

内発的学校改革としての高校教育課程の開発 ——新学習指導要領の捉え直しと学校アイデンティティの再構築——

Development of High School Curriculum as Endogenous School Reform: Reconsidering the New Courses of Study and Reconstructing School Identity

高橋 亜希子

Akiko TAKAHASHI

要 旨

2022年度実施の新高校学習指導要領では、「探究」という名のつく科目に代表される複数の新科目の導入が示された。本稿では新学習指導要領への対応が、高校の内発的な学校改革の契機となりうるかに関して、私立高校A高校の2018年度の校内研究（部研究）の事例研究を通して考察した。2018年度の部研究では新学習指導要領とA校のカリキュラムの関係について、個人スピーチ、各教科、選択科目と総合、の3回の検討が行われた。それは、①A校の理念と新指導要領の関係を言語化し実践の意味を問う機会、②教員・教科相互の理解と対話を通じた同僚性の形成の機会、の二つの意味を持った。以上から、新指導要領への対応が内発的学校改革となる可能性があること、そのために必要なプロセスとして、①外界の変化や要請を教員自身の言葉で理解し、具体的な教育実践をイメージすること、②同僚性と相互の対話・理解の機会を構築すること、が示唆された。

1 背景

2018年3月に公示された高等学校学習指導要領の改訂においては「歴史総合」、「世界史探究」、「理数探究」、「古典探究」、「総合的な探究の時間」など「探究」という名のつく新規科目が導入され、探究的な学習を行う方向性が強く打ち出された。

しかし、高校での探究学習は低調な状況にある（ベネッセ、2016）。高校においても2000年から段階的に「総合的な学習の時間」が導入された。だが、その時間はオープンキャンパス参加、進路講話、補習授業などに代替されてしまい、探究的な学習を行う高校は少なかった。2016年時点では「総合的な学習の時間」にて探究学習を行っている学校は全体の42%、自身の担当の教科・科目で行っている教員は25%のみという状況であった（ベネッセ、2016）。探究学習の低調さの背景には、知識・教科中心の大学入試との不連続、教科で構成される高校の教職員における探究学習の指導体制構築の難しさなどが存在していた。

しかし、新学習指導要領において探究学習の実施が強力に打ち出されたこと、探究学習の過程で必須となる分析力・論述力と2021年開始の「大学入学共通テスト」で必要とされる「論理の吟味・構築」「情報の収集と分析」力との連続性が想定されることから、探究学習の導入や指導体制の構築に努力し、その内容を模索する高校が以前より増加している。

一方で、新学習指導要領が開始される2022年までの数年間は、探究学習の導入や大学入学共通テストへの対応だけでなく、「公共」などの新教科への対応、推薦入試制度を含む高大接続改革へ向けた対策、各学校でのカリキュラムの改変や指導体制などの数々の変化に、5年前後という非常に短い期間で対応しなければならない時期となった。だが、大学入学共通テストも英語の民間試験の導入や国語、数学における記述式問題の導入なども延期となり、その方向性は未だ定まっていない。そのような状況の不安定さに加えて、2020年度においては新型コロナウイルスによる休校などへの対応が重なり、高校現場はますます多忙な状況となっている。

以上のように、探究学習の実施状況において政策と高校の現状にギャップがあり、加えて改変内容の大きさと比して、短期間での対応が求められ、コロナ禍への対応でますます多忙な状況にある。その中で、高校での探究学習のカリキュラムの開発はとて間に合わず、学校現場の忙しさを見透かすように、探究学習は豊富な人脈を持つ受験産業が請け負い、外注される傾向が強まるのではないかと中村（2015）は述べる。実際に、民間業者による探究学習のパッケージも多く登場している¹⁾。また、経済産業省が主導するEdTechも外部のさまざまなリソースや学習方法を紹介しており²⁾、外部のパッケージやリソースを導入する形で探究学習を構成することも可能な状況にある。

しかし、探究学習は生徒が主体となる学習であるため、生徒の学習動機が何より大切である。それには、生徒が実感を持って学べ、生きていく上で必要と思えるテーマ・内容が設定されること、それが学校の学校文化と有機的に結び付き、カリキュラムや指導体制が構築されることが必要である。学校の教育理念や学校文化と接合しない形の探究学習は、いずれ形式化し、カリキュラムからも剥がれ落ちてしまうだろう。

それでは、各高校が、外界の状況や教育政策の変化に対応しつつも、各高校の状況、歴史、教育実践など各学校文化との連続性や同一性を保った形で、教師が主体的にカリキュラムを構築するにはどうすればよいだろうか。

2 内発的学校改革：理論枠組みと研究の目的

1に述べたような現在の各高校をめぐる状況を仮に図示すると図1のようになるだろう。学習指導要領の改訂、高大接続改革に代表される中央集権的な教育改革だけでなく、情報化と国際化による産業構造の変化、コロナ禍への対応、ICTの導入などの社会状況の変化への対応も必要となっている。一方で校内には、知識中心の学習指導、行事などの特別活動という伝統的・一般的な高校文化が存在し、かつ各高校の教育理念や学校文化、歴史、地域産業など周囲の状況との連続性も必要となる。これらの状況との調整を図りながら、各学校は教育観・ビジョンの再構築や同僚性・協力体制の構築を通して、カリキュラム編成や探究学習の指導体制を作る必要がある。

上のような複雑な状況を扱うには、政策や社会状況の変化という外界の力と、学校という共同体における合意形成とカリキュラムの構築という二つの関係性を扱う必要がある。そのような関係性を記述する枠組みにどのようなものがあるだろうか。

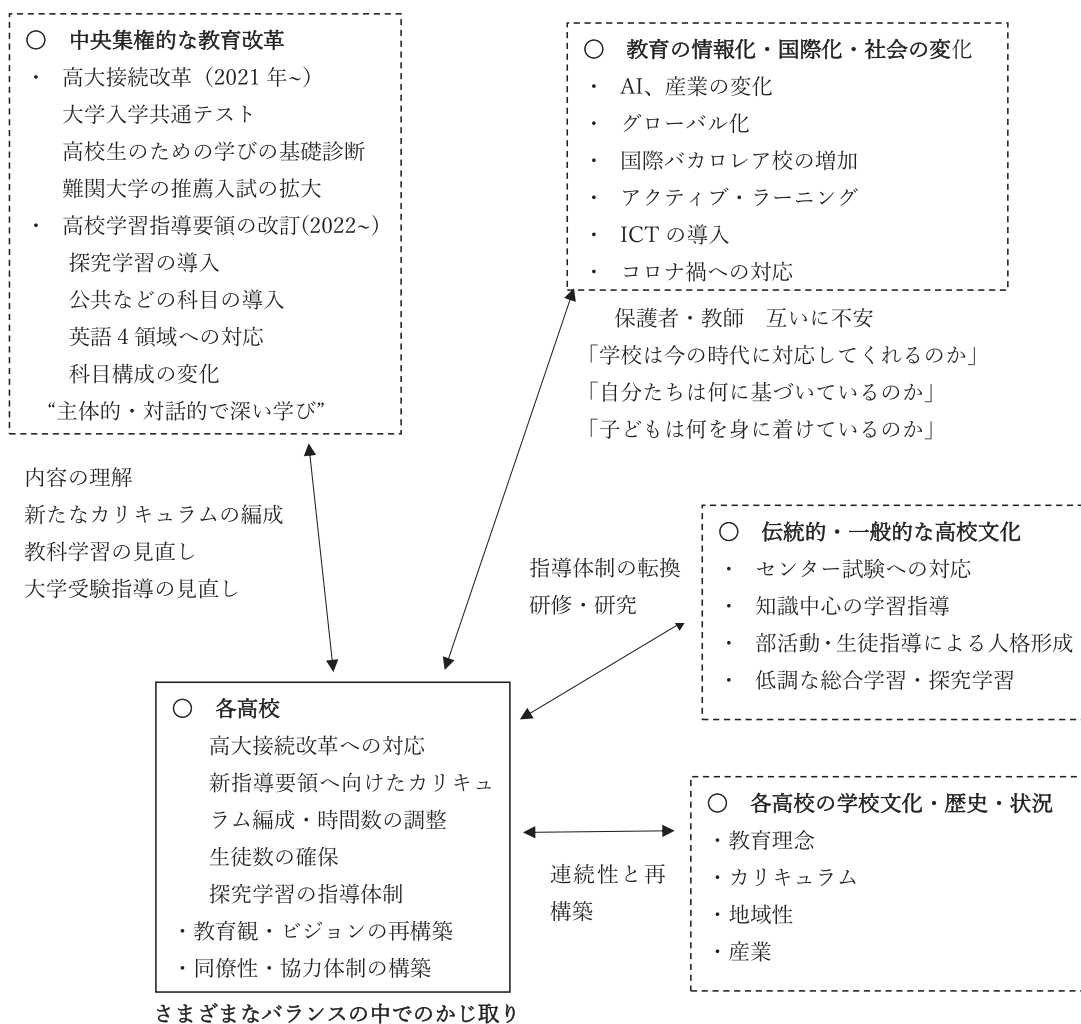


図1 現在の高校をめぐる状況

中央集権的な教育政策の中での各学校の民主的なカリキュラムの形成の事例については、アップルとビーン（2013/2007）による『デモクラティック・スクール』がある。本書においては、アメリカの標準化テスト等の中央集権的な教育政策に対して、子どもの問いから教科横断的なカリキュラムを構成したり、劣悪な校舎や教育環境など学校が抱える問題を題材とした学習を行い、社会に訴える活動を行ったり、などの教育実践に取り組んだ小中学校が紹介されている。本書では、本来は民主主義を学ぶ機関であるはずの学校が、トップダウンの官僚的な機関となり、標準化テストで点数を取ることを求めていることが批判され、子どもの参加によるカリキュラム作成の民主主義のプロセスと支配的知識の再構成に焦点が当てられている。しかし、理論枠組みを示すというよりは、各学校の事例紹介にとどまっており、各州によりカリキュラムも異なるためか、教育実践の内容やカリキュラム編成は比較的自由である。そのため、国のカリキュラムの強い制約の中で、各

校がどう學校文化の連続性を保持し、カリキュラムの自主性と創造性を発揮するかという点にはそこまで焦点は当たっていない。

一方で、學校側の主体的なカリキュラム開発に焦点を当てた知見としては、スクールベーストカリキュラムに関する一連の研究が存在する（有本，1993：鄭，1999：島田・木原，2018：島田・木原，2019など）。スクールベーストカリキュラムは、スキルベック（Skilbeck, M.）の「カリキュラム開発のための最良の場は教師と子どもが出会う所」という主張をルーツとしている。鄭（1999）は「カリキュラム開発の場を學校、開発の主体を教師と位置づけ、學校の現実に応じたカリキュラムを開発しようとする発想である」とスクールベーストカリキュラムを定義している。カリキュラムの開発主体が教師であることを強調した鄭（1999）は、生徒へのアンケートを用いて學校の状況分析を行った中学校の意思決定過程の事例研究を行っている。島田ら（2018）は、學校内のカリキュラム・リーダーシップのモデル化のための事例分析を行っている。ただ、両者とも校内の状況分析と校内の意思決定の過程に焦点が当てられており、政策や外界との相互作用という視点は強くない。

中央集権的な教育政策と學校独自の実践の開発との関係を記述する枠組みとしては、和井田（2005）の、學校改革に関する内発的發展という観点が参考となる。和井田（2005）は、中央集権的な政策の中で、外側の政策や変化をそのまま受け入れるのではなく、學校側が連続性と主体性を持って創造的な改革を行うことを内発的學校改革としている。

内発的學校改革は、子どもの現実を踏まえ、各學校の自律性と創造性を保障し、學校内外の多様なリソースを活かし、子ども・學校・地域の相互の交流を推進する教育実践と定義される。“開かれた學校づくり”や総合学習のカリキュラム開発のように學校単位で方向性をデザインすることが必要な分野では、學校内部の内発的な改革が伴わない限り成功はおぼつかないと和井田（2005）は述べている。

和井田が参考とした内発的發展論（鶴見・川田，1989）は、1970年代における社会学理論の一つの潮流であり、近代主義による開発の限界を批判し、もう一つの發展を志向する思想と行動である。地域の生態系に適合し、住民の生活の必要に応じ、地域の文化に根差し、住民の創意工夫によって發展の方途を探究する思想と行動として提起される（和井田，2005，235p）。宮本（1989）は、内発的發展を「地域の企業・組合などの団体や個人が自発的な学習により計画をたて、自主的な技術開発をもとにして、地域の環境を保全しつつ資源を合理的に利用し、その文化に根ざした經濟發展をしながら、地方自治体の手で住民福祉を向上させていくような地域開発」と定義している。すなわち、第三諸国や地域自治体が、外から開発の必要性にさらされ変化を求められた際に、先進国や先進地域を形式的に模倣し、無理でバランスを欠いた發展を行うのではなく、自分たちのニーズや資源を把握し、地域の必要と住民の創意工夫によって發展の方途を探究する方向性が内発的發展といえるだろう。

和井田は、この議論を學校改革に参照し、學校改革にも「内発的發展」と「外発的發展」の二つの道があるとした（和井田，2005，237p）。「内発的發展」は、學校現場のニーズによって改革が位置づけられ、學校の伝統の継承と革新が図られる方向性である。一方で「外発的發展」は、上から付与された枠を新規導入し、特色ある學校としての効率性をアピールする方向性である。

また、内発的學校改革に作用する要因として以下の4点を挙げている（和井田，2005，237p）。①改革の権限を學校現場に位置付けること：學校をヒエラルキーの末端ではなく、独自の経営主体としてオートノミーを保障すること、地域や學校の風土に適合した多系的な改革の方向性を奨励すること。②「参加」の問題：學校改革において教師以外の構成員の参加を検討すること。学習主体

の生徒を対象とすることで、当事者性の保障という意味も付与される。③ヒューマンウェアの重視：キーパーソンのネットワークを主体として改革を推進すること。実践を通じたキーパーソンの量質両面にわたる成長がその後の展開を条件づけることになる。④相互作用と通じた相利共生の観点：実践に取り組む中で構成員が互いに刺激しあい、共に成長する方向を目指す。

以上の枠組みを、高校をめぐる先ほどの状況に当てはめると、短時間で急速な改革を強いられる状況の中で、学習指導要領の内容に合わせて探究学習を形式的に実施し、学校の特色をアピールするものの、自校の教育課程との結びつきも実践の意味も見失われた場合には「外発的発展」に堕したといえるだろう。一方で、これまでと同じ学校運営を続けることができないほどの現在の状況の変化は、各高校の「内発的発展」の契機となる可能性もある。果たして探究学習の導入を含む新指導要領への対応は、各高校の内発的な学校改革の契機となるだろうか。各高校が新指導要領やさまざまな改革をどのように学校文化・状況・文脈と繋がる形で再構築し、その際にどのようなプロセスが必要となるのだろうか。

本稿では、高校の探究学習のカリキュラム開発が内発的 school 改革の契機になる可能性に着目する。そして、学習指導要領や外部の状況をどのように捉え、解釈し、自校の状況と照らし合わせるのかという状況の理解の過程と、教員側の同僚性と合意形成の過程に焦点を当て、事例研究を行う。事例研究の対象は、私立高校 A 高校の 2018 年度の校内研究（部研究）とする。

3 A 高校と部研究

(1) A 高校の沿革

A 高校は都市部にある私立高校である。「多様な子どもたちが互いに学び合える」ことを目指し、総合学習やフィールドワークを中心とするカリキュラムを以前から実施してきた。生活指導・学習指導の両面において生徒同士の共同と対話を重視している特徴がある。

(2) 部研究におけるカリキュラムの検討

A 高校には、公務分掌として研究部が置かれている。研究部は校内研究を司っており、研究部長の B 教諭を中心に、6 名のメンバーで構成されている。

研究部が主催する部研究は年に 4 回、1 回 3 時間で開催されている。部研究には各年のテーマがあり、2017 年は「A 校の今までを読み解き、これからを考える」、2018 年は「新学習指導要領と A 高校：その 1 理論編」2019 年は「新学習指導要領と A 高校：その 2 実践編」である。2017 年は現在のカリキュラムを取り扱ったため 3 年間に亘り新学習指導要領と A 校のカリキュラムに焦点が当てられていた。

テーマ設定の背景には、① 30 年前に設置されたカリキュラムから大きな変更がないこと、② 学園の理念を作ってきた学園長が死去し、理念を確認する必要があったこと、③ 新学習指導要領、大学入学共通テストなどの周囲の状況の変化、④ 若手の教師が加入する中でのビジョン・理念・教育方針の再確認と共有の必要性、などがあった。

また、改訂された高校学習指導要領で提起された「探究」、「主体的・対話的で参加的な学び」は、A 校が行ってきた教育実践と近い部分があり、新学習指導要領と A 校の教育実践の相違点をはっきりさせたいという意図も、研究部長の B 教諭にはあった。ICT の導入などで教室の風景も変わ

る中で、A校が大切にしている理念は何であるかを確認し、2022年からの新カリキュラムを編成するための共通理解と理念の形成を目的としていた。

(3) 2018年の部研究の内容と分析資料

本稿は、分析の対象として2018年度の部研究を扱う。2018年度の部研究のテーマは「新学習指導要領とA高校：その1理論編」であり、研究会は4回開催された。4回ある研究会のうち、第1回目はクラスづくり、第4回目は特別支援教育を扱うことが慣例となっているため、新指導要領に関わる検討は第2回「A校と新指導要領：教科ごとの検討」、第3回「A校と新指導要領：選択科目と総合の検討」の2回である。ただし、第2回の部研究の準備として、6月の職員会議において全教員が新指導要領を読み、各自の見解を述べるスピーチが行われた。そのため本稿では、①A校と新指導要領～40秒スピーチ～（6月：職員会議）②第2回部研究：教科ごとの検討（8月）、③第3回部研究：選択科目と総合の検討（12月）の3回の研究会の内容を分析対象とする。

表1 A校の2018年度部研究の日時・テーマ・内容

日時	テーマ	内容
6月	第2回部研究のための準備 A校と新指導要領～40秒スピーチ～ (5月：職員会議) ①	全教員がA4一枚の準備シートに新学習指導要領への見解を記し、その内容を一人40秒で発表する。
7月	(第1回：クラスづくり)	(新任1年目の担任教師によるクラス作りの検討)
8月	第2回 A校と新指導要領 ：教科ごとの検討 ②	教科ごとに新学習指導要領の内容を分析し、教科ごとの見解を述べる。 6名の班に分かれて意見交換
12月	第3回 A校と新指導要領 ：選択科目と総合の検討 ③	選択科目と総合の担当教師がこれまでの実践内容を紹介し、新学習指導要領への見解を述べる。 A校の教育実践の歴史の学習会
2月	(第4回 特別支援教育)	(特別支援が必要な生徒への関わりに関する学習会)

また、本研究での分析資料は、①研究部長のB教諭へのインタビュー（2019年3月（150分）、2020年3月（120分）に実施。各120分～150分）、②部研究での配布資料（準備シート・当日資料・感想集など）である。

4 新学習指導要領に関する個人のスピーチ（職員会議：6月）

(1) 個人スピーチの目的と事前のお茶会の開催

6月末の職員会議において、教員が1人ずつ新学習指導要領に関するスピーチを行った。

2018年度の4回分の部研究の計画を年度開始と同時に研究部会で作成し、第2回に教科ごとの新指導要領の内容の検討、第3回に選択科目と総合に関する検討を行うこととした。その準備として、全教員が一度新学習指導要領の内容を読む機会を作った方がよいだらうということになり、6

月頭の職員会議で教員1人40秒ずつ新学習指導要領についてスピーチをすることを提案した。また、スピーチの2週間前にB5用紙の大きさの紙に「準備シート」として、新学習指導要領への見解と他教科への質問について事前に提出してもらうこととした。資料として高等学校学習指導要領改訂のポイント、教科ごとの指導要領のコピー、準備日程表を配布した。

その後、研究部のメンバーは、準備シートの記入を促す声掛けを地道に続けた。しかし、忙しい時期で何を書いてよいかわからない教員もいるようだった。そのため、スピーチ開催の1週間前に、指導要領について自由に話すお茶会を開催することとした。研究部でお茶会の日時と趣旨を知らせるポスターを作成し、お茶菓子も準備した。当日は10名ほどの参加があった。若手の教員から「指導要領に『個性』が出るようにという言葉が出てくるけど、『個性』ってなんだろう？ A校でも『個性』や『その人らしさ』と言われるけど、何が違うのかわからない。」「授業づくりの悩みや気付きはたくさんあるけど、どういう言葉で表現したらよいのか。新学習指導要領が求めていることと、自分が感じていること結び付けて書くのが難しい」などの意見が出た。それに対してベテランの教員が「自分の教科だと〇〇さんが表現しようとしていることは△△力と呼んでいるんだけど、今までのA校での実践ではね……」と自身の経験と見解を語るなどのやりとりになった。

お茶会後も、イメージが沸いたという人も、どうしようかなと迷いがある人もいたが、準備シートを出そうという校内の雰囲気形成された。同じ教科や隣同士の教員で指導要領について話し合う様子なども見られた。

(2) 職員会議での40秒スピーチ

6月末の職員会議での40秒スピーチは、事前資料を教員の苗字のあいうえお順で並べて綴じた冊子を作成し、その順番で着席し1人40秒ずつスピーチするという形で行った。職員会議の時間を割いてもらったため、1時間程度で全員が発表を行うためにこのような形式をとった。

「主体的・対話的・深い学びはもともとA校が目指していたことでは」「活用型の学習が目指されているためA校の実践が活かしやすい部分もあるのでは？ 内容は純増」「グローバル経済競争に向き合える、国家主義的で、個の能力育成を重視する個人主義的な学習観に基づく改革」「基本的な姿勢を大きく変えなくてよいのでは」などの意見があり、互いの発表にみな耳を傾けていた。

他の教科への質問としては、新教科や新テストへの対応を問うものが主だった。具体的には、社会科（「公共」、「日本史探究」や「世界史探究」の内容）英語科（4技能を網羅した民間試験への対応、必修科目と選択科目のバランス）、国語科（「言語文化」への対応、「大学入学共通テスト」への対応を目玉にする学校も増えることに対してどのように対応するか）、理科・数学（「理数探究」は行うのか？）などの質問があった。

終了後に研究部は40秒スピーチの感想集を作成し、配布した。「話し足りない」という感想が多数だった。他に「全員が言語化したことには意味があったのではないか」「互いの考え方を知られてよかった」「今までA校で実践されてきているとあるが、何か改良・改善すべきことはないか」などの意見が記されていた。

(3) 準備シートの内容分析

新学習指導要領に関する教員の意見を詳細に紹介するために、準備シートの記述内容の分析を行う。

準備シートでは、研究部から以下の2つの問いが提示された。

今年度の年間テーマは、『A校と新学習指導要領』です

- 1 新学習指導要領をどのようなものとして読みましたか。今までのA校の実践や、A校の中でのどんな実践が可能かということに触れながら述べてください。
- 2 他教科に対して、質問があれば次のことに留意して書いてください。
 - ・どの教科への質問なのか明記してください
 - ・質問の趣旨がわかるように書いてください

上の2点の問いのうち、1に関する準備シートの記述内容を、〈A校の教育実践と新指導要領の目的・内容は共通している〉〈A校の実践と新指導要領の内容は近いが、違いもある〉〈A校の教育実践と新学習指導要領の目的は根本的に異なる〉〈新学習指導要領の観点からA校の新たな教育実践を提案する〉の4点に分けて、表2に示す。

一つの文章中でも複数の観点が混じることがあるため、記述内容に関して、「A校の教育実践・理念と新指導要領の目的・内容・方法が共通すると捉える記述」については一重下線、「A校の教育実践では行えていない、もしくはA校に不足していると捉える記述」については波下線、「A校の教育実践・理念と新指導要領の目的・内容・方法が異なると捉える記述」については二重下線、「新学習指導要領の目的や理念を取り入れた実践を検討する記述」については破線で示すこととする。

表2 40秒スピーチの準備シートの記述内容の分類

<p>〈A校の教育実践と新指導要領の目的・内容は共通している〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・『主体的・対話的で深い学び』はAがもともと目指していたところだと思いました。<u>将来的に社会全体のことに目を向けつつ、まわりの人たちと協力し合いながら生きていく力をつけてほしいというのは総合のテーマでもあります。</u> ・A校で行われている実践に、やっと世間一般の教育環境が追いついてくることになるかと読みました。<u>確かに細かい部分での精査は各教科ごとにやっていく必要があるとは思いますが、私たちが掲げ続けてきたことの“一部分（あくまで）”が「必要である」と認識され始めたのだと感じています。</u> ・『道徳教育に関する配慮事項』を除けば、A校の教育理念と対立するものは少ないのではないかと。利用できる要素が多く含まれているように思われる。ただ、よいことばかりが盛りだくさんに書かれているようでもあり、それをすべて実践しようとするれば、学習難民が多く出そうである。
<p>〈A校の実践と新指導要領の目的・内容は共通するが、違いもある〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・英語もA校の取り組みを後押ししてくれる内容。しかし、<u>共通テスト、英語成績提供システムへの対応は難しいのではないかと。</u> ・A校生は、お互いの考えや意見を共有することに楽しみを見出すことができているので、<u>新指導要領の「話すこと「やりとり・発表」」のちからを育む土台は、つくられてきている。一方で知識を積み重ねることに課題を抱える生徒が多くいる現状の中で、発信する側に不可欠となる語彙力や文法、文の構造を理解する力が追いついてきていない。</u> ・<u>詰め込み型ではなく、活用型の学習を目指していると読んでいます。そういう意味ではAの実践は生かしやすい部分もあるでしょう。社会と教科の結びつきを重視したカリキュラムを作ることは、これからもやっていけると思いますが。ただし、印象として内容は「純増」であり、前提となる基礎学力の定着も同時に求められていることも踏まえておきたいです。</u> ・<u>学習指導要領が掲げる、たとえば「主体的・対話的で深い学び」というキーワードは、A校の中では日常的に意識され、実践が重ねられているものではないでしょうか。結果として同一内容の授業を複</u>

数クラス担当していても単なる「再放送」にはならない苦勞をA校の教員は（誇りに感じつつも）抱えていると感じています。他方、そうした実践を同僚に開き、「習得・活用・探究」のバランスの工夫を集团的に行おうとすることに対しては消極的で、そうした現状にメスを入れる（個人の実践が委縮しない程度に）にはちょうどよいタイミングなのではないでしょうか。

（A校の教育実践と新学習指導要領の目的は根本的に異なる）

- ・グローバル経済競争に向き合える、国家主義的で、個の能力育成を重視する個人主義的な学力観に基づく改革と理解しています。競争原理で管理せず、学びへの関心意欲を教師と生徒という縦だけでなく、生徒間の横の関係にも依拠しながら向き合っているA校は、例えば国家主義的な枠組みにおいても、個人主義的な学力観においても異なると思えます。
- ・テストのための英語力から使える英語力を目指そうとする転機は歓迎する。しかしその4技能が「テストの為の英語力」になってしまう部分がある。解なき問いの探求を大事にしているA校教育の評価は結果論では語りきれず、その「過程の質」が最も大事になると考えるからである。
- ・雑感ですが「主体的・対話的で深い学び」とありながら、国家が考える正しい答えが先にあり、それを進んで、効率よく、こなしていくことのできる人物の育成を目指している要素が強まったように読めました。

（新学習指導要領の観点からA校の新たな教育実践を提案する）

- ・例えばコラボ授業がA校では可能なかもしれないと思えました。新学習指導要領では、4技能5領域が掲げられています。（発表、討論、議論などを含み）この主体的、対話的の学びはA校の先生方が大切にしてくれているものの1つであると考え、それらを英語で行うのであれば他教科とのコラボが一番生徒にとってもメリットがあると考えました。多くの教科で自分の意見や考えを述べる課題を出している中でそのことを英語で伝えていくことが自分の意見を英語でも日本語でも述べられる力に繋げることができると思えました。ただ、いつも悩んでしまうのは単語であり、今回単語の数が高校で1800だったのが2500語になっています。
- ・新学習指導要領からA校を見て「あれが足りない・これが足りない」というのではなく、A校が作ってきた「学び」の歴史から新学習指導要領を批判的に捉え、柔軟に読み替える姿勢が必要だと思えます。この点から、各教科の「探究」は、他者との「対話」や活動を通して、自分の道筋で問いを深めていくことのできるものとして力を入れるべきだと思えます。また「総合的な探究の時間」では、より学術的・専門的な「役に立つ」ものが求められていると思えますが、A校においては普通に生活する者の視点から物事を捉え、考えを深めていくことが必要だと思えます。
- ・行政の教育介入という側面と新学力観の提示という二つの側面を併せ持っているものとして読んだ。A校の教師集団がこれまで議論してきた「教え」から「学び」への転換という重要な問題提起を含むものとして、批判的にかつ実践的に取り入れるという姿勢が大切だと思う。異学年間で構成する選択授業を豊かにしていき、広げていく実践が求められる。また、フィールドワーク学習の実践はA高校での学びの大きな特徴として、世に問うことも視野にいれるべきだ。

「A校の教育実践・理念と新指導要領の目的・内容・方法が共通すると捉える記述」としては、「主体的・対話的で深い学び」「他者との対話の重視」「探究的な学習」「フィールドワーク」「社会に開かれた学習過程」などが挙げられている。主体的・対話的な学習方法、探究的な学習、社会との関わりと連続性など新学習指導要領で提案された学習方法とA校の実践は共通する部分があると捉えられている。

「A校の教育実践では行えていない、もしくはA校に不足していると捉える記述」としては、「教育実践を同僚に開き、「習得・活用・探究」のバランスの工夫を集团的に行おうとすること」「発信する側に不可欠となる語彙力や文法、文の構造を理解する力」「共通テスト、英語成績提供システ

ムへの対応」など、基礎学力の定着、習得と探究のバランス、大学受験に対応する学力などが挙げられている。

「A校の教育実践・理念と新指導要領の目的・内容・方法が異なると捉える記述」としては、新指導要領が示す、国家主義的・個人主義的な学力観（国家が求める能力を効率よくこなす力。背景にある産業界からの要請）とA校の「民主的な人格」を目指し、共同性に基づいた学習観との相違が挙げられている。

「新学習指導要領の目的や理念を取り入れた実践を検討する記述」としては、「主体的・対話的な学びの実施に向けた異なる教科間でのコラボレーション授業」「探究学習の一層の充実」「教えから学びへの転換としての異学年間で構成する選択授業の充実」などが挙げられている。

個々の教員の記述には相違はあるものの、主体性や対話、探究を重視する学習方法とA校の教育実践は新学習指導要領と連続性があると捉えられている。一方で、学力観や最終的に目指す目標、背景の理念については相違があるとの捉えが中心となっている。そして、共通点や相違を見据えながら、新指導要領と連続する形で探究学習や教科横断型授業、選択授業などの充実が提案されている。

5 各教科での新学習指導要領の内容の検討（第2回部研究：8月）

職員会議でのスピーチの翌日に、研究部は第2回の部研究へ向けた資料の作成を、各教科に依頼した。依頼の内容は以下の通りである。

- 1 ①各教科が大事にしてきたこと ②教科としてどのような力をつけるべきだと考えているか
- 2 ①「各学科に共通する各教科」について、何がかわるのか説明してください ②また、それに触れながら、各教科の新学習指導要領をどうとらえているかを述べてください
- 3 新学習指導要領に変わりにあたって、教科として考えるべきだと思っていることを挙げてください
- 4 「探究」の構想があるかどうか書いてください
- 5 ICT活用の考え方について書いてください
- 6 部研究のための準備シートで出てきた教科への質問への回答
できれば、プレテストを解いて大学入学共通テストに対する教科の見方・対応を出してほしい

今回も、7月の教科の会議で指導要領について話しあうなど、各教科で教科の考えを話し合う動きが現れて、部研究で報告できる程度に見通しができていったという。各教科で作成された事前資料は各々B4用紙で1枚～3枚半の分量となった。

当日の第2回部研究「A校と新指導要領：教科ごとの検討」では、事前資料を基にした各教科の発表を行った。教科を越えた6名の班に分かれて着席し、各教科の発表が終わるごとに、各教科のスタンスは「A指導要領に賛成」「B反対」「C部分的に賛成」「Dどちらでもない」がいずれであ

るか各教科のキーワードを一人ずつ付箋に書き、それをシートに貼る形で班ごとに交流し、各教科への質問を行った。付箋に記す形としたのは、教科が語ったことが他教科の教員にどう捉えられたかを、教科の教員自身も知ることができるようにするためだった。その後、班ごとに分かれ、話を聞きたい2つの教科を選び、該当教科の教員を呼んで質疑応答をする機会を持った。

12教科の発表を60分で行ったため、作業が慌ただしかったという感想もあった。教科ごとの発表と交流の実施についてはおおむね好意的な感想が多かった。第2回部研究の感想の一部を表3に示す。

表3 第2回部研究の感想の抜粋

- ・これまでの、指導要領が改訂されると総則の部分や必修科目の変更部分については全員で確認していたと思いますが、他教科のことについてこのように知り合う機会はなかったと思います。(中略)他教科が何を大事にして、どんな力をつけようとしているのかを知ることができただけでも大収穫だったと思います。今回を含めた2回の部研究は、指導要領の改訂にあわせてA校としてこれから新しいカリキュラムをどのように作り上げていくのか、全員で考えていく良い機会になっていると思います。
- ・学習指導要領へのスタンスは当該教科の方から語られると落ちるものがありました(中略)教科をこえて、互いの教科目標や方法、現在の到達を話し合える機会がこれから職場で増えるといいですね。
- ・どの教科も大切にしていること、目標ははっきりしており、方向性がどの教科も建学の精神に則っていることを再確認できた。新学習指導要領により、大きく変えられてしまう。また、そうするのか? ゆっくり議論し、他教科にも開きつつ、今後の、内容、方針を作っていくことが大切だと思いました。

他にも、「自分の教科が他の教科の先生からどのように受け止められているのかが客観的に知れてよかった」という意見や、指導要領改訂による教科の変更内容を詳しく知り驚いたという意見(「日本史と世界史が合わさった『歴史総合』は大変だと思うがどう行うのか。’)や、他教科のスタンスや重視する点への疑問・質問が記されていた。

6 「選択科目」と「総合」の検討(第3回部研究:12月)

12月の第3回部研究では、前半に①「選択科目」と「総合」の検討、②A校の教育実践の歴史の学習会、を行った。

前半は、2年生対象の「選択科目」と1年生・3年生対象の必修科目の「総合」に焦点を当てて検討した。「選択科目」は、2年生時に受講する選択必修科目である。1年間を通した講座制の授業であり、授業内に4日程度の宿泊を伴うフィールドワークが組み込まれている。「総合」は1年生と3年生を対象とした必修の授業であり、1年生は“食”・“家族”・“働くこと”、3年生は“18歳からの人生を考える”をテーマとしている。「選択科目」は授業担当者、「総合」は部会に対して事前資料の提出を依頼し、その資料を基に検討した。

「選択科目」に関しては、「もともと『探究的学習』だと思う」「表記が『総合的な探究の時間』となったが、それによる影響はない」と、新指導要領の方向性と「選択科目」は共通しており、大きく変更する必要はないという授業担当者の意見が大半となった。一つの選択科目についての内容紹介も行われた。

「総合」部会からは、授業で大事にしてきたことは「意見形成、態度形成をする」「隣の人の考え方を知る」「自分の生き方を考えていく」であり、ただし、自分の「絶対化」がゴールではなく、当事者の語りと意識に触れながら、現代社会や他教科の学びと「総合」して問題設定、問題解決へ向かっていく自分を発見していくオープンエンドを目指すと言われた。授業の内容の紹介も行われた。

部研究の後半は、研究部が作成したA高校のカリキュラム変遷に関する資料を基に、生活指導とカリキュラムの歴史に関する学習会を行った。管理的な指導が生徒の反発を招き、その反省から「目の前の生徒から出発する学び」や選択科目が登場する契機となった1960年代の事件の内容を中心に、カリキュラムの変遷やA校の教育実践の歴史に関して班で話し合った。

第3回部研究の感想としては「A高校の実践づくりの歴史的な一貫性を学び、それから何を展望していけるのかを、班で聞く機会を設けることができました」と「“根っこ”を大事に、確認し直すこと、進路など変化していることに“先のイメージ”をともに作ることでできると嬉しいです。」「歴史を踏まえると同時に、現状で何が課題か、という分析も踏まえて新しいものをつくっていくことが肝要ではないでしょうか」などが挙がった。

第3回部研究の終了時に、研究部から「1. A校は何を大切にしてきた学校なのか」「2. 今後こんな授業をしてみたいという具体的な案を1と関連づけて書いてください。」の2点について記すよう教員に依頼した。1, 2の回答の抜粋を表4に示す。

表4 第3回部研究終了時の教員の回答の抜粋

<p>「1. A校は何を大切にしてきた学校なのか」への回答の一部</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒たちの声に耳を傾ける。必要だと思えば生徒たちに時間を与え、教員が一方的に判断しない。 ・生徒が、あるいは生徒たちが話し合い決めていくこと。その後の活動をサポートしていくこと。必修授業は受験のための学習ではない。共に学ぶこと。 ・経験を通した学び（成功だけでなく、対立や失敗も含めて）。 ・知識量を技法を詰め込むということは、重要視していないわけですから、個々の生徒が興味を持ったことを選び、伸ばしていく学びを大切にしてきましたと思います。他方、他者との関わりの中で、自分の考えの相対化を目指していると考えます。
<p>2. 今後こんな授業をしてみたいという具体的な案を1と関連づけて書いてください。」への回答の一部</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教員や教科、学校からの一方通行ではないカリキュラム作り。 ・生徒それぞれが何らかのテーマについて研究する。論文など、そのために1年からテーマの考え方、調査の仕方などを身に付けられるように様々な場面で取り組んでいるものを整理する。結果として、研究が意見を形成したり、他者のことを知ることにもつながったりとか、あると思う。 ・異年齢、異学年の生徒で構成する少人数のゼミナール形式の授業。外の世界と教室をICTを利用してつながる授業（海外の高校生、専門家、実社会で働く人々、内外の知的空間（ミュージアム）と教室がつながり、双方向でやりとりができる授業）。 ・今まで、決められた単元の授業を行い、単元内容を理解したかどうか、ペーパーテストで検証するといった、いわゆる業務としての学びしか紹介してこなかった。教師から生徒へ一方通行の単なる計算技術の習得だけでは、学びになっていない。「どんな考え方を知ったのか。」「発見できたのか。」をきちんと言葉にして語られて「学び」になると思った。単元を学習した生徒が、きちんと具体的に語る授業を目指したい。

「A校は何を大切にしてきた学校なのか」に関しては、生徒と教師の信頼関係、生徒の自主性と関係づくり、経験を通じた学習、生徒の興味・関心の尊重などが挙げられた。「今後こんな授業をしてみたいという具体的な案」に関しては、教員からの一方向ではないカリキュラム作り、生徒の研究活動、学年や学校を超えたゼミナール形式の授業などが挙げられた。中には、自身のこれまでの授業を反省し、生徒が自身の学びを語れるような教科の授業を行いたいという意見もあった。

7 考察

以上、2018年度のA校の部研究の内容を、①A校と新指導要領～40秒スピーチ～（6月：職員会議）②第2回部研究：教科ごとの検討（8月）、③第3回部研究：選択科目と総合の検討（12月）に焦点を当てて紹介した。

以下、2018年度の部研究の意味と研究部の果たした役割、高校の探究学習のカリキュラム開発が内発的学校改革の契機になる可能性について考察する。

(1) 部研究の意味①：A校の理念と新指導要領の関係の言語化

部研究は、第1にA校の教育理念・教育実践と新学習指導要領の関係を言語化し、A校の実践の意味を問い直す過程となっている。

40秒スピーチ、準備シートの作成は、新学習指導要領の内容・用語と自校の教育実践との関係を問う過程となっている。事前のお茶会にて、若手の教員が“普段の授業で大切にしていることを学習指導要領の言葉でどう表現したらよいか”“『個性』とはどういうことか”という悩みを表現していた。教員は生徒に対して学習指導や生徒指導などの働きかけを行っているが、その働きかけに込めている意味は常に言語化されているわけではない。そのため、教員の日常の仕事と指導要領の抽象的な用語の間には乖離がある。お茶会は、ベテラン教員との対話の中で、若手教員が自身の教育実践の意味を考え、言語化する助けを得る機会となっていた。また、第3回部研究でのA校の教育実践の歴史の紹介と検討は、新任教員が増える中で、教育実践の歴史や土台を確認する機会となっている。

部研究においては、新学習指導要領という外部からの要請と変化に対して、受容と理解のみを行うのではなく、自校の教育実践や理念などの土台を踏まえ、常に指導要領と自校との関係性を言語化する試みがなされている。それは、A校のアイデンティティを確認しながら新たな教育実践を構想する過程となっている。

(2) 部研究の意味②：教員・教科相互の理解と対話を通じた同僚性の形成

第2に、部研究は教員・教科相互の対話を組織し、相互の理解を促す同僚性形成の機会となっている。

高校は、各教科の専門性が高く、準備室や職員室も教科ごととなっている場合も多いため、教科の独立性が高く、教科間の壁の高さも指摘される。そのため高校での新カリキュラム導入は、各教科でのつぎはぎの実施や時間数の取り合いになることも多い。しかし、A校の部研究は、シートの作成や発表、討論、事後の感想の共有を通して、対話の機会を作り、教員・教科が互いを理解する機会を形成している。それは、カリキュラム編成の土台を形成する機会になっている。また、第

3 回部研究後の感想に、“これまでの教師から生徒へ一方通行の単なる計算技術の習得だけでなく、生徒の学びとなる授業を目指したい”という感想を記した教員がいたように、他教科・他教科教員との交流が、自身の教育実践を振り返り、新たな実践を模索する機会にもなっている。

(3) 内発的 school 改革としての部研究と研究部の果たした役割

本稿の冒頭で、探究学習の導入を含む新指導要領への対応は、各高校の内発的な school 改革の契機となりうるか。その際にどのようなプロセスが必要となるかという問いを立てた。上記の2つの問いへの考察を行う。

第1に、A校の2018年度の部研究が内発的な school 改革の契機となりうるかに関して考察する。内発的 school 改革は、「子どもの現実を踏まえ、各学校の自律性と創造性を保障し、学校内外の多様なリソースを活かし、子ども・学校・地域の相互の交流を推進する教育実践」と定義されていた(和井田, 2005)。カリキュラムの計画段階のため実施内容についてはまだ判断できないが、少なくとも、教員が自立的に自分たちの置かれている状況や学校の教育理念を確認し、今後の教育実践の展望を創造していく過程が踏まえられていたのではないだろうか。加えて、管理職によるトップダウンではなく、学校現場のニーズによって改革が位置づけられ、学校の伝統と継承と革新が図られている。それは、A校のアイデンティティを確認しながら新たな教育実践を試みる内発的な school 改革の過程と表現できるであろう。

第2に、内発的 school 改革に必要なプロセスとして、①外界の変化や要請に対して、教員自身の言葉で理解し、具体的な教育実践がイメージできること、②同僚性と相互の対話・理解の機会の構築、の2点が示唆されるのではないだろうか。

現在の高校は、指導要領改訂に代表される多くの変化にさらされている。その変化や要請を十分に理解する時間のないまま、教員が新たな取り組みを行う場合には、自分の教育実践が否定されるのではという恐れや、形式を変える負担のみが感じられてしまう。そのため、一部の教員にその業務を押し付けたり、外注したりなど、外発的で形式的な改革に終始することが生じやすい。

一方で、2018年度の部研究の取り組みは、指導要領などの外部から投げかけられる言葉の意味を確認し、自身の実践と関係で言語化する機会となっている。しかも、個人の水準(40秒スピーチ)、教科の水準(教科の検討)、学校の歴史(歴史の検討)の各水準から確認し、教員・教科間での対話の機会を組織している。それだけでなく、“それを踏まえてどのような授業を行いたいか”という問いが常に研究部から投げかけられ、意味の確認が教育実践を生み出す契機となっている。

A校の研究部は、主なものでも、①テーマの設定、②学習指導要領やA校の歴史資料作成などの資料の提示と配布、③個人、教科、部会への準備資料、事前資料の提出の促し、④部研究でのワークを通じた対話の組織、⑤事後の感想の配布と共有、を行い「問い」「資料」「言語化の促し」「対話の組織」を通して、教員の思考と活動を方向づけている。とりわけ「問い」においては“学習指導要領をどう読んだか”“これまで何を大事にしてきたのか”“実践をどう構想するか”と一貫して、指導要領への見解と教員の理念、実践の構想に焦点を当てている。教員は常に教育実践を通して生徒と関わっているため、校内研究は実際の教育実践のイメージに繋がることが必要なのではないか。また、教員集団の様子を見て、“お茶会”などのインフォーマルな対話の場を作るなど、見立てに基づく柔軟な働きかけも行っている。

(4) 今後の課題

以上、内発的學校改革としての A 校の部研究の意味について考察した。今後の課題に関して、和井田（2005）が挙げた内発的學校改革に作用する 4 つの要因の観点から考察する。

内発的學校改革に作用する要因として和井田（2005, 237p）が挙げたのは以下の 4 点である。①改革の権限を學校現場に位置付けること、②「参加」の問題：學校改革において教師以外の構成員の参加を検討すること、③ヒューマンウェアの重視：キーパーソンのネットワークを主体として改革を推進すること、④相互作用を通じた相利共生の観点：実践に取り組む中で構成員が互いに刺激しあい、共に成長する方向を目指す。この 4 点との関係から A 校の 2018 年の部研究を検討する。①については、研究部が中心となり、ボトムアップに校内研究を組織することが可能となっている。③については研究部長の B 教諭と研究部の教員がキーパーソンの役割を果たしている。④については、教員・教科を越えて話し合う機会を持ち、互いの立場の説明と理解がなされている。

しかし、②「参加」の問題：學校改革において教師以外の構成員の参加を検討すること、については少なくとも 2018 年度の部研究においては、生徒や保護者、学外の人々の参加や交流は行われていない。A 校の教員自身からも「生徒の声がない中で議論をしても『それは他教科・他教員の考えでしょう』の域を出ないのでは」「『大切にしてきたもの』の自分事の議論をするには生徒の声が欠かせないと思います。」（2018 年度部研究感想集）という声が挙げられていた。総合学習や探究学習は生徒が主体となっていく学習であるため、テーマ・題材の設定においては、生徒や保護者の参加が今後必要になる可能性がある。

A 校は最終的にどのようなカリキュラムを形成するのか。A 校の取り組みは、2019 年度、2020 年度の部研究、2022 年度の新教育課程の形成と本稿後も継続している。その過程の検討を通して上の課題について、今後も検討を続けたい。

附記

- ・本研究は南山大学研究審査委員会の承認を受けて実施した。（承認番号：18-080）
- ・本研究は日本学術振興会科学研究費 基盤研究（C）18K02293 の助成を得て実施した。

謝辞

インタビューにご協力頂いた A 校の B 教諭と、A 校関係者に心からの感謝を申し上げます。

註

- 1) 民間業者の ICT パッケージであるベネッセの“Classi”は、高校の探究学習の支援ツールを提供しており、“Classi”を用いた高校の探究学習のセミナーを開催している（Classi × 探究 Web セミナー：Classi を活用した探究活動のアップデート、<https://classi.jp/feature/>）。一般社団法人英語 4 技能・探究学習推進協会は、『探究学習白書』として事例集、指導案集を書籍として販売している（<https://esibla.or.jp/inquiry-based-learning-white-paper/>）。
- 2) 経済産業省の EDTECH が運営する“未来の教室”ホームページには、ICT を活用した探究学習教材や探究学習

事例が多く掲載されている。STEAM 教育の実践や、高校の探究学習の事例も多く掲載されている。ロイノートスクール、スタディサプリなど民間業者の学習ツールの高校での活用事例も多く掲載されている。(https://www.learning-innovation.go.jp/db_kind/%E6%8E%A2%E7%A9%B6%E5%9E%8B%E6%95%99%E6%9D%90/)。

参考文献

- M. W. Apple and J. A. Beane, (2007), *Democratic schools: Lessons in powerful education*, 2nd ed, Portsmouth, NH: Heinemann. (M. W. アップル & J. B. ビーン, (2013) 『デモクラティック・スクール: 力のある学校教育とは何か』, 澤田稔訳, 上智大学出版会.)
- 有本昌弘 (1993), 「学校研究診断システム: カリキュラム改善のために」『カリキュラム研究』2, 37-50.
- ベネッセ・コーポレーション (2016), 『VIEW21』高校版, 2016年10月号.
- 鄭 栄根 (1999), 「カリキュラム開発における教師の役割遂行に関する実証的研究: SBCD (School-Based Curriculum Development) の視点から」, 『カリキュラム研究』8, pp. 59-72.
- 宮本憲一 (1989), 『環境経済学』, 岩波書店.
- 中村裕行 (2015), 「『総合的な学習の時間』の理想と現実」『日本私学教育研究所紀要』, 第51号, 日本私学教育研究所, 61-64.
- 島田 希・木原俊行 (2018), 「学校を基盤としたカリキュラム開発に資する学校長の学びの特徴: 3つのケースの比較を通じて」人文研究: 大阪市立大学大学院文学研究科紀要 69, 21-39.
- 島田 希・木原俊行 (2019), 「学校を基盤としたカリキュラム開発における管理的リーダーの役割の多様性: カリキュラム・リーダーシップ論を分析枠組みとして」人文研究: 大阪市立大学大学院文学研究科紀要 70, 23-41.
- 鶴見和子・川田侃編 (1989), 『内発的發展論』, 東京大学出版会.
- 和井田清司 (2005), 『内発的学校改革』, 学文社.