

日本社会科教育学会

2022（令和4）年度 春季研究会

社会科教育において育成すべき技能（スキル）とは何か
一小・中・高一貫した社会科の技能一

(報 告 書)

日本社会科教育学会

2022

目 次

〈研究会案内・プログラム等〉 ······ 1~4

〈報告資料〉

地 理：井田 仁康（筑波大学） ······ 5~20

日本の地理的技能と国際的な地理的スキル

歴 史：田尻 信壹（目白大学） ······ 21~37

相生か、それとも相克か

—学習指導要領における「歴史的思考力」と「歴史的な見方・考え方」を考える—

公 民：橋本 康弘（福井大学） ······ 38~53

公民分野における「技能」育成の現状と課題

—教師へのインタビュー結果を踏まえて—

〈コメント資料〉

小学校・地理：中谷 佳子（千葉大学教育学部附属小学校） ······ 54~68

中学校・公民：升野 伸子（筑波大学附属中学校） ······ 69~74

高 校・歴史：大木 匠尚（東京都立府中高等学校） ······ 75~109

*本研究会は、2023（令和5）年3月21日（火・祝）に開催されたものです。本報告書は、研究会案内および報告資料・コメント資料などで構成されていますが、当日の報告や議論を経て微修正されているため、当日に配布・提示されたものと一部異なる点があります。

〈研究会案内（抄）〉

日本社会科教育学会 2022（令和4）年度春季研究会

日 時

2023（令和5）年3月21日（火・祝） 13:30～16:30

会場・形式

林野会館（東京都文京区大塚3-28-7）での対面とオンライン（Zoom）とのハイブリッドによる開催。参加費無料。

テーマ

社会科教育において育成すべき技能（スキル）とは何か
－小・中・高一貫した社会科の技能－

趣 旨

社会科教育において、技能（スキル）を育成することは重要である。例えば、中教審答申では、社会科で育成すべき技能として、「調査活動や諸資料の活用など手段を考えて課題の解決に必要な社会的事象に関する情報を収集する技能、収集した情報を社会的な見方・考え方を働かせて読み取る技能、読み取った情報を課題解決に向けてまとめる技能」が述べられている。また、地理分野においては、中教審答申で述べられるような情報活用技能だけではなく、学習方法や態度・価値形成も含む広義の地理的技能を育成する重要性が指摘されてきた。さらに、近年では、2015年にOECD教育研究革新センターの報告書が、技能（スキル）を、認知的スキルと社会情動的スキルに分けて整理して以来、認知的スキルのみならず社会情動的スキルを育成する重要性が認識されてきている。

そこで、今回の春季研究会では、社会科教育において育成すべき技能（スキル）を明らかにする。その上で、その技能（スキル）を小学校から高等学校まで一貫してどのように育成すべきかを検討したい。

これを検討するために、まずは社会科教育研究者から地理、歴史、公民で育成すべき技能（スキル）と、技能を育成する方策をご提案いただく。その上で、学校現場の立場からその提案を建設的にご批判いただくこととする。研究者と学校現場の議論を踏まえて、ご参観の皆様と議論を深めたい。

登壇者・コメンテーター

登壇者

地 理：井田 仁康（筑波大学）

歴 史：田尻 信壹（目白大学）

公 民：橋本 康弘（福井大学）

コメンテーター

小学校・地理：中谷 佳子（千葉大学教育学部附属小学校）

中学校・公民：升野 伸子（筑波大学附属中学校）

高 校・歴史：大木 匡尚（東京都立府中高等学校）

企画担当（研究推進委員会）

茨木 智志（副委員長・上越教育大学）

小貫 篤（埼玉大学）

國原幸一朗（名古屋学院大学）

須賀 忠芳（東洋大学）

日本社会科教育学会 2022 年度春季研究会
社会科教育において育成すべき
技能（スキル）とは何か
－小・中・高一貫した社会科の技能－
日時 2023 年 3 月 21 日 13:30～16:30
場所 林野会館（東京都文京区大塚 3-28-7）
オンライン（ZOOM）ハイブリッド開催（予定）

■ 参加費
無料

■ シンポジスト
日本の地理的技能と国際的な地理的スキル 井田仁康（筑波大学）
相生か、それとも相克か—学習指導要領における「歴史的思考力」と「歴史的な見方・考え方」を考える— 田尻信壹（目白大学）

■ 申込締切
3/14
23:59

■ コメンテーター
中谷佳子（千葉大学教育学部附属小学校）
升野伸子（筑波大学附属中学校）
大木匡尚（東京都立府中高等学校）

■ 申込

■ 問合せ先
研究会全般：茨木智志 ibaraki@uen.ac.jp
参加申し込み：須賀忠芳 t_suga@toyo.jp

■ 企画（研究推進委員）茨木智志・小貫篤・國原幸一朗・須賀忠芳
詳細は学会 HP をご覧ください。<http://socialstudies.jp/ja/index.html>

〈プログラム〉

13：30 開会

開会挨拶 日本社会科教育学会会長 大澤 克美（東京学芸大学）（オンライン）

趣旨説明 研究推進委員会副委員長 芙木 智志（上越教育大学）

前 半 司会：芙木 智志（上越教育大学）

発 表

13：40～14：00 発表1 地 理：井田 仁康（筑波大学）

日本の地理的技能と国際的な地理的スキル

14：00～14：20 発表2 歴 史：田尻 信壹（目白大学）

相生か、それとも相克か—学習指導要領における「歴史的思考力」と「歴史的な見方・考え方」を考える—

14：20～14：40 発表3 公 民：橋本 康弘（福井大学）

公民分野における「技能」育成の現状と課題—教師へのインタビュー結果を踏まえて—

(休憩)

後 半 司会：小貫 篤（埼玉大学）

コメント

14：55～15：10 コメント1 小学校・地理：中谷 佳子（千葉大学教育学部附属小学校）

15：10～15：25 コメント2 中学校・公民：升野 伸子（筑波大学附属中学校）

15：25～15：40 コメント3 高 校・歴史：大木 匡尚（東京都立府中高等学校）

討 論

閉会挨拶 研究推進委員会委員長 桐谷 正信（埼玉大学）

16：00 閉会



日本の地理的技能と国際的な地理的スキル

井田仁康（筑波大学）

【キーワード】地理教育、地理的技能、地理的スキル、学習プロセス

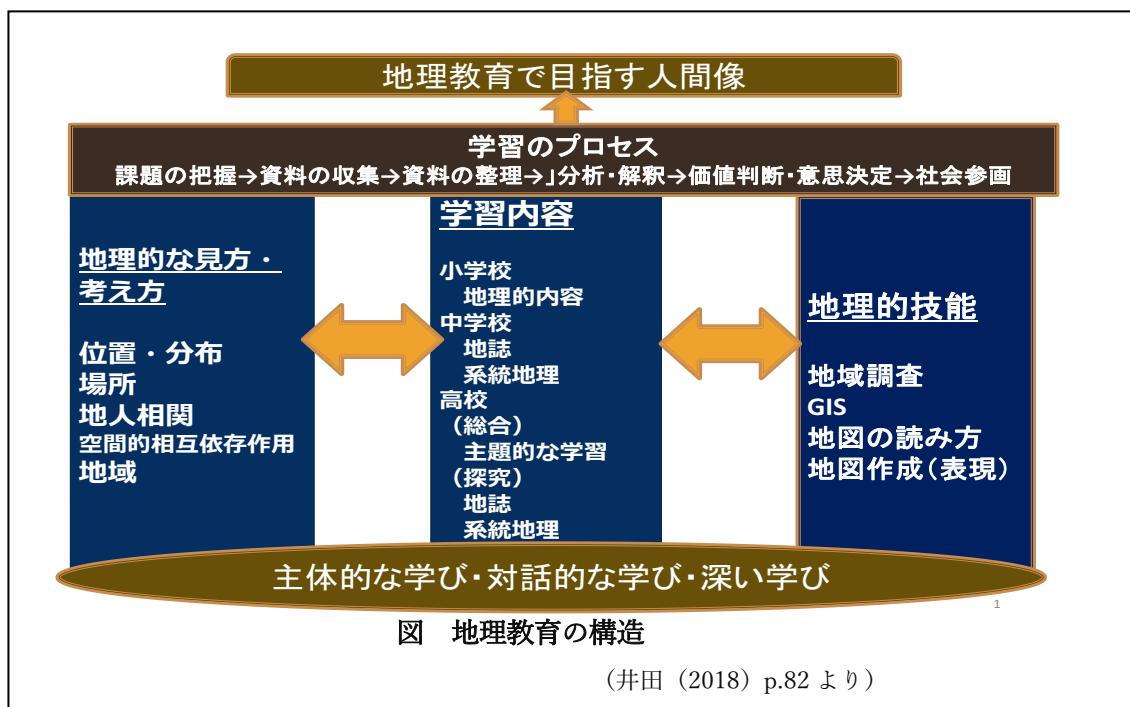
1. 日本の地理的技能

地理の学習は、事象に関する内容（知識）と、地理的事象を捉え分析するための手法ともいえる地理的技能からなる。しかし、地理的技能については、様々に論じられてきているが、体系的には整理されていないとされる。地理的技能の定義としては、地図、GISなどの活用や野外調査など、地理学研究で用いられる各種技法を使う能力とはいえるだろう。

1988年度版の学習指導要領解説では、地理的技能を地図の活用に関する技能と地理情報の活用に関する技能に大別している。それによると、地図の活用に関する技能は、地図を日常生活の中で活用できること、地

図を読み取りそれに基づいて考察できること、地図に表現でき他者に伝えることができる能力と定義することができる。他方、地理情報の活用に関する技能は、地理情報の収集に関する知識や方法、地理情報化の視点や方法を習得し、それらの知識や方法を駆使して地理情報を処理し、表現できる能力としている。

地理の学習構造は、こうした地理的技能と地理的な見方・考え方（地理の観点）、知識としての学習内容が絡み合い、それらが主体的な学び、対話的な学び、深い学びといった学習形態をとりながら、学習のプロセスといった論理的な思考をふまえて、めざす人間像へとせまっていくのである（図）。



2. 國際的な地理的スキル

他方、アメリカでのナショナル・スタンダードや地理教育国際憲章（1992年制定）では、地理的な課題を見いだす技能、コミュニケーションの技能、価値判断、意思決定、地理的な思考、問題解決能力、行動といった態度、価値を含んだものを「地理的スキル」といっている。すなわち、国際的には「スキル」は、日本でいうところの「技能」だけでなく「資質能力」まで含んだ概念であるといふことができる。

以上から、「地理的技能」は地図活用や地理情報の活用といった狭義の意味で使われることが多く、国際的には「地理的スキル」は広義に使われる傾向があるといえる。

3. 学習プロセスにおける地理的技能・地理的スキル

地理的技能も地理的スキルも地理学習で単独で学ばれるものではなく、学習内容に含まれ、あるいは学習内容と関わらせて、知識の習得や能力の育成を目指すものである。また、学習プロセスに組み込むことによって、その学習段階でどのような地理的技能や地理的スキルを活用し、育成していくのかが明確になる。すなわち、地理的技能や地理的スキルを関連づけて学習プロセスに位置づけることによりストーリー性が生まれる（表）。このようにすることで、地理的技能や地理的スキルの有用性が、学習者や教授者に理解されるであろう。

地理は、地理事象の知識の習得の楽しさとともに、知識を習得するプロセスや、地理的観点から論理的に思考する学習である。そのためには、学習プロセスから地理的技能、それにかかわる地理的な見方・考え方を

活用し、地理的事象を分析し、それらを知識とすること、もしくは資質能力ともいえる地理的スキルに基づき地理的事象を分析し、知識を習得していくことが必要である。そこで得られる知識は個別知識ではなく汎用性のある概念的知識となる。この知識、技能、見方・考え方を身に付けることで、社会を創造、構築できる（地理的スキルを有する）人間となる。そのような人間を育成するのが、未来志向の地理教育といえる。

表 学習プロセスにおける地理的技能 〈井田仁康（2006）作成〉

学習プロセス	求められる地理的技能
① 課題の把握	(地図の活用に関する技能) ・地図を日常生活のなかで活用できる ・地図を読み取りそれに基づいて考察できる (地理教育国際憲章など記された地理的技能) ・記述的資料、地図、写真などの活用 ・さまざまなコミュニケーションからの課題の把握
② 資料の収集	(地図の活用に関する技能) ・地図を読み取りそれに基づいて考察できる (地理情報に関する技能) ・地図、統計、文献、写真、野外調査などから収集
③ 資料の整理	(地図の活用に関する技能) ・地理化して整理する (地理情報に関する技能) ・要約、地図や表、グラフなどにして地理情報を整理する
④ 分析・解釈	(地図の活用に関する技能) ・地図を読み取りそれに基づいて考察する (地理教育国際憲章など記された地理的技能) ・記述的説明、統計分析、構造図などを活用しての思考 ・パターン化したり、相互に関連づけたりする ・GISによる図の重ね合わせ、パッファー機能を活用しての分析 ・一般化
⑤ 発表・表現	(地図の活用に関する技能) ・地図に表現し他者に伝える (地理情報に関する技能) ・地理情報を使って、地図、GISなどを援用しての表現
⑥ 価値判断・意思決定・参加(行動)	(地理教育国際憲章など記された地理的技能) ・地理的な問題に答える（問題解決） ・グループの共同活動 ・事象を分析・解釈した結果から、どう判断し、どう考え、どう行動（どう貢献）するかといった、価値判断・意思決定・行動（参加）

井田（2006）p.151 より

引用文献

井田仁康（2018）：地理教育における地理的な見方・考え方の重要性。江口勇治監修・編井田仁康・唐木清志・國分麻里・村井大介編『21世紀に求められる「社会的な見方・考え方』』帝国書院、pp.76-83.

井田仁康（2006）：地理的技能。地理教育学会編『地理教育用語技能事典』帝国書院、pp.150-151.

日本の地理的技能と国際的な地理的スキル

井田仁康(筑波大学)

1. 日本の地理的技能

- 地理の学習は、事象に関する内容(知識)と、地理的事象を捉え分析するための手法ともいえる地理的技能からなる。しかし、地理的技能については、様々に論じられてきているが、体系的には整理されていないとされる。地理的技能の定義としては、地図、GISなどの活用や野外調査など、地理学研究で用いられる各種技法を使う能力とはいえるだろう。
- 1988年度版の学習指導要領解説では、地理的技能は、地図の活用に関する技能と地理情報の活用に関する技能に大別している。

▶ 地図の活用に関する技能

地図を日常生活の中で活用できること、地図を読み取りそれに基づいて考察できること、地図に表現でき他人に伝えることができる能力

・地図の活用に関する技能と地理情報の活用に関する技能

地理情報の収集に関する知識や方法、地理情報化の視点や方法を習得し、それらの知識や方法を駆使して地理情報を処理し、表現できる能力

具体的的事例から「二十四の瞳」壱井栄

地図の活用

小説「二十四の瞳」を知っていますか？

香川県小豆島を舞台とした小説です。

この小説の一部を読みながら、地図の読みとり、地図の情報からの創造性を体験してみましょう。



(国土地理院電子地図)

課題と作業 1

5万分の1地形図「草壁」で、

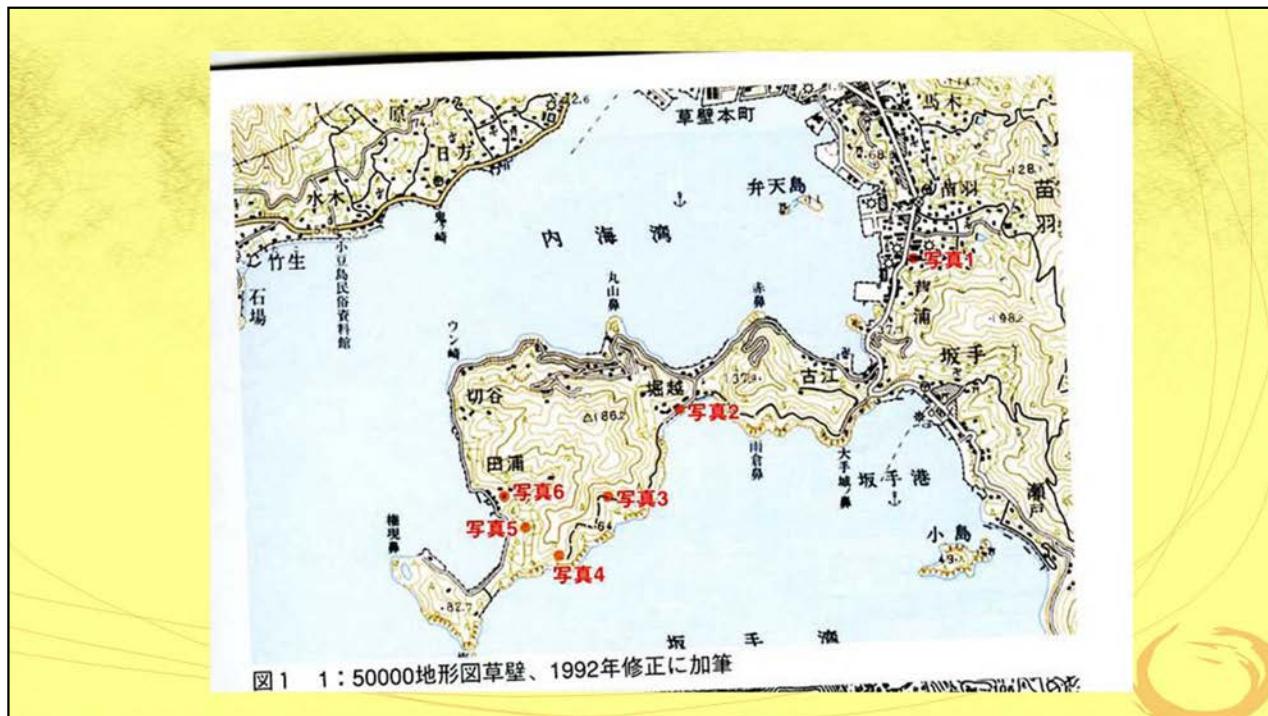
- ① 村の分教場を探してみよう。



課題と作業 1

5万分の1地形図「草壁」で、

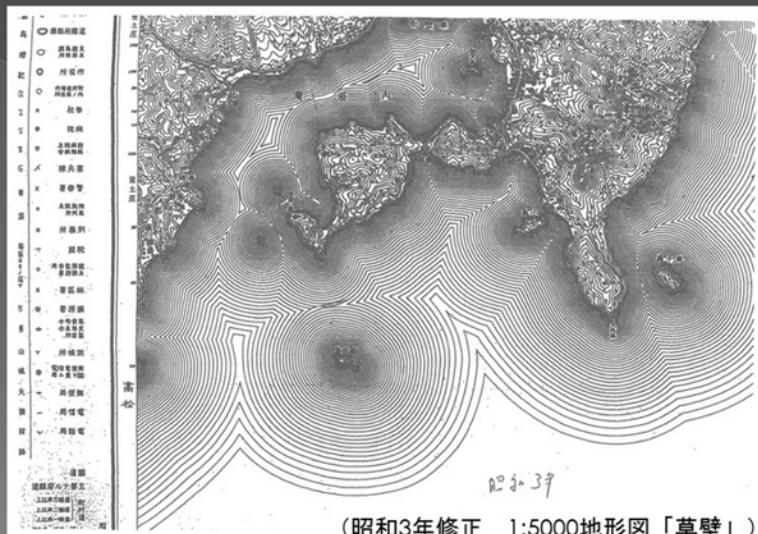
- ① 村の分教場を探してみよう。
岬の先端の集落は、田浦
- ② 大石（小石）の通勤路をたどろう。
地図上で通勤路はたどれるか？



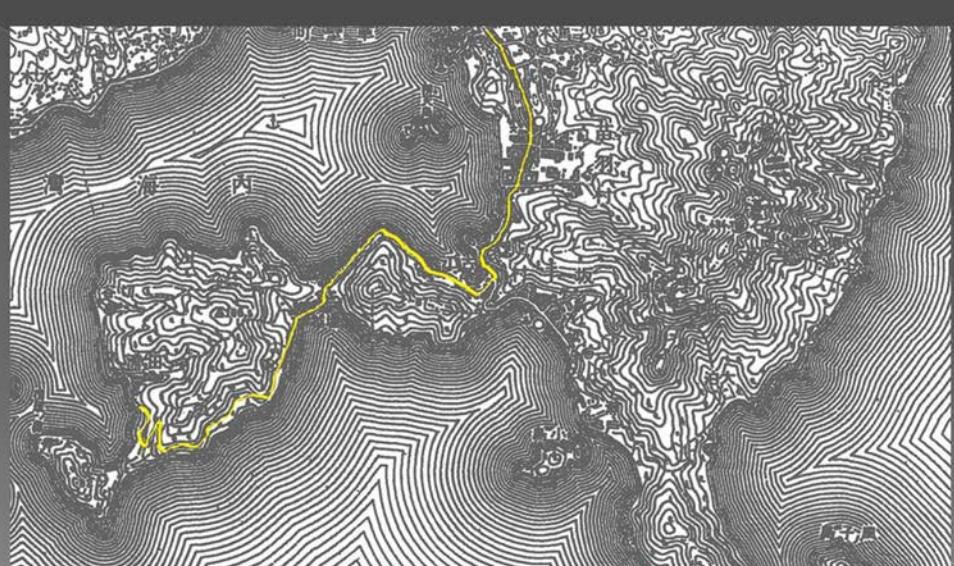
課題と作業 1

5万分の1地形図「草壁」で、

- ① 村の分教場を探してみよう。
岬の先端の集落は、田浦
- ② 大石（小石）の通勤路をたどろう。
地図上で通勤路はたどれるか？
道がない！
作者の壺井栄の創作？現地を知らない？
その疑問を解く鍵は？



(昭和3年修正 1:5000地形図「草壁」)



(昭和3年修正 1:5000地形図「草壁」) 加筆

課題と作業 2

この作品は昭和3年が舞台。

③ 昭和3年頃の岬の道は？

今と違うのでは。どうして違うのだろう？

→自動車の発展 新しい道路

壺井栄は忠実に当時の道路を再現していた。

今では、道は残っていないのだろうか？

→ 行って確かめてみよう。





課題と作業 3

- ◎ 外海と内海の影響の違いが地図に現れているか？

小説では、台風の後の様子が外海に面した場所と内海に面した場所で違うことが記されている。

外海→崖が多く、波で浸食されている。

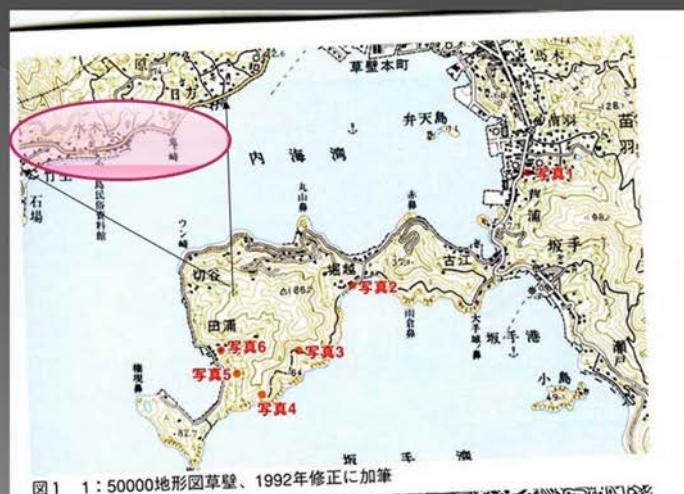
内海→砂浜が多く、穏やかな海であるようだ。

課題と作業4

◎ 大石先生の家はどこだろう？

距離と、田浦およびその周辺の高台から見える対岸の場所

→ ここでは場所を点としては確定できないが、範囲は示せる。



課題と作業5

監督として「二十四の瞳」の映画を撮ってほしいとあなたに依頼が来た。

条件：大石先生の通勤の風景を撮ってほしい。

あなたは、地図の地形や土地利用をみて、どのような風景をバックに、通勤風景をとりますか。

まとめ

- 1 作業1では、場所の確認と大石先生が通った道を確かめた。(地図の活用1:歩いた道の確認、場所(位置)の確認)
- 2 作業2では、旧版の地図を用いながら、地図で疑問を解決すべく、分析した。(地図の活用2:地図の比較から場所の分析)
- 3 作業3でもその土地の特徴を示すものを見いだそうとし、地形の特徴を見いだした(地図の活用3:地域の特徴を把握)
- 4 作業4では地図からの追究を試みた(地図の活用4:追究)
- 5 作業5では、地図から創造性を育成しよとした(地図の活用5:創造)

2. 地理的技能からみる地理の学習構造

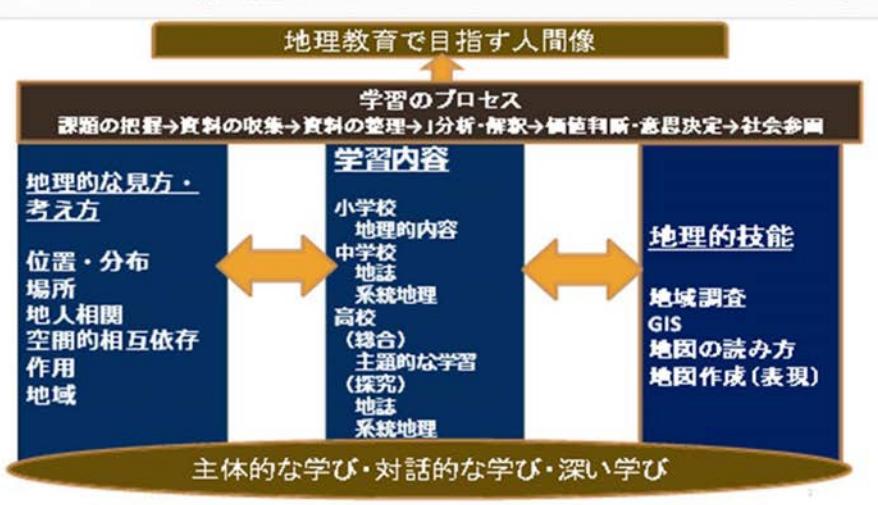


図1 地理教育の構造

(井田(2018)p.82より)

3. 国際的な地理的スキル

- 他方、アメリカでのナショナル・スタンダードや地理教育国際憲章(1992年制定)では、地理的な課題を見いだす技能、コミュニケーションの技能、価値判断、意思決定、地理的な思考、問題解決能力、行動といった態度、価値を含んだものを「地理的スキル」としている。すなわち、国際的には「スキル」は、日本でいうところの「技能」だけでなく「資質能力」まで含んだ概念であるということができる。
- 以上から、「地理的技能」は地図活用や地理情報の活用といった狭義の意味で使われることが多く、国際的には「地理的スキル」は広義に使われる傾向がある。

4. 学習プロセスにおける地理的技能・地理的スキル

- 地理的技能も地理的も地理学習で単独で学ばれるものではなく、学習内容に含まれ、学習内容と関わらせて、知識の習得や能力の育成を目指すものである。また、学習プロセスに組み込むことによって、その学習段階でどのような地理的技能や地理的スキルを活用し、育成していくのかが明確になる。すなわち、地理的技能や地理的スキルを関連づけて学習プロセスに位置づけることによりストーリー性が生まれる。
- 地理は、地理事象の知識の習得の楽しさとともに、知識を習得するプロセスや、地理的観点から論理的に思考する学習である。そのためには、学習プロセスから地理的技能、それにかかる地理的な見方・考え方を活用し、地理的事象を分析し、それらを知識とすること、もしくは資質能力ともいえる地理的スキルに基づき地理的事象を分析し、知識を習得していくことが必要である。

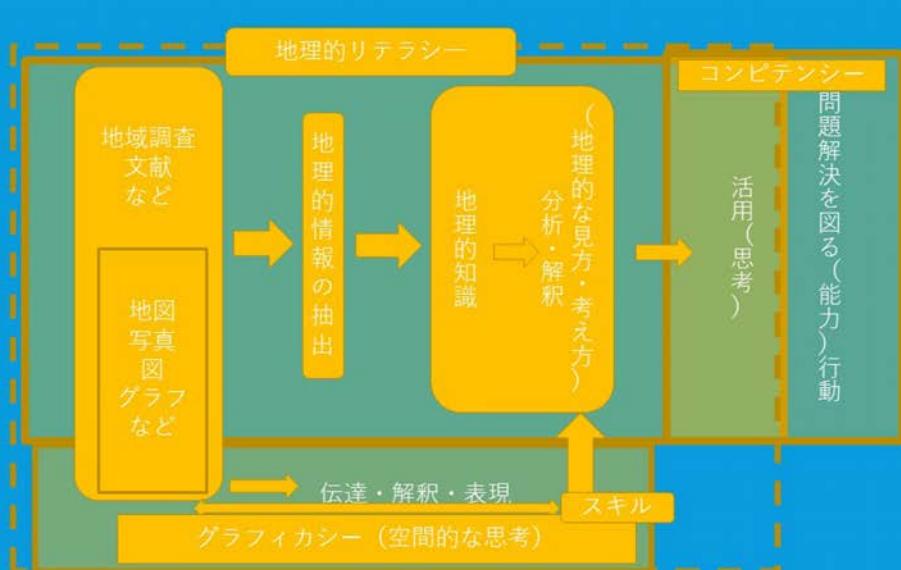
表1 学習プロセスにおける地理的技能・地理的スキル

学習プロセス	求められる地理的技能
① 課題の把握	(地図の活用に関する技能) ・地図を日常生活のなかで活用できる ・地図を読み取りそれに基づいて考察できる (地理教育国際憲章など記された地理的技能) ・記述的資料、地図、写真などの活用 ・さまざまなコミュニケーションからの課題の把握
② 資料の収集	(地図の活用に関する技能) ・地図を読み取りそれに基づいて考察できる (地理情報に関する技能) ・地図、統計、文献、写真、野外調査などから収集
③ 資料の整理	(地図の活用に関する技能) ・地図化して整理する (地理情報に関する技能) ・要約、地図や表、グラフなどにして地理情報を整理する
④ 分析・解釈	(地図の活用に関する技能) ・地図を読み取りそれに基づいて考察する (地理教育国際憲章などのスキル) ・記述的説明、統計分析、構造図などを活用しての思考 ・パターン化したり、相互に関連づけたりする ・GISによる国との重ね合わせ、バッファー機能を活用しての分析 ・一般化
⑤ 発表・表現	(地図の活用に関する技能) ・地図に表現し他者に伝える (地理情報に関する技能) ・地理情報を使って、地図、GISなどを援用しての表現
⑥ 価値判断・意思決定・参加(行動)	(地理教育国際憲章などで記された地理的技能) ・地理的な課題に答える(問題解決) ・グループでの共同活動 ・事象を分析・解釈した結果から、どう判断し、どう考え、どう行動(どう貢献)するかといった、価値判断・意思決定・行動(参加) (井田(2006)p.15より)

5. 地理的リテラシー(コンピテンシー・グラフィカシー)

- 地理的リテラシーとは、地域調査、文献、地図、様々なデータなどから得られた地理的情報を収集し、それらを整理して地理的知識として理解し、分析し、活用する能力。
- 地理的リテラシーとして、まずは地理的情報を収集することである。地理的情報は、地域調査を行うことで実地から得られるのものから地図や空間に関するデータから得ることができるものまでは広く存在する。また、地理に関する文献はもとより、地理を意識しないで執筆した文献でも地理的情報が含まれるものは数多く、そのような文献から必要な地理的情報を得ることもできる。こうして得られた地理的情報を文章としてまとめたり、地図などで的確に表現したりすることで地理的知識として習得していく。また、地理的情報を表現したり地図などから傾向性や地域の特殊性を分析し、その結果をも地理的知識として蓄積することで、地理的な疑問に答えたり、現代世界の自然的社会的課題(地理的課題)の解決のために活用する。この一連のプロセスを可能にする能力が、地理におけるリテラシー、すなわち地理的リテラシーといえる。地理的リテラシーは、しっかりした地理的知識に基づいた能力なのである。

→ 地理的技能・地理的スキルを、学習プロセスに含みこんだ概念と解釈できる。



(井田 (2023) p.687より)

6. まとめ

1. 地理的技能（日本式） < 地理的スキル（世界的傾向）
2. 地理的技能（スキル） + コンテンツ + 地理的観点（地理的な見方・考え方） = 地理の能力
3. 学習プロセスに地理的技能（スキル）、コンテンツ、観点を位置づけることにより 地理学習の独自性が示され、地理教育を目指す人間像が明確化される。
4. 上記のことは、地理的リテラシーとして概念化できる。
5. 未来志向の地理教育、地理教育がめざす人間像の一役を担うのが地理的技能（スキル）といえる。

文献

- 井田仁康（2023）：地理的リテラシー。日本地理学会編『地理学事典』
丸善、pp.686-687.
- 井田仁康（2018）：地理教育における地理的な見方・考え方の重要性。
江口勇治監修・編井田仁康・唐木清志・國分麻里・村井大介編『21世紀に
求められる「社会的な見方・考え方』』帝国書院、pp.76-83.
- 井田仁康（2006）：地理的技能。地理教育学会編『地理教育用語技能事典』
帝国書院、pp.150-151.

相生か、それとも相克か

—学習指導要領における「歴史的思考力」と「歴史的な見方・考え方」を考える—

目白大学 田尻 信壹

【キーワード】「歴史的思考力」、「歴史的な見方・考え方」、史資料の活用、実用的過去

1. 問題の所在：「相生か、それとも相克か」

「相生か、それとも相克か」。歴代学習指導要領の歴史系科目（とくに「世界史」）で用いられてきた「歴史的思考力」と、今次改訂で登場した「歴史的な見方・考え方（社会的事象の歴史的な見方・考え方）」の関係を象徴的に示すために、今回の発表に際して筆者が選んだ言葉である。両者の関係を「相生」と捉えるか、それとも「相克」と捉えるべきかという筆者の問題提起である。

現在、両者の関係を「相生」と捉えることは歴史教育に関わる研究者・教師には自明のこととして語られ、「歴史的な見方・考え方」はそのことを前提に理論構築されている。しかし、筆者はこの点について疑問を感じており、この場を借りて問題提起を行う所存である。

2. 「歴史的な見方・考え方」とは何か

今次改訂（小・中・特支2017年、高2018年）で、全ての学校種の教科・科目の目標に「見方・考え方」が登場した。地歴科歴史系科目の目標では、これまで用いられてきた「歴史的思考力」という用語に代わって「歴史的な見方・考え方」が登場した。

「歴史的な見方・考え方」とは、どのような視点・方法なのか。『解説』によれば、「社会的事象を、時期、推移などに着目して捉え、類似や差違などを明確にし、事象同士を因果関係などで関連付け」（p. 124）ることである。一般には、歴史に関わる課題を追究・解決する際の視点や方法であるとされている。『解説』では、「歴史総合」の説明の中で以下の五視点（①～⑤）を例示して整理している（pp. 124 - 125）。

- ①時期、年代など時系列に関わる視点
- ②展開、変化、継続など諸事象の推移に関わる視点
- ③類似、差違など諸事象の比較に関わる視点

④背景、原因、結果、影響、関係性、相互作用など事象相互のつながりに関わる視点

⑤現在とのつながりに着目して、比較したり関連させたりして社会的事象を捉える視点
この整理によれば、「歴史的な見方・考え方」とは時系列や推移、比較、通時的・共時的つながりなどに関わる視点や方法として捉えることができよう。

3. 「歴史的思考力」の系譜とその意味

歴代学習指導要領の歴史系科目では、「歴史的な見方・考え方」とほぼ同義の用語として「歴史的思考力」が用いられてきた。そして、この用語は戦後の歴史教育においては、資質・能力論の枠組みの中で語られてきた歴史をもつ。とりわけ、「世界史」をその名称にもつ科目群においては、最初の学習指導要領（1951年）の特殊目標に登場して以来、2009年改訂まで目標に一貫して登場するなど、基幹概念としての位置を占めてきた。しかし、「歴史的思考力」に対する体系的説明は、学習指導要領や『解説』においてこれまでほとんど行われて来なかった。このことがこの言葉に対する多様な解釈を生み出し、その解釈をめぐって様々な見解が示されることになった。

戦後歴史教育での「歴史的思考力」研究の到達点として筆者が評価するのは、藤井千之助の研究（『歴史意識の理論的・実証的研究』風間書房、1985年）である。「歴史的思考力」に対する藤井の規定（①～④）は、概ね1980年代までの研究の集大成であるとともに、その後（1990年代以降）の方向性や課題についても的確に予見したものである。今日から見ても学ぶべき点が多い。

- ①因果関係の理解・考察力
- ②時代構造の把握力
- ③発展の理解・考察力
- ④過去と現代と対比させ、現代の諸課題や特徴を考察する思考力

次に、「歴史的思考力」についての1990年代以降の潮流を検討する。地球化の急速な進展によって、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化など社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増した社会が到来した。学びのあり方として、知識・情報を効率的に習得するかではなく、いかに活用していくかが重要な問題となった。その結果、「歴史的思考力」の議論においても、新たな捉え方が登場した。「世界の同時代性を認識する力」と「史資料を分析・解釈する力」の習得ということが、喫緊の課題として浮上した。現代という時代を意識して、「歴史的思考力」の内容を検討するならば、筆者は「歴史的思考力」を構成する内容として、仮説的ではあるが、藤井が既定した四つの力（①～④）に、地球化の中で喫緊の課題として浮上した二つの力（⑤・⑥）を加えた六項目（①～⑥）を提示する。

⑤世界の同時代性を認識する力
⑥史資料を分析・解釈する力

4. 深い学びに導く「歴史的思考力」の検討

昨今の歴史授業に対する批判として、「歴史的思考力」を技能として捉えるとともに、技能の習得が強調されすぎているとの声を聞く。筆者もこのことは傾聴に値すると考える。歴史の知識をないがしろにした授業では、たとえ「歴史的思考力」に関わる様々な技能がそこで試みられたとしても、活動主義の誇りを免れないだろう。なぜならば、歴史に関わる知識の習得と「歴史的思考力」の育成は別個のものではなく、歴史学習の両輪を構成するものであるからだ。どちらかに偏ることなくバランスの取れた一体的な育成こそが、重要である。そのためには、筆者は「歴史的思考力」の中で⑥が重要であり、史資料の活用こそが歴史授業作りの鍵になると考える。

5. 両者を比較する中で見えて来ること

筆者は、「歴史的思考力」と「歴史的な見方・考え方」とは位相を異にする概念であり、同じ土俵の上で議論することは難しいと考える。今次改訂では、「歴史的な見方・考え方」は資質・能力の育成に関わるものと位置付けられているとはいえ、その軸足は歴史を認識したり解釈したりするための視点や方法に置かれている。

それに対して、「歴史的思考力」は資質・能力に関わる概念として規定されたものである。そのため、位相を異にする両者を同一の場で議論する

ことは容易ではない。しかし、両者に内在する性格から確認できることは、「歴史的思考力」は資質・能力に関わる概念そのものであり、そこから導き出される思考は生徒の資質・能力の育成と不可分の関係を有する。しかし、視点や方法である「歴史的な見方・考え方」は認識方法の枠組みを示すものであり、その親しい関係性を指摘できたとしても学習者の資質・能力の育成について直接に扱ったものではない。また、⑥に関わる力については欠落している。

筆者は、新教育課程のもとで「歴史的思考力」を歴史リテラシーにかかわる概念として捉えている。すなわち、歴史を分析したり解釈したりするための視点や方法だけでなく、史資料を分析したり解釈したりするための技能を包摂した概念であると考えている。このことこそが、歴史授業を構想し実践していく上で「歴史的思考力」を重視する筆者の根柢である。

筆者は「歴史的思考力」を現代に必要な思考方法として捉え直すことが大切であると考える。歴史学者のH.ホワイトは、歴史学の有用性を検討する際に歴史研究者によって記述された成果としての歴史的過去と、それとは異なる実用的過去という、二つの歴史叙述の方法をあげている（上村忠男訳『実用的な過去』岩波書店、2017年）。これから社会に巣立っていく生徒は、氾濫する情報から真偽を見極め最善のものを取捨選択していく術を身につけなければならない。生徒は、歴史の生産者である歴史研究者から情報や行動の指針（歴史的過去）を提供されるだけの消費者では生活していけない状況に直面している。そのため、実用的過去のような、一般人が日常生活の中で遭遇する様々な課題を解決していくために必要な歴史認識のあり方は有用性の高い認識方法であるといえる。教師は生徒自身に「なぜ歴史を学ぶのか」との本源的問いのもとに「歴史をいかに学んでいくべきか」の手立てを示す必要がある。これからの歴史学習は、“Doing History（歴史実践）”を意識していかなければならない。そして、生徒自らが史資料の解釈を通して「歴史的思考力」を鍛え、歴史を探究していくこと、すなわち、歴史の生産者となることが切に求められることになろう。

【参考文献】

- 田尻信壹（2022）『探究的歴史授業の構図—理論・方法・臨床からのアプローチ』三恵社

日社学2022年春季研究会
日時：2023年3月21日
場所：林野会館研修室

相生か、それとも相克か

—学習指導要領における
「歴史的思考力」と「歴史的な見方・考え方」を考える—

目白大学 田尻信壹

学習指導要領が学校・家庭・地域で共有し活用できる

学びの地図

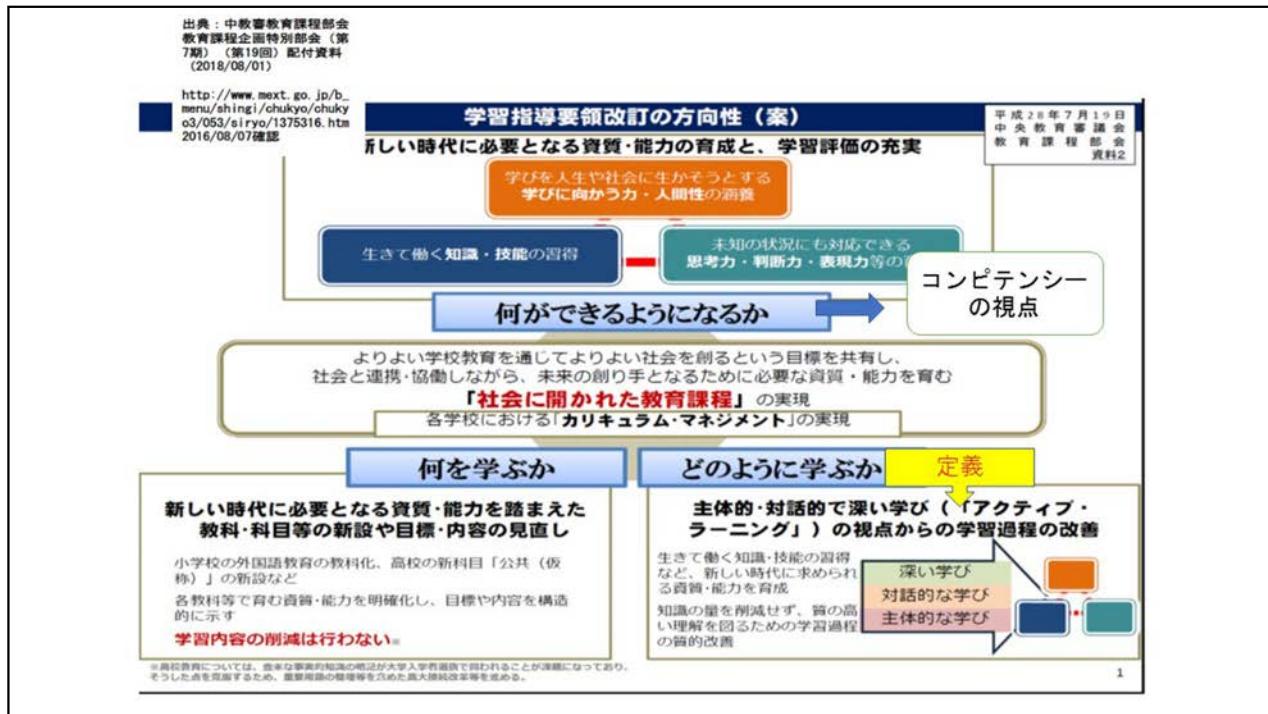
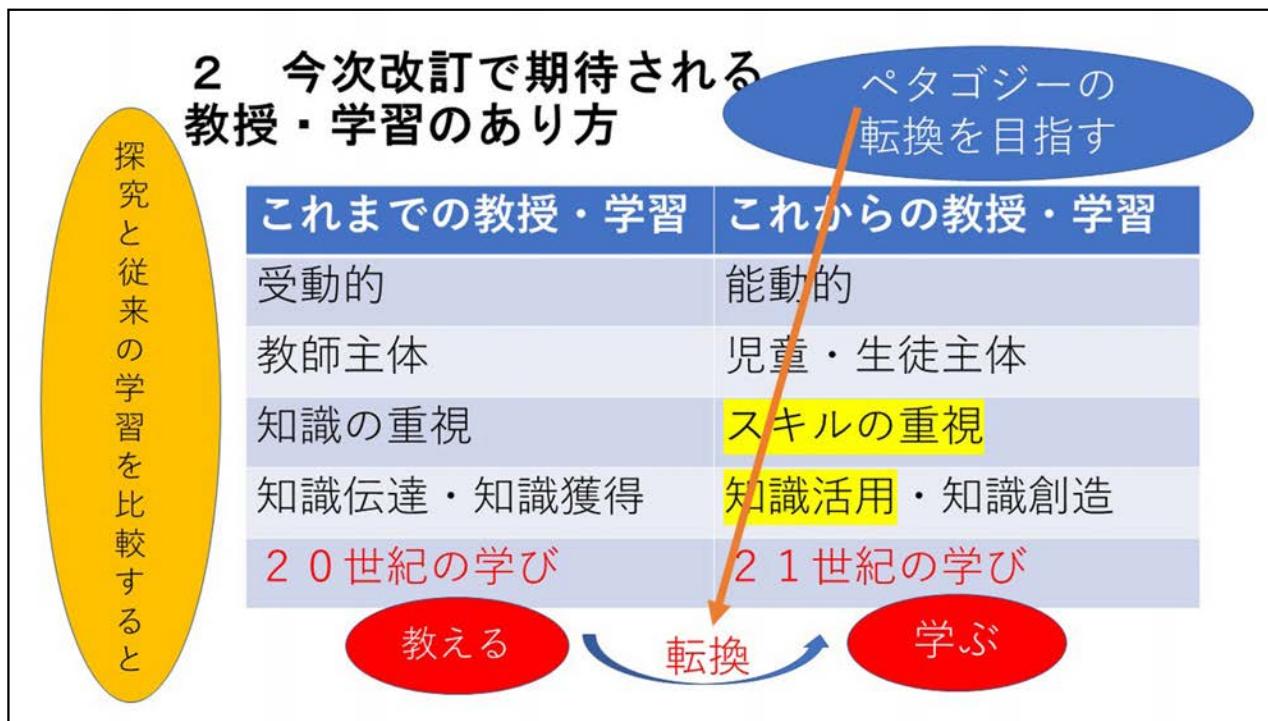
1 改訂学習指導要領の新しい概念

カリキュラム開発の視点	資質・能力の育成（コンピテンシー・ベース）
学校経営の視点	カリキュラム・マネジメント
学校と社会の在り方の視点	社会に開かれた教育課程
学習の視点	アクティブラーニング (主体的・対話的で深い学び)

学校経営の中核
は教育課程

社会教育、生涯教育の推進力
としての学校

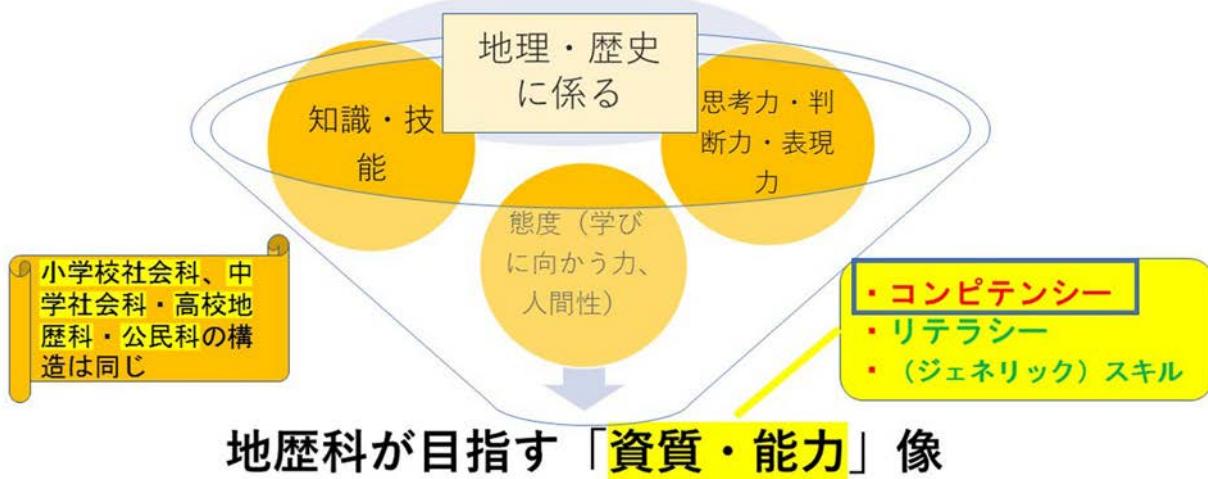
知っていることでなく、
できるようになることを重視



3 地歴科の目標 柱書

- ・社会的な見方・考え方を働きかせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力を次のとおり育成することを目指す。
 - ・(1) 現代世界の地域的特色と日本及び世界の歴史の展開に関して理解するとともに、調査や諸資料から様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。
知識・技能の習得
 - ・(2) 地理や歴史に関わる事象の意味や意義、特色や相互の関連を、概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、社会に見られる課題の解決に向けて構想したりする力や、考察、構想したことを効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。
思考力・判断力・表現力の育成
 - ・(3) 地理や歴史に関わる諸事象について、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される日本国民としての自覚、我が国の国土や歴史に対する愛情、他国や他国文化を尊重することの大切さについての自覚などを深める。
学びに向かう、人間性の育成
- コンピテンシーの育成
- 学力 = 知識・技能 + 思考力・判断力・表現力 + 学びに向かう力、人間性
- 学力 = 知っていることではなく、できるようになること

4 社会的な見方・考え方 (地理や歴史に関わる事象の見方・考え方) を働きかせた



5 社会的な見方・考え方とはどのようなものか？

=社会的事象の社会科的（地理的、歴史的、公民的）な見方・考え方

社会的な見方・考え方	社会科・地歴科・公民科の特質に応じた見方・考え方の総称
社会的事象の地理的な見方・考え方	社会事象を、位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結び付きなどの地域という枠組みの中で、人間の営みを関連付けること・・・「視点や方法（考え方）」
社会的事象の歴史的な見方・考え方	社会事象を、時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にし、事象同士を因果関係などで関連付けること・・・「視点や方法（考え方）」
社会的事象の公民的な見方・考え方	社会事象を、政治、法、経済に関わる多様な視点に着目して捉え、よりよい社会の構築に向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付けること・・・「視点や方法（考え方）」

6 歴史的な見方・考え方と歴史的思考力

改訂学習指導要領地歴科解説：「歴史総合」

歴史的思考力の規定をめぐる今日の到達点

歴史的な見方・考え方

- ・① 時期、年代など時系列に関わる視点
- ・② 展開、変化、継続など諸事象の推移に関わる視点
- ・③ 類似、差違など諸事象の比較に関わる視点
- ・④ 背景、原因、結果、影響、関係性、相互作用など事象相互のつながりに關わる視点
- ・⑤ 現在とのつながりに着目して、比較したり関連させたりして社会的事象を捉える視点

歴史的思考力

- ・① 因果関係の理解・考察力
- ・② 時代構造の把握力
- ・③ 発展の理解・考察力
- ・④ 過去と現代と対比させ、現代の諸課題や特徴を考察する思考力
- ・⑤ 世界の同時代性を認識する力
- ・⑥ 史資料を分析・解釈する力

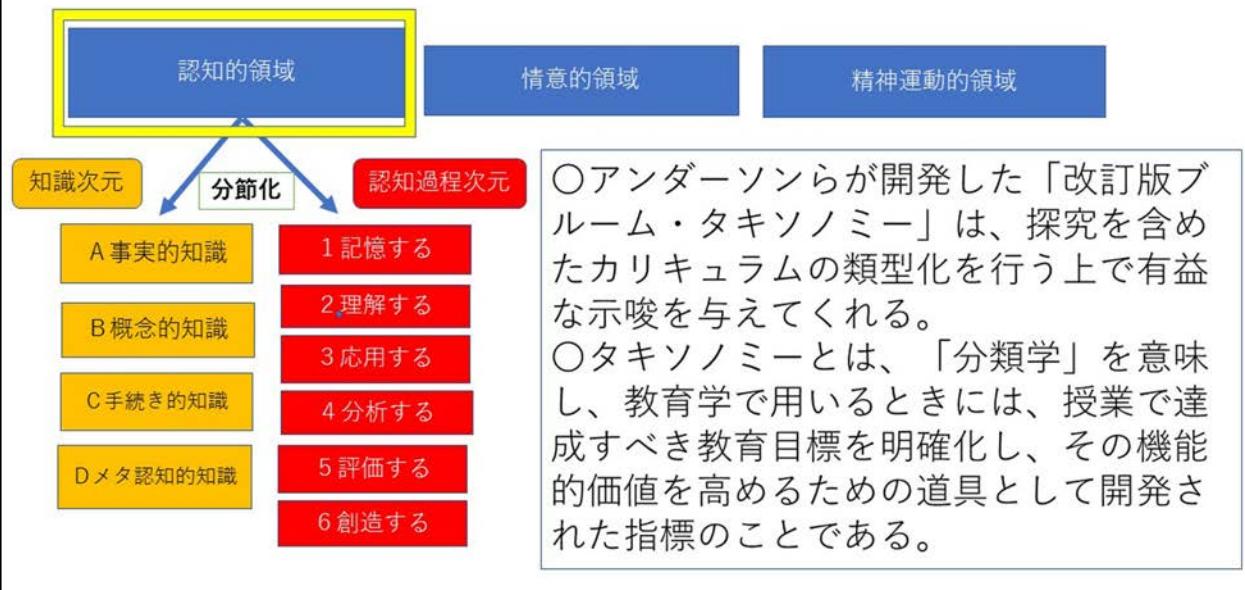
7 世界史学習における歴史的思考力概念の全般的検討：
グローバル時代の歴史的思考力⇒⑤世界の同時代性を認識する力・⑥史料を分析・解釈する力

歴史的思考力の要素（項目）	
歴史の全米指導基準 (米国：1994,1996改訂)	①年代的思考 ②歴史的認識 ③歴史的分析と解釈 ④歴史的調査能力 ⑤歴史上の論争の分析と意思決定
ナショナルカリキュラム (イギリス：2002)	①年代順の理解 ②過去の出来事や人物及び変化に関する知識・理解 ③歴史的解釈 ④歴史的調査 ⑤構成とコミュニケーション
独仏共通歴史教科書【現代史】 (ドイツ・フランス：2006)	①文書を説明する ②歴史地図を読み解く ③統計データを分析する ④戯画を分析する ⑤論文を書く ⑥プロジェクトを実施し、発表を行う ⑦レポート発表を準備し、行う
日本学術会議答申 (日本 2011)	①過去への興味・関心の喚起 ②歴史的資料の調査力の育成 ③歴史的分析・解釈力の育成 ④時系列的思考の育成 ⑤意思決定の連鎖としての歴史学習

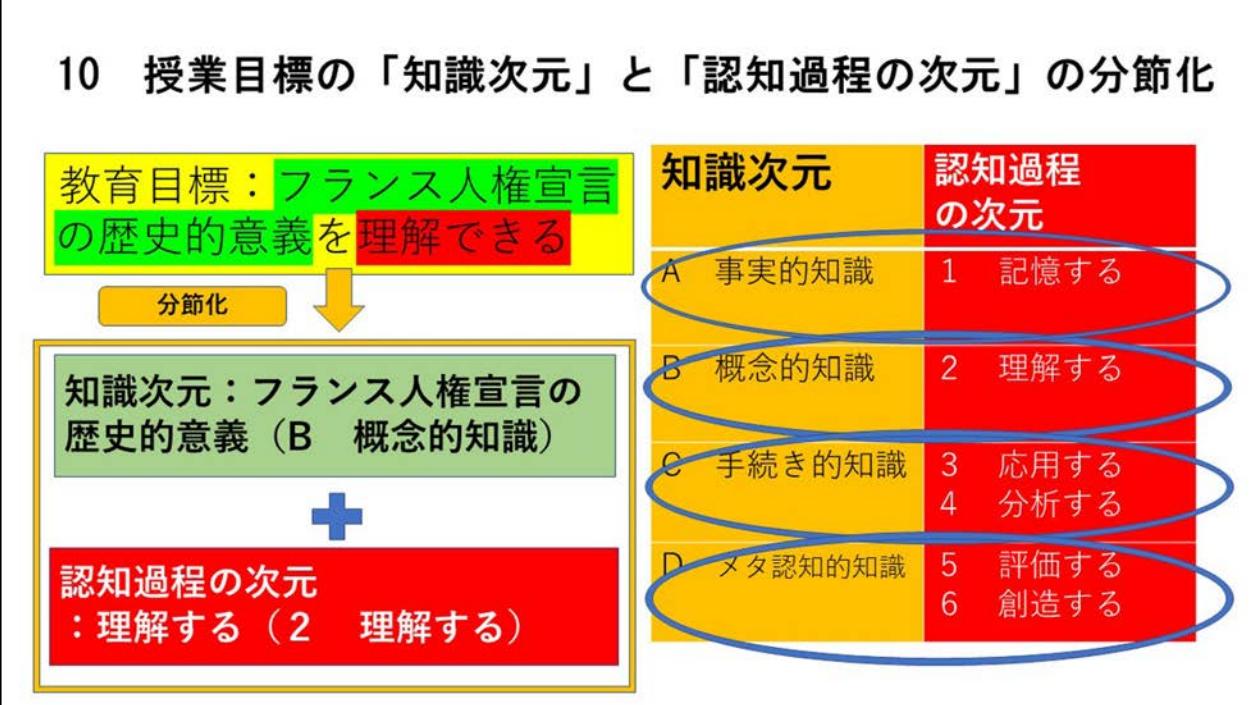
8 知識次元（知識の種類と構造）

知識の種類	認知の説明	知識の特徴
A 事実的知識	○個別・具体的な知識 ○語彙・事実に関する知識	特定の領域固有の知識
B 概念的知識	○一般的な知識 ○概念・法則・理論に関する知識	特定の領域固有の知識
C 手続き的知識 (=スキル)	○技能・方略に関する知識	特定の領域固有の知識
D メタ認知的知識	○学習を遂行する上での意欲・計画力・調整力等に関する知識	特定の領域を超えた知識
汎用性の高い知識 転移可能な知識		「問い合わせ」をつくる

9 「改訂版ブルーム・タキソノミー」の構造と機能



10 授業目標の「知識次元」と「認知過程の次元」の分節化



11 歴史学の作業工程における事実の位置付け

遅塚忠躬(2010)『史学概論』東京大学出版会

- ・歴史家の作業を「読解行為」「表象行為」と見る言説への批判・疑問
- ・歴史学の作業工程における「歴史の認識」と「事実の解釈」（2つの工程）

①史料の解釈

史料に対する批判、読解、照合によって、史料中の事実の正誤、バイアス、虚偽などを検討する作業
=歴史事実の確定（史料批判）

②事実の解釈

史料批判による事実の確定をもとに、確定された諸事実の関連を想定する作業
=歴史事実の解釈

12 「知識次元」と「認知過程の次元」における事実の位置付け

知識次元	認知過程の次元
A 事実的知識	1 記憶する
B 概念的知識	2 理解する
C 手手続き的知識	3 応用する 4 分析する
D メタ認知的知識	5 評価する 6 創造する

事実の解釈

歴史的な見方・考え方

事実の解釈 + 史料の解釈

歴史的思考力

```
graph LR; A[事実の解釈] --> B[B]; B[歴史的な見方・考え方] --> C[C]; C --> D1[3 応用する]; C --> D2[4 分析する];
```

13 〈探究的歴史授業〉に求められる2つの足場

- ・史資料の解釈を通じて歴史を評価する（歴史の生産者という視点）

〈歴史の生産者〉としての歴史学／〈歴史の消費者〉としての歴史教育という関係性の打破

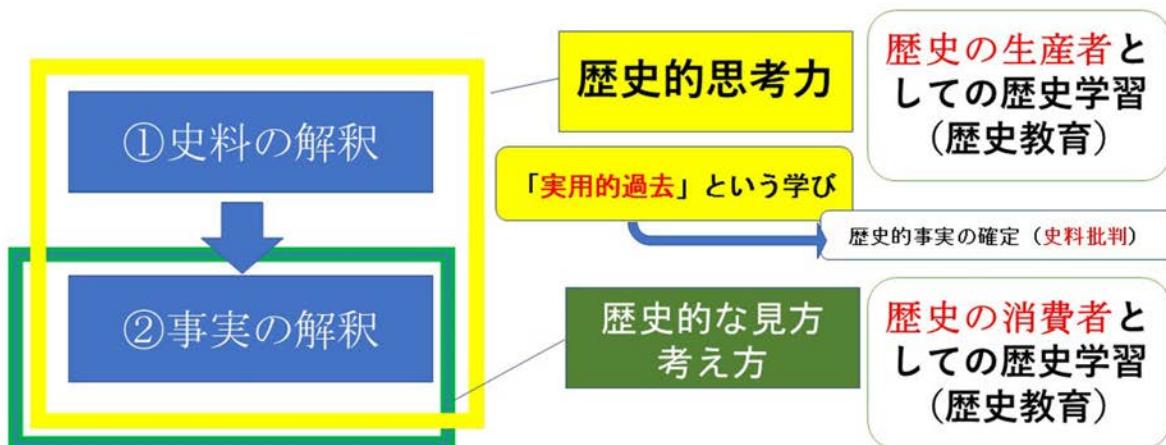
歴史研究とは、〈史資料の解釈（史料批判）〉と〈事実の解釈・理解〉の2つの工程から成立。日本の歴史学・歴史教育では、〈史資料の分析・解釈〉は歴史家の仕事とされ、学習者は歴史家が史資料を基に確定した事実に基づいて〈歴史を理解する〉ことに重きが置かれてきた。

- ・批判的思考としての歴史的思考力を育成する
(実用的過去という歴史の学び方)

歴史的思考力を現代社会を生きていく上で必要な思考力（批判的思考力）と位置付ける。歴史学の有用性を考える上で、H.ホワイトの見解は重要。2つの歴史叙述の存在。すなわち、歴史家によって記述された研究成果としての〈歴史的過去〉と一般人が日常生活の中で遭遇する様々な課題を解決していくために必要となる〈実用的過去〉。

14 まとめに代えて

—資質・能力から見たスキルの重要性とは

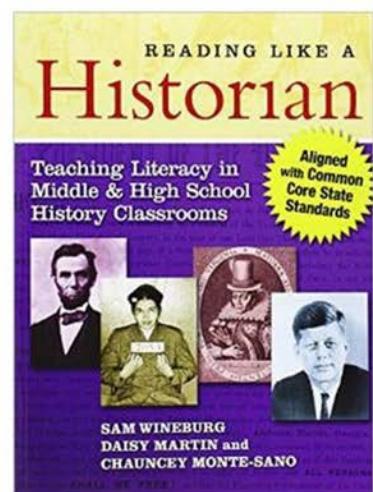


補足：事例紹介

米国史単元「冷戦の起源」

・「歴史家のように読む」 Reading Like a Historian

- ・ワインバーグ (Sam Wineburg) 博士を中心とした、米国スタンフォード大学歴史教育研究グループ (Stanford History Education Group) が2002年以降開発した中等教育段階の歴史カリキュラム
- ・一次史料を主たる教材として活用し学習者が一次史料を読む中で歴史家が習得した専門的なリテラシーを体験させる点に特徴



- Stanford History Education Group (SHEG) のWEBサイトとして、Curriculum : Reading Like a Historian (<http://sheg.stanford.edu/rh>) がある。
- 歴史単元を掲載した市販図書として、Sam Wineburg, D.Martin, C.Monte-sano, *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*, New York, Teachers College Press, 2012. がある。
- 授業動画の紹介として、SHEGのWEBサイト “Teaching Channel” (<https://www.teachingchannel.org/videos>) と「諸外国における評価の高い歴史授業」 (http://www.nier.go.jp/history_lessons) がある。「諸外国における評価の高い歴史授業」には、アメリカ史「レキシントンの戦い」の授業を記録したビデオ（全編）とその逐語訳（日本語）が掲載されている。

歴史的思考のチャート（歴史的読みの4つの方略）

歴史的読みの技術	問い合わせ	生徒は・・・できなければならない（=達成目標）	生徒への働きかけ
Souring 出所を明らかにする	<ul style="list-style-type: none"> ・誰がこれを書いたか ・作者の見方はどうだったか ・いつ書かれたか ・どこで書かれたか ・なぜ書かれたか ・これは信頼できるか。では、なぜ信用できるのか／信頼できないのか 	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒は、歴史事件における作者の立場を明らかにできなければならぬ ・生徒は、文書を作成した作者の目的を明らかにでき、評価できなければならぬ ・生徒は、文書を読む前に作者の発言を仮定できなければならぬ。 ・生徒は、史料の信頼性を、様式、読み手、目的を考慮して評価できなければならぬ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・作者は多分・・・を信じている ・読者は・・・だと私は思う ・情報源によれば、作者は・・・だろうと思う ・・・・だから、私はこの文書を信じる
Contextualization 文脈に関連づける	<ul style="list-style-type: none"> ・この文書はいつ、どこで作成されたか ・当時、何が違っていたか、何が同じであったか ・文書が作られた環境がその内容にどのように影響を与えていたか 	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒は、文脈／背景となる情報がどのように文書の内容に影響を与えたかを理解できなければならぬ。 ・生徒は、文書がその時代特有の特徴を備えた産物であること認識できなければならぬ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・予備情報に基づくならば、・・・なので、私はこの文書の相違を理解している ・この作者は一によって、影響を受けたであろう ・・・・なので、この文書は私に全体像を示していないかもしれない
Corroboration 裏付けをとる	<ul style="list-style-type: none"> ・他の文書では、何と言っているか ・それらの文書は一致したものか、もし一致していないならば、なぜなのか。 ・他の可能性のある文書にはどんなものがあるか ・どんな文書が最も信頼性があるか 	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒は、文書を相互に比較することによって、どんなことが可能かを立証できなければならぬ ・生徒は、複数の記述の間の相違を認知できなければならぬ 	<ul style="list-style-type: none"> ・作者は・・・と意見が一致している／一致していない ・これらの文書は、すべて・・・に関して一致している／一致していない ・考慮するためのもう一つの文書は・・・であろう
Close Reading 精読する	<ul style="list-style-type: none"> ・作者は、どんな主張を行なっているか ・作者は、どんな証拠を用いているか ・作者は、文書の読み手を説得するために、どんな言語（単語、語句、イメージ、象徴）を用いているか ・文書の言語が、作者の立場をどのように表明しているか 	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒は、事件に関する作者の主張を明らかにできなければならぬ ・生徒は、作者が主張を補強するために用いた証拠や議論の筋道を評価できなければならぬ ・生徒は、作者の言葉の選択を評価できなければならぬ。すなわち、言語が意識的に用いられていることを理解できなければならぬ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・作者はこれらの言葉を・・・するために選択していると、私は思う ・作者は私に・・・を納得させようとしている ・作者は・・・を主張している ・証拠は、作者の主張が・・・であることを補強するためによく用いらるものだった

地域の優良校であるが、特別な学校ではない

メイフェア中・高校（Mayfair Middle/High School）の概要

①所在地

カリフォルニア州ロサンゼルス郡レイクウッド市

②学年・生徒数

第7学年～第12学年 **3,446名**

③人種構成

ヒスパニック系	50%	白人系	17%
黒人系	16%	アジア系	5%
複数人種の混血	4%	太平洋島嶼系	1%
ネイティブアメリカン系	0%		

④大学進学率

メイフラワー中・高校 **96.9%**

ベルフラー統一学校区 **85.5%**

カリフォルニア州 **78.6%**

(<http://www.busd.k12.ca.us/mayfair-high.html>)

2015年8月2日確認



メイフェア中・高校 第11学年（高校2学年）「米国史」の授業

- 教科名：米国史(The United States History)
- 単元名：冷戦の起源 (The Origin of the Cold War)
- 実施時期：2015年3月13日 5校時 (13時03分～14時01分)
- 実施数学年：第11学年（日本の高校2年生に相当）
- 受講生数：25名

メイフェア中・高校の教室レイアウト



スクリーン
(黒板)

教卓

- ハンドアウト
(紙)
- パワポ資料
- 文書資料
(紙)

米国史单元 「冷戦の起源」の内容

(出典 <http://sheg.stanford.edu/the-cold-war>)

中心的な歴史質問：誰が主に冷戦に責任を負っているか—米国かソ連か

論争的
テーマ

- 「冷戦の起源」をめぐる歴史研究史上の動向
 - ① 伝統的解釈（正統派的解釈）論
冷戦開始の責任は膨張主義をとるソ連にある。米国の立場は民主主義を守る防波堤としてソ連に対抗したもの。
 - ② 1960～70年代の評価（修正主義的解釈論）
米国による門戸開放を求める外交思考が原因
 - ③ 1980年代 ポスト歴史修正主義的解釈の台頭を受け、ソ連責任論が復活
 - ④ 冷戦終結後 冷戦は「長い平和」
- （出典）油井大三郎「補説12『冷戦』起源論争」有賀貞・大下尚一・志邨晃佑・平野孝編著『世界歴史大系アメリカ史2』山川出版社、1993年、pp.346-348.

使用された4つの一次資料と読みの方略

・文書史料A：W. チャーチルの「鉄のカーテン演説」

Sourcing (史料の根拠・出所を明らかにする)
Close reading (史料を精読する)

・文書史料B：トルーマンドクトリン

Close reading (史料を精読する)
Contextualization (史料を歴史的文脈に関連付ける)

ソ連側から見た「冷戦」の起源

・文書史料C：ソ連駐米大使N.ノヴィコフによるソ連指導者への電報

Sourcing (史料の根拠・出所を明らかにする)
Close reading (史料を精読する)
Contextualization (史料を歴史的文脈に関連付ける)

・文書史料D：商務長官H.ウォーレスのトルーマン大統領あての手紙

Close reading (史料を精読する)
Corroboration (史料の裏付けをとる)

アメリカ政権内の異論

文書史料C：ソ連駐米大使N.ノヴィコフによるソ連指導者への電報

アメリカ独占資本の帝国主義的傾向を反映するアメリカの外交政策は、戦後期における世界支配のための努力によって特徴づけられます。このことはトルーマン大統領とアメリカ支配層の代表者によって出された多くの意見の真に意味することです。すなわち、アメリカが世界を指導する権利を持っているということです。アメリカ外交の全ての力、すなわち、陸軍力、空軍力、海軍力、産業力及び科学力がこの対外政策の遂行のために協力を求められています。この目的のために、勢力拡大を目指した広範囲の計画が展開されております。そして、この計画は外交とアメリカの国境を越えて遠方に広がる海軍基地・空軍基地体制の確立を通して実行されています。また、軍備競争を通して、新型兵器の恒常的な生産を通して、実行されています。

第二次世界大戦の間に… [アメリカの指導者たちは、] もしアメリカが戦争への直接参加を避けることができなかつたならば、そのときには終結間際になってから参戦することを目論んでいました。そして、その時は、自国の利益を完全に保証することができ、容易に戦争の結果に影響を与えることができました。

この点に関して、以下のことが考えられました。すなわち、アメリカの主要な競争相手国が押しつぶされるか、あるいは戦争で大いに弱体化されるであろうかということです。そして、アメリカが、この事情によって、戦後世界の基本的な問題を解決するための最も強力な要因の役割を果たすことになるだろうということです。

文書史料D：商務長官H. ウォーレスのトルーマン大統領宛の手紙

第二次世界大戦の終結以来、私は国際情勢の動向について益々心配になってきました。アメリカの行動が他の国に対してどのようにあらわれていますか。私は以下のような行動のことをいっています。すなわち、原爆のビキニ環礁での実験と原爆の継続的な生産、米国の兵器でラテンアメリカを武装化する計画、そして、空軍基地を地球の半分以上の地域に獲得し、そこから地球の残り半分を爆撃できるようにするための努力のことです。私は、これらの行動が世界の残り半分の地域には、あたかもアメリカだけが会議のテーブルに着いて平和へのリップサービスを行っているように見られていることを感じないわけにはいきません。

これらの事実は、ある程度は（1）私たちが避けられないものとして見なした戦争に勝利するための準備をさせるか、それとも（2）私たちが他の人々を脅迫するために圧倒的な〔最大量の〕強制力をつくりあげようとするかのどちらかを明らかにしています。

民主主義が概して一度も存在したことがなかった東ヨーロッパに民主主義を確立させることに私たちが関心をもつことは、ソ連の人たちには、非友好的な隣人による包囲を再びつくりあげるための試みのように思われます。そして、そのことは〔彼らを〕滅ぼすためのもう一つの努力の跳躍板として役立つことかもしれません。

教授の展開

1 今すること：冷戦に関することで、今まで学んだ歴史授業からどんなことを覚えているか？

2 復習

- ・共産主義と資本主義との違いについて
- ・米国とソ連は第2次世界大戦時には同盟国であったことについて
- ・第2次世界大戦後、ヨーロッパは疲弊し、旧植民地帝国は崩壊しつつあった。このことが米国とソ連という2つの超大国間の競争の激化を準備することになった。
- ・第2次世界大戦後、ソ連が東欧を占領した。同時に、米国はソ連陣営に対して、トルーマンドクトリンやマーシャルプランなどの封じ込め政策を展開した。

3 年表とパワーポイントによる講義

4 文書史料AとBを生徒に配布。文書史料を読み、質問に答え、中心的歴史質問に関しての最初の仮説を記録する。

誰が主に冷戦に責任を負っているか—米国かソ連か—

5 答えと議論を共有せよ。

伝統的な冷戦観の構築

6 文書史料CとDを生徒に配布。文書史料を読み、質問に答え、（中心的歴史質問）2度目の仮説を記録する。

7 答えと議論を共有せよ。

伝統的な冷戦観の脱構築

8 クラス全体の議論

- ・冷戦の開始に対して、誰が主に責任を負っていたのか。そのことをどんな証拠に基づいて主張するか。
- ・これらの文書史料の中で、もっとも信頼性があると評価したものはどれか。なぜ、そのように思ったのか。
- ・仮説が変わった人がいるか。どのように変わったか。なぜ変わったか。
- ・自分の主張を強めるために、他のどの証拠が役に立ったか。

展望: 探究的歴史授業をどう構想し実践するか

- (1) 「歴史の生産者」を育てる場として授業の創造
—史資料をテキストとして読み解く（史料批判）
- (2) 授業を臨床的に検討する教師としての生き方
—隣の教室の実践から学ぶ姿勢が大切
- (3) 学び続ける教師であること
—学びの専門家としての教師文化を創造する

公民分野における「技能」育成の現状と課題

教師へのインタビュー結果を踏まえて

橋本 康弘（福井大学）

【キーワード】学習指導要領、「技能」、質的調査

1. はじめに

学習指導要領社会科における「技能」の育成は、これまで「地理的技能」の育成が重視されてきた感がある。他方で、平成29年版及び平成30年版学習指導要領では、「○○に関する情報を効果的に調べまとめる技能」の育成が分野を横断した「横串」で「共通化」され、「知識及び技能」の目標として位置付いている。本研究（発表）では、公民分野における「技能」の育成に関して、特に、中学校教員へのインタビュー調査を踏まえ、その現状と課題を整理し、公民分野で特に重視すべき「技能」とは何か、について、私見を述べていくこととした。

2. 学習指導要領における「技能」の位置づけ

学習指導要領公民分野における「技能」の位置づけはどうなっているのか、ここでは、その内容の整理を行うこととする（出典：参考資料3　社会的事象等について調べまとめる技能、文部科学省『学習指導要領解説中学社会』日本文教出版、186頁-187頁）。なお、本研究では、出典を元に公民分野に関連する技能を中心に抜粋する。

1. 情報を収集する技能

手段を考えて課題解決に必要な社会的事象等に関する情報を収集する技能

【1】調査活動を通して

○社会調査活動

- ・行政機関や事業者、地域住民等を対象に聞き取り調査、アンケート調査などを行い、情報を集める。

【2】諸資料を通して

- ・統計（表やグラフ）から傾向や変化などの情報を集める。

・新聞、図書や文書、音声、画像（動画、静

止画）、現物資料などから様々な情報を集める。

（その他）

- ・模擬体験などの体験活動を通して人々の仕事などに関する情報を集める。
- ・博物館や郷土資料館等の施設、学校図書館や公共図書館、コンピューターなどを活用して映像、読み物や紀行文、旅行経験者の体験記など様々な情報を集める。
- ・コンピューターや情報通信ネットワークなどを活用して、目的に応じて様々な情報を集める。

【3】情報手段の特性や情報の正しさに留意して

- ・資料の表題、出典、年代、作成者などを確認し、その信頼性を踏まえつつ情報を集める。
- ・情報手段の特性に留意して情報を集める。
- ・情報発信者の意図、発信過程などに留意して情報を集める。

2. 情報を読み取る技能

収集した情報を社会的見方・考え方沿って読み取る技能

【1】情報全体の傾向性を踏まえて

- ・博物館や郷土資料館等の展示品目の配列から展示テーマの趣旨を読み取る。

【2】必要な情報を選んで

- 事実を正確に読み取る
 - ・形状、色、数、種類、大きさ、名称などに関する情報を読み取る。
- 有用な情報を選んで読み取る
 - ・学習上の課題の解決につながる情報を読み取る。
 - ・諸情報の中から、目的に応じた情報を選別して読み取る。
- 信頼できる情報について読み取る。

- 【3】複数の情報を比べたり結びつけたりして**
- ・同一の資料に関する異種の資料（グラフと文章など）の情報を比べたり結び付けたりして読み取る。
 - ・同種の資料における異なる表現（複数の地図、複数のグラフ、複数の新聞など）を比べたり結び付けたりして読み取る。
- 【4】資料の特性に留意して**
- ・統計等の単位や比率を踏まえて読み取る。
- 3. 情報をまとめる技能**
- 読み取った情報を課題解決に向けてまとめる技能
- 【1】基礎資料として**
- ・聞き取って自分のメモにまとめる。
- 【2】分類・整理して**
- ・項目やカテゴリーなどに整理してまとめる。
 - ・順序や因果関係などで整理してまとめる。
 - ・相互関係を整理して図（イメージマップやフローチャートなど）にまとめる。
 - ・情報機器を用いて、デジタル化した情報を統合したり、編集したりしてまとめる。
- 【3】情報を受け手に向けた分かりやすさに留意して**
- ・効果的な形式でまとめる。
 - ・主題に沿ってまとめる。
 - ・レイアウトを工夫してまとめる。
 - ・表などの数値で示された情報を地図等に変換する。

3. 本発表の概要

本研究では、「技能」の育成について、これらの項目を踏まえて、項目立てを行い、中学校社会科教師4名（予定）にインタビュー調査を実施する（2023年3月4日～17日）。インタビュー調査を行うに当たっての事前アンケートの内容は以下の通りである。

- 現在教えている科目・分野・時間数
- 過去に教えていた科目・分野・経験年数
- 地理・歴史・公民分野の「得意」「不得意」さとその理由

- 公民的分野における「知識」「思考、判断、表現」「態度」の目標観（どの程度重視しているのか）
- 公民的分野の「技能」指導の現状
 - ・授業の実施回数とその理由
 - ・どの単元で（重点的に）「技能」指導を行っているのか
 - ・なぜその単元で（重点的に）「技能」指導を行っているのか
 - ・どのような「技能」育成を重視しているのか、その理由
 - ・「技能」の中で、重視していないものはあるのか、その理由
 - ・具体的な「技能」指導の授業例
 - ・その「技能」指導の授業の自己評価
 - ・公民的分野の「技能」指導の課題

本研究（発表）では、インタビュー調査の結果を整理し、報告したい。なお、本研究では、「公民分野で重視すべき技能」として、前掲した以下の「技能」を位置づけたい。

1. 情報を収集する技能

- 【3】情報手段の特性や情報の正しさに留意して**
- ・資料の表題、出典、年代、作成者などを確認し、その信頼性を踏まえつつ情報を集める。
 - ・情報手段の特性に留意して情報を集める。
 - ・情報発信者の意図、発信過程などに留意して情報を集める。

詳細は、当日配布のレジュメを参照ください。

公民分野における「技能」育成の現状 と課題

- 教師へのインタビュー結果を踏まえて

福井大学 橋本康弘

研究課題の提示を受けて：疑問点

- ・「技能」をどう教師は捉えているのか→公民分野で「技能」をどのように捉えているのか
- ・「技能」の育成とその実態を教師がどう捉えているのか
→公民分野で生徒がどのような状況になれば「技能」を習得したと捉えているのか（生徒はどのような「技能」を不得手としているのか）
- ・「技能」の育成の課題は何か

➡ 教師へのインタビュー調査で明らかにする。

学習指導要領上の「技能」①：高等学校 「政治・経済」の場合

- 諸資料から、社会の在り方に関する情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能については、大きく見れば、課題を探究する活動などにおいて次の三つの技能を用いる学習場面に分けて考えることができる。
• 第一に、社会の在り方を考察、構想するために必要な**情報を収集する技能**である。第二に、**収集した情報を社会の在り方についての見方・考え方を働かせて適切かつ効果的に読み取る技能**である。そして第三に、**読み取った情報を適切かつ効果的にまとめる技能**である。
(中略) その際、「関連する各種の統計、年鑑、白書、新聞、読み物、地図その他の資料の出典などを確認し、**その信頼性を踏まえつつ適切に活用**」(各科目にわたる指導計画の作成と内容の取扱い) できるようにすることが大切である。 (解説p.124)

学習指導要領上の「技能」②：中学校公民的分野の場合

- 諸資料から現代の社会的事象に関する情報を効果的に調べまとめる技能とは、大きく見れば次の三つの技能を用いる学習場面に分けて考えることができる。第一に、手段を考えて課題の解決に向けて必要な社会的事象に関する**情報を収集する技能**である。第二に、**収集した情報を現代社会の見方・考え方を働かせて読み取る技能**である。そして第三に、**読み取った情報を課題の解決に向けてまとめる技能**である。これらの技能は、情報化が進展する中で社会的事象について考察するときに求められる力、すなわち、関連のある資料を様々な情報手段を効果的に活用して収集し、かつ考察に必要な情報を合理的な基準で選択し分析するとともに適切にまとめる力を意味している。現代では、コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段を活用し、大量の情報を手に入れることが可能となっており、**必要な情報とそうでない情報を選別する合理的な基準を見いだす能力**を学習の中で養う工夫が重要である。 (解説p.129)

学習指導要領上の「技能」③：小学校の場合

- 小学校社会科における「技能」は、「社会的事象について調べまとめる技能」である。具体的には、調査活動や諸資料の活用など手段を考えて問題解決に必要な社会的事象に関する情報を集める技能、集めた情報を「社会的事象の見方・考え方」に沿って読み取る技能、読み取った情報を問題解決に沿ってまとめるとする技能などであると考えられる。これらの技能は、単元などのまとまりごとに全てを育成しようとするものではなく、情報を収集する手段や情報の内容、資料の特性等に応じて指導することが考えられる。そのため、小・中学校の社会科はもとより、高等学校の地理歴史科、公民科においても、巻末の参考資料「社会的事象等について調べまとめる技能」を参考 22 第2章 社会科の目標及び内容にするなどして、繰り返し児童生徒が身に付けるように指導することが大切である。（解説p.21-22）

学習指導要領上の「技能」④：「適切に」の説明

- （前略）情報を、地図帳や地球儀、統計や年表などの各種の基礎的資料を通して適切に集めて、読み取り、まとめる技能を身に付けるようにすることを求めている。なお、「適切に」とは、情報を集める際に、情報手段の特性や情報の正しさ、資料の特性に留意することなどを指している。（「小学校」解説 p.26）



- ①情報を適切かつ効果的に収集し、②読み取る技能、③情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能（高校「政治・経済」）
- 「適切に」：情報手段の特性に留意して情報を集める。情報発信者の意図、発信過程などに留意して情報を集める（参考資料　社会的事象等について調べまとめる技能、「中学校」解説p.186-187）
- 「効果的に」：課題解決に「必要な」資料を集める？

中学校教師へのインタビュー調査・概要

- 福井県内中学校教師5名へのインタビュー調査（5名全員が「事前調査」に協力）（いずれも8～10年の教員経験歴）
 - 2023年3月4日～19日、遠隔会議システムを利用し各1時間程度 インタビューを実施
 - 中学校社会科における「技能」の育成の現状を明らかにすることを目的とする
 - インタビューの内容：①「事前調査」（Google Formsを利用）の内容へのコメント、②中学校社会「技能」について。参考資料（発表要旨を参照）を見てもらいながら、コメントを求める。
- テープ起こしが間に合ったお一人のインタビュー調査を中心に報告する。

「事前調査」の項目

- ○現在教えている科目・分野・時間数
- ○過去に教えていた科目・分野・経験年数
- ○地理・歴史・公民分野の「得意」「不得意」とその理由
- ○公民的分野における「知識」「思考、判断、表現」「態度」「技能」の目標観（どの程度重視しているのか）
- ○公民的分野の「技能」指導の現状
 - 授業の実施回数とその理由・どの単元で（重点的に）「技能」指導を行っているのか・なぜその単元で（重点的に）「技能」指導を行っているのか・どのような「技能」育成を重視しているのか、その理由・「技能」の中で、重視していないものはあるのか、その理由・具体的な「技能」指導の授業例・その「技能」指導の授業の自己評価・公民的分野の「技能」指導の課題

→ 「技能」のとらえ方が先生方で異なる。
それぞれの思い思いの「技能」の調査結果が示された。

A教諭のインタビューについて

- ・現在1年生と3年生の社会科授業を受け持つ（学校規模は1学年4～5クラス、福井市内街中）
- ・教員歴10年
- ・学部 歴史学を専門。公民は歴史分野に比べてやや苦手
→「政治や法に関するネタを持ち合わせていない」「経済の勉強を今年はした」「教材研究は政治分野はまだまだ」
- ・目標観 「思考・判断・表現」が「重要」。「知識」「技能」は「やや重要」。

→A: 「単元を貫く学習課題を構想するときに、やっぱりそこが資質の面であったりとか、思考判断、表現に関わる部分がやっぱり多くなっていくので、単元の過程の部分で当然知識、技能は取り扱っていかなければあかんし、身につけさせていかなあかんのですけど、そこがゴールというか、その次のところに向かうための一つの力というか。という認識はある」

A教諭のインタビューについて②

- ・「知識・技能」→A: 「知識及び技能なので、僕そもそも別々のものとして捉えたことがなくて。」
- ・「技能の授業の時間」→A: 「例えば模擬選挙をしたりとか、そんな感じでやっぱり1単位時間の中で技能的な部分が時間の割合的に多い部分がある授業も当然あるので、そういうものを想起しながら、大体6から10ぐらいかなみたいな。完全な本当に自分の感覚ですね」
- ・橋本：「A先生の場合、価値判断、意思決定を通して、結果的に社会認識と一定の技能を身につけようというイメージで授業をしているということなので、価値判断とか意思決定の授業が大体6から10ぐらいのイメージなんですかね」
→A: 「単元を通して最低1時間、多ければ3時間程度というふうに今回はカウントして考え出したんですけど」

A教諭のインタビューについて③

- ・「技能観」→A：「価値判断とか意思決定のために必要な資質であったりとか、見方、考え方であったりとかという感じでイメージはしたんですけど。」

→橋本：「先生がとらえる技能って何ですか」

→A：「知識に対して技能というふうな捉え方をしていて、知識というのはやっぱりそういう、いわゆる知識、知っているか知らないかとか、そういう知識レベルのものもあるんだけど、技能というのはそこプラスアルファで、例えばそれによって何か態度が育成されたりとか、あるいは価値判断とかに持っていくまでの行動の選択であったりとか、いわゆるそういう知識及び技能ってやっぱりつながっているのが、自分の中ではそういうことなのかなという考え方には根本的にあるので。」

A教諭のインタビューについて④

- ・A：「学習指導要領とか中教審のそういうものとかも読ませてもらつても、技能だけで定義している記述はあまり目にしたことはなくて、自分の中でも知識及び技能というところと、育成すべき3つの力という、そのつながりから、自分はこんな感じの、ぼやっとしたイメージではあるんですけど。こんな捉えをしていたという感じですかね」

「3つの資質を、線でつながっているじゃないですか。それをつなぐ線みたいな感じの自分はイメージを持っていて、だから、知識も知識だけでは存在し得ないし、技能も技能だけでは存在し得ないから、知識及び技能になっているという捉えを自分はしていて。」「この議論になっている実社会で生きて働くとか、それが活用する主体になったりとかというのは、もう一つ上のレベルの学びとか思考へのつなぎがやっぱり必要になってくるとは思うので、何かそういうときに働くのがこの技能なんかな」

A教諭のインタビューについて⑤

- ・ 学習指導要領上の「技能」：情報リテラシー的な部分になると思うんですけど、当然、新聞とかもそうですけど、結構インターネット、今、i Pad が1人1台になってくるので、インターネットなんかを活用できる環境にもどんどんなってくるんですけど、やっぱりそこで検索した情報の真偽を自分で考えたりとか、何か複数の情報を取捨選択しながらとか、何かそういうやっぱりリテラシー的な部分は、こんだけメディアに触れている子供たちであっても必ずしもできているわけではないという捉え、感じることもあるし、だからこそ学び合う中でそういう情報の取り扱い方も含めて教えていったりとか、議論していったりすることの有効性もあると思うんですけど。
- ・ やっぱり日頃から、当然、探究的な活動を中心に資料を読み取って、そこに根拠を見いだしてということの大半は子供たちは、やっぱりそういう授業をずっと積み重ねていくと、そういう意識はすごくつくんですけど、そこのやっぱり教員から提示された情報は100%正しいじゃないんですけど、やっぱり情報を鵜呑みにしまう生徒はやっぱり少なからずいるのと、やっぱり資料の出典なんかを見る力とか、そういう情報を受ける受け手としての資質みたいなのは、やっぱりこちらが意図して育ててあげなあかんなど感じることは多いですね。

A教諭のインタビューについて⑥

- ・ A教諭：やっぱり情報は教員がおしてくれるものやという認識はあるので、自分で主体的に情報をつかみにいくというのは、授業の焦点化がなかなか難しいところもあるので、自分もやっぱり単元の決められた時間の中で意図した学習活動をある程度円滑に進めていくために、こちらで情報を取捨選択して提示する部分も当然あるので。
- ・ そういうのがやっぱり当たり前じゃないんですけど、先生が情報とか資料を出してくれるものやという認識はあるので。
- ・ さっき、今画面に出ているところのちょっと前のほうに、情報を自分で収集する力みたいなものもあったと思うんですけど。そういうところはやっぱり課題というか、そういうふうなことを迫られないというか、そういうふうに迫られるような場面がちょっと少ないなんかだと思いますね。自分の授業づくりの点でもそうなんんですけど。

A教諭のインタビューについて⑦

- 「情報手段の特性や情報の正しさに留意」

→A教諭：情報発信者の意図とかそういうのは、もう本当に事例紹介じゃないんですけど、公民の教科書のマスメディアのところに、2社の新聞記事が比較されているところがあるんですが、ああいうところのなんかで折に触れている感じですかね

→何かやっぱり実社会ではいろんな情報は氾濫しているし、意図が違えば発信の仕方とか内容も異なってくるということを、そういう教科書で紹介されていたりとか、いろいろそういう折に触れて、その事例を通して説明するじゃないんですけど、取り上げる程度ですかね。

なので、何かそれこそ単元を貫く学習課題に向けての探究の中で、資料を実際子供たちが集めてきて、その真偽であったりとか、そういう発信者の意図がこうだからこうなんじゃないなんかみたいな、生徒が主体になって情報を分析したりとか、何かそんな感じの話合いというのはあんまり取っていないので

A教諭のインタビューについて⑧

- 「情報の読み取り」

→A教諭：授業の中の探究的なところでの資料の読み取りの場面でもそうですし、誤解を恐れず言うなら、例えばテスト問題の解説とか、入試に向けての補習みたいなところでも、資料のまずタイトルを絶対読みなさいということ。やっぱりタイトルからは、先生おっしゃったような大まかな、タイトルをちゃんと見てから資料を読み取ることで、ああ、こういうことを示している資料なんやなという大枠がつかめるというのは指導しています。

→ 事実を正確に読み取るというところも、やっぱり大きく特徴的な部分を注目するようには指導しているので、それは別にテストに限ったことではないんですけど、実社会でいろんな資料に触れたときに、やっぱりそういう、まさに【1】に書いてある全体性とか傾向性みたいなものを捉えられる力というのはやっぱり大事なので。どちらかというと授業の中ではそれがそうせざるを得ない状況であったりとか、やっぱり議論の中でそういう傾向性に焦点化していったりという部分があるので、子供たちはそこまで授業の中ではめちゃくちゃ意識してやっているという感じじゃなくて、自然にやれるようになってきているかなという感じな一方で、テストの問題とかそこには出てくるような資料とかやと、絶対そこから傾向性とか特徴を読み取って回答に盛り込まないと点数にならないので、子供たちはどっちかというとテストのほうでやっぱりそういう傾向性を読み取るとか、資料のタイトル、出典をちゃんと見落とさないとか、そういうことの強い意識はどちらかというとテスト問題を解くときのほうがもしかしたらあるかもしれません

A教諭のインタビューについて⑨

- ・「情報をまとめる」

→思考ツールを多用しているし、それがやっぱり2年生、3年生と上がっていくと、別に僕のほうから今日はこれを使おうっていうふうに提示しなくとも、ここは今、ベン図使おうかとか、ここは何かそういう思考回路図みたいなのでやろうかとか、クラゲチャート使おうかみたいな、何かそんな感じに必ずしもなるわけじゃないんですけど、ある程度のそういう、ある程度賢く考えなあかん部分もあるので、全ての年、全ての学級で可能ではないんですけど、そうなってくるときもあるので。だからそういうときやと、まとめるというか、まとめる前段階の位置づけるとか整理するみたいな、何かそんな感じの技能は自分はどんどん1年生、2年生、3年生って授業していくにつれて目に見えて子供たちについているなと思うことが多々あります。

→カテゴリーなどに整理してというところもあると思うんですけど。順序とか因果関係なんかは思考回路図なんかでよく見えてくるし。

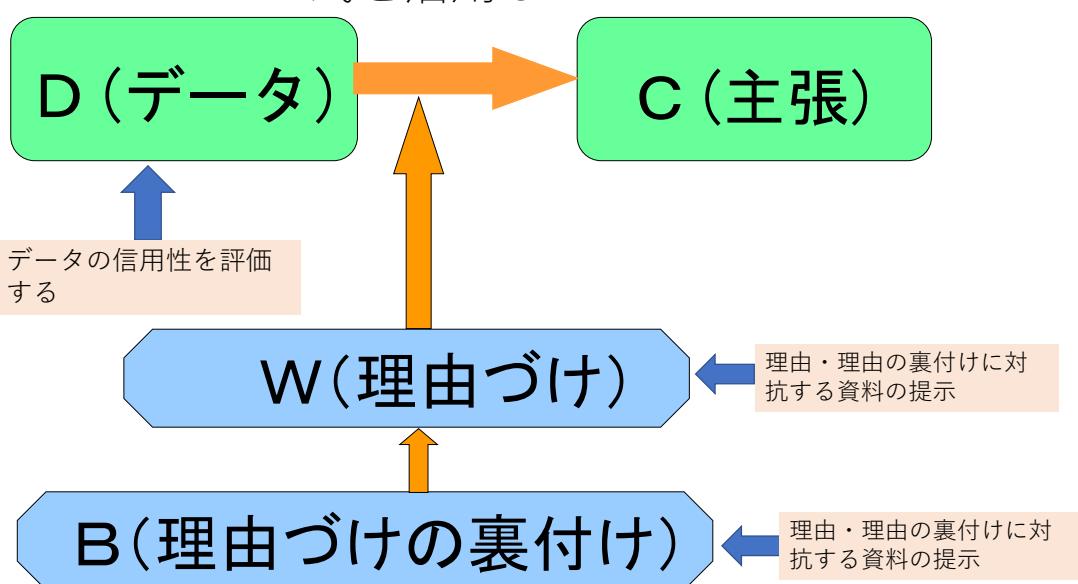
A教諭のインタビューについて⑩

- ・「情報の収集、よみとり、まとめ」を比較して、重要だと思うもの→A教諭：「まとめですか。収集は間違いなく一番下です。僕は。読み取りとまとめを一つに、一緒くたにしているみたいな感じで、どちらかというとやっぱり読み取ったことから論理的に考えたりとか、より合理的な意思決定、価値判断を目指したりとか、それは当然、個々の主観が入ってくるので、完全な客観的、合理的ではないんですけど。どちらかというと、読み取ったものを位置づけたり整理したりして、まとめるというよりかはまとめつつ自分のそういう意思決定、価値判断をしていくみたいな、何かそんな感じのところが自分は一番重きを置いているかもしれないですね。」

A教諭の「技能」観、「技能」の育成観

- ・「知識及び技能」とあり、「知識」と「技能」は切り離せないもの。「技能」は学習指導要領上の「技能」というよりは、「知識」 = 概念的な知識を「実社会で活きて働く知識」とする「技能」（ツール）として捉えている。
- ・学習指導要領上の「技能」育成：
 - 「収集する技能」△：教師が授業で与える。生徒も与えられるものといった意識がある。**収集する技能には課題。資料を収集して、その真偽を確かめるといった授業スタイルは皆無。**
 - 「読み取る技能」○：生徒はテストで出題されるので、生徒はそれで訓練されている。
 - 「まとめる技能」○：思考ツールを多用し、生徒は整理する意識をもっている。

「議論」する力の段階的な育成：トゥールミン図式を活用して



データの吟味に関する資料

死刑制度をめぐる世論の推移



出典：朝日新聞（2014年11月）

死刑制度に関する最新の世論調査は、内閣府が2014年11月に全国の成人3000人を対象に実施（回答率60.9%）した。死刑制度の存廃について、国民の意識は「死刑は廃止すべき」との答えが9.7%で、「死刑もやむを得ない」との答えが80.3%を占めた。死刑制度に関する国内での世論調査は1965年から行われ、89年以降は5年ごとに実施している。

スライド21の資料を用いた生徒の立論

世論は死刑制度を容認する意見が約8割である

死刑制度を存置すべきである

データの信用性：★★★

世間は「死刑もやむを得ない」としているから

日本国憲法前文(資料A)国民主権

理由・理由の裏付けに関連する資料の重みづけ：★★☆

データを「覆す」資料

国民感情・国民の法的確信

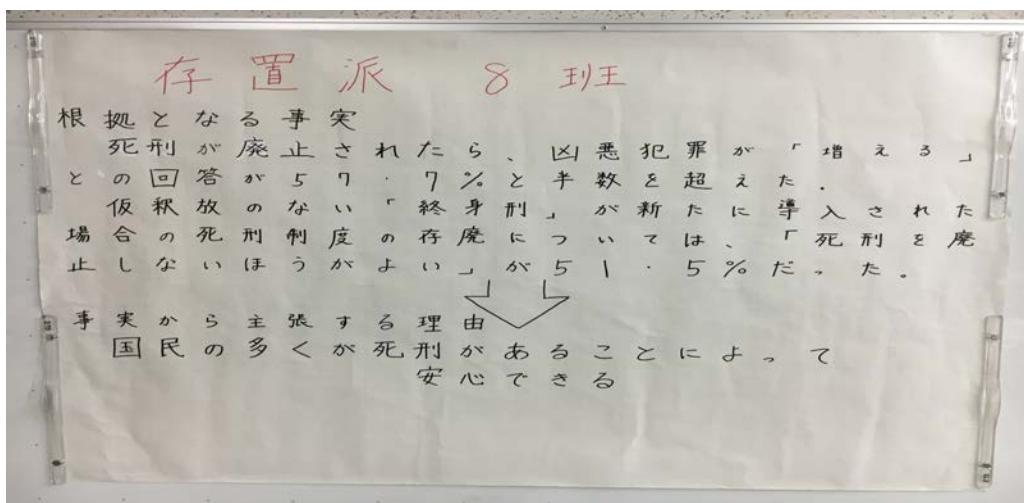
刑罰の究極的な目的が社会秩序の維持にあるところ、その維持のためには、当該社会の規範意識や応報感情を満足させ、法秩序に対する国民の信頼感を維持することが極めて重要である、との観点からの見解である。この見解によれば、現状は、国民の一般的な法確信が死刑廃止を肯定するまでに至っておらず、少なくとも現状では死刑存置が適当であるとされる。政府も、以下のとおり述べて、国民感情を死刑存置の論拠として挙げる。なお、このような国民感情に依拠した死刑存置論に対しては、そもそも死刑存廃の議論は、世論に左右されるべき問題ではないとの批判がある。

死刑の存廃は、国民世論に十分配慮しつつ、社会における正義の実現等種々の観点から慎重に検討すべき問題であるところ、国民世論の多数が極めて悪質、凶悪な犯罪については死刑もやむを得ないと考えており、多数の者に対する殺人、誘拐殺人等の凶悪犯罪がいまだ後を絶たない状況等にかんがみると、その罪責が著しく重大な凶悪犯罪を犯した者に対しては、死刑を科することもやむを得ず、死刑を廃止することは適当でないと考えている。

ところで、国民感情を判断するために参照されるのが世論調査である。政府も、死刑存廃に関しては、国民世論に十分配慮しつつ、慎重に検討すべきだとしながら、内閣府（総理府）が実施した世論調査の結果に言及している。しかし、このような世論調査に対しては、①条件付きの存置論や廃止論等の選択肢を設けた、より詳細な調査が必要である、②死刑に関する情報公開が不十分な現状での世論調査には問題がある、等の反論がある。

『ISSUE BRIEF 死刑をめぐる論点—死刑存置論と死刑廃止論—』行政法務課・間柴泰治（国立国会図書館ISSUE BRIEF NUMBER 651 (2009.10.22)) →<http://www.ndl.go.jp/jp/diet/publication/issue/0651.pdf>

データを「覆す」資料を踏まえた意見形成



まとめ

- 学習指導要領における「技能」の整理（情報の収集、読み取り、まとめる技能）を行った。
- A教諭の「技能」観、「技能」の育成観をプロトコルから読み取り、整理した。
- 「技能」の中でも、A教諭の指摘で現場で出来ていない指導のあり方を提案した。
- 今後は、他の教諭のプロトコルの分析等を進めていきたい。

升野先生へのコメント

読み物資料の「読み取り技能」の育成

（ヒアリングで出てきた意見）

●B教諭「新聞資料を一つ一つは読み取れる。
書いてある内容をまとめることはできる。
複数を比較しながら、その意味することは
何かに言及できない」（項目で整理する）

升野先生へのコメント2

- C教諭：「あの資料たぶん複数生徒に与えて、まあそれぞれからどんなことが読み取れるかってことを、例えば、下に枠をつけ作ってこう書いてたりすることもあるのですが、なんかそのそれらを関連付けたり、総合的にどういうことが言えるかっていうのはなかなか考えられないなって感じた」

→C教諭：「評価」する問い合わせ足りない。C教諭「生徒へは落ちていない」

→「資料を読み取って、そこから問題を作り出す」場面での「読み取り」は問題を作り出す多くの生徒はそれができる。しかし、「資料を読み取って、評価したり、それを価値づける」ということはできない。（意味づけをどう促すのか：中谷先生のコメントとも関連付けられる）

日本社会科教育学会2022年度春季研究会

「社会科教育において育成すべき技能（スキル）とは何か一小・中・高一貫した社会科の技能ー」

千葉大学教育学部附属小学校
中谷佳子

日本社会科教育学会2022年度春季研究会

「社会科教育において育成すべき技能（スキル）とは何か一小・中・高一貫した社会科の技能ー」

井田仁康教授（筑波大学）「日本の地理的技能と国際的な地理的スキル」コメント①小学校の指導要録

【2020年度ま		
教科	各教科の学習	
	観点別学年	観点
国語	国語への関心・意欲・態度	
	話す・聞く能力	
社会	書く能力	
	読む能力	
社会	言語についての知識・理解・技能	
	社会的事象への関心・意欲・態度	
社会	社会的な思考・判断・表現	
	観察・資料活用の技能	
社会	社会的事象についての知識・理解	
算数		
	算数への関心・意欲・態度	
算数	数学的な考え方	
	数量や図形についての技能	
理	数量や図形についての知識・理解	
	自然事象への関心・意欲・態度	
理	科学的な思考・表現	
	観察・実験の技能	
理	自然事象についての知識・理解	



【2021年度から】		
国語	知識・技能	思考・判断・表現
社会	主体的に学習に取り組む態度	
会	評定	
算数	知識・技能	思考・判断・表現
理科	主体的に学習に取り組む態度	
生物	評定	
	知識・技能	思考・判断・表現
	主体的に学習に取り組む態度	
	評定	
	知識・技能	思考・判断・表現
	主体的に学習に取り組む態度	
	評定	

知識・技能
知識及び技能
…知識と技能は、
ともにある？！

【第3学年】

(1) 身近な地域や市区町村の地理的環境、地域の安全を守るための諸活動や地域の産業と消費生活の様子、地域の様子の移り変わりについて、人々の生活との関連を踏まえて理解するとともに、調査活動、地図帳や各種の具体的資料を通して、必要な情報を調べまとめる技能を身に付けるようにする。

【第4学年】

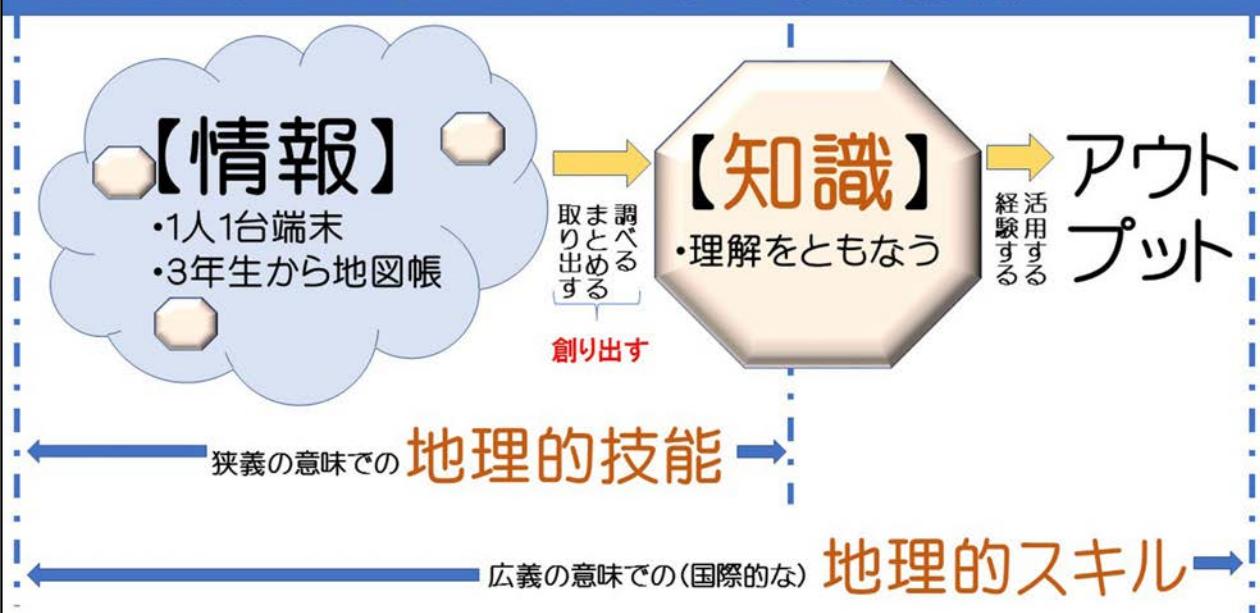
(1) 自分たちの都道府県の地理的環境の特色、地域の人々の健康と生活環境を支える働きや自然災害から地域の安全を守るための諸活動、地域の伝統と文化や地域の発展に尽くした先人の働きなどについて、人々の生活との関連を踏まえて理解するとともに、調査活動、地図帳や各種の具体的資料を通して、必要な情報を調べまとめる技能を身に付けるようにする。

【第5学年】

(1) 我が国の国土の地理的環境の特色や産業の現状、社会の情報化と産業の関わりについて、国民生活との関連を踏まえて理解するとともに、地図帳や地球儀、統計などの各種の基礎的資料を通して、情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする。

【第6学年】

(1) 我が国の政治の考え方と仕組みや働き、国家及び社会の発展に大きな働きをした先人の業績や優れた文化遺産、我が国と関係の深い国の生活やグローバル化する国際社会における我が国の役割について理解するとともに、地図帳や地球儀、統計や年表などの各種の基礎的資料を通して、情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする。

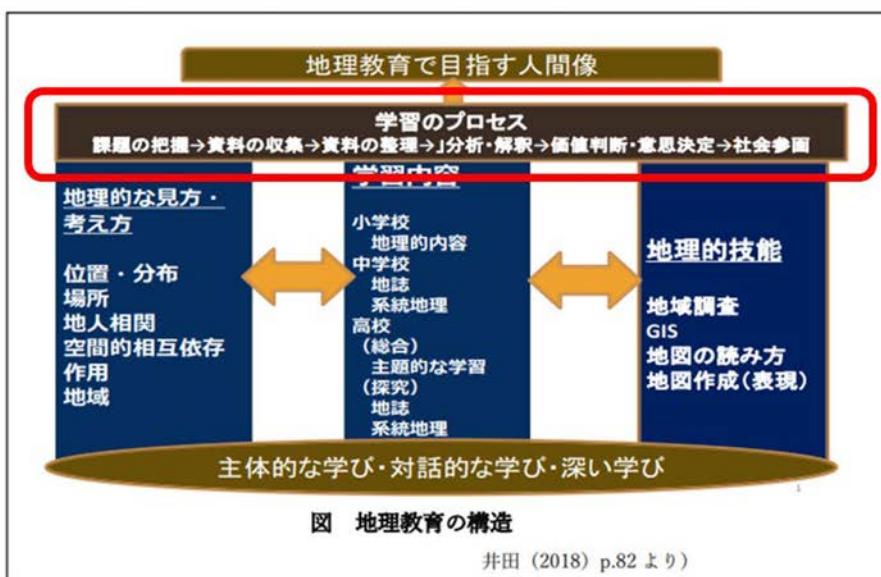


日本社会科教育学会2022年度春季研究会
「社会科教育において育成すべき技能（スキル）とは何かー小・中・高一貫した社会科の技能ー」
井田仁康教授（筑波大学）「日本の地理的技能と国際的な地理的スキル」コメント③知識・技能の関係



地理的技能 地理的スキル

日本社会科教育学会2022年度春季研究会
「社会科教育において育成すべき技能（スキル）とは何かー小・中・高一貫した社会科の技能ー」
井田仁康教授（筑波大学）「日本の地理的技能と国際的な地理的スキル」コメント④地理教育の構造





第6学年 小单元 「自然災害からの復旧・復興」 (現代社会の仕組みや働きと人々の生活)

☆2018年7月 西日本豪雨（31都道府県で被害）

特に岡山県・広島県などで甚大な被害

死者237名 行方不明者8名



（冠水した岡山県倉敷市真備町 産経新聞2020年7月6日）

（土石流に襲われた広島県熊野町大原ハイツ朝日新聞2019年9月4日）

避難所ができるまでの「人の願いや思い」とともに、避難所ができるまでの時間の流れ
(防災教育における事前・発災・復旧・復興の各段階を踏まえた指導)

プロセス	人々の願い	願いをつなぐ大人	学習内容
発生直後 (1時間)	「命を助けてほしい」「安全な場所に行きたい」	広島県熊野町防災課 Hさん・Oさん（消防団）	・消防団 ・災害救助法 ・自衛隊の派遣 ・避難所開設
復旧 (1時間)	「大原ハイツに戻りたい。別の場所に行きたい。」 （どちらも叶える政治の働き） →安全にくらしたい	（災害慰靈碑） 大原ハイツ復興の会Gさん 被災したKさん（Hさん・Oさんが救出・ 慰靈碑に家族の名前） 「勇気を出して避難していれば...」	・砂防ダム ・水路 ・復興庁 ・住宅再建支援 ・翌年豪雨の避難者数
大変な豪雨被害を経験したのに、翌年の全町避難勧告で避難者が1%だったのは、なぜ？			
復興 (2時間)	「二度と犠牲者を出しきたくない。」	建築設計士 Yさん（プロポーザルを勝ち抜き、住民との対話で避難所を設計）	・熊野東防災交流センター

霜月9日㈬⑥まさかの自然災害
足りなかた勇気…「早く避難していれば…」
2018年…西日本豪雨
2019年6月…豪雨（レベル4全員避難）
半分？ 231人
2万人？ 24032人
1万5千？ 少ない
1万8千？ なんと？
町民の約1%

大変な災害にあったのになぜ
避難所に行かなかったのだろう。

老人 動くのが大変
ペットをかうる人 どこに行いかわからぬ
子どもいる 家が心配
アレルギーがある インターネットがない
どんな人がいるかわからぬ

土石流災害→命にかかる

熊野町で考えられたことは？



ならば!! 行きたくなる
避難所を作ろう!!

広島県熊野町防災課Hさん

熊野町の避難について
考える段階で、「もし
自分だったら～」とい
う意見が多く上がって
いた。



☆広島県安芸郡熊野町熊野東防災交流センター(2021年完成)



ペットと乳幼児+地域の人の対話・プロポーザル方式で作られた

「行きたくなる避難所」

大変な災害にあったのになぜ、避難所に行かなかつたのだろう。

- ・ペットを飼っている・小さい子どもがいる・アレルギーがある・避難所は安心できない!!

【被災地域】

行きたくなる避難所を作った熊野町



【身近な地域】

「なるべく避難所に来ないでください」という千葉市

安心の避難所…
この願いは(千葉市に住む)私たち
も同じ！



千葉市は防災対策をどのように考えているのだろうか？

「行きたくなる避難所」
熊野東防災交流センター

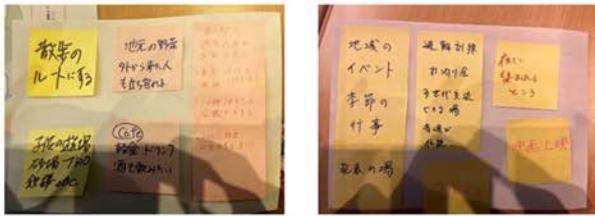


プロポーザルで設計が採用されたo+h設計事務所 Yさんのお話



土砂災害は直ちに人命にかかわります。熊野町は山に囲まれた盆地です。そのため主要な道路は、谷にあります。その道路沿いでないと、避難は難しい。でも、山すそは土砂災害にあってしまう。谷筋は浸水の被害はあるが、道路があつて避難しやすい、だからこそ、谷筋沿いの小高い丘が避難しやすくて、安全な場所になるのでは、と読み解いていきました。かさ上げもして、治水工事もされています。氾濫の危険は薄い。だから、ここに建築するのであれば、「みんなが安全に避難しやすい谷筋の小高い丘」を、「建築でもう一押しする」ような、そういうものがいいのでは、と考えたのです。

プロポーザル方式…建築物の設計者を選定する際、「価格」を重視する入札と違い、プロポーザルは企画を「提案」という形で判断する。複数のものに企画を提案してもらい、その中から最も適した設計者を選ぶ方式



千葉市地震被害想定

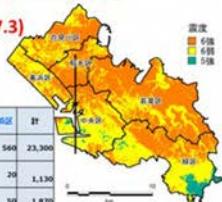
千葉市 CHIBA CITY

あらかじめ人的被害や建物倒壊被害、火災被害を予測
地震による市域の危険性を事前に把握

想定地震：千葉市直下地震（M7.3）
最大震度：6強

市全体の5.4%が震度6強、
4.3%が震度6弱となる。

項目	中央区	京葉川	印旛沼	新潟区	緑区	夷隅区	計
建物被害	5,560	5,750	4,700	4,890	1,840	560	23,300
死傷者（人）	250	280	230	270	95	26	1,130
人的被害	440	450	380	420	130	56	1,870
避難者数（人）	38,710	39,800	33,700	34,830	16,180	19,260	182,530
ライフライン被害	災害直後は、電気・電話の停電以上、上水道・熱水ガスの供給以上が停水不可						



帰宅困難者数予測

千葉市 CHIBA CITY

首都直下地震が平日の昼間に起きた場合、帰宅困難者は
1都3県で約650万人に上るとされ、大混雑が予想される。



- ★徒歩で帰宅できる距離は、成人なら10km未満。
- ★20km以上自家から離れている人は、ほぼ帰宅困難となる。

平日12時に地震発生した場合の帰宅困難者数を予測

駅名	帰宅困難者数			
	通勤	通学	私事等	計
JR・京成千葉駅	26,800人	2,500人	2,000人	31,300人
JR海浜幕張駅	20,800人	5,600人	570人	27,000人
JR柏駅	2,800人	7,000人	200人	10,100人
JR轟駅	3,000人	900人	500人	4,400人

千葉市出張地図調査結果（平成29年3月）より
東西五人により、合計が合わない場合がある。

災害に備えるための千葉市の計画

千葉市 CHIBA CITY

「災害」とは、多くの場合、自然現象に起因する自然災害を指すが、人為的な原因による事故や事件も灾害に含む。ただし、人間に影響を及ぼす事態に限られる。

自然災害

地震、活断層現象、津波、高潮、暴風、電柱、落雷、洪水、高潮、波浪、土砂災害、地すべり、積雪、吹雪、渋滞、焼火

人為的災害

大規模火災、長期大規模停電、危険物灾害、海上災害、航空機災害、鉄軌道災害、道路災害、核などの放射性物質・生物剣・化学剣などのNBC災害

緊急対処事態
武力攻撃事態等

千葉市では全ての事態について、3つの計画のいずれかに基づいて対応する。



千葉市防災対策課
Sさんによる
ZOOM
出前講座

千葉市災害に強いまちづくり 政策パッケージ



【令和元年台風15号・19号・10月25日大雨による被害】

- ・最大瞬間風速57.5m/s(観測史上1位)、3時間で1か月分の降水量
- ・強風・倒木による大規模長期停電(最大94,600戸、最長20日間)
- ・大規模な通信遮断(停電による携帯電話の電波遮断、強風・倒木による固定電話線の寸断)、停電による断水
- ・大雨によるかけ崩れ(98か所、死者3人)、道路冠水(298か所)、住家等冠水(115軒)

この経験を活かし、災害に強いモデル都市をつくる！

1 電力の強靭化

- ・全ての公民館・市立学校等に太陽光発電設備・蓄電池を整備
- ・EV等で電気を届けるマッチングネットワークの構築
- ・自立的に電気を「作る」ための「使える」環境づくりの促進
- ・長期停電時に電力を維持し、速やかに復旧できる体制の構築と予防

2 通信の強靭化

- ・持続しても通信遮断が起こらない仕組みの構築(携帯電話基地局の電力維持など)
- ・固定電話線の維持
- ・地域防災無線(携帯無線)の強化ほか

3 土砂災害・冠水等対策の強化

- ・崩れたかけの東日本
被災した宅地の壁壁の改修・新設助成
- ・危険なかけ地付近からの移転助成
- ・危険箇所等についての周知啓発
- ・冠水等対策の強化(雨水貯留槽等)

4 災害時の安全・安心の確保

- ・多様な手段で災害情報を収集・発信(SNSを使った情報収集ほか)
- ・避難所環境の整備(スポットカラーのモデル設置ほか)
- ・断水対策の強化

5 民間企業等との連携拡大

- ・幅広い連携による災害対応の強化(東京電力パワーグリッド・NTT東日本・定律協会等と協定締結、EV等で電気を届けるマッチングネットワークほか)

自分たちの市では、電力や通信が第一に考えられている。

6

「なるべく避難所に来ないでください」という千葉市の施策に納得できる？できない？

	熊野町	千葉市
面積	33.76 km ²	271.8 km ²
国勢調査人口	22,834人	974,951人
一般会計予算	92億2,496万円	4,884億円
指定避難所の数	14箇所	272箇所
最も警戒する災害	土砂災害	地震

☆「身近な地域」を考える比較対象としての「被災地域」

日本社会科教育学会2022年度春季研究会
「社会科教育において育成すべき技能（スキル）とは何かー小・中・高一貫した社会科の技能ー」
井田仁康教授（筑波大学）「日本の地理的技能と国際的な地理的スキル」コメント⑤地理教育の学習プロセス（実践）

☆地形…地理院地図を使って



日本社会科教育学会2022年度春季研究会
「社会科教育において育成すべき技能（スキル）とは何かー小・中・高一貫した社会科の技能ー」
井田仁康教授（筑波大学）「日本の地理的技能と国際的な地理的スキル」コメント⑤地理教育の学習プロセス（実践）

災害発生直後 復旧期 復興期

避難所や仮設住宅を出た人々は、もう一度、大原ハイツに戻る？戻らない？





平成30年7月6日～

突如裏山で発生した
大規模な土石流により、12名の尊い命が
失われた。ここに亡くなられた方々へ
哀悼の意を表するとともに、災害の記憶や
事実を後世へ伝承し二度と犠牲者を出さない
という誓いをあらわすため、この碑を建立する

二度と犠牲者を出さない、という住民の
願いは、かなえられるのだろうか。

待って！先生、下の名前、建てた
人？亡くなった人？亡くなった人
なら、人数がおかしい。

災害発生直後 復旧期 復興期

なぜ、12名の方が亡くなったのに、5名の名前しか書いていないのだろう。

刻まないと、年がたった時、家族が何で亡くなかったかわからない。この一名の名前で少しでも、地域の復興に役立てるため

名前を彫ったら…「家族がもういない」と考えたくないし、その名前を見ると、悲しくなってしまうから…。

どちらともいえない。（略）将来この場所で過ごす人たちに「過去にこの場所で自然災害が起り数々の人々が亡くなられたこと」ということが伝えられ、自然災害に備えての対策がより一層強化されるのでは…。一方で、残したくないと思ったのは、その名前を見るたびにその人のことや、その時起きたことを思い出してしまうからだ。（略）

自分だったら…家族の名前をのせたいと思う。少しためらいはあるけど、歴史に残る災害だから、記憶として残しておきたい。



二度と犠牲者を出さないという誓い（願い）はかなえられるだろうか。

①(A児)千葉市若葉区に居住。若葉区は、大規模に整備された住宅団地がある一方、畠地・林地も多く残る地域。

千葉市の政策に私は納得できる。でも、納得できないところもある。

まず、納得できるところは、千葉市が一番警戒している災害は地震だから。いったん揺れがおさまっても、次いつ揺れがくるかわからない。だから、家にいて！！と言ってるのではないか、ということで、そこは納得できるけど、私が住んでいる地域は標高が高いところにあり、私の家が約14mなのに対して、一番高いところは約28mにもなるから、そこまで高いとちょっと土砂災害の心配もあるんじゃないかと思ったから、納得できない部分もある。でも千葉市全体が標高の差があるわけではないから、千葉市全体でいうと避難しないで！なのかな～と思った。まとめると、千葉市全体では避難しない方がいいと思うけど、私の住んでいる（略）

②(B児)はじめ納得できると意見を書き始めたが、書いている途中で、やっぱり納得できなくなってきた、と新しい紙を取りに来た。

【納得できる】

僕は、千葉市の政策について、納得できる部分はある。理由は1つ。それは、千葉市全体の標高差が小さいから。熊野町は標高差が最大で200m程ある。それに対して、千葉市は最大で25mほどある。このように、熊野町と比べて、標高差があまりない千葉市では、災害が起きづらいと考えられる。(違うかも…)すると、避難所には、あまり来なくて大丈夫である。一方…

(ここまで書いて紙を取りに来た)

【納得できない】

僕は、千葉市の防災の政策について納得できない。理由は一つある。

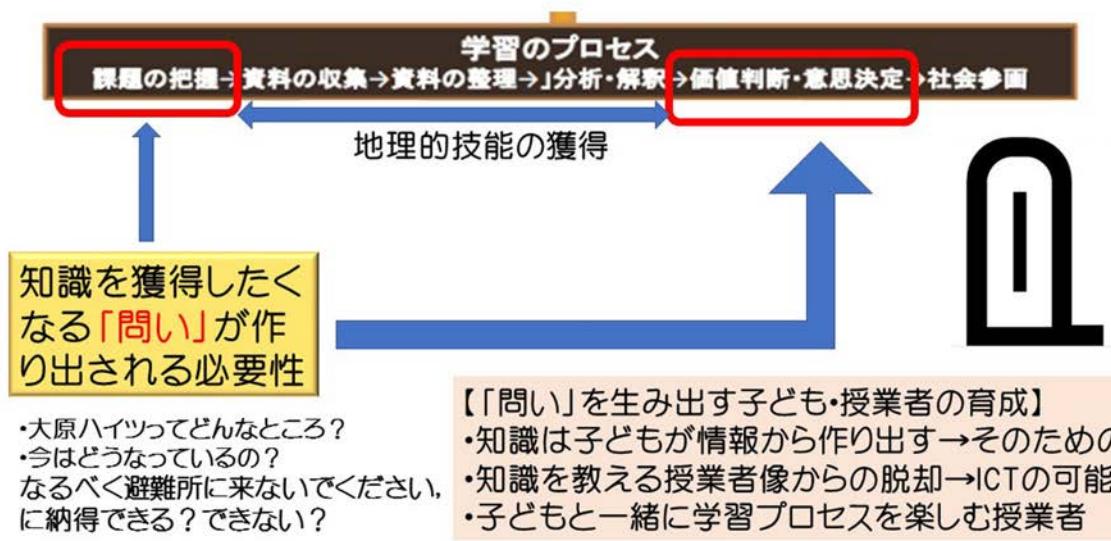
一つ目は千葉市に大きな川がないから。どうということかというと、大きな川がなければ、豪雨災害が起きてしまうと、降った雨水が川にすべて流れることができず、水害が起きてしまう。水害で多くの住宅が水没してしまえば、避難所に避難する必要が出て、避難所にこないで、というのはおかしい。二つ目は、千葉市全体の標高が低いから。これは、地震によって起きる津波や高潮などで海の波が高くなる。標高が低いと波にのみこまれやすい。

アウトプット「千葉市・熊野町避難所意見交換会」



・千葉市の「避難所に来ないでください」というのは「家など避難所より安全なところあるから判断して一番安全なところに行ってください」ということがわかりました。住民の命を守るためにも自分で判断してと言っているのだなと思いました。

・熊野町と千葉市の状況がよく分かった。とくに大原ハイツの状況が想像できた。自分で判断する知識をつけるという言葉が確かにと納得できた。



・学習プロセスの中で学んでも、それが真正な技能の評価につながらない現実…。
・地理オリンピックの問題や地理総合の共通テストから学べることがあるので…。



小・中・高一貫した技能
を学ぶ場の必要性

ご清聴
ありがとうございました



千葉大学教育学部附属小学校
中谷佳子
nakaya@chiba-u.jp

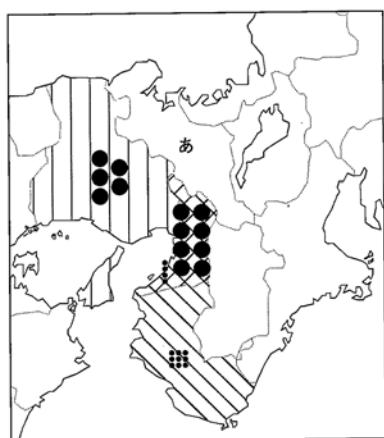
「社会科教育において育成すべき 技能(スキル)とは何か ー小・中・高一貫した社会科の技能ー

2023/3/21
日本社会科教育学会 2022年度春季大会
筑波大学附属中学校 升野 伸子
(当日資料に一部下線入り黒字で加筆)

0

こんな入試問題を地理で出題しました・

【3】次の地図は後の表に示された「小売業販売額」と「昼夜間人口比率^{*}」とをえがこうとしている途中のものです。この地図中の「あ」の府県を、凡例にしたがって解答用紙に記入しなさい。ただし定規を用いずにていねいにかきなさい。



府県名 (五十音順)	小売業販売額 (2014年)	昼夜間人口比率 [*] (2015年)
大阪府	84	104.4
京都府	26	101.8
滋賀県	13	96.5
奈良県	11	90.0
兵庫県	50	95.7
三重県	17	98.3
和歌山県	9	98.2

(「2014年 商業統計」、「2015年 国勢調査」による)

* 昼夜間人口比率は次の式によって求められる。

$$\frac{\text{昼間の人口} \times 100}{\text{夜間の人口}}$$

昼間の人口とは、そこに住んでいる人口（＝夜間の人口）に他の地域から通勤・通学してくる人数を足し、逆に他の地域へ通勤・通学する人数を引いて求める。

出典:筑波大学附属中学校 平成30年度入試問題

この問題を解くには・・

- ① 「あ」が京都府であることを知っている・知識
- ② 京都府のデータ(資料)を読み取る(技能)
- ③ 資料の表記の「約束(法則)」を理解する
方法・凡例を理解する
すでに記載されている府県で確認する
- ④ 法則に従って、京都府のデータを表現できる(技能)

2

では、公民的分野の中心的な技能とは？

- * 帝国書院が初めて中学校の公民的分野の教科書を発行した時の、初見の違和感。
- * その理由は地図と写真が中心の紙面構成だったから。
- * 公民的分野の場合、資料といえば教科書では、写真・模式図・読み物(解説)・統計である。
- * 教科書以外には場合は、映像や音声、新聞・図書・現物資料がある。
- * 本日は、「読み物資料」の収集・読み取り・まとめの事例について紹介

3

読み物資料の収集・読み取り・まとめる技能の紹介

* 中学3年生夏休みの課題で

- * 新聞を比較し、情報の収集
- * 主張を読み取り、情報の読み取り
- * 比較してまとめる情報をまとめる

**を出し、夏休み明けに「宿題の発表会」を開き、4人班で説明と質問をする。同時に時事問題の復習をする。
(メンバーをシャッフルしながら説明する)**

4

<p>日本と韓国 領土問題で熱くなるな</p> <p>（参考） 竹島問題 中3社会科夏期課題「社説の比較」</p> <p>○○編 姓氏名：[]</p> <p>概要 竹島は、関連企画に限らず、日本人が「日本の領土だ」と主張する島の一つである。一方で、韓国人は「日本の領土ではない」と主張している。これらは、主に歴史的・政治的原因で対立している。</p> <p>本編では、この領土問題について、竹島をめぐる複数の報道を比較して、その特徴や見方の違いを分析する。</p> <p>また、この問題で最も注目されるのが、日韓関係の悪化である。特に、2012年の尖閣諸島衝突以来、両国間の対立が深刻化している。</p> <p>一方で、竹島問題は、日本の内政であり、他国への干渉ではないため、他の国が直接関与する機会はない。</p> <p>最後に、この問題に対する日本の立場と、他の国々の立場との比較を行う。</p>		<p>議員の入国拒否は行き過ぎだ</p> <p>（参考） 竹島問題 中3社会科夏期課題「社説の比較」</p> <p>○○編 姓氏名：[]</p> <p>概要 竹島問題に関する社説について、日本側と韓国側の立場を比較する。日本側は、議員の入国拒否は過度であるとしたが、韓国側は、議員の入国拒否は適切であるとした。</p> <p>本編では、この問題に対する議論と、議員の立場と一般市民の立場との比較を行う。</p> <p>最後に、この問題に対する日本の立場と、他の国々の立場との比較を行う。</p>	
<p>（参考） 日本と韓国 領土問題で熱くなるな</p> <p>（参考） 竹島問題 中3社会科夏期課題「社説の比較」</p>	<p>議員の入国拒否は行き過ぎだ</p>		

15時～75円台「政治の空白」で対応頗るな(6月21日付・読売新聞)

中3社会科夏課題「社説の比較」

(左)題 ① 善氏名

筆者 前回は「日経新聞」と「朝日新聞」の比較でした。今回もをうしょりと書いたが、社説に内閣のことを書いていくと、さあ、見事に新聞の比較になります。なぜかと聞かれます。(左)日経が、見えが現状をよくとらえていてくれた。(右)エ)

読売新聞は読みかけたかった。私はいつも朝日も読んでいますが、少しも面白くない。読売の新聞が、見えが現状をよくとらえていた。(左)日経が、見えが現状をよくとらえていた。(右)エ)

今日は、「どちら新聞も「内閣介入」があげて、どちらも読んだ。色々な角度で新聞をして、新聞を読む。どちらにしてもあれども興味がある。今の新聞は、どちらともいって、今の新聞と同様だ。どちらも見えが現状をよくとらえていた。(左)日経が、見えが現状をよくとらえていた。(右)エ)

(左)6月21日付(右)6月21日付(読売新聞)

<p>入力、金融緩和」と 政治と関係している。 (日経新聞の回答)</p> <p>内閣は、前 と見えが現 不思議の草葉 内閣以上の體 いはいいが、難い 有りあるものがあ る。</p>	<p>入力としている。 これは書かれていない。 (朝日新聞の回答)</p> <p>内閣への懸念と、政府への不満、両方が感じられる。 (日本経済新聞の回答)</p> <p>内閣への懸念と、内閣への懸念。 (朝日新聞の回答)</p> <p>内閣の原因にから れ入力をあがめ。(内閣介入)</p> <p>は違うが、 (日本経済新聞の回答)</p> <p>内閣を關注させて、政治をやめて、内閣への懸念と、内閣への懸念。 (朝日新聞の回答)</p> <p>内閣への懸念と、内閣への懸念。 (日本経済新聞の回答)</p>
---	--

(左)6月21日付(右)6月21日付(朝日新聞)

この宿題の事前準備として

- * 4月の最初の公民の授業で
- * 同じ主題の新聞2社を比較して
(例「はだしのゲン図書館から撤去」「道徳の教科化」)
- * 項目を(教員が)提示して、まとめ、表にする作業
- * 終了後、3社・4社目の論調を比較し
「書いてあることを読み取る」だけでなく、「比較」しながら、「書いていないこと」を読み取る技能を身に付けてほしい
- * そもそも新聞に「載っていないこと」もある。
- * 例えは学校案内パンフレットの比較をしながら、「書いていないこと」を発見できるような力をつける。入試の課題文に「書いていないこと」に気付ける力を持つ。その練習であると伝えている。

この課題の難しさは・・

- * 文章を読み、
- * 内容のエッセンスを理解して抽出し
- * 双方の比較をしながら
- * 項目を立てる
(これが一番の難所。高校で体得すればいいかな?)
- * 限られてた字数でまとめる(紙に鉛筆で答える入試ではこの力は必須)

項目(〇〇について)	項目(〇〇について)
議員の入国 拒否理由	(要する) 項目についてところ (焦点) <題名>
日本側の入国拒否 に対する評価	共通 円高への考え方
日本側の反対を露した 韓国の行動	共通 円高の原因とこれから
これまでの 日韓関係	日米欧の 協調介入
これから両国 はどうすべきか。	

8

小・中・高での違いは? (学年が上がると社会科の活動はどう異なるか?)

小学校	中学校	高等学校
具体的なものに接してみる(聞き取り活動)	具体的なものの中から、分類・選択できる	自らが事例を提案することができる
事象(見えてい るもの)の「意味づけ」をする	提示された事象の「意味」に対する価値判断ができる	自らが、より価値や意味のある事象を構想していく

9

「方法」を示し 「体得」させる

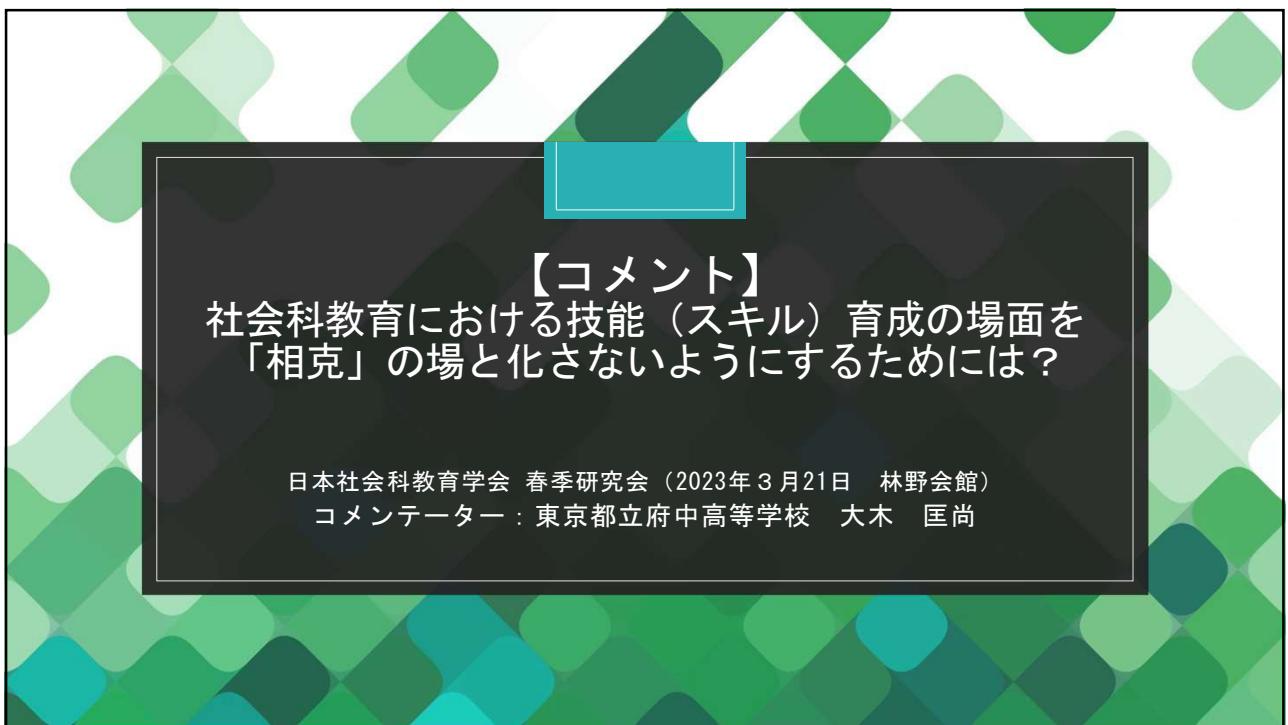
「知識や情報」の活用方法を身に付ける機会を

ご清聴ありがとうございました。

感想 私は前回は "日経新聞" と "朝日新聞" の比較をした。今回もそうしようと思ったが、社説に円高のことか乗っていたく乙、まあ、それも "新聞" の比較になるのかな、と思った。少し驚いた。

読売新聞を読むのは初めてだった。私はいつも日経 & 朝日を読んでいたが、少しいい王的などあると思うか、読売より日経が考え方現状をよくとらえていると思った。(④より)

今回は、どちらの新聞も "円高介入あべき" という考え方だった。色々これに関連して新聞を読んだり、ソコンで"円高、介入についてなど"調べた結果、どちらかというと、今回の新聞と同意見。その他の考え方が偏っていると思うので、"介入反対"は新聞の社説も読んでみたないと感じた。



【コメント】
社会科教育における技能（スキル）育成の場面を
「相克」の場と化さないようにするためには？

日本社会科教育学会 春季研究会（2023年3月21日 林野会館）
コメンテーター：東京都立府中高等学校 大木 匠尚

1

1. 全体を貫く前提

- 「社会的事象の○○的な見方・考え方」
 - 学習指導要領の今次改訂における大きな変化
 - これは、単なる「スキル」の問題か？

地理・歴史・公民の各領域（分野・科目）の学習活動を通して、最終的には児童・生徒が「社会」を学んでいくことが「社会系教科（社会科）」の目標である。

2

2.論点整理

➤「見方・考え方」について

- 「平成29年版及び平成30年版学習指導要領では、『○○に関する情報を効果的に調べまとめる技能』の育成が分野を横断した『横串』で『共通化』され、『知識及び技能』の目標として位置付いている」（橋本報告、赤字下線コメントーター、以下同様）

3

➤井田報告では…

- 「地理情報の活用に関する技能は、地理情報の収集に関する知識や方法、地理情報化の視点や方法を習得し、それらの知識や方法を駆使して地理情報を処理し、表現できる能力」

4

地理の領域（分野・科目）の場合、学習コンテンツの中に「技能（スキル）の育成」そのものが盛り込まれており、「自明」なもの。⇨歴史や公民はの場合は？

➤橋本報告では…

- 公民教師による「技能育成観」…情報を収集し、読み取り、まとめる技能？

5

➤田尻報告では…

- 従来からの「『歴史的思考力』と、今次改訂で登場した『歴史的な見方・考え方（社会的事象の歴史的な見方・考え方）』の関係は」…「位相を異にする概念であり、同じ土俵の上で議論することは難しい」

6

- 「昨今の歴史授業に対する批判として、『歴史的思考力』を技能として捉えるとともに、技能の習得が強調されすぎているとの声を聞く
- 「歴史的な見方・考え方」は…、その軸足は歴史を認識したり解釈したりするための視点や方法に置かれている」

7

- 従来から歴史教育で目指してきた「『歴史的思考力』は資質・能力に関わる概念として規定されたものである」
- 「そこから導き出される思考は生徒の資質・能力の育成と不可分の関係を有する」

8

歴史の領域（分野・科目）の場合の2つの位相

- ①事実の解釈のための「スキル」と位置付けられる
「見方・考え方」の視座
- ②事実の解釈+史料の解釈のための「資質・能力」
と位置付けられる「歴史的思考力」の視座

学習指導要領の今次改訂で「横串」で共通化された
「見方・考え方」を踏まえて、いかに「歴史」の独自性を担保しつつ、「社会科」としての共通性を担保していくかが課題。

9

3. 「歴史総合」における実践例

- 本年度は歴史総合1年全7クラスを担当
 - 基本方針は「学習指導要領完全準拠」
 - 3観点をバランスよく配列。
 - 知識・技能…近現代社会の歴史的な俯瞰
 - 思考・判断・表現…各場面における判断
 - 学びに向かう力…生徒の「実感」重視

10

新科目「歴史総合」とは…？

- 「歴史総合」で学ぶこと…18世紀以降の近現代史
- 自国史と外国史をわけて考えないことが特徴。
- 本校では、日本を含む文字通りの「世界」の歴史と位置付ける。

歴史総合

1年次（2単位）

世界史基礎

文系2年次（2単位）

日本史探究

文系2年次（3単位）

11

- 目標 近現代史における「世界とその中の日本」を広く相互的な視野から捉えながら…
 - ① 歴史を理解する力
 - ② 歴史に関する様々な情報を適切に調べてまとめる力
 - ③ 歴史事象の意味や特色について多面的・多角的に考察して説明・議論できる力
 - ④ 近現代史の事象についてよりよい社会の実現のために探究する態度
 - ⑤ 日本国としての自覚・自国の歴史への愛情・他国や他国の文化を尊重することの大切さの自覚などの**資質・能力を育成すること**と定めている。

12

■大事なところ、それは…

「社会的事象の歴史的な見方・考え方」

を働かせて学習すること。

13

「歴史総合」の評価について

評価の観点	平常点（各学期100点×5回）	考查点（各考查100点×3回）	割合
知識・技能	—	各考查50点分×5回	1
思考力・判断力・表現力	提出物で30点×3学期	各考查25点分×5回	1
学びに向かう力・人間性	提出物で50点×3学期 出席点で20点×3学期	各考查25点分×5回	1
合計	小計300点	小計500点	
	素点800点満点→1000点満点に換算		

14

ガイダンス	新科目「歴史総合」は、これまでの歴史学習と何が異なるのか？		
第1部	歴史の扉 一 「歴史」を通して「社会」を俯瞰するためにはどのような「見方・考え方」をするのだろうか？—	3時間	I 中間込
第1単元	歴史と私たち 府中高校から「歴史」を考えてみよう	近代学校教育史としての府中高校の沿革	
第2単元	歴史の特質と資料 資料を取り扱ってみよう	被告人席につく歴史	3時間
第3単元	前近代のグローバル・ヒストリー 歴史を目視的にながめ叙述してみよう	人間の営みが地球にもたらした影響	2時間
第2部	近代化と私たち 一 近代国家に統合される「国民」の本質とはどのような人々か？—	3時間	I 期末込
第4単元	近代化への問い 「この国のかたち」の変容の意味を考えてみよう	「近代」社会に共通する意義	
第5単元	江戸時代の日本と結びつく世界 江戸時代の日本はどのような社会体制であったのか？	「幕藩体制」の世界史的な位置付け	2時間
第6単元	欧米諸国における近代化 西欧諸国で「国民」意識はなぜあがえるようになったのか？	「国民意識」の萌芽と産業革命の進展	2時間
第7単元	近代化と国民国家形成 欧米諸国に形成された「国民国家」体制は今までの国家体制とどう違うのか？	「帝国主義」の進展と世界の一体化	2時間
第8単元	アジア諸国の動揺と日本の開国 アジアの諸地域が受けた「西洋の衝撃」は社会をどのように変容させたのか？	「旧体制」の終焉とアジアの従属化	2時間
第9単元	近代化が進む日本と東アジア 近代化の道を歩む清国と明治日本の軌跡を比較しその違いを考察してみよう	「列強」諸国のもたらした世界分割	2時間
第3部	国際秩序の変化や大衆化と私たち 一 近代国家における「大衆」はどのような社会を形成する人々か？—	3時間	2 中間込
第10単元	国際秩序の変化や大衆化への問い 「大衆」と社会のなかで役割を果たすようになった意味を考えてみよう	「大衆」社会形成の歴史的な意義	
第11単元	第一次世界大戦と日本の対応 第一次世界大戦はなぜ「総力戦」となったのか？	「総力戦」としての第一次世界大戦とロシア革命	2時間
第12単元	国際協調と大衆社会の広がり 国際協調の動きのなかで「大衆」はどのような志向性をもっていたか？	「民族自決」の考え方と戦間期の国際協調路線	2時間
第13単元	日本の行方と第二次世界大戦 第一次世界大戦後になぜ大衆は「法西ズム」を求めたのか？	「全主義」のふたつの現れ方と第二次世界大戦	2時間
第14単元	再出発する世界と日本 敗戦国日本でいわゆる「戦後民主主義」がなぜ根付いたか考察してみよう	「集団的自衛」組織としての国際連合	2時間
第4部	グローバル化と私たち 一 戦争や対立のない社会は到来するのだろうか？—	3時間	2 期末込
第15単元	グローバル化への問い合わせ 「グローバル化」する社会において人々の生活がどう変容したか考えてみよう	「グローバル」社会形成の歴史的な意義	
第16単元	冷戦で接れる世界と日本 「冷戦」体制のなかで東西両阵营はなぜ核戦争を起さなかったのだろうか？	「パワーポリティクス」の見方による冷戦時代	2時間
第17単元	多極化する世界 「超大国」アメリカ合衆国はなぜベトナム戦争の泥沼にはまつたのだろうか？	「経済大国」日本と多極化する戦後の国際社会	2時間
第18単元	グローバル化のなかの世界と日本 「冷戦終結」にも関わらずなぜ戦争はぐくならないか考察してみよう	「9.11」以後、そして「3.11」以後の社会の変質	2時間
第5部	現代的な諸課題の形成と展望 一 歴史総合を通して私たちが学んだ「将来」の社会の展望と構想—	6時間	3 期末込
第19単元	レポート作成準備 「歴史」は私たちの社会になにをもたらすのか？	人類生存戦略としての「SDGs」という見方・考え方	
第20単元	発表		

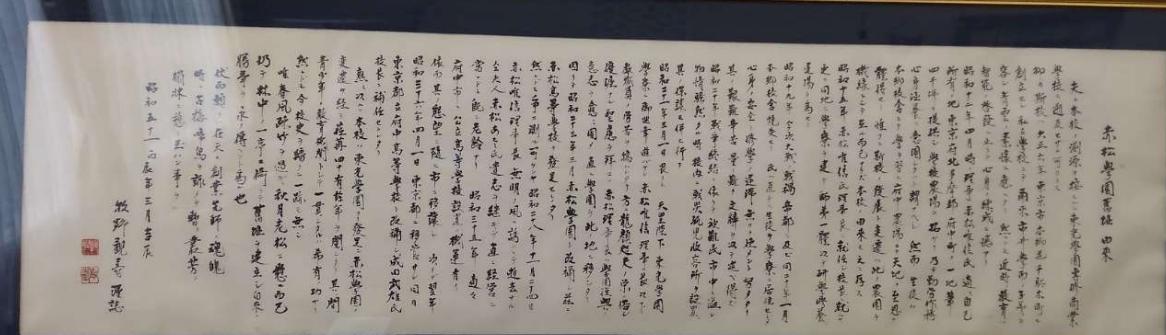
歴史の扉；学校から歴史を考えてみよう！ (資料1参照)



■入学式の校長式辞

「本校は、大正6年、当時の東京市本郷区千駄木町に設置された私立専修商業学校に
はじまり…100年を超える伝統を持つ学校で
す」

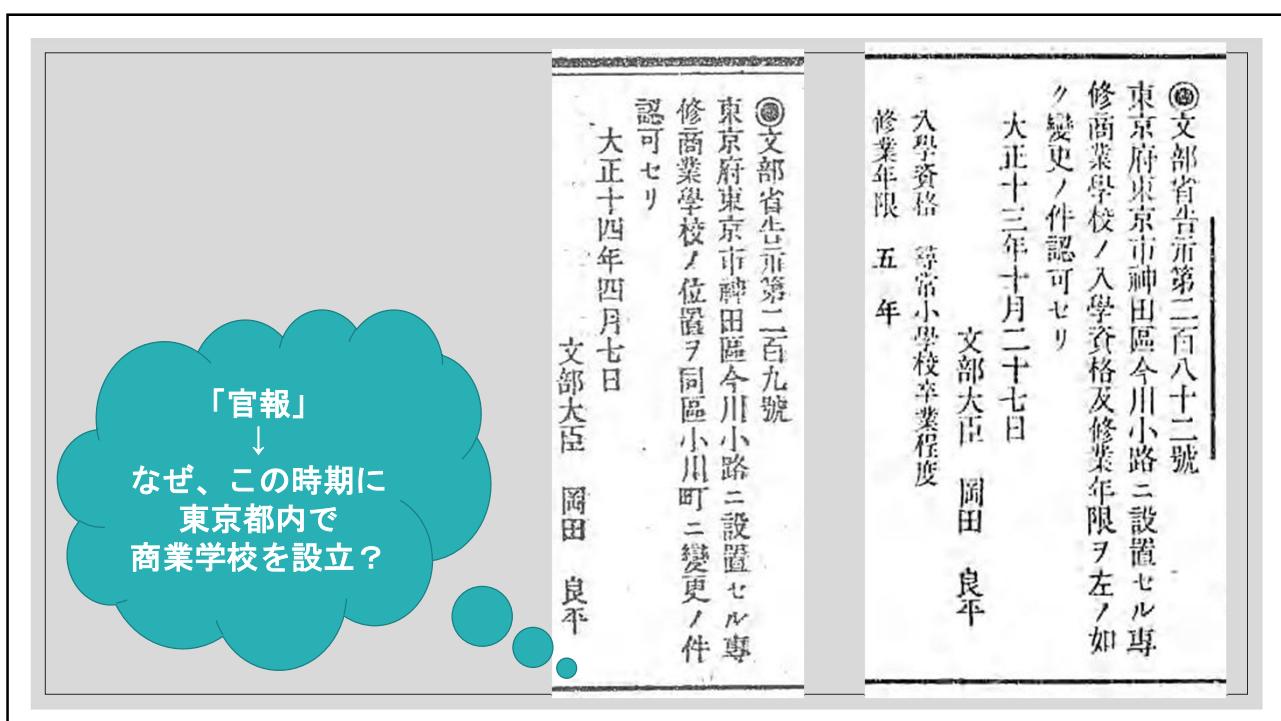
⇒おかしなことはないか？



赤松学園旧址由来
(二次史料)



19



20

<p>◎文部省告示第二百四十一號 東京府東京市ニ設置セル専修商業學校ノ設立者ヲ昭和三年三月二十八日ヨリ財團法人専修商業學校ニ變更ノ件認可セリ 昭和三年四月二日</p> <p>文部大臣 水野錦太郎</p>
<p>◎文部省告示第八百三十六號 東京府東京市神田區小川町ニ設置セル専修商業學校ノ位置ヲ昭和十六年十一月十九日ヨリ東京府東京市本鄉區駒込千駄木町ニ變更ノ件昭和十六年十一月十九日認可セリ 昭和十六年十一月二十一日</p> <p>文部大臣 橋田 邦彦</p>

21

昭和12（1937）年

- 専修商業理事（のち理事長）赤松唯信
- 東京都北多摩郡府中町（当時）の土地を学校に提供
- 学校農場と黎明塾（黎明道場）を設置
- 牧野資料では「勤労作務心身涵養ニ意圖シ」設置したことを述べている。

なぜ、この時期に
府中で
「農場」を設立？

22

昭和13（1938）年

- 国家総動員法の成立
- 実業教育が工業教育中心に変更
- 戦局が進むと「商業教育不要論」が高まり、昭和18（1943）年には「教育ニ関スル戦時非常方策」発表
次年度以降、男子商業学校は半数以上を工業学校か農業学校に転換する決定がなされた。

23

昭和18（1943）年

- 戦局が進むと「商業教育不要論」の高まり
- 「教育ニ関スル戦時非常方策」発表
次年度以降、男子商業学校は半数以上を工業学校か農業学校に転換する決定がなされた。昭和19（1944）年専修商業学校も工業学校に転換（教育内容は不明）。

24

昭和20（1945）年1月

- 空襲で千駄木の校舎は全焼
- 被災者を府中の黎明塾の施設に収容
- 結果として、以後専修工業学校は再開されなかった。
- 8月の終戦以後も、府中の黎明塾は戦災孤児等を収容する施設と転用されていた。

25

昭和21（1946）年3月

- 昭和天皇の御巡幸（3月1日）
- 府中に「東光高等女学校」を設置（3月28日）
- 学制改革で、東光高女は卒業生を出す前に、新制「赤松高等学校」となる。

26

昭和35（1960）年11月

- 赤松唯信死後に理事長を務めた妻あさも高齢で学園経営が困難になる。
- 府中市に寄付して「府中市立赤松高等学校」となる。

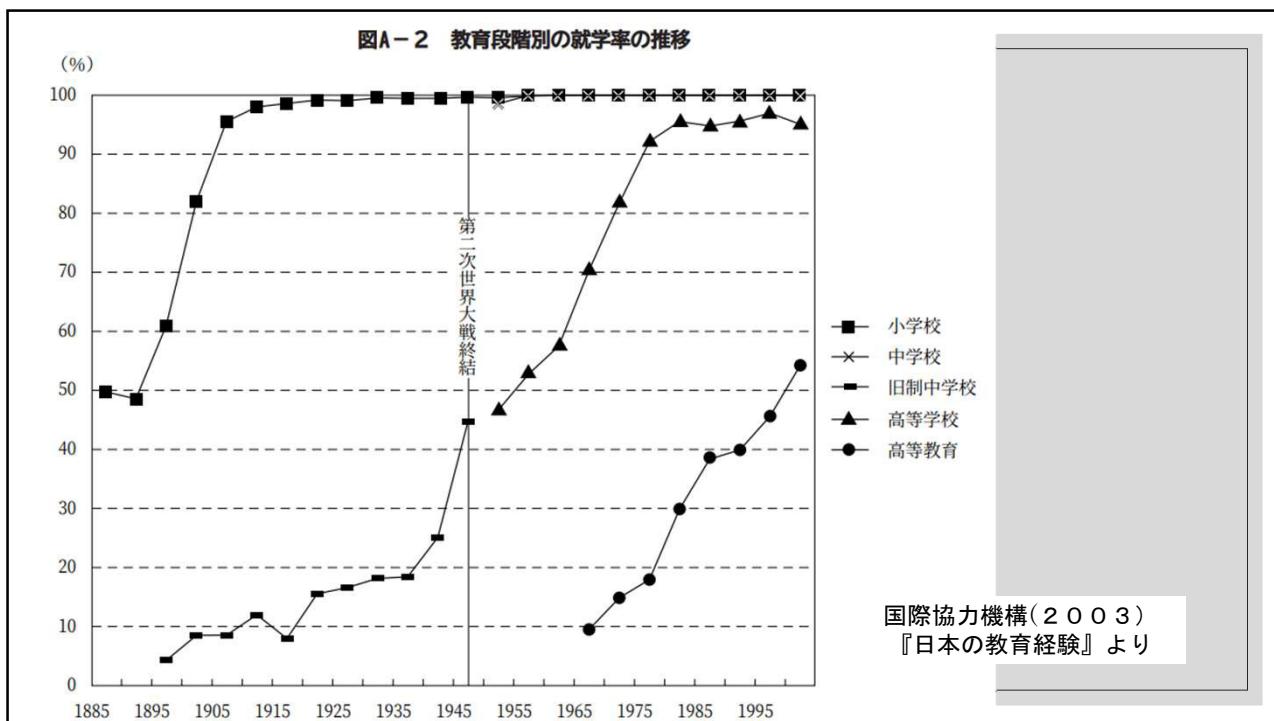
27

昭和36（1961）年4月

- 東京都に寄付して「東京都立府中高等学校」となる。

なぜ、廃校にならず
府中市立、
そして都立に移管されたのか？

28



29

歴史の扉；被告人席につく歴史？ (歴史修正主義 資料2 参照)



30

歴史とは何か?

人種差別やナチ賛美の主張は、どのように生まれ、拡散したのか。
彼らを法で止めることはできるのか――。

事実とは何か?

中公新書 2664 定価924円(10%税込)

歴史修正主義

ヒトラー賛美、ホロコースト否定論から法規制まで
武井彩佳 著

ナチによるユダヤ人虐殺といった史実について、意図的に歴史を書き替える歴史修正主義。フランスでは反ユダヤ主義の表現、ドイツではナチ擁護として広まる。1980年代以降は、ホロコースト否定論が世界各地で噴出。独仏では法規制、英米ではアーヴィング裁判を始め司法で争われ、近年は共産主義の評価をめぐり、東欧諸国で拡大する。本書は、100年以上に及ぶ欧米の歴史修正主義の実態を追い、歴史とは何かを問う。

| 書誌データ
歴史修正主義の
実態研究

初版刊行日	2021/10/18
判型	新書判
ページ数	264ページ
定価	924円(10%税込)
ISBNコード	ISBN978-4-12-102664-4

31

第二次大戦に関する歴史的修正主義の現況（4）
—アーヴィングvs.リップシュタット裁判より—

加藤一郎*

La Nuna Situacio de la Historika Revisionismo pri la dua Mondmilito (4)
—El la proceso de D.Irving kontra ū D.Lipstadt—
KATO Ichiro

Resumo : Unu el la ortodoksal historiistoj pri la Holokausto, D. Lipstadt en sia verko "Denying Holocaust" sevare kritikis la anglosa historian, D. Irving, kiel "la defendanto de Adolf Hitler" kaj "la neantono de la Holokausto". Kontraŭ ŝi, D. Irving akuzis ŝin kaj la eldonejon "Penguin books LTD" pro la malhonora. Tamen, tiu proceso ne restis la personaro malhonora proceso, sed iĝis la tribunalo de la Holokausto, ĉar la disputaj temoj en la proceso havis rilatojn kun ĉefe la Holokausto, precipe, la koncentrejo de Auschwitz kaj "gasaj ĉambroj". Unu el la gravaj disputaj temoj estis "la arkitekturo criminalaj postsignoj", kiu pruvas, ke la koncentrejo de Auschwitz estis la eksterma centro unuata "homometropigen gasojaj ĉambroj". Razante sin sur diversaj studoj de "la Holokaustaj Revisionistoj", D. Irving konkrete kritikis "la criminalaj postsignoj" prezentitaj de R.J. van Pelt.

<はじめに：アーヴィングvs.リップシュタット裁判>

今年（2000年）1月11日から4月11日の3ヶ月間にわたって、ある名譽毀損裁判がロンドンで開かれた。

このおこりは、ホロコースト史家のリップシュタット（D. E. Lipstadt, アメリカのアトランタ州エモリー大学教授、ユダヤ現代史、ホロコースト専攻）が、ホロコースト修正派を批判する著作Denying The Holocaust（邦題：「ホロコーストの眞実」）のなかで、イギリス人歴史家アーヴィング（D.Irving）をヒトラーの擁護者、「ホロコースト否定派」として裁難・糾弾したことであった（ただし、リップシュタットのアーヴィング批判の多くは、他人の発言・記事をそのまま引用したものである）。

- ・「アーヴィングは、歴史的な定説ではない結論、とりわけヒトラーを免罪するような結論に到達するために文書資料を歪曲し、データを改めて示していると非難してきた」
- ・「アーヴィングは、ナチ系統の熱烈な崇拝者として、自分のデスクにヒトラーの肖像画

アーヴィング氏
擁護論文

32

**被告のリップシュタット教授
「アーヴィングは歴史家としては信用に
値しない」ことを証明せねばならない。**

そこで…

<https://www.hdot.org/>

33

**ホロコーストの否定が犯罪であるオーストリアで逮捕された
敗訴後のアーヴィング氏**

「そのときはそのときの知識に基づいてああ
言ったが、アイヒマンの関連書類に出会った
1991年からは、そのようなことはもはや言っ
ていないし、いまも言わないつもりだ。ナチ
スはたしかに数百万のユダヤ人を殺害した」

34

敗訴後にアーヴィング氏を刑事裁判にかける動きが高まったときの

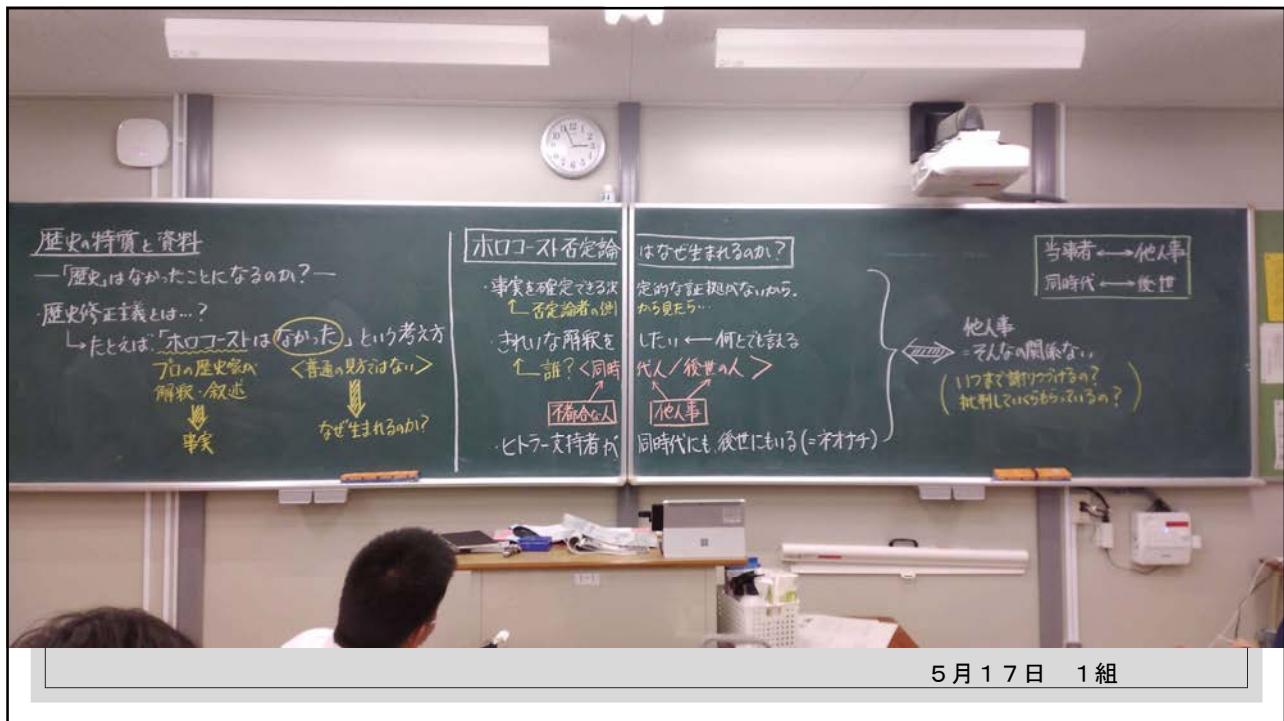
勝訴したリップシュタット教授

「学問的論争の事案を法廷で判決してはならない」として、アーヴィング氏訴追に反対

35

一連の「アーヴィング裁判」での出来事は、私たち2022年の日本に暮らす人々にとって、他人事ですか？

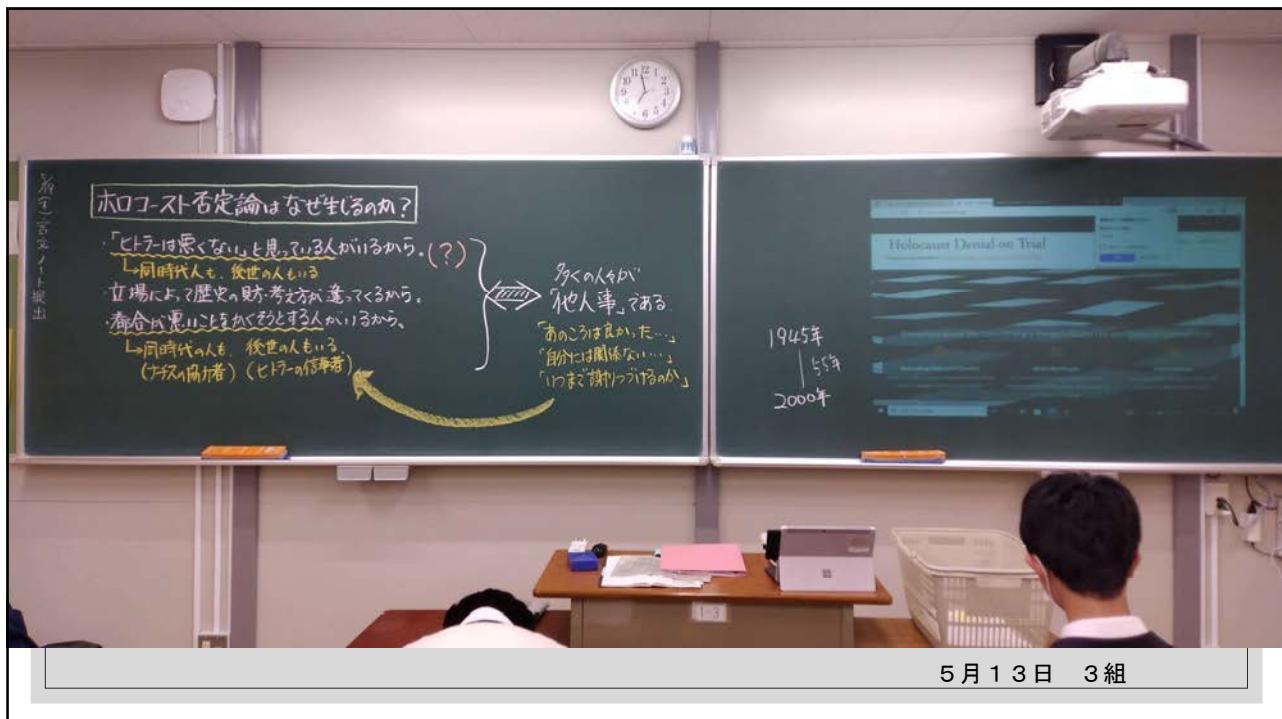
36



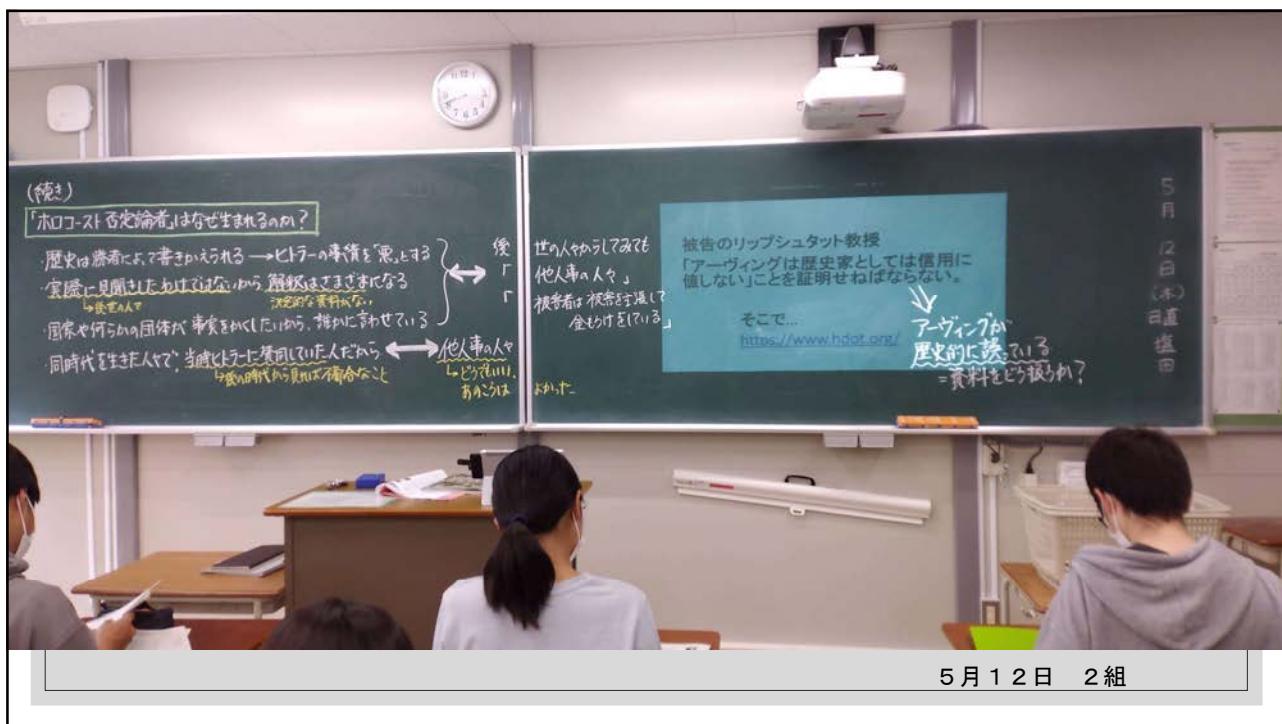
37



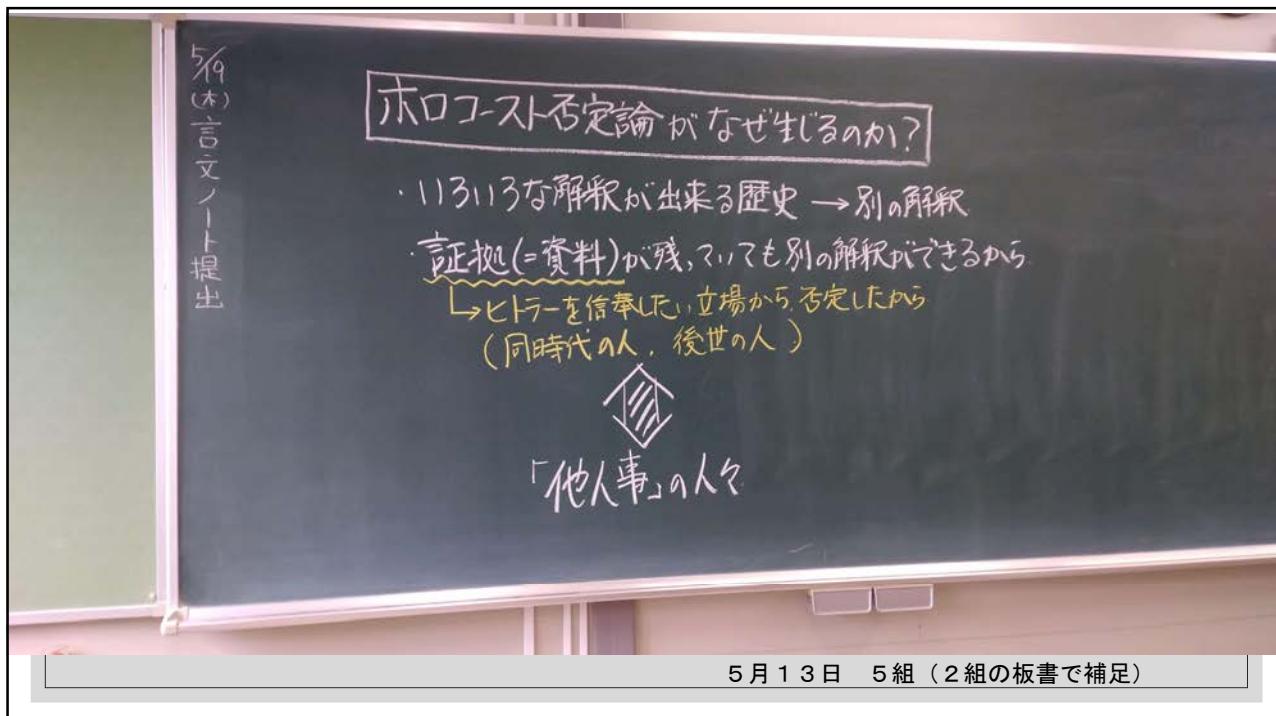
38



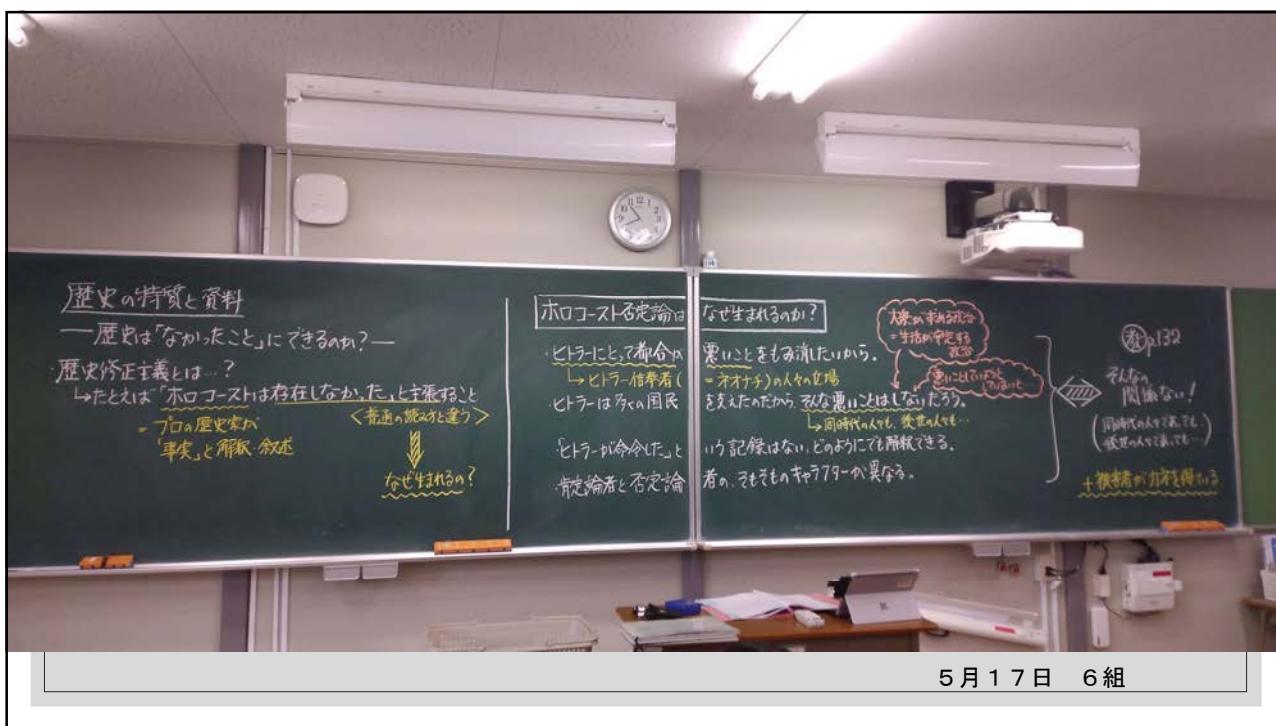
39



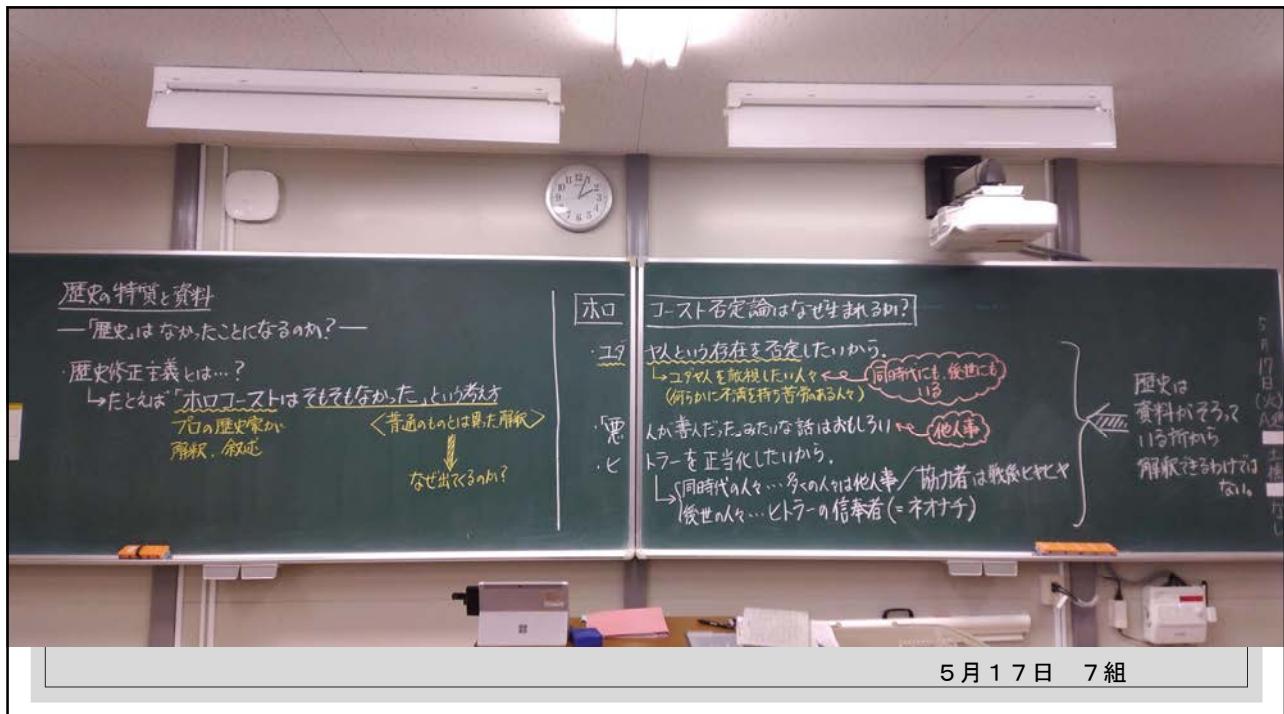
40



41



42



43

4.まとめ

- 「活動主義」の欠陥を避けるためには…？
- 「歴史的思考力」も含む「知識・技能」の育成と、それを存立させる「スキル」の育成をバランスよく配列させることが肝要。
- そのことで、しばしば対比的に論じられる「歴史教育か社会科教育か」という論点にも対応。

44

資料1

第2単元（全2時限；4月下旬）

歴史と私たち 一自分たちの所属する学校から「歴史」を考えてみよう！—

（2022年5月18日に実施した校内研修における資料として作成した授業記録より）

（1）単元の射程

あらゆる事象には、成立にいたるプロセスがあることは言うまでもありません。歴史総合の導入単元「歴史と私たち」は、生徒にとって身近な特定の事象が成立するにいたったプロセスを考察の手掛かりにして、その事象が「日本や世界の歴史とつながっている」と実感することを目的とします。この単元で、授業者は、「なぜ、ここに、自分たちの学校は成立したのだろうか？」という問い合わせを生徒自身が導き出し、自分たちの学校の沿革を通して歴史を俯瞰し、社会の変化を考察させていこうと考えました。

生徒にとって「身近な事象」として、所属校の歴史や、所属校の立地する地域、関係する人物などをとりあげる実践は、歴史学習の導入的な学習では定番教材といえるものでしょう。歴史総合の牽引的な実践者のひとりである西村嘉高氏も、西村（2019a）において所属校の出身者や元教員の活躍を示す史料を活用した学習活動を提示しています。この学習活動について、西村氏自身、西村（2019b）において「生徒が所属する学校と有名な出来事との接点を手がかりに、『歴史と私たち』を考えさせ、関連する資料を比較検討することで『歴史の特質と資料』に迫った」と評しています。授業者は、西村氏の実践を参考にしながら、必ずしも「有名な出来事」に結び付けることなく、むしろ歴史総合における叙述の特徴である「近代化」する社会→「大衆化」する社会→「グローバル化」する社会といった「社会そのもの」の変容が明らかになるように、また、生徒自身の「気付き」をスマートルステップで導けるように、教材を構成しました。さらに、従来から不明な点が多い所属校の歴史について、資料からは分かることと分からぬことがあります、官報や学校に残されている教具などの一次史料や、周年誌などの二次史料を活用して「解釈」し「叙述」する必要があることを、生徒と共に学びます。この視点は、次の単元「歴史の特質と資料」で取り扱う内容の伏線でもあります。

（2）教材づくりの視点

さて、授業者の勤務校（生徒にとっては所属校）は、東京西郊の多摩地域にある都立高等学校ですが、ルーツが旧制の私立商業学校にある珍しい学校です。旧制の商業学校とは実業学校令（明治32年勅令第29号）に基づく学校であり、学校教育法（昭和22年法律第26号）に基づく現在の高等学校とは異なる学校制度です。以下、全2時限で実践した「所属校からの歴史の考察」における教材づくりの視点を整理したいと思います。

①第1時限目；所属校の設置をめぐる「謎」について考察する

授業の第1時限目の冒頭で授業者は、数日前に挙行された第62回入学式における校長式辞の一節を想起させます。授業者は、校長が式辞で「本校は、大正6年、当時の東京市本郷区千駄木町に設置された私立専修商業学校にはじまり…100年を超える伝統を持つ学校です」と述べたことを想起させ、生徒に「何かおかしなことはないか？」と問い合わせ、ノートにそれを書かせます¹。そして、授業者による机間指導から、それはおよそ4つの方向性を持っていることを教室全体で共有します。すなわち…、

- ①都立高校に入学したはずなのに、前身の学校が私立学校であった点。
- ②自分たちの学校は多摩地域にあるのに、前身の学校が都内にあった点。
- ③普通科の高校に進学したはずなのに、前身の学校が商業学校であった点。
- ④自分たちは64期生であるのに、100年を超える伝統校である点。

読者諸氏には、すでにこの段階で、生徒自身による「問い合わせ」が析出されていることにお気付きになっていることと思います。すなわち、教室全体で共有した各項目を、下のように「なぜ〇〇なのだろうか?」と変えることで、生徒自身の思考によって問い合わせが立てられていることになるのです²。実際に生徒と教室で共有した問い合わせは、以下の通りです。



所属校の太鼓の銘

- ① なぜ、私の入学した高校は都立高校なのに、前身の学校が私立学校であったのだろうか?
- ② なぜ、自分たちの学校は多摩地域にあるのに、前身の学校が都内にあったのだろうか?
- ③ なぜ、私は、普通科の高校に進学したはずなのに、前身の学校が商業学校であったのだろうか?
- ④ 自分たちは 64 期生であるのに、なぜ、私の学校は 100 年を超える伝統校だといわれるのだろうか?

授業者は、2021 年度『60 周年記念誌』への授業者の寄稿文を作成する際の調査をもとに、生徒とともに所属校沿革の不明点を埋めていく作業を教室で行いました。まず、授業者は、校内に前身の学校の手掛かりになるような資料が残されていないか調査したことに触れ、剣道場の「専修商業學校／府中黎明道場／昭和十三年六月」の銘のある太鼓と、都立高になってからの第3代校長である牧野觀壽氏（任 1974. 4～1976. 3）が昭和 51（1976）年に揮毫した「赤松学園舊址由来」の 2 つの史料が校内に残されていることを紹介しました。前者がわずか 3 行の情報を伝えるだけの資料であるのに対して、後者

こそ前身の学校の概略をまとめた資料であり、例の校長式辞をはじめ、現在の本校に伝わる前身の学校の紹介で必ずと言っていいほど用いられる内容を伝える資料なのです。授業者は、**歴史とは資料（史料）を活用して歴史的な事実を知る作業から始まる**ことを示したうえで、「学校の歴史の事実を知るうえで、太鼓と元校長の揮毫、どちらが重要であるだろうか?」と問いかけます。あるクラスでは、生徒 40 名のうち、太鼓が重要であると答えた生徒が 16 名、元校長の揮毫が重要であると 24 名という結果になりました。読者諸氏にはすでにお判りでしょうが、これは本来「どちらも重要である」ということになるのでしょう。後者の揮毫がなければ、すでに資料の多くを失っている所属校の沿革を紐解くことはできません。ただ、それは前身の学校が廃校になって 15 年以上も経過した後に作成された「二次史料」です。太鼓の銘は、前身の学校時代から伝わる、所属校内に残されている唯一の「一次史料」なのです。

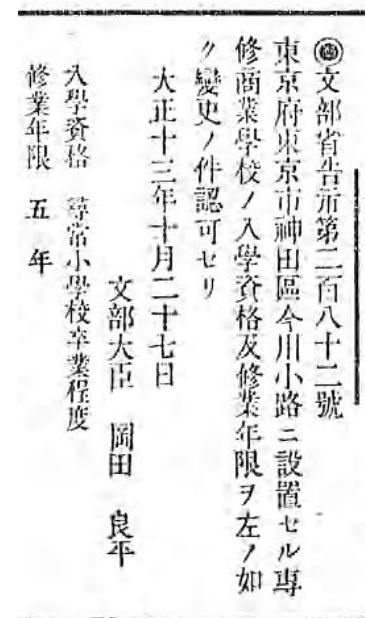
ただ、「一次史料」がこの太鼓の銘だけでは、いくらなんでも史料が不足しています。この段階で授業者は、生徒に「校内に史料が残されていないなら、校外で史料を探す」ことを伝えます。生徒は口々に「校内で残っていない史料が校外にあるはずがない」と述べます。そこで、歴史の「プロの目」から見た史料探しのコツを説明します。そもそも、旧制の商業学校が実業学校令に基づく学校であることはすでに触ましたが、実業学校は文部大臣が認可する学校でした。こうした政府機関の許認可は、全て官報に記載されます。太鼓の銘から考えると、「私立専修商業学校」という学校が存在したことは確かでしょう。そうすると、大正 6（1917）年の官報に掲載されていれば、同校がこの年に設置されたことが確認できます。しかし、授業者が何回調べても、この年に専修商業学校が設置されたことは確認できません。ただし、その 7 年後の大正 13（1924）年 10 月 27 日付け官報第 3654 号に、文部大臣岡田良平名義で「文部省告示第 282 号 東京府東京市神田区今川小路ニ設置セル専修商業学校ノ入学資格及修業年限ヲ左ノ如ク変更ノ件認可セリ」との記載を確認できます³。入学式で校長が述べた本郷区千駄木町（現在の文京区千駄木）ではなく、神田区今川小路（現在の千代田区神田神保町）に所在していますが、間違いなく所属校のルーツである「専修商業学校」の存在が確認できました。ちなみに、学校の設置場所については、数回移転した専修商業学校として最後の設置場

所において創立されたと長い間勘違いしてきたことによる誤りのようです⁴。授業者は、そのことに軽く触れたうえで、次のように板書します。

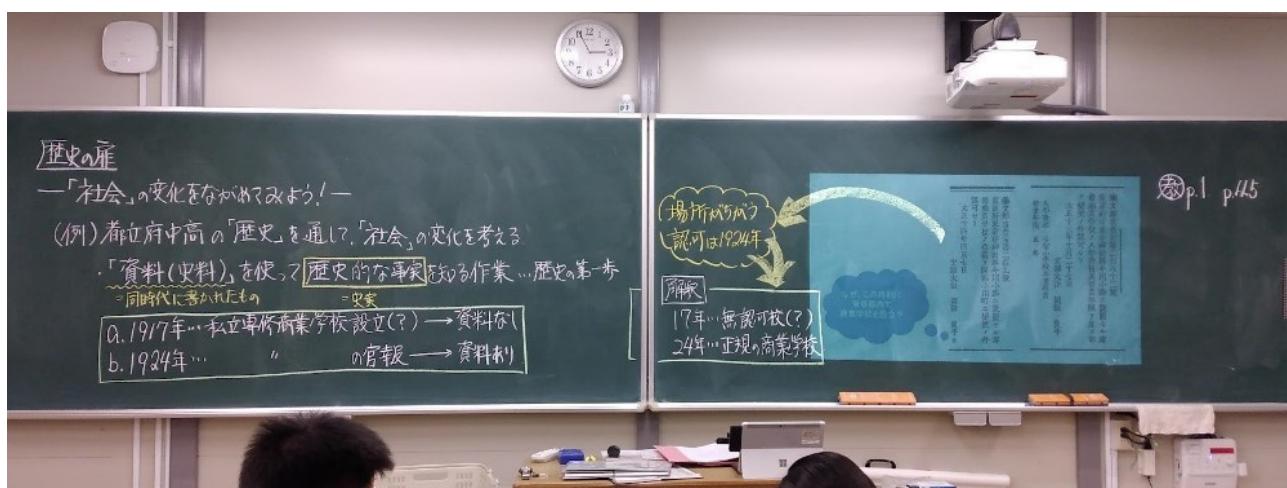
- a. 1917年…私立専修商業学校設置? →資料なし
- b. 1924年…私立専修商業学校の官報 →資料あり

専修商業学校は確かに存在したのでしょうか、1917年から24年までの間に存在したか否か、証明はできません。授業者は生徒を指名して、「もし創立が1924年であれば、校長式辞が『嘘』であるということになってしまふけれど、それはどうしてでしょうか?」と問いかけます。指名された生徒は、少し考えてから、「100年を超えてなくなってしまう」と回答しました。そう、2022年度の入学式ですから、1924年から起算すれば98年目になるわけで、100年を超える伝統校ではない、ということになるわけです。そこで授業者は、前時のガイダンスで述べた「資料を文法的に正確に読み解くこと」を生徒に想起させます。1924年10月27日付け官報において、同校は「東京府東京市神田区今川小路ニ設置セル」(下線引用者)とあります。「せ」はさ行変格活用の動詞「す」の未然形、「る」は完了の助動詞「り」の連体形です。口語訳すれば「東京府東京市神田区今川小路に設置されていた」専修商業学校ということになり、1924年段階で設置された学校ではないことになります。また、入学資格は尋常小学校卒業程度⁵、修業年限は5年ということで、これは実業学校令に定められた旧制の正規の商業学校の入学資格と修業年限ということになります。授業者は、生徒を指名して、「正規の入学資格と修業年限に『変更』されたということは、それまでの入学資格と修業年限はどうだったことになるか?」と問いかけます。生徒は「正規ではなかった」と回答しました。

以上の考察を経て、史料の「穴」を埋めるべく「解釈」をすると、以下の通りになります。すなわち、「1917年設立かどうかは分かりませんが、正規の商業学校の教育課程ではない形で設置され無認可校であった私立専修商業学校は、1924年に文部大臣から正規の商業学校に認可された」という解釈です。資料の精読とその解釈を通して、授業者は、生徒に、教科書やその他に叙述されたものだけが「歴史」の営みではないことを理解させ、「歴史的な見方・考え方」の一端を生徒に示しました。



1924年10月27日付け官報



第1時限目の板書

② 第2時限目；社会の移り変わりのなかで変容する所属校

前時の考察を踏まえて、第2時限目では冒頭に、明治期から、専修商業学校が設置された大正期にかけての学校の役割について整理しました。

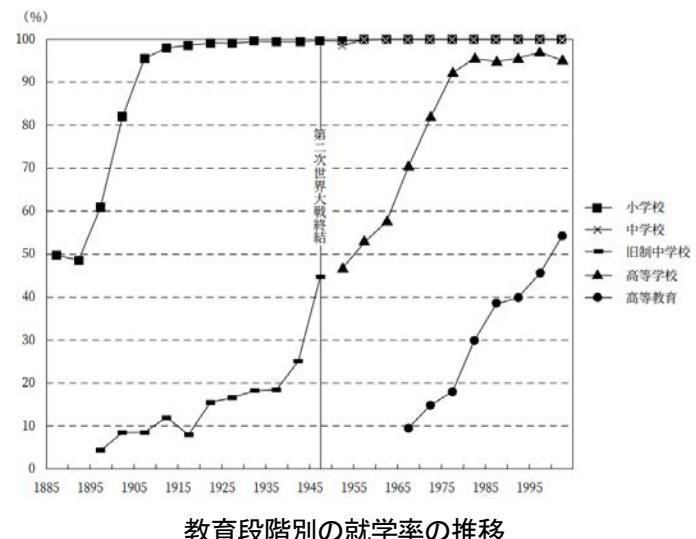
そもそも、明治期の近代国家建設期には「国民」を育てるため初等教育が開始されました。「読み・書き・計算」といった基礎的な学習に加えて、自らの国家の地理や歴史の学習を踏まえて「国民意識」が育成されました。

明治の末年には小学校への就学率が90パーセント台の後半に至るようになり、全国津々浦々に尋常・高等小学校が設置されました。日清戦争・日露戦争を経て、明治日本は列強の末席を占めるようになります。経済的にも産業革命の段階を迎えると、都市には企業に勤めるホワイトカラーの職種（事務職）やブルーカラーの職種（職工）に携わる人々が台頭するようになりました。**1910～20年代**になると、こうした職種に就くための準備教育機関として実業教育（商業・工業・農業）を行う「実業学校」が都市部に数多く設置されるようになったのです。生徒たちの所属校の前身である専修商業学校も、こうした実業学校の1校だったのです。算盤や簿記の技術を身につけた人材こそ、当時の企業が求める人材でした。ですからその設置は、日本社会が急速に産業化を遂げる第一次世界大戦（1914～18年）前後に集中したのです。

ただ、**1930～40年代**になると、こうした商業教育に陰りが見えるようになります。1931年の満州事変以後、急速に軍国主義化する日本社会のなかで、実業教育は商業教育から、軍需工場で働くための工業教育や、食糧増産に資する農業教育中心になっていきます。むしろ、「金儲け」のための商業教育には批判が向けられるようになります。専修商業学校では、昭和12（1937）年に理事の赤松唯信が東京都府中町（現在の東京都府中市）の土地を学校に提供して学校農場を設置します。前時に紹介した太鼓の銘に記された「府中黎明道場」とは、学校農場の設置と同時に併設された武道施設だったのです。農場は勤労作業の指導のため、道場も武道を通じた心身の涵養を目的として設置された、と校内では伝わっていますが、時節柄それだけではないことが読み取れます。戦局が進むと「商業教育不要論」はさらに強まるようになり、昭和18（1943）年に「教育ニ関スル戦時非常方策」が発表されます。同方策では、昭和19（1944）年度以降、男子商業学校は半数以上を工業学校か農業学校に転換する決定がなされ、同年4月から専修商業学校も工業学校に転換されます（教育課程等は不明）。しかし、昭和20（1945）年1月の空襲で、千駄木の校舎は全焼し、被災者を府中の黎明道場の施設に収容することになり、結果として、以後専修工業学校は再開されませんでした。

戦後になって昭和21（1946）年、理事長になっていた赤松唯信氏は、府中町の黎明道場の施設を活用して、旧制の東光高等女学校を設置します。しかし、東光高女は学制改革で、新制の私立赤松高等学校に改組され、旧制高女としての卒業生は出なかったと伝わっています。こののち、およそ15年間、各学年1学級規模の女子校であった私立赤松高等学校は、北多摩郡府中町（昭和29（1954）年からは府中市）の地に存続することになります。

赤松高等学校のように戦後の学制改革で設置された現在の高等学校は、その後急速に進学者数を増やします。しかし赤松高等学校は、理事長の赤松唯信氏が逝去し、妻あさ氏が理事長を引き継ぎますが、**1950～60年代**に入ると高齢のため学校経営が困難になります。当時、府中市内には、都立では農業科の高等学校1校、



教育段階別の就学率の推移

（国際協力機構（2003）『日本の教育経験』より）

私立では共学校1校と女子高の赤松高等学校が1校あるだけでした。市民からは「普通科の公立高校」を望む声が高まり、私立赤松高等学校の経営を引き継ぐ形で、1960年11月に女子高のまま府中市立赤松高等学校が設置され、さらに5か月後の1960年4月に東京都が引き継ぎ、全日制普通科で共学の所属校（東京都立府中高等学校）が設置されました。

このように、明治期の**近代化**の時代の後、ホワイトカラーの台頭する大正期の**大衆化**の波のなかで実業学校として設置された所属校は、戦中・戦後の混乱のなかで場所を移して新制の女子高等学校として再建されましたが、困難な経営と高校進学率の急上昇の間で公立の全日制普通科の高等学校として生き残ることになったのです。そして、1961年の都立移管から**グローバル化**する今日まで、18,000人以上の人材を社会に輩出してきました。このように、所属校の歴史をたどることは、まさに近現代史をたどることに他ならず、学校の沿革そのものが生徒の「実感」を喚起する格好の教材となるのです。

(3) 単元計画等

①単元の目標

生徒自身にとって身近な所属校の歴史の考察を通して、近現代の社会の変容について理解できるようとする。
・所属校についての資料を読み取ることを通じて、効果的に調べまとめる技能を身につけるようとする。
・歴史的な事象の背景や原因、結果や影響などに着目して、近代学校史の変遷について、多面的・多角的に考察し表現する力を養う。
・所属校の沿革の不明な点の解決に向けて、主体的に追究しようとする態度を養う。

②単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・近現代の歴史の大きな枠組みについて理解している。 ・所属校の沿革について、資料等を正確に収集、選択しようとしている。	・所属校の沿革の不明な点について多面的・多角的に考察している。 ・資料を正確に読み、その過程や結果を適切に判断している。	・所属校の沿革に関する資料を読んで、歴史的な見方・考え方を踏まえて主体的に追究しようとしている。

③単元の展開

時	・各時間の項目	■生徒の学習活動
1	・所属校の設置をめぐる「謎」について考察する ■入学式の校長式辞から所属校についての「問い合わせ」を生徒自身で立てる。 ■所属校のルーツを知るための史料の探し方を疑似的に体験する。 ■史料を組み合わせたり分析したりして所属校の設置期の事実を知る。	
2	・社会の移り変わりのなかでの所属校の変容について探究する。 ■1910～20年代、産業社会が進展するなかで、前身校が実業学校（旧制）として設置された理由について追究する。 ■1930～40年代、戦時体制が深刻化するなかで、商業学校であった前身校が郊外に農場や道場を持つようになった理由を追究する。 ■戦後、かつての農場と道場のあった郊外の地で高等学校（新制）に転身した理由を追究する。 ■1950～60年代、私立の女子高になった前身校が公立に移管された理由を追究する。 ■所属校の沿革を通して「社会の変遷」を探究する。	

【註】

- ¹ コロナ禍にない通常の学習活動のなかでは、①生徒個人での考察→②ペアワークによる考察の共有→③教室全体での共有、という手順で進めることができが望ましいのですが、7日間平均の新規感染者数が6,000人前後を推移している2022年4月の東京都の情勢では躊躇せざるを得ず、①の生徒個人で考察した内容を、授業者が机間指導しながらピックアップして教室全体に投げかけて共有する方法を探りました。
- ² このような「問い合わせ」は、教室全体で共有されていますから、1つに収斂させる必要はなく、学習活動を通じて、生徒は自身の立てた「問い合わせ」と他の生徒が立てた「問い合わせ」を探究していくことになります。
- ³ 専修商業学校について、官報には、以下の5回の掲載が確認されています。
- 大正13（1924）年10月27日付け官報第3654号（入学資格・修業年限の変更）。
 - 大正14（1925）年4月7日付け官報第3784号（神田区小川町への移転）。
 - 昭和3（1928）年4月2日付け官報第376号（設置者の財団法人化）。
 - 昭和16（1941）年11月21日付け官報第4462号（千駄木への移転）。
 - 昭和18（1943）年1月28日付け官報第4811号（夜間第二本科の設置）。
- ⁴ 専修商業学校の設置場所については、大正14（1925）年4月7日付け官報第3784号で神田区今川小路から神田区小川町に、さらに昭和16（1941）年11月21日付け官報第4462号で小川町から本郷区駒込千駄木町に移転したことが確認できます。
- ⁵ 自らの所属校の前身の学校の入学資格が、現在でいう小学校4年修了程度と知り、生徒のなかから嘆息が漏れましたが、このギャップが、次の第2時限目の考察の糸口になります。すなわち、中等教育が一般化し、高等教育も大衆化した現在とは異なり、1910年代、実業学校を含む中等学校進学者は20パーセント以下にすぎず、ホワイトカラー職種に就く条件だったことを理解すべきなのです。

【参考文献（五十音順）】

- 井澤直也（2011）『実業学校から見た近代日本の青年の進路』明星大学出版部。
- 東京都立府中高等学校（1986）『創立25周年記念誌』。
- 東京都立府中高等学校（2010）『創立50周年記念誌』。
- 東京都立府中高等学校（2021）『創立60周年記念誌』。
- 文部省（1972）『学制百年史』帝国地方行政学会。
- 西村嘉高（2019a）「新しい高等学校学習指導要領をめぐって—『歴史総合』を中心に」歴史学研究会『歴史学研究』第979号。
- 西村嘉高（2019b）「『歴史総合』をどう構想するか（1）—学習指導要領に基づいた具体案を出発点にして考える」『学術の動向』第24巻11号、日本学術協力財団。

資料2 コンテンツとコンピテンシーのバランスを考慮した教材開発の事例

（全国社会科教育学会 第71回全国研究大会自由研究発表（2022年10月8日～29日）「高等学校における観点別評価の導入は歴史教育にどのような変容をもたらしたか」のレジュメより抜粋・改稿）

アーヴィング裁判を事例とした教材開発

2022年4月、高等学校の地理歴史科においては、全国一斉に歴史総合の授業が開始された。報告者は、これまで断続的にその部分的先行実践に携わってきた経緯もあり¹、今年度は専門である世界史A・B（旧課程の2・3学年に設置）を一切担当せず、歴史総合（新課程の1学年に設置）を7クラス全て担当している。先行実践段階から報告者は、歴史総合を、歴史を踏まえて生徒の社会認識を深めさせ、社会的な概念形成を進める「社会科歴史」教育のひとつのヴァリエーションと位置付け、「社会的事象の歴史的な見方・考え方」を働かせるための教材開発に取り組んできた²。そして、歴史総合の一連の先行実践を整理した前稿において、歴史総合を含む「社会科歴史」の教材開発方法論としては、法思想史や政治思想史などを含む広義の社会思想史モデルが有用であることを指摘した³。

本報告では、報告者が勤務校の第1学年を対象に実践中の歴史総合「第2单元 被告人席につく『歴史』—資料を取り扱ってみよう—」の教材開発および授業実践（全3時。2022年4～5月実施、要領「大項目A 歴史の扉」の「歴史の特質と資料⁴」に相当。）を紹介する。要領『解説』（以下、解説とする。）では、「社会的事象の歴史的な見方・考え方」の主な例として、以下の5つの視点と方法を挙げる⁵。

- ① 時系列に関わる視点……………時期・年代など
- ② 諸事象の推移に関わる視点……………展開・変化・継続など
- ③ 諸事象の比較に関わる視点……………類似・差異など
- ④ 事象相互のつながりに関わる視点……………背景・原因・結果・影響・関係性・相互作用
- ⑤ 現在とのつながり

当該単元で報告者は、その勤務校が激変した第二次世界大戦期におけるホロコーストの存否をめぐって、イギリスの歴史作家デイヴィッド・アーヴィング（David Irving, 1938-）が1990年代に展開したホロコースト否定論と、彼の言説を批判したアメリカの歴史学者デボラ・E・リップシュタット（Deborah Esther Lipstadt, 1947-）との間に繰り広げられた損害賠償裁判の展開を生徒とともに辿ることで、いわゆる「歴史修正主義」の生じる背景を考察する学習活動を行った。

- (1) 単元名；第2单元「被告人席につく『歴史』—資料を取り扱ってみよう—」
- (2) 使用教材；帝国書院『明解歴史総合』(46帝国歴総-706) 5～10頁、スライド、プリント
- (3) 単元の目標
 - ① 【技能】歴史というものが、種々の資料（文書資料＝史料のほか、図像資料、地域に残る資料、その他の資料など）を発見することに始まり、その資料を多面的・多角的に検討・精査し、分かった事象を組み合わせて「解釈」し、批判や検証を踏まえて「叙述」していく過程で組み立てられる、ということを、具体例による検討を通して概念的に理解させる。
 - ② 【知識、思考力・判断力・表現力】前時までの在籍校の沿革の授業を踏まえて、在籍校が大きく変容した第二次世界大戦時のナチス・ドイツの施政を検討し、ヒトラーの独裁が「民

意」を背景にしたものであったことを考察させる。

- (3) 【学びに向かう力】ナチス・ドイツのホロコーストについて、戦後しばらくすると否定論が出るが、いわゆる「歴史修正主義」の生まれる背景について、2000年に歴史作家アーヴィングが歴史学者リップシュタットらに対して起こした民事訴訟の展開を検討することで探究させる。

(4) 単元の評価規準

観点	ア 知識・技能	イ 思考・判断・表現	ウ 主体的に学習に取り組む態度
単元の評価規準	<ul style="list-style-type: none"> ① 歴史というものが、種々の資料（文書資料＝史料のほか、図像資料、地域に残る資料、その他の資料など）を発見することに始まり、その資料を多面的・多角的に検討・精査し、分かった事象を組み合わせて「解釈」し、批判や検証を踏まえて「叙述」していく過程で組み立てられる、ということを理解している。 ② 教科書における記述から、これから考察・探究する前提となるナチス・ドイツのヒトラーによる独裁が、どのような背景から登場したか理解している。 	<ul style="list-style-type: none"> ① ヒトラー登場の背景に、第一次世界大戦後の敗戦国ドイツの苦境があったことを考察している。 ② 1923年のミュンヘン一揆の失敗で服役したヒトラーであったが、1929年以降の大恐慌によるドイツ経済のさらなる混乱のなかでむしろ「民主的」に政権を奪取していった過程を検討し、いわゆる民主政とポピュリズムの微妙な違いについて考察している。 	<ul style="list-style-type: none"> ① 2000年のアーヴィング対リップシュタット訴訟の展開を検討する中で、検討第二次世界大戦後、戦後あえて「ホロコースト否定論」が登場する要因を探究している。 ② 歴史修正主義は身近な社会にも根深く存在するが、その登場の背景として、歴史が解釈を伴う価値性を帯びているという本質的概念を主体的に形成している。
学習活動に即した具体的な評価規準	<ul style="list-style-type: none"> ① 学習事項をノートに整理することができる。 ② 考察した結果を発表することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ① 複数の史・資料を見比べて、問い合わせることができる。 ② 問いについて考察し、その結果をノート・ワークシートに整理することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ① 問いについて考察した結果、類似点と差異を自ら探究することができる。 ② 探究学習から、社会についての本質的な概念を形成することができる。

(5) 単元観と単元指導の展開（全3時）

第1時では、前時の学校史授業を踏まえて、また教科書の記述を踏まえて、「歴史的な見方・考え方」の手順について整理した。授業では、歴史がまず「事実」がどのようなものであるか探ることから考え始める提示した。歴史を知るための手掛かりである「資料」が簡単に見つかるわけではないことを前時の学校史授業で理解していた生徒は、歴史を考える際には、まず資料を「探す」作業から始めねばならないことを理解していた⁶。その上で、歴史を考える際の資料には、文書資料（史料）のほか多岐にわたることを理解し、その資料を多面的・多角的に検討・精査し、分かった事象を組み合わせて「解釈」し、批判や検証を踏まえて「叙述」していく過程で組み立てられる、ということを理解させた。そして、歴史というものは、同じ資料を用いたとしても、視点や立場によって解釈や叙述が異なるという教科書の叙述を踏まえて、歴史という営みは、見る人によって「あったこと」になったり「なかったこと」になったりしてしまうのだろうか、という本質的な問い合わせを生徒自身に立てさせてことで、本時の学習を終了した。歴史のスキル（技術）を学ぶ第1時の授業は、ややもすると概念的になりすぎてしまい生徒を取り残してしまう結果になるので、前時の学校史の授業を常に振り返って展開した。

第2時では、アーヴィング事件の探究学習の前提として「ファシズムの台頭と拡大」について整理した。対象が高等学校入学直後の1年生ということもあるので、「戦間期」や「ファシズム」という基本的な歴史概念について丁寧に定義するよう心掛けた。授業ではまず、第一次世界大戦後の社会状況のなかで、ムッソリーニやヒトラーなどの政治家が、反共産主義を掲げて、民族や国家の利益を何よりも優先させるよう大衆を扇動して全体主義的な政治運動を展開したことを学習した。そして、それは暴力や対外侵略によって国民的統合を図ろうとした独裁体制を伴っていたことを確認した。例えば、ドイツのヒトラー率いるナチ党の場合、はじめは暴力的に政権を取ることを目指した極右政党に過ぎず、1923年にはミュンヘン一揆を引き起こしたもの国民の支持を集められず失敗し、ヒトラー自身も逮捕され投獄されることになった。しかし、ただでさえヴェルサイユ体制のもとで経済混乱が続いていたドイツでは、1929年にアメリカで発生した世界恐慌の波をダイレクトに受けて経済は破綻状態に陥ったことで、再起したヒトラーは国民の不満を吸収して支持を集めようになり、1930年以降、国会で急速に勢力を増すようになった過程を、同じ時期のドイツ国会における各政党の議席獲得数と得票率の推移グラフを読み解くことで学習した。そして、1932年、総選挙でナチ党は国会で第1党となり、翌1933年、ヒンデンブルク大統領のもとでヒトラーは首相就任。ヒンデンブルクの死後の1934年、ヒトラーは前年成立させた全権委任法により大統領と首相を兼ねた総統就任…、すなわち、ヒトラーが政権を獲得するまでの基礎事項を学習した。ヒトラーのナチス・ドイツ政権は軍需産業や公共事業を振興して雇用することで、失業者を減らす政策を行い、一定の成果を上げた。いっぽうで、共産党員など反対派を弾圧し、またドイツ民族の共同体の建設を目指してユダヤ人を迫害した。そして対外侵略も積極的に行い、国際連盟を脱退し、ヴェルサイユ条約も一方的に破棄した。これらの学習活動は、中学校の歴史的分野での学習を前提としており、深みがあるものではないが、一方でこれに続くアーヴィング事件の探究学習の前提となるばかりでなく、歴史的な知識、すなわちコンテンツ（教科内容）を保証する学習である。本報告の課題である「学びに向かう力」の評価については、主にコンピテンシー（汎用的な資質・能力）の深まりにより測定していくことを提案するが、他方で報告者は、歴史教育に固有のコンテンツを保証したうえでなければ、それはもはや歴史教育とは言えない、とも考えている⁷。従って、単元を通してコンテンツとコンピテンシーのバランスを考慮した教材開発が求められるのである。こうした得られた知識を踏まえて、報告者は生徒たちに「ヒトラーの政策は、一面ではとても『民主的』だったとも言えます。その理由をノートに100字内で記しなさい」という課題を与えた。すなわち、「思考力・判断力・表現力」の観点に即した発問であるが、報告者はこの学習において、民主政とポピュリズムの微妙な違いについて生徒たちに考察させることを目的とした。本報告が目指す「知識・技能」と「学びに向かう力」のバランスも重要であるが、言うまでもなく「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力」も重要なことを確認しておきたい。

第3時（本時）では、第1時において生徒たちが策定した、「歴史という営みは、見る人によって『あったこと』になったり『なかったこと』になったりしてしまうのだろうか」という本質的な問いについて探究することを目的とする。授業ではまず、教科書のコラムから、「ナチ党の支配したドイツにより、500～600万人のユダヤ人が殺害された」ホロコーストの「事実」について確認した。現在のポーランドにあるアウシュヴィッツ収容所だけでも100万人以上が殺され、犠牲者はユダヤ人だけでなく、ポーランド人、ロマ（いわゆるジプシーの人々）、ソ連人捕虜にもおよび、また精神障害者も虐殺された…、と歴史家の研究では明らかになっていることを教科書の記述から確認した上で、報告者は「ところが、1970年代から、『ホロコーストはヒトラーの知らないところで、部下たちが勝手にやったことだ』とか、『ホロコーストはそもそも存在せず、何らかの陰謀で広がったデマだ』という言説が飛び出します

す。どうしてでしょうか?」という発問を行い、バズ・セッションで生徒に探究させたうえ、各クラスで板書し、それを互いに共有させた（生徒の主な回答については後述）。そしてこれまでの前提をもとにして報告者は、「歴史修正主義」（historical revisionism）という問題を定義し、2000年1～4月にロンドン王立裁判所で争われた「アーヴィング対リップシュタット・ペニギンブックス」訴訟を事例に⁸、「歴史修正主義」の問題から「歴史の特質と資料」の問題を掘り下げていった。

授業では、まずアーヴィングとリップシュタットの、2人の属性について整理した。アーヴィングはイギリス出身の歴史小説家・歴史著述家であり、1963年に『ドレスデンの破壊』を発表し、ヨーロッパでは大ヒットとなった。1977年に『ヒトラーの戦争』を発表、その中でアドルフ・ヒトラーがホロコーストに対して消極的だったと主張した。一方、リップシュタットはドイツとポーランドにルーツのあるユダヤ系アメリカ人の歴史家（専門はユダヤ史）で大学教授である。彼女は著作のなかでアーヴィングを「ホロコースト否定論のもっとも危険な語り手の一人（“dangerous spokesperson” for Holocaust denial）」と批判したため、1996年に彼女が名誉毀損を行ったとして訴えられた。イギリスの法律では訴えられた側に举証責任がある制度となっているため、リップシュタット側は、自らの主張がいかに正しいか、歴史の論理で証明する必要があった。そこで、彼女は2名の助手と5人の歴史家の協力で、2年間歴史学的な調査を行った。彼女が証明せねばならないことは、最終的に「アーヴィングは歴史家としては信用に値しない」ということであり、2000年1～3月の合計32日間の証拠調べの後、4月11日の判決で、リップシュタットは勝訴、アーヴィングは200万ドルに及ぶ損害賠償責任を負った。このうちアーヴィングは控訴したもの退けられ、賠償責任を果たせず、彼は破産するに至った。その上、彼は2005年に「ホロコーストの否定」が犯罪であるオーストリアで逮捕されて、3年間服役した⁹。生徒とともに、この裁判の過程を辿る中で、報告者は「この裁判、何か危なくないですか?」と發問して生徒にバズ・セッションを促した。生徒のなかには、昨今のお騒がせ YouTuber の H 氏を引き合いに出して、「アーヴィングさんって、Hと同じだよね。」と発言しているものもいた。こうしたアナロジーが出てくるのは、報告者としては喜ばしいことである。また、「オーストリアやフランスは、『ホロコーストはなかった』って言うだけで犯罪なんだ」と驚嘆していた者もいたし、「歴史って、裁判で決めることですか？」と、この本質をえぐる者もいた。報告者は、本時の最終段階で、2006年に罪に問われたアーヴィングに対して、6年前に激しく法廷闘争したリップシュタットが「私は検閲が勝つことは嬉しいし、検閲で戦いに勝つということも信じていない。ホロコースト否定派と戦う方法は、歴史と真実です¹⁰」とイギリスの放送局 BBC に語ったことを紹介し、歴史を政治や裁判といった「権力」が決定していくことの危険性を確認してこの授業を終えた¹¹。

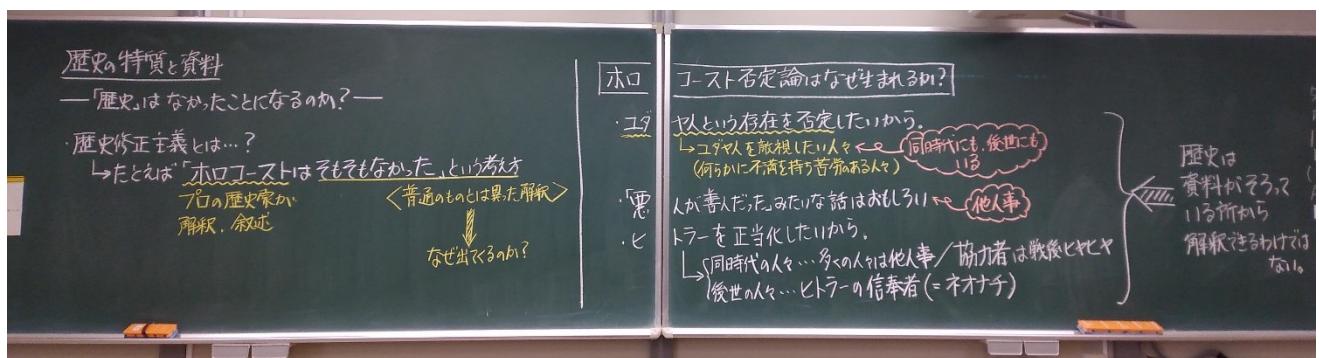


写真1 「ホロコースト否定論はなぜ生まれるのか」の板書例（2022年5月）

評価の実際 一個人内評価と客観評価—

さて、本報告の終結として、評価の実際について検討したい。報告者は「歴史修正主義はなぜ生まれるのか」という発問を行った。授業では、ワークシート上で個々に解答し、バス・セッションで共有し、その成果をクラス内で共有し、各クラスの板書については学校クラウドを活用して互いに写真データを共有することで、7 クラス全体の探究を共有した。いずれも、素朴な考察であるが、高校 1 年生がまじめに学習に取り組んだ成果として評価できよう。そして、この学習における評価は、ワークシート上の自己評価として、文部科学省いうところの観点別評価や評定には表しきれない「個人内評価」という形で生徒個々に評価させた。入学して 1 か月少々の第 1 学年生徒が実施したこの個人内評価は、273 名が対象（全クラスで 2 名欠席）で 3 点満点として 2.1（学習目標への達成度は 70 ポイント）の平均であった（評価 A を 3 点、B を 2 点、C を 1 点とする）¹²。

表 3 「ホロコースト否定論はなぜ生まれるのか」の主な解答例

- 事実を否定できる決定的な証拠がないから。
- 過去のことなので、資料は何とでもでき、きれいな解釈をしたいから。
- ヒトラーの支持者は後世にもいるから。ヒトラーの信奉者。
- 他人事だから。そんなことはどうでもいい。
- いつまでそんなに謝り続けなければならないのか。
- あのころはよかった、と感じている人もいるから。
- 新たな「真実」を求めたいから。議論できる場を求めたいから。
- 同時代の人でヒトラーに関係した人のように、資料は都合悪ければ処分されてなくなってしまうから。
- 歴史は勝者によって書き換えられるから。
- 実際に見聞きしたわけではなく、解釈はさまざまになるから。
- ヒトラーに都合の悪いことをもみ消したいから。ヒトラーは国民生活を支えたのだから、そんなに悪いことはしないだろう（同時代の人にも後世の人にもいる）。
- ヒトラーが命令した、という記録がない以上、何とでも解釈できるから。
- そもそもユダヤ人という存在を否定したいから。
- そもそも「悪人が善人だった」みたいな話は面白いから。

このオープンエンドな「個人内評価」による学習を踏まえて、直後の第 1 学期中間考査において「リップシュタット教授が『学問的論争の事案を法廷で判決してはならない』と述べた理由を、『国家』という言葉を必ず用いて、簡単に説明せよ。」という論述の設問を実施した。報告者は、この設問は、批判もあるうが「学びに向かう力」として採点した。これはもちろんクローズドな設問であるものの、オープンエンドな教材のまとめであるので、あえてループリック採点した。いうまでもなく、国家という「権力」が歴史を決定することは、国家にとって「不都合な真実」をゆがめる可能性があり、歴史にとって重要な「検証」とか「批判」を妨げてしまうからであるが、この採点結果は 273 名が対象（全クラスで 2 名欠席）で 5 点満点として 2.7（学習目標への達成度は 54 ポイント）の平均であった。全く同一の箇所の検証ではないが、個人内評価が 70 ポイントの達成率であったことから考えると、16 ポイントの開きがあり、この差は学習が進むにつれて開いている。個人内評価と客観評価の差異については、今後も検討が必要であるが、教科担任としては意味のある評価にする必要がある。（以下省略）

【註】

- ¹ 報告者は、日本学術会議の「歴史基礎」提言以来、アウトサイダーながら高等学校の歴史科目再編の動きに断続的に関わってきた。「歴史総合」の方向性が固まりつつあった 2015 年 11 月の日本社会科教育学会第 65 回全国研究大会（宮城教育大学大会）課題研究 V 「地理歴史科改変の課題」では、歴史総合の「社会科歴史」としての可能性について報告した。また、2018 年度には前任校（定時制課程専門学科）で部分的先行実践を行い、神戸大学附属中等教育学校からの委嘱で 2019 年 10 月の研究開発学校運営指導委員会で歴史総合の汎用性について報告した。さらに、2019 年度からは現任校（全日制課程普通科）で部分的先行実践を行い、2020 年 11 月の日本社会科教育学会全国研究大会（筑波大学大会）課題研究 IV 「社会科教育としての『地理総合』・『歴史総合』・『公共』の在り方を考える」で歴史総合の展望について報告した。歴史総合に関わる報告等については、本レジュメの最終ページに整理したので参照されたい（省略）。
- ² 社会科教育学における「社会科歴史」の定義については、溝口和宏（2000）森分孝治・片上宗二編『社会科 重要用語 300 の基礎知識』明治図書、216 頁、茨木智志（2012）日本社会科教育学会『新版社会科教育事典』ぎょうせい、70～71 頁、梅津正美（2012）同 132～133 頁、参照。
- ³ 高等学校における「社会科歴史」教育のヴァリエーションとして、社会思想史モデルが歴史総合の教材開発において有用であることへの言及は、大木匡尚（2022 a）「高校生が社会的な概念を理解するための教材開発の方向性—新科目『歴史総合』の部分的先行実践『主権国家体制の成立』を手掛かりに—」総合歴史教育研究会『総合歴史教育』第 56 号、69～82 頁、参照。
- ⁴ 要領において大項目「A 歴史の扉」は、「歴史の扉」と「歴史の特質と資料」の 2 つの中項目から成り立っている。本報告で紹介するアーヴィング事件は後者に相当するが、身近な事象から生徒を歴史へといざなう前者「歴史の扉」において、報告者は勤務校（生徒にとっては在籍校）の 100 年に及ぶ変遷から近現代史とその社会の変容を考察する「近代学校教育史としての府中高校の沿革」と題した主題学習を行った。当該アーヴィング事件の授業実践は、こうした近現代の社会の変容の大枠を概念化したうえで展開された実践であることを付記しておきたい。なお、2022 年度の歴史総合のカリキュラム・デザインについては、本レジュメ末尾に付録として掲載したので、参照されたい（本稿では PPT ページ参照）。
- ⁵ 文部科学省（2019）『高等学校学習指導要領（平成三十年告示）解説 地理歴史編』東洋館出版社、124～127 頁、参照。なお、附番は引用者。
- ⁶ 学校史の授業において、生徒たちは、歴史の資料は「歴史を書き残すために」存在するわけではなく、その時々の必要によって作成されたということを理解している。授業のなかで、資料というものは、その時々で不必要になったり、場合によっては「不都合な」時には廃棄されたりするということに気付いた。授業のなかで、ある生徒は、保護者に見つかると「不都合な」テストの廃棄や、昨今の政治や行政における「不都合な」記録の廃棄問題について言及する生徒が現れた。手前みそながら、この発言が強制されたわけではない生徒から発せられただけでも、第 1 時の授業は成功といえよう。
- ⁷ このことについては、大木匡尚（2022 b）「授業最前線 生徒を歴史好きにする！ 見方・考え方を働かせる歴史授業プラン 高等学校 世界史（歴史総合） 知識を担保しつつ思考力を育成する歴史授業」明治図書『社会科教育』2021 年 5 月号（第 761 号）、90～93 頁。
- ⁸ 歴史修正主義については、武井彩佳（2021）『歴史修正主義』中央公論社、参照。また、「アーヴィング対リップシュタットとペンギンブックス」訴訟については、同書および “Holocaust Denial on Trial: Resources about the David Irving v. Penguin Books Ltd. and Deborah Lipstadt trial” (<https://www.hdot.org/> 2022 年 10 月 15 日最終閲覧) を参照。同ホームページは、実際の授業においても、生徒に閲覧させ活用した。
- ⁹ Holocaust denier Irving is jailed; BBC News (2006 年 2 月 20 日付け、<http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/4733820.stm>、2022 年 10 月 15 日最終閲覧)。
- ¹⁰ 原文は以下の通り。“I am not happy when censorship wins, and I don't believe in winning battles via censorship... The way of fighting Holocaust deniers is with history and with truth,” 出典同上。
- ¹¹ ただし、この終結は、民事訴訟と刑事訴訟の明確な区別が出来ていない一部の生徒の誤解を生む結果となった。つまり、2006 年にリップシュタット教授がアーヴィング氏擁護のともとれる発言をしたことで、2000 年の裁判で争ったことは何だったのか、という混乱であった。後日質問を受けた報告者は、

民事訴訟と刑事訴訟は異なること、もし2000年の民事訴訟でリップシュタット教授が争わなければ、教授が損害賠償責任を負うことになること、教授は「国家権力が介入して歴史を決定するような『検閲』がまずい」と言っていることを、授業外で解説した。おそらく、質問をしてきた生徒以外にもこのような誤解をした者はいたであろう。このあたりには後悔がある。

¹² ただし、この個人内評価が、月ごとに徐々に上がりつつあることに、報告者は興味を覚えている。

社会科教育において育成すべき技能（スキル）とは何か

－小・中・高一貫した社会科の技能－

(日本社会科教育学会 2022(令和4)年度春季研究会報告書)

2023（令和5）年10月28日 発行

発行者 日本社会科教育学会

会長 大澤 克美

〒305-8572 茨城県つくば市天王台1-1-1

筑波大学 人間系教育学域内 日本社会科教育学会事務局

電話・ファックス：029-853-6729

電子メール：jass.office@gmail.com