



これからの学校教育の中心になる

特集

たしかかな力を探す 「探究的な学び」

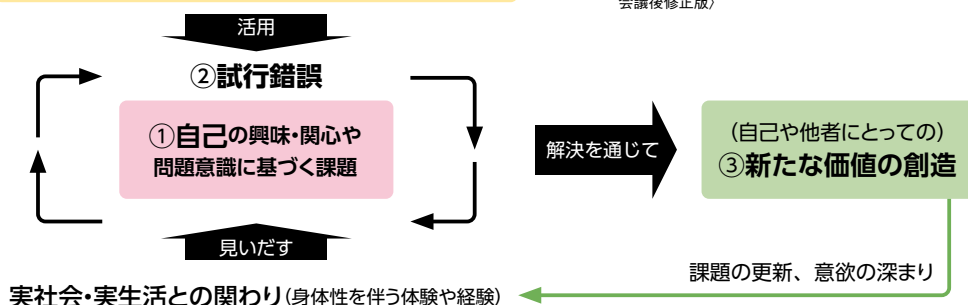
探究のイメージ

必要な知識や方略 ※各教科等の学びを含む

出典：文部科学省 教育課程部会 生活、総合的な学習・探究の時間WG取りまとめ（案）（令和8年8月4日会議後修正版）

次期学習指導要領への改訂を前に、「探究的な学び」に改めて注目が集まっています。今回は、次期学習指導要領に向けた議論を踏まえ、その意義を振り返るとともに、実践例から今後の授業づくりのヒントを考えます。

取材・文 ● 甲斐ゆかり（サード・アイ）
イラスト ● あきんこ



「探究的な学び」とは何か
文部科学省教育課程部会の生活、総合的な学習・探究の時間ワーキンググループは、「探究」を「実社会・実生活との関わりの中で見いだす自己の興味・関心や問題意識に基づき課題を設定し、必要な知識や方略を活用し、試行錯誤しながら、課題解決を通じた新たな価値の創造を繰り返していく学習のプロセス」と整理しています。そして、「課題」「プロセス」「成果」の視点で、学習者が自己決定をできる裁量が狭いか広いかにより、「探究」の在り方を4段階に分類。最も自己決定できる裁量が広いものを「パターン4（オープンな探究）」とし、高校段階でこの探究を自律的に進めていくことを目指すとしています。小中段階では、自己決定の裁量がより狭い段階のパターン1からパターン3の探究に、「オープンな探究」を適切に取り入れることを明確化すべきとし、パターン2やパターン3が「探究的な学び」に想定される、としています。

与えられた知識等を覚えることを目的とするのではなく、知識や方略を活用し、自ら考え、試行錯誤する過程を大切にしたい学び。こうした学びが重視される背景には、予測困難な社会の中で、自ら課題を見いだし、多様な人々と協働しながら未来を切り拓いていく力が求められていることがあります。また、「探究的な学び」に取り組む子どもは、学力調査の結果だけでなく、学んだことを生活に生か

学習者の裁量に着目した「探究」「探究的な学び」の考え方について（イメージ）

	①課題	②プロセス	③成果
パターン1 （確認のための探究）	✓	✓	✓
パターン2 （構造化された探究）	✓	✓	
パターン3 （指導された探究）	✓		
パターン4 （オープンな探究）			

注：イメージ中の「✓」は、教師からどの範囲の情報が与えられているかを表している
出典：文部科学省 教育課程部会 生活、総合的な学習・探究の時間WG取りまとめ（案）（令和8年8月4日会議後修正版）

そうとする姿勢や、自分なりに学び方を工夫する力などにも高い傾向が見られることが報告されています。

次期学習指導要領での「探究的な学び」の位置づけと目指す方向性

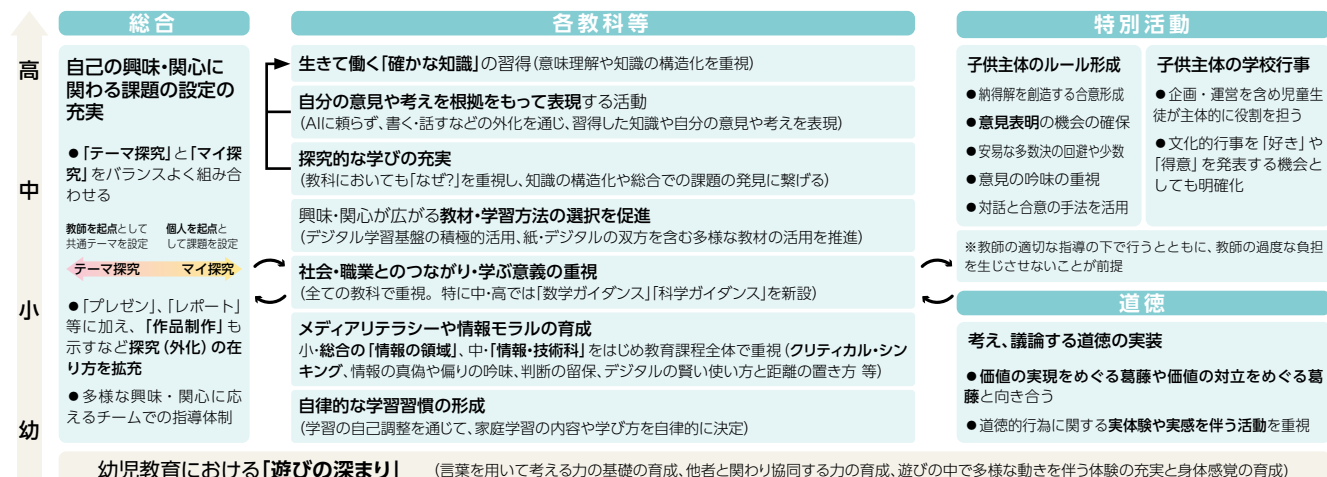
「探究」は、これまで「総合的な学習の時間」（以下「総合」）で行うもの、というイメージが持たれていました。しかし同ワーキンググループでは、各教科等と「総合」の時間を相互に関連付

※次期学習指導要領においては、小学校から高校まで一貫して「総合的な探究の時間」に名称変更される。

「好き」(興味・関心)を育み、「得意」を伸ばす

当事者意識を持って、自分の意見を形成し、対話と合意ができる

児童生徒の学習意欲を喚起することと主体的な進路選択にも繋げる



※幼児教育:0歳~小学校就学前までの幼稚園、保育所、認定こども園における教育

多様な子供たちの「深い学び」を確かなものに

「深い学び」の実現のための「統合的な理解・総合的な発揮」に向けた授業改善

子供たちの多様性を踏まえた個に応じた学習過程の充実
(科学的根拠に基づく学習の自己調整や学習方略の指導等、学習途中のアセスメントとフィードバック)

構造化に伴う必要に応じた内容の精選、教科書の精選

全ての活動を通じ、学びに向かう力・人間性等の育成を重視

情報活用能力・言語能力の育成を一体的に充実(デジタルのみならず一層身体性を重視)

障害や認知特性等多様な実態を踏まえた調整
(全ての子供の学びやすさに繋がる授業設計・環境整備・家庭学習を含む)

全ての活動の基盤となる心理的安全性の確保(学級経営、教科指導)

複層的な包摂に向けた特別的教育課程の新設・改善
(校内外教育支援センターに通う不登校児童生徒(新設)、特定分野に特異な才能のある児童生徒(新設)、通級指導・日本語指導が必要な児童生徒)

調整授業時数制度の活用
(一定の要件の下、各教科等の時数を減じて、教科への上乗せ、裁量的な時間等に活用)

注:イメージは検討の一部を資料化したものであり、改訂に関わる全ての要素を網羅する性質のものではない

出典:文部科学省 教育課程部会 審議まとめに向けた検討(令和8年8月4日)

探究的な学びの歴史

「探究的な学び」の考え方は、近年始まったものではありません。日本において「総合的な学習の時間」が創設されたのは1998年の学習指導要領においてですが、その源流は戦前から存在しました。

明治時代後期の1899年、教育学者の樋口勘次郎が、子どもを学習の主体と捉え、自ら活動しながら学ぶ教育を提唱していました。アメリカでも19世紀末、教育学者のパーカーやデューイが、カリキュラムの中心に子どもの発達や興味・関心を置くべきと主張、さらに20世紀初頭には、キルパトリックやマクマリーらが、子どもが主体となって目的を定め、計画・実行しながら学ぶ学習の在り方を提唱しました。しかし、日本では訓練重視の風潮が高まったこと、アメリカでは、教育の成果や効果を科学的に測定し、検証しようとする動きが広がったことや、現場の教員への支援不足などを背景に、全国的には浸透してこなかったという歴史があります。授業実践に関する提案が、一時の流行に留まる、あるいは限定された場でのみ行われる結果となる要因には、現代にもつながるものがあるのではないのでしょうか。

参考文献:藤本和久「アメリカ合衆国における総合学習の源流」、中西修一郎「日本の総合学習の履歴」、伊藤実歩子編著「変動する総合・探究学習—欧米と日本 歴史と現在」大修館書店、2023年

けながら、この学びを学校教育全体でさらに充実させていく議論が進められています。

これまでの「応用としての探究は総合で、基礎基本の知識習得は教科で」といった捉え方ではなく、各教科等で児童が持った興味・関心を、教科等や「総合」での探究的な学びの場面でさらに深めていき、そこで生まれた新たな問いや気づきがあれば、再び各教科等での学びへとつなげるなど、それぞれの学びを往還しながら資質・能力を身につけていくことが期待されています。

また、より質の高い探究を実現するために、情報活用能力との一体的な育成や、地域・企業など実社会との連携を充実させることも重要とされています。さらに、その実現に向けて、学校ごとに地域や子どもの実態に応じた柔軟な教育課程を編成できるようにすることも提案されています。

ます。「探究的な学び」を学校全体で支えていく仕組みづくりも、今後の大きな方向性の一つとなっています。

現場から聞こえてくる先生方の声は

議論が進む一方で、「探究」の実践には課題も指摘されています。

学校現場からは、「カリキュラムをどのように設計すればよいかわからない」「授業が調べ学習だけで終わってしまう」「学校で設定したテーマが優先され、子どもの興味・関心を十分に生かせない」といった声も聞かれます。また、育成を目指す学びの姿について、学校間や教員間で共通理解が十分に図られていないという指摘もあります。

次のページでは、各教科等や「総合」の枠組みを超え、全時として「探究的な学び」に取り組む実践をご紹介します。

▼自分たちが飲んでいる水は、なぜここまで届くのだろう。そんな疑問を出発点に、浄水場の仕組みについて教科書やタブレット、図鑑を使って調べています。



取水せきから
浄水場に
行ってるのかな？

『取水せき』の
『せき』って……
さっき言った
『川をせきとめる』の
『せき』？



▲自分の地域の浄水場がなぜそこにできたのかを考えています。



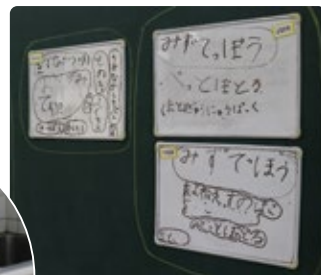
▲調べたいものによって、タブレットや図鑑、教科書などをそれぞれが使い分けています。

それ、
『私たちの阿南市』の
このページに載ってる！

どんなふうに見えよう……



◀「楽しく水遊びをするためにどんな準備が必要か」について一人ひとりが考えます。「水でつぼうでまてあてがしたい」「魚つりがしたい」「ふねを作って浮かせたい」、自分の目標に合わせて、子どもたちは自分で材料を選び、試しながら組み立てています。



◀水中をのぞいたときにどんなふうに見えるのか、実際にバケツに入れた水をのぞいて確かめています。

今年で創立154年目を迎える吉井小学校は、今年度より「小規模特認校（イノベーションスクール）」としてもスタート。学区外から15名の転入学生を迎えました。

ここで推進されているのは、「探究学習」。教育課程の弾力的な運用により各教科、総合的な学習の垣根を越えて探究的な学びを実践し、子ども自らが発する「問い」から始まる問題解決学習の過程（プロセス）そのものに重きを置き、次の5つの取り組みを行っています。

- 1 日々の授業で問いを発する子どもを育てる。
- 2 探究的な学習を展開する。
- 3 しなやかできめ細かな支援を一人ひとりに行う。
- 4 子ども中心にこれからの時代

「問い」から始まる 「探究学習」とは

に求められる小学校にする。⑤ 連続性のあるきめ細やかな教育を推進。

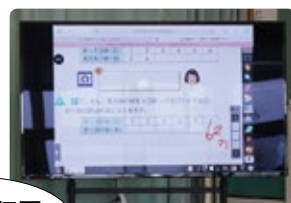
各教科の授業は集中力維持のために1コマ45分を40分とし、そこで生み出された週2～3コマの1コマ60分を、「探究学習」（「クエストタイム」と、追加の各教科の学習に各々設定しています）。

各教科の授業では、子どもたちが課題や自分なりの疑問に対し、進んで取り組んでいます。教科書上で身近と思えない学習内容であっても、子どもの問いを発とすることで自分ごととして取り組んだり、本時の内容を、教科書の丸写しではなく、自分自身の言葉でまとめたりと、思考を深める姿が見られました。

どの学年も、必要な教材を取り出した、り、友達の取り組みを自然に手伝ったり、意見を言ったりすることが、ごく自然に進んでいくのが印象的です。

5年生 算数

▶紙を折った回数と、折ってできた長方形の数との関係を考えます。「6回折ったときの折り目はいくつになるだろう？」デジタル教科書を見ながら、答えにたどりつくまでを考えます。



えーと、何回折ればいいん？

最初に真ん中で一回……

▼「わかった！」しばらくして、一人の子どもが、黒板に書き始めました。

▶実際に紙を折って確認。隣り同士で相談中。



▼もう一人の友達が手伝いに来ます。



だからその1に隣の2を足して……

▶もう一人出てきて、3人で教え合い、説明。他の子どもたちも活発に意見を出します。

あー そういふことが

あーなるほど

その理由は？
どういやり方で
やったん？

例えば
こういうこと
なんでしょ

あー
そゆことね

探究的な学びの相談の場 「吉井っ子フォーラム」

子どもたちの発言があふれ出す！

今何個くらい
できてる？

前も作って
なかった？
どんなだった？

入り口が
いいと思う！

靴をいっぱい
置いてるところだったら
みんなが見れると思う

なんで
作りたいと
思ったん？

季節のものを
どれくらい
かざる？

全部の季節を
作っていく？

教室の
窓の上とか？

みんながよく見る
場所はどこか、
アンケート取るといい

▲3年生の「季節の折り紙をつくって学校に飾りたい。どこに飾ればみんながよく見えますか？」という質問に、いろいろな発言が飛びだします。発表にはタブレットを使います。



▼自分で動画を撮影し、クイズ形式で問いかける6年生。教室は盛り上がりです。「イベントでストラックアウトの屋台が出したい」というテーマ。

▼参加者は子どもたちの他、地域の保護者やボランティアなども自由に参加。子どもたちと同じ立場で意見や感想を述べます。



▲「小学校時代の思い出に、1年間をテーマにした自分のイラスト集を作るには」という6年生のテーマ。絵が好きで得意な自分の個性を伸び伸びと発揮しています。

テーマ例(一部)

- | | |
|-----|------------------------|
| 1年生 | ちよきちよきかざりをたくさん作ってかざりたい |
| 2年生 | くもはどうやってつくるのか |
| 3年生 | 車のメーカーはどれくらいあるのか |
| 4年生 | 上大野城について |
| 5年生 | ヤモリ以外にもかべを登れる生き物はいるのか |
| 6年生 | 走り幅跳びの記録を伸ばしたい |

先生は静か、子どもは活発。
子どもが主役 探究学習

通常の授業の他に特徴的なのが、「クエストタイム」の成果や途中経過を発表・相談する、月に一度の「吉井っ子フォーラム」です。1年生から6年生の全員が3つの教室に分かれて参加します。「クエストタイム」や自学時間で調べたい・知りたいと思ったテーマについて取り組み、その過程で出た疑問や成果などを一人3分で発表。その後全員で質疑応答を行います。授業には地域の大人や保護者も参加可能で、全員での活発な意見のやりとりが行われます。

印象的なのは、子どもたちの発言の多さです。ひとつのテーマについて10以上の発言や質問が次々と飛び出します。子どもたちは、学年にかかわらず、一つひとつの質問に対して、自分の考えをしっかりと伝えていきます。また、進行も全て係の子どもが担当。先生たちは、進行が詰まったときなどに限り、アドバイスや質問を挟む程度です。大人たちの感想や発言に対しても、臆することなく、至って自然に受け入れ、全員がよい雰囲気の中、それぞれの学びを共有します。

吉井小学校では独自の授業研究や研修を毎年行っています。外部講師を招いた授業研究会、元小学校長を「学びサポーター」として週2回招聘しアドバイスを求める機会も設けています。

●吉井小学校での実践はいかがだったでしょう。最後に、校長の鎌田秀幸先生、4年生担任の羽里理絵先生、そして吉井小学校の授業づくりを指導されている慶應義塾大学教職課程センター教授・藤本和久先生に、「探究的な学び」について、それぞれの立場からお話をうかがいました。



阿南市立吉井小学校
校長

鎌田秀幸 先生
Kamada Hideyuki

子どもが主役の学校を目指して

私は教諭時代からずっと、「子どもが中心になるような学校を作りたい」という思いを持ち続けてきました。「いい授業とはどんなものだろう」、「どんな授業なら子どもたちが本当に育つのだろう」。ある研究授業を見たときに、探究的な学びこそがそれを可能にするものと確信し、いつか必ず実現したいという思いを抱きました。そして昨年度、吉井小学校に校長として赴任しました。

吉井小学校では、総合的な学習の時間における探究的な学びの時間を「フエスタタイム」と呼んでいます。毎週2〜3コマのフエスタタイムでは、子どもが自分で決めたテーマを探究し、その途中経過を「吉井っ子フォーラム」で報告し合います。

そこでは、上手にできたかどうかということとは求めていません。できたことではなく、うまくいかなかったこと、困ったこと、それをどう乗り越えようとしているか。そのプロセスをそのまま伝え合う場になっています。

学校も教員も

変わり続けなければならない

こうした取り組みの根底には、「学校も変わり続けなければならない」という考えがあります。

私は、時代も社会も常に変わっているのに、学校だけが変わらないことにずっと違和感を覚えてきました。前年度の計画を踏襲して「今年もこれでいいですね」というので果たしているのか。

学校は同じことの繰り返しに思えますが、子どもは毎年変わるし、職員も変わります。目標をきちんと議論しないまま、去年と同じことをやっても意味がないと思うのです。

繰り返しに慣れてしまわないよう、先生方には常に「前例踏襲・現状維持はやめましょ」という話をしています。

「探究的な学び」がもたらすもの

昨年度から取り組みを重ねてきた結果、学校・教員・子どもたちのそれぞれに、確かな変化が生まれてきています。学校全体では、「自分たちがつくる学校」という意識が高まり、新しいことへ挑戦しようとする機運が広がっています。探究的な学びを柱としていることに共感をいただき、校区外からも多くの転入学児童を迎えることができました。

先生方の変化は授業の中に表れています。担任の先生方はどうしても子どもよりも先に説明したがりですが、それだと子どもは引いてしまう。考える間を持たせて、何か言い始めたなら流れをつなぐ。そういった「つなぎ発言」のスキルがずいぶん身についています。

指導案は「作戦図」

吉井小学校の指導案は、教師の教え方を書

「探究の文化」が育つ学校へ

いた「設計図」ではなく、子どもの思考がこころに流れていくであろうという意識の流れを想定し、「では教師はどう出るか」を描いた「作戦図」です。これは、子ども一人ひとりに対するきめ細かな見取りがなければ書けません。子どもが主体の学びは、このような試みの積み重ねによって実現しています。

学びの主役となった子どもたちは、大人から教わるのを待つのではなく、自分たちで考えていいんだという感覚を持ちながら、「もっと知りたい」「なぜだろう」と自発的な問いを持ち、ものごとに主体的に取り組む姿を見せてくれます。

子どもたち、先生方、みんながつくるみんなの学校として、毎日楽しく学び合いができる、ほんとうの教育ができる学校が実現していることを日々感じています。



阿南市立吉井小学校
4年生担任
羽里理絵 先生
Hari Rie

子どもに「教える場」から 子どもを「理解する場」へ

私は、子どもたちから出てきた問いを大切にすることを、常に意識しています。

どんな発言も否定せず受け入れることを基本としています。視点が広がり過ぎていたり、話し合いのポイントがそろっていないか

たりするときは「ここはこういうことだけれど、みんなどう？」と一旦クラス全体に返したり、資料をもう一度読み返したりして、子ども自身が気づけるように工夫しています。子どもたちと一緒に調べたり考えたりしながら、自然と気づきに向かえる流れを大切にしています。

とは言っても、これまでの指導の仕方からなかなか切り替えられなかったというのが正直なところです。以前は、45分間できっちり終わる授業を理想としていました。ですが、いくら私が「こうだよ」と説明しても、子どもたちが自分で考えたほうがよく理解できていたという経験を重ねるにつれ、「実は教師が言い過ぎないほうがいいんだな」と、少しずつ実感できるようになってきました。

「探究学習」に取り組んでみてよかったのは、子どもたちが自分たちで考えていく様子がよく見えるようになったことです。「それぞれがいろいろなことを考えているんだな」と感じながら授業ができることが、本当に大事なんだとわかりました。

以前は、何を言おう、何を指導しようと教える内容が気になっていました。ですが、「子どもが知りたいことを一緒にやる」という気持ちで臨んでみたとき、今この子どもたちに何の手立てが必要かを考えるほうが大事だと気づきました。

私の言葉で導くよりも、子どもたちがどのように学びたいか。授業は「教材を教える場」ではなく「子どもを理解する場」。教師の心がどこを向いているかが大切だと思っています。





慶應義塾大学
教職課程センター 教授

藤本 和久 先生
Fujimoto Kazuhisa

探究的な学びは ミクロな日常の中にある

鎌田校長先生のお話にあったクエストタイムや吉井っ子フォーラム、そして吉井小の先生方が日々の授業で実践されていることに共通するのは、「うまくいかなかったこと」「わからないこと」を隠さず、そのまま場に出していくという姿勢だと思います。それこそが、私が大切にしている「探究の文化」そのものです。

探究的な学びというと、大きなテーマを掲げた大きなプロジェクトをイメージする先生が多いのですが、私はむしろ日常のごく小さな場面にこそ本質があると考えています。ある子どもが算数の授業で「なんでこの角度とこの角度が同じって言えるの?」とつぶやいた瞬間、社会の授業で縄文時代の生活を表した図版を見て発した「海が綺麗だ」という言葉が、貝塚の話題へと広がった瞬間。そんな教科内の一場面からもう「探究」が始まっています。

教師が答えを用意して子どもを誘導するのではなく、子どもの問いに本気で向き合い、一緒に驚くことができるかどうか。それが探究の入り口です。

問いは「生き物」。 だから、鮮度が大事

子どもの問いはその瞬間に生まれるもの。

「探究の文化」を育てるために

ですから、生き物と同じく「鮮度」が勝負です。問いが生まれた瞬間に学びが動き出さなければ、その熱はたちまち冷めてしまいます。学びの場面を区切って、「まず問い、次に調べ、最後にまとめる」という形式的な探究を進めることは、むしろ子どもを探究嫌いにするリスクがあります。

新鮮な「問い」が立ったその文脈の中で、すぐに解決へと向かう必然性を生み出すことが大切です。だからこそ、「知識の習得は教科で、探究は総合で」という棲み分けは危険です。なぜなら、教科の基礎的な内容の中にこそ、子どもにとっての「初めての出会い」があり、驚きと問いの芽が宿っているからです。その芽を摘まないことが、探究の文化をつくる第一歩なのです。

教師自身が楽しみながら

教師に求められるのは、「全てを知っている存在」でいることではありません。子どもに「わからないことを一緒に考えよう」と言える姿勢、子どもの仮説を心からおもしろがる余裕、そして出すぎない「引き算」の立ち位置にいることです。

教師自身が対象を楽しんでいるとき、子どもは自然と触発されます。子どもたちのつぎやきや素朴な仮説が教室中に広がり、互いに刺激し合う。そういう空気こそが、探究的な学びが生まれる土壌だと私は思っています。

探究文化・教員文化・学校文化を 同時に変える

こうした環境は、一人の教師の努力だけでは



藤本先生監修
「探究文化ふりかえりシート」
(A4印刷推奨)

ご自身の学校で、探究的な学びの文化がどのくらい根付いているか、ふりかえりの際にご活用ください。



は根付きません。教室内外で子どもたちが自然と問いを出し合い、学び合える文化（探究文化）、教師同士が前向きに学び合える文化（教員文化）、そしてそれらを学校全体が組織的にも支え、引き継いでいく文化（学校文化）の三つを、同時に育てていくことが必要です。ベテランの暗黙知をミドルリーダーが翻訳し、若手へと橋渡しする。校内研究が形式的なものではなく、教師同士が本音で問い返し合える場になる。そうした積み重ねの中で、探究の文化はじわじわと、しかし確実に広がっていきます。吉井小学校がその三つを体現していることは、多くの子どもたちや保護者、地域の人たちを惹きつけている事実が物語っているのではないのでしょうか。

「学校も教員も変わり続けなければならぬ」という鎌田先生の言葉は、まさにその通りだと思えます。子どもたちが大人になり、歳を重ねてもなお、あのとき学校で、先生と友達と学んだことをずっと覚えている。教師は、そういう教育の痕跡を残せるはずですよ。それこそが、教師という仕事の持つ本当の果実だと私は信じています。



SPECIAL 若手教員座談会 リアルな悩みを本音で語る!

「探究的な学び」はどこから始めればよい?

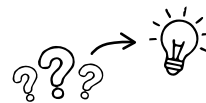
日々子どもたちと向きあっている若手の先生方3名が、「探究的な学び」に関する率直な考えや悩み、工夫していることなどを語り合いながら、早稲田大学教授の田村知子先生にアドバイスをいただきました!

探究の進め方が
わからない

評価の仕方が
わからない

イベントで
終わってしまう

子どもの問いが
続かない



「探究学習」に
迷ったときの考え方や
工夫のヒントを
Webで公開中!



内閣府所管 公益財団法人
主催 日本教材文化研究財団



早稲田大学
教育・総合科学学術院 教授
田村知子 先生