

「総合的な探究の時間」における教師の指導・助言のあり方

——教師と生徒の認識を探る調査結果から——

How Teachers Give Guidance at the “Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study” in Upper Secondary School: Findings from a Survey to Explore the Differences in Perceptions between Teachers and Students

田辺 記子・山中 司

TANABE Noriko・YAMANAKA Tsukasa

I はじめに

平成30年に告示された高等学校学習指導要領により、それまで高等学校（以下、高校と略記）で開講されていた「総合的な学習の時間」は「総合的な探究の時間」（以下、「総合探究」と略記）と名称変更が行われ、新名称にて令和4（2022）年度から新たな取り組みとして始まる（文部科学省2018）。そのため、各高校で「総合探究」を担当する現場の教師にとっては、授業運営において直面するであろう課題を洗い出し、その対策を検討することが喫緊に求められている。具体的な事例の一つに、「総合探究」における教師の役割や、教師のあるべき立ち位置とはどのようなものか」という問題がある。なぜなら、「探究では、生徒が、身近な人々や社会、自然に興味・関心をもち、それらに意欲的に関わろうとする主体的、協働的な態度が欠かせない」（文部科学省2018）のであり、それは「教える」ことで身につくものではないからである。「総合探究」においては知識や技能においてさえ、「探究の過程を通して、自分自身で取捨・選択し、整理し、既にもっている知識や体験と結び付けながら、構造化し、身に付けていくものである」（文部科学省2018）ことが示されており、生徒自身が主体的な学びを展開する中で、教師はますます自分の果たすべき役割についてとまどいを覚える。すなわち、カリキュラム開発や学校の体制づくりにおける「総合探究」教師の役割とは別に、実際の生徒を前に「教える」ということを極端に行わない教師が、授業内の教育的働きかけをどう実践していくか、という問題である。かつて石井（2013）は、佐藤（1997）の

議論などをもとに、教師の専門性の根拠となる専門的知識が十分に明らかにされていないことから「準専門職」である実態を指摘し、その特性として秋田（2006）が論じる、教師という仕事の無境界性、複線性、不確実性の3点を指摘した。「総合探究」は、もともと存在したこの教師の準専門職という傾向に一層の拍車を掛ける可能性すら指摘できるのである。

生徒の主体的な学びを促すためには、教師の働きかけは「ほどほど」であることが期待される¹⁾。しかし、その「ほどほど」さをカリキュラムや単元計画に書き記すことは難しく、その意味で教師の意思統一が容易ではないといった問題や、その「ほどほど」さが、生徒の目には教師の「手抜き」と捉えられてしまうのではないかという不安が、現場の指導を複雑にしている。

本論ではこうした課題意識に基づき、教師がどういった点に関心を払いながら「総合探究」を指導しているのか、またそういった教師の関わり方を生徒はどう感じているのかをアンケート調査することで、「総合探究」における教師の具体的な指導や助言のあり方に一定の方向性を示したいと考える。対象調査校としては一校だけとなるが、「総合探究」における教師の指導観と、それに対する生徒の受け止め方を比較する。現状、教師と生徒の認識差を調査する研究がほとんど行われていない中、得られたアンケート結果を広く公開することで、本領域での研究へ貢献することを目指した。

Ⅱ 調査の概要

1. 調査校の概要

今回の調査校である私立立命館守山高等学校は、滋賀県に位置する中高一貫校であり、その地の利を活かした琵琶湖学習をはじめ、「地域に学び世界に発信する」サイエンス教育を展開してきた。2006年の開校当初からSSH（スーパーサイエンスハイスクール）に指定され、水環境ワークショップの定期開催やロボカップジュニア世界大会における2年連続上位入賞などの顕著な成績は、そうした活動の成果と見てよい²⁾。また、2012年からはユネスコスクールに認定され、ESD（持続可能な開発のための教育）にも積極的に取り組む中、SDGs（Sustainable Development Goals）への関心も高く、多くの教育実践に取り入れられている³⁾。そうした経緯から、学校教育のあらゆる場面において生徒の主体性を重視した体験的・協働的なPBL（Project Based Learning）型の学びを実践してきたが、一方、各活動と活動の関連性・発展性が明確でないという課題も浮き彫りとなった（田辺：2018）。そこで同校では、探究的な学びの体系化を目指して、2020年度から教科としての「共創探究科」（以下、共探科と略記）を設置するとともに、「総合探究」を意識した探究活動高度化に向けての取り組みを進めている。以下、共探科の概要を述べる。

共探科は高校1年生配当のThinking Design（探究基礎、以下TDと略記）、2年生配当の文社探究Ⅰ・理数探究Ⅰ、3年生配当の文社探究Ⅱ・理数探究Ⅱ・グローバルAP（Advanced Placement）・サイエンスAPの7科目で構成されている。現行カリキュラムでは、1年次配当のTDだけが「総合的な学習の時間」（必履修）に位置付けられており、その他は独自の学校設定科目（選択必修：表1*）となっている。生徒は2年次・3年次で文理クラスの別や所属コースによって履修できる科目が異なるものの、1年次のTDにおける学びを基に、2年間を通じて自身の設定する課題解決に向けた探究活動を計4～6単位の枠組みで進めることとしている（表1参照）。

また指導体制として、共探科に所属する教師はいわゆる従来教科と兼務する形となっており、本

表1 共創探究科科目群

1年	Thinking Design〔探究基礎〕(1単位)
2年	文社探究Ⅰ(文系:2単位)
	理数探究Ⅰ(理系:2単位)
3年	文社探究Ⅱ(文系:2単位)
	グローバルAP(文系:4単位)
	理数探究Ⅱ(理系:2単位)
	サイエンスAP(理系:4単位)

*文社探究ⅡまたはグローバルAP、理数探究ⅡまたはサイエンスAPのどちらかを選択（所属コースによる）

校に在籍するすべての教師がこの科目の担当になりうる⁴⁾。共探科1科目につき、3～4名の複数教科の教師が担当するため、教科の壁を越え、生徒の探究活動をサポートする体制が整っている。また、共探科科目の授業は1コマのST比（教師一人当たりの生徒数）が通常約40:1であるのに対して約20:1になるように設定されており、教師が生徒一人一人と向き合う時間をより濃く確保できるようにしている点は特筆すべきところであろう。

このように、カリキュラムを体系的に組むと同時に、生徒個々の探究活動を促進させるような指導体制を整えることにより、課題設定・解決力の育成に取り組んでいる。

2. 授業概要

本調査の対象は、同校3年生のうち、共探科科目グローバルAPまたはサイエンスAPという高大連携授業を受講している107名（うち、グローバルAP受講65名、サイエンスAP受講42名）と、1年生から3年生までの共探科授業担当教師のべ23名（筆者除く）である。グローバルAP・サイエンスAP受講生徒は、それぞれ週4時間の探究活動に取り組む。以下、筆者の担当するグローバルAPについて、授業内容を説明する。

グローバルAPとは、一言で言うならば、「生徒自ら現代の社会課題を見つけ出し、それを解決するためのプロジェクトを考え、実践する」授業であり、次の3つの目標を掲げている。

- ①社会課題解決のためのプロジェクトを探究論文（約10,000～12,000字）としてまとめる。
- ②それぞれのプロジェクトを、各自が見つけたバ

ジネスコンテスト、ボランティア活動表彰、論文コンクール等の外部コンテストやアワードに応募し、成果を学外に広く発信する。

- ③大学進学後も自分の探究テーマを継続したり、ソーシャルビジネスを立ち上げたりするようなスキルと意欲を養い、持続可能な社会の構築に貢献する“地球市民”となる。

どのような社会課題を解決したいかという各自のテーマ設定は、2年次に受講した文社探究Ⅰでのグループ研究を土台としていることから、4月時点ですでにある程度固まっている。またその解決方法についても、前年に行った活動の振り返りから一定の方向性は見えている。しかし「実践」の過程で新たな問題に気がつくことも多く、中途での積極的なテーマ変更は認められる。週4時間の授業は同一日に設定されており、午前の2時間は主にプロジェクトの進捗状況を報告し合うクラス全体での活動、午後の2時間は各自がプロジェクトを進める個人での活動時間とに分けられている。よって、午後は事前申請の上、校外で活動することも認められており、帰校することなく放課後の時間も自由に活用することができる。プロジェクトの実施と外部コンテストへの応募、探究論文の執筆は並行して行われ、最終的には12月中旬の探究論文完成を目指して、プロジェクトに一応の目処をつけることとなる。

Ⅲ Web アンケート調査の概要

アンケート調査は、2020年7月上旬、LMS (Learning Management System) 機能を持つWebサイトを用いて実施した。対象はⅡで示した高大連携AP授業を受講する107名と、共探科授業担当教師の23名で、回答率は生徒94%、教師87%である。

生徒・教師という立場によって尋ね方に違いはあるが、両者に同内容の質問を行った。次頁に全問を記す（表2参照）。

Ⅳ 結果と考察

1. アンケート調査の結果および各問での考察

アンケート調査を実施した結果、教師と生徒の認識について、複数の示唆的な結果が得られた。

以下特徴的な点を選択式回答・自由記述式回答の順で取り上げる。

問2 生徒：あなたはどれくらい教師の助言を聞き入れたいと思うか。0～10割まで、1割刻みの割合で教えてください。

教師：あなたはこの科目において、どの程度生徒個人の取り組みに対して助言すべきだと思えるか。0～10割まで、1割刻みの割合で教えてください。

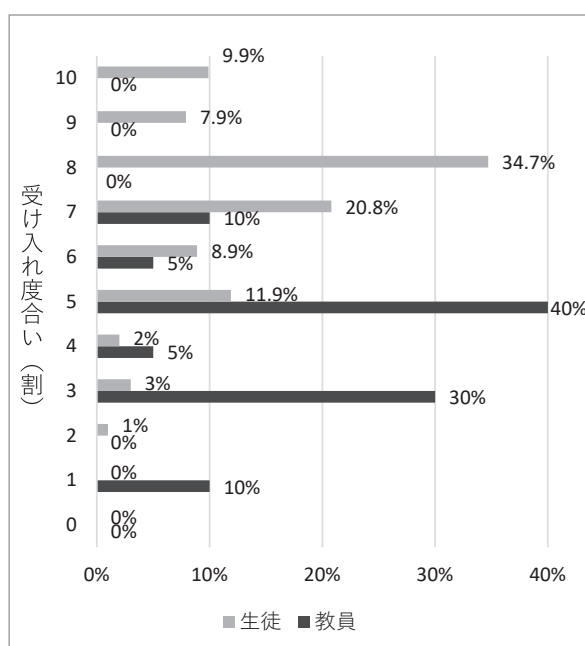


図1 教師からの助言の受容についての認識の比較

教師の助言を8割以上聞き入れたいと考える生徒が半数以上（52.5%）いるのに対して、8割以上助言すべきだと思える教師は0%である。教師の多く（40%）はその助言を5割程度にするのがよいと考えており、次いで3割程度にとどめるべきだと思える教師が多い。一方、教師の助言を聞き入れるのは5割以下でよいと考えている生徒は11.9%と少なく、生徒・教師間の考え方に差のことがわかる。

表2 アンケート調査で用いた設問一覧

問1	生徒	あなたは理系・文系どちらのコースに所属しているか。
	教師	あなたの専門科目は理系・文系のどちらですか。実技教科の先生も、ご自分の特性でご判断下さい。
問2	生徒	あなたはどれくらい教師の助言を聞き入れたいと思うか。0～10割まで、1割刻みの割合で答えてください。
	教師	あなたはこの科目において、どの程度生徒個人の取り組みに対して助言すべきだと考えるか。0～10割まで、1割刻みの割合で答えてください。
問3	生徒	教師はあなたにとって有効な助言をしてくれる。
	教師	あなたは生徒にとって有効な助言をしている。
問4	生徒	自分の思ったことと教師の助言が異なっていた場合でも、教師の意見を受け入れたい。
	教師	生徒の思ったことと教師の助言が異なっていた場合、生徒は教師の意見を受け入れたほうがよい。
問5	生徒	同じ内容の助言であっても、その意見を受け入れてもいいと思う教師と、そうでない教師がいる。
	教師	生徒によって、同じ内容の助言であっても、その意見を受け入れてもいいと思う教師と、そうでない教師がいると思う。
問6	生徒	教師が自分の研究テーマについて専門性を持っているかどうかは重要である。
	教師	教師が生徒の研究テーマについて専門性を持っているかどうかは重要である。
問7	生徒	問6で「あまり思わない」「全く思わない」と回答した人のみに質問です。教師の専門性が重要でないのなら、教師に期待することは何か。
	教師	問6で「あまり思わない」「全く思わない」と回答した人のみに質問です。教師の専門性が重要でないのなら、生徒が教師に期待することは何だと考えるか。
問8	生徒	他の生徒の発表（研究）に対して、自分はそこまで意見できないが、教師からは指摘してほしい。
	教師	他の生徒の発表（研究）に対して、「自分はそこまで意見できないが、教師からは指摘してほしい」と生徒は思っていると思う。
問9	生徒	問8の回答について、なぜそう思うのか説明してください。
	教師	問8の回答に対して、なぜそう思うのか説明してください。
問10	生徒	教師からの助言で、言われたくないと思うのはどのような内容か。「ある」場合は具体的に説明してください。「ない」場合は、ないと回答してください。
	教師	生徒へ助言する際、「これだけは言わないようにしよう」と思っていることはあるか。「ある」場合はその内容を具体的に説明してください。「ない」場合は、ないと回答してください。
問11	生徒	自分の研究に対して、教師からどのような助言を受けたいか。次のうち、あてはまるものを1～3つ選択してください。
	教師	教師は生徒の研究に対してどのような助言をすべきか。次のうち、あてはまるものを1～3つ選択してください。
問12	生徒	あなた思う理想の「共創探究科」教師とはどのような人物か、説明してください。
	教師	あなた思う理想の「共創探究科」教師とはどのような人物か、説明してください。

問1～6・8・11は選択式回答である。うち、問3～6・8は、「大変そう思う」「そう思う」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の4択から回答する。また、問7・9・10・12は自由記述式回答である。

問3 生徒：教師はあなたにとって有効な助言をしてくれる。

教師：あなたは生徒にとって有効な助言をしている。

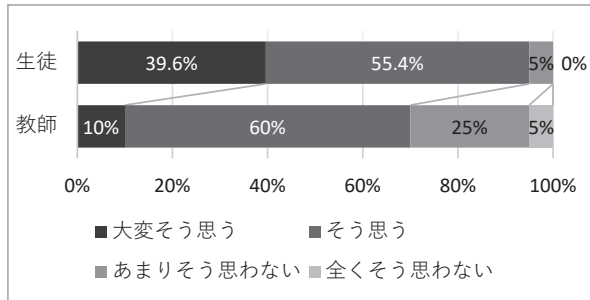


図2 教師からの有効な助言の有無についての認識の比較

95%の生徒が肯定的な回答をしている。これに対して教師は70%の肯定回答となっており、教師の自己評価よりも生徒の評価の方が高い。

問4 生徒：自分の思ったことと教師の助言が異なっていた場合でも、教師の意見を受け入れたい。

教師：生徒の思ったことと教師の助言が異なっていた場合、生徒は教師の意見を受け入れたほうがよい。

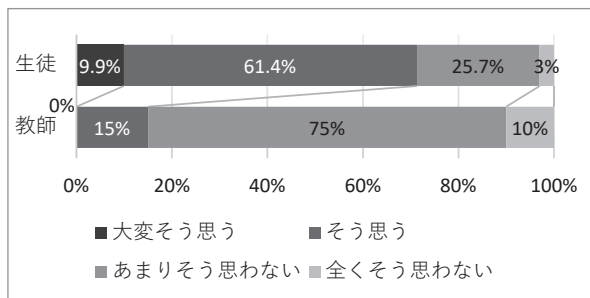


図3 教師による生徒の想定とは異なった助言内容に対する認識の比較

問2・問3の結果も合わせて解釈すると、教師の助言は有効であり、その8割以上は受け入れるべきだと考えている生徒にとって、教師の意見が自分の考えと異なっても、それは受け入れた方がよいと考えている割合が70%以上となっている。一方教師は、そもそも教師の助言は5割、場合によっては3割程度でよいと考えていることから、85%が自分の助言がいくら有効なもので

あったとしても生徒と意見が異なっていた際はそれほど受け入れる必要がないと考えている。

問5 生徒：同じ内容の助言であっても、その意見を受け入れてもいいと思う教師と、そうでない教師がいる。

教師：生徒によって、同じ内容の助言であっても、その意見を受け入れてもいいと思う教師と、そうでない教師がいると思う。

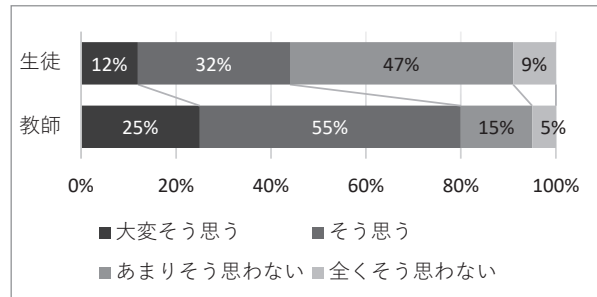


図4 教師の違いによる助言の受容に対する認識の比較

指導にあたっては、教師の80%が生徒との人間的なつながりを重視、もしくは気にかけていることがわかる。これに対して生徒は肯定回答が44%と低く、教師が思っているよりも、得られる助言に人間関係を持ち込んでいないと言える。

問6 生徒：教師が自分の研究テーマについて専門性を持っているかどうかは重要である。

教師：教師が生徒の研究テーマについて専門性を持っているかどうかは重要である。

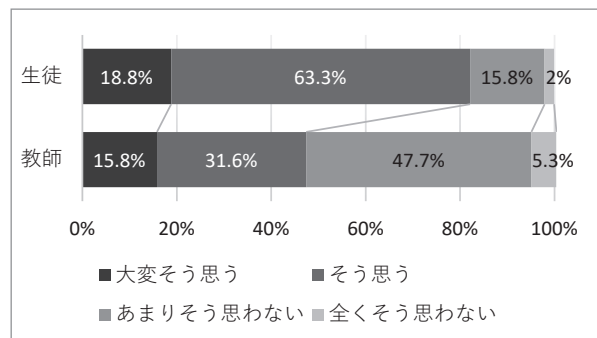


図5 教師が持つ専門性の重要度に対する認識の比較

問3で尋ねた「有効な助言」には必要であろう教師の専門性について問うたところ、82.1%の生徒

がそれを有することは「重要である」と回答をした。これに対して教師は、「重要ではない」という否定回答が肯定回答を若干上回る52.7%となっている。すなわち、「有効な」助言をすべき教師には、やはり専門性が必要だと考える生徒に対して、教師のアドバイスは一意見に過ぎないため、全面的に受け入れる必要はないと考える教師にとって、研究テーマに対する専門性はそれほど必要ではないと考えていることが読み取れる。

問8 生徒：他の生徒の発表（研究）に対して、自分はそこまで意見できないが、教師からは指摘してほしい。

教師：他の生徒の発表（研究）に対して、「自分はそこまで意見できないが、教師からは指摘してほしい」と生徒は思っていると思う。

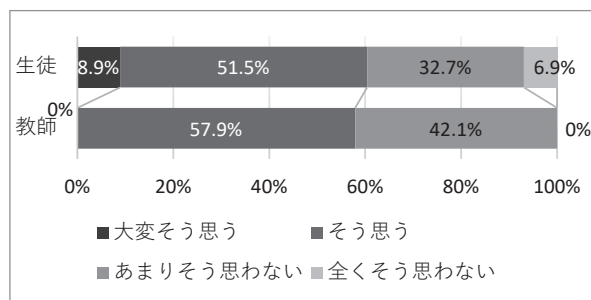


図6 教師による他の生徒への指摘に対する認識の比較

この問いには、「なぜそう思うのか説明してください（自由記述式）」という付帯質問がある（問9）。その回答と照らし合わせると、「指摘してほしい」と考える生徒は約60%いるが、そう考える理由には2つの傾向がある。1つは、「人がしたいと思っていることに対して、専門知識がないのに口出すことはあまりできないから」という自信のなさから生じる考えであり、もう1つは「内容が全然違うように感じられても、自分の研究に結びつくところがあるかもしれないから」という自分の研究にも活かしたいという思いから生じる考えである。一方、「指摘する必要はない」と回答する生徒約40%にも、考え方の傾向には2パターン存在する。1つは、「自分から発言した方がいいと思うから」という仲間とのポジティブな関係性から生じる考えであり、もう1つは「他の

生徒の研究は他の人のものだから、その生徒がアドバイスを欲しいなら貰えばいい。その生徒が決めること」という自分とは無関係との発想から生じる考えである。

また一部の生徒の記述内容からは「自分には関係ない」、「他の生徒の内容には興味がない」といったものから、「自分にも当てはまることが多い」、「自分の研究に活かすことができる」など、生徒間で振り幅の大きい認識の相違が存在した。これは共探科の授業において、生徒が身につけるべき力の理解が必ずしも十分ではないことを指し示していると思われる。

問11 生徒：自分の研究に対して、教師からどのような助言を受けたいか。次のうち、あてはまるものを1～3つ選択してください。

教師：教師は生徒の研究に対してどのような助言をすべきか。次のうち、あてはまるものを1～3つ選択してください。

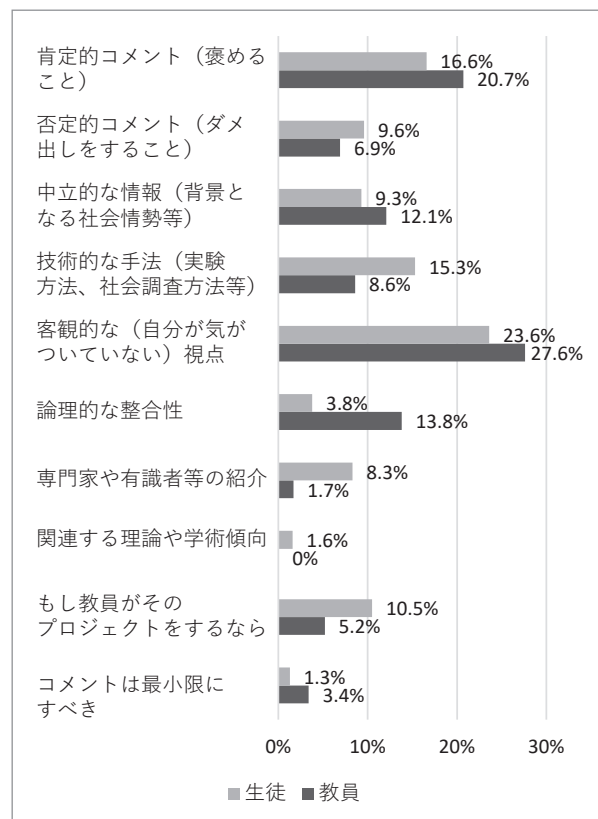


図7 期待する教師からの助言内容についての認識の比較

上位3位までを列挙すると次のようになる。

〈生徒〉

- 1位：客観的な（自分が気付いていない）視点
- 2位：肯定的コメント（褒めること）
- 3位：技術的な手法（実験方法、社会調査方法等）

〈教師〉

- 1位：客観的な（生徒が気付いていない）視点
- 2位：肯定的コメント（褒めること）
- 3位：論理的な整合性

ここでは生徒と教師の考え方に共通項が見て取れる。両者ともに、得たい助言・授けたい助言の上位に、「客観的な視点」と「肯定的コメント」をあげていることだ。

また、この問いに対する回答は、別の観点に対する示唆を与えている。問6において、8割以上の生徒が「教師の専門性は重要である」と回答していることを考えれば、ここでは本来、「専門家や有識者の紹介」や「関連する理論や学術傾向」が得たいフィードバックの上位にランクインすべきであろう。しかし、両者はそれぞれ8.3%、1.6%とまったく高い数値ではない。つまり、生徒にとっては、1位「客観的な視点」や3位「技術的な手法」、4位「もし自分（先生）がそのプロジェクトをするならどう取り組むか」というのが、教師の専門性だと理解している可能性は否めない。その意味で、問6「専門性の重要度」に関しては、精度の高い回答を得られなかったと考える。

問10 生徒：教師からの助言で、言われたいと思うのはどのような内容か。「ある」場合は具体的に説明してください。「ない」場合は、ないと回答してください。（自由記述）

教師：生徒へ助言する際、「これだけは言わないようにしよう」と思っていることはあるか。「ある」場合はその内容を具体的に説明してください。「ない」場合は、ないと回答してください。（自由記述）

〈生徒〉

- ・「全然わかっていない」とは言っておほしくない。
- ・自分の意見を押しつけて、私達の意見を真っ向から否定してくること。
- ・言われた経験はないですが、取り組もうとしている分野を全否定されて全く違う分野を提案されたりしたら嫌です。
- ・それはダメや、そんな考えしかできないのか、という自分のプロジェクトや考えを完全否定される様な内容。

〈教師〉

- ・頭ごなしの全否定（と生徒が感じてしまいそうなこと）は避けるようにしているつもりです。
- ・生徒の考えなどを全面的に否定すること。考えたプロセス、思いなどは理解し受け入れようと努めています。
- ・生徒がそれを言われた後が想像できないときの全否定。
- ・生徒の意見を、これはダメです、と完全否定する言葉は生徒の探究心や向上心を阻害すると思うので言わない。

「ある」と具体的に回答した人数を全体比で算出したところ、生徒26.1%、教師70%であった。このうち特徴的なのは、上記例にもあるように、生徒・教師ともに「全面的に否定すること」は言われたくない・言うべきではないとする回答が6～7割と多数を占めていることである。

岩田（2008）が指摘するように、「日本の初等・中等教育の教師たちにとって teach（教えること・授業）はその職能の内のごく一部でしかない」のであり、生徒の相談に乗る counselor といった役割も多分に求められている⁵⁾。共探科の授業においては、生徒が教師に相談をするという場面が多く見られることから、教師に counselor の機能を求める生徒が、全否定されたくないと考えたのであろう。その点は教師も自覚するところであり、自らが counselor であるがゆえに、全否定するべきではない、という回答になったと分析する。

問 12 生徒・教師：あなたの思う理想の「共創探究科」教師とはどのような人物か、説明してください。（自由記述）

〈生徒〉

- ・生徒が一人一人どんなことを考えて、なぜその問題に取り組もうとしているのか、わかってくれる教師。
- ・いろいろな知識を持っていて想像力が高く、生徒の意見を受け入れてくれるような人。
- ・アドバイスをくれ、やり方が間違っていれば間違っていると答えてくれて、いい案が思いついたときはいいと背中を押してくれるような人。
- ・先生自身も探究をしている人で、経験豊富な人。

〈教師〉

- ・生徒に寄り添い、生徒の小さな気づきや学び、人間的成長をともに喜ぶことができる人物。
- ・既存の価値観にあまりこだわらず、様々なことに興味関心を持てる人物。
- ・身につけさせたい力が明確で、他の教師と協力して指導方法などを向上、変化させることができる人。
- ・生徒を社会と繋げてやれる人。

生徒の回答からは「わかってくれる」「受け入れてくれる」「アドバイスをくれる」といった単語が圧倒的に多く見られる。また、教師自身の探究心を求める声も一定数見られた。これに対して教師の回答は価値観が多岐にわたっている。

伊藤（2019）は、「教師に求められているのは、完璧なカウンセラーになることではなく、“カウンセリング的な関わりが必要な子どもはどの子かを見分ける目”、そして、その必要な子どもに対し必要なときに“カウンセリングマインドを持った関わりができること”、さらに必要に応じて“専門機関につなぐ力”である」と示している。これは教育相談の観点から指摘されたものであるが、問 12 の生徒回答からは、探究に関わる指導をする教師に求められている力そのものが指し示されているようにも解釈できる。一方で問 12 の教師回答は、先の岩田（2008）の指摘と関連して考えるならば、単に教師の価値観が多様なのではなく、

教師に求められている専門的力量が多様であることの一つの証しと考えられよう。

2. アンケート調査全体を通じた考察

Web アンケート調査の全体的な傾向をみた場合、教師と生徒の間で、教師からのフィードバックに関する数値的な認識差が見られることは明らかであるように思われる。他方、問 10、12 などの自由記述の結果からは、生徒と教師に基本的な認識の共有が見られ、「総合探究」における授業への期待において、教師と生徒は対立的な関係ではなく、同じ方向性を持っていることが示唆された。

筆者らはまず、この生徒間における数値的な認識差について、その原因を教師間と議論し追求した。想定される原因として、本調査は複数のクラスで実施したアンケート調査であることから、担当する教師による影響が大きく出た可能性が挙げられる。例えば他人の発表に対し肯定的な回答をした生徒が多く所属するクラスでは、一様に教師が各回の授業で繰り返し「声かけ」をしていた。なおここでいう声かけとは、徳橋・水落（2017）の定義を援用し、教師が「授業内で随時、時間の経過や学習進度、承認・賞賛、学習方法、教授・指示・目標・注意などを可視化する声かけをクラス全体、または生徒個々に対して行うこと」とする。教師の声かけについて、それが前向きで、生徒理解に基づいたものであるという条件下では、一定の学習効果が見込まれることが、吉川・三宮（2007）や若田・水落（2018）の調査で既に明らかにされている。

一方の記述結果における教師と生徒の類似性について、例えば今回の調査からも、生徒は教師に「信頼」を求め、教師もそうありたいことを示唆する複数の記述を確認できた。信頼について、赤坂（2019）は神奈川県教育委員会の調査（2018）を引用し、授業実践の技能はもちろんのこと、教師の人柄の重要性を指摘し、信頼の優先順位が高いことを論じている。「総合探究」は一方的に教え込むことを想定しておらず、これはすなわち、教師が教え方についての専門性を発揮できないことを意味する。しかしながら教師は、教えるだけ

の存在ではなく、生徒から信頼され、生徒に愛情や関心を向けることが求められているのである。この点を考えれば、本調査が示した教師の傾向は、生徒にとって望まれるものであり、ここに大きな齟齬はないとみなせるのである。

V まとめ

これらの結果や考察を踏まえ、本稿が問題意識とした、「総合探究」における教師の具体的な指導や助言のあり方に、一定の方向性を示してみたい。

本アンケート調査を通して、確かに教師と生徒間に認識の差が見られたものの、それが決定的な認識の対立を生むような結果は見られなかったとみてよい。捉え方に程度の差が見られたことは事実であるが、いわば「向いている方向」については共通している場合がほとんどである。辻野(2012)も「際限のない多様な専門性の全てを網羅した教師像を想定することは非現実的である」と指摘しており、生徒からのニーズにある程度応える必要はあっても、教育機関である限り、それらに「従う」必要はない。

すなわち、本調査からは、「総合探究」が新たに始まったからといって、「総合探究」特有の新たな専門性が教師に求められるというよりも、これまでにも存在した生徒から教師への期待や、教師自身がこれまでにも目標とした力量の延長線上に、「総合探究」に求められる教師の専門性」が示唆されているとは言えまいか。本調査結果は、このような解釈を示す根拠として用いることができる可能性がある。

なお本稿は立命館守山高校を対象とした事例研究であり、得られたデータが直ちに一般化できるものではない。今後同様の調査が複数の実践箇所で行われる必要がある。

またこうした調査によって「総合探究」が抱える問題点が明らかにされるだけにとどまらず、併行して教師の力量を伸長させる研修やプログラムについても、調査データに基づいた研究開発が必要である。

【註】

- 1) 榊原(2012)が、「教師は子どもたちに『言うことを聞くように』接するけれど、それは半分その通りになることを望み、残る半分ではそうならないことを望んでいる」と指摘するように、「総合探究」の指導においては特に「望み通りにならない」生徒の姿に主体的な生徒像を見いだしていると考え、こうした指導観を、ここでは「ほどほど」と定義する。
- 2) Sci-Tech 部チームが2019年度ロボカップジュニア世界大会にて総合3位、2018年度同大会にて総合2位の成績を取めた。その他、同校のSSH教育実践については公式HPに詳しい。立命館守山中学校・高等学校公式HP「SSH “サイエンスの力”を高める理数・科学技術教育」<http://www.ritsumei.ac.jp/mrc/ssh/> (参照 2020-11-07)
- 3) 立命館守山高校のSDGs教育実践については、同校の公式HPおよび学校法人立命館SDGs推進本部公式HPに詳しい。立命館守山中学校・高等学校公式HP「立命館守山のSDGs：Gateway for Sustainable Development—持続可能な社会づくりへの挑戦—」http://www.ritsumei.ac.jp/mrc/db/news/ritsumori_sdgs.pdf (参照 2020-11-09)
立命館SDGs推進本部公式HP「立命館守山中学校・高等学校 ボトムアップで広げたSDGsへの取り組みが校内のあらゆる活動をつなぎ、さらなる推進力を生み出す」<http://www.ritsumei.ac.jp/sdgs/action/initiative/school03/> (参照 2020-11-09)
- 4) 2020年度は英語科、情報科、家庭科の3教科を除くすべての教科の教師が担当した。この授業担当割り当ては、年度の教科事情によって毎年異なる。
- 5) 岩田は、教師の担っている役割を次のように整理している。
teacher：各教科の知識や技能を授ける
counselor：児童生徒の生活や進路に関する相談に乗る
social worker：家庭生活に問題を抱える場合に解決を担う
administrator：割り振られた学校の管理運営的な仕事を担う
instructor：部活動等の各種教科外活動を指導する
coordinator：学校の属する地域の活性化に寄与する
guardian / policeman：児童生徒の素行の取り締まりや校区の秩序を担う

【参考文献】

- 赤坂真二(2019)「信頼される教師」『児童心理』金子書房、2019年3月号、25-30.
- 秋田喜代美(2006)「教師の日常世界へ」秋田喜代美、佐藤学編著『新しい時代の教職入門』有斐閣
- 石井英真(2013)「教師に求められる専門的力量とは何か」西岡加名恵、石井英真、川地亜弥子、北原琢也『教職実践演習ワークブック—ポートフォリオで教師力アップ—』ミネルヴァ書房

- 伊藤美奈子（2019）「第3章 教育相談とカウンセリング」春日井俊之、渡邊照美編著『新しい教職教育講座 教職教育編⑫教育相談』ミネルヴァ書房
- 岩田康之（2008）「I部第2章 教育改革の動向と教師の『専門性』に関する諸問題」久富善之編著『教師の専門性とアイデンティティー教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから』勁草書房
- 神奈川県教育委員会（2018）「平成25年度 教育に関する意識調査 調査報告書」（2018年4月5日掲載）
<http://www.pref.kanagawa.jp/docs/u5t/cnt/f530126/>（参照2020-11-26）
- 榎原禎宏（2012）「第I部第2章 感情としての教育労働と教師のやりがい、健康」山崎準二、榎原禎宏、辻野けんま『「考える教師」—省察、創造、実践する教師—』学文社
- 佐藤学（1997）『教師というアボリアー—反省的实施へ—』世織書房
- 田辺記子（2018）「ユネスコスクールとしてのカリキュラム・マネジメント —インフュージョン・アプローチに基づいた総合的な学習の時間の再編—」『立命館大学大学院教職研究科院生論集 教育実践探究 創刊号』
- 辻野けんま（2012）「第III部第8章 新たな教職専門性の確立と教師教育の創造」山崎準二、榎原禎宏、辻野けんま『「考える教師」—省察、創造、実践する教師—』学文社
- 徳橋和人、水落芳明（2017）「教師の声かけが学力低位層の生徒の学習意欲に与える効果に関する事例的研究：中学校1学年英語科における生徒の変容」『上越教育大学教職大学院研究紀要』4, 149-159.
- 文部科学省（2018）「【総合的な探究の時間編】高等学校 学習指導要領（平成30告示）解説」
https://www.mext.go.jp/content/1407196_21_1_1_2.pdf（参照2020-11-23）
- 吉川正剛、三宮真智子（2007）「生徒の学習意欲に及ぼす教師の言葉かけの影響」『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』4, 19-27.
- 若田翔暉、水落芳明（2018）「授業者の学級全体への声かけが学修者の学習意欲に与える効果に関する事例的研究」『上越教育大学教職大学院研究紀要』5, 145-152.

【謝辞】

本アンケート調査に関し、ご協力頂いた教師並びに生徒の皆さんに対し、この場を借りて感謝申し上げます。