

はじめに

本報告書は、平成28年度～平成29年度の2か年にわたり、公益財団法人日本教材文化研究財団の支援を得て研究した成果の一部をまとめて刊行したものである。

1. 研究の目的と意義

研究テーマの設定に先立って、第7期中教審教育課程企画特別部会の「論点整理」(2015年8月)を読み、2017(2018)年改訂の新教育課程について次のように受け止めた。

- ①従前のコンテンツベースからコンピテンシーベースへと、その性格が大きく転換するに違いない。
- ②先進諸国の動向を見る限り、中長期的にこの改革の方向性を否定することはできない。
- ③これからの時代においてコンピテンシーと総称される資質・能力の重要性は認めるとしても、その系統的育成の理論と方法についてはあまりに不明な点が多い。

では、この問題をどう考えればよいのだろうか。一例として、「総合的な学習の時間」を取り上げてみよう。周知のように、「総合的な学習の時間」は日本版コンピテンシーともいべき「生きる力」の育成を目指して、1998(99)年の教育課程の改訂で導入された文字通り教科横断的で、総合的な学習活動の時間を指している。折からの学力低下論争のあおりを受けて一時存続が危ぶまれたが、“PISAショック”-2000年以降に行われたOECDによる生徒の学習到達度調査で、日本の高校生の学力(読解力に象徴されるPISA型学力)が2003年、2006年と連続して低下した問題-の影響もあり、2008(2009)年の教育課程改訂でも生き残ることになった。ただし、小学校では比較的本来の趣旨通り実施されているものの、中学校や高校では一部の学校を除いて形骸化しているのが実情である。

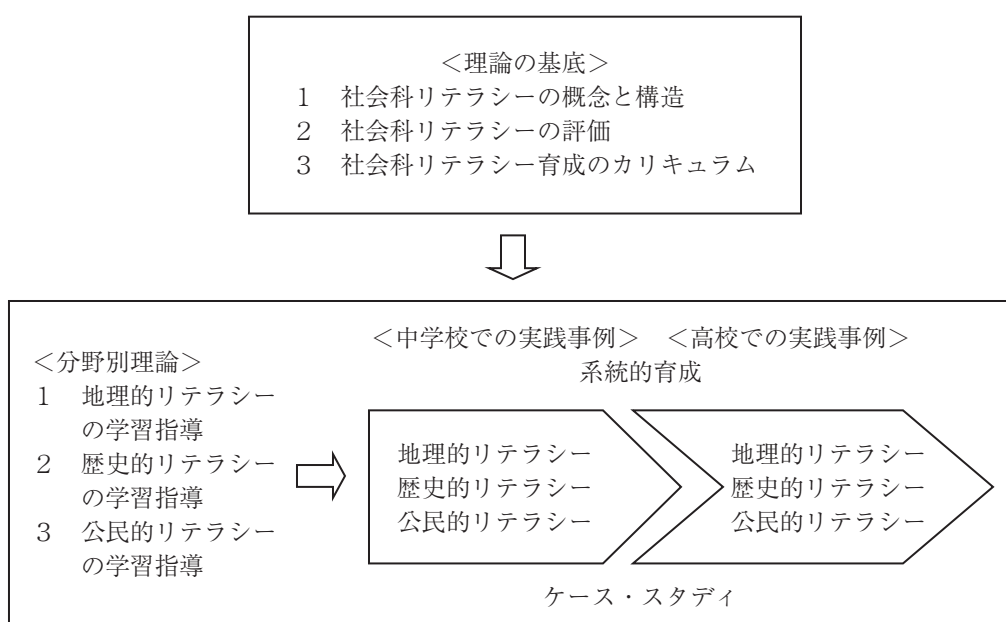
「総合的な学習の時間」の実情は、コンピテンシーを「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性」といった学力の要素に分類したり、アクティブ・ラーニングなどの学習活動を例示したりするだけでは、学校の教育課程は成り立たないことを示唆している。つまり、教育課程を実質的に機能させるには、何らかの教育内容に基づく学習の系統性が不可欠であり、コンピテンシーを教科固有のリテラシー(内容知と方法知)とつなぐカリキュラム(目標・教材・学習指導・評価を含む広義のカリキュラム)の開発が必要になってくるのである。

また、今回の改訂において、高等学校の地理歴史科では「歴史総合」と「地理総合」、公民科では「公共」が必修科目として新設されることになった。当然のことながら、これら新科目でも生徒の主体的な学習参加を促すアクティブ・ラーニングの実施が期待されている。以上を総合すると、これからの時代に求められる資質・能力につながる社会系教科固有のリテラシーを分野・科目毎に特定し、中学校社会科と高等学校の地理歴史科・公民科におけるその系統的育成の手立てを明らかにすることは、喫緊の課題といえるだろう。そうした問題関心の基に、標記の題目を設定し研究を進めることにした。

道徳の教科化や外国語教育の充実に世間の注目が集まる中、社会系教科の教育的意義を明らかにするためにも、本研究の果たすべき役割は大きいと考える。

2. 研究の方法

まず、これからの時代に求められる資質・能力の基本的性格とリテラシーとの関係について共通理解を深めるとともに、社会系教科固有のリテラシー（地理的リテラシー・歴史のリテラシー・公民的リテラシーを含む）の概念に関する内外の研究動向を整理する。次に、地理・歴史・公民の各分野・科目で共通して育成すべきリテラシーを確定し、それらの中から事例を選んで中学校と高校で系統的に育成するための学習指導モデルを構築する。そして、可能な範囲で授業において実践・評価し、その事実（授業実践や評価のデータ）を示すとともに、学習指導モデルの妥当性を検証する。



3. 研究計画

<1年次>

- ①資質・能力の概念を定義し、リテラシーとの関係についての共通理解を図る。
- ②社会系教科リテラシーないし地理的リテラシー・歴史のリテラシー・公民的リテラシーの概念を整理し、内外の研究成果を踏まえて、それらの学習指導原理を究明する。
- ③地理・歴史・公民の各分野・科目のリテラシーを確定するとともに、中学・高校間で系統的に育成するための学習指導モデルを構築する。

<2年次>

- ①大学に所属する者は、内外の先行授業・評価実践から、地理・歴史・公民のリテラシーの指導と評価に関する事例を収集し、それらの分析を通して理論の抽出を図る。
- ②中学校・高校に所属する者は、各自の分担する学習指導・評価事例について実践し、授業実践や評価のデータを提供する。
- ③メンバー全員で、実践データについて分析・議論し、学習指導モデルの妥当性を検証する。

4. 研究の組織（所属は2018年3月1日現在）

氏名	所属	分担
原田 智仁	兵庫教育大学 名誉教授	歴史的リテラシーの系統的育成の理論 研究会の運営
峯 明秀	大阪教育大学 教授	社会系教科リテラシーの評価の理論 研究会の運営補助
中本 和彦	四天王寺大学教育学部 教授	地理的リテラシーの系統的育成の理論 研究会の記録補助
岩野 清美	和歌山大学教育学部 准教授	公民的リテラシーの系統的育成の理論 研究会の記録
田中 大雅	大阪市立茨田北中学校 教諭	中学校地理のリテラシーの指導と評価
山口 康平	和歌山大学教育学部附属中学校 教諭	中学校歴史のリテラシーの指導と評価
西田 義彦	阪南市立鳥取東中学校 教諭	中学校公民のリテラシーの指導と評価
高木 優	神戸大学附属中等教育学校 教諭	高等学校地理のリテラシーの指導と 評価
虫本 隆一	同志社香里中学校・高等学校 教諭	高等学校歴史のリテラシーの指導と 評価
杉山 正人	兵庫県立有馬高等学校 教諭	高等学校公民のリテラシーの指導と 評価

5. 研究の成果と課題

2年間にわたり計10回（内2回は泊を伴う）の研究会を実施し、議論を深めることができた。その成果は本報告書の各章に記載の通りであるが、主な点を挙げるならば以下の二点になる。

第一に、中教審答申における資質・能力や見方・考え方の概念とリテラシーとの関係について議論し、一定の共通理解を得たことである。すなわち、「見方・考え方」とは、各教科の特質に応じて物事を捉える視点や方法（どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくか）を意味し、資質・能力の三つの柱によって支えられた「見方・

考え方」が、習得・活用・探究という学びの過程の中で働くことを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりし、それによって「見方・考え方」がさらに豊かになるという相互の関係にある。

その点で、「見方・考え方」はリテラシーと近似する概念であるが、前者が学習目標に向けて内容知と方法知を統括するツールであるのに対し、後者のリテラシーは一定の主題について「見方・考え方」を働かせて思考・判断・表現した結果、身に付ける具体的かつ構造的な内容知・方法知の総体を意味するのである。つまり、見方・考え方は対象を捉える枠組みであり、リテラシーは枠組みのみならず、枠組みで捉えた中身（実体）をも指すということができる。

第二に、地理・歴史・公民の各分野（科目）で特定の主題を取り上げ、リテラシーの育成を可能にする授業構成や学習指導・評価のあり方について事例研究（ケース・スタディ）を行い、それぞれのデータを明示したことである。理論的にはまだまだ不十分な面もあることを認めざるを得ないが、実践を経たデータとしての意義は大きいと自負している。

他方で、いくつかの課題も指摘しなければならない。特に以下の二点は重要である。

第一に、社会科リテラシーないし地理的リテラシー・歴史的リテラシー・公民的リテラシーに関する内外の研究成果を踏まえて、それらの学習指導原理の究明に着手したが、まだ部分的な解明や紹介の域に留まり、原理の体系化とモデルの提示にまでは至らなかったことである。その理由として、10人の参加者それぞれに研究者としての履歴の違いに伴う自負があり、本研究の問題意識は共有しつつも、理論面では必ずしも意見の一致が得られなかったことが挙げられる。ただし、それはあらゆる共同研究につきものであり、研究代表者としては半ばやむを得ないことと考えている。

第二に、今回の研究では、地理・歴史・公民の各リテラシーに関する系統的な育成と評価についての考察を目標に、中学校と高校で同一、ないしは近似したテーマで指導と評価を行い、それぞれのデータを比較、考察することで、多少なりとも中学・高校間での指導の在り方なり、内容知と方法知の重点の置き方なりの差異化を図ることを目指したが、目標達成は叶わなかったことである。その理由として、研究計画の見通しが甘く、見方・考え方とリテラシーの異同に関する議論に予想外に時間を費やしてしまったことや、1年目と2年目で人事異動があり、担当する分野や科目が変更になったことなどが挙げられる。しかし、その辺りはある程度事前に予想されたことでもあり、研究代表者としての責任を痛感するものである。

これら二つの課題については、本研究に参加した各人が、今後それぞれの場で理論的・実践的に研究を継続していくことで、責任を果たすつもりである。

最後になったが、本研究にご支援いただいた公益財団法人日本教材文化研究財団に対し、心より感謝申し上げる次第である。特に、事務局長の菅原康夫氏と佐藤昇氏には研究会の運営に関して大変お世話になるとともに、研究方法の面でも貴重なご助言をいただいた。ここに記して、お礼を申し上げたい。

平成30年3月

研究代表者 原田智仁

目 次

はじめに	原田智仁…	1
第1部 社会科リテラシーの系統的育成と評価の理論		
第1章 社会科におけるリテラシーの概念と構造	原田智仁…	8
第2章 社会科リテラシーの評価－米国ミシガン州“M-STEP”の場合－	峯 明秀…	17
第3章 経済リテラシー育成のカリキュラム－米国NCEEの場合－	岩野清美…	27
第2部 地理的リテラシーの系統的育成		
第1章 地理的リテラシーの概念と学習指導	中本和彦…	38
第2章 地理的リテラシー育成の学習指導モデル（1）－中学校の場合－	田中大雅…	62
第3章 地理的リテラシー育成の学習指導モデル（2）－高校の場合－	高木 優…	79
第3部 歴史的リテラシーの系統的育成		
第1章 歴史的リテラシーの概念と学習指導	原田智仁…	102
第2章 歴史的リテラシー育成の学習指導モデル（1）－中学校の場合－	山口康平…	111
第3章 歴史的リテラシー育成の学習指導モデル（2）－高校の場合－	虫本隆一…	135
第4部 公民的リテラシーの系統的育成		
第1章 公民的リテラシーと市民リテラシー	峯 明秀…	156
第2章 公民的リテラシー育成の学習指導モデル（1）－中学校の場合－	西田義彦…	167
第3章 公民的リテラシー育成の学習指導モデル（2）－高校の場合－	杉山正人…	187
第4章 公民的リテラシー育成の実践分析と評価	岩野清美…	207

第1部 社会科リテラシーの系統的育成と評価の理論

第1章 社会科におけるリテラシーの概念と構造

1. リテラシーに着目する意義と理由

はじめに、本研究でなぜリテラシーに着目するのか、その理由を述べる必要がある。なぜなら、今回の学習指導要領改訂のキーワードはリテラシーというより、むしろコンピテンシーだからである。端的に結論を述べるならば、「今次改訂ではコンピテンシーが重視され、われわれもコンピテンシーの重要性を認めるからこそリテラシーに着目するのだ」ということに他ならない。つまり、コンピテンシーを生かすために、リテラシーについて研究する必要があると考えるのである。

混乱に陥るのを防ぐために、ここで新学習指導要領の論理を簡単に整理しておきたい。まず、コンピテンシーとは、OECDのDeSeCo（コンピテンシーの定義と選択：その理論的・概念的基礎）プロジェクト（1997-2003）により注目されるようになった能力概念で、特にキー・コンピテンシー（主要能力）はPISA調査の概念的枠組みとなったことで知られる。教育界でコンピテンシーという場合、通常OECDのキー・コンピテンシーを指すことから、本稿でもそれに倣いたい。文部科学省のウェブサイトを基にして、キー・コンピテンシーの特質を探れば、以下の3つの汎用的能力からなることがわかる。

- ①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力（個人と社会との相互関係）
- ②多様な社会グループにおける人間関係形成能力（自己と他者との相互関係）
- ③自律的に行動する能力（個人の自律性と主体性）

なお、文部科学省は1998（高校は1999）年版学習指導要領（1996年7月の中教審答申）で提唱し、今回の改訂でも引き続き重視した「生きる力」を、キー・コンピテンシーを先取りしたものと捉え、学校と社会が広く共有すべき理念と位置付けている。そして、この理念を具体化する方略として、今回新たに「育成を目指す資質・能力」を打ち出し、大きく「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」の三つの柱に区分した。これらの三つの柱は、それぞれ観点別学習状況を評価する観点となるのはいうまでもない。さらに、各教科固有の深い学び（アクティブ・ラーニング）を促すために、教科ならではの視点と方法をなす「見方・考え方」働かせることを提言し、小学校から高校までの全教科・科目・分野目標の冒頭に、それを明記したのである。いわば、教科固有の学びを駆動させるエンジンとしての役割を、「見方・考え方」に期待するのであろう。新学習指導要領の論理とキーワードを図示すれば、図1のようになる。

しかしながら、実際に授業づくりや学習指導に取り組んでみればすぐにわかるように、教科内容に即して資質・能力を三つの柱毎に設定するのはそれほど容易なことではない。知識・技能と思考力の区別も曖昧になりがちだし、事実的知識と概念的知識の差異をどう表現するかにも苦勞するからである。また、どう指導すれば見方・考え方を働かせて深い学びに導くことができるのか、これもかなりの難題である。そうした実践上の課題は、個々の教員の試行錯誤を通じて解決していくしかないとしても、育成すべき資質・能力と見方・考え方の関係をどう捉えるかというのは理論的な問題である。それが中教審答申の説明だけではわかりづらいのである。そもそも見方・考え方を教科固有の視点と方法と位置付けながら、資質・能力には含まず評価の対象にもしないというのはどういうことか。そこを明確にしなければ、見方・考え方の形骸化も避けられないだろう。

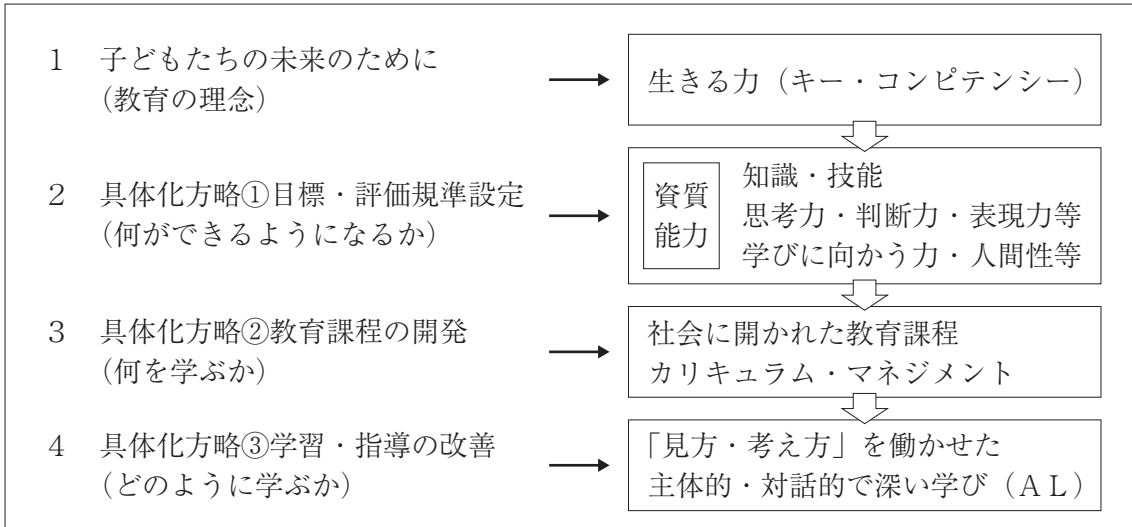


図1 学習指導要領の論理とキーワード (筆者作成)

そこで、本研究では、各教科の資質・能力と見方・考え方を統合し、それらの構造化を可能にする概念として「リテラシー」に着目する。そうすることで、逆にコンピテンシー・ベースの授業づくりが可能になることを、社会科・地理歴史科・公民科を事例に明らかにしたい。それが本研究の目的である。

2. リテラシーの概念と新学習指導要領

一般に、リテラシーの語には「共通教養」と「識字（読み書き能力）」という両様の意味がある。佐藤学氏によれば、前者が伝統的な概念であるのに対し、後者は近代以降、人々の社会的自立や機能性が求められるようになった時代に登場した概念であり、さらに近年、リテラシー概念の拡張が見られるという（日本教育方法学会編『リテラシーと授業改善』図書文化、2007年）。その好例がPISA調査におけるコンピテンシーの基本要素となる知的能力－読解リテラシー、科学リテラシー、数学リテラシー－であり、情報通信技術に伴い一般化した情報リテラシー、メディアリテラシー等である。本研究における社会科リテラシー（地理的リテラシー、歴史的リテラシー、公民的リテラシー等）もこれらと同様であり、コンピテンシーの基本要素となる知的能力の一部をなすとまずは捉えておく。その上で、新学習指導要領の論理の曖昧さを解決するために、リテラシーの意味と位置付けを明確化することにしたい。

そこで、リテラシーについてもOECDの概念を参照すると、「多様な状況において問題を設定し、解決し、解釈する際に、その教科領域の知識や技能を効果的に活用してものごとを分析、推論、コミュニケーションする生徒の力」（Learning for tomorrow's world : First results from PISA 2003, Paris:OECD, 2004, 20）となる。この定義を踏まえると、リテラシーは新学習指導要領の提起した資質・能力の3つの柱すべて（知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等）に関わるとともに、教科固有の「見方・考え方」をも統合する必要があることがわかる。これを図示したのが次頁の図2である。



図2 リテラシーの構造と新学習指導要領の「見方・考え方」 (筆者作成)

この図のポイントは、次の三点である。第一に、リテラシーは大きく内容知と方法知からなることである。第二に、「見方・考え方」がリテラシーの中核として、内容知・方法知の双方に関わることである。第三に、リテラシーは「見方・考え方」により既存の知識・技能を活用したり、情意に働きかけたりして思考・判断・表現を活性化させることで、一層高次の理解と技能の習得に導くということである。

3. リテラシーの構造と社会科リテラシー

(1) 市民リテラシーと社会科リテラシー

上記のようなリテラシー概念を踏まえ、次に社会科におけるリテラシーについて考察することにする。社会科の場合、教科の本質をめぐって様々な論争がなされてきたが、その一つに、市民形成（市民的資質ないし公民としての資質の育成）を目指すのか、それとも社会諸科学教育を目指すのかという対立がある。前者に依拠すれば、地理学・歴史学等の諸科学の論理とは独立して、市民が主体的に社会に参加する上で必要な思考力、判断力等のスキルや態度の育成を主眼にすることから、統合的な社会科カリキュラムを志向することになる。これに対し、後者のように、人文・社会諸科学の概念やスキルの習得を第一に考えれば、当然地理・歴史・公民等の分化的な社会科カリキュラムが志向され、社会問題の探究等は後景に退くことになる。

だが、今回の学習指導要領が示唆するように、もはや両者を対立的に捉えている時代ではなかろう。特に、先行き不透明な現代にあっては、一人一人の市民が知恵を出し合い、協働して社会を支えていかななくてはならない。そのためには、諸科学の知識やスキルが不可欠であろう。しかし、それは社会の形成・改善に必要なだからであって、学問それ自体のためではない。それゆえ、社会科教育においても、市民としての知識・技能・スキルを踏まえつつ、それに留まることなくより高次の諸科学の知識・技能・スキルを取り込みながらカリキュラムを開発し、現実の諸課題の解決に向けて議論を重ねていく必要がある。その点で、T・シャナハンとC・シャナハンによるリテラシーの発達に関する三層構造は、市民生活全般において必要不可欠な読解スキルや数量計算スキル等の基礎的リテラシーをベースにして、その上に言葉の意味を文脈に即して理解したり批判的に吟味したりする中級リテラシーを置き、さらに科学、数学、文学、歴史学等の専門諸科学の概念や方法としての学問的リテラシーを最上位に位置付けており参考になる (Shanahan T. & Shanahan C., *Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy*, Harvard Educational Review, Vol.78, No.1, 2008, 44)。

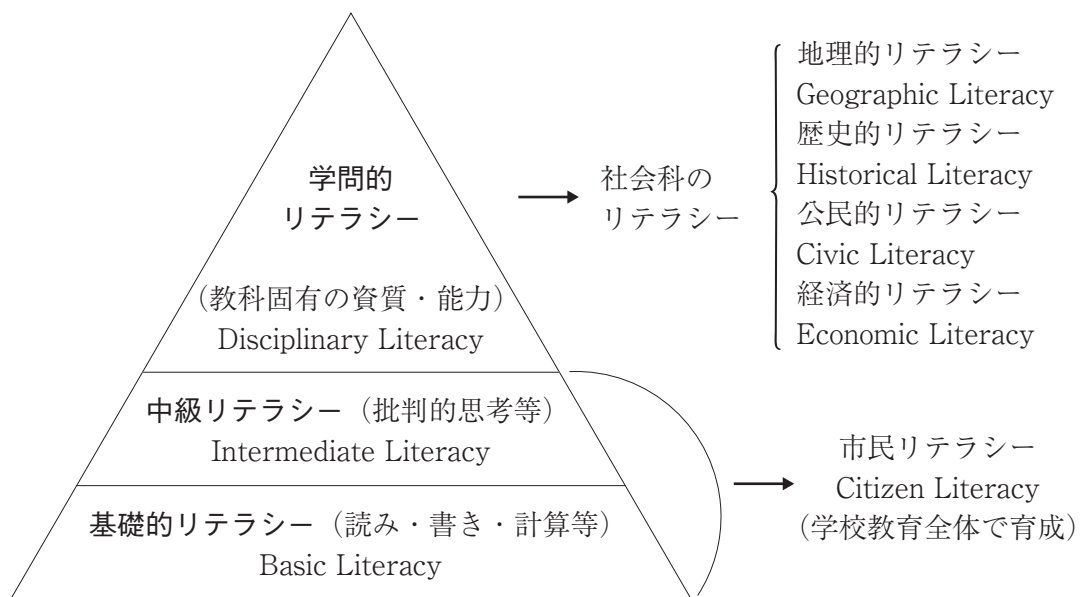


図3 リテラシーの構造と市民リテラシー・社会科リテラシー（筆者作成）

それを手がかりにして、筆者なりにリテラシーの構造を図示したのが図3である。ここでは、基礎的リテラシーと中級リテラシーを学校教育全体で育成すべき市民リテラシーとし、各教科で育成すべき固有の資質・能力を学問的リテラシーと位置付けた。図3では、学問的リテラシーを構成する社会科リテラシーを地理的リテラシー、歴史的リテラシー、公民的リテラシー、経済的リテラシーの4つに区分した。この区分は、米国のC3フレームワーク（NCSS, *The College, Career, and Civic Life (C3) Framework for Social Studies State Standards: Guidance for Enhancing the Rigor of K-12 Civics, Economics, Geography, and History*, 2013）のねらいを高く評価して、その分類に倣ったものである。

（2）C3フレームワークにおける学問的な概念とツール

米国では、オバマ政権下において、ジョージ・W・ブッシュ前政権による“落ちこぼれ禁止法（No Child Left Behind）”に代わる政策として提起された各州共通基礎スタンダード（Common Core State Standards）が多くの州で採用されたが、義務教育段階の英語と数学の学力を広く保障することを目的にして、全国統一学習到達度テストが導入された。その結果、小学校では英語と数学の授業時間が増加し、社会科等の時間は激減することになった。社会科等は英語の授業と関連付けて、合科的に指導することで対応可能と考えられたのである。これに対し、社会科の重要性を主張する全米社会科協議会（NCSS）、米国歴史学会（AHA）、公民教育センター（CCE）、全米地理学会（NGS）など15の専門家の団体が協力して作成、刊行したのがC3フレームワークである。C3とは、大学（College）、職業（Career）、市民生活（Civic Life）の頭文字を指しており、社会科教育の意義が単なる大学進学のためでもなければ、就職のためでもなく、大学・職業・市民生活それぞれを視野に入れながら、就学前教育から高校までの各科目の指導を確実に高めていくべきことを示唆している。それは日本の社会系教科にも当てはまる視座といえよう。

表1 C3フレームワークの編成（前掲書，p.12）

第1局面：問いの展開と探究計画	第2局面：学問的なツール・概念の適用	第3局面：資料の評価と証拠の利用	第4局面：結論の伝達と知的行為の選択
問いの展開と探究の計画	公民 経済 地理 歴史	資料の収集と評価 主張の展開と証拠の活用	結論の伝達と批評 知的行為の選択

表2 C3フレームワーク第2局面の適用すべき学問的なツールと概念（前掲書，p.13）

公民	経済	地理	歴史
公共・政治制度	経済的意思決定	地理的表象： 世界の空間的見方	変化，継続性，文脈
参加と熟慮：公共の徳と民主的原理の活用	交換と市場	人間と環境の相互作用： 場所，地域，文化	パースペクティブ
過程，ルール，法	国民経済	人口：空間的パターンと動態	歴史資料と証拠
	グローバル経済	グローバルな相関，変化する空間的パターン	因果関係と立論

さて，C3フレームワークは，上記の表1に示すように探究過程（Inquiry arc）を軸にした4局面－①問いの展開と探究計画，②学問的ツール・概念の適用，③資料の評価と証拠の利用，④結論の伝達と知的行為の選択－を提唱している。これは，先の中教審答申（2016年12月21日）で示された学習過程のイメージ－①課題把握（動機付け，方向付け），②課題追究（情報収集，考察・構想），③課題解決（まとめ），④新たな課題（振り返り）と近似するが，第2局面の位置付けは大きく異なる。日本の場合，「課題追究」という一般的な学習論で片付けているが，C3フレームワークでは「学問的なツール・概念の適用」として，公民・経済・地理・歴史のディシプリンを重視しているからである。

そこで，C3フレームワークの第2局面の内容を参照すると，表2のようになる。少し長くなるが，さらに詳細を見てみよう。

①地理的リテラシー

<地理的表現のツール>

- ・地図の作成：徐々に洗練された技術と方法により様々な地図を作成する。
- ・自然地図の活用：場所の理解のため，徐々に洗練されたやり方で地図を活用する。
- ・文化地図の活用：文化や環境理解のため，徐々に洗練されたやり方で地図を活用する。

<人間と環境の相互作用の概念>

- ・人間と地理：人間活動がいかにかに天候や環境のような要因に影響されるかを理解する。
- ・地理上の人間：人間の活動と相互作用がいかにかに地理を形作るかを理解する。
- ・環境：人間がいかにかに生活環境と相互作用し，またその影響を受けるかを理解する。

<人口の概念>

- ・移動：人や物はなぜ，いかにかにして世界を移動するかを理解する。

- ・人間の定住：人間の移動と定住のパターンを理解する。
- ・環境変化と移動：環境や環境変化がいかに関人の定住に影響するかを理解する。

＜グローバルな相互関係の概念＞

- ・環境の特質と変化：いかに自然環境や文化環境が変化するかを理解する。
- ・経済と地理：経済的要因がいかに地理的パターンに影響するかを理解する。
- ・グローバルな破滅的变化：人為的な大災害がいかに地理に影響するかを理解する。

②歴史的リテラシー

＜変化、継続、文脈のツール＞

- ・時系列：時系列を創造し分析する。
- ・変化と継続：変化や継続として歴史を分類し評価する。
- ・歴史的問い：過去を理解するために歴史的な問いを創出し活用する。

＜パースペクティブの概念＞

- ・異なるパースペクティブ：歴史上の異なるパースペクティブを理解する。
- ・変化するパースペクティブ：歴史的なパースペクティブがいかに変化するか理解する。
- ・パースペクティブの効果：パースペクティブがいかに歴史記述に影響するか理解する。
- ・パースペクティブと解釈：現在のパースペクティブがいかに歴史理解に影響するかを理解する。
- ・資料とパースペクティブ：資料の利用可能性によりいかにパースペクティブや解釈が限定されるかを理解する。

＜歴史資料と証拠のツール＞

- ・資料の分類：歴史資料を分類し分析する。
- ・資料の限界：歴史資料の限界を見出す。
- ・資料の要約：歴史資料の作成者、日付、出所について要約する。
- ・資料からの問い：歴史的な問いの創出と利用のために資料を活用する。
- ・資料の有益さ：資料の有益性を決定する。

＜因果関係と議論のツール＞

- ・歴史的な因果：歴史的出来事の原因や理由を生み出す。
- ・長期の因果：諸原因の相対的関係を区別する。
- ・歴史的証拠：議論を支援するために歴史的証拠を活用する。
- ・歴史的議論：歴史的議論を批評する。

③公民的リテラシー

＜公民・政治制度の概念＞

- ・政府の権限：政府の権限をあらゆるレベルで区別する。
- ・市民の役割：市民の責任を決定する。
- ・憲法の目的：各学年を越えて次第に複雑さを増しながら、憲法の目的を理解する。
- ・合衆国憲法：合衆国憲法の目的と機能を理解する。
- ・政府（統治）の構造：社会の諸問題に焦点化しながら、政府の構造を理解する。
- ・公民的組織：公民的組織はいかに人々の協力に依存するかを理解する。

<参加と熟慮の概念>

- ・社会・政治制度：社会・政治制度がいかにかに構造化されているか認識する。

<参加と熟慮のツール>

- ・公民的徳の応用：学年のまとまりを越えて公民的徳を徐々に複雑なやり方に適用する。
- ・熟慮する：一定の規則や規範に従いながら、徐々に洗練された場面において熟慮する。
- ・他者の視点を取得する：様々な利害を考慮しつつ異なる立場の見方を問題に適用する。

<プロセス，規則，法の概念>

- ・政府の決定：政府がいかにして決定するのか，そのプロセスを知る。
- ・規則と法：規則と法が我々の公民生活を規律づけているか理解する。
- ・公共政策：公共政策の本質と目的を認識する。
- ・変化と公共善：公共善に向けた市民社会の変化という考えを理解する。

④経済的リテラシー

<経済的意思決定の概念>

- ・経済的選択：いかに欠乏とコストベネフィット分析が経済的意思決定に衝撃を与えるかを理解する。

<経済的意思決定のツール>

- ・利益とコストの決定：決断するために限界利益とコストを含む経済情報を活用する。

<交換と市場の概念>

- ・生産と分配：経済においていかに生産・分配システムが機能するかを理解する。
- ・競争：財とサービスがいかにかに生産販売されるか，その過程での競争の役割を理解する。
- ・価格と貨幣：競争原理の経済システムでいかに価格と貨幣が機能するかを理解する。
- ・収入：供給と需要の機能，及び市場の不全について理解する。
- ・生産コスト：生産コストとその衝撃がいかにかに技術革新や起業に影響するかを理解する。
- ・外部便益とコスト：政府の介入を含む市場の外部便益とコストを理解する。
- ・財政・市場制度：財政・市場制度がいかにかに経済に影響するかを理解する。

<国民経済のツール>

- ・経済データの活用：経済問題を表明するために支出，生産，資金供給に関する経済データを活用する。
- ・経済指標の活用：経済問題を表明するために雇用，インフレ，生産，成長に関する経済指標を活用する。

<国民経済の概念>

- ・金融・財政政策：政府はいかに政策を通して財やサービスを生産し，経済にインパクトを与えるかを理解する。
- ・人的資本：経済における人的資本の生産性が果たす役割を理解する。

<グローバル経済の概念>

- ・国際貿易
 - ・経済的相互依存
- 国際貿易や経済的相互依存がグローバル経済にいかにかに影響を与えるかについて理解する。

(3) 社会科リテラシーの階層性を捉える枠組み

本研究がこのC3フレームワークから得た示唆は大きく次の3点である。第一は、社会科リテラシーを地理的リテラシー、歴史的リテラシー、公民的リテラシー、経済的リテラシーに区分したことである。第二は、リテラシーを内容知と方法知の両面で捉え、内容知の中核に「概念」、方法知の中核に「ツール」を位置付けたことである。第三は、学習方法としての「探究」において、諸科学の概念とツールの活用を重視したことである。

また、本研究の課題は、社会科リテラシーを構成する地理的・歴史的・公民的・経済的リテラシーの概念とツールを、日本の社会科・地歴科・公民科に適合するよう組み合わせ、実質的な効果につながる学習指導と評価のモデルを構築し、検証することである。

そこで、最後に新学習指導要領の資質・能力とリテラシーの関係を考察し、その位置を明らかにしたい。新学習指導要領は、育成を目指す「資質・能力」を三つの柱に区分したが、その構造化については言及していない。それぞれの資質・能力の成長ないし深化を、学習のレベルに応じて階層化・構造化しておかなければ、仮にアクティブ・ラーニングによって深い学びを生み出したとしても、それを正當に評価することはできないであろう。その点で、中教審の委員として今回の学習指導要領改訂の実質的ブレーンを務めたと思われる石井英真氏による「学校で育成する資質・能力の要素の全体像を捉える枠組み」（石井英真『今求められる学力と学びとは－コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準、2015年）は注目に値する。そこで、特に「教科の枠付けの中での学習」を参照し、筆者なりに学習指導要領の資質・能力を意識してリテラシーの位置付けを図ったのが、下の図4である。

本研究で対象化するリテラシーは、第2の「わかる」レベルと第3の「使える」レベルに該当する。無論、学習の過程で第1の「知っている」レベルの知識や技能も必要になるが、あくまで育成を目指すのは第2・第3のレベルのリテラシーであり、事実に知識や情報読解の技能等は、そのための手段に過ぎない。そうでなければ、社会科や地歴科・公民科がコンピテンシーにつながる資質・能力の形成に寄与することは難しくなる。なお、

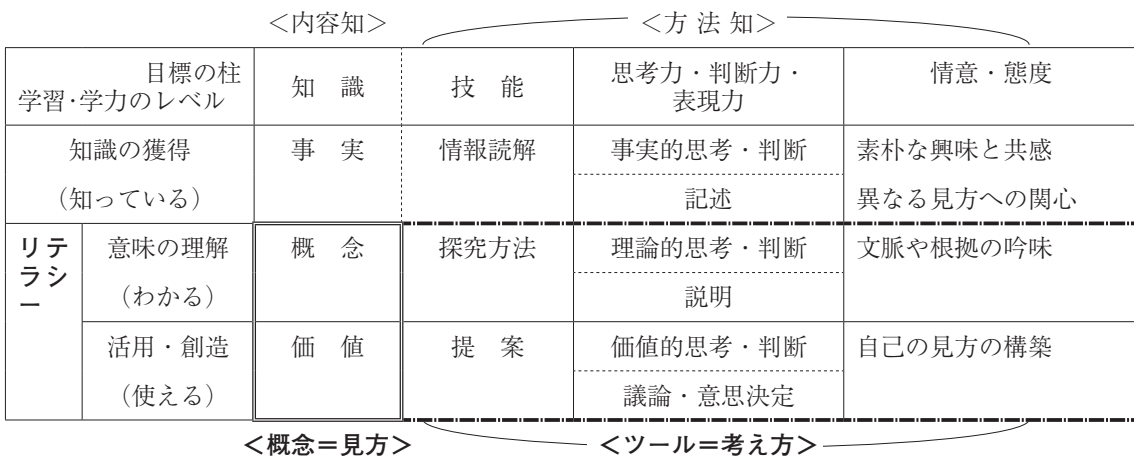


図4 社会科におけるリテラシーの階層性を捉える枠組み・仮説（筆者作成）

リテラシーを構成する「概念」には知識が、また「ツール」には技能、思考・判断・表現の能力と情意・態度が該当する。いずれも該当箇所は太線でマークした。学習指導要領が打ち出した「見方・考え方」のうち、見方は概念に、考え方はツールに位置付けることができる。これはあくまで仮説であるが、第2部以降の授業づくりに生かされよう。

<参考文献>

1. 中央教育審議会『幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』2016年12月21日.
2. 石井英真『今求められる学力と学びとは－コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準，2015年.
3. 研究代表者 勝野頼彦（国立教育政策研究所教育課程研究センター長）『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』（教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書5）2013年3月.
4. NCSS,*The College, Career, and Civic Life (C3) Framework for Social Studies State Standards: Guidance for Enhancing the Rigor of K-12 Civics, Economics, Geography, and History*, 2013.
5. OECD,*Learning for Tomorrow's World : First Results from PISA 2003*, Paris,2004.
6. 佐藤学「リテラシー教育の現代的意義」，日本教育方法学会編『リテラシーと授業改善』（教育方法36）図書文化，2007年.
7. Shanahan T. & Shanahan C., *Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy*, Harvard Educational Review, Vol.78, No.1, 2008.

（原田 智仁）

第2章 社会科リテラシーの評価—米国ミシガン州“M-STEP”の場合—

1. はじめに

第1章において、原田智仁氏はリテラシーの概念と新学習指導要領におけるリテラシー概念を整理し、その構造を基礎的・中級・学問的リテラシーの3段階で区別した。そして、中級リテラシーとして学校教育全体で育成する市民リテラシーを、その上部に学問的リテラシーとしての社会科リテラシーを位置付けた。この学問的な概念と思考技能の関係を分けて捉える区分は、米国C3 (College, Career, Civic Life) フレームワークにおける学問的な概念・ツールと探究過程を軸にした枠組みを適用したことによる。このC3フレームワークの作成に主導的役割を果たしている団体の一つがNCSS (全米社会科教育協議会) である。NCSSは全米各州の社会系教科の編成スタンダードや教育評価に影響を与えており、我が国の社会系教科の研究に示唆を与えてきた。

本章では、NCSSとの繋がりが深いミシガン州に焦点を当て、どのような評価を用いているのかについて検討する。

2. 米国ミシガン州における社会科の評価プログラム

(1) 段階的目標・内容・評価の枠組み

米国ミシガン州では、内容編成のスタンダードと評価に関わって、1998年からMEAP (Michigan Educational Assessment Program) と呼ばれる評価を実施してきた。その



中で、第3学年から第9学年までの生徒を対象に、社会科、理科、数学、国語、リーディング、ライティングのテストを実施・集計し、各学校にフィードバックしてきた。そして、2015年春からはMEAPを発展させ、21世紀スキルを視野においたM-STEP (Michigan Student Test of Educational Progress) と呼ばれる評価プログラムに移行し、2017年までの実施スケジュールを示している^{*1}。

そこで、M-STEPを検討する。

図1 ミシガン州教育省HP M-STEP紹介ページ

http://www.michigan.gov/mde/04615,7-140-22709_70117-191626-.html (2018.1.31)

M-STEPにおいて、社会科は第5・8・11学年に適用される。テスト問題は多項式選択形式を採用し、MEAPと比較して、より少数で問題解決や批判的思考技能を見る問いが用意されている。例えば、第8学年パート5では、憲法や政治に関する問題として、(問21) リンカーン大統領の引用による「ばらばらになった家庭は立ちゆかない」が何を意味するのかを問い、A新しい州を認めることができない議会はその評判を傷つける、B 奴隷制度に反対する国家は残らない、C 課税を許可しない政府は打ち倒される、D 奴隷制

度を支持している大統領は再選されない等、四つの選択肢が用意される。（問22）公共サービスや保護されるべきグループを選ぶ問題では、A市民、B納税者、C費用を支払う人ならだれでも、Dサービスを必要とする人や、（問25）全ての市民に対する公共物を選択する問題では、A缶詰食品、B衣類、C高速道路、D家のいずれかなど深く考えなければならぬ高次な判断を要するものとなっている。

では、このような問題を適用し何を見取ろうとしているのであろうか。

社会科第8学年の単元例のアメリカ合衆国統一の歴史を取り上げよう（表1）。

基礎—革命と新しい

国家では、目標（big ideas）政府権力の制限と個人の権利の保護がアメリカ人の重要な理想である。国家の理想は重要な文書に反映されている。

焦点化される本質的な問い（Focus and Essential Questions）

では、独立を支持した入植者に影響を与えた考えや経験・相互関係

は何か、何がその考えの源泉となったか、入植者は英国に対しどのような不平をもっていたか、統治・権力・自由・平等の観点からアメリカ独立戦争の結果は何か、統治や権力に関する入植者の見解は新しい国家にいかにかに挑戦したか…等。

幼稚園から7学年までの歴史的スキル（History Skills from K-7）は、年表の作成、年代史的思考の使用、歴史物語の作成、記録と文化遺産の使用、出来事の多様な観点からの記述、歴史的な質問の定義と問い、一次資料と二次資料の使用、テキストとデータの使用、事例研究の使用を見る。

基礎となる責任ある市民に貢献するための学問的な内容とプロセスと技能のバランスを保ち、高等学校社会科コースワークの基礎を形成するGLCE（The Grade Level Content Expectations）では、F1.1政府についての入植者の考えを分析することによって独立を宣言した入植者に影響を与えた考えや経験・相互関係を記述しなさい（制限政府、共和主義、個人の権利の保護や公共善の促進、代議制、自然権等）自治の経験（バージニア州議会やタウンミーティング）、フレンチ・インディアン戦争後の英国との相互関係の変化…、F1.2、文書の最後に書かれた不平を含む独立宣言を使いなさい…、F1.3分析によるアメリカ革命の結果を記述しなさい…、独立共和政府の誕生、連合規約の作成…、8-U3.3.1連合規約の採用及び継続の失敗を説明しなさい、8-U3.3.2（省略）と下位の内容が示される。

一般的知識プロセス、技能（幼稚園から第7学年）（General Knowledge Process and Skills (from K-7)）分析、注釈、適用、比較、構成、地図の作成と使用、記述、関連記述、経時変化の記述、発展…、評価、説明、一般化…。

表1 Grade Eight Unit Outline Example
第8学年：アメリカ合衆国統一の歴史 9月

単元名	基礎（Foundations）—革命と新しい国家
目標（Big Ideas）	単元目標
焦点化された本質的な質問（Focus and Essential Questions）	何か、いかに、なぜか
歴史的スキル（History Skills from K-7）	年表の作成、年代史的思考…（幼稚園から7学年まで）
学年相当の内容と期待GLCE（The Grade Level Content Expectations）	基礎となる責任ある市民に貢献するための学問的内容とプロセスと技能のバランスを保ち、高等学校社会科コースワークの基礎を形成する
一般的知識過程、技能	分析、注釈、適用、比較…

各学年段階で扱う目標・内容と社会科固有の知識・プロセス・技能と一般的なものを区別して評価基準として示される。

では、各学年段階で扱われる内容はどのようなものであろうか。図2はミシガン州K-12の社会科スタンダードである。

Understanding the Organizational Structure

The Grade Level Content Expectations for Grades K-8 and the High School Content Expectations for Social Studies are organized by discipline and standard using national standards structures as indicated in the chart below.

K-12 Organizational Chart			
History	Geography	Civics/Government	Economics
National Standards for Historical Thinking	National Geography Standards	National Civics Standards	National Economics Standards (NAEP Categories)
III The World in Temporal Terms Historical Habits of Mind 1.1 Temporal Thinking 1.2 Historical Analysis and Interpretation 1.3 Historical Inquiry 1.4 Historical Understanding 1.5 Historical Issues: Analysis and Decision Making	C1 The World in Spatial Terms: Geographical Habits of Mind 1.1 Spatial Thinking 1.2 Geographical Inquiry and Analysis 1.3 Geographical Understanding	C1 Conceptual Foundations of Civic and Political Life 1.1 Nature of Civic Life 1.2 Forms of Government C2 Values and Principles of American Democracy 2.1 Origins 2.2 Foundational Values and Principles	E1 The Market Economy 1.1 Individual, Business, and Government Choices 1.2 Competitive Markets 1.3 Prices, Supply, and Demand 1.4 Role of Government
Themes Representing National Standards (K-4)			
II2 Living and Working Together in Families and Communities, Now and Long Ago III The History of Michigan and the Great Lakes Region III The History of the United States III The History of Peoples from Many Cultures Around the World	C2 Places and Regions 2.1 Physical Characteristics of Place 2.2 Human Characteristics of Place C3 Physical Systems 3.1 Physical Processes 3.2 Ecosystems C4 Human Systems 4.1 Cultural Mosaic 4.2 Patterns of Human Settlement 4.3 Forces of Cooperation and Conflict 4.4 Economic Interdependence	C3 Structure and Function of Government 3.1 Structure and Functions 3.2 Powers and Limits 3.3 State and Local Governments 3.4 System of Law and Law 3.5 The Policy Process 3.6 Characteristics of Nation States C4 Relationship of the United States to Other Nations and World Affairs 4.1 U.S. Foreign Policy 4.2 International Institutions and Affairs 4.3 Conflict and Cooperation Between and Among Nations C5 Citizenship in the United States 5.1 The Meaning of Citizenship 5.2 Becoming a Citizen 5.3 Rights 5.4 Responsibilities 5.5 Dispositions C6 Citizenship in Action 6.1 Civic Inquiry and Public Discourse (P3) 6.2 Participating in Civic Life (P4)	E2 The National Economy 2.1 Understanding National Markets 2.2 Role of Government to the United States Economy E3 International Economy 3.1 Economic Systems 3.2 Economic Interdependence - Trade E4 Personal Finance 4.1 Decision Making
Eras Representing National Standards (5-12)			
Global Analysis of World History Eras 1-8 from two perspectives • Cross temporal/Global • Interregional/Compare the W1 Beginnings of Human Society W2 Early Civilizations and Cultures and the Emergence of Pastoral Peoples W3 Classical Traditions, World Religions, and Major Empires W4 Expanding and Intensified Hemispheric Interactions W5 Emergence of the First Global Age W6 An Age of Global Revolutions W7 Global Crisis and Achievement W8 The Cold War and Its Aftermath (P3, P4)	Thematic Analysis of U.S. History Eras 1-9 U1 Beginnings in 1620 U2 Colonization and Settlement U3 Revolution and the New Nation U4 Expansion and Reform U5 Civil War and Reconstruction U6 The Development of an Industrial, Urban, and Global United States U7 The Great Depression and World War II U8 Post World War II United States U9 America in a New Global Age (P3, P4)		
Social Studies Knowledge, Processes, and Skills P1 Reading and Communication (read and analyze graphs, maps and text, interpret primary and secondary sources, communicate effectively, use evidence) P2 Inquiry Research and Analysis (ask questions, conduct investigations, find and interpret and evaluate information, analyze issues) P3 Public Discourse and Decision Making (identifying and analyze public issues, public discourse, considering different perspectives and applying core democratic values, argumentation) P4 Citizen Involvement (rule of law, assess options and plan activities, evaluate effectiveness)			

図2 ミシガン州K-12の社会科スタンダード

ミシガン州のスタンダードとして、社会科において地理、歴史、公民、経済の各単元の学年段階の構成表が示されており、各領域を繋ぐ社会科一般の知識・プロセス・技能が示される(図2, 表2)。また表3は、パフォーマンスにおけるルーブリックである。これは評価内容を「特徴の記述」でレベルごとに示している。それは、探究と分析、問題解決、批判的思考、文書や口頭コミュニケーション、情報リテラシー、チームワーク等の技能や能力を詳細に示すことで、評価者と被評価者が認識を共有し、複数で評価を標準化していくことを可能にする。ただし、表3のパフォーマンスは、教科及び教科横断的な汎用的資質・能力としての学習者の姿勢や態度であり、実社会の市民及び市民が備えるべき市民性を評価する要素には乏しい。

表2 K-12 構成表

歴史		地理	公民/政府	経済
歴史的思考のための国家基準		地理の国家基準	公民の国家基準	経済の国家基準
H1 1.1 同時代的思考 1.2 歴史的な分析と解釈 1.3 歴史的探究		G1 世界の特別テーマ:地理的な思考習慣 G2 地域と場所 G3 物理的なシステム G4 人間的システム G5 環境と社会 G6 過去と現在の地球的問題	C1 市民的・政治的 生活の基礎概念 C2 アメリカ民主主義の価値と原理 C3 政府の組織と機能 C4 他国や国際情勢に対する合衆国との連携 C5 合衆国の市民 C6 市民的行動	E1 市場経済 E2 世界経済 E3 国内経済 E4 個人資産
国家基準の主題表現				
H2 家族や共同体の生活と仕事, 今と昔				
国家基準の時代表現				
同時代の地球	1-9世紀の			
W1 人間社会の始まり	合衆国の分析的テーマ			
社会科の知識, プロセス, 技能 社会科の知識, 知的過程, スキル 1 読解とコミュニケーション (グラフ, 地図, テキスト, 一次資料, 二次資料, 効果的な伝達, 証拠の利用) 2 探究と分析 (質問, 調査, 解釈, 情報の評価, 問題の分析) 3 公的な話し合いと意思決定 (論争問題の確認と分析, 公的な話し合い, 説得力ある記述, 中核となる民主主義的価値の適用, 議論) 4 市民としての関与 (法の遵守, 意見表明, 行動計画, 効果評価)				

http://www.michigan.gov/documents/mde/SS_COMBINED_August_2015_496557_7.pdf, V.8/15(2018.3.10)

以上, ミシガン州社会科は教科目標に応じて内容の構造化を図り, 知識技能・プロセス・能力・態度の段階的な質的水準をルーブリックによって具体的に示していると言えよう*2。

他方, 市民として必要とされる社会的な姿勢や行動など市民リテラシーの評価については, 次節で検討する。

表3 M-STEP and MME のパフォーマンスレベル (PL) 記述

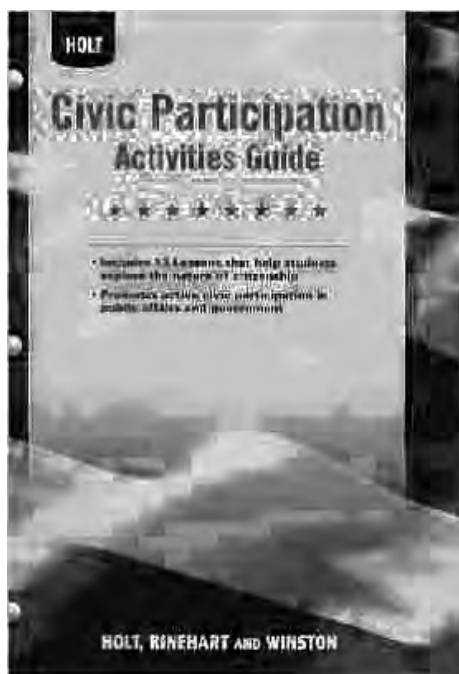
レベル4 高い	学生のパフォーマンスは学年レベル内容基準を越えて, 本質的な理解及び鍵概念の適用を示す。卓越し続けるための支援を要求する。
レベル3 習熟	生徒のパフォーマンスはミシガン州の学年の内容基準に相当する学年とレベルの理解と適用を示す。熟達の維持と改善を続ける支援を要求する。
レベル2 ある程度習熟	生徒の学力改善のための助言を必要とします。学生のパフォーマンスはミシガン州の学年の内容基準の理解及び適用は不十分である。
レベル1 習得できていない	生徒の学力改善のための集中的な介入や支援を必要とします。学生のパフォーマンスはミシガン州の学年の内容基準の最小の理解及び適用できていない。

https://www.michigan.gov/documents/mde/2015_M-STEP_and_MME_PL_Descriptors_504568_7.pdf

3. 市民リテラシーを評価するための手がかり

市民リテラシーを備えた学習者はどのような市民参加ができるのであろうか。ラインハート・ウィンストン社の中等教育用（第7-12学年レベル）合衆国史の市民参加活動ガイド（Civic Participation Activities Guide）を手がかりとする^{*3}。

本ガイドブックは、政府や公共事項への市民参加活動を促進する市民的資質の本質を探究する生徒を支援する目的から作成され、13のレッスンからなる。



目次

- 1 教室のきまりをつくる
- 2 市民の権利と責任
- 3 政府の比較
- 4 市民としての参加
- 5 投票の権利を行使する
- 6 市民になる
- 7 市民としての価値観を利用する
- 8 政府の局
- 9 党首を選ぶ
- 10 国家と国民政府
- 11 MockTrial（模擬裁判）に参加する
- 12 地域社会の精神
- 13 公共政策に影響を及ぼすこと

図3 Civic Participation Activities Guide
(HOLT, RINEHART AND WINSTON; 1 edition, January 1, 2006)

このうち、「4 市民としての参加」「6 市民になる」「7 市民としての価値観を利用する」を取り上げる。

Lesson 4 市民としての参加

○概観

コミュニティーの問題に賛成・反対を表明する参加技能を発展・洗練させる方法を学び、地元の新聞の編集者に対して手紙を書く。

○目標

- ・地元の問題に焦点をあて、活動に参加する。
- ・公共の意見や政治に影響するような方法や行動について学ぶ。
- ・意見の他の側面も考えようとする。
- ・地元の問題を支える手紙を書くことを学ぶ。

○手順

- 1 生徒に自分たち一人で何かを変えようとするときにはどのような例があるかを尋ねる。例えば、放課後にフットボールの代わりにサッカーをするときクラスメイトを説得するか。他者を参加させようとするときにどのようにするのが良いか。またそれはなぜか。ある人が多くのもものから異なるものを選んで一方で、

人々は個々よりも集団を重視しているのではないかと指摘する。どのようにして集団を同じゴールに導いているのか、説明させる。

- 2 次に、政治の中で法律的な変化において、どのようにして大勢の人々が法律制定の手段となってきたのかをこれまでの歴史の中から例を与える。それから、関心のあるグループが今日の公的な意見に影響を与えているのだと示す。ACLUのような今日、広く知られている興味深いグループを同一のものとしなす。
- 3 クラスを2つのグループに分ける。メディアにおいて活発に議論されている地元の問題を特定させる。新聞記事を読んだり、ラジオについて話したり、ウェブサイトについて話したり、地域のニュースを読んだりすることで、その問題の2つの側面を特定する。
- 4 ひとつのグループにはその問題の一つの側面について主張させ、もう一つのグループには反対の側面について示させる。教材1を配布する。その教材を仕上げさせる。それを終えたら、その答えについて話し合う。集団のリーダーの決断に影響を与えているのはなにか。それぞれのグループに地元の新聞の編集長に手紙を書かせる。
- 5 教材2を配布し、手紙の書式を示す。下書きや編集、仕上げまですべてグループで取り組む。それぞれのグループが終えたら教室で共有する。反対のグループは彼らの見解について再考する。その後、編集長に送る。

発展

- 1 生徒は学級の掲示板をつくることによって地元の問題の解決を追っていく。地元のメディアをモニターし、問題に関する他の情報と同様に新しい切り抜きを加え、延長して発展させる。特に編集者に対する手紙の一つが発表されたなら、さらに編集者に付加的な手紙を加えるだろう。
- 2 地元の代表者に対して問題を追究する手紙を書く。

ワークシート1 グループを組織する

Aグループを作る。

- 1 問題を要約する。
- 2 問題についてのグループの意見は何か。
- 3 グループの名前は何か。

B他者に影響を与える。

- 1 なぜ他者はあなたの理由を支持しなければならないのか。理由を3つ示しなさい。
- 2 あなたの意見に反対するほかの意見をまとめる。

ワークシート2 編集長に手紙を書く

- 1 あなたが書く問題の名前を記し、あなたのグループの意見を書く。
- 2 教材から理由の1番を抜き出す。あなたの記述を支える事実を含めて。
- 3 事実を含めて理由2を書く。
- 4 情報とともに、理由3を書く。
- 5 反対意見を認め、それに対するの説得意見を書く。
- 6 手紙を書いたことで政府に求めることを他者に呼びかける。

Lesson 6 市民になる

○概観

生徒は出生あるいは帰化によって、アメリカ市民になることを学ぶ。帰化の過程を学ぶことで、市民としての権利を正しく理解する。新しい市民による「忠誠の誓い (the Oath of Allenge)」を学習することによって、帰化の過程の重要性を理解する。

○目標

- ・ 出生あるいは帰化によって市民となることを学ぶ。
- ・ 帰化は何年間もの重大な過程であることを学ぶ。
- ・ 帰化の試験において必要とされる簡単な歴史や政治の問題について答える。
- ・ 忠誠の誓いについて理解し、自分たち自身でも書けるようにする。

○手順

- 1 市民の権利や責任について話し合う。アメリカの市民にとって何が重要であるのか尋ねる。権利、自由、アメリカ政府の見解について話す。それから「市民とはだれなのか。」尋ねる。アメリカの市民になるための基準を考えさせる。もし必要であれば「両親がここから他の国へ引っ越し、家を買って、アメリカ市民になったら彼らの子どもはどうなるのか。」のような話し合いを促す質問をする。
- 2 それぞれのグループに法律がどのようにして市民を定義づけているのかを見つけるため、アメリカの公民権と住民サービスについてネットで調べるよう促す。
- 3 アメリカに来た人々はここに定住するために資金をあてる。何百万もの人々が資金を費やしているが、何十万の人々しか市民であることの許可を持っていない。彼らは仕事もあり、財産もあり、学校に通うこともできる。彼らは法に従い、税金を払う。彼らは投票したり会社を継いだりできない。5年後、自然に市民になることができる。
- 4 教材1を配布する。パート1を読み話し合う。それから個人でパート2を仕上げる。彼らが知らない質問については答えを導き出せるよう努める。空欄がすべて埋まれば、グループで答え合わせをする。
- 5 教材2を配布する。忠誠の誓いについて読み、言葉の意味やそれぞれの段落について理解する。知らない単語には辞書を使う。誓いの言葉についての話し合いのあと、彼ら自身の言葉で書き直させる。

Part 1 市民であるために必要なこと

国の手続きによってアメリカ市民となる。その手続きは申請書を書き、インタビューに参加し、試験に合格することである。

市民であるために必要なこと

- ・ 18歳以上である。
- ・ 少なくとも5年以上アメリカの住民である。
- ・ 道徳心があり、アメリカに対して忠誠である。
- ・ 読み、書き、話す能力があり、基本的な英語を理解している。
- ・ アメリカの基本的な歴史や政治の知識を問う試験に合格している。
- ・ アメリカの忠誠の誓いを持っている。

- 1 これらの必要なことの中で最もきついものはなんですか。なぜ。
- 2 これらの要求は生まれながらにして市民になることよりも大変であると思うか。
- 3 なぜ国における市民は歴史や政治、英語に対する理解を示さなければならないのか。

Part 2 簡単なテスト

市民テストのいくつかの問題である。もし、答えを知らなければ、歴史の教科書や辞書で調べてもよい。

- 1 国旗にはいくつの星があるか。
- 2 国旗の星は何を表しているか。
- 3 大統領のオフィスの名前は。
- 4 革命戦争で戦ったのはどこの国か。
- 5 もし大統領が亡くなったら、アメリカの大統領はだれになるのか。
- 6 なぜ上院には100人もの上院議員がいるのか。
- 7 政令はどれくらい改訂されたか。
- 8 南北戦争の時の大統領は誰だったか。

Lesson 7 市民としての価値観を利用する

○概観

信頼や公平、責任や尊厳などの市民としての価値観は社会の成功にとって重要である。生徒は彼らの生活においてこれらの価値について話し合い、価値を与えることによって解決しようとする。

○目標

- ・ 信頼や公平、責任や尊厳などの市民的な価値観について話し合う。
- ・ 市民としての価値観を表現したりしなかったりするロールプレイを行う。
- ・ 尊厳を発達させるための努力について学ぶ。
- ・ かれらの生活において言葉がどのようにして意味をもつのか考える。
- ・ 2つの意見の利点や不利な点について考えることや市民としての価値観を与えることで、問題を解決しようとする。

○手順

- 1 生徒にだれが信用できるのか尋ねる。彼らは「真実を言う人を知っているか。」や「人々が約束したことをすることは頼りにできるか。」などの質問をする。よい市民は信頼や尊敬、責任や公平に値することを説明する。ときどき人々は難しい決断をしなければならない。もし彼らの心の中に価値があるなら、よい決断をすることは簡単である。
- 2 クラスを5つのグループに分ける。各グループに特徴的なラベルを与える。(先生と生徒、両親と子どもなど) 各グループが2つの役割をするようになる。最初の劇ではいくつかのキャラクターは信頼できないものである。次の劇では、キャラクターは皆信頼に値する。それぞれの劇の後に誠実や信頼の重要性について話し合う。

- 3 「尊敬」と黒板に書く。尊敬が意味することを尋ねる。異なった背景や信条を持った人々を尊敬することの重要性について尋ねる。尊敬を発展させる方法はみんなそれぞれ異なっていたり、似ていたりすることに気づくことである。情報を共有するために、生徒は誇りのあるものについて話す。
- 4 他の価値のある個々の性質について尋ねる。これらの性質は公平、正直さ、責任をとること、熱心に取り組むことなどがあげられる。これらの応答を板書する。応答を定義づけ、なぜそれらが重要なのかについて説明させる。これらの性質が重要になってくる状況について考えさせる。
- 5 教材1を配布する。彼ら自身で解釈させる。反応を共有するため話し合う。
- 6 教材2を配布する。教材の答えを導き出した過程について理解する。2つの可能性のある状況について思い起こした後、最後の決断において、市民としての価値観について考える。最後の答えを導く前に彼らが尊敬している人々からのアドバイスを求めるよう勧める。教材の2つの状況について思い起こし、それぞれの状況について教材を完成させる。教室での話し合いでは、彼らの成果を比較するよう促す。

市民的な価値観について、いくつかの引用を記す。それらの意味について文を書く。

グループでこれらの問題から1つ選び、ボックスを埋める。答えを決めるとき、市民的な価値観や忠誠、尊敬や責任、公平さについても考慮する。

- A 友達が昨夜、祖母に会うために病院を訪れなければならなかったと言った。彼女は宿題をする時間がなかった。そして、あなたの宿題をコピーしたいと言ってきた。
- B あなたは母と父に誕生日プレゼントを買いたいと思っている。しかし、あなたは少ししかお金をもっていない。あなたはお店の駐車場で50ドルを見つけた。そこには駐車場のオーナーの連絡先も載ってあった。

レッスン4では、地元の問題に目を向け、どのように解決できるのかについて、意見をもち、グループでの議論を通して、新聞の編集者に手紙を書くというものである。レッスン6は、忠誠の誓いや帰化の過程を学習する中で、アメリカ市民としての権利と責任を学ぶ。レッスン7では、市民的価値について探り、市民として必要な知識、市民がもつべき価値の対立をどのように調整するのかについて、試される。

Civic Participation Activitiesは、45分の1または2単位時間のレッスンで構成され、目標を達成するために必要な教材や学習の進め方が示される。およその展開として、各単元ともに生徒たちの生活などに結びつけた導入から授業に入り、授業内で使用する語彙用語を生徒たち自身に辞書や教材を使って調べさせたりする活動が組み込まれる。そして、憲法の作成過程や政府との関係、市民の権利や責任、投票や模擬裁判の仕方、地域の問題解決などについての学習が示されている。学習方法として、グループによる討論やロールプレイ、調査が組み込まれ、生徒自らが考え、他者の意見を聞きながら自己の意見を主張できる内容になっている。また、使用する教材としてアメリカ合衆国憲法の条文や権利章典、追加資料として、ワークシートが示されている。

4. おわりに

知識や技能等を実生活の様々な場面で、直面する課題にどの程度活用できるのか、読解力やリテラシーを示すOECD（経済協力開発機構）のPISA調査が行われて15年になる。そして、DeSeCo（Definition and Selection of Competencies）が示す「キーコンピテンシー」やいわゆるコンピテンシーは、特定の文脈において諸技能や態度を含む心理社会的な資源を引き出し、複雑な諸需要（complex demands）に対処することのできる能力（ability）とされる。この資質・能力としてのコンピテンシーと、拡張するリテラシーとの境界が接近する一方で、両者の違いは何か問われる。これは公民的資質の育成を掲げる社会科において、リテラシーを知識・技能と思考力・判断力・表現力として位置付け、行動や態度を包括する能力としてコンピテンシーを捉えることになる。この観点からすれば、実際の教育活動においては、原田氏が指摘するように「コンピテンシーをただいくつかの資質・能力に類型化したり、一定の学習活動を例示したりするだけでは、学校の教育課程は成り立たず…略…教科固有のリテラシー（内容知と方法知）とコンピテンシーをつなぐカリキュラム（目標・教材・学習指導・評価を含む広義のカリキュラム）の開発が必要」（原田、第1章）なのである。このことを考える手がかりとして、社会科の各学年段階での学習内容の範囲と配列をスタンダードとして示してきた米国のミシガン州の例を取り上げた。そこでは、社会系教科にかかわる地理・歴史・公民・政治・経済の学問リテラシーが、知識技能・プロセス・能力や態度として段階的な質的水準をルーブリックによって示されていた。そこで、公民／政治の一教材としてのラインハート・ウィンストン社の中等教育用（第7-12学年レベル）市民参加活動ガイド（Civic Participation Activities Guide）を分析した。それは、市民として備えるべき政治的知識として、市民としての権利や責任、投票や模擬裁判の仕方、コミュニティーにおける問題解決のスキルなどを直接、獲得させていることがうかがえた。特に、グループやクラスでの共同の学習が各ステップに組み込まれ、話し合いやコミュニケーション、発表、情報収集などの技能を育成するワークシートも特徴的である。

本章では、社会系教科目で目指すリテラシー概念に焦点をあて、米国ミシガン州社会科のスタンダードや公民／政治教育の教材を参考にすることで、我が国における授業や評価のあり方を今後どのように捉え直していけばよいか、一つの考え方を提示した。各分野における単元構成や実践等については、各章の提案に委ねたい。

<注・参考文献>

- 1 http://www.michigan.gov/documents/mde/2017_MI_Assessment_System_-_What_it_is_What_it_means_What_it_offers_jl_555024_7.pdf (2018.3.1)
- 2 社会のルーブリックも間もなく詳細に示されると思われる。本稿では汎用性の高い一般的技能・能力の一例を示した。www.michigan.govのM-STEPを参考のこと。
- 3 Holt Civic Participation: Activities Guide Paperback, Rinehart and Winston Editorial Staff; Holt, 2006.

(峯 明秀)

第3章 経済リテラシー育成のカリキュラム—米国NCEEの場合—

1. はじめに

本報告では、NCEEの*Eco Detectives*を例に、経済学の研究としての学問リテラシーと相対的に区別される市民リテラシーとしての経済リテラシー育成の単元・カリキュラム構成を示すとともに、市民性の育成をめざすCouncil of Europeの*Taking part in democracy*と比較し、その特徴を明らかにする。

本論に入る前に、市民リテラシーと学問リテラシーの関係について、楠見の論をもとに簡単にまとめておく。



図1 高次リテラシーの構造
(楠見, 2011a, p.146を著者一部改変)

楠見孝「市民のための批判的思考力と市民リテラシーの育成」楠見孝・道田泰司編『批判的思考と市民リテラシー』誠信書房, 2016, p.11

楠見孝「市民のための批判的思考力と市民リテラシーの育成」楠見孝・道田泰司編『批判的思考と市民リテラシー』誠信書房, 2016, p.11

図に示されているように、楠見は高次リテラシーのなかでも、市民リテラシーと学問リテラシーを区別する。これは、「だれのためのリテラシーか」によって区別され、市民のためのリテラシーである市民リテラシーでは、市民がリテラシーを身に付けて社会に関わり、問題解決ができるようになることをめざすものである。

一方、批判的思考とは、①証拠に基づき論理的で偏りがなく、②自分の思考過程を意識的に吟味し、省察的で熟慮的であり、③よりよい思考を行うために目標や文脈に応じて実行される目標思考的な思考である。楠見によれば、このような批判的思考は、市民としての生活に必要なリテラシーを支えている、ジェネリックなスキルである。

また、付け加えておかなければならないのが、楠見が、リテラシーと市民性を区別している点である。楠見によれば、市民性とは「これら(引用者注:リテラシー)を土台として、生活に必要な情報を正しく読み取り、人に正確に伝え、考えの違う人の意見に耳を傾けつつ適切に行動する。そして、責任感をもって自律的に社会に関わり、倫理的・道徳的判断を行い、社会的問題を解決する^{*1)}」ことである。

それでは、このように位置づけられる市民リテラシーとはどのようにして育成されるものなのか。以下、経済リテラシーを事例に、NCEEの*Eco Detectives*を分析・検討しな

がら、市民リテラシーの育成について論じていきたい。

2. NCEE *Eco Detectives*

(1) 概要

Eco Detectives (*Economics and the environment*; 以下「環境探偵」)はNCEE (National council on Economic Education) が2005年に発行した中等教育向けの環境教育のテキストである。15の単元からなるこのテキストは、生徒が経済的な推論を用いながら重要な環境問題について説明し、その原因とより効果的な政策に関して考えることを目的としている。それを可能にするのが、「環境探偵の法則」と呼ばれる、以下に示す6つの法則である。

1. 資源には希少性がある。それゆえに、人々は選択しなければならない。
2. 人々の選択は、コストを含む。
3. 人々の選択は、環境の質に影響を与える。
4. 人々の選択は、インセンティブによって影響を受ける。
5. 人々は決まりを作り、選択とインセンティブに影響を与える。
6. 人々は自分が所有し、価値を置くものについて、よりよく世話をする。

この6つの法則は、経済学の基本的な考え方であることから、楠見の言う「経済リテラシー」にあたりと考えられよう。これらは単元1で生徒たちに紹介され、その後の14の単元では、この法則を用いながら問題を説明し、解決策を評価する。

以下、本節では、環境探偵の全体構成と単元を分析し、このテキストが、生徒が経済的な推論を用いながら重要な環境問題について説明し、その原因とより効果的な政策に関して考えることをどのようにして可能にしているのかを明らかにする。

(2) 全体構成

環境探偵の全15単元を4つのパートに分け、まとめ直したものを表1に示す。

表1 環境探偵の全体構成

	単元	目標	学習内容	学習活動
パート1	単元1	イントロダクション 環境探偵の法則の把握	・環境探偵の法則	環境探偵の法則を知り、その現実への適用の仕方を学ぶ。
パート2	単元2-7	環境探偵の法則の検討	・私有権とインセンティブの関係 ・費用と便益とインセンティブとの関係	学習内容である概念を知り、シミュレーションによる現状の把握を行い、現状の説明と政策評価に活用できることを知る。
パート3	単元8-11	環境探偵の法則を用いた現状の分析と説明	・需要と共有 ・外部費用 ・生産性	問題把握と現状分析に用いる概念を知り、実際にその概念を使って現状を分析・説明する。
パート4	単元12-15	環境探偵の法則を用いた現状をめぐる問題の分析と政策評価	— 〔経済学的な学習内容としては、新規内容なし〕	環境探偵の法則を用いて、環境をめぐる問題に対する解決のための手がかりを探し、問題解決のための政策評価を行う。

表1から明らかなように、環境探偵では、パート1で環境探偵の法則を学習したあと、パート2で法則そのものの検討、パート3では法則を用いた現状の分析と説明を行い、パート4で法則を用いた現状分析と政策評価を行っている。環境問題に対して経済学的な考え方を用いながら現状分析、政策判断ができるよう、段階を踏んで単元が構成されていると言えよう。また、もう1つの特徴として、現状分析に用いる環境探偵の法則そのものの限界や妥当性が検討されることはなく、環境問題に対していわば無条件に適用されていることが指摘できる。つまり、例えば「選択はインセンティブによって影響を受ける」（環境探偵の法則4）という法則は現状分析、政策評価に繰り返し用いられる反面、インセンティブがどのように人々の行動に影響を与えるのか、その限界分析などは行われぬ。あくまで経済学的な考え方を用いて、問題分析、政策判断ができるようになることをめざすところに特徴がある。その意味で、学問リテラシーと区別される市民リテラシーとしての経済リテラシーの育成をめざしていると言えよう。

それでは、環境探偵では、経済学的な考え方を用いながらの現状分析、政策判断ができるよう、どのように単元が構成されているのだろうか。表1に示したパート2-4から、それぞれ単元3、10、13を紹介し、検討したい。

(3) 単元構成の特徴

単元3、10、13について、単元の解決すべきミステリー、単元の目標、手順、学習活動をまとめたものを表2に示す。

表2 環境探偵の単元構成

単元	解決すべきミステリー	単元の学習内容と環境探偵の法則の関わり	単元の目標	手順	学習活動
単元3	現在の規制の下では、毎年殺されるクジラは、比較的少数だ。一方、毎日何百万ものニワトリが殺され、食べられている。しかし、クジラの数は少なく、ニワトリの数は多い。なぜ、クジラは少なく、ニワトリは多いのか。	捕鯨は、クジラを所有しない人々によって行われ、「共有地の悲劇」を引き起こす。全てのインセンティブが人々に資源を使わせ、それらを世話したり、その持続性を保障したりしないようにふるまわせる（環境探偵の法則3）。一方、ニワトリの所有者はストックが失われないようそれを管理し、そのストックを世話する。ニワトリの世話をし、ストックを維持することによって、所有者は適切なリターンを受け取ることができる（法則4）。言い換えれば、所有権は、人々が自分が所有しているものを世話するインセンティブを与える（法則6）。このようなインセンティブはクジラには働かない。彼らはクジラの個体数の維持に対して報酬はもらわない。所有権の欠如のために、クジラの個体数の維持にはほとんど関心を払うことなくクジラを捕るといふインセンティブが働く。	1. 捕鯨行動のシミュレーションに参加したり観察したりする。 2. 2つの異なるシミュレーションのエピソードからデータを収集する。 3. シミュレーションの異なる結果について、環境探偵の法則を用いて説明する。 4. ミステリーへの適切な回答を示す。	① 課題把握 ② 問題の実態把握 ③ シミュレーションによる環境探偵の法則の検討 ④ 環境探偵の法則を用いて、ミステリーを説明する。 ⑤ 終結	・私有権が働く場合と働かない場合で、それぞれシミュレーションを行う。 ・私有権が働かない場合のシミュレーションについて、環境探偵の法則を用いて結果を説明する。
単元10	自動車の運転に	公共交通機関ではなく自動車を運転するということを決定す		① 課題把握	

	<p>よる大気汚染、資源消費、毎日の交通渋滞の問題が、非常に多くアメリカ人が公共交通機関を持し、より広範囲に使用しないのか。</p>	<p>る際に、アメリカ人はインセンティブによって影響を受ける（環境探偵の法則4）。インセンティブの1つは、価格の安さだ。すべての納税者によって支払われた税を財源に建築された高速道路により、連邦と州政府は運転のコストを下げている（法則5）。しかしながら、個人の合理的な選択に見えるものが、排気ガスや交通渋滞などのコストを、他の人に押しつけている（法則3）。こういった外部費用の問題を市場志向で解決しようとするれば、運転することの対価をより完全に払うようにドライバーに要求することだろう（法則2）。</p>	<p>1. アメリカ人が公共交通機関ではなく自動車運転する理由について、費用便益分析を使用して説明する。</p> <p>2. 自動車による旅行の外部費用を下げるというアプローチを評価する。</p>	<p>② 問題の実態把握</p> <p>③ 環境探偵の法則を用いて、ミステリーを説明し、外部費用の概念について知る。</p> <p>④ 問題を解決するための政策について、外部費用の概念を用いて説明する。</p> <p>⑤ 終結</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・3つの事例をもとに、需要の高いものの共通点を探す。 ・3つの事例と自動車の選好について共通点を探し、自動車の選好について説明する。 ・外部費用についての説明文を読む。 ・問題を解決するための政策について、自動車旅行のどの外部費用に働きかけるのかを検討する。
<p>単元13</p>	<p>森林火災によって森林が荒れるのを見たい人はいない。しかし、火災による廃は、今日の森林（特にアメリカ西部の国有林）にとっての脅威だ。これはなぜ起こるのか。</p>	<p>多くの西部の公有林にとっては、森林火災による脅威は、政府の政策と規制によって強められた（環境探偵の法則5）。議会の連邦予算を使った処方箋は最優先事項として、火事撲滅を強調するよう米国森林サービスにインセンティブを与えた（法則4）。火事撲滅を目ざす長い歴史は、頻繁かつ小規模な火事が以前備えていた利点を森林から奪った。さらに、公有地における材木の伐採に厳格な制限が課された。火事の撲滅と伐採の減少が結びついたことにより、育ちすぎて散らかった役に立たない木と下生えの森林を残した。これは、火事が起こるための理想的な条件となった（法則3）。また、木の上部が混み合っていることにより、火事（樹冠火と呼ばれる）が風によって木の上部であおがれ、急速に広がる。多くの森林生態学者が、これらの危険を減らすために、森林の積極的運用のプログラムを推奨する。しかし、森林サービスがこのアプローチを広範囲に展開し、実行することができるかどうかは、今のところ不明だ。森林サービスの議会における資金調達は、依然、火事撲滅に対するインセンティブを与えている。</p>	<p>1. インセンティブに言及しながら、公有林の森林管理の実際を分析する。</p> <p>2. インセンティブに言及しながら、私有林の森林管理の実際を分析する。</p> <p>3. 森林管理の実際をかたちづくるインセンティブの変更をめざして提案されたプランを評価する。</p>	<p>① 課題把握</p> <p>② 問題の自然科学的な把握</p> <p>③ 環境探偵の法則を用いて、政府による政策の影響をインセンティブに言及しながら説明する。</p> <p>④ IP社の事例を読み、環境探偵の法則を用いて、事態を変えるために何が必要かをインセンティブに言及しながら説明する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・国有林に対する政府の政策を読み、どのようなインセンティブが働くかを分析する。 ・分析したインセンティブをもとに、国有林がどのような状況になるかを予測する。 ・IP社の事例を読み、IP社が自社の私有林に対する対応について、インセンティブをもとに説明する。 ・国有林の状況を変えるために、インセンティブをどのように変える必要があるかを説明する。

	<p>また、規制が多すぎるため、規制の変更にかかるコストが膨大であることも、材木販売の障壁である。対照的に、私有地である森林は典型的に積極的に管理される。間引かれ、選択的に収穫された森林は、多様な用途、材木の需要、レクリエーション、野生生物の生息地に適するようになる。個人の地主は、商品価値を保護するという望みによって動機づけられ（法則6）、森林サービスのマネージャーが直面したものより少ない規定する制約に直面する。</p>		⑤ 終結	
--	--	--	------	--

表2からわかることは、経済学的な考え方をいながらの現状分析、政策判断ができるというテキスト全体の目標を達成するため、単元3、10、13では、それぞれ別の手だてがとられているということである。

環境探偵の法則の検討を目標としているパート2に含まれる単元3では、私有権が働く場合と働かない場合とでシミュレーションを行い、その結果わかったことを、インセンティブや消費と生産に関わる私たちの行動に関する法則を使って説明する。

法則を用いた現状の分析と説明を目標としているパート3に含まれる単元10では、自動車の選好などの現在実際に起こっている複数の事例について共通点を探し、法則のなかの費用の概念を用いて分析・説明する。また、外部費用の概念を用いて、提示された解決策について、自動車の使用によって生じるさまざまな外部費用のうち、どれを解決しようとするものかを考える。

法則を用いた現状をめぐる問題の分析と政策評価を目標としているパート4に含まれる単元13では、政府の政策を読み、どのようなインセンティブが働くか、また、その結果どのような事態が起きるかを予想し、それを国有林の実態によって確かめる。さらに、問題解決のためにはインセンティブをどのように変更する必要があるのかを説明している。法則を用いて、ある政策をとることによって起こりうる事態を予測するとともに、よりよい解決策とはどのようなものか、説明する単元であると言えよう。

ここまで述べてきたことを約言すれば、全体では、以下の問いが探究されている

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ 学習課題となる事態が生じるのはなぜか、環境探偵の法則を用いて説明しよう。 ○ 政策の結果、どのような事態が生じると考えられるか、環境探偵の法則を用いて説明しよう。 ○ 問題となる事態を解決するためにどのような政策が必要か、環境探偵の法則を用いて説明しよう。 |
|--|

これらの問いの探究を通して、基本的な経済学の用語や概念の理解、経済学的な考え方である環境探偵の法則を習得し、それを活用して環境問題に関する解決策を理解し、現実の世界で意思決定ができるよう、テキスト全体が構成されている。

3. Council of Europe *Taking Part in Democracy*

(1) 概要

Taking Part in Democracy (以下、「民主主義への参加」)は、Council of Europeが2010年に発行した中等向けのシティズンシップと人権のための教育のテキストである。9つの単元からなるこのテキストは、若い人々が民主主義的な政治的意思決定に参加し、ダイナミックな多元社会の難問に挑戦することを可能にすることを目的としている。「民主主義への参加」と先述した「環境探偵」はともに社会問題に対して政治的意思決定能力を備えた市民の育成という目標を掲げ、また、後述するように学習内容／活動や教材に共通の部分をもちながらも、そのアプローチは異なっている。以下、民主主義への参加について紹介し、それを環境探偵と比較することで、経済リテラシー育成という観点から見た環境探偵の特徴をさらに明確にしていきたい。

(2) 全体構成

民主主義への参加の9つの単元は3つのパートに分けられている。これらのテーマ、学習内容、学習活動と育てたい能力を表3にまとめ、全体構成を示す。

表3 民主主義への参加の全体構成

	単元	テーマ	学習内容	学習活動と育てたい能力
パート 1	単元 1-3	コミュニティへの参加	・ アイデンティティ ・ 責任 ・ 多様性と多元主義	・ 個人の利益や目的を明らかにし、それを優先することについて熟慮すること。 ・ ジレンマを扱う－情報を収集し、結果を熟慮し、優先事項を決定し、選択をする－際に責任をとること。 ・ 多元的で拮抗する社会的な条件のなかで、公正で効率のよい妥協点を取り決めること。
パート 2	単元 4-7	政治への参加－矛盾を整理し、問題を解決する。	・ 矛盾 ・ 規則と法 ・ 政府と政治 ・ 平等	・ 非暴力的な手段によって利害衝突を解決すること。 ・ 制度的枠組み－憲法・法・規則・共有されている価値－の機能を評価すること。 ・ 制度の内外における民主的な意思決定のプロセスを理解し、それに参加すること。 ・ マジョリティとマイノリティのグループの利益の平衡を保つことにより、社会的結合を維持すること。
パート 3	単元 8・9	政治への参加－コミュニケーションを通しての参加	・ 自由 ・ メディア	・ 議論のスキルを用いて、言論の自由を行使すること。 ・ メディアによるコミュニケーションを行うこと。

① 学習内容

民主主義への参加では、参加と政治的意思決定の能力、分析と判断の能力、スキル、価値に裏付けられた人権擁護の姿勢を育てるという目標に向かって、認知的側面、参加の技能に関する側面、セルフ・エスティームなどの心理的側面の3つの側面からアプローチすることを掲げている。認知的な側面に含まれるのは、憲法・規則・法などの枠組みや自由、平等、責任とそれらの相互の関係などである。先述した楠見による市民リテラシーの考え方を援用すると、認知的側面であるこれらの内容が、民主主義への参加におけるリテラシーであると言えよう。次ページ図2に、民主主義への参加の学習内容を示している。

図2に示されているように、民主主義への参加の学習内容は、制度的枠組み、自由、平等、責任の大きく4つから構成されているが、この4つは必ずしも予定調和的なものとして考えられているわけではない。図2のなかでは、自由に対する法の保護と制限という2側面、自由と平等の緊張関係が示されている。

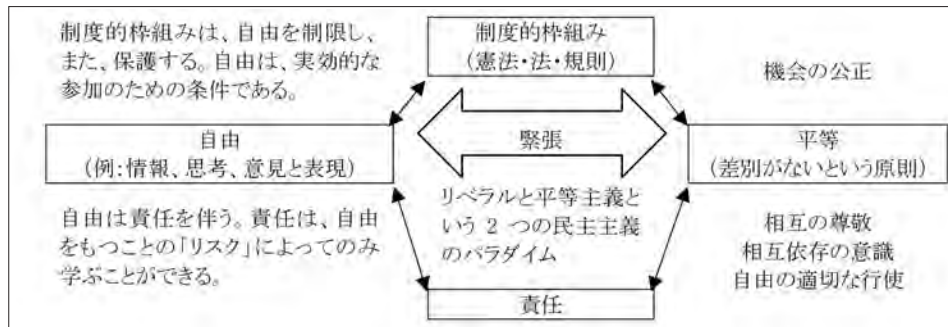


図2 民主主義への参加の学習内容

また、このテキストのなかでは、「認知的側面」と位置づけられているこれらの内容ではあるが、事実というよりは考え方、価値的な側面を強くもつものであることも指摘できよう。

② 学習課題として取り上げられる題材の構成

民主主義への参加では、先述した学習内容が表3の「学習活動と育てたい能力」にまとめられたような課題解決的な学習を通して学ばれている。学習内容は、パート1が自己のアイデンティティや目的、責任などの自分自身に関すること、パート2が法の意義や意思決定のプロセス、法の評価などのコミュニティにおける課題解決に関すること、パート3が議論やメディアなど、課題解決への参加を扱っている。やや乱暴なまとめ方になるが、民主主義への参加においてはその構成がいわば同心円的に、問題とそれに関わる人やその範囲が、自己-コミュニティ-政治（問題解決-自由な議論）と拡大していることが特徴として指摘できる。

(3) 単元例-単元4・5を例に-

それでは、民主主義への参加における問題解決とはどのようなものであろうか。単元4・5では、先述した環境探偵の単元3と同じ魚釣りゲームと、その課題を克服するための政策評価を行う。政策評価は、環境探偵では、単元12-15で扱われている。同じ題材・学習内容/活動を扱う2つの単元を比較することで、環境探偵、民主主義への参加それぞれの特徴をより明らかにしていく。

民主主義への参加の単元4・5について、学習の課題、目標、手順、学習活動をまとめ直したものを表4に示す。

表4 民主主義への参加の単元構成

<p>単元4：矛盾-魚釣りの矛盾。私たちはどうすれば持続可能性のジレンマを解決することができるのか？ -</p> <p>○ 単元の目標</p> <p>参加と意思決定：妥協、政策の調整</p> <p>分析と判断：矛盾とジレンマの分析、相互依存、持続可能性</p> <p>スキル：複雑な問題を明確にする、交渉</p> <p>価値と態度：妥協への意思、責任</p>

	学習の課題	学習の目標／学習内容	手順	学習活動
Lesson1	魚釣りゲーム (1) 問題を明らかにし、解決策を示す。	・複雑な状況を分析し、時間内に政治的意思決定を行うこと。 ・持続性の維持に関するジレンマに気づくこと。	① 魚釣りゲーム	・他の漁師がどれぐらいの量の魚を捕ろうと計画しているか、また、魚の個体数の再生産率を知らない状態でゲームを行う。
Lesson2	魚釣りゲーム (2) 妥協案を取り決める。	・複雑な問題を分析すること。 ・協働して解決に至るように協力すること。 ・相互依存 ・利害の衝突		・ゲームのなかで生徒同士が相談しながら漁をすることで、資源量の枯渇を避けることができるという経験をする。
Lesson3	私たちはどのようにして、「できるだけ多くの魚」を獲ることができるのか？	・分析的な思考：経験を抽象概念やモデルにつなぐこと。 ・持続可能なゴールというモデル。	② ゲームのデイブリーフィングとリフレクション ③ 経験のモデル化	・問題を分析し、コミュニティ全体の利益や資源の再生産率を考え、環境や将来世代への責任を踏まえて漁獲量を決定すべきことをつかむ。 ・持続可能なゴールについて、それが経済成長、環境保護、社会における分配的正義を含むことをモデルをもとにまとめる。
Lesson4	私たちはどのようにして、持続性を達成することができるのか？	・分析と判断：概念に基づいた分析を通して、経験を省察すること。 ・インセンティブは私たちの行動に強い影響を与える。インセンティブの影響は、外部から（規則によって）、あるいは責任によって（自省的に）制御することができる。 ・インセンティブ ・ジレンマ	④ 問題の明確化 ⑤ 解決策の議論	・2つ以上の持続可能性のゴールを同時に達成することが難しいことの原因や、資源の枯渇が明らかでない場合でさえ個人が自分の利益に固執する理由について話し合い、持続可能性のゴールが互いに排他的であること、環境に対する責任を果たすことに見返りが少ないことをまとめる。 ・私たちの個人的利益を求めるインセンティブが強いことを認めた上で、それを克服する方法について考える。 ・権威あるアプローチ（規則や制裁のシステムによる強制）と同意に基づくアプローチ（規則を含む契約への同意）のどちらがよいか話し合う。

単元5：規則と法—どのような規則が最も役立つか？ 意思決定ゲーム—

○ 単元の目標

参加と意思決定：社会的な契約、もしくは、提案の選択肢に同意すること

分析と判断：制度的枠組みと財産の秩序に関する基本的設計

スキル：チームワーク、比較、選択をすること

価値と態度：矛盾を解決可能にする規則や法についての理解

	学習の課題	学習の目標／学習内容	手順	学習活動
Lesson 1・2	なぜコミュニティは規則を必要とするのか？	・チームでの課題解決（協力、時間管理、自律的な学び、生産思考、問題解決） ・分析的な思考、課題のプランニング ・政治的な問題を明らかにすること。 ・規則と法は人間の行動に影響を与え、平和的なやり方で問題を解決する強力なツールであること。	① コミュニティのための規則の草案の作成（意思決定ゲーム、チームでの課題解決）	・魚釣りゲームの経験を振り返り、問題を明らかにする。 持続可能性に関して予想される問題点 〔漁業従事者の目的、相互の通信方法、協力の意思と能力、問題の深い理解、収入の確保、明確な規則がないこと〕

		<ul style="list-style-type: none"> ・規則という枠組みはコミュニティの重要要素であること。 ・規則の2つの枠組み：国家による権威とネットワークワーキング／公的所 有か私的所 有か。 		<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニティのための規則の草案を作成する。 <p>問題点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・国家の権威による法か、コミュニティのネットワークによる規則か ・漁業資源の公的所 有か私的所 有か <ul style="list-style-type: none"> ・プレゼンテーションの準備をする。
Lesson3	<p>どのような規則が最も役立つか？</p> <p>それぞれの解決方法を比較し、判断する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・分析的な思考：規準に基づいた比較 ・判断：規準と目的の選択 ・相互評価 ・効率 ・権力の抑制 ・規則の施行 ・実現可能性 ・公正 	<p>② 解決策のプレゼンテーション</p> <p>③ 解決策の比較検討・議論</p> <p>④ 議論をふまえ、よりよい解決策の作成</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・チームで考えた解決策をプレゼンする。 ・それぞれのチームからの草案を比較検討する。 <p>検討の視点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・目的の明確さ／決まりを作る権力の所有者／実効性／職権濫用を防ぐ手だて／目的の持続可能性／実現可能性／公正／合意の得やすさ <ul style="list-style-type: none"> ・議論をふまえたよりよい草案の作成 ・合意の方法についての提案
Lesson4	<p>会議－コミュニティのメンバーは規則に同意する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・意思決定 ・比較 ・同意 	<p>⑤ 満場一致で草案が認められるための努力</p> <p>⑥ 振り返り</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・解決策決定のための会議を行う。 ・魚釣りゲームと課題解決の2つのゲームを振り返り、省察省察の観点 <ul style="list-style-type: none"> ・ゲームのプロセスで一般化できるものは何か。 ・解決策の中で同意が得やすい点／得にくい点は何か

(4) 民主主義への参加と比較した環境探偵の特徴

これまで述べてきたように、これらのテキストは両方とも、現実の社会問題に着目し、それを解決するための政策について評価を行わせている。しかし、政策評価の観点、政策が必要となる課題把握のための問い、そしてテキスト全体の構成がそれぞれ大きく異なっている。以下、詳しく見ていこう。

民主主義への参加でとられる政策評価の観点は、政策の目的の明確さや持続可能性、政策の実現可能性や合意の得やすさ、手続きや結果の公正など多岐にわたり、かつ一般的なものである。一方、環境探偵でとられる政策評価の観点は、問題発生を抑制する方向に人々の行動を変えるためのインセンティブが効果的に与えられているかの1点に尽きている。

課題解決のための問題の実態把握のための問いに関しては、民主主義への参加では、分配における社会的正義の実現や到達すべきゴールが互いに排他的であること、そして意思決定のプロセスにおける公正さなどが問題になる。つまり、1つの課題の中にはクリアすべき課題が複数含まれており、課題をどのように解決し、どのような社会の実現をめざすのかについても、議論の余地が残された状態で生徒に提示される。一方、環境探偵での課題は、問題となる事象を引き起こしている個人の行動はどのような選択に基づいているの

か、そして、問題を引き起こす個人の行動を変えるにはどのようなインセンティブを与えるとよいのかであり、いわば、同質の個人がむき出しで社会とつながっている状態が想定されている。

また、民主主義への参加と環境探偵では全体構成も大きく異なる。自己、つまり個人の利益や目的を熟慮し、さまざまな利益や目的をもつ多様な個人で構成されるコミュニティという社会の多様性と多元主義に関する学習が、民主主義への参加では最初に置かれている。このような学習は環境探偵にはない。個人は合理的なエコ・ルーデンスであるという前提が隠されたままになっており、環境探偵で望ましいと考えられているように個人の私有権が明確になった結果、個人の財産である資源を適切に管理できない個人がいるかもしれないことは問題にならない。

これまで述べてきたことの繰り返しになるが、環境探偵で育成することが目標とされている経済リテラシーは、その内容知識として6つの環境探偵の法則があり、それを用いて政策評価ができることである。その特徴としては、以下の3点が指摘できる。

- ・合理的な経済人という経済学の前提が隠されていること。
- ・課題解決によって達成すべきゴールについて、その複雑さは捨象されていること。
- ・政策評価は、インセンティブの効果という1点のみであること。

4. おわりに

本稿では、市民リテラシーとしての経済リテラシーの育成について、米国NCEE *Eco Detectives*を事例に分析を行い、その特徴を析出した。その結果、市民が社会に関わり、問題解決ができるよう、問題となる事象の経済的側面に焦点化し、政策によってインセンティブを変化させることで問題解決できることが、育てるべきリテラシーとみなされていることが明らかになった。

しかし言うまでもなく、複雑な社会問題について、経済リテラシーだけで解決ができるわけではない。「1. はじめに」で紹介した楠見の図では、市民リテラシーである経済リテラシー、政治リテラシーなどの複数のリテラシー相互の関係は明確ではない。草原和博は「社会認識と市民的資質」（社会認識教育学会『新 社会科教育学ハンドブック』明治図書、2012）において、「一つの見方・考え方を絶対視して教え込まず」、「『自立的・反省的』な思考・判断を導く」ことの重要性を主張している^{*2}。

本稿で環境探偵とともに分析対象とした民主主義への参加でも強調されているように、社会は多様な個人からなり、また、社会的な問題の解決に資する学問も1つではない。総合教科としての社会科で育成すべき複数の市民リテラシーをどのように有機的に結びつけていけるかが今後の課題と言えよう。

<参考文献>

- 1 楠見孝「市民のための批判的思考力と市民リテラシーの育成」楠見孝・道田泰司編『批判的思考と市民リテラシー』誠信書房、2016、p. 16
- 2 草原和博「社会認識と市民的資質」社会認識教育学会『新 社会科教育学ハンドブック』明治図書、2012

(岩野 清美)

第2部 地理的リテラシーの系統的育成

第1章 地理的リテラシーの概念と学習指導

1. はじめに一問題の所在一

今回の学習指導要領の改訂において、コンピテンシーベースのカリキュラムがめざされることとなり、「何を知っているか」ではなく、実際の問題状況の中で「何ができるか」が問われるようになった。そして、「社会、地理歴史、公民における思考力、判断力、表現力等の育成イメージ」として四つの力、①「社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を考察する力」、②「社会に見られる課題や問題を把握し、その解決に向けて構想する力」、③「考察したこと、構想したことを説明する力」、④「考察したこと、構想したことを基に議論する力」が提示された（「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」別添資料3-3）。ここにみられる「考察する」、「構想する」、「説明する」、「議論する」という活動は、社会系教科・科目に限定された活動ではない。それらは、ともすると教科横断的な汎用的スキルとして位置付けられ、授業を形式主義・活動主義に陥らせる危険性を孕む^{*1}。例えば、思考スキルの直接的指導をねらい、思考ツールの活用そのものに力点をおき、内容に関わらず思考指導をパターン化させるといったものである。

一方、社会科教育実践の現場はどうだろうか。木村博一氏はその現状と課題を、社会科の本質、「社会の見方や考え方」の育成に関わって、「教育実践の現場では、どの学問に依拠した見方や考え方を育成するのかを考慮することなく、『社会的な見方や考え方』の育成を一人歩きさせている傾向がある。（…略…）社会的事象について考察する際に、歴史の授業でも、経済の授業でも、『当事者の願いがあったから』『当事者が工夫や努力をしたから発展した』というレベルの考察で止まっていたのでは、『歴史的な見方や考え方』や『経済的な見方や考え方』を育成できたということとはできない。（…略…）社会的事象が生起した理由や背景を歴史学や経済学などの視点で探究してこそ、『歴史的な見方や考え方』『経済的な見方や考え方』が身につくのである^{*2}。」と述べている。

思考は、問いと答えの間にある。その思考の質は、獲得される答え（知識）の質によって測られる^{*3}。資質・能力（コンピテンシー）は、直接的に育成されるのではなく、教科の本質を踏まえた見方や考え方、知識（内容知と方法知）とともに獲得され、育成される。第1部第1章で原田智仁氏が述べているように、今日のコンピテンシーベースの授業づくりにおけるリテラシーの系統的育成が必要なのは、そのためである。

本章では、地理的リテラシーの概念と学習指導について論じていく。まず、地理的リテラシーの概念と系統的育成の枠組みについて明らかにしていく。次に、地理的リテラシーを育成する学習指導について、大きく二つの目標論に分けて授業実践例や授業モデルを取り上げながら論じていく。具体的には、一つは、学問的目標論に基づいた地理授業であり、もう一つは、教育的目標論に基づいた地理授業である。ここで地理授業を目標論に基づいて二つに分けて論じるのは、地理を目的とするか、手段とするかによって、教材研究や授業のあり方に差異が生じると考えるからである。これらを踏まえて、教師のゲートキーピングとその基となる教師自身の目標論の検討が、教師の自主的・自立的な教材研究において重要であることについて述べる。

2. 地理的リテラシーの概念と系統的育成の枠組み

(1) 学習指導要領と地理教育国際憲章における地理学の五つの概念

今回改訂された学習指導要領社会科地理的分野では、目標の(2)において、「思考力、判断力、表現力等」に関わるねらいとして、以下のような「位置や分布、場所、人間と自然環境との相互依存関係、空間的相互依存作用、地域」を視点とした目標が設定された。

(2) 地理に関わる事象の意味や意義、特色や相互の関連を、位置や分布、場所、人間と自然環境との相互依存関係、空間的相互依存作用、地域などに着目して、多面的・多角的に考察したり、地理的な課題の解決に向けて公正に選択・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を養う。

ここで述べられる五つの視点「位置や分布、場所、人間と自然環境との相互依存関係、空間的相互依存作用、地域」について、学習指導要領解説社会編では、さらに以下のように、地理教育国際憲章における地理学研究の中心的概念に基づいたものと述べられている。

「位置や分布、場所、人間と自然環境との相互依存関係、空間的相互依存作用、地域など」については、これまでの地理学習においても重視されてきた視点である。これらは従前の「地理的な見方や考え方」においても、主要な視点として組み込まれていたが、今回、教科を超えて深い学びを実現するための各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を整理する中で、それを構成する地理ならではの視点として明示することとした。その際、上記の五つの用語を視点として例示したのは、国際地理学連合地理教育委員会によって地理教育振興のためのガイドラインとして制定された地理教育国際憲章(1992)において、それらが地理学研究の中心的概念として示されたことによる。(「解説」p.31)

このように、今回改訂の学習指導要領社会科地理的分野では、地理教育国際憲章における五つの概念が、視点として大きく取り入れられていることがわかる。

地理教育国際憲章は、地理教育に関する初の国際ガイドラインであり、そこには、地理学の教育への貢献、地理教育の内容、振興のための方策等が盛り込まれている^{*4}。この地理教育国際憲章は、世界的に地理教育の発展の程度に大きな差がある中で地理教育を振興するために^{*5}、1992年、国際地理学連合・地理教育委員会(International Geographical Union Commission on Geographical Education)(以下、IGU-CGE)が策定し、世界に発信されたものである。

この地理教育国際憲章には、1984年にアメリカ地理学会と全米地理教育協議会が共同で開発した「地理教育ガイドライン」の基本枠「地理学の五大テーマ」の考え方が、全面的に採用されている^{*6}。

またこの地理教育国際憲章は、2007年、国際地理学連合・地理教育委員会IGU-CGEが策定した「持続可能な開発のための地理教育に関するルツェルン宣言」(Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development)(以下、「ルツェルン宣言」)に引き継がれている。さらに、その「ルツェルン宣言」は、ESD先進国であるドイツの「ドイツ地理教育スタンダード」の中にも反映している^{*7}。加えて、日本に

においてもこの「ルツェルン宣言」を理論的な根拠にして、地理におけるESDの授業を開発している例がみられる^{*8}。

このように、地理教育国際憲章は、世界的に低迷している地理教育を振興させるために学会をあげて策定され、国際的にESDへの取り組みが進められる中で再構成され、世界へ影響を与えている。そして、今回の学習指導要領の改訂においても、その中心的な地理的概念として取り入れられることになったと言える。

(2) 地理教育国際憲章にみる地理的リテラシー

地理教育国際憲章は、地理が役に立つことを示すために、地理（教育）が市民性育成の性格を持つことを示している。その序章の「1. はじめに：Preface」, 「2. 課題と対応：Challenge and Responses」には、以下のように述べられている^{*9}。

1. はじめに：Preface

国際地理学連合・地理教育委員会は、

1. 地理教育は、現代そして未来に生きる有為でかつ活動的な市民の育成に欠くことのできない領域であることを確信する。
2. 地理は、すべての教育レベルにおいて、豊富な情報をもたらし、考える力をつけ、興味・関心を引き起こす教科であり、また、豊かな人生を送り、現代世界を理解するのに役立つと考える。
3. ますます小さくなりつつある現代世界において、児童・生徒が、経済、政治、文化、環境問題などの広い分野で、効果的な協力を確実にできるようにするため、国際的に通用する能力をますます必要としていることを痛切に感じている。

(以下4～6, 略)

2. 課題と対応：Challenge and Responses

現代世界が直面する主要な問題の解決には、すべての世代の人々がそれらの問題に関心をもつことが求められている。次に述べる多様な問題は、地理学と深いかかわりを持つと見なされる。

人口増加／食料供給と飢餓問題／都市化／社会経済格差／非識字／貧困／失業／難民と無国籍者／人権の侵害／疾病／犯罪／性差別／人口移動／動植物の絶滅／森林破壊／土壌浸食／砂漠化／自然災害／有害物質や核廃棄物／気候変動／大気汚染／水質汚濁／オゾンホール／限られた資源／成長の限界／土地利用／民族紛争／戦争／地域主義／国家主義／「宇宙船地球号」としての国際化。

上にあげた諸問題からもたらされる各種紛争は、よりよい世界を築くため、すべての人々に働く希望と確信を、そして力を与えるための仕事をしている地理教育関係者に突き付けられた課題である。

(…以下略)

このように、「地理教育国際憲章」は、地理（教育）が市民性の育成に強く結びついていることを述べている。

そして、地理教育の目標について、「4. 地理学の教育への貢献：The Contribution of Geography to Education」で以下のように述べている。

4. 地理学の教育への貢献：The Contribution of Geography to Education

地理学は、人それぞれの教養の向上のため、また、国際的な環境教育は開発教育の関係者にも強力な用具となる。知識、理解、技能と態度形成は、教育にとって総合的な過程と捉えられようが、地理教育の目標に関しては、次のようにまとめることができよう。

1) 地理学と教養

知識、理解、技能、態度・価値形成などの向上は、教育活動のすべてに関わるものであるが、これらは三つの大目標にまとめることができる。したがって、児童・生徒は、地理の学習を通し、知識、理解、技能、態度・価値形成の発達を促すことが期待される。以下に三つの大目標別の到達目標をまとめる。

(1) 地理的知識の習得と理解の深化に関する到達目標

ア. 国家的あるいは国際的なできごとを地理的視野におき、基本的な空間的相互依存関係を理解するための位置と場所の特徴に関する知識と理解。

イ. 生態系内部のあるいは生態系間の相互依存作用を理解するための地表面の主要な自然現象（例えば、地形、土壌、水、気候、植生など）に関する知識と理解。

ウ. 場所の特質を読み取る方法（場所に対する地理的センス）を習得するための地表面の主要な社会・経済的システム（農業、集落、運輸、興業、貿易、エネルギー、人口など）に関する知識と理解。

なお、場所に対する地理的センスとは、一方では人間の諸活動に対する自然的諸営力の理解ができることであり、他方では多様な文化的価値、信仰、技術的、経済的、政治的システムにとまなう環境変化のための多様な方法を理解できることである。

エ. 人類のもつ文化遺産を尊重するのに必要な、世界の人々と社会の多様性に関する知識と理解。

オ. 日常の行動空間としての郷土や国土の構造や形成過程に関する知識と理解。

カ. 地球的規模での相互依存のための取り組みと相互依存の機会に関する知識と理解。

(2) 地理的技能の到達目標

ア. 記述的説明、計量手法、解説、写真、グラフ、表、構造図、地図などの活用。

イ. 野外観察、計量、面接調査、二次資料の分析、統計分析などの各種技法の応用。

ウ. 地域社会から国際社会におよぶ様々なスケールでの、地理的課題を発見するための意思疎通、思考、実践的・社会的技能の活用。また、その効果を上げるため、児童・生徒は、次の事項を習得しなければならない。

①課題や論点の明確化

②情報の収集と構造化

③データの処理

④データの解釈

- ⑤データの評価
- ⑥一般化
- ⑦判定
- ⑧意思決定
- ⑨問題解決
- ⑩グループでの共同活動
- ⑪明確な態度による首尾一貫した行動

以上の各要素を満たすことにより、地理教育は、読み書きの力、洞察力、計算能力、描画力などの向上に寄与できる。さらに、個人的あるいは社会的能力、とりわけ日常生活や国際理解のための能力の向上にも貢献できる。

(3) 態度並びに価値形成のための到達目標

- ア. 身の周り，あるいは地表面の多様な自然や人間活動へ強い関心を示すこと。
- イ. 一方で自然界の美しさ，他方では人々の多様な生活状態の正しい認識ができること。
- ウ. 次世代のための環境並びに人間居住の質とその保全計画に関心を抱くこと。
- エ. 意思決定における態度や価値観の理解が十分にできること。
- オ. 私生活，職業生活，社会生活において，適切に，かつ責任を持って地理的知識と技能の応用が素早くできること。
- カ. 人々の平等な権利を尊重すること。
- キ. 「人権に関する世界宣言」を踏まえた上で，地域社会的，地方的，国家的，また，国際的な諸問題の解決に献身できること。

(下線筆者)

これらから、地理的リテラシーとしての内容知と方法知について、以下のようなことが抽出できよう。

内容知としては、「位置と場所の特徴」，「地表面の主要な自然現象」，「地表面の主要な社会・経済的システム」，「世界の人々と社会の多様性」，「郷土や国土の構造や形成過程」，「地球的規模での相互依存のための取り組みと相互依存の機会」に関する知識の六つがあげられる。

方法知としては、上記の「(2) 地理的技能の到達目標」のア・イ・ウ，とりわけウの①～⑪にみられるような技能があげられよう。これらは、課題を探究する方法や意思決定の方法ということができよう。

さらに、これらは、「(3) 態度並びに価値形成のための到達目標」の「エ. 意思決定における態度や価値観の理解が十分にできること。」，「オ. 私生活，職業生活，社会生活において，適切に，かつ責任を持って地理的知識と技能の応用が素早くできること。」にみられるように、意思決定やオーセンティックなコンピテンシー（資質能力）の育成につながっていることがわかる。

（3）地理的リテラシーの系統的育成の枠組み・仮説

本研究において、第1部第1章で、原田智仁氏が、以下に示す「社会科におけるリテラシーの階層性をとらえる枠組み・仮説」を提案している（図1）。この原田氏が提案する系統的育成の枠組みをもとに、これまで述べてきた学習指導要領や地理教育国際憲章における地理学の五つの概念や技能を当てはめ、地理（的分野）における系統的枠組みを仮說的に示すと、図2のようになる。

目標の柱 学習・学力のレベル		＜内容知＞			＜方法知＞	
		知識	技能	思考力・判断力・ 表現力	情意・態度	
知識の獲得 (知っている)		事 実	情報読解	事実的思考・判断 記述	素朴な興味と共感 異なる見方への関心	
リテ ラ シ ー	意味の理解 (わかる)	概 念	探究方法	理論的思考・判断 説明	文脈や根拠の吟味	
	活用・創造 (使える)	価 値	提 案	価値的思考・判断 議論・意思決定	自己の見方の構築	
		＜概念=見方＞		＜ツール=考え方＞		

図1 社会科におけるリテラシーの階層性を捉える枠組み・仮説（原田智仁による）

目標の柱 学習・学力のレベル		＜内容知＞			＜方法知＞	
		知識	技能	思考力・判断力・ 表現力	情意・態度	
知識の獲得 (知っている)		地理的事象 の事実(位 置, 分布, 場所)	主題図の読解 資料の読解	事実的思考・判断 どこで, どのような地 理的事象がみられるか。 記述	地理的事象への関心・疑 問	
リテ ラ シ ー	意味の理解 (わかる)	地理的事象 の傾向性や 構造(相互 関係, 地域)	問い, 仮説, 検証 主題図, 資料 の読解	理論的思考・判断 なぜ, そのような地理 的事象がみられるか。 説明	地理的事象の原因につい て自然的, 空間的相互関 係, 地域性から吟味して いる。	
	活用・創造 (使える)	他所と此所 との対話, 他者と自己 との対話	提案	価値的思考・判断 どうしたらよいか。 議論・意思決定	解決方法等について主体 的に考察しようとしてい る。	
		＜概念=見方＞		＜ツール=考え方＞		

図2 地理的リテラシーの階層性を捉える枠組み・仮説（筆者作成）

まず、第一の階層として、「知識の獲得（知っている）」の「知識」のところに、五つの地理的概念のうち「位置、分布、場所」が位置付き、「地理的事象の事実」を、「どこで、どのような地理的事象がみられるか。」という問いで「記述」し、「事実的思考・判断」できること、となる。次に、第二の階層として、「意味の理解（わかる）」の「知識」のところに、五つの地理的概念の「相互関係、地域」が位置付き、「地理的事象の傾向性や構造」を、「なぜそのような地理的事象がみられるか。」という問いで「説明」し、「理論的思考・判断」できること、となる。そして、第三の階層として、「活用・創造（使える）」の「知識」のところに社会参加として「他所と此所との対話、他者と自己との対話」を、「どうしたらよいか。」という問いで「議論・意思決定」し、「価値的思考・判断」できること、となる。

以上のような地理的リテラシーの階層性を捉える枠組み・仮説によって、地理的リテラシーを育成する授業を捉え、分析したり、あるいは授業を意図的・計画的に実践したりすることが可能となろう。その実際を、次の節から授業実践や授業モデルを事例に具体的にみていこう。

3. 地理的リテラシーを育成する学問的目標論に基づく地理授業実践

(1) 高木優地理授業実践の概要

ここでは、文部科学省の研究開発学校として指定を受け、「地理総合」実施にむけた地理授業実践を行った高木優氏の地理授業実践を取り上げる。

まず、高木実践の分析にあたって、授業実践の問いと習得される知識がわかりやすいよう、神戸大学附属中等教育学校「平成28年度文部科学省研究開発学校『地理基礎』『歴史基礎』研究発表会資料（平成28年11月22日）」の学習指導案および『平成25～28年度文部科学省指定研究開発学校 高等学校地理歴史科 地理基礎 歴史基礎 参考資料』のワークシートをもとに、授業展開を再構成した。そして、学習指導案と再構成された授業展開をもとに、単元目標および単元構成と授業展開の概要を整理した。それが、以下に示すものである。なお、ワークシートから再構成した授業展開は、本章末に参考として示した。

○単元名 「現地化（ローカル化）の視点とグローバル化」

○単元目標 南アジアやサブサハラを比較して調査・発表することから、その地域を説明する際に必要な特徴をまとめるとともに、多国籍企業の現地化（ローカル化）から、様々な地域の類似性と対照性を考察することができる。

○単元構成と授業展開の概要

第1次（1～2時）【主題学習】 [グローバル化] 現地化（ローカル化）

問い：日本は世界の諸地域にどのように現地化すれば良いのだろうか

ワークシート9枚

ワークシート1枚目

太陽光発電パネル付きランタンに南アジア・サブサハラに現地化（ローカル化）した、付加価値を付ける案を、資料から得た事例に学びながら、提案する。

ワークシート 2～9 枚目

南アジアとサブサハラについてのおもな国名，地域共同体，自然環境（地形・気候），社会環境（宗教・旧宗主国・言語），産業（農業・鉱業）についての事実を調べ，比較し，まとめる。

第2次（1時）【リージョナルアプローチ】日本の現地化—南アジアとサブサハラを比較して—

問い：南アジアの地域性はどのように生まれたのだろうか

ワークシート 3 枚

ワークシート 1～3 枚目

南アジアに関する用語を各グループで調べ，発表し，発表の評価をおこない，南アジアに関する諸事象や課題について迫れたか振り返り，感想を書く。

第3次（1時）【リージョナルアプローチ】日本の現地化—南アジアとサブサハラを比較して—

問い：日系企業はなぜサブサハラに進出するのだろうか

ワークシート 4 枚

ワークシート 1～3 枚目

サブサハラに関する用語を各グループで調べ，発表し，発表の評価をおこない，サブサハラに関する諸事象や課題について迫れたか振り返り，感想を書く。

ワークシート 4 枚目

アフリカへの日本の輸出入，日系企業の投資額の実事，アジアとアフリカの労働に関する事実を読み取り，新聞記事から日本がアフリカに進出する理由として，売り上げ増加が期待できること，販売，特に自動車など機械類の需要が期待できること，しかし，経営上の問題として「政治・社会の安定」があげられることを理解する。

第4次（1時）【主題学習】 [グローバル化] 現地化（ローカル化）

問い：日本は世界の諸地域にどのように現地化すれば良いのだろうか

ワークシート 1 枚

これまでの学習を踏まえ，南アジア・サブサハラで販売する商品を現地化（ローカル化）させる提案をグループ内で担当を決め，おこなう。提案を踏まえて自分にとっての現地化（ローカル化）とは何か，まとめる。

第5次（1～2時）【ロジカルアプローチ】アグリビジネスとサンベルト—産業と自然環境の結びつきとは—

問い：人々はどのように厳しい気候を克服したのだろうか

ワークシート 6 枚

ワークシート 1～3 枚目

冷帯と寒帯の気候について，分布，気候の特徴等についての事実的な知識の整理
ワークシート 4～5 枚目

アメリカ合衆国の農業，工業についての分布，特徴等についての事実的な知識の整理

第6次（1時）【リージョナルアプローチ】日本への現地化—多国籍企業の世界進出から—

問い：多国籍企業はなぜ多国籍企業になったのか

ワークシート 1 枚

アメリカ合衆国の工業における世界的地位，貿易摩擦，多国籍企業の世界進出，

研究開発投資額等の事実の理解

第7次（1時）【主題学習】 [グローバル化] 現地化（ローカル化）

問い：世界の企業は日本にどのように現地化しているのだろうか

ワークシート1枚

多国籍企業の日本への現地化（ローカル化）を考察する。日本の現地化（ローカル化）、日本への現地化（ローカル化）について、対照性、類似性を個人・グループで考察させ、まとめさせる。

現地化（ローカル化）の視点から見たグローバル化について自分なりに考えをまとめる。

以上のように、高木実践は、主題として現地化（ローカル化）を取り上げ、最終的に現地化（ローカル化）の視点から見たグローバル化について自分なりに考えをまとめさせることをねらいとしつつ、もう一つ、各地域の特徴を地理的に理解、考察させることをねらいとしている。その授業展開は、大きく二つのパートからなり、第1～4次が日本企業の現地化（ローカル化）、第5～7次が日本への多国籍企業の現地化（ローカル化）のパートとなっている。各パートでは、パートの最初で主題が投げかけられることによって導入として学習の動機付けが行われ、次に地理的ないわゆる重要語句といわれる事象等に関する調べ学習と交流活動によって地理的な事実を習得し、パートの最後にそれらを活用して主題について自己の考えを提案、まとめるという構成となっている。このような授業展開によって、地理的な地域の特徴の習得とともに、ローカル化を通じたグローバル化について自己の考えを構築させ、学習の意味付けを意識させるものとなっている。

（2）高木優地理授業実践が地理的リテラシー育成に示唆するもの—特質と限界—

高木優地理授業実践はどのような地理的リテラシーを育成するだろうか。高木実践を、先に示した図2「地理的リテラシーの階層性を捉える枠組み・仮説」に当てはめてみると、次のようになる（図3）。

◇主題：「現地化（ローカル化）の視点とグローバル化」

学習活動レベル／目標の柱	知識・技能	思考・判断・表現	情意・態度
知識・技能の獲得 (知っている)	<ul style="list-style-type: none"> ・南アジア・サブサハラにみられる自然環境（地形・気候）、社会環境（宗教・旧宗主国・言語）、産業（農業・鉱業）などの事実 ・亜寒帯・寒帯の気候・地形 ・アメリカの農業・工業についての事実 <p>(位置, 分布)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・南アジア・サブサハラのどこで、どのような自然環境（地形・気候）、社会環境（宗教・旧宗主国・言語）、産業（農業・鉱業）などがみられるか。 ・亜寒帯・寒帯の気候・地形はどのようなか。 ・アメリカのどこで、どのような農業・工業がおこなわれているか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・南アジア・サブサハラ地域への関心・疑問 ・亜寒帯・寒帯の気候・地形についての関心・疑問 ・アメリカ合衆国の産業への関心・疑問
	主題図の読解 資料の読解		

<p>知識・技能の意味理解 (わかる)</p>	<p>・日本企業の南アジア・サブサハラへの進出・現地化（ローカル化）についての傾向性</p> <p>・多国籍企業の多国籍化の理由 (場所, 相互関係, 地域)</p> <hr/> <p>問い, 推測 主題図, 資料の読解</p>	<p>・なぜ, 日本企業がアフリカに進出しているのか。</p> <p>・なぜ, 多国籍企業は多国籍企業になったのか。</p>	<p>・日本企業の南アジア・サブサハラ進出・現地化（ローカル化）の理由について自然的, 地域性から考察している。</p> <p>・アメリカ合衆国企業の多国籍化について, 資料から考察している。</p>
<p>知識・技能の活用・創造 (使える)</p>	<p>実践的知識 (他所と此所との対話)</p>	<p>・南アジア・サブサハラにおいて現地化（ローカル化）するにはどうしたらよいか, 考察, 議論する。</p> <p>・現地化（ローカル化）の視点から見たグローバル化について解釈する。</p>	<p>・課題（現地化（ローカル化））について考察・提案しようとしている。</p> <p>・グローバル化について考察しようとしている。</p>

図3 高木優授業実践「現地化（ローカル化）の視点とグローバル化」の地理的リテラシーの階層性（筆者作成）

図3にみられるように、高木実践は、地理的な考察方法である地誌、系統地理の考察方法（【リージョナルアプローチ】【ロジカルアプローチ】）を主題学習の中に取り込みながら、地理的リテラシーを系統的に育成する地理授業実践であると高く評価することができる。

一方で、限界性もみられる。本実践は、事実から帰納的に考察させるものとなっており、それは、特に地誌、系統地理の考察方法の部分でみられ、たとえ生徒が調べ、発表しようとも事実を網羅させる学習になっている。それは、本実践が、地理的な考察方法を導入することを前提とすることから来る論理的帰結ではないだろうか。もし、日本の現地化、日本への現地化の探求、そしてそれらの探求を踏まえた現地化を通したグローバル化の考察、ということを正面から考察させるのであれば、（もちろん本実践にみられるような自然環境を中心とした地誌、系統地理の考察方法も必要かも知れないが、）現地化（ローカル化）をよりリアルに実現するために必要となる、現地の生活文化や価値観、宗教観などについての文化人類学的調査や市場調査（経済規模や人口、ニーズ調査など）、さらにはアメリカ商品による日本への現地化の具体的な事例についての探求などが、授業の中心に位置付けられるのではないだろうか。その場合、第5次にみられるような亜寒帯や寒帯の自然環境についての学習やアメリカ合衆国の農業や工業の分布についての学習は不要となろう。しかし、それでは地理（学）を学ぶことが後景に退くことになる。地理（学）を学ぶことを前提とした、学問的目標論に基づく地理の授業ゆえに、主題の探求と生徒の調べ学習との間に齟齬が生まれ、先に述べたような限界性を生んでいると言えよう。

4. 地理的リテラシーを育成する教育的目標論に基づく地理授業モデル

(1) 中本和彦地理授業モデルの概要

ここでは、中本和彦氏が開発した地理授業モデルを取り上げる。その単元の目標や授業展開は、以下の通りである^{*10}。

◎単元「大統領選挙に見るアメリカ」の授業モデル

◎単元の目標

アメリカ大統領選挙からアメリカ社会を探求することを通して、社会的な不安や不満（グローバリゼーション・ファティグ）をもとに参加（支持）を求める言説について批判的に吟味し、日本社会と自己について反省的に吟味する。

- ① アメリカの大統領選挙の仕組みと現状（「トランプ現象」）について理解する。
- ② アメリカの民族、工業、貿易、宗教、国際関係についてのそれぞれの探求を通してアメリカ社会を探求し、現在のアメリカ社会を解釈することができる。
- ③ アメリカ社会の理解を通してアメリカの政治参加・政治行動について探求し、社会的な不安や不満と政治参加・政治行動の関係について理解する。
- ④ アメリカ社会と政治参加・政治行動の関係を英国のEU離脱問題に応用させ、共通性（グローバリゼーション・ファティグとの関係）を検証し、さらに日本の政治参加・政治行動にも応用させ、吟味することができる。

◎単元の指導計画（全5時間）

導入	① アメリカ大統領選挙と「トランプ現象」	1時間
PART I	② アメリカ大統領選挙とアメリカ社会	2時間
PART II	③ アメリカ社会と政治参加・政治行動	1時間
	④ イギリスのEU離脱問題および日本の政治参加・政治行動	1時間

◎授業展開

時	学習過程	主な発問と学習内容
1	導入 事実の獲得 学習課題の提示	<p>・今、アメリカでは大統領選挙が行われています。二人の候補者を皆さん知っていますか？ →ドナルド・トランプ氏とヒラリー・クリントン氏です。 （アメリカの選挙について資料①を用いて簡単に説明）</p> <p>・みなさんだったら、どちらに投票しますか？ →クリントン氏、トランプ氏、わからない</p> <p>・6人の候補者から勝ち上がったトランプ氏の発言を取り上げてみました。（資料②）</p> <p>皆さん、これらの発言を読んで、どう思いますか？</p> <p>○このようなトランプ氏の発言を聞いて、大統領候補としてあなたはどのように思いますか？ →言い過ぎ。品がない。差別的。自信家。はっきりしている。など、いろいろ…。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>◎なぜ、トランプ氏はこのような過激な発言をするのに、多くの人々から支持を得ているのでしょうか？</p> </div> <p>（→はっきりものを言うから。わかりやすいから。有権者の心をつかんだから。など。）</p>

2・3	P A R T I (ア メ リ カ 社 会 の 探 求) へ ナ シ ヨ ナ ル ・ ス ケ ー ル	資料の吟味 下位の問いの発見 学習課題の深化 アメリカの「民族」についての探求 アメリカの「工業」についての探求	<p>○トランプ氏は、主にどんな人から支持を得ていると思いますか？ トランプ氏の発言から、どんな人が支持しているか推測してみましょう。 →メキシコ人を嫌っている人。中国や日本などの輸入で困っている人。自動車の輸入で困っている人。キリスト教徒だけどローマ法王に攻撃的な人。強い軍隊を望む人。…など。</p> <p>○どんな疑問が出てきますか？ →Qなぜ、トランプ氏はメキシコ人に攻撃的なのだろうか？ →Qなぜ、中国、日本からの輸入を攻撃し、大金をむしり取っているのだろうか？ →Qなぜ、自動車の輸入に高い関税をかけようというのでしょうか？ →Qなぜ、ローマ法王に批判的なのでしょうか？ →Qなぜ、強い軍隊を望んでいるのでしょうか？ など</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>◎今のアメリカ社会はいったいどうなっているのでしょうか？</p> </div> <p>・アメリカの民族、貿易、工業、宗教、国際関係をみていきましょう。</p> <p>○まず、アメリカの民族から考えてみましょう。次の図（資料③）、「アメリカの人口構成の予測」を見てください。どんなことがわかりますか？</p> <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <thead> <tr> <th></th> <th>白人</th> <th>ヒスパニック</th> <th>黒人</th> <th>アジア</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1960年</td> <td>85%</td> <td>3.5%</td> <td>11%</td> <td>0.6%</td> </tr> <tr> <td>2011年</td> <td>63%</td> <td>17%</td> <td>12%</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>2050年</td> <td>47%</td> <td>29%</td> <td>13%</td> <td>9%</td> </tr> </tbody> </table> <p>（ピューリサーチの調査による（西山隆行『移民大国アメリカ』筑摩新書、2016年、pp.50-52）） →中南米からの移民の増加によって、ヒスパニックの割合が増えてきている。総人口における比率は、1960年の3.5%から2011年には17%に増え、2050年には29%に達すると言われている。一方、白人は依然最も多い割合を示しているが、2050年には50%を下回ることになる。</p> <p>◎なぜ、このようにヒスパニックが増えているのだろうか？ →メキシコから豊かなアメリカをめざして移民がやって来ているのではないか。 ・資料④「出身地別の移民の推移」・資料⑤「時間あたりの賃金」を見て確かめてみましょう。どんなことがわかりますか？ →1965年（移民法改正）以降、中南米、アジアからの移民が増えている。 →2013年の時間あたりの賃金がアメリカが27.66（米ドル）なのに対してメキシコは4.75（米ドル）で、アメリカはメキシコの5～6倍である（日本は23.86（米ドル））。</p> <p>○なぜ、このようにヒスパニックが増えているのだろうか？ →豊かなアメリカをめざしてメキシコからたくさんの移民がやってきている。（補足説明…アメリカでは、1965年の移民法に定められた離散家族の再結合という原則と、アメリカ合衆国憲法修正第14条に定められた出生地主義原則があり、不法移民や外国人の間にできた子どもであってもアメリカ国内で生まれた場合はアメリカ国籍が与えられる。そして、21歳になると家族を呼び寄せて合法的に居住できるようになる。そのため、大量の不法移民がアメリカに流入している。）</p> <p>○アメリカにやってきたヒスパニックはどんな影響を与えるだろう？ →低賃金でも仕事に就き、これまで就いていた人の仕事を奪ってしまうかもしれない。</p> <p>○アメリカの人たちは、このことをどう思うだろう？ →経営者側は低賃金で働く労働力を確保できるので喜ぶ。しかし、多くの労働者は仕事を奪われるかもしれない、失業するかもしれないと不安になる。</p> <p>○アメリカの失業率はどうなっているだろう？ 資料⑥「失業率の推移」を見てみよう。 →アメリカの失業率は、2010年には10%近くまで上昇していたが、2014年には6.2%まで回復している。</p> <p>◎失業率は回復しているのに、なぜ、不安になるのだろうか？ （→就いている仕事安定しないから。よくわからない…。など）</p> <p>○次の資料⑦「工業集積地の変化～フロストベルトからサンベルトへ～」 ・資料⑧「世界各地で製造・販売～アメリカの多国籍企業」からどんなことがわかるだろう？ 確かめてみよう。 →かつて中西部の自動車工業を中心とした地域から先端技術産業を中心とした南部や西部のサンベルトへ工業地域の中心は移っていった。さらに、それら工業地域をになう自動車工業やコンピュータ電子機械工業は多国籍企業化してアメリカから出て世界各地に現地子会社を設立していった。</p>		白人	ヒスパニック	黒人	アジア	1960年	85%	3.5%	11%	0.6%	2011年	63%	17%	12%	5%	2050年	47%	29%	13%	9%
	白人	ヒスパニック	黒人	アジア																			
1960年	85%	3.5%	11%	0.6%																			
2011年	63%	17%	12%	5%																			
2050年	47%	29%	13%	9%																			

	<p>アメリカの「貿易」についての探求</p> <p>アメリカの「宗教」・「国際関係」についての探求</p>	<p>◎それでは、貿易はどうなっているだろう？ (→中国やメキシコから輸入が多いのではないかな…。など)</p> <p>◎資料⑨「主要国の貿易相手先(2013年)」・資料⑩「アメリカ合衆国の主な輸出入品目(2013年)」からどんなことがわかるだろう？ 確かめてみよう。 →アメリカの貿易は、輸出が1,578,001(百万ドル)に対して輸入が2,328,329(百万ドル)となっており、大幅な輸入超過となっている。 →輸入の相手国は、①中国(19.4%)、②EU(17.1%)、③カナダ(14.7%)、④メキシコ(12.4%)、⑤日本(6.1%)となっている。 →輸出品目と輸入品目を見ると、機械類が両方とも第1位になっているが、その額は輸出額が387,684(百万ドル)であるのに対して輸入額が621,869(百万ドル)、自動車も輸出第2位、輸入第3位であるが、輸出額が129,132(百万ドル)であるのに対して輸入額が248,628(百万ドル)となっており、製造業を中心に輸入に押されていることがわかる。</p> <p>・トランプ氏のスローガンはなんだろう？ →“MAKE AMERICA GREAT AGAIN!”</p> <p>◎このスローガンは、どういうことを意味しているのだろう？ →「再び、偉大なるアメリカにする！」と訳せ、工業や貿易で押し込まれているアメリカを復活させ、かつての強いアメリカを取り戻そう、ということではないだろうか。</p> <p>◎なぜ、トランプ氏はローマ法王を批判するのだろう？ 移民の増加と関連付けてみよう。</p> <p>◎また、なぜ、トランプ氏は強い軍隊を望んでいるのでしょうか？ →アメリカはWASP(ホワイト・アングロサクソン・プロテスタント)の国であると呼ばれていた。ヒスパニックはカトリックであり、ローマ法王はカトリックの長である。自分の掲げるスローガンにそぐわない勢力と捉えているといえる。</p> <p>→また、ISIS(イスラム国)などが勢力を拡大したり、テロが頻発したりして人々の不安が大きくなっている。そんな中、オバマ大統領はイランへの経済制裁を中止したり、キューバとの関係改善を図ったりして、現在のアメリカの海外政策が弱いアメリカのように映って見えるから。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;">◎今のアメリカ社会はいったいどうなっているのでしょうか？</div> <p>◎これまでの学習をふまえて、解釈して発表しましょう。</p>
4	<p>アメリカの「政治参加・政治行動」についての探求 一政治家と主権者</p> <p>PART II (政治参加についての探求) (ナショナル&ローカル・スケール) (グローバル・スケール)</p>	<p>ここまできると、</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;">◎なぜ、トランプ氏は人々から支持を得ていると言えるだろうか？</div> <p>→主に白人の労働者の人々にはアメリカの現状における不安や不満などがある。トランプ氏は誇張して、あるいは現実とは異なる発言をして不安を煽り、実現不可能なことを可能だと述べ、人々は自分の不安や不満をトランプ氏が代弁し、解消してくれると期待し、支持していると言える。</p> <p>◎それは本当だろうか？ 資料⑪「トランプ氏とクリントン氏の白人支持層」をもとに確かめてみよう。どんなことがわかりますか？ →トランプ氏に対する高卒以下の白人の支持が多い。ブルーカラーと呼ばれる製造業に従事する人々の多くは、この高卒以下の白人に位置する。トランプ氏は、彼らの支持を多く得ていることがわかる。</p> <p>◎資料⑫を見てください。これは、これまでの大統領選挙で民主党、共和党に投票した人の割合を示しています。共和党、民主党、それぞれどのような人々がそれらの党を支持しているでしょう？ →民主党は白人の割合が減ってきて非白人の割合が増え、ほぼ拮抗してきている。それに対して、共和党のほぼ90%は白人が支持者であり、非白人の増加もほとんどない。</p> <p>◎次の資料⑬は「不法移民に対する見方と政党の帰属意識」について調べたものです。どのようなことがわかりますか？ →不法移民に反対する人ほど共和党への帰属意識が高く、逆に不法移民に寛容な人ほど民主党への帰属意識が高いことがわかる。</p> <p>◎なぜ、トランプ氏はメキシコとの国境に壁を造るとか、メキシコ人に攻撃的なのでしょう？ →急増するヒスパニックによって危機感や不安をもつ白人労働者の支持を得るために、メキシコ人に攻撃的な発言をしている。 →トランプ氏は、このような共和党を支持する白人の人々をターゲットにして、選挙戦を戦っていることがわかる。</p>

	<p>アメリカの「政治参加・政治行動」の応用・検証①—イギリスの「政治参加・政治行動」—</p>	<p>○それでは、トランプ氏のように、メキシコ国境に万里の長城を造るようなことやイスラム教徒の入国を拒否するとか、実際に実現できるのだろうか？ →メキシコとアメリカの国境線は1千キロにわたり、常識的に不可能だと言われている。また、異教徒であることを理由に入国を拒否することは憲法違反であると言われている。</p> <p>・次の資料⑭（毎日新聞記事）を見てください。9月に行われたトランプ氏とクリントン氏の第1回のテレビ討論でも、トランプ氏の発言のウソが暴かれている。</p> <p>◎トランプ氏の発言は誇張や誤りがあるにもかかわらず、なぜ、トランプ氏を支持するのだろうか？ →感情的になっていたり、理性的な判断をしたりしないで自分の不安や不満（グローバリゼーション・ファティグ）をトランプ氏にぶつけているのではないか。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>◎このような「トランプ現象」のようなことは、他の国や地域では起こっていないだろうか？</p> <p>→あるかもしれない。</p> </div> <p>○イギリスを見てください。</p> <p>・2016年6月23日、イギリスはEUの離脱の是非をめぐって国民投票を行いました。このときも、移民の受け入れの是非が争点の一つとなりました。その結果、EUからの離脱をめざすことが決まりました。しかし、離脱派のファラージ英国独立党党首は、翌朝のテレビ番組で「公約は守れますか？」と聞かれると、「いいえ、できません」と答えた。キャスター：「EUに週3億5千万ポンドを拠出しなくてよくなりますか？ 代わりに国民医療サービスに使えるようになりますか？ それを保証できますか？」ファラージ党首：「できません。そんな主張をしたことはありません。離脱キャンペーンが犯した間違いの一つです」と。そして7月4日、ファラージ党首は「英国をEUから離脱させるのが政治家としての目的だった。自分の役割は果たした。」と党首を辞任した。NEWSWEEKは、27日、国民投票の投票やり直しの誓願に350万人の署名が集まったことを伝えています。</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>◎なぜ、多くの英国民はEU離脱を望んでいないのに、離脱賛成の投票を行ったのでしょうか？ なぜ、ファラージ党首のような守れない公約を見破ることができなかったのでしょうか？ どんな人がEU離脱、EU残留を支持したのでしょうか？ どんな不満や不安があったのでしょうか？ 調べてみましょう。</p> </div> <p><例えば></p> <p>○資料⑮「EU離脱・残留支持層」からどんなことがいえるだろう。 →EU残留派は、若者、高学歴、高所得の人が多く。一方離脱派は、公教育を十分に受け、高齢者、熟練・単純労働者が多くことがわかる。ゆえに、高齢者や労働者にイギリス社会の不満や不安（グローバリゼーション・ファティグ）があり、ファラージ党首らは彼ら向けの実現不可能だが、不安を解消させるような発言を繰り返したのではないか。</p>
<p>終結</p>	<p>アメリカの「政治参加・政治行動」の応用・検証②—日本の「政治参加・政治行動」—</p>	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>◎日本でも、かつて「自民党をぶっつぶす」とか「大阪の形を一回全部解体して、あるべき大阪をつくりあげる」などと過激な言葉がとび、政治がワイドショー化された。人々には日本の社会に対するどんな不満や不安があるだろう？ なぜ、政治家は過激な発言をするのだろうか？ 日本もアメリカやイギリスと同じようなことがあると言えるだろうか？</p> </div> <p>また、</p> <p>○「なぜ、そう言えるのか？」理由も教えてください。（オープンエンド）</p>

資料

- ①アメリカの大統領選挙のしくみ（「The Liberty Web 「アメリカ大統領選挙ってどんな仕組み？」」 http://the-liberty.com/article.php?item_id=3871（2016年10月5日確認））
- ②ドナルド・トランプ氏の主な発言（横江公美『崩壊するアメリカ～トランプ大統領で世界は発狂する!?!』）
- ③アメリカの人口構成の予測（NHK NEWS WEB「想定していなかった争点」西山隆行（取材・構成：ネット報道部 後藤 亨 山本 智） <http://www3.nhk.or.jp/news/special/2016-presidential-election/kaisetsu2.html>（2016年8月19日））
- ④出身地別の移民の推移（西山隆行『移民大国アメリカ』筑摩新書,2016年, p.51）
- ⑤時間あたりの賃金（製造業の全雇用者）（『世界国勢図会2015/16年版』矢野恒太郎記念会, 2015年, p.109）
- ⑥失業率の推移（『世界国勢図会2015/16年版』矢野恒太郎記念会,2015年, p.104）
- ⑦工業集積地の変化～フロストベルトからサンベルトへ～（『新編地理資料』とうほう, 2012年, p.148）
- ⑧世界各地で製造・販売～アメリカの多国籍企業（『新編地理資料』とうほう, 2012年, p.149）
- ⑨主要国の貿易相手先（2013年）（『世界国勢図会2015/16年版』矢野恒太郎記念会, 2015年, p.333）
- ⑩アメリカ合衆国の主な輸出入品目（2013年）（『世界国勢図会2015/16年版』矢野恒太郎記念会, 2015年, p.342）
- ⑪トランプ氏とクリントン氏の白人支持層（アメリカの世論調査機関ピュー・リサーチ）
- ⑫大統領選挙で民主党・共和党に投票した人の割合西山隆行（取材・構成：ネット報道部 後藤 亨 山本 智） <http://www3.nhk.or.jp/news/special/2016-presidential-election/kaisetsu2.html>（2016年8月19日））
- ⑬不法移民に対する見方と政党の帰属意識（西山隆行『移民大国アメリカ』筑摩新書, 2016年, p.81）
- ⑭「トランプ氏誇張や誤り」
- ⑮EU離脱・残留支持層（「今さら聞けない英国のEU離脱問題どうなってるの？」（<http://bylines.news.yahoo.co.jp/kimuramasato/20160623-00059179/>（2016年6月23日確認）））

以上のように、中本の授業モデルは、アメリカ大統領選挙からアメリカ社会を探求することを通して、社会的な不安や不満（グローバリゼーション・ファティーグ）をもとに参加（支持）を求める言説について批判的に吟味し、日本社会と自己について反省的に吟味することをねらいとしている。つまり、自己の社会と自己の反省的な吟味をねらいとし、そのねらいのために、政治参加・政治行動からみたアメリカ社会の探求が手段とされている。その授業展開は、大きく二つのパートからなり、一つが第1～3時までのアメリカ社会の探求、もう一つが第4・5時の政治参加についての探求となっている。視点を変え、理論の習得・活用および地域の視点からみると、これもまた大きく二つのパートからなり、一つが第1～4時までのアメリカ社会とアメリカにおける政治参加・政治行動、もう一つがそこで習得したことを活用、批判・吟味する第5時のイギリスと日本社会における政治参加・政治行動となっている。このような授業展開によって、アメリカ社会における政治参加・政治行動から仮説的に一般性（理論）を習得させ、イギリス、日本社会へと政治参加・政治行動に関する一般性（理論）を応用させ、ひいては自己の政治参加・政治行動を反省的に吟味させるものとなっている。

（2）中本和彦地理授業モデルが地理的リテラシー育成に示唆するもの—特質と限界—

中本和彦地理授業モデルはどのような地理的リテラシーを育成するだろうか。中本モデルを、先に示した図2「地理的リテラシーの階層性を捉える枠組み・仮説」に当てはめてみると、次ページ図4のようになる。

本単元は、主権者の育成として、以下のような児玉康弘氏の述べる市民的資質の育成をめざしている。

「疑い迷う市民的資質、行動する前に自分たちの考え方や過去の行動について熟慮し反省する市民的資質、感情的・感傷的なナショナリズムやポピュリズムに駆り立てられない市民的資質、自由を放棄せず権威やカリスマに頼らない市民的資質、『探求』が育成しようとしているのはそのような成熟した社会の市民たちに必要な市民的資質である。^{*11}」

そのため、地理を手段として扱い、図4にみられるように、地理的な概念については「地域」に限定されている。人口や工業などの地理的な事実においても、必ずしも地理的な概念の「位置」や「分布」といった地図に表現できる事実は極めて限定的である。政治的現象について探求させることによって生徒自身の社会認識を相対化させ、市民的資質の育成を図るために、アメリカ、イギリス、日本という地域が取り上げられている。取り上げられる地域は、国家レベル（アメリカ）→グローバルレベル（イギリスとの比較）へとスケールを拡大させ、さらにそこから最後に自己の社会（日本）と自己へとスケールを縮小させる構成となっており、社会認識の深まりとともに、空間をわたるマルチスケールの授業となっている。そのことを通して、地理的リテラシーとしても、地理教育国際憲章が述べる「地表面の主要な社会・経済的システム」、本モデルで言えば、グローバリゼーション・ファティーグについての理解を保証している。

◇主題：「大統領選挙に見るアメリカ」

学習活動レベル／目標の柱	知識・技能	思考・判断・表現	情意・態度
知識・技能の獲得 (知っている)	<ul style="list-style-type: none"> ・アメリカの政治参加・政治行動についての事実 ・アメリカの社会（人口、移民、労働条件、工業、貿易など）についての事実 	<ul style="list-style-type: none"> ・トランプ氏の発言を聞いて、大統領候補としてあなたはどのように思いますか。 ・トランプ氏は、主にどんな人から支持を得ていると思いますか。 ・どんな疑問が出てきますか。 ・アメリカの人口構成、移民の推移、賃金、失業率、工業集積地の変化、貿易相手先、おもな輸出入品目などはどうなっているか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・アメリカの政治参加・政治行動への関心・疑問 ・アメリカの社会への関心・疑問
知識・技能の意味理解 (わかる)	<ul style="list-style-type: none"> ・アメリカの政治参加・政治行動についての仮説 ・アメリカ社会についての解釈 ・グローバリゼーション・ファティグ（理論） 	<ul style="list-style-type: none"> ・なぜ、トランプ氏はこのような過激な発言をするのに、多くの人々から支持を得ているのか。 ・今のアメリカ社会はいったいどうなっているのか。 ・このような「トランプ現象」のようなことは、他の国や地域では起こっていないか。 ・なぜ、多くの英国国民はEU離脱を望んでいないのに、離脱賛成の投票を行ったのか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・アメリカの政治参加・政治行動について、政治的言動とアメリカ社会との関係から考察している。 ・アメリカにみられる政治参加・政治行動を仮説として他の地域に応用して考察している。
知識・技能の活用・創造 (使える)	<ul style="list-style-type: none"> 実践的知識（他所と此所との対話、他者と自己との対話） 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本もアメリカやイギリスと同じようなことがあると言えるだろうか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己の社会の政治参加・政治行動について、理論を活用しようとしている。

図4 中本和彦授業モデル「大統領選挙に見るアメリカ」の地理的リテシーの階層性（筆者作成）

このような地理の手段化は、同時に地理の授業として担保できるか、という限界性をもたらしている。すなわち、「本単元は、地理の授業なのか？」という疑義をもたらすということである。地理学が探求において諸科学の一つと位置付けられる本授業モデルは、批判する立場によってその見解は分かれるだろう。この授業モデルが、先に述べたような市民的資質の育成を目標として構成されている教育的目標論に基づく地理授業モデルであるが所以である。

5. 地理的リテラシー育成における目標論と主題設定—教師によるゲートキーピングの必要性—

高木実践，中本モデルで見てきたように，図2の枠組みを用いることにより，地理的リテラシーの系統的育成について段階的に示すことができ（図3・4），この枠組みは，地理的リテラシーに関して授業を分析・説明，設計していく上で，有効であると言える。それと同時に，高木実践，中本モデルにみられるように，学問的目標論に基づく地理授業と教育的目標論に基づく地理授業の違いも明らかにすることができた。

学問的目標論に基づく地理授業においては，図3に見られるように，地理的概念としての五つの概念（位置，分布，場所，空間的相互関係，地域）を網羅することを指向する。そのため授業は主題（主な問い）に対して地理学からのアプローチに専念することとなる。それは必ずしも本質的な探求を保証するものとはならない。実際に，高木実践でも主題の探求に不必要な地理的な事実の調べ学習がみられ，主題に対する地理学以外の諸学問からのアプローチは学習者の協同的な（主体的・対話的な）探求に任せるものとなっていた。より本質的な探求を保証するためには，主題の設定を地理学と親和性を持つものに限定していくこととなる。

一方，教育的目標論に基づく地理授業においては，図4に見られるように，地理的概念は限定的である。主題に対してより本質的な探求を保証しようとするため，アプローチは地理学に限定されない。実際に，中本モデルでも地理的概念は地域に限定され，探求は諸学問に開かれていた。しかし，地理の授業として地理（学）的な探求を保証するためには，こちらも主題と地理学との親和性が問われることとなる。

これらの主題設定の解決には，米国NCSSスタンダードにおける10のテーマ的ストランドが示唆に富む。米国NCSSスタンダードでは，統合社会科による市民性育成という教育目標が掲げられ，10のテーマ的ストランド，「Ⅰ. 文化」，「Ⅱ. 時間，連続性，変化」，「Ⅲ. 人々，場所，環境」，「Ⅳ. 個人の発達とアイデンティティ」，「Ⅴ. 個人，集団，制度」，「Ⅵ. 権力，権威，統治」，「Ⅶ. 生産，分配，消費」，「Ⅷ. 科学，技術，社会」，「Ⅸ. グローバルな関係」，「Ⅹ. 市民の理念と実践」が設けられている。そして，それぞれのストランドの記述には「関連するテーマが示され」社会科の統合性を保証しているとされる^{*12}。

これらの中で地理（学）が専門的とするのは，「Ⅲ. 人々，場所，環境」である。地理（学）を中心とする主題を設定するとすると，「Ⅲ」を中心として他を関連づけていく主題設定となるだろう。

一方，市民的資質を育成することを目標としながら，地理としての授業を保証しようとすると，前者の「Ⅲ」による主題設定も含め，すべてのテーマのいずれかを主題として中心に位置付け，それに「Ⅲ」を関連づけた主題設定となるだろう。例えば，より直接的に，主権者（市民）の育成をめざす地理の授業の教育内容を設定するとしたら，「Ⅵ. 権力，権威，統治」を中心としながら，「Ⅲ. 人々，場所，環境」や「Ⅸ. グローバルな関係」，「Ⅹ. 市民の理念と実践」などを関連づけた主題の設定となるだろう。

教科教育の目標とどう結びつけるかは，教師が学問的目標論に立つか，教育的目標論に立つか，すなわち地理を学ぶことを目的とするか，市民的資質育成の手段とするか，教師自身に委ねられることとなる。授業は，教師がどのような目標論に基づいたゲートキー

ピングをするかにかかってくる^{*13}。まさに、教師が、何のために、何を、どう教えるか、目標—内容—方法と一貫した論理で教科教育学として自主的・自立的な教材研究をどう行うか、にかかっているのである。

<注・参考文献>

- 1 石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準, 2015年, pp.9-10を参照。
- 2 木村博一「社会の見方や考え方を育てる社会科」, 日本教科教育学会編『今なぜ, 教科教育なのか—教科の本質を踏まえた授業づくり—』文溪堂, 2015年, pp.45-46を参照。
- 3 森分孝治「社会科における思考力育成の基本原則—形式主義・活動主義的偏向の克服のために—」『社会科研究』第47号, 1997年, pp.1-10を参照。
- 4 阪上弘彬「国際地理学連合・地理教育委員会によるESDの展開とドイツにおける取り組み」, E-journal GEO Vol.8 (2), 2013年, p.244を参照。
- 5 中山修一訳「地理教育国際憲章」『地理科学』vol.48, no.2, 1993年, p.104を参照。
- 6 上掲, 中山p.104を参照。「地理学の五大テーマ」についての詳細は, 中山修一『地理にめざめたアメリカ—全米地理教育復興運動—』古今書院, 1991年を参照。
- 7 阪上弘彬「国際地理学連合・地理教育委員会によるESDの展開とドイツにおける取り組み」, E-journal GEO Vol.8 (2), 2013年, pp.242-254を参照。
- 8 代表的なものに, 泉貴久・梅村松秀・福島義和・池下誠編『社会参画の授業づくり—持続可能な社会にむけて—』古今書院, 2012年があげられる。
- 9 地理教育国際憲章の日本語訳については, 前掲5) pp.104-119を参照。
- 10 中本和彦「自己の社会認識を反省させる中等社会科地理教育内容開発—成熟した主権者の育成をめざす単元『大統領選挙から見るアメリカ』を事例として—」『社会科研究』第86号, 2017年, pp.1-12を参照。
- 11 児玉康弘「探求的授業構成論の再評価—市民的資質育成における社会科学の役割—」『社会科研究』第26号, 2005年, pp.9-10を参照。
- 12 堀田諭「教師のゲートキーピングを支援する社会科スタンダードの構成原理—米国における新旧NCSSカリキュラムスタンダードの機能の原理的転換—」『社会科研究』第82号, 2015年, pp.25-36を参照。
- 13 教師のゲートキーピングについては, スティーブン・J・ソントン(渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田諭訳)『教師のゲートキーピング—主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて—』春風社, 2012年を参照。

(中本 和彦)

参考

高木優地理授業実践の授業展開（展開の区分はワークシートに対応して区分してある）

第1次（1～2時）【主題学習】 [グローバル化] 現地化（ローカル化）

問い：日本は世界の諸地域にどのように現地化すれば良いのだろうか ワークシート9枚

ワークシート	問い・指示	資料等	期待される回答・知識など
南アジア・サブサハラと日本の関係	◎太陽光発電パネル付きランタンに南アジア・サブサハラに現地化（ローカル化）した、付加価値を付けなさい。 (資料から事例を学び、生徒に付加価値の案を出させる)	・ロバート・ゲスト著『アフリカ苦悶する大陸』 ・現地化の例 インドネシア→アザンが時間になると自動的に流れるテレビ 南アジア→クリケット サブサハラ→オーディオセット、エクステンション(つけ毛)の例	(ちぐはぐなアフリカへの支援の実態) (インドネシアにおける現地化の例) (南アジアにおける現地化の例) (サブサハラでの現地化の例) ◎ () もできます。
南アジアとサブサハラを比較しよう ①南アジア・サブサハラのおもな国 ②地域共同体	・地図帳pp.145-148を見て次の表を完成させなさい。 ・南アジア地域協力連合とアフリカ連合に加盟する国・地域を着色しなさい。	・国名、首都名、人口、面積、人口密度の表 ・南アジア地域協力連合の概要、加盟国 ・アフリカ連合の概要、加盟国	・日本を含めた主な南アジア、サブサハラの本国の首都名、人口、面積、人口密度の表を記入する。 ・南アジア地域協力連合とアフリカ連合に加盟する国・地域を着色する。
③自然環境(地形)に関する比較	・南アジアとアフリカの地図に次の地形を書き込み、教科書p.91・p.103・資料集p.224・223を参考に着色しなさい。 (○南アジア・サブサハラの自然環境(地形)の類似性、対照性をまとめさせる。)	・南アジア・アフリカの主な地形名 ・南アジア、アフリカの白地図	・南アジア、アフリカに主な地形を書き込み、着色する。 (○南アジアとサブサハラの自然環境(地形)における類似性と対照性をまとめる。)
④自然環境(気候)に関する比較	・南アジアとアフリカの地図に次の表、資料集p.225・233を参考に着色しなさい。 (○南アジア・サブサハラの自然環境(気候)の類似性、対照性をまとめさせる。)	・南アジア、アフリカにみられる気候区記号 ・南アジア、アフリカの白地図	・南アジア、アフリカの気候区の分布を着色する。 (○南アジアとサブサハラの自然環境(気候)における類似性と対照性をまとめる。)
⑤社会環境(おもな宗教)に関する比較	・南アジアとアフリカの地図に次の表、教科書p.92・資料集p.226・p.223・地図帳p.30を参考に着色しなさい。 (○南アジア・サブサハラの社会環境(おもな宗教)の類似性、対照性をまとめさせる。)	・南アジア、アフリカに見られる主な宗教名 ・南アジア、アフリカの白地図	・南アジア、アフリカのおもな宗教の分布を着色する。 (○南アジアとサブサハラの社会環境(おもな宗教)における類似性と対照性をまとめる。)
⑥社会環境(旧宗主国・主な言語)に関する比較	・南アジアとアフリカの地図に次の表、教科書p.104・資料集p.234・地図帳p.43を参考に着色しなさい。 (○南アジア・サブサハラの社会環境(旧宗主国・おもな言語)の類似性、対照性をまとめさせる。)	・南アジア、アフリカの国とその旧宗主国とおもな言語 ・南アジア、アフリカの白地図	・南アジア、アフリカのおもな国の宗主国と主な言語を着色する。 (○南アジアとサブサハラの社会環境(旧宗主国・おもな言語)における類似性と対照性をまとめる。)
⑦産業(農業)に関する比較	・南アジアとアフリカの地図に次の表、資料集p.99・101を参考に着色しなさい。 (○南アジア・サブサハラの産業(農業)の類似性、対照性をまとめさせる。)	・南アジア、アフリカのおもな農業名 ・南アジア、アフリカの白地図	・南アジア、アフリカのおもな農業の分布を着色する。 (○南アジアとサブサハラの産業(農業)における類似性と対照性をまとめる。)

⑧産業（鉱業）に関する比較	・南アジアとアフリカの地図に次の表、教科書p.95・資料集p.150・152を参考に着色しなさい。 (○南アジア・サブサハラの産業（鉱業）の類似性、対照性をまとめさせる。)	・南アジア、アフリカのおもな鉱産物名 ・南アジア、アフリカの白地図	・南アジア、アフリカのおもな鉱産物の分布を着色する。 (○南アジアとサブサハラの産業（鉱業）における類似性と対照性をまとめる。)
南アジアとサブシヤラを比較しよう	(○これまでの学習をもう一度まとめさせる。) ○南アジアとサブサハラを比較することによって両地域の類似性と対照性を読み取ることができたか。	まとめの表 ふりかえり・感想の記入欄	○①②人口・面積・人口密度・地域共同体に関する比較（類似性・対照性）をまとめる。 ○③④自然環境（地形・気候）に関する比較（類似性・対照性）をまとめる。 ○⑤⑥社会環境（宗教・旧宗主国・言語）に関する比較（類似性・対照性）をまとめる。 ○⑦⑧産業（農業・鉱業）に関する比較（類似性・対照性）をまとめる。 (○これまでの学習を振り返り、3段階で自己評価し、感想を書く。)

第2次（1時）【リージョナルアプローチ】日本の現地化—南アジアとサブサハラを比較して—

問い：南アジアの地域性はどのように生まれたのだろうか ワークシート3枚

ワークシート	問い・指示	資料等	期待される回答・知識など
南アジアの諸事象・課題	・次の南アジアの諸事象・課題について用語を説明しなさい。 (※用語の説明に加え、その用語に関係する南アジアの現状まで踏み込んで説明しましょう。) (※説明はできる限り、簡潔に短く(2分程度))	①～⑨の用語をまとめる欄 教科書p.90 資料集p.224	・用語について調べてまとめる。 ①アッサム、ダーズリン、セイロン ②チェラブンジ、ガンジスデルタ ③カシミール ④シンハラ、タミル ⑤キャラコ、ジュート ⑥マルチ・スズキ、タタ、ガラ軽 ⑦バンガロール ⑧BRICS ⑨マイクロファイナンス
南アジアの諸事象・課題	(南アジアの諸課題・課題についての発表原稿用ワークシート)	発表原稿用紙	・発表原稿を作成する
南アジアの諸事象・課題	・発表させ、相互評価させる。 ○南アジアに関する諸事象や課題についての調べ学習から地域の特徴に迫れたか。	評価表 ふりかえり・感想の記入欄	・発表し、「発表内容」「発表方法」「創意工夫」について4段階で相互評価する。 (○これまでの学習を振り返り、3段階で自己評価し、感想を書く。)

第3次（1時）【リージョナルアプローチ】日本の現地化—南アジアとサブサハラを比較して—

問い：日系企業はなぜサブサハラに進出するのだろうか ワークシート4枚

ワークシート	問い・指示	資料等	期待される回答・知識など
サブサハラの諸事象・課題	・次のサブサハラの諸事象・課題について用語を説明しなさい。 (※用語の説明に加え、その用語に関係するサブサハラの現状まで踏み込んで説明しましょう。) (※説明はできる限り、簡潔に短く(2分程度))	①～⑨の用語をまとめる欄 教科書p.102 資料集p.232	・用語について調べてまとめる。 ①サヘル ②サバナ、ラトソル、キャッサバ ③アバルトヘイト、ビアフラ戦争、ルワンダ内戦 ④ランドグラブ（土地収奪） ⑤カカオ、カフファ地方、ホワイトハイランド ⑥空飛ぶバラ ⑦カッパーベルト、タンザン鉄道、ベンゲラ鉄道 ⑧BRICS ⑨フェアトレード

サブサハラの諸事象・課題	(サブサハラの諸課題・課題についての発表原稿用ワークシート)	発表原稿用紙	・発表原稿を作成する
サブサハラの諸事象・課題	・発表させ、相互評価させる。 ○サブサハラに関する諸事象や課題についての調べ学習から地域の特徴に迫れたか。	評価表 ふりかえり・感想の記入欄	・発表し、「発表内容」「発表方法」「創意工夫」について4段階で相互評価する。 (○これまでの学習を振り返り、3段階で自己評価し、感想を書く。)
アフリカの諸事象・諸課題	・日系企業とアフリカの関係がどのように変化しているか表1から読み取りなさい。 ・南アジアや東南アジアとアフリカの労働に関する対照性を表2から読み取りなさい。 ・日系企業がアフリカ事業を拡大する理由と拡大する機能を次の新聞記事から読み取りなさい。 ○日系企業のアフリカ進出資料からその目的を読み取ることができたか。	・ケニア・ナイジェリア・南アフリカの日本の輸出・日本の輸入・日系企業の投資額 日本・中国・インド・スリランカ・インドネシア・タイ・エジプト・南アフリカの人口・生産年齢人口・就業者数・就業者割合・平均賃金 「アフリカ事業『拡大』が6割 日系企業に調査」読売新聞朝刊(平成26年1月12日) ふりかえり・感想の記入欄	(・ケニアやナイジェリアへの日本の輸出輸入が増えている。南アフリカへの日系企業の投資額が増えている。しかし、いずれも年による増減が見られる。) (・南アジアは賃金が安く人口も多い。東南アジアは南アジアよりも賃金が高く就業者割合も若干大きい。アフリカは賃金がアジアよりも高く、生産年齢人口就業者が少なく、就業者割合が小さい。) (・拡大する理由…「売り上げ増加」が期待できるから。 ・拡大する機能…「販売」、業種別では「自動車など機械類の需要が多い」 ・経営上の問題として、「政治・社会の安定」が挙げられ、事業環境の厳しさがある) (○これまでの学習を振り返り、3段階で自己評価し、感想を書く。)

第4次(1時)【主題学習】[グローバル化]現地化(ローカル化) <本時>

問い：日本は世界の諸地域にどのように現地化すれば良いのだろうか ワークシート1枚

ワークシート	問い・指示	資料等	期待される回答・知識など
南アジア・サブサハラと日本の関係	○南アジア・サブサハラで販売する商品を現地化(ローカル化)させなさい。 ・商品名、販売国を決めさせる。 ・キーワード、南アジア・サブサハラ比較のポイント(対照性)を記入させる。 ・役割分担(総合企画、商品開発、広報・宣伝、販売・サービス)させる。 ○これまで学習してきたことについて感想を書かせる。(学習の意味を理解させる。) ○これまでの学習を参考に、グループの現地化の問題点をあげ、具体的な改善策をまとめなさい。 ◎あなたにとっての現地化とは何ですが。これまでの学習を参考に100字程度でまとめなさい。(現地化を通し、国家と国家のつながり、地域と地域のつながり、人と人とのつながりの目指すべき方向性を考察し、構想し続けることの大切さを伝える。)	参考ホームページ →JETRO(日本貿易振興機構)各国・地域データ比較、投資コスト比較 ・各学習段階での感想記入欄 ・記入欄 ・記入欄	・販売する商品、販売国を決める。販売国の人口、面積を調べる。 ・キーワードを記入する。 ・南アジア・サブサハラの比較のポイント(対照性)を記入する。 ・グループ内でそれぞれの役割に合わせて現地化を提案する。 ○現地化、南アジアとサブサハラの比較、事象・諸課題についての発表、現地化についてのプレゼンテーションについての感想を書く。 ○グループの現地化についての改善策をまとめる。 ◎自分にとっての現地化をまとめる。

第5次（1～2時）【ロジカルアプローチ】アグリビジネスとサンベルト―産業と自然環境の結びつきとは―

問い：人々はどのように厳しい気候を克服したのだろうか

ワークシート6枚

ワークシート	問い・指示	資料等	期待される回答・知識など
冷涼な亜寒帯と極寒の寒帯	(講義あるいは調べ学習)	主題図, 写真等の諸資料, 語句記入用のプリント	<ul style="list-style-type: none"> ・冷帯(亜寒帯(Df・Dw))の特徴 冷涼, 針葉樹林帯(タイガ), ポドゾル, 永久凍土 ・冷帯湿潤気候(Df)(都市ヤクーツク)冷涼, 高緯度低圧帯, 偏西風, 年中降水 ・冷帯冬季少雨気候(Dw)(都市ハバロフスク) ロシア, オイミヤコン, ヴェルホヤンスク(-67.8℃)
冷涼な亜寒帯と極寒の寒帯	(講義あるいは調べ学習)	主題図, 写真等の諸資料, 語句記入用のプリント	<ul style="list-style-type: none"> ・E寒帯(ET・EF) 白夜, 極夜 ・ツンドラ気候(ET)(都市アロー) ツンドラ, イヌイト(エスキモー), サミー, サケ類などの漁, トナカイの遊牧, アザラシやがん・かもなどの狩猟 ・氷雪気候(EF)(都市昭和基地) 南極大陸, グリーンランド, 南極大陸(ヴォストーク基地)-89.2℃, エクメーネ, アネクメーネ, 極地・砂漠・高山 ・氷河地形 山岳氷河, 大陸氷河, 南極大陸, グリーンランド, カール, ホーン, 氷河湖, U字谷, モレーン, ソグネフィヨルド
高山気候の自然と生活	(講義あるいは調べ学習)	主題図, 写真等の諸資料, 語句記入用のプリント	<ul style="list-style-type: none"> ・高山気候(H) 2000m以上, チベット高原, パミール高原, ロッキー山脈, アンデス山脈, 通減率 ・高山気候(H)(都市ラパス) 気温の低減率, 年中冷涼, アンデス山脈→リヤマ・アルパカ, チベット高原→ヤク, アンデス山脈→ジャガイモ, トウモロコシ
大規模な農業とアグリビジネス	(講義あるいは調べ学習)	主題図, 写真等の諸資料, 語句記入用のプリント	<ul style="list-style-type: none"> ・北アメリカの農業地域(分布図) 適地適作→年降水量500mm(西経100度) 春小麦…春→カナダ(アルバータ・サスカチュワン・マニトバ) 冬小麦…冬→サンターピボット方式 トウモロコシ・大豆…コーンベルト→飼料 企業の牧畜…フィードロット 酪農…五大湖周辺 綿花…コットンベルト→奴隷労働力 園芸農業 地中海式農業…柑橘類 (おもな農産物の総輸出量に占めるアメリカ合衆国の割合)
大規模な農業とアグリビジネス・先端技術産業の発達と工業の変化	(講義あるいは調べ学習)	主題図, 写真等の諸資料, 語句記入用のプリント	<ul style="list-style-type: none"> (・世界の穀物の使われ方) ・アグリビジネス→穀物メジャー ・工業地域の分布図 スノーベルト(フロストベルト), サンベルト, 北緯37度 鉄鉱石…メサビ鉄山 石炭…アパラチア炭田 石油…メキシコ湾岸油田 ニューイングランド地方 五大湖沿岸地域…五大湖の水運利用 →鉄鋼業(ピッツバーグ), 自動車工業(デトロイト) シリコンヴァレー

第6次（1時）【リージョナルアプローチ】日本への現地化—多国籍企業の世界進出から—

問い：多国籍企業はなぜ多国籍企業になったのか

ワークシート1枚

ワークシート	問い・指示	資料等	期待される回答・知識など
おもな工業製品の生産額など	(講義あるいは調べ学習)	主題図、写真等の諸資料、 語句記入用のプリント	<ul style="list-style-type: none"> ・おもな工業製品の生産額などの順位 民間航空機…①エアバス②ボーイング③エンブラエル④ボンバルディア パソコン…①中国②日本 自動車…①中国②日本③アメリカ④ドイツ⑤韓国⑥ブラジル 航空宇宙工業…①アメリカ②フランス③イギリス④ドイツ⑤カナダ⑥日本 (おもな工業製品の輸出額における国別の割合) ・貿易摩擦…産業の空洞化 ・多国籍企業(ハンバーガーチェーン店の進出している国・地域) ・先端技術産業(アメリカ合衆国の研究開発投資額の推移)

第7次（1時）【主題学習】[グローバル化]現地化(ローカル化)

問い：世界の企業は日本にどのように現地化しているのだろうか

ワークシート1枚

ワークシート	問い・指示	資料等	期待される回答・知識など
多国籍企業と日本との関係について	<p>(○現地化とは)</p> <p>○多国籍企業はどのように日本に現地化(ローカル化)しているのだろうか</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本の人口、面積を記入させる。 ・企業・商品を設定させる。 ・役割分担(総合企画、商品開発、広報・宣伝、販売・サービス)させる。 <p>○日本の現地化(ローカル化)と日本への現地化(ローカル化)の対照性は何でしょうか。</p> <p>個人・グループで記入させる。</p> <p>○日本の現地化(ローカル化)と日本への現地化(ローカル化)の類似性は何でしょうか。</p> <p>個人・グループで記入させる。</p> <p>◎現地化(ローカル化)の視点から見たグローバル化について50字以内でまとめなさい。</p>	<p>参考ホームページ</p> <p>→JETRO(日本貿易振興機構)</p> <p>記入欄</p> <p>記入欄</p> <p>記入欄</p>	<p>(○現地化(ローカル化)…現地(ローカル)の自然環境(地形・気候など)や社会環境(言語・宗教など)に合わせた商品を開発し、販売すること。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本の人口、面積を記入する。 ・企業・商品を決める。 ・グループ内でそれぞれの役割に合わせて現地化を考察する。 <p>○日本の現地化(ローカル化)と日本への現地化(ローカル化)の対照性を個人、グループで考え、まとめる。</p> <p>○日本の現地化(ローカル化)と日本への現地化(ローカル化)の類似性を個人、グループで考え、まとめる。</p> <p>◎現地化(ローカル化)の視点から見たグローバル化について50字以内でまとめる。</p>

(神戸大学附属中等教育学校「平成28年度文部科学省研究開発学校『地理基礎』『歴史基礎』研究発表会資料(平成28年11月22日)」の学習指導案および『平成25～28年度文部科学省指定研究開発学校 高等学校地理歴史科 地理基礎 歴史基礎 参考資料』のワークシートによって筆者作成)

第2章 地理的リテラシー育成の学習指導モデル（1）－中学校の場合－

1. はじめに

本稿では、地理的リテラシーの育成をめざした中学校の学習指導モデルとして、地理的分野の中項目「世界の諸地域」より単元「急速に経済成長するアジア州—どのようにインドのスラム問題に取り組むべきか—」の実践を紹介する。

2. 地理的リテラシーの概念

地理的リテラシーとは、地理的な見方・考え方を中核にして、主体的に既存の知識・技能を活用して思考・判断・表現した結果、習得される高次の知識・技能である。リテラシーは、育成すべき資質・能力（コンピテンシー）と社会科固有の内容知と方法知をつなげる教科固有の概念である。各教科で育成される資質・能力の違いは、各教科の本質に根ざした見方・考え方にある。地理的な見方・考え方は、地理的リテラシーの中核として社会科（地理的分野）固有の内容知と方法知に関わるものである。

平成29年告示の中学校学習指導要領において、地理的分野では社会的事象の地理的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動が求められている。地理的な見方・考え方とは、社会的事象を位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結び付きなどの地域という枠組みの中で、人間の営みと関連付けることとされ、課題を考察・構想する際の視点や方法とされる。地理的な見方・考え方を働かせることによって、社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想したりしようとしている。地理的分野の見方・考え方の視点として、「位置や分布」、「場所」、「人間と自然環境との相互依存関係」、「空間的相互依存作用」、「地域」が示されており、地理的分野の各項目で着目する視点の例は次の通りである。

表1 中学校社会科の地理的分野で着目する視点の例

大項目	中項目	着目する視点の例
A 世界と日本の地域構成	(1) 地域構成	「位置や分布」
B 世界の様々な地域	(1) 世界各地の人々の生活と環境	「場所」「人間と自然環境との相互依存関係」
	(2) 世界の諸地域	「空間的相互依存作用」 「地域」
C 日本の様々な地域	(1) 地域調査の手法	「場所」
	(2) 日本の地域的特色と地域区分	「分布」 「地域」
	(3) 日本の諸地域	「空間的相互依存作用」 「地域」
	(4) 地域の在り方	「空間的相互依存作用」 「地域」

(学習指導要領より筆者作成)

3. 「世界の諸地域」で着目する視点

中学校学習指導要領で中項目「世界の諸地域」は次のように規定されている。

B 世界の様々な地域

(2) 世界の諸地域

次の①から⑥までの各州を取り上げ、空間的相互依存作用や地域などに着目して、主題を設けて課題を追究したり解決したりする活動を通して、以下のア及びイの事項を身に付けることができるよう指導する。

①アジア ②ヨーロッパ ③アフリカ ④北アメリカ ⑤南アメリカ ⑥オセアニア

ア 次のような知識を身に付けること。

(ア) 世界各地で顕在化している地球的課題は、それが見られる地域の地域的特色の影響を受けて、現れ方が異なることを理解すること。

(イ) ①から⑥までの世界の各州に暮らす人々の生活を基に、各州の地域的特色を大観し理解すること。

イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。

(ア) ①から⑥までの世界の各州において、地域で見られる地球的課題の要因や影響を、州という地域の広がりや地域内の結び付きなどに着目して、それらの地域的特色と関連付けて多面的・多角的に考察し、表現すること。

(内容の取扱い)

イ (2) については、次のとおり取り扱うものとする。

(ア) 州ごとに設ける主題については、各州に暮らす人々の生活の様子を的確に把握できる事象を取り上げるとともに、そこで特徴的に見られる地球的課題と関連付けて取り上げること。

(イ) 取り上げる地球的課題については、地域間の共通性に気付き、我が国の国土の認識を深め、持続可能な社会づくりを考える上で効果的であるという観点から設定すること。また、州ごとに異なるものとなるようにすること。

ここでは地理的な見方・考え方の視点の例として、「空間的相互依存関係」（そこはそれ以外の場所とどのような関係をもっているのか／なぜそのような結び付きをしているのか）や「地域」（その地域はどのような特徴があるのか／この地域と他の地域ではどこが異なっているのか／どのような地域にすべきか）が挙げられており、次のように解説されている。

この中項目における空間的相互依存作用に関わる視点としては、例えば、ある州で見られる地球的課題の要因や影響を、その州の地域の広がりや地域内の結び付きから捉えることなどが考えられる。

また、地域に関わる視点としては、例えば、ある州で見られる地球的課題を、州としての地域的特色や変容の過程から捉えることなどが考えられる。

この中項目では、地球的課題の視点を取り入れることが求められている。これは、グローバル化が引き続き進展し、また環境問題等の地球的課題が一層深刻化する現状において、世界の諸地域の多様性に関わる基礎的・基本的な知識を身に付け、世界全体の地理的認識

を養うとともに、世界各地で見られる地球的課題について地域性を踏まえて適切に捉えることが意図されている。

4. 「世界の諸地域」における各州の主題設定

中項目「世界の諸地域」における各州の主題を、地理的な見方・考え方の視点である空間的相互依存関係や地域に着目して次のように設定した。

表2 「世界の諸地域」における各州の主題設定

	州	主題
1	アフリカ州	特定の生産品にたよる生活からの脱却 —なぜガーナはカカオ豆の輸出が多いのか—
2	ヨーロッパ州	EUの統合によるヨーロッパの変化 —なぜトルコはEUの加入をめざし、イギリスは脱退するのか—
3	アジア州	急速に経済成長するアジア州 —どのようにインドのスラム問題に取り組むべきか—
4	オセアニア州	オーストラリアの強まるアジアとの結びつき —なぜヨーロッパでなくアジアとの結びつきが強まっているか—
5	北アメリカ州	アメリカ合衆国の産業の特色 —なぜアメリカは世界1位の経済大国なのか—
6	南アメリカ州	アマゾン川流域における持続可能な開発 —どのように経済成長と環境保護を両立するべきか—

(筆者作成)

アフリカ州では、南アフリカ共和国やナイジェリアのように豊富な資源を輸出したり工業化を進めたりすることで経済成長をとげる国がある一方で、ガーナのように金やカカオ豆、原油といった特定の農作物や鉱産資源の輸出にたよるモノカルチャー経済の国々が多い。ガーナのカカオ豆生産における児童労働を取り上げて、モノカルチャー経済の課題を追究する。

ヨーロッパ州では、対立や戦争の歴史を反省し、政治的・経済的に力を増すアメリカ合衆国などの大国に対抗し協力して発展しようとヨーロッパ連合（EU）が発足した。例えば航空機産業でエアバス社のように複数の国で生産を行う国際分業がみられる。トルコはEUの加入をめざし、イギリスが脱退しようとする動きを取り上げて、政治統合・経済統合の課題を追究する。

アジア州では、世界の人口の約6割を占めており、安価な賃金による労働集約産業の発展や教育の充実、豊かな鉱産資源、政府主導の外資導入などを背景にして、急速な経済成長がみられる。しかし、経済成長にともなう都市人口の急激な増加によって交通渋滞や大気汚染、スラムの形成などの都市・居住問題が生じている。インドのスラム問題に対してどのような取りくみが求められるのかを構想する。

オセアニア州では、イギリスからの移民による開拓が進められ、植民地となった歴史をもつオーストラリアは近年、地理的に近いアジアとの経済的な関係を深めている。さまざまな国からの移民による多文化社会でお互いの文化を尊重するための取り組みを取り上げ

て、課題を追究する。

北アメリカ州では、GDP（国内総生産）が世界一であるアメリカ合衆国に多くの移民が集まっている。重工業から先端技術産業への産業構造の転換のなかでトランプ大統領が選出されたアメリカ合衆国における不法移民の課題を追究する。

南アメリカ州では、ブラジルではコーヒー豆の輸出に頼るモノカルチャー経済から脱出し、鉄鉱石や原油などの鉱産資源や機械類、大豆などの農作物などの輸出によって経済成長している。しかし熱帯林の伐採による地球温暖化や動植物の絶滅が起こっている現状を取り上げて、課題を解決するために経済成長と環境保全を両立するための方策を構想する。

6つの州で設定した主題は、2種類の問いに区分することができる。アフリカ州、ヨーロッパ州、オセアニア州、北アメリカ州では「なぜ～？」形式の問いが単元をつらぬいており、それぞれの州にみられる地球的課題を追究する学習活動となっている。アジア州、南アメリカ州では「なぜ～？」形式の問いに加えて、「どのように～するべきか？」形式の問いが単元をつらぬいており、地球的課題を追究するだけではなく、どのように解決すればよいかを構想する学習活動を志向している。

これら6つの主題のうち、本稿ではアジア州の単元を取り上げる。

5. 単元「急速に経済成長するアジア州—どのようにインドのスラム問題に取り組むべきか—」で育成する地理的リテラシー

第1部1章で社会科におけるリテラシーの階層性を捉える枠組みが、第2部1章で地理的リテラシーを育成する階層性を捉える枠組みが示されている。この枠組みを踏まえて、本単元「急速に経済成長するアジア州—どのようにインドのスラム問題に取り組むべきか—」で育成する地理的リテラシーを次のように示す。

表3 本単元における地理的リテラシーの階層性

		知識	技能	思考・判断・表現	情意・態度
知識の獲得 (知っている)		アジア各国の経済成長の事実に 関する知識	写真・映像資料・統計資料・主題図の読解	アジア州のどこの国で経済成長しているか？	経済成長するアジア州の各国への関心・疑問を持つ
リテラシー	意味の理解 (わかる)	経済成長と都市問題の原因に関わる概念的知識	主題図・写真・映像資料を用いた探究（問い、仮説、検証）	なぜアジア各国は急速に経済成長しているか？	アジア各国の急速な経済成長と都市問題の原因を吟味する
	活用・創造 (使える)	都市・居住問題に関わる規範的知識	インドの貧困問題の解決方法についての提案	インドの貧困問題に対してどう取り組めばよいか、考察・議論する	インドの貧困問題の解決方法について主体的に考察しようとしている

(筆者作成)

6. 単元計画「急速に経済成長するアジア州—どのようにインドのスラム問題に取り組むべきか—」

表4 単元計画「急速に経済成長するアジア州—どのようにインドのスラム問題に取り組むべきか—」

		学習内容		
事前		アジア州の国々と自然環境	アジア州の主な国々, 自然環境 (授業の前に事前に調べてまとめておく)	
第一次	アジア州の大観	①アジア州の巨大な人口	5つの地域に分けられるアジア州は, 面積・人口ともに1位であり, 東アジアから南アジアの平野部に多く人が集まっている。	2時間
		②アジア州の経済成長	アジア州は他の州に比べて, 経済成長率の高い国が多く, 私たちの身の回りのさまざまな工業製品を生産している。 [なぜアジア州は急速に経済成長しているのか?]	
第二次	アジア各国における経済成長の要因	③豊富な資源の輸出による経済成長—UAE—	砂漠が広がるペルシア湾岸のUAEは, 原油の輸出による利益で経済成長をめざしている。	4時間
		④国家主導の経済成長—中国—	改革・開放政策以降の中国は, 経済特区の設置などの政府主導の外資導入により, 急速に経済成長を続けているが, 環境問題, 国内の経済格差を抱えている。	
		⑤労働集約的産業の発展による経済成長—ASEAN—	ベトナムやインドネシアなどASEAN諸国は労働賃金の安さを生かして外国企業を受け入れ, 労働集約的産業から急速に経済成長しているが, 急速に人口が増加する都市でスラムが形成され, 貧困問題が深刻である。	
		⑥教育の充実による経済成長—インド—	教育の水準を高めているインドでは, アメリカとのソフトウェア共同開発を背景に, カースト制度にとらわれないICT関連産業が発展している。	
第三次	アジア州の都市・居住問題	⑦都市人口の急激な増加にともなう問題	[都市人口が急増するアジア州で] [どのような問題が起こっているだろうか?] 工業化に伴い, 急速に経済成長するアジア州の多くの都市で人口が増加しているため, さまざまな都市・居住問題が起こっている。	2時間
		⑧インドのスラム問題	[どのようにインドの] [スラム問題を解決すればよいか?] 個人・グループで解決策を構想する。	

(筆者作成)

7. 「急速に経済成長するアジア州—どのようにインドのスラム問題に取り組むべきか—」の学習活動

表5 「急速に経済成長するアジア州—どのようにインドのスラム問題に取り組むべきか—」の学習活動

段階	主題	学習活動
事前	アジア州の国々と自然環境	・宿題として、アジア州の国の名称と位置、自然を地図帳で調べてプリントNo.39,40にまとめる。
第一次 アジア州の大観 2時間	第1時 アジア州の巨大な人口	<p>1. デジタル教科書でスクリーンに提示された、教科書pp.34-35の写真をみて、中国・タイ・オマーン・ミャンマー・インドの写真を見て、国を予想する。</p> <p>2. 宿題のプリントNo.39（国名とその位置）、40（アジア州の自然環境）の答え合わせをする。</p> <p>3. NHK for Schoolのクリップ（動画）「アジア州のあらまし」を視聴し、アジア州は多様な気候と人口の多さが特徴であることを知る。</p> <p>4. アジア州は東アジア・東南アジア・南アジア・西アジア・中央アジアの地域に区分できることを知り、プリントNo.39の地図に境界線を書く。</p> <p>5. それぞれの各地域に含まれる国を5つ以上挙げる。</p> <p>6. 地図帳p.22「気温と降水量（1月・7月）」をみて、アジア州の降水量が多い地域を確認し、季節風（モンスーン）との関係を理解する。デジタル教科書でスクリーンに提示された、教科書p.36のアジア州の地図をみて、付箋で隠された国名を答える。</p> <p>7. 世界の面積・人口に占めるアジア州の割合を読み取り、その特徴を他の州と比較して表現する。</p> <p>8. NHK・帝国書院のDVD動画「アジア州に集中する人口」を視聴し、アジア州は人口の多さと人口密度が高い地域があることを知る。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>★アジア州は、どのような地域に人が集まっているのだろうか？</p> </div> <p>9. 人口密度の模式図をみて、アジア州には人口密度が高い国が多いことを読み取る。[バングラデシュ（1116人/km²）、インド（407人/km²）、日本（342人/km²）、パキスタン（247人/km²）など]</p> <p>10. アジア州の人口密度が高い地域はどこか？ [東アジア（中国・日本など）・南アジア（インドなど）・東南アジア（インドネシアなど）の平野部]</p> <p>11. アジア州の人口密度が低い地域はどこか？ [標高が高い高地、乾燥した気候の西アジアや中央アジア]</p> <p>12. 世界で人口の多い25か国のうち、アジア州の国を調べる。 [1位・中国、2位・インド、4位・インドネシア、6位・パキスタン、8位・バングラデシュ、（9位・ロシア、）11位・日本、13位・フィリピン、15位・ベトナム、18位・イラン、19位・トルコ、20位・タイ]</p> <p>13. 人口が多いアジア州の国をアジア州の地域別に分ける。 [中央アジアをのぞくすべての地域に人口が多い国がある]</p> <p>14. 「地域別の人口推移と予測」のグラフをみて、アジア州の人口は今後も大きく増加することを読み取る。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>◎東アジア・東南アジア・南アジア・西アジア・中央アジアの地域に分けられるアジア州は、面積・人口ともに1位であり、東アジアから南アジアの平野部に多く人が集まっている。</p> </div>
	第2時 アジア州の経済成長	<p>1. デジタル教科書でスクリーンに提示された、教科書p.36のアジア州の地図をみて、付箋で隠された国名を答える。</p> <p>2. 各国の経済活動の大きさを表す数値として、GDP（国内総生産）があることを知る。 ※GDPの意味である「1年に国内で新たに作った財・サービスの金額の合計」に深入りしない。</p> <p>3. 資料「世界のGDPの多い国（30か国）」をみて、アジア州の国をあげる。 [2位・中国、3位・日本、7位・インド、11位・韓国、16位・インドネシア、20位・サウジアラビア、27位・イラン、28位・タイ、31位・アラブ首長国…]</p>

		<p>4. 資料「世界各国の実質経済成長率」をみて、世界全体の経済成長率より高い国の数値を赤で塗る。</p> <p>5. 2012年～2017年の6年間で、どの年においても世界全体の経済成長率より高い国をあげる。 [16か国で、そのうちアジア州は11か国と多い。インド、インドネシア、カンボジア、中国、パキスタン、バングラデシュ、フィリピン、ベトナム、マレーシア、ミャンマー、ラオス…]</p> <p>6. アジアで経済成長率が高い11か国を地域別に分ける。 [東アジア1か国、南アジア3か国、東南アジア7か国]</p> <p>7. 人口が多いアジア州で、多く生産されている工業製品を予想する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>★アジア州では、どのような工業製品を生産しているのか？</p> </div> <p>8. 自分の所持品をみて、製造された国を調べる。[先生のマウス（中国）、K君の筆箱（カンボジア）など]</p> <p>9. NHK・帝国書院のDVD動画「アジア州の変化」を視聴し、私たちの身のまわりにはアジア州の各国で生産された商品が多いことを知る。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>★なぜアジア州の諸地域は急速に経済成長しているのか？ —アジア州の東アジア、南アジア、東南アジア、西アジアの経済成長の秘密を探っていこう！—</p> </div> <p>[生徒の予想]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アジア州は面積が広く、すべての気候帯をふくんでいるため ・人口が増加しているから ・農業や工業がさかんだから ・資源が豊富だから ・外国の企業が他の国に店を出すようになったから など <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>◎さまざまな工業製品を生産しているアジア州にはGDPが多い国が多く、急速に経済成長している。また近年のGDPが小さくても、経済成長率の高い国が多い（特に東アジア・南アジア・東南アジア）。</p> </div>
<p>第二次 アジア各国における経済成長の要因 4時間</p>	<p>第3時 豊富な資源の輸出による経済成長 —UAE—</p>	<p>1. 地図帳pp.37-38をみて、西アジアの国を答え、白地図に記入する。</p> <p>2. デジタル教科書でスクリーンに提示された、地図帳p.11の主題図「世界の気候」で、西アジアの大部分が乾燥帯であることを読みとる。</p> <p>3. デジタル教科書でスクリーンに提示された、教科書p.46の写真「砂漠の中に立ち並ぶ高層ビル」をみて、アラブ首長国連邦（UAE）のドバイには、もとも砂漠であった場所に高層ビル（世界一の高さである「ブルジュ・カリファ」など）が立ち並んでいることを読みとる。</p> <p>4. 日テレ系テレビ番組『世界の果てまでイッテQ』「珍獣ハンターイモトワールドinアラブ首長国連邦」（2011年2月13日放映）を視聴して、UAEが原油産出によって得たお金で産業を発展させていることを理解する。</p> <p>5. 地図帳p.158とプリントNo.43をみて、西アジアの主な国々の人口と経済成長率を、表にまとめる。</p> <p>6. 西アジア主要国の人口と経済成長率は、日本や他のアジア地域と比べてどのような特徴があるか考える。 [例：アラブ首長国連邦（UAE）は、他のアジア地域と比べて人口が少なく、経済成長率は日本とあまり変わらず高いと言えない。]</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>★西アジアのアラブ首長国連邦（UAE）はどのようにして、経済成長をめざしているのか？</p> </div> <p>7. タブレット端末のGoogleマップで、茨田北中学校や自分の家を探す。</p> <p>8. タブレット端末のGoogleマップで、アラブ首長国連邦（UAE）にある石油精製施設やタンカー、パイプラインを探し、気づいたことを発表する。</p> <p>9. 地図帳pp.19-20で、ペルシア湾に面する国々から日本までのタンカーの航路を探し、赤色ペンでなぞることで、船舶で原油を輸入していることに気づく。</p> <p>10. 教科書p.46（プリントNo.50）の円グラフ「原油の生産」「日本の原油輸入先」をみて、西アジアの国に色をつけることで、西アジアは原油の生産国が多く、日本は大部分をこの地域から輸入していることを読みとる。</p>

	<p>11. 原油の利益を、交通・通信網の整備や教育、観光業などに使っていることを知る。</p> <p>12. 産油国はOPECに加盟し、原油価格と生産量を調整することで、利益を確保しようとしていることを知る。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>◎バルシア湾岸の砂漠の広がるUAEは、原油の輸出による利益で経済成長をめざしている。</p> </div>
<p>第4時 国家主導の 経済成長 －中国－</p>	<p>1. 中国と聞いてイメージすることをたくさん挙げる。 [人口が1番多い国、面積が広い、中華料理、万里の長城、一人っ子政策、黄河、急速な経済成長など]</p> <p>2. NHK・帝国書院のDVD動画「中国の人口と民族」を視聴し、中国は人口が多く、50以上の民族が生活する国であることを知る。</p> <p>3. 中国と日本の人口・面積・一人当たりの国民総所得・経済成長率のどちらの値が大きいかを予測する。 [一人当たりの国民総所得だけ、日本の値が大きい]</p> <p>4. 中国と日本の人口・面積・一人当たりの国民総所得・経済成長率の値を表にまとめる。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>★なぜ中国は、急速に経済成長しているのか？</p> </div> <p>5. NHKの高校講座・地理『ここに注目！中国（2）～経済発展と問題～』の「世界の市場」急速な経済成長の光と影」を視聴し、中国が「世界の工場」「世界の市場」として注目されていることを知る。</p> <p>6. 教科書p.41の主題図「中国の省別・地域別1人あたりの工業生産額」をみて、沿海部の工業生産額が高く、その都市の一部が「経済特区」となっていることを読みとる。</p> <p>7. NHK・帝国書院のDVD動画「中国の工業」を視聴し、経済特区の導入によって、外国企業を受け入れ工業化を進めたことを知る。</p> <p>8. 外国企業にとって経済特区に進出する利点を、教科書pp.40-41の本文から2点読み取る。 [①税金が優遇されていること／②労働者の賃金が安いこと] ※沿海部では諸外国との貿易に便利であることを指摘する生徒もいた。</p> <p>9. 「一人っ子政策」によって労働者（生産年齢人口）の割合が多くなったことも理解する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>★中国の経済成長にともなう問題は何か？</p> </div> <p>10. デジタル教科書で、p.41の写真「よごれた空気におおわれたペキン市内」とその動画を視聴する。</p> <p>11. 人口増加により農作物の生産が追いつかず、輸入量を増加させていることを理解する。</p> <p>12. NHKの高校講座・地理『ここに注目！中国（2）～経済発展と問題～』「経済成長を支える出稼ぎ労働者」を視聴し、中国では沿海部と内陸部の経済格差が問題であり、農村から多くの出稼ぎ労働者が都市に集まっていることを知る。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>◎経済特区の設置や安い労働力などを背景に、中国は急速に経済成長を続けているが、環境問題（大気汚染・水質汚濁）、沿海部と内陸部の経済格差の問題を抱えている。</p> </div>
<p>第5時 労働集約的 産業の発展 による 経済成長 －ASEAN－</p>	<p>1. 東南アジアの国名を思い出す。</p> <p>2. NHKの高校講座・地理『ここに注目！東南アジア』「オープニング・東南アジア11か国紹介」を視聴し、東南アジア11か国に関心をもつ。</p> <p>3. デジタル教科書でスクリーンに提示された、地図帳p.11の主題図「世界の気候」で、東南アジアの大部分が熱帯であることを読みとる。</p> <p>4. 熱帯の熱帯雨林気候とサバナ気候の違いを答える。</p> <p>5. NHKの高校講座・地理『ここに注目！東南アジア』「モンスーンと稲作」を視聴し、モンスーンが影響する熱帯の気候と水田稲作との関係を理解する。</p>

	<p>6. デジタル教科書でスクリーンに提示された、教科書p.42の写真「さまざまな民族が暮らすマレーシア」をみて、マレーシアの首都クアラルンプールには中国系やインド系の人たち、イスラム教のヒジャブを頭にまとう女性の人たちが共生していることを読みとる。</p> <p>7. 教科書p.31, 39で東南アジア諸国の「宗教別人口割合」をみて、 [タイ…仏教 (83.0%) , マレーシア…イスラム教 (60.4%) , インドネシア…イスラム教 (77.0%) , フィリピン…キリスト教 (87.6%)]</p> <p>8. NHKの高校講座・地理『ここに注目！東南アジア』「東南アジアの宗教・文化」を視聴し、東南アジアの宗教と多様な生活の関係を理解する。</p> <p>9. プリントNo.43をみて、東南アジアで経済成長率が高い国をあげる。 [インドネシア, カンボジア, マレーシア, ラオス, フィリピン, ベトナム, ミャンマー]</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>★なぜ東南アジアの国々は、急速に経済成長しているのか？</p> </div> <p>10. 東南アジアの10か国はASEANとして経済的な結びつきを強めていることを知る。</p> <p>11. ASEAN諸国は中国の経済特区と同様に、工業団地を整備して外国企業を受け入れ、関税をお互いに無くすことで工業化を進めていることを知る。</p> <p>12. 中国・インド・ASEAN・日本・アメリカ・EUを、人口・GDP・輸出額の値でランキングを予測する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>◎熱帯で稲作がさかんで、さまざまな民族が暮らしている東南アジアは、ASEANとして経済的に結びつきを強め、急速に経済成長している。</p> </div>
<p>第6時 教育の充実 による 経済成長 ーインドー</p>	<p>1. 急速に経済成長を続ける南アジアの国を思い出す（わからなければプリントNo.43・45を確認する）。</p> <p>2. プリントNo.43をみて、南アジアで1番経済成長率の高い国がインドであることを確認する。</p> <p>3. インドと聞いて、連想できることを答える。 [カレー, 人口が多い, ヒンドゥー教徒が多い, お茶の生産…]</p> <p>4. NHKの高校講座・地理『ここに注目！インド』「多言語の国インド」を視聴して、インドの多様な文化に関心をもつ。</p> <p>5. インドと日本の人口・面積・一人当たりの国民総所得・経済成長率のどちらの値が大きいかを予測する。 [一人当たりの国民総所得だけ, 日本の値が大きい]</p> <p>6. インドと日本の人口・面積・一人当たりの国民総所得・経済成長率の値を表にまとめる。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>★なぜインドは、急速に経済成長しているのか？</p> </div> <p>7. 地図帳p.40の主題図「南アジアの鉱工業」をみて、インド全域でさかんな産業を読みとる。 [製鉄, 機械, 自動車, 製油, 繊維・織物, ソフトウェア]</p> <p>8. NHK・帝国書院のDVD動画「インドの工業」を視聴し、インドでは近年、自動車産業とICT（情報通信技術）関連産業が発展していることを知る。</p> <p>9. インドのブランド別乗用車生産のグラフ（1位「マルチ・スズキ」, 2位「ヒュンダイ」）をみて、安い労働力と購買意欲のある所得層の増加により外国企業の進出が進んでいることを理解する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>★なぜインドでは、ICT（情報通信技術）関連産業が発展しているのか？</p> </div> <p>10. NHK for Schoolの10min.ボックス地理「なぜインドではICT関連産業が急速に発展したんだろう？～アジア州～」を視聴し、プリントNo.48の空らんにあてはまる語句を記入する。</p> <p>11. インドの教育・社会構造・位置の3つの視点から、ICT関連産業発展の背景をプリントにまとめる。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>◎急速に経済成長しているインドでは、自動車産業やICT関連産業が発展する。ICT関連産業は、①数学教育や技術教育に力を入れていること、②職業が限定されるカースト制度は新しい産業には大きく影響されないこと、③インドと12時間の時差があるアメリカと共同でソフトウェアを開発していることなど、を背景に発展している。</p> </div>

<p>第三次アジア州の都市・居住問題 2時間</p>	<p>第7時 都市人口の急激な増加にともなう問題</p>	<p>1. プリントNo.51 (教科書pp.48-49) に取り組み、これまでの学習内容を振り返る。</p> <p>★アジア州は急速に経済成長する一方で、どのような課題がみられるだろうか？</p> <p>【予想される答え】</p> <p>[中国]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・農村部から都市部への人口が流出している。 ・工場や自動車などから排出されたガスで健康被害がある。 ・少子高齢化で、多くの高齢者を経済的に支えなければならない。 ・人口が増加し続けている。 ・農村戸籍の人は、都市に移動できない。 <p>[インド]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人口増加で食料が不足している。 ・カースト制度で、自由に職業を選べない。 ・人身売買が起きている。 <p>[ASEAN諸国]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・農村部から都市部への人口が流出している。 ・都市では住宅が不足している。 ・モノカルチャー経済 <p>[アラブ首長国連邦など]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・石油産業に頼っているが、いつか原油がとれなくなる。 ・イラクでは原油の埋蔵を生かせずに、戦争が起きている。 <p>2. ベキン (中国) やバンコク (タイ) の交通渋滞の写真をみて、自動車の数の多さから都市人口が多く、排ガスによる大気汚染の問題が起きていることを知る。</p> <p>3. マニラ (フィリピン) のごみ処分場の写真をみて、ごみの中から金属や廃品を回収し、わずかな日銭を稼いでいる人が多いことを知る。</p> <p>4. NHK for School「電子黒板」の中学・地理「都市に住む人々の割合」のグラフをみて、農村から都市への人口流入が激しくなっていることを読みとる。</p> <p>5. NHK for School「電子黒板」の中学・地理「都市の人口が増えるアジア」のクリップ (動画) 資料をみて、アジア州における都市人口の増加の原因をまとめる。</p> <p>◎工業化に伴い、急速に経済成長するアジア州の多くの都市で人口が増加しているため、さまざまな都市・居住問題が起きている</p>			
	<p>第8時 インドのスラム問題</p>	<p>1. ムンバイ (インド) のスラムの写真をみて、どのような問題が起きているかをグループでいくつか挙げる。</p> <p>★インドのスラム問題に対してどのような取り組みが求められるだろうか？</p> <p>2. 3～4人のグループで役割分担を決める。</p> <table border="1" data-bbox="470 1489 1348 1646"> <tr> <td data-bbox="470 1489 909 1568">リーダー (話し合いを進める)</td> <td data-bbox="909 1489 1348 1568">記録係 (ワークシートに情報をまとめる)</td> </tr> <tr> <td data-bbox="470 1568 909 1646">タブレット係① (タブレットで情報を集める)</td> <td data-bbox="909 1568 1348 1646">タブレット係② ※3人班はリーダー</td> </tr> </table> <p>3. (タブレット係) タブレットを起動し、ログインする。 配布資料やタブレット、教科書・地図帳を使いながら、グループで解決策を考える。 ※配布資料…帝国書院『世界の国々1 アジア州①②』のコピー</p> <p>4. グループでまとめた内容をタブレットで学習活動ソフトウェア (Sky Menu) の「発表ノート」にまとめて、全体で発表する。</p>	リーダー (話し合いを進める)	記録係 (ワークシートに情報をまとめる)	タブレット係① (タブレットで情報を集める)
リーダー (話し合いを進める)	記録係 (ワークシートに情報をまとめる)				
タブレット係① (タブレットで情報を集める)	タブレット係② ※3人班はリーダー				

(筆者作成)

8. 生徒の学習プリント (一部)

社会科(地理)プリント No.39 pp.34-37
 <1節 アジア州> ①T・THの自然環境

国名	首都名	国名	首都名
① 韓国	ソウル	⑩ シンガポール	シンガポール
② 北朝鮮	平壤	⑪ タイ	バンコク
③ 中国	北京	⑫ インド	ニューデリー
④ 日本	東京	⑬ インドネシア	ジャカルタ
⑤ 北マリアナ	ガロパ	⑭ フィリピン	マニラ
⑥ 南マリアナ	サール	⑮ ミャンマー	ネパドー
⑦ 台湾	台北	⑯ 中国	北京
⑧ 香港	香港	⑰ モンゴル	ウランバートル
⑨ 澳門	マカオ	⑱ アフガニスタン	カブール
		⑳ パキスタン	イスラマバード
		㉑ イラン	テヘラン
		㉒ サウジアラビア	リヤド
		㉓ エミレーツ	ドバイ
		㉔ トルク	アンカラ
		㉕ イスラエル	エルサレム

社会科(地理)プリント No.40 pp.34-37

モンスーン(季節風) 研究対象となる季節によって吹く風の向きが逆

社会科(地理)プリント No.41 pp.34-37
 <1節 アジア州> 地域区分

西アジア	中央アジア	南アジア	東南アジア	東アジア
サウジアラビア イラン トルコ イスラエル シリア	ウズベキスタン タジキスタン トルクメニスタン カザフスタン	インド ネパール バングラデシュ パキスタン スリランカ	カンボジア ラオス ミャンマー タイ ベトナム フィリピン	中国 モンゴル 韓国 北朝鮮 日本

面積と人口の比較表

国名	面積 (km²)	人口 (万人)
中国	9,600,000	140
インド	3,287,263	120
ロシア	17,098,242	14
米国	9,526,468	310
日本	377,837	125

人口密度: ある国の人口を面積で割ったもの

* 日本 (2014年)
 人口 1億2,722万人 / 面積 377,837km²
 = 人口密度 約337人/km²

* 人口密度の高い地域
 中国の東部沿岸
 中国の中部

* 人口密度の低い地域
 中国の西部
 中国の北部

社会科(地理)プリント No.42 上級23*国
 <1節 アジア州> 人口

* アジア州で人口の多い国

① 中国 ② インド ③ インドネシア ④ パキスタン ⑤ フィリピン ⑥ 韓国 ⑦ 北朝鮮 ⑧ 日本 ⑨ 韓国 ⑩ ベトナム ⑪ タイ ⑫ 中国 ⑬ 中国 ⑭ 中国 ⑮ 中国 ⑯ 中国 ⑰ 中国 ⑱ 中国 ⑲ 中国 ⑳ 中国 ㉑ 中国 ㉒ 中国 ㉓ 中国 ㉔ 中国 ㉕ 中国 ㉖ 中国 ㉗ 中国 ㉘ 中国 ㉙ 中国 ㉚ 中国 ㉛ 中国 ㉜ 中国 ㉝ 中国 ㉞ 中国 ㉟ 中国 ㊱ 中国 ㊲ 中国 ㊳ 中国 ㊴ 中国 ㊵ 中国 ㊶ 中国 ㊷ 中国 ㊸ 中国 ㊹ 中国 ㊺ 中国 ㊻ 中国 ㊼ 中国 ㊽ 中国 ㊾ 中国 ㊿ 中国

② アジア州の人口は

* GDP (国内総生産)
 国内での経済活動の大きさを表す(円)単位で14億と10億を比較

* アジア州でGDPの多い国 → 中国

* 経済成長率
 1年間のGDPの増減の割合

アジア州は、成長している国が多いが、経済成長率が低い国もいくつかある。



① 世界人口の増え方

社会科(地理)プリント No.44 ② pp.38-39
 <1節 アジア州>

② 地理上にも異なる2つの運営スタイル
 アジア州の人口は約45億人で 世界人口の60%をしめる (2019年)

★アジア州ではたくさんの
 国がとらえられている
 がとらえられている

○アジア州でたくさん生産されているもの
 ・ 銅 鉄 水産物 (魚) 米
 ・ 石油 天然ガス 羊毛 小麦 大豆 砂糖 茶 絹 紙 薬材

・ アジアの農業
 ① 稲作 ② 小麦 ③ 遊牧
 米 小麦と大豆 年々少産の創出

・ アジアの農業と年間降水量の関係とまとめるよ
 稲作は年間降水量が1000mm以上必要
 小麦は年間降水量が500mm以下必要
 遊牧は年間降水量が250mm以下必要

社会科(地理)プリント No.45
 <1節 アジア州>

★アジア州は他の州に比べて
 人口が多い。資源も豊富。年々の成長率も高い。
 経済が伸びている。資源も豊富にある。
 人口も増加している。

なぜアジア州は急速に経済成長しているのか?
 考え
 アジア州は人口が多い。資源も豊富。年々の成長率も高い。
 人口も増加している。

・ 私たちの身のまわりにある "Made in アジア"
 新車の部品 (韓国) ・ 半導体 (台湾) ・ スマートフォン (中国)
 衣類 (中国) ・ 靴 (中国) ・ 家具 (中国) ・ 野菜 (中国)
 米 (アジア) ・ 小麦 (中国) ・ 大豆 (中国) ・ 砂糖 (中国)
 茶 (中国) ・ 絹 (中国) ・ 紙 (中国) ・ 薬材 (中国)

○ アジア州で急速に経済成長している国
 ① 東アジア (中国) ② 南アジア (インド) ③ 東南アジア (タイ)

社会科(地理)プリント No.46 ③ pp.40-41

③ 経済発展を急進させている中国
 ○ 中国 (中華人民共和国)

	人口 (2019)	面積 (2019)	人口密度 (人/km ²)	経済成長率 (2019)
中国	14億9515万人	960万km ²	156.19人/km ²	6.6%
日本	1億2748万人	38万km ²	335.39人/km ²	1.2%

なぜ中国は急速に経済成長しているのか?
 アジア州は人口が多い。資源も豊富。年々の成長率も高い。
 人口も増加している。

・ 経済成長のポイント
 ① 豊富な労働力 ② 政府の資金投入
 外国企業の投資 ③ 外国企業から中国に工場を移す
 ④ 「一人、子供政策」 ⑤ その他
 少子化対策 高齢者の増加 ⑥ 多くの人口増加
 少子化の労働者の減少 ⑦ 教育制度の改革

○ 急速な経済成長で起こる問題
 ・ 環境問題 (大気汚染) ・ 資源物の不足
 ・ 毎年の都市部と内陸部の格差の拡大

⑤ 産業の発展が急速に進む南アジア
 ・南アジアで急速に経済成長している国
 ○インド

	人口(2017年)	面積(2007年)	人口密度(人/km ²)	経済成長率(2017年)
	13億3918万人	329万km ²	1395人/km ²	7.2%
日本	1億2748万人	38万km ²	35939人/km ²	1.2%

なぜインドは急速に経済成長しているのか?

・経済成長を支える産業
 (自動車・IT・IT関連サービス)

●インドIT産業(情報技術産業)
 1990年代後半から急激な成長を遂げ、現在では世界最大のIT産業国となっている。

●IT産業の発展を支える要因
 ① 英語力: 英語が公用語であり、IT産業の発展を支えている。
 ② 優秀なIT人材: 多くのITエンジニアがおり、世界的に活躍している。
 ③ 政府の支援: IT産業の発展を促進するための政策を実施している。

・情報通信技術(ICT)関連産業の発展

理由をまとめよう

- ・数学やパソコン技術者の教育が盛んに行われている。
- ・政府の政策によるIT産業の振興が顕著である。
- ・IT産業の発展が他の産業にも波及効果をもたらしている。
- ・市場規模の拡大による競争力向上が顕著である。

④ 南アジアで急速に経済成長している国
 ・南アジアで急速に経済成長している国
 ○インド



なぜインドは急速に経済成長しているのか?

・複雑な民族構成
 *タイ 仏教 83.0% *マレーシア イスラム教 60.4%
 *インドネシア イスラム教 98.0% *スペイン キリスト教 87.6%

○東南アジア諸国連合(ASEAN) 10ヶ国加盟
 東南アジアの政治・経済を協力する目的で、1967年に設立。

	人口	GDP(国内総産)	輸出額
1位	1億1800万人	2000億ドル	EU 2500億ドル
2位	1億3000万人	1500億ドル	中国 2000億ドル
3位	ASEAN 6億4000万人	1000億ドル	ASEAN 1000億ドル
4位	EU 5億2000万人	1000億ドル	ASEAN 1000億ドル
5位	EU 5億2000万人	1000億ドル	ASEAN 1000億ドル
6位	日本 1億2700万人	400億ドル	EU 2500億ドル

・ASEAN各国で進む工業化
 *工業団地を整備し、外国企業を呼び入れる
 *インドネシアなどは、国境をこえて道路や通信設備を整備を進める
 *輸入品に対する税金(関税)をおたがいになくす

NHK「10min.ボックス地理」 アジア州
 なぜインドではICT関連産業が急速に発展したんだろう?

1. 人口13億の大国インド
 世界第2位の人口を誇るインド、現在は日本のおよそ2倍、2027年には日本を大きく超える人口が予測されています。そのインドでは、ICT関連産業が急速に発展しています。これはなぜでしょうか、その理由を説明し、なぜインドがICT関連産業が急速に発展したのか?

2. 優秀なIT人材の育成
 インド南部の都市・バンガロール、他の大都市にも見られるように、IT産業の中心地として発展しています。この都市では、IT産業の発展を支えるための人材育成が行われています。インドでは、こうしたICT関連産業の発展が顕著です。それはなぜでしょうか、その理由を説明し、なぜインドがICT関連産業が急速に発展したのか、その理由を説明してください。

【インドの教育】
 3. インドは「教育大国」
 インドは教育大国である。英語を公用語とするインドでは、IT産業の発展を支えるための人材育成が行われています。これはなぜでしょうか、その理由を説明し、なぜインドがICT関連産業が急速に発展したのか、その理由を説明してください。

4. 政府の政策による振興
 ① 政府はインドのIT産業の発展を促進するための政策を実施している。これはなぜでしょうか、その理由を説明し、なぜインドがICT関連産業が急速に発展したのか、その理由を説明してください。

理由を説明し、なぜインドがICT関連産業が急速に発展したのか、その理由を説明してください。

6. 教育に力を入れた
 ② インドは教育大国である。英語を公用語とするインドでは、IT産業の発展を支えるための人材育成が行われています。これはなぜでしょうか、その理由を説明し、なぜインドがICT関連産業が急速に発展したのか、その理由を説明してください。

【インドの社会構造】
 7. ③ 制度に支えられない産業
 ICT関連産業は、政府による規制が少ない産業であり、民間企業による競争が激しい産業である。これはなぜでしょうか、その理由を説明し、なぜインドがICT関連産業が急速に発展したのか、その理由を説明してください。

【インドの位置】
 8. ④ 地理的優位性と平野の広さ
 インドは南アジアの中心地であり、多くの国と国境を接している。これはなぜでしょうか、その理由を説明し、なぜインドがICT関連産業が急速に発展したのか、その理由を説明してください。

⑤ ⑤ 政府の政策による振興
 ② 政府はインドのIT産業の発展を促進するための政策を実施している。これはなぜでしょうか、その理由を説明し、なぜインドがICT関連産業が急速に発展したのか、その理由を説明してください。

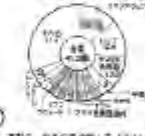
社会科(地理)プリント No.50 pp.46-47

⑥ 資源が豊富な西アジア-中東アジア

○西アジア

国名	人口(2016)	人口密度(人/km ²)
イラン	7785万人	31.8
イラク	4569万人	23.4
トルコ	8210万人	39.2
インドネシア	2999万人	0.9
ブラジル	344万人	0.2
トルコ	7690万人	23.3
インドネシア	8210万人	39.2
インドネシア	2655万人	3.2

(日本 1億2822万人 1.2%)



⑦ 西アジアはどのような

資源が豊富な西アジア

- ・西アジアは(国境)が多く、人口が多い(多い)
- ・石油の産出量は多い(工業化)も遅れた

⑧ 西アジアに面する国々

原油と石油製品を輸出し、その利益を石油を輸入した

(採掘した原油はタンカーやパイプラインで外国に運ばれる)

原油の利益で経済成長を促して来た(石油の利益を教育などに使う)

- ・西アジアの産油国は OPEC(石油輸出国機構)
- ・加盟した原油産出国と生産量を決定する

社会科(地理)プリント No.51 pp.48-49

学習をふりかえろう アジア州

1	A サハラ以南のアフリカ	B 南米
C OCEANIA	D 北米	E 東欧
F 東南アジア	① 山脈	② 川
③ 半島	④ 島	⑤ 川
⑥ 海峡	⑦ 島	⑧ 川
⑨ ASEAN	⑩ 海峡	⑪ 島

- 地：標高が高い山脈や高原、(1) 標高が低い低地
- 水：降水量が多い地域、(2) 降水量が少ない地域
- 気：熱帯雨林気候、(3) 乾燥気候
- 人：人口密度が高い地域、(4) 人口密度が低い地域

2 2

アジアの国々
アジアは人口が非常に多い地域で、人口密度が高い地域が多い。また、アジアには多くの国々があり、国境が複雑である。

ASEAN
ASEANは東南アジアの国々を結ぶ組織で、経済成長を促進している。また、ASEANは貿易の自由化を進めている。

ASEANの国々
ASEANの国々は、経済成長を促進している。また、ASEANは貿易の自由化を進めている。

グループワーク 平成29年()月()日()曜日()時間()分

★ 急速に経済成長するアジア州の課題は何だろうか(・・・)★

リーダー「話し合いを進める」	記録係「この話し合いの内容をまとめる」
組長()	組員()
タブレット係()	タブレット係() ※3人はリーダー
組員()	組員()

【地域】 観る地域を赤で囲もう！

中国(東アジア)	インド(南アジア)	ASEAN諸国(東南アジア)	オーストラリア(オセアニア)
----------	-----------	----------------	----------------

【私たちのグループの考える問題1】

【どうして、その問題が起こったのか(・・・)】

【私たちのグループの考える問題2】

【どうして、その問題が起こったのか(・・・)】

2 1

国名	人口	経済	資源
中国(東アジア)	人口が非常に多い(14億)	急速に成長している	資源が豊富
インド(南アジア)	人口が非常に多い(13億)	急速に成長している	資源が豊富
ASEAN諸国(東南アジア)	人口が非常に多い(6億)	急速に成長している	資源が豊富
オーストラリア(オセアニア)	人口が非常に少ない(2億)	急速に成長している	資源が豊富

① 中国(東アジア)	② インド(南アジア)	③ ASEAN諸国(東南アジア)
④ オーストラリア(オセアニア)	⑤ 中国(東アジア)	⑥ インド(南アジア)
⑦ ASEAN諸国(東南アジア)	⑧ オーストラリア(オセアニア)	⑨ 中国(東アジア)
⑩ インド(南アジア)	⑪ ASEAN諸国(東南アジア)	⑫ オーストラリア(オセアニア)

★ 急速に経済成長するアジア州の課題は何だろうか(・・・)★

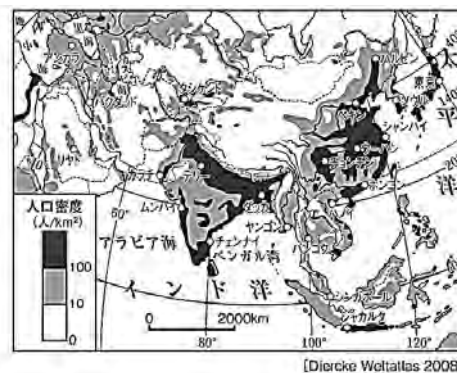
中国(東アジア) 急速に成長しているが、環境問題や汚染が深刻化している。	インド(南アジア) 急速に成長しているが、貧困や失業率が深刻化している。
ASEAN諸国(東南アジア) 急速に成長しているが、資源の枯渇や環境問題が深刻化している。	オーストラリア(オセアニア) 急速に成長しているが、資源の枯渇や環境問題が深刻化している。

9. 本単元の評価問題

[資料1] アジア州の地域区分



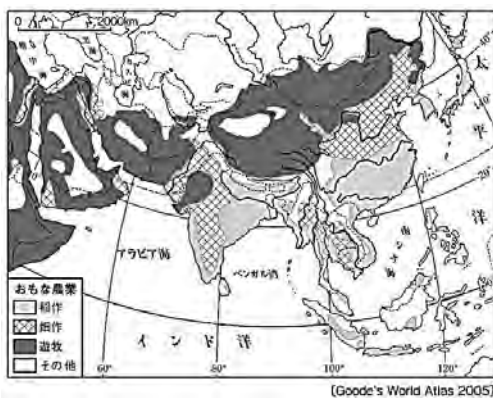
[資料2] アジアの人口密度



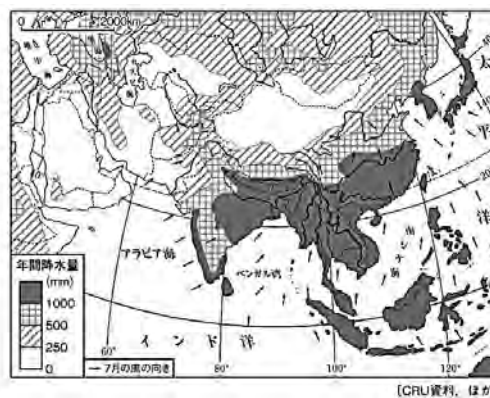
1. アジア州において、とくに人口密度が高い地域はどこか、あてはまる地域を次のア～エから二つ選び、記号で答えなさい。

ア. 西アジア イ. 東アジア ウ. 南アジア エ. 中央アジア

[資料3] アジアの農業



[資料4] アジアの年間降水量



2. [資料3] [資料4] から、アジアにおいて稲作がさかんなのはどのような条件の地域か。「降水量」という語句を使って答えなさい。

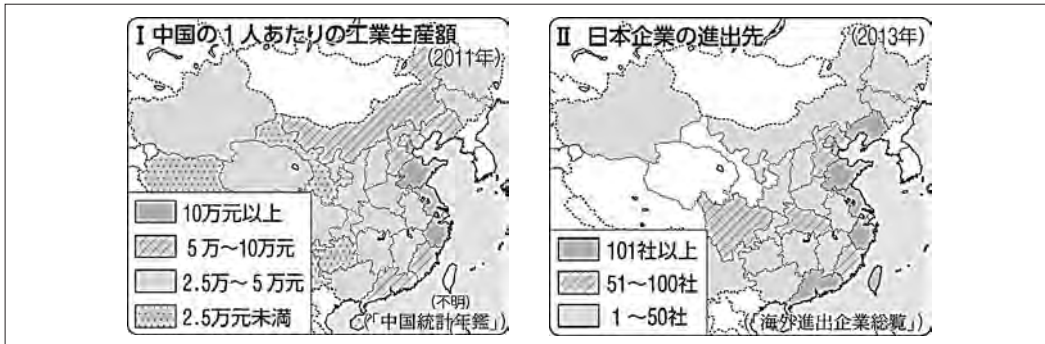
3. [資料4] を見て、東アジアから南アジアにかけて、人々の生活に影響を与えている特色ある風を何というか答えなさい。

4. マレーシアやフィリピンなどにあつて、天然ゴムやバナナなどの輸出用作物を生産している、おもに熱帯地域に見られる大規模な農園をカタカナで何というか答えなさい。

5. 外国企業を受け入れ、経済発展をはかるために中国政府が設けた区域を何というか答えなさい。

6. 次の文のA・Bにあてはまる語句を答えなさい。

現在では、中国は工業製品を大量に世界各国に輸出する国になり、「世界の（ A ）」とよばれています。また、経済の発展にともなって収入の多い人が増え、輸出向けだった家電製品や自動車などが国内向けにも生産されるようになり、外国からの輸入も増えています。このため、世界最大の人口をかかえる中国は、「世界の（ B ）」としても注目されています。



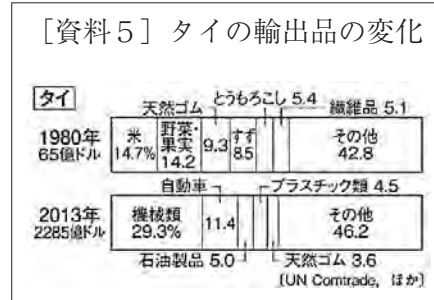
7. 地図 I・II からわかる、中国国内の経済的問題はどのようなことか。「格差」という語句を使って答えなさい。

8. インドで情報や通信に関する産業が発展した背景には、「数学や技術の教育に力を入れていること」「英語を話せる技術者が多いこと」のほかに二つ挙げることができる。次の①・②の指示にそって二つ答えなさい。

①「カースト制度」という語句を用いて答えなさい。

②「アメリカ」という語句を用いて答えなさい。

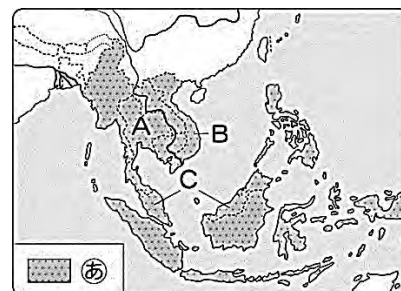
9. [資料5]を見て、タイの輸出品はどのように変化しているかを答えなさい。



10. インドネシアで最も多く信仰されている宗教を、次のア～エより一つ選び、記号で答えなさい。

- ア、イスラム教
- イ、キリスト教
- ウ、仏教
- エ、ヒンドゥー教

11. 右の地図のA・Cの国名を答えなさい。



12. 地図の⑧の国々が加盟している、経済協力のための組織を何というか。アルファベットで答えなさい。

13. 東南アジアの変化として正しい文を、次のア～エより一つ選び、記号で答えなさい。

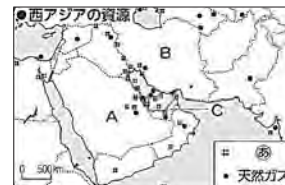
ア、中国系の人が多く住んでいたが、近年は見られなくなった。

イ、輸出品は工業製品中心だったが、資源や農産物へと変化した。

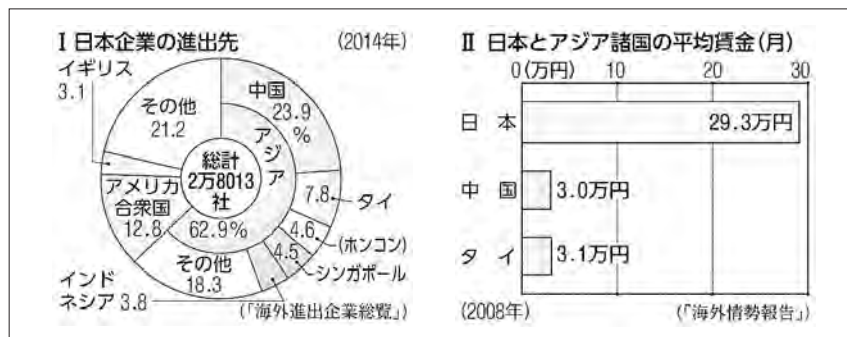
ウ、都市から農村へと人口が流出し、都市の労働力が不足している。

エ、近年、工業化の遅れている国々へも、工場が進出している。

14. 右の地図中のA・Cの国名を答えなさい。



15. 右の地図中の⑧の資源名を答えなさい。



16. グラフ I・II をみて、日本企業がアジア諸国に進出している理由を答えなさい。

17. アジア州では、多くの国で農村から都市に向けて急激な人口移動がみられる。それにもなって生じている問題を3つ答えなさい。また、それぞれの問題に対する解決策を答えなさい。

10. おわりに

本稿では、地理的リテラシーの育成をめざした中学校の学習指導モデルとして、地理的分野「世界の諸地域」より単元「急速に経済成長するアジア州—どのようにインドのスラム問題に取り組むべきか—」の実践を紹介した。新学習指導要領は、社会との関わりを意識して課題を追究したり解決したりする活動を求めている。地理的リテラシーを育成するために、学習・学力のレベルを知識の獲得だけにとどまらず、意味の理解や知識の活用・創造のレベルまで階層化・構造化して明示することが重要である。

(田中 大雅)

第3章 地理的リテラシー育成の学習指導モデル（2）－高校の場合－

1. はじめに

地理的リテラシー育成の学習指導モデルは、生徒の生活や体験とリンクする地理的な主題について、問いを設定し、地理的な見方・考え方の素材となる資料を解釈し、地域を物語ること（方法知）、活用可能な地理の諸概念を発見し習得すること（内容知）とされる。その際に生徒が着目する視点として、地理学の5つの概念を用いる。5つの概念とは「位置や分布」「場所」「人間と自然環境との相互依存関係」「空間的相互依存作用」「地域」である。5つの概念はそれぞれ「位置や分布」は地表面における位置や分布、「場所」は自然環境・社会環境の特徴、「人間と自然環境との相互依存関係」は人間の生活・文化と自然環境との関わり、「空間的相互依存作用」は地表面における人間の相互依存作用、「地域」は地域がどのように形成され、変化するかを示す。

また、方法知はロジカルアプローチ（地球規模の自然システムや社会・経済システム）とリージョナルアプローチ（事例地域）、内容知は自然環境（地形、気候やこれらが織りなす生態系や景観などの自然地理的側面）と社会環境（社会、経済や文化の広がりによる生活の違いなどの人文地理的側面）とする。さらに、方法知と内容知を学習内容及び学習活動の両面で相互に関連付ける学習を主題的相互展開学習とした。

地理的リテラシー育成の学習指導を、主題を設定し、方法知と内容知をもとにその主題に迫るプロセス（過程）である「主題的相互展開学習」そのものとし、本稿では、その授業の実践について紹介し、成果と課題を報告する。

2. 地理的リテラシー育成を踏まえた「地理総合」の単元構成について

（1）主題的相互展開学習の主題

- A 地図や地理情報システムで捉える現代世界
 - （1）地図や地理情報システムと現代世界
- B 国際理解と国際協力
 - （1）生活文化の多様性と国際理解
 - （2）地球的課題と国際協力
- C 持続可能な地域づくりと私たち
 - （1）自然環境と防災
 - （2）生活圏の調査と地域の展望

（2）主題学習の際に着目する視点

- A 地図や地理情報で捉える現代世界
 - （1）位置や分布
- B 国際理解と国際協力
 - （1）場所・人間と自然環境との相互依存関係
 - （2）空間的相互依存作用・地域
- C 持続可能な地域づくりと私たち
 - （1）人間と自然環境との相互依存関係・地域

- (2) 空間的相互依存作用・地域
- (3) - 1 方法知 (ロジカルアプローチ)
- A 地図や地理情報システムで捉える現代世界
- (1) 地図や地理情報システム (GIS)
- B 国際理解と国際協力
- (1) 大気の大循環と海洋の大循環, 世界の衣食住 (グローバル・ESD)
- (2) 水資源の偏在 (グローバル・ESD)
- C 持続可能な地域づくりと私たち
- (1) プレートテクトニクスと自然環境 (防災・ESD)
- (3) - 2 方法知 (リージョナルアプローチ)
- A 地図や地理情報システムで捉える現代世界
- (1) 世界
- B 国際理解と国際協力
- (1) 東南アジア・ブラジル
- (2) 西アジア, オーストラリア, バングラデシュ, アメリカ合衆国
- C 持続可能な地域づくりと私たち
- (1) 日本と世界
- (2) 生活圏の地域

主 題	概 念 (着目する視点)	ロジカルアプローチ	リージョナルアプローチ
A 地図や地理情報システムで捉える現代世界			
(1) 地図や地理情報システムで捉える現代世界	位置や分布	地図や地理情報システム (GIS)	世界
B 国際理解と国際協力			
(1) 生活文化の多様性と国際理解	場所・人間と自然環境との相互依存関係	大気の大循環と海洋の大循環 世界の衣食住	東南アジア ブラジル
(2) 地球的課題と国際協力	空間的相互依存作用地域	水資源の偏在	西アジア オーストラリア バングラ デシュ アメリカ合衆国
C 持続可能な地域づくりと私たち			
(1) 自然環境と防災	人間と自然環境との・ 地域相互依存関係	プレートテクトニクス と自然環境	日本と世界
(2) 生活圏の調査と 地域の展望	空間的相互依存作用地域		生活圏の地域

図1 主題的相互展開学習における「地理総合」のカリキュラム構成
主題的相互展開学習

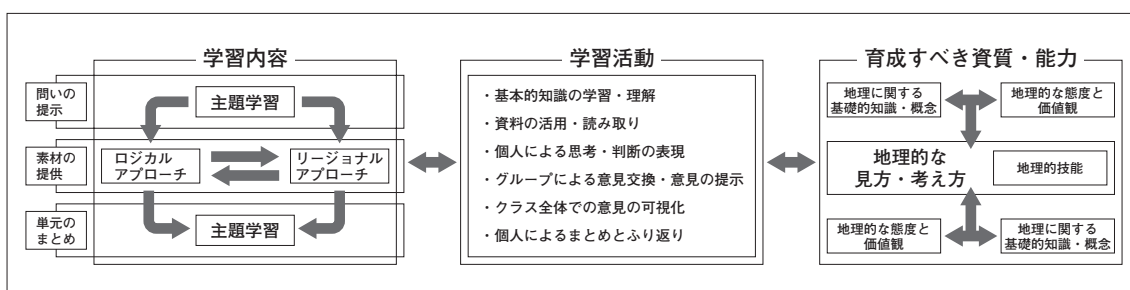


図2 主題的相互展開学習における「地理総合」のイメージ図

(4) 単元構成図

	主題学習		ロジカルアプローチ・リージョナルアプローチ
A 地図や地理情報システムで捉える現代世界	(1) 地図や地理情報システムと現代世界	GIS	中心概念 位置や分布
	地球環境問題 地球温暖化 地球温暖化の現状はどのようになっているのだろうか		地図や地理情報システムで捉える現代世界 地球社会はどのように表現されているのだろうか
B 国際理解と国際協力	(1) 生活文化の多様性と国際理解	グローバル・ESD	中心概念 場所・人間と自然環境との相互依存関係
	生活文化の多様性 世界の衣食住 世界の人々の衣食住はなぜ違うのだろうか	ロジカル	大気の大循環と海洋の大循環 気候の違いはなぜ生まれるのだろうか 世界の衣食住 同じ気候でもなぜ衣服・食文化・住居は異なるのだろうか
		リージョナル	熱帯に生活する人々の生活文化 ～東南アジア・ブラジルを比較して～ なぜ東南アジアでは天然ゴムや油やし、ブラジルではさとうきびや大豆の栽培が盛んになったのだろうか なぜベトナムの街かどではフランスパンが売られているのだろうか
	(2) 地球的課題と国際協力	グローバル・ESD	中心概念 空間的相互依存作用・地域
	国際協力 地域共同体 日本はどの地域と地域共同体をつくれれば良いのだろうか	ロジカル	水資源の偏在 なぜ乾燥する地域があるのだろうか
		リージョナル	砂漠での生活と開発～西アジアを事例に～ 石油収入以外にどのような産業があるのだろうか エネルギー資源の開発～オーストラリアを事例に～ オーストラリアから日本へ運ばれているものは資源だけだろうか 飢餓と飽食～バングラデシュとアメリカ合衆国を比較して～ 人口の偏在が食料の偏在をもたらすのだろうか
C 持続可能な地域づくりと私たち	(1) 自然環境と防災	防災・ESD	中心概念 人間と自然環境との相互依存関係・地域
	防災 災害への備えや対応～グローバルなスケールで 持続可能な地域づくりのために何を学び何を身に付ければ良いのだろうか	ロジカル	プレートテクトニクスと自然環境 なぜ地球は現在のような姿になったのだろうか
		リージョナル	日本の自然災害～身近な地域を事例として～ 日本の自然環境の特徴から起きる災害にどのように備えれば良いのだろうか 世界の自然災害～自然環境と自然災害の関係から～ 世界の自然災害に対してどのように協力すれば良いのだろうか
	(2) 生活圏の調査と地域の展望 持続可能な地域づくり	防災・ESD	中心概念 空間的相互依存作用・地域
	生活圏の地理的な課題～ローカルなスケールで 持続可能な地域づくりのために生活圏の地域にどのように参画していけば良いのだろうか	リージョナル	生活圏の地域の自然環境への備えや対応 生活圏の地域ではどのような自然災害の可能性が高くどのように備えれば良いのだろうか 生活圏の調査と地域の展望 生活圏外の取り組みから新たに気付く生活圏の地理的な課題はあるだろうか ※総合的な学習の時間や他教科と連携して

3-1. 授業の実践（学習指導計画）

地理歴史科「地理総合」学習指導計画

指導者 高木 優

単元名 国際理解と国際協力ー地球的課題と国際協力ー

1. 単元の設定にあたって

(1) 生徒について（「意識調査」結果をもとに）

単元毎に事前に「意識調査」を実施し、その結果を授業の構成や展開に反映させた。「意識調査」をもとに本単元に臨む生徒の状況を説明する。

本単元では地球的課題と国際協力を主題学習として扱う際に、単元を貫く問いとして「日本はどの地域と地域共同体をつくれれば良いのだろうか」を設定し、探究する。リージョナルアプローチとしてエネルギー資源が豊富な地域と水資源が豊富な地域を事例地域として扱う。「意識調査」ではエネルギー資源が豊富な国はアメリカ合衆国、サウジアラビアと中国に集中する結果となった。ともに日本が多くのエネルギー資源を輸入している国である。また、水資源が豊富な国は日本、アメリカ合衆国、オーストラリアという結果になった。アメリカ合衆国とオーストラリアはともに国内に乾燥地域をもつ国である。それでも水資源が豊富な国として印象が強いのはメディアなどで触れる映像のイメージなどが影響しているといえる。今後の日本と諸外国との結び付きについては、アメリカ合衆国に次いでアフリカが上位にランクする結果となった。前期課程（中学校に該当）でアフリカについて学習した影響が強く出ていると考えられる。この単元の学習を通して、これからの日本の国際関係の在り方についての広がりや深まりが生みだされることを期待したい。

事前調査の結果は、以下のとおりである。

（平成29年5月23日実施／対象：4年3組／生徒数：33名（男子16名・女子17名））

※本校の4年生は高等学校1年生に該当する。

1. 地理歴史科への興味はありますか

- ①大変興味がある2名（6.1%） ②興味がある26名（78.8%）
③あまり興味がない5名（15.2%） ④全く興味がない0名（0.0%）

2. 自然地理的分野と人文地理的分野のどちらに興味がありますか

- ①自然地理的分野に興味がある5名（15.2%）
②人文地理的分野に興味がある22名（66.7%）
③どちらにも興味がある5名（15.2%） ④どちらにも興味がない1名（3.0%）

3. 地理総合の学習内容のうち、どの分野に興味がありますか

- ①系統地理的分野8名（24.2%） ②地誌的分野15名（45.5%）
③主題学習的分野10名（30.3%）

4. エネルギー資源が豊富な国と聞いて思い浮かべる国はどこですか。（複数回答可・複数名が解答したもののみ掲載）

- ①アメリカ合衆国・サウジアラビア18名 ②中国11名 ③ロシア4名
④アラブ首長国連邦3名
⑤日本・ドイツ・オーストラリア・南アフリカ共和国・アラブ2名

5. 水資源が豊富な国と聞いて思い浮かべる国はどこですか。（複数回答可・複数名が解答したもののみ掲載）

- ①日本14名 ②アメリカ合衆国11名 ③オーストラリア6名 ④スイス4名
⑤ノルウェー・カナダ3名 ⑥イタリア2名

6. 日本は今後どのような国・地域と地域共同体をつくれればよいでしょうか。（複数回答可・複数名が解答したもののみ掲載）

- ①アメリカ合衆国12名 ②アフリカ5名 ③ヨーロッパ・中国4名
④アジア・ロシア3名 ⑤韓国・インド2名

（2）学習方法について（新しい「地域共同体」を構想するために）

日本がこれから形成していくべき地域共同体の構成を主題学習として取り組む。単元の始めにこれからの地域共同体の方向性について問いかけ、その可能性について探究する。その際に水資源の偏在の要因についてロジカルアプローチから考察する。また、西アジアとオーストラリアを事例とするリージョナルアプローチにおいて水資源の供給と需要のバランスの悪さを解決する手段がそれぞれの地域で違うことや、産出する鉱産資源の利用へ依存できる地域とできない地域を比較する。そのために水資源とエネルギー資源の偏在、人口と食料の偏在をクロスチャートで表現し、グループで共有するなどこれまでの学習を図として可視化する作業に取り組む。

単元のまとめとしてEUに代表される既存の8つの地域共同体についての調査・発表に取り組む中で、それぞれの設立経緯を踏まえた構成国の地域の特徴を図示化する過程を踏まえ、日本がこれから形成していくべき地域共同体について探究する。

（3）教材について

この単元は、水資源の偏在についてロジカルアプローチの視点から、リージョナルアプローチの視点から西アジア、オーストラリアを扱う中で、日本がこれから形成していくべき地域共同体の構成について探究することをねらいとしている。水資源の偏在の要因は様々であり、西アジアやオーストラリアも降水量が少ないという類似性のみならず、エネルギー資源の分布の対称性やその地域での生活における多様性をみせる。さらに、EUやASEANなどの既存の8つの地域共同体の調査・発表に取り組む中で、それぞれの構成国の地域性によって設立経緯や目的が影響を受けることを理解する。これらの地域を扱う中で、水資源やエネルギー資源、人口や食料が偏在しているからこそ空間的相互依存作用に着目することが重要であり、様々な地域がそれぞれ依存しあって成立していることを地理的な見方・考え方を働かせることでとらえる視点や考察方法が身につくように工夫して取り扱うことが大切である。

2. 単元の構成

（1）単元の学習目標

空間的相互依存作用や地域などに着目して、課題を追究したり解決したりする活動を通して、以下のア及びイの事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 次のような知識を身に付けること。

(ア) 水資源とエネルギー資源の偏在からもたらされる地球環境問題、資源・エネルギー問題、食料問題などの地球的課題を基に、持続可能な社会づくりを目指す視点から理解すること。

(イ) 人口の偏在からもたらされる人口問題、居住・都市問題などの地球的課題を基に、持続可能な社会づくりを目指した国際協力を構想する視点から理解すること。

イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。

(ア) 水資源やエネルギー資源、人口の偏在からもたらされる地球的課題について、持続可能な社会づくりを目指した国際協力を構想する視点などに着目して、その解決策の方向性を多面的・多角的に考察し、表現すること。

(2) 単元の位置

本単元は、「地理総合」の第3単元であり、日本と地域共同体について、ロジカルアプローチ（水資源の偏在）と西アジアとオーストラリア及びバングラデシュとアメリカ合衆国の比較地誌の過程を踏まえ主題学習に取り組む単元である。「地理総合」は地理的事象に関する学習内容と地理的な見方・考え方や地理的技能を含めた資質・能力の育成について主題学習を中心に相互展開する科目であり、生徒参加型の学習活動を取り入れている。

(3) 単元のねらい

- ① 空間的相互依存作用や地域などに着目して、日本と地域共同体について主題学習に取り組む過程で水資源の偏在の理解を踏まえ、西アジアとオーストラリアやバングラデシュとアメリカ合衆国を比較することで、下記資質・能力、なかでも地理的な態度と価値観を培うことを主なねらいとしている。

② 資質・能力の育成の重点

I	II	III	IV
思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性	知識・技能	
社会的事象の地理的な思考・判断・表現	地理的な態度と価値観	地理的技能	地理に関する基礎的知識・概念
地理に関わる事象について、概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、地球的課題の解決に向けて地域という枠組みの中で構想したりする力、考察・構想したことを効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力を養うようにする。	地理に関わる事象について、持続可能で活発な社会づくりの観点から踏まえ、地球的課題への対応の方向性について模索するため努力を続けるとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される我が国の国土に対する愛情、世界や日本の多様な生活文化を尊重しようとする大切さについての自覚などを深める。	調査や地理資料（地図や地理情報システム（GIS）など）から地理に関する様々な情報を効果的に調べ、口頭で説明したり、文章や図・表にまとめたりする技能を身に付けるようにする。	地理に関わる事象に関して、地表面に展開する自然システムや社会・経済システム、生活文化の地域的特色などを理解する。

(4) 単元の展開と評価 (全17時間)

B 国際理解と国際協力

(2) 地球的課題と国際協力

中心概念：空間的相互依存作用・地域

グローバル・ESD

時	各自の主題	各時の問いと主な活動	各時のねらい(評価の場面)	評価の観点
	事前調査	1. 教科への興味・関心に関する調査 2. 日本が参加すべき地域共同体に関する事前認識調査		
1時～2時	【主題学習】 [国際協力] 地域共同体①	問い：日本はどの地域と地域共同体をつくれば良いのだろうか 個人思考の結果をグループで共有し方向性を探る。	日本が参加すべき地域共同体を探る。	I
3時～4時	【主題学習】 [国際協力] 地域共同体②	問い：世界にはどのような地域共同体があるのだろうか 個人作業の結果をグループで共有し情報を共有する。	世界の主な地域共同体について調査し、グループで共有することで、その特徴について理解する。	III IV
5時～6時	【ロジカルアプローチ】 水資源の偏在	問い：なぜ乾燥する地域があるのだろうか これまでの単元の学習を踏まえ、水資源の偏在の自然システムの要因を知る。	地球上の水資源は偏っていることを知る。	III IV
7時～8時	【リージョナルアプローチ】 砂漠での生活と開発 ～西アジアを事例に～	問い：石油収入以外にどのような産業があるのだろうか エネルギー資源が豊かな地域の学習からエネルギー資源の偏在に着目する。	ドバイのリゾート開発を通して石油収入依存からの脱却を読み取り口頭で説明する。	III IV
9時～10時	【リージョナルアプローチ】 エネルギー資源の開発 ～オーストラリアを事例に～	問い：オーストラリアから日本へ運ばれているものは資源だけだろうか エネルギー資源以外の結びつきに着目する。	オーストラリアと日本の関係について資料から資源と人に注目して読み取る。	III IV
11時～12時	【主題学習】 [国際協力] 地域共同体②	問い：日本はどの地域と地域共同体をつくれば良いのだろうか 水資源とエネルギー資源の両面から地域共同体の在り方を探る。	日本が参加すべき地域共同体を探る。	I
13時	【主題学習】 エネルギー資源の偏在	問い：資源の枯渇に対してどのような対策が取られているのだろうか 資料比較からこれからのエネルギー問題について考察する。	エネルギー資源の偏在からもたらされるエネルギー問題について考える。	II
14時～15時	【リージョナルアプローチ】 飢餓と飽食 ～バングラデシュとアメリカ合衆国を比較して～	問い：人口の偏在が食料の偏在をもたらすのだろうか 様々な資料を比較することから人口の偏在と食料問題の関係性を考察する。	水資源の偏在を踏まえ人口の偏在と食料問題の関係性について考える。	I
16時	【リージョナルアプローチ】 風の谷はどこにある	問い：風の谷はどこにあるのだろうか 架空の地域である風の谷の位置を推測することから、地理的な見方・考え方の育成をめざす。	これまでの学習を活かし風の谷の位置をグループで検討し地図上に表現する。	I
17時 (本時)	【主題学習】 [国際協力] 地域共同体③	問い：日本はどの地域と地域共同体をつくれば良いのだろうか 個人思考の結果をグループで共有し方向性を探る。	日本が参加すべき地域共同体を探る。	I

	事後評価	1. 教科への興味・関心に関する調査 2. 日本が参加すべき地域共同体に関する判断についての調査	
--	------	---	--

【評価の観点】	【地理に関する基本概念】
I 社会的事象の地理的な思考・判断・表現	① 位置や分布
II 地理的な態度と価値観	② 場所
III 地理的技能	③ 人間と自然環境との相互依存関係
IV 地理に関する基礎的知識・概念	④ 空間的相互依存作用
	⑤ 地域

3-2. 本時の学習 (17時)

(1) 本時の主題 【主題学習】 [国際協力] 地域共同体③

(2) ねらい ① 日本が参加すべき地域共同体を探る。

② 資質・能力育成の重点

I	II	III	IV
思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性	知識・技能	
社会的事象の地理的な思考・判断・表現	地理的な態度と価値観	地理的技能	地理に関する基礎的知識・概念
日本が参加すべき地域共同体の概要や構成国などについて、水資源、エネルギー資源、人口や食料の偏在などに着目して、地理的な見方・考え方を働かせ多面的・多角的に考察し、構想し、表現する。			

(3) 教材について、方法について

日本が参加すべき地域共同体の概要や構成国などについて構想し表現する。その際にこれまで学習した水資源、エネルギー資源、人口や食料の偏在などに着目する。地域共同体を構成することは国家というナショナルな地域の枠組みをこえ、空間的相互依存作用が及ぶ地域が広がることを意味する。その中でグローバルな視点で自国を見つめ直してきたこれまでの学習を活かし、構成国がともに成長できる地域共同体を探ることをねらいとし授業を構成した。本時の取り組みは、ロジカルアプローチとリージョナルアプローチを主体的に相互展開する主題的相互展開学習の特徴を最も反映することができる。

(4) 本時の展開

時	学習の流れ	生徒の活動	指導上の留意点・評価
0	時事問題の確認 本時の学習の主題と流れの確認	○最近のニュースについて発表し、確認する。	○発表されたニュースに対して、簡単な解説を加える。
5	(個人思考) 地域共同体	○本時の主題とねらいを確認する。	○本時の主題とねらいを確認させる。
10	(グループ活動) 地域共同体 [役割] A: 報告・発表	○個人で構想してきた地域共同体案をまとめる。 ○グループでそれぞれの地域共同体を共有する。	○本時の授業の流れについて確認する。 ○グループ内の役割分担について責任を持たせ、発表を活

30 35 40 50	B：リーダー C：計時 D：もめないように ①グループ討議 ②学級での共有 ③相互評価 本時のまとめと次時の確認	○グループとしての地域共同体を構成し、ホワイトボードにまとめる。 ○各グループの地域共同体案を共有する。 ○最も評価できる地域共同体案に個人として投票する。 ○個人で構想してきた地域共同体案を再構成する。 ○本時のねらいに対する自己評価とふり返しを行う。 ○次時の確認を行う。	発化させる。 <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> (評価)：評価資料(ホワイトボード・付箋・ワークシート) ○日本が参加すべき地域共同体を探ることができたか。[I] </div> ○個人に付箋を配布し、最も評価できる地域共同体案に投票させる。 ○様々な地域共同体を比較することで、同じ地域共同体の構成でも多様な視点があることを伝える。
--------------------------	--	---	---

(5) 評価の目安

I 社会的事象の地理的な思考・判断・表現：日本が参加すべき地域共同体を探ることができたか。

評価A	評価B
水資源、エネルギー資源、人口や食料の偏在などに着目して、地理的リテラシーを働かせ、多面的・多角的に考察し、構想し、表現することができる。	水資源、エネルギー資源、人口や食料の偏在などに着目して、多面的・多角的に考察し、構想し、表現することができる。

- ①地理歴史科への興味
 ②自然地理的分野・人文地理的分野への興味
 ③系統地理・地誌・主題学習への興味

1班A		2班A		3班A	
<p>A B 男 ①興味あり ②人文地理的分野 ③地誌的分野</p>	<p>B 男 ①興味あり ②人文地理的分野 ③系統地理的分野</p>	<p>A 女 ①興味あり ②人文地理的分野 ③地誌的分野</p>	<p>B 女 ①興味あり ②自然地理的分野 ③系統地理的分野</p>	<p>A 女 ①興味あり ②人文地理的分野 ③系統地理的分野</p>	
<p>C 男 ①興味あり ②人文地理的分野 ③地誌的分野</p>	<p>D 男 ①興味あり ②自然地理的分野 ③系統地理的分野</p>	<p>C 男 ①あまり興味がない ②両方なし ③系統地理的分野</p>	<p>D 女 ①あまり興味がない ②人文地理的分野 ③地誌的分野</p>	<p>C 女 ①興味あり ②人文地理的分野 ③地誌的分野</p>	<p>C 女 ①興味あり ②人文地理的分野 ③地誌的分野</p>
1班B		2班B		3班B	
	<p>A B 男 ①興味あり ②両方あり ③系統地理的分野</p>	<p>B 男 ①あまり興味がない ②人文地理的分野 ③地誌的分野</p>	<p>A 女 ①興味あり ②人文地理的分野 ③主題学習</p>	<p>B 女 ①興味あり ②人文地理的分野 ③主題学習</p>	<p>A 女 ①興味あり ②自然地理的分野 ③地誌的分野</p>
	<p>C 女 ①あまり興味がない ②人文地理的分野 ③地誌的分野</p>	<p>D 男 ①興味あり ②自然地理的分野 ③主題学習</p>	<p>C 男 ①興味あり ②両方あり ③主題学習</p>	<p>D 女 ①興味あり ②人文地理的分野 ③主題学習</p>	<p>C 女 ①興味あり ②人文地理的分野 ③主題学習</p>
4班A		4班B		5班A	
<p>B 男 ①興味あり ②自然地理的分野 ③系統地理的分野</p>	<p>A 女 ①大変興味あり ②人文地理的分野 ③地誌的分野</p>	<p>B 女 ①あまり興味がない ②人文地理的分野 ③地誌的分野</p>	<p>A 女 ①興味あり ②人文地理的分野 ③主題学習</p>	<p>B 男 ①興味あり ②人文地理的分野 ③地誌的分野</p>	<p>A 女 ①興味あり ②人文地理的分野 ③地誌的分野</p>
<p>C 男 ①興味あり ②人文地理的分野 ③主題学習</p>	<p>D 女 ①興味あり ②両方あり ③地誌的分野</p>	<p>C 女 ①興味あり ②両方あり ③主題学習</p>	<p>D 男 ①興味あり ②人文地理的分野 ③主題学習</p>		<p>CD 男 ①興味あり ②自然地理的分野 ③系統地理的分野</p>

3-3. 職業の継続 (職業プロファイル)

3-4. 授業の実践 (授業で使用したワークシート)

地理総合ワークシート (秋学期中間考査) No. () () () ()
 4年 () 組 番号 () 氏名 ()

主題 [世界の結びつき] 地域共同体
 ねらい 東アジア地域共同体の可能性を他の地域共同体と比較することによって深める。
 教科書 18 ページ 1部 世界の諸地域の姿と地球的課題
 1章 地球儀や地図からとらえる現代世界 2節 グローバル化が進む世界

(1) 結びつきを強める現代世界 (p19 頁 223)
 ① 国と国の結びつきの変化
 第二次世界大戦後

資本主義諸国 (西側陣営)	社会主義諸国 (東側陣営)
中心国 7ヶ国 (G7)	中心国 1ヶ国 (社会主義共和国連邦)
北大西洋条約機構 (NATO)	ワルシャワ条約機構 (WTO)

現在 (頁 223)

ヨーロッパ	欧州連合 (EU)	フランス・ドイツなど 28 か国
	欧州自由貿易協定 (EFTA)	ノルウェーなど 4 か国
南北アメリカ	北米自由貿易協定 (NAFTA)	アメリカ・カナダ・メキシコなど 3 か国
	中米統合機構 (SICA)	グアテマラ・ホンジュラスなど 8 か国
	アンデス共同体 (ANCOM)	コロンビア・エクアドルなど 4 か国
	南米南部共同市場 (MERCOSUR)	ブラジル・パラグアイなど 6 か国と準加盟国 6 か国
アジア	東南アジア諸国連合 (ASEAN)	タイ・シンガポールなど 10 か国
	南アジア地域協力連合 (SAARC)	インド・パキスタンなど 8 か国
	湾岸協力会議 (GCC)	サウジアラビア・イラン 首長国連邦など 6 か国
アフリカ	アフリカ連合 (AU)	エチオピア・南アフリカなど 54 か国と西アフリカ
オセアニア	太平洋諸島フォーラム (PIF)	フィジー・ニュージーランドなど 16 か国と仏領ポリネシア、ニューカドニ

② 日本と〇〇の関係について
 これから日本はどの国 (地域) と地域共同体をつくらばよいのか判断しなさい。

グループ名 (R K I J)
 加盟国 (フォトボグワール・ケニア・ガナ・ギニア・ベネズエラ)

その国際関係を良好に保つ秘訣は何でしょうか?
 「アフリカの中でもボーネザの産出量と茶の消費量の農産物の生産量の多い国と貿易を促進してアフリカを中核とした貿易形態、農業の開発を促進する」
 評価 (A・B・C) B

感想
 日本が「これが更なる発展と国際社会の貢献を目指して以上でよい地域と共同体として築き上げる。何組も結びつくのを考えて作ることでいい。」

地理総合ワークシート (秋学期中間考査) No. () () () ()
 4年 () 組 番号 () 氏名 ()

主題 [世界の結びつき] 地域共同体
 ねらい 東アジア地域共同体の可能性を他の地域共同体と比較することによって深める。
 教科書 18 ページ 1部 世界の諸地域の姿と地球的課題
 1章 地球儀や地図からとらえる現代世界 2節 グローバル化が進む世界

(1) 結びつきを強める現代世界 (p19 頁 223)
 ① 国と国の結びつきの変化
 第二次世界大戦後

資本主義諸国 (西側陣営)	社会主義諸国 (東側陣営)
中心国 7ヶ国 (G7)	中心国 1ヶ国 (社会主義共和国連邦)
北大西洋条約機構 (NATO)	ワルシャワ条約機構 (WTO)

現在 (頁 223)

ヨーロッパ	欧州連合 (EU)	フランス・ドイツなど 28 か国
	欧州自由貿易協定 (EFTA)	ノルウェーなど 4 か国
南北アメリカ	北米自由貿易協定 (NAFTA)	アメリカ・カナダ・メキシコなど 3 か国
	中米統合機構 (SICA)	グアテマラ・ホンジュラスなど 8 か国
	アンデス共同体 (ANCOM)	コロンビア・エクアドルなど 4 か国
	南米南部共同市場 (MERCOSUR)	ブラジル・パラグアイなど 6 か国と準加盟国 6 か国
アジア	東南アジア諸国連合 (ASEAN)	タイ・シンガポールなど 10 か国
	南アジア地域協力連合 (SAARC)	インド・パキスタンなど 8 か国
	湾岸協力会議 (GCC)	サウジアラビア・イラン 首長国連邦など 6 か国
アフリカ	アフリカ連合 (AU)	エチオピア・南アフリカなど 54 か国と西アフリカ
オセアニア	太平洋諸島フォーラム (PIF)	フィジー・ニュージーランドなど 16 か国と仏領ポリネシア、ニューカドニ

② 日本と〇〇の関係について
 これから日本はどの国 (地域) と地域共同体をつくらばよいのか判断しなさい。

グループ名 (地震・津波共同体)
 加盟国 (日本・メキシコ・チリ・ニュージーランド・ロシア)

その国際関係を良好に保つ秘訣は何でしょうか?
 「加盟国の特徴としては、主に地震が多い国と集めた。また、津波もくることを想定し、この国々同士で物資を送りあうことで良好な関係を保つことだと思っています。また、どきどき物資が用意できる比較的發展している。評価 (A・B・C)」

感想
 自分たち地域共同体をやることは、国同士の関係に力をもてることだと思いましたが、自分たちが考えることに先進国と発展途上国にありたいように自分自身にやるべきことを思いました。

1時と17時に同じワークシートを使用し、単元を貫く問い「日本はどの地域と地域共同体をつくらば良いのだろうか」を意識する。生徒の記載は17時のもの。◎○△は生徒の自己評価。ABCは教員の評価。


3-5. 授業の実践 (生徒が構想した地域共同体)

地理総合ワークシート (秋学期中間考査) No. (地域共同体) (月 日)
 4年 () 組 番号 () 氏名 ()

主題 [世界の結びつき] 地域共同体
 ねらい 東アジア地域共同体の可能性を他の地域共同体と比較することによって探る。

(1) 結びつきを強める現代世界
 (名称 NAアメリカ新時代経済連携連合)
 UECU Unit-America New Generation Economical Cooperation Union

1 概要
 近い将来での自由化を進めたい
 政治・経済が同じ
 結びつきを強めるための目的。
 日本は自由貿易協定を結ぶ
 中国は東アジア地域経済連携



2 加盟国
 中国、日本、韓国、台湾、ロシア、ブラジル

3 特色
 経済面、エネルギー資源面、軍事面、食料生産面の各分野において強いカシム多数の国が集まる地域共同体
 国土の対抗力が高い


4 設立目的
 アメリカの強硬な貿易政策に世界はアメリカに対抗できる力をもちたい

国	産出 (トン)
1 ロシア	49,745
2 ブラジル	48,797
3 アメリカ	32,093
4 中国	20,748
5 イラン	16,544

国	生産 (トン)
1 中国	12,193
2 インド	9,351
3 アメリカ	5,797
4 ロシア	5,209
5 ブラジル	3,861

国	産出 (トン)
1 中国	43,500
2 オーストラリア	37,700
3 ブラジル	21,547
4 インド	7,200
5 ロシア	6,070

国	生産 (トン)
1 アメリカ	1,170
2 ブラジル	768
3 中国	659
4 アルゼンチン	282
5 オーストラリア	232



地域図(上)と(下)は別々

地理総合ワークシート (秋学期中間考査) No. (地域共同体) (月 日)
 4年 () 組 番号 () 氏名 ()

主題 [世界の結びつき] 地域共同体
 ねらい 東アジア地域共同体の可能性を他の地域共同体と比較することによって探る。

(1) 結びつきを強める現代世界
 (名称 地震津波共同)
地震津波共同体

1 概要
 地震津波共同体とは、日本を含む
 7ヶ国からなる地震津波に特化した組織。
 加盟している国では
 地震が9割、その原因は津波
 にも対応している。

2 加盟国
 日本、オーストラリア、ニュージーランド、ロシア
 中国、アメリカ

3 目的
 1番の目的は、地震や津波によっておこる物資の不足を
 加盟している国で地震津波が起きたら
 他加盟国から物資などの援助がある。


4 日本の取組み
 日本は他の国と比べると比較的、地震が強い国なので、
 他の国からなにを援助してもらえようかと体制を整えている。

国	産出 (トン)
1 中国	2億
2 インド	1億
3 アメリカ	7000万
4 ブラジル	5200万
5 オーストラリア	4997万

国	産出 (トン)
1 中国	450
2 オーストラリア	278
3 ロシア	252
4 アメリカ	214
5 カナダ	153

国	産出 (トン)
1 中国	1億
2 インド	9498万
3 ロシア	5477万
4 アメリカ	5397万
5 ブラジル	3896万

国	産出 (台)
1 中国	28,020,000
2 米国	17,580,000
3 日本	4,970,000
4 インド	3,705,000
5 インド	3,669,277



地震が9割の場所

とび. 進及国には柱: 有古西を197

地理総合ワークシート (秋学期中間考査) No. (地域共同体)
 4年 () 組 番号 () 氏名 ()

主 題 [世界の結びつき] 地域共同体
 ねらい 東アジア地域共同体の可能性を他の地域共同体と比較することによって探る。

(1) 結びつきを強める現代世界
 (名称 太平洋協力圏) ()
 PRC Pacific Rim Cooperation Countries

1 概要
 環太平洋造山帯の協力圏。
 新島造山帯から産出される石油
 などのエネルギー資源の協力圏
 内は、関税無しでセリ取りの先進国が、アメリカ、日本、
 オーストラリア、発展途上国である南アジアや南アメリカを
 含む。また、移民の受け入れも積極的である。

2 加盟国
 アメリカ、ニュージーランド、オーストラリア、インドネシア、マレーシ
 ア、日本

3 目的及び活動
 PRCは主に3つの部門に分かれていて、それぞれ担当する
 国がある。資源部門は、オーストラリア、インドネシア、アメリカが
 担当し、共同体内での資源エネルギーの輸出入の関税を撤
 廃する。人材部門は、インドネシア、マレーシア、ニュージーランドが担当し先進
 国は人材を部門担当国への雇用を生み出す。技術部門は、日本、オース
 トリア、日本が担当し、特に発展途上国へ技術的なシステムを支援する。

4 原産
 (1) この共同体内での石炭や鉄鉱石などの資源の輸出入に
 関する関税及び非関税障壁の撤廃。セリス生産業者の自由
 (2) もし原則に違反する問題は是正を促す。集団安全(非関税障壁の撤
 廃)

鉄鉱石の産出 (2013年)

1	中国	43500
2	オーストラリア	37900
3	ブラジル	24507
4	インド	9600
5	ロシア	6070

 石炭の産出 (2012年)


1	中国	364900
2	インド	55771
3	アメリカ	4426
4	オーストラリア	32590
5	オーストラリア	31733

 銅の産出 (2013年)

1	チリ	5434
2	中国	1630
3	ペルー	1299
4	アメリカ	1170
5	オーストラリア	958

 ホンキヤイトの産出 (2013年)

1	オーストラリア	8111
2	中国	5270
3	中国	4600
4	ブラジル	3242
5	インド	1876



地理総合ワークシート (秋学期中間考査) No. (地域共同体)
 4年 () 組 番号 () 氏名 ()

主 題 [世界の結びつき] 地域共同体
 ねらい 東アジア地域共同体の可能性を他の地域共同体と比較することによって探る。

(1) 結びつきを強める現代世界
 (名称 センタロアジアカリアンインテグレーション) ()
 CAJJI Center of Africa Japan Indian

1 概要
 アフリカ4ヶ国、日本、インドから
 なる共同体である。アフリカから
 カカオ豆、お茶、ホンキヤイトを
 世界的に取引している国、アフリ
 カは、現在、国連の常任理事国に
 なる可能性がある(経済力向上)。
 アフリカ支援として、お茶、ホンキヤイトの生産者などが、お茶、
 ホンキヤイトの生産者などが、お茶、

2 加盟国
 日本、インド、ガーナ、コートジボワール、キニア、ケニア

3 目的
 アジアからアフリカへの変換強化及びアフリカの
 推進。アフリカで生産していないものを輸入輸入、代
 わりにアフリカで生産するものによって関係の強化、
 結びつき強化を期待すること。

4 消費地
 ・年2回の会合：主として4つの生産・産出状況の報告と経済
 状況の共有、輸出入の調整
 → 現状より、半年間、決定した方法で、輸出入、支援を行う。

カカオ豆の産出 (2013年) 生産

0	1	コートジボワール	1,449
0	2	ガーナ	835
0	3	インドネシア	778
0	4	タイランド	367
0	5	カメルーン	275

 茶の産出 (2013年) 生産


1	1	中国	1924
2	2	インド	1209
3	3	ケニア	932
4	4	スリランカ	340
5	5	パキスタン	214

 ホンキヤイトの産出 (2013年) 生産

1	1	オーストラリア	8111
2	2	インドネシア	5170
3	3	中国	4600
4	4	ブラジル	3242
5	5	インド	1876

 自動車 (2016年) 生産

1	1	中国	2812199
2	2	韓国	1212137
3	3	日本	9204590
4	4	ドイツ	6062562
5	5	インド	4582965



— カカオ豆 — 茶
 — 自動車
 — ホンキヤイト

単元終了後、生徒が考案した地域共同体。単元の始めにワークシートを配布し、単元を通して構想する。単元を通じた学習の中で最も適した記載項目を探究する。また、地理的な見方・考え方を活用し、構成国を地理的条件で地図化して示す。

3-6. 授業の実践（地域共同体構想の様子）



グループ学習の様子①



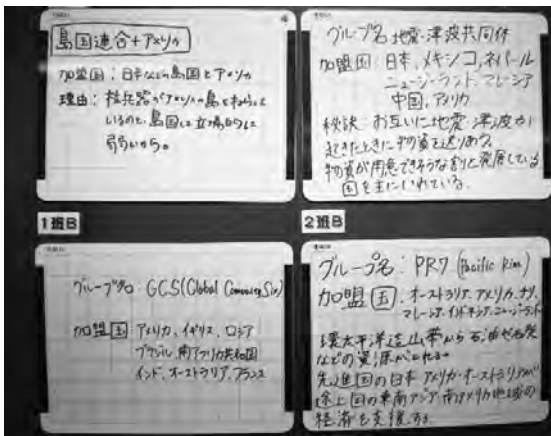
グループ学習の様子②



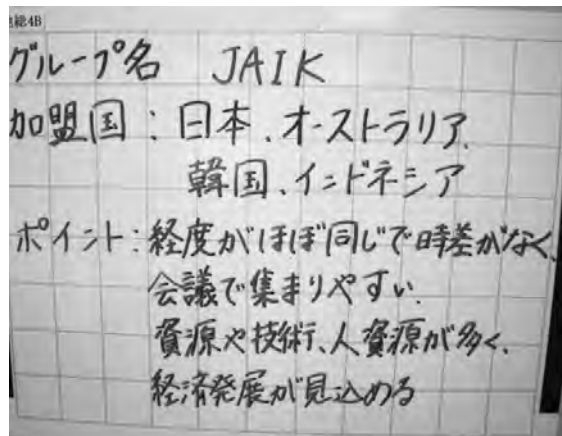
グループ学習の様子③



グループ学習の様子④



グループで構想した地域共同体①



グループで構想した地域共同体②

3-7. 授業の実践（水資源とエネルギー資源偏在のまとめの様子）



グループ学習の様子①



グループ学習の様子②



図3 クロスチャートによる水資源とエネルギー資源の偏在のまとめ
(左図：グループ学習前の個人思考の結果，右図：グループ学習後の個人思考の結果)

「地理総合」ではグループ学習の際に4人1組でかつ4人それぞれに役割分担のある小集団学習と呼ばれるスタイルをとる。グループ学習ではすぐにグループ討議に入るのではなく、必ず、個人思考と呼ばれる個人で問いに向き合う時間を設定する。個人思考を踏まえたグループ学習での結果、水資源とエネルギー資源の偏在の認識にもある程度まとまった方向への変容を見せた。単元を通した問いについて探求する過程である程度の知識の習得が必要になるが、教員の教え込みによる知識は生徒の問いに対する自由な思考を妨げる可能性がある。グループ学習による生徒同士の知識の共有は地理的リテラシー育成の学習において有効といえる。

4-1. 授業の分析と成果（事前の意識調査による地域共同体案）

構成国	構成国を選択した理由
アメリカ合衆国	先進国であるから。
アメリカ合衆国, 中国, ヨーロッパ	アメリカは金もあれば武力もある, ヨーロッパはEUなどのつながりから。
アメリカ合衆国, アフリカ諸国	アメリカは一応力があるとされているため, アフリカは開発のできる土地が割とあるため。
アメリカ合衆国	多くの資源があり防衛力もあるから。
アメリカ合衆国, ロシア	北朝鮮のミサイル問題で2国は中心的な役割を担っているから。
アメリカ合衆国	北朝鮮に攻撃されてた時に日本だけだと戦力的にきついから。
中国, 韓国, 北朝鮮	今, 北朝鮮がミサイルを撃ったりして挑発し, アジア諸国との関係が悪化しているから。
アジア	北朝鮮対策のため。
アメリカ合衆国, オーストラリア	日本は国債が多いので, 多くの利益を生みだせられる国とつきあっていくべきだと思ったから。自国のものをたくさん輸出できる国ともつきあって行くべき。
力を持つ国	今の日本は社会福祉と国債にほぼお金をとられ, 科学などの国として力になるものにお金をかけられなくなっている。その状況を変える必要がある。
アメリカ合衆国	アメリカは産業が発達しているし, 石油もでているし, とても充実している国のイメージなので, トランプさんと仲良くできるかわからないけど, 共同体として頑張れば日本は安全なのかなと思います。
アメリカ合衆国, ヨーロッパ	このあたりの国は資源が豊富なので, 貿易しやすい相手でもあるから。
アメリカ合衆国, サウジアラビア, ロシア	サウジアラビアは石油がありそうだからで, アメリカも資源をもってそうでロシアは大きいし, 海も近いから水資源がありそう。
資源が豊富な国	日本が足りていない分補ってもらうため。
アメリカ合衆国	今現在, 日本の食料自給率は40%を下回っている。これからもっと増えていくであろう人口に対応するためにも, 食料自給率が安定している国との関係の結びつきを強める必要があると思った。
アメリカ合衆国	大統領が変わったので政策とかをしっかりと考えないといけない。
アフリカ諸国	日本がアフリカをサポートすることで色々な見返りが期待されるから。
アフリカ諸国	まだ発展途上で改良の余地があるので工業化させればみんなHappy!!になると思うから。
アフリカ諸国	できるだけ水や農産物などの援助や技術の提供を行い, 先進国が発展途上国を少しずつ先進国に近づけなくてはならないと思うから。
アフリカ諸国, インド	これから人口が増え産業がますます発達していく発展途上国であるため。
中国	今, 産業が最も急速に成長しているから。
韓国	一番近い国だし, ITや車の産業など日本と共通する点が多いから。
アジアの発展途上国, ロシア	今後その地域が発展するのに協力しておけば後は役に立つ。アメリカと不仲になってしまった時に傘となる大きい国があるとよい気がする。
中国, 中東, ヨーロッパ	安い労働力, エネルギー資源を持っているから。先進国と組んで途上国をサポートする。

台湾, ベトナム, インド	IT産業などが急成長してきていると思うので, その技術を交換し合い, 日本も再び成長する必要だと思うから。
アジア諸国	中国, 韓国とは領土問題があったり等で仲は良くないが将来を考えるとアジアの国々と共同体を作り, 協力すべきだと考えました。
スイス	平和な共同体をつくり, 世界平和の実現につなげるべきだから。
暮らしやすい国	待機児童の援助や治安の改善などが足りていないと思ったから。
ヨーロッパ	アメリカやアジアは今も交流が多いので新しい交流相手を見つけるため。
スウェーデン, 北欧	水力発電に力を入れている, 住みたい国上位国である。
日本と似た気候の地域	一緒にそれぞれの国の短所, 長所について話し合うことで, よりよい国づくりをしていけると思ったから。

4-2. 授業の分析と成果 (単元のまとめに生徒が構想した地域共同体)

地域共同体	地域共同体構成のコンセプト
GCS	それぞれの大陸の中心となる国が集まったグループ。それぞれの大陸の情勢を話し合い, 平和につなげるという同じ考えを持つ。
島国連合+アメリカ	核兵器がアメリカの島をねらっているのと, 島国は立場が弱いから。
食文化交流協定	白米を食べる国々から食に飢えている人がいる国へ支援する。
ASENOA	お互いに貿易や経済的に支援しあうこと。
Please	もしも何か国通しの間で問題が生じた時にエネルギー国がエネルギー輸出をストップさせる。
GCS	それぞれ大陸同士に格差のないように平等に協力し貿易できるような関係を築くこと。
GCS	世界でのまとめり, 六大陸すべての国が入っているので, それぞれの地域ごとについて分かる。
アジア共同体	お互い色々な現状にある国が集まっていると思うので, お互い攻めあわないように受け入れながら友好関係を築いていく。
島国連合+島を持つ国々	立場の弱い国々と経済的に協力させることで核兵器から国々を守る。
JIRS	イギリスがEUに戻ったり日本以外と強い関係を持たないように日本もイギリスにたくさんのもをを提供すること。ロシアとの間では北方領土問題に触れないようにする。
アジア諸国連合	GCCの地域を含むためにエネルギー資源が多く, 中国や日本といったグループ以外との関係を保つ国がある。また, 資源や職に余裕のある国が途上国の援助を行える。
ASENOA	貿易を支援しあう。国の足りないものを補わせる。
地震・津波共同体	地震や津波の発生時に多大な被害を受けたら互いに支援を行うこと。
GKIJ	アフリカの中でもボーキサイトの産出量と茶, カカオなどの農産物の生産量の多い国と貿易をするのでフェアトレードを中心とした貿易形態, 農業の開発支援のため日本, インドからの人材派遣。
TOPO	核を持つことを許される国と戦争しないまたは軍事同盟を組まない国をまとめることで, 両方の立場から平和維持について考えられる。また, 先進国なため, さらなる技術開発を望める。
SIJJA	資源, 技術, 人資源の多い, アジアの近くの国々を集めた共同体, それぞれの貿易で助けあう。

地震・津波共同体	加盟国の特徴としては、主に地震が多い国を集めました。また、津波もくると考えた時に、この国々同士で物資を送りあうことで良好な関係を保てるのではと思います。また、どれも物資が用意できそうな比較的に発展している国を選びました。
災害対策共同体	災害の多い国々と先進国とで構成されるので、お互いを助け合うための共同体。豊かな国と他の国とか加盟する。
EJ	お互いに無理のない協力関係を。関税に関してもそれぞれの利益をうまく得られるように下げるだけで撤廃はしない。
PR 7	環太平洋に位置する国の連合で環太平洋だからこそ新期造山帯から石油などのエネルギー資源が多くとれるので経済的に安定をはかれます。先進国の日本、アメリカ、オーストラリアは途上国の東南アジア、南アメリカを経済面で支え、移民問題にも協力することで関係を良好に保ちます。
The エネルギー共同体	この国々は水資源とエネルギーにかたよりがあったり、どちらも産出に秀でている協同体です。なのでエネルギーを共有しあうことで良好に政治的にしていこうというコンセプトです。
島国連合+アメリカ合衆国	まず島国であることから核ミサイルなどに狙われやすいことだったり、逃げ場が少ないため土地的に弱い立場にある島国と物資補助や頻繁に話し合うことで協力を促す。
北朝鮮から守るぞ！	それぞれエネルギー資源に差があるので協力し合う。また、今は北朝鮮の話にとっても目がいっているので石油の輸出の話についても協力していけたらいいと思う。
地震・津波共同体	お互いに地震・津波がおきているところ同士で助け合う。地震や津波がおきたら物資を送りあう。物資を用意できるくらいの国と共同体を組むことで、お互い平等に送れるようにする。
JALC	北朝鮮に軍事的なことをさせないために資源面から阻止する。国家間の関税をゆるめ、その国のエネルギー資源の1種類だけの依存から脱却。
GKIJ	アフリカ地域の農産物（コーヒー豆）やボーキサイトなどを輸入することで互いに支えあうこと。（支援（需要）と供給）
Let's リゾート	水資源等の供給、リゾート開発。
JARS	エネルギー資源がたくさんとれる。経済面も安定しているから戦争や紛争で困っている国を支援する。
PR 7	加盟国がお互いの国を尊重し合って貿易等の関係性を深めていくこと。
EJ	イギリスとの関税撤廃や軍事力をお互いに使い合う。（ロシアとは北方領土の問題の解決）
GKIJ	モノカルチャー経済が問題となっているアフリカの産業国を発展が著しいインドと日本によって支援（フェアトレード）し、逆に日本やインドなどであまりとれないボーキサイトやカカオ豆の輸入をしやすく産業発展につなげること。
N-SACC	まずポイントとしては、先進国である日本が今急成長を見せている南アジア諸国を経済的、人材的、技術的にサポートし、信頼関係を得る。秘訣としては、南アジア諸国から物を輸入し、それを日本が世界に広める。
JALC	日本の技術を加盟国に提供する代わりにオーストラリアの資源であったり、近年発展してきたインドネシアや韓国の「人の資源」が日本に良い影響を与える。

4-3. 授業の分析と成果 (テキストマイニング分析結果)

名詞		サ変名詞				地名					
事前調査	単元のまとめ	事前調査	単元のまとめ	事前調査	単元のまとめ	事前調査	単元のまとめ				
産業	5	資源	13	発展	4	関係	9	日本	9	日本	11
資源	5	エネルギー	9	共同	3	支援	8	アメリカ	6	アジア	3
先進	4	お互い	8	成長	3	協力	7	北朝鮮	5	アフリカ	3
途上	4	経済	7	サポート	2	貿易	7	アジア	3	アメリカ	3
お金	2	国々	7	援助	2	加盟	4	アフリカ	2	イギリス	3
ミサイル	2	物資	5	関係	2	発展	4	サウジアラビア	1	インド	3
技術	2	技術	4	協力	2	開発	3	ヨーロッパ	1	オーストラリア	2
国債	2	先進	4	交流	2	共同	3	ロシア	1	ロシア	2
食料	2	大陸	4	自給	2	輸入	3	韓国	1	北朝鮮	2
人口	2	地震	4	発達	2	トレード	2	中国	1	北方領土	2
石油	2	津波	4			供給	2			インドネシア	1
相手	2	立場	4			産出	2			韓国	1
		ボーキサイト	3			戦争	2			中国	1
		関税	3			提供	2			東南アジア	1
		軍事	3			撤廃	2				
		地域	3			輸出	2				
		島国	3			用意	2				
		同士	3			話	2				
		カカオ	2								
		グループ	2								
		フェア	2								
		核兵器	2								
		環太平洋	2								
		産業	2								
		諸国	2								
		人材	2								
		世界	2								
		石油	2								
		中心	2								
		途上	2								
		農産物	2								

図4 テキストマイニング分析による地域共同体を構成した理由の
事前の意識調査と単元のまとめの比較 (数値は回数)

単元の始めに生徒が考案した地域共同体及びその構成国を選択した理由と単元のまとめに生徒が構想した地域共同体及びその構成国を選択した理由をテキストマイニング分析により比較した。テキストマイニング分析とは生徒の記述を名詞やサ変名詞、動詞、形容詞などに分類し、その品詞ごとに出現語句数を数えたものである。

名詞、サ変名詞ともに出現語句の種類、出現数とも増加し、生徒の記述に広がりが見られることが分かる。また、資源・エネルギーや農作物に着目した地域共同体が多かったが、人や技術的な交流などモノ以外の視点での地域共同体も見られるようになった。理由に記載される国名も11か国から14か国へ増加した。特にイギリス、インド、オーストラリアなどの具体的な国名が増え、はっきりとした自分なりの地域共同体像をもって、構成国を構想したことがわかる。

4-4. 授業の分析と成果（共起ネットワーク分析）

生徒の記述をテキストマイニング分析した後、共起ネットワーク分析し、事前調査と単元のまとめの記述を図示し、比較した。

単元の始めでは人口が増加することから、食料やエネルギー資源の不足に着目した地域共同体が多いことが分かる。また、北朝鮮のミサイルなど、その時期の時事問題に影響を受けた記載も多いことが分かる。

単元のまとめでは資源・エネルギーに着目した記述だけでなく、地震や津波など災害時に助け合える地域共同体を目指した記述も増えた。また、環太平洋やアフリカとの関係など構成国の広がりも見られる。

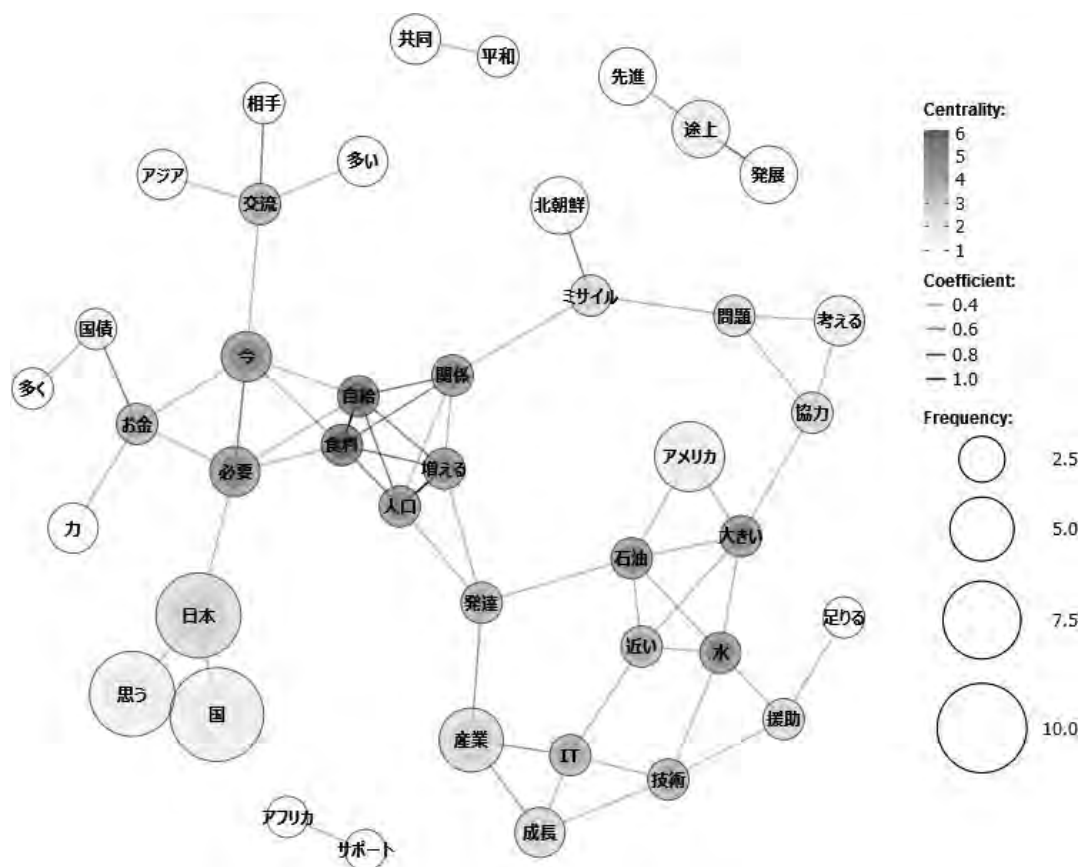


図5 共起ネットワーク分析による事前の意識調査における地域共同体を構成した理由

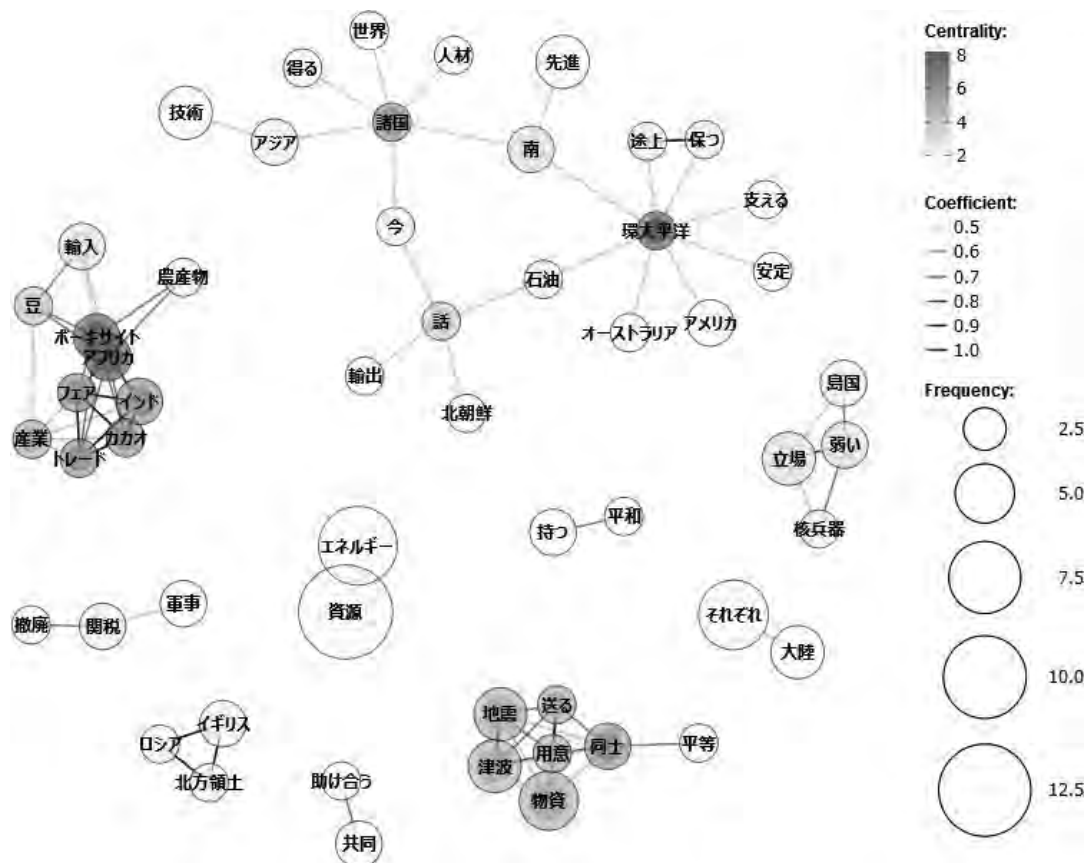


図6 共起ネットワーク分析による単元のまとめにおける地域共同体を構成した理由

4-5. 授業の分析と成果 (地域共同体の構成国比較)

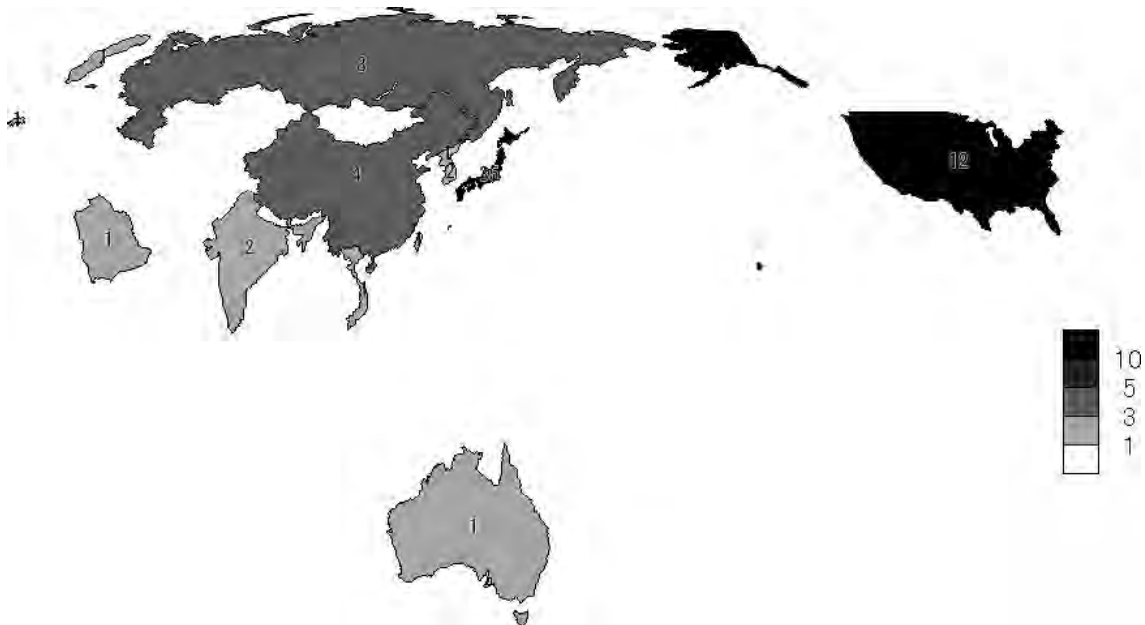


図7 事前調査における地域共同体の構成国

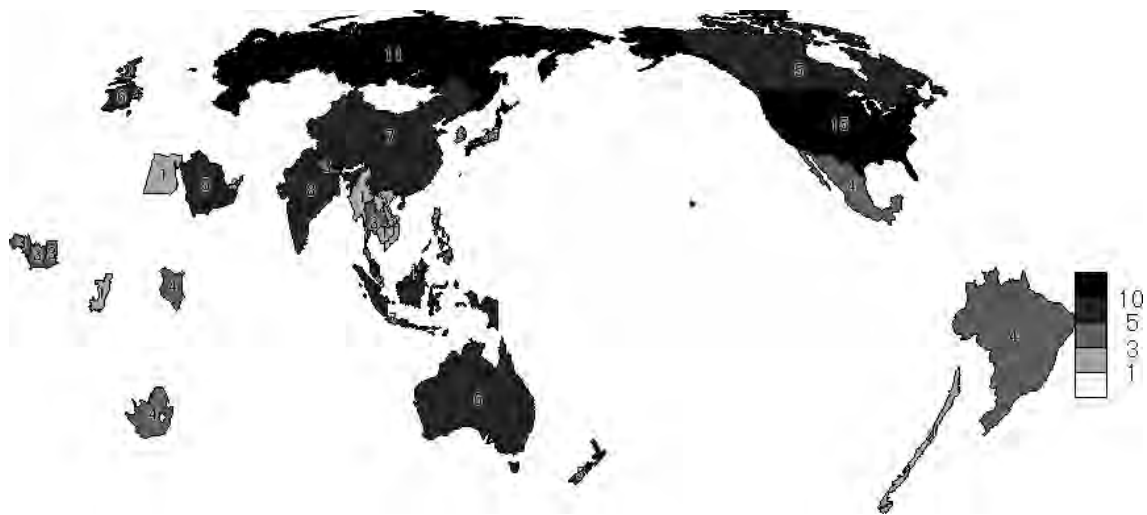


図8 事前調査における地域共同体の構成国

事前調査における地域共同体の構成国と単元のまとめに生徒の構想した地域共同体の構成国を世界地図として示した。地理的リテラシー育成を意識した学習の結果、生徒の地域共同体の構成国の登場国数が増え、範囲が拡大したことがわかる。

5. おわりに

地理的リテラシー育成の学習指導モデルは、生徒の生活や体験とリンクする地理的な主題について、問いを設定し、地理的リテラシー育成の素材となる資料を解釈し、地域を物語ること（方法知）、活用可能な地理の諸概念を発見し習得すること（内容知）とされる。本稿では単元を貫く問いとして「日本はどの地域と地域共同体をつくれば良いのだろうか」を設定し、これからの日本の国際協力のあり方について探究した。その際に生徒が着目する視点として、地表面における人間の相互依存作用である「空間的相互依存作用」と、地域がどのように形成され、変化するかを示す「地域」を設定した。具体的には、水資源・エネルギー資源の偏在と人口・食料の偏在について代表的な国をクロスチャートに図示化することで探究する過程をとった。さらに、事前調査や単元のまとめなど複数回、構想した地域共同体を再構成する機会を設けることで、生徒の探究の過程の変容を可視化した。

グローバル化が進んだ生徒の日常生活では日本と諸外国との関係が各種メディアで報道され、生徒も将来的には国際協力を意識した生活を歩むことになる。このようなグローバル社会を生きる生徒にとって、地理的リテラシーを働かせ、さまざまな地理的な主題について探究し、将来活用できる地理的な諸概念を発見する機会を授業の中で数多く持つことは、非常に大切である。地理的リテラシー育成の学習指導である「主題的相互展開学習」はその機会を効果的に繰り返し生徒にもたらしすることができる。

（高木 優）

第3部 歴史的リテラシーの系統的育成

第1章 歴史のリテラシーの概念と学習指導

1. 歴史教育の再定義

第1部第1章では、米国のC3フレームワークを手がかりにして、社会科リテラシーを四つに区分した。歴史のリテラシーはその一つである。そこで確認した歴史のリテラシーを含む社会科リテラシーの特質は、第一に学問的リテラシー（Disciplinary Literacy）であること、第二に「概念」を核とする内容知と「ツール」を核とする方法知からなり、新学習指導要領の「見方・考え方」と関連付けるならば、概念が見方に、ツールが考え方に該当すること、第三に資質・能力の階層化のレベルでいえば、リテラシーは「わかる」と「使える」学力のレベルをなすことであった。当面の課題になるのは、第二の特質に挙げた概念とツールの確定である。

C3フレームワークでは、歴史のリテラシーの概念として「パースペクティブ」が、ツールとして「変化, 継続, 文脈」「歴史資料と証拠」「因果関係と議論」が挙げられていた。それなりに意図は理解できるものの、歴史の概念とツールをどう区分するかについては多様な見方がある。例えば新学習指導要領では、歴史的な見方・考え方について、「社会的事象を、時期や推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり、事象同士を因果関係などで関連付けたりすること」と説明している。これによれば、概念（見方）が「時期や推移」で、ツール（考え方）は「類似・差異の明確化」「因果的な関連付け」になろう。C3と共通する面もあれば異なる面もあり、何らかの調整が必要になる。

ただし、学習指導要領の場合、生きる力という理念を掲げ、資質・能力の育成を謳っているものの、多分に建前的な感がぬぐえないのは、内容が従前と変わらないからである。例えば、中学校の歴史的分野では世界史を背景にした日本の通史が、高校の「日本史探究」「世界史探究」では、資料解釈を重視した学習を強調する割には、標準単位ではどう扱いきれないと思われる各時代、諸地域の歴史が示されている。つまり、依然として総合的な歴史の知識・理解に基づく思考力・判断力・表現力を求めているのである。だが、事実・概念から技能、思考・判断・表現のスキル、情意・態度まで、あれもこれも習得させることなどできないことはこれまでの歴史教育が証明している。だからこそ、本研究では概念とツールとしての歴史のリテラシーを前面に掲げ、その育成に相応しい歴史の内容を教材化して学習させようとするのである。

ただし、米国でも事情は日本と変わらないようだ。ブリガム・ヤング大学（ユタ州）のJ.D.ノークスによれば（Jeffery D. Nokes, *Building Students' Historical Literacies*, Routledge, 2013）、米国の歴史教師の多くは精力的でユーモアに富むものの、教え方は資料の提示と教科書に基づく講義が中心で、歴史は生徒にとって退屈な授業の代名詞になっている。勿論、仮に退屈な授業でも、大学入試やキャリア形成、市民としての能力形成に役立てばよいが—ここにC3フレームワークの影響が見て取れる—、歴史授業で教授した知識の定着率は低く、批判的思考技能の育成にもほとんど役立っていないという。また、事実に基づく知識は豊富でも根拠に基づく解釈には役立たないという報告もあり、思考と知識の量に高い相関は見られない。グローバル化の著しいこれからの社会では、テキストを評価したり対立・競争する説明を秤量したりして、情報そのものを問う能力が市民には必要になる。それゆえに、歴史教育の再定義が今、求められているというのである。

基本的な状況認識において、本研究はJ.D.ノークスと変わらない。そこで、市民形成に寄与する思考教科としての歴史教育の再定義に向けて、歴史のリテラシーに着目し、その育成の手立てを探ることとする。

2. 歴史のリテラシーのアプローチ

(1) 歴史実践としての歴史教育

先述のJ.D.ノークスによれば、米国の認知心理学や歴史教育の近年の研究成果を踏まえると、以下の傾向が指摘できるという。

- ①教師の講義や教科書を読むことより、資料と取り組む方が生徒の集中が高まる。
- ②映像資料などを受け身で見ると、文書を能動的に読み取ったりする活動の方が、結果的に内容の理解(知識の定着)の上でも有効である。
- ③歴史家の読み方や理由付けを学んだ生徒の方が、批判的思考の点でも優れている。

ここから明らかになるのは、いわゆる「歴史実践doing history」としての歴史教育である。サム・ワインバーグ（スタンフォード大学）の「歴史家のように読む Reading Like a Historian」や、ニッキ・マンデル（ウィスコンシン大学）の「歴史家のように思考する Thinking Like a Historian」等の理論と方法が示唆するように、米国では生徒にも歴史家と同じように資料を読解させることで過去の解釈にアプローチさせようとする取り組みが、中等段階のみならず初等段階でも注目されている。

それは“小さな歴史学者”（こうした取り組みへの批判的言辞の一つ）を育てるためではなく、まさにJ.D.ノークスのいう通り、情報を吟味し評価する能力がこれからの市民の育成に不可欠だと考えられるからである。また、それは学習論的にも、レイヴやウェンガーによる正統的周辺参加論（歴史家のように行かないとしても周辺的に資料読解に参加する）や、コリンズらによる認知的徒弟制の理論（教師によるモデリングやコーチング、スキャフォールディングー必要に応じて足場を与え次第に除去する指導方法ーを経て、生徒は次第に自立していく）に則っており、説得力がある。

歴史実践としての歴史教育で重視されるのが、歴史のコンテンツではなく概念やツール、すなわち歴史のリテラシーであることは明白であろう。

(2) 歴史の概念とツールの確定

① 歴史のツールー探究、資料読解、比較・関連付けー

歴史実践としての歴史教育を前提にして、まず歴史のツールから確定することにしよう。

第一に、米国のC3フレームワークでも社会科の基軸とされた探究的手法を挙げたい。ややもすると、従来型のあれもこれもコンテンツ重視に傾きがちな歴史学習を、リテラシーの育成へと転換する上で探究的手法は欠かせないからである。

第二に、資料の批判的吟味・読解のスキルを挙げることにする。新学習指導要領では、中学校の歴史的分野から高校の新設科目「歴史総合」や「日本史探究」「世界史探究」まで、歴史学習における資料の意義や特質に触れるように明記している。しかし、先述のように内容の総合的理解を優先すると時間的にも資料の活用は困難になり、仮に資料を扱っ

たとしても限定的にならざるを得ない。それゆえ資料の読解を中心にして、その読解に必要な知識の習得へと発想の転換を図るべきだと考えるからである。

第三に、比較・関連付けの手法が挙げられよう。これは新学習指導要領の歴史的な見方・考え方にも、また米国のC3フレームワークにも見られる一般的な手法である。特に複数の事象について、時間軸で関連付けて継続と変化、原因と結果、転換点（歴史的意義）を明らかにしたり、空間軸で関連付けて世界の同時代的な構造を浮き彫りにしたりすることは、資料の読解と並んで歴史学習の基本になるからである。

② 歴史の概念－パースペクティブ、エンパシー

歴史（過去）の理解に資料（証拠としての一次資料、歴史家による解釈・論文等の二次資料、教科書・ウィキペディア等の三次資料）を必要とするのは、納得のための手があり、あるいは根拠に基づく解釈を得るためであるが、その際に一番難しいのは過去の人々の物の見方や考え方、すなわちパースペクティブを理解することである。過去の人々のパースペクティブは往々にして現在とは異なるし、時代とともに変化する。同時代の一時資料といえども、その時代の人々の多様なパースペクティブが反映しているし、われわれもまた無意識のうちに現在のパースペクティブの影響を受けている。そう考えると、歴史のツールの中核に「資料読解」が位置付いたように、歴史の概念の中核には「パースペクティブ perspective」を位置付ける必要があるだろう。

では、過去の人々のパースペクティブを理解するためにはどうすればよいのだろうか。そこに登場するのが、エンパシー empathyの概念である。エンパシーとは、英和辞典等で検索すると「同一視、共感」とあり、シンパシー sympathyと同一の概念のように見えるが、欧米諸国の歴史教育界では全く異なる概念と捉えられている。そして、歴史教育ではシンパシーではなくエンパシーを重視すべきことが強調され、オーストラリアの歴史カリキュラムでも、歴史の主要概念の一つにエンパシーが掲げられている。オーストラリア・カリキュラムの策定に先立ち、教育省の支援で歴史プロジェクト（1999～）を立ち上げたテイラーとヤングの報告書（Tony Taylor & Carmel Young, *Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*, Commonwealth of Australia, 2003.）によれば、エンパシーとは「出来事を当事者や参加者の観点から見て理解する能力」と定義される。

シンパシーやイマジネーションが学習者である「私」の観点からの共感や想像であるのに対し、エンパシーは「当事者」の観点からアプローチする能力を指している。同報告書では、シンパシーとの違いについて次のように説明する。「例えば、ヒトラーの政治的行為が後に暴力的で破壊的になった要因として、酒に酔って暴力を振るう父親と抑圧的な母親に育てられたこと、貧しい学生生活を送り二度も大学受験に失敗したこと、第一次大戦前の諸民族が混在するウィーンで過ごしたこと、入隊した陸軍では喜びを得たこと、大戦後のドイツの政治的闘争を好んだことなどを理解できるが、だからといって彼に共感できないことがその違いを示している。」と。それこそ、歴史のリテラシーとして、エンパシーがパースペクティブと対をなす重要な概念とされる所以だろう。

3. 歴史のリテラシーの学習指導の手立て

(1) 基本的スタンス

第一に、歴史的リテラシーを育てるのは、真正の学習（authentic learning）である。真正の歴史学習とは、個々の生徒が歴史の学びに社会的レリバンス（つながり、意義）を感じるような課題（問い）や教材に基づく学習であるとともに、学問的アプローチに支えられた学習になっていることである。すなわち、生徒が歴史家のように歴史を実践し“do”構築“make”する学習を意味するということができる。

第二に、それゆえ基本的な学習過程は探究の過程として組織されねばならない。同時に、証拠・資料を当事者・同時代人・歴史家による対立的パースペクティブ、ないし複合的説明として捉え、批判的に吟味することも必要になる。

第三に、過去の一定の主題についての探究を中心とするため、歴史の内容（コンテンツ）は大胆に精選する必要がある。ある程度の事実的知識を教えた後に探究させるというのではなく、探究の過程で必要に応じて事実的知識を習得させるという方向に発想を転換することである。

(2) 歴史的エンパシーの指導法

英米における歴史的エンパシー研究をリードするフォスターとイーガーによれば、歴史的エンパシーは以下に示すような相互に関連づけられた4局面の過程からなる。

1. 人物の行為の分析を必要とするような歴史的出来事を提示する
2. 出来事の歴史的文脈と年代を理解する
3. 多様な歴史的証拠と解釈を分析する
4. 歴史的結論に到達する語りのフレームワークを構築する

この4局面は、米国のCSフレームワークの探究過程と基本的に重なってくる。C3の第2局面「学問的なツール・概念の適用」は、ここでは「出来事の歴史的な文脈と年代の理解」に該当しよう。

もともと歴史的エンパシーは、英国等で中等段階の歴史教育に関連して議論されてきたが、近年は初等段階においてもロールプレイや劇化、創作・芸術活動などを通して、史料には描かれないことの多い人物を学ぶ手法の一つとして注目されている。その一例として、先述のオーストラリアの報告書に記載された小学校の事例を紹介しよう。

<物語の設定>

- いつ：1960年代初頭
- どこで：オーストラリアのNSW州
- 誰が：先住民のある家族（父は市内で機械工として働き、母は家事、11歳の女の子と7歳の男の子がいる4人家族）
- 何を：友人や近所の人々の忠告に反してシドニーからブローケン・ヒル近郊の原住地へと、ブランドの新車で旅をする
- どうする：旅先で出会う出来事を通して、当時の先住民の味わった不快な生活に遭遇

<展開：学習活動>

1. 旅行中の小さな出来事（教師の用意した資料）を一つ一つ声を出して読む。
2. それぞれの出来事について子ども同士で議論させる。

- ・なぜそうした出来事が起きたのか。
 - ・他に起こりえた出来事、起こるべき出来事にはどんなことがあるか。
 - ・その出来事に関わる人々の考え方や思いはどんなものだったか。
それについて自分はどうか考えるか。
 - ・これから先にはどんなことが起こるだろう。
3. 実際には何が起こったのか、次の節を読む。
 4. 子どもたちの年齢に応じて、物語の歴史的背景を調べるよう求める。

(3) 絵画資料読解の指導法

歴史実践としての歴史教育に資料の読解は不可欠であるが、児童・生徒の能力や実態に応じて、適宜資料に教育的加工を施すことが必要になる（例えば古文書を現代語訳する等）。その点で、絵画資料は背景知識の多寡に関係なく、自らの経験に基づいてある程度自由に疑問や感想を述べ合うことができることから、今後益々活用されるだろう。だが、米国のある高校の事例を調査した J.D.ノークスによれば、生徒は教師が思うほどには政治的風刺画を的確に読解できない現状があるという。

例えば、19世紀末から20世紀初頭の米国では、企業のトラストに伴う独占資本の台頭への社会的批判が強まりつつあった。そうした時代状況を風刺した絵画に、U.J.ケプラーの“Next!”（風刺雑誌『バック』1904年）がある。巨大なタコに擬せられたスタンダード・オイル社が触手を伸ばして連邦議事堂や州庁舎を巻き込み、次はホワイトハウスにねらいを定めている画である。歴史の教師ならスタンダード・オイル社と1904年という証拠から、これが独占資本の横暴を風刺したものであることはすぐにわかるのだが、米国のある高校の歴史授業でこれを取り上げたところ、大半の生徒が原油流出による海洋汚染を風刺したものと解釈したという。筆者も一瞬驚いたが、まだ時代状況を十分に把握していない生徒からすればやむを得ないかもしれない。むしろ、持続可能性を考えるべき21世紀の市民にとっては評価すべきことかもしれない。それはともかく、風刺画といえども歴史の資料である以上、その読解には一定のリテラシーが必要なことを例証していよう。

J.D.ノークスはリテラシーの指導に関連して、フリーボディとルークの“4リソース・モデル”（Freebody,P.& Luke,A., *Literacies Programs*, 1990.）を政治的風刺画の分析・読解にも応用しようとする。そのモデルは以下の4段階からなる。

1. 文体の解読 Code Breaker → この構文・文法から何が読み取れるか？（文字や言葉の響き、手書きの場合は筆跡、語句の用法や文体等の外形や基本的特徴に着目する）
2. 意味の創出 Meaning Maker → このテキストからいかなる意味が引き出せる（創り出せる）か？
3. テキストの利用 Text User → テキストは何に利用できるか？
テキストの目的や想定される読者はいかなるものか？
4. テキスト批判 Text Critic → テキストは読者にどんな影響を与えるか？
私はどんな印象をもつか？

図1 フリーボディとルークによる一般的読解リテラシーの指導モデル

このモデルを踏まえ J.D.ノークスの提示した風刺画読解法が、下の図 2 である。

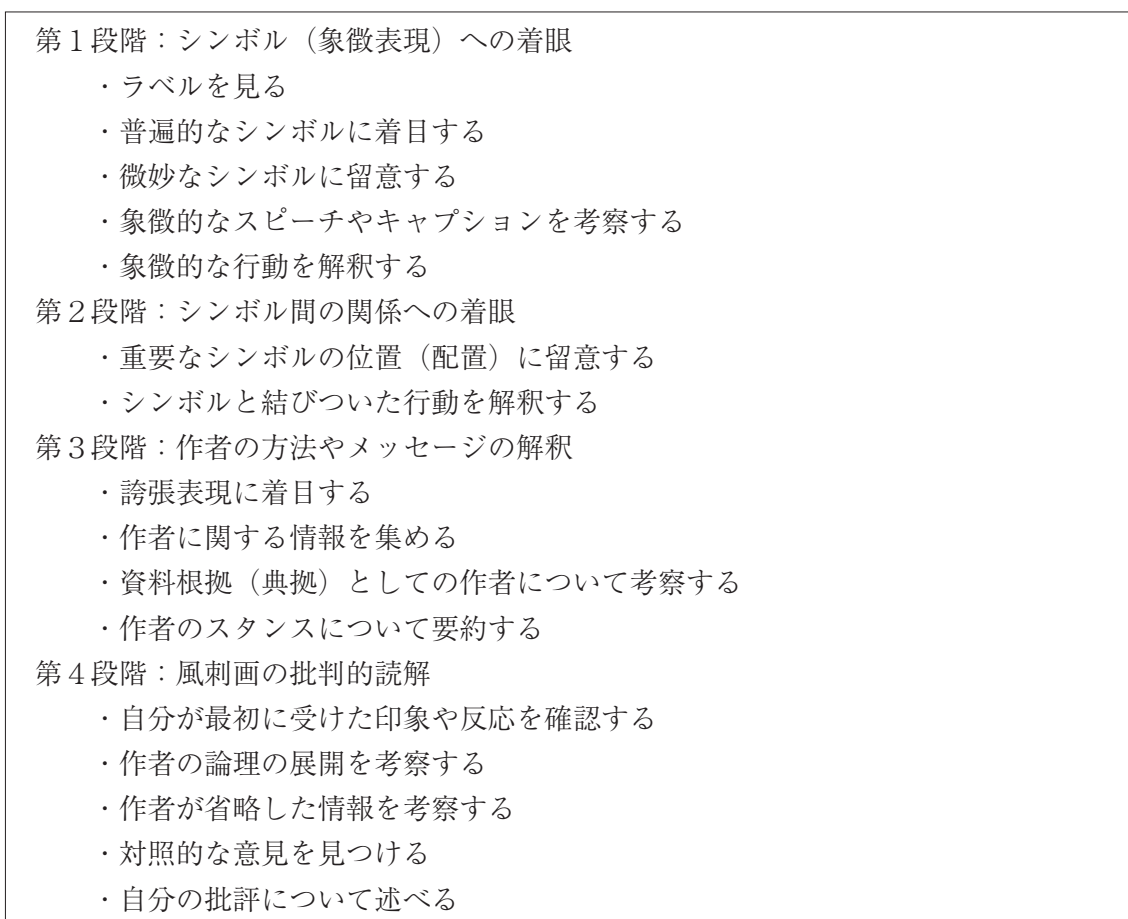


図 2 J.D.ノークスによる風刺画読解モデル

（4）複数のパースペクティブからなる資料読解を通した歴史の指導法

J.D.ノークスは、また立場の異なる複数のテキスト（資料）に対する認識論的スタンスの指導事例として、ハンセン先生（Mrs.Hansen）の「十字軍」（高校世界史）を挙げている。その概要を以下に紹介しよう。

○主題設定の趣旨

証拠に基づく歴史解釈の構築ないし擁護の実践的活動に十字軍は最も適している。

○主発問「十字軍の第一の動機は宗教的な要因によるものだったか？」（90分授業）

○教材：十字軍解釈における異なる立場の資料 8 点

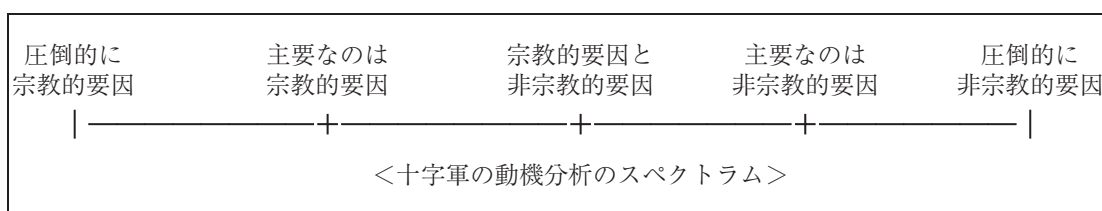
- キリスト教徒：クレルモン公会議での教皇ウルバヌス 2 世の演説（1095）
- ユダヤ教徒：十字軍のエルサレム占領を目撃したイブンアッラシールの証言（1099）
- イスラーム：リチャード 1 世の虐殺を目撃したサラディン軍側将兵の証言（1191）
- 歴史家 A：十字軍の動機について宗教的要因を重視
- 歴史家 B：十字軍の動機について世俗的要因の他、イスラーム側の混乱を重視

○指導展開

1. ミニ講義：十字軍に関する背景情報としての基本的知識の確認

2. 現代の2人の歴史家の主張を示した文書を提示
 - ・Mayer (2002) : 異教徒のくびきから聖地を解放するのが主要因
 - ・Finucane (2002) : 宗教的情熱, 東方の富への欲望, ムスリム側の抗争等の複合要因
3. 資料8点を配付し補足説明
 - ・一次資料と二次資料の違い
 - ・4つの立場(キリスト教徒, ユダヤ教徒, ムスリム, 現代)に着目
4. グループ毎に資料の分析・読解(以下の2種類の分析シートを活用)

資料	出所と文脈	宗教的動機の証拠	他の動機の証拠	他の文献から見た類似と差異
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				



5. 各グループの分析結果の発表とそれについての議論

(5) 授業に向けた目標(評価規準)の作成

第1部1章の図4では「社会科におけるリテラシーの階層性を捉える枠組み・仮説」を、新学習指導要領の資質・能力の三つの柱に即して提起した。これは、歴史のリテラシーを育成する授業の目標(評価規準)設定の枠組みとしても機能する。

そこで、新学習指導要領の「歴史的な見方・考え方」にはほぼ該当する「歴史の概念」として「エンパシー」に着目し、目標作成の事例を示そう。

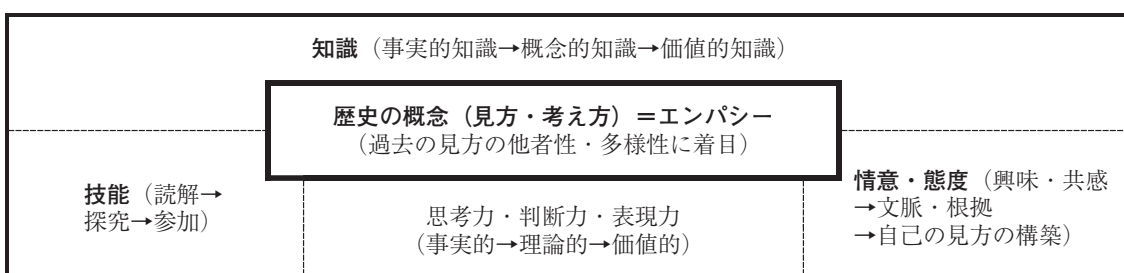


図3 歴史の概念と資質・能力の三つの柱との関係

① 中学校歴史的分野の事例：主題「土一揆と徳政」

要素 レベル	知識・技能	思考力・判断力・表現力	情意・態度
知っている	土一揆とは一味神水により成立した農民の団結であり、徳政を要求した。 ----- 資料から読み取る	○土一揆とは何か。 (一揆とは何か。土一揆の土とは何を指すか。農民は何のために一揆を結んだか。徳政とは何か。)	中世の一揆や徳政に対して素朴な興味や関心を示す。
わかる	室町時代の農民は徳政を仮死状態の土地に生命を蘇らせることと考え、耕作者が土地を取り戻すことを正当とみなした。 ----- 資料から推論し、仮説を検証する	○なぜ農民は徳政を要求し得たのか。 (なぜ農民が借金を負うようになったのか。農民は誰から何を担保に借金したのか。借金が返せない場合はどうなったか。当時の農民は土地や売買についてどう捉えていたのか。)	借金の帳消しを堂々と要求できた背景に現代と異なる何らかの価値観を推測し、当時の社会の文脈を明らかにする資料を読解・吟味している。
使える	中世にはいまだ土地所有権が確立しておらず、売買観念にも差があった。当時の一揆や社会を現代的価値観で評価できない。	○土一揆から見えてくる中世社会(村・土地・売買の観念等)の特徴をどう捉えればよいか。自分なりに判断して表現しよう。	土一揆と徳政を手がかりに、中世の現代と異なる価値やルールを自分なりに説明しようとしている。

② 高校世界史Bの事例：主題：「戦間期のヨーロッパーミュンヘン会談ー」

	知識・技能	思考力・判断力・表現力	情意・態度
知っている	1930年代の欧州の国際関係と英・独の国内情勢 ----- ・教科書の読解 ・年表の読解	教科書や資料を手がかりにミュンヘン会談の概要を記述(ミュンヘン会談とは何か。どんな結果を生んだか。)	ミュンヘン会談や英首相チェンバレンの決断への素朴な関心・疑問
わかる	民族自決、ヴェルサイユ体制、宥和政策の概念 ----- ・探究の問いを立てる ・仮説を立てる ・歴史資料の読解	チェンバレンの決断の意味を探究(なぜチェンバレンはヒトラーの要求を受容したか。) 宥和政策の概念によりチェンバレンや反対派の行為を説明	チェンバレンの決断の意味を時代の文脈に位置付けて理解しようとし、多様な資料を読解・吟味している
使える	第二次大戦後の国際紛争への米国の介入とその理由	チェンバレンの行為を評価(自分がその立場にいたらどう決断するか。その理由は。) 宥和政策の現代への影響を考察し、その是非を議論する	チェンバレンの宥和政策を歴史的に評価するとともに、現代の大国の外交との関連を考察しようとしている

前頁の①は中学校歴史的分野，②は高校の世界史B（新しい歴史総合や世界史探究でも実践可能）を対象とした目標作成の事例である。先に指摘したように，新学習指導要領の求めるコンピテンシーベースの授業づくりでは，何よりも目標としての資質・能力の確定と階層化・構造化が必要になる。だが，どんなに立派な構造図が出来上がっても，絵に描いた餅で終わっては空しいし，そうしたやり方では長続きしないだろう。その点で，筆者の提示した枠組みは，目標の構造化を通して深い学びを実現するための手立てをも示している。すなわち，「知っている」レベルから「わかる」レベルをへて「使える」レベルへと授業を展開することが，結果的に深い学びを生み，高度の資質・能力の育成につながってくるのである。それゆえ，この枠組みは歴史（社会科，地理歴史科・公民科）におけるカリキュラム（単元）開発のモデルとしても位置付けることができる。

<引用・参考文献>

1. Foster,S.J.& Yeager,E.A., 'The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding' , *International Journal of Social Education*, Vol.13, No.1, 1-7. 1998.
2. Mandell N. & Malone B., *Thinking Like a Historian: Rethinking History Instruction*, Wisconsin History Society Press, 2007.
3. National Council for The Social Studies, *The College, Career, and Civic Life (C3) Framework for Social Studies State Standards: Guidance for Enhancing the Rigor of K-12 Civics, Economics, Geography, and History*, 2013.
4. Nokes, Jeffery D., *Building Students' Historical Literacies*, Routledge,2013.
5. Taylor T. & Young, C., *Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*, Commonwealth of Australia, 2003.
6. Wineburg,S.,Martin,D.,Monte-Sano,Chauncey, *Reading Like a Historian:Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*, Teachers College Press,2011.
7. 子安増生，二宮克美編『心理学フロンティア』新曜社，2008年。
8. 森敏昭，秋田喜代美編『教育心理学キーワード』有斐閣，2006年。

（原田 智仁）

第2章 歴史のリテラシー育成の学習指導モデル（1）－中学校の場合－

1. はじめに

本章では、中学校社会科における歴史のリテラシー育成の学習指導モデルについての紹介と授業実践の報告を行う。リテラシーの定義や構造については第1部第1章で原田が論じているが、学習モデルの開発にあたっては、本研究会における議論の過程で原田より示されたリテラシーに関する次の定義を指針とした。

- ◆リテラシーとは、一定の主題について「見方・考え方、情意、技能」（方法知）を働かせて思考・判断・表現した結果、身に付けた知識理解（内容知）である。
- ◆リテラシーは、「見方・考え方」により既存の知識・技能を活用したり、情意に働きかけたりして思考・判断・表現を活性化させることで、一層高次の理解と技能の習得に導くものである。
- ◆歴史のリテラシーを育てる学習とは「真正の学習」であり、生徒が歴史家のように歴史を実践し“do”，構築する“make”ものである。

とりわけ、リテラシーを育てるためには、生徒が歴史家のように歴史を実践することが不可欠であり、歴史への学問的アプローチの技法を学習活動の中に効果的に組み込む必要があるという。その技法には様々あるが、本研究会では次のア～オが示された。アは歴史学習における大前提であり、すべての授業に通じるもので、各授業ではイ～オを意識して学習活動を工夫することにした。

- ア 複合的説明をめぐる探究として歴史をとらえる。
- イ 過去の説明を構築するための解釈と語りに焦点化する方法や手続きを導入する。
→「書く」「発表する」など
- ウ 問いかけ、議論を促し、一定の立場を支える証拠を活用させることで、歴史的な理由付けの方法と形態を身に付けさせる。
- エ 生徒の歴史知識を、学問や歴史家の仕事に必要な概念に焦点化する。
- オ 過去の人々の環境・思考・感情・行動などの「歴史性の感覚」を理解させる。

2. 授業計画と実践の概要

（1）単元の概要

本単元「争乱の時代から天下泰平の時代へ」は、大単元「近世の日本」の前半部にあたり、ヨーロッパ人来航の背景と日本に与えた影響について学ぶ「つながる世界」、信長と秀吉の天下統一事業による社会の変化について学ぶ「安土桃山時代の全国統一事業」、幕藩体制の確立と江戸時代初期の外交について学ぶ「江戸幕府の成立と対外関係」の3つの小単元で構成した。前単元の終末に、生徒が中世から近世への転換点（ターニングポイント）をいつと認識しているかを問う事前アンケートを行い（第0時）、結果を単元の「導入」に用いた。

第1時から第10時までを3つの小単元に分け、最終の第10時を中単元のまとめ（ふり返

り)として、2017年11月3日(金・祝)に開催された平成29年度和歌山大学教育学部附属中学校教育研究協議会で公開した。ただし、もともと「江戸幕府の成立と対外関係」を3時間で扱い、全11時間とする予定であったが、第8時を終えたところで台風による臨時休校があったため、江戸時代②③の内容を要点のみにしぼって第9時とし、第10時の研究授業を迎えることになった。なお、第10時の終わりには、中世から近世へのターニングポイントをいつと考えるか、またその理由を問う事後アンケートをとった。

中单元「争乱の時代から天下泰平の時代へ」		
第0時	イントロダクション～中世から近世への転換点はいつ?～	導入
第1時	世界①イスラム教の世界とキリスト教の世界	つな がる 世界
第2時	世界②つながれてゆく世界	
第3時	安土桃山時代①ヨーロッパ人の来航と信長／本能寺の変の真相は? イ：なぜ明智光秀が織田信長を攻撃したのかを考察し、自分の考えをまとめて書く。 ウ：これまでの歴史学研究で検討されてきた、本能寺の変の真相に関わるいくつかの論点と証拠をまとめた資料を、自分の考えの根拠として活用する。	安土桃山 時代の全 国統一事 業
第4時	安土桃山時代②信長から秀吉へ～信長と秀吉の紀州侵攻～	
第5時	安土桃山時代③秀吉の天下統一～戦国時代の濫妨狼藉と人さらい～ イ：資料(史料)から読み取った情報を班のメンバーに説明し、情報を統合して、秀吉がどのような社会をめざしたのかを話し合う。 ウ：資料「戦国時代の戦と戦場になった村」「村の武装と刀を持つ意味」「戦場での様子を書いた日記から分かること」「秀吉が天下統一の過程で出した命令と百姓の意識」を読みとり、情報を集める。 オ：戦争が起こる度に発生する濫妨狼藉と人さらい、自衛するために武装する村、平和な暮らしを保証してくれる者が領主だ、など、戦国時代の村人たちの意識を理解する。	
第6時	安土桃山時代④鉢植大名を実現したしくみは?／秀吉の朝鮮出兵	
第7時	安土桃山時代⑤安土桃山時代の文化 イ：安土桃山時代の文化および秀吉の朝鮮出兵に関わることがらについて、マッピングを用いてまとめる。	
第8時	江戸時代①全国支配のしくみ	江戸幕府 の成立と 対外関係
第9時	江戸時代②禁教と貿易統制／江戸時代の対外関係 江戸時代③江戸時代の身分制度(本来は第10時として扱う)	
第10時	中世から近世への転換をとらえよう イ：中世から近世への変化の中で、最も重要な変化は何かについて班で議論し、自分が考える時代の転換の要点をまとめる。 エ：振り返りシートをもとに、中世から近世へと社会が変わった点と変わっていない点は何かを考察する。	まとめ

(2) 単元開発の実際① ～新学習指導要領の内容をおさえる～

単元を開発するにあたって、まず平成29年3月に公示された「中学校学習指導要領第2章各教科第2節社会」の該当部分を参照した。「2内容 B近世までの日本とアジア

(3)近世の日本」には、「ヨーロッパ人来航の影響を受けて、織田・豊臣による統一事業とその時期に近世社会の基礎がつくられた」「江戸幕府が成立し、幕府と藩による支配が確立した」ことが内容知として示されている。方法知としては「事象を相互に関連付けるなどして、近世社会の変化の様子を多面的・多角的に考察し、表現する」「近世の日本を大観して、時代の特色を多面的・多角的に考察し、表現する」ことが示されている。

また、平成29年6月に公示された「中学校学習指導要領解説 社会編」では、「3内容の取り扱い (3)内容Bについて」に関して、「(前略)『統一政権の諸政策の目的』などに着目して課題(問い)を設定し、中世社会から近世社会への変化が生み出され、日本の政治や文化に与えた影響などを考察できるようにすることなどが考えられる。これらの考察の結果を表現する活動などを工夫して、『近世社会の基礎がつくられたこと』を理解することができるという、この事項のねらいを実現することが大切である。」(傍線部は筆者による)との解説が付されている。

さらに「社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせて、その課題について、多面的・多角的に考察、表現できるようにすることが大切」であり、「大観して、時代の特色を多面的・多角的に考察し、表現することとは、(中略)各時代の特色を大きく捉え、政治の展開、産業の発達、社会の様子、文化の特色など他の時代との共通点や相違点に着目して、学習した内容を比較したり関連付けたりするなどして、その結果を言葉や図などで表したり、互いに意見交換したりする活動」であると学習活動の具体例が示されている。ここに示された「社会的事象の歴史的な見方・考え方」については、「社会的事象を、時期、推移などに着目して捉え、類似や差違などを明確にし、事象同士を因果関係などで関連付けること」と定義され、考察、構想する際の「視点や方法(考え方)」とされている。そして、「社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせる」ということは、「時代の転換の様子や各時代の特色を考察したり、歴史に見られる諸課題について複数の立場や意見を踏まえて選択・判断したりする」ということであり、また、それを用いることによって生徒が獲得する知識の概念化を促し、理解を一層深めたり、課題を主体的に解決しようとする態度などにも作用したりする」と述べられている。

このように、学習内容に加えて、どのように学ぶかを具体的に示したことが新学習指導要領の特徴である。これらは、中央教育審議会における社会科、地理歴史科、公民科ワーキンググループで出された「追究の視点や方法の例」をふまえたもので、右のような内容が提言されている。これらを参考に、本単元のねらいを「中世から近世へと社会の何が変化し、何が変わっていないのか(変化と継続性)」という歴史の見方・考え方を働かせて、時代の転換をとらえることができるようになる。」と定めた。

- 年代の基本に関わる視点
時期、年代、時代区分 など
- 諸事象の推移や変化に関わる視点
変化、発展、時代の転換 など
- 諸事象の特色に関わる視点
相違、共通性、時代の特色 など
- 諸事象の関連に関わる視点
背景、原因、結果、影響 など

(3) 単元開発の実際② ～歴史学研究成果をふまえる～

生徒が歴史家のように歴史を実践する授業とするには、まず歴史学研究成果をふまえたうえで、生徒が理解できるレベルに学習内容をアレンジする必要がある。そこでまず、日本中世史を専門とする海津一郎教授（和歌山大学教育学部）に基本的な史料や参考文献の紹介を依頼し、教材研究を行った。

海津教授とは、これまで9年間に渡って和歌山をフィールドとする「歴史探訪フィールドワーク」づくりを共同研究してきた。その成果の1つに「秀吉の太田城水攻めのフィールドワーク」がある。「秀吉の太田城水攻め」とは、1585年3月から4月にかけて、日本で最後まで天下人の支配に抵抗した紀州惣国に対して行われたものである。太田城落城後、紀州惣国の中心勢力であった雑賀衆・根来衆は武装解除され、農業に専念することを約束して降伏が認められた。この時に秀吉が出した命令が「原刀狩令」と呼ばれるもので、全国に「刀狩令」を発する3年前であったことから、日本で初めて出された「刀狩令」とされている。

フィールドワークとタイアップして行ってきたこれまでの授業は、「中世から近世への転換について和歌山を題材に教える」ことがコンセプトであったので、今回はこれまでの実践をもとにしながらも、「生徒が歴史家のように歴史を実践する」ことをめざして授業の根本からリメイクをはかった。そのポイントは次の3点である。

- ① 「中世から近世への転換」をとらえる視点として「権力」という概念に着目し、「分裂（地域自治）から天下統一へ」「武装独立から、武器を持たない百姓の国へ」「神仏の時代から天下人の時代へ」「強大な幕府権力の確立」に焦点化する。
- ② 「中世から近世への転換」の具体を資料から読み取った情報をもとに考察する学習課題を設定する。ただし、資料にはできる限り当時の社会の実相をとらえられる「史料」を入れ込む。
- ③ 単元の終末では、各授業で学んできたことを大観し、「中世から近世への転換」において何が重要であったかを「変化と継続性」という見方・考え方をを用いて考え、議論する振り返りの授業を行う。その際の思考の補助や学習内容の確かなおさえとして、振り返りシートを作成し活用させる。

(4) 授業の実際

第0時 インTRODクシヨン ～中世から近世への転換点(ターニングポイント)はいつ?～

「これから中世から近世へと社会が大きく変わる時代の勉強をしていくが、次のア～チのできごとのうち、時代の転換点となるできごとはどれか1つ選び、その理由を書いてもらいたい」と事前アンケートを実施した。次頁の表はその結果をまとめたものである。

学年全体で選んだ人数の多いできごとを古い順に見ていくと、まず「ヨーロッパから新しく伝わった鉄砲やキリスト教が社会を変えたから」とする生徒が合わせて31名、「信長が室町幕府を滅ぼしたから」とする生徒が23名、「信長の死が時代を変えたから」が8名、「秀吉が全国を統一したから」が20名、「家康が関ヶ原の戦いで勝利し、江戸幕府を開いたから」が合わせて16名、「家康が豊臣氏を滅ぼしたから」が8名であった。このように「幕府が滅んだ(始まった)」「戦いに勝利した」「天下を統一した」などのできごとを選んだ生徒がほとんどで、太閤検地や刀狩などの天下統一事業に関わる諸政策を選び、そ

れによって社会の在り方が変化したという選択をした生徒はわずかに2～3名であった。おそらく小学校で人物学習を中心に勉強してきた生徒たちにとって、歴史上の有名人が行った象徴的なできごとが社会を変えたというイメージが強く、具体的な政策によって社会が変わっていったことがほとんど認識されていないのであろう。

アンケート結果については、第1時の初めに「社会科通信」にまとめ、学習前の状況を学年全体で共有した。

	西暦	できごと	A	B	C	D	学年
ア	1543	種子島に鉄砲が伝来する。	4	3	5	4	1 6
イ	1549	フランシスコ＝ザビエルがキリスト教を伝える。	6	3	4	2	1 5
ウ	1560	信長が、桶狭間の戦いで今川義元を破る。	1	3	0	1	5
エ	1573	信長が、室町幕府を滅ぼす。	6	6	5	6	2 3
オ	1575	信長が、長篠の戦いで武田勝頼を破る。	0	1	0	0	1
カ	1576	信長が安土城を築き（完成1579）、城下で楽市楽座（1577）。	1	0	2	1	4
キ	1582	明智光秀に攻められ、本能寺の変で信長が没す。	3	0	2	3	8
ク	1582	秀吉が、山崎の戦いで明智光秀を破る。	0	1	2	0	3
ケ	1582	秀吉が、支配下におさめた地域で太閤検地を行う。（～1598）	0	1	0	1	2
コ	1583	秀吉が、大阪城を築く。（城の完成は1588）	1	1	0	0	2
サ	1585	秀吉が、関白となる。	0	0	0	0	0
シ	1588	秀吉が、刀狩令を出す。	0	0	0	0	0
ス	1590	秀吉が、全国統一を果たす。	5	5	5	5	2 0
セ	1592	秀吉が、朝鮮に出兵する。（1598までに2回）	0	2	0	2	4
ソ	1600	家康が、関ヶ原の戦いで石田三成を破る。	5	3	5	2	1 5
タ	1603	家康が、征夷大將軍に任命される。（江戸幕府の始まり）	0	0	1	0	1
チ	1615	家康が、大阪の陣で豊臣氏を滅ぼす。	0	4	3	1	8

※A, B, C, Dは第2学年の4クラスを示す。

第3時 安土桃山時代①ヨーロッパ人の来航と信長／本能寺の変の真相は？

本時で扱う織田信長は戦国大名の中で絶大な人気を誇る人物であるが、多くの生徒にとっての信長は歴史小説やマンガ、アニメ、ゲームの世界でのイメージが強く、往々にして歴史学研究成果をふまえた実像から大きくかけ離れていることが問題である。先に紹介した事前アンケートでこれから知りたいことをフリーで書かせたところ、生徒の関心が最も高かったのはやはり「信長」についてで、特に「本能寺の変の真相を知りたい」という生徒が多かった。


さて、本実践を行った学年は、第2学年の4月から筆者が授業を担当することになった学年である。授業を受け持つようになってから生徒たちにヒアリングした限り、筆者が担当するまでの歴史の授業で「歴史家のように歴史を実践する」経験はほとんどなかったようである。そこでこの第3時では、「本能寺の変の真相」を題材に生徒が複数の資料を読み、自分の解釈をどの程度論述できるのかを探ってみることにした。

A-1 怨恨説

信長に人前で辱められたことに恨みを抱いた光秀が、毛利軍と戦っている秀吉の援軍に行けと命じられたことに腹を立て、とっさの思いつきで信長を襲った。


人形浄瑠璃「絵本太功記」
安土城を訪れた徳川家康をもてなす役を命じられた光秀。宴の準備がなっていないと信長に叱りつけられたうえに、信長の寵臣・森蘭丸に鉄扇で額を殴られる。

宣教師ルイス・フロイスの記録
信長と光秀の相容れない性格の違いや、安土城で信長が光秀を「足蹴にした」ことが記されている。



A-2 野望説

怨恨説はいずれも後世の人の作り事（フィクション）である。光秀は信長に代わって天下人になりたいという野望を持っていた。




B-1 黒幕は朝廷

権力がおとろえ、経済的にも困っていた朝廷。朝廷を援助するかわりに、朝廷の後ろ盾を利用して勢力を拡大していった信長。

信長が朝廷に要求
「将軍、太政大臣、関白のうちいずれかに任命してもらいたい」

朝廷との間に対立関係
危機感をもった朝廷関係者が信長を打倒する計画に参画し、光秀らを背後から操っていた。



正親町天皇

B-2 黒幕は反信長同盟

信長の死によって利害関係をもつ人物が光秀の裏側で協力していた。当時の状況から、その可能性があると考えられる人物は…



毛利輝元 上杉景勝 長宗我部元親 足利義昭 本願寺顕如

まず初めに、「明智光秀がなぜ本能寺を急襲し、信長を討ったのか」について、【藤田2003】をもとにこれまでの歴史学研究における学説を紹介した。光秀の個人的動機による「A-1 怨恨説」「A-2 野望説」については、宣教師ルイス・フロイスの記録が証拠に挙げられるものの、江戸時代の人形浄瑠璃「絵本太功記」で描かれたイメージが後世のフィクションのもとになっており、多くの日本人がもつ信長像となっている。それに対し、背後から光秀に指示を出す黒幕あるいは協力者があったとする「B-1 朝廷黒幕説」「B-2 反信長同盟黒幕説」がこれまでの歴史学研究において議論されてきた。

授業では、まず生徒が持っている資料集にある信長の事績をまとめた年表に目を通した後、【藤田2003】の説明を要約した資料1～16をスライドで示して補足説明を行った。生徒にはハンドアウトを配布し、必要な情報を適宜メモさせるようにした。そして授業の最後に、自分が支持する説もしくは自説を書き、資料1～16を使ってその根拠づけを行うよう指示した。

資料1 信長の尾張統一




1552年、父・信秀（尾張守護代の奉行）が病死し、信長が家督を継いだ（18歳）。

1553年、尾張守護が守護代と対立して殺される。

1554年、信長は守護代を攻めて滅ぼした。

1559年、尾張を統一した（25歳）。

資料2 室町幕府第15代将軍・足利義昭



1537年、12代将軍の次男として誕生。

奈良の興福寺一乗院に入り、僧侶「覚慶」として修行する。一乗院の門跡となり、興福寺の有力者となる道を着実に歩んでいた…。

足利義昭 1565年、兄・義輝（13代将軍）が家臣に殺害され、覚慶は還俗して義昭と名乗る。

京都へ戻り正式に将軍となるために、上杉謙信、武田信玄、北条氏康、毛利元就ら、当時の有力大名に協力を求めた。



資料3 信長の成長

1560年、今川義元の侵襲→桶狭間の戦いで倒す。

1562年、今川氏から独立した徳川家康と同盟。（尾張の東側、三河は徳川氏が防備）

1567年、隣国、美濃の斎藤氏の重臣に謀反をおこさせ、稲葉山城を陥落させる。居城を尾張から稲葉山城へ移し、中国の故事によって地名を「岐阜」と改めた。

現在の岐阜城

今川義元


天下布武

資料4 2人の主人に仕える明智光秀

京都の文化人と交流する教養人
足利義昭の側近
→信長に協力を依頼

1568年、信長と義昭が入京
→義昭、15代将軍に任命される。

光秀、信長から奉行に任じられ、都の行政を任される。



明智光秀

資料5 対立する義昭と信長

1570年、信長は義昭に五力条からなる書状を承認させる。

- 第4条：重要な政治的軍事的事項は、義昭に代わって信長がすべて執行する。
- 第5条：平和を実現するために、朝廷に対してぬかりがあってはならない。

幕府の政治を動かすのは信長であり、義昭ではないと明言。信長と義昭の政治的地位が逆転し、対立が生まれた。

資料6 反信長包囲網 武田氏への圧力

第一次信長包囲網 (1570年代前半)

最大の強敵・上杉謙吉 1973年に病死！ Lucky

狩野永徳筆「洛中洛外図屏風」 信長からの豪華な贈り物

資料7 将軍の「御謀反」

1573年、義昭は槇島城（京都府宇治市）に立てこもり、信長に反旗をひるがえす。

天皇の権威を背景に幕府の実権をにぎっていた信長→義昭の「謀反」

1573年、義昭追放＝室町幕府滅亡

河内（大阪府）の三好氏→紀伊由良興国寺→毛利氏の保護 旧臣を集め、室町幕府再興をめざして義昭は活動を続けた！

資料8 もう一つの強敵 石山本願寺



肥前国で再起をうかがっていた



一向宗（浄土真宗）の総本山 石山本願寺（現在の大阪城の場所に存在）中世日本最大の宗教勢力、政治的にも軍事的にも強大な力を誇った。第11代門主・顕如が全国各地の門徒に、信長に対する一揆を呼びかけた。信長と本願寺は、1570～1580年の石山戦争を戦った。

資料9 長島一向一揆

- 1570年、信濃（異母弟）の城が落とされ、信濃は自刃。
- 鎮圧に向かった徳川家康が重傷、徳川家康が討死する惨敗を喫した。

- 1574年、兵糧攻めにより一揆勢に多数の餓死者。降伏した一揆勢を鉄砲で撃ち殺し、籠城した男女2万人を焼殺した。刃向かう者は皆殺し



資料10 本願寺&義昭を支援した毛利氏



- 強力な毛利水軍
- 瀬戸内の海路を支配下
- 船で兵糧を運び入れ
- 瀬田水軍を撃破

毛利・村上高松城 VS 徳川・真鍋海賊 合戦図



本願寺の変の時、秀吉軍と備中高松城（岡山県）をめぐって戦闘中だった。

資料11 この人たちにも疑いが…

「本能寺の変」時点の織田政権の版図と諸将



資料12 信長に仕えて13年

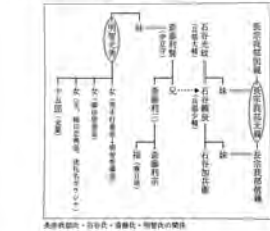
1571年、光秀は比叡山焼き討ちに参加 恩賞 近江国滋賀郡の所領&近江坂本城

※坂本は京都の東を守る要衝の地 →信長からのあつい信頼 1579年、丹波（京都府中部）を平定 →丹波一國も所領として与えられる。

丹波（京都府北部）、大和郡山（奈良県）、伊丹（兵庫県）、茨木（大阪府北部）、高槻（大阪府北部）を支配する大名を配下に持つ重臣になった。



資料13 外交官としての光秀



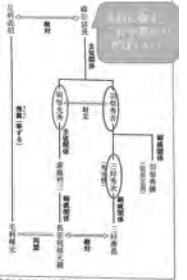
資料14 信長、四国政策を転換

「本願寺に帰城」の決意はあきらめ、石原をめぐって争い続ける。

「あちがらう！ 備田とは別なだ、毛利と同盟を結ぼう。」

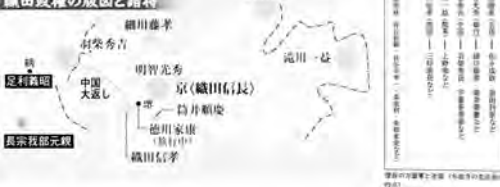
「備田めがけ準備をせよ！ 城が攻撃されたら。」

「そんな、話をとりまとめたのに…」



資料15 鉢植え大名

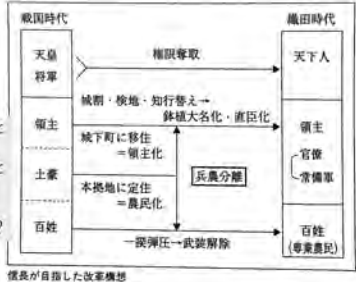
「本能寺の変」時点の織田政権の版図と諸将



資料16

信長がめざしていたものは？

社会を大きく変えようとしていた信長。信長を亡き者にしようと考えたのは誰だったの？ 本能寺の変の真相は？



家に帰って自分で調べることも可とし、ワークシートは翌日に回収した。2年生140名のうち、欠席者を除いて集めたワークシートで自分の見解をまとめられていたのは106名であった。A光秀の単独犯行説「A-1 怨恨説」「A-2 野望説」は、多くの日本人が持つ本能寺の変のイメージであるが、小説や物語を通して流布してきたフィクションであることを説明したにも関わらず、45人(42.5%)の生徒がこれを支持していた。根拠の説明を見ると、「小説や物語がフィクションであることを考慮していない」「自分で調べてはいるが、一般的な歴史ファン向けの文献の記述に依拠している」「戦国時代の人には誰もが天下統一の野望を持っているというイメージだけで語っている」などの課題が見られた。このことからAを選んだ生徒は、歴史的な理由付けの方法と形態を理解しておらず、資料を用いて論理的に説明する力が不十分であると考えられる。

< A - 1 > 怨恨説 (31人)

- ◆ たくさんの書物に記録が残っていて、本当の事じゃないとそんなにたくさん記録は残らないと思うので、この説が1番筋が通った説だと思ったからです。朝廷は権力がなくなってきているのに天下統一を目の前にした権力のある織田を殺せるとは思えないので、私はA-1が本能寺の変の真相だと思います。
- ◆ (前略)他にも調べてみると、明智は策略をめぐらすのが得意で、信長を倒すチャンスをひそかにねらっていたかもしれないと書いている本がありました。そして、明智の性格は「裏切りや秘密の会合を好む」と書いていたので、信長への恨みをきっかけに、虎視眈々と信長を倒すことをねらっていたのだと思いました。

< A - 2 > 野望説 (14人)

- ◆ 戦国時代の人には、多分だれもが天下統一したいと思っていたと思うから。良い家臣を演じていて、本当は天下統一しようとねらっていた。
- ◆ 私が考える本能寺の変の真相は、だれがやってもおかしくないけど、明智光秀の野望説だと思います。理由は足蹴にしたとか、背後から操っていたとかいうのより、信長に代わって天下人になりたいという野望の方が殺してしまいやすいと思ったからです。

< B - 1 > 朝廷黒幕説 (14人)

- ◆ 朝廷が後ろで操っていて、光秀が単独のように見せておけば、邪魔な信長を朝廷にダメージがなく殺せるのでそうだと思う。また信長は朝廷との関係が悪かったということも考えると、光秀単独ですることよりも、一番筋が通っていると思う。
- ◆ 明智光秀は比叡山での大きな恩賞をもらったり、外交官としてもできる男だったので、よほどのバカではない限り、自ら織田を襲うとは考えられない。なので、信長に悪いイメージを持っている朝廷が後ろにいて、光秀を後戻りできないようにしていたと考えられる。
- ◆ 信長の権力が強まると同時に、権力がおとろえていった朝廷。危機感を持った朝廷は、反感を抱いていた光秀の心を利用し、信長討ちを命じた。しかしそれは他の大名には知られず、朝廷は大喜び。そこに秀吉が光秀を殺したから、この件はただの光秀だけの謀反ということで広まった。

< B - 2 > 反信長同盟黒幕説 (31人)

- ◆ 毛利氏はのちに長宗我部氏と同盟を結ぶから。根拠⇒資料5より、信長が義昭に5カ条からなる書状を承認させる(信長有利/対立が生まれる)。資料6より、義昭は反旗をひるがえす(子を信長にとられ、おさえつけられる)、資料7・9より、義昭は信長包囲網をつくったが、武田氏の死によって信長は救われる。京都を追われた義昭は、信長への蜂起を呼びかけるため、大坂本願寺と手を結んだ。反信長同盟の勢力を強め、信長を倒そうとした。
- ◆ B-2のA~オの人物は信長と対立していて、資料5や6, 8, 11, 12の信長の行動から、信長に不満を持っていたことが分かるから。また資料8からA~オの人物以外の宗教団体なども信長にうらみをもっていると考えたから。そして、信長が大きな力を持っていたことから、A~オ

の人物が同盟し、信長に対抗できるまで勢力を高めたと考えたから。また、信長の家来である光秀が「反信長同盟」に入ったのは、信長の情報を伝えるためだと思ったから。

◆義昭は反信長側の武将達にかくまってもらい、室町幕府再興をめざし活動し続けていた。そこから考えると、京都を追放されても足利義昭はまだあきらめていなかった。他にも信長のやり方が気に入らない人もいたので、反信長同盟と手を組み信長を殺そうと考えた。そして、色々証拠もあった明智に罪をなすりつけて殺した。

◆長宗我部氏は信長と協力関係だったが、四国への支配政策を変更したため、それに反発し、毛利氏と同盟を結んだ。光秀は長宗我部氏と姻戚関係を結んでいたため、立場的に長宗我部氏の方へついて、光秀が信長を追いつめたのだと思います。

<その他> (16人)

信長の海外侵略を止めるため説／光秀の正義感説／信長生存説／秀吉説／家康説
／宇宙人説 など

B-2 「反信長同盟」可能性のある人物は「足利義昭」

元々、信長は義昭にまつい信頼を置いていた。⇒ 1573年 義昭を放逐＝室町幕府崩壊

しかし...? 義昭の復讐は信長側の武将達にかくまってもらい、室町幕府再興をめざし活動し続けていた。

信長の勢力が上り過ぎて義昭に圧力がかかる香然を察知して、重臣の政治的専横は義昭に譲り、信長が可憐である。

義昭 → (信長)

凶義昭 → 逃散 → 凶信長

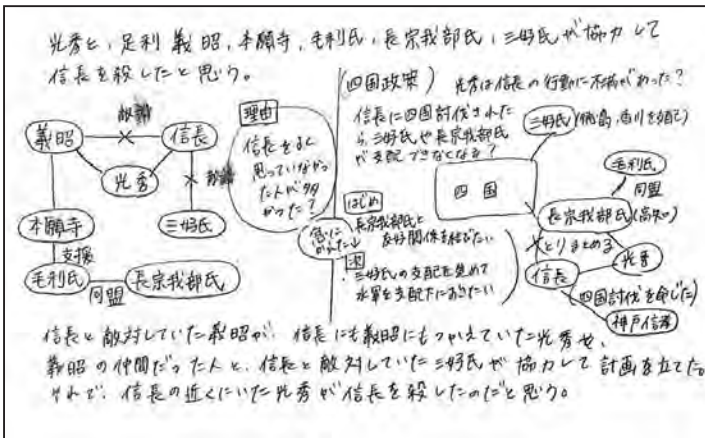
信長 → 義昭

義昭は、15代将軍に就いたのに... 母、ついに... 1573年義昭は信長に兵を渡すことが出来ず、下皇の権威を信長に奪取の果敢を遂げる。信長 → 義昭の謀反?

① 元々2人は仲良かった
② しかし、信長が身勝手な行動を繰り返す
③ そしてついに、朝廷復讐の果敢を信長に奪取
④ その義昭は逃散して、室町幕府は滅びた
⑤ しかし義昭は時を待たずに復讐した
⑥ 他にも信長のやり方が気に入らない人もいた
⑦ 反信長同盟と手を組み信長を殺そうと考えた
⑧ そして色々証拠があった明智に罪をなすりつけて殺す。

と考えました。

「B-1 朝廷黒幕説」「B-2 反信長同盟黒幕説」を支持した生徒も計45人 (42.5%) であった。朝廷と信長の関係についての情報が乏しかったため、「B-1 朝廷黒幕説」を選んだ生徒の説明は印象的にまとめられている感があるものの、資料から得た情報をもとに自分なりの推理をはたらかせて論じている。また「B-2 反信長同盟黒幕説」では、内容の理解に誤りが若干見られるにしても、資料の情報を引用して説明したり、左に示したように各資料から読み取った情報を関係図に表したりするなど、論理的な論述が見られた。



いては、自分が読んだマンガのストーリーを紹介したり、資料に依拠せず空想で自説を述べたりしたものが多かった。

そこで次時までには、上に紹介した各論述を社会科通信にまとめ、歴史的な理由付けの方法と形態について、今回の論述で良かった点と課題点を講評した。また、「四国攻め回避」をうかがわせる書状が見つかった<1>や、光秀が「室町幕府再興」をめざしていた可能性をうかがわせる史料の発見を伝える<2>のニュースを紹介し、新史料発見によって歴史の定説が覆される可能性についても説明した。特に<2>のニュースは、【藤田2003】の著者である藤田達生教授（三重大学）によって、本能寺の変直後に光秀が雑賀衆の有力者の1人、土橋重治に宛てた書状の原本が発見されたものである。第4時で扱う信長の紀州攻めと秀吉の紀州攻めの際の和歌山の状況に関わる、タイムリーなニュースであった。

<1>本能寺の変、明智光秀は「四国攻め回避」で決起か 直前の書状見つかる

(2014年6月23日MSN産経ニュース)

<2>光秀の狙いは室町幕府再興か「本能寺の変」10日後の書状原本発見

(2017年9月12日／産経新聞)

第4時 安土桃山時代②信長から秀吉へ ～信長と秀吉の紀州侵攻～

第4時では「戦国時代の和歌山には、有名な戦国大名がないのはなぜだろう?」「紀伊国はなぜ統一されていないのだろう?」という問いで、地図「戦国時代(16世紀)の和歌山」(和歌山県立博物館Webサイトより)から戦国時代の和歌山の様子を読み取らせ、意見を発表させた。

その要因は、①守護・畠山氏の力が弱かったこと、②高野山、根来寺、粉河寺、熊野三山など、強大な宗教権力が存在したこと、③湯河氏、玉置氏、隅田党など中世以来の武士団(土豪)が各地に存在していたこと、④和歌山平野を支配していた雑賀衆は、瀬戸内の海賊ともつながりのある海民であり、強力な鉄砲衆をもった勢力で、雑賀衆が紀州惣国を形成し、自治支配を行っていたこと、が挙げられる。

在地有力者が武装独立して自治を行っていること、強大な宗教権力が存在していることにより、権力が分散している状態はまさに中世社会の特色である。この地域教材を活用して中世社会の特色をおさえた後で、信長の紀州侵攻について和歌山市内の遺跡をスライドで紹介し、和歌山大学フィールドミュージアム・ビデオライブラリ「秀吉の太田城水攻め 中世の自治から近世の平和へ」(2009年)を視聴させた。

第5時 安土桃山時代③秀吉の天下統一 ～戦国時代の濫妨狼藉と人さらい～

この授業は、過去の人々の環境・思考・感情・行動などの「歴史性の感覚」を理解させることをめざし、戦国時代の実態にせまる史料読解にこだわった1時間である。藤木久志氏の研究に基づいて作成した資料A～Dを配布し、ジグソー学習により、<ア>秀吉はどのような国をめざしたのか? <イ>社会はどう変わったのか? について話し合わせた。以下に紹介する資料は、紙数の都合でルビと図版を省略したものである。

資料A 戦国時代の戦と戦場になった村 【藤木2005a】

(1) 戦国時代の大名の軍隊

かりに100人の兵士がいても、騎馬姿の武士はせいぜい10人足らずであった。残りの90人余りは次の3種類の人々から成っていた。

- ①その武士に奉公して、主人とともに戦う「侍」
- ②「侍」の下で、主人をたすけて馬を引き、槍を持つ「下人」
- ③村々から駆り出されて物を運ぶ「百姓」

武士と①が戦闘要員で、②や③は荷物運びや戦をするための補助要員であった。騎馬姿の武士を「武将」とすれば、これら①～③の者は「雑兵」と呼ばれる存在であった。

(2) 濫妨狼藉をはたらいた雑兵たち 図「大坂夏の陣図屏風」(大阪城天守閣蔵)

凶作と饑饉のあいついだ戦国時代、懸命に耕しても食えない人々は、傭兵(やとわれた兵士)になって戦場へ行き、わずかな食物や家財や男女を奪い、そのささやかな稼ぎで何とか冬を生き抜いていた。秋に収穫した食糧が尽き、飢えに見舞われる冬から夏にかけての季節は、雑兵たちにとって貴重な稼ぎ時でもあった。戦場には、村にいても食えない次男坊や三男坊、ゴロツキや悪党、山賊・海賊や商業をなりわいとしている人も集まってきていた。戦場で行われた濫妨狼藉(略奪や暴行)は「食うための戦争」であったとも言える。領国の民を飢えさせないために、戦国大名たちは軍事行動を冬から春先にかけて行い、農作業が忙しい春から秋にかけての時期はできるだけ避けていた。

(3) 戦場の村

濫妨狼藉にさらされた戦場では、村も町も自らの力で生命や財産を守るしかなかった。その第一は、武装して自衛することである。また、戦場から逃げる敗残の落人と見れば、村をあげて襲いかかって略奪をし、討ち取って褒美をもらおうとすることもあった。

他の大名の軍に攻め込まれた場合には、領主や大名の城に逃げ込んで籠城し、城から遠い村々では、勝手を知った近くの山に山小屋や山城を築き、そこに逃げ込むこともあった。あるいは、不運にも両軍の境目に位置する村では、両軍に年貢を半分ずつ払って中立を確保したり、敵軍に大金を払って、村の安全を買ったりしていた。

◆中世の村はなぜ武装する必要があったのだろうか？

資料B 村の武装と刀を持つ意味 【藤木2005b】

(1) 生産と生活に不可欠の道具

中世の村には、多くの鹿・猪・猿・熊などの動物が生息していた。山村の農民たちは、しばしば領主に農作物の獣害を申し立て、年貢の減額を要求していた。村では鳥獣を狩猟するため、農作物を食い荒らす害獣を駆除するために弓矢や鉄砲を使用していた。

(2) 村の治安維持

中世後期の社会では、盗み・放火・殺人は3つの重罪とされ、村の責任でこれらに対処することになっていた。村人たちは常に武器を備えて、犯人の逮捕・処刑に協力する必要がある。現行犯をその場で殺しても殺人罪には問われなかった。

(3) 村の縄張りの確保

中世の社会では、山・野原・川・海の利用をめぐって、隣り合う村同士で縄張り争いが頻繁に起きていた。例えば、他の村の者が領域を越えて自分の村の山で木を切っていたとする。そこに、大勢の村人が武器を持って現場に押し寄せ、相手方を実力で排除したり、侵害された報復のために相手の村に侵入したりすることがあった。そうした

紛争の現場で誤って人を殺しても、殺人罪には問われない慣習であった。中世において「山・野原・川・海は、村々の自力（武装と闘争）によって常に確保できている限り自分の村のものである」という原則であった。

(4) 刀を持つ意味は？

宣教師ロドリゲス『日本教会史』より

「幼年時代の終わる一定の年齢に達すると、この紐をとり、すでに長剣を帯びる成人した男子であるしるしとしてふつうの帯をしめる」←帯解の儀式（刀をつける準備）

「13歳か15歳まで少年期が続いて、青年期に入る。この年齢に達すると、習慣として、子供の名前を変えて大人の名前をつけ、長剣と短剣を差し、頭髪を少し切る」

⇒成人の祝いは①名前を変える＝烏帽子名、②前髪を剃る＝もと烏帽子着、③刀と脇差を帯びる＝帯刀の3点セットで成り立っていた。

⇒中世においては、武士から村の百姓にいたるまで、男子はみな刀を持っていた。帯刀することが成人のシンボルであった。

◆中世までは武士以外の人も刀や鉄砲などの武器を持っていたのはなぜだろう？

資料C 戦場での様子を書いた日記から分かること 【藤木2005a】

(1) 『北郷時久日記』

※北郷時久（1530～96）：日向国（宮崎県）都之城に所領をもつ戦国武将。島津氏と手を結び、肝付氏や伊東氏と戦った。

打取廿八人、取人四十人、具足七百取る（永禄8年5月＝1565）

舟いくさ、伊東衆廿九人打取、生捕九人、切捨以上六十三人、舟五艘取る

（永禄9年4月＝1566）

くび百七つ、その内生取一人、大将五人、切りすて、以上百七十八人

（永禄12年5月＝1569）

村の分はことごとく御破り候、馬・人多く取られ候（元亀3年4月＝1572）

六十人打死、肝付の人を取ること四百人余り（天正2年正月＝1574）

【用語解説】

打取＝討ち取り（首を取った場合） 取人＝生け捕った人 生捕＝生取

具足＝甲冑や鎧のこと。頭胴手足各部を守る装備が「具足（十分に備わっている）」

という意味。 切捨＝切りすて（首を取らず、切り捨てた場合）

候＝～です、～ました 打死＝討ち死に

(2) 『八代日記』：南肥後（熊本県南部）の小大名・相良氏について書いた年代記

敵千余人打取り、いけ取り惣じて二千人に及ぶ（天文9年3月＝1540）

打取り五人、生取り五十三人、牛馬卅疋（弘治2年11月＝1556）

菱刈より伏草候て、二人打ち、二人取り候（弘治3年11月＝1557）

伏草候て、海にすなどりに出候者、三人打取り、八人いけ取る（永禄2年9月＝1559）

小野の者、薪（取り）候を、七人取り候（永禄7年12月＝1564）

【用語解説】

惣じて＝総じて 疋＝匹 伏草＝待ち伏せをする すなどり＝漁 「小野」は地名

◆戦場でとられたものを挙げてみよう。また、そのとられ方で気づいたことは？

資料D 秀吉が天下統一の過程で出した命令と百姓の意識 【藤木2005a】 【藤木2005b】

(1) バテレン追放令 第10条 天正15 (1587) 年6月18日

一、大唐・南蛮・高麗へ日本仁を売り遣わし候事、曲事付、日本において (は) 人の売り買い停止の事、

⇒こうした日本側からの抗議により、1596年以後、イエズス会は奴隷貿易者の破門令を出し、ポルトガル人が日本から少年少女を買い取って輸出することを厳禁した。

【用語解説】 大唐=中国 (当時は明) 南蛮=ポルトガル, スペイン

高麗=当時は朝鮮王国

日本仁=日本人 曲事=道理に合わないこと, けしからぬこと

破門=キリスト教徒として認めない

(2) 秀吉朱印状 天正18 (1590) 年8月10日付け 奥羽へ

①人の売り買いはすべて停止せよ。②去る天正16年以後の人の売買は破棄する。

③だから買い取った人は元へ戻せ。④以後、人の売り買いはともに違法だ。

【用語解説】 奥羽=東北地方

図「バテレン追放令」(松浦博物館蔵)

(3) 秀吉朱印状 文禄2 (1593) 年11月2日付け 薩摩の島津義久宛

①先年、島津軍が大友領の豊後で「乱妨取り」した男女は、島津領内をよく探して、見つけしだい豊後へ返せ。

②隠し立ては違法だ。

③あわせて人身売買はいっさい停止させよ。

④これは先年以來の掟だが、ここに再令する。

【用語解説】 乱妨=乱暴, 無理矢理に 薩摩=現在の鹿児島

豊後=現在の大分県 大友=大友義鎮 (宗麟)

(4) 戦国時代の百姓の意識

①国境の村の生き方: 和泉国の守護と根来寺の争いの境目にあった熊取

「何れの御方たりといえども、ただ強き方へ随い申すべきなり」

⇒誰でもいい、村に平和を保障してくれる者こそが領主だ。

②家来をいましめる信長の言葉 天正10 (1582) 年

「大百姓などというものは、草のなびきや時分を見計らって行動する者だ」(武家事紀)

◆この資料からわかる戦国時代の現実とは？ 百姓たちにとって、秀吉の天下統一はどのように受け止められたのだろうか？

資料A, 資料Bについては、ほとんどの生徒が要点をつかむことができていた。しかし、資料C, 資料Dは用語解説を付したが、日記や法令、村の様子に関する史料の原文を中心に構成したため、エキスパート活動で読解に苦しむ生徒が多く、誤解を自分の班に持ち帰ってしまうケースが見られた。そのため、エキスパート活動中に資料C, 資料Dを担当するグループを重点的にまわり、読み取った内容の確認と誤解を訂正する支援を行った。次のワークシートは、最終的に自分の班のメンバーと情報交流してつかった内容と、それを

<p>資料A 戦国時代の戦と戦場になった村 ◆中世の村はなぜ武装する必要があったのだろうか？</p> <p>自分で財権を守るしかない 村で落ち武者狩りをする。 戦場で十分な食物を得て、冬を生き抜く。</p>	<p>資料B 村の武装と刀を持つ意味 ◆中世までは武士以外の人も刀や鉄砲などの武器を持っていたのはなぜだろうか？</p> <p>武装は生産と生活に不可欠な道具 村には獣がたぐさいて、農作物にも被害 武装が必要 刀は成人男性のシンボル 当時は隣り合う村との絶張り手い</p>
<p>資料C 戦場での様子を書いた日記から分かること ◆戦場でとられたものを挙げてみよう。また、そのとられ方で気づいたことは？</p> <p>首、牛、馬、人籠をとられた。 領主を殺す → 領地自分のもの 自分の領地を広げるため</p>	<p>資料D 秀吉が天下統一の過程で出した命令と百姓の意識 ◆この資料からわかる戦国時代の現実とは？百姓たちにとって、秀吉の天下統一はどのように受け止められたのだろうか？</p> <p>バテラ追放令 秀吉集印状 ↑ 村の平和を守るためなら認める</p>
<p><ア>秀吉はどのような国をめざしたのか？</p>	<p><イ>社会はどう変わったのか？</p>
<p>平和で統一された国 武士と百姓の身分を区別 天下泰平 権力は天下人が握る</p>	<p>統一され平和に、 武士(武装された人)の減少 百姓も支配下に 寺社(宗教)の力が減る</p>

をめぐると闘争の禁止」を命じたことを紹介し、天下人の権力が社会に及ぼした影響をつかませた。また、「刀狩令」による兵農分離が行われた後で、「身分統制令」によって身分が固定化されたことについても確認させた。

第6時 安土桃山時代④鉢植大名を実現したしくみは？／秀吉の朝鮮出兵

前時の内容から、いよいよ「中世から近世への転換」について「変化と継続性」に関わる重要な歴史的概念を扱うことになった。このような概念的な内容に踏み込んだ途端、生徒から「むずかしい」「わからない」という声が出始めた。しかし、こちらとしては「生徒の歴史知識を、学問や歴史家の仕事に必要な概念に焦点化する。」ことをねらっている以上、ここで生徒たちを脱落させるわけにはいかない。そこで、歴史的な概念を単に言葉で理解させようとするのではなく、モデル図に示すことで理解を補うことを考えた。参考にしたのは、藤田達生氏が信長の統一事業のモデル図として作成した「信長が目指した改革構想」(【藤田2003】p.65)である。これをアレンジして中世の朝廷・武家・寺社・武士(領主)・国人・百姓らの関係が、江戸幕府の幕藩体制ではどのように変化したのかを示し、その変化を決定づけた法令や諸政策を真ん中に置くことにした(後掲の振り返りワークシート「中世から近世への転換をとらえよう!」を参照)。各時間の授業を終える毎に、その時間で学習したキーワードを空欄に書き込むことで、最終時にはこの「振り返りワークシート」が完成するようにした。完成したワークシートを見れば、何が何によってどう変わったのか、逆に変わっていないところは何かが可視化できるという構成である。第6時の冒頭で「振り返りワークシート」を配布し、前時までのキーワード【中世】「国人・土豪」「惣」「一揆」「百姓」「武装」「兵農分離」「刀狩」「身分統制」「農民化・本拠地へ定住」と【近世】「百姓(専業農民)」の部分を入力した。

第6時では、教科書・資料集にある「検地の様子を表した絵」や「検地帳」「検地尺」

もとの、<ア>秀吉はどのような国をめざしたのか？
<イ>中世から近世へと社会はどう変わったのか？について班で話し合った内容をまとめたものである。結果的には、ほとんどの班が中世から近世への転換にかかわるキーワードをつかめている様子が出た。

この学習活動を行ったあと、授業のまとめのところで「惣無事令」「海賊停止令」「喧嘩停止令」を紹介し、秀吉が天下人として「大名間の私的な戦争の禁止」「海賊行為の禁止」「村同士の山野や用水

「高野枿」などの資料を使って、検地の方法や度量衡の統一について確認した。また、史料「近江国今堀の誓約書」（1584年）を用いて、中世荘園の年貢納入が近世農村ではどのように変化したかを確認した。こうした天下人の支配が全国の農村に及ぶ一方で、大名たちには石高に応じた軍役が課されたこと、また高野山を事例に宗教権力の荘園所有が否定され、中世には大きな力を持っていた宗教権力の衰退につながったことを説明した。

第6時の後半は、大名（領主）たちは天下人（幕府）が支配する城下町に屋敷を構えて住むようになったこと、城割（徳川政権での一国一城令へ）で不必要な城の破却を命じられたことや、領主たちは天下人（幕府）の命令で「鉢植え」のように知行替（転封→賞罰により増減／改易により領地没収）が行われたことを紹介した。

秀吉の朝鮮出兵については、医師として従軍した僧・慶念が詠んだ歌と日記の内容から、略奪や誘拐が行われていたことをつかませ、国内では禁じた戦国時代の戦いがそのまま朝鮮で行われたことを考察させた。「戦国時代の濫妨狼藉と人さらい」についての史料を読んでいるからこそ、なぜ朝鮮側から「人さらい戦争」と呼ばれたのかがわかることになった。

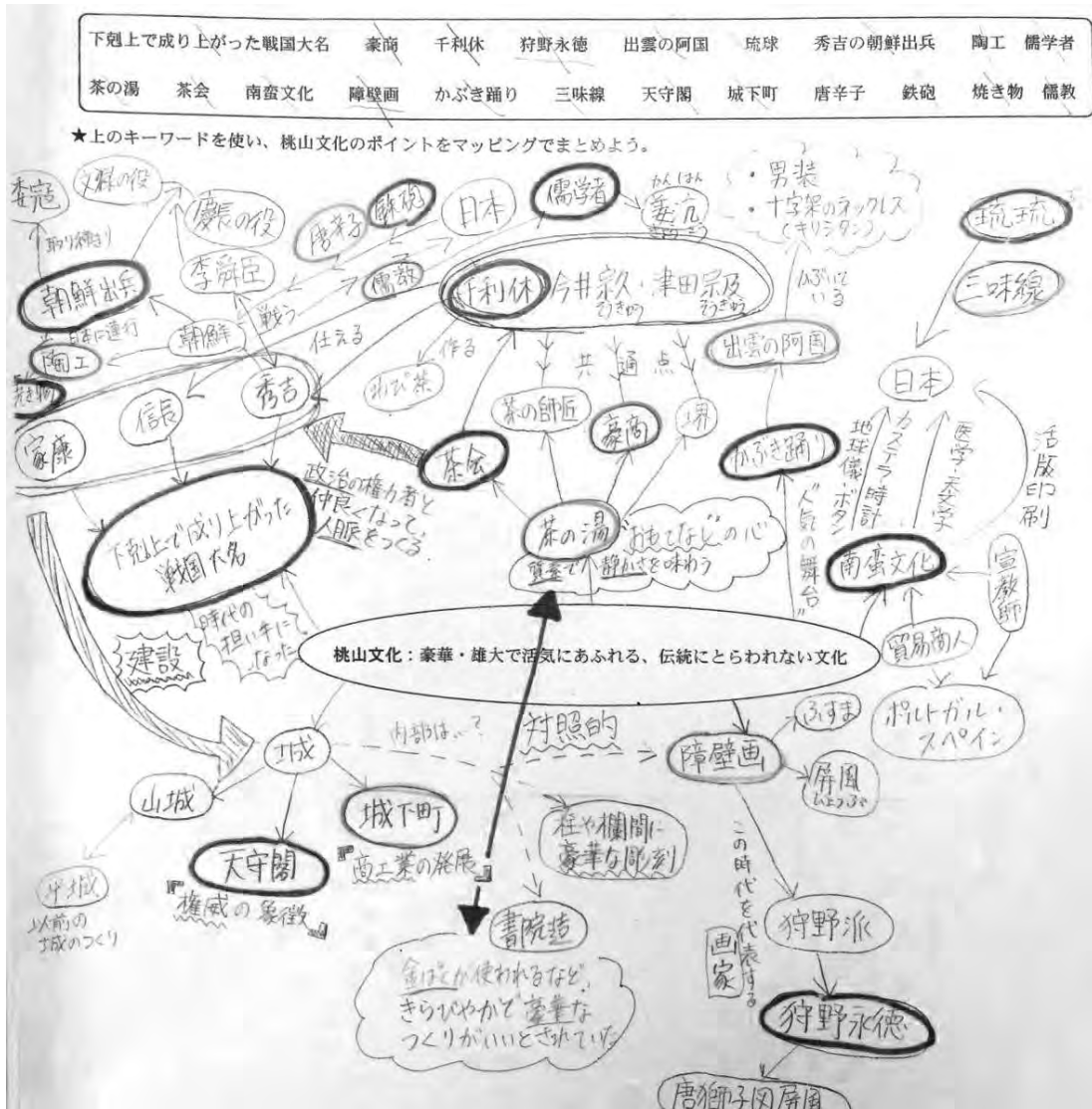
第7時 安土桃山時代⑤安土桃山時代の文化

足利義満を事例に、室町文化の担い手の中心が由緒正しき武家の血筋を引き、貴族社会の文化・教養を身につけた上級武士たちであったことを最初に確認する。それに対し、桃山文化の担い手は、信長・秀吉・家康ら下剋上で成り上がった戦国大名たちであったことをおさえた。また、信長・秀吉の茶頭をつとめた今井宗久・千利休・津田宗及らのプロフィールを紹介し、その共通点から堺の豪商たちであったこと、彼ら文化人や戦国大名らの交流の場、政治の場として「茶会」が重要であったことなどを考察させた。

これらの情報に加え、南蛮貿易や琉球とのつながり、秀吉の朝鮮出兵など海外との関わりでこの時代に日本に伝わってきた文化の情報もあわせて桃山文化についてまとめをさせることにした。ここではマッピングを用いることで、ものごとの因果関係を意識しながらまとめさせることをねらった。マッピングで表すと、因果関係を理解していなかったり、誤認したりしている生徒は一目瞭然である。優秀作品を数点選び、学年の掲示板に貼りだして互いに学び合う機会を設けた。

下剋上で成り上がった戦国大名	豪商	千利休	狩野永徳	出雲の阿国	琉球		
秀吉の朝鮮出兵	陶工	儒学者	茶の湯	茶会	南蛮文化	障壁画	かぶき踊り
三味線	天守閣	城下町	唐辛子	鉄砲	焼き物	儒教	

◆上のキーワードを使い、桃山文化のポイントをマッピングでまとめよう。

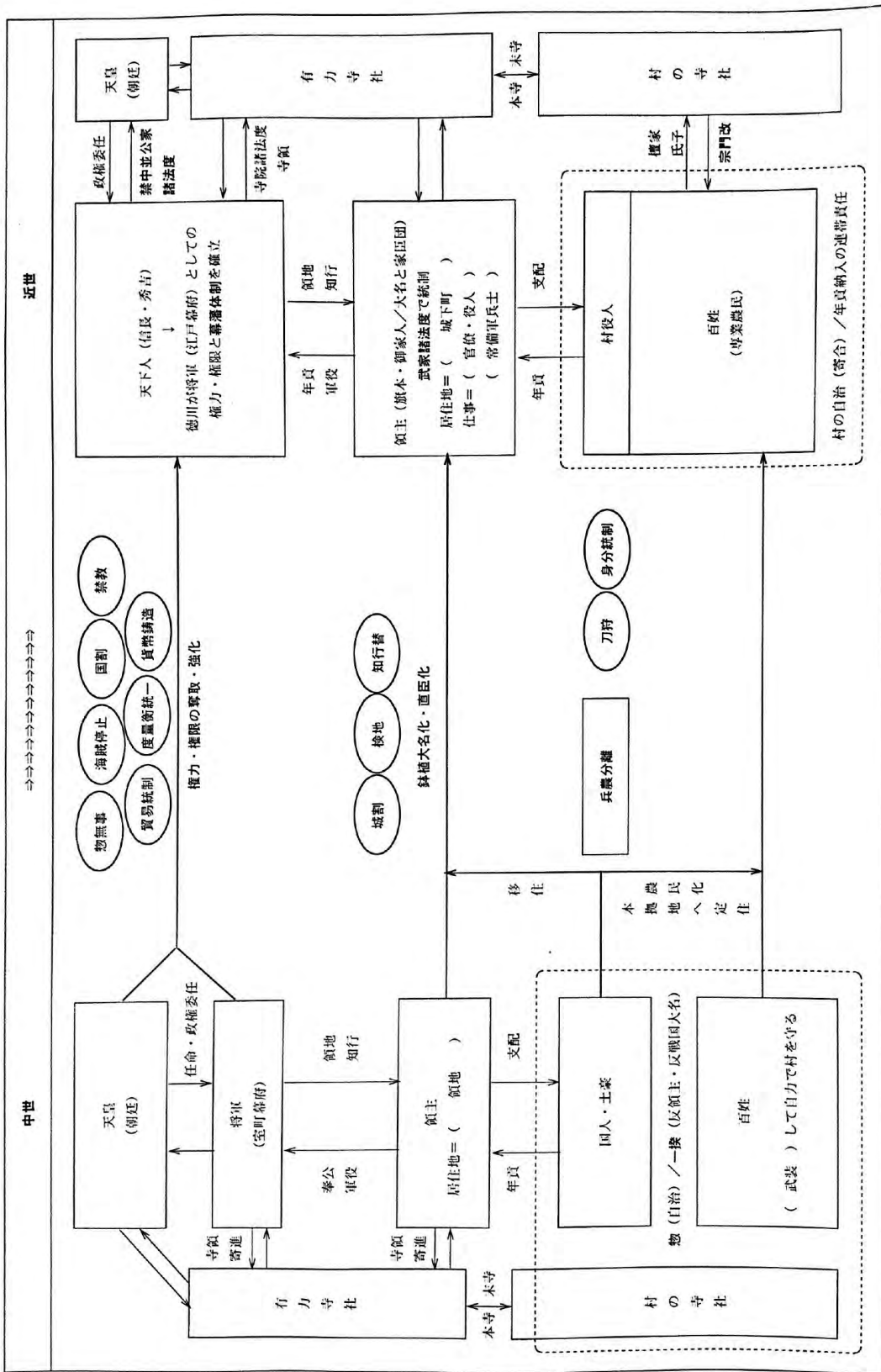


生徒が作成したマッピングの例

第8時 江戸時代①全国支配のしくみ

第9時 江戸時代②禁教と貿易統制／江戸時代③身分制度

この2時間については、教科書・資料集を用いて通常の授業を行ったので、詳細については割愛する。ポイントとしては、家康はわずか2年で将軍を引退し、徳川家の将軍世襲を示して、大御所として徳川政権の体制固めを行ったこと、関ヶ原の戦い、大坂の陣いずれにおいても加増・転封・改易などの賞罰によって幕府（天下人）が強大な権力を示したこと、全国の石高の4分の1を占める領地を支配し、重要都市、鉱山、木材の産地などをおさえた徳川家が経済的にも強い力を持ち得たこと、「一国一城令」「武家諸法度（天和令）」「禁中並公家諸法度」「武家諸法度（寛永令）」などの法令によって幕府の権力を強め、諸大名や朝廷を統制したこと、貿易統制により利益の独占と海外からの情報統制をはかったこと、禁教ならびに身分制度によって兵農分離後の社会秩序を維持したことなどをつかませている。

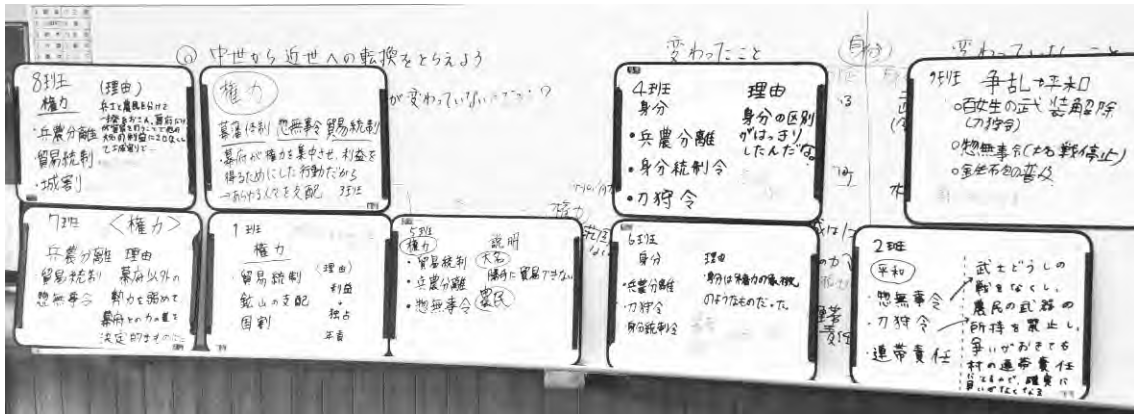


振り返りワークシート「中世から近世への転換をとらえよう！」

第10時 中世から近世への転換をとらえよう ※教育研究協議会当日の指導案を示す

授業内容の簡単な説明		タイトル：中世から近世への転換をとらえよう	
<p>これまで単元を通して学習してきた中世から近世への転換期のできごとを振り返り、価値付ける1時間である。本時では、時代の特色を大観するために「変化と継続性」の視点から振り返りを行う。そして、中世から近世への変化の中で最も重要だと考える変化を選び、その変化した要因としてとくに関係していることがらを3つ選び、その理由や歴史解釈を交流して、最終的に自分がとらえた中世から近世への転換を論述する。</p>			
ねらい		<p>中世から近世へと社会の何が変化し、何が変わっていないのか（「変化と継続性」）という歴史の見方・考え方を働かせて、時代の転換をとらえることができるようになる。</p>	
中心となる課題や問い		<p>中世から近世への変化の中で、最も重要なのはどの変化だろう？ 選んだ変化が起こった要因として、とくに関係していることがらを3つ選び、その理由を説明する。</p>	
生徒の学習活動			形態
導入	(1) これまでの学習をまとめた振り返りシートを見て、中世から近世へと社会の何が変化し、何が変わっていないのかを考えてまとめる。		ペア
展開	(2) 社会の変わったこと、変わっていないことを発表する。 ※発表内容から〈争乱から天下泰平へ〉〈権力分散から権力集中へ〉〈身分流動から身分固定へ〉の「3つの視点」を示す。		全体
	(3) 中世から近世への変化の中で、最も重要であると考えた変化を「3つの視点」から選び、その変化が起こった要因として、とくに関係していることがらを振り返りシートの中から3つ選び、その理由を考える。 (4) 各班の結論をミニホワイトボードにまとめてクラス全体に発表し、交流する。		班 全体
まとめ	(5) クラスで意見交流したことをふまえて、中世から近世への転換について重要だと考えることをまとめる。 ※ワークシートの記述による評価		個人
評価基準	A	「権力」について概念的にとらえた記述が見られる。具体的な政策や法令を挙げながら、中世から近世への社会の変化について説明できている。	
	B	中世から近世への社会の変化について説明しているが、「権力」についての言及が見られないか、言及していてもおさえが不十分である。	
	C	中世・近世の特色を示すキーワードを理解できておらず、説明が不十分である。	

研究授業を行った2年C組に先立って授業した他の3クラスでは、振り返りシートを見て中世から近世へと変わったこと、変わっていないことを考察するところまでは同様に進めたが、中世から近世への変化の中で、最も重要であると考えた変化を選ぶところについては自由に選ばせるようにしていた。しかし、生徒が自由に選ぶと、論理的なつながりに欠けるまとめが多かったり、「幕藩体制」というひとことで片付けてしまったりと、こちらが意図したような社会の変化への言及が不十分な話し合いが多く見られた。そこで2年C組の授業では、「争乱から天下泰平へ」「権力分散から権力集中へ」「身分流動から身分固定へ」の3つの視点を示し、中世から近世への変化の中で、最も重要なのはどれかを



選ばせるようにした。そして自分たちの班が選んだ変化が起こった要因として、とくに関係していることがらを振り返りシートの中から3つ選び、その理由を考えさせるようにアレンジした。

3. 評価の概要と分析結果

ここまで全10時の概要を紹介してきたが、評価と分析については最終の第10時に絞って報告したい。

2年C組では、「争乱から天下泰平へ」を選んだ班が2つ、「権力分散から権力集中へ」を選んだ班が5つ、「身分流動から身分固定へ」を選んだ班が2つであった。各班がどのキーワードを、どのような理由で選んだのかを見てみよう。

「争乱から天下泰平へ」		
2班	「刀狩令」 「惣無事令」 「連帯責任」	武士同士の戦をなくし、農民の武器の所持を禁止。争いが起きても、村の連帯責任にすることで、確実に争いは減る。
9班	「刀狩令」 「惣無事令」 「鉄砲普及」	百姓の争い、大名の争いをおさえた。鉄砲普及により、戦がどんどん早く終われるようになり、争いが長引かなくなった。

戦乱（武士同士の争いや一揆）を終わらせるのに「刀狩令」と「惣無事令」が果たした役割を指摘し、戦乱の終結を決定づけた要因として村の「連帯責任」を重視した2班と、「鉄砲普及」が戦争終結に影響したと見る9班で解釈が分かれた。3つ目のキーワードを選んだ理由についてさらに掘り下げて議論できなかったのは残念であるが、「争乱から天下泰平へ」の変化を捉えた説明として論理がつながっている点で評価できる。

「権力分散から権力集中へ」		
1班	「貿易統制」 「鉦山の支配」 「国割」	貿易の利益を幕府が独占して幕府を強めた。鉦山の利益を独占するため。新しい領地を決め、年貢をおさめさせるため。
3班	「幕藩体制」 「惣無事令」 「貿易統制」	政権がどこにあるか、また、その権力はどのようにして得たのかが大切だと思う。近世では幕府に政権が集中した。幕藩体制は村なども支配下におくこと、貿易体制は他の大名は力を持つことを防ぎ、近代化をめざすことを目的にいった権力を得た行動であると思う。

5班	「貿易統制」「惣無事令」 「身分統制令」	貿易統制で大名たちが力をつけられなくなった。兵農分離で身分をはっきりさせ、刀狩令があったので、農民が武士になることができなくなった。戦うと勝った方の人たちが負けた人たちを仲間にして、大きくなる。自分の権力を上げるのか、大名たちの権力をおさえるのか。
7班	「兵農分離」「貿易統制」 「惣無事令」	幕府以外の勢力を弱めて、幕府との力の差をつけた。幕府は、自分たちを上げるために、幕府以外の力を下げた。幕府と同じくらいの力を持つ人をつくらないように惣無事令を出した。
8班	「兵農分離」「貿易統制」 「城割」	兵農分離で武士と農民を分けて、百姓一揆をなくし、貿易統制で貿易により得られる利益を大名から天下人に固める。また城割で城を国に1つにすることで、他の人々の権力を下げ、自分の権力を上げる。

幕府（天下人）への権力集中に着目した班では、すべての班が「貿易統制」を挙げている。他の大名の力を抑えたことについては理解できているが、大名以外の中世的権力を抑え、幕府（天下人）へ権力を集めたことについての説明は少なかった。この点については、議論や全体交流の機会に突っ込んで説明を求めるなどして、生徒に意識させていく必要があるだろう。

「身分流動から身分固定へ」		
4班	「兵農分離」「身分統制令」 「刀狩令」	中世までは身分を変えることができたが、兵農分離などにより身分の区別がはっきりした。刀狩令が出て百姓は武装できなくなり、より区別がつく。（刀が持てない＝武士になれない／百姓8割を固定）
6班	「兵農分離」「刀狩令」 「身分統制令」	中世の時代において、身分は「権力の象徴」的なものだった。身分によって支配の仕方を変えた。幕府側も楽だった。幕府・武士の支配を安定させる。

どちらの班も、身分制度が武士の支配を安定させたことを指摘し、特に4班は江戸時代の人口構成のグラフを用いて、人口の8割を占める百姓身分を固定化したことが社会の安定につながったことを説明していた。以上のように、各班における話し合いの状況は、概ね的を射たものとなっていたことがうかがえる。

続いて、班での話し合い、全体での交流をふまえて、最終的に自分はどう考えたかをまとめた個人のワークシートの記述を見ていこう。ワークシートの個人評価はAが22、Bが7、Cが2、欠席・未提出4だった。

「争乱から天下泰平へ」	
A	私が重要だと考えるのは権力です。天下人・幕府>天皇で、権力が幕府に集中したのが大きいと思います。権力を得るために、幕藩体制、惣無事令、貿易統制をする。そうすることで、あらゆる人を支配する。貿易とかも、巨大な権力がなければできないと思う。

A	中世では、有力大名や寺社が少しずつ権力を持っていて、農民も武装しているので、戦ができたが、近世になって農民や武士が簡単には争いができなくなった。さらに寺社から土地を取り上げて権力を弱めることによって、権力がすべて幕府にうつったので、近世の世の中が始まったと思う。
B	惣無事令を出すことにより、大名どうしの戦がなくなり、戦をすると、連帯責任するという法令が出されたことにより、戦がなくなり、争乱から平和な世の中になったことが重要だと思いました。

A評価の二人は、全体討議をふまえて権力の意義をつかみ、支配や統制に及ぶ権力の意味を論述できている。もともとの班の考えである「争乱→平和」に、全体討議で聞いた「権力分散→権力集中」の考えを統合して説明できているのでA評価とした。B評価の生徒は、班での議論からの深まりが見えず、「惣無事令」や「連帯責任」の意義についても「権力」に絡めた説明ができていないので、理解が不十分であると判断した。

「権力分散から権力集中へ」	
A	中世から近世への転換について僕が重要と思うことは権力です。中世は、各地にいる大名たちが自治を行い、権力が分散していましたが、近世は国割、貿易統制を行い、大名達の力を弱くし、反対に幕府が強まるという仕組みになり、これがとても大きかったことだと思います。また、兵農分離を行い、当時80%近くいた農民の身分をしっかりとときめ、支配のしくみなどをきっちりとした事も大きかったと思います。
B	幕府に力が集まったこと。幕府が力を持てるように惣無事令を出し、大名の勝手な戦を禁止することで、平和になるようにした。貿易統制で貿易できる国を決め、貿易で出た利益を幕府が得ることで力を集めた。
C	権力…幕府が権力・利益すべての独占をしている事が重要。

A評価の生徒は、中世と近世の権力について対比しながら「権力」の変化についての確に論述できている。B評価の生徒は、「惣無事令」や「貿易統制」によってなぜ権力集中につながるのかを説明していない。B、C評価の生徒については、問い返しや再提出を求めればもう少し説明ができそうな気がするが、ルーブリックに照らし合わせて評価し、不足している点についてコメントを付して返却した。

「身分流動から身分固定へ」	
A	私は権力と身分だと思います。それは、中世のときは武器とかも持てて戦で勝ったものは百姓→武士になることもできたけど、近世は「百姓は百姓、武士は武士」と絶対変わることができないからです。刀狩令によって戦ができなくなり、兵農分離により寺社や荘園の力が弱まり、このときに幕府の力が一気に強くなったと思います。権力でも身分でも、共通していることは“幕府に有利”ということです。刀狩令や兵農分離も全て幕府に利点があるからです。
B	私は、身分だと思います。理由は今まではっきりしていなかった区別が、身分統制令や兵農分離、刀狩令ではっきりし身分が固定されたから、中世から近世へ転換したと思います。刀狩令で刀がとられると、武装できなくなるから、固定されたと思います。
C	私は身分が流動から身分区別へと変わっていったことが重要だと思った。理由は、上にもかいてあるように、権力と少しにいますが、身分というのは権力の中でも象徴的なものだと思う。

「身分固定」については、兵農分離で百姓が武装できなくなったことにより、それぞれの身分の仕事に専念するようになったこと、支配者としての武士の権力が確立したことを

指摘し、戦や一揆がなくなっていったことを説明したい。A評価の生徒は、理解と表現に少し問題はあるものの、中世に力を持っていた寺社や荘園領主の権力が弱まったことを指摘しており、中世から近世への変化のポイントを捉えていると評価した。B評価の生徒は、「兵農分離」や「刀狩令」による身分固定についての説明のみで、「権力」に着目してその意義について説明できていない。C評価の生徒は、抽象的な言葉の理解が苦手な生徒で、「権力」や「身分制度」そのものについての概念的な理解ができていない。今回の実践では配慮できなかったが、今後はこうした生徒が平易な言葉で説明できるような支援や授業改善についても検討したい。

4. おわりに

全10時の学習を終えて、生徒は歴史家のように歴史を実践し“do”，構築する“make” ことについてどのような感想をもったのであろうか。第10時を終えての2年C組の事後アンケートには、次のようなコメントが見られた。

私は秀吉がとてすごい人だと感じました。理由は、天下人である秀吉に権力を集めるために出した「令」の1つ1つが大切だからです。秀吉が出した令は、その全てに意味があるように思えました。だから3つを選ぶのがとてもむずかしかったです。ターニングポイントもすごく悩みました。

歴史にはどれにも諸説があることに気づいた。まだ分かっていないことなどがたくさんあり、いろいろなことが想像できた。中世から近世へのターニングポイントは結局いつごろなのか。3つくらい考えられるものがあつたので迷った。私が書いたターニングポイントの他にも考えられる説はあると思った。

これまでのような単に歴史の内容を学ぶ（教えられる）授業であったならば、このようなコメントは見られないであろう。中世から近世への転換において、特に重要だと考えるものを3つ選び、その理由を述べる学習であったからこそ、難しさと感じながらも、自分の説を構築し、他者の説との違いにも目を向け吟味する意識が芽生えていると思われる。さらに、本単元の学習を通して分かったことを自由に書いてもらったところ、次のようなコメントもあった。

江戸幕府が長く続いた理由がわかった。2つ理由がある。1つ目は、中世までは農民から武士になれるので、乱や一揆で幕府が不安定になったが、兵農分離で身分を決めると反乱が少なくなったから。2つ目は、他の大名の経済力を弱めたからです。貿易や鉱山を、幕府だけが支配すると、他の大名はまったく利益がなくなり、大名の力が弱まります。すると、幕府へ対抗することができなくなるからです。徳川氏はあらゆる所で支配することで、幕府を約260年間続けられたのだと思う。

天下人の知恵がつくづくすごいと思いました。これまでの幕府とかは、どこかに穴があつて、百姓の一向一揆とか武士の反乱があつたりしたけど、信長、秀吉、家康が考えたりした1つ1つの法令でそれがなくなっていったからです。でも、穴のない法令があるのに、なぜ江戸幕府は滅びてしまったのか？と疑問に思いました。私が興味を持ったのは、貿易の観点から見た江戸幕府の在り方についてです。前の幕府のとき

は朝貢をして貿易を「させてもらっている」というかんじだったけど、オランダ商館を出島に移してから風説書を提出させるというように、貿易を「してやっている」というかんじで、立場が大きく変化したからです。

この2人のコメントからは、単に理解した知識（用語）の羅列ではなく、江戸幕府がなぜ約260年間続いたのかについて自分なりの理由を挙げて説明していること、しっかりとした権力基盤を築いたはずの江戸幕府がなぜ滅んだのかという新たな疑問が生まれていることが見て取れる。これらこそが、「権力」という概念に着目し、「変化と継続性」という見方・考え方を働かせて中世から近世への社会の変化を考察したことで身についた知識理解（内容知）、すなわちリテラシーであるといえよう。この結果から、「見方・考え方、情意、技能」（方法知）を働かせて思考・判断・表現を活性化することで、一層高次の理解と技能の習得に導くことができるという仮説に応えられたと考える。

本実践を通して、生徒が歴史家のように歴史を実践し“do”，構築する“make”ために必要な資料（史料）を用意すること、資料から得た情報をもとに考え、仲間とともに議論する学習活動を工夫すること、その学習活動を支えるための振り返りシートを作成し、それを生徒に活用させることなどが、リテラシーを育成するために有効であったことが確認できた。ただし、今回の実践は日々の授業を進めながら試行錯誤して授業をつくった部分も多く、単元を通して見た時の各授業の不十分な点や、理解の弱い生徒をフォローする手立ての工夫については今後の課題としたい。

事後アンケート

中世から近世への転換点（ターニングポイント）はいつ？

	西暦	できごと	A	B	C	D	事後	事前
ア	1543	種子島に鉄砲が伝来する。	2		2	1	5	16
イ	1549	フランシスコ＝ザビエルがキリスト教を伝える。	1			1	2	15
ウ	1560	信長が、桶狭間の戦いで今川義元を破る。					0	5
エ	1573	信長が、室町幕府を滅ぼす。	1	1	3	4	9	23
オ	1575	信長が、長篠の戦いで武田勝頼を破る。					0	1
カ	1576	信長が安土城を築き（完成1579）、城下で楽市楽座（1577）。			1		1	4
キ	1582	明智光秀に攻められ、本能寺の変で信長が没す。	1		1		2	8
ク	1582	秀吉が、山崎の戦いで明智光秀を破る。			3	1	4	3
ケ	1582	秀吉が、支配下におさめた地域で太閤検地を行う。（～1598）	1	2	1	5	9	2
コ	1583	秀吉が、大阪城を築く。（城の完成は1588）	2				2	2
サ	1585	秀吉が、関白となる。					0	0
シ	1588	秀吉が、刀狩令を出す。	16	11	3	6	36	0
ス	1590	秀吉が、全国統一を果たす。	5	9	10	6	30	20
セ	1592	秀吉が、朝鮮に出兵する。（1598までに2回）					0	4
ソ	1600	家康が、関ヶ原の戦いで石田三成を破る。	1				1	15
タ	1603	家康が、征夷大將軍に任命される。（江戸幕府の始まり）	1	7	2	5	15	1
チ	1615	家康が、大阪の陣で豊臣氏を滅ぼす。	2	1	2	4	9	8

事後アンケートでは、「太閤検地」「刀狩令」「全国統一」など、秀吉の天下統一事業に関わる部分の中世から近世へのターニングポイントに選んだ生徒が大幅に増え、85名となった。事前アンケートでは「関ヶ原の戦い」を選んだ生徒が15名あったが、事後アンケートでは「戦い」ではなく、「江戸幕府の始まり」を選んだ生徒が15名になっており、「大坂の陣」の9名と合わせて24名が「幕藩体制の確立」をターニングポイントとして捉えたと見られる。事前アンケートで多かった「幕府滅亡」や「戦い」といった出来事から、社会の変化を生み出す政策や制度の確立に生徒の眼が向いていったことも、本実践の成果であろう。

<参考文献>

- ・ 網野善彦著『日本社会の歴史（下）』岩波新書、1997年
- ・ 藤井譲治著『日本近世史①戦国乱世から太平の世へ』岩波新書、2015年
- ・ 藤木久志著『戦国の作法』平凡社ライブラリー、1998年
- ・ 藤木久志著『新版 雑兵たちの戦場 中世の傭兵と奴隷狩り』、2005年
- ・ 藤木久志著『刀狩り－武器を封印した民衆－』岩波新書、2005年
- ・ 藤田達生著『謎とき本能寺の変』講談社現代新書、2003年
- ・ 村井章介著『日本中世史④分裂から天下統一へ』岩波新書2016年
- ・ 週刊朝日百科『週刊新発見！日本の歴史01 戦国時代3 織田信長の見た「夢」』朝日新聞出版、2013年
- ・ 週刊朝日百科『週刊新発見！日本の歴史04 戦国時代4 豊臣政権と朝鮮出兵の真相』朝日新聞出版、2013年
- ・ 安藤精一編著『図説 和歌山県の歴史』河出書房新社、1988年
- ・ 三尾功著『城下町和歌山百話』和歌山市史編纂室、1985年
- ・ 『ふるさと教育読本 わかやま発見』和歌山県教育委員会、2009年

(山口 康平)

第3章 歴史のリテラシー育成の学習指導モデル（2）－高校の場合－

1. 学習指導モデル開発の指針

（1）育成すべき歴史のリテラシーとは

歴史は過去のことであり、現在を生きる人にとって、歴史の解明はさほど重要ではないという見方もあろう。しかし、現実には過去をどう捉えるべきか、過去とどう向き合うべきかをめぐり、世論を賑わす大論争がおこることもまれではない。従軍慰安婦問題などはその代表例であろう。指導要領改定をめぐり、「聖徳太子」・「坂本龍馬」の記述を残すべきかなどがそれなりのニュースとなったことも記憶に新しい。人が歴史を参照するのは、守り継ぐべき価値があり、打破すべき因習があるからである。それらについて議論するとき、歴史は現代的課題と一体となって我々の前に立ち現れてくる。難しい歴史研究は専門家にまかせるべきで、自身の生活や思考と歴史は関係ないと思っている人にですら、専門家の知的生産物の消費者に徹することに我慢できなくなり、歴史に関する自身の見解を思わず口にする瞬間はあるのではないか。歴史的議論に一般の人々が参加することで、社会はある部分を維持し、ある部分を変革してゆく。歴史について、適切な方法と表現を用いて、見解を提示できるようになることは、社会人として身に付けるべき重要な資質の一つである。本研究の課題は、そのような資質を念頭に、歴史のリテラシーを育成する学習指導のモデルとなる授業実践（単元）開発を行い、その有効性を検討することにある。

本報告書における歴史のリテラシーの意味を原田智仁（本報告書第1章、図4、下の図1として引用・再掲）に依拠し、再確認する。原田は、本研究に於いて育成をめざすべき社会科リテラシーについて、コンピテンシーにつながる資質・能力の形成に寄与するリテラシーであるべきだという。図1の「わかる」レベルと「使える」レベルに相当するものがそれにあたる。「知っている」レベルの事実に知識の獲得や情報読解の技能等は、「わかる」・「使える」レベルのリテラシーを獲得するため、あくまでも手段化されなければならないという。なお、「リテラシーを構成する『概念』には知識が、また『ツール』には技能、思考・判断・表現の能力と情意・態度が該当する」としている。前者の「概念」は、新しい学習指導要領が打ち出した「見方」（内容知）に、後者の「ツール」は「考え方」（方法知）に位置付けることができ、一体的に育成されるべきと考えられている。

目標の柱 学習・学力のレベル		<内容知>		<方法知>	
		知識	技能	思考力・判断力・ 表現力	情意・態度
知識の獲得 (知っている)		事実	情報読解	事実に思考・判断 記述	素朴な興味と共感 異なる見方への関心
リテラシー	意味の理解 (わかる)	概念	探究方法	理論的思考・判断 説明	文脈や根拠の吟味
	活用・創造 (使える)	価値	提案	価値的思考・判断 議論・意思決定	自己の見方の構築

図1 社会科におけるリテラシーの階層性を捉える枠組み・仮説

図1によると、一問一答式に「いつ」、「どこで」、「だれが」、「何を」、「どうしたのか」等の個別・具体的な歴史的事実に関する知識を答えとするような問いに答えられることは、「知っている」レベルの知識獲得ということになる。また、そのような歴史に関する一定の事実的知識・理解を史・資料から読み解き、自己の発言や記述として表現することができれば、事実的知識を得るための技能・思考力・判断力・表現力を身に付けたということになり、そのような学習に取り組むことができれば、「素朴な興味と共感、異なる見方への関心」を有することができたと思なされる。従来の社会科の歴史的分野や地理歴史科の歴史系諸科目で典型的に行われてきた学習の実態や、それによって身につけるべきとされてきた歴史の学力は、大凡そのようなものであったのではないか。

本研究で問題とすべき「わかる」レベルの歴史のリテラシーとは、一問一答式の歴史の問いに、個別・具体的な歴史知識・理解をもって答えられるようになることではない。より包括的で、本質的に重要な問いに対して、複数の個別・具体的な歴史知識・理解を組みあわせ、活用して、概念的に一定のまとまりのある理解として、答えを示せるような力であるべきである。歴史の重要な「なぜ」に対し、時代や社会的背景を踏まえて因果を概念的に提示し、歴史的事象に「どのような意味があったのか」を問い、自らの理解を示せるような力を育てたい。また、同時に、概念的なまとまりのある理解を示すためには、何を手がかりに求めるべきなのか、手がかりをどのように評価し、自己の論理的な思考・判断を行えば良いのかを説明できる力、歴史的な説明は歴史的文脈への位置づけ、根拠の吟味に照らして行うべきだという姿勢等を、併せて方法知として身に付けるべきである。

また、本研究で問題とすべき「使える」レベルの歴史のリテラシーとは何か。歴史に関連する諸議論に関して、価値的思考・判断として自身の考えを提案できるようになることであり、その際、自己の見方を構築的に提示しようとするのが態度として求められる。

(2) 授業(小单元)開発の指針

授業によって、前述の「わかる」・「使える」レベルの歴史のリテラシーの育成をはかりたい。歴史の解釈性を重視し、一次資料の読解により歴史のリテラシーの育成を試みる教授方略の例にWeinburg (2013)の「歴史家のように読む」がある^{*1}。彼のいう歴史固有のリテラシーとは、歴史的思考技能としての一次資料読解方法、即ち、a) サブテキストを駆使して著者がテキストを書いた目的や意図を考察する技能、b) テキストの書かれた時代を考察する技能、c) テキストの構成・表現を考察する技能、d) 関連する他のテキストとの比較によりテキストの位置づけを評価する技能(以下、本章内のa)～d)は、本項に対応)であると中村洋樹(2013)は分析する^{*2}。発表者はこれに倣い授業開発を行ってきた^{*3}。これらの技能は、前頁の原田の整理では、事実的知識の獲得を目標とする際に、ツールとして用いられるようになるべき情報読解の技能(方法知)と思なせるかもしれない。しかし、ある種の歴史の問いに対して、複数の資料を活用して批判的に考察し、歴史解釈を探求しようとする力は、文脈や根拠を吟味しようとする中で、理論的な思考・判断を行って説明を導こうとする力に該当し、概念的知識を獲得しようとする「わかる」レベルの方法知と思なすことができる。本研究において開発したい学習指導モデルは、直接には、一次資料の読解技能を運用し、そこから得られた個別・具体的な歴史知識を批判的に統合・吟味して、歴史上の「なぜ」という本質的問いに、概念的にまとまりのあ

る知識・理解を提示できる能力・資質の育成をめざすものである。

一方、Bartonら(2014)のように、参加型民主主義に資する市民的資質の育成を歴史教育の主目的とする立場からは、「学問的規範性と一致した方法で教えていくという大目標は、歴史教育にとっては不適切で、かつ説得力のない原理である」という批判がある^{※4}。筆者自身は、前項アで述べたように、社会的な関わりの中で、歴史について、適切な方法と表現を用いて、自己の見解を提示できるようになることは、参加型民主主義に資する市民的資質の一つだと考える。本研究は学問的な問いに、学問的なスキルをもって答えられるような資質を育むことを目標とするものではない。しかし、学問的歴史のよき利用者や消費者になるには、学問的思考のプロセスや、その結果として得られる歴史に対する理解が、本質的にどのようなものであるかを知っておくべきであろう。また、他者の歴史理解への賛否を表明し、歴史の議論に加わろうとするのであれば、自身の好き嫌いといった価値基準に直感的に判断を委ねるよりは、価値基準を意識しつつも、歴史理解の構築性を踏まえた上で論点を自ら整理し、証拠を吟味して論理的な判断や議論・意思決定をできる方が、より望ましい資質を備えているといえるのではないか。

その意味で参考になるのは、原田(2016)が分析・紹介した、米ウイスコンシン州の「歴史家のように思考する」(略称TLH)フレームワーク^{※5}である。原田は「歴史学習を通して歴史的リテラシーを獲得させるとしても、最終的に育成すべきは歴史家的資質ではなく市民的資質だ」とした上で、TLHフレームワークの特徴は、「歴史的リテラシーの概念を歴史探究のカテゴリー(=内容知)と歴史的プロセス(=方法知)の二つで捉え」、両者を有効に関連づけて、歴史的思考と歴史理解を促そうとする点にあるとする。

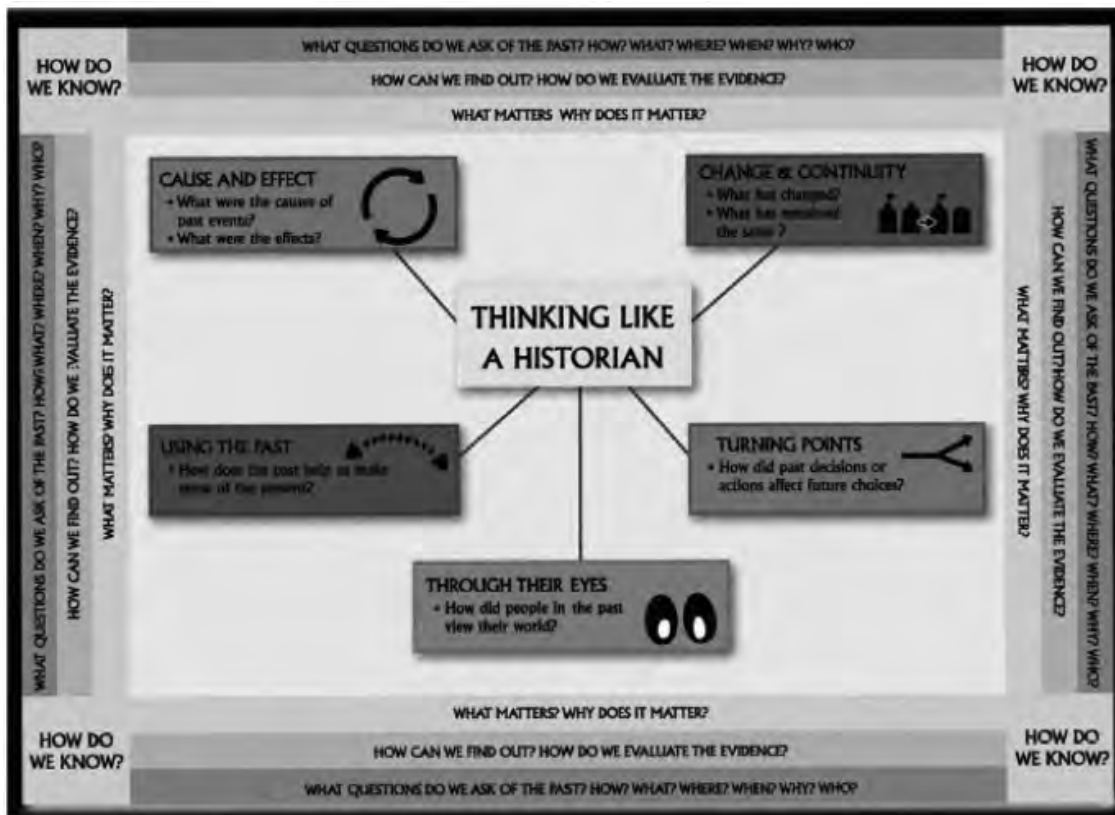


図2 TLHにおける歴史的リテラシーの構造 (原田(2016) 111頁 図1より)

図2に示されるように、内容知としての歴史的探求のカテゴリーは、①原因と結果、②変化と継続性、③転換点、④過去の活用、⑤過去の人々の見方（歴史的エンパシー）に分類され、方法知としての歴史的プロセスは⑥過去に問いかける、⑦資料を集め証拠的価値を評価する、⑧証拠に基づいて解釈を導く、の三段階解の過程を踏む。（以下、本章内の①～⑧は、本項に対応）カリキュラム開発は、図3のような論理によってなされる。

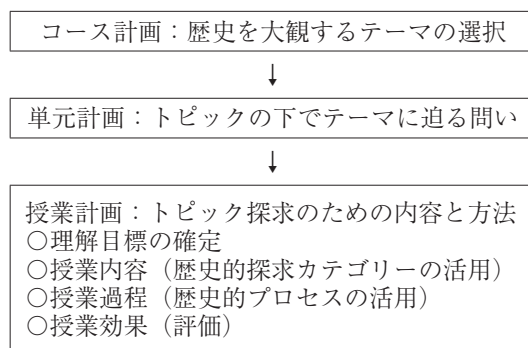


図3 歴史的リテラシー形成のカリキュラム開発（原田（2016）113頁 図2より）

原田によると、TLHフレームワークが有意なのは、「歴史を大観するテーマは、限られた時間や空間を超えて、また学級を超えて生徒の歴史の見方を構成するものであり、『なぜそれが重要なのか』に答えるものでなければならず」、単元計画における単元のトピックスとコースのテーマとの関連づけが重視されるからである。

また、二井正浩は歴史の授業における問いの立て方に注目し、過去の問題状況における主権者としての行動・判断について、他者視点取得という観点から、歴史的エンパシー（共感）に基づく歴史的探求を行えば、生徒に主権者としての自らのあり方を省察させることが可能になるという^{*6}。歴史的エンパシーとは、過去の人々の判断や行動を、現代的感覚で共感するのではなく、過去の人々の見方や社会的関係から理解するということである。

学問的規範性と一致させることではなく、参加型民主主義の形成者育成を目標にするとき、TLHフレームワークを参考に、歴史的エンパシーというアプローチ（探求のカテゴリー）を中心にして授業過程・教材を開発できるのではないか。その際、歴史や歴史活用の構築性をふまえると、初歩的にはあつたとしても、一次資料^{*7}を扱う歴史的思考技能を身につけ、批判的に検討できるようになることを避けて通れないのではないか。

2. 学習指導モデルの実践例

TLHフレームワークに倣い、現代的課題の理解や解決の展望のために歴史を用いることができるようになることを目標として、小単元「古代アテネになぜ民主政ができたのか？」を開発・実践した。その際、歴史的エンパシーの探求が中心となるように授業開発を行い、前項で触れた歴史的リテラシーの育成をめざした。授業は、筆者の勤務先で世界史B（必修）を履修する高校1年生全員（7学級、各学級42～44名、計306名）を対象に実践された。実践の詳細を表1に示す。

表1 世界史B小単元「古代アテネになぜ民主政ができたのか？」の開発と実践

過程	問いと探求 (TLHとの関係)	獲得が期待される歴史的リテラシー (方法知・内容知)・知識・探求の具体	教材	活動	
第1次	大観	<p>多数決による民主主義の問題点は何か？ (⑥過去に問いかける・④過去の活用) ・新聞記事は民主主義のどのような点に問題があると指摘しているか？ ・政治が上手くいく条件とは何か？ ・民主主義を行うのに別のベターな方法はないか？</p>	<p>民主主義には問題点が指摘されている。 ・少数意見の切り捨て ・正論が通るとは限らない ・参加者に同調圧力が働く ・選挙以外で有権者が意思を反映できる場は少ない 新聞記事を手がかりに現在の民主主義の課題について問題意識を持ち過去に問いかけ活用することができる。(方法知⑥・内容知④)</p>	<p>最近の新聞記事「多数決でいいの？」 『朝日新聞』(2017年1月27日夕刊)・ 「民主主義とポピュリズム」 『読売新聞』(2016年11月8日) によるワークシート1「民主主義って何？」(図4)</p>	<p>グループ討議・ワークシート作成・発表</p>
第2次	トピックスと問い	<p>アテネの民主政はどのような仕組みだったか？ (⑥過去に問いかける・④過去の活用) ・『アテナイ人の国制』からわかるアテネの政治の特徴は？ ・現代とアテネの民主主義の違いは？</p>	<p>資料を活用し、アテネ民主政の特徴を指摘できる 資料を活用し、現代と過去の民主制を比較できる (方法知⑥・内容知④) ・国会(代議制)と民会(直接制) ・公職者選出原理の差 抽選と選挙のアテネ 選挙と試験の現代 ・公職経験頻度の差 頻度の高いアテネ 頻度の低い日本 ・公職者弾劾制度の差 陶片追放とリコール ・参政権保持資格の差 市民=戦士のアテネ 性別や身分を問題としない現代</p>	<p>教科書 ワークシート 2史料アリストテレス『アテナイ人の国制』(図5)</p>	<p>講義・グループ討議・ワークシート作成</p>
第3次	トピックスと問い	<p>アテネの民主政はなぜできたか？ (⑥過去に問いかける・①原因と結果・②変化と継続・③転換点) ・教科書はいつ、なぜ民主政が成立したと説明しているか？ ・教科書の説明に不備はないか？ (⑤歴史的エンパシー)</p>	<p>教科書に基づきアテネの民主政がなぜ成立したかについて過去に問いかけ、原因と結果・変化と継続・転換点を理解できる(方法知⑥, 内容知①・②・③) ・重装歩兵の密集体戦術の採用が市民の政治的発言力を強め、市民が政治参加を要求するようになった(前6世紀) ・ペルシア戦争で三段櫓船の乗員として活躍した下層市民の政治的発言力を強め、将軍ペリクレスが民主政を完成(前5世紀) 歴史的エンパシーという見方から、アテネ民主政成立についての教科書記述に批判の余地があることを理解できる(内容知⑤) ・民会にはみんな参加したかったのか？ ・みんなが公職者になりたかったのか？ ・役職を選挙で決めるのと、抽選で決めるのは何がちがう？</p>	<p>教科書</p>	<p>講義・教科書精読</p>

過程	問いと探求 (TLHとの関係)	獲得が期待される歴史的リテラシー（方法知・内容知）・知識・探求の具体	教材	活動
第4次	資料収集と資料価値の評価 ペリクレスは民主政をなぜ評価したか？ (⑦資料評価・⑤歴史的エンパシー) ・アテネの政治の参加者はアテネの民主政をどう思っていたのか？ ・戦死者追悼演説の聞き手は誰か？ ・戦死者追悼演説を行った人物の立場はどのようなものであったか？ ・演説者は市民や政治のどのような点をたたえているか？ ・聴衆がどのように受け止めることを期待していたか？ ・演説に事実を反する事柄はないか？ ・演説者の意図は何か？	歴史的エンパシーという見方から、資料を批判的に評価することができる（内容知⑤・方法知⑦） ・資料の偏在を理解し、評価できる（方法知⑦） 前近代では庶民の声が残ることはまれ。権力者や著名人の記述から、当該人物の考え方から庶民の考え方を推測することは可能。 ・資料評価を通し、歴史的エンパシーという見方から、演説者の歴史的・社会的立場に対する考察ができる（方法知⑦・内容知⑤） ※基盤となる情報読解技能として a) 史料作成者の目的・意図を考察する技能 b) 史料の書かれた時代を考察する技能 ・演説者ペリクレスはアテネ将軍。 将軍は挙手で選出され、再認可。 不人気なら弾劾される可能性あり。 戦争の指揮官として市民を指揮。 ・資料評価を通し、歴史的エンパシーという見方から、演説者の歴史的・社会的立場に対する考察ができる（方法知⑦・内容知⑤） ※基盤となる情報読解技能として c) 史料の構成・表現を考察する技能 ・演説者はアテネ市民の公共心・道徳心・融和と団結、自由と平等の重視、機会均等性をたたえている。 ・自分を支持し、再選するに足る人物と評価し、弾劾に付さないよう求める。 ・アテネ市民は常に喧嘩しなかったか？ ・能力があれば誰でも公職につけた？ ・市民の支持を取り付けるには、どうすればよいか最優先か？	ワークシート3 史料「ペリクレスの戦死者追悼演説」 (図6)	グループ討議・ワークシート作成
第5次	資料収集と資料価値の評価 トゥキュディデスはペリクレスをなぜ評価したか。(⑦資料評価・⑤歴史的エンパシー) ・著者はアテネでどのような立場にあったか？ ・著者はペリクレス時代の民主政をなぜ、どのように評価していたか？ ・著者はペリクレス死後の民主政をなぜ、どのように評価していたか？ ・著者は民主政と専制のどちらを評価していたか？	・資料評価を通し、歴史的エンパシーという見方から、資料著者の歴史的・社会的立場に対する考察ができる（方法知⑦・内容知⑤） ※基盤となる情報読解技能として a) 史料作成者の目的・意図を考察する技能 b) 史料の書かれた時代を考察する技能 ・トゥキュディデスはアテネの将軍。 ・ペロポネソス戦争時の作戦指揮失敗を弾劾され、20年間の追放刑にあう。 ・資料評価を通し、歴史的エンパシーという見方から、資料著者の歴史的・社会的立場に対する考察ができる（方法知⑦・内容知⑤） ※基盤となる情報読解技能として c) 史料の構成・表現を考察する技能	ワークシート4 史料「トゥキュディデスのペリクレス評価」(図7) 3・4いずれもトゥキュディデス『戦史』より ※厳密には同一文書内の別の箇所であるが、3は演説という引用文であるのに対し、4は著者トゥキュディデスによる地の文	グループ討議・ワークシート作成

過程	問いと探求 (TLHとの関係)	獲得が期待される歴史的リテラシー（方法知・内容知）・知識・探求の具体	教材	活動	
第5次	資料収集と資料価値の評価	<p>・著者の考えでは政治が上手くいく条件は何か？</p> <p>・アテネの民主政は誰のための仕組みか？</p>	<p>・名は民主政でも、実質は第一人者による支配であり、ペリクレスによる統治が行き届いていたので、素晴らしい統治であったと考えている。</p> <p>・偉大なリーダーを失い、時々都合で民衆が能力のない支持者に政治を委ね、安定を失し、失敗を重ねたと考えている。</p> <p>・第一人者による支配を良いと考えている。</p> <p>・能力のある第一人者が完全に民衆をコントロールできることを政治が成功する条件と考えている。</p> <p>・アテネ市民一般？有力者自身？その双方の妥協の産物？</p>	ワークシート4 史料「トゥキュディデスのペリクレス評価」(続き)	グループ討議・ワークシート作成
第6次	資料収集と資料価値の評価	<p>アテネの市民は民主政をどう評価していたか？</p> <p>(⑦資料評価・⑤歴史的エンパシー)</p> <p>・ペリクレスは民主政をなぜたたえたか？</p> <p>・トゥキュディデスがペリクレス時代の民主政をたたえ、死後の民主政を否定するのはなぜか？</p> <p>・ペリクレスやトゥキュディデスのアテネでの社会的な立場は？</p> <p>・アテネの民衆の民主政に対する評価は？</p>	<p>・資料評価を通じ、<u>歴史的エンパシーという見方から、アテネ市民の民主政に対する評価を推測することができる</u>（方法知⑦・内容知⑤）</p> <p>※基盤となる情報読解技能として</p> <p>d) 複数資料を突き合わせ評価する技能</p> <p>・民主政を評価することが、市民の自分自身に対する支持を獲得する手段だと思っていたから。</p> <p>・ペリクレスはアテネ市民をコントロールできていたが、その後は民衆が恣意的に政治に影響を及ぼせるようになったため。</p> <p>・ペリクレスもトゥキュディデスも代々將軍を輩出するアテネの名門貴族アルメオン家に婚姻により連なる有力者。</p> <p>・ペリクレスが民主政をたたえることを支持獲得手段として用いたとすれば、民主政を望ましいと思っていた？</p>	ワークシート5「アテネ人の民主政評価」(図8)	グループ討議・ワークシート作成・発表
第7・8次	証拠に基づく解釈	<p>アテネの民主政はなぜできたか？</p> <p>(⑥過去に問いかける・⑦資料評価・⑧証拠に基づいて解釈を導く・①原因と結果・②変化と継続・③転換点・④過去の活用・⑤歴史的エンパシー)</p>	<p><u>資料を証拠として運用し、当時を生きアテネ市民の民主政に対する感覚を手がかりに、民主政の形成要因と、その実質の変化、形成時期について学習者自身が仮説を再構築し、論理的に提示することができる</u>（方法知⑥・⑦・⑧、内容知①・②・③・④・⑤）</p> <p>※基盤となる情報読解技能として</p> <p>a) 資料作成者の目的・意図を考察する技能</p> <p>b) 資料の書かれた時代を考察する技能</p> <p>c) 資料の構成・表現を考察する技能</p> <p>d) 複数資料を突き合わせ評価する技能</p>		グループ討議・発表 (図9) 考査(論述)

古代ギリシャ民主政に関する最近の諸研究は、古代ギリシャのポリスを市民共同体と見て、公私にわたる歴史事象を共同体論との関わりで解明しようとするものが多かったように思える。個々の研究は古代ギリシャの歴史的特質を明らかにするという意味では重要で、興味深いものも多い。教科書におけるギリシャ民主政発展に関する記述も、市民共同体の特質や変容を背景に説明されている。本単元開発がめざしたのは、市民共同体論に基づき、アテネ民主政の発展の理解を定着させることではない。

市民共同体論的な理解があることを踏まえつつ、「わかる」レベルの歴史的リテラシーとしては、歴史的エンパシーの視点を中心に、複数の一次資料の読み解きを活用して、ア

テネの民主政成立要因に関する自らの仮説を構築し、教科書記述の妥当性を検討できるようになることを、めざしたものである。直接目標とはしなかったが、「使える」レベルの歴史のリテラシーとしては、生徒が今日的な民主主義の特徴や問題点をより深く理解し、これと積極的に関わっていく上で得た知見や理解を活用できるようになることを、小単元の学習の結果として想定している。

第1次では、まず、最近の新聞記事に紹介されていた民主主義の問題点に関する漫画や評論を読む。ついで記事についての理解をグループによる討議とワークシートの作成・発表により共有し、現代民主主義の課題と、その克服の仕方などを展望する手がかりとして、古代ギリシャの民主政を扱う動機を獲得するというものである。TLHフレームワークのいう、歴史を大観するテーマを共有し、⑥過去に問いかけ、④過去を活用する探求に向かう動機を促すための1時間として設計した。用いた実際の教材と記入例を図4に示している。(新聞記事や漫画の部分は著作権に配慮し、省略した。)

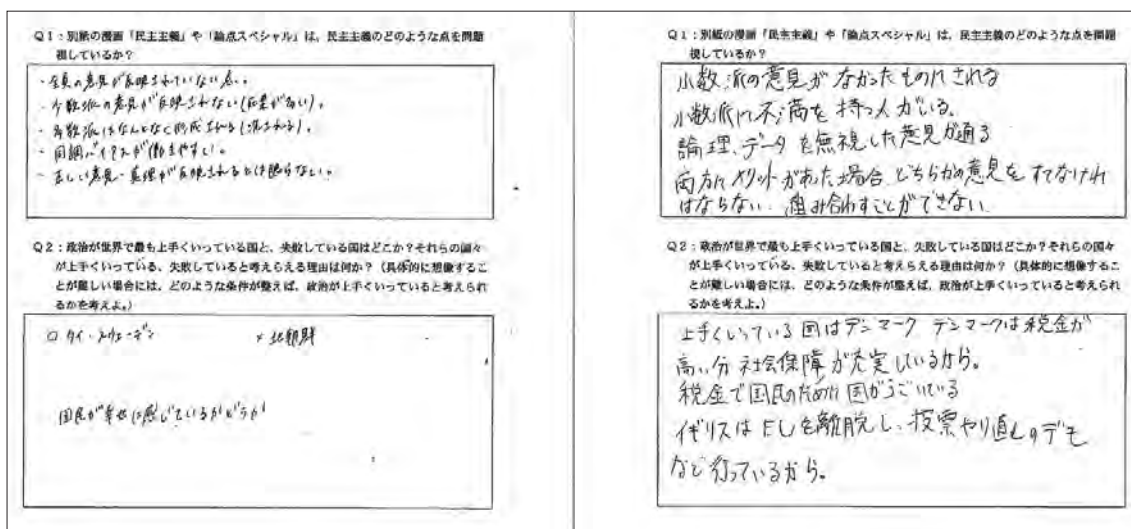


図4 第1次ワークシート1「民主主義って何？」記入例

第2次は、アテネの民主政を扱う必然性を共有するための時間として設計した。教科書やアリストテレスの『アテナイ人の国制』を手がかりに、現代とアテネの民主主義について類似点と相違点をグループによる討議とワークシートの作成、発表によりどのようなアナロジーを求めるのがよいかを考察させた。TLHフレームワークのいう探求のためのトピックス選択にあたり、⑥過去に問いかけ、④過去を活用するトレーニングという意義を持たせた。ここでは資料(教科書・『アテナイ人の国制』)は単に事実的知識の習得の手段として活用を求めただけであり、資料を評価し、運用することを意識したものではない。用いた実際の教材と記入例は図5に示す。

世界史 B④ (国本) …ギリシア世界とオリエント④
 <史料1>伝アリストテレス『アテナイ人の国制』(前4世紀中頃)(Pompeii Digital Library 所収 Aristotle, Athenian Constitution, Kanon, Ed. より, H. Beckham による英訳, 村山隆太郎訳並立原題を参考に英訳、翻訳)

前 624/2 年 ドラコン…国制をデモイ (=院) として定める (成文法化)。
 ポリスの公職に着ける人の選任方法を身分にしたがって決める。

前 594/2 年 ソロン…財産政治: 市民を 500 石級、騎士級、農兵 (富強兵) 級、勞務者級に分け、人の身体を担保にした借金を禁止、4つの級の全員が民会 (ポリスの国会) と民衆出陣に参加できるように決める。

前 561/0 年 ペイシストラトス…僭主として民衆の支持を背景に長期間権力を執る。王のようふるまう。

前 508/7 年 クレイステネス…陶片追放 (オストラシズム) を導入。後にアルコン (執政官: 9名)、評議会・民衆議員、當番評議会 (50人)、評議会 (500人) の権限の単位となる1日無投票制を設ける。

前 462/1 年 ペリクレス/エフィアルデス…アレオス/パトリス評議会 (貴族の集會) の権限を民会と民衆法廷に移す。

前 451/0 年 ペリクレス…両親とも民衆のアテナイの市民でなければ、市民になれないと決める。

市民権は両親のいずれもが市民である者から生まれた者の持つものであり、彼らは 18歳に達すると区 (デーモス) 民の間に登録される。…制官官は仕了をまず精神検査を受けた後、ある者たちをペイライネウスに、ある者たちをムコキアの守護隊に、またある者たちをアテナイの守護隊に連れてゆく。…さて第一年はこうして過ごし、翌年制官で民衆の間かある時に民衆に戦績の成果を示し、國家から稱と賞とを受賞されて地方を巡回し、要請の時を過ごす。彼らはこうして二年間軍服を着て守衛に当たる。…この二年間が過ぎると彼らもう他の市民たちの仲間入りができる。

…地帯の政務に関する公職者 (役人) はことごとく抽選により、任ぜられる。また、軍事に関する公職者もことごとく抽選により選ぶ。評議会には各部族から 50人ずつ 600人が抽選される。各部族は抽選にしたがって次々にブリュクテニス (當番評議会) になる。評議員中ブリュクテニスたるものはまず國家から金を支給されて円形家において食費し、評議会と民衆を招集する。評議会は休日を除き毎日、民衆は各當番評議会ごとに4度。そして、評議会でありあつかう問題や毎日の裁判や、戦績はどこにすべきかを彼ら當番評議会は指示によって人々に知らせる。彼らはまた民衆を聞くことについても指示によって人々に知らせる。その一つは主要民衆で、この会衆において、公職者および候補を行っているかどうかについて選挙で採決し、また、数種の供給や國上の防衛についてもよく行き届いているかどうかを選挙で採決し、また、黒船を欲する者はこの日に行い…第6當番評議会には上述の他に陶片投票を行うべきについて選挙採決を行う…

アテナイのリュクイオンの影響で盛っていた昔半響のアリストテレスまたはその弟子の種が影響したと言われる。彼らはアリストテレス『政治学』の成立後、計 150 以上のアリストテレスの国制史を推したと言われており、そこから引用が様々なヨーロッパの憲法に見られるが、その本編は散逸し、失われていた。1870 年から 90 年にかけて、エジプトのオダシリンコス遺跡から偶然出土したパピルス写本の断片と大英博物館がエジプトで入手したパピルス写本により、その全容が復元された。

Q3: 『アテナイ人の国制』からわかる、アテナイの政治にはどのようなものがあったか。
 ・民会(国会)に市民全員が直接参加できる。
 ・18歳で、区民の抽選を受けた2年の訓練を経ないと市民の抽選に参加できない。
 ・公職者は各部族から50人ずつ、500人が抽選される。
 ・会議の基本的な採決方法は拳手。
 ・オストラシズム…有能な政治家が、独裁者(僭主)にならぬのを防ぐため、投票により追放する(陶片追放)

Q4: 現在の民主主義とアテナイの民主主義の違いはどこにあるか。
 ・人を抽選で選んだ時、(行)の拳手採決 (現)投票
 ・現在のように評議会や民会などの役割を分担しているか、してしまいか。
 (三権分立の有無)

グループ名
番 氏名
番 氏名
番 氏名
番 氏名

図5 ワークシート2「アテナイ人の国制」記入例

第3次では、第2次で扱った現在の民主主義に様々な見方や示唆を提供するアテナイの民主政がなぜ成立したのかについて、探求に入るための暫定的な理解を獲得させることを目的に、教科書にどのように解釈が提示されているかを精読と講義により、整理した。この際、市民共同体論的な民主政の発展要因に関する理解を得させた。併せて、教科書記述が説明していない要素を指摘し、第4次以降に扱う⑤歴史的エンパシーについて、探求・考察の必然性の獲得をはかった。TLHフレームワークに従い、トピックスと問いを接続するための時間とした。民主政成立要因について、⑥過去に問いかけを行い、①原因と結果、②変化と継続、③転換点という探求のカテゴリーについて、探求の出発点としての基本的理解を獲得し、次いで⑤歴史的エンパシーという見方を意識するための時間でもあった。

第4次から第6次では、アテナイの政治家(将軍)ペリクレスが民主政を賛美し、アテナイの歴史家(将軍)トゥキュディデスが民主政を嫌悪したのはなぜか、アテナイ市民は民主政をどう思っていたかを検討した。⑤過去の人々の見方(歴史的エンパシー)を探求のカテゴリーとし、⑦取り扱い可能な資料にどのようなものがあるか、資料の証拠的価値はどのようなものかを吟味するための時間である。第4次・5次ではそれぞれ、紀元前5世紀中頃に民主政を完成に導いたとされるペリクレスの戦死者追悼演説(トゥキュディデス『歴史(戦史)』に引用)と、トゥキュディデスのペリクレスとアテナイ民主政に対する評価を、グループ討議とワークシート作成によって協働で読み取り、⑦資料の証拠的価値を吟味した。その過程には、a) ペリクレスやトゥキュディデスの意図を考察する技能、b) 当時の社会に対する考察の技能を活用して、二人の立場を導き、c) なぜそれぞれの評価に到達するのかを考察することが含まれた。また、第6次では、第4次と第5次で読み取ったd) 複数の資料を突き合わせて評価し、ペリクレスやトゥキュディデスとアテナイ市民一般

の民主政への評価の関係を推察できることを目指した。用いたワークシートと記入例を図6～8に示した。

世界史 B① (虫本) ……ギリシャ世界とオリエント②

【史料 B】 トゥキディデス『歴史』に見る将軍ペリクレスの戦死者追悼演説 (全 431 年)
(藤藤雄三訳『トゥキディデス歴史 1』(2000 年, 京都大学出版会より))

…いかなる訓練によって我々がかかる状態に到達したのか、また、いかなる政体の下で、いかなる生活様式によって、かくも偉大になったのか、この点について私は最初に説明し、その後には戦死者への賛辞へと進むことにしたい。この機会に、これらの点について語るのには不適当ではないし、また、市民および外国人からなる全参加者にとって聴いて利するところがあると信じるからである。

我々が享受している政体は、隣国の法律を倣倣するようなものではなく、我々自身が他の人々の模範になっているのである。そして少数者ではなく多数者によって治められているがゆえに名称においては民主制と呼ばれている。しかしながら、法律上では私的争争の面でも全員に平等の権利が与えられているものの、評議に際しては各人が何事かにも名を博するに応じて優先的に公的榮譽(役職)を与えられるのであって、能力よりも階級によって評議されるのではない。また貧困のゆえに世に埋もれて、ポリスのために有益なことを為す能力がありながら、それを妨げられるということもない。しかも我々は公的的政治活動の面で自由に行動しているが、日常生活における相互間の猜疑心の面でも同様であって、隣人が気ままに振舞うからとて立腹せず、また、不機嫌な顔を見せて、実害はないにしても、見た目に不快感を与えるようなことはしない。しかしながら、このように我々は私的交際においては傷つけ合わないよう生活しているけれども、公的生活では長柄の念に基づき、誰よりも法律には違反しない。そして、その時々々の首領者には服従し、また法律、とりわけ被害者や救済するための法律や、書かれてはいなくても違反者には公衆の恥辱をもたらす不文法にこそ我々は従うのである。…

Q1: 戦死者追悼演説とは誰のために行われる演説で、誰に対して行われる演説か。
投票権のある市民に向けて、(自分)ハリクレスのために行われる。

Q2: 戦死者追悼演説を行っているのは誰か、その人物の立場はどのようなものか。
将軍 = ハリクレス → 失敗した俺の人生終わりたよ! みんな…頼むから助かして。

Q3: 演説者はアテネの政治や市民の気風のような点を称えているのか。
負けたがさといつて正当に評価されないことがない。法律を模倣してあらず、我々自身で法律をつくっている。対人関係を大切にしてる。

Q4: 聴いた人たちがどのように受け止めることを期待して演説を行ったのか。
ハリクレスが発言したことで短絡または実行してくることが期待している。

Q5: 演説に事実と反する事柄が含まれる可能性があるとしたらどの部分か。
日常生活における ~見た目に不快感を与えるようなことはしない。

Q6: 以上 Q1~Q5 を総合して、演説者が何を意図して演説を行ったかを推定せよ。
自分が市民のことを理解しているよ ~ 思おきて #3 印象もたせた上で、市民側にも自分がこれから実行しようとしていることに協力させようとしている。
大前提…投票してほしい!!

組	グループ名
構成員	番
	番
	番
	番

図6 ワークシート3 「ペリクレスの戦死者追悼演説」 記入例

世界史 B① (虫本) ……ギリシャ世界とオリエント②

【史料 C】 トゥキディデスのペリクレスとアテネの民衆、政治に関する評議 (藤藤雄三訳『トゥキディデス歴史 1』(2000 年, 京都大学出版会より))

…アテナイ人にとって最も重大なことは、平和に代えて戦争を行っているということであった。事実、彼らは全員で彼に副金をつけたが、それまでは彼に対する怒りをやめなかった。しかし、その後、しばらくして、大衆の好んで為すことだが、再び彼を将軍に選出して政治の全権をゆだねたのである。彼らは個人的には自分の家の惨事に既に飽きになっていたし、また、ポリス全体の必要に際しては彼こそ最も有能だと考えたからである。実際、かれは平時にポリスを指導していた間には、それを導いて安全に守ったし、また、彼の時代にポリスは最大になった。そして、戦争が起ってから明らかに彼は軍事の面でもアテナイの実力を予知していたようである。ペリクレスが生きたのは開戦から 2 年と 6 ヶ月であった。そして、彼が死亡すると、戦争についての彼の先見の明は明らかに顕著されるに至った。なぜなら、冷静を保ち、悔罪に意を用いて、戦争中支配者の拡大を求めず、ポリスに危険をまねかぬようすれば、勝利するはずだと語っていたからである。ところが、アテナイ人は、これらの忠告すべてを反対のことを為したばかりか、戦争とは無関係に思える事柄についても、私的な野心や私利に駆られて自分たち自身にも同盟都市に対して有害な政策を実行した。それらは、成功すれば、むしろ個人には名誉や利益をもたらしたものの、失敗すれば戦争進行上ポリスには損害になるものであった。その原因は、彼は名声及び見聞によって有能であり、金銭による買収とは明らかに無縁であったので、自由に大衆を制御したからであり、また、彼自身が民衆を導いたのであって、むしろ自分が導かれることは決してなかったからである。なぜなら、不当な手段によって権力を獲得したのではなく、おもしろいようなことは何もせず、むしろ尊敬に基づいて権力を維持していたので、怒りを買っても論破したからである。とにかく彼が時宜を得ずに高慢に勇み立っているのを見れば、言葉で威嚇して恐れさせ、また、理由もなく辱め込んでいる場合には、再び勇気へと戻してやった。かくして言葉の上では民主制であったが、実際には第一人者による支配になっていたのである。ところが、彼の後継者たちは相互に優劣の差がなく、むしろ対等であったにもかかわらず、各々が第一人者たらんと熱望したので、国事をも民衆の恣意に委ねることになった。その結果、帝国を支配する強大なポリスであっただけに、多くの失敗とりわけシキア遠征の失敗が起こった。…

Q1: 著者トゥキディデスはペロポネソス戦争中の前 432 年、アンフィポリスの寡頭作戦をアテネの将軍として指揮し、寡頭に失敗して城門追放により 20 年間アテネを追われた。彼の立場は、アテネの一般市民に近いが、それともペリクレスに近いのか?
ペリクレス

Q2: 著者はペリクレス時代のアテネの政治は上手くいっていたと考えているか、そうではないか? 著者が判断している理由は何か?
上手くいっていた
↳ 市民はポリス全体の必要に対応するには彼こそ最も有能と考へていた。

Q3: 著者はペリクレス死亡後のアテネの政治は上手くいっていたと考えているか、そうではないか? 著者が判断している理由は何か?
上手くいってはいなかった
↳ 後継者たちの能力が村等だったにもかかわらず、答が「第一人者による支配を熱望した結果、何れも失敗を繰り返す。

Q4: 「民主制」と「第一人者による支配」のどちらを著者は望ましいと考えているか?
第一人者による支配
↳ 民衆の恣意に委ねることに否定的。

Q5: 著者の考えでは、アテネの民主制が上手くいく(失敗する)条件は何か?
第一人者による支配で政治が円滑に回って国民から支持をうけること。

Q6: アテネの民主制は、誰のためにあった仕組みか? あなたの評価の根拠は?
ペリクレスは国民の支持を得るために安全に守るべきを最大に、また国民は安全に生活するためにペリクレスを支持したため、全員のためになる。

組	グループ名
構成員	番
	番
	番
	番

図7 ワークシート4 「トゥキディデスの民主政評価」 記入例

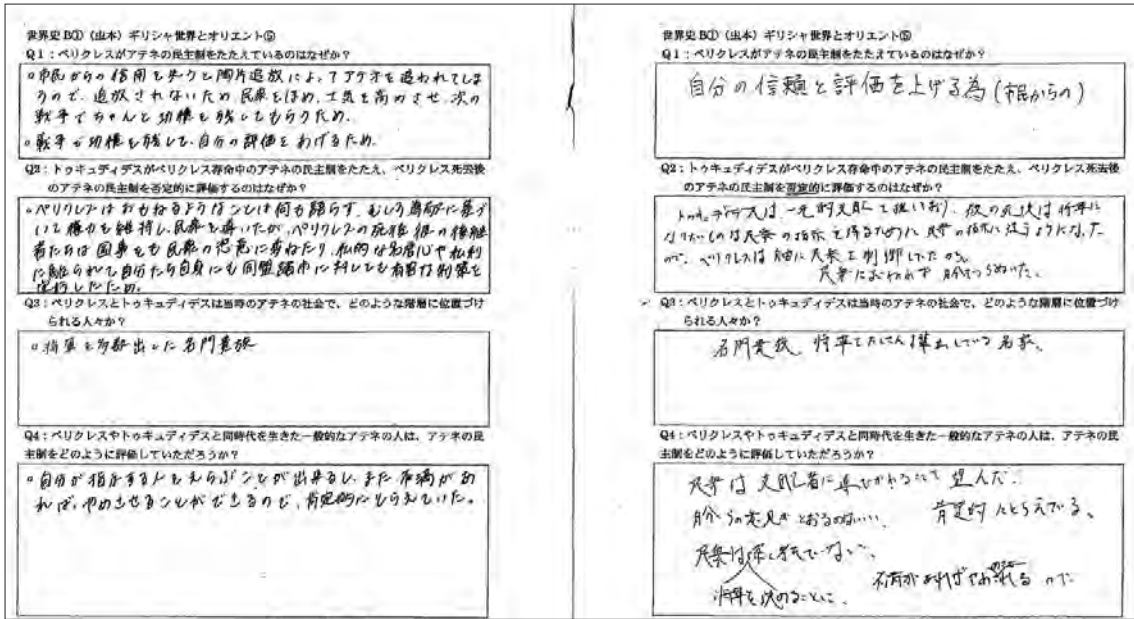


図8 ワークシート5「アテネ市民の民主政評価」記入例

第7次と第8次は、第4次から第6次までの⑦資料価値の評価を踏まえて、なぜアテネに民主政が成立したのかという⑥探求の問いに、⑧証拠を整理した上で、学習者自身の解釈(仮説)を再構築・提示する時間である。その際、①原因と結果・②変化と継続・③転換点・④過去の活用・⑤歴史的エンパシーというそれぞれカテゴリーに対する学習者自身の探求の成果を総合して論理的に提示することを求めた。第7次は、図9に示すように、グループによる討議とその結果の報告・学級での共有の時間であり、第8次は考査として設定し、探求結果を個人による論述で示すよう求めた。

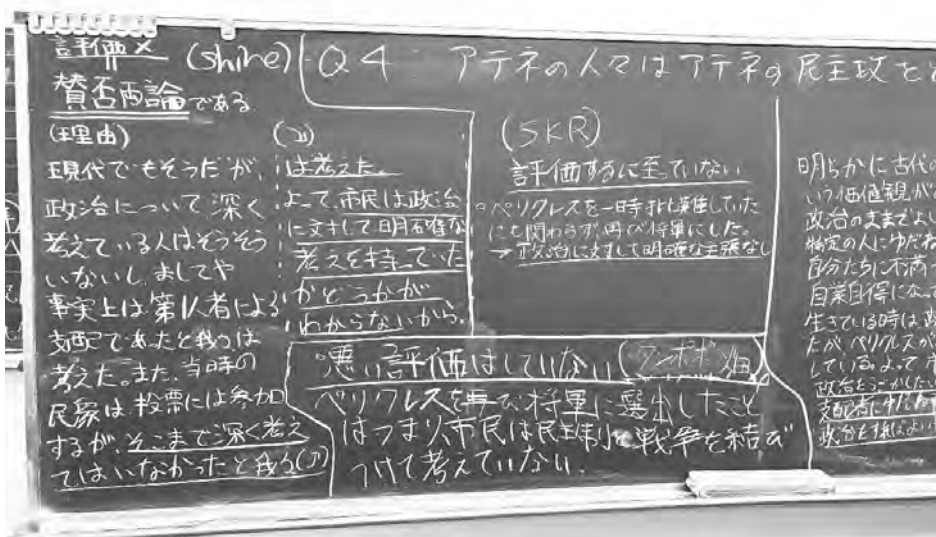


図9 グループでの討議結果を学級で発表

3. 学習指導モデルの実践結果

第8次に実施した調査時の評価問題に対する解答状況と、実践後に実施した授業評価アンケート（客観式と感想の自由記述）に対する回答の検討によって、本授業開発が、目標とした歴史のリテラシーの育成に有効であったか否かを検討したい。全受講者306名のうち調査を受験した者は304名であった。また授業評価アンケートを提出した者は230名（全受講者の75.2%）であった。調査全体の平均点（48点満点）は32.54点、アンケート回答者の平均点は33.94点であった。

(1) 授業評価アンケート結果

授業評価アンケートの設問と設問ごとの集計結果は図10の通りである。



図10 授業評価アンケート結果

確認しておきたいのは、生徒の主観によれば、民主主義とは何であるかについて十分な知識や理解があるとの自覚に乏しい生徒に対して、本実践は行われたということである。また、生徒に古代ギリシャに関する知識がほとんど備わっていない状態で授業を始めている。世界史学習も、当該の地域や時代に触れるのもほとんど初めての生徒に対する実践となった(図10質問項目3, 4参照)。ただし、第1次で作成されたワークシートや議論を見る限り、民主主義に関する知識や理解が全くないというわけではない。小・中学校の学習経験や、学校その他の社会生活を通じて民主主義とはどのようなものか、どうあるべきかについて、生徒なりの理解や考えは何かしら備わっていたということも前提である。

これらを前提として、授業で扱う内容が生徒にどのように評価されたか、内容知としての歴史的リテラシーに対する生徒たちの主観的な評価を提示したい。TLHフレームワークにとって重要なことは、歴史を大観するテーマと小単元のトピックスが有効に関連づけられ、学習者にとって主観的に理解を深めたいと思えたかどうかである。授業を通じて得られた見方が現代の民主主義が抱える諸課題の理解や解決に応用可能であると主観的に感じられるものになっていたか否かも重要である。半数を超える生徒は、ペリクレスやトゥキュディデスがアテネ社会で置かれた立場と共にアテネの政治をどのように見ていたかを考察・理解したと感じている（図10質問項目23参照）。また、今日の民主主義を考察する上で重要なテーマを扱い、民主主義に対する理解が深まったと感じている（図10質問項目31, 27参照）。即ち、⑤歴史的エンパシー、④過去の活用といった内容知について、探求が成立したと考えているということである。ただし、いずれについても、ネガティブな回答をした生徒は少ないが、3割前後は「どちらでもない」としている。

それと比べると、授業で提案した方法知としての歴史的リテラシーに対する生徒の評価は高い。「歴史を解釈する上で、根拠となる史料を分析することは重要だ」（図10質問項目5参照）、「歴史を解釈する上で、史料作成者の立場や考え方、史料作成意図を理解することは重要だ」（図10質問項目6参照）、「史料に書かれていることには事実も事実でないことも含まれるので、複数の資料の突合せが大切だ」（図10質問項目7参照）、「史料を分析するときには、関連する知識と突き合わせて考えることが重要だ」（図10質問項目8参照）、「史料を分析する力は、いつか別のところで役に立つ」（図10質問項目34参照）に、それぞれ4分の3程度の生徒は肯定的な回答を寄せている。質問項目31, 27に対する回答とあわせて考察すると、⑥過去に問いかける、⑦資料を集め証拠的価値を評価する、⑧証拠に基づいて解釈を導くといった授業を通じて獲得すべきとした方法知については、探求の基盤となる情報読解レベルの細かな方法知まで含めて、有用であると感じていることがわかる。ただし、方法知の獲得が達成できたと感じているか否かになると、肯定的な回答の割合が5割から6割強と、幾分小さくなる（図10質問項目15, 16, 17, 18, 24, 32, 33参照）。

更に、グループワークによりワークシートを作成し、意見を交換するという授業過程が歴史的リテラシーの育成に有効であったかについても、7割を超える生徒は有効性を評価している（図10質問項目21, 22, 30参照）。また、表2のとおり、授業によって資料読解力が向上したと考えている生徒は、歴史を解釈する力も向上したと考える傾向にある（図10質問項目32と33は強い正の相関。相関係数0.726）。

表2 授業評価アンケート32・33の相関

データの個数	33の回答					総計	32) 今学期の授業を通じて、自分自身の史料を読む力は向上した。 33) 今学期の授業を通じて、自分自身の歴史を解釈する力は向上した。
32の回答	1	2	3	4	5		
1	3	2	1			6	
2	1	8	5	3		17	
3		3	43	13	1	60	
4		2	23	77	8	110	
5			2	10	24	36	
総計	4	15	74	103	33	229	

(2) 考査（評価問題）の結果

本単元開発が歴史的リテラシーの育成に有効であったか否かについて、評価問題に対する解答結果に基づいて考察する。評価問題（論述形式）の出題は、以下の通りであった。

古代アテネに民主主義（政・制）が誕生したのはなぜか、トゥキュディデス『歴史（戦史）』に述べられている当時の人々の民主主義に対する評価を踏まえて論ぜよ。

この出題と評価のポイントは、下の図11のように考査前に予め提示した。また、歴史の解釈を述べる文章の書き方のひな型を示し、一から自分で文章を組み立てることが難しい場合は、必要に応じて活用するように指示した。これは原田（2009）^{※8}により、論述の型を指導する有効性が指摘されているためである。

世界史 B①（虫本）パワーアップセミナー

＜1＞1学期期末試験に向けて
 論述試験「古代アテネに民主主義（政・制）が誕生したのはなぜか、トゥキュディデス『歴史（戦史）』に述べられている当時の人の民主主義に対する評価を踏まえて論ぜよ。」のポイント。（評価の観点）

A) 教科書が古代アテネの民主制成立の要因についてどのように説明しているのか、その要点が理解できていることを示していること。
 B) ペリクレスやトゥキュディデスがどのような特徴を持つアテネの政治・社会の中で、どのような立場にある人間であったのかを示していること。
 C) ペリクレスやトゥキュディデスがアテネの民主政をどのようにとらえ、評価していたかをふまえて、彼らの立場から示していること。（解答者自身の立場と区別できていること）
 D) C)に示したペリクレスやトゥキュディデスの見解が、民主政の完成期（前5世紀後半から前4世紀初めごろ）の古代アテネで、どのように市民に受け入れられていたのか（or いたらしいか）について、考察を示していること。
 E) なぜアテネに民主主義が導入されたのかについて、**解答者自身の結論（仮説）**を示していること。その結論（＝仮説）に、A)（教科書の説明と）完全に同じなのか、完全に違うのか、部分的に同じなのか、加筆が必要なのか・・・等が明確に示されていること。
 F) B)～D)が論理的に整えられていること。
 G) 表記、誤字脱字、段落設定などに注意して、解答者自身の考察を適切に表現できていること。

G)文章の表現については、解答の文章自体が適切な論説となるよう、次の点に気を付ける。
 ①段落を設定しよう。意味・内容のまとまりを意識し、段落ごとに述べたいことを簡潔にまとめよう。（もちろん、段落の始まりは、1文字分空白を空けること。）
 ②語尾の基本形は「・・・である」、「・・・だ」と断定形にすること。「私自身は・・・と思う」という表現を、なるべく用いなくても済むようにしよう。用いる場合にも、なぜ解答者自身の考えが確得力のあるものなのかを、根拠を挙げて示せるようにしよう。
 ③主語と述語がおおしくないか、特に助詞「て」「に」「を」「は」「が」などの使い方を慎重にきめること。
 ④「」は、かぎ括弧と呼ばれ、文章では会話を表現する為使用する。引用や、タイトル名・作品名を示す際や、強調する際、普段使う語句を普段とは違う意味で用いる場合にも使用する。『』は作品や本のタイトルを示す時、「」で引用されている言葉の中に、更に引用が含まれる場合などに使用する。
 ⑤自分の考えと、人の考え、引用・借用している考えは区別する。引用にはかならず「」をつけ、引用元（出典、出どころ）を明記する。

※どうしても困ったら、例えば、答案を次の例にならって整えてみるとよい。（もちろん、あなた自身の思考の軌跡をあなたなりの構成で示す方が、もっと良い。）
 教科書では、古代アテネに民主主義が成立したのは、・・・だと述べられている。つまり、民主主義の成立要因を・・・としている。
 一方、トゥキュディデス『歴史（戦史）』に紹介されているペリクレスは、ペロポネソス戦争初年に行った戦死者追悼演説の中で、「・・・」と述べている。これは、彼の立場が・・・だったためであり、その立場からすれば、アテネの民主主義は・・・というものであった。
 また、トゥキュディデスは同じ作品の中で、ペリクレスとアテネの民主主義について、「・・・」と評している。これは、・・・という立場で、アテネの民主主義を眺めていたためである。
 トキュディデスやペリクレスの・・・という立場を見たアテネの民主主義は・・・というもので、アテネの市民一般は、当時の民主政という政治のあり方を・・・のように評価していた（見ていた）と考えられる。その根拠は・・・だからである。
 アテネの民主主義の本質は・・・というものであったということができる。したがって、教科書の記述は・・・という観点からすれば、適切であるが、・・・という観点からすると不十分であり、・・・という記述を加えるべきである（・・・に改めねばならない）。

※なお、授業で配布したワークシートにのせていた史料は、試験の問題用紙にもそのまま載せる。

＜2＞世界史 B①の平常点・提出物について
 1. 「古代ギリシャとオリエント世界」の配布プリント（ワークシート）①～⑤については、遅くとも、試験当日の放課後までに、各グループの記録用ものを教員室に持参すること。
 2. 試験当日の全科目終了後に、授業評価アンケートを配布する。提出は任意だが、できれば試験最終日に、遅くとも12日（水）までに、直接虫本へ提出すること。
 3. ノート提出を任意で受け付け、個々のワークシートの整理ができていないものは、平常点を加算する。（提出は義務ではない。提出しなくても、テストや他の平常点が良好であれば、満点はとれるものとする。あくまでも、担当者が授業を振り返り、分析を授業改善に反映させるための資料とすることを目的とするものであり、協力者には若干の平常点ボーナスを進展するという趣旨である。）

図11 評価基準と論述ひな型のプリント

考査における論述の評価の観点は図11の左に示した通りである。各評価項目において評価しようとした歴史的リテラシーは次のとおりである。評価項目Aは、教科書記述を手がかりに、⑥歴史に問いかけ、①原因と結果、②変化と継続、③転換点を説明できているか等を測ろうとしたものである。評価項目Bは、⑤歴史的エンパシーについて、⑦資料価値の評価（基盤となる情報読解技能として、a）史料作成者の目的・意図を考察する技能、b）史料の書かれた時代を考察する技能を含む）が行えているかどうかを測ろうとしたものである。評価項目Cは、⑤歴史的エンパシーについて、⑦資料価値の評価（基盤となる情報読解技能として、c）史料の構成・表現を考察する技能を含む）を行えているかどうかを測ろうとしたものである。評価項目Dは、⑤歴史的エンパシーについて、⑦資料価値の評価（基盤となる情報読解技能として、d）複数史料を突き合わせ評価する技能を含む）を行えているかどうかを測ろうとしたものである。評価項目Eは、①原因と結果、②変化と継続、③転換点、④歴史の活用、⑤歴史的エンパシーの各領域を総合して、⑥歴史

に問いかけ、⑦資料収集と資料価値の評価を行い、⑧証拠に基づいて解釈を導くということ、形式的手順として示しているかどうかを評価しようとしたものである。評価項目Fは、Eと同じ事柄について、深く、論理的に、十分な考察ができているかを評価しようとしたものである。評価項目Gは、直接には国語的・論理的な文章表現力が備わっているかを評価しようとしたものであり、言語的リテラシーの評価である。同時に、授業テーマに対して、一定の文章で、自らの表現が綴れるか否かは、テーマに対し、探求を行い、その成果を活用して学習者自身の見方を構築しようとする態度・姿勢が備わったか否かの評価にも通じる。

以上の評価項目A) からG) までのそれぞれについて、4点(丁寧かつ詳しい、とてもよくできている)、3点(ひととおりでできている)、2点(おおむねできているが、弱点や難点、細かな誤解を含む)、1点(評価項目に該当する要素が答案に示されているが、重大な難点を含む)、0点(答案から評価項目に該当する要素を読み取れない)という基準で採点した。なお、特に秀逸な要素を含む答案には上記の基準によらず、加点した。それが評価項目 α であり、例えば、現代の民主主義とアテネの民主政の比較考察に関して鋭い洞察が見られる、根拠を明確にして独創的な解釈を述べている、授業や教科書にとどまらず自分で調べた要素を駆使して論拠に用いているなどの場合に、積極的に評価した。評価の分布は表3のとおりであった。

表3 評価問題(論述)の評価項目別分布・平均

	評価項目	A	B	C	D	E	F	G	α
分布実数	4点	95	76	64	20	99	22	79	0
	3点	132	96	73	41	122	58	137	26
	2点	51	101	104	103	35	92	73	63
	1点	17	29	54	114	33	117	15	47
	0点	9	2	9	26	15	15	0	168
	計	304	304	304	304	304	304	304	304
分布%	4点	31	25	21	6.6	33	7.2	26	0
	3点	43	32	24	13	40	19	45	8.6
	2点	17	33	34	34	12	30	24	21
	1点	5.6	9.5	18	38	11	38	4.9	15
	0点	3	0.7	3	8.6	4.9	4.9	0	55
	平均	2.9	2.7	2.4	1.7	2.8	1.9	2.9	0.8

なお、論述部分全体(満点28)の受講者平均は18.24、標準偏差5.76、最高点28(19名)、最低点3(2名)、中央値18(16名)であった。各評価項目について分布実数の3点以上の者は、授業者の期待したそれぞれの歴史のリテラシーを十分に獲得できており、2点以上の者は、部分的に難はあるものの、概ね授業者の期待したそれぞれの歴史のリテラシーを獲得できていると考えられる。小単元のテーマであるアテネの民主政の成立要因について、歴史に問いかけ、歴史的エンパシーの視点に注目しつつ、資料の収集と資料価値の評価を行い、原因と結果、変化と継続、転換点、歴史の活用、歴史的エンパシーを総合して

証拠に基づいて歴史解釈を導くということを、自己評価としては（あるいは形式的手順としては）、受講者の大半はできており、半分から3分の2程度の生徒は、授業者の期待を満たしたと考えられる。

同時に指摘できることは、評価項目DとFは、他の評価項目に比べ低いことである。即ち、個々の資料について、批判的な資料読解によって資料作成者の目的・意図を読み取り、資料作成当時の社会に対する考察から、表現に留意して資料作成者の表現やその背景にある考え方を考察するという資料の価値の評価は比較的容易であるのに対し、複数の突き合わせから当時の人々一般の考え方を読み取り、歴史解釈の証拠として用い、論理的に説明を行うのは難しいということである。これは生徒の実感にも近いと思われる（図10質問項目24参照）。

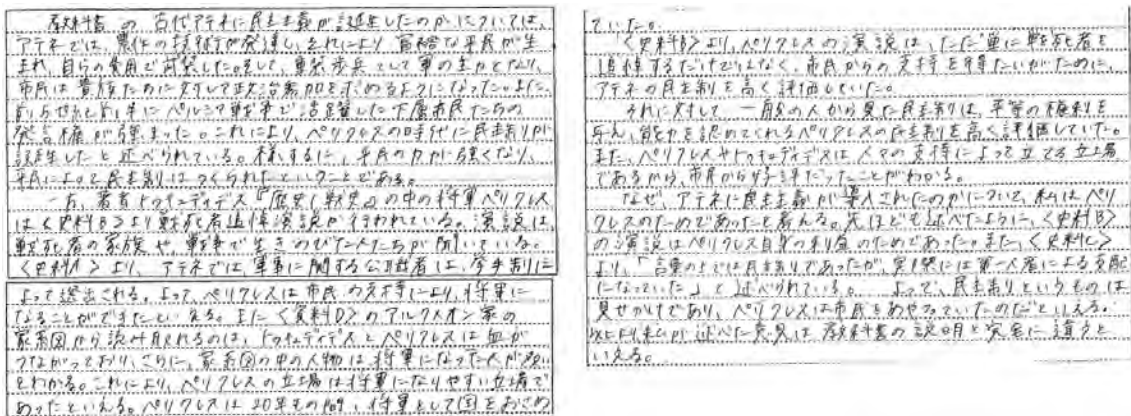


図12-1 期待した水準以上の解答例（評価A4,B4,C4,D4,E4,F4,G4）



図12-2 期待水準を満たした解答例（評価A4,B3,C3,D3,E3,F3,G3, α2）

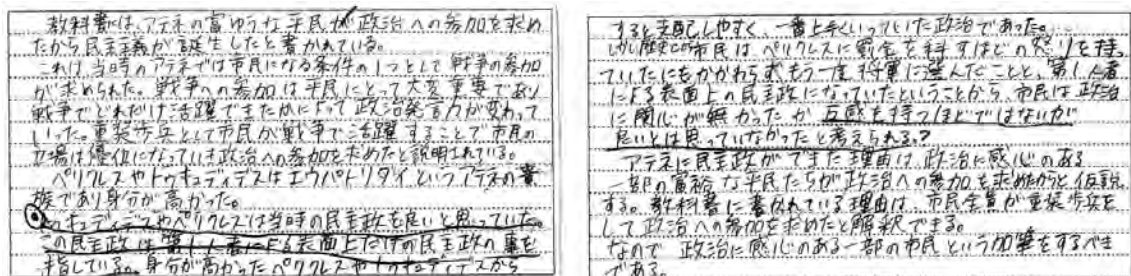


図12-3 ほぼ期待水準を満たしているが、やや難のある解答例（評価A4,B4,C4,D2,E3,F2,G4, α2）



図12-4 難の多い論述解答例（評価A1,B2,C1,D1,E1,F1,G3）

解答例と評価の実例を図12-1～4に示した。図12-1は期待した水準以上、図12-2は期待水準をみたした、図12-3はほぼ期待水準を満たしているが、やや難あり、図12-4は難が多いと評価した例である。

評価の各項目間の相関関係は、表4に示す相関係数で示される結果になった。各評価項目間には全体に正の相関関係が見られた。なお、「知識」は、古代ギリシャに関する基礎的な知識を問う問題の得点、「アナロジー」は、現代の民主主義と古代ギリシャの民主政の差異を教科書的な理解に従って適切に述べられるかどうかを評価した問題の得点を示す。

表4 各評価項目間の相関

	知識	アナロジー	A	B	C	D	E	F	G	α	論述計	計	学級平均	Gw点	MVP
知識/10	1														
アナロジー/10	0.263	1													
A	0.280	0.200	1												
B	0.286	0.252	0.194	1											
C	0.249	0.207	0.233	0.698	1										
D	0.279	0.236	0.231	0.481	0.523	1									
E	0.295	0.238	0.301	0.407	0.436	0.431	1								
F	0.234	0.215	0.293	0.549	0.575	0.704	0.584	1							
G	0.278	0.323	0.329	0.441	0.460	0.440	0.477	0.490	1						
α	0.174	0.246	0.249	0.425	0.422	0.487	0.376	0.549	0.401	1					
論述計/28	0.363	0.333	0.491	0.736	0.769	0.757	0.716	0.837	0.692	0.689	1				
計/48	0.581	0.619	0.487	0.683	0.684	0.691	0.665	0.733	0.671	0.62	0.919	1			
学級平均	0.100	0.169	0.073	0.102	0.120	0.286	0.151	0.320	0.242	0.283	0.275	0.277	1		
Gw点	0.048	0.045	0.092	0.026	0.038	0.0	0.0	0.021	0.008	0.089	0.047	0.060	-0.05	1	
MVP	0.267	0.272	0.224	0.245	0.263	0.336	0.151	0.276	0.308	0.278	0.361	0.411	0.061	-0.01	1

表4によると、評価項目DとFの相関係数は0.704であり、両者の間には、次に示すように、強い相関関係が見られた（授業評価アンケート回答者分のみ）。

データの個数	Fの得点					
Dの得点	0	1	2	3	4	総計
0	4	11				15
1	2	44	27	3		76
2	2	18	42	17	3	82
3		3	6	20	7	36
4		1	1	7	11	20
総計	8	77	76	47	21	229

D) 史料作者の見解が、民主政の完成期（前5世紀後半から前4世紀初めごろ）の古代アテネで、どのように市民に受け入れられていたのかについて、考察を示していること。（⑦資料の収集と価値の評価、その基盤としてd）複数史料を突き合わせ評価する技能、⑤歴史的エンパシーの視点を獲得できているか。）

F) 論旨が論理的に整えられていること。（⑥歴史に問いかけ、⑦資料収集と資料価値の評価を行い、⑧証拠に基づいて解釈を導き、①原因と結果、②変化と継続、③転換点、④歴史の活用、⑤歴史的エンパシーについて質的に深く、十分な考察ができているか。）

ペリクレスやトゥキュディデスの民主政に対する評価の記述から民主政がどのように市民に受け入れられていたのかについて考察を示せることと、アテネの民主政の成立要因をより論理的かつ総合的に証拠に基づいて考察できることとに、強い相関があったことが分かる。複数の資料を活用して、アテネのリーダーの考えを手がかりに、当時の人々の一般的な考え方を推察するという手法は、やや難易度が高く、それを解釈の論拠として駆使することも難しかったのかもしれない。

評価項目GとBからFまでの間にも、正の相関関係がある。即ち、歴史的リテラシーと言語的リテラシーの間にも、相関関係が認められるということである。両者の関係を十分に考察することから、歴史的リテラシー育成の有効な手立てに関する示唆が得られる可能性はある。歴史的な事象からなるべく直接に抽出された断片を、歴史解釈の根拠となる証拠として吟味することが重要であるとの認識から、一次資料に近いものを教材とした。しかし、例えば、翻訳・抜粋等の加工を更に加え、言語的に扱いやすくすることが資料を証拠として活用し、歴史解釈を提示できるようになる上で、有益かもしれない。また、論述方法を更に丁寧に指導すれば、歴史的リテラシーの向上に資するかもしれない。

更に表5の項目Gw点はグループによるワークシート作成が円滑に遅滞なく行われていたか否かを授業者が評価したものであり、項目MVPはグループワークの生徒間相互評価で得られた評価である。この2項目の評価と評価問題の各項目の相関関係を見ると、Gw点と各評価項目が非相関であるのに対し、MVPと各評価項目には弱い正の相関が認められる。グループの議論への寄与度が高いものほど、評価問題に示したパフォーマンスが高かった可能性を示唆するものであり、ここにも改善の余地があるかもしれない。

4. 成果と課題

最後に、本研究の成果と課題について考察する。まず、成果については次の点が挙げられる。第一に、授業評価アンケートの結果に示したように、実践によって育成を図ろうとした「わかる」、「使える」レベルの内容知（見方）・方法知（考え方）について、生徒はそれなりに有益なものだと感じて、積極的に身に付けようと努力した。とりわけ、歴史的な方法知（考え方）を身に付けることの有用性を感じる者は多かった。第二に、古代ギリシャに関する予備知識や学習経験に乏しい生徒と共に行われた本実践であったが、授業後の考査においては、若干の難点はあるにせよ、実践によって育成をめざした「わかる」、「使える」レベルの内容知・方法知を、多くの生徒は獲得できていることを示すことができた。

次に課題を挙げる。表2に示したのと同様の方法で、授業評価アンケートの各項目と考査の各評価項目との相関、授業評価アンケートの各項目同士の相関を調べた。その結果判明したことのうち、さしあたり以下の各点を挙げる。

- ア) 歴史的エンパシーが考察できた学習者、複数資料を活用した論理的歴史解釈ができた学習者は、方法として資料の批判的検討が重要だと感じている。（考査の評価項目D・Fの高得点者は授業評価アンケート項目5, 6, 7の評価が高い。）
- イ) 歴史的エンパシーが獲得でき、複数資料を活用し、論理的に歴史解釈できた学習者は、古代ギリシャの民主政について考察することが、現代の民主主義を考察する上で役にたつと感じている。（考査の評価項目D・Fの高得点者は授業評価アンケート項目31が高い。）

より多くの学習者が歴史に問いかけ、複数資料を証拠として活用し、論理的に歴史を解釈できるようになるためには、資料の批判的検討の有用性を丁寧に説明し、資料の批判的検討に習熟できるように手ほどきすることが必要だと考えられる。また、授業で育成をめざした歴史のリテラシーが身につかなければ、異なる時代や異なる地域に関する歴史的考察は、コンピテンシー・ベースの重要な学力になり得るということを理解できないということであろうか。TLHフレームワークの趣旨は、「歴史を大観するテーマは、限られた時間や空間を超えて、また学級を超えて生徒の歴史の見方を構成するものであり、『なぜそれが重要なのか』に答えるものでなければならない」というものであったが、深く多面的に考察できるような歴史のリテラシーを獲得してこそ、トピックスの重要性を理解し、コンピテンシーにつながられるようになるという側面があることを示唆しているようにも思える。歴史のリテラシー獲得の目的と手段について、更に研究を深める余地があるのではなかろうか。

<註・参考文献>

- 1 Weinburg, S. et.al. *Reading like a Historian*, Teachers Collage Press, 2013.
- 2 中村洋樹「歴史実践（Doing History）としての歴史学習の論理と意義—『歴史家のように読む』アプローチを手がかりとして—」全国社会科教育学会『社会科研究』79号, 2013年, pp.49-60.
- 3 拙稿「高等学校における歴史リテラシー育成の試み—授業実践『原爆はなぜ投下された』を中心に—」 原田智仁・關浩和・二井正浩編著『教科教育学研究の可能性を求め

- て』風間書房, 2017年, pp.33-42.
- 4 Barton, K.C., Levstik, L.S.著, 渡部竜也他訳『コモン・グッドのための歴史教育—社会文化的アプローチ』春風社, 2014年, p.399.
 - 5 原田智仁「コンピテンシー・ベース・カリキュラムのための歴史のリテラシーの指導と評価—『歴史家のように思考する』フレームワークを手がかりにして—」『兵庫教育大研究紀要』49巻, 2016年, pp.109-118, p.111より転載。
 - 6 二井正浩「歴史授業における『問い』と主権者育成に関する考察—三つのアプローチ—」『発表要旨集録』（全国社会科教育学会第65回全国研究大会, 社会系教科教育学会第28回研究発表大会合同研究大会）2016年, p.153.
 - 7 一般的な日本の高校生にとって, 世界史に関する本物の「一次資料」を扱うことは, 多くの場合困難である。ここでいう「一次資料」とは, 翻訳や編集が加わっているという意味に於いて, 正確には「一次資料」ではない。しかし, 授業における歴史解釈の手続き上, 擬似的に, 考察の対象となる時代の人々が当時の社会について書き残したのものとして扱うことが可能なものであるので, あえて「一次資料」とした。
 - 8 原田智仁「中等歴史教育における解釈学習の可能性: マカレヴィ, バナムの歴史学習論を手がかりに」全国社会科教育学会『社会科研究』70号, 2009年, pp.1-10.

<歴史内容・ワークシート作成に関連する参考文献>

- ・橋場弦著『民主主義の源流 古代アテネの実験』講談社, 2016年.
- ・伊藤貞夫著『古典期アテネの政治と社会』東京大学出版会, 1982年.
- ・Finley, M.I.著, 柴田平三郎訳『民主主義—古代と現代—』刀水書房, 1991年.
- ・Ober, J., *Political Dissent in Democratic Athens: Intellectual Critics of Popular Rule*, Princeton University Press, 1999.
- ・Roberts, J.T., *Athens on Trial: The Antidemocratic Tradition in Western Thought*, Princeton University Press, 1997.
- ・Brule, P., 高野優訳『都市国家アテネ: ペリクレスと繁栄の時代』, 創元社, 1997年.
- ・アリストテレス, 村川堅太郎訳『アテナイ人の国制』, 岩波書店, 1980年.
- ・Kenyon, ed., translated by Rackham, H., *Aristotle, Athenian Constitution*, Perseus Digital Library, 2017年4月29日閲覧.
- ・トゥキュディデス著, 藤縄謙三訳『歴史1』京都大学学術出版会, 2000年.
- ・トゥーキュディデース著, 久保正彰訳『戦史 上』岩波書店, 1966年.
- ・古山正人他編訳『西洋古代史料集』（第2版）東京大学出版会, 2002年.
- ・歴史学研究会編『世界史史料 第1巻 古代のオリエンと地中海世界』岩波書店, 2012年.

(虫本 隆一)

第4部 公民的リテラシーの系統的育成

第1章 公民的リテラシーと市民リテラシー

1. 問題の所在

社会科及び公民科は公民的資質を育成する教科として、民主主義の基本となる国民主権・自由・権利・義務などの理解と能力や態度との関係が追究されてきた^{*1}。そして、社会が変化する中で、公民としての資質をどのような内容・方法によって育成するのかについて研究してきた。他方、地理や歴史、政治学や経済学などの人文・社会諸科学の学問研究の立場からは地理教育、歴史教育、政治や経済教育として、各々の教育における人間形成が図られてきた。それら領域固有の教育と社会科及び公民科教育の異同は何であろうか。最初に資質・能力の用語を取り上げる。OECDの「生徒の学習到達度調査PISA」において、リテラシー（literacy）が注目された。リテラシーとは、狭義には母語の読み書きや計算する能力、生活をする上での機能的な技能である。そして、PISAは読解力・科学的リテラシー・数学的リテラシーを言語・シンボル・テキスト、知識・情報などの「道具」を使って対象世界と対話する拡張された能力として示している^{*2}。また、OECDのDeSeCo（Definition and Selection of Competencies）では、ライチェンとサルガニクによって「キー・コンピテンシー」が示された。それは、「コンピテンシーとは、知識や諸技能以上のものであり、特定の文脈における（諸技能や態度を含む）心理社会的な資源（psychosocial resources）を引き出すとともに動員することによって、複雑な諸需要（complex demands）に対処することのできる能力（ability）」とされる。このリテラシーやコンピテンシーは日本を含む諸外国が進める教育改革の中で重視され、将来社会で求められる能力とされている。また、資質としてそれら能力を身に付けようとする性質をも含め目標とされる。しかし、コンピテンシーが包括的な普遍的特性をもつことに対し、リテラシーは個別の固有性をもつ。

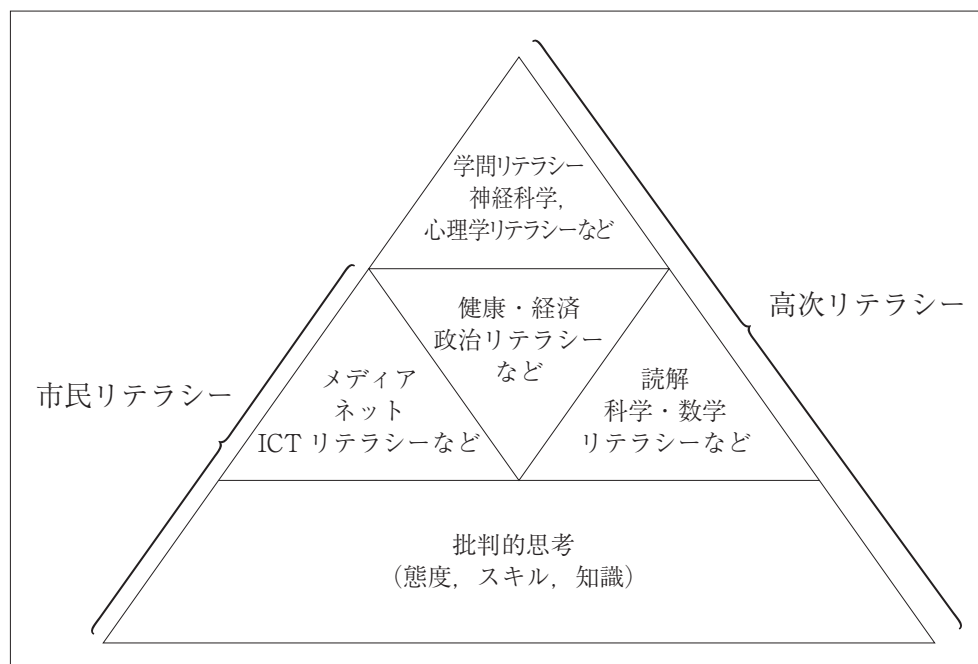


図1 高次リテラシーの構造

楠見孝・道田泰司『批判的思考力と市民リテラシー』誠信書房,2016,p.11より一部改変

例えば、情報リテラシーやICTリテラシー、読解力や科学的リテラシーはそれぞれ個別のものとしてコンピテンシーと区別できる。また、それらは医学や心理学などの研究を支える学問リテラシーとも異なる。楠見氏は、汎用的な能力としての批判的思考を研究する中で図1を示し、高次リテラシーにおける市民リテラシーと各リテラシーとの関係を説明している。そこでは、「市民リテラシーの教育は市民性教育の中核にあり、市民がリテラシーを身につけて社会に関わり、問題解決、倫理的・道徳的判断、投票、裁判員としての司法参加を目指す」ものとされる^{*3}。ここで高次リテラシーに含まれる学問リテラシーと、政治や経済のリテラシーが市民リテラシーとして区別されることは興味深い^{*4}。また、政治リテラシーや経済リテラシーが読解や科学・数学リテラシー、ICTリテラシーと区別されることも理解される。そして、地理学や歴史学あるいは政治学や経済学の研究に必要な学問リテラシーと、市民リテラシーとしての政治リテラシー、経済リテラシーが異なるという説明を加えるならば、従来、公民としての資質・能力を目標とする各々の立場や議論を次のように整理できよう。

公民としての資質・能力の育成を直接の目標においた市民リテラシーとしての政治リテラシー、経済リテラシー、社会リテラシーは、政治学や経済学、社会学の研究としての学問リテラシーとは区別される。それは、学問リテラシーと市民リテラシーの区別、市民として必要な態度、スキル、知識が異なることを意味する。例えば、裁判官として必要とされる法についての知識・技能と見方や考え方及び裁判官としての心情や態度と、裁判員制度で選出された市民として裁判に参加する知識・技能・態度が異なることは明らかである。

従来、社会科及び公民科の目標や方法・内容に関する議論では、これらが混同されていたため、理念と現実の学習とのズレが起こっていたのではなかろうか。今後は市民リテラシーとして必要な政治・経済・社会についての知識と技能、見方や考え方、そして市民としての態度を区別して追究する必要がある。

筆者はこれに関して、別稿において、米国アラバマ州の社会科における法的リテラシー育成の方法を分析した磯山恭子の研究を取り上げ、検討を加えた。結果、法教育では、高度で専門的な法学の知識や概念の習得が目指されるのではなく、市民としての見方や考え方、態度を育成する市民リテラシーの育成を目指したカリキュラムや学習方法によって展開され得るとした。そして、実生活での市民リテラシーの活用場面と組み合わせた見方・考え方の段階的、系統的指導のあり方を模索することが必要とした^{*5}。そこで、目指すべき市民リテラシーを、我が国の社会科及び社会系教科目、とくに公民的資質育成に関わる学習において、どのように実現するのかについて言及する。

2. 実生活での活用場面と組み合わせた学び

原田智仁氏は、教科固有のリテラシーとその系統的育成の方法を明らかにすることを目指して、普遍的で通教科的な資質・能力の概念であるコンピテンシーに対して、教科が依拠する学問内容や研究方法に必要な知識・技能、能力や態度を教科固有のリテラシーを重視している。（第1部1章、8頁）そして、社会科におけるリテラシーの階層性を捉える枠組み・仮説として、図2を示す。この知識・技能と思考・判断・表現に加えて、情意・態度を組み入れて示したことは、今後の議論を活発にするであろう。ここでは前節

の学問リテラシーと市民リテラシーとの違い,そして「教科する」学習について言及する^{※6}。

目標の柱 学習活動のレベル		知識	技能	思考力・判断力・ 表現力	情意・態度
知識・技能の獲得 (知っている)		事実	情報読解	事実的思考・判断 記述	素朴な興味と関心 異なる見方への関心
リテ ラシ ー	意味の理解 (わかる)	概念	探究方法	理論的思考・判断 説明	文脈や根拠の吟味
	活用・創造 (使える)	価値	提 案	価値的思考・判断 議論・意思決定	自己の見方の構築

<概念=見方>
<ツール=考え方>

図2 社会科におけるリテラシーの階層性を捉える枠組み・仮説 (原田)

社会科や公民科が依拠する学問の領域は、法学、政治学、経済学、社会学、倫理学など関係諸科学が多方面で多岐にわたる。それゆえ、研究内容や方法の選択、対象は広範囲になる。例えば、平成29年3月公示の中学校学習指導要領内容では、国内や国際社会における政治・経済・社会、伝統・文化や思考様式などが網羅される。しかし、それら内容を取り扱うためのカリキュラム編成原理、社会系教科で扱うべき概念や理論などの範囲、程度、扱われる知識の基準は示されていない。また中央教育審議会答申197号（平成28年12月）では、各教科等を学ぶ本質的な意義の中核として「見方・考え方」を示し、教育と社会をつなぐものとしている。そこでは、社会的な見方・考え方は次のように説明される。

・「社会的な見方・考え方」は、社会科、地理歴史科、公民科としての本質的な学びを促し、深い学びを実現するための思考力、判断力の育成はもとより、生きて働く知識の習得に不可欠であること、主体的に学習に取り組む態度や学習を通して涵養される自覚や愛情等にも作用することなどを踏まえると、資質・能力全体に関わるものであると考えられる。

・「社会的な見方・考え方」を用いた考察、構想や、説明、議論等の学習活動が組み込まれた、課題を追究したり解決したりする活動が不可欠である。具体的には、教科・科目及び分野の特質に根ざした追究の視点と、それを生かした課題（問い）の設定、諸資料等を基にした多面的・多角的な考察、社会に見られる課題の解決に向けた広い視野からの構想（選択・判断）、論理的な説明、合意形成や社会参画を視野に入れながらの議論などを通し、主として用語・語句などを含めた個別の事実等に関する知識のみならず、主として社会的事象等の特色や意味、理論などを含めた社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関わる知識を獲得するように学習を設計することが求められる^{※7}。（部分抽出、下線筆者）

幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）の一部抜粋

いずれも学問研究としての内容や方法がそのまま適用されるのではない。ここでは、社会の中で汎用的に使うことのできる概念や知識が獲得できるように学習が設計されることが示されている。例えば、法や政治を扱うとしても法原理や法解釈、政治思想や投票行動

の分析など最新の学説や理論を学ぶことが直接の目的ではない。社会と法、政治との関わりが、自分にとってどのような意味をもつのかを問うことが要求されている。そして、どのような内容を取り上げるのかについて、学問カリキュラムは示されず、真に教員自身のカリキュラム・マネジメントが問われることになる。ゆえに、今後の社会科、市民リテラシーを育成する意味において、人間と社会の在り方についての見方・考え方を育てる単元学習が積み重ねられ、実生活での価値判断・意思決定場面を取り入れた深い学びを保障していくこと、それが結果的にカリキュラムを構成することになる。

次節では、市民リテラシーを育成するために授業の中で、価値と価値判断・意思決定をどのように位置付けるのか、単元の構成を検討しよう。

3. 価値と価値判断・意思決定を組み込む単元学習の構成

(1) 「価値」の内容と質を明示する単元構成

人間と社会の在り方の追究では、社会観や価値観が問われることになる。大杉昭英氏は、社会科における価値学習の可能性を検討する中で、生徒の価値認識を成長させる方略を検討し、続いて「価値」の種類を整理し、社会科で取り上げるべき「価値」の内容を考察している^{*8}。そして、「社会的事象の価値的意味や意義（なぜ善いのか、なぜ正義に適う（正しい）のか）を価値的知識でとらえ説明させることを通して成長させるという方略」、そして、「価値認識の成長が『価値』（価値的知識）の質に依存すること」を踏まえた授業を提出する。本事例を図2にあてはめ、整理すると次のようになる（表1）。

表1 高等学校 現代社会「少子高齢社会と社会保障」テーマ「医療保険制度の比較」の事例

	知識・技能	思考・判断・表現	情意・態度
知識・技能の獲得	保険の原理 保険料は、保険数理的メカニズムに基づいて設定される。	保険は、将来発生するかもしれないリスクに対して、個々人が比較的わずかな保険料を出し合っ てプールしておき、実際にリスクが発生した人にお 金を支給する仕組みである。	○全員強制加入の医療 保険の場合、何年も病 院に行っていない 健康な人と病気がちで 何度も病院に通って いる人が一律に保険料 を支払うのは不公平だ という意見について関心 をもつ。
リテラシー 意味理解	保険加入希望者は自分のリスクの発生確率と 予想損害額、支払い可能な保険料等を考慮し ながら保険を選ぶ。	〔B-1〕2010年以前のアメリカの医療保険制度 〔B-2〕倫理的価値-自由至上主義の判断基準 〔C-1〕日本の公的医療保険制度 〔C-2〕倫理的価値-社会契約主義の判断基準	2つの医療保険制度が 抱える課題について吟 味し、どのような課 題が指摘されていたか、 資料などを基に整理し ている。
活用・創造	・何を善きものとするかは個人に任せられ、 個人の責任で善いと思うことを自由に決定す ることができる。 ・保険加入希望者は自分のリスクの発生確率 と予想される医療費、支払い可能な保険料等 を考慮しながら保険を選ぶことになる。 ・公的保険にすれば、国民は一律の保険料率 で保険料を徴収される。 ・公的保険にすれば、国民全体に一定水準の 医療給付を保障することができる。	・自由至上主義の考え方に基づくと、保険制度は 自己決定の自由が保障され、多くの人が自分が望 ましいと思う医療保険を選択することが可能とな っていて善き制度だと考えられる。 ・社会契約主義は、社会が公正な仕組みを保持す るためには、平等な自由の保障の下で、公正な機 会均等の保障と、最も恵まれていない人々に利益 をもたらすような仕組みをつくって、すべての人 の自由と幸福を実質的なものにするのが正義に 適う。	医療保険制度はどのよ うなものが適切だと思 うか、自分はともかく、 皆にとって適切なもの はどのようなものかを 考察しようとしている。

(大杉昭英「社会科における価値学習の可能性」全国社会科教育学会『社会科研究』第75号、2011年、pp.1-10より筆者作成)

ここでは、どのような価値を扱うことになるのだろうか。大杉氏は、「社会科が個人と個人の関係、個人と社会の関係を取り上げ、社会の在り方を考察する教科であるならば、社会科で扱う価値は倫理的価値が相応しいことになる」としている*⁹。そして、無自覚に社会化されてきた自己を反省的に捉え直し、他者の存在と全体の在り方に配慮する「公共的理性」を持って、あらためて社会の在り方を考察する授業であり、生徒の価値認識の質を保証するため、功利主義、社会契約主義、自由至上主義、共同体主義という思想が含み持つ倫理的価値を手掛かりとした価値認識を成長させる授業モデルとしている（表2）。

表2 大杉昭英氏が提唱する価値認識を成長させる授業モデル

教授書	
(1) 単元 高等学校 現代社会「少子高齢社会と社会保障」	
(2) テーマ「医療保険制度の比較」	
(3) 指導目標（ここでは知識に限定して示す）	
[A] 保険の原理	
① 保険は、将来発生するかもしれないリスクに対して、個々人が比較的わずかな保険料を出し合ってプールしておき、実際にリスクが発生した人にお金を支給する仕組みである（保険の原理）。	
② 保険料は、次のような保険数理的メカニズムに基づいて設定される。 保険料 (P) = リスク発生確率 (a) × 予想損害額 (Z)	
③ 保険加入希望者は自分のリスクの発生確率と予想損害額、支払い可能な保険料等を考慮しながら保険を選ぶ。	
[B-1] 2010年以前のアメリカの医療保険制度	
① 医療保険を自由市場に任すことにより、加入者のリスクに合った多様な保険を効率的に供給することが可能となる。	
② 医療保険を自由市場に任すことにより、加入者は自分の条件に合った保険を自由に選択することが可能となる。	
③ 2010年以前のアメリカの医療保険制度は、自由市場で民間が提供している私的医療保険が中心となっており、加入者のリスクに合った多様な保険が効率的に供給され、加入者は自分の条件に合う保険を自由に選択することが可能となっていた。	
[B-2] 倫理的価値-自由至上主義の判断基準-	
① 自由至上主義は個人の自由を最大限尊重することを社会の規範とし、次のような基準を持つ。 a：何を善きものとするかは個人に任せられ、個人の責任で善いと思うことを自由に決定することができる。 b：個人は自己の身体及び自己の労働の産物、財産の正当な所有者であり、それを自分の好きなように用いる（自己決定の）自由は最大限尊重されるべきであり、制限を加えることができるのは他者危害原則だけである。	
② 自由市場に任されているアメリカの私的医療保険は、加入者が自分の条件に合う保険を決定する自由が保障され、その決定を通して多くの人が、自分が望ましいと思う医療保険を手にすることが可能となっており、善き制度だと考えられる。	
[C-1] 日本の公的医療保険制度	
① 医療保険を公的保険にすれば、国民は一律の保険料率で保険料を徴収される。	
② 医療保険を公的保険にすれば、国民全体に一定水準の医療給付を保障することができる。	
③ 日本の医療保険制度は、公的医療保険（強制加入の国民皆保険）となっており、保険料を個々人のリスク発生確率とは関連させず、国民に一定水準の医療給付ができるような保険料率に設定して保険料を徴収する仕組みを取っている。	
[C-2] 倫理的価値-社会契約主義の判断基準-	
① 社会契約主義は、社会が公正な仕組みを保持するためには、平等な自由の保障の下で、公正な機会均等の保障と、最も恵まれていない人々に利益をもたらすような仕組みをつくって、すべての人の自由と幸福を実質的なものにすることが正義に適う（正しい）という考え方である。	
② 日本の公的医療保険（強制加入の国民皆保険）は、実際に病気等のリスクが発生し、最も不利な状況にある人に利益（救済）がもたらされる仕組みを整えているので、正義に適う（正しい）制度だと考えられる。	
(4) 指導計画（以下、教授学習活動及び指導計画、参考文献・資料は省略する。）	

（大杉，前出，2011年，p.6より筆者抽出）

本授業モデルでは、倫理的価値を含み持つ代表的な思想（功利主義、社会契約主義、自由至上主義、共同体主義）のうち、医療保険制度の価値的意味を捉え説明する理論として社会契約主義、自由至上主義が含みもっている倫理的価値に気付かせ、制度の在り方を問うものとなっている。異なる倫理的価値と制度を比較対照させ、生徒の価値観を揺さぶり、無自覚に受け入れてきた倫理的価値を明らかにし批判的に吟味させることで価値認識を成長させるものと言えよう。

従来、価値観に関わる授業では、個別の政策に対する意見形成として合意形成や意思決定学習が論じられてきた。その際、個々の政策の背景にある価値が示され検討されてきた。そして、個人や集団にとってよりよい政策は何かを追究するものになっていた。これに対し、本授業モデルは前提とされる「倫理的価値」を最初に明示し、現実の制度・政策を吟味・分析する中で、よりよき社会で追究されるべき価値は何かを理解されるものになっている。この考えによれば、価値判断や意思決定を扱う事例学習は価値の捩り糸（ストランド）によって内容を配列することができるかもしれない。ただし、どのような倫理的価値を選択すればよいのか、公共的理性の正当性についてはさらに検討を要する。

（２）価値判断・意思決定を取り入れた単元構成

田本嘉昭・佐長健司氏は、大杉氏の「医療保険制度」を扱う学習に対して、状況に埋め込まれた価値判断学習を示している（表３）^{※10}。

表３ 田本嘉昭・佐長健司氏による状況に埋め込まれた価値判断学習の展開（一部）

教師の指導言	学習者の発言及び学習活動
<p>1 日本の医療保険制度の現状と問題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・病院を利用する時はどのような時か。 ・病院で診察や治療をしてもらうときに病院に提出するカードは何か。 ・保険証は何のためにあるのか。 ・なぜ、医療費の一部を負担するだけでよいのか。 ・日本の医療保険制度とはどのようなになっているのか。詳しく調べてみよう。まずは、どのような医療サービスが受けられるのか。 ・どれくらいの費用を負担するのか。 ・保険というのであれば、他にも生命保険などがある。違いは何か。 ・日本の医療制度で問題になっていることは何か。 ・それらの解決に向けて検討されている対策を資料から読み取りなさい。 ・具体的にはどのようなことか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・病気や怪我をした時。 ・健康保険証。 ・知らない。 ・費用の一部を負担するだけで診察や治療を受けることができるから。 ・日本国民は医療保険に必ず加入しているから。医療保険に加入しているから安い費用で医療を受けることができる。 ・診察、薬などの支給、手術などの治療、在宅療養、入院などの看護。 ・小学校入学前は2割、小学校入学から69歳までは3割、70歳から74歳は1割（原則2割）、75歳以上は1割の費用を負担する。 ・医療保険は公的保険であるため、強制加入で、生命保険などは任意の加入である。 ・医療費が年々増大し、国の財政を圧迫している。また、少子高齢化のため、現役世代の人数が少なく、負担が大きい。そのため、医療費増大を抑制する必要がある。 ・民間の医療保険を活用すること。また、医療保険制度の在り方を見直すこと。 ・医療保険制度が負担する範囲を見直し、民間の医療保険に委ねられるところは委ねるようにすることである。
<p>2 日本の医療保険制度を支える価値観と導入が検討されている新たな制度と価値観</p> <p>○日本の医療保険制度が抱える問題と、その解決のために導入が検討されている対策には、どのような価値観があるのかを検討しよう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・国民皆保険制度であるため、国民の医療費を国民自身以上に国が負担するから。-国は国民の健康を守らなければならないから。-リベラリズムという考え方である。-公正な機会均等を保障し、最も恵まれない人に利益をもたらすようにすることである。

<ul style="list-style-type: none"> ・現在の日本の医療制度の大きな問題として医療費の増大があることが前時で明らかになった。その要因は何か。 ・なぜ、そのような制度が必要であるのか。 ・資料を読み、日本の国民皆保険制度のような考え方は何か。また、それはどのようなものか。 ・医療費抑制のために、民間医療保険の活用が検討されている。なぜ、そのようなことが検討されるのか。 ・資料を読み、民間の医療保険の活用のような考え方は何か。また、それはどのようなものか。 ・日本の医療保険制度はリベラリズム的な考え方を続けるべきであろうか、それとも、リバタリアニズム的な考え方を取り入れるべきであろうか。それとも、リバタリアニズム的な考え方に移行すべきであろうか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・個人に委ねることができることは個人に委ねるため。 ・リバタリアニズムという考え方である。 ・個人の自由な意思、自己決定を最大限に尊重することである。経済では、政府の介入を減らして規制緩和を行い、民間でやれることは民間に任せるとある。 ・国民の健康は国が守らなければならないので、リベラリズム的な考え方を続けるべきである。 ・医療費抑制は必要であるため、一部、リバタリアニズム的な考え方を続けるべきである。 ・日本の財政は悪化しているため、リバタリアニズム的な考え方に移行し、医療費を抑制するべきである。 ・どちらの考え方も、持つべきである。
<p>3 日本の日本の医療保険制度を取り巻く状況</p>	
<p>4 日本の医療保険制度についての議論 ○リベラリズムとリバタリアニズムを通して、日本の医療費増大の問題についての対策の是非を検討しよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・現在、医療費増大の問題について検討されている対策を確認しなさい。 <p>[リバタリアニズムからの検討]</p>	<p>紙幅の都合で、3・4の学習者の発言及び学習活動を省略した。</p>
<p>5 状況に応じた日本の医療保険制度の在り方 ○討論を踏まえて、日本の医療保険制度の在り方をまとめよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・リベラリズムの考え方から、対策について評価できる点をまとめなさい。また、そのように判断する状況についても述べなさい。 ・リバタリアニズムの考え方から、対策について評価できる点をまとめなさい。また、そのように判断する状況についても述べなさい。 ・公的な医療保険の適用範囲を見直し、適用外サービスについては民間の医療保険の活用を行うことについての自分の考えをノートに記述しなさい。記述したら発表しなさい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・国民皆保険の制度を維持しつつ、民間の医療保険を活用しようとする点が評価できる。それは財源が確保され、負担と給付の関係がある程度維持される状況において妥当である。 ・民間の医療保険を活用することで一部の医療費を自己負担する点が評価できる。それは経済的にもゆとりがあり、民間の医療保険に加入できるという状況において妥当である。 ・対策はリベラリズムの考え方からすれば、国民皆保険の制度を維持しつつ、その範囲を見直すので、医療費抑制につながる。ただし、それは財源が確保され、保険料負担と給付とのバランスがとれている状況において妥当である。また、リバタリアニズムの考え方からすれば、個人負担によって医療費抑制につながる。ただし、それは国民が民間の医療保険に加入できるような経済状況において妥当である。それらの状況の外では妥当であるかどうかは分からない。 ・リベラリズムとリバタリアニズムの両方の考え方を取り入れた制度を新たに作り出すようにする。例えば、収入や所得によって公的な医療保険の適用を段階的に定め、収入や所得に見合った医療保険を受けられるようにし、従来の一律的な保険の適用を行わないようにする。また、希望する人には、低額で提供される民間の医療保険を補完的に取り扱うようにする。そうすることで、広範囲で手厚い保障を中程度にし、不足と思われる分を自分で補完的に医療保険を利用する。

田本嘉昭・佐長健司「社会科価値観形成教育の批判的検討：状況に埋め込まれた価値判断学習へ」『佐賀大学教育実践研究』第33号、2016年、pp.25-28（一部省略）

表3は学習者が日本の医療保険制度を支える価値観を具体的事実に基づいて検討できる実際的な展開となっている。田本・佐長氏による大杉プランへの検討は別の機会に委ね、主張点である「よりよい価値判断を行っていくためには、価値判断の正当性が認められる

状況の範囲を議論によって明確にすること」を重視したい。なぜなら、価値判断及び意思決定学習において、価値それ自体の優劣をつけることはできず、価値判断の正当化技能を教師が直接的に指導できることであり、それゆえ事実認識における論証の推論の正しさと、価値判断の正当化過程とを区別して指導する必要があるからである^{*11}。このことからすれば、1990年代以降、提出されてきている価値判断や意思決定を扱う研究や実践において、ツールミン図式を用いる主張は大差ないものになっている。その中で、何によって価値判断を正当化するのか、価値の序列についての言及は管見の限り見当たらない。大杉氏は基本原理として公共的理性による倫理的価値を上位に置くのに対し、田本・佐長氏は学習参加者の間で合意可能な倫理的価値に正当性を与えるとしたものと言えよう。しかし、それは各事例における状況的な合意形成はできても、あるべき社会の全体像を描くことができないことも事実である。この場合、トピックの網羅にならざるを得ず、カリキュラム全体を示すことはできないであろう。これについて、スウェーデンの中学教科書は示唆に富む^{*12}。13歳からの教科書とされ、日本の中学2年生に相当する。目次は「第1章・法律と権利、第2章・あなたと他の人々、第3章・あなた自身の経済、第4章・コミュニケーション、第5章・私たちの社会保障」からなる。法律的権利と義務、消費者としての基礎知識、コミュニケーションの行政と住民の役割、社会保障制度、いじめ、恋愛、セックス、結婚と離婚という人間関係が取り上げられ、暴力と犯罪、アルコールと麻薬、男女間の不平等、社会的弱者や貧困家庭などタブーとされる内容も扱われる。日本の中学校社会や高等学校公民科の内容に比べ、現実社会の現実の社会問題や社会病理から学ぶものとなっている。実際、議論を取り入れる教師たちは、環境問題・社会政策・社会保障・人種問題・都市問題・貧困問題・労働問題・紛争…などから教材を見出すことから、今後のカリキュラムを構成する参考になる。そして後付けではあるが、学校や学習者を取り巻く環境や状況に応じた単元開発を積み重ねることによってカリキュラムが構成されよう。

かかる観点から、次章で西田論文と杉山論文で、公民的リテラシーを育成するための単元構成及び授業実践の詳細が示される。ここでは、資質・能力と単元の概要を紹介する。

4. 公民的リテラシー育成の学習指導モデルー中学校・高等学校の場合ー

西田論文では、政府の経済的な役割について学び、主として公正という見方・考え方をを用いる資質・能力の育成を目指して単元「政府の役割と国民の福祉」を構成している。我が国の財政状況、少子高齢化、諸外国の公共政策の分析を行い、社会保障制度の議論の生じる課題について、自分の意見を述べ、他者と交流する授業を構成する。そこで、培われる資質・能力の枠組みを次ページの表4のように示す。

表4 単元「政府の役割と国民の福祉」における資質・能力

	知識	技能	思考力・判断力・表現力	情意・態度
知っている できる	税、保険の制度 社会資本・公共 サービス 財政政策 (事実)	資料や教科書からの 情報読解 記憶再生 給与明細の読み取り 税の計算	税や保険の制度について、 適切に記述できる (税や保険とは何か)	国民が税や保険料を 負担していることに 関心を示す。
わかる	政府の役割 ・資源配分の調 整 ・所得の再分配 ・景気の安定化 (概念)	社会保障制度の意義 について問いを立て ることができる	社会保障制度を多様に比 較し、市場経済に対する 政府の役割について説明 できる (なぜ社会保障制度は必 要なのか)	政府の役割について 知るために、様々な 制度を比較しようと している。
使える	消費税増税につ いて (価値)	消費税増税の議論に 参加する	政府の役割、現在の我が 国の財政状況を理解した 上で、税や社会保障のあ り方について意見を述べ ることができる	国の将来について、 複数の立場から考え、 制度を評価しようと している。

(西田義彦「第3章 公民的リテラシー育成の学習モデル(1) -中学校の場合-」より)

杉山論文では、探究の手法を用い、「問い(テーマ)の設定」「仮説の提示」「仮説の検証」の3段階を取り入れた「現代社会」の探究学習を提案する。仮説の検証では、社会的な概念(経済学、心理学、政治学など)を用い、「領域横断的」に社会に対する分析を進めることで、社会学的な見方・考え方(リテラシー)の育成を目指し、他者(教師、クラスメイト)との議論や討論を取り入れ、様々な視点に触れることで視野を広げ、多角的にものを考える力を養うことを目標としている(表5)。

表5 探究学習における資質・能力の枠組み

学習活動のレベル	知識・技能	思考・判断・表現	情意・態度
知識の獲得(知っている)	自らのテーマに関する 情報を収集、獲得する。	自らのテーマに関係す る「問い」「仮説」を たてる。	現代社会に対して素朴 な興味・関心をもつ。
意味理解(わかる)	概念的知識を獲得する。 複数の資料を読み解く。	社会的な概念を用いて 自らたてた問いに対す る答えを導き出し、説 明する。	他者と議論を繰り返 しながら、自ら立てた課 題に対して粘り強く吟 味している。
活用・創造(使える)	解決策の提案のための 知識を収集する。	自ら探究した問いに対 する答えを活用して、 解決策を提案する。	粘り強く解決策を考え 他者と議論することで 自らの取り組みを振り 返ることができる。

(杉山正人「3章 公民的リテラシー育成の学習指導モデル(2) -高校の場合-」より)

西田氏、杉山氏ともに、公民的リテラシーを育成するために教科固有の内容知、方法知を重視した学問的リテラシーを取り入れながら、数時間あるいは学期を通しての単元を構成し実践している。学習方法として、西田氏は小グループや学級での討論を、杉山氏は調査、話し合い活動を取り入れている。授業評価では、学習者の変容をワークシートの記述で追ったり、レポートを評価するための学習状況を把握できるループリックの活用を示したりするなど、実践を随時、チェックする試みが意図されている。目標とする資質・能力の形成から単元構成を示し、授業計画、生徒の実態、実践、評価・改善を一連のものとして示した点でも、今後の授業研究の上でおおいに参考となろう。

<注・参考文献>

- 1 例えば、文部省『中学校指導書社会編』大阪書籍、1970年において、公民的資質は次のように示される。（本文から1～5に分けて示すと）1 国民主権の原則にふさわしい国民になろうとする自覚、2 自分たちが地域社会および国家の担い手であることの自覚とその発展に尽くそうとする態度、3 これらの自覚に基づく政治・経済・社会国際関係などに関する豊かな教養、4 自由・権利と社会的責任・義務についての正しい理解、5 この認識に基づいて権利・義務の主体者として自主的に行動するための諸能力など。
- 2 OECDにおける生徒の学習到達度調査（PISA）http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/1344324.htm（2017.4.30）
- 3 楠見隆・道田司『批判的思考と市民リテラシー』誠信書房、2016年、p.11.
- 4 楠見は、高次リテラシーを、機能的リテラシーを土台にした、領域知識と批判的思考に基づく読解やコミュニケーション能力としている。
- 5 磯山恭子「アラバマ州の社会科における法的リテラシーの育成の方法論」第67回日本社会科教育学会全国研究大会自由研究発表資料（2017.9.17千葉大学） 磯山は、Alabama Center for Law & Civic Educationによって開発された法教育カリキュラム“Play by the Rules”の分析を行い、次の3点を指摘している。第1に、アラバマ州における法教育カリキュラムは、社会科に法教育を位置づける試みであることである。第2に、アラバマ州における法教育の取り組みでは、法的リテラシーの中でも、とりわけ表現の技能の習得と態度の形成を重視していることである。第3に、アラバマ州における法的教育カリキュラムは、子どもの視点に基づき身近な法的事象を選択・配列していることである。峯明秀、社会科教育における市民リテラシー再考－実生活の活用場面と組み合わせた社会参加技能の直接的指導, *Journal of Social Studies Lesson Study*, 2017, 5(2), pp.135-149.
- 6 原田氏は、表1に基づいて歴史実践としての歴史学習論を提唱している。これは歴史的な知の探究を実生活での活用場面と組み合わせて、真正（authentic）な学習をする意味で、歴史する（doing history）ことから学習を捉えている。
- 7 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afeldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf（2018.2.28）
- 8 大杉昭英「社会科における価値学習の可能性」全国社会科教育学会『社会科研究』第75号、2011年、pp.1-10.

- 9 大杉氏は、倫理的価値は共有しなければならないという性質を持つため、社会倫理と法が倫理的価値の内容となろう。しかし、社会科で「価値」を扱う場合、特定の状況を規制する適用範囲の狭い法よりも、法では捉えきれない社会生活の問題を広くカバーし、様々な対立に通底している根本的な「価値」を含むという二重の意味で適用範囲の広い社会倫理が相応しいと考える、としている。前出8, p.3.
- 10 田本嘉昭・佐長健司「社会科価値観形成教育の批判的検討：状況に埋め込まれた価値判断学習へ」『佐賀大学教育実践研究』第33号, 2016年, pp.17-30
- 11 峯明秀「価値認識形成を目指す中学校社会科授業構成論－価値判断正当化技能の直接教授」鳴門教育大学修士論文, 1992年.
- 12 アーネ・リンドクウィスト・ヤン・ウェステル／川上邦夫『あなた自身の社会 スウェーデンの中学教科書』新評論, 1997年.

(峯 明秀)

第2章 公民的リテラシー育成の学習指導モデル（1）－中学校の場合－

1. はじめに

今回の学習指導要領改訂において、「何ができるようになるか」「どのように学ぶか」「何を学ぶか」ということが各教科において示された。中でも「何ができるようになるか」「どのように学ぶか」が学習指導要領に示されることについては社会科における大きな変更であると捉えられる。社会科で育成を目指す資質・能力が明確にされ、ただ知っているだけでなく、知識・技能を活用する学びが求められている。これまでの社会科の学習指導要領では学習内容に重点が置かれており、どのように学ぶのか、何ができるようになるかについては明確に示されてこなかった。これは、知識を伝達する一斉の講義型授業の限界は古くから語られているにも関わらず、依然として現場での授業の変革が進んでこなかった一因であるとも考えられる。今次の改訂による変更について、例として、「公民的分野 2内容（2）私たちと経済」の記述を比較すると以下ようになる。

(旧)

イ 国民の生活と政府の役割

国民の生活と福祉の向上を図るために、社会資本の整備、公害の防止など環境の保全、社会保障の充実、消費者の保護など、市場の働きにゆだねることが難しい諸問題に関して、国や地方公共団体が果たしている役割について考えさせる。また、財源の確保と配分という観点から財政の役割について考えさせる。その際、租税の意義と役割について考えさせるとともに、国民の納税の義務について理解させる。

(新)

(2) 国民の生活と政府の役割

対立と合意，効率と公正，分業と交換，希少性などに着目して，課題を追究したり解決したりする活動を通して，次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 次のような知識を身に付けること。

(ア) 社会資本の整備，公害の防止など環境の保全，少子高齢社会における社会保障の充実・安定化，消費者の保護について，それらの意義を理解すること。

(イ) 財政及び租税の意義，国民の納税の義務について理解すること。

イ 国民の生活と福祉の向上を図ることに向けて，次のような思考力，判断力，表現力等を身に付けること。

(ア) 市場の働きに委ねることが難しい諸問題に関して，国や地方公共団体が果たす役割について多面的・多角的に考察，構想し，表現すること。

(イ) 財政及び租税の役割について多面的・多角的に考察し，表現すること。

(傍線部は筆者による)

上記からもわかるように、これまでの学習指導要領では学習内容を示した上で「考えさせる」「理解させる」といった記述であり、学習活動の多様性は見られない。新学習指導要領ではまず、その単元において活用する「見方・考え方」の例が示されている（ここで

は対立と合意，効率と公正，分業と交換，希少性など）。また，「知識」と「身に付ける思考力，判断力，表現力」が分けて示されており，考え，理解するだけでなく，「考察し，表現すること」が求められる。従来の学習指導要領に比べて，一步踏み込み，児童生徒がどのように学ぶのか，何ができるようになったらよいか，が示された。

この新学習指導要領に対応する授業とは，これまでの「良い社会科授業実践」と方向性を異にするものではない。これまで通り，良い教材を発見し，良い発問を練り，授業において生徒が他の生徒や教材を媒介とし，自ら学んでいく時間を組織することが必要なことは変わらない。ただ，これからの授業実践で求められるのは，単元で育成を目指す資質・能力，また社会科固有のリテラシーをより明確に設定した上で，効果的な授業を組織し，生徒にそれらが身についたかを検証していくことである。つまり，「何を学ぶか」からではなく，「何をできるようになるか」から単元や授業を構成することである。本稿では中学校社会科公民的分野の政府の役割についての単元において，育成すべき資質・能力，リテラシーから考えた授業実践を示す。そして，授業の実際から生徒の学びを示し，資質・能力，リテラシーの形成への効果を検証する。

2. 公民的分野におけるリテラシーの考え方

第1章において，原田が示したように本研究で対象化するリテラシーは石井英真氏による「学校で育成する資質・能力の要素の全体像を捉える枠組み」における第2のレベル「わかる」第3のレベル「使える」の範囲である。地理的リテラシー，歴史的リテラシーと同様に公民的リテラシーにおいて「わかる」「使える」に該当するものについて検討しなければならない。ここで，公民的リテラシーにおいて問題になるのは，一口に公民といえども，その範囲が膨大なものになってしまうということである。地理学，歴史学は存在しても「公民学」は存在せず，社会諸科学の系統としてどの学問を取り扱うのかを考えなければならない。そもそも，「公民」とは社会科の究極的目標である公民的資質を持つ人とほとんど同意であり，そのことばどおりに考えてしまうとあまりにも多岐にわたるリテラシーを対象としなければならない，議論にならない。そこで本稿では，「公民的リテラシー」を大きく，政治的リテラシーと経済的リテラシーの2つに分ける。そのうち，特に経済的リテラシーの形成にアプローチし，授業を具体的に示すこととする。

もう一つ，考慮しなければならないことは経済的リテラシーの「わかる」「使える」レベルをどこまでの経済学の専門性を対象として設定するかである。これまでの経済的分野の授業実践では，経済学的に専門性の高い内容について取り扱うものも数多く存在している。これらの授業実践はもちろん有用なものである。しかし，それらは小さな経済学の専門家の育成を目指すようなものであり，よき市民の育成とは別のものと考えられる。一般市民の生活を考えてみても，ほとんどの人は専門的な知見からの判断をしていない。自らの専門分野から事象を分析することが求められる専門家と異なり，社会生活においては自己の持つ様々な見方・考え方を総合し，判断をしなければならない。ましてや，中学校段階では経済の専門家になることは発達の段階としても困難な部分もあり，経済的な見方・考え方から自己の意見を構築し，表現できることを「使える」と設定することが妥当である。経済学として取り扱う内容を高度にするのではなく，議論の生じる課題について，習得した経済的な見方・考え方をを用いて，自分の意見を述べ，他者と交流する授業を構成

することで、生徒の経済的リテラシー、ひいては「公民的リテラシー」が形成されると考える。

このようなりテラシーの考え方にに基づき、ここでは単元「政府の役割と国民の福祉」における目標とする資質・能力を次のように設定した。

表1 単元「政府の役割と国民の福祉」における資質・能力

	知識	技能	思考力・判断力・表現力	情意・態度
知っている できる	税、保険の制度 社会資本・公共サービス 財政政策 (事実)	資料や教科書からの情報読解 記憶再生 給与明細の読み取り 税の計算	税や保険の制度について、適切に記述できる (税や保険とは何か)	国民が税や保険料を負担していることに関心を示す。
わかる	政府の役割 ・資源配分の調整 ・所得の再分配 ・景気の安定化 (概念)	社会保障制度の意義について問いを立てることができる	社会保障制度を多様に比較し、市場経済に対する政府の役割について説明できる (なぜ社会保障制度は必要なのか)	政府の役割について知るために、様々な制度を比較しようとしている。
使える	消費税増税について (価値)	消費税増税の議論に参加する	政府の役割、現在のわが国の財政状況を理解した上で、税や社会保障のあり方について意見を述べることができる	国の将来について、複数の立場から考え、制度を評価しようとしている。

(筆者作成)

表には単元において、それぞれの観点項目において、主となるものを示している。表には記載していないが、本単元は経済的分野の一部あり、前提としているのは市場経済という大きな概念とそこに含まれる対立と合意、効率と公正という概念である。これまでの学習において身に付けてきたそれらの概念を用いつつ、本単元は政府の経済的な役割について学び、主として公正という見方・考え方をを用いる資質・能力の育成をめざすものである。

本単元における最終的に目標とするリテラシーは「増税について政府の立場も踏まえて根拠をもって意見を述べることができる」状態と設定した。ここで求められるのは我が国の財政状況、少子高齢化、諸外国の公共政策の分析を行い、それらの背景を理解した上で根拠に基づいた意見を構築しなければならない。このように設定された「使える」レベルのため、「わかる」のレベルについては社会保障制度について、制度の充実した状態と不備のある状態の比較、我が国と外国との比較を通じて理解を深める。比較した上で、社会保障制度は公正な社会をつくり、社会の安定を目指すものであるというその意義について解釈させる。社会保障制度を分析するために、比較、解釈という思考を重ねることで、社会保障制度の核となる政府の役割について学び、財政政策や公共投資の意味についても援用できることを目指す。

このように単元の目標とする資質・能力を階層ごとに設定した。基本的には「知っている・できる」「わかる」を中心として授業を構成する。そして単元で取り組む大きな課題として単元の終末に「使える」レベルの授業を構成する。次項ではこれらの資質・能力の

育成するための授業の具体を示す。

3. 経済的リテラシーを形成する授業の展開

(1) 生徒の様子

本校3年生は4学級143名（男子66名，女子77名）であり，1年時よりコの字型学習に取り組んできている。筆者は2年時より学級担任，社会科担当として関わってきた。座席は基本的にコの字型であり，教員は中心のスペースから生徒に説明したり，支援したりしている。コの字は9つの班が集まってできており，班学習も行ってきた。男女市松模様の班学習を行ってきているため，男女の仲は良く，話し合いに抵抗感のある生徒も少ない。

学習面においては生徒間の差が激しく，指示の聞きにくい生徒から塾に通っている生徒まで様々である。特に，文章の読み取りや文章を書くことに抵抗のある生徒が多く，集中して思考し，意見を書くことができる生徒は少ない。発達障害的傾向の生徒も各学級で4～5名程度おり，授業に参加できない生徒が問題行動を起こすこともしばしばある。しかし，教員との人間関係は良好であり，個別の支援を行うことで授業に参加できるようになる。全体としては学習への興味・関心は薄く，内容自体が生徒にとって面白いものでなければ，授業が成立しにくい。よって，授業の導入ではわかりやすい写真や実物，映像などを見せて，生徒を刺激し，学習につなげている。

支援面については一斉指導での説明を聞くことや，行動の切り替えが困難な生徒が多い。見通しが立ちにくい生徒も多く，そうした生徒の対応により授業の進捗が妨げられることもある。そのため，支援における工夫も必要である。授業のスケジュールやおおまかな時間配分を黒板に提示し，授業の冒頭にはプリントを配布し，プリント上部のなぞりワークに取り組みせる。なぞりワークに取り組むことで休憩時間と授業の切り替えができ，落ち着いて授業を始められる。また，大きなタイマーを活用し，どのような活動でも必ず目安の時間を図ることにしている。

(2) 学習展開について

本単元は第1章において原田が述べたように「わかる」そして「使える」レベルのリテラシーの形成・向上を目指すものである。その目標に到達するために，単元の終末において議論の形態をとることとした。本来であれば，授業・学校を飛び出して，自らの意見を発表することが望ましいが，生徒の現状から考えて，教室の中でクラスメイトを対象に意見を交換する場面を想定し，議論への参加や意見文の作成ができる状態を「使える」状態と設定した。議論が活発になることを目指し，生徒が「わかる」場面をそれまでの授業に数多く作ることを意識した。先ほども述べたように，抽象的な概念の理解が難しい生徒が多く，教室全体で議論していくにはひとつひとつの概念を「わかる」ことが必要である。本単元では「わかる」ために比較する場面を意識的に多く取り入れている。例えば，第2次では民間と公共の比較，第3次では社会保障制度の有無の比較，第4次では日本と外国の制度の比較である。生徒が比較することを通じて，概念を獲得させることを目指している。また，授業の終末にはまとめとして説明させる活動を取り入れている。各授業で学んだ内容を自らまとめ，単元の終末に活かせるように計画した。生徒の実態に合わせ，本単

元での学習後の最終的な生徒像をイメージし、前項に示した資質・能力の「使える」レベルの評価基準を次のように設定した。単元最後の記述において評価し、リテラシーの形成についての評価を行う。

- ・政府の役割を理解した上で、税や社会保障のあり方について意見を述べることができたか。

A評価	B評価
消費増税について、自らの立場を明確にし、我が国の財政等の現状や将来的な国の姿を見据えながら、意見を述べている。	消費増税について、自らの立場を明確にし、負担と給付の関係を理解し、意見を述べている。

このような目標に従って、単元を計画した。次項においては具体的な学習計画や作成したワークシートについて記す。

(3) 学習指導計画

単元名 政府の役割と国民の福祉 (平成30年2月実施)

単元目標

市場の働きのみでは解決の難しい国民生活や福祉の向上といった諸問題に関して、国や地方公共団体が果たしている役割や財政・租税の意義と役割について理解する。我が国の政策について、少子高齢化や経済格差、財政赤字などの現状を踏まえ、自分なりの意見を述べていくことができる。

教材について

公民的分野における経済分野の終末として本単元を取り扱っている。本単元の学習を行う前に消費生活、資本主義経済、市場経済のしくみについての学習を進めてきている。民間部門にあたる一般企業は基本的には利潤を追い求め、消費者は合理的な判断を下すということを理解している。よって社会資本や公的サービスは利潤を生まないため、民間部門での提供が困難であることを学習し、社会保障の必要性について気づかせたい。

また社会保障は基本的人権の一つである社会権を守るためのものであり、国家として制度を維持することが必要であることにも気づかせる。そして、社会保障を維持するための財源としての税金について知るとともに、我が国の財政や少子高齢社会といった解決困難な状況を踏まえた上で、これからの社会の在り方について考える単元としたい。

表2 「これからの国民の負担について考えよう」単元計画

次	主題 目標	学習内容	配当
1	給与明細を見てみよう！ 税の負担について知る。 累進課税について理解する。	一般的な給与明細を見て，国民の負担や税の種類について知る	1時間
2	税金は何に使われる？ 公共部門と民間部門のちがいについて理解する。	政府の役割としての社会資本や公共サービスの提供や財政政策について知り，負担に対する受益について学ぶ。民間と政府の役割を比較する。	1時間
3	社会保障制度のあるとき！ないとき？ 社会保障制度の意義としくみについて理解する。	ライフイベントに対し，社会保障制度がある場合とない場合を比較し，理解を深める。	1時間
4	日本と外国の社会保障を比べよう 社会保障制度における負担と受益の関係について理解する。	日本と北欧の社会保障制度を比較する。日本の財政や少子高齢社会の状況について知る。	1時間
5	日本の未来を考えよう①② これまでの学習を総合し，価値判断・意思決定を行う。	これまでの学習を総合し，消費税増税について検討し，意見を交流する。	2時間

学習展開

(第1時)

	学習内容等
導入	<p>社会人になったら，どのくらいの給料がもらえるのだろうか？</p> <ul style="list-style-type: none"> 生徒に大まかに予想させ，授業への興味・関心を喚起する。 (正社員では，20代で354万円，30代で467万円(平均給与)であることを伝える) <p>もらった給料はすべて自分で使えるのだろうか？</p> <ul style="list-style-type: none"> 給料から支払わなければならないものがあることを伝える。
展開	<ul style="list-style-type: none"> めあて「国民の負担について知ろう」を提示する。 <p>◎給与明細書の一例(資料1)を配布し，実際に使える金額を考え，発表させる。</p> <ul style="list-style-type: none"> 手がかりとして「控除」の欄に注目させ，具体的な税・保険などの負担について知る。(健康保険，介護保険などの項目にも注目させる。) 例の給与明細の場合，約6万円もの税や保険料を支払っていることを知る。 <p>私たちが支払う税金はこれだけだろうか？他に知っている税金はないだろうか？</p> <ul style="list-style-type: none"> 直接税以外の税について身近なものを考えさせ，発表させる。(消費税，たばこ税，自動車税など) 税の種類について触れ，直接税と間接税のちがいについて説明し，ノートにまとめる。 <p>税金の中には人によって税率が変わるものがある。税率が異なることについてどう思うか。</p> <ul style="list-style-type: none"> 「Aさんは税率10%，でもとなりのBさんは税率20%，Cさんはじゃあ40%」といったように具体的なイメージを持たせるように説明する。

	<ul style="list-style-type: none"> ・多くの生徒は「税率が異なるのは不公平だ」と感じる。 ◎高所得者と低所得者の税負担を比較する。 <ul style="list-style-type: none"> ・高所得者のAさん，低所得者のBさんに同じ税率をかけるとどうなるのか実際に行ってみる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>◎年収3000万円のAさん，年収200万円のBさんにそれぞれ同じように30%の税金をかけるとする。手元に残るお金はそれぞれいくらか。</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ・同じ税率ならば低所得者の生活が苦しくなることを理解し，所得により税率の異なる累進課税制度があることを知る。
まとめ	<p>本日の学習のふりかえりを行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・税の種類について教科書を読み，まとめる。 (国税・地方税，直接税・間接税) ・累進課税制度が取られている理由を説明する。

資料1 20代正社員の給与明細の一例

給与明細書						
支給	基本給	職能給	役職手当			
	200,000	0	0			
	時間外手当	通勤手当	住宅手当	家族手当		総支給額
	18,750	10,000	5,000	0		233,750
控除	健康保険	介護保険	厚生年金	雇用保険		社会保険計
	11,952	0	21,393	1,169		34,514
	所得税	住民税	組合費	財形貯蓄		控除額計
	3,000	11,000	1,000	10,000		59,514
勤怠	出勤日数	欠勤日数	遅刻日数	早退日数		課税所得
	20	0	0	0		209,236
	超過勤務時間	有休消化日数				差引支給額
	10	0				174,236

(第2時)

	学習内容など
導入	<p>(振り返り) 給与所得者の場合、給与から税・保険が控除されていたことを思い出す。 「どんなお金が給料から引かれていただろう？」</p> <ul style="list-style-type: none">・所得税, 住民税, 健康保険など <p>「では、それらのお金は一体何に使われているのだろう？」</p> <ul style="list-style-type: none">・めあて「税の使い道について知ろう」を提示する。
展開	<p>みんなの暮らしの中で税金によって作られているものはどんなものだろう？</p> <ul style="list-style-type: none">・税金で提供されているものを教科書のイラスト（公共サービスや社会資本が強調して描かれているもの）から探しだし、挙げさせる。 （例：学校, 図書館, 公園, 団地, 介護施設, 水道, 道路, バス, 警察, 消防） <p>税金で作られているもののうち民間でも提供されているものを挙げてみよう。</p> <p>（例：図書館とレンタルショップ, 公立学校と私立学校など）</p> <ul style="list-style-type: none">・ひとつを例に挙げ、なぜわざわざ税金でも作られているのかを考えさせる。 （例：介護施設は民間のものも存在するのに、なぜ税金でも作られているのだろう。 →元気に働くことのできない高齢者の少ない収入のみで介護事業を進めるのは難しいため。） <ul style="list-style-type: none">・社会資本, 公共サービスといった用語について説明する。・改めて, 民間企業と政府の提供するサービスや理念のちがいについて比較させる。・政府が税金を用いて, サービスを提供する理由を考えさせ, 教科書から探し, まとめる。 →低所得者や社会的弱者の生活を守るため。 →公共投資を進め, 景気向上を喚起するため（財政政策）。・財政政策の経済への効果を説明する。
まとめ	<p>本時の学習を振り返る。</p> <ul style="list-style-type: none">・「なぜ学校を税金で運営するのか？」という問いに答える。

(第3時)

	学習内容など
導入	<p>学習内容など 社会保障制度をモデル化したゲームを行う。(次ページ資料参照) ・X国とY国に分かれ、ライフイベントを体験していく。</p> <p>①2種類のワークシートをランダムに生徒に配布する。生徒にはその違いは特に説明しない。 (X国) 社会保障制度が全くない。Y国に比べてベースとなる賃金は高い。 ただし、アクシデントが発生した場合には大きなマイナスとなる。 (Y国) 社会保障制度が整っている。保険料を支払っているため、X国に比べて賃金は低く設定している。ただし、アクシデントが発生しても、マイナスは少ない。</p> <p>②それぞれのイベントにおいて教員とじゃんけんをし、その勝敗によって結果が変わる。 (例：おなかが痛い！あなたは盲腸に… <u>勝ち・引分</u> ならなかった！ マイナス0 <u>負け</u> ならなかった X国の場合 マイナス200 Y国の場合 マイナス0)</p> <p>③最後までマイナスなく、過ごすことができるかを競う。</p>
展開	<p>それぞれの人生を振り返ってみよう！ 一番財産が残った人は誰？ 一番マイナスの多かった人は誰？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・それぞれの班の中で結果を共有させ、どんな人生を歩んだのか、発表させる。 ・X国とY国の最終的な結果を比べ、班でまとめる。 ・X国とY国のちがいについて発表させる。 ・X国は最初から給料が多かった。 ・Y国は大手企業に入っても給料が少なかった。 ・Y国はじゃんけんにも負けてもマイナスがないこともあってずるい。 <p style="text-align: right;">など</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生きていく中で起こるライフイベントに対し、国民で備えようとする制度を社会保障制度と言う。 ・「では、日本にはどのような社会保障制度があるのだろうか？」 ・めあて 「社会保障制度について考えよう」を提示する ・教科書を読み、社会保障制度の4つの柱(社会保険、公的扶助、社会福祉、公衆衛生)についてまとめる。 ・ゲーム内に出てきたイベントと対応した社会保障を探し出す。 (例：盲腸…健康保険、こどもが生まれた…健康保険・子ども手当 解雇された…雇用保険、長生きをした…年金保険 など) ・社会保障制度が充実すればするほど、国民の保険料の負担が増加することを押さえておく。
まとめ	<p>本時の学習を振り返る。 ・ゲームを行った感想をまとめる。</p>

楽しい人生を生き抜こう！7千人生ゲーム！

X国バージョン

イベント① 就職活動中のあなた。就いた仕事は・・・(業界最大手の正社員 大企業の正社員 アルバイト)

あなたの収入は P です！ P はこれからイベントごとに支給されます。
1000P 500P 300P

イベント② おなかが痛い！！あなたは盲腸に・・・(なってしまった ・ ならなかった！)

$$\text{A} \text{ } - \text{B} \text{ } = \text{C} \text{ }$$

イベント③ 出世のチャンス！あなたは大きな仕事に・・・(成功して、給料が増えた！毎回200Pプラス！)
(失敗したので給料はそのままだった・・・)

$$\text{A} \text{ } + \text{C} \text{ } = \text{D} \text{ }$$

イベント④ 運命の人が現れた！？あなたは・・・(結婚した！ ・ 気のせいだった)

$$\text{A} \text{ } + \text{D} \text{ } - \text{E} \text{ } = \text{F} \text{ }$$

結婚者限定イベント (子どもが生まれた！ ・ 二人の生活を楽しむ！)

$$\text{F} \text{ } - \text{G} \text{ } = \text{H} \text{ }$$

イベント⑤ まさかの大不況・・・！あなたは・・・(リストラされてしまった！ ・ 生き残った)

$$\text{A} \text{ } + \text{F, H} \text{ } = \text{I} \text{ }$$

イベント⑥ 年を重ねたあなたは・・・(介護が必要になった ・ まだまだ健康だ)

$$\text{A} \text{ } + \text{I} \text{ } - \text{J} \text{ } = \text{K} \text{ }$$

イベント⑦ おめでとう！無事に退職！あなたは・・・(70歳まで ・ 100歳まで) 楽しく暮らした！

$$\text{K} \text{ } - \text{L} \text{ } = \text{M} \text{ }$$

ゲームを振り返って…

3年 () 組 () 番 氏名 ()

(第4時)

	学習内容など
導入	<p>前回の振り返り</p> <ul style="list-style-type: none">・社会保障制度にはどのようなものがあったか。・社会保障制度は何のために作られているものだったか。 →突然の事故に備え、どんな人でも一定の生活を送れるようにするため。 <p>日本の制度について学んだが、他の国はどのようになっているのだろうか？</p>
展開	<p>めあて 「日本と外国の社会保障を比べよう」を提示する。</p> <ul style="list-style-type: none">・デンマークの社会保障制度についての資料を配布する。 (北欧型の社会保障制度が充実した国の資料を探したところ、中学生でもわかりやすいものがデンマークしかなかったため、この国を選んだ。) <p>文章を読みながら、気になったこと、知らなかったことを探し、書き留めておこう。</p> <p>(資料に関して)</p> <ul style="list-style-type: none">・ホームページ等から生徒がわかりやすいように文章を編集して作成した。 以下に資料の概要について一部記す。・家庭医と病院の2段階のシステムになっており、緊急の場合以外は家庭医での診断を受ける。重症患者については国が100%負担し、医療費は基本的に無料である。・出産費用は国が100%負担し、17歳まで子ども手当が年間20~30万円程度支給される。女性はもちろん男性にも2週間の産休が与えられる・9年間の義務教育に加えて大学まで教育費は無料。さらに大学在学中は毎月9万円程度、国から学生に支給される。・高所得者では年金を全くもらえない人がいるが、介護はすべて行政が行い、それらはすべて無料で提供される。・日本との違いが想起しながら、メモを取っていく。・どのようなことに気づいたかを班で交流する。・お金をもらいながら大学に行けるなら、いろんなことに挑戦したい。・子どもを育てるのにお金がかからないので助かる。・病院に行く前に家庭医に診てもらうことで病院は混雑しないので合理的だ。 <p>なぜデンマークは社会保障制度を充実させられるのだろうか？</p> <ul style="list-style-type: none">・生徒に様々に予想させる。 →保険料の負担がかなり大きいのではないか。→国全体が何かで儲かっているのではないか。→高齢者が少なく、現役世代が多いのではないか。・デンマークの負担のちがいについて、グラフから読み取る。 →高福祉高負担・低福祉低負担について知る。・デンマークは人口600万人未満であり、大阪府よりも人口が少なく、国の大きさが日本とは全く異なる。・デンマークは幸福度世界一など輝かしい成果を挙げているが、外国から移り住むことは困難であり、95%がデンマーク人である。そのため、国民の共通意識を持ちやすく、共生しやすいという側面もある。 →社会保障制度は国の財政や人口構成と関係があることを押さえる。 <p>日本の現在の社会状況と社会保障制度との関係について考えよう。</p> <ul style="list-style-type: none">→少子高齢化が進んでおり、負担者が少なくなり、受益者が増大する。→現役世代の負担を増やせば、さらに少子化が進んでしまう。
まとめ	<p>本時の学習をふりかえる。</p> <ul style="list-style-type: none">・少子高齢化が社会保障制度に与える影響を説明する。

(第5・6時)

	学習内容など
導入	これまでの学習を振り返る。 ・税や保険の負担によって公共サービスや社会保障制度維持されている。 ・日本は少子高齢化が進んでいる。
展開	めあて「これからの日本について考えよう」を提示する。 ・前回の授業で考えた社会状況と社会保障制度の関係について、グラフから読み取り確認する。 ・人口構成の変化と社会保障費負担の推移のグラフを比較し、2つのグラフに相関関係があることを確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;">これからの日本は社会保障制度をどのようにすればよいただろう？ 次のA～Dの意見から1つ選び、選んだ理由を説明しよう。</div> <p><input type="checkbox"/> A 北ヨーロッパの国々（デンマークなど）のように社会保障を手厚くし、その分、国民の負担ももっと大きくすべきである。</p> <p><input type="checkbox"/> B 今の社会保障の水準を維持すべきで、そのために負担を増加させるべきである。</p> <p><input type="checkbox"/> C 今の負担の水準を維持すべきであり、そのために社会保障を少なくすべきである。</p> <p><input type="checkbox"/> D アメリカなどのように、国民の負担を少なくし、その分、社会保障を少なくすべきである。</p> <p>・一人でできない生徒については班の生徒と協力しながら、立場を確定させ、次の時間につなげる。 ◎教室での議論を行う。（1時間） →各派からの提案を行う。 →それぞれの提案に対する反論を考え、討論を進める。</p>
まとめ	学習のふりかえりを行う。 ・これまでの学習を振り返って、改めて、消費増税についてどう思いますか？

授業で用いたワークシート

公民プリント ②-44 p.188~189

教育に1兆円超 充当、政府が検討

安倍晋三首相が10%への消費税増税による増収分の使途見直し方針を打ち出したことを受けて、政府は増収分のうち1兆円超を教育無償化を含む子育て支援に充てる検討に入った。国の借金返済に充てる予定だった分を組み替える方針で、財政再建との両立が問われそうだ。

2019年10月に消費税率を8%から10%に引き上げた場合、約5兆円の増収が見込まれている。政府はそのうち約4兆円を国の借金の返済に、残り約1兆円を医療、介護、子育て支援など社会保障の充実に充てる計画だった。

(2017年9月22日 毎日新聞 朝刊)

③増税など国民の負担が増えていることについて、自分の意見を書きましょう。

増税することは、国民の生活に大きな負担をかけることになる。教育に充てることは、子供たちの未来のために必要だが、負担が大きすぎる。負担を減らす必要がある。

公民プリント ②-45 p.146, 147

世界の平和と安全を維持するための組織	国際連合	国際連合
平和について話し合う会議	安全保障理事会	安全保障理事会
安保理で強い権力を持つ5つの国	常任理事国	常任理事国

① 下は給与明細の一例である。結局、この人の使えるお金(手取)はいくらか??

給与明細書 174236 円

大和	基本給	残業給	出張手当	住宅手当	家族手当	繰上給付
	200,000	0	0	0	0	233,750
	18,750	10,000	5,000	0	0	

控除	健康保険	介護保険	厚生年金	雇用保険	社会保険料
	11,952	0	21,393	1,169	34,514
	3,000	11,000	1,000	10,000	59,514

支払	決まり金	欠損金	滞り金	滞り金	滞り金
	20	0	0	0	209,226
	10	0	0	0	174,236

② 1 AさんとBさんの生活はどのようになるだろう?比べて考えよう。

Aさん 収入…5000万円 税率…50%
 払う税金 ① 2500万円
 残るお金 ② 2500万円

Bさん 収入…300万円 税率…50%
 払う税金 ③ 150万円
 残るお金 ④ 150万円

③ 累進課税制度が取られている理由を説明しよう。

収入の少ない人が少ない税金を支払う。収入が多い人が多くの税金を支払う。

公民プリント ②-46 p.148, 149

行政に直接支払われる税金	直接税	直接税
販売者などを介して支払われる税金	間接税	間接税
所得が高くなるほど税率が高くなる	累進課税	累進課税

① p.148のイラストから財とサービスを抜き、書き出そう。そのうち、民間企業でも提供されているものに赤で○をつけよう。

車、オムロン、ガラコ、学校、図書館、郵便、電車、病院、道路、ホテル

② どれ(学校)を税金で運営するのだから理由を説明しよう。

税金は学校にだけかかるから。

楽しい人生を生きよう! プチ人生ゲーム!

イベント① 就職活動中のあなた。就いた仕事は... (業界最大手の正社員 大企業の正社員 アルバイト)

あなたの収入は A 300 Pです! Pはこれからイベントごとに支給されます。

イベント② おなかがいっぱい! あなたは真実... (なりました) (ならなかった)

A 300 - B 0 = C 300

イベント③ 出張のチャンス! あなたは大きな仕事に... (成功して、給料が増えた! 毎回200Pプラス!) (失敗したので給料はそのままだ...)

A 300 + C 0 = D 300

イベント④ 運命の人が現れた! あなたは... (結婚!) (気のせいだった)

A 300 + D 300 - E 300 = F 300

結婚者限定イベント (子どもが生まれ! 二人の生活を楽しむ!)

F 300 - G 500 = H -200

イベント⑤ まさかの大不況...! あなたは... (リストラされてしまった!) (生き残った)

A 300 + F 300 = I 600

イベント⑥ 年を重ねたあなたは... (介護が必要になった) (まだ健康だ)

A 300 + I 600 - J 0 = K 900

イベント⑦ おめでと! 無事に退職! あなたは... (70歳まで) (100歳まで) 楽しく暮らした!

K 900 - L -300 = M -2100

ゲームを振り返って...

人生は生き残る。

高齢者や障がい者を支援する仕組み	社会福祉
環境衛生の改善、感染症の予防	医療衛生
暮らしに関わっている人への給付	公的扶助

②次の資料の文章を読んで、デンマークの制度について覚いた点をまとめよう

医療費無料

この国の医療システムは2段階によって成り立つ。緊急の場合を除いて、病気を怪我をする。まず家庭医に診てもらふ。さらなる検査や治療が必要となれば、病院へ引き渡される、というのが大きな流れ。ただ、家庭医の診断はとて難しい。なかなか薬を出してくれず、必要最低限の治療しか行わない「医療費無料」と言うが、たしかにデンマークの医療制度に売れどではない。しかし、それにはいくつかの理由がある。まず、無料だからと患者が多すぎれば、いくら高費率だろうと財源がもたない。そこで、家庭医は患者の診察時に分けをけして、財源の無駄遣いの歯止め役となっているのだ。それだけでなく、患者を効率的に治療するのにも有効である。日本では、風症で緊急事態なのに診察に何時間も待たされることによくある。それに対して、デンマークの場合、病院には軽い症状の患者は来ないため、迅速に診断よく診療ができるのだ。軽症の患者にはお金を掛けない、その代わりに病むるような重症であれば、惜しみなくお金を掛し、国が100%負担する。これがデンマークの方針であり、それを可能にするダブルチェックの仕組みはとて合理的だとと言える。

出産費無料

人口の少ないデンマークでは、女性労働者の確保は必要不可欠である。女性にどんどん働いてもらって、税収を上げる。もちろん、女性の産前・育児制度を確保することは、少子化対策にも貢献している。日本で60~100万円ほどかかる出産費用は、デンマークでは国が100%負担する。もちろん、出産前後の検診も含めて、すべて無料。働く女性にももらえる有給休暇は、長間企業で29週間、公務員で34週間、父親も2週間の有給休暇が与えられる。日本と同様、デンマークにも子ども手当がある。0歳から18歳まで、年齢に応じて支給される。たとえば、2014年の子ども手当は、さらに、障害や重病を持った子供を持つ親には様々な支給が行われる。このように、デンマークの出産・育児制度は女性の出席を促進しつつ、職場への復帰の後押し、国力の強化にも深く寄与しているのだ。

□ 0-2歳 年間約 320,500円 (17,618 クロナー)
 □ 3-6歳 年間約 253,600円 (13,941 クロナー)
 □ 7-17歳 年間約 200,000円 (10,980 クロナー)

教育費無料

義務教育は10年制。6歳から幼稚園クラスに1年間、その後1年生から9年生まで学校(小学校+中学校)に通うのが一般的である。高校は、普通高校、工業高校、商業高校と大きく3種類あり、ここである程度の進路が決まる。

卒業後、大学に入る前に旅したり、職業体験を積んでから、大学に入る、あるいは仕事に就く人が多い。だから、大学生の年齢は千差万別。しかも、その大半はそのままだ大学院に進学するため、卒業して仕事に就くのは20代後半となる。

幼稚園クラスから大学まで、教育費は無料。デンマークでは、進学費が与えられる18歳から大人とみなされ(子ども手当も17歳まで)、保護者が親から国へとバトンタッチされる。そのため、大学在学中は一人につき毎月91,000円(5,000 クロナー)が国から支給される。大学は「お金をもらって行く」がデンマークの常識なのだ。

仕事もそんなに長時間が長いよ。教育費が無料な点。
 バトンタッチ国から金が送られてくる点。

充実した年金制度と高齢者福祉

高齢者への手当も充実している。国民年金に、国民に最低限必要な生活を送るためのお金、公平性を保つため、収入や家族構成など様々な年金所得者の状況に応じて、毎年調整され、配給される。賢く暮らす、高所得者の中には国民年金を1円ももらえない人がいるということ。日本人の感覚からすると、「高所得者こそが一番高い税金を払っているのに、年金をもらえないのはおかしい」と思うだろう。しかし、デンマークの人々は、「みんなが幸せに暮らせるなら、自分に見返りがなくてもいい」と考えるのだという。これがデンマーク人独自の「共生」の精神である。

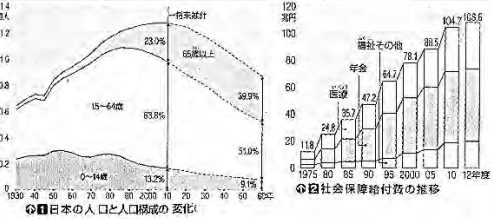
次に、高齢者福祉について、デンマークも高齢化が問題となっている。ローカルなバーに行けば、高齢者が店を占拠する光景をよく目にする。デンマークでは、民間企業や団体による高齢者の介護を助しているため、すべての介護は行政組織によって行われる。中でも代表的なのが、在宅介護サービス。市の役所などが無料で各家庭にスタッフを送り込み、トイレや着替え、食事などのお手伝いをしてくれる。緊急事態と聞けばいつでもすぐに駆けつけてくれるのだそう。

老人ホームなどが禁止なこと、
 無料スタッフがいてよき点。

③少子高齢化が社会保障制度にどのような影響を与えるのか？説明しましょう！

子どもが少いこと、教育費も子ども手当が減るよ
 高齢者が多いこと、介護費に必要なお金が必要になるよ。

病気やけがに使える保険	健康保険
高齢者への給付のための保険	国民年金
介護サービスのための保険	介護保険制度



① 人口と人口構成の変化 (1) は時間が進むにつれ、どのように変化していますか？

□

② 社会保障給付費 (2) は時間が進むにつれ、どのように変化していますか？

□

③ 1と2の事実を合わせて、これからの課題を述べましょう。

□

④ これまでの学習をふまえて、次のA~Dの意見を読みましょう。最も良いと思うもののA~Dに○を付けて選び、理由を書きましょう。その後、全体で意見を交流します。

A 北ヨーロッパの国々(デンマークなど)のように社会保障を手厚くし、その分、国民の負担もとて大きくすべきである。
 B 今の社会保障の水準を維持すべきであり、そのために負担を増加させるべきである。
 C アメリカなどのように、国民の負担を少なくし、その分、社会保障を少なくすべきである。

(理由)
 例えば、若い間に介護保険のための税金をたくさん払っていても元気がたら意味がないから不公平
 Dなら自分に必要な分だけ払えば良いの無駄もない
 年金が少いのは若い間からちゃんと稼いで貯めよう

(最終課題)
 (X 国民の負担の増加) について、これまでの学習を踏まえて自分の意見を書きましょう。

このままだと国民の負担の増加は繰り返されておかないので、深く負担を大きく減らすかわりに、社会保障も大きく減らすべきだ。若いうちに計画的に貯蓄などしておけば、老後に年金がなかり介護を安く、無料で受けられなかったりしたとしても、自分のお金で必要な分だけ対応する。また、手取りも多くなるので、自分の保険に入っておけば保障を受けられなくても大丈夫。要は国の税金に頼らず、自分で稼ぐ、自己責任な社会になれば、何年後にも今の状況を振り返れる。(かな)



4. 本授業におけるリテラシー形成の成果と課題

前項で示した授業案に基づいて実際に授業を実施した。本項では学習を通しての生徒の変化について分析し、その成果と課題について検討し、授業改善案についても述べる。

(1) 生徒の記述の分析

成果の分析については4学級中の1学級を中心に行うこととする。まず、単元に入る前に事前の調査として次のような新聞記事の一部を提示し、生徒に「消費増税等、国民の負担が増えていることについて自分の意見を書く」という課題を与えた。(先に示したワークシート②-44に該当する。)

教育に1兆円超 充当，政府が検討

安倍晋三首相が10%への消費税増税による増収分の使途見直し方針を打ち出したことを受けて、政府は増収分のうち1兆円超を教育無償化を含む子育て支援に充てる検討に入った。国の借金返済に充てる予定だった分を組み替える方針で、財政再建との両立が問われそうだ。

2019年10月に消費税率を8%から10%に引き上げた場合、約5兆円の増収が見込まれている。政府はそのうち約4兆円を国の借金の返済に、残り約1兆円を医療、介護、子育て支援など社会保障の充実に充てる計画だった。

(2017年9月22日 毎日新聞 朝刊)

提出されたワークシートを先述の評価基準(下記、再掲)に沿って評価した。結果は次のようになった。それぞれの具体例を以下に掲載する。

A評価：2名 B評価：6名 C評価：24名(提出総数32名)
増税容認：11名 増税反対：14名 不明：7名

評価基準

A評価	B評価
消費増税について、自らの立場を明確にし、我が国の財政等の現状や将来的な国の姿を見据えながら、意見を述べている。	消費増税について、自らの立場を明確にし、負担と給付の関係を理解し、意見を述べている。

(C評価の一例)

国民の負担が増えているのに、税金を国民のために使っているのがおかしい。

評価の理由：

「税金が無駄遣いされている」という偏った理解に留まっている。

何年か前に増税したのに、また増税すると私たちの将来がどうなるんだろうと思うし、税金が高くなると学生はお金がないから買いたい物がかえなくなっていく

評価の理由：

税金が自分たちの生活に使われているという認識に欠け、負担のみを言及している。

(B評価の一例)

増税は仕方がないと思う。なぜなら、借金を返済した医療、介護、子育て支援などの社会保障の充実が計画であるから。国民は協力すべきだと思う。

評価の理由：

増税と社会保障の充実の関係を記事から読み取り記述できている。

(A評価の一例)

社会福祉を充実させるために、税率の引き上げはとても重要なことだと思う。しかし、経済的な事情で税金を払えない家庭もあるので、そういった家庭の負担軽減の生活を保障するために、軽減税率の導入をすべきだと思う。

評価の理由：

増税と福祉の関係を理解している。経済的に困窮している家庭があるという現状についても触れている。

評価基準を示さずに課題を提示したこともあり、評価基準を満たす回答は少なかった。ほとんどの回答が「税金が増えると買いたいものが買えない」や「無駄遣いをやめるべき」といった主観に留まっており、増税が必要となっている現状把握に至っていなかった。

前掲の学習指導案に従って授業を行い、単元のまとめとして再度、先の課題を与えた。その結果は次のようになった。

A評価：4名 B評価：9名 C評価：19名（提出総数32名）
増税容認：14名 増税反対：12名 不明：6名

評価が向上したのは残念ながら5名に留まる結果となった。C評価からB評価に向上した生徒は、学習前は国民の立場から単純に負担の増えることを嫌う主張だったが、税金と社会保障の関係について学んだ上で、社会保障制度維持のためには仕方ない、あるいは社会保障制度をもっと充実させてほしいなどといった記述に変わっていた。

B評価からA評価に向上したある生徒は以下のように記述が変化した。

いいと思います。
少しの税金をたくわえつめると、おきなお金になり
借金などをかえさるから。



これから高齢者が多くなり、年金が多く必要になるから増税していいと思う。

学習前では税金で借金を返済するという関係性に言及するのみであったが、具体的に今後の日本社会について考えたうえでの記述となった。その他の生徒も、学習前よりも具体的に日本の現状について触れながら、意見を形成することができていた。

しかしながら、このように記述に変化が見られた生徒はごく一部であり、多くの生徒は授業を終えてもC評価であった。本授業実践では生徒の経済的リテラシーを向上させることができたとは言えない。生徒のワークシートの記述におけるキーワードを抽出したものが次の表3である。

表3 生徒のワークシートに表出したキーワード

授業前	授業後
国民 6	社会保障 6
借金 3	高齢者 3
社会保障 2	国民 3
教育 2	負担 3
子育て 2	借金 2
無駄遣い 2	無駄遣い 2
社会福祉	経済的
経済的	年金
医療	道路の整備
介護	オリンピック
物価	デンマーク
困っている人	所得の少ない人
議員	雇用
学生	若者
	議員

社会保障、高齢者、負担といったキーワードの表出数が増加したが、著しい変化とは言えない。では、対象学級の生徒は授業内容を理解できていないのだろうか。理解の度合いを測るために、各授業後の振り返りの課題に対する評価を分析したところ、次のような結果となった。

(第1次) 累進課税制度について説明しよう。 理解している…22名 理解が不十分…10名
(第2次) 学校を税金で運営する理由を説明しよう。 理解している…24名 理解が不十分…8名

これらは授業後に提出されたワークシートを分析対象としているため、班の中で優秀な記述をそのまま写してしまうというフリーライダーの生徒も一部存在しているのは事実である。しかし、ほとんどの生徒は自分の力で課題に取り組み、理解していることが窺える結果であった。この結果から、学習内容を理解していたにも関わらず、自己の消費税増税に対する見方がほとんど広がらなかったということが言える。

(2) 授業の成果と改善点

ワークシートの分析からわかるように、本授業の成果としては多くの生徒が授業に最後まで取り組み、学習内容について理解することができたと言える。生徒の関心が高まるような教材を授業に取り入れることができた点は成果である。しかしながら、本稿の中心的研究課題であるリテラシーの形成についてはほとんど成果を挙げるができなかった。授業者である筆者が授業実践を振り返り、改善すべき点は以下の4点である。

①目標の共有不足

単元の目標として、政府の政策について我が国の現状や将来から意見を述べることを設定していたが生徒と共有できていなかった。授業者としては本単元を通して、自然とそのような力が身につくことが好ましいと考えていたが、評価基準として掲げ、ゴールのイメージを明確にすることが必要であったと考える。石井英真氏が「問いと答えの間の長い学習活動」と述べたように単元の冒頭から単元を貫く大きな問いを生徒と共有し、終末の課題に向かうような構造にすることが求められる。

②実社会との関連の薄さ

なるべく生徒にとって理解しやすいように心がけて授業を計画したが、授業内容と実際の社会との関連が薄く、結果的に教室内の学びに留まってしまった。授業で学んだことと世の中の関連を意識的に強調していかなければ、自己の意見を広げることは難しいと考える。

③他者との関わる場面の少なさ

学びを他者と共有し、意見を述べていかなければ、学びは深まらない。本授業実践においても班活動を可能な限り取り入れたが、それらは「わかる」レベルに留まるものであり、理解したものを活用して、他者と交流する場面はほとんど設定できなかった。

単元を計画していく段階においては、消費増税について議論できる（本単元における「使える」レベル）ようになるために、社会保障等の政府の役割についての理解を深めることに重点を置いた。社会への興味・関心の薄い生徒も多いため、各時間の導入部に力を入れ、生徒の班活動や説明の機会を設定してきた。しかし、それらはあくまで「わかる」を主体としたものにとどまっており、「使える」ための機会とはなっていなかったと考えられる。「使える」レベルに到達する生徒を増やしていくためには、授業において理解した内容を「使う（活用する）」場面が中心的な評価対象であることを生徒に伝えながら、生徒自身が学習の中心として「使う」場面を意識するように設定していかなければならない。「使える」ことが最終的な目標として生徒と共有しながら進められるように単元計画を改善した一例が次のようになる。

表4 「これからの国民の負担について考えよう」単元計画 改善案

次	主題 目標	学習内容	配当
1	消費増税の理由を探ろう！ 増税の背景について調べる。 増税による国民生活の変化を考える。 「消費税増税について意見文を書けるようになる」という目標を共有する	新聞記事等で政府が消費税を導入し、割合を増やしてきた経緯について班で調べる。	1時間
2	給与明細を見てみよう！ 税の負担について知る。 累進課税について理解する。	一般的な給与明細を見て、国民の負担や税の種類について知る	1時間
3	税金は何に使われる？ 公共部門と民間部門のちがいについて理解する。	政府の役割としての社会資本や公共サービスの提供や財政政策について知り、負担に対する受益について学ぶ。民間と政府の役割を比較する。	1時間
4	社会保障制度のあるとき！ないとき？ 社会保障制度の意義としくみについて理解する。	ライフイベントに対し、社会保障制度がある場合とない場合を比較し、理解を深める。	1時間
5	日本と外国の社会保障を比べよう 社会保障制度における負担と受益の関係について理解する。	日本と北欧の社会保障制度を比較する。日本の財政や少子高齢社会の状況について知る。	1時間
6	日本の未来を考えよう これまでの学習を総合し、価値判断・意思決定を行う。	これまでの学習を総合し、消費税増税について検討し、意見を交流する。	1時間

変更点として、単元の冒頭で生徒自身が消費増税について調べる時間を設定した。10%への増税のみならず、各班で消費税導入から、5%、そして8%と徐々に増税が行われてきた経緯について政府の意見を中心に調べていく。本校の生徒も消費増税は自分の財布に関わるため、他の授業内容と比較すれば関心が高かった。生徒自身にいつも払っている消費税が一体どのような経緯で導入されたかを調べさせ、学習への関心を高める。そして、単元の最終課題となる「消費増税について意見文を書く」を提示し、可能であればそれらを書くためにはどのようなことを学ぶ必要があるかを生徒に考えさせてみたい。少なくともこの単元冒頭の段階で教員から、これからどのようなことを学ぶのかといった単元の概要を説明し、それぞれの時間で学ぶことを単元の終末で活用することを伝えておきたい。このように単元の冒頭を生徒の学び中心に変更するだけでも、生徒のリテラシー形成を向上させることができるのではないだろうか。

5. おわりに

本稿ではこれからの公民的分野の授業において検討されるべきリテラシーについて述べ、リテラシー形成を目標とした授業を開発し、実践することができた。「何がわかるようになるか」から「何ができるようになるか」を中心として、公民的リテラシーのうち、経済的リテラシーの中で、特に政府の役割についての資質・能力を詳細に設定し、授業計画を作成した。授業実践を行った結果として、残念ながらリテラシー形成に効果的とは言えないものになってしまった。今回は他の学級の分析結果を提示していないが、どの学級もそれほど大きな変化はなかった。これは授業の成果として挙げた「生徒の理解が進んだ」という点についても同様である。

授業者として反省するのは、2年間授業を担当してきたが「わかること」を中心においた授業展開であったのではないかと考えている。評価対象としてワークシートを提出させてきたが、理解しているかどうかをチェックし、指導することは多く取り入れてきたが、各自の意見を書かせた際に細かな指導はできていなかった。もちろん意見の内容面に対する指導ではなく、根拠をもって意見を述べる方法についての指導である。年間を通して、単元の終末、あるいはせめて学期に1回程度でも、現実社会で使えるようになるための機会を設定していれば生徒たちの結果も変わったかもしれない。今回の実践の不十分な点を反省とし、今後の授業実践では生徒が社会科で学んだことを実際の社会で「使える」ことを想定していきたい。

<参考文献・資料>

- ・石井英真『今求められる学力と学びとはーコンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準、2015年。
- ・香取照幸『教養としての社会保障』東洋経済、2017年。
- ・河合雅司『未来の年表』講談社現代新書、2017年。

(西田 義彦)

第3章 公的リテラシー育成の学習指導モデル（2）－高校の場合－

1. はじめに

次期学習指導要領では、これまでのコンテンツベースから、コンピテンシー（資質・能力）ベースへの転換が図られようとしている。石井は、この変革を実現するためには、「各教科の本質的内容を軸にしつつ」、「それを深く豊かに学ぶ活動の創出」の必要性を指摘しており、「『使える』レベルの学習を目指す『教科する授業』の創造が求められている^{*1}」。

本稿で考察の対象とする探究学習^{*2}は、高等学校においては「総合的な学習の時間」において以下の資料1のようなプロセスで生徒が学習することと整理されているものを指す。自ら追求する課題を立て、情報を整理・収集・分析し、最終的に成果を口頭発表、模造紙、レポートなどで探究の成果を発表することが求められており、公民科においては、「現代社会」学習指導要領において、「持続可能な社会の形成への参画という観点から課題を探究する活動」と位置付けられている。

資料1 総合的な学習における生徒の学習の姿（探究のプロセス）

- ・ 日常的な社会に目を向け、児童・生徒が自ら課題を設定する。
- ・ 探究の過程を経由する。
 - ①課題の設定 ②情報の収集 ③整理・分析 ④まとめ・表現
- ・ 自らの考えや課題が新たに更新され、探究の過程が繰り返される。

（高等学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編より抜粋）

本稿では、探究学習の手法を活用しながら、「使える」レベルの学習を目指した「公的リテラシー」の育成について考察する。はじめに、次節において、リテラシーの定義を明らかにする。その際、本研究と関わりの最も深いと考えられる学問分野である「社会学」との関係性に注目したい。その上で、授業計画、評価、課題を示す。

2. 探究学習の概要

（1）高等学校公民科における探究学習の状況

高等学校公民科における探究学習のプロセスについて、高等学校「現代社会」第3章「共に生きる社会を目指して」では学習指導要領解説において、「総合的な学習の時間」のめざす探究学習と同様に、生徒自ら課題を設定し、探究を深めるプロセスが述べられている。一方で、探究の目的は「持続可能な社会の形成」、「資料を読み取り、分析」をすることに重点が置かれており、政治、経済など社会系学問の観点から探究することを目指している点に、「総合的な学習の時間」と異なる社会科（公民科）の教科固有性が見られる。

「現代社会」における探究学習については、社会科（公民科）の教科固有性が見られる

一方で、社会科固有の概念（内容知）に着目する視点はほとんど踏まえられておらず、探究のプロセスのみを紹介しているものとなっている。実際、現行の教科書「現代社会」（東京書籍）を例にとると、研究方法や発表方法の面では、かなり詳細に説明が加えられているが、概念の獲得についてはカバーされていない（表1）。教科の本質的な内容を授業内容の軸にするため、社会的な概念に着目した授業展開が必要ではないだろうか。

表1 「現代社会」における探究学習の例

	スキルの区分	主な内容	活動の例
スキルⅠ	課題の設定	課題をたて、どのような方法で追求するか計画をたてる。	ブレインストーミング、コンセプトマップ
スキルⅡ	調べる	自分が必要な情報を手に入れる。	図書館の活用、インターネットの活用、取材（アンケート、インタビュー）
スキルⅢ	まとめる	調べたことをレポートにまとめる。	レポートの準備と執筆
スキルⅣ	発表する ／ 討論する	調べた内容を発表する。	プレゼンテーション、ロールプレイ、ディベート

（東京書籍『現代社会』より筆者作成）

（2）探究学習における資質・能力の枠組み

公民科において、「教科する授業」を目指した探究学習のカリキュラム構築にあたり、親和性の高い学問分野が社会学であると考えられる。見田によると、社会学の学問的な特徴としては以下の2点が述べられている^{*3}。

①社会現象のさまざまな側面を、「領域横断的」に統合する。

②自分にとって本当に大切な問題に、どこまでも誠実に追究する。

①については、心理学や経済学など様々な社会系の学問分野の概念を活用して、分析することを表しており、歴史や地理など特定の学問分野に限定されるアプローチと異なり自由度の高い探究方法が取れることを示している。また、②については、「自分」をテーマ設定の拠り所としている点に特徴がある。

また、社会学的探究の作法（社会学的リテラシー）として、野村によると、「社会を主題とするコミュニケーション」（「読み書き討論」）が示されている^{*4}。知識を集め、資料を分析する「読み」、理解した内容をまとめる「書き」だけでなく、発表などを通して他者と意見交換をする「討論」の重要性を示している。これらの社会学的知見を参考にしながら、本研究の1部1章で原田の示した資質・能力の枠組みを、この授業に合わせて作成したものが表2である。

表2 探究学習における資質・能力の枠組み

学習活動のレベル	知識・技能	思考・判断・表現	情意・態度
知識の獲得 (知っている)	自らのテーマに関する情報を収集，獲得する。	自らのテーマに関係する「問い」「仮説」をたてる。	現代社会に対して素朴な興味・関心をもつ。
知識の意味理解 (わかる)	概念的知識を獲得する。複数の資料を読み解く。	社会的な概念を用いて自らたてた問いに対する答えを導き出し，説明する。	他者と議論を繰り返しながら，自ら立てた課題に対して粘り強く吟味している。
知識の活用・創造 (使える)	解決策の提案のための知識を収集する。	自ら探究した問いに対する答えを活用して，解決策を提案する。	粘り強く解決策を考え他者と議論することで自らの取り組みを振り返ることができる。

本授業での探究の手法としては、「現代社会」で取り上げられている、「問い（テーマ）の設定」「仮説の提示」「仮説の検証」の三段階とする。これに加え、仮説の検証にあたっては、社会的な概念（経済学、心理学、政治学など）を用い、「領域横断的」に社会に対する分析を進めることで、社会学的な見方・考え方（リテラシー）の育成を目指していく。また、そのためのプロセスとして他者（教師、クラスメイト）との議論や討論を取り入れ、様々な視点に触れることで視野を広げ、多角的にもの考える力を養うことを目標としたい。

（3）生徒の実態

本研究では本校3年次の総合学科生（全生徒）が受講する「課題研究」の中の講座「現代社会研究」選択者8名を対象に行った授業内容を示す。生徒の実態を把握するために事前に実施したアンケート調査の結果は以下の通りである（資料2）。

資料2 事前アンケートの結果（2017年5月11日実施）

①なぜ、この講座を選択しましたか？

- ・自分の興味のある問題について調べたいと思ったから（類似回答含む）3名
- ・現代社会に興味があり、面白そうだったから（類似回答含む）2名
- ・公民や地歴が好きだから（類似回答含む）2名
- ・自分に合っていると思ったから 1名

②「現代社会」に対して、どのようなイメージを持っていますか。

- ・政治などの固いイメージ、難しい、よくわからない（類似回答含む）3名
- ・自分たちにも大きく関わっている社会問題 1名
- ・メディアや政治など幅が広い分野 1名
- ・現代に生きている個人として学ぶべきもの 1名
- ・現代の日本で起こっている出来事 1名
- ・見過ごしがちなことや当たり前だと思こんでいる部分が多くある 1名

③「現代社会」を読み解くうえで、何が重要だと考えていますか。

- ・疑問に思ったことなど、途中で諦めずに調べる（類似回答含む）3名

- ・あたりまえのことに疑問をもつこと（類似回答含む） 3名
 - ・ニュースや新聞などを読んで知識をつける 1名
 - ・様々な視点から物事に対して疑問を持ち、考えること 1名
 - ・柔軟な発想, ひらめき 1名
 - ・他人の立場になって考える 1名
- ④何から主にニュースの情報を得ていますか。（複数回答可）
 インターネット（7名）、テレビ（7名）、新聞（2名）、ラジオ（1名）、
 友人・知人との会話（1名）

8名ともに第一希望で講座を選んでいることから、①のように地理歴史・公民分野に対する興味・関心が比較的高い。また、自分の進路と直接関わる問題を調べるのに適していると考え、講座選択をした生徒も受講している。一方で②の質問に対しては、「固いイメージ」「難しい」「よくわからない」という回答が複数見られた。歴史（あるいは地理）は得意だが現代社会の考察については、難解さを感じている生徒も含まれていることがわかる。③では研究方法について聞いた。「身近なことに疑問をもつ」「あたりまえを疑う」などの社会学的分析手法を挙げている生徒が複数名見られた。これは、事前のオリエンテーションなどでこちらが示した研究手法が影響しているものと考えられる。一方で「途中で諦めずに調べる」「柔軟な発想」などの精神面を回答している生徒も多く、「資料の分析方法」などの公民的な見方・考え方（公民的リテラシー）に関わるような回答は見られなかった。

④からは、インターネットを主な情報源としている生徒が多いことがわかる。個々の回答からは、SNSサイトを情報源としている生徒も見られ、インターネット空間における口コミなどを活用していることもわかる。また、テレビを主要な情報源としている生徒も多い。一方で新聞や雑誌、書籍などの媒体から情報を得ている生徒は殆ど見られなかった。これは、個々の研究方法に影響していくものと考えられる。

（4）授業計画

表3 探究学習のカリキュラム（筆者作成）

	活動内容	教師のねらい	身につけたい力(公民的リテラシー)
第1次 トレーニング	ガイダンス, 講義, グループ討議	社会学的な探究学習の方法（方法知）について理解を深め、自らの探究学習に生かせるようにする。	(1) 問いを立てる (2) 仮説を立てる
第2次 プレ探究学習	グループごとの探究学習, 発表会	共通の研究テーマを設定し、グループごとに研究を進める。個別の探究学習をより良くするための研究方法を学び合う。	(3) 証拠に基づく検証 (概念的知識の獲得)
第3次 探究学習	個人での探究学習, 個別面談, ゼミ形式での 報告会, 発表会(2回)	個人の関心に基づき、テーマを設定し、研究を進める。他者との議論を重ねながら、社会的な問題の解決への方法を探究する。	(4) 獲得した概念的知識を活用しての社会的な問題の解決

授業計画を表3に示す。事前調査のアンケート結果から、探究学習の進め方について漠然としたイメージしか持っていないことがわかった。また、現代社会に対して「固いイメ

ージ」や「難しそう」と感じている生徒が多いことから、できるだけ身近な内容からスモールステップで研究方法を体感していく活動が有効であると考え、第1次では探究の基礎的なトレーニングを重ね、第2次以降の探究学習へ結びつけることを目指した。次節では、授業の詳細を述べる。

3. 実践の内容

(1) 第1次 探究学習のトレーニング

第1次では探究学習の分析手法の基本的なトレーニングを実施した。「問い」「仮説」「検証」という学習過程については、どの生徒も初めての活動であり、まずは「身近なもの」「当たり前になっているもの」に対して疑問を持つことから取り組んだ。第1次の指導過程を表4に示す。なお、本実践は2時間連続（50分×2時間、途中10分休憩）、週1回の授業である。

表4 第1次指導過程

	授業内容	教師のねらい
1～2時	自己紹介(1分間スピーチ) 新聞から問いを立てる (個人作業、発表)	新聞の中から、自分の興味関心に応じて問いを見つける。当たり前に対して疑問を持つ。発表を通して、良い問いの条件は何かを考える。
3～4時	2人ペアで学校を歩いて問いを見つける 問い、仮説、検証の形式で発表する	「当たり前」に対して疑問を持つために、普段何気なく生活を送っている学校の中に問いを探す。問い、仮説、検証の形式でまとめ、その妥当性を意見交換する。
5～6時	先輩の研究の発表資料の分析 (グループ討議、発表)	先輩の使った資料を分析することで、問い、仮説、検証をする上で工夫すべき点をグループで協議・発表する。
7～8時	少子高齢化を例に研究の枠組みを考える(講義形式) 少子高齢化の対応策を考える、発表する	少子高齢化についての現状分析、問い、仮説、検証方法についての模範例を示し、次回以降の研究の進め方をイメージできるようにする。 自ら検証した内容を活用して、社会問題の解決方法を考える。

3～4時で行った「有馬高校から問いを見つける」では、各班の発表の後に、他の班から意見を述べる時間を設けた。その際に、他の班員に対して、問い、仮説、検証について「批判的に見る」ことを教師からは求めた。問いの内容自体は短時間で立てたものであり、仮説や検証も十分なものとは言い難いが、他の生徒からは、「根拠の妥当性」を追求するような鋭い意見が出ることになり、共同的な学習が有効であることがわかった。

5～6時は、探究学習の全体像をイメージするために、前年度の同講座受講生の発表内容(レポート、資料)をグループで確認し合い、それを評価する授業を行った。7～8時も同様に研究の全体像を理解するために、少子高齢化をテーマに講義形式での授業を行った。これまで、「問い → 仮説 → 検証」のプロセスのトレーニングを行ってきたが、ここで、「活用」(対策を考える)段階が最終的に必要であることを提示し、次回以降のプレ探究学習での必要性を提示した。これについては、次期学習指導要領で強調されている「使える」レベルを目指したものである。

(2) 第2次 プレ探究学習

9～16時では、「プレ探究学習」として、探究学習の前段階として共通のテーマに対してグループごとに探究を行った(表5)。この段階で、個人ごとの探究学習の段階に踏み込まなかった理由としては、探究学習のプロセスについて、できる限り「学び合う」機会を作りたかったためである。探究での工夫すべき点や注意すべき点は、教師側から一方的に指導することも可能だが、実際にやってみることで生徒の理解は最も深まると考えられる。また、教師からの一方的な指導ではなく、探究を進める当事者でなければ、自分事で考えない視点や共感できない点もあり、探究方法を互いに深め合える機会にすることを目的とした。また、「若者文化」を共通のテーマとした理由は、高校生にとって身近なテーマとなり、共通のテーマで相互に評価しやすいものであると考えたからである。

表5 第2次指導過程

	授業内容	教師のねらい
9～10時	課題の説明, グループごとに探究学習を始める。	「若者文化」を共通テーマに, 2～3人のグループ単位で探究学習を進める。図書館, インターネットの基本的な利用方法について実践を通じて理解する。
11～12時	グループごとに探究学習	
13～14時		
15～16時	プレ探究学習発表会 (発表10分×3グループ, 発表後質疑応答), 発表後相互評価	研究内容をグループごとに発表する。発表後, 意見交換を行い, 問い, 仮説, 検証, 活用のそれぞれについて意見交換する。評価シートに基づき, 相互に評価をする。

探究の進め方としては、基本的には生徒に任せて自由に活動をさせた。教室を活動の中心としたが、必要に応じて図書館での図書の利用、インターネットの活用なども認めた。短い期間で作業を進めることを求めたため、授業外の時間でも班員と打ち合わせをする必要性が出てきた。一方で、グループごとに協力しながら役割分担し、資料を持ちより、自分に無い視点に気づいていく過程が見られた。

最後の15～16時では、班ごとに発表を行い、発表後評価シートに基づき相互に評価をおこなった。発表内容を項目ごとにまとめたもの(表6)、生徒たちの相互評価の内容(表7)を示す。なお、相互評価については5段階の評価とした。

表6 プレ課題研究の発表内容（生徒レポートをもとに、筆者作成）

班	項目	内容
1班	問い	YouTubeはなぜここまで有名になったのか。
	仮説	①大きなできごとがあったのではないか。②革新的なシステムがあったのではないか。③iPhoneなどのプリインストールアプリであったのか。
	検証	①映画予告がYouTubeで配信され、ウェビー賞を獲得した2006～2007年に利用者数が増加しており、因果関係が見られる。②動画投稿・共有サイトは革新的なシステムだと考えられるが、google videoが最初であり、確証は得られなかった。③プリインストールアプリとの因果関係は検証できず。
	活用	YouTubeを活用することで、販売促進効果があり、広告費用を安く抑えることができ、企業にとって経済効果がある。
	資料	インターネットサイト中心
2班	問い	なぜ現代を生きる若者はアイドルに魅了されるのか。
	仮説	①経済的な影響があるのではないか。②時事問題に訴えかけることが影響しているのではないか。③心理的な影響があるのではないか。
	検証	①景気とアイドルCD売り上げ枚数に因果関係が見られる。②東日本大震災やイスラム国など時事問題を歌詞に含んでいるアイドルのCDの売り上げ枚数が多い。③ザイオンス効果により、YouTubeなどでアイドルの映像に触れる回数が多いほど、依存していく。
	活用	（アイドル依存を減少させるために）若者が明るい未来を持てるようなニュースを流す。地域の人々が若者の過ごしやすい地域社会をつくる。アイドルに関する傷害事件を軽視しない。
	資料	インターネットサイト中心
3班	問い	なぜ若者はスマートフォンに没頭するのか。
	仮説	①長時間携帯を使用し、依存しているから。②SNSの利用③スマートフォンをよりどころにしている。
	検証	①依存の症例を示す（自分の意志でインターネットや携帯をやめることができない等）。高校生の意識調査から、「ひまさえあればスマートフォンのネットを利用している」の割合が高い。他の世代と比べると、20代女性のスマートフォン依存が高い。②SNSの利用調査から、LINEやTwitterの利用が多い。LINEはリアルな人間関係に直結している。若い世代はリアルな人間関係維持のために、スマートフォンにのめりこんでいるのではないか。③インターネット空間を自分の居場所としている若者が多い。
	活用	スマートフォンに没頭するあまり、依存症などの病気を引き起こすことが考えられる。時間設定ができるアプリを使用するなど、身近にできる対策から始めると良いと思う。
	資料	インターネットサイト中心（総務省の調査など）

表7 生徒の相互評価の内容

	1班	2班	3班	平均
1. きちんとした態度で発表できていたか	4.4	4.4	4.4	4.4
2. 内容はよくまとまっていたか	4.4	3.6	4.3	4.1
3. わかりやすくする工夫ができていたか	4.3	3.4	4.5	4.0
4. 問の設定はよくできているか	4.3	3.5	3.8	3.8
5. 仮説の設定はよくできているか	4.1	3.8	3.9	3.9
6. 検証の内容はよくできているか	4.1	4.1	3.9	4.0

7. 活用・対策の内容はよくできているか	4.3	3.8	4.3	4.1
8. テーマについてよく調べられているか	4.6	4.0	4.1	4.3
9. 資料を適切に使用できているか	4.1	4.0	4.5	4.2
10. 今後の課題をきちんと認識できているか	3.5	3.6	4.0	3.7
合計	42.0	38.1	41.5	40.5
<評価基準> 5(そうだ), 4(どちらかといえばそうだ), 3(どちらともいえない), 2(どちらかといえばそうではない), 1(そうではない)				

第2次のプレ探究学習を通してわかった、第3次への課題は以下の6点であると考えた。これらの点を、プレ探究学習の振り返りの段階で、生徒全員に共有させ、それぞれの探究学習に生かしていくように促した。

① 問いの設定

1～3班に共通して言えることだが、問いの設定に不十分さが目立った。例えば1班の問いは、「有名」という言葉を使用しているが、この定義が行われておらず曖昧さが残った状態で探究を始めている。2班の「魅了」も定義が不十分であることは変わらない。また、1班の発表については、終始YouTubeの企業分析となっており、テーマを通して「社会を探究する」ということができていない。これも、テーマ設定の不十分さから起こるものである。

② 仮説の設定

3つの班で共通に見られた点として、仮説が3点あげられていたことにある。ある事象に対して問いを立てる場合、複数の要因が考えられるのは当然である。しかし、それをするあまりに事象に対して深く考察出来ていないことが目立っていた。高校段階の探究学習において、そもそも事象の全貌を網羅的に理解することは不可能である。それよりも、ある視点や概念に限定して考察することで、より深い学びが得られるのではないだろうか。このことから、第3次以降、生徒に対しては、できるだけ仮説を1つに限定して探究を進めていくように指導することにした。

③ 説得力のある根拠の提示

問いの段階、検証の段階などにおいて、自身の論理の正当性を示すためには、説得力のある根拠(資料)の提示が欠かせない。表6の通り、生徒たちは基本的には、インターネットサイトからグラフなどの図表を取り出し、発表の場で提示するという手法が目立った。しかし、資料自体を疑ったり、複数の資料に当たったりするような批判的分析の視点はほとんど見られず、第3次への課題として明らかになった。

④ 社会系学問の概念の活用

今回、2班については簡単であったが心理学の概念(ザイオンス効果)や経済学の概念(景気変動)を活用する手法が見られた。これは③と同様に説得力のある根拠の提示にも役に立つ。しかし、内容の理解具合についてはかなり不十分であると言える。その要因としては、インターネットサイトの手軽な情報の寄せ集めになっており、深い概念の理解に到達していないことが考えられる。そこで、第3次では、個人個人の探究学習の中で、それぞれの探究する分野、学問に関連する基本文献の調査を指導の中に取り入れることにし

た。

⑤ 社会に対する解決策の提案

本研究で考察する探究学習では、「使える（活用）」段階として、仮説検証した内容を活用して、社会に対する具体的な提案をすることを目指している。1～3班の発表ではいずれも、活用段階について述べられてはいたが、いずれも具体性を欠くものだった。

⑥ クラスメイトの発表に対して批判的な意見をもつ

プレ探究学習の発表の場面では最後に質疑応答の時間を設けた。生徒同士で意見をぶつけ合うことで、今後の探究学習の留意点を気づくことを狙ったが、ほとんど質問は出なかった。表7の相互評価についても、項目によって違いは見られるものの、概ね肯定的な評価をしていることがわかる。とくに、生徒にとっては発表の内容よりも、発表のやり方などの表面的な部分の方を重視する傾向が多く見られる。互いの探究内容に対して批判的な分析をし合い、内容を高められる学習環境を教室内に作り上げることが課題として残った。

(3) 第3次 探究学習

表8 第3次 指導過程

	授業内容	教師のねらい
夏季休暇課題	研究テーマを第4案まで考えてくる。	問い、仮説、検証、活用までの枠組みで、あらかじめ結論までの見通しを立てて研究を進めるため。
17～24時	プレ探究学習の振り返り 個別の探究学習、 個別面談	資料を持ち寄り、自身のテーマについて探究を進めていく。毎回、個別面談を実施し、進捗状況の確認、助言をしながら進めていく。
25～26時	中間発表会 (2年生への公開授業)	探究学習の進捗状況を報告し合う。議論が活発になるために、事前に手持ち資料のフォーマットを配布。クラスメイトの発表に対して積極的に意見交換をする。
27～34時	研究報告会 個別の探究学習	ゼミ形式で研究の進捗状況の報告会を行う。研究を進める上での悩みを共有し、助言し合う。教師からも必要に応じて指導する。
35～36時	講座内発表会	これまでの学習の成果を発表する。
37～42時	振り返り、ポスター作成	これまでの学習の成果をポスターにまとめる。

第3次では、第2次での課題を生徒に共有させた上で、個別の探究学習に入っていた。指導過程は下記表8の通りである。夏季休暇の間で、それぞれのテーマを4案出してくることを課題とした。その際、テーマ（問い）だけではなく、仮説、検証、活用までアウトラインを提出させ、見通しをもってテーマを考えてくるように指導した。この課題の内容を踏まえて、17時以降は面談と個人作業を中心に探究を深めていく段階に入る。しかし、個人面談だけでは第2次までで構築されてきた生徒達の横のつながりが活用できなくなり、また教師からの一方的な指導に生徒は受け身的に進んでいく傾向に終始してしまう危険性があるため、中間発表以降は「研究報告会」を設定し、ルール（資料3）に基づき「ゼミ形式」で行い、生徒同士で討論を繰り返しながら探究を深める活動を取り入れた。

資料3 研究報告会ゼミの進め方・ルール

- 1 報告時間：5分、質疑応答：5分とする。
- 2 司会は教師が担当し、質問があれば挙手をし、指名されてから発言をする。
- 3 必ずレジュメを作成・配布する。（指定フォーマットあり）
- 4 報告内容に対して、批判的な思考を働かせながら聞く。
- 5 あえて発言しようとする態度でのぞみ、素朴な疑問や報告内容に対する同意であっても言葉にして討論に加わっていく。
- 6 報告者に対する人格的な批判・否定は決して行わない。

研究報告会については、最初はなかなか討論が活発に行われなかったが、回数をこなすごとに、積極的に発言をする生徒が増え、その意見によってヒントを得る生徒や安心感をもつ生徒も出て来るようになった。次節では、3名の生徒をとりあげ、第3次の活動の具体的な様子と変化（探究の深まり）を考察していく。

4. 探究学習の事例分析

（1）生徒A（女子）の場合

本生徒については、もともと自分の希望する進路とのつながりから、現代社会研究講座を選択した生徒である。授業開始当初は「東日本大震災と阪神大震災の復興のスピードが違うのはなぜか」というテーマを掲げていた。第1次、第2次の授業を経て、夏季休暇後の課題提出では以下のⅠ～Ⅳのテーマが挙げられていた。

- Ⅰ 「人が住まなくなった街はどうなるのか」
- Ⅱ 「感染症予防以外でマスクを付ける人が増えてきているのはなぜか」
- Ⅲ 「外斜視の子どもが増えてきたのはなぜか」
- Ⅳ 「子どもが少なくなるとどうなるのか」

第3次の当初は、上記テーマの中でどれにすべきか迷っている状況であった。個別面談の中で、「身近なものから社会をみる」社会学的な手法に最も近いのがⅡのテーマであることを助言したところ、Ⅱのテーマで探究を進めることになった。

インターネットで調査を進める中で、高校生のマスク着用状況の調査が見つけた（一般社団法人全国高等学校PTA連合会による「平成26年度全国高校生 生活・意識調査報告書」）。この中で、健康上の理由以外でのマスク着用理由の調査にて、「安心する」「表情を見せたくない」がそれぞれ高い割合を示しているというデータが得ることができた。しかし、生徒Aとしてはそれを踏まえての研究の進め方について見通しが見つからない状況であった。そこで、個別面談の中で、本当にデータの通りなのか疑問をもっていることがわかり、校内でのアンケート調査をすることになった（資料4）。

資料4 生徒A作成のアンケート調査（一部抜粋）

マスクを着用した例

(1) マスクを花粉症等の病気や病気の予防以外で着用したことがありますか。 (ある・ない)

(2) 着用する理由は何ですか。(0ではいと答えた人のみ・重複可)

1. 憂心する
2. 表情を見せたくない
3. 寝不足を隠す
4. 肌荒れを隠す
5. めんなが使っている
6. ファッション
7. その他()

(3) 頻度はどれくらいですか。(0ではいと答えた人のみ)

1. 毎日
2. 週1~2
3. 週3~4
4. 週5~6
5. その他()

アンケートについては、本校の生徒1，2年生全員を対象に行い、それぞれのクラスのホームルーム等の時間で担任の教師の協力を得ながら行った。約500名のアンケートとなったため、その整理作業は非常に労力のかかるものだったが、進めていくうちに、「表情をみせたくない」という意見が多いことが全国調査と同じように得られた。その時の生徒Aの授業後の感想が下記の資料5である。また、新たな課題として、マスクをつけた背景としてスマートフォンやSNSとの関係性に視点が向くようになった。その後の報告会を通して、アンケートの扱い方やSNSなどについて、自身の論旨が整理され、より明確になっていった様子がみられる。

資料5 生徒Aの感想

第5回授業	授業日	10月26日(木)
学習内容感想	アンケートを整理してみると表情を見せたくないという意見が多かったです。この意見は心理学で説明出来ると思いました。また、全国と有馬の生徒を比べてみて、マスクをつけている人がどのように変化しているかを見てみたいです。また、スマートフォンの普及で、LINEを使う機会が増えて、人と話すのを避けるためにマスクをつけた社会背景もあるのではないかと考えています。	
計画	・アンケート整理 ・全国と有馬を比べる	
評価	意欲的に取組めたか	<input type="checkbox"/> [0] まじめに取組み内容にも満足している
		<input type="checkbox"/> [] まじめに取組んだが内容の点で不満に思う
		<input type="checkbox"/> [] 中身の無い時間を過ごした

第7回授業	授業日	11月9日(木)
学習内容感想	報告会をして、自分自身が悩んでいることやこうした方がいんじゃないのかなと思っていたことが提案を聞いて良かったです。そして、筋道が明確になってきたように感じました。社会とのつながりが、あまり考えられなかったかもしれないと思ったり、相談することでSNSの普及や心理面は社会を通して述べていると思うと言ってもらえたので不安が少し解消されました。	
計画	全体の流れを一度考えてみる スプレッドシート作成	
評価	意欲的に取組めたか	<input type="checkbox"/> [0] まじめに取組み内容にも満足している
		<input type="checkbox"/> [] まじめに取組んだが内容の点で不満に思う
		<input type="checkbox"/> [] 中身の無い時間を過ごした

生徒Aの最終レポートの内容が資料6である。マスクの着用と「表情を見せたくない」などのコミュニケーションを避けるような心理の相関については検証することができたことが、まとめとして述べられている。しかし、SNSの普及についての分析については、あくまで生徒Aの考えの域を脱することができておらず、概念分析やデータ収集などの証拠が不十分な形となっている。また、社会に対する提案（活用段階）についても一般論のみで、ほとんど記載がない状況であった。

資料6 生徒Aの最終レポート（一部抜粋）

（省略）はじめに全国高校生生活意識調査と同じ内容を1・2年生を対象にアンケートをした。この意識調査とアンケートを比較してみると、男女ともに安心すると表情を見せたくないの二項目で割合が高くなっていることが明らかになった。次になぜこのような結果になったのか検証していきたい。私はSNSの普及が関連していると考えた。日本の情報通信機器の保有状況とSNSの利用率をみると、スマートフォンの普及とともにLINEの利用率が高くなっている。これは、素早く簡単にやり取りを楽しむことが出来るからだと考えられる。しかし、このことから従来のFace to Faceつまり対面コミュニケーションからFace to Toolつまり非対面コミュニケーションへとバーチャルな人間関係になっていると推測される。（中略）これらが原因で対人関係に不安をまねいて、アンケート結果のように割合が高くなったと考える。

（2）生徒B（女子）の場合

生徒Bは、もともと公民や地理歴史に興味があり、当初のアンケートでは「現代社会がなぜこうなっているのかを研究したかった」ため、現代社会研究講座を選択した生徒である。授業開始段階では「地方創生」の分野、「ゆるキャラ」などをテーマに扱いたいと考えていた。1～2次の授業を経て、夏季休暇課題では以下の4テーマ案を提出してきた。

- I なぜモーニング娘。は今なお社会に求めつづけられるのか
- II なぜマツコデラックスは多くのテレビで起用されるのか
- III なぜ三田市はマスコットキャラクターを生かすきれないのか
- IV なぜファーストフード店は好まれるのか

生徒Bは、もともとメディアへの興味関心が高く、I、IIのようなテーマを希望しており、第2次でも2班でアイドルについての探究を行っていた。面談を通して、IIIの視点がもともと興味のあるメディアと地元三田市をつなげることができる身近なテーマとなることから、三田市とマスコットキャラクターとの関係性について探究していくことになった。

生徒Bは早い段階から、マスコットキャラクターの活用方法という、具体的な社会への提案を検討しており、その点で他の生徒とは違う方向性で動いていた。しかし、キャラクターへの興味を中心で探究を進めるあまり、探究のプロセス（問い、仮説、検証）が不十分となっており、この点について面談で指摘していった。とくに、三田市のマスコットキ

キャラクターを探究する必然性について指摘し、もともと興味があった「地方自治」「地域振興」などの概念と結びつけて考察することになった。その後、三田市の財政状況などの資料を集め、今後少子高齢化が他の地域以上に進んでいく状況にあり、財政問題の危機にあるという状況を知ることになった。そのため、「三田市の今後の財政問題の解決に向けた提案」という形で、マスコットキャラクター（ゆるキャラ）の活用法について、探究を進めていく方向性が定まった。この時の生徒Bの感想を資料7に示す。

資料7 生徒Bの感想

第	3回授業	授業日	10月12日(木)
学習内容感想	今日は具体例ばかり考えていたのですが、先生との相談で、まず「必要なのか」「そもそも三田はどうか？」ということを確認しなければならなかったと思いました。また、ゆるキャラフォームがまた今良い点だけじゃなくて批判的なところも文章をまとめたり、データを入れたりするべきことはたくさんあると思いました。		
計画	・自分の研究を進める		
評価	意欲的に取組めたか	<input type="checkbox"/> まじめに取組み内容にも満足している <input checked="" type="checkbox"/> まじめに取組んだが内容の点で不満に思う <input type="checkbox"/> 中身の無い時間を過ごした	

三田市のマスコットキャラクターについて、生徒Bは「活用できていない」と探究の前提を述べていたが、この点について根拠が不十分であることも、面談の中で指摘をした。そのため、生徒A同様に生徒Bについても、アンケート調査の実施の必要性を感じ、全校生徒を対象にアンケート調査を実施した（資料8）

資料8 生徒B作成のアンケート調査（一部抜粋）

※以下の質問に対して回答欄に番号を記入してください

問1. 三田市在住ですか。
1、はい 2、いいえ 答【 】

問2. 三田市のマスコットキャラクター「キッピー」についてお答えください。
1、キッピーの姿形が思い浮かぶ 2、名前なら知っている
3、全く知らない 答【 】

問3. 好きなマスコットキャラクターを選んでください。(1つ選択してください)
1、せんとかん 2、ひこにゃん 3、くまモン 4、パリエさん
5、はばタン 6、キッピー 7、ふなっしー 8、ねば〜る君
9、その他【 】 答【 】

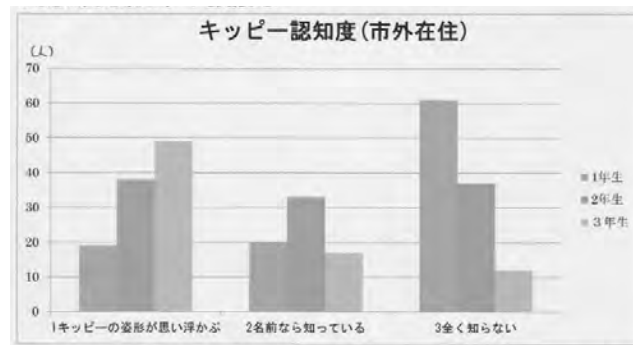
※以下の質問からは問1で、「はい」と答えただけの方のみお答えください

問4. 三田市のスポットについて下記の選択肢からお答えください。(複数回答可)
①知っている 【 】
②行ったことがある 【 】
※「知っていて、行ったことがある」場合には両方の回答欄に番号を記入してください。
③その他 下記の選択肢以外に何かあれば書いてください。
【 】

1、花山院 2、永澤寺 3、花しょうぶ園(母子) 4、花のじゅうたん(母子)
5、有馬富士公園 6、人と自然の博物館 7、旧九鬼邸 8、心月院 9、欣勝寺
10、新宮晋 風のミュージアム 11、高売布神社 12、香下寺 13、三輪明神窯

総数689名のアンケート調査の結果、三田市のマスコットキャラクターの認知度は市外在住の生徒では学年が上がるごとに上昇し、これまでほとんど三田市と関わりの無かった一年生での認知度が最も低いことがわかり、中間発表では資料9のようにアンケート結果をまとめ報告した。その上で、現状の三田市のマスコットキャラクターでは、「三田市外にPRするという役割が果たしきれていない」という考察を述べた。

資料9 生徒B作成 アンケート調査結果 (マスコットキャラクター認知度)



生徒Bから、中間発表以降のゼミ形式の報告会の中で、三田市外へのPR方法として、三田市の寺院とマスコットキャラクターを組み合わせるといった独自のアイデアが提示された。具体的であり独自性のある内容に、クラスメイトから高評価を受けた。その一方で、教師からは「社会系学問の概念を活用できないか」という指摘を行った。また、他の生徒からも、研究の枠組みである「問い、仮説、検証」が不明確であるという指摘があり、さらに内容を改善させた最終レポートの内容を資料10に示す。なお、生徒Bについては、本講座の代表生徒となり、校内の課題研究発表会で発表を行うことになり、他講座の生徒、教員から高評価を得ることになった。

資料10 生徒Bの最終レポート (一部抜粋)

第二章 本論及び解決策

(1)問題の原因検証及び解決策

右図より、左は三田市のキッピーグッズ、右は今治市のバリエーショングッズである。市外に魅力をアピールする手段であるグッズに三田市をアピールするものがなく、市外に対して三田市キッピーとは認識されない。しかし、今治市のグッズには今治特産タオルにバリエーションをコラボさせることで市外に対して今治市バリエーションと認識される。以上ことからキッピーは現状のアピール方法ではシンボルになれないことが分かります。

ブランド化実現の必要があるといえる。

ブランド化の具体例としては、ご当地チョコパググッズを例に挙げる。右のように東京タワーとチョコパグをコラボさせることで一目で東京であることがわかる。この方式をキッピーにも生かしていきたいと考えた。そして、私がコラボ先に選んだのは三田市島原にある欣勝寺(図⑤)である。そして欣勝寺のマスコットキャラクター「きんちゃん」とのコラボである。

(2)欣勝寺を選んだ理由

①欣勝寺は「アニメまんが日本昔ばなし」で「くわばらの起り」というタイトルでアニメ化されており、様々な世代の興味を引くことができる。

②三田市の魅力の一つに寺院の多さがあると考えた。三田市の寺院数は28件であるのに対して他市は10件未満である。

③寺院の参拝者及び「お寺女子」の増加である。お寺女子とは、御朱印を全国を巡って集める女性のことを言う。近年、寺院の参拝者数は増加しており(図⑥)、寺女子の増加の影響といえる。以上ことから、コラボ先は欣勝寺しかないといえる。

また、ゆるキャラには心理学的効果「ベビーフェイス効果」(図⑦)があり、人に対して好印象を与えることができる。これらを活用したものが下のポストカードである。

グッズ比較例

○三田市のキッピーグッズ
可愛らしいが三田の魅力をアピールするものがない

○今治市のバリエーショングッズ
特産タオルにバリエーションで今治市の魅力をアピール

三田市キッピー
今治市バリエーション

今のアピール方法では三田市のシンボルになれない

5. 評価と授業の改善

(1) 教師のレポート評価

本節では、これまで述べてきた探究学習の評価方法について検討する。はじめに、レポートの評価方法について述べる。第2次の最後と第3次の最後に生徒に探究学習の内容をまとめたレポートの提出を求めた。この評価方法については、パフォーマンス評価の形式を導入し、ルーブリック作成により評価を行った^{*5}。評価の観点のうち、情意・態度については、レポート以外の方法で評価するため、評価項目からは除外している。

表9 レポート評価のためのルーブリック

	知識・技能		思考力・判断力・表現力
	知識	技能	
観点	概念的な知識を獲得できている。	自らの主張に必要な根拠となる資料を適切に収集できている。	自らの問いに対して仮説、検証を行い、社会問題の解決に向けた提案ができる。
3	自らのテーマに関わる社会系学問の概念を適切に理解できている。	さまざまな資料から自らの主張の根拠を適切に読み取ることができている。	問いに対する仮説、検証を行い、社会問題の解決に向けた考えを提示できている。
2	自らのテーマに関わる基本的な知識の把握はできているが、概念的知識の理解にまで至っていない。	資料の分析を行っているが、一部に根拠がはっきり明示出来ていない箇所が見られる。	問いに対する仮説、検証を行うことが出来ているが、社会問題の解決に向けた考えの提示が不十分である。

(注) 2に満たないものは1とする。

このルーブリックを活用し、第2次、第3次のレポートの評価をまとめたものを以下に示す(表10)。事例で取り上げた生徒Aについては、マスクとコミュニケーションの問題を取り上げ、技能の面ではアンケート結果を活用し説得力のある根拠を提示することができた。一方で、心理学的な概念分析や社会への提案の面で不十分なため評価が2となった。生徒Bについては、第2次の段階では不十分な内容であったが、第3次では改善を繰り返しながら、優れたレポートを書きあげた。特に三田市のマスコットキャラクターの具体的な活用方法を提示することができたのは、他の生徒との大きな違いとなった。

表10 ルーブリックを活用した生徒のレポート評価

生徒	知識・技能				思考力・判断力・表現力	
	知識		技能		第2次	第3次
	第2次	第3次	第2次	第3次		
A	2	2	2	3	1	2
B	1	3	1	3	1	3
C	2	3	2	2	1	2
D	1	2	1	2	1	1
E	2	3	2	2	1	2

F	2	2	2	2	1	1
G	1	3	1	2	1	2
H	1	1	1	1	1	1
平均	1.5	2.4	1.5	2.2	1	1.8

ルーブリックの評価の結果、第2次の段階から第3次にかけて、全体的な数値の上昇が見られた。また、事例分析を行った生徒A、BおよびCが平均的に評価が高いことも明らかになった。なお、Cは「スポーツを見る文化が維持されているのはなぜか」というテーマで「スポーツをする」文化が衰えている一方で、「スポーツを見る」（野球観戦など）文化の人气が維持されている要因をマーケティング分析の手法を取り入れて探ったものであり、自分自身が野球部に所属していた経験と経営学に対する関心から、このようなテーマとなった。以上の事例から、「自分自身にとって探究する必然性のある身近なテーマ」を扱っている生徒が優位な成果を残す傾向が読み取れる。また、生徒A、Bがアンケート調査を実施したことで、説得力のある根拠を提示できたことも、三田市やマスクなど「身近なテーマ」を扱ったことによるものと考えられる。

(2) 生徒の自己評価

探究学習前と後での生徒自身の自己評価の結果を以下にまとめる。なお、探究前については、プレ探究学習発表会後の6月22日、探究後については授業最終日で最終レポート提出日の1月18日にとったものである。受講生徒8名のうち、事例分析で取り上げた2名の生徒についてまとめたものが表11である。

表11 探究学習の自己評価

	質問内容	生徒A			生徒B		
		探究前	探究後	差	探究前	探究後	差
①	研究の進め方をイメージできるようになりましたか	5	5	0	4	5	1
②	計画的に研究を進めることができましたか	1	2	1	4	4	0
③	テーマの設定理由を明確にすることができましたか	1	5	4	5	5	0
④	自分にとって意味のある（興味のある）問いを設定することができましたか	5	5	0	5	5	0
⑤	問を設定する力が身につきましたか	2	5	3	5	5	0
⑥	テーマに関する知識は十分なものでしたか	1	3	2	5	5	0
⑦	必要な資料を集めることができましたか	3	3	0	4	5	1
⑧	資料を正しく読み取ることができましたか	3	3	0	4	5	1
⑨	資料を批判的に解釈することができましたか	2	5	3	4	4	0
⑩	同じ事象に対して複数の資料にあたることができましたか	3	3	0	5	4	-1
⑪	納得のいく仮説を立てることができましたか	3	5	2	4	4	0

⑫	自分の主張をまとめることができましたか	4	5	1	5	5	0
⑬	社会的な概念の視点を取り入れることができましたか	3	5	2	5	5	0
⑭	現代社会に対して興味関心をもつようになりましたか	5	5	0	5	5	0
⑮	現代社会に対して、意見をもてるようになりましたか	3	5	2	5	5	0
⑯	テーマを通して、現代社会のことが、理解できるようになりましたか	4	5	1	5	5	0
⑰	研究内容を今後の生活に生かせると思いますか	5	5	0	5	5	0
⑱	クラスメイトの発表に対して、批判的な視点をもつことができましたか	4	3	-1	4	4	0
⑲	十分に準備して発表にのぞむことができましたか	2	4	2	4	4	0
⑳	わかりやすく発表することができましたか	3	3	0	4	4	0
平均		3.1	4.2	1.1	4.6	4.7	0.1
<評価基準> 5（そうだ）、4（どちらかといえばそうだ）、3（どちらともいえない）、 2（どちらかといえばそうではない）、1（そうではない）							

あくまで自己評価であり、生徒個人によって評価基準が異なるため、傾向を分析することは難しい。生徒Aについては大きく自己評価を伸ばすことになっているが、生徒Bについては、当初の自己評価が高いこともあり、ほとんど変わらない結果となっている。なお、他6名の評価結果についても、大きく変化することはなく、むしろ質問⑤、⑪の「問い」や「仮説」に対する最終の自己評価については探究前よりも低くなっている。このことについては、上記で述べた教師側のルーブリックを活用した評価では全体的に上昇している傾向があることから、生徒自身が探究を重ねるごとに自分の探究の不十分さに気づくことになったことにあると考える。クラスメイトの発表や自身の探究の深まりによって、自分の探究を客観視する「メタ認知」に近づけたのではないだろうか。

（3）生徒のアンケート

同じく、探究学習の事前と事後において、「現代社会のイメージ」と「現代社会を読み解く上で何が必要か」のアンケート調査を行った。結果を以下にまとめる（表12）。

表12 生徒のアンケート結果

[Q1] 現代社会にどのようなイメージをもっていますか？（持つようになりましたか？）

生徒	授業開始時点 (2017年5月11日)	授業終了時点 (2018年1月18日)
A	メディアや政治にわたる幅が広い分野で、キーワードが1つの事象から多く見つけることができる。	現代社会研究が自分に身近な存在とより感じ、自分がこの社会を変えていけそうなイメージを持った。
B	現在の日本で起こっている出来事だったり、科学技術の進歩。	思っていたよりも難しくなかった楽しかった。
C	情報という分野ではメディアの影響力が非常に大きくなっていて、物流でいえば大量消費社会といえると思います。	自分たちが「ありえない」と思っていることでも、研究を通して新しい可能性や活用法が見つかるので、今までより明るく感じられるようなイメージをもちました。
D	政治などがからんでくるので難しいイメージ。	難しい問題ではなく、それぞれの分野につながっている。
E	自分たちにも大きく関わっている社会問題	身近なところに、疑問に思うことや問題があることが分かった。
F	幅広い分野がある。政治などの固いイメージ。難しい。問題が生じている場合がある。	身近な物事に問題を持つようになった。
G	現代に生きている1個人としてまなぶべきもの。	(判読不能)
H	複雑なことが多くてよくわからない。	普段は疑問に思わないことでも見方を変えることによっていろんなことが見えてくるんだと思いました。

[Q2] 現代社会を読み解く上で、何が重要だと考えていますか？

(考えるようになりましたか？)

生徒	授業開始時点 (2017年5月11日)	授業終了時点 (2018年1月18日)
A	テーマに対して目的意識をしっかりと持ち、継続的に研究を続ける力や1つだけでなく様々な視点から物事に対して疑問をもち、考えること。	身近な解決策に気づくこと。ニュースをよく見たり、文献を読むこと。「私の意見を通す」という気持ち。
B	自分だけ理解するのではなく、聞いてもらう人にも知ってもらう。	情報を正しく読み取る力。
C	疑うことだと思います。マーケティングや情報発信などかなり簡単になった分、情報の取捨選択や検証が必要になるはず。そのリテラシーを備えたときに初めて準備が完了したと考えてもよいと思います。	自分の立てた理屈に対して「これは違うかもしれない」という批判的になって反対意見を考えることが必要だと思いました。これは思い込みを解消するのに役立つと思います。
D	知ろうとする気持ち。行動力。	日常の当たり前に目を向けること。決めつけずにデータを持って検証すること。考察力。
E	疑問に思ったことなど、途中で諦めずに調べること。あたりまえのことに疑問をもつこと。	何事にも興味を持つことが大切だと思った。また、そのことに対する資料を集め、判断することが必要だと思った。
F	ニュースや新聞などを読んで知識をつける。問題となっている事柄を本で調べる。	幅広い観点で物事を見ること。
G	柔軟な発想。ひらめき、多角的な思考。他人の立場になって考える。	メディアリテラシー
H	ちょっとしたことにでも疑問をもつこと。自分から積極的に調べること。	批判的にものごとを見るのが必要だと思いました。

[Q1]については、授業前の段階では現代社会に対して「固い」イメージが多く見られる。言葉としては理解しているが、実体験として理解できていない状況が見受けられる。一方で、探究学習後では、前向きなイメージを持つ生徒が多く見られる。「自分がこの社会を変えていけそうなイメージ」など、現代社会をそれぞれの手法で探究したことで視点に広がりが出てきた様子がわかった。また、[Q3]では、現代社会を読み解く方法として、「行動力」「気持ち」「ひらめき」一般的な言葉が多く見られた、探究後についてはそれぞれが行った資料分析などの手法についての記載（「情報を正しく読み取る」「データを持って検証する」「批判的にものごとを見る」）が多くあり、自分自身の探究学習を経て現代社会の読み解き方を各自が手に入れたことがわかった。

6. 課題と授業改善の方向性

(1) 社会調査の手法の導入

本授業では、生徒自らが考えた問い（テーマ）を重要視し、それに基づく探究を生徒それぞれが行った。生徒の関心に応じて、問いの種類は大きく異なり、身近なことから社会問題を取り上げたものなど、テーマの広がりが大きく、その意味で授業での報告会は新しい知識や視点を得られる刺激的な場であったと考える。しかし、問いの設定を生徒に委ねた結果、根拠となる資料の分析が不十分な生徒が多くいた。これは、例えば児童虐待など、社会問題を取り上げた場合、その問題の分析に生徒が集中してしまったため、自分では手におえないような領域で悪戦苦闘するという袋小路に入ってしまったと考える。

自分に引き寄せたテーマ設定だけでなく、自分に引き寄せた探究をするために、有効だったのは、生徒A、Bが行ったアンケート調査などの社会調査^{*6}の手法であると考えられる。この2名の生徒は、自ら作成した校内アンケートによって、仮説の検証に挑んだわけだが、その結果、自分の守備範囲で探究を進めることができた。テーマに対して、広い知識を得るのではなく、深い追求を行うという、まさに「探究」を行うことができた。しかし、この2名についても十分な社会調査が行えているとは言い難い。特に調査票（アンケート）の作成は生徒に任せた結果、極端に選択肢が偏っているなど恣意的な質問が見られた。

これらの反省を踏まえ、本授業では全体として、アンケートやインタビューなど、社会調査の手法を探究の中で必ず行い、仮説を証明する資料（証拠）としていきたい。そのために、授業の第1次のトレーニングの時点で、調査票の作成方法について、基本的な手法を学習し、グループワークで生徒の意見を出し合いながら、対話的に学びを深める時間をつくりたい。また、調査票の作成方法について全体で学んだ後は、個々の探究学習での報告会では、それぞれが作成した調査票が仮説を証明する証拠として適当か、今回以上に深まった議論が展開できると期待される。

(2) 概念的知識の習得

本研究で取り上げるリテラシーについては、内容知、方法知にまたがる枠組みである。その中で教科の学習内容の深い理解である概念的知識の理解、そしてその活用がリテラシーの中心的な役割になるため、本稿でも概念的知識の習得を目指してきた。具体的には、社会系学問の概念を深く理解し、活用することを重視してきたが、この点は満足のいくも

のになかなかならなかったと言える。その要因としては、以下の3点が挙げられる。

①概念的知識の活用方法についての教師からの説明が抽象的なものになっており、生徒に進め方のイメージが付き難かった。

②生徒の概念の理解が表面的なものに留まっており、深い理解に結びつかなかった。

③教師の方も、生徒の概念の理解の状況を、把握することができなかった。

①については、第1次のトレーニングの段階で、具体的な研究事例を示すことで、生徒の理解を促すことが可能であると考えられる。②、③については、生徒自身が個々の学問分野の要素を丁寧に把握できるよう、探究学習の早い段階で「読書報告会」という形をとり、それぞれの関心のあるテーマに関わる学問領域の基本書籍の内容報告を行う活動を取り入れたい。とくに、生徒たちは手軽に多くの情報を得るため、インターネットの簡単な説明に飛びつく傾向が有り、それを取り入れることで、満足している場合が目立った。また、教師自身も生徒の概念理解の把握がスムーズに行うことができ、助言を行うことができるのではないだろうか。

7. おわりに

本稿では、探究学習をテーマに、公民的リテラシーの育成方法について、社会学の視点を取り入れながら行った。社会科における探究学習については、総合的な学習の時間で行われる探究と殆ど同じように理解されていることが多いが、教科固有の内容知、方法知を重視した点は本稿の特徴であったと考える。また、従来なかなか体系だった評価が難しい分野について、評価方法を示した。探究学習においては、レポートなどで個々の評価を進めることが多く、生徒の学習状況を把握できるルーブリックを活用した評価方法が適していることが明らかになった。

今後は益々、主体的に社会問題の解決策を提案していく力が求められていくと考えられる。その中で、探究学習の重要性は増していくのではないだろうか。上記で示した内容を中心に、まずは授業改善を進めていき、リテラシーの育成につながる授業方法の構築を目指していきたい。

<注>

- 1 石井英真『今求められる学力と学びとは－コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準、2015年、p31, 39-40
- 2 高等学校での探究学習（探究活動）については、田村学・廣瀬志保編著『「探究」を探究する－本気で取り組む高校の探究活動－』学事出版、2017年から多くの示唆を受けた。
- 3 見田宗介『社会学入門－人間と社会の未来』岩波書店、2006年、p7-8
- 4 野村一夫『社会学の作法・初級編－社会的リテラシー構築のためのレッスン[改訂版]』文化書房博文社、1999年、p197-200
- 5 ルーブリックの枠組みについては、松下佳代『パフォーマンス評価－子どもの思考と表現を評価する－』日本標準、2007年を参考にした。
- 6 社会調査の手法については、盛山和夫『社会調査法入門』有斐閣、2004年を参考にした。

(杉山 正人)

第4章 公民的リテラシー育成の実践分析と評価

1. はじめに

本研究でテーマとなるリテラシーとはどのようなものか。リテラシーの定義や構造については原田が第1部第1章で詳述しているので、ここでは繰り返さない。しかし、本稿の趣旨を説明するためにその定義のみを再掲するならば、OECDではリテラシーを「多様な状況において問題を設定し、解決し、解釈する際に、その教科領域の知識や技能を効果的に活用してものごとを分析、推論、コミュニケーションする生徒の力」（Learning for tomorrow's world : First results from PISA 2003, Paris : OECD, 2004, 20）と定義づけている。ここでポイントとなるのは、「多様な状況において」の部分であり、OECDにおいては、リテラシーを、文脈に応じ、他者との相互作用のなかで働くものとみなしている。この定義からは、リテラシーを育てる授業としてどのようなものが想定されるだろうか。①課題を設定し、②他者と協働しながら、③教科領域の知識や技能を活用して解決していく授業であることは多くの同意を得られるところであろう。

このようなPBL（Problem Based Learning）は中学校の現場にも広まりつつある。一方、次のような課題が指摘されている。

- ① 学習課題：学習課題となる問題が所与のものとして与えられ、問題自体を自在に解釈し、問いを紡ぎ出していける力が育たない^{*1}。
- ② つけたい力：「課題を解決していく力」とはどのようなものかを明らかにすることなく、形式的な側面から、つまり学習過程という側面に傾斜して論じられがち^{*2}である。
- ③ 評価：評価が適切に行われておらず、そのため、学び手がメタ認知として課題や自己の学びをとらえていない。学び手の学習改善のための評価機能が不十分^{*3}である。

このような問題に対し、本研究は、授業の実際から、そして、理論的側面から探究していきたい。具体的には、下記の分析・提案を行う。

（1）実際の授業の分析

社会的な文脈のなかで教科領域の知識や技能を活用して課題を解決することを目指した学習における、子どもの学びやその課題はどこにあるのかを探究する。そのために、本稿では、下記の3点に着目して、実際の授業を分析する。

- ・学校の授業という文脈における課題や他者との協働が、子どもの学びにどのような影響を与えているのか。
- ・課題解決のプロセスにおいて、教科固有の知識や技能がどのように活用されているのか。
- ・子どもの学びは成立していると言えるのか。

（2）理論的側面からの提案

DiSessaの「p-prims」理論を援用し、（1）で明らかになった課題を解決するための方策を提案する。

以下、事例として、A市立B中学校3年生で行われた「日本の財政を考えよう」の実践を紹介・分析する。

2. 分析対象とした授業の実際

(1) 単元名「日本の財政を考えよう」(全3時間)

(2) 対象 中学校3年生 公民的分野

(3) 単元目標

- ・財政の意義と課題を知る。
- ・財政の課題を解決するための方法について、他者と協働しながら多面的に考えることができる。
- ・課題解決のための話し合いにおける民主的なプロセスの重要性について考える。

(4) 単元構成

第1時：【財政と公共サービス その役割と課題は何だろうか？】

身の回りの公共サービスを通して、自分の生活と公共サービスとの関わりやその役割を見直し、財源確保の必要性和租税の意義を理解する。

第2・3時(本時)：【日本の将来を考え、財政会議を開こう！】

公共サービスの役割と財源には限りがあることを踏まえ、私たちの生活や国の将来をより良いものにするための予算案を考える。

(5) 本時目標

○公共サービスの役割と財源には限りがあることを踏まえ、私たちの生活や国の将来をより良いものにするための予算案を考える。

(6) 本時展開

段階		主な学習活動
導入	全体	○GTの先生の自己紹介を聞く ○本時のめあてをつかむ □「日本村」の予算案を考えよう
展開1	個 全体	○前時までの学習を振り返り、本時の見通しをもつ。 ・「日本村」をどのような村にしたいか、私たちの生活、国の将来を思い浮かべながら考え、キャッチコピーを考える。 ・「日本村」を望ましい村にするための財政上の課題について、前時の学習内容を振り返る。
展開2	班	○各大臣グループに分かれ、説明の準備をする。(エキスパート活動) ・財務、社会保障、公共事業、地方振興(地方交付金)の4つの担当に分かれる。(財務担当)資料をもとに、GTから日本の財政の課題(公債と財政の硬直化)について話を聞く。 (社会保障、公共事業、地方振興(地方交付金)担当)資料をもとに、それぞれの歳出項目がどのようなところに使われているのか説明できるように準備をする。
展開3	班	○それぞれの班で、来年度の「日本村」の予算編成を行う。(ジグソー活動) ・財務、社会保障、公共事業、地方振興の各担当者から、エキスパート活動で学んできたことを交流する。 ・財務担当者が司会となり、下記の観点から話し合い、日本村の予算編成を行う。 ・私たちがめざす日本村 ・作戦名(めざす日本村にするための方針) ・戦術(どのように予算を編成するか、それはなぜか)
展開4	全体	○各班から、作成した予算について発表する。
まとめ	全体	○GTからの講評を聞く。 ○本時の振り返りを行う。

(7) 授業における子どもの学びの実際

各担当大臣での説明の準備、各グループでの予算編成という2つの場面における子どもの話し合いの様子を紹介する。

① 各担当大臣での説明の準備場面

社会保障グループ（生徒は、5B、6B、7B、8Bの4名。アルファベットの前の数字（5～8）は班の番号。Bは社会保障担当であることを示す。アルファベットの次の1～6の数字は発言順。）

5B1：社会保障とか、いちばん削らなあかんとこやろ。年金。

8B2：高齢者にはがまんしてもらお。

…（資料の読み取り）

5B3：介護と年金は減らせない。医療費は削っていい。

要するに、介護を必要としている人が、介護を受けるのに必要なお金。

（プリントの問い（説明の準備）を考えている）

7B4：保険？（教科書を読んでいる）

5B5：社会保障のなかに社会保険があって、保険の種類がこの3つ（医療、介護、年金）ということ。

7B6：年金は年金保険で払われている、ということで…。

→ 資料を読む前は、5Bは「社会保障は削るべき」と考え、8Bも「高齢者はがまん」と同調している。

その後、5Bは資料の問いに答えるために教科書を読み、「介護と年金は減らせない。医療保険は削る」と考えを変えているが、ここに8Bが問い返したり、自分の考えをもう一度述べることはない。

各グループでの予算編成に備え、社会保障についての説明を考えているときの5Bの興味は、全般的に保険の仕組みに向いており、7Bは、5Bにわからないところを質問したりしている。しかし、6B、8Bが発言することはなかった。

② 各グループでの予算作成

〈7班〉（生徒は、7A、7B、7C、7Dの4名。アルファベットの前の数字（7）は班の番号。Aは財務、Bは社会保障、Cは地方振興（地方交付金）、Dは公共事業について、それぞれ調べている）

7Bが自分の発表用シートに書いた予算案を、7Aがそのまま発表用のミニホワイトボードに写す。

①生活ごみを減らす。

②介護を減らす。

③農業に使うお金を増やす。

→ ②の「介護を減らす」のはなぜか、が議論になる。

B：介護を減らしたら、パートさんが減る。そしたら別の仕事に就くから…。

GT：介護を減らしたいんやんな。介護って何に使ってんの？（医療保険の仕組みを説明）

→ 7Bのなかでは、介護保険のために使うお金を減らす（介護従事者を減らす）ことで、より生産性の高い業種に人がつくことと、高齢者の農業従事者が増えるよう、農業に使うお金を増やすことが結びついている。しかし、それらの考えが吟味・検討、理解されることなくホワイトボードにそのまま書かれてしまうことに、7Bは抵抗していた。

これらの議論の前の各歳出項目の説明をする段階で、7Cは、なぜ、地方交付金が必要なのかがうまく説明できず、7Cの資料をもとに7A、7Bが説明しても「わからん」を連発していた。このあたりのやりとりが、友だちの意見を丁寧に聞こうとしない（できない）雰囲気をつくってしまった印象。

〈8班〉（生徒は、8A、8B、8C、8Dの4名。アルファベットのあとの数字（1～14）は発言順）

8C1：社会保障を少し増やす。

8A2（タブレットを操作）：少し増やした。

8C3：もっと少し。

8A4：そんな設定ない。

→ GTが、社会保障はもともとの金額が大きいので、「少し（割合としては小さく）」でも、金額の変動は大きいことを説明。

8C5：〇〇、△△（聞き取れない）、2つ減らす。だっていらんもん。

8A6：まあまあまあ。

8C7：公共事業は？

…

8A8：消費税は、お金もってる人ももってない人もみんなおんなじように払うから、（増やしたら）しんどいやん。

8A9：所得税を増やす。どうやって増やすん？

8C10：稼いでいる人から取ればいい。

8A11：教育費を減らすやん。そしたら、今、教育は無料で受けれるけど、将来は受けられなくなる。

8C12：道路は地方交付税もできるし、公共事業もある。どっちの方が多いん？ こっち（地方交付税）やな。じゃあ、こっち減らすで。

8A13：地方交付金を減らす。減らすでいいんやんな。その具体的な方法は？

8C14：合併。

→ 8Aと8Cが中心となって議論を進めている。基本的な議論の方向性は、「社会保障を増やす」ことを前提に、歳出を減らす（増やしすぎない）ためにはどうすればいいのか、歳入を増やすにはどうすればいいのかを話し合っている。議論の進め方としては、どんどん変革したい8Cを8Aがたしなめる（8Aが反論できないものが「解決策」と

して採用される)ものとなっている。

3. 公民的リテラシー育成の実践への示唆

(1) 子どもが置かれていた文脈について

前章で紹介した授業において子どもたちは、「与えられた課題に応えることが求められる学校の授業」、「議論を通して互いの意見を吟味することよりも、仲良くすることが求められる学級」という文脈に置かれていると言えよう。

例えば、各担当大臣が説明の準備をする場面で、社会保障は減額できると考えていた生徒が、与えられた課題である社会保障の仕組みを説明できるようになることで満足し、社会保障の仕組みをもとにどの部分に変革可能なのかを考えようとしなかったり、各グループでの予算編成の場面でグループのメンバーの考えを丁寧に吟味することよりも、ホワイトボードに意見を書いて発表できるようになることが優先されたりする姿がみられた。本来解決を目指すべき問いのために与えられた小さな課題が子どもの解決すべき課題になってしまい、大きな課題の解決に向かっていないことが指摘できよう。

また、各グループでの予算編成の場面では、具体的な、子どもにとって顔の見える個人(所得の少ない者、これから教育を受ける者)の負担は増加させない解決策が提案された時点で議論が終わるといった場面が見られ、提案された政策の結果、どのような影響が予想されるかを丁寧に吟味することができていなかった。

(2) 課題解決のプロセスにおける教科固有の知識や技能の活用

3 (1) で述べてきたような文脈のなかでの課題解決において、子どもたちはどのような教科固有の知識を活用しているのだろうか。

本時のなかで学んだことを活用しながら課題解決に取り組んでいるのが、8班である。

- ・消費税は、お金もってる人ももってない人もみんなおんなじように払う(8A8)。
- ・(所得税による税収増を図るためには)稼いでいる人から取れ(累進課税の傾斜を急にすれ)ばいい(8C10)。

上記の発言は、消費税が、比例課税であり逆進性を免れることが難しいこと、所得税には累進課税が取られているという既存の知識が用いられている。また、その知識の活用についても、「みんなが豊かな生活が送れるように」という自分たちで設定した目標に向かって活用できていると言えるだろう。

(3) 子どもの学びの成立

「公共サービスの役割と財源には限りがあることを踏まえ、私たちの生活や将来をより良いものにするための予算案を考える」という課題に対し、子どもたちは既存の知識を活用しながら協働的に取り組むことができている。一方、子どもたちが課題解決を行っている文脈は、与えられた情報をもとに課題を解き、友だちと仲良くすることが求められる「学校の学習」であるという文脈からは逃れがたい。このことを筆者なりに敷衍するなら

ば、子どもは既存の知識や認識を活用しながら課題解決に取り組んでいるかもしれないが、逆に言えば、文脈や日常生活のなかで培ってきた既存の社会認識を超えることがない、ということであろう。例えば本授業では、「社会保障費を減らす。具体的にはお年寄りには家族と暮らしてもらおう」という解決策で出された。これは、様々な中間団体が解体し、むき出しの個人（家族）それぞれが大きな社会と直接的につながっているという、ベックのいう「個人化^{*4}」が進んだ社会、という現状認識を前提としたものであろう。そしてこれは、学校カリキュラムのなかで意図的・計画的に培われたものではなく、日常生活で培われ、それ自体が吟味されたことのないもの（素朴概念）だと考えられる。

ここで筆者が問題としたいのは、このような素朴概念をそのままに、現実の社会問題について解決策を考えさせても、自己のもつ社会認識を吟味することもないまま、結果として、セーフティネットが不十分という社会の状況をむき出しの個人が引き受ける、苦しい個人がより苦しくなるような解決策しか出されないのではないか、ということである。本節のタイトル「子どもの学びの成立」に沿って述べるならば、既存の社会認識を超えることができないのであれば、それは学びとして不十分だと言わざるを得ないだろう。

4. 「公民的リテラシー育成の実践と評価」の実践に向けて

前節では、分析対象とした授業では、子どものもつ既存の社会認識を吟味させることができていることを述べた。また、一般に、PBLの評価にはルーブリックが用いられるが、1クラスの生徒の人数が多い場合には学習が単線的になりやすく、評価と指導が一体化しにくく、提示されたスタンダードを1つずつつぶしていくようなチェックリスト方式の学習になりがちで、多様な状況においてその能力を発揮するというリテラシーの概念からは遠い学習になってしまうことが懸念される。

これまで述べてきたことから、「多様な状況において課題を設定し、解決し、解釈する際に、その教科領域の知識や技能を効果的に活用して物事を分析・推論・コミュニケーションする力」を育成する授業の残された課題は、評価、特にメタ認知として学習者自身が課題や自己の学びを捉えることと言えるだろう。学習課題に対し、自分がどのように課題を解決しているかを自分で評価することができれば、それが自己のもつ社会認識を振り返り、よりよい課題解決について考える機会へとつながりうる。また、このプロセスを通して、自己の課題解決（主張生成）を対象化してとらえることができれば、それが提起する相手の論理構造を見抜き、問題自体を解釈し直していく力をつけることにつながりうると考えられる。

ここからはやや理論的になるが、diSessaの「p-prims」仮説を援用しながら、多様な状況における問題解決の場面で、自己のもつ知識・社会認識を活用して課題を解決していく社会科授業のプロセスについて考えてみたい。

（1）p-prims仮説

DiSessaによれば、人間は主として物理的世界の現象の観察から、それに対応する単純な知識（素朴概念：p-prim（phenomenological-primitive））を獲得する。これは、日常経験からかなり直接的に抽出される断片的な知識であり、それ単独で複雑な思考を説明するようなものではない。私たちがあつた現象を見たときには、それに関連すると思われる

p-primが呼び出され、現象を説明しようとする。これを司っているのが、「呼び出しの優先度」に基づくメカニズムである。しかし、呼び出されたp-primがその状況に適切だとは限らない。そこで、呼び出されたp-primを状況説明に使うかどうかを決定するのが「信頼性の優先度」に基づくメカニズムである^{*5}。このようなdiSessaの考え方は、素朴概念を一貫性のある知識体系ととらえるのではなく、断片的な知識ととらえる点に特徴がある。このようなp-prim仮説を社会的事象に関する価値判断場面に援用し、子どもたちの実際の価値判断の場面における議論を検討した岩野・山口の研究では、下記の2点が指摘されている^{*6}。

- ①議論という複数の他者における価値判断の検討場面では、個々のp-primの信頼性が検討されたうえで、呼び出し（適用）の優先度が検討される。
- ②議論による価値判断の検討を可能にしているのは、日常経験から出てくる問いが中心である。p-primの課題に対する適用可能性やp-primから導出される解決策の妥当性の検討にあたっては、その論理性よりも日常経験から出てくる問いが多く出されている。
ここでは、子どもが価値判断の際に用いている社会認識をp-primととらえ、この「信頼性の優先度」、「呼び出しの優先度」を検討することを可能とする議論の枠組みを提案してみたい。

（2）p-prim仮説の社会科授業への援用

次ページの図は、p-prim仮説を援用した、議論の枠組みの例である。子どもたちは既存の知識を活用して課題を解決したより良い社会の姿である「目的」と、その目的を達成するための「政策」を設定する。その後、その政策によって生じることが予想される「メリット」、「デメリット」と、このようなデメリットがなぜ生じるかを考えさせる。これが、「信頼性の優先度の検討」である。また、このような検討のあとに、「メリットとデメリット、どちらが大きいか」、「（デメリットが大きい場合には）次、どうするか」を考える。これが、「呼び出しの優先度の検討」である。

このような枠組みを議論の際に用いることで、子どもたちの議論を視覚化することができる。また、この枠組みは子どもの学びの評価規準としても援用できる。つまり、リテラシーを育てる授業である①課題の設定、②他者との協働、③教科領域の知識や技能の活用について、下記のように評価規準を設定することができよう。

- ①問題に対し、問題発生の原因と問題解決の目的（実現したい目標）を適切に分析できているか。
- ②他者と協働しながら議論を展開しているか。
〔 例えば、4人班であれば、各人に黒・赤・緑・青などそれぞれ異なった色のペンをもたせ、議論を通して枠組みを完成させたりすれば、議論の展開における生徒の貢献を事後的に評価できる。 〕
- ③どのように既存知識を用いて議論を展開しているか。

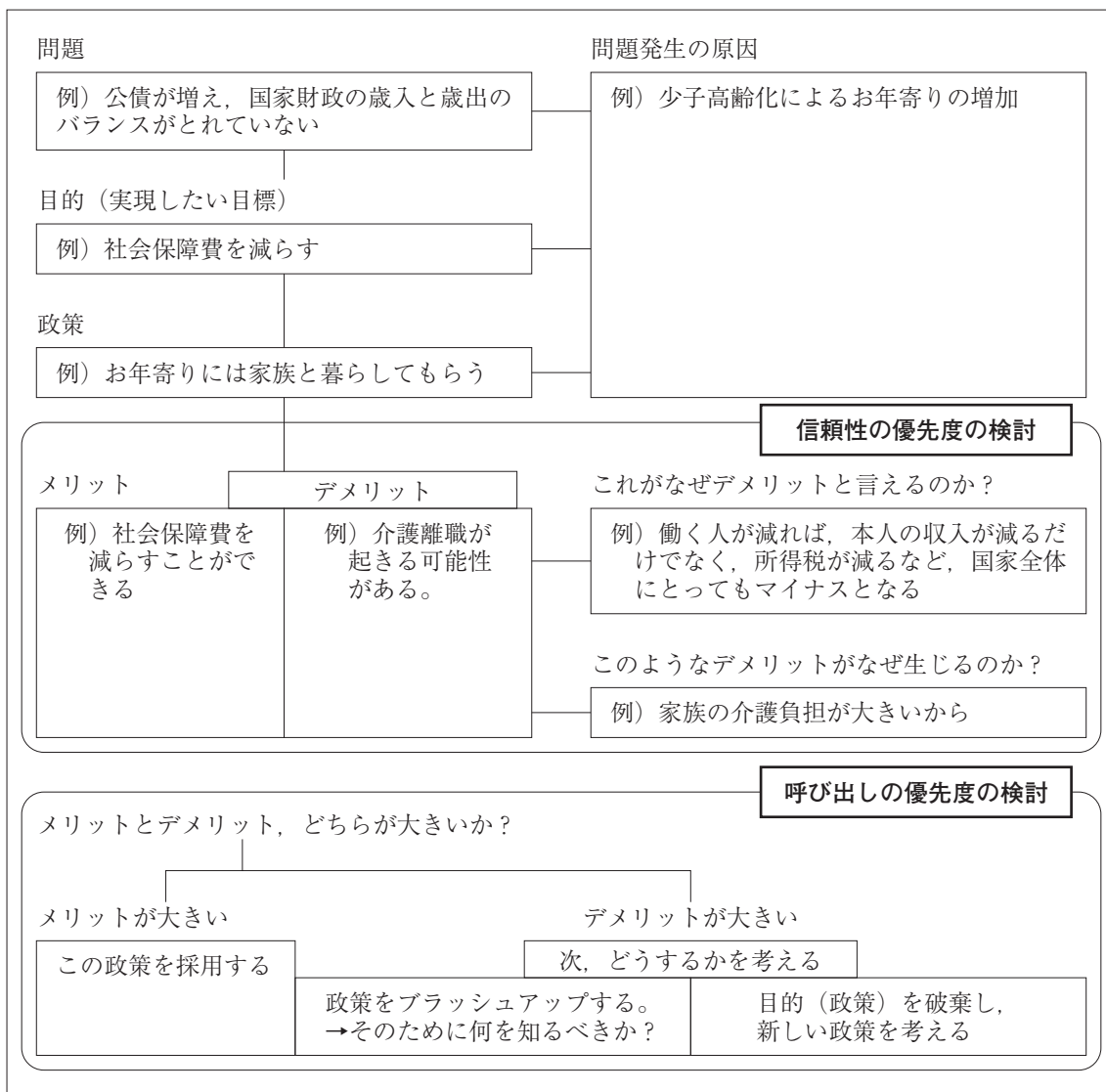


図 p-prims仮説を援用した議論の枠組み例 (筆者作成)

このような枠組みを用いて議論を可視化することにより、教員も子どもたちが何を話し合っているのかをつかみやすくなり、適切な支援ができることが期待される。また、学習過程が形式的にならず、学習者個々人の意見を吟味・検討したり、必要に応じて更なる情報を調べたりするなど、学習者の学びの充実につなげることができよう。

5. おわりに

本稿では、「多様な状況において問題を設定し、解決し、解釈する際に、その教科領域の知識や技能を効果的に活用してものごとを分析、推論、コミュニケーションする生徒の力」というOECDのリテラシーの定義に基づき、実際の中学校社会科公民的分野の授業の分析・検討を行った。その結果、子どもたちの教室内での議論が学校の学習という文脈のなかにあること、子どもたちは既有的知識を活用しながら協働的に学習に取り組んでいること、反面、日常生活で培ってきた社会認識を超えることが難しいことを指摘した。また、評価に着目しながらこのような課題を克服する手立てとして、p-prims仮説を援用し

た議論の可視化のための枠組みを提案した。これは議論の可視化の枠組みであり、図の例にも示されているように、この枠組みを用いさえすれば、問題－問題の原因－目的－政策を論理的に整合したものとして構想できるというものではない。しかし、望ましい（論理的な）議論のありようを形式的に当てはめていくことは、学習の定型化につながりやすいことも事実である。p-prims仮説を議論の枠組みとして用い、各人の議論の背景にある素朴概念の信頼性の優先度、呼び出しの優先度の検討につなげることができるならば、それは子どもの学びの心理を活用しながらのリテラシー育成へとつながり得よう。

<参考文献>

- 1 片上宗二「調停としての社会科授業構成の理論と方法－意思決定学習の革新－」全国社会科教育学会『社会科研究』第65号, 2006, pp.1-10
- 2 同上書, pp.1-10
- 3 柴田康弘「社会科における市民的挑戦としての真正な学び－中学校地理的分野：「地域学習」における学習単元開発の事例から－」福岡社会科教育実践学会 第9回研究発表大会シンポジウム, 2018
- 4 ベック・U（東廉・伊藤美登里訳）『危険社会－新しい近代への道－』法政大学出版会, 1998
- 5 DiSessa, A. A., Phenomenology and the evolution of intuition, In D. Gentner & A. L. Stevens Eds., Mental models, Lawrence Erlbaum Associates, 1983
- 6 岩野清美・山口康平「社会科授業における価値観の検討の分析－中学校公民的分野『地方自治』単元における『公正』についての議論を事例として－」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第25号, 2013, pp.81-90

（岩野 清美）

公益財団法人 日本教材文化研究財団定款

第1章 総則

(名称)

第1条 この法人は、公益財団法人 日本教材文化研究財団と称する。

(事務所)

第2条 この法人は、主たる事務所を、東京都新宿区に置く。

2 この法人は、理事会の決議を経て、必要な地に従たる事務所を設置することができる。これを変更または廃止する場合も同様とする。

第2章 目的及び事業

(目的)

第3条 この法人は、学校教育、社会教育及び家庭教育における教育方法に関する調査研究を行うとともに、学習指導の改善に資する教材・サービス等の開発利用をはかり、もってわが国の教育の振興に寄与することを目的とする。

(事業)

第4条 この法人は、前条の目的を達成するために、次の各号の事業を行う。

- (1) 学校教育、社会教育及び家庭教育における学力形成に役立つ指導方法の調査研究と教材開発
 - (2) 家庭の教育力の向上がはかれる教材やサービスの調査研究と普及公開
 - (3) 前二号に掲げる研究成果の発表及びその普及啓蒙
 - (4) 教育方法に関する国内外の研究成果の収集及び一般の利用に供すること
 - (5) 他団体の検定試験問題及びその試験に係る教材の監修
 - (6) その他、目的を達成するために必要な事業
- 2 前項の事業は、日本全国において行うものとする。

第3章 資産及び会計

(基本財産)

第5条 この法人の目的である事業を行うために不可欠な別表の財産は、この法人の基本財産とする。

2 基本財産は、この法人の目的を達成するために理事長が管理しなければならず、基本財産の一部を処分しようとするとき及び基本財産から除外しようとするときは、あらかじめ理事会及び評議員会の承認を要する。

(事業年度)

第6条 この法人の事業年度は、毎年4月1日に始まり翌年3月31日に終わる。

(事業計画及び収支予算)

第7条 この法人の事業計画書、収支予算書並びに資金調達及び設備投資の見込みを記載した書類については、毎事業年度開始の日の前日までに、理事長が作成し、理事会の承認を受けなければならない。これを変更する場合も同様とする。

2 前項の書類については、主たる事務所に、当該事業年度が終了するまでの間備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

(事業報告及び決算)

第8条 この法人の事業報告及び決算については、毎事業年度終了後3箇月以内に、理事長が次の各号の書類を作成し、

監事の監査を受けた上で、理事会の承認を受けなければならない。承認を受けた書類のうち、第1号、第3号、第4号及び第6号の書類については、定時評議員会に提出し、第1号の書類についてはその内容を報告し、その他の書類については、承認を受けなければならない。

- (1) 事業報告
- (2) 事業報告の附属明細書
- (3) 貸借対照表
- (4) 正味財産増減計算書
- (5) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の附属明細書
- (6) 財産目録

2 第1項の規定により報告または承認された書類のほか、次の各号の書類を主たる事務所に5年間備え置き、個人の住所に関する記載を除き一般の閲覧に供するとともに、定款を主たる事務所に備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

- (1) 監査報告
- (2) 理事及び監事並びに評議員の名簿
- (3) 理事及び監事並びに評議員の報酬等の支給の基準を記載した書類
- (4) 運営組織及び事業活動の状況の概要及びこれらに関する数値のうち重要なものを記載した書類

(公益目的取得財産残額の算定)

第9条 理事長は、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律施行規則第48条の規定に基づき、毎事業年度、当該事業年度の末日における公益目的取得財産残額を算定し、前条第2項第4号の書類に記載するものとする。

第4章 評議員

(評議員)

第10条 この法人に、評議員16名以上21名以内を置く。

(評議員の選任及び解任)

第11条 評議員の選任及び解任は、評議員選定委員会において行う。

2 評議員選定委員会は、評議員1名、監事1名、事務局員1名、次項の定めに基づいて選任された外部委員2名の合計5名で構成する。

3 評議員選定委員会の外部委員は、次のいずれにも該当しない者を理事会において選任する。

- (1) この法人または関連団体（主要な取引先及び重要な利害関係を有する団体を含む。以下同じ。）の業務を執行する者または使用人
- (2) 過去に前号に規定する者となったことがある者
- (3) 第1号または第2号に該当する者の配偶者、三親等内の親族、使用人（過去に使用人となった者も含む。）

4 評議員選定委員会に提出する評議員候補者は、理事会または評議員会がそれぞれ推薦することができる。評議員選定委員会の運営についての詳細は理事会において定める。

5 評議員選定委員会に評議員候補者を推薦する場合には、次に掲げる事項のほか、当該候補者を評議員として適任と判断した理由を委員に説明しなければならない。

- (1) 当該候補者の経歴
- (2) 当該候補者を候補者とした理由
- (3) 当該候補者とこの法人及び役員等（理事、監事及び評議員）との関係
- (4) 当該候補者の兼職状況

6 評議員選定委員会の決議は、委員の過半数が出席し、

その過半数をもって行う。ただし、外部委員の1名以上が出席し、かつ、外部委員の1名以上が賛成することを要する。

- 7 評議員選定委員会は、第10条で定める評議員の定数を欠くこととなるときに備えて、補欠の評議員を選任することができる。
- 8 前項の場合には、評議員選定委員会は、次の各号の事項も併せて決定しなければならない。
 - (1) 当該候補者が補欠の評議員である旨
 - (2) 当該候補者を1人または2人以上の特定の評議員の補欠の評議員として選任するときは、その旨及び当該特定の評議員の氏名
 - (3) 同一の評議員（2人以上の評議員の補欠として選任した場合にあっては、当該2人以上の評議員）につき2人以上の補欠の評議員を選任するときは、当該補欠の評議員相互間の優先順位
- 9 第7項の補欠の評議員の選任に係る決議は、当該決議後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結の時まで、その効力を有する。

(評議員の任期)

- 第12条 評議員の任期は、選任後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。また、再任を妨げない。
- 2 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した評議員の補欠として選任された評議員の任期は、退任した評議員の任期の満了するときまでとする。
- 3 評議員は、第10条に定める定数に足りなくなるときは、任期の満了または辞任により退任した後も、新たに選任された評議員が就任するまで、なお評議員としての権利義務を有する。

(評議員に対する報酬等)

- 第13条 評議員に対して、各年度の総額が500万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。
- 2 前項の規定にかかわらず、評議員には費用を弁償することができる。

第5章 評議員会

(構成)

- 第14条 評議員会は、すべての評議員をもって構成する。

(権限)

- 第15条 評議員会は、次の各号の事項について決議する。
 - (1) 理事及び監事の選任及び解任
 - (2) 理事及び監事の報酬等の額
 - (3) 評議員に対する報酬等の支給の基準
 - (4) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の承認
 - (5) 定款の変更
 - (6) 残余財産の処分
 - (7) 基本財産の処分または除外の承認
 - (8) その他評議員会で決議するものとして法令またはこの定款で定められた事項

(開催)

- 第16条 評議員会は、定時評議員会として毎事業年度終了後3箇月以内に1回開催するほか、臨時評議員会として必要がある場合に開催する。

(招集)

- 第17条 評議員会は、法令に別段の定めがある場合を除き、理事会の決議に基づき理事長が招集する。

- 2 評議員は、理事長に対して、評議員会の目的である事項及び招集の理由を示して、評議員会の招集を請求することができる。

(議長)

- 第18条 評議員会の議長は理事長とする。
- 2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、評議員の互選によって定める。

(決議)

- 第19条 評議員会の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の過半数が出席し、その過半数をもって行う。
- 2 前項の規定にかかわらず、次の各号の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の3分の2以上に当たる多数をもって行わなければならない。
 - (1) 監事の解任
 - (2) 評議員に対する報酬等の支給の基準
 - (3) 定款の変更
 - (4) 基本財産の処分または除外の承認
 - (5) その他法令で定められた事項
- 3 理事または監事を選任する議案を決議するに際しては、各候補者ごとに第1項の決議を行わなければならない。理事または監事の候補者の合計数が第21条に定める定数を上回る場合には、過半数の賛成を得た候補者の中から得票数の多い順に定数の枠に達するまでの者を選任することとする。

(議事録)

- 第20条 評議員会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。
- 2 議長は、前項の議事録に記名押印する。

第6章 役員

(役員の設置)

- 第21条 この法人に、次の役員を置く。
 - (1) 理事 7名以上12名以内
 - (2) 監事 2名または3名
- 2 理事のうち1名を理事長とする。
- 3 理事長以外の理事のうち、1名を専務理事及び2名を常務理事とする。
- 4 第2項の理事長をもって一般社団法人及び一般財団法人に関する法律（平成18年法律第48号）に規定する代表理事とし、第3項の専務理事及び常務理事をもって同法第197条で準用する同法第91条第1項に規定する業務執行理事（理事会の決議により法人の業務を執行する理事として選定された理事をいう。以下同じ。）とする。

(役員の選任)

- 第22条 理事及び監事は、評議員会の決議によって選任する。
- 2 理事長及び専務理事並びに常務理事は、理事会の決議によって理事の中から選定する。

(理事の職務及び権限)

- 第23条 理事は、理事会を構成し、法令及びこの定款で定めるところにより、職務を執行する。
- 2 理事長は、法令及びこの定款で定めるところにより、この法人の業務を代表し、その業務を執行する。
- 3 専務理事は、理事長を補佐する。
- 4 常務理事は、理事長及び専務理事を補佐し、理事会の議決に基づき、日常の事務に従事する。
- 5 理事長及び専務理事並びに常務理事は、毎事業年度に4箇月を超える間隔で2回以上、自己の職務の執行の状

況を理事会に報告しなければならない。

(監事の職務及び権限)

- 第24条 監事は、理事の職務の執行を監査し、法令で定めるところにより、監査報告を作成する。
- 2 監事は、いつでも、理事及び事務局員に対して事業の報告を求め、この法人の業務及び財産の状況の調査をすることができる。

(役員の任期)

- 第25条 理事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。
- 2 監事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。
- 3 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した理事または監事の補欠として選任された理事または監事の任期は、前任者の任期の満了するときまでとする。
- 4 理事または監事については、再任を妨げない。
- 5 理事または監事が第21条に定める定数に足りなくなるときまたは欠けたときは、任期の満了または辞任により退任した後も、それぞれ新たに選任された理事または監事が就任するまで、なお理事または監事としての権利義務を有する。

(役員解任)

- 第26条 理事または監事が、次の各号のいずれかに該当するときは、評議員会の決議によって解任することができる。
- (1) 職務上の義務に違反し、または職務を怠ったとき
- (2) 心身の故障のため、職務の執行に支障がありまたはこれに堪えないとき

(役員に対する報酬等)

- 第27条 理事及び監事に対して、各年度の総額が300万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。
- 2 前項の規定にかかわらず、理事及び監事には費用を弁償することができる。

第7章 理事会

(構成)

- 第28条 理事会は、すべての理事をもって構成する。

(権限)

- 第29条 理事会は、次の各号の職務を行う。
- (1) この法人の業務執行の決定
- (2) 理事の職務の執行の監督
- (3) 理事長及び専務理事並びに常務理事の選定及び解職

(招集)

- 第30条 理事会は、理事長が招集するものとする。
- 2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、各理事が理事会を招集する。

(議長)

- 第31条 理事会の議長は、理事長とする。
- 2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、専務理事が理事会の議長となる。

(決議)

- 第32条 理事会の決議は、決議について特別の利害関係を有する理事を除く理事の過半数が出席し、その過半数をもって行う。
- 2 前項の規定にかかわらず、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律第197条において準用する同法第96条の要件を満たしたときは、理事会の決議があったものとみなす。

(議事録)

- 第33条 理事会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。
- 2 出席した理事長及び監事は、前項の議事録に記名押印する。ただし、理事長の選定を行う理事会については、他の出席した理事も記名押印する。

第8章 定款の変更及び解散

(定款の変更)

- 第34条 この定款は、評議員会の決議によって変更することができる。
- 2 前項の規定は、この定款の第3条及び第4条並びに第11条についても適用する。

(解散)

- 第35条 この法人は、基本財産の滅失によるこの法人の目的である事業の成功の不能、その他法令で定められた事由によって解散する。

(公益認定の取消し等に伴う贈与)

- 第36条 この法人が公益認定の取消しの処分を受けた場合または合併により法人が消滅する場合（その権利義務を承継する法人が公益法人であるときを除く。）には、評議員会の決議を経て、公益目的取得財産残額に相当する額の財産を、当該公益認定の取消しの日または当該合併の日から1箇月以内に、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

(残余財産の帰属)

- 第37条 この法人が清算をする場合において有する残余財産は、評議員会の決議を経て、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

第9章 公告の方法

(公告の方法)

- 第38条 この法人の公告は、電子公告による方法により行う。
- 2 事故その他やむを得ない事由によって前項の電子公告を行うことができない場合は、官報に掲載する方法により行う。

第10章 事務局その他

(事務局)

- 第39条 この法人に事務局を設置する。
- 2 事務局には、事務局長及び所要の職員を置く。
- 3 事務局長及び重要な職員は、理事長が理事会の承認を得て任免する。
- 4 前項以外の職員は、理事長が任免する。
- 5 事務局の組織、内部管理に必要な規則その他については、理事会が定める。

(委 任)

第40条 この定款に定めるもののほか、この定款の施行について必要な事項は、理事会の決議を経て、理事長が定める。

附 則

- 1 この定款は、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める公益法人の設立の登記の日から施行する。
- 2 一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める特例民法法人の解散の登記と、公益法人の設立の登記を行ったときは、第6条の規定にかかわらず、解散の登記の日の前日を事業年度の末日とし、設立の登記の日を事業年度の開始日とする。
- 3 第22条の規定にかかわらず、この法人の最初の理事長は杉山吉茂、専務理事は新免利也、常務理事は星村平和及び中井武文とする。
- 4 第11条の規定にかかわらず、この法人の最初の評議員は、旧主務官庁の認可を受けて、評議員選定委員会において行うところにより、次に掲げるものとする。

有田 和正	尾田 幸雄
梶田 叡一	角屋 重樹
亀井 浩明	北島 義斉
木村 治美	佐島 群巳
佐野 金吾	清水 厚実
田中 博之	玉井美知子
中川 栄次	中里 至正
中渕 正堯	波多野義郎
原田 智仁	宮本 茂雄
山極 隆	大倉 公喜
- 5 昭和45年の法人設立時の理事及び監事は、次のとおりとする。

- | | | |
|----|--------|--------|
| 理事 | (理事長) | 平澤 興 |
| 理事 | (専務理事) | 堀場正夫 |
| 理事 | (常務理事) | 鯨坂二夫 |
| 理事 | (常務理事) | 渡辺 茂 |
| 理事 | (常務理事) | 近藤達夫 |
| 理事 | | 平塚益徳 |
| 理事 | | 保田 與重郎 |
| 理事 | | 奥西 保 |
| 理事 | | 北島織衛 |
| 理事 | | 田中克己 |
| 監事 | | 高橋武夫 |
| 監事 | | 辰野千壽 |
| 監事 | | 工藤 清 |

賛助会員規約

第1条 公益財団法人日本教材文化研究財団の事業目的に賛同し、事業その他運営を支援するものを賛助会員(以下「会員」という)とする。

第2条 会員は、法人、団体または個人とし、次の各号に定める賛助会費(以下「会員」という)を納めるものとする。

- (1) 法人および団体会員 一口30万円以上
- (2) 個人会員 一口6万円以上
- (3) 個人準会員 一口6万円未満

第3条 会員になろうとするものは、会費を添えて入会届を提出し、理事会の承認を受けなければならない。

第4条 会員は、この法人の事業を行う上に必要なことならについて研究協議し、その遂行に協力するものとする。

第5条 会員は次の各号の事由によってその資格を失う。

- (1) 脱退
- (2) 禁治産および準禁治産並びに破産の宣告
- (3) 死亡、失踪宣告またはこの法人の解散
- (4) 除名

第6条 会員で脱退しようとするものは、書面で申し出なければならない。

第7条 会員が次の各号(1)に該当するときは、理事現在の数の4分の3以上出席した理事会の議決をもってこれを除名することができる。

- (1) 会費を滞納したとき
- (2) この法人の会員としての義務に違反したとき
- (3) この法人の名誉を傷つけまたはこの法人の目的に反する行為があったとき

第8条 既納の会費は、いかなる事由があってもこれを返還しない。

第9条 各年度において納入された会費は、事業の充実およびその継続的かつ確実な実施のため、その半分を管理費に使用する。

内閣府所管

公益財団法人 日本教材文化研究財団

理事・監事・評議員

(1) 理事・監事名簿 (敬称略) 12名

(平成30年8月31日現在)

役名	氏名	就任年月日	就重	職務・専門分野	備考
理事長	村上 和雄	平成30年6月1日 (理事長就任 H.26.3.7)	重	法人の代表 業務の総理	筑波大学名誉教授 全日本家庭教育研究会総裁
専務理事	新免 利也	平成30年6月1日	重	事務総括 運 営	(株)新学社執行役員東京支社長
常務理事	角屋 重樹	平成30年6月1日	重	理 科 教 育	広島大学名誉教授 日本体育大学教授
常務理事	中井 武文	平成30年6月1日	重	財 務	(株)新学社代表取締役会長
理 事	北島 義俊	平成30年6月1日	重	財 務	大日本印刷(株)代表取締役会長
理 事	杉山 吉茂	平成30年6月1日	重	数 学 教 育	元早稲田大学教授 東京学芸大学名誉教授
理 事	中川 栄次	平成30年6月1日	重	財 務	(株)新学社代表取締役社長
理 事	中洌 正堯	平成30年6月1日	重	国 語 教 育 学	元兵庫教育大学学長 兵庫教育大学名誉教授
理 事	原田 智仁	平成30年6月1日	重	社会科教育	兵庫教育大学名誉教授 滋賀大学教育学部特任教授
理 事	菱村 幸彦	平成30年6月1日	重	教 育 行 政 教 育 法 規	元文部省初中局長 国立教育政策研究所名誉所員
監 事	中合 英幸	平成30年6月1日	重	財 務	(株)新学社執行役員
監 事	橋本 博文	平成30年6月1日	新	財 務	大日本印刷(株)常務執行役員

(50音順)

(2) 評議員名簿 (敬称略) 18名

役名	氏名	就任年月日	就重	担当職務	備考
評議員	秋田喜代美	平成28年12月2日	重	教育心理学・発達心理学 学 校 教 育 学	東京大学大学院教授
評議員	浅井 和行	平成30年6月1日	重	教 育 工 学 メ ディ ア 教 育	京都教育大学副学長、大学院連合教職実践研究科長、教授
評議員	安彦 忠彦	平成30年6月1日	重	教 育 課 程 論 教育評価・教育方法	名古屋大学名誉教授 神奈川大学特別招聘教授
評議員	亀井 浩明	平成30年6月1日	重	初 等 中 等 教 育 キ ャ リ ア 教 育	元東京都教委指導部長 帝京大学名誉教授
評議員	北島 義斉	平成30年6月1日	重	財 務	大日本印刷(株)代表取締役社長
評議員	櫻井 茂男	平成30年6月1日	重	認知心理学・発達心理学 キ ャ リ ア 教 育	筑波大学名誉教授
評議員	佐藤 晴雄	平成28年12月2日	就	教育経営学・教育行政学 社会教育学・青少年教育論	日本大学教授
評議員	佐野 金吾	平成30年6月1日	重	社会科教育 教育課程・学校経営	元東京家政学院中・高等学校長 全国図書教材協議会会長
評議員	清水 美憲	平成30年6月1日	重	数 学 教 育 学 数 評 価 学 論	筑波大学人間系教授
評議員	下田 好行	平成30年6月1日	重	国 語 教 育 学 教 育 方 法 学	元国立教育政策研究所総括研究官 東洋大学教授
評議員	高木 展郎	平成30年6月1日	重	国 語 科 教 育 学 教 育 方 法 学	横浜国立大学名誉教授
評議員	田中 博之	平成30年6月1日	重	教 育 工 学 教 育 学	早稲田大学教職大学院教授
評議員	堀井 啓幸	平成28年12月2日	就	教 育 経 営 学 教 育 環 境 学 論	常葉大学教授
評議員	前田 英樹	平成30年6月1日	重	フ ラ ン ス 語 言 語 思 想 論	立教大学名誉教授
評議員	松浦 伸和	平成30年6月1日	重	英 語 教 育 学	広島大学大学院教授
評議員	峯 明秀	平成30年6月1日	重	社会科教育学	大阪教育大学教授
評議員	油布佐和子	平成28年12月2日	就	教育社会学・学校の社会学 教師教職研究・児童生徒の問題行動	早稲田大学教育・総合科学学術院教授
評議員	吉田 武男	平成30年6月1日	重	道 徳 教 育 論 家 庭 教 育 論	筑波大学人間系教授

(50音順)

調査研究シリーズ 76

これからの時代に求められる資質・能力を
育成するための社会科学習指導の研究

平成30年9月30日発行

編集／公益財団法人 日本教材文化研究財団
発行人／新免 利也（専務理事）

発行所／公益財団法人 日本教材文化研究財団
〒162-0841 東京都新宿区払方町14番地1
電話 03-5225-0255 FAX 03-5225-0256
<http://www.jfecr.or.jp>

表紙デザイン：（株）スタジオ・ビーム
印刷（株）天理時報社