



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」 実施報告書 Vol.3

(Citation)

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」 実施報告書, 3:1-53

(Issue Date)

2016-02

(Resource Type)

book part

(Version)

Version of Record

(JaLCDOI)

<https://doi.org/10.24546/81012701>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81012701>



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」

実施報告書 (vol. 3)

神戸大学附属中等教育学校

本報告書に記載されている内容は、学校教育法施行規則第 108 条第 1 項において準用する第 55 条及び第 108 条第 2 項において準用する第 85 条の規定に基づき、教育課程の改善のために文部科学大臣の指定を受けて実施した実証的研究です。

したがって、この研究内容の全てが直ちに一般の学校における教育課程の編成・実施に適用できる性格のものではないことにご留意してお読みください。

例 言

- 1 本報告書は神戸大学附属中等教育学校が、平成 25 年度から平成 28 年度まで文部科学省に委託を受け実施した研究開発の 3 年次の成果をまとめたものである。
- 2 本書の編集は、高木 優が担当した。執筆については、副校長勝山 元照，齋木 俊城，および地理歴史科教員（高木 優，上村 幸，木下 宏史，小林 理修，森田 育志，奥村 暁，上島 智史，塚廣 直史）が担当した。
- 3 平成 27 年度の研究開発では、下記の運営指導委員の方々に助言と指導をいただいた（役職・所属などは当時）。

平成 27 年度 高橋 昌明 （神戸大学名誉教授）
和田 文雄 （岡山大学特任教授）
杉本 良男 （国立民族学博物館民族文化研究部教授）
梅津 正美 （鳴門教育大学副学長）
吉水 裕也 （兵庫教育大学教授）
小橋 拓司 （兵庫県立加古川東高等学校教諭）
三原 慎吾 （兵庫県立須磨東高等学校教諭）
水嶋 正稔 （兵庫県立芦屋国際中等教育学校教諭）
岡崎 俊宏 （兵庫県教育委員会高校教育課指導主事）
三田 耕一郎 （神戸市教育委員会神戸市教育センター主任指導員）

- 4 平成 27 年度の研究開発では、運営指導委員のオブザーバーとして、下記の方々にも助言と指導をいただいた（役職・所属などは当時）。

平成 27 年度 油井 大三郎 （東京女子大学特任教授）
碓井 照子 （奈良大学名誉教授）
石川 義孝 （京都大学教授）
揚村 洋一郎 （東海大学付属仰星高等学校長）
井田 仁康 （筑波大学教授）
三谷 博 （東京大学名誉教授，跡見学園女子大学教授）
桃木 至朗 （大阪大学教授）
二井 正浩 （国立教育政策研究所教育課程研究センター総括研究官）
村瀬 正幸 （文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官）

- 5 平成 27 年度の研究開発では、下記の方々にも助言と指導をいただいた（役職・所属などは当時，並びは訪問順）。

平成 27 年度 中山 修一 （広島大学名誉教授）
吉田 剛 （宮城教育大学教授）
安部 卓也 （宮城県立仙台向山高等学校教諭）
宗好 慶太郎 （岡山県立岡山大安寺中等教育学校教諭）

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」実施報告書 (vol. 3)

神戸大学附属中等教育学校

目 次

| | |
|--------------------------------|----|
| 巻頭言 | 1 |
| I 研究開発の概要 | 3 |
| 1 研究開発課題 | |
| 2 研究の概要 | |
| 3 研究の目的と仮説等 | |
| 4 研究計画等 | |
| 5 研究組織 | |
| 6 神戸大学附属中等教育学校 教育課程表 | |
| 7 学校等の概要 | |
| II 研究開発の経緯 | 15 |
| 1 研究開発の経緯 | |
| 2 平成26年度 第3回 運営指導委員会 議事録 | |
| 3 平成27年度 第1回 運営指導委員会 議事録 | |
| 4 平成27年度 第2回 運営指導委員会 議事録 | |
| III 「地理基礎」「歴史基礎」の内容構成（研究開発の内容） | 31 |
| 1 教育課程の編成 | |
| 2 「地理基礎」「歴史基礎」の内容構成 | |
| IV 実施の効果 | 39 |
| 1 教育課程内容の検証 | |
| 2 指導方法・教材等 | |
| 3 実施の効果 | |
| 4 資質・能力の育成 | |
| V 研究開発実施上の問題点及び今後の研究開発の方向 | 53 |
| 1 研究開発実施上の問題点及び今後の研究開発の方向 | |

巻 頭 言

神戸大学附属中等教育学校
副校長 勝山 元照

本報告は、文部科学省の研究開発学校指定3年次の研究報告です。研究内容は、地理歴史科の中に「地理基礎」「歴史基礎」を必修科目として置くことで、生徒の「グローバルな時空間認識」を有効に育成しようとする試みです。

教育現場に長く身を置く者として、「今、ここ、私」の視点から短絡的にしか考えようとしない生徒・保護者及び教員の多さが気になっています。自意識は大切なことですが、自意識の「過剰」「過剰防衛」、自意識過剰な物語の「氾濫」は、それ自体が現代日本社会の反映であるとはいえ、地歴・社会科に携る者にとって、「難儀」きわまりない現象です。なぜなら、現在の自己中心的な「今、ここ、私」からの視点と対峙しているのが、「歴史的、地理的、社会的」に考えることだからです。

さて、研究開発3年を終え、本事業の「成果と課題」が鮮明になってきました。「成果」は生徒の意識の変化に現れています。テキストマイニング分析（自由記述を自然言語解析の手法を使って単語やフレーズに分割し、それらの出現頻度や相関関係を分析して有用な情報を抽出する手法のこと）の結果、「地理基礎」「歴史基礎」共に、「中学社会」や昨年度までの実践に比べて、「覚える」に対する意識が減少し、「できる」「わかる」「考える」が急増しています。さらに「つながる」「深い」等の語句も増加し、「地理基礎」では「資料」「地図」が重視され、「歴史基礎」では「世界」「日本」についての関心が飛躍的に増大していることがわかります。

詳細は本報告書で後述しますが、「暗記」に変わって、「思考力」の育成、地図や資料の「活用」（地理基礎）、世界と日本の統一的「理解」（歴史基礎）などの諸点で、意識に大きな変化が生じています。別データでは、両科目とも「共に学びあえる授業」の評価が高くなっており、生徒の主体的活動にとって、いわば「極北の地」であった高校地歴科において、協同の学びを組織するという点で大きな成果があったと思われます。背景には、本研究開発の進展があります。「地理基礎」では6単元構成の深化及び単元主題や狙いの焦点化が進み、「歴史基礎」では、年度当初に8単元の全体プランを策定することによって、前年度まで部分的にしか実施できなかった単元史学習を本格的に実施できたことが大きいと思います。

しかし、本研究開発は新たな「アポリア（哲学的難題）」に直面しています。

例えば、現代世界の諸問題を長期的視点から歴史的に考察する場合、しかも高校生が考える場合「歴史」の授業はどの時代から始めるか、という「難題」が挙げられます。今年度「歴史基礎」の実践では、「文明」をテーマにした古代の単元を、「宗教」をテーマにした中世の単元を構成・展開しましたが、結果として21世紀の入口までたどり着けませんでした。第4年次にあたる次年度では、古代や中世の単元を省略して単元を構成せざるを得ませんが、現実的、実用的視点からではなく、歴史的理解の本質にとって適切なことなのかどうか、しっかり吟味しておくことが必要だと思います。

また、しばらく「汎用的能力」論が一世を風靡しそうな勢いですが、そもそも「汎用的能力」とは何なのか、「資質と能力」では何が違うのか、深く考えて臨む必要があります。アクティブ・ラーニングが「流行語」として反響を呼んでいます。戦後、強調された「問題解決学習」とどこが違うのでしょうか。こうした「難題」を解明することは不可能ですが、少なくとも地歴科にとってのアクティブ・ラーニングの特質について、実践の中から明らかにしつつ臨む必要があると思います。

最後に、「難題」としての「歴史的思考力」については、大阪大学の桃木至朗先生の指摘を参考に、各時の授業では5W1H1R（When, Where, Who, What, How, Why, Result）についての「問」（例：なぜ、生野銀山が世界地図にのったのか？）を重視することで一定の手ごたえを得ました。またこの各時の授業の「問」を基盤に、単元全体に繋がるより高次の「問」（例：世界商品＝「銀」等は、その後の世界にどのような影響を与えたのか？）として、時系列（長期）的思考、多面的思考を重視しつつ、歴史的事象に対する評価や価値判断を問うことも模索しました。しかし、単元の性格を決定付けるような適切な「問」を発することは、これまた「難題」といえます。

本校で実践している「地理基礎」「歴史基礎」は、文部科学省が表明した「地理総合」「歴史総合」という新科目に一定の貢献が果たせそうです。次に年度は研究開発学校としての最終年度にあたりますが、本質的な「難題」を大切にしながら、必要な修正をはかりつつよりよい改善を図る予定です。

I 研究開発の概要

1 研究開発課題

グローバル人材育成に向けて、地理歴史科を再編成して「地理基礎」「歴史基礎」（必修科目）を設置し、中高一貫教育課程に位置付けながら、その学習内容と方法、評価について研究開発を行う。

2 研究の概要

高等学校（本校では後期課程，以下省略）地理歴史科に「地理基礎」「歴史基礎」（必修科目）を設置することで、生徒のグローバルな時空間認識がどう育成されるかを、以下の方法により検証する。

- ① 現行の中学校（本校では前期課程，以下省略）社会科地理・歴史的分野及び高等学校世界史・日本史・地理各科目について分析・検証し、発達課題を踏まえた地理・歴史学習の再構成を行う。
- ② 後期課程4年（高1）に、「地理基礎」「歴史基礎」を必修科目として設置し、「グローバルな時空間認識」にとって有効な単元構成や年間指導計画を作成・実施する。
- ③ 地理歴史科における様々なリテラシーの育成を図るとともに、協同的な学びによる調査・発表・討論学習などを実践し、批判的・創造的思考力の育成を図る。
- ④ 新設科目における持続可能な開発のための教育（以下、ESD）の視点を強化するとともに、地歴学習と中高公民領域、総合的な学習の時間などとの連携の在り方を検討する。
- ⑤ 「グローバルな時空間認識」がどう育成されたかについて評価・検証を行う。

3 研究の目的と仮説等

(1) 研究仮説

(1) - 1 「現状の分析」

① 「グローバルな時空間認識」の前提

今日進行しているグローバル化は、20世紀までに主張されていた「国際化」とは異なった現代的性格を有している。グローバル化は、国家エリートや機能集団の「国際化」を意味するのではなく、すべての人々を巻き込んだ地球規模での新たな今日的諸課題を孕んでいる。

日本学術会議（日本の展望委員会・知の創造分科会『提言 21世紀の教養と教養教育』2010年）は「グローバル」化の現状及びそれに対応しうる「知」のあり方について、21世紀初頭における地球規模で生じている危機的諸課題及び世界各国がグローバルな経済競争のなかで直面している課題について述べた上で、次のように指摘している。

「世界各国と人類社会が共通に直面しているこうした現代のさまざまな問題と課題は、それらに対応しうる知識・知性・教養の向上を切実に求めている。（中略）しかるに、その基盤となるべき教養は低下していると言われ、その再構築が喫緊の課題だと指摘されている。」

本研究開発は、上記学術会議の認識を前提とし、基盤となるべき教養につながる高校地理歴史科の再構築に向けて、「地理基礎」「歴史基礎」（必修科目）を設置することで、生徒のグローバルな時空間認識にとって有効な科目のあり方を、研究・検証しようとするものである。

② 「グローバル人材育成」の必要性

知識基盤社会やグローバル化が進展する中で、「グローバル人材育成」の必要性が各方面で論究されており、グローバル人材育成推進会議（『グローバル人材育成推進会議審議まとめ『グローバル人材育成選略』2012年）は「グローバル人材」の要素として、以下の3点を提示した上で、要素Ⅰに関し、今後は、二者間折衝・交渉レベル及び多数者間折衝・交渉レベルの人材が継続的に育成され、一定数の「人材層」として確保されることが国際社会における今後の我が国の経済・社会の発展にとって極めて重要となると指摘した。

（要素Ⅰ） 語学力、コミュニケーション能力

（要素Ⅱ） 主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感

（要素Ⅲ） 異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ

さらに、こうした人材育成の基盤となる資質として、「幅広い教養・深い専門性」「課題発見・解決能力」「チームワークとリーダーシップ（異質な集団をまとめる）」「公共性・倫理観」「メディアリテラシー」などが指摘され、「21世紀型の教養」の重要性が強調されている。

グローバルな時空間認識とは、「世界と自己との関係」「異文化と自国文化」「地球規模で生じている人類共通の諸課題」などについて、グローバル&ローカルな視点や過去と未来を見ずえた長期的視点を踏まえた、広い視野から理解できることである。また、持続可能な社会の形成に向け、国際的

な諸課題に関与できる力の基盤とも言える。その育成は「21世紀型教養」の基盤形成にとって必要不可欠なものであり、地理歴史科で正面から取り上げるべき課題である。

また、時間認識と空間認識は偏りなく共に必要であり、そのバランスも大切である。しかし、日本学術会議が指摘するように、世界史未履修問題の背景にある「授業時間数の減少」「小中学校における日本史中心の歴史教育」や、なかなか克服できない「知識詰め込み型教育」、高等学校で地理・日本史を全く履修しない生徒の存在などに起因する高校生の地理・歴史離れは、深刻な状況を招いている。(日本学術会議 高校地理歴史教育に関する分科会 提言「新しい高校地理・歴史教育の創造ーグローバル化に対応した時空間認識の育成ー」2011年)

③ 教科、他領域との関係

地理歴史科は、地球的規模での諸課題と密接に結びついているため、公民科との関係は極めて強い。また、新学習指導要領ではユネスコ(国際連合教育科学文化機関)の掲げる、ESDの理念と実践が強調されている。

教育振興基本計画(閣議決定2013年)では、ESDについて、持続可能な社会の構築という見地からは、「関わり」「つながり」を尊重できる個人を育成する「持続可能な開発のための教育(ESD)」の推進が求められており、これはOECDが主導し国際合意された「キー・コンピテンシー」の養成にもつながるものであるとされている。

さらに、国立教育政策研究所は、ESDについて、その構成概念を「人を取り巻く環境(自然・文化・社会・経済など)に関する概念」と「人(集団・地域・社会・国など)の意思や行動に関する概念」に大別している。また、激変する地球的規模での現代的課題について、主体的に関わる人間性の育成とともに、体系的かつ批判的・創造的な思考力の重要性を指摘するなど、学力論的な整理も行っている。本研究でも、ESDの概念を取り入れ、研究を推進する。

※研究代表者角屋重樹(2012)『学校における持続可能な発展のための教育(ESD)に関する研究最終報告書』国立教育政策研究所教育課程研究センター

(1) - 2 「研究の目的」

- ① 本研究では、高等学校地理歴史科のA・B科目を再構成し、高校1年に必修科目「地理基礎」及び「歴史基礎」を設置することによる、生徒の地理的、歴史的な「見方や考え方」及び「グローバルな時空間認識」形成における効果について検証する。
- ② 本校が中高一貫教育校である特色を活かし、発達課題を踏まえた上で、中学校社会科各分野及び高等学校地理歴史科B科目(選択履修科目)と「地理基礎」「歴史基礎」の位置付けを明確にするとともに、神戸大学をはじめとする大学の協力を得て、学問的研究成果・学際的な研究成果などにも立脚しつつ、単元構成や年間指導計画を作成・実践する。
- ③ 地図、地理情報システム(GIS)及び史的資料をはじめとする地理歴史科の技能の育成を図るとともに、本校の協同学習の伝統を活かしつつ、単元構成や年間指導計画を作成し、調査・発表・討論学習などを実践し、批判的・創造的思考力の育成を図る。
- ④ ESDの視点などに見られる地球的規模での諸課題について、「地理基礎」「歴史基礎」に盛り込むとともに、本校が「グローバルキャリア人の育成」を教育目標として教育課程を編成していることを活かし、中高の公民領域、他教科及び総合的な学習の時間などとの連携の在り方について検討する。
- ⑤ 「地理基礎」「歴史基礎」において、生徒の「グローバルな時空間認識」がどのように形成され、達成されたかについて、各種評価を行うとともに、評価方法の在り方について研究する。

(1) - 3 「研究仮説」

「地理基礎」「歴史基礎」を本校4年生(高1)の教育課程に位置付け、以下のとおり研究開発を行う。

① 「地理基礎」について

「地理基礎」では、中学校までに学習した地誌的な知識や見方と併せて、地球社会が直面する課題の解決に寄与するために必要な基礎・基本的な知識や地理的技能、「見方や考え方」の土台となる系統地理的内容を取り入れた。そのため、地球規模と地域規模の地理的事象や諸課題を扱う地誌的学習と地球的課題を地理的に考察する主題的方法による学習からなる「地理A」とは異なる。さらに、現代の世界的課題や身近な地域的課題に興味をもてるような主題学習のために、地誌的考察と系統地理

的考察を学習内容及び学習活動の両面で相互に関連付けて学習する「主題的相互展開学習」（2単位科目）とした。

学習内容として、大項目は「(1)地球社会が直面する課題」及び「(2)持続可能な世界の構築」で構成し、これらの大項目はともに三つの中項目から成り立っている。さらに、小項目に地理学習の中心的な概念である「位置と分布」、「場所」、「人間と自然環境との相互依存関係」、「移動」、「地域」を盛り込み、国際社会に主体的に生きるグローバル人材として必要不可欠な、基礎・基本的な知識が確実に学習できるよう構成した。具体的には「位置と分布」は地表面における位置や分布を、「場所」は自然環境的・社会環境的特徴を、「人間と自然環境との相互依存関係」は人間と自然環境との関わりを、「移動・空間的相互依存作用」は地表面における人間の相互作用を、「地域」は地域がどのように形成され、変化するかを示す。

「地理基礎」では、中学校の「動態地誌的な学習」を踏まえつつ、上記「主題的相互展開学習」を実施することで、「地理的な見方や考え方」を培い、高等学校「地理歴史科」の目標達成に寄与する。また「系統地理的学習」「地誌的学習」の中に主題学習が配置される選択履修科目「地理B」学習の基盤科目としても位置付ける。

本校には「小集団学習」や「協同学習」の伝統があり、社会科及び地歴・公民科では、これらの理論や手法を用いた教材開発を行ってきた。こうした実践を踏まえ、本科目の指導にあたっては、言語活動を重視した探究的・課題解決的学習や地理的技能の強化に取り組む。

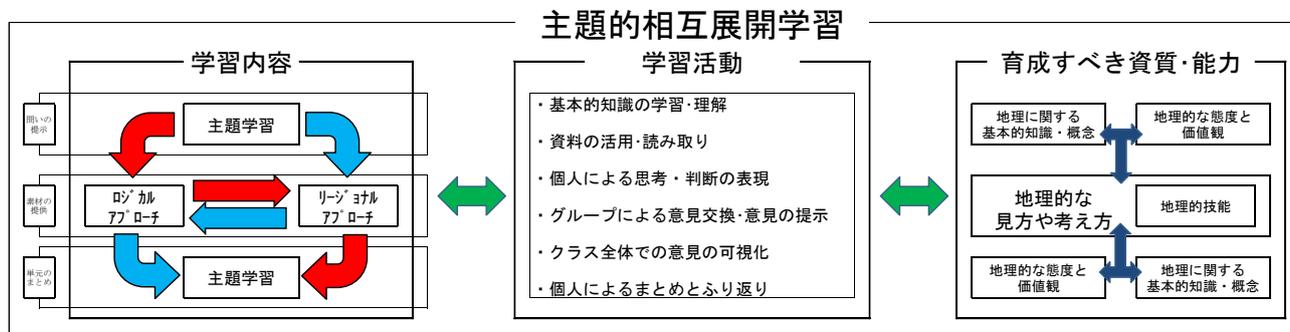


図1 「地理基礎」イメージ図

② 「歴史基礎」について

「歴史基礎」では、世界史と日本史について、両者の関連付けを超えた「融合」的学習を追求する。したがって、取り扱う日本史用語も現行の「世界史A」より増加する。

また、毎時の授業において、探究的な学習となるよう工夫を行うとともに、単元全体を概括する際に「主題学習」を設け、多様な位相による「主題的単元史学習」を行い、歴史的技能、「見方や考え方」の育成を図る。本校の教育課程全体においては、本科目を4年次（高1）に配することから、5年次以降履修する選択科目「世界史B」「日本史B」の基盤科目としても位置付ける。

学習内容の構成については、時系列的な構成をとるが、あくまでも独立した「単元」を骨格にすえた構成とし、「通史」「概観史」的スタイルはとらない。取り扱う時代に関しては、近代史・現代史学習の重要性を認識しつつ、自然と社会、世界の地域文化の特色などを考えた場合、主題学習のための素材提供として前近代学習は欠かせないものと考えた。したがって、ほぼ同時代の世界と日本の歴史を、近代史・現代史を重視しつつ時間軸にそって扱う、時系列優先型で単元史を構成する。

単元構成案の作成にあたっては、新学習指導要領で拡大した中学校段階の世界史学習との重複を避けながら、世界史に関する基本的知識・概念・技能などを習得・活用させ、歴史的な見方や考え方の育成を目指す。東アジア史の比重を高めるとともに、ローカルな視点も盛り込みつつ、中学校段階での日本史理解を世界史との関連性の中で再認識させることで、世界史と日本史の一体的理解を図る。また、2単位科目であることを踏まえ扱う内容は厳選する。

本校には「小集団学習」や「協同学習」の伝統があり、社会科及び地歴・公民科では、これらの理論や手法を用いた教材開発を行ってきた。こうした実践を踏まえ、本科目の指導にあたっては、言語活動を重視した探究的・課題解決的学習や地理的技能の強化に取り組む。

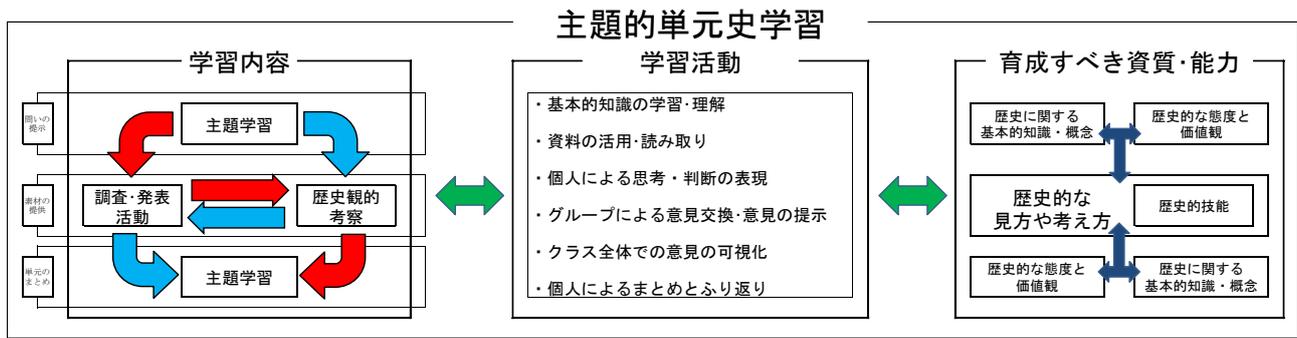


図2 「歴史基礎」イメージ図

③ 「地理基礎」「歴史基礎」の教育課程上の位置付け

中学校社会科では「地理的分野」「歴史的分野」を先行必修修させ、3年次の段階で「公民的分野」を必修修させる。中学校段階での基礎的理解の上に4年次(高1)で、「地理基礎」「歴史基礎」を必修修させ、両科目を履修することで、高校段階における「地理歴史科」の目標を達成させる。

その上に5・6年次(高2・3)に選択履修科目「世界史B」「日本史B」「地理B」(各4単位)を置き、「地理歴史科」の発展的学習とする。また、さらに深く学ぼうとする6年次(高3)には、学校設定科目として「探究世界史」「探究日本史」「探究地理」(各2単位)を開講し、基礎科目などでは困難な体系的なテーマを取り上げた学習を実施する予定である。

「グローバルな時空間認識」に関する発達課題の検討を踏まえた上で、中学校段階では、生徒の地理・歴史への興味・関心を引き出し、基本的知識の習得・活用を図るとともに、豊かな「時空間感覚」を培う。「地理基礎」「歴史基礎」は、地歴に関する各種知識・概念や技能、批判的・創造的思考力を基盤に地理・歴史的な「見方や考え方」を育成し、時空間認識を中学校段階から高等学校段階に移行させる上で、重要な鍵となる科目と位置づけている。

現代社会のグローバルな諸課題を認識する上で、公民領域との関係性が極めて重要となる。本校は、「グローバルキャリア人の育成」を教育目標とする教育課程を編成しており、「Kobeプロジェクト(総合的な学習の時間)」は、E S Dの実践そのものであり、「グローバルな時空間認識」育成にとって重要なパートナーである。また、宿泊行事(奈良、沖縄、イギリス)などにおいても、世界遺産学習を一つの柱としてE S Dに取り組んでいる。「地理基礎」「歴史基礎」と本校が目指す「グローバルキャリア人の育成」のための教育課程全体との関連性についても、検討を進める。

(1) - 4 「期待される具体的成果」

本研究開発に取り組むことにより、次のような成果が期待できる。

- ① 「地理基礎」履修時(4年次(高1))に、地理学習への関心・意欲、理解が以前より深まるとともに、地理学習に関わる技能や批判的・創造的思考力が深まることで、「地理的な見方や考え方」及び「グローバルな時空間認識」の基盤が形成される。
- ② 「歴史基礎」履修時(4年次(高1))に、歴史学習への関心・意欲、理解が以前より深まるとともに、歴史学習に関わる技能や批判的・創造的思考力が深まることで、「歴史的な見方や考え方(歴史的思考力)」及び「グローバルな時空間認識」の基盤が形成される。
- ③ 上記①②により、5年次(高2)以降で履修する地理歴史科B科目への関心・理解が深まる。特に、地理と歴史の関連性の理解、世界(史)と日本(史)の統一的理解について成果が見込まれる。
- ④ グローバルキャリア人育成やE S Dの推進を目指す本校教育、なかでも「Kobeプロジェクト(総合的な学習の時間)」などに積極的な影響を与えるなど、教育課程全体の改善に資する。
- ⑤ グローバル人材育成に関し必要な「幅広い教養・深い専門性」や「異文化理解」などの基礎となる知識・技能の習得、思考力の形成及び人格的資質などに寄与することができる。
- ⑥ 「地理基礎」「歴史基礎」に取り組むことで、中学校社会及び高等学校地理歴史科B科目についての諸課題が明らかとなり、発達課題を踏まえた地理歴史(公民)学習の中高一貫カリキュラムの再構成につながる。

(2) 必要となる教育課程の特例

- ◇ 必修科目である「世界史A」及び選択必修科目である「地理A」「日本史A」に代えて、「地理基礎」「歴史基礎」を必修科目とする。

(3) 研究成果の評価方法

- ① 中高一貫校である特長を活かし、生徒の学習段階（前期課程（中学校段階）、4年次（高1）における学習前・学習時・学習後、5年次以降（B科目履修時））に応じた学習アンケートを実施するとともに、定期考査などの結果も踏まえ、関心度・理解度について評価・検証する。
- ② 生徒が取り組んだ、学習課題・レポート・討論学習などの学習履歴から、新科目履修により培われた思考力、技能力などについて評価・検証する。
- ③ 上記①②に加え、本校が取り組むグローバルキャリア人育成カリキュラムに関する各種評価により、中高一貫校における教育課程全般との関係性を検証する。
- ④ 文部科学省、教育研究開発企画評議会協力者、大学・関連学会などの研究者並びに教科書執筆者、運営指導委員（地歴教育の実践者など）から、「地理基礎」「歴史基礎」の教育効果を中心に、研究計画全般について指導助言及び評価を受け、成果と課題を検証する。
- ⑤ 上記④の関係者に加え、シンポジウムなどで有識者の参加を得て、グローバル人材育成の観点から広く意見を収集し、「地理基礎」「歴史基礎」に関する成果と課題を検証する。

4 研究計画等

(1) 前年度までの研究開発の概要

(1) - 1 平成 27 年度の取組内容

- ① 研究開発の内容・実施方法について、大局的見地からの指導助言
 - ・ 文部科学省や教育研究開発企画評価会議協力者から、内容・方法など研究計画全体についての指導助言を受けた。
 - ・ 運営指導委員会を年3回開催し、研究計画の具体について指導助言及び評価を受けた。
- ② 生徒の意識調査などの実施
 - ・ 前期課程を含む全校生徒の「地理・歴史」に関する意識調査などを実施した。
 - ・ 生徒の学習段階（前期課程）、4年生における学習前・学習時・学習後、5年生以降（B科目履修時）に応じた学習アンケートを実施するとともに、定期考査などの結果も踏まえ、関心度・理解度について、テキストマイニング分析の手法を用いて評価・検証した。
- ③ 教育課程上の諸課題の明確化
 - ・ 新学習指導要領における、「地理A」「世界史A」「日本史A」、中学校社会科及び高等学校地理歴史科B科目などの研究を行い、内容構成に加え、基礎的・基本的知識及び基礎的な概念及び各種技能などについての、発達段階上の整理を行った。
 - ・ ESDの視点からの「地理基礎」「歴史基礎」をはじめとする教育課程の検討を行った。
- ④ 「地理基礎」「歴史基礎」の指導計画などに基づいての実施・各種評価・検証
 - ・ 「地理基礎」「歴史基礎」の目標・内容・単元構成・指導計画などに基づいた実践、教材開発に取り組んだ。
 - ・ 「地理基礎」「歴史基礎」の成果についての評価方法や評価指標に基づいた実践を行った。
 - ・ 「地理基礎」「歴史基礎」推進のため、先進校視察及び各種フィールドワーク候補地の調査を実施した。
- ⑤ 対外的発信と検証
 - ・ 「グローバルな時空間認識」をテーマにしたシンポジウム・研修会を実施した。
 - ・ 公開研究会などで「地理基礎」「歴史基礎」の授業を公開・検証した。
 - ・ 研究開発実施報告書を作成し、文部科学省をはじめ関係各機関に送付した。

(1) - 2 平成 27 年度活動報告：日程

| 月 | 実施事項 | 運営指導委員会 | 文部科学省等 |
|----|-------------------------------|--------------------------|---|
| 4月 | 地歴意識調査1 新科目実践 | | |
| 5月 | 3年沖縄研修旅行 | | 読売新聞取材(5/12) 人文地理学会:滋賀大学(5/23) 日本地球惑星科学連合大会:幕張メッセ(5/24) |
| 6月 | 春学期中間考査 新科目学習内容 評価方法検証1 | 運営指導委員会 兼委員会内研修(6/15) | 宮城教育大学(吉田先生) 宮城県立仙台向山高等学校(安部先生)(6/23・24) |

| | | | |
|-----|---------------------------------|------------------------|--|
| 7月 | 各種文献分析 | | 長崎県立佐世保北高等学校(森川・溝上先生)来校(7/9) |
| 8月 | フィールド調査 新科目学習内容 評価方法検証2 | | 日本学術会議地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同地理教育分科会:早稲田大学(8/29) |
| 9月 | 新科目学習内容 評価方法検証3 | | 日本地理学会地理教育公開講座委員会主催第27回地理教育公開講座:愛媛大学(9/19) 岡山県立岡山大安寺中等教育学校(宗好先生)(9/30) |
| 10月 | 春学期末考査 地歴意識調査2 | | 富山県立高岡南高等学校(新木先生)来校(10/2) 広島県立福山誠之館高等学校(青木・門田先生)来校(10/21) |
| 11月 | 5年修学旅行 2年奈良研修旅行 地歴意識調査3 | 運営指導委員会 兼校内研修(11/2) | 茨城県立土浦第一高等学校(太田先生)来校(11/10) 研究開発学校実地調査(11/19) 自己評価書・実施計画書提出依頼(11/12) |
| 12月 | 秋学期中間考査 | | 自己評価書・実施計画書提出(12/11) 日本学術会議地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同地理教育分科会:早稲田大学(12/20) |
| 1月 | ESDの視点:検証 新科目「単元構成」 改定案確定 | | 徳島県立川島高等学校来校(1/12) 研究協議会(自己評価書・計画書をもとに報告・指導助言)(1/13) |
| 2月 | 授業研究発表会 秋学期末考査 | 運営指導委員会 兼授業公開(2/22) | 27年度報告書刊行・発送 |
| 3月 | 地歴意識調査4 | | 事業完了報告書, 実施計画書修正提出, 実施報告書・要約 |

(2) 全課程の修了認定の要件

「地理基礎」及び「歴史基礎」共に、「必履修」かつ「必修得」科目とする。

(3) 年次研究計画

| | 実施内容等 |
|------|---|
| 第1年次 | <p>文部科学省, 教育研究開発企画評価会議協力者, 運営指導委員などの指導助言を受け, 次の取組を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> 生徒の「地理・歴史」に関する意識調査(関心・意欲・理解・技能など)の実施 「地理基礎」「歴史基礎」との比較データとして使用するため, 生徒の「世界史A」「地理A」に関する意識調査の実施 新学習指導要領に準拠した「地理A」「世界史A」「日本史A」などの教科書分析 「地理基礎」「歴史基礎」の目標・内容・単元構成・指導計画などの策定, 教材開発 「地理基礎」「歴史基礎」の評価方法や評価指標の策定 運営指導委員会及び研修会(テーマ:「グローバルな時空間認識」)の開催 各種フィールドワークの予備調査 先進校など視察による調査研究 |
| 第2年次 | <p>第1年次に策定した「地理基礎」「歴史基礎」の指導計画などに基づいて実践し, 各種評価・検証を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> 生徒の「地理基礎」「歴史基礎」に関する学習履歴の作成及び意識調査の実施 「地理基礎」「歴史基礎」の目標・内容・単元構成・指導計画など及び評価方法・指標の評価・検証 「地理基礎」「歴史基礎」と中学校社会科, 高等学校地理歴史科及び教育課程全体との関係性の検討 「地理基礎」「歴史基礎」を取り上げた公開研究会の実施 運営指導委員会及び講演会(テーマ:「グローバルな時空間認識」)の開催 各種フィールドワークの実施 外部講師招聘及び先進校視察などによる調査研究 |
| 第3年次 | <p>第2年次に実践した「地理基礎」「歴史基礎」の成果と課題に基づいて改善・実践し, 各種評価・検証を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> 生徒の「地理基礎」「歴史基礎」及び「地歴B科目」に関する意識調査などの実施 「地理基礎」「歴史基礎」の目標・内容・単元構成・指導計画など及び評価方法・指標の評価・検証 |

| | |
|------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ・「地理基礎」「歴史基礎」と中学校社会科，高等学校地理歴史科，公民科，その他関連する教科などとの関係性についての検証 ・中間報告会及び公開研究会（テーマ：「グローバル人材育成」）の開催 ・運営指導委員会及び講演会（テーマ：「グローバル人材育成と時空間認識」）の開催 ・各種フィールドワークの実施 ・先進校など視察による調査研究 |
| 第4年次 | <p>第3年次の「地理基礎」「歴史基礎」などの成果と課題に基づいて改善・実践し，各種評価を行い，「地理基礎」「歴史基礎」の提言を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒の「地理基礎」「歴史基礎」「地歴B科目」及びグローバルな時空間認識に関する全般的な意識調査などの実施と総括 ・新科目の目標・内容・単元構成・指導計画など及び評価方法・指標の総括 ・新科目と教育課程全体との関係性に基づく実践と検証 ・報告会及び公開研究会（テーマ：「グローバル人材育成と時空間認識」）の開催 ・運営指導委員会及び講演会・シンポジウム（テーマ：「グローバル人材育成と時空間認識」）の開催 ・先進校など視察による調査研究 |

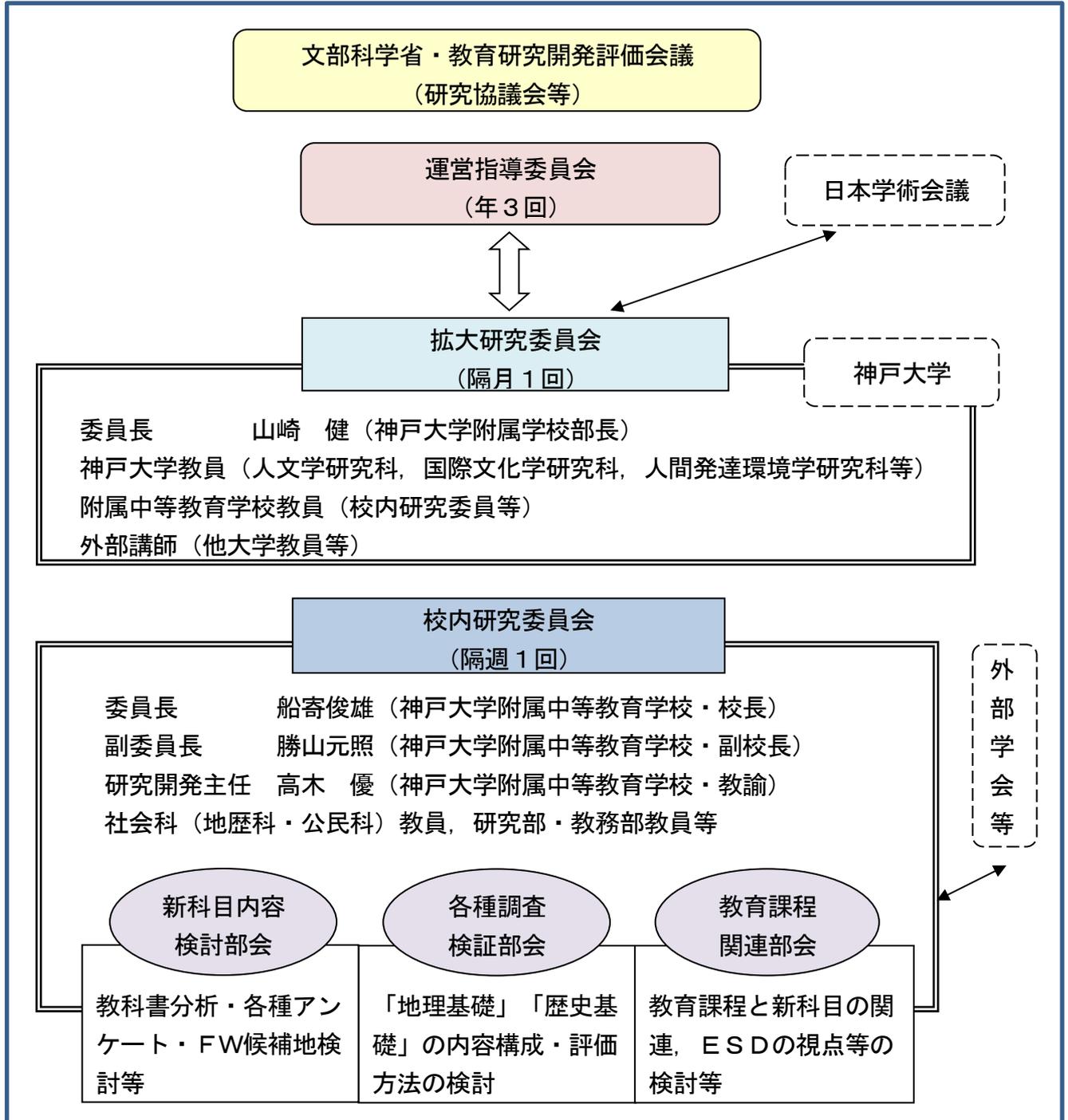
(4) 年次評価計画

| | |
|------|--|
| 第1年次 | <p>文部科学省や教育研究開発企画評価会議協力者，運営指導委員，研究協力者などから以下の項目に関する評価を受ける。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新学習指導要領に準拠した「地理A」「世界史A」「日本史A」などの教科書分析結果 ・生徒の「地理・歴史」に関する意識調査（アンケートなど）の分析結果 ・「地理基礎」「歴史基礎」の目標・内容・単元構成・指導計画など |
| 第2年次 | <p>「地理基礎」「歴史基礎」を研究計画に基づいて実践し，以下の各種評価を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒による学習履歴調査，アンケート及び定期考査などから，「地理基礎」「歴史基礎」の関心度・定着度評価などをテキストマイニング分析の手法を用いて実施する。 ・「地理基礎」「歴史基礎」の目標・内容・単元構成・指導計画，評価方法や評価指標について，実践結果に基づき，運営指導委員，研究協力者などからの評価を受ける。 ・「地理基礎」「歴史基礎」について公開研究会・講演会などを実施し，他校教員などの参加者による評価を受ける。 |
| 第3年次 | <p>第2年次の「地理基礎」「歴史基礎」の成果と課題に基づいて改善・実践し，以下の各種評価を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒による学習履歴調査，アンケート及び定期考査などから生徒の「地理基礎」「歴史基礎」「地歴B科目」に関する関心度・定着度評価などをテキストマイニング分析の手法を用いて実施する。 ・生徒によるアンケート調査や運営指導委員，研究協力者などから，「地理基礎」「歴史基礎」と関連性のある教科などとの関係性についての評価を受ける。 ・中間報告会及び公開研究会などを開催し，他校教員・一般市民などの参加者からの外部評価を実施する。 |
| 第4年次 | <p>第3年次の「地理基礎」「歴史基礎」の成果と課題に基づいて改善・実践し，以下の各種評価を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒による学習履歴調査，アンケート及び定期考査などから生徒の「地理基礎」「歴史基礎」「地歴B科目」に関する関心度・定着度評価などをテキストマイニング分析の手法を用いて実施する。 ・「グローバル人材育成」をテーマに報告会及び公開研究会などを実施し，他校教員・一般市民などの参加者による外部評価を実施する。 ・第一年次と第二年次以降の生徒の意識調査などにより，「世界史A」「地理A」（実施前）と「地理基礎」「歴史基礎」（実施後）の子どもたちの状況について比較・検証を行う。 ・「地理基礎」「歴史基礎」の教育効果について，総合的な検証・評価を行う。 ・運営指導委員，研究協力者などから，「グローバル人材育成」と「地理基礎」「歴史基礎」との関係性をはじめ，本研究開発全体についての評価を受ける。 |

5 研究組織

(1) 研究組織の概要

- ① 文部科学省の教育研究開発企画評価会議の指導，評価を受ける。また，運営指導委員会を設置し，専門的見地から指導，助言，評価を受ける。
- ② 日本学術会議からの指導，助言を受ける。
- ③ 拡大研究委員会を設け，神戸大学の人文系3研究科（人文学研究科，国際文化学研究科，人間発達環境学研究科）教員の支援を受けるとともに，必要に応じて，他大学の教員の支援を受ける。
- ④ 校内研究委員会を設置し，地理歴史科を中心に，三部会（新科目内容検討部会，各種調査検証部会，教育課程関連部会）とする。



(2) 研究担当者

① 研究担当者

○研究主任 ▽各部会主任

| 職名 | 名 前 | 教 科 | 備 考 |
|-------|-------|-----------|------------------------|
| 校長 | 船寄 俊雄 | | 委員長, 人間発達環境学研究科教授, 教育史 |
| 副校長 | 勝山 元照 | 地歴・公民・社会科 | 副委員長 |
| 副校長 | 齋木 俊城 | 地歴・公民・社会科 | 副委員長 |
| 教諭 | ○高木 優 | 地歴・公民・社会科 | 研究開発主任, ▽新科目内容検討部会 |
| 教諭 | 小林 理修 | 地歴・公民・社会科 | 新科目内容検討部会・E S D担当 |
| 教諭 | 奥村 暁 | 地歴・公民・社会科 | 新科目内容検討部会 |
| 期限付教諭 | 上島 智史 | 地歴科・社会科 | 新科目内容検討部会 |
| 教諭 | 上村 幸 | 地歴・公民・社会科 | ▽各種調査検証部会 |
| 教諭 | 木下 宏史 | 地歴科・公民科 | 各種調査検証部会 |
| 教諭 | 森田 育志 | 地歴・公民・社会科 | 各種調査検証部会・E S D担当 |
| 教諭 | 高木 勝久 | 数学科 | 教育課程関連部会・教務部長 |
| 教諭 | 竹下 厚志 | 英語科 | 教育課程関連部会・研究部長 |
| 期限付教諭 | 塚廣 直史 | 地歴科・社会科 | 教育課程関連部会 |

② 授業担当者

| 職名 | 名 前 | 科 目 | 職名 | 名 前 | 科 目 |
|----|-------|------|-----|-------|------|
| 教諭 | 高木 優 | 地理基礎 | 副校長 | 勝山 元照 | 歴史基礎 |
| 教諭 | 森田 育志 | 地理基礎 | 教諭 | 奥村 暁 | 歴史基礎 |

(3) 運営指導委員会

① 組織

| 名 前 | 所 属 | 職 名 | 備 考 |
|-------|----------------------------|-------------|-------------|
| 高橋 昌明 | 神戸大学 | 名誉教授 | 歴史学 (日本史) |
| 和田 文雄 | 岡山大学 | 教授(特任) | 地理学・E S D |
| 杉本 良男 | 国立民族博物館民族文化研究部 | 教授 | 民族学 |
| 梅津 正美 | 鳴門教育大学 | 教授(副学長) | 歴史教育 (世界史) |
| 吉水 裕也 | 兵庫教育大学 | 教授 | 地理教育・社会科教育学 |
| 小橋 拓司 | 兵庫県立加古川東高等学校 | 教諭 | 地理教育 |
| 三原 慎吾 | 兵庫県立須磨東高等学校 | 教諭 | 歴史教育 |
| 水嶋 正稔 | 兵庫県立芦屋国際中等教育学校 | 教諭 | 歴史教育 |
| 岡崎 俊宏 | 兵庫県教育委員会高校教育課 | 指導主事 | 地歴教育・教育行政 |
| 三田耕一郎 | 神戸市教育委員会 神戸市総合教育センター研修室 | 主任指導員 囑託 | 地歴教育・教育行政 |

② 活動記録

| | |
|----------------------------|--|
| 第1回運営指導委員会 (平成27年6月15日) | 研究開発学校「計画書(第3年次)」説明, 生徒意識調査報告, 公開授業研究会実施と研究協議, 運営指導委員から提言 |
| 第2回運営指導委員会 (平成27年11月2日) | 研究開発学校実施調査報告, 生徒意識調査報告, 公開授業研究会実施と研究協議, シンポジウム, 運営指導委員から中間評価・提言(成果と課題) |
| 第3回運営指導委員会 (平成28年2月22日) | 研究協議会報告, 研究開発学校「自己評価・実施報告書(第3年次)」報告, 研究開発学校「計画書(第4年次)」説明, 公開授業研究会実施と研究協議, シンポジウム, 運営指導委員からの年次評価・提言 |

6 神戸大学附属中等教育学校 教育課程表（平成27年度）

| 課程 時期区分 学年 教科 | 前期課程 | | | | 後期課程 | | | | | | | | |
|------------------------|----------------|----------------|--------------------|------------------------------------|--------------------------------------|---|---|--|--|--------|----|--|--|
| | 基礎期 | | 充実期 | | 発展期 | | | | | | | | |
| | 1年 | 2年 | 3年 | 4年 | 5年 | | | | 6年 | | | | |
| | | | | | 文系 | | 理系 | | 文系 | | 理系 | | |
| 国語 | 国語 140 | 国語 140 | 国語 140 | 国語総合 4 | 現代文B 2 古典B 2 | 現代文B 2 古典B 2 | 現代文B 2 古典B 2 選択Ⅲ | 現代文B 2 古典B 2 | 現代文B 2 古典B 2 | | | | |
| 社会 | 社会 130 | 社会 105 | 社会 140 1単位分移行 | 歴史基礎 2 地理基礎 2 | 世界史B 2 日本史B + 地理Bより 2 2科目選択 | 世界史B 2 日本史B + 地理Bより 2 1科目選択 | 世界史B 2 日本史B + 地理Bより 2 2科目選択 選択Ⅰ 選択Ⅱ 選択Ⅲ | 世界史B 2 日本史B + 地理Bより 2 1科目選択 2 2 | 世界史B 2 日本史B + 地理Bより 2 1科目選択 2 2 | 現代社会 2 | | | |
| 数学 | 数学 140 | 数学 140 | 数学 140 1単位分移行 | 数学Ⅰ 3 数学A 2 | 数学Ⅱ 4 数学B 2 | 数学Ⅱ 4 数学B 2 | 数学Ⅱ 4 数学B 2 | 数学Ⅱ 4 数学B 2 | 数学Ⅲ 6 選択Ⅳ 2 | | | | |
| 理科 | 理科 130 | 理科 140 | 理科 140 | 物理基礎 2 化学基礎 2 | 生物基礎 2 地学基礎 2 | 春学期 2 生物基礎 2 秋学期 2 物理 2 生物より 2 1科目選択 | 探究化学 2 探究生物 2 探究地学 2 | 物理 4 + 生物より 2 1科目選択 | 化学 4 | | | | |
| 芸術 | 音楽 45 美術 45 | 音楽 35 美術 35 | 音楽 35 美術 35 | 音楽Ⅰ 2 美術Ⅰ 2 書道Ⅰより 1 1科目選択 | | | 選択Ⅳ | | | | | | |
| 保健体育 | 保健体育 105 | 保健体育 105 | 保健体育 105 | 体育 2 保健 1 | 体育 3 保健 1 | 体育 3 保健 1 | 体育 2 保健 1 | 体育 2 保健 1 | | | | | |
| 技術・家庭 情報 | 技術・家庭 70 | 技術・家庭 105 | 技術・家庭 70 1単位分移行 | 家庭基礎 2 | 情報の科学 2 | 情報の科学 2 | | | | | | | |
| 外国語 | 英語 140 | 英語 140 | 英語 140 | C英語Ⅰ 3 英語表現Ⅰ 2 | C英語Ⅱ 4 英語表現Ⅰ 2 | C英語Ⅱ 4 英語表現Ⅰ 2 | C英語Ⅲ 4 英語表現Ⅰ 2 | C英語Ⅲ 4 英語表現Ⅰ 2 | C英語Ⅲ 4 英語表現Ⅰ 2 | | | | |
| 道徳 | 道徳 35 | 道徳 35 | 道徳 35 | | | | | | | | | | |
| 総合 | KP 35 | KP 35 | KP 70 | KP 2 卒業研究Ⅰ | KP 1 卒業研究Ⅱ | KP 1 卒業研究Ⅱ | KP 1 卒業研究Ⅲ | KP 1 卒業研究Ⅲ | KP 1 卒業研究Ⅲ | | | | |
| 特別活動 | LHR 35 | LHR 35 | LHR 35 | LHR 1 | LHR 1 | LHR 1 | LHR 1 | LHR 1 | LHR 1 | | | | |
| 合計 | 1050 | 1050 | 1085 | 32 | 32 | 32 | 32 | 32 | 32 | | | | |

☆ 太字・斜体は学校設定科目。

☆ 太字は、後期課程の内容の一部を前期課程に移行し履修する科目(教科書購入)を示す

☆ 「C英語」は「コミュニケーション英語」を示す

選択Ⅰは、**探究世界史**、**探究日本史**、**探究地理**から1科目を選択

選択Ⅱは、現代社会、政治・経済から1科目を選択

選択Ⅲは、**探究国語**、倫理から1科目を選択。ただし、選択Ⅱで政治・経済を選択した者は必ず倫理を選択

選択Ⅳは、**探究数学**、**探究音楽**、古典Aから1科目を選択

7 学校等の概要

(1) 学校名, 校長名

こうべだいがくふぞくちゅうとうきょういっくがっこう
 神戸大学附属中等教育学校 校長 船寄俊雄

(2) 所在地, 電話番号, F A X 番号

<住吉校舎>

兵庫県神戸市東灘区住吉山手5丁目11-1 TEL 078-811-0232 FAX 078-821-1504

(3) 学年・課程・学科別幼児・児童・生徒数, 学級数

| 前期(中学校) | | | | | | 後期(高等学校普通科) | | | | | | 合計 | |
|---------|----|-----|----|-----|----|-------------|----|-----|----|-----|----|-----|----|
| 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | | | |
| 生徒 | 学級 | 生徒 | 学級 | 生徒 | 学級 | 生徒 | 学級 | 生徒 | 学級 | 生徒 | 学級 | 生徒 | 学級 |
| 143 | 3 | 194 | 5 | 195 | 5 | 170 | 5 | 138 | 5 | 137 | 5 | 977 | 28 |

(4) 教職員数

| 校長 | 副校長 | 事務長 | 主幹教諭 | 教諭 | 養護教諭 | 栄養教諭 | 時間講師 | A L T | スクールカウンセラー | 司書 | 事務職員 | 合計 |
|----|-----|-----|------|----|------|------|------|-------|------------|----|------|----|
| 1 | 2 | 1 | 2 | 57 | 2 | 1 | 14 | 2 | 2 | 1 | 5 | 90 |

① 教諭の内7名は期限付採用 ② ALT, スクールカウンセラー, 司書は非常勤採用

Ⅱ 研究開発の経緯

1 研究開発の経緯

(1) 校内研究委員会

定期的に校内研究委員会を実施した。校内研究委員会では、主に、「地理基礎」「歴史基礎」の単元構成について、検討・研究を重ねた。また、生徒への質問紙調査の結果を分析し、それを、「地理基礎」「歴史基礎」の実践に活かした。

| | | | |
|-----------|----------|------------|----------|
| 4月 1日 (水) | 校内研究委員会① | 9月16日 (水) | 校内研究委員会⑳ |
| 4月13日 (月) | 校内研究委員会② | 10月 7日 (水) | 校内研究委員会㉑ |
| 4月20日 (月) | 校内研究委員会③ | 10月19日 (月) | 校内研究委員会㉒ |
| 4月27日 (月) | 校内研究委員会④ | 10月26日 (月) | 校内研究委員会㉓ |
| 5月13日 (水) | 校内研究委員会⑤ | 10月28日 (水) | 校内研究委員会㉔ |
| 5月18日 (月) | 校内研究委員会⑥ | 11月11日 (水) | 校内研究委員会㉕ |
| 5月25日 (月) | 校内研究委員会⑦ | 11月16日 (月) | 校内研究委員会㉖ |
| 6月 3日 (水) | 校内研究委員会⑧ | 11月18日 (水) | 校内研究委員会㉗ |
| 6月 8日 (月) | 校内研究委員会⑨ | 11月25日 (水) | 校内研究委員会㉘ |
| 6月10日 (水) | 校内研究委員会⑩ | 11月30日 (月) | 校内研究委員会㉙ |
| 6月17日 (水) | 校内研究委員会⑪ | 12月 2日 (水) | 校内研究委員会㉚ |
| 6月29日 (月) | 校内研究委員会⑫ | 12月16日 (水) | 校内研究委員会㉛ |
| 7月 1日 (水) | 校内研究委員会⑬ | 2月 1日 (月) | 校内研究委員会㉜ |
| 7月 6日 (月) | 校内研究委員会⑭ | 2月 3日 (水) | 校内研究委員会㉝ |
| 7月13日 (月) | 校内研究委員会⑮ | 2月17日 (水) | 校内研究委員会㉞ |
| 8月26日 (水) | 校内研究委員会⑯ | 2月24日 (水) | 校内研究委員会㉟ |
| 8月31日 (月) | 校内研究委員会⑰ | 3月 2日 (水) | 校内研究委員会㊱ |
| 9月 2日 (水) | 校内研究委員会⑱ | 3月14日 (月) | 校内研究委員会㊲ |
| 9月 7日 (月) | 校内研究委員会㉑ | 3月16日 (水) | 校内研究委員会㊳ |
| 9月 9日 (水) | 校内研究委員会㉒ | | |

(2) 運営指導委員会

運営指導委員会を年3回実施した。第1回運営指導委員会は「地理基礎」「歴史基礎」の単元構成についての協議、及び「歴史基礎」の実践例を研究授業として実施、研究協議の場で指導助言をいただいた。第2回運営指導委員会は「地理基礎」「歴史基礎」の実践例を研究授業として実施、研究協議の場で指導・助言をいただいた。さらに、井田仁康筑波大学教授、三谷博東京大学名誉教授、桃木至朗大阪大学教授、3名のパネリストに登壇いただき、シンポジウムを実施した。第3回運営指導委員会では「地理基礎」「歴史基礎」の実践を公開授業として、広く公開し、研究協議の場で運営指導委員の指導・助言を受けた。さらに、二井正浩国立教育政策研究所教育課程研究センター総括研究官、梅津正美運営指導委員、吉水裕也運営指導委員、3名のパネリストをこれらの内容を、「地理基礎」「歴史基礎」の研究開発に活かした。

| | 日 程 | 参加者 |
|------------|----------|---|
| 第1回運営指導委員会 | 6月15日(月) | 運営指導委員(10名), オブザーバー(2名) 大学教員, 高校教員など(12名) |
| 第2回運営指導委員会 | 11月2日(月) | 運営指導委員(10名), オブザーバー(5名) 大学教員, 高校教員など(47名) |
| 第3回運営指導委員会 | 2月22日(月) | 運営指導委員(10名), オブザーバー(8名) 大学教員, 高校教員など(140名) |

2 平成 26 年度 第 3 回 運営指導委員会 議事録

日 程：2015 年 2 月 23 日(月)

- 内 容： 1 公開授業①（地理基礎） (10：45～11：35)
2 公開授業②（歴史基礎） (11：45～12：35)
3 授業研究会（第 3 回運営指導委員会） (13：30～16：30)

場 所：神戸大学附属中等教育学校 Kobe プロジェクトルーム

参加者：高橋，和田，杉本，吉水，小橋，三田（以上，運営指導委員）

油井，碓井，石川，揚村（以上，オブザーバー）

山崎，船寄，勝山，齋木，水嶋，高木，上村，小林，森田，奥村，上島（以上，本校関係者）

他大学関係者及び中学校・高等学校教員等 140 名

記録者：森田，上島

1 開会あいさつ(山崎健附属学校部長)

2 議事進行・趣旨説明について

- ① 齋木より，本運営指導委員会の進行について説明。
- ② 本校教員，運営指導委員，オブザーバーの紹介

3 地理基礎について

① 高木より地理基礎についての説明

本校の研究開発では，グローバル人材育成のため，グローバルな時空間認識の形成を目標としている。地理基礎では，育成する学習能力の到達目標が 2 項目，習得させる学習内容の到達目標が 2 項目にそれぞれ分かれ，全体で 4 項目の構成になっている。学習能力と学習内容がバランスよく相互に展開していく主題的相互展開学習となっている。

学習能力に関する到達目標については，地理的な見方や考え方や ESD の理念を踏まえた批判的・創造的思考力である。学習内容に関する到達目標については，地理的技能と地理に関する基本的知識・概念である。これらの到達目標を，それぞれの授業の中にねらいとしてより具体的に設定している。さらに，それぞれの単元に大きな問いを設定した。単元はその大きな問いについての生徒参加型の主題学習を中心に組み立てられ，主題学習を深めるための素材提供として，小さな問いで構成された系統地理的学習と地誌的学習が相互に展開する。

地理基礎は 6 つの単元で構成しており，本時の授業は最後の単元となる。本単元は，主題学習において，日本はどの地域と地域共同体をつくれればよいかという問いから始まり，最後に同じ問いの主題学習で締めくくる。その中で，系統地理的学習と地誌的学習が相互に展開する。日本がどの地域と地域共同体をつくれればよいかという問いについて思考・判断するため，すでに EU とよばれる地域共同体があるヨーロッパを事例として取り上げた。単元が始まる前には，生徒はヨーロッパに対して，均一なイメージを持っており，その均一性がヨーロッパの地域共同体を成功させた秘訣であると考えていた。系統地理的学習と地誌的学習の中で，ヨーロッパの地形的，気候的，文化的，産業的多様性を学び，その多様な地域の中で，地域共同体を現在のように発展させてきた理由などを考察する中で，日本が所属する東アジア地域の地域共同体の可能性についての主題学習をもった。

グループとしての意見の変化と個人の思考の変化を，グループの意見を記載したホワイトボードと生徒が取り組んだワークシートを記録することによって，評価検証した。生徒の記載がより詳細になったことに加え，ヨーロッパの多様性を学んだ影響か，東アジアに ASEAN を加えた構成がのぞましいのではないかと提案したグループが多数を占めた。また，個人の意見とグループの意見が明確に異なる事例も散見され，個人の思考が深まった上で，他者の意見を受け入れた過程が読み取れた。多くの生徒のワークシートには，本単元の最初の主題学習より，系統地理的学習と地誌的学習を行った後の主題学習の方が，より思考が深まったり，判断の根拠が変化したりしたことに気付くなど，主題的相互展開学習の効果を実感する感想が見られた。最終的に日本はどの地域と地域共同体をつくれればよいかという問いについての結論は提示していない。地理基礎という科目では結論を導き出すまでの過程が重要であって，いろいろ考えが深まったものをきちんと表すことができれば良いと考えている。さらにより詳しく学びたくなれば地理 B を選択するか，大学で地理を学べばよい。しかし，地理基礎の学習で，地理についての最後の学びになる生徒も想定して，グローバル人材として必要不可欠なグローバルな時空間認識が身につく構成になっている。

主題的相互展開学習を 1 回の公開授業で実感していただくのは難しい。複数回の授業を比較することで生

徒の変化に気付くことができる。そこで、本時の授業はこれまでの地理基礎のまとめとして、地理的な見方や考え方がこの1年間でどのように身につけているのかを検証できるものとした。実在の場所ではないので系統地理的学習が中心ではあるが、地誌的学習が相互展開する様子を観察することができたのではないかな。

生徒がこれからグローバルに活躍するために必要な資質を育成するため、高等学校において、地理的な見方や考え方が身につく地理基礎は必要である。1つの資料をみる際にも地理基礎で学んだことを活かせば、様々な視点で見ることができる。また、本時の学習活動の過程を見学していただいたことで、地理基礎の取組みが生徒の能力の育成に役だっている点を理解していただけたのなら幸である。

② 運営指導委員・オブザーバーより

杉本：全体のすすめかたやエンカレッジする部分は非常に良かった。ある意味1年間の締めくくりだったが地理基礎という範疇をこえてしまった。おもしろい授業で参考になった。図らずも、宮崎駿のある種のオリエンタリズムが出てきていた。彼自身のある種の世論批判に関して、それへのオルタナティブをどこか実在のところへ求めようとしたが、そこから離れざるをえない。実写ではある意味写っている情報に裏切られる面がある。俳優の身体性に裏切られる部分もある。アニメーションは作者の意図が100%貫徹される。

和田：ビデオは昔から授業でよく活用していた。生徒は関心を示すため、効果的ではある。ドラマには時代考証がありますが、地域考証はないのか。高木先生は答えではなく、そのプロセスが大事だと言っていたが、生徒は答えを知りたがっていたのではないかなと思った。今まで習った地理的な知識を思い起して、位置と場所と環境と自然をとにかく注意深く読み取って、自分の意見、グループの意見、グループの意見で違った意見を知って、「あ、そうか」という学習プロセスがあるのはおもしろい。

小橋：現場の教員として見たとき、実際にカリキュラムができあがり、それを多くの教員が実践することを想定してみたが、①内容をそれぞれの学校に応じて浅く深くできるかどうか、②学校の状況に応じて教材を変更することができるか、③1つの教材のなかでの代替可能性、それを違うものに組み替えた場合どうなるか。実際、いろいろな学校でするときに考えないといけない。今日の授業は、地理的な知識としては総合的な力であると思っています。センター試験でもこうした推論を必要とする問題はあつた。もう1歩踏み込んで、クリティカルなことも考えられると良いのではないかな。

吉水：2年やって報告書などの書きぶりも非常に充実してきた。一番感じたことは、明確な問いが設定されていて、それに向かって生徒が答えを見つけていく、そのような位置づけで授業がされている。主題的相互展開学習と地理的な見方・考え方の関係性でいうと、到達目標との関連という部分があると言えます。地理的な見方・考え方については、どんなふうに考察すると培われるのか。ここでいう地理的な見方・考え方はどんなものか詰めていくと良いと思う。地理的な探究的学習という、一般的に風の谷はイスケンデルンという設定があつて、そう言われるのはなぜかだと問いを設定するとおもしろみに欠けてしまう。証拠を見つけていくようなものと演繹的な思考が養われることがあるが、今日の問いだと、どこにあるのか、それはなぜだろうか、生徒は何度も仮説を立て直し続ける。今日の実践は仮説形成の重要性を提言するという点では、大変良かった。仮説形成と地理的な見方・考え方の関係性をどこかで発表していただくと参考になる。

高橋：とてもおもしろく興味深かつた。実は架空の場所とはいえ、様々な条件からいけば、相対的にはここだとはいえる。ここで終わりなのかが分かりにくかつた。たとえ自分の考えた場所と違っていても、この部分は合っていたと言った意見が出てくるわけなので、解答までした方がよかつたという印象をもつた。それと自然環境の条件が中心の話だつたように思えます。生徒が書いたホワイトボードにも、服装からイスラムじゃないかという記述があつた。社会環境の部分がもう少しクリアになるような進め方が必要だつたと思う。

碓井：グループ学習、アクティブ・ラーニングを少し垣間見たような印象でした。生徒たちが考えているグループに入って、何をもとに考えているのかを観察していた。多くの生徒は地図帳を見るようにしていた。地図帳が、地理的な考え方を身に付けるうえでも重要なものであることを再認識した。今は紙の地図なので、それがGISをつかってオーバーレイできると良いと思った。アメリカでは小学校からGISを使いながらアクティブ・ラーニングをしている。おそらく日本でも10年くらい経つと、IT環境も整備されるので、それもふまえて地理基礎にもそれを取り入れてもらえると良い。今、学術会議の方からオープンデータを学校教育へ導入する動きがある。GIS技能を育成して地域づくりに生かしていく必要がある。GISは航空写真、土地利用などいろいろな地図を重ねられる。国土地理院にパートナーネットワークというグループがあり、電子地図を使った教材作りを始めている。そこにも是非参加していただけて、地理基礎の教材作りをもう少し公表していただければと思う。

油井：風の谷のナウシカというのは、生徒にとっては非常に興味を示すテーマで、それがどこにあるのか。実在するという設定で生徒に考えさせておき、最後に実在するかわからないというのは、教育の効果としては、かえって生徒に混乱を与えるかもしれない。実在しないかもしれないけど、考えるプロセスが重要だと、最初に言って、偏西風など考えさせれば混乱が少なかったのではないかと。それから、ナウシカの話が日本はどの地域と地域共同体と地域共同体をつくれればよいかという大きな問いの一環であるという説明があったが、どのように結びついているのかわからなかった。

揚村：まず高木先生の授業を前回から見ているが、グローバル人材育成が求められているので、思考の多様性をどう処理していくのかという点で効果的で良い取組みだった。生徒の個性を引き出すのはなかなか難しいが、それを見事にやっている。切り口がわかりやすく、非常に参考になる。生徒の発達過程が前回も感じたが、今回の授業で格段に語彙が豊富で成長過程がみてとれる。もうひとつは、常に考えさせるエビデンスを持っている。それが最後のまとめに来るので安心して見られる。主題学習から地誌学習への展開へと似ているが、全体地誌からの地域を選定するという逆の発想でやられたのかなというのを感じた。

③ 参加者よりコメントおよび質問

置村（六甲中学校・高校）：最初にどの地域と共同体をつくれればよいかというものがあつた。初めはどこにも属さないといっていた生徒に変化が起きるが、先生の方としてはつくるということを前提としていたのか、つくらなくてもという選択肢もありなのかということを確認したい。宮崎駿自身は旧ユーゴスラビアを想定してつくっている。地域考証についてですが、ドラマには実際にある。

中山（越谷市立大沢北小学校）：地理基礎でだいじなのは空間認識、これからGISは外せない。小学校でもはじめてるので、高校ならもっとできる。はじめは一台ででき、少しずつ輪を広げていけば、研究開発の目玉になる。本時は盛りだくさんであり、もっとゆっくりやれば良かったとも思う。生徒が自分たちで出した意見とホワイトボードに張った矢印がリンクした部分をもっと議論できれば良かったのではないかと。

佐藤（名古屋大学教育学部附属中学校・高校）：本校も中高一貫校なのですが、中学校段階でどのような授業をされているのか、あれだけ活発な意見を出し合うのは相当な能力が必要。中学校段階から行っているのか、地理Bでも今日のような手法を取り入れられているのか、知識注入型授業なのか気になりましたので教えていただきたい。本校でも共同的探究学習（個人⇒集団⇒個人に返す手法を取り入れている）をしているので参考になった。

④ 高木より質問についての回答

本校では、前期課程でも後期課程でも生徒参加型の授業を行っているが、生徒の扱うものが質的に違う。何を題材にするかの内容が変わってくる。地域共同体をつくらないという選択肢についても想定はしていた。しかし、最初に生徒に提示したワークシートには、世界各地域の地域共同体が図示されており、東アジアの日本の周囲のみ地域共同体が存在しないことが分かるものになっている。自然と地域共同体の必要性を感じたのではないかと。本日の授業や資料の写真で生徒の充実した表情を見ることができたのではないかと。講義形式の授業や知識注入型の授業でもがんばればこのような表情を生徒にしてもらえる授業ができるかも知れない。しかし、グループで意見を出し合う際のあの表情を講義のみで引き出すのは難しい。

4 歴史基礎について

① 勝山より歴史基礎についての説明

本校の歴史基礎の特色は、主題的単元史学習にある。4～8時間で1単元を構成しており、各単元全体で大きな問いがあり、それが小さな問いに派生するように設定している。各単元での課題設定に対して、教員側による検討素材の提供、それをもとに調査・総括・発表などの生徒が主体的に活動する時間を設けており、単元は探究的でありたいというのが趣旨である。

主題学習は、教科書内では本文では明確にされない「扉・章扉・コラム」等の中に幽閉されている状態であるため、これまであまりとりあげられてこなかった。こうした現状を踏まえて本校では、高橋先生の指導の下で13テーマを設定したが、実際の授業時間数を考慮して8テーマに絞り込んだ。

歴史基礎の学習内容上の焦点は、「概念(社会科学的基礎概念)」にある。概念は、論理的思考の積み重ねのものであり、同時に見方や考え方の端緒にもなる。どの概念を選ぶかということについては、難しい問題であり、歴史学が問われるものでもある。

概念の習得や「歴史的な見方や考え方」を築き上げるためにも、「歴史的思考力」というものが重要となる。学習指導要領では、歴史的思考力のみにとどまっているが、歴史的な見方や考え方で切り込んでいかないと考える歴史の実践は難しいと考える。本校でも中学・高校において歴史的な見方・考え方で明確な違いが

みられ、中学生は2項対立的な思考、高校生では多角的な思考へと発展している。この点を深めるためにも、歴史基礎の「歴史的思考力」が重要と言える。

近年、汎用的能力論というのが歴史学習にも及んでおり、必要性についても認識している。本校ではKobeプロジェクト（総合的な学習の時間）において、課題解決型学習に取り組んでおり、「見つける力」「調べる力」「まとめる」「発表する」の各過程における諸力と思考力の働きについて分析している。これらの思考力が歴史学習においても、活用できると考えている。

本校では日本史と世界史の融合を試みてきたが、A科目を基本として展開してきた。当初は7：3の割合で世界史の方を多く設定していたが、日本史の割合を増やそうと現在も考えている。現代的な課題を解決するために近現代史重視は揺るがないが、「長期的な視点から考える」ことを意識して、前近代について単元を設定している。

歴史基礎と地理基礎は、共に必要不可欠なパートナーという位置づけである。グローバル人材の育成においても両科目は切り離せないものである。地理学習と歴史学習の相乗効果について、今後も検証していく次第である。

② 水嶋より歴史基礎の授業についての説明

歴史基礎は5クラス3名の教員で実施している。内容的には年度当初は13テーマで構想してきた。途中から一部内容を精選しつつ、文部科学省の指導を受けて検討を重ねてきた。現在は8テーマの構成となり、2単位、実際の授業時間数となる60時間前後でカリキュラムを組んできた。

主題学習については、各単元の最後に探究型の学習を位置づけてきたが、地理基礎と同様に、単元の最初と最後に同じテーマがくるように再構成した。各単元の最初は、主題学習で導入的な内容を提示し、それを考えるために必要な知識の学習を経て、生徒による調べ学習などを行う構成となっている。

歴史基礎の特徴として歴史的思考力を挙げているが、これまでの講義一辺倒の形態から脱却しなければできないと考えている。歴史では、教師が語る授業になりがちだが、これから求められていくのは語らない教師、生徒参加型の学習に切り替えていかないといけない。

本単元では、冷戦構造での事象をとりあげている。前時では、冷戦のはじまりを理解し、ドイツを分断国家の例としてとりあげて、教科書・資料集を使って調べさせている。本時では、高度経済成長をいかに、日本史的な視点ではなく、世界史と結びつけるかということ意識した。中学校では高度経済成長の社会を取り扱っているが、その要因にまで踏み込んではいないため、それが生徒アンケートにも表れていた。日本史Aでは高度経済成長を詳しくとりあげ、要因についても調べるような実践もあった。世界史Aではアジアの奇跡という形で他の国も含めてとりあげている。B科目になると要因についてもより詳しく取り扱っており、関連する用語数も増えてきている。本校では中高一貫教育であるため、内容が重複しないようにし、発達段階に応じた内容や能力を身につけるようにしている。中学校の歴史的分野と高校B科目とをつなぐ位置づけであるため、日本の高度経済成長の要因をとりあげ、西ドイツの事例とを比較しながら、冷戦構造の中でどう位置付けられるかまで検討した。本時で留意した点は、資料活用の技能である。

歴史基礎の到達目標については、従来の4観点を用いていたが、文部科学省の指導を受けて学校独自のものに修正している。歴史基礎では資料読解に関わる技能を身につけさせることを重視しており、それをもとに思考力を高めていき、さらに新たな知識を生み出していき、こうしたスタイルをとりたいと考えている。グループ学習の形態をとったが、今後はバリエーションのあるグループ学習を展開していきたいと考えている。

成果と課題については、生徒の自己評価・感想の例を実施報告書に掲載している。歴史基礎では、概念を中心として、時系列に各単元を並べている。そのため、生徒にとって分かりやすいもの、分かりにくいものが混ざっており、内容によっては既に削除したものもある。教えなければいけない概念を、基礎段階でどう教員が教えていけるかが課題として残っている。到達目標との関わりでは、資料の扱いが重要になってくる。年表や地図、ポスター、図像、考古などの資料を扱う上で注意すべきは、様々な視点から扱うことができるものを選ぶことである。そのため、多くの学校で共有でき、各授業のねらいにあった良質の資料をいかに集めるかが課題となっている。本校の歴史基礎では主題学習を入れるという構成になっているが、1年間の授業でどこに主題学習を位置づけ、効果的に展開できるかが、今後の歴史基礎で検証していく必要があると考えている。主題学習の方法も、調べ学習一辺倒ではなく、容易なものから労力を必要とするものへ強弱をつけて展開していくようにしていきたい。最終的に、生徒が資料を探してくるような授業になることを目指している。

③ 運営指導委員およびオブザーバーより

高橋：歴史基礎の場合は、大学の学問では日本史・東洋史・西洋史の3つを扱っており、同じ歴史学ではあるが、あまり交流も無く、学問の発展の仕方も違ってきたものを1つにまとめている。これまでの歴史学研究が問題としてきたことを解決していかなければならず、具体化するのに苦労されていることと思う。高度経済成長といえば日本を連想しがちであるが、なかなかヨーロッパまで目が届かなかったところを統計資料からとりあげた点が面白かった。難しいのは、近現代史について学際的な研究が進んでおり、歴史学者のとりあげる近現代史とは何かは今、問われていることである。今回は、変化を問題にしていないとされたが、私は変化の問題にするべきであったと考えた。高度経済成長が日本の農村に与えた影響は大きく、変化した時代であったといえる。やはり、変化の点を踏まえて授業を構成される方が、歴史としては良かったのではないかと。

和田：やはり資料がとても重要であろう。生徒に考えさせる手がかりとしては資料しかない。それぞれの資料にどんな意味があるのかを吟味しなければならない。資料数は少なく、異質の資料もあえて入れてみるものも重要であろう。生徒が先生はどう思うのかを質問してくるかを期待したが、他の学校と同様にしてこなかった。先生の世界観があっても良いので、こういった質問に備えていつも準備しておくことが大切であると考えます。

小橋：高度経済成長には、複雑な要因が絡み合っており、答えは多くあるため教えるのが難しい。資料の読み取りでは、どうしても生徒からは抜け落ちてしまうことが出てくる。小集団で議論させることは重要なことではあるが、こうした抜け落ちてしまったことについて、先生がどうフォローしていくのが気になった。全体のカリキュラムを見ていくと、比較の観点がよく出ているが、共通点と相違点もきっちりおさえていく構成にしていくべきだと思う。これからカリキュラムをつくっていく上で、さまざまな学校の立場や状況もあるので、それがフレキシブルになるようであれば、ありがたいと考えている。

吉水：歴史基礎は基礎概念と概念装置の獲得を一体化して目指されているものと思う。資料から1つ1つの事象を読み解いていき、繰り返すことで概念装置の獲得に繋がるものであると改めて思った。高度経済成長は、目の前に見えている事象の変化（ローカル）が、世界全体で起こっている変化（グローバル）とを関連付けるときに、資料が必要となってくる。例えば、この資料は国家が作成した資料である、民間が作成した資料であるとかといったことをうまく利用すると、グローバルな現実、ローカルな現実とその間のナショナルな現実が見えてくるのではないかと。

杉本：本時は冷戦という時代における経済成長だったが、米ソブロック化や戦争経済に話をもっていこうとしていたが、今日の授業は産業構造の変化、労働力の移動に集中しており、そこまで見通せない状態であった。米ソブロック化の発生と地域共同体の形成と進行の流れの中で、経済成長があったことをとりあげていくべきであった。

油井：高度経済成長を日本史と世界史に結びつけて展開されたのは「歴史基礎」の試みとして重要と思われるが、問が大きすぎる印象だし、統計などのデータが多すぎる印象が残った。生徒に身近な例から興味・関心を持たせ、大きな問題に広げてゆく方が良いのではないかと。歴史基礎の難しさは、世界史A・日本史Aの各2単位を融合させて、2単位で授業をしないといけない点にあり、大変な苦労と時間を要することだと思う。しかし、神戸大学附属の実践は、日本橋女学館のそれとともに、「歴史基礎」の実行性を高める重要な役割があると思うので、引き続き、努力を継続して下さるようお願いしたい。

碓井：本時の授業では、統計資料、写真、地図の様々な資料があったが、生徒は資料集をよく見ていた。子供たちが資料を容易に調べられるようにデータベース化すべきと考える。統計資料のデジタル地図化など、地理と歴史が協力し合って、学校教育で利用できるような教材をつくっていかなければならないと思う。

揚村：歴史的なスキルを考えさせながら、よくつくりあげた授業で大変素晴らしかった。私の学校での反省であったが、東アジア史に偏りやすく、世界史と日本史をどう位置づけるかが課題であった。各学校が求めているのは、2単位という枠で日本史と世界史の線引きをどうするのかであり、そのケーススタディを示していただきたいと思っている。

④ 参加者よりコメントおよび質問

杉浦（立命館宇治中学校・高校）：多大な資料をこなす生徒もいれば、こなし切れていない生徒もいた。事前に資料配布したりすればもっと良くなったのではないかと。資料批判も重要であるため、最後に総合討論ということで、各班から出た意見を見ていく必要があったと思う。グループ学習では間違った意見を言う生徒もいたので、先生が介入されても良かったのではないかと。歴史基礎の各単元名のところが政治的な流れとなっており、概念を支える解題名が経済史的な視点で示しているように見える。私は改訂後のカリキュラムの方が良いと思うが、今後も議論していければと思う。

置村 (六甲中学校・高校) : 10年とか5年とかで区切りとなると思う。日本とヨーロッパの経済成長の時期を同列にみても良いのか、また、冷戦の終結をいつにするのかについても様々な意見がある中で、断言してしまって良かったのかが気になった。バブル経済を高度経済成長と勘違いしている生徒に、どのように対処していくのかを教えてください。

杉山 (東京大学) : 歴史は暗記ではなく、考えるものであると言ってしまうと得失論や善悪論などの価値判断にすぐに迷い込みやすい。また、概念を重要視されているが、そうすると前近代とアジアが手薄になりやすく、ヨーロッパ中心になりやすい。これらについて直面していること、留意されていることがあれば教えてください。

桃木 (大阪大学) : 本時の資料は多すぎるのではないかと、資料の繋がりが出ないようにした方が良く、為替レートについての資料も必要ではないかと思う。

歴史的論理というか、時間・時代とは何かについて論じる必要もあるのではないかと。これは歴史基礎の義務ではないかと思う。歴史というのでも5W1Hで説明することができ、歴史的論理も磨いていくべきではないかと考える。

皆川 (専修大学附属高校) : ①知識習得の面で心がけていることは何か、②生徒が得たことや悩んでいることは何か、③教科科目横断でどんなことが可能となるのか、委ねられるところ・やるべきところは何か、この3点について意見を聞かせてほしい。

町田 (立命館宇治中学校・高校) : ワークシートの評価方法と生徒へのフィードバックについて、教えてください。

藤村 (山口県立宇部西高校) : 地域からみる歴史についても今後研究を進めてもらいたい、そうすれば、日本史的現実の学習から、世界史的現実への直面に繋がると思う。

中野 (名古屋大学教育学部附属中学校・高校) : 学校図書館での調べ学習はされているのか。図書室を拝見したが、調べる環境づくりも重要であると考えています。今後、どのようにされる予定か教えてください。

⑤ 勝山・水嶋より質問についての回答

勝山 : 概念については、歴史は実証の学問なので、空虚な価値判断等について、客観的に批判することは必要である。概念を習得する上で知識は重要であり、中学校においてしっかりとした学習が必要である。しかし、高校においては歴史用語が膨大になるため、きっちりとした選定が求められる。歴史的論理については、歴史的思考力を扱う上での1つの手掛かりとして、今後学んでいきたいと考えている。高度経済成長を地域史から取り扱うことは可能であり、兵庫県・神戸市など様々な視点から授業を組み立てることは可能であると思う。

水嶋 : バブル経済について、私も気になっており、指摘しようとしていて失念していた。次回の授業で補足していきたいと思う。日本とドイツの比較については、丁寧さが授業では欠けていたこともその通りであると思う。為替レートの資料も入れるべきと御意見をいただいた。構想の段階では入れていたが、精選作業で消えてしまっていた。重要な資料であるので、再度入れておきたい。授業の手ごたえについては、5年生・6年生になると大学受験を意識するので、全て同じようにグループ学習とはいかない。プリントの穴埋め形式にしてしまうと寝てしまう生徒は目立つが、グループ学習になるとそれが少ない。大学や社会に出たときにグループ活動で培った能力は、大事なものになると思うので、続けていくべきだと考えている。ワークシートの評価については、ふりかえりのところに感想を書かせ、授業のねらいが理解できているかをチェックしている。

勝山 : 基礎科目とB科目の位置づけの差異を明確化していく必要がある。中学校の社会的分野との差異は明確にできてきたが、B科目との関係性については少し遅れているため、次回、それについて説明していきたい。

5 閉会のあいさつ(船寄俊雄校長)

3 平成27年度 第1回 運営指導委員会 議事録

日程：2015年6月15日（月）

内容： 1 公開授業（歴史基礎） 10:55～11:45
2 授業研究会（第1回運営指導委員会） 11:55～12:45

場所：神戸大学附属中等教育学校社会科教室

参加者：高橋、和田、梅津、吉水、岡崎、小橋、三原、水嶋、三田（以上、運営指導委員）
碓井、揚村（以上、オブザーバー）

山崎、勝山、齋木、高木、上村、小林、木下、森田、奥村、上島、塚廣、

司会：齋木

記録者：小林

1 趣旨説明（山崎附属学校部長）

2 議事進行・趣旨説明について（研究開発主任高木）

3 地理基礎・歴史基礎の実践と効果について（上村）

碓井：指導方法について、GIS等の新しいやり方も検討されてはどうか。

齋木：大学と折衝しながらICTの整備につとめていきたい。

4 歴史基礎の概要及び研究授業について

勝山：歴史基礎の構想について、育成すべき学習諸力については、学術会議の提言に基づき、歴史学習の技能と歴史的思考力と歴史への参加意識を設定した。今回の奥村実践はそれらを意識して構成されている。学習諸力についても、学習内容についても、検討すべき課題が多く残されているので、御意見を賜りたい。

奥村：本時の授業の方向性は、生野の銀という身近なところから世界の一体化について考え、単元史学習を意識しながらまとめることをねらいとした。本年これまでの歴史基礎の取り組みとしては、古代、中世と、時代ごとの単元のまとめとしてアクティブ・ラーニングを導入している。生徒は期待以上に積極的に取り組んでいる。

吉水：授業観察記録にしたがって何点かコメントしたい。①本時の授業については最初に情報提供した後に生徒に考えさせるという流れとなっており、評価できる。②最後は時間がなく教員がまとめてしまったが、生徒がまとめる形の方がよい。③ワークシートについては、どの資料を選んだのか、その資料からいえること、グループでの検討などが記録として残せるとさらによいのではないか。④学習指導案については、評価の観点が「批判的創造的思考力」となっているが、地理基礎と同様に「歴史に関する基本的な概念」のようにすっきりさせた方がよいのではないか。また、「歴史的技能」（資料の活用）を評価した方が本時の授業にあったのではないか。⑤アンケート結果について、歴史に対する参画の意思が下がっているということだが、学習を通して知識がみについたからこそかえって下がることもある（難しいことがわかるから）。単に量的に評価するのではなく、なぜそうなったのか質的なデータもあわせて評価できるようにしてはどうか。

小橋：カリキュラムについて、基礎科目とB科目とのつながりはどうなっているのか。

齋木：B科目は5年次に選択する。地理B選択者が多く、地理基礎の影響がみられる。

小橋：生徒の意欲と授業との関連はどうなっているか。

高木：およそ9割の生徒が地理を選択しており、接続はうまくいっている。地理Bでも生徒参加型を重視している。

上島：5年の地理Bを担当しているが、考える時間がとても楽しいという声があがる。

齋木：歴史については、歴史基礎のカリキュラムが固まっていないこともあり、地理ほどうまくはいっていない。

高橋：本時の授業は日本史と世界史の融合としてかなり成功している。ただ、日本銀とポトシ銀山の銀の使われ方・歴史的役割の違いについても留意できたらさらによかった。日本産銀は基本的にアジア内で還流する一方、南米産銀はヨーロッパへも向かい価格革命を引き起こした。日本銀がアジア内で流通したのは、アジア内の特産物購入にあてられたから。ヨーロッパ人はアジアでは既存のアジア内貿易へ参入者であったが、南米では略奪と収奪を行った。一時間という時間的制約があり難しいが、相互の関係付けや比較といったところまで扱えるとなおよい。

三原：生野を取りあげたことは、身近なところからの導入として優れている。ただし、やはり生野の銀の流通と、世界の銀流通との関係とをおさえたいうえで、資料が語れる限界を意識すべきではないか。ワークシートの問いが広く、3分という短い時間で答えられていることに感心した。ただし、全国での実施可能性を考えると、高度な内容である。資料を提示すると、資料ばかり読んで既習事項が飛ぶことが多い。既習事項を整理してから問いに進むように工夫されるとよいのではないか。

高橋：海外貿易と金銀貨幣の使用、近世における金遣いと銀遣い、為替の問題等、広がりのあるテーマである。日本史を50%にせよという厳しい要求のなか、日本史に対する視点も取り入れやすいものだったと思う。

梅津：参観にあたって次の問いを意識した。歴史基礎とは何かということ、すなわち、①「歴史的な見方考え方」の形成を重視するのか（概念・枠組み・歴史認識を重視するのか）、②生徒の「能力形成」を重視するのか（生徒を主体として、一人ひとりの思考をめぐらせる達成感を大切にするのか）、③両方なのか。歴史基礎とはどういう新教科なのか。

①については、「銀を介在として近代世界システムができあがった」という内容を生野銀から考えさせることができるのか。中核と周辺との関係、ポトシ銀の位置付け等をおさえることなしに世界システムは教えられないであろう。今回の扱いは荒業である。

②能力形成について。附属学校として、小学校から高校までの発達を意識した開発をお願いしたい。小学校、中学校で重視しているのは、子どもの意識の流れである。今回の授業では、生野銀・アジア世界のシステムから一気に世界へと飛ぶ。生徒はよくついてきたが、この流れは通常出てこないものである。ホワイトボードで出ているものは子どもの予想であり解釈となっている。教員は次の時間に観点の整理をして、解釈をせめぎあわせるなかで、発問で出したような世界の一体化の解釈へいざなうようにすべきである。子どもに解釈を形成させるために、弱い解釈は資料にもとづいて補強できるようにゆっくりとりあつかうべきものと思う。

示された単元構想は、概念の配列としては評価できる。だが、やはり、世界システムを一時間で教えるのは無理がある。概念が多く、ひとつひとつを扱う時間が不足しているのではないか。荒業にならぬよう、子どもをきちんとみて授業を組み立てたい。概念・枠組みを教える部分と子どもに解釈を考えさせる部分の両方にじっくりとりくめるように練り直しをお願いしたい。

勝山：現在はまだ荒っぽさがあるが、内容と能力形成についてはさらに検討を重ねたい。

梅津：この時代であれば、範囲をアジアに限定することになるが、綿を取り上げて、色つきの着物が着られるようになったインパクトを意識させるのもよいのではないか（例えば博多の事例）。

和田：現代的な視点と長期的な視点を意識したい。グローバリゼーションのパターンとして、現代の諸問題とあわせて考えるような課題を設定できないか。

勝山：間を飛ばしてそのまま現代と直結させたのではなかなか歴史の理解につながらない。「近世の世界の一体化」は、「現代につながるが、その始まる部分」としてとらえている。単元のまとめでそのメリットとデメリットを考察させる。単元史学習では、8つのテーマを通して、歴史を通して現代につながる流れと概念を学び、歴史的に考察する能力を育むものと考えている。

水嶋：昨年度に比べ、単元史学習の姿がずいぶん明確になった。ワークシートもみやすくなり、「通信」のように生徒へのフィードバックもできている。今回は、評価の問題についてもお伺いしたい。授業の方法としては、前時とのつながり、年表や地図によるまとめといった点では改善の余地があるのではないか。テーマとしては、世界の一体化のなかで、大航海時代を起点としたヨーロッパ中心の視点ではなく、アジアの豊かさがヨーロッパをひきつけた側面を意識できるものとして評価できる。

高木：今年は勝負の年となるので、いろいろと意見を寄せていただけたらありがたい。

勝山：本研究開発はチョモランマ初登頂のようなもの、遭難しないよう努力していきたい。

4 平成 27 年度研究開発学校 第 2 回運営指導委員会議事録

日 時：2015 年 11 月 2 日(月)

- 内 容： 1 公開授業①（地理基礎） (10：55～11：45)
2 公開授業②（歴史基礎） (11：55～12：45)
3 授業研究会（第 2 回運営指導委員会） (13：40～15：10)
4 シンポジウム (15：20～17：00)

場 所：神戸大学附属中等教育学校 Kobe プロジェクトルーム

参加者：高橋，和田，杉本，梅津，吉水，小橋，水嶋（以上，運営指導委員），桃木，三谷，井田，碓井，揚村（以上，オブザーバー），山崎，勝山，齋木，高木，上村，木下，森田，奥村，上島，塚廣，小林，田村

司 会：齋木

シンポジウムパネリスト：井田 仁康（筑波大学教授），三谷 博（東京大学名誉教授，跡見学園女子大学教授），桃木至朗（大阪大学教授）

コーディネーター：勝山

記録者：小林

1 開会あいさつ(山崎健附属学校部長)

2 研究協議

杉本：双方ともに，地理と歴史とが上手にかみあった，楽しい授業であった。地理は「グローバルとローカル」，歴史は「帝国主義からナショナリズム」を取り扱うものであったが，近代に入り，地理も歴史も相互の関係性のなかで，ある地域や事象を位置づけていくことの必要性が強く意識された内容となっている。それぞれの地域の独自性を学ぶ地誌や，前近代の地域世界の独立性を踏まえ，「グローバル化」という現象や，「近現代」という時代をあつかうなかで，将来の「地理総合」や「歴史総合」のあり方が見えてくるような示唆に富む実践であった。それは，既存の教科の垣根を越えた学びであり，それぞれの多様性を踏まえたうえで比較して考える技能の涵養である。今回扱われたアフリカと南アジアには，メルカトル図法では見えてこない近さがある。それは，海を通した地理的なつながりにとどまらない，生徒たちの話し合いの中で出てきたような，植民地状況や帝国主義状況といった歴史的部分に根ざした相互の連関性である。また，歴史の授業の作図では，歴史理解のなかでの地理的感覚の必要性が明らかになった。既存の教科の垣根を越えた，総合的な学びの重要性を示してくれたよい授業だった。

吉水：第一に，単元の構成について，導入・半ば・まとめの部分でローカル化が取り扱われる。そのなかで，「日本から外国へ」と「外国から日本へ」という，双方向性のある形で複眼的な視点を持たせている点が良い。第二に，生徒の能力が高く，高度で複雑な内容を反転学習的に行うことができているが，全国の学校で実施することを想定した場合，もう一段ステップを設けるとよいのではないか。例えば，まず南アジアにローカル化された商品の具体例を地誌的に学習した上で，それをアフリカにどのような形でローカル化するかという課題を設定し，そのなかで比較を行うことなどが考えられる。第三に，グループ学習の使い方について，正答を求める問いや自分たちの意見・アイデアを出す問いといった課題に応じて使い所を考える必要がある。最終的には，自分たちの出した意見についても反省的視点から批判的に考えられる段階まで到達させたい。

和田：本時の実践は，地誌・系統地理・主題学習の 3 つを総合的に取り扱う，独自・野心的な試みを上手く成功させているといえる。高等学校 1 年生の生徒たちがグループ学習を非常に楽しそうに行っている，しかも，限られた時間のなかでしっかりこなしている。言語能力が着実に定着できており，一般的に自己主張の得意でない日本人のなかで，今求められている能力がしっかり身につけている。本研究開発のまとめの段階で，しかるべくグループ学習の位置付けを行ってほしい。

碓井：地理情報システム (GIS) が，今度の「地理総合」ではかなり入ってくる。GIS を用いれば，白地図の上に，気候帯や日系企業の進出といった様々なレイヤーを重ねあわせながら作業ができる。そのような作業のなかで，地域の特性を理解し，さらには既存の地域分類を批判的にとらえられるような学びを促せたらと思う。ツールの使用について，さらに検討してほしい。

小橋：まず，GIS の使い方としては，教師が資料を作成して提示する，教師が授業の中で操作する，授業の中で生徒が操作するという 3 通りの方法が考えられる。必ずしも生徒全員が使わなくてもいろいろな方法があるので検討されたい。次に，比較地誌について，対照性を重視するのか，類似性を重視するのかで，比較対象の選び方が変わってくる。今回は，アフリカと南アジアだが，何をどういうふうに比べるか，やや

不分明に感じられた。最後に、グループ学習について、中には生徒がとっぴな意見を述べているものもあった。全員の学習活動を教師が把握することは難しいので、知識を整理するような目的には合わないとの感想を抱いた。

梅津：歴史基礎の授業と通低するものとして、授業構成という観点からコメントしたい。地理も歴史も「見方・考え方の育成」、「概念の形成」といった目標を掲げている。そのような一般的・汎用的な知識内容を子どもたちのなかに形成しようとするとき、学習課題の設定と授業展開が、子どもの素直な思考や意識の流れに即したものになっているかが重要となる。本日の授業では、学習課題が実質上2つあり、それを結びつけるのに荒業が必要だったように思われる。地理の場合、パフォーマンス課題、ローカル化のための付加価値を考え提案する方が主要な課題であり、その根拠を類似性と対照性のなかから考えさせようとしたものだった。そこで今回、子どもたちが取り出してきたものは、非常に大きなもの、宗教的多様性や民族的多様性となった。果たしてこれはパフォーマンス評価の基準で測ることができるものなのか。むしろパフォーマンス課題としては、具体的なローカル化の方、ランタンのような具体的なモノから考えていて、最終的に南アジアとアフリカの類似点と相違点を概念化していく方がよかったのではないかと。

高木：まず、本時の狙いは地理的技能の育成のため、比較を行わせることであったが、生徒が予想以上に抽象的な思考を展開してくれた。具体的な現地化についてはこの後の授業で取り扱うので、そこで本時の活動を生かしてくれると思う。次に、本時のグループ活動については、作業量の多さから考えて必要だと判断した。最後に、発問と終わらせ方について、教員がまとめてクローズする授業とオープンにひろげる授業では、生徒が獲得するものが違うと考えている。知識・概念の定着といろいろな能力の育成とでは、発問の形もまとめ方もおのずから異なってくるのではないかと。それを教員が意識して行うことが、「地理基礎」の実施にあたっては重要になると考えている。

高橋：歴史基礎について、東アジアに限らない大きな白地図を出して、巨視的な観点から各地の近代化を整理させるというアイデアは非常に良かった。ただし、時間が限られているなかで、やや言葉足らず、ホワイトボードに出てきた子どもたちの意見を生かしきれていないところもあったように思われる。また、本日の史料は『蹇蹇録』や内村鑑三の著作からの抜粋だった。それらを普通に読めば、それまで尊敬の対象であった中国へのまなざしが転換し、より進歩した日本が侵略を進めていくという、日露戦争への伏流が見えてくる。ただし、このような視点は、直近に学んできた朝鮮半島の植民地化の流れとはうまく接合されておらず、もう少し先で意識させるべきものではなかったか。日清戦争をきっかけとして、日本国民の近代化への評価が変わっていく点は、後の日本の帝国主義化へつながっていくものとして、注意深く扱う必要があるものと考えている。

梅津：新設科目のパイロットケースとして、国民教育・市民教育を担う科目とはどのようなものであるべきか、という関心から意見を述べたい。本研究開発では、基本的な枠組みとして、地理的・歴史的な見方・考え方の形成と社会の成り立ちを説明できるような概念の獲得が設定されている。そのための手段として歴史では主題的単元史学習を用い、方法としては生徒参加型のアクティブ・ラーニングを採用している。そのような骨格を前提として本日の実践をみると、国民国家形成の学習を踏まえううえで、近代化の意味・意義とその限界に対する見方・考え方を培うというよりも、内容として日清戦争それ自体を教えているという印象を受けた。この単元においては、人為的な国境線が引かれ、国民が創出されていくなかで、差別と抑圧が生まれてきているといった側面をおさえることが重要だ。「東アジアにおいて近代はどのように訪れ、何を变え、どのような違いを生んだのか」という問いを通して、子どもたちに、近代をどのように考えさせようとしているのか。具体的な歴史的事実から帰納的な思考を導くのか、近代という概念から諸事実を説明していく演繹的な思考を促すものなのか、今回の実践では曖昧であった。国民国家の創造性ということに着目すると、日中朝といった枠組みを自明視せず相対化できるような見方・考え方の涵養こそ目指されるべきものではないかと。

三谷：内容の点でいくつか気になったところから述べたい。ワークシートは非常によくできている。「何のためにしたか（原因・動機）」と「どうなったか（結果・記憶）」を確認したうえで、後者について深めようとしたところで、生徒の関心は前者の方に集まってしまった。歴史を考える際、原因を探るのはかなり難しいが、結果はとらえやすい。授業としては、後者に着目させた方がよかったのではないかと。また、日清戦争の意義としては、中華帝国の崩壊という点も大事だが、東アジアの近代を考えるうえでは、台湾領有からはじまる日本の帝国主義化の契機という側面の方が重要である。また、これまでの日本史や世界史で十分にとりあげられてこなかったが、日清戦争をきっかけに、中国や朝鮮が本格的に近代化を進めていこうとしたことに注目させたい。崩壊と改革の双方の動きが同時に出来たこと、日本人は後者を見落としがちであったが、現代の東アジア情勢を歴史的に理解するために必須の視点である。日本側の視点からのみならず、それぞれの国々の声（史料）から考えていく必要があるだろう。

碓井：新科目に向けては、新しい時代に見合った史料のあり方・提示の仕方・使い方・指導方法などを整備していかなければならない。それらを取捨選択できる環境が今まではなかった。それらを学校の教員向けに準備することはアカデミアの責務である。21世紀に必要な、みずから課題を発見・解決していく力を伸ばせる環境を整えていく必要がある。従来の教科書の内容の呪縛から解放された学びが可能になるようなものを作っていかなければならないと考えている。

揚村：新科目導入にあたり、教育課程の編成が全国で喫緊の課題となると思われる。本研究開発を通して選択科目のあり方を含めた指標の提示をお願いしたい。また、ワークシート等の優れた教材もポートフォリオ形式で資料提供ができるよう協力願いたい。

奥村：先生方が御指摘されたおさえるべき視点については、後日補っていきたい。梅津先生のコメントについては、本時は単元の間にあたり、近代的なものとのとらえ方のまとめは、最後の大日本主義・小日本主義で行う予定である。本時とは別に、世界の教科書を用いてロシアやバルカン半島の諸国等の国民国家形成を調べる課題を出している。そのなかで、さまざまな近代のあり方について、光と影の両面への着目や、事例に対する帰納的な視点も演繹的な視点も出てきている。

3 シンポジウム「学術会議の提言と地理基礎・歴史基礎」

井田：まず、地理総合作成の背景についてお話したい。お手元の資料は、地理教育の重要性を示すために、2013年に日本地理学会地理教育専門委員会が作成したものだ。高等学校における地理科目の履修の有無により、世界各国や日本の各県の名称と位置を正確に認識できているかどうかには差が出ることを、大学生のアンケートから明らかにした。これは、名前と場所だけがわかればよいのか等の批判を招く問題含みのデータではあるが、問題点が一目でわかるものとして紹介している。学術会議の動向としては、高校地歴科のなかで世界史未履修問題に関わる歴史新科目の検討があり、その流れで地理必修化へも議論が進んできた。そして、2011年に「歴史基礎」・「地理基礎」の必修が提言され、研究開発が始められた。「地理基礎」の内容については、グローバルな観点から7割、ローカルな観点から3割がベース、特に後者では、大事だけでも実施されていない地域調査を盛りこむことを重視した。研究開発学校での検討では、日本橋女学館高等学校でも神戸大附属中等教育学校でも、内容については、主題的な学習の導入を重視して行っていた。学習方法については能動的学習（アクティブ・ラーニング）が取り入れられている。調査活動については、フィールドワークを入れるが、やはり時間の確保が難しく、学術会議案（3割）より縮小されたものになっている。「地理基礎」から「地理総合」への名称の変更については、「基礎」とは何かということに話題が集中するため、「総合」となった。文科省の素案はインターネットで公開されている。学術会議の案が、研究開発学校の実践で検証され、文科省案にも反映されている。地理学習が必要な理由については、まず、教養、豊かな人間性を涵養すること、次に、実用、市民としての適切な行動・判断を可能にすること、最後に探究、アクティブ・ラーニングと総合性、ディシプリンと総合を、小学校からのスパイラルで高めて、地理的な見方や考え方の深みを増していくことがあげられる。小中高の関連性については、より一層の明確化が求められる。新科目案の課題としては、目標設定・評価の問題がある。その中で、国際水準も考慮する必要がある。地理オリンピックなどでの評価についての考えでは、フィールドワークでの観察力や記述されたものの文章力を総合的に見ていくことになる。世界的には内容重視から能力主義へ移ってきている（イングランドでも、シンガポールほかアジア諸国でも）。ただ、英国では、知識の重要性も再認識されているという。ただし、それは、基礎的なものを詰め込むということではない。基礎をもとに、応用し、探究していくなかで身につく概念的知識が大事だということである。最後に、地理が専門でない教員でも教えられるような教員研修の充実を図る必要もある。必修にした結果、内容が伴わない授業が広がり、地理嫌いを増やすようなものはつくらないということも大切である。

桃木：本日は、「歴史基礎（歴史総合）」を教える教員に何が求められるかという観点からお話したい。新科目発足の際に考えねばならない点として、そもそも現行のA科目の趣旨が全国でどれほど実践されているのかということがある。最低限の知識だから暗記させるではなく、歴史的に考える力を育成していく必要がある。それは、「自分で要約し必要な事項を選ぶ能力」や「他者の考えを理解しながら自分なりの説明や意思決定を組み立てる能力」だ。そこで、歴史学の全体を要領よく概観する史学概論のような内容が重要になる。我々は、数学・理科の「定理・公式」や英語の「文型」の習得に相当する、学習目標の設定が有効だと考えている。それは、「A：歴史学の基本的な概念と論理」と「B：歴史のパターン」である。前者については、くりかえし禁令が出るということは、禁止事項が実態としてまかり通っている、後者については、帝国を考えると、上から押しつけるだけでは支配は安定しない等が考えられる。特定の歴史の見方

を押しつけるという非難は出るかもしれないが、必要なことと思っている。そのような内容を教授したうえで、評価方法（特に「歴史的思考力」とアクティブ・ラーニングに対応した）を考えねばならない。ここでは、教科独自の学力と一般的学力を対立させないことが大事となる。たとえば、文章から歴史的概念を読み取らせるような問題に対して、それは国語の問題ではないかという批判があるが、歴史的思考力を伸ばすためのものであり、国語と歴史で排他的になるものではないだろう。グループ学習や討論については、企業の評価方法から真剣に学ぶ必要があるだろう。また、マークシートで答えさせることがどこまでできるかということも検討の余地がある。正解の数がわからない問題や正解を複数選択する問題などもあるが、論述問題で問うている内容をマークシート解答問題で問うこともできる。今回は内々で検討しているものを例にお話したい〔記録者注一とある国の GDP 増大の要因について、複数人の会話から、資料の解釈の仕方について考えさせる問題が示された〕。世の中で広く行われている、事実そのものを問う問題ではなく、立論の根拠、判断の根拠について考えさせるだけでも、能力の発達を測ることはできる。最後に、「高等学校基礎学力テスト」・「大学入学希望者学力評価テスト」の導入までの時間は限られているが、忙しいからこそ意識的に外に出て、共に考えながら走っていく必要がある。情報や資料を蓄積し、簡単に探せる仕組みを共同で作ること、それらに向けた中高大連携の仕組みづくりが重要になる。そのための場の一つとして、高大連携歴史教育研究会を立ち上げた。この場にお集まりの先生方にも、是非ともご参加いただけたら幸いである。

三谷：まず、日本学術会議の「歴史基礎」案の趣旨についてお話したい。第一に、世界史と日本史を融合することがあげられる。第二に、近現代史を中心とする。これは、歴史の学習として私自身はよいことと考えていないが、限られた時間の中でしっかり理解して学んでもらうための苦渋の選択である。第三に、長期・全地球問題も重視する。これからの世界を生きていくときに、そのような視点は必須である。最後に、Q&A 方式を取り入れる（アクティブ・ラーニング）ことである。では、なぜ世界史と日本史を融合する必要があるのか。今後、対等な立場で外国とつきあっていく基礎をつくるためである。そのためには、まず海外と国内を遮断して考える習慣を打破していかなければならない。基礎科目は、未来世代が外国出身者と上手に協働できるような資質を養うものだ。よい関係の基礎となるのは、第一に、相手側のバックグラウンドをよく知っていること、第二に、自分たちのことをきちんと説明できること、第三に、相手と日本とのこれまでの関わりはどうであったかを知っておくことだ。そして、学びのなかで、将来にわたって役立つような情報キャッチャー、網の目を構築していくことが肝要である。その網ができていないとそれ以降入ってくるべき情報が筒抜けになってしまうし、それを持っていけば、生涯にわたって役に立つ情報をつかまえていくことができる。また、日本に特有の事情として、近隣国との関係がある。日清戦争からアジア・太平洋戦争までの 50 年間の歴史が、戦後 70 年たった今でも問題として横たわっている。そこでは、近隣国との関係そのものも重要だが、第三者との関わりも大事である。第三者の立場からみて、主張の理がこちら側にあると思ってもらえるような基盤を、これまで日本では教えてこなかった。近現代の侵略の事実関係についてはしっかり知っておく必要がある。国際舞台でそれを指摘されたときに、知らないでは済まされない。相手の主張に対して応答できるような、いわば歴史ワクチンを打っておくということだ。次に、世界史と日本史をあわせて学ぶ理由には、日本の伝統を理解するために外国を知る必要があるということがある。明治維新の特徴は、それだけを見てはわからない。明治維新は、既存の世襲身分がほとんどなくなった社会革命だが、フランス革命などと比較して世界史的にみると、非常に少ない犠牲で大きな社会変革をなしとげた特異性がある。また、日本の仏教のなかには、儒教的なものがかかり入っている。いわゆるピュアな文化はなく、様々なものが混じりあった複合的な文化のなかで、日本人は暮らしているということを知っておくべきである。具体的な教科書の作り方として、日清戦争を主題としたサンプルを用意した。基本的な編集方針は、説明文は少なく、図版を多く、史料を多くしていくことである。目標としては、日本と東アジアがどのように変化したのか、日本にとっては植民地を持ちはじめたこと、中国では本気になって政治改革が始められたこと、朝鮮ではその改革を日本の圧力下で行わざるを得なかったこと等の、近代史の岐路としての位置付けが史料からしっかりできるようにすることだ。歴史的事象をバランスよく見るためには、それぞれの国の史料が必要で、膨大な労力がある。学界としては、そういった材料を充実させる方向で教育現場を支援していきたい。今、東アジア近代史学会の方で、若手とベテランが協力して日本語で使えるものを増やしていこうという動きがある。

質疑応答

高圓（学術会議 GIS 小委員会）：地理の高校必修という流れのなかで、小中学校の社会科の地理的分野にどう落としていくかが課題となると思っている。中学校社会科の現状は、1 年生と 2 年生の週 3 時間で、地理

と歴史を交互に教えている。地理的分野は1年生・2年生で終了させねばならず、地誌を終えるだけで四苦八苦しており、調査活動の時間がほぼとれない。身近な地域でのフィールドワークについては、実施率10%以下となっている。このような中学校の現状を踏まえて、現場での実施の難しさをどのようにお考えか。

井田：難しさは理解している。少なくとも内容はもっと精選される。地誌学習と系統地理の柱は維持するが、余裕をもってとりくめるような方向性が考えられている。フィールドワークについても、学校の周辺に出るだけでも大事なので、きちんと実施されるように内容を構成しようとしている。

和田：地理総合の新必修科目案について、最初にGIS等のツールの習得が置かれている。それから入るというよりは、主題の理解のために有効なものとして学ぶという流れにすべきではないか。また、ESDの箇所にローカルな課題について考えるとある。確かにローカルも重要だが、ESDは地球的課題にとりくむものだという基本をより前面に出す方がよいのではないか。

井田：GISを学ぶ順番については固定的に考えてはいない。第2部・第3部の主題の理解を助けるものとしての認識は同じである。ESDがグローバルな課題に対応しようとするものというのはその通りで、地理の必修化される理由はESDと防災にある。新しい公民の必修科目では時間上扱えない部分を引き取る意味もある。

高橋：唯一の正しい歴史はないことを前提に、桃木先生は基本的な概念、歴史のパターン、基本的な論理を教えるということを描べられた。概念についてはよくわかるが、傾向や大勢を教えるというのは、具体的にどのようなものを考えているのか。

桃木：例えば、史料に書いていることは何でも本当だろうかと史料批判を行うことが考えられる。情報内容の評価をどのように行うのか、史料作成者のバイアスをどのようにとらえるのか。史料批判の方法を歴史学徒だけのものにせず、より広く共有できるような形にしていきたい。素朴な地政学や環境決定論等、根拠薄弱な論著については、それをそのようなものとして評価できる力をつけることで、「トンデモ」な歴史認識が広がることを防止できる。そのための手段として「公式」を考えたい。今回の地理の授業では、アフリカと南アジアとの違いとして、南アジアにおけるインドの存在感の大きさということが生徒から出てきた。超大国のある世界・ない世界という視点、国のサイズを意識する視点は重要だ。日本は小国家といわれることが多いが、世界的にみれば中規模国家であり、そのことの認識なしに歴史の理解はできない。必須100文型、200の公式のようなものを考案していきたい。

吉嶺（北海道有朋高等学校）：率直にお尋ねするが、地理総合は本当に必修になるのか。新しく検討されている公民新科目とあわせて社会科6単位必修となった場合、カリキュラムにおさまりきるような議論になっているのか。土曜授業の復活や英数国の補修とのバッティング等、現場で実際に重要になる問題は考慮されているのか。また、B科目がA科目より重視されている現状を鑑みると、新科目の位置づけも全国で意欲的に取り組まれるものになるかどうか心許ない。専門外の教員が教えることを考慮して新科目の内容を組み立てる必要があるのではないか。お話しできる限りでの現状を教えてください。

佐藤（東京都立北豊島工業高等学校）：学部は地理学科を卒業したが、世界史・日本史も教えている。定時制に20年おり、大学受験に関わりのない生徒に教えることがほとんどである。そのような一般市民に対しどのような歴史を教えていったらよいのか、お考えを聞きたい。

井田：地理と歴史が4単位必須になると、工業高校・商業高校では地歴4単位で選択の余地がなくなってしまふ。しかし、それぞれ1単位は現実的でないので、4単位より減らすことは難しいのではないか。選択科目のB科目の単位数がどうなるかは現在検討中である。入試は抜本的な改革を検討している。入試で使わないから基礎科目はやらないという逃げ道はつくらない方向性で、別の部会で話しあわれていると聞いている。

三谷：現在の勤務校での実践をお話すると、遠い話を身近に感じるセンスの涵養を重視している。女性の自叙伝を用いて（山川菊枝など）、現在との距離感を楽しみながら歴史の中に入ってもらふ。その中で、人物を中心にしながら、情報をとらえる網の目を広げていくことをねらいとしている。

桃木：大学入試センター試験で使えない科目にならないようにと考えている。また、新科目の内容のベースは大学進学を前提にしない生徒を念頭に構成されねばならない。教員には通史を教えたいという希望が多いかと思うが、大阪大学で作成した『市民のための世界史』の内容は45時間で十分に教授可能であり、主題学習を行う時間は十分に確保できる。そういうモデルはきちんとあるということを伝えたいと思って作ったものだ。市民のための教育としては、3つの柱を考えている。第一には主権者教育、第二には外国人とのふれあい（日常的に接して生きていく準備）、第三には儲かる歴史学（職業教育）である。

勝山：最後にそれぞれの先生からコメントをいただきたい。

井田：最後に評価方法についてお話したい。地理の場合、次のような観点が考えられる。地図をどう工夫して書かせるか。また、文章化したときに基礎的な知識が身につく、それを応用できているのか（キーワードをつなげて考えさせる）。フィールドワークでも観察したものを適切に表すことができるか。大学入試改革を含めて多様な評価ができるようにしていきたい。選択科目の地理については、将来性についてどのような評価をすることができるか、事実に基づいて考えることができているかが重要だと考えている。

桃木：公式・定式の例としては、既に述べたもののほかに、為政者は国内政治がうまくいかないときには外に敵をつくるものだといったレベルのことを考えている。こういったものをどんどん集め、内容の適切性について皆で議論できる場所があってもよいのではないかと最近考えている。

三谷：フロア（中村薫先生）から、本日の授業で出てきた「属国」という表現の適切性について質問をいただいた。これは、桃木先生の歴史の公式にも入れられると思うが、歴史的な言葉については同時代の文脈をおさえることが重要だ。今回の場合、朝貢・冊封関係の中での藩属国ということを考えねばならない。そこから、宗主国との関係で第一の藩属国という、朝鮮の「譜代大名」的な意識をとらえることができる。そのような思考の糸口として考えられる。

勝山：井田先生・桃木先生・三谷先生に深甚な感謝の意を表す。3人の先生方に感謝の拍手を。最後に、附属学校部長の山崎より閉会の辞を申し述べる。

山崎：今回は本研究開発が始まる大元となった先生方から、示唆的なコメントや議論をいただくことができた。研究開発への叱咤激励をしっかり受けとめて頑張っていきたい。

Ⅲ 研究開発の内容

1 教育課程の編成

(1) 編成した教育課程の特徴

① 「地理基礎」について

地理基礎では、中学校までに学習した地誌的な知識や見方と併せて、地球社会が直面する課題の解決に寄与するために必要な基礎的・基本的な知識や地理的技能、「見方や考え方」に関わる系統地理的内容を取り入れた。そのため、生活・文化を軸にした地誌的学習と地球的課題を地理的に考察する主題的学習からなる「地理A」とは異なる。さらに、現代の世界的課題や身近な地域の課題に興味が持てるような主題学習を軸に、地誌的学習や系統地理的な見方や考え方を相互に関連付けて学習する「主題的相互展開学習」（2単位科目）とした。

学習内容として、大項目は「(1)地球社会が直面する課題」及び「(2)グローバル化が進む世界」で構成し、これらの大項目は共に三つの中項目から成り立っている。さらに、小項目に地理学習の中心的概念である「位置と分布」、「場所」、「人間と自然環境との相互依存関係」、「移動」、「地域」を盛り込み、国際社会に主体的に生きるグローバル人材として必要不可欠な、基礎的・基本的な知識が確実に学習できるよう構成した。

「地理基礎」では、中学校の「動態地誌的な学習」を踏まえつつ、上記「主題的相互展開学習」を実施することで、「地理的な見方や考え方」を培い、高等学校「地理歴史科」の目標達成に寄与する。また「系統地理的考察」「地誌的考察」の中に主題学習が配置される選択履修科目「地理B」学習の基盤科目としても位置付ける。

本校には「小集団学習」や「協同学習」の伝統があり、社会科及び地歴・公民科では、これらの理論や手法を用いた教材開発を行ってきた。こうした実践を踏まえ、本科目の指導にあたっては、言語活動を重視した探究的・課題解決的学習や地理的技能の強化に取り組む。

② 「歴史基礎」について

歴史基礎では、世界史と日本史について、両者の関連付けを超えた「融合」的学習を追求する。したがって、取り扱う日本史用語も現行の「世界史A」より増加する。

また、毎時の授業において、探究的な学習となるよう工夫を行うとともに、単元全体を概括する際に「主題学習」を設け、多様な位相による「主題的単元史学習」を行い、歴史的技能、「見方や考え方」の育成を図る。本校の教育課程全体においては、本科目を4年次（高1）に配することから、5年次以降履修する選択科目「世界史B」「日本史B」の基盤科目としても位置付ける。

学習内容の構成については、時系列的な構成をとるが、あくまでも独立した「単元」を骨格にすえた構成とし、「通史」「概観史」的スタイルはとらない。取り扱う時代に関しては、近代史・現代史学習の重要性を認識しつつ、自然と社会、世界の地域文化の特色などを考えた場合、一定の前近代学習は欠かせないものと考えた。したがって、ほぼ同時代の世界と日本の歴史を、近代史・現代史を重視しつつ時間軸にそって扱う、時系列優先型で単元史を構成する。

単元構成案の作成にあたっては、新学習指導要領で拡大した中学校段階の世界史学習との重複を避けながら、世界史に関する基本的知識・概念・技能などを習得・活用させ、歴史的思考力の育成を図ることを目指す。東アジア史の比重を高めるとともに、ローカルな視点も盛り込みつつ、中学校段階での日本史理解を世界史との関連性の中で再認識させることで、世界史と日本史の一体的理解を図る。また、2単位科目であることを踏まえ扱う内容は厳選する。

本校には「小集団学習」や「協同学習」の伝統があり、社会科及び地歴・公民科では、これらの理論や

手法を用いた教材開発を行ってきた。こうした実践を踏まえ、本科目の指導にあたっては、言語活動を重視した探究的・課題解決的学習や歴史的技能の強化に取り組む。

2 「地理基礎」「歴史基礎」の内容構成

(1) 「地理基礎」の内容構成

◇ 単位数 2単位

◇ 目標

地球社会の地理的な特質並びに地表面に展開する諸事象や課題について、人間と自然環境並びに社会環境との関係及び空間的・歴史的な地域の変容とを関連付けながら考察する力を高めるとともに、地理的な見方や考え方を培い、持続可能で活力ある世界の構築に主体的に寄与できる有為な国民としての自覚と資質を養う。

◇ 内容

(1) 地球社会が直面する課題

地球社会が直面する課題について、地誌的考察と系統地理的考察を相互に関連づけた主題学習（主題的相互展開学習）とする。その際に、従来の地球儀や世界地図に加え、地理情報システム（GIS）から得られる電子地図や衛星画像や統計情報などの読み取りを行い、地理的技能を身につけさせる。

ア 地球温暖化の現状と対策

地球温暖化の現状について問題解決的に学ぶとともに、地球社会が直面する課題を解決するための基盤となるよう、地図や地理情報システム（GIS）を活用して考察させる。

イ 熱帯林の破壊が進んでいる地域の人間の活動

熱帯林の破壊の要因について問題解決的に学ぶとともに、熱帯の地域の植生や土壌の分布やその地域での人間の活動の学習に展開する。

ウ 砂漠化の進行している地域の人間の活動

砂漠化の進行について問題解決的に学ぶとともに、砂漠化の要因やその地域での人間の活動の学習に展開し、限りある資源・エネルギーの有効的な利用について、持続可能な社会の実現を目指す観点から考察させる。

(2) 持続可能な世界の構築

グローバル化が進む世界を主体的に生きる地球市民としての自覚と資質を養うために、知識と行動の離反を避け、環境の認識、地域的・国家的課題への参加、多文化的・国際協力の促進などを協調して行くことが必要である。そのため、批判的・創造的思考力を向上させる学習とする。

ア 現地化（ローカル化）の視点とグローバル化

多国籍企業のグローバル化の様子を探究的に学ぶとともに、BRICS 諸国の発展および自然環境と産業の結びつきやその地域での人間の活動の学習に展開し、地球社会の多様性を踏まえたグローバル化を考察させる。

イ 地域共同体と持続可能な社会の実現

日本が加盟すべき地域共同体のすがたを問題解決的に学ぶとともに、現在発展的に組織されている地域共同体やその地域での人間の活動の学習に展開し、これからの日本の進むべき道について考

察させる。

ウ 防災の視点と持続可能な世界の構築

日本や世界の様々な地域の自然環境の特色から起こる自然災害について理解させるとともに、自然災害に対する備えや地域性を踏まえた対応などを、持続可能な世界の構築を目指す観点から考察させる。

◇ 内容の取り扱い

(1) 内容の全体にわたって、次の事項に配慮するものとする。

- ア グローバルなスケール（世界）とローカルなスケール（日本）という2つの視点を重視した学習とすること。
- イ 地理的思考（空間的思考）を基礎としながら地球社会が直面する課題を解決する地理的知識や技能の応用を重視すること。
- ウ 異文化理解、環境、開発、防災、平和などの地球的課題に関わる諸領域を包摂した総合的な教育を行うこと。
- エ 地球社会が直面する課題に興味を持てるような主題学習を軸に、地誌的学習や系統地理的な見方や考え方を活用するとともに、相互に関連付けた学習（主題的相互展開学習）とすること。
- オ 持続可能な社会の担い手を育む観点から地球社会に対する関心を深める内容を取り入れ、世界と日本を関連させて考察しやすい学習とすること。
- カ 地図の読み取りなどに加え、地理情報システム（GIS）を活用し、抽象的思考力を向上させるために、地理的思考（空間的思考）を基礎としながら、情報リテラシーを用い、地球社会的課題に主体的に取り組む学習とすること。その際、教科用図書「地図」を十分に活用するとともに、地図や統計などの地理情報の収集・分析には、情報通信ネットワークや地理情報システム（GIS）などの活用を工夫すること。
- キ 地図を有効に活用して事象を説明したり、自分の解釈を加えて論述したり、討論したりするなどの活動を充実させること。
- ク 学習過程において政治、経済、生物、地学的な事象なども必要に応じて扱うことができるが、それらは空間的な傾向性や諸地域の特色を理解するのに必要な程度とすること。
- ケ 各項目の内容に応じて日本を含めて扱うとともに、日本と比較し関連付けて考察させること。

(2) 主題を設定して行う学習については、次の事項に配慮するものとする。

- ア 学習の実施に当たっては、適切な時間を確保し、年間指導計画の中に位置付けて指導すること。また、主題の設定や資料の選択に際しては、生徒の興味・関心や学校、地域の実態などに十分配慮して行うこと。
- イ 国際理解、環境、多文化共生、人権、平和、防災など、個別分野に関する教育など、ESDとの関係からも主題を設定すること。
- ウ 地理的技能の育成を図るため、地図の読図や作図などを主とした作業的、体験的な学習を取り入れるとともに、グループ学習や討論などの言語活動を用いた学習方法の積極的な活用を図ること。

◇ 指導と評価の一体化（到達目標）

育成すべき資質・能力に関する到達目標

I 地理的な見方や考え方

地球社会の諸事象や課題を位置や空間的な広がりとのかかわりで地理的事象として見だし、それらの事象を地域という枠組みの中で考察することができる。

II 地理的な態度と価値観

持続可能で活力のある世界の構築の観点を踏まえ、地球社会における諸課題を認識し、その対応の方向性について模索するため努力を続けることができる。

III 地理的技能

地理資料（地図や地理情報システム（GIS）など）から関連性を読み取り、考察を深め、口頭で説明したり、文章にまとめたりすることができる。

IV 地理に関する基本的知識・概念

地球社会の地理的な特質並びに地表面に展開する自然システムや社会・経済システムについての基本的な事柄や追究の方法を理解し、その基本的知識・概念を身に付けている。

(2) 「地理基礎」単元構成図について

| 主題学習 | | ロジカルアプローチ・リージョナルアプローチ | |
|--|--|---|---|
| (1) 地球社会が直面する課題 | ア 地球温暖化の現状と対策 | ESD・GIS | 中心概念 位置と分布, 場所 |
| | 地球環境問題 地球温暖化 地球温暖化の現状はどのようなになっているのだろうか | ロジカル | 地図と地理情報システム(GIS)の活用 地球社会はどのように表現されているのだろうか プレートテクトニクスと大地形 なぜ地球は現在の姿になったのだろうか 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 |
| | イ 熱帯林の破壊が進んでいる地域の人間の活動 | ESD | 中心概念 人間と自然環境との相互依存関係 |
| 地球環境問題 熱帯林の破壊 熱帯林などの森林の破壊はなぜ進んでいるのだろうか | リージョナル | 熱帯林の分布 熱帯雨林はどこに分布するのだろうか 熱帯林の開発～東南アジアを事例に～ なぜ東南アジア諸国で主に信仰されている宗教は違うのだろうか 熱帯林の開発～ブラジルを事例に～ 南アメリカの地域性はどのように生まれたのだろうか なぜブラジルは発展することができたのだろうか | |
| ウ 砂漠化の進行している地域の人間の活動 | ESD | 中心概念 人間と自然環境との相互依存関係 | |
| 地球環境問題 砂漠化の進行 砂漠化はなぜ進んでいるのだろうか | ロジカル | 砂漠の分布 砂漠はどこに分布するのだろうか 砂漠での生活と開発～西・中央アジアを事例に～ 西・中央アジアの地域性はどのように生まれたのだろうか 石油収入以外にどのような産業があるのだろうか | |
| エネルギー問題 限りある資源・エネルギー 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 | リージョナル | 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 | |
| (2) 持続可能な世界の構築 | ア 現地化(ローカル化)の視点とグローバル化 | グローバル化 | 中心概念 移動・空間的相互依存作用 |
| | グローバル化 現地化(ローカル化) 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 | リージョナル | 日本の現地化(ローカル化)～南アジアとアフリカを比較して～ 南アジアの地域性はどのように生まれたのだろうか 日本の現地化(ローカル化)～アフリカと南アジアを比較して～ 日系企業はなぜアフリカに進出するのだろうか |
| | グローバル化 現地化(ローカル化) 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 | ロジカル | 北アメリカの自然環境～産業と自然環境の結びつきとは～ 人々はどのように厳しい気候を克服したのだろうか 日本への現地化(ローカル化)～多国籍企業の世界進出から～ アメリカ合衆国の産業は自然環境とどのように結びついているのだろうか |
| イ 地域共同体と持続可能な社会の実現 | グローバル化 | 中心概念 地域 | |
| グローバル化 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 | ユーラシア大陸の自然環境～日本とヨーロッパの比較のために～ ユーラシア大陸の東側と西側はなぜ気候が異なるのだろうか 日本のこれからと地域共同体～EUの広がり事例として～ ヨーロッパの地域差はどのようにもたらされたのだろうか なぜ日系企業は東ヨーロッパへ進出したのだろうか 日本のこれからと地域共同体～日本と東アジアを事例として～ 日本の領域はどこまでだろうか | |
| ウ 防災の視点と持続可能な世界の構築 | 防災・ESD | 中心概念 人間と自然環境との相互依存関係 | |
| 持続可能な世界の構築 災害への備え・対策 持続可能な世界の構築のために何を学び何を身に付ければ良いのだろうか | 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支援すれば良いのだろうか 身近な地域の自然環境と防災 身近な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 | |

(3) 「歴史基礎」の内容構成

◇ 単位数 2単位

◇ 目標

世界と日本の歴史的展開について、諸資料に基づき、地理的条件と関連付けながら一体的に理解させるとともに、現代世界の諸課題につながる歴史的事象を長期的視点から考察させることによって、歴史的な見方や考え方を培い、伝統的文化をふまえつつ持続可能で活力ある世界の構築に主体的に寄与できる有為な国民としての自覚と資質を養う。

◇ 内容

(1) 世界の一体化と日本

16世紀以降の世界商業の進展及び資本主義の確立をふまえ、世界が一体化に向かう過程で生じた歴史的展開について、各項目への「問」を通して理解させる。その際、世界の動向と日本とのかかわりに着目させる。

- ア 諸地域世界の接触と交流：異なる地域世界が接触・交流した時どのようなことが生じたのか。
- イ 近代国家の成立：国民国家はいつ誕生し、どのような特色をもち、影響を与えたのだろうか。
- ウ アジアの近代と帝国主義：アジアの諸国は、どのように近代を迎えたのか。

(2) グローバル化した世界と日本

19世紀末以降の高度資本主義社会の出現、世界大戦及び戦後世界を中心に、グローバル化した世界が形成される過程で生じた歴史的展開について、各項目への「問」を通して理解させる。その際、世界の動向と日本とのかかわりに着目させる。

- ア 現代の始まりと二つの世界大戦：20世紀前半、二つの世界大戦はなぜ起こり、世界をどう変えたのか。
- イ 冷戦と第三世界：脱植民地化の動きと冷戦は、戦後世界にどのような変化をもたらしたのだろうか。
- ウ グローバル化と情報革命：20世紀末以降、国際政治の役割はどのように変わったのか。

◇ 内容の取扱い

(1) 内容の全体にわたって、次の事項に配慮するものとする。

- ア 高等学校歴史教育における世界史と日本史の分断状況を克服し、中学校での歴史学習を踏まえつつ、世界史と日本史を融合したグローバルな歴史学習とすること。
- イ 歴史的思考（時系列的思考）を基礎としながら、近代以降の歴史に比重を置きつつ、東アジアと日本の関係を重視した歴史学習とすること。
- ウ 科目の目標に即して基本的な事項・事柄・概念を精選し、歴史的基礎概念理解に向けた指導内容を構成するとともに、各時代における世界と日本を関連付けて扱う。また、「人と自然」「人と社会」「人と文化」の視点から考察を行うことで、地理的条件とも関連付けるようにすること。
- エ 年表、地図その他の資料を積極的に活用したり、文化遺産、博物館や資料館の調査・見学を取り入れたりするなどして、具体的に学ばせるように工夫すること。
- オ 歴史的な視点から、現代的課題の認識や異文化理解を深め、自国理解と国際協調の精神を養うこ

と。

(2) 各項目については、次の事項に配慮するものとする。

ア 内容の(2)については、世界諸地域の文化や生活の独自性・主体性及び相互の関連性を重視した学習とすること。

イ 内容の(3)については、単に知識を与えるだけでなく、現代世界が当面する課題について国際社会に主体的に生きる日本国民としての意識をもって考察させること。

(3) 主題を設定して行う学習については、次の事項に配慮するものとする。

ア 学習の実施に当たっては、適切な時間を確保し、年間指導計画の中に位置付けて指導すること。また、主題の設定や資料の選択に際しては、生徒の興味・関心や学校、地域の実態などに十分配慮して行うこと。

イ 世界遺産学習など、ESDとの関係からも主題を設定すること。

ウ 歴史的思考力の育成を図るため、資料調査・解読の方法、グループ研究・発表、歴史の解釈・評価・討論など、言語活動を用いた学習方法の積極的な活用を図ること。

(4) 近現代史の指導に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

ア 客観的かつ公正な資料に基づいて歴史の事実に関する理解を得させるようにすること。

イ 政治、経済、社会、文化、宗教、生活など、様々な観点から歴史的な事象を取り上げ、近現代世界に対する多角的で柔軟な見方を養うこと。

◇ 指導と評価の一体化（到達目標）

育成すべき資質・能力に関する到達目標

I 歴史的な見方や考え方

世界と日本の構造や成り立ちを、その歴史的な形成・展開の過程の実証的な考察によってとらえることができる。

II 歴史的な態度と価値観

現代世界の諸課題について歴史的な視点を踏まえ考察し、持続可能で活力ある世界の構築に向け、その対応の方向性について代替案を提示することができる。

III 歴史的な技能

歴史資料(年表や地図など)から関連性を読み取り、考察を深め、世界と日本の歴史的展開について、口頭で説明したり、文章にまとめたりすることができる。

IV 歴史に関する基本的知識・概念

世界と日本の歴史的展開についての基本的事柄を、地理的条件と関連付けながら一体的に理解し、その知識や概念を身に付けている。

(4) 「歴史基礎」単元構成図について

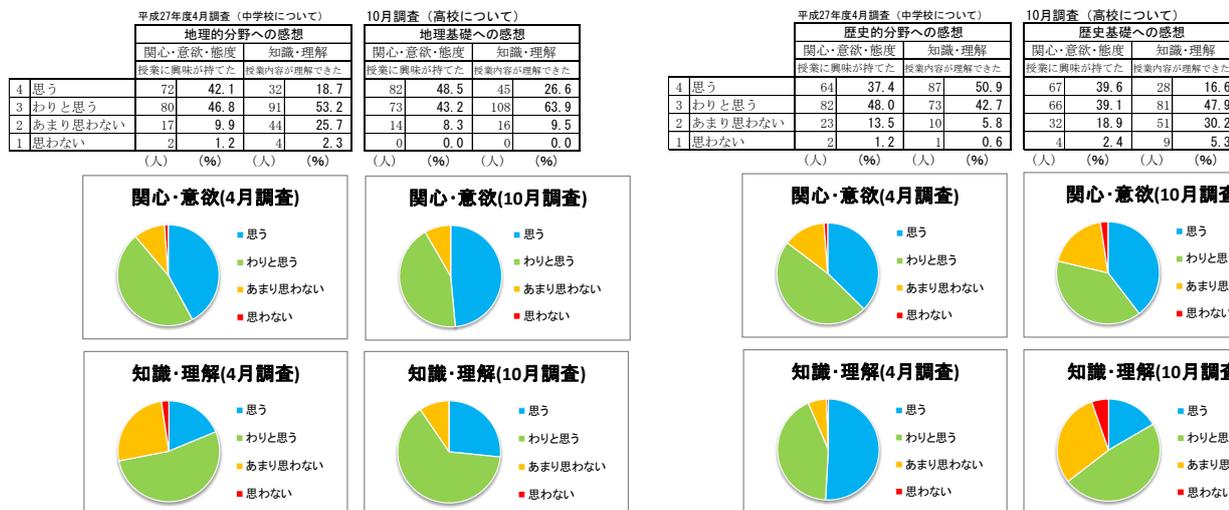
| 主題学習 | | 調査・発表活動, 歴史的考察 | |
|-------------------|---|--|--|
| (1) 世界の一体化と日本 | ア 諸地域世界の接触と交流 異なる地域世界が接触・交流した時どのようなことが生じたのか？ | | 世界の一体化 世界商品 |
| | 異なる地域社会の接触・交流がもたらした「メリットとデメリット」とは？ | <ul style="list-style-type: none"> ① マテオリッチと坤輿万国全図 ② 軍事革命と宣教師 ③ 世界商品の時代 ④ 経済発展の明・清帝国 | <ul style="list-style-type: none"> ⑤ 鎖国と海禁 ⑥ 世界商品と日本 ⑦ 灘五郷の成立 |
| | | | 調査 地域社会の接触・交流 |
| (2) グローバル化した世界と日本 | イ 近代国家の成立 国民国家はいつ誕生し、どのような特色を持ち、影響を与えたのだろうか？ | | 国民国家 |
| | どうして、いつ国民国家になったのか？ | <ul style="list-style-type: none"> ① 国民国家とは ② 環大西洋革命 ③ ナポレオン戦争とドイツ ④ 対立か協調か？ | <ul style="list-style-type: none"> ⑤ 国民国家と植民地 ⑥ 国民国家と民族問題 ⑦ 移民の時代 |
| | | | 調査 国民国家 |
| (2) グローバル化した世界と日本 | ウ アジアの近代と帝国主義 アジアの諸国は、どのように近代を迎えたのか？ | | アジアの近代 帝国主義 |
| | 大日本主義と小日本主義の相違点は？ | <ul style="list-style-type: none"> ① 外国から見た明治維新 ② アヘン戦争と自由貿易 ③ 清朝と朝鮮の改革 ④ 東アジアの中の日清戦争 | <ul style="list-style-type: none"> ⑤ 世界史の中の日露戦争 ⑥ 東洋のマンチェスター ⑦ 神戸港とボンベイ航路 |
| | | | 調査 大日本主義と小日本主義 |
| (2) グローバル化した世界と日本 | ア 現代の始まりと二つの世界大戦 20世紀前半、二つの世界大戦はなぜ起こり、世界をどう変えたのか？ | | 世界大戦 民族自決 |
| | 日本が戦争を回避できる時点はあったのか？ | <ul style="list-style-type: none"> ① 戦争の変化 ② 総力戦としての第一次大戦 ③ ロシア革命とヴェルサイユ会議 ④ 消費社会と民主主義 | <ul style="list-style-type: none"> ⑤ 全体主義の台頭 ⑥ 日中15年戦争の開始 ⑦ アジア・太平洋戦争 |
| | | | 調査 日本の戦争回避 |
| (2) グローバル化した世界と日本 | イ 冷戦と第三世界 脱植民地化の動きと冷戦は、戦後世界にどのような変化をもたらしたのだろうか？ | | 東西冷戦 脱植民地化 |
| | 戦後のオリンピックと国際問題との関係は？ | <ul style="list-style-type: none"> ① 独立リーダーの群像 ② 東西冷戦と中国・朝鮮 ③ アジア・アフリカ諸国の独立 ④ 日本の戦後講和 | <ul style="list-style-type: none"> ⑤ 日本の戦後復興 ⑥ 日本の加盟と高度成長 ⑦ 分断国家のその後 |
| | | | 調査 戦後のオリンピック |
| (2) グローバル化した世界と日本 | ウ グローバル化と情報革命 20世紀末以降、国際政治の役割はどのように変わったのか？ | | 地球の安全保障 人間の安全保障 |
| | 持続可能な社会のために何が必要か？ | <ul style="list-style-type: none"> ① 地球と人間の安全保障 ② ソ連解体と超大国アメリカ ③ 地域統合 | <ul style="list-style-type: none"> ④ 地域紛争 ⑤ 情報革命とグローバル化 |
| | | | 調査 ポスト「ミレニアム開発目標」 |

IV 実施の効果

1 教育課程内容の検証

(1) 中学校の社会科と比較して

中学校の社会科の授業と比較するために、4月に中学校の社会科の授業に関する調査と10月に中学校の社会科と高等学校の「地理基礎」、「歴史基礎」の授業を比較した調査を行った。

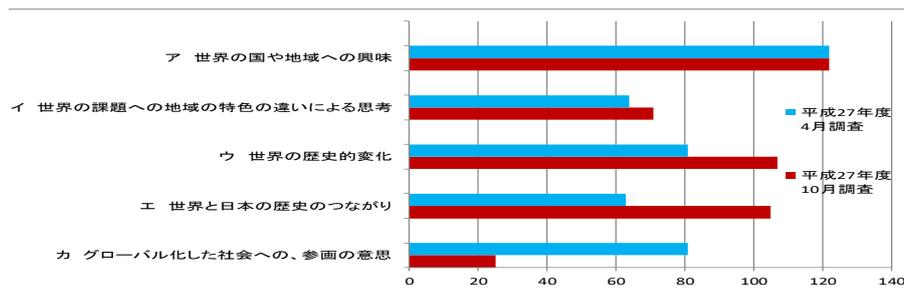


「地理基礎」については、中学校の地理的分野より、「地理基礎」の授業を受けることで、「関心・意欲・態度」、「知識・理解」両項目について大幅に向上した。前年度、単元全体のバランスを調整しつつ、単元毎の主題やねらいまで検討し、年間を通して実施できた効果が現れている。「歴史基礎」については、「知識・理解」の項目で評価が下がった。自由記述では高い評価が散見されること、知識暗記についての否定的意識も多いこと等を踏まえより丁寧な調査・分析が必要である。教科書叙述と大幅にずれていること、単元構成全体の完成が遅れ、年間を通したシラバスを示すことができていないことが影響していると思われる。単元レベルでは、歴史的思考力育成を強く意識した構成になっているが、歴史的思考力や歴史観などを育成する「歴史基礎」の全体構成の完成・実践を急ぎたい。

(2) 学習項目について

教育課程の内容について確認するために、学習項目についての調査を行った。4月の調査は身に付けたい学習項目であり、10月の調査は身に付いた学習項目である。(複数回答可)

| | 平成27年度4月調査 | | 平成27年度10月調査 | |
|--------------------------|------------|------|-------------|------|
| ア 世界の国や地域への興味 | 122 | 71.3 | 122 | 70.9 |
| イ 世界の課題への地域の特色の違いによる思考 | 64 | 37.3 | 71 | 41.3 |
| ウ 世界の歴史的变化 | 81 | 47.4 | 107 | 62.2 |
| エ 世界と日本の歴史のつながり | 63 | 36.8 | 105 | 61.0 |
| オ 世界の歴史学習から起こった日本の歴史への興味 | | | 29 | 16.9 |
| カ グローバル化した社会への、参画の意思 | 81 | 47.4 | 25 | 14.5 |
| キ 地理とともに歴史の授業を学ぶ事の有用性 | | | 80 | 46.5 |
| | (人) | (%) | (人) | (%) |



科目全体の各観点における調査では年度当初の期待する気持ちや前年度の結果より下回った項目もあったが、教育課程の内容について確認するための学習項目調査においては多くの項目で4月調査や前年度末の結果を上回った。特に、学習項目の「イ 世界の課題への地域の特色の違いによる思考」や「ウ 世界の歴史的変化」、「エ 世界と日本の歴史のつながり」は4月当初の期待より定着した実感が高い。また、「ア 世界の国や地域への興味」においても、4月調査より若干下がったとはいえ高い数値を示している。「イ 世界の課題への地域の特色の違いによる思考」や「エ 世界と日本の歴史のつながり」の項目は「グローバルな時空間認識」の根幹となる項目であり、最も意識して授業を行っている項目でもある。これらの結果から、各授業における知識レベルでの定着は実感されているものの、「地理基礎」や「歴史基礎」の科目全体としての効果の高まりを認識するまでには到っていないと判断できる。それは、「カ グローバル化した社会への、参画の意思」の数値が下回っていることから判断できる。一つ一つの授業のねらいは生徒に伝わり、それが実感として感じられていることは分かった。これらを科目全体として認識することができるよう、さらに、単元構成の精選や工夫など、科目全体の構想を具現化できるカリキュラムの確立を目指したい。

2 指導方法等について

(1) 思考・判断・表現、資料活用の技能について

指導方法について確認するために、4月に「地理基礎」、「歴史基礎」の授業への期待する気持ちと、10月に「地理基礎」、「歴史基礎」の授業を受けた後の感想を比較する調査を行った。

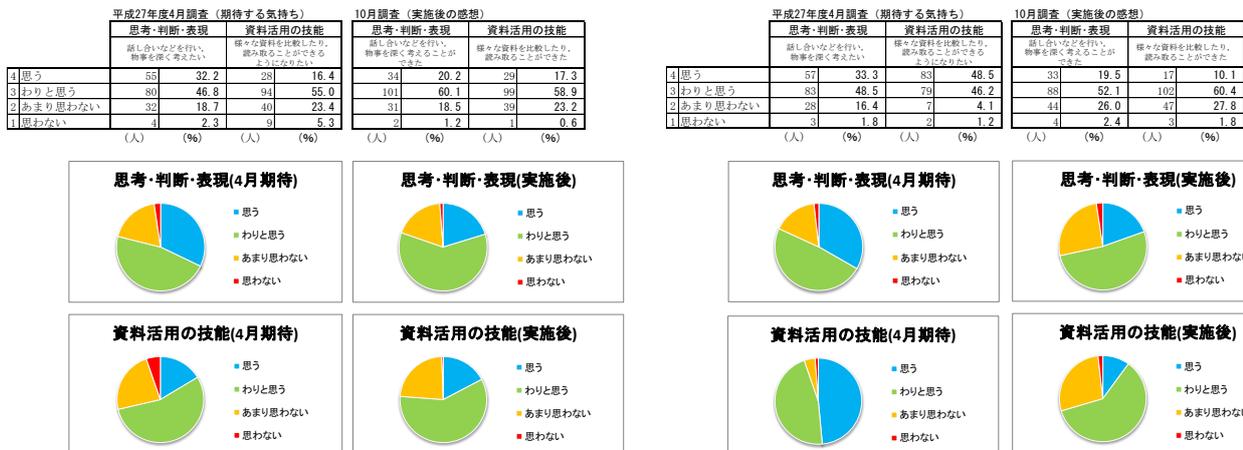


図1 授業開始前の期待する気持ちとの比較 (左:「地理基礎」、右:「歴史基礎」)

「地理基礎」、「歴史基礎」について、「思考・判断・表現」と「資料活用の技能」とも、4月調査結果をやや下回るか、ほぼ変化がない数値を示した。しかし、多くの生徒が自由記述での回答では「話し合いなどを行い、物事を深く考えることができた」「様々な資料を比較したり、読み取ることができた」と答えており、新しい科目として、学習能力と学習内容のバランスの取れた学習が実施できたことを示す結果となった。ただし、「歴史基礎」の資料活用の技能の項目は、年度当初から力を入れて取り組んでいる項目であるが生徒の期待に充分に応えていない。さらに生徒に聞き取り調査をし、今後も、より生徒が主体的に参加できる授業の開発に取り組むたい。

(2) 生徒参加型の授業について

生徒参加型の授業がその後の知識の習得とどのような関係があるか調査を行った。なお、調査学年は

今年度の対象生徒ではなく、研究開発学校指定初年度に4年（高1）に在籍し、今年度本校6年（高3）に在籍している生徒である。また、研究開発指定初年度は試行年度として「地理基礎」は地理A、「歴史基礎」は世界史Aとして実施した。

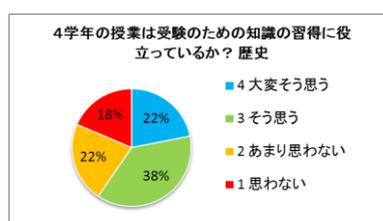
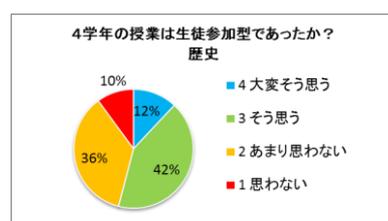
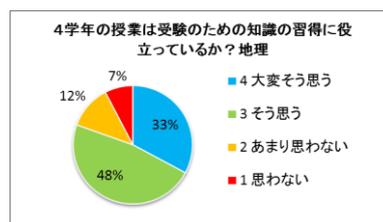
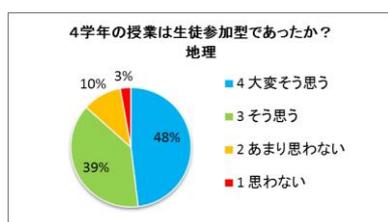


図2 地理と歴史の授業形態の比較

図3 地理と歴史の知識の習得についての比較

「地理」は研究開発学校指定以前から生徒参加型を意識した授業展開を行っており、ほとんどの生徒が生徒参加型であると認識している。一方、「歴史」は研究開発学校初年度は試行期間ということもあり、基本的には講義形式の授業が展開され、生徒参加型を意識した授業は部分的な実施だった。その生徒が6年（高3）になり大学受験に直面した際に、4年（高1）の授業を振り返ってみると、現在日本史B、世界史B、地理Bそれぞれの選択にかかわらず、生徒参加型の授業であった地理の方が、現在の受験のための知識の習得に役立っていると回答した。グループ活動などの生徒参加型の授業の実施は、生徒の知識の習得が不十分になるのではないかという懸念もされるが、全く逆の結果となった。生徒が主体的に授業に参加することは、知識のより深い定着をもたらすといえる。

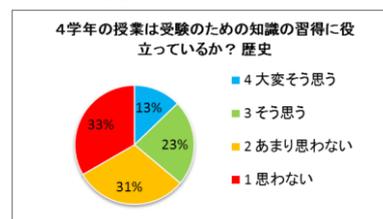
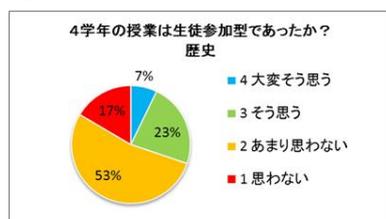


図4 研究開発学校指定実施以前の世界史Aとの比較（平成24年度4年（高1））

同じ「歴史」を比較すると、研究開発学校の指定後はそれ以前より、生徒参加型を意識した授業の割合は増加した。それは、生徒意識調査の結果からも分かる。同時に、知識習得への効果の項目も同じ割合で増えていることから、生徒参加型の授業と知識習得には大きな関連性があるといえる。次年度、「歴史基礎」本格実施後の生徒への調査で、その関連性がより明らかになるとと思われる。

3 児童・生徒への効果

(1) - 1 テキストマイニング分析とは

定型化されていない文章の集まりを自然言語解析の手法を使って単語やフレーズに分割し、それらの出現頻度や相関関係を分析して有用な情報を抽出する手法やシステム。(中略) テキストマイニングでは膨大に蓄積されたテキストデータを単語やフレーズに分解し、これらの関係を一定のルールに従って分析することにより、単語間の関係や時系列の変化などを抽出する。(IT用語辞典より)

(1) - 2 地理基礎

授業の感想を中学校地理的分野と「地理基礎」のそれぞれの項目で記述させた。アンケート実施は平成27年4月と10月で対象となる生徒は同じ集団である。

| | 名詞 | | 動詞 | | 形容詞 | | | | | | |
|----|------|------|------|------|------|------|----|------|----|------|----|
| | 中学地理 | 地理基礎 | 中学地理 | 地理基礎 | 中学地理 | 地理基礎 | | | | | |
| 世界 | 35 | 授業 | 52 | 覚える | 59 | できる | 76 | 楽しい | 33 | 面白い | 36 |
| 授業 | 32 | 地域 | 44 | できる | 43 | 思う | 45 | 面白い | 26 | 楽しい | 34 |
| 日本 | 28 | 世界 | 39 | 学ぶ | 22 | わかる | 43 | 多い | 22 | 様々 | 26 |
| 気候 | 21 | 理解 | 30 | 知る | 20 | 知る | 43 | 好き | 10 | 多い | 19 |
| 地理 | 19 | 興味 | 30 | 思う | 19 | 学ぶ | 41 | 苦手 | 9 | 深い | 16 |
| 興味 | 17 | 地理 | 26 | わかる | 18 | 考える | 20 | 大変 | 9 | いろいろ | 12 |
| 国 | 15 | 自分 | 15 | 考える | 13 | 感じる | 19 | 良い | 7 | 良い | 7 |
| 理解 | 15 | 知識 | 15 | 言う | 6 | 持つ | 18 | いろいろ | 6 | 詳しい | 6 |
| 文化 | 11 | 気候 | 14 | 学べる | 5 | 見る | 17 | 詳しい | 6 | 大切 | 6 |
| 暗記 | 10 | 内容 | 13 | 感じる | 5 | 違う | 12 | 深い | 6 | 難しい | 4 |
| 自分 | 10 | 資料 | 12 | 見る | 5 | 覚える | 11 | 身近 | 4 | 苦手 | 4 |
| 学習 | 9 | 学習 | 10 | 行く | 5 | 持てる | 11 | 少ない | 4 | 大変 | 4 |
| 集団 | 8 | 文化 | 10 | 持つ | 5 | 受ける | 11 | 普通 | 3 | 好き | 3 |
| 地域 | 8 | 暗記 | 8 | 行う | 4 | 学べる | 10 | 興味深い | 3 | 必要 | 3 |
| 地形 | 8 | 視点 | 8 | 持てる | 4 | 使う | 6 | 広い | 3 | 普通 | 3 |
| 特徴 | 8 | 地図 | 8 | 受ける | 4 | つながる | 5 | | | | |
| 名前 | 8 | つながり | 7 | | | | 5 | | | | |
| 歴史 | 8 | 特色 | 7 | | | | 5 | | | | |
| | | 特徴 | 7 | | | | | | | | |

図5 地理的分野と「地理基礎」における授業の感想中の語句の登場数の比較(数値は回数)

減少した語句として「暗記」「覚える」が挙げられる。「暗記」と記入している生徒の文章についてはすべて、「暗記だけでなく別々の事柄のつながりや、歴史に絡んでいることも様々でとても面白い」等、「つながり」「考える」など、「資料」や「知識」を活用する授業であるといった趣旨の感想を述べる中で使用されている。「知識」という語が登場するものは、「知識だけではなく」「深い知識」「知識を使い」「役立つ知識」といった記述が多数を占めている。「言葉を学ぶというよりは、その言葉の知識を使い、今どのような課題に立ち向かっているのか、どのような成果を上げてきたのかを考えながら学ぶ感覚でとても刺激がある。」という記述からも授業の様子がわかる。

「難しい」「大変」「苦手」といった記述も見られるが「難しいが、視野が広がっていると感じる。」「難しいが、歴史との共通点を見つけるのが楽しい」「ものすごい量の知識が降ってくるので大変だったがすごく勉強になるし、なによりすごく楽しい。」等、肯定的な記述が多い。

(1) - 3 歴史基礎

授業の感想を中学校歴史的分野と「歴史基礎」のそれぞれの項目で記述させた。アンケート実施は平成27年4月と10月で対象となる生徒は同じ集団である。

| 名詞 | | 動詞 | | | | 形容詞 | | | | | |
|------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|
| 中学歴史 | | 歴史基礎 | | 中学歴史 | | 歴史基礎 | | 中学歴史 | | 歴史基礎 | |
| 歴史 | 39 | 歴史 | 73 | できる | 44 | できる | 66 | 楽しい | 32 | 面白い | 33 |
| 授業 | 33 | 世界 | 63 | 覚える | 31 | 思う | 54 | 面白い | 26 | 深い | 23 |
| 時代 | 33 | 授業 | 48 | 知る | 28 | 学ぶ | 52 | 多い | 23 | 楽しい | 19 |
| 流れ | 27 | 日本 | 43 | わかる | 25 | 考える | 48 | 好き | 13 | 難しい | 19 |
| 理解 | 24 | 流れ | 35 | 思う | 17 | わかる | 40 | 大変 | 13 | 多い | 15 |
| 興味 | 22 | 理解 | 32 | 学ぶ | 11 | 知る | 31 | 苦手 | 10 | 良い | 12 |
| 日本 | 16 | 興味 | 29 | 持てる | 11 | 持つ | 23 | 難しい | 10 | 様々 | 9 |
| 出来事 | 16 | 時代 | 24 | 考える | 10 | つながる | 17 | 良い | 7 | 詳しい | 8 |
| 人物 | 13 | 出来事 | 23 | 起こる | 9 | 覚える | 15 | 深い | 7 | 興味深い | 7 |
| 先生 | 12 | 自分 | 19 | 掴む | 7 | 受ける | 14 | 詳しい | 6 | 苦手 | 5 |
| 背景 | 12 | 暗記 | 17 | 見る | 6 | 感じる | 13 | 得意 | 4 | 必要 | 5 |
| 世界 | 11 | つながり | 14 | 習う | 6 | 起こる | 10 | | | 好き | 4 |
| 内容 | 11 | 影響 | 13 | | | 見る | 7 | | | 大切 | 4 |
| | | 考え | 12 | | | | | | | | |
| | | 問い | 10 | | | | | | | | |

図6 歴史的分野と「歴史基礎」における授業の感想中の語句の登場数の比較(数値は回数)

名詞レベルでは、「世界」(11→63)「日本」(16→43)が顕著に増加しており、世界と日本がともに意識されていることがわかる。また、「暗記」が増えているが、「歴史は暗記科目だという認識がなくなった。」といった類いの言葉のあとに、「言葉の意味を知った上で深く掘り下げるのでとても勉強になる。」

「世界と日本の結び付きを少しずつ理解できたと思う。」「この授業ではその背景をメインに扱うので興味が湧いた。歴史に対する思考も変化した。」「考えることで流れを覚えることができ、非常に新鮮である。」等、これまでの授業のイメージを一新し、興味深く捉える様子が見られる。

動詞レベルでは、「覚える」が減少し、「学ぶ」(11→52)「考える」(10→48)が顕著に増加している。生徒参加型授業、思考力重視の授業の成果があらわれていると思われる。

形容詞レベルでは、「深い」「面白い」が増加している反面、「楽しい」が減少し「難しい」が増加している。「難しい」と記述した生徒の複数が日本史と世界史が交互に出てくることや、これまで以上に年代順には授業が進んでいないことでどの時代を学習しているかが見えにくいといった内容が散見された。

全体としては、肯定的な表記が多く、毎時の授業が探究的な学習となるよう工夫を行うとともに、単元全体を概括する際に「主題学習」(生徒には「問」)を設け、「主題的単元史学習」を行い、歴史的思考力などの歴史的な見方や考え方の育成を図っている効果が出てきている。

なお、昨年度の実施結果を参考資料として次ページから掲載している。対象生徒が変わっているものの上述した意識変化は一貫して増大しており、2年間の取り組みの成果を反映していると思われる。

※1 地理基礎

授業の感想を中学校地理的分野と「地理基礎」のそれぞれの項目で記述させた。アンケート実施は平成26年4月と10月、3月で対象となる生徒は同じ集団である。

| 名詞 | | | 動詞 | | | | | | 形容詞 | | | | | | | | |
|---------|----------|---------|---------|----------|---------|---------|----------|---------|---------|----------|---------|---------|----------|---------|----|------|----|
| 中学地理 | | 地理基礎 | | 中学地理 | | 地理基礎 | | 中学地理 | | 地理基礎 | | 中学地理 | | 地理基礎 | | | |
| 平成26年4月 | 平成26年10月 | 平成27年3月 | | | |
| 授業 | 35 | 授業 | 41 | 授業 | 32 | 覚える | 42 | わかる | 52 | できる | 53 | 面白い | 18 | 楽しい | 32 | 楽しい | 27 |
| 世界 | 27 | 世界 | 33 | 世界 | 19 | できる | 37 | わかる | 45 | わかる | 24 | 楽しい | 17 | 面白い | 20 | 面白い | 17 |
| 気候 | 17 | 地理 | 21 | 地理 | 18 | わかる | 23 | 学ぶ | 22 | 知る | 20 | 多い | 16 | 詳しい | 12 | 多い | 10 |
| 理解 | 13 | 興味 | 19 | 気候 | 10 | 思う | 22 | 思う | 22 | 学ぶ | 16 | 良い | 14 | 難しい | 11 | よい | 9 |
| 興味 | 12 | 気候 | 18 | 興味 | 10 | 知る | 15 | 覚える | 18 | 覚える | 13 | 苦手 | 14 | いろいろ | 9 | 詳しい | 7 |
| 内容 | 12 | 理解 | 13 | グループ | 10 | 学べる | 10 | 知る | 18 | 思う | 10 | 好き | 13 | 様々 | 6 | 深い | 6 |
| 文化 | 11 | 前期課程 | 11 | 理解 | 9 | 分かる | 9 | 持つ | 9 | 学べる | 8 | 大変 | 8 | 大変 | 5 | 大変 | 5 |
| 先生 | 9 | 地域 | 11 | 学習 | 8 | 持てる | 7 | 見る | 8 | 考える | 7 | 難しい | 7 | 良い | 5 | やすい | 5 |
| 地形 | 9 | ワークシート | 11 | 自分 | 7 | 見る | 6 | 持てる | 8 | 使う | 6 | 詳しい | 7 | 深い | 4 | いろいろ | 4 |
| 国名 | 8 | 内容 | 10 | 先生 | 7 | 受ける | 6 | つながる | 8 | 見る | 6 | 得意 | 7 | 多い | 4 | 良い | 4 |
| 地域 | 7 | 地形 | 9 | 知識 | 7 | 違う | 5 | 学べる | 7 | 持つ | 5 | いろいろ | 6 | 必要 | 3 | 様々 | 3 |
| 歴史 | 7 | 先生 | 8 | ワークシート | 7 | 学ぶ | 5 | 考える | 7 | 分かる | 4 | 深い | 5 | 嬉しい | 2 | すごい | 3 |
| 教科書 | 6 | 特色 | 8 | 地域 | 5 | 考える | 5 | 受ける | 6 | 深まる | 4 | 嫌い | 4 | 細かい | 2 | 苦手 | 2 |
| 地理 | 6 | 資料 | 6 | 特徴 | 5 | 感じる | 4 | まとめる | 6 | 受ける | 4 | 様々 | 4 | 大きい | 2 | 好き | 2 |
| 知識 | 5 | 自分 | 6 | 内容 | 5 | 持つ | 4 | 感じる | 4 | 読み取る | 3 | 興味深い | 3 | 苦手 | 2 | 速い | 2 |
| 地図 | 5 | 学習 | 6 | チャレンジ | 5 | 沿う | 3 | 教える | 4 | 関連付ける | 3 | 少ない | 3 | 好き | 2 | | |
| 暗記 | 5 | 資料集 | 5 | テスト | 5 | 見つける | 2 | 使う | 4 | | | 身近 | 3 | 正直 | 2 | | |
| テスト | 4 | 特徴 | 5 | 試食 | 5 | 高める | 2 | 役立つ | 3 | | | | | | | | |
| 記憶 | 4 | 文化 | 5 | | | | | | | | | | | | | | |

図7 地理的分野と「地理基礎」における授業の感想中の語句の登場数の比較(数値は回数)

関心・意欲・態度」については、形容詞「面白い」「楽しい」といった授業をプラスに評価する語句が最も多いことに変化はないが、「楽しい」と感じている生徒が大きく増えた。「面白い」以上に多様な解釈ができる「楽しい」という生徒の気持ちが表れた語句が多く記述されていることは、「地理基礎」の授業に生徒が満足している様子を示している。また、「知識・理解」についての達成度が判断できる動詞「できる」「わかる」とも大幅に増えた。逆に、動詞「覚える」が半数以下に減り、名詞「暗記」「記憶」の記述がなくなったことから、授業内容を単に暗記しているのではなく、正しく認識できていることを表している。学習方法や学習形態については、名詞「教科書」に加え、「ワークシート」「試食」が見られることから、研究開発を進めるにあたり、教科書だけでなく多様な資料やワークシートを使用し、資料から読み取らせる授業形態が実施できていることに起因する記述となっている。

※2 歴史基礎

授業の感想を中学校歴史的分野と「歴史基礎」のそれぞれの項目で記述させた。アンケート実施は平成26年4月と10月、3月で対象となる生徒は同じ集団である。

| 名詞 | | | 動詞 | | | | | | 形容詞 | | | | | | | | |
|---------|----------|---------|---------|----------|---------|---------|----------|---------|---------|----------|---------|---------|----------|---------|----|-----|----|
| 中学歴史 | | 歴史基礎 | | 中学歴史 | | 歴史基礎 | | 中学歴史 | | 歴史基礎 | | 中学歴史 | | 歴史基礎 | | | |
| 平成26年4月 | 平成26年10月 | 平成27年3月 | | | |
| 授業 | 40 | 歴史 | 43 | 歴史 | 31 | できる | 50 | できる | 41 | できる | 58 | 楽しい | 29 | 多い | 21 | 良い | 25 |
| 歴史 | 32 | 世界 | 43 | 世界 | 27 | 覚える | 23 | わかる | 41 | 考える | 23 | 好き | 25 | 楽しい | 12 | 楽しい | 16 |
| 興味 | 20 | 授業 | 23 | 集団 | 16 | 思う | 20 | 思う | 20 | 知る | 19 | 面白い | 18 | 良い | 12 | 多い | 14 |
| 理解 | 18 | プリント | 14 | 日本 | 14 | 知る | 12 | 知る | 19 | わかる | 12 | 苦手 | 12 | 難しい | 10 | 面白い | 10 |
| 時代 | 17 | 理解 | 14 | 授業 | 12 | 学ぶ | 9 | 覚える | 17 | 思う | 9 | 良い | 10 | 大変 | 9 | 様々 | 4 |
| 世界 | 13 | 興味 | 13 | 興味 | 12 | 学べる | 7 | 学ぶ | 17 | 学ぶ | 8 | 多い | 9 | 深い | 8 | 詳しい | 6 |
| 先生 | 10 | つながり | 11 | 自分 | 11 | 見る | 7 | 考える | 14 | 分かる | 8 | 難しい | 7 | 面白い | 8 | 深い | 5 |
| 内容 | 9 | 出来事 | 10 | 力 | 10 | 持つ | 7 | 学べる | 6 | 学べる | 7 | 深い | 5 | 好き | 7 | 好き | 5 |
| 流れ | 9 | 資料 | 7 | 資料 | 10 | 持てる | 6 | 感じる | 5 | 読み取る | 7 | 大変 | 4 | 様々 | 6 | 難しい | 4 |
| ビデオ | 8 | 自分 | 7 | 理解 | 9 | 使う | 5 | 関わる | 5 | 覚える | 6 | 詳しい | 4 | 詳しい | 5 | 丁寧 | 3 |
| 出来事 | 8 | テスト | 7 | 人物 | 8 | 分かる | 5 | 教える | 5 | | | 丁寧 | 3 | 苦手 | 5 | | |
| 人物 | 5 | 勉強 | 6 | 意見 | 7 | 起こる | 4 | 見る | 5 | | | 普通 | 3 | 長い | 4 | | |
| テスト | 5 | ワーク | 5 | 学習 | 7 | 考える | 3 | 書く | 5 | | | | | 嬉しい | 3 | | |
| | | | | 出来事 | 7 | | | | | | | | | | | | |
| | | | | 内容 | 7 | | | | | | | | | | | | |
| | | | | 背景 | 7 | | | | | | | | | | | | |

図8 歴史的分野と「歴史基礎」における授業の感想中の語句の登場数の比較(数値は回数)

「知識・理解」についての達成度が判断できる動詞「わかる」が増えた。逆に、動詞「覚える」が減り、代わりに「考える」が増加していることから、授業内容を単に暗記しているのではなく、正しく理解できていることを表している。同様に名詞「つながり」が増えている。「世界」「日本」「現代」との「つながり」と記述されており、「歴史基礎」の目指すところが、生徒に定着している様子が見取れる。一方、「関心・意欲・態度」については、現段階では、カリキュラム作りの途中段階であることから、長年の研究や実践が蓄積されている上で実践されている中学校歴史的分野との比較では「楽しい」「好き」「面白い」「興味」といった語句が大きく減っている。学習方法や学習形態については、研究開発を進めるにあたり、教科書だけでなく多様な資料やワークシートを使用し、資料から読み取らせる授業形態に起因する記述となっている「地理基礎」と同様の傾向が見られる。

4 資質・能力の育成について

(1) 育成すべき資質・能力における思考力・判断力・表現力と知識・概念との関係について

思考力・判断力・表現力（見方や考え方）などの学習能力は知識・概念の有無などの学力との相関関係を見せず、独立したものであると仮定した場合、出題される問いの質との関係は、次の図9のようになる。

| | 知識・技能 | 思考力・判断力・表現力 | 態度 | 相関関係 |
|----------------------------|-------|-------------|----|-------|
| 1 知識を知っている | 知識 | | | 学力 |
| 2 資料などから知識を読み取ることができる | 技能 | | | 学力 |
| 3 読み取った知識を整理することができる | | 思考・判断 | | 学力 |
| 4 知識と知識を比較して概念化できる | 概念 | | | 学力・能力 |
| 5 習得した概念を他の知識にあてはめることができる | | 思考・判断・表現 | | 能力 |
| 6 習得した概念を再構成できる | | 思考・判断・表現 | | 能力 |
| 7 習得した概念から新しい概念を創造することができる | | | 態度 | 能力 |

図9 学力と学習能力の相関関係

(2) - 1 定期考査の問いに見る思考力・判断力・表現力と知識・概念との関係について

定期考査における問いと知識・概念の習得と思考力・判断力・表現力（見方や考え方）の育成の関係について以下のように分析した。各問いの得点と2015年度高1総合学力テスト・11月（ベネッセ）の国数英3教科総合GTZ（学習到達ゾーンS1～D3）との相関関係から、各問いが測定できている資質・能力を明らかにする。

(2) - 2 グループ活動により知識の共有が、より深い知識の定着に寄与している例

問2 (1) 次の南アジアの諸事象・課題についての用語から1つ選択し、説明しなさい。
（できるかぎり、その用語に関する南アジアの現状まで踏み込んで説明すること。）

チェラプンジ, シンハラとタミル, ガラ軽, マイクロファイナンス

問2 (2) 次のアフリカの諸事象・課題についての用語から1つ選択し、説明しなさい。
（できるかぎり、その用語に関するアフリカの現状まで踏み込んで説明すること。）

ビアフラ戦争, アラブの春, 空飛ぶバラ, フェアトレード

| 2(1) | | | | | | 2(2) | | | | | |
|------|----|----|----|----|-----|------|----|----|----|----|-----|
| ゾーン | 3 | 2 | 1 | 0 | 総計 | ゾーン | 3 | 2 | 1 | 0 | 総計 |
| S1 | 4 | 1 | | | 5 | S1 | 5 | | | | 5 |
| S2 | 3 | 1 | | 1 | 5 | S2 | 3 | 2 | | | 5 |
| S3 | 8 | 1 | | | 9 | S3 | 6 | 2 | | 1 | 9 |
| A1 | 8 | 1 | | | 9 | A1 | 7 | 2 | | | 9 |
| A2 | 23 | 5 | 1 | 1 | 30 | A2 | 26 | 3 | | 1 | 30 |
| A3 | 12 | 2 | 1 | 2 | 17 | A3 | 11 | 3 | 2 | 1 | 17 |
| B1 | 12 | 1 | 2 | 3 | 18 | B1 | 11 | 6 | | 1 | 18 |
| B2 | 13 | 8 | 2 | 6 | 29 | B2 | 15 | 6 | 2 | 6 | 29 |
| B3 | 5 | 3 | 5 | 2 | 15 | B3 | 7 | 4 | 2 | 2 | 15 |
| C1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 10 | C1 | 2 | 1 | 2 | 5 | 10 |
| C2 | | 2 | 1 | 2 | 5 | C2 | | 4 | | 1 | 5 |
| C3 | 1 | 2 | | 2 | 5 | C3 | 2 | | 1 | 2 | 5 |
| D1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | D1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| D2 | | | | 3 | 3 | D2 | 3 | | | | 3 |
| D3 | | | 1 | | 1 | D3 | | 1 | | | 1 |
| 総計 | 91 | 29 | 18 | 27 | 165 | 総計 | 99 | 35 | 10 | 21 | 165 |

授業において、事前に個人で南アジア、アフリカの各事象について調べ、それを各グループ、学級で共有した。S、Aゾーンの生徒だけでなく、C、Dゾーンの生徒の正答も見られる。教員による講義形式の授業ではなく、生徒相互の学び合いによる授業の方がより知識の定着が深まったといえる。自ら調べてきた事象はもちろん定着は高まるが、調べる大変さを共感することから、級友の発表からも深く学び取れたといえる。

(2) - 3 資料の比較, 資料の読み取り, 論述による解答が学力と強く相関を見せる例

問3 (1) 南アジアとアフリカの自然環境(地形・気候)の対照性を踏まえ, カッパーベルトで産出される銅鉱石がコンゴ川などの河川交通を利用せず, タンザン鉄道やベンゲラ鉄道で運搬されている理由を答えなさい。

問3 (2) 南アジアとアフリカの自然環境(地形・気候など)と社会環境(宗教・旧宗主国・言語)の類似性を踏まえ, インドのアッサム地方とアフリカのケニアで茶が栽培されている理由を答えなさい

| 3(1) | | | | | | 3(2) | | | | | | 3(3) | | | | | | |
|------|---|----|----|-----|-----|------|----|----|----|----|-----|------|----|----|----|----|-----|---|
| ゾーン | 3 | 2 | 1 | 0 | 総計 | ゾーン | 3 | 2 | 1 | 0 | 総計 | ゾーン | 3 | 2 | 1 | 0 | 総計 | |
| S1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 5 | S1 | 4 | 1 | | | 5 | S1 | 1 | | 3 | 1 | 5 | |
| S2 | 2 | 1 | | 2 | 5 | S2 | 3 | | 1 | 1 | 5 | S2 | 2 | | 1 | 2 | 5 | |
| S3 | 2 | | 2 | 5 | 9 | S3 | 2 | 6 | | 1 | 9 | S3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 9 | |
| A1 | 1 | 1 | 2 | 5 | 9 | A1 | 2 | 5 | 1 | 1 | 9 | A1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 9 | |
| A2 | 1 | 3 | 4 | 22 | 30 | A2 | 12 | 15 | 1 | 2 | 30 | A2 | 12 | 1 | 3 | 14 | 30 | |
| A3 | | 3 | | 14 | 17 | A3 | 9 | 2 | 2 | 4 | 17 | A3 | 7 | 2 | 1 | 7 | 17 | |
| B1 | 1 | 2 | 2 | 13 | 18 | B1 | 2 | 9 | 4 | 3 | 18 | B1 | 1 | 5 | 6 | 6 | 18 | |
| B2 | 1 | 1 | 3 | 24 | 29 | B2 | 3 | 13 | 4 | 9 | 29 | B2 | 5 | 2 | 6 | 16 | 29 | |
| B3 | | 1 | | 14 | 15 | B3 | | 5 | 3 | 7 | 15 | B3 | 3 | 1 | 1 | 10 | 15 | |
| C1 | | | | 10 | 10 | C1 | 2 | 2 | | 6 | 10 | C1 | 1 | | | 9 | 10 | |
| C2 | | | | 5 | 5 | C2 | | 1 | 1 | 3 | 5 | C2 | | | 1 | 4 | 5 | |
| C3 | | | | 5 | 5 | C3 | | 1 | 1 | 3 | 5 | C3 | | | 2 | 3 | 5 | |
| D1 | | | | 4 | 4 | D1 | | | 1 | 3 | 4 | D1 | | | | 4 | 4 | |
| D2 | | | | 3 | 3 | D2 | | | | 1 | 2 | 3 | D2 | | | | 3 | 3 |
| D3 | | | | 1 | 1 | D3 | | | | | 1 | 1 | D3 | | | | 1 | 1 |
| 総計 | 9 | 13 | 15 | 128 | 165 | 総計 | 39 | 61 | 19 | 46 | 165 | 総計 | 37 | 14 | 29 | 85 | 165 | |

授業において, 南アジアとアフリカの自然環境と社会環境に関する作業学習に取り組み, それぞれの比較を行った。そこで習得された知識を前提に, 南アジアとアフリカの特徴的事象の理由を説明させた。正答者はS, Aゾーンに集中している。資料から読み取った知識や概念の活用に関する問いでも, 問いの中に資料がない場合, 習得された知識の有無が前提となり, 思考力が発揮されるまでに至らない例となった。事象の理由を説明させる問いであっても, 必ずしも, 思考力・判断力・表現力を測れるとは限らない例となった。

問3 (3) 表1を参考に南・東南アジアとアフリカの労働に関する対照性を踏まえ, 日系企業のアフリカ進出の理由を答えなさい。

表 1

| | 人口 (1,000人) | 生産年齢人口 (15~64歳人口) (1,000人) | 就業者数 (1,000人) | 就業者 割合 (%) | 平均賃金 (円) |
|--------|----------------|----------------------------------|------------------|------------------|-------------|
| 日本 | 128,057 | 81,700 | 62,563 | 76.6 | 293,400 |
| 中国 | 1,359,821 | 999,468 | | | 37,130 |
| インド | 1,205,625 | 780,039 | | | 6,470 |
| インドネシア | 240,676 | 156,921 | 107,807 | 68.7 | 8,094 |
| タイ | 66,402 | 47,677 | 38,037 | 79.8 | 27,164 |
| エジプト | 78,076 | 49,188 | 23,833 | 48.5 | 13,866 |
| 南アフリカ | 51,452 | 33,495 | 13,061 | 39.0 | 83,752 |

統計年次: 2010年, 平均賃金は2008年

出典: 統計局資料より

問いに資料がある場合でも, 単に資料から読み取る問いについては, S, Aゾーンに正答者が集中した。知識・概念や技能を活用した問いは, 学力との相関関係が強いことがわかる。単なる学力ではない, 確かな学力を測る問題としては, 単純に資料から読み取る問いでは不十分であるといえる。

問3 (4) イギリス・中国・朝鮮半島・日本・ロシアバルカン諸国の中から1つ選択し、その国(地域)がどのように国民国家を形成したのか(あるいは、国民国家に対応したのか)論じなさい。

問3 (5) 石橋湛山の主張について自らの立場を明確にした(支持するのか、持しないのか、あるいはどちらでもないのか)上で、資料を参考に大日本主義や小日本主義の特徴と歴史的 성격や背景を踏まえ、意見を論じなさい。

<参考資料>◆大正10年7月30日・8月6日・13日号「社説」一部要約◆

『大日本主義の幻想』

以上の諸理由により吾輩は、我が国が大日本主義をすてることは、我が国に不利をもたらさないばかりか、かえって大なる利益を我に与えるものになると断言する。朝鮮・台湾・樺太・満州という、わずかばかりの土地をすてることにより広大な支那の全土を我が友とし、進んで東洋全体、否、世界の弱小国全体を我が道徳的支持者とするは、どれだけの利益であるか計り知れない。もしその時においてなお、米が横暴であり、あるいは英国が驕慢であつて、東洋の諸民族ないしは世界の弱小国民を虐げることがあれば、我が国はその虐げられる者の盟主となつて、英米をこらしめる。(中略) 驕慢なる一、二の国が、いかに大きな軍備を持っていても、自由解放の世界的盟主として、背後に東洋ないし全世界の心から支持を持つ日本は、断じてその戦に破れることはない。もし日本が、今後戦争をする機会があるとなれば、その戦争はまさにこのようなものでなければならぬ。しかも我が国にしてこの覚悟で、一切の小欲をすてて進むならば、おそらくはこの戦争に至らずして、驕慢なる国は亡ぶるであろう。今回の太平洋会議は実に我が国が、この大政策を試むべき、第一の舞台である。

| 3 (4) | | | | | 3 (5) | | | | | | |
|-------|----|----|----|----|-------|-----|----|----|----|----|-----|
| ゾーン | 3 | 2 | 1 | 0 | 総計 | ゾーン | 3 | 2 | 1 | 0 | 総計 |
| S1 | 4 | | | 1 | 5 | S1 | 3 | 2 | | | 5 |
| S2 | 4 | 1 | | | 5 | S2 | 3 | 1 | 1 | | 5 |
| S3 | 7 | | 1 | 1 | 9 | S3 | 6 | 1 | 1 | 1 | 9 |
| A1 | 6 | 2 | 1 | | 9 | A1 | 5 | 4 | | | 9 |
| A2 | 21 | 7 | 1 | 1 | 30 | A2 | 16 | 7 | 5 | 2 | 30 |
| A3 | 7 | 7 | 2 | 1 | 17 | A3 | 9 | 4 | 2 | 2 | 17 |
| B1 | 7 | 6 | 3 | 2 | 18 | B1 | 5 | 7 | 1 | 5 | 18 |
| B2 | 7 | 8 | 9 | 5 | 29 | B2 | 8 | 11 | 3 | 7 | 29 |
| B3 | 4 | 4 | 2 | 5 | 15 | B3 | 4 | 6 | 2 | 3 | 15 |
| C1 | 3 | 6 | 1 | 2 | 12 | C1 | 2 | 5 | 2 | 3 | 12 |
| C2 | | 3 | 1 | | 4 | C2 | 1 | 2 | | 1 | 4 |
| C3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 5 | C3 | | 3 | 2 | | 5 |
| D1 | | 4 | | | 4 | D1 | | 3 | 1 | | 4 |
| D2 | | | | 3 | 3 | D2 | | 1 | 2 | | 3 |
| D3 | | | 1 | | 1 | D3 | | | 1 | | 1 |
| 総計 | 71 | 49 | 24 | 22 | 166 | 総計 | 62 | 57 | 23 | 24 | 166 |

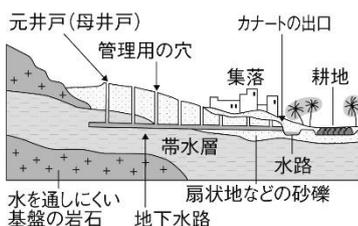
良質な論述問題であっても、授業で取り組んだ問いをそのまま出題した場合、S、Aゾーンに正答者が集中した。逆に授業で取り組んだにもかかわらず、Dゾーンからの完答者が見られないことから授業においても学力の高い生徒を中心に授業が進んでいることが予想される。問いに文字資料がある場合、その資料によっては読解力と呼ばれる学力との相関関係が強く出ることがわかる。

(2) - 4 問いで提示されている資料を活用することで、思考力・判断力・表現力が測定できる例

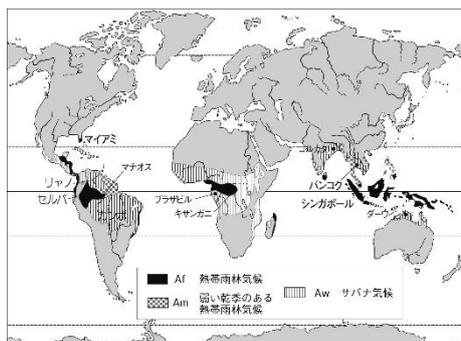
問4 (2) 次のアフリカの諸事象・課題に関する特徴を説明するために必要な資料を1つ選択しなさい。(その資料が必要である理由も答えること。)

1:ラトソル, 2:フォガラ, 3:サヘル, 4:ホワイトハイランド

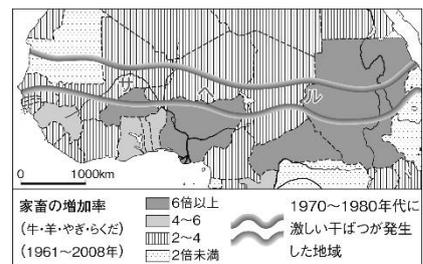
資料



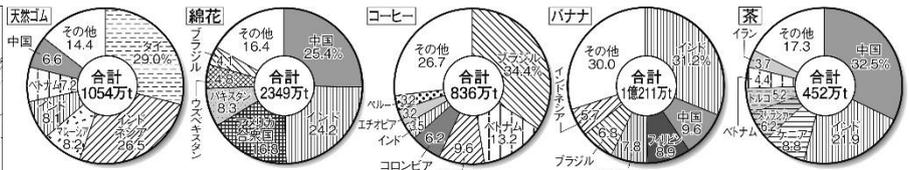
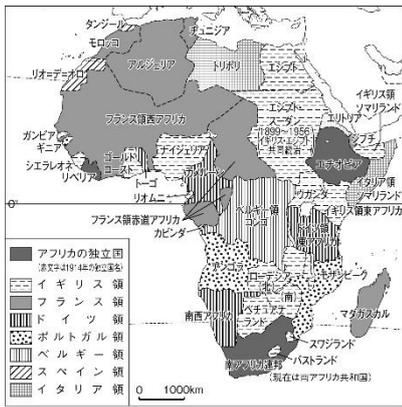
①カナート模式図



②熱帯の分布



③サハラ砂漠南縁地域の家畜の増加率と砂漠化の激しい地域



④おもなプランテーション作物の生産国

⑤1914年のアフリカの植民地分割

| 4 (2) 1 | | | | | |
|---------|----|----|----|----|-----|
| ゾーン | 3 | 2 | 1 | 0 | 総計 |
| S1 | 5 | | | | 5 |
| S2 | 1 | 2 | | 2 | 5 |
| S3 | 8 | | | 1 | 9 |
| A1 | 8 | | | 1 | 9 |
| A2 | 18 | 3 | 1 | 8 | 30 |
| A3 | 10 | 1 | 3 | 3 | 17 |
| B1 | 6 | | 2 | 10 | 18 |
| B2 | 6 | 4 | 4 | 15 | 29 |
| B3 | 5 | 3 | 2 | 5 | 15 |
| C1 | 2 | | 1 | 7 | 10 |
| C2 | 1 | | 1 | 3 | 5 |
| C3 | | 1 | 2 | 2 | 5 |
| D1 | 1 | | 1 | 2 | 4 |
| D2 | | | 1 | 2 | 3 |
| D3 | | | | 1 | 1 |
| 総計 | 71 | 14 | 18 | 62 | 165 |

| 4 (2) 2 | | | | | |
|---------|----|---|----|----|-----|
| ゾーン | 3 | 2 | 1 | 0 | 総計 |
| S1 | 5 | | | | 5 |
| S2 | 3 | 1 | | 1 | 5 |
| S3 | 8 | | | 1 | 9 |
| A1 | 8 | | | 1 | 9 |
| A2 | 23 | 2 | 2 | 3 | 30 |
| A3 | 11 | 1 | 1 | 4 | 17 |
| B1 | 9 | 1 | 1 | 7 | 18 |
| B2 | 14 | | 2 | 13 | 29 |
| B3 | 3 | 1 | 5 | 6 | 15 |
| C1 | 1 | 1 | 2 | 6 | 10 |
| C2 | 3 | | | 2 | 5 |
| C3 | | | 1 | 4 | 5 |
| D1 | 3 | | | 1 | 4 |
| D2 | | | | 3 | 3 |
| D3 | 1 | | | | 1 |
| 総計 | 92 | 7 | 14 | 52 | 165 |

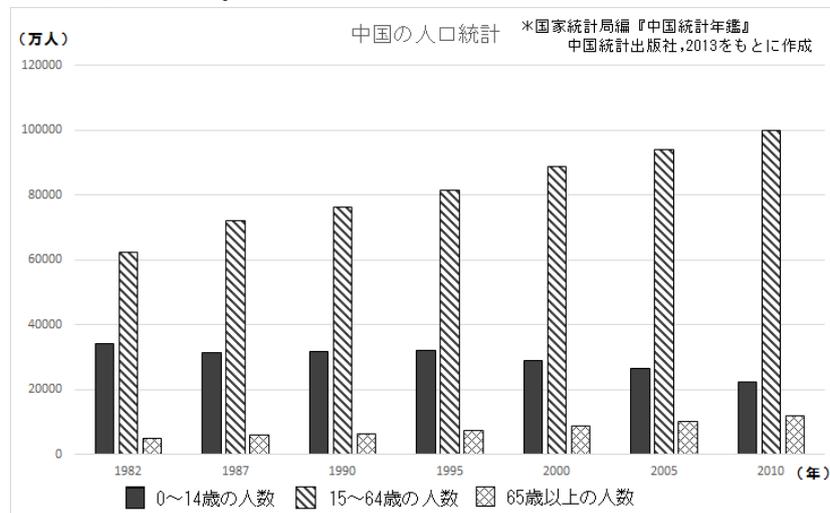
| 4 (2) 3 | | | | | |
|---------|----|----|----|----|-----|
| ゾーン | 3 | 2 | 1 | 0 | 総計 |
| S1 | 5 | | | | 5 |
| S2 | 3 | 2 | | | 5 |
| S3 | 9 | | | | 9 |
| A1 | 8 | | 1 | | 9 |
| A2 | 25 | 1 | 2 | 2 | 30 |
| A3 | 13 | 2 | 2 | | 17 |
| B1 | 10 | 3 | 1 | 4 | 18 |
| B2 | 11 | 4 | 4 | 10 | 29 |
| B3 | 8 | 1 | 3 | 3 | 15 |
| C1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 10 |
| C2 | 3 | | | 2 | 5 |
| C3 | | | 2 | 3 | 5 |
| D1 | 1 | | 1 | 2 | 4 |
| D2 | | | 1 | 2 | 3 |
| D3 | 1 | | | | 1 |
| 総計 | 98 | 15 | 20 | 32 | 165 |

| 4 (2) 4 | | | | | |
|---------|----|----|----|----|-----|
| ゾーン | 3 | 2 | 1 | 0 | 総計 |
| S1 | 5 | | | | 5 |
| S2 | 3 | 1 | 1 | | 5 |
| S3 | 9 | | | | 9 |
| A1 | 7 | | | 2 | 9 |
| A2 | 20 | 1 | 4 | 5 | 30 |
| A3 | 10 | 2 | 2 | 3 | 17 |
| B1 | 12 | 1 | 1 | 4 | 18 |
| B2 | 10 | 1 | 7 | 11 | 29 |
| B3 | 7 | 3 | 1 | 4 | 15 |
| C1 | 1 | | 2 | 7 | 10 |
| C2 | 3 | 1 | | 1 | 5 |
| C3 | | | 3 | 2 | 5 |
| D1 | 1 | | 1 | 2 | 4 |
| D2 | | | | 3 | 3 |
| D3 | | | | 1 | 1 |
| 総計 | 88 | 10 | 22 | 45 | 165 |

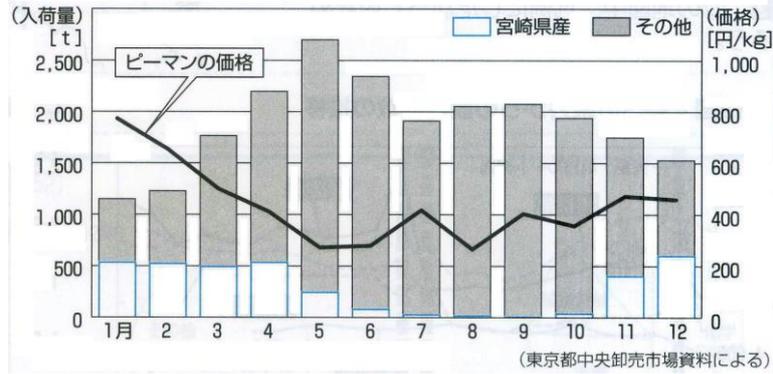
アフリカの事象を説明するのではなく、その事象を説明するための資料を選択した理由を答える問いにしたところ、S、Aゾーンの生徒以外からも多くの正答者が出た。解答の形式を含め、解答例を示したことも要因といえる。これまで学習した知識を、記憶に頼らず活用できる状況にしたことで、学力との相関を見せない分布となった。解答の際には、提示された資料から、様々な知識を読み取り、そこから、アフリカの事象に類推する過程で、思考力・判断力・表現力が発揮されたといえる。

②-5 中学生における思考力・判断力・表現力とは

問5 (1) 2015年10月29日、中国共産党は1979年から続いてきた「一人っ子政策」を廃止し、すべての夫婦が2人の子供を出産できるように決定した。この廃止を決めた理由を、次の資料をもとに説明しなさい。



問5 (2) 6~10月に宮崎県から東京都にピーマンがあまり出荷されていない理由を答えなさい。



問5 (3) 資料にみられるように、近年食料を取り巻く環境は厳しさを増しており、地球規模の食料危機の悪化を食い止めるためには政治的、財政的、経済的措置が必要である。食料危機への方策として考えられるものを以下の用語から1つ以上を用いて提案しなさい。

【 生産、援助、ODA、貿易、気候変動、削減 】



| 5 (1) | | | | | | 総計 |
|-------|----|----|----|---|--|-----|
| ゾーン | 3 | 2 | 1 | 0 | | |
| S1 | 14 | 1 | 4 | 1 | | 20 |
| S2 | 6 | 1 | 3 | | | 10 |
| S3 | 6 | 3 | 6 | | | 15 |
| A1 | 8 | 2 | 5 | | | 15 |
| A2 | 9 | 5 | 4 | 1 | | 19 |
| A3 | 9 | 1 | 8 | 1 | | 19 |
| B1 | 10 | | 3 | 1 | | 14 |
| B2 | 5 | 1 | 3 | | | 9 |
| B3 | 3 | 5 | 2 | 1 | | 11 |
| C1 | 2 | 2 | 1 | | | 5 |
| C2 | 2 | | | | | 2 |
| C3 | | | | | | 0 |
| D1 | | | 1 | | | 1 |
| D2 | 1 | | 1 | | | 2 |
| D3 | 1 | | | | | 1 |
| 総計 | 76 | 21 | 41 | 5 | | 143 |

| 5 (2) | | | | | | 総計 |
|-------|----|----|----|----|--|-----|
| ゾーン | 3 | 2 | 1 | 0 | | |
| S1 | 1 | 1 | | 2 | | 4 |
| S2 | | 1 | 3 | 1 | | 5 |
| S3 | 2 | | 3 | 1 | | 6 |
| A1 | 3 | | 9 | 4 | | 16 |
| A2 | 2 | | 6 | 2 | | 10 |
| A3 | | 3 | 7 | 3 | | 13 |
| B1 | 8 | 7 | 15 | 14 | | 44 |
| B2 | 7 | 1 | 9 | 11 | | 28 |
| B3 | 4 | 3 | 10 | 9 | | 26 |
| C1 | 1 | 2 | 4 | 7 | | 14 |
| C2 | | 1 | 3 | 1 | | 5 |
| C3 | 2 | | 2 | 6 | | 10 |
| D1 | 1 | | 1 | 2 | | 4 |
| D2 | | | | 1 | | 1 |
| D3 | | | | 1 | | 1 |
| 総計 | 31 | 19 | 72 | 65 | | 187 |

| 5 (3) | | | | | | 総計 |
|-------|----|----|----|----|--|-----|
| ゾーン | 3 | 2 | 1 | 0 | | |
| S1 | 4 | 5 | 2 | 2 | | 13 |
| S2 | | 2 | 1 | 2 | | 5 |
| S3 | 5 | 4 | 1 | 1 | | 11 |
| A1 | 8 | 5 | | 3 | | 16 |
| A2 | 5 | 3 | 3 | | | 11 |
| A3 | 7 | 7 | 4 | 2 | | 20 |
| B1 | 7 | 6 | 4 | 3 | | 20 |
| B2 | 8 | 7 | 7 | 14 | | 36 |
| B3 | 6 | 4 | 2 | 8 | | 20 |
| C1 | 4 | 6 | 1 | 1 | | 12 |
| C2 | 3 | 2 | 1 | 2 | | 8 |
| C3 | | 3 | 2 | 1 | | 6 |
| D1 | | | 1 | 4 | | 5 |
| D2 | | 1 | | 2 | | 3 |
| D3 | | | 1 | 1 | | 2 |
| 総計 | 57 | 55 | 30 | 46 | | 188 |

中学生と高校生では思考力・判断力・表現力が育成される学習活動が違うのではないかと仮定し、問3 (3)と同様に、資料から読み取る問いを中学1年生から中学3年生までに出題した。問5 (1)が中学1年生への出題、問5 (2)が中学2年生への出題、問5 (3)が中学3年生への出題である。それぞれ、S、Aゾーン以外からも正答者がでるなど、学力との相関関係が崩れた様子がわかる。ただし、中学1年生から3年生までを比較すると、中学3年生のほうが若干、学力との相関関係がみられることから、年齢が進むにつれ、同質の学習活動、問いでも、思考力・判断力・表現力が育成される年齢と、単純に読解力などの技能面の学力が育成される年齢があるといえるのではないかと推測できる。

(3) 思考力・判断力・表現力が測定できる問いとは

知識の定着を確認する模試との相関関係を見ることで、どのような問いなら、相関関係を見せ、また、どのような問いなら相関関係を見せないかが明確となった。

グループ学習による取り組みは、知識の定着に大きく寄与する。また、資料の読み取りでも、読解力などの技能面の学力が大きく関与する問いもあるが、習得した知識の有無を前提としない問いの場合は、その回答の過程において、思考力・判断力・表現力が測定できるといえる。

V 研究開発実施上の問題点

及び今後の研究開発の方向

1 研究開発実施上の問題点及び今後の研究開発の方向

(1) 全体を通して

研究開発全体については、概ね計画的に実施できた。研究開発の内容としては、「地理基礎」及び「歴史基礎」の内容、教育課程上の位置付け及び評価方法等の検討などを行った。体制としては、基本的に週2回校内研究委員会を実施し、研究を重ねるとともに、3回の運営指導委員会を開催し、多くの先生方からの指導・助言を得た。さらに、他校の研究会などに数多く参加し、意見交換等を行うことにより、本研究開発に活かすことができた。

「歴史基礎」については、当初設定テーマの削減を含む精選および、単元の再構成に多くに時間を費やすことになった。その中でも、生徒の探究的な学習活動を主体とした主題学習を、科目の全体構成の中で実施できたことは大きな成果である。しかし、課題としては、その実践の中から見いだされた問題点の改善まで至っていないことがあげられる。

次年度は、今年度再編成した教育課程の実践を通して研究開発を進め、より質を高め、「地理基礎」及び「歴史基礎」の完成を目指す。そのためには、学校現場が抱える課題と国における教育課程の改善に向けた検討課題のマッチングを図りながら研究開発を進めていく必要があると考えている。

(2) 課題解決のための具体的な方策

① 運営指導委員会の実施

運営指導委員会を年2回実施し、指導・助言を受ける。その際、具体的な授業を公開し、授業を通じた指導に加え、「地理基礎」及び「歴史基礎」の目標並びに学習内容等についての助言も受け、さらなる研究の改善に活かす。

② 拡大研究委員会の実施

拡大研究委員会で、神戸大学の教員以外からも指導・助言を受ける。特に、評価についての助言を求める。

③ 校内研究委員会の実施

定期的に、校内研究委員会を実施する。それに加え、「地理基礎部会」、「歴史基礎部会」を行うとともに、「教育課程部会」と「調査検証部会」を開催し、より詳細な研究を進める。

④ 文部科学省、先進校、有識者訪問の実施

文部科学省の教科調査官、先行研究を行っている全国の学校、社会科教育に専門に取り組んでいる教員などを積極的に訪問し、得られた指導・助言等を本研究開発に活かす。

⑤ 「地理基礎」、「歴史基礎」の実施

本校教育課程に「地理基礎」及び「歴史基礎」を位置付け、年間を通して実践する。その際に、本校が目指す「地理基礎」、「歴史基礎」の在り方を、絶えず模索し、日々の授業に活かしていく。さらに、年3回の学習アンケートを実施し、生徒の関心度・理解度について評価する。また、生徒が取り組んだ学習課題・レポート・グループ学習等の学習履歴から、新科目履修により培われた思考力、技能力などについて検証する。

以上を踏まえ、研究開発学校において、今後の教育課程の改善に資する、より質の高い研究開発を実施する。

文部科学省指定研究開発学校
研究開発実施報告書

平成28年2月 発行

編著 神戸大学附属中等教育学校

発行所 神戸大学附属中等教育学校

〒658-0063

神戸市東灘区住吉山手 5-11-1

TEL078-811-0232

FAX078-821-1504
