

# 学力下位校における「探究学習」の事例的研究

—学習意欲に注目して—

生涯学習基盤経営コース 松田 ユリ子  
中央大学 非常勤講師 吉田 美穂

A Case Study of Inquiry-based learning in a Japanese Public High School with Low Prestige  
: Focusing on Students' Motivation for Learning

Yuriko MATSUDA, Miho YOSHIDA

This case study investigates students' inquiry-based learning process, by analyzing the relationship between their motivation for learning and learning-support environment. Qualitative methods were used to conduct a case study of one inquiry based learning class of 16 students in a high school with low prestige in Japan.

The results showed that 13 students out of 16 (81.3%) enjoyed learning, though they encountered various difficulties in inquiry process. Key factors of developing students' motivation for learning through inquiry based learning are : 1) the subject teacher and the school librarian's flexible and observant responses according to students' difficulties encountered in the inquiry process, 2) supportive friends, families and others, 3) adequate teaching strategies and materials and 4) free and open environment of school library and supportive school culture.

## 目次

- 1 本研究の目的
- 2 研究の方法
- 3 結果と分析
- 4 考察
  - A 探究プロセスに生じる困難と教員による支援
  - B 教員以外による支援
  - C 生徒の学習意欲を与える授業の目標・しかけ・ツール
  - D 生徒の学習意欲を与える学習環境
- 5 結語

### 1 本研究の目的

本研究で用いる「学力下位校」とは、入試で測られる学力をもとに序列化された日本の高校の中で、下位に位置づけられる高校を指す。

荻谷は、日本の高校生を対象とした調査データをもとに、社会階層・上位グループの子どもほど学業に興味・関心をもちやすく、しかもそれを学習意欲に結びつける術を知っているといい、この現象をインセン

ティブ・デバイド（意欲格差）と表現した<sup>1)</sup>。この知見を敷衍すれば、「学力下位校」の生徒たちは、入試で測られる学業成績が低だけでなく、ほとんど家で学習することがなく、学習への意欲や興味・関心が低い傾向があるということになる。さらに、古賀は、学力下位校においては授業秩序の維持が重視されるため、教員は、一斉教授型を典型とする「閉じた教授法」<sup>2)</sup>を採用することが多いと指摘する<sup>3)</sup>。生徒がさまざまな活動を展開する「開かれた教授法」は、秩序を崩壊させるリスクを孕んだものとして忌避されがちだと考えられる。これらの知見は、学力下位校において、意欲や興味・関心を求められる探究型の学習方法をとることに、一定の困難を予想させる。

しかし、世界のいずれの国においても、学力下位校が同じ状態にあるわけではない。シンガポールと日本の学力下位高校の調査データを比較したシムは、「自分で考えたり、調べたり、問題を解決する授業が多い」という生徒がシンガポールの下位校で9割を超えるのに対し、日本の下位校生徒では4割を切っていること、また、学習の重要性を強調したり生徒の高い学業達成を期待する教師が、シンガポールと比べて日本の下位

校で非常に少ないことを指摘するとともに、「両国ともに、ほかの要因を統制した後でも、学校の授業がおもしろいと思う生徒ほど、または学校の先生が学問的に優れていると思う生徒ほど、家で勉強する確率が高くなる」ことを統計分析により明らかにしている<sup>4)</sup>。この知見からは、むしろ下位校においてこそ、「自分で考え調べ問題を解決する授業」を展開することが望まれるといえよう。

だが、シムの指摘から10年近くが経とうする現在も、日本の下位校において「自分で考え調べ問題を解決する」授業が広がる状況はなく、また、学力格差の大きい高校の実態を前提とした授業方法の実践研究もほとんど見られない。そこで、本研究は、学力下位校における「自分で考え調べ問題を解決する授業」を、生徒の学習意欲と学習支援環境の諸条件との関わりにおいて検討することを目的とする。しかし、あらかじめ断っておかなければならないのは、本研究は、ひとつの事例研究に過ぎないということである。どのような学習方法や環境条件が、下位校において生徒の学習意欲を引き出すのかという大きなテーマの解明に向けた小さな一歩として、本研究を位置づけたい。

具体的に本研究が分析対象とするのは、公立の学力下位高校において、生徒の学習意欲をある程度引き出すことができたと考えられる「探究学習」の授業実践である。学習意欲が低いととらえられがちな下位校の生徒が取り組んだ探究学習プロセスを検討し、彼らの意欲がどのような状況の中で高められ、どのような環境や支援の方法が有効であったのかを、参与観察やポートフォリオなどの質的データをもとに分析する。

本研究で用いる「探究学習」とは、「課題の設定」「情報の収集」「情報の整理」「表現」「共有」「評価」という一連の探究プロセスに主体的に参加することを通して、教科の内容知だけでなく、方法知も学ぶ学習を指す。2009年改訂の高等学校学習指導要領改訂の「基本的な考え方」<sup>5)</sup>に示された、「課題解決的な学習や探究的な活動」の充実という方向性にも沿った学習方法であり、「自ら考え調べ問題解決する」授業方法のひとつである。

高校レベルでの探究学習に関する実践的な先行研究には、公立の中高一貫校の生徒を対象とした「卒業研究」をもとに探究学習と学習意欲について検討した高橋<sup>6)</sup>、私立高校の生徒を対象として研究論文作成プロセスとそのプロセスにおける支援の影響を分析し、支援のあり方によって生徒の論文の書き方の理解に影響があることを見いだした上岡<sup>7)</sup>のものがある。しか

しいずれも、本研究がテーマとする学力下位校を研究対象としていない。また、取り上げている探究学習の最終的な表現形式は「論文を書く」ことである。4つの公立高校の事例分析から探究型の学校カリキュラムと学校図書館の関連を検討した松田らは、高校における探究型の学習で求められる表現形式は、口頭発表、ポスター発表、パフォーマンスなど学習目標に対応して多様であることを指摘しているが、<sup>8)</sup>「論文を書く」以外の表現形式の探究学習を取り上げた、高校における実践的な研究は見当たらない。

本研究が分析対象として取り上げる探究学習は、学力下位校における実践であるとともに、「口頭発表」を表現形式として生徒に求めた事例である。対象の授業では、教科内容の理解に加えて、「自分で考える体験をする」「自分の考えを他者に伝える経験をする」「他者の発表に興味を持って聴く」ことを学習目標としており、口頭発表が、学習目標と生徒の状況をから最も適切な表現形式として選択されていた。

本論文では、授業担当教諭を「担当教諭」、学校図書館専門職員を「学校司書」と記述する。また、担当教員と学校司書の両方を指す場合には、状況に応じて「教員」とする。

## 2 研究の方法

### A フィールドの概要

#### 1 X校の概要

分析の対象となる授業は、首都圏公立高校X校で行われた。同校は、1978年創立の全日制普通科高校で、創立後の早い時期から学力下位に位置づけられてきた。2009年度より県教育委員会によって学力検査を用いない入試を実施する高校のひとつに指定され、支援的な学校組織文化が形成されてきた<sup>9)</sup>。X校には学習面などに課題を抱えた生徒が多く在籍するが、その背景には、経済的困難、家族関係の不調、不登校、発達障害などさまざまな要因があり、それらが複合している場合もある<sup>10)</sup>。X校卒業生の進路は、就職・進学・未定に三分され、進路多様校となっている。

X校において、実習科目を除く多くの授業は講義中心で行われている。授業内容があまり理解できず試験の点が悪くても単位を修得できるように、多くの教員は、板書を写したノート提出を重視する。生徒もこれを認識し、ノートだけは取ろうとすることが多い。ノートを書いている間は基本的に机に向かうので、授業秩序の維持にも役立っている。しかし、板書を写す

ことと知識理解の関係は明らかではなく、「意味がわからなくても写して出せばいい」という行動パターンの強化につながっている可能性もある。生徒の学習の困難は日常的な職員室の話題で、学んだ知識がすぐに剥落し積み重ならない傾向を、多くの教員が指摘している。校内調査では、家での学習時間は0時間という生徒が多数を占め、学習道具を持ち帰る生徒は例外的な存在で、教科書やノートは学校のロッカーや机の中に入れてままであることがほとんどである。

2 科目の概要

分析対象となる授業は、3年生の選択必修科目「近現代史」である<sup>11)</sup>。必修選択という性質上、選択理由は「同じ群に他に取りたい科目がない」など消極的なものであることが多い。3年生の4月には、自分が半年前に何を選択したか忘れていた生徒が過半を占めた。2011年度の履修者は18人、2012年度は7人、2013年度は17人である。

担当教諭は、週4回にわたる講義中心の学習形態は生徒の実態に合わないとの考えから、前任校において経験のあった探究型の学習を取り入れることを検討した<sup>12)</sup>。探究が生徒の学びの質を変え、知識の定着をも図れるのではないかと考えたのである。2011年度に

着任した学校司書が探究学習に強い関心を有しており、学校図書館をベースとした授業が可能なことも、決断を後押しした。X校で初の本格的な探究学習の授業を協働で行うにあたって、担当教諭と学校司書は学習目標を共有し、生徒の学習状況に対応しながら柔軟に授業計画を組み替えていくことを確認した。こうして、知識習得よりも、「近現代史の大きな流れをつかむ」「世界の歴史と国際関係に興味を持つ」「自分で考える体験をする」「自分の考えを他者に伝える経験をする」「他者の発表に興味を持って聴く」ことに目標を置いた近現代史の授業実践が始まった。

本研究は、3年目にあたる2013年度の1年間の「近現代史」の授業を分析の対象とする。対象生徒は16人で<sup>13)</sup>、前期は特定の国を選んでその国の近現代史と文化に関わるテーマを、後期は自由テーマを、自分で設定して探究した。具体的な展開は、表1の通りである。

社会科教室で行う、科目ガイダンス・発表・期末試験前の復習の時間・「映像で学ぶ20世紀」視聴を除くすべての時間は、学校図書館での探究学習にあてられた。学校司書は、学校図書館での探究学習および発表のすべての授業に参加し、担当教諭と協働した。

発表の場となった社会科教室は、座席が一方向を向

表1 2013年度 近現代史 授業展開

時数	内 容
1	科目ガイダンス
1	図書館ガイダンス（資料の種類と配置・Web活用・資料の取り寄せ 等）担当国の希望を出すための資料検索
1	担当国の決定とテーマ設定に向けた探究
5	テーマ設定に向けた探究
3	資料収集・読み取り
1	前年度の先輩の発表ビデオ記録の視聴
4	資料収集・読み取り
4	4分割シートを用いた発表構成の検討
4	担当教諭の確認を経て、発表資料の作成（レジュメ、参考文献リスト、スライド、発表原稿）
9	発表（一人10～15分程度）
2	各自の発表の要点をプリントで学習（定期試験準備）
1	定期試験（生徒の発表に基づく客観問題と探究学習の振り返り）
5	自由テーマの設定に向けた探究
8	資料収集・読み取り
2	中間発表準備
2	中間発表（テーマ設定の理由、探究の現状と課題）5分程度
7	資料収集・読み取り
5	発表構成の検討
4	発表資料の作成
10	発表
4	映像で学ぶ20世紀（ビデオ視聴と講義）
2	各自の発表および「映像で学ぶ20世紀」の要点をまとめたプリントの自主学習（定期試験準備）
1	定期試験（生徒の発表に基づく客観問題と探究学習の振り返り調査票記入）

注1 各作業の時数は標準的なものである。実際には、時数の個人差は大きく、また、中間発表まで進んだ段階で一度決めたテーマから撤退するなど、作業の間を往復する者もいた。

き、前方にスライドが映写できるモニターが設置されたフォーマルな空間の特性を有していた。一方、探究の場となった学校図書館は、自由に作業ができる大きなテーブルがさまざまに組み合わせて置かれ、ブラウジングおよびOPAC検索によって自由にアクセス可能な書籍が約17,000冊、web調査や資料作成のための生徒用PC5台とプリンター1台が設置されていた。席は自由で、友人同士で相談もでき、調査のための自由な移動が奨励される環境であった。教員は、生徒の状況を見ながら常に移動して生徒と対話し、支援を行った。

生徒16人の前後期の発表テーマを表2に示す。

## B データの収集と分析方法

データは、以下の3つの方法で収集した。

### ①担当教諭および学校司書による参与観察のフィールドノート

参与観察をもとに授業終了後にできる限り気づいたことをメモし、生徒ごとに授業の日付順に整理し、フィールドノートを作成した。

### ②生徒のポートフォリオ

ここでいう「ポートフォリオ」とは、授業を通して教員が配布したプリント類、生徒が使用したワークシート、作成した発表資料等を個人ファイルに挟んで

蓄積したものを指す。学校司書が用意したワークシートは、「気になることをメモするシート」、「キーワードをみつけるシート」、「キーワードから疑問文をつくるシート」、「参考文献メモシート」の4種類<sup>14)</sup>、原則として生徒が探究プロセスで自由に選んで使用し、状況に応じて教員が使用を促した。担当教諭が用意したワークシートは、構成を考えるための「4分割シート」(B4版の用紙を横に置き上下左右の4コマに分けたもの)、「中間発表用シート」(後期のみ)、発表を聞いて記入する「発表評価シート」の3種類で、全員が使用するよう指導された。

### ③質問紙調査票

後期の学年末試験に学習の振り返りとして組み込んだ<sup>15)</sup>。調査項目は、1) 通常の授業と比べて楽しかったか、その理由、2) 調べ学習の経験回数とその時期、3) 口頭発表の経験回数とその時期、4) 教員が想定した8種類の力について伸びたと思う程度、5) 知識が増えたと思うか、6) もっと知りたいと思ったか、その内容、7) 探究プロセスの18の作業ごとの難易度、8) 授業時間以外の作業時間と場所、9) 誰のどのような助けが役に立ったか、10) 学校図書館は学習に役立つと思うか、11) 授業に関する自由記述の11項目で、6) 10) は3件法、1) 4) 5) 7) は4件法で尋ねた。

分析は、まず③を単純集計して分析を行い、次に①

表2 生徒の発表テーマ

生徒	性	前 期	後 期
A	f	今と過去 of アボリジニ	ファッションと最貧国バングラディッシュのつながり
B	f	先進国に追いつこうとしているインドに、未だカースト制度の文化が残っているのはなぜなのか？	ピカソは、なぜゲルニカを描いたのか？
C	m	古代ギリシャは栄えていたのに、なぜ今のギリシャは経済危機に陥っているのか？	スエズ運河と欧米の介入—「エジプト人のエジプト」はどのように実現されたのか？—
D	f	ドイツ 再統一されるまで	クリスマスが日本に定着するまで
E	f	なぜ、イラクの子どもは貧しいの？	なぜ、日本に来るバナナは、フィリピン産なの？
F	f	スメタナはチェコ共和国の成立にどのように貢献したのか？	旗の生まれ・国旗の生まれ
G	f	ビクトリア時代のイギリスは、なぜ繁栄したのか？	9・11はどのように起こったのか？
H	m	なぜ、インカ帝国は滅びたのか？ どのようにして、ペルーとして独立していったのか？	キリスト教はどのように世界に広がったのか？
I	m	なぜアメリカは、アポロ計画を計画したのか？	ジャガイモは世界を救う？！
J	m	琉球王国は、どのようにして沖縄県になったのか？	ネルソン・マンデラは、どのようにアパルトヘイトと戦ったのか？
K	m	フィンランドはなぜ冷戦期に中立を保てたのか？	火器の発達と戦争
L	f	アルゼンチンの経済発展	アメリカ野球の歴史—黒人差別と公民権運動—
M	f	イタリアの自動車産業とムッソリーニの関係	日本の自動車産業の発展と世界の経済を考える
N	m	ロゼッタストーンは、なぜ今、大英博物館にあるのか？	なぜ、ユダヤ人は、ナチスドイツに迫害されてしまったのか？
O	f	なぜ、朝鮮半島は2つの国に分かれているのか？	チョコレートはどのように有名になり、広がったのか？
P	m	今、中国と日本の仲が悪い原因は、どこにあるのか？	死刑の歴史



と②から得られたデータと付き合わせながら、生徒の学習意欲、教員の支援、教員以外の支援、授業構成とツール、学習環境について、調査者2人が議論を重ねながら行った。

### 3 結果と分析

#### A 質問紙調査票の結果に見る生徒の学習意欲と支援

「授業時間外学習時間」は、先行研究においてもたびたび学習意欲の指標として用いられてきた<sup>16)</sup>。調査票の結果によれば、この授業における授業時間外学習時間は表3のとおりであった。全生徒16人のべ授業時間外学習時間は約65時間であり、一人平均約4時間であった。上述のように、X校の生徒の多くは授業時間外に学習することはほとんどないが、この探究学習においては、大半の生徒が授業時間外に学習した。ここから、多くの生徒が意欲をもって学習に取り組んだことがうかがわれる。学習場所としては、学校図書館が最も多く12人で約28時間、次に自宅が12人で約22時間、教室が6人で約9時間、バイト先が2人で約1時間、ファーストフード店が1人で約5時間であった。

生徒の学習意欲の高まりは、「もっと知りたいと思った経験の有無と、その内容」の項目への回答からも見てとれる。調べていることについてもっと知りたいと思った経験が「あった」と回答した生徒は、11人(68.7%)で過半数であった。「1つの事実を知って『なぜこうなったか?』『このあとどうなったか?』などあらたに知りたいと思う時がたくさんあった。」という記述からは、授業全体を通じて「知りたい」と思った経験を何度もしていることがわかる。さらに、歴史と関連づけた気付きや関心が高まったことをうかがわせる記述も散見される。「やはり歴史はつながっているというのがわかったので、その歴史と歴史のつながり方をもっとくわしく知りたいと思いました。」「自動車は、その時代の流れに合わせて作られたり、開発されていく物なのだと思います、今後の自動車について知っ

ていきたいと思った。」などである。授業目標の一つである「世界の歴史と国際関係に興味を持つ」ことができるようになった生徒の存在が示されている。

探究学習は、結果的に授業時間外学習も要求する学習方法だったにもかかわらず、「通常の授業と比べて楽しかったか」の項目では、「とても楽しかった」が7人、「まあ楽しかった」が6人、「あまり楽しくなかった」が3人、「まったく楽しくなかった」は0人で、「楽しかった」と回答した生徒が13人(81.2%)と多くを占めた。「とても楽しかった」と回答した生徒7人中3人が、「最初、近現代史がこういう自主学習だと知らなくて、失敗したなあと思いましたが、」というように、授業の開始時には楽しいとは思えなかったと記しており、探究を経験していく過程で、学習の面白さに気づいていった様子が見られる。一方、7人中2人は、「最初自由なテーマということですごくやりやすい!と思ったし、色々な情報を取り入れられて楽しじゃん!と思いました。(中略)けれどいざ作業をはじめると、幅が広すぎてどう歴史とつなげていこうか悩みました。」というように、最初は楽しいと考えていても、探究プロセスで困難にぶつかって悩んだと記している。このように、負担がかかる授業であっても、最終的には肯定的に受け止める生徒がいることが分かった。

「楽しかった」理由の主なもの、「自分の興味のある内容について自分なりに調べて発表できるのは楽しかった」というように、探究学習の楽しさを挙げた生徒が8人、「先生達、友達、インターネットなど情報の入りやすい環境」というように、学習環境を挙げた生徒が4人、「普通の授業のように聞くだけではあまりやるきにもならず、頭にもはいらさないけど自分で調べることによってしらなかった事をしてることができて、いい勉強になったから」というように、知ることの楽しさを挙げた生徒が2人いた。

「誰のどのような助けが役に立ったか」の項目では、10人が学校司書を、8人が担当教諭を挙げた。両者における生徒の支援内容認識には重なる部分も多いが、学校司書では、資料紹介、テーマのアイディア提供、参考文献リスト作成に関して、担当教諭では、資料読解の補助、テーマ構成についてのアドバイスに関する言及が比較的多く見られる。また、5人が友人(授業内3人、授業外2人)を挙げており、友人の励ましや、ふとした一言が突破口になる様子が見られた。他に、授業見学者、家族、バイト先の店長を挙げた生徒が各1人ずつだった。

表3 探究学習における授業時間外学習時間

時間	生徒数(人)
0時間	1
2時間未満	1
2時間以上4時間未満	5
4時間以上6時間未満	5
6時間以上	4

## B 事例に見る生徒の学習意欲と支援

一口に「学力下位校」といってもさまざまな生徒がおり、その学習意欲の現れ方にも違いがあり、求められる支援のあり方も異なる。ここでは、2人の対照的な生徒GとFの事例を取り上げる。

### 1 女子生徒Gの事例

女子生徒Gは、学習への意欲を引き出すことが最も難しい生徒であった。授業開始後もファッション雑誌からなかなか目を離さず、取り組みを促しても「どうせばかだし」「無理」などと、深刻そうでもなくはぐらかし、なかなか取り組もうとしない。当初イギリスを選んだが、聞いたことがある程度の理由であった。4月中に担当教諭は意識して声をかけ、彼女の目を引きそうな人物肖像や写真など資料を提示し、眺めながら話していった。お菓子が好きなことからアフタヌーンティーの習慣へと話題が広がったことを受け、5月9日にはビクトリア時代のイギリス史の書籍を3冊、Gに示している。担当教諭には「紅茶」からイギリスと他地域の関わりへと発展させられるというねらいがあったが、Gはあまり関心を示さず、進捗ははかばかしくなかった。6月3日からは、メインテーマを支える4つの観点とその展開順を考えて発表の構成を作り上げていくための「4分割シート」での作業を促したが、あまり自分で考えもせず教員の助言どおりに枠を埋めていくような状態だった。6月後半に入って発表が始まり、他の生徒は放課後学校図書館に残って準備するようになったが、Gが自分から現れることはなかった。担当教諭は、6月29日放課後、軽音楽部の部室にいるGを文字通り引っ張って連れてきて学校図書館のPCの前に座らせ、一緒にスライドにするデータを確認したり、促しながらレジュメを作成させたりし、何とか発表にこぎつけた。

しかし、後期には変化が見られた。旅行ガイドなどを手に取っていた彼女は、「ニューヨークにする」と言いだした（フィールドノーツ20131010）。しかし「ニューヨーク」の先がみつからない。あまり「固い」テーマは好まないだろうと、学校司書が、ブロードウェイ、音楽、映画など文化的な素材を示すが、Gの反応は薄い。しかし「9・11」の写真集を提示したところ反応があり、関心を持って眺め出した。「あ〜これ、知ってる。」「飛行機がぶつかったんだよね。」周囲の友人も関心があるのか、一緒に眺める者もいた（フィールドノーツ20131015）。「どうしてこんなことになったのか？」この授業が始まってから初めて彼女が自分の「問い」を持った瞬間であったかもしれな

い。その様子に担当教諭が、「じゃあ、これを調べてみれば？誰がやったのか、とか」と言うと、その気になって調べ始めた。ごく簡単な時事問題資料で、「ビンラディン」に行きつくと、「これ何？人の名前？」。「そうだよ、その人の本はあったと思うよ。」こうして、ビンラディンの伝記的な資料を読むことになった（フィールドノーツ20131017）。比較的容易な本だが、普段読書をしないGには難しく、担当教諭が読解を手伝うと、「へえ〜、お金持だったの？」と興味をもって読んだ。11月に入ると、周囲の生徒が真剣に取り組む雰囲気にも影響されてGは自分から「4分割シート」に取り組んだ。しかし、途中までは自分で書き入れたものの、4コマの3つ目(3)の途中で止まってしまふ(図1)。担当教諭が「9・11に戻ってこないといけないよね？」と促し、一緒に考えて「なぜアメリカが標的になったのか？」という問いを組み入れることになった。関連するパレスチナ問題の理解には支援が必要だったが、自分なりの考えで構成を固めることができた。調査票によれば、発表資料の作成では、学校司書に「スライドに使う写真のアドバイス」をもらいながら取り組み、発表が迫ってくると、同じ授業を取る友人に『がんばれー!』と声をかけ、もらいながら、放課後自ら学校図書館に残り準備した。家庭でも準備し、「家族が発表原稿に書く資料と一緒にパソコンで調べてくれた」という。発表当日、Gの手には前期にはなかった発表原稿が握られていた。

調査票でGはこう振り返っている。「後期の調べ学習の時は、テーマを決めるまではすごい時間がかかりましたが、テーマが決まって調べて、さらに時間がかかりました(笑)理解するのにすごい頭使ったし、私の中では少し難しい内容だと思いましたが、〇〇先生(担当教諭)がわかりやすく説明してくれたので、とても助かりました」。Gは当初、典型的な「意欲のない」生徒であったが、自分なりの「問い」を持った時、

図1 生徒G(後期) 4分割シート

9・11はどうして起こったのか？	
(1) 9・11とは？ アメリカ同時多発テロ事件	(3) 過激派になる ソ連のアフガニスタン侵攻 イスラム原理主義 アメリカが標的になった理由とは？
(2) オサマ・ビンラディンとはどんな人物か 生まれ 若い頃の生活 イスラム教	(4) 9・11その後 イラク戦争 ビンラディンのその後

彼女なりに意欲を持って学ぶことができたといえるだろう。

2 女子生徒Fの事例

Fは、学習意欲がX校にあっては比較的高いと言える生徒である。初日から調べたいことが明確かつ具体的に、調べることを楽しむ様子が見られた。前期のテーマは、当初「ギリシアのサントリーニ島の建物はなぜ白いのか？」であった。しかし、4月15日に下調べを開始後23日まで4時間をかけても、学校図書館の資料にもインターネットにも「サントリーニ島」の建築に関わる情報のてがかりは見つからず、行き詰まってしまふ（フィールドノーツ20130423）。この間、担当教諭も学校司書も「ギリシアの島」「ギリシアの建築」と対象を広げるよう助言したが、「サントリーニ島」へのこだわりが捨てきれない。4月23日にFが作業した「気になることをメモするシート」には、担当教諭が「なかなか難しいですね。思いきって他の国や地域も考えてみては？嘆きの壁はどうでしたか？与えられた条件の中で、自分のできる範囲で取り組むというのも大切なことですよ！」とアドバイスを記している。

連休を挟んでその後、5月14日までの3時間は同じテーマを追い続けつつも、作業の遅れに焦りを感じ、担当教諭のアドバイスに従って他のテーマを探す様子も見られるようになっていった。そして5月17日に、「国を変え、チェコにしようと思います。」と方向転換を宣言する（フィールドノーツ20130517）。そこからの進み方は早かった。次の授業5月20日のワークシートには「スメタナ、音楽と独立、民族運動、ボヘミア、ハプスブルグ家、チェコの歴史」のキーワードが見られ、5月23日のワークシートには、『我が祖国』の歌詞に込められた想いのなものはあるか？「曲で（独立を）支援しようと思ったのは？」といった記述が見られる。

担当教諭も学校司書も、思いついたことは何でもワークシートにメモすることを生徒たちに奨励していたが、Fはその教えを「次の授業で何から始めたらいいか思い出すのに役に立つ」と言って実行していた（フィールドノーツ20130523）。6月3日のメモは、次のようなものである。「今後調べること。ボヘミア民族運動のこと 全体的に。スメタナのこともっとくわしく。ちょっとその後のこともどうなったか」「(1)でどこまで説明を入れるか。スメタナのうまれと曲について」。この(1)とは、「4分割シート」の4つの観点の一つ目を指す。この時点で、Fの4分割シートは図2のような状況であった。

図2 生徒F(前期) 4分割シート

(1) スメタナのこと	(3) 民族運動とスメタナ
(2)	(4) スメタナ以降チェコかとうなったか

2つ目の観点がなかなか見つからないと悩むFは、放課後学校図書館に一人でやってきて、学校司書が仕事をする傍らで課題に取り組んでいた。「(1)にどこまで説明を入れるかを考えて、そこから(3)につなげるには何が足りないか考えてみたら？」という学校司書のアドバイスに従って、うんうん言いながらしばらく考えていたが、急に「あ、わかった！」と明るい声を上げた。(2)に必要な「民族運動のこと」という観点を自分で見つけた瞬間だった（フィールドノーツ20130620）。その時のワークシートには、以下のメモが見られる。「言いたいこと。ハプスブルグ家自体を少ししょうかい。しはいされてたよということもふくめ、年表ですこしずつこんなことがあったと説明し、最後1993年チェコ共和国ができました。」

Fはこの後、この4つの観点から翻って、「スメタナはチェコ共和国の成立にどのように貢献したのか？」という最終的な問いを確定し、発表レジュメを完成させる。仮のテーマと小さな問いを何度も往復し、最終的にメインの問いに至るというこのような流れは、「ギリシアのサントリーニ島の建物はなぜ白いのか？」というメインの問いから出発して行き詰まった流れとは異なる探究のすすめ方である。Fは、調査票の自由記述欄に以下のように記している。「第一回目にいきずまったこうせいとか問題とか考え方を変えたり、できるように（多少）なった(?)ので、2回目の発表はそこそこクオリティなるものがあがったのではないでしょうが。」こだわりが強く、発想の転換が難しい面があったFが、前期の探究学習の経験を通して「考え方を変えたり、できるようになった」ことで、後期の「国旗ってみんなが知ってるけど、元々どうして出来たのか？」という疑問からスタートしたテーマにも意欲的に取りくみ、「旗の生まれ・国旗の生まれ」として時間をかけてまとめあげることができた満足感が見てとれる。

さらに、「やはり1番やりたかったのは、サントリーニ島ですね。もう学校の調べ学習の中でやって皆に発



表して伝える機会はないですが、個人的に家で調べてみようと思います。他の人の発表もみて、きけるので、もっと授業をふやしてもいいんじゃないでしょうか？(笑)少し大変だけどそれぐらい楽しい授業でした。」という記述からは、好みのテーマについて深く探究すること、調べたことを論理的にまとめて人に伝えること聞くことを楽しんだ様子がうかがわれる。また、「口頭発表」がゴールとして設定されていることが、より学習意欲を高めた様子がうかがわれる。

#### 4 考察

##### A 探究プロセスに生じる困難と教員による支援

本節では、3章B節をふまえ、それぞれの生徒が探究プロセスにおいて、どのような困難に直面し、教員がどのように支援したかを分析する。

##### 1 テーマ設定における支援

事例でも見て来たように、適切なテーマが見つかるかどうか探究学習を進める上での重要なポイントであった。Gのように自分の興味がテーマと結びつかないケースと、Fのように調べたいテーマに広がりなく行き詰まるケースでは、支援の方法が異なっていた。Gに対しては、関心を持てるテーマと出会えるようにする支援が最も重要であり、それ以降は資料探索や読解への支援が必要であったが、Fに対しては、資料探索や読解についての支援の必要度は低く、むしろ小さな問いにとらわれる状況から転換することを促し、小さな問いと全体の構成との間を往復しながら、メインの問いを考えさせる働きかけが有効であった。

調査票への記述からも、適切なテーマを探す困難が見てとれる。男子生徒Mの「後期は全体としての自動車産業だったため、テーマのしぼりや、何を調べて、どうまとめるかが難しかった」や、女子生徒Aの「私はファッションにしたけれどいざ作業をはじめてみると、幅が広すぎてどう歴史とつなげていこうか悩みました」は、関心のあるテーマは早くからあるものの、Fとは逆に大き過ぎるテーマからどう焦点を絞るかが問題となったケースである。この場合、教員は、小さな問いをたくさん考えることを促した。Aは、「司書さんが『ファッションって洋服ってどこでどうつくっているのかね?』と小さな疑問をなげかけてくれて、生産地を調べたらバンングラディッシュがでてきてつながった!!となりました!」と振り返っており、やはり小さな問いと全体の構成との行きつ戻りつの思考を促す働きかけが有効なことを示している。

全体を通して、教員は、テーマや小さな問いも疑問文でつくるように生徒に促した。問いに答えようとすることで、調べるポイントが明確になり、結論へ至る構成も考えやすくなることを、生徒は容易に理解した。これは、発表テーマの多くにも反映されている(表2)。

##### 2 読解における支援

Gをはじめとする多くの生徒にとって探究学習は、自らの「読めなさ」と向き合う時間だった。韓流への関心から韓国現代史に取り組んだ女子生徒Oも文献で用いられることばの難しさにお手上げ状態になった。GやOに対する担当教諭の支援は、「可能な限り一緒に文献を読み、書かれていることを平易な表現で説明すること」、「大まかな意味をつかんだ生徒に、再度文献を読ませ、自分が理解できることばでメモをつくらせる」ことの繰り返しであった。Oの調査票には、「自分自身で調べたりするのが得意ではなかったし、調べたりするのが大変だった」とあり、読解の支援の必要性と難しさが示されている。

##### 3 資料活用における支援

資料の活用において困難にぶつかった生徒もみられた。「自ら問いを立て考えながら資料を活用する」探究がはじめから可能であったFと異なり、男子生徒Lは、資料を活用するというこの意味を当初とらえることができなかった。

日頃からまじめなLは、学校図書館ガイダンスで詳しい人物事典があるのを知ると、自分が選んでいた国に関わりのある人物を辞典でみつけ、ひたすら書き写し始めた。しかし、「なぜ、その人物なのか」、「そこからどのような歴史上の事象につなげていくのか」について考えることをしなかったため、作業は授業開始から3時間で行き詰まった。特定人物についてのメモはできたものの、自分がした作業にどのような意味があるのかわからなくなってしまったのである。その段階で担当教諭が声をかけ、対話の中で「なぜ、それを調べようと思ったのか」考えさせることで、Lの資料との向き合い方を変えていくことになった。

X校の普通の授業にまじめに取り組むが故に「書き写し」が学習であると考えているLのような生徒にとって、資料活用の意味を考えさせることは、探究を支える重要な支援であったといえる。

##### B 教員以外による支援

調査票や参与観察からは、教員以外から得られる支援が、生徒の探究を大きく支えていたことがみえてく



る。

### 1 学校の友人による支援

後期のGのように、友人の励ましに支えられた生徒は少なくない。探究学習が「あまり楽しくなかった」と答えた3人の一人女子生徒Oは、「自分がもうやりたくないって、なげだしそうになったときに友だちが『がんばろう』って背中を押してくれてやる気がでた。みんなもがんばっているんだと考えたらさいごまでがんばれた」と調査票に記している。

励ましだけでなく、友人から探究の方向性を示唆された事例もある。後期、アメリカ野球をテーマにしたLは、探究の過程で黒人大リーガーの問題に気づき公民権運動を調べ始めた。LがPCでブラウジングしていると、それまでほとんどLとことばを交わしたことがない男子生徒Kが隣にいて「今でもアメリカでは人種差別あるよね、ロサンゼルス暴動とか」と、Lに声をかけたのである（フィールドノーツ20131111）。人種差別を「過去のこと」と思っていたLは驚き、Kに感謝して、そこから現代の問題にも探究を広げていった。Lは調査票の「役に立った手助け」の項目に「友人からロスアンゼルス暴動という関連した事件を教えてもらった」ことのみを記しており、LにとってKの指摘が非常に重要であったことがわかる。

全体を通して、生徒同士が教え合う様子はしばしば観察された。特に放課後の学校図書館では、先に発表を済ませた生徒がこれから行う友人に、発表原稿の作り方のコツや、参考文献リストの作り方などを教える姿が見られ、探究学習が自然と協同的な学びを促していることが示唆されている。

### 2 学校外の他者による支援

Gの家族からの支援をはじめ、調査票には、学校外で他者からの支援を受けている例が複数見られた。女子生徒Eは、「私がアルバイト先で、(4分割シートの)作業をしていると、『へえー、今こんな授業あるんだ』と店長さんがやってきた。そして私の4コマと原稿を照らし合わせてみせると、『順番が逆の方がいい。あと、“〇〇だと思う”が多すぎる。Eは発表する側なんだから、断言？言い切らないと聞いている側に説得力が伝わらないから自信持って!!』といわれた」と記入している。同様に、女子生徒Bは、ファーストフード店での作業中に、外部の友人に「スライドの情報を見やすくすっきりまとめる方法」を教えてもらったとも記入している。X校の生徒にとって、学習内容を介して人とのつながりを持つ経験は極めてめずらしいといえるだろう。

## C 生徒の学習意欲を支える授業の目標・しかけ・ツール

生徒の学習意欲を支えるためには、あらかじめ教員によって設定された授業の目標やそれを達成するためのしかけやツールなどの諸要素が果たす役割も重要であった。

### 1 授業の構成

担当教諭は、生徒が常に意欲を維持し続けられるように意識して授業を構成していた。先輩の発表記録ビデオの視聴や中間発表は、いずれも探究の中だるみを防ぎ、到達すべき地点と自分の課題を意識させるためのしかけであった。身近な先輩がレベルの高い発表をしている姿を見ることは、「どうせX校だし」と自らの力を低く見積もる傾向のあるX校の生徒の意欲を刺激する上で、効果的であった。ビデオ視聴後は、以前よりも熱心に取り組む生徒の姿が観察されている。後期に行った中間発表は、テーマ選択の理由・進捗状況・課題を明確にする機会となった。

口頭発表をゴールにしたこと自体が生徒の学習意欲を高めたことは、発表準備のための授業外学習の様子だけでなく、評価用紙からも見てとれる。最初の生徒の発表を聞いて、男子生徒Iは「全体的にすごかったです。プレッシャーがかかるくらいすごかったです」とコメントし、発表に前向きになった様子を示している。発表後の質疑応答も生徒の学習を支えた。「ロゼッタストーンはなぜ今、大英博物館にあるのか？」を発表した女子生徒Nは、Bから「ロゼッタストーンは大英博物館にあるべきか、エジプトに返還されるべきか」という質問を受け、堂々と持論を述べた。Nは、「Bさんが良い質問をしてくれて、自分の意見が言えて満足でした!!」と振り返っている。

また、担当教諭は、各自の発表が全員が学ぶに値する内容を持っていることを示し、学び合うことの大切さを意識させるよう、各発表後に解説を加え、テーマが近現代史の中で持つ意味、および他生徒のテーマとの関連を強調した。学期末の試験には、生徒の発表から重要な歴史的事象を取り出し出題した。試験前の授業における自主学習では、自分の発表に関連した内容を、少し誇らじげな表情で友人に説明する生徒の姿が見られた。

### 2 用意されたツール

ポートフォリオは、生徒が自分の学習を振り返ること、教員が毎時間の生徒の学習状況を把握することを目的として使われていたが、3章B節で取り上げたFのように、こまめにメモを残し、その思考のプロセ

スを辿ることができる場合には特にその効果を発揮した。ポートフォリオは、さらにX校ならではの意味を持つ。生徒の多くが、授業に必要なプリントを忘れてたり無くしたりする状況があるからである。教員がまとめて保管することにより、生徒が毎時間スムーズに探究活動に入ることができた。ただし、発表が近づいて授業外学習の必要を感じると、ポートフォリオを持ち帰る生徒も出てきた。このような変化も、生徒の学習意欲の高まりを示すものと言える。

ワークシートのうち、全ての生徒が最も利用したのは、白紙に近い「気になることをメモするシート」であった。生徒によっては、見つけた情報を書き写すことの使用に留まり、Fのように自分の発想をメモする生徒は稀だったが、後期になると、参考文献等のメモの重要性を認識する生徒が増えて行った。「キーワードを見つけるシート」「キーワードから疑問文を作るシート」を使うことができた生徒は、16人中4人であった。これらのシートは自らの探究過程の可視化に役立ち、その後の発表全体の構想へと発展している。

「4分割シート」はすべての生徒が使うことを求められていた。自分が調べ考えてきたメモから4つのパーツを選び出し、このシート上で相互の関係を構造化する作業は、生徒が発表の構成を理解するためにきわめて有用であった。また、レジュメと同サイズであるため、空間把握が難しい生徒にとっても、レジュメ作成の見通しが立てやすい。さらに、担当教諭と「4分割シート」を挟んで対話し、発表資料の作成に進む許可を受けることが義務付けられたことで、生徒は最終段階に入る前に超えるべきハードルを明確に意識することができ、必要な支援も得ることができていた。

### 3 キャリア教育的な視点からの意味づけ

生徒の学習意欲を維持したもののひとつに、担当教諭が機会あるごとに伝えた「この経験は将来役に立つ」というキャリア教育的な意味づけがあると思われる。下位校の生徒は、中学校までのグループ学習などで目立たない役割に回ることが多く、高校でも人前で話す機会は少ない<sup>16)</sup>。発表を嫌がる生徒に対して、担当教諭は、「就職したら、人前で話せないといけない」「分かりやすく人に伝えるって、仕事でとても大事だよ」「進路につながるテーマもいいね」と、取り組む意味を伝えていた。

調査票には次のような記述がみられる。「人前で何か話すが、少しだけ、なれたかなと思いました。」「発表はとでもしたくなかったけど、こういう経験できたのは、自分にとって得だったように思う」「今

回の授業で学んだ事や思った事を仕事にも役立てていけたらなと、思います」「人前にでて話すことはこの先あると思うし、なんだかんだいい経験になったし、達成感がでたしよかった!!」担当教諭の意図は、生徒に伝わっていたと言えよう。

文科省の「教科を通したキャリア教育」には内容と学習方法の両面が含まれているが<sup>18)</sup>、口頭発表を含む探究学習は、学習方法の面でキャリア教育的な意義を有しており、それを明示することが下位校においても学習意欲を高めたといえる。将来の進路と重なる自動車産業をテーマとしたMや、大学で歴史学を学ぶことを目指していたNにとっては、内容面にもキャリア教育的な意義があった。生徒もそれを意識しており、Nは調査票に「前期の発表のすぐ後に自身の受験があり、プレゼンが2次試験でした。その時に本当に近現代史の授業を受けてよかったと思いました」と記している。

### 4 教員による肯定的声かけと高い目標設定

これまで述べたように、担当教諭も学校司書も、時間中は生徒の間を回り、一人一人に合わせた支援に柔軟に取り組んでいた。常に意識していたのは、肯定的な声かけである。「あ、いいね。その資料おもしろいじゃない?」「いいテーマに気づいたね。」など、常に励ますように肯定的な言葉かけを行っていた。

前期にイラクを取り上げたEのポートフォリオには、次のような担当教諭によるコメントが見られる。Eの「どうしてイラクはこんな戦争いに巻き込まれるのか」というメモに対しては「とてもよいテーマですわね!」、アメリカのイラク攻撃に至る流れのメモに対しては、「とてもおもしろいポイントが見つかりましたね。なぜアメリカはこんな行動に出たのでしょうか?」とさらなる探究を促している。

肯定的な声かけの一方、担当教諭も学校司書も常に生徒たちに一定レベル以上の達成を要求し続けた。担当教諭と学校司書がともに研究者としての経歴を持ち探究学習のイメージを共有できていたことや、前年度の履修生徒が7人と少なく、丁寧な指導が高い到達度に繋がる経験をしたことが、高い目標設定を維持する自信につながっていた。

### 5 担当教諭と学校司書のコラボレーション

米国学校図書館協会は、教師と学校図書館専門職の協働を「協力」「調整」「コラボレーション」の3つレベルに分類しており、「コラボレーション」レベルにおいては、両者がそれぞれの専門性を生かしながら、単元のテーマ決定、計画立案、学習目標の確認、評価

方法の決定、学習指導計画をすべて協同で行い、授業はTTで行われることを提唱している<sup>19)</sup>。

X校「近現代史」の探究学習における担当教諭と学校司書の協働は、この「コラボレーション」レベルに相当すると言える。担当教諭は、教科内容、学習プロセスと教授、X校の生徒に関する知識とスキルについて主に専門性を発揮し、学校司書は、資料と情報、探究とリサーチのプロセス、学習のためのテクノロジーの活用に関する知識とスキルについて主に専門性を発揮することで、効果的な授業計画と授業準備を行い協働の授業の意義を高めていた。また、実際の授業場面では、両者とも柔軟に、その時々々の生徒の状況に合わせて情報探索や資料の読み取りなど、生徒の探究プロセスの要所所で支援を行っていた。授業終了後には、廊下や職員室での立ち話や授業直前の確認など、短時間でも時間を見つけて出来る限り生徒の学習状況について情報交換を行い、次の授業に向けて計画を立て、資料や教材の準備を行った。TTで生徒の支援を行うこと、そこで得た情報の共有を図ることによって、ポートフォリオだけでは確認できない部分まで学習状況の把握が可能になり、個々の生徒の学習意欲を支えることができた。

#### D 生徒の学習意欲を支える学習環境

4章A節およびB節で明らかになったように、生徒の学習意欲は、直接的には授業の中で生起する困難への適切な支援と他者との相互作用に大きく支えられているが、同時に、4章C節で示したように、教員によってあらかじめ用意された授業の目標・ツール・しかけによって、外側から支えられていたといえる。

さらにその外側であって生徒の学習活動を支えていたのが、環境としてのX校の学校図書館やX校の学校組織文化である。

##### 1 場所としての学校図書館

「普通の教室でコツコツ勉強するよりも、先生達、友達、インターネットなど情報の入りやすい環境で学べてやりやすかった。」「席がきまってるから、気軽に友達にきいたり、色々探しに行ったりできるから」「教室とは違った感じで、見る物がたくさんあったし、教室より暖かくていい気分で授業ができた。」これらは、場所としての学校図書館の空間を肯定的に捉える生徒の調査票における記述である。「暖かくて」居心地が良く、資料や情報など「見る物がたくさんあり」、「席がきまってる」自由に移動できる空間のあり方は、フォーマルな学習環境である「教室」とは異っている。

特にX校の学校図書館は、職員室と生徒昇降口を結ぶ良いロケーションにあり、学校司書によって、さまざまな文化の交流の場として多くの生徒が出入りしやすい環境が作られてきた。授業でもよく活用されるが、昼休みや放課後は、本を読みたい生徒、語り合いたい生徒、音楽を奏でたい生徒が集まり、司書室では食事をする生徒もいるなど、さまざまな人が行きかい対話する自然な雰囲気がある<sup>20)</sup>。こうした環境は、放課後、自主的に学校図書館を活用するにあたって心理的な障壁を小さくしたのであろうし、授業中に助言してくれる学校司書が放課後にもそこにいることの意味は、学習が授業時間と放課後にまたがって自然に継続されるための重要な条件だったと言えるだろう。

##### 2 支援的なX校の組織文化と生徒

フィールドの概要で述べたように、X校は支援的な学校組織文化を有している。生徒と教員の関係は近く、その中で2年以上受容されながら3年生になった生徒たちは、基本的にX校の教員に親近感を持っていた。特に担当教諭は、2013年度履修生の学年担任として持ち上がってきており、親近感を維持しながら率直なことばで生徒を指導できる状況にあった。こうした環境は、高いレベルの要求と多様な支援を必要とする探究学習の授業を成立させるのに、大きく寄与したものである。

## 5 結語

学力下位校であるX校の探究学習において、生徒は授業時間外に自主的に学習に取り組み、その経験を肯定的にとらえるなど、高い学習意欲を示した。それを支えたものを質的に分析したところ、次の4点が明らかになった。

第一に、探究プロセスにおいて、生徒の特性に応じて柔軟になされる教員からの支援が、生徒の学習意欲を高めていた。特に、本人にとって意味あるテーマの設定への支援、資料読解への支援、自ら問いを立てるための資料の活用への支援が重要であった。

第二に、学習活動を介した他者との関わりが、生徒の学習意欲を高めていた。友人の存在やことばに励まされたり、探究の方向性を示唆されだけでなく、学校外においても、アルバイト先の大人や家族、学校外の友人から支援を受ける事例も見られた。

第三に、教員によってあらかじめ用意された授業の目標・しかけ・ツールが、生徒の学習意欲を維持し、探究を支えていた。教員は、探究の主体としての生徒



を尊重し励ますために、常に肯定的な声かけを行い、学習意欲を引き出すよう努める一方、「自ら問いを立て探究し構造化して発表する」という高度な目標を維持続けた。担当教諭と学校司書のコラボレーションレベルの協働がこれを可能にした。

第四に、文化的交流の場として機能する開放的なX校学校図書館という空間と、支援的な学校組織文化を有するというX校の環境が、生徒と教員の良好な関係の素地となり探究学習を可能にした。

本研究は、はじめに言及した通り一つの実践事例をもとにした研究に過ぎない。とりわけ、学校および学校図書館の環境や教員の属性などは、個別的な要因である。今後、他の学力下位高校においても探究学習が取り込まれ、それらをふまえた実践的な研究が積み上げられることによって、今回の知見が検証されることを期待したい。

### 注

- 1) 荻谷剛彦 2001 『階層化日本と教育危機—不平等再生産から意欲格差社会へ』有信堂
- 2) B. バーンステイン 1978/1985 『教育伝達の社会学』明治図書 参照。「開かれた教授法」と対。
- 3) 古賀正義 2001 『〈教えること〉のエスノグラフィー—教育困難校の構築過程』金子書房
- 4) シム・チュン・キヤット (Sim Choon Kiat) 2005 「高校教育における日本とシンガポールのメリトクラシー—選抜度の低い学校に着目して—」『教育社会学研究第76集』東洋館出版社, pp.169-186
- 5) 文部科学省「改訂の基本的な考え方」[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/idea/1304378.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/1304378.htm) (最終参照2014年9月30日)
- 6) 高橋亜希子 2003 「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”の現れに焦点をあてて」『東京大学教育学研究科紀要』vol. 42, pp. 293-303 および 高橋亜希子 2010 「高校総合学習の学習過程に関する研究—卒業研究における学習と自己形成の関連」『東京大学研究科博士論文』
- 7) 上岡真紀子 2011 「高校生の研究論文作成プロセスにおける支援の影響」『2011年日本学校図書館情報学会春季研究集会発表要綱集』pp. 31-34
- 8) 松田ユリ子, 今井福司, 金昭英, 根本彰 2009 「現行学習指導要領における探究型学習の現状分析：学校学校図書館とのかかわりから」『「学校教育の質の向上」プロジェクト平成20年度報告書』東京大学教育学研究科附属学校教育化センター, pp. 1-47
- 9) 吉田美穂 2012 「外部連携を促進する学校組織文化と諸条件—高等学校における若者支援の事例研究—」『教育学論集 第54集』中央大学教育学研究会, pp. 97-130
- 10) 全体としては、在学生の4人に1人は非課税世帯または生活保護世帯であるなど、経済的に困難な層が多い傾向は明らかである。
- 11) 教育課程全体の見直しにより2014年度からは設置していない。
- 12) ほぼ全員が4年制大学に進学する高校において、地理Aの探究型学習を実践した。国際協力事業団広報誌『開発教育』（1999年12月号）に、「開発教育授業実践『地理Aの授業から』」として紹介されている。
- 13) 履修者17人のうち1人は、年度途中で転学したため、発表を行ったのは16人であった。
- 14) これらのワークシートは、以下の文献を参考に生徒の実情に合わせて改変したものである。日本図書館協会利用教育委員会図書館利用教育ハンドブック学校図書館（高等学校）版作業部会 2011 『問いをつくるスパイラル—考えることから探究学習をはじめよう！』日本図書館協会
- 15) 振り返りであり正解は無いこと、正直にきちんと記入されていれば内容に関わらず一定の加点が与えられることが、あらかじめ明示された。
- 16) 荻谷剛彦 2000 「学習時間の研究—努力の不平等とメリトクラシー—」『教育社会学研究第66集』東洋館出版社, pp. 219-224. 林日出男 2011 「高校高学年での英語学習における入試緊張・動機づけ・自己調整・学習意欲・学習時間の因果モデル」『Annual Review of English Learning and Teaching』vol.16, pp. 6-9, シム 2005, ibid. など。
- 17) 調査票データによれば、口頭発表の経験者は、小学校14人、中学校11人、高校8人と、学校段階があがるにつれ減少する傾向にある。
- 18) 文部科学省 2012 『高等学校におけるキャリア教育の手引き』参照。
- 19) アメリカ公教育ネットワークほか 2003 『インフォメーション・パワーが教育を変える!—学校図書館の再生から始まる学校改革』高陵書店
- 20) 鈴木晶子, 松田ユリ子, 石井正宏 2014 「高校生の潜在的ニーズを顕在化させる学校図書館での交流相談：普通科課題集中校における実践的フィールドワーク。」『生涯学習基盤経営研究』vol. 38, pp. 1-17 参照。

(指導教員 根本彰教授)