



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.4

(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, 4:1-59

(Issue Date)

2017-01

(Resource Type)

book part

(Version)

Version of Record

(JaLCDOI)

<https://doi.org/10.24546/81012702>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81012702>



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. 4)

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 4 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，久保 純太郎，塚廣 直史）が担当した。

3 平成 28 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 28 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 （国立民族学博物館名誉教授）
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 28 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 28 年度 油井 大三郎 （東京女子大学特任教授）
三谷 博 （東京大学名誉教授，跡見学園女子大学教授）
原田 智仁 （兵庫教育大学教授）
桃木 至朗 （大阪大学教授）
碓井 照子 （奈良大学名誉教授）
石川 義孝 （京都大学教授）
井田 仁康 （筑波大学教授）
揚村 洋一郎 （東海大学付属仰星高等学校長）

5 平成 28 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 28 年度 増田 圭司 （埼玉県立伊奈学園総合高等学校教諭）
川島 啓一 （同志社高等学校教諭）
福井 朋美 （北海道札幌北高等学校教諭）
吉嶺 茂樹 （北海道有朋高等学校教諭）
石井 英真 （京都大学准教授）

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. 4)

神戸大学附属中等教育学校

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4年次（最終年）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が、4年をかけてなお「日暮れて途遠し」の感が否めません。

本研究開発は、第21期日本学術会議の提言「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）に端を発します。世界史未履修問題を問い直す中で生まれた画期的な提言には、地理を学ばない多数生徒の存在、知識詰め込み型の世界史・日本史学習の弊害、近現代史軽視の実情、1国史的構成への疑問等、地歴学習への多岐にわたる根源的な問題提起があり、同時に改革案が提示されました。

従前から改善の努力を重ねていた文部科学省もこの提言を真摯に受け止め、地歴新科目に関する研究開発学校の応募が行われ、日本橋女学館高校による先行実践が行われました。

後期課程（高校相当）開設2年目で多忙極まる本校にとって、幸か不幸か、本学の山崎健附属学校部長が学術会議の委員を務めており、半ばトップダウン（校内に内応者がいたわけですが）で申請するに至り、2013年に研究開発学校として認可（当年から4年指定に改正）がございました。事業は「地理基礎」「歴史基礎」共に、科目の内容をどう構成するのか、生徒の学習活動をどう組織するのかという2つの大命題への挑戦でした。

開発は「地理基礎」が先行し、生徒の評価も以前の「地理A」に比べて急上昇しました。地球的規模での諸課題（ESDの視点等）を考察するにあたって、地誌学習と主題学習を分けて学習するのではなく、「主題的相互展開学習」の枠組みのもと、本校の協同学習の伝統を活かしつつ、系統地理的考察を入れた主題学習を展開するという「戦略」が、妥当性を持ったのだと思います。

いっぽう「歴史基礎」は「艦舵なき航海」であり、苦闘の連続でした。世界史と日本史を統一的に構成すること自体が「アポリア（哲学的難題）」であり、講義式中心の「極北の地」である高校歴史に主題学習を実らせることなど絶望的なことと思われました。しかし多くの試行錯誤を糧に、3年目から「主題的単元史学習」の内実化が進み、科目構成面・学習活動面ともに前進が見られました。生徒の評価も上昇し「地理基礎」とともに考える科目という評判を得ました。

「地理基礎」「歴史基礎」の到達点と課題については本論に譲りますが、幾多（多くは鋭く建設的）の批判を浴びながらも授業公開を続けたことについては、多少の「誇り」を感じています。

「地理基礎」「歴史基礎」には次々に新手の「アポリア」が登場しています。歴史では、内容構成に当たって、「近現代史重視は当然としても前近代史の扱いをどうするのか」「皆無でよいのか」「長期（歴史）的視点の観点から効果的に導入すべきではないか」等の多くの「問」が出されていますが、学術的決着は持ち越されたままです。

新学習指導要領の方向性として、「コンテンツからコンピテンシーへ」「アクティブラーニングの重要性」等が強調されています。こうした用語の「流行」には警戒が必要ですが、

深い学びを組織するために正しく向き合う必要があると思います。

歴史教育の関係者間では内容構成論については、その見解を別にして論議は活発です。しかし「歴史的思考力」や「歴史的な見方や考え方」を学力論の体系の中に位置づける作業は、まだまだのように思います。一部識者からの至言はありますが、「独仏共通歴史教科書」の作成過程（学力論の深化が共通教科書を支えている）などに比べると、大幅に立ち遅れていると、私は思っています。

本校はこうした経緯をふまえ、なお「難題」に挑戦するため、研究開発学校の延長申請を出すことにしました。採択結果はどうであれ、更なる開発をつづけるつもりです。

最後に本校の研究開発の取り組みが、中教審や高大連携歴史教育研究会等の研究会でも取り上げられ、新学習指導要領の「地理総合」「歴史総合」に微力ながら一定の貢献ができたことは、関係者一同にとって幸福なことだと思っています。また、4年間という長丁場を、厳しくも忍耐強い「羅針盤」となっていただいた高橋昌明先生をはじめとする運営指導委員の先生方に、この場を借りて感謝申し上げます。

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的な知識や地理的技能、「見方・考え方」の土台となる系統地理的考察を取り入れた。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、現代の地球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、ロジカルアプローチ(系統地

理的考察)とリージョナルアプローチ(地域の事例)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、基礎的な知識が確実に学習できるように構成した。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・社会環境の特徴を、「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・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。

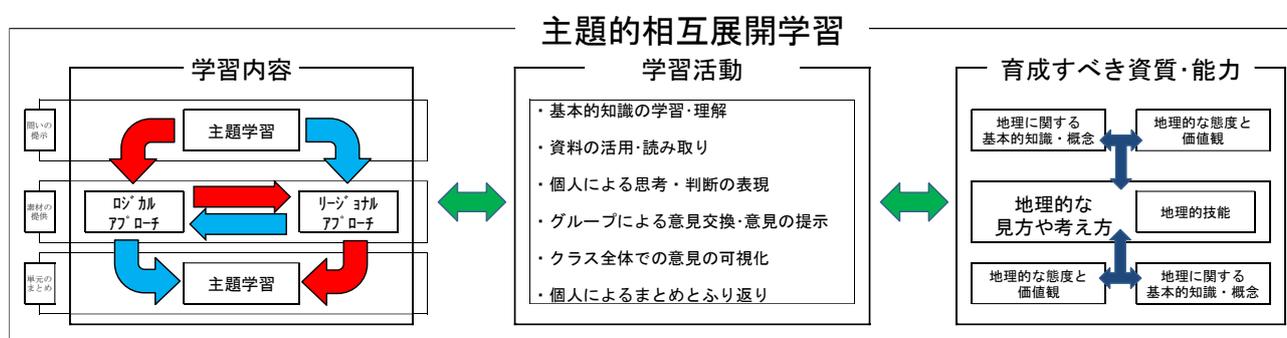


図1 「地理基礎」イメージ図

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・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年時(高1)に配することから、5年時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・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。

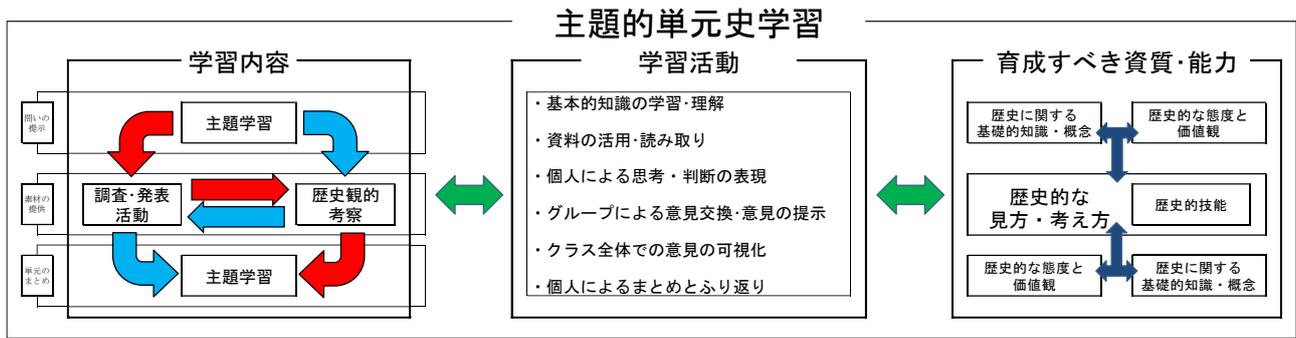


図2 「歴史基礎」イメージ図

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・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・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

- ◇ 必修修科目である「世界史A」及び選択必修修科目である「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28年度の取組内容

- ① 研究開発の内容・実施方法について、大局的見地から指導助言を受ける。
 - ・ 文部科学省や教育研究開発企画評議会協力者から、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2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
 - ・ 「グローバルな人材育成と時空間認識」をテーマにした講演会・研修会を実施した。
 - ・ 研究発表会などで「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28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			
6月	3年沖縄研修旅行 春学期中間考査 評価方法検証1		埼玉県立伊奈学園総合高等学校(増田先生)訪問(6/15)
7月	各種文献分析	運営指導委員会 兼委員会内研修(7/4)	共同通信取材(7/6)河合塾取材(7/13)NHK取材(7/14) 河合塾取材(7/19)

8月	フィールド調査 評価方法検証2		
9月	評価方法検証3		同志社高校(川島先生)訪問(9/16)読売新聞取材(9/21) 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(9/24)
10月	春学期末考査 地歴意識調査2		北海道有朋高等学校(吉嶺先生)・北海道札幌北高等学校(福井先生)訪問(10/2・3)宮城県多賀城高校来校(10/26)
11月	5年次リス修学旅行 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 (11/22)	自己評価書, 実施報告書・要約提出依頼(11/4)
12月	秋学期中間考査		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:日本学術会議(12/4) 自己評価書, 実施報告書・要約(12/9) 兵庫地理学協会:神戸大学附属中等教育学校(12/10)
1月	新科目「単元構成」 改定案確定		研究協議会(研究発表・ポスターセッション)(1/12)
2月			28年度実施報告書刊行・発送
3月	秋学期末考査 地歴意識調査4		事業完了報告書提出

(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 「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
------	---

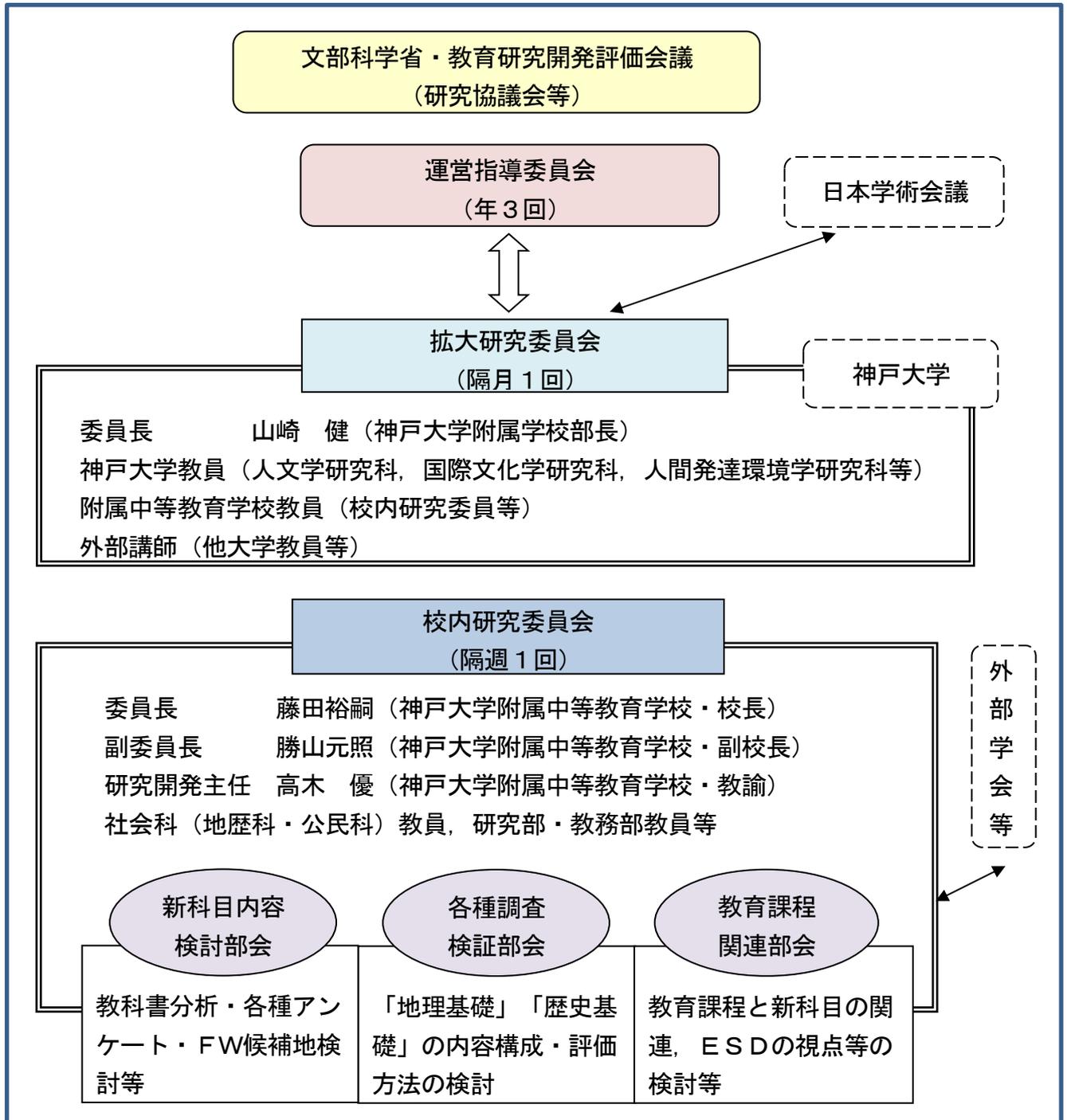
(4) 年次評価計画

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	藤田 裕嗣		委員長, 人文学研究科教授, 歴史地理学
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
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	岩見 理華	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	教諭	奥村 暁	歴史基礎
教諭	森田 育志	地理基礎	期限付教諭	久保純太郎	歴史基礎
時間講師	梅津 茉莉	地理基礎			

(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28年7月4日)	研究開発学校「計画書 (第4年次)」の趣旨説明, 生徒意識調査 (第1回) の報告, 運営指導委員からの提言, 教科内研修会 (歴史教育, 地理教育)
第2回運営指導委員会 (平成27年11月22日)	研究開発学校「自己評価 (第4年次)」 「研究開発学校実施報告書 (第4年次: 案)」の協議, 生徒意識調査 (第2回) の報告, 授業研究, 運営指導委員からの最終評価・提言 (成果と課題), 講演・公開研究発表会

6 神戸大学附属中等教育学校 教育課程表（平成28年度）

課程 時期区分 学年 教科・科目	標準 時数 単位	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	385	140	140	140					
国語総合	4				4				
現代文B	4					2	2	2	2
古典B	4					2	2	3	2
探究国語								⑨	2
社会	350	105	140	140					
世界史B	4					②	2③	⑦	3⑩
日本史B	4					②	+③	⑦	+⑩
地理B	4					②	2③	⑦	3⑩
歴史基礎					2				
地理基礎					2				
探究世界史								⑧	
探究日本史								⑧	
探究地理								⑧	
国際理解			(35)		1				1
探究公民								⑦	⑩
数学	385	140	140	175					
数学I	3			(35)	2				
数学II	4				1	4	4		
数学III	5								6
数学A	2				2				
数学B	2					2	2		
少人数数学									2
探究数学								⑨	2
理科	385	140	140	140					
物理基礎	2				2				
物理	4						④秋	2	⑪
化学基礎	2				2				
化学	4						2	2	4
生物基礎	2					2	春	2	
生物	4						④秋		⑪
地学基礎	2					2			
探究物理								⑩	2
探究化学								⑩	
探究生物								⑩	+
探究地学								⑩	2
保健体育	315	105	105	105					
体育	7-8				2	3	3	2	2
保健	2				1	1	1		
芸術	115	50	35	35					
音楽	115	50	35	35					
音楽I	2				①	2			
美術I	2				①				
書道I	2				①				
探究音楽								⑨	
探究美術								⑨	
外国語	420	140	140	140					
C英語I	3				3				
C英語II	4					4	4		
C英語III	4							4	4
英語表現I	2				2			2	2
英語表現II	4					2	2	2	2
技術・家庭	175	70	105	70					
家庭基礎	2			(35)					
情報の科学	2			(35)	1	2	2		
道徳	105	35	35	35					
総合的な学習の時間	190	105	70	70					
特別活動	3				2	1	1	1	1
LHR	105	40	35	35					
LHR	3				1	1	1	1	1
合計		1120	1120	1120	32	32	32	32	32

- * 太字・斜体は学校設定科目を示す。
- * 網掛け・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を示す。
- * 現代社会のうち1単位分を「国際理解」（学校設定科目）として履修する。
- * 「C英語」は「コミュニケーション英語」を示す。

7 学校等の概要

(1) 学校名, 校長名

神戸大学附属中等教育学校 校長 藤田裕嗣

(2) 所在地, 電話番号, FAX番号

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

前期課程(中学校)						後期課程(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
120	3	141	3	188	5	180	5	164	5	135	5	928	26

(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	ALT	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 (金)	校内研究委員会①	10月20日 (木)	校内研究委員会⑬
4月14日 (木)	校内研究委員会②	10月27日 (木)	校内研究委員会⑭
4月21日 (木)	校内研究委員会③	11月10日 (木)	校内研究委員会⑮
4月28日 (木)	校内研究委員会④	11月17日 (木)	校内研究委員会⑯
5月12日 (木)	校内研究委員会⑤	11月24日 (木)	校内研究委員会⑰
6月 2日 (木)	校内研究委員会⑥	12月 1日 (木)	校内研究委員会⑱
6月 9日 (木)	校内研究委員会⑦	1月26日 (木)	校内研究委員会⑲
6月30日 (木)	校内研究委員会⑧	2月 9日 (木)	校内研究委員会⑳
7月 7日 (木)	校内研究委員会⑨	2月16日 (木)	校内研究委員会㉑
9月 8日 (木)	校内研究委員会⑩	2月23日 (木)	校内研究委員会㉒
9月15日 (木)	校内研究委員会⑪	3月 2日 (木)	校内研究委員会㉓
10月 6日 (木)	校内研究委員会⑫		

(2) 運営指導委員会

運営指導委員会を年2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「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。第2回運営指導委員会は「地理基礎」「歴史基礎」の実施例を公開授業として実施、研究協議の場で指導・助言をいただいた。さらに、原田智仁兵庫教育大学教授、井田仁康筑波大学教授、2名の講演者にご講演いただき、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	7月4日(月)	運営指導委員(10名), オブザーバー(3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22日(火)	運営指導委員(9名), オブザーバー(5名) 大学教員, 高校教員など(120名)

2 平成27年度 第3回 運営指導委員会 議事録

日程：2016年2月22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3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, 梅津, 吉水, 小橋, 三原, 水嶋, 三田 (以上, 運営指導委員)

油井, 石川, 碓井, 揚村, 井田, 桃木 (以上, オブザーバー)

船寄, 勝山, 齋木, 高木, 奥村, 上村, 小林, 木下, 森田, 上島, 塚廣, 田村 (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 計140名

司会：齋木

シンポジウムパネリスト：二井正浩(国立教育政策研究所総括研究官), 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)

コーディネーター：勝山

記録者：森田, 塚廣

1 開会あいさつ(勝山元照副校長)

2 地理基礎について

① 地理基礎についての説明

高木：実施報告書の地理基礎および歴史基礎のイメージ図が基本である点は3年間変わっていない。地理基礎は主題的相互展開学習, 歴史基礎は主題的単元史学習で構成している。学習内容と育成すべき資質・能力を学習活動につなぐ形である。年間6単元の構成になっており, それぞれの単元は主題学習で始まり主題学習で終わる形態になっている。その6単元構成の内容は, 実施報告書に掲載している。ただしこの単元構成図は研究途上であることもあり, 現在も改訂を続けられている。本日の授業は自然災害をテーマに構成している。前時までG I Sを利用した授業を行ってきた。例えば, 国土地理院の重ねるハザードマップを使用し明治前期の低湿地や浸水想定区域や色別標高図などを用い, レイヤーを重ねながら身近な地域を把握する学習を行った。各生徒がiPadを使用し調査した。その中で, 西宮市の浸水想定区域と過去と現在の写真を重ね合わせることで, 枝川の自然堤防跡を発見するなど成果があった。本時は, イギリスの教科書と日本の教科書を比較するという学習活動を通し, 持続可能な社会の構築について迫る授業を行った。3部構成で実施した。まず, はじめに, 各グループでホワイトボードを次々に掲げることで前時までの既習事項の確認を行った。各グループの意見をリアルタイムに共有する1つの方法を提案した。次に, 教科書を比較したなかで, 何を学ぶべきか, 何を身に着けるべきかの2つの問いを思考する活動を行った。あえて, 9つのグループから提示された意見を教員がまとめることなく, 最後の個人思考に移るように構成した。各グループの意見を教員がまとめると, その教員のまとめに生徒の思考が左右され, 画一的な個人思考となることを防ぐことが目的であった。ただし, 各グループから出された意見には, 各グループのリーダーが赤いアンダーラインを引くことで, 共有しやすくする工夫を行った。最後に, ユーラシア大陸の東端に位置する日本の地震が西端に位置するノルウェーに影響するビデオを視聴し, 持続可能な社会の構築にむけて今学んでおくべきことという問いに対する個人の思考を確認した。各生徒の個人思考を確認する場面が設定できればよかったが, やはり, 他の生徒の意見に左右されることを防ぐために, 生徒個人の思考を深めることに追求させるようにした。しかし, 何らかの共有が必ず必要であるため, 次時に本時の各生徒のまとめをPDF化し, 共有することを想定している。2番目の活動において, 各グループから示された意見がそれほどバラエティに富んでいなかったことは残念である。各グループ内のつぶやきにはさまざまな視点での意見交流があった。少し, 参観者を意識した意見になったのかもしれない。最後の各生徒のまとめに, 自分の地域を守るためだけの意識ではなく, グローバルに地球全体の持続可能性を意識したまとめができてきていることを期待している。

② 運営指導委員より

和田：イギリスを2つ, 日本を1つ教科書比較されていたが, 最初に先生が教科書比較をして, 資料をつかって生徒に提示したほうがよいのではないかと。この授業はこの単元の最後にやるのではなくて, 最初にやるべきではないかと。先生のご意見をお聞きしたい。

高木：今回は最後に扱ったが, 扱う教員によっては導入部分で行うこともあるかもしれない。イギリスの教科書の読み取りは, 4人グループのなかの1人の生徒が1ワークシートの読み取りを担当している。全部で9つのグループがあるので, 全部で9ワークシートとなる。各ワークシートの共有は前時までに行われている。その方法は, イギリスの教科書の読み取りを行わなかった他の3名で他のグループに紹介する形で共有している。単元の導入に実施すると, イギリスの教科書の読み取りが難しいため, 教員が読み取った資料の配布が必要であると思う。本校の取り組みは生徒が読み取ったことを前提に行っている。

和田：イギリスの教科書を使われた目的を補足してもらいたい。

高木：理由は2つである。1つは本校では5学年でイギリスに修学旅行に行くことになっている。次年度実際に行く地域を選んだ。2つ目は地震が少ない地域で中高生が学ぶテキストにどのように記載されているのかと, 地震が多い日本でテキストにどのように記載されているのかを比較するとき, ユーラシア大陸の

東端と西端の両国が比較に適していると判断したからである。

和田：質問は以上ですが、ESDを地理基礎の中心にすべきだろうという提案を個人的にはもっている。ESDで防災という視点からやればいいのか。地理基礎はESDを一つの大きな柱にすると認知されている。

二井：持続可能な世界の構築に向けて身につけるべき力というときに、イギリスの教科書を比較させた子どもたちの作業がどうねらいに結びついているのだろうか。日英の教科書の違いをもっと深めたら何か見えてきたのかなと思った。生徒たちはかなり手間をかけて訳したのではないか。何のために比べたのか、そして、何が深まったのか。まさにESDと防災がテーマになると思うが、何ができるようになれば、ESDなのかということところが、イメージされておいてほしい。ESDは広い概念だと思うので、ESDのどの部分ができるようになればこの授業は成功なのか教えてほしい。

高木：その辺が今日のポイントだったと思う。授業終わった時に教員がこの方向にゴールさせたかったなというのがわかる授業が良い授業だとは思う。しかし、生徒が到達するゴールがわかるという授業は、もしかすると、知識・技能の育成にしかかかっていないのではないか。生徒が一生懸命思考したものがバラエティに富んだものになったときに、それをすべて受け止めてはじめて、生徒の思考力・判断力・表現力、もしくは主体的態度を引き出し、育成できているのではないか。もちろん、バラエティに富んだまとめをそのままにしておくのではなく、次時の最初にそのバラエティさを共有する時間は必ず必要ではあるが。年間計画の後半の単元に入り、このような授業の進め方や終わり方をしたらどうかと取り組んでいる。何のためにこの資料を提示しているのかあえてわからないようにすることで、生徒がなぜこの資料が提示されているのだろうかということから思考できればいいのではないかと考えている。1年間通してみると、4月や5月は、グループ学習のシステムにも慣れていないので、その授業のゴールが明確な場合の方がよい。単元が進むにつれ、授業のゴールがつかみにくい場合もいいのではないか。

吉水：みなさんがお感じになっているようにどうしてこの3つの教科書を比較したのかを生徒たちと一緒に参加して考えてみたのでおもしろかった。防災や減災を社会科で扱う、地理で扱うときの守備範囲をいつも考える。社会科や地理が目指す子ども像と結びつけて考えると、防災・減災ガバナンスのアクター育成であろう。災害が発生するメカニズムは学習しているということなので、地震についてどんなことを身につけておけばよかったのかという問いに、正しい知識やサバイバル術、近隣との関係とか、おもしろいことも出てきていたが、もう少し踏み込んで聞きたいところはあった。正しい理解プラスどういう立場で考えさせるかが重要であろう。神戸大附属で取り組んでいるグローバルとローカルが非常に大切に、災害が起こらないイギリスでどのように学んでいるか、また、映像を見ることによって影響が起こらないと思っていた地球の裏側まで地震波が伝わっていたことなど、生徒はさまざまなことを感じ取っていたようであった。今後は、リスクをできるだけ少なくするためには「リスクトレードオフ」みたいな概念を生徒が身につけてくれるといいのかなと思って拝見した。最後子どもたちの書いたものがわれわれには開示されていなかったのが残念だと思った。50字程度で書けというものになっているが、できたら地理の授業なので最後に空間に投影してほしいと思う。地図プラス50字以内の文章で答えなさいとすると、地理の授業らしくなる。それとともに地図への表現がゴールになるということをも最初に言ってもらえれば、パフォーマンス課題にもなるのかなと思う。

小橋：地理基礎や地理総合が現場においていくときに果たして普通の教員ができるかどうかという観点で見させていただいた。それで地理のテキスト3冊を比較するのは大変勉強になって、そういうものの見方があるのだなとつまり、教科書の作成者の意図みたいなものを汲み取るようなメタ認知的なところも勉強になった。全く同じものがすべての高校でできるわけではないので、今後の要望としては、方法論というか授業を作っていく観点というか中身についてはそれぞれの現場での入れ替えができると汎用性が高くなると思う。来年度は骨組みと差し替え可能というかモジュール的にできるようになればいいのかなと思う。

梅津：高木先生の授業は何度も見せてもらってアクティブかつ意欲的である。1点だけ聞きたいことは、NHKの巨大災害の映像を使う直前の質問が、「持続可能な世界の構築のために私たちは何ができるか」という問いを発せられて、映像とリンクさせて持続可能な世界の構築に向けて私たちに何ができるかと問うと、この問いが非常に規範的な問いになって、むしろ子どもを思考停止にさせてしまうのではないかと考えた。3番のESDの言葉それ自体が、今日の社会の中で規範になっているのではないか。規範は望ましい態度を指示するので、じゃあ私たちはすぐにエアコンのスイッチをすぐ切りましょうとか、ゴミをひろわなくっちゃ、もちろんそれらは尊い行動と言えるのだけど、ESDがややもすると直接的な態度や行動と結びついて理解されているのではないか。ESDをふまえて行われる行動自体がどういう根拠にもとづいて、なぜそれが必要なかの追及、探究、事実認識を深めるということはこのタイプの規範的な問いが阻害してしまっていることは無いだろうか。映像があつた映像だけに余計に思考の深まりを要することなく書くことが決まってしまうのではないかと見ていたがいかがでしょうか。

高木：本当は2番目の活動と3番目の活動がすこしリンクしていない。最後に主体的な態度を問いたいので、心の持ちようなどを思考し、表現するところまで深めたかった。知識や技能ではない、それぞれのなかにある心の内面みたいところを問うことができれば良いのだが、今後の課題となった。

梅津：厳しい質問だったようで恐縮だが、だからこそ、吉水先生がおっしゃったトレードオフの考え方というのが大事で、おそらくこの授業をまとめて終わるだけでは惜しい。そこで書いたものがどういう意味をもっているか、また、全体のなか、社会の仕組みでもいいし、トレード関係のなかで自分がどういう位置にあるのかというようなところを次の探究につなげていくような単元の組み方をされれば意義が高い。

高木：主題学習ではじまって、主題で終わるということで6つ単元があるうちの後半3つは比較的教員がまとめない形で終わっている。実は単元が終わった後のプラス1時間が必要で意外と重要である。

③ 歴史基礎について

① 奥村より歴史基礎についての説明

奥村：本時のワークシートの訂正（尊重を否定に変更）。本日の授業は、アジア・アフリカ会議を通して、現代的諸課題を歴史的に考えることを目指した。そのために4つの言葉を使用した。帝国主義、国民国家、東西冷戦、二つの世界大戦。この4つの言葉は、それぞれの単元で獲得してきた中心的な概念になっている。今回の授業で目指したものは、バンドン宣言やネルーの演説が何かを考えるのではなく、資料を今まで学習してきた歴史的な概念を用いて考える、説明していくものになっている。それが歴史的な概念の獲得、それを用いた歴史的な見方や考え方の育成につながっていくと考えた。

勝山：本校のオリジナリティは、本格的に主題的単元史学習を組織したことにある。さらに、「観」がキーワードになる。この「観」の形成の基礎となるのは概念や思考の問題である。歴史をどうとらえるか、世の中をどうみるのかということを格闘させたい。背景には「私」でしか考えない自意識過剰症候群みたいなものに対峙するものとして考えている。それで現代的諸課題を長期的視点から考察しようとして構成している。生徒の授業評価は資料を参照すると、地理基礎の方は昨年度評価が高くなり、地理基礎の主題的相互展開学習という戦略が功を奏した。歴史基礎は、前年度までと違い、主題的単元史学習にしっかり取り組んだ結果うんと飛躍した。とくにみんなで勉強したという評価で0.6ポイント上がっている。それから歴史的思考力も上がった。ただしいくつかのシリアスな難題にぶつかっている。まずはテーマを8テーマ選んだが、8テーマは厳しくて6テーマくらいかと考えたうえでプランを出している。1単元5時間程度にすればもっとテーマも増えるが、深いテーマでやろうとしたらこの程度が妥当か。次年度に向けて世界の一体化から6単元構成でやる。通史的な構成はしない。自然もそうだし、宗教もそうだし、どう盛り込もうか、まったく切り捨ててよいのか時間がないから捨てていいのか苦悩している。総力戦の前に戦争や侍などのテーマをどうするのか。プランには0時間目として、長期的視点の授業として組み込めないか。策に溺れて自滅するのではないかと恐れているが。

② 運営指導委員より

高橋：軌道に乗り始めたという印象をもった。生徒たちの意見の出し方も活発であったしよかった。つまりこれまで学習してきたことがかなり身につけてきていることの反映だろう。基礎的な概念、歴史の内容の把握がかなり進んでいるという印象を受けた。その前提に立って本日の授業をみると、ランキングをするという、難しい、無謀とも思えるようなことにチャレンジしたことで、生徒それぞれが自分なりに歴史理解の筋道をつけてゆくという点では成功したといえるだろう。ただし、4つのキーワードは、用語としてもっとバラエティをもったものがよい。つまり帝国主義と冷戦と先の世界大戦は一続きにつながっていく用語群だろう。国民国家は西洋の国民国家と考えるのか、植民地が独立して国民国家を形成してゆく場合で違うが、用語そのものにバラエティをつけ、立体的にランキングできるような工夫があったほうがよかったのではないかな。つまりもう少し答えの出しやすい、生徒が自分が何を考えているかを確認しやすいものがいいのではないかな。

奥村：結局時系列になるとおもしろくないかなと思っていましたが、結果的にそういうふうになってしまったものが多かった。

高橋：かつて植民地や従属国であった国々が、冷戦下において米ソいずれの陣営にも属さない非同盟主義という方向をうちだしてきたことについては、うまく切り込めていなかった点がある。

三原：4つのキーワードを示してランキングをつくるのはおもしろいと思うが、基本概念から考えるのはかなり高度な学習ではないか。それでも生徒が答えていたのでびっくりした。汎用性という点で考えると、概念的なところから問いを考えるというのは、一般の高校生では厳しいのではないかな。この授業が現代的諸課題につながるのであれば、アフリカでは民族対立、宗教対立がある違う人たちがなぜ集まったのかという問いから始めると汎用性が高まるのではないかな。

桃木：問いかけに工夫の余地があるかと。4つのキー概念を出して順番を付けさせるというやり方は、絶対な正解はない、いわば開いた形で終わるという地理と共通する部分があった。生徒たちがきちんと論拠をたてて議論をしていた、説明をしていたことに感動した。学力の低い生徒が概念を受け付けられないのか。私の考えではそうでもない。果たして概念なしに思考することは可能なのだろうか。考える余地があるのではないかな。学力層が開いているところでやられてちゃんとできている。細かい知識じゃないある種の概念とか何とかを問わない問いは、いたずらに知識を増やさずに差のつくような試験をつくることは不可能。歴史基礎は大量の知識を有しなくてもあれだけの活発な議論ができる。

梅津：今日の授業と10ページを照らし合わせてみたときに、必ずしも整合的でない3つの問いが混在している。評価の目安のところの最初の評価規準であるがバンドン会議の内容を踏まえてアジアやアフリカがどのように独立したかを理解できる。これはどのように独立したかが問いになる場面だが、経過に対する説明ができることが評価の第一基準になるならば、4つのリストは時系列で並べざるを得ない。次の評価基準によると、第三世界の成立の意義を複数の歴史的な概念から多面的に考察できるとある。第三世界の成立の意義を、ちょっとねじれていても4つのリストをつかって概念的に説明させるのであれば、授業と評価は整合的であると言えるが、今日の授業では実質的には時系列的な説明に近づいていくのではないかな。第三世界の成立、世界新秩序など難しいことばでいわせる必要はない。子どもたち自身に国民国家とも違う

帝国主義とも違うこの第三世界の成立したこの状態をどういう歴史的な概念で説明するかと問い、その回答の内容で議論させるのが自然の流れになるのではないかと。学力の高低と関わりなく、概念をあつかうことは社会科教育学的にも重要だが、授業構成論としてどう位置付けて、子どもに無理なくさせるか。それが評価基準と方法がセットになっていないと教育学的ではないという教育にならない。今日の授業は興味深かったが、時系列で説明させるのか、概念を構成させるのか、ある事件の意味を確認するのか、3つくらいの観点が混在しているようだったので、授業構成論の整えが必要ではないかと。

奥村：先ほどから指摘されていることだが、そのねじれがあったのかとわかってきた。いろいろ参考にさせていただく。

油井：2年前と比べると、高橋先生と同じように生徒が活発に反応しているのを見て、歴史基礎も定着したという印象を受けた。教科書の内容についてはふれられていなくて、普通、古典的な授業は教科書を読んで、生徒に討論させる。今回の場合は、最初から問いを発して討論させる。別な授業で教科書の内容は説明されてあるのか、歴史の場合は過去の歴史教育の内容と思考力は一体不可分で車の両輪のようにセットでやらないと討論が活発であっても内容の理解が深まったかはわからない面がある。そういう意味で教科書の内容と今日の討論の関係がどのようになっているか教えてほしい。また、4人の役割分担のなかで、まとめ役みたいな人がいて、あまり対立させないように調整している雰囲気があった。ディベートは本来対立することが当然なので、あまり統一させず、なぜ意見が分かれたのかを考えさせる。変にまとめないほうがいいのではないかと。意見が違うことで生徒同士が多様性を尊重できる。最後にバンドン会議にかかわる概念を示したが、バンドン会議はなぜ必要になったのか、その理由から結果として概念がでてくるとよいのではないかと。概念に引き寄せて説明してしまうのではないかと。歴史基礎の場合は、日本との関係も非常に重要。第三世界とどういった関係にあったのかなども重要ではないかと。

奥村：教科書の内容は精選しているが、説明すべきところは説明している。知識を理解するような形で、グループ学習を取り入れたりする知識獲得型のものもある。

高木：4つの役割は司会的なリーダー、発表、記録、ムードメーカーである。ムードメーカー通常は発言を促し、議論を活発にする役割を担う。

水嶋：感想めいたことをいいますが、アンケート結果をみると、2年前の世界史Aよりも上がっている。昨年度までは、何とか世界史のなかにうまく日本史を位置付けられないかといろいろやってきた。もともと研究開発では概念を活用して説明することに力を入れてやっていたのでステップアップしたと思う。単元のまとめのようなものになった部分もあった。ようやく導入の部分で主題学習が行われ、素材提供があり、まとめとして主題学習を行うというスタイルが確立してきたのかなと。ワークシートも私がやっていたころよりも増え、No.47と確実に進んできている。

4 閉会のあいさつ(船寄俊雄校長)

5 シンポジウム「地理基礎・歴史基礎の在り方に関するシンポジウム」—教科教育の観点から—

吉水：地理基礎を中心にお話ししたい。その要素として、地理基礎の意義、神戸大学附属の実践に触れながら、地理基礎が現在どれくらいまで到達しているかと今後の課題、さらに次の学習指導要領についてお話ししたい。地理基礎の意義として2つのことを考えている。1つは持続可能な世界の構築を目指す主体として、地球社会における諸課題を地理的事象として認識し、マルチ・スケールで考察しながら協働的に解決するための意思を持ち続けること。そのためのアクターとして、子どもたちには育ててほしいと考えている。もう1つは、人文・社会システム並びに自然システムに対する概念を構築していくこと、およびテクノロジーの利用を含む探究方法を身につけるといことだと考えている。この学習観というのは、覚えることではなく、説明することや判断することが主になっていくと考える。神戸大学附属の到達点および課題について話したい。1つは、主題学習による内容編成をしたということ。これが大きな成果ではないか。生徒の関心・意欲や基礎的・基本的知識がうまく盛り込まれたカリキュラムをつくっていると思う。一方で、系統地理や地誌の学習内容の構造化が、主題の選択基準や順序性から考えるとやや多い印象を受ける。2つ目は、グローバル、ローカルというスケールの視点について、身近な事象を積み重ねていく学習をしていくが、「なぜ」という疑問を一般化、概念化していき、地域限定であったものが脱文脈化し、そこから地域の問題として再文脈化するというプロセスが含まれているということが評価できる。しかしその時に、多面的な考察は、系統地理や地誌の学習からされていると思うが、公助・共助・自助などの多角的な考察については課題があると考えている。本日の防災と減災の授業でも複数の立場に立たせて、あるいはその立場を明確にして考えさせることが重要ではないか。そのあたりがグローバル人材のアイデンティティ形成と関わってくると考える。3つ目は、協働的問題解決的学習だが、パフォーマンス課題としての可能性が授業の中に組み込まれており、おもしろいと感じた。小集団での役割の設定のしかたというのは、先ほどの立場のこととも関わるが、知識創造のための役割設定があるとよいのではないかと感じた。事前の調べ学習の中で、人とは違う立場あるいは知識を持っている専門家の役割を教室の中に意図的に作り出すことがあってもよいのではないかと。同時に、それらをうまく評価できる、妥当性が高くかつ簡便な評価法が必要と感じた。昨年12月に出版された高等学校学習指導要領における地理科目の改定の方針性についてのたたき案についてだが、神戸大学附属の実践していることとだいたい整合性が見られる。下の〈参考〉の箇所が重要だと感じているが、主題的に扱うこと、汎用性のある地理的技能やグローバル化などの考え方を身につけることが書かれている。1月の段階でも、内容の構成は変わっていないが、ここも下の〈補足〉のところが重要であり、(1)～(3)の順序で学習するということが示されている。最後に生

活圏の諸課題解決の構想に生かす，ということが大切であるという形になっている。最後に地理総合との関係であるが，今までの授業で見せてもらえなかったもの，内容でいえばGIS，方法では汎用的地理的技能の習得（地図，GIS），フィールドワークの設定が課題と考える。今回の地理総合でも最後にフィールドワークを行うということなので，できれば早い段階でフィールドワークを入れてもらいたい。これまでの授業を見させていただいて，1時間1時間の授業をどう作るかの大切さは分かっているが，単元で作っているということを神戸大学附属の先生は発信したのではと考える。多くの先生にもお願いしたいと考える。

梅津：本校の歴史基礎についてお話ししたい。『市民的資質育成における歴史教育―「歴史基礎」の在り方を省察する―』というタイトルをつけさせていただいた。別資料を見ていただければ小・中・高での社会系教科の目標が書かれているが，大まかにいうと社会系の教科は，民主主義社会の市民として活動・行動できるための資質や能力を育成するのが中心概念であり，目標・目的であるととらえたい。当校が掲げる市民的基礎教養も，同義にとらえていただければと思う。ただし，市民的資質の育成を民主主義社会の市民として活動できるための資質や能力といっても，抽象的であり，学校教育や社会科教育に携わるものとしては，カリキュラム編成，単元構成，授業のレベルで具体的にとらえられる概念に編成し直して，授業で育成していくということを念頭に置かなければ，意味のない言葉だと考える。さらに，1つの授業，1つの単元，一科目のカリキュラムで，市民的資質が育成できるというのは，まったく意味のなさない言い回しだと考える。私たちが問うべきは，市民的資質という大きな目的・目標概念の中で，「歴史教育は何に関われるか，どこまで関われるか。」これを問うていくことが実質的な議論になると考える。本校の歴史基礎の在り方を論じる前に，その前提の議論をさせていただきたい。授業を構成する，単元を構成する，カリキュラムを構成する場合にも，基本的には目標と内容と方法の連関が大事であり，これが教育理論の内実をなすと言うことができる。特に高校の地歴科や公民科の教育においては，内容が目標を規定しているところはないのかという問題意識である。これを教えたいあれを教えたいという内容がまずあり，その内容を教えることを正当化するために目的・目標を考えるような発想になっていないか。この立場に立つと，内容精選の論理を，教育の論理から立ち上げることはできない。目標があってそれに最適な内容や方法はどうかを問うてこそ，内容と方法の選択の議論が初めてできると考える。「歴史を書く」とか「歴史を理解する」という営みは，そもそも私たちは総体としての過去におこった事実を理解し認識することはできないわけで，そこにはたくさんの介在者があつたうえで，生徒に降りていくわけである。歴史家や教科書作成者も教師も，自らの問題意識に基づいて，本を出版し，教科書をつくり，授業をつくるわけである。ここで大事なのは生徒である。生徒も自らの問題意識から歴史をとらえるはずであり，その自由は生徒たちにも保障してよいはずである。にもかかわらず，授業になると，歴史家の見解や，あるいはそれを基に教師がつかんだ内容を生徒に教えれば，生徒の理解・認識が深まるはずだということになっていないかという問題提起である。だとするならば，生徒も問題意識を持ち，歴史を解釈する主体性や主導権があつていいと考えるならば，もっと生徒に主体的・能動的な解釈のチャンスを与えることもありうるだろう。すなわち，「歴史を理解する」とか「歴史を書く」という営みは，「解釈する」という営みであり，「構成・構築されたもの」であるということ的前提として押さえておきたい。そこで3つのカリキュラムの事例を紹介したい。目標の具体からカリキュラム編成に向かっているという典型的な例である。1つ目は，当時フロリダ州立大学の社会科教育学の教授を務めていたB.G. マシヤラスの『探究の世界史』で示されたカリキュラムである。別添の資料の1番を参考にして欲しい。マシヤラスの世界史は，歴史は現代社会の科学的認識のために手段でよいといっている。単元の構成も，現代社会をかたどっている主要な領域を取り上げ，その領域に関わる主要な一般原理や理論を，歴史上の典型的な事例の分析・説明を通して習得しようといったプランになっている。別添資料の単元8にあたる世界秩序の例を用いるならば，戦争・紛争，それがおこる要因，それを解決するにはどうしたらよいか，ということを経史上のいくつかの戦争の事例を取り上げながら，分析・考察し，主な学習内容である，戦争・紛争を考察するための一般原理や理論を生徒たちに考えさせよう，習得させようという展開になっている。完全に歴史は，事例であり，手段でよいということである。現代社会の科学的で分析的な認識のために，歴史は事象・事例を提供する手段でよいというのがマシヤラスの考えである。2つ目は，千葉県で長らく高等学校の教壇に立たれた日本史専門の加藤公明先生の年間指導計画である。加藤先生のキーワードは考える日本史，討論する日本史である。生徒たちの徹底した討論の中で，自らの歴史解釈，自らの歴史認識を形成することを最大限尊重することが特色である。資料を調べたり，議論をしたり，持論を修正したりという手続き的な知識については科学性・客観性があるが，解釈を産出するプロセスにおいては，生徒の主体性を重視し，討論を通してブラッシュアップしていこうという組み立ての授業になっている。主体的な歴史解釈とそれに伴う歴史認識形成の授業カリキュラムといえる。3つめは，オーディナリアメリカンズというアメリカ合衆国史のカリキュラムである。例えば，南北戦争を取り扱った主な授業展開であるが，ナショナリズムの危機と南北戦争の箇所を見ていただきたい。教科書が面白い作りになっており，教科書というより討論のための資料集という性格が強い。単元10のところでは，概略的な基礎的な知識が事実として数行書いてあり，あとは南北戦争期を生きた普通のアメリカ人，つまりオーディナリピープルズの戦争に直面した時の手記や新聞の記事，小説など，様々な一次資料や二次資料が掲載してある。そしてその資料を読みながら，問われていることは何かということ，大胆にも歴史的対象に対する評価と価値判断である。「南北戦争は戦ってはならない戦争だったのか」というディベート論題に対して，それぞれの資料を読み解きいろいろな立場の人々の解釈や評価や判断を得ながら，自分はどうか考えるのかということの思い切って評価・判断して，意見を表明して，そ

れを磨き合いながら自分なりの評価・判断内容を決定していくという授業である。いわば、構築主義歴史学習の最たるもので、自らの評価は自らで作っていいのではないという立場で作られているプログラムの典型である。本校の歴史基礎についての省察を、2点に絞ってお話しさせていただきたいと思っている。歴史基礎は、内容精選の論理を持っているのか。それが省察のための最初の問いである。カリキュラム編成について本日の冊子の中にもあるが、先ほど私が紹介した3本のカリキュラムの要素のどれもが、先生方のご努力によってカリキュラムの中に入っている。一方、8単元を6単元に絞られたということは、単元ごとに入り込んでいる学習内容は、ほぼ1時間で一つのテーマのようにになっているが、どれも非常に重い内容が1時間でこなすようなカリキュラムになっているため、これは目標から導かれた内容編成なのか、それとも内容が目標を規定しているような形で編成されているものなのか、という問いかけである。もし後者、勝山先生はいろいろな声があるとおっしゃいますが、その声をすべてまじめに受け取った結果、「内容や方法を入れなくては。そのために何ができるか」を考えていった結果、もしかしたらこういうカリキュラムになってしまったということではないか。内容精選の論理が、真に目標の体系から導かれるかどうか、当校の残り一年のカリキュラムの課題かと考える。最後の一点は、中高を貫いて、この歴史基礎ないしは歴史総合というものをどう位置づけるのかという問題である。単なる名称の問題ではなく、私に言わせれば、基礎なのか、総合なのかというのは極めて重要な問題である。本校のカリキュラムは、4年生すなわち高校1年生に位置づけられているため、基本的な考え方は、B科目の体系的な世界史・日本史につながっていくベースという意味では基礎かもしれないが、そもそも、小学校・中学校の学びを通して見て、特に中学校社会科を分化社会科と名づけるならば、高校1年生にその知見を総合して、現代的な諸課題について歴史的なアプローチをとりながら考察させるというような、言うならばマシャラスが言っているような形を4年に（高校1年に）位置づけることはできるかもしれない。私は推奨しないが、もしありうる形として、高校1年生の段階でB科目に入っていくためのより一層の基礎的な知識を与えるのが歴史基礎・総合であるとするならば、どこかで、特に3年で考えられると思うが、入試改革と連動させて、知識と技能、方法、連動させ総合させるような位置づけをつくっていかなければ、小学校は総合社会科だが、中高に行くにしたがって分化が一層進んでいくとなると、目標に歴史的思考力の育成とか書いてあっても、内容が目標を規定している網羅主義は一向に克服されない、という事態となる。私たちはもう一度、改めて中高を貫いたとき、総合から分化になっているものを、もう一回分化から総合に向かうようなアプローチを考えなければ、新科目の設定は、A科目が、そして現代社会が歩んだような知識中心だが薄墨の学習にならないか危惧している。

二冊：次期学習指導要領への展望について話させていただく。現在の高等学校の地理・歴史科をどう改定していくかということに関して、現在、公民科を含めた特別チームで検討を進めている。そこでの議論は昨年8月に出た論点整理で主に2つある。1つは歴史に関して、「自国の動向とグローバルの動向を横断的・相互的に捉えて、現代的な諸課題を歴史的に考察する力」である。地理に関しては、「持続可能な社会づくりの観点から、地球規模の諸課題や地域課題を解決していく力」というものを全高生に育むことが、リクエストされている。もう一点は、どういう形で世界史の必修を見直して、「我が国の伝統と向かい合いながら、自国のこととグローバルなことが影響しあったりつながったりする歴史の諸相を、近現代を中心に学ぶ科目」として歴史総合を作りましょう、それから「持続可能な社会づくりに必要な地理的な見方や考え方を育む科目」として地理総合を設置しましょう、ということが方向性として決まった。これらを受けて12月から特別チームで議論がなされている。まず歴史総合であるが、本日の資料にあるようなたたき台をもとに検討を重ねている。はじめは、いわゆる近現代における歴史の転換、こういうものを中心に歴史総合を組もうとたたき台が出された。主には、近代化、大衆化、グローバル化といったかたちで、きちんとした時代区分は組んでいないが、大体のそのあたりで近現代の日本と世界をとらえていこうというのが出されている。それを考察していく手立てとして、比較、因果、相互作用が示されている。学習の手順としては、学習課題を設定し、資料を活用し、歴史をとらえる概念を理解するというものが出された。これに対して様々な課題が出されたが、一番大きかった課題は、これによってどういった資質・能力が培われるのか、子どもたちがどうなればいいのか。これが示されていないというものだった。先ほどの梅津先生のお話にもあったが、どういう子どもたちを育成したくて、この中身を組んだのか。それが見えてこない。それが課題であった。次は1月25日に出されたたたき台であるが、はっきりとこの科目で何を身につけなければならないのかといった、育成すべき資質・能力が一番表に出されるようになった。どういう資質・能力を養うかという、「歴史を考察する手立て（視点や方法）を用いて、現代の諸課題の歴史的背景を追及する力」。これが一番初めに来ている。先ほどと違うのは、近代化、大衆化、グローバル化といったものが時系列ではなく、3つの視点として、「経済活動と生活」などといった窓とつなげていくというイメージになっている。しかし、追及する力を前に出しているときに、コンテンツベースの示し方でいいのか、つまり、追及するのは子どもたちだが、中身は決まっている。これでいいのか、という意見もあったようである。次に出てきたのが、2月16日のたたき台である。縦軸の窓は、近代化、大衆化、グローバル化の窓になっているが、それぞれに問いの例がつけてある。横軸では、先ほどは経済に関するものしかなかったが、「経済に関する諸課題」、「政治に関する諸課題」、「国際社会に関する諸課題」、「社会・分科に関する諸課題」など、こういった形で提案が出された。今現在の検討としては、生徒にどういう形で探究させていくような、追及させていくような中身にしようか、ということが大きな課題となっている。地理に関しては、吉水先生のものとほとんど同じであるが、基本的にはESDの手法で整理してまとめていこう、これは12月のものである。1月の段階で、具体的にどういう構成でどういう能力を子どもたちにつけていく

のか、どういう問いにして授業を展開していくのか。つまり、歴史総合も地理総合も、コンテンツベースの側面もあるかもしれないが、イシューベースの視点も大事にしていこうという、議論の深まりに連れて、そういう傾向が出てきている。そして、これからの検討課題であるが、歴史総合に関しては、育むべき資質・能力について、思考力・判断力・表現力のレベルでどうするのかをもう少し深めていこうということ。歴史の転換をどう扱うのか、日本と世界の動きをどう関連付けますか、などが議題である。地理総合に関しても、基本的には同じような傾向である。また、さらに大きな問題が二つある。一つは、歴史総合・地理総合をつくと、地歴の他の科目はどうするのかということである。もう一つは小中の社会科とどうつないでいくのかということである。一教科、一科目ではなく、地理歴史科全体としてどういう構成にするのかを、議論として深めていかななくてはならない。中学校で学んだことがどのように高校につながっていくのか、また、今やっている歴史基礎・地理基礎の内容がB科目との間で重複をどのように解決していくのか、これがこれからの課題である。

中山 (越谷市立大沢北小学校) : 2点お願いしたい。本日の歴史の授業において、日本もまだ国連に加盟していない時期ということを一言入れておくと、授業が違ったのではないかと感じた。もう1つは二井先生に聞きたいが、研究開発の授業をどのように広めていけばいいのか教えてほしい。

吉水 : 地理技能の習得に関して、学習内容や方法について、特に歴史担当の先生から不安の声が挙がっている。今後の構内研修をどのように行っていけばよいか、という質問をもらっている。一般化することはなかなか難しいが、1つは、「良い」とされている授業を共有するシステムをつくるのが大事ではないかと考える。

梅津 : 3つ観点を立てて述べたいと思う。1つは、歴史基礎ないしは歴史総合という、概ね高等学校に最初に入った学年、1年生に位置づけることを前提にした場合、歴史学習で培える市民的資質をどう考えるか、その際4年生(高校1年生)が学ぶ歴史基礎ないし総合は、後に学ぶ体系的な選択世界史や選択日本史とどうつながるのか。さらには、世界史では特に中学校の段階では、日本史と関係があるものに限定しながら学習しているが、世界を大観するような学びがどこかに位置づけられなければならないのではないかと。それに対する見解を述べたい。手元の別添資料を見ていただく。これは1996年の全米歴史教育基準という資料であるが、これが良い悪いというのではなく、歴史学習において、市民的資質を育成するためのヒントを与えてくれていると考えている。それは、もし市民的資質というものが、資質・能力と考えるならば、歴史的思考力について、「年代的思考」、「歴史の脈略での理解力」、「歴史的的分析力と解釈力」、「歴史的調査能力」、「歴史的論争問題の分析力と意思決定力」といった、概ね歴史で培う市民としての資質能力という観点から柱立てをして、さらに現状の実践をふまえながら、細かい要素に分けていく一つの例だと思う。カリキュラムに向かっては、教えたい内容の柱建てをして、どの能力を重点的に使わせるか、能力と理解の交わったところでカリキュラムができるということを示している。歴史学習において育ち得る、資質・能力を、カリキュラムや授業づくりをセットで限定していこうというときに有効なのではないか。2つは、高校1年生に歴史基礎ないしは歴史総合が位置づいた場合に、中学校との連関や後の選択科目との連関をどうするかという質問についてだが、これについては持論を述べさせていただく。二井先生のご紹介にあったように、近代化や大衆化というものが、歴史基礎ないしは歴史総合の内容構成の枠組みとしてつくられたのなら、私なら思い切って、「なぜ受験生は生まれたのか」といった問いによるテーマ学習を構想したい。受験によって身を建てることができるようになるということは、近代化と大衆化の産物だと考える。一例ではあるがそのようなテーマ学習を徹底して展開してはどうかというのが持論である。もし歴史の全体を大観したいのであれば、選択した科目でやればよいのであって、市民の基礎教養としての歴史総合は、自らの生活に関わることと近代化や大衆化やグローバル化といったテーマ学習にしなければ、子どもからすれば何のために勉強するのかかわからないということになるのではないかと。思い切った主題学習や子ども中心の展開に持ち込まなければメリハリはつかないと考える。

二井 : 次期学習指導要領では、世界史・日本史・地理の相関はどのようになるのか、災害記憶の継承や防災の点でも日本史と地理の関連付けが重要になると思うが、いかがか。という質問がありました。私見を述べるまでだが、例えば、地理歴史科全体の目標としてESDを考えるなど、それぞれの科目で独立したものではないことを共有していかななくてはならないのではないかと。

塚田 (金沢大学附属高等学校) : 基礎科目と総合科目はそもそも何が違うのか。総合はどのような方向性なのか説明していただきたい。

井田 : 実は歴史基礎と地理基礎は使い方が違い、学術会議では「基礎」を使っている。すると小学校や中学校でやった「基礎」は何なのかということがでてきた。そういう意味でとらえると、もともとは高校で新しく科目ができるので、その科目の意味で「基礎」だったが、そうとってもらえなかった。これを受けて文科省に話をしたとき、「総合」という仮称が出てきた。「総合」というのは、地理の場合は、小学校では総合、中学校で地理的分野に分科する。つまり分科として扱いたい。高校においては、いわゆる系統地理や地誌といった昔の地理をやっていないで、むしろ主題的な地理をやる。そのとき、中学校での地理の観点を高校でも生かしたい。しかし国際理解の面では地理だけでは不十分である。本日の授業でも様々な観点が必要であり、そういう面では「総合」だろう、ということである。最初の取り組みとして防災と減災が取り上げられているが、今日の授業のように終わる場合もあれば、また新たな課題も出てくる。その課題を解決するときにもっと深く系統なり地誌なりを知らないとそこが解決できない、ということで選択科目の地理につながっていくという風に考えている。そういう意味では、「総合」→「分科」→「総合」→「分科」というような位置づけをしている。歴史基礎については、日本史や歴史が来るというのが前提に話され

ているが、この間の会議では、それは前提かという話が出た。しかし日本史と世界史に落ち着くのではと考えている。

井田：学術会議では「基礎」を使ったが、「地理基礎」「歴史基礎」に関するシンポジウムでは、小学校や中学校でやった「基礎」は何なのかということができてきた。もともとは高校で新しく科目ができるので、その科目の入門の意味で「基礎」だったが、そうとってもらえなかった。これを受けて文科省に話をしたとき、「総合」という仮称が出てきた。したがって、学術会議で使っていた「基礎」と文科省の案にある「総合」とは、意味するものは同じである。ただし、地理の場合は、高校では「地理総合」という名称のほうが都合がよい。なぜなら、小学校では総合、中学校で地理的分野となるので分化ととらえれば、高校においては、主題的な地理をするので、中学校での地理的な知識や観点を活かしながら、総合的に考えようとする。本日の地理の授業でも、地理の知識だけでは不十分で、国際理解に関する様々な観点が必要であり、そういう面では「総合」だろう、ということである。最初の取り組みとして防災と減災が取り上げられているが、今日の授業のように内容を深めていけば、また新たな課題も出てくる。その課題を解決するときにもっと深く系統なり地誌なりを知らないとその解決できない、ということで選択科目の地理につながっていくというように考えている。そういう意味では、「総合」→「分化」→「総合」→「分化」というような位置づけをしている。

碓井：地理総合をするときに、歴史分野の先生が多く心配されているのではないかと思います。研修体制は今から考えている。学会は総力を挙げてやることと、国土地理院が地理院地図というのをを出していて、国土地理院の行政目的の中では、地理院地図をつかった地理教育の充実というものがあり、市町村単位や県単位で行っていく体制づくりをしている。GISに関しては、山口GIS広場というものがある。そこではセミナーや研修が行われている。なるべく早い段階でそういった情報を提供していきたいと考えている。

桃木：2つお話ししたい。1つは、研修に関してだが、よく聞く話ではあるが、このような場所に来られる先生は別だが、自分は学校の中では、多数派に負けてしまうことや、地歴や社会科の先生がまとまっていたとしても学校の方針でつぶされてしまうことがあるが、校内多数決で勝つ方法も研究校ではしていかなければならない。2つめは、テーマ学習についてだが、勝山先生がなさっていることとつながるが、長いタイムスパンでやるテーマ設定を盛り込んでいかなければならないと思う。理由は2つあり、1つは、数百万年や一万年という時間軸を大観させるというのは教育標準に照らし合わせても必要だと考える。もう1つは東アジアの相互理解というときに、これは歴史を背負った結果である、中国・韓国・ベトナム・日本なども数千年の歴史を背負ってきた対立をしている。そういうことを大まかにでも分かるためにも、前近代まで踏み込んだ、上手な形でテーマに取り込んでいくことが必須ではないかと考えている。

揚村：次回でよいがぜひ検討してほしいのは、学校現場では、教育課程の編成について、人事の問題が出てきている。歴史分野の先生が非常に多い中で、地理を誰が教えるがということが大きな課題になっている。お願いしたいのは、「公共」という科目が入ってくるので、現代社会や地理との関係だけではなく、社会科全体としてカリキュラムも検討して行ってほしい。次回のシンポジウムなり研究授業の中で、こういった意見を取り入れていただきたいと思う。

村瀬：国から委託しました研究開発について、神戸大学附属中等教育学校と運営指導員の先生方が熱心に取り組んでいただいていることに改めて感謝申し上げたいと思う。私は、研究開発の1年目から神戸大学附属中等教育学校に通わせていただいた。1年ごとにいろんな課題が提示されながらも、今、中教審で議論されている「社会に開かれた教育課程」（これをもとに今回の研究開発に即して言い換えれば“開かれた歴史・地理の教育課程”作りということになると思う）の実現に向けて、一歩ずつ着実に進んでいると今日実感した。今日、神戸大学附属中等教育学校の授業を見させていただいて、研究開発を進めている学校の取組には、3つの共通点があると感じた。1つ目は、思考の手立てを非常に重視していることである。これには、問いを作ったり問い直しをしたり、資料を吟味したり、資料を適切に取り扱ったりすることが含まれている。2つ目は、思考の過程を非常に重視していることである。そこには、協働的な生徒たちの取組が取り入れられている。そして、3つ目は、問い立ての中には、現在を見つめ直したり、未来社会を問い直ししたりするといった活動が重視されているということである。引き続き、(歴史・地理の)「総合」とは何か、ということも含めてご議論いただければと思う。本日はありがとうございました。

油井：今日は地歴科の中での新しい科目についての創造に向けて議論がなされたが、承知のように大学入試などいろんな問題が一挙に改革されようとしている。高校の先生と話するときはどうしても大学入試が高校教育を歪めているという不満をお聞きする。昨年7月に発足した高大連携の歴史教育研究会では、5つくらいの部会が発足されていて、第1の部会では教科書改革、第2はそのデータベース化、第3は歴史基礎の中身をより厳密なものにする、第4は入試改革、第5は大学における歴史教育の改革ということで、歴史教育に関わる様々なテーマを部会に分けて議論をしているが、毎日のようにメーリング・リスト上で議論が飛び交っており、その熱気に驚いている。今がチャンスだと思うので、是非大学入試改革についても意見を寄せていただいて、生徒にとってより良いものにするのが大切だと思う。先ほどアメリカのナショナルスタンダードが紹介されたが、私はそれを読んで驚いたのは、主語が生徒であるということである。「生徒が〇〇を理解できるようにする」というように。日本の学習指導要領は、「生徒に〇〇させる」といった、生徒が目的語だということ。しかしアクティブ・ラーニングやそういった主体的な学習を生徒に促すには、生徒が主人公になるようなスタイルに変えていかなければならないと考える。それが実現できるように様々な意見を寄せていただければよいのではないかと。

3 平成28年度 第1回 運営指導委員会 議事録

日程：2016年7月4日(月)

内容： 1 公開授業①(地理基礎) (11:55~12:45)
2 公開授業②(歴史基礎) (13:30~14:20)
3 授業研究会(第1回運営指導委員会) (14:30~16:30)

場所：神戸大学附属中等教育学校社会科教室・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, 三原, 水嶋, 三田, 岡崎 (以上, 運営指導委員)

碓井, 揚村, 桃木 (以上, オブザーバー)

山崎, 船寄, 勝山, 齋木, 高木, 奥村, 上村, 小林, 木下, 森田, 塚廣, 久保, 田村 (以上, 本校関係者)

司会：齋木

記録者：塚廣

1 開会あいさつ(山崎健附属学校部長)

2 地理基礎について

高木：学習活動の形態としては、個人思考の時間をとり、グループ活動をへて、学級で共有といった、生徒参加型の授業のように実施した。しかし、学習内容はあえて問題演習とした。主題的な学習内容を伴わない生徒参加型の授業を、生徒の資質・能力の育成を目指す「地理基礎」の授業といて良いのか、やはり、主題的な学習内容を伴わないといけないのか、委員の先生方に聞いたかったからである。新しい地歴科の授業の方向性が、資質・能力の3つの柱の育成と、アクティブ・ラーニングとなっている。1年間、「地理基礎」の授業を継続するにあたって、日々どのような授業をすれば、少し乱暴な言い方をすれば、どのレベルの授業をすれば、主体的な学び、対話的な学び、深い学びを実現したといえるのかの助言がいただければと考える。本日の授業でも深い学びの実現はできていないが、深い学び合いはできていたなどの意見を頂くことができれば、これから新しい科目の実践に日々取り組んでいく先生方にとって、少しは取り組みやすくなるのではないかと。

和田：案内が来た段階で問題演習をやるということで、非常に驚いていた。センター対策ということで、生徒は非常に喜んでいて。自分自身も、生徒から授業よりもセンター対策をして欲しいと言われた経験もある。今日の授業をどのように位置づけるのかを考えながら聞いていた。南アフリカについての問題を取り上げており、丁寧に解説もされていたが、やはり問題演習というのはある意味限界なのではないかと感じた。確かにセンター試験の問題はよく考えられており、素晴らしい問題も多いが、教材で取り上げるのは難しいのではないかと考える。

高木：やはり、新しい地歴科の授業としてはふさわしくないと理解した。学習内容「何を」、学習活動「どのように」、資質・能力「どんな力を」身につけるかというトライアングルを考えると、「何を」という学習内容の部分が、問題演習などの知識の定着に特化したものではなく、現代的な課題を追究する問いの設定にふさわしい内容でなければならないということを確認させていただきたかった。同じアクティブ・ラーニングでも生徒の表面的な活動がアクティブなのか生徒の思考までアクティブなのか、様々である。また、アクティブ・ラーニングが紹介されている書籍の内容も様々である。やはり、主題的な問いの設定できる学習内容でなくてはならないと再確認したが、「地理基礎」が全国的な実践になった際に、苦しさにつながらないか心配でもある。

小橋：大豆の取り上げ方と、BRICSの取り上げ方について、意図を聞きたい。それからなぜその答えが出てきたのかというプロセスが大事だと考える。私も問題を解かせるときに、思考過程を書かせるということをしている。今回扱った問題は、かなり事実認識で、事実として知っていればOK、知らなければ答えられない、調べたら答えられるものだった。思考力が必要な問題は2問ほどであった。もう少し思考力を問うような問題を含めばよかったのではないかと。そのように考えると、本時の実践ではグループワークである必要は必ずしもないのではないかと考える。

吉水：一つは、指導案の評価の目安のところに基本的知識というものがあるが、この基本的知識というものをどのようにとらえているのかという点である。センター試験は広く行われている試験であるが、この単元で学習したことを生かすならば、どうしてその問題を選んだのかがわかれば、基本的知識がみえてくるのではないかと。私は基本と基礎を使い分けているが、今日の知識は基礎的な知識であったと思う。今日の内容でいけば基礎的な知識をうまく引っ付けてセンター試験の問題を解き、6問の問題を合わせて全体として見えてきたものが基本的な知識になるのではないかととらえている。もう一つは、アクティブ・ラーニングにこだわる必要があるのか、懐疑的にみている。中教審の資料など読んでいても、アクティブ・ラーニングの中でも、特に対話的なものであるとか、特定のものを固定してやるものでもないということも書かれている。大切なのは深い学びにどうつなげていくのかということだと考える。対話的なものとしてとらえるのならば、教師と生徒との対話や、生徒同士の対話ということよりは、教材や資料などとどんなふうに対話させるのかということを考えらえたほうが良いのではないかと考える。

桃木：今回のように問題形式で取り上げるということについては、なるほどと感じていた。新しい大学入試は始まったばかりである。これから問題演習を使いながら思考力を養うことを汎用化していく題材としては、新しいタイプの入試問題がふさわしいのではないかと考える。新型入試について何かお考えはあったのかということ伺いたい。

高木：吉水先生の言われたことについては、その通りだと考えている。アクティブ・ラーニングの実践では主体的な学び、対話的な学び、深い学び合いまでにとどまり、深い学びまで到達していない場合も多いように思える。今日はあえて、深い学びまで到達しない実践を見ていただいた。基礎的な知識を組み合わせ、基本的な知識が身につくという考え方は、大変わかりやすい。今後使っていきたい。資料との対話についても、なるほどと感じた。参考にしたい。ありがとうございます。新しいタイプの入試問題については、新しいタイプの入試問題を授業に落とし込めば入試問題を解いている感じではなく、本校で見られているような生徒が思考・判断をしているようないつものような授業展開になると思う。今日の授業は、様子はアクティブ・ラーニングのようだが、この授業では「地理基礎」とは言えないのではないかとこの提案にもなっているの、先生方の「地理基礎」のイメージと合わなかったところも多かったようで、申し訳ないと思っている。次回は、「地理基礎」らしい授業を見ていただけるようにしたい。

3 歴史基礎について

奥村：今回の授業は、去年、国民国家の単元を実施した際、わかりづらかったところが国民国家の概念的なところで、定義としては存在するが、そうではない部分も絡んでいて、国民国家の形成において多様なものをはらんでいるというところを上から押さえつけているというかたちが、生徒たちにとってわかりづらかったということがあった。前時までは、国家とは何か、国民はどのように意識されていったのか、国民国家というものがいかにして生まれてきたのかということをやってきた。それを受けて、国民国家というものは何を生んでいくのかということに視点を移す、転換点の授業にしたいと考えていた。その過程で恣意性が含まれているということはいかにして生徒たちに考えさせるかということが課題であった。そこで今回は、子どもたちに馴染み深い映像作品というものを切り口に、恣意に国民国家が形成されていくところを生徒につかみとってもらおうと、「レ・ミゼラブル」より、その登場人物は果たしてフランス国民なのだろうかとはじめに問うた。いつもならこれを共有して終わるのだが、国民国家がどのようなものを生み出していくのか、例えば次の単元の格差の問題から社会主義といったものにつなげていくものとして生徒たちの中に実感として残していくことができるように授業を構成した。

杉本：映像から入ったところも良く、また高校のレベルでかなり深いところまでやっている印象を受けた。今日の範囲でいえば、理念と現実が食い違っているということ、様々な制圧があって必ずしも理念と一致しない、そこが問題であるということに次に発展させていくというストーリーもよかったと感じている。背景としてはキリスト教世界というものがあがるが、そういった大きなテーマを今後の授業でどのように折り合いをつけていくのが興味深い。また、日本の問題から導入されていたが、最終的にまた日本や我々の現状について立ち戻ってくる構想を描いているのか伺いたい。

奥村：キリスト教については、「レ・ミゼラブル」の中にももちろん出てくるが、国民国家の中で処理ができていないか不安な部分もある。ただし宗教に関する単元を今年には置いている。西ヨーロッパ世界を中心としたキリスト教的な価値観というものがある種この時期に崩れていくという面に関しては、今後子どもたちの中に示唆させたいとは考えている。二つ目の質問に関しては、自分も感じているところである。実はこの単元の中ではあまり見えてこないようになっている。去年のアンケートをみると、一番記憶に残った単元を問うたときに、やっているときは「わからない」という回答が多いが、国民国家が記憶に残ったという回答が多かった。国民国家というものが今の世の中に大きな影響を与えているということがわかったと書いてあった。実際に、いつわかってくるかということ、最後の単元であると考えられる。それは地域共同体的な話をすると、ユーゴスラビアの話をして、ソ連の崩壊によって国民国家的なものが噴出していくときに、生徒たちはそこが一番感動したとたくさん書いてあった。ここで初めて国民国家を中心に、世界の一体化などの概念的な部分とつながった、それが楽しかったという記述がたくさんあった。そういった意味でいえば、この単元では処理ができないかもしれないが、現代の単元において、持続可能な部分において子どもたちの中に意識させることができるのではないかと考えている。

梅澤：目標と授業と評価の一体化の観点から話したい。本研究が最終年ということから、改めて神戸大学附属中等教育学校が担われている「歴史基礎」「地理基礎」の研究について、課題など述べさせていただきたい。一点目は、今日の授業に係る単元構想および単元の評価と学習指導案を照らし合わせながら見ていたのだが、今日の授業でいうと、生徒たちの国民国家という概念ないしは見方・考え方の主体的な形成過程として授業が作られたと思う。正解はないが国民といえるのか、もしくはいえないのか、という意欲的な問いのもと生徒たちが小集団で議論をしていた。理由のところをみると、政治参加に関するキーワードを基準に判断していったと思う。出てきたキーワードをどんどん概念化していく作業というのは、まさに、国民国家という概念を教師が教えるのではなくて、生徒たちに、導入の映像からとらえたイメージをベースに、自らその概念をつくらせ議論させようという、非常に意欲的な組み立ての授業であったと考える。しかし私のとらえ方に従い、生徒による国民国家概念の主体的形成過程としての授業とすると、最大の課題であったのは、評価の観点と、評価の目安があまりにもラフだったのではないかと考える。いい授業であったが、うまく評価できないのではないかと考えた。生徒たちの活動を適切に評価できない基準になっていたの、目標と授業と評価の一体化の観点からみれば、もったいなかったと思う。付け加えて、評価の観点について、吉水先生がおっしゃられたところと似ている部分だと考えるが、見方・考え方と基本的知識、概念というものの区別がはっきりしていないので、一般の先生方が見られたときに混乱が生じるのではないかと感じている。

奥村：おっしゃるとおりで、評価の目安をしっかりと検討しておくべきであったと反省している。

- 高橋**：単元の中で、国民国家という視点からみたときに、日本とはどのように考えられるかというところで、今後の方向付けが不透明であったので、先生の中でどのような構想があるのか、お聞きしたい。
- 奥村**：こちらからの方向付けは示していない。しかし、この単元としては、調査・発表のところで、ある班が、日本はいつ国民国家になったのかという調査をする。どのような答えが出てくるかはわからない。今後、東アジアの中の日本の特殊性というものが浮上ってきて、次の単元で帝国主義という形で出てくるのだが、そこで日本というものがどういう位置づけになってくるのかというところで示されていくのではないかと考えている。
- 高橋**：難しいといっているのは、議論の内容が難しいというよりも、現代社会を考えたときに、中国や韓国などの現在進行形の国民国家のようなものに係るところと、またフランスの国民国家とは性質が違ったりと、答えが複数ありうるし、そこに混乱が生じないようにするためにどのようにすればよいかを難しくと考えている。何を基準にして、どこに焦点を置くのか、うまく整理をしていかなければならない。最終的に生徒たちが、どういう意味で難しいのかわかってくれると、このような授業をしたときに感動するのではないかと思う。
- 三原**：「国民である」「国民でない」と意見が分かれていたが、いつものように黒板に張り付けて共有だけにとどまらずに、キーワードなどを拾って議論させるなどの違った手法も取り入れていったほうが良いのではないかと考えた。
- 桃木**：国民国家というものを高校のレベルで議論していることにも感動するが、「共同体」というキーワードを様々なところで使っているところに感動した。共同体に関してどのように教えたり気づきを促したりしているのかお聞きしたい。国民統合や地域統合などにつながっている問題であり、その形成も全体としてのつながりにつながっていくところだからである。
- 奥村**：歴史基礎の中では宗教的な共同体として使っている場合が多い。仏教やイスラム教、キリスト教の中での中世三身分、というなかで共同体を使っていた。しかしそれだけではなくで、これだけ出てきたというのには、この生徒たちが中学2年生の時に、私が授業を担当していたのだが、自分が1年目だったのもあり無茶をしたのもあるのだが、特に近世の身分共同体の話をつまみとしていた記憶があり、その部分をよく覚えているのではないかと思う。
- 杉本**：全体的な話をすると、このあとも報告書にまとめると思うが、特に高木先生は3年間やってこられたのもあり、奥村先生も中学の頃から指導していたということなので材料はそろっていると思う。今までのように量的な評価もあるが、もう少し質的な評価・分析というものがあったほうがよいのではないかと思う。どういう効果があったというものも積極的に書いていただけたらと考えている。
- 高木**：本時の授業の在り方についての検討も大切ではある。しかし、4年目でまとめの年でもあるので、科目の全体像を明確にして、11月の授業研究会にのぞめることができると考えている。できれば、今日は一般化を目指したカリキュラム像についてももう少し検討していただきたいかった。そのうえで、生徒一人一人の感想などを紹介するような質的な評価もできればと思うが、時期的、時間的に難しい面もあるのではないか。基礎的知識と基本的知識など、今日教えていただいたものは積極的に取り入れていきたい。
- 勝山**：4年間の指定で、本校がやってきたことを完結させてまとめればいいわけだが、ところがいろんな要求が出てきて、難しい面もある。
- 梅津**：最終年度まで委員として関わらせていただいて感じていることは、せっかく中等教育学校で受け入れられた開発研究なのに、中学校と高等学校をどう接続して、その結果この歴史基礎・地理基礎というのはどう位置づくのかという議論が、少し欠けていたのではないかと。私自身高等学校の教壇で、現代社会や世界史Aや日本史AなどのA科目を担当してきたが、当時現場では、それらの科目は受験科目と関係のないものという意識が強かった。当時あった議論というのは、「現代社会」は現在公民科の中にあるひとつの科目である訳だが、現社はそもそも高等学校の「政治経済」「倫理」の基礎なのか、それとも小学校・中学校までに子どもが学び取得してきたものを高校一年生で、活用させ認識を総合させる科目なのか、ということであった。カリキュラム編成上、小・中・高と貫いたときに、小学校がどちらかというテーマ学習・問題解決学習を基盤に総合社会科として展開されるが、中等教育の教員、特に高校の教員は、「我々は内容のスペシャリストだから分化・専門化していったら当たり前だ」という発想が強いのではないかと。一方で、これまで私は「目標ベースの授業づくりを」と発言してきたが、実際には内容ベースの議論が中心となって、そこに分化という考えがミックスされると、内容のスクラップの論理を失ってしまったり、あれもこれもつけるというかたちになってしまっている。「総合から分化へ」「内容自体に学ぶ意義がある」という発想が、中等教員の意識なかで転換されない限り、今回の歴史総合も地理総合も、名前をどうつけようが失敗するのではないかと考えている。これから人口も減少していき、生徒たちの数も減る中で、中高一貫校というのは一般的になると思われる。そうしたときに本校から発出される「歴史基礎」「地理基礎」の開発研究というのは、中学生の学びを踏まえて、高校一年生での履修をベースに考えたときに、得た知識や技能や見方・考え方をいったん総合させる場としてとらえるのか、それともものに探究科目においてより詳しい内容を学ぶための基礎なのか、その辺の説明が可能ならば、報告書の中に組み込まれてもよいかと考える。研究会の場で、中学校ではどのような授業がされていて、高校の科目とどうかかわるのかといった議論をしていくべきであったと思う。中高を貫いたときにこの「歴史基礎」「地理基礎」がどのような位置と意義を持つものであるか考えることが重要なのではないかと。

4 閉会のあいさつ(船寄俊雄校長)

4 平成28年度研究開発学校 第2回運営指導委員会議事録

日時：2016年11月22日(火)

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) (13:30~15:00)
4 講演 (15:10~17:00)

場所：神戸大学附属中等教育学校 体育館第1アリーナ

参加者：高橋、和田、梅津、吉水、小橋、三原、水嶋、岡崎(以上、運営指導委員)、原田、桃木、碓井、井田、揚村(以上、オブザーバー)、山崎、藤田、勝山、齋木、高木、上村、小林、木下、森田、奥村、久保、塚廣、田村(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 計130名

司会：齋木

講演者：原田智仁氏(兵庫教育大学教授)、井田仁康氏(筑波大学教授)

記録者：上村、小林、塚廣

1 開会あいさつ(山崎健附属学校部長)

2 研究協議

勝山：汎用的能力論については、コンテンツからコンピテンシー重視という大きな流れがある。しかし、コンテンツ中心の議論から抜けられず、主題学習が付録になってしまっている現状がある。かといって、汎用的能力育成を万能として、教科の内容はいらないということにもならない。社会科教育が固有に持つ価値、社会的な見方・考え方を、汎用的能力論の中に位置づけることが大事である。今回の奥村実践について具体例を示すと、実証的に考える力、課題発見・仮説検定の力、歴史事象を概括し判断する力(分析・解釈・時系列的思考、比較、連続と断絶の視点)、対話・発表を通じた人間関係形成、社会参画の力など、いろいろな面を伸ばすことができる。歴史学習の効果が、問いの質に規定されることはいままでもないが、重層的・多元的(小さな問いや大きな問いの入り組みなど)な仕掛けを工夫することが大切になる。アクティブ・ラーニングについては、それが脳の活性化であり、体の活性化ではないことをまず抑えて、技法信仰にならないよう、一時の流行でなく、継続的に共有・発展できるようなものへと、実践的に深めていくことが必要になる。具体的に学習者にとっては、自他の歴史理解の共有により、分析や解釈・価値判断の共通点や相違点についての理解が深まる。そこから、メタ認知的知識(証拠にもとづく主張の強さやさまざまな側面からとらえることによる歴史事象の深い理解)の獲得、批判的思考力の基礎づくりへとつなげていくことが肝要である。

高木：授業には、導入・展開・まとめ・ふりかえり・改善という流れがあるが、ふりかえり・改善の部分をメインとした授業が公開されることは少ない。今回は、本物のオーディエンスによる評価を受け、グループで商品化の改善点を話し合うという過程を経たうえで個人によるふりかえり・改善に取り組ませた。これにより、単なる感想でなく、現地化とは何かというメタ視点、現地化してあげるといふ一方的視点ではなく、利益だけが重要ではないといった多元的な視点を自発的に獲得できるように促した。そこまで到達した生徒が全員でなく、少数でもあられればと考える。

奥村：本時は単元の総まとめであった。方法としては、小学生向けの教科書を作成することで、自分で作ったものを改めて見直す、評価・まとめ・概念の再構築を1時間に凝縮して行うことを試みた。まず、「アジアの近代化と帝国主義」をどう表現するかについて、性質の異なる4つの形(絵・地図・コラム等)でまとめる宿題を課した。そのうえで、教科書づくりに取り組ませた。小学生を対象としたのは、身近にある中学校の教科書の模倣させない、調べたことをなんでも盛り込まないようにして、まとめる力を養うことを狙った。予定よりも、時間はかかったが、その分だけ各人の意見交換が深くできたと思う。

3 運営指導委員より

梅津：子どもたちがパフォーマンス課題を与えられて、主体的に生き生きと取り組んでいるさまに開発研究の成果があらわれていると評価できる。そのうえで、奥村先生の授業をベースに質問したい。本時は「アジアの近代化と帝国主義」の最後の時間であった。カリキュラム・マネジメントの観点から、単元全体ならびに本時の授業で育てようとしている資質・能力はどのようなものであったか、そして、子どもたちは何を獲得できたかを考えたい。その狙いは、知識・技能か(帝国主義の概念について説明できればよいのか)、それとも汎用的な能力(メタ認知する力、批判的思考力)なのか。帝国主義という術語そのものが、価値を含む解釈された言葉である以上、その既存の解釈そのものを討議にさらしてもよかったのではないか。生徒たちが「帝国主義」について意味づけ解釈したものを、議論の対象として、互いにもう一回吟味するという活動を加えることで、解釈を構成する力と解釈に対する批判的思考を培うことができたのではないか。教科書の記述には、その内容に書き手の立場が表明される。その前提を意識させることで、歴史の解釈を組み立てていくことに対するメタ認知の視点まで獲得させることも可能なのではないか。

奥村：単元を通しては、汎用的能力を育成する時間(ディベート等)も設定している。本時は時間の関係上、知識・技能に流れたことは否めない。しかし、単元史学習で獲得された諸概念はひとつの単元でなく、さまざまな単元を通して活用される。具体的には、次の単元「現代の始まりと二つの世界大戦」以降のなかで問われてくる。現在の到達点を基礎にした新たな単元構成についても試行錯誤していきたい。

- 和田**：示された地理基礎の単元構成は全て ESD に関連している。ESD は、地球的課題の解決をめざすものであり、環境問題にとどまるものではない。本時は、発展途上国の学習として、南アジアとサブサハラにおける商品開発がとりあげられた。その中で、9800 円という値段設定のものもあり、現地事情を鑑みて、実際に売れるものなのか疑問を抱いた。まず、地域的課題を前段で事前学習しているはずだが、今日の授業に向けて、どのような押さえをされたのか伺いたい。
- 高木**：単元構成では（１）が ESD,（２）はグローバル化、全体を通して ESD を重視したものとなっている。知識・技能の共有をめざす授業であれば、共通の知識・技能の定着が課題となる。それに対し、本時は、生徒の多様な意見や考えを引き出すのが狙いである。教員の方から地域的課題を与えることはしていない。事前に生徒自身で 9 つのキーワードを調べてくる授業があるが、これも生徒主体で、教員が用意した答えを与えることはしていない。生徒から出てきたものに対して評価をもらう。生徒の意識はさまざまだが、その中から、グローバル化のなかの現地化の問題点を、生徒が生徒自身で発見していくことを期待した。
- 三原**：歴史基礎の実践について、汎用性の観点からコメントしたい。試みとして面白いが、小学生向けと教科書という枠組みが足かせとなっていたのではないかと。実際に、因果関係等が弱い作品もみられた。汎用性を考えると、足がかりをもっと用意してやれるような工夫が要るのではないかと。例えば、日本語の教科書は主語があいまいなものだが、英訳を念頭に置いた日本語で考えるとといったようなものが考えられる。また、折角の生徒の宿題が脇役になるのはもったいない、それが主役となるような課題設定が望ましいのではないかと。
- 小橋**：地理必修でどのようなカリキュラムになるかをよく考える必要がある。必修化によりばら色の未来が約束されるわけではない。これまでのような意志を持って選択した者のみではなく、全員に対して教えるという意識改革が必要になる。ふり返りのなかで、いわゆる上からの目線のようなものもみられた。人権教育の一環として、相手の立場に立つ、寄り添うといった観点が出てきたら意見が深まるのではないかと。また、商品化の観点として、自然環境は多かったが、民族や文化の観点が少なかったように思われる。事前にどのような指導をされたのかお伺いしたい。
- 高木**：本時は単元全体の途中のものであり、この後に多国籍企業の日本への現地化を考える時間があり、本時は主体であった生徒が次時は客体とされる。本時は、こういうように考えたほうがよいと教員側が方向性を決めずに、生徒たちの中からいろいろな観点を引き出すことを目的とした。また、今回は商品企画をさせているが、商品化が目的ではなく、現地化について考える方法としてとりくませている。少ない時間の制約上、商品化提案の精緻化には、あまり時間を割くことをしていない。
- 吉水**：現地化という概念を生徒自身に獲得させる試みは面白い。その上で、本時の評価について、「もっとも大切な観点」という表現があるが、それをどのようなものとお考えなのか。こういったもの、または、こういったものになってはならないという想定はおありなのか。私自身は、グローバルとユニバーサルの区別、地域の多様性が失われていくことへの懸念などを思いつくが、いかがか。
- 高木**：知識・理解の話として、知っている・知っていないという評価はやりやすい。しかし、態度や価値観について、こうあるべきという合意は難しい。売ればいい、ではない、効率一辺倒ではない観点が出てくればという期待はある。多様なもの、独自のものを引き出す授業では、ルーブリックは、実際に出てきたものをみながら変えていかざるをえない。
- 高橋**：梅津先生のすぐ後に質問できればよかったが、歴史基礎に話を戻したい。本時の含まれる単元名は「アジアの近代化と帝国主義」だが、長期的に考えると、アジアの近代化の方がタイムスパンは長い（アジアの近代化は現在進行形で続いている）。帝国主義の時代の無理やりの近代化（植民地にくみこまれて）と現在のアジアの近代化、そして現在の日本とのかかわりは、設定された単元より長期の視点で考える必要がある。本時は、長い近代化を考えるための、どういうステップなのか。今後への期待をこめて伺いたい。
- 奥村**：アジアの現代は、現在のカリキュラムでは弱い部分だが、現代の単元でつながっていくように工夫したい。子どもたちのアンケートをみると、つながりの意識はみられる。それを大事にしていきたい。
- 水嶋**：主題的単元史学習の確立を評価したい。生徒が調査してまとめるスタイルの確立、その中で、既習事項の内容をきちんと活用し、単元のなかで理解を深めることができている。最初にしっかりとした問いを立てることの重要性がよくわかるものとなっている。現任校で地理を担当し、それが現代のいろいろな課題に直結することを改めて実感している。歴史の内容は地理より現代との距離があるものが大半だが、歴史でも今を考える、今日的課題を意識させることが重要ではないか。
- 奥村**：長期的視点・長期的思考の重視を掲げている。現代の扱いの充実を継続的に考えていきたい。
- 桃木**：必修科目としての「歴史基礎」、「地理基礎」には、大学の教養教育の課題と共通する課題がある。ふたつ考えたことを述べたい。まず、現代の課題にとりくむことについて、たとえば、この場に座っているのは男性が大半である。ジェンダーの問題など重要なことがたくさんある。地理については、本単元の今後の展開、次の単元以降の展開、また、地理探究での深まりや、または、卒業後の教養として、あとでつながる形になることを期待したい。大学では、現地って何だと考える中で、ある人にとってプラス、ある人にとってマイナス。それが世界を変容させ、させつつあることに留意してもらっている。
- 高木**：地域には、いろいろなレベル、スケールがあり、少ない時数のなかで、すべてを意識させることは難しい。生徒のなかには、現地の人の職を奪わないかという意見もみられた。いろいろなものがつながっていくよう意識したい。
- 勝山**：ジェンダーは、厳選された単元という縛りのなかで入らなかった。単元の終わり、夏休みなど、年に二度くらい長期の中でとらえさせる課題を設けられるので、その中でもりこみたい。

揚村：協同学習を現場の中で活用するとき、どのようなことに気をつけるべきか伺いたい。

確井：主題学習とのローテーションを忠実にしているアプローチに工夫が見える。アフリカをとらえるときには、貧困のみならず、発展可能性等の観点にも気づかせたい。また、もう少し ICT の活用もお願い出来たらありがたい。

高木：協同学習については、使い分けを意識している。グループにしておわりではなく、それがどのように目標達成に資するのか吟味する必要がある。ICT は、本時の単元でもプレゼンテーション資料の作成など積極的に活用しているが、公開授業では万が一を考えアナログでの活動が多くなっている。

③講演「歴史総合」に期待すること原田智仁氏（兵庫教育大学）

①はじめに期待できるか？期待してよいか？

歴史総合については中教審で基本的な骨格が示された発表されたものの、最終的にどのようなものになるかはっきりとしていない。現場の声を集めて作り上げていくものであると考えている。今日の2人の先生方の授業を拝見して、小学校の授業に似ていると感じた。中学・高校であればその時間にどこまで進むかは授業プリント等で大体決まっているが、今日のような授業すると時間がとにかかるといことは分かってもらえたのではないだろうか。神戸大学附属中等教育学校だからこのようなカリキュラムができるのだろうか、あるいは、中教審が言っているようにカリキュラム・マネジメントを学校単位で生かしていけば、公立の学校でも可能なのであろうか。もしできないとなったら「地理総合」「歴史総合」は定着しない。みんなで知恵を出し合わないで文部科学省が作ってくれたものをただお茶を濁すようにやるのではなく、神戸大附属のような自分たちで手を挙げ真剣に取り組み、来年度も新たに継続研究を行い、公立の学校の先生方が取り組めるように、環境整備が行われていくことを願っている。与えられたテーマが「歴史総合」に期待することということであるが、大丈夫なのかという気が半分している。これまで、さまざまな崩壊的な場面を私は見てきた。まず「現代社会」が1978年に開始された時は鳴り物入りで期待もされ、大津和子先生のバナナの実践など、さまざまな優れた実践があった。ところが気がつけば4単位の授業を地理の先生と歴史の先生で2単位ずつ持つなど分割し誰が持つかが議論になり、しばらくすると2単位に減らされ、政経のようになり、中学校の公民的分野と何が違うのかといった声が聞かれるようになった。また、今日の2つの授業はそれぞれ主題学習が行われていた。ところが、現場では主題学習がもっとも人気がない。主題学習をやろうとすると、「先生、これやらなくていいんですか。」「この単元のこの部分が入っていないのですがよいのですか」といった声が聞こえてくる。現場の教員が「省いてもいいのだ」と堂々と言えるような論理と制度を作らなければならない。例えば、大学入試において、教科書のすべての内容を教えずとも大丈夫なのだといいことを証明しなければ、いくら綺麗事を言っても納得されない。3つめは、今ある「世界史A」は本当は近現代史である。ところが、「初めて世界史を学ぶのに、ある程度の前提知識がなければ無理だろう」となった。そこで、前近代は近現代を学ぶための知識を通史ではなく諸地域の構造史としてとらえようとなっていたのに、そのような教科書ができると売れなくて、通史の簡略版の教科書が売れるようなことが起こった。そして、前近代から通史を教えるようになった。4単位と2単位と時間が違うだけで内容は同じであるというものを私は見てきた。こうした経験を繰り返しても期待するのはあまりにナイーブだと思うので、半分期待しているが半分はちょっと危ないと思っている。

それでもなぜ半分期待しているのかということ、1つめとして、長年受験指導していた教員の中に、「受験指導には自信を持っているが、もうそろそろやり切った感」が見られる。2つめとして、良い大学に入ったからといって幸せな人生につながるには限らない、大学に行くためのことだけに世界史や日本史を真面目に学習するというのはちょっと違うのではないかと気づき始めた生徒たちがいる。3つめとして、冷戦終結後、この10数年のグローバル化、少子高齢社会の到来、情報化の進展の時代にトーク&チョークだけでやっているにはもう限界で、今日のようにアクティブ・ラーニングやグループ内で役割を決めて協同作業を行ったり、パフォーマンス課題に対して成果を出していくことの方が、たぶん、一生懸命偏差値を上げるように勉強していったりすることよりも大切なのではないかと皆が気づいているのではないかと。「歴史総合」がもし大失敗に終わったら、このあと20年30年は立ち上がれないのではないかと。「歴史総合」は、今年来年あたりが大きな転換期で、うまく船出をして、大学入試も新しいテストとうまくかみ合って、「省いていいんだ」「子どもたちが、主体的にグループで話し合ったり、プレゼンテーションしたりすることでいいんだ」となればうまくいくのではないだろうか。

②なぜ世界史は嫌われるのか－世界史を他山の石とするために

まず、なぜ世界史が嫌われるのかということをしかりと把握しておかなければならない。一番大きな違いは、日本史は、時の為政者や都の移り変わり等いろんな物語として描きやすい。ところが世界史は本当に難しい。東アジアでも中国だけではなく、東南アジアが大事だと言う人、モンゴルが大事だと言う人もいるし、東洋史の中にはイスラームが入らないという人、インドやオリエントも違うという人などがおり、どうやってこのあたりを描いていけばよいか難解である。それぞれの考えがあってもよいが、ここで学ぶ「歴史総合」は違う。いろんな歴史学の研究成果があるが、あれもこれも教えるのではない。発展段階論の時代はよかったかもしれないが、もうそのような時代ではない。歴史は通史だといった固定化し認識をいったん棚上げにして「私たちは何のために歴史を学ぶのか」が大切である。「通史を学ぶと楽しい」「我々は日本人だと思っていると気持ちがよい」といった感情を育てるためではなく、これからの世の中は良いか悪いかは別としてグローバル化していく中で、地域を大事にしながら国際社会でそれなりに貢献して自

信を持って生きていくために必要な歴史の学びであってほしいと思っている。そのように役立たなければ「歴史総合」を作っても、「世界史Aや日本史Aと一緒にじゃないか」「日本史探究・世界史探究の方がいいじゃないか」と言われかねない。これからの社会には最低限必要な歴史の中身を踏まえた市民としての思考力・意思決定力あるいは教養・リテラシーが求められる。「歴史総合」が求めている歴史の語りというのは、日本や世界ではなくて、私たちが主語になる。近代化と私たち、大衆化と私たち、そういった私・私たちとつながる歴史が求められるのではないか。

③科目「歴史総合」の基本的特質

「歴史総合」の基本的特質として、中教審教育課程部会の「審議のまとめ」によると、ポイントは3点ある。まず、1点目(内容)として、世界とそこにおける日本を広く相互的な視野からとらえ、近現代の歴史を理解する。世界史と日本史をドッキングするのではない。そもそも世界と日本を分けられない。分けて国民国家といった極めて特異な歴史と文化だということ、もう一回、世界の中の日本を日本と世界の相互から見る。2点目は、歴史の推移や変化を踏まえ、課題の解決を視野に入れて現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察する。現代的な諸課題のうち子どもたちが何を課題と考えるか。教科書にあるから環境問題や地域紛争やテロを取り上げるのではなく、子どもたちは何を今の課題と考えるのか、それをどのように世界や日本の歴史的な知恵に学びながら未来社会の形成につなげていくのかといった発想が必要である。3点目として、歴史の大きな転換に着目し、単元の基軸となる問いを設け、資料を活用しながら、歴史の学び方(「類似・差異」、「因果関係」に着目する等)を習得する。学問の成果というより、どちらかと言うと方法に近いものである。また、中教審は歴史の転換として近代化、大衆化、グローバル化に着目するように言っている。

④「歴史総合」の内容構成論

「歴史総合」の基本的内容構成として、①日本と世界の近現代史を対象とする。②歴史の転換期(近代化・大衆化・グローバル化)に着目する。③具体的内容構成は個々の教師に委ねられる。の3点が挙げられる。③に関してはいろんな教科書が出てくることを期待するが、一番シェアが高い教科書の内容に多分教師は合わせると思う。それは仕方がないが、やはり先生方が神戸大学附属中等教育学校のように、基本的には教科書で学びながらも、先生自身がカリキュラム・ユーザーだけではなく、カリキュラム・プロデューサー、カリキュラム・マネージャーとして、「自分は歴史総合をこのようにやりたい」「自分が教員になったのはこういったことがしたかったからなのだ」「これを生徒が求めている。だからこのようにするのだ。しかし、その結果育成される資質・能力は学習指導要領が求めるものをちゃんと満たしているはずだ。」と自信を持って言えるようになりたい。同じ学校でも教える教員によって「歴史総合」はずいぶん違う。だけど子どもたちがやっている学習はどれもアクティブで、その結果得られる資質・能力はやはり「生きる力」に通じると言われるようなものができることが、私の3割の期待の中には入っている。高等学校の先生はどうしても歴史学の論理を重視する傾向にある。歴史学研究に依拠することは大事であるが、歴史学教育をするのではない。歴史学研究の成果を踏まえつつも、市民性教育として「歴史総合」を位置づける。現代社会の課題をどう探究するのか。これは生徒の日常生活とどうつなげるのか。本日の研究協議ではジェンダーの視点なども意見として出されたが、今の子どもたちにとって大切なのは、ひょっとしたら、テロの問題よりも家族の中の親子・夫婦・兄弟、あるいは学校の中の級友との関係かもしれない。そういうものをとれぐらい生かしてくれるのか、それらと近代化・大衆化というのはどう関わるのか。このグローバル化の時代に、どのように自分の価値観などにそういう時代が影響しているのか、それをどのように取り上げていけばよいのかをみんなで話し合っていけばよい。その時に例えば「イスラームの歴史が役立つね」とか「インドのこのような価値観が面白いね」などが学んでいけるようになると理想主義的ではあるが意味がある。

⑤「歴史総合」における学習の原理

一番大事なのは、歴史・地理固有の見方・考え方があるので、それをどこかで担保しなければ現代社会の授業と何が違うのか、公共の授業と一緒にじゃないかと言われかねないので、歴史ならではの問いや方法を重視したい。中教審の論点整理にあるが、①歴史事象を、時間的に比較・対照して共通性や差異を明らかにする力が求められる。②因果関係等に着目し歴史事象を相互の関連を明らかにする。高校生は因果認識が弱い。やはり日本の高校は因果的な枠で教えていないところに原因があると思う。③歴史事象の意味や意義を明らかにする。④概念を活用して多面的・多角的に思考する。⑤歴史に関わる課題を把握し、その解決に向けて構想することが基本原理である。歴史の学び方というのはどういったことなのかを、具体的な単元を通して開発していく。それが評価問題と一体化して、定期考査ではそのような問題が出題される。大学入試センター試験に代わる新しい新テストでもそのような問題が出題されることが必要である。

⑥「歴史総合」の内容構成・私案の基本原則

「歴史総合」の基本的な論理が示されているので、どうしていけば従来の通史的に教えてしまいがちなものを、主題学習に転換できるのか。近代化・大衆化・グローバル化をカリキュラムの年代的な範囲の枠組みとするのではなく、あくまで視点に止め、カリキュラムを作るときの枠組みは現代の諸課題、これは地理や現代社会や公共との差異を出すのが少し難しいが、課題は変わらずアプローチや視点、学び方が変わってくる。「歴史総合」に関する中教審の論点整理等では、自由と制限、富裕と貧困、対立と強調、統合と分化、開発と保全等の歴史的状況が視点として例示されているので、こういったものをスコープ(範囲)にしてしまう。例えば、第一章：自由と制限、第二章：富裕と貧困とする。それらに世界と日本を歴史的な視点で、近代化・大衆化・グローバル化をうまく事例に埋め込みながら、生徒の関心を引き起こしながら

ら歴史と現在を往還することができるかがカリキュラムを作る上での一番の鍵となる。

⑦「歴史総合」の内容構成私案

5つの単元から構成するうち、単元2以降を現代の諸課題の大きなスコープ（範囲・テーマ）とした。単元1はまだ導入なので、「歴史総合」とはどんなことを学ぶ科目なのかを扱う。「歴史なのに、縄文時代や奈良時代・平安時代がないじゃないか」と言うかもしれない。「この科目はそうじゃないよ。現代の地球社会や日本が抱えるいろいろな課題を歴史に遡りながらどうやって解決すればいいか」といった知恵をえられるよう話し合いながら、少しでも解決できるように、歴史の学びとして因果や比較・対照だけではなく、資料に基づき吟味・検証・主張する学習を重視する。また、歴史の探究とはどういったことなのか、資料を読むのがどれだけ大事なことなのか、資料には文字だけではなく遺跡・絵画などがある事等、様々な資料で少しでも事実に向かっていく、そのような歴史の学びの特質を共有する。「単元2豊かで公正な世界を求めて」は経済的なアプローチをテーマとする。「a 人類史における産業革命の意義」「b 資本主義の競争と世界の構造化」はいずれも近代化にかかわる視点で、近代がもたらした光と影を扱う。それに対して、「c 社会主義計画経済の光と影」は大衆化の視点である。大衆社会において、分配の平等性、集団としての一体感など、社会主義国はある種理想的な姿があったが悲惨な末路を描いた。まさに社会主義計画経済の光と影。経済については社会主義を取り上げてみた。「d 市場経済の世界化と格差の拡大」はグローバル化に位置付く。市場経済が1970年代、1980年代以降世界化し、社会主義社会は崩壊したがそれによって良くなることと、一方ではトランプ現象だけではないが様々な格差を生み出すようになっていく。「単元3 民主的で平和な世界を求めて」は、政治・社会的アプローチで「a 市民革命と自由主義」「b ナショナリズムと国民国家」が近代化にかかわる視点。「c 共産主義・ファシズムの出現」は、政治面での人々の平等を描く視点として、共産主義とファシズムは多くの人々の心をとらえ、今は皆悪者扱いにするが、ヒトラーであっても選挙で人々が選んだわけであり、1960年代ぐらいまでは共産主義イデオロギーに知識人を含む多くの人があこがれていたわけであり、それらが持っていた魅力はあった。それがなぜ潰えていったのかを見ていく必要があるだろう。グローバル化に関しては「d 途上国の開発独裁と民主化革命」とする。例えば、今の韓国が示すように、近代化と民主化によって豊かな国になる過程で開発独裁が大きな役割を果たした。これは中国・韓国だけの問題ではない。「単元4 平和で寛容な世界を求めて」は、国際関係的アプローチとした。「a 第一次世界大戦と国際協調」「b 第二次世界大戦とホロコースト」「c 民族解放戦争と冷戦」のあたりは近代化と大衆化を一緒にして、皆が平和を求めつつ、ちょっとしたところから泥沼の世界戦争になり、それが総力戦となり、血で血を洗う戦争となる。けれども、それが平和への希求を高めていく。このようなことを矛盾ではあるが、平和な世界を作ることがいかに難しいかを学ぶことができる。最後にグローバル化としての「d 戦争と植民地支配をめぐる歴史和解」は、かつて激しく対立・抗争した国々が、賠償を求めない代わりに何を歴史和解の手段にしていけばよいのかを皆で考えていく。ドイツとポーランドの問題など事例をあげながら考えていけばよいのではないだろうか。

最後の「単元5 持続可能な世界を求めて」は、終結単元であるので、「地理総合」と同様に、世界史でもこれからの持続可能な社会を求めて、歴史から学ぶ事は何なのだろうか考察する。開発の問題を「a 開発と環境保全」で取り扱う。「b 国家のあり方と人権」については、国民国家が成り立っていないところできかに人権が蹂躪されているかということを見ると、人権にとって国家がきちんと成り立っていることが大切であると言えるので、これは大事なテーマとなる。「c 地域紛争と難民」では、日本も無縁ではられないグローバル化とリージョナル化の時代の国際関係を取り扱う。

⑧おわりに

最初に申し上げた通り、「歴史総合」の成否は先生方に懸かっていると思っている。世界史が失敗したのは半分は先生の責任だとあちらこちらで言っている。だから皆に嫌われる。大学入試や教育委員会が悪いのはその通りだが、それを唯々諾々としてやっているのは先生方であり、半分の責任は感じてほしい。神戸大学附属中等教育学校の生徒にも大学入試がある。なぜ、このようなカリキュラムができるのか、「公立にはできないのか？」と教師が発想を変えることが大切である。ではどのように発想転換するかといえば、先ほども申し上げた通り歴史学を教育するのは大学の歴史学科がやればよい。中学・高校でやる歴史では、これから社会に出て行く子どもたちに歴史を手がかりにして、よりよい社会を築いていけるようにすることである。歴史はいろんな知恵や失敗の宝庫である。歴史に学ばない手はない。学校で学んだことが、自分の社会生活の中で何か役に立ったような実感につながり、学んだことが生かせる、これは、これから求められる資質・能力の1つである。知っているだけではなく活かせるかどうか、使えるかどうか。自分が物を考える、新聞を読む、本を読む、歴史に学んだ知が、自分が世界で生きる枠組みに位置付くような、そのための歴史教育であってほしい。歴史は通史を教える、東アジアや東南アジアやインド、イスラーム世界の全体像を知ることからは撤退しよう。あれもこれも幅広く知っていることよりも、狭くてもよいかから深く掘り下げて勉強した経験が残る。神戸大学附属がサブサハラアフリカと南アジアを比較して自分たちで商品開発した経験、あるいは帝国主義について小学生にわかるように教科書を書こうとした経験、大人から見れば不十分でツッコミも入れたくなるが、大人が手を入れて綺麗に清書して先生が教えてしまう形の良い知の体系よりも、荒削りでツッコミもいっぱい入れたくなるけれども生徒が自分で作り出した、穴ぼこだらけの知の方が、彼らにとって生きる力になる。真剣に取り組まざるを得ない、やる気になって取り組んでみた経験が失敗しても心や体の中に染みついていて、先生のちょっとした手助けでだんだん立派なものになっていく。そのためにも“広く、浅く”から“深く掘り下げた”学習(Depthstudy)への転換が必要である。また、従来「どのようになっていたのだろうか」という問いが多いので、そうでは

なく「なぜ、そうなっているのだろうか」「どうしたらよいのだろうか」という、まさに生徒自身の解釈や意思決定を迫るような問いで考えてみる。「どのようになっていたのだろうか」という問い、例えば江戸時代はどんな時代だったのかは、今の生徒には関係ない。だが、「あなたはどうすべきか」など「あなたは」を主語にした問いを設定し、「自分はこう思う」と言わせるようにすれば、学びは決して教科書の知識ではなく、教科書から飛び出た自分の知識に近づいてくる。そのような問いにして欲しい。そして最後に、「歴史総合」が掛け声だけで終わらないためにも大学入試改革の必要性を強く感じる。

4 講演「地理総合」に期待すること 井田仁康氏（筑波大学）

「地理総合」は、小学校から中学校、高等学校と一貫した地理教育により、①地理的知識などに基づいた地理的思考の確立、②生活するにあたっての地理の有用性の認知と活用、③教養としての地理の楽しさの3点が期待できると考える。「地理総合」は高校の必修となるので、以上3点の中間まとめになるのではないかと考える。具体的には、小・中の地理を学習して「地理総合」をやる。その先に「地理探究」（選択）なり大学での専攻があるというパターン。もう一つは小・中の地理から「地理総合」をやって、その先はやらないという生徒もいると思うが、その場合は社会生活での活用となる。

①地理的知識などに基づいた地理的思考の確立

地理的知識などに基づいた地理的思考の確立では、次期学習指導要領の特徴として、「思考力・判断力・表現力などを」をコアとして、小学校から高等学校までの連続性が示されることになる。社会科、地理歴史科では「社会的（事象）の見方・考え方」が提唱されている。地理における「見方・考え方」は、地理教育国際憲章の「地理学の5大概念」によっている。この地理的概念は、地理的思考の基盤となるといえる。「地理総合」では、小学校、中学校で培われてきた地理的概念をより一層深化させ、地理的思考を確立させる（基盤を確立させる）ことが望まれる。5つの地理的概念について説明する。(1)位置（の規則性）・分布（パターン）。これは分布パターンとすることにより、空間的な傾向性、つまり一般的共通性を追究することになる。(2)場所（その場所の自然や人文的特性）。(1)との関連からみると、地方的特殊性の追究である。(3)地人相関（自然と人間生活の関連性）、(4)空間的相互依存作用（地域間の結びつき一貿易・交通）。最後に(5)地域（空間的に意義のある範囲）である。これは自然、経済、文化などにより区分された空間的範囲で、その範囲は変化するものと考えられる。これらの5つの地理的概念が地理的な見方・考え方になり、思考力・判断力・表現力の中心的な概念になると考える。次期の学習指導要領では、コンテンツと同時に見方・考え方をいかに結び付けながら内容を考えていくというところで、今までと違った見方や考え方ができる。そのためには高校だけではなく、小中高すべてを見渡して考えていかななくてはならない。

②生活するにあたっての地理の有用性の認知と活用

生活するにあたっての地理の有用性の認知と活用では、1つ目としては、ICTなどの地理空間的情報の活用によって、効率的な生活が営むことができ、的確な判断や意思決定の支援となる。2つ目は、自然災害などから自分や家族、共同体、社会をどのように守るか（自助・共助・公助）といった防災を、自然のメカニズムから総合的に考えることができる。状況を判断し、自分で行動する力が身につく。例えば地域調査により、実証的に地域を理解し、ハザードマップの意味を理解し、読み取り、活用できる能力を身につけることができる。3つ目は、基礎的な地誌の知識、系統地理の知識に基づき、生活文化の多様性を踏まえた国際理解、地球的課題を踏まえた国際協力を考える、つまりESDの観点に基づいた社会づくりの視点をもたせる。以上は、「地理総合」の学習内容そのものである。

③教養としての地理の楽しさ

高校での地理の必修修化により、地理嫌いを増やしては意味がない。有用性ととも、教養としての楽しさも必要である。「楽しさ」には人により異なる。鉄道好きから「地理」が好きになる子は、鉄道にかかわる地名を暗記しても苦にならないどころか、暗記と思っていないので、関心をもって覚えていく。一方で、地理学者や地理が好きの人が「これが楽しいし、地理では重要」と思っている、万人がそう思うとは限らない。必修修化による地理嫌いを多くする可能性は、こういったところにあるかもしれない。地理として共通する楽しさは「地図活用」であろう。それぞれの趣向にあわせた「地図活用」を地理授業の中で見出せるようになると、地理好きが増えていくかもしれない。「地理総合」の位置づけは、高校での地理が必修修化となったところで、学校教育の地理は「地理総合」だけで担うわけではない。地理教育としての小学校から高等学校までの一貫性を考慮したうえで、「地理総合」の位置づけを考える必要がある。高校で地理が必修修化することで、小学校社会科では総合、中学校社会科地理的分野では地誌や系統地理、しかしここでは地理的な見方や考え方も必要になってくる。そこで基礎が身につく、高等学校「地理総合」では地理としての総合（知識の活用）につながる。また、高等学校「地理探究」ではディシプリン「地理総合」を受けて、地誌、系統地理を深める。各学校段階での地理の学習としては、小学校では、調べ活動から身近な地域の改善策と夢物語の課題解決、中学校では、地理的な見方・考え方に基づいた地誌、系統地理による地理的知識の習得を目指し、ローカル（地域調査）、グローバルな課題を見出す。地理としての将来への見方の育成を公民へとつなげる。高校「地理総合」では、中学校までの地理的知識などを踏まえて、どのような課題解決が図られているのか、また小中で学んだことがなぜうまくいかないのか、改善策はどこにあるのか。そういうものを考えていながら地理的な観点からの追究を深めていくという事で解決策を考えていくが、小中高での食傷気味なものをなくすためには、いかに課題解決の前に新たな地理的課題を見出し解決のスキルアップをはかっていくことが課題であると考えられる。つまりもっと多く

の知識がないと課題解決は難しいため、選択科目「地理探究」へいく、というのがベストではないだろうか。

④まとめ

まとめとして、期待と課題を述べると、小学校高等学校への一貫した地理学習が求められる。高校の先生が小・中学校の内容を知る必要があるし、小・中学校の先生も高校の内容を知る必要がある。そういうことをやっていかないと、子どもたちにとっては「またか」となる可能性があるため、そこをうまくやっていてもらいたい。また、地理的知識・地理的概念・活用・探究が段階的に求められる。小学校地理、中学校地理、高等学校「地理総合」「地理探究」の役割を明確にすることを期待したい。そして地理の有用性を高められ、社会生活をより一層豊かにさせることが可能になってくるであろう。他方で、内容過多、地理関係者の期待が大きすぎて消化不良で「楽しい地理」ではなくなり、地理嫌いを増やす可能性もある。防災、E S Dは、小中高での繰り返しで食傷気味になる可能性がある。今まで以上に、小中高の連携が必要である。

⑤質疑応答

○歴史総合

黒河(東洋大学附属姫路中学校・高等学校)：「歴史総合」の内容構成・私案を高校で実践するための知識の習得は、ある程度は中学校においてなされるべきだと考える。新課程での中学社会(歴史分野)ののぞましい教科書のあり方は、どのようなものと考えているか。

原田：ご存知の通り、歴史学習では日本の通史を小中高で繰り返す。高校生にとって今まで学んできた歴史の知識・技能をどう生かせるのか、経験を積んでいくことが大事であって、あまり中学校に求めることはない。中学校には中学校の論理があり、小学校との接続があるため、歴史総合でこういうことがやりたいから、中学校でこういうことをやっておくべきだという考え方に、個人的には賛同しない。中教審の議論では基本的に、今の中学校での歴史の知識を前提とすれば、歴史総合が新たな概念を学ばなくても考えることができるレベルで工夫しようという話があった。

染川(兵庫県立宝塚西高等学校)：①「歴史総合」と「探究」科目とのつながりがよくわからない。スムーズにつながるものなのか。②入試の対応を考えると、「探究」が主となり、「歴史総合」は必修だからとありえずしておこうというように、「添えもの」的に扱われるのではないかと懸念する。

原田：①「探究」とのつながりはこれからの課題である。まだ「歴史総合」の骨格が示されたくらいで、「探究」とのつながりについてご意見があれば、ぜひお聞かせ願いたいと思う。②その可能性は考えられる。現場の教員も阻止する方法を考えていかなければならない。

柳瀬(兵庫県立神戸甲北高等学校)：「歴史総合」での地域(生徒が住む・学校がある)の素材の取り扱いについて何かあるか。

原田：世界史というのは外国史で、日本史とは自国史というイメージがあると思うが、世界の中での日本というひとつの地球上の世界なので、地域にもいろんな事例が見つかると思う。例えば神戸でもいろんな事例を掘り起こして、そこから日本と世界をつなげていくことだと思う。全部の地域にこだわるのではなく、地域の素材から世界とつなげていくことだと考える。大事なことは、歴史学ではこうなっているからというよりも、私たちを主語にすれば、私たちの空間である地域が重要なフィールドになるであろうと考える。

高橋：「歴史総合」が近現代史を対象とするものであるのは、2単位という時間は制約からすれば当然ともいえるが、前近代社会への目配りがなくてもよいということにはならない。それでは近現代社会の特異性すら理解できなくなるのではないか。

原田：ご指摘の通りだと考える。ただし、だからといって前近代をすべて取り上げていくと結局近現代ができない。主に近現代の私たちの暮らしを主としながら、地域のなかでの前近代の様々な習慣・文化があったりする中で、そういうものを取り上げる中で、なぜそこにあるのか、それがどういう役割を果たしていたのかをやるのが自分の暮らしを見つめなおすようにしてほしい。どこまでこれをカリキュラムに位置づけるのかについてはなかなか難しいと感じている。

○地理総合

藤田：5つの地理的概念を「地理総合」の最初に生徒に提示すべきか。ある程度地理に対する知識があつてこそ理解できるのではないか。

井田：中学校である程度つながりをもたせていけば、わざわざ地理総合で示さなくてもよいのではいか。

深田(鳥取県立米子東高等学校)：GISを実施するための校内施設が不備の場合、紙ベースの地図化で対応できるのか。

伊藤(甲南大学)：GIS、グローバル、E S D、防災など、データを情報ツールで表すことと同時に、板書で略地図を書いて説明することは、教員の板書技術が生徒に影響を与えると思われるが、それについてどのようにお考えか。

井田：GISについては様々な見解がある。使い方によって、紙ベースでもGISの代用ができる場合もあるので、GISにこだわる必要はないと考える。またパワーポイントの使い方によっても、GISの代わりとして十分機能する場合もあるのではないか。また、もちろんGISだけで授業ができるわけではないので、そういう意味では板書技術も十分必要であると考えている。

○その他

神田(鎌倉学園中学校・高等学校)：「地理総合」「歴史総合」との関連はどの程度まで強められるか。

勝山：まだ本格的に関連付けはできていない。主として歴史のほうで、一つの単元に国民国家や戦争といったテーマを掲げている。地理のほうも、国と国との関係などのテーマを掲げており、そういう点ではわりあい一つのテーマに対して地理的なアプローチと歴史的なアプローチということで共有度は深まっていると思う。

河野（宮崎県立高鍋高等学校）：「地理基礎」「歴史基礎」の方向性を踏まえ、定期考査の課題(問題)をどう作成しているか。

勝山：歴史基礎は基礎的な単語を聞く問題が10問ほど、「なぜ」ということで一つの因果関係を聞く小論述、資料を読み解く問題(作図等も含む)、最後に単元の最後にやるような論述問題(700字程度)が2問などである。1クラスだけ持っていれば問題ないが、採点が大変である。

勝山：個別の質問を抽象的にまとめて答えさせていただく。今日のような1時間をまるごと生徒が発表するような時間はどれくらいとっているかという質問だが、全体で60時間あるとすると、6単元で2時間ずつぐらい、つまり12時間程度が調査したり発表したりする時間に歴史基礎の場合はなっている。残りの時間では一斉授業の場合もあるが、部分的に小集団活動を取り入れて活動している。協同学習について、個人の思考まではいくが、協同というところで共有化が成り立ちにくいのではないか。どういう工夫をされているのかという質問について。答えになるか分からないが、まず何を言っても安全であるということ。発言の安全保障がないと成立しない。教員のほうが危険だとか禁じ手だとかしつこく言うと、発言しなくなる。多少の誤りがあっても、若いときは誤りを犯す権利を持たせている。もっと深刻なのは生徒と生徒の関係なのではないかと考える。これは授業だけではない集団作りグループ作りが影響していると考え。また、中学校では全体で同じ問いを追究して同じ結論を導き出していくことが得意であるが、高校の場合は意見の対立があつたりするのはよくおこる。逆にきちんとした問いでないと話さないというようなことがある。日本社会はまだまだ、どんどん黙っていくことが賢い文化なので、こういう文化を打破していくのは難しいが、少なくとも全体に投げるよりは、4人の小集団を通して、間接的な集団をおいてやるほうが活性化すると考える。今回は小学校の教科書を作ってみようという授業であったが、教師はどれくらい教科書の内容を理解しているのか、というご質問だが、あまり理解していないだろう。趣旨は簡潔に調べてきたことを網羅的に作らせるのではなくて、簡潔に作らせようという意図があったと思う。これから延長申請が通れば、まずは中学、それから探究科目について考えていくということでお許し願いたい。

⑥ 閉会のあいさつ(藤田裕嗣校長)

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な知識や地理的技能、「見方・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的課題に興味を持てるような主題学習のために、ロジカルアプローチ（系統地理的考察）とリージョナルアプローチ（地域の事例）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)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・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「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・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年時（高1）に配することから、5年時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・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・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、ロジカルアプローチ（系統地理的考察）とリージョナルアプローチ（地域の事例）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、社会的事象の地理的な見方・考え方を活用するとともに、ロジカルアプローチ（系統地理的考察）とリージョナルアプローチ（地域の事例）を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・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 地理に関する基礎的知識・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礎的な事柄や追究の方法を理解し、その基礎的知識・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 なぜ地球は現在のような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	ロジカル 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～ 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 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	ロジカル リージョナル	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～ 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	
(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）～南アジアとサブサハラを比較して～ 南アジアの地域性はどのように生まれたのだろうか 日系企業はなぜサブサハラ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。	リージョナル ロジカル	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～ 人々はどのように自然環境を克服し適応したのだろうか 日本への現地化（ローカル化）～多国籍企業の世界進出から～ 多国籍企業はなぜ多国籍企業になったのか
	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ば良いのだろうか	ロジカル リージョナル	ユーラシア大陸の自然環境～日本とEU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の広がりを事例として～ EU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・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礎的な事項・事柄・概念を精選し、歴史的な基本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・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観点を踏まえ考察し、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 歴史に関する基礎的知識・概念

世界と日本の歴史的展開についての基礎的事柄を、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 世界の異文化が出会った時、何がおきたのか。 世界の一体化 世界商品	世界の一体化は、各地域に何をもたらしたか？	① 世界商品の時代 問いの：世界商品である銀が世界に果たした役割とは何か。 ② 世界商品と日本 問いの：江戸時代に定着した世界商品とは何か。例 調査 地域社会の接触・交流
	イ 近代国家の成立 国民国家とは何か、なぜ誕生したのか。 国民国家	日本や各国は国民国家を、なぜ、どのように形成したか？	① 西欧国民国家の成立 問いの：国民国家成立の過程で生じた変革がもたらしたものは何か。 ② 国民国家と世界の諸地域 問いの：世界の諸地域での国民国家成立がもたらしたものは何か。例 調査 国民国家
	ウ アジアの近代と帝国主義 アジアの近代どうとらえるか。 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？	① 東アジア秩序の変容 問いの：欧米の動向に対し、東アジア諸国は例 どう対応しようとしたか。 ② 帝国主義と近代日本 問いの：日清、日露戦争で東アジア各国の国際関係はどのように変わったのか。例 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 二つの世界大戦、戦争はどう変容したのか。 世界大戦 民族自決	日本の戦争回避地点は、どこだったのか？	① 第一次世界大戦と大戦間時代 問いの：第一次世界大戦はどう総括され、例 社会をどう変えたのか。 ② アジア・太平洋戦争 問いの：なぜ、戦争はアジア・太平洋に例 広がったのか。 調査 日本の戦争回避
	イ 冷戦と第三世界 三つの世界とは何か。 東西冷戦 脱植民地化	戦後のオリンピックで、何が問題になったのか？	① 冷戦と脱植民地化 問いの：アジア・アフリカの独立は、国際社会に例 どのような影響を及ぼしたのだろうか。 ② 日本の戦後復興と高度経済成長 問いの：戦後改革の基本原則は何か。例 高度経済成長は何を変えたのか。 調査 戦後のオリンピック
	ウ グローバル化と情報革命 地球と人間の安全保障が問われる時代とは。 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で、それはなぜか？	① 冷戦の崩壊と地域紛争 問いの：国民国家をこえる動きにはどのような例 ものがあり、なぜおきたのだろうか。 ② 環境問題の深刻化 問いの：社会の発展は地球の安全保障を例 どのように脅かしたのか。 調査 ポスト「ミレニアム開発目標」

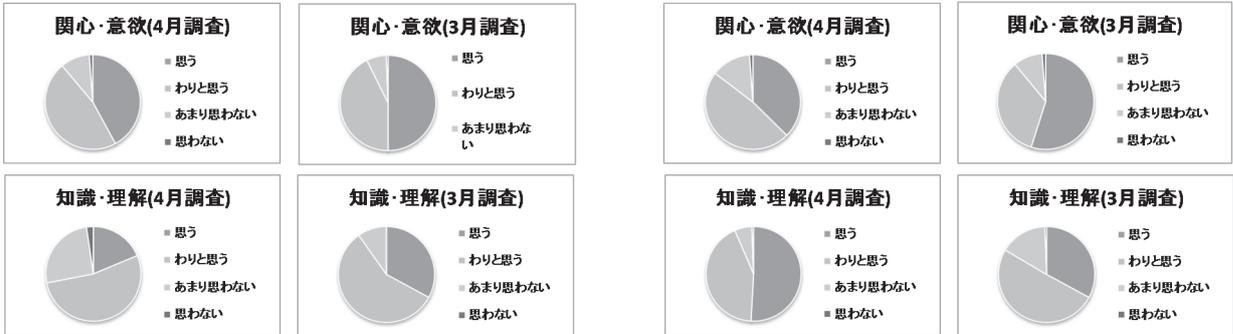
IV 実施の効果

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3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。

平成27年度4月調査（中学校について）					3月調査（高校について）					平成27年度4月調査（中学校について）					3月調査（高校について）				
地理的分野への感想					地理基礎への感想					歴史的分野への感想					歴史基礎への感想				
関心・意欲・態度		知識・理解			関心・意欲・態度		知識・理解			関心・意欲・態度		知識・理解			関心・意欲・態度		知識・理解		
授業に興味を持てた					授業に興味を持てた					授業に興味を持てた					授業に興味を持てた				
4 思う	72	42.1	32	18.7	82	50.0	54	32.9	64	37.4	87	50.9	90	54.9	54	32.9			
3 わりと思う	80	46.8	91	53.2	70	42.7	94	57.3	82	48.0	73	42.7	56	34.1	83	50.6			
2 あまり思わない	17	9.9	44	25.7	11	6.7	16	9.8	23	13.5	10	5.8	16	9.8	26	15.9			
1 思わない	2	1.2	4	2.3	1	0.6	0	0.0	2	1.2	1	0.6	2	1.2	1	0.6			
	(人)	(%)	(人)	(%)		(人)	(%)	(人)	(%)		(人)	(%)	(人)	(%)		(人)	(%)	(人)	(%)

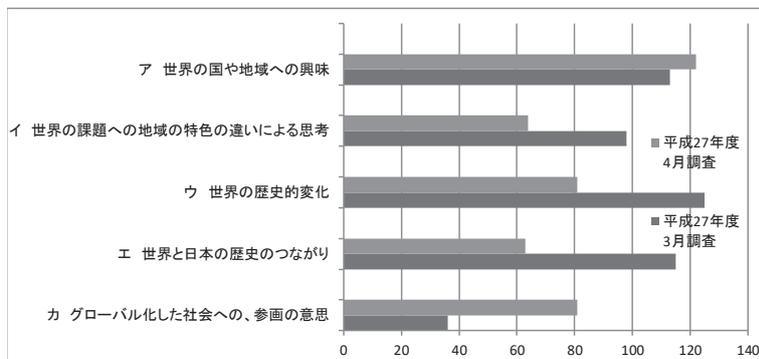


「地理基礎」については、中学校の地理的分野より、「地理基礎」の授業を受けることで、「関心・意欲・態度」「知識・理解」とともに大幅に向上した。科目全体のバランスを調整しつつ、単元毎の主題やねらいまで検討できた効果が現れている。「歴史基礎」については、「関心・意欲・態度」の項目については大幅に向上したが、「知識・理解」の項目については、「思う」がやや減少した。単元の構成が確立したことで、「歴史基礎」の楽しさや興味深さに気づいた生徒が増えたが、科目全体の検討が遅れたため、楽しさが科目の理解につながるまでには至らなかった。これらを踏まえ、バランスの取れた科目全体構成を確立した。

(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、3月の調査は身に付いた学習項目である。（複数回答可）

学習項目	平成27年度4月調査		平成27年度3月調査	
	人数	割合	人数	割合
ア 世界の国や地域への興味	122	71.3	113	68.9
イ 世界の課題への地域の特色の違いによる思考	64	37.4	98	59.8
ウ 世界の歴史的变化	81	47.4	125	76.2
エ 世界と日本の歴史のつながり	63	36.8	115	70.1
オ 世界の歴史学習から起こった日本の歴史への興味			48	29.3
カ グローバル化した社会への、参画の意思	81	47.4	36	22.0
キ 地理とともに歴史の授業を学ぶ事の有用性			98	59.8
	(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 世界の歴史的变化」、「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を確立した。

(3) 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、3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。

	平成27年度4月調査（期待する気持ち）				3月調査（実施後の感想）				平成27年度4月調査（期待する気持ち）				3月調査（実施後の感想）			
	思考・判断・表現		資料活用の技能		思考・判断・表現		資料活用の技能		思考・判断・表現		資料活用の技能		思考・判断・表現		資料活用の技能	
4 思う	55	32.2	28	16.4	45	27.4	47	28.7	57	33.3	83	48.6	67	41.1	38	23.2
3 わりと思う	80	46.8	94	56.0	97	59.1	96	58.5	83	48.6	79	46.2	73	44.8	98	59.8
2 あまり思わない	32	18.7	40	23.4	22	13.4	20	12.2	28	16.4	7	4.1	21	12.9	26	15.9
1 思わない	4	2.3	9	5.3	0	0.0	1	0.6	3	1.8	2	1.2	2	1.2	2	1.2
	(人)	(%)	(人)	(%)	(人)	(%)	(人)	(%)	(人)	(%)	(人)	(%)	(人)	(%)	(人)	(%)

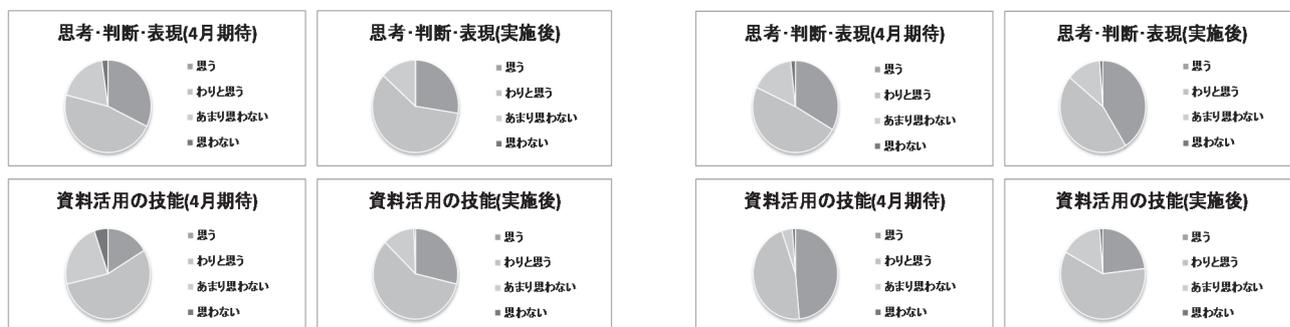


図1 授業開始前の期待する気持ちとの比較（左：地理基礎，右：歴史基礎）

地理基礎については「思考・判断・表現」の項目はやや下がったが、「資料活用の技能」の項目については向上した結果となった。生徒の興味関心を高める資料の選択は適切であったが、資料の活用において、資料からの読み取りそのものを教える授業が多かったのではないかと判断できる。生徒自らが、資料から思考判断できるよう、生徒主体的な授業を継続的に実施する必要性がある。

一方、「歴史基礎」については「思考・判断・表現」の項目は向上したが、「資料活用の技能」の項目は下がった結果となった。生徒が思考する機会は多かったが、その根拠のもととなる資料の選択に工夫が必要である結果となった。思考判断する際に、思考判断に広がりをもたらす客観的な資料は、「地理基礎」「歴史基礎」の授業とも不可欠である。適切な内容でかつ適切な量の資料の活用を踏まえた授業の開発を行った。

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、平成26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、2年目から本格実施として、地理基礎、歴史基礎として実施した。

「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が、2年目から生徒参加型を意識した授業展開とした。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、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。

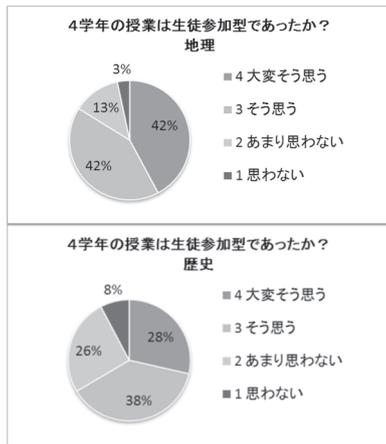


図2 地理と歴史の授業形態の比較

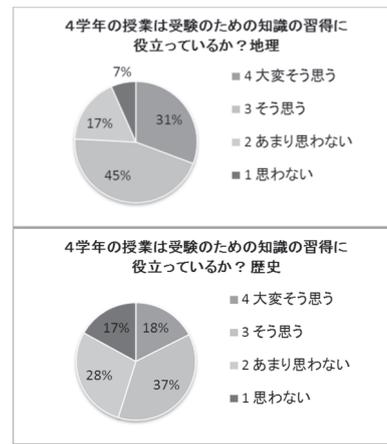


図3 地理と歴史の知識の習得についての比較

さらに、同じ歴史基礎で比較した。平成24年度は研究開発指定前であり、講義形式による世界史Aの授業を実施した。平成25年度は研究開発初年度であり試行期間として部分的に生徒参加型を意識した世界史Aの授業を実施し、平成26年度から全面的に生徒参加型を意識した「歴史基礎」の授業を実施した。

授業形態については全面的に生徒参加型を意識した授業形態を展開した平成26年度が生徒も最も高く生徒参加型と認識している。さらに、研究開発指定以降に4年(高1)で部分的であっても生徒参加型を意識した授業を受けた生徒の方が知識の習得に役立っていると認識している結果となった。

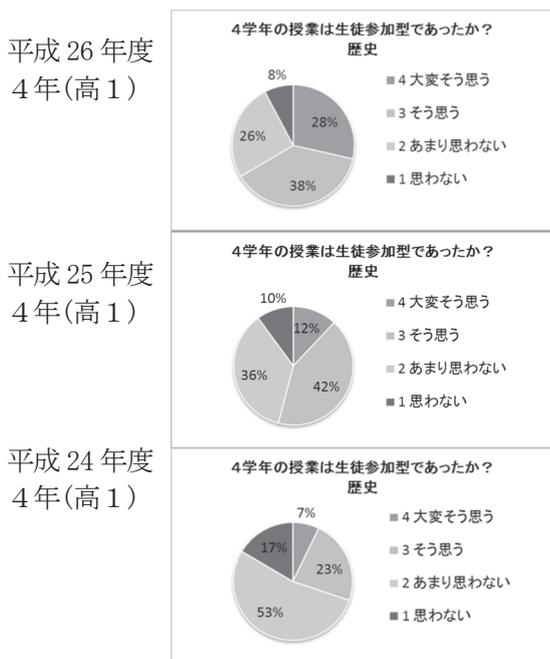


図4 地理と歴史の授業形態の比較

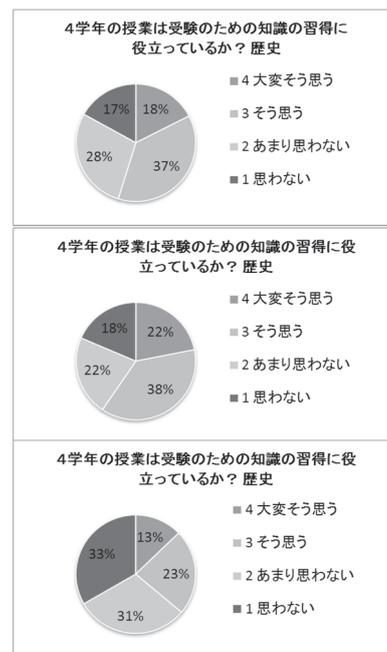


図5 地理と歴史の知識の習得についての比較

(4) 児童・生徒への効果

① テキストマイニング分析から

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。マイニング(mining)とは「発掘」という意味で、テキストの山から価値ある情報を掘り出す、といった意味が込められている。データマイニングの手法の一種である。(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。これにより、業務上の問題点を把握したり、製品の評価を調べたり、特に多い問い合わせやクレームを見出したり、これらが時系列にどう変遷しているかを調べたりすることができる。(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、平成28年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																
平成27年4月	平成27年10月	平成28年3月															
世界	35	授業	52	地理	42	覚える	59	できる	76	できる	78	楽しい	33	面白い	36	面白い	29
授業	32	地域	44	授業	39	できる	43	思う	45	思う	47	面白い	26	楽しい	34	楽しい	28
日本	28	世界	39	世界	37	学ぶ	22	わかる	43	学ぶ	38	多い	22	様々	26	多い	17
気候	21	理解	30	地域	28	知る	20	知る	43	知る	32	好き	10	多い	19	良い	15
地理	19	興味	30	資料	26	思う	19	学ぶ	41	わかる	29	苦手	9	深い	16	深い	9
興味	17	地理	26	興味	24	わかる	18	考える	20	考える	26	大変	9	いろいろ	12	様々	8
国	15	自分	15	理解	16	考える	13	感じる	19	読み取る	13	良い	7	良い	7	詳しい	6
理解	15	知識	15	自分	14	言う	6	持つ	18	持つ	12	いろいろ	6	詳しい	6	難しい	6
文化	11	気候	14	集団	14	学べる	5	見る	17	感じる	10	詳しい	6	大切	6	いろいろ	5
暗記	10	内容	13	暗記	14	感じる	5	違う	12	受ける	10	深い	6	難しい	4	自然	4
自分	10	資料	12	ワークシート	10	見る	5	覚える	11	覚える	9	身近	4	苦手	4	苦手	3
学習	9	学習	10	気候	10	行く	5	持てる	11	持てる	7	少ない	4	大変	4	好き	3
集団	8	文化	10	意見	9	持つ	5	受ける	11	変わる	7	普通	3	好き	3	新鮮	3
地域	8	暗記	8	学習	9	行う	4	学べる	10	学べる	6	興味深い	3	必要	3	大切	3
地形	8	視点	8	内容	8	持てる	4	使う	6	見る	6	広い	3	普通	3	大変	3
特徴	8	地図	8	チャレンジテスト	8	受ける	4	つながる	5	聞く	6					必要	3
名前	8	つながり	7	日本	8			起こる	5	異なる	5					興味深い	3
歴史	8	特色	7	社会	7			生きる	5	行う	5						
		特徴	7	説明	7					つながる	5						
			7	つながり	7					習う	4						
										増える	4						

図6 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)

「名詞」では「暗記」が、3月の調査では増加傾向にある。一見、暗記重視の授業が展開されたように映るが、生徒の記述内容を抽出すると、「暗記ではないところが面白かった」「暗記だけでなく、それをもとにした思考が必要とされる授業」「暗記だけでは通用しないということも知ることができた」「暗記がすべてというような固定観念をすべて払拭するような内容でとても新鮮だった」等、得られた知識をもとに、思考する場面が多く、それらが現れた結果である。「資料」が増加しているが、資料を基に、「利点や欠点などを自分で探ることができることが増えた」「たくさんの資料を扱って教科書に載っていることだけではない深いところまで学ぶことができた」「資料の比較から分かったこと」「資料から情報を得ることで、同じ小集団のメンバーと共有ができる」等、資料を活用し、学習を深められたといった内容の記述となっている。特に、3月に頻出している理由としては、「地理基礎」のカリキュラム構成を科目全体のバランスを踏まえた単元構成としたため、前半の3単元より、後半の3単元のほうが、より資料活用場面や生徒の思考判断の場面が多い構成となっている。その効果が顕著に表れた結果となった。

「動詞」では、今回も「できる」と答えた生徒が多い。10月の中間評価と比較すると減少しているが、学習前と比較すると依然として「わかる」も多い。「考える」が、中間評価以上に頻出し、学習前からは倍増しており、生徒が「地理基礎」での学習に手応えを感じていることが読み取れる。「つながり」もともに増加しており、さまざまな要因が「つながっている」ことに気づいたという感想が散見された。「読み取る」が急増している理由は、「資料」を「読み取る」ことの意義を実感したことの表れとなっている。

「形容詞」では、「苦手」という語を各生徒が徐々に減少し、「難しい」と書いた生徒も「難しいイメージがあったが、各地の地形、気候、地域から考えられる国の文化や特徴を知る事は、グローバル化した社会においてすごく重要なことであると思った。」等、肯定的な文脈の中での記述が見られた。

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、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								
歴史基礎			中学歴史			歴史基礎			中学歴史			歴史基礎					
平成27年4月	平成27年10月	平成28年3月															
歴史	39	歴史	73	歴史	90	できる	44	できる	66	できる	89	楽しい	32	面白い	33	面白い	26
授業	33	世界	63	授業	50	覚える	31	思う	54	思う	44	面白い	26	深い	23	多い	20
時代	33	授業	48	世界	35	知る	28	学ぶ	52	考える	38	多い	23	楽しい	19	楽しい	12
流れ	27	日本	43	興味	27	わかる	25	考える	48	わかる	27	好き	13	難しい	19	深い	12
理解	24	流れ	35	流れ	26	思う	17	わかる	40	知る	26	大変	13	多い	15	難しい	10
興味	22	理解	32	理解	23	学ぶ	11	知る	31	持つ	20	苦手	10	良い	12	良い	10
日本	16	興味	29	自分	23	持てる	11	持つ	23	学ぶ	19	難しい	10	様々	9	苦手	9
出来事	16	時代	24	時代	19	考える	10	つながる	17	感じる	15	良い	7	詳しい	8	詳しい	6
人物	13	出来事	23	問い	17	起こる	9	覚える	15	つながる	21	深い	7	興味深い	7	様々	6
先生	12	自分	19	小集団	17	掴む	7	受ける	14	覚える	14	詳しい	6	苦手	5	強い	5
背景	12	暗記	17	出来事	16	見る	6	感じる	13	受ける	13	得意	4	必要	5	大変	5
世界	11	つながり	14	日本	12	習う	6	起こる	10	変わる	8			好き	4	好き	4
内容	11	影響	13	内容	12			見る	7	言う	7			大切	4	大切	4
		考え	12	発表	10					深める	7						
		問い	10	視点	10												
		地域	9	意見	9												
		資料	8	つながり	9												
		変化	8	知識	9												
		単元	7	暗記	8												
		調査	7	調査	8												

図7 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」で「暗記」が減少したが、「暗記」が数多く記載された10月の中間評価同様、記載内容は「歴史基礎の授業を受ける前までは歴史が嫌いで「暗記」と言う概念が強かったが、この授業を受けて歴史をつながりて捉えられるようになり興味を持てるようになった。」に見られるように、歴史の学習に対するとらえ方が大きく変化したものであった。「問い」が増加しているのは、「問い」を設定する授業の形式が、徐々に定着し始めている傾向を表している。「つながり」「つながる」はともに、中間評価同様、歴史基礎の学習前には全く見られなかった表現である。これらについては、「問い」に対して授業や自分の調査から答えを出すのはとても難しかったが、歴史のつながりを感じた時はとても楽しかった。」という内容の記述が複数見られた。「問い」および、授業内容の工夫で難しいと感じながらも、調査に取り組む中で、面白さを感じる生徒も見られた。

「動詞」では「できる」が、中間評価よりも更に増加し、学習前と比較すると倍増している。「動詞」の「わかる」が中間評価にくらべて減少しているが、「わかる」「わからない」ともに、同様の「わかる」として計上されるしくみとなっており、中間評価との登場回数の違いは「わかる」の表現では中間評価と変化なく、「わからない」といった表記はほぼなくなったため減少した。

(5) 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6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 知識と概念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8 学力と学習能力の相関関係

② 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年度学力推移調査(ベネッセ)、総合学力テスト(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。

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、銅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	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。

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。

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

出典：統計局資料より

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、持たないのか、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性格や背景を踏まえ、意見を論じなさい。

『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る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、米国が横暴であり、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。

問3(6) フェーン現象を図示しなさい。

(通減率を0.6℃、気温の上昇率を1.0℃とすること。)

(風向きの→(矢印)と降雨の様子を明示すること。)

[次の語句から適切なものを書き込むこと。]

語句：10.0℃、12.0℃、22.0℃、30.0℃、32.0℃、1000m、2000m、3000m

3(6)						
ゾーン	4	3	2	1	0	総計
S1	6	1	6	1		14
S2	1	1	3	3	1	9
S3	6	3	6	1		16
A1			10	1	2	13
A2	7	2	12	4	4	29
A3	3		9	1	1	14
B1	2	2	13	5	5	27
B2	2	5	13	7	3	30
B3		1	5	3	1	10
C1			6	1	2	9
C2				1		1
C3				1	2	3
D1			2		1	3
総計	27	15	85	29	22	178

作図の問題であっても、条件を限定したり、具体的に指示を出したりするなど、発想の自由度が制限されると、Cゾーン以下に完答者が見られない結果となった。ただし、条件を完全になくしても採点基準の設定が困難になるなど問題点も多い。

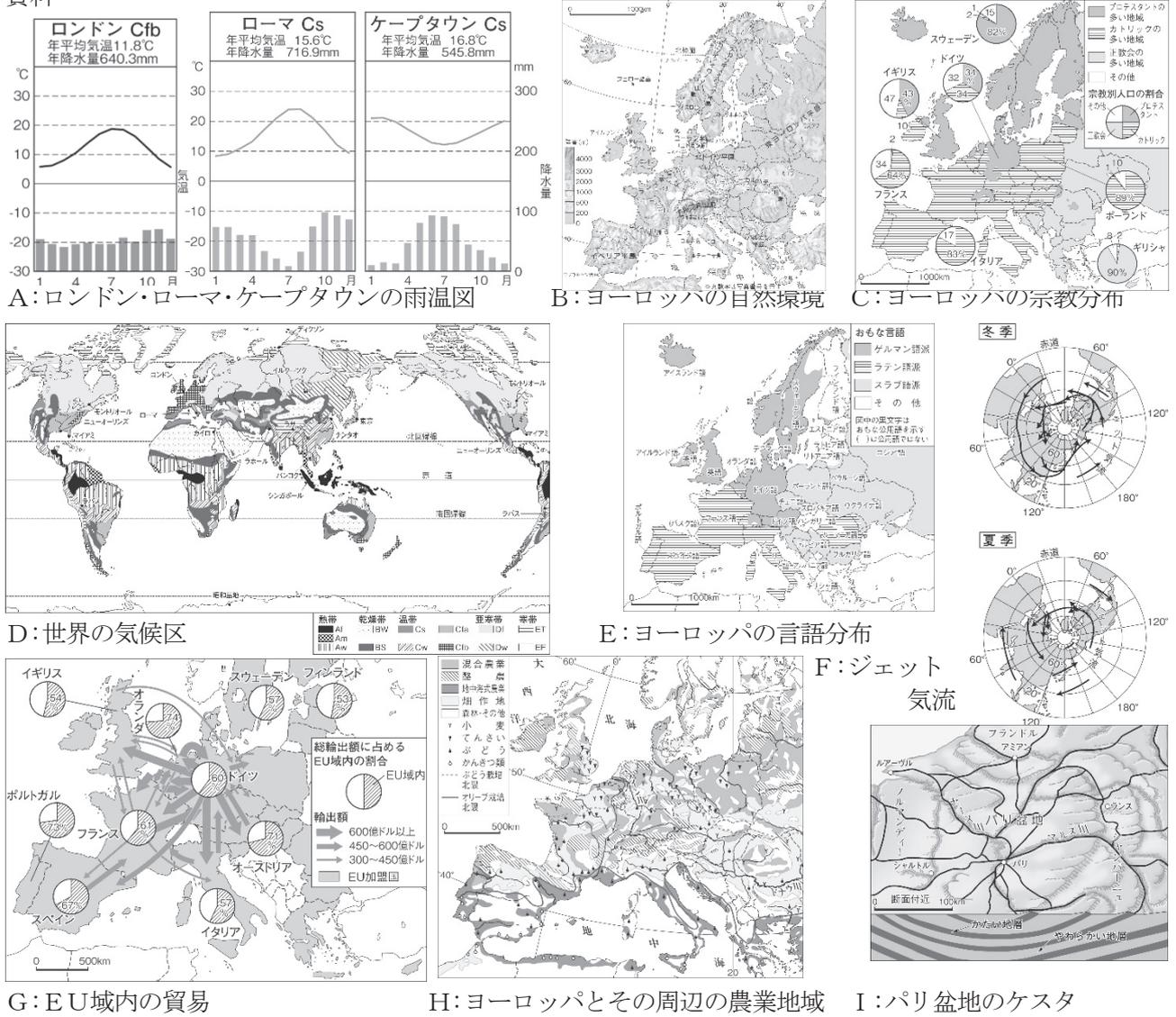
④ 問いで提示されている資料を活用することで、思考力・判断力・表現力が測定できる例

問4 (1) ヨーロッパ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、その資料が必要である理由を答えなさい。

例：特徴：①ヨーロッパ・日本間の往路と復路では航空機の所要時間が違う。
 資料：(N) 理由：偏西風帯の上層部を吹くジェット気流の風向きが根拠となるため。

- ① フランスではぶどう栽培に伴う、ワイン製造が盛んである。
 ② ベルギーでは南北の対立が続いている。

資料



4(1)①

ゾーン	3	2	1	0	総計
S1	7	1		2	10
S2	2	1	1		4
S3	9	1	1	1	12
A1	9	2	3	1	15
A2	13			2	15
A3	9	1	2	6	18
B1	9	1		4	14
B2	9	3	3	12	27
B3	8	2	4	5	19
C1		2	2	2	6
C2	2	2		3	7
C3	2	2	1	3	8
D1	2		2	2	6
D2	1			3	4
D3					0
総計	82	18	19	46	165

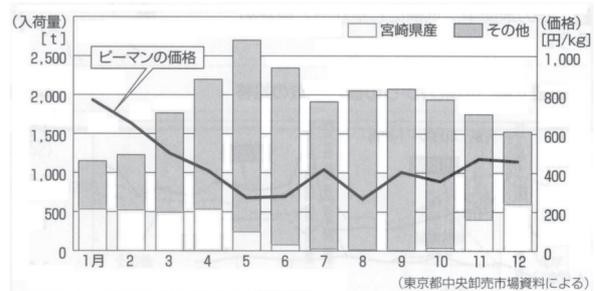
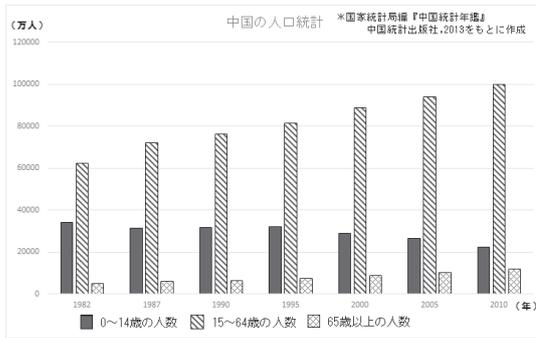
4(1)②

ゾーン	3	2	1	0	総計
S1	8	1		1	10
S2	2			2	4
S3	10		1	1	12
A1	8	2	1	4	15
A2	9	1		5	15
A3	10			8	18
B1	4	2		8	14
B2	10		5	12	27
B3	8		2	9	19
C1	2		1	3	6
C2	1			6	7
C3	3			5	8
D1	1		1	4	6
D2	1	1		2	4
D3					0
総計	77	7	11	70	165

ヨーロッパに関する特徴を説明するのではなく、その特徴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、ヨーロッパに関する特徴を類推する過程で、思考力・判断力・表現力が発揮されたといえる。

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)					
ゾーン	3	2	1	0	総計
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)					
ゾーン	3	2	1	0	総計
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)					
ゾーン	3	2	1	0	総計
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、学齢が進むにつれ、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学齢と、単純に読解力などの技能面の学力が育成される学齢があるといえるのではないかと推測できる。

⑥ 日本史Bにおける思考力・判断力・表現力が測定できる問いとは

問6 資料にあるように日本に数多くの寺院がある背景には、江戸時代に行われた政策に一因がある。この政策名とその目的を明らかにしなさい。

資料 寺院の数
文化庁の『宗教年鑑2013年度』によると、全国に寺院は7万7342カ所あり、一方で『コンビニエンスストア統計調査月報（2014年10月版）』では、全国のコンビニ数を5万1476店と報告している。

（上記問題をA評価《7-8点》、B評価《5-6点》、C評価《3-4点》、D評価《0-2点》に分類）

6					
ゾーン	A	B	C	D	総計
S1					0
S2	1	1			2
S3					0
A1	1				1
A2					0
A3	3				3
B1	3			1	4
B2	14	7		1	22
B3	5			1	6
C1	5				5
C2	9	1	1	1	12
C3	7			1	8
D1	2				2
D2					0
D3					0
総計	50	9	1	5	65

日本史Bでの出題でも、現代社会の事象と関連して出題することで、思考力・表現力・判断力をとえるのではないかと仮定した。S、Aゾーン以外の生徒も普段の生活で目にするコンビニエンスストアの立地から、歴史的な事象の背景を類推して考察することができた。

⑦ 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。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。

(6) 中学校社会科各分野との関連性

(6) - 1 1学年社会科（地理的分野）

① 学習内容について

1学年の地理的分野の学習では、世界のさまざまな地域についてその特色を理解させる。取り扱う地域は、「地理基礎」で主に扱う内容と重なるため、特に前期課程においては、地理的事象に対する関心を高めさせることができるような学習を行う。そのために、世界のさまざまな地域における人々のくらしや、自然環境、産業、発展の成果と課題などの諸資料に基づいて、多面的・多角的に考察することを通して、異文化に対する理解を深める。また、2学年時で取り扱う日本のさまざまな地域を学習する際、グローバルな視点からローカルな視点へ広い視野を持って学習に臨めるようにする。

「地理基礎」への準備としては、地理的な見方・考え方を養う。例えば地球儀を用いて地球のかたちや位置関係を把握したり、地図を積極的に用いて、地図の使い方を習得したり、その他地理的事象に対する基礎的な知識の習得を目指す。

② 育成すべき資質・能力について

本校社会科では6年間を通して、グローバルな時空間認識をとめない、現代世界の諸課題について、主体的に関わる人間性を持ち、体系的かつ批判的・創造的な思考のできる生徒を育成することを目標としている。特に1学年は、本校においては6年間のうちの基礎期(1・2年次)にあたり、教科としては「日本や世界の地理的、歴史的事象に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、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家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。」ことを到達目標としている。

授業では、教科書内の重要語句などの定着をすすめていくが、「知識・理解」の習得に偏らないように工夫する。そのために学習課題や「問い」などを設定し、さまざまな資料を提示・活用して生徒の関心を高めたり、考えを深めたりすることによって「思考・判断・表現」する場面を設定することで、諸課題に対する関心を高め、主体的に学習に取り組む態度を養わせる。

本校では、学習課題や「問い」に対して意見を出しあうとき、生徒どうしで小集団と呼ぶ4人組のグループをつかって意見を共有する活動がおこなわれる。1学年の生徒は、授業に対して意欲的な生徒が多く、学習課題や「問い」に対して多様で活発な意見がでてくる。しかし生徒と教師の1対1のやり取りでは、発表する生徒に偏りが生じてしまったり、すべての生徒に発言する場面を設定することができない場合も生じてしまったりするなど意見の共有には限界がある。小集団活動では、生徒どうしで話し合いの場の進行や意見の交流を行うため、すべての生徒に発言権が与えられ、学習課題や「問い」に対するさらなる主体的な活動が期待できる。教員は、そのような話し合いの場の中で、教えた学習内容の範囲を超えるような意見が生まれる場合もあるが、生徒の主体性を損なわないようにするため、なるべくクラスで共有できるように努めている。学習内容が理解できていない生徒に対しては、理解できている生徒が理解できていない生徒に教えるように促すことで、学びあう姿勢が育まれることが期待でき、協力して学習課題に取り組むことによって自己理解や他者理解をすることも期待されるので、小集団学習は本校の目的を達成するための有用な手段である。

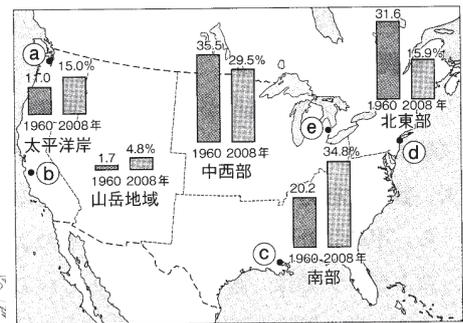
③ 実践例

問い なぜ日本が南米を苦しめているのか、考えてみよう。

ワークシートの構成としては、まず現在の日本と南米特にブラジルとの関係や交流について考え、ブラジルが発展していく過程を日本との貿易に注目して、円グラフなどの資料を用いながら学習した。これまでの授業をふまえて、最後に授業の展開とは真逆である問いを設定して、環境問題やエネルギー問題から考えさせた。まず個人で問いに対して考え、その後小集団で話し合い、最後にクラス全体で共有を行った。(ワークシートの一部と資料は省略)

④ 評価問題とその分析について

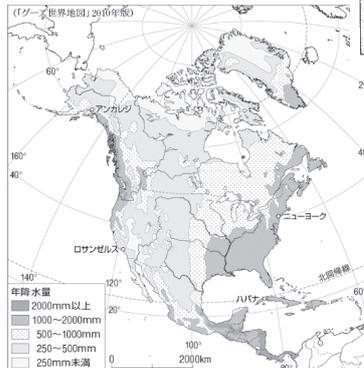
右の地図中のグラフは、アメリカの地域別工業生産額の変化を示している。地図のように工業の中心地が南部や太平洋沿岸に移動しているが、この変化はなぜ起こったのか。その理由を、資料1～4を必要に応じて用い、2つ以上、簡潔に答えなさい。



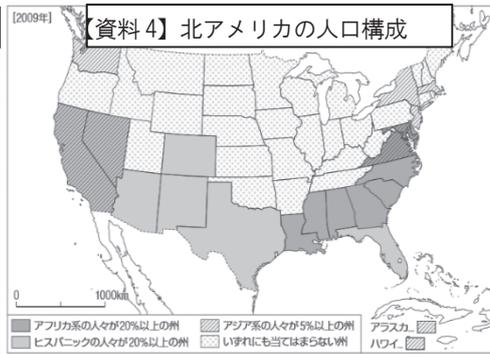
【資料1】アメリカ・カナダの鉱工業地域



【資料2】北アメリカの降水量



評価問題におけるグラフの資料は一般の問題集(本校で使用する教科書の図とほとんど同じもの)より。資料1～4は本校で使用する教科書に掲載されているものである。



1学年						
ゾーン	4	3	2	1	0	総計
S1	1	1	4	2	1	9
S2	3	2	4	3		12
S3	2		7	7	1	17
A1	1	5	4	2	2	14
A2	4	2	3	2	1	12
A3	1		4	8	3	16
B1	5	2	5	7	4	23
B2		1	4	4	1	10
B3			2	1		3
C1				1		1
C2	1					1
C3						
D1						
総計	18	13	38	36	13	118

右上の表は、評価問題の学力ゾーン別(ベネッセ「学力推移調査」国語をもとに作成) 正答人数を表している。授業で学習した人々のくらしや自然環境に注目して、表現できているかを問うものである。2つ以上、適切に答えることができれば、4点。2つ以上答えているが、不十分な内容であれば3点。1つ適切にこたえることができれば2点。1つ答えているが、不十分な内容であれば1点とした。全体としてゾーンの高低に関わらず偏りのない得点分布となった。知識理解に偏らず、資料の活用や思考力を問う問題として、適切な問題設定だったといえる。

(6) - 2 2学年社会科 (歴史的分野)

① 学習内容について

2学年の歴史的分野の学習では、我が国の近代・現代の歴史の特色を、世界との動きとの関連に着目して学習させる。取り扱う地域は、「歴史基礎」で主に扱う内容と重なるため、特に前期課程においては、歴史的事象に対する関心を高めさせることができるような学習を行う。そのために、近代社会の成立と開国、立憲政治、二つの世界大戦、戦後の日本と世界などの諸資料に基づいて、多面的・多角的に考察することを通して、生徒の主体的な思考活動が展開させるように工夫していく。

取り扱う内容については、特に通史的な歴史事象の把握をところがける。歴史基礎における学びとは、歴史的な概念を用いた思考力の育成を意味する。しかし、概念的な知識や思考は、前期課程で獲得した知識を使わなければ深まりのないものになり意味をなさない。そのため、前期課程では通史的に歴史事象の把握を行うことが必要不可欠である。例えば、「歴史基礎」における「国民国家」という概念を獲得する単元において、生徒は幕末から維新期における政治的な変動や社会的な変動を、国民国家としての要素として再編成することになる。その際に、前期課程で学習する文明開化や立憲政治へと至る一連の政治史の流れを抑えておかなければならない。

さらに、前期課程においては、通史的な歴史事象の学びに加えて、歴史の大観を通した歴史の把握を行う。この歴史の大観は歴史基礎における抽象的な歴史の概念的把握と思考のために、最も基礎になるものである。そこで、前期課程においては通史的な学習を重視しつつ、その内容を大きな流れを大観させるようにする。

② 育成すべき資質・能力について

本校社会科では6年間を通して、グローバルな時空間認識をとめない、現代世界の諸課題について、主体的に関わる人間性を持ち、体系的かつ批判的・創造的な思考のできる生徒を育成することを目標としている。特に2学年は、本校においては6年間のうちの基礎期(1・2年次)にあたり、教科としては「日本や世界の地理的、歴史的事象に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、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家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。」ことを到達目標としている。

授業では、教科書内の重要語句などの定着をすすめていくが、「知識・理解」の習得に偏らないように工夫したい。そのために学習課題や「問い」などを設定し、さまざまな資料を提示・活用して生徒の関心を高めたり、考えを深めたりすることによって「思考・判断・表現」する場面を設定することで、諸課題に対する関心を高め、主体的に学習に取り組む態度を養わせる。

本校では、学習課題や「問い」に対して意見を出しあうとき、生徒どうしで小集団をつかって意見を共有する活動がおこなわれる。2学年の生徒は、授業に対して意欲的な生徒はいるものの、基礎的な知

識を習得できていない生徒や、授業に参加できていない生徒が1学年の頃に比べて増えてきている。そのような状況では、同じ授業の場合においても受け取り方に差が生じ、育成すべき資質・能力の差はますます開いていく。そのため、思考の場面だけでなく、基本的な知識の習得の場面においても積極的に小集団の活動をおこなうことも必要である。生徒どうして教えあい学びあうことによって、授業に参加することが維持され、教える生徒も教えられる生徒にとっても学習課題や「問い」に対するさらなる主体的な活動が継続的に行われる。

③ 実践例

問い なぜ幕藩体制を改める必要があったのか、問題点を指摘しよう。

(ワークシート一部抜粋・編集)

2 廃藩置県
《図式化しよう》
江戸時代の社会の仕組み
= 体制

➔

◆なぜ幕藩体制を改める必要があったのか。
問題点を指摘しよう。

廃藩置県をおこなった理由を考えるために、まず幕藩体制のしくみのイメージを図式化し、問題点を指摘しあった。まずは個人思考で問題点を考え、小集団で意見を出し合い、最後にクラス全体で共有した。

右の表は実際のワークシートに掲載しているものである。個人思考、小集団、全体での共有のそれぞれの記入個所を設けている。

個人思考	
小集団	
他班の意見	

④ 評価問題とその分析

廃藩置県について、明治政府が近代化政策を進めるうえで、廃藩置県の実施を必要とした理由を、右の史料を参考に、廃藩置県の内容にふれて述べなさい。

1871年	廃藩置県を始める
1872年	学制を發布。全国各地に小学校が つくられる。
1873年	徴兵令を出す。 全国で、地租改正が実施される。

右の表は、評価問題の学力ゾーン別(ベネッセ「学力推移調査」国語をもとに作成) 正答人数を表している。廃藩置県を実施した理由について、その理由を、資料を活用し、授業で習った内容などを踏まえて表現する問題である。学制や徴兵令など、中央集権国家の体制であるからこそ可能な政策に対して、幕藩体制のままであれば実行することができないことを考えることができているかを評価した。点数の内訳は、上記の内容を適切に説明できていれば2点。内容として不十分であれば1点とした。

高いゾーンにある生徒の得点が高くなっているが、Bゾーン周辺の生徒においても、知識が必要となる部分を答えつつも、資料を読み取りながら考え、表現できている生徒も多くみられた。

2学年				
ゾーン	2	1	0	総計
S1	6	2	1	9
S2	5	1		6
S3	4	1		5
A1	10	3	3	16
A2	6	4	1	11
A3	5	9	6	20
B1	13	11	5	29
B2	7	7	5	19
B3	2	5	1	8
C1	1		1	2
C2	1	3		4
C3		3	3	6
D1				0
D2			2	2
D3		1		1
総計	60	50	28	138

(6) - 3 3学年社会科 (歴史的分野)

① 学習内容について

第3学年の歴史的分野の学習では、我が国の近代・現代の歴史の特色を、世界の動きとの関連に着目して学習させる。取り扱う時代となる近代および現代は「歴史基礎」で主に扱う時代と重なる。これらの時代は、社会が複雑かつ高度化するため、多面的・多角的な視点から主題に迫ることが望まれる。このことは、資料が豊富に存在することから、他の時代と比較すると可能となる。

前期課程段階では、日本史に関する基本的知識の習得を中心に据えて学習を進めるが、各単元で時代を理解する上で重要な概念を捉えさせるような思考力・判断力・表現力を育成する場面も設定する。基礎知識の習得と同時に、それらを活用して思考・判断することにより、学習に対する興味・関心はさらに高まり、知識の意味づけがされることで知識の定着も促進される。

② 育成すべき資質・能力について

本校社会科では6年間を通して、グローバルな時空間認識をとめない、現代世界の諸課題について、主体的に関わる人間性を持ち、体系的かつ批判的・創造的な思考のできる生徒を育成することを目標としている。

授業では、知識理解を中心に据えるとともに、思考・判断の場面を設定することで、主体的に学習に取り組む態度を養う。

学習の流れとしては基本となる知識の習得を中心に、学習する単元内で考えさせたい概念などに関して生徒同士で意見を出し合い討論する場面を作る。その際、個人で思考する場面に先に設定する。この過程を挟むことで、全員が自分の考えを形成した上で小集団による話し合いを始めるための準備が整い、各自が対等に話し合うことができる状態を作ることができる。

授業中は、近くの生徒（隣の席にいる生徒）と相談やその時点までの学習内容の要約や確認、もしくは学習内容が理解できていない生徒が説明を受けながら理解し、軌道修正できる場면을意図的に設定する。他者との会話や小集団を使った学習の機会をとることで、自らの考えを自律的に説明する力や対話する力が身につく。一斉授業であれば、挙手した生徒を指名すると多くは正しい答えが返ってくるため効率的に授業が進行するが、換言すれば、ごく一部の生徒が発言したに過ぎない。生徒が互いに話すことは曖昧で雑多な意見が表出され、そのまま見過ごされることも起こるが、一方で生徒全員が自分の意見や疑問点を出し合うことは主体的に授業に参加し、さらには人間関係の形成につながり学級の雰囲気も前向きになるなど有意義な面がある。小集団による学習では、他者と対話することにより、自分や他人が考えたことに対して共通点や相違点を見つけることで、他者との同意や、個人では見つけられなかった部分まで幅広く深まりのある考え方に意識が向かい、その後の学習場面では自ら考えられるようになることが期待できる。

授業では、社会事象にはどのような背景が存在するかを明らかにすることによって、社会のしくみは一面的な見方では理解できないことを理解させる。一例を挙げれば、世の中には、古代以降、支配と被支配、為政者と民衆といった関係が生まれ、それらの関係性は、比較的近づくことはあっても、交わることはない。近現代の歴史授業においては、身分がなくなり、天皇主権の時代に民衆が国を動かし、戦後を迎え主権者になる時代を学習するが、これまで為政者ではなかった批判勢力が政権を握ると、言動に鋭さが消え、それまでの為政者と変わらず、ついには民衆から批判を受ける立場に転ずることがある。そこには、政治は思想や政権担当能力だけではなく、批判勢力と為政者それぞれが持つ役割や立場といった側面もあり、物事は一面的に捉えられない。このような複雑な社会のしくみも、「歴史基礎」の学習の前段階となる第3学年では理解できるような授業を展開する。

③ 実践例

「なぜ、日本でできた初めての政党は行きづまったのだろうか」

生活に苦しむ農民が各地の自由党と組み激しい運動を起こしたものの、秩父事件の直前にいったん解散したり、立憲改進黨から大隈重信が離れたのはなぜだろうか

資料（ワークシートの抜粋）

自由民権運動を進める人々の考え

輿論(世論)とは何か。「愚夫愚妻の思想を集めた」ものであってはならない。「世論と言ひ、輿論と言ひ、すなわち国のためこれにして、かつ国家の勢力を組みなすべき人物の定論」をさす。民権もまた国是(国の大部分の政策の方向性を決定付ける、国民の支持を得た方針)にかなったものであり、人民は必ず支持してくれるはずだ。

民衆の中で見られた考え方

- ・外国人が威張ろうが、米さえ安くなってもとの様に一日三度ずつ米の飯が食われれば、外に望みも願ひもない。
- ・人びとは兵役を逃れようと工夫をこらし、徴兵制が未施行の北海道に本籍を移したり、鉱山にもぐり込んで行方をくらます者も少なくなかった。

自由民権派の考え

- ・自由民権運動などの政治運動は「だれが天下をとるか」をめぐる闘いであり、米が食えれば外国人が威張っても良いというのでは民権運動にならない。
- ・参政権なしの兵役と納税の義務を批判した。言い換えれば、「租税と徴兵」を負担すれば「参政の権を得る」はずだと考えた。
- ・国の恥辱とありては日本国中の人民、一人も残らず命を棄てて国の威光を落とさざるこそ、一国の自由独立と申すべきなり」（福沢諭吉『学問のすすめ』）。

民衆に反政府感情が根強かった 1880 年前後の時期、「国民」という意識や「天皇は国民の味方だ」という観念を浸透させるうえで一定の影響力を発揮したのは、政府よりもむしろ民権運動の側だった。

(いずれの文章も牧原憲夫「日本近現代史②民権と憲法」(岩波新書)より)

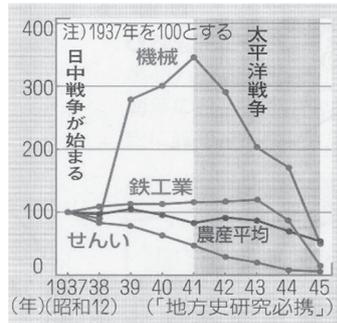
これらの資料を読解することで、「藩閥政治家」「自由民権派」「民衆」の関係性を明らかにし、自由民権運動の本質を考えさせた。

④ 評価問題とその分析

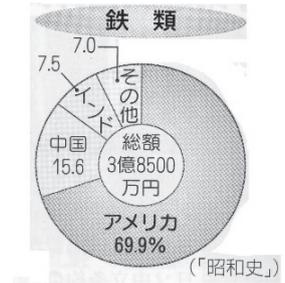
右のグラフは、日本の生産力の移り変わりを表している。機械の生産量が「1941年(1940年)まで」に急増している理由と、「1941年以降」に急激に減少している理由を当時の状況から説明しなさい。

(資料1・2とも使用している副教材「資料カラー歴史」(浜島書店)より)

資料1 日本の生産量



資料2 資源輸入国



右の表は、「1941年まで」日本の生産量が急増している理由に関する解答の学力ゾーン別(ベネッセ「学力推移調査」国語をもとに作成)正答人数を表している。すでに授業で時代背景については学習している状態だが、知識理解のみならず、資料活用及び思考力を評価する問いとするため、1941年前後での生産量の比較及び資源輸入の資料を提示することで、資料読解により、「日中戦争は始まっている」が「太平洋戦争前」であることが理解できるようにしている。その上で日中戦争およびその後の戦争拡大を見通した武力生産のための生産増大であることが考えられるかどうかを評価した。点数の内訳は上記の内容が記述できれば3点とし、この時点ではアメリカを中心に資源が輸入できたことと生産増のつながりに触れていれば2点、内容としては正しくない部分が見られるが論理的に適している場合は1点とした。表にある通りB2ゾーンを境界として高いゾーンにある生徒が点数が高いが、知識が必要となる部分は提示資料を読み取れば把握できた上で、思考力を測れるようにしたため、学力ゾーンによる差異は緩やかなものになった。

3学年

ゾーン	3	2	1	0	総計
S1	1			2	3
S2	2	2		1	5
S3	4	2			6
A1	8	6		1	15
A2	10	2		6	18
A3	3	5	3	7	18
B1	11	4		7	22
B2	19	9	7	18	53
B3	3	4	1	8	16
C1	2	4	1		7
C2	2			4	6
C3	1	3		3	7
D1		1	1		2
D2		1		1	2
D3				2	2
総計	66	43	13	60	182

(6) - 4 3学年社会科(ESD)

① 学習内容について

本校は、地球安全保障への提言を目指す「グローバルキャリア人育成神戸モデル」をSGHの目標に掲げている。この目標達成の基礎として、学校設定科目「ESD(Education for Sustainable Development): 持続可能な開発のための教育」を前期課程3年生に設置している。このESDの視点は、地理基礎および歴史基礎における

「グローバルな時空間認識」の育成に必要不可欠な視座でもある。では本校のESDの具体を表1の単元構成をもとに概観し、基礎科目との関連を述べてみたい。表1は昨年度のESDの単元構成である。この単元構成は毎年改訂を加えており、生徒がより学びたいような学習内容を盛り込むことで、内容の充実化をはかっている。加えて、基礎科目を見通した構成としている。昨年度はとりわけ、単元の後半に配置した「水」に関する学習に力点を置いた。この水の学習では、4年次の地理基礎を意識して、地図と統計資料を多用した。具体的には、バーチャルウォーター(仮想水)や国際河川における水紛争などを地図と統計資料を中心に考察する学習課題を設定した。また、災害と復興の単元では、地理基礎における防災の学習に発展できるような学習内容とした。本校ではこのESDをさまざまな教科との連携のもと、グローバルな諸課題の解決に資する学びの構築を目指している。

② 育成すべき資質・能力

ESDでは以下の2つの目標を育成すべき資質・能力と考えている。

- ① グローバルな諸課題を自己の課題として捉え直し、正確かつ批判的に分析・考察する力を身に付け、その課題に対して独自の解決案を提案することができる。
- ② 他者の価値観や考え方の受容から、建設的な議論を促し、オルタナティブな思考力や提案力を身に付ける。

このような目標を設定した背景には、加速度的に進行するグローバル化のなかで生まれる諸課題の複

表1 ESDの単元構成

単元名
1 ESDの概要
2 世界遺産を通しての教育(EWH)
3 グローバル化を問い直す
4 「食」から世界をみつめる
5 地球規模の環境問題
6 地球温暖化と国際社会
7 水を問い直す～ローカルな水からグローバルな水へ～
8 資源・エネルギーの未来
9 災害と復興～防災とレジリエンス～
10 持続可能な社会をめざして

雑性から目を背けることなく、真正面から向き合い、その課題解決のためにさまざまな価値観の人と建設的に議論ができる人物の育成が大切であると考えているからである。各單元における授業は、基本的にローカルな内容（身近なもの）を学んだ後、徐々にスケールを広げ、最終的にグローバルな課題へと発展させる形で構成した。すなわち、あらゆるグローバルな諸課題が自分たちの生活と切り離されたものではないことを生徒が段階的に学び取れるようにしている。空間スケールを段階的に拡大していくことで、上記の目標にもあるグローバルな課題を自己の課題として捉え直すことを可能にすると考えられる。基礎科目との関連性を指摘するならば、基礎科目で実践される調査・発表・討論学習における方法的な部分に関しても寄与する授業形態となっている。すなわち、教師が知識を伝達する時間を中心に構成する一斉型の授業ではなく、生徒自身が個人で考え、その後グループで考える（議論する）時間を中心とした授業スタイルとなっている。また、グループで議論するだけでなく、議論したものをホワイトボードに記入し、全体で共有することで思考に深まりをもたせている。議論をするための前提として必要な知識基盤は重要であると考えられるため、その部分に関しては授業の前半で生徒との対話も通じて担保する。また、全体での共有後、再び個人の思考に還元するサイクルで行うことで、思考の循環を促し、オルタナティブな思考や提案ができる力の基礎を培っている。

③ 実践例について

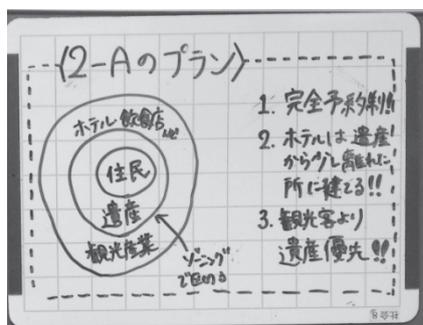


図1 グループにおける提案

ここでは授業実践例として、本年度の授業実践のなかから授業実践の特長を示したい。左の図1は、「持続可能な世界遺産と地域をつくることは可能か」という問いに対して実際に生徒がグループで提案したものである。ここでは世界遺産を切り口に地域の諸課題にアプローチする授業であるが、ゾーニングなど地理的な概念も含まれている。これは地理基礎の授業にも応用できることを示唆している。授業では、提案したものがどのような根拠に基づいているかを生徒に問うように心がけている。

④ 評価問題とその分析について



「危機遺産」に関して、資料1はコンゴ民主共和国の北東部に位置する世界遺産の写真であるが、1997年に危機遺産のリスト

に入っている。この世界遺産が危機遺産である理由を授業の内容および資料1・2を参考にして説明しなさい。

資料1：オカピ野生生物保護区 (<https://worldheritagesite.xyz/okapi/>より引用)

資料2：オカピ野生生物保護区の位置 (★) (<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/congomin/>より引用)

3 学年 ESD

ゾーン	3	2	1	0	総計
S1	9				9
S2	4				4
S3	6	3			9
A1	11				11
A2	10	2		2	14
A3	18	3	4	2	27
B1	24	1	5	4	34
B2	18		3	1	22
B3	13		2	3	18
C1	6		2	2	10
C2	2		4	1	7
C3	3			2	5
D1	2		2	3	7
D2	1		1		2
D3				3	3
総計	127	9	23	23	182

表2 評価問題の得点分布

この問題は、世界遺産の授業で扱った内容をもとに作問した。世界遺産が危機に瀕する理由には紛争や自然災害、景観破壊、都市開発などさまざまな理由がある。ここでは、それらの理由を授業内容と資料で示した情報から思考するものであった。この問題を考えるときには、コンゴ民主共和国の理解も試されるため、既習の地理学習も生かされることになる。なお、この問題の3年生の得点分布は表2のようになっている。Sランクにある生徒は2点以上を確保している。Aランクでは正答できない生徒も現れるが、その数は極めて少ない。BランクやCランクでは0~1点の層がやや増えるが、正答している生徒も多いことから、単純に学力との相関がみられるとは言い難い。Dランクでは、半数が得点できていないが、3点を獲得している生徒もみられることは特筆に値する。以上の分析から必ずしも学力の高い生徒のみが正答できるものではないことを指摘できる。

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

中学校社会科地理・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、発段階を踏まえた地理・歴史学習の再構成を行った。その結果、「地理基礎」を現代の地球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、ロジカルアプローチ（系統地理的考察）とリージョナルアプローチ（地域の事例）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」とした。また、「歴史基礎」は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・考え方」の育成を図る科目とした。「地理基礎」「歴史基礎」ともにトータルプランを構成し、年間指導計画を作成するとともに実践し、ワークシート集を発行した。

グローバル人材を本校ではグローバルキャリア人と呼び、知識・技能だけでなく、思考力・判断力・表現力等や主体的に学びに向かう態度などの資質・能力が備わった人材としている。「グローバルな時空間認識」を通して育成すべき資質・能力の中心に社会科的な見方・考え方を据え、協同的な学びによる調査・発表・討論学習などを実践し、資質・能力の育成を図った。

その結果、生徒意識調査から授業への興味が高く、学習内容においても世界の課題への地域の特色の違いや世界と日本の歴史のつながりが定着している生徒が多い結果となった。一方、特に「歴史基礎」における資料活用の技能や「地理基礎」における思考力・判断力・表現力の育成において、やや課題が残されたといえる。これらは、中学校社会科との学習内容との関連性を高めることで、改善されると仮定できる。「歴史基礎」においては思考・判断のために提示する資料の中学校社会科との関連性を意識して適切な量と適切な質の資料を準備することが必要である。また、「地理基礎」でも中学校社会科での取り組みを活かした学習活動の更なる深まりが求められる。

グローバル人材として必要な思考力や判断力、表現力等の資質・能力を育成するために「地理基礎」「歴史基礎」ともグループ学習を中心とした生徒参加型授業を多くの学習活動で取り入れた。生徒意識調査から生徒参加型授業には概ね好意的な結果となった。さらに、生徒参加型の授業は知識の習得に役立つという実証結果も得られ、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。

(2) 課題解決のための具体的な方策

4年間の研究開発の実践では、生徒への意識調査やアンケート、運営指導委員会や研究発表会参加者からの意見などを総括すると「地理基礎」「歴史基礎」の両科目を履修し、主題学習を中心とした生徒参加型授業に取り組むことは、「グローバルな時空間認識」が高まるとともに、グローバル人材育成につながると立証できた。しかし、本校以外での実践においても同様の効果が得られるかどうかについては検証できなかった。4年間の研究開発期間では「地理基礎」「歴史基礎」の単元構成や年間指導計画の作成・実施が中心であり、トータルプランとしてまとめることができた。これらのトータルプランをもとに、本校以外での実践による本研究開発の汎用性の検証及び更なる改善の必要性が求められる。具体的には現行の学習指導要領内での部分的な実践になるが、他校での「地理基礎」「歴史基礎」の実践報告から本研究開発の汎用性を検証する。さらに、本研究開発では中学校社会科の分析、検証をもとに「地理基礎」「歴史基礎」の単元や年間指導計画などの構成を行った。そこで、中学校社会科と「地理基礎」「歴史基礎」を同時に公開することで、知識の習得だけにとらわれない、中学校社会科での学習を活かした「地理基礎」「歴史基礎」の実践、検証に取り組む。

文部科学省指定研究開発学校
研究開発実施報告書

平成29年1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
