

3-1-3 自由研究における「論理力」及び「表現力」指導の展望

村井 隆人(多文化教育系)

はじめに

本稿では、大阪教育大学附属天王寺中学校(以下、附属天王寺中)において2019年より実施された自由研究の新カリキュラムのうち「論理力」や「表現力」に関わる指導の展望を述べる。この自由研究は、教科の学習をはじめとする学習活動の総まとめともいうべき位置を占めており、カリキュラムの中核でもある。カリキュラムマネジメントにおいては、学習者の学びの履歴や、教師の反省など、前年度のまでのカリキュラムを評価することで、目標の達成度を確認し、次年度以降の改善点を見出すことが重要となる。

自由研究の新カリキュラムでは、旧来の各学年で1つの研究から、3年間で1つの研究へと大きく変化し、それに伴って、従来は代表者のみが行っていた論文執筆を全員が行うようになった(分量はB5用紙6~8枚とされている)。自由研究の変遷については、第2部の事例の他、附属天王寺中の研究部で自由研究係を担当する田中真理子(2021)を参照されたい。田中は、自由研究を通して育成を目指す資質・能力として、「計画性」「観察力」「論理力」「分析力」「交渉力」「問題解決力」「表現力」といった高次の能力に加え、新カリキュラムではさらにこれらの行為に欠かせない情意的要素として「忍耐力」「自律心」「協働的精神」をあげている。これらの資質・能力は、「情報収集→結果の考察→発表」といった探究の過程をサイクルさせるなかで、総合的に発揮することが目指されるものではあるが、生徒のなかには調べた内容について論理的に整理し、スライドや論文といった形式で表現することに困難や苦手意識を抱えている学習者が想定される。

このような経緯から、新カリキュラムをマネジメントする際には、学習者が自由研究を論文として整理し、執筆することに関わる「論理力」や「表現力」に焦点をあてた点検が重要になると考えられる。そして、2022年度は新カリキュラム下で最初の自由研究が完成する年度である。そこで本稿では、現時点における生徒や教員の反応等に焦点をあてながら、新カリキュラムの展望を確認していきたい(本稿執筆時においては、研究論文集の執筆を含めたすべての指導の評価ができるわけではないことを断っておく)。

論文執筆に関する学習の概要

自由研究の新カリキュラムの概要を図 3-2 に提示する。

1 年次の初期に行われる基礎学習や文献調査は、学級単位で一斉指導が行われ、基礎的な文献調査の方法や論文の分析法について教授される。生徒はこれらの方法を用いながら、自分の研究テーマを設定していく。テーマの設定においては、田中(2021)が示すマインドマップによって興味や関心を掘り下げるワークシートや、自由研究テーマ決定用紙が用いられる。研究とは何か、それはどのような過程を辿るのか、ということはこれらの活動を遂行するなかで、徐々に輪郭づけられていくといえる。このような一斉授業を軸に、テーマの決定後は所属ゼミ内で担当教員やゼミ内の生徒同士と研究活動を行っていくことになる。

次にとりわけ執筆に関わる指導が行われるのは、3 年次の初期に行われる「論文執筆に関する学習」である。論文で求められる論証の在り方や、執筆のための研究のアウトラインの作成、論文における段落や表現のルールに関して、一斉指導が行われる。論証の在り方では、事実と意見を区別することや、これらを結ぶ理由と説得力の関係が扱われる。

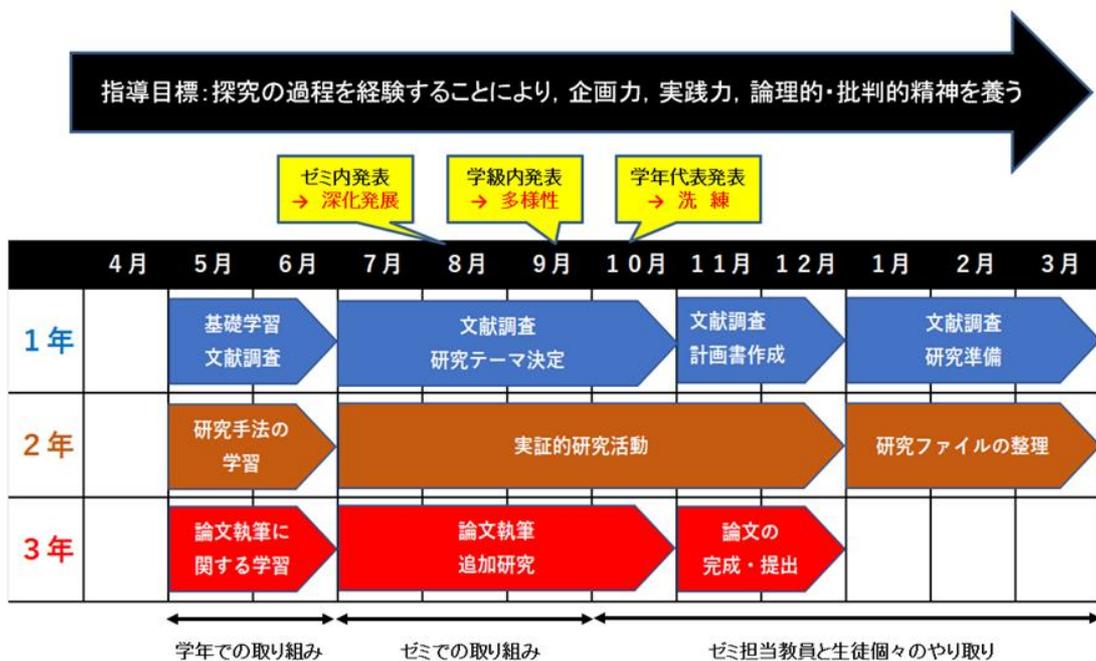


図 3-2 3 年間のカリキュラム概要

また、段落構成において、パラグラフ・ライティングの考え方を取り入れ、主題文から支持文へと展開する執筆の方法が示される。これらの一斉指導をもとに、各ゼミの担当教員の指導が行われ、ゼミによってはその領域に応じたレポートや研究活動の入門書が紹介されることもある。

このほかにも、教科学習においても、レポートを記述する学習や、それらをルーブリック等を用いて評価する活動が実施されており、生徒が各教科の活動と自由研究の活動を結び付けることが期待されている。

生徒の振り返りと教員の見取り

生徒の振り返り

では、自由研究における研究内容の発表や執筆について、生徒はどのような反応を示しているだろうか。2022年度の論文執筆は現時点では完了していないため、ここでは向井による2021年度に行われた自由研究の満足度調査等をもとに確認する。

自由研究における学びの実態調査では、生徒から得られた回答を10の大カテゴリに分類している。このうち、研究の発表や執筆に関わるのは、〈研究を論文へまとめるスキル〉と〈研究を他者に伝えるスキル〉であるが、該当する回答の出現数を抜粋すると表3-5のようになる。

表3-5 「表現力」に関わる回答と出現数

大カテゴリ	小カテゴリ	出現数
研究を論文へまとめるスキル		37
	参考文献を明示する	8
	自身の研究をまとめ記述する	29
研究を他者に伝えるスキル		154
	分かりやすく相手に伝えること	19
	発表資料の作り方	72
	研究を共有できるように整理するスキル	3
	研究発表するスキル	60

〈研究を論文へまとめるスキル〉の出現数は37で、大カテゴリのなかでは少数の部類にはいる。ただし、2021年度は、1,2年生は新カリキュラムでまだ論文の執筆経験がないこと、3年生は旧

カリキュラムであり、論文の執筆者は代表者に限ることを考慮する必要がある。小カテゴリではく自身の研究をまとめ記述することへの言及が多くを占めている。〈研究を他者に伝えるスキル〉は出現数が154であり、これは今回の大カテゴリの出現数のなかで最大のものである。小カテゴリにおいては〈発表資料の作り方〉と〈研究発表するスキル〉が大半を占めている。〈研究を論文へまとめるスキル〉については、今後の調査を待つ必要があるが、〈研究を他者に伝えるスキル〉は、自由研究における生徒の学びの実感として比較的出現しやすいものと言える。

また、これらの大カテゴリの出現数を、自由研究に対する「低満足度群」と「高満足度群」に分けて、各群の出現率を比較した結果、〈研究を他者に伝えるスキル〉の出現数は、前者で約30%、後者は約40%となった。この10%近い差異は、今回の出現率の比較では、最も大きいものである。向井は、その要因を「満足度のいく発表ができなかった等の理由により、研究を発信する能力の向上を実感できなかったこともまた、満足度を下げているかもしれない」(p.103)と推測している。加えて、個別のインタビューを通して、他のより「クオリティーの高い」生徒の研究や発表と比較するなかで、自分の研究が満足にできないことを「後悔したり、残念がったりしている。言い方を変えれば、自分の研究が調べ学習の域を超えていないと認識しているようだ」(p.110)とも考察している。

新カリキュラムにおける生徒の振り返りは、2021年度においてはその途上ではあるが、研究の発表に関わる〈研究を他者に伝えるスキル〉は、生徒にとって特に意識されやすい学びの成果の1つであることが確認できた。また、「低満足度群」と「高満足度群」における出現率の差が比較的大きいことから、研究を整理し、発表することに関連して、何らかの課題や苦手意識を抱えていることも推察された。そのため、「論理力」や「表現力」に関わって資料や論文の執筆に苦手意識を持つ学習者にどのような学習指導が必要になるかが授業改善の鍵となる。

教員による生徒の見取り

次に、附属天王寺中の教員が各ゼミの指導を通して、生徒の困難等をどのように捉えているか概観していく。数名の教員に対して、とりわけ「論理力」や「表現力」に関わって課題と捉えていることについて回答をいただいた。その結果をまとめると以下ようになる。

- ・パラグラフ・ライティングを指導しても、1つのパラグラフに主題文が複数みられること。
- ・箇条書きに頼ってしまい、論理的に文章を構成することが苦手な生徒がいること。

記述段階において課題を抱えている生徒の存在が散見される。これらの生徒に対してはゼミのなかで、個別に指導をすることで対応しているとのことであった。また、後者の生徒については、箇条書きの内容が論理的につながっているわけでもなかったと補足された。

中学校段階で書くことを苦手とする生徒について田中宏幸(2019)は、「長文記述に関する調査」の結果をもとに、「書こうとする内容が定まらないままに書き出してしまい、後は思いつくままに言葉を続けてしまう」(p.7)とその要因を推察し、題材や構想段階における指導の充実を提言している。附属天王寺中の自由研究においても、田中が指摘する通り、構想段階での指導が求められると考えられる。しかし、そこで課題となっているのは、考えがないままに書いてしまうというよりは、自由研究において、何をどのように書くべきかという研究や論文の形式で記述することについて、生徒が十分に理解できていないということだと思われる。

附属天王寺中の自由研究においては、田中(2021)の資料で示されているように、研究の内容を整理したり、計画をまとめるといった発表や執筆を求める際に、ワークシート等を通じて、構想段階の指導が自体は丁寧に行われている。しかしながら、ワークシートの各項目や研究のアウトラインに記述する内容を、研究で求められる論理の関係として、十分に意識できていない可能性があるのではないだろうか。そのため、構成段階ではワークシートに適切な内容を記述できるが、スライドやレポートとして作成する際には、研究内容を論理的に配置して記述することが難しくなる。それが、論理や表現に課題のあるものとして教員に発見されるのではないだろうか。

探究学習における「論理力」や「表現力」の指導について

ここまで自由研究における生徒の振り返りと教師の見取りから、「論理力」や「表現力」において課題があるとされる生徒の姿を捉えてきた。1つは、生徒の振り返りにおいて向井が捉えたような、研究が探究ではなく、調べ学習のようになっている(と感じている)生徒の存在である。いま1つは、研究内容を論理的に整理することが苦手な生徒の存在である。

これらの生徒への指導について、探究型の学習として「社会科ワークショップ」を実践している富田明広ほか(2021)における調べ学習と探究の差異をもとに考察したい。「社会科ワークショップ」は、ライティング・ワークショップやリーディング・ワークショップの手法を実践した富田らが、「主体的で自立した書き手・読み手を育てる」教え方・学び方をほかの教科に応用したら、どんなに素晴らしい学習を形づくることができるのか」(p.336)という模索から生まれた実践であり、主として初等社会科を対象としているが、ひろく探究型の学習の在り方を示している。社会科ワークショップ

における探究は、「子どもたちが自分の学習に主体者意識がもてるようにするための足がかり」(p.82)となる「探究のサイクル」を回すなかで営まれる。探究のサイクルは、「テーマ・疑問・問い」「調べる」「意味をつくりだす・考える」「修正する・クリティカルに見直す」「まとめる・発表する」の5つのステップから構成されている。このサイクルは、自己評価やカンファレンスを通して、各ステップを行きつ戻りつしながら行われる。

このような探究の活動は、調べ学習とは区別される。富田らは、調べ学習は教師から与えられ、それを調べるのが目的なので、自分の考えをつくる必要がない活動であるという。一方で、探究は「自分の興味関心によって動きだす」ものであり、「自分の疑問を解決する、知的好奇心を満たすなど、個人のなかに問題意識があり、活動自体が目的になる」(p.99)と述べ、目的の違いや、探究のサイクルを回していくことになる点が大きく違うとする。

また、探究のサイクルは自分が今何をするか、そして次に何をしていくか、という見通しや安心感をえることにも使えるという。

探究のサイクルは羅針盤のように学習の方向性や位置を指し示し、子どもたちに安心感を与えるために使うものです。意味なく次のステップへ進むことを迫ったり、期限を区切って一つのステップに子どもを縛ったりするために使うものではありません。ユニットの設計によっては、子どもは一人で問いを立て、調べ、意味をつくりだすという学習を行います。サイクル全体を見通すことができれば、果てしない探究の道でも現在の自分の場所が分かるのです。(pp.83-84)

5つのステップの中からは、「修正する・クリティカルに見直す」に注目したい。このステップは、「一度つくりあげた調べたことや自分の考えを、少し高い視点から眺めて捉え直すステップ」(p.94)とされている。富田らは、「与えられたゴールに早く到達したい」と考える子どもは次のようになりがちだと指摘する。

しかし、ユニットの探究の時間が長くなると、教師が設定した課題を解決するというマインドで臨んでいる子どもは、「次は何をしたらよいですか?」と質問したり、注意が散漫になって学習に向きあえなかつたりしてしまいます。このような状態は、本当に探究したいテーマをつくれていないことのほかに、自分の探究をクリティカルに見て、テーマや考えの枝葉を広げることができていない場合だと考えられます。(p.95)

そこで、自分たちの調べた内容について「ほかの立場の人から見ても、そう言えるかな？」や「もっと大切なことはないかな？」といった自分自身への質問を行うことが提案されている。このような見直しによって、探究の魅力を感じられるようにすることが目指されているのである。また、探究に慣れていない時期は、比較的短いサイクルを一回り経験させることを通して習熟させ、徐々に長いサイクルでの探究を行うように提言している。このとき、初期の探究において、必ずしもうまくいかないことを否定的に捉えないことが注意として挙げられている。

ここで重要と思われるのは、自分の探究の内容を省察することを通して、探究の魅力を（再）発見させようとしている点である。富田らが注意するような、探究の成果のハードルを上げてしまうことは、附属天王寺中の自由研究においては教師からではなく、生徒自身が行ってしまう傾向があることが、「低満足度群」のインタビューからは推察された。とりわけ、調べたことから、大きな意味を見出せないと思っているような生徒については、自身の研究の意義を見出すための指導を行うことや、相互に発表することが大きな負担にならないような調整を行うことは考えられるかもしれない。また、探究のサイクルは、学習者に今いる位置や見通しを与え、安心させるものでもあった。カリキュラムを改善するにあたって、一斉学習に位置づく「基礎学習」（1年）や「研究手法の学習」のなかで、探究を生徒自身のものとしていく学習内容を組み込むことや、各ゼミの指導においても、その手法を援用していくことが考えられる。

また、「修正する・クリティカルに見直す」というステップは、発表資料や論文として作成していく際には、構成段階において、文献の分析や調査の結果といったこれまでの研究の内容が、どのような関係になっているかを生徒自身がどの程度自覚できているかを促す場としても機能させることができるだろう。そうすることで現在、主に記述段階において課題が発見される生徒を予め見取り、個別の指導を行う契機とすることができるようではないだろうか。

「論理力」「表現力」指導の展望

本稿では、附属天王寺中の2019年度より実施されている自由研究の新カリキュラムのなかでも「論理力」や「表現力」の指導がどのように行われているのかについて、生徒を対象としたアンケート調査や、教師による見取りをもとに考察してきた。新カリキュラムにおいては、とりわけ3年間で1つの研究に長期的に取り組むことで、高次の能力とそれを遂行する情意的要素の慣用を目指すとともに、全員が論文を執筆するという「表現力」の伸長が目指されていた。このような「論理力」や

「表現力」の育成について、新カリキュラムのなかでは一斉指導における論文執筆に関わる指導と、個々のゼミでの指導や発表等の学習活動が丁寧に実施されていることが確認できた。

一方で、学習者の振り返りや、教員の見取りから、新カリキュラムにおいて、自身の研究を意義づけしていくことや、研究における論理の在り方について、不安や課題を抱える生徒の存在も確認された。富田らの社会科ワークショップにおける探究のサイクルを検討した結果、これらの生徒に対しては自身の研究を省察する段階において、研究の内容を論理的に捉える活動を組み込むことや、教員や生徒を含めて自身の研究や探究の魅力を発見する活動を取り入れることが考えられた。このように自由研究を生徒が自身の探究として自覚的・肯定的に受け取れるための指導を構想することが、新カリキュラムの改善につながると考えた。

ただし、現段階では新カリキュラムにおける自由研究活動が全て完了し、その分析ができていない状態ではないため、本稿の考察には限界がある。今後のさらに調査を行うことで、具体的な学習者の学びの履歴が明らかにしていく必要がある。とはいえ、研究が完成段階に向かいつつあるなかで、報告された生徒の抱える困難は、探究的な活動や書くことの指導において、従来も報告されてきた姿に重なる部分も少なくなかった。今回確認してきた生徒の振り返りや教師の見取りが、今後の自由研究の新カリキュラムを改善する評価につながるものと考えられる。

<引用・参考文献>

- [1] スージー・ボス・ジョン・マーラー (2021) 『プロジェクト学習とは: 地域や世界につながる教室』 (池田匡史・吉田新一郎訳), 新評論
- [2] 田中宏幸 (2019) 「書けない原因の究明と課題解決の方策: 「長文記述力に関する調査」を手がかりに」 『日本語学』 vol.38-3, pp4-11
- [3] 田中真理子 (2021) 「附属天王寺中学校での自由研究の取組」 『研究集録』 第 63 号, pp99-122
- [4] 富田明広・西田雅史・吉田新一郎 (2021) 『社会科ワークショップ: 自失した学び手を育てる教え方・学び方』 新評論
- [5] 田村知子ほか編著 (2016) 『カリキュラムマネジメント・ハンドブック』 ぎょうせい