

「遊び」を取り入れた日本史授業 — 教職課程科目「日本史概論」における教育実践報告 —

小 山 幸 伸

1. 研究の目的
2. 授業内容の紹介
3. アンケート結果
4. ヒアリング調査結果
5. 小テストの結果比較
6. まとめ

1. 研究の目的

本稿の目的は、敬愛大学における平成28年度「日本史概論」の中で実践した指導法の有効性を検証することである。平成28年度における当該授業では、「遊び」の要素を取り入れたアクティブ・ラーニングを実施した。これは当該授業が、受講生の歴史的事項に対する理解・習得を促進させることと、将来教員になろうとする受講生に、指導方法に対する探究心を喚起することを目的としていることに起因している¹⁾。

ところで、授業目的の前者すなわち受講生の歴史的事項に対する理解・習得については、「遊び」の要素を取り入れることが、むしろ理解・習得の阻害要因となることも十分に考えられる。その一方で、「遊び」を取り入れることで受講生の参加意識を喚起することができる可能性もある。従来の講義形式では、仮に10割のことを伝達できたとしても、学生の理解・習得は2割ないし3割ということがあり得る。それに対して、受講生が

「遊び」を通して何らかのアクションを自ら起こすことにより、伝達量は減少したとしても、7割のことを学んで4割を習得することができたとしたら、結果としてはその授業は受講生に教育効果があったと言える。このような観点から、近年、アクティブ・ラーニングの必要性が提唱されている。例えば中央教育審議会の初等中等教育部会においても検討され、「学習活動の示し方や『アクティブ・ラーニング』の意義等」がまとめられている²⁾。また米国のNational Training研究所によるラーニングピラミッドによると、種々の活動方法や教え方を実施した後に「記憶している割合」を比較した場合、「他の人に教える／すぐ使う」が90%と最も高い数値を示す。これに対して「聞く」が5%と最も低く、教師による一方通行の講義を聞くだけの授業では得られる成果が低く、自ら主体的に学習することのメリットを示唆している³⁾。このような観点から、アクティブ・ラーニングを当該授業においても実施する必要性を感じるようになった。そこで、1年間実験的に実施した後、受講生の学習成果を検証し、指導法の妥当性を判断しようと考えたのである。

本授業においては、アクティブ・ラーニングの一環として「遊び」を取り入れることとした。「遊び」を取り入れた理由は、「小学校あるいは中学校の教員となった際に、『遊び』を取り入れた授業であれば楽しく授業を展開でき、児童・生徒を授業に参加させやすいのではないか」と受講生が考え、受講生もまた指導方法について探求するようになるのではないかと考えたからである。この点は、先の授業の目的の後者に当たるものである。「遊びであれば集中する」と考えるのは、聊か短絡的すぎるのではないかと批判を受けるかもしれない。また、アクティブ・ラーニングとは「主体的・対話的で深い学び」⁴⁾を行うことによって、知識を相互に関連付けてより深く理解することを目的とするものである。それゆえ、情報を精査して考えを形成したり、問題を見出して解決策を考えたりするのである。そこでの思考を基に創造することに向かう学習の過程を重視することで、

「歴史的思考力」を涵養するべきである。それに対し、「遊び」では「楽しく」学習する動機付けにしかならないのではないかという批判もあるだろう。アクティブ・ラーニングは、より狭義には「教員と学生、学生と学生が、双方向に意見交換しながら理解を深めていく」授業が想定されることが多い。ここでの授業でも、そのような要素がない訳ではないが、双方向の意見交換により十分に理解が深められているとは言い難い面は否めない。

しかし「遊びをせんとや生まれけむ」⁵⁾とは、人間の真理を語りかけてくれるものである。「遊戯は文化よりも古い」⁶⁾というホイジンガの規定からも、「遊び」が人間の本能に根差したものであり、それを教育においても有効に活用することが可能であると想定される。そこで、主体的・能動的に学習する導入手法として「遊び」を取り入れることとした。そこで、これからの教育者となる受講生に「遊び」を取り入れた授業を体験させることで、アクティブ・ラーニングの指導方法に対する探究心を涵養しようとすることを本授業のねらいとした。これもまた広い意味で「学生がアクティブラーナーになるための工夫と支援」と位置付けた次第である。

とりわけ他者との対戦や、チーム対抗戦のような対人関係を伴う「遊び」であれば、他者への責任も伴い、より積極的に取り組むのではないかと考えた。彼等は、学習が個人的なものであるため、ともすれば習得できなかったり、学習しなかったりしても、「仕方がない」と諦めてしまう傾向がある。これに対して、連帯責任を伴わせることにより、学習せざるを得ない状況を作り出した。また、そこにゲーム性を伴わせることにより、彼らに「楽しく」学習した印象を持たせた。このような主体的な学習機会を与えることが、受講生をアクティブラーナーとする教育効果を生むと仮定したのである。

教育効果の検証方法としては、受講生に対する無記名によるアンケート調査、ならびに受講生の中から無作為に抽出した者へのヒアリング調査を実施した。併せて毎回実施した小テストの成績を前年度のそれと比較検討

し、数量的な検証も実施した。アンケート調査やヒアリング調査を通して、授業目的である受講生の「参加意識」や「理解・習熟」が促進したのかを検証することと、平成28年度とその前年度の小テストの結果を比較することで受講生の習熟度を検証した。またアンケート項目に、実施した授業内容の改善点や、このような取り組みを受講生自身も教員となった際に実施してみたいと思うかなどの質問項目を設定することで、受講生が指導方法を探求するようになったのかも検証しようと考えた。小テストの結果からの検証については、小テストの平均点が上昇しているのか否かを検証することと、標準偏差がどのように変化したのかを検証することとした。標準偏差が小さくなることは、受講生の学習成果のバラつきが解消されていることを示す。平均点が上昇しかつ得点のバラつきが減少していたとしたら、「遊び」を通して受講生が主体的に学習するように指導したことが、受講生全体の知識量を均質に上昇させるという一定の教育効果を持った可能性を意味し、受講生に対して有効な指導方法であったと推定し得る。本稿ではまず授業内容を紹介した上で、以上の仮説を検証することとしたい。

2. 授業内容の紹介

平成28年度に実施した授業内容を紹介しておきたい。筆者が担当する「日本史概論Ⅰ・Ⅱ」は、中学校社会科および高等学校地理歴史科の教育職員免許状を取得しようとする学生にとって、教科専門科目の必修科目である。前期科目としての「日本史概論Ⅰ」では原始時代から近世までを範囲とし、「日本史概論Ⅱ」では近代を範囲としている。いずれも受講生に概説的な知識を習得させることを目的としているが、常に教科の指導法を考える習慣を身に付けさせることを意識した指導を心がけて来た。基本的には中学校学習指導要領ならびに高等学校学習指導要領に基づいて、社会科学歴史的分野、地理歴史科日本史A・Bの授業を行えるだけの指導力を涵

養することをねらいとしている⁷⁾。

平成8年度より20年間この授業を担当し、平成27年度までは日本史の概説的な知識・情報を伝達することを主眼としてきたが、前述した理由で、平成28年度は実験的な授業を実施することとした。平成28年度の履修者は、前期「日本史概論Ⅰ」が30名（経済学部19名、国際学部国際学科1名、同学部こども学科10名）で、その学年別内訳は以下の通りである。経済学部19名（4年生1名、2年生9名、1年生9名）、国際学部11名のうち国際学科1名（1年生1名）、こども学科10名（4年生1名、3年生2名、2年生2名、1年生5名）であった。その中で単位取得者は18名、最後まで授業に参加し単位取得に至らなかった者8名、途中棄権した者4名という構成であった。

後期「日本史概論Ⅱ」が32名（経済学部16名、国際学部国際学科2名、こども学科14名）で、その学年別内訳は経済学部16名（3年生2名、2年生8名、1年生6名）、国際学部16名のうち国際学科2名（2年生1名、1年生1名）、こども学科14名（4年生2名、3年生6名、2年生3名、1年生3名）であった。その中で単位取得者は23名、最後まで参加したが単位取得に至らなかった者3名、途中棄権した者6名という構成であった。

平成28年度は、例年通り概説的な知識を習得させるための解説と、予習・復習としての小テストや地域史を調査し教材化するレポートを課したが、それに付加する形でいくつかのアクティブ・ラーニングの試みを実施した。その内容は以下の通りである。

2.1. 予習としての自習

予習としては、以下の学習を自習として実施することを毎回義務付けた。

- 1) 配付プリントを利用し、授業以前に当該単元の歴史用語を覚え、歴史の流れを理解すること。そのため、以下の展開を行った。

①原始時代から現代まで、高校日本史の教科書を参考に教科内容を単元

ごとにまとめたオリジナルプリントを作成し、授業の1週間前に該当する単元のプリントを配付する。

②配付プリントには単元ごとに20か所の空欄があり、そこに入る歴史用語を記入し、授業前日までに提出する。

③提出されたものは全て添削し、授業開始時に返却する。

2) 上記の20の歴史用語を他者に説明できるようにしておくこと。

授業内で実施する「歴史用語リレー」の準備としての予習を課した。

3) 教え方の工夫を記した「ワークシート」を作成しておくこと。

1 単元の中の小見出しごとに、そのなかで何を取り上げ、どのような授業を展開するのかを考えてくることを自習課題とした。ワークシートに記す事柄は、①設問（授業テーマ）、②導きたい生徒の解答（授業内容のまとめ）、③そのための指導の工夫、以上の3点である。

①はその授業の目標・課題を設問として質問形式で記入する。例えば、縄文時代の単元であれば、「日本人はどのように形成されたのか？」という質問形式で、当該授業の課題を執筆するのである。これに対して②では、「南方（古）モンゴロイドの形質を持っていた縄文人と、弥生時代以降に大陸から渡来して来た北方（新）モンゴロイドの形質を持った人々が混血して日本人が形成した」と、自分が導きたい解答を執筆する。③では、有名人の顔写真を拡大コピーしたものを黒板に貼り、日本人には「縄文顔」と「弥生顔」があることを示してみる。その上で国立歴史民俗博物館が編集した図録⁸⁾を活用して説明を行うなどの指導の工夫を執筆する。

2.2. 授業内での展開

1) 「小テスト」を実施した。

前回学習した歴史用語を説明する記述問題を5題と、今回学習する歴史用語を一問一答形式で解答する問題を5題出題する小テストを10

分間実施した。

- 2) 「歴史用語リレー」(「遊び」を使ったアクティブ・ラーニング①) を実施した。

- ①上記の小テストを実施している時間中に、受講生の背中にその回に学習する歴史用語を記した紙を貼る。
- ②小テスト終了後、同一人数になるように受講生を数列に分ける。(人数によっては、1人2回解答する列が出来る場合もある)
- ③列ごとに起立した受講生は、自分の前の受講生の背中に貼られた歴史用語を説明する。
- ④後ろの受講生の説明で、その用語が解答できれば着席していく。
- ⑤最も早く解答し終えた列の学生に平常点1点を加点する。

この対抗リレーによって、「遊びながら」歴史用語を学ばせた。受講生は、歴史用語を覚えることだけでなく、それを相手に分かるように説明する力を涵養する必要がある。そのことを意識して自習する習慣を身に付けていくことが、この「遊び」のねらいである。他者に説明できるように覚えることで、受動的学習以上に正確に覚えることを期待して取り組んだ企画である。

- 3) 教え方の工夫を記した「ワークシート」の内容を発表させた。(ラウンド・ロビン型アクティブ・ラーニング)

3～4人1組でワークシートに記した教え方について意見を述べあう。その後小見出しごとに、指名された受講生が、ワークシートの内容を黒板に書き、自分が想定した授業内容を発表する。それを受けて、他の受講生と質疑応答を行う。なお、このワークシートは授業終了後に提出させ、翌週には添削して返却する。これが、この授業のメインであり、言わば本来的な意味での主体的学習(アクティブ・ラーニング)を実施している箇所と言えるだろう。

- 4) 「歴史用語インディアンポーカー」(「遊び」を使ったアクティブ・ラー

ニング②) を実施した。

上記の3)において、ワークシートの発表者が設問や解答例を板書している間の空き時間を利用して実施した「遊び」である。受講生が2人1組になり、お互いにA5サイズのホワイトボードに歴史用語を記し、自分が書いた歴史用語が相手に見えないように交換する。ホワイトボードに書かれた歴史用語をお互いに見ないようにして、額に掲げる。交互に相手に質問しながら、自分が掲げているホワイトボードに書かれた(相手が記した)歴史用語を言い当てるゲームである。

5) 各単元の解説を行った。

①配付プリントに基づき、発問しながら単元の内容を解説した。

②「ビンゴゲーム」(「遊び」を使ったアクティブ・ラーニング③)を実施した。

授業の最初に、受講生数(平成28年度の受講生数は32名)分の数字1～32を記した出席カードを配付する。また3×3の9マスの空欄が記された表を配付する。そこに各受講生が、1～32の数字を自由に記入する。授業中に次々と発問しながら解説を行い、受講生が発問に正解した場合、その受講生が受け取った出席カードの番号を発表させる。その番号を記入していた場合、その番号を○で囲む。○で囲まれた数字がタテ・ヨコ・斜め、いずれかでも3つ並んだら「ビンゴ」と叫ぶ。正解者には平常点が加えられないが、「ビンゴ」になった者には平常点1点を加点する。

6) 史料の読解(ペア学習)を行わせた。

授業で配付するプリントには、各単元の最後に関連する史料が収録されている。受講生は、ペアでその史料を音読し、その史料の意味を説明し合う。その上で、その史料の意義や、授業での活用法について意見交換を行う。

2.3. 復習のための自習

- 1) 小テスト対策の学習すること。
- 2) 「地域の歴史を調査」し、教材化すること。

毎回の授業内容に基づき、地域の歴史を調査する。これは将来、教員となった際に、自分自身で地域の歴史を調査し、それを教材化するための練習である。具体的に述べると、授業で「自由民権運動」を扱った際には、日本全体での動向を解説する。それを踏まえて、受講生は地域（多くは千葉県）の歴史の中での「自由民権運動」について調べる。教科書等では取り扱われることはないが、千葉県には多くの政治結社が成立していたことや、桜井静のような自由民権運動家があったことを受講生が調査し、それを将来の授業で取り扱えるように教材化するのである。これは本学のICTシステムであるKCNという授業支援システムを活用している。毎回の授業終了後に、その授業のテーマに沿った課題が受講生にインターネットを介して伝達される。1週間以内に学生がこの課題に対するレポートをインターネットを活用して提出する。それに対しては翌週までに、各自のレポートにコメントを入力して返信する。

- 3) 当該授業の内容を反映した「歴史用語百人一首」（「遊び」を使ったアクティブ・ラーニング④）を作成すること。

受講生は、復習として学習内容を反映した一首を作成する。全時代を通して百首作成できた際には、授業で百人一首大会を実施する。具体例をあげると、読み札として「この世をば、わが世とぞ思ふ権力者、撰閥政治は私の時代」と記したカードを作成し、「藤原道長」の名が記された取り札を取らせるゲームを実施するのである。そのための読み札と取り札を作成させた。

2.4. 授業内容のねらい

「遊び」を取り入れた部分の多くは、歴史用語を習得することに重点を置いている。これは前述したように、「伝達量は減少するかもしれない」という危惧に対する対応策である。情報量の減少を補うために、受講生自身が歴史用語を覚える必要性を感じる「遊び」を実施した。「遊び」であるからこそ、相手に負けまいとして、あるいは仲間に迷惑を掛けまいとして真剣に取り組み、歴史用語を覚える可能性を高めることをねらいとしている。この取り組みの成否については後述する。

さらに教職課程の授業であることを踏まえて、教えることを意識させるために、毎回教え方を記す「ワークシート」を作成させ、それを授業中に発表させ討論させた。この「ワークシート」は授業終了後に提出させ、添削して返却したことから、この課題への参加率は高かった。教えることを意識させるというこの取り組みについては、一定度の成功は得られたと言えるだろう。

また、歴史には「調べる」という要素がある。ところが前述のような授業形式では、どうしても高校までの学習内容を反復するだけとなる虞がある。それを回避するために、KCNを利用した「地域の歴史を調査」させている。しかし本学においてこの授業を受講している学生は経済学部や国際学部の学生であり、歴史学科の学生ではないため、文献資料などの調査方法に対する知識が十分とは言えない。また、そのための教育も十分ではない。そこでICTを利用したe-ラーニングで学習させることで、学生たちの「調査」に対する「参加意識」や「理解」はともかく、e-ラーニングへの意識を高めようとした。また教材化の部分において、対象とした児童・生徒が目で見えて理解できる視覚的な教材の提示を行わせることを意識させやすくなることもねらいとしている。両学部とも近年の情報教育の充実で、このICT教育の教材化の能力を向上させることには十分に対応できると判断した。提出されたものは残念ながら少なかったが、添付ファイル

などに画像資料を貼り付けたり、双方向的な教材を作ろうとした者も現れた⁹⁾。しかし、参加率は低く、この取り組みは、なお萌芽の状態であると言えるだろう。

3. アンケート結果

前期の授業では、この授業形式を十分に理解していない受講生が多かった。そのため解説を行う時間を多くせざるを得ず、未だ講義形式に重点があった。これに対して後期の授業では、前期から連続して受講している者も多く、授業形態への理解も進んだ。そこで受講生の主体的学習に比重を移していった。そのため、後掲のアンケート結果や、ヒアリング調査、小テスト結果の比較は、後期の受講生を対象とした。

アンケートは、全15回の授業のうち第13回目に配付し、授業時間以外に無記名で記入させ、第14回目に提出させた。一部の学生は第15回目に提出している。提出した者は24名で、回収率は履修者全体の中では75パーセントであった。前述したように後期の受講生は32名であったが、後期の第13回目まで出席していた受講生は26名であり、アンケートを配付した者を母集団とすると、回収率は92.3パーセントである。

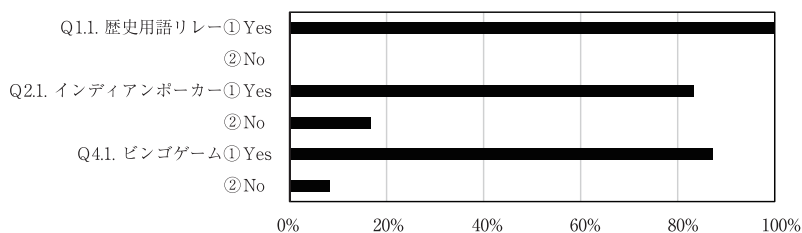
3.1. 「遊び」の要素があるアクティブ・ラーニングについて

上記のアンケートでQ1からQ4までとQ8が、「遊び」の要素を取り入れたアクティブ・ラーニングについての質問であった。

まず理解できることは、図1に示したように、受講生が「楽しく」参加していたということである。「歴史用語リレー」についてのQ1.1.が典型的であるが、100%の者が「楽しかったか」という質問にYesを選択している。「インディアンポーカー」では83.3% (Q2.1.)、「ビンゴゲーム」では87.5% (Q4.1.) が「楽しかった」を選択している。「歴史用語百人一首」

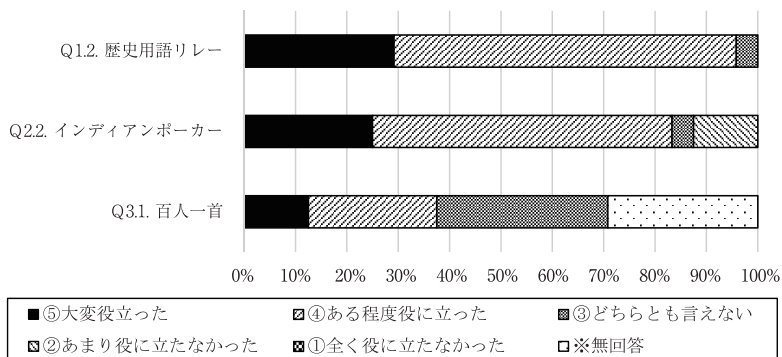
については、結局平成28年度は作成だけで、授業中にカルタ大会という「遊び」が実施できず、楽しかったか否かを質問できなかった。

図1 「遊び」の要素は楽しかったか？



受講生が感じた「楽しさ」こそ、「遊び」という人間の本性に根差したものであり、学習効果を促すものであると思われる。歴史用語を覚えるのに、この「遊び」が役立ったかと言う質問については、図2に示したように「歴史用語リレー」(Q1.2.)では「大変役立った」(29.2%)と「ある程度役立った」(66.7%)を合わせると95.9%、「インディアンポーカー」(Q2.2.)でも「大変役立った」(25.0%)と「ある程度役立った」(58.3%)を合わせると83.3%、「歴史用語百人一首」(Q3.1.)では「大変役立った」(12.5%)

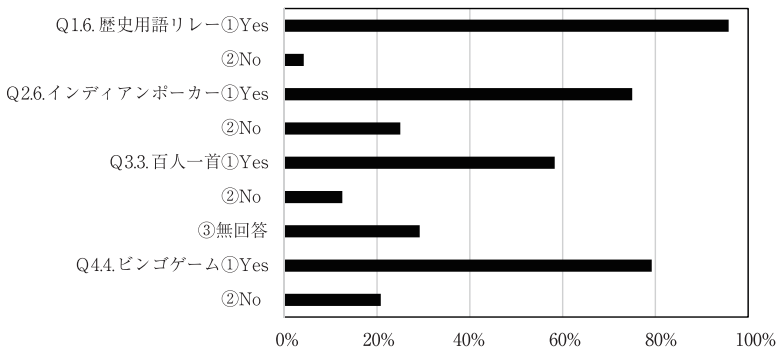
図2 「遊び」の要素は役に立ったか？



と「ある程度役立った」(25.0%)を合わせると37.5%というものであった。前2者と比較して「歴史用語百人一首」が低いのは、予習として配付したプリントの20問の歴史用語を覚えてくる前2者の課題に比して、独創性が高く受講生が取り組みにくかったことが要因かもしれない。

また、受講生が「楽しい」と感じた要因には、「遊び」の参加者として「楽しい」というだけでなく、彼らが将来教員となった際に、「生徒を巻き込んだ授業」を展開し、「生徒に楽しく」学ばせたいという欲求があると思われる。この点については図3に示した、教員となった際に、この「遊び」を活用するか否かを問うた質問にYesと解答した割合が、「歴史用語リレー」(Q1.6.)については95.8%、「インディアンポーカー」(Q2.6.)では75.0%、「歴史用語百人一首」(Q3.3.)は58.3%、「ビンゴゲーム」(Q4.4.)は79.2%という結果から、おおよそ判明するだろう。また「遊び」を取り入れた取り組みについての質問(Q8.1.)に対する回答で、「既にも実施している」(4.2%)と重複回答している者1名を含む「既にもいろいろな方法を考えている」(12.5%)と「今はまだアイデアはないが、教員になったら是非考えたい」(70.8%)を合わせると、83.3%の者が授業での活用を考えている様子が見えてくる。

図3 「遊び」を活用したいか？



さらに教員となった際に、当然求められる説明する力を付けることができたかを問うた質問ではYesと回答した割合が図4のごとく、「歴史用語リレー」(Q1.3.)では75.0%、「インディアンポーカー」(Q2.3.)では62.5%であった。このことから、「遊び」を取り入れた授業が、受講生の学習を促進させたと見てよいと思われる。他者に説明することを意識した学習は、自分自身が「分かった」と思った段階で終了していたこれまでの学習を、もう一段精度の高いものとした可能性が推測される。ただし彼らの理解が十分であったかは不明である。この点について図5から考察したい。歴史用語を覚えるための予習課題である「穴埋め」についての学習時間(Q5.3.)が「1時間以上」41.7%・「30分～1時間未満」50.0%であった。これに対して歴史用語を説明するための予習課題である「歴史用語リレー」のための学習時間についての質問(Q1.4.)では「1時間以上」(8.3%)・「30分～

図4 説明力はついたか？

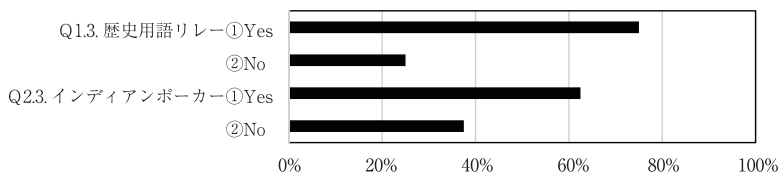
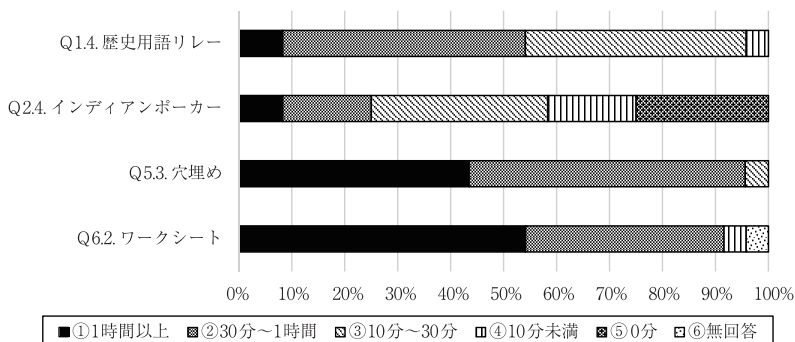


図5 学習時間はどれくらいか？



1時間未満」(45.8%)・「10分～30分未満」(41.7%)・「10分未満」(4.2%)、「インディアンポーカー」のための学習時間についての質問(Q2.4)では「1時間以上」(8.3%)・「30分～1時間未満」(16.7%)・「10分～30分未満」(33.3%)・「10分未満」(16.7%)・「0分」(25.0%)という状況であった。これは覚えるために時間を掛ければ、後の説明のための時間は省略できるための現象であるとも考えられる。説明することの必要性は理解しているが、そのための準備に対する理解は未だ十分とは言えない現状を反映しているものと考えられる。

ところで「歴史用語百人一首」(Q3.2)については、カルタ大会を授業中に実施するという「遊び」が実施できなかったものの、教材作りを体験させたが、それが歴史理解につながったと回答したものが45.8%であった。受講生の半数は意義を理解してはいたようであるが、やはり「遊び」の要素は「楽しさ」を伴わないと実感が得られないのであろう。

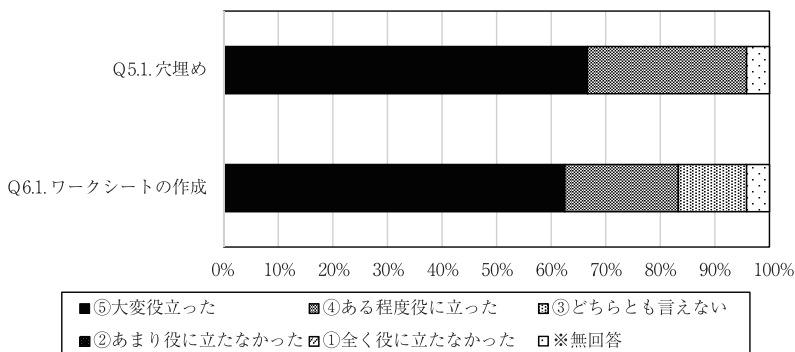
以上のことから、「遊び」の参加者として「楽しい」というイベント性が重要であることと同時に、それが将来の職業に具体的に役立つということがイメージできる時に、彼らの学習意欲が向上するという仮説を立てることが可能であると思われる。その検証は、今後の課題としたい。

3.2. 知識習得型や調査型のアクティブ・ラーニングについて

前述の「遊び」を主体とした学習に対して、従来から実施してきた自習について確認しておきたい。まず予習として、授業用レジュメの空欄部分に歴史用語を記入し提出する知識注入型の学習である「穴埋め」について、歴史用語を覚えるのに役立ったか(Q5.1)では、図6に示したように「大変役立った」(66.7%)と「ある程度役立った」(29.2%)を合わせると95.9%というものであった。この課題に対する受講生の学習時間(Q5.3)は先の図5に示したように「1時間以上」(41.7%)と「30分～1時間未満」(50.0%)を合わせて91.7%であった。前述の「歴史用語リレー」や「イン

ディアンボーカー」に対する学習時間と比較すると、学習時間が多いことが判明する。前述したように、覚えるための時間を掛ければ説明の準備は容易になるという学習の質の問題もあるが、学習形態の相違により生み出された差異ともみなし得る。「穴埋め」のように規定されたものを学習するという自習は、これまでの学習経験から容易に取り組めた可能性は大きいのではないだろうか。同じ取り組みでも教育実習を控えた4年生などは、他者に自分の説明を聞いてもらって、その説明が理解できるかを確認していた。そのため自身が覚えるための時間よりも説明するための学習に時間をかけている者もいた。この点、自分が覚えるということに対する取り組みを越えて、他者に説明するための工夫というところには、多くの受講生の学習が至っていない状況が見えてくる。

図6 従来型の自習は役に立ったか？



また「ワークシート」の作成（Q6.1.）については図6に示したように「大変役立った」（62.5%）と「ある程度役立った」（20.8%）を合わせると83.3%というものであった。後述する自由記述からも分かるように、自分なりに、どのように授業を展開するかを考えることは、彼らの学習意欲を高める効果があったと思われる。この課題に対する受講生の学習時間

(Q6.2.) は先の図5に示したように「1時間以上」(54.2%)と「30分～1時間未満」(37.5%)と合わせて91.7%であった。同じように授業の展開を考え、説明のための準備であった「歴史用語リレー」や「インディアンポーカー」に対する学習に比して、「ワークシート」は作業内容がより具体的であること、またそれを記述する用紙が配付され添削して返却されることもあり、取り組みが積極的となったのであろう。

以上の課題に比して、「地域の歴史を調べ教材化するKCN課題」(以下「KCN課題」と記す)は参加・不参加の自由度が高く、また何を調べるのかの自由度も高い。このようなインターネットを利用した課題の場合、受講生の参加状況は極めて低調となることが判明した。この課題の感想(Q7.1.)としては、41.7%の者が「地域の歴史を活用する意義を理解できるが、まだ自分で教材化するのは困難だ」を選択しており、自ら調査し、かつそれを人に説明あるいは発表していくために教材化(資料化)するという学習経験が不足している様子が見て取れた。Q7.2.によれば、「ほぼ毎回提出した」(8.3%)と「数回に1回程度の割合で提出した」(4.2%)を合わせて12.5%であったのに対して、「1・2回は提出した」(37.5%)と「全く提出しなかった」(37.5%)を合わせると75.0%であった。参加しなかった理由(Q7.2.2.)としては、「調べる時間がなかった」(66.7%)が最も多い。これは学習経験の不足から、学習にあたって、何をどの程度実行すればいいのか見当が付かなかったことも大きな要素としてあると思われる。

3.3. 自由記述から見えてくるもの

まず「遊び」の改善点を自由記述で回答させた点を検証したい。後掲の参考資料1に自由記述として回答されたものを示す。改善点として十分な記述であるか疑わしいものも含まれているが、兎も角、何らかの改善を行おうとする意識が芽生えたか否かを検証することが今回のアンケートの主眼であった。それを問うたQ8.2.に対して何かしらの記述をした者は8名

(33.3%)という結果が得られた。「自分ならどうするか」という授業を行う者として、指導方法に対する探究心を喚起することを目的とした授業であったが、探求する必要性は理解したろうが、具体的な探求に至るまでの成果をあげることは出来なかったと判断される。

もつとも、具体的に受講生に「遊び」を使った授業のアイデアを記述させた質問(Q8.2)に対する回答には、面白くなりそうなアイデアを出している者もいた。全員に指導方法に対する探究心を涵養することはできなかったかもしれないが、3分の1の受講生は指導方法を考え、そのうちの何人かは具体的に授業を構成する力が涵養されたと見なし得るような回答を寄せていることは成果と言える。受講生のアイデアは、具体的には後掲の通りであるが、授業中(ワークシート発表時)に実際にアイデアを披露できた受講生の事例がカードゲーム形式であったこともあり、カードゲーム形式の事例に偏った傾向が見られる。ただ、授業を工夫する必要性を認識することから一歩進んで、実際にアイデアを出す者が出て来たことや、そのアイデアを授業中に検証した学生が出てきたことは、この授業の成果として報告できる。

次に他の部分の自由記述を検証したい。まずワークシートが役に立ったかという質問(Q6.1.1.)についての回答(①~⑳)から見えてくることは、ほぼ全員が授業を組み立てることを想定して学習するようになり、そのことが学習効果を促進したということである。前述したように、ラーニングピラミッドによると「他の人に教える/すぐ使う」ことが、「記憶をとどめている」ことにおいて最も高い数値を示している。実際に「教える」ことに比べれば学習効果は高くはないかも知れないが、「教えること」を想定して学習することが、ある程度の学習効果を持ったことが想定し得るアンケート結果である。また⑧の回答に記されていた「クラスで思ったアドバイスを言い合うことでお互いを高め合えると思った」という回答は貴重である。ワークシートを作成する段階で、「教える」という意識を高

めた受講生たちであるからこそ、発表者の内容についても関心が高まったのであろう。⑭の「自分では見つけられなかったことに気付く」という回答からも、そのことが伺える。また感想や問題点の指摘などを率直に言い合える環境であったことも幸いした。その際に、議論をするための視点を受講生に持たせるための工夫として、③や⑩の回答にもあるように、毎回ワークシートを提出させ、翌週までに添削して返却していた。そのため、全員がある程度共通した視点から他者の授業を見るようになった。それゆえ③や⑬の回答にあるように、回を重ねるごとに充実していったと言える。

さらに自ら歴史を調査し、それをまとめるという課題に対し、あまり実行できなかった者にその理由を尋ねた質問(Q7.3)についての回答(①～⑪)を見ると、①から⑤のように「時間がない」という理由で取り組めなかった者がいた様子が分かる。この課題を真剣に取り組んだ場合、確かに時間は掛かると思われ、②の回答は検討に値するが、1週間程度でまとめる能力も必要だろう。これに対して、⑥「どのようにすると点が取れるのか、もう少しアドバイスを加えてほしい」・⑦「どの地域と歴史がリンクしているのか分かりませんでした」は、この課題の目的が理解できていないために出た回答であると思われる。自分の住む地域の歴史を通史の中に位置づける。その際に、何を調査するのか、大きなテーマは決まっているが、詳細は各人に委ねられている。その調査に基づいて授業をするための工夫を考えるということを目的にしているのであるが、⑥は何かを覚えれば点数になるという学習から脱却できていないのか、本末転倒な感想を抱いているようである。⑦に至っては、そもそも歴史とは何かが理解できていない可能性もある。

先の「ワークシート」のように、教科書の特定単元を教えるために知識を習得し、それを教える工夫ならば、彼らは意義を理解し、それが学習効果を高めたと思われる回答をして来ていた。それが、この「KCN課題」のような自由度の高い課題になると混乱を来している。この点については、

⑪のように「調べる内容を限定する」とか「教師の授業に対するアプローチの仕方を絞る」という回答を記述している者もあり、自ら枠組みを嵌められることを求めていることから、課題の自由度が高いとかえって受講生が困惑することが推測されるのである。またICTの問題点を指摘しているような回答が⑧⑨⑩である。特定の時間になれば課題が配信され、指定された時間までに解答を送付する。その解答に対して教員がコメントを記入し送信する。週に1回だけの授業でしか受講生と会うことがない大学の授業形態では、このような時間的に自由なシステムは、教員にとっても受講生にとっても便利なシステムであると思われる。しかし口頭での連絡やスケジュールを記したプリントの配付などを学生が希望していることから、未だにアナログな方法と併用して行かなければならない段階に止まっている学生もいることが分かる。対面・口頭での指導の有効性は未だ揺るぎないものである。今後、このシステムを活用した授業が増加すると、受講生も慣れてくることが期待される。また受講生の質的な問題もあるのかも知れないが、自らが問題を設定し調査し、それを報告書にまとめるという学習経験の欠如があるように思える。これも今後の学校教育の変化によっては、変わる可能性もあるだろう。この授業においても積極的に参加せざるを得ない環境にしていくことで教育効果も変化すると思われる。この点は今後の課題としたい。

4. ヒアリング調査結果

今回の実験の検証としては、先のアンケートによる検証と合わせてヒアリング調査を実施した。ヒアリングは、後期授業を履修した受講生の中から無作為に10名の学生を選び、調査に協力してもらった。実施時期は、後期試験終了後の春休み期間とし、既に成績は入力済みであり、どのような回答であっても成績に影響を及ぼさないことを確認の上、一人平均20分程

度の時間を充てた。

主な質問項目は以下のようなものであった。①高校での地理歴史・公民科の履修科目は何か。②日本史概論の授業の必要性はどの程度か。③教員になった際にどのような授業をしたいと考えているか。④「遊び」の要素を取り入れたことに対する感想。⑤歴史用語を覚えることを主眼とした「遊び」となっているのは、知識伝達量の減少を補うという意図があったことを理解していたか。⑥授業を想定した予習をさせた「ワークシート」にはメリット・デメリットがあると思うが、それについての感想。⑦KCN課題についての取り組み状況はどうであったか。⑧ビンゴゲームの感想。⑨自由に授業の感想を聞かせてほしい。

以下、その調査結果から判明したことを紹介したい。ヒアリングの際のメモについては、後掲の参考資料2「ヒアリングメモ」を見ていただきたい。

まず、ほぼ全受講生が「楽しかった」「集中できた」という発言をした。学生No.3の⑨において「去年に比べて、今年は楽しかった」という感想は、「遊び」の要素を取り入れながらアクティブに学習した時と、受動的に多くの事柄を伝達された時との相違を如実に物語っている。その極端な事例が学生No.8の④にある「昨年度前期の時には恐怖感があったが、それに比べて楽しかった」という感想であろう。

ではそれが学習に正の効果を持ったのであろうか。受講生の感想から、その点を検証したい。まず「能動的な学習の方が学習量が多かった」という意見を述べた者が多かった。学生No.1の⑤「能動的な授業の方が習得した知識量は多かった」、学生No.2の⑤「能動的に学習した方が知識は入って来る。全体の1割か2割かも知れないが、確実に入ったものがあったことを、定期試験の勉強をしていて感じた」などはその典型である。それに対して受動的な学習を評価した者として、学生No.3の⑤「受動的な学習の方が歴史などの場合、勉強になったのではないかと思う。自分で考

えるのは苦手」、学生No.7の⑨「前年と比べて受けやすかったが、前のやり方の方が良かった。『何が大事なのかを聞きたい』という気持ちがあるのに、今年のやり方はその要求に答えられていない。高校で日本史をやっていない人にとっては、まず習う段階が必要だ」、学生No.9の⑨「昨年度の情報量の多い授業と比べると、物足りない印象を持った。しかし学生が覚える努力をするシーンが増え、緊張感が出た。昨年度の受動的な授業と比べて、伝達される情報量が多かった分昨年度は手を抜いていたが、今年度は自分で取り組まなければならず、学習量は増えた」という回答は、この授業形態の特質を明確に指摘している。問題点を指摘した学生No.3、No.7、No.9は、いずれも平成27年度の授業を経験している。受動的ではあるが、大量の情報量が伝達された前年度の授業は、彼等に満足感を与える側面があったことは無視できない。批判的ではあっても学生No.9のように自ら取り組まなければならなくなったことで学習量が増えた者もいたが、学生No.7のように高校時代に日本史を履修していなかった者には、何を学習するのか具体的に指摘しなければならないという問題点があったことが判明した。全体として能動的学習とりわけ「遊び」を取り入れたことで「楽しい」と感じる者が多く、そのことが学習効果を持ったと言えるが、前提となる知識が欠如していた場合、自習すること自体が困難な者も発生させてしまったと言えるのである。

次に、もう一つの授業目標である指導方法に対する探究心を涵養することに効果を持ったか否かについて検証したい。「ワークシート」課題などによって教え方を考えてくることについては、例えば先に歴史用語を覚えることについて受動的な学習の方が良いとした学生No.3の⑥でも「授業内容を理解してから出席することになるので、伝達量は少なくなっても、学習量は多かった」と発言しており、授業を行うために能動的に学習してことや、授業中にその内容を発表したり、全員で議論したりすることには意義を見出している。ここでの学習は、他の教職課程の授業において

も活用ができる。そのことは、学生No.5の⑦に見られるように「他の授業での模擬授業などにも活かした」者もいたことから分かる。ただ、この授業形態は、予習して来るだけではなく、自ら発表すること、他者の発表に対して質疑応答や討論すること、いずれも能動的学習が徹底していないと、ただの傍観者となる。そのことは受講生も認識していたようで、学生No.7の⑥にあるように「自分の意見を持っていないと、受け身になる」と述べている者もいた。したがって、この授業形態が成功するか否かは、受講生の学習の質に左右されることが分かる。同時に、クラスの雰囲気という問題もある。学生No.6の⑨に記されている「ゲームで他の学生とコミュニケーションが取れ、授業が受けやすい雰囲気になっていた。自分は知り合いが少ないので心配だったが、雰囲気が良かったので安心して勉強に打ち込めた」という記述が如実に物語っている。後期から履修した学生No.6のような受講生で、しかも知人が少ない学生も一緒に楽しむことができることが、この授業形態のメリットでもある。

しかし、学生どうしの討論という形態が馴染めない者もいたようである。学生No.4の⑥にあるように、「仮に下手な報告でも、失敗例として学べたので時間の無駄はなかった」としながらも、「一定のこと（知識と方法）を教えるから登壇させた方がいい」という意見は、明らかに準備不足な者が授業プランを報告した場合もあり、そのような際に抱いた感想である。前述した学生No.7の⑥「自分の意見を持っていないと、受け身になる」という意見も、同じ性質の問題を指摘しているものと思われる。その一方で、学生No.9の⑥においても「どんなレベルの人の発表も役に立った」という指摘があった。それぞれのレベルの報告から、何を学ぶかは本人次第ということはある。また学生No.2の⑥にあるように「もっと模範解答としての教え方を示してほしい」という意見もあった。教員として筆者も必ずコメントしたのだが、それでは納得できなかったであろう。「この点は、こうすべきではなかった」とか、「この点については、もっと考

えて組み立ててほしい」というようなヒントではなく、模範解答を求める気持ちにどう対処するのかという問題は残された課題である。学生No.4やNo.7の⑥の指摘も同じ課題を指摘していると思われる。ある程度、教職課程の学習が進み、教科の指導方法や、他の授業でも模擬授業などを行うようになることで、指導方法の研究が進んでいる者と、1年生などで授業とは「教わるもの」で「教えるもの」とは思いもしない者とは、自ずと差異がある。学生No.2は1年生であり致し方ない面もある。いっぽう、学生No.4や学生No.7は2年生以上ではあるが初履修であり、指導法の研究については未成熟ということもあったのかも知れない。この授業は、指導法の研究をする授業ではないが、教科の専門知識を習得すると同時に、指導方法に対する探究心を涵養することを目的としている。その意味では、上記3名のように筆者の授業方法の問題点を指摘できるようになったことは、むしろ成果と言えるのではないだろうか。学生No.4は⑧において「小学校・中学校でやると、ノリ過ぎると困る可能性もあり、教室コントロールができるのなら、授業でやってもいいと思った」という感想を述べており、具体的に教室で授業を実施した際のイメージを持つようになって来た様子が見て取れる。ここからも受講生に、指導方法を探求する姿勢が芽生えてきていることが確認できる。まだ指導法の研究については不十分かも知れないが、具体的な授業を想定し始めたということは、授業についての探求心が涵養され始めたことまでは確認される。この点はこの授業だけで完結するものではなく、今後の他の教職課程の授業、とりわけ教科指導法の授業においても涵養されて行くだらう。

以上のように、「遊び」を取り入れたアクティブ・ラーニングは、その「楽しさ」という要素からも学習量を促進させる効果はあったと判断される。また指導方法について討論形式の授業を実施するラウンド・ロビン型アクティブ・ラーニングは、指導方法に対する探究心を涵養したと言えるだろう。

5. 小テストの結果比較

ここでは「遊び」の要素を取り入れたアクティブ・ラーニングの指導法の検証として、平成27年度後期と平成28年度後期の小テスト結果から比較したい。

まず各人が毎回の小テストで取得した得点の平均点から考察したい。各人の平均点の合計を受講生数で除したクラス全体の平均値（以下単に「平均点」と記す）ならびに標準偏差を、平成27年度と平成28年度とで比較した。この場合、受講生は3つのカテゴリーに分かれる。第一に単位を取得したグループ (a)、第二に最後まで受講したが単位取得に至らなかったグループ (b)、第三に履修はしたが、途中で受講を放棄し定期試験も受験しなかったグループ (c) である。以上のグループ構成を踏まえて、カテゴリーAはグループ (a) のみを対象とし、カテゴリーBは (a) と (b) を、カテゴリーCは (a)・(b)・(c) の3グループを構成員とする。両年度の3つのカテゴリーごとの平均点と標準偏差を比較したものが次の表1である。平均点は小数点第二位を、標準偏差は小数点第三位を四捨五入した数値である。

表1 小テストの平均点と標準偏差

	年度	人数	平均点	標準偏差
A	H27	18	3.8	1.60
	H28	23	4.2	1.28
B	H27	23	3.4	1.64
	H28	26	3.9	1.41
C	H27	25	3.3	1.67
	H28	32	3.7	1.60

上記の表1によると、平均点は若干であるが上昇し、標準偏差も縮小していることが確認できる。この程度の変化では、むしろ変化がなくテスト

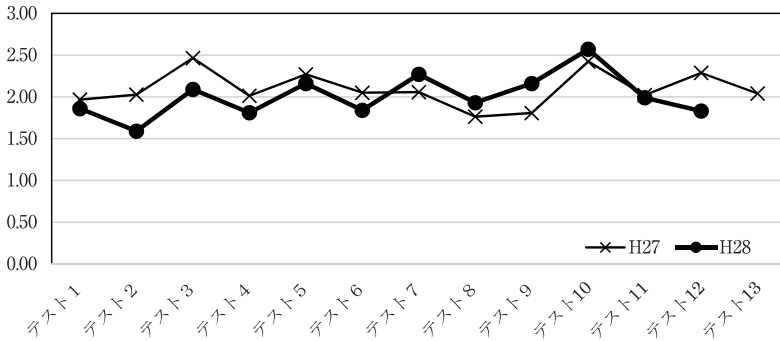
の妥当性の証明にしかならないかもしれない。確かに10点満点のテストで平均点にして0.4点の上昇を過大評価することはできないが、標準偏差が0.32ポイント縮小していることと合わせて、受講生の学習効果のバラつきが多少解消されてきた可能性を推測することもできるのではないだろうか。

次に、各回ごとの平均点と標準偏差を調べ、その推移を示した表2から見てみたい。平成27年度後期は13回、平成28年度は12回の小テストを実施することができた。ここでは先のカテゴリーCを対象とする。数値は先の表1と同様に、平均点は小数点第二位を、標準偏差は小数点第三位を四捨五入した数値である。図7からも分かるように、成績の推移はおおよそ両年とも同じ傾向を示している。標準偏差の平均値を見ると、平成27年度が2.091であるのに対して、平成28年度は2.008であり、それぞれ四捨五入して2.09と2.01とした。両者の相違は0.08であり、あまり大きな差異とは言いつてもいいが、おおよそは前年度を下回っている。したがって、僅差ではあるが、この数値が物語るのは、主体的な学習である「遊び」の要素を取り入れたアクティブ・ラーニングが、受講生の学習成果のバラつきを解消

表2 小テスト各回の平均点と標準偏差

	カリキュラム	平成27年度		平成28年度	
		平均点	標準偏差	平均点	標準偏差
No.1	幕末期	3.2	1.97	3.3	1.86
No.2	明治維新	3.1	2.03	5.3	1.59
No.3	条約改正	3.4	2.46	2.3	2.09
No.4	自由民権運動	3.5	2.01	1.9	1.81
No.5	立憲政治	4.2	2.27	3.8	2.16
No.6	日清・日露戦争	2.1	2.05	3.9	1.84
No.7	資本主義の成立	4.4	2.06	4.5	2.27
No.8	大正デモクラシー	3.6	1.76	4.4	1.93
No.9	ワシントン体制	3.1	1.81	3.6	2.16
No.10	恐慌と軍部の台頭	2.5	2.42	4.0	2.57
No.11	日中・太平洋戦争	3.2	2.02	5.2	1.99
No.12	戦後の日本	4.9	2.29	3.2	1.83
No.13	復興～高度成長	3.5	2.04		
	平均	3.4	2.09	3.8	2.01

図7 小テスト標準偏差の推移



していくことに有効であったとみなし得るのである。

ただし、次の点には注意を要すると感じた。図7から標準偏差が前年度を上回っている回が、No.7からNo.10の4回あることが分かる。この4回の学習範囲は、自習を前提とした授業を実施するには困難を伴う可能性が高いことも想定されるのである。この範囲では、近代の資本主義の成立から、第二次世界大戦期までを扱った。とりわけ兩年とも最も標準偏差の値が大きくなっているのがNo.10であるが、その回は昭和戦前期を扱った回である。平均点自体は上昇しているので、戦前の恐慌についての知識や、軍部の台頭について、自分で整理できる受講生は大いに学習し、知識を付けたことは間違いなく、そのために、そうではない受講生とのズレをかえて大きくしたようである。このことから学習方法の成果は、学習範囲にも依ることが推測されるのである。「遊び」の要素である「歴史用語リレー」などでは、他者に説明できるように学習して来なければならないが、そのことが、十分に学習した受講生とそうではなかった受講生との差異を拡大する結果となったと考えられる。説明がどうしても複雑になる学習範囲においては、両者の理解度の差が拡大するのは当然であるが、教員による知識注入型の授業であれば、受動的な学習のなかで教員によって説明さ

れる知識を機械的に覚えることで、両者の知識が均質になる可能性もあった筈である。その点、自分で説明できるように学習することを主眼とする主体的学習では、全員の知識量を増大させたとしても、両者の差をかえって拡大させてしまうリスクもあると考えられる。

以上のことから、「遊び」の要素を取り入れたアクティブ・ラーニングによる歴史教育を実施したこの指導法は、おおよそ有効である可能性を持っていると考えられるが、学習範囲によっては、かえって受講生のバラつきを拡大させることもあり得ることが判明した。

6. まとめ

アンケート調査やヒアリング調査の結果から、「遊び」を取り入れた授業を展開したことが、受講生に「楽しい」という印象を与えたことが理解できた。このことが、受講生の「参加」意識を高めたことは想像される。またその「遊び」において、個人での対戦や、チームでの対抗戦などを実施したことで、相手や周囲の他者との関係から、その「参加」という意識はより高まったように分析できる。ただし、それを苦痛に感じる者もいた点は留意しなければならない。

次に、その「遊び」の中で、他者に歴史用語を説明するものが多かったことから、受講生には通常よりもより精度高く「理解」することが求められた。この点について、受動的な授業と比較して、より多くの主体的な学習を行った様子も見て取れた。ただし、より多くの情報を伝達してもらいたいと考えている受講生には「物足りない」印象を与えたことと、高校までの学習歴がない者には、理解のために知識を整理する段階がなかったことが学習上の困難を与えたことにも留意するべきである。

「参加」し「理解」したのち、「反復」することで知識が定着し、それを「活用」する段階に入るのが通常だと考えるのだが、「反復」に関しては十

分ではなかったのか、テスト結果では十分な成果は確認できていない。全員がより徹底して「反復」をするためには、かつてのスパルタ教育のようなイメージの指導がともすれば想定される。しかし小学校・中学校・高等学校と異なり、大学では途中で受講を放棄する学生が必ず存在する。そのようなタイプの受講生に対して「反復」を徹底する指導は困難を伴う。外的な強制力を伴う指導法もあるだろうが、そのみでは限界がある。そのために、「楽しい」という意識を持たせて「参加」させ、ゲーム感覚で「理解」「反復」を主体的に実行させる指導法を確立することが求められるのである。

いっぽう「遊び」を通して獲得した知識を「活用」することや、ワークシートに指導法を記述して授業に臨み、それを討論し発表するというアクティブ・ラーニングを実施したことで、受講生のなかに「活用」の意識は確実に芽生えた。そのことはアンケート調査やヒアリング調査の結果に、指導法のアイデアを記す学生が出現したことから確認できた。ただし、これも回答した者が100%ではなかった点は今後の課題である。

最後に学習成果を小テストの結果から数量的に検証した結果であるが、数量的には顕著な結果という程の変化ではなかった。しかし平均点の上昇と同時に標準偏差の縮小が見取れ、受講生全体において学習成果があったことが推定される。従来の受動的な授業では学習しなかった層が、能動的な学習を行ったことで学習量が上昇した。そのため学習成果のバラつきが少しは解消されたと見ることができる。したがって受動的な学習よりも、今回の指導法¹⁰⁾による受講生主体の能動的な学習であるアクティブ・ラーニングの方が、教室全体をより学習させる方向に導く可能性があるとは推定されるのである。

注

- 1) 敬愛大学（経済学部・国際学部）における「日本史概論」は、中高社会科・地理歴史科の教員免許状を取得しようとする学生が履修している。ただし受講生の半数近くは、国際学部こども学科において、小学校教員を主免許とし中高社会科・地理歴史科は副免許とする学生である。平成28年度の履修者は、前期「日本史概論Ⅰ」が30名、後期「日本史概論Ⅱ」が32名であった。
- 2) 中央教育審議会・初等中等教育部会における審議など。「2. 新しい学習指導要領等が目指す姿」において「(3) 育成すべき資質・能力と、学習指導要領等の構造化の方向性について」述べられている中で「学習指導要領等の構造化の在り方」とともに「学習活動の示し方や「アクティブ・ラーニング」の意義等」が議論されていたことが理解できる。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364316.htm（最終アクセス日：2017.4.9）文部科学省ホームページ参照
- 3) 小林昭文・鈴木達哉・鈴木映司著、アクティブ・ラーニング実践プロジェクト編著『現場ですぐ使えるアクティブ・ラーニング実践』（産業能率大学出版部、2015年）、および皆川雅樹（2014年）を参照。よく引用される図であるが、その原典については杉山比呂之（2014年、90頁）によると不明な点も多い。
- 4) 平成29年（2017）3月に改訂された新しい中学校学習指導要領には「主体的・対話的で深い学び」と表現されている。永松靖典『歴史的思考力を育てる歴史学習のアクティブ・ラーニング』（山川出版社、2017年）第2章参照。
- 5) 「梁塵秘抄」巻第二『梁塵秘抄・閑吟集・狂言歌謡』（小林芳規・武石彰夫ほか校注、岩波書店、〈新日本古典文学大系56〉、1993年、102頁）。
- 6) ヨハン・ホイジンガ『ホモ・ルーデンス〈人類文化と遊戯〉』（高橋英夫訳、中央公論社、1963年）
- 7) ただし、こども学科の学生が小学校教員免許の副免許として中学校社会科を履修していることもあり、実際の授業では、小学校における指導場面も想定した指導を行っている。
- 8) 国立科学博物館・国立歴史民俗博物館・読売新聞東京本社文化事業部編、カタログ『特別展「縄文 vs 弥生」』（読売新聞東京本社、2005年）。国立歴史民俗博物館編、カタログ『企画展示「弥生ってなに?!」』（歴史民俗博物館振興会、2014年）。
- 9) 例えば、近世における「列強の接近」に関する単元では、房総半島における陣屋の位置を地図上に示し、その場所の写真を貼付した教材を提出した者がいた。鎌倉時代の仏教では、「新仏教」の宗派名・開祖・中心寺院・主要著書・教義などを別々のカードに記入し、それを正確に並べ替える時間を教員と学生が対戦するカードゲームを教材として提示した者もいた。

- 10) ただし、本稿で紹介した授業実践が、そもそもアクティブ・ラーニングとして評価できるものかについての検討、あるいはアクティブ・ラーニングとは何かということ自体についての議論が、本稿では省略されているくらいがある。そのことについては自己認識しており、今後研究を深化させていくべき課題であると認識している。本稿で紹介した実践では、「主体的」学習であるべきなのに、連帯責任を伴うような「強制性」を持ち込んでいること、「遊び」を通じて楽しく学習するというレベルでは、従来の学習形態の延長に過ぎず「深い学び」になっていないこと、歴史用語を覚えさせる「遊び」では「歴史的思考力」の涵養に繋がっていないこと、斯様な批判は当然あると思う。ただ、本稿で紹介した授業実践は、アクティブ・ラーニングの導入に向けた取り組みであった。そのため受講生自身にアクティブ・ラーニングによる指導法を考える機会を与える意義があり、そのための協同作業として「遊び」を取り入れた意義はあったと認識している。

参考文献

- 千葉県高等学校教育研究会歴史部会『新しい日本史の授業―地域・民衆からみた歴史像―』（山川出版社、1992年）
- 小川徹也・野中和幸「ゲーム的要素を取り入れた社会科の教材開発」『神奈川県立教育センター研究集録』11（1992年）
- 皆川雅樹「アクティブ・ラーニング型授業と歴史的思考力の育成―高大連携・接続での汎用的な歴史教育の可能性を考える―」『紀要（専修大学附属高等学校）』第34号（2014年）
- 杉山比呂之「付属高校における日本史授業の実践～一斉授業からアクティブ・ラーニング型授業へ～」『紀要（専修大学附属高等学校）』第34号（2014年）
- 小林昭文・鈴木達哉・鈴木映司著、アクティブ・ラーニング実践プロジェクト編著『現場ですぐ使えるアクティブ・ラーニング実践』（産業能率大学出版部、2015年）
- 西川順『高校教師のためのアクティブ・ラーニング』（東洋館出版社、2015年）
- 西川順『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）
- 野崎雅秀『これからの「歴史教育法」』（山川出版社、2017年）
- 永松靖典『歴史的思考力を育てる 歴史学習のアクティブ・ラーニング』（山川出版社、2017年）
- 「梁塵秘抄」巻第二『梁塵秘抄・閑吟集・狂言歌謡』（小林芳規・武石彰夫ほか校注、岩波書店、〈新日本古典文学大系56〉、1993年）
- ヨハン・ホイジンガ『ホモ・ルーデンス〈人類文化と遊戯〉』（高橋英夫訳、中央公論社、1963年）

謝辞

本稿作成にあたり、平成28年2月15日に専修大学附属高等学校を訪問し、高等学校地理歴史科教育におけるアクティブ・ラーニングの実践を見学させて頂いた。同校は筆者のかつての勤務校であったこともあり、敬愛大学の学生を引率しての授業見学を快く引き受けて下さった同校の皆さま、とりわけ同校教諭の皆川雅樹先生（現・産業能率大学経営学部准教授）、杉山比呂之先生に感謝申し上げます。

また平成28年度の敬愛大学における日本史概論を受講し、種々の調査に協力してくれた学生諸君、ならびにその前年度に「遊び」のアイデアを実践するためのシミュレーションに付き合ってくれた筆者が主宰する敬愛大学生による勉強会のメンバーである金子（旧姓・中間）真奈美君（現・敬愛学園高校教諭）と中川正一君（現・山武市立山武南中学校教諭）には、特に感謝いたします。

参考資料1 「アンケート結果」

1. この授業で実施した「歴史用語リレー」について質問します。

Q1.1. この「遊び」は楽しかったですか？ YES / NO

【結果】 YES 24名 (100%) / NO 0名 (0%)

Q1.2. 歴史用語を覚えるのに役に立ちましたか？ 5段階で評価してください。()

⑤大変役立った ④ある程度役立った ③どちらとも言えない

②あまり役立たなかった ①全く役に立たなかった

【結果】 ⑤7名 (29.2%) ④16名 (66.7%) ③1名 (4.2%) ②0名 ①0名

Q1.3. この「歴史用語リレー」では、歴史用語を覚えることと共に、歴史用語を説明する力、発問する力が求められます。歴史用語を覚える際に、他者に説明することを想定して学習しましたか？

YES / NO

【結果】 YES 18名 (75.0%) / NO 6名 (25.0%)

Q1.4. 貴方は、この歴史用語リレーのために、時間にしてどの程度予習しましたか？ ()

- ①1時間以上 ②30分以上～1時間未満 ③10分～30分未満
④10分未満 ⑤0分

【結果】 ①2名 (8.3%) ②11名 (45.8%) ③10名 (41.7%)
④1名 (4.2%) ⑤0名

Q1.5. この「遊び」では受講生を列ごとにチームとした団体戦で戦いました。「連帯責任」が貴方に与えた影響や感想について回答してください。(複数回答可)

- ①他者に迷惑を掛けたくないので、予習の時から意識して勉強した。
②他者と協力する「遊び」なので盛り上がった。
③他者に迷惑を掛ける可能性があるので、あまり好ましい「遊び」には感じなかった。
④学習して来ない他者のために「連帯責任」を問われるのは迷惑だ。
⑤その他 ()

【結果】 ①15名 (62.5%) ②15名 (62.5%) ③1名 (4.2%) ④0名 ⑤0名

Q1.6. 貴方が教員になった時に、この「遊び」を活用しようと思えますか？(改良・改善することも踏まえて考えてください)

YES / NO

【結果】 YES 23名 (95.8%) / NO 1名 (4.2%)

Q1.7. この「遊び」について、改善点があれば自由に記述してください。

- ・予習の紙を見ないようにさせる配慮が必要だ。(同様2名)
- ・リレーのメンバーが始めから決まっていなかった方がいい。
- ・列ごとに力のバランスを考えて調整した方がいい。
- ・タイムを計り新記録が出たらプラスポイントを付ける。
- ・複数の列を同時に見られないので、タイムを計って勝負をさせる。

2. この授業で実施した「歴史用語インディアンポーカー」について質問します。

Q2.1. この「遊び」は楽しかったですか？ YES / NO

【結果】 YES 20名 (83.3%) / NO 4名 (16.7%)

Q2.2. 歴史用語を覚えるのに役に立ちましたか？ 5段階で評価してください。()

⑤大変役立った ④ある程度役立った ③どちらとも言えない

②あまり役立たなかった ①全く役に立たなかった

【結果】 ⑤6名 (25.0%) ④14名 (58.3%) ③1名 (4.2%)

②3名 (12.5%) ①0名

Q2.3. この「歴史用語インディアンポーカー」では、歴史用語を覚えることと共に、歴史用語を説明する力、発問する力が求められます。歴史用語を覚える際に、他者に説明することや発問することを想定して学習しましたか？ YES / NO

【結果】 YES 15名 (62.5%) / NO 9名 (37.5%)

Q2.4. 貴方は、この「歴史用語インディアンポーカー」のために、時間にしてどの程度予習しましたか？ ()

①1時間以上 ②30分以上～1時間未満 ③10分～30分未満

④10分未満 ⑤0分

【結果】 ⑤2名 (8.3%) ④4名 (16.7%) ③8名 (33.3%)

②4名 (16.7%) ①6名 (25.0%)

Q2.5. この「遊び」は、2人1組の対戦型でした。その時の貴方の意識に最も近いものを1つだけ答えてください。()

①相手との勝負をすごく意識し、「負けたくない」という気持ちで学習に取り組んだ。

②相手との勝負をある程度は意識したが、学習には反映しなかった。

- ③勝ち負けは余り強く意識しなかったが、用語を覚えようとは思った。
- ④勝ち負けは余り強く意識しなかったが、説明する力は必要だとは思った。
- ⑤勝ち負けは全く意識しなかった。あくまでレクリエーションだと思った。

【結果】 ① 2名 (8.3%) ② 1名 (4.2%) ③ 10名 (41.7%)
 ④ 9名 (37.5%) ⑤ 2名 (8.3%)

Q2.6. 貴方が教員になった時に、この「遊び」を活用しようと思いませんか？ YES / NO

【結果】 YES 18名 (75.0%) / NO 6名 (25.0%)

Q2.7. この「遊び」について、改善点があれば自由に記述してください。

- ・ 2人だとあまり盛り上がらないので3人以上でできれば楽しそう。
- ・ 2人組だとやりづらく奇数の場合余ってしまう可能性がある。
- ・ 質問の回数を制限するとゲーム性が増す。

3. この授業では「歴史用語・百人一首」の作成を行いました。これについて質問します。

Q3.1. 歴史を理解するのに役に立ちましたか？ 5段階で評価してください。()

- ⑤大変役立った ④ある程度役立った ③どちらとも言えない
- ②あまり役立たなかった ①全く役に立たなかった

【結果】 ⑤ 3名 (12.5%) ④ 6名 (25.0%) ③ 8名 (33.3%)
 ② 0名 ① 0名 ※無回答7名

Q3.2. これは完成したゲームで「遊ぶ」のではなく、皆さんにゲームを作成してもらいましたが、それについて貴方の感想に一番近い

ものを1つ選んでください。

- ①楽しみながら作成ができ、教材作りをしながら歴史の理解に繋がった。
- ②作成から関わり楽しく教材作りの参考になったが、歴史の理解には繋がらなかった。
- ③教材作りよりも、完成したゲームで「遊び」ながら勉強したかった。
- ④勉強になるのは分かるが、教材作りは能力を超えていて苦痛であった。
- ⑤「百人一首」を作成させた意図も、「遊び」としても、理解できなかった。

【結果】 ①11名 (45.8%) ②2名 (8.3%) ③3名 (12.5%)

④1名 (4.2%) ⑤0名 ※無回答7名

Q3.3. 貴方が教員になった時に、この「遊び」を活用しようと思えますか？ YES / NO

【結果】 YES 14名 (58.3%) / NO 3名 (12.5%) ※無回答7名

Q3.4. この「遊び」について、改善点や実施上の工夫があれば自由に記述してください。

- ・作成に時間がかかってしまうので、時間配分を考えたい。
- ・作成の時間が人によって異なるため先に終わった人が退屈する。

4. この授業では、教員の発問に正答した学生の番号（当日配付された番号で、毎回異なる）を使った「ビンゴゲーム」を実施しました。

Q4.1. この「ビンゴゲーム」は、楽しかったですか？ YES / NO

【結果】 YES 21名 (87.5%) / NO 2名 (8.3%) ※無回答1名

Q4.2. この「ビンゴゲーム」は、他人が指名され問題が出された時に

も集中させることが狙いでした。この効果について、貴方の感想に一番近いものを1つ選んでください。

- ①他の人が指名されている時にも集中するようになり、授業の理解に役立った。
- ②他の人が指名されている時にも集中するようになったが、理解には結びつかなかった。
- ③授業への集中にも、理解にも、特段結びついたとは思えなかった。
- ④ビンゴの完成が気になって、かえって授業への集中の妨げになった。
- ⑤このゲームの意図が分からず、参加しなかった。

【結果】 ①22名 (91.7%) ②1名 (4.2%) ③1名 (4.2%) ④0名 ⑤0名
Q 4.3. 集中させるために、発問の正答者ではなく、ビンゴを完成した受講生に平常点を加点したが、これについて貴方の感想に一番近いものを1つ選んでください。

- ①集中できるし、楽しい要素も入っているので、平常点の1点ぐらいなら納得できる。
- ②集中できるので、もっと加点してもらえたら、さらに集中できると思う。
- ③加点されることに対しては、特に意識しなかった。
- ④不正解の時に、他の受講生に迷惑が掛かり、精神的負担が大きく嫌だった。
- ⑤正直、偶然に左右されていて、ビンゴで加点されるのは納得いかない。

【結果】 ①9名 (37.5%) ②7名 (29.2%) ③6名 (25.0%)
④1名 (4.2%) ⑤0名 ※無回答1名

Q 4.4. 貴方が教員になった時に、この「遊び」を活用しようと思いませんか? YES / NO

【結果】 YES 19名 (79.2%) / NO 5名 (20.8%)

Q 4.5. この「遊び」について、改善点があれば自由に記述してください。

- ・質問に答えた人も加点されるシステムにする。
- ・いつ指されるのか分からず集中したが、そのうち答えられる人頼みになりそう。
- ・答えた人の番号を聞けば良いので、話しを聞くのに意識しなかった。誰かが正解を答えた後に、それ以外の生徒に今何について話していたのかを聞いて、答えられたら、その生徒の番号も良いという形なら、自分はずっと聞いていたと思う。

5. この授業では、授業用レジュメを前週に配付し、プリント内の穴埋めを予習として授業前日までに提出してもらいました。この「穴埋め」について質問します。

Q 5.1. 毎回（20問）の穴埋めは、歴史用語を覚えるのに役に立ちましたか？ 5段階で評価してください。（ ）

- ⑤大変役立った ④ある程度役立った ③どちらとも言えない
②あまり役立たなかった ①全く役に立たなかった

【結果】 ⑤16名（66.7%） ④7名（29.2%） ③0名

②0名 ①0名 ※無回答1名

Q 5.2. 穴埋めをするために、どのような予習をしましたか？（ ）

- ①教科書を読み、歴史の流れを理解した上で、歴史用語を用語集などで確認しながら穴埋めを行った。
- ②教科書を読み、歴史の流れを理解した上で、教科書の太字用語などから適当な歴史用語を探して穴埋めを行った。
- ③歴史の流れを確かめたりはせず、教科書などから適当な歴史用語を探して穴埋めだけを行った。

- ④自分の知っている歴史用語だけを解答した。
- ⑤そもそも予習をしなかった。

【結果】 ①12名 (50.0%) ②8名 (33.3%) ③3名 (12.5%)
 ④0名 ⑤0名 ※無回答1名

Q5.3. 貴方は、この「穴埋め」のために、時間にしてどの程度予習しましたか？ ()

- ①1時間以上 ②30分以上～1時間未満 ③10分～30分未満
- ④10分未満 ⑤0分

【結果】 ①10名 (41.7%) ②12名 (50.0%) ③1名 (4.2%)
 ④0名 ⑤0名 ※無回答1名

Q5.4. この課題の改善点があれば、自由に記述してください。

- ・穴埋めは調べれば埋められるので、文章で求める問題があれば教科書などをより読むと思う。
- ・20問というそんなに多くない数で、そこまで難しい答えがあった訳ではないからとてもよかった。

6. この授業では、ワークシートを前週に配付し、授業で扱う単位について、自分が授業を行う際の「授業の設問（課題）」と「導きたい生徒の解答例」、そしてそこに導くための「授業の工夫」を提出してもらいました。この「ワークシート」について質問します。

Q6.1. 毎回ワークシートは、授業をする立場で歴史を理解するのに役に立ちましたか？ 5段階で評価してください。()

- ⑤大変役立った ④ある程度役立った ③どちらとも言えない
- ②あまり役立たなかった ①全く役に立たなかった

【結果】 ⑤15名 (62.5%) ④5名 (20.8%) ③3名 (12.5%)

②0名

①0名

※無回答1名

Q6.1.1. 上記で⑤・④を選んだ人に質問します。どのような点で役に立ちましたか？

「ワークシート」について

- ①ワークシートを作成する事で、教える側に立って、やった事を再確認する意識を高める事ができた。
- ②「実際に授業をするなら」と考えることで、様々な授業案や工夫を考えるキッカケになりました。また、他の人の意見や考え方、工夫を知ることで、自分の考えが広がったと思います。
- ③毎回どうすれば良くなるのかのアドバイスが書いてあるので、徐々に良くなってきて、どう教えればいいのか分かって来るところが役に立った。
- ④知識がないと授業ができないので、日本史を物語のように理解しなければ、生徒に説明がつかない。そのための土台（知識）を少しだが作る事ができた。
- ⑤教科書や資料集などを用いることで、教えるという立場に立って考える事ができた。
- ⑥自分が今後教員になったことを考えて教科書を読んで考えた。
- ⑦単元の流れをつかむことができる。大まかな教材研究の流れがわかる。
- ⑧実際に授業を行うことを想定して、授業の流れを考えるので、テーマ設定から対象の生徒たちのことなど、色々な角度から考えなければならない分、すごく大変だったが、自分に足りないところ、力の無さがやってみることでよって分かり、クラスで思ったアドバイスを言い合うことでお互いを高め合えると思った。
- ⑨これから自分が授業の想定をすることができたので非常に役に

立った。また予習にもつながった。

- ⑩自分で設問を立て、先生がそれに対するコメントをくれることで、このような設問はダメ、このような設問は良いなど、どのような視点で設問を立てれば良いのか、きっかけを掴むことができた。
- ⑪設問を作る際に、自分がその分野について流れと内容を理解する必要があったので、そこの理解に努めた。
- ⑫実際に授業するという意識で勉強するためより理解が深まった。
- ⑬教えるという立場で考えなければならないので、流れや語句が自然と頭に入ってくる。
- ⑭自分のワークシートの内容を発表者のものと比べることで、自分では見つけられなかったことに気付く。どう説明しようか考えるので歴史の流れがつかめる。
- ⑮授業をする立場ということは、その単元の内容を覚えた上でワークシートを作らなければならないという意識でやっていたので、内容理解が穴埋めだけをやるよりも、より深まったと感じた。
- ⑯回数を重ねる度に授業を想定して作成を行うようになり、どんな工夫をすれば分かってくれるのかを考えるようになる良いきっかけとなった。また添削してもらうことで、いろいろなことを学ぶことができたと思う。
- ⑰授業で展開するイメージがしやすくなった。分かりやすく発問を考える大切さに気付いた。
- ⑱実際の授業を想定し、どうしたら楽しく分かりやすい授業が行えるか考えるのが将来に役立つと思った。
- ⑲中学校で授業をするというスタンスから、授業に使えるような工夫を増やすことができた。
- ⑳歴史用語の内容理解と物事を分かりやすいように噛み砕いて説明す

る表現力、時代背景の流れを確認する読解力など。

Q6.1.2. 上記で②・①を選んだ人に質問します。それはなぜですか？

(記述した者なし)

Q6.2. 貴方は、この「ワークシート」のために、時間にしてどの程度予習しましたか？ ()

- ① 1時間以上 ② 30分以上～1時間未満 ③ 10分～30分未満
④ 10分未満 ⑤ 0分

【結果】 ① 13名 (54.2%) ② 9名 (37.5%) ③ 0名

④ 1名 (4.2%) ⑤ 0名 ※無回答1名

Q6.3. この「ワークシート」を作成する参考資料として、中学社会歴史分野の教科指導に関するプリントを毎回配付しました。これについて貴方の取り組みについて回答してください。

- ① 毎回、しっかり全文を読んで、自分なりの指導法を考える参考にした。
② 毎回、板書例などだけは見て、自分の指導法の参考にした。
③ 数回に1回程度は、全文を参考にした。
④ 数回に1回程度は、板書例ぐらいは参考にした。
⑤ 全く参考にしたことはない。

【結果】 ① 2名 (8.3%) ② 8名 (33.3%) ③ 7名 (29.2%)

④ 6名 (25.0%) ⑤ 1名 (4.2%) ※無回答1名、複数回答1名

7. この授業では、KCNを利用して、毎週授業で取り上げた単元に関連する事項を地域の歴史を素材として調べることに、それを授業で取り扱う際の工夫を記述する課題が出されました。この「KCN課題」について質問します。

Q7.1. 地域史を課題としたことについて、貴方の感想を1つ教えて下さい。()

- ①授業で生徒に「身近な歴史」を活用し、共感を持って歴史を理解させる意義を感じた。
- ②地域の歴史を活用する意義は理解できるが、まだ自分で教材化するのは困難だ。
- ③地域史を調べる以前に、一般的な歴史を調べた方が良かった。
- ④地域に拘ることで、かえって難しくなっているように感じた。
- ⑤地域を教材化することの意義が理解できない。

【結果】 ① 8名 (33.3%) ② 10名 (41.7%) ③ 3名 (12.5%)
 ④ 1名 (4.2%) ⑤ 0名 ※無回答 2名

Q7.2. 貴方は、この課題にどの程度の頻度で取り組みましたか?()

- ①ほぼ毎回提出した ②数回に1回程度の割合で提出した
- ③数回は提出した ④1・2回は提出した ⑤全く提出しなかった

【結果】 ① 2名 (8.3%) ② 1名 (4.2%) ③ 1名 (4.2%)
 ④ 9名 (37.5%) ⑤ 9名 (37.5%) ※無回答 2名

Q7.2.1. 上記の質問で①・②と回答した、この課題に積極的に取り組んだ人に質問します。歴史を理解する上で役に立ちましたか? 5段階で評価してください。()

- ⑤大変役立った ④ある程度役立った ③どちらとも言えない
- ②あまり役立たなかった ①全く役に立たなかった

【結果】 ① 2名 (66.7%) ② 1名 (33.3%) ③ 0名 ④ 0名 ⑤ 0名

Q7.2.2. 上記の質問で④・⑤と回答した、あまりこの課題に取り組まなかった人に質問します。取り組まなかった理由は何ですか? (複数回答可)

- ①課題の内容が理解できなかったから。
- ②課題の内容は理解できたが、調べる方法がよく分からなかったから。

- ③課題の内容も調べ方も分かるが、調べる時間がなかったから。
- ④課題の内容も調べ方も分かるし、調べる時間もあるが、調べる気持ちじゃなかったから。
- ⑤KCNでの答え方が分からなかったから。

【結果】 ①0名 ②3名 (16.7%) ③12名 (66.7%)
 ④1名 (5.6%) ⑤0名 ※無回答2名

Q7.3. この課題に、あまり取り組まなかった人に質問します。どのように改善すれば、取り組めるようになりますか、教えてください。

- ①授業で取り組む際の予習でかなりの時間をとられてしまっていた。次の授業に意識が行っているので、次の授業に関連していたら取り組めるかも知れない。
- ②他の学習に多くの時間が割かれていたため提出期限をもう少し長く設けられていると、取り組みやすかった。2週間ぐらい設けるとか、課題をあらかじめ初めから提示してみるというのはどうでしょうか。
- ③自分に時間があると取り組みやすかった。
- ④他の課題をもっと効率よくやり、時間を作る。
- ⑤自分自身がしっかりと時間を確保して取り組んでいく。また課題を授業内で配付し、メールなどの提出をする。
- ⑥どのようにすると点が取れるか、もう少しアドバイスを加えてほしい。
- ⑦どの地域と歴史がリンクしているのかわかりませんでした。
- ⑧授業の最後に口頭もしくはプリントで課題を教えてください。
- ⑨授業の終わりに今回のKCN課題の内容を伝えれば、少しはKCNをやろうという意識になると思う。
- ⑩KCNなどネットで出すと出ている形が分からない不安がある。質問の自由度も高く答えを探し出すのが難しい。初め1回目のもの

を出さなかったため、その後も出せなかった。

- ⑪生徒に教える内容を選択制にし、調べる内容を限定する。教える工夫については、アクティブ・ラーニングやグループワークなど、教師の授業に対するアプローチの仕方を絞る。

8. この授業では、自分自身でも「遊び」を考えるように要望しました。その結果、発案されたものに、鎌倉新仏教に関する用語（開祖・中心寺院・教義など）をカード化して並べるというものがありました。このような取り組みについて質問します。

Q8.1. あなたの取り組みについて質問します。

- ①既に実施している。友人と活用しながら勉強している。
②既に、いろいろな方法を考えている。
③今はまだアイデアはないが、教員になったら是非考えたい。
④教員になったら、考えるかもしれない。
⑤教員になっても、考える気はない。

【結果】 ① 1名 (4.2%) ② 3名 (12.5%) ③ 17名 (70.8%)
 ④ 2名 (8.3%) ⑤ 0名 ※無回答2名、複数回答1名

Q8.2. 現在、あなたが考えているアイデアがあればお書きください。

しっかりとしたゲームになっていなくても結構です。イメージだけでも構いません。

- ①各時代の有名人（聖徳太子や徳川家康など）についての内容をカード化する。
②3ワードクイズ（3つのヒントから人物名などを当てる）
③中国の王朝名を覚える替え歌
④毎時間ごと、その日にやったことを1枚のプリントにまとめ、最

終の授業で一冊の本が出来るようにする。

- ⑤時代を先生が言うと、場にあるカードから、その時代の人物を選ぶ。そのカードの裏側に人物の説明があり、その説明文の空欄に答えられると1枚獲得というゲーム。
- ⑥総理大臣神経衰弱（総理大臣名のカードを引く。各内閣の政策を記したカードの場から、引いた内閣の政策を神経衰弱の要領で2枚引く）
- ⑦30字程度で歴史用語を説明できる文をいくつか考えて、その用語を教師がランダムに聞いて、1列全員が暗記して答えられたら加点する。一人一人に聞く形を取りたいので、時間短縮と間違えたときに重くならないようにテンポよく行いたい。
- ⑧人物連想ゲーム（歴史上の人物から時代背景・歴史的事件・政策など、その人物の関連事項や関係者を選ぶ）

参考資料2「ヒアリングメモ」

・学生No.1（経済学部2年生。平成28年度初めて履修。）

- ①日本史A、世界史B、現代社会。②教員採用試験に必要。将来、日本史を担当したい。③楽しく歴史の流れを学べる授業を展開したい。④学ぶ上で自分のためにもなったし、教師になった時の技術を学べた。⑤意図は分からなかったが、能動的な授業の方が習得した知識量は多かったと思う。⑥毎回まとめてくることで、時代の流れの捉え方など勉強になった。発表の時間があつたことで他者の発表を聞いて、異なる観点からの指摘が勉強になった。受動的な授業と比べ、情報伝達量が少なかったデメリットよりも、自分で勉強するメリットが大きかった。⑦忙しくてやれなかった。⑧

発問に答えることに集中していて、ビンゴしたかどうか、そんなに気にしていなかった。⑨これをキッカケに勉強するようになり良かった。

・学生No.2（経済学部1年生。）

①日本史B、世界史B、地理B、政治経済、現代社会。②採用試験に対応できるため。③楽しくないと、つまらない。学校では興味を持たせ、歴史自体に興味を持たせ理解させていく、楽しい授業をめざしたい。④率直に楽しかった。90分間ずっと座っているよりも立ち上がったたり、体を動かしたりしたので、ずっと座って聞いているより楽しかった。⑤理解していた。能動的に学習した方が知識は入って来る。全体の1割か2割かも知れないが、確実に入ったものがあつたことを、定期試験の勉強をしていて感じた。⑥やり方はいいが、もっと模範解答としての教え方を示してほしかった。⑦多忙でやっていない。⑧緊張感があり、指名された時のために、ただ用語を答える以上に、しっかり用語を掘り下げて調べておけた。他人が指名された時も集中できるメリットがあつた。⑨新鮮だった。集中しなければならず大変だったが、教師になるために、あの様な緊張感のある授業も必要だと感じた。

・学生No.3（経済学部2年生。平成27年度前期履修するも途中棄権。平成28年度再履修）

①世界史A、地理A、現代社会。②教員採用試験に必要。将来、日本史を担当してみたい。③流れを理解させながら、楽しい授業を展開したい。④「遊び」を取り入れたことで、ある程度ほぐれて、自然と頭に入ってきた。⑤意図は分からなかった。受動的な学習の方が歴史などの場合、勉強になったのではないかと思う。自分で考えるのは苦手。⑥ワークシートを作成するために授業内容を理解してから出席することになるので、伝達量は少なくなっても、学習量は多かつた。他者の意見を聞いて、アイデアを

自分のもののできて良かった。⑦理由は特にないが、やらなかった。⑧ピングゲームのことは、正解者以外の人が得点になることが不公平だとかは考えていなかった。⑨一通り学習した上で授業に臨んだのに、覚えていないことなどもあり辛かった。去年に比べて、今年は楽しかった。

・学生No.4（経済学部2年生。平成28年度初めて履修。）

①日本史B、世界史B、政治経済。②免許状取得のため。③分かりやすい授業。時事問題を取り上げたりして、親近感を持たせたい。④他人と組むので、相手に迷惑を掛けたくないで勉強した。ゲーム形式でモチベーションが上がった。⑤理解していた。説明することもあって、予習したから、知識量は他の授業よりも多かったという印象。⑥授業プランは身に付いた。仮に下手な報告でも、失敗例として学べたので時間の無駄はなかった。だからと言って、完全に学生任せにするのは危険だから、一定のこと（知識と方法）を教えるから登壇させた方がいい。⑦あまりやっていない。⑧偶然に左右されていても、お互い様なので、正解者以外が得点することがあっても気にならない。小学校・中学校でやると、ノリ過ぎると困る可能性もあり、教室コントロールができるのなら、授業でやってもいいと思った。⑨楽しくできた。ずっと座っているよりもいい。モチベーションも上がった。受けやすい授業だった。

・学生No.5（経済学部2年生。平成28年度初めて履修。）

①日本史B、世界史B、地理B、現代社会。②免許状取得のため。③板書するだけの授業ではなく、自然に頭に入って来るような授業。自分の高校時代の先生が、ビデオなど視聴覚教材を利用しており、やる気が出たので。④緊張感があった。事前の予習が必要であったので、緊張感を持って授業に臨めた。⑤理解していた。自分は何か具体的に「やること」があった方が頑張れるので、能動的な取り組みがあったことは良かった。⑥自分にな

い発想も聞けたので発見もあった。情報伝達の時間が減少したとしても、貴重な時間だったと思う。⑦調べたことを活かして、授業をどう作るかを考えることができたので、役に立った。他の授業での模擬授業などにも活かさせたので、自分としては成果があった。⑧楽しかった。緊張感を持って授業に臨めた。⑨ビンゴゲームを他の授業の模擬授業でやってみたら、「いい感じ」で授業が進められた。全体として「遊び」を取り入れたことは良かったと思う。受動的な授業よりもアクティブな授業の方が良かったと思う。

・学生No.6（国際学部2年生。平成28年度後期から履修。）

①日本史B、世界史B、地理B、現代社会。②副免として中高社会の免許を取得するため。③例えば博物館に行ったりする。資料を取り入れて視聴覚学習や体験的学習をしたい。④「遊ぶ」要素があったので、苦手意識が克服できた。予習を活かした「遊び」で学習が活かされたので、堅苦しくならなくて良かった。⑤勉強は最終的には自分でやるものなので、知識を調べて臨んだことは良かった。聞いているだけの授業よりも、自分から知識を習得した量は多かった。⑥その場での指導ではなくとも、ワークシートを提出した後のコメントなどを見て、自分でどうするべきかを考えることができたので良かった。他者のプランを聞くことで、違う観点からのアプローチを学べて考え方や視野が広がった。⑦1回だけ提出した。忙しかった。⑧発問が多かった。その中で他人の解答をしっかりと聞いた。集中の助けになった。⑨ゲームで他の学生とコミュニケーションが取れ、授業が受けやすい雰囲気になっていた。自分は知り合いが少ないので心配だったが、雰囲気が良かったので安心して勉強に打ち込めた。

・学生No.7（国際学部3年生。平成27年度前期履修するも未取得。後期は平成28年度初履修。）

①世界史B、地理B、現代社会。②副免として中高社会の免許を取得するため。日本史を全くやっていなかったため勉強のため。③子どもが発言しやすい授業。子どもがゆったりと学んで、知識を活用する場面を作っていくような授業をしたい。④前年度と違いリラックスして受けやすかった。⑤意図はおおよそ伝わっていた。自主的にやった方が知識の習得は多かったように感じる。自分なりに重要なところはどこかと考えたことや派生した知識を調べたので、基本事項が身に付いた。⑥どうやったら生徒に伝わるのかが分かりにくいので、やはり「やり方」や「重要知識（ポイント）」を教わっていないと難しい。他人の報告を聞くことで、「そうなんだ」と思うことが多い。自分の意見を持っていないと、受け身になる。⑦広い範囲を調べなければならない。どんどん派生して来るので、ポイントが絞れず、生徒に面白く伝えられる内容にまとめられない。⑧他人の解答より、その学生の番号が気になった。参加している気にはなれた。⑨前年と比べて受けやすかったが、前のやり方の方が良かった。「何が大事なのかを聞きたい」という気持ちがあるのに、今年のやり方はその要求に応えられていない。高校で日本史をやっていない人にとっては、まず習う段階が必要だ。

・学生No.8（国際学部3年生。平成27年度前期に履修し取得。後期は平成28年度初履修。）

①日本史A、世界史A・B、地理B、政治経済、現代社会。②教育実習できちんと教えられるようになるため。③聞いているだけでなく、参加型のアクティブな要素のある授業。④楽しかった。昨年度前期の時には恐怖感があったが、それに比べて楽しかった。⑤意図は伝わっていた。今回の方が勉強した。やればできる課題だったので、やるべきことはやったので、前年度よりは習得した。⑥他人の説明は聞いてもあまり感心しなかった。むしろ自分が作ったものについては、よく理解できたし覚えた。何が正解か分からないので、中学校の内容なら対応できたが、高校の内容だと自分だ

けでは対応できない。⑦そこまで時間的に回らなかつた。⑧自分が答えたのに他人が得点したとしても、損した気分にはならない。自分の番号を記入していたので、指名してもらいたい気持ちで受講した。いつ指名されるかわからないので、昨年度の前期よりも起きていた。⑨小山先生の授業が一番ちゃんとやった。他の授業よりも真剣に取り組めた。能動的な授業でも、受動的な授業でも、どちらの形式でも真面目にやるが、今年度の方が良かった。緊張感がありながらも楽しくもあった。

・学生No.9（経済学部3年生。平成27年度にも履修。後期は未取得。）

①日本史、世界史、倫理、政治経済を1年間で一通り学習。その後、世界史B。②免許状取得、教育実習を日本史で行うため、教えられる力を付けたい。③生徒が寝ない授業。プラスアルファの知識を伝えられる授業で、そこに面白みがある授業。④楽しく授業ができた。「遊び」でも切り換えがしっかりできていた。学習内容を踏まえた「遊び」なので、スイッチの切り換えが容易だった。⑤理解していた。知識は習得できた。アウトプットすることで、自分がまだ十分に覚えられていない箇所が明確になった。⑥どんなレベルの人の発表も役に立った。同じレベルの人のプランなら、対等に意見を交えられるし、上手な人のプランは本当に参考になった。たとえ未熟なプランでも参考になった。「自分ならこうやる」と考えられたので、時間の無駄とは思わなかった。⑦他の教科の勉強もある、忙しくてやらなかった。ただ、小学校・中学校でこれをやっていたら、もっと社会科が好きになっていたと思った。⑧他人の努力で得点できるので、ありがたく思った。楽しく授業に参加できた。⑨昨年度の情報量の多い授業と比べると、物足りない印象を持った。しかし学生が覚える努力をするシーンが増え、緊張感が出た。昨年度の受動的な授業と比べて、伝達される情報量が多かった分昨年度は手を抜いていたが、今年度は自分で取り組まなければならず、学習量は増えた。

・学生No.10（経済学部3年生。平成27年度にも履修。後期は未取得。）

①現代社会、世界史B、政治経済、地理B。②採用試験対策。日本史を教育実習で担当する。いつかは高校で日本史を教えたい。③生徒が主体になれる授業。こちらが一方的にしゃべるのではない授業。④昨年度は居心地が悪かったが、今年度は苦にならないし、楽しく学べた。⑤意図は分かっていた。昨年度よりも今年度の方が良かった。課題を自分でやるようになり覚えた。むしろ黙って授業を受けている方が苦手なので、能動的な授業の方が良い。⑥取り組むために資料や教科書で流れを掴むようになって勉強になったが、まだ教える工夫までには至らず、教える内容の記述に止まった。⑦忘れていた。⑧ビンゴをキッカケに、発問に答えていくことで勉強するようになった。⑨今年度タメになったのは、予習をしっかりやるようになったので、授業が受けやすくなったし、やる気も上がった。

参考資料3 「ワークシート」 サンプル

<u>第1講 日本の黎明期</u>	
1. 旧石器時代	
〔例〕 【本時の目標 or 問題設定】	
設問	なぜ、日本列島の歴史に旧石器時代があったと言えるのか？
	↓
解答例	更新世の地層である関東ローム層から、打製石器（旧石器）が発見されたから
	↑
どう導くか？	① 学問ジャンルごとの時代区分名称を説明する。 ⇒ 更新世を理解する。 ② 岩宿遺跡の発見についてエピソードを紹介する。 ⇒ 関東ローム層を知る。 ③ 上記①・②の帰結として設問の解答を導く。
2. 縄文時代	
〔例〕 【本時の目標 or 問題設定】	
設問	日本人はどのように形成されたのか？
	↓
解答例	古モンゴロイド（南方モンゴロイド）の形質を持つ人々が、縄文時代の日本に原日本人という基本的人種として住み、その後、新モンゴロイド（北方モンゴロイド）の形質を持つ人々と混血して日本人が形成した。
	↑
どう導くか？	① 日本人（芸能人）の顔写真と並べる。 = 縄文顔と弥生顔に気付かせる。 ② 縄文顔の古モンゴロイド形質と、弥生顔の新モンゴロイドの形質とを説明する。 ③ 日本人は両モンゴロイドの形質を持つ人々が混在していることに気付かせる。 ⇒ 博物館の図録などを活用する。博物館が作成した特徴的形質を記したプリントを配付し、自分の顔で合致する項目に○を付けるワークを実施する。 ④ 縄文顔がアイヌや南西諸島の人々に多いことを説明する。 ⑤ 日本人がどのように形成されたと考えられるかを、グループ討論し発表させる。 = 両形質を持つ人々が混血し日本人を形成し、日本列島に広がったことを理解する。