

探究する学びと協働
学び合いから生まれるもの

はじめに

こたえのない学校の藤原と申します。今日はどうぞよろしくお願ひいたします。私のほうからは、『探究する学びと協働：学び合いから生まれるもの』ということで、探究の中でも協働についてフォーカスしながらお話をしていきたいと思っております。

私、もともとバックグラウンドは教育ではなく、政治学です。大学院では公共政策学を学んでおりました。ですので、教育といっても教育方法よりは、どのような社会経済的な状況にあっても、身体的な障害があっても、認知的にいろいろな特性があったとしても、性自認や性的志向がさまざまであったとしても、等しく誰もが幸せに生きられる、もしくは、「私は生きていていい、私には価値がある」と思えるような社会をつくりたいと思っております。そのために、教育っていうものが大きな役割を果たしているのではないかと思います。そういう視点で教育を見ておりますし、そういう関わりの中でこの10年ほど活動してまいりました。

もともとと政府機関や、ソニー（テクノロジー企業）、荒木先生からご紹介のあったマンマーのプロジェクトは医療プロジェクトだったのですが、医療ヘルスケア領域のベンチャーで戦略コンサルタントをしておりました。

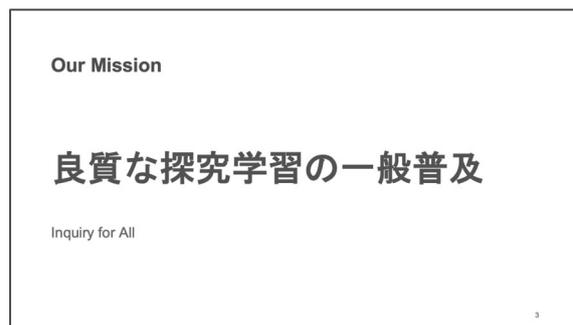
2014年に、まだ娘が地元の公立の保育園に通っていたときに、たまたまじゃんけんとあみだくじに全部負けてしまって、会長になったんです。そのときに同じクラスのお母さんたちと一緒に地域の活動として、子どもたちのワークショップを始めたのがスタートになります。

ただ、それからしばらくして家族が仕事でアメリカに行くことになりました。帯同したので、アメリカと日本を行ったり来たりしながら子どものワークショップを継続しました。同時に、アメリカではいろんな学校がありますので視察をしたり、地元のコミュニティーカレッジという普通に先生になりたい人たちが

一般社団法人こたえのない学校 藤原さと

が行くようなカレッジで教職課程を受けたりしていました。また、地元の教育区でサブスチチュートティーチャーという仕組みがあり、地元の公立高校で教えたりもしておりました。2016年から学校教員、民間教育者向けの研修をスタートして、現在に至ります。

「こたえのない学校」としては12年目になりますが、「良質な探究学習の一般普及」というミッションのまま当初から変わらず活動しています。



もともとは小学生3、4、5年生が異学年で共に学ぶ探究学習のプログラムからスタートしました。企業や大学、国際協力の活動家、AI研究者、芸術家、俳優の方たちと連携し、ワークショップを作っておりました。公立の小学校でもワークショップを作っていて、その場合はもう少し身近なテーマで、例えば、地元のスーパーと連携して、「商品から世界の中のわたしたちが見えてくる」というメインアイデアで学校側に大きな日本地図もしくは世界地図を準備してもらい、スーパーから商品の情報を付箋でとってきて、地図に貼って対話するということをしたりしました。そうすると、このお魚はここから取れてるとか、ワインはここから来ているとか、お米はこういう所から来ているということが一目瞭然となります。

あとは、学校の隣にある公園の遊具が古くなっていましたので、自治体と連携して、「私たちのためにルールとマナーがある」というテーマで、プログラムを実施しました。公園には、さまざまな人が来ます。自分たち

が遊ぶだけでなく、高齢の方もいらっしゃるし、イヌとかネコもいるし、赤ちゃんがいることもあります。そうしたときに、どうしたらみんなが心地よく過ごせるかと対話し、公園のためにできることを考え、樹木プレートを作り、区役所で発表しました。

今は、年間 100 名ぐらい、学校教育や民間、行政、さまざまな分野の方が長期の研修に来てくださっています。基本的には、8 カ月とか 7 カ月とか半年以上のものです。そのうちの一つが探究を探究するというテーマの「Learning Creators' Lab」です。

また、Schools for Excellence というプログラムは、「社会性と情動の学習 (SEL)」に特化しています。今日はこちらの研修の内容を後半にお話ししようと思っております。

また、Deeper Learning Japan というカンフ



アレンスと研修を実施しています。Deeper Learning Conference は、ハイ・テック・ハイというサンディエゴの学校が 10 年以上実施している国際的な教育シンポジウムですが、MOU を締結して、去年からスタートしました。初代のスピーカーは、米国 PBL の第一人者ロン・バーガーですが、京都での講演のときには、立命館大学の会場使わせていただきました。ありがとうございました。

また、インクルーシブ教育のプログラムでは、デンマークの成人学校（フォルケホイスコーレ）の一つで、障害のある学生とない学生が寮に半年滞在しながら共に学ぶ、エグモントホイスコーレという学校と連携しております。日本全国の実践者、研究者に集まって開催する半年の研修も実施しています。

今日お話しする内容は、まず探究とは何か、それから、探究と資質・能力の三つの柱の関係。後半は SEL に近い内容をお話ししようと思っております。どうぞよろしくお願いいたします。

探究と何か

探究という言葉がよく使われるようになっていきます。ちょっと私、黙っていますので、

探究とは何かということ、自分の言葉として考えてみていただければと思います。私自身、10 年以上この問いを何度も繰り返してきました。結果として、私自身の探究概念も変化し、日々育っています。そういった意味でも、唯一の正解はありません。時折考えてみるのが大事だと思っております。では、ちょっとだけ黙っております。

(時間をおいて)

探究とは何かについて、まず初めにお伝えしたいのは、「探究」を流行言葉のように受け取られたくないということです。「探究」の概念には歴史と系譜がありますので、その話をちょっと先におきたいと思っております。

まず紀元前まで遡ってみましょう。プラトンもアカデミア、アリストテレスはリュケイオンという学校を作りました。プラトンの著作にも「探究」を意味する言葉はありますし、アリストテレスの著作、例えば『ニコマコス倫理学』には探究に相当する言葉は頻出します。

中世のキリスト教会では、正しいと言われていることを正確に理解するための教育が基本的にはずっと続いてきました。しかし、近代教育の父といわれるジャン=ジャック・ルソーは子どもたちの主体性を尊重する消極的教育を提唱しました。ルソーに大きな影響を受け、具体的な経験から学ぶことを重要視したペスタロッチーは、日本の生活科に大きな影響を与えています。フレーベルはペスタロッチーの思想の影響を受け、幼児教育として発展させました。

19 世紀後半になってくると、イエナプランのペーター・ペーターゼン、マリア・モンテッソーリ、セレストン・フレネ、ドルトンプランのパーカーストなどが新しい教育を提唱します。こういう教育者たちが自ら学ぶということの意味を改めて伝えました。

同時代に米国の哲学者ジョン・デューイの背景にはプラグマティズムの思想があります。デューイは、パース、ジェイムズの思想を教育の文脈で発展させ、進歩主義教育を提唱しました。デューイの考えたことは、ピアジェやヴィゴツキーなどの心理学者や、キルパトリックなどによって洗練され、現代の学校カリキュラムにも大きな影響を与えています。こうした流れの中に、米国を中心に広まるプロジェクト型学習、課題解決型学習、国際バカロレア、子どもの哲学対話などさまざまな

教育方法やフレームワーク、カリキュラムがあります。結局、探究という概念は、新しく出てきたというよりは、歴史的系譜の中にあるものなので、私たちの役割は、この系譜のなかで、受け取るものを受け取り、次の世代に繋げていくことだと思っています。

では、探究とは何なのかという話なのですが、「学ぶ」という概念そのものに、歴史的な変遷とさまざまな考え方があります。こちら（以下の図）は実は私がアメリカの教職課程で教えてもらったことをまとめたものです。昔は永続主義という考え方があって、「学ぶ」ということは何か正しいことがあり、それを教えてもらうことでした。だとすると、学習者像は、「何か教えてもらうまでは知らない」というものになります。

これがデューイの提唱する進歩主義となると、「学ぶ」ということは、「構成」となります。つまり、「知識」は「正しい」とされていることを教えてもらうことではじめて得るものではなく、私たち皆が学ぶ種を持ち、環境との相互作用によって、出会ったものに対して自ら意味合いを創り上げていく過程で獲得するものになっていきます。つまり、「伝達」とは学びのベクトルが逆向きになります。

「学ぶ」に関する5つの哲学背景

	永続主義 Perennialism	本質主義 Essentialism	進歩主義 Progressivism	実存主義 Existentialism	社会改造主義 Social Reconstructivism
「学ぶ」についての考え	伝達	伝達	構成	構成	構成
「学習者」についての考え	否定的見解	否定的見解	肯定的見解	ヒーローズジャーニー	チェンジメーカー
「知識」についての考え	知識は永続的なもの	知識は将来のための準備	自ら意味合いを見出すもの	個人の人生を豊かにするもの	社会的変革を促すもの
「知ることの価値」についての考え	人間的合理性の追求	将来への準備	人生を形作る経験	自分を知り、意味のある人生を送ること	社会変革

Source: Brannick, Theodorの提唱および Becoming a Teacher 10th Edition © 2014 藤原作成

実存主義になると、「構成」は変わりませんが、学習者像が「一人の個人として人生の物語を紡ぐ者」というふうになり、より積極的な学習者像となります。これが、社会改造主義になると、チェンジメーカーという学習者像が想定されます。つまり、私たちは社会を変えていく主体にすらなりうると考えられることになります。

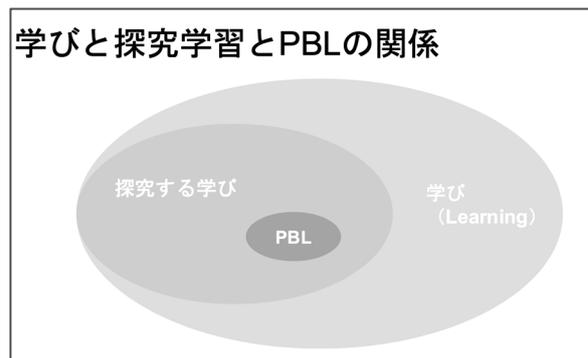
そうすると、知識観も変わってきます。永続主義における知識は永続的なものですし、本質主義における知識は将来のための準備と捉えられます。一方、進歩主義では、自ら意味合いを見だしていくものになっていきますし、実存主義になると、個人の人生を豊かに

してくれるものになります。社会改造主義になると、知識は、社会的変革を促すものとなります。

ただ、これ左側が古くて右側が新しいとか、右のほうが正しいとか、そういうわけではありません。私たちは日常においてさまざまな学び方をしています。私の本では、「学ぶ」という考えが伝達から構成に変わった右側の三つ主義、黄色で編み掛けした部分をいったん「探究する学び」と定義づけさせて頂いています。

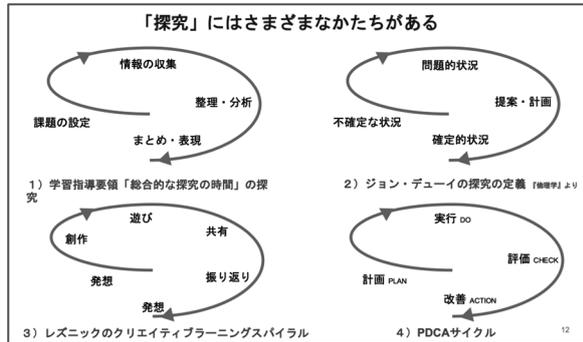
ちなみに、社会改造主義が私は結構好きなんです。（正しい正しくないではなく）主義の好き嫌いはあっていいんじゃないかと思っています。その前提です。社会改造主義の知識観は、社会的変革を促すものだとすると、今の社会構造を理解することや、科学的概念の理解の推進も積極的に捉えられます。読み書きそろばんも、学ぶ力に応じてしっかり学ぶことに意味がある、というメッセージにもなります。

このように、学びにもさまざまな形があると考え、このように、「学び」と「探究学習」と「PBL」の関係性が見えてきます。「学び」はとて大きいもので、「教えてもらう」と「自ら学ぶ」こと両方を包含します。よって「学び」の中に「探究する学び」がサブセットとしてあると考えてもいいのではないのでしょうか。そして、その「探究する学び」の中にPBL や子ども哲学、課題解決型学習、生活科課題などさまざまな「探究する学び」があるというイメージです。



探究の形には、さまざまなものがあります。学習指導要領には、「課題の設定」→「情報の収集」→「整理・分析」→「まとめ・表現」というサイクルが提示されています。MIT メディアラボの教授、ミッチェル・レズニックのクリエイティブラーニングスパイラルは、「発想」→「創作」→「遊び」→「共有」→「振り返り」→「発想」です。ジョン・デューイによる探究は、「不確定な状況」→「問

題的状况」→「提案と計画」→「確定的状况」というスパイラルを描いています。企業でよく活用されるPDCAは「計画」→「実行」→「評価」→「改善」です。



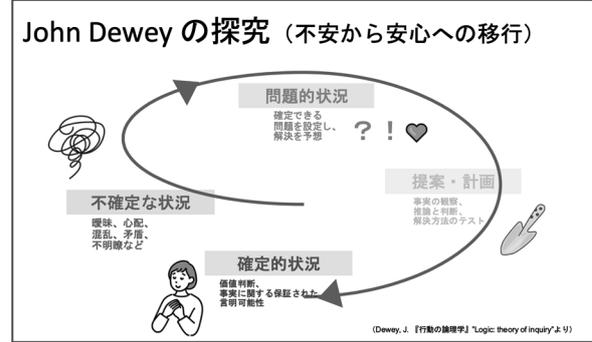
いずれも私は探究とって良いと考えていますが、ぱっと見てこれらの共通点はなんですか？それは、何らかの形でスタートがあり、何らかの形で深められ、何らかの一旦の着地点があるオープンスパイラルであるということです。私はこうしたスパイラルをかなりの数見てみましたが、改めて優れていると思うのが、ジョン・デューイの探究の定義です。そのことについて、次にご説明したいと思います。

ジョン・デューイの探究は、「不安から安心への移行」という言葉を聞かれたことがある方もいらっしゃるかもしれません。デューイは、探究のスタートを「不確定的な状況」と考えました。曖昧・心配・混乱・矛盾・不明瞭などという言葉がこの状況にあたりますが、なんだかVUCAみたいですね。もやもやしていて、言葉にならないような状態でしょうか。

そのもやもやを超え、確定できる問題を設定し、解決し予想することができた状態をデューイは「問題的状况」と呼びました。これは、私の個人的な解釈もあるのですが、問題的状况の立ち上がり方って、実は人によって大きく違う。すごく個性的なものではないかと思っています。

例えば、「探究は”問い”から始まらなければならない」という人がいますが、「問題的状况」が「問い」の形で立ち現れない人もいないのでしょうか。例えば、私自身が問いを立てるのがあんまり上手じゃないんですね。私は、すごく仮説型の人間だと思っています。こういうことやったらすごく意味があるんじゃないか、こういうことやったら楽しいんじゃないかなという「ひらめき」とともに、問題的状况が立ち現れます。もしくは、もっと素朴に「～たい」という望みの形で立ち現れるかもしれません。また、課題解

決志向の人は、社会の歪みや課題がよく見える人ではないでしょうか。そういう人たちは、「課題」という形で問題的状况が見えてくるのではないかと。



問題的状况の立ち現れ方は一人ひとり違うかもしれないというお話をしましたが、もう一つ言うと、次の「提案と計画」も非常に個性的なものです。どんどん人に会いに行くのが好きな人もいれば、まずは本を読んでみる人もいるでしょう。掘る方法もさまざまです。最後の「確定的状况」の表現も多様なものであってほしいと考えています。もちろん本や論文の体裁でもいいですし、プロジェクトの形であってもいい。演劇や音楽など何らかの芸術的なアウトプットでも良いでしょう。

私たちの8ヶ月の研修 (Learning Creators' Lab)で大切にしていることは、実は教師一人ひとりが、自分がどんな探究のサイクルを持つ人かを見極めることです。問題的状况の立ち上がり方も一人一人違えば、提案と計画の仕方もみんな違う。確定的状况の表現の仕方もみんな違います。一人ひとり個性的な探究者ですし、教員ももちろんそうです。だからこそ、自分がどんなに個性的な探究者かということが分かることが大事です。自分がどんなユニークな探究者かが分かれば自ずと、クラスにいる一人ひとりの子どもたちがどれだけ個性的かということも理解できてくるのではないかと思います。

そのそれぞれに個性的な探究者が一緒になって、何かを解決したり、創造する協働の意味は真剣に考えなければなりません。意見がバラバラで破綻するリスクもありますが、一人でやるよりも、みんなでやったほうが大きなことが成しとげられることもあります。そういうことができる状態や条件はいったいどういふものなのかという問いは、非常に大切なものです。

ところで、さまざまなサイクルを見ましたが、このデューイの探究の定義で説明できないものは今のところは私は見つけられ

ていません。さらに、デューイの探究の定義で優れていると思ってるのが、「不確定な状況」がはじめに入っているところです。たとえば、理科の実験で、インプットする材料も分量も手順も決まっておき、それをその通りにやってみたら期待された結果になりましたというような実験を「探究」と呼ぶでしょうか。

私の想像ではデューイは、それをきつと「探究」とは呼びません。なぜなら、上記の実験は「不確定な状況」からスタートしてないからです。「探究」という名前がつけつつも、サイクルだけをなぞるだけで、ドキドキする場面のない学びは少なくありません。デューイの定義は、そういう意味で、探究と探究でないものを明快に分かつものだと思っております。

では、次に私たちは「何を探究するのか」について話をしてみたいと思います。これもちょっとだけ考えてみてください。私たちは何を探究するのでしょうか。

探究と資質・能力の三つの柱の関係

「何を探究するのか」を考えるとき、現行学習指導要領の資質・能力の三つの柱を考えるととても良い補助線となります。

1) 知識および技能

何を理解してるか、何ができるか

2) 思考力・判断力・表現力

理解していること、できることをどう使うか

3) 学びに向かう力・人間性等

どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか

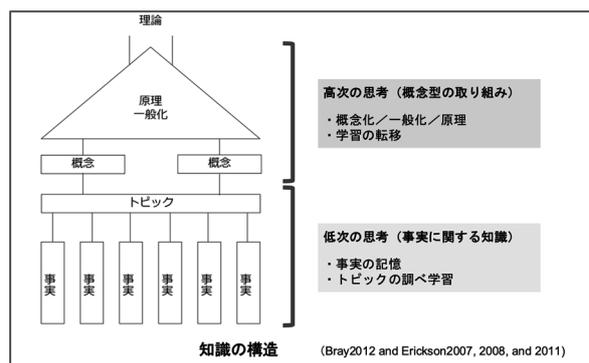
この三つの柱は、OECD が、世界的にも統一されていなかったコンピテンシー概念を整理してきたディスカッションのなかで生まれてきました。「資質・能力」は、実践において、ほぼ OECD で議論されてきた「コンピテンシー」と言い換えて良いと考えています。そのコンピテンシーを培う目的が「ウェルビーイング」です。ウェルビーイングについては、後の対談で荒木先生とのお話の中で一緒に考えられると良いと思っております。

では、この資質・能力と探究がどういうふうに関係あるかということですが、ここでリン・エリクソンというアメリカの教育者の「知識の構造」について簡単にご説明したいと思います。

よく調べ学習やトピック学習に陥ってしまうという話を聞きますが、どういうケースでしょうか。たとえばそれは、トピックに仮に「恐竜」を置いた学習かもしれません。そのトピック（恐竜）の下にはさまざまな（現状解明されている）ファクトがあります。例えば、ジュラ紀がこういう時期で、白亜紀がこういう時期で、〇〇ザウルスがいて、草食だったり肉食だったりして、さまざまな理由で絶滅しましたというようなことです。しかし、こうしたまとめだけでは、リン・エリクソンは「低次の思考にとどまってる」と考えました。「低次」という言い方はあまりよくないかもしれませんが、低次の思考が何かというと、「事実に関する知識」にすぎないということです。こうした「恐竜に関するまとめ」は、事実の記憶、トピックの調べ学習にほかなりません。

これは、数学における、公式の記憶と、穴埋め問題への回答も当てはまります。ただ、この恐竜のトピック学習も、深めることが可能です。その深めるために「概念」の活用をリン・エリクソンは提唱しました。

「概念」と「トピック」の違いは为什么呢？ここでは、一旦細かいことを考えずに、トピックを「時間と空間が閉じているもの」、概念を「時間と空間を超えたもの」としたいと思います。例えば、恐竜は、ある特定の時期にある特定の地域で起きたことなので、トピックです。そしてこの上の層に仮に「絶滅」という時空を超えた言葉、つまり概念を置いたとします。

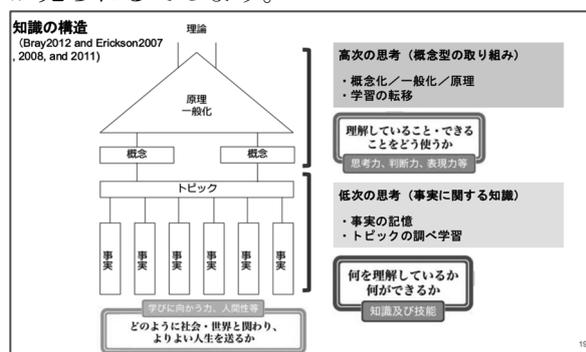


そうすると今でも絶滅危惧種がたくさんありますし、将来的には私たちすら絶滅するでしょう。そういうふうに、恐竜の学習だけに閉じるのではなくて、恐竜の絶滅のプロセスやメカニズムと今の絶滅危惧種に起きていることの比較、さまざまな類推なども可能になってきます。まさに、ここで学習の転移が起きてきますし、恐竜の話をも自分ごととして考

えやすくなる子どもも増えそうです。トピックだと、興味のある生徒とない生徒に分かれてしまっていますが、より普遍的な言葉を置くことで、多様な学習者が繋がって対話することが可能になりますし、協働プロジェクトのきっかけともなります。イメージがつかますでしょうか。

では次にこの知識の構造が指導要領とどういうふうに関係していくかを考えてみたいと思います。例えば、低次の思考にあたるもの、事実に関する知識に「知識および技能」をあててみたらどうなるでしょうか。つまり、恐竜に関して、何を理解し、何ができるかです。そして、「絶滅」概念を切り口に今の絶滅危惧種の問題を考えるようになると、学習の転移がおきてきますので、「理解していること、できることをどう使うか」という二つ目の柱を当ててもいいかもしれません。

さらに、ここに「活動」が入ってきたとします。例えば、絶滅危惧種に対する何らかの取り組みをチームで実施するようなケースです。ここまでくると「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」という「学びに向かう力・人間性等」を発揮する姿が見られるでしょう。



探究とインクルーシブ、評価について

では次に、探究の評価です。今までの学校は「知識および技能」の評価に偏り過ぎていたということはないでしょうか。もっと三つの柱を同等のバランスで評価してあげたいものです。

そういった意味で、「理解していること、できることをどう使うか」という力ももっと評価されて良いと考えます。「概念」部分の評価はどうすればいいか。端的に言うと「絶滅」に関する概念理解が単元の期初と期末でどれだけ変化したかを見ていきます。

例えば単元の初めの「絶滅」概念が非常に素朴で平坦だったものが、単元が終わった後

には、経験にもとづき、多様な側面からさまざまな対象の絶滅について分析的、かつ心情や精神をともなって考えられるようになっていくかが評価の対象となります。また、絶滅の問題を今のリアルの世界の中で、どういうふうに捉え、変えていけばいいのかという、エージェンシーについても評価できるでしょう。このように「概念理解」がいかに育っているかを見ていきます。

プロジェクトをしたら、社会との関わりの中で、非認知能力をいかに発揮しているか評価してもいいでしょう。評価のほうも、ピア評価、自己評価を取り入れると もっとよくなります。もっと三つの柱がバランスよく、評価されることを望んでいます。

実は「知識・技能」の部分は、一番AIに取られる所です。もちろん「知識および技能」は必要です。でも、もうその評価と同じくらいのウエイトで「学びに向かう力、人間性」「理解していること・できることをどう使うか」を評価してもいいのではないかと考えます。

ところで、「知識・技能」が習得できてはじめて学習の転移ができるという考え、また、一人の子が三つの柱をどれもバランスよく育てなければならぬと考えには、実は私は少し違和感を感じています。

なぜかという、私自身がさまざまなプロジェクトに社会人として関わってきた経験から、実際の社会のリアルプロジェクトでは、「知識・技能」「学習の転移を起こす」「人間性」については、それぞれの得意領域がバラバラな個性的な人たちが集まって、一つのプロジェクトを推進するケールのほうが普通だからです。

分かりやすいように三つの柱を色で説明してみます。たとえば、「知識及び技能」がブルー、「思考力、判断力、表現力等」がグリーン、「学びに向かう力・人間性等」がイエローとします。その場合、子どもがどの柱においても平均的に良いポイントをとることを目指すのではなく、どこかデコボコで、突出して強いところがあれば、それを伸ばしてあげつつ、弱いところはそれはそれで他の人の協力を得られればいいのではないのでしょうか。ちなみに、私自身は、ブルー部分の「知識及び技能」には興味もてないタイプで、グリーンの「学習の転移」が得意です。

具体例として、テクノロジー企業に勤めていたときのことをお話しします。私は文系で、技術要素それぞれについての深い知識はあり

ません。ただ、技術要素の意味を捉えたり、その技術が、誰にとってどういう意味を持つかを考えることは得意でした。つまり「グリーン」部分が強いという自覚があります。

そして、実際のプロジェクトでは、困難に陥ったときに解決案を提案したり、皆が嫌がってやらないことを率先してやる「イエロー」の人がいます。リアルな社会では「イエロー」の人と「ブルー」の人と「グリーン」の人が協働して同じ目的に向かってプロジェクトをしているのです。

先ほど、デンマークのエグモントホイスコーレンの話をしました。この学校は、障害のある学生が4割程度、障害のない学生が6割程度で一緒に学んでいます。彼らのカリキュラムは、プロジェクト型学習の一つの優れた形だと思うので、映像を見ていただければと思います。

(映像を見る)



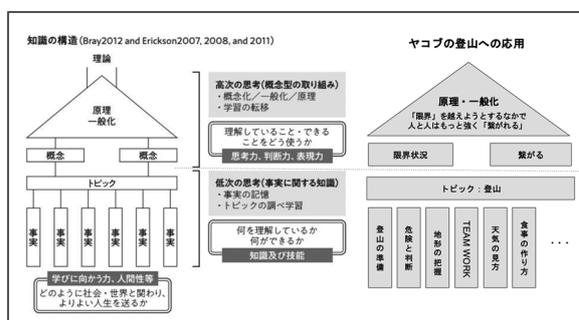
このプロジェクトでは、障害のあるヤコブとクラスメイトと一緒にチームで登山しました。知識の構造を応用すると、このプロジェクトのトピックは登山です。しかし、登頂に成功することが、最終的な学びの目標でないことは明確です。何のために山に登るのかのほうが余程大切なのです。もちろん登山するにあたっては、天気の見方、チームワーク・チームビルディングの技術、地形の把握、障害者のケア、リスクマネジメント、ファンドレイジングなどさまざまな知識と技能が必要です。しかし、それ以上の「何か」がこの登山にはあったのではないのでしょうか。

「探究」の視点でこの登山を考えてみます。私なら、概念レベルに（時空を超える）「限界状況」「繋がる」という言葉を置いてみたいと思います。そして、この単元の目標を「限界を超えようとする中で、人と人はもっと強くつながれる」と理解することと設定してみたいと思います。

もちろんこの単元では、登山に関する知識や技能を学べます。しかし、あのチーム全員

が究極的に学んだことは何かというと、「限界を超えようとする中で、人と人はもっと強くつながれる」と感じたことではなかったでしょうか。そして、登山の知識・技能の中には登山の時にしか使えないものもありますが、「限界を超える」「人とつながる」という経験はいくらでも他の場面で応用ができます。

「限界状況」についてこのメンバーは、山に登る前と山に登った後で、どれだけ変容があったのかをプロジェクトの成果として考えたいのです。人と人がつながるということについて、このメンバーがいかに学んだのかということを知りたいし、それが探究の学びの根幹になってきます。



さっきの話に戻りますが、登山のチームに於いても、天気の見方やお金の集め方とか知っている「ブルー」の生徒、企画の意味を捉え、全体を設計しようとする「グリーン」の生徒もいます。そして「学びに向かう力・人間性」という「イエロー」の資質・能力を発揮したのは、ほかでもない、車椅子に乗って、身体も動かさず、言葉も不自由なヤコブでした。

「どのように社会・世界とより関わり、よりよい人生を送るか」ということを学ぶにあたって、キーマンだったのは、紛れもなくヤコブです。最後までチームメンバーを励ましたのもヤコブでしたし、そもそもヤコブがいなければあのプロジェクトはありませんでした。

「私」をもっとよく知るために

今までは探究の話です。これから先は SEL（社会性と情動の学習）に関する話をしたいと思います。特に、「私とは何か」という問いに向き合ってみたいと思います。

ずっとプロジェクト型学習、探究学習の実践と設計に関する長期研修をやってきましたが、それだけではうまくいかないと感じるようになりました。たとえば、教員間のコラボレーションがうまくいかない、教科担任制

の中でのカリマネが難しいなどです。また生徒同士、学校コミュニティに信頼関係がないと、PBL がそもそも機能しないという声もよく聞きました。

PBL や探究について、どれだけ学んでも、アクセルを踏みながらブレーキが同時にかかっているみたいケースをよく見ました。だったら、ブレーキを外すために、ベースとなる場づくり、人としての在り方を整えることに特化してプログラムが必要なのではないかと考えはじめ、SEL のプログラムをスタートしました。

PBLがうまくいかない?? SELの導入

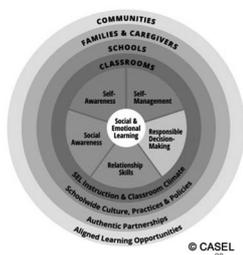
(Social Emotional Learning 社会性と情動の学習)

PBLには教員間のコラボレーションが必須であるのうまいかない

総合的な探究の時間
教科担任制が入る中でのカリマネ

生徒同士に、そして学校コミュニティに信頼関係がないと、PBLが機能しない。アクセルを踏みながらブレーキをかけている

PBLのやり方だけを学んでもうまくいかない。逆にSELができていれば、PBLは自然に流れる



いろいろな国の PBL 校の実践やカリキュラム 見ることがありますが、PBL と SEL を両輪で回している学校がとても多いのです。SEL については、アメリカにある CASEL という団体がフレームワークをつくっていて、五つのコンポーネントが提示されています。

- 1) セルフアウェアネス
- 2) セルフマネジメント
- 3) ソーシャルアウェアネス
- 4) リレーションシップスキル
- 5) リスポンシブル・ディジジョンメイキング

ただ、これをばらばらと全てマスターするのは結構大変ですので、私たちのプログラムのほうでは、セルフアウェアネスに一点集中するプログラムを作成しました。なぜなら、セルフアウェア（自己理解）が一番大変であるし、自己理解ができれば、おのずと自己管理もできるし、社会への理解もより正しく出来ると考えるからです。他者との関係構築も健全にできるでしょう。

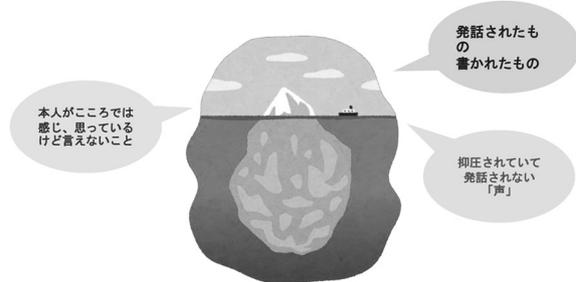
次に、SEL を成功させるヒントは「声」にあるのではないかという話をしていきたいと思います。よく学校では「みとり」をします。しかし、私たちはどこまでのレベルの声を聴き取れているのでしょうか。発話されたもの、もしくは記述されたもので子どもたちをみとることがありますが、私は率直に言ってそれ

では不十分だと思っています。

それでは、本人が心では感じ思っているけれども言えていないことが拾えません。抑圧されていて発話されてない声も聞き取れません。さらに、本人も気が付かないような無意識の声もあります。それを総体で見て、その子の声を把握してあげたいと願います。

成功する探究学習のヒントは、みんなの声をきちんと聴いていくことだと思うんです。しかも、その声を深く聴くこと。その秘訣は実は探究と一緒に、教員自身が自分をよく知り、自分の声を深く聴くことです。自分の声を聴く深さと同等くらいまでにはしか、実は他者の声を聴き取れないのではないかと思います。

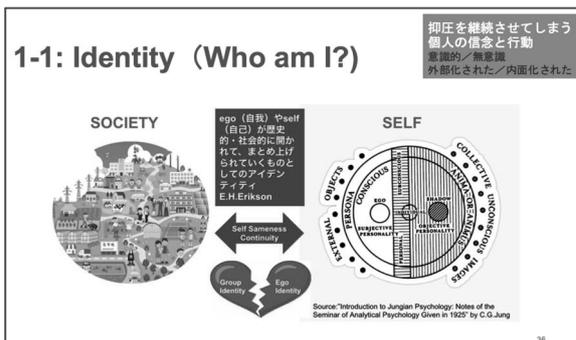
「みとり」で見ているのはどこまで？



では、自分を知っているのはどうか。それがまさに「セルフアウェアネス」です。私自身、自分で自分の声を聴くことについて、パーソナリティ・ヒストリーを書くという取り組みをしてみました。そうすると、自分が自分だと思ってたものは、実は私じゃなかったんじゃないと気づく貴重な経験をしました。

ところで、「私」にまつわる言葉、いくつもあるんですけども、いくつか思いつきますでしょうか。

下図の右側の円はユングの本からとったものです。私自身が、ユング派というわけではないのですが非常に分かりやすい図なので、使わせていただきます。



この円の中で真ん中にあるのがインディビジュアル、つまり個人です。それからこの円は、氷山を左に倒したような形になっていますが、いわゆる氷山で見えている部分、意識化されてる部分の真ん中にあるのがエゴです。河合隼雄さんは、『ユング心理学入門』において、エゴは意識体系の中心と説明しています。社会との接点にあたるペルソナは「自分の内的なものに根差しながらも、外的なものに対する役割を演じるために採用されたもの。社会の中でスムーズに生きていくために必要なもの」と説明されています。シャドウ（影）は、「自分の見えない中でも傷付いた自分、個人の意識によって生きられなかった反面、個人が認容しがたいとしている心的内容」です。

ユングの言う「セルフ（自己）」は、生涯を通じて成長し、意識と無意識の統合を目指します。氷山の総体として、自分を統合していく営みがセルフリアライゼーション（自己実現）なのだ、という説明は、分かりやすいのではないかと感じています。

私は研究者ではないので、自己理解のための作図ですが、ユングのセルフの図を使いながら、エリクソンのアイデンティティ概念を考えると私は理解しやすかったのです。エリクソンは、エゴやセルフが歴史的・社会的に開かれてまとめ上げられていくものとしてのアイデンティティというふうに説明していますが、例えば、社会に承認されたグループアイデンティティのなかに自分がいると、生きやすいですが、そうでないと生きづらいということは私たちの日常の感覚としても納得感のあるものです。

両親が揃っているなど、社会的に良いとされている家族像に自分の家族像が一致してれば生きやすいですし、片親や両親ともいなかったりすると苦しく感じます。また、お金持ちのほうで承認されており、そうでない場合は、非常に苦しかったりします。最たるものとしては、最近、トランプが大統領の就任演説で「男と女しかいない」と言いましたが、例えば、トランスジェンダーの概念が拒否され、社会的なアイデンティティとして承認されなければ、トランスジェンダーの人は、自分をアイデンティファイする言葉を失い、非常に苦しくなります。

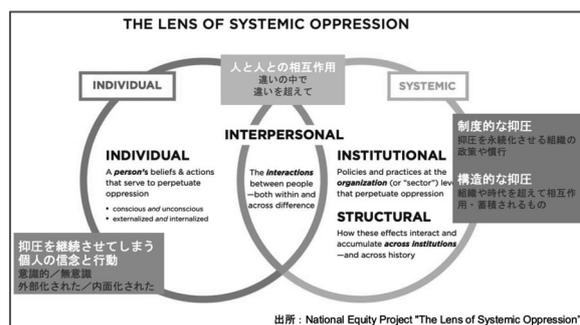
私というものが過去の私と今の私と未来の私と何らかの連続性があり、私は私であるという感覚を持ってないと、アイデンティティクライシスを起こしてしまいます。もしくは、

社会における所属グループが、社会的に差別されていたら、やはり生きづらい。そのようなことが、実際に教室では起きているかもしれないし、そうだとしたら、そこを是正していくことが、学校教育の役割の一つではないでしょうか。

どうやったら皆が幸福に生きられるかとおいうことを考えていったときに、社会的な抑圧の構造は知らなければいけないし、そのことを意識して学校や教室もつくらなければならないでしょう。

ここで、私が分かりやすいなと思っている National Equity Project の Lens of Systemic Oppression をご紹介します。

抑圧には、「個人レベル (individual)」のものと、「人と人との関係 (interpersonal)」 「制度的・構造的 (institutional, structural)」なものがあります。個人レベルの抑圧については、さっき言ったようにアイデンティティの問題があります。そのほか、ポジショナリティーとバイアスの問題があります。



個人レベルの抑圧の認識の上で大切な概念がポジショナリティーです。あなたはどのポジションに社会的にいますかということです。下の表は、すごく分かりやすいです。左側の列に抑圧を生む原因になりやすいアイデンティティが書かれています。

【図1】 あなたはマジョリティ性とマイノリティ性では、どちらが多いですか？

アイデンティティ	マジョリティ性 <small>多数派・主流派・支配的</small>	マイノリティ性 <small>少数派・非主流派・被支配的</small>
人種・民族	<input type="checkbox"/> 日本人	<input type="checkbox"/> 人種・民族的マイノリティ (例: 在日コリアン、アイヌ民族)
学歴	<input type="checkbox"/> 高学歴	<input type="checkbox"/> 低学歴
身体・精神	<input type="checkbox"/> 健常者	<input type="checkbox"/> 障がい者
出生時に割り当てられた性別	<input type="checkbox"/> 男性	<input type="checkbox"/> 女性
性的指向	<input type="checkbox"/> 異性愛者	<input type="checkbox"/> 同性愛者・バイセクシャル・パンセクシャル等
性・ジェンダー-自認	<input type="checkbox"/> シスジェンダー (身体と性自認が一致している人)	<input type="checkbox"/> トランスジェンダー・Xジェンダー等
所得	<input type="checkbox"/> 高所得	<input type="checkbox"/> 低所得
居住地域	<input type="checkbox"/> 大都市圏在住	<input type="checkbox"/> 地方在住

▲自分がどちらかであるか「イ」を記入してみましょう。マジョリティ性が多ければ、より特権を有している側に属しています。すべてがマジョリティ性の人は、社会の中でかなり特権を有していることになります。

出口 麻紀子 マジョリティの特権を可視化する
「差別を自分ごととしてとらえるために」
https://www.shimizu-net.com/stone/20200711_1508.html 44

それぞれのアイデンティティにおいて、マジョリティー性、マイノリティー性があります。マジョリティー性は、例えば人数的に多いだけではなく、多数派・主流派・支配的な

特権的集団のことをいいます。一方で、マイノリティは、少数派・非主流派・非支配的を示す従属集団のことです。人種・民族でいえば、日本人はマジョリティ、マイノリティは外国人・在日コリアン・アイヌの方などとなります。高学歴の人は特権集団（マジョリティ）、低学歴の人は従属集団（マイノリティ）です。健常者の人がマジョリティ、障害者がマイノリティです。それから、出生時に割り当てられた性別としては、男性がマジョリティ、女性がマイノリティとされます。

人数が多いから、特権的な集団にいるというわけではありません。今の社会構造をつくってきたのが男性だから、女性が従属集団と考えます。

最たるものが、実は学校のクラスです。クラスには何人もいる中で、先生は、たった1人ですが、大きな支配力を持ち、超絶と言ってもいいほどの特権の立場に立っています。だから、そのことを意識して学級運営をしていくことが大切だと思っています。

また、交差性という概念もあります。私は女性としてはマイノリティですけれども、他のほとんどの項目ではマジョリティなんです。だとすると、自分がどのような社会的立場にあるかという、そのポジションを明快に分かっておくということが子どもたちを抑圧しないことに繋がると考えています。

学校教員は、大方中流以上の生まれで、大学を卒業し、一般的なコミュニケーションに問題がなく、障害や病気がのある方は極めて少ないという意味で、マジョリティーの人が教員になりやすいのです。自身のマジョリティー性に対して意識的でないと、発達障害のある子たちの気持ち分からないということが頻繁におきます。

次に重要な概念がバイアスです。誰にでもバイアスはあります。同じグループアイデンティティーの人を好意的に捉えることは「泥棒洞窟実験」などで証明されていますし、近い人はいい人に思えて、何となくちょっと遠くて自分とは違う考え方を持ってる人たちは悪く見えてしまうということは私たちも経験があるでしょう。

外集団ステレオタイプ化で顕著なのが、外国人の人がみんな同じに見えてしまうことです。例えば、私もアメリカに行ったばかりのときに実はヒスパニックの人と白人の人の区別が付かなかったのです。私も、みんなが感じているからそれは正しいと思うことや、行列のできるラーメン屋さんは美味

しいと思ってしまうことがあります。

また、規範の内面化にも気をつける必要があります。アメリカでアフリカ系の子どもたちに対し実験をしたときに、白人のお人形さんで遊ぶという現象がみられました。

だから、こうした心もとない自己について、意識的であることが求められています。これは DE&I (Diversity Equity& Inclusion) の文脈でも大事にされていることです。バイアスが実際の事実に基づかないジャッジメントにつながると、それがプレジュディス(偏見)になっていくし、行為や制度になると、それはディスクリミネーション(差別)とになっていきます。

抑圧を継続させてしまう
個人の信念と行動
意識的/無意識的
外部化された/内面化された

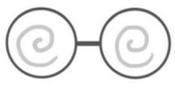
1-3: Bias

同じグループアイデンティティーの人を好意的に捉える
(泥棒洞窟実験・鏡の王)

外集団のステレオタイプ化
(女性・男性は・・・トランスジェンダーは・・・OO人は・・・政治家は・・・)

みんなが感じているからそれは正しい
(バンドワゴン効果=行列のできるラーメン屋)

規範の内面化
(米国におけるアフリカ系の子どもによる内面化した自己否定)



Bias→実際の事実に基づかないJudgement→Prejudice (偏見)へ
Prejudice→行為や制度へ→Discrimination (差別)へ

身近な関係性の中における抑圧に関する大切な概念は3つあります。一つが言説(ディスコース)です。二つ目にマイクロアグレッション、三つ目に特権性です。

例えば「言説」については、「女の子は女らしく」「あそこの両親って2人ともどっちも男なんだって(異性愛が普通)」などが挙げられます。「風俗してる子は男好きだよ」というものもあるかもしれません。こうした語りは、私たちが日常的にさした信念もなく話されている世間話のようなものなのに、制度や権力と結び付いて現実を創造してしまうとミシェル・フーコーは言っています。これは私も日常的にやっちゃってはいないかと反省しています。

二つ目の概念はマイクロアグレッションです。マジョリティーがマイノリティーに対して敵意や軽蔑、マイナスイメージや侮辱を日常の中で伝えるものです。「細かい小さい攻撃」と訳されたりもします。マイクロアグレッションにはレベルがあって、一番程度の強いものはマイクロアサルト(意識的で明示的な軽蔑を含むもの)です。次に、無意識で無礼で気遣いのないコミュニケーションとしてのマイクロインサルトがあります。具体的には、差別の対象となる人の出自や文化の価値をおとしめるものであり、「トランスジェンダーと違って意外と普通なんですね」という

ような発言がこれにあたります。マイクロインバリデーションは、差別の対象となる人々の心理状態や考え方・感情・経験を排除・否定・無化するものです。

去年『虎に翼』というドラマがありましたけれども、よく主人公の寅ちゃんが「ごめんなさい」って謝るシーンがあったかと思います。あれは彼女がマイクロアグレッションをしてしまったときに、自分で気がついて謝るシーンです。私自身もマイクロインサルトとかマイクロインバリゼーションレベルなら日常的にやっています。やった後に、「あっ、やっちゃった、言っちゃった」と思います。タイミングが合わないなどの理由で、謝れないときも結構あります。

最後に「特権性」。特権集団っていうのは、結局、私もそうなんですけれども、マジョリティは自身の特権性に気がつくのが極めて難しいとされています。なぜかという、世の中がマジョリティー用にできているので、意識しないで済むからです。目が見えることが前提にさまざまなサインはあるし、ある程度の認知能力があることが前提に、行政からの連絡はきます。だから、マジョリティーはその恩恵に気が付くことが難しいのです。

普通に振る舞っていても、社会構造に乗ってるわけだから、比較的容易に生きていってしまう。でも、そうした自分に都合の良いようにできている社会を変えずにそのままいるということは、既存の構造強化に繋がるため、その構造に合っていない人たちに対する抑圧を維持してしまうことにもなります。特権集団は、自分たちがいかに特権に取り囲まれ、守られているかを知ることからはじめなければなりません。

自分が日常の行動がこうした抑圧の構造を繰り返して強化させているのかについて自覚し、制度的・構造的抑圧を減らしていくという役割がマジョリティーにはあります。そして、そのためにはじめに取り組まなければならないのが、個人レベル、もしくは身近な人とのやりとりで起こしている抑圧に気づくこと。そのベースがあって、はじめて制度的・構造的な抑圧に対して、適切に取り組めるのだと考えています。

Step3: Institutional/Structural

- 1) 意識を解放する
- 2) 教室を解放する
- 3) カリキュラムを解放する
- 4) 認知能力バイアスを解放する
- 5) コミュニケーションを解放する
- 6) 根拠のない規律を解放する

制度的な抑圧
抑圧を永続化させる組織の政策や慣行

構造的な抑圧
組織や時代を経て相互作用・蓄積されるもの



プロジェクト型学習といっても、大切なのは、自分自身を深く理解し、その深さを持って子どもたちを包接していくことが大事なのではないでしょうか。ありがとうございました。