

Title	「学ぶ意味」を学ばせる歴史授業の設計と実践 —予備校におけるアクションリサーチ—
Author(s)	平松, 健
Citation	
Issue Date	2011-03
Type	Thesis or Dissertation
Text version	author
URL	http://hdl.handle.net/10119/9745
Rights	
Description	Supervisor:伊藤泰信, 知識科学研究科, 修士

修 士 論 文

「学ぶ意味」を学ばせる歴史授業の設計と実践
—予備校におけるアクションリサーチ—

指導教員 伊藤泰信 准教授

北陸先端科学技術大学院大学
知識科学研究科 知識科学専攻

0850511 平松 健

審査委員： 伊藤 泰信 准教授（主査）
井川 康夫 教授
梅本 勝博 教授
小坂 満隆 教授

2011年2月

目 次

第1章 序論	1
1.1 研究の背景	1
1.1.1 「学習時間の減少」と「学ばない生徒」の増加	1
1.1.2 大学受験予備校における教育の変化と高等学校教育	4
1.1.3 大学受験予備校における筆者の実践	5
1.1.4 グローバル社会における世界史教育の必要性	5
1.2 研究の目的とリサーチ・クエスチョン	6
1.3 研究の方法	7
1.4 論文の構成	8
第2章 先行研究レビュー	10
2.1 はじめに	10
2.2 求められる真の学力とは何か?	10
2.3 求められる真の授業とは何か?	12
2.3.1 「学べない生徒」	12
2.3.2 「教えない授業」	13
2.3.3 「わからない授業」	13
2.3.4 「教えて考えさせる授業」	13
2.4 「わかる」ために必要な態度とは何か?	14
2.5 学際的教育の必要性	14
2.6 歴史を学ぶ意味とは何か?	15
2.7 授業理論	16
2.7.1 参画型教育	16

2.7.2	クロス・カリキュラム	17
2.8	メタ認知と学び	18
2.9	おわりに	19
第3章	現在の教育の問題とその分析と解決案の提示	21
3.1	はじめに	21
3.2	現在の教育の問題	21
3.2.1	暗記型授業の問題	21
3.2.2	暗記型授業から生じる生徒側の問題	23
3.2.3	暗記型授業から生じる教師側の問題	23
3.3	問題の分析	24
3.4	問題解決案の提示	25
3.4.1	学習者に到達させたい目標	25
3.4.2	メタ認知を意識した授業設計	25
3.4.3	知識の価値を理解させる＝学ぶ意味を学ばせる	26
3.4.4	「学び方」を学ばせる	29
3.5	新たに生じた問題と解決案	30
3.5.1	新たに生じた問題と解決案	30
3.5.2	ラベルの導入により発生する利点の仮説	31
3.6	おわりに	32
第4章	新たな問題の解決案の実行と結果分析	33
4.1	はじめに	33
4.2	各フェーズの実施時期	33
4.3	問いかけ型授業	36
4.3.1	問いかけ型授業の目的	36
4.3.2	問いかけ型授業の実践と効果	37
4.4	ラベルの統合	40
4.4.1	ラベル統合の目的	40
4.4.2	ラベル統合の実践と効果	40

4.5	学際的・科目横断型授業の実施	41
4.5.1	学際的・科目横断型授業の目的	41
4.5.2	学際的・科目横断型授業の実践と効果	42
4.6	協同作成テスト	44
4.6.1	協同作成テストの方法	44
4.6.2	協同作成テストの目的	45
4.6.3	協同作成テストの実践と効果	46
4.7	自習（復習）	49
4.8	おわりに	51
第5章	結論	53
5.1	はじめに	53
5.2	リサーチ・クエスチョンの解答	53
5.2.1	SRQ1 の解答	53
5.2.2	SRQ2 の解答	54
5.2.3	SRQ3 の解答	54
5.2.4	MRQ の解答	54
5.3	理論的含意	55
5.4	実務的含意	57
5.5	将来研究への示唆	57
	参考文献	60
	付録	67
	謝辞	72

目 次

図 1.1	平日の学校外での学習時間（学習塾や予備校も含む）	2
図 2.1	学生の好きな学校の勉強方法	11
図 3.1	授業の受け方（偏差値帯別）	22
図 4.1	導入段階（3月：春期講習会）	34
図 4.2	初期段階（4月～7月：1学期授業）	34
図 4.3	発展段階①（8月以降：夏期講習会）	35
図 4.4	発展段階②（9月～12月：2学期授業～冬期講習会）	36
図 4.5	知識の連結	49
図 5.1	「学ぶ意味」を学ばせる授業の理論的モデル	56

表 目 次

表 1.1	校外での一日の学習時間の変化	3
表 2.1	教育の場の 3 モードのモデル	17
表 3.1	ラベル例Ⅰ：暗記型授業から生じる教師側の問題	24
表 3.2	メタ認知能力の獲得を意識した授業設計	25
表 3.3	代表的な世界史における「価値のある知識」	26
表 3.4	ラベル例Ⅱ：「価値のある知識」を学んだ際のコメント①	27
表 3.5	ラベル例Ⅲ：「価値のある知識」を学んだ際のコメント②	28
表 3.6	ラベル例Ⅳ：「価値のある知識」を学んだ際のコメント③	29
表 3.7	ラベル例Ⅴ：生徒側からみたラベルの効果	31
表 4.1	暗記的な問いかけと、論理的な問いかけの比較	37
表 4.2	ラベル例Ⅵ：問いかけ型授業を受けた際のコメント①	38
表 4.3	ラベル例Ⅶ：問いかけ型授業を受けた際のコメント②	39
表 4.4	1年間授業を受け終わってからの感想文①	39
表 4.5	ラベル例Ⅷ：ラベル記入で感じたこと	41
表 4.6	ラベル例Ⅸ：学際的・科目横断型授業の効果	43
表 4.7	ラベル例Ⅹ：講師の意見	44
表 4.8	協同作成テストにおける心構え（プリントより抜粋）	45
表 4.9	ラベル例ⅩⅠ：協同作成テストの効果①	47
表 4.10	ラベル例ⅩⅡ：協同作成テストの効果②	48
表 4.11	問題作成全体を通じた感想文	48
表 4.12	ラベル例ⅩⅢ：自習（復習）の効果	50
表 4.13	1年間授業を受け終わってからの感想文②	51
表 5.1	ラベル例ⅩⅣ：受験をこえた学び・歴史を学ぶ喜び	58
表 5.2	1年間授業を受け終わってからの感想文③	59

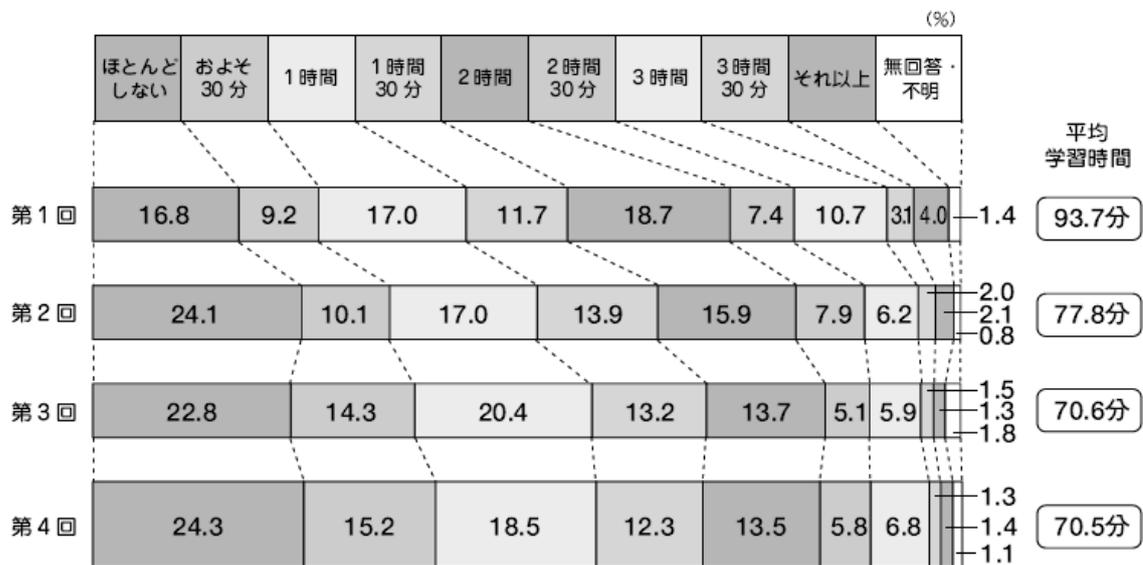
第1章 序論

1.1 研究の背景

1.1.1 「学習時間の減少」と「学ばない生徒」の増加

最近の高校生の一般的傾向として「学習時間の顕著な減少」について、かなり以前から高校の教育現場や塾・予備校の教師の間からも指摘されている。Benesse 教育開発センターが発表した学習基本調査（2006年6月～7月／高校2年生対象）によれば、高校生の学校外での学習時間は、「ほとんどしない」と「およそ30分」を合わせると、大体4割の生徒が平日に多くても30分くらいしか勉強していない。また、1990年の第1回調査から時系列でみると、両者を合計した比率は回を追うごとに高くなり、26.0%（第1回）から39.5%（第4回）へと、暫増傾向にあると理解できる（次ページ図1.1参照）。

学習時間減少の原因を、予備校を含む教育関係者の多くは、少子化による受験の緩和や、これに伴う、勉強へのプレッシャーの減少と考える向きが多いのに対して、和田（2007）や伊藤（2006）などは、その原因を「ゆとり教育」に求め、その廃止をずっと訴えてきた。また、荻谷（1999）は、学習時間の減少の中で、母親の学歴や父親の職業の影響に着目し、「育つ環境が、高校生が勉強しようとする努力にも影響を与える」と述べている。



注1) 平均学習時間は、「ほとんどしない」を0分、「3時間30分」を210分、「それ以上」を240分のように置き換えて算出した。ただし無回答・不明は算出の際、除いている。
 注2) サンプル数は第1回2,005名、第2回2,615名、第3回3,808名、第4回4,464名。
 注3) 第1回(1990)・第2回(1996)・第3回(2001)・第4回(2006)。

出典：Benesse 教育開発センター（2007）p. 12

図 1.1 平日の学校外での学習時間（学習塾や予備校も含む）

また、校外での学習時間の国際平均値と比較しても、日本は相対的に低いことが表 1.1 をみるとわかる。さらに学習時間の少ないフィンランドと比べてみても、日本が勉強することの割合が 59%、逆にしないこどもが 41%もいることがわかる。つまり、日本は諸外国と比べて「学習時間が減少」しているだけでなく、「学習しないこども」が増加している事実が見えてくる。

これらの「学習時間の減少」や「学習しないこどもの増加」についての原因を考えることももちろん大切ではあるが、実際に教育現場で重要となってくるのは、減少した学習時間や家庭学習することどもをどのようにして増加させるかである。

表 1.1 校外での一日の学習時間の変化

国／地域	総勉強時間（時間）		勉強する生徒の割合（％）		
	1999年	1999年～ 1995年の差	1999年	1999年～ 1995年の差	
フィンランド	1.8	—	90	—	
イスラエル	2.7	－0.1	79	4	●
イタリア	3.6	—	91	0	●
日本	1.7	－0.6	59	－13	▼
シンガポール	3.5	－1.1	90	－2	●
アメリカ	2.1	－0.2	72	1	●
国際平均値	2.8	－0.5	80	0	●

(注) 勉強時間は、選択肢の「しない」「1時間未満」「1～3時間」「3～5時間」「5時間以上」をそれぞれ、0時間、0.5時間、2時間、4時間、7時間として平均値を算出した。「—」はデータがないことを示す。
 ▲は1999年のほうが1995年よりも統計的に有意に高い国／地域
 ●は1999年と1995年とで統計的に有意差がない国／地域
 ▼は1999年と1995年よりも統計的に有意に低い国／地域

出典：国立教育政策研究所（2002）p. 18

そのために、受験のような外発的動機付けで学習へのプレッシャーを与えることによる学習時間の増加や、学校での授業時間や宿題を単純に増やせばよいということではなく、1998年12月に告示された新学習指導要領で示されている「生きる力」を身に付けさせ、「こどもたちの学習意欲を喚起」することで、「自ら学ぶ意欲」を持たせることが重要である。「自ら学ぶ意欲」を持たせるためには、「学ぶ意味」を学ばせ、その結果として児童・生徒の内発的動機付けを向上させて、自発的に学習を行なうようにすることが必要である。

1.1.2 大学受験予備校における教育の変化と高等学校教育

大学受験予備校は、大学合格を究極の目標とし、暗記型の授業を行ってきた。また、大学受験予備校＝暗記型授業といったイメージは現在も強くもたれている。しかし、現在の大学受験予備校の多くでは、いかに効率よく成績を上げるかを追求した結果、暗記ではなく教育の本質である、なぜ学ぶのか、いかに学ぶのかを追い求めた方が生徒の学力向上に直結するという考え方が生まれてきている。予備校の実情には以下のようなものがある。

- ・入試問題が暗記だけでは対応できないものになってきている。
- ・時間が限られているので効率が求められる。
- ・合格が最大の目標なので成績向上が求められる。
- ・授業に積極的に参加できる生徒の育成が不可欠である。
- ・自ら学ぶことのできる生徒の育成が不可欠である。
- ・教師同士の横のつながりが必要である。

予備校は暗記型を追求してきたが故に、暗記型の限界に直面し、知識を詰め込むだけでは真の教育には足り得ないという教育の本質に気がついたのである。

一方の高等学校の教育こそが、真の学びを求めているとのイメージを持たれているが、実際ほとんどの現場では従来の暗記型授業が行われている。Benesse 教育開発センター（2007）「平成 18 年度文部科学省委託調査 教員勤務実態調査（高等学校）報告書」によれば、高等学校の教員は、従来型の授業を変更できない理由として、①授業時間数の減少で、双方向の授業をする時間がそもそも確保できない、②校務が忙しいために、従来型（一方通行の暗記型）の授業を打破して新しいものを創造する時間的余裕がない、といったものをあげている。このように、文部科学省の学習指導要領や校務に縛られている高等学校にくらべ、入試・時間・合格に縛られている予備校のほうがむしろ教科教育においては本質的な学びを追求できる可能性がある。

1.1.3 大学受験予備校における筆者の実践

以上のような状況のなかで、筆者は10年間以上にわたり予備校（K塾・J予備校）において世界史の授業実践を行う中で、①知識の価値を理解し、②積極的に授業に参加し、③最終的には教師の助けを得ずとも自ら学ぶことができる生徒の育成を目的とした授業理論の設計・実践・改訂を繰り返してきた。その結果生徒は、知識の価値を理解し自ら積極的に学びに取り組むようになり、成績向上もみられた。さらにこの実践に林（2007）の提唱するラベルワークを応用したものや、協同教育を組み込むことにより、生徒は自らの成長に気がついた結果として学ぶ意欲が上昇した。また、教師の側も生徒の成長や授業の効果を知ることができるようになり、実践の効果が飛躍的に増した。

ラベルを使用した授業を行うことで時間がとられてしまい、授業の質を落としてしまうのではないかという懸念も実施前からあり、同僚からも実際に指摘された。しかし、ラベルを使用することで以下の2点のような副次的な効果が発生した。①ラベルを使用することで生徒の様子や授業の問題点が浮き彫りになった。②ラベルの実践により教員間の生徒個人への把握力が高まった。これらの結果、教育効率が大きく上昇した。

1.1.4 グローバル社会における世界史教育の必要性

グローバル化し、専門化・細分化された学問では到底対処できない諸問題が噴出し、現在の若者は積極的に海外に進出することが求められている社会になった今こそ、専門的な学科教育だけにとどまらない知識を身につける教育を行うことが必要不可欠である。

現在、大学においては、専門科目にとどまらない専門横断的な研究である学際的研究が特に先端科学技術の分野で行われている例が多い（赤司 1997）。しかし、大学に入って間もない学生が急に学際的研究の重要性や意義に気づくことは難しい。そこで筆者はこの学際的な学びの基礎段階を学際的教育と名付け、予備校授業で積極的に導入し実践してきた。このような学際的教育から獲得できる知識を学際的知識と考え、この学際的知識の獲得こそ文部科学省の提唱する「生きる力」を身に付けるために必要なものであるとの仮説を筆者はたてた。

しかし、そのような学際的教育を行うためには、まず学際的知識とは何なのかを生徒に気づかせる必要がある。それを気づかせることができる科目こそ世界史教育であるとの仮説を筆者はたてた。世界史での学習分野は政治史のみならず、科学技術史・哲学史・宗教史といった複数の分野が絡み合っている。さらに、一つの国家の歴史だけでなく複数の国家が登場する。これらを一つ一つの断片的な知識として暗記するだけでは世界史を学ぶ意義を生徒は感じることはできない。複数の知識を横断的に、時には縦断的・論理的につなげ、理解することができたときに、暗記しただけでは到底理解し得なかったようなダイナミックな事実が見えてくる。ここで得ることのできる学びこそが学際的知識であり、それを気づかせる授業の設計と理論化することが必要不可欠である。

筆者は本稿で、①学際的知識の必要性に気づかせる世界史授業の設計と実践、さらには②世界史授業を軸とした学際的・科目横断型授業、以上の2つの授業を設計し実践した。その結果、生徒は各科目の基礎的知識を「学ぶ意味」や、それらの統合から得られる学際的知識の重要性を気づき、内発的動機付けの上昇につながったので本稿ではそれを報告する。

1.2 研究の目的とリサーチ・クエスチョン

本研究の実務的な目的は、①暗記中心の歴史教育を学際的な学びへの方向転換に貢献し、②生徒には「学ぶ意味」を気づかせる新たな学びの形を予備校から提唱し、③クラスを協同の学びの場へと変化させることである。理論的な目的は、そのモデルを構築することにある。具体的には、予備校（K塾・J予備校）においてアクション・リサーチを行った。その際に、ラベルワークの実施と分析を行い授業理論の効果を検証した。研究の目的を達成するために、以下のリサーチ・クエスチョンを設定した。

メジャー・リサーチ・クエスチョン (MRQ)

「学ぶ意味」を学ばせる歴史授業を実践し、ラベルを導入することで、生徒の学びに対する態度や意識はいかに変化したのか？

サブシディアリー・リサーチ・クエスチョン (SRQ)

SRQ 1 : 生徒個人はどのように変化したのか？

SRQ 2 : 教師はどのように変化したのか？

SRQ 3 : 集団としてのクラスはどのように変化したのか？

1.3 研究の方法

研究の戦略としてはアクション・リサーチを採用した。本研究では自らが関わった個別の複数の授業・生徒について検証した。これらの授業を分析、仮説に対してそれぞれの授業から導き出した発見事項、結果を比較検討することにより、客観的な結論を導き出すことができると考える。こうしたアクション・リサーチを実践することにより、理論的モデルの構築を目指す。具体的には、筆者が所属する K 塾と J 予備校において、自らが授業を行うクラスを対象に生徒の行動・変化を分析するという研究方法を採用した。筆者の 10 年における予備校講師としての経験から仮説を提唱し、これらの仮説を検証することで理論的モデルを構築した。生徒たちの変化をデータとして分析するために毎授業時 (180 分) に 2 枚のラベル¹記入をさせる。生徒に書かせたこれらのラベルを客観的に分析・検証し、さらに生徒たちの質的变化を分析して、仮説を検証した。また、ラベル以外には他の予備校講師や教務スタッフ、卒業生へのインタビューを実施した。

具体的な調査対象となるクラスを以下に示す。

【K 塾】

①浪人生世界史クラス

基本的には上位生のみ:浜松校 40 名程度・名古屋校 110 名程度・岐阜校 35 名程度

②現役高校生グリーンコース

レベル分けなし:浜松校 30 名程度・千種校 15 名程度

¹ ラベルとは林 (2002) の考案したツールであり、複写式 3 枚綴りのメッセージカードである。使用法は筆者が応用したもので、生徒はコメントを記入した後、3 枚を切り離し、1 枚をノートに添付し、残りの 2 枚は教師と教務スタッフに提出する。

③高卒認定コース

レベル分けなし：新宿校 30 名程度

【J 予備校】

①浪人生最難関大クラス

偏差値 65 以上を対象 吉祥寺校・立川校それぞれ約 10 名で計 20 名

②現役高校生：最難関大クラス

偏差値 65 以上もしくは・偏差値 65 以上となる見込みのある生徒 立川校 15 名

③現役高校生：標準クラス

レベル設定なし 柏校・立川校・吉祥寺校 各 30～50 名程度 計 120 名程度

具体的なインタビューの対象者を以下に示す。

【教務スタッフ・OBOG】

①校舎長（1 名 J 予備校柏校）

②コース責任者（1 名 J 予備校立川校）

③古文講師（1 名）

④卒業生（1 名 W 大学 ・ 1 名 N 女子大学）

1.4 論文の構成

本研究の構成は以下の通りである。

第 1 章序論では研究の背景である学際的知識の必要性、近年の高校生の学習状況、大学受験予備校教育の変化、大学受験予備校における実践について述べる。

第 2 章先行研究レビューでは「求められる真の学力」を定義し、現在の教育が抱える問題点である「学べない生徒」と「教えない授業」を提示し、それを解決するための「学際的教育の必要性」、「歴史を学ぶ意味」を整理する。また、注目すべきいくつかの授業理論（クロス・カリキュラム、参画型教育）・メタ認知と学びについても整理する。

第 3 章では現在の教育の問題点とその分析と解決案の提示を行い、その実践から新

たに生じた問題点とその解決案を提示する。

第4章では第3章で提示した問題点に対する解決案の実践とそこから発生した効果を述べる。

第5章では結論としてリサーチ・クエスチョンへの解答を示すとともに、本研究の理論的な目的である理論的モデルを提示し、実務的含意を述べ、最後に今後の研究への示唆を述べる。

第2章 先行研究レビュー

2.1 はじめに

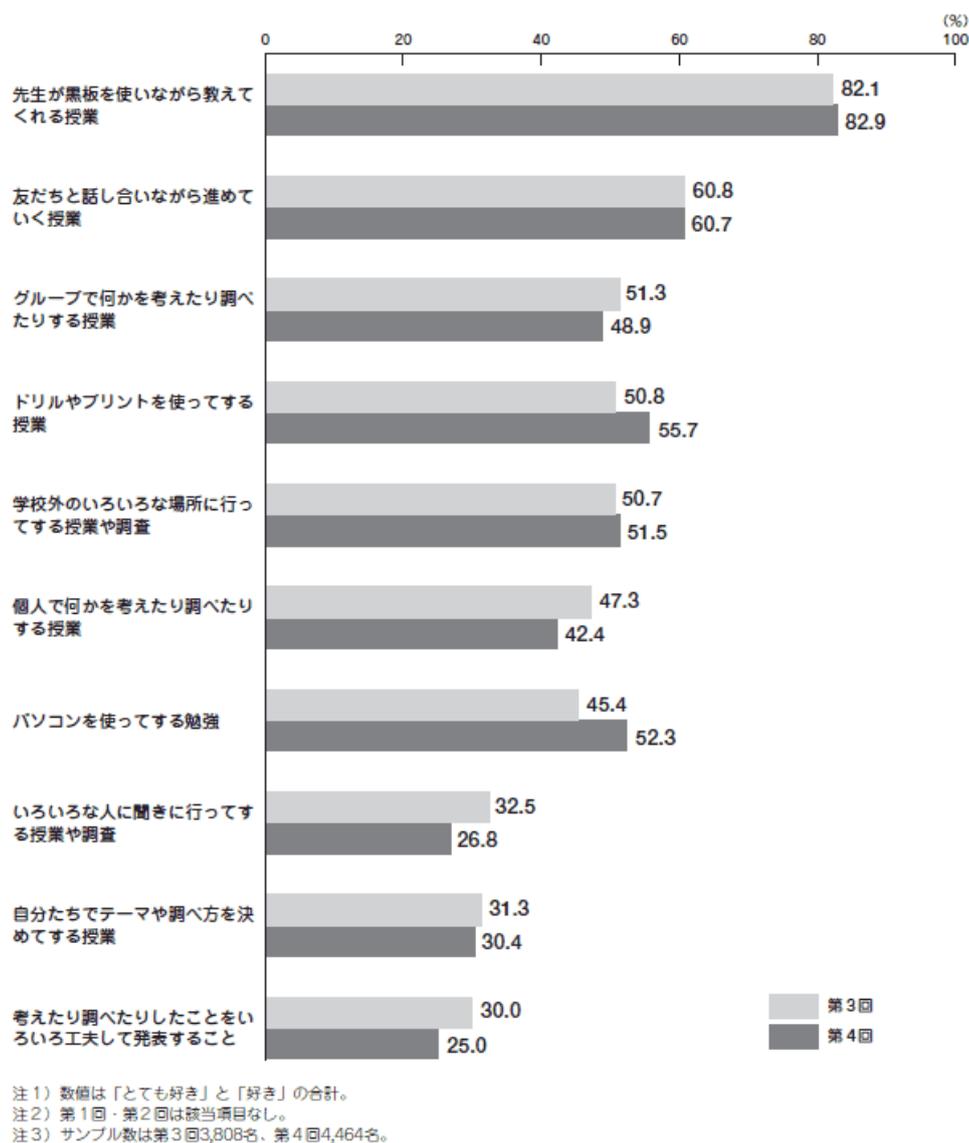
本章では、①「求められる真の学力」、②現在の教育の問題点のひとつである「学べない生徒」と「教えない授業」、③学際的教育の必要性、④歴史を学ぶ意味とは何か？、⑤注目すべきいくつかの授業理論（参画型教育・クロス・カリキュラム）、⑥「メタ認知と学び」に関する先行研究をレビューし、最後にそこから得られた知見をまとめる。

2.2 求められる真の学力とは何か？

中央教育審議会の、2007年8月17日に表明した次期の学習指導要領の基本方針の報告書の「学力」に関する記述では、「真の「学力」は、個々人の人格形成につながるものになることはもとより、実社会で必要とされる知識や能力とならなければならず、とりわけ高等教育の先に広がる社会の要請や将来動向を見据えた～」と述べている。この「学力」に関する定義を、市川（2002）は、第一の学力（知識や技能）・第二の学力（客観的に図りにくい文章読解力、論述力）と第三の学力（学ぶ力としての学力）に区分しているが、これに当てはめた場合、報告書では第一の学力と第二の学力を重視していると考えることができる。

しかし、単純に知識の低下が学力の低下ではないことは、荻谷（2003）や中井編（2003）らの新学習指導要領が導入される際の学力低下論争で語りつくされてきたことであり、これに関して佐藤（2003）は「21世紀の学校においては、学びの量ではなく、質が問われている」と述べている。また、Benesse の調査結果（図 2.1）から明らかのように、高校生は「先生が黒板を使いながら教えてくれる授業」といったよ

うな、受身の授業を望んでいる生徒が全体の約8割も存在する¹。また「ドリルやプリントを使ってする授業」も、2001年度の第3回と2006年度の第4回の調査を比較すると約5%増加し、「友だちと話し合いながら進めていく授業」とともに、学生が好きな学校の勉強法ベスト3に入っている。



出典：Benesse 教育研究開発センター（2007） p. 24

図 2.1 学生の好きな学校の勉強方法

¹ 佐藤（2003）は、「黒板と教卓を中心に多数の子供が一人ひとり一方向に並べられた机で学ぶ教室、教科書を中心に所与の知識や技能を習得させる授業は、日本を含む東アジアの国々をのぞけば、すでに博物館に入っているといっても過言でない」と批判している。

その一方で「“グループ”や“個人”で何かを考えたり調べたりする授業」を好む生徒は第3回の調査から共に減少している。さらに「いろいろな人に聞きに行つてする授業や調査」、「自分たちでテーマや調べ方を決めてする授業」、「考えたり調べたりしたことをいろいろ工夫して発表すること」といったような、自ら考えて積極的に参画するような授業を望む生徒はすべて減少し、全体の割合としても約3割前後と非常に少ない。

これらのデータを踏まえて見えてくるのは、現在の学生の考える学習（授業）のスタイルは受身のものであり、自ら考えるタイプの授業をあまり望んでいないという事実である。すると、今後の教育再生で必要となってくるのは教育再生会議が提言しているような、「第一の学力」、「第二の学力」といった単なる知識を増やすことではなく、「第三の学力」をつけさせることである。「学ぶ力としての学力」、つまり「自発的な学習意欲」、「知的好奇心」、「考える力」をつけさせる教育こそが必要なのは明白である。

2.3 求められる真の授業とは何か？

2.3.1 「学べない生徒」

「学べない」生徒が増加してきていることは、前章で述べた。さらに佐伯（2000）は「学べない」だけではなく「学べない生徒」の増加を問題視し、「学べない生徒」を以下の3つの型で分類した。

- ①勉強をつらいものとしてとらえる「無気力型」
- ②勉強を作業としてとらえる「ガリ勉型」
- ③「なぜ？」「なに？」の問いかけに欠ける「ハウ・ツウ型」

佐伯はその著書のなかで、この「学べない生徒」に「学び方」を理解させる授業の必要性を述べている。そこで出てくるのが「ゆとり教育」における「自分で考えさせる」授業である。

2.3.2 「教えない授業」

渡辺（2002）は「教師がしゃべらない授業」を提唱し実践している。渡辺は授業時間 60 分のうち 10 分を概説にあて、残りの時間は生徒の作業や発表にあてることで、「教員はあまりしゃべらないですむので、ゆとりが生まれ、生徒個々に目が行き届く」と述べている。一方で、このような「教えない授業」実践が行われ、賞賛されてきたことを問題視し、「ゆとり教育」の弊害と論じる者も多い（和田 2007）。

2.3.3 「わからない授業」

市川（2008）は新旧 2 つの「わからない授業」の形態を例示している。「ひとつは伝統的な詰め込み教育。子供の興味・関心を見捨て先生がどんどん知識を教え込んでいき、これが勉強嫌いを創っている」と述べており、これが佐伯の提唱する「無気力型」や「ガリ勉型」、「ハウ・ツウ型」の生徒を生んでいる。さらに市川は「ふたつめは、逆に先生がしっかりと教えない授業です。ほとんど基本的な知識を持っていない状態で「自分で考えましょう」とか、「みんなで考えてみましょう」といって、いろいろな意見を出させる。詰め込みになってはいけないという理由で先生は説明をほとんどしない。すると、子供は、この時間でいったい、何が身についたのか、どんな新しいことがわかったのか、実感を持ってないまま進んでいきます。これが新しいタイプのわからない授業です」と述べている。

渡辺らの実践がまさにこの「教えない授業」の典型であろう。市川は「詰め込み型」も「先生が教えない型」の授業も対局にあるようで共通の授業形態である、つまり学習者である生徒がわかった・理解した・学んだことで成長したと実感できない授業であると述べている。

2.3.4 「教えて考えさせる授業」

市川はこれらの状況を脱するために「教えて考えさせる授業」の実施を提唱し、まず、しっかりと教師が教えることから始め、それを促進させるために以下の 3 点を提唱している。

- ①子供同士の教えあいを通じて理解の確認を図る
- ②自己評価として「わかったこと」「わからないこと」を書く

③発展課題の共同解決で理解を深める

これらを実践した授業こそが、基礎基本の定着・深化・活用を促すと述べ、これを「習得型」授業と定義している。

2.4 「わかる」ために必要な態度とは何か？

佐伯(1995)は、「わかる」ために最も大切なことは事実を暗記することではなく、「自分自身が真に納得すること」であると述べている。さらに、納得するためには「他人から学ぶ」・「感化を受ける」ことであるとし、さらに必要なのは受身ではなく自発的に「感化を受けること」と述べている。佐伯(1995)はこれらを可能にするためには以下のような3つの態度が必要であると提示している。

- ①何が本当に価値あることかを求め続けていること。
- ②「表面的なこと」の背後には、常に、「表面に現れていないこと」があるはずだと考え、それがどんなものかを知ろうとすること。
- ③ものごとには常に様々な側面があり、「かくかくしかじかである」という断定はできうる限り保留し、いつでも、根本から考え直すことを辞さない覚悟をしていること。

筆者は、このような態度を学ばせるために、暗記型の授業から、知識の価値(学ぶ価値のある知識)に気づかせるための「問いかけ型」授業の必要性を提唱し、それを行うための世界史授業の設計と実践、効果の分析を行ったので、本稿においてそれを報告する。

2.5 学際的教育の必要性

米国アカデミー学際研究促進委員会(2005)によれば、「学際研究とは、複数のチームあるいは個人による研究のやり方である。これにより、複数の学問分野にまた

がる情報、データ、技法、道具、展望、概念が統合され、本質的な理解がより深まり、あるいは単一の学問分野ではとても対処できない問題が解決する」と定義されている。

学際的な研究は、19世紀のドイツで始まったとされ、ベルリン大学はその中心を現在も担っている。アメリカでの学際研究は1920年代に社会科学を中心に始まったが、その後1970～1980年代にかけて各分野で盛んになり、2000年代に入って再度活発化している。日本では、1971年にシェリフの「学際研究」が訳された頃から学際研究関連の本が出版され始めている（赤司 1997）。

赤司（1997）は学際的研究を発展段階から以下の4つに分類した。

①Trans-disciplinary

既存の学問体系の枠組みが崩れ、新しい学問体系が生じる

②Cross-disciplinary

複数の学問体系にまたがる新しい専門分野が生じる

③Inter-disciplinary

複数の学問体系の共同作業により、新たな知を共有する

④Multi-disciplinary

複数の学問体系が共同で研究を行う

Wilson（2010）は複雑化した21世紀の社会で要求されるのは個人、組織、都市、地域、国を超えた知識力での成功であり、これらは伝統的な学問分野を超えての学びが必要であり、そのための教育システムの開発、そして根本的な変化が求められていると述べている。将来のための学際的なフレームワークを開発するためには、伝統的な分野の異なる種類の知識のコアとなる性質とその将来の発展を概観し、それらを結合するシステムの概念を導入する必要があると述べている。

2.6 歴史を学ぶ意味とは何か？

E.H.カーが『歴史とは何か』（1961）において「歴史とは、現在と過去の対話である」と述べて以来、「歴史を学ぶ意味」に関する論議が多く行われてきた。

コリングウッド（1970）は、歴史の目的（歴史を学ぶ意味）を「歴史は人間の自己認識「のために」ある、また自己を知るとは自身に何が出来るかを知ることである。自身に何が出来るかを知る唯一の手がかりは、人間がこれまでに何を行ったかということである。歴史の価値は、人間が何を行ったかを教え、それによって人間とは何かをわれわれに教えるところにある」と述べている。筆者は10年以上にわたり、予備校において世界史授業を行ってきたが、授業の中で生徒の反応がよいのは（第3章4節で詳述）、「学んだ歴史が自分の生活とつながっていると感じとれるような内容・自分の人生と結びつけて考えられるような内容」である。歴史を学ぶ一つの意味は、歴史事実を暗記することではなく、このようなことを生徒が「感じ取り」・「学び取る」ことであると筆者は考える。

Stearns（2010）は、世界史を最も急速に成長している学問の一つと定義している。彼はその著書の中で、この急成長しているフィールドを紹介し、世界史を学ぶための鍵となる質問を3つ提示している。

- ①世界の歴史とは何であるのか？
- ②どのように私たちはそのような広範な地理的、時系列の範囲と対象を勉強するのか？
- ③なぜ世界史は近年議論されているのか？

そして Stearns は時間（過去・現在・未来）・場所・文明などを含む世界の主要な問題のすべてに解答するためには、歴史を学ぶことこそが基礎的な学問として必要であると述べている。

2.7 授業理論

2.7.1 参画型教育

林（2004）は、学びの場を参集モード・参与モード・参画モードの3つの段階に分類し（表2.1）、「ひとの活動（学び）の場には、質的に異なる参集型・参与型・参画型の3つの類型がある。これらに絶対的な優劣はなく、これらを条件に応じて使い

分ける力量を多くのひとびと、とりわけ教育する側が持つことが重要である」と述べている。

また林（2009）は、参画型授業を提唱し、参画型授業とは学生がもっとも主体的（自発＋自主＋自立＋自在＋自省）に参加する授業の別名、すなわち学生たちの力で授業という“学びあう場”を組織的に創り出す方法であるとも提案している。

表 2.1 教育の場の3モードのモデル

		第1類モード	第2類モード	第3類モード
		参集モードの授業	参与モードの授業	参画モードの授業
指導者	役割	レクチャー	コーディネーター	スーパーバイザー
	行動	教授する	準備・調整する	学び合う
	決定	独断で	相談で	協議で
学習者	役割	視聴者	出演者	設営者
	行動	出席・視聴・記録	発信・交流・生産	企画・実行・伝承
	獲得	知識の増加	認識の形成	意識の変革

出典：林（2004）p.9

2.7.2 クロス・カリキュラム

1990年代の半ばの日本では、新学習指導要領の導入（平成元年告示・平成六年施行）に向けて一つの動きがあった。それは新学習指導要領がかかげる「横断的・総合的な学習」の実践を行うためのクロス・カリキュラムの作成・実施の提案である。

クロス・カリキュラムとは、アメリカ・イギリス・ドイツなどで行われてきた、いわば科目横断的授業の元祖のようなものであるが、日本でも総合学習の時間導入が決定すると、野上（1996）や高階（1996）などが各国で行なわれたクロス・カリキュラムの理論を研究し、日本に合う形でのクロス・カリキュラムを提案した。これを受けてクロス・カリキュラムの実施を試みた小学校、中学校、高等学校の中には、一定の成果をあげたものもある。

代表的な成功例を挙げるならば、財団法人日本原子力文化振興財団が提案した「エネルギーと環境」をテーマに位置づけた、公民科、地理・歴史科、理科、化学科での

科目横断授業（篠原 1996）や千葉県銚子第三中学校で実践された実践例（永綱 1996）などがあり、いずれも大変興味深い内容となっている。

しかし、これらの動きが起こってから十年の月日が経つが、クロス・カリキュラムが日本に定着したとは言いがたい。その原因は、①クロス・カリキュラムのテーマが教師主導で決定されていった結果、結局児童・生徒が学びたい内容の学びにならなかったこと、②教師集団に教科間の枠組みをこえてクロス・カリキュラムを行なう必要性の共通認識を結局持たせることができなかった（時間的余裕もなかった）こと、③クロス・カリキュラムのテーマを創造・実施する時間的余裕がなかったこと、の3つが前述 1.1.2 の Benesse 教育開発センター（2007）「平成 18 年度文部科学省委託調査教員勤務実態調査（高等学校）報告書」などから論じられている。

2.8 メタ認知と学び

道重ほか（2003）によれば認知プロセスは大別すると2つの段階がある。第一は「認知プロセスについての知識（メタ認知的知識）」である。この「認知プロセスについての知識は」、思考や話しあいの対象となり知識として直接伝達することができ、従来の知識伝達型の授業で直接伝えることができる」とされている。道重ほか（2003）によれば、「認知プロセスについての知識」は以下のような3つに大別される。

①自分あるいは他者に固有な認知傾向

【例】数学が得意である ・ 私は記憶力が良い

②課題の性質が認知に及ぼす影響

【例】時間が切迫していると計算間違いをしやすい

③方略の有効性

【例】計算が終わったあと誤りがないかどうか見直すと、間違いが少なくてすむ

第二は、「認知プロセスのモニタリングとコントロール」である。これは、道重ほか（2003）によれば以下の8点に分類される。

- ①認知についての気づき：ここがわかっていない
- ②認知についての感覚：なんとなく知っていそう
- ③認知についての予想：この問題は難しそう
- ④認知についての点検：この解き方でよいのか
- ⑤認知についての評価：この考え方は面白い
- ⑥目標設定：問題を全部解こう
- ⑦計画：できる問題からはじめよう
- ⑧修正：この問題は解けないから、別の方法を探そう

林創（2005）は現在の自分の認知状態をモニタリングできないと、適切な学習をすることが困難であると述べている。例えば「私は記憶力が良い」というメタ認知的知識が誤っていると、学習者は授業でメモをとらなくなるなどの問題が発生してしまうということである。しかし、このプロセスは従来型の知識伝達では直接伝達することができない。そこでこの「認知プロセスのモニタリングとコントロール」習得を意識した形の授業設計が授業者には求められる（第3章4節で詳述）。筆者はこれらの能力を習得した学習者は「学ぶ力・考える力＝生きる力」の成長が達成されるとの仮説をたてた。具体的な授業の設計に関しては第3章・第4章で後述する。

2.9 おわりに

本章では先行研究レビューとして、本研究に関連するトピックにおける先行研究について述べた。求められる真の学力・求められる真の授業・学際的教育の必要性・歴史を学ぶ意味・授業理論・メタ認知と学びについて整理した。

求められる真の学力では、「学ぶ力としての学力」、つまり「自発的な学習意欲」、「知的好奇心」、「考える力」をつけさせる教育・授業設計が必要であることを認識した。求められる真の授業では、「習得型」授業の実践こそが「学べない生徒」の解消のために必要なことであり、これを基本とした歴史授業の設計・実践を行うことが重要であると認識した。また、「わかる」ために必要な態度では、生徒が「感化を受ける」授業の必要性を感じ、それを行わせるためには、本当に価値のある知識（感化を

受けるような知識)とは何かを理解させるための授業の実施の必要性を認識した。これらの結果、知識伝達型の授業では、「問いかけ型」の授業の設計と実施を決定した。

学際的教育の必要性では、予備校においては Inter-disciplinary (複数の学問体系の共同作業により、新たな知を共有する) の段階の授業を設計する必要があることを認識した。

歴史を学ぶ意味では、歴史を学ぶことで、「自分自身は何者であるか、自分自身に何ができるかを学ぶ」ことができ「学際的知識を学ぶ基礎基本」となるとの仮説をたて、それらを実現する授業の設計と実践の必要性を行う。

授業理論では、クロス・カリキュラムの効果を認識すると同時に、時間的余裕のない教育現場で効率よく行うことのできるカリキュラム設計の必要性を認識し、設計を行う。また、参画型教育では、参画型教育のフェーズまで生徒・クラス・教師を高めていくための授業理論の設計と実践が重要であると認識した。

メタ認知と学びでは、「認知プロセスのモニタリングとコントロール」習得を意識した形の授業設計が授業者には求められ、これらの能力を習得した学習者は「学ぶ力・考える力=生きる力」の成長が達成されるとの仮説をたて、授業に組み込むこととした。

第3章

現在の教育の問題とその分析と解決案の提示

3.1 はじめに

本章では、暗記型授業を中心に行われている現在の教育の問題を生徒側・教師側それぞれの視点から明らかにし、その問題分析を行う。次に問題解決案を提示し、その授業実践報告を行う。その結果として新たに生じた問題を提示する。その具体的な解決案と実践・分析は第4章で述べる。

3.2 現在の教育の問題

3.2.1 暗記型授業の問題

現在、日本の高等学校で行われている授業の多くは、いまだに、教師が教えたいことや学習指導要領・課程の修了に縛られた結果、教えなければならないことをただ一方通行で教える暗記型の授業になっていることが多く、その結果としていくつかの問題や弊害が発生している。特に大きな問題としては、①授業に自ら参加したり、考えたりすることができる生徒の減少、②偏差値帯の低い層での落ちこぼれの増加、もしくはただ参加しているだけといった受身生徒の発生、③偏差値帯の高い層での授業に興味を持ってない生徒の発生、の3つがある。

①～③に示された問題は、先に示した Benesse 教育開発センターが発表した第4回学習基本調査のデータ（図3.1）で明らかになっている。また、図3.1をみてもわかるとおり、「黒板に書かれたことを、きちんとノートに書く」生徒は、どの偏差値帯の生徒も高い数値を示しているが、偏差値45未満の低い生徒では、「黒板に書かれて

いなくても、先生の話で大切なことはノートに書く」というように、積極的に授業参加する割合は低く、その一方で「近くの人とおしゃべりをする」といった逸脱行為をする生徒の割合は 59.6%と、どの偏差値帯の生徒よりも高い。

	(%)			
	偏差値55以上 (1,593)	50以上55未満 (905)	45以上50未満 (416)	45未満 (1,550)
黒板に書かれたことを、きちんとノートに書く	94.1	93.2	96.4	92.9
テストで間違えるとくやしいと思う	85.4	82.8	83.9	80.6
授業の内容が難しいと思う	79.9	78.8	80.3	75.7
授業中にいねむりをする	73.6	74.1	56.7	66.2
黒板に書かれていなくても、先生の話で大切なことはノートに書く	72.4	68.6	66.1	55.3
ぼうっと他のことを考えている	71.1	75.9	72.9	77.2
内職(他の科目の勉強など)をする	51.3	48.2	31.0	43.5
授業でわからないことは、あとで先生に質問する	48.2	46.6	39.4	37.8
近くの人とおしゃべりをする	32.2	40.2	54.5	59.6
マンガをかいたり、文房具で遊ぶ	18.1	21.7	21.9	24.9
授業の内容が簡単すぎると思う	12.0	14.1	12.5	15.4

注1) 数値は「よくある」と「時々ある」の合計。

注2) <>は10ポイント以上、<>は5ポイント以上差があるもの。

注3) ()内はサンプル数。

出典：Benesse 教育研究開発センター（2007）p. 7

図 3.1 授業の受け方（偏差値帯別）

このことは、生徒が能動的ではなく受動的な授業の受け方しかできていない、そして授業にあまり興味をもてていないという事実を示している。一方で、偏差値 55 以上の生徒に目を向けてみると、能動的な態度をとる生徒の割合が高いのはわかるにしても、「授業中にいねむりをする」、「内職（他科目の勉強など）をする」の割合も高い。これは、興味を持てる授業であれば積極的に参加するが、その逆に興味のない（受

験などに意味や意義のない) 授業であれば、むしろ参加をしないという意識の表れとみることができよう。しかし、ここで改めて確認しておきたいのは、黒板を用いた授業形態そのものは、知識や技能を伝達する場や、こどもたちの学びのレベルを高めるための場としては必要なものであるということである¹。

3.2.2 暗記型授業から生じる生徒側の問題

現在の教育において生徒は“なぜ学ぶのか”を理解せず、受身で授業を受けていることが多いということは前節で述べた。生徒が自ら考える学習をしなくなると、その結果として授業で学んだ歴史事実は、体系的知識とはならず、断片的な情報となってしまう、学んだ知識に意味を見いだすことができなくなってしまう。また、現在の教育では厳しくカリキュラムが決まっており(教師の自由度はないが、教師の側も自らカリキュラムを考えなくてよいので厳しくカリキュラムが決まっているほうが楽であるとの意見もある)、生徒は自ら学びたいものが学べない。その結果、生徒の主体的な学びはなくなり、結果として学習が受身になってしまい、生徒の「内発的動機付け」が高まらないといえる。

3.2.3 暗記型授業から生じる教師側の問題

カリキュラムが厳しく定まってしまう結果として、授業が一方通行となってしまう傾向が強い。また、教師が仮に生徒を指名するような、いわゆる双方向型の授業を行ったとしても、多くの場合は一問一答式の解答を問うだけのものとなってしまう傾向が強く、真の意味での双方向型の授業というのは実際には行われていないことが多いことはすでに述べた。これらの結果として教師は生徒の意見・感じたことが理解できない。それゆえ教師は自己満足の授業を行う傾向が強くなってしまい、教師と生徒の温度差が生じてしまう。

¹ 茂木(2007)は、この事実を裏付けるように、脳科学の分野の研究でも、まず基礎的な知識や学力のないところには、人間の自主性や創造性は生まれにくいということは常識であると述べている。

表 3.1 ラベル例 I : 暗記型授業から生じる教師側の問題

実例：イタリア史を学んだあとのラベル

2年生の時に学校でやり、意味不明だった「未回収のイタリア」がとてもよくわかったのでよかった。

(現役女子 2010年9月)

3.3 問題の分析

文部科学省の定めた・学習指導要領やカリキュラムを変える事は現時点では厳しいと言わざるを得ない。だとすれば、従来行われてきた授業形態を変化させ、生徒の「内発的動機付け」を高め・「学ぶ意味」を学ばせる授業を行う事がまずは必要であろう。また筆者のフィールドが予備校であることから、予備校の絶対命題である大学合格とどのようにリンクさせるかが課題となる。

そのためには、筆者は生徒に以下の4点を学ばせる授業の設計と実践が必要であるとの仮説をたてた。

- ①「学ぶ意味（なぜ学ぶか）」を理解させる
- ②「学び方」を学ばせる
(メタ認知のモニタリング能力を獲得させる)
- ③知識の価値(=学ぶ意味のある知識)を理解させる
- ④個人で学習のサイクルを回す(自学自習)ことができるようにさせる
(メタ認知のコントロール能力を増進させる)

これら4点を学ばせることで生徒の内発的動機付けが増進し、積極的な学びが行われるようになるとの仮説をたてた。

3.4 問題解決案の提示

3.4.1 学習者に到達させたい目標

筆者の予備校授業における学習者の到達目標は成績を向上させる（最終的には第一志望の大学に合格させる）ことである。そのために学習者に到達させたい目標は前節で述べた。これらの能力を身につけることは受験だけではなく学習全般に必要なことであり、受験終了後の大学での学や、社会人になってからも役に立つことである。

3.4.2 メタ認知を意識した授業設計

メタ認知のモニタリングとコントロールの獲得を意識した授業設計の必要性は第2章で述べた。筆者はこれらを意識した形での授業（1回90分）を設計した。毎回の授業はこれらを意識した形でテーマに沿って設計される。

表 3.2 メタ認知能力の獲得を意識した授業設計

<p>①授業の最初に前回の授業の簡単な復習</p> <p>【目的】生徒に「自分が覚えていること」・「覚えていないこと」を認知させる 生徒に忘れやすさを自覚させる</p> <p>②授業の途中でまとめを入れる</p> <p>【目的】メタ認知のリフレクション</p> <p>③授業終了後に授業の内容・感想を家庭で話させる</p> <p>学んだことを思い出し、自分自身の言葉で話してみる</p> <p>【目的】メタ認知のリフレクションの増進させる 論理的に説明する訓練になる</p> <p>④授業中間いかけを増やし、自ら考えさせる</p> <p>【目的】生徒を受身から能動へ変える学習</p> <p>⑤メタ認知的知識を授業中に伝達する</p> <p>【目的】生徒に教科書には書いていないメタ認知的知識を日頃から意識させる</p> <p>【例】失敗してしまった先輩の例など</p>

3.4.3 知識の価値を理解させる＝学ぶ意味を学ばせる

生徒は自分が学んでいる（覚えている）知識を、なぜ学ばなければ（覚えなければ）ならないのかを理解していることは少ない。また、教師の側もその意味づけを「入試に出るから」といったレベルでしか説明をしていない。重要なのは生徒に「なぜ入試に出るのか？」を理解させることである。入試に出題される知識には意味・意図があり、学習者はそこから何らかの価値を見出せる。そのような意味・意図を「知識の価値」と定義する。この「知識の価値」を理解することで、生徒達は、その知識を学ぶ意味を学ぶことができる。これを歴史の授業に当てはめてみると、以下のような5つの「価値のある知識」があると筆者は考えた。

表 3.3 代表的な世界史における「価値のある知識」

<p>①現実の社会を理解する上で、知っていたほうがよい事実</p> <p>例：宗教が関連する歴史的的重大事件：十字軍など</p> <p>例：日本の植民地支配：朝鮮や中国など</p> <p>例：帝国主義</p> <p>例：戦後の諸問題：パレスチナ問題など</p> <p>②歴史学的な法則（因果関係）</p> <p>・現在にも置き換えることができる歴史を学んでいく上で、パターン化できる法則</p> <p>例：農業技術の進化→都市の発達・商業の発展</p> <p>③自分自身の人生に示唆を与えてくれるような事実・人物の業績</p> <p>例：宗教や文化の理解</p> <p>例：十字軍時代のフリードリヒ2世</p> <p>④自分自身に反面教師的な歴史事実</p> <p>例：始皇帝の政策</p> <p>⑤自国の歴史を振り返ることのできる歴史事実</p> <p>例：世界史からみた日本</p>

これらを授業で繰り返し学ぶことで、生徒はなぜ歴史を学ばなければならないか(=学ぶ意味)を学び、積極的に授業に参加するようになるとの仮説をたてた。

表 3.4 ラベル例Ⅱ：「価値のある知識」を学んだ際のコメント①

【①の実例を示すラベル】

自分たちが宗教や国の指導者の操られないようにするためには勉強することが必要だと思いました。(浪人男子 2010年7月)

サラディンにしるフリードリヒ2世にしる、周りの流れに飲まれない人が強いのだと思った。流れに飲まれたフリードリヒ1世は・・・。

(現役男子 2010年7月)

プロテスタントの人々が天職と信じて仕事を頑張った結果資本主義が生みだされたように、考え方ひとつでこんなにも大きな影響があるとは世の中面白いなと思った。

(現役女子 2010年8月)

僕たちには、他文化や他宗教をばかにする権利はないから、最大限尊重しなければいけないと思った。

(浪人男子 2009年7月)

昔の歴史を学ぶことは現代を生きる上でとても大切だと思いました。

(現役女子 2009年10月)

表 3.5 ラベル例Ⅲ：「価値のある知識」を学んだ際のコメント②

【②の実例を示すラベル】

ニュースを見ていたらフランスで反乱がおきているのがやっていて、「あ、また反乱している」とニヤニヤしてしまいました。いろいろなことがつながってきておもしろいです。
(現役女子 2009年10月)

いろいろ歴史を勉強してきて、国が違ってもやることは同じだと感じてきた。
(現役男子 2010年7月)

歴史の流れのパターンが読めてきたので、自分で授業中に流れを先読みする
のが面白くなってきました。
(現役女子 2010年6月)

【③の実例を示すラベル】

カブールになりきってみましたが、やっぱり同じ考えにはならなかった……。凡人でも努力することはできるので頑張りうって思いました。
(現役女子 2009年9月)

私はすぐにいろんなことに惑わされちゃうので、ビスマルクのように鉄の意志
を持てる人間になりたいです。
(現役女子 2009年9月)

ナポレオン3世の対外進出をみて何でもやめ時を見極めるのが大切だと思いました。
(浪人女子 2010年9月)

自分はよく、気持で負けてしまう部分があるので、臥薪嘗胆することが必要
だなと思いました。
(現役女子 2009年10月)

表 3.6 ラベル例IV : 「価値のある知識」を学んだ際のコメント③

【④の実例を示すラベル】：アジアの西欧化の失敗を学んだあとのラベル
外見だけ変わる、外見だけを良く見せるのは実は何も変わらないんですね。
この1年で中身を良くする努力もしたいです。

(浪人男子 2009年10月)

【⑤の実例を示すラベル】

世界史を学んでから日本史を学ぶと見方が変わったので面白かったです。昔
の日本がしてしまったことをちゃんと理解したいと思いました。

(現役女子 2009年10月)

世界史の観点から日本を見るのと、今の状態しか知らないで日本を見るのと
ではかなり違うなど感じました。

(現役女子 2010年9月)

3.4.4 「学び方」を学ばせる

「知識の価値＝学ぶ意味」を生徒に理解させることができると、生徒は自らの力で学びたくなる。そこで教師の側は授業中に「学び方」を意識して伝達する必要がある。それを繰り返すことで、生徒は次第に教師の助けを借りずに、自らの力で学びを始めることができるようになり（ヴィゴツキー 2003）、生徒は自ら点検しながら「価値のある知識」を見極めることができるようになり、メタ認知のモニタリング能力を身につけることができるようになる。

生徒が「知識の価値を理解」し、「学び方を学ぶ」ことが可能になれば、自学自習ができるようになる。生徒は自学自習を行うと、そこから知らないこと・理解できていないこと・できないことがわかるので、再び授業に参加して新たな知識を獲得したいと考えるようになる。このサイクルをくりかえすことでメタ認知のコントロール能力が増進し、最終的には教室での授業だけに頼らなくても自らの力で学び、学習のサ

イクルを回すことができるようになる。それがひいては成績向上への遠い道のりのように見えて最短の道となるとの仮説をたてた。さらに、これが自らできるようになった生徒は、これをまだ行うことのできない生徒を手助けすることや、同等のレベルに達した生徒同士の学びあいを行うことで、さらに自らの「学ぶ力」・「理解の深度」を深めていくことができるとの仮説をたてた。

3.5 新たに生じた問題と解決案

3.5.1 新たに生じた問題と解決案

第3章4節2であげた仮説に従って、教室での授業を①「学ぶ意味」に気づかせるような問いかけ型の授業・②情報（歴史事実）の暗記ではなく論理重視型（知識の連結）の授業・③メタ認知の増進を意識した授業、の3点に注意して変化させた。その結果、生徒が積極的に授業に参画するようになる、歴史に興味を持つようになるといった一定の変化は発生したが、以下の6点の問題が生じ、大きな変化を生徒にもクラスにも教師にももたらすことができなかった。

- ①生徒が自分の変化に気づくことができない
- ②生徒が変化の変遷に気づくことができない
- ③教師が生徒の変化に気づくことができない
- ④教師が他授業での生徒の様子を知ることができない
- ⑤学びが科目単体でストップしてしまう
 - その結果、複数科目学ぶ意味に気づくことができない
 - その結果、知識が学際的知識とならない
- ⑥学びが個人でストップしてしまい協同での学びにならない

そこで、これらの問題の解決法として①林（2007）の提唱するラベルの導入と応用・②学際的・科目横断型授業の設計と実践・③協同テスト作成の設計と実践の3点を実践することとした。

3.5.2 ラベルの導入により発生する利点の仮説

ラベルを導入することで諸処の問題を解決することができるとの仮説を生徒側と教師側にわけてたてた。

【ラベル導入による生徒側の利点の仮説】

- ①意見・感想をラベルに書くことで“自分自身の言いたいこと”・“感じたこと”を整理し再発見できる
- ②文章力が上がる
- ③記録を残すことで、復習の際に効果的な思い出しのためのツールとなる
- ④教師・他者との接点ができ、授業への参加意識が強まる
- ⑤発言が苦手な生徒の手助けとなる
- ⑥ラベルを振り返ることで自分自身の成長を実感できる

【ラベル導入による教師側の利点の仮説】

- ①生徒の意見・感じていること・疑問を知ることができる
- ②教師同士のラベル共有化で他教科での生徒の意見を吸い取ることができる
- ③他教科の授業のラベルを見ることで、教員間のリレーションが深まる

表 3.7 ラベル例V：生徒側からみたラベルの効果

1年間ラベルを書き続けたことで、自分自身の考え方が整理されたし、自分自身の意見を客観的に見ることができた。先生や仲間の意見を聞いたり見たりすることで、自分自身を深めることもできた。

(現役生男子 2009年3月)

3枚つづりの複写式ラベルの使用方法は以下の通りである。1枚は生徒がノートに貼付することで授業の振り返りや、自分自身の成長を“感じる”ために利用する。その他の1枚は、授業担当教員が保存し、生徒ごとの授業における感じ方や学びの違いや、生徒が理解しきれなかった箇所の把握に使用する。最後の一枚は、教員同士の生徒状況把握の共有のために回覧させる。自分の担当している生徒が他教科ではどのようなラベルを書いているのか、さらには他教科の教員がどのような授業を行っているのかが一目瞭然となる。

3.6 おわりに

本章ではまず、現在の教育の問題点では、特に暗記型授業の問題点を、生徒側・教師側の両方の側面から分析した。その結果、暗記型授業は、教師の一方通行になりやすく、生徒が学びたい者が学べなくなってしまう、生徒の内発的動機付けが高まらず、生徒の学習時間の減少につながっているということがわかった。

そこで、筆者は①メタ認知を意識させる・②知識の価値を理解させる（学ぶ意味を学ばせる）ような授業の設計と実践を行った。一定の効果を上げることができたが、大別すると3つの新たな問題が発生した。

- ①生徒が自分の変化に気づくことができない
- ②教師が生徒の変化に気づくことができない
- ③学びが個人・科目単体でストップしてしまう

そこで筆者は、これらの解決案として「ラベルの導入」・「学際的・横断型授業の導入」・「協同テスト作成」の導入を提案した。その実践と効果に関しては第4章で詳述する。

第4章

新たな問題の解決案の実行と結果分析

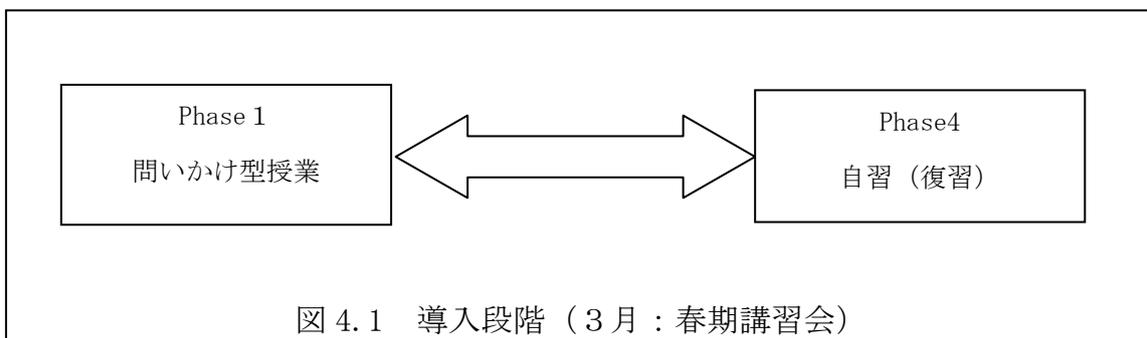
4.1 はじめに

学習段階を4つのフェーズ（Phase 1は「問いかけ型授業」、Phase2は「ラベルの統合による知識の創造」、Phase3は「学際的・科目横断的授業、上級者には協同作成テスト」、Phase 4は「自習（復習）」）にわけ、それぞれのフェーズでの狙い・実施によって生じた効果・それを証明するラベルの例を示す。また、すべてのフェーズを同時に始める訳ではない。3月の春期講習会をスタートとして、12月の冬期講習会の終了までを1つのサイクルとして段階をふんで実施をした。それぞれのフェーズの実施時期、狙いを次節で述べる。

4.2 各フェーズの実施時期

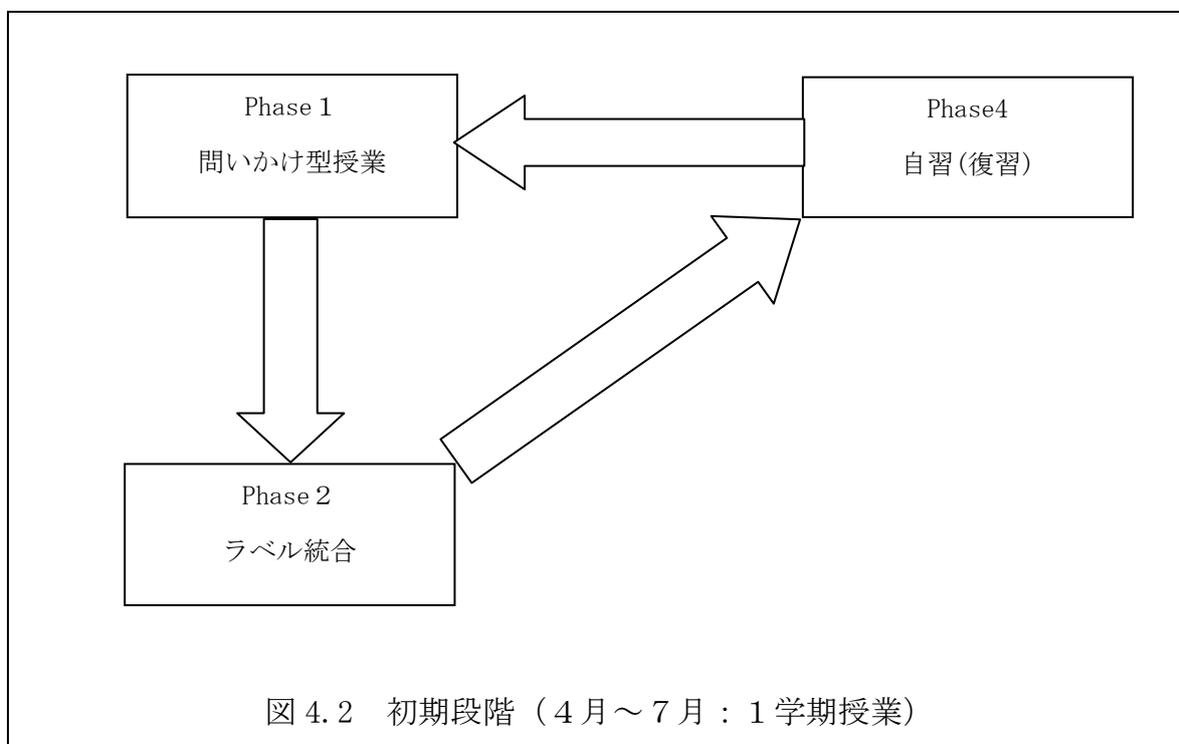
【導入段階：3月（春期講習会）】

勉強を始めたばかりの3月期はまずは暗記中心であった歴史に対する勉強の仕方や、考え方を变化させるために、Phase 1 問いかけ型の授業を中心に行う。また、勉強の癖をつけさせるために Phase4 自習（復習）の重要性を説き、Phase 1 と Phase 4 のサイクルを中心に実施する（図 4.1）。ラベルは書かせるが、本格的なラベル統合は行わない。あくまでも復習の際の振り返りのために利用させる。



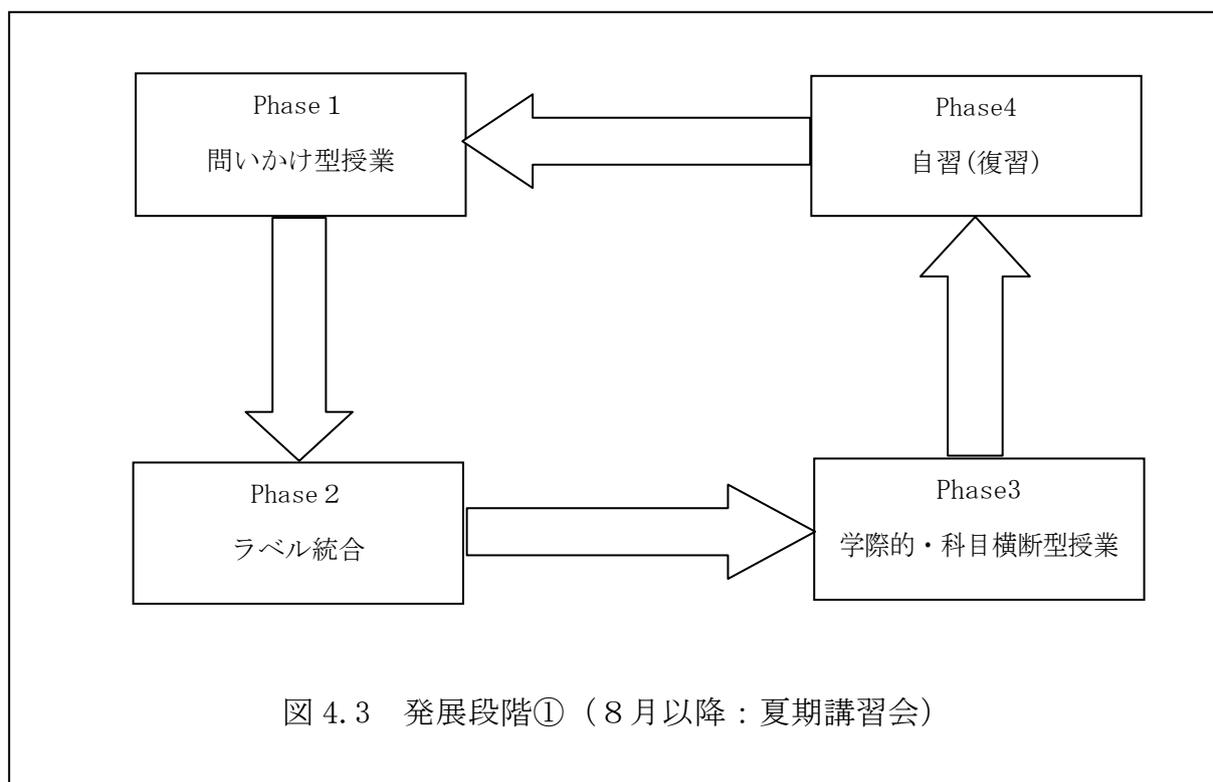
【初期段階：4月～7月（1学期）】

4月に入ると徐々に生徒も落ち着いてくるので図4.2のようにラベルの共有を始めます。毎回の授業の最初に、前回の授業で興味深かったラベルを紹介し、ラベルの共有を行う。生徒も教師も自分自身では気がつかなかった、多くの点に気がつき、自分自身の理解が深まる。また、ラベルの共有をすることで、クラスメートへの理解が深まり、集団としてのクラスの結束度が高まっていく傾向がある。



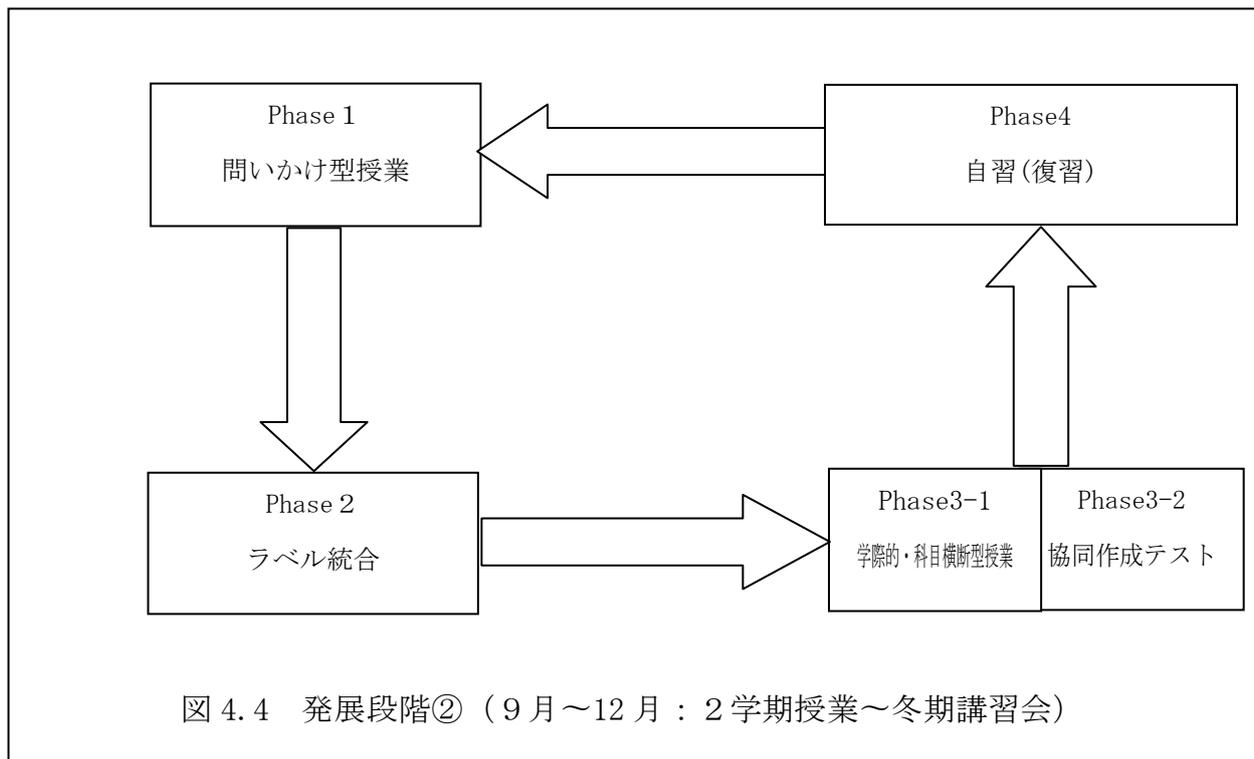
【発展段階①（8月：夏期講習会）】

7月後半から夏期講習が始まり8月末に終了する。この8月の最終週に図4.3のように学際的・科目横断型合同授業を実施する。それ以外では、普段から他教科の教師と単元や内容のすりあわせを行い、普段の授業で知識の連結を意識させ、学際的知識の必要性・複数科目を学ぶ意味を学び取れる授業を設計・実施する。



【発展段階②（9月～12月：2学期授業～冬期講習会）】

9月からは上位クラスの生徒は図4.4のように協同作成テストも開始。下位・中位クラスでは他教科とのバランスを考慮し、初期段階の問いかけ型授業→ラベル統合→学際的・科目横断型授業→自習（復習）のサイクルを繰り返し行わせる。



4.3 問いかけ型授業

4.3.1 問いかけ型授業の目的

このフェーズではまず、暗記型と論理型の2種類の知識の存在を理解させることが出発となる。この二つをつなぎ、なぜ暗記をする必要があるのかを考えさせるために知識の価値観の形成を促す必要がある。そのため、問いかける形の授業を行う。問いかけにあたっては、事実確認（暗記型の問いかけ）ではなく論理を問いかける（価値のある知識を問いかける）ことを意識する。問いかけ型授業の具体的な目的は以下の表の5点である。

- ①生徒を受身から能動へ変えるような生徒に考えさせる授業を行う
- ②暗記（＝情報）だけでなく、論理（＝体系的な知識）・価値のある知識を身につけさせる
- ③知識の連結を行わせる→生徒に多くの知識創造の仮想経験をつませる
- ④生徒に“なぜそうなったと思う？”という問いかけを多く行い、

生徒を積極的に学びに参画させる→論理的思考法を増進させる

⑤生徒の知的好奇心を上昇させる

最終的にはメタ認知のモニタリングとコントロールの能力や内発的動機付けの増進を狙いとする。

表 4.1 暗記的な問いかけと、論理的な問いかけの比較

<p>【暗記的な問いかけの例】</p> <ul style="list-style-type: none">・この事件を起こしたのは誰？・この戦争はどちらが勝った？・この戦争が起きた年号は？ <p>【論理的な問いかけの例】</p> <ul style="list-style-type: none">・なぜそうなったと思う？ それは必然か？・このあとどうなるかと思う？ その根拠は？・類似した史実は？ その類似性の本質は？
--

4.3.2 問いかけ型授業の実践と効果

生徒が「知識の価値」を理解した上で授業を受けることで以下のような4点の変化を起こした。

- ①生徒は積極的に学びに参画し、積極的に質問を提示するようになり、歴史に対する好奇心が増した。
- ②受身から能動へ変化し内発的動機づけが増進した。
- ③生徒の知的好奇心が上昇し、論理的思考法も発展した。
- ④得た知識を応用（例：現在の社会を理解・自分自身の行動規範とするなど）できるようになった。

表 4.2 ラベル例VI：問いかけ型授業の受けた際のコメント①

【①を表すラベルの例】

サラディンの十字軍に対する心の対応は、現代社会の人々も学ぶべきことが多くあると思いました。歴史を学ぶ意義がわかってきました。

(現役女子 2009年6月)

世界史で考えながら授業を進めていくといったことが、初めて面白いと感じた。本当に面白かったです。わかりやすく感動しました。

(浪人生男子 2009年5月)

【②を表すラベルの例】

毎週金曜日楽しみでした。平松さんの授業があったから学芸大とその先(世界史講師になること)を目指そうと思えました。

(現役男子 2010年6月)

世界史を学ぶ前はWW I はすごい昔のことだと思っていたけれど、全然昔じゃなかった。パレスチナの問題とかも全然解決されてないし……。平和ボケのせいで、今の世界はけっこう平和だと思っていたけれど、全然平和なんかじゃない。だから、もっと現代につながることを知りたいと思った。

(現役女子 2009年11月)

【③を表すラベルの例】

授業も2カ月やっていると歴史の流れに似通った点が発見できておもしろいです。

(現役男子 2009年6月)

【④を表すラベルの例】

社会のでき方などは、今も昔もほとんど変わらないんだなあとローマの話を聞いて思いました。

(現役男子 2009年5月)

表 4.3 ラベル例Ⅶ：問いかけ型授業の受けた際のコメント②

【④を表すラベルの例】

現代文と世界史は自分の知的好奇心をくすぐります。世界史と現代文は意外にもつながる部分があるので、世界史の勉強をしているときに現代文を思い浮かべるとすごく楽しいです。最近は勉強に楽しさを見いだせるようになってきたので自分的にも良い傾向だと思っています。

(浪人男子 2008年6月)

最近、英語の長文の授業などで歴史をテーマにした文章をよく読みます。あと、テレビでマヤ文明の特集番組を観たりして「歴史はいったい何のためにあるのだろう」と考えさせられることが多いです。ただ世界史の用語を覚えたり、流れをおさえるだけでなく、その疑問に対する自分の意見を探しながら勉強していきたいと思います。

(現役女子 2009年6月)

表 4.4 1年間授業受け終わってからの感想文①

学校で世界史をやっていたときは、文字の羅列にしか見えなくて「数学選択にすればよかったー」って悩んでいた時期もありましたが、その見方が180°変わりました。今ではなんて世界史っておもしろいし深いのだろうと思えるし、もっと世界のいろいろなことを知りたいという興味でいっぱいです。この授業を受けて、この経験を「授業」という枠で終わらせてはいけないなと思います。こんなに世界のことを真剣に考えてみたことは人生で初めてで、人生観が大きく変わりました。世界史を選択してよかった。

(浪人女子 2009年12月)

4.4 ラベルの統合

4.4.1 ラベル統合の目的

このフェーズでは、ラベルの統合により、生徒に知識の創造を行わせることを目的とする。ラベル統合とは、各授業において生徒が書いたラベルを生徒同士で読みあったり、教師が興味深いラベルについてコメントしてみたりすることで、自分のラベルと他人のラベルを共有することである。また、教員や教務スタッフ間ではお互いの情報共有のために用いる。このような実践の目的は以下の3点である。

- ①考えたこと（暗黙知・感動）を共有し、自分だけでは気がつかない・経験できなかったことを発見・経験（知識創造につながる）させる
- ②他人の意見を聞くこと、自分自身の意見を言うことの重要さに気づかせる
- ③各科目間のラベルの共有で、各教師がどのような授業をしているのか、生徒が何を感じたのかを共有させる

4.4.2 ラベル統合の実践と効果

ラベル統合の結果生じた生徒の変化は以下の6点である。

- ①学んだことを思い出し自分の言葉でまとめることで知識の定着が深まった（メタ認知的活動のリフレクション能力の増進）
- ②他人のラベル（意見）を見ることで、自らが考える作業が高度化し教室での授業への態度（参画度）が深まった。特に、積極的に発言できない・他人に意見を求められない生徒にとっての学びが大きいことがわかった。また、そのような生徒のラベルを見ることで、教師の生徒把握力が飛躍的に増した
- ③意見が取り上げられることで、喜びが深まり、授業への参画意識が深まった
- ④他人の意見を聞くこと、自分自身の意見を言うことの重要さに気がついた
- ⑤授業後にラベルを書く際に、短時間でもその日の授業内容を見直すことによる、知識の定着度が深化した（小テストの得点力が上昇した）
- ⑥各科目間のラベルの共有で、各教師がどのような授業をしているのか、生徒が何を感じたのかを教師の側が共有できるようになった

図 4.5 ラベル例Ⅷ：ラベル記入で感じたこと

【①～④を表すラベルの例】

1年間ラベルを書き続けたことで、自分自身の考え方が整理されたし、自分自身の意見を客観的に見ることができた。先生や仲間の意見を聞いたり、見たりすることで、自分自身を深めることもできた。 (浪人男子 2009年12月)

生徒の学習状況や理解度がすぐに確認できます。なかなか生徒全員の他教科の反応まで聞くことが難しいので助かります。 (講師 2009年4月)

【⑥を表すラベルの例】

ラベルは生徒の感性がわかるのと、大多数としての意見と少数意見が同時にわかるので良かったと感じています。

特にラベルは、自分の考えを整理させるのに効果的だと思いました。

(講師 2009年4月)

4.5 学際的・科目横断型授業の実施

4.5.1 学際的・科目横断型授業の目的

内発的動機付けにより「こどもたちの学習意欲を喚起」させて、その結果として生徒・児童の学習時間が増加するとの論理展開は、ただ単に授業時間を増やせば学習能力が高まるとの文部科学省の考え方とは全く正反対の考え方だろうが、Benesse教育開発センターの調査結果(図1.1)にあったように、新学習指導要領実施以前から学習時間の減少に歯止めがかかってこなかったことを考慮すれば、ことは簡単に運ぶとは考えにくい。

むしろ、生徒の興味・関心を育む授業の展開にこそ、教育再生の鍵があるとの視点から議論を展開することで、教育再生会議等の行なう議論をさらに効果的なものできると考える。「学際的・科目横断型授業」の実践を通じて、「子供たちの学習意欲を喚

起」する¹とともに、その活動展開の結果として、「学校および教員組織の協同」も導き出すことができるとの仮説を提示することとした。

このフェーズで行う学際的・科目横断型授業の具体的な目的は、以下の4点である。

- ①学習者に学習する内容相互の関連付けや学習する内容と既存知識との関連付けを重視し、より深い理解を目指させ、メタ認知を深めさせる
- ②生徒の好奇心を増大させる
- ③知的複眼的思考を身につけさせ、「自発的な学習意欲」「知的好奇心」「考える力」を持った児童・生徒を育てる
- ④同じテーマで授業を行うことで教員同士のリレーションを深化させる

4.5.2 学際的・科目横断型授業の実践と効果

学際的・科目型横断的授業は2つの側面から実施を行った。一つ目は8月に行った実際の多教科間での合同授業である²。一つのテーマを同時に複数の側面から学ぶことを行わせた。もう一つは、普段から他教科の教師と授業内容のすりあわせを行い、一つの知識³が、一つの科目にとどまらず横断しているということを漸次的に理解することができるような授業の設計・実施を行った。これらの結果、生徒におこった変化は以下の4点である。

- ①学習者が学習する内容相互の関連付けや、学習する内容と既存知識との関連付けを重視し、より理解が深まった
- ②生徒たちの考えることの継続・連鎖を生み出した
- ③複数科目学ぶことの意義・楽しさに気づき内発的動機づけが高まった

¹ 荻谷は(1996)「物事を一面的にとらえるのではなく、その複雑さを複数の視点から把握することを主眼にしています。そして、そうした視点に立って、「常識的」なものの方にとどまらない、言い換えれば、思考停止に陥らないで、考えることの継続・連鎖を生み出すような、思考の運動を呼び起こす」ものであると定義づけ、これを体得することができれば、「自らの頭で考える力」を身に付けられるとしている。

² 2010年度はK塾COSMOコース(高校認定コース)において8月31日に世界史・日本史・政治経済・現代文・ジャーナリスト合同による「沖縄基地問題を考える」をテーマにした合同授業を実施。

³ たとえば倫理・現代文・世界史ではデカルトなど哲学者の思想。古文・世界史では古代人の思想の相違点や共通点を探る。英語と世界史では世界史の内容の英語で英文を読ませる(例:マーティン・ルーサー・キングの演説)。

④同じテーマで授業を行うことで教員同士のリレーションが深化した

表 4.6 ラベル例IX：学際的・科目横断型授業の効果①

現代文と世界史は自分の知的好奇心をくすぐります。世界史と現代文は意外にもつながる部分があるので、世界史の勉強をしているときに現代文を思い浮かべるとすごく楽しいです。最近は勉強に楽しさを見いだせるようになってきたので自分的にも良い傾向だと思っています。

(現役男子 2008年6月)

古文ってすごいんです！！高校生の時まで大嫌いでほとんど勉強していなかったのですが、今年からすごく楽しくなりました。古文で日常の世界が広がりました！物事をいろんな側面から見るようになりました。文法と古語を覚えることが古文じゃなくて人間性とか心理学みたいなそういう科目で古文が入試科目になっている理由がわかりました！！

(浪人女子 2008年6月)

古典の先生が中国史を力説するのです、最近。苦手だった中国史が克服しつつあるので、すごく楽しいです。

(現役女子 2010年6月)

文法だけじゃなくて人間性とか心理学みたいなそういう科目で古文が入試科目になっている理由がわかりました！！

(浪人女子 2008年6月)

いま、現代文がナショナリズムの話で、世界史的要素満載で本当におもしろいです。私は日々成長しています。

(浪人女子 2009年9月)

表 4.7 ラベル例 X : 講師の意見

【実例】 教師間のリレーションが深まる

ラベルは生徒の感性がわかるのと、大多数としての意見がわかるので良かったと感じています。特にラベルは、自分の考えを整理させるのに効果的だと思いました。今回、感想など書かせました。生徒の意外な一面や、予想通りのものなどいろいろありましたが、記憶に残させる方法の一つとして有効です。

(古文講師 2009年4月)

4.6 協同作成テスト

4.6.1 協同作成テスト実施の方法

特に重要なのは問題作成の意図を理解させることである。そのための、問題を作成する上での注意点や心構えは、初回の授業で提示しプリントとして配布した(詳細は付録1を参照)。

具体的な実施方法は2009年度と2010年度で変化させた。共通なのは宿題として該当週に行った範囲で問題を1問作成させる。その際一問一答形式ではなく、正誤問題や歴史的知識の意義を問う問題を初回配布のプリントに沿って作成させた。2009年度は作成してきた問題を内容に不備があるといけないので教師が内容をチェックし、適宜訂正した上で、10問を教師が厳選し、生徒にはそれを小テストという形で実施させた(実際の問題は付録2・解答解説は付録3を参照)。2010年度は作成した問題を教師がチェックせず、自分たちでお互いにチェックを行わせ、レイアウトも含めて作成させた。完成したものを教師がチェックし、問題点があるものは、教室でそれを指摘しクラス全体でそれを把握させるという方法をとった。

表 4.8 協同作成テストにおける心構え（プリントより抜粋）

<p>【大前提】</p> <p>問題作成者の意図をつかむことが、正答への近道である！！</p> <p>【解決方法】</p> <p>自ら問題を作成してみることで、“作成者の意図”・“解答作成のプロセス”を学ぶ</p> <p>【狙い】</p> <ol style="list-style-type: none">①テスト作成を通じて知識（＝論理）の重要性に気づく②テスト作成のためには体系的知識（＝論理）が必要 →それを身につけることができるとその効果は未来永劫続く③どの知識が大切か（出題すべきか）を考えることで、自分が分かっている部分を理解する④他者に出題した時に、ちゃんと解けるかを考えることで解き方のプロセス・正しい知識が身に付く⑤他者の問題を解く思考をシミュレートすることで、自らの思考をシミュレートできるようになる⑥問題を作成することで、難しさとは何かに気が付く⑦選択肢の文章を作成することで、論述力が飛躍的にアップする

4.6.2 協同作成テストの目的

このテスト作成の目的は以下の5点である

- ①メタ認知のモニタリングの能力を学ばせる
- ②協同作成テストを通じて、どの知識に出題する価値があるかということに気づかせる
- ③他者との協同作業を通じて協同作業の必要性・重要性を理解させる
- ④生徒がどの程度正確に授業を理解していたかを教師側が理解する

⑤生徒同士のリレーションを深める

4.6.3 協同作成テストの実践と効果

協同作成テストの結果生じた生徒の変化は以下の6点である。

①自分が分かっていない部分がわかった

②他者の問題を解く思考をシミュレートするので、そのために自らが問題を解く思考をシミュレートするようになり、解き方のプロセスや正しい知識が身に付いた。

③ワンランク上の問題を作成しようとするために、真の難しさとは何かに気が付いた

④教師や他者に対して、自分を認めさせる材料となるために、内発的動機付けが高まった

⑤作成した問題を積み重ねて定期的に振り返ることで、生徒は自らの成長・問題点を“感じる”ことができるようになった

⑥クラスの団結が強まった

ここで発生したような結果は認知プロセスのモニタリングに効果が大きいことがわかっている（三宮 2008）。2009年度的方式も2010年度的方式も同等の効果が現れたが、教室の人数が多いときは2009年度的方式が適しているように思われる。一方で、2010年度的方式の方が、問題作成の段階でも各人が協力しなければならない（レイアウトなどの決定など）ので⑥のような効果がしやすいことが実践でわかった。実際には、クラスの人数やメンバーをみてどちらの方式が適当か判断して導入するとよい。

表 4.9 ラベル例 X I : 協同作成テストの効果①

【①を表すラベルの例】

みんなの問題のできがよくてびっくり。そして感動しました！

自分が問題を作るときは、案外わかっていない部分があるのに気づけたし、詳しく調べることによって、しっかり覚え直すことができたので、問題を作るという作業はすごい効果があるのだなあと思いました。他人が作った問題も、自分と同じようなレベルの人が作った問題だからこそ、私もよく間違えるようなところを問題にしている、復習には最適です。

普通の問題演習ができたときよりも、正解できたときがうれしいです。

(浪人女子 2009年12月)

【②を表すラベルの例】

ゲルマン人の移動も地図だけでなく言葉でもわかるようになっていなければならないということに気づかされました。

(浪人男子 2009年9月)

言葉として似ている物をテーマに作ってみました。このような問題を解いているときに、解く側としては、『あれ？どっちだったっけ??』と、わかっているも動揺してしまい、とてもイヤな問題だと思ったので作りました。

(浪人男子 2009年10月)

【③を表すラベルの例】

短い文章で論理的に考えることがいかに難しいかを実感しました。

(女子 2009年9月)

【④を表すラベルの例】

みんないい問題を作るなあ！！他の人の問題をみると私ももっといい問題を作ろうっ！！！！ってモチベーションが上がりました！！

問題を作るのはすーっーっーごい楽しいです☆☆

(浪人女子 2009年9月)

表 4.10 ラベル例 X II : 協同作成テストの効果②

【⑤を表すラベルの例】

前回の結果が破壊的だったので、昔からすべて解き直してみたら、問題を出題する人の気持ちがわかってきた。

(浪人女子 2009年11月)

最近深読みする自分が止められなくて、点数を落としがちです。これをなんとか止めたいです。それと、中世と中国の知識が所々抜け落ちていることがわかりました。数学と現代文に偏りすぎた勉強のバランスを戻して、苦手部分をやります。

(浪人女子 2009年11月)

【⑥を表すラベルの例】

毎日くるのがさらに楽しくなるというか、授業時の雰囲気、場が変わった感じがします。

(浪人男子 2009年9月)

表 4.11 問題作成全体を通じた感想文

みなとても初めてとは思えないほど完成度が高くて、平松さんのいっていた「論理的な難しさ」がよくできていて驚いたのと、自分が作った問題が恥ずかしくない様にするので大変でした (笑)

このようなことは初めてなので遠慮した人が多いせいか、問題の難易度が指定していたものよりも1ランク高い問題が多いように感じとれました。

また、解答解説のプリントを配布したり、平松さんが正解へのアプローチを教えてくださいるので、テキストからは学べないような知識も得ることができるし、誤りのある選択肢からだけでなく、他の3つの正しい選択肢からも受験に訳にたつ知識も得ることができてとても密度のこい勉強ができている気がします。

「これが自分たちで問題を作ることのメリットなのか」と体感することができました。

(浪人男子 2009年12月)

4.7 自習（復習）

「問いかけ型の授業」、「ラベル統合」、「学際的・科目横断型授業、協同テスト作成」のサイクルを繰り返した上で、自習（復習）のフェーズに到達すると以下の6点の効果が現れた。

- ①私的な好奇心が高まった
- ②既存知識と結びつけながら学びを行うようになった
- ③いままでの振り返りを行い、知識の連結（知識の体系化）が進んだ

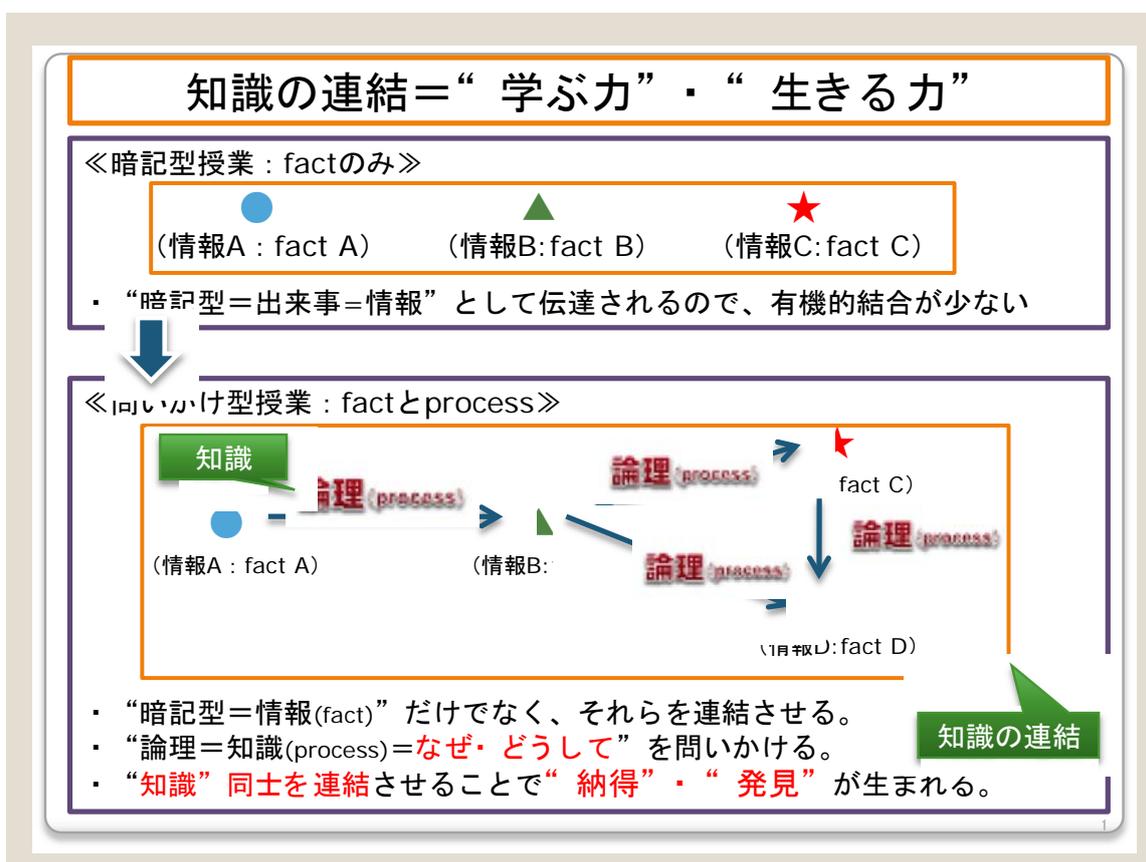


図 4.5：知識の連結

- ④自分自身に置き換えて学ぶようになった
- ⑤自分ひとりでも積極的に学ぶようになった＝自学自習するようになった

⑥自分が理解した分野を他人に説明するようになった（教えあい）

これら6点の変化の結果、以前より積極的な態度で、教室での授業に参画するようになり、再びサイクルをくりかえす。このサイクルをくりかえし行って深めていくことで、生徒は教師なしでも認知プロセスのモニタリングとコントロールを行うことができるようになり個人学びを深めていくことができるようになった。また、⑥のように「学びあい」・「教えあい」が行われるようになったことで、勉強は個人のものという意識がうすまり、教室の団結が増した。

表 4.12 ラベル例XⅢ：自習（復習）の効果

【①・②を表すラベル例】

国連で暴れてたカダフィがここで繋がってくるとは思いませんでした。どんどん繋がって、世界史楽しいです！

（現役女子 2009年10月）

【⑤を表すラベル例】

最近、英語の長文の授業などで歴史をテーマにした文章をよく読みます。あと、テレビでマヤ文明の特集番組を観たりして「歴史はいったい何のためにあるのだろう」と考えさせられることが多いです。ただ世界史の用語を覚えたり、流れをおさえるだけでなく、その疑問に対する自分の意見を探しながら勉強していきたいと思います。

（現役女子 2007年6月）

歴史を学ぶことにより、今までとは違う角度や考えからほかに国のことを考えるようになり、各国のニュースなどに興味を持てるようになりました。

（浪人女子 2009年9月）

【⑥を表すラベル例】

最近、日本が出てくることが多いので、学校で日本史をやってる子とお互いいい刺激を与えながら勉強しています！

（現役女子 2009年11月）

表 4.13 1年間授業を受け終わってからの感想文②

偉人たちの政治行動のウラにある意図や、外交のつながりなどはすごい興奮しました。また、平松先生が授業中に投げかけてくる質問はどれも論理的で、それに論理的に答えられたので、僕も少しは論理的思考ができるようになったのかと思います。

授業に時事ネタを絡めてくる事が多かったので、それについていけるように、それまではテレビ欄とスポーツと1面を軽くしか見なかった新聞を、ほぼ全部見るようになりました。それに応じて、視野も広がったと思います。今までは、ニュースでどこかの事件をみてもかわいそうとか、大変だなとしか思わなかったのが、歴史と絡めてみたり、他国の対応をみてもみたり、いろいろなことを考えられるようになりました。そう考えてみると、僕は去年よりずいぶんかわれたと思います。

(浪人男子 2010年12月)

4.8 おわりに

本章ではまず、生徒の学習段階を4つフェーズにわけた。Phase1は問いかけ型授業、Phase2はラベルの統合、Phase3は学際的・科目横断的授業、上級者には協同作成テスト、Phase4は自習（復習）である。そしてこれらのフェーズを春期講習会～12月の授業どの時期に実施すると効果的であるかを示した。

次に4つのそれぞれのフェーズでの狙いを具体化し・実際の授業において実施した。その結果、Phase1では、生徒の学びは受け身から能動へ変化し、内発的動機付けが高まった。結果として授業への参画度が増ただけでなく、最終的には得た知識を自らの生活や、社会全般に応用して考えることができるレベルまで生徒が成長できることがわかった。Phase2では知識の定着が深まただけでなく、自らの意見を発信することの重要性や他人の意見を聞くことの重要性を理解するようになり、授業への参画度が増ただけでなく、生徒同士の相互理解が高まり、クラスの団結も強まった。また、教師側に与えた効果としては、教員の生徒の把握度が飛躍的に上昇したことが注目し得る効果である。

Phase3 の学際的・科目横断型授業では、生徒たちは複数科目を学ぶ意味を理解し、学ぶこと・考えることの継続・連鎖を生み出したことは特に注目に値する効果である。教員側に与えた効果としては、教員同士のリレーションが深化しただけでなく、他教科で教えていることを理解することができるようになったので、教育効率も増した。協同作成テストでは、個人の知識の深化はもちろんのこと、クラスの団結心や良い意味での競争心が高まり、学びの速度が上がった。

Phase4 ではいままでやらされていた自習（復習）が、積極的な自習（復習）へと変化し成績向上に大きく寄与した。

第5章 結論

5.1 はじめに

この章では、本研究の発見事項をリサーチ・クエスチョンに答える形で記述し、本研究の理論的モデルの提示、実務的含意、今後の研究への示唆についてまとめる。

5.2 リサーチ・クエスチョンの解答

5.2.1 SRQ1の解答

生徒個人はどのように変化したのか？

4章で提示した、それぞれの実施におけるラベルの実例が解答そのものであるが、改めてそれを端的に4つの結果にまとめた。

①生徒がなぜ学ぶかを理解し、学ぶ意欲が向上した

「学問への興味（内発的動機付け）」をもち、自ら考え学ぶ力を持つようになった（大きな変革）。その結果として、暗記に対する嫌悪感はなくなった

②ラベルを毎回記入することで、生徒が自身の考え方・意見を整理し論理的に発展させることができるようになった

③ラベルを振り返ることで、生徒が自らの成長を実感できるようになったモチベーションが高まった

④成績の向上につながった結果、さらにモチベーションが高まった

5.2.2 SRQ2の解答

教師はどのように変化したのか？

4章で提示した、それぞれの実施におけるラベルの実例が解答そのものであるが、改めてそれを端的に5つの効果にまとめた。

- ①教師が生徒のわかったところ・わからなかったところが理解できた
→授業改善に大いに役立つ
- ②生徒と教師のリレーションが深まった
- ③教師間のリレーションが深まった
- ④他の教師の授業形態や他の授業での生徒の様子を知ることができた
- ⑤教師の生徒理解が深まった（特にコミュニケーションが苦手な生徒）

5.2.3 SRQ3の解答

集団としてのクラスはどのように変化したのか？

4章で提示した、それぞれの実施におけるラベルの実例が解答そのものであるが、改めてそれを端的に3つの効果にまとめた。

- ①もともと受験は個人のものという意識が高かったクラスで連帯感が芽生えた
(ラベルの共有・協同テスト作成などでそれが促進)
- ②個人の学びが協同体としての学びに変化した
→学び合い・教え合いが頻繁に起こるようになった
- ③卒業後の交流が密になった

5.2.4 MRQの解答

「学ぶ意味」を学ばせる歴史授業を実践し、ラベルを導入することで、受講生の学びに対する態度や意識はいかに変化したのか？

4章で提示した、それぞれの実施におけるラベルの実例が最大の解答であるが、改めてそれを端的に5つの効果にまとめた。

- ①「受け身」だった学びが「能動的」な学びに変化した
- ②その場限りの学びが、発展性を持つようになった
- ③歴史的事象を、現代の社会や自分自身に置き換えて考えることができるようになった
- ④社会全般に興味を持つことが出るようになった
- ⑤個人の学びが協同体としての学びに変化した

5.3 理論的含意

Phase1の「問いかけ型の授業」では、従来型の暗記中心の授業ではなく問いかけ型の授業を行い、生徒になぜ歴史を学ぶのか、どのような知識に学ぶ価値があるのかを理解させることを目標として実施を行った。その結果、生徒の内発的動機付けは増進し、論理的思考法も発展した。しかし、この段階で授業を終了させてしまうと、生徒の学びはあくまで個人での学びにとどまり、生徒自身は自分自身の成長を感じることはできず、教師も生徒の成長を知ることができない。

Phase2の「ラベル統合による知識の創造」では、ラベルの共有と統合を行いPhase1で発生した問題を解決する。このフェーズを実施することで生徒には自らの成長を実感し、教師は生徒に対する把握力が飛躍的に上昇した。さらには4.4.2.で実証したような効果が発生し、学びが個人で終了せず、教師も含めたクラス全体の学びに発展した。しかし、この段階で授業を終了させてしまうと、学びは教科の中だけでとどまってしまい、他教科も絡めた学際的な学びとはならない。

Phase3の「学際的・横断型授業」の実施と上級者には「協同作成テスト」を行う事で、Phase2で発生した問題を解決した。その結果、生徒は教科内にとどまらない学際的な知識の存在や必要性に気づき、内発動機付けがさらに高まり、Phase4の自学自習の段階へと自ら進むこととなった。また、学際的・科目横断型授業を実施したことで教師同士のリレーションが深化した。上級者のみに実施した協同作成テストでは、入試を超えた学びを、クラス全体として行う事が可能となった。

Phase4の自学自習では、Phase1～3を実施してこなかった場合では強制的な自習（復習）の場となってしまうていた。また、そこでの学びも、歴史事実の暗記にとどまってしまっていたが、それぞれのフェーズを実施したことで、このフェーズでの学

びが大きく変化した。その効果に関しては具体的には前章7節で実証したとおりである。

このように Phase1~4 を行ったことで、生徒は「学ぶ意味」を理解し、再び Phase1 に進んだ際の参画度が飛躍的に上昇し、教室における従来型の授業であっても、参画度が飛躍的に増した積極的な学びが行われるようになった。この参画度の増した Phase1 をあらたに、Phase 5 とする。これら Phase1~5 のサイクルを繰り返していくことで、生徒は高次の学びを求めるようになり、大学進学後、さらには社会に出た後にも絶え間ない学びを行うようになり、文部科学省が提唱する「生きる力」を獲得するにいたった。

この理論的モデルを構築するにあたり、Phase1 を知識伝達、Phase2 を知識創造、Phase3 を協同学習、Phase4 を自学自習といった抽象的概念におきかえ、図 5.1 に示す。

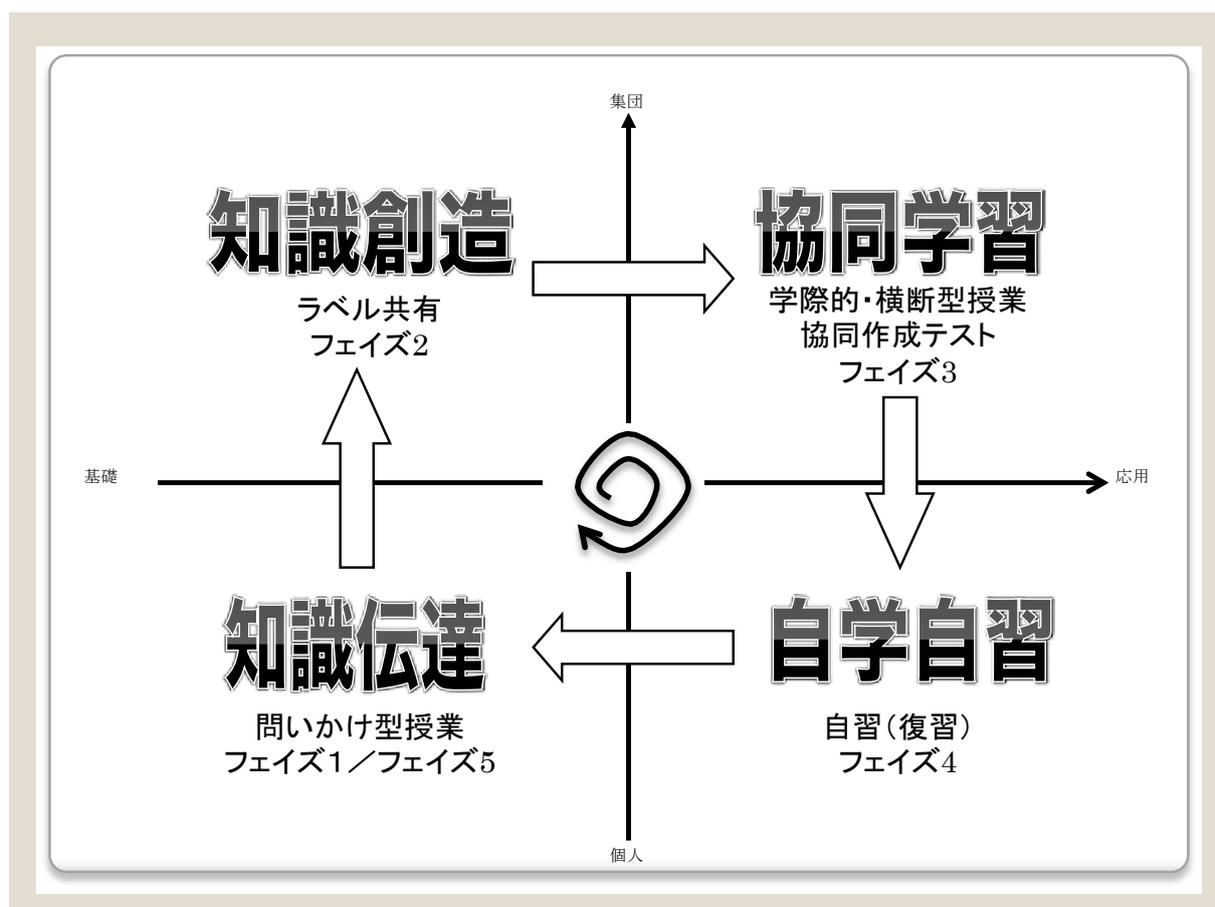


図 5.1 「学ぶ意味」を学ばせる授業の理論的モデル

5.4 実務的含意

本研究において、従来型の暗記型の授業の問題点とその解決方法を提示したわけだが、これが実践できた要因の一つはラベルを用いたことである。ラベルを利用することで、生徒は「学ぶ意味」を学び、内発的動機付けが高まった。また、教師においては、限られた授業時間を有効に使用できるようになるだけでなく、ラベルを利用することで生徒の意見・成長の度合いを知ることができた。しかし、現在の学校教育や予備校教育においてラベルを利用している例は一部の看護教育などを除いてはほとんどないのが現状である。

ラベルを用いた「学ぶ意味」を学ばせる授業の理論的モデルを現実的に促進させるためには、

- ①実践の場の増加
- ②学問領域としての場の増加

が必要であると考ええる。

①はまずは筆者の勤務する K 塾・J 予備校において、協力者を増やし実践例を増やしていくこと必要である。特に K 塾は全国展開しており発信力も高い。ここから、全国の学校へ発信していくことができると考えている。②は学会などでの議論が必要となってくる。現在は実施者や実践例が少ないので、筆者を中心として積極的に学会などで実践例を発信することで学問領域としての場が増加すれば、全国の学校へ発信していく可能性を高めることができると考える。

5.5 将来研究への示唆

このように認知理論・教育理論の観点から授業を設計し 10 年以上にわたり実践を行ってきた。その結果、大学受験予備校でありながら合格したら勉強はおしまいという暗記型の生徒ではなく、知識の価値を見出し、積極的に学びに参画する生徒を育成してきた。そのような生徒達は、大学に行ってさらに学びを深め、クラスメートも巻

き込んだ学びを行っている。また、その学びは受験にとどまらず、あくなき知識への探求心となっている。

表 5.2 ラベル例 X V : 受験をこえた学び・歴史を学ぶ喜び

昨年まで私も「昔のことなのだから…」っていう考え方があって、最近改めて歴史を学ぶ意味を考えたんです。大学生になって調べてみたりレポートにまとめたりして、自分が学んだこと考えたことをしっかりした言葉で人に伝えたいです。 (大学1年生女子 2009年7月)

学校で一度習った範囲であるはずなのにまるで理解できていないことに気づかされることが多く、あいまいな理解が一つ一つの事柄の原因や人物同士の関係性などより理解が深まり、歴史を学ぶことが楽しいと感じるようになりとてもうれしかったです。 (浪人女子 2009年12月)

もしもあの時こうだったら・・・と考えるのは楽しいですね。でも世界史を学ぶとぞっとする瞬間があります。だから変わらぬ過去からいかに未来を作ることが大事なのかなと思いました。 (現役女子 2010年7月)

しかし、この実践には問題点も多い。そこで今後は技術的に実践例を洗練して高等学校の教員や予備校の教員がこの実践を行うことができるように整えていきたい。さらには、統計的調査法を用いて、生徒たちの変化を分析し、統計的にも本稿の実践が正しいものであるとの論証も行っていきたい。

グローバル化した社会において、その社会現象の当事者となる若い人はグローバルな視野が必要になっているにもかかわらず、文部科学省(2010)『日本人の海外留学数』によれば、2008年に海外の大学などに留学した日本人の数は6万6833人(前年比11.1%減、8323人減)で、4年連続の減少となり減少幅は過去最高となっている。また、人材ビジネスのレジェンダコーポレーションが10年11月、主に大学3年生を対象に行った意識調査では、「日本国内で働きたい」(37.7%)、「日本国内の地域限定で働きたい」(21.2%)と国内志向を示す回答が58.9%(前年52.3%)となって

いる。このように日本人の若者の国内思考が増加している状況の中で、筆者は修士論文の結果をふまえて、博士課程後期では、他教科を巻き込んだ形で、再度、学際的教育の必要性を提唱し、若者たちに内向きではなく、外向きの意識を持たせる意味でも「学際知を創造する学際的教育の理論的モデル」を構築し実践するアクション・リサーチを行っていきたい。

表 5.3 1年間授業を受け終わってからの感想文③

世界史は現役のときに入試までに完成することができなくて、足を引っ張る教科あったので、はじめから苦手意識がすごくありました。

覚えなきゃと思って必死にやっていたけれど、先生の授業を受けているうちに、
苦手だと決めつけるのではなく、興味を持って勉強をしていくことが大切なのだなぁと気づきました。

そのように考えて話を聞くことで覚えやすくなったし、前よりも力がついていくのがわかって嬉しかったです。

授業中に世界史のことだけではなく大学に入ってからや、社会のことについて話して下さったのがためになりました。先生の意見を聞くことで、自分でもよく考えるようになったし、他の人と意見が違って面白いと思うことが多く
ありました。ラベルに答えてくださる時間も好きでした。

世界史が前よりずっと好きになりました。

(浪人女子 2009年12月)

現役の頃も含めて約1年9ヶ月思い返してみると自分自身すごく成長した気がします。精神的にも強くなったし、何より少し自分に自信がつけました。気持ち下がりが味のあるときは、最初は凹んでいたけれども、最近やっと自分のやってきたことは間違っていなかったと思えるようになりました。

自分のやってきたことに意味を見いだすって大切なことだと思いました。

(浪人女子 2009年12月)

参 考 文 献

- 赤司秀明 (1997) 『学際研究入門—超情報化時代のキーワード』コスモトゥーワン.
アームストロング, T. (著) 吉田新一郎 (訳) (2002) 『「マルチ能力」が育む子どもの生きる力』小学館.
- Benesse 教育開発センター (2007) 『学習基本調査 (2006年6月～7月／高校2年生対象)』Benesse 教育開発センター.
- Committee on Facilitating Interdisciplinary Research (2005) *Facilitating Interdisciplinary Research*. Washington D.C. : National Academies Press.
- チェンバース, R. (著) 野田直人 (訳) (2004) 『参加型ワークショップ入門』明石書店.
- コリングウッド, R. G. (著) 小松茂夫・三浦修訳 (1970) 『歴史の観念』紀伊國屋書店.
- ディック, W. & ケアリー, L. (著) 角行之 (訳) (2004) 『はじめてのインストラクショナルデザイン』ピアソンエデュケーション.
- デューイ, J. (著) 宮原誠一郎 (訳) (1957) 『学校と社会』岩波書店.
——— (著) 市村尚久 (訳) (2004) 『経験と教育』講談社.
- Fisher, R. (1990) *Teaching Children to Think*, Thornes New York : Simon & Schuster Education.
- 藤原文雄 (2007) 『教職員理解が学校経営力を高める—学校で働く人たちのチームワークをどう活かすか』学事出版.
- 藤原和博 (2004) 『公立校の逆襲 いい学校を作る!』朝日新聞社.
——— (2005) 『公教育の未来』ベネッセコーポレーション.
——— (2007) 『校長先生になろう!』日経 BP 社.
——— (2007) 「「教育」を語ろう 「地域之力」で学校の再生を」『望星』東海教育研究所 Vol. 38, No. 12 pp. 54-59.
- フレッチャー, R. & ポータルピ, J. (著) 小坂敦子 (訳) (2007) 『ライティング・ワークショップ—「書く」ことが好きになる教え方・学び方』新評論.
- ガニエ, R. M. & ウエイジャー, W. W. ・ニコラス, K. C. ・ケラー, J. M. (著) 鈴木克明・岩崎信 (訳) (2007) 『インストラクショナルデザインの原理』北大路書房.
- Glasser, W. (1985) *Control Theory in the Classroom*, Los Angeles: Harper & Row.
- ジョージ ジェイコブズ他 (著) 伏野久美子他 (訳) (2006) 『先生のためのアイディアブック-協同学習の基本原則とテクニック-』日本共同教育学会.

- 原田信之ほか (2008) 「『学びの共同体づくり』論の授業技法化モデル」『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究』第 10 巻.
- 原田信之 (2009) 「学びの共同体づくりの授業技法としての協同学習」『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究』第 11 巻.
- Hargreaves, D.H., (1991) “Coherence and manageability: reflection n the National Curriculum and cross-curricular provision,” *The Curriculum Journal*,2(1), p38.
- 早川操(1994)『デューイの探究教育哲学—相互成長をめざす人間形成論再考』名古屋大学出版会.
- 林義樹 (1994) 『学生参画授業論 人間らしい「学びの場づくり」の理論と方法』学文社.
- ほか(2000)『生涯学習支援のための参加型学習(ワークショップ)のすすめ方—「参加」から「参画」へ』ぎょうせい.
- (2002) 『参画教育と参画理論 : 人間らしい『まなび』と『くらし』の探究』学文社.
- (2003) 「社会的創造活動理論としての『参画理論』」『日本創造学会論文誌』第 4 巻 pp. 13-34.
- ・金城 祥教 (2004) 『看護の知を紡ぐラベルワーク技法—参画型看護教育の理論と実践』精神看護出版.
- (2004) 「『知識社会化』をリードする社会教育への助走—参画ノウハウから参画ツールへ (特集 知識創造とこれからの生涯学習社会)」『社会教育』通号 696 pp. 16-24.
- (2005) 「社会的創造活動理論としての『参画理論』」『日本創造学会論文誌』第 7 巻 pp. 19-34.
- (2005) 「知識基盤社会への学びの質的転換—知識創造型の学び・学場づくりへの参画・自在な知の循環運動 (第 20 回 [経済教育学会] 全国大会シンポジウム関連)」『経済教育』No. 24 pp. 23-25.
- (2006) 「知識創造を支援する『参画力エンジン』に関する研究 (その 1) —『知識変換力学習』」『第 1 回知識創造支援システムシンポジウム報告書』 pp. 126-133.
- (2007) 「知識創造支援理論としての『参画理論』—『ラベルワーク』の可能性の探求—」『第 2 回知識創造支援システムシンポジウム報告書』 pp. 19-31.
- (2009) 「参画型看護教育の新展開」『看護展望 vol. 34』 pp. 43-47.
- ヒックス, D. & スタイナー, M. (著) 岩崎裕保 (訳) (1997) 『地球市民教育のすすめかた—ワールド・スタディーズ・ワークブック』明石書店.
- 平井雷太 (2005) 『どの子にも学力がつく : セルフラーニング』新曜社.
- 平尾俊郎 (2002) 『「教育の場」としての学習塾』毎日新聞社.
- 伊藤敏雄 (2006) 『“誰も教えてくれない教育のホントがよくわかる本 ゆとり教育に

- なつて学校はどうなつたの?』文芸社.
- 市川伸一 (1997) 『考えることの科学-推論の認知心理学への招待』中央公論社.
- (2001) 『学ぶ意欲の心理学』PHP 研究所.
- (2002) 『学力低下論争』ちくま新書.
- (2004) 『学ぶ意欲とスキルを育てる-いま求められる学力向上策』小学館.
- (2008) 『「教えて考えさせる授業」を創る—基礎基本の定着・深化・活用を促す「習得型」授業設計』図書文化社.
- ジョンソン, D. W. (著) 石田裕久他 (訳) (2010) 『学習の輪 改訂新版 一学び合いの共同教育入門』二瓶社.
- 金子忠史ほか (1996) 『アメリカの教育とクロスカリキュラム—コアカリキュラムを中心に—』図書文化.
- 荻谷剛彦 (1996) 『知的複眼思考法—誰でも持っている創造力のスイッチ』講談社.
- (1999) 『学力の機会と教育改革—大衆教育社会のエリート』中央公論.
- (2003) 『なぜ教育論争は不毛なのか—学力論争を超えて』中央公論社.
- ・志水宏吉 (編) (2004) 『学力の社会学 : 調査が示す学力の変化と学習の課題』岩波書店.
- ほか (2004) 『創造的コミュニティのデザイン : 教育と文化の公共空間』有斐閣.
- 国立教育政策研究所 (2002) 『数学教育・理科教育の国際比転』ぎょうせい.
- 小松郁夫 (1996) 『イギリスの教育とクロスカリキュラム』図書文化.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge : Cambridge Univ. Press.
- Mackinnon, D., (1995) "Education in the UK: Facts & Figures," *The Open University Press*
- マイヤー, H. (著) 原田信之 (訳) (1998) 『実践学としての授業方法学—生徒志向を読みとく』北大路書房.
- マイヤー, H. (著) 原田信之 (訳) (2004) 『授業方法・技術と実践理念—授業構造の解明のために』北大路書房.
- 前屋毅 (2006) 『学校が学習塾にのみこまれる日』朝日新聞社.
- (2007) 「成長する学習塾、低迷する学校 (特集 学習塾の機能と逆機能)」『都市問題』Vol. 98, No. 5 pp. 9-13.
- 松尾睦 (2006) 『経験からの学習-プロフェッショナルへの成長プロセス』同文館出版.
- 松浦善満・野中陽一 (1994) 「教育実践学とカリキュラム構造(1) : 教育実践教室の開設にあたって」『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』Vol. 3 pp. 123-131.
- Mehan, H., (1975) *Learning lessons: Social Organization in the Classroom*, Cambridge : Harvard University Press.

Meier, D., (2000) *The Accelerated Learning Handbook: A Creative Guide to Designing and Delivering Faster, More Effective Training Programs*, New York : McGraw-Hill

道又爾ほか(2003)『認知心理学—知のアーキテクチャを探る』有斐閣.

森いずみ(2006)「学校外教育の比較社会学：教育における私的セクターの発達および公教育の射程と限界への考察」『日本教育社会学会』No. 58 pp. 225-226.

—————(2007)「なぜ学習塾が発達するのか：日本と韓国の比較」『日本教育社会学会』No. 59 pp. 225-226.

向山洋一(1999)『学校の失敗 誰が子供を救うのか』扶桑社.

—————(2007)『向山洋一の授業の腕をあげる法則 リメイク版—学級崩壊に陥らないために』明治図書出版.

永綱英行(1996)『文化祭「地球 かけがえのない星」の実践』図書文化.

中井浩一編(2003)『論争・学力崩壊〈2003〉』中央公論社.

中村和夫(1996)「「学校知」の成立と批判の歩み」堀尾輝久(編著)『学校の学び・人間の学び』柏書房.

根本浩(2007)『ゆとり教育は本当に死んだのか?—公立校再生への道』角川・エス・エス・コミュニケーションズ.

野上智行(1996)『「クロスカリキュラム」理論と法則』明治図書.

ノーデン-パワーズ, C. (著) 吉田新一郎(訳)(2000)『エンパワーメントの鍵—「組織活力」の秘密に迫る 24時間ストーリー』実務教育出版.

野中郁次郎・紺野登(2003)『知識創造の方法論』東洋経済新報社.

—————・竹内弘高(1996)梅本勝博(訳)『知識創造企業』東洋経済新報社.

織田泰幸(2002)「学校組織におけるミドルマネジメントに関する考察—イギリスの自律的学校経営におけるミドルの位置」『教育学研究紀要』Vol. 48 pp. 422~427.

—————(2003)「学校経営におけるミドル・アップダウン・マネジメントに関する一考察」『教育学研究紀要』Vol. 49 pp. 313-318.

—————(2004)「学校の知識経営に関する一考察：D. H. Hargreaves の知識創造学校論に注目して」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第三部, 教育人間科学関連領域』Vol. 52 pp. 35-43.

—————(2005)「学校の組織的知識創造と教師の専門職性に関する一考察—D. H. Hargreaves の「知識創造学校論」における教師モデルに着目して」『教育学研究ジャーナル』No. 1 pp. 49-58.

—————(2006)「欧米における学校の知識経営論に関する文献紹介(知識社会を拓く教育経営の可能性—新世紀型の学びの場の創造をめざして)」『日本教育経営学会紀要』No. 48 pp. 183-187.

奥地圭子(2007)「多様な教育の場を創る(特集 学習塾の機能と逆機能)」『都市問題』Vol. 98, No. 5 pp. 19-23.

- リックカート, R.・リックカート, J.G. (著) 三隅二不二 (監訳) (1988) 『コンフリクトの行動科学：対立管理の新しいアプローチ』ダイヤモンド社.
- 佐伯胖(1993)「文化的実践への参加としての学習」『教育学年報 学校＝規範と文化』pp. 145-169
- (2000) 『「学び」の構造』東洋館出版.
- 坂野慎二 (1996) 『ドイツにおける総合的学習』図書文化.
- 三宮真智子 (編著) (2008) 『メタ認知：学習力を支える高次認知機能』北大路書房.
- 佐藤学(1995)「学の文化的領域—カリキュラムの再構築」『シリーズ学びと文化 I』東京大学出版会 pp. 1-48.
- ・新潟県小千谷小学校 (1997) 『「親と教師で創る授業」への挑戦：授業参観から学習参加へ』明治図書出版.
- (1999) 『教育改革をデザインする (シリーズ教育の挑戦)』岩波書店.
- ・新潟県長岡市立南中学校 (2000) 『地域と共に“学校文化”を立ち上げる』明治図書出版.
- (2001) 『学力を問い直す—学びのカリキュラムへ』岩波書店.
- (2003) 『教師たちの挑戦—授業を創る・学びが変わる』小学館.
- (2004) 『習熟度別指導の何が問題か』岩波書店.
- (2006) 『学校の挑戦—学びの共同体を創る』小学館.
- (2010) 『教育の方法』左右社.
- Silberman, M. (1996) *Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject*, Boston : Allyn and Bacon.
- 島宗理(2004)『インストラクショナルデザイン—教師のためのルールブック』米田出版.
- 篠原康宏 (1996) 『「エネルギーと環境」に関する学習の構想と展開』図書文化.
- 諸葛正弥(2007)「塾と学校の教育技術格差 (特集 学習塾の機能と逆機能)」『都市問題』Vol. 98, No. 5 pp. 14~18.
- 曾余田浩史ほか (2001) 「現在の大学院生の大学院生活に対する認識についての調査研究—徒弟制の教授・学習形態に照らして」『教育学研究紀要』Vol. 47 pp. 426-437.
- ほか (2003) 「経験価値に視点をおいた学校ナビづくり—学校と保護者の協働化に向けた仕組みづくりへの取り組み」『教育学研究紀要』Vol. 49 pp. 331-338
- 杉浦美朗(2007)『真の知の教育-デューイ教育学の再構築—学校教育実践学の構築を目指して』風間書房.
- 鈴木克明(2002)『教材設計マニュアル—独学を支援するために』北大路書房.
- 多田野清志(2002)『学力低下スパイラル』文芸社.
- (2003) 『学力低下スパイラル(Second)』文芸社.
- 高垣マユミ(2005)『授業デザインの最前線—理論と実践をつなぐ知のコラボレーション』北大路書房.

- 高階玲治 (編著) (1996) 『実践 クロスカリキュラム』 図書文化.
 ——— (2001) 『総合的学習を総点検する』 明治図書出版.
 寺脇研 (2008) 『さらばゆとり教育』 光文社.
 ——— (2007) 『それでもゆとり教育は間違っていない』 扶桑社.
 ———・宮川俊彦 (2007) 『教育 3.0- 誰が教育を再生するのか?』 ディスカヴァー・
 トゥエンティワン.
 ——— (2007) 『格差社会を生きぬく教育』 ユビキタスタジオ.
 内田実・清水康敬 (2005) 『実践インストラクショナルデザイン—事例で学ぶ教育設計』
 東京電機大学出版局.
 梅本勝博・大串正樹 (2000) 「大学教育における総合的学習の必要性—知識創造の視点
 から (〔大学教育学会〕 2000 年度大会) — (研究交流部会 2 『総合的学習』 の始
 動と知識創造としての授業の構想)」 『大学教育学会誌』 Vol. 22, No. 2 pp. 69-73.
 ——— (2006) 「教育経営を知識経営と地域経営の枠組みで考える (知識社会を拓く
 教育経営の可能性-新世紀型の学びの場の創造をめざして)」 『日本教育経営学会紀
 要』 No. 48 pp. 174-179.
 海谷則之 (2002) 『デューイ・人間性実現への教育—米国カリキュラム開発を考える』
 春風社.
 ヴィゴツキー, L. S. (著) 土井 捷三 (訳) (2003) 『「発達」の最近接領域』 の理論—
 教授・学習過程における子どもの発達』 三学出版.
 和田秀樹 (1999) 『学力崩壊—「ゆとり教育」が子供をダメにする』 PHP 研究所.
 ——— (2007) 『新・学問のすすめ』 中経出版.
 渡辺繁樹 (2002) 「教師がしゃべらない授業を目指して」 『一橋情報 地歴・公民科
 2002』 一橋出版.
 ウィルソン, J. & ジャン, L. W. (著) 吉田 新一郎 (訳) (2004) 『「考える力」はこ
 うしてつける』 新評論.
 Wilson, A (2010) *Knowledge Power: Interdisciplinary Education for a
 Complex World*. New York : Routledge.
 矢ノ浦勝之 (2003) 「大手の学習塾では学習意欲をどう捉えて、意欲を高めるためにど
 んな工夫をしているのか(1)小学生編 (2)中学生編 (特集 1 <学習意欲>向上へのア
 プローチ)」 『総合教育技術』 Vol. 58, No. 2 pp. 28-33.
 吉田 新一郎 (2004) 「教師間の「協力」が学校を変える—「不協和音歓迎」から生ま
 れる関係づくり (特集 カリキュラムマネジメントで特色ある学校をつくる)」 『月
 刊高校教育』 Vol. 37, No. 12 pp. 63-66.
 ——— (2006) 『「学び」で組織は成長する』 光文社新書.
 ——— (2006) 『効果 10 倍の教える技術—授業から企業研修まで』 PHP 研究所.
 ———・岩瀬直樹 (2007) 『効果 10 倍の学びの技法—シンプルな方法で学校が変
 わる』 PHP 研究所.
 ——— (2007) 『学ぶ技術』 インデックスコミュニケーションズ.

吉原英樹(1970)「参加的・集团的管理のシステム：リッカート理論を中心にして」
『経済経営研究年報』Vol. 20, No. 1/2 pp. 121-163.

付録1 問題作成時の注意事項

問題作成の鉄則①【問題作成の意図】

平松の世界史鉄則集：問題作成のススメ

【大前提】 **問題作成者の意図をつかむことが、正答への近道である！！**

【解決方法】 自ら問題を作成してみることで、“**作成者の意図**”・“**解答作成のプロセス**”を学ぶ

【狙い】

- ①テスト作成を通じて知識（＝論理）の重要性に気づく
- ②テスト作成のためには体系的知識（＝論理）が必要
→それを身につけることができるとその効果は未来永劫続く
- ③どの知識が大切か（出題すべきか）を考えることで、自分が分かっていない部分を理解する
- ④他者に出題した時に、ちゃんと解けるかを考えることで解き方のプロセス・正しい知識が身に付く
- ⑤他者の問題を解く思考をシミュレートすることで、自らの思考をシミュレートできるようになる
- ⑥ワンランク上の問題を作成することで、難しさとは何かに気が付く
- ⑦選択肢の文章を作成することで、論述力が飛躍的にアップする

問題作成の鉄則②【問題作成のルール】

- ①ヒラマツが指定した日時に提出（立川校は金曜日・吉祥寺校は火曜日）
- ②提出はヒラマツの指定用紙（別紙）に記入する
- ③**作成する問題は1問**だけでよい
- ④問題のレベルや用語は**教科書・テキスト・山川用語集に掲載されているもの**とする
→難しい用語を使用するのではなく、論理で考える
- ⑤**入試問題・問題集などを参考にしてもよい**
- ⑥作成する問題は“誤りを含むものを1つ選べ” or “時代一致（例：19世紀におきたもの）”のみとする
- ⑦出題範囲はヒラマツが指定した箇所から出題する
- ⑧指定用紙（別紙）に自分が考える問題のレベルに ○ をつける
- ⑨自分ひとりで作成するのが難しい場合は、**友達と連名で提出してもよい**
- ⑩強制ではないので、他科目の勉強が大変な時は作成しなくてもよい
- ⑪作成した問題用紙は返却しない。

問題作成の鉄則【作成した問題を演習】

- ①皆で作成した問題は、**ヒラマツが清書したうえで難関大世界史の授業時に皆で解く**
 - ※出題する問題は10題程度・すべての問題を採用するとは限らない
 - ※内容面で間違いがある場合はヒラマツが改訂したうえで出題する
 - ※作成した問題には、作成者の名前を掲載する（嫌な人はヒラマツに行ってくださいイニシャルにします）
- ②問題の解説は皆が作成したものをヒラマツが清書して難関大世界史の授業時に配布する

付録2 2009年度の生徒作成の問題一例

問題作成のススメ (仮称) ⑨：近世ヨーロッパⅡ編

問 71. ルイ 14・15 世の時代に起きた侵略戦争に連動して起きた戦いの組み合わせとして誤っているものを 1 つ選べ。

- ①南ネーデルラント継承戦争 — ウィリアム王戦争
- ②スペイン継承戦争 — アン女王戦争
- ③オーストリア継承戦争 — 第一次カーナティック戦争
- ④七年戦争 — ブラッシーの戦い

作成者：S 校舎：立川 難易度：マーチ

問 72. 次の選択肢に示された人物で、同時代ではない人物の組み合わせを 1 つ選べ。

- ①アレクサンドル 1 世 — ネルソン
- ②ニコライ 1 世 — 光緒帝
- ③アレクサンドル 2 世 — ソールズベリ
- ④ニコライ 2 世 — セオドア＝ローズヴェルト

作成者：R 校舎：吉祥寺 難易度：センター

問 73. リシュリューが活躍した時代の説明として誤りのある選択肢を 1 つ選べ。

- ①ガリレオ＝ガリレイが地動説を支持したために、宗教裁判にかけられた。
- ②三十年戦争への参加をヴェルサイユ宮殿での会議で決め、新教側で介入した。
- ③フランス語の研究・洗練・統一に力を入れたフランス学士院を設置した。
- ④デカルトが著書『方法叙説』の中で合理主義哲学の方法論を説いた。

作成者：Y 校舎：吉祥寺 難易度：センター

問 74. フベルトゥスブルク条約が結ばれる以前の出来事として誤っているものを次の選択肢のうちから 1 つ選べ。

- ①イギリスでは首相のウォルポールが辞任し、責任内閣制が確立された。
- ②フランスでは不振であったフランス東インド会社が再建された。
- ③オーストリアでは農民の人格的自由を認めて農奴解放令が発布された。
- ④ロシアは不凍港獲得を目指した南下政策でアゾフ海沿岸を獲得した。

作成者：S 校舎：立川 難易度：マーチ

問 75. フランスの憲法に関して誤りのある文を以下の選択肢の中から 1 つ選べ。

- ①1791 年憲法は立憲君主制・一院制議会・財産資格選挙を規定していた。
- ②1793 年憲法は共和制、男子普通選挙を規定したが実施されなかった。
- ③1795 年憲法は 5 人の総裁による政府・二院制議会・財産資格選挙を規定していた。
- ④ブルボン復古王政の下でフランスは再び憲法不在の状態に戻った。

作成者：S 校舎：吉祥寺 難易度：マーチ

問 76. アメリカに着いて述べた以下の文章のなかで誤っているものを1つ選べ。

- ①各州に強い自治権が認められているアメリカ合衆国憲法がアメリカ初の憲法とされる。
- ②アンチ=フェデラリストの指導者はジェファソンであり、彼は初代国務長官であった。
- ③レキシントンの戦いで劣勢であったアメリカは、第二回大陸会議でワシントンを総司令官に任命した。
- ④ピルグリム=ファーザーズで成立した植民地の港ではイギリス東インド会社の商船が襲われた。

作成者：H 校舎：吉祥寺 難易度：マーチ

問 77. イタリアに関する以下の文章のなかで誤りを含むものを1つ選べ。

- ①1820年にナポリでカルボナリが指導する軍隊がブルボン朝に対して武装蜂起を起こした。
- ②青年イタリアのマッツィーニが建国したローマ共和国はナポレオン三世の武力干渉で崩壊した。
- ③イタリア統一戦争はフランスの援助で優勢となったが、結局はロンバルディアの獲得にとどまった。
- ④イタリア王国成立顔、プロイセン=オーストリア戦争に参加して、ヴェネツィアを獲得した。

作成者：Y 校舎：吉祥寺 難易度：マーチ

問 78. 1850年代に起きた出来事を以下の文章から1つ選べ。

- ①リンカーンがホームステッド法を制定した。
- ②フランクフルト国民議会が開かれた。
- ③イギリスで第二回選挙法改正が行われた。
- ④ロイターがロンドンに設立された。
- ⑤ヴェネツィアがイタリア領になった。
- ⑥ロシアがイラン北部を支配した。

作成者：C 校舎：立川 難易度：マーチ

問 79. ヴィルヘルム1世を皇帝とするドイツ帝国成立以後の出来事を表した文章を以下の選択肢の中から1つ選べ。

- ①エディソンが蓄音機・映画・白熱電灯を発明した。
- ②ガリバルディが千人隊を組織してイタリア統一を目指した。
- ③インドシナ半島でフランスがカンボジアを保護国化した。
- ④フランスの協力もあってスエズ運河が完成した。

作成者：H 校舎：立川 難易度：マーチ

問 80. 以下の文章を読んで誤りを含む選択肢を1つ選べ。

- ①1878年のベルリン会議では、モンテネグロが正式に独立した。
- ②青年トルコ革命の混乱に乗じて、ボスニア・ヘルツェゴヴィナが併合された。
- ③第一次バルカン戦争では、セルビア・ルーマニア等がトルコに勝利した。
- ④スイイ条約でブルガリアはギリシア・ユーゴスラヴィアへ領土を割譲した。

作成者：I 校舎：立川 難易度：マーチ

付録3 2009年度の生徒作成解答解説一例

問題作成のススメ (仮称) ⑨: 解答解説

問題	問 71 作成者：S 校舎：立川 難易度：マーチ
解答	①
解説	ウィリアム王戦争と連動して起こるのはファルツ継承戦争。ルイ14世の侵略戦争を覚えていれば解ける問題。③・④の連動もしっかりと覚えておこう。

問題	問 72 作成者：R 校舎：吉祥寺 難易度：センター
解答	②
解説	ニコライ1世はクリミア戦争中に死に(1853年)、光緒帝は1898年の変法運動の中心人物。 ①トラファルガーの海戦とアウステルリッツの戦いが同年。 ③ソールズベリはビスマルクが主催したベルリン会議(1878)に参加している。その時代のロシア皇帝はもちろんアレクサンドル2世。 ④日露戦争のポーツマス条約が2人の時代である。

問題	問 73 作成者：Y 校舎：吉祥寺 難易度：センター
解答	②
解説	リシュリューはルイ13世時代。ヴェルサイユ宮殿はルイ14世の時代である。

問題	問 74 作成者：S 校舎：立川 難易度：マーチ
解答	③
解説	フベルトゥスブルク条約は七年戦争の講和条約(1763年)。まずこれがわからないと始まらない。この時代の国王はジョージ2世(英)・ルイ15世(仏)・マリア=テレジア(奥)・ピョートル3世(露)である。①はジョージ2世、④はピョートル1世の時代であり、③はヨーゼフ2世の時代であるのでこれが正解。

問題	問 75 作成者：S 校舎：吉祥寺 難易度：マーチ
解答	④
解説	ブルボン復古王政下では欽定憲法が制定され、選挙法などをめぐる対立が七月革命を引き起こした。 ②1793年憲法はジャコバン憲法のこと。

問題	問 76 作成者：H 校舎：吉祥寺 難易度：マーチ
解答	①
解説	アメリカ初の憲法はアメリカ連合規約であるとされる。

問題	問 77 作成者：Y 校舎：吉祥寺 難易度：マーチ
解答	②
解説	ローマ共和国が武力干渉されるのは 1849 年であるので、ナポレオン三世ではなくルイ＝ナポレオンの時代。

問題	問 78 作成者：C 校舎：立川 難易度：マーチ
解答	④：1851 年設立
解説	<p>消去法で解答する。</p> <p>①南北戦争の開始は 1861 年でその翌年にホームステッド法は制定。</p> <p>②2月革命に触発されて 1848 年に起こったこと。</p> <p>③1867 年で間違いない。</p> <p>⑤1871 年。普仏戦争中の出来事。</p> <p>⑥英路協商（1907）で決定した出来事。</p>

問題	問 79 作成者：H 校舎：立川 難易度：マーチ
解答	①
解説	<p>消去法で解答する。</p> <p>②イタリア王国の成立は 1861 年。</p> <p>③カンボジアを保護国化したのはナポレオン 3 世の時代の 1863 年。</p> <p>④スエズ運河の完成は 1869 年。</p>

問題	問 80 作成者：I 校舎：立川 難易度：マーチ
解答	③
解説	ルーマニアがバルカン同盟と戦うのは、第二次バルカン戦争の時。バルカン諸国や東欧は覚えにくいところ、もう一度復習しておこう。

謝 辞

本研究を遂行するにあたっては、多くの方々の支援をいただきました。

主指導教官の伊藤泰信教授には、研究の方向性を定める上でいくつものご助言をいただきました。梅本勝博教授には『社会科学方法論』の講義以来、テーマの設定、社会科学の研究手法、主要文献の検索などあらゆる面でご指導いただきました。先生方の丁寧な指導のおかげで、ようやく論文としてまとめることができました。副テーマをご指導いただいた池田満教授には、今まで自分が気づかなかったような新たな視点を研究に与えていただきました。また、知識科学研究科の先生方には個別ゼミを通して貴重なご意見とご指導を頂きました。ありがとうございました。

さらに、本研究を始めるにあたり、参画型教育やラベルワークだけでなく、教師としてのありかたにまで大きな示唆を与えてくださった日本教育大学院大学の林義樹教授にこの場をかりて、心より深く感謝いたします。

予備校講師との研究の両立は想像以上に大変なことでしたが、北陸先端科学技術大学院大学の知識研究科で学ぶ機会を得たことは、大変幸運なことでした。また、多くの生徒や同僚の講師たちに励まされてここまでくることができました。本研究の成果が少しでも皆様や、これから予備校で学ぶことになるであろう生徒たちのお役に立つことができれば幸いです。

今後も、本研究を発展させて、教育に貢献することができるよう努めていく所存です。