

# 総合的な探究の時間と 教科の関係性・繋がりを考える

～北陸新幹線は繋がったが、探究と教科の学びは繋がっているか～

## 報告書

### 福岡開催

開催日： 2024年 8月 3日(土)

会場： フェニックス・プラザ（福井市民会館）  
AOSSA（福井市地域交流プラザ）

主催： 産業能率大学

後援： 福井県教育委員会 石川県教育委員会 富山県教育委員会  
京都府教育委員会 京都市教育委員会

## 講演者プロフィール（敬省略）

### ■溝上 慎一

学校法人桐蔭学園 理事長

桐蔭横浜大学 教授

大阪府立茨木高校卒業。神戸大学教育学部卒業、京都大学助手、講師、准教授、教授を経て、2019年学校法人桐蔭学園理事長。桐蔭横浜大学学長（2020-2021）。京都大学博士（教育学）。日本青年心理学会理事、大学教育学会理事、河合塾教育研究開発本部顧問、東京大学大学院教育学研究科客員教授、文部科学省初等中等教育分科会教育課程部会臨時委員、日本学術会議連携委員、電通育英会大学生調査アドバイザー。日本青年心理学会学会賞受賞（2013年）、日本教育情報学会論文賞受賞（2023年）。

### ■石井 英真

京都大学 大学院教育学研究科 准教授

日米のカリキュラム研究、授業研究の蓄積に学びながら、学校で育成すべき資質・能力の中身をどう構造化・モデル化し、それらを実質的に実現しうるカリキュラム、授業、評価をトータルにどうデザインしていけばよいのかを考えている。小・中・高の教育現場の先生方と一緒に、授業づくりや学校改革にも取り組んでいる。日本教育方法学会常任理事、日本カリキュラム学会理事、文部科学省「今後の教育課程、学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会」委員。『中学校・高等学校 授業が変わる学習評価深化論』（図書文化）、『教育「変革」の時代の羅針盤』（教育出版）、『高等学校 真正の学び、授業の深み—授業の匠たちが提案するこれからの授業』（学事出版) など著書多数。

## ■橋本 有司

### 福井県立若狭高等学校 校長

1990年4月に福井県立学校教員に採用。2021年度に母校、若狭高校に教頭として赴任。2023年度より校長として「生徒を主語にする学び」の実現に向け、探究学習を中心とした教育活動、全教職員一丸となり学び続けるコミュニティの形成、家庭や地域との協働による学校づくりなど、高校の魅力化に取り組んでいる。若狭高校の教育目標である「異質のものに対する理解と寛容の精神を養い、教養豊かな社会人の育成を目指す」をモットーにその具現化に努めている。

## ■小坂 康之

### 福井県立若狭高等学校 教諭

「楽しいから学ぶんだ！」をモットーに、海の教育や探究的な学習に取り組む。昨年までは進路部長として探究とキャリアの接続に従事、現在SSH研究部部長。著書に「さばの缶づめ、宇宙へいく」「宇宙食になったサバ缶」、文部科学省優秀教職員、福井県授業名人、優秀教員表彰受賞。

## ■本間 朋弘

### 横浜創英中学・高等学校 校長

横浜創英中学・高等学校校長。早稲田大学教育学部卒業後、神奈川県内の公立高校に29年間在職し、最後の9年間は神奈川県立柏陽高校、横浜翠嵐高校の学力進学重点校で進学体制の構築に励むとともに、日本史の受験指導に邁進。Z会から『解決センター日本史』『ハイスコア共通テスト攻略日本史』など参考書を多数執筆。今から12年前に県職を退職し、私学に転身。進学体制を構築するとともに、学校改革を推進。現在は、学びを生徒の主体に移譲し、社会とつながる実学的な学びを重んじたカリキュラムを構築。学校が変われば社会も変わることを信じて、教育を本気で変える学校改革に取り組んでいる。その一方で、働き方改革を、「目的である学校改革を為すための手段にすぎない」と位置づけ、学校改革の前段としての組織的な働き方改革を進めた。学校にとどまらず、自治体や民間の教育機関など、積極的に講演活動を行い、新しい学校像の共有に努めている。2025年1月に時事通信社から「働き方を変えて、学び方を変える 学校改革」を刊行する。

## ■前川 修一

### 福岡県立ありあけ新世高等学 主幹教諭/キャリア教育部長

教員歴 30 年目。私立高校に 24 年勤務ののち公立高校に転じ、本校定時制課程に 5 年間勤務。閉課程とともに本年 4 月より全日制に異動する。現在キャリア教育部総合学科推進主任として全学年の「産業社会と人間」および「総合的な探究の時間」の授業設計・実践に携わる。定時制での教育活動に触れた「『教える』『教わる』の逆転～教師のマインドセット～」を河口竜行他編『学びとビーイング・4』（みくに出版, 2024.4）に寄稿。著書に『歴史教育「再」入門』（梨子田喬, 皆川雅樹と共編著）（清水書院, 2019.12）などがある。

## もくじ

次の学習指導要領へ向けた課題として

～教科と探究はどのように繋ぐべきなのか、そもそも繋ぐ必要はあるのか、  
アクティブ・ラーニングの再考も交えて考察する～・・・・・・・・・・5P

学校法人桐蔭学園 理事長 桐蔭横浜大学 教授 溝上 慎一  
京都大学 大学院教育学研究科 准教授 石井 英真

「探究と教科をつなげる若狭高校の取り組み」地域資源活用型探究学習の実践・・・52P

福井県立若狭高等学校 校長 橋本 有司  
福井県立若狭高等学校 SSH 研究部部長 教諭 小坂 康之

未来を見据えた本気の学校改革・・・・・・・・・・81P

横浜創英中学・高等学校 校長 本間 朋弘

生徒も教師も我がこととしての問いを、協創的に深めることができる学校づくり

～「競争を通して人材育成する機関」ではなく、人格育成する学校を～・・・・・・・・・・104P  
福岡県立ありあけ新世高等学校 主幹教諭 前川 修一

**セッション1 基調講演 溝上先生・石井先生講演**

**テーマ**

次の学習指導要領へ向けた課題として

～教科と探究はどのように繋ぐべきなのか、そもそも繋ぐ必要はあるのか、

アクティブ・ラーニングの再考も交えて考察する～

**石井英真先生 講演**

京都大学 大学院教育学研究科 准教授

石井 英真 先生

はじめに

1 「探究」の現在地をどう見るか？

①探究の原点とは

2 探究の推進は教科学習の充実とどう関係するか

①探究で生徒の視座を上げる

②探究をカリキュラムに戦略的に位置づける

③「出島」としての探究で先生も育つ

④教師の教科観、学習観をアンラーンする

⑤コンピテンシー・ベースの整理

3 教科において探究を追求するとは？

① 探究の学びの本丸：生徒主体で問いと答えの間が長くなる

②「教科する」とは？

次の学習指導要領へ向けた課題として  
～教科と探究はどのように繋ぐべきなのか、そもそも繋ぐ必要はあるのか  
アクティブ・ラーニングの再考も交えて考察する～

京都大学 大学院教育学研究科 准教授  
石井 英真

---

溝上 セッション 1 の流れを説明したいと思います。桐蔭学園の溝上です。よろしくお願いします。

石井 京都大学の石井です。よろしくお願いします。

溝上 今日は探究と教科をつないでいくことがテーマです。探究自体にまだまだ課題が多いので、そこを考えることも大事ですが、今回は「教科も含めて全体で生徒を育てていく」ということを確認する時間にしたいと思います。

まず石井先生からお話を 30 分していただいて、私はその後に 30 分話します。

テーマは一緒なんですね。今日は産業能率大学からいただいたテーマを受けて話をつくっています。皆さんはどれくらいご存知か分かりませんが、私と石井先生の関係はかなり近くて、もうお互いによく知っているんです。ただ専門的なスタートは全然違うんですね。私は心理学とか教育部門の高等教育とか高大接続とか、どちらかと言うと大学の方から高校へ行ってきて、それで今、私は桐蔭学園の理事長をしていますので幼稚園から大学まで、子どもたちを見ながら生活しています。

石井先生は義務教育の真ん中、教育方法学と言ってしまったらちょっと狭いかなと思うぐらいですが、そこがご専門です。

私は、義務教育は専門ではありませんが、今は幼稚園からずっと見てますし、指導要領にも結構、関わっていますので、どうしても学習指導要領や義務教育がど真ん中です。そういう意味で、今日もそういうところから高校につなげた話にしたいと思います。とにかく二人のスタートが違いますので、同じテーマをどういうふうにお互いに内容をつくってきたかを見ていただくのは一つ面白いかなと思います。

また、それぞれが話した終わった後の対談の時間は、皆さんからの質問やワークを入れながら進めたいと思います。

じゃあ石井先生行きましょうか？ よろしく願いいたします。

## 【石井英真先生 講演】

ご紹介いただきました京都大学の石井です。よろしくお願いします。ここからトータル2時間ですが、最初の30分ということで、ポイントを絞って話したいと思います。

### はじめに

普段だったら自己紹介のあたり（スライド1）から始めますが、もうここは端折っていきたいと思います。溝上先生は心理学、特に自己意識とか、青年期心理学の方からってことだと思うのですが、私は教育方法学、いわゆる教授学と言いますか、「学校教育って何？」「学校って何？」みたいなことをずっと考えてきたという人間です。

そして、私は専門医であると同時に町医者でありたいというふうに考えています。自分の強みは足で稼ぐということです。この数週間も大概、足で稼いできたかなという感じですが、これまで47都道府県はほぼ制覇しました。小中高全部行っています。いろんな種別も見えています。足で稼いでいろいろ考えてきたというところです。

そのときに基本的には、授業改善を軸にした学校改革、つまり面の授業改善、学校ぐるみで授業改善をどうやっていったらいいのかというところに、興味があってやってきました。高校とか探究のこととかも、たまに書いたりしているのですが、割と運営指導委員や学校コンサルのような感じのことをやっているわけです。

そのように、いろいろやってまいりまして、コロナ禍以降に出版してきた主だったものを挙げるとこんな感じです（スライド2）。この「真正の学び」みたいなところが、教科においても総合課題研究においてもポイントになってくる。それについての実践記録集『真正の学び 授業の深み』には、ここにいらっしゃる先生方にも執筆していただきました。それぞれの先生方や学校の実践のエッセンスについて、5教科と総合、課題研究について載せております。ちなみに、評価の話については、スライドの下段の方に示しているような事例集もまとめています。また適宜、紹介していけたらと思いますので、ご興味があればご覧ください。

## (スライド1)

## 自己紹介

- 専門は教育方法学(学力研究)＝学校ですべきこと、できることについて原理的・実践的に探究(教育的価値論)
- 授業という営みへのこだわり＝ブルームの目標分類学と斎藤喜博の教育美学との間(教育技術論)
- 専門医であると同時に町医者でありたい＝授業改善を軸にした学校改善の取り組み(学校改革実践)

## 【主な著書】

- 石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と闇』日本標準、2015年。
- 石井英真『中教審「答申」を読み解く』日本標準、2017年。
- 石井英真『再増補版・現代アメリカにおける学力形成論の展開』スタンダードに基づくカリキュラムの設問東信堂、2020年。
- 石井英真『授業づくりの深め方』ミネルヴァ書房、2020年。
- 石井英真『未来の学校—ポスト・コロナの公教育のリデザイン』日本標準、2020年。
- 石井英真監修・太田洋子・山下貴志編著『中学校「荒れ」克服10の戦略—本丸は授業改革にあった!』学事出版、2015年。
- 石井英真編『小学校発 アクティブ・ラーニングを超える授業』日本標準、2017年。
- 石井英真編『アクティブ・ラーニングを超えていく「研究する」教師を育てる』日本標準、2017年。
- 石井英真編『授業改善8つのアクション』東洋館出版社、2018年。
- 石井英真・熊本大学教育学部附属小学校『粘り強くとも学ぶ子どもを育てる』明治図書、2020年。
- 石井英真『教師に求められる学びとは—教師による教師の成長のための実践研究』大阪府教育センター『高等学校における校内授業実践研究進め方ガイドブック』2020年。(http://www.osaka-c.ed.jp/category/forteacher/pdf/kounaijyugyoujissenkennkyuu\_ver\_3\_r2.pdf)
- 石井英真編『小学校 新教科書ここが変わった算数』日本標準、2020年。
- 石井英真編著『流行に踊る日本の教育』東洋館出版社、2021年。
- 石井英真・鈴木秀幸編著『ヤマ場をおさえる学習評価(小学校編・中学校編)』図書文化、2021年。
- 石井英真・河田祥司『徹底対談・GIGAの中で教育の本質を語る』日本標準、2022年。
- 石井英真編著『高等学校 真正(ホンモノ)の学び 授業の深み』学事出版、2022年。
- 石井英真『中学校・高等学校 授業が変わる学習評価深化論』図書文化、2023年。
- 石井英真『教育「変革」の時代の羅針盤』教育出版、2024年。

## (スライド2)



## 1 「探究」の現在地をどう見るか？

今日はテーマは「教科と探究はどのように繋ぐべきなのか、そもそも繋ぐ必要があるのか」ということですが、下記3つを中心に10分弱くらいずつ話していければと思います。

- 1 『探究』の現在地をどう見るか？（スライド3）
- 2 『探究』の推進は教科学習の充実とどう関係するか？（スライド5）
- 3 教科において『探究』を追求するとは？（スライド8）

まず問題提起をして、その後1時間で議論してまいりますので、「ここをもうちょっと詳しく」みたいなことがあれば、質問していただけたらいくらでも喋ります。いくらでも何が来ても、どんなものも大抵返しますから、何でも出していただけたらと思います。では最初に、「『探究』の現在地をどう見るか？」というスライド4です。

（スライド3）

### 「探究」の現在地をどう見るか？

- 総合や課題研究における「探究」について、カリキュラムの一つの核として位置付けられている学校とそうでない学校との二極化傾向、および、地域創生型探究と学問研究型探究への二極化傾向（都市部で研究大学が近くにあると前者、山間部や離島などにおいては後者が盛ん）。
- 「探究」のサイクルを回すこと等、これをやっておけばよいと、学び方や成果発表の形を整えることになってはいないか。
- 総合型選抜との連結で「探究」の部活化・甲子園化（ハイパー文化部化）が進み、青天井で高度化し、高校生活が多忙化してはいないか。
- 高校における「探究」のルーツと教育的価値、真の進路指導（キャリア教育）と市民形成といった青年期教育としての意味を再確認する必要性。

このスライドで皆さんにお伝えしたいことは「そもそも、繋ぐべき探究って何なのか」ということです。今、特に総合的な探究の時間や、課題研究での探究ってどうなっているかについての私なりの現状認識です。ちょっとした踊り場感があると思っております。カリキュラム全体の1つの核として位置づけて回しているところもある。ちゃんと学校経営の核として位置づけて、しっかり生徒を育てているという学校もある。その一方で、そもそも全然ちゃんとしていないところもある。「いっぺん形をつくって、それで終わってないですか？」みたいなこともありますよね。ある種の二極化傾向。さらに言うと、実際、総合的探究とか

課題研究を見ていると、大きくは地域創生型と学問研究型、この辺に分離しがちになっているということです。

ここに書きましたが、山間部や離島に学校があると地域創生型、都市部で研究大学が近くにあると学問研究型が盛んになりやすいということです。だから、SSH とかはだいたい学問研究型です。1つ間違えると見栄えのいい高度な研究に走り勝ちですね。

そして、何もないところで探究するのも難しいので、形を整えていく手がかりとしていろんな型やらツールもあります。しかし、探究のサイクルを回すこと自体が自己目的化してはいないか。サイクル優先でやっていないかというわけですね。「これを、やっつけばいい」とか、あるいは学び方や成果発表の形を整える、そういうふうになっていませんか。

さらに、光と影があると思うのは、総合型選抜と探究との連結です。入試との連結が総合的な探究の時間とか課題研究の推進力になっている側面もありますが、一方で部活動化、甲子園化していないかと。ハイパー文化部みたいな。

割と、学問研究型の課題研究、探究というのは文化部、科学部とかと連携させてやってると思うんですね。だからそれで言うと、もともと文化部的要素は多分にあるということです。ちなみに、山間部等の地域創生型は社会活動型ですから、昔の若者組じゃないですけども、そういったものと割と親和性があります。高校生向けにいろんな発表会があることはいいんですが、なんか甲子園化していないかと。

発表ありきで、勝つこととか、見てくれの方にいってしまう。なおかつ、大学と連携とかになってくると、より高度なものを求める方向で青天井化するんですね。例えば、海外で発表するとなって、「そのためには英語も」みたいな話です。そうすると入学時点で英検二級を求めますとかいうふうに、だんだんどこどこ、なんかすごい青天井化してはいないかと。都市部においては特に、高校生活がとてもしんどいことになっています。つまり授業、部活、塾もあると、それに加えて探究ガッツリ甲子園みたいなことになると、これは厳しい。公立校のそこそこ進学実績を上げていこうと頑張ってるところだったりすると、余計に高校生活が過密になってくる。そういった状況が結構、見られるのではないかとということです。

## ① 探究の原点とは

システム化されて推進されているところもあるわけですが、改めて、原点はなんだったかになっていうことを確認しておく必要があると思います。堀川高校の探究とかを見ていると、やはり根本はキャリア教育だと思うんです。もともと荒瀬先生とかもそうですけど、伏見工業高校のノリだと思っています。スクールウォーズってわかりますか？ 結局、何かと言いますと、真の進路指導とか市民形成と書きましたが、探究も、いい研究にとどまらない迫力のある探究っていうのがあるんですよ。

それは何かというと、「I」を主語にしている。これは文系だけでなく理系の先生もそういうふうに言ったりする。とある高校の探究の発表会に行ったときに、理系の先生が言った

んですよ。「いや、ここはやっぱりいいよね。なぜかという『私が』っていうふうに『I』を主語にしてめっちゃ喋ってるね」って。自分事にしてるということですね。

結局、何かといいますと、予想に対しては結果、仮説に対しては考察、問題意識に対しては私見。「なんでそのテーマ選んだの?」と、「そのテーマに興味のあるあなたは、何者?」という掘り下げがあるかどうかで大事です。これがあるかどうかで全然違う。ただ、ちょっと意地悪かもしれませんが、大学生みたいに専門的な研究をしている高校生に、「すごいことやってるね」「ちなみに、そもそも何のためにやってるの? どういうところが面白いの?」とか言うのと、「え?」みたいな感じで「何聞くの? この人は」みたいに見られることがあるんですが、逆に迫力のある探究をやっているような学校だったら喜んで答えてくれます。

(スライド4)

## 「探究」とはどのようなことか?

図 11-1 探究のサイクル

出典: 田中耕治他『教育をよみとく—教育学的探究のすすめ』有斐閣、2017年、121頁。

※PBL等の探究のサイクルを回すことが探究することではない。探究の作法もさることながら、「ほんもの」とともにあること(共同責任)がもたらす、対象や問題への関与の深まりと、視座の高まり(パースペクティブの変容)こそ大人への入り口(学び超え)。

- ・問題意識を課題意識に(自分と同じようなことを考えた人はたいていどこかにいる。その道の専門家はこの問題にどう迫るのか?)
- ・きれいな結論を出せること以上に、問いの深まりにこそ価値がある(対象や世界の見え方、その着眼点が玄人目線になってくると、問いの中身や質も変わる。)
- ・探究しきるとはどのようなことか? 100メートル走を走ると宣言して、靴紐の結び方に凝り続けるのも、とことん考え抜くという点ではよいが、精密な研究をなぞるということだと、学びは少ない。問題意識から専門的な研究上の問いの追究(研究)、そこから現実の問題に戻り(実装)、さらに社会的な問題の解決へのアクション(社会活動)に至る中で、パースペクティブの変容(視野の広がりや視座の高まり)が促され、当事者意識を伴った自分事の学びとなっていく。
- ・自分事経験と巨人の肩に乗る経験の統合

実際、生徒に個別に指導している様子を見たらよく分かりました。やっぱりいい研究でとどまりがちなところは、先行研究の整理やテーマ設定をきれいにしておくところから入る。なんでそのテーマにしたのか、という問題意識を掘り下げられるような問いかけがなされていない。これは明確です。問題意識があれば、おのずと「私は」っていうことを掘り下げてるから、私見がついてくる。だからその辺ですね。もともと高校における探究的な学びの意味は、青年期教育ですよ。

## 2 探究の推進は教科学習の充実とどう関係するか

### ① 探究で生徒の視座を上げる

だからその原点をもう一度、再確認していくことが大事なんじゃないかなということを書いています。一皮剥けた経験じゃないですけど、探究のサイクルを回して現実と対峙することが重要。社会の本物と一緒に同じものを見るという経験の中でぐっと視座が上がるわけです。

それがパースペクティブの変容っていうふうになるわけですけど、この視野が広がってというか、視座がグッと上がる感じです。人生で、若いうちに一回、視座が上がったら随分違うということですね。

そういったことを改めて確認しておく必要があると思いますし、視座変容はそんな簡単に起こりませんが、それでもそこを意識して探究的な学びを考える。「あなた何者？」と、アイデンティティ形成に関わる働きかけがあると、それが青年期の発達課題に答えることになるし、その結果しばしばあることですが、探究をカリキュラムの核に位置づけて進学実績までグッと上がってきましたという学校も出てくるわけです。それは明確にキャリア意識や「なりたい自分」とか、この辺の意識や意欲の高まりが大きい。

最近、定期試験対策すらも全部パッケージ化されて、「授業をしない」をうたい文句にする塾などが現れています。自分で参考書を選ぶこともできないくらい、全部パッケージ化されている。「あなたは何者？」という、自分が何をしたいのか、自分は何者かということを探る機会もない。そうなるとうっかりどこかで人間はポキッと折れちゃうところがあるんですよね。

だからそこで、特に「どうせ俺たちなんて」「どうせ私たちなんて」と思ってる子が「結構、いけるやん、自分もやれるやん」と思ったら、ぐっと変わりますよね。人間ってものすごい可能性あるからね。だから、学業や部活等も含めて、さまざまな実績につながってくるということもあると思いますし、社会、世界に働きかけて手応えを得るところが、教科の学びにおける目的意識とか積極性とか、あるいは粘りとかにプラスの影響が生まれるというようなことはありますね。だから、視座が上がれば、それなりに認識と学力も引き上げられてくるというところが1つあります。

(スライド5)

## 「探究」の推進は教科学習の充実とどう関係するか？

- 青年期の課題に応え、なりたい自分やキャリア意識や学習意欲が高まったり、社会・世界に積極的に働きかけて手応えを得る感覚を経験したりすることで、教科の学びへの目的意識や積極性や思考の粘り等にプラスの影響が生まれる。視座が上がればそれが認識や学力も引き上げる。
- 成長保障に向けた教育課程経営として、コンピテンシー・ベースのカリキュラム改革やカリキュラム・マネジメントの原点を再確認する。
- 「探究」の「出島」としての意味の再確認(通常の高校での学びとは別様な学びの中身と空間と関係性の中で、教師の学習観・教育観のアンラーンが起こり、教科等の在り方が自ずと問い直される)。
- 授業と部活の分断状態の焼き直しにならないために。教科の本質の問い直しと学びの変革への展望をもった授業改善の充実を。

### ② 探究をカリキュラムに戦略的に位置づける

でも、そうした探究の可能性を具現化するには、総合とか探究を、カリキュラムという面で、戦略的に位置づける必要がある。

一言でいうと、育ちの舞台としてちゃんと位置づける。カリキュラムマネジメントといますが、いまひとつ分かりづらいので、教科課程経営ではなくて、教育課程経営と考えるとよいでしょう。

つまり、日本の学校って全人教育なんですよ。教科、総合、特活等があるわけですよ。そのカリキュラム全体で、教育課程全体で、人を育てる。学びどころか、育てる。育ちがあるか。だから先生方ね、生徒たちを見て、「育ってるな」って思う瞬間がありますよね。それって「学力が高くなったな」じゃないんです。「育ったな」って思うでしょ。その実感。なんで先生方が部活に入れ込むか。育ちを見れるから。なんか育ったと思うからですよ。そこに立ち会えるからです。探究に本気でめり込む先生って、そこでしょう。「育ったな」と思うからですよ。

だから、その「育ったな」ということの中身、さらに「育ったな」と感じる場面が、学校教育目標と連結してると強いわけです。それこそがビジョンです。「こういう生徒を育てたい」という学校教育目標がありますが、それが育ったかどうかって、どこで見えていますか？廊下ですれ違う生徒の姿からも見えますし、行事でも見える。でも探究を軸にめざす生徒の姿や育ちがよく見える核となる舞台を設定して、そこで皆で生徒の育ちを味

わい合う。そこをうまいことやるのがカリキュラムマネジメントだと思います。だから「育ちの舞台」をどうつくっていくのかということですね。こうして成長保障に向けた教育課程経営というふうな探求を戦略的に位置づけることによって、カリキュラム全体で生徒を育てる。まあ強い部活をつくるのと一緒ですよ。強い部活って、なんで強いかというと、カルチャーをつくるからですよ。

高校 2 年生が探究の成果や物語を発表するその姿をオープンスクールかなんかで中学 3 年生が見ると、「ああ、これ 2 年後に自分がここに立って話しているのか」と思って入学してきて、それで文化をつくっていく。さらに言うと、例えば、さっき触れた堀川高校は、うまいことデザインされてますよね。「自立する 18 歳」って、やっぱりビジョンが明確。ビジョンっていうのは口癖にならないといけないわけですよ。みんなが諳んじてるとかね。だから、「わが校の学校教育目標は」とかって、資料や生徒手帳やらをめぐってたらアウトです。口癖になってない。堀川高校では「自立した 18 歳」が、みんなの中で口癖になっていて、文化になっている。その姿の具体が一番見えるのがいわゆる探究です。

だから、そこでの生徒の姿を見たら「育つ、ってこういうことか」みたいなことが、生徒の姿で定義される。この形がつかれると、割と強いわけです。それが学校経営の核になってくると、この生徒の育つ姿で勝負できる学校になってくる。そういう形で学校経営の観点から位置づけていくということも大事なんですね。

### ③ 「出島」としての探究で先生も育つ

さらに言うと探究は「出島」だと思います。つまり、教科とは別のところで、人とか物とかを割と大胆に流通させることができるわけです。ポイントは、別様な学びを経験できるということ。教科や、普段とは違うモードになれるわけです。

昔は文化部みたいなところで割と先生方がしていたと思うんですよ。文化部だから、「こっちが正解を持っているんじゃなくて、一緒にこの問題を追求するよ」みたいな、同じものをともに見る、共同注視とかって言いますけど。そういう関係性があつたわけですが、そうした支援者、伴走者的な関わりを経験できる。そしたら、普段の授業の関係性みたいなものと違うポジショニングで生徒と関わることになる。その立場、ポジションの違いが先生の視野、視座を変える。たとえば、特に小中学校の研究開発学校を見ていると、縦割りや総合とかカリキュラム開発とか、いろんなことをやるんですよ。それ自体の意味もさることながら、その中でね、ダイナミックにやればやるほど、普段と違うモードを経験したり、学習観や教育観が問い直されたりして先生が育つ。ここが重要です。

だから「出島」としての総合的な探究の時間というのは、私からすれば先生が育つ時間だと思っています。そこで学習観が変容することで、結果として教科の授業にも影響が出るかな、みたいな話ですね。だから、そこが先生にとって学びのある場。つまり、通常の高校の授業や学びとは別様な学びの時間、中身と空間と関係性の中で、教師の学習観、教育観のア

ンラインが起こって、自ずとなんかちょっと教科にも影響するかな、みたいな話です。だからこの辺を学校経営においては意識して行くと、学びのモードが繋がってくるかなと思います。

その上で、でも、昔から卒業論文書いている高校とかも、教科の授業を見たらものすごい一方通行みたいなことが多い。もう探究は卒論でやってますからって。でも、それは全然、出島になっていません。外国みたいです。出島ではさまざまなものが流通して外国の文明を本体の方にもちょっと入れてこないといけませんよね。その時にポイントなのは教科観まで学びほぐすことです。例えば理科とか数学とかにしてもそうですが、課題研究とかやっていると「本当の学問的探究ってこういうことだよな」とかって思う。

「それって教科の中でできないかな？」と考えてみる。あるいは、SGHとかもそうですが、社会問題の解決とかになると、これは社会科が結構関係するんじゃないか、ネタ発見みたいな。さらに、そこでまとまって論述するってことをやりますよね。ここから「言葉の力ってこういうことじゃないか」とかっていうふうに、教科の「観」を学びほぐす、そこがとても大事だと思います。

#### ④ 教師の教科観、学習観をアンラーンする

最近、既存の枠の中での授業改善に陥っていないかと思うんです。私は、いろいろな自治体、特に広島やら大阪やら、割と長いこと高校の授業改善などに関わってきたんですが、その中で思うことです。今から十年ほど前だったら、授業改善は学びの変革への展望がありました。でも最近、授業を改善するに閉じている。なんかちょっと違いますよね。学びの変革って、飛躍や挑戦があるんですよ。「今までと少し違う教科の学びを目指していこう」「こういう教室の風景を目指していこう」ってちょっとした飛躍があった。授業をちょっと改善するとか、ちょっと上手くなるというのと違うものがありました。でも最近、授業改善なんだなっていう感じです。

それは何かと言えば、教科の「観」が豊かにならないと、新しい教材や学び等の提案は多分、出てこないんだと思うんです。これまでと少し違う教室での学びの風景とか、教科の本質とかね。だからその辺は改めて、その教科の本質とか、あるいはその学習観を学びほぐすということが大事なのかなと思いますね。

## ⑤ コンピテンシー・ベースの整理

この間の改革は、「資質・能力」ベースと言われたりして、それは世界的に展開してきたコンピテンシー・ベースの改革の日本バージョンなんですけど、それは、「○○力」を直接的に目指すこととか、コンテンツフリーを意味するものではない点に注意が必要です。コンピテンシー・ベースでカリキュラムを改革するとは、社会で求められる実力につながるよう学校で育てるべきもの学ぶべきものを問い直すということであって、それはむしろ、コンピテンシー・ベースでカリキュラムを改革するとは、社会で求められる実力につながるよう学校で育てるべきもの学ぶべきものを問い直すということであって、それはむしろ、成長目標ベースだというふうに考えていただいた方がいいのだと思います。

つまり、一人前を育てるとはどういうことか、ということです。18歳の段階でどこに立たせてほしいのかなということを考える。これがコンピテンシー・ベースということです。そのプラスとマイナスの両面をまとめたのがこのスライド6です。

(スライド6)

表. コンピテンシー・ベースのカリキュラムの危険性と可能性 (石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準、2015年、10頁に加筆・修正。)

改革の三つの志向性	危惧する点	可能性として展開すべき点
学校での学びの社会的有用性を高めていく志向性	社会的有用性を高めていくことが、経済界からの要請に応え、「国際競争を勝ち抜く人材」や「労働者として生き抜く力」の育成に矮小化され、早期からの社会適応(個人の社会化)を子どもたちに強いることにつながりかねない。	内容項目を列挙する形での教育課程の枠組み、および、各学問分野・文化領域の論理が過度に重視され、 <b>レリバン</b> や総合性を欠いて分立している各教科の内容を、 <b>現代社会をよりよく生きていく上で何を学ぶ必要があるのか(市民的教養)</b> という観点から問い直していく機会となりうる。
全人教育・全面発達への志向性	「○○力」という言葉を介して教育に無限責任を呼び込みかねない。全人格や日常的な振る舞いのすべてが評定のまなざしにさらされかねない。	「学力向上⇒教科の授業改善」という図式に限定された人々の視野を広げ、教科と教科外、さらには学校外の <b>学びの場も視野に入れて、子どもの学習環境をトータルに構想する機会</b> としても位置づけうる。
学びの活動性・協働性・自律性を重視する志向性	カリキュラム上に明示された <b>教科横断的な汎用的スキルが一人歩き</b> することで、活動主義や形式主義に陥る。特に、思考スキルの直接的指導が強調され、しかもそれが評価の観点とも連動するようになると、授業過程での思考が硬直化・パターン化し、思考する必然性や内容に即して学び深めることの意味が軽視される。	認識方法面(プロセス)から目標や教科の本質を捉えることで、「一時間でこの内容をこの程度までは必ず習得させないと」という認識内容面の学問的厳密性の要求(教科を学ぶこと・正解を学ぶこと)をゆるめ、 <b>学習者主体の試行錯誤を含んだ思考やコミュニケーション(教科すること・最適解をつくること)を許容</b> することができやくなる。

※「資質・能力」は、レントゲン写真のようなものであって、そのもとになった社会像や人間像を明らかにしないと、カリキュラムの内容や系統は明らかにならない。逆に、骨格のみを示すものなので、内容や活動による肉付けの仕方に幅が生まれる。

5

資質・能力ベースにも関わって、近年、「非認知的能力」の育成が重要といったことをよく耳にするようになりましたが、日本の学校はもともと全人教育である点を再確認しておく必要があります。スライド7を見てください。これは日本の学校のカリキュラムで育てているものの全体像をマッピングしたもので、表の下の方を見ると非認知や社会情動的スキルと言われてるもののがかなり網羅されていることがわかるでしょう。

(スライド7)

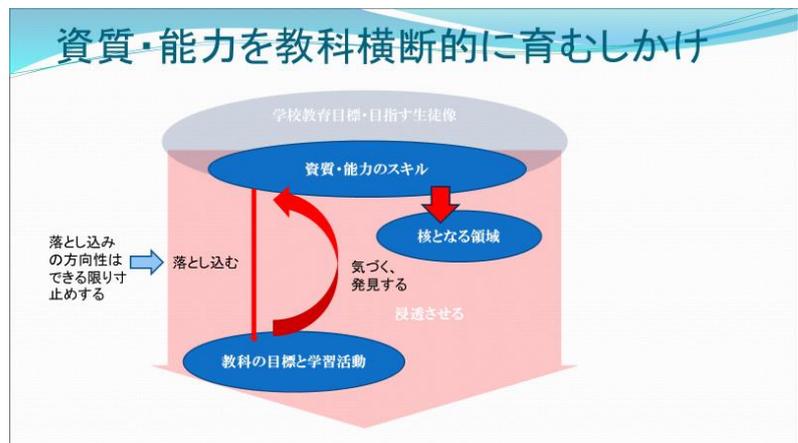
**表.学校で育成する資質・能力の要素の全体像を捉える枠組み(出典:石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準、2015年。)**

		資質・能力の要素(目標の柱)			
能力・学習活動の階層レベル(カリキュラムの構造)		知識	スキル		情意(関心・意欲・態度・人格特性)
			認知的スキル	社会的スキル	
<b>教科</b>	教科等の学びの中での学習	知識の獲得と定着(知っている・できる)	事実的知識、技能(個別的技能)	記憶と再生、機械的実行と自動化	学び合い、知識の共同構築
	知識の意味理解と洗練(わかる)	概念的知識、方略(複合的プロセス)	解釈、関連付け、構造化、比較・分類、帰納的・演繹的推論		達成による自己効力感
<b>教科外</b>	学習の枠で自己を学習者たちが決定し、再構成する学習	知識の有意義な使用と創造(使える)	見方・考え方(原理と一般化、方法論)を軸とした領域固有の知識の複合体	知的問題解決、意思決定、仮説的推論を含む証明・実験・調査、知やモノの創発(批判的思考や創造的思考が深く関わる)	プロジェクトベースの対話(コミュニケーション)と協働
	自律的な課題設定と探究(メタ認知システム)	思想・見識、世界観と自己像	自律的な課題設定、持続的な探究、情報収集・処理、自己評価		自己の思い・生活意欲(切実性)に根差した内発的動機、志やキャリア意識の形成、
	社会関係の自治的組織化と再構成(行為システム)	人と人との関わりや所属する共同体・文化についての意識、共同体の運営や自治に関する方法論	生活問題の解決、イベント・企画の立案、社会問題の解決への関与・参画	人間関係と交わり(チームワーク)、ルールと分業、リーダーシップとマネジメント、争いの処理・合意形成、学びの場や共同体の自治的組織化と再構成	活動の社会的レバンスに即した内発的動機、教科視・教科学習視(知的指向・態度)

※太字部分は、それぞれの能力・学習活動のレベルにおいて、カリキュラムに明示され中心的に意識されるべき目標の要素。  
 ※認知的・社会的スキルの中身については、学校ごとに具体化すべきであり、学習指導要領等で示す場合も参考資料とすべきだろう。情意領域については、評定の対象というより、形成的評価やカリキュラム評価の対象とすべきであろう。

(スライド8)

まさに教科課程ではなく、教育課程であるという、日本の学校のカリキュラムの全人教育的側面、総合と特活のポテンシャルを最大限に生かしていくことが大事だと思います。さきほど言いましたが、目指す生徒像をもろに受けとめて育ちの舞台を準備する核となる領域については、従来は特活が割とそうなっ



ていたかもしれません。それに加えて総合です。各学校で〇〇力のような学校教育目標があるとして、総合でも教科でも〇〇力を直接的にねらおう、それで総合と教科をつなげようとする発想もしばしば見かけますが、教科のほうは直接的にではなく指導上の留意点的に間接的にねらったほうがよいでしょう。教科で、資質・能力や〇〇スキルみたいなものを直接落とし込んではいけません。煩雑になるだけですからね。むしろ問いと答えの間が長くかかるような活動をやったら、自然とプロセスの中に、〇〇力という言葉でねらいたいようなものがいろいろと入ってきます。そう考えていく方がいい。プロセスが豊かな学習活動が生まれたところを、後付けで〇〇力の育ちに気づく発見するという話です。それぐらいの運用の仕方がちょうどいいということをスライド8は表しています。

### 3 教科において探究を追求するとは？

最後に、教科において探究を追求するということについては総合、課題研究での学びの特徴が探求のサイクルのような形で捉えられてしまうと、教科でも「サイクルを回せ」みたいなことになるわけです。結果として回ったならいいですけど、教科は総合とは違いますからね、スパンも。自分で課題を立てているかどうかも違う。自分で課題を設定する経験等についても、カリキュラム全体の中で、トータルに考えていけばいいという話ですね。それなのに、教科において探究をって言った時に、サイクルを回すみたいなことになって、形式的な話になってしまったら、「これは教科なんだか特活なんだかよくわからんね」という話になる。「さあ、今日からこの一単元どういうふうにやっていこうか、みんなで考えよう」みたいな。部活で練習のメニューを決めるのだったらいいんですが、教科でそんなのしなくてもいいと思いませんか？ たまにあってもいいかもしれませんが、学びの中身が空洞化しないように注意が必要です。

(スライド9)

## 教科において「探究」を追求するとは？

- 探究サイクルやAARサイクル等を回すという形式的対応だと、教科学習の特別活動化と教科の学びの中身の空洞化につながる。
- 「探究」的な学びの追求とは、内容単元より主題单元的に考えていくことであり、生徒主体での問いと答えの間の長い思考を実現していくことである。
- 一時間主義を超えて単元という単位で考えること。真正性や有意味性の観点から教科の本質を見直して見ること。教科の本質を追求することで結果としてアクティブになる「教科する」授業を意識すること。

#### ① 探究の学びの本丸：生徒主体で問いと答えの間が長くなる

それで言うと、もともと探究的な学びを追求することの本丸は何かと言えば、生徒主体で問いと答えの間が長くなるかどうかです。

だから結局、探究的な学びを追求していくということは、生徒主体で問いと答えの間が長くなるように学びをデザインすること。そのためには単元というようなスパンで考えていく必要があるし、その時に内容単元というよりも、むしろ主題単位として考える。つまり問

いやテーマ、パフォーマンス課題みたいなものもありますが、それでなくても、例えば明治時代っていう内容よりも、日本は果たして近代化したのか、あるいは日本における近代化とは、みたいな大きな問いの単元を貫いて考える。あるいは『史記』の「鴻門の会」っていう古典を読む時に、それを実際に演じてみる。そのために原典にも当たって、テキストに掲載されている本文の前後も含めて読む。それでナレーション等を付ける。内面の声ですね。それが空想でないことをちゃんと証明するために、前後のテキストの読み取りが非常に重要になってくるわけです。そういう形で、大きめの単元を貫く主題や問いや課題といったものを設定しながら、内容単元から主題単元的に考えていくことが大切だろうということですね。

どんな形であろうと、最終的に生徒主体で問いと答えの間が長くなると、先ほど述べたように、そこにはいろいろなプロセスが入ってきますから、〇〇力なんて言わなくても、そういう力が自然と育つわけです。改めて、1時間主義を超えて単元というスパンで考える。さらに言うと、その時に学びにおいて真正性とか有意味性という観点から教科の本質を捉え直していく。

たとえば、バスケットでいえばドリブルとかシュートが練習で上手だからといって、試合でうまくプレイできるとは限らない。当たり前です。

そして、これまで5教科では、ひょっとしたら「ドリルやってもゲームせず」みたいなことになってたのではないのでしょうか。生徒が「これ何に生きるの?」とかね。実際、試合で使いこなして初めて自分のものになっていく部分もあるわけです。だから本物の経験をしてましたか、という話です。これが真正の学びということです。学校外とか将来の生活で遭遇する本物の活動と書きましたが、これは実用だけではございません。だから、大人になっての市民活動の中での本物もそうだけでも、例えば大学で行うような研究活動の中で本物の経験をさせていますか、ということです。

## ②「教科する」とは?

改めて言うと、「教科する」って、教科の本質的な学びを動詞で考えるということです。科学する、数学する、市民として判断する、その中で大人の本物の経験をさせていますか。どうですか? たとえば、文学研究科で修士に来ている学生で古典をめっちゃ研究している子がいたんですよ。「楽しい!」と言ってました。私が「昔から好きやったん?」と聞くと「違う」と言います。「高校までは古典が大嫌いやったけど、大学に入って学んでいるうちに『あ、こういうことなんだ、古典を学ぶってことは』と気づいて、めっちゃ好きになった」と言ってました。こういう例は割とあるんですよ。

これはどういうことか。その教科のおいしいところを子どもたちが本当に経験してるかってことです。歴史を学ぶということの意味、面白さとかを経験してるか。高校っていうのはある種の完成教育としての側面も持ちますよね。そして、そこでその教科の学びが終わっ

ちゃう子も多いわけですよ。その段階で「もう2度と数学やるもんか」「2度と社会とか歴史とかやるもんか」っていうふうにしてその教科の学びを終わらせてしまったらもったいないでしょう。人生のまだ所詮、20年弱ですよ。その先に長いこと生きるんですよ。

本当は人生の学びのピークは、もっと後に持ってこないといけないわけです。その時もう1回その教科に関連する学びに戻っていけるようにね。だから、やっぱりその教科の美味しいところを、ちょっとでも味わって「美味しいな」と思って卒業してもらったらいいかと思います。その教科の本質的かつ美味しいところを経験する。それが真正の学びということであるし、それを教科に即してやっていくということが、「教科する」ということかなと思います。だからちょっと話を戻すと、その教科の真正性とか有意味性を追求するとは、子どもたちにとって本物かどうか、意味あるかどうか、学び甲斐があるかどうかです。それぞれの教科の醍醐味っていうのは、そもそもどういうものなのでしょう。数学は単に計算するだけじゃなくて、やっぱり論証することが醍醐味でしょう。教科の面白さを子供たちが経験できるように、その教科の美味しいところを考えてみる。

実験するという活動してて、そこで科学してますか。実験手順を正確にたどるというふうな「作業する」だけになっていませんか。「科学する」とは「? : ハテナ」があるということです。

実際は教科書も捨てたもんじゃなくて、展開の中でハテナを生み出すような工夫をしてるんですよ。今の教科書は確かに工夫しないと使いにくいというのはあります。でも一応うまく使えば、ハテナを導き出すヒントも入っています。例えば、これは中学校ですが、理科で木片とスチールを燃やします。木片を燃やすと軽くなりました。スチールを燃やすと重くなりました。これは酸化です。こんな順番でただ実験するだけだったら、「作業する」ですよ。でも木片を燃やしたら軽くなった、「じゃあ、スチールを燃やしたらどうなるかな？」って投げかけてみる。いきなり実験するんじゃなくて、問いかけてみて、かつ少し間をおいてみる。ちょっとだけでいいんです。ほんの数分間ですよ。それでぽつりぽつりとつぶやきやらが聴こえてきたらしめたもの。両論ができてきます。「軽くなる」「どっちかな？」と思ったところで、「じゃあ確かめてみようか」と実験する。ちょっとしたことです。ほんの数分です。そういう投げかけや、間の取り方を工夫して、そこで矛盾の構造かどうかというのが、授業の腕の見せ所です。授業は「流す」じゃなくて「流れる」んです、自ずと生徒たちの学びや思考というのは流れ始める瞬間がある。だから、その感覚を掴めるかどうか、とても大事だと思います。

教科で探究を追求するってどういうことかというテーマですが、改めて教科の本質を追求することで、結果としてアクティブになる、というように捉えていくことが重要だと思います。私からはここまでで終わらせていただきます。

**セッション1 基調講演 溝上先生・石井先生講演****テーマ**

次の学習指導要領へ向けた課題として

～教科と探究はどのように繋ぐべきなのか、そもそも繋ぐ必要はあるのか、

アクティブ・ラーニングの再考も交えて考察する～

**溝上慎一先生 講演**

学校法人桐蔭学園 理事長 桐蔭横浜大学 教授

**溝上 慎一 先生**

はじめに

- 1 資質・能力を育てる教育実践はどのように実現するか
  - ①資質・能力の3つの柱
  - ②汎用的な資質・能力を育てる
  - ③資質・能力は領域固有でしか育てられない
  - ④汎用性に持ち上げていく構造としての「習得・活用・探究」
  - ⑤パフォーマンス課題による真正な学び
  - ⑥学習成果の可視化
  - ⑦学校目標とアセスメント
- 2 アクティブ・ラーニング再考
  - ①「個別最適な学び」「協働的な学び」との関係
  - ② 自由進度学習をどう捉えるか
  - ③「主体的・対話的で深い学び」をベースに考えるべき

次の学習指導要領へ向けた課題として

～教科と探究はどのように繋ぐべきなのか、そもそも繋ぐ必要はあるのか  
アクティブ・ラーニングの再考も交えて考察する～

学校法人桐蔭学園 理事長 桐蔭横浜大学 教授

溝上 慎一

## はじめに

本日は2つの課題について話します。

課題1 資質・能力を育てる教育実践をどのように実現するか

課題2 「主体的・対話的で深い学び」「個別最適な学び・協働的な学び」との関係は  
今どうなっているか？

私の話は、石井先生とすり合わせをしていません。この同じテーマに対して私が考えたことを30分でお話ししたいと思います。特に教科とつなぐあたりですね、多分そこが今回の大きなポイントになる。これが1つですね。

それから、アクティブ・ラーニングの再考を交えて、再考っていうテーマがなぜ与えられたのかはよくわかりませんが、より発展していくことはあっても、これがなくなるということは多分ない。むしろ、今日のこれだけだと話が弱いと思い、私は課題の2を付け加えました。

けれども、1つ目の課題というのは、いただいたテーマの「教科と探究はどのように繋ぐべきなのか、そもそも繋ぐ必要はあるのか」に答えようと思って、この課題1に立てました。資質・能力から見ていきたいと思っています。

2つ目の課題です。アクティブ・ラーニングってというのは、大学では今も使っているのですが、高校以下の学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」と置き換えられています。置き換えた方が分かりやすかったのか、置き換えたことによっていろいろ難しさが増したのか、アクティブ・ラーニングのように、いろいろなものを一言にまとめ上げるのでは現場は通らないのか。今回の指導要領の改訂の時には議論があって、どちらもあったと思いますが、ただ次の指導要領に向けては「個別最適な学び」が併走していますので、どちらかと言ったらアクティブ・ラーニング再考どころか、もっともっと先鋭化していく。そこに対してアクティブ・ラーニングを結構、前線で主唱してきましたが、かなり危惧しています。少々行き過ぎというところは抑えないといけないという考えを持っていて、その辺りは今日、皆様に問題提起したいと思っています。ただ、この行き過ぎの部分は、実は高校に関してはまだ議論がほとんどなされていなくて、この話は大方小学校あるいは義務教育です。私の立

場から見えているところもあって、義務教育だけが変わって高校は変わらないなんてあり得ない。義務教育で育った子供たちが高校を受けていきますので。

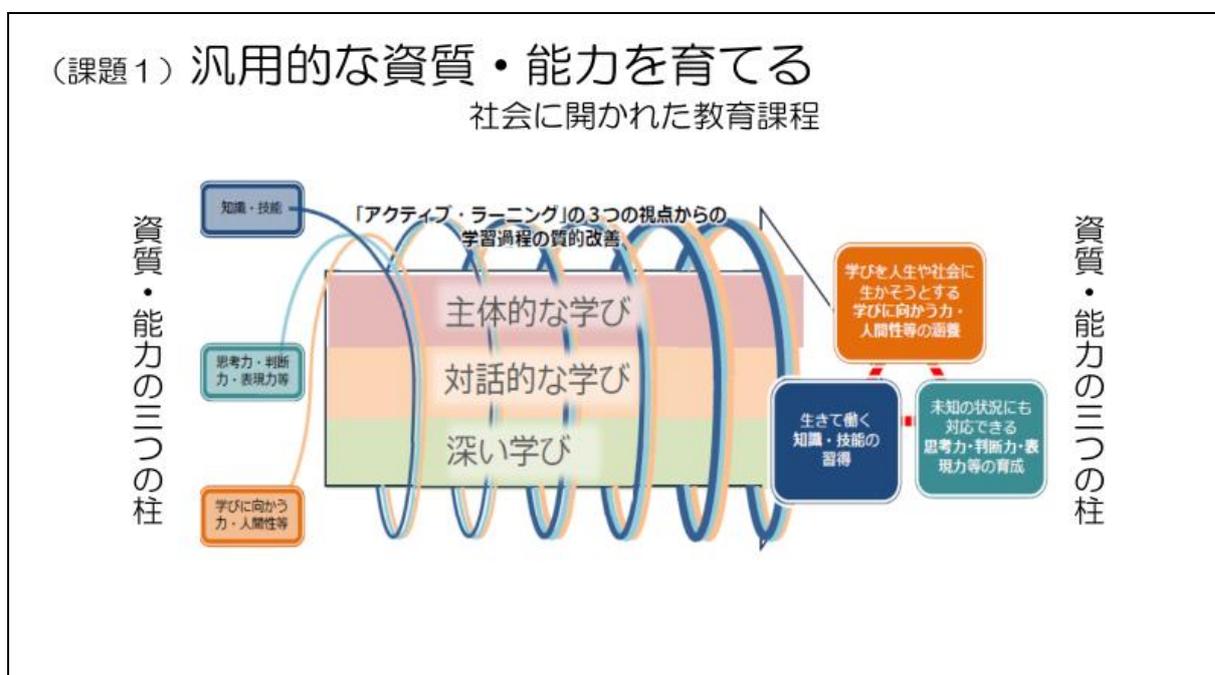
「自立した学習者」とか聞いたことありますか？ いや、本当に自立した学習者なんて育てられてしまったら、高校は要らないという話になります。いや、こんな笑話があるんですよ。それでなくても、今、通信制とかいろんな形で通学の負担が少ない高校の割合が増えていて、こういう教育が進めば進むほど、しんどくて耐えられない子供たちが増えていく、という大きな課題に直面しています。だから、そういう意味では、教育課程とか学習指導論のいわゆる本丸あたりの議論だけでは済まない。

## 1 資質・能力を育てる教育実践はどのように実現するか

### ① 資質・能力の3つの柱

まず1つ目は、今日のフォーラムタイトルにダイレクトに答えた内容です。確認しましょう。

(スライド1)



私目から見たら、今回の学習指導要領を、資質・能力を前面に出して3つの柱にまとめたことは、かなり思い切った方向だったと思います。つまり、資質・能力の3つの柱、これは教育基本法の学力の三要素に対応して、文科省は絶対ゆとり教育が失敗だったとは言わ

ないわけですが、ゆとり教育を見直して、習得・活用・探究の流れに持っていき、広い意味でコンピテンシーとか、あるいはPISA（学習到達度調査）に相当するような教育の取り組みに修正していったわけです。私はかなりうまく修正していったと思います。ただ、さまざまな見方がある。資質・能力の3つの柱は、いわゆる基礎的な教科のところで身につけていく「知識・技能」、それから「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性等」で構成されていますよね。

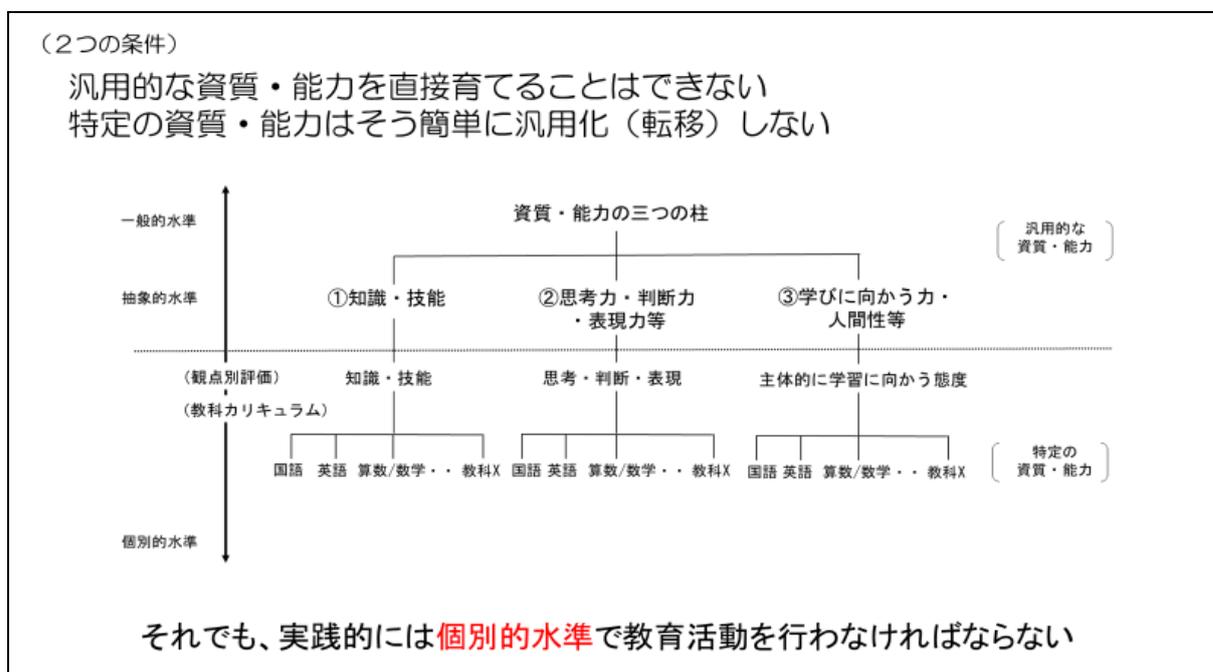
1番目の「知識・技能」（教科）を資質・能力の1つの柱とするのは、かなり乱暴な無理やり感があります。（スライド1）

しかしながら、ここを分けなくて3つの柱として教育課程全体をまとめ上げたところは、ひとつの意地みみたいなものがあります。つまり、旧来の教科をベースにした「知識・技能」、基礎的な習得活動を、大きな資質・能力の流れに放り込んだわけです。基礎は大事ですが、目指すのは資質・能力、あるいは社会に開かれた教育課程。こういうことが現行の指導要領の大きなポイントだったと思います。

## ② 汎用的な資質・能力を育てる

ここから条件を加えていきたいと思います。まず1つ目に、汎用的な資質・能力がスライド2の①～③の3つです。資質・能力の3つの柱は、私の理解では汎用性を伴っていると思います。いろんな活動、いろんな領域で、この3つの力を総合的に育てていきたい。①の「知識・技能」は、ちょっと微妙ですが、「思考力・判断力・表現力」がある特定の領域でのみ育てばいいなんて誰も思っていない。さまざまなテーマ、課題で、凸凹があるにしても汎用的に伸びていく。だからこそ、いろんな教科でやるわけです。

(スライド2)



けれども、ちょっと押さえておかないといけないポイントは、汎用的な資質・能力は、例えば OECD(経済協力開発機構)、社会人基礎力、日経連も含めていろんな形で示されてきましたが、汎用性、汎用的な資質のある子というのは直接育てられない。だから、大学の例がわかりやすいのですが、キャリアセンターがコミュニケーション力の育成講座を立てて学生を集めます。で、セミナーをやる際には、学生たちには必ずお題を与えます。「いじめ」とか「貧困」、「エネルギー問題」等、なんでもいいんです。そうして、そのテーマについて議論する中で、コミュニケーション力はもちろん育てるのだけれど、やはり人っていうのは、領域固有性っていう能力や思考の特徴を持っているので、その知識があれば議論できるけれども、知識がなかったら議論できない。だから、いじめについてすごく考えていたら、たくさん話ができるけれども、エネルギーについて何も知識がない中でコミュニケーション力を育てることはできない。つまり、このように汎用的な資質・能力を育てようとセミナーを立てても、必ずそこでの課題はローカルに落ちる。領域固有でやらざるを得ない。

### ③ 資質・能力は領域固有でしか育てられない

さて、教育心理学的には、いろいろな領域固有で育てられた資質・能力を転移させていくという言い方をします。学習転移と言いますが、ああいう話はずっとあって、確かに転移はありますが、実証的に突き止めるのはなかなか難しく、ほとんど失敗していると言っても言い過ぎではないほど、うまくいきません。

それは、どこに転移するかが分からないからです。人が情報処理する中で、いろいろなものが繋がっていてネットワーク化している中で、こう繋がりやすいとか、繋がっていることがあるのは分かるけれども、どこに繋がるかは操作できないわけです。私たちが教育実践的に言えることは、まず1つは、汎用的な資質・能力を育てることが目標だとしても、必ず教科とか、いろんな活動、特別活動も含めて、ローカルに落としていくしかない。そして、転移を操作できないのであれば、どこの領域を一生懸命勉強したからといった話はできない。そういうことであれば、いろんな領域で満遍なく、バランスよく、やらせていくことに話は尽きる。これを最初に確認したいと思います。

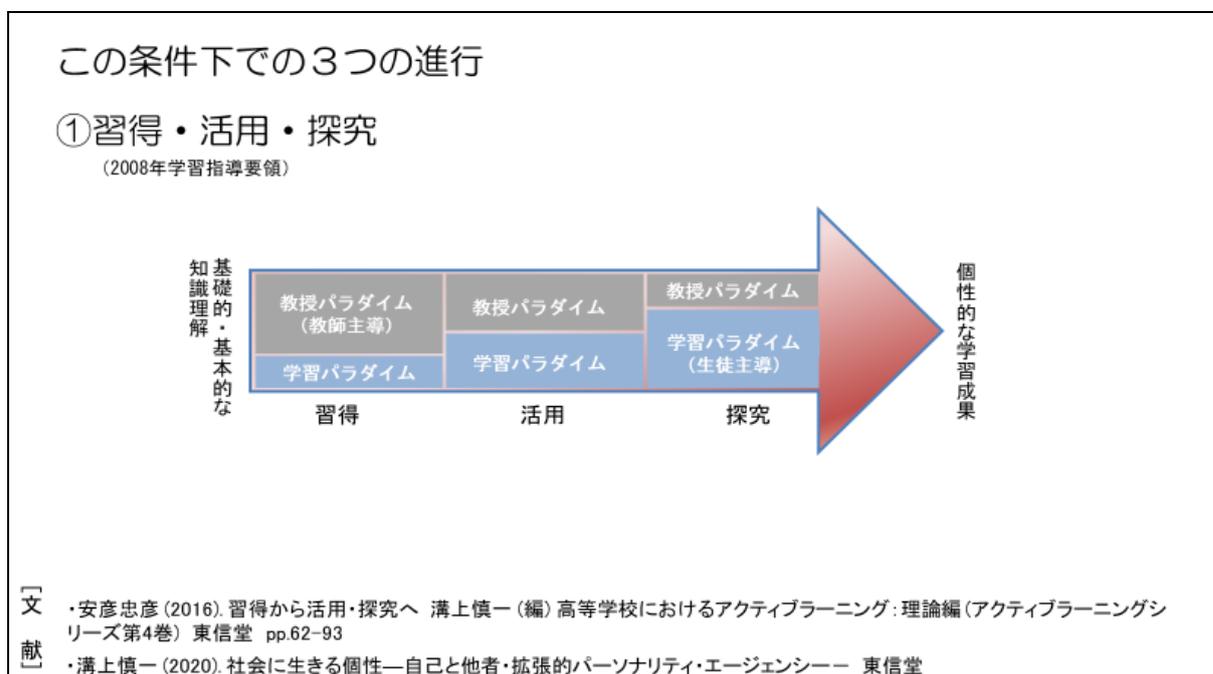
ですから、汎用的な資質・能力を育てたいというところで、アクティブ・ラーニングとか探究とかさまざまにやっていくんですけど、私はこのスライド2の図の真ん中に線を引いています。これは水準を意味しています。個別、抽象、一般的と、このように私は水準を設けるんですけども、皆さんの教科活動や、あるいは観点別評価で評定しているところは、かなり個別的水準の中で個別と抽象を行ったり来たりしている。ちょっと抽象を上げていくところがあっても、やはりかなりローカルなところでやっている。

そこからどう構造的転移や体系化に向かうかはわからないけれども、理論的にあるいは形式的に求めているものは一般的水準であって、この図の点線より上の部分はなかなか操作できない。後でも言いますが、私たちができるのは、とにかくスライド2の下方のローカル水準ですね。

#### ④ 汎用性に持ち上げていく構造としての「習得・活用・探究」

次に、こういう話の中で文科省の施策がどうこれに取り組んでいるかです。文科省は、特段こういう対応で説明はしていませんが、私は、文科省はさまざまな視座でこれまでの施策を見直して、しっかり対応を取っているなと思うところが2つあります。1つは、石井先生の言う意味とは違いますが、「習得・活用・探究」です。

(スライド3)



いわゆる「習得」が基礎的な事実や概念理解をベースとするとすれば、そこから普通の教科の中でパフォーマンス課題等も含めて活用へと広げていって、いろいろな知識や領域を、教科をベースとしながらも繋げていく、広げていく、こういうところを狙っていくのだと思います。そして徹底的に広げていくところとして、探究がある。探究のテーマを学校で与えたりするところがあって、ここら辺が 1 つ議論のポイントになるかもしれませんが、基本的には子どもが課題を設定したり、それに基づいて情報を収集したりと、子どもをベースにして、世界やさまざまな人々の暮らし、地球規模の問題を探究させる。いろいろなところに学習の領域を広げていくという形で取り組んでいる。これがローカルをベースにしながらも、汎用的に持ち上げていく 1 つの構造としての「習得・活用・探究」だと思います。

## ⑤ パフォーマンス課題による真正な学び

そして、2つ目はパフォーマンス課題です。スライド4は石井先生、西岡先生らがよく出されている図で、私もよくこういうところで使っております。

この図の上段の1番下の層に「事実に知識」「個別的スキル」とありますが、これはもうどちらかと言ったら答えがある、非常にワン・オン・ワンで「こうだ」と覚えていくようなものです。そこから一応形式的には「転移可能な概念」「複雑なプロセス」というプロセスを経て、最終的には原理一般化まで上げていくところで、パフォーマンス課題ですね。

特に図の中の②のような課題は、個別的スキルで比較的答えがあるものですが、自分の文章、自分の言葉で書いていく。例えば、「アメリカの工業の特色はどのようなものでしょうか。地図帳の統計資料、工業製品の種類で種類や輸出量を調べてまとめてみましょう」という、比較的教科書の範囲ですが、いろいろなところの情報を集めて、自分なりの理解、論理的な推論をつくり出していく。

アクティブ・ラーニングも基本的なところでは、こういうことを重ねていくのだと思います。

(スライド4)

②パフォーマンス課題による真正な学び (authentic learning)

④	地域の人がとがより幸せに暮らせるための企画を考えます。地域の特色や課題についてフィールドワークで調査したうえで、グループで企画を考え、提案してください。
③	あなたは、ある自動車会社の海外事業展開部のチームの一員です。あなたの会社では、電気自動車（EVあるいはPHEV）の生産、販売において、海外進出を計画しています。この度、あなたはどこの国に事業展開していくかを提案することになりました。産業の特徴、生産力や消費力、住みやすさ（自然、環境、政治・経済、文化の状況、人口）、日本との結びつきなどの視点から会社の利益はもちろんのこと、進出する相手国の持続的な発展、その国に進出するメリットとデメリットもふまえて提案書を作成しなさい。
②	アメリカの工業の特色は、どのようなものでしょうか。地図帳の統計資料で工業製品の種類や輸出量を調べて、まとめてみましょう
①	次の文の空欄に適切な言葉を書きなさい。 サンフランシスコ近郊の（ ）は、コンピュータ関連産業の中心地である。

問題と課題の例  
西岡・石井編(2019)、pp.12-15

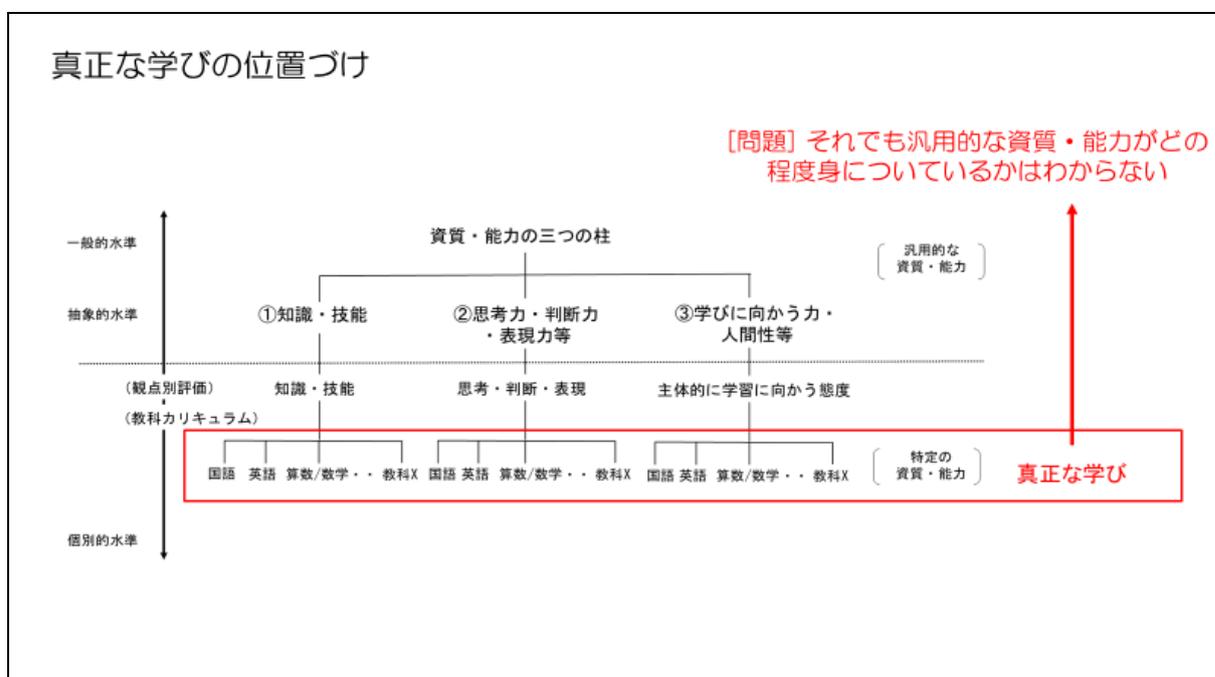
Readings・西岡加名恵・石井英真(編)(2019). 教科の「深い学び」を実現するパフォーマンス評価—「見方・考え方」をどう育てるか— 日本標準  
・ウィギンズ, G.・マクタイ, J.(著) 西岡加名恵(訳)(2012). 理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法— 日本標準

③の課題、「あなたは、ある自動車会社の海外事業展開部のチームの一員です。あなたの会社では、電気自動車（EVあるいはPHEV）の生産、販売において、海外進出を計画しています。この度、あなたはどこの国に事業展開していくかを提案することになりました。産業の特徴、生産力や消費力、住みやすさ（自然、環境、政治・経済、文化の状況、人口）、日本との結びつきなどの視点から会社の利益はもちろんのこと、進出する相手国の持続的な発展、その国に進出するメリットとデメリットもふまえて提案書を作成しなさい」とあります。いいですね。比較的この教科書、単元のベースにありながら、かなりいろいろなところに広げて調べ学習もさせ、基礎的な知識の確認を行いながら、世界に広げて、必要とされるところを調べて、まとめて、提案して、質問を受けながら自分の考えの是非を他者に見られた中で問うていく。このように、だんだんパフォーマンス課題の抽象度が上がっていきます。

④の課題、「地域の人々がより幸せに暮らせるための企画を考えます。地域の特色や課題についてフィールドワークで調査したうえで、グループで企画を考え、提案してください」。「地域の人々の幸せ」ですから、逆に言えばなんでもいいかもしれない。けれども、自分これから生きていく社会生活、そして課題をいろいろと踏まえながら、教科書の単元を基礎にしつつ広げていく。パフォーマンス課題と呼ばれていますが、これが私の理解するところの石井先生の「真正な学び」ですが、ここまで広げれば、かなり教科を横断していきましますし、もっと言えば、もう教科に取まらないですね。

そして、こういうことが、今、例えばGIGAスクールでの端末配布とかも含めて、よりダイナミックにできるようになっている。こういう形で色々と教科からスタートするけれども、教科の範囲、領域をどんどん、この図（スライド5）で言えば縦に広げて、縦に進みながら拡張していくという流れがあります。だから、真正の学びの私のイメージは、教科のボトムのところポジションをして、そこから上にあげているイメージです。上に向けていったからといって汎用的になるかは分からない。これについては、この後で補足しますが、でも上に向かっていくしかないのです。実践とはそういうものなのだから。これが2つ目の話です。

（スライド5）



## ⑥ 学習成果の可視化

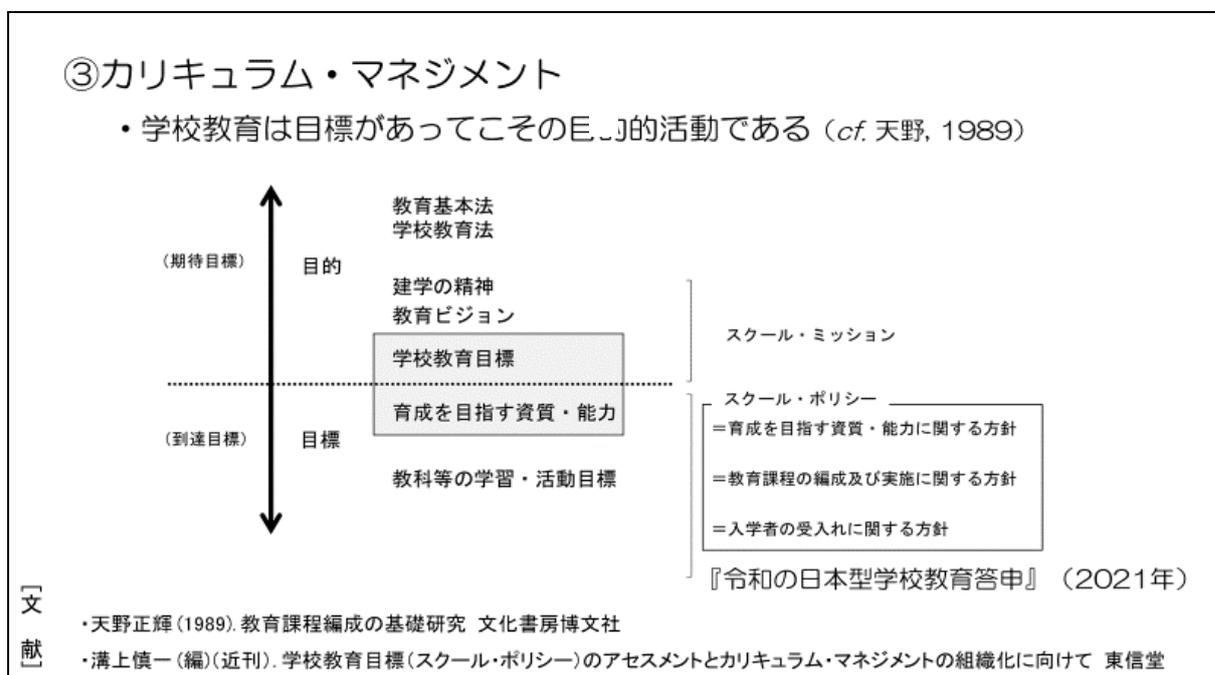
で、問題はスライド 5 に赤で書いていますが、実際のリアリティのある社会とか人々の暮らしとか、あるいは差別的な課題とか、そういうところに上げたからといって、そこで本当に資質・能力、汎用性が育っているかどうかはわからない。そっちに向かって育てたいというだけで、本当に育っているかわからない。これは高等教育の中で、実は課題になってもう 10 年過ごしているわけです。皆さんもお気づきかもしれませんが、大学教育の中ではこれは「学習成果の可視化」と呼ばれているもので、DP (ディプロマポリシー) ですね。DP、CP、AP と 3 つの方針と呼ばれている中の、DP は学位授与の方針とか単位認定の方針ですから、124 単位であったり、あるいは大学を卒業するために、こういうことができなければ認める、その方針が DP です。そして、そのために 4 年間とか 6 年間のカリキュラムがあるわけですが、その 1 つひとつのカリキュラムの成績とか評価は個別的水準でやられているわけです。それを総体として、本当に大学が資質・能力として期待するところの、例えば問題解決能力、いろいろな人と議論する力、異文化に対応していく力等が身についているかを、最後にアウトカムズをして出口評価をしましょうというのが学習成果の可視化です。こういう課題が、これから多分、高校以下にも下りていくのだと思います。そういう意味で、いただいている課題はほぼここら辺で解決でしょうと。

## ⑦ 学校目標とアセスメント

それで、私の方でちょっと付け加えていきます。石井先生がおっしゃる「カリキュラム・マネジメントという言葉は分かりにくい」というのはちょっと置いて、やはりカリキュラム・マネジメントのポイントは学校教育目標だということです (スライド 6)。マネジメントするためには目標が要ります。これはもう教育の基本です。目標が先立ちすぎて活動が縛られるとか、そういう批判はさておき、それでも今、私たちが確認しないといけないのは、教科の目標や学習指導要領の流れももちろんあるけれど、学校としてあるいは福井県として、大きく「どんな子どもたちを育てていきたいのか」ということです。いろんな活動を通して、4 つか 5 つに分けて表現された学校教育目標があると思います。それが汎用的な資質・能力なのですが、そこにちゃんと到達しているかというアセスメントが別途必要だということです。

いくら「真正の学び」で目標に向かっていると言っても、本当に最後に向かったかどうかはわからない。そういう意味で、そこをダイレクトにアセスメントするというのは、多分、高校以下では私の知る限りではなされてないと思います。けれども、今後こういう流れで進んでいくのだとしたら、多分ここから先で課題になってくると思います。大学の方では、もうこれが 10 年ほど課題として取り組まれています。

(スライド6)



私はいくつかの高校で指導していて本がもうすぐ出ますので、その取り組みを1つだけ紹介します。スクールポリシーの話です。皆さん、スクールミッション、スクールポリシーが「令和の答申」に出てきたのはご存じだと思いますが、アセスメントの話がまだしっかり出てきていないので、アセスメントをダイレクトにしていくことが必要です。今日は頭出しだけで、あまり詳しい話はしませんが、ここでは品川女子学院で指導していたいわゆる長期的ルーブリックについて紹介しています (スライド7)。

この学校は中等教育学校だと思ってもらっていいと思います。6年間、中学校から高校まであります。品川女子学院では、特に育成を目指す資質・能力に落とし込んで、「問題発見力」「共感力」「発信力」「内省力」の4つを掲げて、6年間のカリキュラムをつくっています。そして年度初めに、学校の取り組みはこうで目標はこれだということをきちんと示し、生徒たちもそれを理解していきます。子どもたちは入学してから6年間、毎年毎年この目標やルーブリックでの自己評定について説明させられます。それにより、学校が何を目指しているのかということは何回も何回も確認する。

(スライド7)

(事例) 品川女子学院のカリキュラム・マネジメント

(学校・ポリシー)  
 私たちは世界をこころに能動的に人生を創る日本女性の教養を高め、才能を伸ばし、夢を育てます。

起業マインド  
 多様な人を尊重込む  
 社会の問題を発見する  
 解決に向けて一歩を踏み出す

(育成を目指す資質・能力)  
 ①問題発見力  
 ②共感力  
 ③発信力  
 ④内省力

基礎学力

各能力の学年別平均 第2回

	問題発見力	共感力	発信力	内省力
1年	1.51	2.05	1.42	1.61
2年	1.52	2.3	1.38	1.71
3年	1.57	2.32	1.44	1.75
4年	1.66	2.34	1.55	1.8
5年	1.82	2.41	1.62	1.82

生徒の自己評定((個票))

文献 溝上慎一(編)(近刊). 学校教育目標(学校・ポリシー)のアセスメントとカリキュラム・マネジメントの組織化に向けて 東信堂

そして、まだここまではできていませんが、カリキュラム・マネジメントということを出せば、その目標に基づいて各教科のいろんな単元とか教科の活動がこの目標とどこで繋がって取り組んでいるかということも研修課題になっています。例えば西岡先生の逆向き設計との関連で言えば、いろいろな授業の始めのところで、「この単元でやる活動にはこういう目標があるんですよ」と示していきながら子どもたちを育てるということも本には出てきます。細かい話はあまりできませんが、ポイントは、ここで言えば、問題発見力とは何なのか、共感力とは何なのか、発信力、内省力とは、どういう状態であれば学校として「できているな」とアセスメントするかです。私はルーブリックによる自己評定レベルでいいと思います。むしろそれぐらいでやめておいた方がいい。もっと標準テストとかあれこれつくっていく人もいっぱいいますが、続きません。続かないのでこれぐらいでいいと思います。自己評定を批判する人もいますが、これだけ生徒にね、学校教育目標を説明して共有し、自己評定させていくと、自己評定力や評価力も高まっていきます。そういう自己評価力ってものすごく大事で、単にアンケートのように、「なにか身についた」というような意味での主観的な自己評価ではなくて、しっかりと何を目標しているかが理解された上で、自分がどのあたりにいるかという評定を自分でしていく。それを繰り返しやりながらチューニングしていくということは、評価論ではものすごく大事なことで考えられています。私はここを、非常に大きな次のステージの課題だと思っています。

## 2 アクティブ・ラーニング再考

### ① 「個別最適な学び」「協働的な学び」との関係

ただいたお題から横に行きます。アクティブ・ラーニングの先鋭化とは個別最適な学びですが、その話はまだまだ世の中に出ていませんので、話せる範囲でお話しします。

「個別最適な学び」「協働的な学び」の一体的な充実ということが、各県の教育センター、教育委員会の研修テーマとして前面に出ています。私はこれ自体は結構、面白いと思って見ているんですが、学習指導要領で立てた「主体的・対話的で深い学び」がどこに行ったんだと思うことがよくあります。中央で誰かが操作しているのではないかと思うのですが、もうみんななんか「個別最適」と「協働的な」になってしまう。でも、これは実は難しいんですよ。学習指導要領が施行されたその年にコロナが始まって、GIGA スクールが始まって、予算をいろいろ取らないといけなくなった。補正予算で最終的には 4,600 億円でしたが、元々の計画では最初の年は 2,300 億円ぐらいで、4 年間かけてやるというものだった。それを 1 年で終わらせるために、補正予算が出ました。そういうものと併行して、「令和の答申」が出されました。

「令和の答申」を出す時も、もうとにかく場当たりのかもしれないけれども、いろいろ仕方がない事情がたくさんあった。私もそこにはある程度絡んだので見てきましたが、「令和の答申」を読み直したら、私たちが捉えているほど、そんなにおかしなことを言っているわけでもない。学習指導要領も出たばかりですし、個別最適や ICT と絡めて、いろいろ個別学習を進めていくのも大事などと書かれてあって、それはその通りなんです。ところが、今年から次の学習指導要領改訂の審議が始まります。私もそこに委員として入っていますが、「元々の指導要領はどこに行ったんだ」というのは、内部でもみんなわからなくなっているんです。そして、『令和の答申』は上書きだったのかなど、そういうことも実は結構グレーです。私は、そしてこういうことをきちんと考えている人の多くは、やはり指導要領がベースであり「令和の答申」はあくまでもその補足というか追加だと考えている。ところが「令和の答申」こそが、これからの学習指導要領級の内容であって、これを次につなげたいと思う人もいます。で、私は、どっちに転ぶのかわかんないので、「どっちに転んでも現場を見失うなよ」という指導をしているのですが、私個人は指導要領がベースだと思っています。先ほどの石井さんの言葉を借りれば、これまで日本は全体で、家族的に全人教育をしてきたわけです。個別も大事だけど、まずは全体で「主体的・対話的で深い学び」にしよう。一斉講義の中での発問ベースなんていう世界的に日本が誇れる授業法というものもあります。それをベースにしながら個別学習、ICT を入れていくのは大賛成です。けれども、順番を間違えてはいけません。

義務教育、特に小学校でスライド 8 のような取り組みがなされているというのは、私の見る限りで一言にまとめると、たぶん多様な学びのスタイルの実現です。

(スライド8)

## 多様な学びスタイルの実現/子どもに授業をゆだねる

- 個別最適な学び・協働的な学びの実現の一つの具現化
- ICT利活用（GIGAスクール構想の充実）
- 自立した学習者の育成
  
- 大きく3つの方法が提案されている
  - ①単元の一部を自由進度学習（＝単元内自由進度学習）
  - ②単元をまるまる生徒が取り組む自由進度学習
  - ③年間授業時数の取扱いの弾力化



個別最適な学び

協働的な学び

こういう画一的な授業で、いくら「主体的・対話的で深い学び」でグループワークとかがあっても、結局はやはり全体主義ですよ。そうすると、そういうやり方についていけない子どもがいる。不登校も出てくる。こういう話から、いろいろな子どもたちの学び方があるということをもっともっと尊重しよう。誰1人取り残さないという no one left behind の政策も入れてくる。ここまではいいですよ。

で、それを子どもの授業に入れていきたいと思います。学習者中心という流れがありますから、こういう言葉自体は全然、間違っていないんだけど、具体的に何が提案されていくのかって言ったら、ここら辺が私としてはもうびっくりです。

### ② 自由進度学習をどう捉えるか

1つは、単元内自由進度学習と言われていますが、その単元の一部を、例えば7限あるとすると、そのうちの2限か3限分ぐらいを、子どもたちが、自分たちで「どこからやっていくか」「どのように、誰と組んでやるか」など、とにかくいろいろなものを自分たちで考えて取り組んでいく。確かに、こういうのも面白いと思いますよ。そして、皆さんもびっくりだと思いますが、単元を丸々、先生が教えない。先生が教えない授業が最高なんだ。こういう言葉をばっと出されたりもしますね。私は、いろいろ教材開発とかワークブックとかをつくりまくって、やりたい人がやるのはいいと思います。そういうのをやってもいいと思います。でも、これが指導要領に入っていくとは思いません。しかし授業の中に入ってくるので

はないかっていう流れがあるんです。いや、先生が教えないなんてあり得ないのだけれども。で、こういうのを進めている中でも、ちゃんと先生が教えるところはあるのだけれども、やはり言葉とかテーマの前での立ち方っていうのは怖いですね。

それから、「年間授業時数の取り扱いの弾力化」は、昨年、新聞でも報道されました。これは目黒区の小学校の取り組みが有名です。東京都もですが。45分の授業時間を全部40分にするんです。そうすると年間で100時間ぐらいができます。それをわかりやすいイメージで言ったら、水曜日の午後などに振り分ける。やり方はいろいろあるのですが、例えば自分が1週間授業を受けて、「もっとここがやりたい」とか、「ここが分かんないから分かるようにしたい」とか、できる子どもはもっと発展課題に取り組むとか、まさに個別学習のいい事例ですね。でも、本当に45分でも時間が足りないと思っている全国の小学校の先生たちが、40分にできるのか。目黒区の子どもとは違いますので。それはもっと議論されると思います。でも一応こういう大きな方法が提案されています。(スライド8)

文科省の公式見解というのは、先ほど言ったように、無いと思います。文科省の中でさえはっきりとは整理されてはいないのではないかと、多分、今年の指導要領改訂の議論が進む中で整理していかなければという状態が多分、現実だと思います。荒瀬先生は中教審会長ですが、こういう言い方をしています。『令和の日本型学校教育』で示された通り、子ども達の学びが『個別最適な』と『協働的な学び』によって『主体的・対話的で深い学び』を実現するのならば教師の学びもそうあるべきだ」と。この話では、「個別最適な学び」と「協働的な学び」によって「主体的・対話的な深い学び」がとっています。これは大変なことです。個別学習をベースにして全体をつくるなんて、そんなことをやったら個別に取り組まない人たちが続出なので。

自由進度学習に取り組まれている先進校の事例は、私は見ていてもものすごく面白い。子どもたちが、本当に自分たちで、いろいろとプランを立てるんです。教科の活動だけど、自分たちで探究的に課題を設定して、何をやらしたらいいか情報を集めて、場合によっては、いろんな友達に聞きに行ったりして。このことを指して「協働的な学び」と言うのかとびっくりしましたが。

(スライド 9)

## 文科省の見解？



荒瀬克己氏（独立行政法人教職員支援機構 理事長、中教審会長）  
基調講演「なぜ『自立した学習者』が重要視されているのか—中教審の動きを踏まえて考える」  
@New Education Expo2024(2024年6月)

「荒瀬氏は「令和の日本型学校教育」で示された通り、子ども達の学びが「個別最適な学び」と「協働的な学び」によって「主体的・対話的で深い学び」を実現するのならば、教師の学びもそうあるべきだと提示した。」

### ③ 「主体的・対話的で深い学び」をベースに考えるべき

でも、「個別最適」と「協働的」で全体が学ばれているという、このロジックは大問題だと思います。これから議論していかないといけないと思っています。

私は今、鳥取大学の附属小学校を指導しています。ここは昨年、石井先生も指導されました。「もう1回行こうか」と石井さんと言っているのですが、今年は私が集中的に指導しています。そこが「自由進度学習をやりたい」と言うから、「いいんじゃないですか」と答えました。だけど、「主体的・対話的で深い学び」をしっかりと示して、これを乗せるという形でやらないと後で大変なことになるので、もう1回基本に戻れという指導をしています。簡単な話ですね。

これ面白いですよ。めちゃくちゃ面白い。スライド10は、いろいろな学年の授業をまとめているのですが、「どこでやってもいいよ」という話が出るんです。私は教室の後ろで写真を撮ろうと思って、カメラやノートを持っていたんですが、子どもたちみんなが机をわらわらと動かして、廊下に行って自分たちでグループを組んでもいいし、1人でポツンと座ってやっている子もいる。それだったら廊下に出る必要あるのかという気もするのですが、教室の中に残った子でも、1人でやっている子もいますが、ICTベースで一生懸命ノートをつくって、自分で教科書読んで、まとめをいっぱいつくっています。最後のゴールはあるんだけど、どっちでもいいですよ。要は、ゴールのアセスメントをやって、プロセス評価はもちろんしていくんだけど、いずれにしても、こういうことが自由進度学習の結

構わたりやすいイメージです。この子たちを許すんだったら、これが1番、気持ちがいいんですよ。

(スライド10)

## 多様な学びスタイルを目指すなら全体学習をベースに



鳥取大学附属小学校の「自由進度学習」の取り組み

うん、いいじゃないですか。でも、これをいいと言うんだったら、ちゃんと全体学習をやらないと、仕事社会に出てこんなのをやれませんから。やれる人もいるけれども、これですんどくなる人も絶対たくさん出てきます。だから、基本的なグループワークや「主体的・対話的で深い学びを」ベースにしながら、個別的学びに入らないとダメじゃないかっていうのは、私の意見として示しておきます。何故かという理屈があるのですが時間が過ぎてしまったので、後で議論になればお話ししたいと思います。

単元内自由進度学習で、2~3限ぐらい与えて、ここまで自由にやるのですが、そんな話だったら自由進度学習なんて言わなくて、「パフォーマンス課題やっています。でも、好きなところでやっていいよ」ぐらいに言ったらいいじゃないですか、これまでの延長上で。私はできるだけ新しい言葉は使いません。新しい言葉で現場が振り回されていくのが見てられないと思っていて、それは最小限にしたいと思っています。

自由進度学習や個別最適は石井先生の専門に非常に近いところなので、この後、補足していただきたいと思っています。私の話は高校についてはありません。高校の話はどうするかは皆さんと一緒に考えるということです。ただ、指導要領が出てきた時には皆さんに影響を及ぼしますので、今の時点ではこういうのが裏で走っているぞというのを、軽く頭に留めておかれたら今日は十分だと思います。ありがとうございました。

## セッション1 対談・質疑応答

溝上 ここから対談の時間となります。5分差し上げますので、今日のテーマや先ほどの講演等について何でもいいですから議論していただいて、その後、質問を2つ3つ受けて、私から石井先生に振っていきます。では、自由に議論してみてください。お願いします。

<5分間 フロアで議論>

溝上 はい、皆さんありがとうございます。では私たちの対談の前に皆様から質問を2つ3つ受けたいと思います。

### 1 先生と生徒の「共同注視関係」

質問者1 茨城県の県立高校から参りました。石井先生に質問させていただきたいのですが、探究のところで、「迫力のある探究」は「私」が主語になって語られるという話だったと思います。石井先生が今まで足を使って、いろんな学校を見られてきた中で、「私」を主語として探究を進めていく際に、最終的には生徒が自走できているからこそ、そういう姿が出てくるとは思いますが、なかなか自走にこぎつけられない場合に、教員の支援がどのように学びを支えるか。

私は意図的に「指導」じゃなくて「支援」って言葉を使っているのですが、うまく自走できない、「私が」っていうところに最後にこぎつけるために教員としてどういった支援をされているのか。石井先生が見てきた中で、共通点や最大公約数などの特徴について、お話しいただければと思います。よろしく願いいたします。

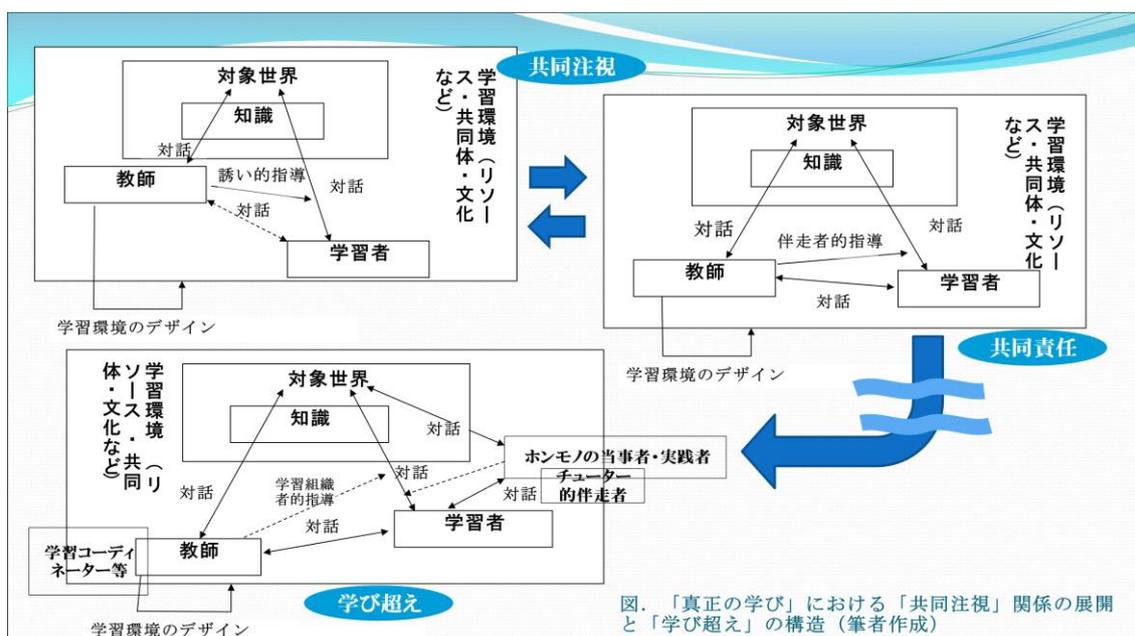
溝上 ちなみに、今、先生のおっしゃった探究は、スタートが生徒が自分で課題をつくっていくタイプなのか、学校として大きくテーマを与えて「この中で考えましょう」というタイプなのか、どちらですか。

質問者1 自分の想定している探究は前者です。

石井 基本的にテーマは自分で決めていいよってことです。興味があることや好きなこととかを挙げていきながら、掘り下げられそうなことを探っていくというのもあるでしょうが、掘り下げるとってどういうことなのかイメージ付かないとか、そもそも何の引っ掛かりや疑問もないという生徒も多いと思います。当たり前のことに引っ掛かりを感じたり、疑問を投げかけたりできるようになることが大事で、たとえば、地域を課題にする時だったら、町歩きから始めるのとかは有効でしょう。当たり前のところを歩いてみると、特に一人

でなくてみんなで歩いたら何か気づきがあったりする。これは小学校の先生がちよいちょいやる社会科や総合の指導の際の鉄板みたいなものです。

実際、今、ダイワハウスさんと、社会教育活動をやっているのですが、そこでも街歩きの重要性は言われます。ダイワハウスさんも一緒のこと考えてるな、やっぱりプロはちゃんと現実を見てると。足元を見て、そこで気づきが生まれる。「私」が主語になることが大事だからといって、自分の内側を見つめるだけではむしろやりたいことは見えてこなくて、外界を見たとき接したときに感じたことを大事にしていくのが大事だと思います。



学びを「支える時」は、基本、共同注視関係とよく言いますが、三角形の関係を意識するという。学ぶこととか授業も全部そうなのですが、同じものをとともに見る。親子で読み聞かせをしている関係性をイメージするとよいでしょう。だから、伴走者っていうのは子どもを見てる人とは違う。子どもと一緒に同じものを見てる人です。子どもが何かを探ってる、「何を見てるかな？」みたいな、それを見ながら、子どもが出してきたものについて、「ここはどうなっているの？自分はここが面白いと思うけどな」みたいな形で、同じものを一緒に見ながら考えていく。それが、共同注視の三角形の関係ですね。

例えば授業とか探究の最初の方であれば、左上の図です。「これ面白そうだよ」っていう感じで誘う関係。立ち位置としては教室の正面に近いかもしれませんね。でも、だんだん「これ面白そうでしょ」って子どもたちが没入してくると、先生は教室の隅っこに行く。それが、共同責任。「なるほど、そう思うか」「もっと聞かせて」みたいになる。さらに探究だったら、うまく自走している段階は、この左下の図ですね。

普通、教科で一番いいのは、教師と生徒が競る関係です。たとえば、数学の問題とかであ

ったらね、論証とかそういったものを黒板に書いて説明してね、子どもたちみんなうんうんとうなづいて「分かりやすい」となる。そこで先生が「ほんまに、分かってる?」「ここはどういうこと?」と指さす。こう揺さぶる。「飛躍ない?」みたいな。そう先生に言われてみたら、子どもたちも「ううっ」となるみたいな。それで、教師と生徒が競る関係。「よくやったね、でもまだまだ甘いね」と。そしたら、「お、すげえ。やっぱりプロや」と思うわけです。でもね、例えば、町の商店街をどうするかというような問題だとか。また、生徒が自分のこだわりがあるっていう場合もある。そしたら、先生よりも子どもの方が前にいるかもしれないわけです。その時のポイントは、子どもと一緒に同じものを見ながら、「何が面白いかわかして、いろいろ教えて」「でも、これも面白いんじゃない」という感じで、とにかく生徒のやっていることを面白がって、一緒に同じものを見ながら考えたり素朴な疑問をなげかけたりする。

それから、もう 1 つ。自立した人って、一人ぼっちとは違いますから、誰かと一緒にその世界を見てるんですよ。例えば将棋やったら将棋で、「あの先輩みたいになりたいな」みたいに必ず見えない伴走者がいます。そこと繋げていくと、どんどん学び続ける。1人ぼっちじゃ学びません。だから、自走するっていうことは見えない伴走者が「かっこいいな」みたいな人と巡り会っていくこと。そういう人たちを見つけたら、対象自体の手応えもあって、世界の方から課題を次から次へと投げかけてくるから、そこまで行けば言うことはない。

最初は横並びで、「何か面白いもの、なんか興味あるもの持っておいで」「そうか、これ教えてよ」「これどういうことなん?」とかいうように、一緒に同じものを見ていく。そしたら、何か見えてくるかもしれない。だから、伴走とは三角形、同じものをもとに見るという形で考えていくといいかなと思います。

## 2 探究指導の学習塾設立目指す産業能率大学学生の質問

溝上 ありがとうございます。もう 1 つ質問をいただきます。はい、どうぞ。

質問者 2 こんにちは。産業能率大学の 3 年生です。僕は先生ではないのですが、近々自分で探究学習をメインにした学習塾を設立したいと思って、大学の先生にもいろいろと協力いただいて、この場に来させていただいております。

溝上先生に質問です。社会へ向けて資質を伸ばすという項目の中で、汎用的な資質は、特に知識がないと議論はできないということをお話しされていたと思います。そのお話しに共感する一方で、学びたいと思える人は別なのかなと思っておりまして。

自分の体験談をもとにお伝えをすると、1 か月前くらいから教育に関しての知識を入れ始めました。独学で始めて、ChatGPT で検索をかけたり、google で見たり、先生に聞いたりということをしながら、教育に関する概念やアクティブ・ラーニングに関して、かなり知ることができ

ました。今は、習得した知識をビジネスとくっつけるという形で学びを深めているので、こういうことは知識がゼロの状態からでもできるのではないかと考えています。

それを踏まえた上で、自分でやりたいと思ったことを、ゼロからでもできると確信を持って、いろんな場に学びを深めに行く子どもを育てるには、どのような教育をするべきなのかと。またそういう子どもを育てていくことが、今の日本の課題なのかなということに改めてお伺いしたいと思ったので質問させていただきました。

溝上 ありがとうございます。皆さん、拍手を。あのね、私は、あなたの言ったことには違和感がなくて、むしろ、今は学校全体の中でもそういうことをどこかの視点として持ちながら進めていると思います。知識がなかったら議論ができないからと言って、じゃあ例えば「知識をしっかり身につけてから探究をやりましょう」という先生や学校ってあるんですよ。かつてはもっとあった。そんなことを言っていたら、「いつになったら探究をやるんですか」って、そういうことになりますよね。そんな習得のところをまずしっかり身につけてなんて、そんなもん上位校でもなかなかありませんから永遠にできない。だから習得はこれまで通り基礎的な知識・技能をベースに、いわゆる教科の授業をやりすけれども、他方で探究の授業をやりすよね、ちょっと活用に飛ばしますが、活用をやっていくと、やっぱり知識がないとできないよねってなってくるポイントが出てくると思います。あなたの例で言えば、教育の知識がなくて、今ここで、この話がこれだけできて、私は今の時点では素晴らしいと思いますよ。だけど、この感じでいろいろ学校で指導をされたら困りますよ。それには、もっと勉強してもらわないといけない。それで、文科省とか世の中の中的には、探究をやったら習得の意義とかも分かってくるようになる。だから、メタ認知が変わってきて、やはりもう少しきちっと評価もやっていこうというように、こういう感じで回っていくものなんです。だから、どこから入ってやっていくかっていうのもありますし。

まとめると、あなたが言っていることは、私はいいと思います。別に知識がなくてもどんどんやろうぜと、やる中で必要などころに戻っていくのでも良い。

まだまだ人生は長いので頑張ってください。みんな勉強していますので。

もう1つ質問を受けますけどいかがですか。

### 3 発達段階における ICT の活用をどう見るか

質問者3 千葉県にある高校の教員をしています。数学科です。個別最適な学びのところで、現場の教員と喋っていると、「最適」という言葉が、ICT や AI を想起させるようで、そうすると、なんでもかんでも ICT を使う方向に行ってしまうんじゃないかなと自分自身が思っています。

今の学校が中高一貫校なので、中学1年生を含む義務教育のところで教えているのですが、そうするとまだ早い発達段階のところで、なんでもかんでも ICT を使う、例えば手書きがどん

どん減っていったって、卒論も、「大学生はみんなもうワードで出してますから」などと言って、中1でも、「では調べ学習は全部パソコンにしましょう」ということになっています。本当に、それで発達段階の子どもの成長に繋がるのかっていうところが、非常に不安というか、もやもやしています。この点について自分はあんまり専門ではないので、心理学の観点で、お聞かせいただけたらと思います。

溝上 ありがとうございます。私がど真ん中で懸念しているところですね。もうこれだけICT導入が進行している。やはり技術革新なんでしょうね。体系だった教科書とか観点から出てくる教育活動じゃなくて、例えば「ICTの利活用が必要ですよ」と。で、「子どもたちも端末に慣れていかなきゃいけませんよね」と。それで教科書がデジタルになります。それがどういう影響を及ぼすかなんて、検証している時間はないです。それで、さまざまなこれまでの知見を合わせて考えると、みんな有識者が出します。

けれども、ICTには非常に大きな金が絡む。これは大変なインセンティブで、国も金が得られるから本当に悪いんですよ。そういうところが前に立って、私が思う最悪のシナリオとしては、キーワードとして「これから個別最適はICTで行こうぜ」みたいになる。

そういうのが出てきた時に、皆さん、じゃあどうしますか。これは現状の課題としてあると思います。それで、私は大きな視座として、こういう指導をしている文部科学省の学習指導要領は、対応をちゃんと立てていて、現場の取り組みに文句を言えないって問題もあるんですね。だから、無視はできない。法的規制も結構ありますからね。だけど、「自分たちの学校ではこれを受けてこうやっています」「この割合でやっています」「他との関連は、こうやっています」と説明ができれば誰も文句を言えない。しかも私学でしょ。教育委員会が上から押し付けることはできない。だから、ちゃんと踏まえて対応してやったらいいと思います。

発達の問題が抜けているというのは、これよく私たちの中でも言われている話です。例えばICTが大事だって言いますし、大人の世界ではもう手書きなんて無くなっていると言いますが、私はこう理解しているんですよ。子どもの発達っていうのは、やはりアナログでいろいろと感覚的にやって、手で書いて、ぐちゃぐちゃやっていったところを、最後にデジタルに置き直して効率化を図っていくっていうのはあると思います。けれども大人もそうだからと言って最初からデジタルで、というのは違う。発達というのは、できなかったことができるようになっていく過程です。特に小学校や中学校とかは。私は、政府の取り組みについて、そんなに間違ったことは言っていないと思います。だけど、多くの方は全体で受け取ってしまうから。例えばうちの桐蔭学園では、小学校ではICTは3割に抑えようと言っています。手書きは絶対やめるなよって。

だけど、これは私の考えていることで、それを全国でそうしましょうとはとても言えませんし、こういう話が出てきた時に、各学校、各県がどう取り組んでいくかは、政府との対応だけはしっかりやった上で、あとはもう自己責任です。政府の人たちも責任取ってくれませ

んからね、本当に。東京都やある都市の ICT 推進が激しいところでは、子どもたちの手書きがどんどん無くなっているというのは有名な話で、絶対に揺り戻しが来ると私は思っています。誰も止められないし誰もダメだと言えない。専門家も言えない。なんか状況が……。石井先生なにか補足というか、違うご意見があればお願いします。

#### 4 書字を体系的に学ぶ意義とは

石井 いやいや、溝上先生がおっしゃっているようなことだと思います。最近、授業が軽くなっているというようなことは、小学校、中学校で、めっちゃあるんです。このままいくと、この 10 年から 15 年ぐらいの間に、中高は塾の下位互換になり、これからもうちょっとしたら小学校は自習塾の下位互換になるだろうと。そういう状況になりかねない。その先には教師要らずです。例えて言うとスマホに子守りをさせるのでいいじゃないかみたいな、そこにいくかどうかの分岐点だと私も思っています。

今、私も国の有識者会議みたいなのに参加しているのですが、その中でも「コンテンツ重要でしょ」「アナログも大事でしょ」みたいなことを言っているのは、下手すれば私を含め小数かもという状況です。ICT 推進を正面から止めにくい雰囲気が感じられます

溝上 言えない、言えない。私はその部会にはいないけれども、別の部会にいるんですが、言うのはこの 2 人ぐらいしかいないかもしれない。

石井 ですから私は学校に行ったり教育委員会やセミナーで話したりといろいろな場面で、板書とノートはやっぱり大事ですよと意識的に言ってます。なぜかというと「板書」を大事にするとは黒板を写すことではないんです。「板書」とは黒板じゃない、板書技術の核は何か。それは授業の計画性です。スクリーンでは覆い切れない横長の黒板というスペースをどう使うか。タブレットになると、特に子ども任せでやってしまうと、教師の側の計画性が落ちがちになる。さらに言うと、手元がいい加減になって、ノート指導が弱い。ノート指導ということ、「ノートを写す」じゃなくて、「ノートをつくる」です。

最近で言うと、聞き書きの指導とか、そういったことをあまりしませんよね。だから、メモが取れないんです。小学校段階からの聞き書き、聞いて書くみたいな、この指導はちゃんとやった方がいい。皆さんはちゃんと手書きのスキルを、長いことかけて身につけていますが、こういった書字というのは、ある程度体系的に学ばないと身につかないんですよ。それこそ溝上先生がおっしゃったみたいに、今、都市部において全部タブレットやパソコン上でやってしまうと、となった時に、これはこれで 1 つのメディアですから、学んだらいいと思うんです。でも、デジタルだけに習熟して、逆にアナログにスイッチできなくなるのは問題。

目的はスイッチですよ、結局。好きな時に選べることでしょ。今、先生方は手書きし

ていますよね。タブレットの人もあります。でも、書字がまったく使えなかったら不自由ですよ。だから、自由を拡大しようと思ったら、逆にデジタルだけじゃなくアナログの書字も体系的に学んでおかないといけないと思います。

何より、人間というのは身体を離れては生きられませんからね。だから、もっと言うと、身体を離れても、無能化してもいいということだったら、もう書字も諦めたらいいと思います。でも、書字やアナログに手を動かすことを抜きに、学んだことを定着させていたり、思考力を鍛えたりすることは困難を伴うでしょう。

そして、この ICT も個別最適もそうですが、改革のスローガンとしては、子ども中心主義や進歩主義教育を実現するものとして、新教育として推進されています。そうした子ども中心主義の方に向かうのは結構。でも、新教育は昔からある意味旧教育の再評価なんですよ。

例えば進歩主義教育の代表的論者のデューイが言っていることは、都市化が進んだ時に、「体験が大事」とか、産業化される以前の生活や共同体の中での無意図的教育のよさの再評価という側面を含んでいます。今、アナログな教育に対して ICT が新教育と思われがちですが、まわり回って、デジタル化が進んでいくと、アナログのよさが再確認されて、それが進歩的な新教育になるかもしれません。たとえば今、都会において自然が豊かなところに住んでるってことは割と贅沢なことですよ。それと似ています。アナログは旧いように言われがちですが、むしろいま当たり前のように学校で提供されているような、アナログ体験やスキルにアクセスできる層に限られた人になってしまうような状況を私は危惧しています。

だから、やっぱりここは溝上先生もおっしゃっていますが、ぼくも同じ考えで、「〇〇の学び」というのはこれ以上増やさない方がいいですね。これ以上、学習面の何かを増やさない方がいい。現行の学習指導要領の趣旨を熟成するということになればいいと思っています。逆に、こうやって、なんか個別最適な学びに振れるような動きを、もう 1 回戻したら、結果として、主体的・対話的で深い学びというコンセプトに現場が改めて出会い直して、学習指導要領を改訂したような感じがしませんか？ 私は、そんなふうに思っています。

溝上 指導要領を改訂する最大のポイントは、改訂しないことだと本当は思うんですよ。もうあと 5 年ぐらいでやりたい。だけど、新しいのを出さないと改訂って言えないですね。で、これ、お金を取ってくるのが関連してるんで、なんか新しいことがまた出てくると思いますが、あまり振り回されないように、学校の現場の基盤をつくってほしいと思います。

**YouTube動画チャンネルのご案内**

**No274** 新著の紹介

**教育DX×個別最適な学びの光と影**

石井英真先生  
(京都大学大学院教育学研究科 准教授)

清上慎一の教育論「動画チャンネル」(基本的に毎週水・土に配信しています)

**No228** 新著の紹介(コーナー)

**特別支援教育にアクティブ・ラーニングは追い風?**

涌井恵先生  
(白百合女子大学人間総合学部 准教授)

清上慎一の教育論「動画チャンネル」(基本的に毎週水・土に配信しています)

**No20(心理学)**

**#6 心理学から見ると**

**「非認知能力」はどのような概念か**

—小塩真司先生(早稲田大学教授)にインタビュー—

『非認知能力』をどのような視座で編集したかを聴きました!

**No234** 新著の紹介(コーナー)

**元文部科学省キャリア官僚が問う『教育改革を「改革」する』**

ピカピカのテクノロジー使って「個別最適化」やってれば、ま、それでええか

寺田拓真氏  
(元文部科学省キャリア官僚、広島県総務局付課長)

教育改革する

清上慎一の教育論「動画チャンネル」(基本的に毎週水・土に配信しています)

石井先生が今、おっしゃった書字の問題とか含め、私は週2回程度 YouTube でいろんな先生へのインタビューをアップしています。1番左のところに QR コードもつけています。いろんなテーマがありますから、皆さん、月1回ぐらいでも、面白いなと思うのがあったら勉強してください。そして今の話ですが、なぜ ICT だけでいくと能力が発達しないのか？本当は分からないことがいっぱいあるんですが、多少、議論できているところはありますので、そちらはぜひ Youtube も見てください。

実は自由進度学習や多様な学びスタイルに関して補足していただこうと思ったんですけど、今日は皆さん探究に非常に興味を持って集まっていらっしゃるので、私から石井先生のお話を聞いていて、確認も含めて質問を1つしたいと思います。

## 5 社会的必要性という説明を超えて探究に取り組む意味とは何か

溝上 私が探究を考える時に、まず最初に問題意識として持つのは、専門家がないということです。つまり皆さんは教科の専門家として免許をもらって、子どもたちの前に立っている。それが、特別活動とかいろんな教科外の活動、クラブ活動だったら話は簡単なんだけど、これだけ前面に出てきている探究をどう担っていくのかっていう議論が結構、弱いですね。「必要だ」「必要だ」「みんなでやろう」というのはあるけれども。

実は、この探究が勝負だと思うんです。仕事社会の上で、プロジェクトとか課題ベースでどんどん進んでいる現状がありますから、チームで、あるいはいろんな方々と共同でプロジェクトに取り組んでいくところが、私はもう最後のいわゆる戦場だと思うんです。だからそ

ができないと、いくら教科のそれぞれの点数や、能力が高くてもしっかりダメだと。

私は京大で20年ちょっと教員をやってきて、やはり頭のいい人たちはいっぱいいたけれど、なんかこう、1人は得意だけどみんなとはできないという人を結構見てきて、その人たちがしんどい思いをしてきたのを見てきました。そういうのが得意だったらなんとかなる世界でもないけれども、そういうのができなかった時のしんどさも見てきたんです。

だから、そういう意味ではもうバランスだと思うんですね。プロジェクトをやる上でも、やはり知識が問われてくる。基礎、基本は大事ですよ、知識、教科とかね。だけど勝負どころは探究となっている。こういう話を教員研修などで落としていく時に、探究の意義をただ社会と繋げるというだけで説いても、なかなかスイッチが入らない先生が多い。

そこを、今日、石井先生は授業改善の視点っていうふうにおっしゃったんですね。つまり、教科の中だけで、教科知識コンテンツに基づいた、教科教員としての発展っていうことは、ある一方で、こういうコンピテンシー・ベースとか、あるいは世の中と関わる課題を設定して、特にパフォーマンス課題とかやっていくのが、これ自体が探究ですよ。教科の中の探究的な学び。

こういう言い方は多分、今度の指導要領でも結構、出てくるかもしれません。教科の中だけど探究的な学びで、これはもう実は習得・活用・探究のサイクルを回せて言ってるんだから焼き直しなんだけれども、そこで石井先生に聞きたい。教科の専門家としての先生たちに探究の意義を語っていく時に、社会課題、社会に必要なだから以上の話を多分していかないといけない。その時に教科の真正の学びの話をされたと思うんですよ。そこら辺を、今、言った文脈でご意見いただけませんか。

## 6 掘り下げが浅く、立ち止まって考えられなくなっている

石井 なるほど。結局ですね、私はカリキュラム全体の中で、領域ごとにそれぞれ担うものがあるだろう、だから役割分担で考えていくことが大切で、主体性と言ったってグラデーションがあります。だから、カリキュラム全体でここではどのレベルの主体性が、と考えるといけないと思っています。探究っていうのも、カリキュラム全体の中で考えていく必要があると。その上で、教科とか総合もそうですけど、最近やっぱり深さ志向が弱くないですか？ 掘り下げが浅い。根本においては最近の入試対策が、やり方網羅主義が強くなっているんですよ。見た問題を増やす系です。見た問題を増やして、それで安心する。で、それを学校外の塾などでやってる子たちが、学校でも塾みたいな授業をしてくださって言う。それに一定の影響を受けているところが、私は相当にあると思います。そうすると、この問題さえちゃんと深くできていたら、他も同じようにできるのになという「立ち止まり」がなくなってきた。これが1番の問題だと思います。

だから、実は受験勉強が効率性を追求しているように見えて、実は非効率になってはいないかということを感じています。その証拠に、授業だけではなんともならないから、最

近は「授業しない塾です」などというものが出てくるわけですよ。中学校までだったらテスト対策、内申点対策のために、中間、期末の対策まで塾がやってくれていた。しかし、高校に入ってそれがなくなったり、テスト対策や内申点対策まで塾がしてくれなくなったりした時に、はたどうやったらいいか困る。そこそのレベルだったら、自分で学ぶ力を持っているからいいのですが、中間層あたりで結構、どう学んでいいかわからないっていうのが多くないですか？ 自分でテスト対策ができなくなっている、みたいな感じで。それくらい萎えさせられてると。

この状況は極めて不経済です。だんだんみんなそうなってきたから、その中で相対的に勝ち負けを争っているだけであって、そのゲームにずっと乗りすぎてしまうと、全体の学びのレベルが落ちてしまうし、社会としてもうまくいかないんじゃないかと思います。だから例えて言うと、筋トレのための筋トレみたいなことになっている。それで乗り切った人たちは、筋トレのための筋トレで結局ボディビルダーになってしまっている。食べ物だったら、早食いのための早食いみたいになって、食べ物自体を味わえなくなっている。とにかくだーっと進めてしまうから、高校の古典とかも読んだ気がしない、こなした感じしか残らない。

それは結局、不経済ではないですか。だから、あらゆる場面でもうちょっと深く、昔だったら自分で深められる子もいたと思うのですが、今は生活の中でも、自分でものを何かに見立てたりして遊んだりすることがない。全部パッケージ化されていますから、自分で工夫すること、見立てることがないんです。

見立てることが1番の遊びなんです。おもちゃなんていう形でなくても、見立ててしまえば全ておもちゃなんです。だから、見立てるという経験がないと、全部おもちゃとして与えられなければ遊べない。「ここは公園ですよ、ここで遊びなさい」という形で全部与えられる。合理化を進める近代化の病理ですね。自分で工夫するとか、深めていくみたいなことが元々弱くなっているところに、さらに学校がそれをもっと弱める方向に進めてしまった。ちょっと具合が悪いですね。そこは深める方向に行く必要がある。深めるとはどういうことか知らないとChatGPTにも負けてしまう。生成されたテキストに引っかかりを感じられないから。だから、浅さ志向に対して深さ志向っていう方向に舵を切らないと、いろいろと大変じゃないですかっていうのが現状の見立てです。

## 7 大学の研究とは異なる高校の探究の在り方

溝上 はい、ありがとうございます。では次にいきましょうか。

もう1つ、探究に関して私が大きく問題関心を持っているのは、石井さんの言葉で言えば、「天井をつくれ」ってやつです。「青天井になってないか」ということです。SSHや、国際科とかグローバルとかに繋げていった時に、大学と連携していきますよね。

この会場には大学の先生があまりいないかもしれないけれども、大学の先生って、さっき

の発達段階的な言い方をすると、「高校生なんだから、これぐらいでやったらいいよ」とはあまり思っていない。自分たちのいいと思うことを高校生もやるのが大事だと思っていますから。統計などの高度なところや、高度な実験器具が必要な実験は制約があるから無理だと思っているでしょうが、制約がなかったら本当はやらせたいと思っています。

でも早くからやる方がいいことかっていう問題があって、私なんかは「青天井にするな」「天井をつくれ」って言い方をしています。だけど、大学行ったら上から与えられた課題の中から選べとなります。高度な研究ってそういうものなんです。自分の身近な世界から出発して問いを立てるとか、最初はそのようなことを言ったとしても、本当にちゃんとした研究課題にしようと思ったら、どこかでジャンプさせて、「この中から近いのを選べよ」って言って、その学生を教えていくんです。そういうことをどこら辺からやるかは大学によって違うのだけれども、私は大学の研究ってそういうものだと思っています。

そこでさっきの自己の在り方とか、生き方とかからテーマを決めるところに話を戻すと、これは私の桐蔭学園や私が見ているところでの実践の話ですけれども、高校生の時ぐらいはいいじゃないですか、そんなに学術的にならなくても。だけど子どもたちが疑問に思うところをしっかりと投入して、そしてあとは情報の収集とかまとめ、表現で探究していく。そういうことを徹底的にやってほしいわけです。だから桐蔭学園ではこの話に徹底的にフォーカスして、とにかく大学のミニ研究にはならないようにしている。子どもたちでとにかくやって発表して、探究リテラシーには結構、力を入れていますので、課題をどうやって設定していくかというところには時間をかけていく。

ポイントとなるのは、それをもっともっと大学と繋げて高度にやりたいという生徒もいますが、「それは放課後でやれ」と言っています。そこに多少、学園として支援していくような仕組みもありますから、1割ぐらいの生徒は支援を受けつつさまざまなコンクールに出て、賞も取っています。それはそれで、どんどんやったらいいんじゃないか。そういう人たちには、大学にもどんどん繋げてあげます。だけど、カリキュラムとしては天井をつくっているのです。

そこで石井先生に質問を投げかけていきますが、自己のあり方や生き方をベースにということ、すごく大事だと思っています。ところが、それを阻むものがいっぱいあって、例えばデータサイエンスですね。データサイエンスが大事だと言いきるばかりに、統計を早くから教える。場合によっては数学も、大学に追い出したような行列なんかも教えているところもある。数学計算とか、統計の高度な処理とか、高度と言っても私たちから見たら全然、高度じゃないんだけど、「高校生ではここまでやらんでいいだろ」みたいな処理を教えることに一生懸命です。私もSSHの指導をしていますので、そういうところで見ていると、子どもたちは「私」をベースに課題を立てるところはちゃんと受けてくれているのだけど、他方でデータサイエンスをばしばし入れたらいいという欲が走っている。データを入れて「数値になればいいでしょ」みたいな感じです。身近なところから出発して問いに

はするのだけど、例えば「うちのバスケ部はなんでこのジャンプがこれだけ足りないか」「いや、ジャンプも大事なんだけど、もうちょっと社会に繋がった問の深さっていうのを見せてくれ。それでは、身近すぎて面白くない」というやり取りがあって、そこに数字が現れても、「だから何？」みたいに本人は感じますね。「私」をベースにするのは大事なんだけど、そこからスタートしても、このように邪魔するものがたくさんある。

そこでですが、石井先生は探究はキャリア教育だとも言ってくれた。いや、よく言ってくれました。私も探究というのは自己のあり方、生き方、文科省的な言葉で言えば、社会に自分がどう繋がっていくかを考える 1 つの機会だと。ここは徹底してほしい。大学のミニ研究にし過ぎないことが大事。大学に行ったら、もっとやれるんでね。だから、繋げるという視点を高校には持ってほしい。高校だけで完成してほしいと私が言ったら、石井先生は何て答えます？

## 8 活動としての探究の成功が、学びの成功とは限らない

石井 それは同意です。やっぱり青年期教育ですし、そもそも教育的価値というのは、人が育つということにあります。だから、活動としての成功が学びとしての成功とは限らないという、この 1 点だと思うんです。さらに言うと、研究や活動のクオリティに目を向けがちな先生方も、実際、生徒の姿について話していったら気づきます。「そうだね。元々何のためにやってきたかな」ということに気づきます。それは、「そこに学びや育ちがあるのか？」ということなんです。

結局、データサイエンスとかもそうだけど、見てくれを高度な感じにしないと、総合型選抜でもコンクールの受賞歴がなかったら一次選考が突破できないのではないかっていう、その辺があって、そこを目指すというのがあると思うんですよ。その気持ちは分かります。しかし、最終的には大抵、口頭試問で見えるわけです。最後の最後にそこで見たらすぐわかる。本物かどうか。だから、それを突破するためには、やっぱり本当に「自分ごと」にしているかどうかです。もっと言えば、今はスマホもあるじゃないですか。スマホってもう時間泥棒みたいな感じです。それからディフェンスするためには、スマホよりも凝るものが子どもたちにあるか、です。凝るものがあるかどうかって、とても大事だと思うんです。凝るものもないから、スマホに全部時間を奪われていると。だから、これからの生活指導等について考えた時にも「凝るものを 1 つ持つといたらいいい」と私は思いますし、総合等での探究はそれを見つける一つのきっかけになるように思います。

溝上 あと 3~4 分残っていますけど、ここまでで何かもう少し聞いてみたい方がいらっしやったら質問受けます。

## 9 個別最適化を自己目的化する誤り

質問者 4 大阪府で国語を教えています。個別最適化についてお伺いします。個別最適化に対する危惧をおっしゃっていただいたかと思うんですが、そこはまだ十分に理解できていないところがありまして、私の学校では、中学校の時に国語科で「作家の時間」という形の授業をしています。生徒がそれぞれに自分で書くことを決めて、みんなバラバラのことを書いています。

読みの方でも「読書の時間」というのをやっています、それぞれバラバラのものを読んでいるということがあるんですけども、そういう授業をしていることが先生の危惧していらっしゃる個別最適化のデメリットに当てはまってしまうのかというところが気になりました。

溝上 ありがとうございます。最後に個別最適の概論をお願いしようと思っていたところに繋げていただいたので、ちょうどよかった。私への今のご質問への回答は、その活動自体は私はいいと思います。とても素晴らしいと思います。そしてちゃんと、いわゆる全体学習もやっていますという、その位置づけですね。だから、そこだけ聞いたら誰もダメだと思いませんよ。基本的なところを踏まえた上で、それをやっているんだったら。では、石井先生もお願いします。

石井 個別最適化や自由進度とあって、わざわざラベリングしていることが問題で、溝上先生がおっしゃったように、パフォーマンス課題やプロジェクト型にしていたら自ずと登り方はいろいろとあるわけです。結果としてなんか個別最適っぽくなってるんですよ。

まさに作家の時間というのは、作家する活動なんです。オーセンティックな活動であれば、必ず柔軟性がある。作家というのはそれぞれ自分の書きたいものを書く。書きたいところで書くじゃないですか。オーセンティックなことを追求すると、自ずと自由さやインクルーシブな部分が入ってくる。だから、わざわざ個別最適とか言わない方がいいと思います。

では、「個別最適な学び」は何かと言ったら、令和の答申の究極の目的、究極の価値、政策理念を考える必要があります。それは何かと言ったら、生きづらさ問題どうするかだと思います。子どもたちが生きづらいから不登校が増えるんでしょ。多様性が拡大してるってことが、ベースにありますよね。揃いにくいのが前提、だからと言って揃えないではない。揃いにくい前提という中において、生きづらさをどう克服するかですが、それで言うと個別化したからといって生きやすくなるとは限らないということです。

イエナプランにしたって、ベースには幼稚園のような極めて親密な関係性がある。それを見ないで、その形態だけ見てはいけない。やっぱり協働的ってことでセットなんです。それで言うと、オーセンティック、本番のあるプロジェクト型の学びじゃないですけど、そういったものがあるんだったら、自ずと柔軟になってくる。オーセンティックさを追求したら、個人差に応答するディファレンシエーションが当然入ってくるというぐらいのことだと思

うんです。だから、それをなんか個別最適化自体が目的だと考えた瞬間におかしくなる。こんなふうにオーセンティックとインクルーシブを結合させていくことが大事だと常々、思っているところです。

溝上 鳥取大学の附属校を指導していて秋に公開研究会があるのですが、私の指導のポイントは、自由進度学習をやりたんだったら鳥取大学だからそれでもいいですと。だけど、それと並行して主体的・対話的な深い学びをどのようにやってきて今になっているかを、もう1つ見せるべきだと。両方を見せるべきだと。こういう感じの指導をしています。

時間がないからここで終わりますが、いずれにしてもこういう新しいものとか新しい施策、要望、多分これからもどんどん出てきて、もう皆さんも大変です。私たち専門家でもとても大変ですから、皆さんはもっともっと大変。だけど、最後はね、非常に抽象度の高いところで走ってる言葉たちなので、やはり勉強しないとわからないってことです。だから勉強はやっぱりしないとイケない。その上で自分たちの学校あるいは教科、実践で、それをどう引き受けていくかという対応を、ぜひ自分で考えてください。政府は責任取ってくれませんが、でも対応付けさえちゃんとやっていたら怒りませんから、この関係だけは理解して、ぜひ皆さんの実践が発展していくことを期待しています。今日はどうもありがとうございました。

## 多様な学びスタイルを目指すなら全体学習をベースに



鳥取大学附属小学校の「自由進度学習」の取り組み

セッション3 授業実践&報告 D 探究

福井県立若狭高等学校 校長

橋本 有司 先生

福井県立若狭高等学校 SSH 研究部部长 教諭

小坂 康之 先生

「探究と教科をつなげる若狭高校の取り組み」

地域資源活用型探究学習の実践

はじめに

- 1 若狭高校の概要 ①～⑥
- 2 若狭高校の探究はどう発展してきたか
- 3 探究と教科を繋げる検討が行われる3つの場
  - ①3つの場の具体例
  - ②3つの場以外の教科会と学区力向上委員会
- 4 課題設定を重視し、ビッグデータを活用した進路支援へ
- 5 探究で培った教育観が進路指導に生きる
- 6 ハウツーで一致するのではなく、生徒をどう育てるかで一致する
- 7 システム、マニュアルづくりではなく教員間の対話を

## 「探究と教科をつなげる若狭高校の取り組み」 地域資源活用型探究学習の実践

福井県立若狭高等学校 校長 橋本 有司  
福井県立若狭高等学校 SSH 研究部部長 教諭 小坂 康之

---

### はじめに

橋本 皆さん、こんにちは。福井県立若狭高等学校の校長の橋本有司と申します。令和3年から2年間、本校の教頭と定時制の教頭をし、そしてそのまま本校の校長ということで、昨年からは2年間勤めています。こうやって本校で全職員が取り組んでいる探究の紹介ができることは、ありがたい機会だと思ってここに立たせていただいております。よろしくお願いいたします。

小坂 こんにちは、小坂です。探究のSSH研究部という部署がうちにはあるのですが、そちらの方で部長をしています。若狭高校自体の探究の最初期の頃からSSHの立ち上げをしていました。昨年度まで4年間、進路部長もしながら、探究と進路を繋げる仕事もしています。今日はよろしくお願いいたします。

### 1 若狭高校の概要

橋本 それでは、まず私から若狭高校の学校概要について説明させていただきます。福井県立若狭高等学校は、福井県小浜市にあります。福井市は県内で北の方にあるのですが、本校は福井県の中でも南で、さらに一番西の県立高校になります。特にこの地域のことを若狭地域と呼んでおりまして、近隣4市、若狭町、小浜市、おおい町、高浜町から進学してくる生徒が非常に多いです。この学校が存在している小浜市というのは、古来から「御食国（みけつくに）」という歴史を持っており、京都に海産物などを運んでいる鯖街道がここにあります。若狭地域は割とコンパクトシティで、高校も小浜市には2校しかありません。もう1つは総合産業高校の若狭東高校で、高校も限られているため、地域行政との関わりが非常に持ちやすいという特徴があります。

#### ① 45年間続いた「縦割りホームルーム制」の伝統

本校は全国で唯一ホームルーム制という制度をとっておりました。縦割りホームルーム制というのは、全学年、全学科をバラバラにして、全員を35のホームルームに分けます。そのホームルームが生活のベースになっていて、クラスというのは授業だけ、あとは学校行

事もお昼の食事も全てホームルームに帰って異学年、他学科の生徒と一緒にするという方向性を取っておりました。このスライド1の写真がその当時のようすです。

(スライド1)



私は若狭高校出身ですが、その当時から1年生の時には3年生の先輩からたくさんいいこと、時にはちょっと悪いことも教えてもらったのを未だに覚えています。そのような生徒の自治を大切に重んじていた学校でした。

ところが、45年間続いたこのホームルーム制が、平成5年に時代の流れで廃止になってしまい、今はホームルームが解かれてクラス制になりました。しかしながら、そのホームルーム制時代の1949年に、「異質のものに対する理解と寛容の精神を養い、教養豊かな社会人の育成を目指す」という教育目標が立てられ、現在に至っています。地域の若狭高校の出身者なら、この「異質のものに対する理解と寛容の精神」は誰もが言える教育目標になっています。これは縦割りのホームルーム制にその端を発しているよき伝統です。

## ② 令和6年度の努力目標

そして、本校の今年度の努力目標（スライド2）ですが、1つ目が「国際的な科学技術イノベーターを育成する地域資源活用型探探究学習発展カリキュラムの開発と評価」ということで、本校は今年SSH第3期の文科省指定を受けましたので、そのテーマを基にして探究学習発展カリキュラムの開発と評価に取り組んでいるところです。

2つ目は、「Student Agency と Co-Agency の育成」です。Agency はやる気、主体性というところから取り上げていて、責任を持って社会を変革していくような姿勢を持った生徒を育てたい、またそれを背負っていける教員集団もつくっていこう、という目標を掲げています。

3つ目は、「ウェルビーイングの実現」です。それぞれの個人の生徒、あるいは教職員、そして地域の幸せ、自分たちの生き甲斐を感じられるような社会と学校をつくっていく。これが今年度の努力目標です。

(スライド 2)

**教育目標 (1949年制定)**  
**「異質のものに対する理解と寛容の精神」**  
**を養い、教養豊かな社会人の育成を目指す**



STEAMのA (Arts) をイメージ

**令和 6 年度努力目標**

- 1 国際的な科学技術イノベーターを育成す**  
 『地域資源活用型探究学習発展カリキュラム』の開発と評価  
 SSH第3期研究開発テーマ
- 2 Student AgencyのCo-Agencyの育成**  
 主体的に考え、行動し、責任を持って社会改革を実現していく意思や姿勢を持つ  
 生徒の育成するとともに、それを支え、協働するコミュニティーの形成
- 3 ウェルビーイングの実現**  
 多様な個人がそれぞれ幸せや生きがいを実感するとともに、個人を取り巻く場や  
 地域、社会が幸せや豊かさを実感できる心の育成

若狭高校は全校生徒が 798 名。地域の学校なので、難関大学から地元の公務員の就職まで幅広い進路状況になっています。学科については、国際探究科が 1 クラス、理数探究科が 1 クラス、普通科 4 クラス、海洋学科 2 クラス、定時制が 1 クラスで、1 学年は全日制が 8 クラス、定時制が 1 クラスという学科を持っています。

次に、学校改革の歩みと主な研究指定のことをまとめてあります (スライド 3)。2011 年に SSH の第 1 期が始まりました。ここから探究が少しずつ始まっていきました。2012 年には文理探究科を設置しました。文理探究科は 2 年生になると国際探究科と数理探究科に分かれます。そして、そこから少しずつ色々な取り組みをして、例えば「地域の方から学ぼう」、「互見授業」という、事業をスタートしてきました。これは後ほど説明します。

そして、2021 年の令和 3 年には文部科学省のマイスターハイスクール事業指定を受けました。地域の水産業の人材育成のためのカリキュラム開発に、海洋学科が 3 年間取り組みました。

また、生徒がスクールミッション・スクールポリシー等の策定にも関わっています。これも後ほど説明します。

そして、昨年、令和5年より「地域みらい留学」で各学年6人ずつ、各学科2人ずつを全国から生徒募集しています。さらに今年、令和6年からはSSHの第3期の指定を受けてスタートしています。

(スライド3)

### 学校改革の歩みと主な研究指定

- |  |           |
|--|-----------|
|  | 研究指定      |
|  | 授業改善・探究学習 |
|  | 生徒会       |
|  | 学校改革      |
|  | 全国募集      |
- ・ 2011(H23) SSH第1期指定
  - ・ 2012(H24) 文理探究科設置
  - ・ 2013(H25) 海洋科学科設置
  - ・ 2014(H26) 公開授業週間と授業研究会（若手授業力向上塾）スタート
  - ・ 2016(H28) OECD日本イノベーションスクールネットワーク研究指定（～R3）  
「地域の方から学ぼう」スタート～「開かれた学校づくり」の推進
  - ・ 2018(H30) 教科等の本質的な学びを踏まえた主体的・対話的で深い学びの視点からの学習・指導方法の改善の推進研究（～R1）
  - ・ 2019(R1) 「全教職員による互見授業」スタート
  - ・ 2020(R2) 「指導から支援へ」～授業時間を削減、探究を軸とする学校づくり～
  - ・ 2020(R2) 教育課程研究指定事業（公民科～R3）  
「探究的な学習活動を通して、高次の能力を育むことを可能にする単元構成とは」
  - ・ 2021(R3) マイスターハイスクール事業指定（～R5）  
生徒によるスクールミッション・スクールポリシー策定  
マーセッドカレッジとの連携協定締結
  - ・ 2023(R5) 「地域みらい留学」スタート～全国から生徒を募集、世界へ羽ばたく人材を育成～
  - ・ 2024(R6) SSH第3期指定

### ③ 地域資源を活用した探究活動

それでは、この探究活動について説明します。まず教科の学習が探究になるということ、そして探究的な要素をどう授業に取り入れて入れていくのかを主に説明します。

(スライド4)

「若狭高校の探究の取り組み」

「探究」カリキュラムのポイント

**地域資源を活用した課題研究を通して  
課題設定能力を培う**



年代測定における世界標準の物差し「年縞」

高浜町の特産品「杜仲茶」を使った商品開発

若狭名産サバを用いたサバ缶が宇宙食に認定

まず、本校の探究カリキュラムのポイントは、地域資源を活用した課題研究を通して課題設定能力を養うということです。地域の自然科学遺産を活用した取り組みでは、例えばスライド4の左の写真のように、湖の底にある層、年縞を用いて年代測定をしています。この地域には「鳥浜」という場所がありますが、課題設定の出発点としては、自分たちの地域で人の定住化が始まった時期を特定したいということで、この地層を粘り強く調べて花粉や微粒体の分析をし、どの年代にどのような地殻変動があったか、自然活動があったかということをもとめて発表しました。これは日本地球惑星科学連合で優秀賞をいただきました。

真ん中の写真は特産物である杜仲茶を使った商品開発です。「高校生ビジネスプラン・グランプリ」でベスト100プランに選出されました。

右の写真は若狭名産のサバを用いた宇宙サバ缶の開発です。これは、JAXAの宇宙食に採用され、国際宇宙ステーションで宇宙飛行士の野口聡一さんに食べてもらい、地球にその情報を伝えていただきました。それがドラマ化もされました。12年前に小浜水産高校が統廃合で若狭高校の海洋学科2クラスになっているのですが、その小浜水産高校の時代から受け継いできた課題研究の成果が、この宇宙サバ缶に結実しました。

このように若狭高校では地域資源を活用した探究学習を進めています。

#### ④ 地域社会からの協力と還元

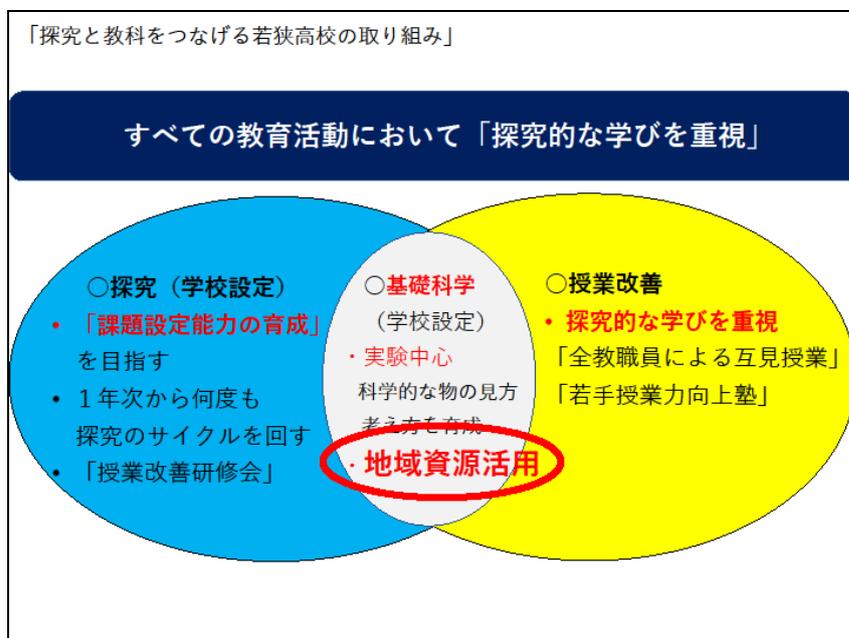
また、このカリキュラムを地域に開いて成果を地域社会に還元することで、多くの地域の人に関わってもらっています。行政、あるいは研究者の方が毎日のように学校の方に来てくださっています。私自身も、「今日はどこどなたが来ていらっしゃるのか？」と迷う時もあるほどです。このように協働的に探究を行っていますし、校内外で成果発表を行って、どんどん地域に出てなるべく地域社会に成果を還元するようにしています。数々のコンテストで色々な賞も受けていますし、報道や雑誌でも取り上げられています。また、次にお話しをいたします小坂教諭も宇宙食の歴史についての本を出版しています。

わが校には雲龍丸という船もありますので、実習では地域の小学生が体験航海という形で乗船しています。地域の子どもたちにも多くの学校の施設を公開しているということです。

本校は、すべての教育活動において探究的な学びを中心としています。特に地域資源を活用した探究学習で、まず1年生の時に基礎科学という実験中心で科学的なものの見方、考え方を育成する科目を置いています。そして、探究の「課題設定能力を育成」し、1年次から何度も探究のサイクルを回す。また、「授業改善の研修会」も定期的に行っています。あわせて「全教職員による互見授業」や「若手授業力向上塾」を行い、探究と授業改善を車の両輪とした教育活動を行っています（スライド5）。

また、スクールポリシーに関してですが、本校は、生徒が主語の学校づくりを推進しています。お手元の本校のパンフレット1ページ目を開いていただくと、本校の教育目標があり、そこにアドミッションポリシー、スクールミッション、カリキュラムポリシー、グラデュエーションポリシーがあります。これは全て生徒が原案をつくって、その原案を基に教職員が保護者の方と一緒にミーティングを行って、私たちの学校というものを自分たちで考えてつくり上げたポリシーとミッションになります。少し表現が稚拙になっているところもありますが、このポリシーあるいはミッションを元にして、生徒たちは日々の教育活動に取り組んでいます。

(スライド5)



このように、生徒を主語とした学校づくりを推進していますが、データサイエンスに関しては、探究にデータサイエンスを入れながら進めています（スライド6）。探究がより深まるように、授業の中でも chrome book による指導の個別化や、1年生から単位制を導入して、学習の個性化を図っています。このように探究と教科をつなぐために、本校では多くの取り組みの仕掛けをしているところです。

(スライド6)

「探究と教科をつなげる若狭高校の取り組み」



探究と教科をつなげるために、多くの取り組みが土台となっています

## ⑤探究推進の核となった SSH 研究部

しかしながら、2011年にSSHに採択された当初は、探究がまだ浸透していない時期で、当時の学年主任に話を聞いてみると、探究活動の指導について試行錯誤が続いていたようです。SSHが入ったということで、高価な機器を取り揃えて、高度な教育を教師主導で、自分の研究してきたテーマを生徒に与え、そして研究していこうと進めたそうです。しかし、指示待ちの生徒であったり、あるいは深まりに欠けていたり、内容がそれ以上に発展しなかったり、学力向上にも結びつかない、また進路実現との関連性が希薄になるといった、思うような結果が出なかったということでした。

それからこのSSH研究部が試行錯誤して、2016年、地域の課題を解決できるように、地域と社会に開かれた教育課程を導入していくことになりました。この若狭高校の危機的な状況、つまり各教科の学習で学んだことが実社会と関連づけて考えられないとか、あるいは自分自身で課題を発見して解決する力に乏しい、若狭地域のことを知らないまま都会の大学に進学して若狭を捨ててしまう、帰ってこない、ということがありました。そのため、このような地域課題を自分たちで発見して解決していくことで、これまで学んだ知識、技術を価値として発見して主体的に学習に取り組み、そしてさまざまな大人との協働を通して実践的な課題発見・解決能力を培う。地域の魅力と課題を知ることによって、都会に出ても帰ってくる、あるいは地域のことを思うようになる、ということを期待して2016年から始めていきました。(スライド7)

(スライド7)

「若狭高校の探究の取り組み」



まずは、地域の方から学ぼうということで、地元の小浜市はじめ地域の周りの住民の市町村をお願いをしました。「地域の方から学ぼう」というこの1回の授業では、大体30名近くの地域の方が講師として来られ、それぞれの課題について説明をしてくださいました。いろいろな特殊なテーマについて説明をしていただいています。

今年から「地域の方に学びに行こう」、それから「地域の方とつくろう」として、生徒の主体性を少しでも育むような名称に変えていきました。このような形で地域課題を解決できるような生徒を育てているところです。

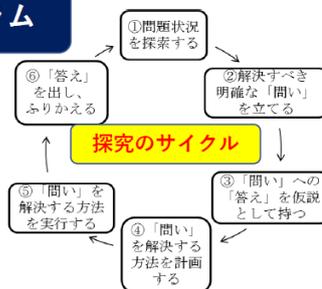
課題設定・課題解決能力育成に向けたカリキュラムということで、**スライド8**のまとめですが、まず1年生の6月から課題設定に取り組むことによって探究のサイクルを何度も回転させています。また、先ほどありました、年3回地元の方に来ていただいて、時には大学生などにも来ていただいてアドバイスをしてもらおうなど外部の力をお借りしよう、またコンテストなどのアウトプットで第三者に評価してもらい、振り返りとして外に出ていこう、という機会を持ってきました。そして探究のサイクルを何度も回していく、課題設定の問いを何度も立てていくということです。

#### (スライド8)

「若狭高校の探究の取り組み」

### 課題設定・解決能力の育成に向けたカリキュラム

- 全学科で3か年にわたり段階的・系統的に課題研究に取り組む
- 1年生の9月から課題設定に取り組むことにより、**探究のサイクルを何度も回転**
- 年3回(6月,11月,2月)地元4市町の行政や地域の方、大学生・大学院生、研究者などを招いて**アドバイスいただく**
- 探究の初期段階では大学生や大学院生などのアドバイスが有効
- 夏休みに課題設定のためのフィールドワークを実施
- コンテスト等への参加を促し、**アウトプットと第三者による評価、振り返りの機会**を確保
- 小中学生との交流も生徒の大切な学びの場

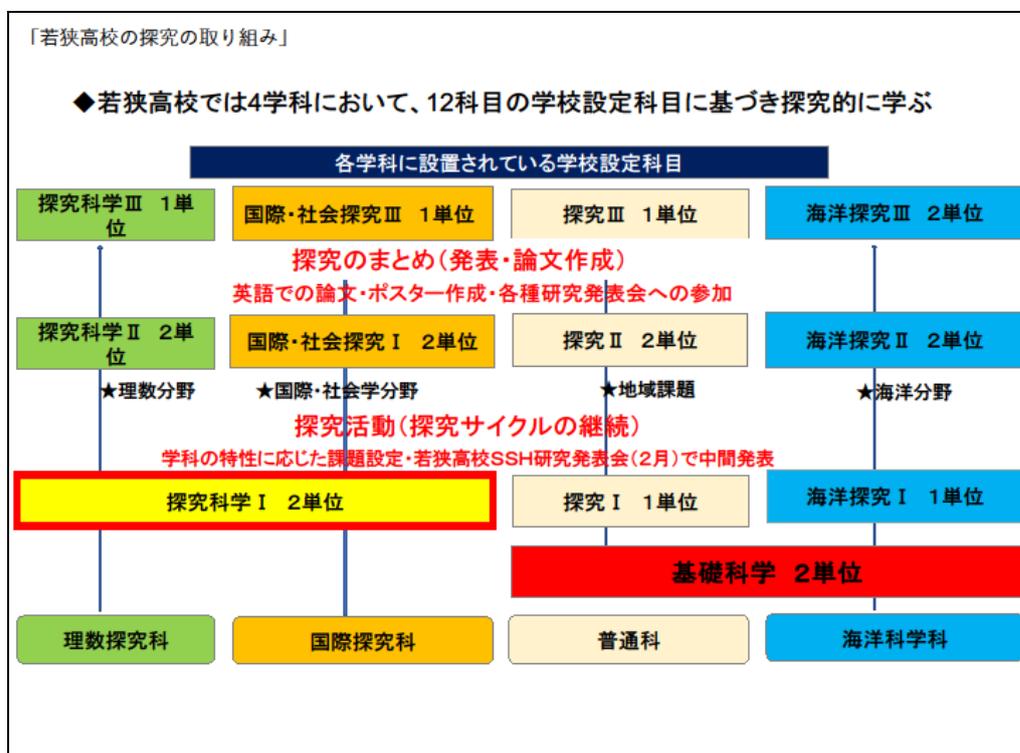


**地域資源、自分の身の回りの事象**等、**我がごと**として考えられる題材に基づき、**課題を設定**。

必ずしも、課題の解決を目指すのではなく、課題設定・解決のプロセスにおいて、**課題設定能力を育むことを目的とする。**

まとめますと、地域資源、自分の身の回りの事象など、「我がこと」として考えられる題材を課題として設定する。また、必ずしも課題の解決を目指すのではなく、課題設定・解決のプロセスにおいて、課題設定能力を育てることを目的とする、ということです。スライド9のように、本校の学校設定科目の探究科目は12科目を設定していて、昨年から普通科の探究を1単位増やしています。どの学科の生徒も探究の学校設定科目を学びます。また、この学校設定科目を進めていく上で、SSH研究部が主幹となって、「次の時間はこういうことをしよう」ということで歩調をしっかりと合わせて、計画をしっかりと練って、疑問点あるいはつまづきポイント等を抽出してから授業に臨むというスタイルを取っており、そこにさまざまな外部からの支援を受けているという仕組みが構築されています。

(スライド9)



このように、どんどん地域に出て行って自分たちで出前授業をしたり、小中学校あるいは特別支援学校等と連携を取って自分たちの発表をしたりすることで、自己肯定感あるいは自己有用感を感じている生徒が多くなっています。

## ⑥高校生国際科学フォーラムの開催も

また、世界と繋がりを持っていこうということで、今年2回目になるのですが、「高校生国際科学フォーラム」を開催し、実際に本校にフィリピンと台湾から生徒を呼んで、研究のマッチングをしてもらいました。それぞれ英語でテーマを設定し、今後、共同研究をしていくことになっています。また2月に中間発表をする予定です。

さて、「探究と教科をつなげる若狭高校の取り組み」としては、通常の授業に探究の要素を入れていく、教科の授業が探究になることを目指していますが、具体的にどのように進めていくのかは、本校の小坂先生からの話を聞いていただきます。

## 2 若狭高校の探究はどう発展してきたか

小坂 今回の教育改革推進フォーラムのテーマ、「北陸新幹線は繋がったが、探究と教科の学びは繋がっているのか」とありますが、実はまだ北陸新幹線は小浜と繋がっていないんです。だから結果として探究と教科は繋がってないということになるかもしれません（笑）。私たちの住んでいるところは嶺南と言われて、敦賀からさらに車で1時間ぐらいかかるような繋がっていないところなのです。

今日この後、私たちが考えていることを紹介しますし、今日、参加されている方々のいろんな要望があると思うので、全部でスライド200枚ぐらい用意してきましたが、全部をこのまま粛々と喋るのはやめておこうと思っています。

まず最初に、探究と教科を繋げる試みを、皆さんはどのようにされていますか。逆に聞きたい、勉強させてもらいたい。ちょっと周りの人と、こういう繋がりをもうすでに私はしているとか、いやまだできてないとかっていう話を1分ぐらいでどうぞ。

### <会場 1分間ディスカッション>

時間になりました。はい、よろしいでしょうか。どんな話になりましたでしょうか。ぜひ、教えてください。

(会場からの発言者1)

このタイトルがあるから、とりあえず教えてもらおうという感じで参加しました。

私は理科の教員です。とりあえず生徒と一緒にとか、投げかけてとか、学んだことが身の回りにどう生かされているとか、これを使ってどういうことができるかということ、課題設定を中心に進めていこうとしています。ただ、教科横断的にとか、お金が絡んでくることまではまだ到達できていないところがあるので、どうやっていけばいいかと思っています。

小坂 教科横断的なところの要素をどうやって取り込もうかというところですね。どうですか。同じような方いらっしゃいますか。反応がないということは、他はみんな違うってことなので、全員に聞きますよ。

(会場からの発言者2)

探究と教科を繋げるってというのは、前に高校でやった時は教科でもさまざまな課題設定をさせたりしていたのですが、今ちょっとうまくできないなと悩んでいる最中です。

小坂 ありがとうございます。どうですか。

(会場からの発言者3)

県立大学の教員です。地元の高校に探究の授業に呼ばれたりします。私たちも高校と関わりたいとは思いますが、そもそも論で、ちょっとうがった後ろ向きな言い方をすると、探究のようなことは大学でやるから、高校では教科をしっかりやって送り出してほしいという考えもありません。そういう考えもありなんじゃないかと。

小坂 そう来たらこっちの人に聞くしかないような気がしてきました。石井先生教えてください。

(会場からの発言者4 石井英真先生)

必要だから繋げるってここに書いてあるから、なんか考えにくいのかもしれないね。教科で学んだことが探究で「ここで数学が生きてるんですよ」みたいな、そういうことでもないのかもしれない。だから、探究は探究、教科は教科っていうように分かれてる状態、割り切った状態がどうかということが私は問題だと思うので、それを繋げるって言葉で言うかどうかは置いておいて。先ほどの意見については、高校までのところで教科の基礎というけれども、多分一方で、もうそれでは持たない状況なんじゃないかと思うところもあって。だから、それこそ研究やったら大学でやるから、研究とは異なる探究を高校でやることの意味を考えた方がいいかなってところですよ。

小坂 石井先生と来たら、もうこっちに行くしかないと思うので。

(会場からの発言者5 溝上慎一先生)

今の県立大学の先生のお話はめちゃくちゃ面白いです。でも、やっと高校から探究をやっている子どもたちが、大学に入れるようになってきたんです。私なんかは、高校の時にそういうのをやってきてない学生たちを大学の入口ですっと見てきて、もう少し自分でものを考えると、社会に関わって何やりたいとか、そういうのをやれよと大学生に言ってきて、やれなかった。そういうところからすると、多分、先生の話はちょっと戻ってしまう。探究はやれるようになってき

たけど、基礎知識が足りないからもっと教科やっといってくれと。だから、高校の現場の先生たちは難しい問題に直面している。私は、これまでの探究の成果が今ちょっと表れていて、やめないでほしい。だけど、やっぱり基礎知識があってこそその探究だとかプロジェクトだっていうのは、おっしゃる通りです。だから難しいですよ。バランスとしか言いようがないのだけど、でも、やっぱり両輪を回すからいいんだと。だから私は、確かに、この言葉でどういうふうに考えていくかはちょっと難しいという石井先生の指摘はあるかもしれない。でも、やっぱり、この通りなんですよ。そう思いますよ。

小坂 ありがとうございます。だいぶ面白くなってきたので、実際そういうのもやられてる先生、やっていらっしゃる人として、どうですか。

(会場からの発言者6)

それは厳しいよね。石井先生と溝上先生のあとだよ。そんなの無理だよ。でも1つ言うと、私的には学んで全て探究が当たり前だと思っていたから、だから教科と繋げるっていうけど、繋がってなければおかしい。だけど繋がられない人とか繋がらない人がいる。私は今年、新しい学校に移ったんだけど、そこで学校のそういうところを修正してほしいとか、研修をやってほしいっていう声もあって、今回その理論的基盤もしっかりしたいのでこちらに来させていただいたんです。そんな感じです。

小坂 ありがとうございます。「繋がってんだろ説」ですね。あともう1人だけ。探究をやっていて、多分これから教科と繋げなきゃいけないだろうなっていうことで苦しんでそうなの。

(会場からの発言者7)

確かに今おっしゃっていた通りで、うちは授業に熱心な先生方が多いので、繋げようと思って頑張っている先生方が多いんですけど、繋がっているのか繋がっていないのかよくわからない。例えば、内容ベースだけ繋がっているんだけど、これ資質・能力に繋がっているのかな、学校として目指したいところに向かっているのかなとか、なんかいろいろな面で繋げようとするれば繋げようとするほど不安になってくる。私は英語科ですが、頑張ろうと思えば思うほど、英語科として目指したいものが薄くなって行って、そのバランスを0か100かで考える必要はないと思うんですが、そのバランスの取り方が難しいと悩んでいます。

小坂 ありがとうございます。なんかこのまま深めていった方がいいような気もしつつ、若狭の事例を聞きたいでしょうか。紹介します。

### 3 探究と教科を繋ぐ検討が行われる3つの場

今、皆さんの話を聞いて、思っていることは皆それぞれで、多分、探究も始めたばかりの学校もあれば、教科との連携のところまで行ってる段階の学校もあると思います。

若狭高校は、探究が始まって10年ちょうどぐらいです。探究が始まってから、教科との繋がりはずっと意識していましたし、先ほどの先生のように、「そもそもそういうものだろう」という意識を持たれてる先生もいらっしゃいました。「いや、ちょっとこれは違うんじゃないか、基礎学力がもっと必要だ」というような話をされる先生もいて、結構、混在していたんです。

そして、若狭高校では、さっき皆さんがそれをどう考えるか話してくださったように、少しずつ、「探究と教科を繋げるってなんなの」「教科ってそもそもなんなの」という内容を対話しながら、方向をつけているわけです。この3つのことを主にしています。①授業研究：公開授業・相互互見、②若手指導力向上塾、③研修会です（スライド10）。

校長が先ほど説明したように、ステイクホルダーの方たちが当然、目標設定をして、うちの若狭高校の生徒にとってはこういう力が必要で、文科省が出しているものと照らし合わせながら目標設定をしたり、評価をするっていうところは大前提です。そして目標が明確になったところで、この探究と教科をどうやって繋げてくかということ、「互いに授業を見合うしかないよね」、また「それを見て対話していくしかないよね」と思っています。

（スライド10）

「探究と教科をつなげる若狭高校の取り組み」

**探究と教科をつなげる試みの検討が  
具体的に行われている場**

① 授業研究： 公開授業・相互互見

② 若手指導力向上塾

③ 研修会

**→探究で培った経験で教育観の変革を図る**

我々は、探究そのものを教科の中に打ち込むというよりは、探究で培った経験で教員の教育観の変容を少しずつ図っていっています。例えば、これも普通の授業研究会、公開授業です。ただ、ポイントは授業研究のテーマだと思っています。後ほど説明します。授業研究会

が年に2回、互見授業というのは、前期を全部使って、いつでもやってみようということで、教科の枠を超えた形で同じ探究をテーマにしてやっています。

ここでテーマの話をした方がいいですね。大テーマが「探究と各教科を接続する单元デザインと評価」で、研究テーマが「一人ひとりが深く学ぶための授業づくり～深い思考を誘う問いとは～」「学びの質や深まりをみとる評価とは」「主体性をはぐくむ指導と評価～もの・他者・自己との対話を通じて～」です（スライド11）。毎年テーマが継続する場合がありますが、多くの場合、年によって変わっていきます。ここがすごく味噌だと思っていて、これを研究部で計画提案しています。

（スライド11）

### 探究と教科をつなげるポイント

#### ① 授業研究テーマと接続している点

本校研究大テーマ

「探究と各教科を接続する单元デザインと評価」

研究テーマ

「一人ひとりが深く学ぶための授業づくり～深い思考を誘う問いとは～」

「学びの質や深まりをみとる評価とは」

「主体性をはぐくむ指導と評価～もの・他者・自己との対話を通じて～」



SSH研究部で計画・提案

この研究テーマの「一人ひとり人が深く学ぶための授業づくり～深い思考を誘う問いとは～」は（スライド12）、5年ぐらい前だったと思うのですが、若狭高校にいた渡邊久暢先生がつけたんです。当時は、課題設定能力を身につけよう、自分たちで問いを立てて解決してこう、それが探究であると考え、問いを生み出すという点で、教員たちも問いを生み出したり、深い学びに誘うような問いかけとは一体なんだろうと言うところから設定されています。

次に、「学びの質や深まりをみとる評価とは」ですが、課題設定能力が探究の中で育っていく中で、評価に注目が集まってきました。そのフェーズになった時に、評価に注目しようということで研究テーマにしました。

そして、これが今年の研究テーマなんですけど、「主体性をはぐくむ指導と評価～もの・他者・自己との対話を通じて～」ということで、主体性という部分、情意とか情動と言われてるようなところにも注目して、どうやって対話を使っていくといいんだろうかという

ことでテーマ設定しています。これは、SSHの第3期のテーマが「持続的課題深化力」「持続的に粘り強くやろう」で、その根源は一体なんだろう、情意や情動から来るところが大きいのではないか、ということでこのテーマにしています。当然、校訓やスクールポリシーを意識して、これをみんなと共有するってことをしているんですね。

(スライド12)

探究と教科をつなげる試み

研究テーマと探究の目標が結びついてます

本校研究大テーマ

「探究と各教科を接続する単元デザインと評価」

「一人ひとりが深く学ぶための授業づくり～深い思考を誘う問いとは～」

課題設定能力→問いを生み出す

「学びの質や深まりをみとる評価とは」

課題設定能力の評価

「主体性をはぐくむ指導と評価～もの・他者・自己との対話を通じて～」

持続的課題深化力→情動

校訓「異質なものに対する理解と寛容の精神」

やスクールポリシー、スチューデントポリシーとも一致

### ① 3つの場の具体例

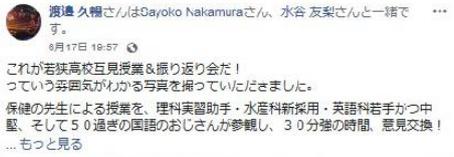
それを、このような研究会、互見授業、教科の枠を超えてやると、教科にとらわれない状態で、生徒たちがどんな姿勢で学んでいるか、どんな目で集中して授業を受けているかを見ることができます。これは全ての教科を横断して、先生方が見られる授業の時に見るということで、4月から8月にかけて5人1組でやっています (スライド13)。

(スライド 13)

## 互見授業

教科をこえたチームで  
生徒の学びを見取る




 濱邊 久輔さんとはGayoko Nakamuraさん、水谷 友梨さんと一緒に  
 す。  
 8月17日 19:57  
 これが若狭高校互見授業&振り返り会だ！  
 っていう雰囲気わかる写真を撮っていただきました。  
 保健の先生による授業を、理科実習助手・水産科新採用・英語科若手かつ中  
 堅、そして50過ぎの国語のおじさんが参観し、30分強の時間、意見交換！  
 ... もっと見る

それから若手指導力向上塾です(スライド 14)。これは新採用から3年目ぐらいまでの先生と、ベテランの先生をペアにして、9月から12月までやりますが、ベテランにも授業をしていただいて、たまに校長や教頭にも授業してもらって、若い人が何を言ってもいいっていうことにしています。「こういうふうにしたらどうですか」と校長も言われたりしています。お堅い会ではないのです。「先生のさっきの問いは本当に良かったですね」「先生のさっきのプリントは、こうやって課題を自分たちで見つけるっていうところで、良かったですね」と、テーマに沿って一緒に議論をしています。

(スライド 14)

## 若手指導力向上塾



- ◆チーム作り  
1チーム5～6名  
(ベテラン1名+若手4～5名)
- ◆授業互見
- ◆意見交換会

職員研修会を開催すると今のご時世として当然「時間が取られてしまう」と言われるんですが、うちの管理職が英断をして、職員会議は30分ぐらいで終わるようにしています。それで残りの30分で、こういった研修会をするわけです。7時間授業をやめていて、土曜日の課題ももう一切やっていません。そういった時間の中で、当然、教員同士も対話できるし、生徒とも対話できる時間が確保されています。

ここにいらっしゃる皆さんは探究をされていたり、興味をお持ちだったりするので、とても対話的だと思うんですが、本校は以前はそうでもなかったんです。教員同士は生徒を通して見ると一致できるんですが、方法論やハウツーの部分になると、かなり激しくぶつかる。でも、いつかはぶつからなきゃいけない時がある。じゃあどうやって話したらいいんだろうということで、「スキルとしての対話」を推奨しています。これによって教員も変わってきていると思います。

こういう振り返りの機会を通じて、全職員がチームとして探究の充実や各教科の授業改善を図ることにより、教員間の教員コミュニティが醸成されてきているのを感じていると先生方もアンケートに答えてくれています。ポイントも先ほど説明した通りですが、まずはテーマでポリシーを一致させておく。そして次に教員研修会で、どうしてこういうテーマ設定にしたのかを、みんなで議論します。

そして、これは職員会議で石井先生のスライドを使わせてもらって議論しました。対話って難しく、どこのなんなのっていうのが分からなかった。主体性ってどの領域のものなのかが分からなかったのので、これを説明するというよりは、みんなで読み解くというか、「これ、なんだ？」って言いながら読み解いて、「こういうことじゃないか」というやり取りをしていきました。

表.学校で育成する資質・能力の要素の全体像を捉える枠組み(出典:石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準、2015年。)

		資質・能力の要素(目標の柱)				
		知識	スキル		情意(関心・意欲・態度・人格特性)	
			認知的スキル	社会的スキル		
教科	能力・学習活動の階層レベル(カリキュラムの構造)	知識の獲得と定着(知っている・できる)	事実に基づく知識、技能(個別のスキル)	記憶と再生、機械的実行と自動化	学び合い、知識の共同構築	達成による自己効力感
	教科の枠づけの中での学習	知識の意味理解と洗練(わかる)	概念的知識、方略(複合的プロセス)	解釈、関連付け、構造化、比較・分類、帰納的・演繹的推論	プロジェクトベースの対話(コミュニケーション)と協働	内容の価値に即した内発的動機、教科への関心・意欲 活動の社会的レトリバンスに即した内発的動機、教科観・教科学習観(知的性向・態度)
	学習の枠づけ自体を学習者たちが決定・構築する学習	知識の有意義な使用と創造(使える)	見方・考え方(原理と一般化、方法論)を軸とした領域固有の知識の複合体	知的問題解決、意思決定、仮説的推論を含む証明・実験・調査、知やモノの創発(批判的思考や創造的思考が深く関わる)		自己の思い・生活意欲(切実性)に根差した内発的動機、志やキャリア意識の形成、
教科外		自律的な課題設定と探究(メタ認知システム)	思想・見識、世界観と自己像	自律的な課題設定、持続的な探究、情報収集・処理、自己評価		社会的責任や倫理意識に根差した社会的動機、道徳的価値観・立場性の確立
		社会関係の自治的組織化と再構成(行為システム)	人と人との関わりや所属する共同体・文化についての意識、共同体の運営や自治に関する方法論	生活問題の解決、イベント・企画の立案、社会問題の解決への関与・参画	人間関係と交わり(チームワーク)、ルールと分業、リーダーシップとマネジメント、争いの処理・合意形成、学びの場や共同体の自主的組織化と再構成	

※太字部分は、それぞれの能力・学習活動のレベルにおいて、カリキュラムに明示され中心的に意識されるべき目標の要素。  
 ※認知的・社会的スキルの中身については、学校ごとに具体化するべきであり、学習指導要領等で示す場合も参考資料とすべきだろう。情意領域については、評定の対象というより、形成的評価やカリキュラム評価の対象とすべきであろう。

## ② 3つの場以外の教科会と学力向上委員会

次は教科会で検討する点です（スライド 15）。教科会の中で、研究テーマについて話し合い、教科としての目標、評価の基準や方法、授業の方策を考え合っています。また本校には学力向上委員会というのがあって、名前の通り学力を上げるのですが、当然、受験校、進学校なので、受験のことも相談するんです。とても素敵なのは単純に詰め込む方策とかそういうのではなくて、評価とか探究の目指す目標や、その本質的な部分をちゃんと教科の中で話し合おうということ、「教科会をちゃんと機能させよう」と提言されています。

（スライド 15）

探究と教科をつなげるポイント

③教科会で検討する点

教科の中で研究テーマについて話し合い、教科としての目標、評価の基準や方法、授業の方策を考え合う。

➡

学力向上委員会で後押し

（教科会での機能強化推進）

教科や探究の目指す目標を追い求めた結果、学力が向上する

教科会は多くの場合、連絡事項だけが並んで終わってしまうものですが、本校だと例えば国語科がすごくいい教科会をしている。目標に準拠した形で教材をみんなでつくっていくし、教科書だってここここを教えればいいんじゃないかと、そういう相談がされていたりします。それをシェアしたりして、教科会での機能強化を推進しています。

それから先ほど言った、生徒そのものをみとるといふ、教科の枠を超えた互見授業があるというところですね。そして当然これらは、先ほど言った土台であるカリキュラムの上に成り立っているわけなんですけど、こういったことが、本校がうまくいっている秘密です。

時間が中途半端になったんですが、皆さん、どうですか。教科と探究を結びつけるという部分もそうだと思うんですが、探究の困りごとを教えてほしいって方も事前にかなり聞いていて、ここからは探究を支えるヒントのようなことをいっぱい用意はしているんですが、時間が足りないかもしれないですね。とりあえずここまでで何か質問がありますか。教科と探究を結びつけるというところで何かありますか。ではどうぞ。

(会場からの発言者8)

質問ですが、最後の方に学力と探究活動の相互関係という話があったと思うんですが、実際に保護者から見た探究活動は、受験においてどういう評価を受けているんでしょうか。例えば、受験をするにあたって、探究活動で本当に学力が伸びるのかという意見が少なからずあると思うんですが。そういった問題を学校はどう捉えているのか、そして、どういう感じで親保護者には解釈をさせているのかを詳しくお聞きしたいです。

小坂 ありがとうございます。困り事になるだろうなっていうことで、ちょうど用意してきたんです。私たちも困っていたからです。

(スライド16)

## 探究学習を進路につなげる

- 「自分の動詞探し」  
探究で掘り下げたやりたいこと重視の進路支援
  - 「指導から支援へ」  
時間を生徒に返す。7時間授業・土曜課外廃止。
  - 「DX」  
徹底した数値に基づいた方策。ベテランの勤を若手に。
- 数十年で最も高い国公立大学合格率・国公立進学者割合  
(6割合格)**

探究と進路をどうやって繋げるのかっていう部分ですが、先ほど前半で石井先生が話されていた時に、探究=キャリア教育じゃないかと言われました。私たちもまさにそう思っています。「自分の動詞探し」と呼んでいるんですが、探究では、うちの学校は最初に自分たちから湧いてくるもの、そもそも自分は何が好きとか、そういうことをまずはっきりさせる。自分自身を知るということをします。そして、そこを起点に地域資源と結び付けたり、何かの事象と結び付けたりしています。そして、探究ではさらにそこから1歩踏み込ませる。その自分が価値を感じたり、やっていて心地いいことを探すんです、探究では。そういう意味で、自分の動詞探しを1~2年生では徹底してやっています。

#### 4 課題設定を重視し、ビッグデータを活用する進路支援へ

話が長くなるんですが、課題設定に力を入れています。課題解決には振っていないんです。自分たちで課題を設定するということで、極端な話を言うと、止めてしまっている。大学の先生からは、「仮説検証ができていないじゃないか」と言われるんですが、でも、これはやりすぎると天井がなくなってしまうので、本当にずっとやることになってしまいます。そうじゃなくて、私たちは思い切って課題設定をする力を育てればいいと割り切った。その過程で、自分を見つめ直してもらおう。だから、かなり「好き」がはっきりするんですよ。

昨年まで進路部長だったから分かるんですが、「好き」がはっきりする、生徒の大学の選び方がまず変わります。偏差値とか大学の名前で選ばなくなるんです。やりたいことで選ぶようになる。当然、偏差値がありますから、1番上の大学、その次の大学ってあるんですが、偏差値で見るとじゃなくて、やりたいことはこの先生でもできる、ここでもできる、ここでもできるという形で選んでいくようになる。そしてそこに集中する。当たり前のことですが、自分がやりたいから勉強するんですよ。勉強時間も当然増えていて、成績も上がってくる。

それだけじゃなくて「指導から支援へ」というところに効果が生まれていたりします。進路支援のテクニックですが、DXという形でビッグデータが今は使えるので、そのデータを徹底的に使って進路支援をしています。探究をやると推薦で受けることにもなるんですが、推薦だけで受けるパターンと、推薦と一般入試を使って受けるパターンを過去のデータから調べて、いつぐらいから始めなきゃいけないのか、自分はどっちのパターンを選ぶべきかを、1人ひとり分析しています。実は、うちの学校は探究を始めてからが最も高い国公立大学の合格率になっています。国公立合格だけがいいと思っているわけじゃないんですが、一般入試の合格率が大体30パーセント台だったのが、今は60パーセント以上になっているということで、これはちゃんと生徒たちが選択できているということなんです。

先ほど言った「自分の動詞を見つける支援」ということに関してですが、[スライド17](#)の写真は進路指導部です。こういう対話ができるような椅子を置いてカジュアルに話します。昔だったら先生が威張って「お前ちょっと勉強せえ」みたいな関わりだったと思うんですが、それを変えてきています。

(スライド 17)



## 5 探究で培った教育観が進路支援に生きる

ここが一番大きいと思うのですが、受験における支援観が変化してきていると感じています。生徒1人ひとりを丁寧に見ようとする姿勢、これも探究で培ってきたのですが、その姿勢が進路指導にも結びついてきていると感じています。大学選びが1人ひとり違う。進路指導をされている先生は分かると思うのですが、学年ごととか学校全体で比較するのは古いやり方で、そういう指導をされる人も多いと思うのですが、今は本校は個別です。これが個別最適化部分の1つかもしれないのですが、生徒がどれだけ伸びたか、その生徒がどれだけ変わったかということを見るようにしています。そういう意味で、うちは科目担当者会議というのがあって、先ほど会場で質問があったのですが、デジタルやAIで勉強させるのではなくて、1人の生徒がどういうことをやりたいか、今どういう状況でやっているのかを、担当者全員集めて、そこで生徒1人ひとりに関する議論をしています。進路もこういった努力があって成果が出てきていると、保護者への進路説明会でも説明しているというのが現状です。

(スライド 18)

## 教員の変容 受験における支援観の変化

生徒をひとりひとり丁寧に見ようとする姿勢が  
探究の支援で培われてきている。

↓

生徒一人一人の興味関心からの大学学部選択支  
援、模試の成績も学年全体をみる支援から、個別の  
変化に注視するようになった。

他はどうですか。こんな感じで困り事的なものでいきましようか。はい。じゃあ皆さん、1分間、周りの方と相談していただいて、感想のリフレクションを共有するのでもいいですし、これ困ってる、これ若狭はどうやってやってるんだろう、というような点を教えてください。1分間だけ周りとはシェアしてください。

<会場 1分間のワーク>

小坂 ではよろしいでしょうか。では質問をお願いします。

(会場からの発言者9)

茨城県の公立高校から参りました。授業研究に関して質問させてください。たまたま自分も今年、校内の授業改善に関わる仕事のチームリーダーをやっているのですが、当事者意識を持って考えたいのですが、授業改善するためには学校としてのビジョンをすべて教員に浸透させて同じベクトルを向いていかないと前に進んでいかないと思うんです。しかし教員にもいろんな方がいるので、学校としてのビジョンやSSH研究部で提案した考え方を素直に受け入れて前進していこうという方もいれば、ちょっと自分のやり方と相いれないというか、それぞれ教育観、授業観を変えないという同僚も中にはいるかと思うんです。それが実際に授業研究を学校として進めていく上での壁になると思うんですが、その壁を学校として、あるいは小坂先生として、どのように乗り越えられたのか教えてください。

あとは、授業観や教育観が変わった先生は、どういう経験がきっかけでそれが変わったのかというところも小坂先生が見た印象でいいのでお話いただけたらと思います。よろしく願いいたします。

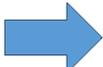
小坂 今、答えに近いものとして言えるのは、意見が一致しないというのは、多々あることだということです。そして、これは担当者としてすごくプレッシャーかかるんですよね。「うわ、なんで聞いてくれんのやろ」って、私も経験しました。だけど、やっぱり正面から「なんでそう思うんですか」と聞くのが1番シンプルでいいと思っています。私も、これは探究の黎明期の若狭高校の教員から出た、このまんまの質問なのですが、なんで探究するんや」と言われました。でも、そこには何かの思いがあるんですよね。

それで、よく聞いてみると「そもそも指導方法が分からん」とか、「探究で得られる学力を明確にしたい」とか、「評価をどうしていくべきか、やる以上はちゃんとやりたい」とか、そんな意見が出ました。あと、本校は進学校なので、「進学実績にこれが繋がらなかつたら意味がない」という意見もありました。でも、これらの意見や疑問は活動を広げるための、すごく大切なキーワードだと思っていて、わたしのスタンスはこれ（スライド19）です。

（スライド19）

「なんで探究するんや？」  
→なんでそう思うのか聞いてみたら

- そもそも指導方法がわからない。
- 探究で得られる学力を明確にしたい。
- 評価をどうしていくべきか、  
やる以上は、ちゃんとしたい。
- 進学実績にもつなげたい。

 **活動を広げるキーワード**

でも、いろんなやり方があるので。でもそれでも反発して喧嘩するという時もありました。また、私がずっと部長をやっていたわけじゃないので、いろんな人のやり方っていうのはあったと思うんですが、私のやり方で言うところいうふうに「なんで、そう思うんですかね？」と聞いてみると意外に素直な意見が返ってくる。

## 6 ハウツーで一致するのではなく、生徒をどう育てるかで一致する

あともう1つは、生徒と一緒に見るのが1番だと思っています。我々、教員というのは、横ではハウツーがどうしてもぶつかるんです。でもそこで学んでいる生徒を通して見ていくと一致できる、と長年感じていて「先生の授業のやり方はめっちゃめっちゃで、なんかちょっとと思うけど、生徒がすごい集中してるね」とか、「姿勢すごい前のめりでやってるね」とか、そんなことがやれるといいのかなと思っていますし、それで変わる先生もいます。また、

進路実績に繋がるんだということが分かって変わった人もいます。

評価のことで、「あ、ちゃんとかこういう力がつくんだな」というのは分かった。意外に、探究では「失敗させちゃいけない」という人が多いのですが、評価の研究をちゃんとやると、失敗しても学びが深まっていたりするので、それに気づいて、「失敗してもいいんだったら、もう少し楽にできるな」と変わられた人も、だいぶ前の話ですが、いました。こんなところでどうでしょうか。次の質問がありましたらどうぞ。

(会場からの発言者 10)

今のことと関連するのですが、教員集団を動かしていく、学校を変えていく時に、初めどのぐらいの規模のチーム、何人ぐらいのどんな動きから始まっていったのかということところが、多分、私も含めていろんな学校の参考になるかなと思うので、教えていただけたらと思います。

小坂 平成 23 年から SSH が始まっていて、最初は 3 人でした。私が 25 年に入ったのですが、それで 5 人です。5 人ぐらいで変えていった。今の SSH 研究部は 13 人です。

ただ、いろんな代があって、代ごとのやり方があるので分からないのですが、初期の頃は SSH に 1 番反対する人を研究部に入れました (笑)。すごく反対してくる教員。「こんなの受験と関係ない。」と反対していた教員を「じゃあカモン!」と入れて、「もう SSH しかないっす」という状態になったら出すというふうにやっていました。

また、「やりたい人が来なさい」と部署に招き入れて、希望制にしたこともありました。そこでやりたいことができると、また次の部署に行って、そっちで働くという感じです。

今は割合安定しているので、新採用の教員たちがうちの部署に入ってきて、全体を動かしたりするところで失敗したり成功したりしながら、一緒に取り組んでいく状態になっています。

(会場からの発言者 11)

話が通じる人でチームをつくってやった方が早いじゃないですか。最初に反対する人を入れると大体、結果が分かるし、お互いにとってストレスなのかなと思うのですが、そのいい面とは何だったんですか。

小坂 やっぱりこれですね。何で反対しているのかが分かる、拾える。それを 1 個ずつ潰す。その人を潰すんじゃないですよ (笑)。僕らは先生方を信じているので、生徒の成長を促すというところは共感できると思っています。だから、先生方が困っていること、何に先生がつまづいていて、1 歩前へ進めないのか、というところを一緒に探していくということです。他方で、教科それぞれで違う形で育てていたりするし、教え方も違うので、方法で押し付けることはしないということを意識しています。こういう方向に生徒を持っていきたいんだってという目標の部分では、なんとか一致できていると思っています。

本当にいろいろとやりました。東大、京大の先生の言うことならば聞きそうだという時代は、東大や京大の先生を連れてきて、生徒にアドバイスしてもらったりとか、教員向けに話してもらおうとか。

(スライド 20)



これは京大の先生を呼んだ探究共同会議の最初のころの写真です。外の人たちに対して、「どうか本校の生徒と一緒に育ててもらえませんか」とお願いして、講師に呼んでいます。それもすごく効いていますね。自分たちだけじゃないんですよ。外部の人たちを、最低年3回呼んで一緒に子どもたちの変容を促しましょうとお願いし、そういうマインドがある人と一緒にやっているというのは、大きかったと思います。

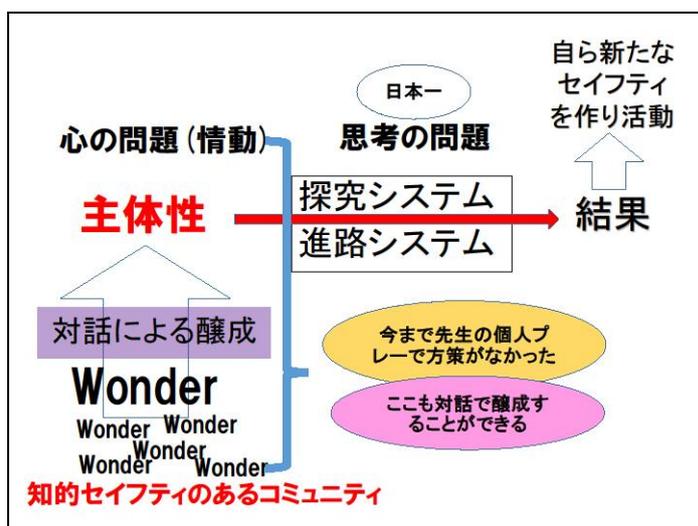
## 7 システム、マニュアルづくりではなく教員間の対話を

最後に一番力を入れてきた点を説明して終わります。

今、私らが大事だと思っているのは、教員はシステムをつくりがちということです。探究システムと進路システムのセットでやれば、なんとかうまくいくと考えている。そして、これをつくるのがみんな得意なんです。それからマニュアルをつくるんです。でも、この2つのシステムを通して、2~3人は引っかからない生徒がいるんです。その2~3人の生徒をなんとかするには、こっちの情動の部分がどう動いているのか把握したい。把握してどうするということまでには行ってないんですが、どう思っているかは知りたい。

実は、この辺りのことは、多分、今まではベテランの先生しかできなかった。教えるのが上手な人がこの左側の部分をうまくやっていたんです。でも、それを多くの先生ができるようになるには、1つは対話を重ねることだと思っています。それで、A or B じゃなくて、 $A + B = Z$  になるようなコミュニケーションとはどんなものなのか。うちの学校は、「異質なものに対する理解と寛容の精神」というのがベースの校訓としてあるので、これを具現化する1つの方法が対話だと思っています。先ほど先生をどうやって動かすかという話もありましたが、先生も人なので、ワンダーや自分の思いを潰さしてしまうと主体的には動かないですよね。そういう先生方の湧き上がってくるものを、一緒に「これ、どうなってるんだろう?」「先生、そう思ってた!」というのを、やり取りできる職場が、創造性や多様性に繋がっていくのだと思っています。

(スライド 21)



そこで、我々は今、p4c (philosophy for children) とか、ワールドカフェとか、対話の形にはこだわらずさまざまな対話を導入して、その先生方に合ったやり方をやらせてもらえばいいと思っています。これに関しては、生徒がすごく反応してきていて、伝統ある討論大会

を、去年、生徒が対話の大会に変えてしまいました。

多様な生徒全員を一人で受け止められるのはスーパー先生だとは思いますが、スーパー先生はそんなにいません。だから、多様な生徒を受け止めるためには教員も多様であっていいと思います。その多様性で、なんかこうジグザグしたところで、うまくはまっていけばいい。対話を通じたコミュニティの形成を、今、本校では非常に力を入れてやっているという現状です。最後に校長先生、どうですか。

橋本 本当に対話が多くなってきて、本校の教職員にもなるべく外に出ていってもらえる機会を持っています。何か情報を聞きつけたら、国内のいろんな先進校へ見に行っていたり、あるいは海外もハワイまで研修に行ってもらったりという感じで、先生方自身が楽しんで学んでいます。そういう姿が生徒にも波及していると感じています。学び続ける学校文化を形成したいという思いで、全教職員で一丸となって、また地域の方、そして保護者の方も一緒になって学校文化をつくっているというところが、今日、話しきれなかった部分です。詳しく知りたいことがあれば、連絡していただければ共有できると思います。今日はありがとうございました。

セッション4 授業実践&報告 A 学校づくり

横浜創英中学・高等学校 校長

本間 朋弘 先生

## 未来を見据えた本気の学校改革

はじめに

### 1 学校改革

- ① どのような人材を育てるか
- ② 横浜創英の改革の指針と学校改革の最上位目標
- ③ カリキュラム改革：自由選択制の大幅な拡大
- ④ カリキュラム改革：学年制を柔軟に運用
- ⑤ 社会と繋がる活動
- ⑥ 学校改革は満点を求めず、思いつきからスタート

### 2 働き方改革

- ① 働き方改革は学校改革の手段
- ② 組織改善と組織マネジメント、それぞれの3つのポイント
- ③ 教師はそれぞれの秀でたところを活かしあおう

未来を見据えた本気の学校改革

横浜創英中学・高等学校 校長

本間 朋弘

---

## はじめに

私は29年間、神奈川の県立高校におりまして、最後の9年間は学力進学重点校で進学実績を上げるための体制をつくってきました。ちょうど今から12年前の夏の時期に、横浜創英から1本の電話がありました。ミッションは明快でした。横浜創英の進学実績を上げることに協力してほしいということでした。それから11年ちょっと過ぎて、一定の実績を上げたと思うんです。希望する大学に合格するってことは生徒の夢の実現なので、それを支える責任を学校は負っています。ただ、この数年、私の中で違和感が生じ始めました。その違和感は何かという、自分の頭の中で生徒と社会が繋がっていないんです。生徒を大学に入れたら終わり、大学に入ってから生徒はどうなって社会で活躍をしているのかということについては、ほとんど関心を持ってこなかったことは反省せざるを得ないと思います。

うちの助言者である植松電機の植松努さんが、中学生にこう語っていました。「人口急減期の仕事の選択は、人の役に立つのか、社会の役に立つのか、という判断をしていけば間違いは起きない」と。さらに加えるなら、「困難と不採算に立ち向かえ」って言ったんですね。困難を簡単にできるように工夫をする。不採算を儲かるように工夫する。じゃあ、この困難と不採算に立ち向かう力が今の青年にあるかって。

この表01が最近、よく出てくる。本当に若者は国や社会に対する課題意識が脆弱ですか？私は今の若者には十分な可能性があると思っています。社会課題を解決して新たな価値を創造できる力をみんな持っている。問題があるとすれば、若者ではなくて学校ですよ。学校が社会で必要な経験の場をカリキュラムに落とし込んでいないということが1番の課題なんです。

## 自身と社会の関わりについて 1/2

自身と社会の関わりについて、以下の全ての項目で日本は6か国中最下位となった。特に「自分は大人だと思う」「自分の行動で、国や社会を変えられると思う」がそれぞれ3割に満たず、他の国に差をつけて低い。

Q 以下の項目に同意しますか。(各国n=1000)

※ 「はい」回答率を掲載

(単位：%)	自分は大人だと思 う	自分は責任があ る社会の一員だと思 う	自分の行動で、 国や社会を 変えられると思 う	国や社会に役立 つことをしたいと思 う	慈善活動のため に寄付をしたい	ボランティア活動 に参加したい
日本	27.3 6位	48.4 6位	26.9 6位	61.7 6位	36.2 6位	49.7 6位
アメリカ	85.7	77.1	58.5	73.0	66.7	70.4
イギリス	85.9 1位	79.9	50.6	71.2	69.5	64.2
中国	71.0	77.1	70.9	82.1	78.9	85.3 1位
韓国	46.7	65.7	61.5	75.2	62.4	70.7
インド	83.7	82.8 1位	78.9 1位	92.6 1位	83.7 1位	78.1

11



### 1 学校改革

#### ① どのような人材を育てるか

(スライド1)

アメリカの教育実践家 デニス・リトキー氏  
「私は、以下の人材を育てることが、教育の本当の目的  
であると考えている」

- ・生涯にわたって学び続ける人である
- ・情熱を持っている
- ・リスクをとる準備ができている
- ・問題解決力に長け、クリティカルに物事を考えることができる
- ・創造的である
- ・やり抜くことができる
- ・誠実で自尊心がある
- ・周囲の状況をうまく活用することができる
- ・自分の人生と仕事を真に楽しんでいる



アメリカの教育実践家が、教育の本来の目的はこういう人材を育てることだって書いて

いました（スライド 1）。うちの中学校の説明会で、小学校 6 年生の児童に「1 つでもいいから『とんがり』を持ってる子、手を挙げて」と聞くと全員ほぼ挙げるんですよ。そして「お父さん、お母さん、手を挙げてもらっていいですか」と聞いてもパラパラしか挙がらないです。40 代以上ってこういう教育を受けていない。私たちの時代って、私は 63 歳ですけど、要は高度成長という工業化社会を基盤に今の学校教育は構築されていて、それを引きずっているのが私の世代だと思うんですね。あの時に重要視されたことは何かっていうと、大量生産を支えるために規範意識を持った標準的な子どもをつくるのが学校の大きな役割でした。その役割を果たすために一斉授業が効率的とされ、そして教える内容も指導書たるものをコピーして、たらい回しにしてきたわけですよ。

私が幼少の頃に大人は子どもにみんな同じこと言っていました。「早くしろ」「ちゃんとしろ」「いい子にしろ」。私はちゃんとしてるんです、毎日。でも毎日「ちゃんとしてない」と言って怒られる。「ただひたすら覚えろ」と言われました。小学校の時に「考えろ」と言われた経験を私は持っていません。

それは、当時の産業界がそういう人材を求めていたからですよ。今は高度成長期が終わった成熟した社会なので、誰もが認めるが肝心の正解はありません。で、そういった時代に求められる力というのは、たった 1 つの正解を探し出す力ではなくて、自分の知識や経験や技能を組み合わせ、自分なりに考えを導き出す力だと思うんです。

昭和や平成の初めであれば、受験勉強を一生懸命がんばって一流大学に入って、定年まで一企業に勤めるっていう選択は合理的だったと思います。でも、今後は今ある企業の多くはなくなるだろうし、形を変えていきます。40 年前、私の学生時代に花形だった業種は今 1 つも残ってないですもんね。人口の多い時代であれば、儲かっている企業の真似をすればよかった。でも暖簾分けという言葉は死語になりました。今は誰もやっていないことを自分の頭で考え、そして実行する力がなければ、この社会を生き抜くことはできません。日本の受験制度、あと 10 年でしょうね。もたないですよ。みんな分かっているからです。

社会に出れば、偏差値とその人の社会的価値がリンクしないってことはみんな分かっています。ちょうど 1 年前の文科省の試算では、15 年後の大学の進学者が今の 63 万 5,000 人から 50 万になる。13 万 5,000 人減ると、定員 500 人規模の私立大学 270 大学分です。ということは、15 年後に今ある私立大学の 4 割は姿を消すということです（スライド 2）。となると、当然、大学は優秀な人材を確保するために入試の時期を前倒しにするだけです。そして、入試形態が推薦に移行していくというのは誰もがわかることです。2023 年の入試で、年内入試、推薦の入試で入学した学生が半数を超えました。これはあつという間に 6 割、7 割までいくでしょう。だって、東北大が東北大独自の AO 入試で全部の学生を入学させると言っているわけですよ。2015 年に早稲田が今から 20 年かけて推薦の合格者を 6 割に上げると言っていましたが、もう 6 割です。となると、学校は教科学力と同じぐらいの比重でコンピテンシー・ベースの教育活動をつくっていかないと、子どもたちの未来が開けないということですよ。

(スライド2)

**2040年 大学進学者13万5千人減**  
現在の総定員の8割(文科省試算)

定員500人規模の私立大学270大学分に相当  
現在の私立大学数622校→15年後は352校？

年内入試で入学半數超  
国立大でも総合型選抜広がる

教科学力と同じ比重で  
コンピテンシーベースの  
教育活動を創出する必要

大人はもう気づいているんですよね。皆さんも分っていますよね。今の学校の画一的な学びでは社会に通用しないとみんな分かっていますよ。もっとリアルな学びをして子どもと社会を繋げなければ、子どもの未来像は描けないってみんな分かっていますよ。みんな分かっているのに動こうとしない。社会がこれだけ流動的になっているのに、学校だけが時間を止めています。教員は変化を躊躇しています。

それならば横浜創英が日本の教育を変えるモデルになれないかと、結構本気で我々は考えています。正解のない時代だからこそ、自分は何が強みで、何を実践したいのか、そして社会にどう貢献していくのか。そのことを横浜創英で発見できる教育システムをつくってきたし、これからもつくり続けていきたいと思っています。

## ②横浜創英の改革の指針と学校改革の最上位目標

私たちが指針にしたのは、2020年に内閣府が設置したこのワーキンググループのソサエティ5.0の政策パッケージです。スライド3の左側の真ん中に書いてあるように、学校で教師が「同時に」「同一学年の児童生徒に」「同じ速度で」「同じ内容を」教えるという枠組みでは、多様な子どもたちに対応した教育は提供できない。そして、これに基づいて2017年の改訂時に指針を示したわけですね。教師主体の一斉授業から子ども主体の学びに変え、学年を超える学び。空間も教室からどんどん外に出していきましょう。評価も一元的ではなく、横断型あるいはタンク型に移行していきましょう。そして、教師の役割はteachingからcoachingへ。

これ（スライド4）を、実は2ヶ月くらい前に見つけたんです。かなり感動しました。これ横浜創英で全部やったじゃん。これはおかしな話で、今回の学習指導要領に組み込まれているのに、どの学校もやってないってことはどういうことだ、ということが問われているわけなんです。

（スライド3）

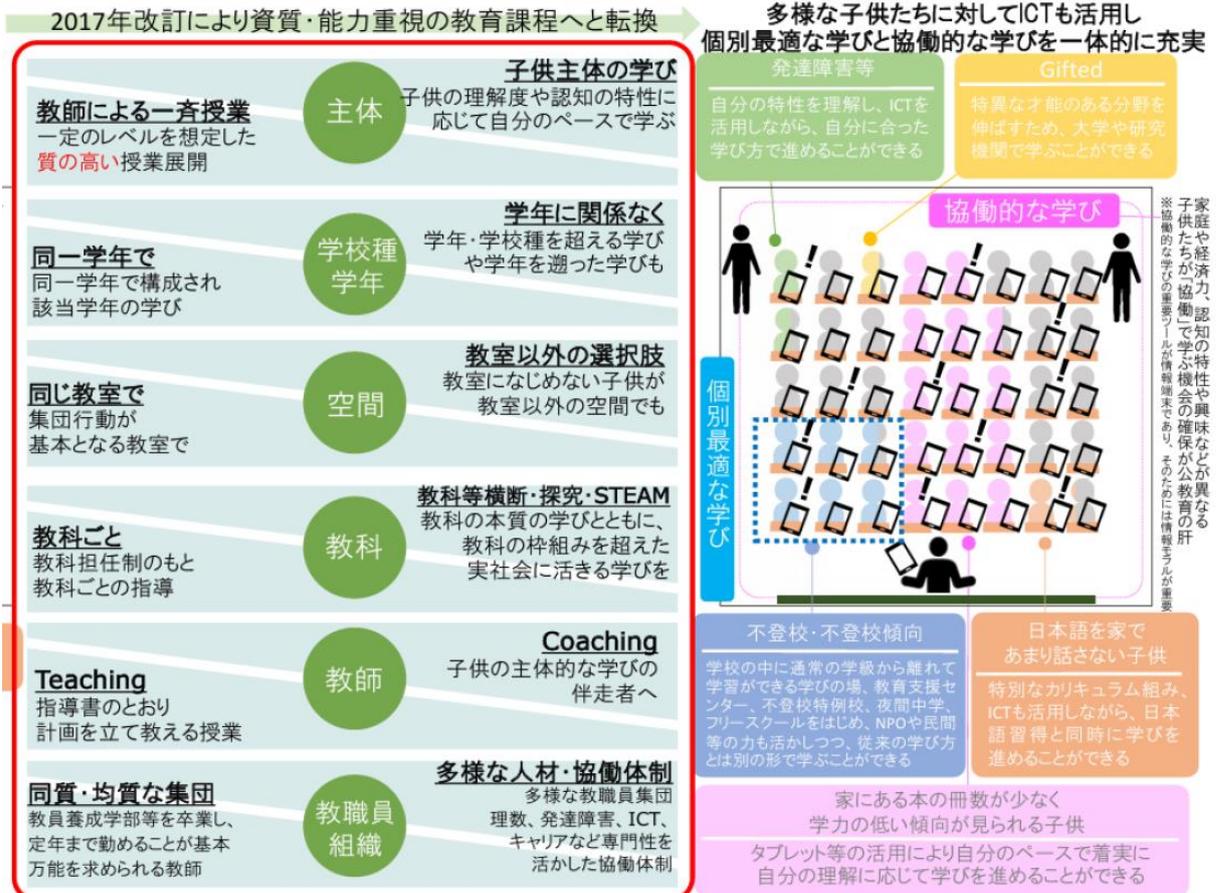
**内閣府設置「教育・人材育成ワーキンググループ」  
「Society5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」**

3. 実現に向けたロードマップ 【政策1】子供の特性を重視した学びの「時間」と「空間」の多様化<施策・方向性>  
課題、必要な施策・方向性、実施体制①

課題・ボトルネック	必要な施策・方向性	具体の検討・実施体制	担当省庁
<p>中央教育審議会答申※が指摘するように、多様な子供たちに応じた個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実することが求められているが、「学校で」「教師が」「同時に」「同一学年の児童生徒に」「同じ速度で」「同じ内容を」教える、という現行の基本的な枠組みでは十分に対応できない。</p> <p>※「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～(答申)(中教審第228号)(令和3年1月26日)</p>	<p style="text-align: center;"><b>教育課程の在り方の見直し</b></p> <p>個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実し、<b>教師の指導と支援のもと</b>に、一人ひとりの子供の特性や関心に応じた学びを一層進められるよう、教科等の本質を踏まえた教育内容の重点化や教育課程編成の弾力化を進め、発達段階に応じ、子供が自らの学びを調整し、それを学校が支える仕組みへ転換する。</p>	<p>中央教育審議会「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に向けた学校教育の在り方に関する特別部会」等において、学習指導要領の次期改訂の基本的な方向性を左記の内容も踏まえて明確にし、その方向性に基づき、具体的な改訂作業を行う。</p>	<p>文科省</p>

私は最初、特例を取ろうと思っていました。でも、あえて特例を取らなかったのは、最初に学習指導要領の総則を読んだら、いかに弾力的に教育課程がつかれるかっていうことが分かった。上手にさばけばなんでもできる。あえて特例を取らなかったのは、「横浜創英だからできるんですよ」ではなく、「どこでもできますよ」としたかった。首都圏だろうが地方だろうが、公立だろうが私立だろうが。

(スライド4)



(スライド5)

## 学校改革の最上位目標

- ・ 生徒の当事者意識(Agency)を育て、  
学校運営と学びを生徒主体に移譲
- ・ 実学的な学びで生徒と社会を繋げ、  
社会に貢献できる人材を育成

次に、学校改革の最上位目標についてです。今、我々が最終目標に置いていることはこの2点です（スライド5）。

「生徒の当事者意識を育てながら、学校運営と学びを生徒主体に移譲していく」、「リアルな学びで生徒と社会を繋げ、社会に貢献できる人材を育成する」。この最上位目標は絶対にぶれません。これは戦略なんです。これに沿って全て戦術が動いています。学校運営を生徒主体に移譲するというのは、結構、肝なのでお話しすると、学校の主人公は校長でもないし、教員でもありません。ましてや現場から遠く離れて日常的に生徒と向き合うことがない教育委員会でもないし、法人事務局でもありません。主人公は生徒です。

私は人と人との関係の橋渡しには「信じる」という行為が不可欠だと思っていて、相手が自分を信じてくれるから、自分も相手のために生きよう、動こうと思う。そういった気持ちににじみ出る穏やかな環境が学校には不可欠なんです。管理する管理される、罰する罰せられる、という対立軸の中では、信ずるという行為は生まれません。だからうちは対立軸をなくすために校則はゼロベースに近いものにしました。

学校行事も全て生徒主体で運営していて、6月に体育祭があって、実行委員長が私のところへ来て、「校長先生どこで話されますか？」と言うから、「私は話さないよ」って言いました。「私を出さないことが体育祭を成功させる上で1番必要なことだ」と。「最初の話も表彰も講話も全部やればいいじゃない」と。だから体育祭の1日は教員は誰もマイクを握らなかったんです。

修学旅行も、行き先、プログラムの決定、業者とのやり取りを全部生徒がやります。今、高校2年生が442名いるんですが、修学旅行委員がどれぐらいいると思いますか？ 大体1クラス2名で20人ほどになりますか。442名でなんと166名が修学旅行委員なんです。どういう学校なんでしょう（笑）。3分の1を超えてるじゃないですか。それで20ぐらいのグループができて、自分たちで行き先を決めて、プログラムを決めて、プレゼンをして、生徒を募るんです。

入学式もこの前、生徒に任せました。入学式の司会を生徒がやり、運営を生徒がやり、企画を生徒がやり、新入生を迎えるにふさわしい雰囲気子どもたちがつくってくれたなと思います。学校の文化は教員が継承していくものではなく、生徒が継承できなければ必ず終わります。学校の文化の継承は、子どもの言葉の成熟度によってどんどん強くなっていくなと思います。

人権って、人間が当たり前生きる権利のことです。人が人として当たり前生きる権利のことです。もし、学校の中で生徒が当たり前生きるできない環境があるなら、学校は変わってもらわなきゃいけません。子どもの権利条約を教員の3割が読んだことがないという記事が載っていて、私は相当ショックだったんですけど、あれを読むと今の学校の矛盾が浮き彫りになります。「12条 子どもの自由に自己の意見を表明する権利を確保」とあります。大人は自由に意見を言ってるじゃないか。子どもにそれを認めていますか？

「31条 子どもの休息、余暇についての権利」。大人は休むじゃないか。飲んだら次の日

が二日酔いで年休を取るじゃない。なのになんで子どもには部活の次の日に「片付けだ、なんだ」と来ることを強制するのか。私が言っていたことなので自戒を込めて言えば、「どうせ無理だよ」と言って、子どもの可能性、夢、希望を摘んでいないか。協調性を第一義として子どもの価値、多様性、個性を潰していないか。「起き上がれ」と叱咤して子どもの休息を奪っていないか。

「校則は守るもの」と論拠のないこと言って、子どもの人権とか人間性を否定していないか。よく大人は、「今、我慢すれば、今、忍耐力をつければ必ず将来、役に立つから」と言います。ふざけんな、でしょ、本当に。今、大事なものは、子どもにとって大事なものは「今」であって、今この時間を生き生きと過ごすことができる学校をつくっていきたいという気持ちは年々増していきます。

学びを生徒主体に移譲するという視点でお話をすれば、AI の発達によって社会や学校のあり方は大きく変わっていきます。知的労働や知識の伝達は、もう AI がやってくれる。孫泰蔵さんが「AI が教育を陳腐化する」と言っています。それはそうですよね。ChatGPT を使えば小学生でも大学に受かる。その知識の伝達だけに注力する 12 年間にどういう意味があるんですか、ということですよ。でも AI には解決できない社会課題があります。これからの学校は、知識伝達と課題解決の部分を明確にしていく必要があります。

工藤勇一さん（横浜創英中学・高等学校前校長）はこう言っています。「日本の探究型の学習は総学の時間でアクセル踏むけども、それは 10 パーセントにしか過ぎない」と。「残りの 90 パーセントは教科の一斉授業でブレーキを踏んでいる。これ全部 100 パーセントにならしていこう」と。

### ③カリキュラム改革：自由選択制の大幅な拡大

(スライド 6)

#### 2025年度開始 新しいカリキュラムの具体的な柱

① 自由選択制の大幅な拡大

② 学年制を柔軟に運用

それで、我々が考えた新しいカリキュラムの柱がこの2点です（スライド6）。①自由選択制の大幅な拡大、②学年制を柔軟に運用。要は、学びを生徒主体に移譲することと、社会と生徒を繋げるということをカリキュラムに具現化するには、私はこれしかないと思ったんです。

（スライド7）

### ① 自由選択制の大幅な拡大

必修科目は最低限、カリキュラムの大半を自由選択科目

主体性とは自分の人生を自分の力で意義あるものに変えていくこと、選択する力は主体的に生きる礎

全校生徒が1600名いれば、  
1600通りの時間割



1つ目に関しては、必修科目は最低限にして、カリキュラムの大半を自由選択科目で組もうと思っています。学びを生徒主体に委譲するっていう最上位目標があるので、選択する自由が与えられなければ、生徒の主体性は育ちません。我々は全校生徒が1,600名いれば1,600通りの時間割をつくらと言いつつ来て、メディアもこのことを盛んに言います。「できるわけないじゃん」と言われます。でも、その「できない」からスタートしますか？ 生徒の興味、関心、知の方向性は全員違うんだから、そういうシステムをつくるのは学校の役割だと思います。

#### ④カリキュラム改革：学年制を柔軟に運用

(スライド8)

**② 学年制を柔軟に運用**

社会≠同一年齢の人とだけ仕事をするわけではない  
学校≠同一学年だけで授業を展開する必要はない

すべての教科で実践



学年制を柔軟に運用することについてです。社会に出れば同一の年齢の人とだけ仕事をするわけではありません。学校だけですよね。だから、学校も同一学年で授業展開する必要はないんじゃないか。中学校1年生で英検2級持っている子が、なんで教科書の順番通りにアルファベットからやらなきゃいけないんだ。高校の授業に飛ばすだけの話です。高校1年生で英検1級を持って入ってきたら、多分英語の教員より力はあると思います。その子は英語の授業を3年間、高校で受ける必要ありますか。ないですよね。ならば、自分の英語スキルを使って研究をし、社会に向けて発信するなら、高校3年間の英語の単位は認める。大胆にカリキュラム改革をするには履修主義を飛ばして修得主義に切り替えるしかないんです。

履修要件は出席の3分の2というじゃないですか。でもどこにも書いてありませんからね。教員が子どもをコントロール下に置くために決めた勝手な履修要件です。飛ばしちゃいいだけの話なんですね。

(スライド9)

**現在の中学生英語の授業**

A教室	B教室	C教室	D教室
教師が教える	対話して学ぶ	個で学ぶ	企業から学ぶ
教科書 英検	コミュニケーション	ワーク 塾の教材	英会話 マインクラフト
			

**個別最適な学びは教師が整えるのではなく  
生徒自身が学び方を選択すること**

スライド9 についてです。今、中学校の英語の5単位のうち2単位は次のように回しています。A教室は教員が教える部屋で、定期テストもないんですね。単元テストでやっているんですが、今月の単元テストの内容が現在完了であれば、現在完了を教わりたい生徒はこの部屋に来ます。

B教室は対話して学ぶ部屋で、コミュニケーションとかスピーキングといった相手が必要な部屋です。C教室で学ぶのは、もう放っておいてかまわない生徒。教材はなんでもいい。塾の教材でもいいし、生徒は自分ひとりで学ぶ。D教室にはベルリッツとマインクラフトの民間を入れています。

これは学びの主体性への転換かなと思います。毎回、場所を変えて構いません。1時間の間でも場所を変えて構いません。よく教員は小集団とか習熟度別を個別最適な学びと言うけれど、だってそれは教員が分けているでしょ。そして、分けた生徒を対象に教材を与えているのは教員だよね。個別最適な学びというのは、子ども自身が学び方を選択することだと思うんです。これを来年度、全ての教科に移行していこうと思います。

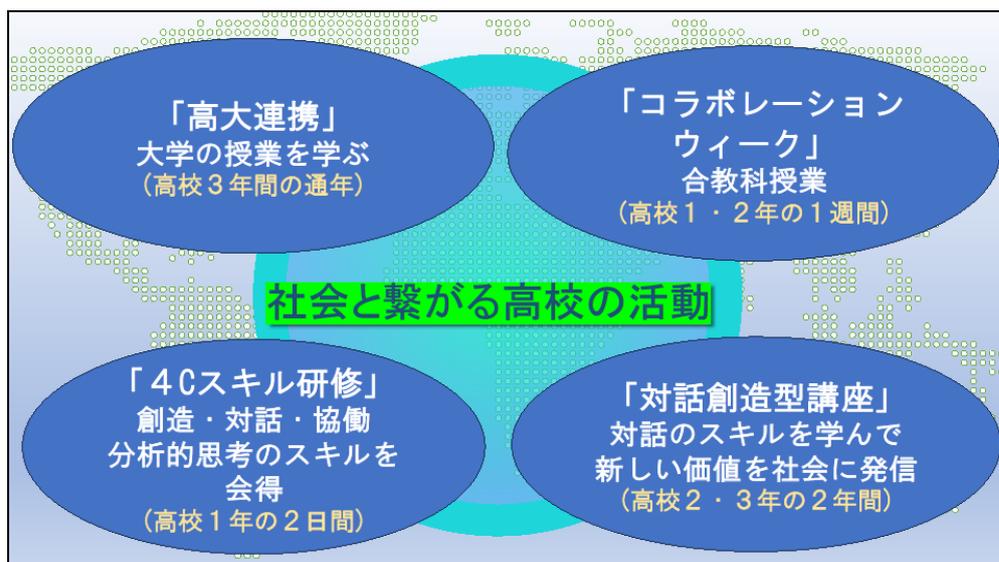
「学年を壊す」ということに関しては、1年前期は必履修科目が並んでいるのでクラスの時間、3年後期も当然、受験に絡むところなので、これも3年独自の時間割。でも1年後期と2年後期、2年前期と3年前期は学年壊せばいいんです。1年後期はまだ必履修が半分ぐらい入ってくるので、今回は踏み切れませんでした。2年と3年の前期の科目は2年3年という学年がありません。前期という科目で自由に取ってください、となっています。

教育課程は科目の内容の配列です。カリキュラムは学校の目標に応じた教育活動全般です。実はコアの教育課程より外堀を埋める方が結構大事で、さっきの学年を壊すとか教科横断とかという理念は、外堀の方がやりやすいんです。

## ⑤社会と繋がる活動

「社会に繋がる活動」(スライド 10) に関しては、ここで詳しくは説明できませんが、1つ言えば、トップランナーたちとの連携があります。今 40 人ぐらいの世界の一線で活躍している講演者がいて、中 1 の 1 年間は彼らの言葉のシャワーを浴びます。中 2 でテーマを決めて、中間報告を繰り返しながら高 2 年で社会に発信していく。

(スライド 10)



「コラボレーションウィーク」は今度 9 月にやるので、この会場にも来られる方が何人かいると思うんですけど、高 1、高 2 の異学年でやる合教科授業です。1 週間授業を潰せるかどうかという覚悟があるかどうかだけの話なんですけど。

「高大連携」は多分 1 番、今のうちのあり様を理解できるんじゃないかと思うのでお話しすると、今、9 大学と高大連携協定を結んでいて、この夏に 2 大学の学長と会うんですが、将来的には 20 大学にまでは拡大できるかなと思っています。偏差値とか指定校推薦は関係ないです。我々と同じように実学的な視点で探究活動をやる大学、産業能率大学はまさにそうなんです。で、新しいカリキュラムでは、高 3 は必修は 1 つもありません。体育を除けば全部自由選択です。その時間を利用して、朝からでもいいし、午後からでもいいんですが、大学の時間ともバランス取らなきゃいけないんで、そこだけちょっと大変なんですけど、「どうぞ勝手に大学に行って探究型授業を受けてらっしゃい」と。その大学で履修したことを高校の単位として認めてあげます、と。

だから、高校の卒業に必要な修得単位は 74 単位ですが、高 2 までに 60 単位取れば、残り 14 単位は 1 度も学校に来なくていいか、履修主義は関係ないので 14 単位を高校で取るのか大学で取るのかは、どうぞ自分たちで選択してくださいってことです。今は生徒に

は各大学が提供する集中講座に参加をしてもらっています。

私たちは生徒に社会をデザインしてほしいと思っています。多くは、学校というのは学校の枠組みの中で完結しなきゃいけないと思っていますし、教員もそうしなきゃいけないと思っています。でも、中学校、高校の段階から社会との接点を持たなければ、子どもたちは社会をデザインすることはできません。学校を軸として生徒を社会に解き放す。そのシステムをどんどん広げていきたいと思っています。

### ⑥学校改革は満点を求めず、思いつきからスタート

学び方改革や学校改革は思いつきからやればいいんですね。完璧に 100 点満点からスタートしようとするスピードが鈍いんです。大体、満点からスタートするとあとは減点されるだけなので、子どもも教員も疲弊するんです。私は、51 点からスタートすればいいと言っています。51 点からスタートして、みんなの力で加算していけば、どうせ 100 点なんかいかないんだから。51 点から 60 点になるだけでもいいよって。

(スライド 11)

**学び方改革は思いつきからスタート**

**学び方改革は完璧を求めない**

**51点からスタートすればいい**

カリキュラムマネジメントは、つくって動かして修正をするという繰り返しです。ただ、今回のカリキュラム改革は単なるスタートにしか過ぎないので、あとは先生方がまたいろいろと修正を加えていくだろうと思います。この前の 6 月に中 1 に私が 100 分授業をやったんです。そこで最後にこう言いました。「人生は自分の景色の大きさに比例するんだよね。小さな景色しか描けない人は、その景色の範囲内の人生しか歩めない。人生で描く景色はできるだけ大きい方がいい。君たちが大きい景色を描く、その礎をつくる。それが我々の仕事だよ」と。

よく大人は、「社会が変わらなければ学校は変わらない」と言うけれども、でもせめて私

私たちは「学校が変われば社会も変わる」と信じていいんじゃないかと思うんですよ。大人でも自分1人の力で大きな変化を生むことはできません。でも、1人ひとりの小さな変化は小さな変容を生み、そしてその蓄積が必ず大きな変化を生んでいくと思うんです。私は子どもたちを信じています。子どもたち1人ひとりの小さな変容、変化が必ず社会を変える。大きなうねりになる。もっと言えば、社会を変えることができるのは学校以外は変えられません。それぐらいの軸を持って今、改革に取り組んでいるところです。

## 2 働き方改革

### ①働き方改革は学校改革の手段

残り20分で、働き方改革の話をしたと思います。

教育の現場というのは、教職を仕事に選んだ人たちが教師という役割を通して生徒と一緒に成長する場であって、そしてその営みが社会への貢献につながっていく。こんな崇高な場所はないと思うんです。生徒には希望を持って確かな未来を築いてほしいと思います。

(スライド12)

学校改革は働き方改革とセットでないと  
成立しない=負担が減る改革

人を責めずに仕事が多い組織を変えよう

教員は働き甲斐を作るのは得意だが、

生き甲斐を作るのが不得手

希望というのは、言葉を変えて言えば、人のため、社会のため、もっと言えば自分自身のために崇高な理想を持ち続けるということです。希望を持って確かな未来を築くためには、居場所とやりがいを持つということだと思うんです。自分が学んでいる学校は自分にとって安心できる居場所であり、そして自分が学んでいる学校でやりがいを持って取り組んだことが社会に繋がっていく。そういう学びをつくっていきたい。学校が生徒の未来に向けた道標の場所であるならば、教師の仕事もまた未来に向けて希望の持てる環境に変わらなくてはなりません。

私は、学校改革は働き方改革とセットでないと成立しないと思っています。負担が増える

改革は必ず失敗します。スタートの時に私は職員にこう言ったんですよ。「我々の仕事の忙しさが是正をされないのは人のせいではない。学校が組織として持っている仕事量が多いことが理由だから、人を責めることなく組織としての仕事量を減らしていこう」と。これを本当に1年でやったんですよ。3年前までは6時7時までほとんどの教師が残っているという状態でした。

こうも言いました。「教員は働きがいをつくるのは上手だけど、生き甲斐をつくるのはちょっと不得手だよね。働くことのやりがいと、ゆとりから生まれる生き甲斐、その両方が共存するような職場をつくっていこう」と言ったのは2年半、もう3年ぐらい前ですかね。2021年6月に私は働き方改革プラン6000字を超えるものをまとめました。その最後のところでこう書きました。最後のところですが、「改革とは、従来の前例や慣心を捨てて、まっさらの状態から新しい価値を生み出すことである。これから実現しようとする『働き方改革』は、文字通り改善ではなく、改革ではあるが、本来の目的ではなく手段に過ぎない。その先に本来の目的がある」と。

(スライド13)

「働き方改革」は、新しい学校像を作るための  
手段であって目的ではない

「新しい学校像」の目的に着手しているのは、  
手段としての「働き方改革」が終わっているゆえ

「働き方改革」のテーマで講演してくれと言われることが結構、多いんですよ。でも私は「やりません」と言います。なぜならば、働き方改革は目的ではなく手段なので、働き方改革の先に学校を変えたいという本来の学校改革という目的がある。その目的を達成するためには、教員のゆとりと能力が必要なんですよ。そのための働き方改革ですよ。その先の本来の目的がないところで語ったって意味がないので断ります。

今、うちの学校改革が円滑に進んでいるのは、手段としての働き方改革はもうすでに終わっているからです。このカリキュラム改革を全て教員の負担を減らすためにやっていると分かっているんですよ。ゆとりを持って働くということは、どういう変化を生むのかということ分かっています。

## ②組織改善と組織マネジメント、それぞれの3つのポイント

(スライド14)

組織改善のポイント

最上位目標を妨げている活動はないか

目標を見失った活動はないか

非効率・無駄な活動はないか

組織改善のポイントは3つしかなくて、「①最上位目標を妨げている活動はないか」、「②目標を見失った活動はないか」、「③非効率、無駄な活動はないか」です。それを吟味して、大胆にやめて減らして、価値のあるものだけ残して精度を上げていく。中教審が示したこれら、「登下校の立ち番」「家庭訪問」「地域清掃ボランティア」「休み時間の見回り」「教員が現金を扱うこと」「帰りの SHR」「清掃は生徒の自主性に移譲」は中教審がやめろと言っているんだから、やめたらいいんです。

教師と医者が一番面倒くさくて、「教師は生徒のため、医者は患者のためという崇高な理想があるので、長時間労働は当たり前だ」と言います。でも、生徒のためと言っている限り、私たちの長時間労働がなくなることはありません。

私たちは生徒の未来に向けた道標を築く仕事ではあるけれども、生徒に未来永劫、寄り添うことはありません。どこかで生徒を手放すんです。もっと言えば、家族を愛する以上に生徒を愛するなんてこともあり得ません。

もし、家族以上に生徒を大事にしているという教員がいるなら、部活をやってる人によくいると思うんですが、生徒に依存している自分の生き方にこそ気づくべきです。まず家に帰って家族を本当に愛することができる人間だから、生徒を愛することができるんだと思うんですね。

(スライド 15)

### 組織マネジメントのポイント

- ① 責任と権限の所在を明確
- ② 組織運営の効率化
- ③ 働き方改革を常に持続

次に組織マネジメントのポイントはこの3つで、この3つ (スライド 15) に沿ってうちの働き方改革の具体をお話ししたいと思います。

まず1つ目の①「責任と権限の所在を明確にする」に関してはトップの役割が重要で、管理職には限りません。分掌部長、学年主任、小さなグループのトップ全てです。このトップが戦略を構築して語るができなければ、改革を共有するなんてことはできません。

(スライド 16)

### ① 責任と所在の明確化(トップの役割)

戦略的な目標を立てる  
戦略までの方法論は一任する  
戦略は断固実施するという強さ  
最後は自分が責任をとる覚悟

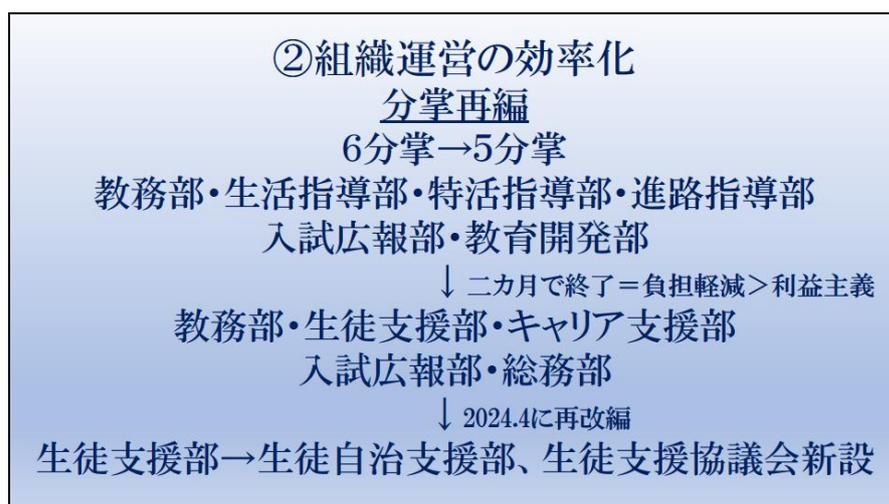
一流と一流半の違い  
トップダウンで物事が決まるのは10%

戦略というのは、時代や社会の潮流を読んだ明確な方向性なので、これをトップが構築できなくて、変革もくそもないんですね。戦略を共有できたら、そこに至るまでの戦術や方法論は組織に委ねます。戦略の真逆を行っていたら「待った」をかけるけれども、沿っていればノーということはありません。さっきの最終目標の学校改革はこれに沿って動いてい

る。私は、校長だった4か月で1度も「待った」をかけたことはありません。任期何年とは言えませんが、おそらくその間に私は多分、「待った」と言わないと思います。それだけ私はしっかりと戦略を語って構築して語って、職員には落としていると思っています。あとはトップがこの戦略は断固実行するという強さと、最後は自分が責任を取るという覚悟を持って「責任は俺が取る」と言えるかどうかだけの話です。一流と一流半の違いは何かっていうと、一流半の人は自分がリーダーのときは一生懸命やるけれども、フォロワーのときは手を抜くんですね。でも本当の一流はリーダーのときもフォロワーのときも手は抜きません。うちはトップダウンで物事が決まっていると思われがちですが、90パーセンはボトムアップです。

カリキュラム改革の「学び方改革プロジェクトチーム」というのがあって、30代から40代の17人のミドルエイジがカリキュラムを動かしています。いいフォロワーになったなと思います。いつでも彼らがいいリーダーとしてこの学校を検証していくんだなと。この継承力はやっぱり私立の強みですよ。

(スライド17)



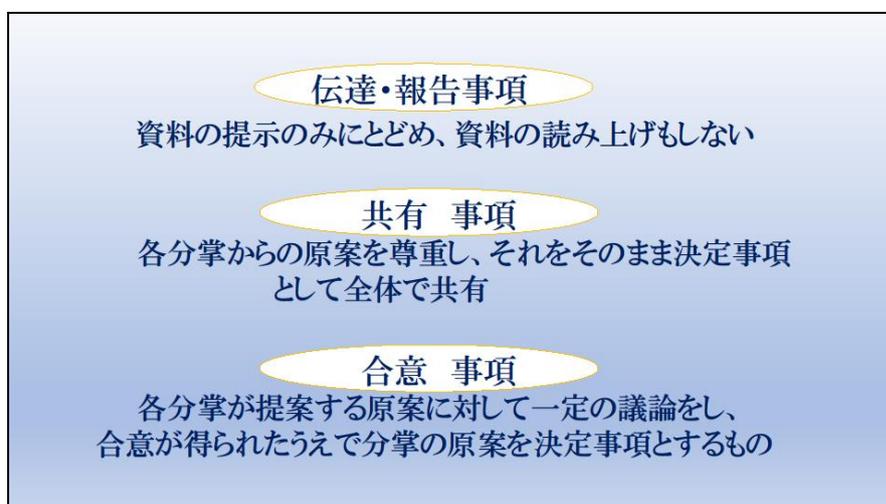
次に②の「組織運営の効率化」に関しては、分掌の再編を2か月やりました。大体、分掌の再編に1年2年かかるのは利益主義だからですよ。でも、負担を軽減するためにやるので2か月で終わりました。副部長の30代に全部やらせました。つまり、彼らは自分の分掌のことはわかるけども、他の分掌のことはわかりません。分掌再編は全ての分掌の業務を頭の中に入れなければならない。委員会も、17あった委員会のうち、この「衛生委員会」と「いじめ防止対策委員会」の2つを除いて全部やめました。多いから廃止するんですよ、意味のないものを。調査書委員会とか落とし物委員会って一体何の意味があるんでしょう。

校務運営委員会からは学年主任を外しました。役割が違うからです。分掌のトップはマネジメントだけど、学年主任は生徒支援なんで、方向性が違う。学年主任は今、生徒支援協議で力を発揮してもらっています。これも毎週やっていたのを月 1 回に変えました。会議が変わったということが、実は働き方改革の肝です。これはどこでもやれるので、結構、あちこちで喋っていて、これをやってくれた学校が結構あって、会議は感覚的にものを言う場所ではなくて、論理的に結論を出す場ですよね。感覚的に会議をやるのは教員だけですよね。終わっているのに最後になってかっこつけて「はい、質問」とかがあったりする。「何、その質問って？」。

効率化の視点で職員会議を説明します。これを移行するのに議題をこう分けたんです。「伝達・報告事項」と「共有」「合意」に、事項に分けました（スライド 18）。「伝達・報告事項」は資料の提示のみにとどめて、読み上げもしません。読み上げほど時間のロスはない。google に上がっているので読んでいてくれというだけです。ただ、読んでわかるように、資料の精度を上げる。「共有事項」は分掌の原案は尊重されるのですが、一応、共有を図るべき必要があるものが共有事項です。まあ、あまりないです。

「合意事項」は各分掌が新しく出すもの、あるいは変えるもの、つまり対立、ハレーションがある程度予想できるの。これについてはしっかり議論して合意形成をした上で進んでいこうと。

（スライド 18）



そして、職員会議の出席者のルールです（スライド 19）が、職員会議までに必ず資料に目を通し、会議内容を把握して会議に臨む、としました。全体で合意・共有する必要がある提案については考えをまとめてから会議に臨む。つまり、対案とか修正案を出すならば、論拠をもってしっかりものを言えと。2年間で対案、修正案を出した人は1人もいない。いかに感覚的なものっていうか、分掌の提案自体はしっかりしているってこともあると思うん

ですが、この2年間で会議が15分を超えたことは1度もありません。4月から職員会議を1回もやっていません。共有と合意事項がなければ会議は流すので、2022年と2023年で会議をやったのは7回だけです。

当然、分掌の原案は尊重されるので、管理職の決裁はありません。提案者だけが前に座り、管理職も平場にいます。

会議で大切なことは、みなで意思決定をして、意思決定したことをみんなで実行していくということだと思っうんですね。

自分の考えとは少し違うかもしれないけど、会議で決まったことは皆と共同しながら進めていく。管理職を批判するための会議とか、対立を生むための会議とか、そういった土壌は今の横浜創英にはありません。

(スライド 19)

### 職員会議運営・進行のルール

2021.4.22

	職員会議運営・進行のルール
<b>会議運営のルール</b>	1 伝達・報告事項は、データとしての資料提供のみで口頭の説明はしない(資料の読み上げもしない)。
	2 全体で合意・共有する必要がある提案のみ、意見交換をして大枠の合意形成を行う。
	3 司会進行は、効率的に会議を運営するために、伝達・報告事項と合意・共有事項を整理し、職員会議前日までに進行表と資料を提示する。会議当日の書記は、合意・共有事項に関することのみを記録する。
	4 ペーパーレスで会議を行うことを原則とし、参加者は会議にパソコンを持参する。
	5 提案が持越されて会議回数が増えないように、原則、一回の職員会議で大枠の合意形成をする。
	6 会議終了時刻を原則、開始から1時間以内とし、その時間に終わることを習慣化する。
	7 全体で合意・共有する必要がある提案がない月の職員会議は開催しない。
<b>提案者のルール</b>	1 資料を事前に作成し、職員会議直近の校務運営会議開催日の16時までにグーグルの共有ボックスにあげる。
	2 伝達・報告事項の資料は、出席者が読むだけで理解できるように、内容を明確にした資料を作成する。
	3 合意・共有事項の資料は、ポイントを明確にした資料を作成し、会議では口頭で説明する。説明者はホール前方に座り、前で説明を行い、必要に応じてパワポやホワイトボードを活用する。資料については、出席者が要点に集中できるように、協議したい箇所を太字や下線部で表示する。
	4 会議を円滑に進行するために、分掌の合意形成を得たうえでの骨子のしっかりした原案を提示する。
<b>出席者のルール</b>	1 職員会議までに必ず資料に目を通し、会議内容を把握して会議に臨む。
	2 全体で合意・共有する必要がある提案については、考えをまとめてから会議に臨む。

次に③の「働き方改革の持続」の面から言うと、現状の課題を全て出す作業をした上で、最大の課題は完全週休2日制が確立していないということでした。公立との差異を出す場合に土曜日の授業を止められないんです。でも、土曜日が半ドンである限り、私たちは1日半しか休めない。これを変えるために土曜日を1日勤務にしました。生徒は半ドンだけど土曜日は1日勤務なので、午後の部活は勤務に入れたということです。今うちの勤務は月曜日から土曜まで1日勤務で7時間半、4時半終わり。シフト制です。火曜日と金曜日が全員出勤で、あとは希望に沿って月日、水日、木日、土日が休みの人、週末に部活が入る人は大抵、月曜日を所定休日にして休むので、教員も休むけども生徒も当然休むっていう形になりますよね。このシフトを組んだ時に不安の吐露は結構ありました。本当に4分の1に

なって仕事が回るんですか。「回ります！」。教員の仕事なんてそんなもんなんです。

ただ、どういふ変化が生まれたかという、平日、自分がいない分、人に支えてもらっている、  
「じゃあ私も同じように人を支えよう」という、そういう雰囲気が強くなっています。「連携が取れるんですか」と言うけど、常に Google や Slack でやってるし、学年の  
かいホワイトボードがあって、そこに生徒のことをイニシャルで書いて連携を進めています。

### ③教師はそれぞれの秀でたところを活かしあおう

(スライド 20)

教師は自分の強みや好きな事を活かした  
仕事をすれば良い

秀でたことを認め合う職場

すべてのことをオールマイティーに  
やることを求めない職場

もう 2 年前になりますが、卒業式が終わって工藤さんと 1 時間か 2 時間話している時に、  
彼はこう言ったんです。「本間さん、自分の強みとか好きなことと仕事が繋がるってことは  
ないんだろうけど、でもそれが繋がったらこんな幸せなことはないよね。横浜創英の教員は  
そういう環境に置きたい」と。これからの教員は、自分の強みとか好きなことを活かした仕  
事をすればいいと思うんです。授業力に秀でた人、探究活動に秀でた人、部活を生き甲斐に  
感じている人、常識に強い人、トラブル対応に強い人、それぞれの強みをそれぞれが認めて  
あげる職場でありたい。これを、全てのことを完璧にオールマイティーにやることを求め  
ると教員はやってられません。

味の素さんとサイボウズさんとが働き方改革でいろんなやり取りをして、味の素の方が  
こう言っていて、「平日の労働者の労働区分ってというのは朝、昼、夜の 3 区分しかない、だ  
から苦しいんだ」と。「もし本当に 4 時半に帰る風土ができれば、夕方っていう新たな区分  
ができて、そこでいろんなことに時間を使えるでしょ」と。横浜創英は 16 時半になると職  
員は半分はいないんです。うちのルールは「お先に失礼します」と言わないことです。そっ  
と出ていきなさい。管理職の後ろに、誰が連休で休むなんていうのも一切ない。私も本当、

誰がいて誰がいないのかよく分かりません。

なんでこういう風土に変わっていったかという、私立の教員なので労基法なんですね。地方公務員法でも公務員特例法でもありません。例えば労基法上の時間外労働が月 45 時間を超えた場合は、労基法では罰則規定なんです。4 時半勤務終了で、6 時半までいると 2 時間オーバーです。月の平日の労働日数って 21 日なんで、毎日 2 時間残っていると 42 時間なんですよ。45 時間に近づくので、最初に決めた退勤のゴールは 6 時半でした。

勤怠管理の仕組みを導入したこともおおきいです。自分で自分の労働時間を把握できるので。しかも、45 時間の時間外労働が近づいてくるとアラームが鳴るっていう、とてもいやらしい優れもんです。45 時間を超えた教員は 2 年 3 か月で 1 人もいません。多分超えることは今後もないと思います。

最後に、学校ってそもそも時間の管理がしっかりしている場所です。朝のホームルームから帰りのホームルームまで時間通りに動いている。でも、それって 15 時までなんです。放課後になると、明日やれることは明日に回せばいいのに、明日やれることでも今日やっちゃおうってなっている。放課後になるとみんな特急電車に乗り込む。その特急電車は 17 時に終点に着かなきゃいけないのに、19 時になっても 20 時になっても着くことができない。そろそろ特急電車から降りませんか。私たちは各駅停車に乗っていれば、のどかな景色を見ることができるし、疲れたら降りてホームのベンチで休んで、次の各駅停車に乗り換えることをすればいいと思うんです。働き方改革の大前提はここだと思っていて、教員が学校以外の居場所をつくるということだと思っんです。ライフワークバランスという言葉は、まだ仕事に重きを置きすぎています。仕事の充実感、人生の余暇の充実感、それが両方とも備わっていて、それが互いに影響を与え合っていくライフワークミックスに転換をしない限りは、学校が好きな人がいっぱいいるので、なかなか収まっていけない。

大人は 3 度、自分の生き方を変えます。1 回目は自分の自立のために。2 回目は自分の子ども、あるいは社会の子どもたちのために。そして、最後が、私も 64 歳になりますが、まさに今の自分がそうで、人生の最終章に向けた自分自身の可能性を探すために、です。もう私は、ジャンプをするような可能性を追い求めることはできないと思うんです。でも、背伸びぐらいの可能性はいつも追っていきたいと思います。だから、この背伸びの可能性を追い求めたことによって、今日、こういう場でお話することもできるし、皆さんともお会いできるんだなと思っています。とても話しやすい、温かい場をつくってくださってありがとうございます。

セッション4 授業実践&報告 D 探究

福岡県立ありあけ新世高等学校 主幹教諭

前川 修一先生

全員が「探究」する学校をめざして  
～定時制から世界を変える！～

はじめに

- 1 チェックイン
- 2 福岡県立ありあけ新世高校とは ①～⑦
- 3 1年生 探究の種をまく ①～③
- 4 2年生 中間発表に向けて ①～③
- 5 3年生 中間発表に向けて ①～③
- 6 4年生「総探」最終発表
- 7 総探は何のために
- 8 チェックアウト

全員が「探究」する学校をめざして  
～定時制から世界を変える！～

福岡県立ありあけ新世高等学校 主幹教諭  
前川 修一

## はじめに

福岡県立ありあけ新世高校の前川と申します。よろしくお願いいたします。このセッションの目的と目標は、どうしたら全員が参加できる探究の学びの場ができるかということと、それから学び合える授業や学校を共につくるためにはどうしたらいいかということ、定時制の事例を1つの例として考えていただければと思います。

この時間と言っても70分しかありませんので、到達目標としては、自分の言葉で語る探究発表の面白さ、これを先生方に体験していただきたい。それから、生徒のモチベーションの喚起と維持向上についての方策を挙げる、それから、外部リソースを効果的に使うためにはどうしたらいいかということ、そして探究における深い学びへの誘い方を構想していただければと思います。

(スライド1)

## このセッションの目的と目標

### 目的

定時制高校の取り組みをみて、**全員が参加できる探究授業の構想**を考える

対話を通して、**学びあえる授業や学校**をともにつくる

### 到達目標

- ① **自分の言葉**で語る、探究発表の面白さを実感できる。
- ② 生徒の**モチベーション**の喚起と維持、向上についての方策を挙げるができる
- ③ 外部リソースの**効果的な使い方**について実感できる
- ④ 「探究」における**深い学び**への誘い方を構想できる

自己紹介です。私は、実は私立学校に24年間務めておりました。2019年から公立高校に行きまして、福岡県立ありあけ新世高校の定時制課程にて5年間務めました。そして1年目になんと閉課程が県から発表されて、最後の学年を1年生から4年生まで担任をした、こういうことです。今年4月から全日制の方が変わって、内容はやや違うんですけども、全日制の総合学科の方で主幹教員をしていて、探究の設計等に関わっています。

(スライド2)

# 自己紹介

**前川修一(まえかわ・しゅういち)**

- ◆熊本大学大学院文学研究科修士課程  
史学専攻(国史学)修了
- ◆1995年～ 玉名女子高等学校教諭  
(熊本県玉名市)
- ◆2003年～ 明光学園中・高等学校教諭  
(福岡県大牟田市)
- ◆2019年～ 福岡県立ありあけ新世高等学校  
定時制課程 主幹教諭(福岡県大牟田市)
- ◇2024年～ 同 全日制課程総合学科 主幹教諭

日本史を専門とし、世界史、現代社会、も担当する。2015年よりAI型授業に全面転換する。2016年東京大学インタラクティブ・ティーチング第3期リアルセッションの受講者に選ばれる。前任校では進路指導部長、21世紀型入試・授業検討委員長を務めた。2019年4月より県立高校の定時制に移籍し、閉課程までの5年間を担当および教務主任として探究学習に取り組んだ。福岡県ふくおか教育マイスター(2021.22年度)



**リクルート『キャリアガイダンス』Vol.420  
(2017.12)より  
撮影 山下真司**

著作は、『KP 法実践』とかいろいろありますが、一番は歴史教育関連です。それから、石井英真先生のご本の『真正の学び、授業の深み』にも書かせていただいております。今年は4月に『シリーズ学びとビーイング』の4巻目、この中の「学び続ける教師のあり方とは」というところで書いています。初めてこれまでの5年間の取り組み、特に定時制の生徒たちと向き合ったことを文章にしておりますので、もしよろしければどこかで読んでいただければと思います。そして、今年の12月に『歴史教育「再」入門』の続編として『歴史教育「新」入門』が出る予定です。これらは日本史探究、世界史探究を視野に入れて授業を構想してみましようという本です。

(スライド3)



(スライド4)



## 1 チェックイン

それでは、テーブルに白い紙があります。これを4つ折りにしていただいて、右上に今の気持ちを簡単に書いてください。2番目は今朝、何を食べてきたか。食べてなければ無いということですね。3番目で、定時制高校といえどどんなイメージでしょうか。こんな生徒がいるんじゃないかと、学校のイメージはこんな感じなのじゃないかということを書いてください。そして4番目は、探究活動にみんなが参加するための仕掛けを先生方の学校で

やった実践、あるいは成功した実践について書いていただくと結構です。時間がないので、1～2分ずつでお願いいたします。

(スライド5)



はい、では今からグループで共有をしていただきます。それでは班の中で私に1番近い方、手を挙げていただいてよろしいでしょうか。では、その方から時計回り、できれば1分間ほどで書いたものを他の3名あるいは4名の先生方に見せながら、意見を共有していただきたいと思います。では、よろしくお願いします。

#### <会場 グループワーク>

各テーブルを回って定時制高校のイメージについてこんなのが目につきました。例えば、学力が低い子が集まっているとか、多様すぎる生徒がいる。それから不登校。今の傾向は、どちらかというとな登校が多いです。昔はやんちゃで手がつけられない子が親から言われて行く学校であったり、経済的に困窮していて、働かないといけないっていう子が来ていました。ところが、今は精神疾患であるとか、ちょっと心の中に病を持っているとか、いろいろな理由で発達障害であるとか、それからLGBTQの当事者もいました。他には、20歳ぐらいになる子なんですけれども、他の学校に行っていて、すごいいいじめを受けて入り直してきた子もいました。あるいは、他の高校で法に触れることをしてしまい退学に追いこまれ、心機一転高校に再入学してきた子もいました。そういう背景にさまざまなバックグラウンドをもつ子どもたちがたくさん集まって、本当に多様すぎるクラスの担任をさせていただきました。

## 2 福岡県立ありあけ新世高校とは

(スライド6)



本校は 21 年前にできた比較的新しい学校で、校訓は「自律・自彊・飛躍」です。でも、私が最も気に入っているのは校是で、「新世生よ 人生のプロデューサーたれ!」です。これが正面玄関のすぐ脇に碑となっていて、毎日登校する生徒に語りかけています。ですから、自分の人生は自分でプロデュースできる、そういう生徒を育てたいと思って教育活動をやってきました。

### ① 令和 5 年の教育目標

「全員が探究する学校づくり」がテーマですが、令和 5 年度の教育目標としては、①「生活習慣」を確立すること、学校が居場所になってもらいたいから ②「人権感覚」を養ってほしい、③「基礎的な学力」は取り戻してほしい、④「主体的に物事を判断」できる場をつくるということと「キャリア教育の推進」、そして閉課程ですから、⑤君たちは最後の卒業生として胸を張って社会に出ていってほしいということ。これら 5 つを目標に掲げておりました。

(スライド7)

## 令和5年度教育目標

- (1) 基本的**生活習慣**を確立し、ルールやマナーを守る態度  
および思いやりの心などの**道徳性**を身につけ、**社会**  
に自分の**居場所**を自ら作ることができる生徒の育成
- (2) **人権**に対する意識と**コミュニケーション能力**を高め、**良**  
**好**な人間関係を構築できる力の育成
- (3) 確かな**学力**を育成するための**授業の充実**
- (4) 生徒が**主体的**に物事を判断できる**場の充実**と**キャリア**  
**教育の推進**
- (5) **閉課程**に向け、生徒が誇りをもって、卒業できるような  
学校づくりの推進

### ②スイッチオンAST!

生徒の特徴なんですが、年齢、入学の目的、学力は多様です。多くの場合というか、ほとんどの子が不登校を経験しています。中学校にはほとんど行ってない。それから、小学校の高学年からもう全然、行ってないという生徒もおります。性質として共通するのは、「自らに限界をつくりがち」、「自己肯定感、有用感が低い」、「特別な支援を必要とする」ことなどです。だからこそ、育てたい生徒像としては「全てに主体性を発揮する生徒」、「他者との協働ができる生徒」、「社会に積極的に関わる生徒」。これを育てたかったわけです。

私の前の教務主任が60代半ばの再任用の先生でしたけれども、「スイッチオン! AST (Ariake SHINSEI TEIJI)」という、「ありあけ新世定時よ、スイッチを入れよう」というスローガンをつくりました。そして、とにかくICTとアナログのハイブリッドで、学びの個別化、協働化、プロジェクト化をいっぺんに進めていく。これをやってきました。

これは友人でもある熊本大学の苦野一徳さんが(教育哲学者)『教育の力』という著書の中で言ってることでもありますので、彼に電話を1本かけました。「使わせてもらってもいいか?」と(笑)もちろん彼は快諾してくれました。今、個別最適な学びということが言われていますが、同じ意味としての「学びの個別化」です。それから、協働は対話的にやるということですね。そして、プロジェクトを1つかぶせるということと一緒に進めていこうというのが頭にあったわけです。

それからもう1つは、劇作家・演出家の平田オリザさんに熊本のアクティブ・ラーニング型授業研究会に来ていただいて、STEAM教育や学びのモチベーションということと、伝えたいという気持ちを持たせる教育をしてもらいたいという話をしていただきました。こ

れが私には非常に響いたんですね。伝える技術を教えることも大事です。大事ですけども、伝えたいという気持ちを生徒たちが自然に抱く教育をしてほしい。ここを重点的にやってきたところであります。

(スライド8)

**①生徒の特徴**

- ・年齢，入学の目的，学力が多様
- ・多くの場合，不登校を経験
- ・人間関係の構築が苦手

**②生徒の性質**

- ・自らに限界をつくりがち
- ・自己肯定感・有用感が低い
- ・特別な支援を必要とする

(スライド9)

**③育てたい生徒像**

- ・すべてに主体性を発揮する生徒
- ・他者との協同（協働）ができる生徒
- ・社会に積極的に関わる生徒

↓

**スイッチオン AST** (ARIAKE SHINSEI TEIJI)

ICTとアナログのハイブリッドによる  
学びの個別化・協同化・プロジェクト化

### ③ 学びの個別化

学びの個別化についてですが、生徒たちは本当に小中学校に行っていないので、個別化せざるを得ないんです。ですから、リメディアルという意味では、個別に、丁寧に個別にやりました。スライドには数学を教えている教務主任の先生の姿が出ていますけれども、中学校の教科書を使って問題を解かせたり、それからタブレットによる個人学習ということもやってきました。

(スライド 10)



それから定時制の子たちは昼間に働いていますので、なかなか学校に来る時間がございません。それで、ちょうどコロナの時期だったものですから、オンラインを活用しました。ただ、1コマが45分しかないので、リフレクション・フォームを使ってのリフレクションができません。だから、授業が終わった日の夜の12時ぐらいまでに、5問ぐらいのリフレクションクイズをつくっておいて、それを「家で解いてきなさい」というようなことをやっておりました。オンデマンド型の授業も合わせて行っていたというところです。

### ④ 学びの協同化

学びの協同化については、アクティブ・ラーニング型授業を推進していきました。スライド 11 は私の日本史授業ですが、「開化因循興廃鏡」という絵を使っています。これは文明開化の時に外国からいろんな品物が入ってきて、日本の品物が駆逐、価値が崩されるわけです。その時の喧嘩を描いた絵ですが、答えを伏せておいて、何と何が戦っているのかをグループで調べさせます。スライド 11 はそういうことをやっている1コマです。

(スライド 11)

## ②学びの協同化

### AL型授業の推進



**アクティブラーニング型日本史授業**

それから、Quizletというアプリがありますが、テスト前なんかは語句を一問一答のクイズでみんなで共有しました。定着させるために、あえてグループ化してグループで、タイムトライアルで競わせるということです。これはとても盛り上がります。Quizletのライブというのは、3人とか4人とかのグループで協力し合わないと点数が出てきませんので、言わば対話をするためのギブスみたいなものですね。もう協力せざるを得ない。で、「声かけ合ってね！」っていう声かけをしています。

(スライド 12)

## ②学びの協同化

### AL型授業の推進

#### ChromebookでQuizletを利用



## ⑤ 哲学カフェ

それから、哲学カフェ。これは筑波大学人文社会学系の准教授の五十嵐沙千子さんを招き、大学院生が触媒となって対話のきっかけをつくるというイベントも、ほぼ毎年やりました。(スライド 13, 14)。

(スライド 13)



先生方もびっくりされていましたが、場面緘黙症に近い子がいたんですね。一番最後に全員の前で立って、全員に向かって自分の意見を言ったんですよ。「あの子がしゃべった！」と、もうこれはですね、ほんとに感激でした。ですから、対話の場をうまくつくって、そこに問いをかぶせていくと、生徒たちは自分たちの心を開いて言葉にするってということなんです。次第に緊張がほぐれて、顔色がだんだん変わっていきます。場が温まっていきます。そして、問いに対する答えを自分事として考えてく。そういう訓練になりました。

(スライド 14)



2021年度の2年生の時には、コロナ禍のためオンラインで開催することにしました。「友達とは何か？」というテーマでやりました。

最初に動画をつくっておきます。先生方だけで「友達とは何か？」を語っていただく5分ぐらいの動画です。それから、生徒会の代表たちが語っている「友達とは何か？」の動画。これを全体の場でみんなに比較してもらう。そうすると、同じ友達でも世代間によって捉え方が違って来るわけですね。コロナ禍でしたので、その後は各ブースに分かれて、4人ぐらいの小グループでメインファシリテーターとオンラインで繋ぎながら、意見とか質問を投影していくということをやりました。

まずは、友達、知り合い、仲間の違いを分けていきます。「知り合い」はただ知っている人。「仲間」は頼ってよくて、共通の目的があって、何かを一緒にやっている人。「友達」というのは、その中間じゃないか、みたいなどころでうまく収斂するかと思ったんですが、そこで外部識者の五十嵐さんが「じゃあ『戦友』という言葉がありますね。皆さんこれは友達でしょうか？」と一言あったので、場の雰囲気がガラッと変わりました。それまで非常に穏やかに、なんていうかな、温かく議論が終わるのかと思ったら、みんなすごく真剣に考え始めた。そういうことを1年生、2年生とやっていったわけです。

## ⑥ 学びのプロジェクト化

学びのプロジェクト化の第1歩としては、「総合的な探究の時間」を活用して、マシュマロ・パスタタワーをチームで工夫して、一番の高さを競うということをやりました(スライド 15)。材料はマシュマロとパスタだけですので、個別の知識と対話の両方を必要とします。数学的なことを考える子は、いろいろと考えながら土台をつくってやっていきます。こういうことをやってきました。

(スライド 15)

### ③学びのプロジェクト化

総合的な探究の時間の活用



作業の過程は協働そのもの

材料はマシュマロとバスタだけ  
チームで高さを競う  
個別の知識と対話の両方を必要とする

それから、臨床美術という、あまり聞き慣れないかもしれませんが、臨床美術士という方がいらっしゃいまして、これはパステル画なんですけれども、文化祭の時にみんなで宇宙のパステル画を描いて、それを対話的に鑑賞するというプロジェクトです (スライド 16)。最後に、できた作品をホワイトボードに貼ってみんなで鑑賞しました。こういうことを丁寧に丁寧にやっていったわけです。写真の子は ADHD の特性を持っていますが、集中して創作しておりました。

(スライド 16)

### ③学びのプロジェクト化

臨床美術ワークショップを体験する



臨床美術士 菅原良子さん

そして次に、「ともしび祭」(スライド 17) というのは文化祭ですが、これも学年を縦割りにして、みんなで協力して何かやってみようということで、生徒が企画したさまざまなパフォーマンスをちょっとやってみました。

私たち教員も負けていられませんので、職員研修も対話的にやらなければいけない。私たちがやることは生徒たちに再帰するというので、私たちのマインドセットをもう 1 回学び直しましょうということでやりました。

そして、やはりこの学びのプロジェクト化の 1 番大きなものは、「総合的な探究の時間」の、特に中間発表です。

(スライド 17)



### ⑦「総合的な探究の時間」を設計する

そこで、「総探」の設計ということに入るんですが、これは皆さんへの問いです。

人間関係の構築が苦手な生徒たちです。入学式はコロナ禍で実施できなかったもので、合格者発表の時に多目的ホールでガイダンスをします。その時の、生徒たちは、もう本当に、「アマラとカマラ」みたいな目つきなんです。まったく周囲の人間に対して、警戒心むき出しなんです。それで、私が家庭訪問をするわけです。入学の前に全部の家庭を回って、家庭訪問をする。「なんか聞きたいことある?」「先生、僕は人間関係がちゃんとできるかどうか不安です。サッカークラブでの人間関係のことがあって、それで僕は中学校に行けなくなりました。だからほんとに不安です」「大丈夫、大丈夫。みんなそういう人が集まってくるんだから大丈夫だよ」って言ったけど、その子が入学者登校日に来た時には、廊下の真ん中から 1 歩も動けないんです。教室に入れな。足が硬直してどうしても動けなかった。そういう子たちでした。

それから、人と話すのはものすごく怖い。受験の時に僕は見ていたのですが、試験時間が終わるとバツと廊下に行って、壁に向かってじっと座っていました。この子も ADHD でした。自己肯定感や自己有用感が低い子たちばかりです。そんな子たちがどのようにして探究の発表ができるようになったのでしょうか。ちょっとグループで考えてみてください。要素としては、教室に入れない、人と話すのが苦手、特に思考するのが苦手、興味関心が湧かないという生徒たちです。先生方のアイデアを聞かせていただきたいと思います。よろしくお願いします。はい。では2分をお願いします。

<会場 2分間のグループワーク>

### 3 1年生 探究の種をまく

#### ① タブレットに話しかける

2分経ちました。今日は時間があまりないので、この辺で切らせていただきます。答えの1つになるかと思うのですが、それはですね、タブレットに話しかけるということです。1番最初の1年生の生活体験発表会は、全国の定時制高校の弁論大会になります。そのクラス予選をしなきゃいけない。だけど、教室に入れなかった子たちがいっぱいいる。もう「先生、僕できん！」って言った子もいる。その時は、まだ1人1台のタブレットになる前でしたけれども、学校に2、3台しかなかったタブレットに対してマイクを使って話す。それをプロジェクターに投影する。教室に入れない子は隣の教室で見ってもらう。どうしても発表できないっていう子は「じゃあ他の人の発表を見てね」。そこから始めました。で、「目は絶対合わないから大丈夫だよ」って言いました。この子たちはそれまでの半生にさまざまな物語を抱えて入学してきているので、この子たちに言葉がないわけではありません。中学校や小学校で自分がどんなにきつかったのかということや、ほとんどの子がその話、その話題でした。だからみんな共感したんです。どれほど言葉に詰まり、引っかかりながら話す生徒がいたとしても、誰もなじらない。最後まで真剣に聞く。その雰囲気ができ上がっていったので、精神障害のある子でしたけれども、「先生、僕も発表する」って言ったんです。これは嬉しかったですね。だから今でも思い出しますよ。もうボロボロ泣きながら言葉にならない。1人で20分ぐらい喋ったかな。だけど、それでも肩を撫でながら最後まで言うことができた。皆がたくさんの拍手をしてくれた。それがこのクラスの出発点だったんです。

(スライド 18)



## ② LGBTQ と人権学習

それから、人権学習を始めました。LGBTQ の当事者がいました。生物学的には男性として生まれ、でも、女性として生きる。それが受け入れられない親、母親からいわば勘当されました。おばあさんの家からこの学校に通っていました。「2年経ったら出ていけ」と言われていました。最終的には籍も変えました。自分で戸籍をつくりました。裁判所にも行きました。その子がいるので、みんながカミングアウトしないまでも、ある程度の気遣いができるようにと思って、私は最初の人権の話の時に奈良県の当事者の方にオンラインで出してもらったんです。これも静かに対話するというところから始めました。それから、西山正三さんが宮崎東高校の定時制で、これはマインドマップですけれども、定時制の探究活動のメソッドを大体つくっておられましたので、これを参考にしました。それから、立命館宇治の酒井淳平さんの「なぜ学ぶのか」という有名なリクルートのキャリアガイダンスでも紹介されましたけれども、このワールドカフェを体験したりして、キャリア教育を進めていきました。

### ③ 1年生の「総探」中間発表

(スライド 19)



「うまくできるかな」と思ったんですが、1年生の3学期に、KP法（紙芝居プレゼンテーション法）を使って、総探の中間発表をやってみようとなりました。そして、できたんですよ、これが。話せないと思ってた子たちができたんです。そして、ホワイトボード・黒板にも自由に貼りながら。その貼り方もほんとに自由でした。美容について語った子。それから、大学に入りたいと思っているけど、お金がないから、そのお金をどうやって工面したらいいかっていうことを探究した子。ファッションについてとか、さまざまなことを発表してくれたので、私は「これはできる」と思ったんです。で、2年生の時は、もう探究に挑戦させようとなりました。

## 4 2年生 中間発表に向けて

### ①スライドづくりの練習

スライド発表は1人1台 Chrome book が配布されましたので、Google スライドを使い、まず最初にやったのは「私の好きな食べ物」というテーマで発表させました。練習をさせたんです。そしたら、彼らはいろんなものを持ってくるんです。「写真を貼ると面白いよね」「それについて自分が思ったことを言えばいいんだよ」って。パソコンが苦手な人はスマホでいい。定時制ではスマホでも連動できるようにしていましたので、だから「スマホで打ち込んでいいからスライドをまずつくりなさい」と言ったら、これは、おにぎりが好きって言った子ですけど、スティックおにぎりみたいなのがあります。「面白いね、そういうのがあるんだ」というやりとりをして、お寿司とかモンブランとかですね、あんことか、いろんなものを発表してくれたんです。

(スライド 20)

# 総探の種をまく

## 2年「総探」中間発表にむけて

「私の好きな食べ物」のテーマで、スライドづくりの練習

お寿司

基本的にお寿司は何でも好きなのですが、中でも特にサーモンが好きです！炙ったりされるのも美味しいです！東京でも食べてきました！



モンブラン

クーキ屋さんに行ったらまずこれをみます！モンブラン＝栗と思われているみたいですが、そうではなく、アルプス山脈のモンブランという山から名前をつけられたみたいですよ。



まずは扱いやすいテーマを      KP法からGoogle slideへ

一般的なおにぎりはみなさんも見たことがあると思いますが、調べてみたらこんな感じのおにぎりにまりました(笑)



スタックおにぎり

### ② 2年生の「総探」中間発表

それで、私はもうスライドは絶対にできると確信しましたので、最終的に3月の中間発表の時に探究課題でやりました。Google Meet を利用してハイブリッド型の探究発表会を

やり（スライド 21）、外部審査員を 8 名呼びました。東大の栗田佳代子先生、筑波大の五十嵐沙千子先生、北陸大の杉森公一先生、産業能率大の皆川雅樹先生、当時は盛岡第一高校にいらっしゃった梨子田喬先生、津屋崎ランチで町づくりのプロとしても有名な山口覚先生、それから福岡中小企業経営者協会の福岡県でハブをしていらっしゃる古賀正博さん。そして定時制を代表して宮崎東高校の西山正三先生に入ってくださいました。

（スライド 21）



（スライド 22）

## 2年「総探」中間発表

全国 8 名の審査員をオンライン（Google meet）でつなぐ

東京大学教育学研究科教授	栗田佳代子さん
筑波大学人文社会系准教授	五十嵐沙千子さん
北陸大学高等教育開発センター教授	杉森 公一さん
産業能率大学経営学部准教授	皆川 雅樹さん
岩手県立盛岡第一高等学校教諭	梨子田 喬さん
津屋崎ランチ代表/慶應義塾大学特任教授	山口 覚さん
福岡中小企業経営者協会常務理事	古賀 正博さん
宮崎県立宮崎東高等学校教諭	西山 正三さん

皆さんには、どんな子が来ているのかということをお知らせとして送っておきます。ただし、どの子がどうだということはいません。「こういう子たちが集まっています。だから声かけは、ちょっと配慮してください」と。わかってらっしゃいますからね、先生方は。そして本当にいい講評をしていただいたんです。それがやっぱり自信になるわけです。発表会の司会と運営は3年生が担当しました。この時の発表は2年生のクラスでしたけれども。生徒会長になる子が、アンガーマネジメントについて「表に出て、こうやって差し棒をさしてやりたい」というから、「それいいよ、それでやってください」と言いました。それから、表に出ることが嫌な子は、「このタブレットを操作して発表しなさい」ということを言うておりました。

この子のテーマは「猫は液体か」ですね。これはイグノーベル賞の論文があるんですが、自分のところの猫の写真を撮ってきて、液体の定義を自分で調べました。液体の定義は「容器に合わせて変幻自在に体の形を変えて収まる体積も変わっていない」です。ということは、猫は液体の定義と同じだと。だから、猫ってのは液体じゃないかっていう、面白いことを言うてくれた。

次に、[スライド 23](#) です。この子は「綺麗事にはどんなものがあるか？」というテーマで発表しました。これをクラスメイトにアンケート取ったんです。そうしたら、「努力は報われる」とか、「いつまでも友達だよ」とか、「泣きたい時に泣けばいい」とかが、嘘っぱちとか、嘘っぽいというわけです。でも彼女が考えたのは、そこから先です。動画が残ってればよかったんですが、残念ですがこの時の動画がないのでここで紹介できません。言葉の背後にストーリーがあるかもしれないと知った時、わかった時、想像した時に、もう綺麗事を薄っぺらいとは言えなくなるんじゃないかと彼女は考えました。文章とか言葉を考えるときに必ず意識していること。それは、聞く、見る相手に自分の気持ちや状況が正確に伝わるかどうかなんだと。言葉の背後にあるものが伝わるのかということ。そこから「私の好きな時間は瞑想です」って言うんです。そういうテーマで発表して、この時に優勝しました。彼女は当時も介護の仕事をしていました。病院に朝から行って夕方まで働いて、お母さんも介護のお仕事をしていましたから、そこから送ってもらって学校に通って来ていました。この時のスライドがいつできたかという、当日の昼です。ほとんどの子が見入って動きませんでした。

(スライド 23)

**2年「総探」中間発表**  
自ら設定した探究課題についてプレゼン

綺麗事にはどんなものがあるか？

- ・「努力は報われる」
- ・「いつまでも友達だよ」
- ・「泣きたいときに泣きたい。今ある金を精一杯生かしたい」  
(Google Formk によるクラスメイトへのアンケート 上より)

文章とか言葉を考えるときに  
**必ず意識すること**

これを聞く、見る相手に自分の  
気持ちや状況が正確に伝わるか  
どうか

ストーリーがあるかもしれない  
と知った時、わかった時、想像し  
た時、  
**もう綺麗事を薄っぺらいとは言  
えなくないですか？**

・言葉の背後にあるもの～私の好きな時間～

最初、「東大の先生が発表会に来るよ、東大の先生が審査するよ」、って言ったら、みんなびっくりして「これは期末考査どころじゃない」とかって言っていたんです。でも2~3枚をつくったところで全員止まっちゃう。それを私は Google スライドに全部紐付けをして、自分で見られるようにしていました。そして黙って何も言わなかった。前日の夜の11時ぐらいから、ゴソゴソ、ゴソゴソ動き始めました。大体できたのが朝4時ですよ。みんな大体ほとんどできました。もう定時制の皆さんはみんな、遅くまで起きていることが仕事みたいに思ってますから。ところが、この子は朝7時に私に電話をかけてきました。「先生、全部スライドを消していいですか」と。「は？ ちょっと待って」と言うと、「いえ、当日だけど、どうしても気に食わないんです。自分の言おうとしていたこととはなんか違う」と。で、当日の昼の病院の更衣室でこれを完成させたんですね。そしたら、優勝しました。

それから次のこの子は ADHD ですけれども、釣りが好きな子です。海洋汚染とマイクロプラスチックをテーマにしました。自分が釣りをした時に、ルアーってプラスチックだよなっていうことから疑問を持っていろいろ調べてきました。そこに8人の先生方から審査、講評を受けたということですね。

### ③ OECD 学校会議や過程重視探究発表会に参加

(スライド 24)



この探究の種をまいて、ある程度自信ができたので、その審査員の1人の方が OECD 学校会議につないでくださって、パリの OECD 本部にいる田熊美保さんという方から私に連絡があって、定時制の生徒さんにぜひ出てもらい、世界中の発展途上国の生徒たちや、今、心にいろんなことを抱えている子とか、戦争中で爆弾や砲撃から逃げ惑っているところの生徒とか、こういう人たちと言語の壁を越えてディスカッションさせたい。通訳は東京学芸大学のチームが入りますから、先生のところの生徒さん、どうですかって言われました。校長に相談して、校長は、「そんなことできるのか?」と言いました。それで、私は「やらせてみたいんですよね」と。それで、やってみました。できました。外国の生徒たちとの対話が。もう、びっくりしました。なんかね、嬉しそうに話しているんですよ。で、それを翻訳をするからタイムラグが出てくるんだけど、その間もね、とっても楽しそうに参加しています。

それから、これは宮崎東高校が、全国の定時制高校の探究を発表し合いましょうという「過程重視探究発表会」をオンラインで主催してくれました。青森県の大間高校とか宮崎東高校とか、いろんなところが出てくれた。自分たちの個別発表と、皆がどういうことをやっているかっていうことを一生懸命オンラインを通じて話してくれました。同じような境遇にいますから、他校の生徒同士の話でも、よく共感できるんですね。仕事が終わって、いろいろときつい中を学校に通っているっていうところは共感できるわけですよね。

## 5 3年生 中間発表に向けて

### ① 「総探」中間発表

そして、3年生の総探の中間発表です。ここではスライドを使いましたが、この子はちょっとLDの要素をもつ子でしたけれども、授業形式の発表をし始めました。「男性から見てメイクって何のためにするの?」と、会場に行った男性に聞くんですね。それをパーっとこの辺に書いて「女子の気持ちって実はこうなんよ」みたいな授業を始めました。びっくりしましたね。この時は11名に審査員を増やしました。なぜか? 11名の生徒だからです。11名の生徒に11名の審査員を掛け合わせようと思いました。そして、5分ずつでブレイクセッションにして、これを回していく。で、生徒が回すと、またちょっと機材トラブルとかありますから、生徒の部屋に先生方に入っていただいて、1人ひとりに言葉をかけていただく。そういう方式を取って見たんです。

この時のテーマは「沼～自分を理解するヒント～」とか、「お金の価値のつき方」とか、「ピアスについて」とかいろいろ出たんですが、どれもちゃんと自分事になってきているんですよ。

(スライド25)

## 3年「総探」中間発表

生徒11名に対し全国11名の審査員をオンライン(ZOOM)でつなぐ

東京大学教育学研究科教授 栗田佳代子さん  
 北陸大学高等教育開発センター教授 杉森 公一さん  
 産業能率大学経営学部准教授 皆川 雅樹さん  
 島根大学教職大学院准教授 中村 怜詞さん  
 一般社団法人カタリハ創業者 今村 亮さん  
 岩手県教育委員会指導主事 梨子田 喬さん  
 津屋崎ランチ代表/慶應義塾大学特任教授 山口 覚さん  
 島根県隠岐郡海士町島前ふるさと魅力化財団 豊田 庄吾さん  
 福岡中小企業経営者協会常務理事 古賀 正博さん  
 宮崎県立宮崎東高等学校教諭 西山 正三さん  
 リクルート「キャリアガイダンス」前編集長 山下 真司さん

(スライド 26)

## 3年「総探」中間発表

審査・講評時ブレイクアウトセッションのイメージ 【確定版】

1. ZOOMのブレイクアウト機能を使い、一人の発表者を1つのルームに入れ、共同ホストの審査員が5分ずつ各ルームを回り、質疑・応答そして最終発表のための助言を行い、審査する。

ROOM1	ROOM2	ROOM3	ROOM4	ROOM5	ROOM6	ROOM7	ROOM8	ROOM9	ROOM10	ROOM11

1人につき5分ずつ、審査員が順番にルームを同時にずれていくイメージ

2. オーディエンス（参観者）は希望するルームにて質疑・助言の様子を見ることが出来る。ただし、講評が始まって5分間は出入りをしないこと（審査員がルームを移るタイミングで移動可）。

3. 審査員は、発表に対する質問やそれに対する応答を審査結果に反映できる。また、次年度最終発表に向けた助言を行う。

4. 前半の6名が終了したところで若干の休憩をとる。

(スライド 27)

## 3年「総探」中間発表

3年「総合的探究の時間」中間発表 タイトル

順	氏名	テーマ
1		製菓の魅力
2		やる気を出すには
3		私の好きな時間2
4		記憶について
5		現代建築の魅力
6		ピアスについて
7		水の凄さ
8		私はその男の写真を三葉、見たことがある
9		お金の価値のつき方
10		沼 ～自分を理解するヒント～
11		メイクの変化

### ②総探の目的 何のためにやるのか

最初にこの目的を話しました。

「(1) 3年間学んできた総探の中間発表を通して、みんなが4年間を通しての探究課題への取り組みを深める」

「(2) 知っていることや自己の経験を発見し、調べたことを深め、伝え、表現する過程で、みんなが自らの潜在能力に気づく」のです。

私はどちらかという(2)ですね、(2)に非常に目的を置きました。

そして目標としては、

「(1) 調べたことや、思いを整理して、言葉にすることができる」

「(2) ICTを利用して、表現することができる」

「(3) 学びの楽しさを実感し、アクティブラーナーへのスタートを切ることができる」

この3つです。この3つが、総探が終わった時に身につけている力として考え、それを生徒にもずっと言ってきました。

そして、審査の観点はこの5つです。①主題（適切なテーマであるか）、②伝達（内容が視聴者に伝わっているか）、③視覚（視覚的効果の工夫があるか）、④内容（テーマに沿った内容で納得がいくものか）、⑤表現（身振りや声の大小など、表現に工夫があるか）。

発表では「ここを見ます」と明らかにして、「表現の中に笑いを取り入れてもよかばいい」という話をしました。そして同じ個人票を配って、生徒たちにも相互評価をしてもらいました。

そして対話形式での講評の時間を持ちました。非常にこう、生徒に笑みがこぼれています。つまり、自己肯定感を爆上げしていくわけです。もう、発表するとか人前で喋るとかというところへの心の垣根をどんどん無くしていく、低くしていく。そうなったかなと思います。

次は朝永振一郎先生の言葉ですが、これも生徒に言っていました。

「不思議だと思ふこと、これが科学の芽です」

「よく観察して確かめ、そして考えること。これが科学の茎です」

「そして最後に謎が解ける。これが科学の花です」

よき学びの旅を、頑張ってください。というようなことを、ずっと言い続けるわけです。

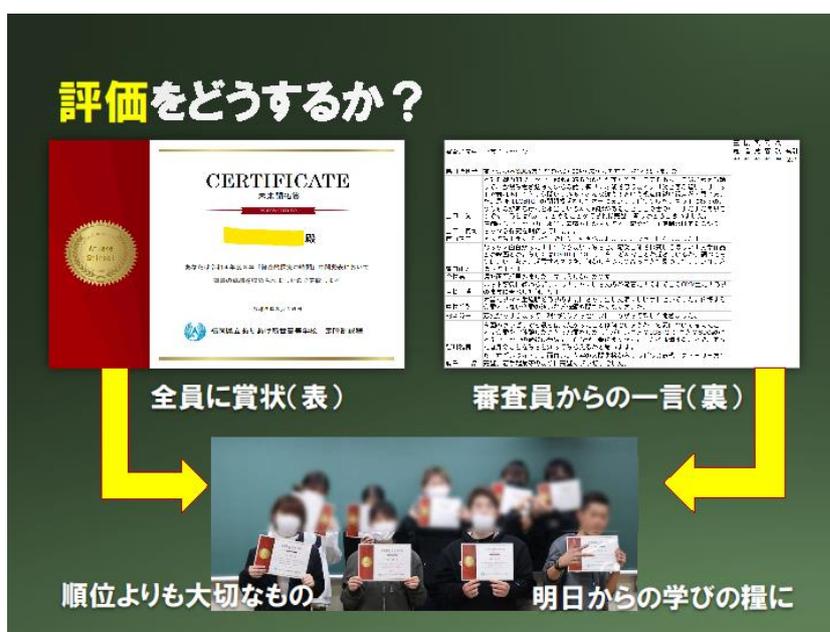
### ③全員に賞状と審査員のコメント

評価をどうするか。これは学習指導要領の解説の中にあるところですが、生徒の成長を多面的に捉えるために、多様な評価方法や評価者による評価を適切に組み合わせることが重要であると書いてある。私は、賞状を全員に出しました。それは何かって言うと、順位は1、2、3位までですが、あとは会場共感賞とか独創的なんとか賞とか、ベストアイデア賞とか、全員に賞を出した。

そして、審査員にはその時点でコメントを打ち込んでいただくんです。それが自動的にスプレッドシートに出るように、ICTの支援員さんに頼んでつくってもらっていました。なので、それをこの賞状の裏に書いて出してもらおうようにしたんですね。だから、1人ひとり内容が全部違うわけです。めちゃくちゃ面白かったです。「トーク上手いですね」とか、書いてあるんです。とても魅力的なプレゼントでした。「起承転結が分かりやすくていい」というものも書いてある。これは生徒たちにとっては「宝」ですよ。これを終業式の日に授与

したということです。そして、このことを、その時にライターさんに来ていただいていて、ベネッセの雑誌『VIEW next』に載せていただく。これをまた生徒たちに配る。そうするとまた、「全国の先生たちが読んでくれるよ」という話ができるということですね。

(スライド 28)



## 6 4年生「総探」最終発表

4年生の総探の最終発表は、この時だけは11月に行っております。元『キャリアガイドンス』編集長でベネッセ教育総研主席研究員の山下真司さんと東大の栗田佳代子先生のお2人には、実際に本校まで来ていただきました。こんなタイトルでやりました。スライド 29をご覧ください。

(スライド 29)

## 4年「総探」最終発表

最終テーマ

4年「総合的探究の時間」最終発表 採点メモ（審査用） 2023年11月24日

順	開始時間	氏名	テーマ
1	18:10		私の好きな時間3
2	18:16		私の好きな車
3	18:22		お金とは何なのか～お金の本質について～
4	18:28		介護への道
5	18:34		歴史から学ぶ建築
6	18:40		睡眠
7	18:55		夢へのモチベ
8	19:01		サッカーと社会と人生
9	19:07		ギャルマインド
10	19:13		あつという間に大人
11	19:19		今の私、これからの私

ZOOMを利用したハイブリッド型探究発表会

(スライド 30)

## 4年「総探」最終発表

協力いただいた審査員の皆さま

- ・栗田佳代子さん（東京大学大学院教育学研究科教授）
- ・山下真司さん（ベネッセ教育総研主席研究員）
- （以上、来校）
- ・豊田庄吾さん（島根県隠岐郡海士町役場）
- ・西山正三さん（宮崎県立宮崎東高等学校定時制教諭）
- ・皆川雅樹さん（産業能率大学経営学部准教授）
- ・山口覚さん（津屋崎ランチ代表・慶應大学特任教授）
- ・中村怜詞さん（島根大学教職大学院准教授）
- （以上、オンライン）

では、ここで生徒の実際の発表を見ていただきたいと思います。さっきの介護の仕事しながら、通ってきている子どもです。2年生の時に職場である病院の更衣室でスライドをつくった子ですね。最終発表で、どう発表したかということをご覧ください。

(以下動画から原稿化)

## 私の探究発表

1年  
一人暮らし  
について

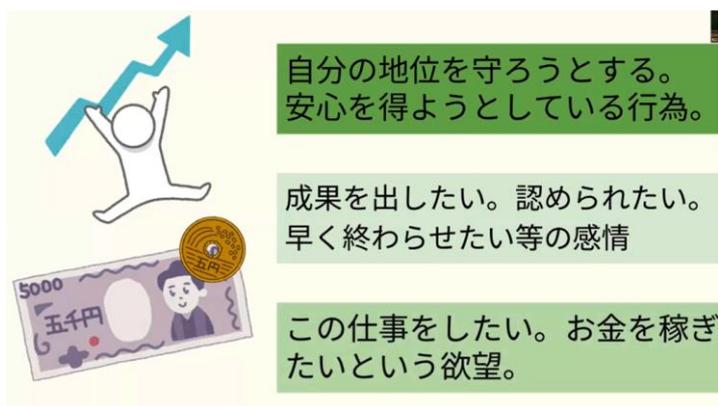
2年  
私の好きな  
時間

3年  
私の好きな  
時間 2

タイトルは「私の好きな時間 3」です。これまでの探究発表は、1年次は「1人暮らしについて」、2年次と3年次は今回と同様「私の好きな時間」について発表してきました。続いて、私の進路構想です。進学で目指しているところは、龍谷大学文学部歴史学科です。ただいま受験勉強の真っ最中です。志望理由は、幕末の舞台である京都の地で幕末について学びたい、研究したいからというものです。

それでは本題に入っていきます。私にはタイトル通り好きな時間があります。それは瞑想する時間です。瞑想にはたくさんの意味や解釈がありますが、ここでは何かに心を集中させたり、目を閉じて深く静かに思いを巡らせたりするという意味で話していきます。

瞑想すると言っても、どうでもいいようなことばかりを考えています。先ほども言った通り、私は受験勉強をしているのですが、その時に瞑想していたことが1つあります。現代文とかは特にそうなのですが、参考書を開くとさまざまな人の知識と考え方が載っていて、それらに1つひとつゆっくり目を通していくと、「確かに」「なるほど」と驚いたり、「いや何を言ってるか全くわからない」と悩まされたり。あるいは、偶然か必然か、「私もこの人と同じ考え方をしていた」なんてこともあります。しかし、「そうではないんじゃないか」と、「私はこれとは違う考えを持っている」と、そんなことを思うこともあるのです。例えば、ロゴスとパトスという言葉を知っておられますか。ロゴスは理性的、論理的なもの、パトスは感情的なものと捉えてください。仕事で言うなら、仕事に感情を持ち込み、サボったり他人と喧嘩したりする人などはパトス寄りで、感情を持ち込まず、人間関係も適度に良好で真面目にこなす人などはロゴス寄りだと思うといいかもしれません。それで、この2つは私の持つ参考書には反対語として書かれてありました。つまり、一般的にはパトスの反対はロゴスであるということ。



しかし、私はそうとは思いません。仕事で自分の感情を持ち込むというのがパトスであるのは理解できます。しかし、ロゴスというものには違和感があります。仕事において人間関係も良好で真面目にこなしているのは、一見理性的ではありますが、根本は違うと思います。なぜなら、仕事においていい人間関係を意識的に築くという行為は、裏を返せば自分の立場や地位を守ろうとする、安心を得ようとする行為とも言えます。真面目にこなすということも、ひっくり返せば「成果を出したい」「認められたい」、あるいは「早く終わらせたい」などといった感情が潜んでいるかもしれません。さらに元の元をたどれば、そもそも仕事をしている時点で「この仕事がしたい」、あるいは「お金を稼ぎたい」という欲、感情があるわけです。こういったように、ロゴスにはパトスが潜んでいるのです。行動する理由の元をたどれば、このように理性的な人間などいないのだという極論も言えてしまうわけです。こうしたことから、こうしなければならない。感情というパトスがあるから、理性というロゴスがある。だから、私が思うパトスとロゴスの関係はこういうことになるのです。

ということで、これ以上語ると長くなるので、この話はここで終わりにします。私がこの話を通して言いたかったのは、一般的な答えとは違う別の答えを私が持っていた。それは言い換えれば、私が疑問を持ったということです。この1点のみを押さえていただければ、ロゴスとパトスについては忘れてもらってもいいです。疑問を持ったということですが、皆さん気づきませんか。

### しかし疑問を持てたのは・・・

事前に自分の答えを持っていたから。

### 一番初めに一般的な答え、考え方、知識を 植え付けられていたら・・・

自分の答え、考えは出ていなかった。そもそも疑問にすら思っていなかった。

私が疑問を持てたのは、事前に自分なりの答えを持っていたからだということ。1 番初めに一般的な答え、考えや知識を押しつけられていたら、きっと答えは出ていなかったし、そもそも疑問にすら思っていなかったということ。特定の答え、知識が至上のものであるなんて、ひどくバカバカしい。しかし、そんなことはきっと日常生活に数えきれぬほど溢れ返っている。それほどまでに、1 番最初に植え付けられた知識、常識に自分で疑問を持つのは困難です。知識は人を賢くもするし、愚かにもします。「常識を疑え」とはよく言いますが、私はなかなかできることではないと思います。だから私はどうでもいいようなことばかり瞑想するのもかもしれません。

### 瞑想する理由・・・ あいまい

(前回)  
理想の自分  
であるため

(今回)  
常識に疑問  
を持つため

ならば！  
納得いくまで瞑想するしかない



瞑想する理由  
について

そういえば前回、私は自分が瞑想する理由について述べました。「理想の自分であるため」なんて、すごく曖昧に答えていた覚えがあります。答えはいくつもあるなんて、ある種の逃げのような回答を出していました。そして今回も「常識に疑問を持つため」なんていう答えが出ました。前回よりは少し具体的でいいなと思える理由です。しかし、やはり曖昧である。何か根本的なものがない。物足りない。満足がいかない。ならば、納得いくまでやはり瞑想するしかない。答えはいつ出るかわからないけれど、私はあんまり気長に待てないものだから。ということで、再び瞑想してきました。

瞑想する理由について、それでは皆さん、私の思考に頑張っついてきてください。「自分が自分であるため？」「悩んだ時間が糧になるから？」「他の意見に惑わされないように？」。こういったのは、どうしても抽象的で不明瞭、今までとは変わらない答えです。ならば、「自分がいざという時、判断を迷わないために？」なるべく具体的に出してみたいけれ

ど、なんて考えれば随分おかしいと思います。「迷わないために迷うのか？ 考えるのか？ 瞑想するのか？」。あれこれ考えていると頭が爆発しそうになる。そもそも明確な答えなどあるのか。いや、ない。ないのだろう。ないというのが正解なのだろう。考えれば自然と、そんな答えに行きつきます。だったら最初から何も考えなくていいじゃないか。どれだけ考え、もがいたところで無駄なのだから、答えがないんだから、はなからこんな瞑想などしなればいい。いいや、それは、それだけは嫌だな、なんて思いました。思ってしまったんです。この瞬間、私は替えのきかない答えを見つけました。

突き詰めれば答えがないものを

「自力で見出そうとする時間」

「見出した瞬間」



この時間が好き！

それはそれは、なんと単純で明確で、すんなりと納得がいくもの。ただ、瞑想する時間が好きだという、ただ本当にそれだけ。いつも私は、ぼーっと雲を眺めながら、頭をあれこれと働かせながら、突き詰めれば答えがないと言われるそれを自力で見出そうとする時間、見出した瞬間がたまらなく好きなんです。まさに私の好きな時間。好きだから瞑想する。これが理由により、結論。そして、知っておられる方は知っているであろうエトスです。気になる方は調べてみてください。

参考文献は、序文に出てきたパトスとロゴスの関係について 2 つは反対語であると記載されていた参考書、Z 会編集の『現代文キーワード読解改訂版』です。受験用に買いましたが、たくさん面白い考え方が載っているのでおすすめです。では、私の発表はこれで終わりです。ありがとうございました。

(動画原稿化終わり)

そんな感じです。龍谷大学には結局、不合格でしたが、最終的には京都のある私立大学に合格して進学することができました。生徒会長も久留米大学に合格しましたので、定時制から大学に行ったのはこれで 3 人目、長い歴史の中で 3 人目です。

もうほとんど時間がなくなってまいりました。本当は全員の動画があるんです。もっと稚拙なだけけれども、自分の言葉で語った子たちの発表があります。

もう本当に言葉にならない。どうやってスライドをつくっていいかわからない。そういう生徒がいました。私は、「あなたは唐揚げ屋さんですずっとバイトしてきたでしょ。唐揚げ屋

さんでバイトしてることを探究発表したらいいんじゃない」「そんなのが探究発表になるんですか?」「いや、なりますよ。まず温度は何度で揚げてる? それによって、衣の付け方も違うんでしょ?」「それは確かに違いますね」「じゃあ、あなたが1番美味しく唐揚げを揚げる技術について、どういうふうに唐揚げを揚げていくのか、全部分析をして、言葉にして発表してごらん」って言ったら、できたんですね。だから、やっぱりこの子たちが半分社会に出ているっていうことは、とても大きなことだと思いました。

そして、卓球部の部活動の帰りにしゃぶしゃぶ屋さんにご飯を食べに行った時に、もうとにかくまだ頼むのかっていうぐらい、ぐわーっと、皿なんかわーっとあって、もうめっちゃくちゃに食べていくんですよ。だけど、もう大体終わったかなっていう時になると、誰も声をかけないのに全部皿が綺麗に並べられて、テーブルの上が拭かれて元よりもきれいになる。それを見た時びっくりしました。僕はほんとに心を打たれました。だけど、彼らはそういうことを大げさに思っていない。彼らは普通だと思っている。それは、仕事で鍛えられてるからですよね。そういうところに、なんか私はものすごく彼らのすごさを感じるわけです。

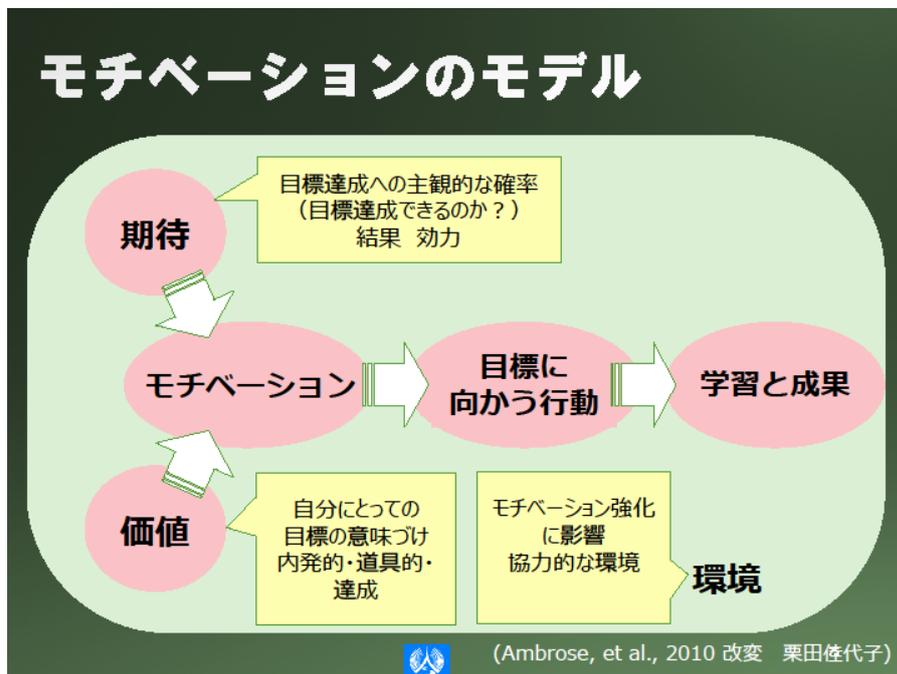
## 7 総探は何のために?

それでは、「総探は何のために?」ということで、これは「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性」を育てるためです。ずっと何回も言われてきました。だけど、やっぱりヤクルトの「生きて働く乳酸菌」じゃないけど、生きて働く知識・技能じゃないと意味がないだろうと思います。それから、未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力。そして学びを人生や社会に活かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養ですよ。それが学力の三要素の意味なのではないかと思います。

スライド31はアンブローズのモチベーションのモデルですけれども、モチベーションには3つのことがある。まず「期待」ですね。ちょっと手を伸ばせば届くんじゃないかという期待。そして、学びとか今やっている作業が自分にとってどういう「価値」があるのかということ。そして、1番大事なのはやっぱり「環境」です。人がモチベーションを強化できるような、みんなが受け入れる、そういう学びの場をつくっていくことだろうと思うんです。授業者にできることは、生徒にとって高い価値を考えてあげること、そして生徒の期待を高める工夫をすること、そして協力的な環境をつくり出すことだろうと思います。

もっと言うならば、「待つこと」です。これは大変なことですよ。もう教員の仕事の中で、もっとも疲れる、もっとも心臓をやられる。あの東大の先生をはじめ、いっぱい審査員を呼んで、「本当にできるのか?」と校長から言われた時に、私は「信じたいと思います」と言いながら、足は震えていました。できないかもしれない、逃げるかもしれない、半分ぐらい来ないかもしれないと思いながらも、でもあの子たちのことだから絶対できると。もう待って待って待って、待つことに耐えながらもひたすら待つ。これが教師の仕事だろうと思います。

(スライド 31)



## 8 チェックアウト

最後、チェックアウトという時間になってしまいましたが、さっきの紙を裏返していただいて、この4つについてちょっと考えていただければありがたいと思います(スライド 32)。

(スライド 32)

### チェックアウト

<p>③ 定時制高校を どれくらい知っている?</p> <p>知らない      知っている ( 1・2・3・4 )</p>	<p>① 定時制の「探究」 ここが一番ストンときた</p>
<p>④ やってみたい実践 取り入れてみたい 意識・考え方</p>	<p>② さらに学びを深めるため に聞きたいことは?</p>

①定時制の探究のここが1番ストンと来た。②生徒の発表で良かったところ、引き込ま

れたところがあるかどうか。本当は時間があれば他の発表もいっぱいお見せしたかったんですね。「サッカーと人生」なんかとても面白かったんですよ…。③定時制高校をどれくらい今の段階で知っているか。そして、つまるところ、④「探究」とは何でしょうか？ この4つについてお書きください。お願いいたします。

#### <会場 リフレクションワーク>

先生方、本当にリフレクションをありがとうございます。時間が来てしまいましたので、ちょっと中断するところもあるかもしれませんが、こちらをご覧ください。

学び直しから始めました。僕は探究のもちろん専門家でもないし、ただ学校づくりをした。学校づくりをするための1つの手段として「探究」を使いました。学び直しから始めて、個別と共同が主体性を生み出し、そして生徒自ら、いろんなプロジェクトを運営できるようになった。私たちはその活動の全てを支える学校でありたいと思って考えてきました。答えのない問いの連続を生きる未来の大人たち、自分の人生を自分でプロデュースできる能力と資質を、全ての教育活動で推進してきたつもりです。定時制の4年間で、かけがえない時間と場所であるために、3月で閉課程したとはいえ、この学び舎は卒業生の心の中に今も生きてると信じています。

今、彼らはさまざまところで活躍しているんです。ダンプの運転手になってる子がすごく会社の中で可愛がられています。会社の中でグループワークがあったんですって。そういう時に「学校でやっと思ったけんが、どげんことでも答えられたよ、先生」ってしてくれたのは、ものすごく嬉しかった。大学に進学した子も、「なんかついていけんこととかある？」って訊くと、「全然ない」って。前の方から3番目ぐらいの席にいつも座って聞いてるって。「そうね！よかったね!!」って言うと、「うん」と。

前任の教務主任は、私が担任をひきうける際、中学校からの内申書を見せてくれませんでした。「先生、これは生徒たちが卒業した後に見てください」と。で、この間、整理していたら出てきました。ほとんど1でした。中学校に行けていませんからね。その子が今こういう探究発表ができるようになって、大学生にもなっているというお話です。

閉課程になってしまったんですけれども、こういう話をこういう外の場で話す機会をつくっていただいた産業能率大学さんに感謝したいと思います。皆さん、ありがとうございます。これでセッション4を終了とさせていただきます。

---

第 17 回キャリア教育推進フォーラム 報告書

「総合的な探究の時間と教科の関係性・繋がりを考える

～北陸新幹線は繋がったが、探究と教科の学びは繋がっているか?～」

福井開催

発行日 2024 年 12 月

発行 産業能率大学 入試企画部 企画課

〒158-8630 東京都世田谷区等々力 6-39-15

TEL03-3704-0731 FAX03-3704-9766

<https://www.sanno.ac.jp>

(禁無断転載・転用・複写)