

令和4年度指定  
新時代に対応した高等学校改革推進事業

# 研究開発実施報告書

第2年次



令和6年3月

 京都市立開建高等学校

巻頭言 開建高等学校の学びの実現をめざして .....	1
1. 研究開発の概要 .....	3
1.1. 研究開発テーマ.....	3
1.2. 研究開発の目的・目標.....	5
1.3. 学校教育目標(グランドデザイン).....	6
1.4. 実施に向けた体制 .....	9
2. 研究開発(1)授業が変わる ～学びを楽しむ～ .....	13
2.1. L-pod を活かした授業と多人数指導 .....	13
2.2. 「問いから始まる学び」.....	17
2.3. 「コアスキル」と学校設定科目「ルミノベーションⅠ」.....	21
2.4. 「協創パースペクティブ」と教科を横断した学び.....	30
2.5. 年間を通じた教職員研修 .....	38
3. 研究開発(2)魅力あふれる京都をフィールドに実践する探究活動～学びと社会をつなぐ～ .....	41
3.1. 「協創Ⅰ～Ⅲ」の設計 .....	41
3.2. 「協創Ⅰ」SMALL STARTと京都探究 .....	46
3.3. 未来デザインプログラム .....	56
3.4. 研修旅行.....	62
3.5. TAの活用 .....	68
4. 研究開発(3)生徒が夢中になれる課外活動～より深く、より広く～ .....	72
4.1. New HORIZON Day .....	72
4.2. 生徒の「やってみたいをやってみる」...未来協創会議.....	76
4.3. 指定校間の連携...「おにぎりプロジェクト」への参加.....	79
4.4. 龍谷大学との連携事業 .....	83
4.5. 生徒・教職員プロジェクト.....	88
4.6. キャリア・パスポートとポートフォリオ .....	91
5. 分析と評価.....	94
5.1. 研究開発(1)についての分析と評価 .....	94
5.2. 研究開発(2)についての分析と評価.....	100
5.3. 研究開発(3)についての分析と評価.....	109
6. 次年度以降の課題及び改善点.....	113
6.1. 今年度の実施から見えた課題 .....	113
6.2. 次年度に向けた改善点.....	115
6.3. 成果普及のための取組 .....	116
参考資料.....	119

## 巻頭言 開建高等学校の学びの実現をめざして

令和 5 年 4 月に開校した開建高校の創設にあたり、令和 2 年度より新普通科系開設準備室を開設し、開校までの 3 年間に渡り、先行き不透明なこれからの社会を生きる生徒たちが真の人間力を身につけ、未来をいきいき生きていくために、高校教育がどうあるべきかという大きな問いに対して議論を尽くし、そのうえで教育目標や育てる資質・能力等の基本コンセプトや学校概要を決定し、具体的な教育内容を検討してまいりました。

令和 4 年度から 3 ヶ年で文部科学省の「新時代に対応した高等学校改革推進事業(普通科改革支援事業)」指定を受け、探究的な学びを重視したカリキュラム開発に基づき、特色ある教育活動を展開し、開建高校の学びの実現をめざして取り組んでまいりました。

本校の前身である塔南高校は、昭和 38 年 4 月に洛陽・伏見両高等学校の普通科生徒を受け入れる形で、京都市南区吉祥院の校地に新設され、これまで 60 年間に渡り、おもに京都市南部地域の生徒の学習保障と人格形成を担う市立高校として使命を果たしてまいりました。平成 19 年 4 月には、次代の教育を担う優秀な教員を育成することをめざし、全国初の教員養成専門学科「教育みらい科」を新たに設置いたしました。これまでの卒業生の総数は 22,000 名を超え、京都をはじめ全国各地においてさまざまな分野で活躍する人材を多く輩出してまいりました。

塔南高校のよき歴史と伝統を引き継ぎながら、中学生や保護者をはじめこれからの社会のニーズに対応した新たな普通科系高校として再編し、令和 5 年 4 月に開建高校が開校いたしました。同年 6 月には、旧洛陽工業高校の校地であった京都市南区唐橋の新校地に移転し、さまざまな教育活動を展開しております。

開建高校の名称の由来は、新校地の京都市南区唐橋地域が平安時代の条坊制において「開建坊」と呼ばれていた地域であり、京都の歴史と地域にゆかりのある名称であるとともに、「これからの未来社会を自らの力で拓き、新たな創造を生み出し創り上げていく学校」という強い思いを込めております。

さて、我々は現在、変化の激しい先行き不透明な時代を生きております。今話題の生成 AI をはじめ、IoT やメタバース、ロボット、ビッグデータなどの科学技術の進展は、我々の予想を遥かに超えたスピードで加速度的に進んでおります。一方で、我が国は、少子高齢化・人生 100 年時代の世界的なトップランナーと言われており、自らの生き方やあり方を抜本的に見直し転換しながら、一人一人の多様な幸せが実現できる社会を創出していくことが重要となっております。

さらに、日本財団が実施している 6 ヶ国(日本、アメリカ、イギリス、中国、韓国、インド)の 18 歳向けの若者を対象とした意識調査において、次の質問項目「将来の夢を持っている」、「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」、「国や社会に役立つことをしたいと思う」等に対して、我が国の若者が 6 ヶ国中最も低い値が示されており、自己肯定感や社会参画の意識が非常に低調な状況が顕著に表れている結果となっております。

このような社会背景を踏まえて、これからの子どもたち、そして生徒たちには、新たな価値や革新的な発想を創り出し、未来の扉を自らの力で切り開きながら、人生を生き生きと悠々と歩んでもらいたい。さらに、未来社会を形成する一員として社会の貢献し、活躍していく生徒(=協創者)を育成していきたいという方針のもと、開建高校の学びの実現に向けて、魅力ある教育活動や特色ある取組を推進してきております。

新校舎では、授業の目的や内容に合わせて多様な学びを実現していくことを目的として、通常の教室 4 つ分のスペースを有した自由自在な学習空間・L-pod 教室をはじめ、可動式の机・椅子や ICT 機器等を完備した施設・設備を有効に利活用して、生徒一人一人が楽しみながら夢中になって学びに向かい、仲間をはじめ多様な人々との対話と協働を通したさまざまな教育活動を実践していく中で、新しい自分(自らの良さや可能性)を見出し、自らの成長を実感し、自己実現ができる学校を創出していきたいと考えております。

開建高校の学びの実現をめざした具体的な取組として、本校の学びの三原則である「問いから始まる学び・対話と協働の学び・個に応じた学び」を踏まえて、生徒たちが「思わず考えてしまう」授業実践をはじめ、教育課程の中核を位置づけ、未来社会を担うマインドを形成していく「総合的な探究の時間・協創」や探究的な学びに必要なスキル(学校で設定した 16 のコアスキル)を身につけていく「学校設定科目・ルミノベーション I」の授業を展開しております。

さらに、開建高校のキャッチフレーズ「やってみたいをやってみる」を具現化する主体的な活動として、まつり実行委員会を立ち上げ、文化祭や体育祭の準備から企画・運営までを多くの仲間とともに意欲をもって取り組み、自らの興味・関心を発見し意欲をもって挑戦していく機会を創り出しております。さらに、生徒たちの「やってみたい」を具体化して実行していく New HORIZON Day をはじめ、「やってみたいをやってみる」プロジェクトや新校地の地元地域のイベントである南区ふれ合いまつりや西寺公園秋まつり、防災ボランティアリーダー育成研修等の課外・校外活動に、多くの生徒が仲間とともに積極的に参加することで、生徒一人一人の主体性を育むことにつながってきております。

令和 6 年度についても引き続き、魅力ある探究的な学びを重視したカリキュラムの研究開発と特色ある多様な教育活動を一層の推進し、開建高校の学びの実現をめざして取り組んでまいります。

結びにあたり、本事業にご指導並びにご助言を賜りました文部科学省、運営指導委員、関係する各事業所をはじめ研究機関・教育機関、そして京都市教育委員会の皆様方に心より感謝申し上げますとともに、関係する皆様方におかれましては、今後とも本校の教育活動への御理解と御協力を賜りますようお願い申し上げます、巻頭のご挨拶とさせていただきます。

京都市立開建高等学校  
校長 尾崎 嘉彦

# 1. 研究開発の概要

## 1.1. 研究開発テーマ

### ○開建高校の研究開発テーマ

学校×社会で育成する、「自らの成長と共に他者と協働しながら、より良い未来社会の創造に主体的に取り組む人物(=協創者)」

京都市においては令和5年度に京都市立塔南高校を移転・再編し、新しい普通科系高校として、開建高校の開校が検討されてきた。これまでの高校教育の課題を整理し、その改善策を考える中で、生徒の学びのモチベーションを高め、生徒の可能性や能力を引き出すためには、生徒が自分で問いを立て、解決の方法を見いだす探究的な学びを重視したカリキュラムが必要であると考えた。

さらに、京都の都市特性を最大限に活かし、未来を創造する力を育む教育活動を確立することを期したカリキュラムを検討する中で、生徒が主体的に考え行動し、未来を創造する力を身につけるためには、学校内だけで学びを完結させず、地域や企業、大学等、社会の多様な人々と対話・協働できる機会を積極的に創出し、生徒の興味・関心を広げ、自分たちが未来に新しい価値を創造するという志を育む必要があると考えた。

伝統や文化はもとより、「大学のまち」「ものづくり都市」など、多様で奥深い都市特性を有する京都は、生徒がさまざまな分野の人との交流を通じて刺激を受ける機会に恵まれている。そこで、開建高校では、京都の強みを最大限に生かした教育活動を確立することで、実社会での体験と実践に基づく学びを実現することを決意した。

自らが主体的に考え探究し、また多様な他者と協働することを楽しみ、未来社会を想像する人物の育成を、開建高校は学校教育の最高目標として掲げ、こうした人物を「協創者」と名づけた。そして、本研究開発のテーマを学校×社会で育成する、「自らの成長と共に他者と協働しながら、より良い未来社会の創造に主体的に取り組む人物(=協創者)」と設定した。

### ○学びの3原則

このように「協創者」の育成を目指す開建高校で展開していく学びは、「自分らしく生きていくために必要な、自ら考え、自ら学ぶ力」をつける学びである。これは、他律的に知識を伝達される学びや、画一的な学びではない。学ぶことを楽しみ、考えられることが広がる中で、より良い未来社会を創り出すことにつながる学びである。こうした学びを実現するうえで、開建高校では3つのポイントを設定した。

#### 1. 問いから始まる学び

学びの原点は、生徒の「なぜだろう?」「何だろう?」という内側から湧いてくる疑問であると捉え、このような素朴な疑問を「問い」として授業で取り上げながら、生徒を「思わず考えてしまう」ような状態へと誘う。時を忘れ、思考に没頭する経験を繰り返すことで、深く、豊かに考えることができる力を身につけ、思考することそのものを楽しむことができる考えた。最終的には、教員ではなく自身で立てた「問い」に向かって学びを進めていくことで、自ら学んでいくことができる力を育む。

## 2. 対話・協働の学び

さまざまな場面で対話や協働が意見交換に終始するのではなく、一人一人の価値観や有している知識・技術の違いを共有し、組み合わせるものになることを目指す。それらを通じて、新しい考え方や価値観の創造を生徒が楽しみ、対話・協働がもたらす世界の広がりを実感していくことを目指す。授業の場面でも、教員から生徒への知識の伝達が行われるのみにとどまらず、「問い」について思考する中で行う生徒どうし、教員と生徒の創発的なコミュニケーションを通して学びを深めることを目指すこととした。

## 3. 個に応じた学び

一人一人の生徒が多様な他者との思考を楽しむことで、それぞれの考えを尊重しつつ、一人では出会えなかった学びに至ることが出来る。そのうえで、生徒それぞれが集団の中にありながら、それぞれの興味・関心や段階に基づく学びを駆動できる、こうした学びを個に応じたプログラムと支援体制によって目指す。

## ○6つの資質・能力

本校で「協創者」を育成するにあたり、生徒に育みたい6つの資質・能力を表の通り設定し、生徒・教員とで共有した。

表1 開建高校で育成を目指す6つの資質・能力

<b>「学び続ける力」:変化する社会に対応できるよう、自由な発想で、学びを楽しみ、自己を成長させ続ける力</b>
「VUCA」時代とも呼ばれる複雑で変動が激しく、不確実性の高い社会において、あたりまえを疑いながら、あらゆる物事から学び、知ること・考えることを楽しもうとする資質・能力を指す。
<b>「対話力」:他者の意見を受けとめ自己の考えについて根拠をもって発信し、対話を通して新たな発想に導く力</b>
コミュニケーションを通じてさまざまな可能性を拓いていくために、他者の考えを受け止め理解し、共感をするだけでなく、自分の意見や考えを誤解なく伝え、双方に新たな気づきをもたらすことが出来る資質・能力を指す。
<b>「協働力」:多様な他者を巻き込み、新たな価値を生み出すために協働する力</b>
他者と協創していくにあたり、自分の役割を責任をもって果たすこと、また他者の能力を活かして、自分にはない部分を補いながら協力し、目標達成に向けて協調性と連帯感を高める資質・能力を指す。
<b>「思いやる心」:多様な文化や考えを理解し、他者を大切にできる心</b>
他者の感情や状況を相手の立場に立って考え、相手も自分も尊重しながら、共感的な関係を形成していくことで、良好な人間関係を維持し、共に暮らす社会をより温かく結束したものにしていく資質・能力を指す。
<b>「貢献志」:より良い未来を目指し、その創造に自らの力を役立てようとする志</b>
自分の能力や持ち味を活かして他者や集団によい影響を与えようとする姿勢をもつこと、そして地域や社会の課題に関心を持ち、それに自分事として行動を起こすことができる資質・能力を指す。
<b>「挑戦力」:失敗さえも原動力として、自己の成長や社会の課題に向き合う力</b>
新しい挑戦や困難に対して積極的な興味を持ち、課題に果敢に立ち向かい、リスクを取ることを恐れず、失敗を学びの機会と考えて継続的に目標に向かって進む資質・能力を指す。

これら6つの資質・能力の育成を達成できるカリキュラムを開発することで、本研究開発のテーマに資する教育活動が達成できると考えた。

## 1.2. 研究開発の目的・目標

前節で示した研究開発のテーマに基づき、「協創者」の育成を目指し 6 つの資質・能力を育成するため、以下の研究開発項目および目標を設定する。

### 研究開発(1)授業が変わる ～学びを楽しむ～

開建高校において展開する授業は、旧来の高校が陥りがちであった一方向・画一的な授業を改革し、生徒が自発的に疑問を持ち、また多様な仲間との対話・協働や自ら学び方を考え選ぶ場面などを設定することで、総じて生徒が自分で考え、楽しむ授業を展開する。

そのためのハード面での環境として、開建高校においては普通教室 4 つ分の広い学習空間「ラーニングポッド(以下 L-pod)」を設計した。可動式ホワイトボード壁を採用し、また移動が容易な机・椅子を配置することで、教室のレイアウトを自在に変更できるようになっている。室内の壁全体もホワイトボードになっている。これにより、これまでの講義形式での授業はもとより、協働学習、発表活動や個別学習など、さまざまな授業形態が可能になる。レイアウトの変更は生徒の手により可能であるため、授業中のレイアウト変更や生徒の自主的な活動において、活動内容に合わせて望ましい環境を構築することが容易である。

また、旧来の普通教室がもっていた学習空間としての機能と生活空間としての機能を分離させ、L-pod を学習空間とし、生活空間としてホームベースという部屋を L-pod に隣接させて設置した。これにより、L-pod の机・椅子が個人のものでなくなり、学習のツールとしての性格を強め、自由な学習空間設計に寄与することを期待している。

図 2: 俯瞰イメージ



そして、「問いから始まる学び」「対話・協働による学び」「個に応じた学び」の三原則に基づく授業を可能にするため、開建高校での全ての学びの中核にあるスキルとして「コアスキル」を設定し、その習得・活用を経験する学校設定科目を設定した。さらに、教科・学年を横断し、学校外・地域の多様な人々との対話・協働を実現するため、教科を横断した多角的な視野を育む学びを、授業の中に設計した。こうした学びを教員全体が実現できるよう、年間を通じた教職員研修を行う。

以上のように、新たな学習環境と、その環境を活用して展開される縦横無尽の学びの構築を、研究開発の 1 つ目の目標として設定した。

### 研究開発(2)魅力あふれる京都をフィールドに実践する探究活動 ～学びと社会をつなぐ～

開建高校においては「総合的な探究の時間」を中核とし、研究開発(1)でも挙げた「コアスキル」を活用して、京都を

拠点に活躍する企業、大学、行政、その他地域の諸団体と連携し、学校内外の多様な人々との対話を中心とした探究学習のカリキュラムを設定した。

本校の「総合的な探究の時間」の活動においては、生徒の興味・関心を広げ、複数回の探究活動を経験できるよう、3年間を見通した設計を行った。「コアスキル」を習得・活用し、自分の探究の成果と課題をふりかえりながらの探究活動を積み重ねていくことにより、生徒は探究のプロセスを自ら駆動させていくことができるようになると思う。そして、生徒一人の学びに終始してしまうのではなく、複数の他者との間で対話・交流・相互批判を繰り返しながら考えを練り上げる経験を、学習の基本的な流れの中に組み込む。この点において、大学生・大学院生を「ティーチングアシスタント」として配置し、生徒の対話の相手として活用することには大きな意義がある。

ここでいう「複数の他者」とは学校内に限ったものではない。探究を地域・社会との共同プロジェクトに発展させていくべく、学校外の企業、大学、行政、その他地域の諸団体との対話・探究も全員が経験するプログラムの中に含んでいる。単純にプログラムの1つとして経験し消化してだけでなく、生徒がより強い興味を覚えたことについては、具体的なプロジェクトとして、課内・課外両方の活動へと成長させていけるよう、校内体制を整えている。

こうした実際的かつ広範なフィールドにおける探究活動は、「総合的な探究の時間」のみでなしえるものではない。学校設定科目を含む各教科の授業や、研修旅行などの特別活動等とも連携し、学びと社会との繋がりを実感しながら学んでいくことが求められる。そのようなプログラムおよびカリキュラムの内容とその運用についてを、研究開発の2つ目の項目として挙げた。

### 研究開発(3)生徒が夢中になれる課外活動 ～より深く、より広く～

本校はキャッチフレーズとして「やってみたいをやってみる」「Learning by Doing」を掲げている。各教科ならびに「総合的な探究の時間」など、学校全体の活動を通して生徒の興味・関心を育んだ先には、生徒が自ら学び、自ら考え、そして行動に移していくことを目指すものである。こうした生徒の「自走」を促すべく、開建高校においてはさまざまな課外活動の機会を準備し、生徒がさまざまなプロジェクトを立案し、自己をさらに成長させる活動に邁進できるように備えている。課外活動として、部活動に所属する生徒も多く、熱意溢れる活動が行われている。そのうえで、所属部活動以外の活動に参加する余地を行事として年間計画に設定し、やってみたい活動を企画立案したり、普段触れられない世界に触れたり、日常とは別の人脈を広げたりするような経験を可能にしている。このような余地を持った日を、本校では「New HORIZON Day」との呼称で設定している。

これ以外にも、生徒の課外活動がより多様に、より豊かになるよう、校内におけるボランティア活動、教員もチームに入っている学校づくり(「未来協創会議」)、その他指定校間の連携活動や、大学との連携事業なども行う。

上記のような学校が設計した課外活動を踏まえて、生徒自身が自分のやってみたいことを創出し、専門的に深め、また新たな可能性へと発展させていく姿勢を育成することが、研究開発の3点目の項目である。

---

## 1.3. 学校教育目標(グランドデザイン)

ここで、開建高校の学校教育目標(グランドデザイン)を次ページに掲載するとともに、ミッション、3つのポリシーを整理する。

本校のミッション
希望を持って未来を協創することを通して、生徒一人一人が新しい自分(自らの可能性や良さ)を見出し、自らの成長を実感できる学校
①育成を目指す資質・能力に関する方針(グラデュエーション・ポリシー)
自らの成長とともに他者と協働しながら、より良い未来社会の創造に主体的に取り組むことができる人物(協創者)の育成を目指し、以下の6つの資質・能力を育成する。 挑戦力、対話力、協働力、思いやる心、貢献志、学び続ける力
②教育課程の編成及び実施に関する方針(カリキュラム・ポリシー)
自らを変え、未来の社会を形成していく協創者を目指す生徒たちのガイドとして、共に考え、共に歩み、協創的に学習体験(=カリキュラム)をつくり上げるために、教科横断的な視点や高校生活3年間の展望、多様な手立てを持ち、次に示す生徒の姿と照らし合わせながら教育課程を編成・実施する。 ○生徒は、学びが未知の事柄や実社会のあり方、より良い未来のあり方と自らの生き方とつながっていることを実感する。 ○生徒は、学びを進める中で考え、多様な他者と対話・協働を通して、省察・ふりかえりを行い、自分の学びをデザインし、さらなる深い学びへのめり込む。 ○生徒は、多様な他者、地域・社会との関わり合いの中で、自らの「やってみたいこと」を見だし、「やってみること」で、まだ見ぬ自分に変化することを期待し、挑戦する。
③入学者の受け入れに関する方針(アドミッション・ポリシー)
本校の育てたい生徒像である「協創者」を目指して、多様な人たちと意欲的に関わり、コミュニケーションをとろうとするとともに、身につけた知識や技能を活用し、問いの発見や解決を楽しもうとする生徒

# 京都市立開建高校ブランドデザイン

開建の学びは、“Learning by Doing”

見て、聞いて、感じて発見・実感を得る学び  
好きなこと、得意なことをとことん伸ばし、自分らしさを追求しよう！

「やってみたいをやってみる」ことで、自分の可能性や良さを知り、  
それらを活かしてより良い未来を協創しよう！

開建高校で育成を目指す  
6つの資質・能力



開建高校が目指す人物  
自らの成長とともに他者と協働しながら、より良い未来社会の創造に主体的に取り組むことができる人物（協創者）を目指します。

## 「学びを楽しむ」しかけ

- ～学んでいること、考えていることが楽しい～
- 学びの3原則
  - 問いから始まる学び
  - 対話・協働の学び
  - 個人に応じた学び
- 教育活動の3本の柱
  - 自分自身について知る
  - 個性を活かして協働し、挑戦する
  - 自由な発想で、未来を創る

私のやってみたい

私だから取り組む  
価値のある  
「やってみたい」

どんな私を  
目指しますか？

教科の学び

やりたいこと、やるべきことを  
やっていこう

やってみたい！を  
やってみよう

やってみたい！を  
みつけよう

他者のやってみたい  
(プロジェクトや  
研修旅行など)

自分たちの  
プロジェクトを  
企画・運営

学校行事・日常

「学びの空間と人」のしかけ  
～教室は1L-pod、クラスメイトは80人!?～  
普通教室の4倍の大きさがあるL-podを  
学びの空間にして、80人の生徒と複数の  
教員が様々な形態での学びを通して成長  
します。

開建高校の教職員は、自らを交え、  
未来の社会を形成していく協創者を目指  
す生徒たちのガイドとして、ともに  
考え、ともに歩みます。

## 「自己の成長を実感する」しかけ

～わかった！できた！が開建で増えた！～  
開建は「できない」ことに挑戦し、「でき  
る」ようになることで、自分の人生を豊か  
にし、社会そのものが豊かになるため存在  
しています。自分が「できない」ことを理  
解し、それを目標に設定した主体的な学び  
を実践します。

開建高校が求める人物

多様な人たちと関わり学びたい人  
知識やスキルをみにつけ、他者と協創したい人  
より良い未来を創っていききたい人

京都をフィールド  
にした探究活動

## 「地域・社会で学ぶ」しかけ

～京都全体が開建生の学びのフィールド～  
教室から飛び出し、複雑かつ多様でリアルな  
地域社会で、自らの行動に責任を持ち、より  
良い未来を目指して、自分たちのプロジェクト  
を進めることで、確かな自信をもちつつ行動  
に移す姿勢をみにつけます。



開建高校  
Kaiken High School

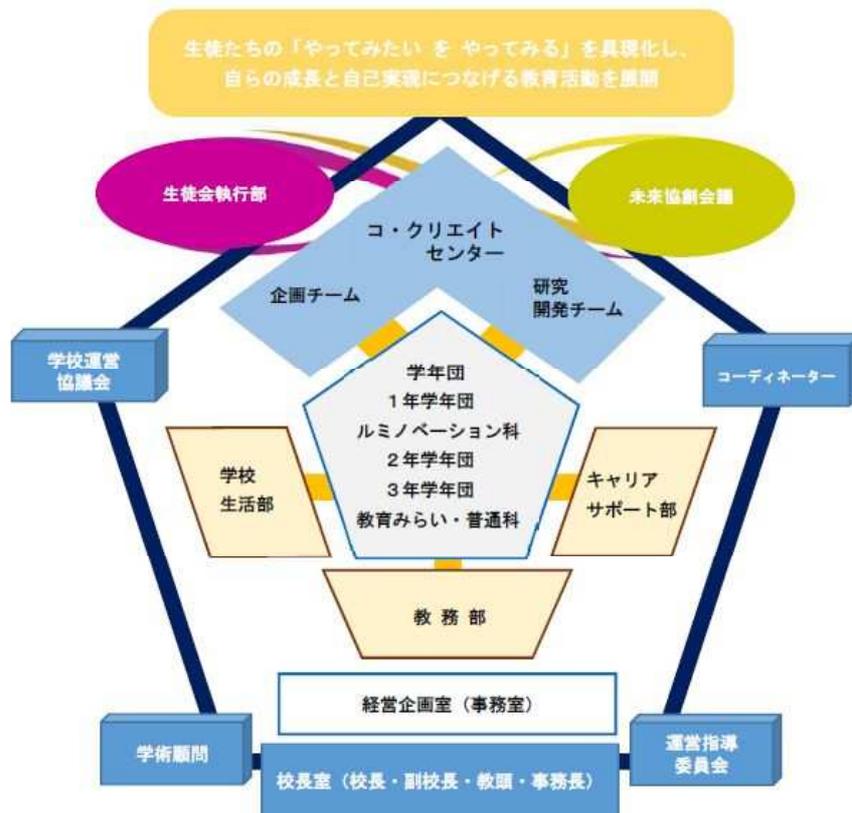
## 1.4. 実施に向けた体制

### ○校内組織体制

京都市の高等学校は分掌と担任を分け、学年団と分掌グループに分けて組織する形態をとっている。本校では、生徒が主体的・能動的にさまざまな活動や取組を行い、自らの成長と自己実現が実感できる教育活動を展開するため、校内の事業推進部署として、「コ・クリエイトセンター」を新設した。コ・クリエイト(Co-Create)は本校が目標として掲げる「協創者」の「協創」を指す造語である。

コ・クリエイトセンターは総合的な探究の時間および学校設定科目の研究開発を担うことで、教育課程編成の中核業務を行う。コ・クリエイトセンターと担任団が教育活動の最前線となり、その他の部署が後方支援する体制で事業を実施している。また、各部署・学年の主任と校長室との連絡調整会議を週に2時間設定し、事業の計画、ふりかえりを行い、改善点は次年度に反映する体制をとっている。

図3 校内体制の概念図



### ○外部評価および外部支援の体制および取組

令和5年度は、開建高校運営指導委員会、学校運営協議会、高等学校コンソーシアム京都との連携協力を行うことで、さまざまな視点から「やってみたいをやってみる」学校とするための指導・助言や協力をいただいた。令和6年度においても、この体制を維持し、事業を進める。

## 【運営指導委員会】

教育活動や授業づくり、本校の特色でもある地域社会との連携事業に関すること、現在の取組やビジョンに対することなど、本事業を実施・運営していくうえでのさまざまな助言・指導を受けるために運営指導委員会を設置した。委員名簿、実施状況は次の通りである。

<委員名簿> ※所属はいずれも就任時点のもの

所属	氏名	主な実績
京都大学総合博物館 准教授	塩瀬 隆之	元京都市立堀川高校 SSH 運営指導委員
京都大学理事	野崎 治子	元京都市立西京高校 SGH 運営指導委員 元京都市立日吉ヶ丘高校 SGH アソシエイト校運営指導委員
株式会社 MIYACO 人材・教育事業／地方創生事業担当	仲田 匡志	U35-KYOTO 事務局メンバー
龍谷大学入試部高大連携推進室 事務部長	岡田 雄介	一般社団法人大学行政管理学会副会長
ワコールホールディングス社長 室室長	久村 剛史	京都市生涯学習振興財団理事

<開催内容>

塩瀬委員には、生徒が学びを楽しみ、主体性を伸ばすことができる授業づくりや評価を中心に教員研修での指導・助言を、野崎委員、仲田委員、岡田委員、久村委員には、運営指導委員会会議にて、地域・社会と連携する取組や生徒が興味・関心を広げ未来を創造する志が育まれているか等を中心に、それぞれ指導・助言をいただいた。

第1回 令和5年7月21日(金)

授業参観 1年生「協創Ⅰ」(総合的な探究の時間)、グランドデザインについて

協議事項「挑戦としての“やってみたいをやってみる”を駆動するには」

教職員研修 令和5年10月20日(金)

L-pod の活用について、問いから始まる授業について、対話的な授業についてなど、開建高校で行う教育活動について自由に塩瀬委員と教職員による座談会

第2回 令和5年11月10日(金)

授業参観 1年生「協創Ⅰ」、前期の生徒の様子、指導の状況と課題について

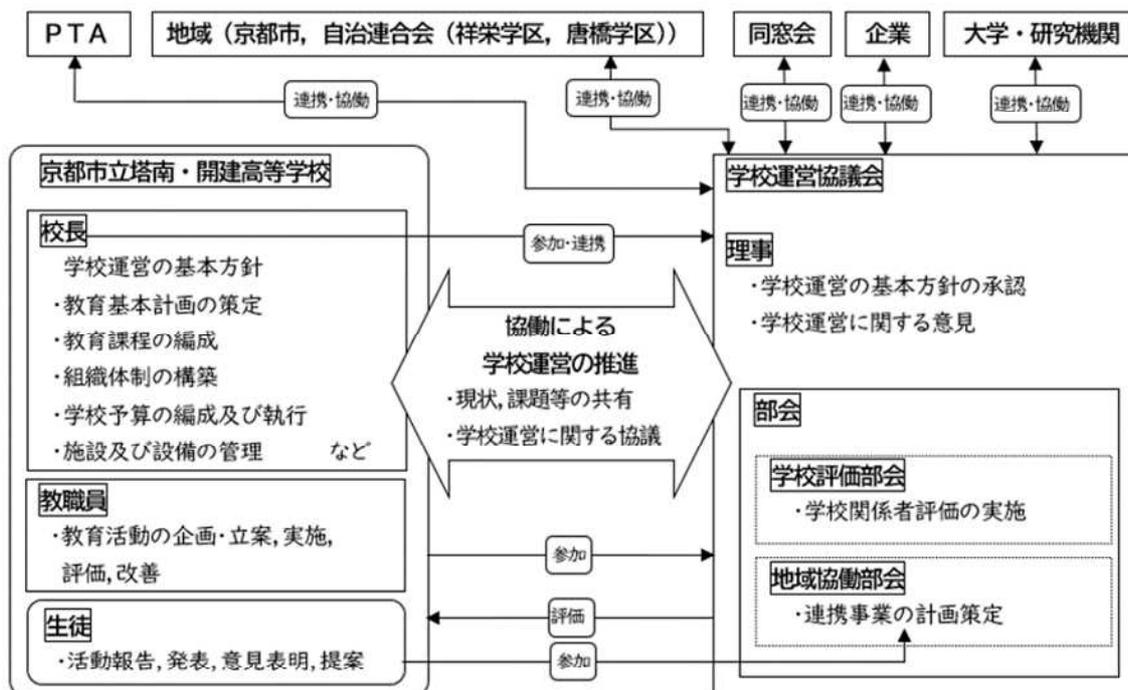
協議事項「模倣と追体験としての「やってみたい」から、未体験の「やってみたい」に移るには」

## 【学校運営協議会】

学校運営協議会は、学校運営についての意見や承認をいただくだけでなく、学校と地域・社会が「社会に貢献する生徒を育成する」という目標を共有し、地域の方や大学・企業等の力を活かして、従来の学校の枠組みや教員の発想を超えた取組を社会ニーズに沿って実施できる教育支援組織(サポートボード)を実現するものである。また、理事会

のほか、地域協働部会と学校評価部会の2部会を設置している。実施体制や委員名簿、実施状況は次の通りである。

図4 実施体制



<委員名簿> ※所属はいずれも就任時点のもの

氏名	役職等
天野 広一 (理事長)	唐橋学区自治会連合会 会長
中江 宏之	祥栄学区自治連合会 会長
今村 裕子	京都市立塔南・開建高等学校 PTA 会長
杉山 勝美	京都市立塔南・開建高等学校同窓会 会長
中村 薫	京都市立祥栄小学校 校長
片岡 真澄	京都市立八条中学校 校長
齋藤 亜矢	京都芸術大学 文明哲学研究所 教授
石原 凌河	龍谷大学 政策学部 准教授
宿野 秀晴	京都中小企業家同友会 副代表理事 Medico-tec 株式会社 代表取締役
小田 浩子	京都中小企業家同友会 南支部 有限会社 遠山 代表取締役
瀬野 伸輔	南区役所 副区長(地域力推進室長 区民部長)

<開催内容>

第1回 令和5年5月19日(金)

授業見学(総合的な探究の時間)、令和5年度学校経営方針(報告)、学校評価アンケート(報告)、意見交換

第2回 令和5年11月28日(火)

授業見学(地理総合、英語コミュニケーションⅠ、言語文化)、学校評価アンケート(報告)、未来デザインプログラム(報告)、今後の地域・社会と連携して取り組む活動について(報告)、意見交換

第3回 令和6年3月25日(月)

京都探究(報告)、意見交換等

### 【高等学校コンソーシアム京都】

高等学校コンソーシアム京都は、京都市立高等学校と産業界および大学との連携を推進し、高校生のキャリア教育、探究的活動を支援することを目的に、「産・学・公」が協力して2000年(平成12年)3月に設立され、高校と社会をつなげ、広い世界に羽ばたこうとする高校生が存分にその力を発揮できる機会と場所を提供している。

本校敷地内に事務局が設置されていることもあり、本校教職員や地域協働コーディネーターが生徒の学校外での活動について指導・助言をもらいやすい環境にある。未来デザインプログラムでは訪問先の事業所の開拓や実施に向けての打ち合わせに尽力していただいている。

### ○地域協働コーディネーターの配置および活動内容

キャリアコンサルタントの資格を有する地域協働コーディネーターを週20時間(週3日勤務)配置している。総合的な探究の時間、学校設定科目「ルミノバージョンⅠ」の授業にも関わり、生徒のやってみたいを引き出したり、実現する際の適切な助言や支援を行ったりしている。総合的な探究の時間や学校設定科目「ルミノバージョンⅠ」の授業では、研究開発担当と連携して授業づくりに指導・助言を行っている。生徒への支援の内容としては、実際に連携を行う企業や大学等の開拓や連絡・調整を中心とし、そのためにコーディネーターが学校周辺の地域をまわって学校の説明や協力への依頼をしている。また、学校運営協議会では企画・運営だけでなく、理事への説明も行い、中心的な役割を担っている。

コーディネーターの配置により、教員だけでは到達できない地域の多様なアクターとの接点が生まれた。キャリアコンサルティングの経験から、生徒が外部と初めて連携する際の具体的かつ適切なレクチャーがなされており、生徒の挑戦を後押しすることにつながっている。こうして、学校内外両面において、開建高校の地域連携のありかたを共に模索するパートナーとして機能している。

## 2. 研究開発(1)授業が変わる ～学びを楽しむ～

### 2.1. L-pod を活かした授業と多人数指導

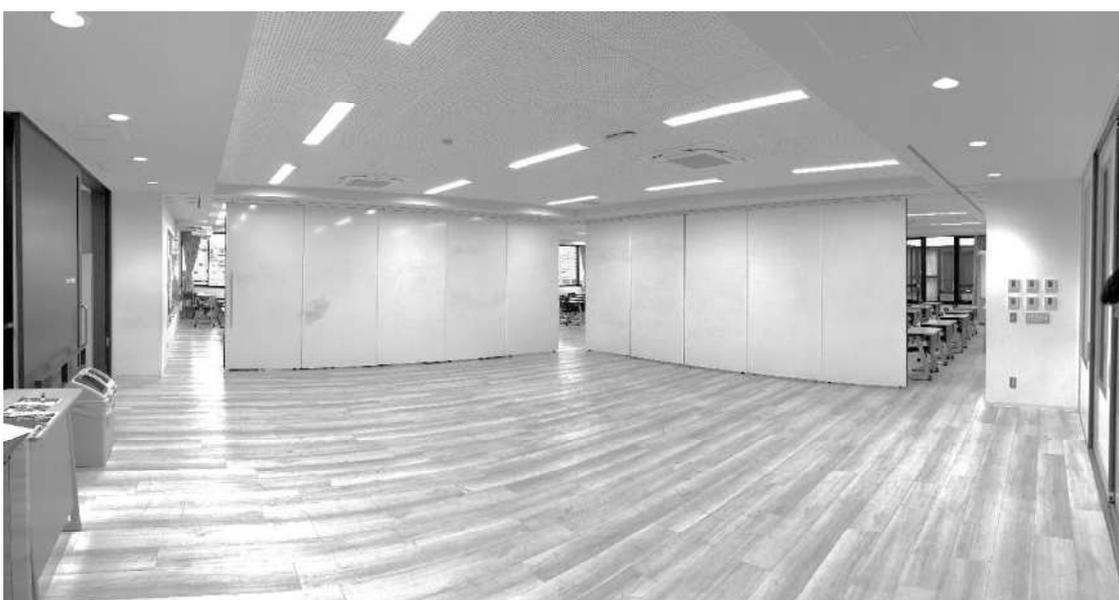
本校の学習空間において顕著な特徴となるのが、「L-pod」である。L-pod とは、普通教室(8×8m)4 つ分を1室とした学習空間である。可動式ホワイトボードにより、最大4分割を行うことが出来る。壁面には電子黒板機能を持つプロジェクターが3台あり、学習内容に応じてさまざまな形態にアレンジすることが可能である。このL-podの中に、開建高校の1クラス生徒数である80の移動可能な机・椅子と、教卓、音響設備が配置されている。

なお、各L-podに隣接した「ホームベース」と呼ばれる部屋には、ロッカーと談話スペースがある。生徒の荷物等はこの部屋に収納されるため、L-podとホームベースとで学習空間と生活空間が区切られている。

図5 オープン状態のL-pod



図6 クローズ状態のL-pod



## ○L-pod の展開例

L-pod の形態と机・椅子の配置により、以下のような使用方法が可能となった。

### ①フルオープン

L-pod を最大の広さにした状態である。図 7 のような机・椅子配置にしたときには大講義室として活用でき、1 名の授業を 80 名で受講しつつ、他の教員が TT として個別の学習支援に向かうことが出来る。また、図 8 のような机・椅子配置にした場合には、80 名単位でグループを編成した協働学習が可能になる。

図 7 歴史総合の授業



図 8 Skills of Assertive English I の授業風景



### ②シアターモード

①と同じく L-pod を最大の広さにしつつ、ホワイトボードをスクリーンとしてプロジェクターを投影した状態である。机を折りたたんで格納して椅子だけで投影した映像の周囲に集まることで、80 名の大人数であっても映像から遠すぎる状況は回避できる。

シアターの名の通り映像資料の視聴に適しているが、加えて外部の方と Web 会議を用いた講義・対話が可能になる。本校には階段型教室として 1 学年を収容可能なプレゼンテーションルームが別にあるが、L-pod は 3 教室に同じ Web 会議を投影した後、直後にグループワークなどを展開できる点で差異化ができています。

図 9 地学基礎の授業風景



#### ③4 分割

ホワイトボード壁を全て用いて、普通教室 4 つ分のサイズに分割した状態である。80 名教室を 4 分割した場合、1 教室あたり 20 名の少人数教育の展開が可能になる。開建高校では原則として 1 コマの教科の授業には 3 名の教科担当者が配置されており、4 分割した教室で授業を展開した場合には、次節で述べるように 3 講座を多様に差異化することが可能になる。プロジェクターが 3 台あるため、3 教室分を使って資料投影をすることも可能である。

#### ④2 分割

ホワイトボード壁により、L-pod を 2 分割することも可能である。この分割方法の場合には縦・横いずれかが長くなり、ホワイトボードが視界の中央に来る一般的な教室とは異なる構造となるため、資料提示や板書を伴わない学習活動が好まれることが多い。

図 10 2分割

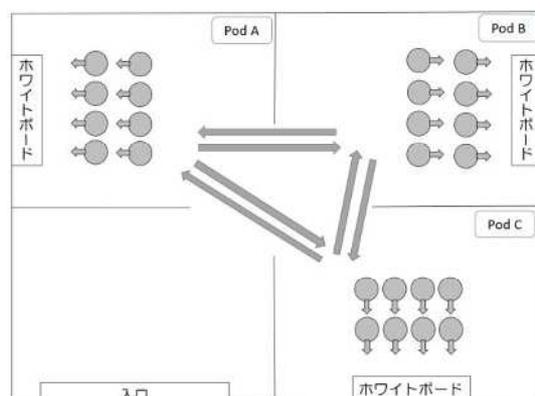


#### ⑤その他

上記の基本的な仕組みに加えて、ホワイトボード壁を一部だけ出すなど、必要性に応じてレイアウトを微調整することができる。例えば、4 分割の状況で下図のように一部の壁を取り外すことで、複数教室の少人数講座を展開しつつ、授業時間内に移動が可能になるなどの効果がある。また、フルオープン状態で机を方形に並べ、大会議室のような活

用をするなど、細かなレイアウト変更により、教育活動に合わせたバリエーションを考えることができる。

図 11 4分割した L-pod のイメージ



### ○多人数指導

前述した L-pod を学びの拠点として、開建高校では各クラスの担任および各教科の授業に原則として 3～4 名の担当者を配置した。L-pod のレイアウトが多様であることで、次のような多人数指導の可能性が見出された。

#### 【教科の授業】

##### ①3 名が等しい立場で授業を展開する方法

グループワークであれば、ホワイトボード壁をフルオープンにした状態で、5 人程度のグループを 16 グループ作り、3 名の教員がそれぞれグループ間を移動しながら、指導に当たる方式が採用できる。講義であれば、3 名が 80 名の生徒を 3 つに分け、同内容を生徒に応じた講義を通じて授業化することが出来る。

これらの方式の利点として、まずこれまで 1 名の教員でできる範囲しか展開できなかった指導が拡張できたことが挙げられる。従来であれば同時間帯の授業であっても、3 教室に分かれて教員 1 名ずつがグループワークを指導していた。それが 1 教室に収まることで、グループ編成の柔軟性が高まるとともに、指導経験やスキルのさまざまな教員が連携して相互に良さを発揮でき、時には OJT として機能することもできるようになった。

次に、講義形式で行った場合の利点として、授業中に生徒が講座間をストレスなく移動できることが挙げられる。教室を 4 分割しつつホワイトボード壁を「半開き」の状態にすることで、例えば授業の前半と後半で別の講座で学ぶことが容易になる。生徒は壁の向こうの講座の気配や板書等の状況を簡単に確認できるため、例えば習熟度別で分かれた場合であっても、単元やその日の教材の内容に応じて講座を選択できる。

この利点を応用して、「学び方・願望別講座」とも言うべき講座編成も実行された。生徒がその教科を学ぶ際に、1 つの内容に対して学び方を 3 種類用意し、生徒が自分の学びのスタイルに合わせて講座を選択する方式である。例えば「現代の国語」においては、共通の目的に挑む際に、「経済」「言語」「環境」といったテーマ別の課題文を講座に分かれて読解し、その後全体に戻って成果を共有する授業が行われた。「歴史総合」においては、教員の板書を活用しつつ、教材をじっくりと読み解き、理解をまとめながら進む講座と、Teams などのチャットを多用しつつ、複数の意見を交流しながら進む講座と、学習内容をもとに生徒・教員間で対話し、教科内外の内容と横断させていく講座とを並走させ、生徒は学習のまとめごとにより講座間を移動できる仕組みが採用された。

##### ②1 名が授業を進め、2 名が支援に入る方法

フルオープン状態の L-pod で、1 名が講義を進め、2 名が TT として生徒の質問に答え、また難しさを抱えた生徒への寄り添い指導を行う方法である。支援が得意な教員とトークが得意な教員とで役割を分担したり、単元の最初の基本情報の共有など学びの起点づくりの場としたりするなどの活用法がある。共通の映像を見せる場合など、3 教室に分割する必然性が無かった活動を合理化する効果も期待できる。

### ③2 名でワークショップを行う方法

80 名を 2 つに分け、教員 2 名でそれぞれワークショップを行う方法である。3 名のうち 1 名を教室を超えて連携する要員として活用した授業が可能になる。また、教員 1 名が休んだとしても、放任的な自習ではなく授業の内容を保障することが出来るため、生徒の学びを止めないことにも寄与している。

#### 【ホームルーム活動】

開建高校では L-pod が普通教室の役割を果たしている。各クラスの担任は 4 名であり、ホームルーム活動においても多人数指導が展開されている。

普段のロングホームルームなどにおいては、L-pod をフルオープンにし、1 名の教員が内容を進め、他 3 名が生徒の支援に入る例がよく見られる。研修旅行のような学年レベルの取組では、6 つのコースの活動を、2 分割にした L-pod3 つを生徒が適宜移動しつつ行われた。また、文化祭のようなクラス企画も 80 名を 1 クラスとして行われるが、活動に合わせてクラス内でチームに分かれた際に、L-pod を 4 分割して展開される場合もあった。例えばクラス演劇について、演技指導と大道具作成、小道具作成、その他に分かれて同時に活動を進めるような活用が見られた。

---

## 2. 2. 「問いから始まる学び」

開建高校における学びの三原則の 1 つである「問いから始まる学び」は、前述の通り生徒の内側から湧いてくる疑問を原点とした学びを、授業の根幹に位置付けることを目指したものである。L-pod を活かした学びと同様に、「問いから始まる学び」も教科の授業だけでなく、特別活動等、学校のあらゆる教育活動において展開すべきものであると考えた。

### ○「思わず考えてしまう」

まず、開建高校の授業を構想するにあたり、教職員研修(p39 参照)を活用しつつ、「思わず考えてしまう」を共通のフレーズとして、授業の起点となる「問い」の設定を行うこととした。開建高校の開設準備段階から、「考える授業」とはどのような授業かについて、教科内・教科横断的に教員間で検討を重ねてきた。各教科の教員が「教科の授業の中で生徒が考えているといえるとき、それはどのような状態であるといえるのか」について考え、言語化した。

これを行った後、教科を超えて「生徒が考える」という現象を眺めると、優れた問いに出会った生徒は教員の指示や計画を待たず、おのずから思考を駆動しているということが発見された。共有を行う前には、優れた問いというと、その問いに向き合う中で生徒の学習活動が豊かに展開できるものや、その教科の目標に即した主題に触れることができるもの、教科の内容を網羅的に扱うことができるものといった、教えるうえで合理的なものを指すと捉える教員が多かった。しかし、そうした問いが必ずしも生徒の学びを強力に牽引するとは限らず、生徒の学びを強力に推進する問いは別にありうるということが確認できた。

そして、学びの最初に導入として従来用いられてきた問いをふりかえると、それらは概して身近なものから発していたり、授業の冒頭のみ関係する射程の短いものであったりと、授業の本質に結びつきにくいものが多かったことも確認された。教員が授業の冒頭で用いる問いかけが身近なところから提示された後、授業の本題に入ったとたんに脇に置かれ、教員が話す学習内容を生徒がインプットする授業に陥ってしまうことがよくあるという問題意識が、教員の中に形成された。

このような問題意識をもとに、開建高校の「問いから始まる学び」の実現において、「思わず考えてしまう」状況を創出することを、共通の目標として定めた。「思わず考えてしまう」とは、学びの最初に提示された問いに触れると、生徒がそれについて気になってしまい、おのずと思考を駆動してしまうような状態である。そして、単なる受けの良い問いにとどまらず、その問いについて学び、対話して、考えを深めていくことで、教科の本質的な理解へと方向づけがなされている状態を目指した。また、各教科の授業だけでなく、特別活動の中にも、「思わず考えてしまう」問いから活動を開始するものを設計することとした。

## ○「思わず考えてしまう」問い

まず、各教科において、授業を積極的に公開し、相互に研鑽し合う期間を設け、そこで行う授業において、各教員が「思わず考えてしまう」問いだと考えるものを、「授業研鑽週間」の名称で設けた。その後、その授業の気づきを共有したうえで、「思わず考えてしまう問いの要素とはどのようなものか」についてディスカッションを行った。

このディスカッションを通じて、「思わず考えてしまう」問いにおいて、鍵となる観点は3つ導出された。

### ①問いの題材や場面の「考えやすさ」

従来の授業の導入部分でも考えられてきたように、自分自身に関することや実体験に即したものと等、高校生が身近に感じやすい情報・場面を活用した問いであることは、生徒の「面白そう」「考えてみよう」という気持ちを刺激すると考えられた。ただし、3年間の学習でいつも身近に感じやすい情報・場面をきっかけとすることは望ましくなく、生徒の成長や発達の状況に応じて考えさせるべきであることも確認された。

また、題材そのものが身近であるかどうかだけでなく、その題材が問題としていることそのものが日常に根差しているかどうか、観点として並列されていることが確認できた。

図 12 ディスカッション後の付箋「問いの題材や場面の「考えやすさ」に関連するもの

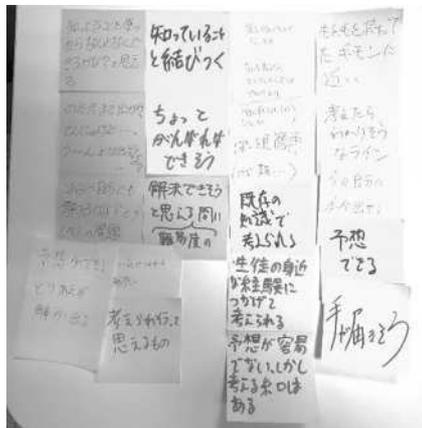


### ②問いの難易度

生徒がそれまで学び、培ってきたものを活用すれば予想ができ、手元にある知識・技能を展開すれば手が出せそう

な問いであることが有効であるという示唆も得られた。生徒が思考錯誤を繰り返し、何度も解答して検証を重ねることが出来る問いは、「思わず考えてしまう」とことと関係が深いことから、問いの難易度は生徒にとって「難しいが、何らかの方策が複数頭に浮かぶ」レベルが適切であると確認された。

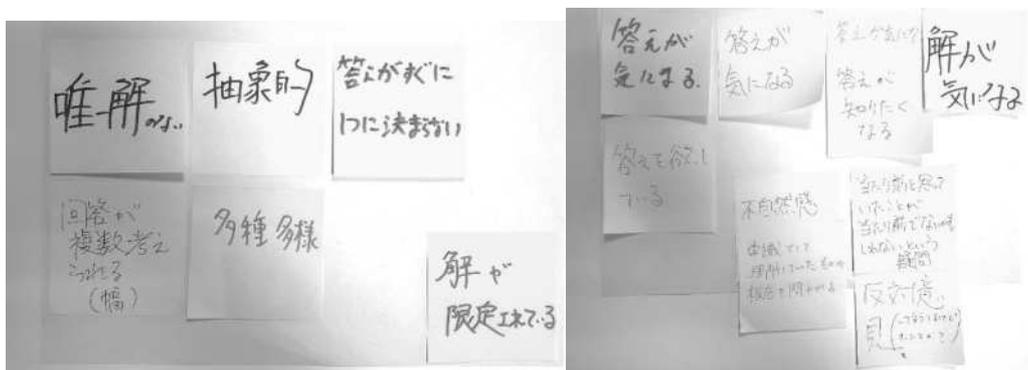
図 13 ディスカッション後の付箋「問いの難易度」に関連するもの



### ③問いの答えが気になるもの

生徒が思考錯誤を複数行いたくなるうへでは、答えに幅があり、多様な答えが導かれる可能性があることだけでなく、導出される解答が学びの深さに触れられるような水準になるものも織り交ぜることが望ましいことが共有された。単純に多様な答えがあるだけでは、それぞれの答えを深く吟味していく姿勢は生まれない。自分の答えを思わず問い直す姿勢を促すことには、生徒が出した答えに手ごたえを感じながらも、自分が常識だと思っていたものが覆され、不思議を感じ、さらなる真理を感じられることが必要であると確認された。

図 14 ディスカッション後の付箋「問いの答えが気になるもの」に関連するもの



## ○授業実践

今年度行った授業において挑戦した「思わず考えてしまう」に基づく実践について整理する。

### 【国語科「現代の国語」】

現代の国語では、「世の中ももっとこうなって欲しい！と思えることはどんなこと？」という問いから、論理構造を分かりやすくして文章を書く力を身につける授業を行った。書く力を高める指導の場面では、「○○というテーマについて、自身の考えを書いてみる」などのように、多くの場合が「書くこと」に重きをおいた授業が設計されがちである。しかし、

私たちが普段ものを書く際意識していることは、「書くこと」よりも自身の思いなり考えなりを「伝えること」のほうである。伝えたいことがあるから、うまく書こうとするのである。この点から考えると、先述の「○○というテーマについて自身の考えを書いてみよう」という課題は「書くこと」を目的とするため、生徒にとっては何のために書いているのかが分からないことになりがちである。その結果、授業として眺めると、書く力の向上が認められない結果に陥りがちである。

そこで、今回の授業では「世の中ももっとこうなってほしいと思えることはどんなこと？」(社会に物申したいこととは?)という問いを用い、伝えることを目的としたうえで、「書く」ことの必要性を明確にした。また、意見を構築する前に、実際に「社会に物申している」具体例としての評論文を読むことで、いかにして社会を批判的に考察し、自説を展開するのかを学ぶ構成をとった。

#### 【地歴公民科「歴史総合」】

歴史総合においては、単元ごとに「単元を貫く問い」を設定し、授業全体の内容を踏まえてパフォーマンス課題に挑む探究学習を設計しているが、この「単元を貫く問い」が「思わず考えてしまう」問いになることを目指した設計を行った。例えば、第一次世界大戦から第二次世界大戦までの範囲を含む「国際秩序の変化や大衆化と私たち」の範囲において、「一度始まった戦争が終わるためには、どのようなことが必要か？」を問いとして提示した。

この問いに触れるのは授業冒頭だけでなく、各授業のまとめで毎回生徒はこの問いに向き合う。教員作成の授業プリントの末尾に上記の問いに答えるスペースを設け、一定の区切りごとに生徒は「単元を貫く問い」に暫定的に答えていく。授業が進むと、生徒が書いた暫定的な答えは時に覆される。こうして検討と再検討を重ねたうえで、同じ問いにパフォーマンス課題として挑んだ。

昨今のウクライナ情勢・パレスチナ情勢を見て、小・中学校での平和教育と現実とのずれに心を痛めていた生徒も少なくない。生徒からは最初は問いの難しさに圧倒されそうになりながらも、戦争の終結という観点で 2 つの世界大戦の内容を再度意味づけしながら学習し、最終的には自分なりの回答を編むことができた。

#### 【数学科「数学 I」】

数学においては、単元ごと、もしくはその一部や授業毎に問いを設定し、生徒の思考を引き出すトリガーとして機能させた。いくつかの例を挙げると

「新型コロナウイルスの感染状況はこの後どうなっていくと思うか」(2次関数とグラフ)

「開建高校の生徒は不良だ」という主張に反論するには」(集合と命題)

「TikTok を使えば使うほど成績が下がるのか」(データの分析)

いずれの場合も、問いを解決するために、さらに焦点化された問いを生み出し、その焦点化された問いを解決するために手法や概念を検討していくことを想定している。例えば、「TikTok を使えば使うほど成績が下がるのか」を問いにした場合、まずどのような根拠があればこの主張を正当化できるだろうか、と考えることを促す。生徒は TikTok の使用時間とテストの点数の関係に着目するだろう。そこで、既習のヒストグラムや箱ひげ図のようにデータを視覚化できないか?と教員が問うと、2 つの変数の関係を見るために散布図の考え方が導かれる。この散布図にどのような傾向がみられると主張が正当化されるのか?と問うと、生徒の試行を通じて直線的な配列、右肩下がりの傾向などが見いだされ、相関係数の導出へと向かう。このような問いかけと思考の連続を通じて、個別の知識を知識として学

ぶよりも、その知識を獲得するための動機が生まれ、生徒は導出の過程や問いを生成する過程を追体験でき、より有意義な学習へとつながっていくと考えた。

### 【特別活動「研修旅行」】

教科の授業以外の例として、1年生の3月に行う研修旅行を挙げる。本校の研修旅行は別章にて詳細を述べるが、学校がこの活動について最初にデザインするのは、活動拠点となる場所とそこまでの移動計画、その拠点を大まかに示すキーワードだけであり、生徒が「やってみたいをやってみる」ことができるように、旅行計画を立案するものである。

この活動を始める最初の問いを、「せっかく遠くに行くなら、どんな経験をしてみたい？」とした。研修旅行を準備する際の一般的な思考は、これまで「どこに行くか」「誰と行くか」を焦点とすることに偏りがちであった。SNSに挙がる写真や旅行ガイドで既に見た楽しさの追体験を期待することや、日常生活の友人関係を拡張する発想に生徒がとらわれがちであることを踏まえ、あえてその位相をずらす問いとなることを目指して、最初の問いを発した。

この問いに対して、入学後1か月ほどの生徒が最初に回答したものの例を以下に挙げる。

- ・京都とは違った寒さを体感してみたい
- ・今までで一番のおいしいを感じたい
- ・非日常を感じたい。やったことないこととか、ずっとやりたかったけどなかなか手が出せなかったことなど、この機会に体験してみたい。
- ・モノを創りだす感動???を感じたい
- ・島で一からの生活をして初心に戻ることを感じたい
- ・大人になったときの感覚を感じたい
- ・自分の趣味の境地を見て達成感を感じたい!
- ・人生で一番の風を感じたい
- ・地域ならではの行事や伝統食を楽しむ

いずれも、「どこに行く」「具体的に何をやる」という次元ではなく、自分がどのような経験を欲しているかという観点の発想を引き出した例である。生徒たちはこの「してみたい経験」に近い生徒とチームを組み、自分たちの望む経験を最も豊かにできそうなコース・内容の模索へと駆動していった。

---

## 2.3.「コアスキル」と学校設定科目「ルミノバージョンⅠ」

### ○「コアスキル」とは

人間が考え、行動する際には、さまざまな能力や方略を駆使している。一言に「探究する」あるいは「考える」「学ぶ」と言ったときにも、そのときに用いる能力や方略をつぶさにみて行くと、実に多様な手順で、多様な方略を組み合わせている。この多様さこそが人間の思考に独創性・創造性を付与するものであり、思考や行動の個性もここから生まれてくる。高校生の段階では、考え、行動する能力の程度や方略の数はまだ成長の途中である。生徒に「探究してみよう」「考えてみよう」と促しても、生徒がそれまでに見たことも聞いたこともない方略を選ぶことはできない。また、「探究する」「考える」といったときにどういった能力を発揮し、どういった方略を用いているのかを意識することが無けれ

ば、自分の思考・行動の偏りに無自覚となりかねず、困難に直面したとしても「自分にはできないことだ」と切り捨てることにもつながると想像される。

そのため、思考や行動の背後にあるさまざまな能力や方略を生徒が自覚し、それらを实际的・具体的な場面に即して活用することにより、生徒が「自ら考え、自ら学ぶ」ことの源泉を育むことが出来ると考えた。本校では上記のような能力・方略の中でも特に高校生が習得・活用していくべきものを「コアスキル」として整理した。コアスキルの習得・活用をカリキュラムの中で明確に位置付け、入学当初から 1 年次にかけて実践的に学ぶことにより、3 年間ひいては卒業後に向けて「自ら考え、自ら学ぶ」ことを目指している。

本校で整理したコアスキルは大きく「探索」「分析」「解釈」「表現」の 4 つの大項目に分かれており、大項目ごとに 4 つのスキルが設定され、計 16 スキルとなる。コアスキルを検討するにあたって、本校の「学びの三原則」にのっとり、「問いから始まる学び」がどのように生成されるのかを考え、思考プロセスの論理的かつ体系的な順序を検討した。そのうえで、4 つの大項目とその順序性を、次のように整理した。

表 15 「コアスキル」の分類

「探索」	生徒が思考し行動へと向かう、その「最初の問い」を発見するべく、新しい視点やアイデアを探り、一歩を踏み出してみる段階である。問題の範囲や内容を多角的・試行的に捉え、その問題に向き合う自分の状況をメタ認知するような活動が行われる。
「分析」	分かったことを整理し、それらの関係性を理解して、状況を捉える段階である。一定のルールに基づく分類や、構造をさまざまな手段で整理したうえで、得られた理解をもともと考えていた問題に照らし直して、さらなる思考への基盤を形成する活動が行われる。
「解釈」	探索し、分析した内容について、新たな視点、多様な観点から意味づけ、問題の本質を理解し、自分なりの新たな考え方や解決策を見つけ出す段階である。自分の発想や一般的な理解を相対化し、問題に対する自分の考えを鍛える活動が行われる。
「表現」	自分の思考や意見を、言葉や行動などで他者に伝え、また他者の言葉や行動を受け止める段階である。他者への表現と交流により、自分の理解を深めつつ、協力を得て、思考や行動をさらに推進する活動が行われる。

このような整理に基づき、各大項目につき 4 つの具体的なスキルを設定した。これらのスキルは、本校の運営指導委員会をお願いしている京都大学総合博物館准教授 塩瀬隆之氏が監修する E テレ「カガクノミカタ」やパターン・ランゲージの発想等を組み合わせ、抽出したものである。

表 16 具体的な「コアスキル」

大項目	コアスキル	説明
探索	何かを変えてみる	考えがまとまっていない状態でも、一度行動に移し、そこからの変化を読み取る
	言葉を探してみる	自らの考えや感情を最も適切に表す言葉をいろいろ探す
	じっくり見てみる	注目する対象を決め、その対象についてのみ集中して考える
	形にしてみる	自分の考えを言葉・図・絵など何らかの形で、とりあえず自分の外に表現してみる
分析	仲間分けしてみる	一定のルールに従って、複数のものをまとまりにする
	比べてみる	一定の要素やルールに従って、複数の物事がどう似ているか、どう異なるかを考える
	さかのぼってみる	ある状況について、それが起こった背景や経緯をさかのぼり、状況を捉えなおす
	見えるようにしてみる	形のない考えや感覚などを、記号や図などを用いて、構造的に整理する
解釈	語り直してみる	すでにある程度まとまった考えを、別の発想で整理してまとめなおす
	前提を疑ってみる	その時点での自らの理解に疑問を持ち、多様な視点や観点から対象を捉えなおす
	予想してみる	考えや行動の効果や影響について予想し、考えや行動がもつ意味をつかむ
	なりきってみる	自分と違う見方や考え方、行動をする人になりきって考え、その時の情景を捉える
表現	伝えてみる	自分の意見や考えを表明し、相手の反応や意見を受け止めつつ、理解を促す
	受け止めてみる	メッセージや情報を受け止め、その時の自分の反応を表す
	分からないと言ってみる	自分がどこでわからなくなっているのか表現してみる
	まねしてみる	ほかの誰かの活動や思考を取り入れ、できるだけ同じように考え、活動してみる

### ○「探索」段階設置の意義

この後の学校設定科目「ルミノバージョンⅠ」の設計にも関係する点であるが、この整理において、「探索」の段階を明確化したことには意義があると考えている。現行の学習指導要領「総合的な探究の時間」解説において、「質の高い探究」の要素が次のように表現されている。

質の高い探究とは、次の二つで考えることができる。一つは、探究の過程が高度化することである。高度化とは、①探究において目的と解決の方法に矛盾がない(整合性)、②探究において適切に資質・能力を活用している(効果性)、③焦点化し深く掘り下げて探究している(鋭角性)、④幅広い可能性を視野に入れながら探究している(広角性)などの姿で捉えることができる。

もう一つは、探究が自律的に行われるということである。具体的には、①自分にとって関わりが深い課題になる(自己課題)、②探究の過程を見通しつつ、自分の力で進められる(運用)、③得られた知見を生かして社会に参画しようとする(社会参画)などの姿で捉えることができる。

高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説「総合的な探究の時間編」より

前述の4つの大項目のうち、「分析」「解釈」は「探究の過程の高度化」に深く関係する。「表現」の要素は「探究が自律的に行われること」の③の内容に関連が強い。これらに対し、「探索」の要素は一見すると対応が明確ではない。

ここで改めて「探索」の4つのスキルを整理する。「何かを変えてみる」ことは、「高度化」の④に近いだけでなく、「自立的」の②とも関連する。「言葉を探してみる」は「高度化」の②および「自立的」の②のいずれにも関係する。「じっくり見てみる」は「高度化」の③に対応する。「形にしてみる」ことは、再び「高度化」の④に関連する。

このように、「探索」に関係するコアスキルは、「質の高い探究」の2つの要素の双方に潜在しているものであると捉えられる。しかし、問いを設定する以前のスキルであるこの「探索」は、探究教育において十分に注目されてきたとは言いがたい。学習指導要領においても「実社会や実生活と自己との関わりから問いを見だし、自分で課題を立て」ることは、「総合的な探究の時間」の目標のうち「思考力、判断力、表現力等」に対応するものとして設定されているが、それは知識・技能と別個のものではなく、「考えるための技法」が自在に活用されるような機会」の必要性も同時に主張されている。それにもかかわらず、生徒自身の興味・関心から「まず問いを設定する」ような授業実践は多く行われている。

生徒自身が課題を選択することがその後のモチベーション向上に深く関係することは事実であるが、生徒に「考えるための技法」が身につけていない状態で、強引に課題設定を迫ったとしても、それは生徒が深く自己の興味・関心に向き合い、それを問いの形に昇華させたものとはならない。本校が設定したコアスキルとはまさに「考えるための技法」そのものの明示化であり、そこに「探索」段階を設定することは、生徒が実生活や実生活と自己との関わりから問いを見出すことを正しく目標として捉え、知識・技能の向上をねらううえで意義があることであると考えられる。

## ○「コアスキル」をカード化する

16のコアスキルを活用する場面は多種多様である。総合的な探究の時間に限らず、各教科の授業や特別活動、課外活動ひいては学校外のさまざまな思考のときに随時随所で用いられている。このような普遍性を持つがゆえに、かえって生徒はコアスキルのような普遍的なスキルを認識することが少なく、別の場面で用いたスキルを意識的に転移させることに困難が生じる。

こうした性質を鑑みると、コアスキルを学校内のさまざまな学びにおいて明示化し活用することで、生徒が困難に直面したときや発想を広げたいとき、考えあぐねたときなど、自分の考えだけではうまく進まないときに、コアスキルを意

識した手法の模索・探索ができるようになることが期待できる。この発想から、困ったときに「選択肢」として目の前に提示される、カードゲームの「手札」のような方法でコアスキルを生徒が閲覧できないかと考えた。そこで、開建高校においては16のコアスキルを、トレーディングカードを模したカードセットの形で教材化し、生徒全員に1セットずつ持たせることとした。さまざまな学びの場面で生徒が思考を駆使する際、手元に「コアスキルカード」を置き、ヒントとして参照しながら思考を駆動していくことを想定したものである。また、教員もこのカードを所持し、総合的な探究の時間だけでなく、各教科の授業をはじめあらゆる場面で必要に応じて参照し、幅広く活用することとした。参考資料(p121-124)に示したのが実際の教材であり、以下「コアスキルカード」と呼称する。

図 17 コアスキルカード



「コアスキルカード」の実際の活用事例として、主要なものを2点例示する。

事例1:総合的な探究の時間において

1年総合的な探究の時間において、新聞記事を読み、そこから課題を生成する活動を行った。(p31)まだ1年生の前期の活動であるため、問いを立てるといっても難しい段階にある。

そこで、コアスキルカードの3つの属性「探索」「分析」「解釈」をそれぞれ、この順番で用いてみよう、という指示をワークの中に組み込んだ。各属性の中にも4種類ずつカードがあるため、生徒はどれを使ってみようか選択的に考えた。また、3つの属性を、この順番で用いることで自然と問いが見えやすくなるようになっている。

実際に生徒たちは、ほぼ初めての課題設定であったが、概ね課題設定に向けて活動できていた。

図 18 生徒が課題を解釈した際のマインドマップ



## 事例2:教科の授業において

1 年言語文化の授業において「伊勢物語」を扱った際に、「コアスキルカード」を活用した。多くの場合、本教材を用いた授業では訳読による指導が行われることが一般的であるが、その授業に変化をもたらすべく、伊勢物語「芥川」において以下のような授業を展開した。

まず、「芥川」の本文を一通り音読した。次に、教科書にも掲載されている「芥川」の絵巻物の図を提示し、コアスキルカード「じっくり見てみる」を使用するよう指示した。すると、生徒が絵の細部を「じっくり」見ていくうちに、生徒の中から「ここは何処なのだろうか」や「鬼が思ったよりも小さい」などの気づきが出始め、発言として現れた。もうしばらくすると、ある生徒が「男が良い靴を履いている」と発言した。周囲の生徒も納得し、気づきと対話を通じて、生徒たちから「この男は貴族なのではないか？」という予想が現れた(このとき明示的に指示はしなかったが、コアスキル「予想してみる」が使われている)。

この予想を皮切りに、他の生徒が「確かにこの男は烏帽子をかぶっている」と発言した。これは、予想の妥当性を高める根拠を挙げた発言である。このやりとりのうえで、もう一度本文の内容に立ち戻ることを促したとき、「貴族の男が女を盗んだということは、相当なことが起きている場面なのでは」という読みが生徒から導かれた。

他にも絵巻物の情報から読みの幅が広がり、読み方の位相が変わるような場面がみられた。鑑賞する、解釈するという行為への入口にコアスキルカードが誘った事例といえる。

図 19 絵巻物をじっくりみている生徒



カード化したことによる効果として、次のような点が発見された。まず、「考えるための技法」を教科書のような冊子にまとめ、教材としたときとの違いとして、生徒がコアスキルを手軽に総覧し、探究のプロセスを自由に行き来できるようになったことが挙げられる。

次に、生徒が実験的に考える姿勢を促しやすくなったことである。ある題材について生徒に考えることを促す際、「試してみたいカードを1枚選ぼう」と指示することは、「方法を1つ選んで実際に考えてみよう」と指示することよりも生徒にとって気軽である。また、グループワークを行うときに、メンバーそれぞれが別の思考方法を実験するようなワークも、担当するカードをそれぞれ選ぶことによって手軽に多角的検討が可能になる。授業ごとにすでに使ったカードとは別のカードを選んで思考することで、個人内での思考の多角的アプローチも可能になる。このようにカードを切る手軽な動作は、生徒の実験的な思考を促しやすくなるのである。

そして、カード化したことで、生徒にとってコアスキルが身近なものになった。生徒はカードゲームのような本教材に強い興味を示し、最初は遊び感覚でこれらのスキルを使っていた。筆箱に入れ、授業中にいつでも参照できるようにしている生徒も現れた。コアスキルが「考えるための技法」であることを了解してくると、生徒の中には 16 のスキルがカードを見なくても意識され、授業の中で活用する場面も見られるようになった。カードというフォーマットと、そのタイトルがワンフレーズであることの親しみやすさが、スキルの伝達をより円滑にしたといえよう。

## ○「コアスキル」の習得…ワークショップ型授業

コアスキルをカード化することで、コアスキルについて生徒や教師がコミュニケーションできたり、さまざまな状況に（比喩的な意味でも）持ち出せたりするような仕掛けができた。あとは、これを教科・科目や総合的な探究の時間、特別活動などあらゆる活動の中で応用していくことを期待したい。しかし、カードを渡すだけでは生徒たちがこれを活用できるようになるわけではない。その扱いにある程度習熟する必要がある。

スキルの習得というと、ドリルの・トレーニング的な学習がイメージされがちである。もちろん、部分的にはそのような活動も必要かもしれないが、それだけではスキルが良く転移することは期待できない。例えば、バスケットボールを上手になりたいのに、ドリブルの練習“だけ”をしていても、ドリブルのスキルが独立に身につけ向上するとは考えがたい。より試合の状態に近い練習ないし実戦においてスキルが応用されることで、はじめて「ドリブルができる」という状態に至るのである。そこで、コアスキルを実際に用いるような活動を、ワークショップ型授業において行うことで、「コアスキル」の確かな習得に至ることが出来ると考えた。

ワークショップ型授業は、国語科でのリーディングワークショップやライティングワークショップが良く知られている。いくつかの実践や定義づけもあるが、まだ広く知られた定義はない。おおまかには、①「何らかのテーマに沿って」②「グループないし個人で」③「それぞれのアウトプットに向けて作業していく」ような形の授業である。ワークショップの基本構造として、「導入→知る活動→創る活動→まとめ」（山内祐平 森玲奈 安齋勇樹『ワークショップデザイン論』慶應義塾大学出版会）があり、ワークショップ型授業も基本的には似た構造をもつ。

コアスキル実践の場としてワークショップ型授業に着目したのは、ワークショップ型授業がノンフォーマル学習の性格を持つ点にある。ノンフォーマル学習は「学習（学習目標、学習時間、もしくは学習支援の観点から）」としては明確にデザインされていないが、計画された活動に埋め込まれた学習（OEC『学習成果の認証と評価—働くための知識・スキル・能力の可視化—』明石書店）である。これは、普通の授業よりも目標へのコミットを要求せず、生徒自身が目標を定めようとする活動にできうる。その過程で、コアスキルを使う必然性が自然と出てくる。このように必然性を伴った活動を用意することで、コアスキルに習熟させ、他の活動全体への波及の足がかりとすることをねらった。

そこで、コアスキルの習得とワークショップ型授業によるコアスキルの活用・統合を目標とした学校設定科目「ルミノバージョンⅠ」を設置した。

## ○学校設定科目「ルミノバージョンⅠ」

学校設定科目「ルミノバージョンⅠ」はコアスキルを習得・活用する科目として構築された。コアスキルは汎用的なスキルであるため、これを身につけ習熟することで、教科・科目、総合的な探究の時間、特別活動など他の教育活動

全体ひいては学校外のさまざまな活動に良い影響を及ぼすことが期待できる。そのため、ルミノバージョンⅠは開建高校の学びにおいてファンダメンタルな位置づけとなる科目として、1年時に設定された。

「ルミノバージョンⅠ」では大きく分けて、4つの取組が行われる。

#### 1. コアスキルの習得

コアスキルをまず習得することを目指し、全部で16あるコアスキルを、焦点化された短い講義で紹介し、グループワークを使って実際に活用した。活用の1例として最初に取り上げたテーマは「レジリエンス」であった。これは、一度心がくじけてしまっても、そこからまた立ち直る力の育成や、さまざまな背景を持った生徒たちが互いの多様性に気づき、より良好な人間関係の構築の仕方を身につけられるようにすることを目的としたテーマである。

本校では前身となる塔南高校の活動において、同志社大学及び京都府精神保健福祉総合センターの「メンタルヘルス予防プログラムを活用したレジリエンス社会の構築」研究の具体的な実践を行っていた。この成果をもとに、開建高校の生徒の状況に合うよう、全6回のプログラムとして作成された活動を、「コアスキル」の観点を含めて行った。全6回のプログラムの中では、セルフモニタリングやリラクセス法、アサーションのような自己を認識するスキルや他者との対話に必要なスキルを学び、実際に活用する課題を提示した。

#### 2. 研修旅行に向けた取組

「レジリエンス」に続いて「コアスキル」を活用する場面として、1年生3月に行う研修旅行に向けた計画やチームングを行った。生徒に多様な人々を糾合したチームを形成することを促しても、性別や人間関係といった日常的で慣習的な観点しかなければ、日常生活の範囲内での思考しか展開できない。そこで、生徒それぞれが「コアスキル」を用いて研修旅行の問い(せっかく京都を離れるなら、何を感じたい?)に挑み、どのように挑み考えたかをベースにチームングを展開することで、従来考えてこなかったような多様性を生み出す経験とすることを目指した。

#### 3. 「未来デザインプログラム」

さまざまな企業・団体に行き、「働くこと」にまつわる体験・インタビューを行う「未来デザインプログラム」を行った。詳細は第3章(p57)にて記載する。

#### 4. コアスキルの統合

上記1～3の学習は、1年生前期で終了する。後期では、それまでに習得したコアスキルをワークショップ型授業の中で活用する。ワークショップ型授業で扱うテーマは「哲学対話」、「対話型鑑賞」、「リサーチ活動」など、体験的な活動を中心とし、あえて到達目標のないノンフォーマル学習の性格をもたせ、体験の中での個性的な学びを意図した。テーマは教科・科目、総合的な探究の時間、特別活動など他の活動に通ずる体験を選んだ。

以上4つの取組を下の表のように計画し、実施した。