

既存の枠組みを活かした「探究的な学び」の実装 —子どもの興味・関心に応じた「課題設定」を目指して—

姫路市立総合教育センター 教師力アップデート班

館 良太
姫路市立安室小学校

神谷 友章
姫路市立置塩中学校

春名 大誠
姫路市立花田中学校

岩上 佳愛
姫路市立書写養護学校

キーワード：探究的な学び、探究のプロセス、課題設定、問い、既存の枠組み

I 研究の目的

現行の学習指導要領への改訂以降、急激な社会の変化に対応できる資質・能力の育成を目指し、「探究的な学び」の充実がこれまで以上に求められている。とりわけ、総合的な学習の時間を中心に、各教科で獲得した見方・考え方を用いて、探究のプロセスを繰り返していくことが望まれる。加えて、高等学校においては、総合的な学習の時間から、より専門性を高めるため「総合的な探究の時間」へと名称変更がなされ、その重要性が強く打ち出された。これに応じる形で、2025年3月に策定された『第3期姫路市教育振興基本計画』においても、「探究的な学びの推進」が重点施策として掲げられた。これを受け、市内の小中学校において、「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」から成る「探究のプロセス」を教育活動に組み入れるための方法が模索されている。

これまでも、「総合的な学習の時間」を中心に、調べ学習を主体とした「情報の収集」や「整理・分析」「まとめ・表現」といった過程については、多くの学校現場でも一定の実践が蓄積されてきた。その一方で、「探究的な学び」を新たな教育活動と認識し、心理的な抵抗感が高まりやすい状況にある。また、「探究のプロセス」の各過程においても、子どもの習熟度と学校組織としての指導体制の両面で、実践の蓄積に差異が生じている。とりわけ、子どもが自ら問いをもち、課題として設定する活動については、依然として発展途上の段階に留まっている。実際、市内の小中学校研修担当者を対象としたアンケートでは、「課題設定」に難しさを感じている学校は、小学校で97% (67/69校)、中学校で86% (31/36校) に達しており、多くの教師が、探究のプロセスの中でも、特に課題設定に困難を感じていることは明らかである。課題設定が難しい理由としては、「子どもたち自身が『問い』や『課題』を見つけるのが難しい。」「学

校で決まっているテーマや年間指導計画との兼ね合いで、子どもが自分事として課題をもつことが難しい。」「多様な立場の生徒がいるため、共通の課題設定が難しい。」など、現場が直面する具体的な困難を示す記述が多数確認された。このように、子ども一人ひとりの興味や関心に応じた「課題設定」を行うための指導上の難しさについて不安や疑問の声は根強く、結果として、従来通りの教育活動を継続して行う学校も見られる。

そこで、本研究では、「探究的な学び」の充実、とりわけ、子ども一人ひとりの興味や関心に応じた「課題設定」へのアプローチを検討し、安室小学校、置塩中学校、花田中学校の3校において、学習者の主体性を育む「探究的な学び」の実践を行う。3校での実践を基に、今後の姫路市全体への「探究的な学び」の普及・展開において、教師の心理的な障壁を取り除く上での示唆を得たい。

II 実践における共通構造

「探究的な学び」の実装には、各学校の多層的な現状が課題となる。具体的には、既存のカリキュラムとの兼ね合いによる「時間的制約」という構造的課題に加え、個々の子どもたちの探究スキルや経験値などの「学習者との親和性」という質的課題が複雑に絡み合っている。こうした実態を看過したまま理想とする探究学習を求めても、「どのように子どもたちの学びに伴走すべきなのかわからない」という教師の心理的な障壁を高めるとともに、子どもたちも何をどうすればいいのかわからず、思考停止になってしまう可能性がある。したがって、現状に即した段階的な探究活動を検討する必要がある。

Banchi & Bell (2008) は、子どもが初めから自分たちで調査を設計し、実行できると期待することはできないとし、最初から最後まで自分の調査を遂行できるレベルまで探究能力と理解を深めるためには、広範な練習が必要だと指摘している。

そのうえで、探究は段階的に経ていくことができる4つの探究レベルが存在するとしており、「問い」、「手順」、「結論」などの情報がどの程度生徒に提供されるか、そして教師がどの程度の指導を行うかについて、表1のように示している。

また、松原(2023)は、Banchi & Bell (2008)の提唱する探究レベル等を基に、5つ目のレベルとして「真正の探究 (Authentic Inquiry)」を提示している。「真正の探究」とは、「特定の学問領域

の枠を越えて、自ら立てた問いについて自ら設計・選択した手続きで調査する」探究活動である。これは、実世界の課題を対象とする教科横断的な学習や統合的な学習を射程に、探究の質を議論するために、重要な役割を果たすとしている。

肝要なのは、子どもの実態や学校の現状に即して、探究レベルを適切に設定していくことであり、それにより子どもたち一人ひとりに適した探究学習の展開が可能となる。

表1 探究レベルとその概要

探究レベル (Inquiry Level)	問い (Question)	手順 (Procedure)	結論 (Solution)
確認の探究 (Confirmation Inquiry) 子どもは、予め結果が分かっている活動を通して、原理や法則が正しいことを確かめる。(Students confirm a principle through an activity when the results are known in advance.)	✓	✓	✓
構造化された探究 (Structured Inquiry) 子どもは、教師が提示した「問い」について、決められた「手順」に沿って調査する。(Students investigate a teacher-presented question through a prescribed procedure.)	✓	✓	
ガイドされた探究 (Guided Inquiry) 子どもは、教師が提示した「問い」に対し、自ら設計あるいは選択した「手順」で調査する。(Students investigate a teacher-presented question using student designed/ selected procedures.)	✓		
オープンな探究 (Open Inquiry) 子どもは、自ら設定した「問い」に対し、自ら設計・選択した「手順」で調査する。(Students investigate questions that are student formulated through student designed/selected procedures.)			

出所：Banchi & Bell (2008) より春名作成

本研究の対象となる安室小学校、置塩中学校、花田中学校の3校において、「探究的な学び」の現状、「総合的な学習の時間」の運用実態は大きく異なる。各校の現状と課題の特質は、以下の表2の通りである。

表2 3校の現状と課題の特質

校名	現状と課題の特質
安室小学校	調べ学習中心の既存プログラムが主であり、「探究的な学び」への転換が発展途上にある。
置塩中学校	地域連携による全校体制の活動を展開しているが、内容が作業的・形式的になっている。
花田中学校	学校行事等の準備・実施が優先され、「探究的な学び」に対する意識の醸成が課題である。

このように各校の背景は異なることから、想定される探究レベルに差異が生じる。そのうえで、共通して「課題設定」のプロセスが十分に機能しておらず、その結果、「探究のプロセス」全体が停滞しているという現状がある。このことは、姫路市内の多くの小中学校が抱える課題と一致しており、効果的な「課題設定」へのアプローチの検討が急務となっている。また、3校ともに時間的制約や人的資源の不足があり、地域が抱える課題に取り組む「プロジェクト学習」などの新たな取組の導入には困難な環境である。そのため、既存の枠組みを活用することが、現実的かつ実効性の高い方略として求められる。

このことから、本実践では、既存の枠組みを維持しながら、「課題設定」のプロセスをはじめとする探究活動の質を高めるという視点で、「探究的な学び」の充実を図る。その際、各校の実態を加味したうえで、それぞれの探究レベルに応じた実践を行う。

Ⅲ 各校の実践

Ⅰ 安室小学校の実践

(1) 実践の背景と目的

安室小学校では、これまで「総合的な学習の時間」において、身近な地域や環境、福祉といった多面的・多角的なテーマを通して、実践を積み重ねてきた。しかし、本校の「総合的な学習の時間」における探究学習は、あらかじめ用意された枠組みの中で情報を集める「調べ学習」が中心となり、児童が自らの疑問や考えに基づいて問いを深める探究学習には至っていなかった。また、児童自身の意見に基づく「課題設定」や、探究のプロセスを意識した学習を実現しようと試行錯誤を繰り返す中で、複数の課題が浮き彫りになってきた。

こうした実態を踏まえ、本校が直面している課題を二つの側面から整理した。第一の課題は、教師側の「指導体制」と「従来の教材への依存」である。安室小学校においては、教師間での探究学習に関する指導経験やスキルに差があることが現状である。そのため、学年や学校全体で足並みを揃えて指導に当たる体制の構築が喫緊の課題となっていた。また、長年にわたり活用されてきた既存の教材に対する依存度が高く、探究のプロセスを十分に反映させた新しい教材を一から開発するためには、膨大な時間と労力を要するということが想定される。このような物理的・精神的な負担が、教師にとって学習デザインの再構築へと踏み出す際の大きな障壁となっており、探究学習の推進が発展途上の段階に留まる要因となっていた。

第二の課題は、児童側における「課題設定能力の不足」と「受動的な学習姿勢」である。これまでの実践を通じて、児童は「情報の収集」や「まとめ・表現」といった、与えられた条件下での基礎的な情報を扱う力は身に付けてきている。しかし、自らの興味・関心や実生活の中での疑問に基づいて、課題設定をするといった経験が不足しているという実態があった。また、探究のプロセスにおいて、現在自分がどの段階に位置し、次に何をすべきかを自覚しながら学びを進める「主体的・自律的な学習姿勢」も十分ではなく、教師の指示を待つ「受動的な学び」からの脱却が求められていた。

これらの課題を解決するためには、教師による指導の再現性と児童の学びの主体性を両立させる現実的なアプローチが必要である。そこで本実

践では、教材を新規に開発するのではなく、教師が扱い慣れている既存の学習内容を探究のプロセスの視点から再編成し、学習の決定権を段階的に児童へと委ねる学習デザインとする。この方法により、教師側の指導への不安を解消しながら、児童が探究スキルを習得していき、「受動的な調べ学習」を「主体的な探究学習」へと転換させることを目指す。さらに、この過程は教師自身にとっても、探究のプロセスを支える指導力を高めながら児童と共にスモールステップで歩む経験となり、教師と児童が共に成長していくことが可能になると考える。

(2) 実践の構成

第5学年の単元「給食の秘密を探ろう」において、従来の調べ学習を中心とした展開を、以下の3つの手立てにより、探究的な学びに再編成する。

① 身近な問題からの課題設定

導入において栄養教諭による講話から、栄養バランスや地産地消、献立作りの工夫に対する児童の関心を高める場を設ける。この講話の内容に基づき、本校の「給食の残食が多い」という実態から「どうすれば残食をなくせるか」という問いを投げかけ、児童の多角的な意見を抽出・分析していく。そこから導き出されたキーワードを集約し、全体課題の設定へとつなげる。さらに、学習内容への理解をより深めるため、「究極の〇〇献立作り」という活動を導入する。児童が独自の視点で理想の献立を考案する過程を通じ、実際の給食との共通点や給食の良さを多面的に比較・検討できる学習の構成を目指す。

② 学習進度の自由化と表現方法の選択

情報収集からまとめに至るまでの約10時間を、児童自らが計画し、自分のペースで学習を進める形式をとる。この期間、教師は一律の指示を出すのではなく、個々の進捗を確認しながら、行き詰まっている児童への助言や児童同士の意見交流を促す「伴走者」の役割に徹することとする。また、成果物の発表方法については、Google スライドを用いたデジタル資料や、模造紙・画用紙を用いたポスターなど、児童が自身の強みを活かせる形式を自由に選択できる環境を整える。これにより、画一的な指導から脱却し、個々に応じた「まとめ・表現」の活動の展開が期待される。

③ 継続的な探究プロセスを生む活動

1学期の学習を単発で終わらせるのではなく、2学期には「安室東幼稚園の園児に向け、給食の魅力伝える」という、より具体的な対象を設定した活動を計画する。伝える対象を明確にすることで、児童の中に「どうすれば園児に伝わるか」という新たな問いを誘発し、探究のプロセスを連続的に循環させていく。また、この活動は、幼稚園と小学校の接続を円滑にし、園児にとっても入学後の学習イメージを具体化する一歩となることを期待する。

(3) 実践による児童の変容

本実践を通じて、児童の学習に対する当事者意識やスキルには、従来の調べ学習では見られなかった顕著な変容が見られた。

① 主体的な学習姿勢と探究心の深まり

自らの意見から導き出した課題に取り組むことで、活動への主体性が大きく向上した。課題設定の段階では、抽出されたキーワードを整理し、自分たちの力で「給食の魅力伝える」という目的意識もつことができた(図1)。また、「究極の〇〇献立作り」においては、「アレルゲンフリー」や「地産地消」といった独自の視点で魅力を深掘りし、実際の給食の価値をより明確に捉える姿が見られた(図2)。さらに、自ら立てた計画に基づき学習を管理するだけでなく(図3)、不明な点を友達と協力して解決しようとする協働的な学びも生まれた。休み時間や家庭においても自発的に調査を続ける様子が見られるなど、与えられた枠組みを超えて課題を追究する姿勢へと変容した。

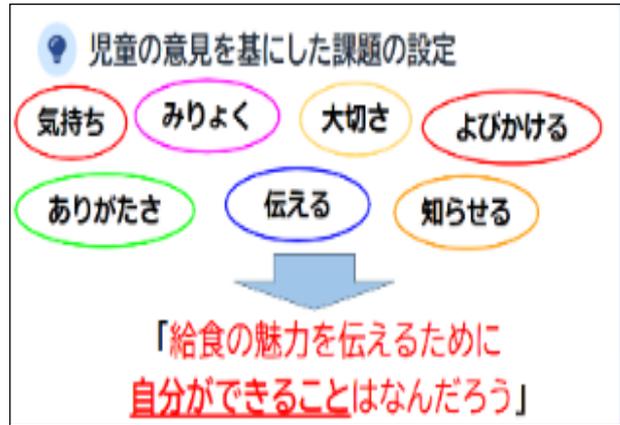


図1 キーワードの抽出

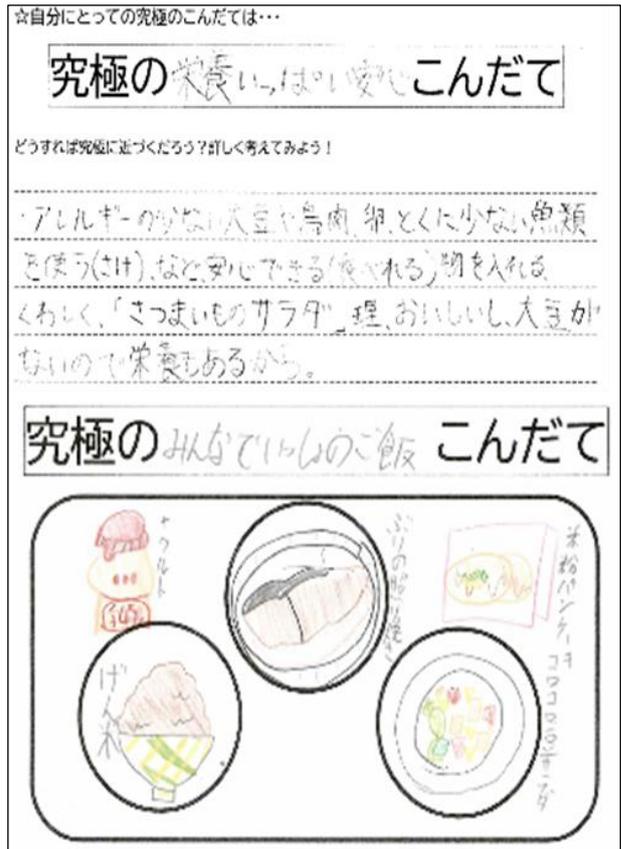


図2 自分にとっての究極のこんだて

図3 児童の学習計画表

② 表現の工夫とスキルの発揮

表現方法の決定権を委ねたことで、児童は聞き手の興味を惹きつけるための創意工夫を凝らすようになった。具体的には、Google スライドを用いてクイズ形式やアニメーションを取り入れたり（図4）、模造紙を効果的に使ったポスターを作成したりするなど（図5）、自身の強みを活かした多様な表現が見られた。特に、伝える相手を園児に設定した場面では、難しい専門用語を簡単な表現に置き換えたり、写真やイラストを効果的に活用したりするなど、相手意識に基づいた「情報の精査・活用能力」や「ICT 活用能力」を存分に発揮する姿が見られた。これは、園児にとっても小学生の探究する姿を目にし、入学後の主体的な学びへの期待感を高める機会となった。



図4 スライドを使ったまとめ



図5 ポスターでのまとめ

③ 意識の変容と具体的行動への波及

この学びは、教室内外の具体的な行動にも波及した。当初、残食問題を単なる情報としてしか捉えていなかった児童たちが、実態に直面し探究を深める中で、強い当事者意識をもつに至った。その結果、クラス内で一人ひとりが少しずつおかわりをする「一口運動」を自発的に呼びかけるなど、課題解決に向けて実生活の中で主体的に行動する姿が見られるようになった。このように、探究学習が単なる知識の習得に留まらず、自身の生活をより良くしようとする実践的な態度につながった。

(4) 実践の成果と今後の展望

今回の実践は、新教材の開発という高いハードルを課さずとも、既存教材に「児童に委ねる時間」と「考えたくなる仕組み」を少し加えることで、探究のプロセスが十分に成立することを実証した。これは、教材研究の時間が限られる多忙な現場において、持続可能な学習デザインを再構成していくための、有効かつ現実的な手立てであるといえる。今後の大きな課題は、本年度の学年単位での試行的な取組を、学校全体の共通文化へと発展させていくことである。一部の教師の熱意や個人のスキルに依存する実践は、継続性に欠ける可能性もある。今後は、学校全体で授業の悩みやアイデアを日常的に共有し合い、組織的な協力体制をより強固にしていきたい。また、学年ごとの学習を単発の活動で終わらせるのではなく、低学年から高学年に至るまで、発達段階に応じた「探究スキル」を系統立てて育むカリキュラムを構築することが重要であろう。そのカリキュラムを活かしつつ、教職員全体で共通理解を図り、6年間を見据えた一貫性のある支援を継続することで、児童が着実に力を積み上げ、主体的・自律的な学習姿勢を育めるような学びの土壌を築いていきたい。

今後も、児童がワクワクしながら自ら疑問を見つけ、未知の課題に対しても挑戦する姿勢を大切に、未来を切り拓いていく力を伸ばしていきたいよう、実践を継続したい。そして、教師自身もまた、児童と共に未知を楽しみ、探究を続ける一人の学び手であり続けることで、学校全体を活気ある探究の場へと創り上げていきたい。

2 置塩中学校の実践

(1) 実践の背景と目的

本校では、豊かな自然環境を活かした伝統的な学校行事として、今年度で10年目を迎える「オキノユメプロジェクト」を実施している。生徒は校舎のすぐ隣にある畑を使ってサツマイモの苗植え、水やり、収穫を行い、毎年10月に開催される地域的行事である「置塩城まつり」で収穫したサツマイモを販売する。

この行事は、生徒だけで完結するものではない。自治会やJA置塩支店、PTAをはじめとする地域の方々から、畑の準備や農業に関する技術指導、さらに焼き芋の販売活動におけるサツマイモの焼成など、多岐にわたる支援をいただきながら成り立っている。地域の専門性と協力を得て進める本活動は、本校における重要な地域連携の実践となっている。

赴任初年度である昨年度、オキノユメプロジェクトを体験する中で、2つの課題を感じた。

1つ目は、「生徒の受動的な姿勢」である。「オキノユメプロジェクト」自体は「総合的な学習の時間」を中心として、目的をもち年間を通して活動できるプログラムとなっている。また、地域と連携して進められている点や実行委員が中心となり活動する点において魅力的な取組となっている。しかし、赴任初年度の「オキノユメプロジェクト」の活動の中では、実行委員が中心となって準備や指示を行っているものの、他の生徒は「指示された通りに動いている」という受動的な参加姿勢が散見された。

2つ目は、「問いが生まれにくい活動構造」である。本来、「オキノユメプロジェクト」は、生徒にとって日常では得がたい学習経験を、年間を通して行うことで、活動の中から自然と問いが生まれ、その問いを基に次の学びへと発展させていくことができる活動となっている。しかし、長く活動が続く中で、生徒の目的が「サツマイモを栽培して販売すること」に留まっており、生徒から「どうすればおいしいサツマイモを栽培できるのか」「もっと多く収穫するにはどうすればいいのか」といった問いが出てくることはなかった。それゆえ、生徒の問いを中心として、情報収集を行い、自ら解決策を考えていく探究的な活動構造になっているとは言い難く、目的の形式化と学習の停滞が見られた。

以上から本実践は、伝統的な地域連携活動であ

る従来の「オキノユメプロジェクト」に「探究的な要素」を取り入れる。そして、生徒が活動を通して「これを試したらどんな結果になるのだろう」という好奇心から自ら問いを設定し、「このような結果になる理由を知りたい」という探究心をもった活動への改善を目指し実践を行う。

(2) 実践の構成

「オキノユメプロジェクト」を「探究的な学び」へと転換するため、「年間計画」、「テーマの設定」、「活動方法」、「次年度の目標設定」について見直す。

① 年間計画

今年度の「オキノユメプロジェクト」の実施スケジュールは表3の通りである。

表3 オキノユメプロジェクトの実施スケジュール

時期	内容
R7.4	活動方針の検討
R7.5	縦割り班の編成 「探究」の説明 班別作戦会議(2回)
R7.6	苗植え
R7.6~10	水やり・草抜き・害獣対策 収穫 「置塩城まつり」での販売
R7.11	収穫量の公表
R8.1~3	今年度の振り返り(ポスター作製) 来年度に向けた目標設定

※下線部は今年度から始めた取組

② 問いを生むテーマの設定

「探究的な学び」では、生徒が自らテーマを設定し、そのテーマに基づいて問いを生み出しながら学習を進めることが重要である。そこで本実践では、生徒が主体的に活動へ取り組めるよう、例年の「栽培して販売する」という漠然としたテーマを改め、「収穫量を競う」という焦点化されたテーマを設定する。このテーマにより、生徒の中に「どうすれば多く収穫できるのか」といった問いが自然に生まれ、その解決方法を考えたり調べたりする契機となることを期待する。

③ 縦割り班の編成

例年は学年ごとに畝を割り振って活動していたが、学年で取り組むことがサツマイモ栽培に対する責任感を薄れさせる一因となっていた。それ

ゆえ、今年度は全学年を混ぜた縦割り班を編成し、各班に1畝を担当させる。これにより「自分たちのサツマイモを育てる」という責任感が醸成されることをねらいとする。また、各班に一人の教師を配置し、生徒の活動が滞った時に助言をするなど、伴走者として生徒の探究学習を支援できる体制を整える。

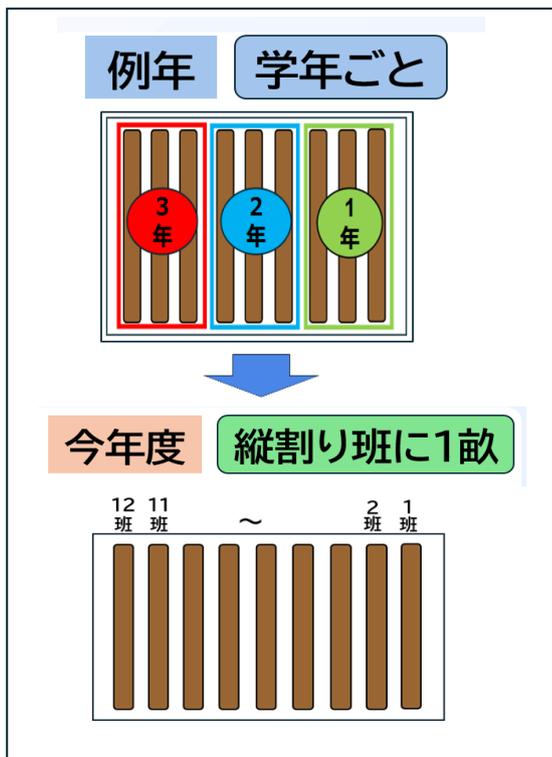


図6 学年ごとから縦割り班への畝割り

④ 「探究」について生徒への説明

活動に入る前に、全校生徒に対して「探究学習とは何か」について事前説明を行う。生徒たちは日頃、決まっている答えに向けて進む学習を中心として行っていることが多いため、自らが発する「問い」を大切にして学習を進めていく経験が乏しく感じる。それゆえに、「探究学習」においては、自らの「問い」を中心に据え、情報収集や整理分析を行い、活動していくことが大切であると理解しておく必要がある。体育館に全校生徒を集め、スライドを用いて教師から「VUCA(予測困難な時代)についての説明」や「問いをもつことの重要性」、「質の高い問いと低い問いの違い」、さらに「探究が高校の学びにつながる事」などについて説明を行う。これにより、生徒がこれから進めていく「オキノユメプロジェクト」において自ら発した「問い」を中心に活動する意義を理解し、探究心をもって取り組めるようにする。



図7 教師から「探究」についての説明

⑤ 班別作戦会議

例年は、実行委員が各学級で苗の植え方や収穫方法、注意点、役割分担などを説明していた。しかし、生徒が主体的に活動するためには、生徒自身が抱く問いを基に情報を集め、解決方法を考えていくことが重要である。そこで今年度は、縦割り班ごとに集まり、班ごとに目標を設定する。その後、「よりたくさんのサツマイモを栽培しよう」などの班の目標達成に向けて、生徒から出てきた問いを基に話し合う「班別作戦会議」の時間を設ける。

これにより、苗の植え方や水やり、害獣対策など、具体的な課題の解決方法を生徒同士で考え、計画する場面を増やし、生徒が自分たちの目標達成に向けて主体的に活動する機会が生まれる。

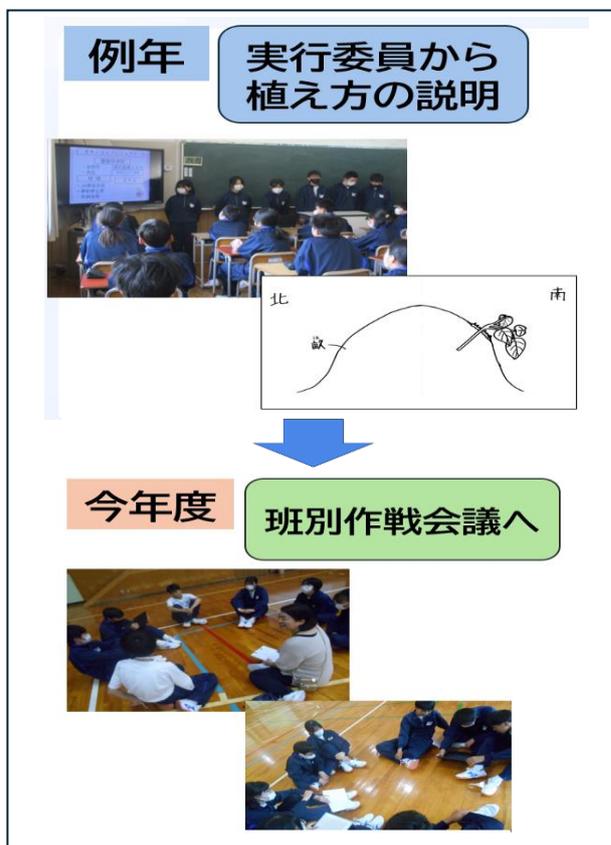


図8 班別作戦会議の様子

⑥ 振り返りと次年度の目標設定

例年は収穫・販売が終わると、「オキノユメプロジェクト」の活動もそこで終了していた。しかし、探究学習とは、「探究のプロセス」がつながり、活動が継続していくことが重要であると考える。

そこで今年度は、収穫・販売後の11月に、班ごとの収穫量をまとめた表を全校生徒に配付する。また、3学期には1年間の活動を班ごとに振り返り、まとめポスターを作成したうえで、次年度の目標を設定する時間を設ける。これらの取組により、活動を単年度で終わらせず、次年度へと学びをつなげる探究的な姿勢を育てる。

(3) 実践による生徒の変容

新たに「探究的な要素」を取り入れて行った今年度の「オキノユメプロジェクト」において以下の生徒の変容が見られた。

① テーマ設定による目的意識の確立

新たに「班ごとの収穫量を競う」というテーマを設定したことで、生徒からは「どうすれば収穫量を増やすことができるのか?」という問いが生まれ、その問いの解決のために「どのように苗植えや栽培をしたらいいのか?」「水やりの頻度はどれくらいがいいのか?」「土に肥料をあげたらいいのでは?」と、自分たちで考える姿が見られた。これは、従来、生徒が作業的に行っていた「オキノユメプロジェクト」に目的意識をもち、自らの問いを基に探究しつつ、活動しようとする変容が見られたことを意味する。

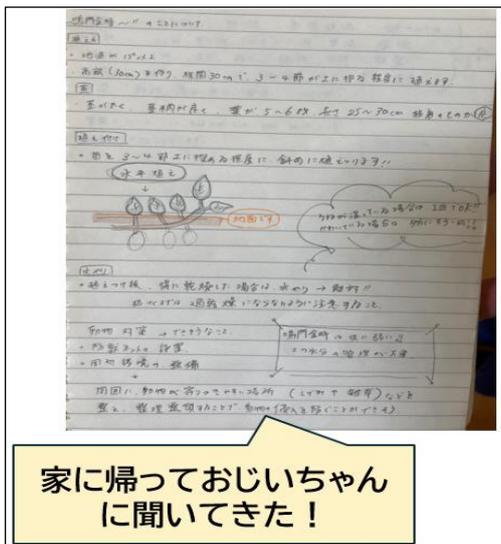


図9 祖父に聞いてまとめたノート

② 縦割り班による意欲的な活動

これまで長く活動する中でただサツマイモを栽培することが目的となり、活動が形骸化していたため、中には作業的な活動となっている生徒の姿も見られた。しかし、縦割り班を編成し、1班1畝を割り当てたことで、「自分たちのサツマイモ」を栽培するという責任感とサツマイモへの愛着が生まれ、どの生徒も意欲的に活動する姿が見られた。また、班の中に「オキノユメプロジェクト」を経験している先輩がいることで、活動中にわからない事があった際は、いつでも先輩から先輩へアドバイスができる環境となった。実際に活動中に、事前に調べていたものどうすればよいかわからない生徒は、先輩に聞いて教えてもらうことでスムーズに活動ができていた。



図10 自治会や先輩に質問する姿

③ 班別作戦会議による主体的な活動

苗植えを行うまでに班別作戦会議を行ったことで、例年であれば実行委員の指示にのみ従って活動していた生徒が、自分たちで苗植えの方法や水やりの頻度などについて調べ、計画を立てる姿が見られた。また、生徒が自ら学習者用端末を使い、作戦会議で話した内容をメモして班員で共有する班や水やりの計画を入力し、それを班員で共有する班が見られた。これは、今まで実行委員以外の生徒は受動的な活動に留まっていたが、自分たちで設定した目標の達成に向けて、自ら考え、行動しようとする主体的な活動に変化したことを意味する。

目標
専門の人の話をしっかり聞いて取り組もう

役割
 ・穴あけ () () ()
 ・葉っぱ取り&水やり () () ()
 ・苗植え () () ()

植え方
 穴…45度 南向き(校舎側)に葉っぱ
 苗と苗の間隔30~40cm 深さ5~10cm
 葉っぱ取り…???分取る
 ※取りすぎない
 水やり…植えた週は毎日
 次の週からは乾いたら
 苗植え…土の中に入ら分ける
 優しく軽く押す

水やり当番

	月	火	水	木	金
1週目	2年	3年	2年	6/12 1年	3年
その後					6/13~ 水やり 草抜き

話し合いの内容をメモする班

図 11 会議内容を共有

④ 集計結果による新たな問い

サツマイモの収穫後、班ごとの収穫量を集計し、その結果を図 12 のようにまとめて全校生徒に配布した。集計結果表を見た生徒からは、「なぜ班によってこれほどまでに収穫量に差が出たのだろう」といった問いが自然に生まれた。また、その問いに対して、「水やりの頻度が違ったからではないのか」や「畝の位置によって水はけが異なるからではないのか」、「草抜きの回数が少なかったからではないのか」、「つる返しの時期が遅かったからではないのか」など、さまざまな意見が生徒から出された。このように、集計結果表を基に自分たちの活動を振り返る中で、新たな問いが次々と生まれ、活動への興味・関心が深まっていることが確認できた。

今年度の結果の分析と改善策の探究
 今年度のサツマイモ班別収穫量

	1班	2班	3班	4班	5班	6班
重量(kg)	10.3	12.7	9.6	19.1	19.4	17.2
	7班	8班	9班	10班	11班	12班
重量(kg)	25.8	27.5	29.7	21.7	21.6	14.7

図 12 サツマイモの班別集計結果表

そして、3学期に1年間の活動を振り返り、良かった点と改善点、来年度の新たな目標について班別作戦会議で話し合った。振り返りを行う中で、「来年度は家庭科で学習したコンポストをつくりたい」、「家から卵の殻を持ってこられる」と教科で学んだことを実践しようと話し合う班や

「おいしいサツマイモは柔らかい土がいいらしい」、「冬の間から土を耕して土づくりをしたい」と従来にない活動をしたと考える班など、来年度に向けてより意欲的に取り組もうとする姿が見られた。その後、振り返りを基にポスターを作成し、ポスターセッションを行った。どの班も今年度の振り返りと来年度の目標を発表することができた。

この集計結果表の配付やポスター作成をきっかけに生徒から新たな問いが生まれ、来年度の活動へつなげようとする姿が見られたことは、活動が単年度で完結するのではなく、「問い→実践→振り返り→新たな問い」という探究の循環が生徒自身の手で回り始めたことを意味している。

(4) 今後の展望

今年度の実践により、「オキノユメプロジェクト」に探究的な要素を取り入れることができた。しかし、これで探究の取組が完結するわけではなく、今後さらに発展させていく必要がある。

今後の展望として、現在の「より多く収穫する」という自己完結的なテーマから、「よりおいしいサツマイモを作り、地域の方々に喜んでもらう」という他者・地域への貢献につながるテーマへと発展させたいと考えている。

この「オキノユメプロジェクト」は地域の方々の多くの協力によって成り立っており、また「置塩城まつり」での販売活動は、生徒が地域社会の一員として役割を果たす貴重な経験となっている。地域に支えられている自分たちが、今度は地域に貢献するという視点を育むことは、消費者教育が目指す「社会の一員としての責任ある行動」にもつながる。

今年度は収穫後に初めて全校生徒でサツマイモの試食を行い、「繊維が硬い」「甘さが足りない」といった率直な感想が多く寄せられた。今後数年間をかけて、「収穫量を増やす」というテーマで取り組み、収穫量が安定してくると、生徒の中から「よりおいしいサツマイモを作り、お客さんに喜んでもらいたい。そのためにはどうすればいいのか」と他者を意識したテーマへと変わっていくと考えている。

これを置塩中学校の探究学習の次なる目標として捉え、生徒の「思い」や「問い」を中心とした活動となるように、これからも実践を続けていきたい。

3 花田中学校の実践

(1) 実践に至るまでの経緯と目的

花田中学校では、これまで、「総合的な学習の時間」を、「特別活動」とのすみ分けをあまり行わず、学校行事や体験活動などの取組の準備・実施の時間として柔軟に運用してきた。この柔軟な対応をもって、様々な取組の実施や各取組の時間の確保を行ってきたことは容易に想像できる。

しかしながら、「総合的な学習の時間」と「特別活動」には、その目的において明確な差異がある点に留意する必要がある。「総合的な学習の時間」は、テーマ設定を行ったうえで、調査や発表などの探究活動を通して、自ら課題を見つけ、解決する力（探究力）、学んだことを統合し、新しい知識や技能を創造する力（創造力）、情報収集、分析、判断、表現する力（情報活用能力）を養うことを目的とする。教科横断的であり、生徒が主体となる問題解決・課題解決が求められる。対して、「特別活動」は、儀式的行事や文化的・体育的行事、宿泊などを通して、集団生活への適応、社会性、協調性、規範意識、自主性、責任感、リーダーシップなどを養い、豊かな人間関係の構築が目的とされている。生徒が主体的に参加し、集団として経験から学ぶことを重視している。

このような違いはあるものの、これまでの枠組みを完全に組み替え、新たな取組を実践するには、膨大な時間と人的資源を要する。例えば、学校や学年全体で取り組む「プロジェクト学習」などは、「総合的な学習の時間」の効果的な取組であり、教育効果にも一定の期待ができる。しかしながら、現在の取組の運営をこれまで通りの計画で行っていく場合、「プロジェクト学習」などをカリキュラムに組み込むことは困難である。換言すれば、新たなカリキュラムを構築してまで導入を図るには、時間的制約が大きく、人的資源も不足しているのが本校の現状である。

このことから、既存の枠組みを維持したまま、「探究のプロセス」を組み込む方略を検討・実施していくことで、花田中学校における「探究的な学び」の充実を図りたい。

(2) 実践の構成

既存の枠組みを維持したまま、「探究的な学び」を充実させるためには、これまでの取組の中に、「探究のプロセス」を組み込む必要がある。とりわけ、「課題設定」のプロセスは、これまでの取組

では十分に実施されていなかったため、各取組の中で意図的に場面設定を行うことが不可欠である。

そこで、すべての取組を、大枠として「課題設定→活動→振り返り」のプロセスで再設計することにより、探究の要素を組み込んでいく。さらに、この大枠のプロセスの中に、小さな「課題設定→活動→振り返り」のプロセスを複数回包含させる図13のような入れ子構造を採用する。これにより、生徒は「取組全体の課題」と、活動の途中で生じる小さな課題に同時並行で向き合うことが可能となる。この多層的なプロセスによって、生徒は活動の方向性を都度省察し、適宜、探究のアプローチに修正を加えることができる。なお、「情報の収集」や「整理・分析」といった活動は、主に取組の中で自然発生的に実施されるものとする。

「課題設定」は、各取組の内容を分析し、抽出した概念を基に構成されたテーマを設定し、そのテーマと各取組の内容を踏まえ、生徒一人ひとりが問いを考え、「取組全体の課題」として明確化する。「活動」は、従来通りの活動内容を維持しながら、まとまり（事前活動、体験、事後活動など）ごとにも課題を設定する。これにより、各まとまりへの目的意識を醸成するとともに、その都度、設定された課題に対して即時的な振り返りを実施する。取組全体を通しての学びを踏まえた「振り返り」は、「取組全体の課題」に対して記述することにより、探究のプロセス全体を評価し、概念の統合を図る。

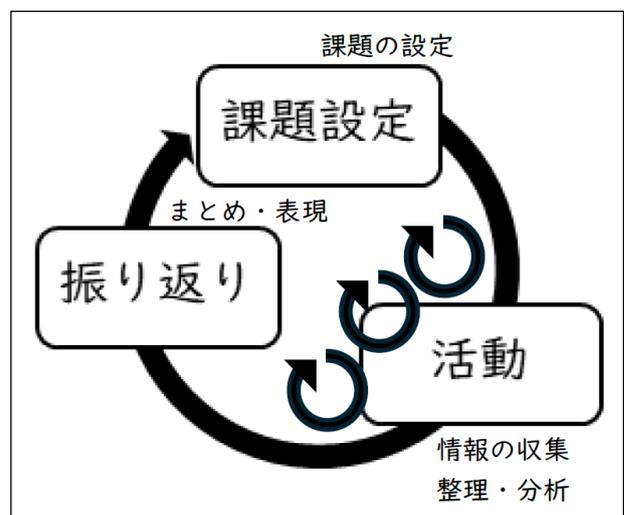


図13 取組のプロセス

(3) 実践に向けた基盤整備

① 準備物

(ア) テーマ一覧

「課題設定」において最も難しい点は、課題が多様化することによる指導の広範化である。もちろん、生徒が自ら問いを立て、個人が探究したい事柄を課題として設定するのが、本来あるべき「探究的な学び」の姿である。しかしながら、教育活動には、教師が生徒に獲得させたい、あるいは思考させたいという教育的意図が常に内在する。そこで、この教育的意図と生徒の主体性を両立させるため、各取組から概念を抽出したうえで整理を行い、表4のような概念一覧を作成した。この概念一覧の作成にあたっては、取組内容の詳細をGemini(AI)に入力し、そこから概念を上位・中位・下位の三段階で抽出した。そして、概念一覧を基に、各取組の教育的意図を明確化し、各取組のテーマから概念を生徒に提示できるよう関連概念を整理した表5のテーマ一覧を作成した。テーマ一覧の作成にあたっては、校内の全教師で概念一覧を共有し、各教師がそれぞれの取組において重視する概念に基づきテーマを立案、それらを統合することで作成された。これは、特定の担当者に留まらず、全教師の協力体制によって実現

したものである。しかし、テーマを単に生徒に提示するだけでは、教師の教育的意図を十分に伝えることは困難である。そのため、作成したテーマ一覧には、生徒への提示時に活用できるよう、各テーマに関わる概念と実際の取組を結びつける表6のような説明文の例を付記した。教師はこの説明文を基にして、生徒の探究における指針としてテーマを示す運用とする。

表4 概念一覧(トライやるウィーク)

上位概念	中位概念	下位概念
職業観・勤労観	働くことの意義	社会貢献
		自己実現
	職業選択	経済活動
		興味関心の多様性
		適性と能力
社会性	コミュニケーション	傾聴
		質問
	協調性	フィードバック
		チームワーク
		役割分担
	責任感	衝突の解決
		約束を守る
		ミスを確認する
		仕事への姿勢
		将来設計
自立心	自己管理	時間管理
		主体性
	問題解決能力	自己評価
		学習意欲
		変化への対応力
キャリア形成	自己理解	リーダーシップ
		強み・弱みの分析
	将来設計	価値観整理
		興味関心
		大人との関わり
地域社会との連携	地域貢献	目標設定
		情報収集
	地域理解	ボランティア
		イベント
		地域課題の解決
	地域の歴史・文化・産業	
	地域の課題	

表5 テーマ一覧

体育大会	文化発表会	野外活動	トライやる・ウィーク	班別行動	修学旅行
競争と協調	音楽表現	人間関係と協調性	働くことの意義	計画性	知識の習得
一体感	表現力	チームワーク	社会貢献	計画性と実行力	平和の尊さ
共通の目標とリーダーシップ	表現と一体感	助け合い	将来設計	計画性とコミュニケーション	歴史的建造物
目標と実行	アイデアの創出	協調性	大人との関わり	コミュニケーション	地元の食文化
チームワーク	成長と責任	仲間との絆	コミュニケーション	コミュニケーションと自立・社会性	異文化理解
チームワークと競争	相互理解	共同と協働	チームワークと一体感	情報活用とコミュニケーション	班別活動と文化体験
スポーツマンシップ	異なる個性との協働と相互理解	自律と他律	協働と責任	データの収集・整理	社会性
フェアプレー	チームワークと協力	個人と集団の成長	仕事への姿勢	情報活用	自律と自立
役割と謙虚さ	個人と集団の成長	規範意識と共同作業	仕事への姿勢とミスを確認する	情報発信	自己理解と他者理解
責任と成長	一体感と存在感	役割と責任	約束を守る	新聞作成	思考力
自律と他律	一体感と達成感	自己発見	責任感	班員間の情報共有	計画性
自覚と責任	一体感とコミュニケーション	自立心	責任感と自己管理	共同と協働	計画性と実行力
個人と集団の成長	鑑賞	自己肯定感	自覚と責任	協働と役割	協調性
クラスの一員としての自覚	批評	自信	キャリアと自覚	責任と役割	協調性とコミュニケーション
異学年交流		自然とのふれあい	自己理解	自己の存在意義	共同と協働
貢献			地域の中の自分	社会性	責任と役割
多様性			地域と働く	問題解決	情報発信
伝統			地域貢献	課題発見	修学
魅せる演技			地域に学ぶ		

表6 テーマに関する説明文の例

計画性と実行力	今回の班別行動のテーマは「計画性と実行力」です。班別行動は、君たち自身が班ごとに計画を立て、実行していきます。限られた時間と予算の中で、どうしたら最高に楽しい思い出を作れるか、班のみんなで知恵を絞って、話し合っ、計画を立ててほしいです。班別行動を成功させるためには、「計画性と実行力」この二つが車の両輪のように、どちらも欠かせません。計画を立てるとは、簡単に言うと「目標を達成するために、何をすればいいか、順番に考えること」です。班でやりたいこと、行きたいところを出し合い、情報を集め、役割分担を行い、計画を練り上げます。しかし、どんなに素晴らしい計画を立てても、実行しなければ意味がありません。計画を実行するには、「困難に立ち向かう力」「臨機応変に対応する力」「仲間と協力する力」など、様々な力が必要です。計画通りに進まないことや、予期せぬトラブルが起こることもあるでしょう。しかし、そこで諦めず、みんなで協力して、解決策を探し、実行することが大切です。今回の班別行動を通して、これからの学校生活や将来に役立ててください。
---------	--

(イ) 探究シート

本実践で用いる図 14 の探究シートは、生徒が自らの課題設定や振り返りのプロセスを記録するためのシートである。これは、各教科の授業等で日常的に使用されている振り返り用のポートフォリオと比較的似た形式を採用することで、生徒および教師双方にとって取り扱いやすい設計となっている。

(ウ) 教師用指導マニュアル

全ての教師が、花田中学校における探究学習のベースとなる理念および構造を理解し、実践を推進していくために、図 15 の教師用指導マニュアルを作成し、実践の手がかりとする。このマニュアルは、基本的には記載された手順通りに準備を進めることで、各取組が円滑に実施可能となるよう設計されている。

〇〇 探究シート

テーマ		
取組全体の課題		
回	各まとまりの課題	振り返り
1～		
～		
～		
取組全体の課題に対する振り返り		

図 14 探究シート

各取組における「探究的な学び」のマニュアル

STEP1 テーマ設定

①担当者や学年教師で、取組の目的を意識しながら、テーマ一覧からテーマを選択する。
②生徒にテーマを説明する際の文章を、テーマ一覧の説明文例を参考にし、考える。
【POINT】生徒に何を考え、身につけさせたいかを念頭にテーマの選択を行う。

STEP2 活動計画書の作成

①「取組名」「テーマ」を入力する。「取組名」は〇〇を入力する。
②各取組で行う活動、時間数を入力する。
③活動の区切り（まとまり）を考え、整理する。
【POINT】どのような活動をするかを、生徒が見てわかる形にする。

STEP3 探究シートの作成

①「〇〇」に取組名を入力する。
②まとまりに合わせて、枠を調整する。
③Classroomに「課題」として配布、その際「各生徒にコピーを作成」しておく。
④共有用スプレッドシートを作成し、クラスルームにアップしておく。

STEP4 オリエンテーション&活動全体の課題設定

①各取組のテーマを説明する。
②活動計画を説明する。

③テーマに沿った「取組全体の課題」を考える。（個人で）
④学年教師全員で机間指導を行いながら、課題の設定を導く。
⑤探究シートの「取組全体の課題」を入力する。
⑥共有用のスプレッドシートに、探究シートのリンクを張り付ける。
【POINT】
⑦の指導については、「Why」や「How」の問いになるように助言する。
⑧によって、他者のスプレッドシートを閲覧することができ、協働的な学びにつながる。

STEP5 活動&ふりかえり

①まとまりごとに課題設定をする。
②まとまりごとの課題に対する振り返りを入力する。
③活動の最後に「取組全体の課題」に対する振り返りを入力する。
④すべて入力し終わったら、探究シートを提出する。
【POINT】
課題を意識させながら活動を行う。事前にすべての課題を立てておくか、まとまりの最初に課題を立てるか、生徒の実態に合わせて調整する。
活動の中で、発表会などを設定することが望ましい。

○…教師 ●…生徒

図 15 教師用指導マニュアル

(エ) 生徒説明用スライド

「探究的な学び」を進めるにあたり、まず生徒に対し、「探究的な学びとは何か」について説明を実施した。指導の主な目的は、生徒が探究学習に対する目的意識をもてるよう、内発的な動機付けを促すことである。具体的には、「問いとは何か」という根源的な定義から、「なぜ探究的な学びを行うのか」という学習の必要性について説明した。さらに、具体的なワークショップとして、リングの写真を提示し、そこから考えうる多様な問いを列挙させ、その中から、より深い考察につながる「質の高い問い」とは何かについて説明を行った。また、中学校での探究が高校進学後の学習にどのようにつながるかを具体的に示すため、高校での探究学習についても紹介した。これらの指導を通じて、生徒は活動の目標と、質の高い問いを立てる重要性を理解し、探究学習への主体的な参加を促すことができた。

(オ) 問いトレ

1年生に対しては、課題設定能力の基礎を育成するため、「問いトレ」を実践した。この活動では、写真や仮のテーマといった具体的な素材を提示し、生徒に多様な問いを多角的に発想させることを目的とした。とりわけ、テーマから問いを構築する際には、そのテーマに関連するキーワード群を提示した。これは、生徒が問いを立てる際の有効な手がかりとして機能し、発想の幅を広げることを意図したものである。この活動を通じて、生徒は問いの多様性と、質の高い問いを導き出すためのプロセスを体験的に学習することができた。

② 実施までのスケジュール

取組実施に至る過程においては、一部の担当者に留まらず、全ての教師が当事者意識をもって取り組めるよう、多角的な情報共有と参画の機会を設けた。スケジュールは表7の通りである。

表7 実施までのスケジュール

時期	内容
R6.9	職員会議で方向性の決定
R6.10	概念一覧の作成
R6.11	概念一覧を提示、テーマの募集
R6.12	探究のプロセスのスケールの画定 振り返り方法の決定
R7.1	テーマ一覧の作成
R7.3	職員会議での承認
R7.4	運用開始

(4) 実践の展開－野外活動を事例に－

2025年4月24日から同年6月23日まで、花田中学校の第1学年(87名)を対象に行われた野外活動において実践を展開した。

① 実践の構成

本実践におけるテーマは「個人と集団の成長」と設定する。これは、入学して間もない生徒たちが、中学校生活の起点として、一人の人間としての個人の成長と、今後の学校生活の基盤となる集団の成長の双方の実現を目指すためのテーマである。このテーマについて、生徒一人ひとりが課題設定を行うためのキーワード群として、以下を提示する。

自分らしさ、可能性、挑戦、努力、克服、変化、発見、成長、自信、個性、限界、目標、反省、学び、経験、感情、価値観、自立、責任、決断、行動、仲間、協力、連携、団結、チーム、絆、影響、貢献、役割、共有、達成、解決、対話、意見、尊重、理解、支え合い、学び合い、関係、集団の力

なお、キーワード群の選定については、テーマと取組の内容に関連する概念を、生徒にとって理解しやすい文言に変換して抽出したものである。このテーマとキーワード群を手がかりに、生徒は一人ひとりの「課題設定」を行う。

本実践は、「事前活動」「実際の体験」「事後活動」の3つの段階で、表8の通り構成する。

表8 野外活動の構成

回	内容	まとめ
1	趣旨説明 課題設定	事前活動 (説明・役割分担) 課題の設定 実施への準備
2	実行委員紹介 班・係について説明	
3	班発表・役割決め 班の目標決め	
4	係別会議 班別会議	
5	しおり作成 読み合わせ	
6	事前指導	
7		実際の体験
8	野外活動	
9		
10	事後指導	事後活動 (行事の振り返り・ スライド作成)
11		
12	スライド作成	
13		
14	ふりかえり	

② 生徒の探究プロセスの検証

生徒の探究プロセスを、図 16 の生徒 A の探究シートを基に検証する。

生徒 A は、本実践のテーマに基づき、「絆や団結力を深め、自分らしさを出すには何をしたらいいだろうか。」という課題を「取組全体の課題」として設定し、活動に取り組んだ。

事前活動の段階では、「相手の意見を尊重し理解するためには何を大切にすればいいだろうか。」という課題を設定し、活動を行った。この活動を通じて、理由を明確に伝えることや意見を組み合わせること、そして相手の意見を尊重し対話を行うことの重要性といった、基礎的なコミュニケーションの要素について気づきを得た。

実際の体験の段階では、「一人一人自分で責任をもって、できないことをチームで支え合うにはどうしたらいいか。」という課題を設定し、活動に取り組んだ。この体験的な活動を通して、協力することや互いに助け合うことの必要性を強く認識した。

事後活動の段階では、「自分が仲間と協力して

変化したことは何だろう。どのような反省があるだろう。」という、より自己省察的な課題を設定し、活動を行った。この省察を通じて、仲間がいることで協力が可能になるという、集団の力に関する具体的な認識を深めた。

これらの多層的な活動を行った後の活動全体の振り返りにおいて、生徒 A は当初設定した「絆や団結力を深め、自分らしさを出すには何をしたらいいだろうか。」という「取組全体の課題」に対し、個人の責任ある行動が活動の質を高めること、そして意見の尊重と発信の重要性を結論として記述した。とりわけ、意見が言いにくい人の意見にも耳を傾けることの重要性を指摘した。

この一連のプロセスを通じ、生徒 A は、事前活動で得た「対話の尊重」という基礎的な気づきを、実際の体験で得た「協力・互助」の必要性と結びつけ、最終的に「お互いに話し合える関係性」という上位概念として再定義した。この思考の過程は、設定されたテーマである「個人と集団の成長」において、「相互作用」に関する概念の獲得が成立したことを示している。

野外活動 探究シート		
テーマ	個人と集団の成長	
活動全体の課題	絆や団結力を深め、自分らしさを出すには何をしたらいいだろうか。	
回	各まとまりの課題	振り返り
1～6	相手の意見を尊重し理解するためには何を大切にすればいいのだろうか。	みんなの意見を聞いて理由も言ってもらった中でいいものを選んだり、2ついいのがあったら組み合わせたりして目標をたることができました。理由も目標を発表して選んだ人の理由と他の人の理由も入れてたてることができました。相手の意見を尊重し理解するためにはわからない所を聞いたりどうしてそう思うのかを聞くことが大切だと思いました。
7～9	一人一人自分で責任を持ってできないことをチームで支え合うにはどうしたらいいか。	チームと協力することが大切だと思いました。他の人ができないことがあったら、自分ができることなら手伝いました。私も同じように色々な場面で助けてもらいました。うどん作りでは、楽しみながら協力しておいしいうどんを作ることができました。
10～14	自分が仲間と協力して変化したことは何だろう。どのような反省があるだろう。	私ができなかったことが班や仲間の人がいることで、協力し合うことができた。あまり班で行動していないから次は班で行動できるようにしたいです。(班の何人かが他の班のところに行っていたから)他の人ができなくて私ができることができた。
活動全体の課題に対する振り返り		
<p>今回実行委員をして思ったのは、みんなの前に立つのは、やっぱり苦手だったけれども、前より少し自身が持てたと思いました。それに、語彙力ないけれど、少しはついたと思います。責任を持って行動することも学びました。一人一人責任を持って行動することで、活動がよりよいものになると思います。他にやりたい人がいるなかでも役を引き受けたなら、やりたい人の分や周りの人に大きな迷惑をかけないように責任を持つ必要がある。相手のことを尊重し理解するためには一人一人の意見をしっかり聞き、聞くだけではなく自分の思っていることもしっかり言う必要がある。でも、ずっと同じ人の話ではなくあまり意見を言っていない人のことも聞いたりする必要がある。</p>		

図 16 野外活動における生徒 A の探究シート

(5) 実践の成果と今後の展望

令和7年度の花田中学校における「探究的な学び」について、本校の教師に対しアンケートを実施し、「課題設定」および「振り返り」の各プロセスにおける達成状況を可視化し、次年度に向けた指導体制の改善策を検討した。

令和7年度、「探究のプロセス」を組み入れることができた取組は、以下の表9の通りである。

表9 令和7年度の各取組とテーマ

学年	取組	テーマ
全校	体育大会	異学年交流
	文化発表会	一体感と達成感
3年	修学旅行	自主性と協調性
2年	トライやる・ウィーク	働くことの意義
	神戸班別	班員との協力、防災と減災
1年	野外活動	個人と集団の成長
	姫路班別	班別行動

また、「課題設定」と「振り返り」に関するアンケートの回答データを、次の表10の通り、各項目の達成度を4段階評価（1：できた～4：できなかった）で算出し、割合をまとめた。

表10 課題設定と振り返りについての回答データ

項目	1	2	3	4
全体のテーマ設定	35.7	64.3	0	0
取組全体の課題設定	7.1	78.6	14.3	0
まとまりごとの課題設定	28.6	50.0	21.4	0
取組全体の振り返り	14.3	71.4	14.3	0
まとまりごとの振り返り	0	57.1	42.9	0

(%)

「テーマ設定」や「全体の課題設定・振り返り」といった大きな枠組みについては、肯定的な評価が高い。つまり、「課題設定→活動→振り返り」の一連の流れを、一定程度形作ることができた。このことは、今後の生徒と教師の双方に関わる基盤整備へとつながったと考えられる。換言すれば、花田中学校における「探究的な学び」のさらなる充実への足がかりとなったといえよう。

その一方で、「まとまりごとの課題設定・振り返り」については、肯定的な評価が下がる結果となった。これは、取組の計画段階でまとまりごとの振り返りの時間の確保ができなかったことや、学級担任や行事担当者へ生徒の探究活動の把握が集中することで細やかな個別指導ができにくくなったという運用面での課題が影響している。加えて、取組の全体像から逆算してまとまりごとの

課題を導き出す「見通しを立てる力」が不足している生徒が多いことや、振り返りが「楽しかった」「できた」という表層的な感想に留まってしまったという質的な課題も要因となっている。

これらの課題を踏まえ、次年度に向けた改善として、次の4点を検討していく。

① 指導体制の組織化

学級担任や行事担当者への負担集中を避け、指導の質を担保するために、学年教師全員で生徒を分担する「小グループ指導体制（メンター制）」の構築を図る。このことにより、一人の教師が少数の生徒に対し継続的に伴走することができ、生徒一人ひとりに、よりきめ細かな助言を行うことが可能となろう。

② 指導ツールの洗練と系統的指導

生徒が自らの力量に適した課題を立てられるよう、「課題の例示」をさらに充実させ、目標設定の質を高める。また、振り返りの記述力を向上させるために、探究活動のみならず、各教科の授業内での振り返り場面等を通じ、年間を通した指導を継続的に行うことが必要となろう。

③ 探究シートの一元管理と可視化

学びの連続性を担保するために、生徒の情報を蓄積し、学年教師全員がアクセス可能な一元管理体制の構築を図る。また、探究シートを蓄積することで、生徒自身が過去の自分の変容を随時確認し、自己の成長を実感できる環境を整えることが可能となろう。

④ 「振り返り」時間の確保

「最後にまとめて書く」という形式的な作業に陥るのを防ぐため、取組の途中で振り返りや共有の時間を計画的に配置する必要がある。また、他者の問いや気づきに触れる機会を意図的に設けることで、自己の内省を深めると同時に、次のステップへの意欲を醸成することができよう。

これら4点を検討していくことで、花田中学校における「探究的な学び」の質的な改善を図り、生徒と教師の双方がさらなる発展を遂げることができるよう、これからも実践を重ねていきたい。

IV 研究の成果と今後の課題

1 成果

本研究の主な成果は、次の2点である。

第一に、子どもの興味・関心に応じた「課題設定」を可能とする実効性の高いアプローチを検討し、実践することができた。これにより、子どもたちは、これまで以上に主体的かつ課題意識をもって活動に取り組むことが可能となった。これは、単に活動の形式が複雑化したのではなく、生徒が自らの問いを基盤とし、当事者意識をもって「探究のプロセス」を進めたことを示している。

第二に、本研究は、教育活動の設計において従来の取組を最大限に活用することに重点を置いた。この方略により、教師が新たな活動を一から構築する必要がなくなり、教師の負担感を最小限にとどめ、無理なく継続できる活動となった。これは、「探究的な学び」を「特別な」活動として扱うのではなく、日常的な教育実践として継続・定着させるための実効性の高い手立てであるといえる。また、今後の姫路市全体への「探究的な学び」の普及・展開において、「多忙化の中でも実現可能である」という教師の心理的な障壁を取り除く上で、重要な示唆となりえるだろう。

2 課題

本研究の主な課題は、次の2点である。

第一に、本研究は、既存の教育活動の改善として行われた結果、教師が用意したテーマや枠組みの中での課題設定に帰結した。これは、真に子ども一人ひとりの興味・関心に基づく自由な探究ではなく、与えられた状況下での探究に留まったことを意味する。今後は、子どもたちが、自身の興味・関心に合わせて多様なテーマを自律的に選択し、探究学習が行える枠組みを設計する必要がある。そのためにも、既存の枠組みを維持しつつ、課題の自由度を高めるための指導方略やカリキュラム設計が求められる。

第二に、本研究は、各校の既存の教育活動を基盤としているため、そのまま転用可能な「探究的な学び」の取組モデルにはなっていない。したがって、姫路市内の他校で全く同じ取組を行うことは困難である。これは、「探究的な学び」を実践するためには、各校の実態に応じた学びの形をデザインする必要があることを示唆している。今後は、本実践で得られた「既存の枠組みに探究のプロセスを組み込むための方法」やテーマ一覧、探究シ

ートなどの「指導ツールの開発方法」といった普遍的な要素に焦点を当て、研修などを通じた情報発信により、姫路市内の小中学校での実践が広がるよう働きかけていく必要がある。また、各教科で獲得した見方・考え方を「総合的な学習の時間」で活用することや、各教科における「探究的な学び」の充実を図ることで、姫路市の「探究的な学び」の実装につながるように実践を積み重ねていきたい。

V 参考文献

- ・文部科学省編 (2017) 『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_013_1.pdf (2026/2/25 最終閲覧)
- ・文部科学省編 (2018) 『中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_012.pdf (2026/2/25 最終閲覧)
- ・文部科学省編 (2018) 『中学校学習指導要領解説 特別活動編』
https://www.mext.go.jp/content/20230208-mxt_kyoiku02-100002608_013.pdf (2026/2/25 最終閲覧)
- ・文部科学省編 (2021) 『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開 (小学校編)』
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/20210729-mxt_kouhou02_1.pdf (2026/2/25 最終閲覧)
- ・文部科学省編 (2022) 『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開 (中学校編)』
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/20220426-mxt_kouhou02-2.pdf (2026/2/25 最終閲覧)
- ・中央教育審議会 教育課程企画特別部会 (2025) 『次期学習指導要領に向けた論点整理』
https://www.mext.go.jp/content/20260129-mxt_kyoiku01-000045057_01.pdf (2026/2/25 最終閲覧)
- ・中央教育審議会 (2021) 『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～ (答申)』
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (2026/2/25 最終閲覧)
- ・姫路市教育委員会 (2025) 『第3期姫路市教育振興基本計画』
<https://www.city.himeji.lg.jp/kurashi/cms/files/contents/0000028/28838/sankizenbun.pdf> (2026/2/25 最終閲覧)
- ・白井俊 (2020) 『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来－エージェンシー、資質・能力とカリキュラム－』 ミネルヴァ書房
- ・Banchi.H&Bell.R (2008) 「The many levels of Inquiry」 『Science and Children』 46(2), 26-29
- ・松原憲治 (2023) 「教科横断的な視点から拡張する探究レベルに関する予備的考察」 『日本科学教育学会研究会研究報告』 Vol. 37 No. 5, pp65-70
- ・H.L. エリクソン, L.A. ランニング, R. フレンチ (2020) 『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践－不確実な時代を生き抜くカー』 北大路書房
- ・C. マーシャル, R. フレンチ (2024) 『思考する教室をつくる概念型探究の実践－理解の転移を促すストラテジー－』 北大路書房
- ・御手洗明佳, 赤塚裕哉, 井上志音編 (2023) 『国際バカロレア教育に学ぶ授業改善：資質・能力を育む学習指導案のつくり方』 北大路書房
- ・田村学, 廣瀬志保編著 (2017) 『「探究」を探究する』 学事出版
- ・佐藤浩章 (2021) 『高校教員のための探究学習入門 問いから始める7つのステップ』 ナカニシヤ出版
- ・奈須正裕 (2021) 『個別最適な学びと協働的な学び』 東洋館出版
- ・奈須正裕, 伏木久始編著 (2023) 『「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を目指して』 北大路書房
- ・加藤幸次 (2022) 『個別最適な学び・協働的な学びの考え方・進め方』 黎明書房
- ・野中陽一, 豊田充崇編著 (2023) 『個別最適をつくる教室環境 多様な学びを創り出す「空間」リノベーション』 明治図書
- ・溝上慎一 (2023) 『幸福と訳すな！ ウェルビーイング論－自身のライフ構築を目指して』 東信堂
- ・高橋純 (2022) 「1人1台端末を活用した高次の資質・能力の育成のための授業に関する検討」 『日本教育工学会研究報告集』 2022 巻4号 pp. 82-89
- ・内田伸子 (2017) 『発達心理 ことばの獲得と学び』 サイエンス社