「自由で協働的な探究学習」の授業づくりのエッセンスとは

村上　忠幸

What is the essences on development of lessons for free and collaborative investigation learning ?

Tadayuki MURAKAMI

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要

第 6 号 （2024年 1 月）

Journal of Educational Research
Center for Educational Career Enhancement

No.6（January 2024）

「自由で協働的な探究学習」の授業づくりのエッセンスとは

村上忠幸
（京都教育大学名誉教授）

What is the essences on development of lessons for free and collaborative investigation learning ?

Tadayuki Murakami

2023 年 8 月 31 日受理

抄録：筆者はここ 20 年来の探究学習の研究により、「自由で協働的な探究学習」という自由度の高い探究プロセスを開発・実践して成果をあげてきた。そして近年、その特質は、集団が個（個人あるいは個別）を活かすように機能することがわかってきた。そこで、日本的な教育文化の中で、協働的かつ共同的な自由試行を基本とした探究学習を実現するために、その授業づくりについて理論と実践を交えて議論する。その時、探究学習を「個と集団」という視点から捉え、さらに授業をデザインするために必要なエッセンスについて考察する。現状、垣間見える探究学習の授業は「個と集団」の視点が希薄なままに、集団的な授業づくりに終始している印象である。このようになる理由を検討し、「個と集団」という視点が定着するための探究的な授業方略についても検討したい。

キーワード：自由で協働的な探究学習、探究学習、メタ認知、省察、個と集団、エンゲージメント、真正性、問い

Ⅰ．はじめに

日本の学習は集団性を基調として、個人という認識は欧米のそれとは異なっている。一方、欧米の学習では個を基調として、集団という認識は日本のそれとは異なっている。探究学習は基本的に、個が多様な他者と協働して共同的（対等に協力）に、個の能力を発揮し、また能力を伸長させる営みである。その意味で、筆者らが開発・実践してきた探究学習である「自由で協働的な探究学習」は、集団からはじまり個が活性化され、集団に帰する流れが共通している。集団から個につながる集団形成のプロセス、個の可視化の工夫が奏功し、それは以下の 3 つの授業方略によって支えられている。

・グルーピング：マルチプル・インテリジェンス理論（ガードナー、2001）を活用し多様な個性の協働を図る
・授業デザイン：前仮説段階（村上、2005）、messing about（Hawkins、1969）、真正性（村上、2021a、2021b）の考え方に基づき試行錯誤による集団のダイナミックス（個人の思考・行動等が相互に影響を及ぼし合うこと）が機能（前仮説段階）、自由試行による 1 人称 - 2 人称 - 3 人称の深まりが生じる（messing about）
・省察：探究を経験と捉え、デボノの帽子（Edward、2015）、4 つの窓（村上、2017）等によって個人の経験からの学びのメタ認知を促す

いずれも探究学習の開発・実践において集団における個を浮き立たせ、エンゲージメント（心理的没頭）を生じさせる機能を持っている。もし、探究学習が授業として個別化していなければ、また、集団としての学びに終始するのであれば、探究という個の学びが希薄となる。現状では、集団に対する探究学習の多くは、指導者によるコントロールが巧みになされている。すなわち、個に帰する認識が希薄でありながら、探究的な外形（協働、自由試行、省察（振り返り）等）はパターン的に実施され、集団において個を浮き立たてせる働きかけもなく、個が見えないままに、個人の主体的な学びが放置される様子が見受けられる。

筆者が上のような認識に至ったのは、2017 年に示された今回の学習指導要領のもと探究学習に向かう気運が、これまで経験したことのないほどの大きな潮流となっていることに由来する。これにはさらに、2020 年初以来のコロナ禍による直接的なコミュニケーションが避けられた窮屈な学習環境から生じた認識も加わっている。そ

して近年、この経過の中で、筆者はある気づきをもった。それは探究学習の気運の高まりとその実践への潮流の中で、「探究学習とは何なのか」という、現実に行われている探究学習が、果たして探究学習なのかという根源的でありながら素朴な問いが語られはじめたことである。そこで、私はこのような問いに対して探究学習のなかに「個と集団」という視点を加えることが、その問いを探究する有効な視点であることに着眼した。本稿では私の 20 年来の探究学習研究を背景として、改めて問う「探究学習とは何か」ということについて、「個と集団」という視点を重ねて議論し、探究学習の授業づくりとして展開し、そこに必要となるエッセンスについて議論したい。したがって、本稿は「個と集団」の視点を重ねたうえで、「自由で協働的な探究学習」について改めての定義付けと、そこに必要とされる教員の資質・能力につながる考察について述べ（Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ）、それをもとにして「自由で協働的な探究学習」の授業づくりのエッセンスについて議論する（Ⅴ）。

Ⅱ.「個と集団」の発想Ⅲ. 日本の教育文化についての考察

(1)「自由で協働的な探究学習」から見える「個と集団」の視点

筆者らが開発、実践してきた「自由で協働的な探究学習」については、事例を重ねて言えることとして、探究のプロセスには一定のパターンがあるということである。筆者はこの探究学習をサッカーの試合に例えることがよくある。一定のパターンとは、多くの自由度の高い協働的な探究の中に、サッカーのように何が起こっているか、つまり何が起こるかわからない中に実は共通のパターンが存在するということである。それを認識することで、目の前で起こる現象から気付きを得ることが可能になる。多くの探究を観察していると、試行錯誤をしている児童・生徒、さらには学生や大人にはほぼ共通した試行錯誤のパターンをもっている。それは、以下のようになる（村上、2021b）。

- 対象の観察、五感によって対象を認識する。
- 何かを比較し、対象の中から、何か手掛かり（カギとなる要素）を得ようとする。
- 手掛かりらしきものについて、変化させる。手掛かりとなることの確からしさを見出す。
- 手掛かりらしきものがきちんと手掛かりになることを確かめ、そのようなものを複数見つける。
- 現象への手掛かりの関わりについて、手掛かり間の関わりを見ながら説明しようとする。
- 関わりについて様々に検討する。この時、小仮説が様々に生じる。
- 確からしい関係を見いだすとき、仮説として確からしいものが見つかる。
- 確からしいものを適切な方法を用いて検討する。これは検証に当たる。

このように探究は、グループで試行錯誤というサッカーの試合らしきことをしながら仮説、すなわち得点にたどり着く。上記の過程には、様々な気付きや発見がある。それは個別的であり、また多様である。その中にサッカーで言うパスをしたりシュートを打ったりする。試行錯誤はなかなかうまくいかないが、それがうまくいったときの輝く表情や「やったー」という声は、まさに自由な探究ならではのものである。また、筆者らの展開する探究学習では、ほとんどの班がシュート、すなわち仮説にたどり着ける。

このような探究において、教師の立場をサッカーの監督になぞらえてみる。まず、サッカーの監督はプレーヤーとゲームをどのように見ているのであろうか。サッカーの試合ではいったん試合が始まると、監督はプレーヤーをコントロールすることはできない。ましてや、ゲームの流れにも手出しできるはずもない。このとき監督のゲームを見る観点は、プレーヤー個々を見ているのか、ゲームを総合体と見ているのか、そのいずれかである。すなわち、プレーヤー個々に注目して個々の動きの集合体のとしてゲームを見るか、ゲームという総合体を見てその中の個々を見ようとするのか、そのいずれかになる。要は、個々のプレーヤーの把握が先か、ゲームという総合体の把握が先か、といういずれかである。グレーゾーン（黒白をつける中間状態）はあるものの、監督の立ち位置がわかれるところである。

これを、授業になぞらえてみると、日本の授業ではゲームという総合体の把握が優先され、欧米の授業では個々の把握が優先されると見ることができる。前者が集団主義、後者が個人主義といわれる所以の一つの例である。さらに日本の授業では、サッカーではかなわないが、教師は絶えずゲームをコントロールしようとする。その認識が先に述べた集団性の高い授業として、日本の教育文化をつくっているといえはしまいか。筆者らが展開する

「自由で協働的な探究学習」は、日本の教育文化のなかにありながら、欧米の授業のように個に注目しているところに特徴がある。これを理解し実践していくためには、新しい OS が必要とされる。OS とはコンピュータを動かすオペレーションシステムのことであり、Windows は Windows の OS、Mac は Mac の OS でしか動かない。例えるなら、いまの日本で探究学習に起こっていることは、Mac を Windows の OS で動かそうとしているようなことではないだろうか。つまり「自由で協働的な探究学習」を動かすには、日本の教育文化の中に普通はない OS が必要とされるということである。

(2)「個と集団」の発想への気づき－オランダの教育から

筆者が、「自由で協働的な探究学習」を展開する中で「個と集団」という視点に気づいたきっかけはいくつかある。探究学習を考えていく過程で、欧米の探究学習の状況について踏査して調査研究してきたが、2005 年から毎年訪問しているオランダの教育から特にその視点を考えることができた。オランダは世界で最も個人主義が進んだ国（私信：佐藤学）と言われており、集団主義といわれる日本と対極にある教育文化をもつ。現地で接する学校や大学、街の人々から個人主義といわれる現象は垣間見えるものの、日常感覚として、筆者にとって依然としてオランダ人が個人主義的な生き方をしているという実感は希薄である。歴史的には 17 世紀のオランダが世界に先駆けて市民社会を形作ったことから、今日の成熟した市民社会があり、教育についても先進的な姿があると理解している。そして、むしろ現地に生活する日本人からオランダの個人主義とみえる様子を知ることができた。以下は、コーチングを議論しているときに記述された私信（仲本かな氏（オランダ在住）より、2023 年 8 月）での一部抜粋（筆者による）である。オランダの個人主義とはこういうものだということが見てとれる。

「オランダでも、コーチやコーチングという言葉を聞くようになって、20 年ぐらいでしょうか？言葉そのものは比較的新しいのですが、コーチング的な考え方は、昔から空気のように存在していたオランダ人の国民的価値観のようにも思えます。考えてみると、上司もそうでしたし、家族や周囲、友人や同僚、人は子どもに対しても決して相手に自分の価値観を押し付けない「あなたにとって、いいと思う事かどうか、あなたが決めるといい」のような話し方で、人との関係性を保っています。」

そういえば、筆者が接したオランダの大学、学校の先生方からこのような対応をされてきたことを思い出す。これが現地に立つときに感じたオランダの個人主義の日常なのである。

このように日本にいただけでは、また、オランダの現地に足を運んだだけでも気付きにくい個人主義というものの実感を伴った理解が、まずは日本の教育を海外と比較して考えるうえで必要となる。筆者は、日本の文化から日本の教育文化を考えるために、オランダでの日常体験、文献調査、私信等から得られた情報を立体的に組み合わせた概念（現状、未整理である）をもとにしている。それを本稿において、オランダの教育文化と日本の教育文化を比較して考える基盤としていること申し添えておく。

(3)「個と集団」の視点による探究学習の見方

本稿における「個と集団」という視点は「紙コップの不思議を探る」（村上、2019a）等の「自由で協働的な探究学習」を展開する中で見出されたものである。仮説にたどり着く試行錯誤を通じて、個人が自由に、他者との多様性のあるダイナミックスの中で、必然的に個という存在が浮き立ってくる。ふつう日本においては、偶然、個が浮き立つことはあっても、ほとんどの場合は集団に埋もれてしまい、浮き立って見えることは少ないように思われる。その意味で、「自由で協働的な探究学習」では意図的に個が活躍する場を作り、省察によって個を意識する状況を作っている。近年盛んにおこなわれるようになった探究学習は、日本の集団的な授業のなかにあって「何気なく」、個に向かう雰囲気がある。そのような曖昧ななかに意味を見出すとき「個と集団」という視点は有用性があると考えている。

Ⅲ．日本の教育文化についての考察

本稿では「個と集団」という一見すると個人主義と集団主義、欧米文化と日本文化というような二極対立な捉え方として単純化しているように見える。そこはグレーゾーンを意識して、筆者自身の「個と集団」という認識をもとに議論を進めている。また、日本あるいは日本人について筆者自身の興味・関心は以前から高く、探究学習の研究の背景として日本文化や日本人の理解に骨を折ってきた。特に欧米の中でオランダとの付き合いが長く、この国を通じて日本文化や日本人の理解が深まった。この項では、筆者から見た「個と集団」という視点の背景にある日本の教育文化について考察する。

（1）日本人の意識にある意識と無意識の間の中空構造（河合、1999）から日本の教育文化へ

河合隼雄によると日本人の精神構造は、意識と無意識の間に中身のないがらんどうの中空がある構造（中空構造）をしており、善悪、正邪などの明確な判断が相対的になり、ある意味曖昧になるという。また、「和を以て貴しとなす」的に全体の和を重んじ、個人の我を出さないような思考様式を取ることもこの所以であるといわれている。要するに「空気を読む」など周囲の雰囲気を察し、周りに合わせて、個を出さないようにするという行動様式につながるという理解である。同調圧などと呼ばれるものはむしろこのような行動様式に過剰反応する行動様式として使われる。このように日本人の行動には、集団的同一性があるといわれ、また我々日本人自身も意識・無意識を問わず、そのような思考・行動を行っているといわれる。

（2）和を以て貴しとなす、日本人の集団主義とは

日本人の集団主義を考えるとき、日本人が欧米人に比べて集団主義であるとよく言われている。これに関する実証的な研究として高野による「「集団主義」という錯覚」（高野、2008）には心理学的調査により日本人の集団性に対しては否定的見解が示されている。一方、井上（井上、2018）は、社会学者の冨永健一が「集団主義というのが日本人不変の社会的－文化的特性でありつづける」（「日本の近代化と社会変動」（1999））としながら、今でも日本における社会学者たちの一般的な見解になっていることを述べている。ただ、井上は、日本人が「和を以て貴しとなす」という民族かという疑問を呈している。ここには日本人が、自己主張等が苦手で、その代わり、全体の和を重んじる民族性があるということへの違和感があるという。例えば、京都の四条河原町の交差点で東西南北を眺めたとき、街並み全体の調和を考えたビルが一つもないと言い、パリのオペラ座前では同じようなたたずまいのビルが並んでいるという。ここから自己主張が強く個人主義的なのは日本人だという。

このように日本人の集団主義を巡っては、白黒そしてグレーゾーンとなんとも様々な意見が飛び交っている。筆者としては、日本人は日本人的集団主義を持ち、日本人的個人主義を持っているという理解がひとつの落ち着きどころのように考えている。そこで、筆者の日本人に対する集団主義、個人主義への見方は、こうである。

日本人が「和を以て貴しとなす」ところは見えるところでの話であり、そこでは同調圧が働き、全体の調和を考えて自己主張を避ける。ここのところが集団主義的な見え方をする所以である。ところが見えないところでは、自我を反映した自己主張を行う、またそれはエゴイスティックな側面を持つ。ここの見えないところというのは物理的・精神的な意味で、他者の目がないところでは、非自律的に自分勝手に何をするかわからない日本人のすがたがある。SNS 等の匿名での誹謗中傷、交通機関のキセル乗車、若者の闇バイトへの安易な加担などである。その意味で、日本人の持つ精神的な中空的二重構造が、日本人の集団性を特徴づけていると考えている。

（3）「みんななかよく元気で、一人一人が輝いて」という集団主義

日本の集団主義を教育の中で考えてみると、私たちの取り組みが集団主義的であることが見てとれる。例えば、小学校のクラス目標であるが、思い浮かぶのが「みんななかよく元気に、一人一人が輝いて」である。「みんな」で「なかよく」なのである。個への視点は「一人一人」として、付け足しの感じがあり、集団の構成員としての個という捉え方であることも分かる。以前、オランダの小学校で日本人教員（私信：仲本かな氏、前出）に聞いたことがある。

（村上）「子どもがけんかをしたらどのように対応するのですか」

（仲本）「日本と同じですよ、2 人を呼び出して、なぜこうなったか、どうすればよかったか、これからどうするか、ということを聞きます」

（村上）「終わったら、さあ仲なおりして、これから仲よくするんですよ、と言いますか」
（仲本）「そんなことはまず言いません」
という感じである。
日本はとにかく「みんなが、なかよく、楽しく、ワイワイガヤガヤ」のイメージである。多くの探究学習もこのイメージで実践されている。

（4）ポスト近代に表れてきた日本的個人性

1990 年以降のポスト近代と呼ばれる状況になり、日本人の思考・行動にも変化が生じてきた。これまでの集団的で癒着的な個人が見えにくい人間関係が緩み、集団の均質性、排他性が緩みはじめたのである。その中で、集団に埋もれていた個人が見えはじめた。また、それまであった集団的な凝集力が弱まり、個人が集団から離脱するような現象も起こりはじめた。日本的に個人が見えはじめたわけだが、例えば、オランダ人は生まれたときから個人となるべく育てられており、個人として成長している。日本ではそのような成長の仕方は少なく、集団の癒着的な環境の中で、相互依存的に育てられるのである。日本人の個は、この集団のなかで癒着的な、まるで納豆のねばねばのような人間関係を結び、それが集団として団子状に存在する。この団子状のゲル化した塊は、意識として均質で、他の団子的集団に対して排他的となる。このような状況の中で、近年、個人として集団から外れる不登校とか引きこもりなどのような、個人が浮き出してくる現象が生じている。これらの現象には日本人にある、日本人が長い時間をかけてつくってきた日本人の精神構造である中空構造が作用していると思われる。翻って、オランダ人を見てみると、この中空構造を持たないとすれば、彼らの行動がよく理解できる。意識と無意識が表裏一体で密着しているので、裏表がなく、善悪、正邪の判断などもはっきりしている。彼らを見ていると社会は個人の集合体であることがよくわかる。一方、日本では社会は個人が粘着して団子状になっている集団であると見えてしまう。この集団的な日本人の特徴を、以下に思いつくままにあげてみた。

・自分で決められず人にたよる
・私がしてあげないと、という癒着的関係をつくる
・会議が長く何も決まらない
・物事が決まらない、問題の先送り
・集団をコントロール（同調圧、忠誠心、服従などにたよる）したがる
・集団の中で切磋琢磨して個人の成長を促そうとする
・仲よく楽しくすることがいいこと
・元気よくノリがいいことがいいこと

ただ今日的に、この集団性が機能しなくなっている状況が垣間見える。それを上に対応して示した。

・自分で決められず人にたよる（ことができない人が増えてきた）
・私がしてあげないと、癒着的関係をつくる（が、空振りしてしまう）
・会議が長く何も決まらない（ことが責められ、意味のない切れの良さが横行して意味のないことが決まってしまう）
・物事が決まらない、問題の先送り（つけが回りはじめてきた）
・集団のコントロール（同調圧、忠誠心、服従など）（機能しなくなり、好き勝手にする人が増えてきた）
・集団主義による切磋琢磨して個人の成長を促そうとする（気持ちだけになってきた）
・仲よく楽しくすることがいいこと（付き合いが面倒になって形骸化してきた）
・元気よくのりがいいことがいいこと（先導的リーダシップの希薄化、ついていけない）

すなわち、集団性が緩み、個人が見えてきたということだが、以下のようなことが起こりはじめている。

・個人の勝手気ままな行動、認識
・文句を言わない者（サービス業、コンビニ店員、駅員、携帯ショップ店員等）への乱暴・粗雑な態度
・旧来の社会的聖職性（これまでは尊敬の対象だった政治家、医療関係、学校等）への批判・攻撃

・昔の家村的人間関係への思慕と現状批判（主に年配者）
・世代間の確執
・祭りごと冠婚葬祭の簡略化、消滅

そしてこのように発生してきた日本的な個人の特徴について考えられることを示す。
・欧米の個人主義と異なる個人主義の発生（エゴイスティックな個人）
・自律性、自由の認識の希薄な個人
・個人として育てられていない個人の特徴（未熟さ、勝ってさ、等）の顕在化
・自己関心の強さ（自己分析ではなく、周りの情報から自分を知ろうとする）
・共同性の希薄さ（マウントをとる他者の存在、容易に立ち切れる人間関係）
・アイデンティティの欠如（集団アイデンティティの形成に腐心、他者にこうあるべきと求める）
・大人になれない（欧米、アジア諸国に比べて低い大人の認識、エージェンシーの低さ）
・人間関係の表層的な存在感をよしとする風潮（中空構造の外形だけ、中身の空洞化した個人）

そこで、現状発生しているこのような現象に対して、個を成長させるための取り組みをきちんとするべきであると考える。ただ、その時に留意するべきことは、これまでのように様々な欧米の理論や実践をそのまま輸入するようなことを繰り返してはならないということである。自戒も含めて言うが、とかく欧米の教育を視察すると魅力的な理論や実践が目に映る。それをそのまま日本で実践することは、もちろん教育という土着性の強いいとなみにとって容易ではないことはわかっていながらも、試みようとする。欧米の理論や実践は、個人主義を基本に作り上げたものであるから、いくら有用であっても、日本の集団主義の中にストレートに入れこむには、一筋縄ではいかない難しさが横たわっている。それならば、日本の集団主義を大きく変えることなく、新たな視点として個人主義をきちんと理解し、かみ合わせをよくして導入する方策を考えてはどうだろうか。日本の教育は集団的で受身的なインプットの教育といわれ、主体性などが育たないと言われるが、これはそう簡単に変わるものではないからである。

しかし、このような教育文化の中でも、個人は立派に育ち、世界と渡り合っている人材は少なくない。新しい時代、日本の若い世代である Z 世代にもその新しい日本的な個人の発生の兆しを感じているのは、私だけであろうか。しかれば、日本の教育文化に、個人主義の生成を促す、個人の発生を期待する新しい方策を加えてもいいと思う。私にとって、それが「自由で協働的な探究学習」であることはこれまで何度も述べているが、それが切り札の一つになることを期待している。

Ⅳ.「個と集団」の視点を探究学習に

筆者が、「自由で協働的な探究学習」において、欧米のように個を主体とした協働的かつ共同的な探究学習を主導したいと考え、探究を遂行する教師力としてコーチング力、省察力、ファシリテーション力を育成することについても研修の開発・実践に注力してきた。

（1）教員の資質・能力の育成

本稿で示す「自由で協働的な探究学習」は、小学校、中学校、高校、大学、教員研修等で広く実践し、マルチプル・インテリジェンス（以下 MI）を用いた「自由で協働的な探究学習」として安定した評価を得ている。また、このような学びを有効にする「学びの場づくり」の考え方をもとに、教員の資質・能力として「省察力」「コーチング力」「ファシリテーション力」の育成をすでに試行している。特に「省察力」を中心的な能力と捉え、コルトハーヘンの「ALACT モデル」「コア・リフレクション」（コルトハーヘン、2010）を参考にして、省察を取り入れた学習や教員研修（村上、2021a）を試行し、良好な反応がある。すなわち、自由度の高い協働的な学習の場を支えるための教員に求められるものとは、「活動あって学びなし」「這いまわる学び」にならないように一定の秩序と自由さを作る意志とスキル（能力）である。それはコーチング力およびファシリテーション力に基づく支援と、学習者からの個別多様なアウトプットをメタ認知するための省察力である。

以上の認識に立って、ここ数年、探究学習に必要な教員の資質・能力の育成を図ってきた。また、このような資質・能力は、私たちおよび私たちの試行する教員の資質・能力育成を経験した学生および教員にとって、経験的暗黙知からいわゆるメタ認知による反省的な実践の創造につながる可能性が見えはじめている。

（2）なぜ「個と集団」の視点が必要か

上に示した教員の資質・能力は学習者の学びとして、アウトプットから学ぶという方略にとって必要欠くべからざるものである。要するにメタ認知を促し、一人一人が多様性の中で個別最適な姿にたどり着くことがイメージされる。筆者は教員研修や教員養成の中で、上のような個人主義に向かう資質・能力の育成に一定の手ごたえを得るようになってきた。ただ、その先にあるもの、すなわち現実的には、日本の教育が得意としてきた集団主義的教育との折り合いの問題が見えてきたのである。考えてみるに、日本の教育がいきなりオランダのような個人主義的なものになるはずもなく、どうしたものかと考えを巡らせることとなった。そこで「個と集団」という視点をもとに考えると、個の視点がなければ、上に示した教員の資質・能力も機能しなくなる。「個と集団」という視点から言えば、上の資質・能力は個の成長を促す働きを持ったものであるからである。要するに、私たちの目の前で起こっている教育活動において「個と集団」の視点からみると、「個と集団」の事象が混在しており、特に探究学習の実施が広がるにつれて、その混在の度合いは混乱にまでなっている。ただそれを見分けるメガネがないので、「個と集団」がわからないまま外形（協働、自由試行、省察（振り返り）等）ばかりの実践がひろがる状況となっている。このような状況は「個と集団」の視点である程度整理ができる。そのうえで、「探究学習は個を育てる」という認識をきちんと持ち、上で示した教員の資質・能力を身につけ活用していくべきである。

繰り返すが、「個と集団」という視点で学習を峻別し、特に探究学習については個を成長させる学びであるという認識を持ち、日本にある集団主義の伝統に加えて個人主義に基づく探究学習を開発・実践していくべきである。

Ⅴ.「自由で協働的な探究学習」の授業づくりのエッセンス

ここまでの議論で、筆者らが展開してきた「自由で協働的な探究学習」に、新たに「個と集団」という視点を加え、重ねることで、日本の集団主義的な教育文化の中で個に着目することの意義について述べてきた。すなわち、筆者らが 20 年来の探究学習の研究を通じて、日本では「うまくいかない」ところについて新しい視点を加えることで、状況を整理し、日本の教育資源を有効に活用できる探究学習の実現に、一定の有意義な前進を期待する提案をしたわけである。

さて本項では、ここまでの議論をさらに進めるために、授業づくりについて議論したい。筆者らは、「自由で協働的な探究学習」として 20 程度の探究プロセスを有し、小中高の出前授業や大学の授業、教員研修に実施している（村上、2013）。これらの授業は「自由で協働的な」という要素を満たした、実践で磨き上げたいわば完成された授業プロセスである。これまでは、これらの授業を教員や学生が修得して授業実践することを推奨してきたが、探究学習のひろがりとともに、新たに教科書の単元をもとにした探究学習の開発・実践をしたいという要望が寄せられようになってきた。従来であれば、「自由で協働的な探究学習」をワークショップ形式による研修で体験して、さらにマルチプル・インテリジェンス理論によるグルーピング、授業デザイン、省察などを活用できるようになる研修をし、単元における授業づくりは教員・学生が個々に工夫して対応することを促していた。

ここでは、単元のなかで「自由で協働的な探究学習」の授業づくりをしたいという要望に応えるために、授業づくりのエッセンスについて、以下に具体的に検討した。

（1）授業づくりのエッセンス・その 1：集団から個に向かう流れ

日本の集団主義的な伝統である「みんなで仲よく楽しく、ワイワイガヤガヤ」で探究学習をスタートするのが好ましい。この際、MI によるグルーピングは班のアクティビティ（パフォーマンス）に差が生じない効果がある。また、班のメンバーのインテリジェンスの多様性も担保される。主体的・対話的で深い学びは、messing about における 1 人称、2 人称、3 人称へ流れが生じることで、深い学びへとなっていく。日本の集団主義的スタート

がうまく切られれば、自然に個人が考えはじめることで自己主張などが起こり、個人が浮き立つ。また支援においても個人が浮き立つように配慮する。このような流れができてきて、個人が主体的に動き出すことができる。探究後、グループで 1 人 1 人に対して省察をする（デボノの帽子の活用）。それにより集団でスタートしたときには見えなかった個人が、最後には見えるようになるという効果も実感できる。

集団（ワイワイガヤガヤ） → 個人（自然に浮き立つ、支援において意識する） → 集団（省察で個人を可視化する）

（2）授業づくりのエッセンス・その 2：探究の肝、エンゲージメントを実現する

エンゲージメントとは心理的没頭状態のことで、この状態では一般的に時間が実際よりも短く感じられる。筆者らの探究学習はいずれもこの状態がよく生じ、熱中して活動する様子が見られる。探究学習が探究学習であるためには、この状態が生じることは必須条件であると考えられる。また、エンゲージメントが成立するための条件として「問い」と「真正性」が重要となる。

（3）授業づくりのエッセンス・その 3：探究をしたくなる「問い」の設定

探究における「問い」の意味付けは多様で、探究学習の広がりの中で幅広い実践事例の分析を通じてその概念構造を理解していく必要がある。

「問い」は探究学習の原動力となる重要な要素である。魅力的な「問い」は探究心を維持し、班での議論を活発化し、エンゲージメントを生じさせる。また、「問い」には多様性がある。ある「問い」は刺激的で、児童・生徒を集団的に引き付ける、ある「問い」は様々な仮説生成を誘発し、ある「問い」は考えても考えてもらちが明かないが、粘り強い活動を生じる。このように「問い」は様々な形でエンゲージメントを生み出せるが、その概念構造は一見していてはわからない。「問い」とエンゲージメントの関係については本稿における視点に基づき、さらなる研究が必要である。

（4）授業づくりのエッセンス・その 4：真正性のある授業デザイン

「問い」と並んでエンゲージメントを支える要素として、真正性をあげる。これも一筋縄ではいかないが、これによって「問い」が生じ、エンゲージメントへとつながる。真正性はホンモノ性ともいえ、授業においては以下のことがあげられる（村上、2022）。

・授業者の経験がホンモノ：授業者が対象世界に対して探究的な経験があること
・授業デザインがホンモノ：授業者が探究したプロセスを凝縮した流れがあること
・教材がホンモノ：昆虫・植物など自然物の実物に直接触ること

上のような授業者の取り組みによって、学習者がホンモノ性のある体験をする。それは例えば、アゲハチョウの研究者である私がアゲハチョウの授業をして、児童がアゲハチョウを直接触り、砂糖水のエサやりを体験することで、まるでアゲハの研究をしているような感覚を持つというようなことである。

（5）授業づくりのエッセンス・その 5：エンゲージメントを支える「問い」と真正性

教科書の単元の中でする探究学習の授業づくりには、筆者らが開発した「自由で協働的な探究学習」のような自由度がない。それは、すでにある学習内容の枠組みのなかでの授業づくりとなるからである。従来の流れでいくと、単元の学習内容を「思考・判断・表現」に基づく探究的な流れとして、部分的に自由試行、班活動などを取り入れながら、学習内容を構成することになる。ただ、このような流れは旧来のインプット型の学びの枠を出ておらず、ここで議論している新しい探究のすがたではない。新しい探究にするには教員がそのための OS を持つ必要がある。自由で協働的な個人主義につながる授業づくりは、集団主義の OS ではかなわないからである。そのための実践的な教授理論（本稿「Ⅰ.はじめに」）、教員の資質・能力（本稿「Ⅳ.「個と集団」の視点を探究学習に」）についてはすでに言及した。ここでは、そのような議論の末に、探究学習の授業づくりのエッセンスとしてエンゲージメントとそれを支える「問い」と真正性をあげ、上の（3）、（4）にそれぞれの様態を述べた。この両者を考慮してエンゲージメントを生じさせる工夫について、以下に示す。

・教師の真正性を反映した問いを工夫する－教師自身の教材に対する自由な探究の姿勢がポイントとなる
・真正性のある問いは探究心を持続させる－児童・生徒がわからないことに興味を持ち、楽しいと感じる
・真正性のある問いは偶然性を生む－教師、児童・生徒が偶然性を受け入れ、それが探究を面白くする
・真正性のあるなかで仮説生成を促す支援を工夫する－児童・生徒が試行錯誤して考えることの楽しさを実感する

このような真正性については今後議論を継続して、単元のように制約のある中でどのように真正性が発揮されるかについて検討していきたい。

Ⅵ．おわりに

今日的に日本では、個人という存在が状況として見えはじめている。これまで集団に埋もれていた個というものが意識され、社会現象のなかにスポット的に強い存在感を示すものが現れはじめているように思う。また、それこそが新しい時代の日本の教育に明瞭に意識されるものであると見て、議論をするべきである。そのための手がかりとして「個と集団」という視点は、その状況をはっきりと認識し、動かすための有力な視点であることを「自由で協働的な探究学習」をもとに本稿で導いてきた。

今日、私たちの身の回りで起こっていること、学校などの教育の場で起こっていることのなかには、すでに個が浮き立っている現象は日常的になっている。そのようなかで、ポジティブな個人の動きとして、まさに日本におけるオランダ・イエナプラン校のようなオルタナティブスクールの設置という試みなどがある。これらの学校では、欧米の個人主義に倣った教育が実践され、日本における個人とはどのような姿であるのか、模索されているようである。

このような状況の中で、本稿では、「個と集団」の視点に基づき、日本的な教育文化の中から個の成長につながる様々な工夫を試行しようと提案している。これは探究学習という形態を基本に、個が育つ新しい教育の営みとして、それを成立させていくための議論と実践がさらに必要であると思うからである。

さらに、本稿では上のような認識をもとにして、「自由で協働的な探究学習」における授業づくりのエッセンスについて考察した。これは筆者らの長年の研究成果を、通常授業に自由度の高い探究学習を導入するための研究であり、現在、進行している成果を踏まえて展望している。

引用・参考文献

・井上章一（2018）日本の醜さについて都市とエゴイズム．幻冬舎．235p.
・Edward、D.著、川本英明訳（2015）6 つの帽子思考法．バンローリング．262p.
・河合隼雄（1999）中空構造の深層．中央公論社．274p.
・高野陽太郎（2008）「集団主義」という錯覚日本人論の思い違いとその由来.新曜社．337p.
・コルトハーヘン、F．著、武田信子監訳（2010）教師教育学．学文社．335p.
・Hawkins、D.（1969）Messing About in Science. Science and Children．Feb．pp.5-9.
・村上忠幸（2005）理科・化学の探究学習を実現するために必要なこと．化学と教育 53(1)、pp.28-31.
・村上忠幸(2013)新しい時代の理科教育への一考察．京都教育大学附属教育実践総合センター機構教育支援センター教育実践研究紀要．第 13 号、pp.53-62.
・村上忠幸（2017） 新しい時代への理科教育への一考察（5）．京都教育大学附属教育センター機構教育支援センター教育実践研究紀要、第 17 号、pp.217－226.
・村上忠幸（2019a） 「深い学び」を実現するための探究学習とは（2）．京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要、第 1 号、pp.1－11.
・村上忠幸（2019b）新しい時代に向けた自由度の高い協働的な探究学習のすがた．理科の教育、68（11）、pp.9-13.
・村上忠幸（2020）「深い学び」を実現するための探究学習とは（3）．京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要、第 2 号、pp.69－74.

・村上忠幸（2021a）コルトハーヘンのコア・リフレクションに関する一考察．京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要、第 3 号、pp.209－218.
・村上忠幸（2021b）前仮説段階は自由で協働的な探究の場－アウトプットに満ち溢れている、「場づくり」の大切さ－、理科の教育、70（1）、pp.5-8.
・村上忠幸（2022a）授業「アゲハチョウの不思議を探る」から見えるもの．京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要、第 4 号、pp.95－102.
・村上忠幸（2022b）授業「アゲハチョウの不思議を探る」から科学に誘う子どもの概念構築．理科の教育、71（1）、pp.13-16.