

生徒自身が授業を進める ーアクティブ・ラーニング型で行う世界史Bの授業実践報告ー

高木 一輝

要 約

ひところ教育界内外をにぎわせたアクティブ・ラーニングをめぐる議論は一通り出そろい、日々の授業を「主体的・対話的で深い学び」に導くための実践をどのように蓄積するか、という段階に差し掛かっている。本稿では「暗記科目」ととらえられがちであり、また座学一辺倒になりがちであった世界史 B の授業を、グループワークで進める実践について報告する。この実践は固定観念にとらわれずに授業を設計し、アクティブ・ラーニング(以下 AL)型授業によって授業進度を上げると同時に学力についても保証する、という一つの試みである。

キーワード

アクティブ・ラーニング グループワーク 主体的・対話的で深い学び
共有課題 ジャンプ課題

はじめに

私は昨年度よりグループワークを用いて世界史 B の授業を進めている。やや奇を衒って言えば「全授業の半分で、自分は教壇の上から講義をしない授業をしている」ということになるだろうか。

私が現在勤務する学校は国公立に毎年 180 名程度が合格する進学校である。こうした学校で「AL で授業を行う」などという「授業時数は大丈夫なのか」「入試への対応はできるのか」という疑念を寄せられることが多い。しかし私がこの形式で授業をするようになったのは、まさに以下の目的のためである。

- ①授業時間を短縮する
- ②生徒を深い理解に導く
- ③結果として学力も保証する

本稿では、AL による世界史 B 授業の実際とその効用を紹介しつつ、現状と今後の課題について展望していきたい。

出発点

AL とは言ってみれば手法の一つにすぎず、「主体的・対話的で深い学び」を実現することができれば、そのやり方は種々あってしかるべきであろう。しかし、このような学びを実現するためには従来型の座学をベースとした授業にはやはり限界があるし、AL 型の授業を活用しながら授業を進めていくことに一定の合理性があると私は考える。にもかかわらず、現場で AL 型の授業が特に日本史・世界史といった科目で受容されにくいのは、次のような固定観念があるからではないだろうか。

- ①AL は時間がかかる

②AL にしても生徒は遊ぶだけである

③AL にしても生徒は意図したように動かない

こうして従来型の講義中心の授業に回帰していくのであろう。しかしこの固定観念は果たして妥当なのであろうか。逆に考えてみれば、講義中心の授業で生徒の学力を向上させる、という観念には、ある前提条件が潜んでいる。それは、「教員が講義で話した内容を、生徒は覚えているはずである」というものである。しかし現実的にそのようなことが起きえず、生徒は説明されたことの大半を忘れるものである。そして実際定期考査や各種のテストののちに、「授業で〇〇についてやったのにできていない」「生徒が勉強していない」という言葉が思わず教員の口から発せられることになるのではないだろうか。

現行のセンター試験で問われる世界史 B の知識は 300 項目を超えるといわれている。二次・私大の個別試験ともなれば教科書の範囲を超えて出題される。これに対し、授業で説明すべき内容を増やして詰め込もうとすれば、必要となる授業時数は際限なく増えていくはずである。しかも、情報量が雪だるま式に増えていくほどに、生徒の記憶からこぼれ落ちる知識は増えてしまう。この現状からいかに脱却するか。

AL 化の契機

前項のようなジレンマからの脱却を目指し、前任校時代の 2016（平成 28）年度、冬季補習をジグソー法で実施した。センター問題をグループごとに割り振って解説をつくらせ、グループを再編成して各生徒が自分の担当する問題についてそれぞれのグル

ープで解説を行う、といったやり方である。思いのほか好評であり、特に世界史の得意な生徒は講義形式よりも知識が身につくという感想を持ったようである。一方世界史の苦手な生徒からは、いつも通り講義でやってほしい、という希望が当初出てきたが、5 日間の補習の間にそうした声は次第に消えていった。私自身はこの補習を通して机間指導で生徒の会話を聞く中で、世界史を苦手としている生徒がどこでつまづいているかを把握することができた。教壇の上から講義をしていたのでは絶対に気づくことのない経験であり、「この子はこんなところですのでつまづいていたのか」と絶句するような発見もあった。この経験が授業本体を AL 化するきっかけとなった。

翌年、担当する 3 年次の平常授業に AL 型の授業を導入することにし、ほぼ現在の形で授業展開をするようになった。その中で、生徒が思いのほか自分自身で授業内容を理解しようと努力するものである、という発見もあり、外部模試やセンター試験でも一定の成果を上げたこともあって、AL 型授業のもつ力に確信を持った。

そして、今年度（平成 30 年度）になって転勤してきた学校でも、授業の一部（4 割程度）を AL 化することにし、現在に至っている。

授業の概要

私の行う授業の概要について述べる。

①予習

私は授業プリントをまとめて生徒に渡す。おおよそ 1 か月分程度を事前に渡しておき、授業前に教科書や用語集などを用いて用語の穴埋めをしておくように指示をする。だ

29 絶対王政と重商主義	
A 重商主義とフランス絶対王政の最盛期	
重商主義：国家が経済に介入し、自国を富ませる経済政策 重金主義（資金獲得をめざす）→貿易差額主義（輸入税関と輸出拡大による富の増大） 「太陽王」ルイ14世：マザラン没後、親政開始（1661）	
国内政策	◆王権神授説を唱える <u>ボジエ</u> を重用→「朕は国家なり」 ◆ヴェルサイユ宮殿 ◆ナントの王令廃止（1685）：ユグノーが国外亡命し、国内産業の発展阻害
対外政策	◆財務総監 <u>フレンベール</u> 重用：東インド会社再建、国内産業の育成 ◆対外戦争： <u>1672年</u> を唱えて周辺諸国を侵略 南ネーデルラント継承戦争・オランダ戦争・ファルツ継承戦争→成果なし スペイン継承戦争（1701～13）： <u>1685年</u> のスペイン王位継承に参画が反発 → <u>ユトレヒト条約</u> 締結（1713）：ブルボン家のスペイン王位継承を承認 ・西→英：ジブラルタル・ミノルカ島、仏→英：ニューファンドランド・アカディア ・西→蘭：南ネーデルラント（ラシタット条約、1714）
B イギリス革命と立憲政治の確立	
ステュアート朝	エリザベス1世没（1603）後、 <u>ジェームズ6世</u> （スコットランド国王）即位 →王権神授説を唱えて王権強化を西側 <u>40年戦争</u> 即位 議会が <u>権利の請願</u> 提出（1628）→国王は議会を解散
ピューリタン革命（1642～49）	スコットランド反乱を受け、議会を招集→主権派と議会議長の対立から内戦へ ◆ <u>1649年</u> （独立派）：鉄腕政を率いて議会議長を勝利に導く →長老派を追放し、チャールズ1世を処刑（1649） <u>護国政</u> に就任（1653）し、独裁政治を行う
共和政時代	◆ <u>共和派</u> を弾圧 ◆ <u>アイランド</u> 征服 ◆ <u>共和派</u> （1651）：オランダの中継貿易に打撃 →英蘭戦争に勝利し、商業覇権を奪う
王政復古	<u>40年戦争</u> 即位（1660）：カトリックを擁護して議会对立 →議会 <u>権利の請願</u> （1673）：官吏を国教徒に限定 <u>人権保護法</u> （1679）：恣意的な逮捕・投獄を禁止 →トリー党：国王大権を重視 <u>ホイッグ党</u> ：議会の権限重視
名誉革命（1688）	ジョージ2世：絶対王政とカトリック復讐を企図 →議会：ウィリアム3世とその妻 <u>メアリー2世</u> を藩から国王として招く →権利の宣言を承認→ <u>権利の請願</u> （1689）：立憲政治の確立
アン女王の治世 ハノーヴァー朝	イギリスとスコットランドが合同→大ブリタニア王国成立（1707） ステュアート朝断絶により、 <u>ジョージ1世</u> が即位 →首相 <u>ロバート</u> の下で責任内閣制が発見「君臨すれども統治せず」

※プリント左側は予習パート

いたい1枚の予習に15分程度かかることを想定している（実際、生徒にどの程度かかるか尋ねると、10～20分程度、という答えがほとんどである）。どんな形で授業を実施するにせよ、予習なしで臨めば授業の効果は減衰してしまう。特に世界史ともなれば、生徒にとってなじみのない人名・地名が多い。それに事前に触れさせる「装置」としてプリントの穴埋めで予習をさせるのである。

②グループワーク

授業プリントは左側が予習用の穴埋めパートになっているが、右側の大半は余白になっており、そこに「本時の課題」が提示

されている。授業本体では、冒頭の5分程度を用いてこの時間で学習する内容について簡単に説明を教員から施したのち、抽選を行って2つある「本時の課題」について授業の最後に発表する担当者を2名決める。そのあと、「ではどうぞ」という私からの合図があると、生徒は課題について説明できるようにするため、教科書・用語集・資料集・個人持ちの参考書・電子辞書を思い思いに調べたり、周辺の生徒と相談を開始する。教員サイドで「グループをつくりなさい」という指示は出していない。逆に「席を自由に立ち歩いていいので、とにかくクラスの全員が課題を説明できるようにしましょう」と指示している。

生徒は2つある課題のうちまず(1)に取り組む。これはいわゆる共有課題である。授業のうち35分あるグループワークの時間の中で、クラスの全員が共有課題をクリアできるよう、みんなで協力すること、と生徒には繰り返し話している。(1)ができた生徒は黒板に名前を書いていく。全員が名前を書き終えるか、適当な時間になったところで抽選に当たっていた(1)の担当者に発表させ、授業最後の10分で(2)のジャンプ課題の担当者に発表させる。

③発表

授業の合間と最後に(1)と(2)について担当者から発表をさせる。生徒は思い思いにプリントにメモ書きをしたり、チャート図を書いたり、あるいは原稿そのものを作成する生徒も多い。それを他の生徒の前で発表させ、教員がその内容を板書する。発表後、その内容に補足をして1時間の学習内容は完結する。

なお、前年度は35分間の議論の間に生徒

の進捗状況を確認し、発表者を決めるようにしていたが、初めから課題を投げたまま生徒も出てくるようになってしまった。そこで、今年度は授業の冒頭に抽選を行っている。自分がいつかは担当しなければならない、という意識を持たせるようにしているのである。

発表後に1時間の学習活動自体について講評を加える。

グループワークの展開

①予習

前項でも述べたように、15分程度で終わる内容にとどめている。あくまでも予習の段階で生徒に要求するのは基礎・基本の知識のみである。この知識を前提条件として考察する課題を設定することが授業準備の核となる。なお、予習をする中で生徒の理解の度合いには「差」が生まれている。この差こそがグループワークを成立させる。

②「本時の課題」

この授業の核は「本時の課題」に取り組む35分間にある。課題の内容は多くの場合国公立大学の2次試験に出題された論述問題をアレンジしたものである。前述のとおり、課題は二つ設定する。すなわち(1)共有課題と(2)ジャンプ課題である。共有課題の方はクラスの全員が達成することを目標にしている。

生徒に授業オリエンテーションで配付するプリントには、次のように目標を掲げている。

【授業の目標】

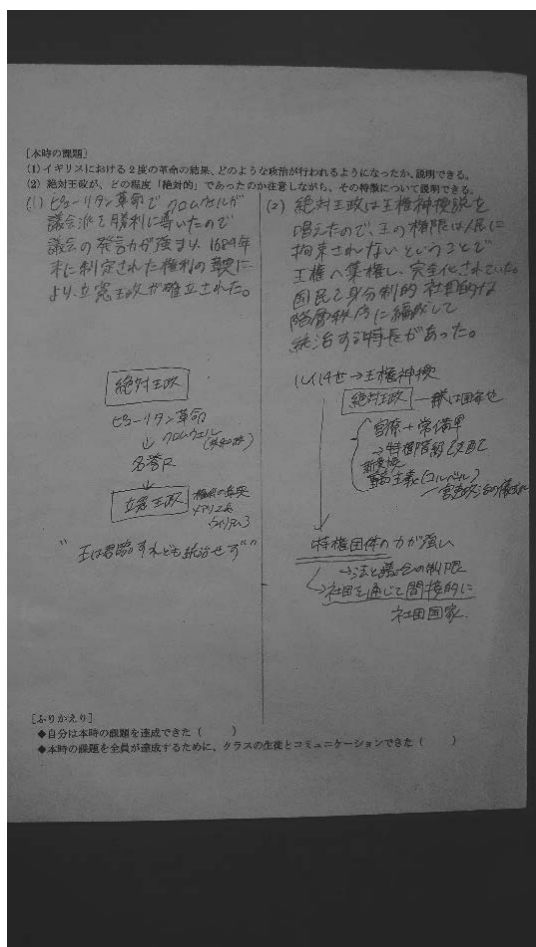
①世界史に限らず、「社会人」として成長することが高校での学びの目標である

②「覚えた」ではなく、「理解できた」といえることを増やしていこう

③一人だけがわかるのではなく、クラス全員がわかるようにみんなで成長しよう
→教えてもらうことはだれかを成長させること、教えることは自分を成長させること

みんなで成長できるように頑張っていこう

共有課題の達成は黒板に自分の名前を記入させることで可視化される。わからなければどんどんわかっていそうな人に聞きなさい、分かった人は周りにまだわかっていない人がいれば教えなさい、そうするともっとよくわかるようになる、と繰り返し指導し、この時間に生徒同士の対話が生まれるようにしていく。ただし、授業の開始とともに「はい、どうぞ」と促したところできいきなり議論に花が咲くわけではないし、議論を盛り上げることがこの授業に必要なわけではない。開始の合図から最初の5～10分程度は、どちらかというと生徒が教科書や資料などをじっくりと読み込み、理解できない部分や引っかかった部分を周囲の生徒と小声で確認しあうような風景が見られる。ある程度情報が集まってきたところで、ようやく自然発生的にグループが生まれ、机の前後で椅子を反転させて議論を始めたり、場合によっては席を立てて教室内を動きながら議論しに行く生徒も出てくる。そして、最後の10分程度になるとだいたい机に戻ってじっくりと一人でプリントの余白にまとめていくようである。あくまでもグループワークの目的は「課題を達成すること」であるので、教室が騒がしくなるよ



※プリント右側で本時の課題に挑戦

うな盛り上がりを求めているわけではないし、静かな議論の中でじっくりと自分の思考が深まっていけばそれでよいのである。

もしこの議論の時間を 10～15 分に設定してしまうと、生徒の思考が熟成され始めたところで時間が来てしまう。この時間が十分確保されていないと、教員は生徒の議論が熟成するのを待つことができなくなる。本当に成熟したグループワークをするためであれば、それに見合った課題と、30 分程度の時間確保が必要なのではないかと感じている。課題のレベルが適切に設定されていれば、生徒が自分で答えにたどり着けることを、教員が信じることも大切である。

また、グループワークに生徒が取り組んでいる間、教員は生徒の取り組みがスムーズにいつているのかどうか、教室を巡回しながら様子を見る。順調に理解を深めている生徒に対しては、「〇〇がそこで行き詰っているから教えてやって」と促し、逆に手が止まってしまった生徒に対しては、「□□がそのことについてなんとなくわかっているみたいだったよ」と伝えて、できるだけ生徒同士で議論が深まるように仕向けていく。ここで教員に求められる役割は、議論を深めるファシリテーターの役割である。

このときの教員によるサポートの在り方も、局面に応じていろいろであろう。かなり高度な課題の場合には、教室全体が行き詰ってしまったら生徒全体に語り掛ける形で何らかのヒント（参照すべき教科書の箇所や、既習事項など）を提示することも必要になるだろう。あるいは、生徒の一人から「先生、これが分らないです」と質問されたときに、「△△に聞いてごらん」とほかの生徒に話題を振ってやることもできるが、一方で重大な質問であった場合にはいったん全体の議論を止めさせて、「今〇〇という質問が出ただけけれども、これはいい質問ですねえ」といった形で生徒を評価しつつ、全体の議論を深めるような方向に持っていくこともできるだろう。教員が一切ヒントを出さず、議論を活発化させる役割に徹することも必要だろうが、一方で、生徒の議論の水準を高めるために必要な情報を提供することも、場合によっては有効であるように感じる。ただしその場合であっても、あくまでも生徒自身が活躍して結論に接近しているのだ、という実感を与える働きかけをしていくことが重要である。

授業の「三分法」

私の授業は、世界史 B に関して 3 つの展開を持っている。1 つはここまで述べてきたグループワークで課題に取り組んでいく展開である。今年度に関していえば 80 回ほどの授業を行っている（12 月現在）が、そのうち 30 回弱がこの形式で行われている。なお、今年度分のプリントはすでに準備を終えているが、2 月末までに 38 枚のプリントを使って「19 世紀の欧米文化」までを消化する予定となっている。なお、3 年生 9 月末に教科書内容を終えるスケジュールであるが、おおよそ 70 枚弱程度のプリントで全範囲を消化できる。

2 つ目の展開は問題演習である。事前に過去問などを生徒に渡し、予習として解かせたうえで、授業の中で解説をしている。この展開の場合 1 時間の大半は座学となるが、グループワークと併用することで生徒の理解の効率が高まるように感じる。明確なエビデンスをとりにくいが、グループワークのために予習をし、さらに 1 時間のグループワークで知識を使って議論をしたことにより、基本となる知識が使える情報として彼らの脳内で消化されたからだと考えている。

3 つ目の展開は私が「歴史研究」と呼んでいる、資料読解やゲームを通じて、思考力や判断力、表現力などのスキルを向上させるための授業である。今年度は「古代交易はなぜ可能か」というテーマでエリュトゥラー海案内記を生徒に読ませ、古代交易の実態について考察する時間を設定したり、あるいは「ダ＝ヴィンチの時代」と題してパワーポイントで作成した図像資料をもとに、ダ＝ヴィンチの作品の「斬新さ」とと

もに「中世からの連続性」について考察させる授業を行った。今後は貿易ゲームなどもこの展開の中で行っていく予定でいる。

「歴史研究」型の授業は、1 つ目や 2 つ目の種類の授業に比べると投げ込み的な要素の強い授業になる。こうした授業は準備が必要であったり、手の込んだ仕掛けを用意する必要があったりと、一年の授業の中で恒常的に実施できるようなものではない。しかし、一年の中に何度かこうした授業を仕組むことにより、生徒に世界史を学ぶ面白さを味あわせ、同時に歴史的な思考力や判断力、さらにその内容をレポートやプレゼンなどの形で表現する力を育成することを意図している。私自身はこのタイプの授業を非常に重要視しているし、また実施したさいの生徒の反応を楽しみにもしているのである。

課題の作成

グループワークで授業を行うにあたって、毎回の課題をどのように設定するかは悩みの種である。前述のように私は共有課題とジャンプ課題の 2 つの課題を作成するが、その内容と難易度の設定が難しいのである。

目安としてはそれぞれ次のように考えて作成している。

- ①共有課題:議論開始から 15 分でクラスの半分程度が達成可能なもの
- ②ジャンプ課題:クラスに数人が達成する程度の難易度

不思議なことに、共有課題に取り組むことで成績の上位層に力をつけることができ、ジャンプ課題に取り組むことで下位・中位の学力層が伸びるといわれるが、これに関しては私も同意である。おそらく、共有課

題について「できる生徒」が「できない生徒」に説明する中で、特定の知識が論理的な部分まで含めて理解されてくるのであろうし、ジャンプ課題を達成するために基本の知識やスキルに立ち返っていく過程で、「できない子」の理解が再建されていくのではないかと私見では考えている。

授業によっては、共有課題とジャンプ課題が連動する場合もある。「中国の統一王朝」を扱ったプリントでは、

(1) 周代から漢代にかけて、封建制・郡県制・郡国制と推移していくが、それぞれの制度の相違を説明できる。

(2) 冊封体制とは何か、説明できる。

という2つの課題を提示した。(1)については分権的な封建制であった時代ののち、秦代に中央集権的な郡県制が全国実施されるようになり、劉邦が漢を建国すると郡県制と封建制の特質を併せ持つ郡国制が導入される、という流れになる。封建制と郡県制の特徴がイメージできればまずまず説明としては問題ない課題である。(2)は中国を中心とした伝統的な東アジア国際秩序に関する理解を求める課題であるが、中国の皇帝を主君、周辺国(中華思想的には蛮夷)の首長を臣下と考える形式的な主従関係が朝貢や官爵の付与をベースに結ばれたことが理解できればだいたい説明が達成されたことになる。しかしこの(1)と(2)に立て続けに取り組んでいく中で、冊封体制とは中国の外へ拡大した封建制であるということに生徒自身が気づいていく構造になっているのである。

あるいは、授業をまたいでつながる課題もある。プリント29とプリント30で扱った課題がそれである。

29 (2) 絶対王政が、どの程度「絶対的」であったのか注意しながら、その特徴について説明できる。

30 (2) 啓蒙専制君主の政治の特徴と政策のねらいについて説明できる。

この二つの課題は一見全く別の内容を見ているように見える。けれども、マニュファクチュアの発達に伴って市民階級が形成され、彼らが強化された王権に協力しつつも、一方で政治的な発言力を求めたのが西欧諸国の絶対主義であり、一方で農奴に対する地主(ユンカー)の支配が強まり、市民階級が出現しなかったために王権が自らの権力基盤強化と国力増強のために、啓蒙主義を導入して「上からの改革」を進めざるを得なかったのが啓蒙専制主義、という西欧・東欧の差異がこの二つの課題の背景に横たわっている。今年度の授業では、このことに何となく気づいた生徒がクラスに数人いた程度であった。これが私の現在の授業力の限界なのだと感じている。

しかし、この西欧・東欧の差異に気づくことこそが、16世紀以降出現しつつあった近代世界システムの理解につながっていく。生徒たちは17世紀以降のヨーロッパに授業が差し掛かったところから、急に内容が難しくなった、と感じているようである。それはこの時代・この時代の教科書内容が、かなり概念的に描かれていることに由来していると思われる。しかし、世界史で本来育成したい「歴史的思考力」とは、こうした概念を理解したうえで、それを運用したり、批判していく能力も含んでいるはずである。生徒同士が議論をくり返す中で、こうした思考力が伸びていくことを期待している。

「学力」の伸長

ここではいわゆる「受験学力」について扱う。こうしたグループワークを中核とした授業を進めると、「授業進度は大丈夫なのか」「入試に対応しているのか」という懸念が高まってくるものである。ここで断言できることは、いずれについても全く問題ないどころか、極めて効率的な授業ができる、ということである。

まず授業進度についてであるが、私がグループワーク型の授業を導入した一番の理由が授業の効率化であった。前述したように、3年生9月末までに70枚弱のプリントを費やして教科書範囲をすべて消化する予定である。1枚のプリントを終えるのに必要な時間は1時間である。私の現在の在勤校では世界史Bは2年生4単位・3年生4単位の計8単位であるから、単純計算で280時間の授業時間があることになる。そのうち70時間程度で教科書範囲を終えてしまう計算になる。講義を中心に授業を進める地歴公民科の教員とすると、「今日の授業は〇〇のところで熱が入ってしまった、話しすぎた」ということが往々にしてあるのではないだろうか。しかしそれだけ熱弁をふるった結果、生徒にどの程度理解されているのかは別問題である。

グループワーク用のプリント作成にあたり、基礎基本を精選することに努めた。そしてその知識を運用する課題を設定することで、生徒がとりあえず予習してきた知識を「活用する」場面を授業の中で設定した。いわゆる「反転授業」的な授業の進め方を導入したのである。「予習＋グループワーク」のセットは、単純に講義形式で授業を受けただけでは頭の中を流れていってしまう情

報を、能動的に消化させるプロセスになる。特に、「歴史は暗記科目」という刷り込みのある生徒の意識は、こうした授業の形式を通じて変容していく。一人ではたどり着くことができないかもしれない答えに向かって、クラスのメンバーと試行錯誤しながら考えることで、単なる情報を使える「知識」に昇華していくのである。

同時に、講義型で授業を行うよりもグループワーク形式で授業を行った方が、かなり早く授業を進めることができる。個人的な感覚になるが、講義型で実施すると3～4時間程度かかる授業内容を、確実に1時間で終えることができる。

では、このようなグループワーク型の授業と並行して学力をつけるためにどうするか。授業展開が早くなった分空いた時間を使って、可能な限り問題演習に取り組ませている。こちらは今のところ講義形式で授業を進めている。正直、私にも世界史教員として話したい「小ネタ」がいろいろあるのだが、そういった話はむしろこの演習の解説と合わせて行う。いわゆる実物教材を提示するのもこの時間である。通常の授業の流れでこうした「小ネタ」「余談」に入ると、生徒には「脱線」ととらえられてしまう。かつて生徒に授業アンケートをとると、「豆知識は面白いが、大事なところが頭に入らない」といった声上がる経験を何度もしてきた。しかし、基礎基本を精選したプリントで予習しさらに授業を進め、「本時の課題」を考察したあとの生徒は、すでに一度学んだ内容を（程度の差はあれ）把握しているので、解説の際に教員が枝葉の知識を追加しても、本筋をきちんと理解しているのである。

結果として、生徒たちは座学形式で授業を実施していた時以上の好成績を収めている。勤務一年目であるため在勤校では比較しにくい、前任校では私が過去に担当した生徒たちと比較することが可能である。詳細は拙稿（参考資料 5）をご覧くださいれば一目瞭然である。

現状と今後の課題

現在の授業形式に変えてから、全体として順調に授業は進み、生徒の理解も深まっているように感じているが、課題も多い。

以前発表者を授業時間中に指名していたのに比べると、授業開始直後にランダムに発表者を抽選するようになって生徒の緊張感が高まっている。「当選」した生徒はそれこそ周りの生徒に協力を求めながら、必死になって説明の準備をする。こうすることで、以前より「フリーライダー」となる生徒を減らしている。しかし、教室内で孤立しがちな生徒が 1, 2 名みられるのも確かである。「なじめない」生徒たちをこの形式にソフトランディングさせる仕掛けが必要である。

二つ目は同僚との連携の問題である。AL 型の授業を行う教員は増えてきているが、必ずしもすべての教員が、というわけではない。しかしながら、同一の学年の同一の教科を複数の教員で担当する場合に、教員 A の授業と教員 B の授業があまりにも違う、ということは生徒からすれば好ましいことではない。確かに教員一人一人に個性があり、授業の進め方にそれが反映されるのは当然としても、教員間でどのような生徒を育成するのかの共通認識がなければ、学校として育成したい生徒像にブレが生じてく

る。クロスカリキュラムの観点からいえば、教科間の連携についても全く同様である。現状からいえば、私の取り組みは一教員としての取り組みから一步も出ていないのが実情である。

私以外の教員からの指摘もある、2018(平成 30) 年 8 月に朝日大学で模擬授業を実施する機会をいただいた。参加された先生方からいくつか質問が出された中に、「生徒がグループワークで活動する姿をどのように評価するか」というものがあった。少なくとも現状において私自身はグループワークでの生徒の活動の様子を評価する、あるいは生徒自身に相互評価させることは実施していない。単に授業の終わりに、「今日の活動は非常に深い思考の様子が見られた、いい議論だった」あるいは「今日は (1) を全員が理解するという目標を達成できなかった。もっと周りの生徒を巻き込んで議論してほしいし、わからない人はどんどん周りに聞いてほしい」というようなフィードバックをしている程度である。しかし、「できた」「できなかった」ではなく、「いい議論がされていた」「素晴らしい質問があった」「深い学びをしていた」という評価をくり返すことで、生徒はその姿を理想として次の時間取り組むようになってくる。これこそが今求められている評価であると考えている。

もう一つ、進学校でない学校でも可能だろうかという質問をよく受ける。私の個人的な感覚としては「課題の内容や進め方を変えればおそらくフィットする」ということになる。一つのヒントとしては、生徒自身に史資料を提示したうえで、そこから生徒自身に問いを立てさせるような授業をつ

くることである（参考資料 4、7 参照）。ただし、前述したように AL はそれ自体が目的ではなく、手段でしかない。生徒に身につけさせたい知識やスキルがまずあって、それに対応してどのような授業を設定するのか、という当然のことが第一にあるはずである。AL の組織の仕方も対象や目的に応じて変わってくるのだから、各々の教員の眼前の学校なり生徒なりに対し、アプローチする方法が異なることは今後も変わることはないだろう。

結び

以上、グループワークを用いて世界史 B の授業を構成する私の実践について述べてきたが、間違いないことはグループワークを取り入れたとしても、それをコントロールするのは教員の仕事であり、またグループワークを裁くためには教員としての技量を磨く必要が常にあるという当然のことである。ひょっとすると、これまで教員の授業力の中核とされてきた知識や授業の企画力に加え、集団をマネジメントする技量やグループワークを円滑に進めるためのノウハウなどが新たに必要になってくるのかもしれない。

ところで、実際にグループワークで授業をやってみると、生徒は講義型で授業をする以上に様々な疑問を持つようである。先ほど絶対王政の授業を行った際の様子について述べたが、授業後にある生徒が「先生、今日の課題の発表だとフランスのルイ 14 世の事例が絶対王政のケースとして挙げたんですけど、他の国ではこういうことは進展しなかったのですか」と質問をしてきた。一つの現象を学んで、「では他はどんな

のだろう」と比較したり、疑問を持つのは素晴らしい学びである。次の時間の冒頭にこのことを他の生徒にも紹介し、大いに褒めた。そののちに、啓蒙専制君主にかかわる授業をスタートさせたのである。この生徒の「引っかけり」が、啓蒙専制主義にかかわるこの 1 時間の学びをさらに深いものにさせたに違いない。

AL で授業を行うこと自体が打ち出の小づちのようにすべての問題を解決するなどということは当然ながら期待しえない。しかし、AL の要素を授業に組み込むことによって、生徒の知識・理解は思考力・判断力と車の両輪のようにかみ合いながら成長していると実感している。今後はどのような局面でどのような形態の授業を設計し、配置することで授業の効果が高まるのか、生徒とともに手探りで進んでいきたいと思う。

参考資料

- 1) 溝上慎一『高等学校におけるアクティブラーニング事例編（アクティブラーニング・シリーズ第 5 巻）』東信堂、2016 年。
- 2) 西川純『すぐ実践できるアクティブラーニング高校地歴公民』学陽書房、2016 年。
- 3) 佐藤学など『「学びの共同体」で変わる！高校の授業』明治図書、2013 年。
- 4) ロスステイン、サンタナ著／吉田新一郎訳『たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問づくり」』新評論、2015 年。
- 5) 河野哲也『じぶんで考えじぶんで話せる こどもを育てる哲学レッスン』河出書房新社、2018 年。
- 6) 高木一輝「グループワークを生かした世

界史 B の授業展開」(溝上慎一教授のブログ「溝上慎一の教育論・AL 関連の実践」2017 年 11 月 7 日掲載)。

- 7) 高木一輝「図像資料の読解を組み入れた世界史 A 授業実践」岐阜県高等学校教育研究会公民・地歴部会編『会報』58 号、平成 31 年度刊行予定

