◉教室レポート

主体性と協調を意識した日本史の授業実践

相川 浩昭

はじめに

ここ数年、歴史教育において新たな授業の在り方を模索する試みが活発化している。その背景には新学習指導要領の策定や新科目の設置はもちろんのこと、学びそのものの視座が大きく転換してきていること[1]、ＩＣＴの発展、他分野の手法などの導入が進んでいることなどが挙げられるだろう。しかし、何よりも基本になるのは、目の前の生徒と向き合い、何を身に付けさせ、どのような授業をデザインすべきか考えることである。筆者自身、まだまだ不十分な授業力ながら、五年間を過ごした前任校の東京都立田園調布高等学校で生徒と向き合いながらさまざまな授業に取り組んだ。失敗と反省の繰り返しではあったが、成果と手応えを感じることも多かった。特に大学院と企業、そして高校の三者が連携した日本史における反転授業の実践は、筆者自身の学びにもなった。この実践はすでに各所で発表されているので[2]、ここではそれ以外の取り組みについて紹介する。

その前に前任校の状況と、自らの感じた課題を明らかにしておきたい。田園調布高校は学力的には都立の中堅上位に位置し、大学進学の希望者は八～九割程度である。生徒の多くは素直で大人しいためか、落ち着いた雰囲気が特徴であるように感じた。近隣に学力的には近いものの運動部が活発な学校があり、生徒全体の雰囲気の違いをより明確に感じることができた[3]。授業では素直で大人しいことが良い半面、教員の説明を聞いて板書をノートに写すまではきっちりできるものの、応用や発展になると途端に思考が止まってしまうことも多く、「内容」のインプットが授業であり学習であると考える傾向が顕著であった[4]。生徒は静かに授業を聞く姿勢が正しいと考えているが（私語を注意されても悪態をつくことはない）、そのような状態がかえって学習プロセスの固定化を招き、居眠りや主体性の低下も引き起こしているようで、必要な援助要請の機会すら逸してしまっているのではないかと考えた。

「主体的・対話的で深い学び」に向けての授業改善が改めて強調されるなかで[5]、筆者は前述のような特徴と課題を踏まえて、特に主体性と協調とを関連させた授業実践を模索してきた。ここでは生徒を先生役にしたアクティブ・ラーニング型（以下、

AL型）のチーム学習と、歴史上の人物をカード化してポーカー風のゲームを開発した事例を紹介したい。

一　生徒を先生役としたAL型のチーム学習

〔実践クラスについて〕

対象クラス（三年生／選択日本史B／四単位／二クラス合計七二名）は履修者のうち約九割が受験で日本史Bを利用することがわかっており、受験対策も含む授業展開が必要とされたものの、伸び悩んでいる状態があった。加えて、二時間続きの授業（五〇分×二）が講義形式で行われることは、過半数の生徒にとって集中も続きづらいことが、一学期のはじめで既に見て取れた。この課題を解決するため、生徒を「やらざるを得ない」状況に置き、かつ集団で乗り越える授業を考えた。

〔授業の展開〕

生徒にチームを組ませ、そのなかでTA（先生役の授業担当者）を中心に対象となる単元の授業を行わせるかたちを取った。二学期は中世、「保元・平治の乱」～「幕府の衰退」（山川出版社『詳説日本史B』九〇～一一三頁）、計一二時間分の授業を実施させた。具体的には以下のような流れである。

①クラス内を五～六人で一チームとし、各チームにおいては毎時間誰かを先生役に設定する。

②先生役は事前に教員より授業運営の指導を受け、各自授業の準備を進める（五〇分間の授業で教科書一～二頁程度を目安とした）。

③授業時は各チームに分かれ、授業を先生役が中心になって板書（黒板またはホワイトボード）やプリントなどを使って自由に行う。教員は各チームを巡回し、必要に応じたフォローを行う。

④二時間の最後には各チームが小テストに取り組む。

〔特徴と工夫〕

一つ目に、責任感を植え付けたことである。チーム学習実施中はあえて教員側は生徒に任せて見守る姿勢をとった。またチーム全員の考査での平均点を公表することで連帯感と競争意識を持たせ、自分のためだけではなく、チームのために努力するという意識を持たせた。

二つ目に、授業としての質の確保である。教員は各チーム間の能力や協調の度合による学習のばらつきが出ることを防ぐために、板書案、そして授業を行う上での諸注意などをレジュメとしてまとめ、事前に先生役に配布・指導する時間を設けた。加えて、教員側で到達度をはかる小テストを毎回用意して実施させることで、チーム間で大きな差が出ないよう工夫を行った。

〔成果と課題〕

一学期の早い段階でチーム学習を実施することを周知し、一時間かけてその理由と意義を説明したが、想定した通り一部の生徒から不安の声が上がり、他の教員からも批判の声が聞こえた。結果、数名が履修を取り下げることとなったが、生徒は自然とチーム内で「どうする？　先生、本気らしい」と相談するようになった。先生役の多くは、たどたどしいとはいえ懸命に授業に取り組み、それを受ける生徒も真面目に聞いて、居眠りは皆無となった。不完全な授業、少人数だからこそ大半の生徒は集中し、先生役を助けたり、チームによっては活発な質問や感想が飛び交う雰囲気もあらわれた。興味深いことに授業の進め方や形態も個性があらわれはじめ、机の並びを変えたり（図1・2）、自作のまとめプリントを作成してくるチーム（図2）、教員のやり方を真似て板書で授業しつつ、さかんに先生役に質問するチーム（図1）など、協調的で主体的な取り組みも多くみることができた。こうした工夫は即興的に相談して行っていたようで、普段、大人しい生徒の持つ力に驚かされた。(6)

以下、事後アンケートによる生徒の感想をいくつか紹介したい。

・教えるのは大変だけど、自分で調べて授業すると身につきやすい。

図1　実際の授業風景①

図2　実際の授業風景②

・自ら教えるという立場になることで、自分の理解の浅はかさや伝えることの難しさが自覚できた。
・わからなくてもチーム内だと質問しやすいから良かった。
・少人数のチームで行うことで毎回集中することができ、飽きずに参加することができた。
・先生の授業の方がわかりやすいし、詳しいから安心できる。チーム制を減らしてほしい。
・チーム内でコミュニケーションが取れなくて協力したり質問したりする雰囲気にならなかった。
・TAによっては準備してきてない人もいた。

率直な感想からもおわかりのようにすべてのチーム、すべての実践回で必ずしも上手くいったとは言い難かった。ただ、少なくとも自分たちが学習の主役として学ぶこと、理解することの大切さや難しさを生徒に体験させることができた。これは一方的な講義形式の授業では困難な経験であり、AL型授業の持つ効果の一端でもある。課題としては、「教え方」の指導が不足し、混乱を招いたことと、授業の質という面ではチーム学習に不安を抱いた生徒がいたことが挙げられ、反省として改善しなくてはならないだろう。

ただ、数字に現れた成果として、校内模擬試験の日本史B平均点は、前年度を毎回上回った。またセンター試験の自己採点結果においても、日本史B受験者数が前年度より三割以上増加したにもかかわらず、前年度の校内平均点を上回ることができた。

二　歴史人物ポーカー

対象クラス（二年生／日本史A／二単位／二六名）の授業では、近代史の人物をトランプのカードに見立てて、ポーカー形式のゲーム教材を開発し、AL型の実践と評価を行った(7)。

〔実践の背景〕

日本史Aとはいえ、多くの人物が近代史以降に登場し、必ずしも興味関心が高くない生徒にとっては、「誰が誰だかわからない」と困惑する声が聞こえた。特に生徒の知識は断片的・孤立的になりやすく、相互に関連させたり、上位の概念と結び付けたりして意味あるものにする思考が苦手な傾向がある(8)。例えば「西郷隆盛」「徳川慶喜」「坂本龍馬」など個々で暗記・理解しがちで、「大政奉還」という歴史的文脈に沿って位置付けたり、関連付けたりすることが難しいようだった。以上の課題を踏まえてポーカーを応用したゲーム学習を実践した。

〔授業の実践〕

ポーカーは五枚のカードを揃えて、より組み合わせの難しい役をつくった方が勝ち、というわかりやすいルールが基本であ

る。数字のカードを日本史の人物に置き換えられないかと考えたのがはじまりで、組み合わせはカード（人物）の共通点とした。例えば伊藤博文と山縣有朋ならば「長州藩」、伊藤博文と大隈重信であったら「明治十四年の政変」などである。枚数が多いほど共通点を探し出したり、気付くことは難しいため、知識はもちろんのこと思考力も必要となる。生徒には夏休み中の宿題として、教科書に登場する近代以降の人物を主として、三名分を割り振ってカードを手作りで提出させた（図3）。回収後、教員側で多少の訂正や修正を行ったのち、生徒にはポーカーゲーム（テキサスポーカーのルールをモデルにした）の説明を行い、役表の提示とチーム分けを行った[9]。実践の流れは以下の如くである。

①審判役の生徒が対戦チームにそれぞれ三枚のカードを配布し、審判はテーブルの中央に共有のカードを二枚置く。対戦の両チームはこの二枚と手元の三枚を組み合わせて役を考える。

②カードの交換は双方三回までとして、審判は必要な枚数分の交換を行う。

③双方が三回まで交換を終えた後、手元のカードを開示し、役を相手と審判に説明する。

④相手の役に不審な点がある場合は異議を申し出る。組み合わせに明らかな誤りがある場合は、審判が役の成立を却下する。

⑤双方の役が出揃った場合、審判は役表を見て点数を計算し、高得点の方を勝者とする。

⑥試合後にその場の全員で振り返りを行う。

〔特徴と工夫〕

一つ目にはゲーム学習のなかでも特に扱いやすいカードゲーム形式を採用したことである[10]。生徒自身が作成したカードも含まれるため、さらに意欲を高めやすかったと考えられる。ポーカーはルールも簡単なので応用しやすく、生徒の飲み込みも早かった。

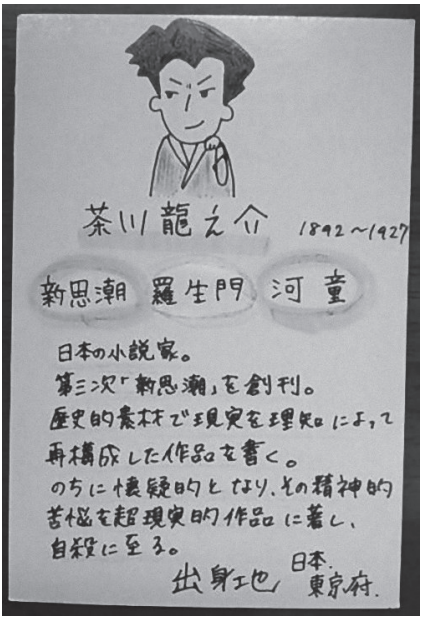

図3　生徒が作成したカード「芥川龍之介」

二つ目にはチーム対戦としたことである。一人では上手くできない子や授業に前向きにはなれない子も、チームを組ませることで自然と考えをアウトプットしやすい環境を作った。また審判役も生徒に任せることで、みんなで話し合って進行や判定などを考えさせるようにした。チーム作りも普段の人間関係や性格を考慮し、担任教諭と相談して組ませるよう配慮した。

〔成果と課題〕

生徒達はチーム内で相談しながら五枚のカードの組み合わせを一生懸命考えており、多様なカードの情報には「へー、この人、こんなこともやったんだ～」と感心したり、味のある（？）手描きの肖像を眺めて「これ描いたの誰だよ！　全然似てないじゃん（笑）」など面白がって、楽しみながら実践していたのが印象的であった。授業中は発言などしたことがなかった女子生徒には、チーム内で、「この組み合わせなら成立するよね」「このカードは○○だから、他とも組み合わせできそうだし、残しておこうよ」など積極的な発言がみられた。普段の授業と異なり、「仲間と考える」という協調的な活動がゲームによって促されていた。ゲームを通して知識を獲得し、かつその組み合わせを思考するという活動がなされていた。

授業二回分の実践の前に事前テストを、のちに事後テストを実施して効果を測定した[11]。結果、単純な平均個数は有意傾向ながら増加し、そのなかでも歴史の文脈に関連付けた平均個数は有意の増加があった（表1）。このゲームの課題は、多くの場面で、総理大臣を揃えるカードの組み合わせが多く、偏りが出てしまったこと、あとはカード自体が人物のみであった点だろう。歴史は人物のみでは説明しきれないのは無論のことである。ただ、人物以外の「出来事」「制度」「（芸術や文学の）作品」などを加えることで複雑さと難易度が上がり、一定の知識が蓄積できている生徒が多い学校ではむしろ高度な実践が可能となる。また生徒自身にルールや役表自体を作らせることもできる

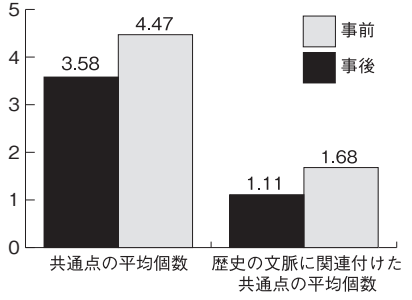

表1

だろう。

おわりに

最後に現在二年目となった現任校である都立荻窪高等学校での取り組みについて触れたい。三部制・定時制・単位制という少々特殊なスタイルの学校ということもあって、生徒の特徴や課題もまた前任校と大きく異なる。生徒の多様さと個性の前に、筆者の授業も容易には通用しないところが悩みの種でもあり、また刺激的でもある。現在、二年生Ⅰ部の世界史Aにおいて、生徒自身の「問い」をもとにして探究的な活動を目指す授業を外部と協力して行っている。[12] 探究科目でも重点を置かれる「問い」を教員ではなく、生徒から主体的に発信させることで、いわば「疑問力」ともいうべき力が育成できるのはないかと考えている。紙幅の関係上、この実践については別の機会に報告させて頂きたいと思う。

註

（1）白水始「学びをめぐる理論的視座の転換」（佐藤学ほか編『岩波講座　教育　変革への展望5　学びとカリキュラム』岩波書店、二〇一七年）。

（2）池尻良平・山本良太・仲谷佳恵・伏木田稚子・安斎勇樹・相川浩昭・山内祐平「中堅高校における日本史の高次能力を育成する反転授業の開発」（『日本教育工学会第32回全国大会講演論文集』、二〇一六年）。伊能美和子「反転学習＆高大接続のためのｇａｃｃｏ版アクティブラーニング」（第5回アクティブ・ラーニングフォーラム講演、二〇一七年）。

（3）あくまで当時の情報であり、一面的・主観的な見方が入っていることに留意頂きたい。

（4）「内容」から「資質・能力」へのシフトが求められていることについては、永松靖典編『歴史的思考力を育てる――歴史学習のアクティブ・ラーニング』（山川出版社、二〇一七年）、教育課程研究会編『「アクティブ・ラーニング」を考える』（東洋館出版社、二〇一六年）を参照されたい。

（5）新しい学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、授業改善が以下のように説かれている。「特に、各教科・科目等において身に付けた知識及び技能を活用したり、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等を発揮させたりして、学習の対象となる物事を捉え思考することにより、各教科・科目等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方（以下「見方・考え方」という。）が鍛えられていくことに留意し、生徒が各教科・科目等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図ること。」

（6）即興の協調が生み出す効果については、キース・ソーヤー著・金子宣子訳『凡才の集団は孤高の天才に勝る――「グループ・ジーニアス」が生み出すものすごいアイデア』

（ダイヤモンド社、二〇〇九年）。

（7）Hiroaki AIKAWA, Ryohei IKEJIRI / Designing and Evaluating Game-based Learning to Encourage High School Students to Organize Historical Knowledge in Relation to Substantive Concepts. International Conference for Media in Education 2018, Korea, from August 16-18.

（8）進藤聡彦「メタ認知的な学習方略が知識の有意味化に及ぼす影響――歴史学習への好奇動機を喚起するための条件」（『教育方法学研究』二八号、二〇〇二年）。

（9）役については、例えば「総理大臣経験者」が二枚揃ったら〇〇点、「文学者」が三枚で〇〇点など基準となるものを作った。また、歴史上の出来事や重要な繋がりになる役、例えば「日露戦争」「大正デモクラシー」などの関連人物を揃えた場合は高得点を設定した。

（10）カードゲーム教材の参考は、池尻良平「歴史の因果関係を現代に応用する力を育成するカードゲーム教材のデザインと評価」（『日本教育工学会論文誌』三四巻四号、二〇一一年）。

（11）事前事後ともに共通の一六人の近代史上の人物から任意で選んだ二人を組み合わせて、一〇分間でいくつの共通点を組み合わせることができるかというテストである。共通点が異なるのならば同じ人物を何回使っても良いことにした。

（12）この実践の形成的評価については、第六七回全国社会科教育学会全国研究大会（JERASS）ポスター部門「定時制高校における生徒の問い作りを支援するカリキュラムの開発と形成的評価―世界史の授業実践を通して―」（二〇一八年）にて発表した。

〔付記〕
実践に関して、当時の社会科の先生方をはじめ、校長・副校長など多くの方々のご理解を頂いた。この場を借りて謝意を表したい。

（あいかわ・ひろあき／東京都立荻窪高等学校教諭）