

探究活動にもとづく児童・生徒の学習

ー 教育心理学と個人のエピソードからの考察 ー

伊藤 康児（名城大学人間学部教授）

1. 学校教育において探究活動が重視される背景

教科の学習内容に関連するテーマについて児童・生徒が探究しつつ学習を進めていく方式は、近年の学校教育の中で重視されつつある。その動向は、これからの時代において答えが決まっていない、いわゆる非定型の課題に取り組むことが仕事の間でも家庭生活においてもいっそう求められると予想されるためである。あるいは、自分という簡単にはとらえにくいものに向き合い、この世界で自分はどうか生きるか考えつづけるという課題に、児童・生徒が青年期に入る 10 歳ころから、人生 100 年と呼ばれる昨今の超長寿社会を踏まえれば 90 年も取り組みつづける、そのための基盤を青年期にはぐくむことも、探究活動が学校教育の中で重視されてきた背景にあると考えられる。

学校教育において現在、総合的な学習の時間、総合的な探究の時間が設けられるにいたるまでの文教政策の展開は、ここでは取り上げないが、文部科学省が長い年月をかけて、わが国の学校教育の転換を図ってきたことは、評価されるべきと思われる。

学校教育の場で探究活動をするなかで学習が行われる、ということは、実質的にはアクティブ・ラーニングが行われるといえよう。2018 年度から順次、学校種ごとに実施されてきた現在の学習指導要領においても、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）の推進が求められている。余談ながら、従来の学習指導要領は、「何を学ぶか」、教員の側からすれば指導内容についてのガイドラインであったが、今回の改訂では「どのように学ぶか」、すなわち教員の指導方法に踏み込んでいる。

アクティブ・ラーニングの中核に位置づく学習指導の方法が協同学習である（杉江、2016）。こうした探究活動ーアクティブ・ラーニングー協同学習の 3 つは、学校教育における児童・生徒の学習活動を見すえれば、ものごとを切り取って認識するに際して当てはめる枠組みの違いに過ぎないともいえる。ただし、ここではそれぞれを立ち入って論じるよりも、学校教育における探究活動の理論的背景をスケッチすることに進みたい。

2. 探究活動を支える教育心理学の理論的背景

児童・生徒の探究活動の理論的背景としては、まず、ブルーナー、J.S. の提唱した発見学習があげられる。ただし、わが国の学校教育の世界では、発見学習の評価は高いとは言えないであろう。個人のエピソードは強い論拠にならないことを承知しつつ、50 年近く前

に修士論文研究のため幼児の遊び方を観察したい、と保育園の園長にお願いし、研究の趣旨を説明する中で発見学習に言及した時、即座に「発見学習？ あれはダメだったんですよ？」とはっきり言われた経験をありありとおぼえている。

第2次世界大戦後のわが国の学校教育の作り直しにあたって、アメリカを中心とする連合国が当初、目指したのは、児童・生徒の生活経験を重視した生活単元学習（問題解決学習）の立場からすべての教科指導の内容を構築することであった。この生活単元学習の考え方を受け継ぐものとして発見学習を位置づけることができよう。発見学習は1959年、主に科学教育の改善をテーマとしてアメリカ・マサチューセッツ州のウッズホールで10日間にわたって開催された会議の議長を務めたブルーナーが提唱したとされる。そのため、ブルーナーがまとめた報告書（Bruner, 1960）の翻訳が1963年に『教育の過程』と題されて刊行され、この書籍が発見学習に関する基本文献としてよく引き合いに出される。

発見学習は、科学的な知識が発見されるプロセスを児童・生徒もたどるよう導くものといえる。たとえば、児童・生徒が海辺の砂地に生える植物の葉や根の形に着目し、自分の知っている植物とは異なることに興味・関心を持てれば、いくつかの植物を見比べ、あたかも自分の力で経験、知識、事実を整理して海辺の植物について「自分なり」の新しい知識を発見したかのように体験できれば、興味・関心はいつそう高まり、さらに新しい問題にチャレンジしようとする意欲が高まると期待される（伊藤，2001）。したがって、児童・生徒が探究して発見した知識それ自体は、すでに科学研究の成果として確立されたものであったとしても、探究し発見するおもしろさに導かれて児童・生徒がしだいに高いレベルの探究活動に進めば、知識の修得にとどまらず、進んで探究する態度も養われよう。

しかし、わが国の学校教育の歴史の中では、早くも1958年に改訂された学習指導要領において、これまでに蓄積され発展してきた知識を児童・生徒が体系立てて修得することが重視され、児童・生徒の生活経験を重視し、そこから出発して児童・生徒が自分で知識を修得していくとするタイプの学習は後退している。こうした学校教育の流れのなかで「発見学習？ あれはダメだったんですよ？」との捉え方が一般化したと考えられよう。

発見学習がうまくいかなかった事情を考えるため、まずは探究活動に必要なことがらをざっと整理してみる。

3. 探究活動に必要ながら発見学習に足りていなかったことがら

児童・生徒の探究活動に必要なことがらを、21世紀のわが国の学校教育における探究活動の実践や教育心理学のさまざまな論点をもとにして、つぎのように整理してみる。

- (1) 児童・生徒の中に生じる興味・関心（自分なりの探究と発見に向かおうとする動機づけ）
- (2) 探究活動を具体的にどうすすめたらいいか、という探究のための方略や手段について

- の児童・生徒の理解（子どもを戸惑わせないような指導する側の探究の段取りの導き）
- (3) 探究の過程を他の児童・生徒と支えあいながら、また、ときには批判も受けながら進めていく社会的関係の維持（子どもの探究活動を協同学習の枠組みに位置づけるための指導する側の工夫）
- (4) 探究の成果を他の児童・生徒と、あるいは教師・父母と、さらには不特定多数の誰かと、共有することの喜びへの期待（探究活動のゴールが発表・発信であることの理解とそこから生じる動機づけ）

かりにこの4点が児童・生徒の探究活動にとって必要とするなら、20世紀半ばにブルーナーが行った発見学習の主張は（1）の興味・関心に重点が置かれすぎていて、（2）の探究のための方略や手段を児童・生徒が理解してなければ探究活動が立ち往生してしまう、という事態に目が届いていなかった、と考えられる。ブルーナーは101年の生涯でプライベートな面の浮き沈みも経験したはずだが、その主張にはつねに聞くものの耳を引きつける魅力があったことは疑いない。しかし、その一方でほら吹きブルーナーと呼ばれたり、あるいは「なるほど」と思わせるものの、その主張が現実離れしている、というところからか、聖ブルーナーなどと皮肉なニックネームも奉られたりしている。

発見学習はダメという評価は、学校教育のなかで探究活動を行うための（1）と（2）に論点を限定してみても、無理なことだったと考えられる。また、ブルーナーひとりに責を負わせるわけにもいかないであろう。

そこで、（1）と（2）のそれぞれについて、よりよい探究活動を児童・生徒が行うためにどのような工夫がありうるか、検討を試みる。

4. 児童・生徒の興味・関心の喚起

教員が各回の授業で取り上げる学習内容について、教室の児童・生徒の「全員」が興味・関心を持ってくれば、教員にとってそれは理想の条件であって、これほど授業を進めやすいことはないであろう。しかし、言うまでもなくこれは理想であって、なかなか教室の児童・生徒は授業の内容に興味・関心を持ってくれないため、多くの場合、教員は授業の導入に知恵を絞る。よく「つかみ」とも俗称され、今日の天候、時節の変わり目、社会の出来事、話題のアニメ、などを題材に話をして、そこで高まった児童・生徒の興味・関心をその時の授業の内容に向けていけたら、それはよいつかみとなろう。

興味・関心の高まりに関しては、1970年代までの心理学研究によって一定の答えが出されている。バーライン, D.E. (1960) は実験によって好奇心の喚起や覚醒水準の向上を研究し、その成果をきわめて簡略にまとめれば、本人がふだんから「当たり前」「ふつう」と思い込んでいることがらから「少しだけ」ずれたことがらを経験すると興味・関心が高まることを明らかにしている。

ただし、本人の「当たり前」「ふつう」は変動すると考えられ、これにはハーバー、R.N. (1958) による順応水準 (adaptation level) の考え方が援用される。順応水準とは、たとえば人の温度知覚を例にとると、あらかじめ一定の温度の湯に手を入れてなじませるとその温度が順応水準となり、後に別の温度の湯に手を入れた時の温度の感じ方は、この順応水準の温度との差によって左右され、湯の温度それ自体で熱い、冷たいとの感じ方が決まるわけではない。

こうした順応水準の考え方を興味・関心の喚起に蛮勇をふるって当てはめるならば、たとえば教員が教室の児童・生徒の興味・関心を高めようと話をした場合に、話それ自体のおもしろさで効果が決まるわけではなく、児童・生徒の「当たり前」「ふつう」からずれていればおもしろいと受け止めてもらえる、ということになる。しかも、バーラインやハーバーらの研究にもとづくと、順応水準から「大きく」ずれたことがらを経験するとそっぽを向かれると考えられる。したがって、興味・関心を喚起するには、本人の「当たり前」「ふつう」から「少しだけ」ずれていることが重要になる。

こうした論点を踏まえると、教室の30名の児童・生徒「全員」の興味・関心を教員が高めようとすることは、きわめてチャレンジングであろう。先に児童・生徒の探究活動にとって必要なことがらの(1)としてあげた興味・関心の喚起にブルーナーは重点を置きすぎていると批判したが、ブルーナーの提唱した発見学習は、児童・生徒の興味・関心があらかじめ喚起されている、あるいはやすやすと喚起できることを前提にしていた、といえる。教員が児童・生徒の興味・関心をどう喚起したらよいか、その具体的な手立ては明示されないまま、教室の教員に任されていたなら、発見学習がうまくいかなかった事情のひとつはそこにあった、と考えられる。

5. 探究のための方略や手段

発見学習がうまくいかなかったもうひとつの事情として、先に児童・生徒の探究活動にとって必要なことがらの(2)としてあげた探究のための方略や手段を、児童・生徒が自分の力で見出して手の内にすることができなかったことが考えられる。すなわち、興味・関心が喚起されて探究への動機づけが高まった、平たく言えば「なぜだろう?」「不思議だ」と児童・生徒が思ったとして、そこから児童・生徒が具体的な探究活動に踏み出すためには、正しく探究するための知識とノウハウが必要なはずである。

たとえば、先に例示した海辺の砂地に生える植物の葉や根の形に着目して興味・関心が喚起された後、もののわかった大人ならば、同じ砂地に生える別の植物の葉や根と比較する、あるいは都市近郊の畑で栽培される作物の葉や根の形と比較する、といった探究活動をすぐ思いつくであろう。さらにそれらの植物の写真を撮って形状を記録したり、もっとも長く伸びた根に物差しを当てて長さを測り、その値を記録したりして、探究活動を具体的に進めるであろう。

しかし、そうした探究活動は、どの児童・生徒にとっても自明というわけではない。あるいは、どの年代の児童・生徒の探究活動にとっても自明ではない、と換言することもできよう。植物を比較するにしても、やたらに採集してよいわけではなく、根の長さを測るにしても、どの根を計測してもよい、というわけではない。科学的な探究、すなわち確かな知識を得るための探究は、よく考えられたうえでシステマティックに行われる必要がある。したがって、科学的な探究には論理的な思考が必須、とすることができる。

このように考えると、探究活動と論理的な思考とは「どちらが先」という間柄というよりも、手を携えて向上・発達していくもののように思われる。今回の学習指導要領の改訂においては、従来から脱して「どのように学ぶか」に踏み込んでいる、と先に余談として述べたが、そこには探究活動によって論理的な思考が育まれる、との考えがベースにあるうし、また高校段階で初めて総合的な「探究」の時間と称していることに、向上・発達が段階を追って進むとの考え方が表れているといえよう。

6. 興味・関心の喚起と探究のための方略や手段の理解を指導する工夫

仮説実験授業は、発見学習をわが国の学校教育の実情に合わせてアレンジする試みであると考えることができる。本務校で担当する教育心理学の授業において、130 名ほどの受講学生にビデオ画像を示しながら仮説実験授業について説明すると、毎回の授業後に全員に求めているコメントとして、自分が受けた理科の授業は仮説実験授業だった、と書いてくる受講生が毎年、15%ほどいる。仮説実験授業を主導した板倉聖宣が国立教育研究所（2001 年以降は国立教育政策研究所）に長く勤務し、科学史を専門とした事情もあってか、教科としては理科を中心に研究と実践が行われている。

こうした実態を踏まえると、一概に発見学習はダメという評価は当たらないといえる。仮説実験授業は、わが国の事実上のスタンダードな指導形態である一斉指導のなかで発見学習を行おうとする工夫、しかも先に児童・生徒の探究活動にとって必要なことがらとしてあげた（1）興味・関心の喚起と（2）探究のための方略や手段の理解をともに実現しようとする工夫、と評価することができる。

仮説実験授業の一般的な流れを理科の物理についての学習を例として説明すると、教員から 3 択クイズ形式での設問提示、学習者の挙手による回答と教員による集計結果の提示、教員の司会の下での学習者の回答理由の説明、再度の学習者の挙手による回答と教員による集計結果の提示、教員による決定実験の演示と正答の確認、といったサイクルが、たとえば 50 分の授業時間に 3 ないし 4 回まわる形で進む（伊藤，1999）。

この授業では、いつも同じ教室で過ごす同じ年齢の生徒であるのに 3 択クイズの回答がばらつく、という事実を学習者に示す点が最初のポイントといえる。余談ながら、およそ人は、自分以外の人も自分と同じ意見や感想を持つはず、と思い込みがちである。SNS 上でときに激しい感情表出を含む言語的メッセージが行き交う事態も、どうして他の人は自

分と同じ意見や感想を持たないのだろう、といういら立ちが背景にあるように思われる。

同じ教室に自分と違う回答を選ぶ学習者がいる事態を目の当たりにすれば、「えっ？」
「どうして？」という反応が学習者の中に生じよう。こうした反応が起きることが興味・関心の喚起であり、そこから「正答はどれなんだろう？」といった真実を確かめたい気持ちをもたらされ、探究活動に導かれる（伊藤，1999）。すなわち、教室内にさまざまな知識やものの見方を持つであろう 30 人の学習者をひとりの教員が指導する一斉指導の授業形態を、いわば逆手にとって学習者の興味・関心を高める工夫が凝らされている。

また、探究のための方略や手段を学習者が手の内に持っているとは限らないため、教員が、いわば手を引くようにして探究のプロセスを学習者に体験するよう促し、何が正答かは教員が学習者の前で決定実験を演示し、その結果としての物理現象を学習者に実際に示して確認を求める、という段取りを踏む。そのため、学習者は探究の方略や手段に戸惑うことなく事実を見出し、こうした学習経験を積み重ねることで、学習者は科学的な探究の方略や手段についての理解をしだいに深めていくと期待される。

こうした説明から、仮説実験授業は、発見学習において明確でなかった（1）興味・関心の喚起と（2）探究のための方略や手段の理解をともに実現しようとしていることが理解されよう。しかし、仮説実験授業には、その理論面への注文、あるいは 21 世紀の学校教育の現状を踏まえた実践面についての懸念など、いろいろな批判もなされている。ここでは、それらを紹介するのではなく、先に児童・生徒の探究活動にとって必要なことがらとしてあげた（3）探究の過程における他の児童・生徒との社会的関係の維持と（4）探究の成果を他の人と共有する喜びについて論じることとする。

7. 他者とのつながりのなかでの探究活動の展開

総合的な学習の時間が学習指導要領の改訂により 1998 年から順次、学校種ごとに実施されて以来、2018 年度からの現在の学習指導要領にいたるまでの 20 年間に探究活動がアクティブ・ラーニングの形で学校教育の中で盛んに実践されるようになってきた。その過程でより明確に意識されるようになってきたのは、児童・生徒の探究活動におけるやりとり、すなわちコミュニケーションであろう。アクティブ・ラーニングにもさまざまな形がありうることは周知のとおりであるが、たとえばグループ・ワーク、ディスカッション、ディベート、プレゼンテーションといった形態は児童・生徒のやりとりが学習活動に必然的に組み込まれる。

個人のエピソード、しかもずいぶん前のエピソードのため、論拠として心もとないが、日本協同教育学会の前身のひとつである全国バズ学習研究会が 1996 年に東京都内の公立中学校を会場にして開催した研究大会に参加した際に、いくつかの授業が公開されたなかの仮説実験授業を参観した経験をもとに話を進めたい。正直なところ、協同学習の研究大会の一環として公開される授業が仮説実験授業であることに違和感をもちながらも、かえ

って興味を惹かれて参観したが、しだいにこの授業が協同学習であるとの実感が大きくなった。

仮説実験授業のベースは先にも述べたとおり一斉授業であり、よく協同学習でイメージされる生徒の小集団でのディスカッションは、この授業では行われない。ただ、教員が提示する3択クイズ形式での設問提示に生徒全員が挙手で回答し、教員は黒板に書いた回答数の合計が教室の生徒数に一致することを確認してからつぎの段取りに進んでいる。じつは参観した授業で1回だけ、回答数の合計が教室の生徒数に一致しなかったのだが、その時に教員は再度、3つの選択肢のそれぞれに挙手で回答するよう生徒に求め、今度は一致したことを確認してからつぎの段取りに進んだのである。余談ながら、本務校のみならず、非常勤講師として担当した大学の講義で同様に受講学生に挙手による回答を求めても、回答数の合計が出席している学生数と一致したためしがない。そもそも教員の問いかけを聞いていないか、聞いていても挙手しない、すなわち講義にそもそも心理的に関与していない、あるいは受講生の一員として他の受講生と力を合わせて学習しようという気持ちが薄いのであろう。

仮説実験授業が協同学習であるといえる論点のひとつは、この3択クイズ形式での設問に「全員」が回答することにより、生徒たちが力を合わせて課題に取り組んでいることである。その成果として教員が黒板に書いた自身の回答も含まれる3つの選択肢それぞれへの回答数の違いを目の当たりにして、自身の中で疑問を感じたり考えたりするのである。また、参観中に教室内のあちこちで生徒たちがまわりの生徒と話をする様子が観察された。これは一斉指導の運営の面からみれば私語であるが、聞き耳を立てると、例外なく生徒は授業の課題をめぐって他の生徒と話をしている。すなわち、教員が指示していないにもかかわらず、生徒は他の生徒と課題をめぐって意見交換していたのである。

このようにみえてくると、協同学習は形ではない、とさんざん言われることの意味が理解されるように思われる。アクティブ・ラーニング、あるいは協同学習が求められている、ではまず形をなぞることから始めてみよう、それはそれでよいと思われるものの、教員はやはり本質的に協同学習が行われるよう課題を設定し、児童・生徒の間に展開するやりとりを想定し、児童・生徒の小集団を編成するならメンバー構成を考え、学習の成果が期待できるような児童・生徒のやりとりをマネジメントする、といった仕事が必要と思われる。そうしたさまざまなことを考えさせてくれた、という点で、ずいぶん前のエピソードながら、協同学習の研究大会において仮説実験授業を公開された教員の見識と力量に、今も敬意をいっている。

しかしながら、仮説実験授業が協同学習であると評価できると言いつつ、現在の学習指導要領のもとでの探究活動を考えると、仮説実験授業には足りないものがある、として指摘せざるをえない。なぜなら、先に児童・生徒の探究活動にとって必要なことがらとしてあげた (3) 探究の過程における他の児童・生徒との社会的関係の維持が授業のなかに組

み込まれていないためである。

たしかに先に紹介した仮説実験授業のエピソードにおいて、生徒は授業の課題をめぐって他の生徒と話をしている、まさに他の生徒との社会的関係がそこに保たれている。ただ、それは授業として意図されたやりとりとはいえず、さらに言えば意見のやりとりがしやすいような他の生徒との間に、具体的には座席がすぐそばで、おそらくふだんから気が合っているであろう他の生徒との間に限定的に行われているに過ぎない。そうした教室内での生徒の活動から現在の学習指導要領が目指す力量が実現されるとは期待しにくいと思われる。ここまで言ってよいか、自信はないが、新しい学校教育の歴史の流れに、仮説実験授業がいわば追い抜かれる面が出てきた、ということと思われる。

8. 自分のいるところを知る

本務校で所属する学部が人間学部という、全国の私立大学でたしか8校ほどが掲げるやや珍しい名称のためか、ときどき妙な経験をする。学生が就職活動で面接を受けると、「人間学部とは、何を学ぶ学部ですか？」と面接担当者から問われるようである。ところが、学生はうまく答えられないことがしばしばあるらしく、面接から帰ってきて「先生！ 人間学部って、どんな学部ですか？」という、どう考えてもおかしな質問をしてくる。

面接を受けるからには、学生の学年は3年以上である。大学がたくさんある中で、インターネットでリサーチしたり、高校の進路指導の先生や家族とも相談してサジェスションも受けたりして、ある程度、どのような大学かを理解し、納得したうえで志願・入学しているはずであるし、さらに2年半ほどキャンパスで過ごして多様な授業科目を履修し、どのようなポリシーにもとづいてどのような力量を学生にもってほしいと願っているか、少なくとも大学教員の立場からは「学生は知っているはずだ」と期待しておかしくないと思われる。それにもかかわらず、学生は自分のいるところがわかっていないようである。

また、本務校には英語の学習を軸にすえる外国語学部があり、この学部の講義も1科目だけ担当している。英語の力量はTOEICなどのスコアでしばしば表わされ、数値の大小で学友との力量の上下がわかるためか、あるいはネイティブスピーカー教員との会話の流暢さから自分の使う英語の英語らしさのレベルを実感するためか、人間学部の学生よりもよく勉強し、学業成績には敏感、との印象がある。ただし、目の前の学習に気を取られすぎているのか、文化というものへの関心が薄いように感じられる。

たとえば、つい最近の授業で、3名1組でのグループワークの導入として、よく知られた漫画・アニメの英語の題目を取りそろえて講義室のスクリーンに提示し、それぞれ日本語題目は何かを3名で相談して回答するよう求めてみた。“Case Closed” や “The Wallflower” は難しくても “Fullmetal Alchemist” や “Kiki’s Delivery Service” なら英語題目だけからでも日本語題目の察しがつきそう、と予想していたが、受講生は思いのほか回答に手こずり、携帯端末で調べて「あーっ」という声が講義室のあちらこちら

から上がる、という状態になった。

青年心理学の立場からすると、18 歳から 23 歳くらいの年代は青年期の後期にあたり、先進国の青年期は 30 歳くらいまで延びているので、大学生が心理面で大人であると期待することはできない。ただ、大学生ならもう少し大人に近づいてほしいと願うのは、無茶な注文ではないと思われる。人が大人であると自覚したり、また他の人から大人と認められたりするための要件はいろいろあろうが、自分のことをある程度わかっている、ということが大人としては重要と考えられる。それについては、エリクソン、E.H. (1959) のアイデンティティをわざわざ持ち出す必要はなく、自分のことをわかっている人は他の人から大人扱いされない、という社会における経験を振り返るだけで十分と思われる。自分の所属する学部がよくわかっていない、諸外国からの評価の高まりを報道などから知る機会も多くなったわが国の著名な漫画・アニメの英語題目を知らない、さらには自分の暮らす地域の地理を道でたずねられて説明できない、わが国の歴史を留学生に聞かれて説明できない、挙げだせばきりがなが、今ではすべて自分の記憶に貯蔵されていなくても、たとえば携帯端末の助けを借りてよいはずで、ある程度、知ったり説明したりすることが大人として認められ、信頼されることにつながるのではないか。

9. グローバルな課題と地域の課題をテーマとした探究活動

自分のいるところを知ることは大切、と考えるものの、では、すぐに日本や諸外国を見渡してどうこう、という探究活動をすることがよいかどうか、疑問も感じられる。小学校・中学校の探究活動の発表会にはあまり参加した経験がないものの、仕事柄、高校については案内もちょうだいし、勤務校からは研究活動として出張扱いにしてもらえるため、できるだけ発表会に参加するよう努めている。

そうした発表会で見る限り、高校生の探究のテーマは多岐にわたっている。昨今では社会の動きに敏感に反応して、たとえば SDGs、LGBTQ、生物多様性、カーボンニュートラル、地球の環境変化、食物の生産と供給などといった、いわばグローバルなテーマに興味・関心をいだき、インターネットで得た情報をまとめたり、海外の専門家にメールで質問したり、中には海外まで出向いたり、といった国際化も踏まえた探究活動を展開する例もある。グローバル化もわが国の重要な課題であるからには、生徒たちのそうしたテーマをめぐる探究活動は、それはそれでけっこうなことだと思われる。ただし、それだけでよいのか、ということはいつも感じるところである。

名古屋市のような交通が便利な大都市圏に位置する高校となると、生徒の通学時間が片道 1 時間以上という例は珍しくなく、したがって、同じクラスで学ぶ生徒たちが日々暮らしている地域は、たがいに離れている事情もあろうから、高校において地域の課題をテーマとした探究活動を生徒たちは行いにくいかもしれない。

教育と聞くと学校教育を思い浮かべる人が多いのだが、それはわが国では学校教育、社

会教育、家庭教育のなかでの学校教育のプレゼンスがきわめて大きいといえる。また、教育行政においても、学校教育に充てられる予算の規模や職業として教育にかかわる人員の数も、社会教育と比べるとケタ違いである。というよりも、社会教育のプレゼンスがずっと低いまま、と表現する方が適切かもしれない。

余談ながら、第2次世界大戦後にわが国を統治したアメリカを中心とする連合国からすると、日曜日に教会に出向き、そこで開催されるイベントに参加し、子どものうちからボーイスカウトなどとして活動し、中産階級以上の階層に属する大人なら慈善活動に尽力する、といった自分たちが当たり前と受け止めているありさまが日本では見られない、すなわち日本では社会教育が十分に育っていない、と見たのではないだろうか。そのため、家庭教育の主たる担い手である両親（parent）と学校教育の主たる担い手である教員（teacher）が手を携えて（associate）社会教育を振興する仕組み、すなわちPTAと略称される仕組みを作ったものと考えられる。もちろん、戦後80年近くが経過した現在、PTAが学校後援会になっている実態は言うまでもなく、しばしば新聞報道などで父母がPTAの役員になりたがらない、PTAは任意団体だから父母が必ず加入して会費を払う必要はない、などと、あくまでも学校と父母とのかかわりという論点ばかりが強調されることも、しかたのないことかもしれない。ただし、教育行政の枠組みにおいては、PTAは現在でも厳然として社会教育団体である。

地域における社会教育として、自身が具体的な活動を継続して行ったわけではないものの、名古屋市の社会教育委員を10年間務め、そのうちの4年間はあて職で愛知県の社会教育委員も務めたため、愛知県、東海北陸、さらに全国の社会教育の大会に役目柄、参加し、また愛知県内の社会教育の展開も見聞きする立場であり、幸いにも社会教育の多くの実践報告に接することができた。

印象深かったのは、2018年に開催された全国社会教育研究大会において報告された事例で、青森県のある地域の中学校の生徒さんたちに地域の防災の取り組みの中核を担ってもらおう、という社会教育の実践であった。地域の災害の歴史を中学生に学んでもらい、自分や家族、地域の人たちの命と安全を守る役目を中学生たちに代々、受け継いでもらおう、そのための活動を中学校に隣接する公民館を拠点にして展開していこう、という趣旨であった。また、愛知県の社会教育の大会で報告された事例は、愛知県の山間部に位置するある小学校が学校のそばを流れる川の土手や河川敷を学びの場として整備すべく、学校の先生方が権利を有する地区の人たちに長い年月、働きかけをつづけ、しだいに理解が得られて小学生が地域の中で地域を知りながら学習を進めていっている、というものであった。

ここでは社会教育の実践として事例を紹介したが、学校教育の立場から見ると、いずれも児童・生徒が地域について学ぶための環境整備について地域の住民から協力が得られている、ということになる。また、取り立てて学校教育と社会教育との連携、と枠づけをしなくても、公立学校の教員は転任すると、赴任先の地域の事情を知ったうえで児童・生徒

の指導を考えることが通例であり、実感としては3年勤務すると地域の事情がのみ込めてくる、という教員の声はよく聞かれる。したがって、学校と地域はもともとつながりが深いはずなのである。

10. 地域の課題をテーマとした探究活動から自分がいるところを知る

ここまでの簡単にまとめると、高校段階ではグローバルな課題をテーマとすることに意義もあり、探究活動のための方略や手段も行使できるであろうし、また一方から言えば、各自の住む地域が離れていてさまざまであるなら、地域の課題をテーマとした探究活動は学校として進めにくい事情もあるかもしれないが、小学校・中学校では地域の課題をテーマとした探究活動が進めやすく、地域の協力も得やすいなら、児童・生徒は自分が今いるところについて理解を深め、アイデンティティの基盤を自身の中に育むことが期待できよう。そうした基盤はグローバル化した社会に大人として踏み出すにあたっても、強い支えになろう。

たしかに、社会教育のさまざまな大会に参加して繰り返し見聞きすることは地域の過疎化、少子化であり、社会教育自体が危うい、そもそも意味をなさない、といった事態が全国で進んでいる実情である。学校教育においても学校の統廃合が進んでいる点では、基本条件は同じであるかもしれない。しかし、学校教育において探究活動が求められるとすれば、そのテーマのひとつは地域の課題であることが学校教育、社会教育、家庭教育という若い世代を守り、成長を保障する営みにおいて大切であると考えられる。

これまた個人のエピソードで、しかも「感じ」の話であって、ただの世間話のレベルになってしまうが、印象深い経験であるため、紹介しておきたい。

先にも紹介した全国バズ学習研究大会が2000年に岐阜県で開催され、公開授業にもとづいて参加者が意見交換し合う分科会のひとつに参加すべく、JRの駅から市街を抜けて丘にある中学校を目指して歩いていると、町の雰囲気は何となく温かく感じられた。だれと話した、何が起きた、ということはなく、ただ歩いていて町が温かく感じられた。仕事柄、中学校・高校に教育実習の訪問指導のため、あるいは高校にキャリア講座・進路指導講座の講師を務めるために出向くことがあり、校舎なり教室なりに足を踏み入れた時にひんやりした、または温かい雰囲気を何となく感じることは、ままあった。しかし、町の雰囲気を温かいと感じた経験は、その時が初めてであった。

会場となった中学校は、30年以上の長きにわたって協同学習を指導の中核にすえ、その実践と研究を重ねてきており、そうした学校のありようは地域住民との相互依存的なかわりによって支えられてきたかもしれない。なにしろ「感じ」にもとづいて述べているため、説得力に乏しいが、学校と地域との深いつながりを、学校を目指して町を歩く経験から知った気がしている。

11. 高校生による地域の課題をテーマとした探究活動

高校での探究活動の事例として、愛知県内の公立高校の1年生が2015年の春から秋にかけて行った活動をもとに考えを進めてみたい。かかわり方としては教育心理学について生徒さんからヒアリングを受けるもので、夏の打ち合わせた日時に7名の生徒さんが大学に来てくれたので、1時間ほど説明した。ただ、余談ながら、心理学という学問はわが国では高校までは科目としてまとまって学習する機会がないためか、だいたい高校生のいづく心理学のイメージと大学教員が説明する心理学のありようにはずれがあつて、この時も7名の生徒さんたちはみな表情が固まったままお帰りになったことをよくおぼえている。

秋になって高校から成果発表会の案内があつたため、喜んで参加したが、高校に着いてから驚きの連続であつた。大勢の人たちが広い部屋にいて、その人たちは生徒からヒアリングされた人たちだそうで、税務署・消防署・警察署の職員、保育園の職員や英語学習塾で教えている人、商店や飲食店の経営者など、学校が位置する地域で働く人たちが圧倒的に多いなか、大学関係では国立教員養成系大学の学長、私立の音楽大学の教員がいて、やはりヒアリングされたとのことであつた。すなわち、この高校では教員が入学したばかりの1年生全員を7名ずつのグループに編成し、事前指導を行い、地域の各所や大学と連絡調整をし、そのうえで生徒だけを校外に送り出して探究活動に向きあうよう促したわけで、教員団の準備の周到さと腰のすわり具合、腹のくくり具合に驚嘆した。かねてから知り合いで、座席も隣だった教員養成系大学の学長も終始、にこにこして機嫌がよかったことも記憶に残っている。

もっとも、成果発表会の最初にあいさつした校長は、「こういうことは、あまりしたくないんだ」という本音が表情や話しぶりに明らかに表われていて、おかしいやら、気の毒に思うやら、しかし大学生とちがって高校生を、いかに7名の集団といっても生徒だけで校外に出す、ということについては、校長として懸念があることは、わからないでもない。

12. 探究の成果を他の人と共有する喜び

この成果発表会を意義深いとする理由は、ヒアリングを受けた人たちが聴衆であつたという限られた条件ではあるものの、高校生が自分たちの探究活動の成果を教員や父母ではなく、地域の人たちに向けて発表し、共有できたと考えられるためである。探究活動への児童・生徒の動機づけもいろいろ考えられようが、何より探究活動をめぐる喜びが必要であらう。もちろん、その喜びには興味・関心にもとづく探究の喜び、探究活動から得られる手ごたえや教員・他の生徒からの称賛による喜びもあり得るものの、成果を発表し、そのことを教員や父母ではない人たちに向けて発表し、受け止めてもらえる喜びがあるはずである。この発表会では、先に児童・生徒の探究活動に必要なことがらの4つめとしてあげた点、すなわち(4)探究の成果を他の児童・生徒と、あるいは教師・父母と、さらには不特定多数のだれかと、共有することの喜びへの期待が実現されているといえよう。

文部科学省は高校での探究活動の先進的な取り組みを促すため、科学技術系人材の育成を目指す SSH（スーパーサイエンスハイスクール）や国際的に活躍できるグローバル・リーダーの育成を目的とした SGH（スーパーグローバルハイスクール）などの募集に応募した全国の高校の中から、選考をへて指定を行い、予算措置も講じている。こうした先進的な探究活動を行う高校のうち、本務校に近い学校の成果発表会に何回か参加したが、発表の聴衆は主としてその高校の生徒と有識者に限られていた。もともとそうした事業の趣旨や探究のテーマからして、しかたがない事情であろうが、高校の位置する地域とのかかわりが薄い探究活動が主流派であった。したがって、たとえば大学教員として特定の分野を専攻する者だけがその意義や良さを理解できるような、すなわち探究活動の成果を共有できる対象者の範囲が限られている探究活動から生徒は喜びが得られるのか、余計なお世話かもしれないが、心配ではある。

こう考えてくると、地域の人たちと探究活動の成果を共有する喜びが得られるなら、言い方が素直でないかもしれないが、スーパーだのグローバルだのといった華やかな言辞とは無縁な、確かな基盤が児童・生徒の中に育まれるのではないか。

13. 探究活動を指導する教員の探究と成果の発表

アメリカ中西部において協同学習の実践と研究を主導し活躍を続けるジョンソン兄弟の著作のひとつに『学習の輪』がある。この著作は版を重ねていて、翻訳も杉江ほか（1989）によるものと石田ほか（2010）による2種類が、いずれも二瓶社から刊行されている。

その第6章は「教師の協同」と題されている。すなわち、児童・生徒の協同学習を指導するにあたっては、教員も協同し合うことが強調されていて、その具体的なノウハウまで書かれている。たとえば、教員は朝、出勤する前に教員のひとりの家に順番を決めて集まり、朝食をとともにすることが望ましい、といった調子である。もっとも、アメリカ人には叱られるかもしれないが、コーンフレークに牛乳をかけて、またはロールパンをかじってコーヒーをすすり、それが朝食、ということも多いらしいので、それなら出勤前に集まって食事をとることはできそうである。ジョンソン兄弟はわが日本の、とくに名古屋近辺の喫茶店でモーニングサービスとして提供される多くの品々を朝食としてイメージしたわけではない。

ここで強調したいことは、協同学習の指導になぞらえて、児童・生徒に探究活動を促すならば、教員も探究活動をすることが望ましいのでは、ということである。教員は日々、考え、悩み、試行錯誤しながら児童・生徒の指導にあたっている。それは自明であるが、児童・生徒が成果を発表するまでが探究活動であるなら、教員の探究活動も、ただ自分の中で探究するだけではなく、その成果を発表し、いわば公共の財産を積み上げていくことで、探究活動の質も向上するものと期待される。言い換えれば、教員は日々の実践を研究するスタンスで行い、研究の成果を論文として発表することがよいと考えられる。

現在では勤務を続けながら大学院に入学して研究を行い、修士の学位を取得する教員も、少しずつながら増えているように思われる。また、修士課程の標準在学年数2年のうちの1年目は勤務から離れて就学し、2年目は勤務しながら修士論文を完成させるケースも、公立学校・私立学校のいずれにおいても出てきている。さらに、学部卒業につづいて修士課程を修了し、修士の学位と専修免許状を取得してから教壇に立つ教員も、これまた少しずつながら増えている。

しかし、大学院に入らないと研究し論文を書いて発表することができない、などという制約は、研究の世界にはない。また、きちんと書かれた論文しかるべき学術誌に掲載してもらう道筋は、多様化している。さらに、日本教育心理学会のような70年以上学術誌を刊行してきた学会も、また2024年からは日本協同教育学会も実践報告のジャンルを設けて、たとえば教員により授業実践をめぐって書かれた論文の投稿を歓迎している。

これはまとめでも何でもないが、教員には地域における児童・生徒の探究活動の可能性を探る一方で、自身の探究活動を論文にまとめて公表する営みをつねに念頭に置いていただけると幸いと考える。

引用文献

- Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, arousal, curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Bruner, J.S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 鈴木祥蔵・佐藤三郎(訳)(1963) 教育の過程 岩波書店
- Erikson, E.H. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological Issues: Selected papers*, 1(1), 1-171. New York: International Universities Press. 西平直・中島由恵(訳)(2011) アイデンティティとライフサイクル 誠信書房
- Haber, R.N. (1958). Discrepancy from adaptation level as a source of affect. *Journal of Experimental Psychology: General*, 56(4), 370-375.
- 板倉聖宣(編)(1974). はじめての仮説実験授業 国土社
- 伊藤康児(1999). 授業形態の理解 多鹿秀継(編) 認知心理学からみた授業過程の理解 7章 北大路書房
- 伊藤康児(2001). 学習の指導 速水敏彦・吉田俊和・伊藤康児(編) 生きる力をつける 教育心理学 第8章 ナカニシヤ出版
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. and Holbec, E.J. (1986). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book. 杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤(訳)(1998) 学習の輪——アメリカの協同学習入門—— 二瓶社
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. and Holbec, E.J. (2002). *Circles of learning: Cooperation in the classroom. 5th edition*. Edina, MN: Interaction Book. 石田

裕久・梅原巳代（訳）（2010） 学習の輪——学び合いの協同教育入門（改訂新版）——
二瓶社

杉江修治（編）（2016）. 協同学習がつくるアクティブ・ラーニング 明治図書