研　究　紀　要

地 理 歴 史 科 ・ 公 民 科 部 会

全体講演　「　地歴公民科における探究的な学びの実践　」
梨　子　田　喬（西大和学園高等学校教諭）　・・・・・・・・・・　1

研究発表　【日本史分科会】「歴史総合の学習進度の確保と日本史探究への効果的な接続への挑戦
―概念を軸とした授業づくりをとおして―」
青森県立青森高等学校　教諭　金子　勇太　・・・・・・・・・・　7

【世界史分科会】「世界史Ｂ・世界史探究を担当して（新旧生徒の興味・関心について）」
青森県立八戸西高等学校　田中　泰則　・・・・・・・・・・　9

【地理分科会】「防災は他人事から我が事になったか　～地理総合導入から５年目～」
青森県立弘前中央高等学校　石　戸　康　幸　・・・・・・・・・・１１

【公民分科会】「アートの「アイロニー」を読み解く高校生達
ーバンクシーのストリートアートを用いた対話型授業実践と国際理解の深化ー」
青森県立青森東高等学校　教諭　宇恵野　直人　・・・・・・・１３

今年度の部会の動き・研究テーマ　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・１８

紀要編集委員　伊　藤　啓　祐（青森県立青森東高等学校）
吉　澤　　郁（青森県立青森東高等学校）

研究発表

「　地歴公民科における探究的な学びの実践　」

西大和学園高等学校　教諭
梨　子　田　　喬

１　はじめに

先ほど千葉校長からご紹介いただきましたが、私自身はほとんど岩手県公立高校の教員として仕事をしてきましたので、あまり「西大和学園だからできる東大指導」といった視点ではなく、公立高校でも一般的にできるような実践を、今日は紹介できればと思います。千葉先生とは、2011 年ぐらいに、お互い若手として仕事をしていた頃からの付き合いです。そこから一緒にいろいろな実践をしたり、活動を積み重ねたりしてきました。そのほかにも、青森県の先生方とは、いろいろな教科・教育関係でやり取りをさせていただいています。

現在は西大和学園に移って 4 年目になります。初めて東大クラスを担当し、卒業生を送り出した後、今のような仕事をしています。また、国立教育政策研究所の事例集の作成に関わらせていただいたり、歴史教育研究会や、探究を推進するための研修、一斉授業に関する授業実践など、さまざまな活動をさせていただいています。

以前、生徒に「探究活動はどうでしたか」と聞いたことがあります。資料を見せながら質問すると、生徒はほとんど肯定的な意見を返してきます。しかし、それだけだと、結局「探究活動は良かった」という結論で終わってしまいます。それでは、あまり深まりません。そこで何が必要なのかというと、やはり論理操作、つまり論理を組み立てていく力だと思っています。例えば、「何に気を付けたのか」「なぜ肯定的だったのか」「義務でやっていたのに、なぜ肯定的な結果になったのか」といった問いを加えることで、考えが少しずつ深まっていきます。このようにして探究活動を深めていくということは、結局、論理操作をする力を育てていくことなのだと思います。そしてこれは、探究活動が本格的に導入される以前から、学校教育にとって大事なことだったのではないかと思っています。

（先日の海外研修では）フィンランドやエストニアにも行きました。現地でインタビューをして、「どんな探究をしましたか」と聞くと、いろいろな答えが返ってくるのですが、ほぼすべての生徒が、「何かを調べました」という答えをするんです。これは面白いなと思いました。日本では、「この答えは何だろう」「正解は何だろう」という方向に行きやすいですよね。ところが、少し国を変えてみると、「まず調べる」ということが学習の当たり前になっている。

実際、フィンランドの学校などを見ていると、宿題をしている中高生がほとんどいない場面もありました。夏休みの最中だったということもありますが、日本とはかなり違うなと感じました。一方で、議論をしている生徒はたくさんいます。そもそも学校の授業や勉強というものが、人と議論したり、自分で考えたりすることを前提として設定されている。「なぜディスカッションをするのですか」と聞くと、「文化が違うからですよ」という答えが返ってきました。
つまり、教育文化そのものが違うわけです。日本の場合は、どうしても「知識を蓄積すること」「事実を覚えること」が中心になりやすい。そうすると、図書館も「集中して課題を処理するための施設」という位置づけになりやすい。こうした風景の違いから、我々の教育を少しアップデートしていく必要があるのではないかと感じています。

少し固い話ばかりでもいけないので、皆さんにも一つ考えていただきたいと思います。「今、自分が感じている状態」を絵から選んでもらうというものです。今から少し時間を取ります。この絵を見て、生徒の学習に関わる教師として、自分がありたい姿、自分がなりたくない、あるいは避けたい姿を、それぞれ二つずつぐらい静かに考えてみてください。絵の解釈は自由です。自分の主観で、「自分にはこう見える」という解釈で構いません。

（絵の選択終了後）

では、お隣の方と二人、あるいは三人で、少し共有してみてください。それぞれがどんな絵を選んだのか、そしてなぜその絵を選んだのかを話してみてください。こういう活動をすると、先生方がそれぞれ何を大切にしているのかが見えてきます。例えば、私は「19 番」を選びました。グループワークをそれほど重視しているわけではありませんが、授業の中では、生徒が「なぜ？」「なぜ？」と考えられるようなところに持っていきたいと思っています。逆に、あまり良くないと思ったのは、同じように立っている絵です。普通の授業では、生徒はおとなしく授業を受けていることが多いですよね。そうすると、どうしても「同じ考え方をすることが一番いい」となってしまう。そういう状態はなるべく避け

たいと思っています。また、別の先生からは、「生徒が自分で知識を深め、それを自分なりに再構成していく姿が大切だ」という話もありました。教師が自分の価値観を一方的に共有するのではなく、生徒自身が考えることを大事にしたい、ということです。こういう活動をすると、職員室の中でも、先生方がいろいろな考え方を持っていることが分かります。これは学年団などでも非常に大切なことだと思います。

２　「教える」ことと「考えさせる」こと

ここで大切なのは、自分自身が何を大事にしているかを自覚することです。勉強を教えているつもりでも、実際には自分の頭で考えているわけではなく、誰かが考えたことを生徒になぞらせているだけ、ということがあります。だからこそ、今の学校教育では、「生徒は自分の頭を使って考えているか」ということを、きちんと考える必要があると思います。これは私自身の反省でもあります。ついつい、授業でたくさん話してしまう。全部頑張って説明して、「よし、今日もいい授業をした」と自分の方が喜んでしまう。そういうことがあります。でも、それは本当に生徒の学びになっているのか。そこは自分自身に問い直す必要があると思っています。西大和学園には、東大を目指す生徒もたくさんいます。ある時、この絵を選んだ生徒がいました。私はその絵を見て、「みんな失敗を恐れないんだな」と思ったのですが、実際には少し違いました。そこで感じたのが、「失敗を恐れるな」ではなく、「正しく恐れれば、むしろ成功への近道になる」という考え方です。何でも恐れずにやればいいわけではない。何がリスクなのかを考えた上で、失敗をどう捉えるか。そういう視点も大切なのではないかと思っています。

３　「振り返り」を振り返り、自分の頭で考える

今日、資料の中にも「振り返り」の話がありました。授業の最後に振り返りを書かせることは、よくあります。それ自体はとてもいいことです。ただ、そこで終わってしまっていないでしょうか。私は、「この振り返りは、自分にとって役に立ったか」ということまで振り返らせることが大切だと思っています。つまり、振り返る→その振り返りが役に立ったかを振り返る→次の振り返りに生かす、ということです。そうすると、少しずつ「振り返る力」が上がっていきます。最初は「全然役に立っていない」という生徒もいます。しかし、それを繰り返していくことで、だんだんと振り返りの質が上がっていきます。

また私がずっと問題意識として持っているのは、単なる知識量だけではありません。課題に対して、「何が問題なのか」と感じること。そして、「なぜそうなるのか」を論理的に考えること。こうした力が大切だと思っています。これは大学進学だけではありません。就職でも、専門学校でも、大学でも、すべてにつながる力です。だからこそ、こうした力を授業の中で育てていく必要があります。ところが、生徒は授業の中で、何かを丸暗記して、それを必要な時に取り出すという勉強を繰り返してしまいがちです。それでは、本当の意味で「考える力」が育っているのか、という疑問があります。以前、高校２年生の４月の面談で、全員の生徒に、「分からないことがあったとき、どうする？」と聞いたことがあります。すると、多くの生徒が、「人に聞きます」「先生に聞きます」「教科書を見ます」と答えました。非常に多かったです。ある生徒は、「自分が知っていることを全部書き出して、これが違うのかな、これはこうなのかな、と考えます」と言いました。私は、それはいいなと思いました。ところが、そういう生徒は非常に少ない。多くの生徒は、「分からなかったら誰かに聞く」という発想になっています。もちろん、人に聞くこと自体は悪いことではありません。ただ、その前に一度、「自分の頭で考える時間」があるかどうかが重要なのだと思います。

４　「教えない授業」

西大和学園の生徒なら、そういうことはないのではないかと思うかもしれません。しかし、探究活動などをやっていると、やはり「分からないので専門家に聞きます」という生徒がいます。結局、「分からなかったら誰かに聞けばいい」「教科書に聞けばいい」「友達に聞けばいい」となってしまう。だからこそ、授業の中で、自分の頭で考える瞬間を意図的につくることが大切なのだと思います。私自身、2011 年頃から授業の考え方が少しずつ変わっていきました。当時は、「どうやって授業を極めるか」ということを考えていて、教師が説明する授業を一生懸命やっていました。しかし、そこから徐々に考え方が変わっていきました。当時勤務していた高校では、推薦や総合型選抜で進学する生徒が多くいました。そこで、「どうしたら、そういう入試に対応できる生徒を育てられるのか」ということを考えながら、授業を変えていきました。そして、2017 年から３年間、「教えない世界史」という授業を実践しました。最初は、普通に説明していました。「こういうことです」「これはこういう意味です」と説明して、それを生徒に教える。しかし、それでは生徒が自分で考えません。そこで、現在は問いの形を変えています。例えば、「この国際秩序について説明してください」だけではなく、「フランスの立場から説明してください」「別の立場から説明してください」というように、立場を

変えて考えさせる。また、こちらが用意した答えを覚えさせるのではなく、必要な隙間を自分で埋めさせる。これによって、論理を組み立てる力を鍛えていきます。例えば、生徒に一つの資料を見せて、「これはどういうことだろう？」と考えさせます。最初は、「もともとこうだったんじゃないか」「こういうことじゃないか」と、生徒はいろいろな仮説を出します。教師はそこで正解をすぐに教えるのではなく、「じゃあ、この資料はどう説明できる？」と問い返す。そうすると、生徒自身が、「あ、なるほど」と気づく瞬間が出てきます。私は、この「なるほど」を非常に大切にしています。

例えば、19 世紀イギリスの工場労働と、現代のバングラデシュの衣料品工場を比較する授業を行いました。19 世紀イギリスの資料と、現代のバングラデシュの状況には、時間的に約 200 年の差があります。そこで、「両者に共通するものは何か」そして、「両者を比較したとき、現代らしいものは何か」という問いを設定しました。つまり、「不思議な部分は何か」「現代らしい部分は何か」を考えさせるわけです。

また、産業革命について考えるとき、機械化が進んだことは教科書に書いてあります。しかし、服を作る工程すべてが機械化されたわけではありません。生産量が増えれば、その一方で人間の労働が圧迫される部分も出てくる。「なるほど、だからこういう労働問題が起こったのか」というところまで、生徒自身にたどり着かせる。ここが大切です。工場法によって労働条件が改善されたとしても、世界のどこかに移った労働問題まで解決したわけではありません。19 世紀のイギリスで家庭や工場の中に閉じ込められていた問題が、現代では海外に移っているだけなのではないか、そう考えることもできます。2 時間目には、19 世紀のイギリスの自由貿易をめぐる問題を扱います。そして 3 時間目には、百貨店の登場と、現代の Amazon やショッピングモールなどを比較します。それぞれの授業で、「過去にはどのような変化が起きたのか」「現在にはどのような変化が起きているのか」を考えさせます。最後に 3 つの授業を並べて、「資本主義」「グローバル化」といった大きなテーマにつなげていきます。最終的には、「この先、資本主義はどうなっていくのか」という問いにもつなげます。

こうした授業をすると、生徒の感想が変わってきます。特に印象に残ったのが、「歴史で初めてスカッとした」という感想です。数学が好きな生徒に、「なぜ数学が好きなの？」と聞くと、「スカッとするから」と言うことがあります。歴史では、あまりそういう感覚はないですよね。でも、資料と資料がつながって、「これとこれがつながるんだ！」という瞬間がある。その瞬間に、数学と同じような「スカッとする感覚」が生まれる。私は、こういう瞬間を授業の中にどんどん作っていきたいと思っています。授業アンケートを見ると、生徒が「分かりやすい」と感じる授業があります。ただ、私の授業は、実は「分かりやすさ」の評価はそれほど高くありません。それは当然です。私はあまり説明していないからです。生徒自身が考えているので、教師が丁寧に説明する授業ほど「分かりやすい」とは感じない。ところが、「成績の向上」「学習意欲の向上」「自分で考える姿勢」といったところを見ると、別の結果が出てきます。つまり、「分かりやすい授業」と「生徒の力が伸びる授業」は、必ずしも同じではないのだと思います。

５　興味を引く教材をつくる

私が授業を作るときに大事にしていることがあります。それは、「高校生に入ってきてもらうこと」です。高校生が入り口で嫌になってしまったら、その先に進んでもらえません。だから、なるべく「面白そう」と思ってもらえる入り口を作ります。その中に、「頭を使わないと解けない仕掛け」を入れていく。さらに最後には、「自分らしく考えられる」ようにする。この三つです。「誰でも入れる入り口」「頭を使わないと進めない仕掛け」「最後は自分らしく表現できる出口」この三つを意識しています。例えば、グローバル化とナショナリズムを扱うときに、いきなり難しい言葉を出すのではなく、マクドナルドを入り口にする。「マクドナルドがある国同士は戦争しない」という有名な議論があります。もちろん、実際には例外があります。それでも、マクドナルドという身近なものから、「グローバル化とは何か」「ナショナリズムとは何か」という話に持っていくことができます。また、「壁は同じか、違うか」という問いから、移民や国民意識について考えさせることもできます。2024 年 7 月 16 日の授業では、7 月 14 日に起きたトランプ氏への銃撃事件をきっかけに、ローマの政治指導者とアメリカの政治指導者を比較する授業をしました。ニュースで起きたことを、そのまま社会科の授業の入り口にする。そこから、「なぜ政治指導者への支持が必要なのか」「なぜ政治的な権力が一人に集中してはいけないのか」といった問題につなげていきます。また、生徒が知っている漫画やゲームなども教材になります。例えば「キングダム」を知らない生徒もいますが、画像検索などを使って教材化することもできます。生徒が興味を持っているものを拾い上げ、それを教科の学びにつなげていく。これは非常に大切だと思います。

私は、授業には「引っかかり」が必要だと思っています。単純に、「調べなさい」「考えなさい」だけでは、なかなか思考は動きません。例えば、「驚くべき事実を挙げなさい」という問いには、「普通はこうだと思う。でも実はこうだっ

た」という論理が含まれています。「メリットを説明しなさい」という問いにも、「こういう特徴がある。だからこういうメリットがある」という論理があります。つまり、問いそのものの中に、論理を組み立てる仕掛けを入れておく。そうすることで、生徒は単に調べるだけではなく、考えるようになります。生徒の感想を見ていると、「自分らしく考えられた」という言葉が出てきます。これは非常に大切だと思っています。勉強が楽しいということは、単に知識を覚えることだけではなく、「自分を表現できた」ということでもあるのではないでしょうか。学力の高い生徒だけではありません。むしろ、学習に苦手意識を持っている生徒の方が、自分を表現できたことを喜んでくれることがあります。だからこそ、教師が求めている答えに生徒を誘導するのではなく、「自分ならどう考えるか」を表現できる場面をつくることが大切です。生徒は、先生が何を求めているのかを非常に敏感に感じ取っています。「先生はどんな答えを期待しているのか」「何を書けば丸になるのか」ということを考えてしまう。だからこそ、教師が持っている「見えない正解」を、できるだけ取り払ってあげる。「正解は一つではない」「自由に考えていい」という雰囲気を作る。これが大切だと思います。受験が近づくと、生徒はどんどん頭が固くなってしまうことがあります。「正解は何だろう」と考えるようになるからです。だから私は、受験期こそ、「友達はどう考えているのか」を知る場面をたくさん作るようにしています。受験は「団体戦」だと思っています。みんなで考え、議論し、自分の考えを磨いていく。そういう学び方があってもいいと思っています。

6　生徒の「探究」について

私が「アウェイ」と呼んでいる考え方があります。教師がヒントを出すと、生徒が答えを出せる。そこで、ついつい教師がすぐ近くまで行って、「そう、そういうこと」と答えを与えてしまいます。そうではなく、少しずつ離れていく。ヒントを出す。生徒自身に考えさせる。そして、「あ、分かった」という瞬間を待つ。教師が答えをすぐに与えるのではなく、生徒自身がたどり着く距離をつくる。この「離れる」ということが大切だと思っています。

「グループワークができない学校ではどうすればいいのか」という質問をよく受けます。コロナ禍でグループ活動ができなかった時期には、私も講義形式に近い授業をしていました。そのときは、例えば中国とヨーロッパを比較する。中国は一つの国としてまとまっている。一方、ヨーロッパには多くの国がある。毎回の授業の最後に、「今日の授業を踏まえて、あなたはどう考えましたか」と問い、Google フォームに入力させました。最後にそれまでの回答を全部並べて、「中国はなぜ一つなのか」という大きな問いについて考えさせる。これだけでも、十分に探究的な授業になります。

評価も、できるだけシンプルにしています。ICT を使うと、生徒は自分が何を書いたかを数日前には忘れてしまいます。そこで、最後に Google フォームの記録を呼び出します。すると、「自分は毎回同じことを書いていた」ということに、生徒自身が気づくことがあります。そういう生徒は、評価を少し下げることもあります。逆に、毎回違う視点から考えている生徒は、評価する。こうした評価を積み重ねています。フィンランドやエストニアでは、ほとんどすべての授業で、「調べてください」ということが行われています。そうした姿を見ると、「これが探究活動なんだ」と改めて感じます。日本では、「探究活動」という言葉をわざわざ使わなければならない。でも、本来はもっと当たり前の学びなのではないでしょうか。探究を特別な活動として切り離すのではなく、普段の授業そのものを探究的にしていく。これが重要だと思います。探究がうまくいかない理由の一つは、生徒が普段どんな授業を受けているのか、ということにもあると思います。「子どもが変わらない」と言うことがあります。でも、たった一回の授業で子どもの学習姿勢が変わるわけではありません。やはり、粘り強く、しつこく、同じ風を吹かせる。1 年間を通して、計画的に同じ方向の学びを積み重ねていく。そうすることで、少しずつ変わっていきます。だからこそ、短期的な活動をパンパンと入れていくのではなく、年間を通して学びが積み重なるような仕掛けをつくることが大切です。

以前、アドベンチャーワールドと教育活動をつなげる企画を行ったことがあります。4 月のオリエンテーションの時期だったので、授業テーマを「古代オリエント」にしました。そして、アドベンチャーワールドを一つの題材として「自分たちなら、どんな場所をつくるか」ということを考えさせました。最終的には、生徒が自分たちで考えたものを実際の場所に提案し、発表する。つまり、授業と行事をつなげるわけです。こういう仕事が結構好きです。一つのことを、しつこく追いかける。そのために、いろいろな授業や行事の中に伏線を張っておく。例えば、ある時にやったことが、「今回のこれにつながっている」という状態をつくる。そうすると、生徒の中で、「あのときのあれが、ここにつながったんだ」ということが起こります。私はこれを「風を吹かせる」と表現しています。一つの学年団が 10 人程度の先生方で構成されているなら、学年全体で、「毎回の授業で自分の意見を持たせる」ということを 3 年間続ける。そうすると、3 年後の面接練習で、「あなたの意見は何ですか？」と聞いたときに、生徒が自分の考えを持って答えられるようになる。一人の教師だけではなく、先生方みんなで同じ方向の風を吹かせる。これが一番強いのではないかと思います。

7　おわりに

最後に、少し面倒な問いを出したいと思います。「4026年の人から見たとき、2026年の教育はどのように評価されるのだろうか」AIが当たり前になり、AIすら過去の産物になっているかもしれない。そんな未来から見たとき、「我々は何を教えていたのか」ということが、問われるのではないでしょうか。そう考えると、教育の本質が何なのかが少し見えてくる気がします。知識が豊富なことだけが大切なのではありません。「名前を覚えること」だけでいいのか。社会が大きく変化していく中で、40年後、50年後を考えたときに、「我々は何を教えてきたのか」ということを、我々自身が反省する必要があると思います。最後に、こんな問いを考えてみてください。「4026年の人から見たとき、2026年の授業にはどんな価値があったのだろうか」隣の方と少し相談してみてください。これで本日の講演を終わります。ありがとうございました。

質疑応答

問い「いろいろな学校で探究活動をされているという話がありました。進学校ではない学校、いわゆる受験校ではない学校で探究学習や課題研究を進める場合、先生方が一番苦労されているのではないかと思います。進学校であれば、大学受験という明確な目標があり、生徒たちもある程度手応えを感じながら探究を進めることができます。一方、そうではない学校では、なかなか同じようにはいかない。そうした学校で探究学習を進める場合、どのようなことを考え、どのような点に気をつけていけばよいでしょうか。」

回答

私がこういう学校に来た理由の一つは、まさにそこです。西大和学園は、偏差値で言えばかなり高い学校ですが、私が以前勤務していた学校では、実は学力差が非常に大きかったんです。上は東北大学などに進学する生徒がいる一方で、下の層もかなり多い。沿岸地区ということもあり、「地域的に仕方がないよね」という見方をされることもありました。ただ、そうした生徒たちをどう手当てしていくのか。どうやって学力を上げていくのか。そこをみんなで考えていました。そういう生徒たちは、先ほども言ったように、文章の論理を読み取ったり、論理操作をしたりすることが苦手です。だから、答えをそのまま読み込んだり、丸暗記したりする勉強を繰り返してしまう。ただ、釜石商業高校で感じたことがあります。商業高校だから、勉強に向いていないということでは全くありません。むしろ、面白い存在や面白いテーマを提示すると、ものすごく反応するんです。先ほど「入り口」の話をしましたが、専門高校の生徒に中国史の授業を一生懸命やったことがあります。最初は、「今日の授業、面白かった？」というところから始めました。そうすると、生徒から、「先生、中国ってケニアですか？」と言われた。「ああ、このレベルだったんだ」と、こちらも気づかされました。それでも、5年間ぐらいかけて、興味を持ってもらえれば、生徒は変わります。だから、進学校かどうかに関係なく、学ぶ価値がある、面白いと思ってもらえる入り口をつくることが大切だと思います。

先ほど紹介したいろいろな「入り口」があります。トランプの話から歴史につなげたり、キングダムを使ったり、身近なものから歴史的な問題を考えさせたりする。こういうものは、むしろ進学校ではない学校の方が反応することもあります。だから、「入り口を工夫する」「論理的に考える仕掛けを入れる」「最後は自分なりに表現できるようにする」この三つを意識していけばいいと思います。そして、評価についても、「正解を言えたか」だけではなく、自分なりに考えたことを評価する。そうしていけば、自然と生徒たちは学びに向かっていくのではないかと思います。

県の指導主事としてある専門学校を訪問したことがあります。そこで、「これはすごいな」と思ったことがありました。生徒たちがものすごくよく勉強していたんです。「なんなんだ、この学校は」と思うぐらいでした。でも、理由は意外なところにありました。みんなで畑を作っていたんです。畑で野菜を育てて、それを使って食事を作る。先生方も授業の中で関わる。例えば、「畑のトマトはなぜ赤いのか」「取れた野菜の栄養価はどうなっているのか」というように、一つのものを軸にして、そこからいろいろな問いが出てくる。そういう学びは非常に面白いと思います。

問い　「三つ質問があります。一つ目は、学年が進むにつれて、授業の形を変えていくのかということです。1年生と3年生では、おそらく違う授業形態になるのか。二つ目は、教材が非常に秀逸だと思いました。教材をどこから選んでいるのか。どういうアンテナで教材を見つけ、作っているのか。三つ目は、今後ずっと授業を積み重ねていくことと、入試対策との関係です。そのあたりをどう考えているのか、教えてください。」

回答

まず学年の進行についてですが、かなり変わります。特に意識しているのは、問いの要素です。学年が上がるにつれ

て、問いの文章がどんどん長くなります。なぜかというと、早く答えにたどり着いてしまうからです。3 年生になると、最後には6〜7 行ぐらいの問いになることもあります。また、教師から与える情報量も違います。3 年生になると、私はむしろほとんど前に出なくなります。一瞬だけヒントを出す程度です。1 年生の頃は、手取り足取り、ヒントを頻繁に出したり、私自身が話したりすることもあります。学年が上がるにつれて、少しずつ教師が離れていくというイメージです。教材については、思いつきの部分がかなりあります。例えば、生徒が「キングダム」の話をしていたら、「じゃあ、キングダムを教材にできないかな」と考える。家に帰って画像検索をして、「これなら授業に使えそうだ」となる。つまり、生徒との日常の会話から教材が生まれることが多いです。生徒が興味を持っているものを拾って、「これを授業にしたら喜びそうだな」と考える。それが教材づくりの一つの方法だと思っています。

入試問題については、いわゆる「知識を直接聞かない問題」、つまり文章を読ませて情報を処理させるような問題が多くなっています。そういう問題を見ると、やはり普段の授業で、「情報を整理する」「複数の情報を関連づける」「論理を組み立てる」「資料から読み取る」ということをやっておく必要があると思います。例えば、二つの単語を並べて、「この二つから何が見えるか」「どのような関係を作ることができるか」といった問いを出す。最終的には、それが一つの仮説や説明になっているかをチェックする。そういうことを普段からやっておくことが、結果として入試にもつながっていくのだと思います。

日本史分科会

研究発表

「歴史総合の学習進度の確保と日本史探究への効果的な接続への挑戦
―概念を軸とした授業づくりをとおして―」

発表者　青森県立青森高等学校　金　子　勇　太

１　はじめに

高等学校における新たな地理歴史科の構成において，すべての生徒が履修する「歴史総合」の指導内容の網羅と，その２単位という限られた授業時数における学習進度の確保は，極めて深刻な課題である。従来の「網羅的知識習得型」の講義スタイルでは，詳細な知識を追ってシラバスを消化することに終始し，生徒が主体的に思考し資料を読み解く探究的な時間を生み出すことが困難であった。また，歴史総合で培った「歴史の見方・考え方」や「探究の手法」が，上位科目である「日本史探究」に効果的に接続されず，受験対策としての単純暗記に回帰してしまう「接続の壁」も存在する。

本報告では，これらの課題を解決するため，個別の歴史的事象を汎用的な「概念」で束ね，指導内容を本質的に精選する「概念型カリキュラム」の実践に挑戦した。ウィギンズとマクタイが提唱する「逆向き設計（UbD）」モデルを採用し，単元の目標から逆算した問いの連鎖（SSQ・SQ・MQ）を構築することで，効果的な授業進度の確保と，主体的な探究活動を両立し，日本史探究への有機的な接続を図ることを目的とする。

２　概念型カリキュラムを活用した歴史総合の実践と記述分析

概念型学習プログラムでは，単元ごとに中心概念と本質的な問い（MQ）を設定し，これを解決するための「問いの構造化」を行う。例えば，「近代化と私たち」の単元では，MQを「18世紀の中国と日本では，商品生産と流通網はどのように発達したのだろうか」とし，それを補完する概念的な問い（SQ）として「経済の共通点と相違点」，さらに事実を理解する問い（SSQ）として「三大改革の目的」や「欧州での中国ブーム」などを階層的に配置した。これにより，歴史事実を断片的な「点」ではなく，経済発展の構造という「線（概念）」で理解させる。

この問いの構造化の成果は，生徒の記述表現に顕著に表れた。「国民国家が誕生した後の世界と，誕生する前の世界にはどのような違いがあったか」というMQに対し，生徒Ａは「共通のアイデンティティを持った国民によって均質化と自国への誇りが生まれた」と国民国家の均質化の役割を捉え，生徒Ｂは「人々の平等が謳われた一方で，先住民族の排除や望まない政策への強制という問題点も生じた」と「光と影」を多角的に分析した。さらに「近代化とは何か」について，指定語句（世界の一体化，自由主義，国民国家，帝国主義）を用いて論述させたところ，前年度の感想レベル（「生活が豊かになったが，多くの問題が発生した」等）から，「【自由主義】の考えから起こった市民革命によって【国民国家】が形成された。その中で産業革命を成功させた国が，植民地を手に入れる【帝国主義】を盛んにし，それぞれが繋がって【世界の一体化】が進んだことを近代化という」といった，概念間の因果関係を「論理の鎖」で繋いだ高度な解答へと変容した。

「グローバル化と私たち」における「地域紛争と冷戦」のMQ「ベトナム戦争やスエズ動乱などに，脱植民地化や冷戦構造がどのように影響を及ぼしていたか」に対しても，精緻な記述エビデンスが確認された。生徒からは「脱植民地化をきっかけに起こった民族・国家間の戦争に冷戦の対立構造が重なり，アメリカやソ連・中国などの大国が介入したことで戦争が過激化・大規模化し，東西対立が深まった」といった，二層の構造を論理的に説明する解答が多数見られた。また，貿易における「自由と制限」をめぐるミニレポートの評価（ルーブリック）においても，単に保護貿易と自由貿易の対立事実を並列したＢ評価に対し，Ａ評価の生徒は「立場による利害の不一致」という構造的要因を指摘し，これが列強の帝国主義化を推進した結果となった点まで言及するなど，概念的知識の汎用的な活用能力が実証された。

３　日本史探究への接続と生徒の変容

日本史探究では，歴史総合で獲得した「問いの立て方」や「探究の手法」を転用し，各時代を「展望」から「画期（ターニングポイント）」の考察へと発展させるアプローチをとった。原始・古代の導入では，中学校の既習知識を再構成して「時代を通観する問い」を自ら構築させた。生徒からは「天皇の移り変わりとそれに伴う政治システムの変遷はどのようなものであったのか」，「なぜ，日本は次第に中国との関係を対等にしようとしたのか」などの問いが表現された。さらに，資料に基づき「律令国家」という概念を軸に，「国家を統一するため，中国の律令や仏教などを用いて天皇中心の政治を生み出していったのではないか」という仮説を生徒自身の手で構築した。

さらに，1868 年から 2025 年までの近現代史の「画期」を，政治，経済・産業，生活・文化，世界と地域（青森）の４分野で独自の視点で区分するワークシートを導入した。生徒は「世界の一体化」や「生活様式の変化」を指標に歴史の転換点を多角的に構造化する力を示した。例えば，1885 年の内閣制度発足や 1911 年の関税自主権回復，生活分野での 1925 年のラジオ放送開始や 1960 年のカラーテレビ放送開始などを因果関係として結び付けた。

年間指導後の生徒アンケート（135 名）では，中学校までの歴史学習との違いについて「出来事の影響や，現代の問題にどう繋がっているか考えさせられる」，「因果関係を『論理の鎖』で理解する必要がある」といった歴史観の転換が語られた。また，「現代に起こっていることが歴史的背景から予測できる力がついた」など，思考力向上の手応えも語られた。特に「パレスチナ問題やウクライナ情勢の背景」，「円安・円高がどのような世界経済下で変化するのか」など，65.9%の生徒が授業と現代課題の関連（レリバンス）を実感しており，歴史学習が「現在を生き抜くための知恵」として昇華されていることが実証された。

４　おわりに

概念を軸とした授業実践は，教える知識の精選化を通じて，歴史総合の深刻な「進度確保の課題」を緩和させる効果があると考える。同時に，獲得した「見方・考え方」が日本史探究での深い問いや仮説構築，現代的課題の探究へと有機的に引き継がれ，生徒のメタ認知と思考力の双方を高める結果となった。

今後の課題は，概念の抽象的理解に苦しむ生徒への個別支援の構築と，AI 等も視野に入れた「評価の省力化とルーブリックの精緻化」の推進である。歴史を単なる暗記物から「現代を生き抜く知恵（思考の筋トレ）」へと変容させるため，持続可能で知的興奮に満ちたカリキュラムの精緻化を継続していきたい。

〈参考資料〉

・「逆向き設計と活用した『歴史総合』概念型カリキュラムの開発」（高大連携歴史教育研究会第１部会，2025 年）
・金子勇太「歴史総合をつむぐ日本史探究ー新しい歴史教育への『越境』を目指してー」（前川修一・梨子田喬・皆川雅樹編『歴史教育「シン」入門』清水書院，2025 年）
・金子勇太「『問いを表現する学習』における指導と評価の一体化の試み」（『山川歴史 PRESS 第 24 号』山川出版社，2025 年）
・金子勇太他２名編著『歴史総合の授業と評価』（清水書院，2023 年）
・『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料（高等学校編地理歴史）』（国立教育政策研究所，2021 年）

世界史探究分科会

研究発表

「世界史Ｂ・世界史探究を担当して（新旧生徒の興味・関心について）」

発表者　青森県立八戸西高等学校　　田中　泰則
助言者　青森県総合学校教育センター　柴田　裕介

１　はじめに

教員になってから、６年間ほどは地理Ａ・Ｂを担当したこともあったが、ほとんどは世界史Ｂや世界史探究を担当してきた。その間に生徒の海外・国際関係についての興味や関心に大きな変化が起こってきたと感じている。本校では世界史探究の選択者が少なくなり、興味関心は自分の身の回りに限定されているのではないかと思うことが多くなった。そこで４０年前に高校生だった自分と現在の高校生の興味・関心の違いを社会状況の変化と合わせて考えられないかというのが発表の根幹である。４１～３５年前の自分の高校・大学時代の国内外の年表と現在の生徒たちの物心ついたあたりから現時点までの国内外の年表を比較して海外・国際関係関する興味関心の持ち方に大きな違いが生まれるのかを類推してみた。学生時代に使っていた手帳に書き留めていた事項も参考にした。

２　自分の学生時代（1984～1991）

イランやフィリピンで革命がおこり、一つの国家の統治体制ががらりと変わることはテレビ・新聞などの報道で知っていたが、まさかそれが東側陣営全体で起こるとは全く予想していなかった。その変化（ヨーロッパや旧ソ連が主）があまりにも急激で劇的なものだったので、アジアでの中国を中心とする変化には随分鈍感だったなと今になって反省している。

戦争の様相も劇的に変わったことはかなり印象に残った。自分の大学時代に起こった中東情勢・湾岸戦争に関しては、長期化泥沼化するというのが大方の予想を裏切り、一方的な制圧に終わった。精密兵器とネットワークを駆使した陸海空の連携がそうさせたのだと後で調べて分かった。ＣＮＮが日本でも放映されようになり、首都圏では海外のニュースが 24 時間垂れ流しになり、リアルタイムで世界の情勢がわかるようになった。身の回りでも変化が大きく起こっていたがそれは省く。近年では上記の戦術も通用しないようだ。ドローンが大きく戦争を変えた。自分の場合、良い悪いは別において（戦争がいいわけがない）、自分の小・青年期に起きた劇的な情勢の変化が海外に対する興味を大いに高めたと思う。

３　生徒が物心ついてから現在まで（2016～2026）

技術の進歩は続いている。しかし現在の生徒が物心つく（７～８歳）以前らネットはある、スマホはある、便利な道具は全部あって当たり前である。それらはすさまじい勢いで進歩はしているものの、劇的な変化はもたらしていないように感じる（起こっていないように見えて実は起こっているのだが）。実感が伴わないことが多いために興味関心も持たない。中国が経済的台頭を果たしてから現在の生徒は生まれている。それが彼らにとっては当たり前である。

ちなみに国内では 2016 年に熊本城の石垣が一部崩れた熊本地震が起こった。大人の我々にはついこの間のことである。海外では 2016 年にイギリスのＥＵ離脱が決定、2017 年にはアメリカでトランプ１次政権が成立している。そこから２年ほど経つと数年間にわたる COVID-19 の流行があり、そのおかげで生徒は得られたはずの経験や知識（そこから刺激を受けてさらに様々なことに興味関心を持つことが考えられる）獲得をできなかったのが現在の生徒である。

以上のことを考慮すると海外・国際関係に関する知識がない、興味関心が薄いと断ずるのも気の毒だと考える。しかしウクライナの紛争のことはほぼ全員知っているし、その経過には関心を持っている。「ほぼ全員」というのは少々意外であった。

４　おわりに

当時の自分には自覚はないわけだが、冷戦末期の世界状況というのが非常に影響を及ぼしていたのが現在になって理解できると発表を終えて改めて感じた。それと比べると現在の生徒が生まれた時代は便利なものが揃い、成熟した時代

である。大きな変化が起こってないように見えるので思わず目を向けてしまうことが少ないのであろうと考える。また、生徒の情報の取得源はインターネットやＳＮＳの割合が大きく、これらは元々興味関心がある分野にＡＩによって情報提供が限定されていく。こういうことが自分の身の回りから外に興味関心が広がっていかない原因の１つではないかと考えた。以上のことを考慮しながら、生徒の興味や関心の対象を広げていき、興味関心の根源を考えさせることで歴史への知的関心向上につなげていきたいと考える。

地理分科会

研究発表

「防災は他人事から我が事になったか　～地理総合導入から５年目～」

発表者　青森県立弘前中央高等学校　石戸　康　幸
助言者　青森県立青森西高校　教頭　三上　由美子

１　はじめに

今回，縁あって高教研の地理分科会で再び発表をすることになった。前回発表したのが新教科としての「地理総合」が導入されたタイミングであり，また「防災」についてのテーマであったことから，今回は「防災は他人事から我が事になったか」ということを，地理総合導入から５年目という節目で考えたい。なお今回のテーマは，私が昭和の人間で考え方が古いのかも知れないが，昨今の世間や生徒が（そして教員も），むやみやたらに「他人事」を「ひとごと」ではなく「たにんごと」と言い，それに対する言葉として「自分事（じぶんごと）」を連呼している風潮に若干の不満と違和感を禁じ得ないため，「自分事」に代わる言葉として「我が事（わがこと）」を使わせていただきたい。

２　新科目「地理総合」と強調される「防災」

５年前，「世界史A」と「日本史A」が合体して登場した「歴史総合」のインパクトの陰に隠れがちであったが，従来の「地理A」が発展的に解消して新科目「地理総合」が誕生した。これはむしろ，旧カリキュラムの世界史必修からの転換，地理必修化ともいうべきものであった。そして，その中で追加された要素こそが，「地理情報システム（ＧＩＳ）」と 「防災」である。世間では，地理の授業といえば地図帳開いて地名に線を引いて〇をつけてというイメージが根強いかも知れないが，地図帳は書籍であるがゆえに生徒の手元に届いた時点で情報が古くなるという宿命を負っている。（５年前の生徒が，地図帳購入直後にウクライナの首都の表記がキエフからキーウに替わったことはその最たるもの）その点において，ＧＩＳであれば情報の更新も容易であり，シームレスかつズームインやズームアウトも思いのまま，そしてオーバーレイや防災などとの連携も抜群である。地理歴史科の科目では最もＩＣＴとの相性が良い科目であると思う。そして，「防災」が内容として追加された背景にはもちろん東日本大震災（２０１１年発生）があり，導入の趣旨としては，自然災害の脅威にさらされる国土に住み続けるために必要な知識を学ぶことや，将来社会人となってからその土地の持つ災害の危険性などを十分に考慮した上で居所を定めることなどが期待されている。そのような役割を担って誕生した「地理総合」ではあるが，この５年間の様子を見るに，地理の専門家の先生方は従来の「地理A」「地理B」の延長として「地理総合」「地理探究」を捉えているきらいがあり，これまで培ってきたのと同様の進め方で扱おうと考えるとどうしてもさっと触れて通り過ぎる形になっているのではないかと思わざるを得ない。

３　地震・津波・火山・気象災害

地震とそれに伴う二次災害をまとめた震災は，「防災」導入きっかけでもあり，地震国日本では決して軽視できない災害である。しかし，あれほどの震災も１５年が経過し，今の高校生は３年生ですら当時は乳児であり，直接の記憶はなく，これから続々と入学してくる世代は震災後に生まれた文字通り「震災を知らない子どもたち」である。そもそも令和に入ってからの出来事である新型コロナウイルス感染症の狂騒すら薄れていく現状の中で，あれほどの震災が風化し，忘れられつつある現実を我々は直視し，関東大震災後の寺田寅彦博士のように警鐘を鳴らし続けなければならない。

「歴史総合」「日本史探究」でも登場する関東大震災については，その惨状を理解してもらうには映像作品での紹介が効果的であった。特にここ数年見せている映像としては，映画『風立ちぬ』の予告編とＹＯＡＳＯＢＩ『大正浪漫』のミュージックビデオの反応が良かった。『風立ちぬ』ではアニメ的な表現ではあるが地震の揺れの様子のほか，路面電車が立ち往生する様子や発生した火災から逃げ惑う人々の姿が描かれる。『大正浪漫』では，繰り返し登場する時計が発生時刻の（大正１２年９月１日の）午前１１時５８分を指していることや凌雲閣（浅草十二階）が半壊する様子が確認できる。大正１２年といえば１９２３年であるが，生徒は１００年前も変わらずに山手線が同じ線路を走っていることに感動していたりする。

東日本大震災が風化しているのだから，阪神・淡路大震災（１９９５年）は尚更である。若い教員の中にはその後に生まれた世代も増えている。であるからこそ，自分がリアルに見聞したものを率直に伝えるようにしている。例えば，発生当初にはマスコミの一部が「関東大震災」に対比してなのか「関西大震災」なる表現を使おうとしていたことや，実際には兵庫県南部に被害が集中していたことからそれが「阪神大震災」に代わり，大きな被害を受けた淡路島をよそに震度４で大きな被害がなかった大阪の阪の文字が入っていることに批判があって現在の「阪神・淡路大震災」という表記に落ち着いたことなどは，のちの時代の人には知る由もないことであろう。また，直下型地震であったため神戸に壊滅的な被害が出ていながら近くにある大都市の大阪や京都に大きな被害がなかったことが，復興やボランティアの活動に大きな利点となったことなども忘れてはならないと思う。修学旅行の見学コースとしては一回しか訪れていない「人と防災未来センター」であるが，これから機会があれば青森県の高校生も見るべきであると考える。

さらに古い話となってしまうが，「日本海側の地震には津波は来ない」という人々の思い込みを覆したのが，日本海中部地震（１９８３年）である。私の母校・弘前市立第四中学校には，この地震発生当時，鰺ヶ沢町に写生大会を兼ねた遠足に出かけていたが速やかに高台に避難し一人の犠牲者も出さなかったという「弘前四中の奇跡」という逸話が語り継がれており，避難訓練のたびに強調されていた。荒れていた時でも非常事態に際しては，教員の指示に従ったのだというと生徒は笑ったりもするが，逆に犠牲になった秋田県の慰霊祭に訪れた秋田県の女性のニュース映像で「(遠足の当時小学生だった子どもが) いただきますの前に，津波で流されて食べられなかったので同じ献立のお弁当を作って持ってきました」というのを聞いて涙ぐむ生徒もまたいる。こういう心に残る内容が，大切なのではないかと思う。

能登半島の地震や熊本の地震など，常に日本のどこかで地震の被害が発生しているが，能登半島の元日の地震のように普段一年３６４日，耐震構造がしっかりした安全な自宅や職場で過ごしていても，たった一日正月に祖父母の家に孫の顔を見せに行って被災するということもあるのだという運命の皮肉も，辛いことであるが知っておく必要がある。

南海トラフの地震については警告されてから久しく，繰り返し防災教育がなされているが，「稲むらの火」という最適な教材がある。防災教育の先駆けであるこの教材を活用し，生徒にどう伝えるのかを超えて生徒がどう語り継ぐかというテーマで授業を計画しても面白いかも知れない。

火山の項目では，幻の災害と呼ばれた「火砕流」を映像に収めた長崎県の雲仙普賢岳（１９９１年）がその恐ろしさが良く伝わる教材となる。また，噴火そのものでは映像の持つ力・生徒への訴求力は御嶽山（２０１４年）が圧倒的で，噴火の予兆があれば登山を控えるところが，まったく前触れもなく急にしかも本格的に噴火した様子が実によくわかる。もうスマートフォンが登場したあとの災害であるため，まだ行方不明の１９歳の男性のスマートフォンだけが先に見つかり，山頂付近に何年も埋まっていたのに動画が再生できたというエピソードには生徒も引き込まれていた様子だった。

火山灰と共存する市民生活では，桜島と共に生きる鹿児島市民の様子がわかりやすく，それでもなぜそこで生きるのかを考えると，それは大雪と共存して生きている我々の話とも自然につながってゆく。

気象災害の項目では，もっとも新しい地図記号である「自然災害伝承碑」の紹介と，弘前市にある自然災害伝承碑は何か，という問いかけから「土石流」の問題につながる。使っている教科書に載っている「土石流」は広島市のものであるが，その後熱海市でも「土石流」は発生して多くの被害を生じさせた。同じような災害が以前青森県でも，そして弘前市で起きていたという事実はインパクトがある。「百沢土石流」は５０年前の１９７５年８月６日未明の発生で，弘前ねぷたまつりの期間であったことから普段いなくてこの時だけ戻ってきていて被災した人，逆に青森ねぶたに参加するため普段はいるのにこの時だけ出かけていて難を逃れた人もいるという，先の能登半島地震にも似た運命の交錯がある。映像記録としては，同居していた母・妻・娘を一度に失った方のものが視聴できるが，その壮絶さに言葉を失う。

「百沢土石流」を引き起こした集中豪雨は，弘前市では１９７５年と一年開けて１９７７年の二度にわたって市内を冠水させる水害を引き起こしており，昭和５０年水害・昭和５２年水害と呼称されている。吉野町にある現在のれんが倉庫美術館前の道路が冠水している写真は，普段見慣れた光景が一変するという意味でも効果的である。５年前にも，岩木川はからくも持ちこたえたが鰺ヶ沢町の中村川が氾濫してしまったため，台風や線状降水帯，内水氾濫と外水氾濫などは今こそ学ぶべきものである。また，北国に生きるものとしての宿命として雪害についても知る必要がある。

おわりに

紙幅も尽きたが，５年前の集中豪雨で勤務校が避難所になった経験からも，「防災」教育の必要性は痛感している。しかし，生徒の様子を見ていると，やはりまだまだ「他人事」であり，「我が事」となっているようには感じられない。ハザードマップやタイムラインを使いこなし，他地域の災害を我が身に置き換えて想像し，立ち向かう姿勢と知識をこれからの高校生には持っていてほしい。「地理総合」はその防災や減災の入り口になるはずである。

（遠くはネパール，近くは鰺ヶ沢町，熊本県，千葉県など災害復旧に尽力する全ての方々に心よりの敬意と感謝を）

公民分科会

研究発表

「アートの「アイロニー」を読み解く高校生達
ーバンクシーのストリートアートを用いた対話型授業実践と国際理解の深化ー」

発表者　青森県立青森東高等学校　宇恵野　直　人
助言者　学校教育課　指導主事　　柴　田　久　司

1.　はじめに

私がこの授業を構想した原点は，NHK 教育テレビで 1999 年に放送された ETV スペシャル『最後の晩餐ニューヨークを行く～僕たちが挑むレオナルドの謎～』[1]という番組である。元 MoMA のアメリア・アレナス氏が，知識のない若者たちからアートを通じて深い対話を引き出す姿を見て，「いつか自分の科目でこんな授業をしてみたい」と願った。

しかし，生徒の何を伸ばせるのか，どの単元で可能なのかが分からず，そもそも自分にこの授業を展開する力量も無かったため当時はできなかった。それから 20 数年，パレスチナ問題という解決が難しい問題を前にしたとき，あの『対話型鑑賞』こそが，答えのない問を考え，批判的リテラシーを育む最良の手段になるのではないかと考え，本実践に至った。

2.　理論的背景

漫画を含む絵画や動画を見て，生徒からの感想を募る・対話すること自体は，これまでも多くの先生方が試みてこられたであろう。私自身も，利用してきた一人であるが，「正解が言えないと恥ずかしい」ため，どうしても発言が消極的になることが多い。かといって，全く知識が不要な教材であると，単に面白い発言をして終了，という時間になりがちで，生徒の知的欲求に十分こたえられない。

そこで，事前にパレスチナ紛争に関するレポートを出してもらい，その後，パレスチナ紛争の授業をすることで，知識を入れたうえで，知らない（であろう）絵画を見て，自由に答える，という授業を行った。

理論的背景としては，「対話型鑑賞（VTS）」である。この初期理論では「あえて知識を一切与えない」ことが厳密に求められるが[2]，アメリア氏の理論はこれを否定し，「アートは，鑑賞者が作品と対話し，自分なりの意味を見出すことで初めて完成する（＝開かれた作品）」という思想に基づいている。この授業は，それをさらに進め，前提知識を自分たちでレポート及び授業としても持ったうえで，アートを通じ，教科書にもある紛争を考えようとする。

3.　授業実践

高教研発表では，図 a～d の 4 枚を用い，ほぼ授業と同様の展開を，集まった先生方を生徒代わりに授業を行った。実際の授業の際には，時間や生徒の状況に応じて，見せる絵の順番や枚数は変えている。すべての絵について，「この絵は何を表していると思いますか？」の質問から始め，生徒の答えによって少しずつ解説を深め，ときには感心した答えを一緒に考えている。こちらも，相応の準備が必要である。

---

[1] https://www3.nhk.or.jp/jp-prize/archives/index.html アーカイブ｜日本賞

[2] 批判もある。名古屋芸術大学研究紀要第 45 巻　123～137 頁（2024）
『「対話型鑑賞」に対する批判　―課題点の整理―（松村淳子）』

a. 

b. 

c. 

d. 

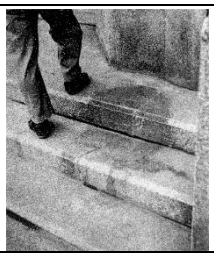
a. 場所：ヨルダン川西岸地区・ベツレヘム市内の壁 2007 年 12 月
先生「この絵は何を表しているのだろうか？」
→何も出ないときは，「何をしている？」という事実から聞く
生徒「弱い側のはずの女の子が兵士のボディチェックをしている」
「立場が逆転している」

イスラエルで，通常弱い立場はパレスチナ住民側とされるが，イスラエルが女性も徴兵制を敷いていることを挙げると，さらに見え方が逆転する。

b. 場所：ヨルダン川西岸地区の分離壁　コンクリート壁 2005 年 8 月
先生「この絵は何を表しているのだろうか？」
生徒「男の子（天使）が，壁に穴を開けている」
「壁の向こうと行き来したいのにできない。空想で向こうの空を描いた」

感心した生徒の解答が「壁を壊しているのではなく，作っている」。分離壁の意味を事前に調べていたからこその解答だった。そうすると，この天使の見え方が逆転する。

c. 場所：ヨルダン川西岸地区の分離壁　カランディア検問所付近 2005 年 8 月
先生「この絵は何を表しているのだろうか？」
生徒「壁を超えることを願っている」
先生「なぜ，カラーではないのだろうか」
生徒「絶望感？」

連想したのは，1945 年 8 月に，日本の広島型原爆で残された，死んだ人の影だけを撮った写真（右参照）。広島のこの写真を向けると，顔をそむけた生徒もいた。イスラエルも核兵器を持っているとされることを告げると，また見え方が変わる。	

d. 場所：ヨルダン川西岸地区・ベツレヘム市内の壁（検問所近くの建物） 2007 年 12 月
先生「この絵は何を表しているのだろうか？」
生徒「平和の象徴ハトが，狙われている」
先生「狙っているのは誰だろう，ハトはどこに戻ろうとしているのだろう」

聖書中の「ノアの箱舟」のエピソードを知らない生徒も多いので紹介する。わかりやすい「敵」が狙撃しているとは限らない。ラビン首相の暗殺背景を説明すると，ハトに照準を当てている側の創造も，いろいろと変わってくる。
ルネ・マルグリット「大家族」を見せ，印象を対比することもある。



これらから分かるように，生徒の知識が積み重なっていくと，解釈仕方が変わる。知識の積み重ね度合いで，ものの見方・捉え方が変わっていく実感を持たせることができたうえで，最後に紹介するのは，次の絵と言葉である。

e. ガザ地区 2015 年 2 月



“If we wash our hands of the conflict between the powerful and the powerless, we side with the powerful; we don’t remain neutral”
「力のある側とない側との衝突から手を引くなら，力のある側に立っている。中立のままではいられない」

アフリカの聖職者，デズモンド・ツツの言葉が元といわれている。「知る」ことにはどういう意味があるのかを問いかけたい。

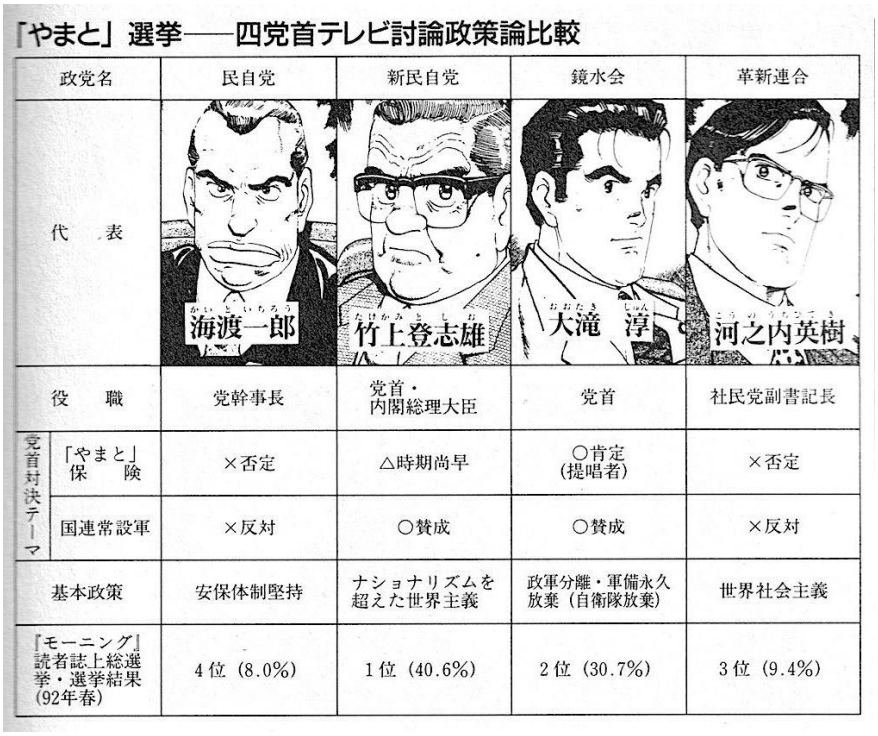
4. 「絵」を使う上での注意点

風刺画を授業に用いる例は多く，歴史の教科書にもよく載っている。絵には「分かりやすくする」力もあるが，分かりやすさゆえに，見る側の観点を一つの見方に収斂させてしまう危険性もはらむ。

バンクシーの絵が授業に適してると考えた理由の一つは，絵そのものは具象的だが，風刺画よりも，見る側の自由度が高く，それゆえ見る側のリテラシーが問われるからである。

教員をやり始めた 30 年ほど前に，平成初期に話題となり，国会の質疑でも取り上げられた『沈黙の艦隊 16 巻』（かわぐちかいじ作）という漫画の中から，党首討論の場面を使った模擬授業を行ったことがある。内容は，いわゆる「トロッコ問題」に類した設定場面を討論会の MC が四人の党首に提示し，その時に各党首は，どう判断しどう行動するかを自分の信条や政党のカラーをもとに答える，というものである。掲載されていた雑誌でも誌上投票が行われるなど，当時は大きな話題となった。自分もその場面を切り取り，政党の主張から模擬投票を考える練習として複数の授業クラスと年度（2 年分）で実施した。結果は，もっとばらけると考えていたのだが，どのクラスや年度でも同じ結果となり，自分の知らない部分で何らかの認知バイアスがかかっている可能性があるため，それ以来封印した。しかし，あるときに別の授業での実践例でも同じ結果が出た[3]ことと，当時の生徒の雰囲気を踏まえて，一つの仮説に気づいた。

[3] https://tsukuba.repo.nii.ac.jp/record/53244/files/SSS_34-73.pdf



「やまと」選挙――四党首テレビ討論政策論比較

政党名	民自党	新民自党	鏡水会	革新連合
代　表	海渡一郎	竹上登志雄	大滝　淳	河之内英樹
役　職	党幹事長	党首・内閣総理大臣	党首	社民党副書記長
党首対決テーマ「やまと」保険	×否定	△時期尚早	○肯定（提唱者）	×否定
党首対決テーマ国連常設軍	×反対	○賛成	○賛成	×反対
基本政策	安保体制堅持	ナショナリズムを超えた世界主義	政軍分離・軍備永久放棄（自衛隊放棄）	世界社会主義
『モーニング』読者誌上総選挙・選挙結果（92年春）	4位（8.0%）	1位（40.6%）	2位（30.7%）	3位（9.4%）

「生徒は内容で判断している以上に，キャラクターの顔や態度で判断しているのでは？」

ここでは，「竹上」という人がいわゆる中心的な「いい人の役割」を果たす。顔の造形や言動もそうなっている。授業者としては，キャラクターよりも，主張の中身で判断すると思い込んでいたのだが，そうではないかもしれない。それに気づいてから，漫画をはじめとしたキャラクターに色付けのあるものを扱う事には慎重になった。

例えば，バンクシーの絵自体に批判があることも事実である。



『シリア移民の息子』というバンクシーの絵である。バンクシーは『The Independent』紙への声明で，「移民は国のリソースを枯渇させると考えられがちだが，ジョブズ氏はシリア移民の息子だった。アップルは，世界で最も高い利益を上げている企業で，年 70 億ドル以上の税金を支払っている。アップルが存在するのはひとえに、シリアの都市ホムス出身の若者を受け入れたからだ」と難民支援を訴えたつもりであった。しかし，経済性の観点から支援の必要性を言ってしまったがために，いわゆる普通の難民に対する視点が欠けているとの指摘がされてもいる[4]。

5.　この後の授業展開と最後に

この後，生徒たちは「それでもなぜ紛争は無くならないのか」，「なぜ各国は一見自分勝手な行動をやめようとしないのか」という疑問を持ったりする。これらに対して，教科書の単元を通しては，前者には「ゲーム理論」の初歩的なモ

[4] https://wired.jp/2015/12/14/banksys-steve-jobs/

デルを基にした，一種のじゃんけんゲーム[5]で実感してもらい，後者には「共有地（コモンズ）の悲劇」を理論的に示す[6]ことで，より深い学びと理解に繋げる。

社会（地理歴史公民），は，生徒にとって「暗記科目」と考えやすい。もちろん，語句を覚えることは大事であるが，その理解には，さまざまな観点と科目の考えが使える。単なる暗記科目ではなく，生徒一人ひとりが興味のある事象から，この科目の魅力に気づいてくれる生徒が増えることを願う。

6. 参考資料

・教科書 『詳述 公共 新訂版』（公共 007-901 令和 8 年度～）p. 256-257
→パレスチナ紛争に関する部分でレポートの際の参考資料の一つ

・独自作製の「公共レポート」3 種類。ここでは非掲載

[5] 当日配布の参考資料。

[6] 当日配布の参考資料。

【今年度の部会の動き】

№	項　目	時期・会場	内　容
1	地区総会	４月下旬 各地区で開催	・地区役員選出ほか
2	第１回役員会	５/２１（木） 青森県青森東高校 会議室	・新役員確認　・県科目責任者選出 ・庶務／監査／決算報告 ・事業計画案／予算案審議 ・令和８年度総合研究大会について
3	第２回役員会	６/１９（金） 青森県総合社会教育センター 第２研修室	・総合研究大会実施要項案審議 ・業務分担確認　など
4	研究大会要項 ・参加申込書発送	６月下旬～７月上旬	
5	研究大会 ・申込み締め切り	７月中旬～下旬	
6	参加費納入締め切り	〃	・巡検費、教育情報交換会費、 昼食費も同時納入
7	総合研究大会	８/１８（火） 青森県立弘前中央高等学校	［１日目］ ・総会／講演 ・研究発表及び協議 地理：西北・中南　日本史：二北 世界史：三八、公民：東青 ・教育情報交換会
		８/１９（水）	［２日目］　巡検
8	各地区研究会	地区ごとで設定	地区ごとで適宜開始
9	研究紀要編集	９月下旬	・本部事務局へ提出
１０	特別会計監査	２月中旬	
１１	第３回役員会	２/１７（水） オンライン開催	・庶務／監査／決算中間報告 ・研究大会の講師の検討　など
１２	特別会計報告	３月中旬	・本部事務局へ提出
１３	会計監査	３月下旬	

【研究テーマ】

年度	テーマ
令和７年度	問いを起点とする学びの実現に向けて
令和８年度	問いから始まる探究的な学び