

令和7年度 研究報告書

A地区における地域資源を活用した
「地域とともにある学校づくり」への構想
—総合的な学習の時間を核として—

令和6年度入学

熊本大学大学院 教育学研究科

教職実践開発専攻 学校教育実践高度化コース

241—A9711 堀尾 綾子

目次

報告書要旨

はじめに

1. 研究の目的	1
2. 問題の所在	3
2-1 熊本市の状況について	3
2-2 熊本市における教育の状況及び課題について	3
2-3 A 校区の実態について	4
2-4 A 中学校の実態と課題について	5
2-4-1 生徒の資質・能力に関する教職員の認識	5
2-4-2 学校と地域の連携に関する教職員の認識	6
2-4-3 生徒の実態	7
2-5 A 校区施設一体型義務教育学校の設置について	8
3. 先行研究のレビューと研究の方向	9
3-1 先行研究レビュー	9
3-2 研究の方向について	10
3-2-1 ビジョンの共有について	10
3-2-2 協働体制の設計について	10
3-2-3 学習運営の設計について	11
4. 実例研究	12
4-1 ビジョンの共有について	12
(a) 教職員との共有、及び、単元設計の基盤づくり	12
(b) 地域・行政との共有	12
(c) 生徒との共有と再構築	12
4-2 協働体制の設計について	13
4-2-1 地域連携推進担当としての働きかけ	13
(a) まちづくりセンターと教育改革推進課とのパートナーシップの形成	13
(b) 地域資源を活用した協働体制の段階的な形成と運用	15
4-3 学習運営の設計について	17
4-3-1 授業の実際	17
4-3-2 学校・地域連携が継続して機能するための枠組	29
5. 考察	30
5-1 ビジョンの共有に関する分析・考察	30
5-2 協働体制の設計に関する分析・考察	31
5-3 学習運営の設計に関する分析・考察	32
5-4 全国学力学習状況調査・ScTN 質問紙より	35
6. 結論	38
6-1 研究のまとめ	38
6-2 今後の展望	39
7. おわりに	41
参考文献	43

A 地区における地域資源を活用した 「地域とともにある学校づくり」への構想 —総合的な学習の時間を核として—

熊本大学大学院 教育学研究科

教職実践開発専攻 学校教育実践高度化コース

堀尾 綾子

報告書要旨

本研究は、少子高齢化と学校統廃合を背景に設立される義務教育学校において、地域資源を活用した「地域とともにある学校づくり」を進めるための条件や仕組、その教育的意義を明らかにすることを目的とした。特に、生徒・教職員・地域住民が主体的に関わり、役割を引き受けていく過程に着目し、学校と地域の協働がどのように形成・発展していくのかを検討した。

本実践は、熊本市立 A 中学校第 3 学年を対象に、総合的な学習の時間を中心として実施した。校区内で閉校となる 4 小学校の利活用を地域課題として設定し、生徒は地域調査やインタビュー、地域住民・まちづくりセンター・行政との対話を通して課題を整理し、将来を見据えた構想を提案としてまとめた。最終的には熊本市の関係課長会議に参加し、行政への提案を行った。地域の施設や人的資源、行政の調整機能を学習資源として位置付け、生徒の探究活動を支える環境づくりを行った。

本研究では、こうした主体的な関わりや意思決定への参加を、生徒・教職員・地域住民それぞれのエージェンシーとして捉えた。エージェンシーとは、与えられた役割に従う存在にとどまらず、自ら判断し、他者と調整しながら社会に働きかけていく力や姿勢を指し、その変容を目指した。

質問紙調査および聞き取りの結果から、生徒が地域課題を「自分たちの生活や将来と関係するもの」として捉える意識が高まり、主体的な関与に関する肯定的回答が増加した。生徒の語りからは、対話や協働を通して地域の一員として関わろうとする姿が確認された。一方で、意見表明へのためらいや、話し合いが一部の生徒に偏る場面も見られ、誰もが安心して協働に参加できる学習構造や関係づくりの必要性が課題として明らかとなった。

教職員においては、地域連携学習の教育的意義への理解が深まり、生徒の主体性や学びの広がりを肯定的に捉える評価が共有された。また、実践を通して地域連携に対する負担感は軽減され、関与や判断の在り方にも変化が見られた。一方で、調整や運営が特定の担当者に偏りやすいという課題も示され、組織として役割分担や意思決定の見通しを共有する仕組みづくりの必要性が示唆された。

地域住民や行政関係者からは、生徒の活動が可視化されることで関わりやすくなり、「一緒に考える関係」が生まれたという評価が得られた。地域資源は、単なる体験の場ではなく生徒の問いを起点として学校・地域・行政の関係を結び直す媒介として機能していたと捉えられる。

以上より、本実践は、地域資源を媒介として各主体のエージェンシーが相互に作用し、学びと協働を支える関係性が形成されていく過程を示した点に意義がある。こうした相互作用の積み重ねによって形成される教育エコシステムが、「地域とともにある学校」を持続的に支える基盤となることが示唆された。

はじめに

本研究の動機は、自身の日々の教育実践の中で感じ続けてきた「小さな問い」が積み重なり、現任校での取組や教職大学院での学びの中で、これまでの実践を問い直す機会を得たことに基づいている。

授業や学校行事等で生徒たちと向き合う中で、彼らは条件が満たされれば決して受け身ではなく、自分なりの考えや理由をもって学びに向かっていることを、筆者は目にしてきた。問いを投げかけると、生徒たちは他者の意見に耳を傾け、自分の考えを言葉にしなが、互いの考えに触れる中で意味や納得解を作り出そうとする場面である。それは、教師が用意した正解にたどり着くことを目的とした学びというよりも、生徒自身が思考を深めていく姿である。こうした実感は、生徒との日常的な対話を通して、次第に明確になった。

筆者は、生徒たちと「こんな学校があったらいいよね」と理想の学校像について語り合うことが好きである。授業の進め方や学習の在り方について生徒と意見を交わす中で、ある時「午前中で授業を終えて、午後は自分たちが研究したいことをしたい」、「小学生に勉強を教えに行く時間とかあれば面白いのに」といった声が、次々に挙がった。生徒たちは互いの考えに自らの意見をさらに重ねながら、なぜそうしたいのかを根拠をもって語り合っていた。そのやり取りの中に、生徒自身が学びの在り方をデザインしようとする姿が読み取られた。

しかし一方において、今なお学校における授業の多くは、同じ内容・同じ時間・同じペースで進められることを前提とし、あらかじめ定められた到達点に向かって一斉に進む構造を持つ。様々な制限が存在するとしても、その中で、生徒一人ひとりが抱く問いや違和感、学びの可能性が、十分に扱われないまま通り過ぎてしまうことも少なくない。筆者は、こうした学びの在り方に限界を感じると同時に、生徒自身が考えを広げ、仲間と意見を交わしながら「自分なりの学び方を形にしていく学び」へと学び方を転換していきたい気持ちが高まった。その思いをさらに強くしたのは、卒業生との何気ない会話であった。進学を機に地域を離れた卒業生が、「校区外に出て初めて、A校区のよさに気づいた」、まさにそれである。その言葉を通して、彼らの在学中の学びの中で、この地域の価値や意味を生徒自身の言葉で捉え直す機会を、十分に設定できていたのか、と自問する日が続いた。

こうした課題意識を抱く中で、令和9年にA校区に施設一体型義務教育学校が設立されることとなり、生徒たち自身が未来を自分事として捉え、「学びたい」、「関わりたい」、「創りたい」と感じられる学校とはどのような在り方なのかを、改めて考えるようになった。義務教育学校の設立は、そうした問いに正面から向き合うための最大の契機であると捉えた。

しかし、そのような学びを、教室内の工夫だけで支え続けることには、どうしても限界がある。生徒が思い描いたデザインや抱いた構想が、実社会との接点を持たないまま、教室の中で終結してしまう場面も少なくない。せつかく生まれた問いや関心が、現実とつながる機会を得られないまま薄れていくことに、もどかしさを感じることもあった。だからこそ、生徒の考えや問いが、地域に生きる多様な他者や実際の課題と結びつくことで、学びが現実の意味を帯び、より深まり、広がっていくのではないかと考えるようになった。

これらの課題意識により、学校と地域が連携した学習の中で、生徒が自らの考えを、他者と関わりながら学びや社会に参画していくと、生徒たちの主体性が、どのように発揮され、エージェンシーが育まれていくのかを明らかにしたいと考え、本研究に取り組むことにした。

1. 研究の目的

これまで A 中学校では、地域行事や体験活動を通して地域と関わる取組が積み重ねられてきた。一方で、そうした取組が生徒の主体性や地域参画へとどのようにつながっているのかについては、学習として十分に整理・検証されてきたとは言い難い。

本研究の目的は、少子高齢化と学校統廃合が進行する熊本市 A 地区において、義務教育学校の設立という転機に、地域資源を活用した「地域とともにある学校づくり」の教育的意義と、その成立条件を明らかにすることにある。その際、学校・地域・行政が相互に関係し合う教育エコシステムの構築に着目し、生徒が自ら考え、協働しながら行動し、社会に働きかける力や地域貢献しようとする主体性であるエージェンシーがどのように形成・発揮されるのかを検討したい。

中央教育審議会は、これからの学校教育の在り方として、学校を地域社会に開き、地域住民とビジョンを共有しながら子どもを育てる「地域とともにある学校」の重要性を繰り返し指摘している。審議会答申（2015）では、学校と地域が連携・協働するための要件として、両者が教育目標や課題について共通理解を形成し、学びを展開していくことの重要性に加え、地域内の多様な主体をつなぐ仕組みやコーディネート機能を整備し、既存の体制について工夫・深化させていく必要性も指摘している。

先行研究においても、学校と地域が協働する教育の成立条件が議論されている。例えば、佐藤（2018）は、学校と地域との連携・協働を深化させるためには、両者が共通の課題理解と目指す方向性を共有し、その実現に向けて継続的かつ組織的に関係を構築していく仕組みが不可欠であることを指摘している。これらの知見は、「地域とともにある学校」が単発的な交流や単なる体験活動ではなく、学校・地域・行政が役割を分かち合いながら持続的に機能する協働の枠組として構想する必要があると捉える。

こうした国や先行研究の方向性を踏まえつつ、熊本市教育委員会においても、教育振興基本計画において教育エコシステムの考え方を基盤に、学校・地域・行政が連携・協働しながら教育活動を展開する方針を明示している。

なお、この教育エコシステムを、地域人材や施設を授業の材料として活用するための補助的な枠組としてではなく、学校・地域・行政がそれぞれの役割を担いながら相互に関係し合い、生徒の学びと成長を持続的に支える基盤的な教育の仕組みと捉える。

先に示した実態から、地域連携の教育的意義は教職員間で広く共有されている一方で、その実践が個々の努力や調整に依存し、学習として体系化されていないという課題も明らかである。そこで本研究では、地域連携を一過性の取組とせず、学校全体で位置付けるための枠組として、総合的な学習の時間を核に据えた学習構造の構築を試みる。具体的には、総合的な学習の時間を核として、義務教育学校設立に伴い閉校となった本校区内 4 小学校の校舎利活用という地域課題を学習課題として設定し、①生徒が地域課題を自らの問題として再構成する過程、②地域住民や行政職員と関わりながら探究活動を進める過程、③協働によって構想した具体案を行政への提案という形で行動化する過程を段階的に設計・支援する。さらに、④これらの学習過程における質的・量的データをもとに、生徒のエージェンシーの発揮と形成の実態について分析する。

なお、本研究で着目する生徒のエージェンシー（以下、生徒エージェンシー）は、「生徒が地域社会の一員として、自ら考え、他者と関わりながら行動し、社会に働きかけようとする力」のことである。

OECD の Education 2030 プロジェクトにおけるコンセプトノート『2030 年に向けた生徒エージェンシー』では、生徒エージェンシーを「変革を起こすために目標を設定し、振り返りながら、責任ある行動をとる能力」と定義している（OECD, 2018）。ここでは、生徒が社会に参画し、人や事象、状況をより良い方向へ導こうとする際に求められる「責任の感覚」や、「目的を定め、その実現に向けて行動を選択していく力」を包摂したものと捉える。

こうした考え方から、生徒エージェンシーとは、単に指示された活動をこなすことではなく、自ら社会に働きかけ、状況に応じて考え、判断し、行動していこうとする姿勢そのものを指すと考える。それは、他者の判断に委ねるのではなく、自分なりの目的意識をもって選択し、その結果に責任を引き受けようとする態度である。したがって目指す生徒像は、「学校と地域が協働する教育エコシステムのもとで、地域資源を活用した学習を通して地域課題を自分事として捉え、他者との対話や協働を通じて考えを深めながら、地域社会に主体的に関わり、行動しようとする生徒」である。

以上のことから、地域資源を活用した教育活動を教育エコシステムの中に位置付けることで、生徒エージェンシーがどのように引き出され、発揮されていくのかを明らかにし、「地域とともにある学校づくり」の教育的意義を示したい。

本研究は、「地域とともにある学校」を、単に地域理解や体験活動にとどまる取組として捉えるのではなく、生徒エージェンシーの育成を核に据え、学校・地域・行政が相互に関わり合いながら学びを支える教育エコシステムとして捉え直す。その上で、こうした教育エコシステムがどのような条件のもとで成立し、生徒の主体的な学びと地域参画を可能にするのかを明らかにすることを目的とする。

2. 問題の所在

2-1 熊本市の状況について

近年、他の地方都市同様、熊本市でも、地域社会を支えてきた人と人との関係性が変化し日常的な交流や相互扶助の機能が弱まりつつあることが、各種調査から指摘されている。熊本市が実施した「第4次熊本市地域福祉計画」策定に係る市民意識調査によれば、近隣住民との関係について「挨拶や立ち話程度にとどまっている」と回答した市民が約半数に達しており、生活上の困りごとが生じた際にも「誰にも相談しない」「相談先が分からない」とする回答が一定割合存在している。これらの結果は、地域内における支え合いの基盤が必ずしも十分に機能していない現状を示している。

また、地域コミュニティの重要な担い手である自治会についても、加入率は継続的に減少傾向にあり、活動の担い手が特定の層に固定化・高齢化していることが課題として指摘されている。市民を対象とした調査においても、自治会活動やボランティア、NPO等の地域活動に「参加したことがない」と回答する層が依然として多数を占めており、地域活動への関与が日常的な行動として定着しているとは言い難い。こうした状況は、地域に存在する人的・社会的資源が十分に活用されていない実態を表している。

このような背景を踏まえ、熊本市は「第5次地域福祉計画」において、地域におけるつながりの希薄化、担い手不足、支援体制の脆弱化、さらには孤独・孤立といった複合的な課題を重要な政策課題として取り上げている。そして、住民一人ひとりが地域の一員として主体的に関わることを促すとともに、行政、地域団体、学校等の多様な主体が連携・協働する仕組みづくりを通して、地域コミュニティの再生を図る方向性が示されている。

2-2 熊本市における教育の状況及び課題について

一方、教育分野においても、同様の問題意識が示されている。熊本市は、令和6年度から令和13年度までを計画期間とする「第8次熊本市総合計画」において、8つの分野横断的なビジョンを掲げている。特にその中のビジョン①「こどもが輝き、若者が希望を抱くまち」を掲げ、その中で「こどもを主体とした教育の推進」を重要な施策として位置付けている。具体的には、子ども一人ひとりの学習状況や関心に応じた支援を行い、自ら課題を見出し解決していく探究型の学びを充実させることを通して、主体的に考え行動できる人材の育成を目指す方向性が示されている。またビジョン⑥「すべての市民がより良い暮らしを営むまち」においては、「地域コミュニティ活性化の推進」の重要性も掲げている。具体的には、地域活動の担い手の発掘や、企業・NPO等の多様な主体との連携を通じた地域活動の活性化、自主的・自立的なまちづくり活動を支える支援体制の充実など地域づくりと人づくりを一体的に進める視点が強調されている。

しかし、示された成果指標の現状を見ると、十分な達成状況にはない。例えば、ビジョン①において「課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいると感じる」と回答した児童生徒の割合は、小学6年生で76.6%、中学3年生で71.8%（令和5年度）にとどまる。令和9年度目標値80.0%、令和13年度目標値85.0%との間には一定の隔たりが見られる。また、「学級の友達との話し合い活動を通して、自分の考えを深めたり広げたりできている」と感じている児童生徒の割合についても、小学6年生81.8%、中学3年生77.7%（令和5年度）と、中学校段階において相対的に低い傾向にある。これらの数値は、主体的・対話的な学びの定着が、特に中学校段階において十分とは言い切れない現状を示している。

熊本市教育委員会においても、「熊本市教育振興基本計画（令和2～5、6～9年度）」の基本理念として、「豊かな人生とよりよい社会を創造するために、自ら考え主体的に行動できる人を育む」ことを掲げ、学校内外の多様な資源を活用した学びの充実や、地域との連携による体験的な教育活動を推進している。

以上のように、熊本市においては、地域社会におけるつながりの弱まりと、学校教育における主体性・協働性の育成という2つの課題が重なり合って存在している。これらを個別の問題として捉えるのではなく、地域資源を教育活動の中に位置付け、学校と地域が協働する学習の枠組を構築することが、教育において重要な視点と考える。

そこで本研究では、それらが学校現場においてどのように具体化され得るのかを検討する。特に、地域資源を教育活動の中に位置付け、学校・地域・行政が相互に関わり合いながら学びを創出する教育エコシステムの構築を通して、生徒が地域の一員として課題を捉え、他者と協働しながら意思を形成し、行動へとつなげていくエージェンシーがどのように育まれるのかを、具体的な教育実践を通し、「地域とともにある学校づくり」の実現に向けた知見を示したい。

2-3 A校区の実態について

A校区は、熊本市南部に位置し、農業や漁業を基盤とした地域である。水環境や干拓の歴史、伝統行事、地域活動を支える住民組織など、多様な人的・自然的・文化的資源が存在し、地域住民の学校教育への関心も比較的高い。図1はA校区の地域資源の分類と具体例である。

図1 A校区の地域資源

分類	内容・具体例
① 人的資源	<ul style="list-style-type: none"> - 農業者・漁業者（水環境知識） - 地域住民（「森」植林・炭焼き・ホタル育成の担い手） - 環境保全隊 - 保護者・地域講師・学校評議員・教育委員会
② 物的資源	<ul style="list-style-type: none"> - 「みらいの森」・「漁民の森」・「子どもの森」 - 緑川・白川・用水路・サヨンパネ（干潟） - 炭焼き窯・ホタル池・ピオトープ（学校内外）
③ ソーシャルキャピタル	<ul style="list-style-type: none"> - 環境保全隊（住民・団体・行政・学校の連携） - 地域イベント（環境保全活動・伝統行事）
④ 教育資源	<ul style="list-style-type: none"> - 「森」植林・炭焼き・河川水質調査・生物観察の体験活動等の蓄積（人、モノ、場+継続の歴史） - 継続的な講話・自然観察・地域講師の授業支援 - 地域を生かした総合的な学習の時間、ボランティアの実践

本校区は、親・子・祖父母の三世代が同一地域で生活する家庭が比較的多く、地域活動や学校行事、教育活動に積極的に関わる層が厚いことも校区の特徴である。家庭・学校・地域が日常的に顔の見える関係を築いており、学校教育を地域全体で支えようとする基盤が一定程度形成されている一方で、少子高齢化の進行や若年層の人口流出により、地域コミュニティの担い手不足や世代間のつながりの希薄化といった課題も抱えている。特に校区内に高等学校が存在しないため、進学を機に他地域へ流出し、そのまま地域に戻らない生徒も少なくない。こうした構造的な要因は、地域の持続可能性という点で大きな課題である。

こうした課題意識は地域住民側にも共有されている。令和7年5月27日にA中学校で開催された拡大評議員会にて、参加者に地域と学校の連携について聞き取りとアンケート調査を行った。主な回答は「もっと地域の大人が学校に関われるようにしてほしい」、「放課後や休日の活動を広げてほしい」、「学校の情報をもっと地域に発信してほしい」といった意見が出され、学校と地域の関係をより双方向的に深めたいという期待が読み取れた。一方で、「できることは協力する」との声からは、地域の協力意欲があるにもかかわらず、その関与の機会や仕組が十分に整理されていない現状も垣間見られた。

このようにA校区は、教育活動を支えようとする地域の力と、少子高齢化・人口流出という構造的課題が併存する地域である。学校は生徒が地域社会の一員として関わる「入口」と

なり得るが、現状では、生徒が地域課題に継続的に関わり、自らの意見や行動が地域に影響を及ぼす経験は十分とは言えない。

2-4 A 中学校の実態と課題について

A 中学校においては、これまで地域行事への参加や体験的活動を通して地域との関係はある程度築かれてきたものの、それらが生徒エージェンシーを育成することを主とした学習として体系化されていたとは言い難い。生徒が地域課題を自らの問題として捉え、他者との対話や協働を通して意思を形成し行動へと結び付ける学習構造は十分に確立されていない。

令和6年4月21日～4月25日に職員に行ったアンケート（回答数9名）では、前年度までを振り返り「生徒の実態および地域連携に対する認識」について、複数の設問を設定した。

2-4-1 生徒の資質・能力に関する教職員の認識

表1は生徒の資質・能力に関する教職員の回答である。観点はA校区の小学校と中学校で共通の育成したい資質・能力に基づいた。各項目について学校生活全般、授業における生徒の姿を基にした回答である。

表1 生徒の資質・能力に関する教職員の認識 (N=9)

観点	質問項目	主な教職員の認識
受容力	生徒は他者の意見を受け入れ、柔軟に対応できる	身近な友人関係や慣れた集団の中では相手の意見を聞こうとする姿が見られるが、立場や年齢の異なる他者に対しては受け身になりやすい
対話力	生徒は自分の思いや考えを相手に伝えることができる	少人数や安心できる場面では発言できるが、自分の考えを根拠とともに説明したり、相手に応じて伝え方を工夫したりする点には課題がある
協働性	他者の意見と自分の意見を聞き、より良いものを作り出すことができる	教師が設定した活動では協力して取り組めるが、意見の違いを調整しながら合意形成を図る場面では、教師の支援に頼る傾向が強い
主体性	生徒は課題や問題を自分のこととして捉えることができる	課題が与えられれば取り組むが、自ら問いを立てたり、必要性を実感して動き出したりするには支援が必要
	生徒は課題解決に向けて最後まであきらめずに取り組むことができる	見通しが立っている活動には粘り強く取り組めるが、困難に直面すると周囲の指示を待つ傾向があり、主体的に乗り越えようとする力には課題がある
地域参画 貢献力	生徒は地域とつながり、貢献している	地域行事や体験活動への参加経験はあるものの、「参加」にとどまり、自分なりの役割意識や地域への貢献意識をもって関わっている生徒は限られている

表1に示した教職員アンケートの結果から、生徒は、身近で構造化された人間関係の中では一定の受容力や協働性を発揮している様子が見られるものの、その多くは教師の支援や既存の枠組によって支えられている側面が大きいことがうかがえる。

特に、課題を自分事として捉え、主体的に行動を起こし、最後まで粘り強く取り組む力については、さらなる育成の余地があるという認識を教職員はもっている。

また、地域参画・貢献力に関しても、これまで地域行事や体験活動への参加を通して地域と関わる機会は一定程度確保されてきたものの、生徒自身が地域課題を意識し、地域の一員として役割を担おうとする段階には、まだ十分には至っていない状況にあった。

こうした結果から、A 中学校における地域連携は、主として「経験の提供」に重きが置かれており、生徒エージェンシーを意図的、且つ、体系的に育成する学習構造としては、十分に整理されていなかった可能性が示唆される。

このような実態と課題は、義務教育学校の設置にあたり、地域資源を活用しながら、生徒が対話と協働を通して意思を形成し、それを行動へとつなげていく学習の在り方を改めて構築していく重要性を示している。

2-4-2 学校と地域の連携に関する教職員の認識

図2は学校と地域が連携した教育活動や授業における教職員の回答である。観点は「有意義性、負担感・阻害要因、生徒の変化、教職員の学び」である。

図2 学校と地域の連携に関する教職員の認識 (N=9)

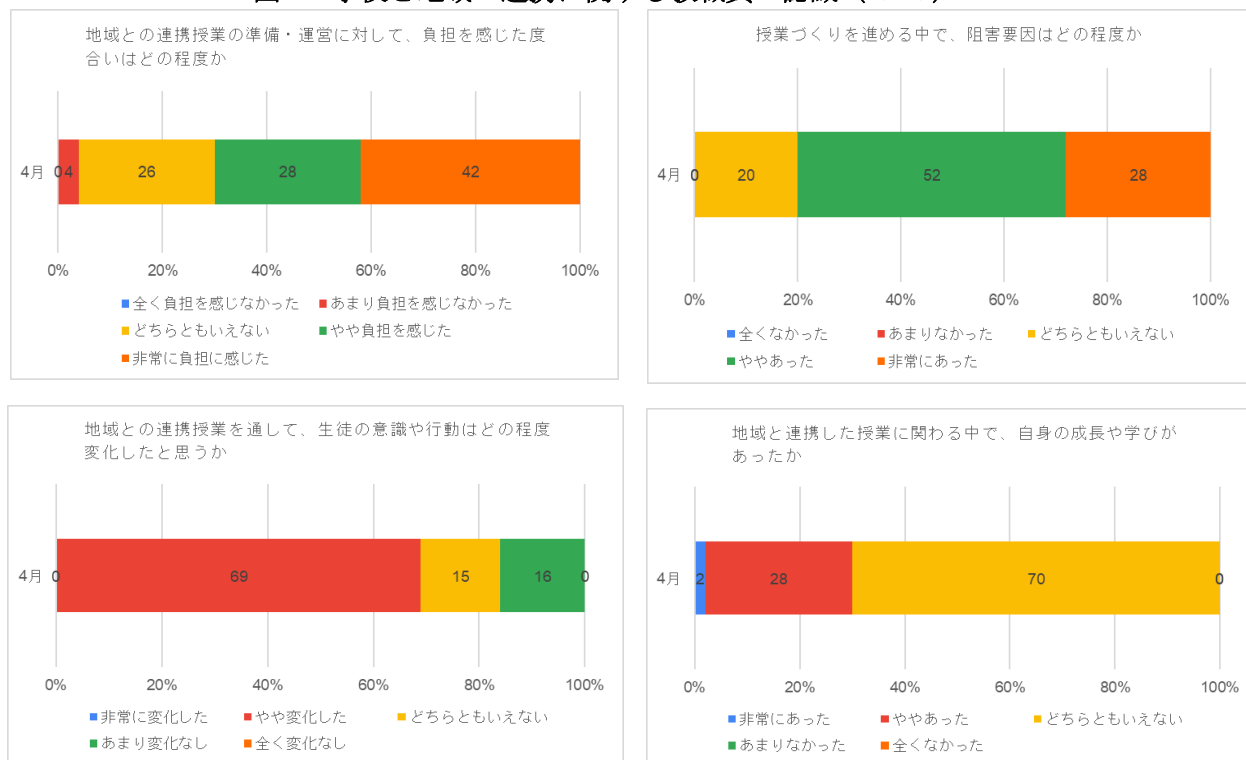


図2より、学校と地域が協働して授業を行うことについては、全ての教職員が肯定的に捉えていることが分かる。「非常にそう思う」「ややそう思う」を合わせると100%となり、地域連携そのものの教育的意義については、教職員間で共有されている。一方で、地域との連携授業の準備・運営に対する負担感については、「やや負担を感じた」「非常に負担を感じた」が合わせて70%を占め、意義を認めつつも、実践面での負担の大きさが強く意識されていることが明らかになった。さらに、授業づくりを進める中での阻害要因についても、「ややあった」「非常にあった」が80%に達しており、時間的制約や調整の難しさ、役割分担の不明確さなどが背景にあることが推察される。しかしながら、生徒の意識や行動の変化に関しては、「やや変化した」が69%を占め、多くの教職員が地域連携授業を通じた一定の教育的効果を実感していることが読み取れる。「非常に変化した」との回答は見られなかったものの、完全に否定的な回答がなかった点は注目に値する。

また、教職員自身の成長や学びについては、「どちらともいえない」が70%と最も多く、地域連携が個々の専門性の向上や自己成長として十分に言語化されていない現状も浮かび上がった。一方で、「ややあった」「非常にあった」と肯定的に捉える回答も一定数見られ、実践を通じた学びが芽生えつつある段階であることが示唆される。

これらの結果から、A中学校における地域連携は、教育的意義や生徒への効果については高く評価されている一方で、教職員個人の負担に依存した形で実践されてきた側面があると考えられる。義務教育学校の設置を契機として、地域連携を個々の努力に委ねるのではなく、学校組織として支える仕組や学習構造へと整理・発展させていくことが求められる。

2-4-3 生徒の実態

図3は (a) 令和6年度全国学力・学習状況調査、(b) 令和6年度A校区小中アンケート調査、(c) 令和7年度ScTN質問紙におけるA中学校第3学年の生徒の回答の一部である。

図3 (a) 令和6年度全国学力・学習状況調査 (N=42)

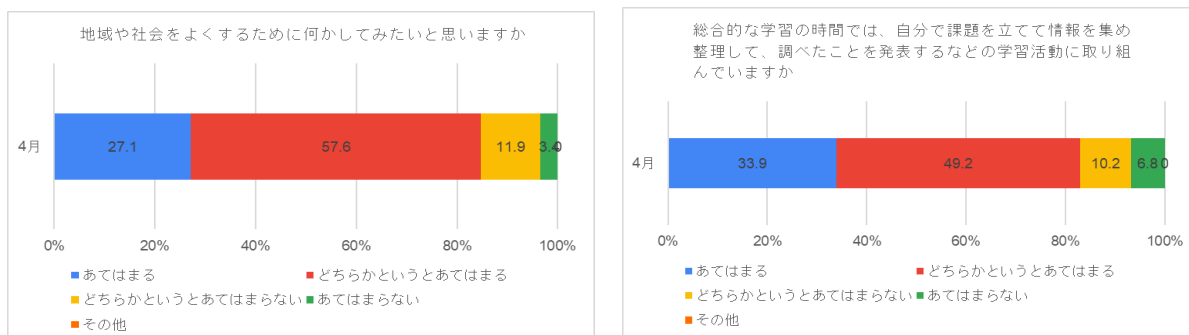


図3 (b) 令和6年度 A校区 小中アンケート調査 (N=42)

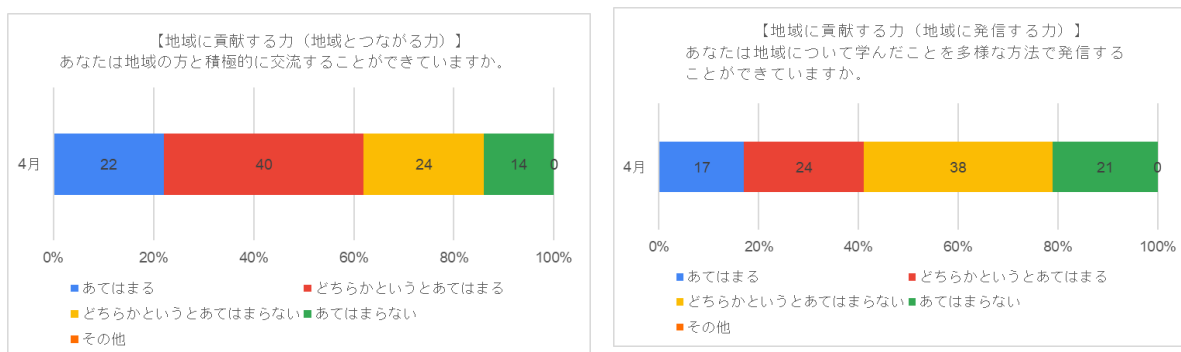
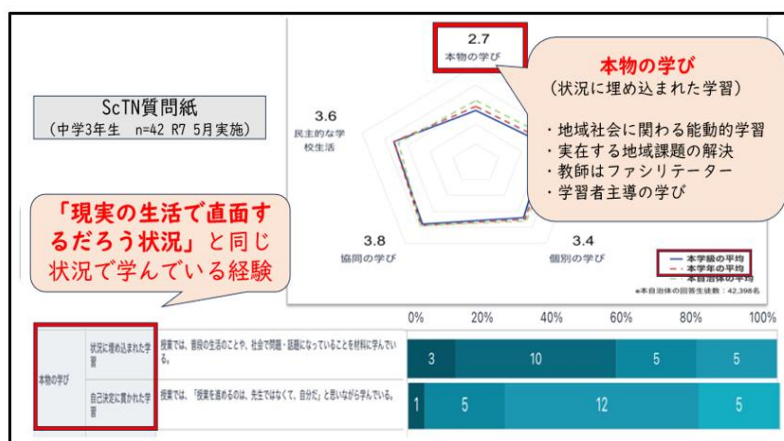


図3 (c) 令和7年度ScTN質問紙(N=42)



生徒の実態を分析すると、特に地域社会との関わりや探究的な学びに関する項目において、十分な成果が示されているとは言い難い。地域連携に関する量的データにおいても、地域貢献に対する意識が高いとは言えない生徒が一定数存在し、「人の役に立ちたい」「地域に関わりたい」といった意識が必ずしも生徒全体に共有されていない状況が確認された。しかし、これらの結果を、生徒一人一人の能力や努力の不足として捉えることは適切ではない。総合的な学習の時間における探究活動の実態を見ると、生徒が自ら問いを立て、地域の人々と関わりながら調査・対話・協働を重ね、その成果を社会に向けて表現・行動化するような学習経験は、十分に設定されていたとは言い難いからである。生徒が地域社会と主体的に関わる

意識や行動を育むための学習の枠組やカリキュラムが、これまで十分に整備されてこなかった可能性が考えられる。また、生徒が地域社会との関わりを「与えられた体験」や「行事への参加」として受け止めるにとどまり、自らの意思決定や行動として経験する機会が限られていたことを示唆している。

ScTN 質問紙の結果において「授業では、普段の生活の事や、社会で問題・話題になっていることを材料に学んでいる(状況に埋め込まれた学習)」、「授業では、「授業を進めるのは先生ではなく、自分だ」と思いながら学んでいる(自己決定に貫かれた学習)」という現実の生活で直面することを想定した状況である「本物の学び」に係る達成度は熊本市の平均を下回る。このことは、生徒は「現実の生活で直面するだろう状況」と重なる文脈の中で学んでいるという実感を一定程度もっているものの、本物の学びの入口にいても、学習を自分事として引き受け、行動へと踏み出す段階には、周囲の支援と学習環境づくりの工夫が必要であることを示している。

これらの実態から、生徒の地域参画意識や探究的な学びの弱さは、生徒個々の能力や意欲の問題というよりも、地域社会と主体的に関わりながら意思形成と行動を経験できる学習の枠組やカリキュラムが十分に整備されていなかったことに起因する可能性が高いと捉える。教育エコシステム構築の必要性を示す結果となった。

2-5 A 校区施設一体型義務教育学校の設置について

これまで述べてきたように A 中学校における実態と課題を踏まえると、義務教育学校の設置を、単なる学校再編ととどめず、地域と学校の関係や学びの在り方を見直す契機として捉える重要性がある。その際、特に整理すべき課題は、次の3点である。

① 生徒エージェンシーを育成する学習の構造化

これまでの学習では、生徒が与えられた課題には取り組める一方で、地域課題を自分事として捉え、対話や協働を通して意思を形成し、行動へと結び付ける経験は十分とは言えない。義務教育学校の設置を機に、総合的な学習の時間を核として、地域課題に向き合う探究的な学びを系統的に位置付けていくことが重要である。

② 地域連携を学校組織として支える仕組づくり

教職員は地域連携の教育的意義を高く評価している一方で、準備や調整に伴う負担感も強く感じる。こうした状況から、地域連携を教職員個人の努力に委ねるのではなく、学校・地域・行政が役割を分担し、連携を組織的に支える体制を整える必要がある。

③ 地域資源の位置付けの見直し

地域行事や体験活動としての関わりは一定の成果を上げてきたものの、生徒の地域参画意識や貢献意欲の形成には十分につながっていない。閉校となる旧4小学校区の施設や人的資源も含め、地域資源を生徒の学びを支える基盤として捉え直すことが重要である。

これらの課題は相互に関連しており、学校・地域・行政が連携・協働する教育エコシステムの構築を通して解決が図られると考える。義務教育学校が、生徒エージェンシーを中核に据えた「地域とともにある学校」を具体化していくための重要な実践の場となるものと認識する。

3. 先行研究のレビューと研究の方向

3-1 先行研究レビュー

文部科学省(2021)は、コミュニティ・スクールおよび地域学校協働活動の推進を通して、学校・家庭・地域が目標や課題を共有し、協働によって教育活動を進めていくことの重要性を示している。この枠組において地域は、単なる教育資源の提供者ではなく、教育の当事者として位置づけられている。学校と地域の連携がもつ教育的意義については、これまでの先行研究においても多くの知見が蓄積されている。中野・潮田(2022)は、地域住民や専門性をもつ外部人材との協働が、学校内部の枠組だけでは生まれにくい新たな教育実践を可能にするとともに、学校が直面する課題に対して多角的な解決の糸口を提供する点を指摘している。

さらに、地域資源の教育的活用に関する研究では、山田(2016)が、ソーシャルキャピタルを「信頼」「ネットワーク」「互酬性の規範」といった社会関係資本として捉え、学校と地域との信頼関係の蓄積が、協働的な教育実践の質と持続性を支える基盤となることを明らかにしている。また、人的資源・物的資源・社会的資源を総合的に活用することの意義についても示されている。熊谷(2023)は、変化が激しく将来の見通しが立ちにくい社会においては、子どもたちが他者と関係を築きながら課題に取り組む力を育成することが重要であり、そのためには学校の学びを地域社会の文脈の中に位置づけることが求められると述べている。

こうした学校と地域の連携に関する研究に加え、近年は、教育活動の中で生徒自身がどのように関与し、意思をもち、役割を担っていくのかという点にも注目が集まっている。学習指導要領(2017)では、生徒を受動的な学習者としてではなく、学びや社会形成に主体的に参画する存在として捉える視点が明確に示されている。こうした動向を背景に、生徒の主体的な関与やエージェンシーをいかに育むかが、学校教育における重要な課題として位置づけられるようになってきている。

これに関連し、OECDはEducation 2030プロジェクトにおいて「Student Agency」を中核概念として位置づけ、生徒が自ら目標を設定し、他者と協働しながら社会に価値を創出していく力を、未来社会に不可欠な資質・能力として提示している(OECD, 2018)。OECDにおけるエージェンシー概念は、学校内に閉じた学習よりも、地域や社会と接続した真正性の高い課題に取り組むことによって、生徒エージェンシーが高まりやすいことを示唆している。

探究活動に関する研究では、問いを立て、他者との対話を重ねる過程そのものが、生徒の主体性や思考を深める力を育成することが指摘されている。とりわけ、地域の課題を題材とした探究学習は、学習内容を自分たちの生活や実社会と結び付けやすい点で大きな意義をもつ。苫野(2019)は、学校を知識伝達の間としてではなく、子どもが探究と協働を通して学びを創り出す場として再構築する必要性を論じている。学びの個別化・協同化・プロジェクト化の融合という提案は、生徒が実社会の課題に向き合い、他者と合意形成を図りながら行動する学習経験を重視する点で、本研究の実践を支える理論的基盤の一つである。

また、レイヴとウェンガー(1991)が提唱した正統的周辺参加論は、学びを「知識を獲得すること」ではなく、「実際の活動や共同体に参加していくこと」として捉える視点を提供している。この考え方に立てば、地域住民や行政職員と関わりながら進める学習は、生徒が当初は周辺の立場から社会的実践に参加し、経験を重ねる中で徐々に役割を拡大していく過程として理解することができる。

以上の先行研究から、地域と協働した教育活動は、生徒の主体性や社会参画意識、さらにはエージェンシーの育成に一定の効果をもつと考えられる。しかしながら、学校・地域・行政といった多様な主体が関わる協働の枠組の中で、生徒がどのような立場で関与し、どのような条件のもとで主体として役割を広げ、変容していくのかについては、十分に検討されているとは言い難い。そこで本研究では、協働の構造やプロセスに着目しながら、生徒の関わり方とその変容を明らかにすることを目指す。

3-2 研究の方向について

以上の先行研究を踏まえ、本研究では地域と連携した教育を、「学校・地域・行政・生徒が相互に関わり合う教育エコシステム」として捉える。そして、それぞれの主体がどのように共通の目的を形づくり、共有していったのか、また協働意欲がどのように生まれ、維持されていったのか、さらにコミュニケーションが協働のあり方にどのような影響を与えたのかを分析することを通して、教育活動における協働が成立する条件と、生徒エージェンシーの発揮・変容との関係を検討する。

分析にあたっては、バーナード（1938）の協働理論を手がかりとし、組織を、人々が共通の目的を共有しながら相互に支え合って営まれる協働の仕組として捉える。バーナードは、組織が成立し、継続していくためには、①共通の目的、②構成員の自発的な協働意欲、③円滑な意思疎通（コミュニケーション）が不可欠であると述べている。この理論は、学校・地域・行政・生徒など多様な主体が関わる地域連携型教育を、単発的な取組ではなく、共通の目的のもとで持続していく協働の営みとして理解する視点を与えてくれる。

一方で、協働の仕組の中で、生徒が単に「参加する存在」にとどまるのか、それとも主体的に関与する担い手となるのかによって、その教育的意義は大きく異なることが指摘されている（塩津・他、2023）。生徒が共通の目的づくりや話し合いの過程にどの程度関与し、自らの考えや行動を通して協働に参画しているかという点は、生徒エージェンシーを捉える上で重要な視点である。

以上を踏まえ、本研究では、①ビジョンの共有、②協働体制の設計、③学習運営の設計（コミュニケーション）の在り方という三つの観点から、研究の方法と手立てを整理する。

3-2-1 ビジョンの共有について（共通目的の形成）

バーナードは、協働が成立するためには、構成員が共通の目的を理解・共有していることが不可欠であると述べる。本研究では、「地域とともにある学校づくり」というビジョンが、行政、地域、教職員、生徒の間でどの程度共有されていたのかに着目する。

特に、生徒が単なる活動参加者ではなく、「地域の未来を構想する当事者」としてビジョンを理解していたかどうか、エージェンシー発揮の重要な要因であると考えられる。

田村（2022）は、学校のビジョンをグランドデザインなどの形で見える化し、学校内外で共有していくことの重要性を指摘している。また三宅（2021）は、学校のビジョンを教育活動の中核に据え、文書や対話を通して可視化・共有することが、学校組織の一体性と実践の方向性を支えると指摘している。

そこで本研究では、まず校区の目指す子どもの姿について地域住民へのアンケート調査を行い、地域が学校教育に期待する価値や願いを把握する。その結果を基に、校内研修において生徒の実態や課題を整理し、学習指導要領に示された「育成を目指す資質・能力の三つの柱」と「学校教育目標」と照合しながら、学校と地域が共有可能な「目指す子どもの姿」を再構成する。また地域から職員と生徒へと段階的にビジョンを共有・更新する過程を通して、協働の基盤となる共通目的の形成を図ることを目指す。

3-2-2 協働体制の設計について（協働意欲）

バーナードは、組織が成り立ち、継続していくためには、構成員が進んで関わろうとする「貢献意欲（協働意欲）」が欠かせないと述べている。この考え方に立つと、学校・地域・行政のそれぞれが無理なく関われる環境を整えることが、協働への前向きな意識を生み、維持していく上で重要であると考えられる。

協働を一時的な取組に終わらせず、継続的なものにしていくためには、理念や目的を共有するだけでなく、関係者が「関わってみたい」「自分も役に立てそうだ」と感じられる仕組を整えることが求められる。佐藤（2018）は、学校と地域の協働が円滑に進む条件として、両

者をつなぐ調整役の存在や、役割分担を明確にすることの重要性を指摘している。特に、学校と地域の双方の状況を理解しながら調整を行う存在は、協働を支える重要な基盤となる。

熊本市では、まちづくりセンターの地域担当職員や公民館の社会教育主事など、学校と地域をつなぐ立場にある人材が配置されている。文部科学省（2017）が示す地域学校協働活動推進員に求められる資質・能力は、これらの職務と多くの点で共通しており、先行研究においても、社会教育主事や公民館職員が学校と地域の橋渡し役として機能している実態が報告されている（熊谷ほか，2021a）。

しかし、このような人材が制度上配置されているだけで、協働が自動的に進むわけではない。関係者が協働の意義や手応えを実感しながら関係性を築いていく過程そのものが、協働意欲の形成と持続にとって重要であると考えられる。

そこで本研究では、筆者自身が地域連携推進担当教職員として校内に位置づき、まちづくりセンターの地域担当職員や熊本市教育委員会教育改革推進課の主任指導主事と日常的に連携を図りながら、教職員と地域・行政をつなぐ役割を担う。外部資源の紹介や調整を行うことで、教職員が地域と関わる際の心理的な負担を軽減し、協働に一步踏み出しやすい環境づくりを進めていく。

3-2-3 学習運営の設計について（コミュニケーション）

バーナードは、協働体系が機能するための条件の一つとして「意思疎通（コミュニケーション）」の重要性を指摘する。情報や考え、意図が関係者の間で適切に共有されることで、協働は円滑に進み、その質も高まると考えられている。

協働を機能させ、発展させていくためには、継続的で開かれたコミュニケーションが欠かせない。中留（2004）は、カリキュラム・マネジメントにおいて、学校外の人的・物的資源を意識的に位置づけ、学校内で共有・検討する仕組みを整えることの重要性を指摘している。

そこで本研究では、校内研修の中で単元配列表を活用し、教育活動と地域資源とのつながりについて、教職員が定期的に話し合う場を設けた。あわせて、教職員が地域活動への理解を深められるよう、まちづくりセンターの地域連携推進担当職員に授業づくりの段階から関わってもらい、学習内容に応じて地域人材や地域活動を授業へとつないでいった。

こうした取組を通して、教職員が地域や社会教育関係者と対話する機会を日常の授業の中に位置づけるとともに、生徒自身も地域の大人や行政職員と直接関わりながら学ぶことができる環境づくりを目指す。

さらに、実践の過程や得られた成果を記録として残し、次年度へ引き継ぐことで、学校内に協働の知見が少しずつ蓄積されていくような仕組みを整える。

4. 実例研究

4-1 ビジョンの共有について

(a)教職員との共有、及び、単元設計の基盤づくり

まず学校全体で共有可能な「育成する資質・能力」を明確にすることから取り組んだ。令和7年4月28日の校内研修において、今年度のA中学校の重点教育目標である「主体性」、「地域連携と地域貢献」を踏まえ、筆者が「地域とともにある学校づくり」の意義や「単元設計のグランドデザイン案」を提示し、教職員と協議を行った。その過程で、学年職員は前年度の振り返りを行い、今年度生徒に育みたい資質・能力として「主体・協働・貢献」を整理し、学校教育目標との関連を図りながら焦点化を進めた。本実践の対象となる3年部の職員と単元構想の土台づくりを協働で行うにあたり、SWOT分析を通して「単元構想の前提条件」を整理した。人口減少という課題がある一方で、地域にはまちづくりセンターや自治会、環境保全隊・農業や漁業関係者など多様な人的資源があることを確認し、これにより、生徒は協働活動を通して地域の多様な人の力や知恵に触れ、自分たちの提案が地域や行政に届く実感を得ながら、持続可能なまちづくりや自分の生き方を考える契機を持つことと考えた。こうして、地域の一員として地域との関わりを通じて主体的に学び、課題解決に取り組む力を育む単元構想を描いた。

(b)地域・行政との共有

令和7年5月27日にA中学校で令和7年度の第1回目の拡大評議員会が開催された。地域・学校・行政が熟議する場であり、今後の連携ビジョンが共有される場である。このためこの会にはまちづくりセンターの主任主事の参加も求めた。

この会において、筆者から本取組についての趣旨や「4-1-1 職員との共有と単元設計の基盤形成」で述べた生徒に身に付けたい資質・能力、及びA校区の4小学校の閉校利活用を探究する授業について説明し、質疑応答及び協議を行った。その後、拡大評議員会の出席者を対象にアンケート調査を実施した。その結果、地域として特に重視されている力は「他者と協力し共に課題を解決する力(協働・課題解決力)」「認め合う力(多様性理解・他者受容)」「持続可能な地域や社会の創り手としての意識(地域貢献力)」であることが明らかになった。

これらの結果については再度学年会を通して教職員に共有し、アンケートの数値だけでなく、背景にある地域の願いや広義の意味についても共有した。このフィードバックを受け、教職員間では「主体・協働・貢献」に加えて「挑戦」の視点も含めた生徒像を目標とした。これは本学年の生徒が、地域貢献に向け、地域の現実的な課題を呼びかけている行政施策に参画し、本校区の未来づくりに働きかける試みが初めてであったため「挑戦」を追加することとした。これについては令和7年9月25日に開催した第2回目の拡大評議員会においてアンケート結果の分析と共に共有した。

また同時に、A校区4小学校の閉校利活用の構想は行政施策としているため、熊本市教育委員会 教育改革推進課の主任指導主事と目的を共有し、方向性の確認を行いつつ、授業づくりの構想を練ることとした。

(c) 生徒との共有と再構築

拡大評議員会及び教職員間で整理されたビジョンを、学びの主体である生徒と共有した。令和7年6月4日の第3学年の総合的な学習の時間の導入(オリエンテーション)では、筆者が授業を行い、学校・地域・教師側が完成した像を示すのではなく、「このプロジェクトの目的を自身の言葉で語るなら何か」、「この学習を通して、どんな力を身につけたいか」、「地

域のために、自分たちは何ができそうか」といった問いを冒頭に示し、生徒同士が対話を行う場を設定した。

生徒はこれらの問いを通して意見を出し合い、その後、学校教育目標や地域・教職員が共有している言葉を示し、共通点を整理しながら、自らの言葉で「目指す姿」を再構成していった。こうした過程の中で、生徒から出た言葉をつなぎ合わせ、以下のように定義した。

- 主体：他者の意見や地域の状況も受け入れながら判断し、その上で自分で考え行動する力
- 協働：プロジェクト班だけでなく、地域住民や先生達とも一緒に課題を考え協力して解決する力
- 貢献（挑戦）：誰もが「A 地域はいい場所！」と思えるように、自分の考えや行動が他者や地域の幸福を創る力

プロジェクトの共通ゴールを「再生・貢献・幸福」とし、これらをキーワードとして探究活動を進めることになった。これらは、地域や教職員が共有していた「主体・協働・貢献（挑戦）」の価値を、生徒自身の経験や問題意識を通して捉え直したものであり、共通目的が一方的に与えられるのではなく、対話を通して更新を行った。

表2は本研究において目的がどのように共有され、更新されていったのかを示したものである。本研究では、地域や行政が描く将来像や課題意識、教職員が大切にしてきた教育的価値を出発点としながらも、それらを生徒にそのまま与えるのではなく、対話を通して生徒自身の言葉へと置き換え、意味づけ直していく過程を重視した。

その結果、生徒からは「再生する力」「地域に貢献する力」「自分と他者の幸福を生み出す力」という表現が挙がり、地域や教職員が共有していた「主体・協働・貢献」の価値が、生徒自身の経験や問題意識を通して柔軟に捉え直され、対話を通して共通目的として更新されていった。

表2 本プロジェクトにおける目的の共有の段階図

段階	主な主体	共有・検討された目的・価値	具体的内容	本研究における意味
① 地域・行政の段階	地域住民 まちづくりセンター 熊本市教育委員会	地域の課題解決 閉校校舎の利活用 次世代の担い手育成	人口減少や学校統廃合を背景に、閉校後の校舎の活用。地域の将来を視野に課題解決力・協働力	学習の社会的な妥当性や必然性
② 教職員の段階	学年教職員	主体性・協働性・貢献性（+挑戦）	学校教育重点目標やこれまでの実践を振り返り、生徒に育みたい力を整理	教育的意図としての目的設定
③ 生徒との共有段階	教職員・生徒	「どんな力を身につけたいか」「地域のために何ができるか」	答えを示すのではなく、問いや対話を通して生徒の考えを引き出す	生徒を学びの主体とした位置付け
④ 生徒による再構成	生徒	「再生する力」「地域に貢献する力」「自分と地域の幸福を創る力」	生徒自身の経験や感じた課題と結び付けながら、学びの価値を言語化（再構築）	共通目的の意味づけの再構築
⑤ 共通目的の成立	地域・行政・学校・生徒	生徒の言葉で表現された共通目的	生徒の言葉を単元の目的にし、学習や判断の軸に位置付け	協働の基盤となる目的共有

4-2 協働体制の設計について

4-2-1 地域連携推進担当としての働きかけ

(a) まちづくりセンターと教育改革推進課とのパートナーシップの形成

本実践では、総合的な学習の時間を核に地域連携を推進するにあたり、まちづくりセンターおよび熊本市教育委員会 教育改革推進課との協働体制の構築を重視した。

その第一歩として、5月7日に筆者がまちづくりセンターを訪問し、主任主事に対して研

究の方向性、生徒に育成したい資質・能力、本校が目指す「地域とともにある学校像」について説明した。

協議の中で、まちづくりセンター側からは、校区における喫緊の課題として「閉校となる小学校跡地の利活用」が挙げられた。新設校準備会においても具体的な活用案が十分にまとまらない中で、当該小学校を母校にもつ現役中学生の視点や思いに大きな期待が寄せられていることが共有された。また、授業においては、まちづくりセンターの主任主事から地域理解の基盤資料として、町が作成している「校区カルテ」（地域の4校区それぞれの農業・産業・伝統行事等の特徴を整理した資料）を活用する提案がなされた。これにより、生徒が事前に資料を読み込み、疑問や問いをもった上で、まちづくりセンター職員との質疑応答を行いながら地域課題に気付いていく学習過程を構想することになった。

この協議を踏まえ、本校では「未来創造学」と位置づけた縦割り型の総合的な学習の時間（年間15時間）を軸に、2025年6月4日に全学年合同のオリエンテーションを実施し、その後、学年の発達段階に応じた探究活動を展開する方針を決定した。

表3は本実践における地域連携推進担当の役割を整理したものである。役割は主に以下の3つに分類できる。

- | |
|---------------------|
| ① 連携の設計基盤を整える役割 |
| ② 構想と外部調整を主導する推進的役割 |
| ③ 教職員の実践を支える伴走的調整役割 |

実践段階においては②「構想と外部調整を主導する推進的役割」を軸に、①「連携の設計基盤を整える役割」と③「教職員の実践を支える伴走的調整役割」が、実践の進行や状況に応じて行き来しながら機能させた。また単元構想の初期段階では、①として単元の見通しや地域資源の整理を行い、連携の土台を整えた。その上で、実践が実際に動き出す場面では②が前面に立ち、地域や行政との対話や調整を進めながら学習を具体化していった。さらに、実践が深まる過程では、③として教職員の不安や負担に配慮し、相談や調整を通して学年全体を支える役割へと強化した。結果として地域連携推進担当が構想と外部調整を主導する役割を軸としつつ、連携の基盤づくりと教職員への伴走的支援を柔軟に組み合わせるハイブリッド型の役割を担うことになった。

表3 実践段階による役割整理

実践段階	主な役割	具体的な働き
単元構想・準備期間	①+②	単元構想の枠組提示、地域資源の整理、地域住民・まちづくりセンター・行政との初期協議
実践（初期）	②（軸）	地域課題の提示、外部人材との接続、全体構想の具体化
実践（中期）	②+③	行政・住民と連携したカタリバ等の調整、教職員との協働授業・事前事後協議
実践（後期）	③+②	教職員の不安や提案への対応、総合的な学習の時間(小中)担当と行事の打ち合わせ及び再調整、行政との最終的な整合
振り返り・再構成期	①+②	実践の意味づけ整理、次年度・他学年への接続の見通し形成

単元中盤以降は、各プロジェクト班に対して、教職員が本人の意思に基づく担当として関わる体制へと移行した。教職員は「指導者」ではなく「伴走者」として、生徒の思いや構想に寄り添いながら助言を行う役割を担った。筆者は全体を巡回し、必要に応じて T.T.を行ったり、不安を抱える教職員との事前・事後の打ち合わせを重ねたりするなど、柔軟な支援を行った。

また、令和 7 年 6 月 12 日には、3 年生の単元構想案の共有と、この授業の中で A 地域住民と閉校利活用についての対話の場である「カタリバ」の実施について、まちづくりセンターの主任主事に依頼した。当日は新校準備会に参加する新校準備会（自治会長）とコミュニティスクールコーディネーターの他、熊本市教育委員会教育改革推進課、地域教育推進課、まちづくりセンターからの参加があった。

ちなみにこの一連の取組は、閉校利活用の施策を所管する教育改革推進課の主任指導主事とも随時共有しながら進めた。

また、地域連携推進担当が各主体と行った打ち合わせや検討内容については、教職員間の情報共有および連絡調整を目的として、マイクロソフト社の情報共有用アプリケーション（Teams）を補助的に活用するとともに、必要に応じて学年会を設定する体制とした。

「カタリバ」に向けては、令和 7 年 7 月 11 日の授業参観時に実施し、会場設定（約 100 名規模）、筆者が窓口となり保護者への案内、実施計画、指導案の提案、まちづくりセンターと教育改革推進課とも同時に情報を共有しながら協働的に準備を行った。

さらに協働の深化として、3 年生は行政への正式提案に先立ち、令和 7 年 9 月 29 日に、閉校となる小学校の現 6 年生に対して構想案のプレゼンテーションを行った。小学生の意見を踏まえて構想を修正・再検討する過程には、「カタリバ」に参加した地域住民、保護者、行政職員にも参観・フィードバックを依頼し、多様な立場の声を学びに取り込んだ。

この小学生との交流会については、校区内小学校の総合的な学習担当者と中学校側が連携し、協働で計画・実施を行った点も特徴である。

表 4 は本実践における協働体制の関係表である。生徒を中心に、学校・地域・行政・小学校がそれぞれの立場を生かしながら関わる協働体制をねらいとした。生徒は地域課題に主体的に向き合い、教職員は伴走者として学びを支え、まちづくりセンターや地域住民は地域の実情や知見を伝え、教育委員会は提案を社会につなぐ視点から関わった。さらに、小学校との連携により、学びが次の世代へと引き継がれる循環も生まれた。このようにして協働体制は、生徒を軸に、学校・地域・行政がそれぞれの立場と強みを生かしながら相互に関係づけ、地域連携推進担当の働きを通して、協働が重なり合う関係性が形成されていった。

表4 本実践における協働体制の関係表

主体	主な役割	生徒との関係	他機関との連携
生徒	地域課題の探究・構想・提案の主体	課題を自分事として捉え、対話と協働を通して構想を具体化	地域住民・行政へ提案し、フィードバックを受けて再構成
教職員（学校）	学習設計・伴走的支援・調整	指導者ではなく伴走者として、生徒の思考と判断を支援	まちづくりセンター・教育委員会と学習を接続するハブ機能
まちづくりセンター	地域課題の提示・人的資源の仲介	地域の現状や課題を生徒に直接伝える対話相手	地域住民・新校準備会・学校をつなぐハブ機能
地域住民（新校準備会役員・CSコーディネーター）	実践知の提供・価値の共有	生徒の構想に対する意見・助言・評価	まちづくりセンターを通じ学校・行政と連携
保護者	生活者視点の提供・学びの理解と支援	生徒の活動を見守り、家庭での対話を通して学びを深める存在	学校・地域行事・説明会等を通じ、学校・地域との関係を形成
熊本市教育委員会（教育改革推進課・地域教育推進課）	施策的視点・実現可能性の提示	生徒提案を社会につなぐ対象・評価者	学校・まちづくりセンターと協働し教育エコシステムを形成
小学校（6年生・担当職員）	次世代視点の提供・接続	生徒提案への率直な意見提示	中学校・地域と連携した学びの循環の構築

4-3 学習運営の設計について

本単元の学習運営にあたっては、生徒が地域課題に主体的に向き合い、地域の人々や行政と関わりながら学びを深めることができるよう、学習の進め方や関係づくりを意識して設計した。特に、生徒が自ら考え、多様な他者と関わりながら構想を深め、社会に向けて発信し、働きかけていく過程を支えるために、生徒・教職員・地域・行政が対話を重ねながら関わり合うコミュニケーションが生まれる学習環境を大切にしたい。

そのため、教職員が共通の見通しをもって授業を進められるよう、単元全体の流れや各段階でのねらいを事前に共有し、必要に応じて話し合いながら調整を行った。また、地域住民や行政職員との関わりについても、単発的な協力にとどまらず、学習の進行に応じて役割や関わり方が変化するように、段階的な関与を想定した。

こうした運営のもとで、生徒は地域の人々との対話や調査を通して課題を捉え直し、仲間と協働しながら構想を深めていった。学習の過程では、外部の大人が「教える立場」として関わるのではなく、生徒の考えに耳を傾け、コミュニケーションを通してともに考える存在として関与することで生徒が安心して意見を表明し、試行錯誤できる学習環境を整えた。

以下では、このような学習運営の考え方のもとで展開された授業について、単元の進行に沿って具体的に述べる。

4-3-1 授業の実践

(1) 単元の位置づけと概要

本研究における授業実践は、前期の総合的な学習の時間に実施した。単元名は「未来創造学（A 地域の未来を創る）—未来と地域をつなぐ共創プロジェクト～A 校区4 小学校の閉校後の利活用をプロデュースし隊～」である。本単元では、義務教育学校設立に伴い閉校となるA 校区4 小学校の利活用という、地域にとって喫緊かつ現実的な課題を題材とした。生徒は、地域の課題や将来像に主体的に向き合い、地域資源やソーシャルキャピタルを活用しながら、地域住民や行政と協働して構想案を作成し、最終的に行政へ提案する探究的な学習活動に取り組んだ。

対象は、熊本市立A 中学校第3 学年2 学級、計54 名であり、実施期間は令和7 年4 月から11 月までである。授業には、筆者および第3 学年職員に加え、地域住民（保護者・地域団体や新校準備会会員）や行政職員（まちづくりセンター、熊本市教育委員会 教育改革推進課）が関与し、学校と地域が協働する環境のもとで実践を行った。

また、「地域とともにある学校づくり」を、学校が地域と連携する取組にとどまるものではなく、より広い視点から捉えることとした。具体的には、地域全体を「学びの生態系（教育エコシステム）」として位置づけ、学校・地域住民・行政といった多様な主体が、地域資源や体験を共有しながら協働・連携する姿を想定している。それは、学びは学校の中だけで完結するものではなく、地域そのものが生徒にとっての学びを支える土壌の形成を目指すことである。さらに、生徒が地域の中で実在する課題に出会い、地域の人々との関わりを通して正統的周辺参加を経験しながら、次第に自ら考え、行動し、社会を構想・デザインしていく力を育んでいく過程を重視した。

以上のように、本研究における「地域とともにある学校づくり」とは、地域と学校が協働して学びの環境を編み直し、その中で生徒エージェンシーを育む土壌を形成していく営みであると位置づけた。

(2) 理論の枠組と研究仮説について

本実践ではバーナードの組織論を理論軸とした。バーナードは、組織を「2人以上の人々の、意識的に調整された活動や諸力のシステム」と定義する。この定義に基づけば、組織とは、人が集まっていること自体を指すのではなく、学校（生徒・教職員）、地域住民、行政などの人々が、目的を共有しながら互いに働きかけ合い、活動を成り立たせている状態そのものを指すものとする。

バーナードは、組織が機能するための条件として、①共通目的、②コミュニケーション、③貢献意欲の三要素を挙げる。従ってこの三要素を、学校（生徒・教職員）、地域住民、行政が協働する地域連携カリキュラムを捉える理論的枠組として位置づけ、以下の主仮説および各小仮説を設定した。これらをアンケート、聞き取り調査、授業記録、成果物等の複数の質的・量的データを用いて多面的に検証した。

(3) 仮説及びその検証について

筆者は、「切実感のある地域課題を取り上げ、課題解決的な地域連携カリキュラムを組み、学校（教職員）・生徒・地域住民・行政の間の対話と協働により『共通の目的』のもと実践にあたれば、学校は『地域とともにある学校』へと変容する。」と考える。

この実際について、関与可能な生徒と教職員に限定し、筆者が立てた仮説を示し、その検証を試みたい。

(ア) 生徒の変容に関する仮説、及び、検証データ(表5)

【仮説①生徒の変容】生徒は、地域課題を自らの生活や将来と結び付けて捉え、その解決を目指して仲間や地域住民と協働的に取り組む過程において、目的意識を共有していくことができるだろう。また、その過程において生徒はエージェンシーを発揮し、地域に貢献しようとする意欲を育むとともに、多様な他者との対話を通して意思疎通の能力を高めていく。その結果として、持続可能な社会の創り手として、自ら行動しようとする資質・能力が育成されるだろう。

表5 仮説①を検証するデータ

仮説	検証観点	主なデータ	具体的な分析視点
仮説①	地域課題の自分事化	・生徒ワークシート ・振り返り記述	地域課題を「自分」「自分たち」の言葉で語っているか
	協働的な取組	・グループ活動の観察記録 ・話し合い記録	仲間・地域住民の意見を踏まえた再構成が見られるか
	エージェンシーの発揮	・生徒アンケート（事前・事後） ・インタビュー ・対話場面の記録 ・発表資料	自ら提案・行動しようとする意識の変化があるか 相手を意識した説明・調整が行われているか

(イ) 教職員の変容に関する仮説、及び、検証データ(表 6)

【仮説②教職員の变容】教職員は、地域住民や同僚との対話や協働を通して、目的や価値観を共有することで、地域資源を活用した柔軟な授業設計力を獲得できるだろう。さらに、地域協働の意義や価値を理解していく過程において、教職員としてのエージェンシー（以下、教師エージェンシー）が高まり、教育実践力の向上が図られることで、主体的に地域へ働きかける教職員へと変容していくと考えられる。こうした変化を通して、地域連携が学校文化として定着していくだろう。

表 6 仮説②を検証するデータ

仮説	検証観点	主なデータ	具体的な分析視点
仮説②	目的・価値の共有	・教職員聞き取り ・学年会・校内会議記録	地域連携の意義が共通言語として語られているか
	授業設計力の変化	・単元計画 ・指導案	地域資源が意図的に位置付けられているか
	教師エージェンシー	・自由記述アンケート	自ら地域に働きかける姿勢が示されているか

(4) 本実践における単元構想と学習の展開

(4) - 1 単元目標と育成を目指す資質・能力の整理

本単元では、地域・教職員・生徒の間で共有された学習の目的を踏まえ、単元目標と育成を目指す資質・能力を明確に連動させて設定した。

表7は、地域とともにある学校づくりのもとで、生徒が地域課題を自らの問題として捉え、他者と協働しながら構想を具体化し、社会に働きかけようとする生徒エージェンシーの育成を目指した本実践を、文部科学省が示す「資質・能力の三つの柱」と関連付けて整理した表である。

表 7 単元目標と育成を目指す資質・能力の対応

共有目的	育成を目指す資質・能力	学習における具体的な姿
主体	【知識・技能】地域課題の理解や提案に必要な基礎的な知識・情報収集の技能を、目的に応じて活用する力 【思考力・判断力・表現力等】地域の現状や課題を自己との関係の中で捉え、情報を整理・判断し、意味づける力	地域の実情や事例を知り、また聞き取り情報等を根拠として用いながら、自分の考えを整理する
協働	【学びに向かう力・人間性等】多様な他者と対話しながら考えを調整・再構成し、協働的に課題解決を図ろうとする態度	地域住民・行政の意見を受け止め、考えをすり合わせて構想を修正したり統合したりする
貢献（挑戦）	【学びに向かう力・人間性等】地域課題の解決に向けて構想を具体化し、社会に働きかけようとするエージェンシーの発揮	実現可能性や条件を踏まえて提案を練り上げる活動を通し、よりよい地域づくりのために社会に働きかける

(4) - 2 教科横断的な単元配列による学習設計

A 中学校では単元配列表が未作成であったため、筆者が教科担任と協働し、教科横断的な視点から単元設計を行った。その際、単に知識や技能を列挙するのではなく、各教科の「見方・考え方」が本単元の探究や提案の場面でどのように機能するのかを明確にした。例えば、社会科「現代社会の特色と私たち」では、社会の構造や制度の見方・考え方を基に、自治体の役割や行政の仕組みを理解する力、少子高齢化などの社会的背景を踏まえ、提案の妥当性を検討する力として活用されるよう設計した。

以上のような観点から、本実践では教科横断的な単元配列表を新たに作成し、各教科の「見方・考え方」が、生徒の探究・構想・提案の各段階においてどのように機能するのか

を整理した。表 8 は、第 1 時から第 16 時までの学習活動について、教師の支援、生徒の活動、関連する教科等、さらに「主体・協働・貢献（挑戦）」の視点およびバーナードの組織理論に基づく資質・能力、評価方法を対応させて示した全体像の把握を目的とした配列表である。

表 8 本実践における教科横断的単元構成と資質・能力の対応表

時	日時	学習活動	教師の支援	生徒の活動	教科等との関連	育成する資質・能力 (主体・協働・貢献(挑戦)×バーナード組織理論)	評価方法
(ア) 第1~2時	6/4	【オリエンテーション】 目的と全体像の共有	・背景・目的・流れを説明し、地域と自分を結び問いを提示する。	・目的を理解し、課題を自分ごととして捉える。	社会 道徳	主体：共通目的を理解し、自ら関与しようとする意思形成(目的の共有) 協働：学習を支える関係性の認識(協働意思) 貢献(挑戦)：地域の一員として関わろうとする態度主体・協働	観察・振り返りカード
(イ) 第3時	6/24	【課題把握・情報収集】 地域課題・閉校校舎 利活用のSWOT分析	・SWOT視点の提示、対話支援を行う。	・地域の現状・課題を整理し班で共有する。	社会 理科	主体：現状を分析し課題を見出す判断力(意思決定) 協働：分析結果を持ち寄り調整する力(協働意思) 貢献(挑戦)：課題解決に向けた視点をもつ	観察・振り返りカード
(ウ) 第4時	6/27	【ワークショップ・情報収集】 地域住民・行政との カタリバ	・対話の場の設計を行う。	・多様な立場の意見を聴き、考えを深める。	国語・社会・道徳・ 特活	主体：他者の意見を踏まえ自分の考えを形成(意思決定) 協働：多様な立場と関係を結ぶ対話力(コミュニケーション) 貢献(挑戦)：地域の未来を考える姿勢	発言記録・アンケート
(エ) 第5時	7/15	【情報整理】 アイデアの整理・焦点化	・「運営主体別仕分け」「実現可能性」など示したマトリクス表を配布する。	・「カタリバ」で得たアイデアを共有し整理する。 ・ワークシートを活用し多角的に分析する。	数学 技家	主体：評価基準を基に選択・判断する力(意思決定) 協働：意見調整による合意形成(協働意思) 貢献(挑戦)：実現可能性を意識した提案志向	観察・振り返りカード
(オ) 第6時	7/15	【情報整理・分析】 アイデアの統合・提案 内容決定	・各グループ内で整理している複数のアイデアを比較・討論させ、合意形成を促す。	・小グループでアイデアを具体化する。 ・統合する方法を検討する。	総合 国語	主体：提案の軸を定める構想力(意思決定) 協働：役割を意識した関与(協働意思) 貢献(挑戦)：地域に資する方向性を選ぶ	構想メモ
(カ) 第7時	9/5	【情報分析】 提案構成の理解・ループ リック作成	・提案書の構成やループリック項目を、生徒の声を拾いながら整理する。	・事例を参考に、提案書に必要な要素を確認する。	国語	主体：必要な情報を取捨選択する力(意思決定・) 協働：知を共有し補完し合う関係(協働意思) 貢献(挑戦)：根拠ある提案をする	調査資料
(キ) 第8時	9/5	【フィールドワーク・情報収集】 関係者への聞き取り	・探究の過程で必要に応じた調査を支援する。	・他県事例調べ、小学生・行政等に調査を行う。	社会 理科	主体：現地情報を基に再考する柔軟性(意思決定) 協働：追加対話による理解深化(コミュニケーション) 貢献(挑戦)：地域の実情に即した発想	観察記録
(ク) 第9時	9/9	【情報整理・分析】 提案書の作成・共同 編集①	・必要に応じて提案書テンプレートを配布する。	・役割分担して文章・資料作成・班で共同編集	国語 技術 美術	主体：構想を構造化する思考力(意思決定) 協働：構想を共有し調整する力(協働意思) 貢献(挑戦)：具体的な価値創出への挑戦	観察・振り返りカード
(ケ) 第10時	9/9	【情報整理・分析】 提案書の作成・共同 編集②	・構成・表現助言や進捗確認に助言を行う	・担当部分を個人で作成し、班内で共有・編集する。	国語 技術 美術	主体：条件整理と課題解決力(意思決定) 協働：制約の中で折り合う力(協働意思) 貢献(挑戦)：持続可能性を意識した改善	観察・振り返りカード
(コ) 第11時	9/10	【表現】提案書の 作成・共同編集③	・作成したループリック表と照らし合わせながら活動を支援する。	・担当部分を個人で作成し、班内で共有・編集する。	国語 技術 美術	主体：意図を明確に表現する力(意思決定) 協働：役割分担による制作(協働意思) 貢献(挑戦)：他者に伝える挑戦	観察・振り返りカード 成果物
(サ) 第12時	9/16	【表現】提案書の 修正・共同編集④	・相互レビューの場を設定し、改善支援を行う	・他班へプレゼンし、改善点を洗い出す。 ・提案資料を改善する。	国語	主体：フィードバックを生かす修正力(意思決定) 協働：相互助言による質向上(協働意思) 貢献(挑戦)：より良い提案への挑戦	ループリック表 振り返りカード
(シ) 第13時	9/24	【表現(リハーサル)・まとめ】中間発表練習・事前指導	・当日の動きの説明を行う。・リハーサルの時間を設定し、話し方や資料	・当日の流れを確認する。 ・リハーサルを行い、発表の完成度を高める。	国語	主体：発表を自己調整する力(意思決定) 協働：相互評価による改善(協働意思) 貢献(挑戦)：社会に働きかける準備	ループリック表 振り返りカード

時	日時	学習活動	教師の支援	生徒の活動	教科等との 関連	育成する資質・能力 (主体・協働・貢献〔挑戦〕×パートナー組織理論)	評価方法
			提示の技術的指導を行う。				
(ス) 第14時	9/29	【中間発表】 A校区の6年生への 中間発表	・発表の場を準備し、交流が円滑になるよう支援する。 ・6年生の意見を修正の材料として活用するよう促す。	・分かりやすい言葉を工夫して発表する。・質問や感想を受け止め、メモを取る。・フィードバックを整理し、改善点を見いだす。	総合	主体：自らの考えを公に示す行動力（意思決定） 協働：地域・行政との相互作用（コミュニケーション） 貢献〔挑戦〕：地域への具体的提案	振り返り表 ルーブリック評価
(セ) 第15時	10/6	【フィードバック・修正】 プレゼンの修正・最終調整	・6年生の意見を分析し、目的やルーブリックを軸に改善できるよう支援する。	・意見を基に提案内容と発表資料を修正する。	国語	主体：助言を踏まえ再構成する省察力（意思決定） 協働：意見を受け止め調整する力（協働意思） 貢献〔挑戦〕：より良い地域像の追究	振り返り表
(ソ) 第16時	10/30	【発表】 行政への提案発表	・発表の場を準備し、質疑が有意義になるよう進行する。 ・生徒を温かく見守り、自信を持たせる。	・行政職員に向けて、背景・課題・提案内容・期待効果を発表する。 ・質疑応答を通して、現実的な課題や改善点を学ぶ。	総合 国語	主体：学びを自己評価し次につなぐ力（意思決定） 協働：学習共同体の一員としての自覚（協働意思） 貢献〔挑戦〕：今後の社会参画への展望	ルーブリック評価 アンケート

(4) - 3 地域課題に向き合う探究的な学習過程

本実践の学習過程は、大きく分けて以下の7段階で設定した。

- ①課題意識の形成と目的の共有・SWOT分析
- ②地域住民との対話を通じた課題理解の広がり
- ③構想案の検討と意思決定
- ④提案書の作成と協働的構成
- ⑤小学生への中間発表による構想の可視化
- ⑥フィードバックを踏まえた提案の再構成
- ⑦行政への提案による社会的実践

学習過程で配慮した点や以下の3点である。まず各段階は一方向に進む構成ではなく、対話や発表をきっかけに生徒の認識や構想が変化するように設計し、学びが深まるよう配慮した点、次に生徒が地域課題への理解を段階的に深めるとともに、「自分たちの働きかけによって地域にどのような変化をもたらし得るのか」を考え、行動へとつなげていくエージェンシーの育成をねらいとした点、そして学習の各段階に対話や発表の場を意図的に位置づけることで、生徒・教職員・地域・行政の間で目的を共有しながら協働する学習活動を構成した点である。

①課題意識の形成と目的の共有・SWOT分析

本段階では、本単元を「与えられた課題に取り組む学習」ではなく、生徒自身が関わる必然性をもった学習として立ち上げることを意図した。地域課題や閉校校舎の利活用を、生徒自身の生活や将来と結び付けて考えられるような問いを設定し、学習の目的を共有することを重視した。こうした活動を通して、生徒が共通の目的を意識しながら協働的に学習を進めていくための土台づくりを行った。本段階は、以降の探究や意思決定を支える導入段階として位置づけた。

本実践の導入として、まちづくりセンターと協働し、オリエンテーションを実施した（表8（ア））。その後、生徒は熊本市南区の公式ホームページや統計資料、地域に関する公開情報を活用し、少子高齢化の進行状況共施設の配置・利活用の現状について調べ学習を行った。そこで得られた情報をワークシートに整理後、全体で共有を行った。

続いて、生徒と学年職員との対話を通し、本プロジェクトにおける視点や方向性の整理を行った。生徒から挙げられた意見を基に、「貢献」「再生」「幸福」といった語がキーワードとして抽出され、板書や記録用紙を用いて全体で共有した。これらのキーワードを手がかりに、「誰に向けた提案なのか」、「どのような状態を目指すのか」といった問いを確認しながら、共通理解を図った。

課題把握の段階では、教師が一方的に課題を提示するのではなく、生徒自身が地域の現状に目を向け、課題を見いだしていく学習過程を重視した。SWOT分析を用いることで、印象や感想にとどまらず、根拠をもとに状況を整理する視点をもたせることをねらいとした(表8(イ))。続いてプロジェクト班の編成を行うのだが、編成に関して学年職員と計画していたのは「プロジェクト班を4つに分け、出身小学校の閉校利活用について探究する」であった。

しかし4小学校ではあるが「A校区の未来を創る」目的から考えると、機械的に生徒たちを振り分けるのではなく、プロジェクト班の編成方法について生徒に投げかけながら編成していく手法に変更した。当日は筆者がプロジェクト班の編成方法について選択肢を示したところ、生徒たちは理由も添えながら出身小学校別を希望したり、出身外の小学校を希望したり予想以上に様々な選択肢が挙がった。予定を変更し、生徒同士が対話をする時間を確保し「各自が意志を持って納得する小学校を選ぶ」と生徒たちが編み出した言葉を共通解とし、それによって選択することとした。

その後、A校区に所在する4つの小学校を対象としてSWOT分析を実施した(ア)。生徒は、各校舎や校区について「強み・弱み・機会・脅威」の視点から情報を整理し、カードにまとめた。完成した分析結果は校内廊下に掲示し、授業時のみの活用ではなく、他班の内容を閲覧したり、家庭で話題にしたり付箋紙で追記できる状況を作った(イ)。

(ア) SWOT分析



(イ) 分析結果の掲示



②地域住民との対話を通した課題理解の広がり

本段階では生徒、保護者、教職員、卒業生、地域住民や行政職員など多様な他者との対話活動「カタリバ」を通して、生徒の考えを広げ、捉え直す機会として設定した(表8(ウ))。筆者はこの場について、正解を導き出すための活動ではなく、多様な立場や価値観に触れる場として位置づけた。この活動を通し、生徒が地域課題は一つの見方で整理できるものではなく、さまざまな思いや条件の中で成り立っていることに気づき、自身の考えを見直す機会になることをねらいとした。

「カタリバ」の実施に関しては、学年職員やまちづくりセンターの主任主事、管理職と協議をし、令和7年7月11日の授業参観で実施した。事前に、保護者に対しては筆者が案内文を作成、配布し、行政関係者や新校準備部会を中心とした地域住民に対しては、まちづくり

センターの主任主事を通じて周知を図った。生徒、保護者を含め、参加者は総勢 98 名となった。

当日は、生徒会が開会の進行を担当し、教育改革推進課の主任指導主事による閉校利活用について補足説明の後、対話活動に入った。事前に班構成を行い、2 教室に分かれて対話を実施した。筆者はオンラインを活用し、2 教室のファシリテーターとして、活動全体の進行や時間調整の支援を行った。

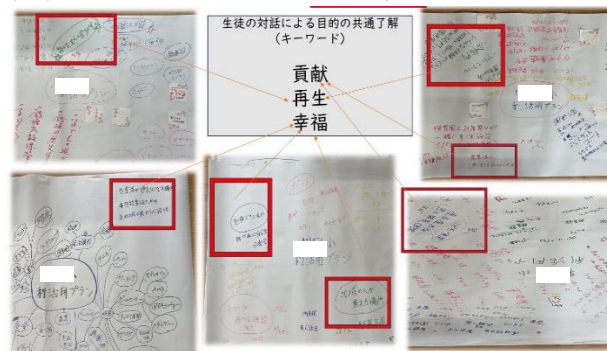
生徒は、事前に作成した SWOT 分析の資料を用いながら、地域住民と意見交換を行い、利活用に関するアイデアを応用紙にそれぞれ記述した。記述した内容の類似項目やオリジナル性が表れているアイデアをマッピングしながら整理し、班内および全体で共有した。後半にはワールドカフェ形式を取り入れ、生徒は教室内を移動しながら、他班の生徒や地域住民と対話を行った (ア)。

活動の終末では、「閉校校舎の利活用によって目指す姿」について班ごとに整理し、当初共有したキーワード「再生」「貢献」「幸福」との関係を確認した。整理した内容は、次時以降の構想案検討の資料として保存した (イ)。

(ア) カタリバでの対話活動



(イ) キーワードとアイデアの関連づけ



③構想案の検討・統合と意思決定

本段階では、集めた情報やアイデアをもとに、生徒自身が提案の方向性を定めていくことを重視した (表 8 (エ) (オ))。教師は、運営主体別や実現可能性といった視点を示しつつ、構想を整理・取捨選択するための枠組を提示することで感覚的な判断に偏らず、根拠をもって考えることを支援した。

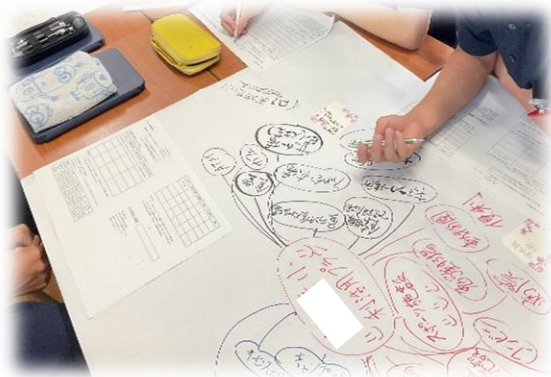
生徒は意見の違いや迷いを経験しながら、対話を通して調整を行い、班としての考えをまとめていった。そこにカタリバで得られた意見やアイデアも統合しながら、構想案の検討を行った。生徒は、各案を単独で扱うのではなく、複数の案を比較しながら整理する活動に取り組んだ (ア)。

具体的には、マトリクス表を用い①運営主体 (行政・民間企業・地域) ②実現可能性③想定される効果④課題や条件の観点から整理を行った (イ)。生徒は、資料やインターネットでの追加調査を行いながら、構想内容の統合や修正を行い、実施時期や運営体制、必要な人材などについても対話を進めて。班ごとの話し合いを通して、提案としてまとめる案を決定し、その理由を言語化する活動も行った (ウ)。

しかし、検討を進める中で、班によっては「さらに他の立場の声を聞きたい」という意識が高まり、追加的なフィールドワークを行いたいという申し出が見られた。例えば、地域の遊び場づくりを構想した班では、校区の小学生に対して「どのような遊具であれば安全に遊べるか」を聞き取ったり、教育改革推進課に対して現段階での構想案について助言を求めたり、建築面や費用面について具体的な条件を把握するため質問をしたいとのことであった (エ)。

こうした予想しなかった活動において、教師は調査内容や方法を指示するのではなく、連絡調整や日程設定などを中心に支援を行い、生徒が自ら必要な情報を求めて動けるように関わった。生徒は、得られた情報をもとに構想を見直し、班内で再度協議を重ねながら、提案の軸を定めていった。

(ア) 構想の整理・取捨選択



(イ) マトリクス表の活用

「このアイデア、本当に実現できる？」
～アイデアの取捨選択と運営主体の観点から考えよう～

1. 運営主体別の整理マトリクス (分類表)
◎ 村活用アイデアを「誰が中心になって実現するか」という観点で分類しよう。

アイデア	行政が担う場合	民間企業が担う場合	地域住民・NPOが担う場合
(例)子ども食堂	○ (福祉事業として)	△ (収益になりにくい)	○ (地域協力で実現可能)
絵画展	○ (総調理場が中心)	△ (収益に期待できない)	△ (調理士と連携して進めたい)
天明歴史資料館	○ ため	△ (収益に期待できない)	○ (歴史好きの人がたくさんいるため)
スポーツ場	△ (行政でやる必要がある)	○ (運営のノウハウが必要)	○ (天明町民の要望がある)

(ウ) 提案内容の焦点化

アイデア	実現の可能性	地域貢献度	持続性	自分の関心	合計
子ども食堂					
絵画展 (絵画島と関係性)	4	4	3	5	16
遊歩場	3	4	3	5	15
総合食料店	4	5	4	3	16
図書館	5	4	4	5	18

活用の仕方:
 ・ 各アイデアについて、グループで協議して各観点それぞれを1～5で点数化。
 ・ 例: カフェ案 → 実現性4、地域貢献5、持続性3、関心の強さ4 (合計16点)
 ・ 合計点が高い順に候補として点数化し、最終的な提案を選ぶ。

↓

今日現在の候補 **遊歩場 勉強の複合施設**

本日の振り返り
 ◎ 本日の授業で新たな発見 (歴史体験の可能性)
 ◎ これまでの疑問や疑問に思ったこと (地域の人が集まるのか)
 ◎ 自分はこれを頑張ったこと (意見や意見の)
 ◎ 次回、考えたいこと (どのように運営するのか)

(エ) 教育改革推進課主任指導主事への質疑 (オンライン)



④ 提案書のデザイン及び協働作成

本段階では、これまでの調査活動や地域の人々との対話を通して形成してきた構想を、根拠に基づいた提案として整理し、他者に伝えられる形にまとめていくことをねらいとした(表8(カ)～(サ))。また単にアイデアを文章化するのではなく、収集した情報を整理・分析し、班内で共有・調整しながら、一つの提案として構造化していく学習過程を重視した。

はじめに、生徒とともに提案書の構成や評価の観点について確認を行った。教師があらかじめ完成した枠組を提示するのではなく、過去の事例や参考資料を基に、生徒の意見や疑問を拾いながら、提案書に必要な要素を整理した。背景や課題、提案内容、運営の視点、期待される効果といった項目について話し合いを行い、生徒自身が「どのような情報が提案として求められるのか」を理解できるようにした。また、作成した提案を振り返るためのルーブリックについても、生徒の言葉を基に項目を設定し、学習の到達点を可視化した。その際探究ガイドブック作成・配布し、振り返りや気づきを記録できる様式にした。

次に、提案内容をより具体化するため、班ごとに追加の情報収集やフィールドワークを行った。これまでの調査を踏まえ、さらに必要だと判断した情報については、生徒自らが調査先や方法を考え、他地域の事例調査、小学生への聞き取り、行政担当者への質問などに取り組んだ。教師は、調査の連絡調整や進め方について助言を行いながら、生徒が得た情報を基に構想を再検討し、提案内容を見直していけるよう支援した。

その後、生徒は収集した情報を整理しながら、提案書の作成に取り組んだ。必要に応じて提案書のテンプレートを活用しつつ、班内で役割分担を行い、文章作成、資料作成、図表の

整理などを進めた。作成した内容は随時班内で共有され、表現の分かりやすさや構成の妥当性について意見を出し合いながら共同で編集が行われた。教師は進捗状況を確認し、構成の整理や表現の改善に関する助言を行うことで、生徒の主体的な編集活動を支えた。

さらに、作成した提案書をループリックと照らし合わせながら見直す時間を設けた。生徒は、自分たちの提案が課題に即しているか、根拠が示されているか、他者に伝わる表現になっているかといった点を確認し、必要に応じて修正を加えた。この過程を通して、生徒は自らの構想を客観的に捉え直し、より説得力のある提案へと磨き上げていった。

最終段階では、相互レビューの場を設定し、他班へのプレゼンテーションを行った。他班からの質問や助言を受けることで、自分たちの提案の課題や不足している視点に気づき、改善点を整理することができた。こうした相互のやり取りを踏まえ、生徒は提案書の内容をさらに修正し、完成度を高めていった。

このように、本段階では、情報収集から整理、表現、改善までを一連の学習過程として位置づけ、生徒が協働を通して提案を具体化していく経験を積み重ねた。

以下は各プロジェクト班の提案内容である。

(1) B 小学校跡地の利活用提案

- 高齢化や人とのつながりの希薄化といった地域課題を踏まえ、健康促進と交流の創出を目的とした運動施設および温泉宿泊施設を中心とする利活用案。
- 自然環境を生かした温泉機能に加え、地元農家の食材を活用した食事提供や BBQ 場、ドッグランの整備を通して、地域内外からの利用を想定。
- 運営は第三セクター方式を想定し、収支面からも持続可能性が示されており、地域の思いを形にする交流拠点を重視。

(2) C 小学校跡地の利活用提案

- 閉校に伴い失われる子どもの居場所を再生し、地域活性化につなげることを目的とした利活用案。
- 地域マルシェ、勉強と交流を兼ねたカフェ、子ども食堂を柱とし、世代を超えたつながりを想定。
- 運営には地域住民・中学生・行政が関与し、とりわけ中学生の参画を通じた主体性の発揮を重視。

(3) D 小学校跡地の利活用提案

- 交流不足や子どもの居場所の欠如を課題とし、給食カフェ・学習施設・遊び場を複合化した交流拠点としての利活用案。
- A 産食材を活用した給食カフェ、学習フリースペース、多世代型の遊び・交流空間を通して、日常的な困り感に応答。体育館は災害時の避難所として開設するなど地域コミュニティの再生を想定。
- 運営は行政・民間・地域による協働体制を想定し、行政は施設管理や改修支援を担い、民間や地域団体がカフェ運営や学習・交流プログラムを重視。

(4) E 小学校跡地の利活用提案

- 遊び場不足や交流機会の減少を背景に、遊び・食・交流を融合した複合施設としての利活用案。
- 室内アスレチックや資料館、マルシェ、地産地消レストランの設置を通して、地域資源を生かした集客と世代間交流を想定。
- 運営は、行政・地域住民・農家・漁師等による協働体制を想定し、資金面ではクラウドファンディングの活用も視野に入れている。閉校跡地を地域のシンボルとして再生し、持続可能な地域運営を重視。

表9は閉校する校区の4小学校の閉校利活用提案を「健康」「学び」「居場所」「交流」という4つの観点から整理したものである。各校の提案は、施設の形や具体的な取組内容に違いが見られるが、その背景にある考え方や、閉校跡地に期待される役割には共通点が見られる。4校の提案は、同じことを一様に行おうとしているわけではない。それぞれの地域特性や課題、住民の声を踏まえながら、特に重視する機能を異ならせて構想されている。その結果として、健康づくりを中心に据えた提案、学びや居場所づくりを重視した提案、交流の創出を核とする提案など、各校が異なる強みを担う形となっている。

このように捉えると、4校の閉校利活用提案は、個別に完結した施設活用案の集合ではなく、A地域全体の課題に対応するための相互補完的な利活用構想である。

表9 4小学校の閉校利活用提案 観点別整理表

観点（施設）	B小学校跡	C小学校跡	D小学校跡	E小学校跡
健康（運動・体づくり）	◎	△	△	◎
学び（学習・体験）	△	◎	○	△
居場所（子ども・高齢者）	○	◎	◎	◎
交流（世代・地域間）	◎	◎	◎	◎
主な運営主体	第三セクター	行政・地域	地域・行政	行政・地域

◎：構想の中核として明確に位置付けられている機能

○：中核を支える要素として意図的に組み込まれている機能

△：主目的ではないが、活動を通して効果が見込まれる機能

⑤A校区の小学校6年生への中間発表による構想の可視化

本段階は、提案を完成させることよりも、他者の視点を通して提案を問い直すことを目的として設定した。（表8（シ）（ス））。特に地域の小学校6年生を対象とした中間発表として位置づけた意図は2つある。まず生徒が客観的なフィードバックを受けることで表現や構成を工夫する必要に気づき、自分たちの考えを再構成する経験を得られること、そして義務教育学校設立を見据えた小中接続の観点から、現小学生を「将来の利用者」とすると同時に、「地域の創り手としての同士」として捉えたためである。併せて保護者をはじめ、カタリバに参加した地域住民や行政職員にも案内を出したのは、カタリバが一過性の活動で途切れず、以降の地域とのつながりを重視し、継続的な対話として学習に組み込むことを意図したからである。

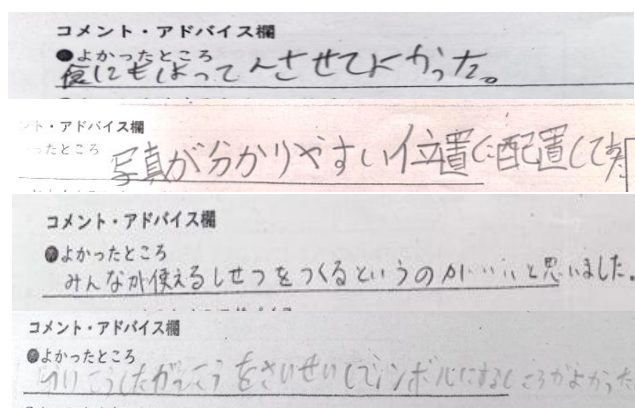
中間発表の準備期間において、筆者は熊本市教育委員会 教育改革推進課の主任指導主事と、発表計画や生徒が作成している提案内容について継続的に情報共有を行った。今回の取組では、生徒が令和7年10月30日に熊本市の関係課長会議にオンラインで参加し、「行政への提案」を行うことを予定しており、当会議の進行を主任指導主事が担当することになっていた。そのため、この時期から学校と行政の協働力を高めていった。

令和7年10月24日までに、各プロジェクト班が作成した提案スライドを一度主任指導主事へ送付し、内容の整理や不明瞭な点について助言を受けた。その後、主任指導主事から得られた指摘や意見は、まず学年職員間で共有し、目的に立ち戻りながら整理を行った。その上で、それらをそのまま生徒に伝えるのではなく、「どの点を見直す必要があるのか」「どのように説明すればより伝わるか」といった問いとして提示し、生徒自身が修正や再検討に取り組めるよう、学習活動の中に組み込んでいった。

中間発表は体育館や教室で行い、生徒は、構想内容をスライド資料にまとめ、図や写真を用いて提案を発表した。発表後には質疑応答の時間を設け、小学生から出された質問や意見については、メモ用紙やワークシートに記録し、班に持ち帰った。

参加者にはルーブリック表(6年生用・一般用)を配布し、評価や必要に応じてコメントも記入する欄を設けた(ア)。生徒は、中間発表を通して、提案内容や表現の分かりにくさ、前提条件の不足などについて具体的な助言を受け取り、それらを基に提案の修正や再構成を行った。教師は、発表内容の評価や是非を判断する立場には立たず、得られた意見をどのように整理し、次の改善につなげるかを考える過程を支援した。

(ア) 6年生からのコメント



⑥フィードバックを踏まえた提案の再構成

本段階では生徒が自分たちの構想に対する外部からの意見を受け止め、提案内容をより具体的で現実的なものに再構成する機会とした(表8(セ))。教師は、修正作業の進行や班内調整を支援しつつ、内容の判断や表現の選択は生徒自身に任せた。この時間を通して、生徒は他者の視点を取り入れながら自分の考えを検討・調整する学びを経験し、提案書を「自分たちの提案」として完成させるプロセスを体験し、さらに協働による意思決定や責任の共有といったエージェンシーの育成もねらいとした。

中間発表後、生徒は構想内容を再整理し、提案書作成に取り組んだ。提案書の構成は、背景、課題、提案内容、運営主体、期待される効果、中学生の視点といった項目に沿って確認し、作業は班ごとに調査、文章作成、資料作成などを分担して進めた。作成した資料は班内で共有し、修正や追記を重ねながら完成度を高めた。

この修正期間にあたっては、学年職員と各班の進捗状況を Teams 共有しながら、筆者が熊本市教育委員会 教育改革推進課の主任指導主事との間でも継続的に情報共有や意見交換を行った。主任指導主事から、中間発表の参観後、行政に向けた提案に向け特に運営主体の明確化や現実性の確認、提案の目的の伝え方など、より実務的な観点からの助言があった。これらは、生徒の提案を社会に届ける上で重要な視点であり、学習を次の段階へと深める契機となるものであった。

そこで主任指導主事の助言内容を学年職員と共有するため、令和7年10月2日に学年会を行った。まずは単元の目標に立ち返ることから協議を始めた。学年部としては、本単元を「完成度の高い事業計画を作ること」ではなく、「生徒が自分たちの言葉と意思で地域や行政に働きかけ参画する経験を積むこと」に主眼を置いていたことを確認した。よって過剰に教師主導で内容を代替することは避けるため、指摘内容を「今回の学習で生徒に何を体験させたいのか」という学習のねらいや「生徒自身の意図や問いをどのように伸ばすか」という主体性に照らし合わせて解釈し、どの部分を生徒自身で考えさせ、どの部分を支援するかを判断した。具体的には、運営主体や現実性に関する情報は生徒に調べさせたり、質問の形で考

えさせたりする一方で、行政との連絡調整や必要な補足情報の整理などは教師が支援する形をとった役割を明確にした。

⑦行政への提案による社会的実践

本段階では、学習の成果を社会に向けて発信し、地域や行政と直接やり取りする中で、生徒が自分たちの構想を、社会に対して働きかける意味をもつ提案として主体的に担っていく機会とした。(表8(ソ))。これは、生徒が地域の一員として学びに参画する経験を通して、地域と学校が協働して未来を構想していく「地域とともにある学校づくり」を支える生徒エージェンシーの育成をねらいとするものである。よって単なる成果発表に終わらせるのではなく、実在する行政担当者からの質問や助言を受け止めながら、自分たちの考えを説明したり、問い返したり、必要に応じて考え直したりする過程そのものを学習の中心に据えた。教師は進行や環境整備を担う立場から関わり、生徒が安心して発表し、質問に向き合えるよう支援した。

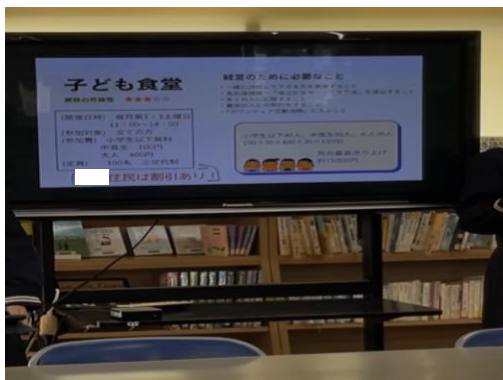
令和7年10月30日に熊本市の関係課長会議にて「A校区4小学校の閉校利活用の提案」をオンラインで実施した(ア)。事前に接続テストや進行確認を行い、生徒会長による開会挨拶の後、各プロジェクト班が5分間の発表と質疑応答に臨んだ。進行および全体のファシリテートは筆者が担い、進行や時間調整を行った。

当日は、各班の代表生徒が発表を担当したが、発表者以外の生徒も、スライド操作の補助や機器トラブルへの対応、質疑応答時の情報補足など、自ら役割を見いだして行動する姿が見られた。発表に向けては、授業時間外にも班ごとに時間を計りながらリハーサルを行ったり、想定される質問を出し合ったり、他の班と模擬的なオンライン会議を行うなど、生徒主体で準備を進めていた。

各班の発表後には、関係課長から提案内容や実現方法、運営体制等に関する質問や助言が寄せられた。生徒は、即答が難しい場面においても、自分たちの言葉で考えを述べたり、該当するスライドを再度示しながら説明したりするなど、これまでの学習過程で考えてきた内容をもとに回答していた。また、提案書作成の過程で気づいた課題や、今後さらに検討が必要だと考えている点を率直に伝える場面も見られた。

評価については、生徒と協働で作成したループブックを、事前に主任指導主事を通して関係課長へ配布し、プレゼン後に記入・回収した(イ)。得られたフィードバックは、教職員、及び、生徒と共有するとともに、本プロジェクトを次年度3年生の探究活動へ引き継ぐ際の資料として整理した。特に関係課長会議内で交わされた、「中学生が担う役割はどこにあるのか」、「提案づくりの中で最も難しかった点は何か」といった問いかけは、生徒にとって学習を振り返る重要な手がかりとした。

(ア) 関係課長会議にて閉校利活用の提案



(イ) 各課からのフィードバック

コメント・アドバイス(教育政策課) ◀
背景の分析にSWOT分析が用いられていたところが、勉強されているなど思いました。▶
給食カフェは、地域の特産物を使い地域のPRができる共に、廃棄される食材を使うということでも具体的な提案になっていたと思います。▶

コメント・アドバイス(防災対策課) ◀
継続的な運営を行うためには、行政もだが、地域住民が主体性をもって取り組むことが重要であり、その仕組みを考えるためにも、さまざまな世代から意見を反映させることが必要。その視点を考えて欲しい。▶

コメント・アドバイス(教育改革推進課) ◀
語り場で地域や保護者、自分たちの意見を吸い上げているので、課題が明確に整理されていた。給食カフェはおもしろい。グラウンドに共同調理場ができるので、そこの連携も考えられるのではないか。地元の農産物を使うことで地域も潤うと思う。▶

4-3-2 学校・地域連携が継続して機能するための枠組

本実践の内容を整理し、人的資源の情報や連携の進め方、実践記録を蓄積することで、学校・地域連携が次年度以降も継続して機能する枠組として引き継ぐこととした。

具体的には、地域住民や行政、まちづくりセンターとの協働の過程で得られた情報ややり取りを記録として残し、地域の人的資源や関係機関の役割を整理した。これにより、次年度以降の学習においても、地域と接点をもちながら探究を進めるための基礎資料として活用できるようにした。

また、学習の進行にあたっては、学校が個別に地域へ働きかけるのではなく、まちづくりセンターを介して地域とつながる流れを基本とすることとした。地域の役職者が交代する場合にも対応しやすく、学校と地域の連携が継続しやすい体制として整理したものである。

さらに、本実践では、特定の教職員が地域連携を一手に担う状況を避けるため、連携の進め方や調整の手順を学年・校内で共有することを意図した。地域との窓口、情報共有の方法、連絡の流れを可視化し、地域連携推進担当が不在となった場合でも、一定の手順に沿って学習を進められるよう整理した。

さらに、生徒が作成した提案や発表資料、そこに至る過程についても記録化し、次年度の探究活動において参照できる形で引き継ぐこととした。これにより、学習が年度ごとに継続性を失うのではなく、過去の実践を踏まえながら更新されていく枠組を学校内に残すことにした。

5. 考察

筆者は、「切実感のある地域課題を取り上げ、課題解決的な地域連携カリキュラムを組み、学校（教職員）・生徒・地域住民・行政の間の対話と協働により『共通の目的』のもと実践にあたれば」、各構成員の「貢献意欲」と「意思疎通」を基盤とした協働関係が成立し、学校は「地域とともにある学校」へと変容する」と考え、仮説を立てた。この仮説が実践を通してどの程度具体化されたのか、生徒、教職員等のそれぞれの仮説と照らし合わせながら、アンケート結果（量的データ）および自由記述・インタビュー（質的データ）を用いて分析・考察を検証する。

5-1 ビジョンの共有に関する分析・考察

(1) 仮説①生徒の変容について

令和7年11月5日、3年生を対象とした前期総合的な学習「未来創造学『A地域の未来を創る』」において実施した探究活動「A校区4小学校の閉校利活用をプロデュースし隊」の事後アンケートを実施した（回答42名）。活動を通して生徒が地域とどのように関わり、どのような意識変容や行動変容を経験したかを把握することを目的として、以下の観点から質問紙調査を実施した。

- (Q1) 地域への関心の変化
- (Q2) 自己表出・行動化の程度
- (Q3) エージェンシーの具体的行為と文脈
- (Q4) 役割の変容
- (Q5) 意思決定への参加実態
- (Q6) 社会的影響の実感
- (Q7) 自己効力感の変容
- (Q8) 中心参加を阻む要因
- (Q9) 教育エコシステム内の支援構造
- (Q10) エージェンシー(今後の地域への関わり)の意識、将来展望

(Q1)において「地域やまちづくりに関心がある」と回答した生徒は83.3%（35名/42名）であり、本実践を通して多くの生徒が地域課題への関心を高めていた。また、(Q6)において「自分たちの意見が地域の未来につながると感じた」とする回答は71.4%（30名）にのぼり、生徒が学習内容を将来や社会と結び付けて捉え始めていたことがうかがえる。

自由記述では、(Q10)において「自分の意見を出すことが未来の地域をつくることにつながると思った」「出身小学校の未来について初めて真剣に考えた」「大人がちゃんと話を聞いてくれたのがうれしかった」といった記述が多く見られ、生徒が地域の将来像を“自分事”として捉え始めている様子が確認された。また「未来」「地域」「自分たちで考える」といった語を含む記述が多数見られ、生徒の視点が個人から社会へと広がっていた。

一方で、(Q2)において「意見を出すのが難しかった」、「話し合いについていけなかった」と記述した生徒も28.6%（12名）存在し、十分に意見を表出できず、ビジョンの共有に至らなかったことが明らかになった。

生徒は、閉校後の学校施設利活用という具体的かつ現実性の高い地域課題に向き合うことで、地域の将来を抽象的な話題としてではなく、自らの生活や経験と結び付けて捉えるようになっていた。特に、地域住民や行政担当者との対話を通して、自分たちの意見が受け止められる経験をしたことが、ビジョン共有への動機付けとして機能していたと考えられる。バーナードは「『共通目的』は、初めから完全に一致した形で存在するものではなく、相互の理解と調整を通して形成される」と述べている。本実践においても、生徒は当

初から明確な地域ビジョンを有していたわけではないが、対話的な学習過程を通じて、「地域の未来をよりよくしたい」という方向性を他者と共有し始めていた。

一方で、発言への不安や集団内での立ち位置により、十分に関与できなかった生徒も存在しており、ビジョンの共有には心理的安全性や段階的な支援が不可欠であることが示唆される。また話合いの進め方や役割の明確化など、全員が関与できる学習構造の工夫やビジョンを言語化し、他者と共有する力を育成するための系統的な指導力が課題となった。

(2) 仮説②教職員の変容について

令和7年12月2日に「未来創造学(総合的な学習の時間)における地域と連携した授業づくり」に関して教職員にアンケートを実施した(回答9名)。これは同年4月に実施したアンケートの事後アンケートである。「学校と地域が協働して授業を行うことは有意義であるか」という設問に対し、11月時点で「非常にそう思う」77%、「ややそう思う」23%と、肯定的回答が100%であった。4月時点と比較すると、「非常にそう思う」の割合が9ポイント上昇しており、実践を通して評価が高まっている。また、生徒の主体性や地域意識の変化を実感する記述や調整役の存在により、授業設計に集中できたという声が複数見られた。

自由記述には、「地域と目的を共有することで授業の軸が明確になった」、「生徒の学びが現実とつながっていると感じた」といった肯定的な意見がある一方で、「方向性が見えにくく不安だった」、「探究学習の設計に慣れていない」といった戸惑いも複数見られた。

教職員は、地域と協働する学習の価値を理解しつつも、従来の授業とは異なる不確実性の高い学習運営に対して葛藤を抱いていた。しかし、地域連携推進担当を中心とした調整や情報共有を通して、次第に「地域と共にビジョンをつくる授業」への理解を深めていった。また生徒に取って学びが実生活とつながる点を見取ることさらに連携する価値を見出した者もいた。これは、教職員自身が教育エコシステムの一構成員として、単独で教育を完結させるのではなく、他の主体と目的を共有しながら教育活動を構想する段階へと移行しつつあったことを示している。一方で探究的学習や地域連携に不慣れな教職員への支援が必要であり、目的や進度の共有を充実させながら組織的な支援が課題である。

5-2 協働体制の設計に関する分析・考察

(1) 仮説①生徒の変容について

(Q4)において「活動を通しての自分の役割の変化」において、「一員として関わるようになった」、「部分的に主導できるようになった」、「中心的に進める立場になった」と回答した生徒は64.3%(27名/42名)であり、多くの生徒が単なる参加者から、何らかの役割を担う立場へと移行していた。

また、(Q5)において「意思決定への関与」では、「発表内容や方法を決めた」は(27名)、「地域の人とのやりとりを決めた」は(22名)など、複数の意思決定場面に関与した生徒が確認された。自由記述では、「意見が合わない中でどう折り合いをつけるかが難しかった」、「役割分担を決めることで動きやすくなった」といった記述が多く見られた。「役割分担」、「意見をまとめる」など、協働の本質に関わる記述が多く見られた。

一方で、「見学・補助的立場のままだった」と回答した生徒も9.5%(4名)存在し、協働への関与度には差があった。

生徒は、班活動や地域住民との対話を通じて、協働の中で自らの役割を見出し、意思決定に関わる経験を積んでいた。これは、ビジョンの共有が「協働という行動」へと具体化された段階であり、共通目的が単なる合意にとどまらず、実際の役割分担や判断行為として表出していたことを示している。

バーナードは「協働が成立するためには、共通目的だけでなく、構成員が自らの貢献を自覚できる状態が必要」と述べたが、本実践は、生徒が「自分は何を担っているのか」、「どこ

で判断に関われるのか」を意識し始めた点において、協働の条件が一定程度満たされていたと考えられる。

一方で、「自信がなかった」、「大人が決めていた」とする回答も複数見られ、一部の生徒は補助的立場にとどまり、協働の中心に関われなかった場面も存在した。これは、生徒の力量差や経験差だけでなく、意思決定の範囲が必ずしも明確でなかったことに起因している可能性がある。また生徒に意思決定を委ねる方法を軸としたが、その範囲や責任の所在が不明確であった可能性がある。教師が生徒の活動の進捗状況を見守りながら、協働を支えるファシリテーション力と心理的安全性の確保を行うことが課題である。

(2) 仮説②教職員の変容について

教職員アンケートでは、「生徒同士の協働的な学びが見られた」、「リーダーシップを発揮する生徒がいた」とする記述が多数見られ、生徒の協働的態度やリーダーシップの発揮が確認された。また「地域連携推進担当のリーダーシップで授業づくりに専念できた」、「地域人材の発掘から地域資源を生かした単元構想の提案で授業がスムーズに進んだ」と地域連携推進担当の存在が、協働を成立させる要因が見て取れた。一方で、「結局、事前調整や最終判断は教員が担った」、「担当者に負担が集中した」といった声も確認された。

また、「地域との調整に時間がかかる」、「協働の設計が難しい」との記述が複数あり、協働体制が個々の教職員の努力に依存している側面が明らかになった。

教職員は、生徒の協働的な成長を肯定的に捉えつつも、協働体制の設計と維持に対して負担感を抱いていた。特に、地域との連絡調整や役割分担の整理が、授業外業務として教職員に集中していたことが課題として表れている。

教育エコシステムの視点から見ると、地域連携推進担当が一定のハブ機能を果たしていたものの、協働体制全体が組織的に制度化されたとは言い難い。協働が「実践として成立」していても、「仕組として自律的に回る段階」に至るには、校内での役割分担を個々の教職員が自身で意思決定し、それが組織への貢献意欲と対になるよう設定することが今後の課題であり、ひいては持続可能な協働体制の構築につながると思う。

5-3 学習運営の設計に関する分析・考察

(1) 仮説①生徒の変容について

(Q2)「自分の意見を出す・提案する行動化の程度」では、「とてもできた」、「ある程度できた」と回答した生徒が 73.8% (31名/42名) を占めた。一方で、「あまりできなかった」、「できなかった」と回答した生徒も 26.2% (11名) 存在した。また、(Q4)「活動における役割の主体性」では、多くの生徒が「中心的に関わった」、「役割を担った」と回答した一方、「少し手伝った」に留まった生徒も確認された。(Q6)「地域・行政に意見が受け止められた実感」では、「少しあった」、「かなりあった」と肯定的に回答した生徒は 64.3% (27名) であり、「全くなかった」と回答した生徒は存在しなかった。ただし、「どちらともいえない」、「あまりなかった」と回答した生徒も一定数見られた。

さらに、(Q9)「学校や地域の大人による支援の程度」では、「とても支えてくれた」、「ある程度支えてくれた」と回答した生徒が多数を占めた一方、「どちらともいえない」と感じた生徒も 6名存在した。

表 10 は、これらの結果を受け、令和 7 年 12 月 5 日に肯定的・否定的な回答をした生徒を中心に質的調査を追加で実施した結果を整理した表である(いずれも回答 6 名)。

表 10 質的調査の整理

分析	対応する質問項目	生徒の主な語り（抜粋）	考察
人間関係・心理的安全性	Q2・Q4	<ul style="list-style-type: none"> ・反対意見を言うと雰囲気が悪くなりそうだった ・仲が良いわけではなく、会話が続かなかった 	行動化や主体的関与ができなかった背景には、人間関係に起因する心理的安全性の不足。エージェンシーの発揮は個人の意欲や能力ではなく、安心して意見を表出できる人間関係が影響されることが示唆される
自信・思考の支援不足	Q2・Q4	<ul style="list-style-type: none"> ・どう考えていいかわからなかった ・まちづくりの提案は難しすぎた ・みんな似たアイデアで進まなかった 	これらの語りは、意欲の欠如ではなく、思考の枠組や支援が十分に構築されていなかった状態を示している。エージェンシーは個々に内在している資質ではなく、生徒にとって適切な支援によって引き出される関係にあることが示唆される
チーム環境・役割構造	Q4	<ul style="list-style-type: none"> ・全員が受け身で対話が弾まなかった ・提案や発言が特定の人任せになっていた ・時間が足りなかった 	チーム構成や役割分担の在り方が、エージェンシーの発揮を大きく左右していた。特に受動的な生徒同士の組み合わせや役割の固定化は、誰のエージェンシーも発揮されにくい状態を生みやすいたことが示唆される
社会からの応答（肯定的事例）	Q6	<ul style="list-style-type: none"> ・もっと提案がよくなるようアドバイスをもらった ・提案内容について質問してもらえた ・「中学生の声が欲しかった」と言われた 	大人から具体的・対話的な応答があることで、生徒は自ら考え、働きかけた行動を価値あるものとして認識していた。エージェンシーの持続には、単なる発表機会ではなく応答の仕方に影響されることが示唆される
提案後の可視化	Q6	<ul style="list-style-type: none"> ・是非参考にしたい、と言われた ・今後の会議（新校準備会）や小学校の授業で使われると聞いた ・振り返りのコメントをもらった 	提案の行方が可視化された生徒ほど、「自分たちの行動には意味があった」と強く実感していた。行動の社会的な意味づけが見えることが、エージェンシーの発揮を促進していることを示唆している
教育エコシステムによる支援	Q9	<ul style="list-style-type: none"> ・大人と一緒に考えてくれた ・カタリバで真剣に話を聞いてくれた ・提案内容について相談に乗ってもらい、「大丈夫だよ」と言ってもらった 	教師・地域・行政が連携する教育エコシステムの中で、大人が生徒を対等な学習主体として扱ったことが、安心感と自己効力感の獲得につながり、エージェンシーの発揮を支えていると示唆される

肯定的に回答した生徒の記述（Q2・Q6）を分析すると、共通して3つの経験が見られた。①Q2「意見表出・提案行動の程度」において、意見を表明する役割や機会が明確に保障されていたこと、②Q6「自分たちの意見が地域に受け止められた実感」に関連して、地域住民や行政から質問や評価、改善提案といった具体的な反応を受けていたこと、③同じくQ6において、自分たちの意見が「今後の検討」や「次の会議」につながる見通しが示されていたことである。

一方、否定的に回答した生徒の語り（Q2・Q4）からは、意欲の欠如ではなく、「やろうとは思ったが行動に移せなかった」状況が読み取れた。特に、(Q4)「主体的に関わることができたか」に関する自由記述に見られた「提案や発言が特定の人任せになっていた」という語りは、意思決定の過程が見えにくい場合、生徒によっては主体的に関わりにくくなることを示している。

これらの結果から、エージェンシーは個人の内面的な能力だけでなく、社会との関わりの中で引き出され、強化される力であると捉える。生徒の行動が社会的に認められ、その影響が可視化されたとき（Q6）、エージェンシーは実感を伴って発揮されていた。また、エージェンシーの発揮は個人の性格や意欲に還元されるものではなく、(Q2・Q4)に示されるように、心理的安全性、チーム構造、役割分担、時間配分といった学習運営の在り方に大きく左右されていた。本実践においても、エージェンシーはすべての場面で一様に表れたのではなく、学習の進め方や関係性の条件が整った場面で顕著に表れていた。

以上を踏まえると、本実践におけるエージェンシーの発揮には、次の4つの条件が重要である。第一に、生徒が意見を表出し、学習や活動の意思決定に実質的に関与できる機会が保障した点である。発表内容や方法、地域との関わり方などを自分たちで考え、選択する場面が多く設定されていたことは、生徒を「決められたことを行う存在」から「学びをつくる存在」へと位置付け直すものであった。

第二に、自らの行動が社会に影響を与えたという実感と承認の経験である。地域住民や行政職員からの反応やフィードバックを通して、生徒は「自分たちの声が届いた」、「誰かの役に立った」という感覚を得ていた。この社会的承認は、生徒の行動に意味づけを与え、さらなる主体的な関与を促す重要な要因となっていた。

第三に、安心して挑戦できる心理的安全性と大人の支援の存在である。教職員や地域の大人が生徒の挑戦を否定せず、相談相手や伴走者として関わっていたことが、生徒の試行錯誤を支えていた。信頼できる他者との対話が、挑戦への一步を後押ししていたといえる。

第四に、多様な他者との対話と相互作用の場の存在である。カタリバや地域住民・行政職員、下級生との交流など、立場や考え方の異なる他者と関わる中で、生徒は自らの視野を広げ、考えを深めていった。意見の違いを調整しながら協働する経験は、行動に向かう力を育む重要な学習機会となっていた。

これらの条件のもとで、生徒は「行動—応答—意味づけ」という一連の経験を重ね、エージェンシーを育てていた。

(2) 仮説②教職員の変容について

「学校と地域が協働して授業を行うことは、生徒の学びや学校全体にとって有意義であったか」という質問に対しては、4月時点ですでに肯定的な回答が100%を占めていた。さらに11月には、「非常にそう思う」と回答した割合が68%から77%へと増加しており、地域連携の価値が、理念として理解されている段階から、実践を通して実感を伴う理解へと少しずつ深まっていった様子がうかがえる。

自由記述を見ていくと、4月段階では「見通しが立てにくい」、「準備や調整に時間がかかる」、「筋道が決まっていないことへの不安」といった声が多く、従来の授業設計との違いに戸惑いを感じていた教職員の姿が見られた。一方、11月には、「教師が教える場面よりも、生徒が地域とつながる場面が増えた」、「答えを用意しない授業の意味が分かってきた」、「生徒が自分の言葉で地域の人に説明していた」といった記述が増え、生徒の学びの変化を手がかりに、教師自身の授業観が更新されていった様子が読み取れる。

また、地域と連携した授業の準備や運営に対する負担感については、4月時点では「やや負担を感じた」、「非常に負担を感じた」と回答した教職員が70%にのぼっていたが、11月には「非常に負担を感じた」とする回答は0%となった。時間の確保や関係者との調整に難しさを感じる声は依然として残っているものの、それらを単なる「負担」として捉えるのではなく、地域と協働する探究的な学習には一定の試行錯誤や調整が伴うものだとして理解し、その上で授業づくりに向き合おうとする意識へと移行しつつあると考えられる。

教職員の意識変容は、教師エージェンシーの観点から捉えることができる。本実践を協働で行った3学年の職員4名へのアンケートでは、「地域（保護者・まちづくりセンター・行政）と協働して授業を行いたいという意欲につながった」と回答した教職員が4名中3名（75%）にのぼり、地域連携の教育的価値を理解し、自ら関与する意欲が育まれていたことが示された。また、学習の流れや指導計画、地域人材リストの見える化により、他学年への展開可能性を感じた教職員も75%に達しており、教育エコシステムの構造が徐々に共有され始めていたと考えられる。

一方で、「地域人材や教材を活用した授業にもっと取組たい」の回答は0名であり、意識が具体的な行動化には十分至っていなかった。この結果を受けて聞き取りを行ったところ「一人で授業を構想する自信がない」、「生徒にとって意味があることだと十分理解はできたが、何をどこまで広げていいか自分自身が分からない」、「支援があればできそうだが負担感が大きい」ことが挙げられた。これは個人の力量の問題より、授業構想や人材活用を支える支援体制の充実が今後の課題として示された。

また、教職員アンケートでは、学校と地域が協働する授業の意義について全教職員が肯定的に評価し、「生徒が自ら他者に説明したり、調整したりする姿が増えた」、「教師に答えを求めるのではなく、仲間や地域の人と相談しながら進んでいた」など、生徒の主体的行動を価値ある学びとして捉える記述が多く見られた。このような教師の役割認識の変化は、教師エ

ージェンシーが育っていく過程と重なり合って生じたものと考えられる。生徒の主体的な学びを支える実践を経験する中で、地域や多様な他者と協働しながら学習をデザインすることが、特別な取組ではなく、学習設計の一部として位置づき始めたと捉える。

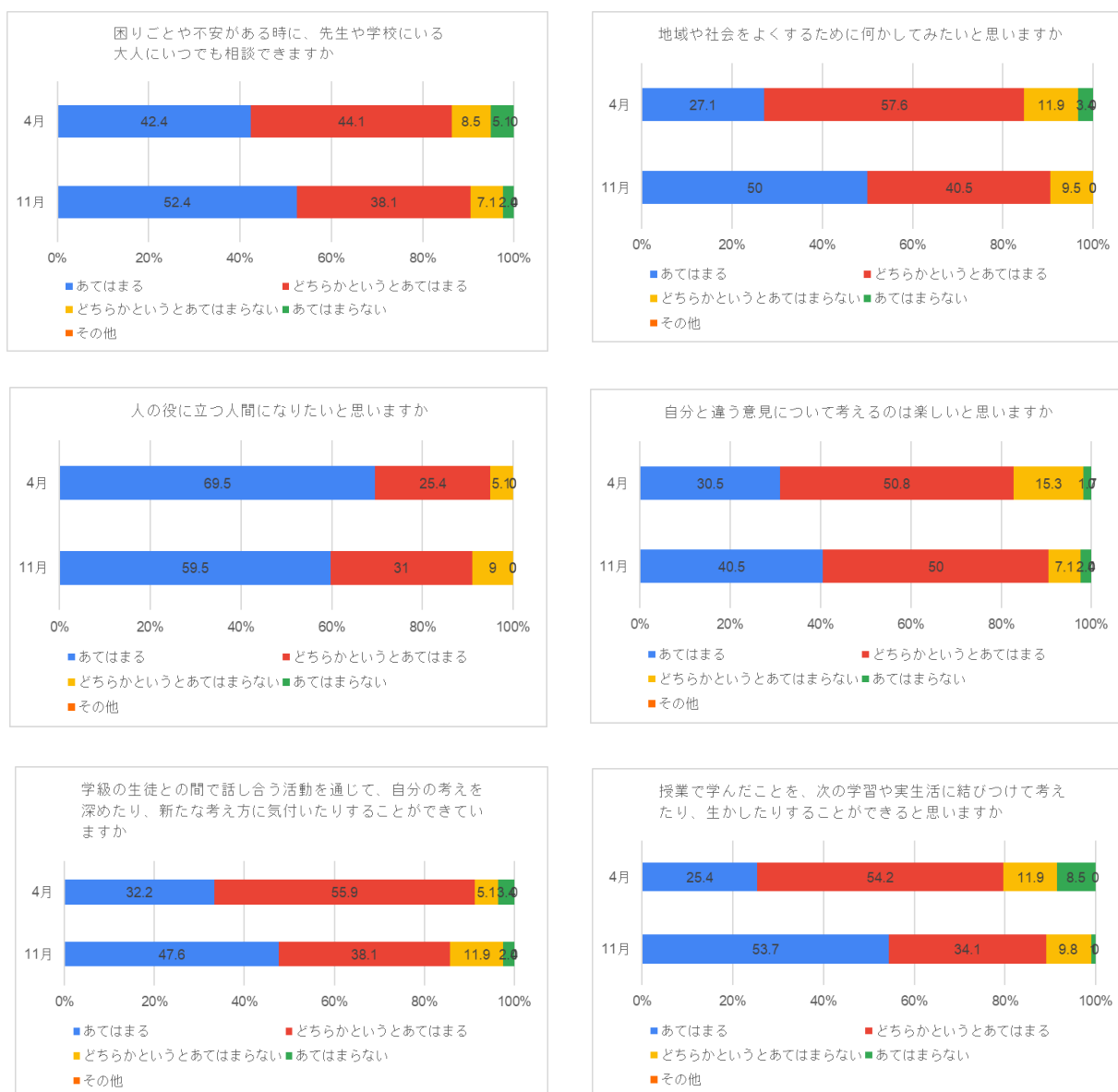
今後はこの意識を継続的な実践へとつなげるためには、伴走支援や協働的な計画立案の仕組みなど、個人に依存しない教育エコシステムの整備が課題である。

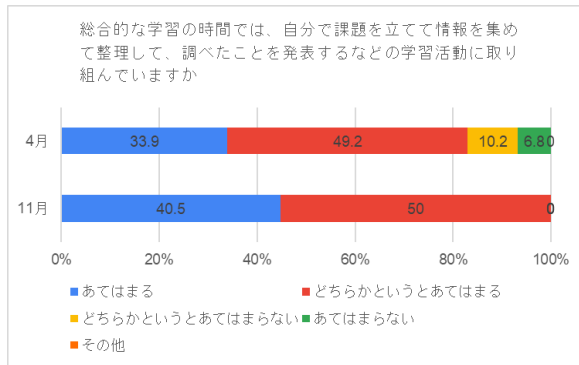
5-4 全国学力量習状況調査・ScTN 質問紙より

本研究を通して生徒の学習への向き合い方や学習観がどのように変化したのかを捉えるために、全国学力・学習状況調査質問紙、A 校区小中アンケート、ならびに ScTN 質問紙の結果を基に分析と考察を行った。各質問紙全体の中から、本研究の仮説および分析に関連する項目を選定し、分析の対象とした。

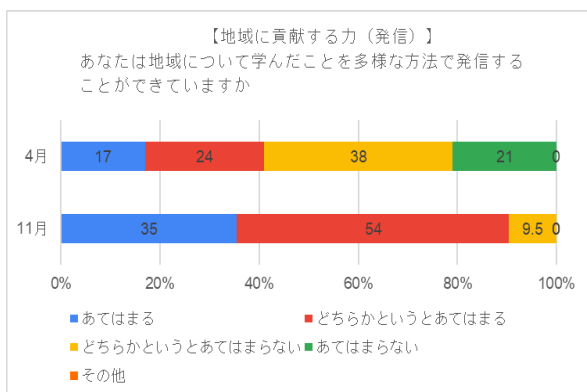
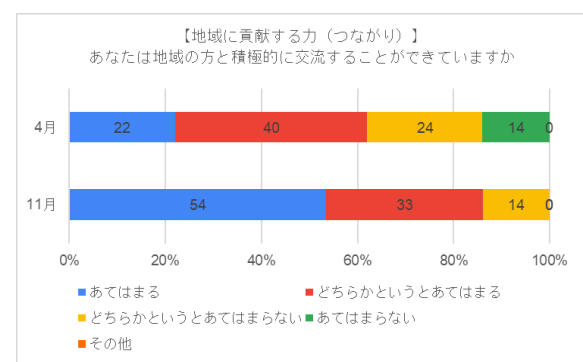
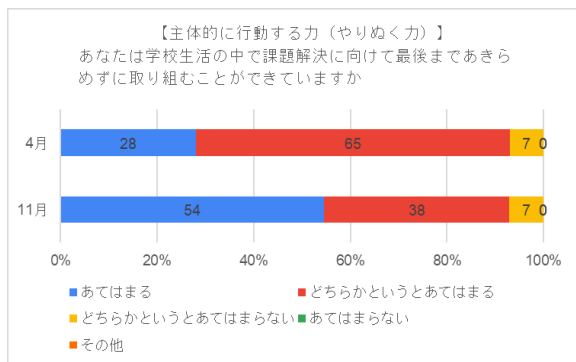
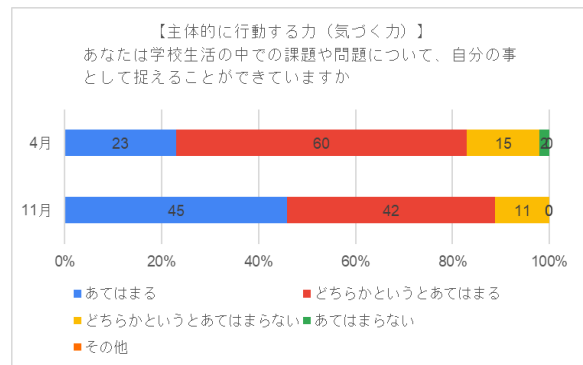
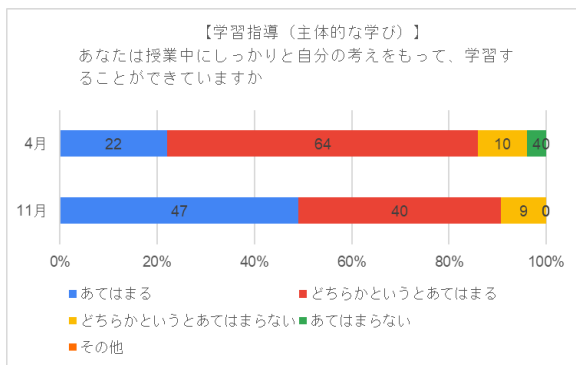
図 4 は (a) 全国学力・学習状況調査、(b) A 校区小中アンケートは令和 7 年 4 月と 11 月の比較、(c) ScTN 質問紙は令和 7 年 5 月と 12 月の比較である。

図 4 (a)全国学力調査質問紙 比較表 (N=42)

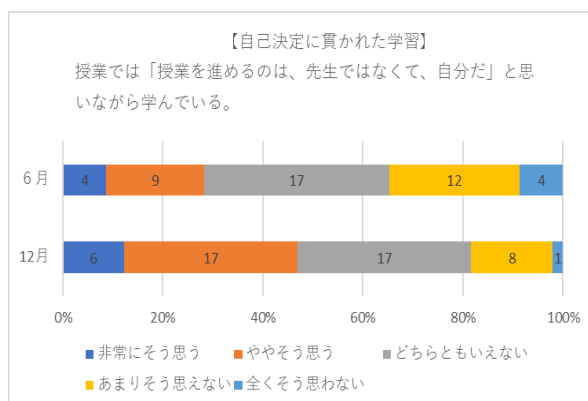
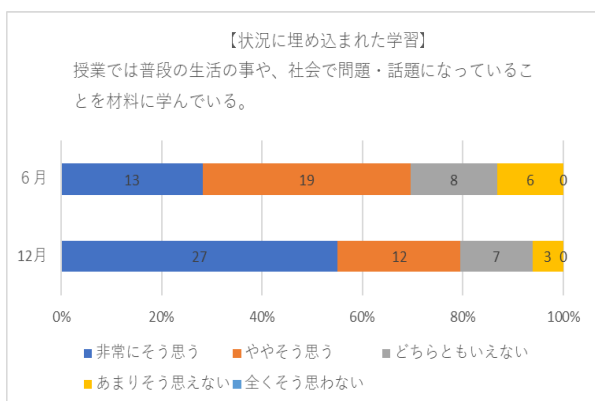




(b)A 校区小中アンケート (N=42)



(c) ScTN 質問紙 (N=42)



主として学習に向かう姿勢や、課題への取組方、自己の考えをもつことに関する認識の変化を見ると、4月時点では肯定的な回答と中間的な回答が混在しており、生徒が学習に前向きに取り組もうとする姿勢は見られるものの、学習を自分事として捉える意識が明確であるとは言い難い状況であった。

一方、11月の結果では、学習への主体的な関りや粘り強く課題に取り組もうとする姿勢に関する項目において、肯定的に捉える回答が増加する傾向が見られた。

次に、ScTN質問紙の結果を6月と12月で比較すると、「授業では普段の生活の事や、社会で問題・話題になっていることを材料に学んでいる」という「状況に埋め込まれた学習」に関する項目では、6月時点では肯定的な回答に加えて中間的・否定的な回答も一定数見られたが、12月には肯定的回答が増加し、否定的回答は減少している。

また、「授業を進めるのは、先生ではなく、自分だと思いながら学んでいる」という「自己決定に貫かれた学習」の項目においても、6月時点では「どちらともいえない」とする回答が多く、生徒が学習の主導性を十分に実感できていない状況が見られたが、12月には肯定的回答が増加し、中間的な回答が減少している。

成果として、まず生徒が学習に対して主体的に関わろうとする姿勢が、複数の調査を通して段階的に形成されてきた点が挙げられる。全国学力調査およびA校区小中アンケートでは、学習への取組方や課題に向かう姿勢に関する認識の変化が見られ、ScTN質問紙では、学習が生活や社会の課題と結びついたものとして受け止められるようになってきた様子が示された。

次に、学習の進行や意思決定に生徒が関与する意識が高まりつつある点である。ScTN質問紙における自己決定に関する項目の変化は、全国学力調査やA校区小中アンケートで見られた主体性の高まりと対応しており、生徒が学習を「自分が関わる営み」として捉え直し始めていることが、複数のデータから確認できた。これらの変化は、生徒が主体となるような教師の授業改善の積み重ねを通して、生徒が学び方や学習への関わり方を徐々に捉え直していた過程を反映しているものと考えられる。

一方で課題として、いずれの調査においても、中間的な回答が一定数残っている点が挙げられる。これは、生徒の主体的な関わりが学習全体に一樣に浸透したわけではなく、学習の進め方や意思決定の場面によっては、学習の方向性が教師によって定められていると生徒に受け止められる場面もあった可能性を示している。今後は、生徒の考えや意思が学習の展開により直接的に反映されていることを、生徒自身が実感できるような学習設計を、継続的に検討していく必要がある。

6. 結論

6-1 研究のまとめ

(1) 研究全体の成果

本研究は、地域資源を活用した地域連携カリキュラムの実践を通して、生徒、教職員、地域住民等がそれぞれの立場から主体的に関わり合い、地域とともにある学校づくりの成立過程とその教育的意義を探ることを目的としてきた。

実践においては、総合的な学習の時間を核に、地域資源を活用しながら地域の課題や将来像を学習題材として位置付け、生徒が地域住民や行政と対話・協働しつつ構想を深め、提案へとつなげる学習を展開した。

その過程で、地域連携が単なる体験活動や外部協力にとどまらず、各主体が自ら判断し、調整し、地域社会に働きかける主体的な関わりの積み重ねが確認できた。本研究で、こうした主体的で協働的な関わりを、生徒・教職員・地域住民それぞれがもち、総体としてエージェンシーを発揮したと捉える。

生徒は地域課題を自分事として捉え、他者と対話しながら考えを更新し、教職員は学習の設計者・伴走者としての役割を再定義し、地域住民や行政は学びを共に創る当事者として関わる姿勢への変容が見られた。

さらに、地域資源は単なる教材や活動の場ではなく、各主体のエージェンシーを引き出し、相互につなぐ起点として機能した。人的資源(地域住民や行政職員)、物的資源(施設や環境)、ソーシャルキャピタル(信頼関係やネットワーク)が学習と協働の基盤となり、実践を支えていた。

これらのことから、本実践は、地域資源を起点として各主体のエージェンシーが相互に発揮・接続されることで、学習と協働が循環的に支え合う教育エコシステムが形成されていく過程を示したものである。「地域とともにある学校」とは、特定の個人や一時的な取組に依存するのではなく、関わる人々の役割や関係が互いに支え合い、持続的に機能する教育エコシステムとして形成されることが示唆される。

以上の成果は、義務教育学校設立や学校再編が進む地域において、地域資源を生かした持続可能な学校づくりを構想する上で、実践的かつ理論的な示唆を与えるものである。

(2) 生徒の変容(仮説①)の成果と課題

質問紙調査や聞き取りの結果、生徒が地域課題を自分事として捉える意識は一定の高まりが見られた。「地域の課題は自分たちの生活や将来と関係している」と回答した生徒の割合は実践前より有意に増加し、地域課題を自らの生活世界と結び付けて捉える意識の変化が確認された。また、「自分の意見を出した」「提案に関わった」と肯定的に回答した生徒も増加し、生徒エージェンシーの発揮という点で一定の成果が認められる。

質的分析では、「地域の人と話して自分たちが何をできるか考えるようになった」、「意見が違っても話し合えば形になると思った」といった語りが見られ、対話や協働を通して目的意識を共有する過程が確認できた。バーナードの組織論が示す「共通目的の理解と内面化」という視点からも、協働に参加する動機が生徒の内面化によって促進されたと考えられる。

一方、すべての生徒が主体的に行動できたわけではない。「意見を言うことにためらいがあった」、「話し合いが得意な生徒に任せてしまった」という声もあり、生徒間の関係性や心理的安全性、学習構造がエージェンシーの発揮に影響していた。今後は、誰もが協働に参加できる学習構造を整え、意思決定が学習展開により直接反映されるよう、役割分担や対話の手順を意図的に組み込む必要がある。

(3) 教職員の変容(仮説②)の成果と課題

質問紙調査や聞き取りの結果、教職員の地域連携に対する理解は深まり、「生徒の主体性が高まった」、「学びが現実社会と結びついた」といった肯定的評価が広く共有された。年度当初には地域連携に負担感を示した教職員も、実践後にはその回答が大きく減少し、地域住民や同僚との対話を通して貢献意欲や主体的関与が高まったと考えられる。

しかし、すべての教職員が同様にエージェンシーを発揮できたわけではない。「地域との調整は担当者任せ」、「どこまで関与してよいかわからない」、「やり取りに不安があった」といった声があり、授業設計や判断に主体的に関与できない教職員も存在した。

原因としては、①役割や判断範囲の不明確さ、②地域連携の経験や成功体験の不足、③校内情報共有や合意形成の弱さが考えられる。これは個人の意欲の問題ではなく、学校組織としての構造的課題にある。今後は、役割分担や意思決定プロセスを明確化し、誰もが裁量と見通しをもって関われる体制の整備が求められる。

(4) 目指す生徒像への到達度と今後の示唆

以上の結果から、本研究で目指した「地域課題を自分事として捉え、対話と協働を通して主体的に行動する生徒像」には一定程度迫ることができたと認識する。特に、地域住民や行政と関わりながら構想を練り、提案としてまとめる経験は、生徒にとって学校の枠を超えた学びとなり、地域社会の一員としての自覚を促した。

一方で、エージェンシーの発揮には個人差があり、すべての生徒が行動段階まで到達したわけではない。教育エコシステムをより効果的に機能させるためには、生徒一人一人が安心して協働に参加できるコミュニケーション環境と、意思決定に関与できる学習構造の精緻化が求められる。これらの改善を通して、生徒エージェンシーを中核に据えた「地域とともにある学校」の実現が一層具体化されると考えられる。

6-2 今後の展望

これらの成果を一過性の取組に終わらせることなく、6-1 で整理した課題を踏まえながら、実践をどのように発展させるか3点示す。

第一に、生徒エージェンシーを育成する学習の構造化である。今回の実践は第3学年を対象として実施したものであり、生徒が地域課題を自分事として捉え、対話や協働を通して役割を引き受けていく過程が一定程度確認された。しかし、こうした学びを特定の学年に限定した経験として完結させるのではなく、3年間を見通したカリキュラムとして位置付けていくことが求められる。総合的な学習の時間を核に、学年段階に応じた関わり方や役割の広がりや意図的に設計していくことで、生徒は地域の中で少しずつ創り手としての位置を広げていくことになる。見方を変えれば、これは先行研究で示されてきた「正統的周辺参加」の考え方に近づく学習過程を、学校教育の中に具体化しようとする試みであるとも捉えられる。

第二に、地域連携を学校組織として支える仕組づくりが、一層重要になると考えられる。6-1 で示したように、教職員の地域連携に対する理解や意欲は着実に高まる一方で、役割や裁量の所在が分かりにくいことや、経験やノウハウが特定の教職員に偏りやすいといった組織的課題も明らかとなった。今後は、地域連携を特定の担当者の力量や熱意に委ねるのではなく、学校全体で共有できる実践の枠組として整えていく必要がある。

本研究における質的・量的調査からは、教師エージェンシーが発揮されやすい条件として、「生徒を主語に、どのような学びを実現したいのか」という共通の軸が教職員間で共有されていること、そしてその軸のもとで教師一人一人の強みや専門性、教育観が授業づくりに生かされている状況が重要であることが示唆された。自由記述に見られた「生徒の動きを見ながら自分の判断で関わられた」という語りは、授業の方向性や見通しが共有されていることで、教師が自らの判断をもって関与しやすくなっていたことを端的に示している。

また、こうした実践が個業として孤立するのではなく、同僚との対話や日常的なフォローの中で支えられていたことは、試行錯誤や新たな挑戦を可能にする心理的な安全性の基盤となっていた。教職員からは、地域連携推進担当による授業づくりの方向性を示す働きかけが「負担軽減につながった」、「全体像が見え、動きやすかった」と肯定的に受け止められる場面も見られた。一方で、個々の教職員の主体性や教師エージェンシーを一層喚起していくためには、地域連携推進担当が指示・統制の主体となるのではなく、教職員の意思決定や実践を支えるサーバントリーダー的な役割を担うことが重要であることが示唆される。今後は、

このような双方向のプロセスを意識的に位置付け、解の定まらない地域課題を生徒とともに探究する学習環境を、学校組織として継続的に支えていくことが求められる。

このことから、教師エージェンシーの発揮は生徒エージェンシーの発揮と切り離されたものではなく、生徒の主体的な関わりに教師が応答し、その関わりが再び生徒の行動を促すという相互作用の中で、ともに育まれていくものとして捉えられる。今後は、こうした関係性が一過性の実践にとどまることなく、学校の文化や仕組として根付くよう、地域連携を支える体制や対話の在り方をさらに検討していく必要がある。

第三に、地域資源の位置付けの再構成である。これまで地域資源は、行事参加や体験活動の場として活用されることが中心であったが、今後は、生徒の学びを支え、広げていく基盤として、より幅広く捉え直していくことが求められる。本実践では、閉校となる4小学校区の施設や人的資源、まちづくりセンターや行政の調整機能が、生徒の探究をきっかけに互いにつながり、学習環境として柔軟に活用される可能性が示唆された。

行政やまちづくりセンター職員等を対象とした質的・量的調査からは、「学校の考えや生徒の動きが見えることで、こちらの関わり方も考えやすくなった」、「一緒に考える関係になれた」といった声があり、学校との協働に対する前向きな手応えが示されている。今後は、こうした関係性を一過性のものにせず、生徒の問いや構想を軸に、学校・地域・行政が対話を重ねながら役割を調整していくプロセスを大切にする必要がある。

このような関係の構築は、地域資源や人的資源を単なる外部資源として配置するのではなく、生徒の学びを中心に、学校・地域・行政が互いに関わり合いながら、その価値や役割を作り出していくことにつながると考える。こうした学習環境の共創を通して、各主体のエージェンシーが結びつき、協働の中で発揮される共同エージェンシーが育つことが期待できる。その営みの中でA地区の教育エコシステムが生まれ、さらには「地域とともにある学校」と「学校とともにある地域」の双方を形成する基盤になると考えられる。

なお、今回の実践だけで地域全体の変化を断定することはできないが、地域が学習の「支援者」ととどまらず、学校と目的を共有しながら役割を果たそうとする姿勢が見られたことから、学校と地域の関係がより密接になり、互いに学びや活動を支え合う関係が少しずつ育まれることを示している。コミュニティ・ウェルビーイングの枠組から見ると、構成員同士の信頼や協力、教育や地域資源の活用が豊かになることに直結する要素であり、学校と地域が共に学びを広げ合う過程は、このウェルビーイングの向上につながる可能性がある。

7. おわりに

本実践を通して強く感じたことは、生徒が自ら学びに関わり、自分の問いに基づいて学習の方向性を描く力の重要性である。「はじめに」で述べたように、授業や日常の学びの中で、生徒は条件さえ整えば、自分の考えを根拠とともに対話し、学びを深めていた。こうした姿から、学びの中心に生徒の意欲や関心を据えた学校の在り方を、新設される義務教育学校において明確に構想していく必要性を実感する。

義務教育学校では、自分の学びの計画や進め方を工夫できる場をつくり、学びを自分事としてデザインする経験を大切にしたい。教職員もまた、生徒の学びを支え、柔軟に関わり方を考えながら伴走する役割を担うことで、生徒と教職員の双方のエージェンシーが生き生きと作用する学校を目指したい。また、地域や行政の関係者も、支援者としてではなく、生徒の学びに応じて共に活動を共創するパートナーとして関わるができるよう、地域連携室を中心に情報の共有や役割の調整を行う体制を整えていくことが不可欠と考える。

生徒、教師、地域、行政が互いの学びや資源を結びつけながら関わることで、学校を核とした「A地域の教育エコシステム」が育まれていく。地域の人的・物的資源が「生きた学び」として教育活動に位置付けられることで、学校と地域の距離が縮まり、学びはより豊かなものとなる。そのような関係の積み重ねこそが、「地域とともにある学校」を具現化し、地域の学びや生活の豊かさ、ひいてはコミュニティ・ウェルビーイングの向上に寄与すると考える。

義務教育学校の未来はあらかじめ定められたものではなく、関わる一人一人の学びと対話の積み重ねによって形づくられていくべきものである。義務教育学校とA地域が相互に学び、支え合いながら、A校区の未来をともに描き続ける礎を築いていきたい。

研究の成果は、義務教育学校における特色ある教育課程や学校運営の在り方を検討する上で、示唆を与えるものである。本実践を通して見えてきた点を、今後に向けた提言として整理する。

① 構造・仕組の提言

特色ある教育課程のための、学校全体で支える仕組づくりと教師エージェンシーを高める仕組づくりである。

本研究を通して明らかになった課題の一つは、地域連携や探究的な学習が、特定の教職員の力量や熱意に依存しやすいという点である。義務教育学校において特色ある教育課程を持続的に実現していくためには、個々の教職員の努力に委ねるのではなく、教職員が安心して関与し、主体性を発揮できる「構造」や「仕組」を整えることが不可欠である。

そのためには、学年・教科・立場を越えて対話しながら学習を設計・振り返る機会を制度的に位置付けることや、実践の過程や判断を可視化・共有する仕組を通して、実践知が学校全体に蓄積されていくようにする必要がある。教師が「任されている」、「支えられている」と実感できる状態こそが、教師エージェンシーを高め、結果として生徒の学びの質を支える基盤になると考える。

② 学校文化・日常化の提言

「対話」を文化として根づかせる教育課程の構築である。

本研究では、地域とともにある学校づくりにおいても、生徒・教師・地域住民・行政のエージェンシーの発揮においても、共通して「対話」が中核的な役割を果たした。目的の共有、協働関係の形成、主体的な意思決定はいずれも、一方向の伝達ではなく、相互に聴き合い、考えを編み直す対話の積み重ねにより可能となっていた。

創造社会と謳われる Society0.5 の時代において、情報処理や効率化は AI が担う一方で、他者の立場や背景を踏まえながら意味を共に創り出す対話は、人にしか担えない学びである。

対話が機能するためには、①心理的安全性、②立場の違いを尊重する姿勢、③問いを共有する時間と空間、という条件が不可欠である。

こうした対話を学校全体で育てていくホールスクールアプローチの視点に立ち、総合的な学習の時間に加え、各教科の学習、特別活動、異年齢集団での活動、さらには拡大評議員会への生徒参画など、学校生活のあらゆる場面に意図的に位置付けていくことが重要である。

多様なバックグラウンドをもつ他者と対話する経験を日常化することが、生徒のエージェンシーを育み、学校全体に対話の文化を根づかせていくことにつながると考える。

③ 地域共創・循環の提言

「カタリバ」を核としたキャリア教育・地域共創学習の再構築である。

本研究で実践した「カタリバ」は、生徒と地域の人々が対等な立場で語り合い、学びを共創する場として大きな可能性を示した。今後は、このカタリバを総合的な学習の時間のみならず、キャリア教育や進路学習へと汎用的に展開していくことが考えられる。

例えば職場体験学習においては、従来の体験中心・職員による割り振り型の在り方から、生徒自身が体験したい事業所に自らエントリーし、事業所担当者との面談を通して決定する仕組みへと転換することが考えられる。その過程自体が、生徒にとって自己理解や意思決定の学びとなる。その際、地域の事業所を単なる「体験の場」として捉えるのではなく、「人的・社会的資源をもつ学びのフィールド」と捉え直し、学校と地域が共創的に課題解決や価値創造に関わる関係性を築いていくことが重要である。

こうした学習を通して、生徒が地域の仕事に内在する課題に向き合い、自ら考え、価値を創造しようとする態度を育む学習設計は、アントレプレナーシップ教育の考えと重なる。

そのため、事業所の方々とカタリバを学習過程に意図的に位置付け、対話を通して学びを深めることが重要になる。その際、職場体験を単なる就業体験にとどめるのではなく、事業所が大切にしている思いや直面している課題をカタリバの中で共有し、その解決に向けたアイデアを生徒自身が構想する学習へと発展させたい。

さらに、卒業生とのカタリバを通して、高校生活への移行を見据えた対話の場を設けることも有効である。一方的に情報を受け取る進路学習ではなく、9年間親しんだ学びの場から次の学びの場へと移行していく過程を、卒業生との対話を通して疑似的に体験・シミュレーションすることで、生徒は自らの進路や学びを主体的に捉え直す機会を得る。また卒業生にとっても、自身の歩みの言語化は、これまでの学びを振り返り、自己の成長を実感する契機となる。さらに、こうした対話の場に地域住民や行政が関わることで、生徒・卒業生・地域・行政が、次の世代に求められる学びや成長の姿について認識を共有し、それぞれの立場から関わろうとする意識が育まれていく。

このように、卒業生を含めた多様な主体が学校を媒介として関わり合う実践は、学校のみを教育の場にとどめず、地域人材が循環し、エコシステムの構築へと位置づけ直すものであり、「地域とともにある学校」の実現に向けた具体的な一つの姿であると考えられる。

以上の提言は、本研究の実践から得られた知見を生かし、義務教育学校において「地域とともにある学校」を持続的に育てていくための視点を例示したものである。

そのためにも教育課程・学校運営・地域連携を分断して捉えるのではなく、地域に根差した対話の積み重ねにより、子どもも大人もそれぞれの立場でエージェンシーを発揮できる関係を育んでいく営みが、「この地域で学び、育ってきた」という実感として残り、次の学びや人生へとつながっていくことを願う。

引用・参考文献

中央教育審議会答申（2015a）「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/01/05/1365791_1.pdf p.12（2025年10月22日閲覧）

中央教育審議会答申（2015b）「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/01/05/1365791_1.pdf p.50-51（2025年10月30日閲覧）

中央教育審議会答申（2015）

「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm
p.5-13 p.25-33（2025年4月30日閲覧）

中央教育審議会答申（2021）

「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm p.15-23（2025年5月10日閲覧）

文部科学省生涯学習政策局（2017a）

「地域学校協働活動の推進に向けたガイドライン(参考の手引)等について」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/__icsFiles/afieldfile/2017/09/26/1387978_7.pdf p.1-7, p.8-15（2025年5月24日閲覧）

文部科学省文部科学省国立教育政策研究所社会教育実践研究センター（2017）

「地域学校協働活動推進のための地域コーディネーターと地域連携推進担当教職員の育成ハンドブック」

<https://warp.ndl.go.jp/web/20250801225241/https://www.nier.go.jp/jissen/chosa/pdf/2017/003/022.pdf> 2-p.99-104（2025年6月4日閲覧）

文部科学省（2024）

「令和6年度コミュニティ・スクール及び地域学校協働活動実施状況」

<https://manabi-mirai.mext.go.jp/document/chosa/2024.html> 調査結果概要 p.1-6
（2025年6月18日閲覧）

閣議決定（2023）「教育振興基本計画」

https://www.mext.go.jp/content/20230615-mxt_oseisk02-100000597_01.pdf p.64
（2025年7月17日閲覧）

熊本市南区総務企画課（2025）「南区まちづくり懇話会会議録」

<https://www.city.kumamoto.jp/list00706.html>（2025年12月27日閲覧）

熊本市政策局総合政策部政策企画課（2025）

「令和6年度熊本市総合計画市民アンケート報告書」 1-p7-35

https://www.city.kumamoto.jp/kiji00361835/3_61835_447027_up_gz1a5dnn.pdf
(2025年11月26日閲覧)

志々田まなみ (2022) 「コミュニティ・スクールの最新動向と持続可能な運営体制にむけた課題—コミュニティ・スクールの運営・意識・取組等に関する基礎的調査をふまえて—」
日本学習社会学会年報 第18
https://www.jstage.jst.go.jp/article/gakusyusyakai/18/0/18_24/_pdf/-char/jap24-25 (2025年7月30日閲覧)

文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説-総合的な学習の時間
p.95-115

文部科学省 (2025) 「令和6年度全国学力・学習状況調査報告書 質問紙調査」
<https://www.nier.go.jp/24chousakekkahoukoku/report/question.html>
(2025年9月9日閲覧)

熊本教育委員会 (2020) 「熊本市教育振興基本計画 (令和2～5年度) (熊本市教育大綱)」
https://www.city.kumamoto.jp/common/UploadFileDsp.aspx?c_id=5&id=12476&sub_id=7&flid=214486 (2025年6月20日閲覧)

熊本市社会福祉協議会 (2020) 「第4次熊本市地域福祉計画・地域福祉活動計画」令和2年度 (2020年度) ～令和6年度 (2024年度)
Retrieved from <https://www.city.kumamoto.jp/kiji0038962/index.html>
(閲覧 2025年7月22日)

熊本市政務局総合政策部政策企画課 (2025) 熊本市第8次総合計画 (令和6年度～令和13年度)
<https://www.city.kumamoto.jp/kiji00361129/index.html> (閲覧 2025年11月1日)

文部科学省 (2018) 「地域学校協働活動ハンドブック」
https://manabimirai.mext.go.jp/document/handbook_2.pdf (2025年11月25日閲覧)

雨宮沙織・柄本健太郎 (2021) 「OECD Future of Education and Skills 2030 プロジェクトにおけるコンピテンシーに関する議論の変遷～OECD ラーニング・コンパス (学びの羅針盤) 2030 に着目して～」 <http://hdl.handle.net/2309/166853> 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 72: 579 - 588

OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework Concept note: Student Agency for 2030 (2019) p.4-11
http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf
(2025年6月9日閲覧)

白井 俊 (2021) 「OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来」 ミネルヴァ書房
3 p.63-89

村上伸一 (2004) 「バーナード理論と組織構造形態論」 桃山学院大学経済経営論集 第46巻 第3号 p.154-156

- バーナード, C. I. (著) 高橋 達男 (訳) (1968) 「経営者の役割」ダイヤモンド社
 1 p. 3-32-33 p. 85-110 ※ 英語原著と日本語訳を統合して使用
- レイヴ, J. / ウェンガー, E. (著) 佐伯 胖 (監訳) (1993) 「状況に埋め込まれた学習」産業
 図書 1 pp. 15-32
- 苫野 一徳 (2022) 「学問としての教育学」日本評論社 5 p. 197-222
- 苫野 一徳 (2019) 『『学校』をつくり直す』河出新書 3 p. 93-170
- 新井郁男 (2020) 「“学習する組織”をつくるシステム思考-カリキュラム・マネジメントの
 土台-」 『新教育ライブラリ Premier Vol. 4 “学習する組織”をつくる』ぎょうせい P. 21
- 木村直人・相田康弘 (2019) 「未来の学校づくりーコミュニティ・スクール導入で『地域とと
 もにある学校』へ」学事出版 P. 49
- 下條満代 (2020) 「教育課題解決のためのコミュニティ・スクールの現状と課題 -地域コミュ
 ニティにおける教育資源の活用可能性-」 Journal of Inclusive Education 8 巻 p. 67-81
- 佐藤 学 (2023)
 「新版 学校を改革する学びの共同体の構想と実践」 岩波書店
- 熊谷慎之輔、志々田まなみ、佐々木保孝、天野かおり (2021) 「地域学校協働のデザインとマ
 ネジメント:コミュニティ・スクールと地域学校協働本部による学びあい・育ちあい」学文社
- 熊谷慎之輔 (2023) 「岡山発！ 地域学校協働の実践と協創的教員養成」福村出版
- 時岡晴美・大久保智生・岡田涼 (2022) 「地域・学校の協働が醸成する『まちづくりマインド』」
 福村出版
- 遠藤洋路 (2022) 「みんなの「今」を幸せにする学校 不確かな時代に確かな学びの場をつ
 くる」時事通信社
- 熊谷圭太 (2024) 「学校と地域との連携・協働をめぐる役割認識の実態と課題□
 ーワークショップを通じた学校教育関係者の当事者意識の醸成に向けてー」
 山形大学大学院教育実践研究科年報 第 15 号 p. 265-266
- 塩津昭弘・滝本葉子・江良友一・松尾直博 (2023)
 「学校間連携・学校ー行政連携カリキュラムによる生徒エージェンシーに関する実証的研究」
 熊本大学教育学部紀要 第 72 号 p. 193-194
- 滝本葉子・塩津昭弘・野入明子 (2025) 「地域を題材とした実践における生徒エージェンシー
 の育みと教師の学び」日本教育実践学会 第 26 巻 第 2 号 p. 1-4
- 長畑実 (2015) 「コミュニティ・スクールの推進に関する研究 (2) -コミュニティ・スクールの
 の課題と、展望-」山口大学 大学教育機構 12 巻 第 12 号 p. 78-94
- 秋田喜代美 (2025) 「教育におけるエージェンシーの概念と実践」朱鷺書房 p. 166-185

加藤幸次 (2017) 「カリキュラム・マネジメントの考え方・進め方」 黎明書房 II p. 12-35
p. 29-45

中留武昭・田村知子 (2004) 「カリキュラムマネジメントが学校を変える」 学事出版 第1部・
第2部

田中治彦 (2020) 「SDG s とまちづくり」 学文社 13 p. 229-246

田中治彦 (2020) 「SDG s カリキュラムの創造」 学文社 II p. 97-171

松尾知明 (2016) 「未来を拓く資質・能力と新しい教育課程」 学事出版 7 p. 147-161

奈須正裕 (2017) 「資質・能力と学びのメカニズム」 東洋館出版社 3 p. 104-112 5 p. 142-181

