

## 教員集団によるaimトークの実践とその効果

—兵庫県西脇市の研修を事例に—

横川 和成（西脇市立西脇南中学校）

### 1. 問題の所在

本研究は、教員集団による教育のねらいに関する議論（aim トーク）の実践を具体的に紹介するとともに、その効果と課題を明らかにしようとするものである。

社会科教育学研究において“教師教育研究”がキーワードとなり、様々な研究がなされるようになった。特にスティーブン・ソーンソンの教師のゲートキーピング論が教員の資質向上において注目を集めている<sup>1)</sup>。ゲートキーピングとは、授業や単元を計画していく際に、教師（特に社会科教員）が、何を（内容）、どのように（方法）、何のために（目標）教えるのかについて確定させていくための調節行為を指す。この調節を教員自身が無自覚的・無意識的に行っている場合が少なくない。さらに、教師の大部分が（社会科）教育のねらいよりも教える内容（学習指導要領）を優先し、授業を構成していることが指摘されている。社会科教員の力量を高めていくためには、自身が行っているゲートキーピングについて意識したり、見直したりする機会が必要となるだろう。

我が国において、ゲートキーピング論を踏まえ、現場教員の力量形成に着目した研究は、大きく二つ方向性で行われてきた。第一に、教師がゲートキーピングを行う過程に着目し、その背景にある教師の信念や社会科観などが与えている影響を明らかにしようとするものである。例えば、草原（2012）は、地誌「アジア州」に関する教員の単元デザインから、「社会科観」、「目標観」が教師のゲートキーピングに大きく影響していることを明らかにしている<sup>2)</sup>。また、別木・玉井（2022）では、あるテーマを扱うことを決めた教師が、当事者の声や他の教員とのコラボ、生徒の心理的な負担を踏まえてゲートキーピングをしている過程を明らかにしている<sup>3)</sup>。これらの研究は、社会科教員個人のゲートキーピングの実態を明らかにしており、力量形成にどのように関わるかを検討するための基礎的な研究に位置づけられる。第二に、教員のゲートキーピングに第三者が加わるという形で、教員自身の力量形成に直接的に寄与しようとするものである。例えば、田中ら（2018）では、教員があくまでも授業づくりの主体としながら、歴史学と教育学の専門家と共同で授業をつくるプロセスを明らかにしている<sup>4)</sup>。田中らの研究では、教員個人の授業観を尊重しながら、授業改善の方向性を第三者とともに模索するプロセスが示されており、付属学校園と連携しながら継続的に教師の力量形成に貢献しうる方法を提起したものであり、大変示唆に富む。

しかしながら、これまでの教師の力量形成に着目した研究については、二つの課題を指摘できるのではなかろうか。第一に現場教員の力量形成の過程が個人の教員の主体性に還元されてしまっている点である。現場教員の力量形成を考えた際に欠かせないのが「OJT (on-the-job training)」の視点である。教員も一般の職業と同様に職場内で様々な経験・訓練・研修を受け、力量を形成していく存在である。しかし、従来の研究の多くが、ある意味で優れた社会科教員を対象として

おり、熱心な教員の頑張りに還元されているのではないだろうか。多くの教員は学校現場での経験を通して力量を形成していくのであり、社会科教師教育を考える上で、現場での研修や同僚同士の対話等が与える影響や限界性を考慮に入れていく必要があるだろう。第二に、同僚性の視点が欠けているという点である。若手、中堅と団体の中での位置づけがあるように、教員は集団的性格を持っている。現場の社会科教員でいえば、その多くが各地域や各学校での社会科部会に所属している。すでに草原（2012）の論中で明らかになっているが、地域や学校の枠組みに社会科教員はある程度の影響を受けている。それゆえ、社会科教員の力量自体がそもそも集団的な性質をもつものになる。社会科教師教育では、教員集団それ自体がもつ影響力を視野に入れつつ、力量形成に寄与できるかを検討する必要があるのではなかろうか。

以上のような課題意識に立ち、本研究では筆者自身が配属されている兵庫県西脇市の社会科教育部会を事例として、現場の教員集団でソーントンがいう aim トークを実践することを試みる。その上で、集団による aim トークが参加者にどのような効果を与えたのか、どのような限界性があったかを報告したい。報告に先立ち、研究方法の限界を示しておきたい。本研究において、筆者自身が同じ教員集団に所属しているため、教員集団の力量に関して評価をすることは中立性、客観性を担保できない点に前提としての課題がある。現場教員である筆者としては、研究方法上の限界性を理解しつつ、教員集団に着目した取り組みを紹介することが、本シンポジウムでの役割であると考えているため、ご了承を願いたい。

## 2. 現職教員の力量形成の捉えと S. ソーントンのゲートキーピング論

本研究では、社会科教員の力量を高めていく過程を、個人や集団としての社会科観や生徒観、指導観を修正したり、見直したりする気づきと捉えている。この定義については、大坂ら（2015）の研究を参考にした<sup>5)</sup>。大坂らは、大学生の授業プランニング能力がいかんして学習されるかを、生徒の授業設計の変容とその変容要因を考察することで、自己の信ずる教科観や授業理論の相対化が進んだことが影響を与えたと結論付けている。大坂らの研究では、大学生を対象とした研究であったため、生徒観がその考察には含まれていないが、現場の教員は自分たちが受け持つ生徒に対して考え方を持っている。そこで、本研究では、社会科観、生徒観、指導観への気づきや修正を図る過程を教員の力量の成長ととらえることにした。

教師が社会科授業について考える際には、単元や一授業をいかに設計していく前に、「教育のねらい」、「教科内容と指導方法」、「生徒の興味関心・生徒の取り組み」などを踏まえ、確定させなければならない。こうした教師の行為を、S. ソーントンは「教師のゲートキーピング」と呼び、特に社会科においては、この行為を意識することが重要であると論じている。またその際にソーントンは教師の aim トークの必要性を強調している。その背景として、多くの教師が、教育のねらいについて議論することに対して個人的な責任感や専門職としての責任感を感じていない点を指摘している。また、aim トークについてソーントンは以下のように述べている<sup>6)</sup>。

教育のねらいについて議論をすることは、教師たちの世界の外に外在する「専門家」や、象牙の塔に住む学者たちのみが行うべき贅沢な行為などではなく、教師にとっても、よく吟味された授業を教室で行っていくためには必要なことなのである。また教えるということだけではなく、カリキュラムを作成する際や、教師教育においても、こうした議論は大切なことなのである。

もし全てのレベルの教育者が、こうした教育のねらいについての議論に参加しないのであるならば、教育の目標はぼかされてしまい、もともと考えられたねらいそのものが失われてしまうことになりかねない。

それゆえ、教師がゲートキーピングという行為を理解し、教育のねらいについて考え、意識することが多くの社会科授業を有意味なものに変革することになる。

aim トークにあたってはソーントンが指摘する3つの拠り所を考慮することとする。3つの拠り所とは、①生徒の興味関心や適性、②社会生活からの要求、③現代の学問的成果である。これら3つの拠り所は、相互にオーバーラップしており、どれかが重視されるというわけでもない。ソーントンの主張はアメリカを前提に書かれたものではあるが、山田(2023)においても社会科授業設計に応用されており、現場教員においても有効な視点になると考えられる。

### 3. 研究課題と研究の手順

本研究では、以下の3点の研究課題を設定する。

研究課題(1) 教員集団による社会科授業の教育のねらいに関する議論はどのように展開されるのか

研究課題(2) 展開された議論は、参加した教員の社会科観や生徒観、指導観にどのような見直しを提供したか

研究課題(3) 展開された議論の結果、教員集団では成しえなかった点は何か。

研究課題(1)に関して、2章で述べたaim トークを学校外部の専門家ではない教員集団が実践した場合、どのような議論をするかを実際の現場の研修に応用し、明らかにしたい。もちろん、現場教員の研修で唐突に「社会科とは何か」といった抽象的な議論を導入することは難しい。学校現場の教員が議論をするためには、そこに前提となる事実である授業が必要となるからだ。そこで、本研究では、広島大学の地理歴史科教育論の授業を参考に、以下の研修を構想した<sup>7)</sup>。

研修内容(8/17:西脇市立黒田庄中学校 夏季西脇市社会科研修 第2部)

ヨーロッパ州の指導案を5つを読み取り、最も「よい」と考えた授業を選択し、その理由について記述する。

○5つの授業についてはすべてインターネット上で公開されている指導案を使用する。

(指導案については簡略化したものを末尾に示している。詳細はURLを参照されたい。)

授業A:「ヨーロッパ州の発展のためには、地域統合をこれからも進めていくべきか、進めていくべきではないか」

授業B:「ヨーロッパに暮らす人々の生活はどのように変化したのか」

授業C:「もし日本がヨーロッパにあったならば、EUに加盟すべきか」

授業D:「共通貨幣のメリットは何だろうか」

授業E:「EUの成立によって、ヨーロッパは一つにまとまることができるのだろうか」

② 3人組のグループをつくり、どの指導案が良かったかの議論を踏まえ、序列をつける。

③ グループで出た意見を相互に紹介し、違いを確認する。

表1 西脇市中学校社会科教育部会の会員構成（筆者作成）

| 教員 | 年齢  | 教員歴（選択制） | 最終学歴             |
|----|-----|----------|------------------|
| H  | 20代 | 1～5年     | 4年制大学：教育学・教員養成系  |
| J  | 20代 | 1～5年     | 4年制学：教育学系以外      |
| K  | 30代 | 6～10年    | 4年制大学：教育学・教員養成系  |
| L  | 30代 | 6～10年    | 4年制学：教育学系以外（経済系） |
| M  | 30代 | 11～15年   | 4年制大学：教育学・教員養成系  |
| N  | 30代 | 11～15年   | 4年制学：教育学系以外（文学系） |
| 筆者 | 30代 | 6～10年    | 大学院：教育学・教員養成系    |

#### 4. 教員集団による社会科授業の教育のねらいに関する議論はどのように展開されるのか

##### (1) 西脇市社会科部会の構成

本研修では、筆者が司会をしたが、実際の議論の中身に対する発言は避け、参加者の意見が展開されていくようにした。まず、西脇市社会科部会の構成員は7名で年齢と最終学歴は、表1の通りである。

また、事前に6名の教員に対して、アンケートを実施した。これは授業が始まる前の集団の傾向を捉えるためである。調査に対して、1名からは回答が得られなかったが、5名の教員から回答を得た。

##### 4. あなたの社会科授業を作る際の基本的な考えに一番近いものはどれですか

- 生徒が幅広い教養を身に付けられるようにする
- 生徒が科学的な知識を習得したり、活用したりできるようにする
- 生徒が社会的な問題などに自らの意見を考えたり、表明したりできるようにする
- 身近な生徒の疑問を解決できるようにする
- 生徒が活発な議論ができるようにする

##### 4. あなたの社会科授業を作る際の基本的な考えに一番近いものはどれですか (0点数)

###### 詳細

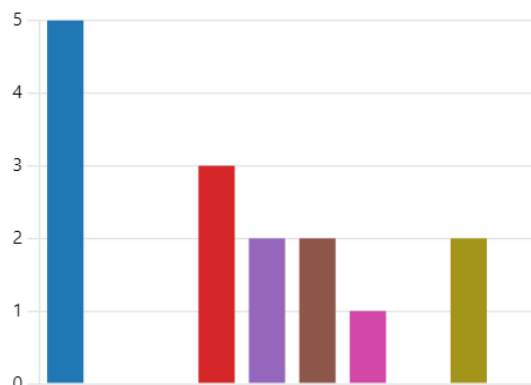
- 生徒が幅広い教養を身に付けられ... 0
- 生徒が科学的な知識を習得したり... 0
- 生徒が社会的な問題などに自らの... 5
- 身近な生徒の疑問を解決できるよ... 0
- 生徒が活発な議論ができるようにする 0



##### 5. 普段の社会科の授業を設計する際、意識していることは何ですか？（複数可）(0点数)

###### 詳細

- 社会科の目標 5
- 社会科の授業理論 0
- 学習指導要領 0
- 教科書内容 3
- 受験・入試 2
- 生徒の反応・ニーズ 2
- 学校や地域の研究 1
- 観点別評価 0
- 社会に参加（参画）する力 2
- 学校の状況 0



質問「あなたの社会科授業を作る際の基本的な考えに一番近いものはどれですか」は、授業観を問うものである。解答の結果から、西脇市社会科部会の教員は、「生徒が社会的な問題などに自らの意見を考えたり、表明したりできるようにする」と5名の教員すべてが回答している。これらは、これまでの市の研修等の影響もあるだろうが、本市に着任したばかりの教員も同様の回答をしていることから、これまでの受けていた授業や大学での教育法等の授業が影響しているともいえる。

質問「普段の社会科の授業を設計する際、意識していることは何ですか」では、社会科の目標に5人全員の回答があった。その一方で、授業理論や学習指導要領にはチェックをつけた教員はおらず、次に教科書、入試、生徒のニーズ、社会参画、学校・地域の研究といった回答があった。また、本市では文科省指定の「リーディングDX事業」に取り組んでいる中学校区があり、学校・地域の研究でタブレットを意識して使う必要に迫られている点も背景にあるといえる。このアンケート項目から、社会科の目指すべきことと、現実の縛りを調整しつつ、授業を普段から設計していることが分かる一方で、様々な授業理論等についてはあまり意識がなされていない点が明らかである。

表2 議論開始前の参加者の「よい」授業に関する考え（筆者作成）

| 教員 | よいと考えた授業 | その理由  |
|----|----------|---|
| H  | C        | 普段授業をしても、自分たちの生活と直接的な関係があることがらの方が意欲的自分の立場を明示することで、意見を持ちやすそう                                   |
| J  | D<br>E   | Dは、EUという大きなイメージのつきにくいものを、「共通通貨」という視点にしぼって、関心を惹きながら、知識をおさえられる<br>Eは、知識をつめる前に、自由に話し合いをさせることができる |
| K  | C        | 現代の状況を捉える、考えるという点でBとCがいい。<br>B 他人ごと、Cは当事者   |
| L  | BとE      | Bは授業をするイメージがとらえやすく、単元を貫く学習テーマが資料から導入しやすい<br>Eは、EUの課題、たとえが分かりやすい。                              |
| M  | C        | 基礎知識があり、島国と内陸国などとの差を考えるきっかけになると思う。ただ情報も多いので、討論形式もありかな。  |
| N  | B        | B EUの本格的な理解につながる。<br>Cもよい、他国との協力することによって、これからの日本の進むべき道が理解できる。                                 |

## (2) 研修の概要と議論の内容

2023年8月17日の午後より、市社会科部会の研修が行われた。参加者が筆者を入れて7名で、前半の部に帝国書院の方にデジタル地形図についての講習を受けていたので、オブザーバーとして議論には参加しない1名がいた。研修の最後にオブザーバーからのコメント等も発言があったが、本研究の趣旨とはずれるため割愛する。

研修の議論はグループを二つに分け実施した。今回は意図的に、教育学系卒のグループと、教育学以外の出身のグループに分けることにした。目的は、所属学校を分け、経験年数の構成を均等にすることと、出身大学等によって差があるのかを検証することにある。そのため、教員H、K、Mと教員J、L、Nでグループを形成した。後に触れるが、H、K、Mは「よい」と考えた

授業が初めから一致しているが、本研究は教員同士の議論がどのように展開されるかを見るためであり、そのまま実施している。

最初に授業案を5つ配布し、各教員に「よい」と思った授業を選択し、その理由を記述してもらった。その結果を表2に示している。グループ1（教員 H、K、N）での議論については、授業 C が良いという考えが一致したうえで、その難しさや他の授業との比較を進めていく展開になった。ここではその議論の展開の一部を抜粋しながら紹介する。

序盤の議論は、司会が口火を切り、それぞれの出した結論を紹介する展開で進んだ。

（司会）M先生ちなみにどれが一番いいですか？

M C

K C

（司会）Cが面白いですか？

K やっておもしろそうなのは、B か C かも、やっておもしろそうなのは、C・・・かな。しんどいかなやけど。

H しんどいかなっていうのは？

K だって、ハードル高いでしょ。

（司会）ハードルってどういうこと？

K 単純に EM のことプラスアルファ自分の生活体験とか日本の様子とか、そんな交えながらさあどうするっていう価値判断が入ってくるから。それこそさっきの主体的なところの主体がみんながちゃんとすくい取れてなかったら、議論にもならへんし、ゴール設定のゴールも多分ブレブレなんで、

（司会）現実、するのは難しい？

K うん、けど、おもしろそうはおもしろそう。そこまでいかんとおもしろそうじゃないけど。

（司会）上位には食い込んでるけど、使えるかって言われると使えないというか…

K 多分使え、使うことはないと思うけど、けどいつかやれたらいいなぐらいのあれかな。

M あれは、それや島国と言われるような国と陸続きの国との価値観の差やで、

K そうそう

M そこがわからへんと思うだから、海外で起こってることは他人ごとのように感じてしまったりとか、最後討論形式で終わってもいいんちゃうかなと思ったけど、

K 本当に

この際に、教員 K が C を選択した背景として「価値判断が入ってくる」という言葉を述べている。

その一方で、「EU のことプラスアルファ自分の生活体験とか日本の様子とか、そんな交えながら」、「ハードル高い」と授業自体の難しさも口にしている。教員 K にとっては、「いつかやれたらいいなぐらいのあれかな」とその授業構成の魅力を感じつつも、現実的に実践することを否定している。このことから教員 K は、「よい」授業の選択基準を「価値判断」を促す授業理論においているが、子どもの発達や実態との乖離を本議論の遡上にのせたことが分かる。

次に、議論は社会認識の論に移行する。教員 U が教員 K に対して「島国と言われるような国と陸続きの国との価値観の差」と指摘し、「討論形式で終わってもいい」とオープンエンドとして、その認識のズレに気づかせる授業展開に持っていく可能性に言及した。これは元の授業の面白さについて、指導方法をもとに改善を図ろうとするものである。教員 K もこれに同意している。

次に、授業 D についての議論が展開される。

(司会) D は？

- M ダメじゃないけど、すごい、駄目じゃないよ、すげえこんなもあるんやと思ったけど、これ、これで1時間やる自信ないわ、こんな発想なかったわ、
- H 発想が独特ですね。
- M すげえそんなとこ見つけないのや、単純にこれなんぼや D か  
これって、もうメリットばかり、メリットはあるけど、デメリットは・・・デメリットがない。その一授業でメリットだけで扱うってありなんかな。
- K 両側面見るからこそ最終的な価値判断まで。あかんとこを見るから、それを受け入れない地域と受け入れる地域差みたいな地域性がわかって、それこそヨーロッパの東側と西側の参考に、
- (中略)
- M 単純に、そんないいとこがあるんやってなると、日本もどっか地域統合したらええやんってそっちの考え方に子どもがバーツと言ってしまうほうがこわいねん。中1やで。
- K うんうん
- M それでメリットとデメリットをちゃんと出させて、ちゃんと情報を比較した上で自分で、僕はデメリット、メリットの方を取るってところで、ちゃんと判断できたらいいんやけど。

授業 D の共通通貨で授業に対して「発想」を肯定しつつも、教員 M が「もうメリットばかり、メリットはあるけど、デメリットは・・・デメリットがない。その一授業でメリットだけで扱うってありなんかな」と問題提起をしている。また、教員 M は「そっちの考え方に子どもがバーツと言ってしまうほうがこわいねん」と発言しており、授業の危険性について言及している。他の教員もそれに納得した姿勢が見られた。

その後、授業 E についての議論がなされる。授業 E についての議論は、発問を中心に展開され、

- K H先生が E を一番下に位置づけてる。
- H いやまだ・・・まだ・・・まだです。とりあえず、
- M ヨーロッパ一つにまとまることができているのが、これめっちゃ難しいやん。
- (司会) 本時の目標のところですね。EM の成立によってヨーロッパは一つにまとまることができているのかを考えることができる。
- M なにをもって一つにまとまるっていうんやろ。
- K 経済、政治、これむずいな一結構抽象的な話になる。
- M うーん、
- K 統合という意味だけを考えさせるってこと。
- H うーん、
- K まとまるってことをどのように考えているのか、何を考えてるのかっていうのを子どもに問いにくいよな。  
自発的に発展させていくような人間が生まれてこーへん気がする授業をしながら。じゃーなんでなん。
- M 何かを全員同じ、同じ言語、同じ文化とか、多分そっちの方に行くとおもう。
- H 日常用語を揃えたら、まとまるよみたいな。同じ食べ物・・・
- K そうそう画一化だけの話で、  
やっぱり位置づけていったら、それはどう自分が授業すると思ったら、一番下に行くのか、しないだろう、これはやらへんっていう、多分しないという感じ。
- M しないというか・・・ゴールが見えてこーへんで、

特に発問に含まれる「まとまる」という言葉が生徒に与える印象と授業を展開する上での困難性が指摘されている。例えば、M が「ヨーロッパ一つにまとまることができているのが、これめっちゃ難しいやん」、「なにをもって一つにまとまるっていうんやろ」と発問に対しての疑問を投げかけている。それを受けて K は、「まとまるってことをどのように考えているのか、何を考えてるのかっていうのを子どもに問いにくい」と発言しており、まとまるの定義を授業で扱うことの難しさを口に出している。M、H は、言語や文化などを揃えるという方向に“まとまる”が解釈されてしまうことへの危惧を投げかけている。

以上のようにグループ1での議論は、それぞれの授業で形成される社会認識や授業における発問の妥当性などを検証していく過程として展開されることになった。一部、使用できるか否かの議論が入るものの、取り上げられた指導案自体の魅力や課題を指摘しあう展開になっていることが分かる。

一方、グループ2ではグループ1とは異なり、子どもの反応について議論が展開されていく。

K 1番よかったのは？いくつかあって、決めきれないんですけど D と E が良かった  
N 理由は？  
J 何か子どもが考えるのかなと思って。難しい問いは考えにくいかな。うーん、  
N いったん整理ね。  
L じゃL先生 よかったやつ。  
L DとE  
Eは、ちょっと読んでみたら、  
N 一番最後ですね、  
L はい。ちょっとぼやとしてるんですけど、そうです。この取り組みを何かに例えることができないだろうかっていう、なんか発問から、何かまとまってるけど、その足かせみたいところを考えると、わかりやすいという中1ですから、中1やったらこれぐらいの感じでもいいかなって思ったりっていうところは、ちょっと自分の中ではちょっと面白いかなってところ  
N DとEはどっちが一番ですか？  
L えーっとね、自分でも、自分がするんやったら D  
N 先生は？  
J じゃあE  
N 何で選びました？  
J やりやすさ。やりやすさですかね。いろんな話ができるか、こっちが思ってるものじゃなくても、  
いろんな話し合いはできるのかな。話しやすいかな。ざっくりしてるがゆえ、割と自由に話せるの  
かなというイメージ。  
N えーといいですか、僕はBとCかな。  
L C？  
N 一番はBなんですけど、一番のBはEUというものの本質的な理解があって、メリットはこれでデメリットはこれ、ってのをストレートに子どもにはいるかな。純粋にEUってこういうことだよっていう子どもの説明ができるかなとBが。んで、Cがうーんと、このなかで、なぜ疑問をもつてきたときに、先につながるというか、もし日本がヨーロッパになったら、なんでなんっていう、こういう理由で議論になってんねんで、  
J あーたしかに  
N だから、なんでなんっていう理由が、ワークシートしか見てないからあれですけど、一応最後にできた。だからこういうのもあるよねっていうのが分かったのであれなんですけど、代わりにEが、怖くて、自分でやるってなったら、何をもってまとまったとしますかっていうのは、  
自分の考えで、子供の答え、あとのヨーロッパを一つにまとめることができているのだろうかっていう、  
だからまとまるってなんなんって聞いかけきそう、わからへんのだけどさ、  
L シンプルですよ。  
N シンプルだけど、一番最後が、  
L そうなんですよ。  
進めていくべきか進めていくべきではないかという

まず、最初の展開の時点でグループ内に授業をみる評価の相違がみられる。教員Nが、全体として議論をリードしているが、最初の議論の段階でJとLは、よいと考えた授業の理由として「自分がするんやったら」「やりやすさ」という言葉使っている。このことから、教員JとLは自分が実践するということを前提に授業を評価していることが分かる。一方で、教員Nは「本質的な理解」「先につながる」ということを述べており、学習内容そのものや発展性に基準を置いていることが分かる。またNは、グループ1同様に、「何をもってまとまったと」するか「怖い」とも口にしている。ただ、この議論はグループ1のように活発化せず、すぐに収束している。これは、J、Lはその問いに対して大きな違和感を感じていないところが影響していると考えられる。



議論の中盤には、子どもの関心や自ら教えている生徒の実情に関して話題が展開されていく。

J 発達段階っていうとちょっと難しいんですけど、まだ関心がないと、学ぶ姿勢もなくなっちゃう  
だと思っんです。  
N ちょっと関係ないんでけれども、子どもらって、社会の授業に関心ありますか？ けっこうある？  
J 関心・・・いや・・・ある子は・・・  
N うち、クラスに5人いない。  
J・L はは  
N いやなんか悪いイメージとかじゃなくてめっちゃ頑張ってくれてるけど、関心・・・っていうん  
で、これを見たときに、おおおってなるのは、これかなー (C)。難しいなーって思うけど。  
J うーん、10人もおらへんかな。  
N ...だから、何かさっきの元々、これパンとつけた、いや写真みせた。反応する10人、反応  
しない20人で、その反応しない20人がわからないってなったときに、この授業で持っていけるん  
かなと思ったのでBやったんやけど、  
(沈黙)  
N ちょっとごめんなさい、じゃあ視点で言うと関心からみていく？  
A な子どもの関心ってとことで、なぜ Eu 離脱の動きがでてきているのだろうか面白いか  
かな？  
L 第4次のところで、統合性みたいなところめっちゃ便利やなってというのが高められたら、その落  
差で、なんでなんってなりそうかな。  
N でも興味なさそう。  
L そもそも外国の話やから便利やけど・・・みたいな

このグループの議論の中では、対象となる生徒たちの前提が「関心がある生徒がすくない」とな  
っていくのが分かる。そのため、指導方法や学問性という点以上に、生徒の興味・関心が引けて、  
授業に参加できるかどうかが重視されるポイントになっている。ただし、ここのグループで考え  
られている生徒の興味・関心は、純粹に生徒の反応がよいということではなく、「その落差で、な  
んでなんってなりそうかな」と学習者が「なぜ」と考えたり、課題を解決しようとするかにな  
っている。実際、このグループの議論では、以下のように課題解決能力について議論がされる。

L 世の中で必要な力・・・  
N 例えば、例えば課題解決みたいな。  
L うん、これやったら、うん、この C やったら、日本のことが入ってくるんですよ、自分ごと・・・  
N 生徒、日本をしらんもん、日本を知識がどんだけはいってるか。  
J たしかに  
L そうなんですよ。だから、難しい議論だから、面白いんですけど 日本の良さみたいなところと  
課題を理解していれば、面白い議論になるかもしれないんやけど。  
N なんでドイツがあんなに金出してんのか、理解できひんやろうしな。  
(沈黙)  
N 必要な力・・・  
J 为什么呢かね。  
N 社会科で身に着けたい  
J 考える力かな  
N うん、課題解決・・・考える力。だけど、としたらこの授業でする必要ないかも知れない。学問  
性は・・・あるかな。  
J あるかな  
N それは使ったこと、習ったことを使っていくって感じかな。  
　　というか、知識はないけど聞くことってありますか？知識あったら答えられるようなこと、例  
　　えば、もう一発目に。ヨーロッパは一つのまとまる事ができてますか？みたいなのを最初に。  
J 一発目に？  
L いきなりですか？  
N いきなり それはよくないなと思いつつやるとあるんですけど、  
J よくないんですか？  
N いや、その子だけとだけの授業になるというか、  
J あーなるほどね。

主に N と J が発言しているが、グループ 2 では「課題解決」「考える力」を迷いながらも社会科のねらい、授業過程として据えていることが読み取れる。また「日本をしらんもん、日本を知識がどんだけはいつてるか」「それは使ったこと、習ったことを使っていって感じかな」と発言しており、知識を習得したうえで、議論等を行わせることが大切であると考えていることが分かる。

グループ 2 の議論は、子どもの関心・興味を授業をみとるうえで重要な要素として展開された。ただし、子どもの関心は、知識を習得し、議論を活性化するための疑問や意欲のことで共有している様子が伺えた。またグループ 1 とは異なり、授業構成や展開自体に議論の中心がなされておらず、授業・指導案それ自体の認識以上に、子どもの実態や思考に沿うかどうかを授業の「良さ」の視点にしていることが分かる。

### (3) 研修で展開された議論の考察

本報告では、出身学部に基づいて 2 つのグループを分けた議論を行った場合、以下のような結果が生じた。

| グループ         | 展開される議論   |
|--------------|---|
| グループ 1 教員養成系 | 形成される社会認識を中心に、発問等の授業構成の有効性を検証する議論が展開される。          |
| グループ 2 教育学以外 | 子どもが活用するための知識の量や議論を促すための関心・意欲を喚起できるか検証する議論が展開される。 |

あくまでも西脇市を対象とした研修の結果であるため、この結果が自体に学問的な正当性が十分にあるとはいえない。しかし、この結果を踏まえ、新たな仮説を生成できる。まず、第一に、学校現場の教員は、教員集団での議論を通して、社会科教育学の成果に基づくような授業の批判的検討が可能ではないかということである。特に、本研修のグループ 1 は、形成される認識が特定の態度形成につながる危険性にも目を向けており、教員同士の議論の質の高さを伺わせるものである。また、グループ 2 においても、社会科における子どもの関心を「なぜ」を生み出すズレや議論の素地と位置付けており、社会科で育成すべき力についても議論がなされている。総じて、社会科が果たすべき役割は何か、その社会科はどのようにあるべきかについて十分に議論できる素地があると筆者は考えている。第二に、出身大学が教育学・教員養成系か否かによって、議論の展開には差が出るということである。一見すると当然な結果のように見える。ただし、特筆すべきは教育学系以外の教員は、教育内容である「学問」以上に、「子どもの関心」に授業の評価基準を置いているというところである。従来から指摘される社会科教員が専門分野をより詳しく語ってしまいがちであるという内容過多の課題とは異なる結果が示されたといえよう。

## 5. 展開された議論は、参加した教員の社会科観や生徒観、指導観にどのような見直しを提供したか

参加した参加者全員に自由記述型の振り返りを依頼し、あわせて 20 代と 30 代を 1 名ずつ抽出し、半構造化インタビューを実施した。

### (1) 研修後の振り返りの記述からみえる効果

振り返りでは、「今日の研修で考えたこと、気づいたことを教えてください」と参加した6名の教員に依頼した。限られた時間での記述ではあったが、参加者には、授業の多様性を把握することと自分の授業観の自覚を促す二つの効果があることが分かった。

第一に、授業の多様性を把握する効果である。教員 H は、「どのポイントを意識するかによって、授業の色がでるな」と記述しており、授業の違いを生み出していることが、教員の意識するポイントの差であったと結論付け、それぞれを「授業の色」と捉えている。また、「どんな意識づけをするか」を2学期以降に考えたいとしており、多様な授業観を自分自身の授業に応用する可能性について言及している。教員 M は、「今日の順位付けもまだ変わるかもしれないと思った」と振り返りで記述しているように、授業の評価が視点によって多様であることに気づいている。また教員 N は「先生方の価値観の違いがわかりました」と記述しているように、研修に参加した教員集団の中で、相互に授業観の違いがあることを指摘している。研修で使用した授業に対する評価が議論の中で、異なっていることが影響している。ただ、教員 N の気づきは、「ゴールは同じでも」と話しているように、目標や目的で一致する部分がありながらも、異なる選択を選んでいることに意外性をもっているとともに、「受け入れやすい」と話すように、相互の理解を生むことを指摘している。想像ではあるが、教員 N が受けてきているこれまでの研修では、他者の授業に対して、授業観を受け入れない指摘が多かったのかもしれない。それゆえに、aim トークの研修を「このような研修をつづけて…」と一定の評価をしている。以上のことから、指導案における授業観の違いと同時に、教員相互の授業観の違いを認識することにつながったといえる。

第二に、研修の結果、自らの授業観の自覚につながった点である。例えば、教員 J は、「子ども

表3 研修後の参加者の振り返りの記述（筆者作成）

| 教員 | 年齢  | 振り返り   |
|----|-----|--|
| H  | 20代 | つけてほしい力や子どもたちの発達に応じた状況など、 <u>どのポイントを意識するかによって、授業の色がでるな</u> と思いました。私自身は、 <u>メリット・デメリットを踏まえたうえで…と考えさせる授業が多いので、そこにどんな意識づけをするかを2学期以降の授業で考えていきたいです。</u> |
| J  | 20代 | <u>子どもがどのように考えるか、感じるか</u> ということをメインに、発問や授業の流れを想像し、 <u>授業の落ち着き方（まとめ）</u> などを比べながら、話し合うことができたように思います。  |
| K  | 30代 | <u>子どもの関心なのか社会に必要な力のどちらに柱を置くのかによって、授業への見方が変わる</u> と思いました。 <u>理想としては、2つ目（社会に必要な力）かなと思うが、現状は1つめ（子どもの関心）</u> になっている。学問の成果は、 <u>この2つが達成されてからかな。</u>    |
| L  | 30代 | 私は3つの観点で考えていました。中1の発達と予備知識の量、自分が授業するときのイメージが沸くか、授業で得た知識がまとめに反映できるような問いになっているかどうか。この3つを考えたときに、 <u>自分の授業の序列づけができていた</u> ように思います。                     |
| M  | 30代 | 子どもの関心なのか、社会に必要な力なのか、学問の成果なのか、3つの視点のどれを中心に置くかで、授業が変わったり、目指す生徒像によって、アプローチや授業の流れも変えてみると、 <u>今日の順位付けもまだ変わるかもしれない</u> と思った。                            |
| N  | 30代 | それぞれの先生方の <u>価値観の違いがわかりました</u> 。あと授業のポイントが違って、 <u>ゴールは同じでもそのゴールまでのルートがたくさんあって面白い</u> と感じました。このような形式で研修をしていけば、 <u>お互いに受け入れやすい</u> と思いました。           |

がどのように考えるか、感じるか」について各授業を評価していったと述べており、子どものニーズや動きが重視されていることが分かる。教員 K は、「理想としては、2 つ目（社会に必要な力）かなと思うが、現状は1 つめ（子どもの関心）になっている」と述べ、議論の中で、自分の理想と現実の授業観のズレに気づき、また学問の成果については、後回しになるという授業観の確立にもつながっている。また教員 L は、「自分の授業の序列付けができていた」要因を、自己分析し、自分の授業観で重視されている部分として、「生徒の予備知識と振り返りの流れ」があることを説明している。このような点から、研修を通して、自らの授業づくりの際に重視している授業観の自覚につながっているといえるだろう。

## （2） 研修後のインタビューからみえる効果

本研修の後日、教員 H と教員 L を対象にインタビューを実施した。教員 H は、所属の中で一番若手の教員であり、教育学部系の大学を卒業している。もう一人の対象は、経験年数がある程度あり、かつ教員 H と異なる学歴、振り返りの性質を持っていた教員 L を対象とした。形式は半構造化インタビューで、1 対 1 のデプスインタビューで実施した。設定した項目は下の通りである。

### インタビュー 項目

- （1）研修の感想
- （2）研修の意見交流で感じたこと・気づいたこと
- （3）研修の方法をどう思ったか
- （4）自分の授業力を伸ばすために、今後取り組みたいことは何か

#### i 教員 H（若手教員）が得た研修の成果—自らの授業への自信と授業の見方の修正—

教員 H は、教員 1 年目で、現任校では臨時講師で勤務している若手教員である。教員 H のインタビューから、研修を通して、自らの授業スタイルへの自信がついたことと授業の見方の修正が行われたことが成果としてあげられた。

教員 H は、研修自体の意義について、好意的に受け止めている。H は、「私はああいう研修楽しいなと思う。何か意見交流できる方が他の人の意見も知れますし、自分の考えも知ってもらえるので、集まるんだったら喋りたいなと思います」と述べている。研修の議論の中では、あまり発言回数がなかったが、研修自体には好感をもっているようである。

また、研修中での先輩教員との意見交流について、「この授業が一番想像できるからこれかなみたいな時点で結構見てたんですけど、こういうところが違うと思うとかっていう意見がどんどん出たのは、私その見方なかったな」。「この授業をするのが怖いな～とかの意見にはなるほどと思って」と振り返っている。教員 H は、自らのもつ生徒のイメージからできる、できないという評価をつける傾向があった。実際、最初の「よい授業」の選択も、子どもが意欲的か意見を持てるかを重視して選択している。しかし、先輩教員たちとの議論の中で、「まとまる」の言葉の意味やデメリットを扱わない危険性といった指摘がでるなかで、授業をする際の教師がもつ特定の方向づけや態度形成の可能性に気づく機会になっていることが分かる。

さらに、自分自身が行っている授業のスタイルについての自信につながった側面を指摘してい

る。Hは「授業の中でメリットデメリットって話を自分もよくしてたんですけど、やっぱりその考え方を他の先生もやられる、やられてるって知って、そこを一つ自信というか安心感にも繋がったなって思う。」と振り返っており、自らの実践と照らし合わせ、メリット・デメリットを扱う価値判断授業の良さや授業理論について、先輩教員が実践していたり、同じ考えを持っていることに安心感を感じていたりすることが分かる。教員1年目のHはインタビュー中に自らのもつ授業デザインは大学の講義・演習ではなく、母校実習に行った際に教わったことをベースとしていることを語っている。しかし、市内の授業研究や同じ学校の教員の授業見学などで「本当に先生方によって全然やり方とかも違う。なので、新鮮だなと思った」「実習校の先生がどの先生も大きくやり方が違うわけではなかったの、やり方こういうのもあるんだとかっていうのは結構驚きました」と述べており、教員になってから社会科授業の多様性に出会い、自分の社会科授業についての不安感を感じていた可能性がある。本研修での教員間での議論の中で、自分と同じ授業観を持つことに気づき、自信につながっていると考えられる。

ii 教員D（中堅教員）が得た研修の成果 —自らの好む授業の傾向把握と発問に対する指導観の相違への気づき—

教員Dは、勤務校が臨時講師時代の経験を含めると3校目であり、年齢も30代の中堅教員といえる。大学は教員養成系ではなく、今回の研修においてもAの所属していたグループでは否定的だった“E”の授業を選んでいる。教員Dのインタビューの結果から、自らが授業を評価する際の判断基準を冷静に捉え、自らの授業観を確認するとともに、一部強化されていることが読み取れる。

教員Dも教員A同様、本研修に対しては好意的な側面がうかがえる。その理由として、「ぜひいろいろな先生と色々な話で授業の話をするっていうのが業務の中でないので」と述べており、普段社会科授業について議論するという機会を新鮮に受け止めたようである。議論の中に、年上、年下が混じっていることについては、「いや一番喋りやすいかもしれません。下の子と話すよりも少し上の先生と、少し上の先生は考え方も新しいので、あまり離れすぎると、もう価値観ずれが大きすぎて、めっちゃ上の先生の管理職の先生だったり、大御所の先生みたいな、ちょっとこういう話はなかなか難しいっていうか、感じがするので」と述べており、より年配の先生方と自らの授業観の違いはかなり大きいことを感じているのに対し、近い年齢層については、授業観が近い存在であると捉えていることが分かる。

ただし、年齢層が近い教員同士であっても、教員Dは研修を「同じ市内の社会科の先生もやっぱり、こう授業がいくつかあると理想の授業とか目指すところとかっていうのが少しずつ違って、それぞれの先生がそれぞれの考え方が何か面白いな、特徴が出るな」と振り返っており、自らの授業観との違いも感じている。Dは、研修の中での自らの授業の選択基準は、「やっぱり内容ももちろんなんですけど、自分がするってのは、その前後の流れみたいのところから持っていきやすいやつを考えたり」、中学生が「この話題はくいつくかな、この話題やったら理解できるかな、逆にこの話題はちょっとあんまり盛り上がれないから成立せえへんのかな」という「二本をやっぱりベースにしているなっていう、そんなのをなんか授業づくりでしているという再発見できたというか」と述べている。すなわち、Dは授業の内容以上に、単元全体の流れを重視しており、それが生徒の発達段階に合うかどうかを授業の重視するポイントにしている。本人が「二本」と指摘しているように、重視

する授業観を明確に認識することにつながっていることが分かる。特に、「単元の流れ」については強いこだわりをもっていることが伺え、「今まで多分そんな見方あんまりせーへんかって、一本の授業でいってみとったと思うんですけど、ここ数年新しい指導(※西脇市の取り組み)で、パフォーマンス課題考えたりとかっていうのをやる中で、何か単元でくくってっていう感覚が大事、自分の中でそのイメージがついてきたかなという感覚で」と語るように、西脇市内で取り組んでいる現行指導要領に対応した評価法が授業基盤に根づいている。また、生徒の反応についても「授業でワーワーするっていうのはあんまり考えなくて、授業で子どもがわかったり、たどりつけるかどうか」という単元の中での思考の流れを重視していることが分かる。教員 D は、市の取り組みを実践する中で、自分の授業観を修正しており、それらに気づく機会に本研修がなったのである。

また、教員 D は、議論をする中で、自らの考え方とのズレを感じていることが伺える。インタビュー中の意見交流で感じたことにおいて、「ユーロに特化したお金の授業なんですけど、その導入、実際にユーロ紙幣を、お札を使いながらのところ、自分の中では導入としてはおもしろいかな、ありがたかったんですけど、その評判があまりグループの中では良くなかったんで、この導入の意味や理屈があんまりない、なくてもいいかなっての感じだったので、お 2 人とも」と述べており、自らの見解とのズレを感じている。また、教員 F が指摘した「少しでも最後の枠を広げると、もう思考停止する子が多いので、2 者択一の授業とかっていうのはやりやすいついていうイメージ」に対しても「二者択一の答えで止まってしまい、そこから何か広がらないというか、ちょっとなんていうか、綺麗な言葉で言うわけですけど、自分が生徒になって考えたとき、何か最後の発問に対していろんな答えがイメージできるやつの方が、自分としてはおもしろいというか、これは何かあんまり答えのイメージが湧いてこなかったというか」と実際の議論の中で、反論することはなかったものの、授業の中での発問について、違いを明確に説明できるようになっている。このことからわかるように、他者との違いやズレに触れることで、教員 D は自らの指導観を明確なものにしていることが読み取れる。

### iii 参加した教員への効果の考察

以上の振り返りの記述とインタビューの調査から、授業に関する議論を取り入れた研修には、自らの教科観や指導観の確立につながるという効果が確認できた。特に、教員 H のような若手教員には、先輩教員と考えが一致することが自信を得ることにつながった。また、教員 L のように、相違点を見つけることで、自分の持っていた感覚とのズレを見つけ、自分の指導観を見直し、指導の意図や有効性を再度考える契機を与えている。特筆すべきは、教員 H も教員 L も誰かに教えられたという感覚は持っておらず、同じ教員同士での授業に関する考え方の一致や相違を見つけ、自らの授業観・指導観を再構成していることである。

## 6. 展開された議論の結果、教員集団では成しえなかった点は何か。

前章までの議論の展開と振り返りアンケート、インタビューを踏まえ、教員集団では成しえなかった点について、仮説的に 3 点指摘したい。それは第一に授業内容の学問性については議論がなされない点、第二に子どもの発達性の妥当性が議論されないという点、第三に、自らのもつ授

業理論に対する見直しを行う契機にはならなかったという点である。

第一に、ソートンが掲げる 3 つの視点のうち、教育内容の学問性については詳細な議論がされなかった。知識同士の関連性や主要発問とのつながりについては、研修の中で考慮されているが、習得される知識の質の高さや内容選択の妥当性については議論に反映されてなかった。途中、「本質的な理解」という言葉が登場しているが、今回は中心の議論にはならなかった。また、最新の学説や動向などには注目されていない。例えば、今回提示した指導案の中には、イギリスの EU 離脱の国民投票やその後には触れられていない。また、作成時期の関係でウクライナやロシアとの関係性やトルコの加盟問題などには触れていないものが多い。筆者なりの解釈であるが、知識の質や学問領域から教えるべき内容に関して議論することは、教員同士の既有知識の有無等が大きく影響し、議論が発展しない可能性がある。そのため、教員同士で対等に議論が可能な生徒の関心や形成される認識へと無意図的に展開されていったのでないだろうか。

第二に、子どもの発達性についての妥当性の検証がなされないという点である。議論の中で、「子どもには難しい」「中 1 だから」といった生徒にとって困難であるという意見が登場する。しかし、議論の中で子どもの発達について相互に批判的検討はなされない。教員集団では自らの見ている生徒をもとに、感覚的に発達性を捉える傾向があることが分かる。また、一部「3 年生なら」という位置づけの変更の議論がなされているが、授業を実現するための生徒の技能や素地については検討がなされなかった。これは、あくまでも筆者なりの想像であるが、社会科を専門とする教員集団であったため、教科の枠にとどまらない生徒自身の技能や能力、素地などを議論の対象にすることを避けた可能性がある。

第三に、教育のねらいに関する議論の結果として、自らのもつ授業理論それ自体を疑ったり、抜本的な見直しを図ることにはつながらない点である。教員 2 人のインタビュー調査では、研修の感想とともに今後取り組みたいことを聞いた。教員 H については、「いろんな先生方の授業見たい。こういう方法があるんだっていうのとか、こういう子とそのコミュニケーションしていく中でどういう考えが生まれるのかとか、子どもたちにどういう資料を提示してどういうふうに考えさせてるのかっていうのを見て、私もいいとこ取りというか、いいなと思ったのを取り入れていければなっていうのは、思ってます」と発言している。教員 H は議論を通して、他の教員との違いや授業の多様性に気づいているが、自分自身が取り組むべき課題を発見したり、自分自身への授業に対する疑念を抱いていない。この点に関して、教員 L は「授業力をさらに高めるため、最近感じてるのは、えっと一、教科書を教えることができるようになってきた感じがするので、そろそろ教科書を超えた内容を教えたいなと思うんです。そのためにはやっぱりまず初めに自分の具体的な知識が足りないと感じることがあるので、本を読む、読まなければいけない、本当に、本読まなあかんっていうのは一つ思いますし、どう教えるかだけではなく、どう教えるかという方法ではなくて、内容的なところもちょっと教師が踏み込んでいきたいな」と発言している。教員 L は、議題にならなかった学習内容に関して課題意識をもっていることが分かり、研修自体が L に影響を与えたとは考えにくい。このことから、研修を通して各々の教員に新たな課題や疑念を与えることは難しいということがいえる。

## 7 おわりに 一本シンポジウムでの立場

本研究の成果は、学校現場で働く社会科教員が、教育のねらいに関する議論 (aim-talk) をどの

ように展開し、どのような影響を受けるかという実態の一部を明らかにした点である。西脇市の場合、これまでの社会科教育学研究において取り組まれた教師教育研究は、「個」の社会科教員に注目し、その教育観の内実やゲートキーピングの実態を解明し、大学教員がどのように関わられるかを見てきた。無論、それらの研究が示唆するものは大きい。しかし、実際には多くの学校現場の社会科教員が校内研修や所属する部会などで研修を実施している。そして、本研究から主張できることは、現場の社会科教員は、十分に教育のねらいに関する議論をできる存在であるということである。そして、これからの教師教育では、どのような教員集団で、どのような相互左右が働くと、どのような効果が起こりうるのかの実態を解明し、社会科教員集団を対象に、アプローチをかけていくべきではなかろうか。

#### 註

- 1) スティーブン・J・ソーントン著、渡部竜也、山田秀和、田中伸、堀田諭訳『教師のゲートキーピング 主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて』春風者、2012年。  
またゲートキーピング論の解釈については、渡部竜也「ソーントン提案の読み方と日本の研究に示唆するもの—授業研究 目標先行か内容先行か 脱文脈の議論は可能か」全国社会科教育学会『社会科研究』第77号、2012年、pp.41-44.を参考にした。
- 2) 草原和博「多文化的性格の地域を教師はどのように教えるか — 社会科教師の意思決定の特質とその要件 —」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第116号、2012年、pp.57-69.
- 3) 別木萌果、玉井慎也「センシティブでタブー視されてきた歴史をいかにゲートキーピングしたか：中学校歴史的分野導入単元「歴史へのとびら：生理用品の歴史」の批判的省察を事例に」鳴門社会科教育学会『社会認識教育学研究』第37号、2022年、pp.41-50.
- 4) 田中伸、辻本諭、前田佳洋、矢島徳宗「教師・歴史学者・社会科教育学者が協働した授業のゲートキーピング：歴史学の思考・方法を活用した解釈を主体とする歴史教育実践」『岐阜大学教育学部研究報告：人文科学』第67号、2018年、pp.41-52.
- 5) 大坂遊、渡邊巧、金鍾成、草原和博「社会科教師志望学生の授業プランニング能力はいかにして学習されるのか：大学入学後の能力向上の要因と支援策」『学習システム研究』第1号、2015年、pp.30-46.
- 6) 前掲1) p.70.
- 7) 広島大学の「地理歴史科教育論」の学習は、ゲートキーピングを丁寧に扱っている。本研修は第4—5講のスライドを参考に構想した。

<https://home.hiroshima-u.ac.jp/kusahara/kusalab/class/2017/his-geo/index.html>



[資料編]

授業についてはすべてインターネット上にあるものであるが、簡易的な授業の全体像が分かるように、資料として提示している。研修では、実際にインターネット上の資料の一部を教員が読んでいる。

授業 A <https://center.gsn.ed.jp/wysiwyg/file/download/1/8030> 群馬県教育センター資料

4 指導計画 (全6時間予定) 評価の観点「○」は評定に用いる評価、「●」は指導に生かす評価

| 時程(次)             | 過程 | 学習活動<br>*本研究に係る手立てを取り入れた学習活動   | 評価の観点 |   |   | 評価規準<br>(評価方法)                                |
|-------------------|----|--|-------|---|---|---|
|                   |    |  | 知     | 思 | 態 |   |
| 第1時<br>つかむ<br>第2時 |    | <p><b>【本時の学習課題】</b><br/>ヨーロッパ州は、どのような特色をもった地域なのだろうか？</p> <p>・ヨーロッパ州の自然環境、産業、生活・文化について諸資料を読み取り、多様性をもつヨーロッパ州の特徴について大観する。</p> | ●     |   |   | ●複数の資料から、ヨーロッパ州の特徴を読み取っている。<br>(ワークシート)       |
|                   |    | <p><b>【本時の学習課題】</b><br/>なぜ、多様性をもつヨーロッパ州で統合が進んだのだろうか？</p> <p>・欧州旗やユーロを例に、多様性をもつヨーロッパ州で地域統合が進んでいることに着目し、EU統合の背景と理由について、歴</p> | ●     |   |   | ●EU統合の背景とその理由の追究を基に、統合の意義を理解している。<br>(ワークシート) |

|     |      |   |  |  |   |   |
|-----|------|---|--|--|---|---|
|     |      | <p>る課題を理解する。</p> <p>*単元を貫く課題に対してもった最初の自分の考え(予想)を、本時の学習内容に照らし合わせて評価し、判断した理由をワークシートに記入する。</p>   |  |  |   | <p>理解している。<br/>(ワークシート)</p> <p>●予想を学習内容に照らし合わせて評価し、自分の考えを調整している。<br/>(ワークシート)</p>   |
| 第6時 | まとめる | <p><b>【本時の学習課題】</b><br/>ヨーロッパ州の発展のためには、地域統合をこれからも進めていくべきか、進めていくべきでないか。<br/>(単元を貫く課題)</p> <p>・これまでの追究を基に、単元を貫く課題に対する自分の考えを、根拠を明らかにしてまとめる。</p> <p>*自分の考えを他者との交流を通して評価し、新たに気付いたことや多様な意見を踏まえて自分の考えを再考しまとめる。</p> <p>・単元全体の振り返りとして、これからのEUにとって大切なことは何かについて考えたことをまとめる。</p> |  |  | ○ | <p>○ヨーロッパ州の地域統合のこれからについて、追究を基にもった自分の考えを、他者との交流を通して自己評価し、新たな気付きや多様な意見を踏まえて調整し表現している。<br/>(ワークシート)</p> <p>○持続可能な社会の実現を視野に、単元の学習を振り返り、EUの将来について自分の考えをもっている。<br/>(ワークシート)</p> |

|                    |  |   |   |  |  |  |
|--------------------|--|---|---|--|--|--|
|                    |  | <p>史や地理的条件、経済面から多面的に追究し、統合の意義を理解する。</p> <p>・統合が進む一方、離脱した国があることに着目し、単元を貫く課題を設定する。</p> <p><b>単元を貫く課題</b> ヨーロッパ州の発展のためには、地域統合をこれからも進めていくべきか、進めていくべきでないか。</p> <p>*単元を貫く課題に対し、最初の自分の考え(予想)をもつ。</p>   |   |  |  | ●単元を貫く課題に対する予想を立て学習を通して明らかにしようとしている。<br>(ワークシート)             |
| 第3時<br>追究する<br>第5時 |  | <p><b>【本時の学習課題】</b><br/>EU統合によって、人々の生活はどのように変化したのだろうか？</p> <p>・EUの政策について、統合の背景や意義、諸資料を基に理解する。</p> <p>・EU統合が人々の生活にもたらした変化について、人の移動、物の移動、通貨、政治の四つの視点におけるEUの政策と関連付けて多面的・多角的に考察する。</p> <p>*単元を貫く課題に対してもった最初の自分の考え(予想)を、本時の学習内容に照らし合わせて評価し、判断した理由をワークシートに記入する。</p> | ● |  |  | ●EU統合が人々の生活にもたらした変化を、政策と関連付けて多面的・多角的に考察し、表現している。<br>(ワークシート) |
|                    |  | <p><b>【本時の学習課題】</b><br/>EU統合によって、産業はどのように変化したのだろうか？</p> <p>・EU統合が産業にもたらした変化についてよき(効果)と問題点(課題)に着目し、EUの産業に対する政策や取組と関連付けて多面的・多角的に考察する。</p> <p>*単元を貫く課題に対してもった最初の自分の考え(予想)を、本時の学習内容に照らし合わせて評価し、判断した理由をワークシートに記入する。</p>  | ● |  |  | ●EU統合が産業にもたらした変化を政策や取組と関連付けて多面的・多角的に考察している。<br>(ワークシート)      |
|                    |  | <p><b>【本時の学習課題】</b><br/>EU統合の進展は、どのような課題をもたらしたのだろうか？</p> <p>・EU加盟国間の結び付きや関わりについて、諸資料や加盟国、離脱国など様々な立場の国の意見から多面的・多角的に考察し、EU統合の進展によって生じてい</p>   | ○ |  |  |  |

埼玉県ホームページ資料

5 指導と評価の計画

| 時  | 主な学習内容<br>〔キーワード〕  | 学習活動   | ・評価規準の具体例<br>(評価の観点)  |
|--|--|--|---|
| 第1時  | 1 ヨーロッパ州をながめて<br>(1)<br>〔地域性(自然・地形)〕<br>・ヨーロッパの概要<br>3つの円グラフから<br>(面積・人口・GDP)<br>・温暖な気候<br>偏西風と北大西洋海流<br>・広い平野<br>東ヨーロッパ平原<br>・地形の確認 | ・ヨーロッパの特色について、<br>3つの円グラフ(面積・人口・GDP)から分かることを考え、予想する。<br>・ヨーロッパの緯度や雨温図から、気候の特色について考える。<br>・ヨーロッパの地形の確認。     | ・ヨーロッパの統計資料(面積・人口・GDP)から、地域的特色について資料をもとに予想することができる。(技能)                 |
| 第2時  | 2 ヨーロッパ州をながめて<br>(2)<br>〔地域性(産業)〕<br>・多くの国々<br>・地域にあった農業   | ・ヨーロッパのイメージの確認。<br>・雨温図や農業地域の資料から、<br>農業と地域の間連性について  | ・ヨーロッパを概観する中で、<br>低下した地位と国家間で統合の動きがあることに関心を持つ。                          |
| <p>・最近のヨーロッパ情勢<br/>・学習テーマの作成</p> <p>・最近のヨーロッパ情勢について、<br/>新聞記事の見出し等を活用し、<br/>地位の変化について、調べる。</p> <p>成し追究しようとしている。<br/>(関心・意欲・態度)</p> <p>単元を貫く学習テーマ<br/>統合によって、ヨーロッパにくらす人々の生活はどのように変化したのだろうか。</p> |  |  |   |
| 第3時  | 3 ヨーロッパ文化の共通性<br>〔共通性〕<br>・異なる地域で使われる言語の共通性<br>・キリスト教世界の共通性<br>・異なる民族同士の共通の文化  | ・あいさつや、キリスト教の習慣から、<br>ヨーロッパの文化の特色について考える。<br>・異なる民族間でも、共通な文化を持ち、<br>生活する人々の努力について調べる。                      | ・ヨーロッパの言語や宗教などの資料から、<br>共通性があることに気付く、<br>地域統合の背景になっていることに気付くことができる。(技能) |
| 第4時  | 4 進むヨーロッパ統合<br>〔先進性〕<br>・国境をこえた統合・EU<br>・EU域内の工業<br>・統合の進展と人々の生活<br>・EUが与えた世界への影響  | ・政治的な面や経済的な面からEUが必要となった背景について考える。<br>・EU統合後、人々の生活はどのように変化したのかについて、<br>工業・人々の生活・交通の3点に分けて考え、<br>資料から調べまとめる。 | ・EU統合後の変化について、<br>工業・人々の生活・交通の3つの視点からまとめ、<br>適切に発表している。<br>(思考・判断・表現)   |
| 第5時  | 5 ヨーロッパの課題<br>〔域内の差〕<br>・EUの抱える課題  | ・EUが抱える課題について、<br>様々な資料や新聞記事などから考えまとめる。  | ・EUの課題について、<br>資料にもとづき様々な視点から把握し、<br>多面的・多角的に考察している。<br>(思考・判断・表現)      |
| 第6時  | 6 ロシア連邦とヨーロッパ州のまとめ<br>・ロシア連邦との関わり<br>・既存の学習である4つのキーワードから、<br>ヨーロッパ州の地域的特色について、   | ・〔地域性、共通性、先進性、域内の差〕の4つのキーワードから、<br>ヨーロッパ州の特色についてワークシートにまとめ、  | ・4つのキーワードを捉え、<br>ヨーロッパ州の地域的特色について理解し、<br>その知識を身に付けている。                  |

(3) 本時の展開

| 段階  | ○学習内容                       | ・学習活動<br>〔グループ学習〕   | 指導上の留意点<br>◎評価規準(評価の観点)、<br>【評価方法】                                       | 資料等  |
|---|-----------------------------|---|--|------|
| 導入  | ○前時の復習<br>EUが人々の生活に与えた影響の確認 | ・EUの誕生により、域内の交流が活発化し、<br>人々の生活に良い影響を与えたことを確認する。<br>・映像資料「EUって何?」を視聴する。  | ・EUを肯定的に捉えるようにする。  | 映像資料 |
|   | ○問題提起<br>EU離脱の動きの確認         | ・写真や資料から、<br>拡大を続けたEUに、<br>離脱の動きが見られることから、<br>EUが課題を抱えていることに気付く。  | ・資料からEUには、<br>課題があることに気付かせる<br>発問をする。<br>・資料提示には電子黒板を使用し、<br>インパクトを持たせる。 | 資料   |
| <p>学習課題<br/>なぜ、現在のEUに、<br/>離脱の動きが出てきたのだろうか?</p> |                             |   |  |      |
| 展開  | ○仮説<br>学習課題に対して仮説を立てる       | ・なぜ、EUに離脱の動きが出てきたのかについて、<br>予想し、<br>仮説を立てる。<br>〔予想される生徒の反応〕<br>・経済格差<br>・宗教の違い<br>・移民問題<br>・生活習慣<br>・歴史的背景<br>・自然環境 | ・離脱の理由を予想させ、<br>仮説を立てることで、<br>EUには課題があることを明確にさせる。                        |      |
| <p>本時のキーワード<br/>EUの課題は( ) ※( )内は「域内の差」</p>      |                             |   |  |      |

|                                   |  |   |                             |
|-----------------------------------|--|---|-----------------------------|
| ○仮説について<br>学習課題の追究<br>EUが抱える課題の把握 | ・個人で①「EUの課題」②「根拠となる資料」を調べ、<br>ワークシートにまとめる。<br>・学習班(4人班)をつくり、<br>それぞれが調べた内容について確認し、<br>③「その背景」について話し合う。<br>〔グループ学習〕   | ・「根拠となる資料」については、<br>調査の進み具合に応じて、<br>資料に目が行くようなヒントを提示する。<br>・背景については、<br>資料を確認するよう<br>机間指導にて支援する。<br>・最近のニュース等も<br>思い出させ根拠付けさせる。       | 資料集<br>地図帳<br>電子黒板<br>タブレット |
| ○発表<br>調査内容の発表                    | ・資料をもとに調べた課題とその背景について、<br>話し合った内容を発表する。<br>〔グループ学習〕<br><br>〔予想される生徒の反応〕<br>・一人あたりの工業生産額の違い<br>・少数のイスラム教徒への排斥<br>・域内各国の失業率の差異<br>・域内を移動する労働者の動向<br>・民族や言語、環境の違い | ・電子黒板に映し出された資料を使い、<br>発表させる。<br>・発表時間は各班1分以内とする。<br>◎EUの課題について、<br>資料にもとづき様々な視点から把握し、<br>多面的・多角的に考察している。<br>(思考・判断・表現)<br>〔ワークシート・発表〕 |                             |
| ○検証<br>仮説の検証                      | ・キーワードに入る言葉について、<br>考え、<br>発表をもとに、<br>本時の学習課題についてまとめる。   | ・調べた内容を元に、<br>キーワードに入る言葉を考え、<br>仮説を検証する。  |                             |
| まとめ                               | ○本時の学習のまとめ<br>・本時の学習を経て、<br>自分が感じたことや考えたことについて、<br>まとめ、発表する。   | ・生徒の発表後、<br>教師が本時の学習を振り返るまとめを行う。  |                             |

5 指導と評価の計画（4時間扱い）

| 時数 | 主な学習活動   | 具体的な評価規準<br>(評価方法)   | 教師の働きかけ   |
|----|--|--|---|
| 1  | ○ヨーロッパの自然、人口と民族、産業の特色について、雨温図・分布図・写真などの資料から概観し、基礎的・基本的な知識を身に付ける。<br>○ヨーロッパの地域的特色を理解するために、「ヨーロッパの国々は、国家間の統合によってどのように変化したのでしょうか。」という学習テーマを立て、意欲的に追究する。 | I-①：ヨーロッパを概観する中で、国家間の統合に関心を持ち、その過程を意欲的に追究しようとする。(観察)<br>IV-①：小国が多いこと、地域により異なる農業がさかんなこと、世界経済における地位が低下してきたことなどを概観し、理解している。(ワークシート)       | ○小学校の教科書を提示することで、学びの系統性を意識できるようにする。<br>○ICTを活用し、生徒の興味関心を高める資料を提示する。 |
| 1  | ○日常的に用いられるあいさつや、生活と深く結びついているキリスト教の習慣などから、ヨーロッパの文化についての関心を持つ。<br>○多様な民族で構成されているヨーロッパの国々が統合を進めることができた理由は、言語や宗教の共通性にあったことを理解する。                         | I-②：表現のしかたが似ているあいさつや、キリスト教の信仰など、ヨーロッパにおける共通の文化に対する関心を持つこととする。(ワークシート)<br>IV-②：ヨーロッパの国々の文化について、似ている点を二つあげ、統合を進めることができた理由について理解している。(観察) | ○あいさつと宗教について、例をあげて提示することで、ヨーロッパの国々の文化の共通点や相違点をわかりやすく理解できるようにする。     |
| 1  | ○ヨーロッパにおける統合の経緯を、写真、分布図などの資料と本文を関連付けて考察する。<br>○ヨーロッパの国々が国境を越えた統合を進めてきた理由について、EU・アメリカ・日本の比較をした統計資料などをもとに考察する。   | II-①：EU統合が進んだ理由と問題点を、経済面と政治面についてそれぞれ論述したり、自分の意見を発表したりしている。(観察・ワークシート)  | ○ICTを活用し、EUの特徴、ヨーロッパの人々の生活の変化を読み取りやすくする。                            |

6 本時の指導（3/4）

(1) 目標  
EU統合が進んだ理由と問題点を、経済面と政治面についてそれぞれ論述したり、自分の意見を発表したりすることができる。  
(社会的な思考・判断・表現)

| 過程 | 時配 | 学習内容と主な学習活動   | 教師の働きかけ(指導・支援)   | 評価  |
|----|----|---|--|---|
| 導入 | 5  | ○資料からEUのあらましを知る。<br><br><b>学習課題</b><br><b>もし日本がヨーロッパにあったならば、EUに加盟すべきか。</b>  | ○小学校の教科書を資料として提示することで、既習を想起し、生徒が学習に取り組みやすくする。  |   |
| 展開 | 40 | ○EUのあゆみ、加盟国のメリット・デメリットを知る。<br><br>○ワークシートに「EU加盟国のメリット・デメリット」を記入する。<br><br>○資料に基づいて、「日本はEUに加盟すべきかどうか、その理由」をワークシートに記入する。<br><br>○班隊形にし、班内で自分の意見を発表し、他の班員の意見を聞く。 | ○ICTを活用し資料を提示することで、生徒の興味・関心を高める。<br><br>○生徒がまとめやすく理解しやすいワークシートを準備する。<br><br>○机間指導を行い、記入できない生徒には、加盟国のメリット・デメリットをわかりやすく説明する。<br><br>○机間指導を行い、話し合いの状況を把握し、友達の見解が理解できているか、自分の考えとの共通点や相違点に気づいているかを確認する。 | II-①：EU統合が進んだ理由と問題点を、経済面と政治面についてそれぞれ論述したり、自分の意見を発表したりしている。(観察・ワークシート) |

|     |   |   |  |  |
|-----|---|---|--|--|
|     |   | ○班長中心に意見をまとめ、ホワイトボードに理由を含めて記入する。<br><br>○班長が、ホワイトボードに記入した内容をクラス全体に発表する。<br><br>○各班の意見を聞き、改めて加盟すべきかどうかを判断し、ワークシートに理由を記入する。 | ○安易に多数意見を班の考えとするのではなく、判断する理由をもとに検討するよう助言する。<br><br>○話し方が上手な生徒を先に発表させることで、わかりやすい発表の仕方を共通理解する。<br><br>○加盟する、しないの判断規準を確認して、総合的な視点から考えるよう助言する。 |  |
| まとめ | 5 | ○本時の授業の感想をワークシートに記入する。  | ○自分の考えの変容について、その理由も添えて書くよう助言する。  |  |

|   |  |   |                                     |
|---|--|---|-------------------------------------|
| 1 | ○「ヨーロッパの国々は、国家間の統合によってどのように変化したのでしょうか。」という学習テーマの答え、今後のヨーロッパ州の課題を経済面と政治面の視点から読み取る。<br>○近年、EU諸国との結び付きを強めるロシア連邦の産業について、主題図などの資料とアクセスを関連付けて読み取る。 | III-①：交通・通商・買い物・通貨など、ヨーロッパが統合してきたことを、様々な資料を関連付けることで読み取っている。(ワークシート)<br>III-② EU加盟国の一人あたりの国民総所得や、ロシア連邦とその周辺の鉱工業の主題図から、それぞれの地域の国民生活の様子を読み取っている。(ワークシート) | ○EU加盟国が増加した理由や課題について、わかりやすい資料を提示する。 |
|---|--|---|-------------------------------------|

| 【地域的特色の大観】       |   | 【主題学習】   |   |
|------------------|---|--|---|
| 事実認識             | 2 | <p><b>○ヨーロッパの国、自然</b><br/>(学習活動)<br/>ヨーロッパの略地図を描き、主要な国、主要な都市、山や川などの名前と位置を記入する。また、地図帳の統計資料を使い、基礎データから各国の特徴を表でまとめる。</p> <p><b>知識事象</b><br/>イギリス、フランス、ドイツ、スペイン、イタリア、スイス、オランダ、ロシア、スウェーデン、ロンドン、パリ、ローマ、ベルリン、ロッテルダム、モスクワ、アルプス山脈、ライン川、ドナウ川、北海、地中海、イタリア半島、イベリア半島、スカンジナビア半島、黒海、カスピ海 偏西風 北大西洋海流 大西洋</p>   | <p>○ヨーロッパの国土、自然環境、歴史と文化、産業特徴について、積極的な態度と真剣な姿勢で取り組んでいる。<br/>(関心意欲態度)</p> <p>○特徴を把握するための適切な資料を探し、正確に読み取っている。<br/>(技能)</p>   |
|                  | 1 | <p><b>○ヨーロッパの歴史・文化</b><br/>(学習活動)<br/>ヨーロッパの成り立ちについてまとめた年表から、キリスト教の広がりや、植民地支配による人種の混在、戦争の歴史について理解する。</p> <p><b>知識事象</b><br/>ボリス、ローマ帝国、アルファベット、キリスト教、イスラム教、十字軍の遠征、ゲルマン民族、スラブ民族、ラテン民族 大航海時代、植民地、黒人奴隷、帝国主義 第一次世界大戦、第二次世界大戦、EU</p>   | <p>○ヨーロッパの国土、自然環境、歴史と文化、産業について、その特徴を理解している。<br/>(知識理解)</p>  |
|                  | 1 | <p><b>○ヨーロッパの産業</b><br/>(学習活動)<br/>ワイン、パン、チーズの実物を見せ、何を材料としているか、どのような場所で作られているか考える。</p> <p><b>知識事象</b><br/>地中海式農業 (ブドウ、オリーブ)<br/>混合農業 (小麦、トウモロコシ、牧畜)<br/>酪農 (移牧、チーズ、バター、ヨーグルト)<br/>(学習活動)<br/>ルール工業地帯を中心に、ヨーロッパの重工業を理解する。</p> <p><b>知識事象</b><br/>ルール工業地帯、ライン川、国際河川、ルール炭田、キルナ、ロッテルダム ユーロポート</p>  | <p>○ワークシートでEUの経済的統合についてまとめる。<br/>経済的な統合→「人」「商品」「お金」の移動を自由に。<br/>※取り組んでいること<br/>共通貨幣(ユーロ)の導入 関税の廃止<br/>パスポートレスの国境移動 など</p>   |
| 主題学習(本時) 導入 事実把握 | 1 | <p><b>○ユーロ紙幣を使った導入</b><br/>(学習活動)<br/>ユーロ紙幣の記番号から、この通貨が多くの国で使われる共通通貨であることを確認し、そこから本時の学習課題にせまる。</p> <p><b>学習課題の把握</b><br/><b>共通貨幣のメリットは何だろうか?</b><br/>(学習活動)<br/>4人組のグループ学習を通して学習課題の予想をたて、全体で深め練り上げていく。<br/>・グループで学習課題について話し合い、予想をホワイトボード(小)に記入する。<br/>・ホワイトボード(小)を黒板に貼り、どんな意見があるか全体で確認する。予想に対して賛同、同意、反対の意見を出していく。</p>  | <p>○学習者どうして積極的に話し合い、学習課題の答えを練り上げている。<br/>(関心意欲態度)</p> <p>○他者に自分の意見を伝え、他者の意見を参考にし、考えをまとめている。<br/>(思考判断表現)</p> <p>○問題を解決するために資料を正確に読み取っている。<br/>(技能)</p> <p>○ヨーロッパ連合の仕組みと、何を目的とした機関なのかを理解している。<br/>(知識理解)</p> |
| 課題把握             | 1 | <p><b>○EU加盟国の生活から学習課題を解決する。</b><br/>(学習活動)<br/>EU加盟国の家族の生活から前時の学習課題の予想検証を行い、共通貨幣の意義と経済的統合について理解する。</p> <p><b>ドイツに住んでいる家族</b><br/>自分…フランスで弁護士の仕事を行う。<br/>母 …オランダ人。実家のあるオランダで買い物しても、ドイツのスーパーで同じオランダ産の商品を購入しても値段はほとんど変わらない。<br/>父 …ドイツで自動車会社を経営。ドイツ、イタリア、フランスに工場を作り、多くの従業員を雇っている。</p> <p>※ 共通貨幣のメリット<br/>・色々な国で動きやすい。<br/>・他の国での買い物し易い。<br/>・輸出や輸入し易い。<br/>・会社が色々な国に作れる。</p> <p>↓<br/>共通貨幣「ユーロ」ができたことでEUの経済的統合が進んでいる。</p> | <p>○ワークシートでEUの経済的統合についてまとめる。<br/>経済的な統合→「人」「商品」「お金」の移動を自由に。<br/>※取り組んでいること<br/>共通貨幣(ユーロ)の導入 関税の廃止<br/>パスポートレスの国境移動 など</p>   |
| 検証 調査            | 1 | <p>確認<br/>まとめ</p>  |   |

| 学習過程 | 学習内容と活動<br>(●は学びあい)  | 時配 | 指導上の留意点<br>(■支援 ★評価)   | 資料                     |
|------|--|----|--|------------------------|
| 導入   | <p><b>※○の字線形で授業をスタートする。</b><br/>(学習内容)<br/>ユーロ紙幣の記番号から、この通貨が多くの国で発券され、多くの国で使われている共通貨幣であることを理解し、そこから本時の学習課題にせまる。</p> <p>○1万円札の拡大模型で記番号を見せる。<br/><b>疑問</b><br/>「記番号は何のためにあるの?」<br/><b>予想される答え</b><br/>本物と見分けるため 偽造防止のため<br/>出来た番号 作られた年月日<br/>※事前のアンケートで多かった回答</p> <p>○日本の場合、お札は日本銀行で発券されており、記番号が同じものを作らないことでお札を管理し、偽札を防止している。</p> | 5  | <p>■今日の授業ではワークシートを使うことを伝える。</p> <p>■資料が良く見えるように教師が資料を持って生徒に見せて回る。</p> <p>■教師からの発言をできるだけ少なくし、生徒が主体的に学ぼうとする雰囲気を作る。</p> | 1万円札の拡大模型<br><br>日銀の写真 |
| 事実把握 | <p><b>※4人組風車隊形にする。</b><br/>○グループに1枚ずつユーロ紙幣を配布し、観察する。<br/><b>疑問</b><br/>「このお金はヨーロッパ州で使われているユーロです。記番号はどれですか?」<br/><b>疑問</b><br/>「記番号の前にあるアルファベットは何ですか?」<br/><b>予想される答え</b><br/>X L Z S 何で違うんだろう?</p>   | 20 | <p>■生徒が教材に興味を持ち、積極的に取り組めるような展開を心がける。</p>   | ユーロ紙幣<br>ユーロの拡大模型      |

| 学習過程 | 学習内容と活動<br>(●は学びあい)  | 時配 | 指導上の留意点<br>(■支援 ★評価)   | 資料  |
|------|--|----|--|---|
| 導入   | <p>●記番号の前に書かれているアルファベットが何を表すのか、グループで相談する。<br/><b>疑問</b><br/>「ユーロのアルファベットは日本のお札のものとは違う意味で付けられています。このアルファベットは何を表していますか?」<br/><b>予想される答え</b><br/>使われている国を表している<br/>お札が出来た場所 発行された年 など</p> <p>○グループの意見をまとめ、各自ワークシートに記入。代表者がホワイトボード(小)記入し、黒板に掲示する。</p> <p>○正解を発表する。<br/>「ユーロのアルファベットは発券した銀行を表します。多くの国で発券されているということは、多くの国で使われているということです。このように複数の国が使っているお金のことを共通貨幣と言います。」</p> <p>○ユーロマップと発券銀行の写真から、共通貨幣とは何かを把握し、本時の学習課題に迫る。<br/><b>疑問</b><br/>「普通、それぞれの国で違うお金を使っているじゃないか?アジアの国で考えてみよう。」<br/><b>予想される答え</b><br/>日本「円」 中国「元」 韓国「ウォン」<br/><b>疑問</b><br/>「ヨーロッパでは何で複数の国がユーロを使っているのかな?」<br/><b>予想される答え</b><br/>便利だから。良いお金だから。計算が楽。<br/><b>疑問</b><br/>「それでは共通貨幣ユーロの良い点(メリット)をみんな考えてみよう」</p> |    | <p>■ワークシートを配布する。</p> <p>■机間巡視を行い、話し合いが進まないグループに対して支援を行う。</p> <p>■ホワイトボードは他の生徒が見えるように大きな字で書くように指示する。</p> <p>★グループのメンバーに自分の意見を伝える。<br/>(思考判断表現)<br/>※評価材料<br/>話し合いの様子</p> <p>★友達の見解を参考にし、グループで考えをまとめている。<br/>(思考判断表現)<br/>※評価材料<br/>話し合いの様子<br/>ワークシート</p> <p>■生徒が学習課題に興味を持ち、解決したいというような展開を心がける。</p> | ホワイトボード(小)<br>ワークシート<br><br>ユーロマップ<br>発券銀行の写真 |

| 学習過程 | 学習内容と活動<br>(●は学びあい)   | 時配 | 指導上の留意点<br>(■支援 ★評価)   | 資料         |
|------|---|----|--|------------|
| 課題把握 | <p><b>【本時の学習課題】</b><br/><b>共通貨幣のメリットは何だろうか?</b><br/>(学習内容)<br/>グループで予想を立て、出てきた意見を全体化し、次時に行う検証の準備を行う。</p> <p>●各自で学習課題の答えを考え、ワークシートに記入する。その後グループで話し合い、考えをまとめる。代表者がホワイトボードに記入し、黒板に掲示する。</p> <p>●黒板に掲示された内容について、2〜3グループを教師が選び、前に出て発表してもらい、全体で質問や付け足しなどを行い、考えを深め、予想を立てる。</p> <p><b>考えられる予想内容</b><br/>・どの国でも買物ができる。<br/>・両替する必要がなくなるから便利。<br/>・お金が足りなくなったら他の国から借りることがができる。 など</p> <p>○次回の授業でヨーロッパに住む人々の様子から予想を検証することを伝える。</p> | 25 | <p>■机間巡視を行い、話し合いが進まないグループに対して支援を行う。</p> <p>■ホワイトボードは他の生徒が見えるように大きな字で書くように指示する。</p> <p>★学習者どうして積極的に話し合い、学習課題に対する答えを出している。<br/>(関心意欲態度)<br/>※評価材料<br/>話し合いの様子<br/>発表</p> <p>★グループや全体に対して自分の意見を伝えている。<br/>(思考判断表現)<br/>※評価材料<br/>話し合いの様子<br/>ワークシート</p> | ホワイトボード(小) |

指導計画

1. ヨーロッパ州をながめて・・・1時間目
2. ヨーロッパ統合の動き・・・本時
3. 持続可能な社会に向けて・・・3時間目
4. EUが抱える課題・・・4時間目

本時の目標

EUの成立によって、ヨーロッパは一つにまとまることができるのか、考えることができる。

学習の展開

| 学習活動と内容   | 指導上の留意点（◆評価）  |
|---|---|
| <p>1. 導入（10分）</p> <p><input type="checkbox"/>日本の各地の方言を紹介し、発音する。</p> <p><input type="checkbox"/>同じ国の言葉でも意思疎通の難しさがある中、異なる言語を話すヨーロッパに注目する。</p>   | <p>○日本各地の「ありがとう」を紹介し、同じ日本の中でも言葉が違うことに気付かせる。そして国や言語が異なるヨーロッパにおける「統合」の難しさを伝える。</p> <p><b>【予想される生徒の反応】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・日本国内で標準語がなければ意思疎通が難しい</li> <li>・ヨーロッパの言語も決して似ているとは言い切れない</li> </ul>   |
| <p><b>【課題】</b> EUの成立によって、ヨーロッパは一つにまとまることができるのだろうか？</p>  |   |
| <p>2. 展開（35分）</p> <p><input type="checkbox"/>なぜ国同士で言語も文化も違う中、ヨーロッパはまとまろうとしたのか？</p> <p>① EU成立までの経緯</p> <p>② EU加盟国の拡大</p> <p><input type="checkbox"/>まとまるために、実際にどのような取り組みをしているのだろうか？</p> <p>① 国境の自由化</p> <p>② 交通網の発達</p> <p>③ 共通通貨ユーロの導入</p> <p><input type="checkbox"/>こうした取り組みを行うEUを何かにとえ</p> | <p>○短い映像を見せてEU成立までの経緯を確認し、EU成立の理由について読み取らせ、加盟国について地図で確認する。</p> <p>◆自分で理由をまとめ、相手にわかるように説明することができる。<b>【思考・判断・表現】</b></p> <p>○国境の自由化、ユーロスターなどの高速鉄道、ユーロについて例を示しながら、写真などを見せ、EUの取り組みについて理解させる。</p> <p>◆これらの取り組みの中でEU内の人、モノ、お金の移動が活発になったことが理解できる。</p> <p><b>【知識・技能】</b></p> <p>○教員は例として「27人28脚」を挙げ、生徒に</p> |
| <p>ることができないだろうか？</p> <p>また、その中でうまくいくこと、そうではないことはないだろうか？</p>   | <p>もEUを例えさせる。まずは個人でワークシートに記入させ、近くの人同士で意見交流をさせる。</p> <p><b>【予想される生徒の反応】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・組体操、一つの国、など</li> <li>・誰かが輪を乱すとまとまることが難しい、全員のやる気がないと難しい、自分のことは優先できない、など</li> </ul> <p>◆積極的に考え、理由とともにまとめ、相手に説明することができる。<b>【主体的に学習に取り組む態度】</b></p>                              |
| <p>3. まとめ（5分）</p> <p><input type="checkbox"/>ヨーロッパは一つにまとまることができると言えるだろうか？</p>   | <p>○EUによって人・モノ・お金の移動が活発にはなっているが、課題が生じていることに気づかせ、次の授業につなげる。</p>  |