

新科目「日本史探究」の主題学習を想定した授業実践

中野光浩（神奈川県立荏田高等学校 教諭）

松本浩之（文教大学情報学部）

Classroom Practices based on Theme-Oriented Study in the New Subject
'Advanced Japanese History'

NAKANO MITSUHIRO, MATSUMOTO HIROYUKI

(Teacher of Kanagawa Prefectural Eda High School)

(Faculty of Information and Communication, Bunkyo University)

1. はじめに

2016年12月21日に中央教育審議会によって出された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(答申)¹⁾によれば、社会科、地歴公民科、公民科の課題は①主体的に社会の形成に参画しようとする態度が不十分②資料から読み取った情報を基にして社会的事象の特色や意味などについて比較したり関連付けたり多面的・多角的に考察したり表現する力が不十分③近現代に関する学習の定着状況が低い傾向にある④課題を追求したり解決したりする活動を取り入れた授業が十分に行われていないこと等が指摘されている。

この答申をうけて、2018年3月に改定され、2022年度の入学生から年次進行によって実施される高等学校学習指導要領²⁾においては、世界史と日本史とを融合させた「歴史総合」が共通必修科目とされ、これに発展的な選択科目である「日本史探究」「世界史探究」が設けられることになった。

新学習指導要領の「日本史探究」や「世界史探究」では、生徒が「問い」を表現し仮説を立てて、考察する探究的な学習が求められている。「日本史探究」の内容構成をみると、大項目に示された時代（古代や中世など）の学習を終えて、次の時代の学習に移るときに

は、変化・推移・差異などを視点に歴史の大きな流れ（画期・転換）をとらえることができるように内容を構成している。教員や生徒は、古代や中世の特色を多面的・多角的に考察し、時代を通観する「問い」を設定し学習することが求められている。また、各時代の学習を踏まえて、大項目D（近現代）の中項目（4）では「現代の日本の課題の探究」として、持続可能な社会の実現を視野に入れ、地域社会や身の回りの事象と関連させて主題を生徒自らが設定し、探究する学習を通して科目の締めくくりとしている。

探究にかかわる主体的・対話的で深い学びを3単位科目である「日本史探究」の中でのようにして実現していくのが大きな課題である。主体的・対話的で深い学びをめざす日本史の授業実践については、すでに多くの研究が蓄積されているものの、³⁾ 主題を生徒自らが設定し、諸資料を活用して探究する学習についての実践は少ない。そこで、本稿では、「日本史探究」の主題学習を想定して授業実践を行い、その結果をふまえ今後の課題を考察したい。

2. 研究の方法

現行のカリキュラムにおいては、2単位科目である「日本史A」は、日本の開国から第二次世界大戦までの範囲をカバーするのが精

一杯で、課題を自ら探究する時間を十分に確保できない状況にある。毎回の授業の最後に生徒に書かせている振り返りシートには、多くの「問い」（疑問）が寄せられる。「満州事変の際に、関東軍が若槻内閣の不拡大方針の声明に従わなかったのはなぜか」「なぜファシズムの体制が政府の思うように確立したのか」「アメリカとの戦争は長引くと勝てないとわかっていながら、なぜ戦争を始めたのか」等である。その一つ一つは貴重な「問い」であるが、日本史Aの授業の中で探究する十分な時間を確保出来ていない。そこで、3年生の選択科目「日本史B」の中で「日本近現代史の探究」という単元を構想し、実践することにした。構想と実践にあたっては職場の同僚で新進気鋭の歴史教育研究者である内田圭亮氏⁴⁾とともに行ったものである。生徒が「問い」を設定し、主体的・対話的で深い学びを意識した探究学習を実践すれば、2022年度の入学生から実施される「日本史探究」にその課題を活かせると思う。本稿はその授業実践報告である。

3. 授業実践

(1) 授業概要

①実施校について

神奈川県立荏田高等学校は、体育系の部活動が盛んな学校である。多くの生徒が推薦入試で大学及び専門学校に進学する。「日本史A」は2年次に必修で、3年次には文系の生徒のうち100名前後が「日本史B」を選択するが、その中で日本史を一般入試の受験科目とする生徒は約2割である。

②授業科目とクラス、授業時期

3年生の日本史Bの3クラス（在籍生徒数：A組32人、B組36人、C組37人、合計105人）で実施した。日本史Bは古代から始まる通史であるが、4月から7月の授業の中で11時間の時間をとって「日本近現代史の探

究」の単元を実践した。生徒が2年次に学習した満州事変から第二次世界大戦までの範囲の中から興味を持った内容について、グループの班員と協同しながら「問い」を立て、その課題を探究するという内容である。概要は表1の通りである。

表1 単元「日本近現代史の探究」の概要

単元		①書籍など様々な資料から情報を適切にまとめる技能を身につける
単元		②調べたことをもとに課題を考察し、グループの班員と協同して発表する力を養う
単元		③平和で民主的な国家・社会の実現を視野に入れて課題を探究する
時期	時間数	内容
4月	1h	『日本近現代史の探究』の概要を説明。探究したいテーマを選ばせる
	2h	班の中で「問い」を立てて分担を決定。レポートの書き方を指導する
5月	1h	中旬に各自のレポートを提出。各自が調査した内容を班内で共有する
6月	1h	班で立てた大きな「問い」について班で意見をまとめる
	3h	発表の準備をする
7月	2h	発表のリハーサルをする
	1h	2年生に向けて発表する

(2) 授業の流れ

①1時間目の授業（4月中旬）

この単元のねらいと流れを説明する。探究する分野を、戦争の加害と被害のバランスに配慮して11にわけ、生徒に示した。テーマは「満州国」「真珠湾攻撃（日米開戦）」「大東亜共栄圏」「近衛文磨」「東条英機」「東京大空襲」「沖縄戦」「ポツダム宣言」「原爆投下」「特攻隊」「戦時下の国民生活」とした。生徒には自分が探究したいテーマを第1志望、第2志望で選ばせた。第2志望を書かせたのは、1人の班になることを避けるためである。

アンケートをもとに男女比を考慮して、教員側で班を決定した。班は4名を理想と考え

ていたが、2名から5名の間となった。班の人数よりも生徒の希望を優先し、2名の班でも可としたため、第2希望になった生徒はいなかった。生徒が選択したテーマには表2のように、「沖縄戦」が多く、「大東亜共栄圏」の希望者はいなかった。

表2 生徒が選択したテーマによって構成された班の数

項目／組	A組	B組	C組	合計
満州国	1	1	1	3
日米開戦	1	1	1	3
大東亜共栄圏				
近衛文麿		1	1	2
東条英機			1	1
東京大空襲		2	2	4
沖縄戦	2	3	3	8
ポツダム宣言	1	1	2	4
原爆投下	1	1	1	3
特攻隊	1	1	2	4
戦時下の国民生活	1	1		2

②2時間目の授業（4月中旬）

班を発表し、班の中で大きな「問い」を考えさせ、それを答えるためにどのような「問い」が必要か考えさせた。逆の流れで、生徒それぞれの立てた「問い」を包括するような大きな「問い」を考える方法も可とした。その後、班の中でどの「問い」を調べるのか分担を決めさせた。表3のように、大きな「問い」に向かって多角的な視点から問いを考えることができた。

日本史Bの普段の授業では、生徒が「問い」をつくる場面があまりなかったため、なかなか考えることが難しい生徒もいたが、時間をとって、「なぜ、その分野を選んだのか?」「なぜその問いを設定したのか?」という点を生徒に投げかけ吟味させた。⁵⁾

表3 テーマごとに生徒がたてた「問い」の事例

大きな問い 特攻隊とは何か?	大きな問い 沖縄戦の実態
問い①なぜ、自らの命と引き替えに敵艦に突っ込んで行くことが出来たのか? ②なぜ、特攻隊が生まれたのか? ③なぜ、結果が出なくても、特攻をやめることが出来なかったのか?	問い①なぜ、沖縄戦が始まったのか? ②沖縄戦下の人々の生活 ③ひめゆり学徒隊について ④なぜ、沖縄県民の被害が大きくなったのか?
大きな問い 戦時下の子供達の生活はどういうものだったのだろうか?	大きな問い 原子爆弾投下とは?
問い①戦時下の教育の内容について ②子供達の夏休みや遊びはどうなったのか? ③学童疎開について ④子供達の衣食住	問い①なぜ広島・長崎に投下されたのか? ②アメリカから見た原子爆弾とは? ③原爆の仕組みについて ④広島・長崎の被害の状態について ⑤生き残った人の体験談を知る

③3時間目の授業（4月中旬）

レポートの書き方や調べ方を具体的に指導した。レポートはファックス原紙（B4）1枚に調べた内容をまとめることとし、指導に当たっては以下の点を強調した。

- ・資料の丸写しにならないようにする
- ・わからない語句は調べ、読み手にわかりやすく工夫をする
- ・図や表・写真を効果的に使う
- ・段落分けをする
- ・調べた内容とそこから自分が考察した結論を分けて記述する
- ・参考文献のうち1冊は書籍とし、ネットの文献はURLを明示する

あわせて、レポートの評価基準（表4）で示し、5つの観点すべてが「十分満足できる」場合は、25点満点とした。

表4 レポートの評価基準

	十分満足できる 5点	あと少し努力を要する 3点	かなりの努力を要する 1点
関心・意欲	課題に対し、書籍やインターネット等の複数の文献から探究している	課題に対して1つの書籍から探究している	課題に対して書籍を参考文献にしていない
知識・理解	①調べたことを詳細にまとめている ②文献の丸写しではなく難しい言葉を自分の言葉でわかりやすくまとめている	①②のうち1つだけ満たしている	①②の両方を満たしていない
思考・判断	調べたことをもとにテーマについて自分の結論を論理的に述べている	調べたことをもとにテーマについて自分の結論を述べている	結論について述べていない。テーマから明らかに逸脱している
表現	①参考文献が、著者名・『書名』・出版社名・出版年をあげて明示し、インターネットの文献はURLを明示している ②誤字・脱字がない ③段落分けをし、文章の主語・述語がしっかりと対応して読みやすい文章になっている ④文末を「だ・である」で統一している	①②③④のうち1つが満たされていない	①②③④のうち2つ以上が満たされていない
提出期限	提出の締め切りを守っている	提出の締め切りに1日遅れている	提出締め切りに大幅に遅れている

参考文献のうち1冊を書籍としたのは、ネットのみで検索してレポートを作成するのではなく、新書レベルの本を購入するか図書館で借りて課題に取り組む体験をしてほしいと考えたからである。参考文献のリストや公的な機関のHPを紹介し、ネット検索の注意点などを指導した。地域の図書館に初めて足を運んだり、複数の書籍を借りて調べたりしていることを誇らしげに報告する生徒も出てきた。

本校の司書の協力により、参考文献をあらかじめ図書室に揃えてもらい、生徒に対してレファレンスサービスをしてもらうことが出来た。

④4時間目（5月の連休明け）

レポートを提出させ、ルーブリック評価によって評価したところ、7割強の生徒が21点以上であった。（105名中、満点の25点が11名、21点以上が77名。15点以下は8名。）レポートは評価をして返却し、それを使って班の中

で各自が調べたことを発表し、共有させた。大きな「問い」に向かってそれぞれが調べた内容を共有することによって、自分の考えを広め深めることが出来れば「対話的で深い学び」が実現できるのだが、生徒の中にはレポートはよく書けているのに、その内容を班のメンバーにうまく伝えることが出来ない生徒もおり、伝え方の指導の工夫が必要と感じた。

⑤5時間目（6月上旬、中間試験終了後）

班で立てた大きな「問い」に対する結論部分を班の中でどのようにまとめるのか、これに関連して、各自のレポートの内容のどの部分を発表で使うのかを協議させた。生徒同士の協同の場面であり、特に結論部分は「平和で民主的な国家・社会の実現を視野に入れて」というこの単元の目標を意識させて考えるように指導した。班員が協力して結論を考える姿が見られた。

⑥6～9時間目（6月上旬～中旬）

班ごとに模造紙を使った発表の準備をさせた。模造紙を配布し、あらかじめ予算をとって準備しておいた水性顔料マーカーを貸し出した。模造紙の効果的な使い方については、書き方の具体例を示しながら、次のように指導した。

- ・班員全員で分担する
- ・下書きをして全体のバランスを確認してから、本書きをする
- ・マーカーの色は、見出しを同じ色を使うなど効果的に使用する
- ・図・表・写真を効果的に使う
- ・文字は要点のみにとどめ、発表のさいに詳しく説明できるようにする

授業の中で完成できなかった班は、放課後などに集まって仕上げしており、熱中して取り組む姿が見られた。

発表については、次のように指導した。

- ・発表原稿を用意するが、なるべくそれを見ないで発表する
- ・聞き手の様子を見たり、ジェスチャーを加えてみたりして発表できればさらによい
- ・発問して相手の興味を引き出す等の工夫をするとよい
- ・模造紙の中の図・表・写真を指さしながら説明するとよい

⑦10～11時間目（7月上旬、期末試験終了後）

発表に向けて、まずは読み原稿を作成させた。発表は各グループ10分程度とし、時間を計って各班同時にリハーサルをおこなった。7分以下にならないように、7分でベルを鳴らし目安とした。発表の仕方については、まだまだ課題のある班が多く、リハーサルの時間は2時間とした。

⑧12時間目（7月中旬）

各クラスで発表をおこなった。当日は高校

野球の試合の日程にあたり、発表できない生徒が5名いたのは残念であったが、あらかじめ班の中で代役を立てて対応した。聞き手は授業変更をして参加した2年生の生徒である。3年生は教室内に発表のブースを5カ所作り、そこに2年生が4名1グループで視聴者として参加し、3つ以上のブースを廻るようにした。スペースを確保するために、空いている特別教室を含め2教室で展開した。10分の発表を終えた後、質疑の時間と、2年生のワークシート記入の時間をとった。

これまででも、クラスの中で個人が調べたことを発表し、他の生徒がワークシートを記入し、発表内容や発表方法の評価をするという相互評価型の授業をしていたが、今回は3年生にとっては後輩を前に発表するということもあり、今までにない緊張感と達成感があったようである。発表が終わると2年生からは拍手や質問があり、お互いの真剣さが伝わってきた。

(3) アンケート結果から

発表終了後の3年生に実施したアンケートの結果は表5の通りである。

表5 『日本近現代史の探究』の学習後のアンケート結果

質問項目	選択肢	A組	B組	C組	合計
①調べてみて、発表内容への理解は深まったか	深まった	16	16	20	52
	どちらかと言えば深まった	13	14	14	41
	どちらかと言えば深まらなかった	3	2	1	6
	深まらなかった	0	0	1	1
②今後も自分が興味を持った内容について調べてみたいと思うか	思う	7	8	12	27
	どちらかと言えば思う	12	17	16	45
	どちらかと言えば思わない	12	5	5	22
	思わない	1	2	3	6
③うまく発表できましたか	できた	23	22	26	71
	できなかった	8	8	8	24

※当日、試合で発表できなかったものがあったため、「うまく発表できましたか」の問いに対して無答の生徒が5名いる。(3年生100名回答)

発表内容への理解についてのアンケート①に対しては、9割の生徒が「深まった」「どちらかといえば深まった」と回答している。11時間をかけている単元なので当然の結果とも言える。

「さらに良いレポートを書くためには何が必要か?」という質問への自由記述では、「時間がほしい。資料館などにいけばもっと良かった」「実際に体験した人の話を聞くと良かった」「もっといろいろ調べて理解して多角的に考えた結論を出したら良くなると思う」など、前向きな回答が多く、次回の指導に活かしていければと考えている。

探究活動への意欲について問うアンケート②に対しては、7割を超える生徒が「思う」「どちらかと言えば思う」と回答している。自由記述では、「最初は東京大空襲について全く知らなかったけど、自分で本を借りて調べていくうちにアメリカの狙いや日本の立場について知ることが出来た。また、班で協力して発表を仕上げていくうちに仲も深まり楽しみながら作っていくことができた。今後、今回の発表を活かしたらいいと思う。」など単元の取組が上級学校や実社会につながっていくことを意識したものもあった。また、「自分の力で本を使って調べることで、いつもより内容についての理解が深まった。調べていく中で、新たな疑問がでてきたり、深く分かるようになったりするのが楽しかった。」など、探究活動の核心にふれるものもあった。歴史の学習に限らず、自分が興味を持った学問について将来にわたって学び続ける意欲を持つには、このような成功体験を積み上げていくことが大切であろう。

発表がうまくできたかを問うアンケート

③については、7割の生徒が「できた」と回答している。自由記述では「他学年に説明しようとする緊張もするし、難しかったけど、良い経験になった。」「達成感があって楽しむことができた。1回目より2回目が落ち着いて話すことができた。」「実際にやってみると、めちゃくちゃ楽しくて、もう1回やる機会があればやりたいと思った。」とあるように授業内で行われる発表よりも緊張感のある場になり、それをやり終えた達成感が伝わってくる。

2年生のワークシートからは、「重要ところは色を使って書かれていたので、重要ところを聞きのがすことがなかった。」「原稿を全然見ずに発表している3年生がいて知識の豊富さがすごいなと思った。」「クイズ形式を取り入れた発表で興味がもてた。」「模造紙にきれいにまとめてあって、1人1人が2年生に伝わるように丁寧に詳しく説明してくれた。項目を指で指しながら、目を見て言っていて良かったと思います。」「地図や絵、写真がのっていてわかりやすかった。でも、声が少し小さかったので周りにかき消されてしまった部分もあった。」「自分たちが調べたテーマについて、1人ずつ結論を出して最後に全部のことをまとめていてすごいと思いました。」など、発表の仕方については、2年生からは概ね高評価が得られていた。

4. おわりに

2022年度入学生から年次進行によって実施される高等学校新学習指導要領における「日本史探究」を想定して、日本史Bの授業の中で授業実践を行なう中で見えてきた今後の課題をあげてまとめたい。

探究活動において最も重要なことは、質の高い「問い」を生徒が設定する⁶⁾ということである。「歴史総合」や「日本史探究」においては、時代を通観する「問い」を表現し、「日本史探究」の最後の締めくくりに設定されている「現代の日本の課題の探究」で

は、生徒自らが「主題を設定」し探究することになっている。「問い」の表現に関する指導については、学習指導要領の解説⁷⁾に「時系列に関わる問い」「諸事象の推移に関わる問い」「諸事象の比較に関わる問い」「事象相互のつながりに関わる問い」「現代とのつながりに関する問い」などに類型し多くの例示がされている。この他にも、歴史学や歴史教育の知見⁸⁾に学びながら、勤務校の生徒に適した「問い」の表現の指導法を磨いていく必要がある。

探究活動で生徒が立てた「問い」に対して、適切な文献をレファレンスすることは、テーマが多岐にわたった場合、日本史を専門とする教員であっても最初のうちは難しいということがわかった。生徒には入門の文献として新書レベルを紹介したが、生徒が選んだ文献の中には、初めて目にするものも多かった。さまざまなテーマに関する文献に教員も目を通し、その上で大勢の生徒に適切な指導をすることの難しさを痛感した。「現代の日本の課題の研究」では、①社会や集団と個人②世界の中の日本③伝統や文化の継承と創造の中から、「これまでの学習を踏まえ、持続可能な社会の実現を視野に入れ、地域社会や身の回りの事象と関連させて主題を設定」することが求められている。⁹⁾ 地域社会や私たちの身の回りに存在し解決が求められる課題について、生徒が関心を持つためには、生徒が普段から新聞やインターネット等のニュースに関心を持つように指導する必要がある。教員も、これまでの社会科が蓄積してきた地域学習やE S Dの実践事例¹⁰⁾に学びながら、自分の勤務校ではどのようなテーマが想定されるかあらかじめ研究する必要があるだろう。

『学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』には「平素の学習において、示された資料などの内容を無批判に受け入れるのではなく、自ら資料を収集・選択する力やそれを批判的に読み取って解釈し考察に生かす

力¹¹⁾を身に付けることの大切さが説かれているが、今回の授業実践では、収集した文献について批判的に読み取り、同じテーマでも複数の解釈があることを認識し、その上で考察をすることが出来る生徒は少なかった。その点は、通史の学習において繰り返し事例をあげて指導する必要がある。

班で活動する場合、コミュニケーションに不安を持つ生徒も多い。生徒の自由記述に「初めはあまり話したことがないペアの人と作業を進めるという事に不安を感じていたが、一緒に考察したり、工夫して作業をしたりしていくうちに知識も深まり、ペアの人とも友情を深めることができた。本番も練習通りに発表することができ良かった。」とあるように、すべての班がうまくいくとは限らない。班のメンバーの取組に温度差が出てしまう場合がある。積極的に取り組まない生徒は、受験勉強にのみ関心がある生徒であった。こういった学習の必要性を粘り強く指導する必要がある。また、「日本史探究」の学習の締めくくりとして設定された「現代の日本の課題の探究」という主題学習は、2学期後半から3学期に行うことが想定されるため、3年次にこの科目を配置する場合にはその点に配慮が必要である。

補論

松本は2007年に著した生活科学研究所の論文で、中学生向けの政治学習での指導の際、「臨床の知」の見地に立った配慮や工夫の必要性を訴えた。¹²⁾

そして、昨年(2022)の9月と11月、主著者である中野教諭を、本学湘南キャンパスにお招きし、情報学部教職課程の学生に、日本史の通史をご指導いただく機会を得た。

参観して、中野教諭の授業は、長年の指導経験の積み重ねにより、正に「臨床の知」の見地に立つ授業だと感銘を受けたと記憶している。

というのは、中野教諭の歴史の授業は、「時代劇を見たり物語を読んで楽しんだりするのに似た面白さ」があった。つまり、上っ面の史実を教えるのではなく、先人が現実を受け止め、どう思い、判断して決断して活動したか代弁する、言い換えれば、「『臨床の知』を働かせることによって『現実』を捉えその面白さを味わわせる」授業だった。

中野教諭の「日本史A」の授業実践は、おそらく「臨床の知」の見地に立つ授業と推察される。教諭はこともなげに、「『日本史A』では、日本の開国から第二次世界大戦までの範囲をカバーするのが精一杯で、課題を自ら探究する時間を十分に確保できない状況にある」と述べているが、学習した生徒にとっては「当時の人々はどのように考え、思い、判断し、行動するに至ったか」というような探求心が沸々とわき起こる雰囲気だったにちがいない。これは教諭の授業実践の成果であり、賜物であると高く評価したい。

あと一つ申し添えたい。実践後の生徒へのアンケートの紹介で「実際に体験した人の話を聞くと良かった」と挙げているが、これは戦後75年の節目に当たり、戦争体験の「語り部」の役割が重要視される今、中野教諭の授業実践はその生徒に確実に受け継がれていると考える。

【註】

- 1) 文部科学省中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』（2016年）この他にも、学習指導要領、学習指導要領解説など文部科学省のホームページで閲覧できる。
- 2) 文部科学省『高等学校学習指導要領』（平成30年告示）
- 3) 永松靖典編『歴史的思考力を育てる一歴史学習のアクティブ・ラーニング』（山川出版社、2017年）及川俊浩・杉山比呂之編『アクティブ・ラーニング実践集 日本史』（山川出版社、2019年）前川修一・梨子田喬・皆川雅樹編『歴史教育「再」入門』（清水書院、2019年）千葉県高等学校教育研究会歴史部会編『新版 新しい日本史の授業 生徒とともに深める歴史学習』（山川出版社、2019年）加藤公明・榎澤和夫・若杉温編『考える歴史の授業（上・下）』（地歴社、2019年）など。
- 4) 内田圭亮氏は「ペリー来航を捉え直す」（『歴史地理教育』912号、2020年、所収）など、「歴史総合」を視野にいれ学び合う授業づくりの研究を発表している。
- 5) 『学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』p183では、さらに踏み込んで「それはあなた以外の人々や社会にとって、どのような意味を持つのか」と発問し、生徒自ら設定した課題の意味や意義を考えさせる指導も必要とある。また、「問い」に対して仮説を設定することが求められているが、今回は実施できていない。
- 6) 本来、歴史の「問い」はどの「問い」も考えた人にとっては重要なものであるはずである。ここでいう「質の高い問い」とは、高校の授業で探究するのにふさわしい時代の特徴等を考察することができる切り口を持った問いという意味である。
- 7) 『高等学校学習指導要領解説（平成30年告示） 地理歴史編』（2019年）p203～p205
- 8) 坂田匡史「問いを通じて学びを深める世界史の授業」、川島啓一「どんな「問い」を生徒は学習すべきか？」（前川修一・梨子田喬・皆川雅樹編『歴史教育「再」入門』清水書院、2019年、所収）橋本雄「ニューサポート高校社会」vol.30（東京書籍、2018年）など。

- 9) 『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』
p 67
- 10) 小学校では多くの市町村で副読本を開発・編集し地域学習に活用している。高校でも普段の通史学習の中に、身近な地域の特色を活かした教材を準備する必要がある。社会科でのE S Dの実践事例については、『社会科教育研究』113号（特集・持続可能な社会の形成のために社会科は何ができるか）2011年を参照。
- 11) 『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』 p 188
- 12) 松本浩之・奥田孝晴「中学校社会科、公民的分野の政治学習のあり方をめぐって——社会諸科学のパラダイムの転換をふまえて——」（『文教大学生生活科学研究』第29集2007年3月）

【付記】

「日本近現代史の探究」という単元の構想と授業実践については、同僚の内田圭亮先生とともに行ったものです。また、高校・大学の先輩である松本浩之先生には普段より社会科教育に関して多くのご教示を頂いています。両先生のおかげで本稿を執筆することができたことを、この場をお借りして厚く御礼申し上げます。

