

「現代社会の見方・考え方」の意味を探究する 公民的分野導入単元の開発・実践

—東広島市・広域交流型オンライン学習を事例に—

田中 峻斗*・吉田 純太郎**・劉 旭***・両角 遼平*・村上 遥大****・
大岡 慎治****・後藤 伊吹****・川口 広美・草原 和博

(2023年12月4日受理)

Planning and Implementing an Introductory Lesson in the Civic to Explore the Meaning of "Perspectives and Ways of Thinking in Contemporary Society": A Case Study of Local Study to Encourage Wide Area Communication in Higashi-Hiroshima City

Ryouto Tanaka, Juntaro Yoshida, Xu Liu, Ryohei Morozumi, Haruto Murakami,
Shinji Ooka, Ibuki Goto, Hiromi Kawaguchi and Kazuhiro Kusahara

Abstract: The purpose of this paper is to propose an introductory lesson in the civics that explores the meaning of "Perspectives and Ways of Thinking in Contemporary Society". Currently, in junior high school social studies civics lessons, students are expected to use their "perspectives on contemporary society". The introductory lesson is an important part of the implementation of such lessons. Previous studies have attempted to make students aware of the meaning of "Perspectives and Ways of Thinking in Contemporary Society" through experiences that put it to work. However, this method cannot make students recognize the "Perspectives and Ways of Thinking in Contemporary Society". Therefore, in this article, an introductory lesson to the civics was planned and implemented, incorporating activities to explore the meaning of "Perspectives and Ways of Thinking in Contemporary Society". As a result, a new introductory lesson in the civics was presented. However, the challenge is that few children are aware of the meaning of the "Perspectives and Ways of Thinking in Contemporary Society, which will be useful in future civics lessons.

Key words : Perspectives and Ways of Thinking in Contemporary Society, An Introductory Lesson in the Civics, local Study to Encourage Wide Area Communication, Junior high school.

1. 問題の所在

1-1. 「現代社会の見方・考え方」の意味を認識させる公民的分野導入単元の必要性

現在, 中学校社会科公民的分野 (以下, 公民的分野) の授業では, 「現代社会の見方・考え方」を働かせることが求められている (文部科学省,

2017)。具体的には, 「対立と合意」「効率と公正」といった政治, 法, 経済などに関わる多様な概念や理論を用いて社会的事象の関連・本質・意義を捉えたり, より良い社会の構築に向けて課題の解決策を提案したりする授業が, 公民的分野のすべての授業で求められているのである (河原, 2019:

*広島大学教育ビジョン研究センター教育研究推進員

**広島大学教育ビジョン研究センター教育研究推進員, 日本学術振興会特別研究員 (DC1)

***広島大学大学院人間社会科学研究科博士課程後期

****広島大学大学院人間社会科学研究科博士課程前期

峯・唐木, 2020)。

上記のような公民的分野の授業が求められるのは「現代社会の見方・考え方」の意味を認識し、それを実際に使える市民の育成が求められているからである。奈須 (2017) は、現代社会が、答えの無い問題にありふれたグローバル・知識基盤社会であることを前提に、「見方・考え方」という問題解決の「道具」の有用性を認識し、どのような「見方・考え方」がいかに関問題解決に適合するかを考え・実行できる市民を育成することが社会的に要請されているという。すなわち、(1) 問題解決に役立つという「現代社会の見方・考え方」の意味を認識し、(2) それを実際に使える市民を育成することが公民的分野の授業で求められると言えよう。

このような市民の育成をめざし「現代社会の見方・考え方」を働かせる公民的分野の授業を実践する際に重要になるのが導入単位である。なぜなら、事前に「見方・考え方」自体やその意味を認識させておくことで、その後の授業の中で子どもが「現代社会の見方・考え方」を働かせやすくなるためである。これは、学問的にも政策的にも指摘されている。川端 (2020) や寺本 (2021) は、公民的分野の授業で子どもに「現代社会の見方・考え方」を働かせるようにしたり、上記の市民育成を達成したりするために、導入単位で「現代社会の見方・考え方」自体やその意味を認識させる重要性を説く。さらに現行の学習指導要領においても「現代社会の見方・考え方」やその意味を認識させる授業を公民的分野の導入単位として位置づけ、適切かつ十分な授業時数を配当することが求められている (文部科学省, 2017)。

1-2. 公民的分野の導入単位に関する先行研究における到達点と課題

では、これまでの公民的分野の導入単位においてはどのように「現代社会の見方・考え方」の意味を認識させてきたのだろうか。

これまでの実践では「現代社会の見方・考え方」を働かせる活動を体験させることで、その意味を認識させてきた。例えば、山下 (2023) は公民的分野の導入として、「現代社会の見方・考え方」を働かせる活動を体験させる単元を提案する。この単元では、学校や部活動で生じる問題を設定し、「対立」から「合意」に向かう過程を体験させる学習過程となっている。このような過程を子どもに体験させることで、「現代社会の見方・考え方」

の意味を認識させようとしている。

しかし、子どもは「現代社会の見方・考え方」を働かせる経験をすれば本当にその意味を認識するようになるだろうか。むしろ、「現代社会の見方・考え方」を働かせることが強制されているため子どもは「現代社会の見方・考え方」の意味を認識せずにそれを働かせるだけにならないだろうか。

これに対しては、教師が「現代社会の見方・考え方」やその意味を教授すればいいという批判があるだろう。しかしそれは首肯できない。なぜなら「現代社会の見方・考え方」やその意味が多様だからである。「現代社会の見方・考え方」の意味としては、意見を明確にできる、社会的事象を関連づけられる、論争の対立構造を明確にできる、などがあげられよう。そのため、教師が教授するのではなく、子ども自身が「現代社会の見方・考え方」の意味を探究し、見出す必要がある。

この必要性から、公民的分野の導入単位として、「現代社会の見方・考え方」の意味を認識させる意義と方法を説くのが阿部 (2019) である。阿部は「現代社会の見方・考え方」の中でも「効率と公正」に注目し、その意味を認識させる導入単元を提案する。具体的には、文化祭の出しものの決め方を事例として、「効率と公正」を用いてより民主的な対立の解消方法を案出する過程を経験させている。加えて、その経験だけで終わるのではなく、単元の終結で合意のためといった「現代社会の見方・考え方」を用いることの意義を認識させるようにしている。しかし、前述したように「現代社会の見方・考え方」の意味は、合意形成のためだけではない。ゆえに、子ども自身が多様な「現代社会の見方・考え方」の意味を探究し見出せているとは言い難い。

以上のような先行研究の課題を踏まえ、本稿では、「現代社会の見方・考え方」を探究する公民的分野の導入単元を開発・実践する。そしてこの目的達成にむけ、以下のように論を進める。まず、授業開発にむけた理論的背景、開発・実践した授業の全体計画および文脈などを論じる (2章)。そして、その授業を受けた子どもにアンケートをとり、その結果から子どもの「現代社会の見方・考え方」の意味づけを解明する (3章)。最後に、子どもの意味づけから見た本授業の意義と課題、さらに公民的分野の導入単元を提案した本研究の意義と課題を論じる (4章)。

2. 単元開発・実践

2-1. 実践の文脈：東広島市「広域交流型オンライン学習」

本授業は、東広島市「広域交流型オンライン学習」として実践された。「広域交流型オンライン学習」とは、ICT 環境を活用して、異なる学区に住む小学生が地域の多様性と共通性を理解し、地域の変化や課題について対話し、協働的に知識を創造したり、社会に提案したりしていく学習である（吉田ほか、2022）。本学習は東広島市の小学校と広島大学、東広島市教育委員会が連携して、東広島市にある都市部や山間部の学校がオンライン会議システム Zoom でつながり東広島市の特色を勉強したり、市の課題の解決策を案出し、政策提案したりする。このようなプロジェクトは2021年度に小学校3・4年生を対象とした地域学習として実践され始めた。その後2022年度に小学校5年生の社会科の授業で実践するようになり、2023年度には中学校の地理・歴史的分野、公民的分野の授業として実践するようになった（川本ほか、2023）。

本稿で論じる「現代社会の見方・考え方」の導入単元は、2023年度に実践された中学校公民的分野の「広域交流型オンライン学習」である。また本授業に参加したのは、東広島市の中山間地域の小規模中学校4校4学級（79名）である。

2-2. 単元開発の際に用いる社会科学学習原理

「現代社会の見方・考え方」の意味を探究する公民的分野の導入単元を開発する際の原理として、次の3点を設定する。

第1は、子どもの意見が分かれる地域の論争問題に関する意思決定を中心に授業を構成した点である。「現代社会の見方・考え方」は、社会的事象の本質的理解や社会構築に向けた社会問題の解決のために用いることが求められている。先述の通り、これまでの見方・考え方の学習においても、地域問題が示され、その解決に向けた空間を作り出すことが有効と考えられてきた。この空間での学習を経験してゆく中で、「見方・考え方」の意味を認識できると考えられたためである。今回は4校が参加した「広域交流型オンライン学習」であることを重視し、子ども自身が現在いる場所や立場、人生経験によって解釈が変わるだろう地域の論争問題を取り扱うことにする。

第2は、第1で述べた地域の論争問題を用いた学習活動を2回行う点である。開発した単元に即

して説明すると、展開1では、地域の論争問題の内、既に合意した事例を「見方・考え方」を用いて分析し、どのような価値の対立があったか、そして解決ではどのようにその価値対立を折衷していったかという視点から検討する。しかし、これでは実際に社会問題の解決に使えるという実感はわきにくい。そのため、展開3においては、まだ合意していない問題事例を見方・考え方の視点に基づいて分析した上で、価値対立を折衷するために、どのような解決策があり得るかを構想させる。

第3は、「現代社会の見方・考え方」を働かせるだけでなく、「現代社会の見方・考え方」やその意味を考える場面も、学習活動として取り込むことである。従来の「見方・考え方」の学習においては、「見方・考え方」を働かせる活動を行うことで、その定義や意味が認識できるだろうと想定されていた。しかし、単に学習を遂行するだけでは、「見方・考え方」を使うことはできない。その学習自体を相対化し、メタ認知することにより、その過程を総体として認識でき、意味を検討でき、次回以降の学習に効果的に生かすことができる（ソーヤー、2018）。そのため、展開1で「見方・考え方」を働かせる活動を行ったのちに、展開3に移る前に、展開2として「見方・考え方」概念の定義や意味を考える活動を単元の中に入れる。さらに、終結部分でも同様に取り入れる

2-3. 単元モデル「現代社会の見方・考え方とは何で、どう働かせることができるか」の概要

開発・実践した単元の流れは、表1で示した通りである。本単元は全2時間の連続授業で構成されている。具体的には、導入～展開2の1時間目、展開3～終結の2時間目である。

導入では、身近な事例を通して「対立」と「合意」概念とその社会的意義について考える学習活動を行った。日常的な用語としての「対立」には否定的なニュアンスがあるが、多様な考え方がそれぞれ尊重される現代社会では当たり前の現象であること。また、「合意」概念を学び、その重要性を理解しながらも、現実社会では「合意」することが難しいということを認識した。

展開1では、「鞆の浦埋め立て架橋計画問題」を取り上げ、それを「対立」と「合意」の視点から分析するという学習を行った。「鞆の浦埋め立て架橋計画問題」は、江戸時代からの景観を残す福山市鞆町において、利便性の向上のために架橋を作り、バイパスを通す計画が上がったところが起点

表1 単元の構造・流れ

段階	学習の流れ		メインの学習活動	見方・考え方
【導入】		「見方・考え方」の視点獲得①	①身近な事例を通して「対立」と「合意」概念について検討することを通して、公共社会における意思決定においては（対立を回避・解消することが重要ではなく）「合意」が不可欠であることを理解する。	「対立」 「合意」
【展開1】		「見方・考え方」の視点獲得②	②地域社会の具体的な事例（＝合意した事例）の「対立」と「合意」で分析することを通して、「利便性」（→共通性）・「希少性」「持続可能性」（→多様性）といった現代社会の見方・考え方を理解する。	「利便性」 「多様性」 「共通性」 「持続可能性」
【展開2】	「見方・考え方」概念の獲得	↓	③合意を行う上で、「現代社会の見方・考え方」があることの意味を検討することで、「現代社会の見方・考え方」ということが何かを理解する。	「現代社会の見方・考え方」
【展開3】	↓	「見方・考え方」の視点応用	④地域社会の具体的な事例（＝合意していない事例）の「対立」と「合意」について、②で行った、「利便性」（→共通性）・「希少性」「持続可能性」（→多様性）といった現代社会の見方・考え方を活用して、分析する。	「利便性」「効率」「希少性」「公正」「持続可能性」
【終結】	「見方・考え方」概念の意味付け		⑤「現代社会の見方・考え方」があることで、自分の見方がどのように変わったかを検討することで、意味付けを行う。	「現代社会の見方・考え方」

（筆者作成）

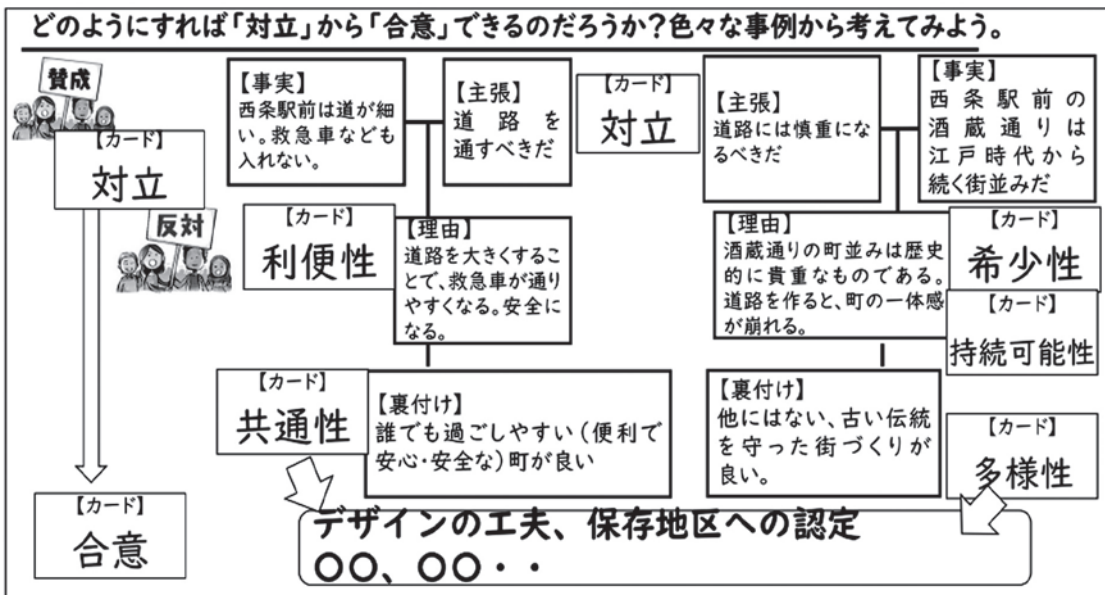


図1 展開3の板書案

（筆者作成）

となる。これに対して、反対住民が対立した事例であった。なお、現在では架橋計画が撤回となり、山中にトンネルを掘削するという形がとられ、一定の合意がはかられたとされた事例でもある。これに対して、例えば、「バイパスは通すべきではない」という人々は「景観は希少性が高く歴史的に価値がある」と主張し、その背景には「少数派の立場を尊重し、社会としての多様性を担保することが重要である」という考え方がある。このように、多様性（希少性）を重視するか、共通性（利便性）を重視するかという対立であった。解決策としては、一見多様性を重視しているようになっているが、山側のトンネルを掘るという点で利便性・共通性への配慮も見られるというように整理した。

展開 2 では、「このように視点としての概念を学び、整理をすることは、ない時と比べてどのような良さがあるか？」と聞き、子どもたちが展開 1 の活動を振り返り、メタ認知した上で、その意味付けを回答する活動を行った。具体的には「自己理解」「他者理解」「合意案の創出」といったことが、想定されている。

展開 3 は、合意されていない事例として、参加学校がある東広島市における「西条地区の景観問題」を取り上げた。西条町は、昔からの酒造りの風景がある全国的にも貴重な景観を有している一方で、現在酒蔵通りの一部を縦断するバイパスの建設計画が進められている。これに対して、同じ東広島市役所の中でも、道路建設を進める・進めないという意見が分かれており、その意見を VTR で視聴し、理解した。展開 3 では、それぞれの意見について子どもたち同士で整理を行い子どもたち同士で整理を行い、どのような対立になっているかを分析し（具体的には図 1）、その後問題に対する自分自身のスタンスを表明する活動を行った。

終結では、再度展開 2 と同様に「現代社会の見方・考え方」そのものの学習を行う。これまでの学習を総合的に振り返り、今後「見方・考え方」は、どのような場面で使えると思うかを具体的に記述してもらった。これにより子ども主導で「現代社会の見方・考え方」の意味づけを行った。

なお、実際に行った授業においては、時間の関係上、一部の学習活動を短縮したりはしたものの、おおむね予定通り実行された。では、実際のところ子どもはどのように認識していたか。以下、検

証していきたい。

3. 授業を受けた子どもの現代社会の見方・考え方の意味づけ

3-1. アンケート分析の方法

先述の授業を受けた子どもは、「現代社会の見方・考え方」の意味をどのように捉えるようになったのか。本節では、授業後に実施したアンケートの回答から、子どもの認識に迫ることとしたい。

とはいえ、中学生が、現代社会の見方・考え方の意味を語ることは容易ではない。そこで、アンケートでは、次に示す 2 つの質問項目を設定することとした。第 1 問では「現代社会の見方・考え方は、今後、どのような場面で使えると思いますか。あなたが使いたい場面を、できるだけ具体的に説明してみよう。（身近な事例でも、公民的分野の学習でもよいです）」との教示文で自由回答を求めた。第 2 問では「また、そのような場面で使いたいと思った理由もあわせて説明してみよう。」との教示文で自由回答を求めた。すなわち、現代社会の見方・考え方をうたいたい場面とその理由を問うことによって、かれらの現代社会の見方・考え方の意味づけを間接的に引き出すことを図った。

アンケートは授業後に Google Forms 上で実施した。授業終了後 3 日以内に、各学校が都合のよいタイミングでアンケートに答えた。最終的には計 67 名の回答を収集した（回収率：84.8%）。

収集したデータに対しては、社会科教育を専攻する大学院生 3 名が共同でアフターコーディングを行うことにより、子どもの回答傾向を整理した。具体的な手続きを述べる。まず、NA や、日本語が明らかに成立しておらず文意を汲み取れない 9 名分の回答を分析対象から除外した。次に、58 名分の有効回答をもとに、「コーディスト」¹を用いてコードを機械的に生成した。そして、生成されたコードの種類や数について整理した。例えば、不適当なコードを除外したり、意味合いが重複するコードを統合したりする作業を行った。最後に、完成したコードに基づいて、回答データに対してコードを割り振っていった、の 4 段階の手続きをとった。

3-2. 現代社会の見方・考え方への意味づけの仕方

分析の結果、子どもによる現代社会の見方・考え方の意味づけについて、7 つのコードが整理さ

¹ 株式会社アンド・ディが提供しているアンケート自由回答分類ツール。以下の URL から使用することができる。

<https://codist.and-d.co.jp/>

れた。以下、コードと該当する回答例を示す。コードは隅付き括弧 (【 》), 回答は鍵かっこ (「 」) をつけて表す。①は第1問の回答を, ②は第2問の回答を表し, いずれも原文ママである。

第1のコードは【多様な意見を創出するのに役に立つ】である。子どもは, 現代社会の見方・考え方をを用いることで, 論争的な問題を考える際に, 多様な意見を生み出すことができると意味づけた。例えば「①クラスや学校生活で決めごとが出てきたときに習ったことを使えると思いました。②互いに意見を尊重して多様性を引き出せると思ったからです。」といった回答が該当する。

第2のコードは【多様な意見を整理するのに役に立つ】である。子どもは, 現代社会の見方・考え方をを用いることで, 議論で生じた多様な意見の根拠や, 背後にある立場の違いを整理することができるという意味づけた。例えば「①合意をしななければいけない時に, 話の折り合いをつけやすくするため。②見方, 考え方を使うことで, 相手の根拠や視点が分かるから。」といった回答が該当する。

第3のコードは【自分の意見を伝達するのに役に立つ】である。子どもは, 現代社会の見方・考え方をを用いることで, 議論の中で自らの意見を根拠や裏付けを伴って主張できると意味づけた。例えば「①クラスで何か考えるときに, 意見が分かれた時に使えると思いました。体育祭のダンスの曲や文化祭などで何を歌うかなどに使えると思いました。②それぞれの理由があって裏付け・説明など人を納得させるのにツールミン図法はつかえなかったからです。」といった回答が該当する。

第4のコードは【対立する意見を合意へ導くのに役に立つ】である。子どもは, 現代社会の見方・考え方をを用いることで, 対立する多様な意見を調停し, 合意へ向かうことができると意味づけた。例えば「①施設などをより良いものに改善するとき。②改善するためには, いろいろな人の意見が必要だけどそこには, 反対, 賛成がいると思います。なので, どちら共の意見を取り入れることで, もっといい改善につながると思ったからです。」といった回答が該当する。

第5のコードは【公民的分野の学習で役に立つ】である。子どもは, 現代社会の見方・考え方が今後の公民的分野の学習における論争的な問題を考える際にも活用できると意味づけた。例えば「①今後, 公民の授業でも対立した問題について考えることがあると思うのでそこに生かしたいと思います。②公民では主に現代のことについて習うの

でそれについて意見を持ちたいと思ったから。」といった回答が該当する。

第6のコードは【授業で扱った内容と類似の問題の検討で役に立つ】である。子どもは, 現代社会の見方・考え方が, 授業で扱った鞆の浦や西条地区の景観問題に類似するような問題を考える際にも活用できると意味づけた。例えば, 「①意見が割れた時(地域の活性化についてなど)。②今回の授業は地域のことについてなどに使ったから実際でも使えると思った」といった回答が該当する。

第7のコードは【将来就職したときに役に立つ】である。子どもは, 現代社会の見方・考え方が, 将来の職業において活用できると意味づけた。例えば「①将来の職業に就いたとき, ②私は流行とかをしっかりと取り入れるような職業に就こうと思っているから今の社会についてたくさん調べる力をつけておきたいから。公民は今回の授業を生かせれそうだから。」といった回答が該当する。

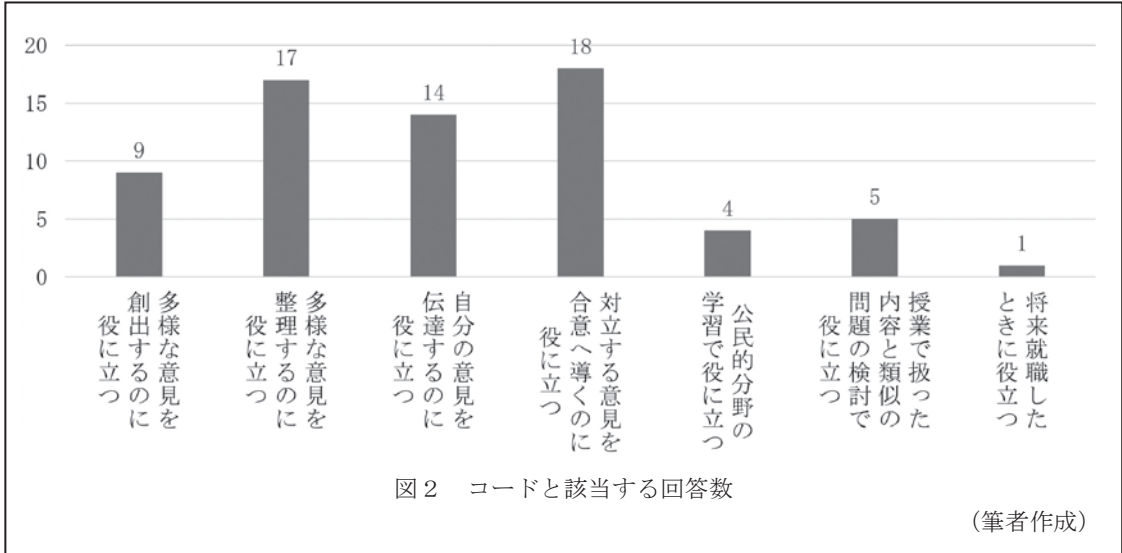
ただし, 1つの回答に対して複数のコードが付されたものもあることを付言しておく。例えば, 「①社会問題について考えるとき。②使うことによって問題についてまとめやすくなり, どうすれば合意ができるかを考えやすくなるから」は, 第2のコード【多様な意見を整理するのに役に立つ】, 第4のコード【対立する意見を合意へ導くのに役に立つ】のいずれにも該当すると判断された。

3-3. コードと回答分布

最後に, 各コードに該当した回答の数を整理することで, 子どもの回答傾向をまとめる。図2には各コードに対応する回答数を棒グラフで示した。

回答数が多かったコードは, 【多様な意見を整理するのに役に立つ】, 【対立する意見を合意へ導くのに役に立つ】, 【自分の意見を伝達するのに役に立つ】であった。その次に多かったのが【多様な意見を創出するのに役に立つ】であった。

一方, 【公民的分野の学習で役に立つ】, 【授業で扱った内容と類似の問題の検討で役に立つ】に該当する回答はそれぞれ数件に留まった。また, 【将来就職したときに役に立つ】に相当する回答は, 先に例示した1件のみであった。



4. 考察

4-1. 本単元の特質

「現代社会の見方・考え方」の意味を探究する公民的分野の導入単元は、いかに先行研究の課題を乗り越えているだろうか。

まず、本授業は先行研究とは異なる、子どもに「現代社会の見方・考え方」の意味を認識させる方法を提案している。これまでの先行研究では、「現代社会の見方・考え方」を働かせる学習をスパイラルで経験させる方法（峯・唐木，2020：山下，2023）が提案されてきた。すなわち「見方・考え方」を働かせる経験を通してその意味を認識させようとしてきたのである。しかし、上記の方法では「現代社会の見方・考え方」の意味を認識させることができない課題があった。そこで本授業では「現代社会の見方・考え方」の意味を探究させる活動を組み込んだ。具体的には、「現代社会の見方・考え方」を働かせる活動で終わるのではなく、その活動自体を相対化・メタ認知させる活動を組み込んだ。さらに、このような「現代社会の見方・考え方」を働かせる活動と相対化・メタ認知させる活動を循環させるように単元を構成した。このように「現代社会の見方・考え方」の意味を認識させる新たな方法を示した点に第1の本単元の意義がある。

次に、本授業は先行研究とは異なり、子どもに多様な「現代社会の見方・考え方」の意味を認識させている。これまでの先行研究は、「現代社会の見方・考え方」の意味として合意形成に絞って認識させていた（阿部，2019）。しかし、「現代社会

の見方・考え方」の意味は合意形成だけではない。そのため、本授業では子どもは自由に「現代社会の見方・考え方」の意味を見いだせるように探究させた。その結果、前章に示すように合意形成すなわち、【対立する意見を合意へ導くのに役立つ】以外にも【多様な意見を整理するのに役に立つ】、【自分の意見を伝えるのに役に立つ】などを子どもが意味づけていた。また、2つ以上の「現代社会の見方・考え方」の意味を認識する子どもも10人近くいた。このように多様な「現代社会の見方・考え方」の意味を認識させる授業のあり方を示した点に第2の本授業の意義がある。

4-2. 本単元の課題

一方で、本単元には2つの課題がある。

第1に今後の公民的分野の授業に役立つという「現代社会の見方・考え方」の意味を認識する子どもが少ないことである。というのも導入単元の役割は、その後の公民的分野の授業で子どもが「現代社会の見方・考え方」を働かせやすくすることだからである。ゆえに今後の公民的分野の授業へのつながりを認識させる必要があったが、今回の子どもの意味づけは、おもに子どもが生きる学級や学校、社会での活用になっていた。

第2に本単元の目標が達成できなかった子どもがいることである。というのも「現代社会の見方・考え方」の意味を認識できず、アンケートに回答できなかった子どもは9名いた。また、本単元を景観問題の単元と認識していた子どももいた。

このような課題が生じた理由として、授業の内

容構成や時間が影響していると解される。本授業は、身近な地域で生じる論争問題を教材として「現代社会の見方・考え方」の意味を探究させていた。ゆえに、子どもの意味づけとして学級や学校、社会での活用が多くなったり、景観問題の単元と受けとめられたりしたと解される。さらに2時間の授業からなる単元で、子ども全員が意味づけできないことは容易に想像ができる。

そこで今後の展望としては、「現代社会の見方・考え方」の意味を探究させる活動を政治や経済、人権などを扱う公民的分野の単元においても導入することを提案する。「現代社会の見方・考え方」を働かせる活動自体を相対化・メタ認知させることを、年間を通して繰り返すことで、子どもの意味づけも拡張・深化されていくだろう。

倫理的配慮

本研究の実施ならびに公表に当たっては、東広島市教育委員会の担当部署より事前の承諾を得ている。さらに、本稿を提出する際には再度同部署に確認をしてもらっている。本稿の執筆にあたって学校名などは匿名化した。

引用・参考文献

阿部哲久 (2019) 「現代社会を捉える枠組みを身につける公民学習—対立を解消するにはどうしたらいいのだろう—」真島聖子編『「見方・考え方」を育てる中学公民授業モデル』明治図書, pp.34-43.
河原和之 (2019) 『100万人が受けた！見方・考え方を鍛える「中学公民」大人もハマる授業ネタ』明治図書。
川端裕介 (2020) 『単元を貫く学習課題でつくる！

中発行公民の授業展開&ワークシート』明治図書。

川本吉太郎・吉田純太郎・両角遼平・田中峻斗・草原和博 (2023) 「東広島市・広域交流型オンライン学習の成立要件—欧州評議会デジタルコンピテンシー開発モデルの5つの柱を手がかりに—」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要 教育学研究』4, 印刷中。

ソーヤー, R. K. / 森敏昭・秋田喜代美・大島純・白水始監訳 (2018) 『学習科学ハンドブック 第二版 第1巻—基礎/方法論—』北大路書房。

寺本誠 (2021) 「現代社会の見方や考え方—紛争を解決するためのルールをつくらう—」草原和博・川口広美編『学びの意味を追究した中学校公民の単元デザイン』明治図書, pp.50-55。

奈須正裕 (2017) 『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社。

峯明秀・唐木清志 (2020) 『子どもと社会をつなげる！「見方・考え方」を鍛える社会科授業デザイン』明治図書。

文部科学省 (2017) 『平成29年度告示中学校学習指導要領社会科編』東京書籍。

山下大輝 (2023) 「現代社会を捉える枠組み」梅津正美・井上昌善編『板書&展開例でよくわかる主体的・対話的で深い学びでつくる365日の全授業 中学校社会 公民的分野』明治図書, pp.38-49。

吉田純太郎・宇ノ木啓太・草原和博 (2022) 「越境的な遠隔教育を子どもはどう受け止めたか—東広島市「広域交流型オンライン社会科地域学習」参加児童のアンケート回答から—」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要 教育学研究』3, pp.81-90。