

歴史的な見方・考え方を働かせて課題を追究できる生徒の育成

― 歴史的な事象を大きなまとまりとして捉えるための単元構想と

「キーワード」に着目する学習指導の工夫を通して ―

前橋市立箱田中学校 伊藤 直之

本研究は、中学校社会科の歴史的分野の指導において、社会的事象の歴史的な見方・考え方(以下「歴史的な見方・考え方」)を働かせて課題を追究できる生徒の育成を目指すものである。そのために、中学校第1学年で以下のような実践を行い、歴史的な事象を大きなまとまりとして捉えるための単元構想と「キーワード」に着目する学習指導を工夫した実践を繰り返し行い、結果を検証した。

- ① 歴史的な事象を大きなまとまりとして捉えるための単元構想として、複数の歴史的な事象を一つのまとまりとして大きく捉えるために「単元の課題」を設定した。次に「単元の課題」とのつながりを意識しながら考えることができる「単位時間の課題」を設定し、「歴史的な見方・考え方」を意図的に位置付けた単元計画を作成した。
- ② 歴史的な事象の共通の側面を捉える「キーワード」に着目する学習指導の工夫として、発問や資料の提示を工夫したり、生徒間の交流を基に「キーワード」を活用したりして「単位時間の課題」について考察し、課題追究を行った。

I 主題設定の理由

「平成 29 年告示 中学校学習指導要領」(以下「次期指導要領」)で「教育活動を展開する中で…(中略)…生徒に生きる力を育むことを目指す」とある。この「生きる力」を育むために「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善として、「各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方(見方・考え方)」を働かせる授業が求められている。

これを踏まえ、「次期指導要領解説 社会編」では「社会的な見方・考え方」について「社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想したりする際の『視点や方法(考え方)』である」とし、「社会的な見方・考え方」を働かせるとは『視点や方法(考え方)』を用いて課題を追究したり解決したりする学び方を表す」と示されている。さらに、「主体的に社会の形成に参画しようとする態度や、資料から読み取った情報を基にして社会的事象の特色や意味などについて比較したり関連付けたり多面的・多角的に考察したりして表現する力の育成が不

十分である」ことと「課題を追究したり解決したりする活動を取り入れた授業が十分に行われていない」ことを併せて改善していく必要があると述べられている。すなわち、資料から読み取った情報を基にして社会的事象の特色や意味などについて比較、関連付けたりする見方や考え方を育み、学びを実感できる指導の工夫が求められている。

群馬県教育委員会から出されている「平成 30 年度群馬県学校教育の指針」の中の指導の重点として、社会科では「資料から読み取った様々な情報を整理し、比較・関連付ける」などの「社会的な見方・考え方」を働かせて社会的事象を捉えることを挙げている。

「平成 30 年度まえばし学校教育充実指針」では『『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業の推進』が挙げられている。

「平成 30 年度前橋市各教科等指導の努力点(社会科)」では、「社会的な見方や考え方を育み、学びを実感できる指導の工夫」が挙げられている。これらを受けて、比較・関連付けるなど「社会的な見方・考え方」を働かせた「主体的・対話的で深い学び」が求められている。

協力校の生徒の実態としては、社会的事象

を単独の知識として覚えなくてはならないと考えがちで、それぞれの事象を覚える一問一答になってしまい、社会科の学習に対して関心が低くなっている。また、特に歴史的事象同士のつながりを考えるのが苦手な傾向が見られ、生徒にとっては社会的事象を大きなまとまりとして捉えることは難しい。そこで、生徒の関心を高め学習内容を定着させるとともに、「歴史的な見方・考え方」を働かせて課題を追究できる生徒を育成したいと考え、本研究主題を設定した。

Ⅱ 研究のねらい

「歴史的な見方・考え方」を働かせて、課題を追究できる生徒を育成するために、歴史的事象を大きなまとまりとして捉えることができる単元構想と「キーワード」に着目する学習指導の工夫を行うことが有効であることを実践を通して明らかにする。

Ⅲ 研究の見通し

中学校社会科歴史的分野の指導において、以下の2つの手立てを講じることで、「キーワード」に着目して考察し、「歴史的な見方・考え方」を働かせて課題を追究できる生徒を育成できるであろう。

1 複数の歴史的事象を大きなまとまりとして捉えるための単元構想

「単位時間の課題」について「単元の課題」とのつながりを意識しながら解決を図る単元を構想し、複数の歴史的事象を大きなまとまりとして捉えるための単元計画を作成するとともに学習指導の見通しをもつ。

2 「キーワード」に着目して考察する学習指導の工夫

歴史的事象を大きなまとまりとして捉え、「キーワード」に着目して考察する学習指導

を工夫する。

Ⅳ 研究の内容

1 基本的な考え方

(1) 歴史的な見方・考え方を働かせ課題を追究できる生徒

様々な歴史的事象から、「歴史的な見方・考え方」を働かせ課題を追究する生徒の姿として、複数の歴史的事象を大きなまとまりとして捉え、時代の転換の様子を捉えたり時代の特色を把握して、自分なりの考えをもったり、判断をし、自分の言葉で表現できる姿と捉える。

(2) 複数の歴史的事象を大きなまとまりとして捉えるための単元構想

① 複数の歴史的事象を大きなまとまりとして捉える

「次期指導要領解説 社会編」では、歴史的分野の目標として「社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して…」と示されている。さらに「歴史的な見方・考え方」を働かせることについて、「時代の転換の様子や各時代の特色を考察したり、歴史にみられる諸課題について複数の立場や意見を踏まえて選択・判断したりする」ことと示されている。この時代の転換の様子や特色を捉えるためには、個々の歴史的事象のみにとらわれることなく、複数の歴史的事象を一つの大きなまとまりとして捉えることが必要となる。

歴史的事象同士のつながりを考察することが苦手であるという実態を踏まえ、複数の歴史的事象を大きなまとまりとして捉え、特色などを考察し掴むための授業改善が必要である。そこで、複数の歴史的事象を大きなまとまりとして事象間のつながりを捉え、「次期指導要領」で求められている「時代の転換の様子や各時代の特色等を考察」する姿に迫るという視点から単元を構想する。

② 「歴史的な見方・考え方」と「多様な視点」や「追究の方法」の関係

「次期指導要領解説 社会編」には、「社会的事象の歴史的な見方・考え方」について、「考察・構想する際の『視点や方法(考え方)』として整理」されている。

この「視点や方法(考え方)」について、大きく4つに分けた視点が例示されている。本研究ではこれらの関係を図に示すように捉える(図1)。

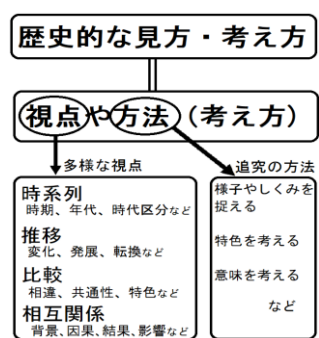


図1 「歴史的な見方・考え方」と「多様な視点」「追究の方法」

③ 「単元の課題」と「単位時間の課題」の関係

「単元の課題」の解決に迫るためには、単位時間で取り組む「単位時間の課題」の解決の積み重ねが必要となる。また、この「単位時間の課題」は生徒が「歴史的な見方・考え方」を働かせて考察するために、より生徒が関心をもち「なぜだろう」「考えてみたい」「追究してみたい」と思うような課題とする。そのために、既習事項を取り上げる資料や生徒がすでに獲得している知識に関わる生徒の思考の流れに沿った資料を提示し、そこから生徒に疑問をもたせ、課題解決につなげる。

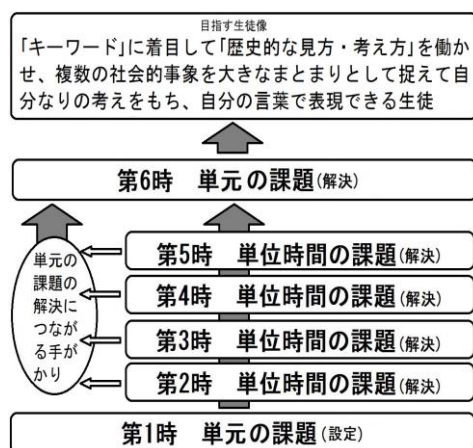


図2 「単元の課題」と「単位時間の課題」の関係

また、「単元の課題」を念頭に置き「単位時間の課題」を考察することで、「単元の課題」を考察する際に必要となる手がかりを見付けることにつながる。この「単元の課題」と「単位時間の課題」の関係を図2に示す。

④ 「単元の課題」の設定

複数の歴史的事象を大きなまとまりとして捉えるために、時代の特色を大きく捉え、政治の展開、産業の発達、社会の様子、文化の特色などを他の時代との共通点や相違点に着目し、学習内容を比較したり関連付けたりするなどして学習を振り返ることができるよう、「単元の課題」を設定する。

課題の設定に当たり、まず「次期指導要領」を基に学習内容を確認し、学習内容のねらいに迫るために、単元を通してどのようなことを考えさせるのかということを確認する。

次に生徒が単元の学習内容に迫り、学習を振り返ることができるよう、「単元の課題」を設定する。

⑤ 「単位時間の課題」設定の考え方

教師が「単位時間の課題」を設定する際には、「次期指導要領」から学習内容を把握する(図3①)必要がある。

次に、学習内容にたどり着くための歴史的事象の共通の側面を設定する(図3②)。この共通の側面を本研究では「キーワード」と呼ぶ。単位時間に取り上げる「キーワード」は複数であることが望ましい。

続いて、「歴史的な見方・考え方」を働か

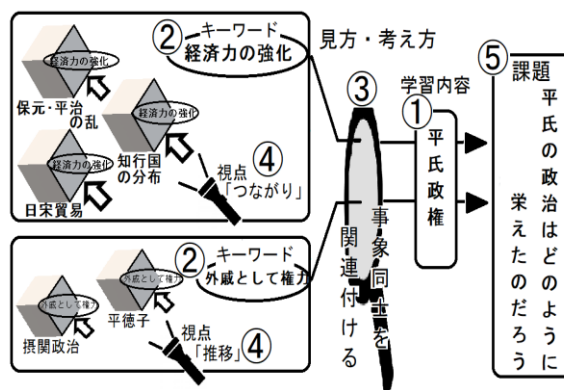


図3 教師の「単位時間の課題」設定の手順(「武家政治の成立とユーラシアの交流」 第3時) P.74 参照

せて複数の「キーワード」を結び付けた時に、学習内容である社会の動きや特色にたどり着くことができるよう検討する。うまくたどり着けない場合は「キーワード」を再考する。この際、「歴史的な見方・考え方」は光を焦点化するレンズのような役割を果たす(図3③)。

そして、「キーワード」を導き出すことのできる資料を準備する。その際、「キーワード」を導き出すために歴史的な事象のどの側面を取り上げるのかを照らす電灯のようなものが、「次期指導要領」で示されている「時系列に関わる視点」「推移に関わる視点」「比較に関わる視点」「つながりに関わる視点」などの「多様な視点」であると考え(図3④)。

最後に、「キーワード」同士を「歴史的な見方・考え方」を用いて結び付けることのできる課題を設定する(図3⑤)。

本研究では、前述のような「単位時間の課題」を設定するための手順を次の5段階として示す(表1)。

表1 「単位時間の課題」を設定するための手順

手順	「単位時間の課題」設定のための内容
①	「次期指導要領解説」から学習内容を把握する。
②	学習内容につながる、歴史的な事象の共通の側面(「キーワード」)を設定する。
③	「歴史的な見方・考え方」を働かせて複数の「キーワード」を結び付けた時に、学習内容にたどり着くことができるか検討する。必要に応じて「キーワード」を再考する。
④	「キーワード」を導き出すために生徒が活用できる資料を準備する。必要に応じて②や③に戻って再考する。
⑤	②を基に考察することができ、生徒が課題解決への意欲をもって取り組める課題を設定する。

⑥ 「単元の課題」につながる生徒の思考の流れと指導・支援の関係

生徒が「単元の課題」の解決に取り組む際には、様々な歴史的な事象から「単位時間の課題」を考察する中で「単元の課題」につながる手がかりを見つけ出す。その生徒の思考の流れと「歴史的な見方・考え方」や「多様な視点」を働かせるための教師の指導・支援のタイミングの関係の例を以下に示す(図4)。

例えば、中世の鎌倉時代の学習において、「保元の乱・平治の乱」「平氏の知行国」「日宋貿易」などの歴史的な事象(図4①)を「推移」や「比較」の視点(図4A)で照らして「経済力の強化」という共通の側面(「キーワード」)を導き出す。この「経済力の強化」という「キーワード」と、同様に導き出した「外戚」や「アジアとの交流」という「キーワード」(図4②)を、「類似や差異」「事象同士を関連付け」といった「歴史的な見方・考え方」(図4B)を働かせて「平氏の政治はどのように栄えたのだろうか」という課題(図4③)の考察につなげる。また、単位時間あたりに活用する視点は次期指導要領で示されている4つの「多様な視点」のうち、生徒の思考が課題に焦点化できるようなものに絞る。各単位時間で考察したものを基に、「事象同士を関連付け」る「歴史的な見方・考え方」を働かせ(図4C)ることにより「単元の課題」の解決を行う(図4④)。つまり、生徒の思考は図4の下から上に向かって流れる。一方、教師が単元を構想する際には、「単元の課題」を設定し、『「単位時間の課題」設定の考え方』に従い、キーワードを設定したり資料を準備する。このように、教師は図4の上から下に向かって単元を構想していく。

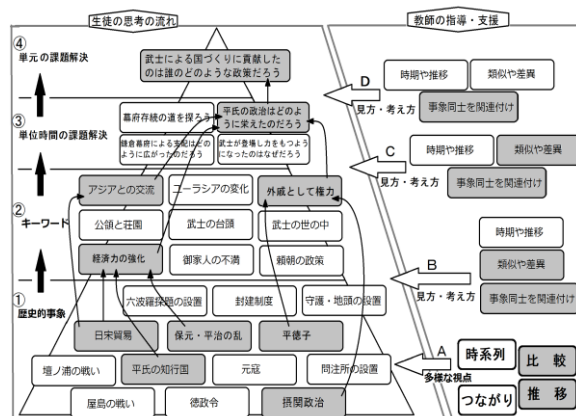


図4 「単元の課題」解決に向かう生徒の思考の流れと教師の指導・支援のタイミング P. 74 参照

(3) 「キーワード」に着目して考察するための学習指導の工夫

① 課題を解決するプロセスとワークシート

の工夫

生徒にとって、様々な歴史的事象の中から、課題の解決につながるものを自ら探し出し考察することは難しい。本研究における課題解決において、生徒が「多様な視点」に着目して考察するために基本的な課題を解決するプロセスを身に付け、その中で課題解決を繰り返すことが必要だと考える。そこで本研究では、「つかむ・追究する・まとめる」という3つの段階のうち、「追究する」段階をさらに3分割し、「キーワード」を発見する段階、個人で考察する段階、意見交流の段階に分け、生徒が課題を解決するプロセスとして5つの段階にととして捉える（表2）。

表2 課題を解決するプロセス

学習過程	段階	学習内容
つかむ	第一段階	課題の把握 既習事項等の資料を基に「単位時間の課題」を把握する。
追究する	第二段階	「キーワード」の発見 「多様な視点」を活用して資料から「キーワード」を見出す。この考察を繰り返すことで、「単位時間の課題」の考察に必要な複数の「キーワード」を導き出す。
	第三段階	個人の考察 「キーワード」同士を「歴史的な見方・考え方」を用いて結び付け、課題について考察する。その際に、根拠を明確にすることで、歴史的事象を基にした考察とする。
	第四段階	意見交流 個人で考察したものを生徒同士で交流する。個での考察から集団での考察を行うことで、自分の考えを明確にしたり、交流の中で考察を深めたりする。
まとめる	第五段階	考察の深化 交流の中で新たに気付いたことを取り込み、再度考察する。交流を踏まえて個人で考察する時間を設定することで、考えを深める。

これらのプロセスに沿ったワークシートを作成し活用することで、生徒は自分の思考のプロセスを視覚的に捉えることができ、課題解決につなげていくことができると考えられる（図5）。各段階の時間は学習の進捗状況によって時間配分等で軽重をつける。

この課題を解決するプロセスに沿って考察を進めるに当たり、「キーワード」を導き出して活用することで、生徒は「歴史的な見方・考え方」を働かせて課題を追究できるように

なると考える。

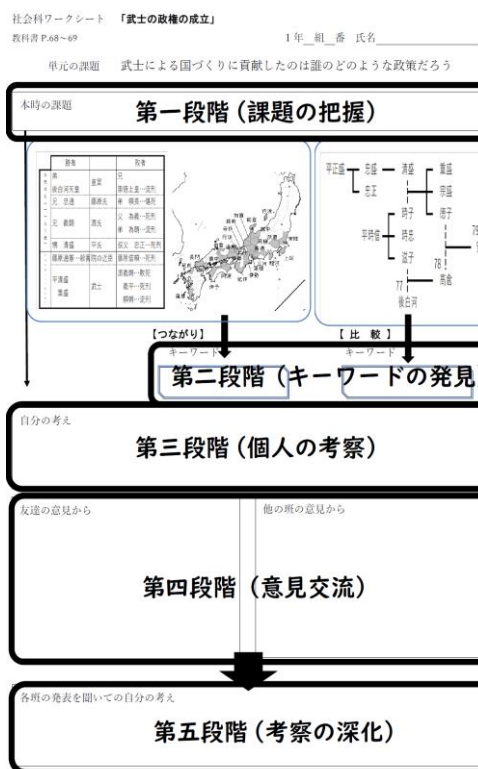


図5 ワークシートの例

② 「キーワード」を導き出すための指導の工夫

生徒は「キーワード」を見付けるために「多様な視点」を働かせている。そこで、「次期指導要領解説」で「多様な視点」を整理し示している4つ（時系列に関わる視点、推移に関わる視点、比較に関わる視点、つながりに関わる視点）をあらかじめ説明し



図6 「多様な視点」の掲示

ここに、代表的な発問の例を入れておき、「キーワード」を発見する際などに活用し、生徒に意識させる。

また、単元で取り上げる様々な歴史的事象の中から、「キーワード」につながりやすい資料を精選して提示する。資料から「多様な視点」を活用し「キーワード」を導き出す際、資料の注目すべき点を段階的に示し、生徒の

意識を焦点化させる（表3）。

表3 資料提示のステップ

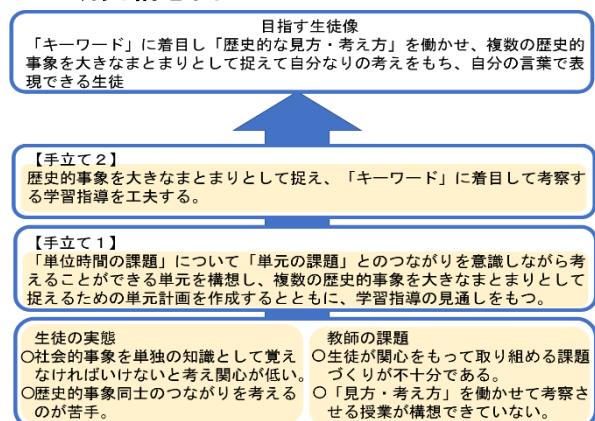
ステップ	指 示
ステップ1	注目するポイントを指示せず、どの資料を見るのかだけを問う。
ステップ2	資料の中のどこに注目するかについて言葉で示し、気付かせる。
ステップ3	説明しながら、注目するポイントを資料上で示し、確認させる。

さらに、教師が学習活動の中で「順序を意識して考えましょう」「比較して考えましょう」「関連付けして考えましょう」と指示しても、具体的に「何と何を」ということを把握できない生徒もいる。そのような生徒が「歴史的な見方・考え方」を働かせて考察できるようにするためには、「何と何を」という具体的な歴史的事象に気付かせる必要がある。そこで、表3の工夫に加え、「歴史的な見方・考え方」を働かせるための発問例を整理しておき、「いつ」「どのように」「～と比べて」「なぜ」といった「歴史的な見方・考え方」に沿った発問を行い、考えを焦点化させる（表4）。

表4 「歴史的な見方・考え方」を働かせるための発問例

○時期・推移に着目させるための発問	
時期に着目して事実を把握する	「いつ～したのか？」
推移に着目して事実を把握する	「どのように変わったか？」
○類似や差異に着目させるための発問	
相違点に着目して事実を把握する	「～と比べて違うところは？」
共通点に着目して事実を把握する	「～と比べて同じところは？」
問いや予想を見出す手がかり	「なぜ、～が違う（同じ）なのか？」
○因果関係などで関連付けるための発問	
多面的な関連の把握	「なぜ、～しているのか？」
「原因－結果」関係の把握	「～になったのは、何が原因か？」
「目的－手段」関係の把握	「～は、何のためにしているか？」
「条件－結果」関係の把握	「どんな条件がそうとう～となるか？」
「仮定－結果」関係の把握	「もし、～だったらどうなるか？」
「結果－手段」関係の把握	「～するにはどのような方法があるだろうか？」

2 研究構想図



V 実践の概要

1 実践計画

研究の対象を協力校の1学年の4学級とし、「次期指導要領」の大項目B中項目(2)「中世の日本」の内容ア(7)「武家政治の成立とユーラシアの交流」において実践した。

		1年1組	1年2組	1年3組	1年4組
10月11日	木	第1時	第1時	第1時	第1時
10月12日	金		第2時		
10月15日	月			第2時	
10月16日	火	第2時	第3時	第3時	第2時
10月18日	木		第4時		
10月19日	金		第5時		第3時
10月22日	月			第4時	
10月23日	火	第3時	第6時	第5時	第4時 第5時
10月25日	木	第4時		第6時	
10月26日	金	第5時			第6時
10月29日	月	第6時			

2 検証計画

手立て	検証の観点	検証方法
複数の歴史的事象を大きなまとまりとして捉えるための単元構想	時代の転換の様子や各時代の特色等を考察し、大きなまとまりとしてつながりを捉えるために、「単元の課題」と「単位時間の課題」を関連させ、働かせる「歴史的な見方・考え方」を位置付けた単元計画を作成したことは見通しをもった指導を行うことに有効であったか。	ワークシート観察
「キーワード」に着目して考察する学習指導の工夫	本研究における課題追究のプロセスにおいて、「多様な視点」を活用して「キーワード」に気付く考察するために、資料、発問の工夫を行ったことは有効であったか。	ワークシート観察 アンケート

3 実践

(1) 複数の歴史的事象を大きなまとまりとして捉えるための単元構想

ア 実践の概要

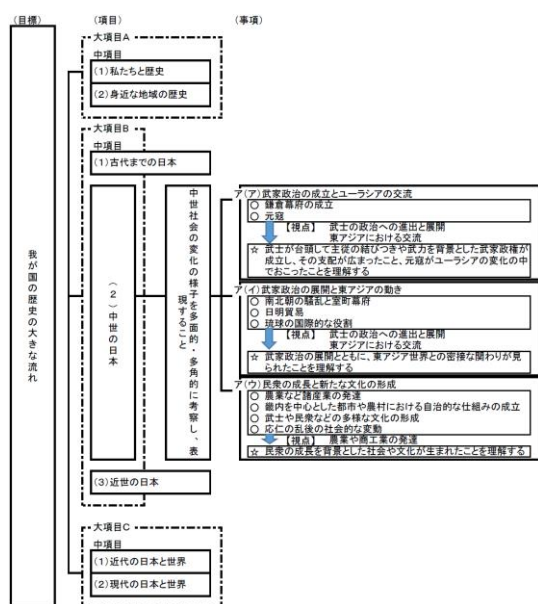
「次期指導要領」では、単元の学習内容について複数の歴史的事象を捉えて達成すべき学習内容が示されている（表5）。

表5 次期指導要領 社会〔歴史的分野〕

鎌倉幕府の成立、元寇（モンゴル帝国の襲来）などを基に、武士が台頭して主従の結び付きや武力を背景とした武家政権が成立し、その支配が広まったこと、元寇がユーラシアの変化の中で起こったことを理解すること。

教師はこの学習内容を達成するため、生徒とともに設定する「単元の課題」を検討する。その後、「単元の課題」の解決につながる手がかりを見付けることができるような「単位時間の課題」を検討する。なお、本実践に当たり、歴史的分野の学習内容と学習の過程について、「次期指導要領解説 社会編」P. 89

の「歴史的分野の学習内容と学習の過程の構造化図」を参考に、本単元に合わせて図7を作成した。（詳細はP.75参照）



い」で示されている「武士が台頭」「武家政権が成立」「支配が広まった」を単位時間の学習内容と捉え、P. 60 の図 3 を活用して、課題を検討した。

その後、図 7 及び前述の考え方にに基づき、「単元の課題」と「単位時間の課題」を以下のように設定した（図 8）。

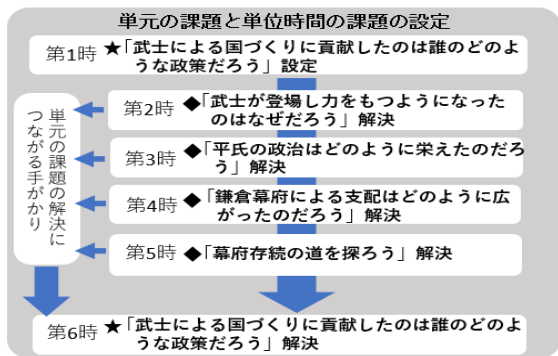


図 8 「単元の課題」と「単位時間の課題」

さらに、「単位時間の課題」設定の際に検討した「キーワード」やその発見のために用いる「多様な視点」「歴史的な見方・考え方」を位置付けた単元計画（表 7）を作成することができた。

表 7 単元計画の概略（詳細は P. 76 参照）

イ 中世の日本（ア） 第1節 武家政治の成立とユーラシアの交流				
単元を貫く課題				
時	主な学習活動	指導上の留意点	【視点】→キーワード	評価項目
1	1.鎌倉時代の既習事項を振り返り、学習課題を設定する。	○平安時代と鎌倉時代の違いについて、既習事項を基に挙げられるように、視点について確認する場面を設ける。 【比較】→時代による違い	【キーワード】→武士の台頭	中世に登場する人物から政治の中心が武士に移ったことをつかみ、単元の課題を設定しようとしている。 【関心・意欲・態度】 【発言・ワークシート】
2	2.武士の成長 武士が登場し地位を高めた理由について、朝廷との関係を踏まえて考察する。	○古代の土地制度の変遷を振り返り、武士、武士団が形成する社会の変化について土地との関係で考察できるようにする。 【推移】→土地は財産 ○都での登用と地方での反乱や活躍から武士が台頭する様子を探ることができるようになる。 【つながり】→武士の台頭	【キーワード】→武士の台頭	武士が起った背景や、武士団として勢力を伸ばしていった理由について、朝廷との関係を踏まえて考察している。 【思考・判断・表現】 【ワークシート、観察】
3	3.武士の政権の成立 平氏の盛衰を朝廷や武士団との関係から考察する。	○平氏が支配した国を示した地図を基に、平氏が強い経済力で繁栄したことを考察できるようにする。 【つながり】→経済力が強化 ○平氏政権と摂関政治を比較し、平氏が力を持った理由を考察できるようにする。 【比較】→外戚として権力	【キーワード】→武士の台頭	平氏が力を持った理由と、政権が長続きしなかった理由を、朝廷や武士団との関係から考察している。 【思考・判断・表現】 【ワークシート、観察】
4	4.鎌倉幕府の成立と執権政治 鎌倉幕府の支配の広がりを通して、武士による国づくりについて理解する。	○幕府のしくみの整備、守護・地頭の設置などを時系列で確認し、幕府の成立について理解できるようにする。 【時系列】→統治のしくみが成立 ○承久の乱の結果、幕府の支配が東国から西国にまで拡大したことを掴むことができるようにする。 【つながり】→幕府支配の拡大	【キーワード】→武士の台頭	鎌倉幕府成立の経緯、守護・地頭の権限、封建制度について理解している。【知識・理解】 【ワークシート】
5	5.モンゴルの襲来と日本（教科書 P.76～77） モンゴルの襲来による日本への影響などを通して、幕府に対する人々の不満を考察し、その解決方法を考える。	○教科書の蒙古襲来絵巻から元寇の様子に触れ、御家人の負担と恩賞について理解させ、御家人が抱く不満について考察できるようにする。 【つながり】→御家人の窮乏 ○鎌倉後期の守護の配置から、北条氏の権力の集中の様子に気付かせ、御家人の不満の訴え方について考察できるようにする。 【つながり】→北条氏への不満 ○後醍醐天皇による倒幕の動きや、それに協力する御家人、悪役の様子から、皇族、武士の政治の実権をめぐる思いについて考察できるようにする。 【つながり】→政治の実権	【キーワード】→武士の台頭	モンゴルの襲来による鎌倉幕府や御家人への影響について、考察している。 【思考・判断・表現】 【ワークシート】 御家人の不満を解消する方法を捉え協力して考えることができる。【関心・意欲・態度】 【観察】
6	6. 武士による国づくりをふりかえる 武士による国づくりをまとめ、政策の価値について視点を持てる。	○ワークシートに記入しながら、これまでの学習で登場した人物と政策について貢献度の高いものを選ぶようにする。 ○貢献度を考える際に、国づくりへの貢献という視点で事象同士を比較し、考察できるようにする。	【キーワード】→武士の台頭	武士による国づくりは、様々な取り組みの結果進んだことを理解している。【知識・理解】 【ワークシート】

このような「歴史的な見方・考え方」を働かせる場面を意図的に位置付けた単元計画を作成したことにより、見通しをもち指導に取り組むことができたと考える。

(2) 「キーワード」に着目して考察するための学習指導の工夫

ア 実践の概要

生徒が「単元の課題」や「単位時間の課題」に取り組む際、考察を進めるために「キーワード」を活用する。そのために、本研究では課題を解決する5つのプロセスの各段階で指導の工夫を行い、課題解決の経験を積み重ねることで、視点や追究の方法を身に付け、「歴史的な見方・考え方」を働かせて課題を解決することができるように考えた。

【課題を解決するプロセスの第一段階】

「単位時間の課題」の把握に向けて、生徒が学習課題に意欲的に取り組めるように、資料の精選と提示の工夫を行った。資料は生徒の経験に基づく資料や、既得の知識を活用できる資料を準備した。その資料を、驚きや新たな発見につながるように提示の順番や見せ方を工夫した。

【課題を解決するプロセスの第二段階】

生徒の思考の流れに沿った資料に出合わせたり、予想と違う様子を示す資料に出合わせるなど資料の精選を行った。そして P. 63 の表 3 を活用して資料のどこに注目するのか焦点化を行ったり、P. 62 の図 6 や P. 63 の表 4 を活用して視点を意識して考察させるよう発問を工夫することで、「キーワード」の発見に向けて思考を焦点化させた。

【課題を解決するプロセスの第三段階】

「キーワード」を基に「単位時間の課題」の解決に取り組んだ。第二段階で発見した複数の「キーワード」を因果関係などで関連付けることで課題に対する考察を行った。考察を行う際に「キーワード」を用いる順番や「キーワード」同士の関係を問いかけるなどの支援を行い、「キーワード」に着目して考察で

きるよう指導を工夫した。

【課題を解決するプロセスの第四段階】

交流を通して自分の考えを深めた。同じグループのメンバーや他のグループの考えから、自分と同じものを見付けたり、自分にはなかったものを見付けたりした。その際に、「自分の考察の中に取り入れたい言葉を見付ける」視点をもって取り組むことで、考察が深められるように働きかけを行った。

【課題を解決するプロセスの第五段階】

交流の結果を取り入れながら「キーワード」を中心に考えを深める事ができるよう、全体に問いかけるとともに個別に支援を行った。第四段階の交流の結果を取り入れたり、吟味することで考察を深め、自分の言葉で表現できるよう支援を行った。

以上のような指導の工夫を繰り返し行うことで、「歴史的な見方・考え方」を働かせて課題を解決できるようになると考え実践に取り組んだ。

実践については、第2時、第3時、第5時を中心に結果と考察を述べる。

イ 結果と考察

第2時 武士の成長

【課題】「武士が登場し力をもつようになったのはなぜだろう」

○ 第一段階

小学校社会科の学習で取り上げられた人物（平清盛、源頼朝、源義経、北条時宗）の彫像や肖像画を提示した。教師が「この人は誰でしょう」と問いかけることで、生徒は資料に集中し、自分の知識を総動員して掲示された人物が誰か推理した。資料に集中する様子が見られ、関心を高めていたと考えられる。

○ 第二段階

武士の登場を把握するため「地方豪族の屋敷を守る武士」が描かれた資料を提示した。

資料提示のステップ1では注目すべきポイントは指示せず、教師は「この資料を見てください。資料集のP.66にも同じものが載っ

ています。この資料からどのようなことが分かりますか？」と、どの資料を見るのかだけを問い、分かることを挙げさせた。これに対して生徒は資料を見るだけで反応はほとんど見られなかった。

続いて資料提示のステップ2では教師が言葉で注目すべきポイントを指示した(表8)。

表8 資料の注目するポイントの段階的な指示

T:描かれているものや人やモノに注目すると、何か分かることが出てきますね。

その結果、「武士が守っている」という発言や、「馬がいる」「荷物をもって左側の方へ行こうとしている」「左側のところに、何か掘ってあるようなものがある」と多様な気づきがみられた。この指示では、生徒の注意が資料全体に広がって焦点化されていないため、生徒は気が付いた様々な事柄を全て発表していたと考えられる。

次にステップ3では、ステップ2と同様に教師が言葉で指示し(表9)、加えて大型テレビで提示している資料の注目すべきポイントを画面上に指示した(図9)。

表9 資料の注目するポイントの段階的な指示

T:みなさんが答えてくれたところに気付くのかなと思います。注目してほしいところはというと、やはりこの辺ですね。最初に言ってくれましたけれども、武器を持って塀の外に座っています。何をしているのでしょうか？

その結果、生徒は最初の「武士が守っている」からより具体的に、敵が来るのを防ぐための「見張り」と説明することができるようになった。段階的に注目すべきポイントを示すことで、生徒の意識を焦点化させることができ、武士の登場につながる必要な情報を読み取ることにつながったと考えられる。

また、この時間は武士が登場したきっかけとなった律令制の乱れについて、土地のもつ役割に注目して考察した。この考察に当たり、



図9 注目するポイントの指示

P. 63の表3を活用して発問を行うことで、生徒が視点を意識しながら「キーワード」を導き出す活動に取り組んだ（表10）。

表10 発問例を活用した発問の工夫

T: この、土地のもつ役割というのは、どのように変わったのでしょうか。土地のもつ役割はどう変わっただろうということですから、どの視点を使いますか。

その結果、生徒は掲示してある図6を活用し、「推移」と答えることができた。「多様な視点」に代表的な発問例を入れて掲示していたことで、生徒は活用すべき視点を答えることができた。その後、生徒Aは資料を基に「税金が多い」という「キーワード」を考えていた（図10）。多くの生徒が、土地をたくさん持っている方が収入が増えると気づき、「土地は収入源」という「キーワード」を考え発表した。土地のもつ役割がどのように変わったのかという視点をもてたことが、「キーワード」の発見に有効であったと考えられる。

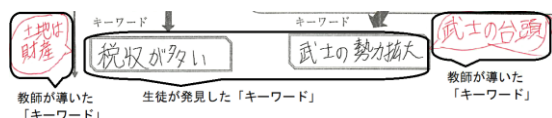


図10 生徒Aの記述（第2時、第二段階）

○ 第三段階

「キーワード」をつなぎ合わせることに気付かせるために、考察の前に簡単に説明を加えた（表11）。



図11 考察の様子

表11 「単位時間の課題」を考察する際の指示

T: 武士が登場し力をもつようになったのはなぜだろう。さあ、考えてみましょう。「キーワード」を上手につなげて考えると文章にならないでしょうか？

その後の考察で、生徒Aは自分で考えた「税金が多い」「武士の勢力拡大」という「キーワード」を基に「貴族などの位の高い人たちに認められるようになったから」と記述している（図12）。この時点では考察の中に「キーワード」が入ることはなく、また一つの「キーワード」しか活用できていない。生徒Aと同様に一つの「キーワード」しか活用できな

い生徒が多い中、「土地をたくさん手に入れて財産を増やし、貴族の警護により地位を上げたから」といった二つの「キーワード」を生かして考察している生徒も見られた。

課題についての自分の考え
貴族などの位の高い人たちに認められるようになったから。

図12 生徒Aの記述（第2時・第三段階）

○ 第四段階

小グループでの交流でグループとしての考えをまとめ、それを発表することで学級全体での交流を行った。各小グループの発表が終了した後に、自分が気付かなかった考察について共有するための発問を行った（表12）。

表12 小グループの発表をまとめるときの発問

T: 発表を聞いてこの言葉をつかうとより説明が分かりやすくなったり、具体的に became していいなというものの、他の班のものでもいいのですが、思いつくものはありますか？

この結果、生徒からは「鎮圧」や「台頭」という発言があった。また、生徒から挙げられなかったが「認められ」や「必要とされ」といった言葉を使ってもよいまとめになりそうだと補足を行った。これを受けて生徒Aは「鎮圧」「台頭」といった言葉を自分の考えの中に取り入れようとメモしている記述が見られた（図13）。

友達の見えから
国が分かれ戦いが多くなり、
か戦いの強い武士達が
必要とされるようになった
から。 交流による気づき

他の班の見えから
鎮圧・台頭
認められた
必要 交流による気づき

図13 生徒Aの記述（第2時、第四段階）

○ 第五段階

生徒Aは「武士が合戦を鎮圧したことにより、武士が台頭し、貴族や土地を守ったことから認められるようになったから」と記述している。交流を踏まえて再度考察を行った結果、第三段階では活用できていなかった複数の「キーワード」を用い、交流による気づきを取り入れている。資料を基に考えた「キーワード」が課題の解決に有効に働いており、個人の考えが深まったといえる。

第3時 武士の政権の成立

【課題】「平氏の政治はどのように栄えたのだろう」

○ 第一段階

「平氏にあらずんば人にあらず」という平家物語の一節から平氏の繁栄の様子を知る。その後、平氏に関連した年表を示すと、平氏繁栄の理由を探そうと多くの生徒が身を乗り出すようにして資料を見る様子が見られた。資料に集中する様子から歴史の学習に関心を高めていたと考えられる(図14)。



図14 資料を見る生徒の様子

○ 第二段階

この時間は平氏が力をもち政権を手にしていく様子を捉えるため、知行国の増加や日明貿易によって「経済力が強化」されたこと、婚姻によって天皇の「外戚として権力」をもったことに気付かせる。この「外戚として権力」をもったことを掴ませるために、藤原氏と平氏の家系図を提示した。そこで、天皇家との関係について視点を当てて考察するためにP.63の表4を活用した発問を行った(表13)。

表13 視点の活用を意識づける発問や働きかけ

T: それでは、この支配のしくみを摂関政治と比べてみましょう。…(中略)…、 <u>時系列、比較、推移、つながり。どれを使う？</u>
S: 比較。
T: 比較ですね。比べてみてください。
T: <u>平氏だったら平清盛を中心に考えたいですね。藤原氏だったら、一番栄えたのは誰の時だったかな。</u>
S: <u>道長。</u>
T: <u>そう。道長あたりを中心に比べてみると、気が付くところがあるかもしれませんね。ここは同じ。これは違う。もしかしたら、どちらか一方しか使わないかもしれないですね。</u>

この考察の結果、生徒は「天皇との婚姻」や「天皇の外戚」「天皇の外祖父」といった「キーワード」を考えることができた。生徒Bも「天皇の后に」と記述している(図15)。「平安時代」との比較ではなく、「摂関政治」と具体的に比較の対象を絞ったため、生徒にと

って読み取るべき部分が焦点化でき、平氏政権が摂関政治と同じ貴族政治の枠組みを利用した政治であることに気付くことができたと考えられる。

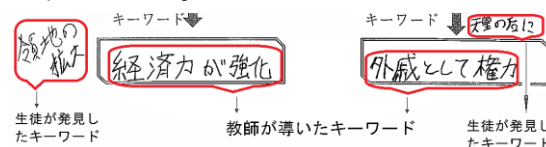


図15 生徒Bの記述(第3時、第二段階)

これらの様子から、資料の提示や発問を工夫することで、「キーワード」の発見に向けて生徒の思考を焦点化することができ、歴史的事象の共通の側面に気付くことができたと考えられる。

○ 第三段階

第2時と同様に「キーワード」をつなぎ合わせて考えさせることで、個人の考察を行わせた。生徒Bは「領地の拡大」と「天皇の后に」という「キーワード」を自分で考え、「経済力が強化」「外戚として権力」という教師が導いた「キーワード」とともに、活用を検討していた。そして「平氏の政治はどのように栄えたのだろう」という「単位時間の課題」に対し、「戦いに勝ち、経済力が強化され、外戚として権力をもった」と記述していた(図16)。

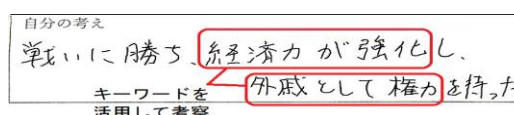


図16 生徒Bの記述(第3時・第三段階)

第2時の経験を基に、複数の「キーワード」を因果関係などで関連付けて説明することで、「単位時間の課題」解決に迫ることができたと考えられる。

○ 第四段階

第2時と同様に交流の後にP.67の表12のような発問を行った。その結果、「平氏の政治はどのように栄えたのだろう」という課題に対して生徒Bは小グループや学級全体での交流の中で、領地の拡大や貿易によって平氏の経済力が強くなったことについて記述して

いた（図 17）。戦いに勝つだけではなく、領地が増えることで経済力を強め、勢力を拡大していく様子を交流の中から掴むことができた。さらに、経済力が強くなった別の要因である貿易も関連させて記述しており、複数の歴史的事象を共通の側面から捉えているといえる。また、教師から貴族による国づくりと比較するよう働きかけを行ったことで「摂関政治」や「藤原氏」といった言葉を入れることの有効性に気付くことができた。

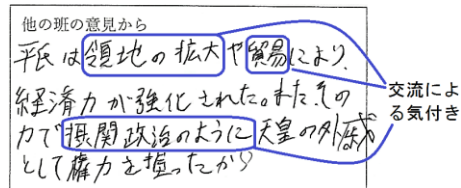


図 17 生徒Bの記述（第3時・第四段階）

○ 第五段階

第2時と同様に交流の結果を踏まえて個人で再度考察する時間をとった。生徒Bは「戦いで勝利し経済力を高め、藤原氏と同じ天皇の外戚となった」といった記述していた（図 18）。第三段階での考察に第四段階の交流で気付いたことを加えており、考察に深まりが出たといえる。

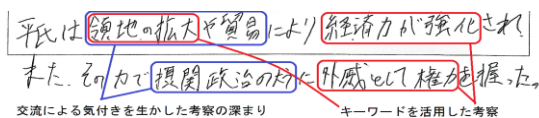


図 18 生徒Bの記述（第3時・第五段階）

第5時 モンゴルの襲来と日本 【課題】「幕府存続の道を探ろう」

○ 第一段階

生徒にとって身近な上毛かるたから新田義貞を取り上げ、さらに小学校の修学旅行の事前学習で扱われた文部省唱歌「鎌倉」の歌詞から鎌倉幕府滅亡につなげた。生品神社の新田義貞像を提示した際は、生徒にとって身近なものではないため、誰の像か気付くことができなかった。しかし、教師が「群馬県にある」などのヒントを出すと、気付く生徒が出てきた。その後上毛かるたの絵札を提示し、

刀を両手で捧げ持つ様子を注目させると、生徒から「海に投げる」という言葉が出てきた。小学校の修学旅行の際に学習した内容を思い出し、提示されている資料と結び付けた結果の反応だと考えられる。その後、文部省唱歌「鎌倉」の歌詞を提示すると、生徒からは「あ、やった、やった。」というような声があがった。小学校での経験と学習内容を結び付けて捉える様子が見られたと考えられる。

○ 第二段階

倒幕の動きを掴むために元寇の資料から、「御家人の窮乏」について掴ませたり、北条氏の知行国の分布から「北条氏への不満」などを掴ませたりする場面である。

「蒙古襲来絵詞」を提示すると、生徒は小学校での学習を振り返り元寇と答えることができた。そこで、資料提示のステップ2として、「日本はどっち？」や「日本と元の違いは？」といった発問で焦点化を図った。「弓」や「爆弾」といった生徒の発言から、生徒は小学校での学習を思い出しながら日本と元の戦い方の違いを考えることができたといえる。そして、保元の乱や平治の乱、承久の乱などの今まで学習した争いと元寇の大きな違いとして恩賞がもらえないことに気付くことができた。そこで、P.63の表4を活用し「御家人は恩賞がもらえませんでした。さて、どのような思いをもつでしょうか。」という発問を行った。その結果、生徒は御家人が元寇後に恩賞がもらえなかったことから因果関係で考察を行い、「御家人の収入減」や「御家人の生活が苦しい」「収入の不満」など、経済的な困窮につながる「キーワード」を挙げることができた。

また、御家人の生活苦を強調する資料として、御家人が借金をしている様子を提示した。この時に「御家人はいるのですが、この人ではないのですね。こちらです。」と資料の中の女性を指示した。生徒からは「えっ」という反応があり、当時は女性でも跡継ぎになれ

たことに驚きを感じている様子だった。幕府に仕える武士は男性という考えを覆す資料で驚きを感じさせながら、当時の分割相続の説明につなげることができた。その結果、女子も土地を相続することができたことについての説明にも、「なぜ」と疑問をもつことなく納得している様子が見られた。

○ 第三段階

この段階は「倒幕の動きを防ぐための方法」を考える場面である（図 19）。歴



図 19 考察の様子

史的事象から教訓を得ること、その教訓を今の生活をより良くするために生かすことの重要性を認識することのできる課題であると考えられる。このような課題に慣れていない生徒たちは、非常に戸惑う様子が見られた。しかし、徐々に想像力を膨らませ、「御家人の窮乏」や「北条氏への不満」、朝廷による「幕府の政権」に対する不満などが原因となり、幕府を倒す動きが起こったことに気づき、これらの原因を取り除くことが幕府の存続につながることに気付くようになった。その結果、「東北地方や他国へ進出し」土地を確保することを考えたり、「土地の代わりにお金をあげる」といった方法を考える生徒がいた。また、「北条氏の土地を分け与える」という意見もあり、様々な人の不満が幕府を滅ぼしたという因果関係を、「歴史的な見方・考え方」を働かせて掴み、その解決方法を今までの経験を基に考察していたと考えられる。

○ 第四段階

この時間も、小グループ、学級での意見交流を行った（図 20）。活動に慣れてきた生徒たちは、同じグループの意見や違うグループの発表との比較から、自分が気付いていなかった考えを取り入れようと、気付いたことをワークシートにメモする様子が見られた（図 21）。



図 20 班での話し合いの様子

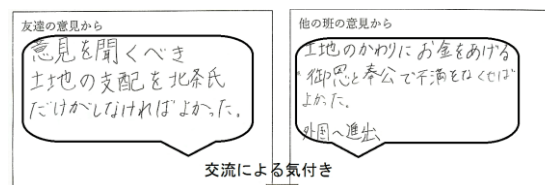


図 21 生徒 C の記述（第 5 時・第四段階）

○ 第五段階

交流を踏まえ、個人で再度考察する第五段階で、これまでの実践同様に友達の見地で参考になる部分を取り入れ、自分の考察を深めることができる生徒が多く見られた。生徒 C も、第四段階の気づきを取り入れた考察をしている（図 22）。同じ活動を繰り返したことで、生徒が見通しをもって学習に取り組めたことや活動に慣れたことによる変化と考えることができる。このように、交流を踏まえて再度考察する活動を繰り返したことで、生徒はより考察を深め、自分なりの考えをもち、自分の言葉で表現することができるようになってきたと考えられる。

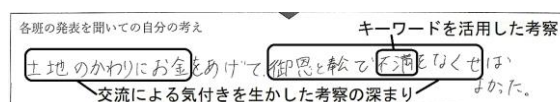


図 22 生徒 C の記述（第 5 時 第五段階）

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

(1) 複数の歴史的事象を大きなまとまりとして捉えるための単元構想

第 1 時では生徒とともに「単元の課題」の設定を行った。課題を解決するプロセスの第三段階で、小グループで単元を通して追究したい事柄について考えさせたが、この時点では「鎌倉時代の武士や人物、文化を知る」と

いうことを挙げているグループや「鎌倉時代を武士中心にした人物を探ろう」といった課題を考える姿が見られた。まだ個別の歴史的事象を取り上げていく意識が強く、具体的な歴史的事象を答えとして求める今までの習慣が原因であったと考えられる。そこで、古代のまとめ(図23)を確認する

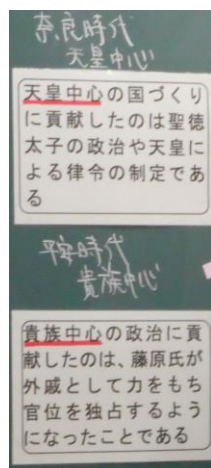


図23 古代のまとめ

よう声がけをすることで修正を図った。その結果、「武士はどのように成長し、武士中心の国づくりに、どのように貢献したのか」という課題で大きく捉えようとしている意見交流や、「どのように貴族中心の政治から武士中心の政治になり、国を支配していったのか」といった課題を考え、平安時代と比較しながら鎌倉時代の武士による国づくりを捉えようとしている意見交流も見られた。このような意見交流から、誰のどのような政策が国づくりに貢献したのかという点に視点を当てた古代のまとめを参考に、個別の歴史的事象にとらわれるのではなく、時代全体を見渡し大きな流れを捉える意識をもって課題づくりに取り組めたと考える。

各グループの発表を基に、個別の歴史的事象ではなく、「武士中心の国づくりに貢献したのは誰のどのような政策だろう」という複数の歴史的事象を関連させて時代を大きく捉える必要のある「単元の課題」をつくることができた。

第6時で、生徒は「武士による国づくりに貢献したのは誰のどのような政策だろう」という課題に対し、個人で武士による国づくりに貢献度の高い出来事を選んだ。

その結果、全体では朝廷とは違う武士独自の統治のしくみが成立したことを選ぶ生徒が83%、封建制度の成立を選ぶ生徒が64%、御成

敗式目の制定を選ぶ生徒が73%となっており、多くの生徒は幕府が成立していく過程を国づくりとして捉えることができていた。しかし、元寇や後醍醐天皇の命による倒幕の動きを選ぶ生徒も見られた。課題の解決に向け貢献度の大きくない歴史的事象を選んでいった。その後のグループでの選択の際には武士が登場する様子や元寇、幕府滅亡を選ぶグループは少なく、しくみやきまりがつくられていく様子が分かる歴史的事象に絞られてきた(図24)。



図24 生徒の選択とグループの選択

この結果、生徒は時代の転換の様子を的確に掴んで表現しており、歴史的事象を大きなまとまりとして捉えることができたと考えられる。

さらに、授業後の生徒の感想を見ると、半

今回この学習を通して、自分の考える力として、伸ばせたと思います。知識を覚えるだけでなく、考えて深め、つなげるという意識をもてるようになりました。これからは、この学習で学んだことを生かし、歴史の授業に積極的に取り組みたいです。

歴史的事象を大きなまとまりとして捉える意識

図25 実践後の生徒の感想

数近い生徒に複数の歴史的事象を大きなまとまりとして捉える意識の高まりが読み取れる記述が見られた（図 25）。

さらに、政治の面から歴史を考える時に、「きまり」や「制度」に注目するという考え方に気付いた感想も 2 割ほど見られた（図 26）。この気付きこそ、「歴史的な見方・考え方」を働かせた結果であると考えられる。

・ 4つの視点を持ち、活用したことで、より物事の流れがつかみやすかった。また、様々な人や国王の意見を聞き、改めて自分の考えを表明することで、より多様な視野も広がった。
色んな人物の色々な政策、考えるのかとても難しいと思って、いたが、各時代、同じようなきまり・制度を立てることが統治する上での最大のポイントということがわかった。

各時代で共通する視点の気付き

図 26 生徒の感想

以上のことから、「多様な視点」を活用して「キーワード」を導き出し、それを基に課題について考察を積み重ね、「単元の課題」の解決につながる手がかりを見つけ出し、「単元の課題」の解決に取り組む単元を構想することが、複数の歴史的事象を関連させて大きく捉え、歴史の転換の様子や時代の特徴を捉える力を育てることにつながったと考えられる。

(2) 「キーワード」に着目して考察するための学習指導の工夫

課題を考察するプロセスの第一段階や第二段階の取組の結果、生徒が学習課題に意欲的に取り組む様子が見られたり、「キーワード」を考えることができるようになってきた。

最初は資料を見ても「キーワード」に気付くことができず、第 2 時では 6 割弱の生徒がワークシートに教師が導いた「キーワード」しか記入することができていなかった。「キーワード」を考えるためには、資料から必要な部分を読み取り、そこから共通の側面を表す言葉を考察しなければならず、生徒にとって経験が浅かったからであろう。しかし、資

料を焦点化することで、どこに注目すると良いのか掴むことができるようになったり、教師の発問からどのような視点をもって考察すればよいか掴むことができるようになったりして、徐々に自分の力で「キーワード」に気付くことができるようになった。その結果、第 4 時では、教師が導いた「キーワード」のみを記入していた生徒が 3 割弱になった。資料のポイントを的確に掴むために、提示や発問を工夫するなどの、支援を繰り返したことで、徐々に考察することができるようになったと考えられる。

社会科を苦手としている生徒 D も、第 4 時には自分で「キーワード」を考え、それを活用して考察する姿が見られた（図 27）。

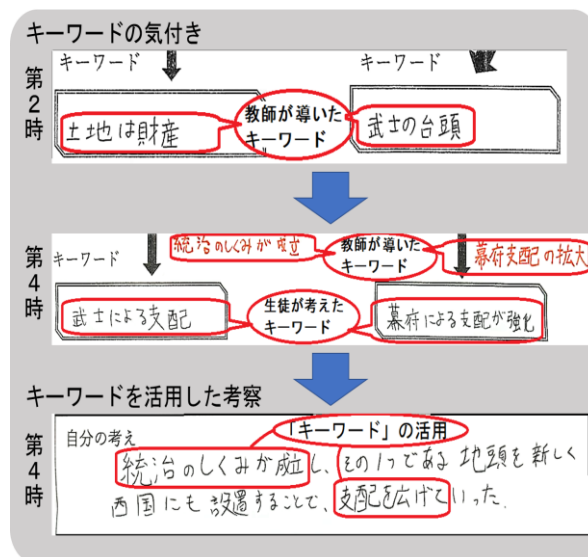


図 27 生徒 D の変化

また、課題を考察するプロセスの第三段階以降の取組の結果、最初はなかなか「キーワード」を活用して表現できなかった自分の考えを、1つの「キーワード」を活用して表現できるようになり、その後は複数の「キーワード」を活用して表現するなど、段階的にワークシートに記述できるようになってきている（図 28）。最初は、複数の「キーワード」を活用することができないが、同じスタイルでの授業を繰り返すうちに、少しずつ「キーワード」同士を「歴史的な見方・考え方」で繋ぎ、考察する力が身に付いたと考えられる。

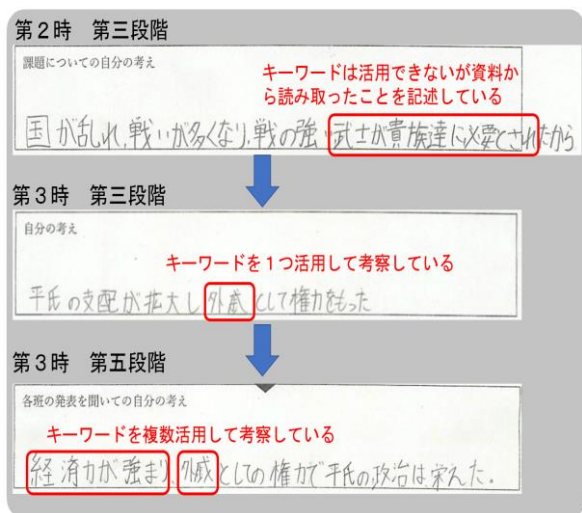


図 28 生徒Dの記述の変化

実践後の生徒の感想をみると、複数の歴史的事象を大きく捉え考察するために、「多様な視点」や「キーワード」を活用すること、意見の交流などが有効であると感じていることが分かる（図 29）。

鎌倉時代の学習をして、なぜ武士が中心の世の中になったのか、どうして平氏が栄えたのか、鎌倉幕府による支配のしかた、など、鎌倉時代に起こった出来事がよく分かりました。キーワードが分かりやすく、そのキーワードをまとめて自分の考えを深めたり広げたりすることが出来ました。幕府のことについて、もっと知りたいと思いました。

キーワードを活用した考察

図 29 実践後の生徒の感想

また、実践後の生徒のアンケートからも、「キーワード」を活用して自分の考えをもつことについて「よくできた」「できた」と答える生徒が全体の 97%を占めており、考察する際に「キーワード」を活用することは有効で

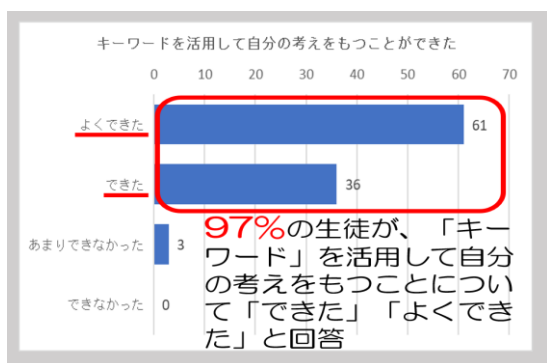


図 30 アンケート結果

あったと考えられる（図 30）。これらの結果から、「多様な視点」を活用して資料を読み取ったり、「キーワード」に着目して意見交流を踏まえて考察したりすることで、自分の考えを深め、自分の言葉で表現することができるようになっていいると考えられる。

(3) 研究を通して

(1)(2)での成果から、生徒は本研究での実践を通して、個別の歴史的事象に「多様な視点」という光を当てることで「キーワード」を導き出し、考察や交流を行った。これにより生徒個人の考察が深まり、自分の考えを自分の言葉で表現することにつながったと考える。従って、本研究における歴史的な事象を大きなまとまりで捉えるための単元構想と、「キーワード」に着目する学習指導の工夫を行ったことは、「歴史的な見方・考え方」を働かせて課題を追究する生徒の育成に有効であったと考える。

2 今後の課題

今回の実践では「複数の歴史的事象を大きなまとまりとして捉える」ため、単元の再構成を行ってきた。しかし、歴史的事象を大きなまとまりとして捉えるためには一つ一つの歴史的事象についての知識も必要であると考ええる。そこで、今後は、「複数の歴史的事象を大きなまとまりとして捉える」ことを伸ばしつつ、「知識」の定着を図るため、双方のバランスを取りながら単元の指導計画を作成していくことが必要だと考える。

<参考文献>

- ・文部科学省：『中学校学習指導要領(平成 29 年告示)』, 2017
- ・文部科学省：『中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 社会編』, 2017
- ・文部科学省：『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 社会編』, 2017
- ・群馬県教育委員会：『平成 30 年度群馬県学校教育の指針』, 2018
- ・前橋市教育委員会：『平成 30 年度まえばし学校教育充実指針』, 2018
- ・前橋市教育委員会：『平成 30 年度前橋市各教科等指導の努力点』, 2018
- ・沢井陽介, 加藤寿朗：『見方・考え方[社会科編]』, 2017, 東洋館出版社

