

「好き」から始める探究学習の実践

チーム名 : De Kitakara

早瀬光, 向井潤季, 川崎佳穂, 高木彩羽, 大嶋克明, PUAN HELWA REZHA SORAYA

本研究は、通信制高校における「総合的な探究の時間」において、探究活動への意欲が低い生徒に着目し、主体性を喚起する探究導入プログラムを開発・実践し、その効果を検証することを目的とした。学習参加のばらつきが見られる通信制高校では、「対話」「共同」「継続的関与」が前提となりにくいいため、探究学習の在り方を再検討する必要がある。また、社会課題を起点としたPBLは生徒が課題を「自分ごと」として捉えにくいことを踏まえ、生徒自身の「好き」や「関心」を起点とした探究導入を設計した。このように、本実践では、自己決定理論やプレイフル・ラーニング、正統的周辺参加論を理論的基盤とし、大学院生が伴走者として関わる3回のワークショップを実施した。意欲尺度と自由記述の分析から、探究への心理的ハードルの低減や対話を通じた参加意識の高まりにつながる可能性が示唆された。

Keywords : 通信制高校, 探究, PBL, 自己決定理論, プレイフル・ラーニング, 正統的周辺参加論

1. はじめに (研究の背景と目的)

現代社会は「VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity)」と称されるように、将来の見通しが立ちにくく、複雑で不確実な課題に溢れている。こうした社会では、既存の知識を受動的に習得するだけでなく、自ら問いを立て、他者と関わりながら学びを深めていく力が求められている。このような社会的背景から、文部科学省が告示した高等学校の新学習指導要領 (平成 30 年告示) では、「総合的な探究の時間 (以下、探究の時間)」が必修科目として位置づけられ、生徒が主体的に課題を設定し、探究する学びが重視されている。

近年、高等学校における探究の時間の実践は、課題解決型学習 (PBL: Project Based Learning) の考え方と結びつきながら各地で展開されており、特にSDGs や地域創生などの社会課題をテーマとする実践が多く見られる¹⁾。一方で、探究の内容が学習者自身の生活実感や関心と十分に結びつかない場合、テーマの種類にかかわらず、学習への主体的な関与が限定的となる可能性も指摘されている²⁾。この懸念は、筆者らが参加した「PBL CROSS 学びの相談会」における、現場の教員や生徒への聞き取りからも窺えた。そこでは、地域の課題と生徒自身の興味・関心の接続の難しさや、生徒が取り組みたいテーマと教員側が想定する活動との間に「ずれ」が生じている実態が語られた。

このような「探究への主体的な参加」をめぐる課題は、近年生徒数が増加している通信制高等学校 (以下、通信制高校) において、より深刻な形で現れている。文部科学省の「学校基本調査」^{3) 4)}を基に、高

等学校の生徒数の推移を算出した結果、全日制・定時制の生徒数がこの10年間で約43万人減少する一方で、通信制課程を選択する生徒数は約18万人 (平成26年度) から約29万人 (令和6年度) へと増加している。また、通信制高校には、不登校により小中学校段階での学習機会を十分に確保することが困難であった者をはじめ、多様な背景を持つ生徒が在籍しており、本研究協力校でも探究への主体的な参加に困難さを抱える者も少なくないことが教員からも指摘されている。しかし、従来のPBL研究では、学習者が協働的に対話を行い、長期的に課題へ関与する学習形態が想定されている⁵⁾。そのため、学習参加のばらつきが見られる通信制高校においては、探究学習の在り方を再検討する必要がある。以上の背景・課題を踏まえ、本研究は、通信制高校における探究の時間において、生徒の主体性や意欲に着目した探究導入のあり方を検討する。具体的には、探究の方法や内容そのものではなく、生徒の「好き」や「関心」に焦点を当てた探究導入プログラムを開発・実践し、探究活動への参加意欲が必ずしも高くない生徒の学びへの姿勢がどのように変容するのかを明らかにしたい。

2. 開発プログラムの理論的根拠

通信制高校の生徒は、従来の学習経験において苦手意識や失敗体験を抱えている場合が多く、主体的な行動への心理的ハードルが高い傾向にあるそのため、社会課題から入る一般的なPBLは「自分には関係ない」という拒絶を生む恐れがある。そこで本研究で開発したプログラムは心理的変容を最優先し、

課題を「自分ごと」化して探究を促すための足場かけを設計した。具体的には「内発的動機づけ」「環境デザイン」「関係性の構築」の3軸により、生徒の主体的な移行を支援した。

2-1 「感情」と「内発的動機づけ」の戦略的活用

第一の基盤は、デシとライアンの「自己決定理論」と感情の教育的活用である⁶⁾。自律的学習に不可欠な「自律性・有能感・関係性」のうち、特に「自律性」を保障するため、生徒が自身の興味を可視化しテーマを自選する設計とした。また、速水(2012)が示す感情の影響力を踏まえ、不安を抱きがちな通信制生徒に対しポジティブな情動(興味・関心)を起点に置くことで、心理的安全性を確保しつつ主体性を育てている⁷⁾。

2-2 「プレイフル・ラーニング」と「フロー」による環境デザイン

第二の基盤は、遊びの要素を取り入れた環境デザインである。上田(2013)の概念に基づき、評価を排して「失敗が許容される場」を構築した⁸⁾。ワクワクを引き出す発問により、正解への執着を解いて創造的試行を支援する。また、チクセントミハイのフロー理論を応用し、習熟度別のチーム編成を導入した⁹⁾。これにより課題と技能のバランスを最適化し、生徒がフロー状態(没頭)に入れる学習環境を実現している。

2-3 正統的周辺参加論に基づく「ナナメの関係」の構築

第三の基盤は、大学院生との「ナナメの関係」の活用である。レイヴとウェンガーによる「正統的周辺参加論」の観点から大学院生を「一歩先の伴走者」に設定した¹⁰⁾。利害関係の薄い人物との対話を通じて心理的ハードルを取り払い、生徒の本音や着想を引き出しやすくした。さらに、この関わりはヴィゴツキーの「発達の最近接領域(ZPD)」を刺激する足場かけを提供することで、生徒が自力では到達し得ない思考の深化を支援している¹¹⁾。

3. 開発プログラムの構成

3-1 開発プログラム全体の構成原理

本プログラムは、以下の3つの構成原理に基づき設計されている(表1)。

表1 探究への学びに向かう姿勢の変容に着目したプログラム構成原理(筆者作成)

プログラム構成の段階	各段階の設計原理	探究への捉え方・学びに向かう姿勢の変容
第一回 興味・関心を肯定的に捉え直す	探究に対する否定的な認識を緩和し、生徒が主観的な興味・関心や願いを安心して表出できる場を構成すること	・「探究は難しいもの」という捉え方が緩和される。 ・自身の興味・関心を起点として考えてよいという安心感が生まれる。

第二回 違和感や問いに気づき、課題設定へ向かう	興味・関心の背景や意味を他者との対話を通して掘り下げ、違和感や問いとして整理・言語化することを通して、課題設定へ向かう過程を支援すること	・興味・関心を問いとして捉える視点が形成される。 ・課題は対話を通して構成されるものだという認識が生まれる。
第三回 探究を継続する見通しを形成する	生徒の進捗状況に応じて活動内容を調整し、達成可能な一歩を可視化することで、探究を継続する見通しを形成すること	・「自分にも探究ができる」という感覚が高まる。 ・探究を継続しようとする前向きな姿勢が形成される。

3-2 各プログラムの内容

第1回WSでは「興味・関心を肯定的に捉え直す」ことを目的とした。マインドマップを通じ、自身の関心を可視化・共有する活動を実施した。この際、「課題」という言葉をあえて使わず「こうなったらよい」等といった主観的な表現を使用することで、探究に対する否定的な認識を緩和し、安心感を持ってテーマを選択できる心理的土台を構築した。

第2回WSは「課題設定に向けた違和感や問いへの気づき」を目的とした。他者の視点を取り入れた対話を通じ、個人的な関心を深める活動を中心とした。また、大学院生が興味の背景を掘り下げる伴走を行い、単なる「好き」を「探究すべき問い」へと言語化する過程を支援した。これにより、課題は他者との対話を通じて構成されるものだという認識を促した。

第3回WSでは「探究を継続する見通しの形成」を目的とした。習熟度に応じたグループ分けを行い、課題設定に困難を感じているチームは「自分にもできる一歩」の可視化を、自走しているチームには「実現可能性と効果」の観点による企画立案を課した。いずれのグループにおいても、発表やフィードバックでは肯定的な応答を徹底し、試行錯誤自体に価値を置く関わりを行った。これは生徒の自己効力感を高め、継続的な探究活動への意欲を強化することを意図している。

4. プログラム成果検証

4-1 成果検証の目的と方法

本プログラムが、通信制高校の探究に対する意欲にどのような変化をもたらすかを、PBLに対する意欲が低い生徒に焦点化して分析を行った。実施したWSの3回とWS前の事前アンケートの計4回(事前アンケートとして9月上旬、10月中旬WS、11月下旬WS、12月上旬WS)、アンケート協力をお願いした。分析対象者は、すべてのWSに参加した生徒(1年生、2年生)の中でも意欲が低い層(意欲が1~3)と意欲が中間層(意欲が4~6)の計11人である。

全4回のアンケートでの分析項目は10段階で自

己評価を行う意欲に関すること、その各々の自己評価を行った理由に関する項目（記述式）である。参加意欲は10段階尺度（1=全く意欲がない、10=非常に意欲が高い）で測定した。また、KH Coderを用いたテキストマイニングでの意欲に関するWS2、3回目の10段階評価の理由記述を詳細に分析した。

4-2 分析結果

4-2-1 WS ごとの意欲理由の共起ネットワーク分析（WSに参加した生徒全員）

WS2での参加意欲の評価理由は「楽しい」「課題」「人」という言葉が高頻度で表れており、共起関係は「楽しい」「課題」「解決」「考える」の間や「人」「取り組む」「話す」「好き」の間で強い結びつきがある（図1）。一方で、最後のWS3では「参加」のノードが最も大きく、次いで「楽しい」「思う」「考える」の順番で円が大きく描かれていて、共起関係は「話し合う」は「意見」「時間」と、「楽しい」は「考える」と強く結ばれている（図2）。弱い結びつきとして「参加」と「湧く」、「湧く」と「人」の間が点線につながっていて、「考える」と「自分」、「考える」と「前向き」、「考える」と「感じる」の間が点線につながっている。

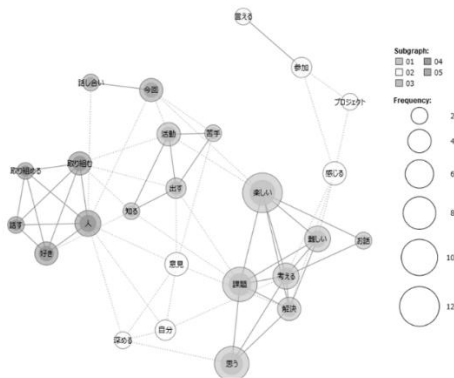


図1 WS2 回目の意欲理由に関する共起ネットワーク図

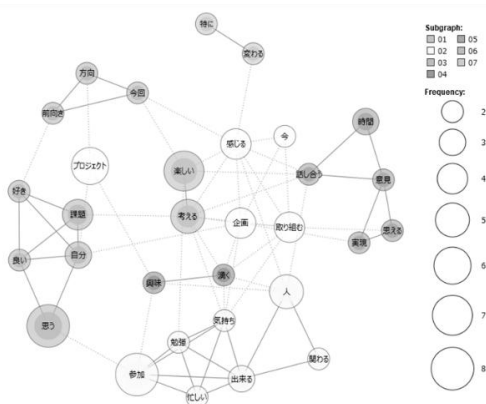


図2 WS3 回目の意欲理由に関する共起ネットワーク図

4-2-2 一人ひとりの意欲変化の様子とその生徒が意欲を評価した理由

意欲が3点以上上昇した生徒（表2の対象者

A,C,F,H,I）はプロジェクト内容への関心が高まったのに対し、意欲が1~2点に留まった生徒（表2の対象者B,D,E,G,J,K）は活動への肯定的感情に留まる傾向があった（表2）。

表2 すべての会に参加した生徒の意欲を評価した理由と意欲の数値的変容

	WS2後の意欲の理由	WS3後の意欲の理由	意欲の数値的変容
A*	他にやるべきことがあるから	他にやるべきことがあるから	2→5→3→6
B	あまり得意ではない	人と関わるのが得意ではない	2→4→4→4
C*	楽しそうだけど難しそう。	プロジェクト型学習に興味を持ち参加したくなったから	3→4→6→7
D	特いない	特いない	4→5→5→5
E*	アニメのことについて沢山話したいから	同じアニメ好きと語ることができたから	4→6→6→6
F*	お題がすいた	参加出来る時には参加したいと思ったから	5→3→6→8
G	今までやったことなかったけど、自分の興味があることから課題を考えたのでハードルが下がった	身近な事柄からプロジェクトを広げることができたので、案を考えるのが少し楽しかったので、以前よりもハードルが下がった	5→7→7→6
H	もう一度したい	プロジェクトが面白かった	5→5→10→10
I*	自分のやりたいことが明確にわかったから	有意義な時間を過ごすことができたから	5→9→10→9
J	今回楽しく活動することができたから	課題点を考えるのが楽しかったから	5→6→6→7
K*	あまり学習したいとは思っていないから	今回の体験が前向きな方向に傾いたから	5→5→4→6

アルファベットに*がついている生徒はWS3ではBチーム、残りはAチーム

4-3 考察

本プログラムを通して得られた知見について、①対話を通じた探究活動の意欲変化と共感性の形成、②生徒の「好き」を起点とした柔軟な支援設計の有効性、③意欲低層における心理的ハードルの解消と変容プロセスの特性、という3点から考察する。

第一に、WS2では個人の楽しさや課題解決への関心が中心であったが（図1）、WS3では「話し合う」などの対話に関する語が中心となった（図2）。これらの語の変化は、探究意欲が個人的関心から対話を通じた参加志向へ移行し、共感性や親和性が形成された可能性がある。

第二に、PBLに対する意欲が低い生徒の記述を見ると、WS2時点では「楽しそうだけど、難しそう」などの探究活動への心理的ハードルを示す回答が多く見られた（表2）。一方、WS3後の記述では「身近な事柄からプロジェクトを広げることができたので、案を考えるのが少し楽しかったので、以前よりもハードルが下がった」など、探究への抵抗感が軽減されたことを示す記述が確認された。これらの記述は本プログラムが従来の社会課題からのアプローチではなく、生徒自身の「好き」や「興味」を起点としたことにより、探究活動を「自分ごと」として捉えやすくなったことを示唆する。特に、WS1におけるマインドマップを用いた「好き」の可視化は、生徒の自律性を高め、探究への心理的ハードルを下げる足場かけとして機能した可能性がある。また、2章で述べた生徒の課題設定の進捗状況と技能レベルに応じた柔軟な設計により、「自分ごとの再構築」のAチームと実現マッピングにより課題を深堀するBチームと差別化した影響が窺える。WS3後の意欲理由にはAチームからは「プロジェクトが面白かつ

た」やBチームからは「今回の体験が前向きな方向に傾いたから」などと両チームともに肯定的な理由が記述され、ほとんど大差がなかった。これは大学院生による安心させる声掛けや小さなステップなどの手厚い足場かけを施したことで、生徒らの意欲を同等水準にまで上昇した結果といえるだろう。

一方で、意欲の上昇幅には個人差が見られ、意欲が3点以上大きく上昇した生徒と、1~2点の上昇にとどまった生徒が存在した。大きく上昇した生徒では「有意義な時間を過ごすことができた」といった、プロジェクトそのものに対する肯定的な記述が多く見られたのに対し、上昇が緩やかであった生徒では「前向きな方向に傾いた」といった情動面での肯定的変化に関する記述が中心であった。意欲の上昇が緩やかであった生徒の記述を見ると、「自分でもできそう」といった有能感や、具体的なプロジェクトの展望に関する記述は少なかった。これらの生徒は探究に対する心理的拒絶感の解消や情動の変容には至ったものの、自己決定理論における「有能感」の形成には十分に至らなかった可能性があると考えられる。

最後に、本プログラムでは教員ではなく年齢の近い大学院生がファシリテーターとして指導的な評価を控えた関わりを行った。大学院生は「これを調べてみるとおもしろい結果になるかも」や「気になるなあ」といった声かけを中心に行い、生徒は安心して活動に取り組むことができたであろう。WSを重ねる中で大学院生との関係性が安定したことにより信頼関係が形成され、正解のない探究活動への心理的安全性が高まった可能性がある。

以上より、本プログラムはプレイフル・ラーニングを基盤とした「楽しい」という入り口を通じて、探究への心理的ハードルを下げる点では有効であった。一方、それを数値的に高い学習意欲として定着させるためには有能感形成をより丁寧に支援する柔軟な関わりが不可欠である。

5. 今後の展望

本研究では学習への苦手意識や心理的ハードルなど様々な事情を抱えやすい通信制高校の生徒を対象に、PBLに対する意欲を喚起するプログラムを開発、実践し、その成果を検証した。

本研究の成果を踏まえ、今後の研究には以下の課題が示唆される。「情動を起点とした意欲の喚起」がいかんして長期的な探究行動へと接続されるかという、変容の持続性に関する検討を進めることである。本プログラムで得られた初期の動機づけが、実際のプロジェクト遂行の段階においてどのように維持、

発展されるか、そのための支援方法が求められる。さらに、生徒一人ひとりの「好き」を学びの原動力とするアプローチは、予測困難な社会において、課題を「自分ごと」としてとらえ、自走するための基盤となるだろう。

謝辞

本プロジェクトを進めるにあたりご協力して頂いた、第一学院高等学校の先生方・生徒の方々、岡山県立玉島高等学校の先生方・生徒の方々と、ご指導賜りました桑原先生に深く感謝申し上げます。

参考文献

- 1) 岡山県教育委員会 (2022). 『PBLハンドブック (高校版)』. https://www.pref.okayama.jp/uploaded/life/778524_7237440_misc.pdf (2025年12月22日閲覧)
- 2) Chang, Y., Choi, J., & Şen-Akbulut, M. (2024). Undergraduate students' engagement in project-based learning with an authentic context. *Education Sciences, 14*(2), 168.
- 3) 文部科学省 (2014). 『平成26年度 学校基本調査—学校調査・学校通信教育調査 (高等学校)』. <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001> (2025年12月22日閲覧)
- 4) 文部科学省 (2024). 『令和6年度 学校基本調査—学校調査・学校通信教育調査 (高等学校)』. <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001> (2025年12月22日閲覧)
- 5) Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.
- 6) Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78.
- 7) 速水敏彦 (2012). 『感情的動機づけ理論の展開—やる気の素顔』ナカニシヤ出版.
- 8) 上田信行 (2013). 『プレイフル・ラーニング：ワークショップの源流と実践』三省堂.
- 9) M. チクセントミハイ (2016). 『クリエイティビティーフロー体験と創造性の心理学』(須藤祐二訳) 世界思想社 (原著1996年刊)
- 10) J. レイヴ&E. ウェンガー (1993). 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』(佐伯胖訳) 産業図書 (原著1991年刊)
- 11) 柴田義松 (2006). 『ヴィゴツキー入門』子どもの未来社.