

中学校における『探究』とは何か？

堀内雅人

1 はじめに

新学習指導要領の改訂に伴い、「主体的・対話的で深い学び」が提唱され、「情報活用能力」なるものが教育現場に今求められている。それと呼応するかのように、さまざまな研究会でテーマに「探究」という言葉が目立つようになった。予測不能な時代、さまざまな価値観を持った人々と協同で生きていくことになるこれからの社会において子どもたちに必要な力、そこに異論はない。しかし、そのような力はどのようにすれば育んでいくことができるのだろうか。これまでの教育システムの表面を変えるだけでは、本質的には何も変わらない。授業の本質が変わらなければ、生徒が一人一台のタブレットを持ったところで、ただそれだけのことだ。上から与えられるものは、チェックを厳しくすればするほど形式的なものになっていく。

教育改革と聞いてまず思い浮かぶのは、我々の世代では「ゆとり教育」である。その目的は「生きる力を育むこと」とされた。それは言葉を変えれば、「自分で考える、課題を発見する、課題に向けて行動する力を備える」ということである。果たして教科の授業はどのように変わっただろうか。たしかに、グループワークや話し合い的な活動は増えたかもしれない。しかし、それは果たして「深い学び」につながっていたのだろうか。そうではない。だからこそ、頓挫した。

その目標を達成するためには教育内容の削減ではなく、精選が必要であった。教師による教え込みではなく、生徒一人一人の考えを尊重する授業カリキュラムや生徒の立場に立った教科書の開発が必須だった。単なる形式の変更では何も変わらない。また、そもそも生徒の意見を尊重して授業を進めていくには、どうしても時間の保障が必要だ。削減された時間数の中では生徒中心の生徒一人一人を大切にやるゆとりを持った授業などできない。合理性を優先したとき、全てを失う。いったい、「ゆとり」とは何だったのだろうか。「ゆとり教育」「総合的な学習の時間」について総括されないまま、教育現場は現在「探究的教育」を求められている。

私は吉祥寺井の頭公園の近くにある明星学園という小中高一貫校の中学校国語科教員として中学生と長く向き合ってきた。本校は大正自由教育の中生まれた学校であり、創立者の以下のような言葉が今でも語り継がれている。

＜『天下、学校実に多い。その中へ我々の学園が出現したのは何の為であったか。文部省の定めるところのものを克明に実現しようとしてならば何もこう苦しんでこの学園を建てる必要はなかった。実に新しい時代が要求する教育を実現せんが為であった。その為には文部省のものにも囚われず、厳密な批判を行って行かねばならぬ。勿論敢て異をたつる必要はな

い。然し、研究、実験の労をさけ、既成の教育に追従するのは学園の墮落である。深く慎まねばならぬ。その為には常に研究的態度をもって教材に、教法に、研究をおこたらぬ様でなければならぬ。＞（1930年4月4日新学期最初の職員会議発言の草案）

大正末に開校して以来、本校はまさに「主体的・対話的で深い学び」を研究実践してきた。文部省（文科省）とは一定の距離をとりつつ、受験体制や産業界の要請に直接的に囚われることなく、生徒と向き合い、研究・実践してきた歴史であったといえる。しかし、それは試行錯誤の歴史でもあった。もちろん、理想と現実の間には常に隔たりがある。ただ、そこで悪戦苦闘しつつも積み上げてきたことには大きな意味があったのではないかと思っている。本稿では、これまでの実践を踏まえつつ、私なりの中学校における「探究」教育について整理したいと思う。

2 明星学園中学校における二つの「探究」（教科内探究）

小さな子どもは「探究」の名人である。日々、発見の喜びに満ちている。目を輝かせながら「なぜ？」と問う。そこにはおとなが戸惑うほどの哲学的なテーマも含まれる。しかし、学校教育はそんな子どもの資質を十分伸ばせていると言えるだろうか。もちろん、知的好奇心にあふれ、深く考えようとする生徒はどの学校にも一定数はいるだろう。ただ、それは学校教育の成果と言えるだろうか。

限られた時間数の中で、想定されている単元を終わらせようと考えたとき、しかも学力の保障を考えると、どうしても授業は教師主導になりがちになる。教師の発問に対し生徒は正解（教師が求める解）を見つけようとする。生徒が感じる「なぜ？」は、そのような教室空間では封殺される。

生徒個々の意見を大切にすることとは、失敗・間違いを認めるということである。そこで出された生徒の意見を比較し、検討し、対話する中で深い部分での内容を理解させたいのである。そのプロセスこそに意味がある。間違えることが怖い授業場では、探究的な活動などできるはずはない。一つの間違いの中に、探究の種が隠されているのである。

2-1 座学の授業において目指す「探究」

本校における教科の授業の典型は理科の授業にある。科学は対象に対して仮説を立てて実験、検証する知の体系であるという考えのもと、課題形式の授業にこだわっている。生徒は、出された課題に対して自分なりの仮説を立てる。当然、自分とは違う考えの生徒もおり、自分の仮説は揺さぶられることになる。討論や質疑応答を行うと、さらにさまざまな角度から自らの仮説が試されていくことになる。そのようなプロセスを通して、自分の考えを客観視し、より自分の考えを確立できるようになっていく。

ここで大切なのはクラスという集団が一つの社会であるということである。その中に自分とは違う考えを持つ人がいることを知ることは、これから先の社会においても多様な考えの人がいるのだと知ることにつながっていく。自分だけが常に正しいわけではなく、逆に間違っているわけでもない。さまざまな考え方の中に自分というものが相対的に存在していると考えられるようになってほしいと願う。また、集団の中には、論理的に考え理路整然と説明できる生徒がいる一方、身近なことから日常生活を例にして考える生徒もいる。どちらでも構わないのだ。いや、さまざまなアプローチの仕方があることを学んでほしいのだ。間違っていたとしても、自分なりに考えたことは尊重されなければいけない。お互いの考え方を尊重しながら集団を作っていくことの重要性を学ぶことにも大きな意味がある。

かつて本校の創立者であった赤井米吉は、ドルトンプランを紹介し、その提唱者であったヘレン・パーカスト女史の通訳として全国を講演して回った。しかし彼は結局明星学園においてドルトンプランを採用することはなかった。「自由」「協同」を教育の中心に据えている点で大きな共通点を持っていながら、なぜ採用しなかったのだろうか。それは授業場の教室空間の作り方、協同の在り方の違いにあったように思う。赤井は、クラスの集団（社会）という共同の場において、その発達段階に必要とされる教育内容、その課題に共同で向き合う中にこそ、初等教育の目標を置いていたように思う。

このような考え方は他の教科にも生きている。数学では公式を覚えさせて、それを当てはめて問題を解かせることを中心には据えていない。公式を発見するプロセスを課題系列とし、生徒に提示し考えさせる。三平方の定理については、紙とハサミと手を使い、異なる大きさの二つの正方形を一つの正方形として裁ち合わせる作業から始め、最終的に三平方の定理を発見していくプロセスをたどる。数学の場合、答えは同じでもさまざまなアプローチ、説明の仕方がある。生徒にはいかにシンプルで美しい説明ができるかが求められる。

教科教育の授業の根本には、「教育内容」「教育方法」とともに明確な目標がなければいけない。明星学園中学校の授業研究の歴史は、教科の持つ学問体系を一時間の授業の中に「教育内容」としていかに落とし込むことができるか、またその「教育内容」を共同的で探究的な活動を通していかに認識させるかということにあった。

2-2 芸術教育における「探究」

一方、本校では創立以来、「芸術教育」の可能性についても精力的に研究してきた。そこには主要3教科、主要5教科といった考え方は存在しない。美術にも木工・工芸の授業にも、あるいは音楽・体育の授業にも教科としての「哲学」が存在する。素材に触れる、ものをつくる、身体活動を通して何をを目指すかが語られる。

ここでは、本校独自の授業である「木工」について紹介したい。中3の授業ではグループで家具（椅子）を制作する。まずはデッサンで作りたい椅子のイメージを描き、そのコンセ

プトと共に互いにプレゼンし、2つの案に絞っていく。デザイン案決定後はグループのロゴづくり、役割分担、具体的な目標などを決めていく。数学が得意で細かな計算をしながら図面を引いていく生徒、空間感覚に優れていてみんながイメージしやすい模型を厚紙で作ってくれる生徒、重い木材を軽々運んでくれる力持ち、地道にやすりをかけることに力を発揮する生徒、グループ内の小さなトラブルをうまく調整し、ムードメーカーになってくれる生徒。時間を経るに従い、それぞれの個性が活かされていく。同じ学習内容に全員で向き合う座学の授業における探究とは違う探究のプロセスがここにある。一つの家具を制作するという目標に向かってそれぞれの異なる資質を生かすという協同の作業である。

時間はゆったりと流れる。相手は天然の木材である。硬い節があったり、反りがあったりする。当初の図面通りにはいかない。逆にそれを面白いデザインに変えていく。「この世の中、さじ加減が大事じゃない？」そのグループは、背もたれをスプーン型にデザインしていた。世の中のこと、将来への不安が雑談で出てくる。「将来はまだ見えていないけど、せめて上を向いて生きていきたいよな！」背もたれの角度が、そんな会話から決定した。

あるグループは、背もたれにペンギンを彫っていた。「お母さんペンギンだよね！」それぞれの母親と自分との親子関係について自然と言葉が交わされたようだ。「お母さんって重くない？ 子どものために頑張ってくれているのは分かるんだけど、たまにきついよな！」彼らは密かに椅子の脚の部分に押しつぶされそうになっている子どもペンギンを彫った。「でも、この子どもペンギンがいつか自立できるように羽をつけておこうよ！」

こんな会話が作業の中で交わされているようなのだ。これもまた一つの探究的な活動である。このような協同的でアートの探究をここでは第二の探究と呼ぶ。

3. 中3「卒業論文」実践の意味

3-1 なぜ中3「卒業論文」が必要だったか？

教員となってから10年近くたったころ、生徒に対して、あるいは自分自身の授業に対して、ある物足りなさのようなものを感じるようになっていた。教師の出した課題に対して自分の考えを立てる。討論しながら考えを深めていく。それはそれで安定はしている。ただ、そのような授業をした結果として、本当の意味での主体的な生徒が育っているだろうか。自らが出会う困難に対して、解決法を自ら見出し、前向きに行動する生徒を送り出していると言えるだろうか。中学生という時期は難しい、すぐに結果が現れるわけではない、そうやってしまえばそれまでである。難しい時期だからこそ目の前の現実から少し距離を置き、「君の好きなことは何だ？ 世の中のどんなことに違和感を感じ、あるいは怒りを感じているか？」それらを愚痴としてではなく、前向きな言葉として語ってほしかった。

それが1996年度の中3生に課した「卒業論文」であった。評価はつけない。「～力」をつけるためといった目標をあえて考えない。教師の役割は教えることではなく、聞き役に徹

すること。教師と生徒の関係を逆転させること。ただ、これでは既存の教科の授業の枠には入らない。全くの教科外の、休み時間や放課後の時間を利用した取り組みであった。にもかかわらず、学年や教科を超えて中学校の全教員が関わってくれた。案の定、生徒の目つきが変わった。

3-2 「卒業論文」をめぐる論争

この実践を実現するに当たり、参考にさせていただいたのは早稲田中学校(新宿区)の「卒業論文」への取り組みだった。早稲田中・高等学校の紀要『早稲田—研究と実践—』創刊号(1971年)には丁寧な実施要項とその報告がされていたのだが、そこにはこの実践について当時明星学園小中学校の教頭であった無着成恭氏の否定的な意見が紹介されていた。この試みの実質的な牽引者であり、報告者でもある国語科の小山莊司氏は、『卒業論文』というやや誇張のひびきをもつ名称や、われわれの意図に反して新聞、テレビ等ジャーナリズムのメディアに媒介された独特の印象のために、若干真意を誤解された面があることは否定できない」としながらも、無着氏の意見を紹介している。私自身明星学園内で感じていた否定的な意見もおおむね氏の意見に通じているところがあるように思う。そこで多少長くなるが引用することにする。

＜テレビに出演した折、アドバイザーとして出席していた無着成恭氏が、最後に「中学生の書いたこのような「卒業論文」—これは(言葉の真の意味での)論文ではありません」というような意味のことを述べ、時間切れのため反論や突っ込んだ討論の場が持てず、大変残念であったことを思い出す。

最近の無着氏の発言から推し測ると、このとき氏が言いたかったのは、次のようなことではないかと想像される。「戦後は生活単元学習などが提唱され、生徒の即自的な興味や生活経験から出発して問題を追究していく方式が盛んだった。その中で、教師の情熱や努力によって、確かに生徒等の自由な想像力・創造性は開花されたが、真の科学的精神は定着しなかったのではないか。今日必要な教育はいたずらに大きなテーマに向かって想像力を振り回させるより、生徒の発達段階にふさわしい、より基礎的な科学の原理・法則性を一つ一つ体系的に教えていくことではないか—」。

むろん、われわれもまた、生徒等の「卒業論文」を、その結果としての作品(論文)自体の価値において評価しているわけではなく、既に、何度も述べたような目的意識をもって、生徒等が一つのテーマに自己をぶつけ、知識の体系の森の大きさに迷いつつも自己発見と自己変革をくりかえす、人間形成の具体的過程(プロセス)そのものにこそ評価の重点を置いていたのだが、この点については討論の機会を失ってしまった。＞(前掲紀要「中三卒業論文の試み—その評価をめぐって」小山莊司)

ここに紹介されている小山氏と無着氏（小山氏の想像する）の一見対立する二つの意見は、実は教育を語る上で最も重要な二本の柱であると私は考えている。教科教育の基本は＜より基礎的な科学の原理・法則性を一つ一つ体系的に教えていく＞ところにあると私は思っている。生徒の発達段階に応じて、どのような課題系列を作るか、どのような学習材を準備し、共同の学びができるシエーマを用意できるか。仮説・議論・実験・検証……。一つの課題を学ぶことが更なる次の課題へと繋がっていく授業の流れ。子どもは、いや人間というものとは時代の空気に流されやすい。何が正しいことなのか、誰を信じればいいのか、自分の頭で考えているようで、知らず知らずのうちにその時代の、その場の空気に同調していく。＜科学的に＞ものを観る眼を育てることは、ますますこれからの時代にも必要性を増していくことだろう。

しかし、それだけで十分であると考えるのはあまりに理想主義的であるようにも思う。目の前にいる生徒を見る時、彼らが必要としているものが＜目的意識をもって、生徒等が一つのテーマに自己をぶつけ、知識の体系の森の大きさに迷いつつも自己発見と自己変革をくりかえす、人間形成の具体的過程（プロセス）そのもの＞にあることを一方で強く感じる。おそらく無着氏もそのようなことは人一倍感じていたはずだ。にもかかわらず、マスコミの切り取りはわかりやすい二項対立を求め、人はその関係性の中で語ってしまう。

前者と後者、どちらが正しいかといった問題では無論ない。教員にとって大切なことは、この二つの視点を持っていることだと思うのだ。二つの視点を持ったうえで、今不足しているのはどの部分なのかを感じとる感性、そのことを意識したうえで、目の前にある取り組みの目標をどこに置くのかを決めることになる。

3-3 「経験主義」と「系統主義」

教育についての考え方は、「系統主義と経験主義との間を揺れ動く振り子のようなものだ」としばしば言われる。一方に振り子が振れると必ずその反動がやってくる。学力の保障と生徒の主体性、学力とは何か、学ぶことの意味。教育論というものは、いかに提唱者が深い思考を重ねていても、それが広がっていくうちに二項対立的な議論へと矮小化されていく。分かりやすい議論はマスコミにも取り上げられ、一般の人たちの話題にもなっていく。「経験主義」か「系統主義」かという問題もそうである。浅い意味の「経験主義」と同じく浅い意味の「系統主義」は互いに、いくらでも批判の言葉を述べ立てられるだろう。

ここで確認しなければならないのはどちらが正しいかではなく、生徒にとってはどちらも必要だということである。小山氏が＜時間切れのため反論や突っ込んだ討論の場が持たず、大変残念であった＞と感想を述べておられるのは、まったくその通りだと思う。表面的な部分ではなく、生徒の成長や認識という観点から、深く議論を掘り下げていくとき、必ず共通理解する地点へと降りていくことができると思うのだ。「主体的・対話的で深い学び」が求められる今、改めて教科としてまとめられた知の体系を、探究的なアプローチで授業化

することの大切さを「第一の探究」として確認させていただいた。その土台の上に、教科横断的な探究、正解のない問いへの協同的な探究が位置づくのでなければ振り子は再び逆方向へ戻ってしまうだろう。

4. 明星学園中学校における第3の「探究」(総合探究)

座学の授業における第一の探究、芸術教科における第二の探究、それを基盤にしてその上に「卒業研究」を位置づけ、中学校三年間の探究の流れを作った。しかし、各授業と卒業研究とのつながりが今一つ実感できないでいた。長年実践してきたそれぞれの教員の経験が全体として蓄積していかない。その理由の一つは、あくまで時間割外の活動として行われていたことにあるようにも思った。さらに生徒を取り巻く学びの環境は大きく変わった。ネット検索で情報を得ることができる。Zoomでインタビューすることもできる。当然、発表はスライドを作成した上で行う。これからの新しい時代に対応できるよう、2017年、全員必修の「総合探究」という授業を新設した。中1では「哲学対話」「図書館と情報」(各、週1コマ)、中2で「探究実践」(週2コマ)、中3「卒業研究」(週1コマ)である。

「哲学対話」とは、もとより一つの正解のない問いについて対話を行う。小グループが輪になって対話を行うだけではなく、自分の考え(哲学エッセイ)を書き、それをクラスメイトと交換しコメントを書き込む「サイレントダイアログ」など形態はさまざまである。自ら問いを考え、対話を重ねる中で多様な考え方に会わせる。

「図書館と情報」は、手元に端末があり、すぐに検索が可能な時代においてあえて図書室で授業を行っている。もちろん、ワードやエクセル、パワーポイント、Google classroom を利用した授業がスムーズにできるような基本的な ICT に関する学びは行うが、それが主ではない。コンピューター社会を生きていく子どもたちだからこそ、安易に端末に頼ってしまうのではなく、図書室の持つ豊かさ、図書室における本との出会いを大切にしたいと考えている。

中2で行う「探究実践」は、プロジェクト型の授業である。与えられたミッションについてグループで調査し、討議し、プレゼンにまでつなげていく。学校外の「社会」と連携しながら、子どもたちが社会的な課題について自ら考え、協同し、小さな一歩であっても行動することの大切さを感じてほしいと思っている。

中3の「卒業研究」は、その流れの先に位置づけた。週1回の授業は論文執筆、プレゼンに向けたリズムづくりが中心となる。「してみる計画相談会」、「中間報告会」は教員だけではなく、保護者ボランティアの皆さんの協力によって行われている。もちろん、担当の教員とのやりとりはこの実践の中心である。

この「第3の探究」は現在社会から強く要請されているもののように思う。また、近年取り上げられる STEAM 型教育における芸術教育「第2の探究」も注目されている。いずれ

も形式だけの薄っぺらなものにならないことが大切であるが、ここで忘れられがちなのが教科教育における探究「第一の探究」なのではないかということが本稿の趣旨となる。教科教育というのはこれまで人類が培ってきた学問の体系である。それは情報の集積とは違う。多くのことを覚えている、短時間に問題を解くことができるといった力とは全く違う。人間が自分の力で考える際の土台となるものである。「なぜ？」を追究する中で出来上がってきたものである。自分で考えることができればそれでいいというものではない。誤りに気づき、修正できるにはある基準が必要だ。正解のない問いなるものを考えるときに絶対なくてはならない武器となる。

教科の授業では確かに教員はある目標地点（生徒に理解してもらいたいこと）を想定する。いや、想定しなければならない。だからこそ教員はそこに至るまでの生徒個々の思考、相違、そこから生まれる対話、解決するために必要な資料や実験の準備、それこそが教員が最も力を発揮しなければならないことのように思う。この第一の探究と第三の探究とがうまく連携するとき、学校教育における探究の教育が実を結ぶのではないだろうか。

5. 国語科における「探究的な学び」とは？

これまで国語科こそが第一の探究の中で不十分であると指摘される部分を担ってきたのではなかったか。ここでは「文学教育」に絞って考えてみたい。

それは「正解がないから…」という形で、ある意味マイナスの意味でとらえられていた部分である。それは、何でもありを意味するのではない。生徒の読みをすべて受け入れ認めたとき、それは対話の死を意味する。互いを尊重するという形式がいつのまにか他者に対する無関心を生む。国語の教材においては共通の土俵となるテキストが存在する。根拠を挙げながら読みを他者へ説明することができるか。一時間の授業で扱う範囲が少なくなればなるほど対象は単語へと向かい、助詞一つに着目するようになる。読解力に差のある生徒の集まりである教室空間が対話の場となる。教室空間が一つの作品を協同で読む場になっていく。

すぐれた文学作品は豊かな世界を内包している。そこにはさまざまな個性を持った人間が生きている。まさに協同での探究にふさわしい。しかし、今回の指導要領の改訂では文学作品が端に追いやられ、実用的な文章の読みや形式的な表現の方法についての活動に充てる時間が増えてしまった。方法を教えるだけでは「ごっこ遊び」に堕してしまい、深く社会や人間、自己について向き合い探究することはできない。国語科という教科が、本校において文学作品を通した探究の時間をしっかり確保しつつ存続してほしいという思いが、あえて「総合探究科」を教科の外に出して役割を分けた理由の一つにあるのは確かである。

6. おわりに

これまで述べてきた3つの「探究」に共通するのは、授業者の側に聞く耳があるか、待つ

姿勢があるかということである。それは教員としての覚悟でもある。

高村光太郎『ぼろぼろな駝鳥』の授業では、動物の自由を奪う人間について、さらには人間が同じ人間の自由を奪っている現実について対話が進んでいくだろう。そこにはテキストと生徒が生きている現実との間でのぶつかりがあり、授業者は生徒の読みが他人事の読みから自分事の読みへと変わっていくことを期待する。そこへ生徒のつぶやきが聞こえてくる。「檻に入っている方が楽じゃね…。天敵に襲われることもないし、餌だってもらえるし。」このような発言をスルーするのか、生かすことができるのか。予定調和的な授業に違和感を感じるタイプの生徒が小さな声でつぶやく。そこにこそ探究の入り口がある。自立一歩手前の中学生にとって、親に守られながらも自分の自由を主張したいという微妙な立ち位置こそ最もリアルな問題であったりするのだ。

重松清の『千羽鶴』にこんな表現がある。A『（前の学校では）言葉はナイフだった。』B『（今の学校では）言葉はバンソウコウだ。』「どのような意味だろう？」と問えばすぐに答えは返ってくる。Aは、「言葉は人の心を傷つけるもの」「暴言を言われたのかなあ」「いじめられたんじゃないのかな」。Bは、「言葉は心の傷を治してくれる」「やさしい言葉は癒しだよ」。

ところがあるクラスで一人の男子生徒の小さなつぶやきが聞こえてきた。授業の間、一人だけそっぽを向き、気になっていた生徒だ。「バンソウコウで傷が治るわけじゃないよ！」。予期せぬ発言だった。こちらをまっすぐ見ず、少し投げやりな言い方が気になった。「なににあいつまた屁理屈言ってるの！」といった周りの空気も感じた。

しかし、同時にハッとした。「バンソウコウでは傷は……治らない……？」口に出し、しばらくその意味を考えていた。沈黙が生まれた。教師が悩むと、生徒の目は一気に輝き始める。生徒たちも一緒に考え出したのだ。するとこんな発言が飛び出してきた。「たしかにバンソウコウで傷が治るわけじゃないよね」「傷を守っているだけ？」「傷を見えないように隠しているんじゃないの？」私があれやこれや思いを巡らしていた1分ほどの間にでてきた生徒の発言だ。すると、さっきまで斜に構えていた男子生徒が姿勢を正したのだ。彼もまた他の生徒の意見に耳を傾け始めた。「傷を治すのは、バンソウコウなんかじゃなくて、その人自身の身体でしょ！」「自然治癒力ってやつ？」「その人が自分で治そうとしなければ治らないんだよ」。この対話は、まさに重松の『千羽鶴』のテーマに繋がっていく。

学校教育における探究と大上段に構えてみたが、最も大切なことはこんな小さなことのように思う。授業者の想定を超えるような意見、時に不規則発言のように思えてしまうつぶやきについて授業者が生徒と一緒に考える姿勢、そのために授業者は十分な作品研究、授業研究が求められる。探究とはそのような関係性の中で初めて成立するもののように思うのだ。今後、探究的な授業のすぐれた授業実践は数多く報告されていくだろう。しかし、その根底にはあたりまえで目立たないことではあるが、そんな授業者としての覚悟がなければ

ならないということを強く自覚していきたいと思う。