

次期学習指導要領が求める 中学校社会科の学習指導について

牧嶋 秀雄

はじめに

今春より、筆者が担当している教科教育法Ⅰ社会の初回の授業で、学生たちに「小中高の授業の思い出」を訊いてみた。「今も心に残る授業はどんな授業か？」の問いに、もっとも多かったのは小学校の授業…「理科の実験」「総合の体験学習」「地域の学習」など体験的な学習の授業が挙げられた。次に多かったのは高校の授業。まだ記憶に新しく、友達と討論をしたり、学習内容を深く探求した経験等の話を聞いた。

「では、中学校社会科の授業の思い出は？」の問いには、「暗記することにがんばった」「プリントの穴埋めが多かった」「授業に関係ない先生の話が面白かった」等の回答であった。社会科教員を志す受講生たちの言葉に、少しの期待があったが、残念であった。

現在の大学2年生は、「言語活動の充実」が重点項目とされた現行の学習指導要領が中学校で実施された平成24年度は、中学3年生である。社会科授業の多くは、旧態依然とした「知識詰め込み型の一斉授業」であったと思われる。

「人は、自分の経験を基に判断し行動する」、「自分が受けた授業が自分の授業の手本となる」のであれば、学生たちが持つ「社会科授業のイメージ」を払拭しなければならない。教科教育法Ⅰ社会の授業のスタートで、学生たちと学んでいく課題の一つを確認した。

平成29年3月末、中学校では平成33年度(2021年)より実施となる次期学習指導要領

が告示された。中央教育審議会の答申で使用されていた「アクティブラーニング」(以下、AL)という言葉は使われず、代わって「主体的・対話的で深い学び」の実現が目標とされた。

筆者は本「研究論集」第40号「中学校社会科におけるALの実践」で、「学びの共同体」の授業デザインを紹介し、中学校社会科・公民的分野のALの授業づくりについて報告した。

本稿では、教科教育法で扱った「学習指導要領と中学校社会科の変遷」をふり返り、次期学習指導要領が提唱する「主体的・対話的で深い学び」と「社会科の目標と内容」を基に、地理的・歴史的分野の学習指導について考察する。

Ⅰ 学習指導要領と中学校社会科の変遷

戦前の社会科系教科は、「修身」にて「忠君愛国の志気を養い」、「歴史」にて「国体の大要を知らしめ」、「地理」にて「愛国心の養成を行う」ナショナリズム教育を担う教科だった。

昭和20年(1945年)の敗戦後、GHQによる民主化政策の下、「民主的な国家・社会の形成者として必要な資質を養う」ことを目的とする教科として社会科が新設された。

1 問題解決学習を中心とした社会科の新設

(1) 初期社会科の社会生活上の問題解決学習

昭和22年(1947年)の「学習指導要領一般編」(試案)により、社会的経験を重視し、問題解決学習を中心とした社会科が誕生した。この初期社会科の教育課程は、「社会の要求」と「児

童青年の実生活」から考えられるべきものとされ、カリキュラム内容は、「知識の系列」ではなく、生徒の経験を発展させる「問題の系列」として示され、その解決が学習課題とされた。

(2) 問題解決学習の充実と「学力低下」批判

昭和26年(1951年)の第1次改訂「学習指導要領一般編(試案)」は、経験主義社会科を踏破し、生活経験に根ざした問題解決学習の推進を明確に示した。社会科の各単元は、「問題から出発して、目標や内容を構成する」とし「問題解決学習によってこそ、生きた知識と主体的な判断力が育成できる」とされた。

しかし、この第1次改訂の社会科は、1950年の朝鮮戦争の勃発や冷戦によるアメリカの対日政策の変化の下、様々な社会的事象に関する知識が身に付かないという「学力低下」の批判を受け、わが国の歴史や地理に関する知識の獲得を重視する改訂の方向が打ち出された。

2 系統学習としての社会科の展開

(1) 問題解決学習から系統学習への転換

昭和31年(1956年)の第2次改訂は、前述の批判による社会科だけの改訂という例外だった。これにより、戦後に誕生した初期社会科は、総合社会科としての問題解決学習から、地理、歴史、政治・経済・社会の3分野で構成される分化社会科の系統学習に転換した。また、この改訂から(試案)という語句は削除され、学習指導要領が、より基準性の高いものとされた。

昭和33年(1958年)の第3次改訂では、学習指導要領が法的拘束力のある教育課程の基準として「告示」されるようになった。社会科では系統学習の方向性を明確化し、1年で地理的、2年で歴史的、3年で政治・経済・社会的分野を学習する「ザブトン型」履修を定めた。

(2) 系統的な「知識の教え込み」への批判

1960年代に入り、高度経済成長の下に国民の生活は向上し、教育・文化の普及とともに高等学校への進学者も急増した。これを背景に授業時数と学習内容の拡大が図られた。

昭和43年(1968年)の第4次改訂で、学校教育の学習内容の量はピークとなった。社会科は3学年分野を公的分野と改称し、1,2学年の「地歴並行学習」 π 型履修が原則とされた。

1970年代に入り、中学校の校内暴力の多発や登校拒否の増加等が社会問題となると、その一因として系統的な「知識の詰め込み教育」が批判され、方向転換が図られることとなる。

3 「ゆとりと充実」の下での社会科の変遷

(1) 学習内容の削減と「ゆとりと充実」

昭和52年(1977年)の第5次改訂で、はじめて学習内容および授業時間が削減された。改訂の基本方針は「ゆとりと充実の下、人間性豊かな児童生徒を育成する」であった。また、高校進学率が高まる中、小中高の教育内容の一貫性と「学力とは何か」の検討が進められた。

平成元年(1989年)の第6次改訂で「新しい学力観」が示された。それまでの「記憶力中心の知識偏重教育」から「自ら学ぶ意欲や、思考力、判断力の育成に重点を置く」新たな学力観が提唱され、相対評価から観点別の評価による目標到達度評価(絶対評価)に代わった。

こうして生まれた「新しい学力観」を引き継いだのが「生きる力」という概念であった。

(2) 「ゆとり教育」と「学力低下」批判

平成10年(1998年)の第7次改訂では、「生きる力」の育成を目標に掲げ、「自ら学び、自ら考える学習」の推進をめざした。週5日制の下、「ゆとりある教育」が提唱され、授業時数を週2単位削減、教育内容を3割程度削減し、新たに「総合的な学習の時間」を設定した。

この「ゆとり教育」は告示直後から「学習内容と時間の減少は学力低下につながる」という批判を受け、実施時には前例のない「学習指導要領は教育課程の最低基準」として補充的学習や発展的学習が可能とされた。

社会科では、適切な課題を設けて行う学習や作業的・体験的な学習を充実する観点から内容の厳選が図られた。地理的分野は、網羅的で

あった日本と世界の地誌学習を「二つ又は三つの都道府県(国)を事例として」選んで取り扱う方法で削減された。歴史的分野は、時代区分を古代・中世・近世・近現代のように大きくとって内容を再構成することで削減が図られた。公民的分野では、「現代の社会生活」の一部を削除し、国際政治・経済の高度な内容を高等学校公民科に移行し削減を図った。

(3) 「生きる力」の再確認と学習指導の改善

第7次改訂が育成をめざした「生きる力」は

- ① 自分で課題を見つけ、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力
- ② 自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心など豊かな人間性
- ③ たくましく生きるための健康と体力

〔1996年7月「中央教育審議会 第1次答申」〕であり、この①②③は、それぞれ「知、徳、体」に当たる。「生きる力」とは「知、徳、体」の調和の上に成り立つ総合力であり、こうした力を育むために、「知識を教え込む教育」から「自ら学び、自ら考える」「問題解決型の学習」の実践に努めることが求められた。

昭和52年(1977年)第5次改訂から約30年、中学校社会科は、学習内容と授業時数の削減が続けられてきた。しかし、「生きる力」の育成が求める初期社会科の中心であった「問題解決学習」の実践は、知識の量を重視する高校受験制度の存続等により深まることがなかった。

4 「知識基盤社会」での「生きる力」の育成

(1) 現行学習指導要領の「言語活動の充実」

平成20年(2008年)第8次改訂による現行学習指導要領では、教育基本法の改正により明確になった教育の目的を踏まえ、「生きる力」の育成の徹底を目指す内容となった。授業時数と学習内容の回復が図られ、社会科においては初期の問題解決学習から系統学習への転換の後、削減が続けられてきた授業時数と内容が増

加に転じ、「ゆとり教育」以前の内容に戻った。

「生きる力」の育成の徹底の下、取り組むべき重要項目の最初に挙げられたのが「言語活動の充実」であった。

OECDのPISA調査では、「知識基盤社会」の時代を担う子どもたちに必要な能力を「キーコンピテンシー」とし、知識を活用して問題を解決する力を調査した。わが国の児童生徒は「思考力・判断力・表現力等を問う読解問題や記述問題、知識・技能を活用する問題に課題がある」と指摘され、問題解決学習によって育成される能力が低落傾向にあることが示された。

このような結果から、思考力・判断力・表現力の育成のためには「言語を相互作用的に用いる力」を育む「言語活動の充実」が重要とされ、「生きる力」育成のための重要項目の筆頭に掲げられた。

(2) 「内容重視」から「能力重視」へ

戦後の「学習指導要領と中学校社会科の変遷」をふり返ってみた。学習内容の削減にともない「覚える学習」から「考える学習」への転換が提唱されてきた。しかし、具体的に「考える力」をどのように育んだらよいかという筋道は、明確にされてはこなかった。第7次改訂までの内容は、「何を学ぶか」の学習内容の視点が中心であり、「どのように学ぶか」という学習方法についての具体的な記述はなかった。

現行学習指導要領では、「言語活動の充実」を基盤とする「習得・活用・探求」の学習サイクルの確立を全教科の指導に提唱した。これまでの「コンテンツ＝内容重視」の学習指導要領から「コンピテンシー＝能力重視」に比重が置かれはじめた、ととらえることができる。

次期学習指導要領への改訂にあたり、中央教育審議会では、「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」を論点として、新しい時代に必要となる資質と能力を明確化、具体化し、その育成について議論されてきた。

その成果として、平成29年3月末に次期学習指導要領が告示された。

II 次期学習指導要領が求める中学校教育

次期学習指導要領は、現行学習指導要領の「言語活動の充実」による「習得・活用・探求」の学習サイクル確立の上に、子どもたちが身に付けるべき資質・能力や、学ぶべき内容、学び方を明確に示すことを目指して改訂された。そのため、学校教育がめざす子どもの姿や指導の内容等がより具体的なものとなり、記述の分量が現行学習指導要領の約1.5倍に増加した。過去の改訂と比べて、今回の改訂がより大きな転換となっているととらえられる。

はじめに、文科省による今回の改訂のポイントとされる「社会に開かれた教育課程」の実現、「主体的・対話的で深い学び」による授業改善、「カリキュラム・マネジメント」の確立について、具体的な記述からその内容を確認する。

1 新設された「前文」で学校教育の理念と「社会に開かれた教育課程」の重要性を明示

今回の改訂では、「前文」が「総則」の前に新設され、学校教育の理念等を明示している。

ここでは、教育基本法第1条の「教育の目的」および第2条「教育の目標」〔5項目〕を示し、その達成を目指しつつ、これからの学校には、

一人一人の生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。

このために必要な教育の在り方を具体化するのが、各学校において教育の内容等を組織的かつ計画的に組み立てた教育課程である。

と確認し、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会が共有し、連携・協働する「社会に開かれた教育課程」の実現が重要であると述べられている。

また、こうした理念の達成に向けて必要となる教育課程の基準を大綱的に定めたものが学習指導要領であると定義している。

2 「総則」で改訂の内容をより具体的に記述

(1) 「教育活動の目的」「育成すべき3つの柱」

総則は記述量が現行の2倍以上となり、大幅な改訂となった。構成は、現行の第1～第4が

- 第1 中学校教育の基本と教育課程の役割
- 第2 教育課程の編成
- 第3 教育課程の実施と学習評価
- 第4 生徒の発達の支援
- 第5 学校運営上の留意事項
- 第6 道徳教育に関する配慮事項

の柱立てとなり、第1の2と3で、次のように「教育活動の目的」と3つの「育成すべき資質・能力」を明示した。(以下、下線は筆者による)

第1 中学校教育の基本と教育課程の役割

2 学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、第3の1に示す 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、次の(1)から(3)までに掲げる事項の実現を図り、生徒に生きる力を育むことを目指すものとする。

(1) 基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かし多様な人々との協働を促す教育の充実に努めること。その際、生徒の発達段階を考慮して、生徒の言語活動など、学習の基盤をつくる活動を充実するとともに、…(中略)

3 2の(1)から(3)までに掲げる事項の実現を図り、豊かな創造性を備え持続可能な社会の造り手となることが期待さ

れる生徒に、生きる力を育むことを目指すに当たっては、…（中略）

次に掲げることが偏りなく実現できるようにするものとする。

(1) 知識及び技能が習得されるようにすること

(2) 思考力、判断力、表現力等を育成すること

(3) 学びに向かう力、人間性等を涵養すること

科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方（以下「見方・考え方」という）が鍛えられていくことに留意し、生徒が各教科の特性に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図ること。（後略）

第1では「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改革を通して児童生徒に生きる力を育む」ことを教育活動の目的と挙げた上で、学習の基盤をつくる言語活動の充実や学習習慣の確立、道徳教育や体験活動を通しての豊かな心や創造性の涵養、健康で安全な生活の実現などをその具体的な内容として記している。

また、学校教育を通して育成すべき資質・能力として、「知識及び技能」「思考力・判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱・観点が明示された。

(2) 「主体的・対話的で深い学び」の実現

第3の1では「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」として、(1)～(7)で各教科指導上の配慮事項が示された。

第3 教育課程の実施と学習評価

1 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善各教科の指導に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

(1) 第1の3の(1)から(3)に示すことが偏りなく実現されるよう、単元や題材など内容のまとまりを見通しながら、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこと。

特に、各教科においては身に付けた知識及び技能を活用したり、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等を発揮させたりして、学習の対象となる物事を捉え思考することにより、各教

(1) では、前述した3つの柱の育成に向けた授業改善を「単元や題材など内容のまとまりを見通しながら」行うこととし、「主体的・対話的で深い学び」の充実には、単元など数コマ程度のまとまりの中で、「習得・活用・探求」のバランスを工夫することが重要としている。

さらに、「深い学び」の実現には、「各教科の特質に応じた物事を捉える視点や考え方」（見方・考え方）を働かせながら学ぶ、学習の過程を重視することを強調している。

(2) では、現行学習指導要領から受け継ぎ、各教科の特質に応じた「言語活動の充実」について記し、(3) 以下で、ICT環境の整備や体験学習の重視、読書活動の充実、地域の図書館や博物館、美術館の活用等が盛り込まれている。

(3) 「カリキュラム・マネジメント」の確立
第5「学校運営上の留意事項」では、

第5 学校運営上の留意事項

1 教育課程の改善と学校評価等

ア 各学校においては、校長の方針の下に、校務分掌に基づき教職員が適切に役割を分担しつつ、相互に連携しながら、各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネジメントを行うよう努めるものとする。
また、各学校が行う学校評価については、教育課程の編成、実施、改善が教育活動や学校運営の中核となることを踏まえ、カリキュラム・マネジメントと関連付けながら実施するよう留意するものとする。
(後略)

と述べ、校長の方針の下、校務分掌に基づき各教職員が連携してカリキュラム・マネジメントに努めることとし、はじめて「カリキュラム・マネジメント」の重要性が明記された。

各学校がその目的を達成するためには、学校全体として、教育内容や時間の適切な配分、必要な人的・物的体制の確保、実施状況に基づく改善などを通して、教育活動の効果を最大限に高めるカリキュラム・マネジメントの確立が不可欠であるとしている。

III 教科の「目標」と「3つの柱」

次期学習指導要領の大きな変更点として挙げられるのは、各教科の目標に3観点が明記されより具体的な記述になったことである。

1 次期学習指導要領の「社会の目標」

現行学習指導要領の「社会の目標」は、次のように理念を簡潔に述べた内容であった。

広い視野に立って、社会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、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。

次期学習指導要領の「社会の目標」は3観点の記述が加わり、より具体的な内容となった。

社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、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形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を次のとおり育成することを目指す。

(1) 我が国の国土と歴史、現代の政治、経済、国際関係等を理解するとともに、調査や諸資料から様々な情報を効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。

(2) 社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を多面的・多角的に考察したり、社会に見られる課題の解決に向けて選択・判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。

(3) 社会的事象について、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我が国の国土や歴史に対する愛情、国民主権を担う公民として、自国を愛し、その平和と繁栄を図ることや、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚などを深める。

全体的な理念を示している「目標」の部分は、「社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して」という言葉ではじまる。下線部は、小中学校ともに全教科に共通した表現であり、今回の改訂の大きなポイントである。「社会的な見方・考え方が」、社会的事象を考察したり、社会の諸課題の解決策を構想する際の重要な視点や方法であることを確認している。また、「課題を追究したり解決したりする活動」は、「主体的・対話的で深い学び」の具体的な学習活動ととらえられる。

文末では「～公民としての資質・能力の基礎を次のとおり育成することを目指す」と記し、従来の「公民的資質」に代えて、「公民としての資質・能力」という他の教科にそろえた表現に改められた。さらに、最後の「次のとおり育成する」で、育成を目指す3つの柱が、以下のように示されている。

(1) の「知識及び技能の習得」では、地理・歴史・公民の各分野の内容の理解目標に加えて、「調査や諸資料から様々な情報を効果的に調べまとめる技能」を記し、情報を集める、読み取る、まとめるという過程による主体的な学習を求めている。

(2)の「思考力・判断力・表現力等の育成」では、社会的事象を多面的・多角的に考察し、課題の解決に向けて選択・判断する力、思考・判断したことを説明する力、それらを基に議論する力など、課題を解決する資質・能力の具体的な育成が明示されている。

(3)の「学びに向かう力、人間性等の涵養」では、「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」、さらに「我が国の国土や歴史に対する愛情」や「他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚」などの育成が明示されている。学んだことを生かして、グローバル化する国際社会の中で主体的に行動し、よりよい社会の実現に積極的に関わろうとする態度を養うことを目指している。

2 3分野の「目標」と「見方・考え方」

地理的分野、歴史的分野、公民的分野の各目標は、「社会の目標」文頭の「社会的な見方・考え方を働かせ」が、地理的分野では「社会的事象の地理的な見方・考え方を働かせ」となる等、各分野に対応の表現となっている他は全く変わっていない。育成を目指す3つの柱の(1)～(3)の内容も、各分野に応じた表現となっている。特徴的なのは、(2)「思考力、判断力・表現力等」の内容である。

地理的分野では「位置や分布、場所、人間と自然との相互関係、空間的相互依存作用、地域などに着目して」、歴史的分野では「時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなどに着目して」との視点が示され、公民的分野では「現代の社会生活と関連付けて」考察することが示されている。

この「何をどう学ぶか」の視点となる各分野の「見方・考え方」の具体的な内容については、平成28年12月の中央教育審議会(答申)資料別添3-5『「社会的な見方・考え方」を働かせたイメージの例』に示されている。その中の地理的・歴史的分野の内容を、次に記載する。

◎ 社会的事象の 地理的な見方・考え方

社会的事象を、位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結び付きなどの地域という枠組みの中で、人間の営みと関連付けること。

◎ 考えられる視点例

○ 位置や分布に関わる視点

絶対的、相対的、規則性・傾向性、地域差 など

○ 場所に関わる視点

自然的、社会的 など

○ 人間と自然の相互依存関係に関わる視点

環境依存性、伝統的、改変、保全 など

○ 空間的相互依存作用に関わる視点

関係性、相互性 など

○ 地域に関わる視点

一般的共通性、地方的特殊性 など

◎ 視点を生かした、考察や構想に向かう

【問い】の例【多面的・多角的な考察】

- ・それは、どこに位置するだろう
- ・それは、どのように分布しているのだろうか
- ・そこは、どのような場所だろう
- ・そこでの生活は、まわりの自然環境からどのような影響を受けているのだろうか
- ・そこでの生活は、まわりの自然環境にどのような影響を与えているのだろうか
- ・そこは、それ以外の場所とどのような関係を持っているだろう
- ・その地域は、どのような特徴があるのだろうか

【課題解決に向けた選択・判断】

- ・それは、(どこにある、どのように広げる、どのような場所とする、どのような自然の恩恵を求める、どのように自然に働きかける、他の場所とどのような関係を持つ、どのような地域となる)べきなのだろうか

◎ **社会的事象の歴史的な見方・考え方**

社会的事象を、時期や推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり、事象同士を因果関係などで関連付けたりすること。

◎ **考えられる視点例**

- 時系列に関わる視点 時期、年代 など
- 諸事象の推移に関わる視点 展開、変化、継続 など
- 諸事象の比較に関わる視点 類似、差異、特色 など
- 事象相互のつながりに関わる視点 背景、原因、結果、影響 など

◎ **視点を生かした、考察や構想に向かう「問い」の例【多面的・多角的な考察】**

- ・ いつ（どこで、誰によって）おこったか
- ・ 前の時代とどのように変わったか
- ・ どのような時代だったか

- ・ なぜおこった（何のために行われた）か
- ・ どのような影響を及ぼしたか

【歴史に見られる諸課題について、複数の立場や意見を踏まえての選択・判断】

- ・ なぜそのような判断をしたと考えられるか
- ・ 歴史を振り返り、よりよい未来の創造のために、どのようなことが必要とされるか

前述した「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」において、「深い学び」の実現には、「各教科の特質に応じた物事を捉える視点や考え方」（見方・考え方）を働かせながら学ぶ、学習の過程を重視しなければならないことが強調されている。授業改善に向けた「視点や考え方」の参考となる資料である。

3 3分野の「内容」と「内容の取扱い」

今回の改訂に当たっては、全教科にわたって学習内容の削減は行われていない。「知識の量

を削減せず、質の高い理解を図るための学習過程の質的改善」を図るという方針で進められた。したがって、学習内容には一部を除いて大きな変更は見られない。

社会科3分野の授業時数については、世界の歴史や民主政治の来歴についての理解を深め、高等学校に円滑に接続するようにと、歴史的分野を5時間増やし地理的分野を5時間減らした。この結果、地理115、歴史135、公民100時間という配分となっている。

3分野の「内容」「内容の取扱い」についても前項で記述した「目標」と同様に改訂された。現行学習指導要領までの各分野の「内容」は、「知識及び技能」や「思考力・判断力・表現力等」に当たるものも一つに提示されていた。

次期学習指導要領の「内容」「内容の取扱い」は、最初の部分を記した次のように、各項目ごとに「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」に分けて整理することで、学習過程をより分かりやすく示している。

2 内容

A 世界と日本の地域構成

(1) 地域構成

次の①と②の地域構成を取り上げ、位置や分布などに着目して、課題を追及したり解決したりする活動を通して、以下のA及びイの事項を身に付けることができるように指導する。

① 世界の地域構成 ② 日本の地域構成

A 次のような知識を身に付けること

(ア)

イ 次のような思考力・判断力・表現力等を身に付けること

(ア)

次期学習指導要領の記述から、「社会の目標」「3分野の目標」と「育成を目指す3つの柱」、さらに「社会的な見方・考え方」等について、その内容を確認してきた。

最後に、「主体的・対話的で、深い学びの実現に向けた授業改善」を目指した、地理的分野・歴史的分野の学習指導について、考察したい。

IV 地理的分野の学習指導について

地理的分野の「内容」については、現行学習指導要領の「世界の様々な地域の調査」がなくなり、次のような構成となった。

- A 世界と日本の地域構成
- B 世界の様々な地域
 - (1) 世界各地の人々の生活と環境
 - (2) 世界の諸地域
- C 日本の様々な地域
 - (1) 地域調査の手法
 - (2) 日本の地域的特色と地域区分
 - (3) 日本の諸地域
 - (4) 地域の在り方

「内容の取扱い」は現行と大きな差異はなく、「世界の諸地域」では6州についてそれぞれ主題を設けて、また、「日本の諸地域」では7地方について5つの考察の仕方を基にして、課題を追及したり解決したりする活動を行うように規定している。

1 「世界の諸地域」6州の主題例

「中学校学習指導要領解説 社会編」には、次の〈主題例：追及の視点〉が示されている。

- ① アジア州：人口の増加，居住環境の変化に関わる課題など
- ② ヨーロッパ州：国家統合，文化の多様性に関わる課題など
- ③ アフリカ州：耕作地の砂漠化，経済支援に関わる課題など
- ④ 北アメリカ州：農業地域の分布，産業構造の変化に関わる課題など
- ⑤ 南アメリカ州：森林の伐採と開発，商品作物の栽培に関わる課題など
- ⑥ オセアニア州：多文化社会，貿易に関わる課題など

ここでは、「ヨーロッパ州：国家統合」を主題とした学習指導について考察する。

2 「ヨーロッパ州 — なぜ統合を進めたのか」

(1) 課題設定のねらいと指導の概要

小学校までの学習をとおして生徒は、「国家」というものは、当たり前のもので存在し、互いに尊重し合っている」という認識をもっていていると思われる。そのような中で、ヨーロッパ諸国が政治的・経済的な統合を進めてきたEUという組織の存在は、生徒にとって「なぜ？」という疑問を持つ社会的事象である。

ヨーロッパ州の地域的特色を理解するために「なぜヨーロッパの国々は統合を進めてきたのか？」を、単元全体の学習課題として設定し、地理的な見方・考え方をとおして意欲的に追及させることをねらいとする。

単元全体の学習課題は、2～5時間目の「位置や分布」「自然と文化」「歴史的な相互関係」「他地域との関係性」を、多面的・多角的に考察することで解明される。EUが多くの課題を抱えながらも統合を進めてきた背景には、資源の共同活用や平和共存等の考え方があることを理解させる。その理由を理解した上で、さらに深い学びに発展させる。

(2) 「深い学び」に発展させる学習課題の設定

2016年6月、イギリスが国民投票の結果によりEUからの離脱を表明し、多くの報道機関がその原因の分析とこれからのEUの様相についての様々な予想を伝えた。そこで、「なぜイギリスはEUの離脱を選択したのか？」を新たな学習課題として設定する。

統合が進行してきた一方で、離脱を選択した国民の意見を通して、国家統合のあり方とその問題点や改革が必要な点、将来の国際社会における我が国のあり方等について、深く考えさせることができる。

20世紀の2度の世界大戦の悲劇が原点となるECの誕生と発展は、国際社会の理想のあり方として考えられてきた。また、これまでの多

くの授業において、EUは問題点がありながらも維持され発展していく、と考えられてきた。

イギリスの事例を通して、改めてEUそのものの存在意義を問い直し、個々の生徒に「EU離脱についての賛否」を考察・判断させたい。

(3) 単元〔5時間〕構成、指導目標と問いの例

① ヨーロッパ州をながめて

温暖な気候と広い平野 多くの国々
地域により異なる農業 近代工業の発展

○ヨーロッパ州の気候や地形の特色、各国の人口と民族、産業の特色等について、地図や様々な資料から概観し、基礎的・基本的な知識を身に付ける。

○ヨーロッパの多くの国が使用する共通通貨ユーロから、「なぜヨーロッパの国々は統合を進めてきたか？」の学習テーマを設定する。

- ・ヨーロッパの自然環境（地形・気候）の特色には、どのようなことがあるか？
- ・ヨーロッパの国々の面積、人口、民族等には、どのような特色があるか？
- ・ヨーロッパの農業や食生活は、気候や地形の特色とどのような関係があるか？
- ・ヨーロッパの近代工業は、いつごろから、どんな国々で発展してきたのか？

② ヨーロッパ文化の共通性

表現が似ているあいさつ キリスト教の信仰
多様な民族と共通の文化

○ヨーロッパの3つの言語の共通性や、生活と深く結び付いているキリスト教の習慣などからヨーロッパ州の文化に関心を持つ。

○多様な民族で構成されているヨーロッパの国々の統合は、言語や宗教の共通性が背景にあることを理解する。

- ・ヨーロッパの3つの言語は、どのような共通性があり、どのように分布しているか？
- ・ヨーロッパのキリスト教の3つの宗派の内容と分布はどのような特色があるか？
- ・ヨーロッパに共通する文化には、どのよう

なものがあるか？

- ・ヨーロッパで近年、イスラム教を信仰している人が増加しているのはなぜか？

③ 進むヨーロッパ統合

国境をこえた統合 工業の変化

統合の進展と人々の生活

○ヨーロッパ州で統合が進められてきた具体的な内容を、様々な資料から読み取る。

○ヨーロッパ州の国々が統合を進めてきた理由を、EU・アメリカ合衆国・日本を比較した資料等を基に考察する。

- ・ヨーロッパの経済協力の動きは、どのような内容で、どうして起こったのか？
- ・ヨーロッパ州の統合は、どの国々からはじまり、どのようにひろがってきたか？
- ・ヨーロッパの航空機生産が、国境をこえて行われているのはなぜか？
- ・ヨーロッパの共通通貨ユーロの導入の利点と問題点は、どのようなことがあるか？

④ ヨーロッパの課題とロシア連邦

EUのかかえる課題

EUとつながるロシア連邦

○ヨーロッパ州の生活の課題について、写真や主題図からその地域的特色を考察する。

○EU諸国との結び付きを強めるロシア連邦の歩みや産業、日本との関係について、基礎的・基本的な知識を身に付ける。

- ・EU各国の一人あたりの国民総所得に、大きな差があるのはなぜか？ また、一人あたりの国民総所得の大きい国・小さい国は、どのように分布しているか？
- ・EUの加盟国が増えることによっておこる問題点には、どのようなことがあるか？
- ・EUとロシア連邦が結び付きを強めているのは、どのようなことがあるか？

「深い学び」に発展させる学習課題

⑤ 「なぜイギリスはEUを離脱したのか？」

○イギリスがEU離脱を表明した理由を、話し合い発表し合うことを通して、より良い社会を築いていくために解決すべき課題を多面的・多角的に考察し、自分の考え・構想を説明、論述する。

・この單元では「なぜヨーロッパの国々は統合を進めてきたのか？」を考えてきた。では、なぜイギリスはEUを離脱したのか、単元の根拠の部分を示して考えよう。

◎「EU加盟国内の経済格差」：経済的に豊かな国が貧しい国を援助するのは良いが、イギリス国内にも格差はあり、低所得者にはEUのあり方に不満を持つ人がいる。

◎「EUの政治体制」：加盟国が多いために意見調整が難しいことや、一部の人だけで決定している現状への反発がある。

◎「EUの経済体制」：ギリシャの債務危機によるユーロ危機の時、多額の援助をした。イギリスはポンドを続け、ユーロを導入していない。こうした対応への不満が強い。

◎「EU域内への移民の増加」：EUの体制が、移民の増加や近年のシリア難民等の流入を招き、外国からの彼らへの支援に使われる社会保障費の負担が増大している。

最後に「自分は、EU離脱に賛成するか、反対するか」を、生徒一人ひとりに表明させる。

V 歴史的分野の学習指導について

歴史的分野の「内容」については、現行学習指導要領の(1)「歴史のとらえ方」をA「歴史との対話」に、また、時代区分を「近世まで」と「近現代」に分け、次のような構成となった。

A 歴史との対話

(1) 私たちと歴史

(2) 身近な地域の歴史

B 近世までの日本とアジア

(1) 古代までの日本

(2) 中世の日本

(3) 近世の日本

C 近現代の日本と世界

(1) 近代の日本と世界

(2) 現代の日本と世界

「内容の取扱い」の特徴の一つは、2016年に選挙権年齢が18歳に引き下げられたことから、「主権者教育」の充実が図られたことである。「世界の古代文明」の中で、ギリシャ・ローマの文明について「政治制度など民主政治の来歴の観点から取り扱うこと」とされ、「我が国の民主化と再建の過程」では、男女普通選挙の確立など戦後の政治改革を扱うこととされた。

ここでは、「近世の日本」から、江戸時代の「幕府政治の改革」の学習指導について考察する。

1 近世の日本「産業の発達と幕府政治の動き」

かつての江戸時代の学習といえば、「幕府政治の三大改革」が代表であった。教科書には「徳川吉宗の享保の改革」「松平定信の寛政の改革」「水野忠邦の天保の改革」の具体的な内容に関する記述が多くあった。しかし、最近の記述は以前ほど詳しい内容ではなくなっている。

文頭の「I 学習指導要領と中学校社会科の変遷」で述べた学習内容の削減が続いた結果、次期学習指導要領の該当の部分は、「社会の変動や欧米諸国の接近、幕府の政治改革、新しい学問・思想の動きなどを基に、幕府の政治が行き詰まりをみせたことを理解すること」と書かれているだけである。また「内容の取扱い」では「百姓一揆などに結び付く農村の変化や商業の発達などへの対応という観点から、代表的な事例を取り上げるようにすること」とされ、細かなことは扱わないと認識されている。

2 「幕府の政治改革をどのようにとらえるか」

(1) 課題設定のねらいと指導の概要

江戸幕府が政治改革を行った原因は、初期の健全な財政内容が、収入に対して支出が拡大を

続け、財政赤字が膨大となったことである。

幕府の主な収入源は年貢(米)であった。新田開発などにより米の生産量を増やしても、生産過剰から米価は下がり、幕府の収入はさほど増えなかった。このような農本主義の下では、米の増産で幕府の財政がすぐ改善されるわけではない、ということを理解させる。

支出については、公共事業のほか様々な経費が増大したが、物価の変動を踏まえて予算を立てることがなかった。また、天災や火事、飢饉などへの出費や、平和な時代には不要であった多数の武士への俸禄が幕府の財政を圧迫した。

現在の我が国の国政も、財政赤字の拡大という問題を抱えている。当時の政治改革の内容は生徒にとって「なぜ?」「では、どうすればいいのか」を主体的に考察させる学習課題となる。

三大改革の具体的な内容の考察とおして、「幕府の政治改革はなぜうまくいかなかったのか?」を、単元全体の学習課題の一つとして設定し、歴史的な見方・考え方により意欲的に追及させることをねらいとする。

(2)「深い学び」に発展させる学習課題の設定

教科書の記述では、賄賂政治家という「負のイメージ」が強い田沼意次は、近年、経済活動の活性化を目指した「財政改革の先駆者」という評価もされるようになっていく。

そこで、「三大改革と田沼意次の政治を比べ、どちらを評価するか」を、新たな学習課題として設定する。

年貢の収入には限界があると考えた田沼は、商人の力と商品流通が生み出す利益に着目し、株仲間の奨励や長崎貿易の活発化と銅の専売制、蝦夷地の調査や印旛沼の干拓など、積極的な経済政策をとった。田沼の時代は、貨幣経済が地方まで広がり、自由な風潮の中で学問や芸術が発展した。しかし、地位や特権を求めた賄賂が横行し、天明の飢饉などによる一揆や打ちこわしの多発により、老中の地位を追われた。

農本主義を基本に、支出の削減を中心とした三大改革と、重商主義による収入の拡大を図る

うとした田沼の改革を比較させることで、江戸時代の政治改革への理解を深めさせたい。

(3) 単元〔8時間〕構成、指導目標と問いの例

- ① 農業や諸産業の発達
- ② 交通路の整備と都市の発達
- ③ 幕府政治の安定と元禄文化 以上、省略

④ 享保の改革と社会の変化

享保の改革 貨幣経済の広がり 百姓一揆と差別の強化

○徳川吉宗の質素・儉約等を中心とする政治改革の内容を図版や資料から理解する。

○幕藩体制の基盤がゆらぎ、百姓一揆や打ちこわしが起きたことや、その中で身分統制が差別や強化されたことを理解する。

- ・幕府の収入と支出には、どのようなものがあったのか?
- ・綱吉のころから、幕府の財政難が深まっていったのはなぜか?
- ・新田開発により米の生産量を増やすことで財政難の解決になるだろうか?
- ・地方の農村にも貨幣の使用がひろがることで、どのような変化が起こるだろうか?

⑤ 田沼の政治と寛政の改革

田沼の政治 寛政の改革 財政難に苦しむ諸藩

○田沼意次と松平定信の政治の内容と結果について、その違いを考える。

○ロシアの接近に対する幕府の外交政策を、間宮林蔵らの北方探検を通して理解させる。

- ・株仲間の奨励や長崎貿易の活発化などを行った田沼意次の改革の目的はなにか?
- ・吉宗の政治を手本とした松平定信の改革を、当時の人々は、どう思っていたか?
- ・財政の立て直しに成功した藩では、どのような改革に取り組んでいたのか?

⑥ 新しい学問と化政文化

国学と蘭学 化政文化 教育の広がり

- 国学と蘭学の発達や化政文化の特色について調べ、社会の動きとの関連を考える。
- 寺子屋や藩校の広がりを通して、教育への関心が高まってきたことを理解する。
 - ・国学と蘭学の学問はどのような特色があり、社会にどのような影響を与えたか？
 - ・化政文化はいつ、どこで、どうして栄えたか？ 元禄文化との違いはどんな点か？
 - ・藩校や寺子屋の広がりなど、この時期に全国的に教育が普及したのはなぜか？

⑦ 外国船の出現と天保の改革

異国船内払令と大塩の乱 天保の改革 雄藩の成長

- 外国船の接近とそれに対する幕府の対応について、資料から理解する。
- 大塩の乱、天保の改革について調べ、幕府政治にどのような変化が見られたかを考える。
 - ・19世紀になっての外国船の出現に、幕府の対応はどのようであったか？
 - ・幕府の役人だった大塩が反乱を起こしたのはなぜか？ どのような影響を残したか？
 - ・水野忠邦の改革が2年余りで失敗したのはなぜか？
 - ・一部の藩が財政の立て直しに成功したのはどのような改革を行ったからか？ また、なぜ、そのような改革を実行できたのか？

「深い学び」に発展させる学習課題

⑧ 「三大改革と田沼意次の政治を比べ、どちらを評価するか」

- 吉宗の時代にはある程度の成果を上げた質素・儉約の徹底による支出の削減も、貨幣経済の広がりに伴う経済活動の変化等により、その後の時代には成果が上がりなかった。

農本主義から重商主義への転換を図ろうとした田沼の政治は、時代の変化に即したものであったが、本質とは異なる面から失敗に終

わった。どのような政治改革が良かったのかを多面的・多角的に考察し、自分の考え・構想を説明、論述する。

- ・この単元では、「江戸幕府の政治改革は、なぜうまくいかなかったのか？」を学習テーマの一つとして考えてきた。吉宗の改革を手本とする三大改革と、田沼意次の改革の内容は、対照的なものであった。では、三大改革と田沼意次の政治を比べ、どちらを評価するか。どちらかを選び、高く評価した理由を発表しよう。

◎「商工業の活発化」：幕府政治の立て直しには年貢収入だけでは困難と考えて、貨幣経済の広がりによる商人の力に着目したことは正しい判断であり、商工業の発達・経済活動の活発化につながった。

◎「自由な時代と文化の発達」：質素・儉約の厳しいきまりで人々の生活を規制することは、人々の楽しみを奪うこと。田沼の時代の活発な経済活動と規制のない生活は、後の化政文化が栄える基盤となった。

△「わいろの横行」：地位や特権を求めたわいろが横行したことは、公正な社会規範が未成熟な時代だったため。もちろんわいろを取り締まる政策等は必要だったが、田沼の経済政策の責任だけではない。

×「わいろの横行」：株仲間を奨励し特権を与える代わりに税を取ることは、物価の上昇を招き庶民の生活を苦しめる。財政の安定を目的とした幕府のためだけの政策であり、貧富の差を拡大する。

△「百姓一揆や打ちこわし」：天明のききんは、浅間山の大噴火と重なり江戸時代で最悪なものだった。政治改革の内容ではなく、百姓一揆や打ちこわしによる社会不安の広がり、田沼は老中を辞職させられた。

最後に「現在の我が国の財政赤字が拡大してきたのはなぜだろう。どのような政治が必要だろうか。」を話し合わせたい。

おわりに

今回の学習指導要領の改訂の最も重要なポイントは、「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業改善である。

まず「主体的な学び」の視点から、「単元や内容のまとまりを見通しながら」とし、数コマの授業を通して課題の解決を図る、単元の課題の設定と指導計画の重要性を確認している。

次に「対話的な学び」の視点から、実社会との関わりを意識した活動を、「深い学び」の視点から、「社会的な見方・考え方」を通して課題を追及・解決する活動が不可欠としている。

本稿では、地理的分野「ヨーロッパの統合」、歴史的分野「幕府政治の動き」の単元を例に、「深い学び」への学習課題を設定する指導計画の立案を試みた。

「主体的・対話的で深い学び」の実現へのカギは、学習課題にある。学習課題が生徒にとって解決したいと思う興味深いものであれば、主体的に学ぼうとする。また、解決が迫られる課題や意見が分かれるような課題であれば、仲間の意見を聴きたいと思う。さらに、社会科の本質的な学びに迫り、生徒が当事者性を感じる学習課題の設定が望まれる。そして、その解決に向け、適切な資料を基に多面的・多角的に考察すれば「深い学び」を達成できる。

これまでの社会科の学習指導は、「知識の習得」が中心となり、「思考力・判断力・表現力等」の育成が不十分と指摘されてきた。今回の改訂は学習の過程にある「思考力・判断力・表現力等」の重要性をクローズアップし、明確にするための整理をしている。改訂が求める授業改善の実践が、これまで課題とされてきた「社会科＝暗記」というイメージを払拭できる好機となる、とらえることができる。

AI (人工知能) の飛躍的な進化により、社会構造の激しい変化が予想されている。今、学校で教えていることが、通用しなくなるのではないかという声も上がっている。これからの時

代に生きる子どもたちの「生きる力」を育むために、すべての教員の「主体的・対話的で、深い学び」による授業改善が求められている。

〔参考文献〕

- 社会認識教育学会編 「中学校社会科教育」
 学術図書出版社 2010年
 森茂岳雄・大友秀明・桐谷正信 編著
 「新 社会科教育の世界」 梓出版社 2011年
 小泉博明・植原毅・宮崎猛・魚山秀介 編集
 「中学校社会科教育の実践と方法」 清水書院
 2015年
 文部科学省「中学校学習指導要領」
 平成29年3月
 文部科学省「中学校学習指導要領解説 社会編」
 平成29年6月
 『社会科教育PLUS』「学習指導要領改訂のポイント」 明治図書 平成29年4月
 内藤圭太 著「中学校社会科 学習課題のデザイン」 明治図書 2017年3月
 館 潤二 編著「中学校社会科 需要事項
 100の指導辞典」 明治図書 2013年7月
 高橋秀樹・三谷芳幸・村瀬信一 著
 「ここまで変わった日本史教科書」 吉川弘文館
 2016年9月