

地歴最新資料

第24号

INDEX

2018年10月～2019年9月のおもなできごと・TOPIC…… 2

特集① 生徒の問題意識に根ざした世界史教育…………… 3

浅野中学校・高等学校教諭 橋本 翔太

特集② 主に就職希望の生徒が多い学校での
「日本史」アクティブ・ラーニング型授業の実践 …………… 8

茨城県立結城第一高等学校教諭 棚谷 克彦

特集③ 中学校社会科地理的分野における
「質問づくり」の試み ……………15

愛光中学・高等学校教諭 松下 直樹

▶シェーンブルン宮殿（オーストリア・ウィーン）「シェーンブルン」は「美しい泉」という意味。17世紀末にハプスブルク家の夏の離宮として建てられ、マリア＝テレジアの時代に現在の姿に改築された。



第一学習社

2018年10月～2019年9月のおもなできごと

(注) 敬称略。○内の数字は月を示す。

政治	社会・文化	国際情勢
2018年 ⑩ 2日, 第4次安倍改造内閣が発足。 ⑫ 6日, 水道法の改正法が成立。 ⑫ 8日, 出入国管理及び難民認定法の改正法が成立。 ⑫ 26日, 政府が国際捕鯨委員会 (IWC) 脱退を表明。 ⑫ 28日, 厚生労働省公表の「毎月勤労統計調査」において調査方法の不正が発覚。 ⑫ 30日, 環太平洋パートナーシップに関する包括的及び先進的な協定 (TPP11 協定) 発効。 2019年 ① 22日, 日露首脳会談開催。 ② 1日, 日本とEU間で経済連携協定 (EPA) 発効。 ② 24日, 米軍の普天間飛行場移設問題で名護市辺野古沖の埋め立ての賛否を問う県民投票実施。投票率は52.48%で、反対票が7割を占める。 ④ 1日, 働き方改革関連法が順次施行開始。 ④ 7・21日, 第19回統一地方選挙実施。 ⑥ 28日, 第14回G20サミットが大阪で開催。 ⑦ 21日, 第25回参議院議員選挙実施。投票率は48.80%で、24年ぶりに50%割れ。 ⑧ 28日, 横浜で第7回アフリカ開発会議 (TICAD7) 開催。成果文書に「インド太平洋」構想を明記。 ⑨ 11日, 第4次安倍再改造内閣が発足。 ⑨ 26日, 日米貿易協定が最終合意。	2018年 ⑩ 1日, ノーベル生理学・医学賞に京都大学の本庶 佑 特別教授が決定。 ⑪ 24日, 2025年の万博開催地が大阪に決定。 ⑪ 29日, 「男鹿のナマハゲ」など8県の「来訪神」がユネスコ無形文化遺産に登録。 2019年 ② 22日, 探査機「はやぶさ2」が小惑星「リュウグウ」への着陸に成功。 ④ 1日, 新元号「令和」発表。 ④ 10日, 国立天文台などの国際研究チームがブラックホールの撮影に初成功。 ④ 15日, パリのノートルダム大聖堂が焼失。 ⑤ 1日, 新天皇即位。 ⑥ 18日, 新潟県で震度6強の地震発生。 ⑥ 28日, 熊本地裁が国に対して元ハンセン病患者家族への賠償責任を認める判決。 ⑦ 6日, 「百舌鳥・古市古墳群」がユネスコ世界文化遺産に登録。 ⑧ 4日, 国際芸術祭「あいちトリエンナーレ2019」が「表現の不自由展・その後」の中止を発表 (10月8日に再開)。 ⑧ 6日, 農林水産省が2018年の食料自給率が過去最低の37%だったことを発表。 ⑧ 27日, 九州北部で集中豪雨災害。 ⑧ 29日, 大阪大学の研究チームがiPS細胞から作った角膜の移植成功を発表。 ⑨ 9日, 台風15号が千葉県付近に上陸。関東を中心に深刻な被害。 ⑨ 20日, ラグビーワールドカップが日本で開幕。	2018年 ⑪ 6日, アメリカで中間選挙実施。上院は共和党, 下院は民主党が多数を占め, ねじれ議会が誕生。 ⑪ 17日, パリで「黄色いベスト運動」と呼ばれる政府への抗議運動が開始。 ⑫ 22日, インドネシアで火山島噴火が原因とみられる大津波が発生。 2019年 ① 3日, 中国の無人探査機が世界で初めて月の裏側に着陸成功。 ① 16日, イギリス議会在 EU 離脱案を大差で否決。 ② 1日, アメリカ, 中距離核戦力 (INF) 全廃条約離脱を正式表明。8月2日, 条約失効。 ② 27日, 第2回米朝首脳会談がベトナムで開催。 ③ 15日, ニュージーランドのモスクで大規模な銃乱射テロが発生。 ④ 25日, 初の露朝首脳会談開催。 ⑤ 8日, アメリカが対中関税引き上げを正式通知。 ⑤ 24日, イギリスのメイ首相が辞任を表明。7月24日, ジョンソンが首相に就任。 ⑥ 9日, 香港で「逃亡犯条例」改正に反対する大規模デモが開始。 ⑥ 30日, 米朝首脳が板門店で面会。 ⑧ 7日, 日本政府が「ホワイト国」(輸出優遇国) から韓国を除外する政令を公布。 ⑧ 23日, 韓国政府が日本との軍事情報包括保護協定破棄を決定。 ⑨ 4日, 香港政府が「逃亡犯条例」改正案の正式撤回を表明。 ⑨ 23日, スウェーデンの環境活動家グレタ・トゥンベリが国連の気候行動サミット2019で演説。

TOPIC!

世界史 中国・良渚古城遺跡が世界遺産登録へ

2019年7月6日, 中国・浙江省杭州 市にある「良渚古城遺跡」が世界文化遺産に登録されることが決定した。中国の世界遺産はこれで全55カ所となり, イタリアと並んで最多の世界遺産保有国となった。良渚遺跡は, 新石器時代後期に長江下流域で稲作を経済的基盤として栄えた文化の中心に位置する。遺跡の構造は機能的で, 城跡のほかに最古級の水利システムや祭壇跡なども擁する。中国文明における地域国家の基本的特徴である, 社会の分化と統一された信仰体系を考古学的に裏付けるものであることが評価され, 登録の決め手となった。

日本史 公文書を守る「アーキビスト」

公文書などの資料管理を専門的に扱う職業として「アーキビスト (Archivist)」がある。現在は民間の資格しかないものの, 国立公文書館が中心となって公的な資格制度を創設する動きが進んでいる。早ければ2020年度からの制度の運用開始がめざされている。日本での公文書管理は, 2009年成立・2011年施行の通称「公文書管理法」を中心に, 国立公文書館や各地の公文書館でおこなわれているが, アメリカなどと比較すると規模は小さい。資料は歴史研究の基礎となるものでもある。近年, 公文書の管理が問われる事件が続いており, 注目される。

地理 13年ぶりに新地図記号を導入

国土地理院は2019年6月19日より, 地理院地図で「自然災害伝承碑」の掲載を開始した。13年ぶりに新たに導入された地図記号は, 過去に発生した津波や洪水・火山災害・土砂災害などの自然災害にかかわる情報が記載されている石碑やモニュメントを示すものである。導入のきっかけは, 2018年7月の西日本豪雨災害で, 100年以上前に水害が起こったことを伝える石碑があった地域に, 甚大な被害が出たことである。過去の自然災害の教訓を周知させることで, 防災意識の向上につながることが期待される。

▶自然災害伝承碑



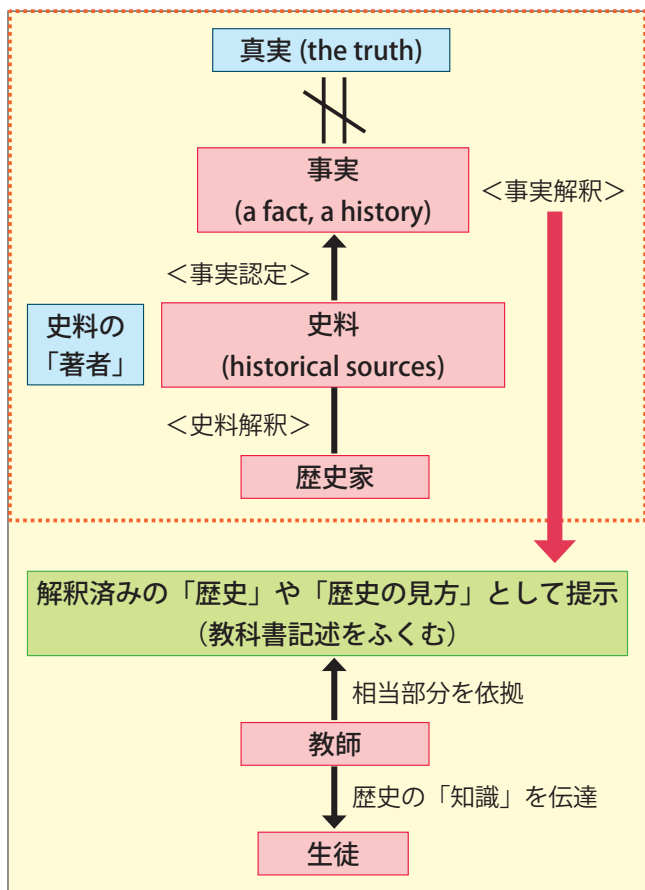
浅野中学校・高等学校教諭 橋本 翔太

1. はじめに

私は、浅野中学校・高等学校(以下、実践校)に勤務して9年目の教員である。実践校は、多くの生徒が難関大学への進学をめざす、中高一貫の私立男子校である。そのため、現行学習指導要領における「世界史B」(実践校では高校2年生・3年生が2年間かけて履修)の授業に関しても、大学受験にむけた指導が前提である。このような環境だと、「通史」を効率よく進めるために、講義形式で「知識伝達型」の授業になりがちであるが、私は通史学習のカリキュラムに組みこんだ形で、「主体的・対話的で深い学び」を模索している。本稿では、2018年3月に告示され、2022年度入学者から年次進行で実施される高等学校学習指導要領(以下、新指導要領)にも言及しながら、「世界史探究」を見すえ、これからの世界史教育を考えるヒントを提供したい。

2. 歴史学と歴史教育の架橋

まず、本実践の理念となる「問題意識」を、「歴史学と歴史教育の架橋」という視点から説明したい。



▲図1 歴史研究と教育現場の関係

図1で示したように、生徒が教師から受けとる「知識」は、歴史家が史料を「解釈」した結果であり、無批判にそれを覚えることは、主体的な知識獲得とはいえない。歴史の元ネタとしての史料は、ある事象の「真実」を完全に写しとったものではない。史料から復元された「事実」も、歴史家の問題意識を反映した一つの解釈である(真実≠事実)。

したがって、教科書記述が唯一の真実だということは決してなく、生徒自身が史資料(史料と資料をあわせた表現)を解釈し、みずからの歴史認識、ひいては「知識」を主体的に構築していくべきである。このように、「歴史学と歴史教育の架橋」をつうじて、知識観の転換も可能になる。

また、史資料や問いを生徒に提示する際、生徒の「問題意識」と結びつく内容であることに注意しなければならない。歴史教育が歴史学から摂取すべき方法論は多いが、私はとくに問題意識を重視する。問題意識不在では、史資料を用いようとも、生きた歴史認識は得られない。新指導要領解説では「課題意識」という概念を用いて、次のように説明されている。「歴史に対する驚きや素朴な問いが歴史学習の出発点であることを踏まえ、生徒が資料から読み取った歴史についての事象それ自体への問いを表現する中で、学習内容に対する課題意識を育むことが大切である。」

3. 実践の紹介

実践校の授業は1時間当たり「50分」である。本実践では、講義や事前アンケートをつうじて生徒の「問題意識」を高めつつ、史資料に個人で取り組み、個人の解釈をグループ(班)や全体で共有する、という展開が多い(適宜、事後アンケートも書かせる)。また、生徒の対話活動は、ペアワーク(2人)を除いて、「4人」を原則とする。

1 「福音書」の謎をさぐる(2時間)

古代史を中心に聖書が活用された授業実践は多い。聖書を純粋な「史料」としてあつかうことには問題もあるが、「キリスト教の特質を考える」というねらいをもった、『新約聖書』の「福音書」に関する実践を紹介したい。通史上の位置づけとしては、古代ローマ史の途中に入る「キリスト教の成立」の部分である。福音書というのは、マタイ・マルコ・ルカ・ヨハネという記者の名前を冠する4つの文書で、イエスの誕生前後から、その死と復活にいたるまでの過程が語られたものである。福音書には、生徒の問題意識を刺激する「不思議」なことがある。すなわち、各福音書に共通した話があるかと思えば、特定の福音書にしかない話もあるのだ(たとえば、聖母マリアに対する天使ガブリエルの「受

胎告知」は、「ルカによる福音書」にしかない。

1 時間目の授業では、イエス誕生から洗礼、布教、「最後の晩餐」などのエピソードについて、キリスト教絵画を史料として用いながら講釈して導入とし、4 福音書すべてに掲載されている「イエス裁判」の史料を全員で読みこみ、「ユダヤ人」がどのように描かれているかを考えた。

こうして、生徒が「問題意識」を高めたところで、「なぜ、類似した話をふくむ福音書が 4 つあるのか」という「問い」をワークシートで提示した。この問いについて、生徒に自分の意見を書かせ、ワークシートを回収し、1 時間目は終了した。意見をいくつかあげてみる。

- ①「大事なことから、4 回書かれた」
- ②「一人の人による解釈だと、イエスの言葉としての確証がもてない。複数のデータが必要だった」
- ③「福音書を書いた 4 人それぞれの見解を完全に一致させられなかったから」
- ④「各地で布教する間に話が変わってしまったから」

2 時間目の授業では、個人の意見をもとに、グループで対話を進めた。すると、以下のように解釈の異なる 3 つの「仮説」が浮かびあがってきた。前述の意見を仮説に当てはめると、意見①は仮説 A、意見③は仮説 B、意見④は仮説 C である。また、意見②は、福音書記者たちが、考え方が異なるとはいえ、「ある場面で、イエスがこのような言葉をいった(とされる)」ということ自体を強調するために繰り返し書いたのではないかと、という解釈であるため、仮説 A・B にまたがった意見といえる。

- 仮説 A：「信仰上、大事なことを繰り返し書いた」
- 仮説 B：「それぞれの福音書を、考え方の違う信者が書いた」
- 仮説 C：「各地で布教しながら福音書が順番に書かれ、その間に多少話が変わった」

その後、以下で抜粋するように、イエス磔刑時の女性に関わる福音書の記述¹⁾を読み比べ、仮説をさらに検討した。

◆「マタイによる福音書」(27 章 55 節)

またそこでは、大勢の婦人たちが遠くから見守っていた。

◆「マルコによる福音書」(15 章 40 節)

また、婦人たちも遠くから見守っていた。

◆「ルカによる福音書」(23 章 49 節)

イエスを知っていたすべての人たちと、ガリラヤから従って来た婦人たちは遠くに立って、これらのことを見ていた。

◆「ヨハネによる福音書」(19 章 25 節)

イエスの十字架のそばには、その母と母の姉妹、クロパの妻マリアとマグダラのマリアとが立っていた。

4 福音書を読み比べると、「共観福音書」と呼ばれるマタイ・マルコ・ルカによれば、女性たちは十字架から「遠く」にいるが、ヨハネだけが「そば」と書いている。文字どおり、「女性をどのように位置づけるか」という点において、記述が異なるのである。福音書間の矛盾によって、生徒の「問題意識」は刺激され、教室はスリリングな雰囲気になる。3 つの福音書が「遠く」としているのだから、「事実」そうであったと考える生徒もいれば、むしろ実際は逆だったのではないかと考える生徒もいた。ここで私は、追加史料として、後世に描かれたいくつかの「磔刑図」を教室のプロジェクターで提示した。すると、多くの磔刑図が、女性たちを「そば」に描いていることが判明する。

さて、磔刑図のイメージをもちながら、改めて考えると、生徒からは「聖書が書かれた時代には、現在よりも女性が差別されていたから、女性の役割が実際より小さく書かれたのではないか」という意見も出てきた。このように考えていくと、先にあげた「仮説」は B の妥当性が高い、ということになった(ジェンダー論争があるのなら、他にも論争があるのだろうという類推)。だが、私は仮説 A・C の解釈を完全にしりぞけることはしなかった。なぜなら、実際に「大事なこと」は繰り返し書かれているだろうし、福音書の書かれた時期や場所が異なるのは事実だからである。

本実践は、新指導要領解説との関連では、次の箇所とリンクする。「ある歴史的な事象に関する複数の資料を比較検討して異同を確認することなどの活動は、歴史の多様な解釈の叙述について理解することができ、生徒に疑問を生じさせることに有効である。その際、例えば、絵画と文書のように異なる種類の資料を活用することで、より深い読み取りを促すことができる。」

本実践のねらいは「キリスト教の特質を考える」ことであると述べたが、事後アンケートで、生徒から「キリスト教にも、さまざまな考え方があることがわかった」という意見が出されたように、キリスト教・宗教というものは決して一枚岩ではない、という認識が得られた。その後の授業では、アリウス派とアタナシウス派の対立など、キリスト教の教義をめぐる論争が登場するが、その際、本実践において、生徒が主体的に獲得した知識が生かされる。

また、聖書を解釈する授業をやっておくと、たとえば仏教やイスラームに関する歴史をあつかう際にも、「仏典や『クルアーン』の成立の経緯や性格は、聖書とどのように異なるのだろうか」という素朴な疑問が生徒から自然とわき、段階をおって「宗教とは何か」という本質的な問いに迫る一助となる。生徒の問題意識・問いは連鎖するのである。

2 イスラームの宗派を考える (7 時間)

本実践は、イスラームの誕生前夜から、15 世紀以前のイスラーム世界に関する「通史」に組みこんだもので、史資料を用いた講義もふくむ(次頁の表 1 を参照されたい)。

時	主な授業内容
0	(イスラームに関する事前アンケートを実施)
1	ムハンマドに対する啓示、『クルアーン』を読む
2	ムハンマドの死 → アブー・バクル演説でペアワーク「正統カリフ時代」
3	ウマイヤ朝、アッバース朝、『アラビアン・ナイト』
4	後ウマイヤ朝、ファーティマ朝、ブワイフ朝 セルジューク朝、カラハン朝
5	フラグの西征とアッバース朝の滅亡、イル・ハン国 個人ワーク（宗派選択、両派和解の模索）
＜この間、野村明史氏とメールで質疑応答＞	
6	(野村氏からの回答をもとに、議論) イベリア半島・エジプトのイスラーム王朝
7	インド・アフリカのイスラーム王朝、イスラーム文化

▲表1 イスラーム史の授業計画

事前アンケートではイスラームに関する生徒の疑問・関心を調査した。すると、「断食はつらくないのか。なぜするのか」といった『クルアーン』に関わる疑問、「なぜ、イスラーム原理主義者がテロを起こすのか」といった偏見、「スンナ派とシーア派は本当に仲が悪いのか」「キリスト教に対して、どう考えているのか」といった素朴な疑問が提示された。これらの疑問は、生徒の問題意識の萌芽として、プリントにまとめて1時間目の最初に共有した。「イスラームをよく知らないの、関心がない」といった回答もあったが、やはり他の生徒の回答には興味がわくため、こうしたプリントは皆が熱心に読む。問題意識が高まったところで、イブン・イスハーク『預言者の伝記』²⁾でムハンマドに対する最初の啓示の様子を読み、ムハンマドがどのような人物として描かれているか、生徒に意見を求めた。すると、「普通の人」「聖書に書かれたイエスより、ずっと人間味がある」といった意見が多かった。そこから、イスラームにおける預言者の位置づけを考えたり、生徒の疑問をもとに『クルアーン』を分析したりした。

2時間目は、「正統カリフ時代」を取りあげた。その端緒として、アブー・バクルが「初代カリフ」に就任し、「演説」をするという話が『預言者の伝記』にある。授業では、ワークシートにおいて、その演説部分を空欄とし、ペアワークによる「紙上対話」形式をとった。すなわち、一人の生徒がアブー・バクルの立場で「演説文」を書き、それに対して、もう一人の生徒がアリーの立場で応答した(シーア派は、ムハンマド死後の後継者は娘婿のアリーであるべきだったのに、アブー・バクルがそれを篡奪したと考える。つまり、「正統カリフ」という概念自体が「スンナ派史観」による)。ただし、史料の著者がスンナ派であるため、その恣意性に注意をうながす指導をした。その際、この史料を相対化する補助資料として、シーア派にもとづくイランの宗教教科書³⁾も用いた。この対話から生徒が実感したことは、それぞれに一定の「正統性」がありえたということで、「正統カリフ時代」という区分がスンナ派的解釈(歴史の見方)であるという視点も共有された。このように、史資料を用い

て教科書記述を相対化する姿勢で授業を重ねた。

さらに、宿題として、イスラーム宗派研究の専門家である野村明史氏(拓殖大学)の論文「スンナ派とシーア派の対立の真実：スンナ派史観から対立の原因を探る」を生徒に読ませ、5時間目には、個人ワークとして、「スンナ派とシーア派のどちらに共感するか」を問うた。これは意見がわかれ、47名の生徒のうち、スンナ派28名、シーア派17名、中立派(どちらか一つに決められない)2名という結果になった。こうして、生徒たちに価値観・宗教観の対立を体験させた。だが、「対立」だけでなく、私としては「対話」の場を設けたい。

ただし、野村氏は、「イスラームは真理を強く唱える宗教である。スンナ派とシーア派が自らを真実とする限り、そこに妥協が生まれることはないだろう」⁴⁾と主張している。そこで、この難題を生徒と考え、生徒と野村氏が対話する「高大連携」による外に開かれた授業を構想した。授業では、野村論文を読んだ生徒に、「両派を『妥協』もしくは『和解』させるためにはどういった施策が考えられるか、自由な発想で書きなさい」と問うた。これは、新指導要領でいえば、地理歴史科の「目標」にある「課題を追究したり解決したりする活動」である。そして、生徒が対話から得た見解について、野村氏にメールで問い合わせて返信をいただき、授業に還元した(野村氏のご善意により、翌日にはご返信いただいた)。そのやりとりの一部を紹介する。

生徒からは、「学校の教科書に、スンナ派・シーア派それぞれに配慮した記述を増やすことで対話の糸口になり、和解の道が開けるのではないか」という意見が出た。これに対し、野村氏からは、次の回答(一部抜粋)をいただいた。

「スンナ派もしくはシーア派が双方の主張を受け入れる、もしくは妥協するということは神の教えを歪め、改ざんする行為とみなされ、決して受け入れることができないのです。」

この見解に対して、ある生徒からは、「宗派的な譲歩ができないなら、つまり『神の教え』を人間が勝手に変えることができないなら、経済的権益や民族問題など、『人間同士』で解決しうる問題に関して、じっくり『対話』をしていくしかないだろう。ただ難しいと思うのは、宗派対立が他の利害関係と複合的に絡み合っているから、明確な対立の争点をきちんと整理しなければいけないことだ」という応答があり、対話が盛りあがった。こうして、生徒たちは、改めて宗派問題の難しさを痛感し、それでもいかに「対話」に臨むか、という点を譲ることはなかった。

本実践は、特殊な「高大連携」の授業であるが、生徒が教科書記述や教師のもつ知識に拘束されない、「教室の外」に開かれた学びの例として参考にしていただきたい。また、本実践では、対話をつなげていくことで、生徒の問題意識と同時に、主体性が高まるのを感じた。「主体的な学び」は、「対話的な学び」においていっそう深まり、高次の知識形成をつうじて、「深い学び」も実現するといえよう。

3 ルネサンスで「マーケティング・バトル」(4時間)

実践校では、「ビブリオバトル」の取り組みがさかんであるが、そこから着想を得て、知識伝達型授業になりがちな文化史学習を、探究型・対話型にしたのが本実践である。

1時間目は、各班でマキアヴェリ『君主論』(史料として抜粋したプリントを配布⁵⁾)について研究した。その際、「当時のイタリア／ヨーロッパの状況に注意しつつ、「現代」につづじる部分をとらえ、この作品を現代人に読ませる・買わせるための戦略を考える」という課題を設定した。「歴史学は、過去と現在との対比を常に念頭に置く」⁶⁾が、このことを意図的に、生徒の「問題意識」として内在化させる課題である。史資料を活用して、課題を追究する学習が求められる「世界史探究」にもつづじる内容であろう。

2時間目は、1班4分で発表させ、「マーケティング・バトル」を展開した(正式な「ビブリオバトル」とは方法が異なるので、このように名づけた)。そして、個々人が一番よいと思った班に投票した。最得多票(47票中13票)により優勝した班は、社会人をターゲットとし、「『なによりも大事業(戦争)をおこない、みずからが頼まれな手本を示すこと』が必要なのです。つまり、その場にとどまっただけでは絶対にだめなんです」「『側近が有能で誠実であれば、その君主は聡明だと評価してまちがいない』とマキアヴェリはいいます。つまり皆さんがもし上司になったとき、自分の周りには有能で誠実な人間を集めないと、絶対にだめなんです」といった説明をしたが、『君主論』から引用し、説得的に語った点が高評価につながった。他の多くの班も、『君主論』をマネジメント力やリーダーシップと関連づけて考察しており、高校生がどういった社会認識・労働観をもっているかが垣間見える実践でもあった。

3時間目は、ルネサンスにおける7つの文学作品(ダンテ『神曲』、ボッカチオ『デカメロン』、エラスムス『愚神礼賛』、トマス・モア『ユートピア』、ラブレール『ガルガンチュアとパンタグリュエル物語』、シェイクスピア『ハムレット』、セルバンテス『ドン・キホーテ』)から各班で1つずつ選んで研究した。その際、各作品に関する「販売促進」用のプリントも作成し、後で全体で共有した。

たとえば、『ハムレット』を選択した班は、購買層として「悩みを抱えている人々」を想定し、「何かに悩んでいる人は、自分と同じように悩んでいるハムレットがいるということを知れば安心し、また悩んでいる自分をハムレットに投影できる」と記述した。他方、図2は生徒たちが考えた『デカメロン』の本につける「帯」のデザインである。『デカメロン』を読んだ生徒たちは、その面白さ・滑稽さに驚き、とんちで有名な「一休さん」を連想したらしい(緑色の格子模様は、果物の「メロン」にかけた洒落である)。

4時間目に発表・質疑応答を実施した。その際、ディベート部の生徒がマーケティング理論を援用して説明したり、演劇部の生徒の属する班が『ハムレット』の寸劇を演じるなど、生徒はお互いの発表を楽しみつつ、対話を深め、生きた知識を形成できた。

「どの本が一番読みたくなったか」という投票では、47票中18票を獲得した『ドン・キホーテ』が『チャンプ本』となった。「票割れ」によって、「どうして、他の生徒はその本を読みたいと思ったのか」という対話がうながされ、ルネサンス、ひいては文化史学習に対する主体性・問題意識を刺激するよい機会になった。本実践の内容は文学であったが、マーケティング・バトルの手法は、絵画などでも応用できるし、異なる時代・地域の諸作品(『孫子』対『君主論』など)で競うのもおもしろい。いずれにしても、ある作品をどのように解釈するかは「問題意識」しだいである、ということを生徒が学ぶよい機会になると考える。



▲図2 『デカメロン』を担当した班の「帯」



▲図3 発表をおこなう高校生の様子

4 ディベートで追体験するアメリカ建国史(5時間)

本実践は、アメリカ建国史に関する「通史」に組みこんだディベート授業である(以下の表2を参照されたい)。

時	主な授業内容
1	講義(アメリカ植民地の自治～独立戦争勃発)
2	「愛国派」対「王党派」のディベート準備
3	「愛国派」対「王党派」のディベート→投票
4	投票の結果発表 →講義(独立戦争終結～憲法批准問題) 「連邦派」対「反連邦派」のディベート準備
5	「連邦派」対「反連邦派」のディベート→投票

▲表2 アメリカ建国史の授業計画

1時間目の講義で問題意識を醸成した後、2時間目は、まず、教室を北米のあるイギリス植民地に見立て、生徒を「愛国派」対「王党派」(と「中立派」)にわけた。つまり、「独立戦争に参加すべきである、是か非か」という論題で、前者が肯定派、後者が否定派になる。史資料としては、トマス・ペイン『コモン・センス』などを用意し、生徒に解釈させるとともに、自主的に史資料を収集・研究させた。

3時間目は、愛国派と王党派が「肯定側立論→否定側反対尋問→否定側立論→肯定側反対尋問(各3分間)」という順で展開した後、中立派が双方に質疑する、という方式を

とった。これをグループを変えながら、3セットおこない(3分×5×3回で45分間)、最後に個人の判断で投票した(ワークシートに選んだ理由とともに記入)。

結果は4時間目に発表したがり、王党派が勝利したので(愛国派17票・王党派30票)、教室がどよめいた。その背景を考察するため、王党派から愛国派に対する「反対尋問」の様子を以下に示す(王：王党派、愛：愛国派)。

王：イギリス軍に勝てる見込みがないのでは？勝算は？

愛：こちらは地の利がある。地形を生かして、相手の陣形を崩せれば、勝算はある。

王：もし戦争に参加する場合、愛国派は、単にイギリス軍と戦うだけでなく、王党派のアメリカ人も敵に回すと考えべきだ。すると、地の利を生かす、という作戦は見破られる。

このような調子で、王党派は徹底的に戦争の「リスク」を訴えて勝利した。これは論理的ではあるが、独立戦争に踏み切った当時の「アメリカ人」の思考が、現在の生徒たちの思考と離れていることを実感する学びとなった。

5時間目は、教室を独立戦争後のニューヨーク邦(州)に見立て、合衆国憲法批准論争を再現し、「連邦派」対「反連邦派」にわかれてディベートした。この新憲法は、連邦政府の権限を強化したものであり、「連邦制・中央集権を認めるべきである、是か非か」という論題で、前者が肯定派、後者が否定派になる。実際の論争は新聞上でおこなわれたが、これを史料で復元し、生徒に「追体験」させるため、連邦派の史料として『ザ・フェデラリスト』⁷⁾、反連邦派の史料として「ブルータス」の論文を提示した。このディベートは連邦派の勝利(連邦派33票・反連邦派14票)で、そこにもリスクヘッジや国の安定化の視点が見られた。他方、反連邦派も、州の権利の問題を中心として、史料を根拠によく主張できていた。連邦派から反連邦派に対する「反対尋問」の様子を以下に示す(連：連邦派、反：反連邦派)。

連：反連邦派は、州権主義を主張し、州ごとの対立を引き起こす。これでは外国からの侵略を引き起こしかねない。

反：連邦派こそ、新しい憲法による対立、アメリカの分裂を引き起こしているのではないか？独立宣言は全state一致で出されたのに、なぜ憲法は13分の9のstateの批准で発効するのか？アメリカが分裂しても構わないのか？

ディベート型の授業は、新指導要領が求める探究的な歴史教育で応用できると考えるが、その際の注意点は、歴史的文脈を軽視して論理性によってのみ「勝敗」が決まるリスクを自覚することである(論理的思考力は鍛えられるが、「歴史的思考」が働かない可能性もある)。本実践では、ディベート後、当時の人々の思考を確認するフォローをした。他方、本実践について「歴史を考えることの本質が、その時代に生きた人の視点から出来事をとらえようともかくことであるとすれば、私は本当の歴史を学んだといえる」と振り返った生徒もいた。歴史を追体験することで問題意識を高め、みずからの歴史認識を形成できたのだろう。

4. 課題と展望

最後に、私自身の課題と展望にふれたい。本稿では、生徒の「問題意識」について繰り返しふれたが、新指導要領が提起する、生徒が「問いを表現する」という活動については不十分である。私は、事前アンケートなどで、生徒の問題意識の萌芽となる素朴な疑問をすくいあげ、授業に取り入れてはいるが、生徒自身がみずからの問題意識にそって史資料を収集し、「自分で立てた問い」によって史資料と向き合うことこそ、真の探究活動であろう。

また、アンケートで「大学受験を考えると、高校までは教科書の知識が『正しい』という前提で勉強して、自由な解釈による相対化は大学に入ってからでもいいのではないか」という意見を書いてきた生徒もいる。私は生徒の多様な歴史教育観を尊重するが、教科書の標準的な「知識」を前提にして学ぶからこそ、歴史的思考によって別の「解釈」を考え、教科書の行間を読み、歴史をより多面的に語る楽しみも生まれる、ということは伝えつづけていきたい。

そして、本稿では「歴史学と歴史教育の架橋」というフレーズを、歴史教育が歴史学から学ぶ、という主旨で用いたが、多くの先生方と対話しながら、今後いっそう、歴史教育の側からも歴史学に対して積極的に発信し、さらなる高大連携・学術連携をはかっていきたいと考えている。

1) 日本聖書協会『聖書 新共同訳』より引用。

2) 歴史学研究会編『世界史史料2 南アジア・イスラーム世界・アフリカ』(岩波書店、2009年)、133-135頁。

3) 富田健次訳『世界の教科書シリーズ22 イランのシーア派イスラーム学教科書』(明石書店、2008年)。

4) 野村明史「スンナ派とシーア派の対立の真実」『海外事情』65巻3号(2017年)、143頁。

5) マキアヴェリ(池田廉訳)『君主論』(中央公論新社、2001年)を使用。

6) 遅塚忠躬『史学概論』(東京大学出版会、2010年)、108頁。

7) A・ハミルトン、J・ジェイ、J・マディソン(斎藤真・中野勝郎訳)『ザ・フェデラリスト』(岩波書店、1999年)。

主に就職希望の生徒が多い学校での
「日本史」アクティブ・ラーニング型授業の実践

茨城県立結城第一高等学校教諭 棚谷 克彦

1. はじめに

私がアクティブ・ラーニング型授業(以下AL型授業)と出会ったのは、平成27年10月16日に茨城県立牛久高等学校での「平成27年度茨城県高等学校教育研究会歴史部第1回授業参観および研究協議会」に出席した時です。

そこで実施された研究授業は、一斉型授業での形式をほとんどとらず、ペアワークやグループワーク等生徒がアクティブに教室の中で勉強していたものでした。担当教員が実践していたのは、「ティーチング」ではなく「ファシリテーション」であり、屋外での自然体験等で用いられている同じスタイルを取っていたのです。

その授業風景は、私の体に電気が走ったような衝撃と、授業で壁にぶち当たっていた私の「モヤモヤ感」を一気に消し去り、「これこそが、求めている新しい授業スタイルであり、明治時代以来の教育大改革かもしれない」と確信しました。

現代は、「知識をたくさん詰め込むこと＝優秀な人材」から「ある程度の知識を持ち、ICT等の活用能力やコミュニケーション能力がある創造力豊かな人材」へと、労働者のニーズが大きく変化していく時代です。

一斉型授業は、「知識をたくさん詰め込むこと＝優秀な人材」は育成できますが「ある程度の知識を持ちICT等の活用能力やコミュニケーション能力がある創造力豊かな人材」を育成する授業としては困難ではないかと思います。一斉型授業は「 $1 + 1 = 2$ 」と答えを一つ導き出すことでしたが、AL型授業は「 $1 + 1 = \text{無限}$ 」と答えは一つではなく、いくつもあるのではないかと考える創造力を向上させる方法ではないかと思います。

私は、平成20年4月から平成23年3月までの3年間、群馬県にある独立行政法人国立教育振興機構国立赤城青少年交流の家に企画指導専門職(社会教育主事)として出向勤務し、様々な団体に自然体験において、ファシリテーション(指導・助言)を提供してきました。

そして、国立赤城青少年交流の家でファシリテーションを実践してきた自然体験指導法を高等学校での普通授業でどのようにしたら取り入れることができるのかと思い、平成23年4月から赴任した茨城県立結城第一高等学校で試行錯誤がはじまりました。

まず、1年目に今までの板書での授業をやめて、紙芝居プレゼンテーション法(以下、KP法)を取り入れ、板書の各時間を省き、生徒と向き合う時間を確保する対話重視型の授業を試みました。すると、生徒に質問等を投げかけ会話をする時間が増え、生徒の表情が笑顔に変わっていく様

子を実感できるようになりました。

次に、2年目以降、総合的学習の時間を利用し、仲間作りをスムーズにする「プロジェクトアドベンチャー(PA)体験」「ツリーイング(木登り)体験」「ラボラトリー方式の体験学習」等を実施し、生徒のコミュニケーション能力の向上に役立つイベント型体験授業を取り入れました。そして、生徒がアクティブに活動することによって、「主体的・対話的で深い学び」に繋がり、「学欲力」(興味を持った様々な事象を学びたい力という造語)が身につくことができるようになりました。そして「なぜこんな面倒くさいことをやるのか」から「どうすれば、成功するのだろうか」という他人事から自分事に気持ちを変えていった生徒をたくさん見ることができました。

しかし、赴任して5年目、教員が一斉に生徒に教え込む普通授業(ティーチング)と教員が生徒を主役にするイベント型授業(ファシリテーション)を融合化し、生徒がイベント型授業と同じくらいどうしたら平常時の普通授業で生き生きと楽しむ姿をしてもらえるかで「モヤモヤ感」が更に増し、壁にぶち当たっていました。

そして、まさにその時、私にとってAL型授業をはじめようというきっかけになったのが平成27年10月16日の研究協議会の時でした。その日を境に私にとっての「アクティブ・ラーニング元年」がはじまったのです。

ここでの発表では、主に「日本史・世界史」のアクティブ・ラーニング型授業のツボを伝えられればと思います。

2. 本校の現況

本校は、就職希望の生徒が6割から7割を占める学校であり、「歴史授業はなぜしなければならないのか」という気持ちの生徒がほとんどでした。普通の一斉型授業では、じっと我慢して先生の話聞いているふりをしている生徒や寝てしまっている生徒等、授業を他人事にしている生徒がたくさん存在する状況でした。しかし、平成27年11月から始めたAL型授業の実施後は、生徒の授業に対する取り組み方がみるみる変わってきました。例えば、今までやる気が感じられなかった生徒の表情が明るくなったり、不登校ぎみの生徒が楽しんで授業に取り組んだりする等、多くの生徒が授業に対して前向きになってきました。そして、定期考査では、「先生、赤点だった?」と質問してきた生徒が「先生、何点だった?」と自信満々に質問するように変化してきました。まさに生徒の心の中に自己存在感や自己有用感が芽生えた証拠ではないかと思います。

現在は、3巡目のAL型授業を体験している生徒たちで

すが、本当に日本史を学びたいという学欲力がついてきているのではないかと思います。

3. アクティブ・ラーニング(略してAL)とは

私なりに今まで様々なアクティブ・ラーニングに関するセミナーやフォーラムに参加した結果や授業実践等をおしてわかったことが5つありました。

- ①「アクティブ・ラーニング」とは、授業は楽しい授業であること。
- ②「アクティブ・ラーニング」の目的は、「アクティブラーナー」を育成すること。
※「アクティブラーナー」とは、能動的学習者のこと。
- ③AL型授業の定義は、「アクティブラーナー（能動的学習者）」を育成することを目的としているという授業は、みなAL型授業であるということ。
50分間の授業でほんの5分でも10分でも生徒が主役になる時間を作っていればAL型授業。
- ④AL型授業は、大きく分けるとイベント型授業と通常型授業の2つであること。
- ⑤AL型授業には、2つのキーワードがあること。
(i)アウトプット（生徒が話し合う）
(ii)協働（生徒が協力し合う）
(iii)フルバリュー・コントラクト（授業で生徒が生徒を、生徒が先生を、先生が生徒を尊重すること）
※フルバリュー・コントラクトを意識することは、先生が生徒を等身大で受け止めることが大切です。つまり、先生は「いい生徒の裏返しを知ること」と「だめな生徒の裏返しを知ること」であります。そして、先生にしかできない愛情や希望のたった一言（心に響き、腑に落ちる言葉）を注入してあげることです。その言葉が一瞬で生徒のやる気を作ることができるのです。

この5つの点を軸にAL型授業を実践していけば、「なぜアクティブ・ラーニングが必要なのか」がぶれないのではないかと思います。

4. 授業レイアウト編

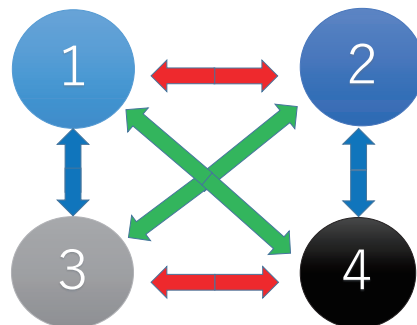
私の授業では、終始グループ学習にしています。学欲力がない生徒を「学びたい」気持ちにさせる手段として、グループワークがかなり有効的だということが実践でわかりました。しかし、AL型授業を始めた頃は、クラスで並んでいる席順の生徒を適当に5、6名にして向かい合わせていました。しかし、授業と関係ないおしゃべりをする生徒やグループに参加していない生徒などがいて、どうしたら「生徒全員が授業の主役になるグループワーク」になるのが課題でした。結果、授業をレイアウトするにはポイントが3つあることがわかりました。

1 グループ編

AL型授業では、グループワークが有効です。しかし、「どのようなグループを意識すればいいのか」という先生方の声がありました。そこで、質問形式で答えていきます。

- 質問1 グループの人数は1グループ何名がいいですか。
■回答 グループの人数は原則4名で構成します。
※できれば3名

- 理由 資料1のような、様々なペア活動ができる。
ディスカッションがしやすい。



▲資料1 グループ内のペアパターン

- 質問2 グループをどのように決めますか。
■回答 ①4月は出席番号順で決めます。
(最初のグループでは、リーダーはつくらない)
②その後は、定期考査の上位9名をリーダーにし、(私はリーダーを歴史の授業なので「神」と呼んでいる)グループの核になってもらいます。
③その他の生徒は、担当教員が様々なパターンで組ませます。
※例 ・男子2名女子2名のグループ
・男子3名女子1名のグループ
・男子1名女子3名のグループ
・男子のみ、女子のみ4名のグループ
■効果 教員対生徒ではなく、生徒対生徒なので、服装や授業態度をお互い意識し合ったり、注意し合うようになりたりしていきました。男女の垣根が劇的に低くなり、会話が弾むことが多くなっていきました。

- 質問3 グループで何を目標にさせますか。
■回答 ①仲良くすること
②「わからない」を協力して解決していくこと
③次の定期考査でグループの平均点数を競争させることなど
■効果 ①今まで話したことがない生徒同士が楽しく会話をしています。あるグループは、最初、全く話さなくごちなかった男女が、考査前、最後のグループ活動で「このグループは最高だった」「離れたくない」等の声があがっていました。
②全グループで定期考査の平均点数1位をとりたという気持ちが生まれました。
③自分だけが点数が低いと迷惑がかかるという連帯意識などが芽生えました。

2 Norm (ノーム) 編

AL型授業では、肯定的Norm(ノーム)を生み出し、自主的にルールを守ろうという意識を持たせることが重要です。ルールとは、規則という意味ですが、ノームとは、ルール(規則)を自分事化する意味のことです。

ノームには肯定的ノームと否定的ノームが存在します。授業崩壊の原因となっている否定的ノームについて、ひとつ例をあげて説明します。

- 例
先生が「今から説明をするので、プリント作業している生徒は、鉛筆を置いてください。1人でも鉛筆を持っていたら説明をし

せん。」と言ったとします。その後、確認をしないで、まだ鉛筆を持っている生徒がいるにもかかわらず説明を始めてしまったとする。そうすると生徒は「1人でも鉛筆を持っていたら説明しないと」言ったのに説明を始めている。鉛筆を置かなくてもこの授業はいいのだ。」と生徒が自分で自分のルールを作ってしまうことである。このように小さな否定的ノームを見過ごしたり見逃したりするとたちまち授業崩壊にいたってしまいます。

こうならないように、見過ごし・見逃しをせず、優しさと厳格さをもって注意をすることが重要です。つまり、これからの先生は肯定的ノームを創り出す力をもつことがAL型授業を成功させるコツになります。

私が授業で実践しているノームを3つ紹介します。

①授業の最初に教員がファシリテーションします。

(時間は1分間でいきます)

- ・服装チェックを各グループでリーダーを中心にセルフチェックしてもらいます。
- ・欠席者を各グループに尋ね教員がチェックします。(こうすることで呼名する時間を省くことができます)

②授業中はON時間とOFF時間を徹底します。

- ・ON時間とは生徒が自由に話し合う時間
- ・OFF時間とは教員が説明や指示する時間

※ON時間：生徒はプリントの問題等について自由に話し合う時間です。グループ内でわからない時は他のグループに行き聞いてもいいことにしています。教員は巡回し、グループの話し合いに耳を傾けるだけです。

OFF時間：生徒はおしゃべりをやめ、教員の話に耳を傾ける時間です。

③スマートフォンの使用

本校では、原則授業中のスマートフォンは、電源を切っておくルールになっていますが、調べ学習の時間のみ許可しています。そこで肯定的ノームを持たせます。

- ・スマートフォンの使用時間は、教員が管理します。(時間が来たら使用をやめさせます)
- ・スマートフォンで探究問題を調べる検索時間は5分から7分にします。検索時間を終えたら電源を切ることを徹底させます。(最後、リーダーに確認させます)

3 黒板レイアウト編

AL型授業では、黒板のレイアウトを意識することで生徒のやる気を何倍も引き出すことができます。ここでも質問形式で答えていきます。

■質問1 黒板は誰のためにありますか。

■回答 生徒のためにあります。

■理由 生徒が黒板を使って先生や他の生徒に自分をアウトプットする場所だからです。

■質問2 黒板のレイアウトをどのように作りますか。

■回答



▲黒板レイアウト例



▲資料2

黒板のレイアウトは、資料2のように生徒自身が授業に参加し、アピールできているかを確認する場所であります。自分の名前やグループで発表したボードなどがあるだけで自己存在感や自己有用感を持つことができます。

5. プログラム編(=生徒が主役になるプログラム)

なぜAL型授業が必要なのか。そして、AL型授業を実践するためにはグループ編成や肯定的ノームを作り出すこと、黒板のレイアウトを知ることで授業をスムーズに展開できることを述べてきました。そのことを踏まえて、授業の内容(プログラム)について述べたいと思います。

(1)授業はモジュール学習にする

授業は50分間を1シーンごとに時間を区切っていきます。これをモジュール学習と言います。

モジュール学習で教員がやるべきことは3つあります。

- ①授業の時間をスクールタイマーで時間を区切ること。
- ②教員が時間をしっかり管理すること。
- ③教員が時間を支配するための練習をすること。

(2)授業スケジュールを生徒に提示します

今までの授業は、教員が主役の学習指導案(導入・展開・まとめ)ですすめという、生徒のプロセスの部分をほとんど意識しない内容でした。

しかし、AL型授業は生徒が主役になるためのスケジュールでなければなりません。ですから、生徒がアウトプットの時間をできるだけ多く確保するためのスケジュール(私は様々なシーンを組み合わせることをシークエンスと呼んでいます)を考えることが重要です。

まず、講義は10分で終わるように努力します。そのために教員は練習をしておきます。

次に前時の授業で次の授業プリントを配付し予習をしておくように指示します。それがグループですぐに話し合うことができる準備になります。

最後に授業スケジュールは生徒が主役になるように教員が工夫することです。以下のような実践例をあげておきます。

(3)授業実践例1(通常授業編)

①教科書音読リレータイム (2分)

生徒全員がペアを組み1分交替で教科書の音読をします。読み終えたペアは手を上げて先生に終了のアピールをし

す。

②教科書マーカータイム (3分)

教員が読んだ教科書の重要箇所を生徒はマーカーをしていきます。

③レクチャータイム (10分)

パワーポイントとKP法による講義（生徒は黒板の前に集まり、紙芝居を聞くような形で話していきます）

④グループタイム1 (10分)

前時の授業で配付したプリントをグループで確認し合います。その後、「神」(リーダー)がグループ全員でできたプリントを先生に見せ合格をもらいます。合格したグループは、黒板に貼ってあるネームプレートを合格エリアに張り替えます。合格したグループは、プリントに書かれてある「本日の探究」の問題に取りかかります。

⑤グループタイム2 (10分)

「本日の探究」問題の解答をグループに配付した「ミニ黒板」に記入してもらい、そのミニ黒板を黒板に貼りつけ各グループが発表していきます。

- 先生がグループで発表した解答を他の生徒に解説していきます。(いいところをアンダーラインで引く等、10秒から20秒でスピーディに解説してあげます。)

⑥小テストタイム (10分)

- 小テストを配付します。
- 2分間の時間を与え、小テスト問題の解答を教科書で見つけ出します。ただし、書き込みはできません。
- 小テストの問題を実施します。ただし、わからなければ、グループ内の生徒に限り話し合い可能にしてあげます。※原則として、全員が満点を取るようになっていくことが目的です。(自己有用感・自己高揚感を持たせることが重要です)

⑦ふりかえりタイム (5分)

- 資料3の茨城県立並木中等教育学校長中島司先生が考案した「R80」を活用します。
- ふりかえりを80字以内で書かせます。
- 文章は2文(ツーセンテンス)で表現させます。
- 必ず、2文(ツーセンテンス)の間に接続詞(しかし、なぜなら等)を入れることを指示します。
- ふりかえりを回収し、先生が見ていい部分を評価し、次の時間に返却します。

(4)授業実践例2 (考查前編①)

- 定期考査2時間前の授業で試験範囲の復習をする時に実施します。グループ内でペアになり、今までの小テストをもう一度見直すためにお互いが問題を出し合います。

①試験範囲の小テストを覚えます (3分)

②グループ内でペアを作ります (3分×2)

- 試験範囲問題を3分割し、問題を出題者と解答者に分かれ出し合います。3分経過したら交替させます。

③問題を教員が生徒全員に出題します (5分)

ここまでで合計15分間で実施する。

このルーティーンを3回繰り返す、全体で45分間の実

施となります。

(5)授業実践例3 (考查前編②)

- 定期考査直前の授業で試験範囲の復習をする時にグループの対抗のクイズ大会を実施します。
- 各グループを椅子だけで縦一列に並ばせます。
- 解答できる生徒は、一番前の生徒のみにします。2番目の生徒のみ、一番前の生徒にアドバイスすることができるルールにします。
- 教員がグループに問題を出題します。
- クイズ内容は早押し問題、黒板への書き込み問題、パネル問題の3パターンを組み合わせて出題していきます。

①試験問題勉強 (5分)

②クイズの注意事項の説明 (5分)

(例: 最前列の生徒のみ解答できること。手を上げるときは無言。正解したら黒板に「正」を書くこと。誤答は最後尾に並ぶことなど)

③クイズ対抗戦 (30分)

④順位発表 (5分)

⑤ふりかえりタイム (5分)

※モジュール学習のスケジュールはマンネリにせず、生徒が主役になる授業を常にバージョンアップしていくことが重要です。時には「講義なし」のテーマ学習でグループに任せる授業もあります。

本日のふりかえり～R80 (アールエイティ)～									
タイトル									
									20
									40
									60
									80
下書き									
									20
									40
									60
									80
R80に関する解説									
基本事項	R80の読み方は「アールエイティ」です。 Rは、リフレクション(reflection)と、リストラクチャー(restructure)のRです。 80は、80字以内で書くという意味の80です。								
基本的な使用法	①アクティブ・ラーニング(AL)の最後に、リフレクション(振り返り)として、ペアやグループで話し合ったことを、自分でリストラクチャー(再構築)して、80字以内で書きます。 ②必ず、2文(2センテンス)で書き、2文を接続詞で結びます。 ③下書き欄やFREE欄の使い方については、先生の指示を受けてください。								
使用する接続詞の例	● 順接(したがって、ゆえに、だから) ● 逆接(しかし、だが、ところが) ● 並列(また、ならびに、かつ) ● 対比(一方) ● 換言(つまり、すなわち) ● 理由説明(なぜなら) 他								

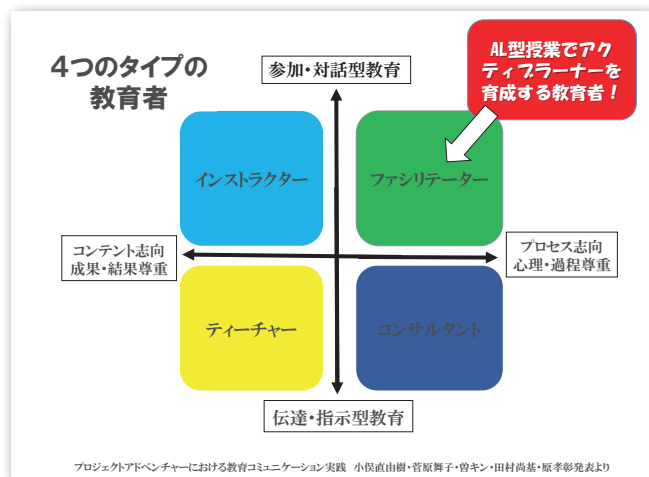
▲資料3

6. ファシリテーター編

ファシリテーターは、資料4に示してあるように4つある教育者タイプの中で、参加・対話型教育とプロセス志向(心理・過程を尊重)を重視する教育者であり、AL型授業でアクティブラーナーを育成する教育者であります。

(1)ファシリテーターとは生徒を主役にさせるための支援者・助言者です

(2)生徒を能動的にするための教員の役割づくりはどのようにしていくのでしょうか



▲資料4

そのためには、ティーチャー（上から目線）からファシリテーター（下から目線）へのパラダイムシフトが必要なのです。つまり、これからの教員はファシリテーターとして「授業を企画」するプロデューサーになることだと思います。コツは、授業中では生徒の発言・行動（アウトプット）を全て価値あるものとして尊重（フルバリュー）として受け止める技術力をつけることです。

- 例①：生徒の全ての発言を認める努力をします。教員が出題した質問に対してどんな解答でも褒めていきます。そうすることで、積極的に発言しようという雰囲気ができます。
- 例②：資料5のように毎時間の生徒の授業プロセスをループブリック評価として加点していきます。内容は「基本的な知識・技能」「思考力・判断力・表現力を活用し伝える」「学びに向かう態度で創造できる」の3項目で評価します。

「基本的な知識・技能」にはプリント提出点・小テスト100点・定期考査グループ平均点順位点を設定します。「思考力・判断力・表現力を活用し伝える」には、本日の探究問題を発表する点、先生の質問に答えるチャレンジ点を設定します。「学びに向かう態度で創造できる」にはグループ学習で話し合っている点、リフレクション点（授業のふりかえりを80以内で文章を完成。その時の条件として、2センテンスで接続詞を入れて記入）という項目をつくり、生徒ひとりひとりの授業プロセスを可視化していきます。

それを資料6のAからDの点数に当てはめて評価します。

ループブリック評価で、グループ全体での発表点、グループ代表者の発表点、個人での発表点など様々なチャレンジ点を加点し評価することは、自己存在感・自己有用感・自己高揚感等を持たせることに繋がっていきます。

	基本的な知識・技能の習得			思考力・判断力・表現力を活用し伝える			学びに向かう態度で創造			評価
	プリント	小テスト100点	定期考査	発表点	質問チャレンジ点		グループ貢献点	リフレクション点	欠席・居眠り点等	
1班	15点			15点			15点		無限	
生徒A										
生徒B										
生徒C										
生徒D										
2班	15点			15点			15点		無限	
生徒E										
生徒F										
生徒G										
生徒H										

▲資料5

	基本的な 知識・技能の習得	思考力・判断力・表現力を 活用し伝える	学びに向かう態度 で創造
関心・意欲・態度 のルーブリック 評価 (30点満点)	基本的な知識・技能の習得	知識・技能を活用して課題を解決する ために必要な表現力	主体的に学習に取り組もう とする姿勢
A(15点以上)	基本的な知識・技能の習得 した上で、さらに自分で調べ 工夫を加えることができる	知識・技能を活用して、さらに独自の 課題解決や発表ができる	リーダーシップを発揮し、全 体への問題提起や解決の 方向性を見出すことができる
B(14点～10点)	基本的な知識・技能の習得 している	基本的な知識・技能をもとに、発表や 質問で力を発揮することができる	意欲を持って、積極的に学 習に取り組む
C(9点～5点)	基本的な知識・技能を理解 できず、習得できていない	身に付けた（習得した）知識・技能を 発表や質問で発揮できない	学習への取り組みが消極的 であり、意欲に欠ける
D(5点以下)	休み・居眠りが多く基本的 な知識・技能を理解できず、 習得できていない	休み・居眠りが多く身に付けた（習得 した）知識・技能を発表や質問で 発揮できない	休み・居眠りが多く学習へ の取り組みが消極的であり、 意欲に欠ける
ルーブリック評価表（30点以上は、切り捨て）			
	AAA 45点	BAA 40点	CAA 35点
	AAB 40点	BAB 35点	CAB 30点
	AAC 35点	BAC 30点	CAC 25点
	ABA 40点	BBA 35点	CBA 30点
	ABB 35点	BBB 30点	CBB 25点
	ABC 30点	BBC 25点	CBC 20点
	ACA 35点	BCA 30点	CCA 25点
	ACB 30点	BCB 25点	CCB 20点
	ACC 25点	BCC 20点	CCC 15点

▲資料6

- 例③：黒板などで発表した時、どんな解答であっても教員が解説し、肯定してあげます。このことを続けることで、誰でも発表できるという安心感を持つようになっていきます。
- 例④：発言者がいつも同じ生徒でも大丈夫です。なぜなら、生徒は、生徒の発言を教員の発言よりもよく聞いています。

(3)グループ活動中にファシリテートする

- ループブリック評価ができるチャンスです。グループでの行動をしっかり観察していきます。
 - グループで発言をしているか。
 - グループで教え合っているか。
 - 寝ていないか。寝ている生徒がいれば、グループに「全員終わりそうですか」「協力していますか」などグループ全体に話しかけることがポイントです。
- グループ活動中に生徒から教員に質問があった場合、教員はその質問に「その答えはね」とうっかり答えてはいけません。「いい質問だね。その質問をグループで考えて！」と生徒同士での対話を促すファシリテーションを心がけていきます。

(4)授業をかき回すような生徒をファシリテートする

①授業をかき回す生徒を利用します。

・教員から、授業をかき回すような生徒に質問し、その生徒が出した答えを「今の答えはどうですか」「その答えと違うと思う生徒はいますか」等、他の生徒に投げかけます。かき回す生徒は授業を邪魔したいのではなく、積極的に参加したいという裏返しの行動であることを理解してあげることです。

②授業をかき回すような生徒が複数いたら、教員が生徒の間に入り、お互いの解答を橋渡ししてあげることがコツです。そうすることで、おもしろい化学反応が見られるかもしれません。

7. アクティブ・ラーニング型授業～日本史編～

(1)授業プリント

先生方で大変なことは日々の授業のプリント作成だと思います。私は、授業用プリントを資料7のように教材を少し加工して使用し負担を軽減しています。

資料7-1と資料7-2を両面印刷したプリントを前時の授業で配付し、予習をしておくように指示します。

◀資料7-1

3章 現代の日本と世界	45 日本が生まれかわる (p 152～p 153)	_____年 _____組 _____番 _____名前
<div> <div> 1 財閥解体 ①GHQは日本の軍国主義の経済基盤を1_____と2_____制にあると考え、その解体をはかる ②1945年、GHQは1_____解体を指令、15の財閥の資産凍結 ③1947年、3_____法、4_____排除法を制定し、独占行為の禁止、巨大独占企業の分割をすすめる →しかし、占領政策の転換によりこれらの政策はゆるめられる </div> <div> 2 農地改革 (1) 占領政策のなかでもっとも徹底してすすめられた政策 ①日本政府の第1次5_____は不徹底。GHQの勧告で第2次5_____がはじめられる→各市町村の6_____のもとで、2_____のもつ小作地の多くを国が強制的に買い上げ、7_____に安く売り渡す→8_____農が急速に増加、生産意欲が高まる </div> <div> 3 労働者の権利 (1) 労働者の権利を向上させる政策 ①1945年、9_____法の制定 →労働者の10_____権・団体交渉権・11_____権を保障 →多数の9_____の結成、12_____が発生 ②1947年、13_____法の制定→14_____制、男女同一労働・同一賃金など最低基準が定められる </div> <div> 4 教育の民主化 (1) 日本軍国主義教育の禁止 ①GHQは、軍国主義を植えつけてきたとみなした15_____・16_____・地理の教育を禁止 ②17_____や戊申詔書などの失効が国会で決議される (2) 平和と民主主義を実現する教育へ ①1947年、アメリカ教育使節団の勧告により18_____法が制定 ②18_____法と同時に19_____法が制定 →六・三・三・四制の新しい学校制度がはじまる →これらの改革で高等教育を受ける人々や20_____の割合が増加 (3) 教育の地方分権をめざして ①1948年、公選制の21_____を各自治体に設置 </div> </div>		

▶資料7-2

チャレンジしよう 下のポスターをみて考えてみよう。



- (1) このポスターはある改革を進めることをめざしたものである。それは何か、答えよう。()
- (2) ポスターでは改革前に290万町歩だった自作地を何万町歩にしようと呼びかけているか、答えよう。()
- (3) その結果、260万町歩から60万町歩に減るのは何か、答えよ。()

チェックポイント

- ①GHQが日本の軍国主義を解体させるため、おもな財閥の資産凍結を命じた指令は何か。()
- ②日本政府がおこなっていた第1次改革が不徹底だったため、1947年からGHQの勧告に従ってはじめられた改革は何か。()
- ③戦後に制定された労働者の権利を守るための法律のうち、労働者の団結権などを保障したものは何か。()

本日の問題

戦後、日本の学校給食が再開されましたが、主食はコッペパンでした。なぜ、コッペパンが主食になったのでしょうか。

自分の考えを書こう！

グループの考えを書こう！

クラスの考えを書こう！

(2)本日の探究問題例

本日の探究問題例は、生徒がスマートフォンやタブレットを利用しないとわからない問題を先生自身で作成します。

問題例

- なぜ明治天皇は、京都から東京に引っ越しをしたのだろうか。
- なぜ日本は、第一次世界大戦時に好景気になったのだろうか。
- なぜ大正期に近代文学や新しい文化が生まれたのだろうか。
- 日本は、アメリカにどのような点で負けたのだろうか。
- なぜ、日本は、ポツダム宣言を受諾したのだろうか。

①解答は、箇条書きで簡潔に書かせます。他のグループと同じにならないようにユニークな解答をするように投げかけることがポイントです。

②発表用のボードを使用する。

本校は、職員室にグループ探究で使用する資料8の株式会社ヒルマの「発表ボード」を用意しております。

これは、両面マグネットが内蔵されていて、黒板にそのまま貼ることができる便利なアイテムです。



▲資料8

③時間管理をきちんとする。

グループでの探究は夢中になると時間を忘れがちなので、教員が「あと何分です」とアナウンスをすることが重要です。解答する時間をオーバーした場合は、解答ができていないグループに発表を促していきます。その間にボードを貼ってもOKにします。

(3)小テスト (資料9の左側)

小テストの問題は10問にし、語群を必ずつけ100点を取りやすいようにします。

(4)ふりかえりシートの活用 (資料9の右側)

プログラム編で述べた茨城県立並木中等教育学校長中島博司先生考案の「R80」を小テストの横に掲載しておきます。

小テスト (p152～p153) 3年 組 名前	
1. GHQが日本の軍国主義を解体させるため、おもな財閥の資産凍結を命じた指令を何というか。()	20
2. 1947年に最古行角の禁止と巨大独占企業の分割をすための法律が制定されたが、それは過度経済力集中排除法ともう一つは何か。()	40
3. 日本政府がおこなった第1次改革が不徹底だったため、1947年からGHQの助言に従って行われた改革を何というか。()	60
4. 1945年に制定された、労働者の団結権・団体交渉権・ストライキ権などを保障した法律は何か。()	80
5. 1947年に制定された、8時間労働制や男女同一労働・同一賃金など、労働条件の最低基準を定めた法律を何というか。()	20
6. 軍国主義を壊えつる役割を担ってきたとして、GHQによって禁止された科目は、日本歴史・地理のほか何か。()	40
7. アメリカ教育使節団の助言により制定された、平和と民主主義の実現をめざす教育の理念を定めた法律を何というか。()	60
8. 7と同時に制定された、六・三・三・四制の学校制度を奨励させた法律を何というか。()	80
9. GHQの方針にもとづき、文部省は、各学校に対して教科書中の軍国主義的な記述の削除を指示した。この、一部を重で塗りつぶした教科書を何に何というか。()	20
10. 教育の地方分権をめざして、公選制で都道府県・市町村単位に設けられたものは何か。()	40
「ヒント」 教育基本法 財閥解体 墨塗り教科書 第2次農地改革 労働基準法 労働組合法 修身 学校教育法 教育委員会 検点禁止法	60
点	80

▲資料9

8. おわりに

今までの一斉型授業で教員が目指すことは、生徒から「先生の授業はわかりやすい」と言わせることだったと思います。しかし、アクティブ・ラーニング型授業で教員が目指すことは、「先生の授業はモヤモヤする」だと思います。次の授業のプリント問題を宿題にして、「モヤモヤ感」を残して授業を終了する。こうすることで、「生徒が授業で頭を使った感」の連続性をつくることが重要と考えています。生徒が多様化する社会で生き抜くためには、何事にもなぜだろうと考えられ、情熱(パッション)を持ち続け創造していく人(アクティブラーナー)になることだと思います。これは、全ての高校生に当てはまる資質・能力だと思います。生徒をアクティブラーナーにしていくためには、教員がファシリテーターとして、授業をパラダイムシフトすることだと思います。アクティブ・ラーニング型授業は、授業改善だけでなく、生徒の問題行動の減少や不登校の防止等の学校改革に繋がる無限の力を秘めています。先生方が新しい力を見せる時代になったのではないのでしょうか。

参考文献

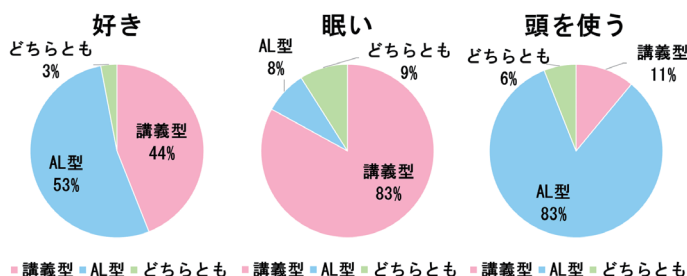
- ・第一学習社 文部科学省検定済教科書「高等学校改訂版 日本A 人・くらし・未来」教科書データ
- ・プロジェクトアドベンチャーにおける教育コミュニケーション実践 小俣直由樹・菅原舞子・曾キン・田村尚基・原孝彰発表より
- ・Find! アクティブラーナー Web 授業「A.L とリーダーシップ」木下晴弘氏
- ・Find! アクティブラーナー Web 授業「進学校ではないアクティブ・ラーニング型授業の実践報告〜シークエンスから生徒を主役にするファシリテート」棚谷克彦氏
- ・株式会社ヒルマ アクティブ・ラーニング教材より
- ・茨城県立並木中等教育学校長 中島博司先生考案「R80」(茨城県立並木中等教育学校ホームページより)

中学校社会科地理的分野における「質問づくり」の試み

愛光中学・高等学校教諭 松下 直樹

1. 学習性無力感

筆者が本校で勤務を始めた3年前、高校2年生の地理選択者(89名)に、簡単な授業アンケートを実施した(図1・表1)。



▲図1 講義型とAL型の授業どちらが「好き」・「眠い」・「頭を使う」

(2017年7月21日実施の無記名アンケートより作成)

講義型授業の良い点 (講義型が好きと答えた生徒)	AL型授業の悪い点 (講義型が好きと答えた生徒)
<ul style="list-style-type: none"> 慣れている 授業進度が速い 効率的 正解が得られる 正しいという確信 要点がおさえられる 答え方考え方が明快 勉強しやすい 理解しやすい 復習しやすい まとめやすい 知識の偏りが無い 何を覚えたらよいか明確 	<ul style="list-style-type: none"> 面倒くさい 班による差が生じる 班内の賢い人の討論で終わる 他人任せになりがち グループワークで班員全員が理解できないと泥沼 時間が足りなくて中途半端、授業進度遅い 効率が悪い 右往左往して調べる時間が多い 調べ直したり、先生が補足したりするなら講義型が良い 間違っていた場合、処理が手間 見直しや復習が大変 定期考査対策しづらい 要点がわかりづらい 結局、何が正解かわからない 間違ったことを正解だと思い込んで進めてしまう

▲表1 講義型授業の良い点・AL型授業の悪い点

(2017年7月21日実施の無記名アンケートより作成)

これらのアンケートの結果について、筆者の授業にも課題があることは否めない。一緒に決めてくれることも良

しとされないことは百も承知であるが、筆者の目の前にいる生徒たちは、「自分の力では環境を変えることはできない、すべて誰かが何をすれば良いか教えてくれる、というできごとを何度も経験するうちに、それを学習してしまい、やる気を失ってしまう状態、自分から進んで何かをする主体性に欠ける原因の一つ」といわれる、学習性無力感に陥っているのではないかと、思ったことを今でも鮮明に記憶している。

講義型授業を否定するつもりは全くないが、仮に筆者が従来通りのChalk and Talkを続けていたとして、ここに明るみになった大きな課題を解決できるとは到底思えなかった。さらには「知識基盤社会でドロップアウトする生徒を育てたくない」という強い思いも相まって、筆者はAL型授業を実践することを決意した。

このアンケート結果を手にしてから一年間ほど、主体性や協働性という部分をとくに意識して授業づくりに取り組んだ。しかしながら、「教師の用意した問いに答える作業的学習、つまりは教師が答えを持っていて生徒がそれを取りに行くという学習ゲーム」的な授業の形態が展開されている以上、本質的には生徒たちの「主体性」を育てることは繋がらないのではないか、という疑問にぶつかった。

ちょうどその頃、『たった一つを変えるだけ』という書籍が、教育界で話題になっているということを耳にし、手に取った。表紙をめくった瞬間、目に飛び込んできた「教師に指示されているかぎり、僕らは何も学んでいない」というメッセージに、「これだ」と直感した。

本稿では、この書籍で紹介される「質問づくり」メソッドQFT (Question Formulation Technique) を援用しながら取り組んだ、近畿地方を扱った授業を紹介する。あわせて、生徒たちのリフレクションをもとにして、「質問づくり」の授業実践の成果や課題について考えてみたい。

2. 「質問づくり」の授業を実践する

(1) ABD (Active Book Dialogue)

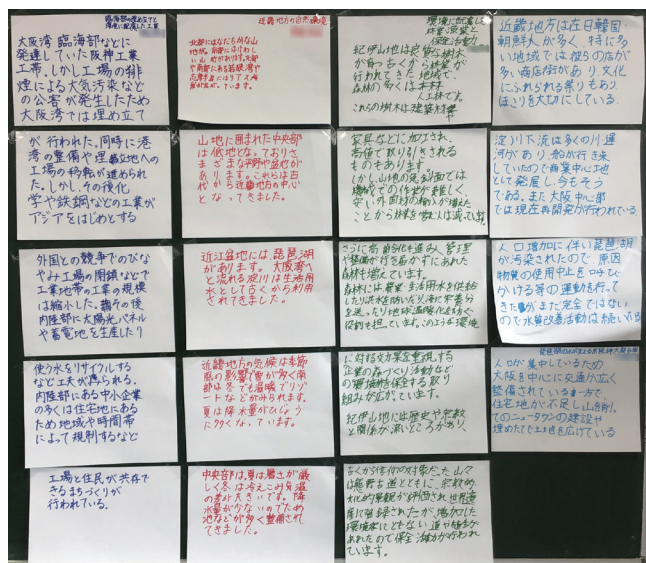
「質問づくり」を行うにあたってまず、ABDからスタートした。ABDとは、誰でも参加できる超参加型読書会のことである。1冊の本を分担して読んでまとめる、発表・共有化する、気づきを深める対話をするというプロセスを通して、著書の内容を深く理解でき、能動的な学びと気づきが得られることが期待されている¹⁾。

本実践では、4人グループで、教科書の5つの学習項目(「近畿地方の自然環境」、「琵琶湖の水が支える京阪神大都市圏」、「臨海部の埋め立てと環境に配慮した工業」、「環境

に配慮した林業・漁業と保全活動」,「古都奈良・京都と歴史的景観の保全」)のうちから各自がいずれかを選び、その精読を通じて、サマリーを作成した(写真1)。それらをもとに、グループ内でリレー形式のプレゼンテーションを行った。全員のプレゼンテーションが終わったところで、簡単に感想や疑問を話し合う時間を設け、次時からの質問づくりの足がかりを作った。グループごとに作成されたサマリーは、授業後、教室や廊下に貼り出し、生徒たちがいつでもアクセスできるようにした(写真2)。



▲写真1 サマリーを作成する生徒たち



▲写真2 作成されたサマリー

(2) QFT (Question Formulation Technique)

QFTとは、教師が発問をするのではなく、生徒が質問を作り、互いの質問に耳を傾け、相互に学び合い、話し合い、必要な異なる種類の情報について考え、必要な情報の順番を決定するというもので、民主主義の習慣を練習させ、スキルを磨く機会を提供するものでもある²⁾。ここからは、本実践で取り組んだ「質問づくり」のプロセスを紹介する。

① 質問を出し合う

ABDで作成したサマリーを「質問の焦点」に、グループで質問を出し合った(写真3)。質問を出し合う際には、4つの厳格なルールがある。1つ目は「できるだけたくさんの質問を出す」、2つ目は「話し合ったり、評価したり、

答えを言ったりしない」、3つ目は「なるべく発言のとおり質問を書き出す」、4つ目は「肯定文として出されたものは疑問形に転換する」。これらのルールに、本実践では、「教科書を読んで理解できるレベルの質問は取り上げない」という5つ目のルールを加えた。

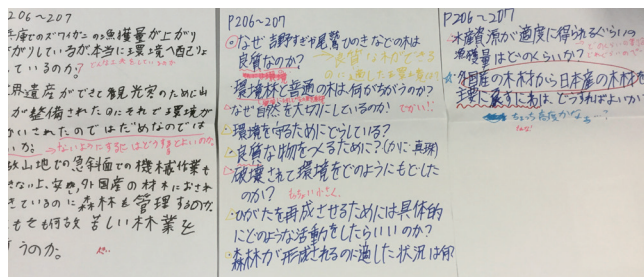


▲写真3 質問を出し合う生徒たち

② 質問を分類・変換する

質問には大別すると「閉じた質問」と「開いた質問」の2つの種類があり、「閉じた質問」とは、Yes or No あるいは、1つの単語や短い文で答えられる質問のことを指し、一方で、「開いた質問」とは、説明を必要とする質問のことを指している。

グループで出し合った質問について、まず「閉じた質問」と「開いた質問」に分類し、その上で、「閉じた質問」の価値を十分に認めつつも、本実践では、「閉じた質問」を「開いた質問」に変換していった。グループで一通り「開いた質問」が出揃ったところで、それらを、「漠然としたものから、視点を絞るなど検証可能なものへと質問を書き換える」というワンクッションを挟んだ(写真4)。



▲写真4 分類・変換された質問

③ 質問を選定する

出揃った「開いた質問」の中から、グループで最も興味深い質問を、1つ選び出した。あるグループでは、選定された質問が「おもしろくない」というメンバーの同意によって、QFTをし直すという新たな展開が生まれたのは印象的なシーンで、それはまさに、生徒たちが「質問を掘り下げる」ためのアクションを起こした瞬間だった。

以上のように、発散思考から収束思考、さらにはメタ認知思考という3つの思考プロセスを経て、生徒たちから作り出された質問の数々は、筆者の想像の遙か先を行っていた(表2)。

グループ	質問
A	・なぜ阪神・淡路大震災は被害が広がり、また、それに対する復興の取組みは？
B	・なぜ京阪神大都市圏には人口が多く集まり、また、在日韓国・朝鮮人が多く集まるのか？
C	・阪神工業地帯にはなぜ中小企業の工場が数多く集まっているか？
D	・なぜ京都では、伝統工芸品が地場産業として根付いているのか？
E	・紀伊山地、高野山、熊野三山の3つに共通する深い関係を持つものを理由とともに答えよ。
F	・近畿地方はどのようにして琵琶湖の水を引いて利用しているのか？
G	・なぜ大阪は産業の中心として江戸時代から栄えてきたのか？
H	・住民が迷惑するにもかかわらず、公害が起こるまで対策をとらなかったうえにその後も生活環境に配慮した規制をかけなかったのか？
I	・利便性を守りながら、歴史的景観が失われないようにするには、どのような政策をとるべきか？
J	・豊かな森林は水産資源保護にどのような役割を担っていますか？

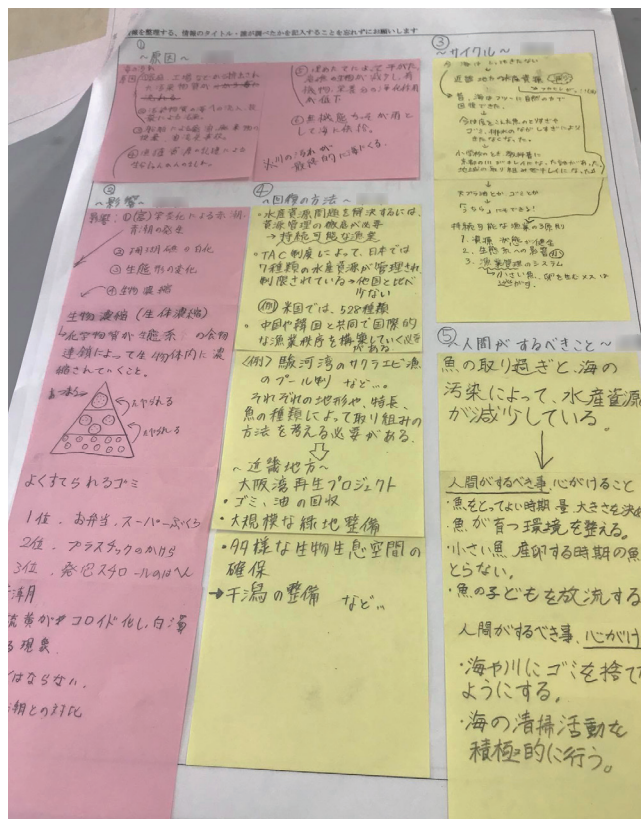
▲表2 あるクラスの質問例

(3)学びの技

各グループで選定された質問に対して、解を導いていく段階に進んだ。その際、玉川学園で2008年に始まった探究型のプログラムである「学びの技」を参考にしながら授業を設計した。「学びの技」では、教科に括られた学問の表面をただ知るだけでなく、将来にもつながるすべての学びのベースとなる力を養うことが目指されている。

まず、グループで選定した質問に対して、質問の解を導くために必要となる情報（要素）の収集を始めた。生徒たちは、情報収集のリソースとして、インターネットを積極的に活用し、なかには、国立情報学研究所のCiNiiから論文を引用してくる生徒もいるほどだった。もちろん図書館で、書籍を探し、読み込んでくる生徒もいた。

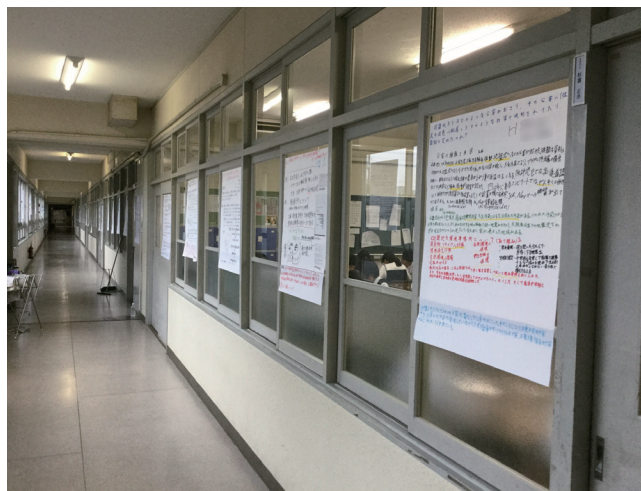
次に、各自が入手してきた情報を整理・統合し、結論を導いていった。この間、生徒たちは、1人1台のタブレットを駆使して、グループ内で熟議を重ねながら、アウトラインを作り上げ、ポスターの完成を目指した（写真5・6）。完成したポスターは、学年の廊下中に貼りめぐらした（写真7・8）。



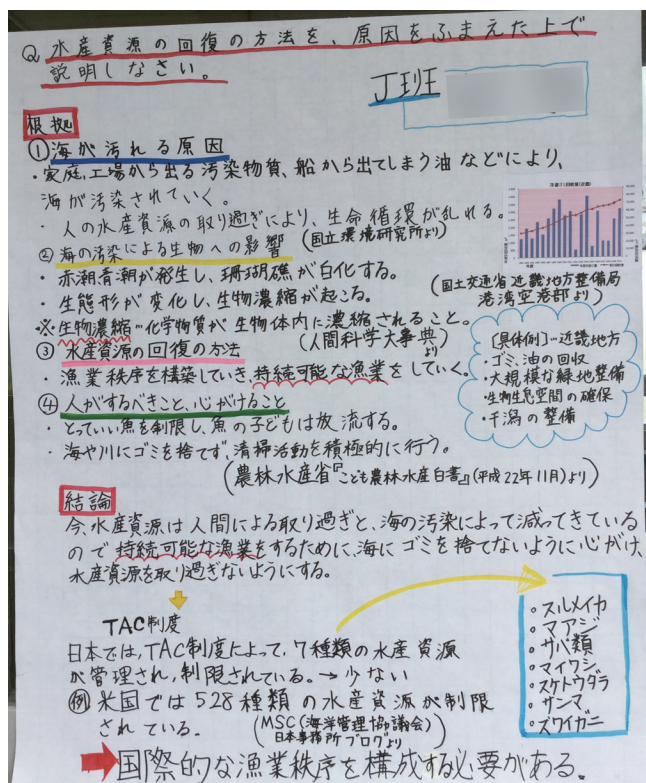
▲写真5 ポスターのアウトラインの例
「水産資源の回復方法を、原因を踏まえた上で説明しなさい」



▲写真6 ポスターを作成する生徒たち



▲写真7 廊下に貼り出されたポスター



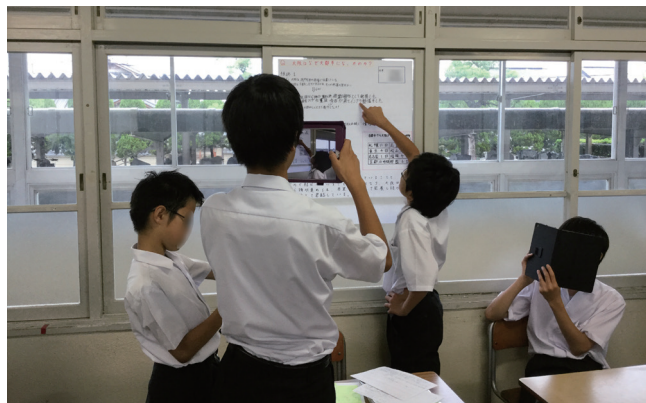
▲写真8 ポスターの例

「水産資源の回復の方法を、原因を踏まえた上で説明しなさい」

ポスター完成後は、発表準備に入った。ここでもタブレットを活用しながら、発表原稿を作成したり、プレゼンテーションのようすを動画に収めたりして、グループのメンバー同士で何度もそれを確認しながら発表練習に取り組んでいた(写真9・10)。



▲写真9 タブレットを使いながら発表原稿を作成する生徒たち



▲写真10 タブレットで動画を撮影しながら発表練習する生徒たち

(4)ポスター・ツアー

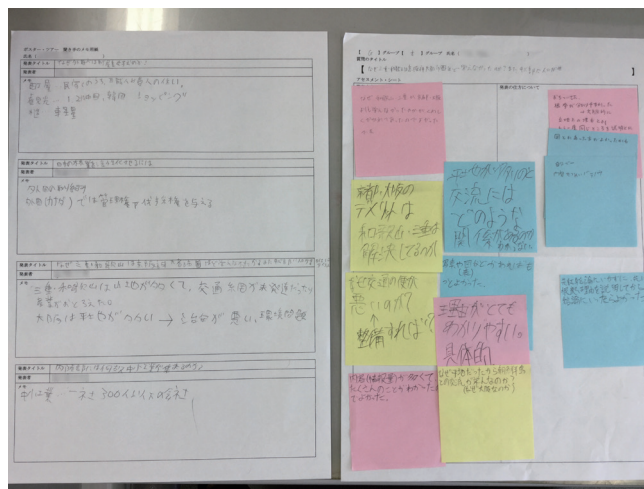
この実践の締めくくりに、ポスター・プレゼンテーションでは、「ポスター・ツアー」という方法を採用した。

各グループから1人ずつエキスパートを選出し、新たに5人組みのツアー・グループを形成した。ツアー・グループでポスターを順に回りながら、エキスパート各自が作ったポスターの前で、ツアー・グループの他のメンバーにプレゼンテーションをするという流れで行った(写真11)。



▲写真11 ポスター・ツアーのようす

発表者は、緊張しながらも、これまでの成果を思い思いに発表していた。聴き手は、発表内容およびその仕方について、「良かったと思う点」「改善すべき点・案」「疑問点」という3点を、アセスメントシートに記入して、発表者に対してフィードバックを提供した(写真12)。



▲写真12 アセスメントシート

3. 生徒たちのリフレクションからみた成果と課題

この一連の授業に関する生徒たちのリフレクションシートから、いくつかをピックアップして、実践の成果と課題を探ってみたい。

(1)成果

①主体性

この実践の出発点には、「教師に指示されているかぎり、僕らは何も学んでいない」という強いメッセージがあったわけだが、筆者に指示されることなく、生徒たちが自走す

るようすが手に取るように分かった。また何より、生徒たち自身にとっても、この一連の授業は、主体的に学んでいると感じるものになっていたのだろう。

- ・先生の言ったことをイイイヤやる今までの授業とは違い、みんながそれぞれの質問を自分たちだけで考えて答えを出すという新しい授業は、僕らの好奇心も湧いて、授業への取り組み方が大きく変わってくるので良い。
- ・質問づくりから、ポスター作成や発表までを通して、「自分で疑問に思ったことについて調べてまとめるというのはとても良い」と思った。自分の中で不思議だと思うことについてどんどん調べていく、というのは、主体的な感じだと思う。

②協働性

主体性という点を強く意識した実践でありながら、質問を作る段階から、グループで学習を進めてきたこともあって、「集合知形成」という形で、協働する意義を見出せた生徒もいたようだ。

- ・はじめ、一人一人が質問を作っただけだったものを、グループで話し合うことで、ここまで話が広がり、展開していくとはまったく思っていなかったのが驚いた。自分たちにこんなことができるとは…。中学1年生でこのような体験ができて楽しかった。もう一度質問づくりの授業をやりたい。

③見方・考え方

複数の生徒たちが質問づくりを経て、「学びの技」を活用しながら、筆者が教え込むことなく地理的な見方・考え方や、事象の多面的・多角的な見方の獲得にまでいたったことは、大きな収穫だった。

- ・学びを振り返り、人々の暮らしにどのような影響があるのか分かった。また、どのような道筋をたどって、このようなことになったのか、という歴史も分かった。歴史や地理からの多方向の視点から、作った質問について学べたということが、私の1番の学びになったと思う。
- ・私は、今回、質問づくりをして、なんとなく暗記して、覚えたことはいつか忘れるという学びから抜け出せたと思います。今まで地理は私にとってただ何の繋がりもない科目でしたが、今回の学びを通じて、地域の様々な特徴には、それぞれに関係があって結びついてるんだということに気づきました。

(2)課題と今後に向けて成果

挙げ出すときりがないが、生徒たちのリフレクションから見てきた課題の1つが、「どのように生徒たちに伴走するか」という点である。以下のリフレクションにあるよ

うに、生徒たちやグループによって学びのつまずきポイントは異なる。

- ・答えがあっているか分からず心配。間違った知識が入るなら、正しい知識が入るような授業も混ぜて欲しい。
- ・自分たちのグループは、話がそれて社会科というよりも理科のような内容になってしまった。また、スケールが大きすぎて話がよく分からなくなってしまい、他のグループと話の筋道が通っていなかった。
- ・情報収集の過程で、ホームページによって情報が違っていて、グループの中で意見がぶつかり、なかなか話がまとまらなかった。

この実践では形成的な評価を目的としたルーブリックを用意はしたものの、グループ個々とのやり取りを重ねることがほぼできず、完成したポスターに誤りがあるものはいくつか出てしまった。生徒たちの学びのつまずきをいかにして捉え、どのタイミングでどうアドバイスするか、教科の専門性は言うまでもないが、学びの伴走者としての役割がこれまで以上に重要になってくると痛感した。

本実践では授業時数などの都合で、生徒たちは探究のサイクルを1度しか回すことができなかった。今後は、生徒たちが新たに生まれた疑問を手がかりに、探究のサイクルを何度も繰り返し回しながら自らの足で、ますます深い学びを進めていくような授業をデザインしたい。

- 1) アクティブ・ブック・ダイアログ協会ホームページより
<http://www.abd-abd.com/>
- 2) ハテナソン共創ラボホームページより
https://peraichi.com/landing_pages/view/hatenathon

参考文献・資料

- ・栗田佳代子・日本教育イノベーションセンター（2017）：『「学びの場」を変えたいすべての人へ インタラクティブ・ティーチング・アクティブ・ラーニングを促す授業づくりー』、河合出版、233p.
- ・後藤芳文・伊藤史織・登本洋子（2014）：『学びの技ー14歳からの探究・論文・プレゼンテーションー』、玉川大学出版部、145p.
- ・ダン・ロススタイン、ルース・サンタナ著、吉田新一郎訳（2015）：『たった一つを変えるだけー教師も生徒も自立する「質問づくり」ー』、新評論、289p.
- ・苦野一徳（2014）：『教育の力』、講談社現代新書、256p.
- ・溝上慎一・成田秀夫（2016）『アクティブラーニング・シリーズ2 アクティブラーニングとしてのPBLと探究的な学習』東信堂、176p.

世界史図表



グローバルワイド 最新世界史図表

三訂版

● 自学自習・入試対策も万全な充実タイプのビジュアル教材

AB判 376頁
定価：本体価格 890 円＋税

付属品 ◆ 別冊「世界史図表白地図ワーク」(B5判 32頁) 解答 (B5判 1頁)
◆ 「世界史図表DVD」(教師用)



21世紀の歴史図鑑 ダイアログ 世界史図表

新版三訂

● 高校世界史の基本的な内容をおさえた理解しやすい資料集

AB判 256頁
定価：本体価格 830 円＋税

付属品 ◆ 別冊「世界史図表白地図ワーク」(B5判 32頁) 解答 (B5判 1頁)
◆ 「世界史図表DVD」(教師用)

WEB サポート

世界史図表 Support Box

- 『グローバルワイド最新世界史図表』・『ダイアログ世界史図表』の読者用サイトです。
- 世界史に関連する書籍や映画などの紹介や、世界史学習に役立つリンク集、センター試験解説、最新の世界情勢などを配信。

最新日本史図表 Support Box

- 『最新日本史図表』の読者用サイトです。
- 日本史に関連する書籍や映画などの紹介や、日本史学習に役立つリンク集、センター試験解説などを配信。

最新地理図表 GEO サポート BOX

- 『最新地理図表 GEO』の読者用サイトです。
- 巻末統計の増補版など、生徒の自学自習に役立つコンテンツを収録。

日本史図表



最新日本史図表

三訂版

● 日本史学習に必要な資料、役立つ情報が満載のビジュアル教材

AB判 392頁
定価：本体価格 880 円＋税

付属品 ◆ 別冊「日本史重要史料 215」(AB判 56頁)
◆ 「日本史DVD」(教師用)

日本史史料集

改訂版 詳録新日本史史料集成

A5判 500頁 定価：本体価格 820 円＋税

付属品

改訂版 精選日本史史料集

B5判 160頁 定価：本体価格 640 円＋税

「日本史DVD」
(教師用)

* DVD は『詳録新日本史史料集成』、『精選日本史史料集』ともに付属します。

地理図表



最新地理図表 GEO (ジオ)

三訂版

● 地図・写真・統計・作業の地理学習に必要な要素を網羅した資料集

AB判 264頁
定価：本体価格 900 円＋税

付属品 ◆ 別冊「地理ワークノート」(B5判 42頁)、「ワークノート解答」(B5版 24頁)
◆ 「最新地理図表 GEO DVD」(教師用)

地歴最新資料 第 24 号



教育図書出版

第一学習社

2019 年 10 月 30 日発行

東京：〒102-0084 東京都千代田区二番町 5 番 5 号
大阪：〒564-0052 吹田市広芝町 8 番 24 号
広島：〒733-8521 広島市西区横川新町 7 番 14 号

☎ 03-5276-2700
☎ 06-6380-1391
☎ 082-234-6800

札幌：☎ 011-811-1848 青森：☎ 017-742-4600 仙台：☎ 022-271-5313
新潟：☎ 025-290-6077 つくば：☎ 029-853-1080 東京：☎ 03-5803-2131
横浜：☎ 045-953-6191 金沢：☎ 076-291-5775 名古屋：☎ 052-769-1339
神戸：☎ 078-937-0255 広島：☎ 082-222-8565 福岡：☎ 092-771-1651
沖縄：☎ 098-896-0085