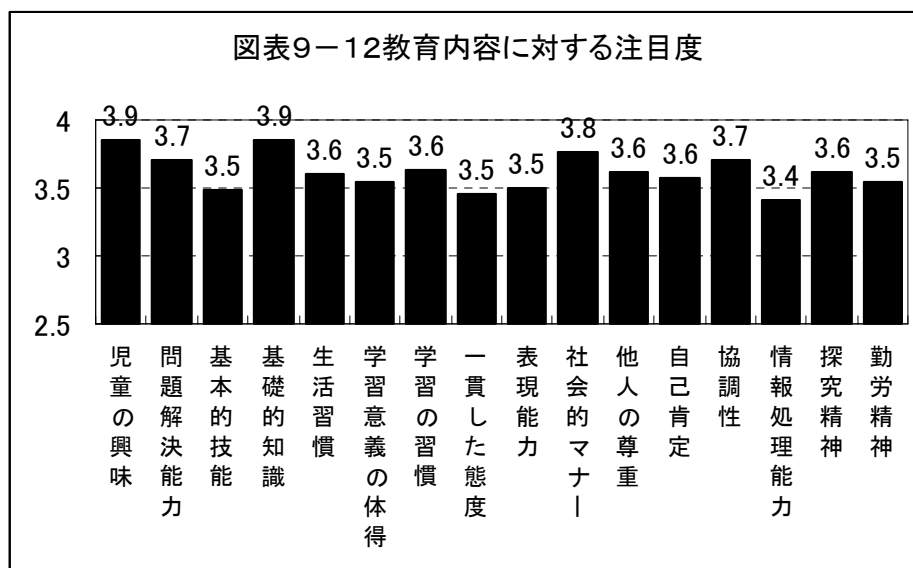
りみると、最も強く要求されていたことは、ともに「教員の指導力の向上」で、次が「生徒児童の学校生活での安全」、次いで「学校施設の貸し出し」であった。



もし配列の「第1位」「第2位」「第3位」の合計よりみれば、最も強く要望されていたことは、やはり「教員の指導力の向上」であり、次いで「生徒児童の学校生活での安全」、さらに「学区住民の学校教育への参画」となる。もし5位まですべてを合計すると、最も強く要求されることは「児童の学校生活での安全」であり、この次が「教員の指導力の向上」と「学区住民の学校教育への参画」である。

どのデータに基づいても、学区民が「受験学力の向上」という項目を要望することは、与えられた選択肢の中で最も少なかった。

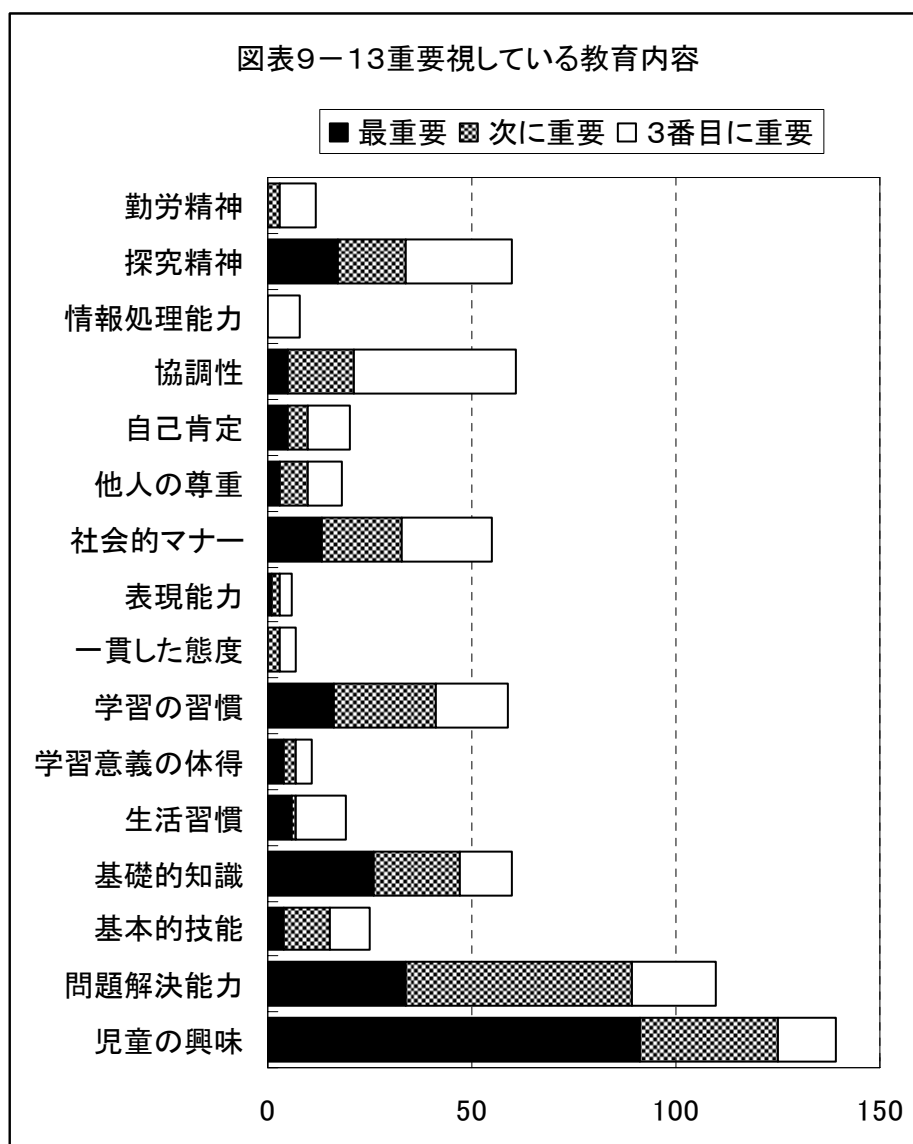
## 十二、教育の重点



調査の中で、われわれは16項目の、現在小学校教育で普段より掲げられる内容を列挙した。教務主任に今年度の実際の状況に基づいて、これらの項目の重視する程度によって、それぞれ「非常に重視する」から「重視しない」まで4つの中から選択してもらった。こ

これらのデータを新たにコーディング（「非常に重視する」を4、「重視する」を3、「あまり重視しない」を2、「重視しない」を1とする）し、各項目の平均値を主要な特徴と比較の指標とした。

全体からみると、われわれの調査した北京と上海243箇所の小学校での、この16項目に対する重視の程度は、図表9-12の示す通りである。「情報を収集し処理する能力の向上」（平均値3.4）を除き、その他の15項目の平均値が3.5以上、2.5より遥かに上にあることは、これらの小学校が各項目に対して（少なくとも言葉の上では）とても重視していることを説明している。中でも「教科の学習内容に関心を持ち、意欲的に取り組もうとする態度の育成」（3.9）、「教科の基本的な内容に関する知識の定着を図ること」（3.9）また「社会的ルールやマナーを身につかせる」（3.8）はとりわけ重視されている。



上述16項の教育内容で、われわれは各学校に最も重要と思われる3項目をそれぞれ列挙してもらい、選択された頻度の統計をとると、その結果は図表9-13のようになった。16項目のうち「教科の学習内容に関心を持ち、意欲的に取り組もうとする態度の育成」が最も多くの学校で重要とみられていた。その次は「課題の発見・追求・解決する能力の育成」であった。「最も重要な教育内容」に選ばれた中では、「教科の基本的な内容に関する知識の定着を図ること」が先の2項目に次いで3番目となっており、もし「最も重要」

「2番目に重要」「3番目に重要」の合計の頻度で計算すると、第3位は「他人と協力する態度と能力の育成」で、その次が「教科の基本的な内容に関する知識の定着を図ること」と「探求精神と実践能力の向上」となっている。

仮に、「20年前からすでに商業地区・住宅地」または「最近20年商業地区あるいは住宅地に発展した」ところにある学校を、「発達区域にある学校」とし、「過去も現在も商業地区・住宅地ではない」学校を「未発達区域の学校」とし、この2種類の学校に対して上述16項の学校教育で重視する程度の比較を行った。するとこれらの学校には8項目であきらかな差異が現れた。紙面の都合により、顕著な違いのある項目の統計データのみを表にすると図表9-14、15のようになる。

これらの表より分かることは、(1)「教科の学習内容に関心を持ち、意欲的に取り組もうとする態度の育成」、(2)「課題の発見・追求・解決する能力の育成」、(3)「教科の基本的な内容に関する知識の定着を図ること」、(4)「分かりやすく簡潔に自分の思考を表現する能力」、(5)「自尊心や自己肯定する態度の育成」、(6)「他人と協力する態度と能力の育成」、(7)「情報を収集し処理する能力の向上」、(8)「探求精神と実践能力の向上」、以上、8項目の重視する程度を比較する中で、両側検定の有意確率は0.05よりも小さく( $p < 0.05$ )、かつあらゆる平均値の差は95%信頼区間で0を含んでいない。これは発達区域の学校では未発達区域よりも、この八項目の教育内容の重視する程度が明らかに強いことを説明している。

図表9-14 分散分析による簡易統計表

	学校所在地	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
	学習への関心と積極性	発達区域	126	3.91	.283
	未発達区域	83	3.80	.435	.048
問題解決能力	発達区域	126	3.81	.414	.037
	未発達区域	83	3.59	.564	.062
学科の基礎知識	発達区域	125	3.86	.344	.031
	未発達区域	82	3.85	.356	.039
表現能力	発達区域	125	3.57	.544	.049
	未発達区域	83	3.37	.619	.068
自己肯定意識	発達区域	126	3.64	.497	.044
	未発達区域	82	3.48	.526	.058
協調性とその能力	発達区域	127	3.76	.445	.039
	未発達区域	82	3.59	.496	.055
情報収集と処理能力	発達区域	126	3.56	.586	.052
	未発達区域	82	3.24	.658	.073
探求精神と実践能力	発達区域	127	3.75	.454	.040
	未発達区域	82	3.51	.614	.068

図表9-15 独立サンプルT検定結果

		Levene's Test for Equality of Variances		T-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Differenc	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
学 習 へ の 関 心	Equal variances assumed	22.886	.000	2.366	207	.019	.12	.050	.020	.215
	Equal variances not assumed			2.176	127.711	.031	.12	.054	.011	.224
積 極 性	Equal variances assumed	31.465	.000	3.236	207	.001	.22	.068	.086	.353
	Equal variances not assumed			3.042	139.081	.003	.22	.072	.077	.362
問 題 解 決 能 力	Equal variances assumed	.198	.657	2.651	206	.009	.20	.076	.052	.353
	Equal variances not assumed			2.622	169.181	.010	.20	.077	.050	.355
学 科 の 基 礎 知 識	Equal variances assumed	2.399	.123	2.389	206	.018	.19	.081	.034	.355
	Equal variances not assumed			2.328	159.823	.021	.19	.084	.029	.360
表 現 能 力	Equal variances assumed	4.768	.030	2.316	206	.022	.17	.072	.025	.310
	Equal variances not assumed			2.288	166.121	.023	.17	.073	.023	.312
自 己 肯 定 意 識	Equal variances assumed	17.490	.000	2.707	207	.007	.18	.066	.048	.308
	Equal variances not assumed			2.644	159.379	.009	.18	.067	.045	.312
協 調 性 と そ の 能 力	Equal variances assumed	.001	.976	3.658	206	.000	.32	.087	.147	.492
	Equal variances not assumed			3.569	158.791	.000	.32	.090	.143	.496
情 報 収 集 と 処 理 能 力	Equal variances assumed	26.528	.000	3.189	207	.002	.24	.074	.090	.382
	Equal variances not assumed			2.992	137.299	.003	.24	.079	.080	.392

(日本語訳：石川昌幸〔大阪市立大学大学院文学研究科後期博士課程〕)

## 第10章 総合実践活動の実施：目標、内容、方式と問題

王建軍\*

2001年6月、教育部は《基礎教育課程改革綱要（試行）》を公布して、正式に新しいカリキュラム改革を開始した。この文書の中ではっきりと示している。

小学から高級中学まで、総合実践活動を設ける。また必修カリキュラムとして、その内容は以下のものを含む。情報技術教育、研究性学習、コミュニティーサービスと社会実践および労働技術教育。重要な点は、児童生徒が実践を通して、探究心と新しいものを作り出そうとする意識を強化し、科学研究の方法を学び、総合的に知識を運用する能力を育てること。学校と社会の密接な関係を増進させ、児童生徒の社会的責任感を育成すること。カリキュラムの実施過程においては、情報技術を強化し、児童生徒の情報技術を利用する意識と能力を育成すること。必要とされ通用する技術と職業分類を理解し、初歩的な技術能力を形成すること、である<sup>①</sup>。

この文書は、「総合実践活動」を正式に全国で普及させる端緒となった。しかし、これ以前、20世紀末（1997年より）にこのカリキュラム改革の下準備を始めたときに、いくつかの地区や学校ではすでに「研究性学習」のような新しい学習方式を試みていた。上海についていえば、1998年に始まった「第2期カリキュラム改革」（「第1期カリキュラム改革」は1986年より1997年までを一区切りとする）より、すでに明確に「研究型カリキュラム」（小学校では「研究性カリキュラム」）を提案した。この上海の「研究型カリキュラム」が、2001年以降の全国的なカリキュラム改革の重要な構成要素となった<sup>②</sup>。

また、「総合実践活動」の4つの構成部分のいくつか、例えば「コミュニティーサービスや社会実践」と「労働技術教育」は、何らかの形式で以前から小中高校に一般的に存在しており、まったく新しい提唱とはいえない。このカリキュラム改革で際立った変化は、「研究性学習」が「総合実践活動」の構成要素としてはっきりと打ちだされたことである。

このように、決してすべての学校が2001年から総合実践活動を実施し始めたのでない。図表10-1から分かるように、北京と上海ともに20世紀の80年代より総合実践活動の実施を始めた学校もあるが、数は多くない<sup>③</sup>。上海では1998年よりこの学習領域の実施を始めた学校が多くなり、北京では1999年より開始した学校が多くなっている。そして総合実践活動を実施した年は2005年（アンケート調査を行った年）まで続く。

これは、たとえ中国は一般に「中央集権」国家であると認識されていても、教育の法令は、必ずしも迅速に実行されているわけではないことを説明している。アンケート記入時の2005年で、調査を受けた243の学校の総合実践活動実施期間は平均すると5年である。

\* 華東師範大学教育科学学院助教授

① 教育部：《基礎教育改革綱要（試行）》，北京：教育部，2001年。

② 王厥軒：《上海研究（探求）性課程新進展》，《人民教育》2003年第2期。

③ 一つの独立した学習領域としての「総合実践活動」は、2001年よりも早くに一般の小中高校に把握実施されていたはずはない。しかし、もし「労働技術教育」「情報技術教育」と「コミュニティーサービスや社会実践」も「総合実践活動」の実施とみるのであれば、このような結果も不思議ではない。アンケート記入者がこの問題に対して異なった理解をもっているのであろう。

図表 10-1 学校が総合実践活動を開始した時期：北京と上海の比較

開始した年	都市		計
	上海	北京	
1980	0	1	1
1989	2	1	3
1990	1	0	1
1991	1	0	1
1993	2	0	2
1994	1	1	2
1995	2	1	3
1996	4	3	7
1997	4	4	8
1998	14	1	15
1999	6	9	15
2000	25	16	41
2001	6	10	16
2002	3	22	25
2003	12	8	20
2004	11	11	22
2005	1	2	3
計	95	90	185

## 一、総合実践活動授業時数配分

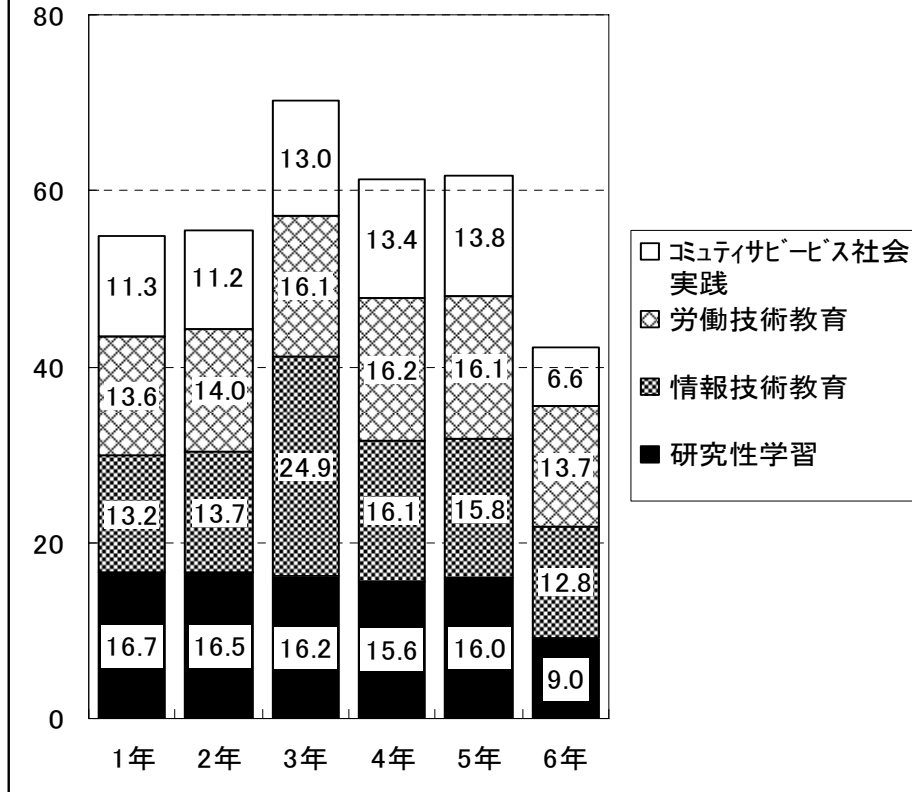
教育部の《基礎教育課程改革綱要（試行）》でも上海の第2期カリキュラム改革構想でも、小学校のレベルで総合実践活動というこの学習領域の具体的な時数配分をはっきりと規定していない。調査の結果から見ると（図表10-2のように）、各学年における総合実践活動4つの要素の授業時数配分（学期計算）でも割合大きな違いがある。

総体的に言えば、小学校1年生の総合実践活動は平均して1学期間（半年）に54.8時間、2年生は55.4時間、3年生は70.2時間、4年生は61.3時間、5年生は61.7時間、6年生は42.1時間であった。3年生の授業時数が最も多く、6年生が最も少なかった。

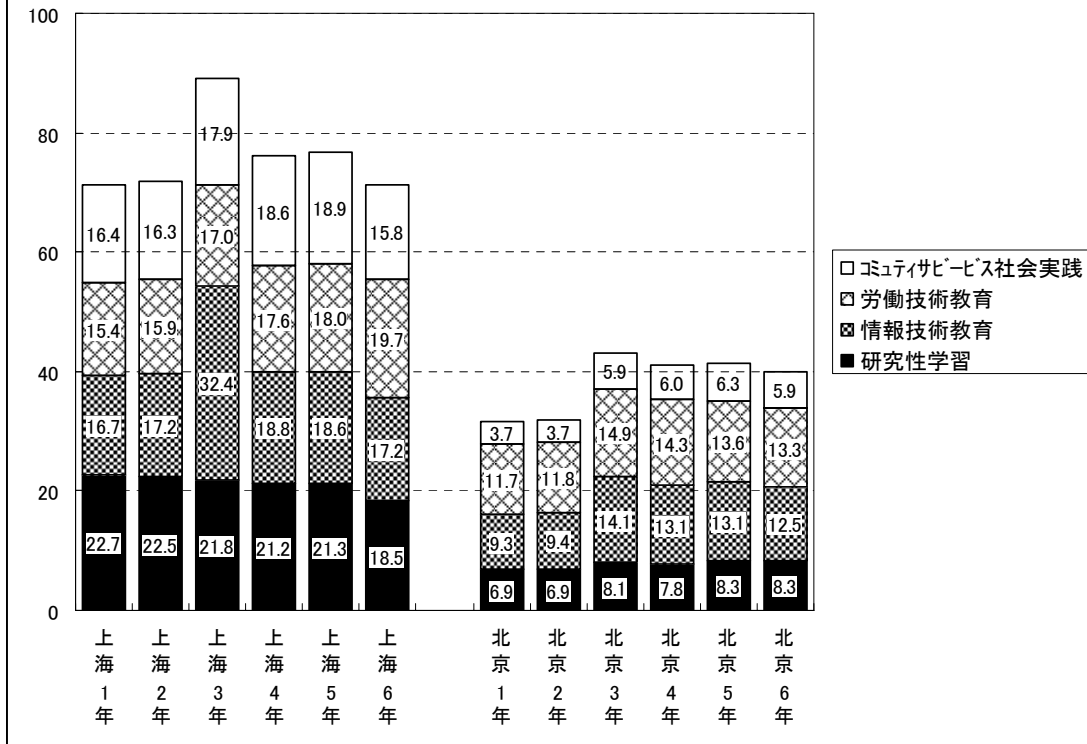
しかし、上海と北京における総合実践活動の授業時数配分でもはっきりした違いがある。上海の学校では総合実践活動の4つの領域の授業時数配分が、明らかに北京よりも多い。そのデータは図表10-3で示した。両都市各学年における各領域に割りあてる授業時数について独立サンプルT検定を行うと、3年生の「労働技術教育」を除くすべての領域で有意差が認められた（ $P<0.05$ ）。

上海の学校では、「研究性学習」「情報技術教育」「労働技術教育」「コミュニティーサービスと社会実践」という4つの要素の授業時数を配分するのに、すべて毎学期15時間を超えており、その中でもとりわけ「研究性学習」の時間により多く配分し、6年生を除き、各学年はこれに20時間以上も割り当てている。しかし北京の学校では「研究性学習」の時間配分が各学年ともに10時間に満たず、「コミュニティーサービスと社会実践」でも、授業時数が10時間を超えていない。

図表10-2 総合実践活動時間配分



図表10-3 北京と上海の総合実践活動授業時間配分比較

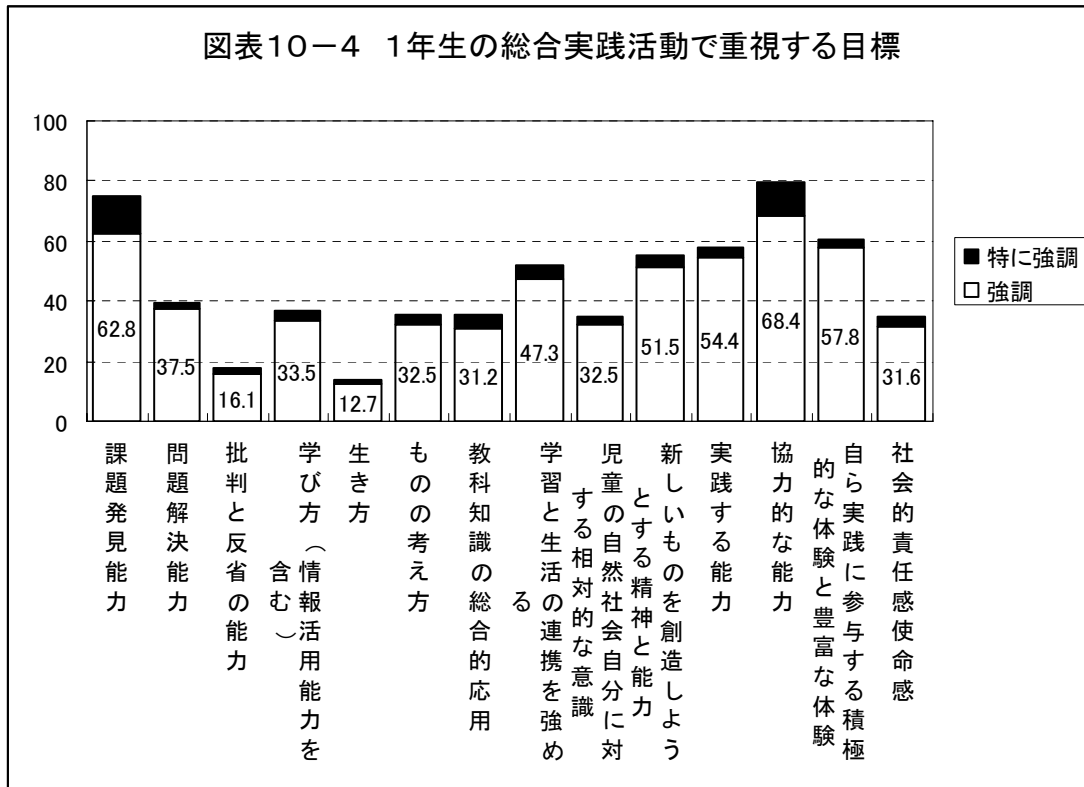




## 二、総合実践活動の目標

関係法規よりみると、新たなカリキュラム改革で総合実践活動を遂行する主要な目的は、以下にある。学生の実践を通して、探究心と新しいものを作り出そうとする意識を高めること、科学研究の方法を学ぶこと、総合的に知識を運用する能力を育てること、学校と社会の密接な関係を増進させること、児童生徒の社会的責任感を育成すること、児童生徒の情報技術を利用する意識と能力を育成すること、である①。

これらは、政府側の文書で期待されている総体的な目標である。学校側から言えば、具体的に総合実践活動を実施する過程において、強調される目標は、より具体的な項目の回答率が高くなる傾向にあるかもしれない。調査では、総合実践活動において常々言及される14項目の目標（中国の関係する目標と日本が総合的な学習の時間を提唱するときに関係する目標を調整した）から、学校の教務主任にお願いし、「昨年度本校が実際に重視した目標」を学年別を選んでもらった。また、その中で特に重視したものも記入してもらった。

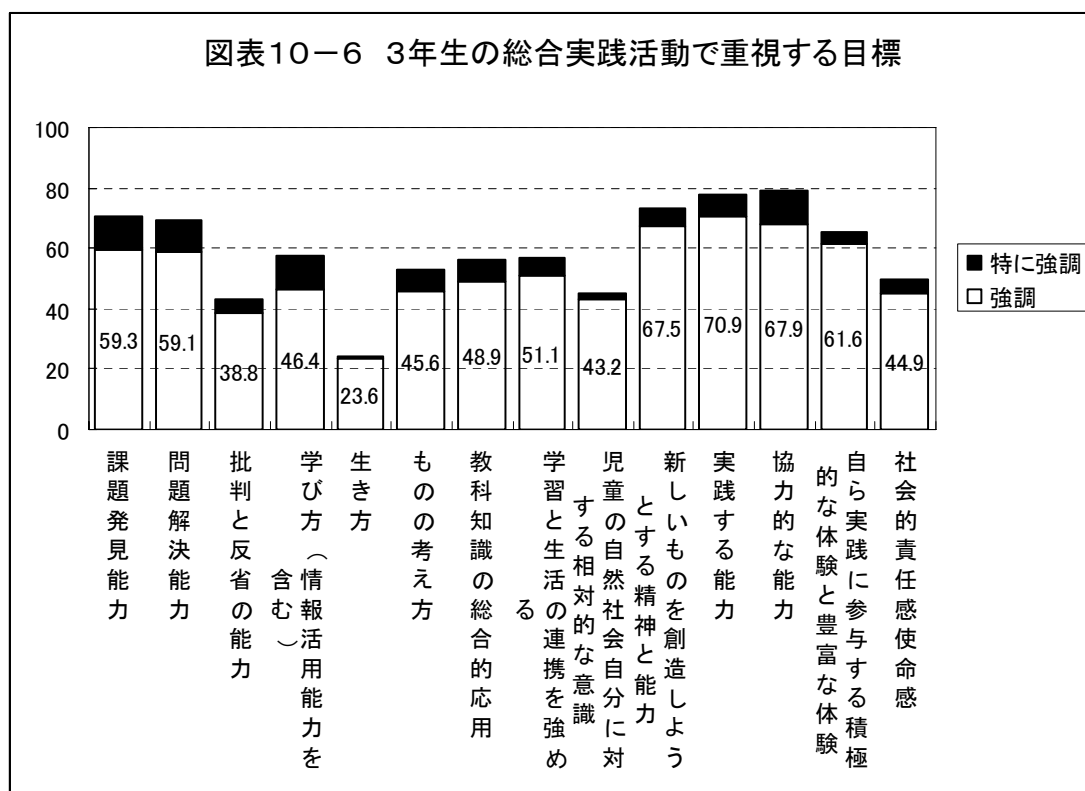
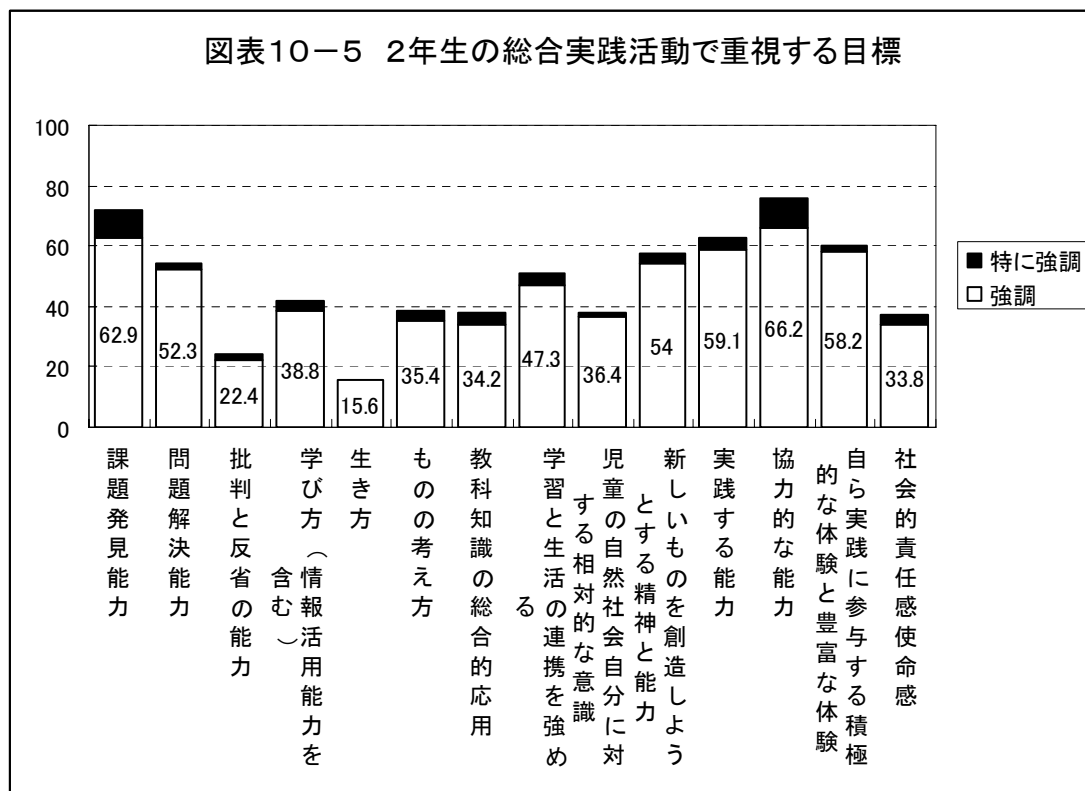


1年生の統計結果は図表10-4に示すとおりである。図中の数字は、1つの目標で「重視する」あるいは「特に重視する」を選択した学校の百分率を表している。総体的にみれば、1年生の総合実践活動で、最も重視されている目標は、「良好な品性と個性（協調性など）」（79.8%の学校がこの項目を選択し、そのうち11.4%の学校が「特に重要」な目標とする）であり、その次は「課題発見能力」（72.8%、うち12.0%の学校が「特に重要」な目標であるとする）、3番目に位置するのが、「自ら実践に参加する積極的な体験と豊富な経験」（60.3%）となっている。「人生設計と計画」（13.5%）、「批判と反省の能力」（17.8%）はこの学年で相対的に重視されていない目標であり、「児童生徒が自然と社会そして自分自身についての総体的認識」（35.1%）と「社会的責任感」（34.6%）も重視される程度の

① 教育部：《基礎教育課程改革綱要（試行）》，北京：教育部，2001年。

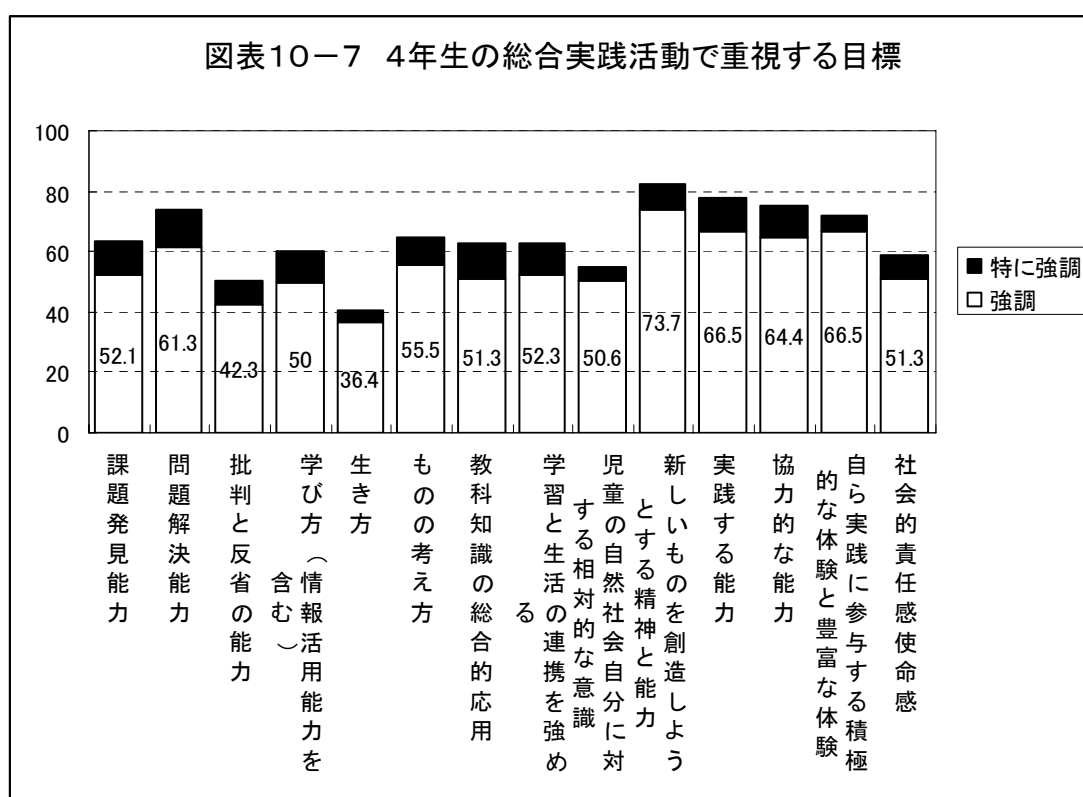
低い目標であった。

総体的にいえば、2年生の状況は1年生と似通っている。「良好な品性と個性（協調性など）」はこの学年でも最も重視される目標（75.9%，うち9.7%の学校が「特に重要」とする）であり、次が「課題発見能力」（72.2%，うち9.3%の学校が「特に重視」とする），



その次は「実践能力」(62.5%)と続く。「自ら実践に参加する積極的な体験と豊富な経験」(60.3%)もやはり重視される目標の一つである。また「人生設計と計画」(15.6%)と「批判と反省の能力」(24.1%)も1年生と状況は変わらず、あらゆる目標のうちで相対的に最も重視されない目標となっている。

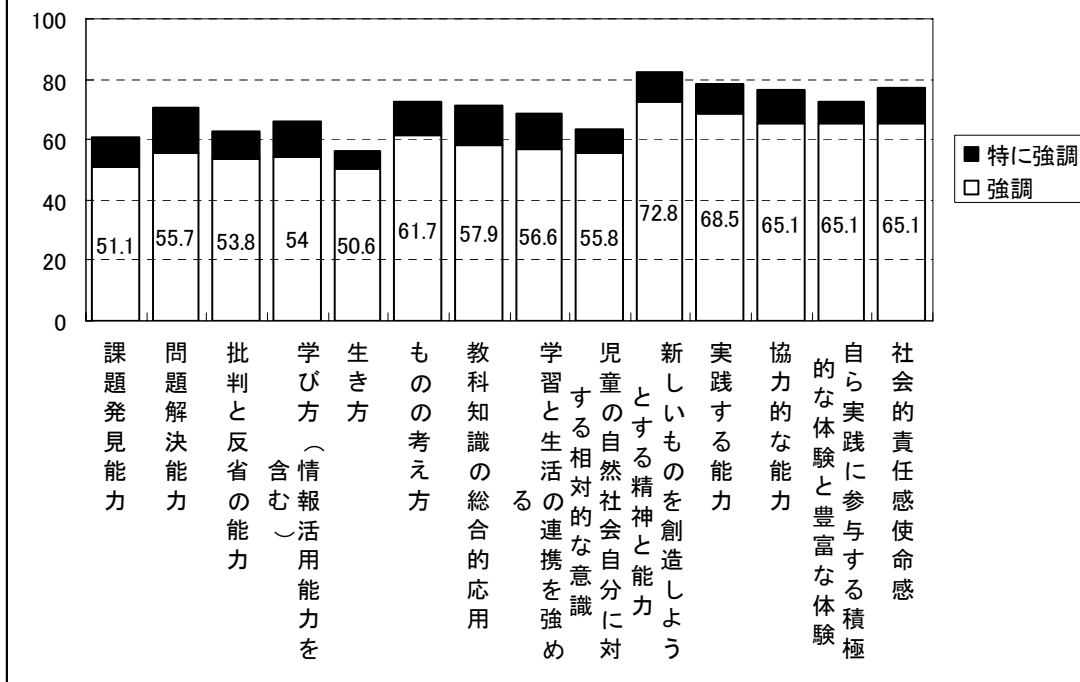
3年生の状況は1～2年生と比べると、変化が見られる。より多くの目標が重視されており、統計表の棒グラフは1～2年のものほどばらつきはみられない。最も重視されているのはやはり「良好な品性と個性(たとえば協調性など)」(79.0%)であり、次が「実践能力」(78.1%), その次は「創造意欲と能力」(73.4%)となっている。「課題発見能力」(70.7%)もやはり最も重視する目標の一つであり、しかし「問題を解決する能力」(69.2%)もほとんど同じ程度に重視されてきており、これは1～2年生の状況と異なっている点である。「人生設計」(24.4%)と「批判と反省の能力」(43.4%)はやはりあらゆる目標のなかで最も重視される程度が低い、比率の上では、1～2年生の時よりも増加している。



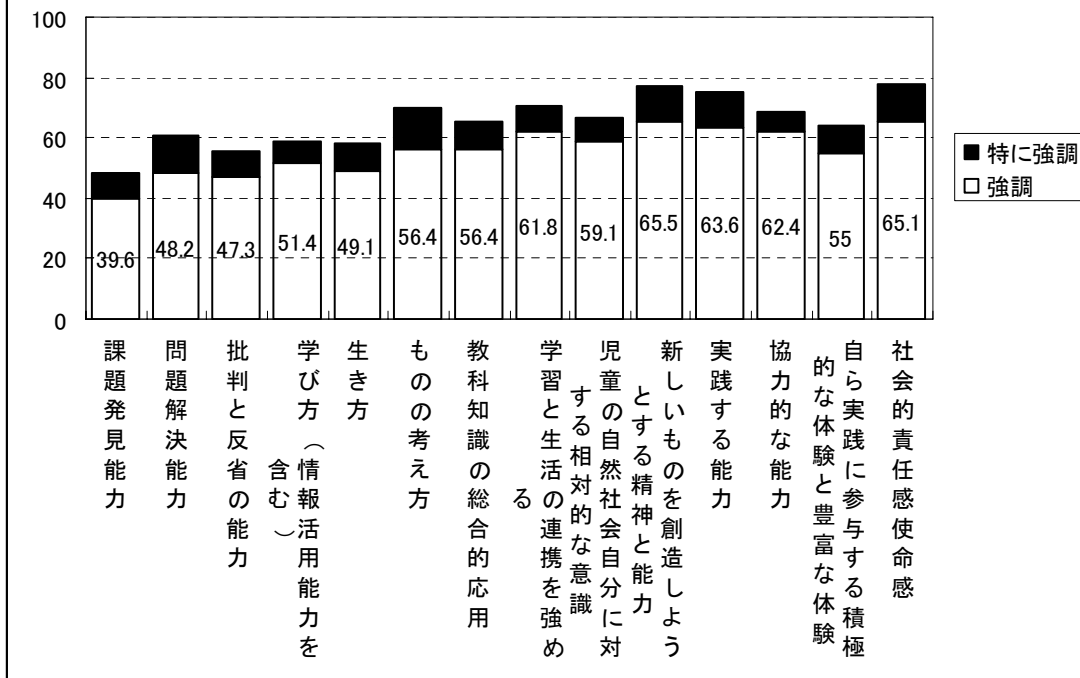
4年生では、「創造意欲と能力」(82.6%)が最も多くの学校で重視された目標であり、ついで「実践能力」(77.5%)と「良好な品性と個性」(75.0%)と続く。「問題解決能力」(74.1%)は「課題発見能力」(63.2%)を超えており、重視される目標の中で、高比率を占める項目の一つになりはじめている。「人生設計と計画」(40.2%)と「社会的責任感」(58.9%)は依然として全体からみると重視されていないが、先の3年生にくらべるとそれぞれ数値は高くなっており、そのほかの目標と差が縮まっている。

5年生は各項目のうち、最も重視されている目標は、やはり「創造意欲と能力」(82.6%)であり、その次は「実践能力」(78.7%), 次いで重視された目標は「良好な品性と個性(協調性など)」(76.2%)と「社会的責任感」(76.1%)である。注目すべきは、「思惟方式と思考方法」(72.8%)「教科知識の総合的運用」(70.1%)など低学年ではさほど重んじられなかった目標が重視されはじめていることである。学年があがるにつれて、それぞれの

図表10-8 5年生の総合実践活動で重視する目標



図表10-9 6年生の総合実践活動で重視する目標



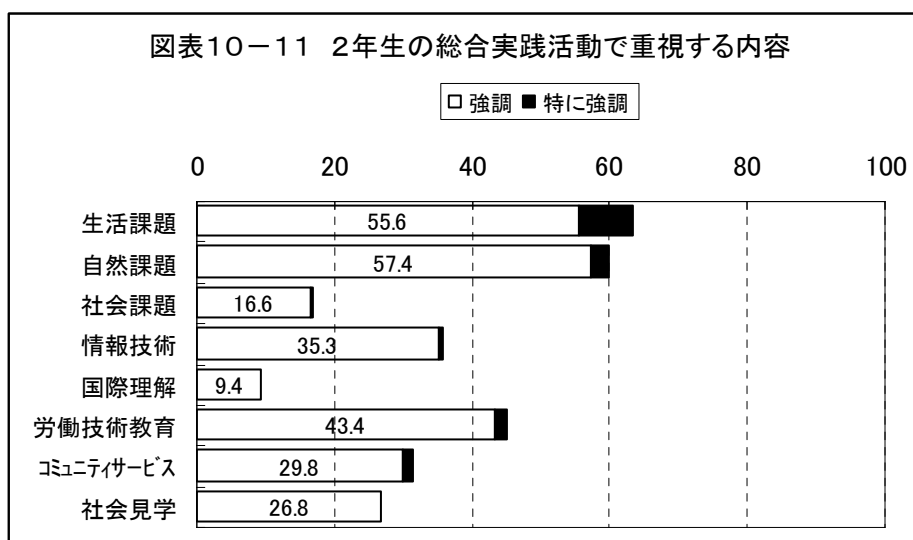
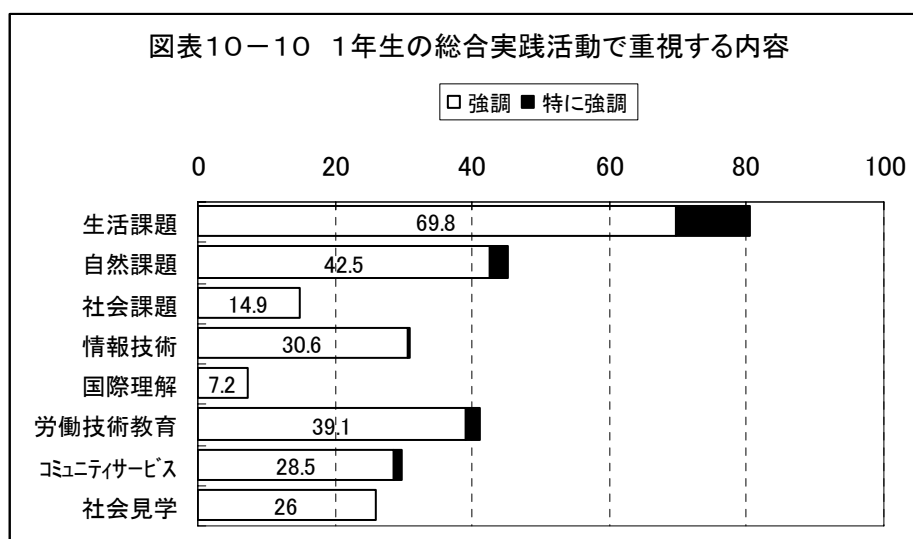
目標が低学年よりより多く重視されるようになり、各目標の比率の格差は、低学年ほどにはっきりと現れていない。

他の学年に比べると、6年生の総合実践活動では、「社会的責任感」（77.9%）がもっとも重視される目的となり、重視する目標の合計の比率であれ、「特に重視」の比率であれ、

このことを説明している。次いで「創造意欲と能力」(77.3%)、「実践能力」(75.4%)、「児童の学習と生活とを連携させる能力を育成する」(70.9%)と続く。「思惟方式と思考方法」(69.0%)も重視される目標である。これに比べ、「課題発見能力」(48.6%)は逆にこの学年で最も重視されない目標となっている。

### 三. 総合実践活動の内容

国の関係法規の中には、総合実践活動実施過程における具体的な内容についての詳細な規定は特にはない。しかし、この学習領域のおおよその内容についての建議がなされてきた。例えば、「研究性学習」の課題については、児童の生活・自然・社会という3つの大きな範囲から導き出すよう建議がなされている。

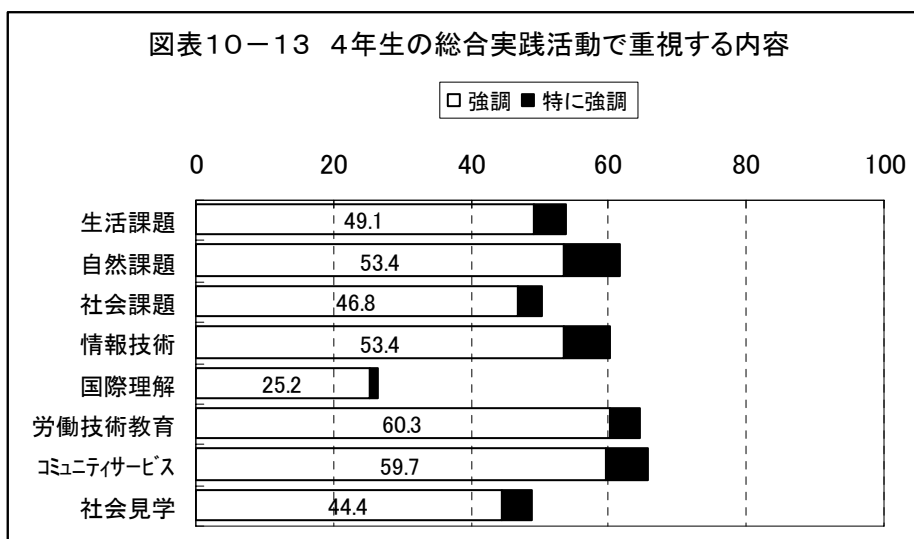
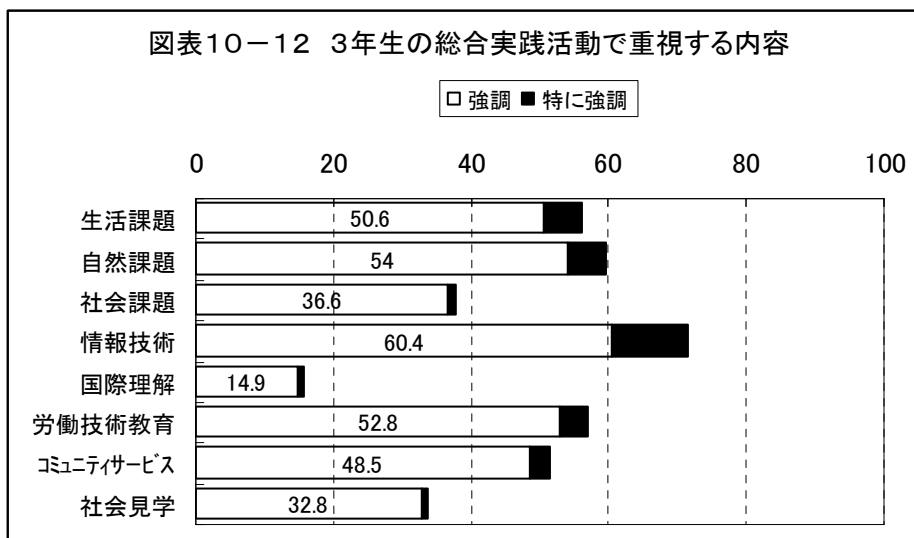


ちょうど異なった学年によっては総合実践活動の重点の置き方が異なっていたのと同じように、異なった学年の総合実践活動の内容は、異なった重視のされかたをする。調査結果から見ると、1年生は(図表10-10のように)最も重視される内容は「児童の生活と興味に関係する課題」(80.4%の学校がこの学年でこの内容を重視するとし、そのうち10.6%の学校が特に重視している)である。このほかの、比較的重視されている内容は、

「環境と自然に関する課題」（合計 45.1%，以下同様）と「労働技術教育」（40.2%）である。そして「国際理解」（7.2%）と「地域と社会に関する課題」（14.9%）は相対的に重視されていない内容であった。

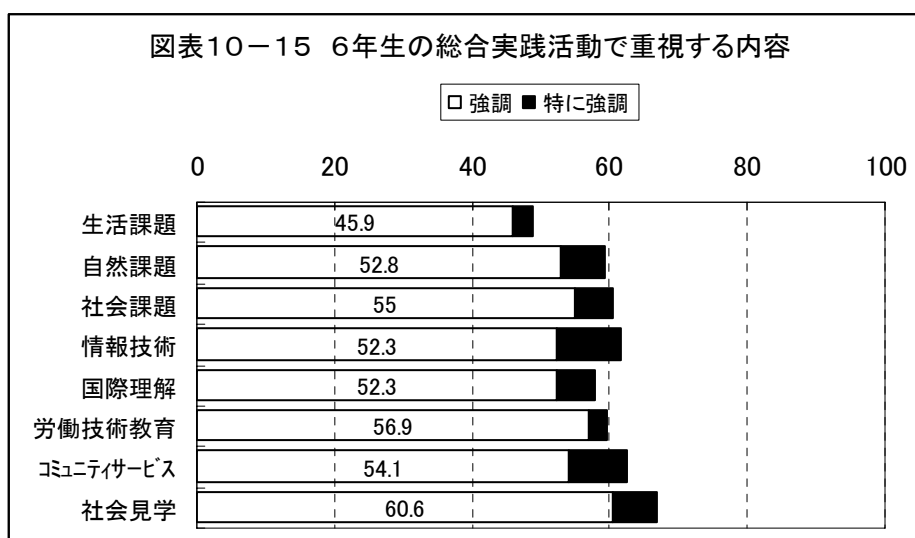
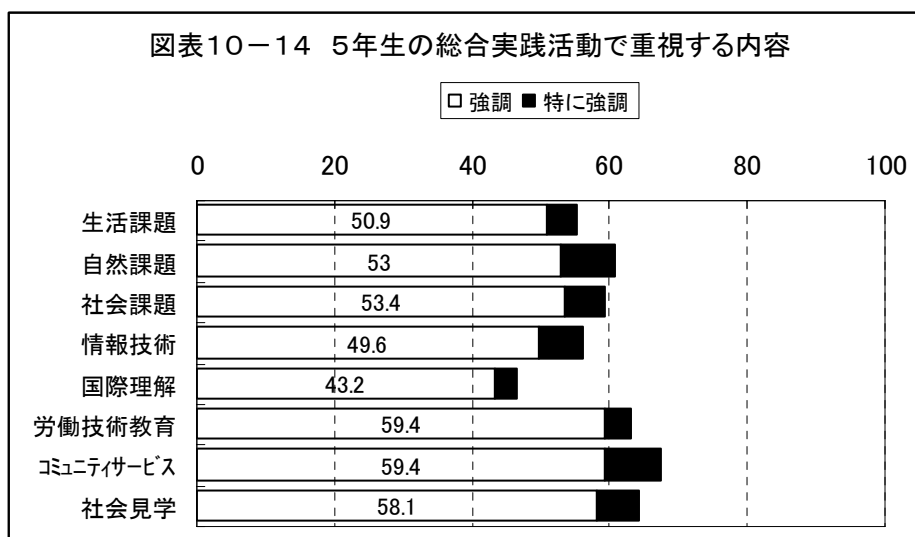
2年生でも、「児童の生活と興味に関係する課題」を重視する点では同じであり、この学年にあってもやはりこの項目が最重要視されている（合計 63.3%，以下同様）。しかし、「環境と自然に関する課題」（61.0%）は1年生の時よりも注目されており、「労働技術教育」（45.1%）も一般的に重視されている内容である。「国際理解」（9.4%）と「地域と社会に関する課題」（17.0%）は依然として最も重視されていない内容であった。

3年生では、「情報技術」（合計 71.5%，以下同様）が最も重視される内容となる。しかも「特に重視」の比率であれ、（普通の）「重視」の比率であれ、この項目がこの学年で特別に重視される内容であるとわかる。1～2年生で最も重視された「児童の生活と興味に関係する課題」（56.1%）は依然としてかなり重視されているが、「環境と自然に関する課題」（59.5%）および「労働技術教育」（57.1%）よりも比率は下がっている。先の2学年と比べて言えば、「コミュニティーサービスと社会福祉活動」（51.5%）がより重視されはじめている。「国際理解」（15.8%）と「地域と社会に関する課題」（37.9%）を重視する学校の比率は高くなっているとはいえ、相対的にいえば、この内容は依然として一般的に重視されているとは言えない。



4年生になると比較的はつきりと変化が現れていることがわかる。「コミュニティーサービスと社会福祉活動」がこの学年の最も一般的に重視される内容（合計 65.7%，以下同様）となり、その次が「労働技術教育」（64.6%）と「環境と自然に関する課題」（61.5%、「特に重視」の比率に関しては、この項目が最高である）である。「情報技術」（60.2%）はやはり多く重視されている。「国際理解」（26.5%）は依然この学年で相対的に最も重視されていない内容であるが、これを重視する学校の比率は、先の数学年よりも高いことは明確である。

5年生の状況は4年生と多くの類似を見せる。「コミュニティーサービスと社会福祉活動」（合計 67.5%，以下同様）が最も普遍的に重視された内容であり、「社会見学」（64.1%）もこの学年で最も重視される内容の一つとなっている。これは、総合実践活動の「コミュニティーサービスと社会実践」が、4～5年生で、この学習領域の重点的要素となり始めることを説明している。「労働技術教育」（63.2%）は5年生において、もう一つの重視されている内容である。「研究性学習」の三大課題の源について言えば、「環境と自然に関する課題」（60.7%）が依然として最も重視されているとはいえ、「地域と社会に関する課題」（59.4%）という低学年では割に重視されていなかった内容が、5年生になってより注目を集めるようになってきている。また「国際理解」（46.6%）を重視する学校の比率は継続して高くなっている。

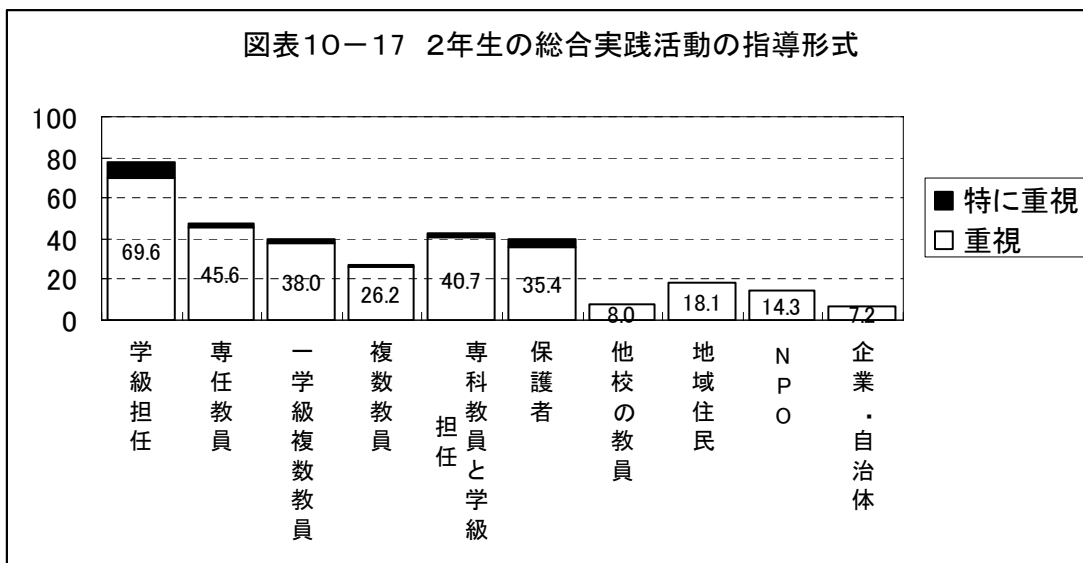
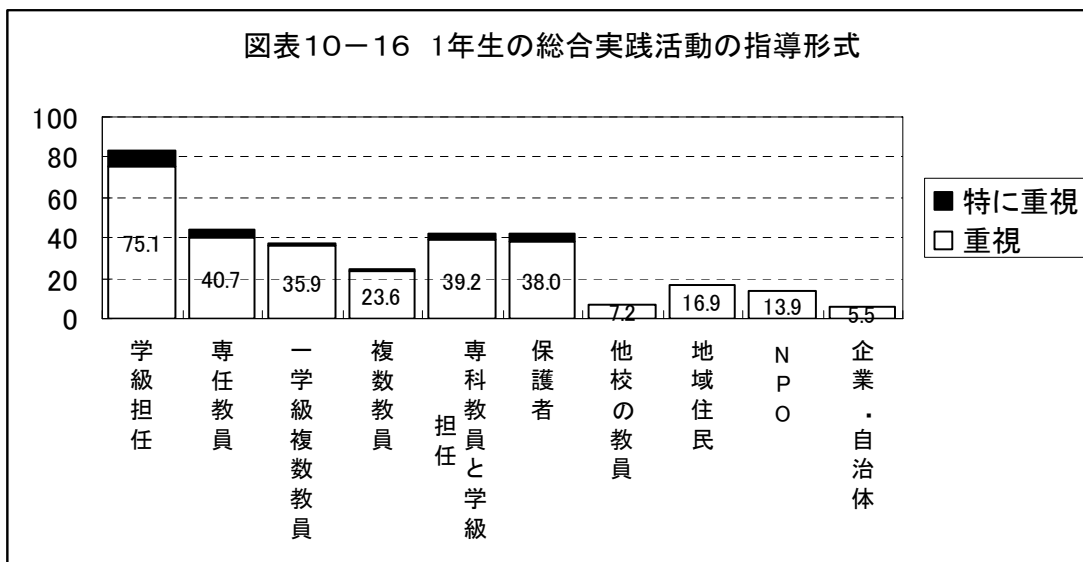


6年生では、「社会見学」(合計67.0%, 以下同様)が最も一般的に重視される内容となり、その次が「コミュニティーサービスと社会福祉活動」(62.4%)と「情報技術」(61.5%)である。「地域と社会に関する課題」がやはり研究性学習の中では最も重視される課題であり(60.5%),「児童の生活と興味に関係した課題」はこれに比べますます重視されなくなっている(48.7%)。「国際理解」を重視する学校の比率(57.8%)も全学年中最高である。総じていえば、6年生は各項目の内容に対する重視される程度の差がより少なくなっており、高学年では総合実践活動の中で心を配るべき範囲がどんどん広がっているようだ。

#### 四、総合実践活動の指導

学校での総合実践活動の指導は、多くの異なった指導の形式があるといえる。われわれは中国と日本の情況に基づき、以下に10の総合実践活動の担当者を列挙した。つまり、

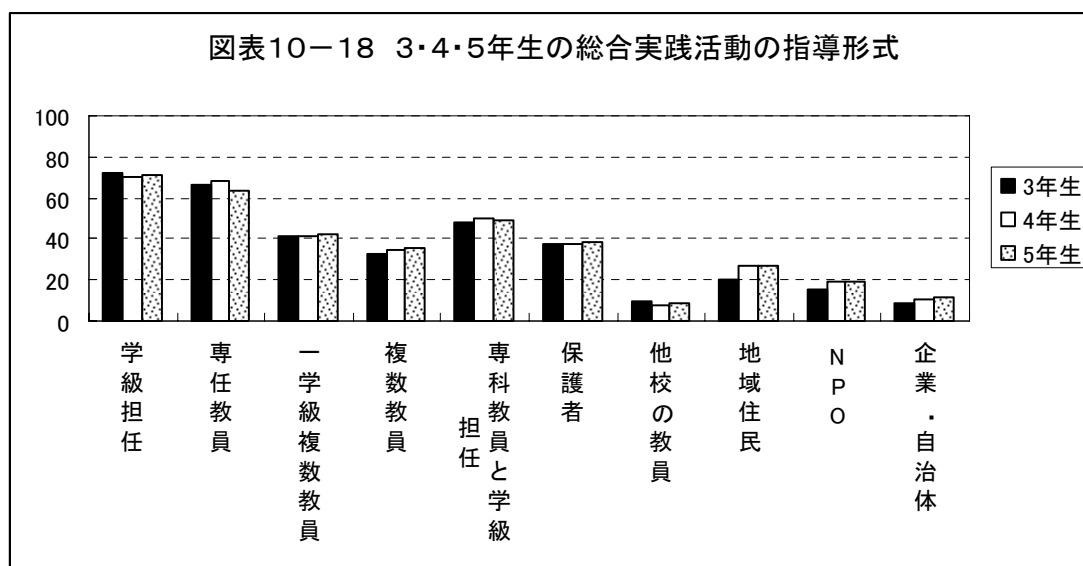
- (1) 学級担任,
  - (2) 総合実践活動の専門教員,
  - (3) 同一学級の数人の教員が協同で担当,
  - (4) 学級学年を超えた複数教員が担当,
  - (5) 専門科目(音楽など)の教員が学級担任と担当,
  - (6) 保護者が協力,
  - (7) 他校の教員が協力,
  - (8) 地域住民が協力,
  - (9) 校外の非営利組織(NPO)が協力,
  - (10) 企業や自治体が協力,
- である。





調査結果から見ると、1年生の総合実践活動で最も重視される指導方式は「学級担任」(83.5%)で、ついで「総合実践活動の専門教員」(43.7%)、「保護者が協力」(42.6%)と「専門科目(音楽など)の教員が学級担任と担当」(42.2%)となっている。校外の教員が参与(「他校の教員が協力」)する指導形式はほとんど重視されていない(7.2%)。「企業と自治体が協力」(5.5%)、「校外の非営利組織(NPO)が協力」(13.9%)あるいは「地域住民が協力」(16.9%)と言う形式も多くなかった。

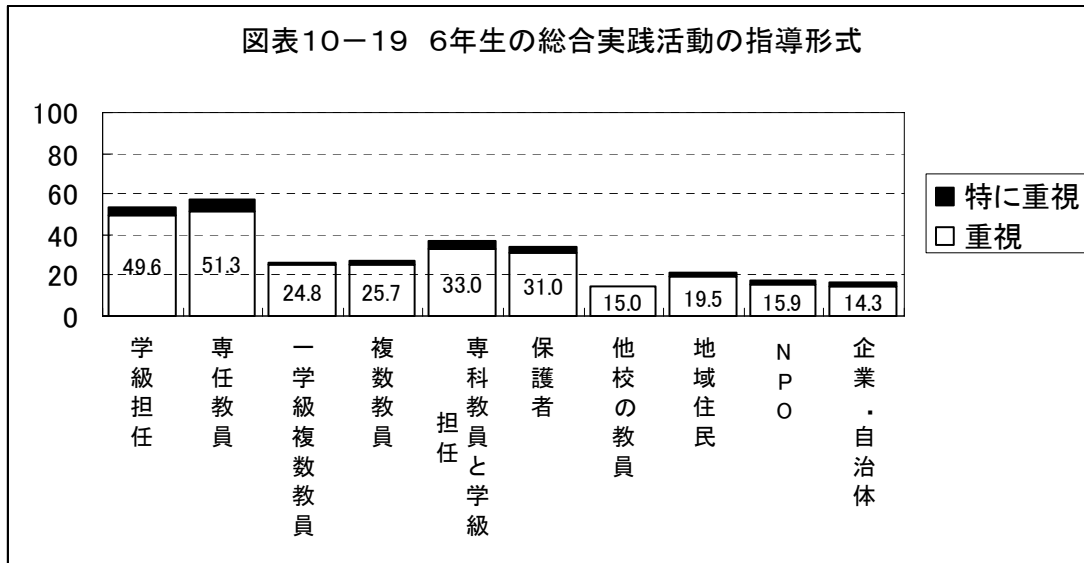
2年生の状況は1年生とほぼ同様である。最も重視されるのはやはり「学級担任」(77.6%)、ついで、「総合実践活動の専門教員」(47.4%)、「専門科目(音楽など)の教員が学級担任と担当」(42.8%)、「同一学級の数人の教員が協同で担当」(40.1%)である。教員と保護者が協同で行う「保護者が協力」する形式(39.6%)はやや下降する。「企業あるいは自治体」「校外の非営利組織」「他校の教員」また「地域住民」の参与は依然として重視されていない。



3～5年生の総合実践活動の指導では、全体的に重視される指導形式の分布は先の2学年とほぼ同じである。この3学年でもやはり最も普遍的に重視されるのは「学級担任」(3年生71.8%、4年生70.4%、5年生71.0%、「特に重視」するとした学校の比率は、それぞれ5.1%、4.7%、4.3%となっている)である。「総合実践活動の専門教員」という指導形式が重視される程度は「学級担任」に肉迫している(3年生66.3%、4年生67.8%、5年生57.5%)、ただ1～2年生と比べると、この指導形式は明らかにこの3学年でより重視されている。

「特に重視」したという比率からいえば、3年生でこの指導形式を「特に重視」したものは5.1%を占め、「学級担任」の形式を「特に重視」したと示した比率と同じく、本学年の最高である。4年生と5年生で「特に重視」したと示したのは、それぞれ5.1%と4.7%で、ともに本年の「特に重視」の最高の比率であった。「学級担任」と「総合実践活動の専門教員」の次は「専門科目(音楽など)の教員が学級担任と担当」する形式(3年46.5%、4年50.0%、5年49.4%)で、「保護者が協力」する形式を重視した学校の比率は1～2年生と同じ(3学年はそれぞれ37.1%、37.2%、38.2%)であるが、「同一学級の数人の教員が協同で担当」と「学級学年を超えた複数教員が担当」の2形式(とりわけ後者)も、より多く重視されるようになった。「他校の教員が協力」「地区住民が協力」「校外の非営利組織が協力」そして「企業あるいは自治体が協力」はこの3学年でもやはりすべての指導形式の中で最も重視されない。3～4年の2学年では、やはり学校が上述の4つの指導形式に「特に重視」を示していない。しかし、5年生では、それぞれ1.3%と0.9%の学校

が「地域住民が協力」と「校外の非営利組織が協力」の形式に「特に重視」するとしている。



6年生でははっきりと変化が見られる。それは、「総合実践活動の専門教員」が最も重視する指導形式（57.5%）となり、これまで最も重視されていた「学級担任」（53.1%）を超えるのである。その他、重視される指導形式は、例えば、「専門科目（音楽など）の教員が学級担任と担当」（36.6%）や「保護者が協力」（33.7%）があり、他の学年の状況とほぼ同じである。ただ「同一学級の数人の教員が協同で担当」と「学級学年を超えた複数教員が担当」の同校の教員が協力する形式はやや下降している。

全体的には、小学校の総合実践活動の指導で、「学級担任」が最も普遍的に重視される指導形式であるといえる。「総合実践活動の専門教員」の指導形式は学年があがるごとに重視される割合が増している。他の学校の教員や一般地域住民（保護者ではない）、校外の非営利組織、自治体は学校の総合実践活動の指導過程では、役割を担うには相当に限りがある。これは総合実践活動を提唱した意図と合致しておらず、このような状況は改善すべき事である。

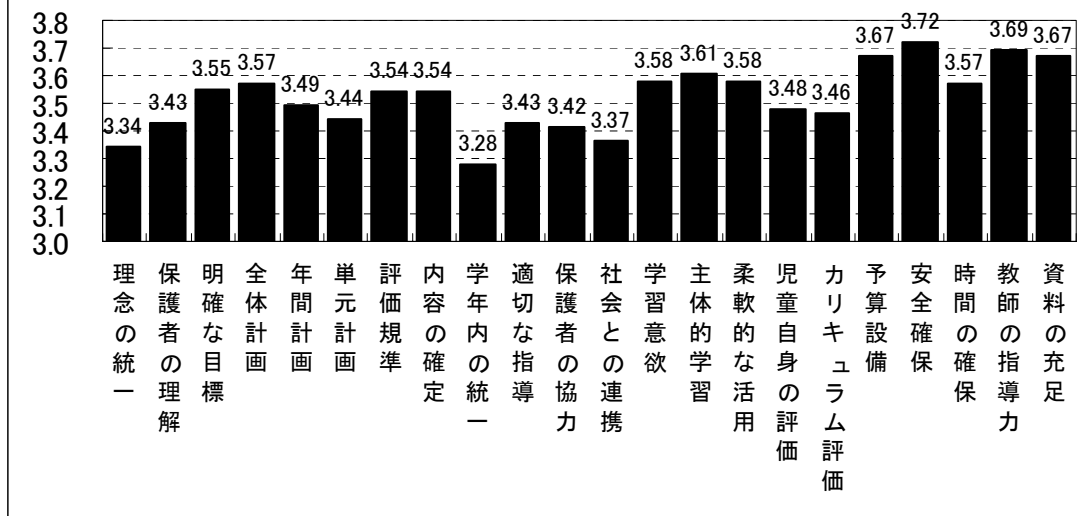
## 五、総合実践活動実施過程で強化の必要な事柄

総合実践活動を実際に実施する過程において、カリキュラム、教授法、評価、あるいは支援などに特別な困難に遭遇するかもしれない。われわれは調査の中で、昨年度の実際の状況を鑑みて、総合実践活動実施過程で「強化の必要な事柄」22項目について、その必要な程度（4段階）を教務担当者に評価してもらった。それをデータ処理し、平均値を主な考察と比較の根拠とした。

図表10-20より以下のようにみることができる。

1. 北京と上海を標本とした中国大都市部小学校の総合実践活動実施過程で学校側が強化の必要を強く感じている項目は、主にこの学習活動の条件面の保障と専門的支援から生じている。「校外での活動中に児童の安全を確保すること」（3.72：回答を点数化した平均値、以下同様）は学校が最も強化の必要性を認識したもので、「総合実践活動における教師の指導力を向上させること」（3.69）、「課程に関する教材や参考資料を充足させること」（3.67）、「必要な予算や設備を充実させること」（3.67）なども、学校が強化すべきと認識していたことである。これらの条件の中で、「総合実践活動のための補充時間を確保

図表10-20特別実践活動において強化の必要な事柄



すること」(3.57)の平均値は前述の数項ほどは高くないが、しかし相対的にいえば、やや切に改善を必要とする事柄に属している。

2. 上述の総合実践活動の条件面の保障あるいは専門的支援のほかに、学校側に強化すべきと認識されていることは、この学習領域の直接的な児童の目標を考慮した問題に集中している。直接的に児童の学習と関係する3項目、すなわち、「児童の興味関心を活かした学習を持続すること」(3.61)、「児童の主体性を活かした学習を持続させること」(3.58)、「児童の各教科の知識や技能を柔軟に発揮させること」(3.58)は、条件面の保障と専門的支援を除けば点数の平均値が上位3位をしめていた。これは、総合実践活動の実施過程で、児童をどのように学習させるか、そして、いかにこの目標を達成するかという問題が、比較的難しいことを説明している。

3. 総合実践活動の具体的運用については、「総合実践活動の全体的学習計画を作成すること」(3.57)、「総合実践活動の学習目標を明確にすること」(3.55)、「総合実践活動の評価規準を作成すること」(3.54)、「総合実践活動の学習内容を明確にすること」(3.54)が学校側の強化すべきと認識していた中で、突出した事柄であった。

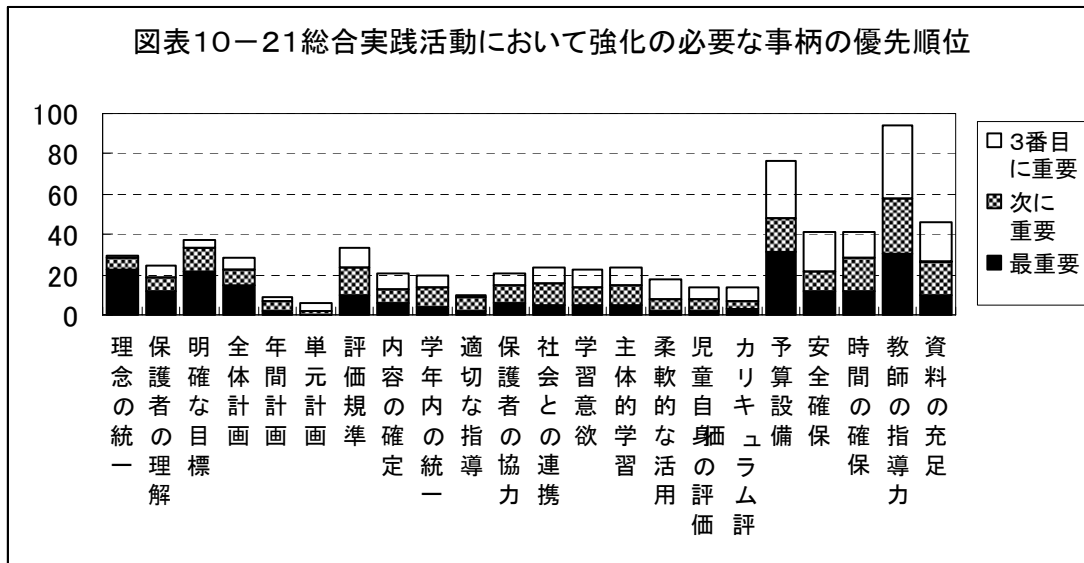
4. これらに比べると、「基本理念や必要性について、教師の間で共通認識を持つこと」(3.34)、「各学年に統一性をもたせること」(3.28)、「学区や社会団体と連携を図ること」(3.37)、さらに「基本理念や必要性について、保護者や地域住民の理解を得ること」(3.43)や「保護者や地域の協力を得ること」(3.42)、これらは相対的に学校が改善や強化の必要性をさほど強く感じていない事項であった。

上海と北京におけるこれらの項目の平均値を比較すると、「教員が適切な指導性を発揮すること」という項を除けば(上海の学校が北京よりも強化の必要があると認識していた)、上海と北京では、その他の事柄で強化の必要を切実に感じていることに、有意差は認められなかった。(p<0.05)。

発達学区(20年前から、または最近20年で所在学区が商業地区・住宅地となっているところ)の学校と未発達学区(過去も現在もともに商業地区・住宅地でないところ)の学校とでこれらの項目の平均値を比較しても、有意差は認められなかった。

われわれは合わせて教務主任に調査票に掲げた「強化を必要とする事項」の中から、学校が認識する、最も必要な3項目を選び、優先順位をつけて並べてもらった。統計結果は

図表10-21（頻度により計算）の示す通りである。この図からわれわれはおおよそ次のように結論することができる。



1. 各学校が選択した項目の合計から言えば、やはり、条件面の保証と専門的支援が最も強化の必要性があると認識される事柄となっており、中でもとりわけ「総合実践活動における教師の指導力を向上させること」と「必要な予算や設備を充実させること」が突出している。「関連課程や参考資料を充足させること」、「校外での活動中に児童の安全を確保すること」、「総合実践活動のための補充時間を確保すること」も、多くの学校が優先的に強化を必要とする事柄だと認識している。

2. 各学校が選択した項目の合計から言えば、条件面の保証や専門的支援に次いで学校が優先的に強化すべきと認識している事柄は、主に「総合実践活動の学習目標を明確にすること」「総合実践活動の評価規準を作成すること」「基本理念や必要性について、教師の間で共通認識を持つこと」「総合実践活動の全体的学習計画を作成すること」などの事柄に集中している。しかし、これらの項目間では、選択状況が比較的分散しており、それらの緊急性において、学校間で共通認識があるとは言えない。

3. 単に「最も強化を必要とする」事柄の統計について言えば、「総合実践活動における教師の指導力を向上させること」、「必要な予算や設備を充実させること」、「基本理念や必要性について、教師の間で共通認識を持つこと」、「総合実践活動の学習目標を明確にすること」の数項目が、とりわけ強化を必要とすると集中的に学校側に認識されていた事柄であった。

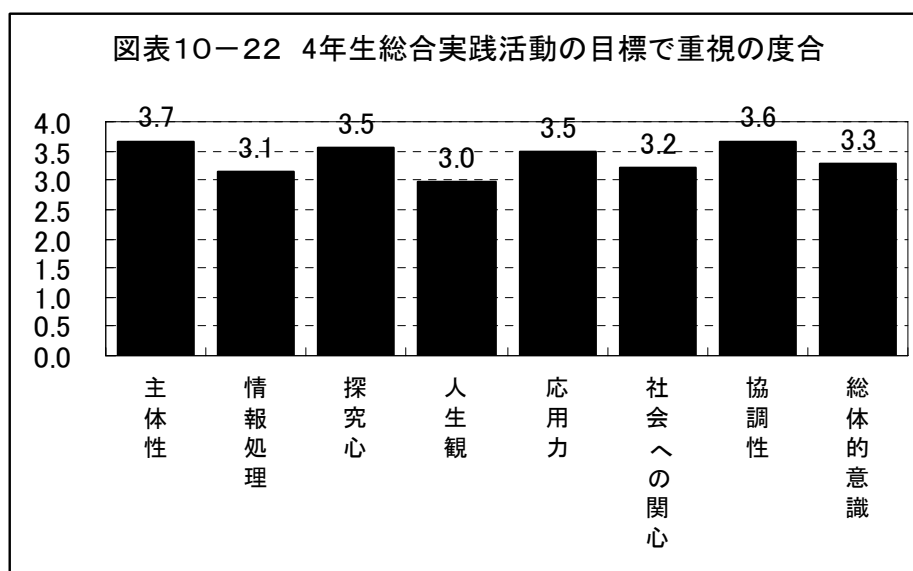
## 六、総合実践活動の実施（4年生を例として）

調査の中で、われわれは教務担当の方に、その学校の4年生を例として、総合実践活動の目標で重点を置いていること、通常総合実践活動の評価に用いる方式について、回答してもらった。

### 1. 総合実践活動の目標

われわれは8項目の総合実践活動でよくみられる目標を列举し、記入者に昨年度、4年生の総合実践活動に拠って、これらの目標で重視した程度を判定してもらった。この8項目の目標とは、以下である。(1) 自主的に学び考え、主体的に判断し問題を解決する能力を育てること。(2) 情報を収集整理し、それを編集発表する方法を習得させること。(3)

主体的かつ創造意欲をもって取り組もうとする態度を育成すること。(4) 自分自身の理想や人生観について考えるようにさせること。(5) 各教科で得た知識や技能を柔軟に活用する能力を育成すること。(6) 地域や社会に関心を持ち、積極的に関わろうとする態度を育てること。(7) 他人と協力しようとする意識と能力を育てること。(8) 自然や社会と自分についての総体的な意識。アンケートは4段階から選択する形式を採用したが、それを新たにコーディングして1から4に点数化した。



調査の結果より見れば(図表10-22)、4年生では、重視される目標は「自主的に学び考え、主体的に判断し問題を解決する能力を育てること」(点数の平均値 3.66, 以下同様)「他人と協力しようとする意識と能力を育てること」(3.64),「主体的かつ創造意欲をもって取り組もうとする態度を育成すること」(3.55)に集中しており,「自分自身の理想や人生観について考えるようにさせること」(2.98),「情報を収集整理し,それを編集発表する方法を習得させること」(3.15),「地域や社会に関心を持ち,積極的に関わろうとする態度を育てること」(3.21)などは相対的にさほど重視されていない。

発達学区(20年前から,または最近20年で商業地区・住宅地となっているところ)の学校と未発達学区(過去も現在もともに商業地区・住宅地でないところ)の学校という観点から比較してみると,「情報を収集整理し,それを編集発表する方法を習得させること」のみ,有意差が認められ( $p < 0.05$ ),発達学区は未発達学区の学校よりもこの項目を重視していた。その他の項目では有意差は認められなかった。

**図表10-23 分散分析による簡易統計表**

	都市	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
取り組み	上海	126	3.62	.504	.045
	北京	105	3.47	.573	.056
活用の柔軟性	上海	125	3.56	.514	.046
	北京	102	3.39	.600	.059
社会への関心	上海	122	3.35	.588	.053
	北京	103	3.04	.699	.069

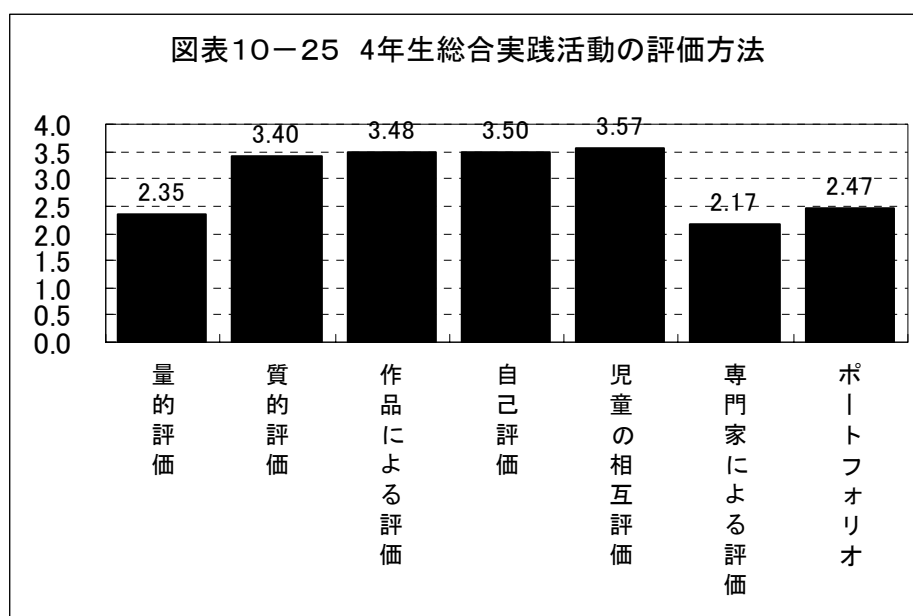
北京と上海の学校を比べると、「主体的かつ創造意欲をもって取り組もうとする態度を育成すること」、「各教科で得た知識や技能を柔軟に活用する能力を育成すること」、「地域や社会に関心を持ち、積極的に関わろうとする態度を育てること」などの3項目で有意差は認められなかった。上海の学校は北京よりもこれらの目標を重視していた。

図表 10-24 独立サンプルt検定結果

		Levene's Test for Equality of Variances		T-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
取り組み	Equal variances assumed	4.300	.039	2.151	229	.033	.15	.071	.013	.292
	Equal variances not assumed			2.126	208.993	.035	.15	.072	.011	.294
活用の柔軟性	Equal variances assumed	4.099	.044	2.270	225	.024	.17	.074	.022	.314
	Equal variances not assumed			2.235	199.967	.027	.17	.075	.020	.316
社会への関心	Equal variances assumed	.781	.378	3.655	223	.000	.31	.086	.145	.483
	Equal variances not assumed			3.602	200.085	.000	.31	.087	.142	.485

## 2. 総合実践活動の評価

調査の中で、われわれはいくつかの評価方法を掲げ、教務主任に4年生を例とし、その使用頻度について、それぞれ4つの選択肢から選んでもらった。データは新たにコーディングして1から4に点数化し、その結果平均値の分布は図表10-25のようになった。



この結果よりわかることは、われわれの調査した学校で、「児童の相互評価」が最も採用頻度の高い評価方法であり（平均値 3.57）、その次の「児童の自己評価」（3.50）、「作品など学習成果を利用した評価」（3.48）、「教師の観察を中心とする質的評価（たとえば総合的評語）」（3.40）なども比較的多く採用された評価方式である。

そして「外部の人間や専門家による評価」（2.17）が最も用いられなかった方法で、「ペーパーテストなどによる量的評価」（2.35）と「ポートフォリオを活用した評価方法」（2.47）もあまり採用されていない。

図表 10-26 分散分析による簡易統計表

	都市	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
量的評価	上海	119	2.18	1.049	.096
	北京	101	2.55	1.100	.109
質的評価	上海	125	3.49	.655	.059
	北京	103	3.29	.695	.068
自己評価	上海	128	3.59	.539	.048
	北京	104	3.39	.630	.062
ポートフォリオ	上海	115	2.28	1.031	.096
	北京	98	2.70	1.151	.116

図表 10-27 独立サンプル t 検定結果

	Levene's Test for Equality of Variances	T-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
量的評価	Equal variances assumed	2.250	.135	-2.546	218	.012	-.37	.145	-.656	-.084
	Equal variances not assumed		.135	-2.537	208.664	.012	-.37	.145	-.656	-.082
質的変化	Equal variances assumed	.002	.964	2.195	226	.029	.20	.090	.020	.373
	Equal variances not assumed			2.183	212.405	.030	.20	.090	.019	.374
自己評価	Equal variances assumed	5.455	.020	2.600	230	.010	.20	.077	.048	.351
	Equal variances not assumed			2.559	203.585	.011	.20	.078	.046	.353
ポートフォリオ	Equal variances assumed	2.328	.129	-2.848	211	.005	-.43	.149	-.721	-.131
	Equal variances not assumed			-2.823	196.735	.005	-.43	.151	-.723	-.128

発達学区と未発達学区の学校で、異なった評価方式の採用される頻度がはっきりとした違いとなって現れることはなかった。また北京と上海2都市の学校では評価方法の使用頻度がはっきりしており、「ペーパーテストなどによる量的評価」、「教師の観察を中心とする質的評価（たとえば総合的・文書的评价）」、「児童の自己評価」、「ポートフォリオを活用した評価方法」の4項目で有意差が認められた。

北京の学校は上海よりも「ペーパーテストなどによる量的評価」の方法をより多く採用しているが、同時に「ポートフォリオを活用した評価方法」もより多く用いている。上海の学校の比較的多くは、「教師の観察を中心とする質的評価（たとえば総合的・文書的评价）」と「児童生徒の自己評価」を採用している。

「児童の相互評価」、「作品など学習成果を利用した評価」そして「外部の人間や専門家による評価」などの使用頻度については、北京と上海の学校で有意差は認められなかった。

（日本語訳：石川昌幸〔大阪市立大学大学院文学研究科後期博士課程〕）



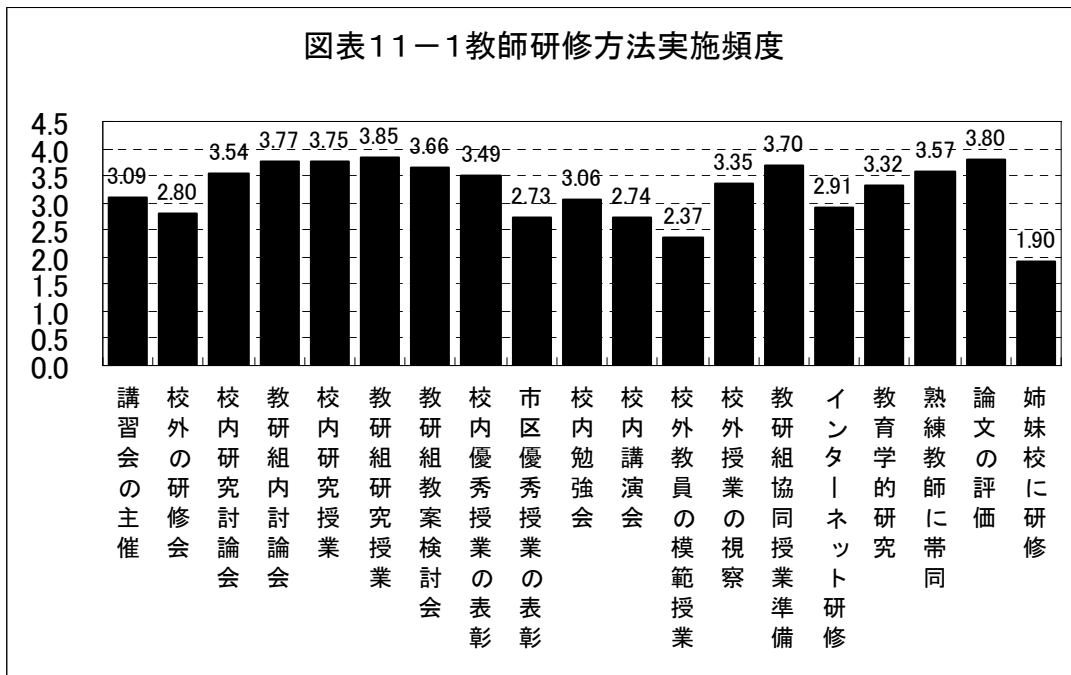
# 第11章 総合実践活動での教師研修

王建軍\*  
杜成憲\*\*

本調査報告の第二部で提示したように、「教員の総合実践活動指導力の向上」は普遍的に学校自体が強化の必要性を感じている事柄であった。これもまた教師研修がすでに総合実践活動の実施過程で重要な問題となっていることを説明している。

## 一、教師研修の方法

調査の中で、われわれは現在小中高校（とりわけ中国の小中高校）で多く実施されている19項目の教師研修の方法を列举し、教務主任の方に実際の状況に基づいて、これらの手段の実施頻度を選択してもらった。アンケートでは4つの選択肢から選ぶ形式を採り、データは新たにコーディングして1から4に点数化し、平均値を主な考察の指標とした。われわれの調査した学校の範囲で、この教師研修方法19項目の実施頻度に関する簡単な統計結果は図表11-1の通りである。



これよりわかることは、学校で最もよく実施された教師研修の方法は主に、(1)「校内の教育研究グループによる研究授業」(3.85)、(2)「教師の論文を評価する」(3.80)、(3)「教育研究グループでの関連テーマを巡る理論学習」(3.77)、(4)「校内での研究授業」(3.75)、(5)「教育研究グループでの協同授業準備」(3.70)である。

これに比べ、「姉妹校へ赴き授業する」(1.90)、「校外優秀教員を招いて模範授業をしてもらう」(2.37)、「市区またはそれ以上の範囲で優秀授業を表彰する」(2.73)、「校内教員による講演会」(2.74)、「積極的に校外（例えば大学）の研修に参加する」(2.80)などは教

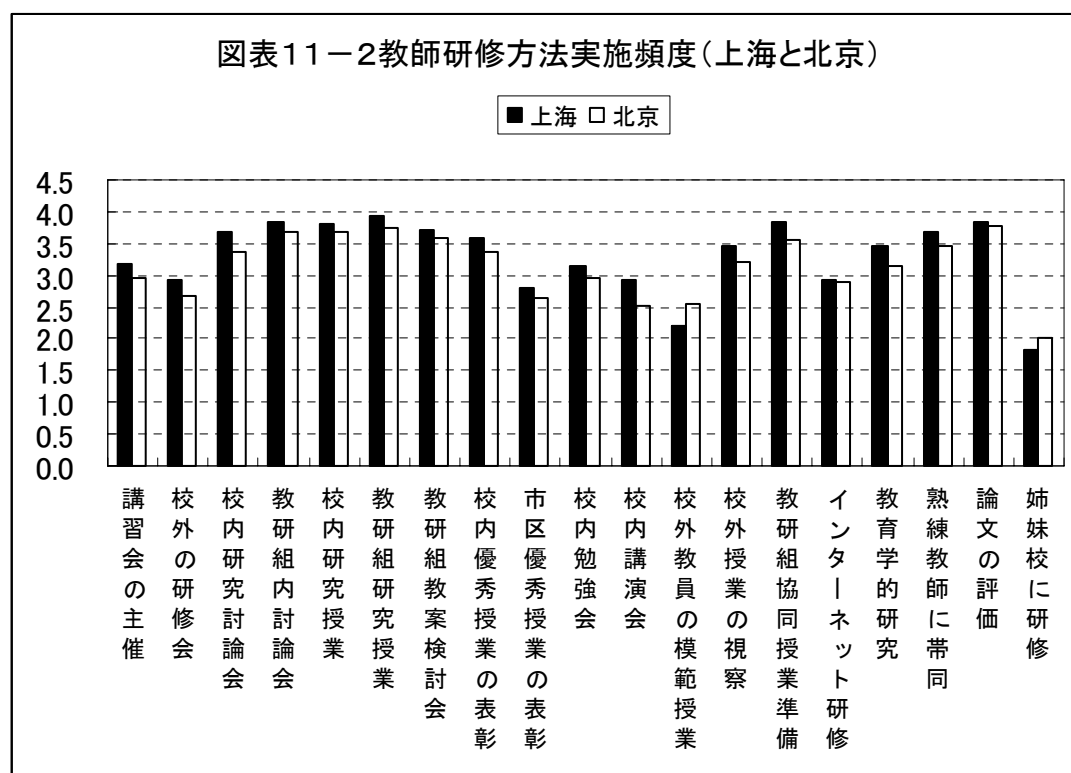
\* 華東師範大学教育科学学院教授

\*\* 華東師範大学教育科学学院助教授

師研修の方法としては、さほど実施されていない。

北京と上海2都市の学校で実施した教師研修方法の頻度を比較してみると、(簡単な統計は図表11-2参照)、全体的なことから述べると、両都市の学校で多く実施された方法とあまり実施されなかった方法はおおよその分布を同じくしている。例えば、「校内の教育研究グループによる研究授業」、「教育研究グループでの協同授業準備」、「教育研究グループでの関連テーマを巡る理論学習」などはすべて両都市で多く実施された教師研修の手段であり、「姉妹校へ赴き授業する」、「校外の優秀教員を招いて模範授業をしてもらう」、「積極的に校外(例えば大学)の研修に参加する」などの方法は比較的少なかった。

簡単な統計の比較から見ると、上海の学校では多くの手段で実施頻度が北京の学校よりも高いものが多い。「校外の優秀教員を招いて模範授業をしてもらう」「姉妹校へ赴き授業する」などでは、北京の学校が上海よりも多く実施している。



SPSS を用い、両都市の学校での各教師研修方法の実施頻度について平均値の比較をし、合わせて独立標本のT検定を行うと、結果は以下のようになった。

「市区またはそれ以上の範囲で優秀授業を表彰する」「校内教員で勉強会(勉強会で得た知識や感想による交流を含む)を開く」、「インターネット研修」、「教師の論文を評価する」そして「姉妹校へ赴き授業する」の5項目を除き、北京と上海では、教師研修方法の実施頻度にはすべて有意差が認められた ( $p < 0.05$ )。

その中で、北京の学校は上海よりもより多く「校外の優秀教員を招いて模範授業をってもらう」を実施し、これを除くと、その他の教師研修方法では上海の学校は北京よりも多く実施している。

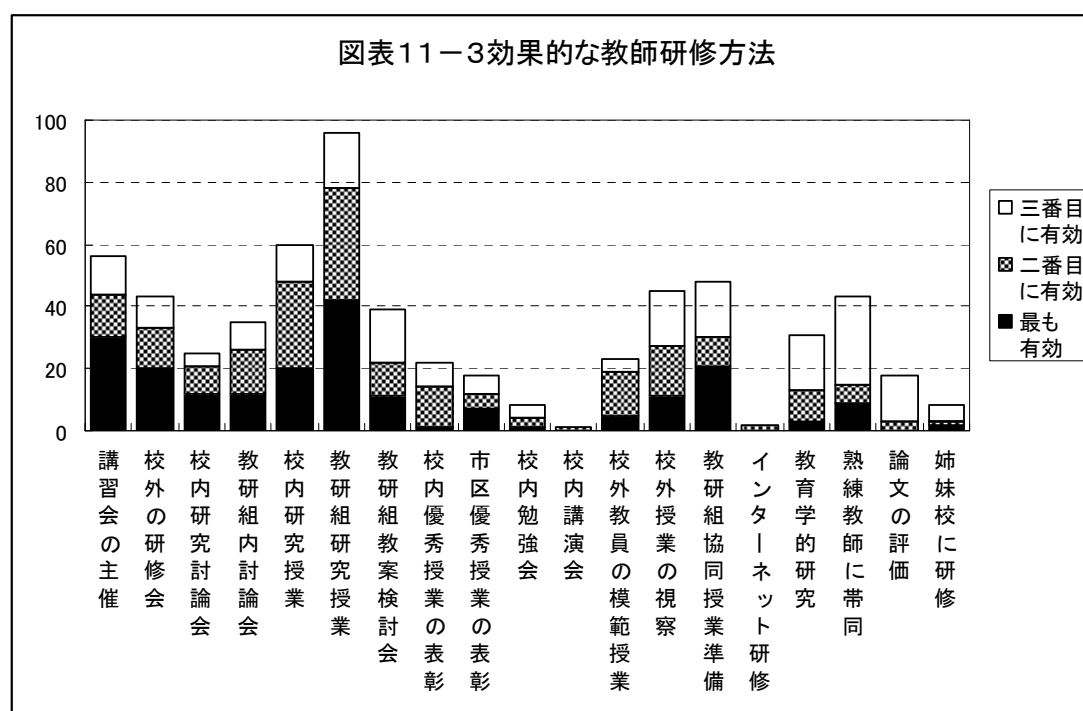
発達地域(20年前からまたは最近20年で商業地区あるいは住宅地になった場所)にある学校と未発達地域(過去も現在も商業地区あるいは住宅地でない場所)の学校を比べると、実施頻度で有意差が認められた ( $p < 0.05$ ) のは11項目で、それらは以下の通りである。(1)「自主的に校外より講師を招いて講習会(あるいは講座)を開く」、(2)「校内全教員による関係テーマを巡って学習討論会を行う」、(3)「教育研究グループによる研究

授業を行う」, (4)「教育研究グループによる指導案(計画書)の評価分析をする」, (5)「市区またはそれ以上の範囲で優秀授業を表彰する」, (6)「校内教員で勉強会を行う」, (7)「自校教員による講演会を行う」, (8)「教育研究グループ協同での授業準備をする」, (9)「教育プロジェクト(学校以上の組織)に従事する」, (10)「教師の論文を評価する」, (11)「姉妹校へ赴き授業する」。

発達地域にある学校は、未発達地域の学校に比べ、より多く上述の教師研修方法を多く実施している。

## 二、効果的な教師研修方法

上述の教師研修方法にすべて効果あるとは限らない。われわれはアンケート記入者の教務主任に、これらの方法のうち、自校の教員の研修で確かに効力があつた3項目を選択し、順番をつけてもらった。簡単な統計結果(数)を図表11-3に示した。



1. 単独で「最も効果的」と思われている方法の数を計算すると、第5位までは以下の順番になる。(1)「教育研究グループによる研究授業を行う」, (2)「自主的に校外より講師を招いて講習会(あるいは講座)を開く」, (3)「教育研究グループでの協同授業準備をする」, (4)「校内での研究授業を行う」, (5)「積極的に校外(例えば大学)の研修に参加する」。

2. 「最も効果的」と思われている教師研修方法と「2番目に効果的」な方法の合計を計算すると、第5位までは以下の順番になる。(1)「教育研究グループによる研究授業を行う」, (2)「校内での研究授業を行う」, (3)「自主的に校外より講師を招いて講習会(あるいは講座)を開く」, (4)「積極的に校外(例えば大学)の研修に参加する」, (5)「教育研究グループでの協同授業準備をする」。

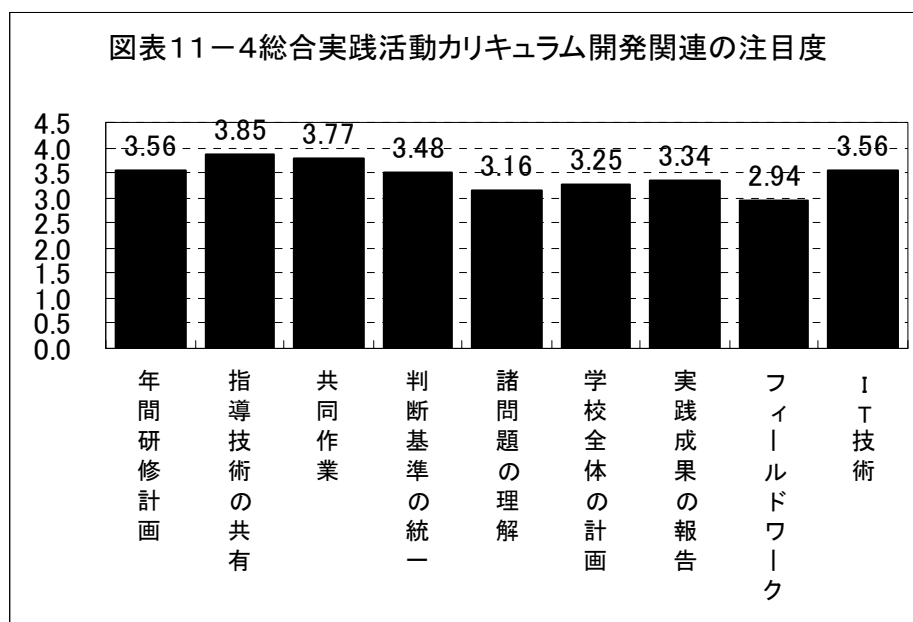
3. もし各学校で選択した3位までの効果的な方法、つまり「最も効果的」, 「2番目に効果的」, 「3番目に効果的」な教師研修方法の合計を計算すると、上位5位までは以下の順番になる。(1)「教育研究グループによる研究授業を行う」, (2)「校内での研究授業を

行う」、(3)「自主的に校外より講師を招いて講習会（あるいは講座）を開く」、(4)「教育研究グループでの協同授業準備をする」、(5)「同じ域内の他の学校の授業を視察する」。

上述の結果より、およそこのような結論をだすことができる。(1)教育研究グループは中国の小学校の教師研修過程で、非常に重要な役割を演じる。この学校指導者と個々の教員とを繋ぐ組織は、教師が普段の専門的な活動をする主な場所であり、そこで教育研究グループを単位とする活動は教師の研修により有効なのであろう。(2)「研究授業」、「協同授業準備」「授業視察」などの形式は、広く教師の専門的素養を確実に向上させる方法であると認識されている。これらは、教師の通常の実践形式に近い形式の研修である。教室での授業という形式に近ければ近い研修ほど、確実に教師の進歩を促すことができるということを説明している。(3)学校が企画した学術講座のような研修は、教師の日常の実践からは距離があり、それゆえ、教師研修の手段として何ら効果がないと多くに思われているようである。われわれが以前に小学校の教員に行った関連調査によると、一般の小学校の教員はこの方法から得られる効果が不透明であると認識していた<sup>①</sup>。しかし、今回の教務主任に対する調査では、「最も有効な」方法の一つであると認識されていた。これはアンケート記入者の立場が異なっていたためにこのような違いが生じたのか、あるいは何か別の原因があるのかは定かでない。さらなる研究が待たれる。

### 三、総合実践活動における指導力向上とカリキュラム開発とに關係する事柄の注目度

調査の中で、われわれは教師の総合実践活動での授業指導能力とカリキュラム開発能力を高めるために行う9項目の事柄を列挙した。そして、教務主任に昨年度にこれらを実際にどれほど重視したかについて、それぞれ四段階の選択肢から選んでもらった(統計分析する際に4段階の選択肢を1から4の点数に置きかえた)。学校のこれらの事柄に対する注目度の単純な統計結果(平均値)は、図表11-4に示す通りである。



図よりわかることは、調査の及んだ学校で、「研究授業などの授業研究活動を通して、教師間の指導技術を共有する」ことが最も重視されていた(3.85)。次いで、「教師間の交

<sup>①</sup> 王建軍主編：《学校転型与教師發展：個案》，華東師範大学教育科学学院「十五」「211」項目報告書，2005年12月。

流や討論を計画することで、科目指導における共同作業を充実させる」(3.77)、「教師の指導能力やカリキュラム開発能力を向上させるために、年間研修計画を定めている」(3.56)の平均値が高く、また「ITを使いこなすために操作研修を実施している」(3.56)も比較的重視されていた。

これに比べ、「フィールドワークを行い、総合実践問題の課題を発掘する」(2.94)、「勉強会や講演会を通して、社会環境などの総合実践活動と関係する諸問題について理解を深める」(3.16)、「異なった学年間で教師の交流や討論をすることで、学校全体の総合実践活動計画を定める」(3.25)、「教員に実践成果を報告する機会を設け、全校としての総合実践活動の計画の実行を確かにする」(3.34)などはやや注目されていない嫌いがある。

これらの注目度について北京と上海の学校を比較してみると、「研究授業などの授業研究活動を通して、教師間の指導技術を共有する」、「教員に実践成果を報告する機会を設け、全校としての総合実践活動計画の実行を確かにする」の2項目で有意差が認められ( $p<0.05$ )、上海の学校は北京よりもこの事柄を重視していた。なお、その他の項目では、有意差は認められなかった。

発達地域にある学校と未発達地域の学校とを比べると、発達地域では、未発達地域の学校よりもはっきりと重視している事柄が3項目あり、統計学上の有意差も認められた( $p<0.05$ )。この3項目とは、「教師の指導能力やカリキュラム開発能力を向上させるために、年間研修計画を定めている」、「教師間の交流や討論を計画することで、科目指導における共同作業を充実させる」、「教員に実践成果を報告する機会を設け、全校としての総合実践活動の計画の実行を確かにする」であった。

(日本語訳：石川昌幸〔大阪市立大学大学院文学研究科後期博士課程〕)

大阪市立大大学院文学研究科  
都市文化研究センター（21世紀COEプログラム研究拠点）  
「都市における学校改革とカリキュラム開発」事業報告書

**都市の小中学校におけるカリキュラム開発と実践に関する実証的研究**  
**—日本・中国の比較研究—**  
**【分析編】**

添田晴雄・杜成憲編

平成18年12月20日

発行：大阪市立大大学院文学研究科都市文化研究センター