

社会科の「深い学び」を実現する授業づくり

「社会科」の本質

科学的社会認識形成を通して、市民的資質を育成する教科

社会認識



「社会がわかる」

市民的資質



「合理的判断をもとに市民としてふさわしい行動をする」

社会科の授業を通して「何ができるようになるのか」

社会科が育成を担う「新しい時代に必要な資質・能力」

【社会科の学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性等】

- ・社会的事象について主体的に調べ分かれようとして課題を意欲的に追究する態度
- ・よりよい社会の実現を視野に社会に関わろうとする態度
- ・多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される自覚（他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚）や愛情（我が国の国土や歴史に対する愛情）

【生きて働く社会科の知識・技能】

- ・我が国の国土と歴史や現代社会の政治、経済、国際関係に関する理解
- ・調査や諸資料から、社会的事象に関する様々な情報を効果的に収集する・読み取る・まとめる技能

【社会的事象に関する未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等】

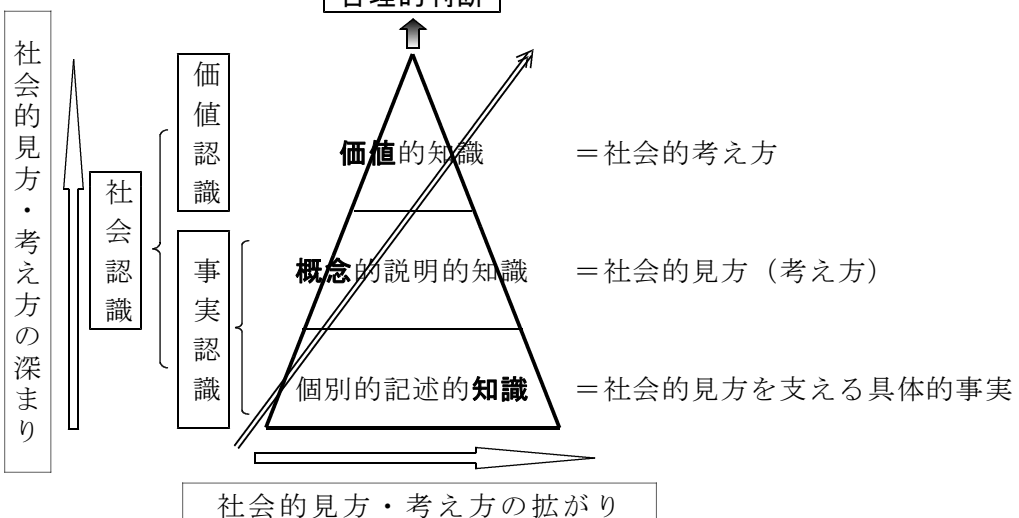
- ・社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を多面的・多角的に考察したり、社会に見られる課題を把握し、解決に向けて複数の立場や意見を踏まえて選択・判断したりする力や現代の諸課題について公正に判断したりする力
- ・思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力

市民としての行動

感情

意志力(信念・社会参加技能)

合理的判断



<社会認識・市民的資質の育成の構造>～社会的見方・考え方の位置づけ～

岡崎誠司(2013)『見方考え方を成長させる社会科授業の創造』風間書房

及び答申別添資料3(2017)より作成

「社会的な見方・考え方」と「深い学び」に向かう「問い」の相関

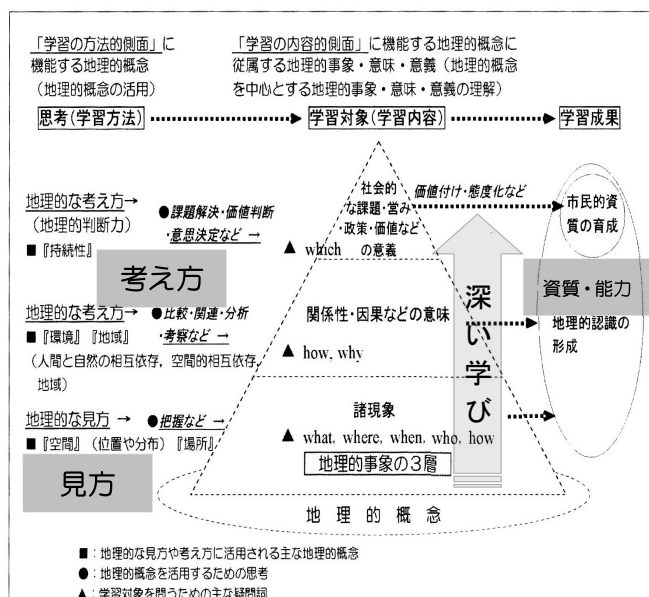
「現代社会の見方・考え方」と「問い」		
見方	・現代社会の諸事象（法・経済、国際社会）	→それにはどのような意義があるか。 →それにどのような目的があるか。
	・事象相互の関連（背景・原因・結果・影響）	→それが成立された背景にはどのようなことがあったか。 →それはなぜつくられたか。
考え方	・課題解決	→どのような課題があり、どうしたらよいか。
	・価値判断	→どちらがよいか。
	・意思決定	→どうすべきか。



「地理的な見方・考え方」と「問い」	
見方	・位置や空間（絶対的、相対的）：規則性・傾向性、地域差など →それはどこに位置するか。 →それはどのように分布しているか。
	・場所（自然的、社会的など） →そこはどのような場所だろうか。
考え方	・人間と自然の相互依存関係（環境依存性、伝統的、改変、保全など） →そこでの生活はまわりの自然環境からどのような影響を受けているか。 →そこでの生活はまわりの自然環境にどのような影響を与えているか。
	・空間的相互依存作用（関係性、相互性など） →そこはそれ以外の場所とどのような関係をもっているか。
	・地域（一般的共通性、地方的特殊性） →その地域は、どのような特徴があるだろうか。
	・課題解決 →どのような課題があり、どうしたらよいか。
	・価値判断 →どちらがよいか。
	・意思決定 →どうすべきか。

「歴史的な見方・考え方」と「問い」	
見方	・時系列（時期、年代） →どの時代か。 →何年か。
	・諸事象の推移（展開、変化、継続） →どのように展開（変化）したのだろうか。
考え方	・諸事象の比較（類似、差異、特色） → ～と～では、異なる点（共通点）は何か
	・事象相互のつながり（背景、原因、結果、影響） → ～は、どうして起きたのだろうか。 → ～と、どのような関連があるのだろうか。
	課題解決 →どのような課題があり、どうしたらよいか。
	価値判断 →どちらがよいか。
	意思決定 →どうすべきか。

◆「社会的な見方・考え方」と「深い学び」の関係（「地理的な見方・考え方」を例に）



「学習の内容的側面」と「学習の方法的側面」に機能する地理的概念からみる
地理的な見方・考え方、地理的事象、地理的認識などの学習展開上の関係（吉田2016）

「深い学び」とは…

知識が構造化された状態



【授業づくりの視点】

- ・科学的・社会的認識形成と市民的資質育成を統合的に行う＝『社会科の本質』
- ・知識・概念・価値を構造化した授業構成 → 「よりよい社会を築く力」
- ・「深い学び」の状態への手立てが、「資質・能力」を育成することにつながる。

実践事例 1

1 単元について

(1) 単元名・学習課題

第1学年 歴史的分野

歴史のとらえ方と調べ方

「なぜ蒙古襲来絵詞には異なる絵が存在するのだろうか」

(2) 単元設定の趣旨

本単元は、中学校における歴史的分野の導入単元である。本校で使用している歴史的分野の教科書、帝国書院『中学生の歴史』では、「歴史の調べ方・まとめ方・発表の仕方」として、「ある博物館」に展示されている2つの「支倉常長像」を比較して、問いを立てたり、問いを追究したりしていく過程が書かれている。生徒は教科書に描かれたキャラクターが行う探究学習を体験することを通して、フィールドワーク等の調査によって収集した情報を、年表や地図にまとめたり発表したりする調査の方法や手法、課題解決の流れを身に付ける構成となっている。この構成では、歴史学習の方法を技術的に説明しているものに過ぎず、歴史的事象について、他の事象との因果関係や時間の推移に伴う変化などを論理的に考察し、その事象がもつ意義や意味を解釈したり、複数成立する解釈の根拠や論理を説明したりする歴史的思考力の育成を目指す単元開発を行うことは難しい。また、帝国書院の教科書に例として挙げられている支倉常長は、小学校学習指導要領に示された小学校の歴史学習で「人物の働きを通して学習できるよう指導すること」として取り上げられていないため、中学校学習指導要領の「小学校での学習を踏まえて」の部分と整合性がとれない。そこで、本単元では、現在発行されている小学校6年生・社会科の教科書に全社共通して取り扱いのある「蒙古襲来絵詞」を教材として取り上げる。

「蒙古襲来絵詞」については、元軍の戦い方や「てつはう」について描かれた唯一の資料として、小中学校の歴史学習における定番資料として活用されている。しかし、蒙古兵と日本の騎馬の描き方の違い、赤外線写真による検証結果などから、近世以降に加筆されたものであると



図1 御家人の三井三郎資長が元軍を追い込む様子



図2 竹崎季長が元軍と対峙する様子

して考える説を福岡県の九州国立博物館では紹介している。仮にその説が正しいとしても、いつ、誰が、なぜ描き足されたかについての詳細は分かっておらず現在においても諸説ある。

蒙古襲来絵詞の研究者である橋本(2018)は、赤外線写真研究によって、紙継ぎの順序が入れ替わっていると主張する。図1は現在の絵巻では、竹崎季長より右(時間軸で言うとなら図2より前)に描かれる。つまり、三井資長が元軍を追い払った後に、竹崎季長が元軍と対峙している様子が描かれている。しかし、それでは三井と竹崎がともに行動したとは考えづらく、詞書とも矛盾が生じる。そのため、元の絵巻では、時間軸に沿って右から順に馬に乗る竹崎、元軍を追う三井、逃げ惑う元軍であり、図2に描かれており竹崎と対峙している元軍は描かれていなかったとしている。もともと竹崎と対峙する元軍については、他の元軍と描かれ方や色合いに違いがあることから、いつの時代かは明確でないにしても後世の描き足しが定説となりつつあるため、詞書とも辻褄が合い説得力がある。

また、佐藤(2016)についても、竹崎季長と対峙する蒙古兵3人の描かれ方は、その他の蒙古兵の描き方と線の太さや輪郭、表情の描き方が大きく異なっており、後世に加筆されたという説を主張している。

一方で、服部(2017)は、上記の説をすべて否定し、蒙古兵3人の加筆はないと主張する。竹崎が射撃の名手であるものの、てつはうによって暴れた馬の操作はできず、落馬寸前の状態から完璧に矢を射ることはできない。

もし、蒙古兵3人が後世による加筆だとすれば、竹崎の馬はなぜ暴れているのか、竹崎はなぜ膝から流血しているのか等、矛盾点が複数生じることから、この場面を、異なる時間軸が同時に描かれた「異時同図法」と捉えるべきだと述べている。

本単元では、あえて定説が定まっていない「蒙古襲来絵詞」を取り上げることで、生徒は既習事項やレディネスにとらわれない自由で活発な意見交換を促したい。その活動を通して、歴史とは、当時の事象を物語ることによって再構築された解釈による事実であることを追体験させ、今後の歴史学習を行う上で主体的に取り組むだけでなく、批判的思考力をもって歴史と向かい合う姿勢を期待したい。

（３）生徒の実態

地理・歴史的分野ともに、単元のはじめに社会的な「見方」を働かせ、「どのような」「どのように」といった基礎的・基本的な社会的事象を確認する学習を行う。それを基に、社会的な「考え方」を働かせる「なぜ」から始まる学習課題に取り組ませることで、できごとの原因や社会のしくみ、法則などの概念的知識を獲得する学習を行っていく。そして、単元の終わりに「どちらにすべきか」や「最も重要なものは何か」といった価値判断や意思決定を行う学習課題を提示することで、価値的知識を獲得する学習を行うようにしている。特に、価値判断する学習では、討論を学習活動に取り入れることで、社会認識形成を期待している。その理由は、討論を通して、自分の意見を発言したり、他者の意見を聞いたりすることで、全体での議論を深める過程において、自分の立場との共通点や相違点について社会科の「見方・考え方」を働かせながら比較・分類することが可能であり、異なる視点や価値観に気付くことができるからである。そのため、思考力・判断力・表現力等を育む効果が期待される。

本単元は、中学校における歴史的分野の導入単元である。他の公立中学校と比べ、県内外の多数の小学校から本校に進学してきている生徒の実態を踏まえ、今後の歴史学習を見据えた際に基本となる「課題学習の流れ」や学習を進める上で必須となる「歴史的な見方・考え方」

を確認したり、獲得したりさせたいと考えている。また、その過程では、小学校でも学習している「蒙古襲来絵詞」の竹崎季長が元軍と対峙する場面を取り上げ、事実と異なる描写が見られたり、加筆されたりしていることについて多面的・多角的に考察し、根拠をもとに自らの立場や意見を表明する力を養いたい。

（４）指導の構え

本校の研究主題は「主体性の高まりを目指す課題学習」である。本校が定義する「主体的な生徒像」とは次に挙げる5つである。①意欲的である②自発的、自主的である③価値追究が目的である④個性的である⑤創造的である。そしてそのような生徒を育成するために、学習の目的や計画をもたせ、方法を理解させる必要があると考えている。中学校における歴史学習の導入となる本単元では、今後主体的に学ぶ生徒を育成する基礎となる探究の流れを体験させながら理解させたい。そのために、「課題設定」、「仮説を立てる」「史資料を基に検証する」「まとめる、振り返る」といった基本的な流れに沿って学習を進めたい。また、学習指導要領に「小学校での学習を生かして」とあることから既習事項である「蒙古襲来絵詞」を題材とした。授業では、生徒に小学校での既習事項を想起させる問いやそれに基づく問答を通して、歴史学習を行う際に必要な歴史的な「見方・考え方」を獲得させたり、働かせたりさせながら、蒙古襲来絵詞が事実と異なる描き方をされていたり、後世に加筆されたりしたのではないかという資料について吟味・考察し、自身の解釈を表現させたい。また、その過程において、史資料を扱う際の注意点や上記の探究の流れについても身に付けさせたいと考えている。

（５）単元の目標

- ・時期や年代、推移、各時代の背景や因果関係に着目して、探究活動の流れに沿って課題を追究し、史資料から読み取った内容を適切に表現することができる。

【思考・判断・表現】

- ・年代の表し方や時代区分の意味や意義について理解した上で、史資料から歴史に関する情報を読み取ったり、年表などにまとめたりすることができる。

【知識及び技能】

- ・歴史的な事象についての問いに対して仮説を立て、史料から協働的に仮説の検証を行ったり、自身の仮説を修正したりしながら現代の私たちとのつながりや歴史学習を行う上での要点を見いだすことができる。

【学びに向かう力・人間性等】

(6) 単元の全体計画

第1次：「年代の表し方や時代区分にはどのようなものがあるだろうか」（1時間）

第2次：「なぜ蒙古襲来絵詞は事実と異なる描かれ方をしたり、後世に加筆されたりしたのだろうか」（3時間）

2 本時の学習（4/4 時間）

(1) 本時の目標

- ・「蒙古襲来絵詞」についての史料から読み取った内容を、多面的・多角的に解釈し、トゥールミンモデルを用いて、自身の仮説を表現することができる。

【思考力・判断力・表現力】

- ・課題や問いを追究する過程において、「歴史的な見方・考え方」を働かせながら考察しようとしている。

【主体的に学習に取り組む態度】

(2) 展開（略案）

1 本時の学習課題を確認する

2 前時に出し合った仮説を、資料を基に、検証する

- ・詞書自体が複数存在しており、詞書が後世に書かれたものであるため、本当は先懸しており、現存している絵画が事実に近いのかもしれない。
- ・蒙古襲来絵詞は、竹崎季長が恩賞をもらった後に、描かれているため、恩賞をもらうために嘘を描いたというのは違いそうだ。
- ・竹崎季長が、安達泰盛に恩賞を訴える場面で、事実と異なる説明をしたことも含めて、後世に正しく伝えようとしたのではないか。
- ・蒙古襲来絵詞は、加筆されておらず、竹崎季長が元軍に苦しんだ様子を描かせることで、自分が苦戦しながらも元軍を撃退した立役者であることを示したかった。また、竹崎（もしくは竹崎の支持者）は後世に竹崎の偉大さを語り継

ぎたかったから元軍を追い払っているように描いた。

- ・この時代は、寺社も祈祷をした名目で、恩賞をよこすよう主張していたため、たくさんの敵を撃退した自分たち武士の方が、功績が大きいことを示すため。
- ・実際には先懸していないが、先懸しているように見せた方が、自身の功績の大きさや偉大さが分かり、得になると考えたから。
- ・恩賞をもらうためにあえて、大変だったように描かせたが、厳しい幕府の財政の中で、恩賞をくれた安達泰盛に感謝を示すために後世、正しく描かせた。

蒙古襲来絵詞について、どの説が正しいのだろうか

3 新たな問いについて考察し、解釈を発表する

- ・絵詞自体の信憑性が怪しく、小学校で学習した教科書に載っている様子が元寇の真実だと考えられる。三人の蒙古兵が加筆されたかに関しては分からない（判断できない）。
- ・赤外線を使って、これまで分からなかった加筆の後が分かるから、竹崎季長は、三井三郎らと元軍に対峙したのであって、やはり先懸はしていないと考えられる。
- ・加筆はなく、竹崎季長が絵師に描かせた時点から三人の蒙古兵は描かれていた。そうでないと竹崎季長の馬が驚かないだろうし、味方がいたならば、小学校で習った1人対集団という構図にもならないから苦戦もしないだろう。
- ・逃げ惑う蒙古兵と、竹崎季長と対峙している蒙古兵の描き方は明らかに描き方が違っているため、後世により事実を正しく伝えるため、もしくは当時の人の歴史観を反映した加筆だと考えられる。

4 これらの説に、定説がないという説明を受ける

3 学習評価の状況

歴史的な「見方・考え方」を獲得する授業として、位置付けているため、本実践では、プリテスト・ポストテストで、「歴史を学習する上で大切なことは何だろうか」という自由記述の問いを行った。その結果が、次頁図3の通りである。なお、本校は附属小学校からの連絡進学があり、プリテスト・ポストテストをともに受験した149名のうち、59名が附属小学校出身の生徒であるため、附属小出身者とその他の公立小学校出身者で、データを分けている。

図3中の「合計」に示すとおり、「大切なこと」として、生徒が挙げる個数が増加した。このことから生徒の考える「歴史的な見方・考え方」が広がったと言える。

以下、内容面について、プリ・ポストテストを通して、比較的多くの生徒が挙げた項目を示す。

プリテスト・ポストテストを通して、最も多くの生徒が回答したものは、「できごとの因果関係を見いだす」である。生徒は、出身小学校を問わず小学校段階から、歴史学習において複数の事象を組み合わせて考えることがなされていることが分かる。

また、小学校での歴史学習は人物学習であるため、特定の人物に寄り添った学習が行われている。その結果、プリテストでは、「人物の思いや考え方を考える」ことを挙げた生徒が多かったと推測される。これについては、ポストテストで数が減少したものの蒙古襲来絵詞を取り上げる際、竹崎季長を中心に据えて学習を進めたことに原因があるのではないかと推測される。

プリ・ポストテストで挙げた生徒の数の差が大きかった項目を2つ示す。

一点目は、「重要な人物や語句、年号を覚える、知る」である。定説のない「蒙古襲来絵詞」を用いて、生徒に自由な議論を促し、資料を自らの解釈で読み取らせたことで、中学校の歴史学習では、中学入試のために暗記し

た知識だけでは、学びを深めることが難しいと考えた生徒が一定数いたのではないかと推測される。

二点目はそれにもなって、「根拠を明確にする、トゥールミンモデルを使う」である。トゥールミンモデルを授業で用いることは、本学年の生徒全員が初めてであった。ある生徒は、小学校は「根拠」としてどの資料かを示すだけでよかったが、中学校では、「理由付け」までしなければいけないことに驚いたと話していた。このことからトゥールミンモデルを用いることが新鮮で、印象に残った可能性があると考えられる。他に、「偏った見方をしない、多面的・多角的に捉える」「教科書や資料を鵜呑みにしない、複数の資料を根拠にする」が大幅に増加している。単元の導入で、「蒙古襲来絵詞」について知っていることを問うと、「鎌倉時代に起こった」「現在のモンゴルから広がった元が巨大な帝国を築いていた」という既習事項だけでなく、「元軍やてつほうは加筆されたと習った」と答える生徒がどのクラスにもいた。生徒に、加筆があったとする学者となかったとする学者の両方の資料を配付して読み取らせていく中で、生徒は定説がないことに気付いていった。そのため、一つの資料から判断することの危険性を実感している様子が見られた。

生徒が回答した「大切なこと」	プリテスト	ポストテスト
人物の思いや考え方を考える（人物になりきる）	38(20)	27(13)
過ちを繰り返さない、歴史を未来に生かす	20(3)	2(0)
好きな人物を見つけて、調べる	3(1)	2(1)
重要な人物や語句、年号を覚える、知る	41(19)	11(6)
時代背景をつかむ、捉える	12(5)	18(8)
できごとの因果関係を見いだす、「なぜ」起こったかを考える	56(20)	37(17)
他国との関係性を理解する	8(5)	1(1)
地理や公民とのつながりを考える	7(4)	4(1)
自分の考えをもつ	6(2)	34(10)
偏った見方をしない、多面的・多角的に捉える	22(4)	54(22)
教科書や資料を鵜呑みにしない、複数の資料を根拠にする	3(1)	53(16)
根拠を明確にする、トゥールミンモデルを使う	0(0)	52(20)
合計	216	295

図3 プリ・ポストテストの結果(n=149) () は回答者の中の附属小学校出身者の数

4 成果と課題

(1) 成果

本実践の成果として三点挙げる。一点目は中学校における歴史学習の導入として、一定数の生徒が批判的思考力を身に付けられた点である。

それは、ポストテストの「教科書や資料を鵜呑みにしない、複数の資料を根拠にする」の回答者の数から分かる。歴史は事実ではなく史実であるように、時代によっても教科書の記述は変化するため、情報リテラシーを身に付け、正しく情報を精査する必要がある。その点から与えられた情報に疑いの目を向け、自分が正しいと信じたものだけを信じられるスタンスを中学校の導入単元で、身に付けさせられたことに意味があると考ええる。

二点目は教養主義からの脱却が見られた点である。本校の生徒は、中学入試を突破してきた生徒であるため、小学校時代から膨大な知識を身に付けており、「社会科＝暗記教科」と考える生徒が少なくない。そのような生徒にとって正解のない問いを与えることに意味があったと考えられる。実際にポストテストでは、「重要な人物や語句、年号を覚える、知る」と回答した生徒の数がプリテストより減少している。この点については、この後の実践でも「教科書で用いられる「力」とはどのような「力」なのだろうか」や「中世のはじまりはいつだろうか」など、定説がなく、史実や資料を解釈する学習課題を授業の中で提示していくことで、社会科は暗記教科ではないというメッセージを発信し、生徒に伝え続けている。

三点目は生徒が議論することに意味や価値を見いだした点である。「大切なこと」を問うポストテストの中に、「みんなで話し合うこと」と書いた生徒が18人いた。「歴史的な見方・考え方」ではなく学習活動のひとつとして図3から除外したが、生徒は個別の学習において多面的・多角的に事象を捉えたり、できごとの因果関係を考えたりしたあとに、協働的に話し合い、自分の考えを広げることに意味を見いだした様子である。公開した本時の授業では、生徒は、「竹崎による先懸の有無」「蒙古襲来絵詞の加筆の有無」「加筆の時期と目的」の三点について、順に話し合っていた。その都度対立する意見があり、それぞれの解釈に基づいて議論した結果、生徒の

考えの幅は広がり、議論することの意味を見いだした様子であった。そのため、他者と協働的に学び合う教材として適していたと言える。

(2) 課題

課題として二点挙げる。一点目は、継続的に同様の実践を行うことの難しさである。本実践は、歴史の内容よりも「見方・考え方」や「調べ方」といった方法論に特化した単元であるため、自由な話し合いが比較的容易に行えた。系統的な内容の指導が重視される中学校社会科の実態を鑑みると、一年を通して計画的に解釈に重きを置いた実践を行うことは難しい。どうすれば生徒がポートフォリオ的に、自身の「大切なこと」をメタ認知することができるかが、今後の課題である。

二点目は、どのように生徒の思考を変容させていくかである。「見方・考え方」は評価の対象ではないが、それがないと今後の課題解決的な学習を行う上で、解決が容易ではない。教師側が思う「大切なこと」に至っていない生徒にどのような指導を行えばよいかは検討の余地が残っている。

5 おもな参考文献

【方法論】

- ・石井英真・鈴木秀幸編著『ヤマ場をおさえる学習評価 深い学びを促す指導と評価の一体化入門 中学校』図書文化社、2021年
- ・富山大学人間発達科学部附属中学校『主体性の高まりをめざして - 課題学習で学校をつくる - 』富山大学出版会、2009年
- ・永松靖典編『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、pp2-14

【内容論】

- ・黒田智「鳥飼汐干潟の先懸 - 『蒙古襲来絵詞』の改竄」『中学校社会科のしおり』2020年度前期号、pp24-25
- ・佐藤鉄太郎「元寇の実相 一部部英雄著『蒙古襲来』の実証的批判一」、『軍事史学』第52巻第2号、2016年
- ・橋本雄「蒙古襲来絵詞を読みとく：二つの奥書の検討を中心に」『SGRAレポート』82号、2018年
- ・服部英雄『蒙古襲来と神風 中世の対外戦争の真実』中公新書、2017年、pp157-162

(授業者：早川 晃央)

1 单元名

大航海によって結び付く世界

「本当に大航海時代は世界に発展をもたらしたのか」

(2) 研究副題との関わり

本校では、「深い学び」の状態を「これまでに学習した複数の知識・技能を活用・発揮して課題解決に臨むことで、知識や技能が相互に関連付けられたり、組み合わせられたりして、構造化することで得られる学び」と捉えている。それを踏まえ、本実践における「深い学び」の状態が図1である。

大航海時代に関する個別の知識をもとに、その影響において正の側面と負の側面があるという概念的知識を獲得する。それらの知識を土台として価値判断を行うことが、「深い学び」となり、市民的資質が育成されと考えている。

2 本校の研究主題と本実践のかかわり

(1) 研究主題との関わり

研究主題「主体性の高まりをめざす課題学習」と関連して、歴史的事象についての興味関心を高めたり知識を身に付けたりするとともに、生徒にとってなじみがない単元であっても方法論等で工夫して、より主体的に追究できるような課題学習を実現させるため、本時の学習課題を設定した。

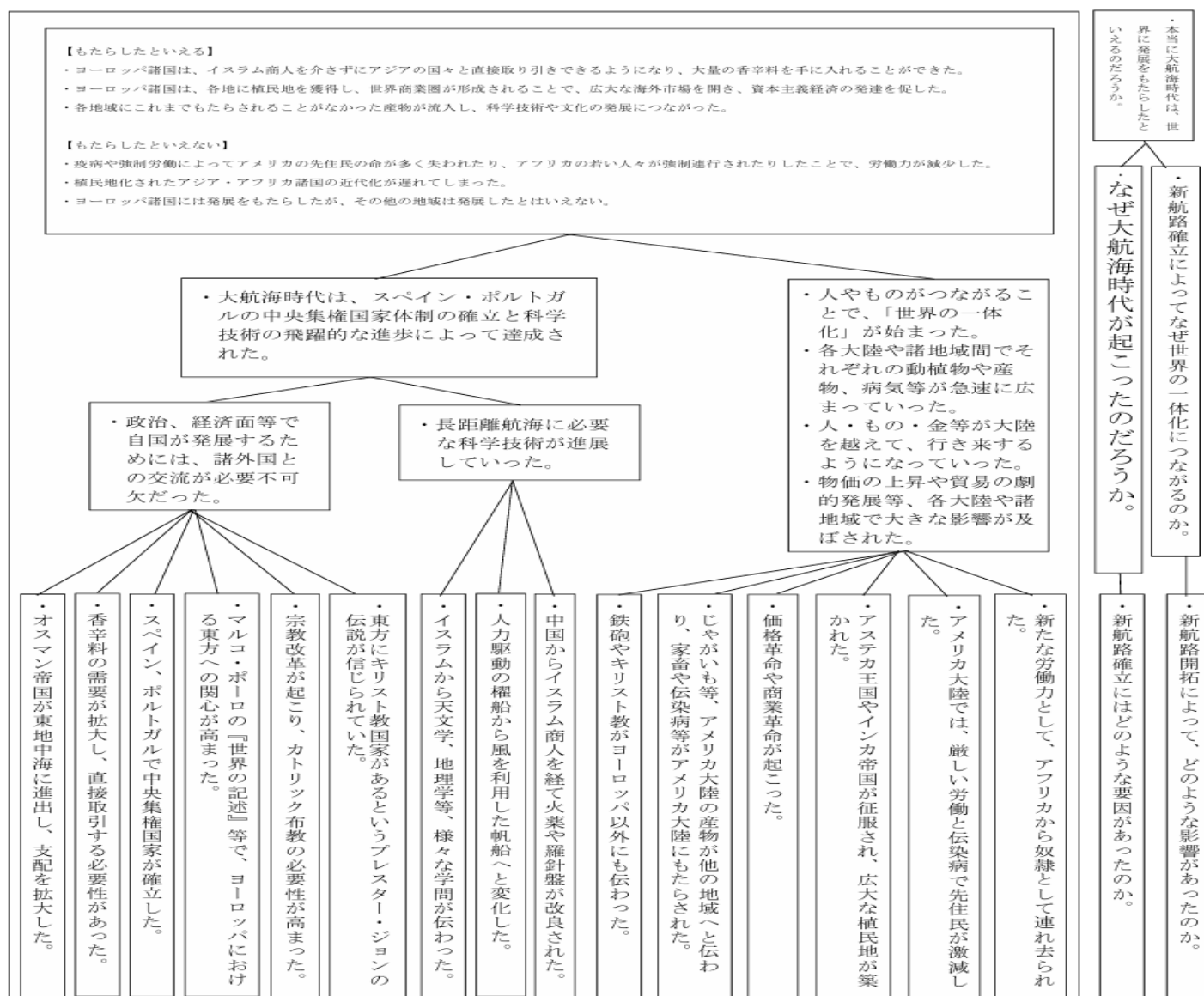


図1 本単元における「深い学び」

3 実践

(1) 単元設定の趣旨

本単元は、平成 29 年告示の中学校学習指導要領の歴史的分野の大項目「B 近世までの日本とアジア」、中項目(3)「近世の日本」にあたる。当時の対外関係や文化、産業に着目し、事象を相互に関連付けるなどして、近世の社会の変化の様子を多面的・多角的に考察し、表現する力を身に付けたりすることをねらいとする。

今回、取り扱う大航海時代は、14～16 世紀において、ヨーロッパ人による新航路開拓によって確立された。この大航海時代が始まった背景として、7 世紀以降のイスラム勢力による西アジアの支配があげられる。ヨーロッパが香辛料などアジアの産物を手に入れるためにはイスラム商人と取り引きする必要がある、その価格は非常に高額であった。そこで、15 世紀以降、ヨーロッパが直接、アジアの国々と取り引きするために起こったのが、この大航海時代である。大航海時代による新航路確立は、突発的に起こったものではなく、イスラム勢力拡大とそれに伴う十字軍の派遣、イスラム文化の流入、さらには、ヨーロッパでのルネサンスの勃興など歴史的事象を背景としており、これらの異文化交流によって確立したものであるといえる。大航海時代により、ヨーロッパから各大陸への新航路が確立されたことで、ヨーロッパとアフリカ、アジア、アメリカ大陸との間で、各地の動植物や産物、病気などが、互いに急速に広まっていく。また、厳しい労働や伝染病でアメリカ大陸の先住民が激減すると、ヨーロッパはアフリカから奴隷を連れてきて強制労働を強いた。これにより大陸をまたいだ人や文化の移動が増すこととなった。

この「大航海時代」という言葉は新航路開拓を行ったヨーロッパを主軸として語られている言葉でもある。ヨーロッパの視点から見れば、植民地支配に成功し、商工業が発展し経済の繁栄へとつながっていくが、アメリカ大陸やアフリカの視点で見れば、もともと栄えていたアステカ王国やインカ帝国が滅ぼされ独自の文明が破壊されるなど、不利益を被るかたちとなった。

大航海時代による新航路確立の要因と大航海時代が各諸地域にもたらした影響をもとに、大航海時代の歴史的

意義を追究する単元構成とした。

(2) 本時の学習

①指導目標

- ・大航海時代における新航路確立がもたらした影響を多面的・多角的な視点から捉え、大航海時代の意義を理解させる。【知識・技能】
- ・大航海時代における世界の一体化と現代におけるグローバル化の相違点を、大航海時代の事例を基にして説明させる。【思考力・判断力・表現力】

②授業の展開「略案」

1 本時の学習課題を確認する
2 資料を基に、各地域のメリット・デメリットを四象限マトリクスに位置づけて発表する。 A ヨーロッパ・メリット ・各諸地域との貿易が劇的に発展し、商工業が活性化した。 ・とうもろこし、じゃがいも、トマト等が流入し、新たな食文化が栄えた。 ・カトリック教会は海外布教することができた。 ・アジアの国々と直接、香辛料を取り引きすることができた。 ・大西洋を巡る三角貿易によって、砂糖、綿花、コーヒー等がヨーロッパに持ち込まれヨーロッパの消費生活を大きく変えた。 ・産業が活性化することで、資本の蓄積が促され、資本主義経済の基盤となった。 ・巨大な分業システムを構築させた。 B アメリカ、アフリカ、アジア・メリット ・鉄砲などの科学技術が伝わった。 ・牛・馬などの家畜が入ってきて、農作業が効率化した。 ・これまで交流がなかった地域の文化とふれあうことで新たな音楽のジャンルの形成されるなど、新たな文化を形作った。 C ヨーロッパ・デメリット ・価格革命が起こり、物価が2～3倍上昇した。 ・アメリカから入ってきた梅毒が流行した。

D アメリカ、アフリカ、アジア・デメリット

- ・インフルエンザや天然痘など疫病が流行し、免疫のない多くの先住民が命を落とした。
- ・ヨーロッパの植民地支配によって、先住民は過酷な労働を強いられたり、虐殺されたりした。
- ・インカ帝国やアステカ王国がもっていた独自の文明が破壊された。
- ・アジアやアフリカでは、奴隷として売買され、労働力として、アメリカ大陸に送られた。
- ・黒人差別が助長するきっかけになった。

3 学習課題に対する自分の考えを発表する。

【発展をもたらしたといえる】

- ・貿易の仕組みや新しい文化の誕生など、発展した部分が多い。
- ・科学技術の進化など結果として発展をもたらしている。

【発展をもたらしたとはいえない】

- ・疫病の蔓延により、多くの命が失われた。
- ・ヨーロッパのみ発展しており、全世界が発展したわけではない。

【新たな問い】

大航海時代の「世界の一体化」と現代の「グローバル化」の相違点は何か

3 新たな問いについて考察し、考えを発表する

- ・世界の一体化はヨーロッパ利益中心で、グローバル化はすべての国が利益を得られること。
- ・世界の一体化は支配のための移動で、グローバル化は協力のための移動。
- ・世界の一体化は強制力が働いているが、グローバル化は自由意志であること。
- ・世界の一体化は直接現地に出向いているが、グローバル化は現地に出向かなくても世界と繋がる。

③学習評価の状況

大航海時代を多面的・多角的に捉え、その意義を生徒が理解しているか確認するため、本実践では、プリテスト・ポストテストで、「大航海時代とはどのような時代なのだろうか」という自由記述の問いを行った。その結果が図2・3のとおりである。

【評価規準】

大航海時代の①背景②要因③影響にふれて説明している。

A：①～③すべてふまえている。

B：①～③のうち、2つのみ。

C：①～③のうち、1つ以下。

D：無回答

プリテスト	ポストテスト
A：0人	A：25人
B：1人	B：15人
C：36人	C：0人
D：3人	D：0人

図2 (n=40)

【評価規準】

大航海時代の与えた影響について、①世界に発展をもたらした影響②世界に不利益をもたらした影響にふれて説明している。

a：①、②どちらにもふれている。

b1：①のみ。

b2：②のみ。

c：どちらにもふれていない。

d：無回答

プリテスト	ポストテスト
a：5人	a：24人
b1：16人	b1：9人
b2：0人	b2：6人
c：16人	c：1人
d：3人	d：0人

図3 (n=40)

図2は、大航海時代の意義について理解が深まったかどうかを示すものである。プリテストではCに分類される生徒が最も多い結果であった。そもそも小学校の歴史的分野の学習では、「大航海時代」を扱っておらず、大航海時代が何かも分からない生徒が多く「海賊が活躍した時代」と回答する生徒も見られた。しかし、ポストテストではAに分類される生徒が最も多い結果となった。単元を通して、大航海時代をより深く理解できたといえる。

図3は、大航海時代を多面的・多角的に捉えられたかどうかを示すものである。プリテストでは大航海時代が世界に不利益をもたらした影響(a+b2)について書いている生徒はわずか5名であった。ほとんどの生徒は、大航海時代を「日本に鉄砲が伝わったように、世界に技術や文明をもたらした」と正の側面でしか捉えられていなかった。ポストテストでは、大航海時代が世界に不利益をもたらした影響について書いている生徒は30人と大幅に増えた。ヨーロッパ諸国から支配された側のアフリカやアメリカなどの視点に立った負の側面を捉えることができるようになった。この実践を通して、生徒は大航海時代を多面的・多角的に捉え、その意義を理解することができたと考えられる。

5 成果と課題

(1) 成果

本実践の成果として挙げられるのは、「深い学び」の実現である。図1に沿った単元構成を行うことで、プリテスト・ポストテストに示すように大航海時代の意義に対する理解が深まったといえる。また、多くの生徒が、大航海時代がもたらした影響について、一方にとってのメリットが、もう一方にとってのデメリットになりうるという相関関係に気付くこともできていたため、この単元構成が歴史的事象を多面的・多角的に捉えさせる上で有効であることが分かった。

さらに本時の終末では、「大航海時代の世界の一体化と現代のグローバル化の相違点は何か」と発問したことで、個別の歴史事象の学習にとどまらず、現代社会との比較やつながりを考えながら、意見をまとめることができた。このように、歴史的事象と自身とのつながりを実感できることが、研究主題でもある「主体性の高まり」を促すことにつながると考える。

(2) 課題

本実践では「大航海時代」の単元であり、終末では現代社会と比較とするため「グローバル化」を取り扱った。大航海時代の「世界の一体化」と現代の「グローバル化」の相違点を見いだすことで、大航海時代の意義をより深く理解させることをねらいとした。しかし、本実践にお

いて、グローバル化の負の側面を見いだして、大航海時代の世界の一体化との相違点を考えている生徒はほとんどいなかった。公民的分野が未習のため、個別的知識の獲得が不十分であったと考えられる。歴史学習を行う中で、現代社会との関連性を見いだす際、単元構成のさらなる工夫が必要であることが明らかとなった。

6 おもな参考文献

- ・小笠原はるの『グローバル異文化交流史』 明石書店 2019年
- ・木村靖二・岸本美緒・小松久男他『詳説 世界史B 改訂版』 山川出版社 2022年 p201-205、235-236
- ・ジャレド・ダイヤモンド『銃・病原菌・鉄(上・下)』草思社文庫 2012年
- ・帝国書院編集部『明解世界史図説 エスカリエ』 帝国書院 2019年 p120-121
- ・ボイス・ペンローズ『大航海時代 旅と発見の二世紀』(荒尾克己訳) ちくま学芸文庫 2020年
- ・山本紀夫『先住民から見た世界史 コロンブスの「新大陸発見」』 KADOKAWA 2023年
- ・横井祐介『大航海時代大全』 カンゼン 2014年
- ・ルシオ・デ・ソウザ『大航海時代の日本人奴隷』(岡美穂子訳) 中央公論新社 2017年

(授業者: 桶谷 悠祐)

実践事例 3

1 単元名

第3 学年歴史的分野

現代の日本と世界

(3 年間の歴史的分野の学習を振り返って)

「現代の私たちからみて、最も理想的な政治のしくみはどれだろうか。」

2 本校の研究と本実践の関わり

(1) 研究主題との関わり

研究主題「主体性の高まりをめざす課題学習」と関連して、本時は3年間の歴史的分野の学習の振り返りという位置づけで、生徒が進んで追究したくなるような学習課題を設定した。

(2) 研究副題との関わり

研究副題と関連して、「深い学び」が実現した状態を「知識の構造図」、「深い学び」に導くための「見方・考え方」を働かせた「問い」を「発問の構造図」として作成し、指導過程に位置づけた(図1)。事象相互の関連を解明したり、価値判断を迫ったりする「問い」を設定し、それらに答えていく過程で「歴史的な見方・考え方」が働き「深い学び」となると考えた。

視点①「深い学び」を実現する単元構成

地理的分野では、最後の単元として「地域の在り方」がある。第1学年から第2学年までの地理的分野の学習を振り返って、持続可能な地域の在り方について考察するものとなっているが、歴史的分野においては学習指導要領上、3年間の学習を振り返るような単元は個別に設定されていない。そこで、本時では、現代社

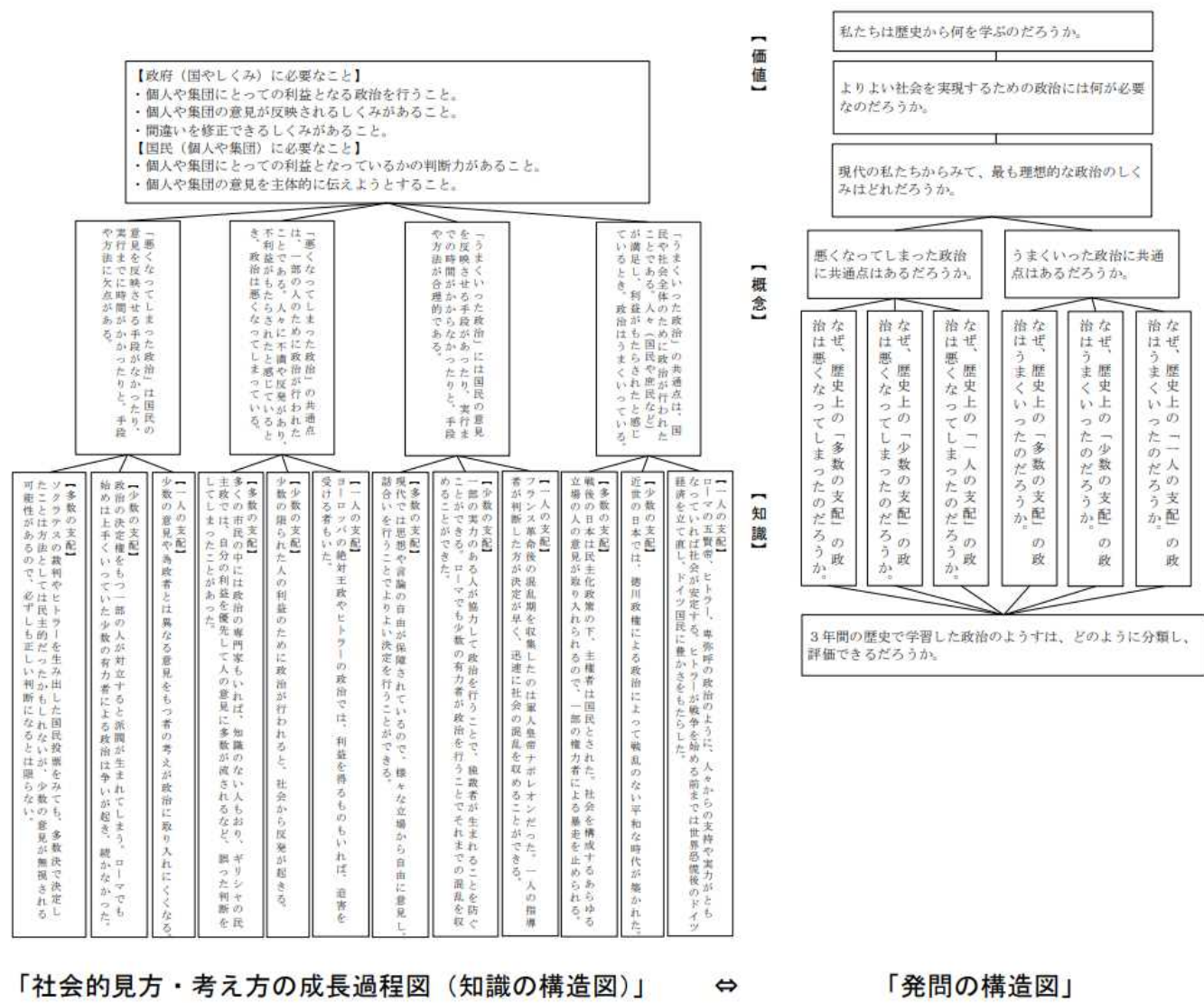


図1 「知識の構造図」と「発問の構造図」

会の理念やしくみを理解し、公民的分野での課題意識につなげるために、3年間の歴史学習を振り返ってダイナミックに歴史を捉え、歴史から「今」を学ぶこのときの单元構成とした。

視点②「見方・考え方」を働かせる「問い」

本時では「現代の私たちからみて、最も理想的な政治のしくみはどれだろうか。」という学習課題を追究する上で、これまで学習した歴史的事象を根拠に、時代背景や現代社会との共通点や相違点に着目して考察できるように、「歴史的な見方・考え方」を働かせる問いを提示していく。

3 実践

(1) 单元設定の趣旨

①学習指導要領における位置づけ

本单元は、平成 29 年告示の中学校学習指導要領の歴史的分野の大項目「C 近現代の日本と世界」、中項目「(2) 現代の日本と世界」にあたる。「第二次世界大戦後の諸改革の特色や世界の動きの中で新しい日本の建設が進められたこと」や「我が国の経済や科学技術の発展によって国民の生活が向上し、国際社会において我が国の役割が大きくなってきたこと」を理解させる。また、歴史的分野の最後の单元であることから、「これまでの学習を踏まえ、歴史と私たちとのつながり、現在と未来の日本や世界の在り方について、課題意識をもって多面的・多角的に考察、構想し、表現すること」等を身に付けることをねらいとする。

②本時について

本時は、3年間の歴史学習の振り返りという位置付けで行う。第二次世界大戦後の日本では、GHQの占領下で、戦前の軍国主義を排除し、民主主義の国家を目指した諸改革が行われ、現代に至る社会のしくみが構築された。本時では、「私たちは歴史から何を学ぶのだろうか。」という单元を貫く問いのもと、「現代の私たちからみて、最も理想的な政治のしくみはどれだろうか。」という学習課題で追究活動を行う。とりわけ近代以降の歴史で、一部の権力者による政治が戦争に突き進む動力となり、人類に多大な代償を払わせたこと

を学んだ生徒は、社会を構成するより多くの人が政治に参画するしくみが理想的であると考えであろう。実際に、続く公民的分野でも、過去の反省から、民主主義の実現を前提とした社会のしくみを学習していく展開となっている。しかし、ドイツのヒトラーは、当時世界一民主的であるとされたヴァイマル憲法のもと、国民による選挙で合法的に政権を獲得した。民主主義が独裁者を生み出したのである。また、近世の日本においては、徳川政権による徹底した身分制社会のもと、約 260 年に及ぶ戦乱のない時代が築かれた。一部の権力者による政治で社会に安定がもたらされた例と言える。現代では当たり前の、多くの人が政治に携わるしくみは、本当に正しく欠点のないものなのか、歴史から学び、現代につなぐ歴史学習の在り方を提案したい。

③生徒の実態

生徒はこれまで、歴史的分野において、第1学年では「古代ギリシャやローマ市民にとって、最も理想的な政治のしくみといえるのはどれだろうか。」といった学習課題について、討論を通じて追究活動を行ってきた。古代ギリシャの哲学者アリストテレス『政治学』を参考に、王や皇帝が一人で行う政治と、貴族などの少数が行う政治、多くの市民が行う政治の、どれが当時の人々にとってよい政治と言えるのかを、歴史的事象を踏まえて話し合った。その際、ある学級では半数以上が王や皇帝が一人で行う政治が最も理想的であると答えた。ローマの五賢帝による平和な治世を根拠にした生徒が多く、歴史的事象の理解が浸透していた成果と考える。また、第2学年では「信長・秀吉・家康のうち、最も近世への変化に影響を与えた武将は誰だろうか。」という学習課題で、3人の武将が行った政策が、「自力救済の禁止、身分間移動の統制、朝廷・寺社・武家の統制」の特徴をもつ近世という時代への変化に大きな影響を与えたことを理解している。第3学年では「なぜ、日本は15年もの間、戦争をやめられなかったのだろうか。」という学習課題で、沖縄戦や広島・長崎の原子爆弾投下による悲劇を経験するまで戦争をやめることができなかった原因について、政治・経

済・外交などの側面や様々な立場から追究活動を行った。

このように、「なぜ」や「どちらが」といった問いで概念的・説明的知識や価値的知識の形成を促す一方で、これまでの歴史学習全体を振り返って考察するような活動は行っていない。本時では、歴史的分野の振り返りにとどまらず、現在や未来の在り方について考察し、公民的分野の学習に向けた課題意識につながるものとしたい。

(2) 本時の学習

①指導目標

- ・ これまでの学習を踏まえ、歴史から学び、よりよい社会を実現するための政治には何が必要なのかを考察することを通して、現代社会の課題に気付かせ、解決に向けて主体的に追究させる。

(主体的に学習に取り組む態度)

②授業の展開「略案」

1 本時の学習課題を確認する。 「現代の私たちからみて、最も理想的な政治のしくみはどれだろうか。」 ・ 「理想的な(よい)政治」かどうかについて、前時までの学習から、「①誰のための政治か」、「②手段や方法は合理的か」の視点を踏まえて主張する。
2 全体で意見交換する。 一人の支配 ・ ローマの五賢帝、ヒトラー、卑弥呼の政治のように、人々からの支持や実力がともなっていれば社会が安定する。ヒトラーが戦争に突き進むようになってしまったからはよくなかったが、戦争を始める前までは世界恐慌後のドイツ経済を立て直し、ドイツ国民に豊かさをもたらした。 【視点①】 ・ フランス革命後の混乱期を収集したのは軍人皇帝ナポレオンだった。一人の指導者が判断した方が決定が早く、迅速に社会の混乱を収めることができる。 【視点②】 少数の支配 ・ 近世の日本では、徳川政権による政治によって戦乱のない平和な時代が築かれた。 【視点①】 ・ 一部の實力のある人が協力して政治を行うことで、独裁者が生まれることを防ぐことができる。ローマでも少数の有力者が政治を行うことでそれまでの混乱を収めることができた。 【視点②】 多数の支配 ・ 戦後の日本は民主化政策の下、主権者は国民とされた。社会を構成するあらゆる立場の人の意見が取り入れられるので、一部の権力者による暴走を止められる。 【視点①②】

・ 現代では思想や言論の自由が保障されているので、様々な立場から自由に意見し、話し合いを行うことでよりよい決定を行うことができる。 【視点②】
3 主張に対する反論を、全体で意見交換する。
4 これまでの学習を踏まえ、歴史から学び、よりよい社会を実現するための政治には何が必要なのかを考える。 政府(国やしくみ)に必要なこと ・ 個人や集団にとっての利益となる政治を行うこと。 【視点①】 ・ 個人や集団の意見が反映されるしくみがあること。 【視点②】 ・ 間違いを修正できるしくみがあること。 【視点②】 国民(個人や集団)に必要なこと ・ 個人や集団にとっての利益となっているかの判断力があること。 【視点①】 ・ 個人や集団の意見を主体的に伝えようとすること。 【視点②】

③授業の実際

学習課題に対する生徒の反応としては、「多数の支配」を理想的な政治として選ぶ生徒が多いと予想していた。しかし、実際には「少数の支配」、「一人の支配」の順に多く、「多数の支配」を選ぶ生徒が最も少なかった。

「一人の支配」を選ぶ生徒は、意思決定の早さを重視し、ヒトラーの世界恐慌への対応を評価した。また、「少数の支配」を選んだ生徒は、「一人の支配」と「多数の支配」の欠点を指摘し、視点①②のバランスが最もとれていると主張した。一方で、「多数の支配」を選んだ生徒からは、多数による意思決定の遅さや現代の日本の投票率の低さが示すように、政治参加への権利をもっていない点も正しく行使されない点を認めた上で、「国の重要な決定をスピード(効率)重視で判断してよいのか」、「確かに経済は回復させたが、戦争に走ってしまった責任を一人の判断として見過ごしてよいのか」との指摘があった。歴史的分野の学習ではあるものの、生徒の議論の中心は、歴史から学び、現代の社会や民主主義について考えるものとなっていた。

また、本時で用いた三つの政治のパターンは、歴史的分野で政治を考える上で、生徒にとって分かりやすい枠組みであったと言える。歴史観を教え込むのではなく、一歩引いたところから客観的に事象を捉えることで、政治とは何か、どうあるべきかをラディカルに考察し、自分たちが求める政治のあり方を歴史から考

えさせることができた。

④プリテスト・ポストテスト間の変容

本時の終末では、「これまでの学習を踏まえ、歴史から学び、よりよい社会を実現するための政治には何が必要なのか」という問いを設定し、ループリックに基づいて、特に「主体的に学習に取り組む態度」に着目して分析した。なお、ループリックは単元の学習前に生徒に示している。以下は、討論の前後での生徒の変容を示した<図3>。

(i) 評価規準（ループリック）

	これまでの学習を踏まえ、歴史から学び、よりよい社会を実現するための政治には何が必要なのかについて、視点①「誰のための政治か」、②「手段や方法は合理的か」を踏まえて、 i：政府（国やしくみ）に必要なこと ii：国民（個人や集団）に必要なことを説明することができる。
A	・ 視点①と②の両方を踏まえて、i・iiについてそれぞれ説明している。
B	・ 視点①か②のいずれかを踏まえて、i・iiについてそれぞれ説明している。 ・ 視点①か②のいずれかを踏まえて、i・iiのいずれかについて説明している。 ・ 視点は曖昧だが、i・iiについてそれぞれ説明している。 ・ 視点は曖昧だが、i・iiのいずれかについて説明している。
C	・ 視点①も②もなく、i・iiのいずれも説明することができない。

(ii) 生徒の変容（X組 在籍数40名の結果 欠席者は除く n=37）

評価	プリテスト	ポストテスト
A	10名（27%）	27名（73%）
B	23名（62%）	10名（27%）
C	4名（11%）	0名（0%）

図3 プリテスト・ポストテストの結果

ポストテストでは、7割以上の生徒がAの評価に達した。プリテストと比べてポストテストでは、Aの評価とBの評価の生徒の割合がほぼ逆転する結果となった。一方で、「政府」「国民」の立場はワークシート上に予め明示してあり、生徒の変容やその要因を適切に分析するにあたって、ワークシートやループリックにどこまで詳細に示しておくかという点については、今後検討していきたい。

4 成果と課題

(1) 成果

一つ目は、単元を通した「深い学び」の状態を「知識の構造図」や「発問の構造図」として指導案上に位置付けたことで、生徒に身に付けさせたい知識やそれを引き出すために必要な問いを整理して単元を構成することができた点である。生徒は、学習課題「現代の私たちからみて、最も理想的な政治のしくみはどれだろうか。」に対して、これまでに学習した歴史的事象を根拠に理由付けをして主張することができた。

二つ目は、最も理想的な政治のしくみを考える上で、三つの政治パターンの枠組みを用いたことは生徒にとって分かりやすく、また、歴史の学習を知識の詰め込みで終始するのではなく、歴史から学び、これからの社会を考える問いの流れや単元構成になっていた点である。さらに、討論をする際、二つの視点「誰のための政治か」「政治の手段や方法は合理的か」を示したことで、それぞれが個別の歴史的事象を根拠に挙げる中で、生徒どうしの意見を結び付けるのに有効に働いた。二つの視点は続く公民的分野で学習する「効率と公正」にもつなげていきたい。

(2) 課題

本実践では、生徒が学びの到達度を確認したり教師が生徒の実態を把握したりできるよう、ループリックを作成して授業を行った。しかし、ループリック作成時点で想定していなかった生徒の反応や変容をどう評価するかという点や、予めループリックにどこまで詳細に示せばよいかという点については追究が不十分であった。「指導と評価の一体化」を実現するためのループリックの在り方についても、今後の課題とした。

5 おもな参考文献

【方法論】
・ 岡崎誠司『社会科の授業改善 1 見方考え方を成長させる社会科授業の創造』風間書房、2013年
・ 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書出版、1978年
・ 森分孝治・片上宗二編『社会科重要用語 300の基礎知識』明治図書出版、2000年
【内容論】
・ アリストテレス『政治学』（牛田徳子 訳）京都大学学術出版会、2001年
・ 宇野重規『民主主義とは何か』講談社、2020年

（授業者：清水 暁子）

実践研究のまとめ

社会科で5年間実践してきた単元及び学習内容は下記の通りである。(研究紀要掲載の授業のみ)

【地理的分野】

単元名	ねらい
世界の諸地域 - ヨーロッパ州 -	「 <u>地理的な見方・考え方</u> 」を働かせながら、ルクセンブルクが国民1人あたりのGDPが世界一である理由の考察を通して、地域統合の好事例を理解する。
世界の諸地域 - 産業から見るアジア州 -	「 <u>地理的な見方・考え方</u> 」を働かせながらアジア州の特色を考察し、経済発展による産業の高度化の概念を表現する。
日本の諸地域 - 地層処分問題から見る北海道地方 -	「 <u>地理的な見方・考え方</u> 」を働かせて北海道地方の産業の特色を考察し、持続可能な地域の発展の在り方を表現する。
世界の諸地域 - 南米・ベネズエラを事例に -	民主主義の弱体化に伴う権力集中が経済・社会を衰退させることを理解する。
日本の諸地域 - 中部地方 -	「金沢箔」を例に、伝統産業が衰退する理由を、多面的・多角的に説明する。

【歴史的分野】

近世の日本 - 中・近世移行期 -	歴史は「 <u>歴史的な見方・考え方</u> 」を通して解釈することによって成り立つこと、歴史を解釈することはよりよい社会をめざしてどう生きるかを考えることであると、認識する。
古代国家の成立 - ギリシャ・アテネの民主政 -	よりよい社会の実現を視野に、古代の事象から現代社会とのつながりを見付け、現在や将来の生活に生かそうとする。
武家政権の展開と世界の動き - 大航海によって結びつく世界 -	大航海時代が各地にもたらした影響を、多面的・多角的かつ批判的に考察することで、現代に見られるグローバル化の是非を表現する。
現代の日本と世界 - 3年間の歴史学習を振り返って -	歴史から学び、よりよい社会を実現するための政治には何が必要かを考察することを通して、現代社会の課題に気付き、解決に向けて主体的に追究する。

【公民的分野】

私たちと民主政治 - ジェンダーの視点で見る平等権 -	「 <u>現代社会の見方・考え方</u> 」を働かせ、労働問題から男女平等の社会の実現に向けて主体的に生きる意欲を高める。
民主政治と政治参加 - 選挙の課題 -	日本が投票を義務化しないのは効率と公正の観点から問題があることを理解する。
現代社会の見方・考え方 - 志賀原発再稼働問題を例に -	<u>効率と公正の見方・考え方</u> を用いて原発再稼働の問題を多面的・多角的に考察し、合理的な判断を行う。

1 「深い学び」を実現する単元構成

社会科の本質である「市民的資質」の育成を目指すべく、それぞれの単元で、事実認識と価値認識を基盤とした知識を活用・発揮する構成とした。また、一人一人の生徒が、「深い学び」に至っているかを検証するために、プリテスト・ポストテストを行ったり、評価問題を作成・実施したりした。これらの考察を通して、「深い学び」を実現する単元構成の成果や課題を客観的なものとして示すことができるようになったことが成果と言える。今後の実践においても継続していきたい。

2 「見方・考え方」を働かせる「問い」

表中の下線は、各分野の「見方・考え方」を働かせることを明記した部分である。実践を時系列に並べてみると、研究の初期は、「見方・考え方」を働かせることが授業の目的となっていたが、終わりに近づくにつれ、下線が減少していくことが分かる。これは、各授業者の中で、「見方・考え方」が浸透し、授業の中で働かせることが自明のこととなっていることを意味する。

また、社会的な「見方・考え方」を働かせることで、比較や分類、関連付け等の学習活動が容易に行えるようになり、その結果、生徒は多面的・多角的に社会的事象を捉え、知識が構造化していることを、ワークシートや発言から見取ることができた。

以上から、「見方・考え方」を働かせる「問い」は、生徒の合理的な価値判断を促し、「市民的資質」の育成を助けることから、学習指導要領が求める「持続可能な社会の創り手」を育む上で、必須のものと言える。