

5. 2. 1 総合的な探究の時間の指導法と評価～探究プロセスとルーブリック～

グローバル型発表会の第1分科会において、上記タイトルで発表した。本校では令和4年度より中高一貫の一期生が高校入学したことを受け、中高6年間を貫く探究カリキュラムを開発してきた。そのため、この分科会では中学校・高校のそれぞれにおいて、探究プロセスを精緻に組み上げる指導法とその適切な評価を行うための評価方法について議論した。

(1) 高校3年間における探究プロセスとその指導法について【板倉報告】

板倉報告では主に①高校3年間における探究プロセスと②教員の関わり方モデルについての説明があった。高校で行われる「地域創造と人間生活」と「未来創造探究」の位置づけや具体的な取り組み、そのタイムスケジュールなどカリキュラムの全体像が示された。未来創造探究において、問題発見・課題設定期、調査のためのアクション期、課題解決のためのアクション期、論文作成期など生徒の探究アクションを行う時期をステージ4に分け、そのステージごとに教員の役割や関わり方を変えていく仮説についての説明を行った。

4-1-2 生徒主体の学習と教員の関わり方

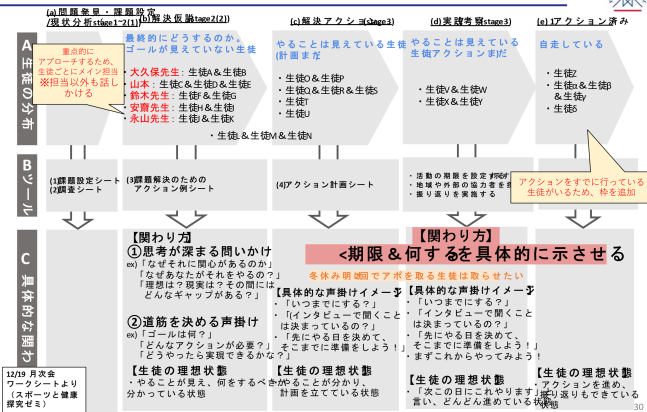
教師の関わりを妨げる3つの要因

- ① 生徒が教師の支援を権威的な言葉として受け取る可能性がある
 - ② 探究のあるべき姿のイメージが、生徒の支援要請を妨げる
 - ③ 教師は一人で複数の生徒を担当する必要があるため、ある程度進んでいる生徒に対しては後回しにする傾向がある
- ▼
- 探究における教師の役割は**多様**であることが求められる。
(指導⇄支援/Teacher⇄Facilitatorの**二者択一ではない**)
 - 一人での切り替えは難易度が高いので、**2人以上で連携**に関わる
 - そのため**面的な指導体制の構築**必須

ステージ	教師の関わり方
① 問題発見・課題設定	教師が問いを投げかけ、生徒が問題意識を共有する。
② 調査のためのアクション	教師が調査の方向性をサポートし、必要な情報を提供する。
③ 課題解決のためのアクション	教師がグループ間の協力を促進し、進捗を確認する。
④ 論文作成	教師が論文の構成や表現についてアドバイスを行う。

また、この教員が生徒にどのように関わるかにとどまらず、学校全体のチームとして探究学習を指導するための方法についての工夫の説明があった。

4-3-5 生徒に応じた関わり方をチームで考える



(2) 中学校3年間での探究プロセスとルーブリックの活用【松浦報告】

松浦報告では主に中学校での具体的な取り組みとして、主に①未来創造学、②演劇ワークショップ、③リーダー学、④哲学対話の④つの活動について紹介があった。

「未来創造学」地域課題探究全体像



中学校の未来創造学では『ふたばの良さを発信する』をテーマとして、双葉郡の魅力を磨き、発信することが、中学校3年間のテーマとして貫かれ、演劇WSや哲学対話などで探究を行うための基礎体力をつけ、グローバルスタディー(GS)の授業で英語活用力を鍛えるなどを行い、中学校3年間の学習の集大成として、ニュージーランドへの海外修学旅行で世界に発信するという構造となっている。

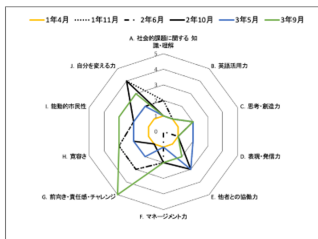
(3) 探究学習における評価とルーブリックの活用【林報告】

林報告では評価に関して①サマティブ(総括的)評価とフォーマティブ(形成的)評価、②ルーブリックの活用、③探究学習の観点別評価、④まとめ(可視化できない評価)の四点について説明を行った。

まず、評価に関しては人材要件ルーブリックの改訂のポイントについて説明し、ルーブリックは不変のものではなく、生徒や学校の実態に合わせて議論し、教員が目線合わせをする機能について確認した。また、ルーブリックは基本的にサマティブ評価として機能している。しかし、本校では年2回ルーブリックを測定し、このデータをもとにゼミ担当者とのルーブリック面談を行うことで、自学期の方針の確認や資質・能力の伸長を生徒自身に確認させることがフォーマティブ評価としても機能していることを確認した。

次にルーブリックによる教員の評価の実例として、分科会の前に生徒発表を行った2名の3年次生のルーブリック評価の分析を行った。ルーブリックの数値はあくまでも生徒の自己評価であり、教員が見立てた評価には差が出る。このルーブリック面談を通じて、目線合わせを行うとともに、生徒と教員の交流ツールとしても機能している。

2-4-2 ルーブリックによる教員の評価②



南相馬市から通うスペシャリスト系列の生徒1年次の双葉郡ツアーや演劇を通して平均2.4に上昇し、特に「自分を変える力」が4に。しかし、2年次の前半は探究活動がうまく軌道に乗らず、1.8で推移。特に、「他者との協働力」が0に。この頃、外部のボランティア活動に参加していたが、自分から関わらないうちに自己評価は低い。数値には表れていないが、2年次後半に大きく変化するマイプロ校内選考に落ち、代わりに参加したSteamフェスタ(ベネッセ主催)で自分なりの考えをまとめることができ、探究活動が進む。3年次前半の自己評価は低いが6月頃に外部連携によるワークショップの手伝いを始めたことで活動が進み、夏にもさらに探究活動が進み、内容も精査され、最終発表会で堂々と発表でき、入賞も果たした。最終的に大きく伸びた方は「探究力・責任感・協働力」となった。

生徒Bのルーブリック自己評価(3年間)
【平均値】1.00(1年4月)
→2.30(3年10月)

ゼミ担当教員による評価

また、ルーブリックを通じて生徒の資質・能力の伸長状況を未来創造探究の指導に対するのフィードバックとしても活用しているが、数値では測れない力もあると感じている。それは未来創造探究を通じて、自己の在り方生き方を試行錯誤しながら本校を卒業した卒業生(アルムナイ)の持つ力である。卒業生は大学に進学後も探究を続け(高校の時のテーマを引き続き行う生徒やテーマを変えながら新たなテーマを探究している生徒様々)ている。愛校心は数値として測定することはできないが、大学の夏休みを利用して学校でボランティアをしたり、卒業生イベント「卒業したって探究は続くんです!」を企画するなど、本校の探究文化は高校を卒業しても続いていることを紹介した。

(4) 質疑応答

質問者：特定非営利活動いきたす代表理事 江口彰さん

Q1：6つのゼミに配属されている先生と生徒数を知りたい。

A1：(板倉 T、林 T) 学年、年度によりばらつきはあるが、生徒30人に対して教員が3人の配置になっている。生徒にゼミの希望をとった後に先生の調整している。

Q2：教科とのカリキュラムのバランスはどうなっているのか。自分の勤務する学校は1年次0単位、2年次2単位、3年次1単位と少ない。ふたば未来は8単位と多いが他の教科とのバランスはどうなっているのか。

A2：(林 T) 単位数というより、年間52週をどのように計画を立て実践するかを大切に考えて活動している。探究を8単位実施しているが探究以外の教科もアカデミック系列は週36単位入っており、生徒は探究も教科も頑張っている。このカリキュラムはいい部分もあるが弊害もあるため今後も継続してカリキュラムについて考えていく必要がある。

質問者：勿来工業高校 樋口広宣先生

Q3：ルーブリック評価で、個人面談を行うのはいつ、何回行うか教えてほしい。

A3：(林 T) ルーブリック面談は3年間で6回行う。個人面談は毎回行えるわけではないが、1、2年次の秋に実施している。

Q4：先生方が生徒への関わりとして、インストラクターやファシリテーターなどの役割があることがわかったが、これは普通教科の座学でも意識して教育活動を行っているのか。

A4：(林 T) やれているとは思えない。しかし、この手法(インストラクターなど)を先生方も学んでいるので、一方的に知識を伝達するだけの役割ではなく、教科それぞれ工夫して教科指導している。

質問者：埼玉県立芸術総合高校 西澤廣人先生

Q5：伴走が必要な生徒の中で、スキルが高いがアクションができない生徒へはどのように指導しているのか？

A5(板倉 T)：目標を持たせるために生徒と教員が一緒になって話をするなどをし、アクションについて一緒に考える。

<分科会で対話したいことでの共有事項>

- A チーム：探究基本編 探究を加速させるために効果的な生徒との関わり方とは？
- B チーム：探究実践編 生徒の探究を加速させるための効果的なカリキュラムマネジメントとは？

グループに分かれ10分程度話し合いを持った。共有する時間がなかったため、話し合いのみとなった。最後に参加者から感想をいただいた。

立命館宇治中学校高校 前川哲哉先生

【感想】立命館宇治中学校高校 前川哲哉先生
タクシーで来校したが、校門についた瞬間から迎えて下さる先生方が会釈や挨拶をしてくださった。先生方の人間性の素晴らしさに感動した。また、生徒発表の高久さんの発表にも感動し、自分の学校でも講演してほしいと感じるくらいであった。生徒がこのように探究活動できるのは週3回も生徒のために会議を持ちコンセンサスを取り生徒の指導に当たられているからなのだなと感じた。

【感想】新潟大学附属新潟中学校 橋本善貴先生
学びのある研究発表会に参加できて感動した。先生方の生徒への関わり方を学ぶことができた。

5. 2. 1 総合的な探究の時間の指導法と評価～探究プロセスとルーブリック～

グローバル型発表会の第1分科会において、上記タイトルで発表した。本校では令和4年度より中高一貫の一期生が高校入学したことを受け、中高6年間を貫く探究カリキュラムを開発してきた。そのため、この分科会では中学校・高校のそれぞれにおいて、探究プロセスを精緻に組み上げる指導法とその適切な評価を行うための評価方法について議論した。

(1) 高校3年間における探究プロセスとその指導法について【板倉報告】

板倉報告では主に①高校3年間における探究プロセスと②教員の関わり方モデルについての説明があった。高校で行われる「地域創造と人間生活」と「未来創造探究」の位置づけや具体的な取り組み、そのタイムスケジュールなどカリキュラムの全体像が示された。未来創造探究において、問題発見・課題設定期、調査のためのアクション期、課題解決のためのアクション期、論文作成期など生徒の探究アクションを行う時期をステージ4に分け、そのステージごとに教員の役割や関わり方を変えていく仮説についての説明を行った。

4-1-2 生徒主体の学習と教員の関わり方

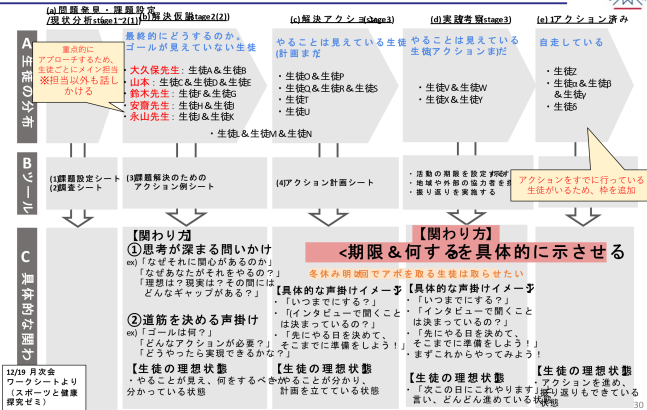
教師の関わりを妨げる3つの要因

- ① 生徒が教師の支援を権威的な言葉として受け取る可能性がある
 - ② 探究のあるべき姿のイメージが、生徒の支援要請を妨げる
 - ③ 教師は一人で複数の生徒を担当する必要があるため、ある程度進んでいる生徒に対しては後回しにする傾向がある
-
- 探究における教師の役割は**多様**であることが求められる。
(指導⇄支援/Teacher⇄Facilitatorの**二者択一ではない**)
 - 一人での切り替えは難易度が高いため、**2人以上で連携**に関わる
 - そのため**面的な指導体制の構築**必須

Table with 4 columns: (a) 問題発見期 (Stage 1), (b) 調査のためのアクション期 (Stage 2), (c) 課題解決のためのアクション期 (Stage 3), (d) 論文作成期 (Stage 4). Rows show teacher roles like '指導者' (Instructor) and '支援者' (Supporter) for different student groups.

また、この教員が生徒にどのように関わるかにとどまらず、学校全体のチームとして探究学習を指導するための方法についての工夫の説明があった。

4-3-5 生徒に応じた関わり方をチームで考える



(2) 中学校3年間での探究プロセスとルーブリックの活用【松浦報告】

松浦報告では主に中学校での具体的な取り組みとして、主に①未来創造学、②演劇ワークショップ、③リーダー学、④哲学対話の④つの活動について紹介があった。

「未来創造学」地域課題探究全体像



中学校の未来創造学では『ふたばの良さを発信する』をテーマとして、双葉郡の魅力を磨き、発信することが、中学校3年間のテーマとして貫かれ、演劇WSや哲学対話などで探究を行うための基礎体力をつけ、グローバルスタディー(GS)の授業で英語活用力を鍛えるなどを行い、中学校3年間の学習の集大成として、ニュージーランドへの海外修学旅行で世界に発信するという構造となっている。

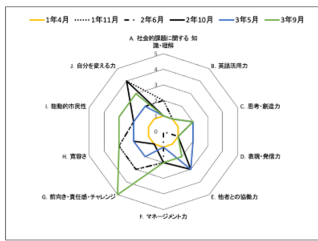
(3) 探究学習における評価とルーブリックの活用【林報告】

林報告では評価に関して①サマティブ(総括的)評価とフォーマティブ(形成的)評価、②ルーブリックの活用、③探究学習の観点別評価、④まとめ(可視化できない評価)の四点について説明を行った。

まず、評価に関しては人材要件ルーブリックの改訂のポイントについて説明し、ルーブリックは不変のものではなく、生徒や学校の実態に合わせて議論し、教員が目線合わせをする機能について確認した。また、ルーブリックは基本的にサマティブ評価として機能している。しかし、本校では年2回ルーブリックを測定し、このデータをもとにゼミ担当者とのルーブリック面談を行うことで、自学期の方針の確認や資質・能力の伸長を生徒自身に確認させることがフォーマティブ評価としても機能していることを確認した。

次にルーブリックによる教員の評価の実例として、分科会の前に生徒発表を行った2名の3年次生のルーブリック評価の分析を行った。ルーブリックの数値はあくまでも生徒の自己評価であり、教員が見立てた評価には差が出る。このルーブリック面談を通じて、目線合わせを行うとともに、生徒と教員の交流ツールとしても機能している。

2-4-2 ルーブリックによる教員の評価②



南相馬市から通うスペシャリスト系列の生徒1年次の双葉郡ツアーや演劇を通して平均2.4に上昇し、特に「自分を変える力」が4に。しかし、2年次の前半は探究活動がうまく軌道に乗らず、1.8で推移。特に、「他者との協働力」が0に。この頃、外部のボランティア活動に参加していたが、自分から関わらぬかに陥り自己評価は低い。数値には表れていないが、2年次後半に大きく変化するマイプロ校内選考に落ち、代わりに参加したSteamフェスタ(ベネッセ主催)で自分なりの考えをまとめることができ探究活動が進む。3年次前半の自己評価は低いから6月頃に外部連携によるワークショップの手伝いを始めたことで活動が進み、夏にもさらに探究活動が進み、内容も精査され、最終発表会では堂々と発表でき、入賞も果たした。最終的に大きく伸びた方は「探究活動の継続力」がポイントとなった。

生徒Bのルーブリック自己評価(3年間)
【平均値】1.00(1年4月)
→2.30(3年10月)

ゼミ担当教員による評価

また、ルーブリックを通じて生徒の資質・能力の伸長状況を未来創造探究の指導に対するのフィードバックとしても活用しているが、数値では測れない力もあると感じている。それは未来創造探究を通じて、自己の在り方生き方を試行錯誤しながら本校を卒業した卒業生(アルムナイ)の持つ力である。卒業生は大学に進学後も探究を続け(高校の時のテーマを引き続き行う生徒やテーマを変えながら新たなテーマを探究している生徒様々)ている。愛校心は数値として測定することはできないが、大学の夏休みを利用して学校でボランティアをしたり、卒業生イベント「卒業したって探究は続くんです!」を企画するなど、本校の探究文化は高校を卒業しても続いていることを紹介した。

(4) 質疑応答

質問者：特定非営利活動いきたす代表理事 江口彰さん

Q1：6つのゼミに配属されている先生と生徒数を知りたい。

A1：(板倉 T、林 T) 学年、年度によりばらつきはあるが、生徒30人に対して教員が3人の配置になっている。生徒にゼミの希望をとった後に先生の調整している。

Q2：教科とのカリキュラムのバランスはどうなっているのか。自分の勤務する学校は1年次0単位、2年次2単位、3年次1単位と少ない。ふたば未来は8単位と多いが他の教科とのバランスはどうなっているのか。

A2：(林 T) 単位数というより、年間52週をどのように計画を立て実践するかを大切に考えて活動している。探究を8単位実施しているが探究以外の教科もアカデミック系列は週36単位入っており、生徒は探究も教科も頑張っている。このカリキュラムはいい部分もあるが弊害もあるため今後も継続してカリキュラムについて考えていく必要がある。

質問者：勿来工業高校 樋口広宣先生

Q3：ルーブリック評価で、個人面談を行うのはいつ、何回行うか教えてほしい。

A3：(林 T) ルーブリック面談は3年間で6回行う。個人面談は毎回行えるわけではないが、1、2年次の秋に実施している。

Q4：先生方が生徒への関わりとして、インストラクターやファシリテーターなどの役割があることがわかったが、これは普通教科の座学でも意識して教育活動を行っているのか。

A4：(林 T) やれているとは思えない。しかし、この手法(インストラクターなど)を先生方も学んでいるので、一方的に知識を伝達するだけの役割ではなく、教科それぞれ工夫して教科指導している。

質問者：埼玉県立芸術総合高校 西澤廣人先生

Q5：伴走が必要な生徒の中で、スキルが高いがアクションができない生徒へはどのように指導しているのか？

A5(板倉 T)：目標を持たせるために生徒と教員が一緒になって話をするなどをし、アクションについて一緒に考える。

<分科会で対話したいことでの共有事項>

A チーム：探究基本編 探究を加速させるために効果的な生徒との関わり方とは？

B チーム：探究実践編 生徒の探究を加速させるための効果的なカリキュラムマネジメントとは？

グループに分かれ10分程度話し合いを持った。共有する時間がなかったため、話し合いのみとなった。最後に参加者から感想をいただいた。

立命館宇治中学校高校 前川哲哉先生

【感想】立命館宇治中学校高校 前川哲哉先生
タクシーで来校したが、校門についた瞬間から迎えて下さる先生方が会釈や挨拶をしてくださった。先生方の人間性の素晴らしさに感動した。また、生徒発表の高久さんの発表にも感動し、自分の学校でも講演してほしいと感じるくらいであった。生徒がこのように探究活動できるのは週3回も生徒のために会議を持ちコンセンサスを取り生徒の指導に当たられているからなのだなと感じた。

【感想】新潟大学附属新潟中学校 橋本善貴先生
学びのある研究発表会に参加できて感動した。先生方の生徒への関わり方を学ぶことができた。

5. 2. 2 総合的な探究の時間での協働～地域協働・外部協働～

グローバル型発表会の第二分科会において上記タイトルで発表した。生徒一人ひとりが持続可能な社会の担い手として社会の成長を生み出すためには、開かれた学校づくりが期待される。大学等の外部機関連携や、学校と地域の協働による「学びと地域活性化の相乗効果」の創出について議論した。

(1) 未来創造探究とは？

自己紹介ののち、県外からの来校者もいるため、福島県双葉郡についての概況を説明した。

本校は「生まれ変わり」を余儀なくされたことを奇貨とし、学習指導要領改訂以前から「主体的・対話的で深い学び」の導入を行っている。なぜ原発事故は起きたのか？ そもそも原発が誘致されたのはなぜか？ 何かゆがみがあったからではないか？ 何かを変える必要があるのではないかと、ということで建学の精神は「変革者たれ」とされている。

原発事故から十年が経ち、コロナ禍となった。それによりオンライン授業が始まるなど、今や知識はどこにいても手に入る時代である。そんな現代において、仲間とともに「世界にひとつだけの福島」で学ぶ意義を考えると、地域における課題の多さが挙げられる。原発事故特有の課題とそれが加速させた日本の地方が持っていた課題、そういった課題の多さを逆説的に「教育の強み」と見なし、「福島で学ぶ意味」として提示したい。

ふたば未来学園高校の未来創造探究の時間では、生徒が考える「あるべき社会」と現実の社会とのギャップを埋める努力をしている。いわば「手が届く世界を変えていく」手触りを得る時間である。

(2) 探究における協働体制と価値創造

協働体制① NPO法人カタリバ

もっとも身近でお世話になっているのがNPO法人カタリバだ。未来創造探究の時間での教師とともにゼミに入り、時には地域との窓口になってくれるのみならず、教育課程外でも地域イベントの実施や、放課後の学習伴走、相談相手などを担っていただいている。

協働体制② 地域

関西から福島に移り住み、福島大学の先生となった前川直哉氏は「福島にはカッコいい大人たちがたくさんいる」と評している。本校の探究ではその「カッコいい地域の大人」たちの力を借りている。具体的には普段の探究の相談相手や、地域の現状を知るためのインタビュー先、あるいは発表会の審査員として力をお借りし、2021年度には高校1～3年次でのべ350余人の方にお世話になった。今年度は初めてプレ発表会の審査員として本校OGをお招きした。本校は2022年現在8期目となる学校である。卒業生も当然若く、卒業しても大学で探究をつづけている者や、就学しながら地域に関わり続ける者もみられ、彼・彼女たちが新たな「地域のカッコいい大人」として本校と関われる可能性がこの先考

えられる。

■2022年高2年次発表会 外部アドバイザー

氏名	所属	関連領域
岩田雅光さん	アクアマリンふくしま	再エネ
山根辰洋さん	一般社団法人双葉郡地域観光研究協会	メディア、原子力
猪狩琉依さん	富岡わんぱくパーク・ふたば未来3期生	スポーツ、福祉
平山勉さん	双葉郡未来会議 代表	メディア
日比賢二さん	廃炉資料館	原子力
新國宏樹さん	廃炉資料館	原子力
猪狩 僚さん	いわき市役所、Igoku編集長	メディア、福祉
秋元 菜々美さん	ふたばいんふお	メディア、原子力
佐藤 亜紀さん	HAMADORI 13事務局	アグリ

協働体制③ 早稲田大学

これまで生徒の探究学習において、地域での実践を加速できた一方で、学術的な知と接続することによる科学的概念への昇華（抽象的に思考し転用できる概念的なものの見方・考え方の獲得）には課題があった。

学術知との接続

例：シビックプライドについて考察する
生徒へのオンラインレクチャー



例：早稲田大学先端社会科学研究所のシンポジウムで発表させてもらう

このことから、学知の接続を目的として2018年以降、早稲田大学ふくしま広野未来創造リサーチセンターとの連携を重ねてきた。2021年には大学研究者の常駐を開始、2022年には早稲田大学環境総合研究センターとの連携協定を締結した。

例えばオンラインレクチャーや、シンポジウムでの発表の機会を得るなど学術知との接続をしたり、常在の研究員さんによって、探究のテーマに応じた専門家を生徒に紹介してくれたりしてくださっている。

価値創造① 演劇と探究

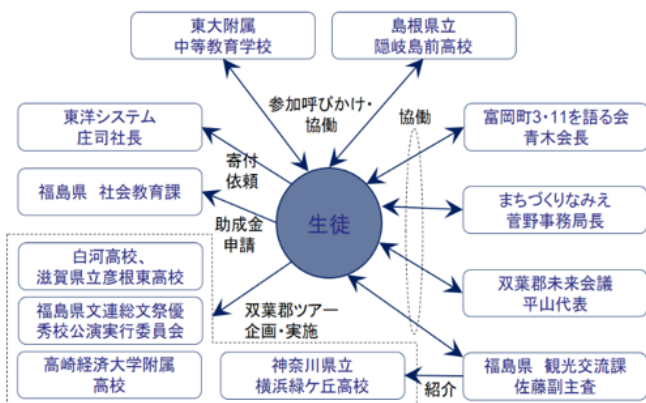
高校1年次では地域の方に取材して演劇を捜索している。地域の方にと手はモデルとなった演劇を鑑賞し、「対話の場」形成の難しさや「問いの共有」の難しさを再認識できた。

高校2・3年次には探究活動があり、それによる地域の活性化がなされている。過去の例でいえば、

震災で途絶えていた祭りが復活するにあたり、神輿の浜下りのルートと避難訓練に利用し、新たな価値づけをした事例や、関心があるコスプレを地域の高齢者に施すことで気持ちを華やかにさせた事例、避難先で元気づけられたチアリーディングを、今度は自分が主体となって子どもたちとチアで地域を盛り上げるプロジェクトなどである。

コロナ以前で最も外部との協働がなされたプロジェクトは地域交換留学である。白河市から本校へ入学した生徒によるプロジェクトで、地元友人が言った「双葉郡って放射能じゃん」にショックを受け、「他人事から自分ごとへ」を掲げ、福島と全国の高校生が互いの地域を訪問して問題解決のきっかけをつくるプログラムを企画し実践した。フィールドワーク、ホームステイ、地域未来会議を意図的に組み合わせ、資金調達・参加校募集等も自ら実施、3回119人が参加した。

下図は該当生徒の外部協働概念図。



価値創造② 葛尾劇「宝宝宝」

伝承が途絶えていた葛尾村（現居住者200名）の「宝財踊り」をもとに、演劇部が作品を創作した。観劇した村人からは「よその若者が村のことを学んだ上に文化を伝えてくれるとは。胸に迫る」「隣に座っていた方が宝財踊りを踊っていた方で、また見られるとは、と涙を流していました」と感想を頂いた。葛尾出身でこのプロジェクトの主体となった生徒は「自分の中、誰の中にもある故郷を想う気持ちを土地の神様に見せたい。それを地域の人と共有したい」とコメントし、農村に残るアニミズムの心情が高校生にも残っていることを示した。



価値創造③ ふたば未来ごちゃまぜ探究カイギ

「いま、あなたの視点から、どんな双葉郡・浜通りが見えますか？」という問いをもとに、2022年10月地域、教員、NPO、行政、小中学生など総勢30名超の方が集う対話の場をカタリバの横山さんが開催した。「学校と地域をかき混ぜながら」がキーワードとなった。

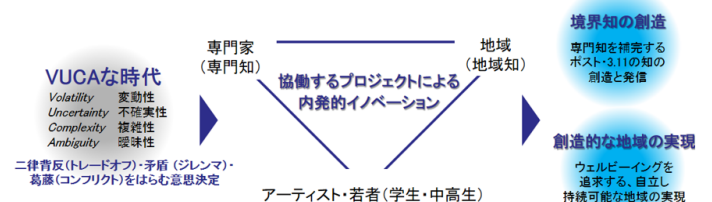
価値創造④ ふくしま学（楽）会・1F地域塾

早稲田大学ふくしま広野未来創造リサーチセンターは、世代を超えて、地域を超えて、分野を超えて、福島の復興と廃炉について共に考える「対話の場」として「ふくしま学（楽）会」を半年に一度開催しており（2023年1月で第11回目）本校生も毎回発表の機会を頂いている。

1F地域塾については本冊子「2.4.3 広島研修」を参考されたい。

(3) 地域における高校生の役割・力

いわゆるVUCAな時代において、地域知と専門知をつなぐ境界知的作業者の存在が求められている。立場やしがらみのない学生が専門知／地域知の分野をトリックスター的に軽やかに超え両者をつなぎ、いじくりまわして（TINKERING）新たな価値を創造する可能性がある。社会を変えるのは「ヨソモノ、ワカモノ、バカモノ」と言われている。小松理虔は「言い換えれば外部、未来、ふまじめ」と表現しており（『新復興論』）、未来ある若者のときに「ふまじめ」な関わりに創造的可能性を見出している。



5. 2. 3 第3分科会 グローバル教育～海外研修・英語力向上～発表内容

報告者 英語科 高野・星(耕)・塩田

1. ふたば未来学園の実践

(1) AFS 留学生の受け入れ(5年間：エリックの未来フォーラム)・ニュージーランドとの交流・水曜放課後・プレゼン・ディベート・スピーチコンテスト



(2) 演劇・イラクエイドワーカーの高遠さん講演会

(3) ニュージーランド研修(特例先遣チーム)・ドイツ研修・ニューヨーク研修と APU



2. 成果

プロジェクト型海外研修

E 他者との協働・F マネジメント力は上昇

B 英語活用力については、メタ認知が進み、帰国直後の一時的な下降、その後上昇。

I 能動的市民性については、他国のコミュニティ形成に触れて帰国後のUカルチャーショックに陥るも、その後持ち直し、探究活動への接続が成される。

(検定試験) GTEC 校内平均点の上昇・英検2級取得早期化・準1級1名

(海外留学) 長期 フランス1名・イタリア1名・ハンガリー1名(予定)

短期 ドイツ2名・オーストラリア1名



「卒業生」人的資源が年々豊富になる卒業生の APU 前 Zoom、OECD オンライン双葉郡ツアーで教員と外部関係者との協働



3. 今後の課題

(1) 生徒の変容…身体知の保障

オンライン交流<国内バブル内の国際交流<現地渡航国際交流<現地渡航プロジェクト型海外研修
現地渡航を伴わずとも、グローバルシティズンシップを涵養していくこと。

(2) 目標文化へのアクセスや国際交流がモチベーションになり、プランされすぎない研修の実現

→教員やコーディネーターにプランされた学びは大部分がオンラインで代替可能
(予定調和にならない海外研修が当たり前。)

(3) 偶発的に目の前の外国人に日本人(の代表)として頼られることが必要。



5. 2. 4 シティズンシップ・コミュニケーション・演劇教育 ～コミュニケーション教育～

グローバル型発表会の第4分科会において、上記タイトルで発表した。東日本大震災と原発事故という経験したことがないような災害に見舞われ、今までの価値観や社会のあり方を根本的に考え直し、常識にとらわれず新しい考えのもと生き方の見直しや社会の建設をする「変革者」として、自分の頭で考えて立ち上がる主体性、違いを乗り越えて手をつなぎ合っていく協働性、そのうえで新しい生き方や社会をつくりだす創造性、この3つは双葉のみならず福島県、ひいては日本全国で必要な力と言える。社会を変え、自分の地域を変えていくためには、与えられた者で満足するのではなく自分達で理想とする未来を構想してその未来を実現する力をつけなければならない、それが変革者である。本校では開校初年度より平田オリザ氏を講師に招き、演劇を通して地域課題を知る学習をおこなってきた。そして本校の中学校開校の際も NPO 法人 PAVLIC の方をファシリテーターとして講師招聘し、演劇ワークショップを実施するとともに、長野県立大学の神戸和佳子氏を講師に迎え哲学対話も始めた。令和4年度より中高一貫の一期生が高校入学したことで、演劇と哲学対話を3年間学んだ生徒たちにはどのような変化があるのかも分かった。

(1) シティズンシップとは

経産省で既に2006年にシティズンシップ教育について掲げているが、本校で育てたい生徒像を考えた時に、改めてシティズンシップについて定義づけしたものが以下の通りである。

○シティズンシップとは、身のまわりのことも社会のことも人任せにせず向き合い、自ら考え動くことができる能動的な市民としての主権者意識、市民性、人権感覚。

○本校ルーブリックの項目では下記に該当

・寛容さ（異文化や考えの違う他者を受け入れ、思いやるあたたかさを持ち、協調して共に高めようとすることができる）

・能動的市民性（社会を支える当事者としての意識を持ち、地域や国内外の未来を真剣に考えることができる。）

○加えて、本質を掴み、分断を乗り越えていくための能力として「コンテクストを掴み、互いの違いを乗り越える力」や「未知のことについて粘り強く問い・考え・語り・聴く力」等を育成。

シティズンシップの基盤となる**能動的市民性（本校ルーブリック項目I）、他者との協働力（E）、寛容さ（H）**等を育むために、哲学対話や演劇教育を実施している。また、哲学対話や演劇を通して本校が育てたいルーブリックの力が総合的に育つよう授業内容をデザインしている。

(2) 中学3年間を通した「哲学対話」と「演劇」による成果

中学では演劇と哲学対話を「総合的な学習の時間」において3年間継続的に活動している。自分と他者の違いに気づくこと、他者と対話を重ねること、協働すること、伝えるためのことば・身体・表情などの操作を試行錯誤すること、そして正解のない課題に取り組み楽しむことを通じて、表現力やコミュニケーション力、創造力を育成していく。また、お互いの違いを認め合う寛容な学びのコミュニティの形成にも繋がっていく。

このことによる成果は以下のとおりである。

・対話により問いが生まれ、思考を動かし、語ることが

考えに形を与え、さらに思考が深まり新たな問いへ向かうことで、本質をつかむ批判的思考力や聞く力が育った。

・自由な、真実を追求する学びの空間を形成することで、他者との考えの違いを肯定し、面白がることのできるようになった。

・演劇ワークショップの中で、自分を表現することのハードルが下がった。

・失敗を面白がる姿勢が育った（普段の生活での物事に対する考え方にも繋がる）

ふたば未来と哲学対話

◎ **担任だけではなく、全員で見とる哲学対話**

- ・授業運営は、学年教員でローテーションを組む
- ⇒ 学年教員全員で授業を行っているので、生徒の様子や変容を学年教員で見とることができる。

時には、養護教諭や栄養教諭が入ることも・・・

- ・哲学対話（道徳）特任講師に長野県立大学の神戸和佳子氏をお招きし、授業、教員への授業指導、授業の振り返りミーティングを実施。

◎ **「考え、議論する道徳」へ**

- ・1テーマ(単元)＝3時間
- ⇒じっくり考えを深める、多面的・多角的に見る。
- ・単元ごとに必ず「対話」の時間を設ける。・内容項目から授業を立ち上げる、内容項目を深めていく。



テーマを提示 グループで考えを深める 問い出し 対話と振り返り 13

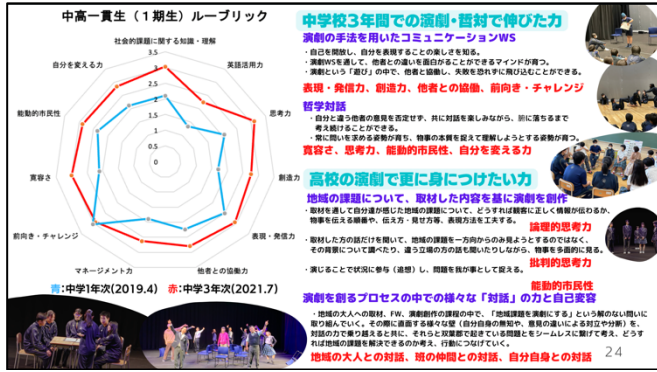
また、総合的な学習の時間以外でも、それぞれの教科の中で演劇や哲学対話を用いて授業を行う教員が増えた。演劇という身体的なアプローチを通して教科書だけでは分からない登場人物の気持ちを考えたり、哲学対話で一つの題材について問いを出し深く掘り下げたりすることに役立っている。

(3) 高校1年次「演劇を通して地域の課題を知る学習」

中学3年間の学びとその成果については(2)の通りだが、今年度の高校1年生は中高一貫1期生である。彼らが3年間演劇と哲学対話を通してどのように変化したのかは、次のページのグラフで示してある。

今年度の1年生は140名、そのうちの4割が中高一貫生である。中学での演劇はコミュニケーションWSを中心に自分を表現することの楽しさや失敗を楽しむ力が育ち、哲学対話では他者との違いを楽しみ、対話の中で物事の本質を捉える力が育った（演劇や哲学を使って自

分を変える)。



高校では演劇を通して地域の課題について学ぶが、結果的に中高一貫生が生徒全体に良い影響を与えたと言える。演劇的手法を用いた活動で生徒は、グループ活動という普段とは違う他者との関わりの中で、話し合いながらFW先を決め、取材の役割分担をし、取材した内容を演劇にしていく。

演劇を創るために構成された男女混合のグループ編成はクラスも系列もバラバラである。そのようなグループの中で対立や分断が生じた時、それは平穏なものばかりとは限らず、時には葛藤、衝突、軋轢が伴うものが多かった。一見、上手く行っているように見えるグループも、よく観察すると、一部のリーダータイプの生徒が主導で話し合いを進めており、その他が傍観者だったりしたものだ。しかし、今年度はそのどちらでもなく、お互いの意見の違いを認め合い、楽しみながら創作をするチームが多かった。これは哲学対話を通して協働できるリーダーが育ったからだと考える。また、これまでになく創造的な作品がそれぞれの班から生まれた。これらの活動を通して育った力は以下の通りである。

- ・ 中学3年間の演劇&哲学の学びを経た中高一貫生の役割(協働できるリーダー)
- ・ 次に続く「探究」に必要な「批判的思考力」「論理的思考力」が身についた
- ・ 様々な対話を通して、他者理解や他者への興味、地域の課題への理解が深まった。

分断・対立の構図に第三者として触れる / 演じることで体験し、問題を我が事として捉える

アレント「公平性(非党派性)は、複数の他者の複数の観点(viewpoints)を考慮することによって獲得される」

令和3年度1年次 3班作品 『トリチウム』
取材相手:東京電力広報担当Aさん(震災当時双葉郡の高校3年生)

東電「被災者から加害者になってしまう」
漁師「こいつらバチこいてる」「国民は知ってるのか、安全だって」
東電「伝えられる人、伝わっているからこそ大変な人、伝えたい人」
漁業関係者への追加インタビューを行った。

漁師「トリチウムのせいで、俺たちの魚が売れなくなる」
漁師「いや、俺たちがトリチウムに負けない魅力づくりをしなれば」

令和4年度1年次 20班作品 『大熊と未来の人々のために』
取材相手:鹿島建設(除染解体作業員)Kさん

大熊町民「前に進むためには仕方ない」
「悪い出の詰まった家を解体してほしくない」
鹿島建設「本当はものづくりがしたくてこの会社に入ったのに」
「辛い現場もあるけど復興のためだから」
女子高生「解体ありえない、かわいそう。うちらには関係ないけど」

(4) シティズンシップの醸成

生徒会役員を中心に1年間議論し、今年度は校則改正について動いた年となった。新年最初の登校日に校則を改正し、全校生に説明した。あわせて、校則改正規定を定めた。学校を民主主義の舞台としていくために法改正のプロセスを参照している。

全生徒の考えを深め、合意を形成していくこと。その際に、目的の正当性(なんのために変えるのか)、妥当性(なぜ校則による必要があるか)、整合性(正義と衡平、不整合や悪影響はないか)を検討することを大事に取り組んだ。これらも演劇や哲学対話を通して生徒一人一人にシティズンシップが育まれた結果と言える。

(5) 質疑応答

Q:人生を想像させ、未来創造探究に繋げていくというなかで、高校1年生から高校2年生に繋がられない生徒はいないのか?

→探究の授業でもなかなか手につかない生徒がいるが、知識を付けたり、好きなこと・やりたいことを探すなかで、自分が探究したいものを見つけ、町とどのように関わられるかを考える。

Q:ファシリテーターを生徒に任せただけの場合、問題にならないか?

→中学の哲学対話、生徒たちだけでは難しい部分がある。安心できて出来るように対話をさせるようにするためにも、教員のサポートを取る場合もある。また、普段の授業でも全員が置いていかれる生徒がいないように確認作業をしたりしている。

Q:たくさん出た問いを教員がどのように対応しているのか?

→一人ひとりの思った問いを記載。問いの意味を提示させる。全員が同じ土俵に立ち、多数決をとる。その他、話し合いのなかで問いを決める。その際、少数の意見にも注目をするなどの手法を取り入れるなどの工夫をしている。

Q:哲学対話を通してどのような変化があるか?

→自分たちでアクションを起こすことを考えさせることにより、コミュニケーションを通して対話ができるようになる。話が聞けるようになる。このことは授業中を通して感じられることである。

Q:哲学対話の答えを知っている先生と答えを知らない生徒の関係をどのように対応して乗り越えているのか?

→あえて知らない役をすることも。しかし、答えがない場合が多く、先生としても一参加者として入って、人生経験を踏まえて話したり、生徒からの意見を聞いたりと、共に考えることが多い。

Q:グループで活動する効果は

→意見の違いをネガティブなものとして捉え、傍観者でいることで乗り越えるべき壁を避けており、対話が成立していない班は、作品が深まらずに表面的な部分をなぞったものとなることが多い。逆に、あらゆる壁にぶつかり、上手く行っていない班ほど、それらの対立や分断を対話によって乗り越えた先に完成した演劇は、こちらが驚くほど地域の課題を捉えた素晴らしいものとなっている。

5.2.5 伴走する先生を支える主体的・対話的で深い学び ～教員エージェンシーと指導力向上～

本校の「未来創造探究」は、探究ゼミでの活動を中心に複数の教員によって構成されたチームが協働をしながら、組織的に運用・改善がなされてきた。具体的な授業運営や生徒伴走の方法に関しては、他の章で述べられているためここでは割愛する。本章では、グローバル型研究成果報告会に際し実施した教員アンケートを基に、「探究に関わったことで、教員自身にどのような変化や学びがあったか」、「探究を推進するにあたって、重要なサポートは何か」の2点について報告する。

(1)はじめに

「総合的な探究の時間」は、学習指導要領においても「各学校においては、第1に示した総合的な探究の時間の目標を踏まえつつ、課程や学科をはじめとした学校の特色、生徒の特性等に応じた教育活動を行うことが求められる。」とあるように、各校に運用が委ねられている現状がある。また、実際の指導においても「学習単元や教科書が設定されていない」、「専門性を持つ専科教員が存在しない」など、自由度(=曖昧性)が高いという特性があり、授業を行う教員にとっても揺らぎが起こりやすい状況にある。

実際に、2019年に取得した教員アンケートでは「つかみどころがない」、「未知の授業」、「初めは探究の時間が苦痛だった」など、その曖昧性の高さゆえに起こる不安や悩みが読み取れる回答が多くあった。

(2) 未来創造探究に関わることによって教師自身に起こった変化

2022年9月～12月にかけて、「未来創造探究(総合的な探究の時間)の運営経験を通じて、教師にどのような学びや変化があったか」、仮説を立てるための材料を取得することを目的とし、ふたば未来学園中学校・高校の教員を対象にアンケートを実施した。(取得件数=36)

結果を以下に示す。

質問① 未来創造探究を実施した前と後で以下の悩みや不安に変化はありましたか?

質問①では、未来創造探究を実施した前と後で、以下のa～gの悩みに変化があったかを5段階評価(1が「解消されていない」5が「当初の悩みや不安が解消された・次の課題に変化した」)で質問した。

- a. 探究におけるテーマ・問いの設定の仕方について
- b. 生徒の学びの評価方法について
- c. 授業案・カリキュラム設計について
- d. 探究における調査や実践の支援について
- e. 外部との連携・協働について
- f. 校内での探究授業の理解の促進について
- g. 進路との接続方法について

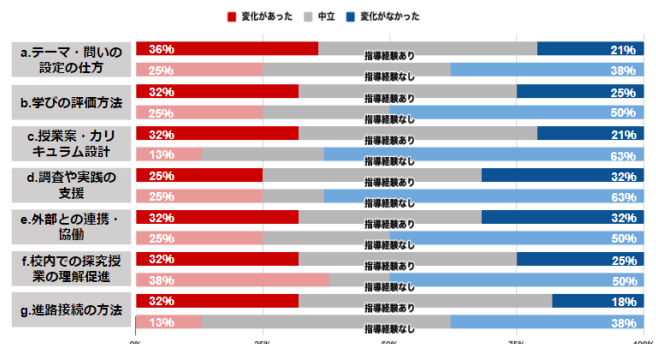


図1 探究の実施前後で上記の不安や悩みに起きた変化

アンケートを分析すると、「企画研究開発部所属の有無」や「探究ゼミリーダー経験の有無」では差異が出ず、「ゼミ指導経験の有無」で比較をすると指導経験がある教員は、全体的に肯定回答が高い傾向にあった。ただし、「調査や実践の支援」のみ指導経験の有無に左右されず否定回答が肯定回答を上回った。(※「指導経験の有無」=高2,3年の探究ゼミを半年以上担当したことがあるか、ないか)

「調査や実践の支援」に関して、指導経験のある教員に聞き取りを行ったところ、①1人の生徒に上手くいった指導法が他の生徒にそのまま適応できるわけではない。(生徒やテーマに合わせた個別性の高い伴走の重要性)

②現状の悩みが解決されると新たな課題にぶつかるため、悩みが完全には解決されない。(プロジェクト進捗による指導方法の変化の必要性)といった回答が得られ、「総合的な探究の時間」における指導の特性が影響していることが予想される。

質問② 未来創造探究を実施した前と後で以下の項目に変化はありましたか?

質問②では、未来創造探究を実施した前と後で、以下の3つの項目に変化があったかを5段階評価(1が「変化がなかった」5が「変化があった」)で質問した。

- a. 教員間で協働したり、日常的に話し合ったりする機会が増えた。
- b. 新しい取り組みを実践することに対して前向きに捉えられるようになった。
- c. 地域の大人やカタリバなど、外部人材と協働することを前向きに捉えられるようになった。

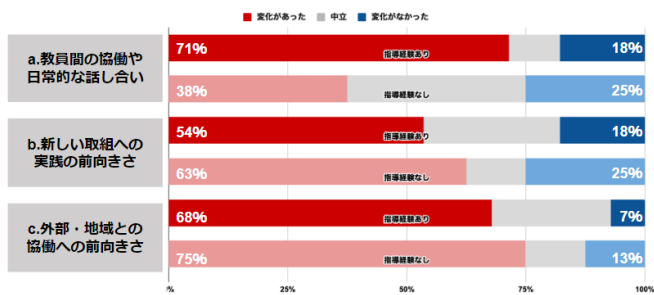


図2 探究の実施前後で上記の項目に起きた変化

質問③ 未来創造探究を実施した前と後で、あなたの「学び」に対する価値観や考え方（学習観）にどのような変化や揺らぎがありましたか？（自由記述）

No.	コメント抜粋
1	長いスパンで生徒の成長を見守れるようになった。
2	主体的に取り組めない生徒の対応は相変わらず難しい。
3	教員が知識などを押しつけるのではなく、 生徒が自分で行動したり気づいたりすることが大切 であると感じ、必要以上に干渉しないようにするようになった。
4	答えを与えるのではなく、ヒントを与えるように意識するようになった。
5	生徒の考えを聞くことがより増えた。
6	生徒1人1人の気持ちや学びへの動機づけを意識するようになった
7	生徒の学習状況（進捗状況や意欲）に応じた教員の関わり方やサポートの仕方を意識するようになった。
8	「何のために」「どういったことに役立つのか」など先々を見据えた視点を問うようになった。
9	進学先と学びたいことのマッチングが実現できるようになったことと、学びの転移が意識できるようになったこと
10	生徒の探究であるため、教員として最低限の指導は必要であるが、探究活動においては生徒の支援や理解を多くし、 生徒のモチベーションを高める働きかけが大切だと感じている。
11	生徒自身が興味を持たないと探究が深まらないので、やはり 動機づけやそのテーマに至った過程が大切 だと改めて思いました。
12	生徒の学びたいという主体的な気持ちが 強いほど、探究の内容も深まっていくと感じた。

表3 探究を経験することで起きた教員自身の変化

質問②では、全項目で指導経験に関係なく肯定回答が否定回答を上回ったが、特に「a.教員間での協働や日常的な話し合いが増えた」では伴走経験の有無で差が顕著にあらわれ、7割以上の教員は変化があったと回答をしていた。

また、質問③の自由記述回答では、個別の学習状況を見立てることや、内発的動機づけやモチベーションを重視する意識への回答が多く、主に指導に対しての意識変容の記述が多く見られた。これらは後の「授業運営に必要な支援」でも述べるが、各ゼミの定例 MTG 等を初めとした協働促進の仕組みが反映された結果と言えるだろう。

(3)教員の変容を支える対話の文化

質問④ 授業運営に対して有効だった支援は何ですか？（※複数の設問の記述回答を抜粋）

支援内容	コメント抜粋
話し合い・相談	具体的な生徒の話からどのように伴走するかや、どのように探究活動を支援するかを企画部内で話している。 目標と恒常的に情報交換（対話から洞察まであくまで）できる環境はきわめて大きい。 生徒によってテーマが異なるため、 話し合いを日常的に行わなければならないことができない。 ゼミミーティングで各PJについて話し合った。 日々の雑談の中にも話が出てくることもある 自分の思考を整理したいとき、アイデアをが欲しい時に 【壁打ち】 をしてみようこと、 企画研究開発部や探究に携わる教員、カタリバのスタッフの皆さんとの連携。特にミーティングの機会フォームやスプレッドシート等による記録が定期的にあることが指導上大いに役立っていると思います。 中学教員だけでは情報量に限界があるため、高校教員やカタリバスタッフに 相談する 商りに「とりあえずやってみよう」という 前向きなマインドを共有できる仲間がいること。 生徒に関する情報共有が増えた。 先生方との日常的な情報共有 担当している班への助言などをいただく機会があるため
アドバイス	たくさん 人の意見や、考え方を取り入れないでそれぞれの生徒に対応できないから。 学年に入っていたカタリバスタッフのみならずが生徒の探究に対して真剣に考えていただき、生徒や教員に助言していただいたから
チーム体制	教員間で協力することができたため。
事例の共有	高校生や中3生の発表の様子を見て 新年度からのデータの蓄積、他学年の発表を見る機会です。 外部に送るメールの文章などのアドバイス（生徒から質問があったことへの回答）。 テーマ設定する際に用いた資料等
校内研修	未来研究会（教員の研修）はもっとやったほうがいい。

表④ 授業運営に対して有効だった支援

授業運営に対する有効な支援を、各質問の自由記述から抜き出したところ、研修などよりも「ゼミ定例 MTG」や「教員間での日常的な雑談・相談」といった回答が非常に多く見られた。

本校では、企画研究開発部、各ゼミの担当者など、それぞれの役割に応じて MTG を設定しており、この重層的な会議体の設計が協働を促進する仕掛けになっている。

会議体	参加者		頻度	主な議題・内容
	教員	カタリバ		
各探究ゼミ週次 MTG	・各探究ゼミ担当教員（リーダー1名+2〜3名）	・探究ゼミ支援スタッフ	週次	・各生徒の進捗共有、指導・伴走方針のすり合わせ ・次回以降の授業設計
月次担当者会	・各探究ゼミ担当リーダー1名（+2〜3名） ・学年探究担当教員	・学年付コーディネーター ・探究ゼミ支援スタッフ	1〜2ヶ月に1回	・課題組や方針、スケジュールの共有 ・解決策の議論、立案 ・月次担当者会の企画設計 ・全体授業、校内発表会の企画設計
各学年コアMTG	・学年探究担当教員	・学年付コーディネーター	週次	・各探究ゼミ・生徒の現状把握 ・解決策の議論、立案 ・月次担当者会の企画設計 ・全体授業、校内発表会の企画設計
企画研究開発部 部会	・所属教員全員	・統括コーディネーター ・学年付コーディネーター	週次	・各学年の進捗・課題の共有 ・カリキュラム全体の議論 ・外部発表会マネジメント 等

表5 実際の各探究ゼミ MTG・月次担当者会の実施内容

担当者は、他教員との対話や議論を通じて、個々人の内省、知見の共有、アイデアの発散を行うことで、現状の課題に対する解決策を得て、次の実践に向かうことができていると言えるだろう。



2年次探究担当者月次会の様子

(4)今後の展望

未来創造探究を軸として校内で培われた「対話と協働」の素地が、「学び続ける教師」の後押しとなり、組織のしなやかさを生み出している。

コロナ禍での臨時休校期間でも、ICT ワーキングチームを中心に教員が自律的に各教科で議論・検討し、即時の ICT 授業への移行などが実現された。

このように、日常で培われた「対話と協働の文化」は有事の際にも柔軟に変化に対応することに繋がっていたと考え、変革が求められる現在の学校教育の現場において示唆深く、今後も「学校」という組織の変化の可能性を探究していきたい。

5. 3 課題と今後の方向性

(1) さらなる探究の高度化

より文理融合したグローバル・イシューや高度な学問分野との接続を強化するため、令和5年度以降WWL（ワールド・ワイド・ラーニング）コンソーシアム構築事業に申請している。福島アドバンスラーニングネットワークを形成し、県内の連携校とともにカリキュラム開発や東北大学・早稲田大学・福島大学などの連携大学とAP（アドバンスト・リプレイスメント）の導入の準備を進める。また、福島をフィールドとしたグローバル探究や世界をフィールドとしたグローバル探究など、探究を軸としたカリキュラム開発を進めていく計画である。

この事業を進める中で、長期的な目標としては、福島国際研究教育機構をはじめ、地域や全国・海外で世界と協働しながら活躍人材の輩出や「教育」と「創造的復興による持続可能な地域実現」の相乗効果を創出することを実現したいと考えている。

(2) 教科横断的な学習と総合探究、教科と探究の往還関係の構築

教科と探究の往還関係については、SGH時代から本校では「クロス・カリキュラム」として研究開発を進めてきた。SGH時代にはある程度の成果をあげたが、グローバル型指定期の3年間ではコロナ対応などもあり、取り立てて効果的な研究開発を進めることができなかった。WWLに申請するにあたり、文理融合カリキュラムを構築する必要から、クロス・カリキュラムの意義を再確認することができた。これまでの偶発的なクロス・カリキュラムから教科横断的な学習を学校全体のカリキュラムに統合する方法を研究して、文理バランスよく人材育成を図っていくカリキュラムデザインを今後検討したい。

(3) 地域復興と教育の相乗効果を生み出す探究学習

生徒の探究での活動が活発化し、地域の方々との協働によって、生徒の探究は年々深化している。今回の探究大賞を受賞した生徒は、実践を通じて、双葉郡の子どもたちにとって地域での習い事の数が少ないという顕在化していなかった新たな課題を発見し、その課題解決にも貢献した。一連のワークショップを経て大観衆の前でパフォーマンスを行ったプログラムにより、子どもたちの心に生涯残る確かな変容を生み出した。また、双葉郡の親子をはじめ、様々な方々を活動に巻き込み、ソーシャル・キャピタルとしてのチアを行うことで、地域住民のウェルビーイングの向上につなげ、特筆すべき成果をあげた。一方で地域住民のウェルビーイングについての検証についてはまだまだ未知の領域であり、どのように評価していくかについては、今後も研究を進める必要がある。

(4) 全校で探究学習を伴走するための校内研修の充実

昨年に引き続き、今年度も教員の指導力向上に向けた取組を組織的に実践することができた。具体的には以下のような取組が行われた。

- ・未来研究会（全体で行う教員研修）（年間3回）
- ・企画・研究開発部（15名程度）による定例ミーティング（週に一度実施。探究関連の取組についての議論、情報共有の場）
- ・各学年の探究担当者（各学年20名程度）による月次会（月に一度実施。生徒の指導の在り方等についての議論、情報共有の場）
- ・2, 3年の各ゼミ担当者（各3名程度）による定例ミーティング（週に一度実施。ゼミ内の探究テーマの指導、進捗確認の場）

小さな会議体を増やして、機動力をあげつつ、全体での研修会を減らしてきた。グローバル型指定期の3年はコロナ対応に伴うオンライン化への準備・研修や働き方改革に伴う会議の削減などの課題に向き合ってきた。今年度の研修ではグローバル型最終年度にむけての目線合わせを行った。2回目の未来研究会では、「探究の効果的な伴走方法」をテーマに、探究伴走の具体事例の洗い出しを行い、学校全体の伴走力のブラッシュアップを行った。この研修から、教員はチェックリストを用いてどのように生徒と向き合っているかをチェックしながら、探究ステージ-伴走スタンス-具体的な関わり事例を検討した。

ふたば未来学園中学校・高校は探究学習の先進校として県内外からも認知されるようになってきた。その分、教員がかかえる校務量は多く、教員の長時間労働やカリキュラムオーバーワークが問題点としてあげられる。一方、その中でもなくしてはいけないものもある。例えば校務の中で削減してはいけないものは「目線合わせ」のための会議や「理念を共有」する会議である。校務の内容を精選しつつ、教員のウェルビーイングを図るうえで、「自分たちが必要だと思う教育活動は何か」を教員間で議論し、校務の棚卸しをすることが必要不可欠である。次年度以降も限られた時間とリソースをどの活動に注力するかを検討していきたい。