

高校生の“卒業研究”におけるテーマの決定

—生徒の“興味・関心”の現れに焦点を当てて—

学校教育開発学コース 高橋 亜希子

The process of theme-setting in the thematic learning

— How students find their own interest? —

Akiko TAKAHASHI

In the revised version of the course of the study, “the student’s capability to set up their own tasks” has become the central subject of discussion. This study examines the student’s theme setting and discusses its educational implications for thematic learning. The purpose of this study is on how students seek their own interests at the initial stage of their thematic learning. The data was collected in a high school, using questionnaire distributed among 110 students, the observation of the teacher-student discussions, and the interviews with students.

目 次

I. 問題と目的

II. 研究の方法

A. 調査の対象

1. “卒業研究”とは何か
2. 研究のテーマ決定までの手続き
3. テーマの基準について

B. 調査の方法

III. 結果

A. 生徒の“テーマ”の現れ

1. テーマの準備段階～関心の探索の段階
2. 生徒のテーマ決定の様相

B. 生徒のテーマと「自分との結びつき」～動機の分析

IV. 考察

I. 問題と目的

学習指導要領の改訂を受け、「自ら課題を見つけ、自ら学び、よりよく課題を解決する能力の育成」を目的として、2002年度より『総合的な学習の時間』が小・中・高等学校において導入されることとなった。それは、生徒が現代社会の問題や自分自身の課題に取り組む力を持つことで、時代現実の変化に主体的に対応で

きる力を養うことを目指すもの(奈須 1997)であり、その中で“課題研究”の試みや、生徒が自分の興味・関心から課題を定め探求を行っていくような、課題設定型の実践の試みも各地で行われるようになってきている。(高桑, 寺崎ら 2000)

このように「生徒が自ら課題を見つけていく」ことは、新学習指導要領の最大のねらいとなっているが、一方でそれに関するさまざまな懸念も示されている。関する懸念として3種のものがある。

第一の懸念は、生徒の興味・関心から学習の課題を設定した際に、学習の内容が果たして価値あるものとなるのかというものである。ある小学校で生徒に学習の課題を決めさせたところ、アニメのテーマばかりとなったという事例があるが、このように、テーマの内容が、生徒の趣味の延長のようなものになってしまうのではないかと、生徒の粘り強い探求を促すものとならないのではないかと(加藤 1999, 柴田 2000)という懸念がまず挙げられている。また、第二に、生じる学習の質に関しても、単に調べたことを羅列するだけのものとなったり、“夏祭り”などをして終わりとしてしまうような、活動主義の繰り返しとなるものとなるのではないかと(佐藤 1996)という懸念も挙げられている。

第三の懸念は、生徒が課題を設定すること自体の難しさに関するものである。以前小学校において、個別課題設定方式の実践を行ったところ、探究が進む生徒

がいる一方で、探究が途中で止まってしまったり、頓挫するものが現れ実践が数年で中止されたということ(水越 2000)があったという。また、中学校においても、個別課題の設定を実施したところ、研究のテーマや手続きを定めるに当たって、4時間ほどで決めてしまう生徒から、2ヶ月かかるものまでかなりの個人差が見られた例もある。「テーマの決定により論文の作成の半分が終了する」とも言われるように、成人でも、自分自身の関心の所在を探り、それを探究に適した問いを見つけ出す作業は難しい。まして「小・中学生が自分の課題を一人で明確にするのは容易なことではない(63p)」(佐藤 2000)という指摘は、自然な指摘であるとも思われる。

ただ、やはり生徒が“課題”を自ら見出していくことの意味もあると思われる。

その第一の理由は、学習の中で扱われる課題が、生徒にとって「自分とかかわりの持てるもの」であることが、生徒の学びが成立する大きな要件となると思われることである。重松(1975)は、授業で扱う題材と生徒の追究しようとしていることとに「よい結びつき(95p)」があることが重要だと述べている。そして、この「結びつき」があるときにのみ、効果のある学習が期待されると述べている。総合学習を実践した中学において、“私たちの地域”のように生徒が「わがこと」として関わり易い課題を設定した際には活動の広がりが見られたが、“地球温暖化”のような生徒にとって「ひとごと」である課題では、活動が広がらず、教師主導型の他律的な学習になったという事例がある。(高桑 寺崎ら 2000)これは、生徒にとって「よい結びつき」を持ってなかった実践の例だと思われる。教師は、このような「よい結びつき」を見出せるような、機会や場あるいは道具を与えることはできるが、その題材そのものを見出せるのはやはり生徒自身であろう。そのため、学びが成立するためにも、課題設定を生徒自身が行うことがやはり必要だと思われる。

第二の理由は、生徒の見出す課題や関心が、生徒自身が現在乗り越えていこうとしている“課題”や成長しようとしている方向を示す可能性があることがある。奈須(2000)は、このような事例の1つとして“家作り”という事例を紹介している。学校の中で普段目立たない子どもたちが、総合学習の中で“家作り”に積極的に取り組み、土台も柱もしっかりとした家を完成させた。その理由が教師にははじめわからなかったが、彼らが家庭的に恵まれない生徒たちであったことから「居心地のよい自分の“居場所”を求めていたのかもし

れない」と思い当たったという事例である。類似の事例は小島(1993)岩川(2000)にも、見出すことができる。「それぞれの子どもが選び出す探求の道筋のなかには、その子どもなりの必然性を持った自己形成の軌跡が重なり合っている(112p)」と岩川(2000)は述べているが、このように生徒が学習の中で見出した“課題”は、生徒自身の“課題”とつながる可能性があるだろう。そして、子どもの求めが切実で、かつ真摯な探求がなされた場合には生徒の自己形成や、自己更新の機会を提供することも十分に考えられると思われる。

このように整理を行ってみると、「生徒が自分自身の興味・関心からどのように課題を設定していくか」ということや、その課題の内容を考察することは総合学習を考える上で重要な論点だと思われるが、先行研究の現状は少ない。学級や学年で共通に設定したテーマの中で、生徒がそれぞれどのようなテーマを見出していくかという研究(梅澤他 2000, 櫛田他 1995)や、問題解決学習の実践の中で、個々の生徒からどのような課題が現れるかに関する研究(倉本1995, 林1999)は見られるが、生徒1人ひとりの興味・関心から課題が設定される過程に関して扱った研究は少ない。また、生徒の選択するテーマの内容や、選択の現状に関する研究もほとんどない状況である。

そこで、長年に渡り個別課題設定型の実践を行っている高校での調査を通して、生徒が「自分の興味・関心から学習の課題を設定していく過程」について探索的に研究を行うこととする。今回の論文においては、その中で生徒が自分自身の関心を見出す段階に主に焦点を当てる。そして ① 生徒が関心の探索段階でどのような様相を示すのか ② 生徒のテーマの現れ方の個人差、③ どのような対象との結びつきからテーマを見出しているのか に関して焦点を当て、考察を行うこととする。

II. 研究の方法

A. 調査の対象

今回の研究は、東京都内にある東京大学教育学部附属中等教育学校で実施されている“卒業研究”を調査の対象としている。ここで、実践の内容、生徒のテーマ決定のプロセス、学校側の持つテーマに関する基準について簡単に紹介を行うこととする。

1. “卒業研究”とは何か

“卒業研究”とは、東大附属学校において1983年より

20年に渡って行われている実践である。生徒が一人ひとつ研究のテーマを定め、そのテーマに沿い1年半に渡り研究を行う、個別課題設定形式の学習である。高校2年から高校の3年にかけて、卒業に必要な要件として、生徒の全員に課されている。

生徒の選ぶテーマは、通貨統合、介護保険制度などの現代的な問題を扱ったもの、芥川竜之介などの作家や歴史上の人物を扱ったもの、建築模型や洋服などの作品を製作するもの、もんじゃ焼きやコンビニエンスストアなど身近な題材を扱うものなど、多岐に渡っている。生徒はそのテーマに沿い、文献やインターネットなどを通じて知識を得たり、分野の専門家の人に会いに行ったり、ゆかりの場所や資料館を訪ねて調査をしたり、作品の制作や実習などの体験を行うなどして、1年半に渡り探求を行っていく。最終的には、原稿用紙で70枚ほどのレポートとして研究を提出する。自分の製作した詩集や建築模型など、作品の形で研究を提出するなどのようなことも認められている。

カリキュラムの詳細や、実践の指導方針などに関しては、紙幅の都合上詳しく紹介できないため、当校が出版している著書(東京大学教育学部附属中等教育学校, 1998他)を参照されたい。

2. 研究テーマ決定までの手続き

生徒は高校2年の4月から高校3年の7月の1年7ヶ月にかけて研究を行う。一月に一度“卒業研究の時間”が定められており、そこで指導教官の指導を受けつつ研究を行うことになっている。研究テーマの決定は、それに先立つ高校1年の11月から2月にかけての期間に行われている。

文化祭の終了した高校1年の11月頃から、学校側からの卒業研究のオリエンテーションは開始される。その時期には、クラスの担任から、高校2年から“卒業研究”が開始されること、1月末から2月にかけて研究のテーマの決定が行われること、そこで『教官めぐり』という教官との相談期間があることなどが知らされる。そして、これまでに行われたテーマの例が配布され、自分の研究テーマについて考えておくように示唆される。12月の終わりには、冬休みの宿題として、「仮のテーマを決めること」が課される。

そして1月の末に、1時限をかけて学校側からの卒業研究の正式なオリエンテーションがなされる。ここでは、“卒業研究ハンドブック”という説明書のもとに、卒業研究全体のシステムと『教官めぐり』という手続きについての説明が学年全体に対して行われる。そして

このオリエンテーションが終了したときから、A校独特の『教官めぐり』というテーマ決定の手続きが開始されることとなる。

『教官めぐり』とは、生徒が自分の仮のテーマを記した用紙を持って、指導教官を求めて全校の教官の間を相談しながらめぐり手続きのことである。それは生徒のテーマの内容の検討と、指導教官となる教官を探す両方の働きを担っている。

生徒は、自分のテーマと、その研究内容を記した用紙を持って、昼休みや放課後に教官を訪ね、テーマの内容について説明をする。そして、自分の研究の指導教官となってもらえるかどうかを教官に打診する。教官は、生徒の話を聴き、テーマを見て、調査方法についての質問を投げかけたり、動機について訊ねたりして研究の内容を明らかにしていく。「面白そうだね」と感想を述べることもあれば「このテーマならばこの美術館を訪ねてみたら」などとアドバイスを行うこともある。現実には調査をすることが困難そうなテーマ(例えば『邪馬台国はどこにあるか』など)では、「このテーマで具体的にどのように調べていくの?」「資料をどのように探していくのか」など厳しい検討がなされることもある。

『教官めぐり』の期間は2月中旬までの3週間となっており、その中でこのような生徒と教官とのやりとりが何度となく繰り返される。その過程の中で生徒のテーマも具体化されていく。このテーマであれば1年間研究を行えるだろうと教官が了承したとき、指導可能であるというしるしとして、生徒のテーマの書かれた用紙に教官が“はんこ”を押す。このはんこが三人の教官から得られたときに、生徒のテーマは学校側から了承され、テーマの決定の作業が終了することになる。そして、はんこを得た3人の教官のうちの一人がのちに研究の指導教官となることになっている。

3. テーマの基準について

“卒業研究ハンドブック”の『テーマ決め』の項は「『卒業研究はテーマの良し悪しで決まる』と繰り返し言われます」という言葉で始まっている。このように東大付属校では、研究の出発点としてのテーマが重視され、テーマ設定に当たっては一定のアドバイスとある程度の基準が設けられている。

テーマの設定に当たって伝えられるアドバイスは、主に二つである。一つは、「生徒自身が強く心をひかれる題材を選ぶこと」もう一つは、研究としての探求に耐えるように、「具体的に題材を絞ること」である。

一つ目については、「好きなこと、疑問に思うこと、どうしても身につけたいこと、といった題材があれば、まずはそれを考えてみよう」という言葉で伝えられている。研究の動機として1年半の研究に耐え、しかも生徒自身が学ぶ価値のあるものとするためである。具体的にそれを探す手がかりとしては、これまでの自分の経験を振り返ること、図書館や本などの資料を調べてみることに、心ひかれるものについて試みにテーマを作成してみて、友人や教官に相談してみることが薦められている。

ただ、生徒自身が心惹かれたことであっても、抽象的で、専門性が高いテーマは、自分自身で新たな知見を得ることが難しく、高校生が新たに調査を行うことが困難となる。例えば「環境問題」だと、問題の羅列で研究が終わってしまうおそれがあり「ビッグバン理論について」だと、これまでに得られた知見を調べるだけで研究が終わってしまうおそれがある。そのため「より具体的に題材を絞るように」と示唆される。例えば「環境問題について」よりは「産業廃棄物について」、またもう少し具体的に「産業廃棄物のリサイクルについて～〇〇市の事例を通じて考察する」というテーマの方が望ましいとされている。

『教官めぐり』の中では上の条件を満たしているかが繰り返し検討される。上の二つの条件が主であるが、調べるだけで終了してしまい、深みが出ないもの(例「ショーウィンドーの歴史」など)も“すぐに出口に出てしまうよ”と避けるように言われることがある。

B. 調査の方法

今回の調査は東大附属学校の下承を得て、2000年12月から2001年2月にかけて行った。調査対象者は当時の当校の高校1年生である。調査の内容は、テーマ設定事前の面接調査(対象者8名)テーマ決定過程での日誌調査(対象者11名)テーマ決定事前の質問紙調査(2001年1月22日 対象110名)、「教官めぐり」場面などの同席観察となっている。

III. 結果

A. 生徒の“テーマ”の現れ

1. テーマの準備段階～関心の探索の段階

II A 2で述べたようにオリエンテーションの手続きはあるが、生徒は実際には、中学生の頃から文化祭での上級生の研究発表などを通じて“卒業研究”が行われることは知っている。そして、自分自身の研究のテ

マについても、両親に訊ねたり、上級生の体験を聴いたりしながら、中学校3年の頃から徐々に考え始めているようである。その頃のテーマの設定の状況はどのようなものだろうか。

事例1 いくつかの領域から探索を行っている事例 (99年12月10日 面接調査から)

筆者 「卒業研究のテーマで今考えているものがあつたら、教えて下さい」

生徒B「いくつかあつてまだ迷っています。やりたいものがいろいろあつて、ジャンルはあるのだけれど、具体的にはまだ出てきていないところです。」

筆者 「どんなジャンルがあるの？」

生徒B「まずは数学です。数学が得意で、父親がプログラマーなので。今年の誕生日のプレゼントにIBMのノートパソコンをもらったので、それを使ってみました。今までメールやインターネットは使ってたけれど、コンピュータの中身を知らないで、中身が知りたいです。もう一つは音楽。バレエを習っていたので。昨年やめてしまったんですけど、バレエで使われている音楽に関心があります。

あとは本にも関心があります。文芸部に入って小説を書いたり、文化祭の時は本を書いたりしたんですよ。探偵物が好きで、アガサクリスティーはどう？と母に薦められて今はオリエント急行殺人事件を読んでいます。」

筆者 「じゃあ、今はいろいろなことに関心があつてまだ決まらないというような感じ？」

生徒B「そうですね。」

事例1は、テーマについて考え始めた時期の生徒の典型的な例として見られるものである。はじめから一つのテーマしか挙げない生徒もいるが、この事例のように、いくつも自分の興味・関心のある領域を挙げてみて、その中からテーマの探索を始める生徒が多い。関心のある領域としては、クラブ活動、趣味、授業や生活の中で接したことなどこれまでの経験の資源と関わるものがよく挙げられる。その領域の中から、自分の研究のテーマを探し始めるようである。

事例2 上級生の行った“卒業研究”の置かれた棚の前での事例(図書館 00年1月10日)

高校1年生の女子4人ほどが昼休みに集まって、図

書室の棚にある上級生の研究を一つ一つ読んでいる。『ウィンドウ・ディスプレイ』『冤罪』『途上国の問題について』など。「これ、まち針を25000本も使っているよ。すごいね」など頭を寄せながら、感想を話し合っている。他の生徒はその様子を見て「あ、卒研を見ているよ。」「そういえば、そろそろやらなきゃいけないんだよね」と話している。

読み終わったあとの生徒に筆者が感想を訊ねる。

筆者 「読んでみてどうだった？」

生徒C 「・・・この中には自分のしたいことはない感じ」

筆者 「どんなことをしたいというのはあるのかな？」

生徒C 「音楽か福祉」

筆者 「福祉とかもいろいろ方面があるね」

生徒C 「うーん。聴覚障害とか。この間テレビで、人工内耳で耳の聞こえない人の文化がなくなっているときいたので、そういうことをしたいと思って・・・」

筆者 「なるほどね。(生徒Dに)あなたは？」

生徒D 「スポーツ方面で考えていて、でも研究で知るほどのことではないかな、と思って。音楽についても考えるけど、それも自分のしたいことでもないような気がして・・・。あれもいいな、これもいいな、と思うけど、目移りしちゃう」

事例2は、時期としては事例1からもう少し下った1月半ばであり、卒業研究のテーマ決定を控え上級生の研究を参照しに来た生徒たちの会話である。生徒C、DともBさんと同じように関心がいくつかあって、どれにしようかとまだ「目移り」している状態である。生徒は、その中で「研究として探求したいほどのことであるのか」「方法はあるか」「身近に調べやすい題材はあるか」など、自身の関心の深さや調査の方法を吟味・検討する中で徐々に一つのテーマへと絞り込んでいくようである。

事例2の中で、「・・・この中には自分のしたいことはない感じ」「自分のしたいことでもないような感じ」と語られているのは、興味深い。なぜなら、実際の卒業研究に接して、それが自分がやりたいことであるか否か、ということが判断できるということは、生徒の中にその判断の基準となるような「やりたいこと」の志向性やイメージが存在していることを示しているからである。事前の面接調査において、研究のテーマのもととなるような手がかりも全く見出せないと語った生徒はいなかったが、(このことは、高校生の進路決定

に関して面接調査を行った三戸(1999)も指摘している。)研究のテーマとして具体化されている程度に差は見られるものの、潜在的な指向性や、「このような感じのことをしたい」というイメージはどの生徒でも抱えている。それらの志向性やイメージを奈須(2000)は“求め”(22p)と呼んでいる。その“求め”をどれだけ意識化できるか、そしてそれを具体的な研究対象の中に見出すことができるかが、生徒のテーマ決定の第一の鍵となるようである。

この“求め”が意識され、それに合致する対象をも見出している場合はどうなるのだろうか。そのような事例として、事例3の生徒を紹介する。

事例3 Eさんの事例(99年12月11日)

「(卒業研究のテーマで今考えているものがあったら教えてくれる?)

私は将来なりたいたいものがあって、管理栄養士になりたいんです。だから卒業研究は、栄養のことで一生懸命やってみたくて。

(いつごろからそう思うようになったの?)中1のころからですね。栄養に関心があって、中1のころから二日に一回は食品成分表を眺めてたんですよ。いつも机のすぐ横に食品成分表を置いていて、その日に食べた献立のカロリーを調べたり、自分の好きな食べ物のカロリーを見たり、『こんな食べ物があるんだなあ』と調べたりすることが好きでした。

栄養士になりたいと思ったのは、今年の初めの頃です。学校の栄養士さんとか大変で大事な仕事だと思います。<筆者が中学校で栄養士さんと会うというエピソードを語ると「そうそう!」と目を輝かせる。> テレビで『私の青空』(注 学校給食の栄養士が登場する連続ドラマ)を見たのが決定的でした。

(研究の中でどんなことをしてみたいと思う?)A校生のお弁当とかについてですね。部活とか学年とかでどういう栄養を取っているのかの違いを調べてみたいです。あと、先輩の知り合いの人に管理栄養士さんがいらっしやるので、話をうかがってみたいです。」

Eさんの場合、ここで語られた言葉からは、「栄養についての関心」が彼女の持つ中核的な“求め”であると推察できる。中学1年とかなり以前からその現れがあること、食品成分表を眺めたり、自発的に自分の摂取した栄養を計算したりするエピソードなどからは、この彼女の“求め”の深さがうかがえる。そのため、彼女の研究のテーマや進路とも結びつき、自然な流れを

なしているようである。

2. テーマの現れの個人差

1では、いくつかの関心の領域があり、それを探索するような段階が多く生徒に見られると記した。だがEさんのように、かなりはっきりとしたテーマを初めの段階で挙げる生徒もあり、生徒の中にも個人差が見られる。それでは学年の全体の中ではどのような状況となっているのだろうか。下の表1は『教官めぐり』一週間前での生徒のテーマの決定の状況を示したものである。

先ほどの例の生徒B、生徒C、生徒Dの状況は、表の中での3、4に近い状況であったが、ここでは、宿題として仮のテーマの提出が課された後であることもあり、1「研究の対象が具体的に描かれており、調査の方法や方向性についても述べられているもの」2「研究の対象は具体的に記されているが、調査の方法や方向性がまだ記されていないもの」が全体の半数強

を占める状況となっている。

このような状況の背景としては、生徒Eさんのように、中核となるような本人の“求め”が割合はっきりしており、すんなりテーマが決まっていく生徒が存在することと、一ヶ月ほど前は3や4の状態だった生徒が1や2のような状態へと移行していくことがある。例えばこの段階で事例1の生徒Bは、はじめにあった3つの関心から、「探求する方法はあるか」「身近に調べやすい題材はあるか」などの条件を検討して“コンピュータのプログラムについて”(分類では2に当たる)へとテーマを絞りこんでいる。生徒は、友人や教官、親と相談する中で自分自身の動機の深さ、研究の具体的な方法などの条件を検討し、参考となる本を読んだり、上級生の研究に目を通すなどの作業を通じて、徐々に自らのテーマを絞り込んでいくようである。

一週間前の状況で3、4、5、6のような状況である背景としては、慌てて上のような作業に取りかかり始めたもの、本人のこだわりのあるテーマがいくつもあ

表1 『教官めぐり』開始一週間前のテーマ決定の状況

00年1月22日実施 回答数 110名

質問の内容「今思い浮かんでいるテーマはどのようなものですか。できるだけ詳しく教えて下さい」に対する自由記述による回答を分類したもの

	テーマ決定の状況	人数	割合 %
1	研究の対象が具体的に描かれており、調査の方法や方向性についても述べられているもの 例 「明治文学と食事の歴史～明治文学の中に出てくる食事の形態を当時の実際の食事を織り込んで調査する」 「歯の病気について～現在増えてきている病気、もしくは虫歯その予防について」 など	26	24
2	研究の対象は具体的に記されているが、調査の方法や方向性が記されていないもの 例 「商店街について」「和菓子と洋菓子の比較」 「ストーカー防止法」「聴覚障害について」 など	38	35
3	生徒の素朴な疑問や、関心のある分野は示されているが、研究の具体的な対象や方法が記されていないもの 例 「日本を世界にアピールするにはどうしたらよいか」 「人にはなぜ恋愛感情があるのか」 「介護関係のテーマ」「障害者福祉について」「才能と教育について」 など	22	20
4	2や3に当たるようなテーマがいくつも並列されているもの 例 「家族のこと 第二次大戦 警察のこと」 「学校(高校) 黒人と白人」 「警察犬について 今と昔の流行 原宿の変化」 など	7	6
5	対象のみが書かれ、方法も内容も記されていないもの 例 「かさ」「夕焼けの現象」「花火」「体のつぼ」	6	5
6	テーマが未定もしくは未記入であるもの	11	10

計 110 100

り、捨てきれないでいるものなどがある。

テーマが未記入のものも11名いるが、二人は「卒業研究の他にやりたいことがたくさんあります」など、部活動など研究のほかに関心のあることがあり、研究への動機づけが低いものである。他に理由のわからない生徒が何人かいるが、その中には実際にテーマの見つからない生徒がいる。事例5はそのような生徒の例である。

事例5 テーマが決まらず筆者のもとを訪れた事例
(01年1月29日)

オリエンテーションの当日、観察していた筆者の方へ「相談をしたいんですけど」とFさんがやってくる。「自分は将来できれば医療系の仕事につきたい。それで、医療の現在抱えている問題についてやりたいんです。現在少子化で小児科医が減っているということを知りたいんですけど、子どもも大事じゃないですか。その問題についてやりたいんですけど、広すぎますか？」

その後Fさんは『教官めぐり』の中で教官のもとを訪ねるが、「テーマがまだ広すぎる」「自分の本当にしたいことを考えてみなさい」と言われて悩み、テーマが二転三転する。図書館でテーマに関する本を調べている時に、「自分がどうしても知りたいことがないのに、調べるのはどうかと思って・・・」とつぶやく。

Fさんはこの後インタビューにおいて、テーマが決定できなかった理由について、「自分がやりたいことが見えていなかったのが一番の原因でだった」と語った。Fさんにはテーマの手がかりはあったものの、その“求め”はまだ言語化できず、動機としても知りたい、と思うほどまでに成熟していなかったのであろう。このように関心がなかなか見つからない生徒が、目についたもので決めてしまったり、自分の“求め”を無視してまでもテーマとなりそうなものを無理に探したりする現象も生じているようである。

B. 生徒の選ぶテーマと「自分」とのつながり—生徒の動機の分析

A2で示したように、半数以上の生徒は、自分の今までの経験、好きなことなどから、『教官めぐり』以前に自分の探究のテーマを見出せている。

それでも「テーマ選びは難しい」と語る生徒は多い。「先生、考えてみれば、テーマって何でも“テーマ”になりますよね。この机の上にあるコップも、この鉛筆

も、紙も。身の回りのもの何でも“テーマ”になるじゃないですか。その中から、自分のしたいことで、しかも研究になることを見つけるのは大変です。」と面接調査の中で悩みを語った生徒がいた。生徒は、「自分のしたいことができる」ということに期待を膨らませながらも、選びうる対象の自由度の高さにも戸惑いを感じている。その中で何とか自分自身の納得しうるテーマを探しだそうとしているようである。

岩川(2000)は、身の回りのものが、その人にとっての「課題」となるプロセスに関して、「日ごろ意識されることのなかった暮らしの中のある側面が、体験や出会いや対話を通して」浮かび上がり、「ものごとと<私>のあいだ(inter)に新たな関係が生成されはじめるときに課題が生成される(107p)」と述べている。そのように対象と自分との間に新たな関係が生じ、特別な“結びつき”が生まれるときに、周囲にある幾多のものの一つが、その生徒にとって意味を持つものとして浮かび上がってくることになる。そのときに本人の内側の“求め”が大きな手がかりとなることもあるが、事例2の生徒Cのように、テレビで見た聴覚障害者の姿が印象に残り、その対象との出会いが手がかりとなる生徒もいる。

それでは、生徒は自分自身と対象とのどのような“結びつき”から自分の探究のテーマを見出しているのだろうか。先程と同じ質問紙の「テーマを選んだ動機」に関する自由記述を分類し、分類を試みたのが次頁の表2である。

この表では、奈須(2000)重松(1975)らの表現に沿い、生徒の動機を、「興味・関心」(「面白い、内容をもっと知りたい。」など対象への何らかの惹かれる気持ちを持つもの)と「問題・疑問」(対象に対して「解消したい、不思議だ」と疑問や問題意識を持つもの)の二つに大きく分けた。そして、動機として挙げた人数の多かった「興味・関心」に関しては、「対象とこれまでどのような関わりを持ってきたか」と「対象に対してどのような気持ちを抱いているか」の二つの軸で主に分類をし、「問題・疑問」の方は後者の「対象に対してどのような気持ちを抱いているか」のみで分類を行っている。

「興味・関心」は、対象に惹かれる気持ちがあるものであるが、そのきっかけとしてまず、「中学校の頃から道場で空手を習ううちに、空手が中国から伝来したことを知り、空手のルーツや型の変化を調べてみたいと思うようになった」などのように、対象と深く関わる中から、新たな問いや好奇心が生じ、対象をもっと知りたいと望むようになったものがある。(①②③)対

表 2 生徒の研究テーマ設定の動機の種類

00年 1月 22日実施 回答数 110名

質問の内容「そのテーマを選んだのはなぜですか? できるだけ詳しく教えてください」

「そのテーマに関心をもったきっかけとなるエピソードなどがありますか?」

ありましたらできるだけ詳しく教えてください」に対する自由記述を分類したもの

興味・関心(内容をもっと知りたい、追求したい、面白い、興味がある、やってみたい)

興味対象	関与	対象との出会い	テーマと動機の例
課題そのもの	あり	ある一定時間継続している	① 主に外部からのきっかけ(特別学習、授業等)。 「高校生による高校生のためのサバイバルマニュアル」(中1から高1の特別学習において学んだこと、自分の生活環境から) 「農薬～農薬を使った野菜と無農薬野菜の比較」(現在課題別学習で学んでいても面白いから)
			② 以前から本人が自発的に関心を持って学んでいたもの。 「アンテナを作る～流星レーダー編」(中2の頃から取り組んでいるテーマの区切りとして) 「江戸時代の中での庶民の文化の移り変わり」
			③ 普段から趣味や部活動などで接していたもの。 「空手の伝来と型について」(以前から空手を習っているので、空手のルーツに関心を抱いたから) 「ジャズのドラムの打ち方」(ドラムをしているが、ジャズに関しては知識がないためよい勉強にしたいから)
	あり	過去に関与して以来、継続していない	④ 本やテレビ、日常などで対象に接して、深く印象に残ったもの。 「明治文学と食事の歴史」(小学校の頃、『食事 今・昔』というコラムが連載されていて、面白いと感じたから) 「商店街について」(練馬・江古田などの商店街に行ったとき、懐かしさと面白さを感じたから)
			⑤ 授業や日常などで、実際に体験し、その楽しさなどが印象に残ったもの。 「盲人スポーツについて」(総合学習で盲学校の生徒と盲人スポーツをしたとき、すごく楽しかったから) 「障害者介護について」(視覚障害者の方が道を渡るのをお手伝いさせて頂いたことがあり、その体験が印象に残ったため)
	なし	⑥ テレビや本、身近な人の話などを通じて、「どういものだろう、知ってみたい」と興味を惹かれたもの 「バリアフリーについて」(普段よく耳にするが、それがどういうものか詳しく知らないので知ってみたいと思ったから) 「聴覚障害について」(友人に聴覚障害の人がいて昔から話をきいて関心を持ったから)	

		⑦ 特にきっかけはないが、本人が普段から興味を惹かれていることがあり、それに関わりのあるテーマや活動を行いたいと考えたもの	「和菓子と洋菓子の比較」 (和菓子作りに興味があるから) 「デザイン・ポスターの魅力とその時代背景」 (デザインすること、自分なりに絵を描くことが好きだから)
課題を通して得られるもの	あり	⑧ 本人が身につけたいスキルがあり、そのスキルについて調べるもの	「走力について」 (野球のベースランニングが速くなりたいため) 「スポーツにおける給水について」
	なし	⑨ 本人が将来ある職業につきたいと願い、その職業に関わる知識を得たり、体験をしてみたいと考えたもの	「教育問題について」 (将来教師になりたくて、この機会に調べははっきりとした自分の考えを持ちたいため) 「現在増えている歯の病気」 (将来医歯薬系に進みたいため)

問題・疑問 (解消したい・不思議だ・疑問だ・おかしい)

関与	関係	テーマと動機の例
近い (とても身近)	⑩ 本人にとっての切実な問題 (よくなりたい。解決したい) ※実際に困っている事が多い	「腰痛について」 「自営業の将来 (売れるにはどうしたらよいか)」 (家が自営業でこの機会に詳しく調べてお店が儲かればよいと思ったから)
	⑪ 本人にとっての根元的な疑問のようなもの	「人の恋愛感情について」 (ずっと以前から興味のあるものだったから)
中位 (日常)	⑫ 疑問 (不思議だ。どうしてだろう) ※身の回りのことに関する疑問が多い	「年齢別の絵本制作」 (幼い頃読んだ絵本を最近読んだら、捉え方が変わっていたため、不思議に感じたから)
遠い (遠くで起きる)	⑬ 問題意識 (矛盾や疑問を感じる。おかしい) ※主に社会や世の中の出来事に関する矛盾点への疑問や問題意識が多い	「20世紀の紛争～第三者の存在意義について」 (コソボ紛争で3人の捕虜を助けるために空爆を行ったNATOに対し疑問を抱いたから) 「動物の流行について」 (数年前ブームの去ったハスキーがたくさん捨てられるのをテレビで見て疑問に感じたから)

その他

低い	⑭ その場で思いついたようなもの	「夕焼けの現象」(ぼっと思いついたから) 「集中力について」(ふっと思いついた)
----	------------------	---

象と出会うきっかけは、課題別学習など外から設定された機会であることもあれば(①)、趣味や自分で学んできたことなど本人の自発的な関心であることもある。

(②や③)

その一方で、対象に普段から関わりを持っているわけではないが、本やテレビ、日常などの機会を通じて

対象に接したときに、深い印象が残り、それをきっかけとしてその題材をテーマとする生徒もいる。(④⑤)「西武沿線の商店街を一度訪ねたときに、不思議と懐かしさと町並みの面白さを感じた。それで、商店街について調べてみたい(④)」など日常で見聞きしたもの、また対象を実際に体験をし、その強い印象を元にテーマとする生徒もいる(⑤)。「総合学習で視覚障害者の方と盲人スポーツをしたとき、とても楽しかったので、視覚障害者のスポーツについて調べてみたい」などである。彼らは対象と出会った際の経験について「すごく楽しかった」「印象に残った」「面白い」という表現を用いている。先に挙げた①②③はすでに対象の世界の中に入り、対象の魅力がある程度知り、それを深めようとしているが、④⑤は、印象に残る出会いをきっかけに、対象の世界にこれから入っていこうとしていると言えるかもしれない。

⑥⑦は、①②③④⑤のように対象と直接接するきっかけはないが、間接的に対象を知っていたり、普段から関心を抱いている対象があったりして、この機会に対象を知ろうという目的で選択しているものである。⑥は「バリアフリーという言葉が最近聞くのでそれを調べてみたい」など、間接的に対象の存在を知りその内容に関心を抱いたもの、⑦は、特別のきっかけはないが、普段から興味を惹かれていた対象があり(和菓子作り、デザイン)、その対象に関わるテーマや活動を行いたいと考えたものである。

⑦や⑤には、対象そのものを知ることよりも、この機会を通じ、関心のある活動を体験したいという実際的な志向が現れてきているが、⑧はその実際的な志向が強いもので「野球のベースランニングが速くなりたいため、速く走る方法を調べたい」など、身につけたいスキルがあり、そのスキルについて調べることを目的としたものである。

進路に関わるもの(⑨)は「将来教師になりたいため、この機会に教育について調べはっきりとした自分の考えを持ちたい」「子どもが好きで、将来子どもに関わる職業につきたいので、幼稚園について調べたい」など、高校生という時期によるためか、最も多く挙がっている。領域としては、建築、保育、医療、教育などが挙げられている。

以上のように“興味・関心”として7つに分類したが、これは対象との出会い方と、研究の目的によって、試みに分類を行ったものであり、決して独立に分かれるものではない。例えば、以前から人と関わりのある職業につきたいと願っていた生徒が、視覚障害者が道を

渡る手伝いをした経験をきっかけに、このような支援をしたいと切実に意識し、“障害者の介護”をテーマにすることもある。また、学校の課題別学習がきっかけであっても、同じようにそのテーマに取り組んだ生徒がいた中でその生徒が選択したということは、その本人にとっての何らかの必然性があったと考えるだろう。対象との関わりや、研究を通して目指すことに違いはあるものの、その対象を選ぶ必然性が本人の中にあることは共通しており、現れ方に違いが生じているとも考え得るだろう。

「問題・疑問」は、「おかしい、問題だ」などの感情が動機となるものである。“本人にとっての切実な問題”“疑問”“問題意識”の3つにここでは分類している。

⑩は本人や周りの人にとっての切実な問題について、その理由を知りたい、解決したいということが動機となるものである。例えば本人がずっと腰痛に苦しんでいるため腰痛を題材にするなどである。

⑪⑫は、身の回りで生じている出来事に、素朴な疑問を感じ、それが動機となるものである。昔読んだ絵本を読み返したところ、以前と印象が違っていたため「年齢でどうして絵本の読み方が変わるのだろうか」と素朴な疑問を抱くようなものである。その中には「人にはなぜ恋愛感情があるのか」など、本人にとっての根本的な疑問のようなものもある。

⑬の“問題意識”は社会や身の回りの出来事の矛盾に「おかしい、どうしてなのだろう」という疑問を感じ、題材として取り上げるものである。「コソボ紛争でなぜNATOは空爆を行ったのだろうか」「なぜ流行の過ぎたハスキー犬が処分されるのだろうか」などのように、テレビや新聞などで出会った社会問題が取り上げられることが多いのが特徴である。

上に挙げてきた動機を主な軸として、「身近に題材がある」「(コンピュータ、英語などの)技術を持っている」「対象に詳しい人が周囲にいる」など、研究を行うときに使用できるリソースや、1年半という時間の現実検討を合わせて、生徒はテーマを選択している。

IV. 結論

本論文においては、高校生の行う“卒業研究”の生徒の研究テーマの設定に関して、主に生徒の興味・関心の現れる段階に焦点を当て、初期段階の記述、個人差、動機の分析を行った。そして、① テーマ設定の初期の段階において、生徒自身が複数の関心の領域を持ち、探索する段階が見られること。その中から、自身の動

機の深さ、時間等の実際的な条件、研究の題材としてのふさわしさを検討して、一つのテーマへと絞っていくこと ② その初期の段階において、生徒本人の内的な志向性(“求め”)が意識されることが重要であること ③ テーマの題材を選ぶ際に、生徒はこれまで接した身の回りの題材の中で、「面白い」「不思議だ」など自身の感情が喚起される体験を手がかりとしているということが生徒のテーマ決定の初期に生じていることについて考察を行った。

この段階はまだ教官との検討を経る前であり、教官との検討はこれから本格的に開始されることになる。だが、「生徒が自ら課題を設定していく」上で、この関心の探索の段階は非常に大切な段階であると思われるので、この段階に対してもし支援が支えうるならばどのようなものであるかということに関し、結びとして考察を行ってみたい。

支援に関して一つ考えられるのは、実際には課題設定の以前の時期に遡ることになるが、題材の手がかりとなるような生徒の経験を豊かなものとしておくことである。奈須(2000)はこのプロセスを“耕し”と名付けている。生徒をさまざまな対象と触れさせることで、まず題材を選ぶ足場となる経験そのものが豊かとなるであろうし、また、多くの対象と触れることは、自分自身の“求め”を知る重要な機会となるであろう。そのような豊かな経験を得る機会を事前に準備しておくことが、まず支援として大切であろうと思われる。

もう一つ考え得る支援としては、生徒の“求め”が成熟していく過程に対する支援がある。事例5の生徒Fのように、自分の行いたいことをなかなか見出せない生徒がいるが、そのような生徒の抱える難しさは、自分の“求め”を意識し、言語化できないことにあっただと思われる。その過程への支援として、生徒と教師、もしくは生徒同士で題材について自由に話し合う機会を設けたり、教師が日常で生徒と接する中で、話をしたり、行いたいことを文章とする機会を設けたりなど、生徒が持つ“求め”をより明らかにしていく方向の支援が考え得ると思われる。

今回の研究では、主に面接、質問紙の自由記述などの資料を使用したため、生徒一人の内面の継時的な過程を追うことができなかった。またこの後の生徒と教師が「教員めぐり」、話し合いの中でテーマをより洗練させていくプロセスを扱うことができなかった。その点を今後の課題としたい。

(指導教官 秋田喜代美助教授)

参考文献

- 岩川直樹 「総合学習を学びの広場に」 大月書店 2000
- 梅澤真一、大野喜弘ら「『総合的な学習』の時間における学習テーマの設定—千葉大学教育学部附属小・中学校での環境教育の場合一」千葉大学教育実践研究 第7号、2000 99-116
- 加藤幸次 「『自ら課題を見付ける』ことを支援すべきである」 授業研究21 Vol.39, No.528 明治図書 2001 11p
- 櫛田真澄・原田幸子・赤井美佐代「課題学習展開過程における『興味・関心』に関する考察—中学家庭科「家庭生活」の実践例を中心に—」岡山大学教育学部研究集録. 92 55-63 1993
- 倉本哲男 「問題解決学習の理論と実践に関する一考察—「切実」になれる「問題」形成の視点から—」九州教育学会研究紀要 第23巻 1995 29-36p
- 小島昌世 「自分ってなんだろう—自分を見つめ、ひとを見つめる」ポプラ社 1995
- 佐藤学 「カリキュラムの批評—公共性の再構築へ」 世織書房 1996
- 佐藤群衛 「国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり」 明石書店 2001
- 重松鷹泰 「教育方法論Ⅲ 学習指導」明治図書 1975
- 柴田義松 「問い心育てる『課題』づくりこそが大切」授業研究21 No511 2000 11p
- 高桑康雄 寺崎昌男他「『総合的な学習』の実践研究 中学校編 その2—当事者に聞く我が校の歩み—」 研究報告 No.56 中央教育研究所 2000
- 高桑康雄 寺崎昌男他「学校を変える『総合的な学習』—実践校の歩みから学ぶ」 研究報告 No.57 中央教育研究所 2000
- 東京大学教育学部附属中・高等学校 「中高一貫1/2世紀—学校への可能性の挑戦」 東京書籍 1998
- 東大附属中・高等学校卒業研究編集委員会 「東大附属の卒業研究—生涯学習のいしずえ」 東京学術印刷 1998
- 水越敏行 「総合学習の立ち上げに向けて—学習の広がりや深まりを求めて」 教育展望 2000 46巻9号 2-3p 教育調査研究所
- 奈須正裕 「総合学習における題材決定と教師の役割」 教育展望 46巻8号 教育調査研究所 2000 22-29p
- 奈須正裕 「文化遺産、社会現実、そして子ども—何が総合的なか」高浦勝義編著「総合的な学習の理論」黎明書房 1997 88p-97p
- 林憲子 「問題解決学習における問題の成立と子どもの理解の深まり」名古屋大学教育学部紀要 第46巻第1号 1999 137p-144p
- 三戸親子 「ある高等学校(総合学科)における生徒の進路選択過程」1999年度 東京大学大学院教育学研究科修士論文

付記

本研究では、東京大学教育学部附属中等教育学校の先生方、そして生徒の方々の協力を得ました。学校行事で多忙な中調査の許可を下された附属学校の先生方に心から感謝申し上げます。また、面接や質問紙に協力して下さった生徒の方々に心より感謝致します。