
研究ノート

「総合的な学習／探究の時間」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

岩崎 保之

I. 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においては、従前に増して探究的な学びが強調され、教育課程における総合的な学習の時間(小・中学校)や総合的な探究の時間(高等学校)の役割が重視されている。

学習指導要領の改訂を答申した2016年12月の中央教育審議会答申においては、総合的な学習の時間の課題として、取組の状況が「学校により差がある」ことを指摘している。とりわけ高等学校については、「地域の活性化につながるような事例が生まれている一方で、本来の趣旨を実現できていない学校もあり、小・中学校の取組の成果の上に高等学校にふさわしい実践が十分展開されているとは言えない状況にある」と指摘し、新設する総合的な探究の時間での指導の充実を求めている¹⁾。

新しい総合的な学習の時間や総合的な探究の時間(以下、それら2つを「総合」と略記する)は、学習指導要領の改訂に伴う移行措置により、小・中学校では2018年度から、高等学校では2019年度入学生から実施されている。

それらの新しい「総合」がスタートして数年が経過した現在、小・中・高等学校での取組は、どのような状況になっているのだろうか。また、「総合」が活性化している学校では、校長や教員はどのような取組を行っているのだろうか。

本研究は、小・中・高等学校の校長と「総合」の推進を担当している教員(以下「総合推進担当教員」と略記)にアプローチし、勤務校における活性化状況の認識と両者の取組を調査した結果を分析することで、「総合」の活性化に影響する校長及び総合推進担当教員の取組を明らかにすることを目的とした。

II. 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校長及び総合推進担当教員を対象とした、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分析し、校長及び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校長／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、アンケート調査は長くても8分間以内で終わらせる程度の項目数に限定した。

大問①については、校長と総合推進担当教員に共通する項目として、学校種と全校の児童生徒数(概数も可)を尋ねた。また、校長に対しては校長としての勤務校数を、総合推進担当教員に対しては講師等も含めた教員としての経験年数と校務分掌をそれぞれ尋ねた。

大問②については、岩崎による先行調査研究²⁾³⁾を参考にして独自に21項目を用意した。校長と総合推進担当教員は、どちらも全く同じ項目とした。

大問③については、岩崎による先行調査研究⁴⁾⁵⁾に準拠しつつ、文部科学省『小・中・高等学校学習指導要領解説―「総合」編一』⁶⁾を参考にして独自に25項目を用意した。

校長と総合推進担当教員は所掌する業務が異なるので、別々の内容を尋ねた。

3. 用語の操作的定義

「活性化」した状態とは、文部科学省において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」⁶⁾を学校全体で推

進している状態とした。本研究でいえば「総合」がいわゆる“前年度踏襲”のマンネリ化した状態になっておらず、学校全体で授業改善に向けた取組を活発に進めている状態をイメージした。

また、「総合推進担当教員」は、例えば「総合的学習部主任」などのように、校務分掌で学校全体の「総合」の推進や取りまとめを担当している教員とした。

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

2021年6月現在の全国の公立学校の数は、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）の校長と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割合を考慮しつつ無作為で行った。その際、校長と総合推進担当教員が同じ学校にならないよう配慮した。また、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、京都女子大学臨床研究倫理審査委員会による審査を受け、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。

1) 校長

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16通、中学校8通）あったため、最終的に調査を依頼した校長は4,308人（小学校1,496人、

中学校1,466人、高等学校1,346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1,146件であった。回答率は26.6%であり、回答方法の割合は調査票72.3%、ウェブ27.7%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、校長以外の職にある教員が回答していたり、学校種が特定できなかったりした19件を除いた結果、有効回答数の総計は1,127件（小学校389件、中学校366件、高等学校372件）となり、それら全てを以後の分析対象とする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26.2%であった。

2) 総合推進担当教員

閉校や統合等による返送が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人、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56.5%、ウェブ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、それら全てを以後の分析対象とする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。

また、校長と総合推進担当教員の標本は別々にしつつ、以下に示す同じ方法を用いて検定を行った。

大問1は、下位項目を単純集計した。

大問2と大問3は、それぞれの下位項目を単純集計して全体の傾向を把握した上で、因子分析をして学校における「総合」の状況を表す因子（大問2）と、校長や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、校長や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、本研究では今後の詳細な分析に向けた見通しをもつというもくろみのもと、3つの学校種(小・中・高等学校)の標本を一緒にして検定を行った。

III. 結果

1. 校長

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389校(34.5%)、中学校が366校(32.5%)、高等学校が372校(33.0%)であった。そして、勤務校における児童生徒数の平均は、392.9人($SD=287.42$)であった。

また、校長として勤務した経験のある校数の平均は、現任校も含め1.6校($SD=.81$)であった。

2) 勤務校における「総合」の活性化状況

A. 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、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項目に対して主因子法による因子分析を

行った。固有値の変化から3因子構造が妥当であると考えられたことから、再度3因子を仮定して主因子法・Promax回転による因子分析を行った。その結果、十分な因子負荷量を示さなかった(.50未満)5項目を分析から除外し、再度、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1に示す。なお、回転前の3因子で16項目の全分散を説明する割合は56.30%であった。

第I因子は6項目で構成されており、「『総合』の授業における教員の指導技量は総じて高い」「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」など、教職員が熱心に取り組んでいる様相を示す内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで、第I因子を「教職員の熱意」因子と命名した。

第II因子は5項目で構成されており、「自校の『総合』で育成を目指す資質・能力を明確にしている」「教職員は自校の『総合』のビジョンを共通理解している」など、目標や計画、取組などを教職員が共通理解している様相を示す内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで、第II因子を「目標等の共通理解」因子と命名した。

第III因子は5項目で構成されており、「『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」「『総合』において保護者や地域住民の理解・協力が得られて

表1 「総合」活性化尺度(校長)の因子分析結果(Promax回転後の因子パターン)

	I	II	III
「総合」の授業における教員の指導技量は総じて高い。	.82	.00	-.05
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。	.81	.00	-.02
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。	.72	-.05	.08
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。	.60	.18	.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。	.57	.08	-.05
自校の「総合」は全般的にうまくいっている。	.56	.20	.12
自校の「総合」で育成を目指す資質・能力を明確にしている。	-.01	.81	-.04
教職員は自校の「総合」のビジョンを共通理解している。	.11	.72	-.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。	.09	.69	-.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。	-.06	.69	.10
「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	.54	.04
「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。	-.08	.00	.90
「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。	-.10	.04	.86
「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。	.18	-.13	.64
自校の「総合」は地域の課題解決に貢献している。	.35	-.04	.50
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。	-.02	.33	.49
因子間相関	I	II	III
I	—	.74	.68
II		—	.65
III			—

いる」など、保護者や関係機関を含む地域と連携・協働している様相を示す内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで、第Ⅲ因子を「地域との連携・協働」因子と命名した。

B. 下位尺度間の関連

「総合」活性化尺度の3つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「教職員の熱意」下位尺度得点 ($M=3.58, SD=0.67$), 「目標等の共通理解」下位尺度得点 ($M=4.24, SD=0.59$), 「地域との連携・協働」下位尺度得点 ($M=3.81, SD=0.75$) とした。

内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出したところ、「教職員の熱意」で $\alpha=.87$, 「目標等の共通理解」で $\alpha=.84$, 「地域との連携・協働」で $\alpha=.86$ と十分な値が得られた。

「総合」活性化尺度の下位尺度間相関を表2に示す。3つの下位尺度は互いに有意な正の相関を示した。

表2 「総合」活性化尺度（校長）の下位尺度間相関

	教職員の熱意	目標等の共通理解	地域との連携・協働
教職員の熱意	—	.69**	.67**
目標等の共通理解		—	.61**
地域との連携・協働			—

** $p<.01$

3) 校長としての「総合」に関する取組

A. 尺度の生成

前述したⅢ-1-2)-Aと同様に、「総合」に関する校長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。十分な因子負荷量を示さなかった(.50未満)ために分析から除外した項目は、12項目であった。

Promax回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を表3に示す。なお、回転前の5因子で13項目の全分散を説明する割合は57.36%であった。

第Ⅰ因子は3項目で構成されており、教育課程の中心に「総合」を置いて学校の特色や独自性を打ち出そうとしている項目が高い負荷量を示していた。そこで、第Ⅰ因子を「学校の特色づくり」因子と命名した。

第Ⅱ因子は3項目で構成されており、校務分掌で「総合」を推進する組織を設け、その主任となる教員と日常的に協議をしながら同組織を活用している項目が高い負荷量を示していた。そこで、第Ⅱ因子を「総合部の活用」

表3 校長としての「総合」取組尺度の因子分析結果 (Promax回転後の因子パターン)

	I	II	III	IV	V	
学校の特色や独自性との関わりで「総合」を考えている。	.90	-.04	.01	-.11	.05	
地域課題の解決に貢献することを意識して「総合」を考えている。	.71	-.06	.11	.10	-.05	
自校の教育課程の中心に「総合」を位置付けて学校経営を考えている。	.70	.14	-.09	.08	-.05	
優秀な教員を「総合」の推進担当（総合部主任など）に任命している。	.00	.80	-.03	-.02	-.04	
「総合」について推進担当（総合部主任など）と日常的に話をしている。	.00	.74	.15	-.05	.05	
「総合」を推進するための校内委員会を設け、定期的に開催している。	-.01	.64	-.05	.16	-.06	
地域の関係者と日常的に話をしている。	.03	-.03	.85	-.07	.05	
社会教育施設や各種団体の関係者と日常的に話をしている。	.00	.05	.82	.08	-.02	
「総合」に充てる予算の更なる充実を行政に働きかけている。	.03	-.04	.00	.75	.10	
「総合」の研究指定を受けたり、懸賞論文などに応募したりしている。	-.01	.10	-.01	.74	-.04	
「総合」に限らず授業について教職員が話し合う時間や場を設けている。	-.04	-.03	.02	-.02	.62	
いわゆる「学校における働き方改革」に積極的に取り組んでいる。	-.04	-.12	.09	.11	.54	
「総合」の実際の授業時数や取組状況を把握するようにしている。	.10	.25	-.11	-.03	.51	
	因子間相関	I	II	III	IV	V
	I	—	.66	.46	.54	.51
	II		—	.32	.62	.50
	III			—	.37	.49
	IV				—	.26
	V					—

表4 校長としての「総合」取組尺度の下位尺度間相関

	学校の特色づくり	総合部の活用	地域との対話	予算の確保	時間の確保
学校の特色づくり	—	.56**	.41**	.49**	.39**
総合部の活用		—	.31**	.53**	.38**
地域との対話			—	.33**	.39**
予算の確保				—	.25**
時間の確保					—

** $p < .01$

因子と命名した。

第Ⅲ因子は、地域の関係者や関係機関と日常的に話をしている2項目が高い負荷量を示していたことから「地域との対話」因子と命名した。

第Ⅳ因子は、「総合」の経費に充てる予算を確保しようとする2項目が高い負荷量を示していたことから「予算の確保」因子と命名した。第Ⅴ因子は3項目で構成されており、教職員が「総合」に限らず授業について協議できる時間を設けるなどの業務改善に努めている項目が高い負荷量を示していた。そこで、第Ⅴ因子を「時間の確保」因子と命名した。

B. 下位尺度間の関連

「総合」に関する取組尺度の5つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「学校の特色づくり」下位尺度得点 ($M=3.82, SD=0.83$), 「総合部の活用」下位尺度得点 ($M=3.46, SD=0.89$), 「地域との対話」下位尺度得点 ($M=3.81, SD=0.86$), 「予算の確保」下位尺度得点 ($M=2.51, SD=1.10$), 「時間の確保」下位尺度得点 ($M=4.12, SD=0.57$) とした。

内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出したところ、「学校の特色づくり」で $\alpha=.83$, 「地域との対話」で $\alpha=.84$ と十分な値が、「予算の確保」で $\alpha=.75$, 「時間の確保」で $\alpha=.58$ との値が得られた。

「総合」活性化尺度の下位尺度間相関を表4に示す。5つの下位尺度は互いに有意な正の相関を示した。

4) 因果関係

「総合」に関する取組の下位尺度得点が「総合」活性化に与える影響を検討するために、重回帰分析を行った。

その結果を表5~表7に示す。「教職員の熱意」については「地域との対話」以外からの、「目標等の共通理解」については、「地域との対話」「予算の確保」以外からの、「地域との連携・協働」については「総合部の活用」以外からの標準偏回帰係数(β)が有意であった。

5つの説明変数のうち「学校の特色づくり」と「時間の確保」の2つからの標準偏回帰係数が、3つの基準変数に対して有意であった。

表5 重回帰分析結果(その1)

	B	SEB	β
説明変数			
学校の特色づくり	0.18	0.02	.22***
総合部の活用	0.32	0.02	.43***
地域との対話	-0.03	0.02	-.04
予算の確保	0.06	0.02	.09***
時間の確保	0.29	0.03	.24***
R^2	.58***		

基準変数：教職員の熱意

*** $p < .001$

表6 重回帰分析結果(その2)

	B	SEB	β
説明変数			
学校の特色づくり	0.18	0.02	.25***
総合部の活用	0.09	0.02	.14***
地域との対話	-0.02	0.02	-.03
予算の確保	0.00	0.02	.01
時間の確保	0.42	0.03	.40***
R^2	.39***		

基準変数：目標等の共通理解

*** $p < .001$

表7 重回帰分析結果(その3)

	B	SEB	β
説明変数			
学校の特色づくり	0.40	0.03	.44***
総合部の活用	0.03	0.02	.03
地域との対話	0.16	0.02	.19***
予算の確保	0.07	0.02	.10***
時間の確保	0.23	0.03	.18***
R^2	.51***		

基準変数：地域との連携・協働

*** $p < .001$

2. ミドルリーダー教員

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

A. 尺度の構成

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、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項目に対して主因子法による因子分析を行った。固有値の変化から3因子構造が妥当であると考えられたことから、再度3因子を仮定して主因子法・Promax回転による因子分析を行った。その結果、十分

な因子負荷量を示さなかった6項目を分析から除外し、再度、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8に示す。なお、回転前の3因子で15項目の全分散を説明する割合は56.48%であった。

第I因子は6項目で構成されており、「『総合』の授業における教員の指導技量は総じて高い」「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」など、教職員が熱心に取り組んでいる様相を示す内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで、第I因子を「教職員の熱意」因子と命名した。

第II因子は5項目で構成されており、「自校の『総合』で育成を目指す資質・能力を明確にしている」「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」など、計画において目標や内容を明確にしている様相を示す内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで、第II因子を「目標等の明確化」因子と命名した。

第III因子は4項目で構成されており、「『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」「『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」など、保護者や関係機関を含む地域と連携・協働している様相を示す内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで、第III因子を「地域との連携・協働」因子と命名した。

表8 「総合」活性化尺度(総合推進担当教員)の因子分析結果(Promax回転後の因子パターン)

	I	II	III
「総合」の授業における教員の指導技量は総じて高い。	.92	-.09	-.04
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。	.89	-.05	-.03
自校の「総合」は全般的にうまくいっている。	.66	.14	.10
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	.14	.07
教職員は連携・協働しながら「総合」に取り組んでいる。	.49	.25	.05
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。	.47	.28	-.02
自校の「総合」で育成を目指す資質・能力を明確にしている。	-.05	.72	.08
「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。	-.01	.70	-.02
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。	-.03	.69	.07
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。	.18	.63	-.06
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。	.09	.60	-.03
「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。	-.20	.06	.92
「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。	.09	-.02	.74
「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。	.19	-.06	.58
自校の「総合」は地域の課題解決に貢献している。	.31	.00	.46
因子間相関	I	II	III
I	—	.75	.66
II		—	.65
III			—

B. 下位尺度間の関連

「総合」活性化尺度の3つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「教職員の熱意」下位尺度得点 ($M=3.52, SD=0.75$), 「目標等の明確化」下位尺度得点 ($M=4.13, SD=0.65$), 「地域との連携・協働」下位尺度得点 ($M=3.57, SD=0.82$) とした。

内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出したところ、「教職員の熱意」で $\alpha=.722$, 「目標等の共通理解」で $\alpha=.792$, 「地域との連携・協働」で $\alpha=.836$ と十分な値が得られた。

「総合」活性化尺度の下位尺度間相関を表9に示す。3つの下位尺度は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

A. 尺度の構成

前述したⅢ-2-2)-A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。十分な因子負荷量を示さなかったために分析から除外した項目は、10項目であった。

Promax回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を表10に示す。なお、回転前の5因子で15目の全分散を説明する割合は54.85%であった。

第I因子は4項目で構成されており、「地域の関係者と日常的に話をしている」など、地域の関係者や関係機関と日常的に話をしている様相を示す項目が高い負荷量を示していた。そこで、第I因子を「地域との対話」因子と命名した。

第II因子は4項目で構成されており、「『総合』を推進するための校内委員会を定期的開催している」など、「総合」を検討する場に関する項目が高い負荷量を示していた。そこで、第II因子を「検討する場の設定」因子と命名した。

表9 「総合」活性化尺度(総合推進担当教員)の下位尺度間相関

	教職員の熱意	目標等の明確化	地域との連携・協働
教職員の熱意	—	.73**	.66**
目標等の明確化		—	.58**
地域との連携・協働			—

** $p < .01$

表10 総合推進担当教員としての「総合」取組尺度の因子分析結果(Promax回転後の因子パターン)

	I	II	III	IV	V	
地域の関係者と日常的に話をしている。	.88	-.09	.04	-.02	.07	
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。	.73	.12	.00	.07	-.07	
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。	.72	.08	.03	-.10	-.03	
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。	.68	-.08	.08	.04	.11	
「総合」を推進するための校内委員会を定期的開催している。	-.11	.76	.09	-.06	.10	
「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。	-.10	.58	.26	.02	.04	
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。	.37	.57	-.14	.06	-.09	
「総合」に関する学会や研究会などに自ら参加している。	.19	.56	-.10	.01	.00	
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。	.05	.08	.70	-.05	-.09	
「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。	.19	-.12	.62	-.02	.03	
「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。	-.08	.06	.61	.12	.02	
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。	-.06	-.02	-.01	.99	-.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。	.06	.04	.05	.65	.07	
「総合」に関する校長の方針や考えを、同僚に説明している。	.02	.03	.02	-.03	.88	
「総合」について、校長と日常的に話をしている。	.04	.04	-.06	.04	.83	
	因子間相関	I	II	III	IV	V
	I	—	.55	.43	.41	.56
	II		—	.56	.62	.56
	III			—	.56	.63
	IV				—	.54
	V					—

表11 総合推進担当教員としての「総合」取組尺度の下位尺度間相関

	地域との対話	検討する場の設定	計画の見直し	日々の授業の計画	校長との協議
地域との対話	—	.56**	.43**	.38**	.55**
検討する場の設定		—	.49**	.54**	.54**
計画の見直し			—	.47**	.52**
日々の授業の計画				—	.48**
校長との協議					—

** $p < .01$

第Ⅲ因子は、「地域との関係者や関係機関と日常的に話をしていく様相を示す3項目が高い負荷量を示していたことから、「日々の授業の計画」因子と命名した。

第Ⅳ因子は、自ら「総合」の授業計画を立てて実践している様相を示す2項目が高い負荷量を示していたことから、「日々の授業の計画」因子と命名した。

第Ⅴ因子は、「総合」に関して校長と協議したり、協議した結果を同僚に伝えたりする様相を示す2項目が高い負荷量を示していたことから、「校長との協議」因子と命名した。

B. 下位尺度間の関連

「総合」に関する取組尺度の5つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「地域との対話」下位尺度得点 ($M=2.79$, $SD=1.05$), 「検討する場の設定」下位尺度得点 ($M=2.82$, $SD=0.95$), 「計画の見直し」下位尺度得点 ($M=3.78$, $SD=0.75$), 「日々の授業の計画」下位尺度得点 ($M=3.51$, $SD=1.03$), 「校長との協議」下位尺度得点 ($M=3.08$, $SD=1.11$) とした。

内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出したところ、「地域との対話」で $\alpha=.798$, 「検討する場の設定」で $\alpha=.774$, 「計画の見直し」で $\alpha=.805$, 「日々の授業の計画」で $\alpha=.802$, 「校長との協議」で $\alpha=.779$ と十分な値が得られた。

「総合」活性化尺度の下位尺度間相関を表11に示す。5つの下位尺度は互いに有意な正の相関を示した。

4) 因果関係

「総合」に関する取組の下位尺度得点が「総合」活性化に与える影響を検討するために、重回帰分析を行った。

その結果を表12～表14に示す。「教職員の熱意」については「日々の授業の計画」以外からの、「地域との連携・協働」については「検討する場の設定」「日々の授業の計画」以外からの標準偏回帰係数が有意であった。

また、「目標等の明確化」については、「計画の見直し」「日々の授業の計画」からの標準偏回帰係数が有意であった。

5つの説明変数のうち「計画の見直し」からの標準偏

表12 重回帰分析結果 (その1)

	B	SE B	β
説明変数			
地域との対話	0.05	0.02	.08***
検討する場の設定	0.10	0.03	.13*
計画の見直し	0.41	0.03	.41***
日々の授業の計画	0.02	0.02	.02
校長との協議	0.10	0.02	.15***
R^2	.40***		

基準変数：教職員の熱意

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

表13 重回帰分析結果 (その2)

	B	SE B	β
説明変数			
地域との対話	0.01	0.02	.02
検討する場の設定	0.04	0.02	.06
計画の見直し	0.43	0.03	.49***
日々の授業の計画	0.04	0.02	.07*
校長との協議	0.03	0.02	.05
R^2	.37***		

基準変数：目標等の明確化

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

表14 重回帰分析結果 (その3)

	B	SE B	β
説明変数			
地域との対話	0.363	0.024	.46***
検討する場の設定	-0.028	0.029	-.03
計画の見直し	0.261	0.033	.24***
日々の授業の計画	-0.043	0.025	-.05
校長との協議	0.116	0.024	.16***
R^2	.44***		

基準変数：地域との連携・協働

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

回帰係数のみが、3つの基準変数に対して有意であった。

IV. 考察

本研究の目的は、校長及び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取組は何かを明らかにすることであった。

1. 「総合」活性化状況の認識

自校の「総合」が活性化しているかどうかの認識においては、校長も総合推進担当教員も「教職員の熱意」と「地域との連携・協働」の有無を観点としていることが示唆された。あわせて、「総合」の目標等を「共通理解」(校長)したり「明確化」したりしているか否かも観点としていることが示唆された。

ただし、各因子の低位尺度について校長と総合推進担当教員とを比べてみると、次の諸項目において違いが見られた。

「教職員の熱意」に関しては、校長が「総合」を推進するための校内委員会が有効に機能していることを観点としており、総合推進担当教員は「総合」に関する教職員の連携・協働を観点としていた。

「地域との連携・協働」に関しては、因子負荷量が.50を僅かに下回っていたけれども、校長のみが地域の特性等に基づく特色ある「総合」の実施を観点としていた。

目標の「共通理解」「明確化」に関しては、校長はビジョンの共通理解を観点としており、総合推進担当教員は探究の過程を意識した指導を観点としていた。

これらの違いは、いずれも校長はマネジメントの責任者としての立場から「総合」を観ており、総合担当教員は実際に授業を担う立場から「総合」を観ていたことに起因しているものと考察される。

2. 「総合」に関する自身の取組の認識

「総合」活性化状況に関する認識は、校長も総合推進担当教員も同じ項目で調査をした。一方で、「総合」に関する取組の認識に関しては、校長と教諭という職位の違いを考慮して、別々の項目で調査を行った。しかしながら、生成された因子を比べてみると、校長も総合推進担当教員も次に述べる2つにおいて共通していた。

1つが「地域との対話」である。特に「地域の関係者と日常的に話をしている」「社会教育施設や各種団体の関係者と日常的に話をしている」の2項目は、校長と総合推進担当教員の両者に共通して高い因子負荷量を示していた。その上で、総合推進担当教員は、コロナ禍以前は地域の会合や行事に自ら参加していたり、地域コーディネーターと緊密に連携したりしている点も、地域との連携・協働に必要な取組として認識していることが示

唆された。総合推進担当教員が、地域との関係構築に尽力している姿が推察される。

もう1つが、自校の「総合」を検討する場の設定に関する因子である。校長による「総合部の活用」では、「優秀な教員」を総合推進担当に指名し、同教員と緊密に打合せをしながら校内委員会を運営している様子が示唆された。また、総合推進担当教員による「検討する場の設定」では、校内委員会を定期的に開催するとともに、その場で提案する内容の充実を図るため、自ら「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」ようにしたり、学会や研究会などに自発的参加したりするようにしている姿が推察された。

上記以外の諸因子については、校長が「学校の特色づくり」「予算の確保」「時間の確保」を、総合推進担当教員が「日々の授業の計画」「校長との協議」を行っていることが示唆された。

本研究のアンケートの調査項目を作成する際に準拠した岩崎⁴⁾⁵⁾による面接調査においては、「総合」が活性化している中・高等学校の校長及び総合推進を担当するミドルリーダー教員が担っている役割について、次のように明らかにしている。

校長については、中学校が①方針の提示、②進捗状況の管理、③研究指導、④地域との関係構築、⑤取組の組織化、⑥計画の立案の6つである。高等学校は①大学・専門機関との連携、②地域との調整・情報発信、③教育委員会との調整・予算確保、④研究指導・職員育成、⑤地域との信頼関係の構築、⑥地域課題への関与、⑦PDCAサイクルの運用の7つである。

これらの役割を本研究で生成した5つの因子それぞれに低位尺度項目を参考にして対応させるならば、④②⑤は「地域との対話」を、③⑤⑥①④は「総合部の活用」を、①⑥は「学校の特色づくり」を、③は「予算の確保」を、②⑦は「時間の確保」を支持していると考察される。

ミドルリーダー教員については、中学校が①地域との連携・協働、②「総合」の実践、③同僚教員の啓発、④合意形成・調整、⑤計画の立案の5つである。高等学校は①地域と学校の関係構築、②同僚教員の意識改革、③計画立案・合意形成、④総合的学習の実践、⑤地域素材の研究・開拓の5つである。

これらの役割を本研究で生成した5つの因子それぞれに低位尺度項目を参考にして対応させるならば、①①は「地域との対話」を、④③は「検討する場の設定」を、②③②④⑤は「日々の授業の計画」を、⑤は「校長との協議」を支持していると考察される。

そして、重回帰分析の結果からは、校長による5つの

「取組」と総合推進担当教員による4つの「取組」が、各学校において「総合」活性化を認識する要因として機能していた。

3. 「総合」が活性化している学校での校長及び総合推進担当教員の取組

以上の考察から、「総合」が活性化している学校における校長及び総合推進担当教員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。

校長は、「総合」を学校の特色を打ち出すことができる貴重な時間として考えている。そのような貴重な時間を生かすために、自らのビジョンを教職員に示すとともに、ビジョンに基づいた授業実践を可能にするために校内委員会を組織・運営したり、人的（地域）・物的（予算）資源を確保したりすることに尽力している。

総合推進担当教員は、所掌する総合推進担当という業務に関して、校長と日々、協議をしながら校内委員会を運営している。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、地域からの支援を受けられるよう人的ネットワークを築く努力をしたりしている。そして、「総合」がマンネリ化しないよう、同僚と授業について話し合う場を設けるようにしている。

このような校長及び総合推進担当教員の日々の取組が、各学校において「総合」の活性化にプラスの影響していた。

4. 研究の限界

本研究では、3つの学校種を一緒にして分析・考察を行った。しかしながら、それぞれの学校の目的は異なるし学校文化の違いもあることから、「総合」の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には違いがあることが予想される。実際、大問2も大問3も、因子分析の過程で半数近くの項目が除かれている。学校種別に分析を行って、それぞれの学校種に固有の項目があるか否かを考察する必要がある。

また、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。しかしながら、2021年に入っても地域住民と交流するなどの「総合」らしい体験的活動には制限が続けられた。そのため、大問4の自由記述では「今はコロナ禍のため、教育活動が制限される場面

が多く、本来の総合的な探究はできていない」「総合本来の状況をつかむためのアンケートならやや時期がよくないのでは」といった記述が見られた。したがって、回答者の取組に対しては、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。

V. 結論

自校の「総合」が活性化しているという認識に影響する校長及び総合推進担当教員の取組は、次の通りであった。

校長の取組は、学校の特色づくり、総合部の活用、地域との対話、予算の確保、時間の確保の5つであった。

また、総合推進担当教員の取組は、地域との対話、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。

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下さった先生方に感謝を申し上げます。

文 献

- 1) 中央教育審議会：幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申），文部科学省，東京，2016年，p236，p240.
- 2) 岩崎保之：「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，2018年，11(1)，pp24-34.
- 3) 岩崎保之：「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，2018年，11(2)，pp1-11.
- 4) 岩崎保之：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，2021年，17，pp91-101.
- 5) 岩崎保之：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，京都女子大学発達教育学部紀要，2021年，16，pp9-18.
- 6) 文部科学省：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，東京，2018年，p120.