

主権者としてよりよい判断ができる生徒を育成する社会科の授業

～概念的知識を活用して判断する学習を通して～

I はじめに

現在、我々が生きる社会は、新たなテクノロジーやネットワークの発達により、これまでの常識や価値観では問題を解決することが難しく、予測困難な時代になっているとされている。また、情報化やグローバル化などが進み、政治、経済、環境など、様々な分野において国境を越えた関わりが生まれ、複雑化・多様化している。そのため、複雑で刻々と変化していく状況に向き合い、主体的に他者と協働して課題を解決していくことや、多くの情報を整理し、物事の全体像を捉えたり、知識を抽象化したり、再構成したりする力が求められている。そして、これからの社会を創り出していく生徒一人一人が、選挙権をはじめとする政治に参加する権利を行使する主権者として、積極的に課題や問題を見だし、状況に向き合いながらよりよい判断ができるようにしなくてはならない。

学習指導要領解説では、「深い学び」の視点として、『『社会的な見方・考え方』を用いた考察、構想や説明、議論等の学習活動が組み込まれた、課題を追究したり解決したりする活動が不可欠である。

（中略）主として用語・語句などを含めた個別の事実等に関する知識のみならず、主として社会的事象等の特色や意味、理論などを含めた社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関わる知識を獲得するように学習を設計することが求められる¹⁾としている。このことから、社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関わる知識（概念的知識）を活用し^{注1)}、議論等の学習活動を通して社会にみられる課題を解決することは、論理的に判断^{注2)}することとなり、深い学びの実現につながると考えられる。

概念的知識について、北俊夫は、「社会的事象の特色や役割、社会の様子や傾向などを表現したもの²⁾」と定義しており、本校社会科も概念的知識を同様の定義とする。また、北は、社会科で扱う知識を、用語や語句（個別の事実等に関する知識）、具体的知識、概念的知識の三つに分類し、それらの知識を階層的に整理した「知識の構造図」を提唱している。この北の提唱を受け、唐木清志は、「概念的知識は、単元全体を通して習得させる知識です。（中略）数多くの用語や語句、複数の具体的知識を総合させた先に、概念的知識が成立します³⁾」とし、『『用語や語句』『具体的知識』『概念的知識』をつなぎ合わせ、積み重ねることで知識の構造化が完成します⁴⁾』と述べている。したがって、概念的知識は、用語や語句を基に具体的知識を習得し、具体的知識同士を関連付けたり、共通点を見いだしたりし、総合的にまとめることで獲得できるものだと考えられる。北の言う具体的知識については、中村友香が、「なぜ事実・出来事が起こったのかという起源に関する理解⁵⁾」をすることで、習得できると整理している。これらを踏まえ、本校社会科では具体的知識を「習得した用語や語句を基に、概念的知識を構成する社会的事象の背景や原因、結果等をまとめたもの」と定義した。

以上を踏まえ、社会科においては、社会に見られる課題の解決に向けて、社会的な見方・考え方を働かせながら、社会的事象を多面的・多角的に考察させる^{注3)}ことで、用語や語句を基に具体的知識を習得させることが重要であると言える。そして、具体的知識同士を関連付けたり、共通点を見いだしたりし、総合的にまとめることで概念的知識を獲得させることが重要であり、この過程の中で知識が構造化されていくと言える。また、獲得した概念的知識を活用しながら社会に見られる課題について

判断させることは、構造化された知識（後掲資料1）を活用した判断をすることとなり、課題の解決に向けた判断がよりよくなると考えられる。社会科において、3年間を通して、このような学習活動を繰り返すことで、身近な地域社会から地球規模に至るまでの課題を解決するための手掛かりを得ることができ、主権者として課題を解決するための思考力や判断力が育まれ、主権者としてよりよい判断ができるようになると思う。

本校社会科では、社会の一員として判断することができるようにするために、根拠を明確にし、様々な立場を想定しながら自分の考えを創り上げる批判的思考を用いた実践研究や、自分の考えを客観的に捉えるメタ認知を促進させながら創造的思考力を働かせる実践研究を行ってきた^{注4)}。これらの研究では、根拠を基にした自分の考えをもたせたり、社会的事象を多面的・多角的に考察させたりすることができ、一定の成果があった。一方で、社会に見られる課題について学級全体で議論する際に、概念的知識を、教師が汎用性の高い一般化された知識とし、共通の判断基準として提示していたため、どの単元も類似した概念的知識になってしまい、概念的知識と単元の学びのつながりが薄く、単元の学習内容の理解が不十分な生徒が見られるという課題が残った。そこで、単元を通して具体的知識同士を関連付けたり、共通点を見いだしたりし、総合的にまとめることで、一人一人が概念的知識を獲得し、社会に見られる課題について判断ができるように授業のデザインを見直す必要があると考えた。

これらのことを踏まえ、本校社会科では、3年間を見通した深い学びを、「社会的事象を多面的・多角的に考察し、概念的知識を活用して判断する学び」^{注5)}と定義し、研究主題を「主権者としてよりよい判断ができる生徒を育成する社会科の授業～概念的知識を活用して判断する学習を通して～」として研究を進めることとした。

II 研究の概要

1 社会科が目指す生徒像

主権者としてよりよい判断ができる生徒

社会科では、生徒が主権者として課題を解決するための思考力や判断力などを育むことが求められている^{注6)}。主体的に社会に関わる主権者として判断をするためには、社会に見られる課題に向き合う必要がある。さらに、他者と協働して多様な考えや価値観を踏まえながら、社会的事象を多面的・多角的に考察して概念的知識を獲得し、課題の解決に向けて概念的知識を活用して判断することが大切である。その過程を繰り返すことで、身近な地域社会から地球規模に至るまでの課題を解決するための手掛かりを得ることができ、主権者として課題を解決するための思考力や判断力が育まれ、主権者としてよりよい判断ができるようになると思う^{注7)}。

2 育みたい資質・能力

社会科で目指す生徒像に迫るために、次の資質・能力を育む必要があると考えた。

概念的知識を活用して判断する力

概念的知識は、社会的な見方・考え方を働かせながら、用語や語句を基に具体的知識を習得し、具体的知識同士を関連付けたり、共通点を見いだしたりし、総合的にまとめることで獲得するものである。社会的事象を多面的・多角的に考察し、獲得した概念的知識を活用して社会に見られる課題について判断することで、個別の事実のみに着目した直観的な判断ではなく、構造化された知識に基づく

(論理的な) 判断をする力を育むことができると考える。

3 資質・能力を育むための手立て

本校社会科の考える深い学びを達成し、資質・能力を育むためには、生徒の主体性を発揮させることが必要である。また、主体性を発揮した生徒が、深い学びを達成できるように、教師が学びの文脈をつくり出す工夫を講じる必要もある。そこで、次の手立てを講じる。なお、本校社会科では、生徒が主体性を発揮した姿を「学びの文脈に沿って概念的知識を獲得し、それを活用して社会に見られる課題について判断する姿」と定義する。

(1) 単元構成の工夫

学習する単元における社会的事象を多面的・多角的に考察して概念的知識を獲得し、社会に見られる課題について判断させるために、単元を二つの場で構成する。

二つの場は、学習単元における複数の具体的知識を習得し、具体的知識同士を関連付けたり、共通点を見いだしたりし、総合的にまとめることで概念的知識を獲得するための「獲得する場」と、獲得した概念的知識を活用し、社会に見られる課題に対する判断を行う「判断する場」で構成する。

「獲得する場」では、まず学習単元における概念的知識を獲得するために教師が「概念の問い」を課題として与え、その課題に対する答えを予想させる。次に、学習内容のまとまりごとに学習課題を提示し、社会的な見方・考え方を働かせることで、具体的知識の習得をさせていく。その際、課題設定を工夫することで社会的事象を多面的・多角的に考察させる。そして、概念の問いを再度与え、「獲得する場」の学習内容を俯瞰させ、具体的知識同士を関連付けたり、共通点を見いだしたりし、総合的にまとめることで概念的知識を獲得させる。

「判断する場」では、「獲得する場」で獲得した概念的知識を活用することができるように、判断させるための社会に見られる課題を追究課題として教師が与え、その解決方法を切り口として設定する。次に、追究課題にふさわしい切り口について判断させる。そして、その判断を踏まえ、学級全体で議論を行い、自分の考えを見直させたり、深めさせたりする^{注8)}。最後に、「単元レポート」で自分の判断についてまとめさせる。

(2) 課題設定の工夫

ア 学びの文脈をつくり出す概念の問いの設定

「獲得する場」において、教師が概念の問いを設定し、学びの文脈をつくり出すことによって、学習単元における概念的知識の獲得を促す。

イ 学びの文脈にのせるための学習課題の設定と「概念カード」(後掲資料2)

「獲得する場」において、学習内容のまとまりごとに具体的知識の習得を促す学習課題を設定する。そして、学習課題に対して習得した具体的知識を「概念カード」に累積して記録させることで、学びの文脈にのせていく。また、記録した具体的知識同士を関連付けたり、共通点を見いだしたりし、総合的にまとめることで、概念的知識を獲得することができ、知識が構造化される。

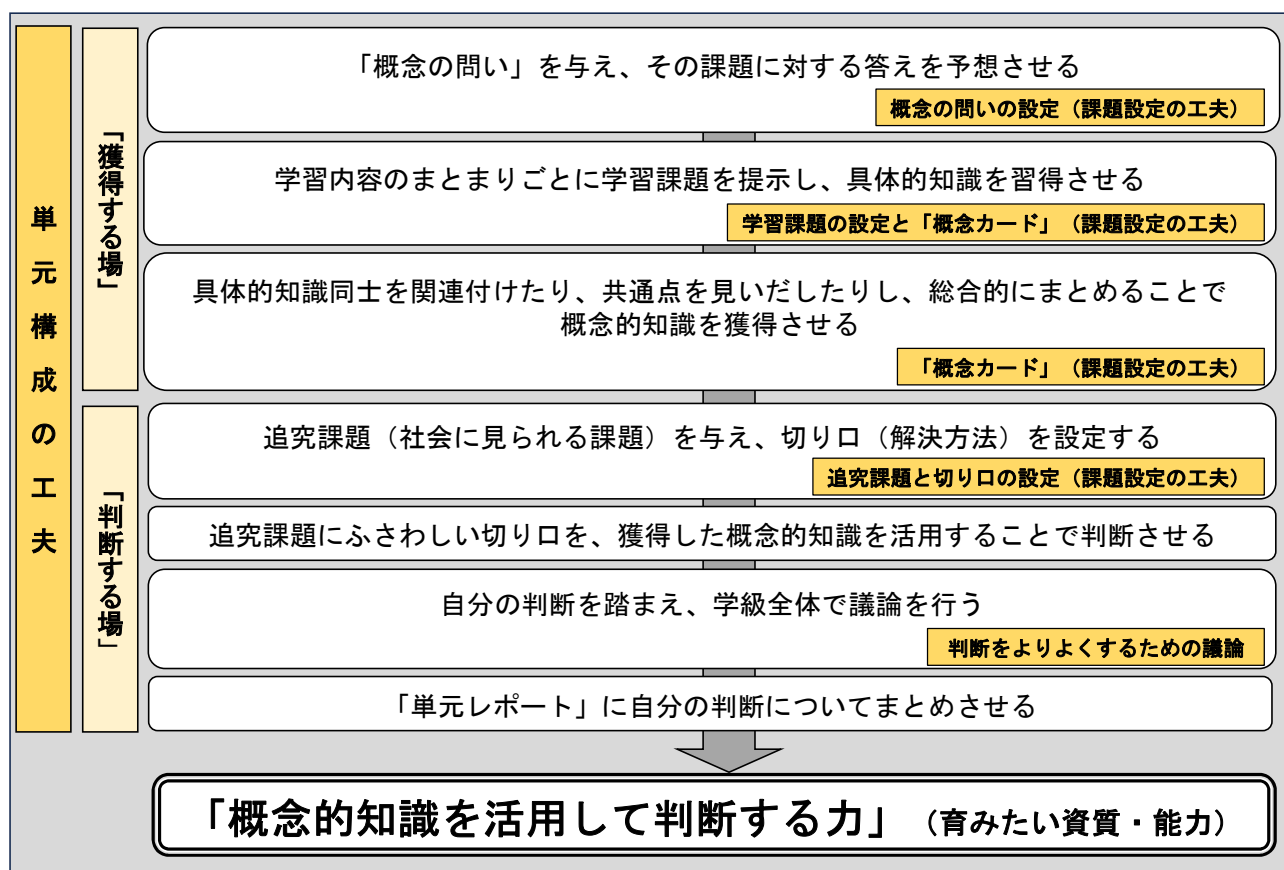
ウ 獲得した概念的知識を活用させるための追究課題と切り口の設定

「判断する場」において、獲得した概念的知識を活用することができるように、社会に見られる課題を追究課題として設定し、その解決方法を切り口として設定する。この追究課題の設定により、学びの文脈をさらにつくり出し、切り口の設定により、学びの文脈にのせていく。これらの設定により、生徒の主体性を発揮させながら、追究課題の解決方法について概念的知識を活用して判断させる。また、切り口は、教師が事前に想定した単元で身に付けさせたい知識を基に設定したり、生徒の考えを分類・整理したものを基に設定したりする。

(3) 判断をよりよくするための議論

「判断する場」において、追究課題について、獲得した概念的知識を活用することで判断させ、その判断を踏まえてふさわしい切り口を学級全体で議論させる。そうすることで、追究課題についての多様な考えに触れ、自分の考えを見直し、深めることができ追究課題についての判断をよりよくすることができるようになる。

以上の資質・能力を育むための手立てに沿った単元の展開を図で表すと、図1のようになる。



【図1 目指す生徒像に迫る資質・能力を育むための手立ての位置づけ】

4 資質・能力が育まれたかの評価について

用語や語句を基に具体的知識を習得し、概念的知識を獲得することができたかについては、「概念カード」の記述が学びの文脈に沿って書かれており、複数の具体的知識同士の関連性や共通点を見いだすことによって概念的知識を獲得できたかを見取る。そして、概念的知識を活用し判断をする力を育むことができたかについては、議論前のロイロノートにおける判断の記述内容と、議論後の「単元レポート」の記述内容から、概念的知識を活用し、判断をすることができているかどうかを見取る。

さらに、手立ての有効性を捉えるための補助的資料として、学級の全体傾向に近い生徒を抽出生徒に設定し、その変容を見取っていく。

5 研究の経緯

研究1年次では、一つの単元をねらいに応じて三つの場面（「課題をもつ場」「考えをつくる場」「考えを深める場」）に分けて構成したことや、四つの「深い学びの実現に向けた手立て」が有効であるかを検証した。四つの「深い学びの実現に向けた手立て」とは、「学びの文脈をつくり出すための追究課題と切り口の設定」「主体性を発揮させるための『見通しカード』」「習得した知識を分類・整理したり、関連付けたりするための議論と『概念カード』」「概念的知識を踏まえ、追究課題について判断させる

ための『単元レポート』である。

これらの手立てを講じた結果、生徒がそれぞれの学習活動のねらいを意識した学習を進めることができ、主体性を発揮したり、協働的な学びを実現したりすることにつながった。また、学習単元で習得した知識を「概念カード」を用いて、分類・整理したり、関連付けたりし、総合的にまとめることで多くの生徒が概念的知識を獲得することができた。これらのことから、講じた手立てによって、深い学びを実現し、資質・能力を育むことに概ね成果があったと考える。

一方で、「考えをつくる場」における追究活動の中で、単元で習得すべき知識を身に付けることができず、学びの文脈から逸れてしまう生徒の姿や、学級全体での議論を行う際に、学びの文脈に沿って具体的知識を十分に習得できておらず、(論理的に)判断をすることができなかったことで、議論に参加できない生徒の姿があった。その結果、「単元レポート」においても、概念的知識を活用して判断することができなかった生徒が少なからず見られた。これは、単元冒頭の「課題をもつ場」で追究課題にふさわしい切り口を生徒に考えさせていたため、学びの文脈にのせることができなかったことが原因だと考えた。また、自分が選んだ切り口の具体的知識の習得を優先させたため、自分が選んでいない切り口の具体的知識を習得できず、「概念カード」で具体的知識同士の関連性や共通点を見いだしたりすることができなかったことが原因だと考えた。

そこで、研究2年次では、単元を、複数の具体的知識を習得し、具体的知識同士を関連付けたり、共通点を見いだしたりし、総合的にまとめることで概念的知識を獲得する「獲得する場」と、獲得した概念的知識を活用し、追究課題に対する判断を行う「判断する場」の二つの場面で構成することにした。また、「課題設定の工夫」として新たに「概念の問い」や学習課題を「獲得する場」で設定するとともに、学びの文脈にのせ、知識の構造化を促すためのツールとして「概念カード」を、具体的知識と概念的知識を構造的に整理できるように改良した。そして、「判断する場」において、獲得した概念的知識を活用することができるように、社会に見られる課題を追究課題として設定し、その解決方法を切り口として設定した。この追究課題や切り口の設定により、「判断をよりよくするための議論」で、追究課題についての多様な考えに触れ、自分の考えを見直し深めることができ、追究課題についての判断をよりよくすることができるようになると考えた。これらの手立て(「単元構成の工夫」「課題設定の工夫」「判断をよりよくするための議論」)が資質・能力を育むために有効であったかを、「概念カード」や「単元レポート」の記述から概念的知識の獲得の過程や、追究課題について判断する際の根拠を分析することで検証し、教科理論の確立を図った。

その結果、「獲得する場」において、多くの生徒の「概念カード」の記述が学びの文脈に沿って書かれており、複数の具体的知識同士の関連性や共通点を見いだすことによって概念的知識を獲得できた。また、多くの生徒が「単元レポート」で、概念的知識を活用して、根拠を適切に捉え、切り口同士を比較したり、複数の立場を踏まえたりして、判断をよりよくすることができた。これらのことから、研究2年次で講じた手立てによって、深い学びを達成し、資質・能力を育むことにつながった。そして、主権者としてよりよい判断ができる生徒の姿が見られるようになり、教科理論を確立することができた。

一方で、用語・語句のつながりの理解が不十分で、具体的知識を習得することができなかった生徒の「概念カード」の記述を分析すると、社会的な見方・考え方を十分に働かせることができていないことが分かった。このことから、「獲得する場」において、より多くの生徒が主体性を発揮し、深い学びを達成できるように、社会的な見方・考え方を働かせられるような学習課題や学習活動、発問をさらに工夫していく必要もあることが分かった。

6 最終年次のねらい

研究最終年次では、確立した教科理論を基に、「獲得する場」において、社会的な見方・考え方を働かせられるような学習課題や学習活動、発問をさらに工夫し、より多くの生徒が主体性を発揮し、深い学びを達成できるようにすることで、「概念的知識を活用して判断する力」を育み、主権者としてよりよい判断ができるようにしていく。

なお、「社会的な見方・考え方を働かせられるような学習課題や学習活動、発問の工夫」の具体的な例としては、歴史的分野の授業を想定した場合、歴史的な見方・考え方である「事象相互のつながりに関わる視点」を働かせるために「なぜ」で始まる型の学習課題を設定したり、概念的知識を獲得する際に、具体的知識同士に関連性を図で表す学習活動を取り入れたりすることが挙げられる。また、用語や語句を基に具体的知識を習得させる際に、用語や語句同士に関連性を捉えさせ、歴史的な見方・考え方である「事象相互のつながりに関わる視点」を働かせるために「なぜ起こったのか」「どのような影響を及ぼしたのか」などと発問することも工夫の例として挙げられる。

Ⅲ おわりに

研究最終年次のねらいに沿って実践を行った結果、より多くの生徒が社会的な見方・考え方を働かせることができるようになったことで、具体的知識を習得できた生徒や概念的知識を獲得できた生徒の数が増加した。そして、多くの生徒が獲得した概念的知識を活用し、判断することができた。これらのことから、最終年次における「獲得する場」での学習課題や学習活動、発問の工夫によって、より多くの生徒が主体性を発揮し、深い学びを達成することができたと考えられる。

本シリーズでは、研究1年次から最終年次まで、主権者としてよりよい判断ができる生徒を育成するために、社会科では「概念的知識を活用して判断する力」を育む必要があると考え、前シリーズの研究における概念的知識の定義や授業のデザインなどを見直し、実践に取り組んできた。

「獲得する場」では、教師が概念の問いを設定し、学びの文脈をつくり出したことや、社会的な見方・考え方を働かせられるような学習課題を設定したこと、学習課題に対して習得した具体的知識を「概念カード」に累積して記録させたことで、概念的知識の獲得につながった。また、具体的知識同士を関連付けさせたり、共通点を見いだしたりさせる際に、教師が社会的な見方・考え方を働かせる発問をすることも概念的知識の獲得に効果的に働いた。

「判断する場」では、「獲得する場」で獲得した概念的知識を活用することができるよう、教師が社会に見られる課題を追究課題として設定し、その解決方法を切り口として設定したことで、生徒は主体性を発揮させながら、追究課題の解決方法について概念的知識を活用して判断することができた。また、その判断を踏まえてふさわしい切り口を学級全体で議論させたことで、追究課題についての多様な考えに触れ、自分の考えを見直したり、深めたりすることにつながり、自分の判断をよりよくすることができた。これらの過程を通して、「概念的知識を活用して判断する力」が育まれていった。

各単元でこれらの過程を繰り返したことで、身近な地域社会から地球規模に至るまでの課題を解決するための手掛かりを得ることができ、主権者として課題を解決するための思考力や判断力が育まれ、主権者としてよりよい判断ができるようになった。

以上のことから、本研究において、「概念的知識を活用して判断する力」を育むことで、主体的に社会に関わる主権者として課題を解決するための思考力や判断力が育まれ、主権者としてよりよい判断ができる生徒の育成につながるということが実証されたと考える。

- 注1) 本校社会科では、「社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関わる知識（概念的知識）を活用する」ことは、事実に基づく概念的知識を、社会に見られる課題を追究したり解決したりする（判断をする）際の根拠とすることとした。
- 注2) 本校社会科では、「判断」を学習指導要領が示す「構想（選択・判断）」と同義として捉えているが、「選択」は自分の判断に基づいて行われる行為であると考えため、「判断」の中に「選択」を含める。また、土肥大次郎は「構想」を「考察でわかった知識（「理解」）を活用し働かせて、意見や考えをまとめる」⁶⁾と、澤井陽介は「構想」を「社会に見られる課題について、社会への関わり方を選択・判断する力」⁷⁾と定義していることから、「判断」とは「（考察で分かった知識（概念的知識）を活用して行う）論理的な思考」のこととした。
- 注3) 本校社会科では、「社会的事象がもつ様々な側面」⁸⁾について考察することを「多面的に考察する」とし「社会的事象を多様な角度やいろいろな立場から」⁹⁾考察することを「多角的に考察する」と定義した。また、「考察する」は、「事象の『意味や意義』や『相互の関連』などの考察」¹⁰⁾をすることを指す。知識を分類・整理したり、関連付けたりすることなどがこれに当たる。
- 注4) 本校社会科では、前シリーズにおいて『社会の一員として意思決定する生徒を育成する社会科の授業』を主題として、概念的知識を活用して意思決定する力を育むことで、社会の一員として意思決定する生徒を育成する研究を行ってきた。また、岩田一彦は、概念的知識について、「原因と結果の関係が明示され、個別事象を越えた法則性を示す知識」¹¹⁾としており、本校社会科の前シリーズの研究における概念的知識は、この考えをもとにしていた。
- 注5) 歴史的分野における「人類のおこりと文明」や、地理的分野における「世界と日本の地域構成」など、内容の性質上、社会的事象を多様な角度やいろいろな立場から（多角的に）考察することが難しい単元は、「社会的事象を多面的に考察し、概念的知識を獲得して判断する学び」を深い学びとして定義する。
- 注6) 『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説－社会編－』には、『現実の社会的事象を扱うことのできる社会科ならではの「主権者として、持続可能な社会づくりに向かう社会参画意識の涵養やよりよい社会の実現を視野に課題を主体的に解決しようとする態度の育成」が必要』と明記されている。
- 注7) なお、本校社会科では、地理・歴史・公民の全ての分野において、課題の解決に向けて概念的知識を活用して判断ができる授業をデザインし、目指す生徒像に迫るための資質・能力を育むとともに、公民的分野において、政策に関する単元等で主権者としての判断がより求められる課題を設定し、目指す生徒像に迫ることができたかどうかを検証する。
- 注8) 本校社会科では、「判断する場」において、追究課題にふさわしい切り口について獲得した概念的知識を活用して判断し、その判断を踏まえて学級全体で議論させる場面を設定することで、「個別最適な学び」が生まれ、「協働的な学び」が行われると考える。

引用文献

- 1) 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－』東洋館出版社、2018年、15ページ
- 2) 北俊夫『社会科学力をつくる“知識の構造図”－“何が本質か”が見えてくる教材研究のヒント－』明治図書出版、2011年、76ページ
- 3) 澤井陽介・唐木清志編著『小中社会科の授業づくり 社会科教師はどう学ぶか』東洋館出版社、2021年、233-234ページ
- 4) 2)、234ページ
- 5) 中村友香「複数の歴史的事象を関連付けて考察する力を育成する中学校社会科学学習指導の工夫－知識の構造化を促す問いと学習活動の設定を通して－」、広島県立教育センター研究報告、令和3年度教員長期研修（前期）、2021年、3ページ
- 6) 棚橋健治・木村博一編著『社会科重要用語辞典』明治図書出版、2022年、119ページ
- 7) 澤井陽介・加藤寿朗編著『見方・考え方[社会科編]「見方・考え方」を働かせる真の授業の姿とは?』東洋館出版社、2017年、16ページ
- 8) 澁谷樹里「多面的・多角的に考察する力を育てる社会科教育－マンドラートとNIEを用いて－」愛知教育大学教育実践研究科(教職大学院)修了報告論集、2018年、9、151ページ

9) 8) に同じ

10) 6) に同じ

11) 岩田一彦『社会科固有の授業理論・30の提言—総合的学習との関係を明確にする視点—』明治図書出版、2001年、46ページ

参考文献

松下佳代『対話型論証による学びのデザイン 学校で身につけてほしいたった一つのこと』勁草書房、2021年

山田均・田中雅代「社会的な見方・考え方を働かせる学びは社会認識を育む」奈良学園大学紀要 11、159-170ページ、2019年

宗實直樹『宗實直樹の社会科授業デザイン』東洋館出版社、2021年

渡部竜也・井手口泰典『社会科授業づくりの理論と方法 本質的な問いを生かした科学的探求学習』明治図書出版、2020年

北俊夫『あなたの社会科授業は間違っていますか』明治図書出版、2020年

岡田将平「選択・判断する力を養う小学校社会科学習指導の在り方—法教育の視点を取り入れた、議論する活動の検討を通して—」、広島県立教育センター研究報告、令和元年度教員長期研修（前期）、2019年

本校社会科における「構造化された知識」のイメージ

○単元（例）：歴史的分野「古代国家の成立」

○概念の問い：古代の為政者は、どのように国を治めたのか。

概念的知識

古代の為政者は、海外との交流により、進んだ制度や仏教の思想を取り入れ、人々を為政者につかえさせる国内のしくみを整え、中央に権力を集中させることで、国を治めた。

具体的知識

- 氏姓制度により、各地の豪族をヤマト王権につかえさせ国内の支配を強めた。
- 大陸の国々との交流をすることにより政治的な力を認めてもらったとともに、渡来人を書記・財政・外交などで活躍させ、政権の力を強めることで国を治めた。

- 天皇に権力を集中させることを目指し、聖徳太子は、仏教の思想を取り入れ、役人の序列をはっきりさせ、十七条の憲法で役人の心がまえを示した。また、遣隋使を派遣し国交を結ぶことで地位を確立しようとした。
- 公地公民の方針を打ち出し戸籍をつくることで土地と人民を天皇が支配するしくみを整え、中央集権国家の建設をおしすすめた。

- 朝廷は、唐をモデルに、律令国家の建設を目指し、国司・郡司を派遣・任命したり太宰府などの役所を置いたりし、班田収授により税のしくみを整えることで全国を支配しようとした。
- 聖武天皇は、遣唐使の派遣によって盛んになった仏教の力で政治や社会の安定をはかろうとした。

個別の事実等に関する知識 （用語・語句）

【古墳時代】

- ・ 氏姓制度
 - ・ 大陸の国々との交流
 - ・ 渡来人
- など

【飛鳥時代】

- ・ 仏教
 - ・ 遣隋使
 - ・ 公地公民
 - ・ 中央集権国家
- など

【奈良時代】

- ・ 律令国家
 - ・ 唐
 - ・ 班田収授
 - ・ 聖武天皇
- など

【概念の問い】

古代の為政者は、どのように国を治めたのか。

予想 概念の問いについての予想を記述しよう。（「獲得する場」の始めに記入）

具体的知識① 学習課題①についてのまとめを記述しよう。

学習課題①：

具体的知識② 学習課題②についてのまとめを記述しよう。

学習課題②：

具体的知識③ 学習課題③についてのまとめを記述しよう。

学習課題③：

【MEMO】

概念的知識 具体的知識をもとに概念の問いに対する概念的知識をまとめよう。
※「古代の為政者は、（～することで）国を治めた」といった型でまとめよう。

⇒具体的知識①～③をどのように関連づけ、概念的知識をまとめたのか説明しよう。

＜概念的知識の評価＞	
観点	知識・技能
評価	