

「総合的な学習／探究の時間」活性化の認識に 影響する総合推進担当教員の取組

—小・中・高等学校の学校種別による検証を通して—

岩 崎 保 之

1 背景・目的

2017年に告示された小・中学校学習指導要領や2018年に告示された高等学校学習指導要領では、「社会に開かれた教育課程」や「カリキュラム・マネジメント」の実施が規定された。小・中学校「総合的な学習の時間」や高等学校で新設された「総合的な探究の時間」（以下、2つを合わせて「総合」と略記する）については、それらの規定を最も具現しやすい領域として、充実した取組が期待されているところである。

筆者はこれまでの研究で、小・中・高等学校の教員における「自校の『総合』は活性化している」との認識に影響を与える自らの取組は何かを明らかにしている（岩崎：2022a）。同研究は、校務分掌において「総合」の推進や取りまとめを担当しているミドルリーダー格の教員（以下「総合推進担当教員」と略記する）を対象とした全国規模のアンケート調査を実施し、得られたデータを分析したものである。そこでの結論は、地域との対話、「総合」を検討する場の設定、日々の授業の計画、校長との協議の4つであった。

しかしながら、それらの結論は、小・中・高等学校の調査データを一緒にして分析・考察した結果に基づいていた。もとより3つの学校種それぞれの目的は異なるし、学校文化の違いもあることから、「総合」活性化の認識に影響している総合推進担当教員の取組には学校種による違いがあることが十分に予想された。

そこで本研究は、小・中・高等学校の学校種別に調査データを検証することを通して、総合推進担当教員における「自校の『総合』は活性化している」との認識に影響を与える自身の取組は何かを明らかにすることを目的とした¹⁾。

2 方 法

(1) 概 要

全国の公立小・中・高等学校から無作為に抽出した学校の総合推進担当教員を対象とし、質問紙又はウェブ上での回答による無記名自記式アンケート調査を実施した。

得られた標本は統計学の手法を用いて学校種別に分析し、総合推進担当教員における「総合」活性化の認識に影響する自身の取組は何かを考察した。

(2) 調査内容

アンケートは、大問4つで構成した。具体的には、①回答者の属性、②勤務校の「総合」の現状に関する認識、③総合推進担当教員としての取組、④「総合」活性化に関する意見や取組の具体であった。作問に当たっては、学校の働き方改革や教員の多忙感等に配慮し、長くても8分間以内で回答が終えられる程度の項目数に限定した。

大問①については、学校種と全校の児童生徒数(概数も可)、講師等も含めた教員としての経験年数と校務分掌を尋ねた。大問②については、岩崎(2018ab)による先行調査研究を参考にして独自に21項目を用意した。大問③については、岩崎(2021ab)による先行調査研究に準拠しつつ、文部科学省(2017ab・2018)による学習指導要領の解説も参考にして25項目を用意した。

(3) 用語の操作的定義

「総合」が「活性化」した状態とは、文部科学省(2017a:3-4, 2017b:3-4,

「総合的な学習／探究の時間」活性化の認識に影響する総合推進担当教員の取組
—小・中・高等学校の学校種別による検証を通して—（岩崎）

2018：3-4）が学習指導要領を解説する中で述べている「『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善の推進」が学校全体で取り組まれている状態とした。

（４）回答方法

大問①は名義尺度の択一と数字の記入，大問②と大問③は順序尺度（リッカート尺度：５件法）の択一，大問④は自由記述を用いた。

（５）調査対象者の抽出

調査開始前（2021年６月現在）における全国の公立学校数は，小学校19,069校，中学校9,212校，高等学校3,448校であった。区間推定法（許容誤差５％，信頼度95％，回答比率50％）によって算出したサンプル数に対し，返信率を25％と想定して割り増した4,332校（小学校1,512校，中学校1,474校，高等学校1,346校）の総合推進担当教員を調査対象者とした。

依頼状と調査票を郵送する学校の抽出は，全国の学校一覧から都道府県別の学校数の割合を考慮しつつ無作為で行った。その際，多くの学校で実践できる一般的・汎用的な「総合」活性化の取組を抽出するもくろみから，学校経営や教育課程において独自色の強い国立・私立学校や専門学科のみを設置する高等学校は，対象に含めないこととした。

（６）倫理的配慮

アンケート調査の実施に当たっては，調査・分析当時に筆者が所属していた京都女子大学の臨床研究倫理審査委員会による審査を受け，同大学の学長より許可の判定を得た（許可番号2021-6）。

依頼状や調査票には，調査は無記名で行うため個人や学校が特定されることはないこと，回答による利益・不利益は一切生じないこと，回答は可能な範囲でよいこと，データは統計的に処理されること，調査結果は研究目的以外には

使用しないことなどを明記した。調査票の返送又はウェブ上での回答の送信をもって調査に同意を得たものとみなした。

(7) 調査時期・標本数

アンケート調査は、学校が夏休みを終えた2021年9月中旬から10月中旬にかけての約1か月で実施した。

閉校や統合等による返送（学校一覧の不備に基づく）が24通（小学校11通、中学校10通、高等学校3通）あったため、最終的に調査を依頼した総合推進担当教員は4,308人（小学校1,501人、中学校1,464、高等学校1,343人）となった。

返信のあった調査票と送信のあったウェブを合算した回答数は1,089件であった。回答率は25.3%であり、回答方法の割合は調査票が56.5%、ウェブが43.5%であった。

それらのうち、いずれかの大問がほぼ未回答だったり、全て同じ尺度にチェックが入っていたり、管理職（主幹教諭を除く）が回答していたり、学校種が特定できなかったりした72件を除いた結果、有効回答数の総計は1,017件（小学校337件、中学校332件、高等学校348件）となり、それら全てを分析対象の標本として採用した。全体に占める有効回答の割合（有効回答率）は、23.6%であった。

(8) 分析方法

標本の分析に当たっては、統計パッケージとして IBM SPSS Statistics (version 24, release 24.0.0.0) を使用して統計学に基づく検定を行った。その際、リッカート尺度（順序尺度）を量的変数（間隔尺度）として扱い、有意水準を5%とした。

検定は、次のように行った。大問①は、下位項目を単純集計した。大問②と大問③は、因子分析をして学校における「総合」の活性化状況を表す因子（大問②）と、総合推進担当教員の取組を表す因子（大問③）を抽出した。その後、

総合推進担当教員の取組が「総合」の活性化に与える影響を検討するために、大問②の因子を基準変数、大問③の因子を説明変数とする重回帰分析を行った。大問④は、分析結果を考察する際の参考データとして活用した。

なお、高等学校で新設された「総合的な探究の時間」は、従来の「総合的な学習の時間」よりも探究的な活動が強調され、学習指導要領において目標や内容の取扱いなどが変更されている（傍点は筆者による）。調査を実施した2021年は移行措置の期間中であり、まだ一部の学年で「総合的な学習の時間」が実施されていた。しかしながら、新旧2つの「総合」を担当する教員は同じであることから、本研究では、「総合的な学習の時間」を活性化させる取組が「総合的な探究の時間」にも適用できるという前提に立って分析と考察を進めることとした。

3 結 果

（1）回答者の属性

標本の回答者が勤務する学校種は、小学校が337校（33.1%）、中学校が332校（32.6%）、高等学校が348校（34.2%）であった。そして、勤務校における児童生徒数の平均は、409.0人（ $SD=285.5$ ）であった。

講師等も含めた教員としての勤務年数の平均は、18.99年（ $SD=10.64$ ）であった。

所掌している主な校務分掌（複数回答）は、総合部主任が433人（42.6%）、学年主任が214人（21.0%）、教務主任が202人（19.9%）、研究主任が110人（10.8%）、その他が346人（34.0%）であった。「その他」の多くは、生徒指導や進路指導に関する業務であった。

(2) 勤務校における「総合」の活性化状況

ア 尺度の生成

まず、「総合」活性化状況を測定する21項目について得点分布を確認したところ、3つの学校種それぞれにおける複数の質問項目で得点分布の偏りが見られた。しかしながら、いずれの質問項目も「総合」が活性化している状況を測定する上で不可欠なものであると考えられたため、ここでは項目を除外せず、全ての質問項目を分析対象とした。

次に、21項目に対して、学校種別に主因子法による因子分析を行った。固有値の変化から因子構造を仮定し、十分な因子負荷量を示さなかった項目を分析から除外しつつ主因子法・Promax 回転による因子分析を繰り返した。

3つの学校種それぞれにおける Promax 回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を表1～表3に示す。なお、回転前の因子で全分散を説明する割合は、小学校が68.89％、中学校が70.08％、高等学校が68.94％であった。

表1 「総合」活性化尺度の因子分析結果（小学校）

	I	II	III
【教職員の熱意】			
教員は「総合」の教材研究や授業研究に熱心に取り組んでいる。	.88	.07	-.10
「総合」の授業における教員の指導技量は総じて高い。	.78	.12	-.12
自校の「総合」は常に見直しと改善を行っていて、マンネリ化していない。	.67	-.06	.10
教職員は連携・協働しながら「総合」に取り組んでいる。	.64	.00	.18
自校の「総合」で育成を目指す資質・能力が児童生徒に身に付きつつある。	.63	.19	.05
「総合」を推進するための校内委員会があり、有効に機能している。	.59	-.21	.22
【目標等の明確化】			
自校の「総合」で育成を目指す資質・能力を明確にしている。	-.11	.82	.10
日常生活や社会との関わりを重視して目標や内容を設定している。	-.02	.65	.10
教職員は自校の「総合」のビジョンを共通理解している。	.37	.58	-.11
【地域との連携・協働】			
「総合」において社会教育施設や各種団体との連携ができています。	-.14	.14	.83
「総合」において保護者や地域住民の理解・協力が得られている。	.17	.11	.58
「総合」において教育委員会など行政からの支援が得られている。	.32	-.09	.54
因子間相関			
I	—	.68	.57
II		—	.53
III			—

「総合的な学習／探究の時間」活性化の認識に影響する総合推進担当教員の取組
 ―小・中・高等学校の学校種別による検証を通して―（岩崎）

表2 「総合」活性化尺度の因子分析結果（中学校）

	I	II	III	IV
【教職員の熱意】				
教員は「総合」の教材研究や授業研究に熱心に取り組んでいる。	.90	-.02	-.04	-.04
「総合」の授業における教員の指導技量は総じて高い。	.73	-.06	.02	.17
自校の「総合」は常に見直しと改善を行っていて、マンネリ化していない。	.67	.17	.01	-.13
【目標等の明確化】				
自校の「総合」で育成を目指す資質・能力を明確にしている。	-.10	.91	-.08	.09
日常生活や社会との関わりを重視して目標や内容を設定している。	.08	.61	.13	-.11
全体計画や年間指導計画を作成し、取組の状況を教職員で共有している。	.14	.57	.02	-.10
教職員は自校の「総合」のビジョンを共通理解している。	.13	.51	-.02	.16
「総合」の年間授業時数を適切に確保し、弾力的に運用している。	-.06	.49	.14	.06
【地域との連携・協働】				
「総合」において社会教育施設や各種団体との連携ができています。	-.06	-.05	.84	.05
「総合」において保護者や地域住民の理解・協力が得られている。	.07	.03	.74	-.02
探究の過程で体験的な活動を適切に位置付けている。	.01	.11	.61	-.03
【全般的な手応え】				
自校の「総合」で育成を目指す資質・能力が児童生徒に身に付きつつある。	.08	.02	.00	.77
自校の「総合」は全般的にうまくいっている。	.38	.04	.06	.42
因子間相関				
I	—	.68	.59	.73
II		—	.66	.63
III			—	.55
IV				—

表3 「総合」活性化尺度の因子分析結果（高等学校）

	I	II	III
【目標等の明確化】			
日常生活や社会との関わりを重視して目標や内容を設定している。	.76	.07	-.05
課題の設定からまとめ・表現に至る探究の過程を意識した指導をしている。	.73	.00	.02
「総合」の年間授業時数を適切に確保し、弾力的に運用している。	.71	-.08	.07
自校の「総合」で育成を目指す資質・能力を明確にしている。	.64	.09	-.01
全体計画や年間指導計画を作成し、取組の状況を教職員で共有している。	.62	-.07	.12
【地域との連携・協働】			
「総合」において保護者や地域住民の理解・協力が得られている。	-.16	.88	.10
「総合」において社会教育施設や各種団体との連携ができています。	.00	.76	-.02
自校の「総合」は地域の課題解決に貢献している。	.06	.66	.05
地域の特性や学校の創意工夫を生かした特色ある「総合」を実施している。	.32	.59	-.12
【教職員の熱意】			
「総合」の授業における教員の指導技量は総じて高い。	.02	-.01	.92
教員は「総合」の教材研究や授業研究に熱心に取り組んでいる。	.13	.09	.67
因子間相関			
I	—	.65	.63
II		—	.55
III			—

因子の命名に際しては、学校種別の比較・検討をしやすくするため、因子を構成する項目が概ね一致する場合、同一の語句を用いることとした。

イ 下位尺度間の関連

「総合」活性化尺度（小学校3つ，中学校4つ，高等学校3つ）の下位尺度に相当する項目の平均値を算出し，内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出した。その結果，小学校が「教職員の熱意」で $\alpha = .87$ ，「目標等の明確化」で $\alpha = .80$ ，「地域との連携・協働」で $\alpha = .79$ ，中学校が「教職員の熱意」で $\alpha = .82$ ，「目標等の明確化」で $\alpha = .77$ ，「地域との連携・協働」で $\alpha = .80$ ，「全般的な手応え」で $\alpha = .79$ ，高等学校が「目標等の明確化」で $\alpha = .84$ ，「地域との連携・協働」で $\alpha = .84$ ，「教職員の熱意」で $\alpha = .85$ と，それぞれ十分な値が得られた。

また，3つの学校種それぞれの下位尺度は，全ての下位尺度間において1%水準で互いに有意な正の相関を示した。

（3）総合推進担当教員としての「総合」に関する取組

ア 尺度の生成

前述した3-(2)-アと同様に，「総合」に関する総合推進担当教員としての取組を測定する全25項目を対象とし，主因子法・Promax回転による因子分析を行った。

Promax回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を表4～表6に示す。なお，回転前の因子で全分散を説明する割合は，小学校が77.59%，中学校が71.00%，高等学校が73.62%であった。

イ 下位尺度間の関連

「総合」取組尺度（小学校5つ，中学校4つ，高等学校3つ）の下位尺度に相当する項目の平均値を算出し，内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出した。その結果，小学校が「日々の授業の計画」で $\alpha = .81$ ，「カリキュラム・マネジメント」で $\alpha = .76$ ，「地域教育資源の開拓」で $\alpha = .78$ ，「校長との協議」で $\alpha = .91$ ，「地域との対話」で $\alpha = .86$ ，中学校が「校長との協議」

「総合的な学習／探究の時間」活性化の認識に影響する総合推進担当教員の取組
 一 小・中・高等学校の学校種別による検証を通して — (岩崎)

表 4 「総合」取組尺度の因子分析結果 (小学校)

	I	II	III	IV	V
【日々の授業の計画】					
日々の「総合」の授業計画を自ら立てて、ほかの教員に示している。	1.05	-.04	-.13	-.04	.03
自分の「総合」の授業や取組を同僚に公開・情報提供している。	.71	-.07	.09	.05	.04
日々の「総合」の授業に自ら率先して取り組んでいる。	.46	.09	.31	.00	-.14
【カリキュラム・マネジメント】					
「総合」を教科等と関連させて計画するよう、同僚に働き掛けている。	-.13	.92	.04	-.10	.05
学校全体の「総合」の計画を毎年見直して、改善するようにしている。	-.04	.61	.02	.11	-.04
「総合」の授業時数を適切に確保するよう、同僚に働き掛けている。	.32	.59	-.13	.06	-.01
【地域教育資源の開拓】					
コロナ禍の以前は、地域の会合や行事に自ら参加していた。	-.07	-.02	.76	.05	-.04
社会教育施設、専門機関、事業所等に赴いて、関係者と話をしている。	.08	-.08	.68	-.01	.15
「総合」の学習課題や教材となり得る地域の教育資源を開拓している。	.06	.20	.51	-.01	.08
【校長との協議】					
「総合」について、校長と日常的に話をしている。	.00	-.01	.02	.93	-.01
「総合」に関する校長の方針や考えを、同僚に説明している。	.00	.04	.02	.83	.05
【地域との対話】					
地域の関係者と日常的に話をしている。	.02	-.03	.21	-.05	.78
地域コーディネーター（類似した職を含む）と緊密に連携している。	-.02	.04	-.04	.08	.77
因子間相関					
I	—	.48	.51	.59	.41
II		—	.53	.56	.43
III			—	.60	.76
IV				—	.59
V					—

表 5 「総合」取組尺度の因子分析結果 (中学校)

	I	II	III	IV
【校長との協議】				
「総合」について、校長と日常的に話をしている。	.89	.10	-.12	.00
「総合」に関する校長の方針や考えを、同僚に説明している。	.80	.14	-.08	.02
「総合」について、関連する校務分掌の担当者と日常的に話をしている。	.76	-.08	.14	.07
各学年の「総合」担当教員（窓口の先生）と日常的に話をしている。	.65	-.16	.34	-.03
【地域との対話】				
コロナ禍の以前は、地域の会合や行事に自ら参加していた。	.00	.87	-.11	-.04
社会教育施設、専門機関、事業所等に赴いて、関係者と話をしている。	-.01	.75	.09	.02
地域の関係者と日常的に話をしている。	.27	.65	-.01	-.07
大学や専門機関の関係者と人的ネットワークを構築するようにしている。	-.18	.54	.37	.12
【情報の収集・発信】				
自校の「総合」の取組をウェブサイトなどで発信している。	.02	-.05	.66	-.09
「総合」の学習課題や教材となり得る地域の教育資源を開拓している。	.11	.08	.61	-.09
「総合」に関する学会や研究会などに自ら参加している。	-.05	.15	.54	.04
「総合」の計画や学習指導案、授業を同僚と検討する場を設けている。	.13	-.03	.50	.14
【日々の授業の計画】				
日々の「総合」の授業計画を自ら立てて、ほかの教員に示している。	-.03	-.03	-.03	.84
自分の「総合」の授業や取組を同僚に公開・情報提供している。	.11	.01	-.05	.79
因子間相関				
I	—	.51	.67	.57
II		—	.62	.38
III			—	.60
IV				—

表6 「総合」取組尺度の因子分析結果（高等学校）

	I	II	III	IV
【地域との対話】				
地域の関係者と日常的に話をしている。	.92	-.03	-.09	.03
コロナ禍の以前は、地域の会合や行事に自ら参加していた。	.83	-.02	-.09	-.02
地域コーディネーター（類似した職を含む）と緊密に連携している。	.80	-.07	.06	.04
社会教育施設、専門機関、事業所等に赴いて、関係者と話をしている。	.77	-.01	.16	-.07
「総合」の学習課題や教材となり得る地域の教育資源を開拓している。	.59	.19	-.01	.07
【同僚への支援】				
「総合」に関する教員間の意見の違いや利害関係を調整している。	-.07	.83	.01	-.03
仕事以外のことについても、日常的に同僚と話をしている。	.00	.77	-.25	.00
「総合」に関して同僚に声を掛けたり、相談に乗ったりしている。	.10	.70	.15	-.06
「総合」の計画や学習指導案、授業を同僚と検討する場を設けている。	.05	.62	.10	.01
「総合」に関する業務をマニュアル化し、教職員の役割を明確にしている。	-.10	.53	.22	.11
【日々の授業の計画】				
日々の「総合」の授業計画を自ら立てて、ほかの教員に示している。	-.07	-.07	.94	.01
自分の「総合」の授業や取組を同僚に公開・情報提供している。	.08	.01	.78	-.01
【校長との協議】				
「総合」について、校長と日常的に話をしている。	-.02	-.04	.04	.89
「総合」に関する校長の方針や考えを、同僚に説明している。	.07	.05	-.04	.80
因子間相関				
I	—			
II		—		
III			—	
IV				—

で $\alpha = .89$ 、「地域との対話」で $\alpha = .85$ 、「情報の収集・発信」で $\alpha = .73$ 、「日々の授業の計画」で $\alpha = .80$ 、高等学校が「地域との対話」で $\alpha = .89$ 、「同僚への支援」で $\alpha = .84$ 、「日々の授業の計画」で $\alpha = .82$ 、「校長との協議」で $\alpha = .86$ と、それぞれ十分な値が得られた。

また、3つの学校種それぞれの下位尺度は、全ての下位尺度間において1%水準で互いに有意な正の相関を示した。

（3）因果関係

総合推進担当教員による「総合」に関する取組（表4～表6）が「総合」活性化の認識（表1～表3）に与える影響を検討するために、前者を説明変数、後者を基準変数とする重回帰分析を、3つの学校種別に行った。

その結果を表7～表15に示す。主なものでは、小学校では、説明変数「カリ

キュラム・マネジメント」から3つ全ての、説明変数「地域との対話」から2つの基準変数に対する標準偏回帰係数 (β) が有意であった。その一方で、説明変数「地域教育資源の開拓」から3つ全ての基準変数に対する標準偏回帰係数は有意でなかった。中学校では、基準変数「校長との協議」から4つ全ての、説明変数「情報の収集・発信」から3つの基準変数に対する標準偏回帰係数 (β) が有意であった。その一方で、説明変数「日々の授業の計画」から4つ全ての基準変数に対する標準偏回帰係数は有意でなかった。高等学校では、説明変数「同僚への支援」から3つ全ての、説明変数「地域との対話」から2つの基準変数に対する標準偏回帰係数 (β) が有意であった。

表7 重回帰分析結果 (小学校：その1)

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
説明変数			
日々の授業の計画	0.02	0.04	.03
カリキュラム・マネジメント	0.44	0.05	.45***
地域教育資源の開拓	-0.01	0.05	-.02
校長との協議	0.13	0.04	.19**
地域との対話	0.11	0.04	.16
R^2	.46***		

基準変数：教職員の熱意

** $p < .01$, *** $p < .001$

表8 重回帰分析結果 (小学校：その2)

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
説明変数			
日々の授業の計画	-0.07	0.04	-.09
カリキュラム・マネジメント	0.50	0.04	.60***
地域教育資源の開拓	-0.02	0.04	-.03
校長との協議	0.02	0.04	.03
地域との対話	0.09	0.04	.16*
R^2	.40***		

基準変数：目標等の明確化

* $p < .05$, *** $p < .001$

表9 重回帰分析結果（小学校：その3）

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
説明変数			
日々の授業の計画	-0.10	0.05	-0.12*
カリキュラム・マネジメント	0.30	0.06	0.29***
地域教育資源の開拓	0.08	0.05	0.10
校長との協議	0.04	0.04	0.05
地域との対話	0.29	0.04	0.40***
R^2	.40***		

基準変数：地域との連携・協働

* $p < .05$, *** $p < .001$

表10 重回帰分析結果（中学校：その1）

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
説明変数			
校長との協議	0.26	0.05	.31***
地域との対話	0.03	0.05	.04
情報の収集・発信	0.24	0.06	.26***
日々の授業の計画	0.05	0.05	.06
R^2	.33***		

基準変数：教職員の熱意

*** $p < .001$

表11 重回帰分析結果（中学校：その2）

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
説明変数			
校長との協議	0.21	0.04	.32***
地域との対話	-0.05	0.04	-.07
情報の収集・発信	0.16	0.05	.22**
日々の授業の計画	0.07	0.04	.10
R^2	.26***		

基準変数：目標等の明確化

** $p < .01$, *** $p < .001$

表12 重回帰分析結果（中学校：その3）

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
説明変数			
校長との協議	0.23	0.06	.29***
地域との対話	0.12	0.05	.15*
情報の収集・発信	0.11	0.06	.12
日々の授業の計画	-0.03	0.05	-.03
R^2	.22***		

基準変数：地域との連携・協働

* $p < .05$, *** $p < .001$

表13 重回帰分析結果（中学校：その4）

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
説明変数			
校長との協議	0.24	0.05	.33***
地域との対話	0.02	0.04	.03
情報の収集・発信	0.17	0.05	.21**
日々の授業の計画	0.03	0.04	.04
R^2	.28***		

基準変数：全般的な手応え

** $p < .01$, *** $p < .001$

表14 重回帰分析結果（高等学校：その1）

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
説明変数			
地域との対話	0.08	0.04	.12*
同僚への支援	0.43	0.05	.48***
日々の授業の計画	0.08	0.04	.12*
校長との協議	0.00	0.04	.00
R^2	.39***		

基準変数：目標等の明確化

* $p < .05$, *** $p < .001$

表15 重回帰分析結果（高等学校：その2）

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
説明変数			
地域との対話	0.47	0.04	.60***
同僚への支援	0.16	0.05	.15**
日々の授業の計画	-0.07	0.04	-.08
校長との協議	0.09	0.04	.12*
R^2	.52***		

基準変数：地域との連携・協働

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

表16 重回帰分析結果（高等学校：その3）

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
説明変数			
地域との対話	0.08	0.05	.10
同僚への支援	0.43	0.07	.37***
日々の授業の計画	0.06	0.05	.07
校長との協議	0.10	0.05	.11
R^2	.29***		

基準変数：教職員の熱意

*** $p < .001$

4 考察

本研究の目的は、各学校の「総合」がより一層活性化することを目指す文脈において、総合推進担当教員における「自校の『総合』は活性化している」との認識に影響を与える自身の取組は何かを学校種別に明らかにすることであった。

（1）「総合」活性化状況の認識

総合推進担当教員における「自校の『総合』は活性化している」との認識を

構成する因子として、小・中・高等学校とも「教職員の熱意」「目標等の明確化」「地域との連携・協働」の3つが共通していた。また、中学校のみ「全般的な手応え」が固有の因子として把握された。

今般の学習指導要領においては、児童生徒一人一人の「資質・能力」の確実な育成を図るため、「何ができるようになるか」という目標を明確にすることを求めている。また、目標の達成に向けて運用する教育課程を「社会に開かれた」ものにすることも求めている。これらの規定が総合推進担当教員の念頭にあったとともに、それらの実現を目指して日々の取組にいそむ同僚教職員や自身への肯定的な評価が、3校種に共通して見られた3つの因子に反映しているものと推察される。

また、学習指導要領の移行措置により、小・中学校では告示の翌年度（2018年度）から新しい「総合」が実施された。中学校の「全般的な手応え」は、移行措置に伴って見直された自校の「総合」について、2021年の調査時には一定の成果が認識されていたことを反映しているものと推察される。

（2）総合推進担当教員による「総合」に関する取組

総合推進担当教員による「総合」に関する取組を構成する因子として、小・中・高等学校とも「日々の授業の計画」「校長との協議」「地域との対話」の3つが共通していた。

各学校種で固有の因子としては、小学校が「カリキュラム・マネジメント」「地域教育資源の開拓」の2つ、中学校が「情報の収集・発信」、高等学校が「同僚への支援」であった。

そして、それらの取組は、小学校の「地域教育資源の開拓」と中学校の「日々の授業の計画」を除き、総合推進担当教員における「自校の『総合』は活性化している」との認識に対して大なり小なりの影響を与えていた。

その「取組」を仮説化するならば、次のように描写することができよう。すなわち総合推進担当教員は、学校種の違いにかかわらず所掌する総合推進担当

という業務に関して校長と日々、協議を重ねている。それと同時に、「総合」の授業を担当する立場として自ら指導計画を立てて同僚に示したり、地域の協力を得られるよう関係者との対話を続けたりしている。その際、小学校では教科等との関連を意識した「総合」を志向し、中学校では「総合」の情報を収集・発信することに意を払い、高等学校では新たに始まる「総合的な探究の時間」への理解と協力が得られるよう同僚に対して働きかけを行っているのである。

(3) 研究の限界

本アンケート調査は、当初の計画では2020年に実施する予定であった。しかし、同年は新型コロナウイルス感染症の拡大防止による学校の臨時休業や体験的活動の自粛といった特殊な状況となったため、1年延期しての調査となった。そして、2021年に入ってもなお、地域住民と交流するなどの「総合」らしい体験的な活動には制限が続けられた。

こうした状況を反映し、大問④の自由記述では「コロナ禍によるパワーを割かれているこの数年は、総合的な学習の時間を活性化させるパワーは、なかなか注ぐことが困難な状態である」「コロナのためにこの2年間、計画がつぶれ、停滞しているので正確な回答ではありません」といった記述が見られた。したがって、回答者である総合推進担当教員の取組に対しては、学習指導要領が告示された当初に目指されていた「総合」の姿とは異なり、一定の制約が加えられていたことを踏まえておく必要がある²⁾。

5 結 論

小・中・高等学校の総合推進担当教員における「自校の『総合』は活性化している」との認識に影響を与える自身の取組は、次の通りであった。

3校種に共通した取組は「日々の授業の計画」「校長との協議」「地域との対話」の3つであった。

各学校種に固有の取組は、小学校が「カリキュラム・マネジメント」「地域

「総合的な学習／探究の時間」活性化の認識に影響する総合推進担当教員の取組
— 小・中・高等学校の学校種別による検証を通して — (岩崎)

教育資源の開拓」の2つ、中学校が「情報の収集・発信」、高等学校が「同僚への支援」であった。

謝 辞

本研究は JSPS 科研費 JP18K02551 の助成を受けたものです。御多用の中アンケートの回答に協力してくださった先生方に感謝を申し上げます。

注

- 1) 本研究で実施したアンケート調査の概要は、岩崎（2022b）において既発表である。本稿は、その詳細について日本生活科・総合的学習教育学会第31回全国大会（広島・三原大会）自由研究29においてオンデマンド発表した（岩崎保之「総合的な学習／探究の時間の活性化に影響する総合推進担当教員の取組」）内容を文章化したものである。文章化に際しては、本調査と同時期に校長を対象として実施したアンケート調査の結果と比較しやすくするため、岩崎（2022c）に準じた構成・論述となるよう配慮した。
- 2) このような事情を考慮して、本研究では、大問②や大問③を単純集計して全国の小・中・高等学校における「総合」の活性化状況や取組状況を概観すること（アンケート調査の報告ではしばしば見られることであるが）は行わなかった。

文 献

- 文部科学省（2017a）『小等学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』文部科学省
- 文部科学省（2017b）『中等学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』文部科学省
- 文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総合的な探究の時間編』文部科学省
- 岩崎保之（2018a）「『総合的な学習の時間』活性化に向けた学校と地域との連携・協働に関する調査研究」『新潟青陵学会誌』11(1), 24-34
- 岩崎保之（2018b）「『総合的な学習の時間』活性化に向けた地域コーディネーターの役割・機能に関する調査研究」『新潟青陵学会誌』11(2), 1-11
- 岩崎保之（2021a）「中学校『総合的な学習の時間』を活性化させる校長及びミドルリーダー教員の役割」『京都女子大学発達教育学部紀要』17, 91-101
- 岩崎保之（2021b）「高等学校『総合的な学習の時間』を活性化させる校長及びミドルリーダー教員の役割」『京都女子大学生生活福祉学科紀要』16, 9-18
- 岩崎保之（2022a）「『総合的な学習／探究』活性化の認識に影響する校長及び総合推進担当

教員の取組」『京都女子大学生生活福祉学科紀要』17, 49-58

岩崎保之・特定非営利活動法人みらいず works (2022b)『総合をもっと元気にするために、
今、わたしたちにできること！』京都女子大学岩崎保之研究室

岩崎保之 (2022c)「『総合的な学習／探究の時間』活性化の認識に影響する校長の取組—小・
中・高等学校の学校種別による検証を通して—」『関西大学文学論集』72(3), 45-63