

「深い学び」をめざす授業実践 —世界史 A・B を題材に—

高木 一輝

はじめに

昨年 8 月、朝日大学で開催された第 3 回 高大連携・接続によるアクティブ・ラーニング研究会において「世界史 B におけるアクティブ・ラーニング型授業の一事例」と題して模擬授業を行う機会を頂いた。ここで行ったグループワーク（以下、GW）を用いて世界史 B の授業を進める授業の在り方については、別稿で拙論を述べた¹。しかし、この研究会で参加者から出された質問に対し、その場では十分にお答えできていないように思っていた。このときいただいた下記の①～③の質問は、現時点で私が認識しているアクティブ・ラーニング（以下、AL）型授業の課題と重なる部分が多い。

- ①進学校でない学校で、いかに AL を成立させるか
- ②他の教員・他の教科との連携はどうなっているか
- ③新設科目への対応をどうするか

本稿では主にこの 3 点に触れながら、私の考える「主体的な学び」の実現に向けたさらなる課題について提示してみたい。

AL をいかにすべての学校で成立させるか

「進学校でない学校で、いかに AL を成立させるか」という問いは、逆に言えば「進学校でなければ AL は成立しない」という認識が下敷きになっている。私は以前から、

「生徒にアウトプットさせることで、理解の度合いを深められないか」「アウトプットのスキルを向上させるために、地歴公民科の授業で何ができるか」という点について試行錯誤を繰り返してきた²。

近年「主体的・相互的で深い学び」ということが強く言われるようになってきている。進学校においては AL を活用することで知識・理解のレベルを深化させることが可能だし、さらに地歴公民科に必要な資料読解やコミュニケーション、プレゼンテーションなど、技能向上をめざす授業を組み立てれば、専門高校や授業に困難を抱える学校でも積極的に取り組ませるべき授業になるということを示していると私は考えている³。

進学校ではどうしても入試対応に関心が向かうため、AL で学力を伸長させるなどというのは机上の空論だととらえられがちだが、教育心理学の世界でも「講義を聴いているときの脳波は睡眠時と同じ波形を描く」「最も高次の学習とは人に教えることである」と考えられるようになってきている⁴。単に日本型の知識・理解を問うてくるような入試形態であっても、AL を組み込むことで——すべての授業を AL で行う必要はないが——知識の定着度合いを高めるとともに、より深い理解に導くことも可能である。さらに授業進度を倍以上に加速することができることも拙稿ですでに述べた。

一方、進学校でない学校では、生徒の意欲を掻き立てるような課題を組み込まなければ

図1 生徒に質問づくりをさせている場面



図像資料の読み解きをさせる際には、単に「話し合え」ではなく「仕掛け」が必要である。一例として、上の写真ではKJ法を用いて、生徒に質問づくりをさせている。「産業革命時代の社会を再構成する」ための質問をつくりながら、生徒はこの時代に対する知識・理解自体も深めていく。

ば、授業成立しないこともある。ただし、本質的には「進学校」「それ以外の学校」というカテゴリ分けはナンセンスだと私は感じている。どのような社会人でも教養としての知識は必要であるし、一方で自ら必要な情報を資料から検索して分析し、一定のコンテキストに再編したり、それを他者と交流したり、集団の前で発表したりする技能も必要なのである。したがってこのような活動を地歴公民科として授業に組み込むことが、今後ますます必要になってくると考えられる。

私自身はレポート課題を与えて小論文を書かせ（レポートの書き方も授業の中で指導する。後述）、それを回収してB4一枚によく書けている文章をまとめて、「みんなのレポートから」と題するペーパーにして生

徒全員に配付する。そうすることで「優れた小論文とはどういったものか」という基準を共有する。こうしたレポート課題は年間に数回（年によって異なるが現在は3～5回程度）実施して、レポート作成技能の向上を目指す。

レポートではないアウトプットの仕方を求めることもある。例えば「茶と砂糖と黒人奴隷貿易」に関する資料を配付した上で、教科書やその資料をもとにマインドマップを書かせる授業では、生徒は周辺の生徒とも相談しながら自分の作品を作り上げた。その後完成したマップを4人グループで見せ合いながら「紅茶に砂糖を入れるのはなぜか」というテーマについて、互いに解説させた。この作品も回収し、複雑多様な情報を網羅的に整理している作品、ビジュアルに工

夫のある作品など、優れたマインドマップを取りまとめ、生徒に配付している。

コミュニケーション・スキルに関わる授業も実施している。例えば帝国主義を扱う単元の中での貿易ゲームがそれである。生徒を「発展途上国」と「先進工業国」など条件の違うグループに分け、工業生産による収益を競わせる。この不公平なゲームとその後のシェアリングを通じて南北問題の根幹を深く理解させると同時に、植民地競争が発生する背景を体感させるのである。このようなゲームは「開発教育」として書籍や教育系サイトで紹介されている。私自身は今のところこの貿易ゲームしかレパートリーを持っていないが、こうしたゲームやロールプレイを活用することで、単なる暗記にとどまらない授業が実現する可能性がある。コミュニケーションを必要とするものでは、他に KJ 法を用いて「質問作り」に取り組む実施しているが、これについては別稿を参照されたい⁵。

このように述べていくと、私の授業で不足しているのは統計資料をもとに思考・判断させる授業や、立場を異にする叙述資料をもとに判断する教材が不足していることに気づかされる。いずれにせよ、画像や文字資料、統計データに内包される豊かで複雑な情報が、生徒の深い思考を引き出すことには変わりはない。

教員間の連携について

昨年の研究会でとりわけ私に深く刺さったのが、「AL で授業を展開する場合に、他の教員との連携はどうなっているのか」という質問であった。昨年度の段階では世界

史 A・B の担当でグループワークを日常的に用いて授業を行っているのは私だけであったし、教科をまたいでの連携については全くの構想外であった。

しかし、今年度当初、2 年生の世界史 A を 3 人の教員でスタートするにあたって、担当者で協議の上、次のような指針を建てた。

- ①教科書の中で、扱う項目については事前にすりあわせる
- ②共通のパフォーマンス課題を年度内に複数回導入する
- ③パフォーマンス課題を入れる代わりに、定期考査は前期期末・後期期末の 2 回のみ実施とする（パフォーマンス課題を評価の対象とする）

授業については教科書の取り扱い項目だけを事前に打ち合わせておき、プリントは各自が独自に作成している。ただし、考査問題は共通であり、教科書内容を確認する程度の問題にすることをあらかじめ確認し合った。

一方でパフォーマンス課題については、生徒に習得させたいスキルを確認した上で共通の課題を課し、それを評価の対象とした。例えばレポート課題（「アテネの民主政、是か否か」）では、「結論・根拠・反論・再反論」という小論文の基本的な構造を説明した上で生徒にレポートを書かせ、生徒同士で相互評価を行わせている。あるいは、与えられた資料や教科書の記述をもとにマインドマップを書かせる授業も、3 人とも実施している（先述）。

もう一つ、世界史 A の連携にあたって大きな問題となったのは「いかにパフォーマンス課題を評価するか」という点である。単なる知識・理解を問うようなテスト問題だ

けではなく、授業の中で各種のレポートに取り組みさせることでさまざまな技能を磨いていくという方向性は今後の「歴史総合」においても求められるものであると考えている。しかし、定量的に評価が可能なペーパーテストに対し、内容を定性的に評価することが不可欠なパフォーマンス課題は、「公平な評価の実現」という観点と、「教員の業務の軽減」という相反する命題からも課題含みである。

ルーブリックを用いた評価も昨今では定着しつつあるが、実際私自身が160本近いレポートについてルーブリックのような精緻な評価をせよと言われて二の足を踏んでしまう。代わりに生徒にルーブリック表を配付し、「互いにもっといいレポートになるよう評価をし合おう」という指導のもと、4人一組で相互評価を行わせたが、手応えは薄かった。その原因として一つには、生徒自身が互いに批評的に評価をし合うことに慣れていない、ということが挙げられよう。いつかPISAで話題となったフィンランドは、クリティカル・シンキングを養う教師の発問と作文指導が注目された。4人一組で相互評価し、「このレポートがもっと良くなるように批評しよう」というのはこのフィンランド方式を参考に組み立てたものである⁶。しかしフィンランドでは、子どもたちが小学生段階から一貫してこのやり方でトレーニングされ続けてきたからこそこの方式が成立するのであろう。本校で実施した相互評価は、何となく他人のレポートに全てのカテゴリーで最高評価をつけたり、根拠がないままに何となく評価がつけられたり、ということが非常に多かった。もう一つ考えられることは、評価というと生徒にとっ

ては「成績」とイメージが直結してしまうということである。自分がつけた評価によってクラスメイトの成績が下がる、というのは生徒にとって受け入れがたいだろう。

このような状況を鑑みると、生徒による相互評価を機能させるためには、まず批評者としての生徒を育成しなければならないということ、もう一つは、生徒による相互評価はあくまでも形成的評価のためのものにとどめ、成績評価とは明確に切り分けることを生徒にも周知するということが重要であろう。

やや話がそれたが、カリキュラムマネジメントの観点からしても、一つの教科をどのように教えるかが同じ学校・同じ学年の中で不統一である状況は望ましくない。世界史Aという科目を通して、生徒のどのような力を伸ばしたいのか、どのような生徒を育成したいのかを明確にすることが、連携をスムーズにするであろうし、学校としての方向性を強く打ち出すことにもつながるであろう。

歴史総合と「深い学び」に向けた課題

世界史に限らず、学校教育において「主体的・対話的で深い学び」が求められることは、今後も変わることのない潮流であろう。数年後に施行される新カリキュラムでは歴史総合が新設されることになっているが、これもまた生徒の思考・判断を深化させる活動を取り入れることが必須である。グループワークを行う、ALを行うなどというのはあくまでも方法論ではあるが、すでに他教科でもこうした方法論を導入して授業改善に結びつけている中で、地歴公民科も、新

しい授業モデルを構築する必要に迫られているといえる。

この論考の最後に、新課程の実施に向けての課題について述べておきたい。今後、新設される歴史総合だけでなく世界史探究、日本史探究などの3単位を原則とする科目においても、主題学習をグループワークで進めるような授業が期待されていることはおそらく間違いない。

問題は、こうした授業を準備するためには相当の時間が必要である一方で、昨今の「働き方改革」の動きの中で労働の集約化も求められていることである。ただし、私自身は、いわゆる「働き方改革」とはこれまで自明のものとされてきた教員の業務を見直す中で、教員にとって本来的で、クリエイティブな仕事に立ち返るためのものであると考えている。そう考えると、今まで当たり前と考えられてきた地歴公民科の授業の在り

方を脱構築し、新しい授業スタイルを模索する時間を確保するために、今までの業務の中でスクラップできるものを見出すことが合理的ではないだろうか。

そうは言っても、多岐にわたる業務の中で授業研究に十分な時間が割けないという事情は、残念ながら今後も変わらないものと考えられる。だとすれば、生徒を深い学びに導く授業を開発するために、教員が工夫できることはないのだろうか。

その答えの一つは、前項でも述べた教員間の連携を深めることにあるのではないかと考えている。今年度、世界史Aでパフォーマンス課題を生徒に課すことを3人の担当で確認したことは前述したが、パフォーマンス課題に取り組むためには、そのアウトプットを必然のものとする授業の展開が必要である。そのため、担当者3名で手分けをし、最後に必ず生徒にアウトプット

図2 パフォーマンス課題としての図像読解



図像読解では、図像が持つ複雑で豊かな情報によって生徒の多様な思考が引き出される。生徒の発言を黒板に書き出していくことで、クラス全体に生徒の思考が共有される。授業者は生徒の発言に質問をくり返す中で生徒の思考を深めていく。質問は決して難しいものではない。よく使うのは「なぜそう考えたの?」「もっと具体的に説明して!」。

させる課題を含んだ主題学習を1本ずつ企画することにした。その授業を互いに共有することで、1年間の課程の中で生徒が「深い学び」に至る授業を、個々の教員の負担を減らしながら仕組むことができるようにしたのである。

現在、インターネット上でも各種の授業実践を随時アップされている教員が全国に多数存在する。同じ地歴公民科の教員であっても得意とする分野や専門領域が異なる以上、資料を用いて思考・判断させるような授業を年間全ての授業に用意するのは尋常のことではない。全国の(あるいはローカルでもよいが)教員の取り組みをデータベース化し相互に活用できるようなシステムが構築できれば、教材研究の負担を大幅に軽減すると同時に互いの刺激の中から新しい試みが創出される可能性がある。

まとめにかえて

本稿では、今年度私が取り組んできたAL型授業のいくつかの例を挙げながら、実際の授業への組み込み方を紹介してきた。繰り返しになるが、ALとはあくまでも授業の手法に過ぎないわけであるから「こうすれば必ずうまくいく」とか「これをやれば必ず生徒の力が付く」とかいうものではない。目の前の生徒に対して「このような力が必要なのではないか」「こうすれば興味・関心を持つのではないか」という試行錯誤によって成立するのが授業であるということは今後も変わらないであろうし、そうであるがこそ教育はAIによって代替されない営みであり続けるのであろう。

また、研究会では次のような質問も提示

された。

①GWに乗ってこない、消極的な生徒に対してはどう働きかけるか

②ALの評価について

②については一部述べたが、これらの問いに対し、お答えするには紙幅が足りない。あるいは私自身に、その問いに答えるだけの準備がない。互いにアイデアを交流・共有しながら、生徒がより深い学びにたどりつけるような授業を今後も追究していきたい。

【註】

- 1) 高木一輝「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」『朝日大学教職課程センター研究報告』第21号、朝日大学教職課程センター、2019年3月。
- 2) 高木一輝「ミニ・レポートで育てる生徒の力」岐阜県高等学校教育研究会公民地歴部会編『会報』第50号、2011年。
- 3) 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。
- 4) 小林昭文・鈴木達哉・鈴木映司編著『アクティブラーニング実践』産業能率大学出版部、2015年。
- 5) 高木一輝「図像資料を用いた世界史Aの実践」岐阜県高等学校教育研究会公民地歴部会編『会報』第58号、2019年。
- 6) 北川達夫『図解 フィンランド・メソッド入門』経済界、2005年。

(本文中の写真は、岐阜工業高等専門学校空健太准教授の提供による)