

地域の学校ネットワークに基づく社会に開かれた教育課程と学校組織の協働開発のアクション・リサーチ

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-05-11 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 木村, 優, 永田, 卓裕 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/00028712

地域の学校ネットワークに基づく社会に開かれた教育課程と 学校組織の協働開発のアクション・リサーチ

木村 優・永田 卓裕

I. 問題と目的

2000年代以降、世界各地の国や地域の学校教育において、AIとロボティクスの進歩がもたらす Society5.0 に備える能力を子どもたちに育む「21世紀型教育」が推進されてきた。そして現在、日本では「主体的・対話的で深い学び」や「チームとしての学校」の推進、そしてそれらの基盤となる「社会に開かれた教育課程」の実現が学校と教師に求められている（文部科学省, 2016）。

この要求に対し、学校と教師はそれぞれの地域で、地域資源を活用した課題探究型の教科学習・総合的な学習（探究）の時間のカリキュラム開発（以下、探究型カリキュラム開発と表記）に着手し始めている（秋田・福井大学教育学部附属義務教育学校, 2018）。しかし、学校毎にこれまでの国の研究指定の有無等によって探究型カリキュラム開発の経験値が異なることから、「社会に開かれた教育課程」の実現に向けた挑戦とそれを推進する学校組織づくりについては、各校・各教師の自助努力に任されがちな状況にある。つまり、先進校は「社会に開かれた教育課程」の開発と進歩に有利な経験的・人的・社会関係資本に恵まれているものの、後進校は先進校のもつ歴史的な恩恵にあやかれない。学校間での相互交流の仕組みが未構築なために、後進校は特に孤独な実践を強いられてしまう。

この学校間の実践相互交流の仕組みの未構築は、先進校と後進校双方にとって「社会に開かれた教育課程」の開発及びその点検・改善を阻む「シングル・ループ」（Argyris

& Schön, 1974）の学習を生み出し、結果、それぞれの実践の効果が次第に減退する危険性も孕んでしまっている。そこで期待されるのが、「組織」のつながりとして学校ネットワークの構築による探究型カリキュラムと学校組織の協働開発である。複数学校がネットワークを結び、それぞれのシステム開発や文化の成熟を進めることで、互いの組織改革、探究型カリキュラム開発、地域の人々との協働のあり方に関する「知」を共有し創造することが期待できる。また、特定の目標に価値をあてた学校ネットワークは実践コミュニティ（Wenger, McDermott & Snyder, 2002）として機能させることができるため、学校ネットワーク自体の発展も期待される（Shirley & McDonald, 2016）。

しかし、学校ネットワーク研究では、学校ネットワークによる授業と生徒の学びの改善（Montgomery, 2001）、社会文化経済的に不利な地域教育格差改善（Chapman & Muijs, 2014）、といった知見は導出されているものの、学校ネットワークによる参加校それぞれのカリキュラム開発と学校組織改革への効果検証は未検討である。

そこで本研究では、第一著者が福井県教育庁と2018年度より協働実施している「課題解決型学習モデル開発事業」を基盤として、福井県立高校6校：羽水・勝山・鯖江・丸岡・敦賀・若狭の学校ネットワークにおける地域課題に根ざした探究型カリキュラムの開発と実践及び学校組織改革過程を、各校との「学校組織の協働生代的アクション・リサーチ」（木村, 2018）により検討する。そして、各校の探究型カリキュラム開発と実践、それを支える学校組織改革に肯定効果を及ぼす学校ネットワークの実践理

論を導出することを目的に指定する。

II. 方法

研究協力校である高校6校と以下2研究で構成される協働生成的アクション・リサーチを2019年4月より実施し、2020年9月現在も継続している。

1. 学校の探究型カリキュラム・教師研修システム・学校文化を解明する組織研究

研究協力校の探究型カリキュラムの特質、教師協働の実態と教師研修システムの特徴、学校組織文化の実態を解明するために、研究協力校と学校組織研究を推進した。

具体的には、学校のスクールプラン、運営・研究体制の資料、校内研修の資料、教師の実践記録等の一次資料を適宜収集していった。その上で、各校の地域課題解決型学習の授業実践、同授業の実施部会、校内研修に参画し、そこで実践の展開を追跡していった。

また、学校訪問を適宜行い、「課題解決型学習モデル開発事業」を推進するリーダー教師たちと面談することで、(1) 探究型カリキュラム開発と実践の成果と課題、(2) 教師協働・校内研修の効果と課題、(3) 探究型カリキュラムを推進するための組織的営為、の現況を協働診断した。この診断を踏まえ、各校教師と共に学校の取組を分析した。

2. 学校の探究型カリキュラム開発と組織改革を促進する学校ネットワークの実践理論の生成

学校ネットワークの実践による研究協力校の探究型カリキュラム開発と学校組織改革への肯定効果を解明する。そのために、各研究協力校の探究型カリキュラム開発とそれを推進する学校組織づくりに向けた挑戦を支援・追跡・診断しながら、年間4回、6校の探究型カリキュラム開発の担当教師が集まる実践交流会を計画した。

この実践交流会において、研究協力校の教師たちの発話データを収集し、(1) 情報交換と実践共有、(2) 自校の課題解決に向けた協議、(3) 他校の学校改革の挑戦への助言や支援、の3点を基軸とした発話内容の分析を行う。そして、実践交流会での教師たちの発話内容をデータベースとして、実践交流会後の各校の探究型カリキュラム開発と実践、それを推進する学校組織システム、学校文化の変化を追跡し、学校ネットワークによる探究型カリキュラム開発及び学校組織改革への効果を検討していった。な

お、発話内容のデータ提示にあたって、本論文の第二著者以外の教諭は、倫理的配慮からすべてイニシャルで表記していく。

表1に、2019年度の研究活動・種別・参加校の一覧を示した。なお、本研究は2019年度8月より「福井大学学長裁量経費・第5回福井銀行産学連携研究助成」を受け、福井銀行地域創チームの研究協力を仰ぐことになり、同年12月に研究協力校の羽水高校と若狭高校の教師たちと共に探究型カリキュラム開発の発展進化に向けた協議を開始した。また、日本イノベーション教育ネットワーク（協力 OECD）の研究会に研究協力校の教師たちと共に継続参加することで、よりグローバルな学校ネットワークとの連携に基づく各校の実践の検証を行った。この研究会の機会を活用し、実践交流会（第2回）と、一部の研究協力校とのミニ実践交流会を開催した。

2020年2月下旬以降は、新型コロナウイルス感染症拡大の影響を受け、予定していた2件の学校訪問、1件の実践交流会は実施取消となった。結果、研究協力校6校の探究型カリキュラム開発の担当教師が集まる実践交流会は計3回実施となった。

また、研究1：学校の探究型カリキュラム・教師研修システム・学校文化を解明する組織研究の中間報告として、2019年8月に WERA（世界教育学会）Focal Meeting で若狭高校とのアクション・リサーチ（Watanabe & Kimura, 2019）、2019年12月に令和元年度日本教職大学院協会・研究大会で羽水高校とのアクション・リサーチ（木村・鯨島・西野・永田, 2019）、それぞれの研究成果の中間報告を行い、データ分析・解釈及び記述の検証を行なった。

III. 結果と考察

1. 学校組織のアクション・リサーチ：羽水高校における探究型カリキュラム開発と組織開発の事例から

ここでは、研究協力校の一つである羽水高校の探究型カリキュラム開発と組織開発の過程を事例として取り上げ、検討する。この理由は、羽水高校はこれまでの協働実践研究を通して、2016年度から地域課題に基づく探究型カリキュラムの実践を始めており、同カリキュラムの開発と学校組織改革のプロセスをプロジェクト前後の変化からより明確に解明できると考えたためである。

表 1 2019 年度の研究活動・種別・参加校の一覧

日付	活動内容	活動種別	参加校					
			羽水	敦賀	若狭	丸岡	鯖江	勝山
2019/4/18	若狭高校 協働研究協議	学校訪問			○			
2019/5/15	勝山高校 協働研究協議	学校訪問						○
2019/5/20	丸岡高校 校内研修/協働研究協議	学校訪問				○		
2019/6/6	若狭高校 授業参観/協働研究協議	学校訪問			○			
2019/6/10	羽水高校 校内研修/協働研究協議	学校訪問	○					
2019/6/13	若狭高校 校内研修/協働研究協議	学校訪問			○			
2019/7/22	若狭高校 協働研究協議	学校訪問			○			
2019/8/1	課題解決型学習研修会@鯖江高校	実践交流会（第1回）	○	○	○	○	○	○
2019/8/8	WERA（世界教育学会）Focal Meeting@学習院大学	研究中間報告			○			
2019/8/19	ISN*第4回研究会@福島大学	ミニ実践交流会	○	○	○			
2019/10/7	羽水高校 校内研修/協働研究協議	学校訪問	○					
2019/10/18	敦賀高校 校内研修/協働研究協議	学校訪問		○				
2019/11/14	若狭高校 公開研究授業/協働研究協議	学校訪問			○			
2019/12/7	令和元年度日本教職大学院協会 研究大会@一橋講堂	研究中間報告	○					
2019/12/16	羽水高校 福井銀行地域創生チームとの会議	学校訪問	○					
2019/12/18	若狭高校 福井銀行地域創生チームとの会議	学校訪問			○			
2019/12/21	ISN第5回研究会@大宮国際中等教育学校	実践交流会（第2回）	○	○	○	○	○	○
2020/2/4	羽水高校 校内研修/協働研究協議	学校訪問	○					
2020/2/11	課題解決型学習研修会@福井県教育総合研究所	実践交流会（第3回）	○	○	○	○	○	○
2020/2/12	勝山高校 授業実践/校内研修/協働研究協議	学校訪問						○
2020/2/15	実践研究福井ラウンドテーブル@福井大学	ミニ実践交流会	○	○	○	○		
2020/3/14	ISN第6回研究会@オンライン	ミニ実践交流会	○	○	○	○		

* 日本イノベーション教育ネットワーク（協力OECD）（Japan Innovative Schools Network supported by OECD）

それでは、地域課題解決型学習としてのプロジェクト学習の導入の経緯から、羽水高校の展開を紐解いていこう。

(1) プロジェクト学習 PBL 導入の経緯

羽水高校は、2016 年度より日本イノベーション教育ネットワーク（協力 OECD）に参加した。その目的は、OECD Education 2030 プロジェクト（OECD, 2019）で進められている「キー・コンピテンシー」を学習者に育成するためのカリキュラム開発研究に同行し、羽水高校のカリキュラムに革新をもたらすためである。

このために、羽水高校では総合的な学習の時間（以下、総合学習と表記）においてプロジェクト学習（Project-Based Learning、以下 PBL と表記）を実現すべく、2015 年度後期にそのカリキュラム開発に着手することになった。また同時期に、PBL のカリキュラム開発全般を担うグループとして教務部内に「ISN 事務局」が設置された。

羽水高校は約 10 年前に文部科学省からキャリア教育推進に関わる研究指定を受けていたこともあって、PBL 導入以前の総合学習では、生徒自身が将来の夢や就きたい職業、学びたい大学や職業について調査し、クラス内

で発表する流れがあった。しかし、当時の生徒の発表内容はどれもインターネット等からコピーされたものであったり、社会人講師の話を伝聞形式で伝えるものに過ぎなかったりと、約 40 名弱の生徒の発表がどれも同じような内容であった。形式的には生徒自身の関心に沿った内容が調査、分析、発表されているのだが、この一連の過程で生徒個人の意思や個性、社会との繋がりについて表現されることはほとんどなかった。

(2) PBL カリキュラムのねらいと展開

ISN 事務局は PBL の探究型カリキュラム開発の担当者として、まずは生徒たちの現状を分析し、彼ら／彼女らが抱える以下 4 つの課題を同定した。

1. 基礎的な知識の習得状況に課題がある
2. 思考の言語化や分析的思考力に課題がある
3. 協働的な活動に前向きで共感的に他者と関わることはできるが、やや控え目である
4. 課題に対して粘り強く取り組むが、批判的思考がやや不足している

これら生徒たちが抱える課題の現状を踏まえて PBL カリキュラム開発で重要視したことは、生徒たちを学校の外へ積極的に出し、実社会の意見や声を取り入れた学習としてデザインすることであった。そして、(1)学校が 1 学年 9 クラス 300 名を超える生徒規模であること、(2)生徒たちの多くは学校所在地である福井市に住み、将来も多くの生徒が地元に残ること、(3)福井市役所が高校生を対象とした「市政出前講座」を行っていること、を考慮し、羽水高校 PBL を「市役所に提案！」と命名した。この「市役所に提案！」では、クラスごとにテーマを決め、そのテーマに関して福井市の抱える地域課題を調査し、その課題を解決するための高校生なりの解決策を提案するプロジェクトに取り組むことに決めた。

1 学年の展開は以下の通りである。1 学期に 2 ヶ月半かけてブレインストーミングや KJ 法といった思考法に関するトレーニングを行い、夏休み前の 7 月に「市政出前講座」、夏休みの 8 月に個人での調査活動（新聞記事等を活用した課題探索）を行う。2 学期の 10 月から 11 月にかけてチームでの調査活動を行い、12 月に市役所を訪問し中間発表を行う。3 学期の 1 月から 2 月に最終発表の準備と発表のプロトタイプを作成を行い、3 月に最終発表会を行う。

この大まかな展開は、2016 年度から 4 年間変わっておらず、担当する先生方の中で展開のノウハウが共有されつつある。ただし、毎年末に PBL の振り返りを行う中で改善も図ってきた。例えば、初年度の 2016 年度に教師が決めていたクラステーマを、2017 年度には生徒主体で決定するように変更した。また、2018 年度からは現代社会の授業とコラボし、新聞の読み方や新聞から地域の課題を探る手法について学ぶ授業を取り入れ、12 月の中間発表の前にはグループ毎にフィールドワークに出かけ、それぞれのチームテーマに合う調査活動を取り入れてきた。

毎年、前年度に明らかにした課題を克服するために、必要な学習内容を取り入れることができ、生徒の発表内容も年度毎に深まりを見せつつある。また 2019 年度からは、地域課題の多様性や各生徒の興味関心に応じた学習をデザインするために、テーマを「市役所に提案！」から「地域に提案！」へと変更した。

(3) 生徒・教師・学校の変様

PBL を始めて以来、毎年生徒アンケートを実施している。この生徒アンケートでは、グループ内で協力して行動

することができるか、インターネットや新聞の探索、インタビューを通して必要な情報を手に入れることができるか、といった項目を尋ねている。

PBL 初年度である 2016 年度の 5 月にこのアンケートを実施した際には、生徒たちには中学校までの学習経験をもとに回答してもらい、2016 年度末の 3 月には 1 年間の振り返りをして回答してもらった。すると、意外な結果が明らかとなった。

両結果を比較すると、多数の項目において 3 月に実施したアンケートにおける肯定回答率が大幅に下がったのである。当初私たちはこの結果に失望した。PBL が生徒の学びにとって否定的な効果を及ぼしていると解釈されるためである。この数値を見たときに私たちは 1 年間の PBL への挑戦を「失敗」と捉えていた。

しかし、この解釈と判断は誤りであったことがすぐに分かった。生徒たちによる PBL の振り返り記録を見ると、PBL を通して生徒たちは、教室の中ではできていることが実社会では思ったほど容易に達成できないことに気づいており、自分自身の資質能力の不足点を明確に認識していたのである。つまり、生徒は PBL によって入学時よりも自己についての確かな判断を行うようになっていたのである。

2017 年度以降も毎年同じアンケートを 3 月に実施するようにしているが、毎年それほど大きな変化が見られないことを考慮すると、PBL での「成功」と「失敗」によって生徒たちにどれだけ多くの省察の機会が与えられているかがよくわかる。1 年間の活動の振り返りでは、多くの生徒が市役所での発表やフィールドワークでの経験、最終発表会での学び等、「学校外の人々との出会いと経験」について記述しているものが多い。これらの記述から、私たち教師が、PBL を立ち上げる際に考えていた「生徒たちを学校の外に出し、実社会の意見や声を取り入れた学び」が、生徒たちに影響を与えていることがわかる。

また、教師の学びや学校全体にも大きく 2 つの変化が生まれている。第一の変化は、学校教育目標の再構築である。PBL を導入してしばらくは、「なぜ PBL に取り組むのか」を理解できていない、もしくは誤解している教師が多かった。ISN 参加校として「研究指定を受けているから、やらなければいけない」と考える教師が多かったのが事実である。しかし、ISN1.0 終了時の 2017 年度末から、ISN2.0 への研究校としての参加が決まった 2018 年度始

めにかけて、「なぜ本校はPBLに取り組んでいるのか」という議論が校内で加速した。

そこで、ISN事務局と管理職が協力する形で「羽水高校生につけたい力はどんな力か」という自由記述のアンケートを教師向けに実施した。その結果をもとに、1年間かけて議論を重ねた上で、以下の新学校教育目標「USUI7」を作成することになった。

1. 傾聴力（聴き取る力）
2. 省察力（見つめる力）
3. 協働力（共にする力）
4. 課題発見力（見抜く力）
5. 課題解決力（乗り越える力）
6. 自己肯定力（信じる力）
7. 市民性（個人として自立する力）

USUI7の作成にあたっては、校内での自主研修会の議論、管理職からの意見、ISN事務局内での議論、そしてPBL立ち上げから本校の取組に同行いただいている福井大学連合教職大学院スタッフの助言等、様々な議論が盛り込まれた。あくまで今後改善の余地ある内容であるが、これまでの「管理職主導」で決められるのとは異なり、個々の教師の声が反映された学校教育目標に変わったことで、学校全体として同僚間でそのビジョンを共有でき、また実践と結びつけやすいものとなった。

第二の変化は、授業改善に向けた取組である。USUI7の土台にあるのはPBLでの生徒の学習経験であることは明確である。これが、学校全体で共有されたビジョンとなり、USUI7の生徒への育成を目指した授業研究が始まったのである。これまでは、PBLと教科の授業研究は別物として捉えられてきたのだが、生徒たちへのUSUI7の涵養という共通ビジョンを得たことにより、PBLと教科の授業研究が繋がり始めた。

2018年度には校内の自主研修活動として、一部の教師で実施して行っていた研修を、2019年度より学校全体へと拡張していった。教科間の「壁」を越えて取り組む探究活動をテーマとした研修議論では、教科、年齢、立場にとられることなく、同僚同士が互いの実践を積極的に共有し、生徒の学びを中心とした活発な議論がなされていた。徐々にではあるが、学校全体で授業改善に取り組む気風が形成されてきている。

このように、羽水高校では探究型カリキュラム開発と学校組織の協働改革によって、校内の同僚性を高めなが

ら生徒たちの学習機会を社会へと次第に開いていった。そして、探究型カリキュラムとしてのPBLテーマを「市役所に提案！」から「地域に提案！」へと発展拡張的に革新することで、羽水高校では生徒たちと地域の事業所の人々との出会いとネットワークが増進し、そこで教師・学校と地域社会との関係づくりや編み直しが図られていく。

これらの展開の背景には、羽水高校の教師たちの弛まぬ組織的な営為の継続性と豊かな同僚性、羽水高校生たちの現状を見取り学びと育ちを支えるために新たな能力観を打ち立てる発想と献身、管理職やベテランの先生方の支援的リーダーシップが存在する（三河内・藤井・木村・秋田, 2020）。そしてさらに、同校の地域課題に根ざした探究型カリキュラム開発と実践、それを支える学校組織改革の推進は、学校ネットワークによる学校間での知恵や工夫の共有にも支えられている。

この点に関わって、次項では具体的な学校ネットワーク上での対話を分析検討し、学校ネットワークの効果を探っていく。

2. 学校ネットワークの実践理論：探究型カリキュラムの開発と実践における課題と支援ニーズ

研究協力校である高校6校の探究型カリキュラム開発の担当教師が全員参集した2回の実践交流会における発話内容を分析したところ、各校が地域課題に根ざした探究型カリキュラム開発で直面する問題と支援ニーズが明確化された。

実践交流会では、各校の現状を順に報告いただく中で、他校の教師からの質問が投げかけられ、そこでのやりとりと発話の連関が上記の課題とニーズを浮き上がらせた。また、回答者からの応答に学校の具体的な実践が追加され、それが質問者の学校の実践、実践の課題を解決するためのアイデアの創発にも結びついていた。

以下、実践交流会での発話から析出された各校の抱える課題と支援ニーズとして析出された〔探究テーマと課題の設定〕〔探究の単位〕〔教師協働コミュニティづくり〕〔地域人材とのコネクション〕の4点を検討する。

(1) 探究テーマと課題の設定

探究型カリキュラムにおいて、生徒がいかに「問題」を発見し、その問題を主体的に探究し続けていく「テーマ（主題）」として設定できるのか否かが、実践上の大きな挑戦的課題となる。本研究の第一著者が、本研究プロ

ジェクトに参画する羽水・若狭・敦賀の3高校と福井大学教育学部附属義務教育学校後期課程の探究型カリキュラムのテーマ設定と課題同定の過程を分析したところ、以下の知見が得られている。

探究テーマとサブテーマ、実際の探究活動で調査する「課題」、それぞれの「所与性」と「帰納性」の相違によって探究型カリキュラムの開発と実践における工夫点が異なる。

まず、探究テーマとサブテーマの設定における「所与性（アプリオリ）」の程度が高い場合（つまり、テーマとサブテーマがあらかじめ学校・教師によって設定されている場合）、生徒たちのテーマに既有知識の確認、知識の増強、外部刺激、未知（初めて知ること、専門家）との遭遇等、生徒たちの関心や主体性を高めるための工夫が行われる。これらの工夫の精緻さが、生徒たちによる主体的な問題発見や探究課題の設定に影響を及ぼす。

一方、探究テーマとサブテーマの設定における「帰納性（アポストリオリ）」の程度が高い場合（つまり、生徒たち自身でテーマやサブテーマの決定がなされる場合）、生徒-教師間の綿密な相互作用や交渉、生徒リーダーシップの育成、長期の探究期間の保障等、生徒たちの探究目標の方向定位と調整、関心意欲や主体性を継続するための工夫が行われる。これらの工夫の精緻さが、探究活動そのものの成否に影響を及ぼす（村瀬・益川・木村・坂本・白水・秋田, 2016）。

以上の知見に沿うように、実践交流会においても、教師たちから「探究テーマと課題の設定」について話題提供と知恵の交流が盛んに行われた。例えば、2019年12月21日の第2回実践交流会では、敦賀高校のTA教諭から、2学年次の「探究テーマと課題の設定」についての悩みが以下のエピソードを交えて共有された。

エピソード1：「探究テーマと課題の設定」の悩み

1年生は「環境エネルギー」をテーマにして、補助金をいただいていますので、それを使いながらやっています。

1学期は原子力に関して調べ、2学期は再生エネルギー、その調べてきたことをもとに3学期は「エネルギー供給の在り方はどうあるべきか」ということで、自分たちでテーマを考え、問いを立て、それを1月2

月3月の間に探究して最後発表するというカタチを取っています。

（中略）一方で、2年生のほうは、今までずっとばらばらで、生徒がクラス毎でも、ある程度グループを作って、テーマを決めて、担任の先生じゃないところに集まって、そこでPBLをするカタチだったんですけど、どうしても生徒と教師の関係がうまくいかなくて、支援がうまくいかない。日常的なコミュニケーションが取りづらいということで、今年は各クラスでテーマを決めて、クラスの中でグループを作ってPBLを進めるというカタチにしています。担任の先生の負担がものすごく増えるというのもあり、結局担任の先生の温度差で質が変わってくる、という部分があるのです。

ここでTA教諭は、探究テーマ設定の帰納性を高めることで生じる教師側の新たな対応と諸課題（下線部）について率直に示してくださったのである。

そこで、司会を務める第一著者が、羽水高校の永田教諭にテーマ設定にかかわる学校の工夫を尋ねたところ、以下の発話のやりとりが生まれた。

永田教諭：今年、クラステーマ廃止しまして。それは地域からの声があつて、市役所さんが「生徒たちのやりたいように追究させてあげた方が良いのではないか」と言われました。「女性活躍」とかいうテーマがクラスに出来てしまうと、男子生徒のほとんどがそんなに興味ない、というのが明らかだったので、クラステーマはやめて、色々なテーマが一緒のクラスに混在してるような状態ですけど、それは場合に依じて、講座毎に、テーマ毎に集めながらやっています。

TA教諭：それ、「女性活躍」というテーマ、すごく狭くて良いですね。結構、「地方創生」というテーマのクラスとか、防災とか、防災だったら原子力もあるし、単にハザードマップでもあるし、そのテーマの中に幅がありますよね。その意味で難しい部分があるんですけど、多分テーマが結構大きいというのが、うちの学校の課題として思います。

このように、永田教諭は自校での探究テーマ設定方法の変遷の経緯を踏まえて、複数テーマへの対応の工夫点を共有くださった（下線部）。そして、TA教諭は永田教諭による工夫点の共有を受けたことで、探究テーマの大

きさについての視点へと思考を広げられたことがわかる（二重下線部）。

さらに、若狭高校の KA 教諭と MA 教諭が「時間」という異なる視点から以下の見解を示してくださった。

KA 教諭：テーマ決め自体は、何だかんだと言って6月ぐらいまでだらだらとやってます。1年生の2学期から2年生の6月まで。1年生の後半から3月までを1回の「探究のサイクル」と見て回すのです。2年生になったあとはそのテーマをやってもいいし、飽きてくるとか限界を感じるとかの場合もあるので、別に新しいテーマにもしてもいいというようにして、引き継がせても行きます。だから、1年生のときに設定したテーマを引き継いでやってる子もいるし、引き継がない子もいるっていう。

木村：最初の1年次後半から始めるとき、テーマを決めるまでどれくらいの時間かけていますか。

MA 教諭：ずっとかけてます。12月までとか、ほとんど課題設定で終わる感じです。

KA 教諭：だから、T さん（生徒）がすごい時間かかった。結局なかなかテーマが決まらないから、1月までかかりました。

MA 教諭：生徒は常に悩んでるな、という感じでした。

KA 教諭と MA 教諭は、探究テーマ設定の帰納性を高める上で、時間をかける必要性を示してくださったのである（下線部）。すると、MA 教諭が最後に示された「生徒が常に悩む」というエピソード（二重下線部）について、敦賀高校の TA 教諭が以下の質問を投げかけくださり、この論点が発話の中で具体化していった。

TA 教諭：それ、テーマを決めるときに悩むというのは、生徒はどう悩んでいるのですか？難しいですけど。

MA 教諭：多分、教員側が「本当これでいいのか」とか、いっぱい問いかけをするから、生徒たちは色々悩んで、本当にその課題が解決するのにふさわしいのかを決定するまでに時間をかけている感じがします。

TA 教諭：だから、課題解決できそうかどうかと考える、なるほど。でも、生徒自身の興味もありますよね。その擦り合せをしていくという感じですね。

MA 教諭：そうですね。だからちょっと難しくて、うまくいってない生徒も多分いますよね、中には。

KA 教諭：そうになったら、別にテーマ変えれば良いので。高校生ができる範囲のことに「すぼめていく」というか、若狭高校は課題設定が目標でそこに力を入れているので。何なら1年間、課題設定だけにしてくれてもいいぐらい。

このように、[探究テーマと課題の設定]に時間をかけることで、解決可能性ある課題に生徒が接近できるようになることが確認された（下線部）。さらに、KA 教諭から、課題解決が目的ではなく、課題設定を通して悩み考え抜くことの重要性が示され（二重下線部）、[探究テーマと課題の設定]の意味と価値が参加者間で共有されるに至った。

(2) 探究の単位：個人か、それともグループか

生徒が探究を進めていく上で、個人か、それともグループかという「探究の単位」の設定も重要な論点となる。例えば、2019年8月1日の第1回実践交流会で、羽水高校における探究テーマ設定単位のクラスから個人への変更経緯の紹介を踏まえ、敦賀高校の TA 教諭からの教師側の負担軽減を含めた運営方法に関する質問が投げかけられ、永田教諭が以下のエピソードを踏まえて応答してくださった。

エピソード2：「探究の単位」の悩み

2年生に関しては同じこと（担当教師への負担）が起こっています。学問探究の中で、自分のクラスの子どもたちがどのような興味を持っているのかを知りたいという担任の先生方の声、クラスを解くときと解かないときの強弱が必要だと思っています。

1年生では、副担任の先生方の負担が大きくなります。グループの活動が始まると副担任一人では回らないので、担任と副担任の TT が大事になります。そこで、先生が子どもたちと一緒に考えることが大事だと思います。探究学習に教員がどう携わっていくのか、子どもたちと一緒に考える、一緒に悩みます。外の専門家、世界と生徒を繋いであげる、それで足りない部分を事務局が補う。「正解を知っている」ということは必要無い、というスタンスを持っていただいて、関わっていただくというのがよりどころになるかと感じています。

永田教諭は、自校が他校と同じ課題を抱えていることを示すと共に、生徒のグループや個人での探究活動を支えるために必要な教師の「繋ぐ」「補い合う」「一緒に悩

み考える」スタンスを共有してくださった（二重下線部）。すると、続けて「探究の単位」に関する以下の発話のやりとりがなされた。

TA 教諭：そのスタンスで行けるのは、生徒が主体的であることが大前提でもありますよね。グループでワイワイ喋って終わり、ということもないですか？

永田教諭：あります。主体性は総合単体で養えるものでもないで、学校全体で授業を変えていくしかないですよ。

KB 教諭：クラスターマ、勝山の発想にはなかったです。まずは個人で生徒たちは探究していきます。グループを何人にするのが難しいところですね。適正な持ち方や数、考えることがたくさんありますね。

MB 教諭：グループの中で個人の思いが潰されてしまうこともあるので、若狭高校では、緩やかなグループを作って、グループでおおよその枠組みをつくるようにしています。8人や10人になってしまったら、それを2つに分けるように工夫しています。あとは、地域課題を解決することを目標にすべてのテーマが動いています。観光や商業分野などで、1年生だとクラスで取りまとめを行なっています。生徒同士で喋ってもらって、自分たちでくつつく。あとは様子を見て私たち教員が促すこともあります。

このように、「探究の単位」を学校ネットワークのメンバー間で考えることで、探究活動における生徒の主体性とそれを高める重要性が確認されると共に（下線部）、グループでの探究の場合には人数、構成方法、支援のあり方といった教師側の留意点や工夫点も共有されることになった（二重下線部）。

(3) 教師協働コミュニティづくり

探究型カリキュラム開発と実践を進める上で、教師間の協働を可能にするコミュニティづくりが欠かせない。

第1回実践交流会では、若狭高校のMB教諭から以下悩みが共有され、問いとその応答が行われた。

MB 教諭：教員のコミュニティづくりの大事さが学校での分析で明らかになっています。現在、1年の探究Iの主担当が私で、副担当が1年目の女性教員なのです。そこで、先輩の先生方にどう動いていただくのかの苦勞があります。授業の意味、探究的な学習への懐

疑を抱く教員もいます。この点で、羽水高校さんで意識しているところを教えてくださいませんか

永田教諭：事務局としてできることは、繋ぐこと、場を作ることだと考えています。自主研修ではあるけれど、場を設けることを意識しています。事務局の多様なメンバーで、それぞれで多方面に声がけいただいています。どうしても、拒否反応を示されたらそこを待っているということとはしません。

この短い発話のやり取りの中でも、学校間での問題の共有とその解決に向けた示唆が交換されていることがよく分かるだろう。MB教諭からは、探究型カリキュラムを進めていく上での若狭高校の「現状分析」の取組が、また、永田教諭からはリーダーシップチームとしての羽水高校の事務局の役割やアプローチが、学校ネットワークの中で共有されたのである。

その他にも、実践交流会では表2に示した「教師協働コミュニティづくり」への言及が多くなされた。「同僚間の話し合い」「同僚との調整」「同僚間でのビジョンの共有」は、学校のカリキュラム内で、教科学習や特別活動や部活動と連動しながら探究型カリキュラムの開発と実践を円滑に進める上での、教師協働コミュニティづくりに資する重要な行為と言えるだろう。

表2 教師協働コミュニティづくりへの言及

ラベル	発話内容
同僚間の話し合い	なるべく担任と副担任の負担を減らしながら、この授業を動かすのは時間数少ない芸術の先生がメインで「今週、何します？」という話し合いをしています（KR教諭）
同僚との調整	直接かかわる担任、副担任に、こういうスタンスでお願いしますっていうのと言って、ちょっと少し変わってきたかなと思います（永田教諭）
同僚間でのビジョンの共有	あとはちゃんと（全学的に）ビジョンが共有できてるかどうかだと思うのです（T教諭）

(4) 地域人材とのコネクション

地域課題に根ざした探究型カリキュラム開発と実践において、生徒たちによる探究テーマと課題の探索、探究活動としてのフォールドワークや聴き取り調査、あるいは地域事業所との共同研究・共同開発を行う上で、「地域人材とのコネクション」と協力体制の構築が学校と教師に不可欠な取組となる。

例えば、2019年8月1日の第1回実践交流会では、丸岡高校の探究型カリキュラムの概要を聞いた羽水高校のMC教諭から、「フィールドワークの行き先のアプ取り

等、色々な準備が必要で、後期にならないとなかなか手につきません。丸岡高校さんは2回もフィールドワークに出かけているので、その方法について教えてください」と要請があった。この要請への応答として、丸岡高校のKB教諭が地域フィールドワークの手続きに関連して以下のように共有して下さった。

エピソード3：地域フィールドワークとその支援

1回目のフィールドワークは、丸岡地区を4地域に分けて、地域の方にアポとかを取ることなく、集合場所までいったら解散しました。丸岡の街をぶらぶら歩いて、未来に残したい丸岡の宝を探すフィールドワークです。地域の方への特別なお願いはしていない。それは、丸岡高校が地域とすごく距離が近いのがメリットです。

一方で、夏休みは宿題として、地域活性化に取り組んでいる方へのインタビューをやっています。生徒が地域活性化に取り組んでいる方に自分でアポをとって、時間を約束してインタビューをしに行く。生徒がすることで失礼があつてはいけなないので、校長先生に依頼文を書いていただいて、相手の方に学校の学習の一環であることを説明しています。

ここでKB教諭が示し共有して下さったのは、学校が地域と信頼関係を築くことの重要性と（下線部）、地域フィールドワークにおける手続き上の留意点であった（二重下線部）。この共有を受け、羽水高校のTB教諭からインタビュー先の重なり可能性に関する質問がなされると、以下の発話のやりとりから、学校と「地域人材とのコネクション」に関する工夫の必要性が共有された。

TB 教諭：インタビュー先が重なることもあるのですか？

KB 教諭：重なるかもしれません。インタビュー先の制限はしていないのです。生徒が自分で見つけていくことで力になると思っています。

MB 教諭：実は、U先生がおすすめの（訪問先）をリストに挙げてくれています。そのバックにあるのは、坂井市の企画情報課のバックアップ、コーディネーターのT先生のサポート、色々な団体に声をかけてくださっている。ただ、一般の人まで浸透していないけど、商店街に（生徒たちが）行っても歓迎してくれます。

このように、丸岡高校では生徒たちの地域探究を支えるために教師が支援リソースをもつ事業所をリストアップして生徒たちと共有すること、そのリスト作成に行政とコーディネーターの支援を受けていることをMB教諭が共有して下さった。この背景には、丸岡高校が2019年度より文部科学省の「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」の採択を受けたことがある。丸岡高校は本事業推進のために、いち早く地域の自治体や企業とのコンソーシアの構築に力を注いできたのだ。

同様に、2019年12月21日の第2回実践交流会で、同じく「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」の採択を受けた鯖江高校のYA教諭から、

鯖江市と連携しながら今、進めていっているという状況です。鯖江市の全面的なバックアップのもとで、鯖江商工会議所と鯖江市と鯖江高校とで6月に三者連携協定を結びまして、連絡を取り合いながら、メインとして鯖江高校で、授業でこういう人を派遣してほしいというのがあったら、鯖江市の担当の人に連絡すれば商工会議所やらいっぱい連絡を取ってもらえます。

という情報共有がなされた。また、長く地域探究の実践を積み重ねている若狭高校でも、MB教諭から、

若狭の「地域の方から学ぼう」は何年も前からやっているの、大飯町とか小浜市の人が「この日は空けておく」と言いますか、多分、年間行事予定に入れて下さっています。事前に文書を送らせてもらって、打ち合わせをします。「地域の学校」といったら若狭高校なので、協力的なところが多いのと、あとは海洋科があるので、民宿と海洋科の先生につながりがあって。あとはW先生が繋げてくださっているの。最初は教員だけでやってましたけど、5、6年前は。ここ3年ぐらい前からそういうシステマ的な感じでできあがってきて、最初は多分大変だったと思うんですけど。

と共有された。さらに、敦賀高校のTA教諭から、

敦賀は「ふるさと創生課」がすごくバックアップしてくれるので、直接、創生課のほうに「こんな人いませんか」と聴くと、市役所の中で色々人と人を探してきてくれて「じゃあ、この方はどうでしょうか」という感じで送ってくださるので。比較的、市役所関連に関しては行きやすいというか、お願いしやすいところがあります。それ以外のところは、担任がそのクラスのテーマに沿って、担任が今、中心にやっているの、結

構、担任が頑張って探してるっていうところが大きい。あとは周りで知っている人が探してきて「教えてあげて」「紹介して」としています。

と、情報の共有をいただいた。

このように、地域の行政および事業所とのコンソーシアムや連携関係を構築することで、地域課題に根ざした探究型カリキュラムの開発と実践の教師たちによる円滑な進展が見込まれる。ただし、TA 教諭が示唆するように、教師個人に「地域人材とのコネクション」が課されると、それが職務上の負担に転嫁する可能性もある。実際に、勝山高校の KB 教諭は、

有識者の先生を呼ぶときに、なかなか「誰を選ぶのがいいのか」という人選が非常に大変。市役所の方も「協力するよ」とは言ってくださるものの、日程が合わなかったり、どこを頼っていけばいいのかわからなかったりもします。とりあえず頼ったところは全部、記録として残して、学年で共有するようにはしてるんですけど、今、そこを開拓してるところです。

と大変さと悩みを共有してくださった。

「地域人材とのコネクション」は地域課題に根ざした探究型カリキュラムの開発と実践を推進する上での核となる投錨点と言える。地域との協働なくしては、生徒たちの主体的で深みのある探究活動を推進することは困難である。したがって、地域との協働を学校・教師が円滑かつ継続して推進できるシステムを構築することが大きな実践的課題と言える。

IV. 総合考察

本研究では、福井県立高校 6 校：羽水・勝山・鯖江・丸岡・敦賀・若狭の学校ネットワークにおける地域課題に根ざした探究型カリキュラムの開発と実践及び学校組織改革過程をアクション・リサーチにより追跡し、学校ネットワークの機能として主に以下 2 点の知見が得られた。

第一に、学校ネットワークを活用することで、各校の地域課題に根ざした探究型カリキュラムの開発及び学校組織改革が進展したことである。事例に取り上げた羽水高校では、学校ネットワークによる他校との情報交流を受けて、地域課題の発見と解決を行う同校のプロジェクト学習 PBL における行政との連携を地域の事業所や団体との連携へと拡張した。その結果、生徒たちの地域課題探究

意欲が高まると共に、学校を支える地域との関係が進展し、それが学校と地域との協働・連携関係の前進を促した。この変化に併せて、探究型カリキュラムのリ・デザインが起こるとともに、同カリキュラムを推進する学校システムの改善と教師協働の強化が促されていった。

第二に、学校ネットワークにおける実践交流の談話を分析したところ、[探究テーマと課題の設定][探究の単位][教師協働コミュニティづくり][地域人材とのコネクション]にそれぞれ課題と支援及び交流ニーズがあり、そのニーズに応じることで探究型カリキュラムと学校組織双方の進化や向上が見込まれることが明らかとなった。このニーズに応じる手段として、学校・学校ネットワーク・地域・行政・大学を一体化したコンソーシアム構築の必要性が見出された。

一方で上記の知見から、学校・教師が地域課題に根ざした探究型カリキュラムの開発と実践を継続する上で、以下 3 つの課題が浮き彫りになった。

第一の課題は、「社会に開かれた教育課程」の推進が学校と教師に期待される中で、その担い手である現実の学校・教師と地域企業・人材とのネットワークが不安定であることである。例えば、生徒たちが地域課題に根ざした探究テーマを発見するための情報プールにアクセスするには、学校あるいは教師個人がもつコネクションに頼らざるを得ない。そうすると、学校と在籍教師によって情報プールの深浅が異なるため、そこで生徒たちの探究の進捗・深度に差異が生じる可能性が生まれてしまう。生徒たちによる地域課題発見への協力事業所が限定されてしまうと、結果的に生徒たちが多様な地域課題の探究に取り組めない事態となってしまう。

第二の課題は、探究型カリキュラムの開発と実践にあたって、学校・教師を支援する仕組みに乏しいことである。第一の課題にも示したように、地域課題に根ざした探究テーマを生徒たちが発見するのを支える仕組みとしてのネットワークは学校と教師個人の自助努力で運用されがちである。さらに、学校ネットワークを構築しても、探究型カリキュラムの開発と実践を学校・教師が相互交流することなく孤立して推進することが未だ多い。これは、学校・教師に対する探究型カリキュラムの開発と実践のあらゆる局面での業務過多によって、学校ネットワークを活かしきれない現実を背景していると推察される。結果、同カリキュラム開発・改善・点検・共有を阻むシングル・ループの学習が継続することで、各学校の挑戦的な実

践の効果が次第に減退する危険性が残存している。

第三の課題は、地域課題に根ざした探究型カリキュラムの推進に対する協力事業所の理解不足にともなう弊害が挙げられる。地域の学校を助けようと、地域の生徒をより良く育てようと、事業者が親切心でもって生徒の探究活動に対して批判的な意見を示してしまったり（生徒によっては「否定的な意見」と捉えられる可能性がある）、生徒に「仕事」や「ビジネス」に関する知識講義的な指導を行ってしまったり、あるいは生徒を「利用」して事業所の商品開発のインセティブとしまったりと、過剰な介入によって生徒の学習機会を奪ってしまうケースが散見され、また教師インタビューからも聴き取られた。

これらの課題解決には、学校が地域社会と連携・協働し、生徒たちの成長を地域社会全体で支える仕組みをいかにして構築するのが重要となる。この意味で、本研究の知見として示されたように、学校ネットワークに地域社会の行政と大学、さらに産業界の事業所・機関といったステークホルダーが参画し、学校・教師・生徒の地域探究さらには国際探究を支えるために結びつき連携するグローバルな広がりをもったコンソーシアムが必要と言える。

このグローバル探究コンソーシアムを社会実装し、そこで起こるステークホルダー間の相互作用の分析から、各機関の実装機能とニーズを明らかにすること、そしてコンソーシアム内での対話と議論を通じて洗練される地域課題に根ざした探究カリキュラムの生徒たちの学びと育ちへの効果を明らかにすること、これらが今後の実践的研究の課題となる。

[参考文献]

- 秋田喜代美・福井大学教育学部附属義務教育学校 (2018) 『福井発 プロジェクト型学習：未来を創る子どもたち』, 東洋館出版社.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974) *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, New York: Jossey Bass.
- Chapman, C. & Muijs, D. (2014) Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes, *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 351-393.
- 木村 優 (2018) 「学校組織のアクション・リサーチ研究：高校における学校改革のアクション・リサーチを中心に」 (秋田喜代美・藤江康彦 (編著) 『これからの質的研究

法：15の事例にみる学校教育実践研究』, 東京図書, 208-222) .

木村 優・鮫島京一・西野功泰・永田卓裕 (2019) 「社会に開かれた高校教育改革の実践とそれを支える教職大学院カリキュラムの検証」, 『2019年度日本教職大学院協会年報・別冊実践研究成果集』, 8-9.

三河内彰子・藤井佑介・木村 優・秋田喜代美 (2020) 「探究型カリキュラム開発における学校のオーラルヒストの分析」, 『東京大学大学院教育学研究科紀要』, 第59号, 467-484.

文部科学省 (2016) 「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)」中央教育審議会 Available at: <http://www.mext.go.jp/bmenu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/icsFiles/fieldfile/2017/01/10/13809020.pdf> (Accessed: 26th August 2020).

Montgomery, W. (2001) Creating culturally responsive, inclusive classrooms, *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 4-9.

村瀬公胤・益川弘如・木村 優・坂本篤司・白水 始・秋田喜代美 (2016) 「PBLにおける問題同定と理解深化：生徒はいかにして問題を“発見”するのか」, 『日本教育心理学会第58回総会・発表論文集』, 76-77.

OECD (2019) *OECD Future of Education and Skills 2030 OECD Learning Compass 2030 A Series of Concept Notes*, http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf (Accessed: 26th August 2020).

Shirley, D. & McDonald, E. A. (2016) *The mindful teacher*, New York: Teachers College Press.

Watanabe, H. & Kimura, Y. (2019) “Professional Learning Communities drive curriculum innovation: Longitudinal action research on the school organization of Wakasa Senior High School,” *World Education Research Association 2019 Focal Meeting*, Japan, Gakushuin University.

[謝辞]

本研究の実施にあたって、福井県の「課題解決型学習モデル開発事業」を協働推進してきました福井県教育庁、福井県教育総合研究所、福井県立若狭高校、福井県立敦賀高校、福井県立丸岡高校、福井県立勝山高校、福井県立鯖江高校、福井県立羽水高校の皆様、ご助言を賜りました福井大学教育学部附属義務教育学校の皆様、そして学校ネットワークの構築推進に多大なるご支援を賜りました福井銀行地域創生チームの皆様に厚く御礼申し上げます。

なお、本研究は第5回福井銀行産学連携研究助成を受けたものです。