88717A05
内容解説資料

アブシンベル大神殿（エジプト）　古代エジプトのラメス２世が建設したアブシンベル神殿は、大神殿（写真）と王妃ネフェルタリのためにつくられた小神殿からなる。大神殿の入口には、高さ 20 m以上のラメス２世の座像が４体並ぶ。1960 年代、アスワン＝ハイダム建設による水没の危機が生じたが、分割して移設・保存され、その後の世界遺産条約採択のきっかけともなった。

第5号
2026 年 5 月

地歴・公民最新資料

INDEX

報告 1 ● 地　理
自作地図による分析から地域課題解決へ
～「地理総合」における GIS 活用授業の実践～ …… 2
広島大学附属福山中・高等学校教諭　見島 泰司

報告 2 ● 歴　史
世界史探究と日本史探究を接続する授業実践
～世界・日本・地域の接続を目指して～…… 7
山口県立山口農業高等学校西市分校教諭　粟屋 祐作

報告 3 ● 歴　史
市民のための「世界史探究」
～グローバルヒストリーを手がかりにして～…… 13
常磐大学高等学校教諭　丸小野 壮太

報告 4 ● 公　民
高校教育現場における消費者教育の最前線
～生徒がダークパターンの作り手になる体験から～
…… 18
東京都立文京高等学校主任教諭　水野 雄人

報告 5 ● 公　民
バズる政治系動画制作を取り入れた主権者教育
……23
千葉県立小金高等学校教諭　大塚 功祐

第一学習社

報告 1
地 理

自作地図による分析から地域課題解決へ ～「地理総合」における GIS 活用授業の実践～

広島大学附属福山中・高等学校教諭　見島 泰司

1 はじめに

2022 年度より、高等学校では必履修科目「地理総合」が実施されている。「地理総合」は、大きく「GIS」「国際理解と国際協力」「持続可能な地域づくり」の三つの柱で構成されており、なかでも「GIS」は最初に学ぶ内容である。そのため、ここで身につけた知識や技能は、その後の地理学習全体を支える基盤になる。

筆者はこれまで、既存の統計地図（ウェブサイト「World Mapper」に掲載されているカルトグラム）を分析・考察する授業を実践してきた。その授業では、グローバルな課題を発見したり、課題解決の手がかりとなるデータを読み取ったりする成果がみられた一方で、生徒にとっては、完成された地図がどのような意図や過程で作られたのかが見えにくく、読図そのものに時間を要するという課題も明らかになった。地図の読み取りに時間がかかると、そこから先の考察や議論に十分な時間を配分できず、学習が「答えを当てる読図」にとどまってしまう。

また、完成済みの統計地図を扱う授業では、地図を支えているデータや表現方法への関心が生まれにくい。生徒にとっては、地図に描かれた形や色の違いは見えても、なぜそのような表現になるのか、どの数値がどの位置に対応しているのかが実感しにくいのである。結果として、地理情報を批判的に読み取る前提となる「作図の論理」への理解が浅くなりやすい。

学習指導要領が求める「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには、統計地図をすでに完成した資料として読むだけでなく、生徒自身が地図を構築・作成し、その意味や限界を意識しながら活用する学習が必要であると考えた。数値の選択、分類の仕方、表示範囲の設定といった一つひとつの判断を経験することで、生徒は地図を単なる図版ではなく、事象を捉えるためのモデルとして理解できるようになる。

そこで本実践では、生徒が自ら地図を作成し、その分析・考察を生かして地域課題の解決策を提案する授業を構想した。単に GIS の操作を学ぶのではなく、「なぜそのような都市構造になるのか」「その知見を日本の地域づくりにどう生かせるのか」という問いまでを見通した授業として位置づけた。

2 本実践のねらい

本実践のねらいは、生徒が自ら統計地図を作成し、世界の都市システムを比較・考察することを通して、日本の一極集中という地域課題を地理的に捉え直し、その解決策を構想できるようにすることである。従来の GIS の授業は、既存の地図を読み取り、そこから課題を分析する受け身の学習に偏りがちであった。しかし、本実践では、生徒自身が Google スプレッドシートに統計値を入力し、地図として可視化する過程を経験することで、地図が何をあらわし、どのような意図で作られているのかを理解したうえで分析へ進むことができる。

また、都市の分布には、地形、交通、歴史、政治制度、産業構造など、さまざまな要因が関わっている。そこで本実践では、完成した地図を読み取るだけでなく、「なぜそのような都市構造になるのか」という問いを立てさせ、既習事項や生成 AI が示すキーワードを手がかりに仮説を検証する活動を取り入れた。生成 AI は結論を与えるための道具ではなく、発想を広げたり、観点を整理したりするための補助的な対話相手として位置づけ、最終的な判断は必ず文献や公的資料に基づいて行うよう指導した。

さらに、世界の事例を日本の都市構造と接続し、首都機能の移転や分散、地方中枢都市の育成といった政策的な提案へと発展させた。これにより、GIS の技能そのものに加え、データを根拠に考察する力、複数の要因を関連づけて考える力、そして地域課題に対して自分なりの提案を行う力を育成したいと考えた。

加えて、本実践では、評価の観点を「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の３つに整理し、GIS の操作の習得だけに偏らない学習評価を意識した。統計地図を作れたかどうかだけではなく、その地図を根拠にどのような仮説を立て、どのように検証し、最終的にどのような提案を行ったかを見取ることで、GIS を活用した地理的思考の育成を評価することを目指した。

3 授業実践

本実践は、高等学校地理歴史科「地理総合」の単元「GIS の活用」の中で実施した。単元全体は全３時間で構成し、第１時では日本の一極集中の現状と課題を扱い、第２時では世界の都市システムの比較を通して GIS の作成と仮説検証を行い、第３時では日本への提案として、首都機能移転・分散プランの発表につなげた。本稿では、中心となる第２時の授業を軸に、その前後の学習とのつながりも含めて報告する。

本時の主題は、「世界の都市システムについて、生徒の作成した地図を GIS として活用し、多極分散型、二極型、首都が人口第１位ではない型などの国家の特徴を理解

し、その形成要因を考察する」ことである。対象とした国は、カナダ、ブラジル、ドイツ、南アフリカ、スペイン、イタリア、ナイジェリア、パキスタンの８か国で、いずれも日本とは異なる都市システムの特徴を示す事例として設定した。これらの国を対比させることで、「首都に機能が集中すること」が必ずしも唯一の発展形ではないことを実感させることができる。

第１時　日本の一極集中の現状と課題 日本の都市システムの集中傾向と地方創生の必要性を理解する。
第２時　世界の都市システム比較（GIS 作成・仮説検証） 事例国の都市システムを GIS で可視化し、形成要因について仮説・検証・考察する。
第３時　日本への提案（首都機能移転・分散プラン発表） 事例に学び、日本の一極集中是正に向けた地理的提案について、根拠を示して表現する。

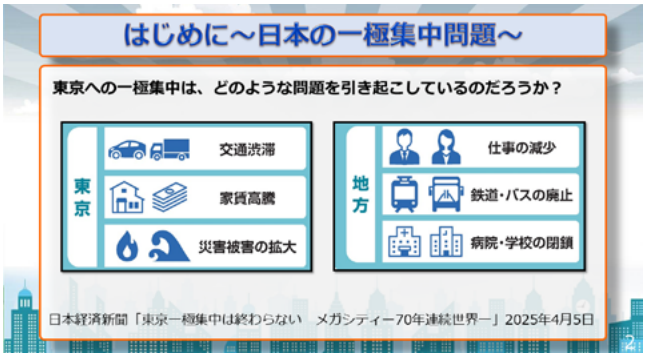
▲表1　授業計画

授業では、都市名と人口をまとめたデータ表を各班に配付し、それをもとに生徒自身が地図を作成し、さらにその結果を比較・議論する流れをとった。「作図→仮説形成→検証→提案」という一連の探究過程を一時間ごとに切り分けるのではなく、単元全体で往還させることで、知識と技能が分断されないようにした。

(1)　導入―課題を共有し、探究の方向性を明確にする

第２時の導入として、前時に扱った日本の一極集中の問題を振り返り、「他国ではどのような都市構造がみられるのか」という課題を提示した。日本では、政治・経済・人口の諸機能が東京に集中しているが、世界には大都市が複数あり機能が分散している国や、首都が人口最大都市ではない国もある。そこで、そうした国々の都市システムを比較することが、日本の地域課題を考える手がかりになることを確認し、本時の探究の方向性を共有した。

あわせて、都市システムという概念を導入し、「首都＝その国で最も人口の多い都市」という生徒の素朴な見方を揺さぶることもねらいとした。実際、授業冒頭では、多くの生徒が首都と人口最大都市は一致すると考えていたが、事例国を提示すると、その前提が容易には成り立たないことに気づき、学習への関心が高まった。こうした導入によって、世界の事例を学ぶことが日本の地域づくりに結びつくという見通しをもたせた。



▲資料2　日本の一極集中問題を提示した導入スライド（授業者作成）

さらに、導入時には、新聞記事や統計グラフを示しながら、東京圏への人口集中が続く一方で、地方都市が担う行政・産業・教育機能の維持が難しくなっている現状にも触れた。本校の生徒にとって身近な進学や就職の問題とも重なるため、「都市構造」を抽象的な概念としてではなく、社会の意思決定に関わる課題として受け止めさせることができた。

(2)　展開Ⅰ―Google スプレッドシートを用いて自分で地図を作成する

展開Ⅰでは、Google スプレッドシートを用いて、各国の主要都市名と人口を入力し、統計地図の作成に取り組ませた。具体的には、人口上位都市の都市名と人口を入力したうえで、「挿入」からグラフを作成し、「地図」の項目にある「マーカー付きマップチャート」を選択することで、可視化を行った。必要に応じて表示範囲を調整し、国や地域のスケールに応じた見やすい地図へと整えた。

手順１

統計資料を基に、Google スプレッドシートに主要都市名と人口を入力する。

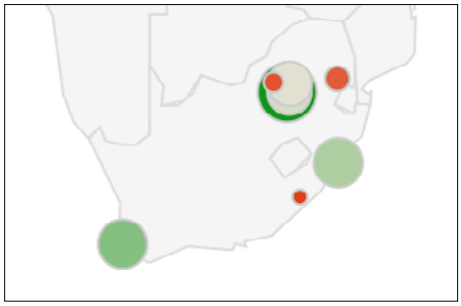
人口上位都市	都市名	人口（万人）
1位	ヨハネスバーグ	494.9
2位	ケープタウン	400.5
3位	ダーバン	370.2
4位	ジャーミストン	337.9
5位	プレトリア	327.5
6位	ネルスプロイト	175.4
7位	ラステンバーグ	165.7
8位	ウムタタ	145.7
9位	ミツデルバーグ	144.5
10位	ソホヤンドゥ	139.3

手順２

「挿入」からグラフを作成し、「地図」の項目にある「マーカー付きマップチャート」を選択する。

手順３

「グラフエディタ」から「カスタマイズ」を選び、「マップチャート」の地域を選択する。



▲資料3　スプレッドシートで統計地図を作る手順

この活動の要点は、既成の地図を読むのではなく、生徒自身がデータを入力し、地図化の過程を体験する点にある。自ら作成した地図であるからこそ、どのデータがどのように表現されているのかを理解しやすく、その後の分析や考

察へと自然に移ることができた。授業では８つの班をつくり、各班が１か国ずつ担当して地図を作成した。

また、操作の過程そのものが学習内容となるよう意識した。たとえば、都市名の表記が統一されていないと地図に正しく反映されないことや、表示範囲を適切に設定しなければ都市間の関係が読み取りにくくなることなどに気づかせた。こうした経験は、GIS を「便利な道具」として使うだけではなく、データの整え方や可視化の仕方によって見え方が変わることを理解する契機になった。

特に、多くの生徒が驚いていたのは、データを表に入力した直後に地図上のマーカーの大きさが変化し、都市の階層関係が視覚的に立ち現れる点であった。棒グラフや表では見落としていた偏りが、空間的配置と結びついた瞬間に理解される経験は、統計資料を地理的に読むことの意味を実感させるものとなった。

(3)　展開Ⅱ―作成した地図をもとに仮説を立て、形成要因を比較する

完成した統計地図をもとに、生徒には「なぜ、この国ではこのような都市分布になっているのか」を問い、仮説を立てさせた。対象とした国は、いずれも日本のような一極集中型ではなく、多極分散型、二極型、首都が人口第１位ではない型など、異なるパターンを示している。生徒は、これまで学んできた地形、気候、産業、歴史の知識を想起しながら、都市分布の背景にある要因を話し合った。以下、生徒が立てた仮説を示す。

カナダ

地図帳の国別統計を見ると、カナダの主な輸出品目より、原油・自動車・機械系が多く輸出されていることがわかる。原油はロッキー山脈付近で採れ、機械系はアメリカ同様、五大湖周辺で発達したと考えられる。このため、西部・東部にうまくバラけたと考えられる。

南アフリカ

ドラケンスバーグ山脈を避けて右側と左側に都市がある。３つの大きな都市に分かれている。

イタリア

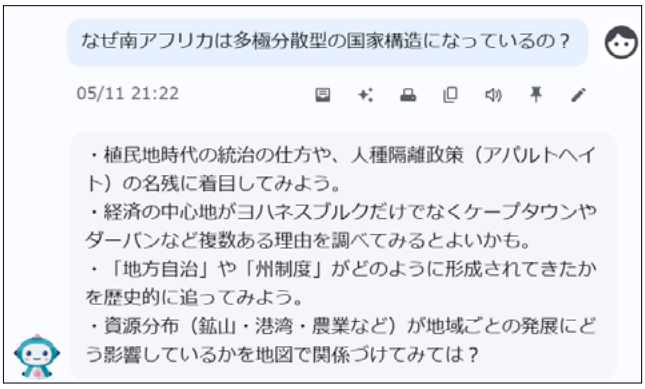
国土を縦断する山脈のせいで分断されていて、それにより、古代に有力な都市が複数誕生し、当時の関係が現在まで残っているから。

ここでは、教師がすぐに正解を与えるのではなく、仮説を言語化させることを重視した。生徒同士で理由を確かめ合いながら、「地形だけでは説明できない」「制度や歴史も関係している」といった修正が繰り返され、単純な一因子による説明から複合的な説明へと見方が深まっていった。

また、各班が担当国だけに閉じこもらないよう、途中で他班の地図を見比べる時間を設けた。その結果、「ドイツとブラジルはどちらも分散しているが、分散の仕方は同じではない」「スペインとイタリアは二極型でも、首都と経済都市の力関係に違いがある」といった比較の視点が生まれ、単一事例の理解を越えた一般化へと近づいていった。

(4)　展開Ⅲ―生成 AI を補助的に活用し、仮説を検証する

仮説を立てた後は、生成 AI が提示するキーワードを手がかりに、文献や公的資料で検証する活動を行った。ここでの生成 AI の役割は、答えそのものを生成させることではなく、考察の観点を広げたり、調べる方向を整理したりすることである。たとえば、「連邦制」「旧植民地支配」「計画首都」「港湾都市」「内陸交通」などの語が提示されると、生徒はそれをもとに資料集、地図帳、政府機関のウェブ資料などを調べ、自分たちの仮説と照合していった。



▲資料4　スクール AI を活用して仮説を検証する　本校では、株式会社みんがくのスクール AI を導入し、校内の様々な場面で生成 AI を使った学習活動を実施している。

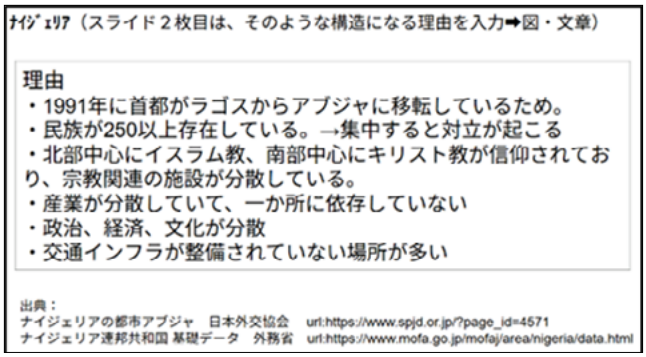
この過程で、生徒は生成 AI の出力を無批判に受け入れるのではなく、「その説明は本当に妥当か」「別の要因もあり得るのではないか」と吟味する姿勢をみせた。実際、生成 AI が示した一般的な説明が事例国の実情と一致しない場面もあり、そこで改めて公的資料を読み直す姿がみられた。こうした経験は、生成 AI を活用する際に不可欠な情報リテラシーを育てるうえでも有効であった。

加えて、生成 AI との対話を通して、生徒の問いの立て方そのものも変化した。はじめは「なぜ分散しているのか」という大まかな問いが多かったが、しだいに「植民地期の港湾都市の配置は現在の都市規模にどう影響しているか」「首都移転は政治機能の分散にどこまで有効か」といった具体的な問いへと深化していった。この点からも、生成 AI を思考停止の道具ではなく、問いを磨くための補助線として位置づけることの重要性が確認できた。

また、生成 AI の活用場面を授業者が限定することも重要であった。生徒は自分たちで地図を読み、仮説を立てた後に生成 AI を用いることで、生徒の思考の起点を奪わずに済んだためである。もし最初から生成 AI に答えを尋ねていたとしたら、都市分布から意味を読み取る前に説明を受け取ってしまい、GIS を活用する学びの中核が弱まっていた可能性がある。

この検証過程により、生徒は次のように結論を導いた。ドイツや南アフリカについては、歴史的経緯や政治制度、広い国土が複数の中心都市の形成と関わっているのではな

いかという見方が出された。スペインやイタリアでは、政治の中心と経済の中心が分かれることや、地域ごとの文化的差異が二極構造に結びついているのではないかという意見がみられた。また、ナイジェリアやパキスタンでは、旧首都や計画都市の存在、あるいは紛争・治安・行政機能の配置が首都と人口最大都市の分離に関係しているのではないかと考察していた。

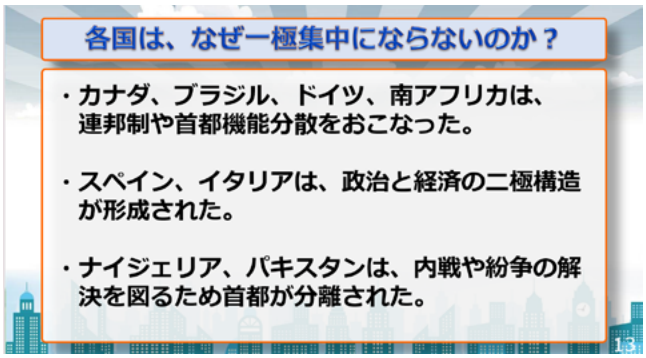


▲資料5　都市システムの考察スライド（生徒作成）

(5)　終結―世界の事例を日本の地域課題へ接続する

終結では、多極分散型、二極型、首都が人口第１位ではない型の違いを整理し、それぞれの形成要因を振り返ったうえで、日本の一極集中問題にどのような示唆が得られるかを考えさせた。ここで重視したのは、海外の事例をそのまま日本へ当てはめるのではなく、歴史的背景や制度の違いをふまえながら、活用できる視点を抽出することである。

生徒からは、「首都にすべての機能を集中させない発想が必要ではないか」「行政機能と経済機能を分けて考える視点が重要ではないか」「地方中枢都市の役割を強めることで、東京への過度な集中を緩和できるのではないか」といった意見が出された。こうした考察は、次時の『日本の首都機能移転･分散プランを提案しよう』という課題へとつながり、世界の事例の理解が日本の地域づくりを考える材料として活かされていった。

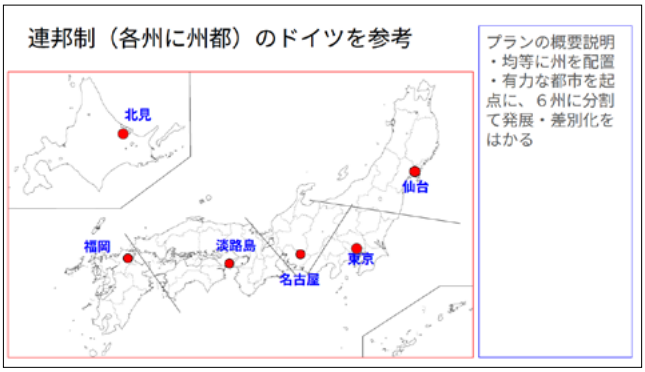


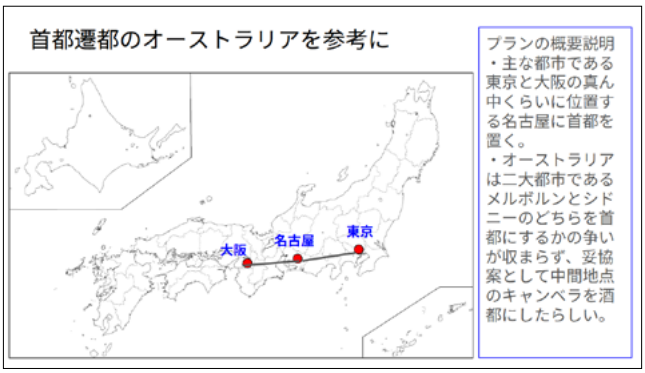
▲資料6　多極分散型国家の要因の一般化（授業者作成）

(6)　第３時―日本への提案として表現する

第３時では、第２時までに得た知見をふまえ、各班が日本の一極集中是正に向けた提案をまとめ、発表を行った。提案内容は、首都機能の全面移転に限らず、行政機能・大学機能・企業本社機能の分散、広域交通網と地方中枢都市の連携強化、災害リスクをふまえたバックアップ拠点の配置など、多様であった。

ここでは単にアイデアを列挙するのではなく、「どの国の事例から何を学んだのか」「なぜその提案が日本で有効だと考えるのか」を地図や資料を根拠に説明するよう求めた。その結果、生徒は世界の都市システムを参考事例として扱いながらも、日本の地形条件や人口分布、既存の交通網との整合性を考慮した現実的な提案を試みていた。発表活動を通して、GIS で得た知見が政策的な構想へと転化される過程を経験できたことは、本単元の大きな到達点であった。





▲資料7　日本の一極集中是正プランのスライド（生徒作成）

4　授業後の生徒の反応と成果

授業後の振り返りでは、「自分で地図を作ることで、どこに都市が集まっているのかがすぐ分かった」「最初から完成した地図を見るよりも、どの数字がどこに反映されているかが理解しやすかった」「世界の都市構造を日本と比べながら考えるのが面白かった」といった記述が多くみられた。これは、自作の地図を起点としたことによって、生徒が地図を受け身で読むのではなく、意味のあるデータ表現として扱えるようになったことを示している。

また、グループ活動の中では、ある生徒が気づいた分布上の特徴を別の生徒が歴史的背景から補足し、さらに別の生徒が生成 AI や資料を用いて確かめるといった対話の連鎖がみられた。単に GIS を操作する学習に終わらず、地図を媒介として思考が共有され、協働的に考察が深まっていった点は大きな成果である。

加えて、本実践はデータリテラシーの育成にも有効であった。生徒は、入力したデータがそのまま地図表現に反映されることを経験し、データの誤りや表記の揺れが結果に影響することを実感した。さらに、生成 AI が提示する

説明も含めて、情報は必ず検証が必要であることを学んだ。このことは、現代の情報社会において、地理を学ぶうえで重要な力の育成につながる。

▲資料8　生徒のグループ活動の様子

教師の観察からも、自作の地図を用いた授業では、完成済みの資料を扱うときよりも、生徒が自発的に画面を指さしながら説明する場面が増えていた。自分たちが作った地図だからこそ、その見え方に責任を持ち、「なぜこう表示されるのか」を言語化しようとする姿勢が生まれたと考えられる。

5　今後の課題

一方で、課題も残った。第一に、デジタル機器の操作に慣れている生徒とそうでない生徒の差がみられ、地図作成の段階で支援を要する場面があった。今回は教師が個別に補助したが、今後は入力例を示したテンプレートや、操作手順を整理した簡易マニュアルを用意し、つまずきを減らす工夫が必要である。

▲資料9　ICT を活用しながら協働している様子

第二に、考察の深まりには、既習知識の量と質が大きく関わることが明らかになった。都市分布を見て仮説を立てることはできても、それを歴史・政治・交通・産業の観点から十分に説明するには、関連知識の補充が欠かせない。したがって、授業者は生徒の思考を妨げない範囲で適切な補助資料を示し、考察の視点を広げる支援を行う必要がある。

第三に、生成 AI 活用の位置づけについても継続的な検討が求められる。本実践では、生成 AI を観点の提示や問いの焦点化に役立てる補助的ツールとして用いたが、その使い方を誤れば、生徒が自ら考える前に結論だけを求めてしまうおそれもある。生成 AI を活用するからこそ、出力された回答を批判的に捉え、根拠を確認する学習過程を明示的に設計することが重要である。

さらに、今回は都市人口を中心とした比較を行ったが、将来的には交通結節点、大学立地、行政機関の配置、災害リスクなど、複数のレイヤーを重ねた分析へと発展させる余地がある。GIS の魅力は、多様な情報を空間的に統合できる点にあるため、今後はより複眼的な地図作成へと単元を発展させたい。

6　おわりに

本実践では、生徒が自ら統計地図を作成し、それを分析・考察することで、世界の都市システムの違いを理解し、日本の一極集中という地域課題の解決策を構想する授業を行った。地図を「読む」だけでなく「作る」活動を組み込んだことにより、生徒は地理情報の意味を実感を伴って理解し、考察を深めながら提案へとつなげることができた。

今後は、地域調査や防災学習、持続可能な地域づくりの単元にも同様の発想を広げ、GIS を生徒自身の問いと結びつけながら活用する授業開発を進めていきたい。

■参考文献・資料

・地理情報システム学会教育委員会編(2021)『授業のための GIS 教材』古今書院
・見島 泰司(2022)「深い学びを実現し、グローバルコンピテンシーの育成を図る授業開発－高等学校地理歴史科地理 A の授業単元「地図と地理情報システム」の場合－」『広島大学附属福山中・高等学校中等教育研究紀要』62 巻
・森川 洋(1998)『都市と地域構造』大明堂
・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
・日本経済新聞(2025 年 4 月 5 日)「東京一極集中は終わらない　メガシティー 70 年連続世界一」(授業資料として使用)
・Google スプレッドシート　マップチャート機能(授業で活用)
・みんがくスクール AI（授業で活用）

報告 ② 歴史

世界史探究と日本史探究を接続する授業実践 ～世界・日本・地域の接続を目指して～

山口県立山口農業高等学校西市分校教諭　粟屋 祐作

1 はじめに ～歴史総合と探究科目を架橋する視点の必要性～

2022 年度より必履修科目として導入された歴史総合は、近現代史を「世界と日本のつながり」という視点から学ぶことを重視した科目である。世界史と日本史が別々に学習されてきたこれまでの状況を踏まえると、この科目が目指す「分断の克服」と「多層的・構造的な歴史理解」は大きな意義を持つ。ただし、歴史総合だけでこの視点が十分に身につくわけではない。むしろ、学習者が自ら問いを立て、資料を読み、歴史の構造を説明しようとする探究科目――世界史探究・日本史探究――において、初めてその視点が深まっていく。

本稿では、歴史総合で獲得した視点が、探究科目の中でどのように引き継がれ、さらに深められるのかを明示的に検討し、その接続のあり方について授業実践を通して考察する。

本実践は、高等学校第３学年を対象とした世界史探究の授業で実施したものである。扱う単元は世界史探究の枠組みで構成しているが、日本史探究における「戦時体制」「国民統合」「地域社会の変容」といったテーマとも密接に関わっている。そこで、これらの共通する視点を積極的に取り入れ、世界史探究と日本史探究を横断する単元として設計した。本単元は、両科目を関連づけながら学習内容を往還的に捉えることを通して、多角的・構造的に歴史を理解する学習として位置づけられる。

歴史総合では、「近代化と私たち」「国際秩序の変化や大衆化と私たち」「グローバル化と私たち」という大項目が示されている。一方、探究科目では、これらの枠組みに必ずしも縛られず、時代を横断して構造を問うことができる。例えば、産業革命と大衆社会の成立には「技術革新」「情報の拡散」「社会の均質化」といった共通点がある。帝国主義とファシズムも「国家による国民統合の強化」という視点から連続的に理解することができる。歴史総合で得た視点を手がかりに、探究科目ではこうした構造的な学びが可能になる。

筆者は、地域史を教材として取り入れる実践を行っている。地域史は、世界史・日本史の大きな流れと接続する具体的事例として機能し、歴史総合で獲得した「私たち」という視点を探究科目において継承するうえで有効である。地域の出来事を世界史的・日本史的文脈に位置づけることで、学習者は歴史を自分事として捉え、より主体的に問いを立てるようになる。

また、世界史探究と日本史探究を「問い」で結びつける授業実践も試みている。例えば、世界史探究では「近代国家はどのようにして国民統合を進めたのか」という問いを設定し、日本史探究では「明治国家はどのように国民統合を進めたのか」という問いへと接続する。このように、共通の問いを軸に両科目を往還させることで、学習内容の連続性を意識させることができる。このように、科目を「別々に学ぶ」のではなく、「共通の問い」を軸に往還させる構造を意識させることが重要である。

本稿では、こうした科目間接続の視点を踏まえつつ、第二次世界大戦を題材とした単元構成と授業実践を紹介し、その教育的意義を検討したい。

2 授業実践～世界史探究・日本史探究・地域史を往還する単元設計～

本実践のねらいは、歴史総合で育成された「世界と日本のつながり」という視点を、探究科目においてさらに深めることである。学習者が世界史的・日本史的・地域史的な視点を行き来しながら、歴史を構造的に理解する力を育成することを重視した。とりわけ、世界史探究と日本史探究を連続した学びとして捉える視点を中心に据えている。

題材として「世界恐慌と第二次世界大戦」を取り上げたのは、歴史総合の既習の内容であると同時に、近代化・大衆化・グローバル化といった視点を活用しながら、世界史探究でより構造的に扱うことができるためである。また、日本史探究との接続が比較的容易であり、両科目を横断する学習に適していることも理由として挙げられる。

例えば、帝国主義を近代化の帰結として捉える見方や、ファシズムを大衆化の進展と結びつけて理解する見方は、歴史総合で獲得され、探究科目で再検討される内容である。さらに、日本が世界史の「周縁」に位置づけられながらも能動的に選択し行動していったという視点は、世界史探究と日本史探究を接続するうえで不可欠である。

本実践では、地元山口県の地域史として「ヒトラー＝ユーゲントの下関来訪」を取り上げた。ヒトラー＝ユーゲントとは、ナチ・ドイツ期に組織された青少年団であり、10代の青年を国家へと統合し、思想教育や対外宣伝を担った組織である。海外との交流活動も行い、日独関係の強化を象徴する存在でもあった。そのため、国際政治の動きが地域社会にどのように表れたのかを具体的に考察するうえで有効な題材である。地方紙や外務省資料、訪問ルート図といった一次資料を読み解く活動を通して、学習者は、地域が世界史の動きの中に位置づけられていたことに気づくことができる。

本実践の単元構成は以下のとおりである。

科目	世界史探究	対象	高等学校第３学年
単元	第二次世界大戦の展開と大戦後の国際秩序 （教科書第４編　諸地域の結合・変容）		
時数	各時間のテーマ（MQ）		
1	世界はなぜ再び戦争へと向かっていったのだろう。		
2	日本はなぜ戦争へと踏み出し、国際社会の中でどのように受け止められたのだろうか。		
3	なぜヒトラー＝ユーゲントは下関に来訪したのだろうか。		
4	第二次世界大戦は、地域社会や人びとの生活をどのように変化させたのか。		
5	第二次世界大戦期、世界・日本・地域はどのように影響し合っていたのだろうか。（総括）		

▲表1　本単元の学習計画

第二次世界大戦を扱うにあたり、本実践では、世界史の大きな構造変化（ファシズム、国民統合、戦時体制）が日本社会にどのように影響したのかを理解するだけでなく、日本が世界史の周縁に位置づけられながらも能動的に行動し、その結果として世界史の展開に影響を与えていったという視点を重視した。日本は単に世界の動きに巻き込まれた存在ではなく、満洲事変、日独伊三国同盟、アジア太平洋地域への進出など、世界の動きに影響を与える存在となった。この「周縁の能動性」を捉えることは、世界史と日本史を結びつける学習において不可欠である。

さらに本実践では、地域史として「ヒトラー＝ユーゲントの下関来訪」を取り上げ、世界史的事象が地域社会にどのように表れたのかを具体的に考察する時間を設けた。ヒトラー＝ユーゲントの下関来訪は、日独関係の強化という国際政治の動きが下関という地域にまで及んだ事例であると同時に、下関が日本の対外関係の中で一定の役割を果たしていたことを示す。地方紙『関門日日新聞』、外務省資料、旅行順路図などの資料を読み解く活動を通して、学習者は「世界の構造変化が地域に影響を与えた」だけでなく、「地域が世界史の動きに組み込まれ、時にそれを支え、形づくっていた」という双方向性を理解することができる。

また、本実践は日本史探究との接続を強く意識して構成している。青年団の動員、戦時下の国民生活、地域社会の変容といったテーマは、世界史探究と日本史探究の双方で扱われる内容であり、両科目を「問い」で接続することが可能である。実践では、本質的な問いとして「世界の構造変化は、国家や地域社会にどのような影響を与えるのか。また、国家や地域はその中でどのように行動するのか」を設定した。これを踏まえ、単元を貫く問いとして「第二次世界大戦期、世界の構造変化は日本や地域にどのような影響を与え、どのような行動を促したのか」を設定した。本実践で設定した単元を貫く問いは、世界史探究と日本史探究を横断する学習の軸として機能する。各時間の問い（ＭＱ）は、この本質的な問いを具体化する形で構成している。

3　各時間の授業内容 ～第二次世界大戦を多層的に捉える学習プロセス～

第１時 世界はなぜ再び戦争へと向かっていったのだろう。

第１時では、世界恐慌からファシズムの台頭へと至る世界構造の変化を理解することを目指した。ヴェルサイユ体制のもとで成立した国際協調体制は、1920 年代には一定の安定を保っていたものの、1929 年からの世界恐慌を契機に急速に動揺した。各国が自国経済を守るために保護主義やブロック経済へと傾斜する中で、国際協調は次第に機能不全に陥り、国家間の不信が深まっていった。

こうした状況の中で、ドイツ・イタリア・日本では大衆動員型の独裁体制、いわゆるファシズムが台頭した。これらの動きは、単なる出来事の羅列としてではなく、「国際協調の弱体化 → 経済危機の深刻化 → 国内政治の不安定化 → 大衆動員型独裁の台頭 → 既存体制の破綻」という構造として捉えさせることを意識した。

また、列強の帝国主義的利害対立が第一次世界大戦後も完全には解消されていなかった点を確認し、国際協調体制が抱えていた脆弱性にも触れた。授業の終盤では、「もし現代でも同様の流れが起こるとしたら、どのような条件が必要だろうか」と問いかけ、歴史を現在と切り離さずに考える視点を促した。

こうした学習を通じて、国際協調体制が崩壊していく構造的要因――経済危機、国家間の不信、国内政治の不安定化、そしてファシズムの台頭――に学習者自身が気づくことを期待した。これらの理解は、第２時で扱う日本が戦争への道を歩み始めた背景や経緯を考える前提となる。

第２時　日本はなぜ戦争へと踏み出し、国際社会の中でどのように受け止められたのだろうか。

第２時では、日本が 1930 年代の国際情勢の中でどのように行動し、なぜ「戦争へと踏み出す」選択を行ったのかを理解することを目指した。同時に、その日本の行動が国際社会からどのように受け止められたのかを、複数の資料をもとに考察した。本時は、前時で扱った「国際協調体制の弱体化」という世界構造の変化を前提とし、その中で日本がどのような立場に置かれ、どのような選択肢を持ち得たのかを探る時間となる。

1931 年の満洲事変以降、日本は国際連盟との対立を深め、国際協調の枠組みから徐々に距離を置くようになった。リットン調査団報告書や国際連盟での日本代表の演説記録を読み取る活動を通じて、学習者は日本の行動が国際社会からどのように評価されていたのかを具体的に把握することができる。当時の欧米が日本の行動をどのように評価していたのかを知る手がかりとして、同時代に書かれた書籍である志賀哲郎『列国は日本をどう見る―不穏事件に対する列国の輿論―』（明治図書出版協会、1932 年）を参照させた。また、日本の世論や外交姿勢を知る資料として、当時の日本各地の新聞記事も用い、日本の外交的孤立がどのよ

うに進行したのかを多面的に理解させた。

一方で、国内では軍部の影響力が増大し、国民精神総動員運動に象徴されるように、世論の動員や国家統制が強まっていった。当時の新聞の見出しなどの資料を用いながら「国内政治の変化は、日本の外交・軍事行動にどのような影響を与えていたのか」という問いを投げかけた。日本の行動を単に「軍部の暴走」としてではなく、「国際協調体制の崩壊 → 日本の外交的孤立 → 国内政治の軍事化 → 戦争への踏み出し → 国際社会の反応」という構造の中で説明する力を育てることを意図した。

授業の終盤では、学習者に本時のＭＱについて短くまとめさせた。生徒の記述には、「世界恐慌などで国際関係が悪化する中、資源に乏しい日本は、満洲事変などの行動に踏み出した」「日本の自国優先の強硬な姿勢は、列国から批判的に見られていた」などの内容が見られた。こうした記述を通して、外交・経済・社会の複数の視点を統合し、日本の行動を構造的に理解する姿勢を育むことをねらいとした。

最後に、日本の外交的方向性の変化が第３時で扱うヒトラー＝ユーゲントの下関来訪とも密接に関わっていることを示し、「国家レベルの動きが地域社会にどのように表れるのか」という視点を持たせ、第３時へとつなげた。

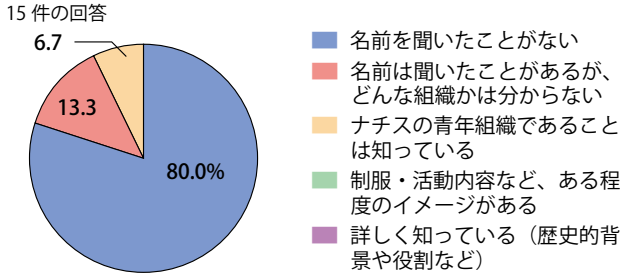
第３時　なぜヒトラー＝ユーゲントは下関に来訪したのだろうか。

第３時では、1938 年および 1940 年の二度にわたりヒトラー＝ユーゲントが下関を訪れた出来事を取り上げ、世界・日本・地域がどのように結びついていたのかを理解することを目指した。日本は国際協調体制の崩壊と外交的孤立の中で、ドイツ・イタリアとの政治的接近を強めており、ヒトラー＝ユーゲントの下関来訪はその象徴的事例であった。

本時に先立ち実施した事前アンケート（資料1）では、ヒトラー＝ユーゲントに関する知識はほとんどなく、学習者の大半が「聞いたことがない」「どんな組織か分からない」と回答していた（Ｑ１）。この結果から、地域史に入る前に基礎的理解を丁寧に扱う必要があると判断した。また、1930 年代の日独関係については「友好関係にあった」とする回答が多数を占め（Ｑ３）、当時の国際情勢に関する知識は一定程度定着していたものの、その背景にある国際構造を十分に理解しているとは言い難かった。学習者は歴史的背景を踏まえずに単純化されたイメージを抱きがちであり、歴史総合で育成した「世界と日本のつながり」を構造的に捉える視点が探究科目に十分接続されていない可能性があることに留意する必要がある。

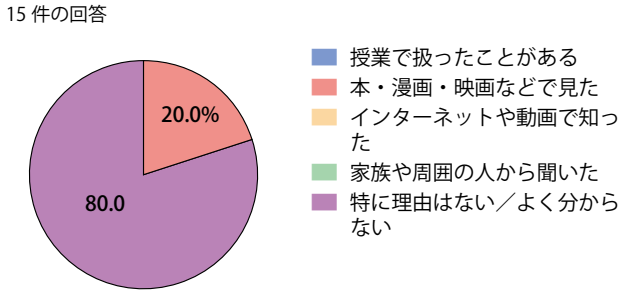
Ｑ１　ヒトラー＝ユーゲントについて、あなたの知識に最も近いものを選んでください。

15 件の回答



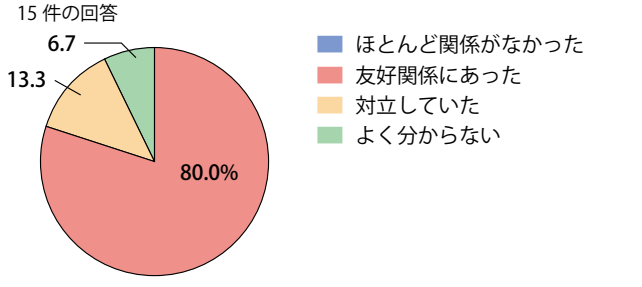
Ｑ２　上の回答の理由としてあてはまるものを選んでください。

15 件の回答



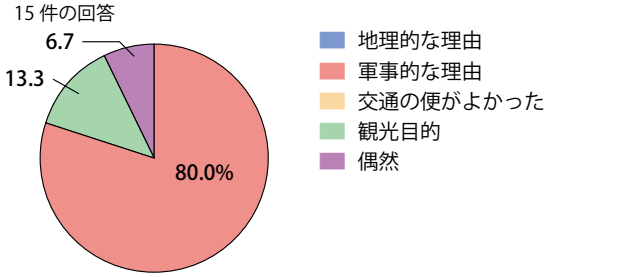
Ｑ３　1930 年代、日本とドイツはどのような関係にあったと思いますか。

15 件の回答



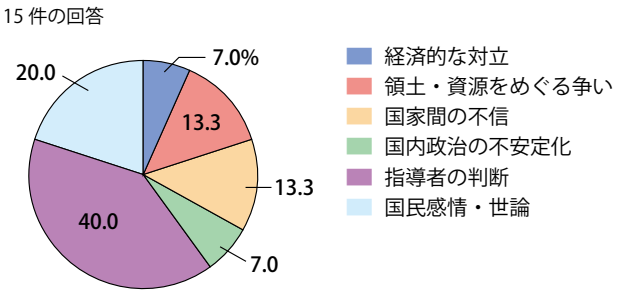
Ｑ４　ヒトラー＝ユーゲントが日本を訪問したとして、なぜ“下関”に来たのだと思いますか。

15 件の回答



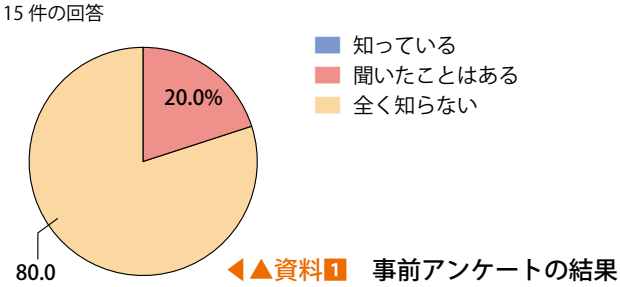
Ｑ５　あなたが、戦争が起こる理由として最も大きいと考えたものを選んでください。

15 件の回答



Ｑ６　下関や山口県が“世界史の出来事”と関わった事例を知っていますか。

15 件の回答



◀▲資料1　事前アンケートの結果

さらに、ヒトラー＝ユーゲントが下関を訪れた理由を推測させた質問で最も多く挙げられた回答は「軍事的な理由」であり、「地理的な理由」や「交通の便がよかった」といった実際の要因に近い回答は少なかった（Q４）。学習者が「戦争＝軍事」という単純化した理解に基づいて推測していることがうかがえた。この点から、地図資料を用いて下関の地理的・交通的特性を示し、地域史を世界史的文脈に位置づける視点を育てる必要を感じた。

また、戦争が起こる理由として「指導者の判断」を挙げる学習者が多く、経済危機や国際協調の崩壊といった構造的要因を挙げた学習者は少数であった（Q５）。歴史総合で扱った構造的理解が十分に定着していない可能性があり、第１・２時の内容を再確認する必要を感じた。

自らが住む地域と世界史とのつながりに関しては「全く知らない」という回答が多数を占め、学習者にとって地域史はほぼ「空白」の領域であることが明らかになった（Q６）。しかし、この「空白」は、世界史的構造が地域にどのように表れ、地域が世界史の動きにどのように組み込まれていたのかを学ぶうえで大きな可能性を持つ。未知であるからこそ、地域史は学習者の認識を大きく変える契機となり得る。

以上のようなアンケート結果を踏まえると、学習者はヒトラー＝ユーゲントについての知識をほとんど持たず、戦争の原因を「軍事」や「指導者の判断」に単純化して捉えている様子がうかがえた。こうした実態から、歴史を単純な因果関係で理解しようとする傾向があることがうかがえる。

このため、第３時の導入ではアンケート結果を共有し、地図資料や一次資料を用いながら、下関の地理的・交通的特性に着目させ、学習者の予想との違いを確認する活動を意図的に取り入れた。

ヒトラー＝ユーゲントの下関来訪は、一見すると地域のローカルな出来事に見える。しかし、その背景には、日独伊三国の政治的接近、日本の国際的立場の再構築、そして国民統合を目指す国内政策といった、より大きな構造が存在していた。学習者には、日独防共協定や親善行事に関する資料を読み取らせ、1930 年代後半に日本とドイツが接近していた理由を整理させる。続いて、下関港の地図や当時の航路図を用いながら、「なぜ下関が選ばれたのか」という問いを検討させる。ヒトラー＝ユーゲントは、1938 年の来日では横浜から上陸したが、1940 年の来日の際には満洲・朝鮮を経由して下関から上陸している。この変化を、1930 年代後半の国際情勢と関連づけて考察させることで、下関が朝鮮半島への玄関口であり、軍事的・交通的な要衝であったことを理解させたい。さらに、歓迎式典の写真や地域住民の回想を読み取りながら、地域社会がこの出来事をどのように受け止めていたのかを考察させることで、国家レベルの外交政策が地域の日常にどのように浸透していたのかを具体的に理解させた。

ヒトラー＝ユーゲントの下関来訪は、日本とドイツの親善事業という単純な図式として理解するのではなく、下関－日本－アジア－ヨーロッパのつながりという視点から、当時の国際情勢の中に位置づけて捉えることが求められる。

第４編　諸地域の結合・変容
３　第二次世界大戦の展開と大戦後の国際秩序
世界史探究　授業プリント（62）下関からみる第二次世界大戦

（　）月（　）日

今回の問い
下関は第二次世界大戦とどのように関わっていたのだろうか

【資料１】［X］の青年団来日の記事（左）と，当時の写真（右）（『関門日日新聞』1938年11月6日発行）

（　）の理想を共に結び，日［X］鉄の握手の使命を担って［…］（　）一行三二名は［…］去る八月一七日，横浜に歴史的上陸の第一歩を印した。各地で神国ニッポンの青年部隊と輝く世紀的交流を続け，本日，港都下関に力強い印象を刻みつけつつ，感激の巨歩を運び入れたのである。おお［…］秋の［…］防長の山河は限りない感激にふるえている！（原屋意訳）

［　］の契りも固く
海峡照す永遠の歓呼
歓迎少年団下関入り

ようこそ［　］若き盟友

問１　［X］に当てはまる国名を入れてみよう。（　　）

【資料２】当時の市民の様子

［…］この東西の若き魂の交流に祝福を送ろうとする市民が続々と押しかけ，駅前広場はたちまち埋め尽くされてしまった。午後４時４０分！一行を乗せた清見丸は日独国旗をはためかせつつ，下関駅桟橋にぴたりと横付けされた。シュルツェ団長以下使節団員が桟橋に降り立てば，真心の歓声が一斉に爆発する。桟橋に降り立った一行は，皆180cmを越える立派な男揃いだ。市民がサッと右手を高く上げてナチ式礼をすれば，青年団は緊張と興奮を感じながら，手を挙げて歓迎に応えている。まことに胸を打つ交歓のシーンである。下商ブラスバンドの演奏する勇壮な愛国行進歌に導かれた一行は，宿舎である山陽ホテルの歓迎晩餐会に臨んだ。

【資料３】年表

1929	世界恐慌
1931	満州事変
1932	満州国建設
1933	１月　ヒトラー内閣成立 ３月　日本，国際連盟脱退 10月　ドイツ，国際連盟脱退
1936	３月　ドイツ，ラインラント進駐 11月　日独防共協定を結ぶ
1937	日中戦争（～1945）
1938	３月　ドイツ，オーストリアを併合
1939	ドイツ軍がポーランドに侵攻 ⇒第二次世界大戦（～1945）

問２　青年団の来訪に対し，市民はどのような反応を示しただろうか。資料２から考えてみよう。

問３　青年団はなぜこの時期に日本にやってきたのだろうか，資料３の年表を参考に，下の空欄に当てはまる語句を考えてみよう。

（　　）年の（　　）をきっかけに，日本とドイツ，東西の（　　）国家の関係をより一層強化するため

【資料４】1940年来関時の記事（『関門日日新聞』1940年10月19日）

“ようこそ”盟友ヒトラーユーゲント指導者けさ下関へ上陸

［…］動乱下の故国を後にはるばる訪日の途に着いた盟邦独逸の逞しき青年交歓使節団［…］一行六名は，満鮮視察の旅程を滞りなく終えて［…］一八日午前七時一五分，関釜連絡船徳寿丸で颯爽と下関へ上陸した。この日埠頭には松井下関市長［…］を始め，在関官民多数出迎え「ようこそ」の歓迎の嵐を浴びせかけ，内地上陸第一歩にふさわしい劇的交歓風景を展開しつつ，駅構内から駅前に出で［…］日独両国旗が交叉した歓迎のアーチをつくってホテルに入った。

問４　青年団が視察した満鮮とはどこだろう（　　）

問５　問４の地域はどのような場所だろう（　　）

問６　青年団はどうやって下関に来たのだろう（　　）

【資料５】関釜連絡船の歴史と乗客数

年	できごと	乗客数
1905	運航開始	3万人
1910	韓国併合	15万人
1911	釜山－奉天間で直通列車が開通	17万人
1912	下関－新橋（東京）間で急行列車が運行開始	20万人
1932	満州国建設	64万人
1934	釜山－長春間で直通鉄道が開通	77万人
1937	日中戦争（～1945）	103万人
1941	太平洋戦争（～1945）	220万人
1943	関釜連絡船の補助航路として，博多－釜山間の連絡船を新設	275万人
1943	アメリカの潜水艦の攻撃で崑崙丸が撃沈 ⇒　約600人が死亡	
1945	６月　航路の安全確保のため休航 ８月　営業中止	50万人
1970	「関釜フェリー」として航路運行再開	

【資料６】20世紀初頭の鉄道網

【資料７】政府が作成したポスター

【資料８】日本に渡った朝鮮人の数（左）と連絡船の様子を歌った朝鮮の歌謡曲（右）

1940	59,398人
1941	67,098人
1942	119,851人
1943	128,354人
1944	286,432人
1945	10,662人

（第86回帝国議会説明資料より）

何を恨もか　国さえ亡ぶ
家の亡ぶに　不思議はない
運ぶばかりで　帰しちゃくれぬ
連絡船は　地獄船

問７　資料５で，連絡船の利用者が急増している年に着目し，関係がありそうな出来事に線を引いてみよう

問８　資料６の地図中で，資料５に書かれている地名に色を付けてみよう

問９　資料７・８から，どのような人が連絡船を利用していたのかを考えてみよう

問10　関釜連絡船は，当時の大日本帝国にとってどのような役割を果たしていたのか，また下関はどのように第二次世界大戦とどのように関わっていたのか考えてみよう

▲資料2　第３時の授業プリント

本時では、学習者がこの一連の出来事を、「国際情勢の変動 → 日本の外交的方向性の変化 → 地域社会への反映」という構造の中で説明する力を育てることをねらいとした。こうした学習を通じて、地域が世界史の一部として位置づけられることに気づき、歴史を自分事として捉える視点の形成を図る。

さらに、最後に「戦争は、こうした地域の日常をどのように変えていったのか」という問いを提示し、第４時への学習へとつなげた。第４時では、この問いをもとに、配給制度や勤労動員、空襲などの地域資料を用いて戦時下の生活を具体的に考察する。さらに第５時では、世界・日本・地域の三層を統合し、戦争期の歴史を構造的に説明する力の育成へとつなげていく。

第４時　第二次世界大戦は、地域社会や人びとの生活をどのように変化させたのか。

第４時では、第二次世界大戦が地域社会や人びとの生活にどのような影響を与えたのかを理解することを目指した。前時までに学習したように、日本は 1930 年代後半から戦争遂行体制を強化し、外交的にも軍事的にも大きな転換を迎えていた。本時では、こうした国家レベルの動きが地域の日常にどのように浸透し、人びとの生活をどのように変えていったのかを、地域資料をもとに学習者自身が読み取りながら考察する。

戦時下の地域社会では、物資統制が生活のあらゆる場面に影響を及ぼした。配給切符や代用品の資料を読み取る活動を通じて、学習者は食料・衣料・生活用品の不足が日常の選択を大きく制限していたことに気づく。また、戦時標語のポスターを参照させることで、国家が生活文化にまで影響を及ぼし、国民統合を進めていた様子を理解させたい。

さらに、勤労動員や学校生活の変化を示す資料を用いながら、「地域社会や学校は、戦争のためにどのように動員されていたのか」という問いを検討する。農作業や軍需工場への動員、地域行事の変容などを通じて、戦争が地域の社会構造そのものを変えていったことを具体的に理解することができる。空襲や疎開に関する資料を読み取る活動では、戦争が人びとの安全や家族のあり方、地域コミュニティにどのような影響を与えたのかを考察させる。空襲被害地図や住民の証言を参照することで、戦争が地域の日常を根本から揺るがす力をもっていたことを実感させたい。

本時を通じて、学習者には戦争を単に“国家間の出来事”としてではなく、「国家の戦争遂行 → 地域社会の動員 → 個人の生活変容」という構造の中で捉える視点を育てたい。この三層構造の理解は、世界史探究と日本史探究を接続するうえでも重要であり、地域史がその媒介として機能することを意識させたい。

最後に、「世界・日本・地域は、戦争期にどのように影響し合っていたのか」という問いを提示し、第５時の総括へとつなげた。

第５時　第二次世界大戦期、世界・日本・地域はどのように影響し合っていたのだろうか。（総括）

第５時では、第二次世界大戦期における世界・日本・地域の相互作用を総括的に理解し、表現することを目指した。学習者はまず、第１・２時で扱った資料（世界恐慌の統計、国際協調の崩壊を示す年表、リットン調査団報告書の抜粋など）を再確認し、「世界の構造変化が日本の選択にどのようにつながったのか」をグループで整理する。各グループはキーワードを付箋に書き出し、世界構造と日本の政策選択の因果関係を短い言葉でまとめた。

次に、学習者は第３・４時の授業で扱った地域資料（ヒトラー＝ユーゲントの下関来訪の記事、歓迎式典の写真、配給切符、勤労動員記録、空襲被害地図など）を机上に並べ、「地域の変化を示す証拠」を選び取る。資料を指し示しながら、「これは日独接近の地域的表れ」「これは戦時体制が生活に及んだ影響」といった形で、地域社会の変化を具体的に説明する。

こうした活動を踏まえ、各グループは「世界の構造 → 日本の選択 → 地域の変化」を一枚の図にまとめる。世界・国家・地域の資料を矢印でつなぎながら、三層がどのように影響し合っていたのかを自分たちの言葉で説明した。発表では、「国際協調の崩壊が日本の孤立を深め、日独接近を促し、その結果として下関にヒトラー＝ユーゲントが来た」といった多層的な説明が見られるようになった。

このように、学習者が資料を選び、比較し、因果関係を図示する活動を通じて、戦争期の歴史を単なる出来事の羅列ではなく、世界・日本・地域が循環的に影響し合う構造として理解する力が育まれる。戦争は国家間の出来事にとどまらず、世界の動きが日本の行動を規定し、日本の行動が地域社会の生活を変え、その地域における変化が再び国家や世界の動きに影響を与えるという多層的な現象であったことを実感させたい。

4　おわりに ～歴史総合の視点を深化させる科目間接続の意義～

本稿では、歴史総合で育成された「世界と日本のつながり」という視点が、探究科目においてどのように再展開され得るのかを、第二次世界大戦を題材とした授業実践を通して検討した。世界史探究・日本史探究の双方で共通の問いを設定し、世界・日本・地域という複数のスケールを行き来する学習を組み込むことで、学習者は歴史を単なる出来事の連続ではなく、相互に作用し合う動きとして捉えるようになることが期待される。

特に、ヒトラー＝ユーゲントの下関来訪という地域史の導入は、世界史的構造が地域社会にどのように表れ、地域がその構造の中でどのような役割を果たしていたのかを具体的に理解させる契機となった。地域史は、学習者にとって歴史を自分の生活世界と結びつける装置として機能し、歴史総合で培われた視点を探究科目で深化させる。

実際に、生徒からは「世界の出来事が地域に影響しているだけでなく、地域の出来事も世界とつながっていることが分かった」「これまで別々に考えていた世界史と日本史がつながって見えるようになった」といった記述が見られた。また、「ニュースで見る国際問題も同じような構造で考えられるのではないかと思った」といった意見もあり、歴史的な見方・考え方を現在の問題に応用しようとする姿勢も確認できた。

今後の課題としては、地域史を単元内の一事例にとどめず、探究科目全体の学びの中に継続的に位置づけていくことが挙げられる。また、学習者自身が地域の資料を収集し、歴史的文脈に位置づける活動を取り入れることで、より主体的な探究へと発展させることが期待される。

本稿で示した実践は、歴史総合で獲得した視点を探究科目においてどのように発展させるかを示す一つの試みである。今後も、学習者が世界・日本・地域を往還しながら歴史を構造的に理解し、現在を捉える視座を獲得できるよう、こうした実践を積み重ねていきたい。

■参考文献・資料

・中道寿一（1999）『君はヒトラー・ユーゲントを見たか？―規律と熱狂、あるいはメカニカルな美』南窓社
・工藤章、田嶋信雄編（2008）『日独関係史―一八九〇-一九四五　Ⅲ体制変動の社会的衝撃』東京大学出版会
・前川修一、梨子田喬、皆川雅樹編著（2025）『歴史教育「シン」入門―歴史総合から世界史探究・日本探究へ』清水書院
・島村圭一、永松靖典編（2021）『問いでつくる歴史総合・日本史探究・世界史探究―歴史的思考力を鍛える授業実践』東京法令出版
・志賀哲郎(1932)『列国は日本をどう見る―不穏事件に対する列国の輿論―』明治図書出版協会

報告 ❸
歴 史

市民のための「世界史探究」～グローバルヒストリーを手がかりにして～

常磐大学高等学校教諭　丸小野 壮太

1 はじめに

筆者は私立高校に勤務する採用６年目の教員である。大学ではアッシリア学（楔形文字文書学）を専攻し、古代西アジア史の研究に従事してきた。現在は、歴史学を中心とした人文学の知見をいかに学校教育へ接続させるかという問題意識のもと、歴史学と歴史教育の対話の構築に取り組んでいる。とりわけ、古代史研究で蓄積されてきた知見を、現代の生徒にとって意味ある学びへと転換させる方法を課題としている。[1)]

高校における現行教育課程の実施に伴い、「世界史探究」は 2026 年度現在で 4 年目を迎えた。「世界史探究」は、従来の知識伝達型の学習からの転換を志向し、歴史的事象を多面的・多角的に捉え、問いを立てて考察する力の育成を重視する点に特徴がある。[2)]

しかし、教育現場において「世界史探究」をどのような科目として構想すべきかについて、共通理解が形成されているとは言い難い。すなわち、それは通史学習の延長として位置づけられるのか、あるいは探究活動を中核とする新たな学習形態として再構成されるべきなのかという問いが、なお開かれたままとなっている。

この問いは、教員間にとどまらず、生徒との関係においても共有されるべきものである。なぜなら、「世界史探究」は生徒自らが問いを立てることを前提とした科目であり、その意味づけ自体が学習過程の一部として位置づけられるからである。したがって、「世界史探究とは何か」という問いは、あらかじめ与えられるものではなく、授業実践の中で生徒と教員の対話を通じて形成されていくべきものである。

本稿では、2024 ～ 25 年度における高校２・３年生の「世界史探究」の授業実践（高２：４単位、高３：４単位の２年間・計８単位）を対象とし、そこにおいて蓄積された生徒・教員間の対話に着目する。そのうえで、「世界史探究」をいかなる科目として再構成しうるのかを検討する。とりわけ、グローバルヒストリーの視点を手がかりとしつつ、カリキュラムマネジメントの観点から、その理論的枠組みと実践的可能性を明らかにすることを目的とする。

なお、グローバルヒストリーとは、世界を相互につながったものとして捉え、人・モノ・情報・文化の移動や交流に注目して歴史を考える立場である。国家や地域ごとに分けて歴史を見るのではなく、異なる地域どうしの関係や影響に着目し、複数の視点から歴史を理解しようとする点に特徴がある。このように、歴史を「つながりの中で捉える」ことで、現代のグローバル社会を考える手がかりを与える。

2 私の授業理論

近年、歴史教育研究では授業理論が盛んに議論されている。[3)] 授業理論は、教科目標・ねらい・本時／本単元の目標の三層構造によって整理される。本節では筆者の授業理論についてまとめる。

教科目標 (goal)	歴史を通して、現代社会に主体的に関わる力を育てる。
ねらい (aim)	生徒が自分の興味関心と現代社会を結びつけながら歴史を学ぶ力を育てるとともに、歴史学を中心とした人文学の視座・方法論を学校教育に取り入れ、その学びを活用できるようにする。
本時／本単元の目標 (objective)	生徒が現代社会と関わる歴史テーマを自ら設定し、資料の調査・分析・発信までを一つの探究の流れとして実践できるようにする。

▲表1　筆者の授業理論

表1において設定した「教科目標」（goal）は、歴史を単なる過去の理解にとどめるのではなく、現代社会に主体的に関わるための思考力・判断力・表現力を育成する点に主眼がある。このような目標設定の背景には、グローバル化や情報化の進展により、歴史的事象を多面的に捉え直す力が市民的資質として求められているという問題意識がある。

「ねらい」（aim）においては、生徒自身の興味関心を出発点とすることを重視した。これは、歴史学を中心とした人文学が、多様な問いの設定と資料解釈の積み重ねによって成り立つ学問であるという理解に基づくものである。すなわち、既存の知識を受動的に受け取るのではなく、生徒が自ら問いを立てる主体として歴史に関わることが、学びの質を高めると考えたためである。また本ねらいには、「歴史学を中心とした人文学の知見をいかに学校教育へ接続させるか」という視点も含まれている。具体的には、史料批判や解釈の多様性といった方法論を、探究活動の中で体験的に理解させることを意図している。

「本時／本単元の目標」（objective）は、こうしたねらいを具体的な学習活動へと転換させるために設定したものである。生徒が自ら現代社会と接続する歴史テーマを設定し、資料の収集・分析・解釈・発信という一連の探究プロセスを経験することを重視している。このプロセスは、いわゆる歴史学を含む人文学における研究過程を簡略化したものであり、生徒が「小さな人文学者」として思考することを支える枠組みである。

さらに、これらの目標を実現するために、授業においては以下のような方法を取り入れている。第一に、問いの設

定を重視した導入である。具体的には、現代的な諸課題に関する歴史を提示し、それを歴史的に考えることで学習課題を設定するとともに、生徒自らも問いを立てる活動を行うことができるようにしている。これは、生徒の興味関心と歴史的思考を接続させることを意図している。

第二に、複数資料の比較・分析活動である。異なる立場や時代の資料を扱うことで、単一の歴史像に収束しない解釈の多様性を体験させることを意図している。

第三に、発信活動（レポートや口頭発表）である。これは、自らの解釈を他者に伝える過程を通じて、思考の妥当性や説得力を検証する機会を保障することを意図している。

以上のように、本授業理論は、歴史学を中心とした人文学の視座・方法論と学校教育の実践とを架橋することを目指している点に特徴がある。すなわち、歴史学の知見を単に内容として教えるのではなく、その思考様式そのものを学習活動として再構成することで、「世界史探究」が掲げる主体的・対話的で深い学びの実現を志向するものである。

3 「世界史探究」のカリキュラムマネジメント

本節では、「世界史探究」のカリキュラムマネジメントの具体的構成について、高校２・３年生における実践をもとに整理する。ここでは、単元や活動の列挙にとどまらず、それらがどのような意図と連関のもとに配置されているのか、すなわちカリキュラムとしての構造に着目する。

２年間考える問い（高校２・３年生） 歴史を手がかりに、あなたは何者か？	
高校２年生（４単位） 120 コマ	
0 (5)	世界史の学び方 世界史 de How to Think
☆ (3)	古代文明の歴史教科書比較
1 (10)	古代文明に関する万国博覧会を企画・出展しよう！ →【第４節】
☆ (2)	アッシリアの歴史像
2 (25)	諸地域の歴史的特質に関する世界旅行を企画・提案しよう！
☆ (5)	レポート課題の中間発表会
3 (25)	諸地域の交流に関する映画を作成・上映しよう！
☆ (5)	ユーラシア史
4 (30)	みんなで世界史に関する書籍を講読しよう！ (2024 年度：玉木俊明 (2024)『味の世界史』)
☆ (10)	レポート課題の発表会（進級発表会）
高校３年生（４単位） 90 コマ	
5 (40)	あなたと近現代史（プレ教育実習） みんなで授業づくりをしよう！
☆ (5)	レポート課題の中間発表会
☆ (35)	大学入試演習・歴史的思考力
☆ (10)	レポート課題の発表会（卒業発表会）

▲表2 「世界史探究」の２年間計画
左列上段：０＝授業開き、１～５＝プロジェクト、☆＝特別授業
左列下段：コマ数（１コマ＝ 50 分）

教科書に準拠した基礎的知識の整理は、使用している教科書の準拠ノートを活用して補完している。そこで、章末ごとに小テストを行い、各プロジェクトにおいて生徒が習得した基礎的知識を活用する場面を設けている。

(1) カリキュラム設計の基本方針

本カリキュラムは、❶探究の方法の習得、❷歴史的枠組みの再構成、❸学習成果の発信、という三段階を軸として構成されている。すなわち、高校２年生においては主として探究の方法と歴史の枠組み理解を扱い、高校３年生においてはそれらを踏まえた実践的な探究と発信へと展開する構造をとっている。

また、各単元はグローバルヒストリーの視点に基づき、「つながり」や「移動」を重視する形で設計されている。[4]

これにより、従来の通史的理解に代わり、歴史を関係性の中で捉える視点の育成を目指している。

(2) 高校２年生における単元構成

高校２年生では、「世界史の学び方」を主題とし、探究的学習の基盤形成を重視したカリキュラムを展開する。

はじめに、導入として、「世界史 de How to Think」と題した単元を設定し、歴史的思考とは何か、どのように問いを立てるのかといった基礎的技能の習得を図る。[5]

この段階では、歴史を「覚える対象」から「考える対象」へと転換することを意図している。

次に、「古代文明に関する万国博覧会を企画・出展しよう！」という単元を設定する。本単元では、生徒が特定の文明や地域を担当し、それを他者に伝えるための展示を企画する。これにより、古代史を固定的な知識ではなく、多面的に再構成する力を育成する。詳細は次節で紹介する。

さらに、「諸地域の歴史的特質に関する世界旅行を企画・提案しよう！」という単元では、地域ごとの特徴を踏まえつつ、それらを比較・関連づけて理解する活動を行う。ここでは、地域史を孤立したものとしてではなく、相互関係の中で捉える視点が重視される。

「諸地域の交流に関する映画を作成・上映しよう！」という単元では、人やモノの移動に着目した歴史理解を深化させる。映像という形式を用いることで、歴史的プロセスを動的に表現することが求められる。

最後に、世界史に関する書籍の講読を通じて、より学術的な視点の導入も図る。

これらの活動と並行して、レポート課題を設定し、中間および最終発表会を実施する。[6]

以上の構成により、高校２年生では探究の基礎技能とグローバルヒストリー的視点の双方を育成することを目指している。

(3)　高校３年生における単元構成

高校３年生では、高校２年生で培った知識・技能を基盤として、より高度な探究活動とその発信を中心としたカリキュラムを展開する。

まず、「あなたと近現代史」と題した単元において、生徒自身が授業を構想・実施する活動（いわゆるプレ教育実習）を行う。この活動では、歴史的内容の理解に加えて、それを他者にどのように伝えるかという視点が求められる。

次に、卒業研究として個別の探究課題を設定し、その中間および最終発表会を行う。ここでは、生徒が自らの関心に基づいて問いを設定し、資料を収集・分析し、論理的に表現することが求められる。

さらに、大学入試を見据えた「歴史的思考力」の演習も組み込み、探究活動と受験学習の接続を図っている。これにより、探究的学習が入試対策と対立するものではなく、相互に補完し合うものであることを示す。

(4)　カリキュラムの構造的特徴

本カリキュラムは、次の三点に特徴がある。第一に、「活動の連続性」である。各単元は独立したものではなく、問いの設定、調査、発表という探究のサイクルを繰り返す中で相互に連関している。

第二に、「表現活動の重視」である。展示、旅行企画、映像制作、授業実践など、多様な表現形式を取り入れることで、生徒の理解を多面的に可視化している。

第三に、「市民的学びへの接続」である。これらの活動は、単なる歴史理解にとどまらず、他者に伝える力や社会との関係を考える力の育成を志向している。この点において、本カリキュラムは市民のための「世界史探究」としての性格を有している。

4　「古代文明に関する万国博覧会を企画・出展しよう！」の授業実践記録

本節では、第３節で示したカリキュラムの一環として実施した単元「古代文明に関する万国博覧会を企画・出展しよう！」の授業実践について、その具体的な展開と学習成果を記録・分析する。

以下は生徒向けの課題文である。

MQ：古代文明とは何か？

■課題

あなたは万国博覧会の企画者です。今年度のテーマは「古代文明」です。担当するエリアごとに、来場者に魅力が伝わる展示を企画・出展してください。

■担当エリア

※教科書関連ページを示す

以下のいずれかを担当します。

西アジア／地中海／ヨーロッパ／アフリカ／南アジア／東南アジア／中央ユーラシア／東アジア／アメリカ／オセアニア

■条件

①古代文明の特徴

②他地域とのつながり

③現代との関係

■形式

スライド・模型・絵画・映像など自由

■メッセージ

あなたは「歴史を伝えるプロデューサー」です。来場者が「行ってみたい・知りたい」と思う展示を目指しましょう！

(1)　本単元の目的と位置づけ

本単元は、高校２年生の初期段階に位置づけられ、「世界史の学び方」を身につけていく単元として機能する。

特に本単元では、「古代文明」を対象としつつも、それを単なる知識の集積としてではなく、「古代文明の特質（共通点・相違点）」という観点から再構成することを重視した。すなわち、生徒は学習者であると同時に展示の企画者として位置づけられ、来場者に対してどのようなメッセージを発信するのかが問われる。

(2)　単元構成と学習過程

0【地域】はどのような特徴を持つか？
❶担当する古代文明の決定
❷問いの設定
❸資料の収集・整理・分析
❹問いの回答
MQ の回答
プロジェクト成果報告（万博企画・出展）

▲表3　プロジェクトの進行表

はじめに、0「【地域】はどのような特徴を持つか？」という共同探究の問いを設定し、西アジア・地中海・東アジアなど各地域の歴史的特質を大枠で把握することから学習を開始した。これにより、生徒は古代文明を個別に理解するのではなく、地域的な広がりの中で捉える視点を得る。

その上で、❶古代文明の設定として、各自が担当する古代文明を決定した。続いて❷問いの設定では、「なぜこの文明は成立したのか」「他地域とどのようにつながっていたのか」など、自ら探究すべき課題を明確化した。

さらに❸資料の収集・整理・分析の段階では、教科書や資料集に加えて、図書館所蔵の文献資料を用いて情報を集め、文明の特徴や交流関係について検討した。

そして❹問いの回答として、分析結果をもとに自らの考察をまとめ、ＭＱ「古代文明とは何か？」に回答する。

最後に、展示としてプロジェクトの成果を表現した。この一連の過程を通じて、生徒は古代文明を関係的に理解し、その歴史的意義を主体的に捉えることが可能となった。

(3)　生徒の反応

以下、３名の生徒の成果物を紹介する。

生徒 A［地中海］
❶フェニキア
❷フェニキア人は現代社会に対してどのような影響を与えたか？

❸古代地中海世界の地図
❹フェニキア人は古代地中海世界の交易を発展させ、異文化交流を促進した。アルファベットの起源を生み出し、後のギリシア文字やラテン文字へと継承され、現代の文字文化に大きな影響を与えた。
MQ の回答：古代文明は単なる古い社会の集まりではなく、他地域との交流や環境との関係の中で形成され、現代社会にも影響を与え続ける歴史的なしくみである。
→「フェニキア文字を書いてみよう！」

生徒 B［東アジア］
❶日本と朝鮮半島
❷日本と朝鮮半島はどのような交流を行ったか？
❸日本と朝鮮半島の遺物資料
❹日本と朝鮮半島は古代より使節の往来や交易を通じて交流を行い、漢字・仏教・律令制度などの文化や技術が伝来した。また、渡来人の移住により、政治・文化の発展に大きな影響を与えた。
MQ の回答：古代文明は、日本と朝鮮半島の関係から見ると、文明は一地域で完結するものではなく、人や文化の交流によって形成されるものであることが分かる。すなわち、文字・宗教・制度などが移動し変容する過程そのものが、文明を成り立たせる重要な要素である。
→「日韓文化伝来マップでつなごう！」

生徒 C［オセアニア］
❶モアイ像
❷モアイ像がイースター島にどのような影響を及ぼしたのか？
❸書籍『世界遺産　イースター島完全ガイド』（地球の歩き方編集室）
❹モアイ像は祖先崇拝の象徴として、イースター島社会の結束や権威の表現に重要な役割を果たした。一方で、その建造や運搬のために森林伐採が進み、資源の枯渇や環境変化を招き、社会の衰退にも影響を与えたと考えられている。
MQ の回答：古代文明は、モアイ像の事例から見ると、人々の信仰や社会の結束を支える一方で、環境との関係の中で成立し変化するものであるといえる。すなわち、文明は人間の営みと自然環境との相互作用の中で形成され、そのあり方が社会の発展や衰退にも影響を与える歴史的なしくみである。
→「モアイ像をつくろう！」

(4)　成果と課題

本実践の成果として、生徒が古代文明を地域間のつながりや現代社会との関係の中で捉える視点を獲得した点が挙げられる。とりわけ、フェニキア人の交易や文字の継承を現代の文字文化と関連づけたり、日本と朝鮮半島の交流を通して文化や制度の伝播・変容の過程として文明を捉えたり、モアイ像の事例から人間の営みと環境との相互作用という観点で文明の形成と変化を考察したりするなど、古代の事象を現代社会や普遍的な歴史のしくみと結びつけて理解する姿が見られた。

また、問いの設定から展示による発信までの一連の探究過程を通じて、歴史的事象を主体的に解釈し、他者に伝える力が育成された。さらに、万国博覧会の企画・出展形式の活動により、表現の工夫や相互評価を通じた学びの深化も確認された。

一方で課題として、問いの設定が表層的にとどまる生徒も見られ、探究の質に差が生じた点が挙げられる。例えば、ある生徒は「ピラミッドはどのようにつくられたのか」という問いを設定し、建設方法や労働力に関する情報を整理しているが、その背景にある社会構造や宗教観、さらには現代の大規模建築との比較といった観点には十分に踏み込めていない。また別の生徒は「シルクロードはどのような交易路だったのか」という問いのもとで交易品やルートをまとめているが、交流がもたらした文化的・経済的影響や、その変容の過程についての考察は限定的であった。

さらに、資料の収集・分析においても課題が見られた。例えば、インターネット上の解説記事に依拠して情報を整理するにとどまり、資料間の差異や記述の立場の違いを比較・検討する視点が十分に働いていない場合があった。その結果、複数の見解を踏まえた解釈の構築や、因果関係の吟味にまで至らない場面が見受けられた。

加えて、展示活動に重点が置かれることで、模型の作成や体験的な要素の工夫といった表現面は充実する一方で、来場者にとっての分かりやすさや視覚的な魅力が優先され、内容の精緻化が相対的に弱まる傾向も一部に見られた。

今後は、問いを因果関係や比較の視点から精緻化する指導や、複数資料の比較・検討を通じて解釈を深める活動を一層充実させるとともに、表現活動と内容理解とを往還させる授業設計の工夫が求められる。

(5)　本単元の意義

本単元は、古代史を単なる知識の集積としてではなく、「再構成される対象」として捉える点（「古代→現代」の視点）において重要な意義を有する。すなわち、歴史は固定的な事実の羅列ではなく、資料の選択や解釈のあり方によって多様に描き直されうるものであり、その過程に学習者自身が主体的に関わることが重視される。本単元では、生徒を展示の企画者として位置づけることで、どのような歴史像を提示するのかという課題に向き合わせ、歴史叙述の構成性を体験的に理解させることを意図した。

また、本単元は、現代的な問題意識や興味・関心を起点として古代史を捉え直す視点（「現代→古代」の視点）を導入している点にも特色がある。環境問題、文化交流、情報伝達といった現代的関心から古代文明を問い直すことで、生徒は過去を現在との関係の中で意味づけることが可能となる。このような往還的な思考は、歴史を単に過去の出来事として理解するのではなく、現代社会を相対化し、批判的に捉える視座を育成する。

さらに、万国博覧会という形式を通じて、学習成果を他者に発信する機会を設けた点も本単元の重要な意義である。展示内容の構成や表現方法を検討する過程においては、何

をどのように伝えるべきかが問われ、他者からの評価を受けて解釈を再検討する契機が生まれる。これにより、歴史理解は個人的な認識にとどまらず、社会的に共有されうる知として再構成されるということを生徒が実感することができる。

加えて、異なる文明の関係性や相互作用に着目することで、グローバルヒストリー的な視点の基礎を育成することもできる。地域や文明を相互のつながりの中で捉える学習は、現代社会における多様性や相互依存性を歴史的に理解する視座を提供し、市民的資質の涵養にも資するものである。

以上の点において、本単元は歴史学を中心とした人文学の視座・方法論に基づく歴史学習の実践として位置づけられる。

5 おわりに

本稿では、市民のための「世界史探究」という視点から、グローバルヒストリーを手がかりとしたカリキュラムマネジメントとその授業実践の可能性について検討してきた。

以下は「世界史探究」を２年間学んだ生徒の回答（世界史学習の意義）である。

世界史を学び、グローバルな視点を得ることで、現在を生き、未来をつくっていく私たちの考えの視野を広げ、自分自身の人生を問い直すことにつながる。

上記の生徒の反応からも、グローバルヒストリーの視点は、従来の通史的枠組みを相対化し、歴史を関係性や移動の中で捉える契機を提供すると言えるだろう。この視点をカリキュラムに組み込むことで、生徒は多様な世界像に触れつつ、自らの位置を相対化する力を獲得することが可能となる。これは、グローバル化が進展する現代社会において、市民として求められる重要な資質である。

一方で、課題としては、探究の質をいかに保証するかという点が挙げられる。特に、問いの設定や資料の批判的活用においては、生徒間で差が見られ、教師による適切な支援の必要性が明らかとなった。また、表現活動と内容理解のバランスをどのように確保するかという点も、今後の検討課題である。

最後に、歴史教育における古代史学習の意義を提言する。世界史学習の意義について、古代史を事例に考えた生徒の反応を引用する。

世界史を学ぶことは、現在とは大きく異なる社会や価値観に触れることで、「当たり前」を見直せるところにあると考える。また、古代の人々がどのように社会を築き、他地域と交流してきたのかを、世界のつながりという視点から捉えることで、昔から地域同士が関わり合っていたことを実感できる。さらに、そのつながりの中で現代の社会や価値観がどのように形成されてきたのかを考えるきっかけにもなる。

古代史学習の意義は、このように現在とは異なる社会に触れることで「当たり前」を相対化する点にあるが、それにとどまらず、近現代との関係の中で古代を捉え直す視点にこそ重要性がある。古代の交易や文化の伝播、環境との関係に着目することで、生徒には「昔から世界はつながっていた」「今と似ているところがある」といった気づきが生まれていた。こうした学びは、古代と現代を単純に結びつけるのではなく、両者を往還しながら、その連続性と差異を考える契機となる。

このように、近現代史と古代史を越境する視点は、過去を固定的に理解するのではなく、現代の問題意識から問い直すことで、その意味を再構成する営みを可能にする。その結果、生徒は歴史を自らの生きる社会と関わるものとして捉え、主体的に思考する姿勢を身につけていく。

以上を踏まえると、古代史学習は、単なる知識習得にとどまらず、世界のつながりの中で歴史を捉え、現代社会を相対化する視座を育むものであると位置づけられる。このような学びは、多様性と相互依存が進む現代において、他者とともに生きる市民としての基盤を形成するものである。ゆえに、古代史を含む世界史学習は、世界のつながりに着目する視点を手がかりとして、市民のための「世界史探究」として再構築される必要がある。

■注

1) 佐藤育子・丸小野壮太（2024）、丸小野壮太・佐藤育子（2025）
2) 丸小野壮太（2024）
3) 草原和博（2006）、星瑞希・渡部竜也編著（2025）など。高大連携歴史教育研究会の第２部会・授業理論ワーキンググループの活動も注目に値する。
4) 大阪大学歴史教育研究会編（2024）
5) 小川幸司（2023）
6) 丸小野壮太・土井裕人（2026）

■参考文献

- 秋田茂ほか編著（2023）『高等学校 世界史探究』第一学習社
- 大阪大学歴史教育研究会編（2024）『市民のための世界史 改訂版』大阪大学出版会
- 小川幸司（2023）『世界史とは何か』岩波新書
- 草原和博（2006）「教科教育実践学の構築に向けて：社会科教育実践研究の方法論とその展開」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科編『教育実践学の構築：モデル論文の分析と理念型の提示を通して』東京書籍, pp. 35-61
- 佐藤育子・丸小野壮太（2024）「歴史学と歴史教育の対話に基づいた開かれた古代地中海世界史研究の構築」『ヘレニズム～イスラーム考古学研究』2023, pp. 9-14
- 玉木俊明（2024）『味の世界史』SB 新書
- 丸小野壮太（2024）「「歴史総合」と「世界史探究」をつなぐ―高校「歴史総合」における近現代史と古代史を越境する授業―」『茨城史学』59, pp. 2-6
- 丸小野壮太・佐藤育子（2025）「博物館所蔵資料を活用した近現代史と古代史の越境に関する授業実践：開かれた古代地中海世界史研究を手がかりにして」『中等社会科教育研究』43, pp. 51-60
- 丸小野壮太・土井裕人（2026）「歴史教育と哲学的方法論の出会うところ―市民協働型のワークショップの構築を目指して―」『中等社会科教育研究』44, pp. 43-56
- 星瑞希・渡部竜也編著（2025）『現代につなぐ歴史授業デザイン』明治図書

報告 4
公民

高校教育現場における消費者教育の最前線 ～生徒がダークパターンの作り手になる体験から～

東京都立文京高等学校主任教諭　水野 雄人

1 はじめに

▲資料1　ダークパターンの例（カウントダウン）

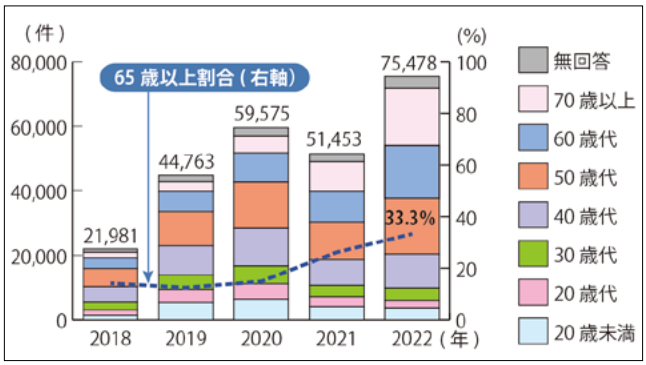
通信販売のウェブサイトやアプリなどで上記のような画面を見たことがあるだろうか。これは「ダークパターン」と呼ばれ、「在庫残り○点」などと希少性を演出したり、虚偽のカウントダウン表示をしたりして消費者を誘導する流行りの手法である。ＯＥＣＤの報告書[1]によれば、多くのダークパターンは、消費者の認知バイアス、行動バイアス、ヒューリスティックス（経験則等）を悪用することによって消費者に影響を与え、一般的に次の区分に分類される。①消費者にユーザー登録や個人情報の開示を強制する、②重要な情報をわざと分かりにくくする、③デフォルトで事業者に有利な選択肢を選択させる、④取引の最終段階で金額を追加する、⑤試用期間後に自動的に定期購入に移行する、⑥虚偽の推奨表現やカウントダウンタイマー。これらによって消費者が気づかない間に不利な判断・意思決定をしてしまうような仕組みとなっている。実際に消費者庁には、次のような相談[2]が寄せられている。

スマートフォンでオンラインゲームをしていたら、シミが消える効果がある高額な美白クリームが「初回550円」で購入できるという広告が表示されたため、公式販売サイトで注文した。美白クリームが届いたが、数日後に、同じ販売業者から同じ美白クリームが届いたので、何かの間違いだと思って開封せず注文完了メールを確認したところ、販売業者の注文完了メールには、初回注文日から１週間後に２回目として３個（約39,000円）発送すること、３回目以降は３か月ごとに３個が届き続ける定期購入契約であることが記載されていた。申込みの際に、販売業者の公式販売サイトに定期購入契約との表示は確認できなかった。

不要なトラブルを避けるために、ネット通販での申込みの際は、最終確認画面で商品の内容や取引条件・解約条件などを慎重に確認することや、もしものトラブルに備えてウェブサイトの申込みの最終確認画面のスクリーンショットを撮り、表示されていた契約条件を証拠として残すことなどがポイントであると消費者庁は説明している。

近年、検索履歴や購入履歴といった個人のデータがＡＩによって分析され、マーケティングが個別化される傾向が強くなっている。これにより、意図しない定期購入や解約の妨害、個人情報の流出などダークパターンによる日本国内の被害額は年間１兆円超、１人あたりの年間平均被害額は約３～５万円[3]と言われている。改正民法の施行によって2022年４月１日から成年年齢が18歳に引き下げられ、高校生でもクレジットカードを作ることができ、簡単に契約ができてしまう今の社会において、生徒が自立した主体（消費者）として正しい意思決定をしていくにはどのようなことを体験させ、どのようなことに気づかせ、どのような力をつけさせることが必要だろうか。

現行の学習指導要領（平成30年告示）解説公民編では、消費者の権利と責任について、「消費者が、情報の非対称性や自らの経済状況などのために、熟慮に基づく自由な意思により契約することができない場合があること、そのために、消費者を守るための法的規制や行政による施策が行われていることを理解できるようにする。その上で、消費者が保護される存在としてだけではなく、自らの権利や利益を守り増進することができる自立した主体になるとともに…」[4]と記載されている。また、「どのような点に気を付けて消費活動を行えばよいのか、といった、具体的な問いを設け主題を追究したり解決したりするための題材」[4]を用いることも示されている。消費者庁が示している資料2、資料3[5]の現状などから、筆者は「定期購入」におけるトラブル事例や国民生活センターに寄せられた苦情・相談などを授業で幾度となく取り上げてきた。しかし、ただの事例紹介的な授業では味気がなく、生徒の主体的な学びにつながらないことも同時に実感した。そこで、生徒が実際にダークパターンの作り手（ここでは「ダークパターンデザイナー」と呼ぶこととする）となり、実際に「どうやったら人を誤誘導できるか」を考えることで、「なぜこのような画面表示なのか」「なぜこのボタン配置なのか（なぜこのボタンは目立つのか）」「なぜ解約が分かりにくいのか」といった「気づきを得る体験」が必要であると考えた。情報や主張をそのまま受け入れるのではなく、根拠・論理・前提を検証しながら判断する力である「批判的思考力」を養い、悪質商法や詐欺から身を守るだけでなく、生徒自らが自立した消費者となるための消費者教育の授業を着想するに至ったのである。



▲資料2　「定期購入」に関する消費生活相談件数の推移（消費者庁資料）

順位	商品・サービス	件数	割合
1	★他の健康食品	13,850	18.3%
2	◇乳液	7,173	9.5%
3	◇ファウンデーション	6,887	9.1%
4	◇化粧クリーム	5,246	7.0%
5	◇シャンプー	4,826	6.4%
6	◇歯みがき粉	4,205	5.6%
7	◇化粧品その他	3,513	4.7%
8	◇化粧品（全般）	2,864	3.8%
9	◇パック	2,482	3.3%
10	★健康食品（全般）	2,354	3.1%
11	◇脱毛剤	2,140	2.8%
12	◇養毛剤	1,947	2.6%
13	◇オールインワン化粧水	1,697	2.2%
14	◇化粧水	1,495	2.0%
15	電子タバコ	1,460	1.9%

▲資料3　「定期購入」に関する消費生活相談の商品・サービス別上位件数（2022 年）（消費者庁資料）

★：健康食品　◇：化粧品

2　授業の着想と構想

消費者教育の推進に関する基本的な方針（2023 年閣議決定）において、「自立した消費者」とは、合理的意思決定ができ被害に遭わない消費者であることに加え、社会の一員としてより良い市場とより良い社会の発展のために積極的に関与する消費者であると定義されている。そして、それは商品やサービスを選ぶ際に、流行や広告のみに流されるのではなく、自分で情報を判断し、責任ある選択ができることであると筆者は考えている。一方で、学校現場には「○○しなさい」「△△は禁止」など「強制」や「禁止」があふれている。特に消費者教育では、「18 歳になったら○○に注意すること！」「悪質商法や甘い誘いには気をつけなさい！」「困ったら△△に電話すること！」といった指導を多く目にしてきた。しかし、このような指導で生徒は動くだろうか。果たして自立した消費者の育成につながるのだろうか。このような指導や教科書の記述が消費者保護行政（法制）に偏っていることに筆者は危機感を抱いている。また、実際の生活と関連付けながらゲーム感覚で体験的に学びたいところだが、授業時数に限りがある上に、「公共」や「政治・経済」の教科書における消費者問題の扱いが大きくないこと、○○教育の押し付け合いや他教科任せといった現状も少なからず見られ、消費者教育に十分な時間を割けていないのが現状ではないだろうか。

そこで、これらの課題をクリアにするため、公益財団法人消費者教育支援センターの主任研究員の方に相談をし、全校行事の体験的な消費者教育という形でチャレンジすることとなった。テーマは「生徒自身がダークパターンの作り手となり、批判的思考力を養う」。授業を実践した学校は筆者の前任校である夜間定時制の高校、体育館に 1 年生～ 4 年生の全校生徒（約 100 名）を集め、60 分の消費者教育の全校行事として実施した。実施した時期は令和 7 年 12 月 17 日（２学期末考査後）、授業のおおまかな流れは次のとおりである。

時間	内容
5 分	【導入】消費者トラブルと契約の基本を確認。クイズ形式で、よくある消費者トラブルや被害の態様、被害総額などから消費者問題を理解する。あわせてクーリング・オフや特定商取引法の内容といった契約に関する基礎知識も確認する。
10 分	【展開 1】フィルターバブルやダークパターンの事例紹介。自身の興味・関心に基づいたネット広告表示（航空券の案内）を使ってフィルターバブルを疑似体験する。また、虚偽のカウントダウン、「在庫残り○点」などのダークパターンの具体例（ホテルの予約画面）を提示し、生徒同士で実体験を共有する。
30 分	【展開２】ダークパターンデザイナーになってみる。「あなたはダークパターン広告でターゲットを誘ってこの商品の契約をしてもらうミッションを担っている。制限時間は 30 分、商品を買って欲しいターゲットに向けて、その人を（甘く）誘う広告をつくってください」と指示。同学年の３～６人を１グループとし、販売対象の他学年向けに作成したダークパターン広告を体育館の壁に掲示する。 【１年】販売商品：人気の旧モデル（廃盤）スニーカー（ブランド）→販売対象は２年生 【２年】販売商品：認知度不足の音楽サブスクリプション→販売対象は１年生 【３年】販売商品：ダイエットサプリメントの定期購入→販売対象は４年生 【４年】販売商品：芸能人も効果を実証する脱毛クリームの定期購入→販売対象は３年生
10 分	【展開３】ダークパターン広告の投票タイム。対象となっている商品の広告を見て、自分が最も買いたい気持ちになった広告に丸シールを貼って投票。各学年の先生も投票する。投票を終えたら、最も得票数の多かったグループのダークパターンを発表（各学年１グループ選出）。グループの代表者は前に出て、広告を作るにあたって意識したポイントを一言で発表。
5 分	【振り返り】ダークパターンデザイナーになって気づいたことは何か、ネットで商品を購入するときに何に気をつければよいか、をワークシートに記入。記入後、ペアで共有。ワークシートは回収しチェック。

3 授業実践

【導入】では、クイズ形式で消費者トラブルと契約の基本を確認した。まず「９兆円」という数字をあげ、この数字は何だと思うだろうか？と発問。これは 2024 年度における消費者トラブルの被害推計額[6]だと確認した。次に、高校生の買い物において、通信販売の利用が 87.5％[7]に達している現状を強調した。一方で通信販売でクーリング・オフができるかどうかのクイズでは、多くの生徒が間違える結果となった。具体的な数値を示すことで消費者トラブルの実態やことの重大さを気づかせる契機になったと感じている。

次に【展開１】である。ここでは、「ある日のネット広告」と題し、資料4の航空券の広告を提示した。その際、筆者が数か月前にインターネットで航空券を購入している事実を付け加え、表示されるネット広告は個人の興味・関心を反映していること、これは検索履歴や購入履歴などのアルゴリズムに基づいた「フィルターバブル」とよばれる現象であることを確認した。

▲資料4　ある日のネット広告[8]

▲資料5　ダークパターンの例・ホテルの予約画面（消費者庁資料）[9]

また、ホテルの予約に際して筆者のアプリの予約画面に資料5の画面が表示されたことを伝え、ユーザーを騙し、人々の判断を誤らせるインターフェース（操作画面）が蔓延（はびこ）っていることを説明し、これを「ダークパターン」ということを確認した。生徒からは、「スマホゲームをしている時に広告が出て、いきなりルーレットで当選しましたというのも同じ構造ではないか」「むしろ値引き表示されている商品やサービスしか購入していない」との発言も見られた。スマホ操作に慣れている生徒にとって「ダークパターン」は我々教員よりも見慣れているものなのかもしれない。

そしてメインワークの【展開２】である。ここでは「ダークパターンデザイナーになってみる」と題し、学年ごとに販売商品を指定し、販売対象の学年をこちらで設定、リアルに存在する対象学年の生徒が購入したくなるような（騙されやすいような）広告をグループごとに作成するワークを実施した。学年ごとの販売商品は高校生の被害が多い商品や高校生にとっての身近な商品やサービスとし、販売対象学年はなるべく近い学年とした。詳細は、表1のとおりである。

１年生担当	２年生担当
【販売商品】 人気の旧モデル（廃盤）スニーカー（ブランド） ￥8,900 【販売対象】２年生	【販売商品】 知名度不足の音楽サブスクリプション ￥450（月額） 【販売対象】１年生
３年生担当	**４年生担当**
【販売商品】 ダイエットサプリメントの定期購入 ￥3,500（月額） 【販売対象】４年生	【販売商品】 芸能人も効果を実証する脱毛クリームの定期購入 ￥1,980（月額） 【販売対象】３年生

▲表1　学年ごとの販売商品と販売対象

各グループにはスマホ画面に模したＡ３のワークシート、販売商品概要シート、マジックを配布し、体育館でダークパターン広告の作成作業を始めるよう指示を出した。生徒はすぐさま作業に取り掛かり、積極的にコミュニケーションを取りながら、和気あいあいとした雰囲気で進めていた。写真1、写真2は作業中の生徒の様子である。

▲写真1　ダークパターンについて議論する生徒

▲写真2　ダークパターン広告を作成する生徒

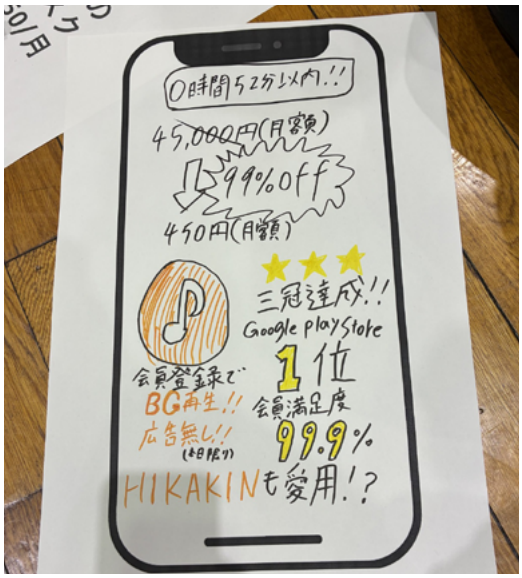
生徒からは「高校生が対象だから学割を使った方が良いのでは？」「有名芸能人も愛用と書いた方が売れそう」「タイムサービスやカウントダウンのような演出をした方が効果的では？」といった発言が見られ、グループ内で活発に議論する様子が見受けられた。また、生徒は作成する際にスマートフォンで広告を調べても良いことにし、実際のダークパターンの例を見ながら「広告を改めて見て、インパクトのある言葉が使われている」ことや「大事な情報が小さく下に書いてある」ことなどの気づきを得ていた。広告の作成に当たっては上記のような点を心掛けていたようである。写真3、写真4は生徒が実際に作成したダークパターン広告である。

そして【展開３】では、生徒全員が消費者になる。各グループが作成したダークパターン広告を体育館の壁に掲示し、対象学年がそれを見て最も購入したくなった広告に丸シールで投票する活動を実施した。各学年で最も得票数の多かったグループが登壇し、広告作成の際にどのようなことを心掛けたか、意識したポイントを尋ねた。グループの代表者は、「いかに売り文句をつけるか、事業者にとって都合の悪いことを目立たなくするかという点に気を付けた」「ルーレットなど、あなただけに！という点を強調するようにした」「相手が高校生なので、やはり学割という言葉には惹かれる」といった発言が見られた。少し時間が足りず、時間延長したグループも見られたが、最後は全グループが広告を完成させ、掲示することができた。投票のシーンではじっくり考える生徒のほか、「これは上手く作られている」「実際に引っかかりそうだ」と生徒同士で会話する様子も見られ、盛況であったことは言うまでもない。先生方を巻き込むことができたのも良かったと実感している。

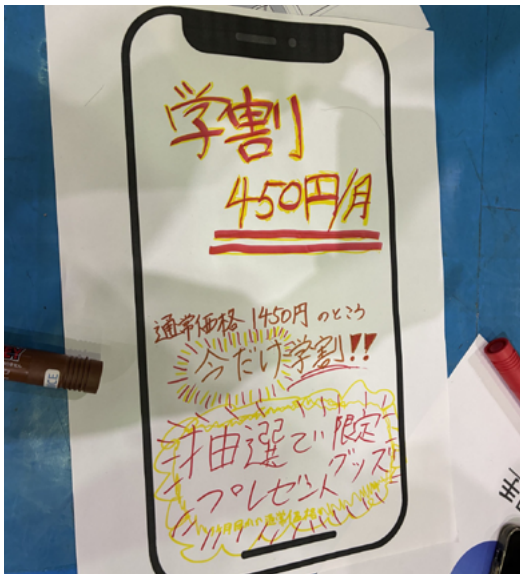
最後に【振り返り】である。配布したワークシートに「ダークパターンデザイナーになって気づいたことは何か」「ネットで商品を購入するときに何に気をつければよいか」の質問項目を設けた。生徒からは、「画面下部の小さな注意事項をしっかり見ること」「口コミや評価にはサクラがいることを覚えておく必要がある」「販売サイトのＵＲＬをチェックする」「情報が本当のものか、公式サイトなのかを見極める」といった記述が見られた。このような振り返りから、この消費者教育の全校行事によって生徒の「批判的思考力」を養うことができたと実感している。

4　おわりに

筆者が若手教員だった頃、当時の指導教官の先生に「教科書を教えるのではなく、教科書で教える」「内容をただ教えるのではなく、概念を身に付けさせる」と教わった記憶がある。これは、進学校でありがちな教科書の網羅主義（教科書の内容をいかに終わらせるかに終始すること）から教科書内容の「精選」と「焦点化」への転換であると考えている。網羅を手放す際、「ここの内容を深めよう」「なぜここを掘り下げるのか」と自問自答することが授業力を引き上げてくれると実感してきた。また、教科書どおりに授業を行うという認識が強すぎるあまり、授業者の創意工夫や力量向上を阻んでいるとの指摘[10]もある。今回の実践はまさに



▲写真3　生徒が作成した音楽サブスクのダークパターン広告①



▲写真4　生徒が作成した音楽サブスクのダークパターン広告②

「教科書の内容をただ教える」ことからの脱却だと考えている。

消費者教育は悪質商法や詐欺から身を守るだけでなく、自らが自立して社会に参加する主体としての資質・能力を育成するものでなければならず、概して公民科だけで行われるものではない。公民科よりもよりパーソナルファイナンスを扱う家庭科や、「課題探究学習」を推進する中心的役割を担っている総合的な探究の時間などとも連携し、教科横断的に行っていくことが重要となっている。成年年齢の18歳への引き下げや昨今の消費者問題の複雑化によって消費者教育の必要性が増しているからこそ、学校現場に蔓延している「強制」や「禁止」の視点を転換し、ただ教科書を網羅するだけでない体験的な消費者教育を推進すべきである。本実践が、全国の先生方の消費者教育における授業づくりの一助となれば幸いである。

■注

1) OECD ダーク・コマーシャル・パターン
OECD デジタルエコノミー文書 2022 年 10 月 No. 336
https://www.caa.go.jp/policies/policy/consumer_research/international_affairs/assets/consumer_research_cms209_230327_01.pdf
2) 消費者庁「ICPEN 詐欺防止月間（2023 年）」
https://www.caa.go.jp/policies/policy/consumer_research/international_affairs/icpen_2023/#:~:text=%E3%83%80%E3%83%BC%E3%82%AF%E3%83%91%E3%82%BF%E3%83%BC%E3%83%B3%E3%81%AE%E5%88%86%E9%A1%9E,%E5%9C%A8%E5%BA%AB%E5%83%85%E5%B0%91%E3%81%AE%E8%A1%A8%E7%A4%BA%E3%81%AA%E3%81%A9%E3%80%82（2026 年 4 月 11 日閲覧）
3) TBS NEWS DIG
https://newsdig.tbs.co.jp/articles//2312502?page=3（2026 年 4 月 10 日閲覧）
4) 文部科学省高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説公民編 P. 58
5) 消費者庁ウェブサイト
https://www.caa.go.jp/policies/policy/consumer_research/white_paper/2023/white_paper_113.html（2026 年 4 月 11 日閲覧）
6) 消費者庁「令和 7 年度消費者白書」
7) 消費者庁「令和 7 年度消費者白書」
8) BANNER STOCK https://banner-stock.com/post-230816-3/（2026 年 4 月 10 日閲覧）
9) 消費者庁ウェブサイト
https://www.caa.go.jp/policies/future/icprc/research_010
10) 宗實直樹『教科書を網羅しない授業をつくる』東洋館出版社

報告 5
公民

バズる政治系動画制作を取り入れた主権者教育

千葉県立小金高等学校教諭　大塚 功祐

1 はじめに

2015年6月17日に成立し、翌年6月19日に施行された公職選挙法の一部を改正する法律によって、選挙権年齢が20歳以上から18歳以上に引き下げられた。これに伴い、18歳となった高校生が有権者としての第一歩を踏み出してから10年が経過しようとしている。この制度変更は、単に若い世代に投票権を与えるだけにとどまらず、学校教育における主権者教育のあり方に転換を迫ることとなった。

文部科学省による『令和4年度主権者教育（政治的教養の教育）に関する実施状況調査報告書』によれば、高等学校における主権者教育の実施率は94.9％に達しており、極めて高い割合で何らかの形態での教育が定着していることが確認できる。

しかしながら、この数値的な普及をもって、主権者教育の目標を十分に達成したと結論づけても良いのだろうか。18歳選挙権導入以降の国政選挙において、10歳代の投票率と20歳代の投票率を比較すると、表1に示されるとおり、過去6回の国政選挙において10歳代の投票率が20歳代を上回る傾向が示されている。

	2016年参院選	2017年衆院選	2019年参院選	2021年衆院選	2022年参院選	2024年衆院選
10歳代	46.78%	40.49%	32.28%	43.23%	35.42%	39.43%
20歳代	35.60%	33.85%	30.96%	36.50%	33.99%	34.62%
全年代	54.70%	53.68%	48.80%	55.93%	52.05%	53.85%

▲表1　過去6回の国政選挙における10歳代と20歳代の投票率（総務省資料）

この結果から、高等学校段階での主権者教育が、若年層の投票行動に対して何らかのポジティブな影響を与えている可能性は否定できない。しかし、投票行動は家庭環境や社会的関心、選挙時の社会的文脈、さらには候補者の訴求力など、学校教育以外の複数の要因によって規定されるものである。したがって、投票率の差のみをもって、学校における教育の成果が十分に表れていると結論づけることはできない。

最も重要な課題は、若者が政治を自らの生活や将来と無関係なものとして捉え、「自分にはどうせ何も変えられない」という無力感に陥ることをいかに防ぐかである。政治的意思決定過程に対する関与が希薄化すれば、民主主義の根幹を揺るがす事態になりかねない。

その意味で、政治を自分自身と関係づけて捉える態度や認識、すなわち「当事者意識」をどのように形成するかが、現在の主権者教育における重要課題といえる。

本稿では、政治を外側から評価・観察する「市民の視点」から、政治の内部で利害調整や合意形成を行う「行為主体（政治家）の視点」への転換を試みた授業実践を報告する。特に、近年の選挙戦で大きな影響力を持つＳＮＳを通じた情報発信に着目し、インパクトのある2分以内の政治系動画を制作する授業の成果を検証する。

2 市民の視点から政治家の視点へ

これまでの主権者教育においては、政治システムに関する理解や現実の政治に対する判断力・批判力を育成する授業が中心的に展開されてきた。その代表例として挙げられるのは、模擬投票や模擬請願といったものである。

文部科学省が発行する主権者教育の補助教材『私たちが拓く日本の未来』＜実践編＞で紹介されている実践例を見ると、学習の主体を生徒自身とし、市民の立場から政治にアプローチする活動が多く取り上げられていることが確認できる。模擬選挙や模擬請願を通して、市民として政治に参加する経験を積むことは、生徒に政治への関心や当事者としての自覚を促す点で一定の意義を有している。

一方で、これらの実践の多くは、市民が政治に対して意見を表明する側の立場に重点が置かれており、政策を立案・決定し、実行する議員や行政担当者といった、政治的意思決定を担う側の視点を直接的に体験する機会は限られている。そのため、政治過程を多角的に理解するという点では、必ずしも十分とは言い切れない。

このような現状を踏まえると、日本の学校現場における主権者教育は、市民の立場から政治に働きかける経験を中心に構成されてきたと整理できる。しかし、市民の要求に対し政治側が応答し、利害調整を経て意思決定に至るプロセスの学習については、従来の補助教材に掲載された実践例だけでは十分に扱われているとは言い難い。

そこで本授業では、「政治家ロールプレイングゲーム」を実践することとした。生徒が政策の選択、利害調整、合意形成、採決といった政治の意思決定過程を、政治家という政治システムの内部に位置づけられた立場から経験することで、従来の市民視点中心の実践と一線を画すものである。

政治を外側から評価するのではなく、内側から意思決定する立場を体験することで、生徒は政治家が直面する制約や責任、他者との相互調整の必要性を具体的に理解するようになる。この経験は、政治を一方的な権力作用として捉える生徒の認識を変化させ、政治と自己との距離感を縮める契機となり得ると考えられる。

その結果、生徒は政治家が市民の声を受けて決断してい

ることや、政策判断が意見の衝突の中で必然的に行われるものであることなど、政治の応答性に関する深い理解を得ることができるだろう。

3 政治家ロールプレイングゲームの設計

本授業では、生徒全員が国会議員に当選したと想定し、衆議院議員総選挙後の特別国会で首班指名を終えたところからストーリーが展開される。生徒は以下の５つの架空の国政政党のいずれかに所属して活動する。

❶平和安全党
❷福祉充実党
❸経済活性党
❹環境未来党
❺ＡＩ改革党

政党の決定にあたっては、生徒が３～４人のチームを作り、どの党を担当するのかをチーム間で調整して決定する。本授業を行うクラスは 39 名であるため、上記の５つの政党をそれぞれ２つのチームが担当する構成とした。

また、各政党には主義・主張カードが配られ、生徒たちはこれに従って行動することとした。各党の主義・主張は以下のとおりである。

❶平和安全党
自衛隊装備最新化法案の成立、増税やむなし、防衛予算を拡大して国民の安全を守る、財政健全化(国の借金を減らしたい)、教育関係は「大卒の人は高卒の人に比べ給料が高いので大学の学費は自己負担してほしい」

❷福祉充実党
介護子育て充実法案の成立、増税やむなし、介護や子育てを今以上に手厚くする、財政健全化、教育関係は「各家庭で教育にかかる費用を国がさらに補助したい」、もう少しで第一党なので簡単に平和安全党と組みたくない

❸経済活性党
消費税減税法案の成立、減税で景気回復、国民の給料を上げる、景気回復すれば国の税収が増え借金も減るはず、教育関係は「教育無償化より教育設備等のハード面を充実させたい」

❹環境未来党
ＥＶ車補助金法案の成立、減税で景気回復、ＥＶ車の普及や環境に貢献するものに補助金、景気回復すれば国の税収が増え借金も減るはず、教育関係は「教育より環境のために国のお金を使いたい」

❺ＡＩ改革党
ＡＩ推進法案の成立、減税で景気回復、ＡＩ分野に規制緩和や補助金、景気回復すれば国の税収が増え借金も減るはず、教育関係は「大学まで教育無償化にしたい」

本授業は、以下の３つのステージから構成される。

- **第１ステージ：国会議員人生ゲーム**
- **第２ステージ：架空の高校生との政策意見交換会**
- **第３ステージ：衆議院解散総選挙でのバズる動画制作**

各ステージにおいては、３～４名の生徒で構成されたチームが、担当する政党として他党よりも多くの国民からの支持を獲得することを目的に活動する。

4 バズる動画制作の授業実践の背景と概要

本稿では、第３ステージの授業実践の詳細を報告する。このステージは、内閣不信任案の可決によって衆議院が解散され、総選挙の選挙運動を展開している状況を舞台とする。

生徒たちは、これまでともに活動した同じ党のメンバーとともに選挙戦に取り組む。現代の選挙活動において、ＳＮＳ等を通じた情報発信の影響力が極めて大きいことを踏まえ、生徒たちは２分以内の動画を作成し、有権者（クラスメイト）からの再生回数や支持を獲得することを目標とする。

総務省のデータ[1]によると、2024 年の衆院選と 2025 年の参院選の投票率を比較すると、18 歳を除く 19 歳、20 ～ 24 歳、25 ～ 29 歳、30 ～ 34 歳の若い世代で 10％以上の投票率の向上が見られた。

また、読売新聞と早稲田大学の共同世論調査[2]によれば、政治に関する情報を得る際に最も利用される媒体として、新聞やテレビなどの既存メディアが６％であるのに対し、ＳＮＳ等インターネットが 35％を占めている。さらに、2025 年の参議院選挙期間中に政党や候補者に関するショート動画を「よく見た」「多少は見た」と回答した割合が 22％に達しており、インターネットを通じた発信が投票行動に与える影響力の高さが裏付けられている。

動画作成におけるルールは、「公職選挙法で禁止されている誹謗中傷に該当しない内容にすること」である。ただし、何をもって誹謗中傷に該当するのかは生徒自身に検討させることとした。

参考として、ＮＰＯ法人日本ファクトチェックセンターが「誤り」や「不正確」と判定した動画の事例を生徒に視聴させた上で、動画制作に取り組ませた。これにより、選挙戦でどのような情報が拡散されやすいのか、また有権者の注意を引くためにはどのような要素が求められるのかについて国会議員の立場から体験的に理解する機会となるよう設計した。

本授業は、実際の政治過程における複雑な行政手続きや法的制約の多くを除外し、意思決定の葛藤に焦点を当てて簡略化している。特定の政党やイデオロギーを支持・排除することのないよう、多角的な論点が含まれるように留意した。また、教員は特定の正解をあらかじめ提示せず、生徒同士の議論と葛藤を尊重する構成をとることで、中立性

の担保を図っている。
授業概要は以下のとおりである。

●実施校：千葉県立小金高等学校
●実施教室：２年○組教室
●教科：公民科（公共）
●対象：高等学校２年生（男子 18 名、女子 21 名）
●時間：45 分×２コマ
●実施日時
１時間目：令和７年６月９日（月）10:40 ～ 11:25
（第３ステージ前半）
２時間目：令和７年６月 23 日（月）10:40 ～ 11:25
（第３ステージ後半）
※前時までに第１ステージおよび第２ステージを実施済み

時間	生徒の活動内容	授業の支援　◇準備物
5 分	1．バズる政治系動画づくりのルール説明	◇プリント ◇スライド、プロジェクター
3 分	2．実際に不正確と判定された動画を視聴する	◇動画、プロジェクター
34 分	3．政党ごとに２分以内の動画を作成する	◇プリント ・各政党のコンセプトと進捗状況を把握する
3 分	4．次の動画発表検討会に向けた説明	◇プリント ・２週間後の動画発表検討会までに完成させるように伝える ・ロイロノートに前日までに動画を提出させる

▲資料1　１時間目の指導案

時間	生徒の活動内容	授業の支援　◇準備物
5 分	1．動画発表検討会の説明	◇プリント
13 分	2．動画発表 発表後に代表の生徒が、動画制作のねらいや内容の説明する	◇動画、プロジェクター
2 分	3．最もバズるであろう動画を決める	◇プリント ・生徒に挙手させて決める
20 分	4．動画を検討する 動画は、誹謗中傷に配慮したものだったか、主張する政策の理解が深まるものだったか議論する	◇プリント
5 分	5．振り返りと事後アンケートを入力する	◇ Google Forms を使ったアンケート

▲資料2　２時間目の指導案

5　１時間目の授業実践

(1)　導入

導入では、内閣不信任案の可決から解散総選挙に至る具体的な政治過程を設定した。これにより、生徒が単に政策を考えるだけでなく、選挙において支持を獲得するという政治家固有の課題に直面する状況を構成した。これは、政治参加を単なる投票行動という結果に限定せず、政治家が世論を意識しながら戦略的に行動するプロセスとして捉えさせる意図がある。

また、授業実施時の国会において、少数与党により野党が内閣不信任案を提出すれば可決する可能性があるタイミングであったため、時事問題としても扱うこととした。多くの生徒は顔を上げて授業者の話を聞き、メモをとるなど、現在の国会状況に対する関心の高さがうかがえた。時事的文脈と結びつけたことで、政治を抽象的な制度としてではなく、現在進行形のプロセスとして理解しやすい環境が整えられた。

(2)　ルール説明

生徒の自由な発想を促すため、なるべく細かなルールは設けず、最低限のルールを設定した。公職選挙法に基づき、動画の内容が虚偽であったり、誹謗中傷に該当したりしない作品になるよう注意を呼びかけた。明らかな誹謗中傷の例と問題のない例を示したほか、どちらともとれないグレーゾーンの例を示し、発表会で検討しようと伝えた。

さらに、「再生回数を増やす」というミッションは、生徒に対して有権者に自分の主張がどう届くかということを意識させるものであった。自らの主張を発信するだけでなく、有権者の関心を引き、支持を得るためにどのような伝え方が必要なのかを考える機会となった。

(3)　動画制作

コンセプト決定と班別協議のプロセスでは、いくつかのチームで技術的な戸惑いが見られたが、動画編集を得意とする生徒が中心となってチーム内でのフォローが行われ、作業はスムーズに進められた。

動画の素材は、前時に「架空の高校生との政策意見交換会（第２ステージ）」を行い、各党の代表者が演説を行っており、この演説動画の素材を主に使用している。

各党の話し合いにおいて、多くの政党が他党の批判を盛り込んだ構成を選択していた。自党の長所を訴えるだけでなく、あえて対立軸を強調する姿勢は、政治を道徳的な善行としてではなく、限られた支持を奪い合う競争的な力学として捉えた結果だと推察される。

6　２時間目の授業実践

(1)　導入

動画発表検討会に向けて、以下の４つの審査基準を設けた。

❶注目度…再生回数が増えそうなインパクトの程度
❷倫理性…誹謗中傷の有無や提示されている内容が事実に即しているか
❸政策理解度…動画を通じて当該政党の政策や主張が明確に伝わるか
❹共感度…視聴者の共感を得られる内容かどうか

各項目は５段階で評価することとし、注目度を重視しつつも倫理性や政策理解がおろそかにならないようバランスを意識するよう指導した。

(2)　各政党の発表と相互評価

各政党の動画を発表し、検討を行った。評価は以下のとおりである（表❷）。

	注目度	倫理性	政策理解度	共感度
平和安全党	4.64	4.07	3.07	3.93
環境未来党	3.83	5.00	4.92	4.08
福祉充実党	3.20	4.27	3.53	3.40
経済活性党	4.57	4.00	3.50	3.87
ＡＩ改革党	4.46	4.00	4.31	3.92

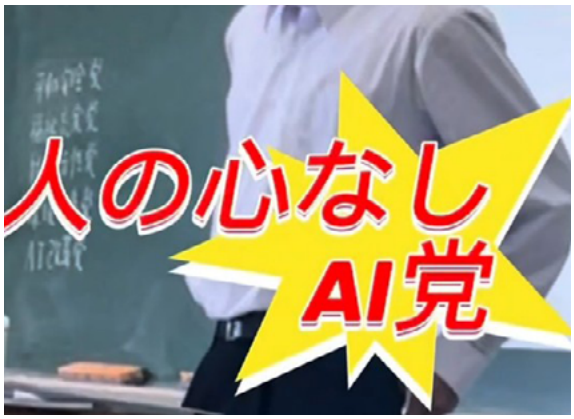
▲表❷　各政党の評価

※自分の所属する政党は評価していない。表の順番は発表順である。

●平和安全党の動画

主に他党（ＡＩ改革党）を批判する構成であった（写真❶）。授業実施時点の総理大臣を加工した映像（三輪車に乗せて増殖させる表現）や地震で動物園のライオンが逃げ出したとするフェイク画像等を使用し、教室では注目と笑いが生じた。

表❷の結果から、他党を批判する内容は注目を集めやすい一方で、政策そのものへの理解にはつながりにくいことが明らかになった。



▲写真❶　平和安全党の動画

●環境未来党の動画

他党を批判せず、減税政策、教育と環境保護の両立、ＥＶ車の普及という３つの政策を軸に、自党の立場をグラフ等の視覚的資料を用いて丁寧に提示した（写真❷）。

▲写真❷　環境未来党の動画

倫理性の項目では全員が満点をつけ、政策理解度も高く評価されたが、注目度は他党を下回った。これにより、倫理的な訴求と注目度獲得のトレードオフが示された。

●福祉充実党の動画

提出期限の遅れにより完成度が不十分であった。他党批判だけでなく、自党も批判する内容で、批判と自省を併せ持つ構成は、複雑な印象を与えた可能性がある。

●経済活性党の動画

他党代表の演説の一部を切り取り、スローモーションやテロップ、効果音を用いて他党を批判的に描写した二部構成とした。

注目度は高かったものの、政策理解度は低水準にとどまり、情報の切り取りによる印象操作の危険性を内包していた。

●ＡＩ改革党の動画

他党（福祉充実党）代表の発言を切り取って強調する構成としつつ、自党の政策を提示した。

両面のバランスが比較的取れた内容となった。

(3)　振り返りと考察

最も再生回数の多くなりそうな動画を投票したところ、平和安全党が最も多くの支持を得た。過激な演出を行った政党が最も高い支持（票）を獲得したことは、ポピュリズムのように過激な主張ほど注目を集めやすい状況を教室内に再現した結果といえる。しかし、生徒の振り返りには、「面白さで判断してしまった自分が少し怖くなった」などの記述が見られ、自分たちの判断のあり方を改めて考える様子がうかがえた。

また、注目を集めた情報が経済的価値を持つ「アテンションエコノミー」の概念を授業で扱うことにより、生徒は現代社会の情報空間の構造を理解し、情報に過度に流されず、批判的に吟味しながら政治や社会に関与しようとする主権者意識を育んだと考えられる。

7 事後アンケートの分析と成果

授業後の自由記述および事後アンケートを分析すると、生徒の政治認識には以下の顕著な変容が確認できる。ここでは単なる知識の習得にとどまらず、政治や情報社会の構造に対する葛藤や深い洞察が得られたことがうかがえる。

(1) 批判を戦略として捉える認識の獲得

生徒たちは、他党批判を単なる感情的な言い争いや情緒的なものとして捉える段階から、有権者の関心を惹きつけるための「戦略的な選択」として分析する視点を獲得した。事後アンケートにおいて、「注目度を上げるためには、インパクトのある言葉や相手の欠点を強調する必要があった」(**生徒意見**) と記述する生徒が多数を占めた。

生徒は自らの動画制作の経験を通じて、選挙運動におけるアピール手法の合理性を客観的に評価できるようになったと考えられる。

(2) 注目度と倫理性の「トレードオフ」への直面と葛藤

注目度 (再生回数) 獲得と正確な情報発信のジレンマに対する葛藤が最も顕著に表れた。平和安全党のグループがフェイク画像や過激な演出を用いてクラス内で最も高い注目度を集めた一方、アンケートの自由記述では以下のような葛藤を吐露する声が寄せられた。

「注目を集めるために相手の政策を切り取ったり、少し誇張したりすることは必要だと思ったが、本当にそれでいいのかと迷う部分もあった」(**生徒意見**)

「面白い動画を作って支持されたいという気持ちと、正しい政策を伝えるべきだという思いの間で葛藤した」(**生徒意見**)

この結果は、政治家が直面する「政策的誠実さ」と「大衆迎合 (ポピュリズム)」との間のジレンマを、生徒自身が擬似体験として実感できたことを示している。結果 (再生回数) と過程 (倫理性) が乖離する構造を教室内に再現し、生徒に深い内省を促す効果を生んだ。

(3) 情報発信の仕組みに対する理解

情報の切り取り方や印象操作の背景を推察する力が養われ、情報を多角的に比較・検証しようとする態度が形成された。アンケートでは「動画を作る側になって初めて、情報がどうやって操作されるのかが分かった」(**生徒意見**)、「ニュースを見る時、これは本当の情報なのか、誰かの意図があるのかを立ち止まって考えるようになった」(**生徒意見**) という記述が見られた。

授業前と比較して、情報を単に受け取る存在から、情報の背景や発信者の意図を読み取る主体的な市民 (メディアリテラシーを備えた有権者) への転換が図られたと考えられる。

(4) 政治参加に対する葛藤の生成

政治参加に対する意識に関する事前・事後アンケートでは、生徒の政治参加意識の向上を確認することはできなかった。ただ、政治参加に対する単純な期待感のみならず、自分たちの力で政治を変えられるのかという点に関する現実的な葛藤が浮き彫りになった。授業後のアンケートにおいて、「今回の経験で政治参加へのハードルはどう変わったか」と尋ねたところ、以下のような複雑な認識の変化が見られた。

「投票に行くだけなら簡単だと思っていたが、どの候補者も一長一短があり、誰を選ぶべきか悩むようになった」(**生徒意見**)

「自分たちの意見ですぐに世の中が変わるとは思えないが、だからこそ自分で調べて判断しないといけないという責任感を感じた」(**生徒意見**)

この結果は、この実践が直接的に生徒の政治参加意欲を高めるものではなかったが、政治の持つ複雑さや解決困難な課題 (トレードオフ) に直面し、建設的な葛藤を生み出していると考えられる。自分の意見を言っても無駄だという感情的な諦めから、様々な制約がある中で、いかに自ら判断して関与していくかという分析的な思考プロセスへの移行が確認できる。

8 おわりに：今後の課題と展望

授業後のアンケートや自由記述からは、メディアリテラシーの深化や政治家が直面するジレンマに対する理解が確認された一方で、情報の受け取り方や自らの政治に対する関与のあり方について深い葛藤が生まれていることが明らかになった。主権者教育において重要なのは、教室内の葛藤や課題認識にとどまらず、それらを踏まえて実際の政治参加への意欲や具体的な行動へとつなげるアプローチである。

今後は、エコーチェンバーやフィルターバブルといった情報環境の特徴についても扱いながら、生徒同士の対話を通して授業で生まれた葛藤を深め、主権者として主体的に考え、地域課題の解決など具体的に行動する力につなげていきたい。

■注

1) 総務省・国政選挙における年齢別の投票率の状況
https://www.soumu.go.jp/main_content/001031612.pdf

2) 「読売新聞」(2025 年 12 月 2 日朝刊)

■参考文献

・文部科学省(2023)「令和 4 年度主権者教育(政治的教養の教育)実施状況調査 調査報告書」
https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2023/mext_00119.html

・総務省・文部科学省(2015)『私たちが拓く日本の未来 有権者として求められる力を身に付けるために』

地歴・公民最新資料　第 5 号

みつめたい教育と未来
第一学習社

2026 年 5 月 29 日発行

広　島：〒 733-8521　広島市西区横川新町 7 番 14 号　☎ 082-234-6800
東　京：〒 113-0021　東京都文京区本駒込 5 丁目 16 番 7 号　☎ 03-5834-2530
大　阪：〒 564-0052　吹田市広芝町 8 番 24 号　☎ 06-6380-1391

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

88717A05

ホームページ　https://www.daiichi-g.co.jp/