

原爆ドームと「エディオンピースウイング広島」(左奥)
平和記念公園を設計した建築家の丹下健三は、慰靈碑と原爆ドームを直線で結ぶ「平和の軸線」を構想した。その延長線上にスタジアムを建てるという彼のアイデアも実現し、被爆 80 年の 2025 年 8 月 6 日には、サッカーの公式戦が開催された。



第4号
2025年10月

地歴・公民最新資料

INDEX

報告 ① ● 地 理

- 生成 AI を活用した「地理総合」の授業実践
～単元「地球的課題と国際協力」を事例に～ 2
芝浦工業大学柏中学高等学校教諭 徳倉 暢

報告 ② ● 歴 史

- 「戦後 80 年」を問い合わせ直す
～沖縄にとっての「戦後 80 年」とは～ 7
英理女子学院高等学校教諭 田中 萌葵

報告 ③ ● 歴 史

- 歴史的思考力：歴史を現代に転移させる力に着目した
授業の構想 12
島根県立松江東高等学校教諭 神田 健介

報告 ④ ● 公 民

- 高校教育現場における法教育的アプローチの活用
～学習指導要領における観点別評価への落とし込み～ 17
うめきた法律事務所弁護士・大阪府立高等学校講師 内藤 有啓

報告 ⑤ ● 公 民

- 心理学が語りかけてくること
～高校「倫理」における心理学の授業づくりの観点～ 22
大阪府立四條畷高等学校首席 堀江 竜也

Topic ① 今年はあれから何年？ 27

Topic ② 2025 年、変わる政権の枠組み 27



第一学習社

生成 AI を活用した「地理総合」の授業実践 ～単元「地球的課題と国際協力」を事例に～

芝浦工業大学柏中学高等学校教諭 徳倉暢

1 はじめに

進化した AI(人工知能)が様々な判断を行ったり、身近な物の働きがインターネット経由で最適化される IoT が広がったりするなど、「Society5.0 とも呼ばれる新たな時代の到来が、社会や生活を大きく変えていく」(文部科学省、2019:p. 1) と予測される中、2022 年から高等学校で現行の教育課程が実施された。

地理歴史科では旧課程の課題として「主体的に社会の形成に参画しようとする態度や、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して表現する力の育成が不十分であること」が指摘されており、「これから時代に求められる資質・能力を視野に入れれば、社会科、地理歴史科、公民科では、社会との関わりを意識して課題を追究したり解決したりする活動を充実し…(中略)…持続可能な社会づくりの観点から地球規模の諸課題や地域課題を解決しようとする態度など、国家及び社会の形成者として必要な資質・能力を育んでいくこと」が求められている(文部科学省、2019:p. 6)。

そのような中、高校では約 50 年ぶりに地理が必修科目となった。「地理総合」の学習においては、「各中項目の学習内容に応じて多様な視点に着目して、課題を追究したり解決したりする学習を展開することが大切である」(文部科学省、2019:p. 17) とされている。

2 本実践の目的

「地理総合」の目標は、「社会的事象の地理的な見方・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有為な形成者に必要な公民としての資質・能力」(文部科学省、2019:p. 36) の育成である。このうち、「社会的事象の地理的な見方・考え方を働かせ」とは、「事象の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、地域に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想したりするということ」(文部科学省、2019:p. 37) である。これは「地理総合」の学習を通じて育成される資質・能力のうち、「思考力、判断力、表現力等」に関わるねらいとなっており、地理的な課題の解決に向けて構想したりする力や、地図や GIS などを活用して考察・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こと」(文部科学省、2019:p. 42) を示している。本実践ではこのねらいに着目し、単元「地球的課題と国際協力」において地理的な課題の解決

策を構想する授業を紹介する。

また、学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進が掲げられており、「1 回 1 回の授業で全ての学びが実現されるものではなく、…(中略)…単元や題材など内容や時間のまとまりの中で、学習を見通し振り返る場面をどこに設定するか、グループなどで対話する場面をどこに設定するか、生徒が考える場面と教師が教える場面とをどのように組み立てるかを考え、実現を図っていくものであること」(文部科学省、2019:p. 4) と留意点が記されている。さらに、「地理総合」における学習指導の改善・充実等として、「対話的な学び」の視点を「実社会で働く人々が連携・協働して社会に見られる課題を解決している姿を調べたり、実社会の人々の話を聞いたりする活動の一層の充実が期待される…(中略)…また、主体的・対話的な学びの過程で、ICT を活用することも効果的である」(文部科学省、2019:p. 15) と記されている。本実践は生徒間、生徒・教員間の対話だけでなく、生徒・ICT 間との対話に着目し、単元「地球的課題と国際協力」における「対話的な学び」の過程で ICT を活用する。

実践校は生徒全員がタブレットを所持しており、Wi-Fi の接続が可能である。また、探究活動に力を入れており、主体的に課題を見つける力や物事を批判的に見る力、他者と協働する力などの育成を目指しているため、本活動では地球的課題の発見から解決まで一連のプロセスを体験させたい。なお、本授業における ICT として、2022 年 11 月の ChatGPT の公開により、世の中に急速に普及し始めた生成 AI を使用する。

3 学校現場における生成 AI の扱い方

2023 年以降、生成 AI を活用した授業実践が初等・中等教育の間でも見られるようになってきた。そのような中、「学校現場が混乱したり、不安を感じたりすることなく、学習指導要領に示す資質・能力の育成に向けて適切に生成 AI と向き合い、利活用ができるよう、学校現場の視点から基本的な方針及び実務的なポイント」(文部科学省、2024:p. 3) を示すことが求められ、2024 年 12 月に文部科学省から 2 回目のガイドラインとなる「初等中等教育段階における生成 AI の利活用に関するガイドライン」が発表された。「問題の発見・解決等に向けて生成 AI を適切かつ効果的に利活用し、情報社会に主体的に参画する態度を身に付けていくこと」(文部科学省、2024:p. 9) が期待されており、児童・生徒が学習活動で利活用する場面としては、「各教科等の学びにおいて積極的に用いる場面(問題を発見し、課題を設定する場面、自分の考えを形成す

る場面、異なる考え方を整理したり、比較したり、深めたりする場面等での利活用)」等が考えられる。しかし、「教育委員会が個別に利用環境を構築した場合であっても、生成AIの特徴であるハルシネーションやバイアス等のリスクや懸念は解消されない」というデメリットもあるため、教員側が適切な場面を判断して、生成AIを使用させる必要がある(文部科学省、2024:p. 17)。また、個人情報やプライバシー、著作権など生成AIのリスクに関するリテラシー教育を事前に行う必要や保護者の同意を必要とする場合もあるため、児童・生徒の年齢や活動内容によって柔軟に対応することが求められる。

4 授業実践

単元「地球的課題と国際協力」は、大項目B「国際理解と国際協力」の中項目であり、「世界各地で見られる地球的課題を多面的・多角的に考察し、表現する力を育成するとともに、…(中略)…国際協力の必要性などを理解できるようすること」(文部科学省、2019:p. 56-57)をねらいとしている。この単元で身につける思考力、判断力、表現力に関しては、「主題を設定し、現状や要因、解決の方向性などを多面的・多角的に考察し、表現すること」と明記されており、取り扱いに関しては「世界各地で見られる様々な地球的課題の中から、ふさわしい特色ある事例を選んで設定すること。…(中略)…地球的課題は、それぞれ相互に関連し合い、地域を越えた課題であるとともに地域によって現れ方が異なるなど共通性とともに地域性をもつことに留意し、それらの現状や要因の分析、解決の方向性については、複数の立場や意見があることに留意すること」が示されている(文部科学省、2019:p. 56)。この単元では、課題が複雑に絡み合うことで地域によって姿形が異なることや、同じ課題にも複数の解決策が存在することを学ぶことができる。生徒たちには、この単元を通して地球的課題に関心を抱き、自分事と捉えられるようになってほしい。遠く離れた国・地域の課題も決して我々と無関係ではなく、自分たちの行為・行動が影響を与える可能性があることを知ることで、解決策を構想しようとする時間が増えるだろう。その時間はいずれ生徒たちが卒業後・社会に出た後、立ちはだかる様々な課題を主体的・協働的に解決しようとする汎用的な資質・能力となり得る。

また、この単元は今までに習った知識を活用しながら展開することができる。主題図やグラフを読み取りながら、課題の背景にある自然環境や人間の営みが及ぼす影響を考察することで、既習の知識を整理することができる。生徒には、課題や諸事象をただ暗記するのではなく、「なぜその事象が生じるのか」という背景部分を考察させたい。そのため、本実践では世界各地で見られる様々な地球的課題の中から生徒自らが主題を設定し、解決策を考案する活動を行った。活動では、地球的課題が相互に関連し合っていることを理解するため、生徒同士が調べた地球的課題を共有し、複数の課題から関連性等を意識できるようにした。

その際、生徒同士だけでなく、生成AIを活用し、複数の立場や意見を踏まえた上で解決の方向を示すようにさせた。さらに、単元のねらいにもある「地球的課題を多面的・多角的に考察し、表現する力」の育成のため、調べた内容をまとめ、発表する活動を最後に行った。授業計画は次の通りである。

対象学年：高校2年生	
単元：「複雑に絡み合う地球的課題」	
事前課題	地球的課題に関するレポート作成
第1時	地球的課題に関するレポートの共有と情報収集
第2時	テーマの決定と生成AIに関するリテラシー教育
第3時	地球的課題の背景の考察と解決策の考案
第4時	地球的課題の解決策の考案
第5時	地球的課題の解決策の批評

▲表1 授業計画

■事前課題

本実践は地図、地形、気候、産業分野を教えた後に行った。自然地理分野では地震や台風などの自然災害、農業分野では過耕作による砂漠化、飢餓・貧困、工業分野では地球温暖化や公害などの課題を一部扱ってはいるが、地球的課題だけに焦点を当てた授業は行っていない。そのため、事前に「長期休み課題」として、生徒たちは今まで学んだ知識を踏まえつつ、さらに詳しく地球的課題を知るため、レポートを作成する活動を行った。生徒は、「①農林水産業、食料問題」「②都市、人口」「③環境問題」「④自然災害、防災」の4分野の地球的課題から興味のあるものを1つ選び、各自その中で好きなテーマを設定した。レポートは、テーマに関する現状・原因・対策に向けた取り組み・解決策をまとめ、テーマに関連した地図を1つ以上入れることを条件としている。地図は、教科書や資料集に掲載されているもの、地理院地図、Google Earth、その他GISから選択したもの、各自で作成したものも可とした。その際、なぜその地図を選んだのか、その地図から読み取れることは何か、分析したことなどを書き入れるように伝えた。また、注意事項として、教科書・資料集以外の出典を少なくとも1つは入れること、参考文献を必ず記載すること、出典が定かではないホームページからの引用や文章のコピーアンドペーストはしてはいけないことを伝えた。

■1時間目・2時間目



▲写真2 長期休み課題の共有

生徒たちは同じテーマのグループに分かれ、お互いにレポートを見せながら地球的課題を共有している。

1時間目は長期休み課題で調べてきた地球的課題を共有し、同じ分野を選択した生徒から情報を得る活動である。生徒たちは5人1班となり、調べてきたレポートの紹介を行った。聴衆は得た情報を自身のレポートに付け足し、修正等を加え、新たなレポートを仕上げた（写真2）。

2時間目はまず班のテーマ設定を行った。前時、班で共有した課題テーマから興味深かったものを1つ選び、班のテーマとして設定した。次の表は各班のテーマである。

A班	富士山の噴火への対策
B班	震災～現地住民の災害対応～
C班	都市型水害
D班	地方都市の都市構造
E班	スプロール現象下での農地の最適化
F班	日本の家庭における食品ロス
G班	インドの貧困・格差
H班	沖縄の貧困

▲表3 共有後の各班のテーマ

続いて、生成AIに関するリテラシー教育を行った。「生成AIはうそをつくという『ハルシネーション』（幻影）の問題もあり、生成AIの作成する仕組みと理解、それを見抜くための能力の重要性が高まっている」（中鉢、2023:p.30）。そのため、2時間目では生成AIとはどのようなものなのか、プロンプトの説明（図4）の他、メリット・デメリットを特に強く伝え、生成AIを利用する際は、今までに学んできた自然地理分野、産業分野などの系統地理の既存知識を使い、生成された情報は本当に正しいのか確かめるように伝えた。

プロンプト：ChatGPTに対する命令や質問

私は高校の地理教員、あなたは世界の料理を知り尽くしたシェフです。
今夜、熱帯の料理を家で味わいたいと考えているのですが、何かおすすめはありますか？帰りにスーパーで食材を買ってそのまま料理をしたいです。スーパーで買える食材でレシピを考えください。
条件は、「予算が2000円まで」「お米はもっているので買う必要はない」「辛い食べ物は苦手」「2時間以内で作れるもの」です。

もちろん、熱帯の料理で独特なフレーバーと食文化がありますね。辛いやさかながらも熱帯地域らしい料理を選んでみましょう。

タイ風ココナツミルクスープ（トム・カーカイ）

必要な食材

- 鶏むね肉または鶏もも肉 300g
- ココナツミルク 400ml（1缶）
- 鶏ガラスープの素 500ml
- レモングラス

プロンプト
※長文で詳細に書くこと

Regenerate

▲図4 プロンプトの説明で使った授業スライド
生成AIに対する指示文の説明を行うため、実際に対話の画面を見せた。熱帯の料理のレシピに関する会話である。



▲写真5 授業の導入

今後の活動に関して、今まで学んだ地理の知識を活かしつつ、生成AIは補助として使うことを伝えている。

■ 3時間目・4時間目

3時間目と4時間目は生成AIを活用しながら班で設定した課題テーマの内容をさらに詳しく調べる活動を行った。課題の背景をさらに詳しく調べ、レポートに載っている内容よりも多くの解決策を考案することを目標とした。生成AIは文章の要約や創作、解決策の提案などに使うことを推奨し、情報収集として使う時は教科書や論文、検索エンジンなどで二重チェックをするように伝えた。生徒は生成AIに「あなたは地理学者です」などの役割を与え、具体的に指示を行い、地球的課題の背景や解決策の内容を要約させて要旨の作成を行っていた。また、自分たちが提案した解決案の修正点なども尋ねていた。生成AIが生み出す情報に驚く様子や生成AIの回答に対して、間違いではないかと疑い批判的に捉える様子が見られた（写真6・7・8）



▲写真6 生成AIに質問をする生徒

一問一答の形式ではなく、対話形式で具体的にわかりやすい指示を生成AIに打ち込んでいる。



▲写真7 班のテーマと内容を共有する生徒たち

テーマについて、さらに詳しく深掘りし、どのようなことを調べてまとめたいか話し合っている。



▲写真8 生成AIと考えた解決策を共有する生徒たち

生成AIが答えた内容が本当に正しいのか批判的に捉え、教科書やインターネットも活用して情報を収集している。

■ 5時間目

最後の授業では、今まで調べてきた内容の発表を行った。班で調べた内容、生成AIを活用して考えた内容をクラス全体に発表する。生徒には前回の授業で「対話型AI(ChatGPT)とテーマについて話し合い、課題解決策の要旨を作成すること」「対話型AIとの会話の履歴、要旨を紹介し、会話の意図や思考したことを説明すること」を伝えているため、各班は発表用資料を生成AIと一緒に作成している。



▲写真9 発表用資料を共有する生徒たち
情報の誤りや誤字・脱字などがないか最終確認を行い、発表部分をどこにするか班で話し合っている。



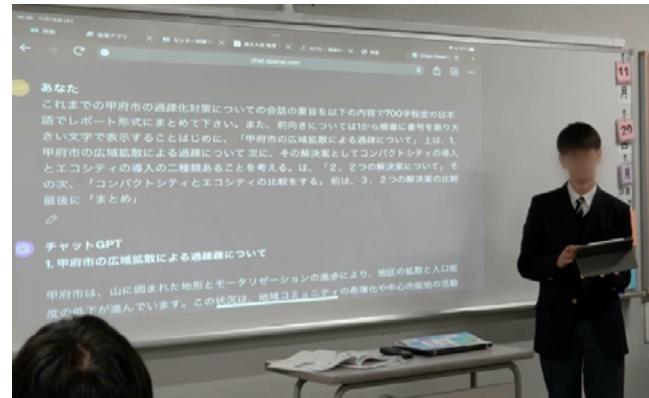
▲写真10 発表要旨の形式に作成した資料
生成AIに指示を出し、今まで調べた内容を短く要約してもらい、発表要旨を作成している。



▲写真11 発表の様子
ChatGPTとの対話の履歴をホワイトボードに投影しながら、班全員で発表を行っている。

生徒たちは要旨の最終確認を行い(写真9)、発表を行った(写真11)。D班は「地方都市の都市構造」をテーマに甲府市の構造を分析し、都市のモデル開発を提案する発表を行った(写真12)。ChatGPTの画面には「これまでの甲府市の過疎化対策について会話の要旨を以下の内容で700字程度の日本語でレポート形式にまとめて下さい」と書いてあり、要約のツールとして上手く生成AIを活用していることがわかる。

最後に教員から良かった点、誤っている点などの批評を行い、活動を終えた(写真13)。



▲写真12 D班の発表
ChatGPTに指示したプロンプトの内容と作成してもらった発表要旨を読み上げ、発表している。



▲写真13 教員からの批評
生徒たちの発表について、各班のChatGPTを見ながら良かった点や誤っていた情報などを伝えている。

5 おわりに

「地理的な課題の解決に向けて構想したりする力や、地図やGISなどを活用して考察・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こと」を目的に、单元「地球的課題と国際協力」で地球的課題の解決策を生成AIと共に考える活動を行った。生成AIの得意な「文章を生成する(要約・創作)」という特性を生かし、レポートのまとめやアイデア出しのツールとして補助的に活用を行った。

図14・15は生徒と生成AIとの対話の履歴である。「震災～現地住民の災害対応～」をテーマにしたB班は、高齢化の進む地域の防災に関する課題について調べ、生成AIと解決策を模索していた。班で調べた課題の実態や背景を踏

ありがとうございます。地方では少子高齢化や過疎化で、防災訓練の実施が厳しかったり、情報の伝達が難しい、高齢者や障がい者を支援できる人がいない、地域のリーダーとなれる人材がいないなどの問題が考えられますが対策はありますか？

ChatGPT

少子高齢化や過疎化が進む地方においては、防災訓練の実施や情報伝達、高齢者や障害者の支援、地域リーダーの育成などに困難が伴うことがあります。これらの問題に対する対策は以下の通りです：

復旧・復興を迅速に進められるようにするために大地震発生から1週間以内に地域住民がとるべき行動や、そのために日ごろどんなことをするべきかを教えてください。また、発災直後の理想的な行動を住民、行政、救援活動従事者(警察、消防、自衛隊)などの視点に分けて教えてください

ChatGPT

大地震発生から1週間以内の行動と、日常的に取るべき防災準備について、以下のようにまとめます。

▲図14 B班のChatGPTとの会話内容

「ChatGPT」の文字の上が生徒の打ったプロンプトである。わかりやすい文章で具体的に指示を書いている。

玉ねぎの皮、とうもろこしの芯と皮、エビの尻尾、魚の骨、野菜の切れ端(ヘタ、茎)、腐った食材(漬物として食べられるようにするなどを全てではないけど、出来るだけ有効活用活用法を可能な限りあらゆるバターンで教えてください。個人的には料理とか肥料とかがいいと思います。

ChatGPT

玉ねぎの皮、とうもろこしの芯と皮、エビの尻尾、魚の骨、野菜の切れ端、腐った食材などを活用する方法には多くの創造的なアプローチがあります。いくつかのアイデアを紹介します。

玉ねぎの皮

- ・ 自然色素: 玉ねぎの皮は天然の色素として使用できます。布や卵を染めるのに利用できます。
- ・ だし: 玉ねぎの皮はスープやだしを作る際に深い味わいを続けることができます。|

とうもろこしの芯と皮

- ・ メーソンのだし: とうもろこしの芯と皮は、メーソンやシチューのだしとしても使えます。風味を高めます。
- ・ バーベキューの燃料: 乾燥させたとうもろこしの皮は、自然なバーベキューの燃料として使えます。

エビの尻尾

- ・ 出汁材料: エビの尻尾は、出汁のとりに適しています。豊かな海の風味を加えます。
- ・ 在庫: エビの尻尾を冷凍しておき、必要などきに出汁用のストックとして使用します。

魚の骨

- ・ 魚のだし: 魚の骨でだしを取り、味噌汁やスープのベースとして使用します。
- ・ 魚骨粉: 土壌改良材として使用するために、乾燥させて粉末にすることができます。

野菜の切れ端 (ヘタ、茎)

- ・ 野菜のストック: 野菜の切れ端を集めて、野菜スープのストックを作ります。
- ・ メンブリート: 芝生や庭作りに活用するため、メンブリートにして土壌改良材として使用します。

構成を課題の現状、課題の背景、課題の解決策の3つに分けてまとめて直してください。

ChatGPT

論文タイトル

「地域における食品ロス削減の挑戦：課題の現状、背景、そして解決策」

課題の現状

現代社会において、食品ロスは重要な環境問題となっています。家庭や企業から多量の食品が廃棄される現状は、環境への影響だけでなく、資源の無駄遣いにも関係しています。食品ロスは、購入した食品の過剰な廃棄によって発生しています。

課題の背景

食品ロスの背景には、過剰購入、食事計画の不足などがあります。これに加え、地域社会における食品の共有や再利用のシステムが慎重であるため、余剰食品が適切に活用されずに廃棄されているのが現状です。

課題の解決策

食品ロス削減のための解決策としては、まず家庭内の食品管理を改善することが必要です。食品追跡アプリの使用や計画的な買い物。また、食品ロスを減らすために、出汁取り後の食材の再利用(例: 玉ねぎの皮や魚の骨をスープのだしやスナックに活用する)や、家庭でのコンポスト化などが有効です。さらに、地域社会においては、フードバンチリーのようなシステムで食品を必要とする家庭や個人に無料で提供する取り組みが重要です。これにより、食品の有効活用と生活困窮者への支援が可能に。フードバンチリーにおける課題として、食品の不足、配送・保管の問題、ボランティアや運営資金の不足が挙げられます。これらの問題を解決するためには、行政の支援や官民連携の強化が必要です。

▲図15 F班のChatGPTとの会話内容

家庭で出る食品ロスを減らすために、ChatGPT が料理や肥料など様々な活用方法を提案している。

まえ、「救援活動従事者などの視点に分けて」など具体的な文章で質問を行っていた(図14)。また、「日本の家庭内における食品ロス」をテーマにしたF班は、家庭内で出る食品ロスについて、廃棄予定の食料を使ってスープや燃料などに活用する案を作り出した。最後は論文の要旨形式に要約するよう生成AIに伝え、資料を作成していた(図15)。生成された文章の日本語には違和感のある部分やうまくまとまっている部分もみられたが、生徒たちは生成された内容を批判的に捉え、発表に向けて資料を作成していた。あくまで生成AIは補助的なツールであり、最終的な確認は人間が行うこと意識できていた。

授業後に行ったアンケートでは、「どのようなことに気をつけてAIと対話をしたか?」という質問に対して「間違いがないかを意識していた」「AIがわかりやすいように細かく説明した」「前提条件をしっかりと書くようにした」「小学生でもわかるように書いた」「AIの答えに矛盾がないかとか、おかしい点や疑問に思う点を見つけ出し、反論や繰り返しの質問をできるよう意識した」「AIの回答に矛盾した点があれば、再度AIに深掘りして確認した」などの回答が見られた。生成AIを完全に信用するのではなく、注意を払いながら扱っていることが分かった。また、「学校現場でAIを使う際、どのような場面で有効的なツールとなり得るか?」という質問に対しては、「授業の終わりで学んだことをまとめてもらう」「ネット記事や論文の要旨を作成する時」「探究活動で幅広い観点から物事を見て、分析をしたい時」「研究において先行事例などを調べる際」「探究活動の問い合わせに対する幅広い視点からの答えを出したい時」「プレゼンやレポート発表などで、自分の意見に対しての反駁を考える時」など課題研究や探究、要約、質問作成などの意見が多く見られた。

生成AIにはハルシネーション(誤情報を生成すること)などの課題があるが、適切に使っていくことでリスクを減らすことができる。今回は、事前に生徒たちが課題の背景や解決策を考え、生徒間で共有を行った後に、生成AIを活用した。自分では思いつかなかった意見を提案してくれる生成AIは、対話相手としての役割を担っていた。このように生成AIはあくまで補助的なツールであり、学びのサポートとして活用する意識を持つことが重要である。

■参考文献・資料

- ・ 田中博之 (2024) 「生成AIを生徒が探究的な学習において活用する学習方法に関する一考察」 (早稲田大学大学院教育学研究科紀要、34、pp. 33-44)
- ・ 中鉢直宏 (2023) 「情報プレースメントテストの設問作成におけるChatGPTによる支援～選択肢生成および難易度評価の試み～」 (学術情報処理研究、27、pp. 29-37)
- ・ 文部科学省 (2024) 「初等中等教育段階における生成AIの利活用に関するガイドライン (Ver. 2.0)」
- ・ 文部科学省 (2019) 「高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 地理歴史編」 (東洋館出版社)

「戦後 80 年」を問い合わせる ～沖縄にとっての「戦後 80 年」とは～

1 はじめに～誰にとっての「戦後 80 年」なのか？～

筆者は、現在、首都圏にある私立高校の教壇に立っている。そこでは、2025 年が「戦後 80 年」にあたる年だということに疑問を持つ生徒・教員は、ほとんどいない。しかし、2025 年は、本当に誰にとっても「戦後 80 年」にあたるのだろうか。

筆者は近代沖縄教育史を研究してきたが、沖縄を取り巻く状況に鑑みたとき、1945 年 8 月 15 日を起点とした「戦後 80 年」という言説は、必ずしも腑に落ちるものではない。また、沖縄に限らず、たとえば、8 月 15 日以降も戦闘が続いた樺太にいた人びとにとっても、1945 年 8 月 15 日を起点とした「戦後 80 年」という言説は違和感をもって受け止められるものだろう。

つまり、1945 年 8 月 15 日を起点とした「戦後 80 年」という言説は、必ずしも現在「日本」とされている地域に住むすべての人びとに受け入れられるものではない。そこで本実践では、沖縄を一つの切り口として、日本における「戦後 80 年」とは「誰にとっての」時間なのかを問い合わせみたい。

2 授業実施校について

本校は神奈川県横浜市にある私立の普通科女子高校で、5 コース制(進学教養コース・ビジネスデザインコース・情報デザインコース・ライフデザインコース・i グローバルコース)を採用している。卒業後は、平均すると約 75% の生徒が 4 年制大学に、約 25% の生徒が専門学校・短期大学に進学する。

「歴史総合」はいずれのコースにおいても 1 年次に 2 単位で開講される。本実践は特進にあたる i グローバルコースの生徒を対象に行った。

3 本授業のねらいと実践について

本実践のねらいは、本年は戦後 80 年にあたるというナショナル・ヒストリーを相対化し、「国民」が「創られる」過程で忘却される記憶を思い返すことにある。

本実践は、「『国民』とは誰か？」：『国民国家』のメンバーシップを問い合わせてみよう」という単元 (MQ) のなかに位置付く。**表1**は、MQ に対する SQ (各時の問い合わせ) の一覧である。

生徒たちは前時までに、①アメリカ独立革命やフランス革命の学びを通して「国民」が「創られた」存在であること、②「国民」を「創る」過程で異質なものの排除が行われること

英理女子学院高等学校教諭 田中 萌葵

を学んでいる。そこに本年が「戦後 80 年」ということをふまえて、「国民」が「創られる」過程で行われる記憶と忘却について学ぶことをねらいとする本実践を位置付けた。

時数	各時のテーマ (SQ)
1	海を越えた人・モノ・情報の移動は、社会の中にどのような〈空間〉を作ったか？
2	【産業革命】産業革命は、人びとの生活をどのように変えたのか？
3	【アメリカ独立】13 植民地は、「なぜ」イギリスからの独立を試みたのだろうか？
4	【フランス革命①】フランス革命は、誰が「主役」の国家を作ろうとしたか？
5	【フランス革命②】フランス革命はヨーロッパに「何」を残したのか？
6	市民革命の「限界」は何だっただろうか？：資料から読み解くアメリカ独立革命・フランス革命
7	「日本人」とは誰か？
8-9	誰にとっての「戦後 80 年」なのか？

▲表1 学習計画

特に本実践の直前には、「国民」を「創る」過程において、国民国家としての「日本」においても、ことばをはじめとした「マイノリティ（例：琉球）の文化（異質なもの）が否定・忘却された歴史的事実」について学んだ。その学びを土台に、「国民」が「創られる」過程で行われる「歴史の忘却」について学ぶ本実践を位置付けた。本実践を通して、マジョリティ（=国民）にとっての「歴史（記憶）」を共有することと、マイノリティの人びとの「歴史（記憶）」が忘却されることが表裏一体となっていることに気づき、マイノリティの人びとの「歴史（記憶）」を学び、彼／彼女らの経験に対する想像力を身につけてほしいというねらいを込めている。

このねらいを達成するために、本実践では、沖縄の人びと、なかでも生徒たちと同じ 10 代で学徒動員を経験した人びとによる証言を教材化した。

4 実践～8月15日を相対化するために～

本授業は、「誰にとっての『戦後 80 年』か？」という問い合わせ (SQ) に対して、さらに 4 つの小さな問い合わせ (SSQ/Activity) を設定し、2 時間で構成される（**資料1**参照）。授業時数を 2 時間確保したのは、生徒たちに十分な時間をかけて 4 つの Activity に取り組んでほしいという授業者の意図を反映した結果である。そして、SSQ/Activity ①と②を 1 時間に、SSQ/Activity ③と④を 2 時間に実施した（p. 11 には**資料3・4**として、授業で使用したプリントを掲載している）。

「国民」とは誰か?
:「国民国家」の
メンバーシップを
問い合わせてみよう

誰にとっての
「戦後80年」
なのか?

- ①これらの日付(8/15、9/2、9/3)の意味を考えてみよう
- ②「日本」では、なぜ8月15日が記憶されるのか?
- ③戦争は何をもつて終わりなのだろうか?
- ④沖縄の人びとは沖縄の「戦後」をどうとらえていたのか?

▲資料1 本実践の問い合わせの構造

■ (1) 1時間目の授業～「8月15日」を疑ってみよう～

1つ目の SSQ/Activity は、「これらの日付(1945年8月15日・1945年9月2日・1945年9月3日)の意味を考えてみよう」という問い合わせである。生徒は教科書や一人一台所有している iPad で各種史資料を検索し、提示された3つの日付が「誰(国・地域)にとっての「戦争の終わり」として記憶されているか、またその由来(根拠)はどこにあるのかを調べた。

生徒の解答例：1945年8月15日のもつ意味

- ・日本にとっての「終戦記念日」で、国民に「玉音放送」で無条件降伏が伝えられた。
- ・日本国内の認識。昭和天皇の玉音放送。

生徒の解答例：1945年9月2日のもつ意味

- ・アメリカにとっての戦争の終わり。〔日本が〕降伏文書に調印。
- ・日本・連合国にとっての戦争の終わり。日本政府代表がミズーリ号で降伏文書に署名。日本の無条件降伏が確定した。

生徒の解答例：1945年9月3日のもつ意味

- ・〔旧〕ソ連と中国にとっての戦争の終わり。「抗日戦争勝利記念日」と呼ばれる。
- ・中国軍・ソ連軍の日本との戦争が終結。中国、ロシアの〔第二次世界大戦〕終結記念日。

生徒たちも明らかにしたように、これらの日付はそれぞれ、日本における「終戦記念日」、アメリカをはじめとした旧連合国における「対日戦勝記念日」、中国やロシア(旧ソ連)における「抗日戦争勝利記念日」にあたる。

以上のような生徒たちの解答を受けて、世界の国々では日本による降伏文書調印を根拠に9月2日あるいは3日が「戦争の終わり」として記憶されており、日本の「終戦記念日」は世界的にスタンダードな「戦争の終わり」を記憶する日ではないことを教員が整理して Activity ①を閉じた。

なお、教員は、生徒たちがグループに分かれて作業するなかでのやりとりに加わりながら、彼女たちの取り組みを観察した。Activity の冒頭では、8月15日以外の「戦争の終わり」については全く考えたことがなかった、あるいは、全く知らなかったという反応を示す生徒もみられたが、彼女たちも、各種史資料の読み解きを通して、それぞれの日は、

- ①何が起こったか日か
- ②起こったことの結果、「誰」にとっての「戦争の終わり」となったか

を理解することができた。なかには、「8月15日のみを「戦争の終わり」ととらえていたことに対して、「自分は一つの視点だけでこの課題について考えていたんだなと思うことができた」と発言する生徒も現れており、多角的視点から歴史をとらえることができた生徒の姿も見られた。

そのうえで、2つ目の SSQ/Activity では「日本」で8月15日が記憶される理由を問うた。生徒は、「玉」が天皇を意味することや、当時の社会で天皇がどのような存在であったかを踏まえ、「玉音放送」によって国民に戦争の終結が伝えられたことを根拠に8月15日が「戦争の終わり」として記憶されていることを資料から読み解くことができた。

グループ	生徒の解答
A	昭和天皇(=神様)が玉音放送で国民に終戦を告げたから。〔国民にとって〕終戦を初めて報告された日。戦い(武力での戦い)が終わった日。
B	玉音放送の印象強さ。戦争との決別。戦争を忘れないように。反対されなかつたから。
C	天皇の玉音放送で敗戦が認められた。国民が初めて情報を知った。また、日本全体の戦争への意識もまとまった瞬間だった。
D	天皇第一の社会において、天皇が負けを認めたから反対する人がいなかつた。玉音放送が記憶に残っていた。

▲表2 生徒の解答 Activity ② ※〔 〕内は筆者の補足

戦前は日本の主権者であり、戦後は日本の象徴とされた天皇による玉音放送が、「日本人」の「戦争の終わり」の日付の根拠となっていることを確認して、Activity ②と1時間目の授業を閉じた。

■ (2) 2時間目の授業 ～「戦争の終わり」の意味を考え直してみよう～

3つ目の SSQ/Activity では、権力者が降伏文書に署名したり、権威をもった人物による放送が行われたりすれば戦争が本当に「終わる」のか、ということを問うた。「戦争の終わり」の定義を問い合わせることで、8月15日を「終戦記念日」(政治的な戦争の終わり)とすることによって不可視化されることがらや人びとが存在することへの気づきを促

することを意図している。

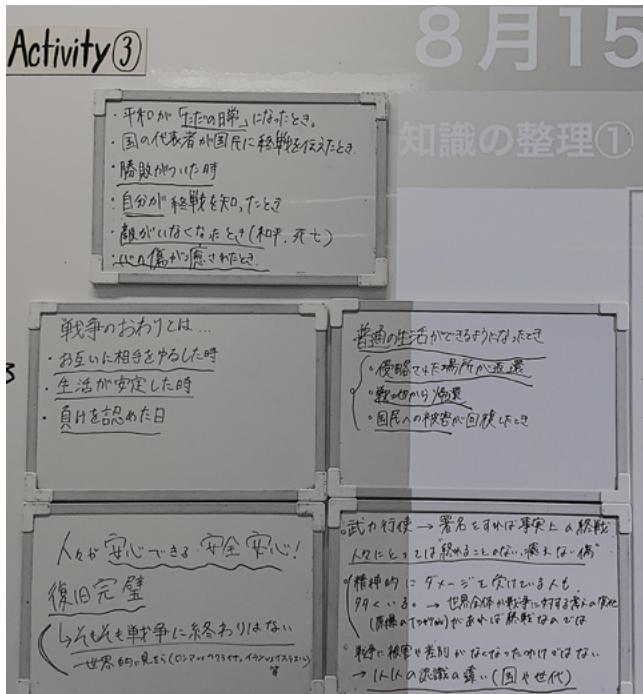
授業では、授業プリントに即して、「人びとにとって、戦争の終わりとはいつを指すと考えられるのか」という問い合わせを生徒たちに投げかけて10分程度の議論を促した。

グループ	生徒の解答
A	平和が「ただの日常」になった時。勝敗がついた時。心の傷が癒された時。
B	お互いに相手をゆるした時。生活が安定した時。負けを認めた日。
C	普通の生活ができるようになった時。侵略された場所が返還された時。戦地から帰還した時。国民への被害が回復した時。
D	人びとが安全・安心を手に入れたとき。復旧が完璧に終わった時。そもそも戦争に終わりはないのでは?
E	人びとにとって戦争は終わることがない癒えない傷。世界全体の戦争に対する考え方の変化があれば終わり。

▲表3 生徒の解答 Activity ③

生徒たちによるこれらの解答を受けて、人びとにとって「戦争の終わり」が、戦争による恐怖や危険からの解放を意味するのならば、もし8月15日以降も戦争による恐怖や危険を覚えている人びとがいたならば、8月15日を「戦争の終わり」の日と考えることに慎重でなければならないことを教員が示して、Activity ③を閉じた。

なお、上記の表3は生徒の解答の一部を示したものであり、Activity ③は生徒の議論が今年度の授業の中でも最も白熱したもの一つとなった。各グループにはSSQ/Activityの結論を記し、教室前方に掲示するためにB4サイズのホワイトボードを一枚配布しているが、ホワイトボードに空白がほとんどないほどに解答が記入された。



▲資料2 Activity ③に取り組んだ生徒のホワイトボード

また、「人びとにとって、戦争の終わりとはいつを指すと考えられるのか」というSSQに対して、「戦争に終わりはない?」「[戦争は]人びとに終わることのない傷を与えるもの」と、一見すると噛み合わない解答も見られたが、生徒たちは熟考の結果、問い合わせに対する直接の答えにならないかもしれないが、これが自分たちの結論だと発表してくれた。

4つ目のSSQは、沖縄の人びとは沖縄の「戦後」をどのようにとらえていたのか、という問い合わせである。戦争に巻き込まれた(学徒動員された)宮平盛彦さんの証言を資料として、沖縄の(一部の人びとにとって戦争はいつ終わったのかを検討した。なお、宮平さんは、当時沖縄県立第一中学校(現・沖縄県立首里高等学校)の生徒として14歳で「鉄血勤皇隊」に動員され、通信隊員となり日本兵が同じ日本兵をスパイ視して虐殺する現場を目撃している。生徒たちにはその経験についての証言を資料として提示した。

グループ	生徒の解答
A	日本本土が終戦しても沖縄ではまだ戦っていた。
B	壕から抜け出せると分かった日。
C	宮平さんにとっては、まだ罪悪感などが残っており、8月15日には戦争が終わっていない。(むしろ今も?)
D	戦争が終わったと実感した時。
E	戦時の意識がなくなった時。

▲表4 生徒の解答 Activity ④

少なくとも、「日本本土」で戦争が終わったとされた8月15日に沖縄、あるいは宮平さんにとっての戦争は終わっていないことを確認してActivity ④と2時間目の授業を閉じた。

5 生徒のリフレクション

今年度の「歴史総合」の授業では、毎時の授業後にGoogle Classroomで配信するコメントシートによる振り返りを行っている(毎回ほぼ全員からの提出がある)。

コメントシートは、

①生徒自身の学びの振り返り

(授業を通して「歴史的な用語や概念を理解する力」、「新しく学んだ歴史的な用語や概念を使って課題を解決する力」、または、「新しく学んだ歴史的な用語や概念を使って考えたことを表現する/伝える力」のいずれの力をを使ったか、それは授業のどの場面であったか)

②授業の改善点や質問も含む授業へのフィードバック

を目的に実施しており、フィードバックへのリプライを通して生徒と教員のコミュニケーションツールとして、また三観点評価を行う材料としても利用している。

生徒たちはこの2時間の学びを通してどのようなことに気づき、考えたのか。以下のコメントシート①②は、各時の生徒からの授業への振り返りである。

コメントシート① 1時間目の授業を終えて

・生徒ア

8月15日は日本にとってなぜそんなに特別な日だったのか考えた。

・生徒イ

世界各地それぞれのおおまかな終戦日を調べたりする中で、なぜ多くの国が9月2日なのにに対して日本の終戦日が8月15日なのか考える際〔に思考力・判断力を用いた〕。日本の神的存在であった天皇から玉音放送により初めて国民に終戦が告げられたことからその日が終戦日と捉える人が多くなったことにより、そう規定された？

・生徒ウ

8月15日、9月2日、9月3日が誰(どこの国)にとっての何の日なのかを班で分担して調べた時〔に思考・判断力を用いました〕。終戦の日が国によって異なっていることと、なぜ異なっているかを知ることができました。

・生徒エ

8月15日、9月2日、3日に何があったのか自分たちで調べて、日本にとって8月15日が〔なぜ〕終戦記念日になったのか考えられました。国民には玉音放送で伝えられ衝撃的だったのと戦争との決別だと感じとれたのではないかと思います。

1時間目の授業では、8月15日、9月2日、9月3日に何が起きたかを自ら調べるという活動を主として行つたこともあるってか、「新しく学んだ歴史的な用語や概念を理解する力」を用いたという生徒が最も多かった(17名中6名)。

しかし、生徒たちはそれらの日付や起きたことを単純に暗記するものととらえて学びを終えることはなかった。むしろ、「〔終戦の日が〕国によって異なっていることと、なぜ異なっているのかを知ること／考えることができた」「いろいろな立場から〔戦争の終わりについて〕考えた」というフィードバックもなされており、彼女たちが8月15日の「終戦記念日」を世界の中で相対的にとらえ直したことが読み取れた。

2時間目の授業のリフレクションについては、2時間にわたった8月15日についての授業の締めくくりということもあり、通常の授業の振り返りに加えて、授業へのコメント欄(自由記述欄)に、なぜ8月15日という日付は記憶され、宮平さんの記憶にあるような8月15日以外の日付は忘却されるのか、その理由として考えられることを書くよう指定した。

コメントシート② 2時間目の授業を終えて

・生徒ア

教科書上ではやはり事実上？正式な歴史の中での出来事として8月15日を基本に伝えているが、実際は未だに戦争での精神的被害や、心の引っ掛かりなどを抱える人は多くいるし、目に見える情報としても戦争の冷酷さはまだ残っている。だから私はまだ戦争は終わっていないと考える。

・生徒イ

・日本にとってのトップである天皇が玉音放送で終戦を宣言したから。

・沖縄と日本本土が切り離されて考えられていた時期があったから。

→日本本土にとって印象的だったのは天皇が終戦を宣言した瞬間で、宮平盛彦さんの話が広まったのは後のことであり、広まるスピードが遅く、広まった範囲が一部だったから、広く早く終戦の情報が伝わったのは8月15日だったのでは？

・生徒ウ

各国々では『終戦日』がそれぞれ定められているものの、国民にとってはまだ傷が癒えていなかつたりとまだ戦争の余韻と戦っている人がいたり本当の意味での終戦日は人それぞれなのだと気付かされました。日本も例外ではないと思いました。ただ神だと崇めていた人が自ら悲しい声を発して負けをつげたその日の印象が強く多くの人が終戦日だと思ったからその日になったのではないのかなと思いました。

解答からは、生徒たちが無意識にではあるかもしれないが、8月15日が「国民」にとっての終戦の日であること、「正式な歴史」における「戦争の終わり」であると理解したことが読み取れた。

6 おわりに

生徒たちは本実践の4つのActivityを通して、8月15日という「終戦記念日」が、①「日本」にとっての「戦争の終わり」を意味すること、ただし、②すべての「日本人」にとっての「戦争の終わり」を意味しないこと、を考えることができた。このことから、本実践は、冒頭にあげたねらいを達成できたといえるだろう。

生徒には中間考査にかわる課題として、沖縄の人びと以外で、8月15日ではない日に「戦争の終わり」を迎えた人びとについて調べる課題を課している。本実践での学びの延長線上にある該当課題に対してどのような答えが上がってくるか、彼女たちの学び続ける姿勢に期待をしたい。

さらに、本実践を通して、戦闘機が人びとの頭上を飛び交い、米兵によるさまざまな事件・事故が引き起こされる中で「戦争の終わり」を迎えることのできない沖縄の置かれている日常に、生徒たちが思いを馳せることができるようになっていれば(あるいはそのきっかけができていれば)、本実践の果たすべき役割は十分に果たされたといえるだろう。

■参考文献・資料

- ・佐藤卓己(2005)『八月十五日の神話 終戦記念日のメディア学』筑摩書房
- ・三上智惠(2020)『証言 沖縄スパイ戦史』集英社
- ・屋嘉比修(2009)『沖縄戦、米軍占領史を学びなおす 記憶をいかに継承するか』世継書房

歴史的思考力：歴史を現代に転移させる力に着目した授業の構想

島根県立松江東高等学校教諭 神田 健介

1 はじめに

私たちは歴史の授業を通じて生徒にどのような力を身につけてほしいのだろうか。すでに明確な答えをお持ちの先生もいれば、試行錯誤のなかから自分なりの答えを探している途中という先生もいるかもしれない。私はどちらかというと後者であるが、今回は「歴史を現代に転移させる力」に着目して、この問い合わせについて考えてみたい。本稿は、以前執筆した論文(神田・中村、2022)をもとに加筆修正し、それを授業提案という形でまとめなおしたものである。なるべく堅苦しくならないように表現を改めたところもある。気軽にご一読いただけたと幸いである。

それでは話を進めるが、いきなり出てきた「歴史を現代に転移させる」という、聞きなじみのない表現にさっそく疑問を持たれた方もいるかもしれない。まず、「歴史を現代に転移させる」とは一体どういうことなのだろうか。また、そのような力を育成するためにはどのような授業ができるのだろうか。その具体に迫る前に、まず歴史的思考力を取り上げ、「歴史を現代に転移させる力」について確認しておきたい。

2 歴史を現代に転移させる力について

(1) 歴史的思考力という入り口から

現代は変化が激しく将来の予測がとても困難な時代だといわれている。VUCA(変動性・不確実性・複雑性・曖昧性)という言葉まで登場し、私が生徒なら社会に出ることを躊躇してしまいそうだ。学校教育においては、こうした時代を生き抜くために必要な資質・能力の育成と学習評価の充実が求められている(文部科学省、2017)。そのようななか、高等学校の歴史教育においては、歴史的思考力の育成が中心的な課題として据えられてきた。

それはそうと、そもそも歴史的思考力とはどのような力のことを指すのだろうか。このことをテーマにした実践研究は数多くあり、それらのなかでは様々な種類の歴史的思考力が語られてきた。それら複数の定義について、池尻・山内(2012)では、次の5つに整理している。

- (1)史料を批判的に読む力
- (2)歴史的文脈を理解する力
- (3)歴史的な変化を因果的に理由付ける力
- (4)歴史的解釈を批判的に分析する力
- (5)歴史を現代に転移させる力

ここでは歴史的思考力に関する先行研究を網羅的に収集し、そこから抽出される要素を分類し整理している。今回

はこの定義にしたがって話を進めていくことにする。

ところで、昨今の歴史授業には一体どこまでのことが求められているのだろう。学習指導要領の解説を読んでいくと、歴史を探究する目的の一つとして例えば「日本史探究」では、「現代の日本の諸課題を見いだして、その解決に向けて生涯にわたって考察、構想することができる資質・能力を育成する」ことが挙げられている。今の時代はこれくらいのことができないといけないのかと驚くと同時に、やはり諸課題の解決に向けて、という部分に戸惑う。歴史を学ぶことが現代社会の課題解決とどのように結びつくのか。歴史の何を、どう応用したらそのようなことができるのか。そこでヒントになりそうのが、先ほど確認した歴史的思考力である。なかでも注目したいのは(5)「歴史を現代に転移させる力」である。突破口になりそうな気はしないだろうか。

(2) 歴史を現代に転移させるととは

それでは、歴史を転移させるとはどういうことか。重要な部分なので、ほかより少し細かく書いていきたい。現在、歴史の転移については、十分な研究の積み重ねがあるとは言い難く、一般的な概念を示すことはできない。そのため、認知科学において定義されている「転移」に依拠しつつ、まずは歴史の転移について定義づけをしていきたい。このようなことからしていっては、授業をつくるのも一苦労である。しかし、足を踏み入れてしまった以上は仕方がない。

まず、転移という用語について、これは「あるものが他の場所に移る」という意味であるが、しばしば認知研究の分野でも用いられる。認知科学において、転移とは、「ある状況で獲得した知識が後の状況での問題解決や学習につながる現象」¹⁾とされている。また、学習の転移といったとき、それは「学習者の習得した知識や技能、解決方法を異なる場面に活かすこと」²⁾を指す。以上を踏まえると、歴史を転移させると、学習者がこれまでに習得した歴史事象に関する知識を同時代の別の地域や別の時代に適用し活用すること、だといえる。

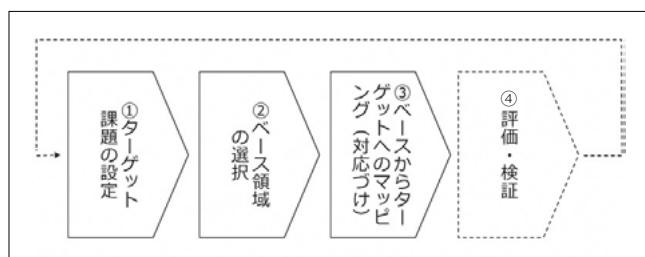
歴史事象、つまり歴史的な出来事は、ある原因によって生じた社会変化の結果ととらえることができる。ゆえに、言い換えると、池尻・山内が言うように、「歴史上の社会的変化の因果関係を現代の類似した問題構造に応用する」³⁾ことだといえる。つまり、歴史を現代に転移させると、歴史的な出来事について、それは何が原因で発生し、どのような変化をたどり、最終的な結果をもたらしたのか、といった構造をとらえ、それを現代の類似した構造を持つ出来事に応用していくとするものである。

そしてこのような力は、歴史をアナロジーとして利用し、現代社会の問題解決を図ろうとすることで効果的に育成される⁴⁾。つまり、歴史を現代に転移させる力に着目することで、歴史を応用し現代の社会課題の解決に向けて考察することが可能であることが推測される。ここで新たにアナロジーという言葉が出てきた。もう少し考えよう。

■ (3) 歴史の転移とアナロジー思考

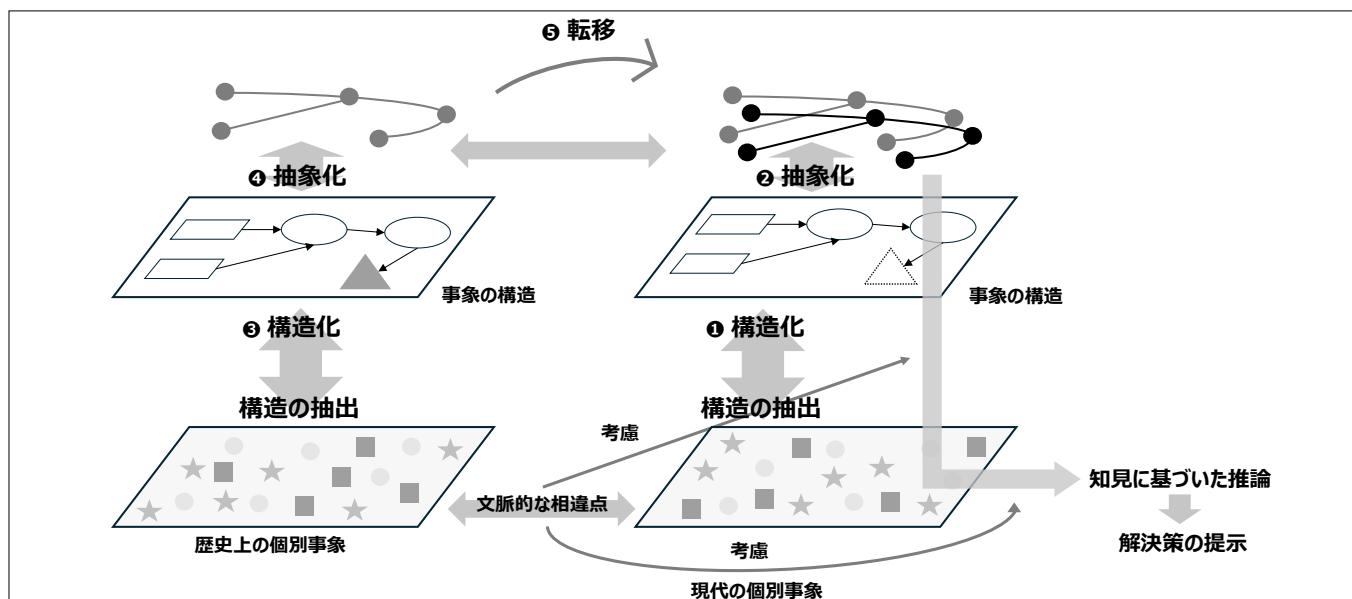
それでは、歴史を現代に転移させようとするとき、どのような思考プロセスをたどることになるのだろうか。ここで重要な手掛かりとなるのがアナロジー思考である。アナロジーとは、「複雑な事象に潜む本質的構造を見抜き、それを別の分野に応用すること」⁵⁾である。応用するとはつまり、既知の領域(ベース領域)を基にして、類似の関係にある対象領域(ターゲット領域)に関する知見を推論することである(図1)。

これを、歴史を現代に転移させるという切り口で見ると、ターゲット領域が現代、ベース領域が歴史ということになる。したがって、図1中の「ターゲット課題」とは解決したい現代的な課題となる。そして、ベース領域からターゲット領域へのマッピング(対応づけ)がまさに転移の段階である。ここに至る過程では、事象の構造化と抽象化が重要



▲図1 アナロジーのプロセスフロー

細谷功(2011)『アナロジー思考 「構造」と「関係性」を見抜く』(東洋経済新報社、p.59)より



▲図2 事象の構造化から転移までのプロセスフロー

細谷功(2011)『アナロジー思考 「構造」と「関係性」を見抜く』(東洋経済新報社)を参考に筆者作成

な要素として挙げられる⁶⁾。抽象化とは、個別の知識や経験を一般化して一種の法則とすることであり、そうすることで他の事象にも適応可能な形にするのである。また、事象を抽象化しようとするときには、その前段階として全体像を把握するため、事象の構造化が必要となる。構造とは、事象を構成する各要素の関係を組み合わせたものである。以上を示したものが図2である。図中に付した①～⑤は、事象の構造化から転移までの順序を表している。以降は、これを念頭に置きながら話を進めていく。

3 授業の構想

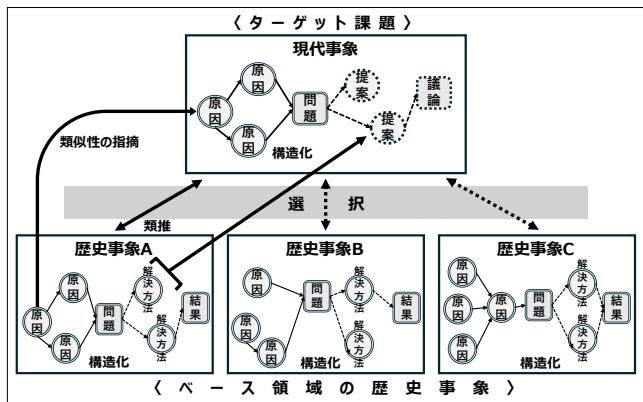
■ (1) 転移学習の6ステップ

ではここから、図2のプロセスフローをもとにしながら、授業モデルを構想していく。このときに重要なのが、授業で生徒がたどる手順が、実際に現代の課題解決に歴史事象を応用しようとするときのものと同じでなければならないという点である。ここで簡単にその手順を確認しておきたい。

まず私たちには解決したい現代事象が存在する。ここが出発点となる。この解決したい現代事象をターゲット課題としている。次に、原因や問題点といった因果関係を明らかにし、現代事象の構造化を行う。そのうえで、個別具体的な因果関係をより一般的で抽象度の高い文言に言い換える。これが抽象化である。ここまでが図2のプロセスフローでいうところの①、②に該当する。

次が非常に難しいのだが、先ほどの現代事象に対応する歴史事象を探し、現代事象とマッピング(対応づけ)する。これが転移の段階である。このとき、本来であれば無数の歴史事象を参照し、構造化と抽象化を繰り返すなかで、対象となる現代事象と構造上の類似がみられる事象を見つけることになる。当然ながら、歴史事象を幅広く理解しているという前提が必要であり、引き出しが多ければ多いほど、

この作業は容易になる。これが図2のプロセスフローでいうところの③～⑤の段階である。図にすると、図3のようなイメージになる。



▲図3 現代事象と歴史事象のマッピングモデル
※図中の破線で囲まれているものは生徒自身が考え出す必要があるもの、それ以外の囲みは生徒自身が構成する必要があるものを示す。

なぜ事象の抽象化が必要なのかと言えば、そうしない限り事象の転移は難しいからである。現代事象にても歴史事象にても、各々は個別具体的なものであり、それ同士をマッピングすることはできない。抽象化することで、類似性を見出すことができ、応用可能な事象となり得るのである。

そして最後に、対象となる歴史事象の因果関係を参考に、現代事象の解決方法や結果を考える。このとき、抽象化しているとはいえ、現代事象と歴史事象を完全一致させることは難しいため、両事象の相違点を抽出し、考慮に入れる必要がある。これまで説明したことをまとめたものが転移学習の6ステップ(表1)である。

①	歴史事象を幅広く理解する
②	現代の個別の事象を理解する
③	現代事象を「原因」「問題」に分けてマッピングする
④	現代の「原因」「問題」と対応する歴史事象を考える (歴史の因果関係を「原因」「問題」「解決方法」「結果」に分けてマッピングする)
⑤	現代の「原因」「問題」を歴史の因果関係に沿って言い換える (共通点と相違点の抽出)
⑥	歴史の因果関係に合わせて、現代の問題の「解決方法」「結果」を考える

▲表1 転移学習の6ステップ(筆者作成)

■(2) 授業構成の原理

ここでは、これから提案する授業の基本構造を示すことにしたい。どのような狙いをもって授業を組み立てているかが伝われば幸いである。授業の目的については、生徒が歴史を現代に転移させる力を向上できるようにすること、とする。この目的を達成するため、歴史を現代に転移させる力を伸ばすための課題を組み込んだ授業を複数回実施する。内容は何でもよいのだが、世界史でも日本史でも、そして歴史総合でもできそうな題材は何かないだろうか。いろいろと考えたが、ちょうど最近授業で扱った日露戦争を

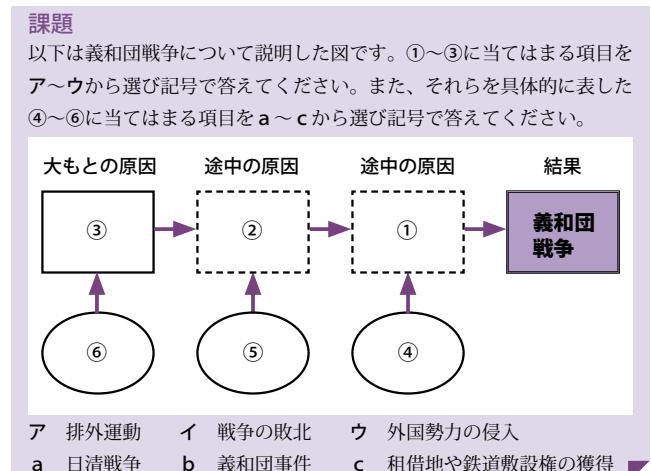
取り上げて考えてみたい。課題は、①転移の過程で必要となる事象の構造化と抽象化に関する課題(これを「育成課題」と称する)、②実際に歴史を現代に転移させることを要する課題(これを「転移課題」と称する)の2つである。育成課題は授業プリントに挿入する形で随時実施する。転移課題は実践の途中で一度実施する。したがって、何か特別な授業をするということではなく、基本的には通常の歴史の授業を行うなかで、意図を持った課題を実施することで、特定の力、今回の場合は歴史を現代に転移させる力にアプローチしようという授業構成である。

■(3) 課題の開発

先に述べたように、転移には個別の事象を抽象化するプロセスが不可欠である。そして抽象化のためには、事象の構造を因果的に理解する必要がある。これを表1の転移学習の6ステップに当てはめると、歴史事象の因果関係を把握し構造化をすることがステップ④、歴史事象の構造を現代事象の構造に沿って言い換える(抽象化する)ことがステップ⑤に該当する。このように、転移に至るまでのプロセスに着目し、そこで必要となる力を養っていくことで、歴史を現代に転移させる力を育成することができると考える。そこで、因果関係の把握と抽象化に着目した次のような課題を作成するのはどうだろう。

① 育成課題の開発

まずは構造化を行えるよう、歴史事象の因果関係を問うような課題を作成する。ここでは、例を一つ示す(図4)。



▲図4 構造化に関する育成課題

これは、事象を因果関係でとらえる力の育成をめざして開発された説明モデル⁷⁾を参考に作成したものである。①～③には結果を導くための変数(原因と結果の間をつなぐ要素)が、④～⑥には各変数を表す標識として具体的な出来事が入る。このモデルの完成に当たっては、事象の因果関係を整理するだけでなく、各標識から変数を導き出す過程において事象の抽象化も行わなくてはならない。構造化と抽象化を一度に行えるという点において、本実践において有用な課題といえる。

次に抽象化を行えるよう、歴史事象の抽象的な言い換えを問うような課題を作成する。例は次の通りである(図5)。

課題

学習した内容を抽象化して表した文章のうち間違っているものを一つ選んでください。

- ア (義和団戦争) …外国勢力が侵入すると国内では排外運動が起こり外国勢力と対立する
- イ (日英同盟) …隣国の勢力拡大に対抗するため、似た状況にある他国と同盟を結ぶ
- ウ (日露協約) …国内事情が戦争の継続に影響を与えることがある
- エ (日比谷焼き打ち事件) …国外での争いは国内へ飛び火することがある

▲図5 抽象化に関する育成課題

生徒は、各歴史事象に対応する文章を読み、抽象的な言い換えが適切になされているか、その正誤を判断する。先にも述べた通り、抽象化の前段として事象の構造化も行うことになる。

② 転移課題の開発

こちらは、授業のなかで実際に歴史を現代に転移させる力を發揮させる、という具体的な場面を経験することで、転移させる力を強化しようという目的がある。そこで、複数の歴史事象をベース領域の歴史事象として設定し、ターゲット課題である現代事象から見て構造上の類似を見出せる歴史事象を選択する、という課題を作成する(図6)。

ベース領域の歴史事象としては、直近で学習した義和団戦争、日英同盟、日露戦争を設定した。ターゲット課題はこれらとの間に構造上の類似を見出せるものでなくてはならない。そこで本実践では、ターゲット課題として、EV(電気自動車)をめぐる問題(EV登場による市場の変化と競争)を取り上げることとした。EVについて、欧米では早期から投資が盛んに行われ、現在は欧米諸国の自動車メーカーが市場をリードしている状況にある。近年、そのような海

課題

次に示す【現代の出来事】と構造が類似している【歴史のことがら】はどれですか？

類似点を指摘し、そのように考えた理由を答えてください。(【歴史のことがら】は複数取り上げてもかまいません)

〔現代の出来事〕 EV(電気自動車)をめぐる問題

〔問題〕

EV(電気自動車)の登場による市場の変化と競争

〔背景〕

脱炭素社会(CO₂を出さない社会)の実現に向けて、EVへの注目が高まっている

〔経過〕

欧米諸国は早々にガソリン車からEVへの切り替えを決め、欧米の自動車メーカーはEV販売台数を急速に伸ばしている。2010年に日本進出をした電気自動車メーカー「特斯拉」は、2021年には日本国内でのEV販売台数前年比で13倍と発表した。さらに2020年には韓国の自動車メーカー「現代(ヒュンダイ)」もEVでの日本進出を決定した。このような海外の動きに対して、日本の自動車メーカーは対応を迫られている。これまでガソリン車やハイブリッド車に力を入れてきたトヨタはEV市場では海外勢に対抗するためスバルと共同でEVを開発することを発表した。自動車産業におけるEV市場は2030年には市場の56%を占める見込みとなっている。この巨大市場をめぐる競争は今後も注目が必要である。

外メーカーが積極的に日本の自動車市場にも進出しており、これに対して日本の自動車メーカーもEV開発を進めているところである。なかには共同で開発を進めていく動きもある。

一方、歴史事象を見していくと、義和団戦争では外国勢力の排除を主張する義和団の動きに乗じて清国政府が列国に宣戦した。また、この時期にロシアの勢力拡大を警戒する日本とイギリスは日英同盟を結んだ。そして、これに力を得た日本は満洲・韓国の権益をめぐってロシアと交渉するが決裂し、日露戦争に突入した、といったかたちに構造化できる。

このように、義和団戦争との間であれば外国勢力の侵入への対抗、日英同盟との間であれば巨大勢力と対抗するための協力関係の構築、日露戦争との間であれば一つの市場をめぐる勢力争い、といった部分でその構造が類似していると見ることができる。よって、本実践ではターゲット課題としてEVをめぐる問題を取り上げることとした。

生徒にターゲット課題を理解しておいてもらう必要があるため、あらかじめEVをめぐる状況についてプリント上部に記載し、その内容を把握できるようにした。なお、本実践では限られた時間でこれを行わなければならないため、構造化の助けとなるよう、説明を〔問題〕〔背景〕〔経過〕に分けて記載した。そのため、現代事象については関連情報を網羅的に示すのではなく、ある程度、簡略化したものを記載した。

ここでのポイントは、どれを選んだかではなく、選んだ理由が十分に記述できているかである。両事象を構造化し、類似点を適切に指摘できていなければならない。以上が提案したい授業モデルの概要である。

4 検証と評価

最後に、上記で提案した授業を実践した際、生徒が目的をどのくらい達成できたのか、またはできなかったのかを

【歴史のことがら】

義和団戦争

日英同盟

日露戦争

▲図6 転移課題

はかる方法を考えて、この論者を終わりとしたい。そこで、授業実践前に比べ実践後で歴史を現代に転移させる力がどのように変化をしたのか明らかにするためのテスト問題とその評価方法(ループリック)を開発する。

■ (1) テスト問題の開発

テストは授業前・授業後に実施する。問題形式はどちらも同じで、現代事象、歴史事象を抽象化した文章として適当なものをそれぞれ選び(問1・2)、そのうえで構造上の類似を見出せる事象同士でペアをつくる(問3)という課題である。ここでは例としてその一部を示す(図7)。

問1

次の現在の出来事を抽象化して表した文章として当てはまるものを一つ選び、記号で答えてください。

現在の出来事①

現在、日本の首都である東京には、人、モノ、情報などが密集している。人口は1,000万人を超える、政府機関や大企業の本社などが多くある。そのような状況から近年では、首都機能の地方移転に関する議論が進んでいる。移転の目的には災害への対応がある。地震や洪水といった自然災害が起きた際、首都機能がマヒすることが予想されるためである。これに先駆けて2022年に文化庁の京都移転が行われた。

- ア 重要な機能を分散させておくことで、これから起こるかもしれない危機に備えている。
- イ 様々なものを一ヵ所に集中させることで、人々の生活はより豊かになっていく。
- ウ 人やモノを定期的に移動させることで、あらゆる事態に素早く対応することができる。

問2

次の歴史事象を抽象化して表した文章として当てはまるものを一つ選び、記号で答えてください。

歴史上のことがら①

1603年、徳川家康は朝廷より征夷大将軍に任命されると江戸幕府を開き初代将軍となった。その後、家督をゆずり、三男の秀忠が2代将軍となった。同時に他の兄弟たちには将軍家の補佐を命じ、尾張徳川家、紀州徳川家、水戸徳川家を創設させた。将軍家に跡継ぎが途絶えたときは、この御三家から養子として次の将軍を迎えることが取り決められており、実際に8代将軍吉宗などは紀州徳川家から輩出された。

- キ 身内に職務を補佐させることで、一族に権力を集中させる体制を整えた。
- ク 複数の分家をつくり、本家に跡継ぎが生まれなかったとしても家が断絶しないようにした。
- ケ トップの座を複数人で同時に担い、常に最適な政治判断が下せるようにした。

問3

問1で選んだア～ウと問2で選んだキ～ケのうち、出来事の構造が類似しているものを選び、それぞれ現在の出来事が左、歴史のことがらが右に来るよう記入してください。また、そのペアを選んだ理由を教えてください。

▲図7 テスト問題

■ (2) ループリックの開発

転移課題やテスト問題における記述を評価する方法としてループリックを作成する。こちらは、池尻・山内(2012)で示された、歴史を現代に転移させる力をもとに、到達度に応じて4段階を設定した。

Lev.1は転移を達成できていない状態、Lev.2以降は達

成できている状態を示す。なお、Lev.3以降は転移を踏まえた課題解決を見据えた内容となっている。

Lev.	歴史を現代に転移させる力
Lev.4	歴史的事象の因果関係を現代の類似した問題構造に当てはめ、具体的な解決策を構造できる
Lev.3	歴史的事象の因果関係を現代の類似した問題構造に当てはめ、るべき方向性を提示できる
Lev.2	歴史的事象の因果関係を現代の類似した問題構造に当てはめることができる
Lev.1	歴史的事象の因果関係を現代の類似した問題構造に当てはめることができない

▲表2 歴史的思考力 ループリック 池尻・山内(2012)

「歴史的思考力の分類と効果的な育成方法」p.496を参考に筆者作成

5 おわりに

歴史的思考力のなかでも、歴史を現代に転移させる力に着目をして、授業を構想した。今回は提案という形をとっているが、実際は一度、実践をしたことがある。先に例示した図7のテスト問題では、例えば問3で選択肢アとクを選び、その理由として「どちらも1つではなく複数に分散することで、これから起こるかもしれない出来事に対応しているから」という回答などが見られた。他の回答も含め先述した方法で評価と分析までしたのだが、紙幅の都合上、というよりは分析結果を端的にまとめる技量が私に備わっていないため、今回は授業提案というかたちでまとめさせていただいた。ご容赦いただきたい。

歴史の授業を通じてどのような力を育てることができるだろうか。そう遠くないうちに、激動の社会へと旅立つてゆく生徒を目の前に、これからも考えていきたい。

■注

- 1) 白水(2012) p. 347 参照
- 2) 堀田・松浦(2021) p. 23 参照
- 3) 池尻・山内(2012) p. 496 参照
- 4) 前掲注3と同じ
- 5) 細谷(2011) p. 2 参照
- 6) 細谷(2011) p. 116-118 参照
- 7) 船田(2012) p. 63-64 参照

■参考文献・資料

- ・池尻良平、山内祐平(2012)「歴史的思考力の分類と効果的な育成方法」『日本教育工学会大会講演論文集』、Vol. 28、p. 495-496
- ・神田健介、中村怜詞(2022)「歴史的思考力の育成をめざした高等学校歴史授業の考察:歴史を現代に転移する力に着目して」『学校教育実践研究(島根大学教職大学院紀要)』p. 43-52
- ・白水始(2012)「認知科学と学習科学における知識の転移」『人工知能学会誌』27巻4号 p. 347-358
- ・船田次郎(2012)「歴史事象の因果関係を「説明」する中学校社会科歴史授業の開発:単元「武士の台頭と武家政権の成立」における「説明モデル」の作成を通して」『社会系教科教育学研究24』p. 61-70
- ・細谷功(2011)『アナロジー思考「構造」と「関係性」を見抜く』東洋経済新報社
- ・堀田晃毅、松浦拓也(2021)「理科が関わる学習の転移に関する諸外国を中心とした研究動向」『理科教育学研究62(1)』一般社団法人日本理科教育学会 p. 23-35
- ・文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』

高校教育現場における法教育的アプローチの活用

～学習指導要領における観点別評価への落とし込み～

うめきた法律事務所弁護士・大阪府立高等学校講師 内藤 有啓

1 はじめに

筆者は、主として学校からの法律相談や訴訟等への対応を行うとともに、現役の講師として実際に複数の私立学校・公立高校の教壇に立ち、地歴・公民科全般の指導にあたっている、比較的珍しい働き方をしている弁護士である。

筆者が公益活動の一環として、特に力を入れて実践している法教育は、従来の教授型授業の中では適切に展開することが難しく、総合的な学習の一環として用いられているにすぎない状況が長く続いていた。

しかしながら、近年の学習指導要領の改訂や大学入学共通テストの出題傾向の変更に伴い、思考力・判断力・表現力を引き出すべく、教科指導でも双方向型・対話型授業の展開が求められている。そのような中で、法教育を活用できる場面は増加傾向にある。

そこで、本稿では、高校教育現場における法教育そのものの活用について紹介するとともに、法教育の中で用いられる手法を普段の授業展開に落とし込むことで、現行の学習指導要領における観点別評価に対応させることについて提案する。

2 法教育とは

「法教育」とは、子どもたちに、個人を尊重する自由で公正な民主主義社会の担い手として、法や司法制度の基礎にある考え方を理解してもらい、法的なものの見方や考え方を身につけてもらうための教育である。具体的には、個人の尊重、立憲主義、自由、公正といった法の基礎となる価値を理解し、自己・他者を尊重する態度、約束や法を吟味して守る態度、事実を正確に認識し問題を多面的に分析する能力等を身につけること等を目的とする。¹⁾

よく法令の内容や判例など、法的な正解を教えることが法教育であると誤解されがちであるが、法教育の本来の目的は思考方法の取得であり、正解を導くことができるかどうかは重要視されない。

例えば、従来の教授型授業では、「法の支配」について学習する際、「政治権力は法によって規制され、法に基づいて行使されなければならないとする考え方」²⁾という定義を覚えることが重視されていた。これに対し、法教育においては、「『法の支配』の考え方は、政治権力による国民の人権の侵害を排除する目的で作られたものだから、国民の人権を制約する法律は制定できないはずだ」といったように、子どもたちが法的な考え方を理解した上で、活用できるようになることを目標とする。

したがって、法教育においては、「なぜそのように考え

たのか?」という思考のプロセスを表現できるようにすることが重要であり、正解のない発問が効果的な場面も想定される。

問4 生徒Xと生徒Yは、ある大学のオープンキャンパスで行われた「日本国憲法における表現の自由」という模擬授業に参加した。次の資料は、模擬授業で配布されたもの一部である(なお、資料には表記を改めた箇所や省略した箇所がある)。XとYは、模擬授業後、資料をみながら話し合っている。後の会話文中の空欄[A]に当てはまる記述と空欄[B]に当てはまる語句の組合せとして最も適当なものを、後の①～④のうちから一つ選べ。[12]

1 表現の自由の意義として、さらに、各人が自己の意見を自由に表明し、競争することによって、真理に到達することができるという、「思想の自由市場論」があげられている…(略)…。「思想の自由市場論」は、アメリカの連邦最高裁判所のホームズ裁判官が、「真理の最良の判定基準は、市場における競争のなかで、みずからを容認する力をもっているかどうかである」と述べたもの…(略)…ある。

(出所) 野中俊彦・中村龍男・高橋和之・高見勝利『憲法I(第5版)』

X: この資料は、真理に到達するための筋道について論じているみたいだね。でも、人々の意見は多様だし、思想に真理なんてあるのかな。

Y: ここでの真理は、唯一絶対の真理とは違うよね。人々の思想に唯一の真理なんて普通は存在しないからこそ、思想の自由市場を説いたのではないかな。

X: そうだね。この資料の考え方を踏まえると、日本国憲法で定めている検閲の禁止は、[A]ためにも大事なんだね。

Y: 資料の考え方を、現実の問題に当てはめてみるとどうだろうね。たとえば、SNS(ソーシャル・ネットワーキング・サービス)上で、アルゴリズムによって自分の考え方と同じ意見ばかり表示されたら、どうかな。

X: その場合、この資料にある思想の自由市場の前提である競争が[B]されるんじゃないかな。ほかにも、現実の問題に当てはめて考えることができそうだね。

Y: 模擬授業ではSNS上のフェイクニュースの問題が取り上げられていたけど、これも関連するんじゃないかな。こう考えてみると、思想の自由市場がしっかりと機能するために、何らかの対策をする余地があるのかもしれないね。

[A]に当てはまる記述

- a 危険な言論を取り除くことで、思想の自由市場を健全に保ち続ける
- b 意見の自由なやりとりを確保することで、真理を探究し続ける

[B]に当てはまる語句

- c 促進
- d 阻害

① A-a B-c

② A-a B-d

▲資料1 令和7年度大学入学共通テスト本試験「公共、政治・経済」第3問・問4 前段①では、大学の法学部や法科大学院での指導で利用されることが多い法学基本書を引用し、「思想の自由市場論」の考え方を提示している。後段②では、示された「思想の自由市場論」の考え方を前提に、日本国憲法における「検閲の禁止」の立法目的を考えさせる組み立てとなっている。

教員の側で正解を設定することが適切とは限らない点や、常に想定どおりの授業展開ができるものとは限らないことから、一見すると法教育の内容は、高校教育現場(特に大学進学を意識した教育をする環境)での実施に馴染まないように感じられるかもしれない。

しかしながら、学校教育の中で教授されていないであろう特定の法的見解を前提に、どのような結論を導き出すことができるかを問う問題は、大学入学共通テストでも出題されている(資料1)。また、現行の学習指導要領において「思考力・判断力・表現力」の評価が求められるようになるなど、文部科学省からは高校教育現場における生徒の思考力を伸ばす授業展開を求める強いメッセージが発せられている。

対象が法的なものに限定されているとはいえ、現在、高校教育現場や教育研究機関が手取りで対応している「思考力・判断力・表現力」の育成を目標とするのが法教育である。

3 専門家による法教育出張授業の活用

（1）弁護士が提供する法教育

弁護士が提供する法教育の内容は、①学校現場における法教育出張授業、②学校現場における法教育講演、③弁護士会等が実施する法教育イベントの3つに大別される。

筆者の所属する大阪弁護士会のような大規模な単位会であれば、弁護士会が①～③のすべてに対応しているが、地域によっては弁護士個人に直接依頼することとなる。(弁護士個人に依頼する場合は、各学校の所属する地域に限定されることなく依頼可能である。)

①学校現場における法教育出張授業：弁護士が各クラスで教壇に立ち、1コマ分の授業を実施するものである。各弁護士会の法教育委員会でも力を入れていることが多く、弁護士会を通して利用しやすい内容である。

②学校現場における法教育講演：弁護士が全校生徒や学年集会等の場で、講堂等の壇上に立ち、講演をするものである。

③弁護士会等が実施する法教育イベント：弁護士会によって多少の違いはあるものの、「中学生ジュニアロースクール」や「高校生模擬裁判選手権」などを実施しているケースが多く見受けられる。多くの人手を必要とするため、弁護士が単独で引き受ける例は少ない。

これらのうち、高校教育現場で利用することができるのは、①学校現場における法教育出張授業及び②学校現場における法教育講演の2つになる。ただし、弁護士会が無償で提供しているプログラムを利用する場合、予め弁護士会側で作成されたプログラムを展開する形になるため、教員主導で授業を組みたい場合には、弁護士個人に有償で依頼する形を取らざるを得ないこととなる。

なお、弁護士であれば誰もが法教育の理念を理解してい

るといった状況ではない。残念ながら、適切な授業展開や生徒対応が意識できる弁護士は少数に留まるのが実情である。弁護士個人に法教育の実践を依頼する際には、事前にその弁護士が法教育の経験をどの程度有しているかを確認しておくことが望ましい。

（2）現行学習指導要領上の位置づけ

現行の高等学校学習指導要領においては、公民の各科目の取り扱いの際、「科目の内容の特質に応じ、学習のねらいを明確にした上でそれに関連する専門家や関係諸機関などとの連携・協働を積極的に図り、社会との関わりを意識した課題を追究したり解決に向けて構想したりする活動の充実を図ること」³⁾が求められている。

特に、「公共」や「政治・経済」の取り扱いの際には、弁護士を含めた専門家を授業に招聘することが奨励されているとともに、「思考力・判断力・表現力」の育成に効果的であるとも言及されている。⁴⁾

もっとも、学習指導要領解説では、「学習のねらいを明確にした上で実施することが効果的な連携・協働には必要である」⁵⁾とも指摘されており、弁護士の法教育を利用する場合でも、ただ利用すれば効果が上がるといったものではない。教員には、「どのような学習効果を得るために法教育を利用するのか」といった、目的意識をもつことが求められている。

（3）学校現場での活用状況

ア 弁護士による法教育出張授業

実際に学校現場で弁護士による法教育を利用する際、ほとんどの場合、弁護士による法教育出張授業が用いられている。

私見ではあるが、学内で教育活動に充てられる予算に制約がある中で、有償での弁護士の招聘は学校側でのハードルが高く、弁護士会が無償で提供している枠を活用していることが多いのではないかと推察される。

学校における出張授業の使われ方

- ・総合（探究）の一環として実施（人権教育等）
→年間計画の中で利用が決まっている場合が多い
※実際に問題が生じたために急速利用する例もある
- ・教科の授業の一環として実施（公共、家庭科等）
→担当教員の一存で決めている場合が多い
※実施内容を柔軟に決めることは難しい

29

▲資料2 令和6年度滋賀弁護士会「弁護士出張授業研修」資料(筆者作成)より 教科の授業の一環として法教育出張授業を実施する場合、弁護士側からすると、学習指導要領や獲得目標に合わせるため裁量が狭まることになる。裏を返せば、教員側からすれば指導方針に適した授業展開を求めるやすい状況といえる。

弁護士による法教育出張授業を利用する場面については、総合的な探究の時間の枠で用いられるケースと、教科の授業の一環として用いられるケースの両方が存在する。

イ 総合的な探究の時間における活用

弁護士会による法教育出張授業事業が、旧課程における総合的な学習の時間で実施されたものが徐々に広まっているといったという経緯をもつことから、現在でも総合的な探究の時間の枠内で法教育出張授業が実施されることが多い。

名目上は、生徒の人権教育の一環として位置付けられているものの、実態としては進路教育の一環としての意味をもたされていることが多く、生徒が本物の弁護士に触れる機会をつくること自体が目的と化しているケースもしばしば見受けられる。

もっとも、特定の学習項目と関連させて実施する必要性が薄いことから、「ネットトラブル」や「両性間の法律問題（デートDV等）」、「多重債務問題」など、実務的な題材を基に法教育出張授業を実施することができるといったメリットも存在する。

ウ 公民科における活用

現行の学習指導要領への改訂を受けて、近年増加傾向にあるのが、教科の授業の一環としての法教育出張授業の利用である。

実際に筆者が法教育出張授業を担当した際、現場の教員から伺ったところによると、公民科の授業の一環として法教育出張授業を実施する場合は、担当教員の一存で利用することができる取り扱いになっている学校も多く、学内調整の手間が比較的少なく済むとのことであった。

もっとも、公民科の授業の一環として法教育出張授業を実施する場合において、現場の教員のニーズとしては、教科書の知識が実務ではどのような形で表れているのかといった、教員ではわからないことを子どもたちに教えてあげてほしいといった内容が多い。法教育の目標である法的思考能力の育成のために活用するといった場面はほとんど見受けられないように感じられる。

このように、弁護士が提供する法教育の場面においては、法的思考能力の育成を重視する法教育の理念と、現場において実施されている法教育授業の実態が必ずしも一致しているものとは言い切れない実態があることは否定できない。

公民科における弁護士による法教育授業の活用は、教員が目的意識をもった上で実施すれば効果的なものとなる可能性を持つ反面、1回の授業のみでできることには限界があることから、授業全体の中での位置づけをしっかりとさせておかなければ学習効果はあがらない。

教育の専門家である教員自身が、どのようにして生徒の「思考力・判断力・表現力」を育成していくかというビジョンを確立させておく必要があるのではないだろうか。

4 学校教育における法教育的アプローチの活用

(1) 法教育的アプローチ

ア 法教育の中で用いられる手法

繰り返しになるが、法教育の目標は法的思考能力の習得であり、具体的には、法的なものの見方や考え方、価値観を基準に、なぜそのような結論になるのかを子どもたちが自ら表現できるようにすることをめざすものである。

従来の教授型授業においては、理由づけも含めて教員が授業内で解説することが多く、生徒の学習活動としては、教員の授業内容を聞き取り、板書内容をノートに書き写した上で試験前に暗記する形が多かったものと理解している。

しかしながら、このような学習活動においては、生徒は試験において丸暗記したものを吐き出しておけば得点できることとなり、授業内で取り扱っている事項の本質的な部分を消化する必要性は生じない。

結果として、従来の教授型授業を重視しすぎると、生徒に「社会科なんて丸暗記しておけばいい」といった教科観を植えつけることにつながり、近年の大学入学共通テストで出題されるような少し捻った視点からの問題には直ちに答えられなくなる原因となり得る。

対して、法教育の中では、とにかく生徒に理由を答えさせることに重点を置いた発問を行う。生徒の回答を受けて教員がコメントを挟み、再度発問することを繰り返し、法的な価値観を基にするとどのような結論に至るかと一緒に対話しながら考えていく手法を探る。

すなわち、教員が、ただ間違っているかどうかを示すのではなく、生徒の回答内容がどこまで正しいのか、間違っている場合にはどのような問題点があるのかを指摘しながら、正解に向けて導いていくのが法教育的な学習のアプローチ^{⑥)}である。

また、法教育的な学習のアプローチを探る場合、どのような見解に立てばどのような結論が導き出せるかを示すことに重点が置かれるため、必ずしも答えが1つとは限らない問い合わせられる。

従来の教授型授業を前提にすると、教員がどちらかの結論を正解として設定しておき、正解にたどり着けたかどうかで評価することになるのだろうが、法教育的な学習のアプローチの下では、思考過程の中で矛盾や破綻がなければ、生徒を高く評価することとなる。

このように、法教育の中で用いられる手法においては、特定の概念の定義を覚えておくことよりも、その概念を前提にするとどのような帰結を導き出すことができるかといった思考のプロセスそのものを評価することになるため、生徒が思考過程を表現できるような授業展開を行うことが求められる。

イ 双方向型授業への転換

前述の法教育的アプローチは、法的な内容を取り扱う場合以外においても活用することが可能である。

例えば、「公共」の倫理分野の授業をする際に、法教育的アプローチを用いる場合、生徒に対し、事前に哲学者の「考え方」を提示しておき、具体例にあてはめるとどのような結論になるかを理由つきで問えば、生徒は授業内で「考え方」に基づいた思考をすることになる。

教員は、生徒の思考過程の中で提示した「考え方」に沿った処理ができているかを評価すればよく、途中で逸脱しているようであればその点を指摘し、対話の中で修正していくこととなる。

対して、従来の教授型授業では、教員はまず、「考え方」を説明した上で、具体例にあてはめるとどのような理由でどのような結論に至るかまで解説することとなる。

そのあとに生徒に発問することになるため、生徒が、教員の説明したとおりの処理を行うことができるかはチェックできるものの、生徒がどのように「考え方」を利用したのかを測ることはできない。

このように、従来の教授型授業では、教員が「知識」として正解を教え、生徒が正解を吐き出すことができるよう、「教える」ことが求められていたのに対し、法教育的アプローチを用いる場合では、教員が直接正解を教えるのではなく、生徒が自ら思考し、判断して正解を導き出せるように「育てる」ことが求められる。

したがって、法教育的アプローチを用いる場合、教員は常に生徒の回答を受けて授業の方向性を修正し続ける「双方向型授業」を展開することとなる。

双方向型授業を実施するにあたっては、取り扱う概念を教員自身が理解しておくことが前提となるため、事前にしっかりと教材研究を実施しておくことが必須である。

また、授業を展開する際にも、生徒から教員が想定している回答が出されると限らず、その場で臨機応変に対応することが求められる場面も少なくない。

授業展開を教員側で完全にコントロールすることが困難になるため、授業が生ものとなる傾向にあるが、生徒がどこを理解し、どこで躊躇しているのかが都度可視化されるため、メリットも大きい。

教員からすると、授業の展開次第で使わなくなる可能性のある内容を、複数パターン事前に教材研究した上で授業に臨むことになるため、負担が少ないとはいえない。

また、クラスごとに授業展開が変わることがありうるため、最低限共通して教授すべき内容を事前にしっかりと固めておくことも求められる。

なお、義務教育段階で生徒が双方向型授業を受けていない場合、授業とは教授型であり学習活動とは受け身であるものだという固定観念が生じてしまっている可能性がある。特に進学校とされている学校において双方向型授業を展開する際には、共通テストの傾向と併せて双方向型授業の必要性を説明できるようにしておきたい。

2学期公民第5回

自由権

3年社会1政(内藤)

そこで、国家権力による権利侵害を必要最低限度に留めるべく、憲法で厳しい制約が課されている。

Q4. 憲法38条2項は、なぜ強制、拷問、脅迫、不当に長い抑留・拘禁によって引き起こされた自白の証拠能力を否定しているのだろうか？

これらの証拠能力が肯定された場合を想定して考えてみよう。

Q5. 憲法38条3項は、なぜ自白のみによる有罪判決を認めないのだろうか？

Q6. 憲法39条は、実行の時に適法であった行為は、のちに違法となつたとしても刑事責任を問わないとする。なぜ、一見犯罪行為を行っているように見える場合でも、刑事責任を問われないのでだろうか？

4. 経済活動の自由

職業選択の自由、居住・移転の自由、財産権の保障を総称して、経済的自由権(経済活動の自由)と呼ぶ。

これらの権利は、身分制が敷かれていた状況から近代革命を通して市民が勝ち取った権利であり、自由権の保障が認められた当初は、不可侵の人権として厚く保護された。

しかし、現代においては、経済的自由はむしろ社会的に拘束を負つたものとして、法律による規制を広く受ける人権と理解されている。

Q7. 経済活動の自由が法律による規制を受けやすい理由を考えてみよう。

職業選択の自由には、①自己の従事する職業を選択する自由のほかに、②自己の選択する職業を遂行する自由、すなわち営業の自由も含まれる。

①自己の従事する職業を選択する自由に対する規制手段としては、ア. 届出制(理容業等)イ. 許可制(風俗営業、飲食業、貸金業等)ウ. 資格制(医師、薬剤師、弁護士、教師等)エ. 特許制(電気、ガス、鉄道、バス等公共事業)オ. 国家独占(かつての郵便事業、たばこ専売制等)がある。

②営業の自由については、薬事法距離制限違憲事件(最大判 S50.4.30)において法令違憲の判決が下されている。

▲資料③ 双方向型授業を前提とした教材例(過年度の中学校社会のもの・筆者作成) 理由を答えさせることに重点を置いた発問を通して、制度の内容を暗記するのではなく、制度が置かれている趣旨がどのような点にあるのかを生徒が自ら考える機会を設けている。

ウ 生徒の授業参加の促進

法教育的アプローチを授業内で実施するには、生徒が積極的に授業に参加できる環境を整えることが大前提となる。

そこで、まずは授業全体を通して、「授業に関連する発言であれば」授業内に自由に発言することを許容する必要が出てくるものと思われる。教員自身が、「授業中に関連する発言が出るのは、生徒が授業内容について考えながら授業を受けているからだ」といった視点をもつことが求められるのではないだろうか。

また、近年の生徒は極端に「人前で間違える」ことを避けようとする傾向にあるように感じている。生徒が「この授業内であれば間違えても問題ない」という意識をもつことができるようになることも必要である。

この点については、生徒の回答をすべて否定するのではなく、思考過程の途中までは間違えていないことを示すことや、問答を通して生徒自身に間違いだと気づかせるように誘導していくことなどで、授業全体の空気を創出することが有効と考えている。

生徒を指名しなくとも、複数の生徒から回答が得られるような環境を整えることが理想的ではあるが、実現できる

かは学校全体やクラスの雰囲気にも左右される。
状況に応じて発問を調整していくことが求められる。

■ (2) 観点別評価への落とし込み

ア 観点別評価における利用可能性

法教育的アプローチを利用した授業は、「思考力・判断力・表現力」及び「主体的に学習に取り組む態度」の評価には向いている反面、同じ授業時間内で教授する知識の量自体は減らさざるを得ないことが多い。細かい知識をどれだけ知っているかで「知識・技能」の評価をしている教員にとっては、評価基準を変える必要性が生じかねない点は否定できない。

他方で、近年の大学入学共通テストの出題傾向からすると、細かい知識が求められる発問は大きく減少している傾向にある。大学入試全体でみても、一部の私立大学の入試問題を除いては細かい知識をどれだけ覚えているかで合否が決まるような出題とはなっていない。

大多数の生徒にとって、「知識・技能」の評価基準が変わることによるデメリットは生じないのでないだろうか。

そうすると、「思考力・判断力・表現力」及び「主体的に学習に取り組む態度」の評価を適切に行うメリットの方が大きいため、観点別評価において法教育的アプローチを利用することは有意義と考えられる。

イ 「思考力・判断力・表現力」の評価

法教育的アプローチを用いて「思考力・判断力・表現力」の評価を行うにあたっては、生徒が矛盾なく結論を導き出すことができているかといった観点を用いることとなる。

例えば、試験において授業内で取り扱わなかった学説を提示し、具体例に適切にあてはめるような問題を出題することが考えられる。

他方で、授業内で取り扱い、教員が正解を示した問題については、教員が示した正解を丸暗記しているだけで得点が可能となるため、「思考力・判断力・表現力」の評価に用いることは適切でないものと考える。

作問の際には、大学入学共通テストにおいて「現場思考型」に分類される問題が参考となろう。

ウ 「主体的に学習に取り組む態度」の評価

「主体的に学習に取り組む態度」の評価にあたっては、授業態度のみで評価するのではなく、課題を通して評価することが望ましいものと考える。

なお、授業中の発言回数を重視して評価している学校があるものと聞き及んでいるが、個人的には不適切な評価方法ではないかとの印象を抱いている。

実際に法教育的アプローチを用いた授業展開をしてみると、授業中に自ら発言することはなくても、授業内容に対して非常によく考えている生徒が存在することに気づかされる。

現場で思考しているからこそ、考えがまとまりきらない

段階での発言を控えていることもあり、発言がない=主体的に学習に取り組んでいないとは限らないのである。

他方で、生徒が自ら調査し、調査結果を基に考察する必要性がある課題を課した場合、課題にかけた時間が明らかに異なるであろうことが読み取れる成果物が提出される場合が多く見受けられる。

そこで、「主体的に学習に取り組む態度」の評価にあたっては、課題による評価を基礎とし、授業中の発言を加点要素とするのが望ましいのではないだろうか。

5 おわりに

法教育的アプローチを用いて授業展開をしていると、教員の想像以上に中堅進学校の生徒の思考力・判断力・表現力が低いことに気づかされる。

安易に「正解」を求めるばかりに、自ら考え判断することなく答えに飛びついているような印象であり、思考力・判断力・表現力を求める課題を課した際にも明らかに生成AIを用いたであろう成果物が提出されることがある。(付言すると、生成AIの回答が露骨に誤っていたとしても気づかず提出していたりする。)

他方で、学力的に低いと思われている学校の生徒が、教員の指導を通して思考力を磨いていった結果、急激に学力を上げる状況も見受けられる。

法教育的アプローチを用いるかどうかはともかく、思考力・判断力・表現力を育成する教育活動ができるかどうかは、今後の大学進学実績や大学入学共通テストの結果に表れてくるのではなかろうか。

■注

- 1) 日本弁護士連合会『法教育とは』
<https://www.nichibenren.or.jp/activity/human/education/purpose.html>
- 2) 第一学習社『クローズアップ公共プラスウェブ・用語解説「法の支配／立憲主義』』
https://www.daiichi-g.co.jp/srv/plusweb/shakai/closeup/data/HTML/04_yougo/yougo62-63.html
- 3) 文部科学省『【公民編】高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説』204頁、213頁等
https://www.mext.go.jp/content/20211102-mxt_kyouiku02-100002620_04.pdf
- 4) 上記82～83頁、159頁
- 5) 同上
- 6) ソクラテス・メソッドとして、日本では主に法科大学院における法曹育成課程で採用されている方式であり、多くの弁護士にとって馴染みのある手法である。

心理学が語りかけてくること

～高校「倫理」における心理学の授業づくりの観点～

1 はじめに

2022年度より実施された現行の学習指導要領¹⁾では、公民科「倫理」において、人格、感情、認知、発達に関する心理学の内容が導入されることになった。これまで取り扱われてこなかった心理学の専門的な授業の実施が現場の教員に求められることになり、心理学の授業実践や授業づくりのポイントを教員間で広く共有する必要性が生じている。しかし、多くの高校では「倫理」の教員は1名であり（そもそも「倫理」の授業がある学校は多くはない）、実践を共有し授業改善について語り合う機会は皆無である。しかも心理学の内容を取り扱うのはせいぜい2～3時間なので、心理学の授業をよりよいものにしようと、教材研究に多くの時間を割くモチベーションは生じにくい。心理学の単元はさっと終わらせて、生徒たちに「善く生きよ」と教卓から叫びたい。

しかし、一歩立ち止まって考えたい。そもそもなぜ心理学が「倫理」に導入されることになったのか。さっと終わらしてしまうのはもったいないのかもしれない。そう思われた先生はぜひ本稿を最後まで読んでいただきたい。

2 心理学導入の背景と高校教員としての考え方

公民科「倫理」に心理学が導入された背景について、楠見（2024）²⁾は次の2点を挙げている。1点目は旧学習指導要領では心理学の内容が不十分であったということである。アイデンティティ、ライフサイクル理論、欲求階層説や防衛機制などがメインとなっていた旧課程の「倫理」に比べ、現行課程の「倫理」では記憶、学習、動機づけ、認知発達やビッグ・ファイブなど多様な内容が取り上げられている。林・村上・三沢（2019）³⁾は、高校生と大学生の比較調査から、高校生が抱く心理学のイメージと実際に大学で学ぶ心理学の間にはギャップがあり、高校生のイメージは十分に精緻化されていないことを指摘している。おそらくそのようなイメージの差は、高校教育で多様な分野の心理学を学んでこなかったために生じたと推察される。

2点目は「倫理」を魅力的な科目にするということである。2022年度から実施された学習指導要領では、「倫理」は完全な選択科目となり、「公共」を履修した2年生以上で開講されることになった。それに加え共通テストの受験科目として「倫理、政治・経済」は廃止され、「倫理」の選択者は全国的に減少していくことになる。筆者の勤務校でも「倫理」の選択者は旧課程に比べて3分の1近くまで落ち込み、「公共」との重複が多い「政治・経済」の選択者が増加した。

大阪府立四條畷高等学校首席 堀江 竜也

ここで、楠見（2024）の指摘を高校教員の観点から検討してみたい。まず、心理学について扱う内容が不十分であったという点が解決されることは、生徒の進路選択においても大変有意義である。心理学には多様な分野があるが、高校生は対人関係などに大きな関心を寄せているため、心理学を「相手や自分が考えていること（深層心理）が分かり、波風を立てない人間関係をいかに構築するか、そのためには学ぶものである」というイメージで捉えているように感じる。「公共」の青年期の単元で防衛機制を学ぶことで、よりそのイメージを強めているように思う。しかし実際には、心理学は客観的なデータを重視する科学的な営みであり、人間関係だけではなく記憶、学習、思考、感情、人格、発達など人間にに関する様々な事柄が含まれている。心理学が従前の内容に比べより広い分野にわたることは、高校生の心理学に対するイメージを変容させ、進路選択のミスマッチを未然に防止することになるだろう。

しかしながら、この観点に依拠した改善には注意が必要である。なぜなら高校生に教えるべき、つまり教科書に載せるべき心理学とは一体何なのかという議論が活発化し、收拾がつかなくなってしまう恐れがあるからだ。冒頭でも言及したが、現行の学習指導要領には「青年期の課題を踏まえ、人格、感情、発達、認知についての心理学の考え方についても触れること」とある。青年期の課題に言及するために、果たしてこの四分野の心理学で十分なのだろうか。心理学には多様な分野があり、記載されているもの以外にも青年期の課題を解決するヒントを与えてくれるものがある。例えば、社会についての心理学はどうであろうか。グループダイナミクスや対人関係、メディアに関するトピックを含むこの分野の心理学は、上述した四分野と併せて青年期を生きる上で重要な示唆を高校生に示すことができるだろう。

しかしながら、もしこの分野の内容も導入することになると授業時間数を圧迫することになり、「早く進まないと教科書が終わらない」という本末転倒な悲劇を生むかもしれない。このように、内容が不十分であるという観点は、限られた授業時数、紙面に対して、「この内容も高校生に教えたい」という議論を際限なく生じさせてしまう可能性を孕んでいる。

一方、「倫理」を魅力的な科目にするための心理学という観点は、現場の教員として大いに歓迎したい。心理学は心の科学であり、思索中心であったこれまでの「倫理」に新たな思考法を提示してくれる。経験科学である心理学はただの直感ではなく、観測されたデータを用いて事象を検証するため、個人の実体験に基づく（認知バイアス等には気を

つけなければならないが)帰納的な思考方略を身につける重要な機会となる。例えば、笑いと涙の波瀾万丈な高校生活を生きる彼らは、学校、家庭、バイト先の人々との関わりの中で様々な体験をしている。その体験を経る度に、データが蓄積され、そこから、なぜそのような言動を取るのか人間に対する仮説を形成することができる。このような思考法は旧課程の「倫理」では十分に育むことができたものである。また、心理学は科学なのであくまで傾向を掴むことを目的としており、観測されたデータには外れ値が存在し、例外という存在もきちんと考慮するのだという態度も、生徒の人間観に幅をもたせることにつながるだろう。

以上、楠見(2024)をもとに議論してきた。学問的に充実した内容の検討はもちろん重要だが、科目としての「倫理」との調和を十分に考慮しないと、ギャップを埋めることを通り越して、大学の心理学概論の先取り単元となってしまう。筆者たち高校教員は、心理学が「倫理」という科目をどう彩ってくれるのかという観点から、心理学充実の動きを捉える必要があるよう思う。次節では、心理学の授業展開について論じたい。

3 授業づくりの3つの観点

筆者は、現行課程が始まる前から、授業時間に余裕があるクラスや長期休みに「進路行事」と銘打ち、心理学の授業を行ってきた(堀江、2018)⁴⁾。しかしながら、華々しい授業実践や共有できる教材を開発した訳ではなく、高校生に心理学を教えるとはどういうことか悶々と考えていただけである。これから紹介する観点は、筆者が授業づくりをする上で考慮していることに過ぎない。

(1) 青年期の課題のための心理学

アイデンティティの形成や欲求、無意識を授業で取り上げ、青年期を生きる高校生と正面から向き合うことは、とても有意義な時間であった。生徒の普段言語化できない心の何かしらに触れることで、通常の授業と比べ生徒と心が通じ合った経験は、「倫理」の教員なら一度は経験しているはずである。しかし、旧課程に比べ、青年期自体を扱うページは減り、生徒が自らのあり方を問う機会が減少してしまったように感じる。

現行の学習指導要領においては心理学の授業を行う際、「青年期の課題を踏まえ」ことが明記されている。教科書では青年期を深める内容は減ったが、心理学に触れる際は青年期の課題を念頭に置くことが必要であり、生徒の実体験に即した授業展開が求められている。筆者は、心理学の研究的側面も踏まえ、「青年期における課題に心理学の知識を用いて取り組む」という観点で、生徒に発問をする授業を展開している。以下に、この観点からの授業実践の一部を紹介したい。

①知覚の心理学

「化粧が上手になるためにはどうすればよいか?」

これは心理学の単元の導入で行う問い合わせである。高校生は自身の外見にとても気を遣う。日常生活で化粧をする生徒も多くいる。その化粧のテクニックに錯視の技法が使われていることを知っている生徒は皆無である。森川(2020)⁵⁾は、錯視と目の化粧についてわかりやすく解説している。まつ毛を外側に跳ねさせるのはミュラーリヤー錯視、目を縁取るのはデルブーフ錯視の効果を受けるための手法である。これにより、目を大きく見せることができる。ただの図形を見せるよりも生徒は実感をもって、授業内容を受け止めてくれるだろう。

ここで人は「なぜ美しいと感じるのか」、「美しいものを探めるのか」という問い合わせをすると、プラトンのイデア論につながり、「美そのものに価値があるのか」という問い合わせは、道家の思想につながり、それぞれ学びが連鎖していく。

②学習の心理学

「部活の後輩にどう接すれば、一生懸命練習してくれるか?」

より現実的で、多くの生徒が経験する問題を取り上げた。後輩の望ましい行動を促すために、行動の後の結果について、報酬を与えることで、行動を促進させるオペラント条件づけの原理を用いることを提案するものである。まず、「テスト勉強をしても点数がなかなか上がらない場合は、やる気は出るのか?」と投げかけ、生徒の実体験を想起させる。何らかの報酬があれば、行動に結びつきやすいことを指摘し、それが様々な場面で活かせることに気づかせ、彼らが有している課題の解決の一助になるのではないかという形で展開した。

本校では3年次に「倫理」が選択科目として設定されており、部活での悩みは現在進行形ではない生徒が多く、話題にしやすい。また、後輩の部活動参加について悩んだ経験は共感しやすく題材にしやすい。先輩として褒めたり、成功体験を踏ませたり、段取りを組むことの重要性に気づかせ、リーダーとしての意識も涵養する機会にもなりうる。その際、スマールステップで取り組むことや、動機づけの種類に言及することで、さらに授業を展開していくことができる。

③感情の心理学

「沈んだとき、気持ちを切り替えるためにはどうすればよいか?」

感情の心理学では、音楽の感情誘発効果に焦点を当てた。生徒は日々ストレスフルな生活を送っている。特に高校生は気分の浮き沈みが激しく、感情マネジメントは、高校生活を送る上で重要なコーピング行動となりうる。コーピングの手法は様々あるが、音楽で気持ちを切り替えようという観点で授業を行った。

生徒に、「へこんだときや気持ちが沈んだとき、気持ちを切り替える(前向きな感情にもっていく)ためにどういう曲を聴くのか?」という発問をすると意外と多様な曲が出てきて大変おもしろかった。教員が知らない曲ばかり出てくるので、コメントできず、授業の主導権が生徒に移り教室全体を巻き込んだ時間となった。このような導入があると、感情の諸理論に話を繋げやすくなる。

④個性の心理学

「性格診断テストを容易に信じてはいけないのか?」

高校生は、自身が何者であり周りからどのように思われているか敏感になる時期である。性格診断は、そんな悩みを和らげてくれる。現在の高校生の間で流行している性格診断テストといえば、MBTI である。ユングの理論をもとに発展した性格診断テストであり、アルファベット四文字の組み合わせで人々の性格を表すことができるものだ。しかし、生徒がネット上で回答しているものは正確には MBTI ではない。日本 MBTI 協会のウェブサイト⁶⁾には「MBTI に似ている性格診断テストについて」と題し、ネット上で実施されている簡易的なテストを過度に信じないように注意喚起を行なっている。実際の MBTI は、一定の訓練を受けた専門家が行い、ただ検査を行うだけではなく、回答を通して自分自身に対する洞察を深めていく過程までも含めるものであり、検査をして終りではない。

小塩(2025)⁷⁾は、このようなインターネットで自らの性格が簡単にわかるという経験は、現実の人間は性格診断に収まるほど単純なものでなく、非常に複雑で多層なものであるということに気づけなくさせるとし、「MBTI?」ブームについて、心理学の観点から警鐘を鳴らしている。高校生は性格を明確に分けてくれる類型論に魅力を感じると思うが、ビッグ・ファイブを例に性格を特性論で捉える方法も提示し、ただ、「おもしろい」、「話のネタになる」という感覚で、人間を過度に単純化しそぎないことを生徒に伝える必要がある。

さらに、この分野の授業を行う際に避けてほしいことがある。それは何かしらの性格診断検査を実施し、その結果を生徒間で共有させたり、教員へ報告を求めたりすることである。性格診断の結果は機密性の高い個人情報であり、検査自体も丁寧な説明と本人の同意がないまま軽々に実施してはいけない。授業の教材として簡易的なものを試しに行い、検査とはこのようなものであると生徒に体験させる程度であればよいが、結果の取り扱いには慎重になるべきである。教員が慎重に扱うことで、性格診断検査をネットで簡単に受け、過度に娯楽として消化してはいけないというメッセージを生徒に送ることができる。

■ (2) 科学としての心理学

心理学は心の科学である。直感のみで現実を捉えないという科学的な態度は、自己実現には欠かせない要素である。何が原因でその結果が生じるのかを知ることは、自ら

の行動によって、現実をよりよい方向へ変化させることができるという考え方につながる。これまで社会に対して受け身だった高校生が、「自分の行動次第で、結果をコントロールできるかもしれない」と考えて社会との能動的な関わりを見出すことは、これから的人生の大きな財産となる。特にその因果のメカニズムが青年期の課題に関することであるならば、心理学に対する期待はより大きなものになるだろう。

一方、哲学は思想家の思索によって導かれたものである。先人の知識の連なりの中にあるとはいえ、客觀性に乏しく明確な因果関係の発見には至らない。現代社会は科学的思考の育成に力点が置かれている。心理学を教えることで「哲学は意味がなく、科学である心理学の方が現実を正しく捉えている」という過度な実証主義に陥ってしまわないかという危惧はある。

そのため、心理学を扱う際には「科学哲学」も同時に扱うようにしている。心理学研究には、多くの変数が影響を与えていたため、その再現性は常に論争に晒されている(e.g. 平石・中村, 2021)⁸⁾。ポパーの「反証可能性」の概念を示しながら、科学とは一体何かを考えることで、過度に心理学を信じない態度を育むことが可能である。

「倫理」のおもしろさは、常にアンチテーゼとなる思想が出てくることである。例えば、プラトンの「現象界の他にイデア界があり、真理(イデア)はそこにある」という主張を学習した後、アリストテレスが「現実にある個別の事象に真理がある」と主張したことを学ぶ。また、西洋の理性を重視した思想を学んだ後に、実存主義を学び、これまでの思想に疑問を呈する。このように「倫理」の教科書は、批判によって授業が展開していくよう丁寧に作成されており、物事を批判的に捉える重要性を暗に示している。このような構造は心理学を学ぶ際にも必要であろう。四分野の心理学を学んだ後、心理学の科学性には議論があることを示し「科学哲学」という視点からそれを論じる。そのような展開を同一単元の中に設定することができれば、学問としての心理学の奥深さにも触れることができるだろう。

■ (3) 他の単元内容を補完する知識としての心理学

心理学の内容を心理学の単元でしか触れないというのはもったいない。以降の単元でも、生徒の生き方のヒントになると感じた場合は、いわゆる授業のネタとして、心理学的内容を生徒に話すことがある。様々な観点の知識を相互に関連させて話すことは、生徒の理解をより深いものにできる。ここでは 2 例紹介したい。

①ストア派と認知行動療法

現行の学習指導要領では、臨床心理学的内容は縮小されたが、高校生は悩みの解決に活用できる心理学的な考え方や知見を求めている。そこでヘレニズム時代の思想としてストア派を学ぶ際に、カウンセリングの一つの学派である認知行動療法(以下 CBT)を取り上げることで、この問題を少し解決することができると考える。

CBTとは、困難に直面している人の考え方や価値観、イメージに働きかけて望ましい行動への変容を引き起こし、問題を解決する試みのことである。ある教科書には、ストア派の哲学者エピクテトスの言葉として「ものごとが君の欲するように求めてはならない。むしろ、ものごとが起こる通りに起こるよう欲せよ。そうすれば、君は静かな流れの人生を送ることができる」が掲載されている。つまり、自分の思考の癖に気づきそれを改めることができれば、不適応感を解消することができるということである。例えば、「誰からでも好かれなければならない」という信念をもっている生徒は、挨拶が返ってこなかった場合、「自分は嫌われているのだ」という極端な思考に陥るかもしれない。そうなると、「嫌われないようにいつも周りに気を遣わなければならない」という過剰適応を引き起こし、心身ともに疲弊していく可能性がある。ヘレニズム期のストア派の哲学思想と類似した事柄が、現代の心理学においても実践的技法として用いられていることを知ることにより、授業内容が生徒の納得感を伴いやすいものになるだろう。

②環境問題とナッジ

「倫理」の終盤には現代の諸課題が設定されている。この単元は、今まさに解決が求められる問題に対してこれまで学んだ知見を用いて探究していく。生命、科学技術、福祉、文化など多様な課題が設定されているが、ここでは自然(環境問題)を取り上げたい。環境問題は中学生の頃から触れている内容であり、「公共」でも一通り学んでいるので網羅的に教え込みます、「環境保全のために人間ができる」と焦点を当て、授業を展開することができる。

「共有地の悲劇」を用いて資源を乱用してしまう人間の姿を教えたり、経済発展と環境保全はトレードオフな部分もあることを踏まえたりしながら、「Think globally, Act Locally」のスローガンのもと、自分たちは何ができるのだろうかと考えを深めたい。授業では、エシカル消費やグリーンコンシューマーなど、環境と人間の行動に関する概念も紹介しているが、行動変容を引き起こす「ナッジ」の概念も併せて導入したい。ナッジとは、注意や合図のために人の横腹をひじでやさしく押したり、軽く突いたりすること(Thaler & Sunstein, 2008)⁹⁾であり、コスト感を意識させることなく、人の認知バイアス(現状維持、損失回避、行動への同調)を利用して望ましい行動へ誘導する取り組みのことである。

ナッジと省エネ行動の関連を調べた研究(糸井川・仁科・高橋・植竹、2022)¹⁰⁾では、小学校において、ナッジがあった教室はなかった教室と比べ、照明の不在時点灯時間が短く、暖房の設定温度が低く設定されていたことが明らかになっている。授業のまとめとして、生徒に「具体的に私たちにできることはなんだろうか?」という問いかけをした後に、上述したようなナッジを生かした取り組みを紹介することで、具体的かつ明日からでもできる行動として、生徒の記憶に残りやすくなると考える。その際、データに基

づいて考え方を主張する態度や認知の心理学で学んだ認知バイアスの話などをして、より深い学びにつながる。

4 心理学に関する素朴概念の生産者としての教員

高校教員が行う心理学の授業は、学問的に本当に正しいのだろうか。素朴概念という観点から論じたい。素朴概念とは、日常的な経験のようなインフォーマルな形式の学習によって獲得された概念である(工藤・鈴木・小林、2004)¹¹⁾。それゆえ、科学的に不十分であったり、誤りを含んでいたりする場合がある(佐藤、2017)¹²⁾。

筆者の実践例も、心理学の専門家がみると過度な一般化や理解不足などがあるだろうし、最新の知見を授業に反映させることもできていないだろう。また、教員が授業中に生徒の理解を促進するためによかれと思って行う雑談の中に、いわゆる俗説心理学が入り込んでいる可能性も否定できない。もしかしたら、教員自身が素朴概念の生産者になっているかもしれない。授業が盛り上がるようなキャッチーな言説には誤りを含むものがあったり、心理学的知識を拡大解釈したりしているものも多いだろう(近年の例で言えば、蛙化効果などが挙げられる)。そのような誤った知識を用いて授業を行わないためにも、日本心理学会などの学術団体が提供するデータベースを元に、教材研究を行っていく必要がある。

また、教員の心理学の捉え方が、素朴概念の形成に図らずとも寄与してしまうこともある。「倫理」は自己理解や自己形成を志向する科目なので、心理学の単元で学んだ知識は自己や他者の「心」を読み解くために活用される。中西(2015)¹³⁾は、心理学者が考える「心理学」は、そのような「目に見えない何か」ではなく、データをもとに一般的傾向を導き出すための学問であると述べている。このようなズレが生じていると、「人の心を理解するための特効薬」として心理学を捉え、授業を展開してしまう危険性がある。

そして、生徒の経験を過度に重視した授業展開もまた、心理学を不十分な理解にとどまらせてしまう可能性がある。村瀬(2024)¹⁴⁾は、大学での自身の授業実践から、毎日の生活で経験している具体例と、心理学で検討されているテーマのつながりを考えさせるという手法が、初学者を指導する上で効果的であるとしている一方、それでは不十分であり、概念を定義させるところまで行うべきだと述べている。なぜなら、概念を定義することで、他者と共有することができ、心理現象に関する議論が可能になるからである。自身の実践を振り返ると、ペアワークで具体例を語らせた後、きちんと定義づけせず、次の内容に進んでしまうこともあった。生徒が心理学的概念をきちんと身につけられるよう、具体例の産出と概念化を繰り返す授業展開を設計していくべきであろう。

本稿では、高校教員として「倫理」を魅力的な科目にすることをめざし、そのために導入できる心理学の授業の観点を筆者の実践例をもとに紹介した。また、心理学の指導を進める上で考えられる課題として、高校教員が素朴概念の生産者になりうる可能性を提示した。振り返ってみると、授業実践の工夫というより、心理学の授業をつくるための理念が多くなってしまい、むしろ「心理学の教材研究なんて煩わしい」と思わせてしまったかもしれない。

ただ、心理学の内容充実はあくまで「倫理」をよりよい科目にするためのものである。どうしても素朴概念が残ってしまうかもしれないが、高校生自身が自己形成に向けて、心理学を通して何を学ぶのかが重要であるということを高校教員の共通認識としたい。

高校での体系的な心理学教育は始まってまだ日が浅い。研究者と高校教員が同じ目標に向かって知見を深められるよう、活発に対話する場が求められている。

■注

- 1) 文部科学省 (2018) 高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 公民編
- 2) 楠見孝 (2024) 「公民科「倫理」における心理学 一新たな内容に基づく授業実践のために」数研 AGORA81、1-4
- 3) 林郷子・村上史朗・三沢良 (2019) 「高校生が抱く心理学への期待観 心理学科に在籍する大学生との比較を通して」奈良大学紀要 47、79-92
- 4) 堀江竜也 (2017) 「高等学校における心理学教育の実践と課題」日本教育工学会第 33 回全国大会講演論文集、227-228
- 5) 森川和則 (2020) 「化粧で目を大きく見せたり、服装でスタイルを良く見せたりすることは可能?」VISION32(4)、118-122
- 6) 一般社団法人日本 MBTI 協会「MBTI と似ている性格診断テストについて」<https://www.mbtii.or.jp/imitation/> (2025 年 10 月 5 日閲覧)
- 7) 小塙真司 (2025) 『性格診断ブームを問う 心理学からの警鐘』岩波書店
- 8) 平石界・中村大輝 (2021) 「心理学における再現性危機の 10 年—危機は克服されたのか、克服され得るのか—」科学哲学 54(2)、27-50
- 9) Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2008). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. Yale University Press. (セイラー, R. H., & サンスティーン, C. R. (遠藤真美 訳). (2009). 実践行動経済学. 日経 BP 社)
- 10) 糸井川高徳・仁科憲子・高橋香澄・植竹香織 (2022) 「実践型環境教育による省エネルギー行動の誘発 ナッジを用いた福島県の小学校における実践的検証」空気調和・衛生工学会大会学術講演会論文集 9、157-160
- 11) 工藤与志文・鈴木健太郎・小林好和「大学生の心理学に関する「素朴概念」一本学人文学部生を対象にして」札幌学院大学人文学会紀要 76、1-16
- 12) 佐藤誠子 (2017) 「大学生のもつ心理学の素朴概念とその修正について—授業における能動的学習の観点から—」石巻専修大学研究紀要 28、107-111.
- 13) 中西大輔 (2015) 「心理学を学ぶとどうなるの? 心理学が目指す人間像」中西大輔・今田純雄 (編) 『あなたの知らない心理学 大学で学ぶ心理学入門』ナカニシヤ出版 (pp99-111).
- 14) 村瀬俊樹 (2024) 「心理学を学ぶ目的は何か?」島根大学人間科学部紀要 7、15-36

執筆に際してご教示いただきました、村瀬俊樹島根大学名誉教授・放送大学島根学習センター客員教授に感謝申し上げます。

TOPIC 1

今年はあれから何年？

2025年に周年を迎えたできごとには、私たちに大きな影響を与えたものが多い。また、「今年は〇〇から何年」という話題は授業の導入でも活用できる。2025年の「あれから何年」をふり返るとともに、2026年の話題についても紹介したい。

100
年前

1925年 普通選挙法制定

●歴史 ●公民

1925年、普通選挙法が成立した。納税額要件を撤廃し、25歳以上の男子に選挙権が認められた。あわせて戸別訪問が禁止されたことなどは現行の選挙制度にも通ずる。1945年には男女平等の普通選挙が実現。その後も選挙権は拡大してきたが、現在では投票率の低下といった課題も残る。

80
年前

1945年 第二次世界大戦終結

●歴史 ●公民

1945年5月にドイツが、8月に日本が降伏して第二次世界大戦が終結した。

戦争体験を伝える語り部が減少する中、若い世代の参画や、体験談を収録してAI技術で応答できる対話型の語り部システムの導入などが進んでいる。一方、戦争に至った過去を否定したり、自国と他国の分断を煽ったりする言説が国内外に広がっている。戦争の記憶を引き継いだうえで、「なぜ戦争が起きたのか」「今後も平和を確保していくために何が必要か」を冷静に考えることの重要性が高まっている。

60
年前

1965年 日韓国交正常化

●地理 ●歴史 ●公民

1965年、日韓基本条約が調印され、日韓両国の国交が正常化した。韓国との間には現在も竹島の領有をめぐる問題など難しい課題が残るもの、日本ではK-POPや韓国製の化粧品が、韓国では日本のアニメや漫画が人気を集めなど、若者を中心に交流は活発である。複雑化する国際情勢の中、日韓両国には未来志向の関係を築いていくことが求められている。

現在

2026年にもこんな話題が！

2月6日	ロッキード事件発覚から50年	4月26日	チョルノービリ(チェルノブイリ)原発事故から40年
2月26日	二・二六事件から90年	7月4日	アメリカ独立宣言から250年
4月1日	男女雇用機会均等法施行から40年	11月3日	日本国憲法公布から80年
4月16日	熊本地震から10年		

▼選挙権拡大と有権者の割合の推移

総人口に占める有権者の割合

男性
有権者
女性
有権者



(第一学習社『クローズアップ公共 新版』p.101)



▲日本のキャラクターが店先に並ぶ韓国・明洞(2025年)

TOPIC 2

2025年、変わる政権の枠組み

●普通選挙法から100年、日本初の女性首相が誕生

2025年10月21日、臨時国会の首相指名選挙で、自民党の高市早苗総裁が選出された。普通選挙法成立100年を迎える年に、憲政史上初めての女性首相が誕生した。

自民党は2024年の衆院選に続き、2025年の参院選でも自民・公明合わせて過半数の議席を獲得できず敗北した。それを受け石破茂首相は退陣を表明。自民党総裁の後任には高市氏が選出された。

高市総裁の首相指名に至るまで、政局は大きな転換期を迎えた。その一つが自公連立政権の解消である。26年続いた自公連立政権に終止符が打たれ、その後、自民党と日本維新の会による連立政権が成立した。

●問われる連立政権の意義

与党が連立を組み、衆参両院で過半数を確保できれば、予算や法案などを成立させやすく、政権を安定させられる。少数与党下での政権運営を担ったこれまでの石破政権では、野党の主張を一部受け入れる形で予算案が修正された。

一方で、連立政権を運営するためには、政党間の合意形成が必須となり、党単独での政権運営に比べて制約が多くなる。また、連立に参画する政党は合意形成の過程で独自色を失い、消滅するリスクも負う。日本維新の会は閣外協力で自民党と一定の距離を保ちながら、議員定数削減などを掲げて存在感を示そうとしている。自維連立政権がどのように連携して政策実現をめざすのか、注目される。

* デジタル版あり マークのついた書籍はデジタル版も発行(別売)

地理

地理総合、地理探究



CONNECT

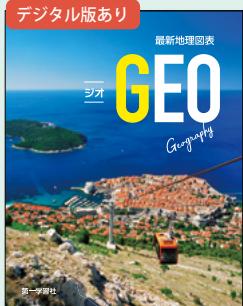
地理総合

AB 判 160 頁
税込価格 748 円
(680 円+税)

最新地理図表

GEO

AB 判 288 頁
税込価格 1,034 円
(940 円+税)
★別冊「地理ワークノート」付



歴史

歴史総合、世界史探究、日本史探究



ダイアローグ

歴史総合

新版

AB 判 184 頁
税込価格 792 円
(720 円+税)



最新日本史図表

AB 判 400 頁
税込価格 1,023 円
(930 円+税)
★別冊「日本史重要史料 215」付

グローバルワイド

最新世界史図表

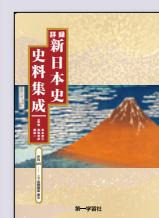
AB 判 368 頁
税込価格 1,023 円
(930 円+税)
★別冊「グローバルワイド最新世界史図表白地図ワーク」付



日本史史料集

詳録新日本史史料集成

A5 判 480 頁
税込価格 957 円
(870 円+税)



公民

公共、政治・経済



最新公共資料集 新版

B5 判 392 頁
税込価格 1,034 円
(940 円+税)



クローズアップ公共 新版

AB 判 288 頁
税込価格 946 円
(860 円+税)



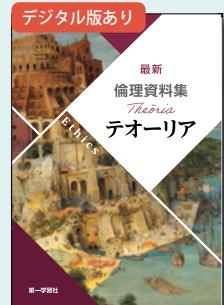
最新政治・経済 資料集

B5 判 416 頁
税込価格 1,034 円
(940 円+税)



ステップアップ 公共、政治・経済

B5 判 192 頁
税込価格 935 円 (850 円+税)
★別冊解答付 (B5 判 96 頁)



テオーリア 最新倫理資料集

B5 判 336 頁
税込価格 979 円
(890 円+税)

地歴・公民最新資料 第4号

2025年10月29日発行

広島: 〒 733-8521 広島市西区横川新町 7 番 14 号
東京: 〒 113-0021 東京都文京区本駒込 5 丁目 16 番 7 号
大阪: 〒 564-0052 吹田市広芝町 8 番 24 号

札幌: ☎ 011-811-1848 仙台: ☎ 022-271-5313 新潟: ☎ 025-290-6077
つくば: ☎ 029-853-1080 横浜: ☎ 045-953-6191 金沢: ☎ 076-276-4050
名古屋: ☎ 052-769-1339 広島: ☎ 082-222-8565 福岡: ☎ 092-771-1651
鹿児島: ☎ 099-227-7801 沖縄: ☎ 098-896-0085



みつめたい教育と未来

第一学習社