

高校日本史の授業のつくり方

——アクティブラーナーの育成を意識した

授業デザイン

皆川 雅樹

一 授業を設計しない？…

先生が教室に行き、自分の授業用ノートを教卓の上で開き、一番前の生徒に「前回はどこまでいったか？」を聞き、「今日は○○からだな」と言いながら、号令をかけさせ、前回の続きから板書を始める。板書して説明して、時に歴史の豆知識・裏話や授業とはまったく関係ない雑談をしているとチャイムがなり、「続きはまた次回。あまり進まなかったな。今日はここまで」などと言って授業が終わる。この授業の監督・演出・主演は先生であり、大多数の生徒はエキストラといったところであるうか。常に発言したり、先生の質問に答えたりする生徒は、脇を固める役者であろうか。私も大学院博士後期課程に入学した頃、高等学校の非常勤講師をつとめていたことがあるが、右のような授業をしていた。

法政大学第二高等学校の特別教諭として勤務した時期は、同校の社会科学系の授業では「学習計画表」を作成し、一授業ごとのテーマとそれにとまなう最低限把握すべき基礎知識事項・教科書のページ数を明記し、生徒に学期の最初の授業で配付した。これによって、生徒はどのような学習内容ですすめていくのかが目に見えてわかり、試験前や復習のための自学自習に役立てることができる。一方、教員側はその通りに授業を進めていかなければならず、一テーマを一コマ（五〇分）もしくは二コマ（一〇〇分）で終了できるように授業内容と展開を設計しなければならぬ。また、複数の教員で同じ科目を担当している中で、試験範囲を変えることは不可能であり、最終回に設定したテーマまで進めることが求められた。

非常勤講師時代も法政二高時代も、私が板書・説明してそれを生徒は写す、いわゆる「チョーク&トーク」の授業であった。ただ、前者と後者では明らかな違いがあった。それは、説明（講義）の仕方である。授業内容の始めと終わりが決まっていた後者の時代の授業では、丁寧伝えるべきところとそうしないところをクラスの状況に合わせて変えていた。配付プリントなどに詳しく解説をつけ、授業時間の説明ではそれほど触れなかったところを補ったり、授業後に読むことを指示したり、学期に一度くらいはグループワークで少し考えさせたりしていた。

昨年度までは、専修大学附属高等学校で主に日本史を担当し、専修大学推薦コースの生徒と専修大学以外への進学・受験を希望する生徒の授業を受け持った。そこでは、教員が主導するチヨーク&トークの授業ではなく、生徒が能動的に学ぶ場をつくることに試行錯誤した。以下、小稿では、その試行錯誤の末につくった日本史の授業の設計過程を紹介する。⁽¹⁾

二年間を通じた目的・目標の設定

年度初めの授業では、日本史の授業で学ぶ目的・目標や授業参加の心得を提示する。

まず、授業の目的は、「日本史の知識習得だけではなく、日本史を通して「社会人」⁽²⁾ 〃^{まな}学び家^かになる！（指示待ちで教わってばかりの〃教わり家^かではなく、主体的・積極的に学ぶる〃学び家^か）である。また、授業の目的に基づいた目標として、①日本史を学びながら、今の自分たちの常識から考えて「変だなあ」と思うことをできるだけ多く発見できること（疑問を持つこと・わからないことをきちんと認識すること）が〃学び家^かへの第一歩！（さらに、その疑問を自分たちの知恵で解いていくことができるとなおい！）、②クラスメイト・仲間（学びの友「学友」）とのコミュニケーション（学習ネットワーク）を通して、「感謝の気持ち」と「謙虚さ」を持つ

〃学び家^かになること、という二点を生徒に提示した。

次に、授業への参加の心得として次の四点を生徒に提示した。

- ①「きくはきく はなすははなす」（聴く・訊くは効く、話す（話し過ぎ・自分勝手に話す）は離す・放す）
- ②暇な人はいらない！（「暇な人にならない」ため、「暇な人を作らない」ためにどうすれば良いか、意識できるようにしていきましょう！）
- ③「フリーライダー」はいらない！（「フリーライダー」（他のメンバーに頼りつきりでその成果にタダ乗りする人）では、授業に参加しても無駄な時間になるだけ！）
- ④とにかくまずは質より量！（自分たちで考えたことはできるだけたくさんアウトプットしてから整理することを考えよう！最終的には質Ⅳ量を目指そう！）

三 授業展開の組み立て

授業の目的・目標や生徒の参加方法に基づいて、授業展開を考えていく。その際、念頭に置いたのは、佐藤学氏の提唱する「学びの共同体」における「学び」についてである。

教室において、〈活動的で協同的で反省的な学び〉を追求する。学びは、対象世界との対話（文化的実践）と他者との対話（対人的実践）と自己との対話（自己内実践）が三

位一体となった活動である。その基盤は柔らかな声と身体による〈交わり〉にあり、〈聴き合う関係〉に基づく対話のコミュニケーションにある。⁽³⁾

「対象世界(学習内容)との対話」「他者との対話」「自己との対話」の関わり合いによって学びが生まれることを意識して毎回の授業展開を構築していく。大まかな授業展開としては、次の通りである。

I. 教員による講義(学習内容との対話)【一〇分】

II. 生徒による学習活動(学習内容・他者との対話)【二〇分】

III. 生徒によるリフレクション(学習内容・他者・自己との対話)【二五分】

IV. 教員と生徒による対話(他者との対話)【二五分】

Iでは、まず、「本日の問い」として授業全体を通じて考えてもらいたい問いを提示する。この問いがうまくできるかどうか、授業という場を意味あるものにできるかどうかを左右する。例えば、「生類憐みの令は、人々にどのような「幸せ」or「混乱」をもたらしたか?」という本日の問いを設定する。これによって、生類憐みの令の政策内容とその背景、生類憐みの令が武士や町人・農民に与えた影響(メリット・デメリットなど)を考えることにつなげる。さらに、「幸せ」というキーワ

ードを盛り込むことによって、自分にとっての「幸せ」と当時の人々にとっての「幸せ」をイメージして比較しながら思考することで、歴史的出来事をジブンゴト(自分事)化することにつなげる。「幸せ」という身近でありながらあまい意味を持つ言葉が、生徒たちの情動に刺激を与え、思考をうながし、それぞれの幸せ感をめぐって対話を生むことにもなる。⁽⁴⁾

次に、教員による講義は、例えば、生類憐みの令をテーマにした場合、徳川四代・七代将軍の政策について時系列でコンパクトにKP(紙芝居プレゼンテーション)法で説明し、それ以前との社会情勢の変化を確認するにとどめる。説明内容が書かれたレジュメも配付する。より具体的な内容理解については、IIの学習活動の中で生徒たちそれぞれが思考する場をつくり、促していく。

IIでは、「本日の問い」を具体的に考えられるような題材を用意する。基礎知識をおさえるための一問一答問題・正誤問題、教科書よりもコンパクトでわかりやすい説明文、「本日の問い」とは別の「スモールな問い」を三〜四個と、それを考えるヒントとなる説明文を読むなどである。なお、スモールな問いの例として、同じく生類憐みの令を扱う単元の場合、「問い一、武断政治と文治政治の違いとは?」「問い二、新井白石(正徳の治)が果たした役割とは?」「問い三、生類憐みの令の本質

- ☐会話する ☐訊く（質問する） ☐教える ☐教え合う ☐情況把握し合う
☐聴く（傾聴：人の話を耳・目・心で丁寧に聴く）
☐対話（日本史の授業内容を学友同士で深め合う）
☐学友への感謝の気持ち ☐学友への謙虚さ（仲間を素直に受け入れる）
☐自分が暇にならない ☐学友を暇にしない
☐自分がフリーライダーにならない ☐学友をフリーライダーにしない

表 1 授業態度の自己評価チェック表

10	☐ S : 質・量ともに思考充分（自分の言葉で問いを立て考察あり）
9	☐ A : 質・量ともにあり思考あり（具体例をあげて自分の言葉で説明）
8	☐ A- : 質・量ともにあり少し思考あり（自分の言葉で説明）
7	☐ B+ : 質より量で書け思考あり（自分の言葉／教科書等を写す半々）
6	☐ B : 量より量で書け少し思考あり（教科書等を少し写している）
5	☐ B- : 質より量で書けている（教科書等を写しているところが多い）
4	☐ C+ : 質より量で思考なく教科書等を写している
0	☐ C : 未提出・真摯に取り組んでいない
	☐ 今日ではちょっと…（授業後に提出する場合は担当者に一声）

表 2 評価基準表

とは？」「問い四：（自分なりに本日の問いを立てるとする
と？）」を設定した。

Ⅲでは、リフレクションシート（A4用紙両面）を利用する。
まず、Ⅱで提示した基礎知識を確認するテスト（一問一答問題・正誤問題）、自分なりに「本日の問い」を立てるとする
と？への答えをリフレクションシートに個人で記入する。記入
後、隣の生徒とシートを交換し答え合わせを行う。自分なり
の問い立てについては採点者の主観で「○・△・？」をつける。
次に、授業内での自分自身の態度について、学び家度（五段
階自己評価）と項目（表1）ごとにチェックを入れる。

最後に、Ⅰで提示した「本日の問い」への答えを自分なりに
質より量で文章化していく。A4用紙片面を文章や図・絵で埋
めていく。とにかく書きまくる。そして、書き終わったら生徒
は完成した文章の自己評価（表2）を行った上で、教員（私）
のところへリフレクションシートを持ってきて、私はその場で
生徒が書いた文章を速読し、「これはどういう意味？」「この発
想はどこから？面白いね」など、対話をする（「OKです！」
だけで済ます生徒もいる）。

なお、時間設定と学習内容は多少違うが、このような授業展
開で現在の職場である大学の日本史の授業も行っている。高等
学校では一クラス約40名分の生徒が書いた文章を、最後に速

四 評価・評定の方法

續づけのための「評定」のみを意味するものではない。評価者は教員だけではなく生徒も主体となりえる。先述の生徒が自己評価したリフレクションシートの内容は、生徒の学びの状態を可視化するものである。毎回のリフレクションシートにおける生徒の思考・理解の深さを教員は評価し、次回以降の授業に生かす。

リフレクションシートの例

21 高校日本史の授業のつくり方

や因果関係を問うもの、主題の整理とそれに対する自分の考えを問うものが主であり、社会の動きを歴史的に理解する能力を確認することにつながる。

パフォーマンス評価の方法は、担当者によってそれぞれであったが、私はリフレクションシートの「本日の問い」に生徒が自分なりに質より量で文章化したことについて評価を行った。評価基準は表2の通りで、生徒が行っていた自己評価と同様である。

以上のような授業設計をふまえ、日本史の内容を単元ごとに埋め込んでいくことで、年間を通じた日本史の授業に意味を持たせた。

おわりに

昨今、教育系雑誌や書籍には、「アクティブ（・）ラーニング（AL）」という言葉を見ないことがないほどとどない。私自身も、昨年二〇一五年から現在に至るまで、ALをテーマとした教員向け研修・セミナーの講師の依頼が絶えない。公立・私立を問わず、各学校はALと向き合わなければならない状況になっていることを肌で感じている。このような状況になったきっかけはいくつか考えられるが、特に、二〇一四年一月二〇日付の中央教育審議会・文部科学大臣諮問「初等中等教育に

おける教育課程の基準等の在り方について（諮問）」において、「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろんのこと、「どのように学ぶか」という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）と明記されたことが大きなインパクトとなっている。本誌の「教室レポート」でもここ三回の授業実践は、授業コンテンツ（日本史の内容）はもちろんのこと、「生徒がどう学ぶか」に関わる学習法が強調されて論述されている。

「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」において、「主体的・協働的に学ぶ」のは学習者＝生徒である。ALは生徒たちが主語であり、生徒たちが「アクティブラーナー」（能動的に学び続ける人）としてより成長していくことを意識しなければならない。授業の仕掛け（型・手法や教材選定など）は、このことをふまえているかどうかが問題であり、授業の展開だけを変えても生徒が主語の目的・目標が明確に意識されていないと意味がない。さらにその仕掛け作りは、目の前にいる生徒たちに合わせたものでなければならない。このような授業デザイン全体が教材研究であることは改めて認識しておく必要がある、そのデザインのために教員自身も常にアクティブラーナーでありたい。それを生徒たちは常に見ているのであ

る。

註

(1) 私のこれまでの授業実践については、主に以下のものを参照。

○リクルート『Career Guidance!』(四〇八号、二〇一五年七月号)「多様な学び方を用意した「思考を働かせる」授業で生徒が「対話や学習を楽しくなる」ことをめざす」(http://souken.shingakunet.com/career_g/2015/07/2015_cg408_56pdf)

○日本環境教育フォーラム機関紙『地球のこと』(二〇一五年九月・一〇月号)「アクティブラーニング型授業は何を目指しているのか」(<http://www.jec.or.jp/child/201509tokusyu02/>)

○「質より量での思考」から始めよう―思考が対話を促し、対話が個の思考を深める―(『社会科学教育』五月号、二〇一六年)

(2) 「学び家」は学び続ける専門家のことである。詳細は、高木幹夫『学び家「で行こう」(みくに出版、二〇一四年)参照。

(3) 佐藤学『教師たちの挑戦―授業を創る 学びが変わる―』(小学館、二〇〇三年)、『学校の挑戦―学びの共同体を創る―』(小学館、二〇〇六年) 参照。

(4) 私が作る問いについては、皆川「情動にも関わる大きな問いを通して歴史的事実を自分事として思考する」(『総合教育技術』四月号、二〇一六年) 参照。

(5) 「KP法」のKとPは、「紙芝居」と「プレゼンテーション」

の頭文字をとったものであり、川嶋直氏を中心に実践されるプレゼン方法である。川嶋直『KP法』(みくに出版、二〇一三年) 参照。各教科・科目におけるKP法の活用については、川嶋直・皆川雅樹編『アクティブラーニング型授業で使いたくなるKP法実践(仮題)』(みくに出版、二〇一六年刊行予定) 参照。

(6) 評価については、溝上慎一監修、松下佳代・石井英真編『アクティブラーニングの評価』(東信堂、二〇一六年) など参照。

(7) 「アクティブ・ラーニング」と「アクティブラーニング」の違いについては、溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習法パラダイムの転換』(東信堂、二〇一四年) など参照。

(みながわ・まゆみ)／産業能率大学経営学部准教授・元専修大学附属高等学校教諭