

探究する学びづくりのプロセスで生じる困難や葛藤 ～「舞台裏」に注目した探索的分析を通じて～

緩利 誠 (現代教育研究所所員 総合教育センター)

青木 幸子 (現代教育研究所所員 総合教育センター)

1. 研究の目的と問題の所在

本研究の目的は、探究する学びづくりの「舞台裏」に注目し、そのプロセスにおいて教師が抱える困難や葛藤を探索的に明らかにすることである。その際、筆者らが中学生・高校生ならびに大学生を対象にして、これまで複数年にわたり手がけてきた探究する学びづくりの事例を分析対象とする。

平成29年改訂小・中学校学習指導要領（高等学校は平成30年改訂）において、「社会に開かれた教育課程」が基本理念として掲げられた。今次改訂で特筆すべきはコンピテンシーベース（何ができるようになるか）への転換・移行が図られたことにある。それに伴い、これまでの学習指導要領が中心的に定めてきた教育内容（何を学ぶか）に加え、育成する資質・能力との関連において、教育方法／学習過程（どのように学ぶか）を改善していくことの必要性や重要性が強調され、学習指導要領の本文に積極的に記載されるようになった。

すべての学校段階で「主体的・対話的で深い学び」の効果的な実現が期待されているが、高等学校の場合は他の校種よりも「探究」がキーワードとして位置づけられ、重視されている。総合的な学習の時間は総合的な探究の時間に改称され、各教科目においても「古典探究」「地理探究」「日本史探究」「世界史探究」「理数探究基礎」「理数探究」などと、探究を科目名に冠する教科目が新設されたことがその証左である。田村・廣瀬（2017）によれば、各教科等で探究することによって、知識・技能を活用・発揮し、期待する資質・能力を育成することが目指されているという。そのなかでも総合的な探究の時間は、探究することを本質とし、学校教育目標との直接的な関係を持つ唯一の領域として、各教科等を横断して資質・能力を統合する教育課程上の役割を担うものとして位置づけられる。

この探究は教育学的概念としては決して目新しいわけではないが、今回の学習指導要領で強調されるようになったことから、学校現場の教師の意識は明らかに高まりを見せつつある（安藤・緩利, 2021）。実際に、今次学習指導要領改訂前から、京都市立堀川高等学校の実践（荒瀬, 2007）を皮切りにして、スーパーサイエンスハイスクールやスーパーグローバルハイスクールに代表される各種研究指定校などにおいて様々な実践が手がけられていた。その他にも、自治体によっては「探究科」を専門学科として設置するところもあった。また、最近では大学やNPOが高校教師を対象にして探究学習に関する研修機会を提供したり、探究学習の事例や進め方などを紹介・解説する書籍が多数出版されたりしている（例えば田村・廣瀬, 2017、がもう, 2017・2018など）。他方で、探究学習フレームワークをパッケージ化する教育産業がサービス展開し始め、（程度の差はあれ）外注する学校も出始めている。

このように社会的な注目を集める探究をその本質とする総合的な探究の時間の学習指導要領本文と解説を読む限り、そこで目指されている学びは一つの理想として首肯でき、決して一過性のブームで

終わらせてはいけない。ただし、総合的な探究の時間に改称される前から、特に高等学校で総合的な学習の時間は形骸化しやすいことが課題として指摘され続けてきた。まさに「言うは易く行うは難し」である。総合的な探究の時間の本来的な趣旨を効果的に実現していくためには数々の課題が山積しており、粘り強い試行錯誤や条件整備が必要な現状を理解しておく必要がある。

もちろん、確かに好事例に着目すれば、多数の優れた諸実践が蓄積されてきており、探究に関する書籍などでもそうした事例が報告・掲載されやすい。そこから探究の魅力や可能性を読み取ることはできる。しかし、その記述の中心は実践の経緯と成果であり、そこに至るまでの「舞台裏」における困難や葛藤はほとんど描かれなない。また、実際には探究とは言えない実践もたくさんあり、現場教師の苦労を見聞きすることも多い。理想を掲げつつも、地に足の着いた探究（文化）を学校に根づかせていくためには、その「舞台裏」を紐解き、まずもって探究する学びづくりのプロセスで、教師がどのような困難や葛藤を抱えるのかを明らかにする必要がある。そして、それらを乗り越える努力を共有していくことが今後の探究の充実につながると考えられる。本研究の独自性は、先行研究ではほとんど語られてこなかった探究する学びづくりの「舞台裏」に注目し、探索的に教師が抱える困難や葛藤を明らかにするところにある。

2. 分析の方法

探究する学びづくりの「舞台裏」を継続的に記述し、分析するためには、主に二つの方法が考えられる。一つはフィールドワークを通じて、特定の事例を観察し続け、その記述結果を分析する方法、もう一つはアクションリサーチ（実践者による研究）のように自らが当事者となり、そこで得られた経験を相対化し、分析する方法である。前者の場合、探究の様子を観察したり、部分的に関わったりする場面に限られやすく、子どもたちと実際に関わる場面の前後、すなわち、企画やふり返り等を行うミーティングにまで同席し続けることは難しい。他方、後者だと自らの経験を相対化することの難しさが伴うが、その分、得られる知見は多い。そのため、本研究では後者の方法を採用した。

主な分析対象は筆者らが2017年度から2020年度にかけて手がけてきた「Co-Creative Learning Session」である⁽¹⁾。初年度の2017年度と2018年度は総合的な学習／探究の時間での将来的な実施を視野に入れたアフタースクールプログラムとして、その後の2019年度からは総合的な学習／探究の時間において、各年度で完結するプログラムを企画・実施・改善してきた。主な対象は中学3年生から高校2年生であり、異学年1クラス構成であった。人数は実施年度によって異なり、少ないときで9名（ただし、中高教職課程履修中の学生7名も継続参加）、多いときで36名である。なお、参考として、2019年度と2020年度に昭和女子大学リーダーズアカデミー（選抜制・学科横断型オナーズクラス）において、各学科から推薦された学部生2～3年生（一部、有志参加の学生）、それぞれ28名と32名を対象に実施した「Co-Creative Challenge」も分析事例とした。基本的な枠組は「Co-Creative Learning Session」と変わらず、中高生との差異化を図るために名称を変えているに過ぎない。

複数年度にわたる実践事例を分析対象とするのは、探究する学びづくりにおいて、繰り返し、教師が直面せざるを得なかった困難や葛藤を抽出するためである。そうすることで他の実践でも生じうる共通項をより高い確率で導出しうるのではないかと考えた。また、大学生を対象とした事例も参考にすることで、その困難や葛藤が中高生に固有なものなのかどうかを判断することが可能となる。なお、本研究において、教師が抱える困難や葛藤とは「どう探究を進めればいいのか分からない」や

「教師間の意識や指導力に差がある」などという初歩的なレベルや組織体制上のものではない。むしろ、すでに探究に関する一定の経験と力量をもつ教師が、本格的に探究する学びを展開していこうとする際に、子どもたちの学びに向かう姿や子どもたちとの関わりにおいて直面する困難や葛藤を指す。

これらを探索的に抽出する具体的な手続きは次の通りである。これまで実践者である筆者ら2人は各回の授業前後で企画とふり返りのミーティングを定期的を実施してきた。そのミーティングで話題にあがった内容のうち、困難や葛藤に該当するエピソードをまずはリストアップし、次いで、それらのカテゴリー化を試み、その頻度と重要度を判断した。あわせて、中高生と大学生の違いも比較検討した。その都度、筆者同士の認識の相違をすりあわせたうえで抽出内容を確定した。ただし、紙幅の都合上、すべてを取りあげることはできないため、本論文では本格的な探究を進めていくうえで避けては通れない代表的な困難や葛藤に限り、考察する。その際、今次学習指導要領で提示された探究プロセス、すなわち、「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」「ふり返り・考えの更新」に「協同」を追加し、その流れに即して、各カテゴリーを位置づけ、記述する。

3. 探究する学びづくりにおける代表的な困難や葛藤

(1) 探究プロセス「課題の設定」

探究プロセス「課題の設定」に関する代表的な困難や葛藤の一つ目は、「漠然過ぎるトピック選択」である。筆者らの実践の場合、大きなメイントピック（「食」など）は予め決めているため、その範囲のなかから子どもたちは自分たちの興味・関心に応じて、探究トピックを選択することになる。その際、大抵の場合、最初の方に提案してくるものは、“〇〇について”という漠然としたものが多い。〇〇のどの部分に関心をもっているのか？どこに疑問を感じるのか？具体的に何をどうしたいのか？などと深掘りせずに、そのまま探究を進めると経験上、調べ学習（調べたものをきれいにまとめて終わる学習）の域を超えないことになる。

また、二つ目は「愛を感じない動機」である。これは一つ目とも関連するが、漠然としたトピックを提案してきた場合、よくよく話を聞くと、最近たまたま目にした／耳にした突発的かつ瞬間的で、一時的な興味・関心に過ぎない場合が極めて多い。あるいは、選択しなければいけないから仕方なく／何となく、思いつきでという場合もある。もちろん、トピックに対する興味・関心は探究を通じて育んでいくものでもあるが、そうはいっても最初の段階で自分の生活や体験に根差した特段の思い入れがないままだと、その後の探究の持続性にも関わることになる。

そして、最後の三つ目が「感覚的で生の実感を揺さぶらない素材」である。探究において、自分が好きなものや興味あるものを掘り下げていくことは重要であるが、自己の認識の拡張や深耕をもたらす意味の予感がないままだと、感覚的で安直な娯楽の域を超えにくい場合がある。それでも構わない、探究のプロセス自体を経験することが重要だという立場があることは承知しているが、選択したトピックからどのような具体的な素材を取りあげ、問いを練り上げるかによって、その後の探究の広がりや深まりは左右されることになる。

自分たちにとっての日常の当たり前を疑い、「生きる」という実感やリアリティに迫れそうか。自分たちの「あり方生き方」を見つめ直す契機になりそうか。さらには、人々の心を揺さぶり、驚きや発見、感動、価値などを提供できそうかなど、今という世の中において、他者とともに生きていくうえで、自分たちがやろうとしていることに意味を予感できているかどうかと関わる。もちろん、完全

に見通すことはできないため、少なくともある程度の予感もてていないとその先で行き詰まることが多い。ただし、これは子どもたちだけではかなり難しく、教師もまた悩み考え続けることになる。

以上の困難や葛藤はいずれも「問いの種」をうまく見つけるうえで直面するものである。課題とは問いのことであり、どのような問いを探究するかが決まれば、探究の半分以上は終わったようなものという実感を筆者らはもっている。裏を返せば、問いづくりに失敗すると、その後の探究プロセスは子どもたちのみならず、教師にとっても苦痛になること必至である。この問いを練り上げるためには、かなりの自己省察や基礎的／予備的なリサーチが必要であり、探究プロセスはやはり直線的に進まない⁽²⁾。この点とも関わるのが、次の「情報の収集」である。

(2) 探究プロセス「情報の収集」

探究プロセス「情報の収集」の場合、「明らかなリサーチ不足」⁽³⁾に困難や葛藤は集約される。例えば、表面的なWeb検索への過度な依存がある。すなわち、①Web上でいくつかのページを調べ、それで調べた気になってしまう、②検索ワードやその組み合わせが（いつまでたっても）単調である、③新聞や雑誌、テレビ番組など多様なメディアを活用しようとししない、④まとまった量の文章、活字への拒否感が強いなどが挙げられる。筆者らの場合、Web検索や資料等へのアクセスの方法を教えながら、必要に応じて、参考資料等を多数提供するようにしていた。

他方で、そうした対応をしながらも、困難や葛藤は続く。それは、⑤記事や資料などのタイトルを見て、すぐに使えそうかどうかを判断しがちで、読もうとししない、⑥多読の経験がかなり不足しており、斜め読みをして大意が掴めない、⑦マーカーを引きながら読んでみたものの、書き手が伝えたい本旨を読み取り、それをまとめて仲間と共有することが難しい、⑧検索をしたり、資料を読んで知識を得ても、それを鵜呑みにしたり、そこから自分たちの頭で考えたりしようとししない、などである。

また、これら二次情報の収集・読解という基礎的なリサーチに加えて、もう一つ大きな困難や葛藤がある。それは「生きた一次情報へのアプローチ不足」⁽⁴⁾である。問いに迫ったり、仮説を検証したりするときはもちろん、問いや仮説をつくることから一次情報にアプローチする必要がある。子どもたちはよく「Webなどで色々調べてみましたが、情報があまり出てこないの、このテーマで探究するのは厳しいと思います。どうすればいいかが分かりません」と相談に来ることが多い。しかし、探究の特質をもとに考えれば、発想を展開させる必要があり、むしろ、検索しても簡単に出てこないから自分たちが探究する価値がある。そうであるがゆえに、一次情報に早い段階からアプローチすることが大事になってくる。「人・モノ・コト」との五感を通じた出会いや発見によって探究は軌道修正され、一気に駆動するからである。

しかし、ここでもまた、①なかなか現場（社会教育施設等も含む）に足を運んだり、テーマに関係する人に直接会いに行ったりしない（各種方法による問い合わせも含む）。②時間割の都合上、授業内でなかなか出向くこともできず、放課後や休日には部活動やバイトなどがあり、時間的制約が大きい。さらには、③そもそも調査や実験の方法論を経験的に学べていない、という困難や葛藤を抱えることになる。例えば、仮にインタビューに行ったとしても、何を聞くのかがあいまい、（特に初対面の方との）関係づくりができない、一問一答的なやりとりになる、聞いたことに乗っかって話を広げたり、深掘りしたりできない、さらには、速記によるメモが取れない。また、アンケートをすぐにやりたがる傾向にあるが、類似した先行調査などの参考モデルを探そうとせず、思いつきでデザインす

ることが多いため、目的がぶれる、必要な質問が漏れる、質問の優先順位が決められなくなる、質問のワーディングや回答形式、対象者の選定が不適切になる場合が多い。実験についても、基本的には同様に、実験パラダイムをデザインすること自体を苦手とすることが多い。

アイデアや発見はある日、突然閃くものであり、天から降ってくるというイメージをもつ子どもたちは意外なまでに多い。実際はそうではなく日々の豊かなインプットなくして魅力的なアイデアや発見は創発されない。SNSを中心とする若者の言語生活と言語文化の正と負の影響を理解しつつ、一見関係なさそうな知識や情報、経験にもアプローチしながら、それらを自分のものにしていくことが鍵を握る。それが不十分なままだと、自分たちの当たり前や思い込みを引きずり、非常に限られた知識や経験、イメージだけで探究を進めることになり、いわゆる視野狭窄を招く。それは無難でありふれた、新奇性や独自性のない二番煎じ的な探究にもつながる。

(3) 探究プロセス「整理・分析」

この段階でよく見受けられる困難や葛藤は「宝の持ち腐れ（データ利活用の稚拙さ）」である。筆者らの実践の場合、個人探究ではなく、チーム探究の方法を採用している。前述した情報収集もチームメンバーが協力し合いながら進めるわけであるが、その都度、自分が調べたものや考えたことをチーム内で共有する機会を設けるようにしている。その際、①各自で調べたものがメンバー間で共有できるように整理されていないことが多い。マーカーを引き、その部分を読み上げるだけの場合や「大体こんな感じだった」という大雑把な共有で終わる場合などである。②探究ノートや各種資料のファイリング、クラウドを用いた共有フォルダ／ファイルの作成・管理などをオススメしているが、なかなか定着しない現実がある。また、③メンバーがおもしろいことを調べてきても、そのおもしろさに気づかずにスルーされてしまう場合、あるいは、④興味を持った商品や取り組みなどを見つけたら、自分たちもそれをつくりたい／やりたいと安易な方向に流れてしまう場合にもよく直面する。

また、一次情報を得るためにインタビューを実施した場合、文字起こしは必須であるが、なかなか進まず、アンケートや実験であれば、データセットを作成・分析し、そこから何を言えるのかを考察しなければいけないが、⑤データの整理や分析の仕方（表計算ソフトウェアの利用を含む）もままならない。あわせて、⑥フィールドワークや調査、実験をしても、そこで得た知見をうまく言語化できないことで思い悩むこともよくあった。「データをして語らしむ」ことの重要性は指摘されるが、せっかく現場の当事者が重要な語りを聞かせてくれたにもかかわらず、その生の声のもつチカラを生かそうとせずに、抽象的で平べったい表現に置き換えてしまう。あるいは、エピソードやデータからそこまで言えないはずなのに拡大解釈したり、裏づけもないままにとりあえず提案に結びつけたりする。想定していた結果と違ったから、この調査や実験は意味がなかったとすぐに判断したり、その反対に、せっかく良い結果が出ているのに、それを最大限生かそうとしなかったりすることもある。

いずれも収集した情報のなかから、おもしろさや価値、魅力、可能性を見極め、それらをどう料理すれば、自分たちが届けたい人々のところに探究の成果が伝わるかに関わる。複数年にわたって探究に取り組んできたが、これまで一度も予定調和的に進んだ試しがない。むしろ、情報収集とその整理・分析を通じて、新たな出会いをもとに軌道修正を図りながら、子どもたちとその予想外を楽しむことに努めてきた。そこに柔軟かつ前向きに対応できたチームとそうでないチームの差は歴然であることは言うまでもない。

(4) 探究プロセス「まとめ・表現」

探究の成果をまとめ、表現するプロセスにおいて、最も重要な困難や葛藤は「それで？という発表」である。一般的に自分たちがやってきたことの成果をスライドやポスター、レポートにまとめ、その成果を説明することが多く、子どもたちもその方法に慣れている。しかし、大抵はストーリー性がなく、オーディエンスに届かないプレゼンテーションになりがちであり、飽きを招くことが多い。例えば、①台本をそのまま読み、オーディエンスの反応を見ながら自分たちの言葉で語ろうとしない発表、②難解な専門用語がむやみに多用され、オーディエンスにそれらの意味が伝わらないままに進んでいく発表、③自分たちがやってきたことの意味づけがなされておらず、調べたり、実践したりした事柄だけが単調に述べられていく発表などが該当する。そうした発表が何チームも続くと、子どもたちも教師も、集中力が途切れてしまう。また、学内発表会で発表すること自体が目的になる傾向が強く、身内の発表だけで留まり、学外につなぎ、その後の展開につながらないケースも多い。

これらの課題の根本は、「宛て先意識の欠如」「表現方法のレパートリーが乏しい」ということにある。前者は、自分たちの探究の成果とその道のりを誰に届けたいのか、今誰に届けようとしているのかに関わる。宛て先が最初から学内の子どもたちであれば、その子どもたちの心に響くようにまとめ方や表現の仕方を工夫することが求められる。他方で、宛て先が学校外の人びとであれば、その人たちにも届くようにチャレンジを促す必要があるだろう。例示すれば、各種イベントや会合の開催・参加、コンクールなどへのエントリー、SNSの利活用など、行政や企業へのアピールなど、様々な方法が考えられる。少なくとも協力者への報告は必須だろう。

他方で、後者については、必ずしもパワーポイントやポスター一辺倒でなくていい。学会発表ならそれでも構わないが、その方法はすべての探究に適しているわけではない。筆者らの実践では、必ずニュースショー仕立てのプレゼンテーションを体験する機会を設けている。また、語りのレッスンも行う。その他にも、探究の成果をドラマ仕立てでまとめたり、フリーペーパーやショートムービー、アート作品、絵本・紙芝居、替え歌・ラップ、ラジオ番組などを制作したりしながら、多様な方法でまとめ、表現することに力を入れてきた。それらを織り交ぜながら、自分たちの探究を社会に発信し、さらなる新たな動きを生み出せるようになることを目指し続けている。

とはいえ、それでもなお困難や葛藤はあり、例えば、①制作者の視点から各種表現媒体とその制作プロセスを考えたことがない、②参考モデルはあっても、そこからオリジナルな発想が飛ばせない、③情報収集とその整理・分析が不十分なため、内容の質を高められない、④制作自体にかなりの時間がかかる、⑤発表会の場面でそれらをうまく使いこなせない、⑥やりっ放しで終わってしまうことがある、というものである。松下（2015）の「内化なき外化は盲目であり、外化なき内化は空虚である」（8頁）という指摘はその通りであり、探究の各プロセスにおいて、宛て先意識を持ちながら継続的に豊かで創造的な内化と外化の機会を設け、最終的な表現に結びつけていくことが重要だと感じる。

(5) 探究プロセス「ふり返し・考えの更新」

探究プロセス「ふり返し・考えの更新」の段階で教師が抱える困難や葛藤は「当たり障りのない、ありきたりで抽象的なコメント」に集約される。筆者らが、年間を通じて探究する学びづくりを担う場合、各回の授業後に必ず子どもたちに大福帳にコメントを書いてもらうようにしている。子どもの内面を少しでも把握し、教師の見取りと子どもたちの実感における認識の差を理解することで、その

後の改善に生かしていくためである。もちろん、子どもたち自身が自分の学びをメタ的にふり返し、各回の学びを意味づけ、その後につなげていく効果も期待している。

この大福帳の記述にあたり、あえて内容や文字数などは細かく指定しておらず、ありのままを記述してほしい旨を子どもたちに伝えている。そうすることで、はっきり分かったことがある。それは、心揺さぶるような気づきや子ども本人にとって実感が伴う発見や驚きがあった場合は、具体的な語りが分厚く記述され、そうでない場合は、「今日は〇〇を学んだ」「色々な考え方があるのだと思った」「みんなの意見をたくさん聞けて良かった／楽しかった」など、当たり障りがなく、内容に踏み込まない表面的かつ抽象的な短文の記述に留まるということである。

いずれの場合も、授業中の見た目で見える反応とは一致しない場合が多々あり、子どもたち自身がどう実感し、意味づけているのかを分かろうとする努力が求められる。その際、子どもが本音を正直に書いてくれる関係性や雰囲気づくりに教師は心を砕く必要があり、「もっとしっかり書こう」などと指導したくなる教師の心性との関連において、これもまた一つの困難や葛藤になる。他方で、表面的で抽象的なコメントは、子どもだけの責に帰することはできず、むしろ、教師にとっての反省材料であり、どうすれば子どもたちの探究をより駆動できるか、その仕掛けづくりで教師は思い悩み、試行錯誤を繰り返すことになる。そこに絶対的な方法は存在しない。

なお、このふり返しと考えの更新に関して、もう一つ重要な発見があったので、付記しておきたい。それは、教師の指導・講評コメントよりも、身近な教師のデモンストレーションやエキシビションを見たり、定期的に他のチームの発表や成果物を見たりした方が、子どもたちの心に響き、強い影響をもたらすというものである。決して教師の指導言や評価言の機能を否定するわけではないが、子どもたちは良いものは良いという鑑識眼をそれなりにもっていることの自覚が必要であるということである。ここでもまた教師がすぐに指導したくなる、その心性が教師にとっては困難や葛藤になる。

(6) 探究プロセス「協同」

本節で取り上げる「協同」はすべての探究プロセスに関わるものであり、特定の段階に位置づくるのではない。先述したとおり、筆者らはチーム探究の方法を採用しているため、この「協同」がうまくいくかどうかは探究全体の鍵を握ることになる。ここで教師が抱える最大の困難や葛藤は「良いものを創り出そうとする合意形成の難しさ」である。例えば、①チーム内で本音が言えない雰囲気がある、②声が大きく主張が強いメンバーの意向でチーム全体が左右される、③批評ばかりで代替案を示さない、④誰か任せなのにやたらと主張だけはする／誰か任せで安易に妥協する、⑤不平や不満に飲み込まれ陰湿なムードになる、⑥お互いにリスペクトがなくダメ出しばかりで意気消沈する、⑦メンバーの強みを活かす役割分担ができていない、などである。

こうした状況が放置されるとチームが機能不全に陥ることは言うまでもない。毎年と言ってもいいほど、筆者らはそうした事態に直面してきた。時には、私たちがチームの輪を乱していると叱られることもあった。その際、教師としては思うところが多々あるため、叱責したり、原因追及を促したりしたくなりがちである。ただ、それをしたところで事態の改善は見込めない。むしろ、困難や葛藤を覚えつつも、子どもたちの声に耳を傾け、それらを受け止めながら、「私たちは何に挑戦し、何を成し遂げようとしているのか？メンバーで力をあわせて良いものを創り出すために、今何をどうした方がいいのか？」に目を向けさせることで、粘り強く合意形成を図っていくことが求められる。もちろ

ん、教師が介入することで、言語化を躊躇する子の発言を促したり、教師もまた探究の仲間として遠慮なく提案したりしながらである。前向きで本気を生み出すチームづくりに心を砕くことになる。

4. 結論

ここまで探究する学びづくりにおいて、教師が抱える代表的な困難や葛藤を探索的に抽出し、探究プロセスに即しながらその考察を試みてきた。中高生と大学生の事例を比較検討しても、多少の程度の差はあるが、大きな違いはなかった。その背景には、探究経験自体の不足という原因も想定されるが、むしろ、本格的な探究を進めようとする際に直面せざるをえない性質の困難や葛藤であることが示唆される。また、探究をどう捉え、どのようなスタイルで企画・実施するかによっても、抽出される困難や葛藤には違いが生じる可能性があるが、これまで先行研究ではほとんど語られてこなかった「舞台裏」に注目し、その分析を試みた結果として、今後より一般化を図っていくための仮説は生成されたと考えられる。

筆者らは、探究を「目に見えやすく日々の生活では当たり前になってしまっている対象の向こう側の世界に目を向け、イメージーションを働かせながら、自分事としてその世界を多面的かつ多角的に迫り、探索することによって、新たなまなざしを獲得するとともに『いまだここにはないもの』を共創することである」と捉えている。その経験が子どもたちの生の実感につながり、これから生きる糧になるのであれば、規模などの大小を問う必要はないと考えている。また、受験で役立つなどと交換価値として探究を捉えるのではなく、探究そのものの使用価値を子どもたち自身が見出せるように心を砕いてきた。

その際、何らかの「いまだここにはないもの」を共創しようとする限り、予定調和的な探究プロセスをデザインすることはできない。だからこそ、本論文で抽出した困難や葛藤と日々向き合いながら、等身大の子どもたちを受け入れつつ、子どもたちと一緒にあって、それらを少しでも乗り越えていく努力と試行錯誤を積み重ねてきた。そのプロセスが実は教師の同僚性の構築や職能開発などにもつながっていることは明らかである。探究を教育産業などに外注し、何らかの手がかりを得るのはいいが、丸投げしてしまっただけではそうした効果は期待できず、探究文化が学校に根づくことはないだろう。

また、筆者らは探究する学びづくりについて、研修や出前授業などで高校の先生方と関わるが多い。そのときによく耳にするのが「生徒たちの探究意欲が高まらなくて困っている」「探究において、どこまで口を出したり、手を出したりしたら良いかが分からない」という悩みである。前者については、「探究をやれば、自然と意欲は高まる」というナイーブな動機づけ観を捨て去る必要がある。形式的に探究のプロセスを辿ったとしても、必ずしも動機が高まるとは限らず、そのプロセスに出会いや驚き、発見、共鳴などがあるから、楽しさやおもしろさを覚え、意欲が高まるわけである。あわせて、探究プロセスは思っている以上に地味な作業なども不可避であり、何をどうすればいいかが分からずに思い悩んだり、思い通りにいかないがゆえに不平や不満が募ったりすることも多々ある。そのときに、教師が子どもたちを共感的に受容しながら、時には意識的に距離をとって見守ったり、励まし、勇気づけ、相談に乗り、助言し、一緒にやってあげたりする必要がある。

これは後者の教師が介入することの意味とも関わる。子どもたちの主体性は引き出すものであるとともに育むものでもある。探究は主体的にやるものだから、子どもたちにすべて任せておけばいいというのであれば、学校で教師が介入しながら探究する学びづくりをする必要はない。どこまで口や手

を出すかに明確な線引きはできないが、子どもたちの自己選択と自己決定の自由を尊重しながらも、教師もまた探究の仲間として関わるということが重要であるという仮説を私たちは見出している。すなわち、一緒になって必死に考え、調べ、遠慮なく提案しながら、子どもたちだけでは到達できないレベルに子どもたちが到達できるように、認知的サポートや社会・情緒的サポートも施しつつ、子どもたちの探究を駆動させ、その醍醐味とともに味わうという役割認識である。教師だから何でも知っていなければいけないというプライドは捨て、子どもたちと一緒に探究すれば良いわけである。それは指導者というよりも同伴者というイメージであり、教師が一緒になって楽しむ姿が子どもたちに与える影響は極めて大きい。

最後に今後の課題を挙げておきたい。研究としては、本研究で抽出された困難や葛藤を、他の実践の場合などと比較検討することで、その信頼性と妥当性を高め、より一般化する必要がある。また、それら困難や葛藤を乗り越えるための努力と試行錯誤の収集・共有・分析を通じて、探究文化を学校に根ざしていくための方法を明らかにしていく必要があるだろう。あわせて、今回は総合的な学習／探究の時間に関する事例に焦点を絞ったが、今後、高等学校においては各教科目においても探究する学びづくりが進む予定であるため、その共通点と相違点の分析も必須になる。

他方で、今後の総合的な探究の時間の実践に向けて、その本来の趣旨を効果的に実現しようとするのであれば、条件整備が不可欠であることを課題提起しておきたい。どのレベルの探究を実現しようとするのかによって異なるが、探究する学びづくりはかなりの労力と時間を要す。例えば、学内での活動はもちろんのこと、学外での諸活動をはじめ、教師にとっては授業前後の打ち合わせなどの時間が必要となる。専門家らを招聘したり、活動に必要な物品や機材、資料等を購入したりするためには予算の確保が不可欠である。本論文の冒頭で述べた通り、総合的な探究の時間を、学校教育目標との直接的な関係を持つ唯一の領域であり、各教科等を横断して資質・能力を統合する教育課程上の重要な役割を担うものとして位置づけるのであれば、週1～2コマ程度の扱いでいいのかどうかを含めた検討が必須である。各自治体や各学校の判断によると思うが、組織体制や実施体制の整備を含め、条件整備の充実が望まれる。

注

- (1) 「Co-Creative Learning Session」の意図をはじめ、2017年度と2018年度の経緯や実践概要、成果などについては、緩利・青木（2018、2019）を参照してもらいたい。2019年度の実践報告は昭和女子大学現代教育研究所のWebサイトにデジタルブックレット形式で公表している（http://iome.jp/project_pub/co-creative2019/html5.html#page=1：最終アクセス2021年9月15日）。また、2020年度の実践報告は未発表であり、内部資料として管理している。毎年度、プログラムで取り上げるメインピック（「食」「衣」「医」「水」）は変えているが、プログラムの基本的な枠組は変えていない。後述する大学生版「Co-Creative Challenge」も同様である。
- (2) 私たちはプログラムの最初の方で、必ず専門家を招聘してセッションを複数回行うようにしているが、そこで学んだこと、あるいは、毎日の教科学習で学んだことが課題の設定でほとんど生かされないことは教師として（自戒の意味を込めて）反省するところである。
- (3) 本文中で後述する情報の収集や検索、アクセスの方法をはじめ、文献・史資料の読解や考察、一次資料にアプローチするための方法論（調査、実験など）などの方法知は、各教科学習でも内容知に加えて扱える／

扱うべき学習内容であり、総合的な学習／探究の時間の専権事項ではない。こうした方法知の獲得という観点からの各教科学習と総合的な学習／探究の時間とのカリキュラム統合も今後の一つの課題である。

- (4) 探究において一次情報へのアプローチは非常に重要になる。オリジナリティの源泉となるからである。近年ではSDGsなどのグローバル 이슈や地域活性化にかかわるテーマを取り上げ、解決策を提案・実装することに重きをおく探究が増えてきている。しかし、現状認識を他者が加工済みの二次情報だけに頼り、現場で何が起きているのか、その場の人たちがどんな思いを抱いたり、困ったりしているのかなどに直に触れずして、解決策を検討・提案することはリアリティや当事者性、倫理、責任感などに欠ける。とりわけ、社会問題の場合、筆者らの経験上、自分たちの思い込みによるイメージが先行し、同情的なまなざしのまま、上から目線の提案になりやすい傾向にある。実際にフィールドワークができればベストだが、それができない場合であっても、地域純民や専門家、その他の関係者らにインタビューするなど、自分たちの身体で情報を収集する努力が不可欠である。それが「借り物」の探究から脱却することにつながる。これら一次情報のアプローチにおいて、子どもたちが暮らす地域には数々の探究のタネがあり、それらをしっかりと掘り下げた方が具体的でオリジナリティに溢れた探究になり、グローバル 이슈とも関連づけて進めることは十分可能であると筆者らは考えている。なお、二次情報を扱う場合であっても、データベースや史資料を自分たちの課題意識に基づいて再分析、あるいはメタ分析するなどの工夫が必要であろう。

主要参考文献

- 荒瀬克己（2007）『奇跡と呼ばれた学校—国公立大合格者30倍のひみつ』、朝日新聞出版
- 安藤福光・緩利誠（2021）「高等学校教員は探究学習をどう受け止めているのか—『越境による共創』に関する意識と行動に注目して—」（日本カリキュラム学会第32回琉球大学web大会 2021）
- がもうりょうた（2017）『探究カリキュラム・デザインブック—アクティブ・ラーニング（主体的で対話的で深い学び）ははじめました』、合同会社ヴィッセン出版
- がもうりょうた（2018）『探究実践ハンドブック』、七猫社
- 松下佳代（2015）「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター（編）『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために』、勁草書房、1-27頁
- 日本図書館協会図書館利用教育委員会図書館利用教育ハンドブック学校図書館（高等学校）版作業部会（2011）『問いをつくるスパイラル—考えることから探究学習をはじめよう！』、日本図書館協会
- 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

謝辞

本発表はJSPS 科研費 JP18K02345 と JSPS 科研費 JP 20K20337 の助成を受けた。