

研究主題 日本史の指導法の研究

～「知識・理解」の定着をはかる効果的な授業設計のあり方について～

要約：「ゆとり教育」の下での学力低下が叫ばれる昨今、「知識・理解」の定着は大学進学をひかえる高等学校では切実な問題であり、それを実現する効果的な方法について考察した。その結果、学習内容を再構築して構造化し、その上でポイントを絞る重点化を試みることにより、授業の理解度が向上することが明らかになった。

キーワード：知識・理解 学習内容の構造化・重点化

I 主題・副題設定の理由

(1) 高等学校学習指導要領(社会科・地理歴史科)の変遷

① 問題解決学習

1947年に文部省は『学習指導要領(試案)』を出し、問題解決学習によって、真に生きた知識と主体的な判断力を育成することができると考えた。51年の指導要領では「日本史」が新設、「東洋史」「西洋史」が「世界史」に統合されたが、ここでも問題解決中心の単元学習の行き方を明確にした。しかし、単に子どもの日常生活の経験を大切にしているだけでは「はいまわる経験主義」だと指摘する声があり、また、保護者は基礎学力の低下に不安を感じていた。

② 系統学習

52年に独立を回復すると、アメリカの模倣を脱しようという動きが強まり、55年に指導要領が改訂された。ここでは「一般社会」と「時事問題」が「社会」に一本化されたが、これは問題解決学習から、知識内容の系統性を重視する行き方への転換であった。60年の改訂は文部省「告示」という拘束性を持った形で出され、指導要領体制の確立が一層進んだ。ここでは、普通科に対して5科目全てを履修させる教育課程となっており、系統学習への転換という方向性が一層推進された。63年に経済審議会が提示した「能力主義の徹底」により、受験競争激化に拍車がかかり、その一方で、いわゆる“落ちこぼれ”が問題視され始めた。70年に改訂された指導要領では、必修科目数は4科目とされたが、過激な受験競争下で科目数を絞って専門性を高めるという点では、これも「能力主義の徹底」につながるものであった。

③ 「ゆとり教育」

高度成長から安定成長に移行した78年に指導要領が改訂され、高校社会科に「現代社会」が新設された。しかし、この科目は従来のような知識伝達型の授業になじまず、授業構成が難しいといった課題を持ち、また、極端な場合には、社会科はこれだけで終わらせることもできることになった。87年、教育課程審議会答申により、前回の改訂で打ちだされた「ゆとり教育」が継承・発展された。高校社会科の最大の

変化は「地理歴史科」と「公民科」に解体したことである。これについては、「国際化の進展が著しい今日、(中略)時代的要請を踏まえ」としているが、当然賛否両論があった。また、小中高12年間で一度も「世界史」をまとまった形で学ぶことがない教育課程が問題となり、「世界史」必修となった。98年、教課審が「[ゆとり]」の中で『特色ある教育』を展開し、(中略)[生きる力]を育成する」とし、99年、高等学校の指導要領も改訂された。地歴科では、内容の重点化の他、「歴史的思考力の育成を一層重視する観点」から、主題学習の充実が図られた。しかし、「ゆとり教育」における学力低下が懸念される中で、事実上「学力向上路線」へ転換し、99年度版指導要領も03年に一部改正された。

(2) 学力低下問題

① 学力低下論争

現在の学力低下論争においては、学力を「新しい学力観」の4観点で言うところの「知識・理解」に限定した狭義の捉え方と、他の3つも加味した広義の捉え方が対立している。そのため、「学力をどのようにとらえるかの立場の違いにより議論がかみ合っていない」のは否めない。狭義に捉える論者は学力低下を憂慮して、その原因を作っている「ゆとり」などの教育改革に反対し、それに対して、学力を広義に捉える論者は学力問題を楽観し、「ゆとり」の中で「生きる力」を育もうとしている。一方で、学力低下を憂慮しつつ、その解決のために教育改革を進めるべきとする「第三の論者」も存在する。

② 文部科学省の対応

i 『平成12年度 我が国の文教施策』

「教育改革Q&A」の中で、文部科学省は「高等学校卒業レベルの教育内容の水準はこれまでどおり」と回答し、「ゆとり」どころか、高校へのしわ寄せが厳しくなっていることが明らかとなった。

ii 「学びのすすめ」

2001年に「生徒の学習到達度調査(PISA)」の結果が公表されると、文部科学省は翌02年、「確かな学力の向上のための2002アピール『学びのすすめ』」を出し、「確かな学力」向上のための指導に当たっての重

点として、5つの方策を示したが、その中でも特に「発展的な学習で、一人一人の個性等に応じて子どもの力をより伸ばす」「学びの機会を充実し、学ぶ習慣を身に付ける」「確かな学力の向上のための特色ある学校づくりを推進する」あたりから、文部科学省が「ゆとり教育」から学力重視へ路線変更していったことを読み取ることができる。

iii 学習指導要領改正

中央教育審議会は2003年、学習指導要領に関して、「当該科目を履修するすべての生徒に原則として指導すべき内容が示されている」としてその「基準性」を明確化した上で、「生徒の実態に応じ、学習指導要領に示されていない内容を加えて指導することも考える必要がある」としている。また、いわゆる「はじめ規定」について、「指導するに当たっての範囲や程度を明確にしたり、学習指導が網羅的・羅列的にならないようにしたりするための規定」であって、「実態等を踏まえて個性を生かす教育を行う場合には、この規定にかかわらず(中略)指導することも可能」としている。そして、これら「基準性」や「はじめ規定」それ自体が問題なのではなく、それらの趣旨についての周知が不十分であると指摘し、その改善策として99年度版学習指導要領も03年に一部改正され、「各科目の内容の取扱いのうち内容の範囲や程度等を示す事項は、(中略)学校において必要がある場合には、この事項にかかわらず指導することができること」という1項目が追加された。

(3) 主題・副題の設定

以上の状況と高等学校に対する社会的要求に鑑み、本研究では、「新しい学力観」で示された、4観点のうち、日本史における「知識・理解」の定着を目標とする効果的な授業設計のあり方について、研究することとした。

II 本校の現状

(1) 日本史教諭へのアンケート

ほとんどの生徒が大学進学を目指す進学校では、つい多くの事項を授業で扱おうとしてしまう。そこで、日本史の授業でどれくらいの事項が扱われているのかという実態を調査した。生徒が使用している用語集の「鎌倉時代」に収録されている必須用語A(191語)、重要用語B(80語)、発展用語C(121語)、参考用語D(260語)、合計652語について、必ず教えるようにしているもの、できるだけ教えるようにしているもの、ほとんど教えないものに区分した。

その結果、A～Cに関しては、極力教えようという姿勢が見られるが、Dに関しては、授業内容を深めるために、本当に必要なものだけ取り扱っているという実態を把握できた。

(2) 日本史選択者へのアンケート

学習内容3割削減の「ゆとり教育」を受けて入学してきた生徒の意識調査を行うことで、本校の生徒像の一端を明らかにすることとした。2005年に発表された「平成15年度高等学校教育課程実施状況調査」の結果と、本校の日本史選択者との共通点や相違点を

比較するために、その質問紙による設問の一部に独自の設問を加えてアンケートを実施した。

その結果、日本史の授業は好きで理解度も高いことが明らかになった。しかしその一方で、更なる「知識・理解」の定着を図ることができるような授業の改善が必要だということも言える。

III 学習内容の構造化・重点化

(1) 構造化・重点化とは

学校現場では、「ゆとり教育」で学習内容を厳選されて入学してきた生徒が、卒業時にこれまでと同等の学力レベルに達しなければならない一方で、完全学校週5日制の導入により、授業時数が削減されざるを得ないという矛盾がある。この矛盾を解決するためには、1時間内で提示できる情報量を増やすなど、授業の工夫が不可欠であるが、1時間内で多くの内容を教えるのには限界があり、また、闇雲に内容を増やしたのでは、生徒の理解や思考を深めることにつながらない。

そこで考えられるのが学習内容の重点化である。重点化とは、『教育福島』(1976)に、「内容を羅列して、すべて同様な程度に取り扱うことを避け、(中略)最も重要な内容に絞り、他の内容は関連的に扱われるよう工夫することである。(中略)ただし、重点化ということは、省略化を意味するものでない」とあるように、1時間の授業で最も生徒に理解させたい事項を一つに絞り、他の事項はそれを理解させるために位置付けることにより、軽重の差をつけるが、必要なことは全て教える授業構成のことであると考える。

学習内容の重点化にあたって留意すべきことは、歴史の流れを踏まえながら重点化する内容を精査することである。重点化を図ることにより、授業が一話完結型になり、前後のつながりが理解し難くなる恐れがある。少なくとも単元の中での歴史の流れを踏まえ、その流れの中に重点化すべき事項を位置付けなければならない。

そこで、学習内容の重点化に先立って必要になってくるのが構造化である。各単元において、学習内容を整理してグループ化を図り、それぞれのグループ内における各項目間やグループ間の関連を考察し、更には、政治・文化・経済など分野間のリンクを因果関係などによって位置付けていく。その中から1時間の授業で扱う部分を抜き出し、学習内容を同様に構造化し、重点化するポイントを絞っていく。

(2) 単元全体の構造化

① 政治史

まず、鎌倉時代の政治史を幾つかに時期区分し、グループを設定した上で、各グループ内において授業で扱う事項を配置し、それらの因果関係や他グループとの関係を考察した。

② 文化史

鎌倉時代の文化の特色として、公武二元文化、新仏教の成立と仏教の影響、大陸文化の影響が挙げられ、それを核に構造化を試みた。

③ 社会経済史

社会経済史においては、年代によって厳密に時期区分することは不可能なので、大まかな流れを構造化せざるを得ない。そのため、構造化の趣旨に適合させやすい分野と言えるかも知れない。但し、それだけに事項の因果関係を的確に結びつける必要があり、鎌倉時代の社会経済史についてのかなり深い認識と教材研究が求められる。

④ 3分野の関連性

政治・文化・社会経済は独立して存在するのではなく、相互に関連し合いながら歴史を構成している。しかも、蝶つがいのように特定のポイントでもってリンクしているのではないが、今回は構造化・重点化という観点から、あえて関連性を象徴していると思われる事項に代表させてリンクを試みた。

i 政治史→文化史

ア) 治承・寿永の内乱後の「南都復興」を、慶派の活動の背景として位置付けた。

イ) 承久の乱による公家勢力の「政治的敗北」を、伝統文化継承者としての公家の地位と関連付けた。

ii 政治史→社会経済史

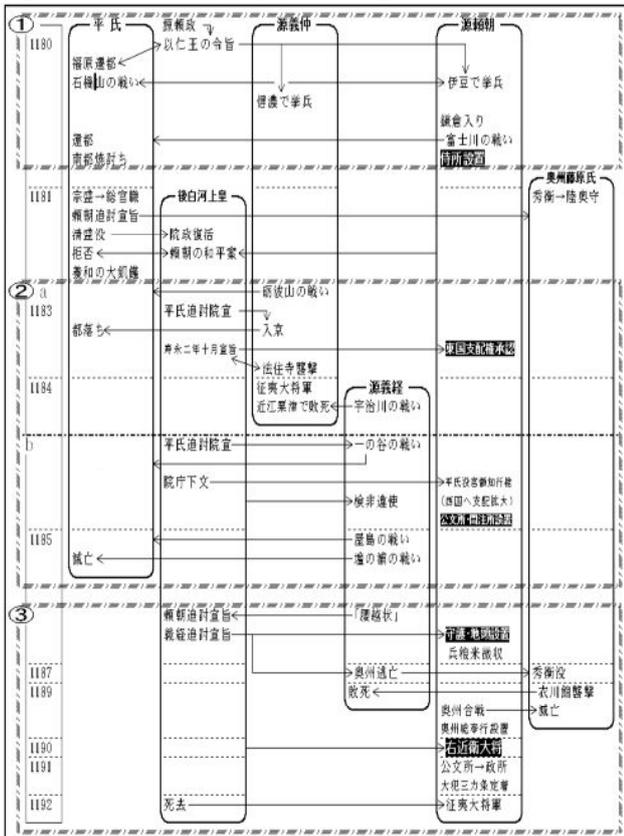
ア) 新補地頭の設置以後の「地頭の支配強化」を、自立してきた農民との対立関係として位置付けた。

イ) 元寇による「御家人の窮乏化」を、貨幣経済の発達による「御家人の窮乏化」と関連付けた。

今回は政治史→文化史、政治史→社会経済史という方向での関連付けを行ったが、当然逆方向もあり、また、文化史⇔社会経済史の関連付けも必要である。

(3) 1時間単位の構造化

① 政治史…「鎌倉幕府の成立」



構造図[鎌倉幕府の成立]

学習内容の構造化・重点化にあたって、まず源頼朝と、平氏を含めた諸勢力との対抗関係を重視した。その上で、それらの対抗関係の変化に基づいて3段階に時期区分し、それと関連させて鎌倉幕府成立の過程を段階的に捉えることに重点化した。その後、構造図を教材化したワークシートを作成した。

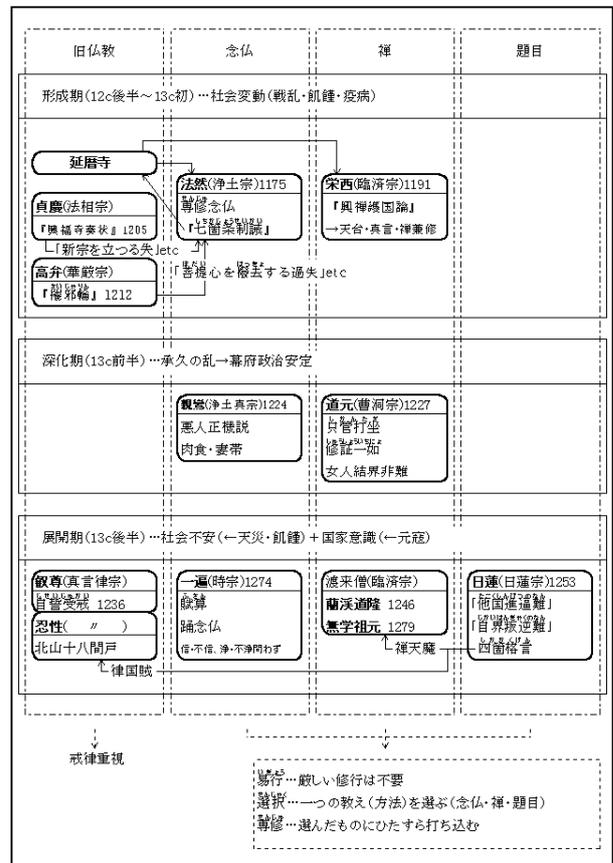
作成に際しては、学習内容の重点化を図りながらも、取り上げる事項はできるだけ減らさないよう留意した。その目安として、Ⅱで行った、日本史教諭へのアンケート調査のうち、今回の授業範囲に相当する部分と比較した結果、ワークシート上の数は概ね同数の事項を扱っていると言える。

② 文化史…「鎌倉仏教」

従来の授業では一般的に、法然・親鸞・一遍の浄土教系と日蓮の他力本願系諸宗に続いて、栄西・道元の説明、そして旧仏教界の動向(再興)という順番で扱われてきたが、今回、学習内容の構造化にあたって以下の点に留意し、鎌倉仏教の全体像を把握できるようにした。

ア) 従来過小評価されてきた旧仏教の主体性を重視し、少なくとも新仏教と同等のウエイトを置く。

イ) 従来系統別に構成されていたものを、時間軸で区切り、形成期、深化期、展開期として構成した。



構造図[鎌倉仏教]

今回の「鎌倉仏教」を扱う文化史の授業では、構造図を基に学習内容に思い切って軽重をつける重点化を図るため、板書形式の授業とした。その際、鎌倉時代の新・旧両仏教に見られる、広く民衆を救済しようとする民衆性も理解できるように留意して板書案を作成した。

一方で、板書形式の授業にした上、学習内容の重点化を図ったことにより、扱う事項が減少したのを補うために、構造図を生徒用に平易化した参考資料を作成した。しかし、用語集に記載されている「鎌倉仏教」に関する用語の数や日本史教諭へのアンケート結果と比べても数値の上での減少をカバーできてはいない。そこで、A～Cの用語について、用語集に収録されていないが、今回板書案や資料で扱われなかった事項に関して検討をしてみた。その内訳は、A→5語、B→3語、C→6語であるが、これらの用語のうち、「一向宗」など6語は他の用語の別称であり、また、「禅宗」など5語は板書や資料で扱わなくても、授業の中で必然的に口頭で説明する事項であって、いずれの場合も数値としては表れないが、プラスして考えることができる。今少し検討を要する語も含まれるが、A～Cの事項についてはほぼ取り上げ、板書で扱うか資料で扱うかによって軽重をつけるという学習内容の重点化がなされたことになる。

IV 実践授業

(1) 指導計画(総時数 11時間)

- 第1次 鎌倉幕府の成立(2時間)
- 第2次 武家政治の展開(2時間)
- 第3次 鎌倉武士と農村の生活(2時間)
- 第4次 鎌倉文化(3時間)
- 第5次 蒙古襲来と幕府の衰退(2時間)

(2) 鎌倉幕府の成立(第1次の第1時)

① 本時のねらい

源頼朝が鎌倉幕府を成立させていった過程を、平氏をはじめとする諸勢力との対抗関係の変化に留意しながら、段階的に理解する。

② 結果と考察

今回の実践授業は、構造化を基に、「鎌倉幕府の成立を段階的に理解する」ということに重点を置いて行った。しかし、ワークシートに載せたほとんどの事項を説明しようとしてしまったため、「平氏滅亡」までしか行かず、その後の「守護・地頭の設置」や「右近衛大将」という重要な部分をやり残してしまった。そのため、実際に授業で扱った事項は当初ワークシートに盛り込んだ予定の数より減少することとなった。授業は途中までしか行かなかったが、その範囲で理解度・内容量・ポイント・感想を問うアンケート調査を行い、検証することとした。

その結果から今回の実践授業について総括すると、授業の内容が「よく理解できた」「だいたい理解できた」と回答した生徒は合わせて76.4%で、事前アンケートの62.5%を上回っていることから、学習内容の構造化・重点化という点では、ワークシートの上では目的が達成されたと言える。しかし、授業が途中までしか行かなかったために、本時のねらいである「鎌倉幕府成立の過程を段階的に理解する」という点では不十分であった。また、ワークシートに沿って穴埋めをしていく授業だったので、授業の内容量として「どちらかといえば少ない」と答えた生徒

が14.7%あり、やや物足りなく感じている生徒もいた。授業の展開も重点化を図る必要がある。

(3) 鎌倉仏教(第4次の第1時)

① 本時のねらい

旧仏教の主体性に留意しながら、民衆性の視点から鎌倉仏教の全体像を理解する。

② 結果と考察

今回は、重点化を徹底するために板書形式で実践授業を行い、参考資料によって補足を加えることとした。前回同様、授業後にアンケート調査を行い、その結果から今回の実践授業を総括すると、理解度の点では「よく理解できた」「だいたい理解できた」と答えた生徒は、合わせて76.4%から86.1%に増加し、しかも、前回の授業で14.7%あった「理解できなかったことが多い」という回答が0%になったことや、事前アンケートで文化史を分かりにくい分野として挙げた生徒は、全体で54.7%に対して、当該クラスでは61.5%であったにもかかわらず、今回の授業で高理解度を示す数値が出たことは、構造化・重点化の成果と考えて良い。更に、板書のみならず、授業の構成・展開も重点化を図り、時間軸に沿った授業構成にしたため、ポイントとして「鎌倉仏教の展開」と捉えた生徒もおり、また、その展開の中で旧仏教を扱ったため、旧仏教の主体性に着目した生徒もいて、本時のねらいの「鎌倉仏教の全体像を理解する」という点ではある程度成果が認められる。しかし、民衆性を意識させるつもりだったが、それに気付いた生徒はほとんどいなかった。

V まとめ

(1) 学習内容の構造化・重点化の意義

本研究では、日本史における羅列的な知識の教え込みになりがちな学習を少しでも改善し、効果的に「知識・理解」の定着をはかることができ、ひいては生徒の進路実現の一助となる授業のあり方として、分野ごとのポイントやそれらの関連性という観点から、網羅的・羅列的になりがちな学習内容を再構築する構造化を行い、それを踏まえて、1時間ごとの授業におけるポイントを明確化する重点化を試みた。その結果、政治史のみならず、特に、苦手意識を持っていた文化史においても「知識・理解」の定着を助け、また同時に、「関心・意欲・態度」が高まり、それが更なる「知識・理解」の定着にもつながると考えられる。

(2) 今後の課題

- ① 種々の構造化・重点化に対応するために、それぞれの状況に応じて改変が可能な汎用性のある基本的モデルを作成する必要がある。
- ② 本研究では、授業の理解度が向上し、「知識・理解」が定着したことは確認できた。しかし、一度定着したものを維持していく方策として、構造化・重点化がどの程度有効であるかは今後の課題である。