

都道府県番号	学校名 奈良県立畝傍高等学校	R4～R7
--------	----------------	-------

令和7年度研究開発自己評価書

I 研究開発の内容

1 教育課程

(1) 編成した教育課程の特徴

令和4年度に研究開発学校の指定を受け、「グローバル探究」という学校設定教科・科目等を設置した。あわせて、生徒一人ひとりが、より横断的かつ探究的な学習活動を主体的に取り組むことができるように配慮した。授業時数を確保するために、45分7限授業を実施するとともに、考査期間の短縮や行事の精選等にも取り組んでいる。これらの取組は、生徒の適性や進路希望などに応じて一人ひとりの個性を伸ばすことを最大のねらいとしている。

また、本校では令和6年度から2期制を導入した。これに伴い、第3学年においては、前期と後期で異なる科目を設定し、半期認定を可能にした。このことにより、より柔軟でダイナミックな教育課程の編成が実現できた。特に第3学年の後期においては、生徒の進路実現に必要な科目が履修できるように選択科目の幅を広げた。

なお、文理選択については、従来までの教育課程を引き継ぎ、第2学年から文・理の2類型に分け、第3学年には教科・科目を適正に配置したコースを設けて、選択の幅を広げた。

(2) 教育課程の内容は適切であったか

現時点では教育課程の内容は適切であったと考える。2期制への移行及び3年生後期の選択の柔軟性については本事業の計画には含まれていないものであったが、この移行は入学時から卒業時に至るまでの探究の深化を促すことにおいて一助になったものとする。また特に2年生「課題研究」「理数探究」において、教員個人に属するものではなく、チームとして関わる指導体制が、生徒に多角的な視点を与え対話の機会の創出につながっている。1年生における「探究基礎」の探究作法分野の担当を担任が担うことで、生徒理解の増大や、進路指導との一貫性が生まれるなどの効果があった。生徒の振り返りの内容はメタ認知的言語化されたものが多く、探究の取組を「自分事化」できていると考える。

2 指導方法・教材等

(1) 実施した指導方法等の特徴

学校設定教科「グローバル探究」のうち、1年生の「探究基礎」では、情報、探究作法、英語の3分野で単元計画を策定している。「通常週」と「探究週」という区分を設け、通常週では情報分野を2時間、英語分野を1時間実施している。研究2年次における探究週では、教務部と連携して時間割を変更し、探究作法を指導する教員と、情報及び英語の教科担当がTeam Teaching（以降T.T.）を実施した。研究3年次からは、探究作法におけるT.T.は情報科のみとし、英語分野は内容の関連性を持たせつつ、分野の特性を踏まえ独立して実施することとした。その結果、時間割運用が校内に定着し、当初「情報」と呼ばれていた時間が、今では「探究情報」と認識されるようになるなど、各分野の役割が明確になり、授業内容の精選にもつながっている。

最終年度における大きな変更点は、「探究基礎」のうち探究作法を担う教員を、第1学年の担任に委ねたことである。これまでは、新科目への理解を校内に浸透させるため、教科や学年に偏りなく担当者を配置してきたが、探究作法の指導内容をホームルーム運営や進路指導等と関連付けて実施することで、より高い教育効果が期待できると判断したためである。

第1学年の教員対象に実施したアンケート(令和7年10月実施)からは、担任が探究作法を担当することについて肯定的な意見が多く、生徒の新たな側面を把握できた、進路指導や教科指導にも役立てることができているといった声が寄せられた。

副次的な効果として、第2学年のLHRの時間に、学年主体で中間発表会を「クラス内」で実施した点があげられる。これは、全体の中間発表会に先立って、担任主導で実施したものであり、その運営方法が、2週間後に行われた全体の中間発表会の運営に大きく役立った。「対話」を充実させるための工夫や、生徒リーダーが主体的に進行する場面が具体化し、教員の意識変化が、生徒の探究環境の充実につながったと言える。同時期に実施した研修旅行においても、生徒が主体となって研修計画をたて、企業訪問等を実施するなど、学校行事においても学びの成果が現れ始めている。

また、これまで課題となっていた2年生の「課題研究」「理数探究」の時間割については、今年度から2コマ連続の授業とし、休み時間を設けず講座単位で実施する形に変更した。これにより、複数教員による生徒の支援体制づくりができ、生徒の探究内容の充実と、教員の支援の質の向上が図られている。次年度以降もこの形を継続する予定である。なお、学年を越えた学びの還流を目指し、昨年度は2年生が1年生を聞き手とする中間発表会を実施したが、今年度は2年生同士による中間発表会に焦点を絞った。理由の一つには、中間発表後のブラッシュアップ及び振り返りの時間が十分確保できず、探究の深まりがさほど見られなかったこと、また一部の1年生にとっては、2年生の発表内容を「到達点」と捉えてしまう可能性が指摘されたためである。今年度の中間発表会は2年生のみの開催としたが、本校の授業公開週間と重なったこともあり、多くの保護者に「聞き手」として参加いただき、本校の探究的な学びへの理解を深めていただく機会となった。

(2) 指導方法等は適切であったか

現時点では適切であったと考える。(1)の内容と重複するが、特に1年生の「探究基礎」において、時間割の最適化、指導体制の整理(英語分野の独立)、授業担当者の体制づくり、教科の捉え方の意識の変化等が見られた。また生徒理解の深化や、他教科への指導への還元など、概ね肯定的かつ前向きな意見が寄せられている。昨年度までは、特に探究作法分野においてその時間のみ関わる教員が担当者であったこともあり、教育活動の他の場面への還元には課題が残っていたが、今年度1年生の担任が担当者になったことで、学年の中でも探究基礎の内容が話題になることが増え、理解が深まった。

2年生の「課題研究」「理数探究」においては、1クラスを3つのグループに分けこれを講座と呼んでいる。今年度はこの講座を3クラス規模で作り、その中に9つのグループリーダーを作った。教員一人あたり約12名の生徒を主に担当することとしているが、講座内で「複数対複数」のネットワークを構築することを目指した。異なる専門を持つ複数の教員が流動的に関わることで、生徒が多様な視点や価値観に触れられる環境づくりが進んだ。

教員同士が経験を共有することで、一人で抱え込んだり、一方的に「教えて」しまったりすることを防ぎ、俯瞰的な視点で生徒を見守ることが可能になる。対話を重視する文化の醸成、生徒との対話こそが探究の核であり、個人の熱量に頼るのではなく、組織として「知恵の共有」や「対話の可視化」を進めることで強化を続けていきたい。Ⅱ 2 教師への効果に

において詳細に記載する。

Ⅱ 実施の効果

1 児童・生徒への効果

(1) 生徒自身が見いだす力

11月に中間発表を終えた2年生の生徒対象に、現時点での振り返りをさせている。振り返りの項目の中で、「探究に取り組む中で、自分で意識するようになった力」について、チャートの形で視覚化し、「〇〇力」という表現で記述を求めた。これは生徒のメタ認知を引き出すことをねらいとしたものであり、自分の思考の癖や、社会との接点、生徒自身の「納得解」を得るための過程そのものに価値を見いだしている様子が分かる内容が多く見られる。いずれも生徒自身の言葉で書いたものであり、各講座の授業担当者から報告のあったものを記載する。

- ・疑問を持つ力（質問する力）
- ・仮説を立てる力
- ・多角的に考える力
- ・批判的思考を持つ力
- ・誰も思いつかないような疑問を見つける力
- ・迷わず行動する力
- ・努力力
- ・社会と関わる力
- ・目的に戻って考える力
- ・学んだことを実践する力
- ・計画を変更する力

生徒が見いだした力は、本校が育成を目指す生徒の目標と照らし合わせ考察をすると、思考の深化、メタ認知、社会とのリアルな関わりに加え個性の表出など、生徒が探究の取組を通じて培った力を言語化できていると言える。例えば、情報の真偽を疑い、有識者の助言や指摘を受け止め再考することなど、既存の知識を自分のフィルターに通す習慣であったり、フィールドワーク先の変更などを通じて、単なる行き先変更ではなく、「新しい問いを生む」機会を創出したりしていることなどがうかがえる。また自己制御やメタ認知の高まりも感じられる。例えば「目的に戻って考える」「計画を変更する力」には、迷走した際に自分で軌道修正する力や、失敗を恐れず変更を肯定的に捉えることができるといった精神的成長も読み取れる。また本校が大切にしている「本物との出会い」に関連して、教室では得られない社会の一員としての自覚や当事者意識の芽生えもうかがえる。中には「努力力」と表現した生徒がいた。一般的な努力をする力ではなく、モチベーションの維持を課題として捉えた、生徒独自の言語化も見られた。全体として自己を客観視し、探究の取組の中で自己成長を感じ取れていると言える。

生徒の様子について、伴走者である授業担当者からフィードバックを得た。まず振り返りの手法として、チャートによる視覚化については、良質な振り返りにつながっているという肯定的な評価であった。生徒自身が書いたものを他の生徒と共有する時間を設けるようにした。そのことにより、生徒同士の対話が生まれ、他者の視点で自分の振り返りを見る機会にもなった。同時に、振り返りの時期とこの効果については二極化が見える。中間発表に向けた取組や、当日に得られた指摘や助言を燃料に変えて「上向き」になる生徒にとっては、この機会が有効なものになるが、振り返りの機会を活かしきれずに、肝心の研究の進捗に停滞

が生じた例もある。また講座によっては、後ろ向きな生徒もいるのが実情であり、講座間の「温度差」は否めない。研究の過程を重視することを引き続き継続しながらも、自分の困り事、つまり該当の生徒たちにとっての探究の出発点に戻らせるなどして、探究の取組が身近なものに捉えられるような声かけ・支援が必要と考える。また視覚化したチャートを他者と共有することで、安心感を得る生徒もいれば、力の差にショックを受ける生徒もいることから、個々に応じた対応、例えば「チャートを1マス大きなものにするには、何ができるか」といった未来の具体的な行動を促すような指導が必要であると考ええる。

（２）意識調査から見える強みと課題

令和7年12月初旬に、2年生対象の意識調査を実施した。例年、中間発表後に調査を実施しており、研究テーマの設定理由や活動状況を問うものから挑戦意欲、成長意欲、及び進路への影響などを問うた。（回答数：326名）

活動状況についての質問項目	令和7年			
	①	②	③	④
（３）自分が「面白い」と思える研究テーマ（課題）に出会えた。	36.4	55.4	7	1.2
（４）現状を分析し、目的や課題を明らかにすることができている。	20.5	56.6	19.3	3.7
（５）計画を立てて活動することができている。	11.9	43.7	36.7	7.6
（６）独自なものを創り出そうと工夫して取り組むことができている。	20.2	44	30.3	5.5
（７）他の人の意見も尊重しながら協力して取り組むことができている。	35.2	49.5	11.9	3.4
（８）自分の意見を根拠をもって相手に伝えることができている。	18.7	50.5	26.9	4
（９）さまざまな情報の中から必要な情報を取り出すことができている。	22.3	56.6	18	3.1
（１０）研究ノートを課題研究・理数探究に活かすことができている。	22	33.9	33.6	10.4
（１１）中間発表の意義を理解して取り組むことができた。	35.8	50.5	11	2.8
（１２）新しいことに挑戦しようと思うようになってきている。もしくは何か新しいことに挑戦している。	11	14.1	66.1	8.9
（１４）情報発信力が高まっている。	7	39.4	44.6	8.9
（１５）課題研究・理数探究の取組（テーマ設定を含む）によって自身の進路選択に関する考え方に変化がみられている。	6.4	22.9	39.4	31.2
（１６）研究テーマへの関心度が高まってきている。	27.8	49.8	18.3	4
（１７）自身のフィールドワークを中間発表までの取組に生かすことができている。	35.8	40.4	12.5	11.3

1. 研究テーマの設定理由

研究テーマ設定に際して最も意識した点については、「自分自身の興味関心」が96.3%と圧倒的多数を占め、「自分の進路」3.4%、「その他」1%であった。「その他」には、社会の役に立つかどうかといった実用性や社会貢献を意識した記述が見られた。多くの生徒が、自分の興味関心を原点として研究テーマを設定できていると思われる。

2. 活動状況

達成度が高い項目としては、「面白いテーマに出会えた」「他の人の意見も尊重しながら、協力して取り組んでいる」「中間発表の意義を理解して取り組めた」が挙げられ、いずれも8割以上の生徒が肯定的に回答している。自ら設定した研究テーマに高い満足度を持ち、探究活動の意義を理解していることがうかがえる。一方で、研究活動の中核となるスキルの中には、一定の課題が見られるものもある。「現状の分析・目的の明確化」「意見の表明と根拠提示のスキル」「必要な情報の抽出」については、肯定的回答が7割を超えているが、約4分の1の生徒が困難や改善の余地を感じていることが分かった。特に「独自性の創出」や「研究ノートを活用」については達成度が低く、大きな課題と言える。「独自性の創出」についての回答からは、想定内の探究に留まっていることが想像され、本質的な「問い」が生まれるテーマ設定になっているかの検証が必要である。また研究ノートについては、56.4%が肯定的に捉えている一方、記録内容や活用方法に苦手意識を持っている生徒も多い。第3回運営指導委員会においては、卒業生の優れたノートを参考例として提示するなど、真似ることから改善を図る工夫が有効であるとの助言をいただいた。また、ワークシート中心の学習経験が影響している可能性についても指摘があった。

最大の課題は、探究活動の進捗管理である。「計画を立てて活動することができている」と肯定的に回答した生徒は55.5%であり、計画立案自体に困難を抱えている生徒が多いことが明らかになった。教員が伴走しながら確認を行っているものの、進捗管理については指導上の課題ともなっている。

2 教師への効果

(1) 伴走者として役割と自覚

「探究すること」を「走ること」になぞらえて、生徒の探究過程に伴走者として関わることを共通理解している。並走ではなく、介入をする伴走者としての役割を担うために、時には距離を置いたり、近づいてみたり、異なるルートを示唆したりしながら、生徒の探究を支援している。生徒が自ら立てた問いに対して面白さを見いだすためには、一人ひとりの生徒が持っている面白いと思うものを引き出し、広げるためには、教員が問い続けることが鍵であると考えている。生徒個人の興味・関心をもとにテーマは設定されるが、常に「なぜそれをしたのか」「そのことで自分はどうなりたいのか」を繰り返し問い続けることに徹する。留意しているのは、伴走者が一人で抱え込まないことである。同講座には複数の教員がおり、異なる専門教科の教員で担当するように編成している。例えば一つのクラスを3つのグループに分け、教員一人あたり12名程度を主に担当はするが、グループを解体して異なるグループを編成する、時期によって伴走者を変更するなどしている。このことにより、「一対複数」の固定された関係から、「複数対複数」のネットワークづくりができている。このような教員の流動的な関わりによって、生徒は一つの価値観に触れるだけでなく、多様な視点からの問いかけに触れることができていると考える。また教員にとっても経験や専門性などを共有し合うことで、一人で抱え込むことや、教えてしまうことの抑止にもなり、より俯瞰的な立場で生徒の変容を見守ることにつながっている。生徒たち同士の対話はもちろんのこと、教員と生徒との対話の積み重ねが探究を実践する肝であり、伴走者として果たすべき

役割に対する自覚が以前よりも強固なものになっていると考える。教員自身が探究する姿を見せること、生徒が面白いと思うものに共感や興味を示すといった個々の熱量に依存するのではなく、生徒が面白くなるまで走り続ける文化を今以上に醸成するためには、質のよい対話の可視化、伴走者としての知恵や経験をすることが必要である。

（２）授業の変化

生徒の探究を支援するためには、教員自身の「良質な問い」とは何かについての理解と実践が必要である。授業内で理解を確認する「問い」だけではなく、生徒の思考を深め、心を揺さぶるような本質的な「問い」の展開をいかにできるかである。以前に比べて、授業では生徒自身が問いを立てたりする時間を作り出し、知識の伝達ではなく、知識の背景を探ることに重きを置くなど、授業内容にも変化が現れている。教員同士の授業見学や相互のフィードバックも年間を通じて活発になっており、他教科への授業見学も年々増えている。本校では毎年７月と１２月に生徒対象の授業アンケートを実施している。１２月の授業アンケートは集計中であるため、令和７年７月に実施した授業アンケート結果を元にここでは述べることにする。

アンケート項目は全部で下記の５項目であり、それぞれについて①強くそう思う、②そう思う、③あまりそう思わない、④思わないの４段階で生徒は回答することになっている。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">１ 先生の説明がわかりやすい(説明)２ 内容に興味をもつことができ面白い(興味)３ 自分たちで考えるなど主体的に参加する時間がある(主体的)４ 先生の熱意が感じられる(熱意)５ 各自の端末を利用している(端末使用) |
|---|

３学年ともに、１～４の項目においてそれぞれ７５％の生徒が「説明の分かりやすさ」「授業の面白さ」「教員の熱量」に対して肯定的な回答をしているが、個人に持たせている端末の使用については、使う頻度や使い方において生徒からの要望もある。２の「面白さ」について考察してみたい。本校では研究２年次に、生徒に「面白い問い」と「問い」の違いについて考えさせたことがある。生徒が定義した「面白い」の定義は、「議論が生まれる」「答えが複数ある」「どこまでも考え続けたい」が多くを占めた。つまり生徒に「面白い問い」を立てることを求めるためには、日々の授業自体が「面白い」内容であったり、「面白い問い」を生徒と対話しながら生み出していくような授業が求められる。授業内容に興味を持ち面白いと回答している生徒が多くいるが、２年生の「課題研究」「理数探究」において生徒が設定したテーマを見ていると、授業内容を出発点としてテーマ設定をしている生徒がそれほど多くない。本校の探究の強みは生徒一人ひとりの興味・関心に基づいたテーマ設定であり、これが探究の原動力であるが、日常の授業内容が生徒の問いの源泉となっているとは現状では言えず、探究と日頃の学習の「接続」については改善の必要がある。

（３）発展的かつ持続可能な体制づくり

本校では教育企画部が指導計画とワークシート等を作成し授業担当者に活用をしてもらっている。２年生の「課題研究」「理数探究」には約３０名、１年生の「探究基礎」は２０名程度が担当していることから、定期的に授業担当者会議を開き、これまで全員の参加が得られている。校務の都合により出席できない状況を作り出さないためにも、同内容を昼休み２日

間にわたり実施するなど、運営の工夫をしている。レジュメには、伴走者としての心構え、長期目標、短期目標に加え、ワークシートの使用目的等を掲載し、担当者に説明するようにしている。卒業生の例や、声かけの例、これまでの担当者から寄せられた指導に行き詰まった時に対する回答など、なるべく生徒との実際のやり取りが浮かぶようなレジュメづくりをしている。ワークシートは毎年マイナーチェンジを繰り返し、例年と同じものを繰り返し使用しないという約束事のもと、運営に努めている。例を提示することが時に、生徒を誘導してしまうことになったり、「ワークシートを整える」といったことに主眼がおかれてしまったりすることになり得る。このことを避けるために、例の提示は最小限にとどめ、授業担当の教員にも内容を咀嚼して生徒に伝えてもらうためにも、提供すべきことを精選するように心がけている。

学校の教育目標によって探究の目標や手法が異なることから、どの教員も安心して余裕をもって探究の授業を担当することが、伴走の対象である生徒が面白くなるまで探究に取り組める文化を醸成することにつながる。担当者会議の頻度を下げるなど、会議の効率化についての提案もあるが、「1ヶ月に2回20分」これをベースに継続することは十分持続可能なことであり、教科の枠を越えて教員が集まる「仕掛け」があつてこそ、体制が構築できていると考える。単なる報告会議ではなく、一つの成功事例や、指導の行き詰まりなども共有する時間にすることで、より発展的な体制づくりにつながると考える。今後は、教育企画部以外の教員が、例えば輪番のような形で担当者会議を定期的を開催する可能性についても探る。

3 保護者等への効果

2月に実施している2年生による探究成果発表会や、4月に実施している3年生による1年生に向けた発表会には、毎年多くの保護者の方が来場され、「聞き手」として参加して下さっている。今年度は本校の授業公開週間に、中間発表会の実施があつたことから、この機会にも保護者の方にご参加いただくことができた。また育友会の役員の方にも広報誌などで生徒の探究の様子を発信していただくなど、本校の取組に関心を寄せていただいている。ただ7月に保護者対象に実施しているアンケート結果からは、「生徒が主体的に課題を発見し解決する教育が行われている」という項目に対して、「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と回答したのは全体の76.7%（昨年度は80.1%）であつた。昨年度より3.4ポイント減少している。アンケート回収方法を変更したことで回答数が全校生徒数の半数にも満たない463名であつたことも影響しているのかもしれないが、生徒を通じて本校の取組が保護者へと伝わることに加え、『探究通信』などの発行を通じて発信を続けていきたい。

Ⅲ 研究実施上の問題点と今後の課題

新教科「グローバル探究」における「探究基礎」が校内で安定したものになるには、研究指定最終年度まで一定の時間を要した。その要因として3つの分野（情報、探究作法、英語）を、どのように有機的に関連付けるかに加え、「探究基礎」の授業を通して生徒に何を身に付けさせるのかについての整理に時間を要したことが挙げられる。探究作法分野については、先進的な取組を行っている学校の指導事例を参考に授業計画を策定し、研究3年次には、学びが段階的に高次になるよう設計の見直しを行った。情報分野では、教科「情報Ⅰ」の内容のうち、授業内で扱う内容と生徒の自主的な学習に委ねる内容との整理が不可欠であつた。この3年間の実践を通じて内容の精選と指導の方向性が整理されたと考えている。また、英語分野については、従来の学校設定科目であつた「グローバル英語」の内容を基盤と

し、英語科教員及び外国語指導助手（A L T）による綿密な授業計画のもと、生徒の思考力・創造力を伸長させるとともに、発話量の増加を意識した授業展開が実現できている。一方で、研究指定初年度における単元計画の策定時点で、育成したい生徒像についての共通理解をより一層深める体制を構築する必要があったと考える。特に、探究活動全体の構造を示す概要図については、視覚的に全体像を共有するためにも、初期段階で策定すべきものであった。この部分が遅れたことが、研究全体の進捗に大きな影響を与えたことは否めない。

今後の課題として、探究活動における学びが、各教科・科目の学びにどのように関与し、相互に作用しているのかがわかりにくい点が挙げられる。探究活動における学年を越えた「縦」のつながりは次第に明確になってきた一方で、教科横断的な学びという「横」のつながりについては、依然として不明瞭な部分が残っている。それに加え、進路実現に向けて培われる学ぶ力と探究する力が、相互に関連し合う姿を生徒自身が実感できているかについても、今後検証が必要である。

特に、探究活動に取り組むことで目標とする力の伸長をより確かなものにするには、次のような点において再整理が必要であると考え。まず、ループリックに「日常の学びへの反映」や「得られた知識の探究活動への活用」といった観点を明確に位置付けることが挙げられる。また、探究活動の意義について、生徒と教員がより明確な共通認識を持つことも重要である。本研究の4年間を通じて、特に重きを置いてきた「問い」を大切にする探究活動は、教員自身の専門教科における学習や授業に対する考え方の変容を促すことにつながった。以前にも増して「良質な問い」を意識して授業に臨む教員が増えたことで、生徒が「問い」を持ちながら学習を進めることの重要性を教員が再認識する機会にもなっている。今後は、この教員の変容を生徒の学びへと確実に還元するためにも、「探究が必要である」といった観念的なことではなく、探究活動が生涯にわたる学習の基盤であることを生徒に伝え続けることが求められる。