慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	フィンランド教育におけるマッピングの位置づけと多読指導への示唆 : マッピング実践者へのインタビューに基づく一考察
Sub Title	How mapping is used in Finnish education and how it can be applied to teaching extensive reading: an interview with a mapping practitioner
Author	深谷, 素子(Fukaya, Motoko) 小林, めぐみ(Kobayashi, Megumi) 草薙, 優加(Kusanagi, Yuka)
Publisher	慶應義塾大学外国語教育研究センター
Publication year	2013
Jtitle	慶應義塾外国語教育研究 (Journal of foreign language education). Vol.10, (2013.) ,p.43- 65
JaLC DOI	
Abstract	This report examines the role and use of concept mapping, a method of sorting and connecting key concepts in a graphical representation, in Finnish education. Our assessment is based primarily on an interview with an educator who uses concept mapping and a type of extensive reading program in teaching business in Finland. In Japan, it is often reported that mapping is an integral part of Finnish education and is instrumental in enhancing reading comprehension skills and abilities to think critically as well as creatively. The aim of our study is to determine the extent to which mapping actually plays a role in Finnish education and assess how we can incorporate it in teaching English in Japanese universities with an extensive reading program. The interview validated that mapping is indeed widely recognized and utilized as one of the most effective tools in Finnish education, and also credited inquirybased learning approach as the basis to foster critical readers and autonomous learners. Finally, our preliminary results of pre-class and during-class questionnaires administered to Japanese university students indicated positive effects of concept mapping that are consistent with the interview report.
Notes	調査・実践報告
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AA12043414-20130000-0043

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

フィンランド教育における マッピングの位置づけと多読指導への示唆： マッピング実践者へのインタビューに基づく一考察

深　谷　素　子
小　林　めぐみ
草　薙　優　加

Abstract

This report examines the role and use of concept mapping, a method of sorting and connecting key concepts in a graphical representation, in Finnish education. Our assessment is based primarily on an interview with an educator who uses concept mapping and a type of extensive reading program in teaching business in Finland. In Japan, it is often reported that mapping is an integral part of Finnish education and is instrumental in enhancing reading comprehension skills and abilities to think critically as well as creatively. The aim of our study is to determine the extent to which mapping actually plays a role in Finnish education and assess how we can incorporate it in teaching English in Japanese universities with an extensive reading program. The interview validated that mapping is indeed widely recognized and utilized as one of the most effective tools in Finnish education, and also credited inquiry-based learning approach as the basis to foster critical readers and autonomous learners. Finally, our preliminary results of pre-class and during-class questionnaires administered to Japanese university students indicated positive effects of concept mapping that are consistent with the interview report.

１．はじめに

本稿は、フィンランド教育の視察調査の一環として行なった教育現場のマッピング使用に関するインタビュー報告記である。筆者グループは、「複合的多読授業の研究：フィンランド式教育法に基づくアクティビティの開発」プロジェクト[1]で、フィンランド、トゥルク（Turku）市の公立中学校・高等学校の英語授業を参観、教育現場に携わる人々から情報収集する機会を得た。

本プロジェクトの主目的は、学力低下、学習意欲低下が叫ばれる日本人大学生の英語読解力、英語運用能力全般の向上を、多読を通して図ることにある。学習者の英語力に見合った英語の本を、楽しみながら大量に読む多読は、英語学習への積極的態度を育み、大量インプットによる英語力向上をもたらす点で注目を集め、近年、授業に導入する大学も増えてきている。しかし、実践初期段階においては、各自の興味、レベル、ペースに合わせて読む本を選べる多読に興味を示す学習者も、次第に集中力が落ち読書量が少なくなってしまう傾向が見られる。継続的な多読のためには、「多読をすれば英語力がつくので、大量の本を読みなさい」と学習者に一任するのではなく、多読の目的の明確化、多読用図書の紹介など情報提供を心がけるとともに、各自の読みのプロセスに合わせた助言を与えたり、読書の「質」を変える授業内アクティビティを導入するなど、学習者の意欲、動機づけ、自律性を高め、停滞しがちな多読の活性化を図る必要がある。

そのため、筆者らは過去に数々の授業内アクティビティを実践し、その成果報告をしてきたが（Fukaya, 2010；深谷, 2011a, 2011b；小林, 2011；小林 & 河内, 2009；小林, 河内, 深谷, 佐藤, & 谷, 2010；Kusanagi, 2005, 2009；那須, 2011）、それらをさらに発展させるべく読解力や自律的学習を養成するとされるフィンランド教育に着目した。

2．フィンランド教育

フィンランドは、過去 4 回（2000, 2003, 2006, 2009年）の PISA（Programme for International Student Assessment）（OECD 生徒の学習達成度調査）（文部科学省）で、15歳児の読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーが首位、あるいは首位に近い成績を収めた。一方、2003年に実施された調査では、日本の高校 1 年生の読解力平均点が前回調査（2000年）の 8 位より14位に低下し、この結果は「PISA ショック」と呼ばれ（鶴田, 2008）、マスコミでも大きく取り上げられた。これを受けて、日本国内ではフィンランド教育への注目が高まり、2004年 1 月には読売新聞の「教育ルネサンス」というコラムでフィンランドの教育実態が連載で紹介された（鈴木, 2007）。文部科学省より「読解力向上に関する指導資料―PISA 調査（読解力）の結果分析と改善の方向―」（2005年12月）が発表されるのと相前後して、フィンランドの小学校国語教科書が翻訳、出版され（北川, 2005b, 2006, 2007）、国語教育を始めとする教科教育分野では、フィンランドの教育内容を PISA 調査結果と合わせて検討（鶴田, 2008）、PISA 型読解力の向上を目指す指導書が出版されている（大森＆松原, 2008a, 2008b, 2008c；鶴田, 2008）。国会図書館の現在の収蔵状況を見ても、2003年から2013年出版のフィンランド教育関連書籍だけでもその数は66冊に上り、日本における関心の高さがうかがわれる。

北川（2005a）、小林（2009）、田中（2008, 2010, 2013）によれば、フィンランドの読解教育は、テキストの内容を正確に理解したうえで、教師が「なぜ？」という問いを繰り返すこと

で、より豊かな発想力と対話力を育み、表面的な内容理解だけに留まらない批判的思考力を育成するとされている。特に彼らが注目したのは、マッピング（フィンランドでは「カルタ」と呼ばれる方法で、「マインドマップ」[ii]、メモリー・ツリー、放射思考、思考の地図などとも呼ばれる）で、書かれた内容を整理、図式化、系統化することで論理的思考と発想力を伸ばす画期的な方法として報告されている（北川, 2005a；NHK, 2012；田中, 2008, 2010）。北川、田中は、これらを「フィンランド・メソッド」[iii]と呼び、その著書を通して広く紹介した。

北川（2005a）、諸葛（2009）、田中（2008, 2010）など、フィンランド教育の利点を紹介する先行文献を読むと、たしかにマッピング（「カルタ」）がフィンランド教育の要であるという印象を受ける。一方、フィンランド、トゥルク市にあるルオスタリヴオリ中学校・高等学校(以下、中・高）に、訪問教諭として1年間在籍した慶應義塾普通部の矢澤和明氏は、我々が視察前に行なったフィンランド教育の現状に関する聴き取り調査[iv]において、滞在期間中にマッピングの使用を観察したことはなく、マッピング＝フィンランド教育という短絡的な考え方は修正する必要があると述べている。同様に、筆者らの同校視察中も、マッピングを使用している様子は観察できなかった。ルオスタリヴオリ中・高の英語科教員4名への聴き取り[v]でも、マッピングは必要に応じて使用することはあっても、フィンランド教育＝マッピングではない、とのことであった。

教育科学研究会（2005）によるフィンランドの教育状況に関する報告、研究者・教育者で東京にあるフィンランドセンター所長のヘイッキ・マキパー氏（2007）の著述、及び、1991年から1994年にかけて、フィンランド教育大臣特別顧問を務め、フィンランドの教育改革の立役者であったオッリペッカ・ヘイノネン氏へのインタビュー記録（ヘイノネン・佐藤, 2009）では、マッピングへの言及は特になく、フィンランド教育改革の「最大のポイントは、教育現場に大きな裁量権をもたせ、子どもたちに教える内容や教え方を、現場の教師が自由に決められるようになったことだった」という見解が示されている（ヘイノネン・佐藤, 2009, p. 18）。刈谷（2012）のフィンランド教育に関する記述を見ても、日本の教育に欠如している「修得主義」の実践例として、大学入学資格を得るため高校卒業時に受験するフィンランドの国家試験（Matriculation Examination）が取り上げられているのみで、そこで要求される学力の質が極めて高いことが、フィンランド教育の質の高さを保証していると述べるに留まっている。

果たして、マッピング＝フィンランド教育の要なのか否か。ビジネス分野の教育にマッピングを積極的に活用しているティモ・リノッスオ氏（Timo Linnossuo）へのインタビューの焦点は、この疑問を明らかにすることにあった。

3．マッピングとは

そもそもマッピングとは、どのような思考整理法なのであろうか。マッピング、フィンラン

ド語では「カルタ」(Kartta, 正式には Ajatus Kartta, 思考の地図) は、一枚の紙の中心にキー・コンセプトの単語や絵を書 (描) き、そこから外側に向けて放射状に関連性のある情報を、単語、句、記号、絵などを用いて書 (描) いていく記録のことである。英語や日本語では、コンセプトマッピング (Concept Mapping, 概念地図法) (福岡, 2002)、マインドマップ (Mind Map) などと呼ばれており、丸や四角の中にキーワードを入れて、それらを線で結び放射状に連結させる方法 (「カルタ」等)、丸や四角を使わずにキーワードと線で表す方法 (ブザン式マインドマップが代表例)など、表現上若干の違いがある(図 1 参照)。本稿ではマッピング(方法)、マインドマップ (記録) と呼ぶ。

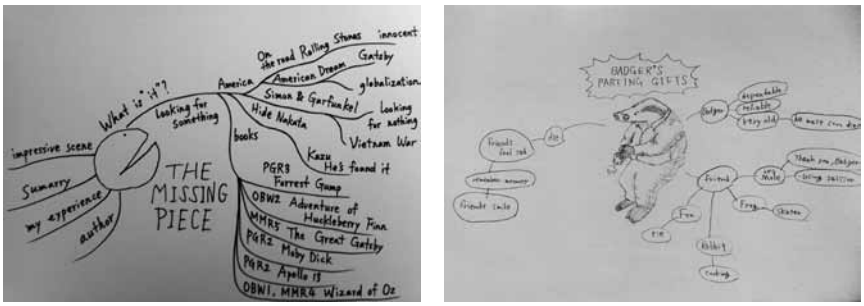

図 1 : マインドマップの実例 : ブザン式 (左) とカルタ式 (右)

フィンランドでは、初等教育からビジネス場面まで、発想力を高めるために、マッピングをアイディア出しに活用しているという (北川, 2005a ; 小林, 2009 ; NHK, 2012 ; 田中, 2008, 2010)。短い物語を創作して書く前にマッピングを利用するといった例も報告されている (北川, 2005a ; 小林, 2009 ; NHK, 2012 ; 田中, 2008, 2010)。無論、マッピングはフィンランドの専売特許ではない。フィンランドの「カルタ」の理論基盤は明確ではなく、その手法も現場の教員に任されているようであるが、フィンランド研究者の文献 (Slotte & Lonka, 1999) には、1970年代にコーネル大学の Novak らが開発した Concept Mapping (概念地図法) に由来すると言及されている。Novak & Cañas (2007) によると、概念地図は当初、子どもの科学知識を育成するために開発、理論化されたものとのことである。Åhlberg (2008) は、この概念地図がフィンランドの教員養成に使用され、現在では広く普及していることを示唆しているが、同じく1970年代に開発されたブザン式のマインドマップとも混同されているとしており、ブザン式マインドマップもフィンランドの「カルタ」の起源となっていると考えられる (Buzan, 1974)。日本では、他タイプのマッピングよりもブザン式マインドマップの方が、圧倒的に知名度が高い傾向にある。ブザン式マインドマップの提唱者、ブザン (2005) は、マインドマップを以下のように説明している。

> マインドマップは放射思考を外面化したものであり、脳の自然な働きをあらわしたものである。脳の潜在能力を解き放つ鍵となる強力な視覚的手法で、誰もが身につけることができる。あらゆる用途に使用でき、学習能力を高めたり、考えを明らかにしたりするのに役立ち、生産性の向上が可能になる（p. 59）。

このほか、文章を読んだ後にマインドマップを用いた「読書ノート」（ブザン, 2009, p.75）を作成することにより、(1) 全体像がつかみやすい、(2) コンパクトにまとめられる、(3) 記憶を助ける、(4) 思考と本の内容との関連付けが容易になる、(5) 復習が簡単になるといった利点が挙げられている。筆者らも短いテキストを読んだ後に、内容メモとしてのブザン式マインドマップを作成、作成したマインドマップを参照しながら、テキスト内容を口頭で再現する活動を行なってみたが、テキストの概要把握、及びポイントとなる情報の抽出、整理、記憶への定着に有効であると感じた。また、小林（2009）は、カルタの言語学習（国語）への応用を提案している。例えば、物語の文章からキーワードを抽出し、ことばと絵で視覚的にキーワードの意味を表現することで、文章内容の理解を促進する足場かけになるという。福岡（2002）では、文学教材における情景や人物の心の動きなど、読者としての読み解きをマップに整理し、その後、各自の読み解きを学級全体でマップ化する活動実践例が報告されている。

このように、単純な暗記ではなく、単語や文章の意味内容を心象として理解し思考を深めることができるマッピングは、個人学習としてだけでなく、グループ学習にも適している。グループ内で各自のマッピングを紹介することにより、学習者がテキスト解釈の多様性に気づき、多様性を尊重する姿勢を育んだり、グループで一つのマッピングを共同作成することにより、協同的な学習を促進することも可能である。

4．マッピングと言語学習ストラテジー

マッピングは、言語学習ストラテジーの側面から見ても、極めて有効な学習ストラテジーだと考えられる。学習者個人の学習スタイルといった生来的な特性は変化しにくいが、学習ストラテジーは訓練が可能で、自律した外国語学習者は、自分に必要な学習ストラテジーを駆使できると言われている（オックスフォード, 1994）。オックスフォードによると、外国語学習に直接的に関係する「直接的ストラテジー」には、「記憶ストラテジー」、「認知ストラテジー」、「補償ストラテジー」がある。「記憶ストラテジー」は、知的連鎖を作る、イメージや音を結びつける、動作に移す、といった認知活動を含み、「認知ストラテジー」は、練習のために新しい結合を作る、情報の授受のために意図を素早くつかみ、さまざまな資料を使う、分析・推論する、訳・転移をする、情報内容を捉えるためにノートを取る、要約をする、強調するなどの行動を含むとされている。「補償ストラテジー」には、知的に推測するために非言語的手がか

りを使う、話すことと書くことの限界を克服するために情報内容を捉える、婉曲的な表現や類義語を使う、といったことが指摘されている。

上記の言語学習ストラテジー分類を考慮すると、マッピングにおける学習者の認知プロセスは、学習ストラテジーの多くの側面に適合する。例えば、近年放映されている高校生に学習方略を伝授することを目的にした『テストの花道』という NHK の教育テレビ番組では、マッピングのヴァリエーションである「イメージマップ」、「クラゲマップ」、「なぜなぜシート」等の名称の情報整理、記憶のストラテジー、文章理解、作文のアイディア出し法が紹介されているが（矢田, 2012；NHK『テストの花道』制作チーム, 2011a, 2011b）、これは学習ストラテジーとしてのマッピングの活用例と考えることができよう。中学校検定教科書にも、口頭発表「自分の町を紹介しよう」（Total English 2, pp. 120–121. 学校図書）の発表原稿のアイディア出しとしてマッピング使用が推奨されているし、作文のアイディア出しとしても「マッピングを使ってみよう」（One World: English Course, pp. 54–55. 教育出版）等の活動が盛り込まれている。このように、マッピングが適切に使用された場合、効果的な足場かけとしての学習活動になり、学習者中心の教育、学習者の自律性の育成を支援する学習活動となり得るだろう。

5．視察の背景

2012年８月29日～ 31日に、筆者２名は、慶應義塾普通部主催の「フィンランド中等教育学校との異文化交流プログラム」（2012年８月28日～９月５日 ７泊９日間、教員３名 生徒23名）に一部同行し、トゥルク市のルオスタリヴオリ中・高にて英語授業（４教員、９授業）を視察する機会を得た。そして、視察最終日の14：30から16：00まで約１時間半にわたり、Turku University of Applied Sciences にて、同大学講師でビジネス・コーチングを専門とするティモ・リノッスオ氏へのインタビューを行なった。我々がフィンランドでのマッピング（「カルタ」）の使用状況を調査していると知ったルオスタリヴオリ中・高の教員の一人が、慶應義塾普通部の生徒のホストファミリーの一人であり、大学での授業にマッピングを積極的に活用しているリノッスオ氏を紹介してくれたことから、今回のインタビューが実現したものである。

6．インタビュー

以下に、リノッスオ氏へのインタビューを抄録する。インタビューは、質問、回答ともに英語で行なわれ、リノッスオ氏の許可を得て録音した。以下の記録は完全な書き起こしではなく、録音音声を基に要点をまとめ、ピアチェックを経て日本語に直した抄録であることをお断りしておく。以下、リノッスオ氏は L と記す。

Q　現在、大学ではどのようなことを教えていらっしゃるのでしょうか。

Ｌ：私の教育の焦点は、「教える」ことではなく、学習者がいかに「学ぶ」かにあります。ですから、良い教師であろうとするというより、学生たちの学習の手助けをするという意識でやっています。学生が自ら学ぶには何をすべきか。そのためのテクニックとして、マインドマップや Learning Café Center（日本ではワールドカフェと呼ばれているファシリテーション型ディスカッション）が役立ちます。学習者の間の対話（Dialogue）を活性化させるのです。

Q　マインドマップは、そのような学習のための一つのテクニックだということですね。

Ｌ：そうです。

Q　マインドマップに代表されるような学習者主導の教育というのは、フィンランドの新しいトレンドなのでしょうか。

Ｌ：そうです。ただ、多くの学校や教師は保守的ですから、変化はゆっくりですね。それでも、学習者主導教育に関するパイロットプロジェクトや大学での研究開発が進んでいて、少しずつあちこちに広がりつつあります。

Q　マインドマップは、フィンランドでは非常に広く用いられていて、小学校でその指導が始まると聞いていますが、そのとおりでしょうか。

Ｌ：はい、そのとおりです。私自身は、小学校や中高での教育にはあまり詳しくありませんが、探究型学習（Inquiry-based Learning）[vi]は、むしろ小中高校で盛んですね。大学でも行なわれていますけれども。10年ほど前に、著名な研究者数名がこれまでとは違う学習方法を提案したことが大きなきっかけとなりました。一人は、Kirsti Lonka で認知心理学の教授です。もう一人は、Kai Hakkarainen 教授[vii]です。他にもたくさんいますが、この２人が探究型学習の主唱者です。そこから、小中学校の教師たちが学び始めたわけです。私も彼らをきっかけにマインドマップを始めました。彼らはフィンランドの研究者ですが、世界的に活躍しています。

Q　彼らがマインドマップの発明者というわけではないのですね？

Ｌ：違います。彼らの関心は、どうしたら学習者がよりよく学べるかにあり、そのための様々なメソッドについて本に書いています。マインドマップはそのうちの一つということです。極めて効果的な方法だと考えられています。

Q　どのように効果的なのでしょうか。

L：まず、人は自分が学びたいことしか学びません。マインドマップは、学ぶ作業に意味を付与し、学びたいというモチベーションを高めてくれます。１から10までの物事をただ順番に覚えるだけでは、そこに意味は立ち上がってきません。マインドマップは、それらをつなげて捉える助けとなります。並列されていた情報を意味のあるつながりにすることで、世界を理解することができるようになるのです。加えて、マインドマップは簡単です。誰にでもできます。小学生でも大学教授でも。マインドマップによって、バラバラだった物事を秩序立てて考えることができます。例えば、私が教えている大学１年生のマーケティングの授業を例に挙げましょう。彼らはマーケティングとセールスの違いもよくわかっていません。でも、マインドマップを使うと、両者の違いが明確になります。学生たちは複数の教師から様々なことを教わってくるが、それらがどうつながっているか見えていません。そこで、「どうしたらビジネスが成功するか」という大きな問いを立て、マインドマップを作らせる。すると、マーケティングとセールスがどのような関係にあるか、それらについて教わったことと実社会がどのように結びついているかが理解しやすくなります。大事なことは、個別の物事を詳細に知ると同時に、それをもっと大きな視点で見ること、その両者をつなげて考えることです。

Q　でも、こうした授業を行なうには、他の先生方の協力が必要ですね？

L：そうです。そこが難しいところです。古いやり方に固執する先生もいます。その一方で関心の高い先生もいるので、そういう人たちと革新的な方法を試しています。これは、学生たちにとっても新しい挑戦です。彼らはやはり、従来の学習法に慣れていますからね。学生には、「教師が常に正しいわけではない。君たちのほうが良いマインドマップを作ることもある。教師が一番良いビジネスの方法を知っているわけではないし、今日正しいことが明日も正しいとは限らない。教師が常に正しかったら、教師は今頃みんな大金持ちになっているよ」と伝えています。自分で探さなければならない分、動機づけは高まると思います。こうした（探究型学習による）教育法は、小中学校でも取り入れられ始めています。実際の社会における複雑な問題について考えるための方法として有効です。そして、その一つがマインドマップなのです。

Q　学生によっては、マインドマップを難しいと感じるのではありませんか。

L：そのとおりです。好きではない学生もいるし、苦手だと感じる学生もいます。私は、結論や答えを示さず、まずマインドマップを描くことから始めます。答えを示してしまったら、マインドマップを描く意味がなくなってしまいますからね。すると、学生たちは、

正しいマインドマップを描けるだけの知識をまだ得ていないと言ってきます。「まだ答えを教わっていない、マーケティングって何なのか、答えを知るために授業に来ているんだ」とね。そういうとき、私は「君の答えを聞きたいんだ」と切り返すんです。

Q　学生たちは、自分で答えを探さなければならないわけですね？

Ｌ：そうです。でも、慣れるまではそれが難しいと感じるようです。

Q　すると、繰り返しマインドマップを作らせることになるのですか。

Ｌ：そうです。一回だけで習得するのは難しいですからね。一つのマインドマップから、さらに別のマインドマップに発展させたりもします。例えば、マーケティングのマインドマップから始めて、そこから何か新しいアイディアが生まれたら、今度はそのアイディアについてのマインドマップを描かせるのです。そうやって、どんどん問題の細部に入っていきます。マインドマップが役に立つと実感してもらうために、学生自身が関心を持っているトピックを選ぶこともあります。やはり何度も書かせることが大事ですね。最初は、こんなことしてもしょうがないとか、時間の無駄だとか、まわりくどいなどと抵抗感を持つ学生がいますが、早い段階で何度もやらせてマインドマップって意外と使えるかも、と気づかせるように仕向けています。

Q　マインドマップは、家で作らせますか。それとも授業内で作らせるのですか。

Ｌ：両方の場合がありますが、授業内のほうが多いですね。授業でやるときには、３～４人のグループで描かせます。すると、他人が自分とは違う考え方をすることに気づくんですね。これは大変有効です。一つの問題に対して多様な見方ができることに気づく。他者から学び、自分から学ぶ。自分の考えが唯一の真実だとは限らないということです。とはいえ、マインドマップはいかようにも使うことができるフレキシブルなツールです。例えば、４人のグループで一冊の本を読んでマインドマップを描かせます。すると、本を深く読み、何が最も重要な問題点なのかを見つけ出すことができます。たいていの場合、最初に描くマインドマップは脳の表面的なところだけを使って描かれますが、一冊の本について、何回もマインドマップを描くうちに、表面の奥に隠された真の問題に気づくのです。

Q　マインドマップを使うと、よりよく本を理解できると思いますか。

Ｌ：そう思います。ただ議論するだけでは記憶に残りませんからね。書いたものがあると、次々とアイディアが生まれてきます。例えば、各自、家で本を読んできてメモを取って

くる。そして教室で、４人グループになり、４人で一つのマインドマップを描く。あるいは、４人それぞれに違う課題を与えてマインドマップを描かせ、それを共有して議論させることもあります。私はよく、Dialogue Ring を用います。グループのメンバーが輪になって坐り、議論する。参加者はみな平等で、境界線はない。リーダーもいない。教師はオブザーバーとしてその場にいるが、議論には割り込まない。たまには、質問したり間に入ったりもしますが、主に仲介役としての役割です。興味深いことは、マインドマップを描かせて議論させると、たとえ読んだ本がおもしろくなかったり、良い本ではなかったとしても、何かおもしろい発見をするということです。グループのメンバーにそれぞれ違う本を読ませ、各自が読んできた本の中から、何らかのビジネス課題に応用可能なアイディアを持ち寄ってもらって議論することもあります。

Q　その場合、課題に関連する図書を教師が選定して薦めるのですか。

L：いえ、実はどんな本を選んで読んできてもいいのです。どんな本からも問題解決のヒントが得られるはずなのです。あまり教師がコントロールしてしまうと、「正しい答えがどこかにある」と学生に思わせてしまいます。例えば、去年の春に行なった２年次生向けの “Tools of Development in the Company” というテーマのプロジェクトでは、学生たちはたくさんの本を読まなければなりませんでした。イノベーションに関する本、顧客に関する本、購買態度に関する本などです。テーマは決められていますが、そのテーマでどんな本を読むかは学生次第です。学生が選ぶ本は良い本とは限りません。でも、学生たちは、それらの本から何らかの興味深いことを発見してきます。

Q　学生は読む本を自由に選べるというわけですね。

L：そうなんです。それが非常に重要です。でも、私以外の教師はそのようなやり方はしません。私は効果があると考えています。*The Team Academy: Book of Books* という本があって、これはフィンランド語でも英語でも出版されています。ここには、ビジネスに役立つ良書がたくさん紹介されています。日本人の著書も含まれていますよ。掲載されている本には、星一つから星三つまでの評価がついています。また、それぞれの本を読むと獲得できるポイントも記載されていて、私のクラスでは、１年次から３年次まで毎年30ポイント獲得できるだけの本を、ここから選んで読むように指示しています。この本は、学生には大変役に立ちます。このほか、もちろん、教師に読む本のアドバイスを求めることもできます。いずれにせよ、一番大事なことは、学習者が自分で読みたい本を選ぶということです。他人に読めと言われた本を読むのはとても大変です。ものすごくきつい。教師が「良い本だから読みなさい」と言っても駄目なんですよね。「もう疲

れた、読みたくない」と思ってしまうものです。けれども、どんなに難しい本でも自分で読もうと思って手に取った本なら読める。本を読むのが嫌いな学生もいるが、本を読むのはそんなに惨めな作業ではないことを知ってもらいたい。例えば、クラスメートから「この本は最高だった」と聞けば、とたんに読みたくなる。こういうことは、一種のトリックなんです。学びやすくするための心理的トリックです。

Q　これは、言ってみれば一種の「多読」ですね？ビジネスの分野での多読ですね。

L：そのとおりだと思います。最初は、学生たちは、このリスト（*The Team Academy: Book of Books*）を見て、どの本に何ポイントついているかを確認し、できるだけ要領よく読もうとします。必要なポイント（リノッスオ氏のクラスでは年に30ポイント）を稼ぐのに一番効率的な方法で読もうとする。この本は少し難しいけど、これを読めばポイントが稼げるから読もう、とか。そして必要なポイントを獲得したら本を読むのを止めてしまう。ですので、１年目は、読みたくて本を読む学生は全体の１割程度です。残りの９割は仕方なく読んでいる。２年目になると、読書が好きな学生が３割くらいに増えます。私が理想とするゴールは、コースを終えて働き始めた後も、全員ではなくとも、多くの学生が本を読み続けてくれることです。学生たちは、働き始めると、読書から解放された！と思うようですが、それはただ記憶するために読書していたからです。私の考えでは、本を読み続けることがビジネスの助けになる。私のプロジェクトで、毎週本を読んできて Dialogue Ring をやっていると、「この本を読んでこんなすごいことに気づいた！」と言ってくる学生がいる。私の願いは、３年間のコースのうちに、一冊でもそういう本と出会ってもらうことです。英語教育の多読でも同じですよね。楽しみのために本を読み続ける。私のやっていることと多くの共通点があると思います。私の学生は、ふつうのビジネススクールの学生より本を読んでいると思います。読む本を自由に選べるので、読むのが苦じゃないのです。

Q　推薦本を示して読ませるこうしたやり方は、フィンランドのビジネススクールではどこでも行なわれているのですか。

L：いいえ、非常に革新的やり方です。でも、世界的に広がりつつあると思います。こうしたやり方を取り入れる学校は増えています。もちろんフィンランドでも。

Q　１年に30ポイントというのは、この本で提示されているやり方ですか。

L：いえ、この本では、１年に40ポイント分読むように指示しています。年に30ポイントというのは、私のやり方です。おもしろいことに学生たちは、最初は要領よく読もうとす

るのですが、２年目になると本当に良い本を読むようになります。獲得できるポイントだけで判断して読んでみたら、おもしろくなかったという経験をするんですね。ところが、友達はポイントなど気にせず、おもしろい本を読んでいる。そうして情報交換するうちに、みんなが最高の本を読むようになります。読むのが簡単な本ではなく、良い本を読むようになる。

Q　一冊につきどのくらいのページ数の本ですか。

L：ページ数は様々ですね。薄い本もあれば、ものすごく厚い本もあります。ポイントは必ずしもページ数だけで決まっているわけではありません。

Q　このリストに載っていない本を読むときは、教師の許可が必要ですか。

L：そうですね。この本はあくまで本を選ぶための参考なので、ここから選ばなければならないことはありません。学生が自分で読みたい本を持ってきたら、こちらでポイントを決めて読ませます。読後のテストはありませんが、エッセイは書かせます。本を読んで学んだことの中から、実際に仕事で活かしたい事柄についてエッセイを書かせるのです。この本、あるいはこの本に書かれていたことが、どのように仕事に結びつくのかを考えてほしいのです。

Q　そのエッセイは、１冊の本について、それとも複数の本について書くのですか。

L：どちらでも構いません。私自身は、読んだ全ての本についてエッセイを書く必要はないと思っています。また、エッセイのための素材探しは、本だけに限る必要はありません。誰かを訪ねてインタビューしてもいいでしょうし、ウェブや DVD から探してもいい。ただ、本を読むのが一番簡単な方法ではあります。学生は保守的なので、新しいことにはなかなか挑戦しようとしません。それで、私はこれまでとは違うことをさせようとします。

Q　お話を伺っていて、英語教育における多読との共通点を多く見出すことができました。マインドマップを導入することで、英語多読を活性化できればと考えているので、今回のお話は本当に参考になります。

L：マインドマップは、言語学習にも効果があると思います。先に挙げた Kai Hakkarainen はおもしろい経歴を持っていて、彼は高校を一度中退しているのです。学校の勉強が苦手で、自分は頭が悪いと思っていたそうです。特に英語が苦手で、なぜかというと、覚えることができなかったから。彼は最初大工になったそうですが、やはりもっと勉強したくなって、夜学に通い高校に入り直しました。その後高校教師に進学を勧められて大

学に入り、今や世界的に著名な研究者となりました。これが「学び」について非常に重要な点です。学習方法が違うだけで、ものすごく大きな違いが出るということです。

Q　実は、まだまだ研究されていない学習方法があるのに、私たちはつい、従来どおりの学習法を踏襲するだけだったり、学習の一側面だけに注目してしまったりしますね。

L：教師になるような人は、学ぶことに苦労していない場合が多いので、自分が学んだ方法以外により良い方法があることに気づきにくいんですね。でも、新しい方法に目を向けることは重要です。特に、「覚える」という作業についてはね。覚えたいと思うから覚えられる。学びたいと思うから学べる。成長すればするほど、そうです。小学校より高校、更に大学で、この「学びたい」という気持ちが重要になります。多読やマインドマップは、「学び」をおもしろくするのに効果を発揮すると思います。

Q　トニー・ブザン式のマインドマップについて聞いたことがありますか。

L：いや、聞いたことはありませんね。

Q　今、日本で注目が集まっているのですが、リノッスオさんのマインドマップとトニー・ブザン式の違いがあれば知りたいのですが。

L：私にとってのマインドマップは、数ある方法の中の一つです。私自身は、きちんとマインドマップを習ったことはありません。同僚がやっていたやり方を見よう見まねでやってみただけです。あくまで、探究型学習の一つの方法として考えています。たくさんあるツールのうちの一つということです。

Q　もしマインドマップ以外で探究型学習の方法を他にもご存知でしたら、紹介していただきたいのですが。

L：そうですね、たくさんありすぎて…。Kai Hakkarainen のフィンランド語の本から一つ紹介しましょう。Shared Expertise だったかな。自分がこれまでに学んだことを他者と共有するのです。例えば、Learning Café、あるいは World Café を知っていますか。何か重要なテーマ、あるいは問題があるとします。それについての考えを大きな紙に書いていくのです。参加者はいくつかのテーブルに分かれて話し合い、時々、別のテーブルに移動して、また話し合います。ポイントは何かを覚えることではなく、テーマや問題についての意見を共有し考えることです。ただ、こういうのも何回もやりすぎると逆効果で飽きられてしまいます。それでも、マインドマップは良い方法だから、私は続けたいと思っていますけどね。

Q　どんな学習法でも、繰り返しているうちにルーティンになってしまうということですね。

L：そのとおりです。学生も飽きてしまって、楽しいと思えなくなるんですね。ええ～？またマインドマップ？もういいよ～、というように。（一同、笑）

Q　長時間にわたり、貴重なお話をありがとうございました。

7．多読への示唆

以上、要点のみであるが、インタビュー全体を紹介した。ここから、マッピングがフィンランドの教育においてどのような位置を占めているのか、より明確になった。結論として、マッピングの有効性は広く認められているものの、やはりマッピングをフィンランド教育の特徴と強調しすぎることはフィンランドの教育姿勢を歪曲してしまう恐れがあると言える。しかしながら、マッピングを活用すること自体は、一つの有効な思考整理法として奨励する価値がある。テキスト内容を項目ごとにわかりやすくまとめ、関係づけるという作業からは、読解力を深める効果が期待できよう。

本プロジェクトの主目的である多読の活性化に関しても、以下に述べるとおり、４点の示唆を得ることができた。インタビューそのものの目的は、フィンランド教育におけるマッピングの位置づけを確認することだったが、リノッスオ氏が授業内でビジネス関連書の自律的読書を奨励していたため、彼の発言には多読促進につながる要素が多く含まれていた。まず、「人は自分が学びたいことしか学ばない。マインドマップは、学ぶ作業に意味を付与し、学びたいという動機づけを高める」と述べている。教師が一方的に教え込むのではなく、学習者が自ら学びたいと思うことが重要であり、そう思わせるための仕かけの一つがマッピングだという。これは、自分のレベルや興味に合った本を自分で選び、自分のペースで読み進めることで英語への苦手意識を軽減し、英語を学びたいという気持ちにさせる多読の仕かけと類似している。マッピングと多読は、自律学習を促進するという意味で多くの共通点を有しており、両者の組み合わせが自律的読書の活性化につながる可能性が強く示唆されている。

また、リノッスオ氏は、「一冊の本について、何回もマインドマップを描くうちに、表面の奥に隠された真の問題に気づく」とも述べている。従来の多読指導では、読書以外の活動（例えばブックレポートなど）は、心理的障壁になり、多読への動機づけを低下させるという主張もあるが、読むという行為からいったん離れて立ち止まり、テキスト内容を再考するという行為は、読者にとってテキストの表層的意味から深層の意味世界へ一歩入り込み、理解を深める機会となる。多読にマッピングを取り入れることは、特にアカデミックな教育環境にいる大学生にとって、テキストの内容理解はもとより、知的な思考へといざなう契機となるだろう。

次に、「最初は、成績のためにおもしろくない本を要領よく読もうとしていた学生たちが、

本当におもしろい本と出会ったクラスメートと Dialogue Ring を通して情報交換するうちに、成績とは関係なく、自分で読んで最高の内容だと思う本を選んで読むようになる」という発言は、多読に協同学習的要素を組み込むことにより、学習者の多読への動機づけが外的なものから内的なものに変容し得る可能性を示している。

Deci & Ryan（1985）の自己決定理論によると、人間は、生来持っている三つの基本的心理的欲求である「有能感」、「関係性」、「自律性」が満たされると、動機づけられ、生産的になり、幸福を感じ、成長と発達が促進されるという。これを多読に当てはめるなら、学習者は、多読を進めるうちに「読める」、「わかる」と感じるようになり、そこに Dialogue Ring 等の協同学習を導入することで、他者の多様な考えに触れ、コミュニティの成員と感情的、知的につながりを持ちたいと思うようになる。そして、自分にとって知的好奇心を満たす本をもっと読んでみたいという内発的な動機づけが活性化されるという理路となろう。ただ量を読ませるだけでなく、そこに読んだ本の紹介や、同じ本を読んでディスカッションする Shared Reading のような相互交流活動を組み合わせ、自律的読書を促すことは、社会的コミュニティである「教室」だからこそできることである。教師には、ファシリテーターとしてこのような学習プロセスのための足場かけを提供する役割が求められよう。

リノッスオ氏の談話からもう一つ、「働き始めると読書から解放されたと思うようだが、それはただ記憶するために読書していたからだ」、「私の願いは、『この本を読んでこんなすごいことに気づいた！』という本と 1 冊でもいいから出会ってもらうこと」との発言にも注意を促したい。「勉強」としての読書は学生時代の終了とともに終わりを告げてしまうが、卒業後も読書を継続してもらうには、記憶に残るような読書体験をすることが望ましい。この発言自体は、リノッスオ氏個人の印象、あるいは教育理念の域に留まっているが、興味深いのは、独立行政法人国立青少年教育振興機構が2012年に行なった「子どもの読書活動の実態とその影響・効果に関する調査研究報告書」に同様の報告が見られることである。同報告書によれば、「子どもの頃に『本を読んだこと』や『絵本を読んだこと』など読書活動が多い成人や、現在までに『好きな本』や『忘れられない本』があると回答した成人は、1 か月に読む本の冊数や 1 日の読書時間が多い」ことが統計的に証明されたという（独立行政法人国立青少年教育振興機構, 2013）。

つまり、「好きな本」「忘れられない本」といった記憶に残る読書体験が、その後の読書への意欲や読書量に影響を及ぼすということになろう。ならば、英語の多読にも同じことが言えないだろうか。多読授業内で、「好きな英語の本」「忘れられない英語の本」と出会えれば、それが多読継続へのスプリングボードとなる可能性がある。そして、リノッスオ氏へのインタビューによれば、記憶に残る読書体験を生むには、マッピングを活用した探究型学習や協同学習が極めて有効だということになるだろう。大きく変革する現代社会においては、生涯学び続けることが、個人の幸福な生活とその個人が属する社会の発展に寄与すると指摘されており

（ライチェン＆サルガニク，2006）、その観点からも、自律的学びとしての多読、読書を推進させる意味があろう。

８．リーディング授業での実践

前節の考察に基づき、2013年度４月より、２大学６クラス（被験者数167名）にてマッピングを導入した実験授業の実施を開始した。各大学の１、２年生を対象とする英語リーディングの授業（テキストは共通して Pearson Longman の *Reading Power* を使用）に、多読指導を導入し、多読を活性化するためのアクティビティとしてブックレポート、及びブックレポートを用いたグループ・ディスカッションを課した。これらのアクティビティを行なう際、実験群３クラスではマッピングを指導、統制群３クラスではマッピングを指導しないこととし、両者の間に多読への意欲、読書量、読解力の向上等の差が生じるかを見ようという試みである。現在、実験授業は継続中であり、最終的な結果は今後明らかとなるはずだが、ここでは、中間報告として、事前アンケート結果とマインドマップ作成を行なった受講者の中間アンケート結果から、その効果と問題点について述べたい。

まず授業開始前に、多読やマッピングなど、実験授業で導入するアクティビティについて、受講者がどの程度予備知識や経験を持っているか探るため、アンケートを実施した。その結果、本について語り合う活動や多読の経験がある学生はともに３割以下に過ぎず、マインドマップについては指導を受けたことがあると答えた受講者は１割にも満たないことがわかった（表１参照）。したがって、多読やマインドマップの導入は、未経験者に新たな学習法を紹介するという点だけでも意義があると言えよう。

表１ 授業前アンケートの結果（回答者数167名）

事前アンケート質問項目	はい	いいえ
Q 1. 多読による英語学習法を知っていますか?	43%	56%
Q 2. 英語の多読をやったことがありますか?	32%	66%
Q 3. マインドマップを知っていますか?	12%	87%
Q 4. マインドマップの指導を受けたことがありますか?	5%	91%
Q 5. 授業内でお薦めの本を紹介する活動をしたことがありますか?（日本語）	30%	69%
Q 6. 授業内でお薦めの本を紹介する活動をしたことがありますか?（英語）	4%	94%
Q 7. クラスメートと同じ本を読んで議論をしたことがありますか?（日本語）	22%	77%
Q 8. クラスメートと同じ本を読んで議論をしたことがありますか?（英語）	1%	96%

さらに、マッピングには深い読みへと学習者を誘う効果が期待された。これまで筆者らは、簡単なブックレポートを書かせ、それを基にペアやグループで読んだ本を紹介するアクティビティや、グループ単位で同じ本を読み、読後感をディスカッションするアクティビティ（Shared Reading）を実施し、それらが学習者の読書への意欲を活性化することを明らかにしてきた（Fukaya, 2010；深谷, 2011a, 2011b；小林, 2011；小林 & 河内, 2009, 小林 et al., 2010；Kusanagi, 2005, 2009）。ただ、過去の受講者がこうした活動を「楽しんだ」ことは確かだとしても、果たして読んだ本の深い理解に至ったかどうかについては疑問が残る。例えば、ブックレポート用のワークシートに「本に対する評価、気に入った登場人物、その理由、自分の体験や社会の出来事との比較、異文化的視点、筆者のメッセージなどを意識しながら、自分の考察や解釈を書いてください」と注釈をつけても、「おもしろかった、感動した、もっと読みたい」程度の極めて表層的な感想しか書けない受講者が少なくなかったからである。

リノッスオ氏の指摘どおり、マッピングに論理的思考力・発想力活性化の効果があるなら、表層的な読みからより深い読みへと、受講者の読みの質を向上させる可能性がある。また、そうした深い読みがリノッスオ氏の談話にあった忘れられない読書体験を生むことにつながり、読書に対する内的動機づけを高め、多読受講者を自律的読者へ育成するという本プロジェクトの目的達成に大きく貢献するのではないかとも期待された。

マインドマップを作成した実験群クラス参加者79名のアンケート結果は、この期待に沿うものであった。実験群クラスでは、マインドマップの作成を３回行なったが、表２はそのうち２回目のマインドマップ作成について振り返り、記入してもらったアンケートの結果をまとめたものである。

表２ マインドマップに関するアンケート（回答者数79名）

マインドマップは…	平均*	1	2	3	4	5
Q 1. 話の内容（あらすじ）を頭に思い浮かべるのに役に立った	4.23	0%	3%	14%	40%	43%
Q 2. 自分の考えを整理するのに役に立った	4.12	0%	9%	8%	45%	38%
Q 3. 自分の考えを伝えるのに役に立った	3.89	0%	11%	23%	32%	34%
Q 1. 本についての考察を深めるのに役に立った	3.95	0%	5%	23%	44%	28%
Q 4. 本についての新たな見方をするのに役に立った	3.89	2%	5%	28%	35%	31%

（１全くそう思わない、２そう思わない、３どちらでもない、４そう思う、５強くそう思う）

＊５段階評価の平均値

この結果から、受講者の８割程度が思考の整理にマインドマップが有効であると感じていることがわかる。そして思考の整理ほどではないが、マインドマップの作成が本に対する理解を深めるのに役立つと７割近い受講生が評価している。アンケートには「自分の考えを整理するためにマインドマップはすごく役立った」「マインドマップを使うことで、他の人にわかりやすく話の内容を伝えられた」などといったコメントが寄せられた。「自分の人生においてこのような本に数多く出会うことが、人生を成功（何が成功かは分からないが）させるための大事な要素かなと思った」というように、忘れられない読書体験に結びつくようなコメントも寄せられたことは特筆に値しよう。マインドマップ作成によって、実際のブックレポートの質が向上したかどうかについては、今後さらに分析が必要ではあるが、少なくとも受講者の多くはマインドマップを肯定的に捉えていると言えるだろう。

９．マッピング導入の問題点と課題

以上述べてきたことから、多読指導におけるマッピングの導入は、狙いどおり読みを深める役割をある程度まで果たしたと言えそうである。

しかし、実際にマッピングを取り入れてみると、リノッスオ氏が指摘していたような難しさもまた明らかになった。まず、「本の内容は理解できた。しかしマインドマップにわかりやすくまとめることができず、パートナーの人に説明する時に、上手く説明できなかった」「もっとうまくマップがかけるようになりたい」といったコメントが示すように、マッピングの作成自体を難しいと感じた受講生がいることがわかった。３回目のマッピング導入時には、リノッスオ氏の学生と同じように「またマッピング？」という反応を示した受講生も少なくなかった。また、これもリノッスオ氏が注意を促していた点だが、教員が示した例をあたかも「正解」であるかのように考え、それをそのまま模倣した例がいくつも見られた。本の内容を整理するためにマッピングを活用することはできたものの、自分と本との対話の結果をマッピング化するところまで至らなかった受講生も多い。とはいえ「ただ、本の内容をなぞっていくだけだったので、自分の考えや絵や色を付けて取り入れればよかった」「表面しか見えていない。もっと深くまで見るようにしたい」「次はマインドマップ自体を作品の内容だけでなく、自分にあった出来事なども関連させて書けるように頑張る」「次はもっと柔軟に頭を使い、ある意味予想外の内容なども引き出していけたらな、と思う」などのコメントからは、マッピング作成がより深い読みを引き出す手助けとなるという事実に受講生が気づいていることが読み取れる。

リノッスオ氏の実践の特徴は、既成の「正解」にたどり着くためにマッピングを使うのではなく、思考を整理する道具、及び他者との意見交換の道具としていることであった。このマッピングの二面性―「情報を系統づける手段」と「新たな発想を手助けする手段」―に受講者自身が気づけたことは大きな収穫ではないだろうか。桑田（2012）は、マッピングを論理的に「考

えるためのグラフィック・オーガナイザー」だと言う。また、福岡（2002）は、この手法を使うことにより、「新しい情報が、それぞれ関連する知識構造に取り込まれ、意味あるものになったとき、これが『わかった』状態であり、『学習した』と言える」（p. 22）と述べている。これらの観点からも、今回のマッピング導入には次につながる成果があったと言えるだろう。

以上、今回の実験授業で観察されたマッピングの利点、問題点ともに、リノッスオ氏の指摘と一致していることが明確になった。

なお、今回の実験授業では踏み込めなかったが、このようなマッピング実践法は、リノッスオ氏の語る探究型学習にも密接に結びついている。探究型学習は、教育哲学者の Dewey などの流れを汲む経験学習、発見型学習の一つとされ、単なる既存の知識の習得ではなく、学習者自らが課題を見つけ、調査・分析し、解決策を見つける学習法である（Scanlon, Anastopoulou, & Kerawalla, 2012）。Barrow（2006）によると、探究型学習は、もと科学の教師であった Dewey が、教科書に書かれた事実を学ぶことに偏り過ぎた教育に疑問を呈し、より能動的、体験的な学習法として小学校の科学授業用に提唱したものである。

日本の英語教育における多読も、教師による文法・語彙用法の解説を中心としたリーディングの授業から、自律的、能動的に英語に向き合う形式にシフトすることを奨励している点で、探究型学習の目指す学習形式と類似している。また、探究型学習は、図書館のリソースを活用しようとする教育者によっても推奨されており（Donhan, Bishop, Kuhlthau, & Oberg, 2001；桑田, 2012；Wallace & Husid, 2011）、自らが選んだ課題を解決するために先行文献をリサーチするといった作業は、高度な多読となり得る。リサーチのために読む、という行為は、通常の多読指導では行なわれないが、今後の多読授業の新たな糸口になる可能性があるだろう。

10. 結び

本稿では、英語多読を活性化する活動としてマッピングに焦点を当て、これがフィンランドでどのように使用されているのか、どのような教育効果をあげているのかについて、マッピングを教育に援用している大学教員へのインタビュー調査から探った。また、そこで得られた知見を基に実施した、実験授業の結果を報告した。

リノッスオ氏も再三指摘していたように、マッピングは学習者の思考力や探究力を高める具体的な手立ての一つではあるが、それが唯一無二の方法というわけではない。むしろマッピングを取り込んで、物事を系統立てて考え、最終的には自ら学び考える術を身につけさせようとする総合的な姿勢や取り組みがフィンランド教育の真髄と言えそうである。

実験授業の中間報告からは、多読指導へのマッピング導入が、学習者の読書への興味を高め、深い読みを促す可能性が示唆されたが、同時に、マッピング指導の問題点も明らかとなった。今後の課題としては、マッピングの導入方法に改良を加えるほか、マッピングのみに固執

することなく、フィンランド教育を根本で支えるもっと大きなコンセプト―体系的思考力の醸成や自律学習の定着―に着目し、これらを多読指導に活かす工夫をする必要があろう。また、今回のインタビューを足がかりとし、フィンランドの教育現場についてより広範で正確な調査を行なうことも検討する必要がある。より複眼的にフィンランド教育の実態を捉えることが、自律的読者、学習者を育成する多読教育構築につながるはずである。

謝　辞

ルオスタリヴオリ中・高の視察を可能にしてくださった慶應義塾普通部の矢澤和明氏、跡部智氏に厚くお礼を申し上げます。またインタビューを快く承諾してくださり、貴重なお話を長時間にわたり聞かせてくださったティモ・リノッスオ氏に心から感謝の意を表します。

参考文献

Åhlberg, M. (2008). *Concept mapping as an innovation: Documents, memories and notes from Finland, Sweden, Estonia and Russia 1084-2008*. Retrieved from http://www.academia.edu/829330/VARIETIES_OF_CONCEPT_MAPPING

Barrow, L, H. (2006). A brief history of inquiry: From Dewey to standards. *Journal of Science Teacher Education, 17*, 265–278.

Buzan, T. (1974). *Use of your head*. London: BBC Books.

トニー・ブザン（2005）『ザ・マインドマップ　脳の力を強化する志向技術』東京：ダイアモンド社

トニー・ブザン（2009）『マインドマップ読書術』東京：ディスカヴァー・トゥエンティワン

独立行政法人国立青少年教育振興機構（2013）「子どもの読書活動の実態とその影響・効果に関する調査研究報告書」
http://www.niye.go.jp/kenkyu_houkoku/contents/detail/i/72/（2013年12月16日現在）

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Donham, J., Bishop, K., Kuhlthau, C. C., & Obeg, D. (2001). *Inquiry-based learning: Lessons from library power*. Worthington, Ohio: Linworth Publishing, Inc.

Fukaya, M. (2010). Extensive reading of language learner literature as a step to the pleasure reading of unabridged literature. 2010 *Conference Proceedings and Papers (Liberlit Conference)*. Retrieved from http://www.liberlit.com/ (2013年６月１日現在)

深谷素子（2011a）「英語上級者に多読をどう指導するか：『英語を読むのが楽しい』段階から『本を読むのが楽しい、たまたま英語の本だけれど』という段階を目指して」『第83回大会 Proceedings』（日本英文学会），31–33.

深谷素子（2011b）「読書指導の場としての多読授業の可能性」『第83回大会 Proceedings』（日本英文学会），193–195.

福岡敏行（編著）（2002）『コンセプトマップ活用ガイド マップでわかる！子どもの学びと教師のサポート』東京：東洋館出版社

Hakkarainen, K. (2003). Emergence of progressive-inquiry culture in computer-supported collaborative learning. *Learning Environments Research, 6*, 199–220.

ヘイノネン・オッリペッカ & 佐藤学（2009）『NHK 未来への提言 オッリペッカ・ヘイノネン：「学力世界一」がもたらすもの』東京：NHK 出版

Jeffries, L., & Mikulecky, S. B. (2009). *Reading power 2, the 4th Edition*. NY: Pearson Longman.

刈谷剛彦（2012）『学力と階層』東京：朝日文庫

北川達夫（2005a）『図解フィンランド・メソッド入門』東京：経済界

北川達夫（訳）（2005b）『フィンランド・メソッド　５つの基本が学べるフィンランド国語教科書　小学４年生』東京：経済界

北川達夫（訳）（2006）『フィンランド・メソッド　５つの基本が学べるフィンランド国語教科書　小学３年生』東京：経済界

北川達夫(訳)(2007)『フィンランド・メソッド　5つの基本が学べるフィンランド国語教科書　小学５年生』東京：経済界

桑田てるみ（編）(2012)『６プロセスで学ぶ　中学生・高校生のための探究学習スキルワーク』東京：全国学校図書館協議会

小林朝夫（2009）『フィンランド式頭のいい子が育つ20のルール』東京：青春出版社

小林めぐみ（2011）「多読『授業』」の可能性を模索する」『第83回大会 Proceedings』（日本英文学会）187–189.

小林めぐみ・河内智子（2009）「多読授業を活性化させるアクティビティー」、*Seikei Institute for International Studies Working Paper Series, 11*, 1–20.

小林めぐみ・河内智子・深谷素子・佐藤明可・谷牧子（編著）(2010)（成蹊大学国際教育センター多読共同研究プロジェクトグループ）『多読で育む英語力プラスα』東京：成美堂

Kusanagi, Y. (2005). A class report 2: Course evaluation of pleasure reading course. *The Journal of Rikkyo University Language Center, 14*, 29–42.

Kusanagi, Y. (2009). A case study: Japanese university students' reflective comments on their extensive reading experiences. *Akita Prefectural University* RECCS Bulletin, 10, 43–54.

教育科学研究会（2005）『なぜフィンランドの子どもたちは「学力」が高いか』東京：国土社

ヘイッキ・マキパー（2007）『平等社会フィンランドが育む未来型学習』東京：明石書店

松本茂（2012）*One world: English course*. 東京：教育出版

諸葛正弥（2009）『フィンランド教育成功のメソッド：日本人に足りない「実現力」の鍛え方』東京：マイコミ新書

文部科学省（2005）『読解力向上に関する指導資料―PISA 調査（読解力）の結果分析と改善の方向―』http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05122201.htm (2013年10月28日現在)

文部科学省『PISA（生徒の学習到達度調査)』http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/pisa/（2013年６月１日現在）

那須雅子（2011）「効果的な多読活動の模索：辞書使用の是非に関する一考察」『第83回大会 Proceedings』（日本英文学会)，190–192.

NHK（2012）『NHK 地球いちばん アタマがよくなる!? 授業』2012年12月17日放映

NHK『テストの花道』制作チーム（2011a）『テストの花道』東京：河出書房

NHK『テストの花道』制作チーム（2011b）『テストの花道２ 弱点攻略編』東京：河出書房

Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2007). Theoretical origins of concept maps, how to construct them, and uses in education. *Reflecting Education,* 3, 29–42.

レベッカ・L・オックスフォード（1994）「言語学習ストラテジー 外国語教師が知っておかなければならないこと」東京：凡人社

ドミニク・S・ライチェン，ローラ・H. サルガニク（編著）(2006)『キー・コンピテンシー ― 国際標準の学力を目指して』東京：明石書店

大森修（監修）松原大介（編著）(2008a)『「読解力」授業づくりへの挑戦 中学校』東京：明治図書

大森修（監修）松野孝雄（編著）(2008b)『「読解力」授業づくりへの挑戦 小学３−４年生』東京：明治図書

大森修（監修）松野孝雄（編著）（2008c）『「読解力」授業づくりへの挑戦 小学５−６年生』東京：明治図書
Scanlon, E., Anastopoulou, S., & Kerawalla, L. (2012). Inquiry learning reconsidered: Contexts, representations and challenges. In Littleton, K., Scanlon, E., & Sharples, M. (Eds.), *Orchestrating inquiry learning* (pp. 7–30). Abingdon, Oxon: Routledge.
Slotte, V., & Lonka, K. (1999). Spontaneous concept maps aiding the understanding of scientific concepts. *International Journal of Science Education, 21*, 515–531.
鈴木誠（2007）『フィンランドの理科教育：高度な学びと教員養成』東京：明石書店
田中博之（2008）『フィンランド・メソッドの学力革命：その秘訣を授業に生かす30の方法』東京：明治図書
田中博之（2010）『フィンランド・メソッド「超読解力」―６つのステップで伸びる「言葉の力」』東京：経済界
田中博之（2013）「子どもの言葉の力を育むフィンランド・メソッドのすすめ」『早稲田学報』通巻1198号, 20–23.
鶴田清司（2008）『「読解力」を高める国語科授業の改革 ― PISA 型読解力を中心に ―』東京：明治図書
Wallace, V. L., & Husid, W. N. (2011). *Collaborating for inquiry-based learning: School librarians and teachers partner for student achievement*. Santa Barbara, California: ABC−CLIO, LLC.
矢田祐二（2012）*Total English 2: New edition.* 東京：学校図書

註

i　このフィンランド視察調査は、学術研究助成基金助成金 基盤研究 C（課題番号2452067）の助成を受けている。

ii　「マインドマップ」は Buzan Organization Ltd. が登録商標している。

iii　「フィンランド・メソッド」は有限会社イヨが登録商標している。

iv　2012年５月16日、17：30より約１時間、慶應義塾普通部に矢澤和明氏を訪問し、フィンランド教育に関する矢澤氏の観察、印象についてインタビューを行なった。インタビューには、同校教諭、跡部智氏も同席した。

v　ルオスタリヴオリ中・高での英語授業観察後、担当教員４名にフィンランドの教育事情に関するインタビューを行なったが、その中でマッピングの使用状況について尋ねた。

vi　探究型学習は、ほかに探究学習、探究的学習などとも呼ばれている。

vii　Hakkarainen（2003）は、コンピューター支援協同学習（Computer-supported collaborative learning）を通して探求型学習を行なう意義を唱えている。