

改めて、〈付箋で探究マップ〉 超入門

大 舘 瑞 城 (国 語 科)

0. はじめに

(1) 探究マップの始まり

2004年度に本校40期生を対象として、6000字相当の論文執筆指導を開始し、15年が経った。論文執筆指導の立ち上げ当初は、生徒たちに学校図書館が有する豊富なリソースを有効活用する機会を持たせようとの意図があった。しかし、「出どころの不明の文章のコピー&ペースト」や「事実の羅列による文字数稼ぎ」にたちまち教員サイドが辟易し、早々に探究型論文指導を志向するようになった。

国語科として、生徒の書き上げた論文を比較検討し、「どのような論文が高評価に値するのか」を考える中で、探究マップの原形が出来上がり、実践と改良を重ねていった。2010年度までは、A4サイズの用紙に直接書き込む書式であったが、2011年度に向けて、付箋紙を貼ったり剥がしたりしながら試行錯誤を繰り返す「A3サイズの台紙」としての「付箋で探究マップ」が生まれた¹。その後、数年間はA4サイズの「探究マップ」とA3サイズの「付箋で探究マップ」が併用されていたが、付箋タイプのものへの指導可能性に注目し、現在では、この「付箋で探究マップ」を「探究マップ」と呼びならわしている。したがって、付箋タイプの「探究マップ」にしても、10年近くの改良と実践を積み重ねてきたことになる。(以降、本稿で「探究マップ」と呼ぶものは、

¹ この間の経緯については、齋藤祐(2011)「探究型学習のための「問い」の立て方・論証の仕方～付箋で探究マップ～」(中央大学杉並高等学校『紀要』第20号、2011年)に詳しい。

この〈付箋で探究マップ〉を指す。)

(2) 本稿執筆の動機

教科として探究マップの改良と実践を積み重ねる中で、我々指導者のスキルは着実に向上し、それに伴い、生徒たちの執筆する卒業論文の平均的なレベルも向上してきている。その大きな要因となっているのは、探究型論文指導の核となっているこの探究マップを1年次の授業から積極的に活用している点にある。論文執筆指導のための探究マップの活用法や、理論的裏付けについては本校教諭齋藤祐によって仔細に報告がなされている(齋藤2011,2015,2016など)。

しかし、「平素の授業の中で探究マップがどのように活用されているのか」、「授業において探究マップを有効に活用するために注意すべき点は何か」といった点においては、現時点では本校国語科の「秘儀」のようにになっている。本校に新たに現代文領域の指導をする教員が加われば、その際に、探究マップを用いた指導法が口伝により伝授されているに過ぎない。探究マップによる指導は、本校独自のものにとどまっているが、その一方で、これを用いた指導が一定の成果をあげていることは、国語科一同が確信しているところでもある。

ここで改めて、探究マップの基本的な仕組みや指導マニュアル、指導上の効用を示すことで、昨今ますます求められてきている探究型学習指導に資することができれば幸いである。なお、本稿の文責は大館にあるが、その内容については全面的に、本校国語科の実践の上に成り立っていること、そして、本稿で紹介する探究マップの作成事例については、もはや誰が作成者かも不明になっている教科の「共有財産」に負っていることをあらかじめ強調しておきたい。

² 齋藤(2011) 前掲

齋藤祐(2015)「PDCAサイクルに基づく高校生の卒業論文指導実践の検証——10年間の実践を振り返って」(中央大学杉並高等学校『紀要』第24号、2015年)

齋藤祐(2016)「探究型論文指導におけるアウトラインの作り方——紙と付箋で「探究マップ」」(中央大学杉並高等学校『紀要』第25号、2016年)

1. 探究マップの基本設計

(1) 探究マップの基本的仕様 (図1 参照)

◆名称 : 付箋で探究マップ

◆用紙サイズ : A3サイズ

◆使用する付箋紙: 75^{mm}×75^{mm} 10枚

※「①問い」から「⑩答え」に至る10箇所のスペースに上記サイズの付箋紙を貼る

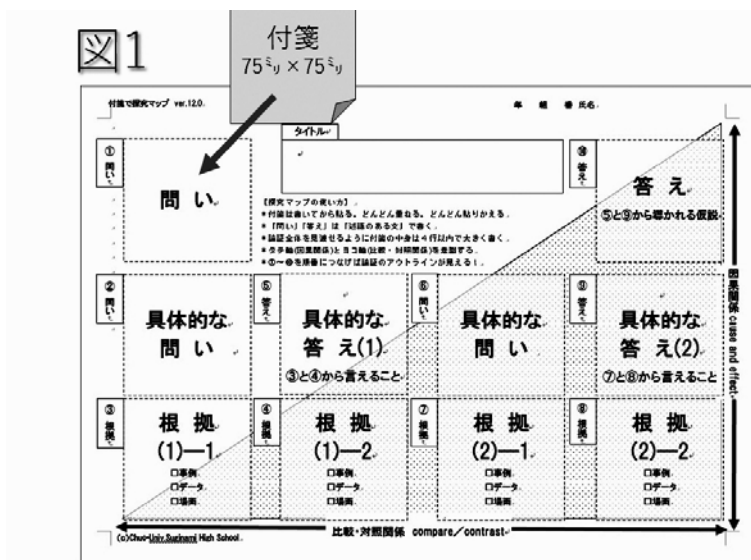
※実際には付箋紙は10枚以上必要 (後述)

※現代文分野の授業では、生徒はそれ用のノートを用意しておらず、

- ・探究マップ
- ・振り返りシート (毎授業A5サイズ of 用紙に振り返りを書く) がノート代わりとなっている。

※マップ用紙は常に教員室前にストックしており、教員も生徒も自由に持って行ける形になっている。

※付箋紙は原則、生徒負担となっており、校内の生協売店で随時購入できる。経済的な負担があるが、「ノートを買う代わり」ということで理解を得ている。



(2) 探究マップの基本的な構造

探究マップの基本思想は、

あらゆる「主張」(＝答え)には、「問い」と「根拠」があると考える(図2-1)

という点に尽きる。

多くの場合、ある主張(論証)は複数の根拠に支えられている。根拠がたった一つであった場合、その唯一の根拠が否定されれば、その論証は成立しなくなるからである。

したがって探究マップでは図2-2のように、一つの「答え」を導くために二つの根拠を設定するようにモデル化されている。

問い → {根拠(1) + 根拠(2)} → 答え

探究マップの背景にある直角三角形は、これら二つの大きな根拠をふまえて答えに至ることを図示したものとなっている。(図3-3も参照)

図2-1

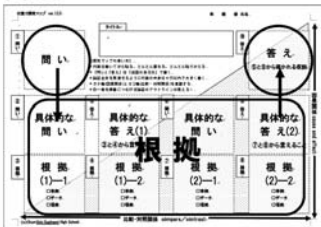


図2-2

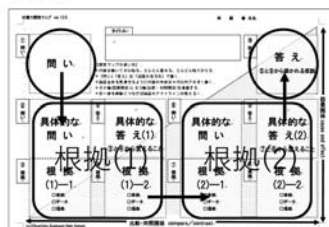
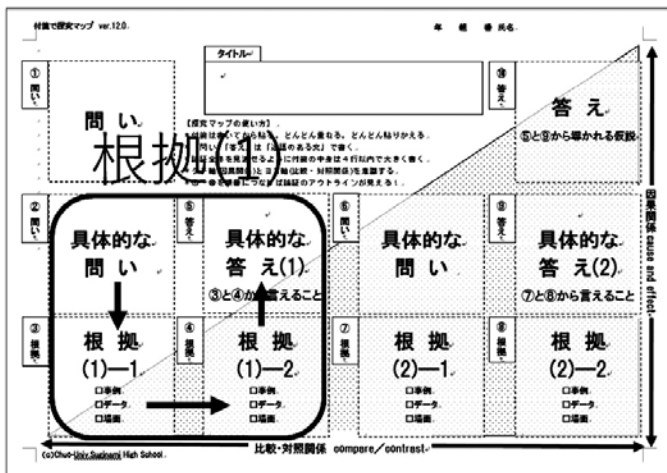


図2-3



根拠となる情報も一つの主張であるため「問い—根拠+根拠—答え」というモデルで考えることができる。大きな根拠(1)という主張を支えるのが、図2-3で示されるような、「根拠(1)-1と根拠(1)-2」である。

探究マップで示される最下段の付箋4枚すなわち

- ③根拠(1)-1
- ④根拠(1)-2
- ⑦根拠(2)-1
- ⑧根拠(2)-2

は、大きな答え(主張) = ⑩を支える「根拠の根拠」となるため、ここがもっとも具体的な話題となる。そのため、マップ上ではこの4か所には

- 事例
- データ
- 場面

といった話題(情報)を書き込むよう指示されている。

なお「場面」とあるのは、文学作品の分析を行うことを想定したものである。③④⑦⑧の付箋には「どのような場面が(どのように)描かれているか」といった引用がなされ、⑤・⑨・⑩の答えで、「その場面はどのように読めるのか」といったことをまとめるのである(第3章(3)参照)。

図3-1

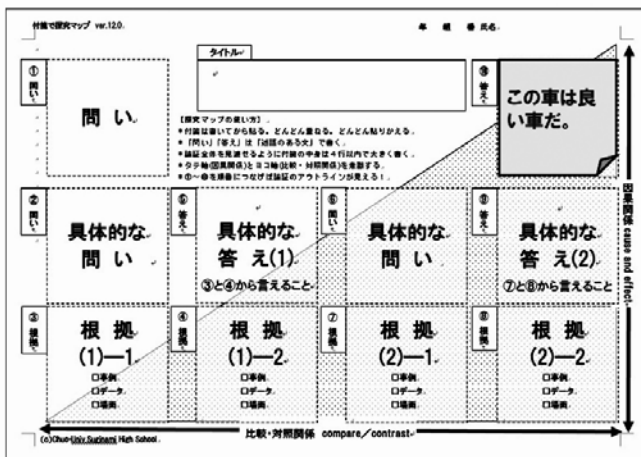


図3-1「この車は良い車だ。」という主張をしたい場合のことを考えてみよう。「良い」という主張をするためには、「どんな点が良いのか？」を根拠として述べなければならない。一例として、図3-2のように、

⑤この車は運動性能に優れている。→だから→ ⑩この車は良い車だ。

⑨この車は安全性に優れている。→だから→ ⑩この車は良い車だ。

という関係を考えてみたい。

図3-2

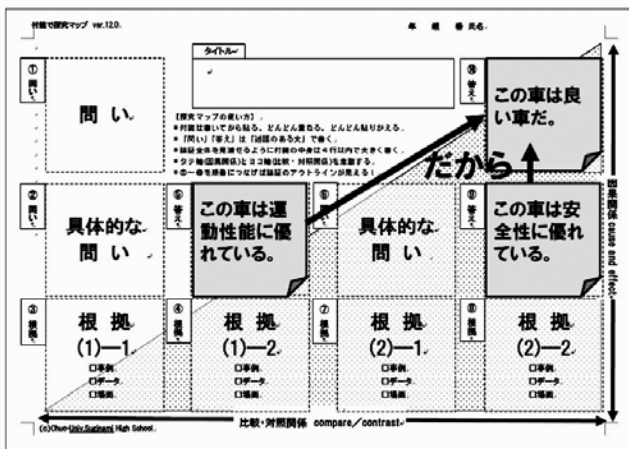
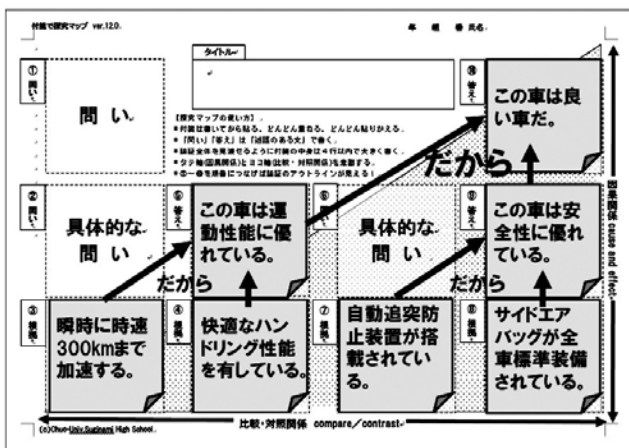


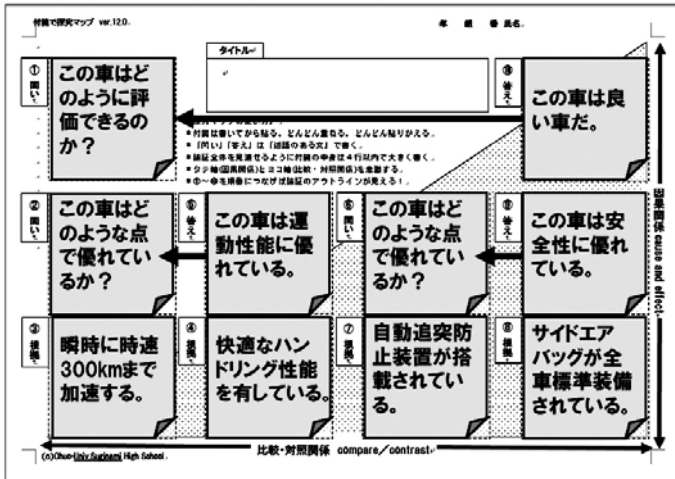
図3-3



「運動性能」「安全性」にもいろいろある。その「いろいろ」の部分を支える根拠として事例やデータを示したのが、図3-3である。

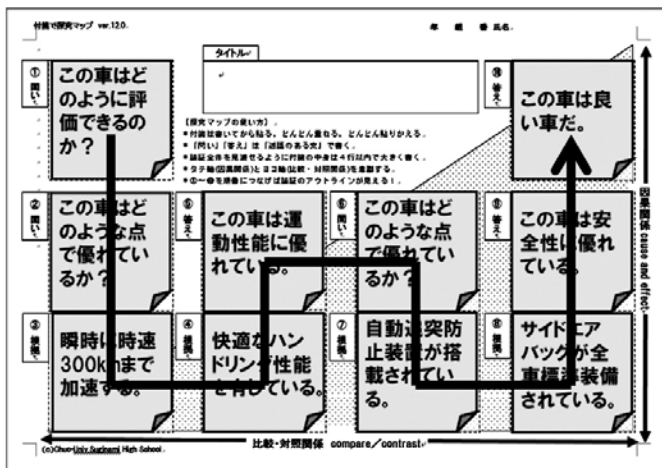
- ③根拠(1)-1 瞬時に時速300kmまで加速する。
- ④根拠(1)-2 快適なハンドリング性能を有している。
→だから→ ⑤具体的な答え この車は運動性能に優れている。
- ⑦根拠(2)-1 自動追突防止装置が搭載されている。
- ⑧根拠(2)-2 サイドエアバッグが全車標準装備されている。
→だから→ ⑨具体的な答え この車は安全性に優れている。

図3-4



多くの主張は、図3-3のように「問い」の部分が省略される。この問いの部分（3か所）を、あえて視覚化したものが図3-4となる。（答えから問いを逆算したために、問い←答え という向きになっている。）

図3-5



こうして付箋によって示されたものを①から順に⑩までたどっていくと、「この車は良い車だ。」を主張する、一つの論理が出来上がる(図3-5)。

もちろん、ある車の「良さ」を語る際には、他に「居住性が高い」「環境負荷が少ない」など、様々な根拠を並べることができよう。しかし、探究マップの思想は、そのような「根拠の個数」についてはひとまず単純化し、

「複数の根拠で主張(答え)を支える」

ということを、

「2つの根拠で主張(答え)を支える」

というように単純化して考えるのである。

後でも述べるように、探究マップは〈読む〉〈考える〉〈書く〉といった様々な場面で活用することができる。探究マップというツールは、何かを読む際にも、考える際にも、書く際にも、一度上記のような

10枚の付箋

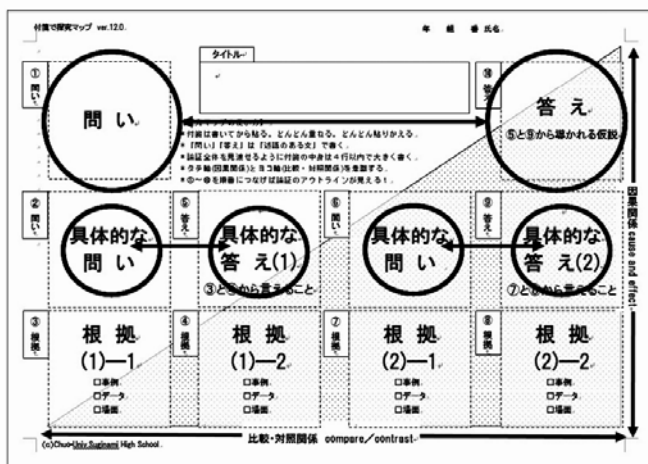
= 2つの大きな根拠(1)(2)とそれぞれを支える具体的な2つずつの根拠

というモデルとして一般化してしまおう、という発想によって成り立っているのである。

2. 論理の妥当性の検証

論理的に調和の取れた、完成度の高いマップを作る際には、いくつか、意識すべきポイントがある。これらのポイントを押さえておかないと、探究マップを使って読み取る際にも、考えたり文章のアウトラインを作ったりする際にも、論理が破綻してしまうことになる。

図4-1



ポイントその1 問いと答えが対応しているか？

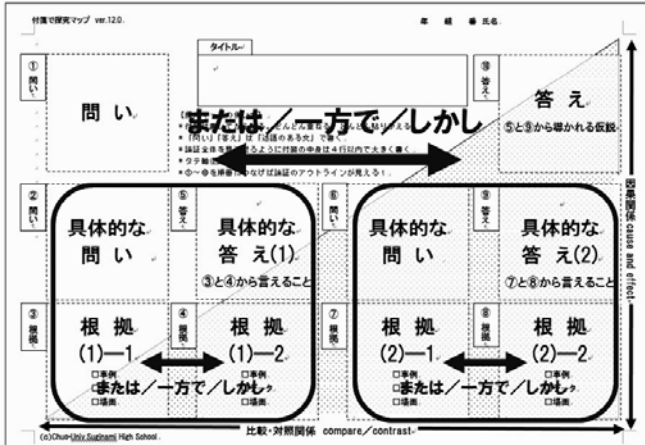
図4-1に示されるように、探究マップの中には3か所の「問い—答え」が存在する。それらのいずれもが対応している必要がある。

ポイントその2 比較・対照関係が適切であるか？

探究マップが「2つの根拠から答えが導かれる」という構造を持っている以上、それら2つの根拠は、適切に配置されなければならない。図4-2で示されるように、2つの根拠は「または／一方で／しかし」などの接続詞（語）で並置（対置）される話題となる。

探究マップが調和のとれた論理構造であるためには、同図のように3か所が

図4-2



適切な「比較・対照関係」となっている必要がある。

根拠(1) = ②③④⑤ と 根拠(2) = ⑥⑦⑧⑨

根拠(1)-1 と 根拠(1)-2 (③と④)

根拠(2)-1 と 根拠(2)-2 (⑦と⑧)

ポイントその3 因果関係が適切であるか？

すでに図3-2および図3-3でも示したように、「根拠と答えの関係」は「だから／したがって／ゆえに」などの接続詞で示される因果関係である。

論理的に調和の取れた探究マップであるためには、図4-3-1のように3か所が適切な「因果関係」となっている必要がある。

根拠(1) + 根拠(2) →だから→ 答え

②③④⑤ + ⑥⑦⑧⑨ →だから→ ⑩

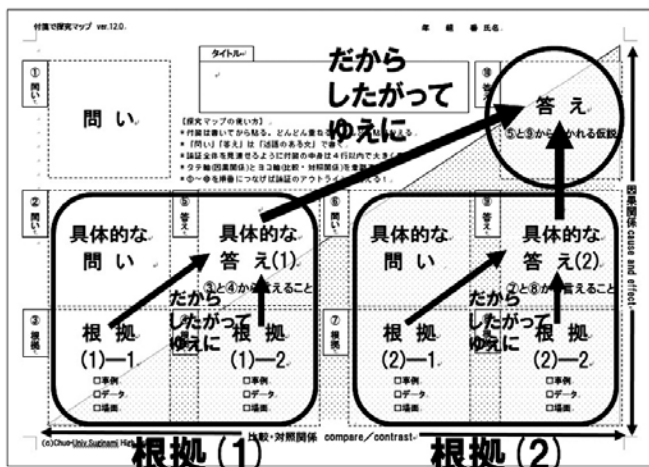
根拠(1)-1 + 根拠(1)-2 →だから→具体的な答え(1)

③ + ④ →だから→ ⑤

根拠(2)-1 + 根拠(2)-2 →だから→具体的な答え(2)

⑦ + ⑧ →だから→ ⑨

図4-3-1



また、探究マップにおける、付箋の縦の関係は「因果関係」であると同時に、「抽象度の度合い」を示すものともなっている（図4-3-2）。

論理的に調和の取れた探究マップであるためには、こうした抽象度の度合いにも注意する必要がある。

図4-3-2

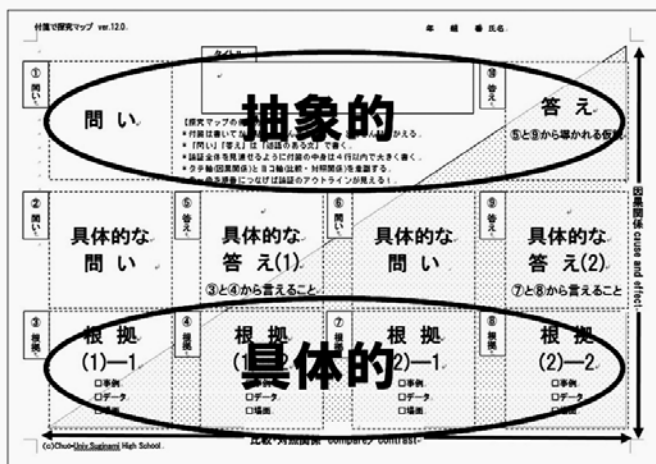
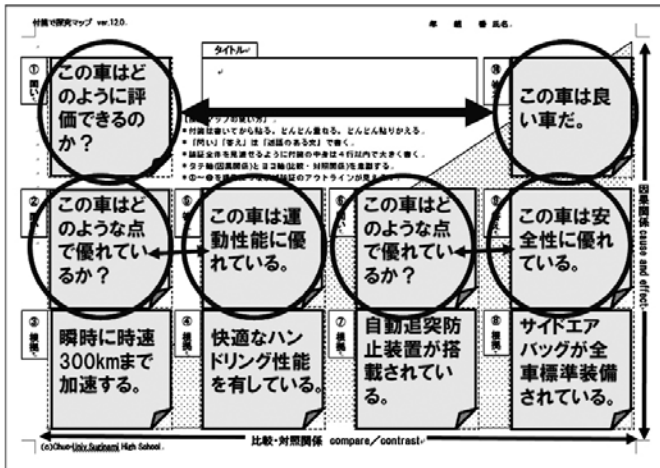


図5-1



先に図3-4で示したマップを例として、以上の3つのポイントについて確認をしたい。

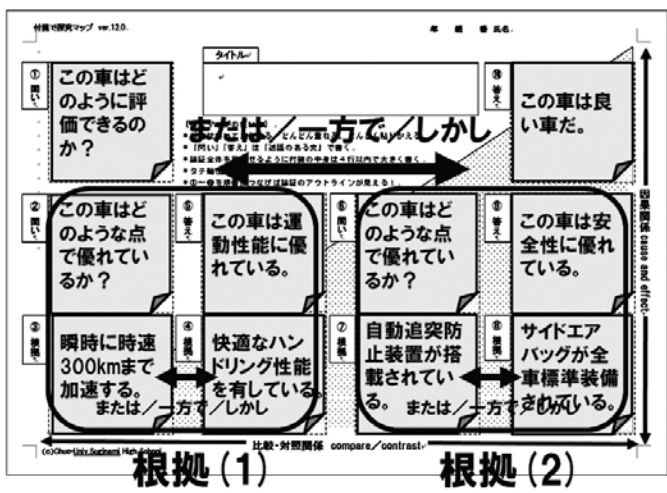
ポイントその1 問いと答えが対応しているか？ (図5-1)

これについては、3か所ともに「答え」を元に「問い」を逆算して考えるために、対応は当然のことと言える。ただし、高校生は、問いに答えることはできても、その逆は難しいようである。一つの主張がなされる背景には、どのような「問い」すなわち問題意識が含まれているのか、といった思考に慣れていないためだろう。

ポイントその2 比較・対照関係が適切であるか？ (図5-2)

根拠(1)のまとまり根拠(2)のまとまりを見た場合、「運動性能」と「安全性」という特徴が並置されている。並置はされているものの、「比較・対照」とまでは言えないため、「なぜ運動性能と安全性だけを比較するのか？」と指摘された場合、論理の弱さ（主張としての弱さ）が露呈してしまうだろう。（つま

図5-2



り、この探究マップは「素晴らしく調和の取れた論理構造」とはまでは言えない、ということである。）

③と④の関係（根拠(1)-1と根拠(1)-2の関係）も見てみよう。③で加速性、④では旋回性が根拠として挙げられているが、⑤で運動性能の良さを主張するためには、制動性については触れなくて良いのだろうか。この点、③と④は「比較・対照」としては検討の余地がありそうである。

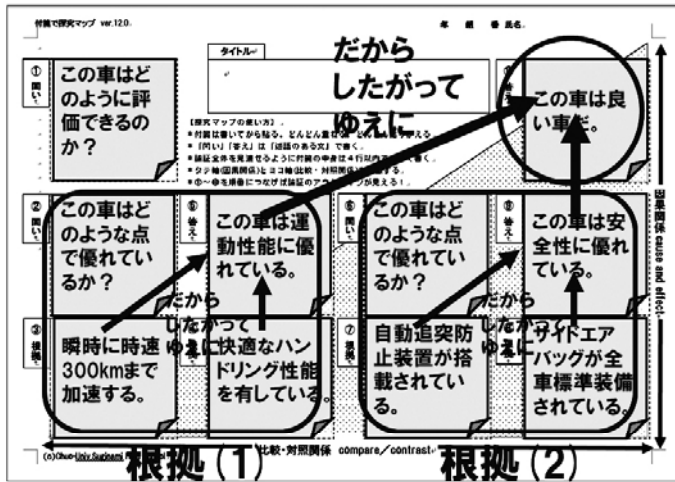
一方で、⑦と⑧の関係（根拠(2)-1と根拠(2)-2の関係）については、

- ⑦追突防止＝運転者や同乗者ではない車の外にいる人や物に対する安全性
 - ⑧エアバッグ＝運転者や同乗者など車の中にいる人の安全性
- が対置されているため、一つの「比較・対照」の形と言えよう。

ポイントその3 因果関係が適切であるか？（図5-3-1、図5-3-2）

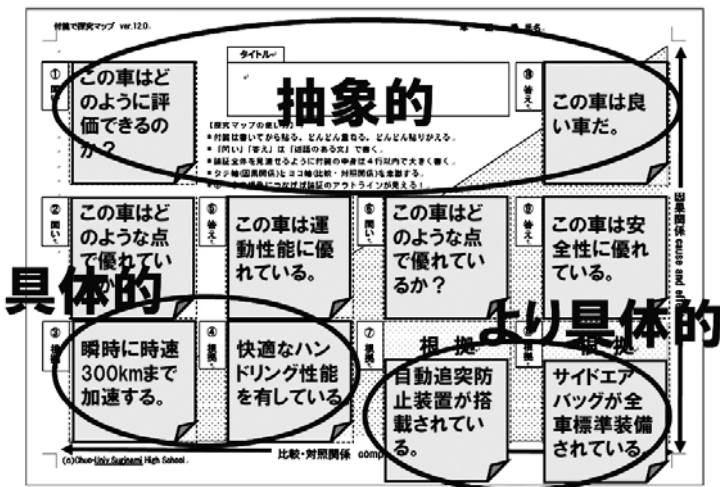
図5-3-1については、図3-3にて因果関係を確認したため、ここでは説明を省略する。今一度、図をみて、矢印で示されている因果関係を確認されたい。

図5-3-1



因果関係に伴う「抽象度の度合い」についても確認しておこう。図5-3-2の最下段の付箋4枚(③④⑦⑧)については、具体的な話題が列挙され、具体的な答えとして

図5-3-2



⑤運動性能の面で優れている

⑨安全性の面で優れている

と抽象化され、最終的に

⑩で「(概して) 良い車だ」

とまとめられているため、上にいくにしたがって抽象度は上がっていると言えるだろう。ただし、下4枚について詳しく見てみると、

③④→何らかの装備によってそのような性能（時速300km/快適なハンドリング）を有するに至った

と述べられているのに対して、

⑦⑧→より具体的な装備品（自動追突防止装置/サイドエアバッグ）について言及している。

つまり、この③④/⑦⑧の4枚を見比べた時には、

③④の方が抽象的

⑦⑧の方が具体的

と言えるだろう。したがって、この点から見ても、この探究マップは「まだまだ改善の余地あり」ということになる。

以上のように、生徒たちが作った探究マップの良し悪しを評価する場合、これらの観点で適切な話題と配置になっているのかを、順に見ていくと、より調和の取れた、説得力のある探究マップが出来上がることになる。

図6-1-1



3. 探究マップの優れている点

(1) ブレイン・ストーミングのツールとなる

探究マップの用紙には、「使い方」として紙上に、

*付箋は書いてから貼る。どんどん重ねる。どんどん貼りかえる
と書かれている。

よく、未記入の付箋紙を所定の10か所に貼り、腕組みをしたまま固まってしまう生徒がいる。これでは探究マップの利点が全くといって良いほど生かされない。探究マップは、ブレイン・ストーミングのためのツールでもある。したがって、利用指導をする際には、先述の「書いてから貼る」以外に、以下のような声掛けが必要である。

図6-1-2

- 手がかり (=「根拠」の候補) になりそうなところを片っ端から付箋に書き出そう
- まとめのようなところ (=「答え」の候補) を片っ端から書き出そう
- 書き出したら、探究マップのスペースを無視して (あるいは裏面に) 暫定的に貼っておこう

図6-1-2

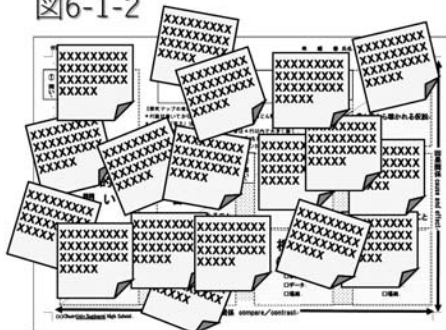


図6-1-3

- 一定数 (目安は20枚程度) 付箋がたまったら、付箋に書かれている内容をだまかに2つのグループに分けよう

図6-1-3

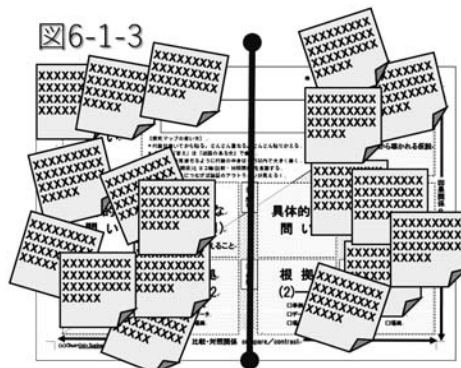
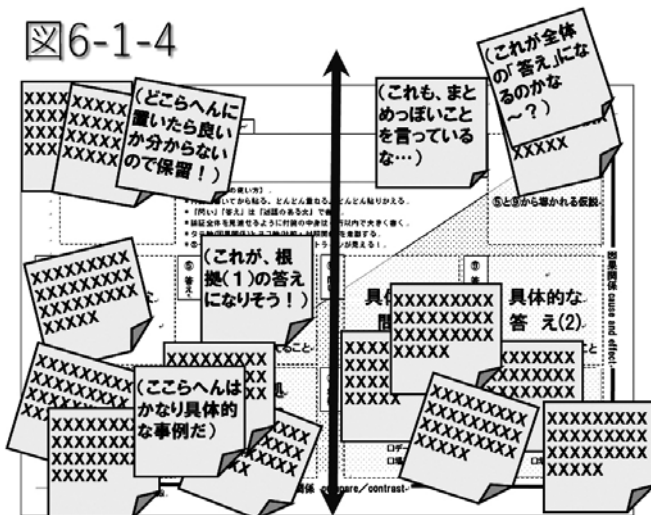


図6-1-4

- 具体的な話題は下の方、抽象的

図6-1-4



な話題や「まとめ」っぽい内容は上の方に置き換えよう

探究マップに付箋紙を利用するのは、思考の断片を、順序関係なくアウトプットし続け、目と手を動かしながら、より強力な論理を構築するためである。「どの位置に貼るかは保留して、とりあえず付箋に書き出せるものから書き出

図6-1-5



してみよう」と指示することで、生徒のアウトプットを後押しすることができる。よりよい探究マップを作り上げるためには、所定の10か所を埋めるために、20～30枚の付箋を用意させることが肝要である。

図6-1-5

- ・根拠（1）あたりに来そうな付箋も二つのグループに分けてみよう
- ・根拠（1）の具体的な答え⑤や、根拠の（2）の具体的な答え⑨に何が来るか考えてみよう
- ・根拠（1）と根拠（2）の具体的な答えは、「比較・対照の関係になっている？
- ・一番下に来そうな付箋のうち、同じようなことを述べていたら、それらの付箋は重ねてしまおう
- ・下の4か所の付箋の抽象度はそろっている？

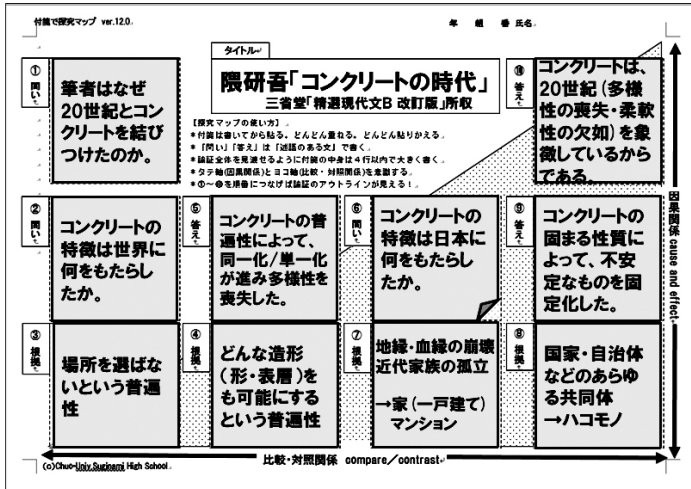
こうしたプロセスを見てみると、探究マップが、よくある「書き込み式グラフィックオーガナイザー」と異なり、付箋で利用しなければならない理由がはっきり分かるだろう。探究マップは、思考の断片を、順序関係なくアウトプットし続け、目と手を動かしながら、より強力な論理を構築するために試行錯誤するためのツールなのである。

したがって、指導をするうえで重要なのは、ただ出来上がったマップを評価するだけではなく、個々の生徒が（グループワークの場合は、個々のグループが）現状でどの段階までできているのか？を机間指導をしながら適切に把握し、声掛けを行うことである。

(2) 評論教材の基本的な読解にも、それに基づいた発展小論文執筆にも使える

探究マップを評論教材の読解に用いるのは、もともとオーソドックスな利用法と言って良い。探究マップに使い慣れた本校の生徒であれば、教科書の評論教材を一つ指定し、「この本文全体の論理を探究マップに落とし込んでみよう」

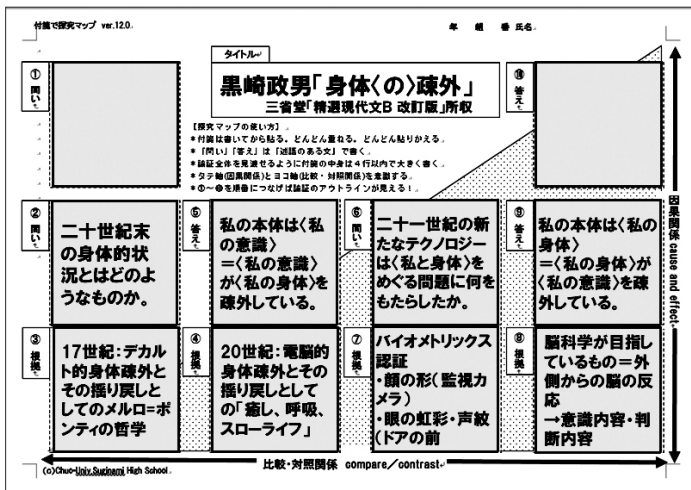
図6-2-1



と指示するだけで、すんなりと作業が始まる(図6-2-1)。

もっとも、教科書本文は必ずしも、都合よく「2つの大きな根拠」「それぞれの根拠を支える2つずつの小さな根拠」といった構成を取っているわけではない。例えば、図6-2-2で示した教材は、二つの時代状況の単純比較であり、

図6-2-2



それらを総括する（抽象化する・一般化する）大きな答え⑩があるわけではない。

こうした教材を扱う場合は、初習者向けの授業ならば「この教材は下の8枚（マップの②～⑨）にしか書くことがない」とか「大きな問いと答えは示されていない」といった情報をあらかじめ与えた上で、マップによる構造把握のための作業を始めさせる。一方、ある程度習熟した生徒や読解力のある生徒ならば、まずはヒントなしでマップ作りを始め、作業過程で「実は大きな問いと答えは埋まらないのだ」と気づかせることも有効である。

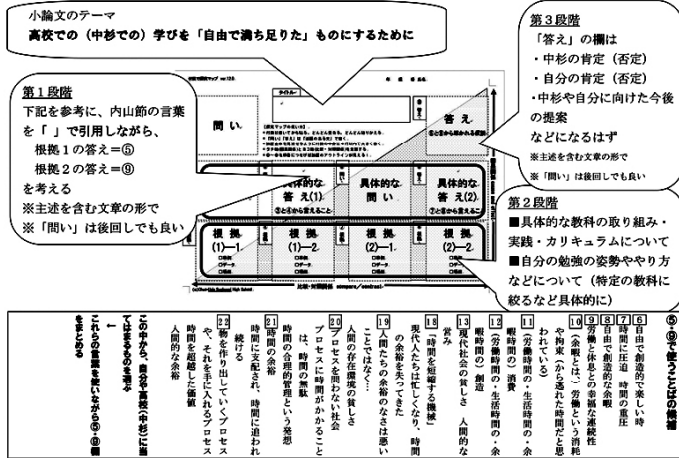
図6-2-2の教材の場合は、大きな問いと答えが欠けているパターンであったが、当然のことながら、「根拠が複数提示されていないパターン」「根拠が3つ示されるパターン」「問いが省略されているパターン」といった教材もあり得る。こうした教材を扱う際も、「とりあえず探究マップの構造で整理してみる」ことによって、論理構造を考えるきっかけにできる。

本校国語科の場合、教材研究のための重要なプロセスとして「教員自ら探究マップを作ってみる」という作業がある。無理やり、探究マップの形式に当てはめながら本文の話題を拾ってみたり、どうしてもうまくいかない時に「どのピースが足りないのか」を考えてみたりすることは、我々にとっても重要な思考訓練の機会となっている。

生徒たちのマップ作成のプロセスは、一人一人が行う場合もあるし、グループワークで行う場合もある（後述）。理想に近いマップが出来上がると、多くの場合、その付箋紙に書き出した内容を指定された文字数で書き出す作業に移る。こうして書き出すことで、本文の要約文が完成されるわけである。後にも述べるように、探究マップは様々な文字数に対応するツールであるため、生徒たちの理解度や教材の難易度等に応じて、適切な文字数を指定することができる。

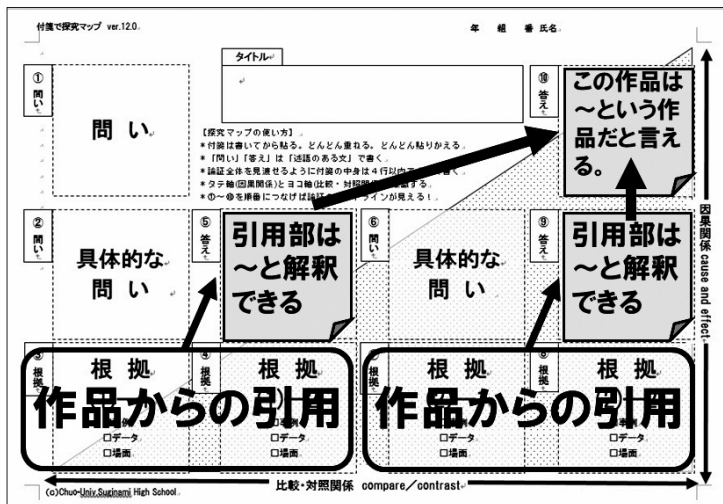
評論教材を用いた授業を行う場合、発展的な小論文を書かせることも多い。

図6-2-3



本校生徒が3年次に執筆する卒業論文は、ただの「調べ学習」ではなく、適切な分析がなされることが求められる。とはいえ、「自分なりに分析してみた」となると独善的な分析にも陥りやすい。そうならないために求められるのは、先行する研究者の理論的枠組みや分析装置を用いて、自らの選んだ分析対象を

図6-3-1

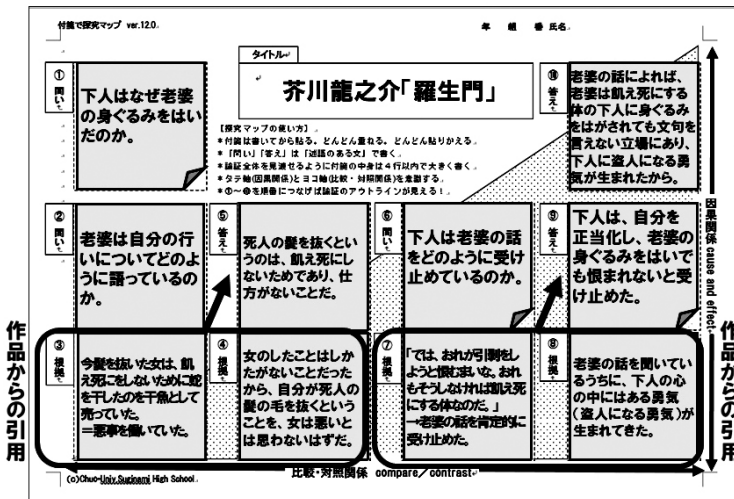


分析する力である。そのため、評論教材を用いた授業を行う場合、ただ本文を探究マップの形式に当てはめるだけではなく、本文に登場した用語や概念を用いて、本文には登場しない事象や対象を分析する練習を繰り返す。図6-2-3は内山節「余暇について」を一通り読んだ後で取り組んだ、発展小論文の例である。探究マップを「論理の設計図」として示し、「ここに来る付箋には教材中の語句を用いてまとめを書こう」とか「まとめの⑩では、このようなことを書こう」といった指示を出し、足りない部分を生徒各自が埋めていくことで、小論文のアウトラインを完成させることができる。

(3) 文学教材の分析に使える

文学教材を用いた授業を行う場合は、論理的な作品分析のために探究マップを用いることができる。図6-3-1のように、作品の複数の箇所から引用をしたり、場面を切り取ったり、作品の状況設定を拾い上げたりした内容が、最下段の4か所（根拠(1)-1、(1)-2、(2)-1、(2)-2——すなわち③、④、⑦、⑧）に当てはまる。当然根拠のない解釈はあり得ないし、無関係な2つの解釈を「具体的な

図6-3-2

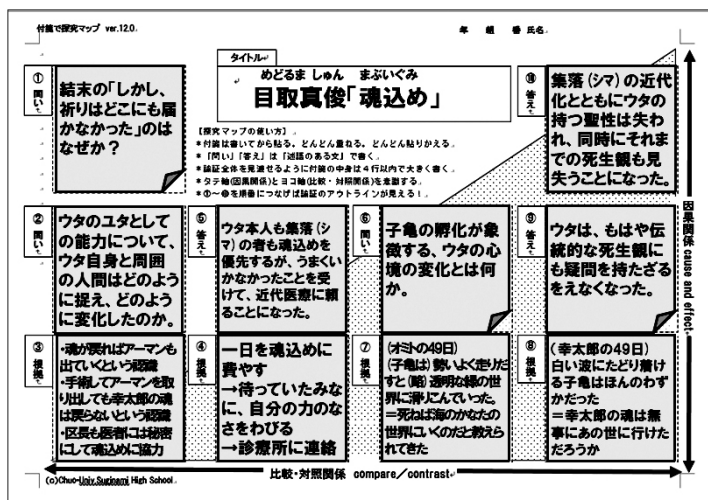


答え」として並べることができない。作品に書かれている言葉や内容を視覚的に解釈へ結びつけることで、生徒たちの恣意的な読みを回避することができる。

また、探究マップにまとめた内容を、後述するように文字数を指定して、①の付箋から順に拾い上げて文章化すると、一つの作品論が完成する。本校において文学教材は、評論教材と同様、論理性を重視し、その力を高めるために利用される。

図6-3-2は、定番教材「羅生門」の探究マップである。下の4枚は厳密な引用とは言えないが、基本的には「作品に何が描かれていたのか」「どのような場面があるのか」「誰がどのように語っていたのか」といった、作品の中身が中心である。また、マップの左半分は「老婆が下人に語ったこと」、右半分は「下人が老婆に語ったこと」としてまとめられている。全体の大きな問いは、「作品の結末部分をどのように解釈すべきなのか？」といったもので、とりもなおさずこれが「作品全体をどのように解釈すべきなのか?」「つまりは、どのような作品と言えるのか?」といった答えを導くものとなっている。

図6-3-3



もう一例挙げる。図6-3-3は、文学教材「魂込め（まぶいぐみ）」（目取真俊）における実践例である。図6-3-1で示したように、最下段の付箋4枚には、作品からの引用や場面、状況設定など、「何が書かれているか」を中心にまとめられている。中段の、具体的な問い—具体的な答え（②-⑤ / ⑥-⑨）では、「作品に書かれていることをどう解釈したらよいのか」がまとめられている。そして、最上段の「①問い」と「⑩答え」では、「作品の結末は何を意味しているか」に言及しており、ここが「作品全体をどのように捉えたら良いのか」「どのような作品だと言えるのか」という、最も本質的（かつ抽象的）な内容となっている。

（4）生徒の理解力や作品の難易度に柔軟に対応できる

「魂込め」についての分析や、具体的な授業実践の展開については別稿に委ねることとしたいが、本作品を指導者によるガイドなしで読み解くことはかなり難しい。こうした作品を教材とする場合、結局のところ、授業者による解釈の提示（押し付け）で終わってしまうことになる。しかし、指導者が特定の解釈を提示し、生徒たちがその解釈をなぞり、定期試験に向けてその解釈の反芻に努めることは、生徒たちの読解力や論理力を鍛えることにはならない。探究マップの利点は、こうした「指導者による解釈の押し付けか／生徒たちの自由な解釈か」といった陥穽に陥ることがないところにある。ある程度、指導者の考える解釈に向かわせつつ、生徒たちが論理的に考えるような授業も可能であるし、1から生徒たちが解釈を作り上げる際にも、作品本文に依拠しない解釈を排除しやすく、「仮に部分的にはそのような解釈が可能な場合でも、全体をみたら整合性や説得力がないのだ」ということを生徒に視覚的に分らせることができる。

図6-4-1は、生徒たちに作品解釈のための作業をさせる際の、ヒントの出し方の一例である。この場合も大きな問い①は「結末部分をどう捉えるか＝作品全体をどのように解釈すべきか」といった問いが提示されている。この解釈に

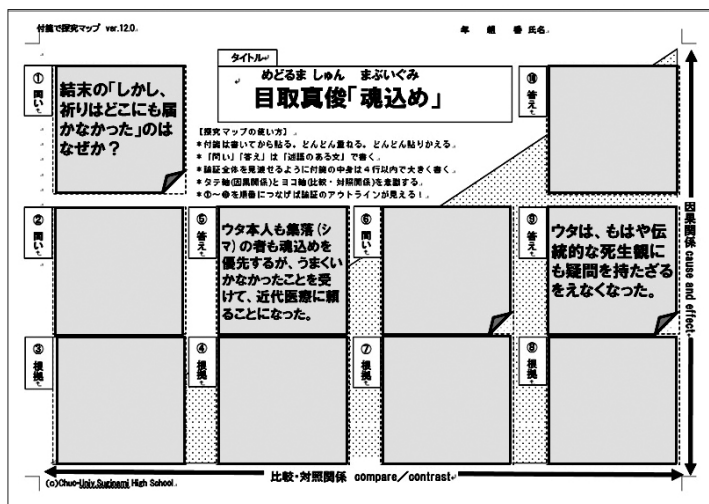
向かわせるために、

根拠（１）＝マップ左半分の「具体的な答え」と

根拠（２）＝マップ右半分の「具体的な答え」が

あらかじめ提示されている。

図6-4-1

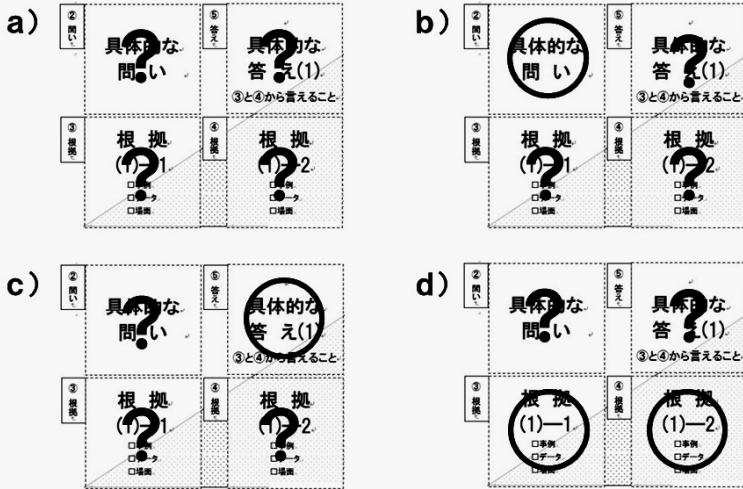


この例のように、2箇所の具体的な答えを指導者があらかじめ提示する、ということは、ほとんど指導者の用意した読みに「誘導」することになる。そのため、よく言えば初学者向きであるし、悪く言えば、生徒たちの「考える幅」があまりないとも言える。したがって、もっと生徒たちに（本文の内容に即しつつも）解釈を委ねようとするなら、こうしたヒントの「位置」を変えれば良い。

図6-4-1のように、文学教材の解釈に関わる授業を行う際に、授業者が探究マップの内容の一部をヒントとして示す場合、どのようなやり方が効果的だろう。

図6-4-2を見ながら、その難易度について確認したい。言うまでもなく、a)のように、「問い—根拠—答え」の系を全て学習者が用意することが最も難易度が高い。

図6-4-2



次に難易度が高いのは、b)のように「問い」だけが授業者から示され、残る「根拠」と「答え」を生徒が探すケースだろう。一方、c)のように答え（＝解釈）を授業者が示すケースでは、生徒はその解釈に見合った「根拠」を探すだけになるため、ずっと易くなる。

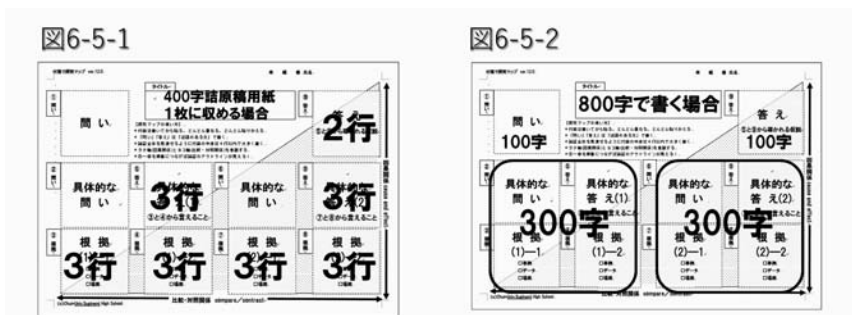
では、d)のように根拠だけを示すケースはどうだろう。結論から述べると、このような「ヒント」の出し方は、探究マップの設計思想に全く見合っていないため、避けるべきである。a)やb)のケースが難しいのは、常に、「根拠から導かれる答え（仮説）」と「答え（仮説）を説明するのに足るだけの根拠」を同時に思考する必要があるからである。このように、「根拠が根拠である理由を説明するための仮説を形成する推論」の様式について、齋藤祐は、「演繹と帰納の推論領域を何度も往復」する「アブダクション」という推論の様式であると説明している³。探究マップがアブダクティブな思考力を鍛えるためのツールである以上、d)のようなヒントの与え方は効果がなく、またc)のようなヒン

³ 齋藤祐(2016)前掲

トの与え方も「演繹と帰納の推論領域を何度も往復する」という思考にはならない。(ただし、c)のやり方は、初学者にとっては探究マップ的な思考に慣れるために必要なプロセスであり、また、「答え」ありきで演繹的に思考する機会にはなるため、無意味ではない。)

(5) 様々な文字数に対応できる

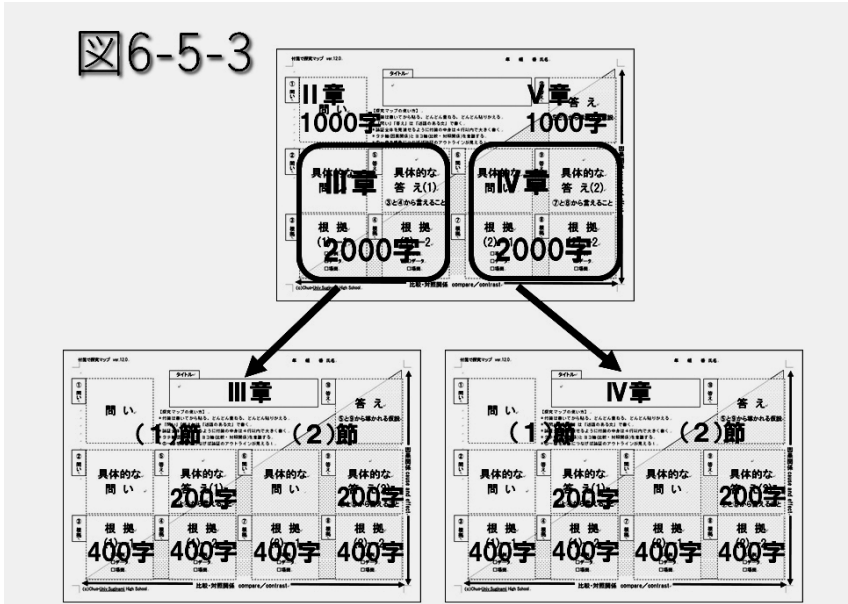
探究マップを用いた学習は、探究マップを組み上げる(完成させる)ことがゴールではなく、組み上げたマップを文章化するとこまでが、ひとつのルーティンである。探究マップの汎用性の高さは、様々な文字数に対応できる点にある。たとえば、探究マップの内容を400字の原稿用紙に書き起こす場合、図6-5-1のように指示することで、論理的かつバランスの取れたひとまとまりの文章を書くことができる。文字数の指示の出し方も、生徒の能力に応じて変え



ることができ、図6-5-2のように大まかな文字数だけ指示しておいて、細かい配分は生徒に考えるよう促しても良い。(図6-5-1では3か所の「問い」を省略している。多く文章の場合、問いは明示されないし、また400字程度の情報量で、マップに従って①(大きな)問い→②具体的な問いを続けて書くと、かなりしつこい文章となる。)

本校生徒が3年次に執筆する卒業論文は、6000字を目安としている。6000字を10枚の付箋紙に落とし込むと、どうしても「書いているうちに書くべき

図6-5-3



ことを見失う生徒」が出て来る。そのような場合には、図6-5-3のように、本論となるⅢ章、Ⅳ章それぞれについて探究マップを作るよう指示を出すと、付箋1枚を原稿用紙1枚程度にまで細分化できる。2年間探究マップを用いて学習してきた本校生徒ならば、ここまで細分化できれば、書くべきことを見失うことはない。

(6) 志望理由書・エントリーシートに使える

探究マップは、国語教材以外の指導に限らず、AO入試などに求められる「志望理由書」作成にも役立てることができる。図6-6はその一例である。この例では、根拠(1)-1と根拠(2)-1（付箋番号で言う③と⑦）には志望校の特徴を記入し、その右（付箋番号の④と⑧）には自分の高校時代の成果を記入している。大学の特徴と私の特徴を比較・対照することで、「答え」として「だから私こそが貴校にふさわしい人物なのである」と結論付けている。もし、高校時代の成果が豊富にあるようなら、志望校のアドミッションポリシーは「具体的な答え」（付箋番号⑤・⑨）に組み込むことにして、探究マップの下4枚を全

てに自分の成果を記入しても良い。

図6-6

付録で探究マップ ver.12.0. 年 級 専 長 氏.

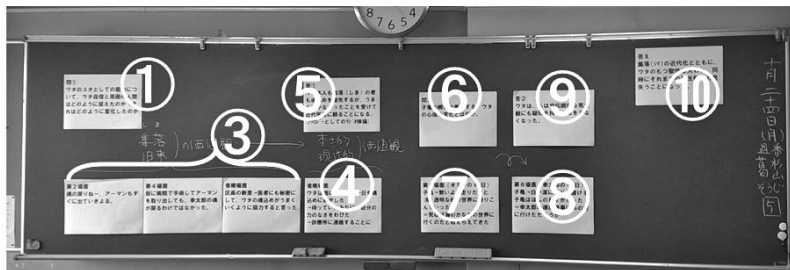
① 問い	貴校を志望する理由は何か？ <small>【探究マップの使い方】</small> * 付録は書いてから貼る。どんどん重ねる。どんどん貼りがえる。 * 「問い」「答え」は「逆接のある文」で書く。 * 論証文句を先述するように付録の中央は4行以内で大きく書く。 * 文字数(原稿用紙比)と字種(論証・対照関係)を考慮する。 * ①～⑥を順番につなげば論証のアウトラインが見える！	③ 答え	私なら貴校の学習環境を十分に生かすことができる。
② 問い	自己を推薦する理由は何か？①	④ 答え	私は貴校の——というアドミッションポリシーに見合っている。
③ 問い	貴校には文系／理系に問わず学ぶ場が用意されている。	④ 答え	私は文系／理系両面で一定の学習成果を挙げた。
④ 問い	自己を推薦する理由は何か？②	④ 答え	私は貴校の——というアドミッションポリシーにも見合っている。
⑤ 問い	貴校には留学を支援する様々な制度が用意されている。	⑥ 答え	高校時代の探究留学経験によって～という目標ができた。

(Co)Chuo-Utsunomiya High School. 比較・対照関係 compare/contrast.

図解関係 cause and effect.

(7) 全ての生徒が共通の論理で考えるためのプラットフォームである

図6-7



3年間探究マップを用いた指導を続けることの効用の一つは、「探究マップ的な論理」が、全ての生徒に共通するプラットフォームとなる点にある。図6-7のように、隣に人のマップを覗き込めば、何を根拠にどのような答えを導いたのかが一目で分かる。指導者は、探究マップを利用した指導に習熟すれば、生徒の作った探究マップを一目見るだけで、論理の破たん気づくことができるし、「テキストを読めている／読めていない」の判断をすることができる。

すでに述べたように、探究マップはブレイン・ストーミングのためのツールであり、アブダクションを喚起するためのツールでもある。したがって、出来上がったマップそのものに教育的な効果がある、というよりは、それを作成するために試行錯誤を繰り返すことに価値がある。図6-7はそうした試行錯誤の過程を黒板上で示している様子である。「材料」をマップ上（この場合は黒板上）にまずは、ランダムに配置してみたり、大雑把なグルーピングをしたりした後、実際に手を使って配置を変えながら、目で見ながら論理が構築されるプロセスを生徒たちと共有することができる。生徒たちがある程度、探究マップに習熟していれば、「付箋をどこに置いたのか」ということだけで、「これは具体的な根拠に関する話題だ」とか「この一節が最終的な答えになるのだ」といったことが一目で分かるのである。

(8) アクティブ・ラーニング向きのツールである

探究マップを利用した授業は、自ずとアクティブ・ラーニング型の授業となる。

評論読解～要約の授業を行う場合、作品全体の論理を探究マップの付箋10枚に落とし込む（配置する）ことが、中心的な活動となる。生徒一人一人がマップを作成する場合は、図6-8のように完成したマップを他者に発表する活動に繋げることができる。見てわかるように、探究マップはそのままプレゼンの資料になるのである。

また、本校では、4人1組のグループで1枚の探究マップを完成させる活動

図6-8



もよく行われている。グループ活動はフリーライダー（何もしない人）が生まれる可能性があるため、「マップはグループで作るが、発表は一人一人で行う」という形をとったり、グループvsグループで相手のマップの完成度を批評しあうような活動も行ったりする。

先述のように、探究マップは最終的に文章化するところまでがルーティンであるため、グループでマップを作り上げたとしても、最終段階の文章化は個人個人で行うことになる。同じ探究マップの内容を文章化する場合でも、生徒一人一人の理解度の度合いによって文章の完成度が変わってくる。そのような探究マップになった経緯や要点が理解できていなければ、論理的な文章にはつながらないのである。

評論読解にせよ、文学作品分析にせよ、「この教材はこのようなマップになるだろう」という「正解」を授業者が示す場合もある。その場合も、これまで述べてきたように、ブレイン・ストーミングをして書き出したり、手を動かして論理を考えたり、自分の考えを他者に発信する機会にこそ授業の重点があるのであって、「完成した探究マップ」に価値があるのではない。したがって、文学教材の読解の場合などは、（ある程度の説得力があるのなら）解釈の幅を

持たせても良い。評論教材にしても、マップの完成度が不十分な状態で要約文を書いたり、発展的な小論文を書いたりすると、うまくいかないことが分かる。こうした経験を通じて、「やはり探究マップの完成度を高めることが重要なのだ」という気付きを促すことも意味が大きい。

4. おわりに

以上、縷々述べてきたように、探究マップは、非常に汎用性・応用性の高いツールである。

その一方で、その汎用性の高さゆえに、指導者がその利用法について習熟する必要がある。探究マップが、

- ・ブレイン・ストーミングのためのツールであること
- ・試行錯誤のためのツールであること

を理解していないと、見かけ上は探究マップを用いた指導のように見えても、学習者が何も頭を働かせることなく、したがって、何ら論理力を鍛えられずに終わってしまうことになる。

また、筆者はこの探究マップを用いて、ほぼ全学年・通年の授業をアクティブ・ラーニング型で行っているが、常に次のような授業に陥らないよう気を配っている。

- ・特に評論の読み取りに探究マップを用いる場合、生徒が「正解とされる探究マップ」が示されるのを待つ姿勢にならないようにする
- ・探究マップが出来上がるのを待つのではなく、その作成過程の指導（机間指導）に力を入れる＝2章で示した観点からその不備を指摘する
- ・グループで1枚のマップを作らせる場合には、怠慢な生徒が優秀な生徒の作るマップに「タダ乗り」しないようにする

こうした点を意識して授業を行うためには、どのような工夫があり得るか、ということもまた筆者なりの考えがあるが、それはまた別稿に譲ることにしたい。

「探究マップは試行錯誤のためのツールである」とは述べたものの、やはり10枚の付箋の配置が決まると、生徒はどうしてもそれですとしてしまう。探究型学習の場合は、これが弊害ともなる。なぜなら、一度導いた「答え」が、大手を振って「答え」と主張するほどの価値もない、ありふれたものに終わってしまう場合があるからである。もちろん、探究心の旺盛な学習者であれば、「こんな答えではダメだ」として、新たな試行錯誤を続けるだろう。しかし、残念ながら「マップが形になったからには、これをもう崩したくはない」と考える生徒が多い。もう一度、問いを掘り下げるよう促すためには、指導者の指導が不可欠である。

思考を「一旦停止」にしないためのツールとして、今年度（2019年）、齋藤祐が「探究マップLight」を開発したが、こちらについては、まだ本校としては実践を積み重ねておらず、齋藤による報告を待つことにしたい。