

「社会・地理歴史科教育法」におけるアクティブラーニングを採り入れた授業づくりへの取り組み

奈須 恵子

はじめに

筆者の担当する「社会・地理歴史科教育法」では、他の教科教育法と同様に、実習前年度の秋学期、履修者全員に1人1人、1単元・1時間の授業案を作成して模擬授業を行うことを課している。従来から、模擬授業の際に、生徒（中学生あるいは高校生）のグループ活動・発表などを組み込んだ授業案を作成し、実際に模擬授業で実践する履修者も見られ、そうした模擬授業については、次年度以降の「社会・地理歴史科教育法」の中で、先輩たちの行ってきた模擬授業例として紹介するようにつとめてきた。

他方で、生徒のアクティブラーニングを促す授業の必要性が、ここ数年の間に急速に教育行政の推進する授業実践改革の中で叫ばれるようになってきた。2016年度の「社会・地理歴史科教育法」の履修者たちにとっては、中・高に教員として採用されて以降のこととしてではなく、4年次に教育実習生として実習を行う際に、アクティブラーニング型授業実践に－新たに、あるいは本格的に－取り組みつつある中・高の実際の現場に身を置くことになるのは、ほぼ確実であると考えられた。

これは、自分自身は中・高校生時代に経験したことの少ない、あるいは未経験であるアクティブラーニングを採り入れた授業を、授業の実践者として行わなければならない状況であることを意味している。中学校では、既に一定の

実践の蓄積が見られ、実習の際に、指導教諭からアドバイスを受けつつ、アクティブラーニングを採り入れた授業を実践することも、比較的容易になっているだろうが、高校では、現職の先生方も、アクティブラーニングを採り入れた授業実践に着手したばかりで、手探りの状況が多く見られることが予想される。

いずれ、アクティブラーニングを意識的に採り入れた授業スタイルが、小学校から大学まで一般的なものとなれば、そうした状況は変化するだろうが、まさに現在はその過渡期にある。「社会・地理歴史科教育法」の中で、筆者が履修者に対してできることは何かを試行錯誤し、2016年度の授業を行った。以下、その概要を記すこととする。

なお、本稿中で紹介する2016年度履修者の模擬授業の実践やアクティブラーニングに関する意見・ディスカッションの内容、また過年度の履修者の模擬授業・教材例などは、いずれも（氏名は明示しないこととなるが）紹介することについての了承を予め得ているものである。

1. 模擬授業への条件設定と履修者による実践

例年、筆者の担当する「社会・地理歴史科教育法」3科目のうち、秋学期科目は「社会・地理歴史科教育法演習1(A)」(2単位・教育実習前年度必修科目)と「社会・地理歴史科教育法2(A)」(2単位・教育実習前年度或いは実

習年度必修科目)の2科目である。

このうち「社会・地理歴史科教育法演習1(A)」では、中学校社会科の3分野・高校地理歴史科の各科目の中から選んで1単元・1時間の授業案・教材を用意し、それを一定時間模擬授業することを課している。模擬授業の持ち時間は履修者数によって毎年度変動し、2016年度は1名あたり30分間の持ち時間で実施した。この科目では、授業案に書かれた1単元・1時間の授業の組み立てを見ていくとともに、実際に模擬授業を行った時の発声、生徒(役)とのやりとり、板書などを、科目担当者である筆者や他の履修者たちがコメントしていく。模擬授業への条件は敢えてあまり多くは設定していないが、生徒へ問いかけを用意し、生徒とのやりとりを行うようにアドバイスしている。問いかけは、予め知っているはずのものを確認する(質問)ではなく、できる限り、その日、その時に生徒が思考して答えること、答えを探すことのできる(発問)を工夫するように指示している。

無論、この〈発問〉の内容、行うタイミングなどについて、模擬授業に参加した他の履修者や筆者から改善点を指摘される場合はあるにせよ、〈発問〉に対して生徒が考え、応答するというやりとりを授業に採り入れることは、模擬授業を通しておおむねすべての履修者ができるようになっていく。さらには、〈発問〉に対して生徒が考え、答える過程で、ペアや数名1グループなどの形になって話し合い、話し合いの結果を作業プリントに書いた上で、それを発言させるという作業を設ける履修者も従来から見られ、そうした模擬授業は少しずつ増えてきていた。これはアクティブラーニングを採り入れ

た実践といえようが、そうした模擬授業で行う履修者は、アクティブラーニングという言葉が広まる以前から一定数存在していたことは確かである。

もう1つの秋学期科目「社会・地理歴史科教育法2(A)」でも、中学校社会科の3分野・高校地理歴史科の各科目の中から選んで1単元・1時間の授業案・教材を用意し、模擬授業を行うが、従来から下記のように、教材を準備する際にいずれか1つの条件を選んで準備することを課題としてきた(実際に、複数の条件を備えた教材を用いて模擬授業をする履修者も少なからずいる)。

【用いる教材についての条件】

- ・ 例えば、「小麦」・「茶」・「砂糖」・「航海」など、何らかの1つのモノ・コトをテーマとして1時間(あるいは1単元)を展開する授業
- ・ 何か(1時間の授業の中で)実物教材を用いた授業
- ・ 絵画史料(風刺画・写真などの図像も含めて)を用いた授業
- ・ 新聞記事を用いた授業
- ・ 地図・統計を用いた授業
- ・ ビデオ、DVD、CDなど視聴覚教材を取り入れた授業
- ・ 博物館・資料館などを生徒が利用して調べ学習を行う授業

2016年度も、引き続き上記の条件を設定するとともに、新たに、授業の進め方についての条件を以下のように設定した。

【授業の進め方についての条件】

- ・ 何らかの形で生徒が作業して、それを生徒どうして情報共有したり、ディスカッション

ンしたり、クラス全体に向けて発表するなど、2人～4人／グループ程度のグループ活動を取り入れる。

これら2つの条件を踏まえて教材、そして授業プランを立てて1単元・1時間の授業案を作成し、模擬授業をすることを課題とした。こちらの模擬授業の持ち時間は2016年度には1名あたり25分間とした。

模擬授業を開始する回まで、用いる教材についての条件によってグループに分かれて各自の授業準備の進捗状況を報告し、アドバイスしあう回を2回ほど設けた。それとともに、グループ活動を採り入れた授業の例示として、2015年度の履修者が行った中学校社会科地理的分野の「南アフリカ」をとりあげた模擬授業を、筆者が演示する形で紹介した。これは、世界の国旗一覧の中から、「国旗の中に国旗が入っているものを見つける」グループ活動を導入として採り入れたもので、そこから、南アフリカのかつての国旗と、現在の国旗の比較とその変化の歴史的背景を知る展開に入る模擬授業であった¹⁾。

実際に2016年度の模擬授業が始まると、1時間（多くの場合が50分間設定）の授業の中にグループ活動を採り入れるという条件をほぼ全員設定し、多くの場合は、模擬授業の中でその活動が実際に行われた。以下、履修者が選んだ、分野・科目と「本時」のタイトル、設定したグループ活動の概要である。

○中学校社会科地理的分野「赤道に沿った暑い世界、植物の少ない乾いた世界」⇒ペアワークで、2つの気候帯に生活する人々の暮らしを調べて発表。

○世界史B「ルネサンス」⇒グループワークで、

中世絵画とルネサンス期絵画を比較し、ルネサンス期の描き方の特徴を見つける。

○日本史B「室町幕府」⇒3～4人ずつ、足利義満の肖像画を見るグループと金閣寺の概観・構造を示した写真・イラストを見るグループに分け、グループで特徴を見つけ、発表。

○日本史B「戦時統制下の生活」⇒ペアワークで、戦時中のポスターと写真から気づいたことを話し合い、書き出し、どのような意図で作られたものかを検討する。

○世界史A「ナポレオンのヨーロッパ支配からウィーン体制へ」⇒ナポレオンのアルプス越えを描いた2枚の異なる絵画を4～5名のグループで比較、より史実に近いと考えられる作品を選ぶ。

○日本史Bテーマ学習「服飾史」の中の「平安の服装」⇒ペアワークで、平安時代の貴族の服装と庶民の服装についての図版を見て、相違点を見つけ出す。

○日本史B「大化改新」⇒展開の最後に、5名グループで大化改新が何であったのかを話し合い、説明をまとめるワークを行う。

○日本史B「米騒動」⇒4～5名のグループで米騒動を描いた図版を見て、気付いた点をあげる。

○日本史Bテーマ学習「宗教史」⇒パワーポイントで法隆寺・東大寺と延暦寺・中尊寺の写真を見た上で、ペアワークで立地の相違を見つける。さらに山岳寺院の写真を見て、なぜ山岳に創られたのかを考察・発表する。

○世界史B：「産業革命（2）資本主義体制の確立と社会問題」⇒4～5人グループとなり、ホガーズの2つの風刺画（「ビール街」「ジン

横町)に描かれているもの、気づいたことを話し合って書き出し、その内容をクラスで発表、共有した上で、授業者が解説。

○世界史B:「西ヨーロッパ中世世界観の変容」⇒「自然と人間の関係性の変化とその背景となる時代の特色について学ぶ」ことを本時の目標として掲げた授業。中世の動物裁判の記録をもとにして作成した「裁判記録」のプリントを、4～5名グループでワークし、発表、解説がなされる。「裁判記録」のプリントでは、被告をあえて隠して、罪状と備考を示し、グループごとに考えられる判決を話し合って書き込んでいき、その後の解説で実際の被告(たとえば、牛やねずみなど)と実際の判決を確認していくという展開。

○日本史B:「南蛮貿易とキリスト教」⇒「南蛮人渡来図屏風」を用いて着目ポイントを大きく2つ(AとB)に分け、4～5名ずつのグループでそれぞれAとBで気がついたところを挙げ、クラス全体でその内容を共有。

以上である。まずは2つの絵画や写真資料を見て、ペアや4～5名で話し合い、予め用意された作業プリントに内容を書き込んだ上、その結果をクラス全体に向けて発表、共有するという内容が多く見られた。さらに、世界史Bのホガーズの2つの風刺画を用いた授業や日本史Bの「南蛮人渡来図屏風」を用いた授業に典型的にあらわれているように、まず2つのうち1つに絞ってグループワークをして、特徴を書き出す作業に取り組み、発表させ、その後、クラス全体で、両方の教材についての理解を深めるという模擬授業の組み立ても見られた。

そうした工夫は、筆者があらかじめ指示した

わけではなかったが、実際の模擬授業でも、ペアあるいはグループワークの中で、混乱なく探し出すべきポイント・特徴を見つけやすいというメリットがあり、他のグループ(もう一方の教材でワークしたグループ)の発表を聴く際にも集中しやすく、授業の進行としてもメリハリをつけやすいことが実感できた。ワークにおいて、ワークに要する時間や何をどのように見つけるのか、考えるのかを、かなり具体的に授業者によって設定されることで、生徒はワークに確実に取り組みやすくなると考えられる。

2. 模擬授業終了後の振り返りにおける「アクティブラーニング」を考えるディスカッション

上記のように、2016年度の「社会・地理歴史科教育法2(A)」では、1時間の授業案を準備する過程で、授業の中に生徒に2～4人程度となって行うグループ活動を取り入れることを初めて条件として課した。

そして、履修者全員が1回ずつ25分の持ち時間での模擬授業を終了した後²⁾、最終回で、改めて「アクティブラーニング」を考えるグループディスカッションを実施した。

よく知られている、溝上慎一氏によるアクティブラーニングの定義、即ち「一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」³⁾のみをストレートに取り上げて議論しようかとも考えたが、履修者がこれまで学習者として経験した“アクティブ”さ

を思い出すことや、自身の行った模擬授業の振り返りとつなげることも意図して、皆川雅樹氏の実践紹介もいれながら、以下の手順でディスカッションを進めることとした。

①問1について、コメントシートに各自記述。

問1:自分が今までに学習者として“アクティブ”と感じたのはどのような時だったか。

②皆川雅樹氏による「遣唐使派遣と『国風文化』- 歴史的思考力の育成とアクティブラーニング型を意識した授業実践 -」(『歴史地理教育』2015年4月号、pp.20-26)を読む。

③筆者が②の概略を解説し、皆川氏がその中で言及している溝上慎一氏の上記アクティブラーニングの定義に改めて注目する。

④問2について、コメントシートに各自記述。

問2:(皆川氏の定義の中の)「学習者が書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」について自分はどのように考えるか。

※④の作業に入る際に、筆者から、この定義についての疑問点や、定義に補足できる文言があるならば、それを書き出してみよう、という指示を行った。

⑤①～④までの作業を終えたところで5～6名のグループを作り、各自が書いた問1と問2の回答・意見をグループ内で共有。グループで出た意見を、クラス全体の中で発表・ディスカッション。

問1については、部活動での経験や、大学でのフィールドワークや卒業論文のための予備論文作成の経験、自分が旅行をする時に旅行先を

調べている時など、授業場面に限定されない様々な意見が出されるとともに、やはり授業場面や授業と密接に結びつく状況を記した履修者が多数見られた。

例えば、小学校の英語でチームとなってゲームをするなど身体を動かす授業を経験した時、小学校や中学校での校外学習で数名のグループで調べ学習・発表をした時、修学旅行の事前学習で発表の準備をした時などがあげられ、中学校1年生の時に、自分の住んでいる町の商店街について調べ、取材し、新聞を作成した時、と記した履修者もいた。また、高校2年生の世界史でひと通り復習した後、授業内容を覚えているかをクラスメートで話し合い、抜けている箇所について互いに補いあった時を挙げている履修者もいて、その理由として、自分の学んだことを復習し、知識の定着がはかれたことと、学んだことを自分の言葉で説明したことがあげられていた。

さらに“アクティブであると感じたこと”を掘り下げて、たとえ、英会話などで一見アクティブに見える場面でも、やることを細かく決められた場合にはアクティブとは感じず、自分で考えた内容での会話を相手とする場合にはアクティブさを感じたとの意見も出され、クラスや場の雰囲気が良いと学習しやすいと感じるとの指摘も見られた。これらは、形式として、何か声に出すことや動くことが必ずしも“アクティブ”なのではなく、能動的に自分の頭を使って考えて発言することや、その能動性を受けとめるクラスの雰囲気があってこそ“アクティブ”さは保証されるのだという、重要な指摘であろう。

他方、この問1に、「授業で教員と口頭でやりとりをしている時」や「授業で先生が紹介していた本を買った時」と記す履修者もいて、「書く・話す・発表する」ではなく、「聴く」ことや「考えること」にある能動性を積極的に位置づけるべきではないのかという意見も見られた。これについては次の問2についてのディスカッションの中心的な論点にもなっていた。

その問2については、1つには、知識伝達型授業で「聴く」ことを契機としていても、その内容をもっと知りたいと自分で思い、授業外で本を読む、調べるといった活動が生まれるのであれば、それこそがアクティブラーニングなのではないか、「書く・話す・発表をしなくても、自分で『なぜ?』『〇〇と〇〇は関係しているんだ!』など、考えたり気づいたりすることもアクティブラーニングと言える」のではないのかという意見が出され、「認知プロセスの外化」を必ずしも伴ってなくても、自発的、発展的に学習者が学習することがアクティブラーニングであるとしてよいのではないかとの見解が示された。もう1つは、溝上氏の定義におおむね同意するけれども、留意点や補足できることがあるとするもので、『『能動的』な学習は、まず生徒自身が能動的になる動機、きっかけ、『気になること』が必要で、いくら書き、話し、発表するにも、それがただ示されたルールをなぞるだけではアクティブとは言えないように思える。『形だけ』にはならない方が良い」と記す履修者がいた。また、アクティブラーニングを行わなければならない理由が予測不能なこれからの社会に対応する為だとしたら、「書く・話す・発表するなどの活動に、自分から参加す

る“意欲”をもって関与」することがもっと強調されてよいのではないかという意見も出された。そして、「話すということでも、考えて話すのか、与えられた情報を話すだけなのかで意味はかわる。どちらも表面は能動的であるが、後者をとると、認知プロセスはないように伺える。(溝上氏の「認知プロセスの外化」という)この言葉に、『与えられた情報を基にして、その情報の整理・再構築、それに伴う新しい見解の提示をする』という旨を加えるとアクティブラーニングの定義たりうるものになるだろう。また、あえて明記したいのは、『表現手段は一切問わない』ということである」とコメントする履修者もみられた。

グループディスカッションの後、それぞれのグループで出た意見をクラス全体で共有した。溝上氏の定義だと、「聴く」授業きっかけに自分で興味関心をもって調べることがアクティブラーニングからはずれてしまうのではないかという疑義が呈される一方、何故、今「書く・話す・発表する」ことが強調されているのかを考えてみる必要もあるとの見解も出された。それは、学習者がどのように意欲的であっても、それを「内に秘めているだけ」では不十分であって、「それを自分なりに表現していくこと、外に出していくこと」のできる力をつけることが現代社会を生きていく上で強く求められているのではないか、という視点から主張されたものであった。

終了時間がきて、ディスカッションは以上までとなった。筆者から、筆者自身は「聴く」授業であっても、その授業をきっかけとして自発的、発展的な学習が促されればそれはまさにア

クティブラーニングを意味するのではないかという考え方にも説得力を感じており、「形だけ」書き、話し、発表する授業で、生徒の自発的な学習意欲を刺激しない授業に陥ることが危惧されるという、現時点での見解を示した。

そして、アクティブラーニングという実践課題に、場合によっては「形だけ」整える方向に流されるおそれもある中で、「形だけ」ではない、アクティブラーニングを促す授業実践を各自模索し続けてほしい旨を述べて授業を締めくくった。

おわりに—今後に向けて—

以上、本稿では2016年度に筆者が「社会・地理歴史科教育法」の中で行った、アクティブラーニングを採り入れた授業づくりの試みと、まとめとして行った、履修者によるアクティブラーニングに関するグループディスカッションの概要を記した。

本稿が刊行される頃には、すでに2017年3月改定予定の学習指導要領が告示された後になるが、この学習指導要領でアクティブラーニングが位置づけられることは確実となっており、内在的な必要性から生み出されるアクティブラーニングを採り入れた授業だけでなく、残念ながら、外在的に付与されるものとしての「アクティブラーニング型」が広まるおそれもあるだろう。

しかしながら、実践するからには、学習者にとって意義あるものとなるアクティブラーニングが何であるのかを絶えず意識していきたいし、型にはめたり方ではなく、学習者自身で考えることとそれを言葉にすること（書く・話

す・発表するなど様々な表現をすること）を重視した実践を志向していくことが不可欠であろう。

最終回のディスカッションで、アクティブラーニングになるかどうかは、教育する側によっては決められず、結果として学習する側にしか決められないという意見が出された。確かに、アクティブラーニングを採り入れた授業実践を組み立てるのは実践者側だが、結果として学習者がアクティブに学習できた／できるようになるかどうかは予め決められることではない。絶えず“アクティブ”とはどういうことなのかを、実践者側が検討し続けることが肝要となる。

グループワークを採り入れた授業を組み立てるという条件は、2016年度の履修者もすぐに出来ており、筆者もなるほどと思う実践の面白さ、工夫を発見することができた。他方で、これも初の試みではあったが、最終回にアクティブラーニングについてのディスカッションを行った。その際、履修者にこれまで自身が学習者として経験し、感じた“アクティブ”さを問うてみたが、これは授業実践者となる際の出発点として、実は大切なことなのだと、改めて認識するに至った。

今後、アクティブラーニングを採り入れた授業実践が、学校（特に高校）で普及していく過程で、大学の「社会・地理歴史科教育法」でのアクティブラーニングをテーマとした取り組みも様々な変化していくことになろうが、出発点として、“アクティブ”な学習とはそもそも何であるのかを考えるワークは、継続して行っていきたいと考えている。

[付記] 本稿は、2016年度の立教大学教職課程科目「社会・地理歴史科教育法2(A)」の履修者の協力によって成り立っている。それぞれのお名前はお出しませんが、ここに記して感謝したい。

【註】

- 1) 春学期「社会・地理歴史科教育法1(A)」(秋学期「社会・地理歴史科教育法演習1(A)」を履修するための先修科目)でも、すでにグループ活動を採り入れた授業例は先輩の模擬授業や教育実習での実際の授業からいくつか紹介するとともに、春学期の最終回には、履修者各自が秋学期に模擬授業を行うことを想定して、絵画資料を用いた授業例を筆者が演示するようにしている。2015年度、16年度は、世界史Bの「欧米における近代国民国家の発展」単元の中の「19世紀欧米の文化」の授業での展開例として、クロード・モネの「印象・日の出」を教材として、4～5名を1グループとして話し合い、発表する授業を実施した。
- 2) 秋学期「社会・地理歴史科教育法2(A)」では、以前、拙稿『社会・地理歴史科教育法』における『年間プラン』作成課題の試み(立教大学学校・社会教育講座教職課程『教職研究』第23号、2013年4月)でも記したように、教材を一定の条件のもとで用意して模擬授業を行うこととともに、社会科、地理歴史科の中から1つの分野、科目を選んで、年間プランを作成することを課題としており、2016年度も履修者の作成した年間プランの紹介を行った。
- 3) 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パ