

社会科教育とアクティブ・ラーニング ～ICT 活用授業・グループ討論授業の実践とその自己分析～

中條 克俊

はじめに

ICT(Information and Communication Technology:情報通信技術)の進化は、まさに日進月歩である。1980年代にワープロが、90年代にはパソコンが学校現場に普及し、いまやICT教育が全国の学校現場に普及している。この学校教育環境の大きな変化について、ある退職教員の話に耳を傾けたい。

「ICTがなかった時代の授業はだめなのか。むしろ子どもたちと教員が熱い情と本気で、授業をつくりあげてきたのではないか。ICTの授業は見栄えが良く、授業らしいので若い教員には受け入れられやすい」

この話をどう受けとめたらよいか、2人の教育者から考えてみたい。島小学校(群馬県)の校長時代の教育実践「島小物語」で戦後教育に多大な影響を与えた斎藤喜博(1911年～1981年)は、自らだけではなく他者の実践に対しても厳しい研究者的実践家であった。「授業で勝負する」「授業で子どもを変革する」などの「斎藤語録」に見られる授業論だけでなく教師論、職場づくり、地域づくりにまで言及した斎藤の深い教育論に多くを学ぶことができる。

しかし、跳び箱を跳べるには?逆上がりをできるにはどのように指導したらよいか?に見られるように技術主義的授業論を展開したことへのみに注目して、授業方法を「法則化」してしまったことは斎藤喜博の実践を曲解または矮小化することにつながった。斎藤は「私はいまは授業の問題では「技術」という言葉は使いたくない」理由として、「教育技術的」なものとか、狭い小手先の技術とかが横行してしまう心配があるから」と述べている(『一つの教師論』国土新書、1965年、145頁)。さらに「授業の形態(もしくは学習指導の形態)は、教科とか、教材とか、学級とか、一つの教材の場合でも学習内容とかによって、そのときどきに、それぞれ異なったものがあってよいはずである」と述べ、「また、異なった形態がそのときどきにつくり出されていかなければならない」と指摘している(『授業の展開』国土社、1964年、140頁)。

同時期に斎藤と共に授業づくりに専念した林竹二⁽⁴⁾(1906年～1985年)は「私は、教師に求められる第一の資格は、教える技術や能力でなく、学ぶ能力だと思っています」(『対談教えることと学ぶこと』林竹二、灰谷健次郎、小学館、1979年、29頁)と述べ、「教えることが決まっていて、教える技術にも不自由ない教師たちだけになったら、ひどく怖いという感じがしますね」(同前、70頁)とまとめている。林は、授業が「教師と子供が一緒に生きる場」(同前、29頁)でなければならないと提言している。

斎藤、林とも教育技術から授業というよりも目の前の子どもと教員との関係性という本質的な視点から授業を問い直している。授業の形態は、教員100人いれば100通りある。形態が同じような授業づくりをめざしては「小手先の技術とかが横行」してしまうことを憂えている。

1981年、全国的に吹き荒れていた校内暴力の嵐の中に巻き込まれるようにして中学校社会科教員の第一歩を筆者は踏み出した。修得していた教育技術はほとんどいやまったく役に立たなかった。最初は目の前の5人の生徒だけに教えるのが精いっぱいであった。しかし、若かった筆者は「教育から切り捨てられた」子どもたちと向き合う教育に邁進した、というよりもその

子たちに活路を見出さざるを得なかった。二十代半ばの私はツッパリを排除することなく、彼らを教室の真ん中に据えることに腐心した。ツッパリを甘やかすことなく、真正面から向き合うことに努めたのである。ツッパリのO君に授業の初め5分間を与えて、「O君の5分間授業」を続けたことはひとつの例である。彼は彼なりに教科書を下調べして戦争学習を進めた。ある日の授業参観時、O君は教室の後ろにいた母親を指さして「非国民」と叫んだことがある。まわりの子どもばかりでなく授業者である私があわてたことは言うまでもない。しかし、全体的にはこの5分間があったからこそ、その後の授業をスムーズに展開することができた。

退職教員の話と以上のことから考えられることは何か。授業者にとって、教育技術は必要である。しかし、学習・指導方法のアクティブ・ラーニングだけに焦点化してしまうと、目の前の生身の子どもを抜きにした授業づくりに陥ってしまうことがあるかもしれない、ということである。

これより、以上のことをふまえて、「1、アクティブ・ラーニング」でその登場と有効性並びに課題を確認し、「2、筆者のアクティブ・ラーニング」で筆者自身(中学校社会科教員)のふたつの授業実践(2011年、2016年実施)について報告したい。

1 アクティブ・ラーニング

(1) アクティブ・ラーニングの登場

文科省は2016年8月1日、中央教育審議会に次期学習指導要領改訂(小学校は2020年度、中学校は21年度に全面実施、高校は22年度から学年ごとに順次実施)に向けた審議のまとめを示した。そのまとめのキー・ワードには小学校5年からの「英語教科化」、高校地歴公民科の「歴史総合」「地理総合」「公共」の新たな必修等々あるが、やはり「変化の激しいグローバル社会でも、自らの意見を持ち、世界の人たちと渡り合える」ための学習・指導方法としてのアクティブ・ラーニング導入がその最たるものであろう。早くも、学校教育現場ではアクティブ・ラーニングを取り入れた研究授業が先行している。

アクティブ・ラーニングに関しては、すでに2012年8月中央教育審議会の『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)』の中で「能動的学修(アクティブ・ラーニング)」として登場している。その後、文科大臣は中央教育審議会への『初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について』(2014年11月20日諮問)で審議・検討してほしい旨諮問している。「教育課程の基準」とは学習指導要領を指すが、その根幹をなすアクティブ・ラーニングが提唱された経過とその内容についてさらにくわしく見ていきたい。

先の諮問では「自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていけるようにすることが重要」という視点に立って「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)や、そのための指導の方法等を充実させていく必要」があると提唱されている。

この諮問を受けて、2015年8月26日に教育課程企画特別部会で論点整理(以下「論点整理」)が行われた。「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)」の具体的内容は何なのか。前述諮問で『「アクティブ・ラーニング」』などの新たな学習・指導方法」と述べられてあるが、アクティブ・ラーニングは決して「新たな学習・指導方法」ではなく、今までも授業改善のとりくみの中で行われていた。問題解決の学習、発

見学習、体験活動、フィールドワーク、言語活動、グループ・ディスカッション、グループ・ワークなど全国各地ですぐれた授業実践が過去に数多く報告されてきたことを見ればわかる。現状は、次期学習指導要領改訂に向けて新しい形のアクティブ・ラーニング^②が登場してきていると捉えた方がよいであろう。

(2) 「指導方法の不断の見直し」

前述「論点整理」の中の「2 新しい学習指導要領が目指す姿」の「(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」では、「②学習活動の示し方や『アクティブ・ラーニング』の意義等」について述べている。その「論点整理」では既に「育成すべき資質・能力」を「三つの柱」で整理できるとしている。「三つの柱」とは「何を知っているか、何ができるか(個別の知識・技能)」、「知っていること・できることをどう使うか(思考力・判断力・表現力等)」、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びに向かう力、人間性等)」の三つである。これら「三つの柱」に沿った資質・能力を育むために、子どもたちは「どのように学ぶか」として提起されてきたのが「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)」なのである。

これを受けて、「指導方法の見直し」で「学び全体を改善」するための三つの視点^③が以下のように提示された。

i) 習得・活用・探求という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか。

ii) 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。

iii) 子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか。(「論点整理」)

では、具体的にどのような「改善」を求めているのか。それらの一つひとつを見ていこう。

i) では、教員は「教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場면을効果的に設計し関連させながら指導」できるような改善を求めている。ii) では、「教師と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていく」改善を求めている。iii) では、「実社会や実生活に関わる主題に関する学習を積極的に取り入れ」て、「体験活動の充実を図り、その成果を振り返って次の学びにつなげていくこと」などが重要であると指摘している。

以上のことから見えてくることは、「暗記・再生型」から「思考・発信型」の授業へ、「教師中心」から「学習者中心」への授業の質的転換を文科省は提唱していることがわかっていく。高等教育の教育機関^④から始まったアクティブ・ラーニングであるが、それが初中等教育にも取り入れられることになる。

(3) アクティブ・ラーニングの課題—討論授業はなぜ深まらなかったのか

日本の学校教育現場では、討論授業(グループ討論等)がなかなか浸透せず、あったとしても形式的で内容が伴わず深まりがないというのが現状ではなかろうか。その点を、戦後の教育改革の根幹を作った①米国教育使節団と、臨時教育審議会を受けて提唱された②「新しい学力観」というふたつの側面から見ていきたい。その上で③日本社会のあり様についても触れ、問題点を整理してみたい。

①米国教育使節団

戦後の米国教育使節団は2回来日している。1回目は1946(昭和21)年3月にジョージ・D・ストダード博士を団長とする米国教育界代表27名(うち女性5人)が来日、1か月間滞在して、『米国教育使節団報告書』を連合国最高指令官に提出した。2回目は1950(昭和25)年8月に第2次訪日アメリカ教育使節団五人(ウイラード・E・ギヴンス団長)が来日、1か月滞りして『第二次訪日アメリカ教育使節団報告書』を提出した。報告書を作成した5人は1回目の使節団員であり、マッカーサーの招請によって再来日して、1回目の報告書にあった勧告事項の進行と成果を研究した。

まずは『米国教育使節団報告書』に目を通してみると、「四、授業および教師の教育」の中にある「優れた授業の特徴」に「もし生徒が多すぎる学校であれば、民主主義的方法に練達した教師は生徒を長とした小集団に分割し、生徒の指導精神を喚起することができる」(前掲書42ページ)という記述がある。これを受けて「個人の発展」では「教師が喋り生徒が聴き、聞かされたことを単に言ひ返す、こんな雰囲気は生徒の発達を刺戟する効果はない。創意と創造性は、生徒が解決を理性の光に於いて検討しつつ、又あり得べき或は実際ある成果に照らし合せつつ質問し、色々な根拠を尋ね、その意見を集団の批判に供したりすることが出来なければ、抑圧されて了ふのである。」(前掲報告書43ページ)と述べている。

米国教育使節団の勧告には、男女共学、PTAの発足、教職員組合の発足、ローマ字使用等あり、戦後日本の民主教育の骨格づくりを示すものであった。授業に関しては、前述に見るように「小集団に分割」して「質問し、色々な根拠を尋ね、その意見を集団の批判に供したりする」ことができる教育方法を提示している。これこそ、今でいうアクティブ・ラーニングのひとつである討論授業(グループ討論等)である。討論授業は70年以上前から推奨されていたにもかかわらず、今に至ってもなかなか定着しきれていない。これは何を意味しているのか。日本の学校教育現場には、グループ討論学習が定着しないあるいはできない理由があるのであろうか。

②「新しい学力観」

かつて文部省(当時)によって「新しい学力観」(新学力観)が提唱されたことがある。この「新しい学力観」とは何であったのか振り返ってみよう。

1989年、文部省(当時)は学習指導要領および指導要録の改定において「新しい学力観」を打ち出した。そして、「新学力観に立つ評価の重視」(1991年、文部省・指導要録改善調査研究協力者会議「小学校及び中学校の指導要録の改善について(審議のまとめ)」)により学力の新しい評価観点を提示したのである。従来の4つの観点の順番を逆にして「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」として、学力の基本を「関心・意欲・態度」「思考・判断」とした。この評価観点の転換は、学校現場を動揺させた。体験重視の知の軽視の傾向が生まれ、「学び方を学ぶ」「学習活動を支援」という言葉が学校現場の流行となり、教員は子どもに教え込むのではなく見守る、「個性を生かす」授業を目指すことになる。

筆者は1990年代初めに埼玉県内の某中学校の授業研究会に参加して驚いたことがある。はじめに、ディベート(討論ゲーム)、ロールプレイ(役割演技)、シミュレーション(模擬体験)ありきで、どのクラスもこの三つの授業方法しか取り入れていなかったのである。授業後の研究協議では、授業者から次のような発言があった。

「表現力を養う教育方法としてのディベートで、問題解決学習になります」。

「学習意欲を高めるためにロールプレイをとり入れ、それが体験学習となりました」。

発言には、「新しい学力観」のキー・ワードがふんだんにちりばめられており、それを聞いた助言者は「子ども一人ひとりが主体的な学習活動を通して思考力、判断力、表現力などの能力が育つように指導を工夫している」と評価していた。

筆者が参観した限りでは、研究授業は授業方法という一面だけを強調しすぎたあまりの「シナリオどおりの授業」となってしまうていた。これらの授業づくりに欠けているものは何であろうか？ どういう教材で、どういう教育内容を教え伝え学ばせ、そしてどういう学力を育てたいのかが見えてこなかったのである。もっと端的にいうと、子どもの立場にたった授業ではないということだ。子どもが動く＝「主体的な学習活動」＝子どもの立場にたった授業というわけではない。

全国各地で流行り熱のように行われたディベート、ロールプレイ、シミュレーションであったが、熱が冷めると、やれ準備が大変だということでこれらの授業方法は教室から姿を見せなくなった。さらに「学習活動を支援」することを全面に出して、子どもに知識を押し付けるのはよくない、子どもの主体性を尊重するなどという名目で結果的に子どもに働きかけない、何もしない教員が私の周りにも現れ始めたのである。

そして今、アクティブ・ラーニングの典型的手法としての「知識構成型ジグソー法」⁽⁵⁾の学習指導案が盛んに初任者研究会で推奨され、「はじめにジグソー法ありき」という学校現場が全国各地に広がりつつある。それは、教科はもとより道德教育、総合的な学習の時間など全教科全領域で活用できると推奨されている。

教育内容を軽視して、形だけを追求する指導・学習方法の「改善」では結果的に学校現場に形ばかりの指導法が浸透し、時期が過ぎれば元の木阿弥になってしまう。過去の教訓から、こうならないためにどうしたらよいかである。

③日本社会のあり様から

アクティブ・ラーニングの核心は、自分の考えをまとめ発信していく＝討論にある。前述『初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について』では、日本の子どもたちが「国際的に見て低い」点として「自分の考えを述べること」、「自己肯定感」、「学習意欲」、「社会参画の意識」の四点を挙げている。これら日本の子どもたちの弱点を克服するために「新しい時代に必要となる資質・能力の育成」を目指して、「未来に向けて学習指導要領等の改善を図る必要」があると述べている。その改善の目玉がアクティブ・ラーニングなのである。

しかしながら、「自分の考えを述べること」については学校現場や家庭でいまだに「口答えをするな」「言い訳をするな」「つべこべ言うな」「黙って従え」など自分の考えをちょっとでも口にすればとんでもない仕返しが待っている状況がある。ましてや日本社会では「沈黙は金」が通り相場となって、自分の考えを主張する習慣は根づいていない。出る杭は打たれる、まずはみんなに合わせようという同調圧力の強い社会が現在といえるかもしれない。また「自己肯定感」については、学校現場に「学力向上」が至上命令のごとく降りてくるので、点数学力がひとつの価値尺度になっていることと無関係ではないであろう。「学習意欲」が低い点に関しても点数学力向上に傾いた授業と関連しているのではなかろうか。「社会参画の意識」の低さは、「子どものくせに」「子どもは黙っている」「子どもは口はさむな」と一方的に子ども扱いする大人社会の現状も原因のひとつであろう。以上見ての通り、「国際的に見て低い」点は学習指導要領の在り方だけでは解決できない面を持ち合わせている。

社会科教員として、筆者はアクティブ・ラーニングそのものを否定するつもりはまったくな

い。むしろ、積極的にとりいれて授業改善にとりくんできたと思っている。この先、学校教育現場にアクティブ・ラーニングが実体として根付くことを願っている。その上で、子どもたちを取り巻く社会的状況を踏まえつつ、学校教育現場におけるアクティブ・ラーニングの活用を検討していくべきであろう。それでは、どのような授業づくりを目指したらよいか述べていくことにしたい。

(4) アクティブ・ラーニングを深めるために

①学校現場だけでなく社会全体で

謙虚であることを美德とする日本人気質、同調圧力が強い中で、積極的に自分の意見を発言するまじや批判的意見をみんなの前で述べるという文化が今もって根付いていない日本社会の状況を考慮すると、日本の学校教育現場にグループ討論学習が定着しきれないあるいは定着できない理由の一端を社会的背景から検証していく必要がある。このことを抜きにしては、「自分の考えを述べること」を学校現場のアクティブ・ラーニングのみで育成することはむずかしい。

それでは、社会が変わらなければアクティブ・ラーニングは無意味かと問われれば「否」である。社会を変えていくためには学校教育現場の役割は大きいからだ。そのことがきっかけとなって、学校現場だけでなく社会全体でアクティブ・ラーニングを行うことができれば状況は変化するであろう。

社会の構成要員である国民は主権者であるが、主権者であることを明確に意識することは結構困難なことである。早くから主権者教育にとりくんできた総務省は、主権者像を「国や社会の問題を自分の問題として捉え、自ら考え、自ら判断し、行動していく主権者」と掲げている(同省ホームページ)。総務省と文科省が共同で作成した副読本「私たちが拓く日本の未来—有権者として求められる力を身に付けるために」(2015年)は3部構成(「解説編」「実践編」「参考編」となっており、その中でもっとも多くページをさいているのは「実践編」である。主権者教育の実践ではアクティブ・ラーニング型の学習方法を採用すると説明している通り、「模擬選挙」「模擬請願」「模擬議会」というシミュレーションの技法を紹介している。

政治的教養をそなえた学習者をアクティブ・ラーニングで育てることに主権者教育のねらいはある。その主権者教育について、先日実施された参議院議員選挙と関連付けて論じたい。

②主権者教育

アクティブ・ラーニングの活用に関して、主権者教育に注目したい。

公職選挙法改正(18歳選挙権)後初の国政選挙となった参議院議員選挙(2016年7月10日投票日)では、主権者教育とりわけ高校三年生のそれが大いに話題になった。選挙結果を見ると、18歳投票率の全国平均は51.28%で、最高は東京62.23%、最低は高知35.29%であった(総務省2016年9月最終発表)。19歳投票率の全国平均は42.30%であり、埼玉県は、18歳で55.31%、19歳で46.31%(同前)であった。選挙区全年代の全国平均は46.78%であった。これらの数字(この時は新聞各社の独自発表に基づいている)をどう評価するか。上田埼玉県知事は知事会見(同年7月12日)で次のように語った。

「県では、特に18歳は県内の各学校などにおける主権者教育が功を奏したと思っています。19歳の方々は主権者教育を受けていませんので、その分が全国的にも低い数字になっていると思います。今後は18歳になるたびに、主権者教育を受けて、選挙を通じて世の中を変える、

国会の中でさまざまな社会制度が変わっていく、そういうことを学んでもらい、積極的な政治参加につなげていくことが可能になっていくと思います。投票率から見れば、主権者教育が大きいのかなと思います。今後の若者の政治参加に関しては、丁寧な主権者教育をやっていたことが大事と考えています」（『埼玉新聞』同年7月13日、「知事会見採録」）。

多くの識者も「高校の主権者教育に一定の効果があつたといえる」と述べていた。従来の20歳選挙の時代は、「投票初体験」ということもあつて、20歳投票率の方が21歳投票率よりも高かった。ところが今回は18歳、19歳とも「投票初体験」であつたことから両者とも同じくらいの投票率でよさそうであつたが、結果は全国平均で10ポイント弱の差がついてしまった。そのことから「高校の主権者教育に一定の効果」という評価になつたのであろう。しかし、大学進学、就職等で地元を離れた19歳は選挙人名簿に3カ月以上住民登録されていなければ、転居先で投票できない。さらに不在者投票の仕組みがよくわからなかつた。こういう点も考慮しなければ、十分な分析とはいえないであろう。さらに、何故18歳投票率の最高が東京で最低が高松なのか、最高、最低の理由は主権者教育の有無にあるのか今後の検証が必要であろう。

ところで、高校3年生のみの主権者教育を分析するだけでよいのであろうか。「今後は18歳になるたびに、主権者教育を受けて、選挙を通じて世の中を変える」（前掲『埼玉新聞』）という主権者教育観でよいのであろうか。投票行動に直結する観点からの主権者教育、投票率アップをねらう主権者教育というのは、実のところ有権者教育である。小中学校の社会科教育は、主権者意識を育てる主権者教育でなければならない。

本来、主権者教育は、18歳に限定することなく、家庭内（親子の会話、子どもと一緒に投票行動など）で、地域でそして小中高の教育現場で行われなければならない。なかでも今後、主権者教育を本格化させなければならないのは教育現場である。その点からも、小中高の校種ごとのアクティブ・ラーニングの活用注目したい（私自身の主権者教育の授業実践に関しては別の機会で論じたい）。ただし、政治的中立という名目で国・政府の方針に沿った解決能力だけを育てることになっては、真の主権者は生まれまいであろう。この点は今後の課題である。

2 筆者のアクティブ・ラーニング

(1) プチ・アクティブ・ラーニング

主権者意識を育てる社会科教育は、アクティブ・ラーニングという学習方法を最大限有効に活用できる教科であろう。アクティブ・ラーニングを単元学習の中で最低1回は取り入れる授業をめざしたらどうであろうか。毎回の授業に入れたいのであれば、プチ・アクティブ・ラーニングをめざしてはいかかであろうか。例えば、導入で「それでは班になって、地図帳のロンドン・東京・リオデジャネイロを探してみましよう」（「地理」グループワーク）、まとめで「それでは班になって、今日の学習を終えて死刑制度について意見交換してください。」（「公民」グループ討論）という具合に、「導入」と「まとめ」の場面だけのプチ・アクティブ・ラーニングだ。そして、「展開」で学習を深めたいときには、ディープ・アクティブ・ラーニングとして「賛成」「反対」「わからない（悩んでいる）」の意見交換を行ったらどうであろうか。

従来の「暗記・再生型」（一斉学習）の授業から「思考・発信型」（アクティブ・ラーニング）の授業へのストレートな転換を求めるとは、今回は「暗記・再生型」、次回は「思考・発信型」というフレキシブルな転換が授業をそして学びを深く、豊かにするのではなかろうか。今回は「教師中心」の授業、次回は「学習者中心」の授業、これらの授業構成力は教員の意識転換と

力量にかかってくる。段階を踏むことによって、授業内容が深まり、授業方法が形作られていくこともある。

(2) 静かなアクティブ・ラーニング—紙上討論

アクティブ・ラーニングというネーミングは若者たちには受け入れやすいようである。職員室の会話の中にも「この場面はアクティブ・ラーニングでしょう」「アクティブ・ラーニングの場面が少なかったね」等々のやりとりがおこなわれている。

しかしながら、思春期真っ只中の子どもたちは授業中に自らの意見、考えを発表することを敬遠するケースが多い。自分の考えがないという訳ではない。そのことは「〇〇についてあなたの考えを書きなさい」という課題を繰り返し与えると、最初は「いけないことだと思う」程度の文章が、回数を重ねていくうちに中学生とは思えない大人顔負けの文章を書くようになる。

グループ・ディスカッションでは活発な子は何度も発言し、その場のオピニオン・リーダー的存在となり、充実した授業となる。しかし、控えめな子は教員の配慮がないと事実上授業に参加しないまたはできない恐れがある。控えめな子、発表の苦手な子のコミュニケーション能力が低いとは限らない。私は子どもたちが書いた文章を自宅のパソコンで打ち直して、それらを「社会科たより」で紹介することにした。子どもたちはクラスの仲間の文章を食い入るように読む。授業者である筆者はここでもうひとつ課題を出す。

「みんなが書いた文章のいくつかを紹介しましたが、共感できる意見に注目して、そのことについてあなたの考えを書きなさい。また、批判したい意見があったら同じくあなたの考えを書きなさい。」

いい加減に書いた生徒は自らの程度の低さに気が付き、この時にはすこしは自分の頭で考えた文章を書くようになる。そして再び子どもたちの意見を「社会科たより」で紹介することにする。共感した意見、批判した意見それぞれあるが、それらを読んで子どもたちはまたまた考える。この紙上討論は深まりを見せてくる。

具体的な授業実践例は紙数の関係で割愛するが、多くの意欲的な先輩教員も試みてきたこの紙上討論という学習方法も、アクティブ・ラーニングのひとつであろう。沈黙の中でのアクティブ・ラーニング(静かなアクティブ・ラーニング)は、子どもの姿は静かではあるが頭はまちがいなくアクティブである。

続けて、筆者自身の中学校社会科授業実践(ICT活用の授業とグループ討論の授業)を報告したい。

(3) アクティブ・ラーニングを用いた具体的授業実践から

①ICT活用授業『戦争証言アーカイブスに学ぶ』⁽⁶⁾

実施日	2011年3月1日 2限(パソコンルーム)
対象	3年6組(男19人、女20人、計39人)
テーマ	戦争証言アーカイブスに学ぶ—証言者は私たちに何を伝えたいのか
年間計画	義務教育最後の授業(1時間構成)に位置付ける。
展開	家族内の戦争体験の継承が難しい時代となったことを切り口に「戦争証言アーカイブス」を通じて、戦争の悲惨さと平和の大切さを学ぶ授業である。戦争体験者は次世代の若者たちに何を伝達したいのかを考える義務教育最後の授業実践である。

授業の導入で、「おじいちゃん、おばあちゃん、親せきの方から戦争体験を聞いたことがある生徒は発表しましょう」と投げかけ、数人にその体験談を紹介してもらい、ひと段落したところで、『NHK戦争証言アーカイブス』を通して戦争体験の聞き取りをしましょう」とICTを活用しての授業が展開される。二人の戦争証言場面を視聴しながら、授業は進む。まとめは「戦争証言を聞いて学んだことそして感想を発表しましょう」「君たちにできることは何か考えましょう」と投げかけ発表につなげる。以上が、授業の全体構成である。

乏しい戦争イメージと戦争認識を補うことができるという意味では、多くの若手教員にこそ活用して欲しいのがウェブサイト『NHK 戦争証言アーカイブス』である。アーカイブスとは保管場所＝書庫を意味し、保存された記録の活用が求められている。現時点で戦争証言の最適なICT活用教材は『NHK 戦争証言アーカイブス』(以下、『アーカイブス』)であろう。『アーカイブス』にある約千人の戦争証言録は貴重であり、その活用が今こそ学校教育現場に求められている。『アーカイブス』は戦争と平和について考えることのできる知的共有財産といつてよいであろう。

戦争証言者は私たちに何を伝えたいのかを子ども達と共に教員も学ぶことが大切である。戦争体験継承によって、戦争はどんな理由があっても(「平和のため」であっても)やってはいけないという理性が次世代の若者たちの心に刻まれる授業をめざしたい。

『アーカイブス』をどのように活用したか、以下、筆者自身が行った授業実践「元従軍看護婦と陸軍兵士の話に学ぶ授業」を通して具体的に報告していく。

■ 『元従軍看護婦と陸軍兵士の話に学ぶ授業』

イ ふたりの戦争証言者の背景

授業づくりにあたって、男女一人ずつの証言者を選んだ。一人目の証言者として、戦地における日本軍医療現場の非人間性をまのあたりにした元従軍看護婦の村山三千子(1924年生まれ)さんを選んだ。召集令状が女性にも送られてきたという生徒の常識を越えた意外性にも注目した(赤紙で召集された日本赤十字社の看護婦は3万5785人、殉職者は1120人に及ぶ)。村山さんは、19歳の時に満州東寧(現中国東北地方)に渡った。人体実験を当然のこととしておこなった壮絶な体験がその後の人生にも深く影響を与えた。戦争は決して過去の問題ではなく、その後の生き方にもかかわることをつかみとらせたい。なお、村山さんは戦後、捕虜収容所に送られて中国共産党八路軍に従軍、中国大陸を数千キロにわたって南へ行軍して、内戦終了後は洛陽の病院に勤務して、ようやく1953年に帰国している。

2人目の証言者として、19歳の時に召集され陸軍兵士として中国、ガダルカナル島、ビルマ(現ミャンマー)、ベトナムと転戦した堺豊三郎(1919年生まれ)さんを選んだ。ガダルカナルの戦いでは、飢えに苦しみ、軍紀の緩みから発生した日本軍兵士同士の殺害事件や食糧の奪い合い、人肉食などに直面したという証言に注目した。極限状況の中で日本軍の人肉食がはじまったという証言は、やはり生徒達の想像を絶するものであり、戦争はあまりにも残酷で不幸であることを理解させるのに余りある。ガダルカナル島が別名「餓島」とよばれるのも、死亡者の圧倒的多数が餓死であったからだ。

人生の中で最も輝く十代の終わりから二十代にかけての8年から10間の思い出は、2人の証言者とも戦場にあった。生きるか死ぬか、殺すか殺されかの戦場の記憶はとてつもなく切実でつらい。

ロ 戦争証言者は何を伝え、子どもたちは何を学び、考えたか

2人の証言をみんなで視聴した後に、次のような質問を投げかけた。

- 発問1 「戦争証言者が君たちに伝えたいことは何なのだろう？」
 発問2 「証言者から君たちが学んだことや感想を書こう。」
 発問3 「証言者の話を聞いて君たちがこれからできることは何か書こう」

以下、発問1～3に対しての生徒の意見を総論的に見ていく。

◇証言者 村山美千子(元従軍看護婦)さんから学んだこと

「男だけでなく女も戦地へ」「国のために死ぬことは名誉」「若い医師のために中国人の生体解剖」「青酸カリで自決」「戦争はめっちゃめっちゃ」「絶対に繰り返してはいけない」という驚きと戦争否定の声が数多くあがった。代表的な生徒の意見を読んでみよう。

「私がまず驚いたことは女の人も戦争に行っていたことです。私は男の人だけが行くものと思っていました。戦争は私の思っている以上にあらゆることをしていたことを知りました。また、ドラマなどで戦争に行く男の人が〈行きます〉と言っていますが、実は〈逝きます〉で死んで戻って来ることはないことを意味することを知りました。戦争は本当にめっちゃめっちゃです」

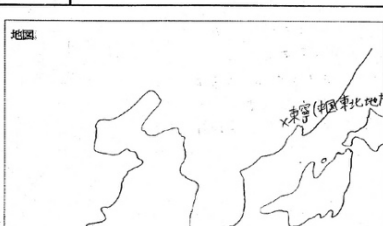
「国のために死ぬということが名誉であるということは僕には到底理解できません。死ぬのは怖いし戦争にも行きたくない。しかも、当時〈国のため天皇のため〉と戦っている人たちが捕虜になってしまった途端に、上官から渡された青酸カリで自決しろなんて正直ひどいと思います」

「従軍看護婦として3万人を超える女性が戦地へ行ったことを初めて知りびっくりした。中国人捕虜にエーテルをかがせて、若いドクターのために生体解剖したことにおどろいた」

「中国の兄弟を生きのまま解剖したのは本当に残酷。今、日本は医療が優れているけれど、その裏には残酷な歴史があるのだと思いました」

「戦争はその時だけでなく戦後の生活にも支障が出て来て、心の傷は消えていないので本当にやっではいけないものだと思いました」

授業「NHK戦争証言アーカイブス」に学ぶ
戦争体験者が君たちに伝えたいこと

証言者	証言者名	従軍看護婦 村山美千子 さん
	収録年月日	2008年7月14日
証言者のプロフィール	生年月日	1924年 生 (87歳)
	入隊年月日	1943年
	兵隊経験	1943～1953年 (19歳～29歳)
	戦地	旧満州東寧軍
その他	1945年～1953年まで捕虜	
関連する地図と必要な情報	 <p>メモ 日本赤十字社の看護婦は3万5785人、 殉職者は1120人に及ぶ。</p>	

3年 組 名前

証言の内容	①死ぬということば名誉 ②「行きます」とは全く挨拶は「逝きます」 ③忠孝一致 ④軍国乙女、国のために死ぬから怖くない ⑤降伏したら死ぬことしか考えてなかった 20歳前後の中国人男性のみ ⑥生きてるまま死んだ人と同じように解剖した
証言者が君たちに伝えたいことは何か?	戦争というものがいかに間違っているかということ を改めて感じた。戦争中は感情というものか おかしくなってしまうかというふうに思った。 死ぬことが名誉で怖くない人というものは 今じゃ考えられないと思う。 降伏したら死ぬという話もありましたが、 いかに戦争というものに死かつまつまとうかという のを感じさせられた。 生きている人を生きているまま生体解剖をする などって人をもとしてあつかえないし、 その行っている人ももはや人ではないと思った。
証言者から君たちが学んだことや感想を書こう。	
証言者の話を聞いて君たちがこれからできることは何か書こう。	
今までに戦争体験の話を聞いたことがありますか?	ある 誰から(祖父(90歳))どのような内容? 中国に渡って食料のない状態で使のヘルメットまで食べ た。空襲の話、しんかを粉にして食べるとおなか ない ためて死んでしまった友達の話など他にも様々

◇証言者 塚豊三郎(元陸軍兵士)さんから学んだこと

「死因が餓死」「残酷な人体実験」「戦争反対」「憲法第9条を守る」と戦争体験者の生の声から戦争の愚かさや「憲法第九条」の大切さを学んでいることはつぎの生徒たちの声からわかる。「ガダルカナル島なんて聞いたことがなかったけど、一番おそろしい餓死者が多いところだった。食べるものがなさすぎて人間(仲間)の肉を持ってきて(隊長、ブタの肉がありました)と言って食べたそうです」

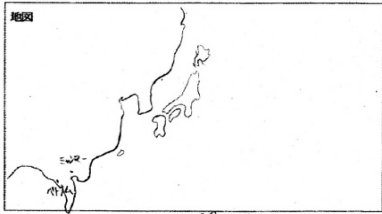
「塚さんの言っている戦争反対は、絶対に正解だと思います。ガダルカナル島での死因がほとんど餓死で1万5100人が死んでしまったのはとてもおどろきでした。人の肉を食べるなんて考えられないけれど、それが実際に行われていたのは、戦争があるからだと思います。これからは(塚さんが話したように)憲法第9条を守っていかなければならないと思います」

「戦争中はすべて(勝つために死ぬ)ということに洗脳されてしまったのだなと思った。正しいことなんか分からず、すべてお国のためを思っただけの行動であったことにおどろいた。異常にもほどがある。残酷すぎる。人がここまでひどいことができるのかと思う」

「自分は極限状態になったことがないから分からないけれど、戦争は人間の心まで壊してしまうのだなと思いました」

さらに詳しく知りたい生徒には、証言動画ページの検索項目「番組」「日本ニュース」「戦時録音資料」「特集」をクリックして、見たい動画・音声をリサーチすることを勧めた。

授業「NHK戦争証言アーカイブス」に学ぶ
戦争体験者が君たちに伝えたいこと

証言者	証言者名 塚 豊三郎 さん
	収録年月日 2019.12.13
証言者のプロフィール	生年月日 1919年(昭和24)
	入隊年月日 1937年(昭和12)
	兵隊経験 2年
	戦地 中国徐州→ガダルカナル島→ミズマ(ミズマ)→ヤム(ヤム)
その他	昭和13.1.10 第29連隊留守隊歩兵砲 連隊砲中隊に入隊
関連する地図と必要な情報	 <p>メモ ガダルカナル島 陸軍 上陸兵 31404人 餓死者 15000人 (1942/12/8-1943/2)</p>

3年 組 名前

証言の内容	① 学校に 既成学校という大影が来た。戦争に参入して ② ガス弾を投擲し、殺傷能力を調べる人体実験 「ガダルカナル島で死ぬまで 命の生還を祈るべき」 の命だ。内情はよく知らない ③ 残酷(動物)人の肉を食べる 隊員に思っ、て食べた ④ 憲法9条を絶対守るべきだ、と学んだ ⑤
証言者が君たちに伝えたいことは何か?	人の肉を食べるという新しい文化として おかしいと思っ、て が戦争はそういう状況に人々を追いやって行くものなんだと わかるよ。 ④の命も、非道だ、な、と思っ、てきた。 死んで、人が肉をおかしくなっ、てしまっ、ていっ、ます。 (動物)人の肉を食べる(動物)か 人間の肉を食って、酸っぱい、と聞いたことがあっ、ます。で、何故 たか、動物(動物)の肉... 非道だから 駄目だ、だ、と思っ、て
証言者から君たちが学んだことや感想を書こう。	
証言者の話を聞いて君たちがこれからできることは何か書こう。	
今までに戦争体験の話しを聞いたことがありますか?	ある 誰から()、どのような内容? ない

ハ ICT活用授業のまとめ

直接聞き取りとICT活用聞き取りの差異は、音楽コンサートでいえばライブと録画の関係に似ている。直接聞き取りはひとりの話者にグループごとであれば聞き手は5、6人多くて10人程度、学年集会であれば260~270人であった。その場にいると、話し手の顔の表情、声の抑揚、聞き手の反応などからもメッセージを受け取ることができる。いわゆるライブ感覚である。

当事者に直接インタビューしての理解は、リアルで深みがある。

戦争体験者の命には限りがある。今のうちにできる聞き取りは記録化しておく必要がある。しかしながら、今後、戦争体験の継承をねらいとする授業をつくるとするならば、ICTを活用した授業方法が主流とならざるをえないであろう。ICT活用聞き取りの長所は繰り返し聞くことができ、複数の証言を聞くことができることだ。そして、教員の補足説明次第で、画面の証言は息を吹き返し、生々しい証言となって子どもたちに語りかけてくれるであろう。

私のコンピュータールームでの授業実践は、ウェブサイト『NHK 戦争証言アーカイブス』の「教育活用」欄(「朝霞第一中学校の授業」)で紹介(約 14 分間)されているので、ぜひアクセスしてご視聴、ご批評をいただければ幸いである。

②グループ討論授業『日本列島の誕生－日本人はどこから』

実施日	2016年7月11日 2限
対象	1年2組(男20人、女17人、計37人)
テーマ	『日本列島の誕生－日本人はどこから』
年間計画	第2章「古代までの日本」2節「日本列島の誕生と大陸との交流」の1「日本列島の誕生と縄文文化」(配当時間 1/3 時間)
展開	導入で地球の誕生、6億年前の Gondwana 大陸、2億年前の Pangaea 大陸に触れつつ、日本列島誕生までの理解を深めさせた。展開では、グループ討論、グループワークを交えて日本人がどのように形成されていったか(海路「対馬ルート」〈3万8000年前〉、海路「沖縄ルート」〈3万年前〉陸路、「北海道ルート」〈2万5000年前〉)を考えさせた授業実践である。

イ 授業づくりの動機〈150人のホモ・サピエンスたちに感動〉

筆者が教員になりたてのこのころ(1980年代)、「最古の人類はアウストラロピテクス」が常識であった。しかし、その後調査研究が進み、2001年にアフリカ中央部のチャドで画期的な頭蓋骨の化石が見つかった。現在のところ、最古の人類は700～600万年前に現れたサヘラントロプス・チャデンシス(トゥーマイ猿人)とされている。

サヘラントロプス・チャデンシスが初期の人類ではないかと判断された理由は、頭蓋骨の化石から、直立二足歩行の可能性と犬歯の縮小が見られたためである。身長は105～120センチメートルほどで、脳の容量はチンパンジーと同じくらいだ。その後とてつもなく長い時間をかけて、人類は進化していくことになる。猿人、原人は絶滅して、今から約20万年前に私たち人類の直接の祖先といわれるホモ・サピエンス(新人)がアフリカで誕生することになる。ホモ・サピエンスとはラテン語で「賢い人」(ホモ＝人、サピエンス＝賢い)という意味である。

約20万年前のアフリカが人類誕生の地であることがわかった。ホモ・サピエンスは強い太陽の光に対抗するため、強烈な紫外線から身を守るためにメラニン色素を増やし褐色の肌とした。人類すべての祖先は黒人であったのである。

そのホモ・サピエンスがいよいよアフリカを旅立つことになる。そのことが『人類が生まれるための12の偶然』(眞淳平著、松井孝典監修、2009年、岩波ジュニア新書)に次のように記されている。

「最初の出アフリカは、約12万年前のことではなかつたかと考えられています。/彼らは、アフリカを出て、中東地域への進出を果たしますが、その後、痕跡がばったりと途絶えてしまいます。どこかで全滅してしまったのでしょうか。/次にホモ・サピエンスがアフリカを出たのは、今から約7万～8万5000年前のことではないかと考えられています。その集団は、幼児も含

めて150人ほどだったようです。」(前掲書200頁)

私は最後の一文に目を止めて「これだ」と思った。150人のホモ・サピエンスたちだけが、何万年も住んでいたアフリカを離れようと決意した。食糧確保に困った彼らは「生きていくために旅立つぞ」と発奮したわけである。人類の進歩はこういう人たちから始まるのかと感じ入った。いつの時代でも、チャレンジ精神あふれる集団が歴史を創っていくのだなと感動した。

前述の本をさらに読んでいくと次のようなくだりがある。

「全世界に広がった現生人類の旅は、ここから始まります。アフリカから出たホモ・サピエンスは、このほかにもいたかもしれません。しかし、成功して子孫を増やすことができたのは、この一回だけか、ごく少ない回数だけだったと見られています。」(前掲書201ページ)

ワンチャンスを生かした150人がその後の人類の進歩を決定づけたのではないかと考えると何かゾクゾクしてくるのではないか。アフリカで進化したホモ・サピエンスがネアンデルタール人より優位に立ち、世界中へ移動していく。約7万～8万5000年前にアフリカを出発した150人ほどの黒人集団は、ヨーロッパに移動すると、日差しが弱いと、メラニン色素は減っていった。これが白人の起源で、ヨーロッパに移動した人類の一部はクロマニヨン人と呼ばれた。アフリカに残った人類は後のアフリカ人の祖先となった(「アフリカ単一起源説」という(前掲書202頁概要))。

チャレンジ精神旺盛な150人のホモ・サピエンスを中学生はどのように理解するだろうか、この好奇心がテーマ「日本列島の誕生—日本人はどこから来たのか」授業づくりの最大の動機となった。そこで①六大陸の形成②ホモ・サピエンスの誕生と移動③日本列島の形成④日本人の形成の四点を授業内容の柱として検討することにした。③④に関しては、最新の学説として日本に渡ってきた三つのルートが解説されている『日本人はどこから来たのか?』(海部陽介、2016年、文藝春秋)を参考にした。

ロ 授業の流れ

授業内容とそのねらいの輪郭が見えてきたところで、授業の組み立てに入ることにした。歴史学習に入ったばかりの中学一年生を対象にして、大単元「第2章古代までの日本」の「2節 日本列島の誕生と大陸との交流」(東京書籍版『新編新しい社会歴史』)の授業づくりが始まった。授業者である私は「日本列島の誕生」に注目して、授業テーマ(内容)を「日本列島の誕生—日本人はどこから」とした。教材づくりの参考書は前述『人類が生まれるための12の偶然』『日本人はどこから来たのか?』である。授業方法は、アクティブ・ラーニングのグループ討論・グループワークでとりくむことにした。

グループ討論・グループワークのポイントは、発問と討論の課題にある。まずは何について討論するか、何について作業するか検討した。日本列島の誕生の前に、地球の誕生(46億年前)、生命の誕生(40億年前)、恐竜の全盛時代(2億年前、6億5000年前に絶滅)そして現在の6大陸の形成史(大陸移動説)に注目した。7億～6億年前の Gondwana 大陸につづく2億年前のパンゲア大陸はひとつの塊であった。そこで、討論にむけての発問(課題)を次のようにした。

課題1 2億年前、大陸はひとつでした。現在の、北アメリカ、南アメリカ、ユーラシア、インドオーストラリア、南極、アフリカの大陸は下のA～Gのどこにありましたか?(次頁参照)

グループ(5～6人)の中で、「ここはユーラシアかな?」「インドはどこだろう?」と意見を出し合っている。予想が出たところで、グループの代表は前に来て発表だ。すべて正解したグループは残念がらなかったが、一つひとつ確認していく中で「わあーっ、正解だ、合ってた」

という歓声があがり、「残念・・・」という声もあがった。さて、討論が終わったところで、いったん生徒の顔を黒板に集中させ、授業者である私と子どもたちとの一問一答そして解説に入った(Cは生徒、Tは教員)。

社会科だより **日本列島の誕生**
日本人はどこから？

地球の誕生から日本列島の誕生

[] 億年前・・・地球の誕生

[] 億年前・・・生命の誕生

現在の六大大陸は、大陸の集合と分裂の繰り返しによってできあがってきました。

[7億～6億年前]・・・ゴンドワナ大陸

[2億年前]・・・パンゲア大陸

問題 2億年前、大陸はひとつでした。現在の、北アメリカ、南アメリカ、オーストラリア、南極、インド、アフリカ、ユーラシアの大陸は下のA～Gのどこにありましたか？



(答え)
A
C
E
G

(正解)

- A ユーラシア、B 北アメリカ、C アフリカ
- D 南アメリカ、E インド、 F 南極
- G オーストラリア

T「最古の人類は何でしたか、いつごろ出現しましたか？」

C「サヘラントロプス・チャデンシス」「700万年前」

T「そうだね。では猿人、原人、旧人、新人の予想画があります。どれが新人だろう？」

C「うーむ、同じようで微妙に違う顔している」

T「順番に並べてみるよ」(黒板に掲示する)

C「なんとなく移りかわりがわかります」

T「さて、現在の人類の直接の祖先は新人、ホモ・サピエンスです。人類発祥の地はアフリカ

でしたよね。さて、ここから先生も驚いたのだけれど、アフリカのホモ・サピエンスは今から 20 万年前にアフリカから旅立っています。アフリカにそのまま残っていたホモ・サピエンスは現在のアフリカ人となりました。」

T「何人のホモ・サピエンスがアフリカから旅立ったか、研究者によって明らかになってきています。どのくらいの集団だと思おう？」

C「1000人・・・1万人・・・？」

T「なんと、150人です」

C「えーっ」

T「この150人はどのようなホモ・サピエンスだったのだろうか？ リーダーは？ みんなの性格は？ ちょっと想像してみましよう。」

続けてのグループ討論、グループワークの課題は、現在の日本列島形成史に関するものにした。

課題2 日本列島形成の四枚の図 A～D を古い順に並べ変えよう。(次頁参照)

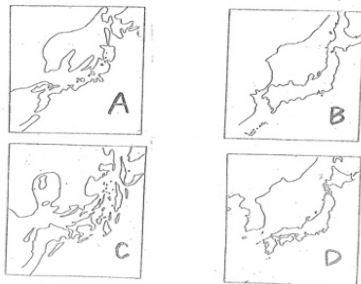
同じようにグループ討論した結果、こちらの予想はすべてのグループが正解を出した。どの子たちもほっとした表情だ。さて、いよいよ「日本人はどこから？」だ。日本人の祖先がたどった道(ホモ・サピエンスが日本列島にやってきた経路)を予想させることになる。継続してグループ討論が始まった。

※ **課題1**と**課題2**に関しては、先行授業実践記録「歴史学習に新風を」(川島孝郎、『歴史地理教育』1994年3月増刊号)を参考にした。

- 600万年～700万年前・・・最古の人類(サヘラントロプスチャダニシス)がアフリカに出現する。その後、猿人→原人→新人へと進化していく。進化の過程で、猿人、原人は絶滅した。
 - 20万年前・・・・・・・・・・アフリカで進化した新人(ホモ・サピエンス)が世界中へ移動していく。
 - 3万8000年前・・・・・・・・・・対馬ルートで日本へ渡ってくる。
 - 3万年前・・・・・・・・・・沖縄ルートで日本へ渡ってくる。縄文に人間が住み始める。朝霞の旧石器時代-泉水山が高級住宅地!!
 - 2万5000年前・・・・・・・・・・北海道ルートで日本へ渡ってくる。
 - 1万年前・・・・・・・・・・日本列島の誕生。
- 課題 日本列島形成の四枚の図を古い順に並べ変えよう。
 正解 () → () → () → ()



グループ討論の様子



(正解)
 C 1500 万年前 → A 45 万年前 → B 2 万年前
 → D 現在

課題3 日本へはどのルートでやって来たのだろうか(日本人はどこから)?

T「日本の考古学研究者は、3つのルートを最新の学説として発表しています。先ほどの日本地図にマジックで日本へのルートを矢印で書いてみましょう。」

- C「陸続きだったまづは北海道方面かな」
- C「朝鮮半島は今ほどではないけれど間に海がある」
- C「沖縄のほうから来たのかな」
- C「どうやって?」
- C「泳いでかな?」「そんなあ、ありえない」

T「それでは代表の生徒は前に来て、予想ルートを説明してください」

6つのグループのうち、5つは正解であった。1つのグループは太平洋から上陸したルートを予想していた。

T「まあ、よくわかりましたね。それでは研究者の学説、三つのルートを説明します」

説明した内容は以下の通り。三つのルートとは、海路の①対馬ルート(3万8000年前、大陸から対馬・日本が見えるので海を渡って来た)、②沖縄ルート(3万年以上前、すぐれた航海術を持ったホモ・サピエンスが草船で渡って来た)そして陸路の③北海道ルート(2万6000年前にシベリアから陸続きの北海道へやって来た)である(7)。

約3万8000年前に日本へ渡ってきた人類がホモ・サピエンスだといえる根拠は遺跡に残されているという。日本旧石器学会会長の佐藤宏之・東京大教授(考古学)によれば、3万年以上前にできたと思われる落とし穴が国内で400基ほど見つかっている。静岡県三島市では100メートルにわたり60基が連なる遺跡が発見されたとして、「これほど大規模な落とし穴群をつくれるのは、知能の高い今の人類しか考えられない」と話す(『朝日新聞』2016年6月26日「日本人はいつどこから」より)。

いよいよ、最後の課題である。3つのルートから、日本列島に渡って来た原日本人は複雑に交じり合っていく。そして、縄文人・弥生人という特徴のある人骨が発見されることになる。

顔の骨格から、どちらが縄文人で弥生人なのか予想させ、具体時に想像図を書いてもらうことにした。

課題4 私たちの祖先ともいべき原日本人は

どんな顔をしていたのだろう？（右図参照）

T「ヒントとしてまずは顔骨格の写真を二枚見せます。どちらが縄文人、弥生人？」

C「特徴は、四角い骨格と細長い骨格だ」

T「四角い骨格が縄文人と思う人は手を挙げて」
多くの生徒が手を挙げる。小学生の時の授業を思い出したのかもしれない。

T「それでは、想像図を描いてグループの中で見せ合ってみましょう」

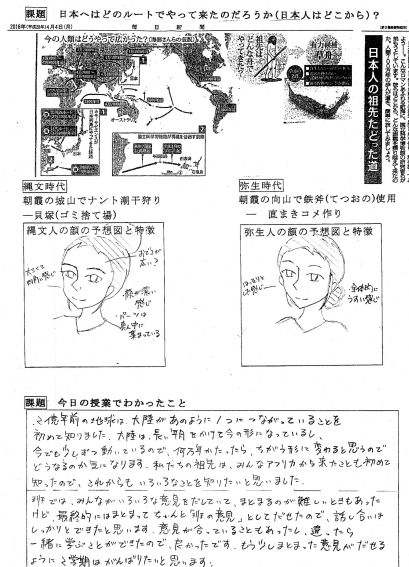
C「女の子を描いてみよう」

C「うまい、うまい」

ハ グループ討論授業まとめ

授業後の生徒への課題「今日の授業でわかったこと」から何人かの意見を紹介したい。

「2億年前の地球は大陸があのように一つにつながっていることを初めて知りました。大陸は長い年月をかけて今の形になっているし、いつまでも少しずつ動いているので、何万年かたったらちがう形に変わると思うので、どうなるのか気になります。私たちの祖先は、みんなアフリカから来たことも初めて知ったので、これからもいろいろなことを知りたいと思いました」とある女子生徒は書き、グループ討論に関しては「班では、みんながいろいろな意見をだして、まとめるのが難しい時もあったけれど、最終的にはまとまってちゃんと班の意見として出せたので、話し合いはしっかりとできたと思います。意見が合っていることもあったし、違ったら一緒に学ぶことができたので良かったです。もう少しまとまった意見がだせるように二学期はがんばりたいと思います」とまとめている。



授業風景

とってこんなうれしいことはない。

グループ討論に関する意見のみをいくつか挙げてみよう。

また、ある生徒は「ホモ・サピエンスや勇氣を持って外に出た150人ほどの人達はどんなことを考えていたのかとても気になりました。私の前世はこの150人に入っていたのではないかなと思いました。朝霞は最近できたものだと思っていたので、3万年も前からあると聞いてもっと朝霞のことを知りたいと思いました」と記している。

授業づくりの熱い思いと興味・関心をそそる教育内容は、子どもたちのゆたかな想像力を引き出し、身近な地域に結びつかせる。授業者に

「グループで考えると、自分では考えられない意見が出てきてたのしかった」

「いろんな意見をもとに考えると新しい考えを導き出せるとわかった」

「班で話し合うところで意見が対立した時があったので少し大変でした。でも答え合わせのときに答えが合っていたらうれしかったです。話し合うことで自分にはない意見が出たり、おもしろい考えが出たりするのでいいなと思いました」

自分とは異なる意見に学ぶことがたのしいという生徒の感覚は大事にしたい。またそれによって新しい考えが導き出せることを実感した生徒は、この先中学 2、3 年に進級した際に学びがより深まり、対象の本質に迫る意見を発表してくれるにちがいないであろう。

(4) まとめ—授業実践から見えてきたもの

筆者のふたつの授業実践から見えてきたものを述べたい。戦争体験を直接聞き取りできない現在、『NHK 戦争証言アーカイブス』から選んだふたりの証言ビデオは子どもたちの心に新鮮に響いた。討論授業に関しては、「日本人はどこから？」というわかりやすく興味を持てるテーマでグループ討論すると、子どもたちは身を乗り出して意見を出し合うことがわかった。中学 1 年段階からの討論授業の積み重ねが大切であることが再確認できた。

現在の学校教育環境は、ICT の進化に伴い、教育分野のコンテンツ、データがあふれんばかりである。それらを取捨選択して、自分のものにできるスキルを教員に求められてきている。教科書の単なる焼き直しではなく子どもたちの心に新鮮に響く ICT の開発と活用が求められている。ただし膨大なコンテンツ選択に膨大な時間がかかり、授業づくりが難しいひとときになったら元も子もない。討論授業に関しては、発達段階に見合ったテーマの設定がグループ討論を活性化させる。教員は常日頃耳にするニュースや目にした文献から、この單元にはこの討論テーマかなと考える習慣をつけておくと、子どもにとってわかりやすい討論テーマとは何かが見えてくるであろう。

「はじめに」で提起したように、目の前の生身の子どもとの関係性を大切にしたアクティブ・ラーニングの授業づくりが根幹になければならない。授業をつくる段階から「この子たちのためだけの教材を開発しよう」「こういう発問をして、ここで考えてもらおう」「あの子だったら、どんな意見が飛び出してくるかな」とあれこれと試行錯誤がつづき、さあ授業だと教室に向かう廊下はわくわくたのしいひとときとなるはずだ。授業実践にあたり、学期に一回、または年に二回程度の本格的アクティブ・ラーニングの計画を立て、その合間にミニ・アクティブ・ラーニングをするくらいの余裕は必要である。その実践の積み重ねのなかで、現場の教員は自分流アクティブ・ラーニングを開発していくことを課題にしてはいかかであろうか。

今後の展望ある自分流アクティブ・ラーニング開発について考えたい。小・中・高・大という校種の連続性に立っての授業づくりが望まれる。そのためには、発達段階に見合った「何を」(教育内容)「何で」(教材)「どのように」(授業方法)の順で授業をつくり上げていくことが大切であり、教育内容が乏しいと教材も授業方法も生かされないであろう。授業方法を決めてからの授業づくりでは、浅薄な教育内容で形式的な授業しか生まれれないということを体験的に知っている。そのことを確認したところで、「暗記・再生型」(一斉学習)の授業か「思考・発信型」(アクティブ・ラーニング)の授業か、ひいては「教員中心」か「子ども中心」かという二者択一ではない授業づくりをめざしたい。

そのためには、教員の絶え間ない「学び」が必要である。1970 年代から育まれてきた「ゆと

り教育」に決別して、新しい授業づくりをという発想ではなく、蓄積されてきた教育理論と教育実践に学ぶことによってこそ、新しい視点に立った欧米の受け売りでない日本流のそして自分流のクリエイティブなアクティブ・ラーニングが生み出されてくるであろう。

おわりに

本稿では「はじめに」の問題意識のうえに「1 アクティブ・ラーニング」でその歴史と現状を整理し、「2 筆者のアクティブ・ラーニング」で筆者自身(中学校社会科教員)の具体的な授業実践にとりくんだ。その結果、①教育内容、教材を重視したうえで授業方法アクティブ・ラーニング(ICT を活用した授業並びに討論授業)は有効性がある。「戦争体験をどのように次世代に伝えるか」という教育内容に対して、『NHK 戦争証言アーカイブス』というすぐれた ICT 教材は有効であり、グループ討論授業『日本列島の誕生ー日本人はどこから』では、事前の教材研究が「日本人はどこから」という教育内容をふくらませ、それが討論授業を活性化することができた。②日頃の生活指導を含めて、目の前の子どもたちとの関係性を大切にすることによってアクティブ・ラーニング(同前)は活性化する。③アクティブ・ラーニングを深めるために、学校現場では主権者教育の充実と社会全体では同調圧力に流されない自らの意見を開陳できる環境づくりが求められると自己分析してみた。

以上のように本稿では、アクティブ・ラーニングの背景とその有効性を明らかにしたが、残された課題が二つある。ひとつは授業実践上の課題であり、二つめは少人数学級実現という制度上の課題である。ひとつめの課題は、アクティブ・ラーニングによって、最終的に子どもたちにどのような力を育てたいかということである。『学力向上ブックレット』(埼玉県立総合教育センター、2013年)で、「想像力」「批判的思考力」「コミュニケーション能力」「コラボレーション能力」「ICT能力」などの「21世紀型スキル」を育てるためには「協働的な学習」の一層の充実が必要不可欠であるとして、アクティブ・ラーニングの有効性が紹介されている。現職の中学校社会科教員として、上記「21世紀型スキル」の中で中学校卒業時まで最終的に身につけて欲しい力は何か考えてみた。それは「批判的思考力」ではなかろうか。さまざまな事象に対して、多面的多角的な視点から物事を考えられる「批判的思考力」をどのように育てていくかは残された大きな課題である。

二つめは、教育界の長年の課題といえる少人数学級(当面は35人学級、最終的には欧米並みの20~30人学級)の早期実現である。財務省は、財政制度等審議会分科会(2016年11月4日)で、現在の教育水準を維持したままでも生徒数に応じた教職員の「基礎定数」と政策的に上乘せする「加配定数」を今後10年間で計約4万9千人減らせるとの試算を発表している。これに対して、文科省は「学校現場の実態を無視した根拠のない議論だ」(松野文科大臣)と述べ、「教育現場の課題に対応するには一定数の教職員が必要」と反論している。現在の40人学級では、教員が余裕をもって子どもたち一人ひとりと接することは容易なことではない。子どもたちとの細やかな関係性を大切にアクティブ・ラーニングを日常におこなうためには、教職員数の削減という方向ではなく増員して少人数学級が早期に実現できることが望まれる。

最後に、アクティブ・ラーニングを深めるために、筆者自身も学校現場だけでなく家庭教育、社会教育などすべての場面で主権者意識が育つ環境づくりに少しでも貢献していきたいことを述べて本稿を締めくくる。

注

- (1) 1970年代から80年代にかけて、林竹二は兵庫県立湊川高校(定時制)において、「田中正造」「開国」などをテーマに出張授業実践を積極的におこなった。教育から切り捨てられた子どもたちを積極的に引き受けている同校の教育の姿に心うたれ、ここに教育と人間に大きな希望を見出したのである。出張授業を重ねた結果、「授業に関するすべてを子供から学んだ」「私には授業に対する技術というものは全くないのです」(『対談教えることと学ぶこと』林竹二、灰谷健次郎、小学館、1979年、66頁)と語るに至った。
- (2) 東京大学総合教育センターが開発したプログラムに「インタラクティブ・ティーチング」講座(大規模オープンライン講座MOOC)がある。その中で紹介されているアクティブ・ラーニングの手法は以下の通り(カッコ内は筆者追記)である。
- ①ポスター・ツアー(ポスターめぐり)、②サイト・ビジット(訪問調査)、③ピア・インストラクション(学生同士の議論)、④サービス・ラーニング(奉仕活動と学習活動の統合)、⑤ロール・プレイング(役割演技)、⑥PBL(Project-Based Learning「課題解決型学習」)、⑦ジグソー法(知識構成型学習)、⑧ケース・スタディ(事例研究)、⑨グループごとの討論、⑩実験実習、⑪クラス全体の議論、⑫ピア・レビュー(学生同士の評価)、⑬Think-Pair-Share(一人で考え、二人で共有)、⑭ミニッツ・ペーパー(自分の考えをまとめる)、⑮自己評価。
- (3) 文科省初等中等教育局視学官の田村学氏は、「アクティブ・ラーニングでは、「プロセス(過程)」「インタラクション(相互作用)」「リフレクション(振り返り)」が、適切に学びの中に位置づけられるかどうか重要であり、これらの三つの視点で授業を改善することで、今まで以上に高度化された学力の育成が期待できます」と説明している(ICT活用教育を支援するSky株式会社のWebサイト『学校とICT』)。
- (4) アクティブ・ラーニングは、アメリカの大学で教授による講義型授業についていけない学生向けに開発された能動的な学習方法であり、チャールズ・ボンウェルとジム・エイソンのレポート(Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991); "Active learning : Creating excitement in the classroom"(ASHE - ERIC Higher Education Rep. No.1). Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.)によって紹介され、普及した。
- (5) 「知識構成型ジグソー法」に関して、埼玉県教育委員会は、2015(平成27)年度から5年間の事業として「未来を拓く『学び』プロジェクト」にとりくんでいる。この「プロジェクトの目的」に関して、「プロジェクトでは、生徒のコミュニケーション能力、問題解決能力、情報活用能力など、これからの時代を主体的に生きるために必要な資質・能力の育成を目指し、『知識構成型ジグソー法』による協調学習の授業づくりを中心とするアクティブ・ラーニングに関する研究に取り組むことを目的」(『県教委だより』No.693、2016年7月21日発行)としている。プロジェクトでは、『協調学習』の手法を用いた授業改善をさらに発展させるほか、従来の講義形式の一斉型授業とバランスよく展開することにより、時代に応え、埼玉の未来を拓く人材の育成を目指します(同前「はじめに」)とまとめている。
- (6) この授業実践に関しては、拙稿「NHK『戦争証言アーカイブス』に学ぶ一戦争証言者は私たちに何を伝えたいのか」(『歴史地理教育No.838』(2015年8月号、歴史教育者協議会)を参照されたい。

(7) 2万6000年以降にかかわっての日本人のルーツについては『日本列島人の歴史』（齊藤成也、岩波ジュニア新書、2016年）が参考になる。日本列島には三段階で人が渡ってきたことを述べている。第一段階は約4万年前から4000年前にユーラシアから人が渡ってきた。第二段階は4000年から3000年前に朝鮮半島、遼東半島、山東半島に囲まれた沿岸と周辺から渡ってきたらしい。彼らは第一段階の人々と混血していくことになる。第三段階は3000年前以降に、第二段階と遺伝的に少し異なる人たちが朝鮮半島から渡ってきた。彼らが日本に水田稲作を伝えたと考えられる。