

コロナ後の「総合的な学習の時間」の展望と課題

—愛媛県における「総合的な学習の時間」の実態調査から—

(教育臨床講座) 藤原 一弘

Prospects and Challenges of “Period for Integrated Studies” after COVID-19

— From a fact-finding survey of "Period for Integrated Studies" in Ehime Prefecture —

Kazuhiro FUJIWARA

(2023年8月25日受理)

1. 問題の所在と目的

本研究は、日本の学校教育における総合的な学習の時間（以下、総合学習¹⁾）の実態状況を把握することを目的としている。特に、令和5年度に総合学習の主任を担当する愛媛県内の小中学校教員への質問紙調査を通して、各校の総合学習の実施状況を分析して現行学習指導要領で目指す学びのあり方との相違点や課題を明らかにし、アフターコロナ時代における令和の学校教育に相応しい総合学習の在り方について、各校がどのように取り組み改善していけばよいのかについて検討を試みる。

平成10(1998)年改訂の学習指導要領で創設された総合学習は、今年度で25年が経過した。創設当初から学力低下論争の波に飲まれ、批判の矢面に晒されながらも、これまでの画一的で一方通行・知識注入型の学びのスタイルから教科の枠組みを超えた横断的・総合的な学習を学校独自の学びを構築できることで、日本の学校教育を質的転換させる大きなパラダイムシフトをもたらしてきた。一方で、教員の負担が大きい、教員の熱意や資質・能力によって学びの格差が生まれるといった、多くの課題や困難を克服しながら、学校や地域の特性を生かし、教員が創意工夫を凝らしながら児童生徒の主体的に学ぶ意

欲や態度を育みつつ、良質な実践を展開する学校も全国各地で増えてきた。

平成29・30年改訂の学習指導要領では、これからの不透明で答えのない時代を生きる子どもたちに相応しい資質・能力を育み、かつ持続可能な社会の創り手として成長していくために、学校教育においても「探究的な学び」の重要性がより注目されるようになった。特に高等学校では「総合的な探究の時間」に名称が変更されるなど、これまでになく総合学習への期待が高まっている現状にある。今次改訂の学習指導要領は令和2(2020)年度の小学校を皮切りに、中学校、高等学校でも順次全面実施が始まったが、丁度その時期から新型コロナウイルス感染症の感染拡大により、学校教育のあり方が根底から覆される事態が訪れた。特に体験的で対外的な学びが多い総合学習は、学習指導要領で描かれた深い学びを実践することがほぼ不可能になり、各校では「コロナ対応下の総合学習」を行うことを余儀なくされた²⁾。

GIGA スクール構想の前倒しもあって、整えられたICT環境を駆使した新しい総合学習の在り方も模索されて進展した部分もあるが、多くの学校では全面実施のスタートダッシュにつまずき、そればか

りか、各学校でコロナ以前に長年育んできた総合学習の良質な実践も中断せざるを得なくなり、一からのスタートを切らなくてはならない状態になっていることが予想される。

令和5年度になり、日本では新型コロナウイルス感染症が法律上の制限がなくなり、学校においてもコロナ以前の状態を取り戻す動きが活発になっている。もちろん、パンデミック後の教育はそれ以前の内容にすべてを戻すわけではないだろうが、教育課程上、必要な学びを回復していく動きは当然のこととしてあるだろう。学校教育がようやく通常モードを取り戻そうとしている令和5年度、各学校の総合学習はいったいどのような状態にあり、今後学びを進めていく上でどのような点に課題があるのか。また、学習指導要領で求められている総合学習のあり方に近付くためには、どのような学びに変えていくべきなのか、この時期に検証しておく必要があるのではないか。そのためには、各学校の実態を適切に把握しておく必要があると考え、本研究を着手することにした。

2. 先行研究の検討

(1) 全国的な実態調査研究・報告の傾向

本研究において実態調査を行うにあたり、まず近年はどの程度、総合学習に関する実態調査を踏まえた研究がなされているのかということを確認することとし、近年刊行された論文等で総合学習の実態調査を伴うものから検討を行うこととした³⁾。

しかし、コロナ対応に追われ本来の目的を果たしていない状況下で実態調査を伴った研究はほとんど見当たらなかった。現学習指導要領が全面実施になっても十分な実態調査さえ行われていない状況で、ここ数年は各地で実践がなされている現状にあることが分かる。

その中でも、強いてあげるとすれば以下のような先行研究が見られた。米持(2022)は、令和3年に大分県公立小学校252校において実態調査を行い、コロナ禍にあって一部時数を縮減した学校があったことや改訂された学習指導要領の主旨は各校に伝わっていることを明らかにしている。また、特別活動

と混同した実践が見られることや探究過程を適切に回していくために教員の意識を高める手立てを講じることを提言している。コロナ禍下での学校の努力や奮闘の過程を明らかにしている点では大きな意義を持つものであるが、学校全体の計画やその運用など、枠組みの状況を調査・分析している側面が強く、実際に授業を行っている教員自身の意識や取組の変容自体は、十分には触れられていない

大山・長岡(2023)もコロナ禍において実施された実践報告である。1つの市の小中高校計8校の児童生徒に質問紙調査を行い、加えて大学で総合学習の指導法の授業を履修している大学3回生にも調査を行ったものである。特に小中学生が、総合学習を肯定的に捉えていることなどを示しているが、子供たちの印象やイメージを質問しているに留まっていることに加え、大学の授業改善をねらって調査したものであり、実際に指導している教員がどのようにして実践しているかについては触れられていない。

田中・柏木(2021)は、学習指導要領改訂で高等学校が「総合的な探究の時間」と名称変更をしたことに伴い、高等学校35校にアンケート調査を実施したものである。探究の特質や主旨を実際の単元や授業で行っているどうかを調べ、まだ課題が多いことを明らかにしている点や評価に関して現場の実態を確認している点では参考にできる部分もある。しかし、「基礎的な実態調査」と銘打っているように、調査報告のみの印象が強く、今後どのようにしていけばよいのかという分析までは至っていないため、今後の研究の発展が待たれる。

ここまでは、コロナ禍中に実施された実態調査を伴う研究や実践報告であるが、コロナ以前(=学習指導要領改訂以前ということになる)のものまで広げると以下のような研究や報告も挙げられる。

田中・並木(2018)は全学習指導要領で総合学習がどのように実施されているかについて、東京都の中学校59校及び神奈川県高等学校32校にアンケートを用いた実態を調査している。主体的な課題解決ができていない学校が多いことを報告しているが、最終的には自身が勤める高等学校の探究活動を改善するための予備調査的なものであり、十分に実態を

調査分析しているとは言い難い。

村井(2017)は、2014年に金沢市内の小学校10校の教員に総合学習に対する認識や意欲について質問紙とインタビュー調査を行って明らかにしようとしたものである。教員の総合学習に関する意識に着目した点では意義があり、肯定的・否定的双方で表れる特徴や傾向についてカテゴリー化して分析を試みており、総合学習が充実するためのポイントを洗い出している点は、参考になる。

加藤(2016)は、2015年に浜松市内の小中学校の総合学習の指導者(担当者)に質問紙調査を行い、特にその自由記述から総合学習に関する意識や課題について分析を行っている。総合学習が誕生して15年経過しても課題や負担を感じる教員が多く存在することに対して、環境整備や学校・行政のサポート、「中長期的なスパンでその担当者を決定する人事的な配慮」(p.80)など、総合学習を継続的・発展的により良いものにしていくための提案を行っている。総合学習を担当する者(総合学習主任など)に対する調査を行っていることは、総合学習の実態をより明確に捉えることができると考える。加藤が指摘したポイントについて、現在の学習指導要領に改訂されて、また、コロナ禍を経て、教員はどのような意識で取り組めばよいか、様々な場面で検討を進めていく必要がある。

(2) 愛媛県における実態調査研究・報告

筆者が勤務する愛媛大学教育学部がある愛媛県では、どの程度調査が行われているのだろうか。調べてみたところ、散見する限りでは、平松(2002)、平松(2005)以外に見当たらない。つまり、総合学習における本格的な実態調査は、総合学習が創設された後、全面実施後に行われてから20年近く行われていないということになる⁴⁾。

平松(2002)は、1998年に創設された総合学習について、愛媛県の研究大会会場校が授業公開した55事例を類型化し分析している。テーマや単元名、学習内容から、方法知・内容知など4つのタイプ別に分類しつつ、特徴的な実践を挙げて、這い回る経験主義に陥らないよう、手立てや方策を論じている。

目標や評価規準にも触れつつ理想的な単元構想や展開を指南するように描かれており、創設当時、玉石混合状態であった実践の整理や理解が不十分なまま実践していた教員に対してあるべき方向性を示すなど、意義ある研究の1つであったと言える。一方で、研究大会の公開授業、言わば見せるために準備や手間暇をかけ、学校代表として練られた単元についての分析であり、当時の総合学習の実態を適切に把握していたかについては、この論文のみからは読み解くことができない。

その後さらに平松(2005)は、前回から3年後に行われた愛媛県の研究大会で授業公開された35事例の指導案から、学習指導要領の一部見直しが行われた時期にどのような実践がなされたかを分析している。ここでもテーマ設定や内容構成から教科発展型など3つの型に類型化し、事例を挙げて検討するとともに目標や評価設定について言及し、這い回る経験主義から脱却できていない現状を改善するために「子どもの育ちを明らかにする評価基準や評価方法の開発が急務である」(p.148)と述べている。平松(2002)と同様、研究大会の授業実践を検討していることで、その当時理想としていた総合学習のあり方について論じることはでき、傾向はつかむことができるかもしれないが、当時の総合の実態を把握して提案するまでには至っていない。もちろん、平松の研究の主眼がその点におかれているわけではないが、やはり各校の実態やそこで指導する教員の意識を把握した上で、求められている学びのあり方のギャップを理解する必要があると考える。

とはいえ、平松が愛媛県で実際に行われた実践を調査分析したこと自体は意義が大きく、その後の愛媛県内の総合学習に一定の影響を与えたのも事実である。ただその後、約20年の月日が経つが、愛媛県をフィールドにした同様の調査研究はほぼ見られない。この20年の間に、学習指導要領が2度改訂され、コロナ禍という総合学習にとって大きな打撃を与える状況があった。アフターコロナの総合学習のあり方を模索するためにも、学校や教員が総合学習にどのように向き合っているのかについて実態を確認しておく必要があると考えている。

3. 調査の目的と方法

これまで述べてきたように、現学習指導要領で実施されている総合学習が、コロナ禍による制限が無くなった直後、各学校ではどのような課題を抱き、どのように進めようとしているのかについて教員の意識を確認すべく、実態調査を行うことにした。

調査は、愛媛県内の公立小中学校に勤務し、令和5年度に総合的な学習の時間主任（以下、総合学習主任）を担当している教員を対象に、Google formを用いたWebアンケート形式で、無記名、選択肢と自由記述を組み合わせた計21問の質問項目に回答する形で行った。調査期間は令和5年6月1日～7月25日で、質問内容は、各学校が実施している総合学習の現状や課題などについて、総合学習主任の視点で回答できるように、筆者が作成した。

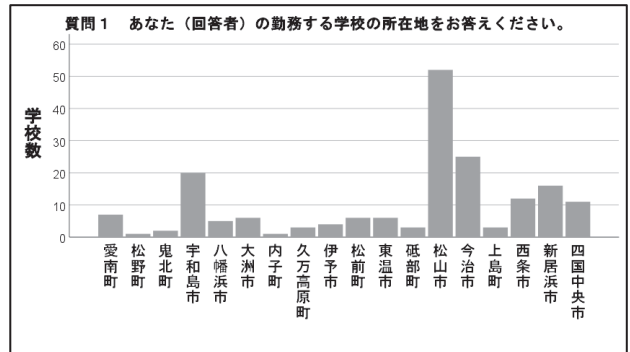
調査を依頼するにあたり、愛媛県教育研究協議会総合的な学習の時間委員会及び松山市総合的な学習の時間主任会の協力を得て、依頼文書とGoogle formをメール等で各学校及び各校総合学習主任に送付していただき、協力していただける総合学習主任からの自由回答という形で実施した。

その結果、愛媛県にある国公立小中学校407校（小学校279校、中学校128校）を対象にして調査を依頼することができ、うち183校（小学校131校、中学校52校）の総合学習主任から回答を得た。回収率は44.96%（小学校46.95%、中学校40.63%）であった。なお、調査を実施するにあたり、調査対象者には依頼文書において、①研究の主旨、②回答は自由意志に基づくものであり強制ではないこと、③個人情報の取扱いは万全を期し、個人が特定されるものではないこと、④得られた情報は研究以外の目的では用いないことなどを説明した。また、本調査は国立大学法人愛媛大学教育学部研究倫理委員会の承認（受付番号R5-10、承認年月日：令和5年5月16日）を得て実施した。

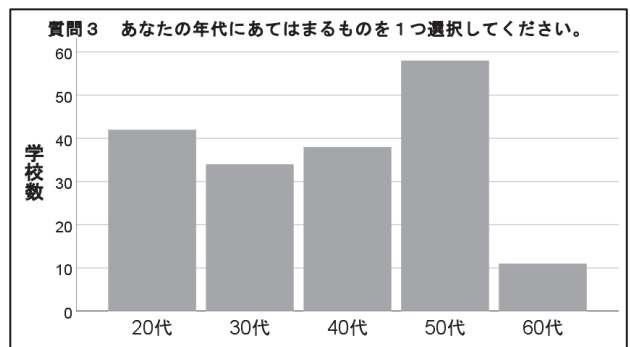
4. 調査結果と考察

締め切りまでに回収した183校の回答を整理、グラフ化するために、統計解析ソフトIBM SPSS Statistics 27.0.0を使用した。以下、その結果について、内容ごとに6つに分け、考察を加えて示す。

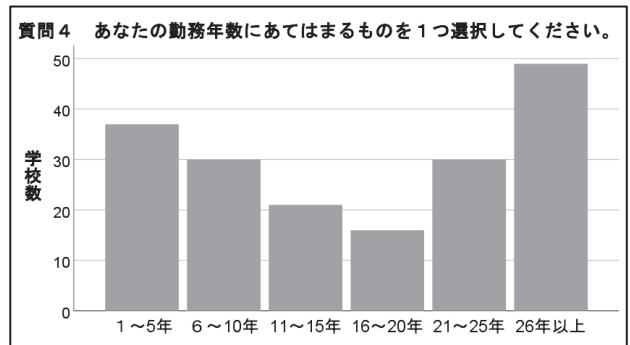
（1）回答者の属性などに関する質問



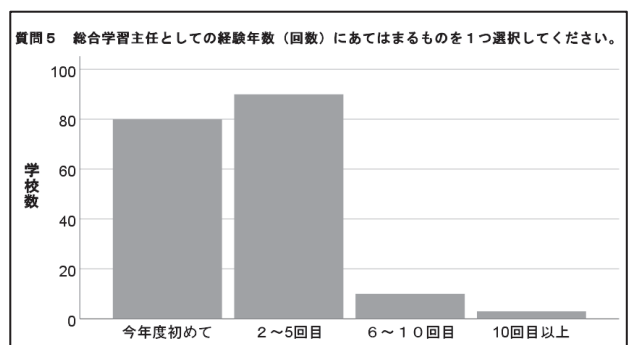
【図1】回答者の勤務する学校の所在地



【図2】回答者（総合学習主任）の年代



【図3】回答者（総合学習主任）の勤務年数



【図4】総合学習主任の経験年数（回数）

回答者である総合学習主任の属性に関して、図1～図4から、まず、愛媛県内全20市町のうち、伊方町と西予市を除く18市町の学校から回答を得ることができている。人口が多い松山市の学校が多く回答しているように見えるが、学校数が82と他の市町に比べて突出して多いためであり、割合としては東中南予、凡そ満遍なく回答があった。総合学習は地域の特色が反映される面も大きいいため、バランスよく回答が得られたのではないかと考える。

次に、総合学習主任の年齢や勤務年数、主任としての経験年数である。年齢層としては30代、40代の層が20代、50代の層に比べて少ないばかりか、60代の再任用教員を総合学習主任として配置している学校が一定数あることが分かった。

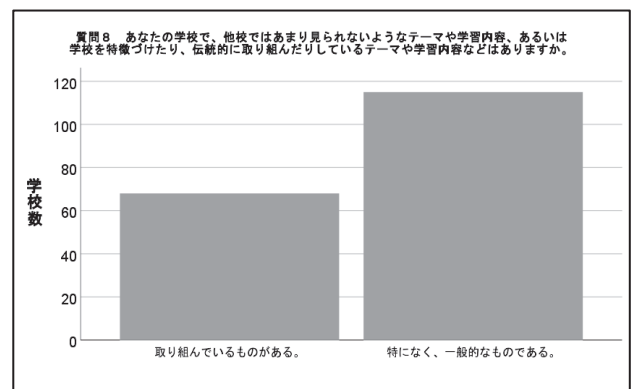
また、10年目までの所謂若手教員と21年目以降のベテラン教員の割合に比べ、11年目から20年目の中堅教員の割合が極端に少ない。学校の中で中核となる中堅教員は、学校全体に関わる主任職や主事職を担当することが多いと思われるが、この結果を見ると、総合学習自体が学校の中で、学校の特色を反映し、教科横断的な学びの核として機能させる領域であるという認識にやや欠けている学校が多い印象を受ける。もちろん、50代以上のベテラン教員がこれまでの経験を生かしつつ、学校全体の総合学習を上手に運用している学校もあると推察されるが、経験の浅い20代や勤務年数5年以内の教員がかなりの数で総合学習主任をしていることから、学校全体を俯瞰しながら各学年の学習活動の連携や調整を図れる教員を配置し、総合学習をカリキュラム・マネジメントの中核に据えて進めるという学習指導要領解説でも求められている総合学習のあり方や位置付けを行う余裕がある学校が少ない現状が浮かび上がった。

このことは図4からも明らかである。今年度初めて主任を担当すると回答した教員が4割以上を占めるなど、総合学習主任が単年あるいは数年単位で変わっている学校が多いということが分かった。変わることの良さもあるだろうが、一方で、あまりに変わり過ぎると学校として深い学びを実現する系統性の構築や地域との深い連携が築きにくくなる恐れも

ある。今後、大量退職時代が到来し、これまでの総合学習の流れを知っているベテラン教員が少なくなる中、経験やノウハウをどのように引き継いでいくかが課題となる。

今後も、経験の浅い若手教員が総合学習主任を担当する傾向が一層強くなることが予想される。そうであれば、若年層への総合学習に関する適切な研修の機会を設けることも大切になる。さらに、大学での総合学習の学びも充実させなければならないことがよく分かる。教員として採用され、数年以内に総合学習主任を担当する可能性が多いことは前述したが、自分自身の学級や学年で取り組む総合学習の指導のあり方を学ぶだけでなく、地域を巻き込んだ学校全体の総合学習の運営方法を身に付けたり、良質な学びを行っている学校の事例を参考にすることを、大学での学びに設けたりしておくことも重要になる。コロナ禍で、ここ数年は各学校では十分な学習活動ができなかった分、仕切り直しをして総合学習を以前よりも充実した領域にしていく必要があり、そのためには、上述したような取組を加速させることが急務である。

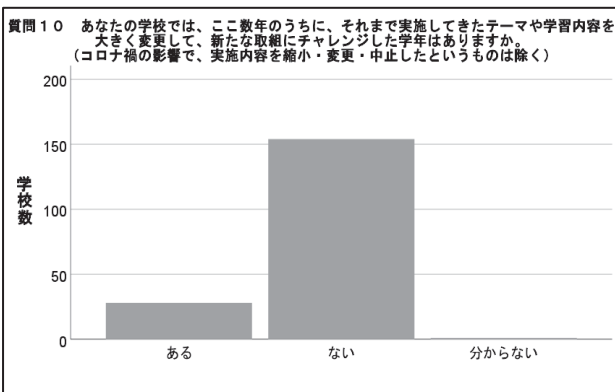
(2) カリキュラムの運用や実施に関する質問



【図5】 特色を示す学習内容・テーマの有無

図5は、学校の特色を意識した学習活動を総合学習で行っているかを聞いたものである。62.8%の学校が、どこの学校でも行っているようなものであると回答している。「取り組んでいるものがある」と回答した学校に具体例を追質問すると、「カヤックに乗ったりシュノーケリングをしてサンゴの調査を

したりしている。」、「準絶滅危惧種「クロツバメシジミ」の保護活動、「アサギマダラ学習」、「島四国八十八か所」、「カブトガニの飼育」、「トキワバイカツツジの栽培」、「ニホンイシガメの保全に関する調査や講演会」、「川狩り」などの回答が得られた。その地域にしか生息しない生き物や資源があれば、それを学校の特色であると認識して取り組んでいるものが多い印象である。また、「テーマはどこもしている『防災』だが、地域の自主防災訓練に、中学生が参加している。以前は3年生のみであったが、コロナ明けの今年は、全校で参加することになり計画中」、「3年生から6年生までのテーマを笑顔という言葉を入れて貫く」など、素材はどの学校でも扱いそうなものであっても、扱い方や取り上げ方を工夫することで学校の特色を出しているとして、取り組んでいる学校も少しであるが見られた。



【図6】 テーマや内容を大きく変更して、新たな取組にチャレンジする学年があるか（コロナの影響による変更は除く）

図6は、毎年同じテーマや学習内容で実施している学校が多い中、新しい探究課題に取り組んだ学年があるかについて質問したものである。結果15.3%の学校が「ある」と回答した。「ある」と回答した学校に、どのような変更があったのか、追質問したところ、「5年野菜を育てようから、防災へ」、「SDGsに内容を変更した。」、「防災学習を取

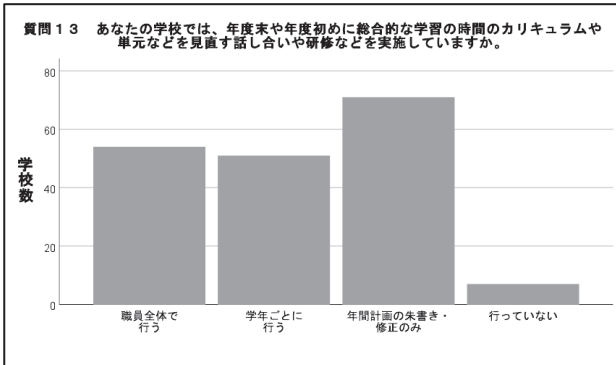
り入れた。SDGsを取り入れた。」、「地域で開催されなくなった夏祭りを中学生の手で復活させ、地域の方、保護者、卒業生を呼んで地域を盛り上げた。」といった回答が得られた。防災やSDGsなど、現代的で必然性を伴うような内容に変更する学校も少数ではあるが確認できた。

また、「縦割りで行き、学年での取り組みをやめた。個人のやりたいことを第一に考えた。」、「各学年で取り組んでいたのを、縦割りで班を作り、それぞれのテーマを立てて取り組んでいる。」、「統廃合が迫っている関係で、地域の魅力や歴史に関する内容が新たに加わった。」、「3年以上の学年が合同で行うことができる単元構成とした。」、「少人数になったため3～6年生の合同授業とし、4年サイクルで4つの課題に取り組むよう変更した。」といった回答もあった。人口減少に伴う児童生徒数の減少から必然的にせざるを得ない面もあるが、異学年合同で多様な意見や考えを反映させながら取り組んでいくことで、新たな視点を取り入れようとする学校も存在することが分かった。

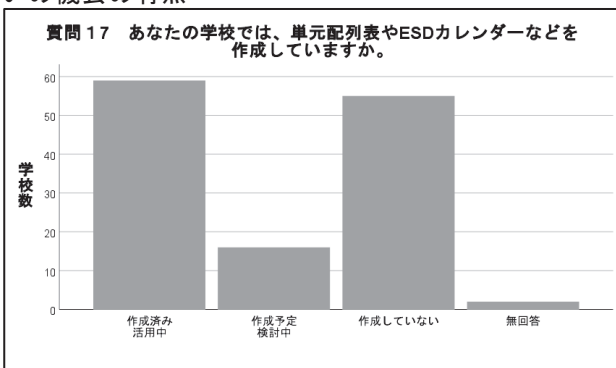
さらに、「x市で実施している計画だが、1年生で市の良いところや課題を発見する学習。2年生では、市の課題などを解決する提案書を市長へ向け、プレゼンを行う予定である。」という回答もあった。自分たちが調べ探究したことを首長へプレゼンして提案するという活動は、児童生徒にとって貴重な経験になるため、自治体が管理下の学校における総合学習のカリキュラム作成や運営に対して手厚い支援を行っているとも取れるが、一方で、全ての学校の学習活動が、似たようなものとなってしまうか、画一化された学びが展開され、首長にプレゼンすること自体が目的化してしまい、見栄えや形にこだわらせるような指導をすることに教員の意識が向かってしまわないか、つまり探究的な学びが形骸化してしまいかという不安も抱かせる。チャレンジングな変更であり、うまく行けば主体的で質の高

い学びが展開できる可能性もあり、今後の展開を注視する必要がある。トップダウンの学びではなく、ボトムアップの実践が生まれてくることを期待したい。

(3) カリキュラムの見直しに関する質問



【図7】 カリキュラムの見直しを行う研修や話し合いの機会の有無

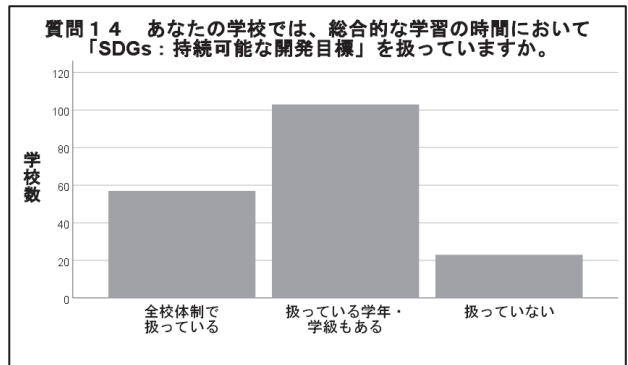


【図8】 単元配列表やESDカレンダーの有無

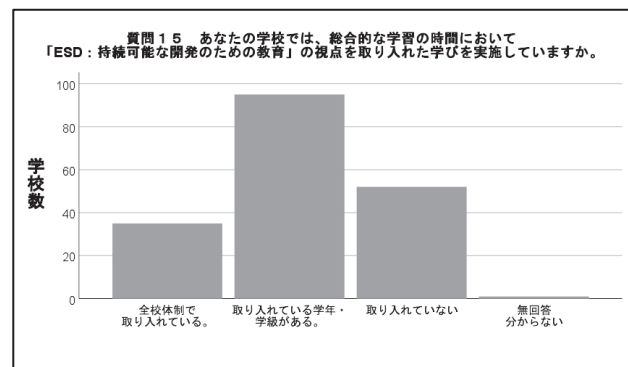
図7、8を見ると、50%を少し上回る割合で、話し合いや研修による見直しや可視化できる表を作成してカリキュラム・マネジメントを実施しようとしていることが分かった。単元配列表やESDカレンダーなどは、必ずしも作成しなければならないものではないが、教科等横断的な学び、総合的な学びを行う上で、教員の共通理解を図るツールでもあるので、作成していない学校は、代わりにどのように見直しを行っているかを検証する必要がある。また、年間指導計画の朱書きや修正のみで引き継いでいる学校が半数近くあることも分かった。朱書きに表せられない細かい部分をどのように引き継いで、充実した学習を実現していくかについても調査を進めていく

必要がある。

(4) SDGs、ESDに関する質問



【図9】 総合学習でSDGsを扱っているか



【図10】 総合学習にESDを取り入れているか

図9、10を見ると、SDGsについては30%程度、ESDについては20%程度の学校で、全校体制で取り入れているという結果となった。「扱っている学年や学級もある」という回答を加えると、SDGsは90%近く、ESDは70%近くの学校が何かしらの活動や取組をしていることになる。SDGsについては、日本国内での認知度も高まり、自治体や企業でも積極的にSDGsに貢献しようという動きが見られることもあり、また、総合学習では取り扱っているテーマや内容、探究課題が必然的にSDGsと関連しているため、扱う学校が増えていると推察される。ESDについてもSDGsを扱っている学びをESDと捉えれば、この結果は自然なのかもしれない。しかし、ESDに関する研修を行っている筆者自身の印象としては、まだまだ真にESDを実践していると言える学校は多くない。前述したようにSDGsのことを扱っている学び＝ESDといった捉え方が、教員の中にあるのかもしれ

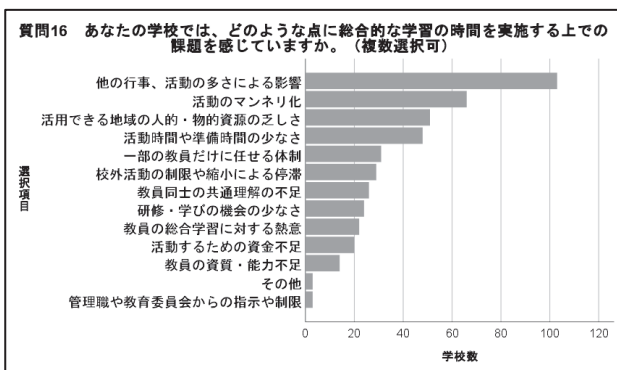
ない。ある面において間違いではないが、ESD で大事なのは、その学習で目指すゴールの設定や探究過程で持続可能性についての本質的な問いが展開されているか、行動変容が見られるような学習活動が展開されているか、など質的な部分である。そういった学習が展開されている学校は、結果ほど多くはないのではないかと推察される。ESD に関してあまりハードルを上げ過ぎると、教員の中に忌避感情や嫌悪感が生まれてしまうので慎重に検討する必要があるが、真の意味でESD が実践されているか、今後の総合学習の学びのあり方にも関わってくるものであるため、引き続き調査及び分析を重ねていかなければならない。

教員のカリキュラム・マネジメントや教育課程の編成の仕方の工夫で解決できることもあろうが、教員の働き方改革が注目を集め、行事や業務の効率化が叫ばれる中、すべてを教員だけで改善できるものでもない。地域や保護者の理解を得ながら活用できる人材や物的資源の発掘を行うとともに、限られた時間数の中で、いかに探究サイクルを回しつつ、児童生徒の探究意欲を掻き立てるような単元を構成することができるかが問われている。活動のマンネリ化は、総合学習が創設されてから続く課題であり、教員が魅力的な単元を開発、構成していく力が今後さらに求められていくであろう。

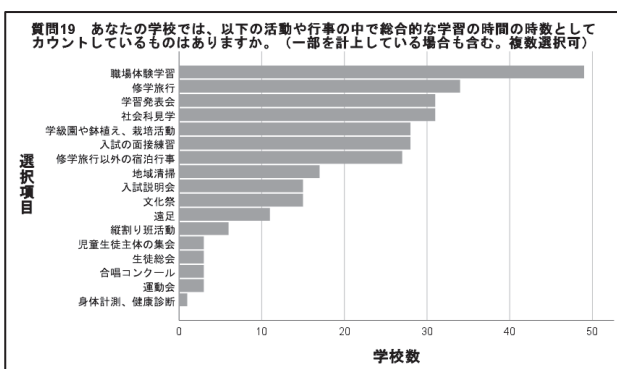
一方で、「研修・学びの機会の少なさ」、「教員の資質・能力不足」という項目にも、少ないながら一定の学校数が回答していることに注目したい。学校独自の取組が多い総合学習では、これまで研修も事例紹介的なものが多く、汎用的な技術を習得するような研修はあまり存在しなかった。しかし、児童生徒に必要な資質・能力を身に付けたり、質の高い探究的な学びを創ったりするためには、それに適した研修を増やしていく必要がある。今後、研修を実施する機関において、教員が求める内容の研修を充実させていくことが必要である。

続いて図12を見ると、総合学習に入試の面接練習や入試説明会などを充てている学校が多い存在することも分かった。入試に関連する項目であるため、中学校の総合学習主任が回答したものであるが、果たして総合学習として位置づけることが相応しいのか疑念を抱かざるを得ない。キャリア教育の一環として捉えてのことであると想像されるが、その内容や学びのプロセスが総合学習の特質を踏まえた学びが認められるか、探究サイクルを意識した単元での活動となっているのか、さらに詳しく検証が必要である。これは、他の選択項目にも同様なことが言える。修学旅行や学習発表会などの行事や取組も総合学習として実施している学校も多くあるが、特別活動との関連や学習指導要領で認められている一部代替をはき違えた実践が行われたり、単にどの教科にもカウントできないから総合学習として計上するといった安易な時数合わせが日常化したりすることは

(5) 総合学習の「課題」に関する質問



【図11】 総合学習を実施する上での課題

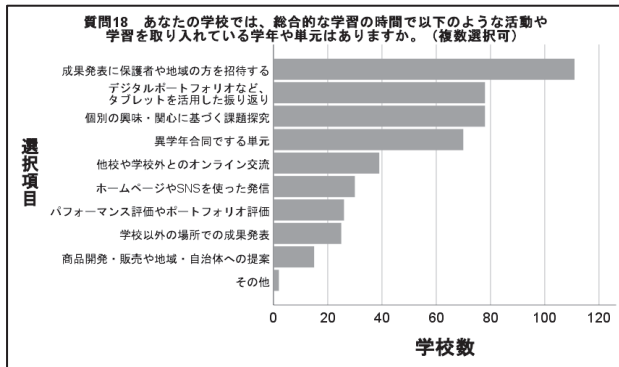


【図12】 総合学習の時数として計上している活動

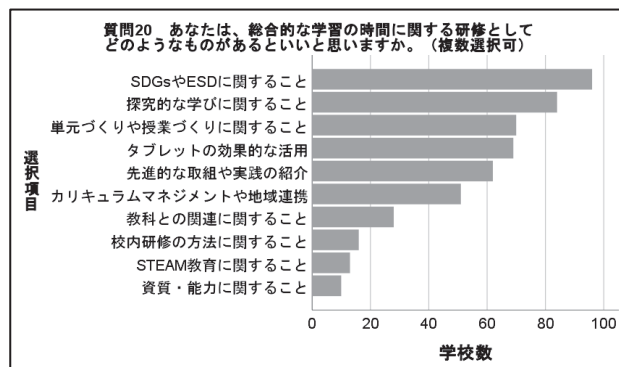
図11を見ると、「他の行事や活動の多さによる影響」、「活動のマンネリ化」、「活用できる人的・物的資源の乏しさ」の順となっている。充実した探究的な学びを実施する上で、必要な時間と活用資源に課題があることは早急に改善されるべきである。

あつてはならない。各校においてチェック機能が働いているか、普段からより良いカリキュラム編成について見直しや検討がなされているか確認と改善を重ねることで、一つ一つの行事や活動の本来の実施目的や意義が明確化になり、真に必要な時数として総合学習として位置づけられるようにしていかなければならない。

(6) 総合学習の研修や学びのあり方に関する質問



【図13】 学年や単元で取り入れている活動



【図14】 総合学習の研修で必要なもの

図13を見ると、デジタルポートフォリオやオンライン交流、SNSを生かした発信など、コロナ禍で前倒して児童生徒に配付された一人一台端末を活用する学びが展開されていることが分かる。コロナ禍の総合学習は、学校内外で対面の交流や協働的な活動が大きく制限されていたため、その影響を大きく受けていたが、その中からICTを活用した学びの形が開発・実践されてきた成果とも言える。今後、さらにICTを活用した効果の高い学びを充実させていくことが求められる。

一方で、学校以外の場での成果発表や地域・自治

地への提案など、学校外との関わりや学校外におけるまとめ・表現の活動が少ないことも分かった。各校で取り扱う学習内容やテーマによっても扱いは違いただろうが、児童生徒の学びが、学校内で終結する「内に閉じた探究」になっていることも一因だと考える。学習したことが学校の外で価値を持つものになってこそ、児童生徒は探究する意義を感じ、総合学習に主体的に取り組める。コロナ禍で教員自身が内向きの取組のみで良しとしていた状況があるのであれば、その意識を変えていく必要がある。

続いて図14を見ると、SDGs やESD、探究など単元をどのように創り出していくか、に関連した研修を期待している総合学習主任が多くいることが分かった。これは4-(1)とも関連するが、若手教員や経験の少ない教員が総合学習主任を務めていることから生まれている悩みや不安であると推察される。より良い学びとはどのようなものか、どんな学びを創っていけば質の高い総合学習が展開できるのか、まずは教員自身が知り、気づき、学び合える研修を構築し、提供していかなければならない。

5 まとめ：展望と残された課題

ここまで、愛媛県内の小中学校に勤務する総合学習主任を対象としたアンケート調査を元に、コロナ禍が落ち着いて制限が緩和された時期を迎え、どのような実態で、今後どのように進めていこうとしているのかを調査結果に対する考察という形で確認してきた。そこから見えてきた課題と、それを踏まえてアフターコロナの総合学習の展望をまとめると以下の点が挙げられる。

一つは県内の多くの学校で、中堅教員の不足も一因となって経験年数の少ない教員が総合学習主任を担当している現状があり、この傾向は今後しばらく続くことが予想される。大学では、総合学習に関する科目が教員免許状を取得するために必須科目として設定されたのは、ここ数年のことである。つま

り、現在の20代は、大学時代に総合学習に関することを学ばずに学校現場で働いている（もちろん、30代以上も同じ）。教科書がなく学校裁量の大きい領域であるために、これまでは研修自体が曖昧で抽象的なものになりがちで、教員が「学びたい」と思える研修は多くない現状も読み取れた。

視点を変えて考えると、求められる資質・能力を育成するための総合学習の単元づくりや指導のポイントはどのようなものかを明確にした質の高い研修を、新たに開発していく余地があるとも言える。それを積み重ねていけば、若手教員、経験が少ない教員の間から、従来の「知識伝達注入型」の授業スタイルではなく、「児童生徒とともに新たな価値を追究する楽しさを感じながら、学びを支援・サポートしていくボトムアップ型」の授業スタイルが広がっていく可能性もある。そのような意識で取り組みれば、各学校は活動のマンネリ化も感じることなく、探究的な学びを核とした豊かな学びのカリキュラムを構築・編成できる学校が増えてくるであろう。木村・藤井・三河内（2023）は、高等学校の探究型カリキュラムの実践の協働生成的アクションリサーチを試みることで、学校組織の同僚性や学校外のネットワークを含めた社会関係資本が構築・強化されていくだけでなく、教員や集団の意思決定資本を喚起したり、協働的な文化を生み出したりしていくことを明らかにしているが、まさに総合学習の実践を基に、互いに学び合い、創り上げていくような研修や研究を通して、教員自身のカリキュラム開発力や構成力、単元づくりの力量を上げていくことで、教員自身が総合学習をより質の高い学びにしたいと感じ、それが結果的に児童生徒の学びの質を高めていくことにつながっていくと考えられる。

また本調査から、県内の人口減少に伴う学校の統廃合、児童生徒数の減少による学校の小規模化が進んでいる現在、学びのあり方の模索が続いていることも明らかになった。これまで学級単位、学年単位

で実施していた単元も、異学年、縦割り班合同で行うという学校が増えており、今後さらに増加することが予想される。発達段階の異なる児童生徒が交わることで多様なものの見方や考え方、多角的な視点で探究を進められる良さもある。一方で、これまで当たり前に来てきた指導観、単元観では通用しない状況も出てくるであろう。単年度ごとに考えていた総合学習の単元も、例えば複数年度にまたがるロングプランの単元として実施していく必要性を考えなければいけない。これまでより、じっくりと時間をかけて探究サイクルを回していき、必要な資質・能力を学び合える機会を構築していく必要がある。

こういった学びのあり方は、これまで全くなかったわけではなく、例えば伊那市立伊那小学校のように、既存の公教育の形にとらわれず伝統的に子どもたちの探究心を軸に、複数年・長期間のカリキュラムを組んで実践したり、異学年混合の良さを生かしたりしながら、これまでの学びの概念にとらわれず探究を軸としたカリキュラムを構築し、岩瀬（2023）の言う「学びのコントローラーを学習者自身に渡し」ていくために、子どもたちの探究意欲に寄り添い、そこに関わる大人もともに成長につなげている軽井沢風越学園のような例もある。そういった好事例を参考に、各校の状況や実態に合わせながら、よりよい総合学習や万尾のあり方を追究し、創り出していけるかが焦点になってくる。人口減少の波は今後、ますます激しくなってくることは自明である。中長期的な視野を持って、意識を改革していく必要がある。

さらに本調査では、従来からある総合学習の課題を現在も同じように抱えている学校が一定数存在することが改めて示された一方、これまで取り組んだことのない新たなテーマや学習内容にチャレンジしている県内の学校も少なからずあることを明らかにすることができた。SDGsなど現代的な課題を取り扱うことも意識化されてきていることも重要なポイント

トである。教員自身がカリキュラムを創り出すことの楽しさと喜びを感じられるような環境をさらに強固にし、浸透させていくことで、どの学校でも教員の専門性が発揮され、ICTなどより探究を深く掘り下げられる手立てを活用しながら、豊かな探究が展開されることが期待される。コロナ禍の期間、総合学習は改めてその存在意義が問い直された。学習指導要領の全面実施が始まってすぐに、コロナ禍となったため、まさに令和5年度が、学習指導要領で目指された総合学習が本格的に実施されるスタートの年とも言える。次期改訂までに、どれだけ充実した取組がなされるか、注視していく必要がある。

以上、本論では、愛媛県の小中学校の総合学習主任へのアンケート調査結果から見えてきたことを踏まえながら、今後の総合学習のあり方について考察を行った。しかしながら、今回は調査項目に従って考察を加えて概観したに過ぎず課題が多く残されている。一度のアンケート調査では回答数が少ないこともあるが、詳細に分析を加えるには十分といえず限界もある。今後は、今回集まった回答をさらに詳細に分析するだけでなく、各校の実態について経年の変化を確認したり、総合学習主任へのインタビュー調査や実践の観察を行ったりすることで重層的に分析し、総合学習における深い学びのあり方を継続して追究し、明らかにしていきたい。

謝辞

本研究はJSPS 科研費 22K02576 の助成を受けたものである。また、愛媛県教育研究協議会総合的な学習の時間委員会、松山市総合的な学習の時間主任会及び松山市立道後小学校・佐藤郁子校長先生にはアンケート調査の検討・配付・回収に多大なご協力をいただいた。心から感謝申し上げる。

註

1) 総合的な学習(探究)の時間の略称については、様々な考え方があがるが、本論では総合学習と表現す

ることとする。

2) 多くの学校では、既存の年間計画を変更し、校内で活動する内容に留めたり、GIGA スクール構想の前倒しで配付されたタブレット端末などを活用した調べ学習的な内容に切り替えたりして交流や話し合い、協働的な学びをできる限り取り除いた内容で実践したとされている。しかし実際には、上記のような活動では質が低下するばかりか、本来あってはならないことであるが、年間標準授業時数である70時間を実施することができず、他郷の学習に振り替えたりしていたことも容易に想像される。(文部科学省も柔軟に対応するように通知を出したため、その流れに拍車がかかった感も否めない。)

そのような中、コロナ下を敢えてチャンスととらえ、総合学習の質を落とさず、実施した学校もある。例えば高知市立城東中学校では、配付された1人1台のタブレット端末などを活かした学びとして、全学年がテーマを決めて探究過程を通して「動画作成と動画コンテスト」を行っていた。当時の校長である大谷俊彦氏(現・高知学園短期大学准教授)は「コロナだからできないという校長が多い中、コロナ下だからこそできることに挑戦していくことが大切なので実行した。」(令和4年10月取材時)と述べている。

高知市立城東中学校 HP (令和5年8月25日閲覧)

(<https://www.joto-i.school.kochi.jp/index.html>)

3) もちろん、例えば公立学校であれば、設置自治体の市町村教育委員会や都道府県教育委員会が「実施状況調査」という形で毎年、調査をしているもの等はあるが、そこで集計されているのは実施した時数や扱ったテーマなど、学習指導要領で示された内容を適切に履行しているかどうか分かるものに過ぎない。それだけではなく、教員の意識や意欲も含めた実状を知ること、今後の総合学習の在り方を探っていくことを目的としていたため、今回は筆者が行う調査分析では取り扱わないこととした。なお、文部科学省においても総合的な学習の時間が新設された前々回の学習指導要領が全面実施をされた2002年前後の調査を最後に本格的な調査は実施しているのは散見する限り確認できなかった。

4) 前述した自治体の実態状況調査等は愛媛県でも行われていたであろうが、公開されデータベース化されている文献検索ではヒットしなかった(令和5年8月25日最終確認)こともあり、本文のように示した。

校教師を対象とした調査を手がかりにー」『日本教科教育学会誌』第40巻第2号,pp.31-42
米持広美(2022),「小学校「総合的な学習の時間」における指導の現状と問題点:R2 コロナ禍における指導要領全面実施の現状からの考察」『別府大学短期大学紀要』第41巻,pp.79-86

引用・参考文献

- 岩瀬直樹(2023)「学びのコントローラーをもつ子どもの姿とは」『プロジェクトの学びで私をつくる』,軽井沢風越学園,pp.98-101
- 大山光晴・長岡和(2023)「児童生徒の実態調査を踏まえた『総合的な学習の時間の指導法』に関する考察」『秀明大学紀要』第20号,pp.1-8
- 加藤智(2016)「「総合的な学習の時間」のカリキュラム・マネジメントを担う教員の養成に関する研究:総合的学習の担当者の実態・意識調査を通じて」『愛知淑徳大学論集.文学部・文学研究科編』第41巻,pp.67-82
- 木村優・藤井佑介・三河内彰子(2023)「高校における探究型カリキュラムの実践による教師・学校の成長発展メカニズム」『カリキュラム研究』第32号,pp.29-42
- 田中均・柏木信一郎(2021)「「総合的な探究の時間」実施に係る基礎的実態調査」『東京理科大学教職教育研究』第6巻,pp.93-102
- 田中均・並木正(2018)「総合的な学習の時間」～指導上の課題、及び指導方法～」『東京理科大学教職教育研究』第3巻,pp.205-215
- 平松義樹(2002)「「総合的な学習の時間」に関する実証的研究(1)～愛媛県における「総合的な学習の時間」の現状と課題～」『愛媛大学教育実践総合センター紀要』第20巻,pp.163-186
- 平松義樹(2005)「「総合的な学習の時間」に関する実証的研究(2)～愛媛県における「総合的な学習の時間」の現状と課題～」『愛媛大学教育実践総合センター紀要』第23巻,pp.131-150
- 藤原さと(2023),『協働する探究のデザイン 社会をよりよくする学びをつくる』,平凡社
- 村井万寿夫(2017),「総合的な学習の時間の指導にあたる教師の意識に関する研究ー金沢市の小学