

探究のフィードバックに関する研究

かえつ有明高等学校

金井 達亮

他6名

1. 問題と目的

高等学校における総合的な探究の時間（以下、総合探究）が開始されてから4年が経過しようとしている。全国規模の探究コンテストの開催や大学入試制度の変化などとあいまって、各校でさまざまな取り組みが報告されている。一方、中央教育審議会の生活、総合的な学習・探究の時間ワーキンググループの報告（文部科学省 2025a）では高等学校固有の課題として、探究の質、学校によるばらつき、カリキュラム設計、一部の教師への負担などが指摘されている。探究にかかわる高校教員の9割超が課題を感じていると回答し、特にカリキュラム設計や調べ学習で終わってしまう等の課題があるとの調査結果も出されている。

探究の質を高めるためには、いかにして教師が生徒の探究を支援するかが鍵となり、総合探究における教師の支援について、さまざまなテーマで論じられている。探究は生徒主体の学習であるため、教師には「教える」役割ではなく、「支援する」役割が求められる（上杉 2010、田村・廣瀬 2017）。教師に期待される役割は、コーディネーター、ファシリテーター、コーチなど、多様であるが、教科のスペシャリストを中心的な役割として担ってきた高校教師にとって、その意識を変えることは容易ではない。そのため、カリキュラムを変えることが困難であることが指摘されている（富田 2014）。そうしたなかでも、探究の実践に取り組むことで意識変容する教師もいる（金井 2021、中村・熊丸 2024）。金井（2021）は、探究に初めて取り組む高校教師2名が生徒の姿から指導観を変容する様子を明らかにした。また、中村・熊丸（2024）は、総合探究の導入という外生的改革を迫られるなかで、高校教師がどのように意識を変容していくのかというプロセスを明らかにした。教師は実践の中で目の前の子どもたちに向き合い、教師としてのあり方や理想の教育を熟考し、教育などに関する観や思想を深める（石井 2017）。したがって教育活動における教師の意識に焦点を当てることは意義がある。しかし、その意識変容に焦点を当てるのみでは、支援の具体を十分に検討することができない。

探究において、丁寧な見取りとフィードバックが学習の効果を高めることが指摘されている（ハッティ 2023、藤原 2023）。ハッティとティンパリー（Hattie & Timperley, 2007）は、フィードバックをパフォーマンスや理解に関する情報を提供するエージェント（変革の主体）（例：教師、仲間、本、親、インターネット、経験など）により提供される行動や情報に関連するものとして定義した。その上で、フィードバックは「課題に関する現状の理解と目標とされる理解の程度との間の隔たり（ギャップ）を埋め合わせるために提供される情報」（p. 4）であり、「現在の状況と目標の不一致を減らすための努力や動機づけや関与の増強につながるものである」（p. 4）と述べた。これに対し、佐々木（2023）はフィードバックを受け入れるかどうかを決めるのは受け取る側にあるとし、一方的に情報を提供するだけで終わ

る可能性があることを指摘した。この問題を解決するために、新たにスクールフィードバック（「丁寧な見取りと共感的な立場からフィードバックすることを通して、異なる背景、考え方、能力等をもった子供と先生が相互に尊重し合い、それぞれのよさを存分に引き出した多様性豊かな集団を実現するための技術」p.28）という概念を提唱した。しかし、探究における教師のフィードバックに関する研究は、フィードバック技術の習得や評価に重きをおいている。こうした研究は単線的な指導が有効であるという前提に立っている。探究における生徒へのかかわりは、生徒の内面的な変容（文部科学省2018）と探究の不確実性（デューイ1968）に伴走する教師の動的なプロセスである。今後、探究の質の向上（文部科学省2025b）をはかろうとするなら、そうした活動を具体的な実践に即して記述する必要がある。

かえつ有明高等学校では、10年に渡り探究を実践しており、教師個人には生徒へのフィードバックの実践知が蓄積されている。一方、教師個々の感覚に任されているため、実践知が共有できていない。毎年、教員外の大人に生徒の探究へのフィードバックを依頼しているが、その機会に参加した保護者から「先生たち（かえつ有明で）は何を大事にしてフィードバックをしていますか」と質問を受けた。そのときに「個人的には～です」という回答が多く聞かれた。高等学校における教育実践は個人に閉じられやすい（佐藤2015）。本校教師の実践知を言語化することは、本校の教師および関係者だけでなく、他校の取り組みの一助になることを期待し、本課題を選定した。

以上より、本研究では、生徒の探究において、本校の教師がどのような前提に立ち探究の支援をしているのか、フィードバックに焦点をおきその構造を明らかにすることを目的とする。なお、総合学習・探究WGにより探究の在り方が整理されているが（文部科学省2025b）、本研究では「研究系」「総合系」「行動系」のいずれの探究も射程に入れている。また、探究のレベル（藤原2023）については、主にガイドされた探究とオープンな探究を想定している。

2. 研究の方法

2-1 本校の概要（研究対象校）と研究対象者

かえつ有明高等学校（以下、かえつ有明）は東京都江東区に位置する私立の中高一貫校である。1903年に女子商業学校として創立、2006年に男女共学校として現在の有明キャンパスに移転し、20年を迎える。一学年6～7クラスで構成され、生徒数は約1200名である。有明キャンパス移転当初から、探究に力を入れ、中学サイエンス科（総合的な学習の時間）を設置し、深い思考のためのスキルやマインドを育んできた。2015年に高等学校に、探究ベースで学ぶ高校新クラス及びプロジェクト科（総合的な探究の時間）を設置したことを機に、生徒の探究活動がさらに活発化した。2021年から、こたえのない学校が主催するFOXプロジェクトの理念に共感した教師の発案により、かえつ有明でもプロジェクト科・社会科・理科の教科横断によるFOXプロジェクトが始まった。探究のテーマは「共に生きる～見えていない世界と向き合って」である。生徒はこのテーマのもとにグループで探究を進めている。

本研究では、高校新クラス担任経験者およびFOXプロジェクト担当者を対象とした（表1）。研究を行うにあたり、研究協力者に研究の趣旨、研究への参加は任意であること、取得した個人情報には研究目的以外使用しないこと、公表するときには個人が特定できないよう配慮することを説明し、研究協力と

公表への同意を得た。

表1 研究協力者の概要

第1回インタビュー対象 (7月7日実施)			第2回インタビュー対象 (7月14日実施)		
教諭	勤続	担当教科等	教諭	勤続	担当教科等
A*	8年	社会、新クラス、FOXPJ	F	4年	芸術、新クラス、FOXPJ
B*	3年	社会、FOXPJ	G	15年	英語、FOXPJ
C*	6年	社会、新クラス、FOXPJ	H	12年	数学、新クラス
D*	3年	社会、FOXPJ	I*	4年	理科、FOXPJ 責任者
E*	2年	理科、FOXPJ	J*	7年	司書教諭、新クラス、FOXPJ

- ・第1回インタビューは金井（研究代表）、第2回インタビューは三塚（共同研究者）が担当
- ・新クラス担任経験者は「担当教科等」に新クラスと記入
- ・氏名*は共同研究者

2-2 調査内容

2025年7月に2回のグループインタビューを実施した。それぞれの参加者は表1の通りである。インタビュー時間は1回に100分を目安に行った。グループ・インタビューの特徴は「手間をかけずに豊富なデータを得られること、回答者に刺激を与え、彼らが出来事を思い出す支えとなること、そして単独インタビューを超えた回答につながり得ること」(フリック 2011) である。本研究の協力者は、同じプロジェクトを実施している。そのため、共通の文脈および経験から、互いの回答に刺激を与え合いながら、単独インタビューでは得られない回答が可能になると考えグループ・インタビューの方法を選択した。共通の質問項目を「フィードバックの時に意識していること」「どのようにかわろうとしているのか」「どのような声かけをしているのか」とした上で、インタビュアーがファシリテーションする形で、発言者が偏らないように配慮しつつお互いに自由に語ってもらった。インタビュー中は、回答に応じて発展的な質問を行ったり、他の参加者や全体から回答を得たりするなど、柔軟に対応した。インタビュー内容は、許可を得た上で録音し、後日テキスト化し分析に使用した。

2-3 分析手続き

テキスト化したデータは、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (以下、M-GTA) (木下 2003, 2007, 2016) を採用して分析した。木下 (2003) は、M-GTA に適した研究について、「ヒューマンサービス領域」(p. 89) において、「人間と人間が直接的にやりとりをする社会相互作用に関わり」(p. 89) に適しており、「研究対象とする現象がプロセス的性格をもっている」(p. 90) ことを条件に挙げている。本研究は、生徒の探究における教師のフィードバックについて、教師がどのような前提に立ち、具体的なフィードバックをしているのか、そのプロセスモデル構築を目指している。その方法として M-GTA が適していると考えられる。

具体的な検討は以下の通りである。

共同研究者全員が、まずテキスト化したインタビュー記録を読み込み、それぞれ分析ワークシートの概念、定義、具体例、理論的メモを記入した。これらの分析ワークシートを意味内容のまとまりを検討する形で統合したり、変更したりして概念を検討するため分析ワークシートの素案とした。当事者複数名が検討するという理由から、共同研究者間で検討し妥当であると認めた場合に具体例が1つであっても概念とした。分析ワークシートを1枚ずつ丁寧に読み解き、対極例等も検討しつつ、概念と定義を確定した。その過程で検討したことは理論的メモ欄に記入した。次に、生成した概念から複数概念を包括するカテゴリーを生成した。概念、カテゴリーから結果図を作成する過程で、カテゴリーを包括するコアカテゴリーを生成したため、コアカテゴリーをカテゴリー、カテゴリーをサブカテゴリーとして扱うこととした。その上で、概念、サブカテゴリー、カテゴリー間の流れや影響を表した結果図とそれを文章化したストーリーラインを作成した。分析過程で、随時インタビュー記録に立ち戻り概念等を検討し、必要であれば修正した。

実践者が協同して分析することで、現場特有の雰囲気や言葉の裏にある意図を、共通言語を持つ仲間だからこそ深く掘り下げることができる。したがって、本研究は当事者研究的なアプローチに位置づけられる。また、M-GTAは分析者の視点を排除せず、むしろそれを活用する方法である。複数名でインタビューデータを丁寧に読み解き、概念を生成するプロセス自体が、恣意的な解釈を防ぐ手続き的な客観性を担保すると考えられる。そのため、分析する際には、必ず3名以上の共同研究者で実施し、解釈の妥当性を厳しく検討することを意識した。

3. 結果と考察

M-GTAによる分析の結果、表2に示すカテゴリーと概念を見出した。それらからカテゴリー間の関係を示した結果図を作成した(図)。以下、ストーリーラインを記し、カテゴリー別に分析結果を説明する。なお、文章中の“ ”はカテゴリー、【 】はサブカテゴリー、< >は概念を表すこととする。

3-1 ストーリーライン

生徒の探究はらせん(スパイラル)で描かれることが多い。それは時間の経過と共に探究が深まり、自己変容していくプロセスを表している。教師は、らせんの軌道を動く生徒に伴走しながら(共にらせんの軌道を動きながら)、探究のフィードバックをする。教師のフィードバックは、“かかわりの前提”を土台としている。この土台がしっかりしているからこそ、らせんが倒れずに伸びていくことができる。らせんの軌道のはじめには“材料集め”があり、教師はそれをもとに“かかわりの具体”を判断する。らせんの軌道を動く教師の介入は、“自己接続(内側へのアプローチ)と実践重視(外側への後押し)の姿勢”をとりながら、常に中心軸から振り子のように揺れている。教師は、今この瞬間にどちらに重心を置くべきかを見極めながら、振り子のように揺れつつ伴走するのである。らせんの一周ごとに“成果だけをもとめない”という通過点があり、ここを抜けることで次の一段高いサイクルへと突入する。教師は外側から生徒の探究のらせんを操作するのではなく、その中に組み込まれ、自分自身も揺らぎながら生徒と共に変化していく存在である。

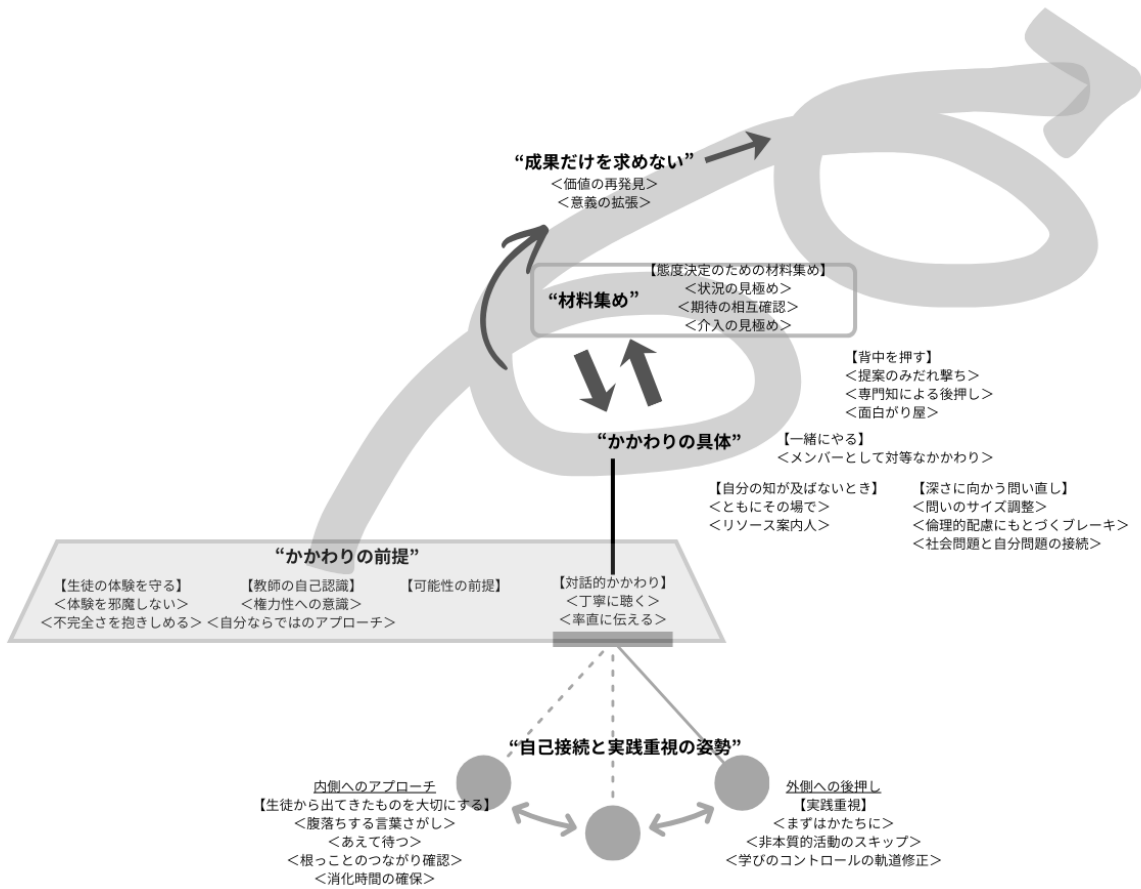


図 分析結果図

このように、教師のフィードバックには生徒の探究を促し、教師と生徒が共に成長していくようなプロセスがある。しかし教師は、生徒同士がこうした循環プロセスに取り組めるようになることを理想としている。勇気を持って一步を踏み出し、必要な場面で立ち止まり、自分自身のプロセスでの気づきに意識を向ける。教師は、フィードバックという営みによって生徒への影響力を意識しながら、同時に教師を必要としなくなるような生徒が育っていくことを願っている。

以下、分析結果をカテゴリー別に説明する。

“かかわりの前提”

教師は生徒にフィードバックをする際、大切にしている前提が3つある。それは【生徒の体験を守る】【教師の自己認識（自分ならではの自覚になる）】【可能性の前提】である。

表2 探究のフィードバックのカテゴリー、サブカテゴリー、概念

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	定義
かかわりの前提	生徒の体験を守る	体験を邪魔しない	プロセスにおける生徒の気づきを大切にするため、生徒自身がその過程で得られる体験そのものに焦点をあてたかかわり方を心がけること
		不完全さを抱きしめる	生徒が設定する探究の規模やハードルに結果がともなわないこと、およびそれにとまらぬ苦しみを肯定すること
	教師の自己認識（自分ならではの自覚的になる）	権力性への意識	教師-生徒という権力関係を自覚してかかわることで、影響をコントロールしようとする
		自分ならではのアプローチ	自分が大切にしていることやキャラクターに自覚的になり、それによってつくられた自分ならではのアプローチを理解していること
	可能性の前提		生徒にもプロジェクトにも深まりと広がりがあるという前提でかかわること
	対話的にかかわり	丁寧に聴く	生徒が話しやすい状況をつくり、まずは評価判断を横において話を聴ききること
率直に伝える		支援者ではなく、一個人として考えたことや感じたことを率直に伝えること	
材料集め	態度決定のための材料集め	状況の見極め	生徒がどのような状態にいるのかを、丁寧に聞き取って確認すること
		期待の相互確認	どんなかかわりを期待しているのかを生徒と確認しあうこと
		介入の見極め	生徒の状態をみとって、介入の有無、介入のタイミングを判断すること
かかわりの具体	背中を押す（外側から）	提案のみだれ撃ち（選択肢の提示）	生徒のやりたい方向性を明確にするために、教師自身のリソースから、人・もの・ことなどの選択肢を提示すること
		専門知による後押し	探究の領域・内容・方法について専門的な知見からフィードバックすることで、停滞している活動の後押しをすること
		面白がり屋	教師自身が生徒の探究のおもしろいポイントを発見し、着火したり、一緒にアイデアを出したり、考えを広げたりすること
	一緒にやる（内側から）	プロジェクトメンバーとして対等なかかわり	教師と生徒ではあるけれど、プロジェクトメンバーとしてフラットにかかわること
	自分の知が及ばないときの対応	ともにその場で	自らの知が及ばない領域にかんしても、生徒とともにその場で考えること
		リソース案内人	探究やプロジェクトを進めるためのリソースを提案することまたはリソースとつなげる
	深さに向かう問い直し	問いのサイズ調整	生徒が取り組む問いや課題の規模を現実的・実行可能な範囲に調整し、期限やビジョンを考慮しながら、ゴールを設定すること
		倫理的配慮にもとづくブレーキ	生徒の探究によって傷つく人が現れる危険性や、倫理的に問題のある言動が見られた際に、探究活動にブレーキをかけ、再考を促すこと
		社会問題と自分問題の接続	プロジェクトの社会的な価値と当該生徒ならではの固有性や切実性との重なりに気づくよう問いかけたり、一緒に探ったりすること
	自己接続と実践重視の姿勢	生徒から出てきたものを大切にする（内側へのアプローチ）	腹落ちする言葉さがし
あえて待つ			あえて何も言わずに、生徒から「じぶん」（熱量や問い、本当にやりたいこと）が出てくるのを待つこと
根っことつながりの確認			探究が本人の意志から立ち上がっているのかを確認すること
消化時間の確保			（情報を消化するため、わかったつもりになるのを防ぐために、）意見を受け止めて、持ち帰って、消化する（クールダウン）の時間を推奨すること
実践重視（外側への後押し）		まずはかたちに	思いつくことではなく、かたちにするプロセスに価値をおいて関わること
		非本質的活動のスキップ	調べる労力よりもその後のプロセスの方を大切だと判断したときに、情報（知識・やり方・考え方など）を教えること
		学びのコントローラーの軌道修正	生徒が主導権を持っている状態を保つこと
成果だけを求めない		価値の再発見	生徒が実践してきたことについて、あらためて発見の価値を認める支援をすること
		意義の拡張	生徒の意識していない、もしくは見えていない視点を提示することで、プロジェクトの意義を再定義すること

探究・プロジェクトは生徒のものである。プロセスにおける生徒の気づきを大切にすることで、成果にとらわれることなく、生徒の〈体験を邪魔しない〉ことにつながる。一方、結果が伴わないこと、及びそのことに生徒が苦しむことがある。また、ただ失敗を許容するだけでなく、生徒が綺麗な成果物に逃げることなく、今の自分に言える範囲で誠実に語ることを支えることも大切にしている。教師がそうした〈不完全さを抱きしめる〉ことで、生徒は安心して自分の探究・プロジェクトに取り組むことができる。それが【生徒の体験を守る】ことである。

また、教師は教師や大人という立場が帯びる権力性にも自覚的である必要がある。教師が強くと出過ぎると、生徒が教師に過度に依存してしまうことがある。一方、必要以上に出過ぎないと、距離が離れすぎて緊張感のない関係になってしまう。こうした〈権力性への意識〉を自覚してかかわることが、生徒の動きが活性化することに影響する。だからといって、教師は生徒に合わせることだけが全てというわけではない。〈自分ならではのアプローチ〉があってもいいと考えている。自分自身のスタンスや特徴に意識的になると、自己一致した自然なアプローチになる。それが自分としての生徒との関係づくりにもつながる。こうした【教師の自己認識】は生徒の活動に影響を及ぼすだけでなく、教師としての自分自身のあり方に影響する。

そして、実際に生徒にかかわる際には、生徒にもプロジェクトにも深まりと広がりがあるという前提を信じるのが肝要である。こうした【可能性の前提】に立つからこそ、フィードバックをする際の基本的な行為としての【対話的かかわり】が可能になる。

【対話的かかわり】とは、〈丁寧に聴く〉ことと〈率直に伝える〉ことである。生徒が話しやすい状況をつくり、まずは評価判断を横において話を聴ききること（〈丁寧に聴く〉）で、状況を判断するだけでなく、生徒との関係を緩めることにつながる。その上で、支援者ではなく、一個人として考えたことや感じたことを〈率直に伝える〉ことを大切にしている。生徒が相手だからといって付度することはしない。それが新たな視点からの気づきや問い直しのきっかけになることもある。こうしたスタンスは、生徒にフィードバックをする際の全てのかかわりに貫かれている前提として意識している。このスタンスが前提として貫かれているからこそ、教師はフィードバックの際に安心して揺らぐことができる。【対話的かかわり】は、フィードバックで揺らぐ振り子の軸になるものである。

“材料集め”

生徒へのフィードバックは【態度決定のための材料集め】から始まる。生徒がどのような状態にいるのかを、丁寧に聞き取って確認することで〈状況の見極め〉をすることもあれば、生徒が教師にどのようなかかわりを期待しているのかを確認すること（〈期待の相互確認〉）もある。こうした聞き取りや確認に加えて、生徒の状態を丁寧にみとることが着火支援（生徒の心に火を灯すこと）が必要かどうかの〈介入の見極め〉ポイントを判断することにつながる。教師は「何を伝えるか」（どんなアドバイスをするのか）の前に「何を聴くか」という姿勢と生徒の温度感（心に火を灯す必要があるかどうか）を見とることで、自らの態度を決定するための材料を集めている。このように、教師は生徒の状態に応じて支援のモードを柔軟に切り替える適応的な存在であると言える。

“かかわりの具体”

やってみることでしか気づけないことがある（動くことでわかることがある）。活動のイメージがあるが一步目を踏み出せていない生徒、動き出したはいいが次の一步を見出せない生徒には多様な方法で【背中を押す（外側から）】ことを実践している。とにかく選択肢をたくさん提示して、生徒が選択するきっかけをつくったり（＜提案のみだれ撃ち（選択肢の提示）＞）、生徒の関心があるテーマの領域・内容・方法について専門的な知見からフィードバックしたりすること（＜専門知による後押し＞）で、生徒の背中を押している。また、教師自身が＜面白がり屋＞として、生徒の探究・プロジェクトのおもしろポイントを発見し、一緒にアイデアを出したり考えたり広げたりすることもある。教師が＜面白がり屋＞になることは、生徒のどんな小さなアイデアでも面白さのハードルを低く設定し、生徒が前に踏み出すきっかけになる。その際、教師の好奇心が生徒を追い越さない（乗っ取らない）ことが、生徒にとっての踏み出すきっかけとして機能している。＜面白がり屋＞としての教師は、教育的な意図を超えた一人の好奇心旺盛な大人として生徒とかかわっている。

一方、＜プロジェクトメンバーとして対等なかかわり＞を持つこともある。最初からメンバーとして内側から一緒につくることもあれば、タイミングをみて対等な立場で一緒に考えることもある。この時、教師は第三者としてフィードバックを与えるような立場から、自分自身もプロジェクトメンバーとしてかかわるような在り方になることがある（【一緒にやる（内側から）】）。これは教師が生徒を指導する役割から、共に未知のことに挑む探究者としてかかわるということである。

探究のフィードバックをしていると、しばしば【自分の知が及ばないときの対応】を求められることがある。その時には2つの対応がある。1つ目は＜ともにその場で＞考えることである。探究する側とさせる側にわかれるのではなく、未知の領域のことについて一緒に考えたり、アイデアを出したりする。この方法が選択肢にあるだけで、知らないことに構える必要がなくなる。教師もわからないことを開示しともに未知のことに向き合う姿勢は、生徒に対して大人も探究し続けている存在であるというロールモデルを提示することにもなる。2つ目は＜リソース案内人＞として、適切なリソース（人・本・イベントなど）を提案したり、さらに発展してリソースを紹介したりすることである。教師一人で全てに対応しようとする姿勢を手放し、学内外を問わず必要なリソースと繋げることで、生徒の探究が進むように促すことが可能になる。探究において、教師は情報源だけでなく、リソースのハブになることもあるのである。

また、探究には複数の可能性を考慮する必要がある。多様な視点から考えられていない生徒には、テーマや活動内容そのものの問い直しを促す必要がある（【深さに向かう問い直し】）。例えば、取り組む課題に期限がある場合、生徒のビジョンを大切にしながらも現実的・実行可能な範囲に＜問いのサイズ調整＞をしながらゴール設定を支援することが求められる。また、生徒は探究を通して意図せず他者を傷つけてしまったり、倫理的に問題のあるような言動をしてしまうことがある。未然に防ぐために対策をしつつ、時には＜倫理的配慮にもとづくブレーキ＞をかけ、再考を促すことも求められる。これは、動き始めたら生徒が主体であり、教師は支援を手放すということではなく、生徒の活動が社会的な影響力

があることを自覚するきっかけをつくるためのフィードバックとして位置づけられる。さらに、他者や客観的な評価軸に左右された結果、生徒自身の情熱や想いから離れ、自分のストーリーとして語れないような探究活動もしばしば見られる。その探究が生徒自身のものになっているのかの確認は忘れないようにしている（＜社会問題と自分問題の接続＞）。

“自己接続と実践重視の姿勢”

フィードバックの際に、2つのかかわり方がある。【生徒から出てきたものを大切にする】（内側へのアプローチ）ことと【実践を重視すること（プロセス重視）】（外側への後押し）である。教師はこの間を振り子のように揺らぎながら、どちらに重心を置くべきかを見極め、生徒にフィードバックをする。この振り子の軸は【対話的なかかわり】である。この軸がブレないからこそ、教師はこの2つの間を揺らぐことができるのである。

まずは【生徒から出てきたものを大切にする】（内側へのアプローチ）ことからみていく。生徒が自分のやりたいことを言葉にできていないとき、一緒に＜腹落ちする言葉さがし＞をすることもあれば、生徒から「じぶん」（熱量や問い、本当にやりたいこと）が出てくるのを＜あえて待つ＞こともある。また、生徒の探究・プロジェクトが大人にやらされるものになっていたり、表層的な課題や社会問題と言われていることに飛びついているときがある。そのため、探究と生徒自身の＜根っことつながりの確認＞をすることが必要になる。また、フィードバックで「霧が晴れた！」と生徒が興奮した瞬間こそ、あえて結論を出さずに持ち帰らせることがある（＜消化時間の確保＞）。クールダウンの時間を取ることで、高揚感のまま進むことによるフィードバック相手（教師など）の探究になるリスクを回避し、生徒が多様な意見を受け止めて自分自身のものにするための戦略的な「間」になると考えている。

一方、最初から探究が自分自身とつながっている必要はない。思考や活動を積み重ねているうちに自分とのつながりを発見することがある。だからこそ、【実践重視】（外側への後押し）の姿勢で＜まずはかたちに＞することを促すこともある。例えば、生徒はアイデアを出すことや一時的な提案をすることで満足することがある。しかし、それは机上の空論にすぎない。一步踏み込んで、かたちにするプロセスを体験することに価値をおき、それを経験できるように接することが大切である。また、生徒にとって調べること（リサーチ）の先にあるプロセスが大切だと判断した時には、躊躇なく情報を教えること（＜非本質的活動のスキップ＞）も必要である。そのことが生徒が活動に向かう最初の一步を踏み出す後押しになる場合がある。この支援は、探究では教師は教えないことが正しいのではなく、生徒がより価値のあるプロセスにリソースを集中するためのものであると言える。しかし、教師が後押しすることが必ずしも効果的であるとは限らない。生徒の探究・プロジェクトが活性化し、外部とのかかわりが増えていくことによって、探究・プロジェクトの主体が外部から脅かされることもありえる。教師は、主導権が生徒にある状態を保つために＜学びのコントローラーの軌道修正＞を常に意識する必要がある。

教師のフィードバックは、生徒や探究の状態に応じて、内側と外側のどちらに力点を置くかを見極め、絶えず移動させる動的平衡のプロセスである。教師はこの間を繊細に揺れ動きながら、フィードバックの調整をしている。

“成果だけをもとめない”

探究を進めていくと、何らかの成果を求める気持ちが沸くのは当然のことである。しかし、成果をあげることだけを求めると、成果のために活動したり、自分の成果のために他者を「消費」するような活動をしたりすることで、誰かが傷つくことを顧みなくなったりすることがある。失敗を許容しつつ、プロセスにおける生徒の気付きを大切にするような教師の在り方は、そうした無自覚な加害を引き起こさないことにつながる。

生徒の活動を最も近くで見ているのは教師である。生徒自身が見えていない「できていること」や「成長ポイント」に光をあてて、その価値を承認すること（＜価値の再発見＞）で、生徒は成果だけでなくプロセスにおける自身の気づきに焦点を当てることができるようになる。また、生徒が実施したプロジェクトに関して、生徒が意識していない視点を提示することで、その意義を再定義すること（＜意義の拡張＞）もできる。

“成果だけを求めない”姿勢により、中間発表や探究が一区切りついた際、世間的な評価やわかりやすい成果に回収されそうな生徒を、教師が引き戻すことができる。＜価値の再発見＞や＜意義の拡張＞により、生徒は探究を終わったことせず、次の一歩への活力にすることが可能になる。“成果だけを求めない”という通過点が存在することで、生徒が次の一段高いサイクルへ進んでいくのである。

以上のフィードバックプロセスは一方向的に進行しているわけではない。実際には、その時の状況や環境、生徒との関係性などが複雑に絡み合った相互作用の結晶である。どこのプロセスからでも【態度決定のための材料集め】に戻ることができ、立ち止まるためにいつでも【深さに向かう問い直し】をすることができる。私たちが大切にしている前提は、生徒やプロジェクトは変化をし続ける（思わぬ変化をすることもある）無限の可能性に開かれているということである。教師は“かかわりの前提”に立ち返ることで、その前提を確かめ続けることができる。

4. 総合考察

本研究では、かえつ有明高等学校における探究のフィードバックプロセスを、教師の語りから明らかにした。分析の結果、教師の支援は単なるスキルの提供ではなく、教師自身のあり方やゆらぎを内包した動的なプロセスであることが示唆された。以下、その詳細について考察する。

4-1 手法 (Doing) とあり方 (Being) の関係

探究のフィードバックは、洗練された問いかけやリソースの提示などの「手法 (Doing)」だけでは成立しないことが示唆された。本研究の分析結果から、その土台には【生徒の体験を守る】や【可能性の前提】などの教師自身の「あり方 (Being)」が深く根ざしていることが明らかになった。教師が自らの権力性を自覚し、一個人として生徒に向き合う姿勢があるからこそ、具体的なフィードバックのスキルが効果を発揮する。また、スキルを駆使して生徒とかかわり、生徒との対話を振り返るプロセス自体が、教師の「あり方 (Being)」を再構築するという相互補完的な関係にあると考えられる。

4-2 介入のゆらぎという教師の専門性

本研究の結果から、教師はフィードバックの際、「介入のゆらぎ」を体験していることが明らかになった。探究には唯一絶対の正解がないため、教師は【生徒から出てきたものを大切にする】内側へのアプローチと【実践重視】の外側への後押しという二極の間で、振り子のように絶えず揺れ動いている。この「ゆらぎ」は、正解がないことに対する迷いではなく、生徒の状態を丁寧に見とりながら最適なかかわりを模索する「絶え間ないチューニング（調整）」であり、これこそが探究における教師の専門性の本質になりえると言える。また、教師が安易な正解に飛びつくことなく、生徒とともに未知の領域でゆらぎ続ける姿勢を見せることは、生徒にとっての安心感や信頼の情勢にもつながると考えられる。

4-3 生徒へのフィードバックによる教師の自己変容

探究のフィードバックプロセスは、生徒の成長を促すだけでなく、教師自身の自己変容を促す相互的なプロセスである。教師は生徒との対話を通じて、＜自分ならではのアプローチ＞を更新し続ける。また、ときには生徒とくともその場で＞考える探究者としての姿を見せる。教師の願いは「教師を必要としなくなる生徒」の育成にあるが、そこに至る過程で教師自身も、生徒の姿から学び、自らの教育観や指導観を深めていることが明らかになった。

4-4 教師集団による相補的な支援

高等学校における教育実践は個人に閉じられやすい、という課題がある。しかし、本研究を通して、教師個人の強みを可視化することで、教師同士が補い合うチームになる可能性が示唆された。探究のフィードバックにおいて、一人の教師がすべての役割（コーディネーター、ファシリテーター、コーチなど）をこなす必要はない。教師同士が互いのフィードバックの特性や強みを理解し合い、集団として生徒にかかわっていくことで、より重層的で豊かな探究の支援体制を構築できると考えられる。

4-5 共同研究の意義：理論生成と実践のつながり

本研究は、実践者自身が分析をおこなう当事者研究的なアプローチを採用した。この分析プロセス自体が、自らの実践を言語化し、「実践知」を理論化していく臨床の知の生成プロセスになった。参加した教師からは、自身の行為が言語化されたことで「生徒へのかかわりの選択肢が増えた」という声が上がっている。このように研究と実践の往還が教師の専門性向上に寄与する研修的な意義があることが、あらためて確認された。

5. 今後の展望と課題

本研究では教師側の視点から探究のフィードバックプロセスを明らかにした。今後はこの知見をさらに深め、実践に還元するために、以下の点に取り組む必要がある。

5-1 生徒のフィードバック受容プロセスの解明

本研究により教師側の意図や葛藤は可視化された。しかし、そのフィードバックを生徒がどのように受け止め、内面や行動にどのような変化が生じたのかについては検討できていない。今後は生徒へのインタビューや振り返りの分析を通じて、教師のゆらぎを伴うフィードバックが生徒の探究プロセスに与える影響を、実践に即して検討することが求められる。

5-2 研究の客観性とバイアスの検討

本研究は当事者研究的な手法をとっているため、現場の文脈を深く掘り下げられる一方で、研究協力者自身が分析を行うことにより恣意的に検討された可能性を否定できない。研究過程で、その可能性をできる限り排除することに配慮したが、今後は外部の研究者による視点を取り入れるなど、分析の客観性を高める手続きをとる必要がある。

5-3 他校・他校種への適用可能性の探索

本研究の結果は、10年にわたり探究を実践してきた本校固有の文脈や教師集団の文化に依存している。したがって、得られたフィードバックモデルが、異なる教育環境や校種、および教師以外の関係者（保護者や学外支援者）においても有効に機能するのか、あるいは、有効に機能するためにはどのような調整が必要なのかを検討していくことが、探究の質の向上に向けた一助になると考えている。

5-4 共同研究を通じた専門性の継続的開発

実践者が自らの行為を言語化し、仲間と共有するプロセスは、教師の「あり方 (Being)」を磨く研修として機能することが確認された。この臨床の知の生成プロセスを継続的なサイクルとして定着させ、探究における高校教師の専門性を協働で開発し続ける仕組みを構築することが、今後の重要な展望である。

引用文献

- 上杉賢士 (2010) 『プロジェクト・ベース学習の実践ガイド～「総合的な学習」を支援する教師のスキル～』 明治図書
- 田村学・廣瀬志保編著 (2017) 『「探究」を探究する 本気で取り組む高校の探究活動』 学事出版
- 富田知世 (2014) 公立進学高校の授業時間配分と正当性—東北地方 X 高校の総合的な学習の時間導入をめぐる教師の認識に着目して—、子ども社会研究 20 pp. 17-30
- 金井達亮 (2021) 探究学習に初めて取り組む高校教師の経験 —指導への意識の問い直しについての語りに着目して—、教師学研究 24 (2). pp. 39-48
- 中村怜詞・熊丸真太郎 (2022) 教師の意識変容はいかになされるか—総合的な探究の時間の実践に着目して— 日本教育経営学会紀要第 64 号 pp. 56-72
- 石井英真 (編) (2017) 『教師の資質・能力を高める！アクティブ・ラーニングを超えていく「研究

する」教師へ』日本標準

- ジョン・ハッティ／シャーリー・クラーク（著）、原田信之（監修）（2023）『教育の効果：フィードバック編』法律文化社
- 藤原さと（2023）『協働する探究のデザイン：社会をよくする学びをつくる』平凡社
- パース／ジェイムズ／デューイ（著）上上山春平（編）（1968）『世界の名著 48 パース ジェイムズ デューイ』中央公論社
- 文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総合的な学習の時間編』
- 文部科学省（2025a）『教育課程部会 総合的な学習の時間・探究の時間ワーキンググループ資料1-2 総合的な学習・探究の時間に関する現状・課題と検討事項（令和7年10月15日）』
- 文部科学省（2025b）『教育課程部会 総合的な学習の時間・探究の時間ワーキンググループ資料1 総合的な学習・探究の時間に関する目標・内容の構造化等について（前提となる諸論点の整理）（令和7年12月26日）』
- 佐々木紀人（2023）『「見取り」と「評価」がゼロからわかるスクールフィードバック入門』明治図書出版
- 佐藤学（2015）『専門家として教師を育てる 教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店
- フリック（著）小田博志（監訳）（2011）『新版 質的研究入門 〈人間の科学〉のための方法論』（春秋社）
- 木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践：質的研究への誘い』弘文堂
- 木下康仁（2007）『修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）の分析技法、富山大学看護学会誌 第6巻2号 p.1-10』
- 木下康仁（2016）『M-GTA の基本特性と分析方法 — 質的研究の可能性を確認する—、順天堂大学医療看護学部 医療看護研究 第13巻1号 p.1-10』

共同研究者

（代表）金井 達亮

古賀 裕也

前田 圭介

三塚 平

遠藤 綾

深谷 新

小野 亜由美