

# 公民科、現代社会における効果的な授業

—主体的・対話的で深い学びの視点から—

山形雄大 (M19EP035)

## 1 章：研究の目的

### 1. 動機

今回の研究では、高等学校公民科における効果的な授業方法の検討を行う。高等学校の公民科では、「公民としての資質」の育成が求められている。

平成 28 年 12 月に示された中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の学習指導要領等改善及び必要な方策等について」の中では社会科の課題として社会に参画しようとする態度の育成が挙げられている。

令和 3 年度施行の新学習指導要領で新たに新設される科目「公共」の目標にも、「人間と社会の在り方についての見方・考え方を働かせ、現代の諸課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」とある。これは、改善の基本方針に沿いながら、この教科の基本的なねらいをよりよく実現しようとすることを示唆している。すなわち、これまでよく指摘されていた網羅的で知識偏重の学習に陥らず、生徒の現代社会に対する関心を高め主体的に課題を追究させるなど、問題解決的な学習を重視するとともに、このような学習を踏まえて人間としての在り方生き方について考える力を養う学習を一層充実させようとしているのである。

目標の中では、「(2) 現実社会の諸課題の解決に向けて、選択・判断の手掛かりとなる考え方や公共的な空間における基本的原理を活

用して、事実を基に多面的・多角的に考察し公正に判断する力や、合意形成や社会参画を視野に入れながら構想したことを議論する力を養う。」

「(3) よりよい社会の実現を視野に、現代の諸課題を主体的に解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される、現代社会に生きる人間としての在り方生き方についての自覚や、公共的な空間に生き国民主権を担う公民として、自国を愛し、その平和と繁栄を図ることや、各国が相互に主権を尊重し、各国民が協力し合うことの大切さについての自覚などを深める。」とあり、主体的に社会に参画する姿勢の涵養とともに「公民としての資質」が求められている。

そこで近年導入が勧められている、主体的・対話的で深い学びの視点から、「公民としての資質」を育むための効果的な授業の方法を検討していくことが今回の研究テーマである。

具体的には、授業内でグループワークを積極的に仕込むことによって、どれだけ生徒の知識理解や表現に役立つのかという点を考察していきたい。

その際に、主体的・対話的で深い学びの視点からグループワークの効果の検証、適切なグループワークの方式、どの単元で有効になるのか等について検討していきたい。

### 2. 「公民としての資質」とは

「公民としての資質」については様々あるが、小学校学習指導要領解説社会編の説明が最も明快であったためそちらを引用する。「公

民的資質とは、国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者、すなわち市民・国民として行動する上で必要とされる資質を意味している。したがって、公民的資質は、民主的、平和的な国家・社会の形成者としての自覚をもち、自他の人格を互いに尊重し合うこと、社会的義務や責任を果たそうとすること、社会生活の様々な場面で多面的に考えたり、公正に判断したりすることなどの態度や能力であると考えられる。こうした公民的資質は、これからの国際社会において、日本人として主体的、創造的に生きていくために必要な資質である。」

すなわち、こんにち育成が叫ばれている生きる力の根底とも言えるもので、学校教育だけに留まらず、今後児童生徒が社会に出たときに必要となってくる能力である。

## 2章：先行研究

### 1. 「グループによる学習」

本研究において、授業内でグループワークを用いることはどれだけ効果があるのかをテーマに考察を行うが、グループワークにおける先行研究がいくつかあるので先に紹介させていただきたい。

高橋（2008.3）によれば、授業への参加意識を高める授業に共通するものに「グループによる学習」があるとしている。また、グループ学習による成否としては以下のものが挙げられている。

「グループによる学習」の成否は、グループメンバーの一人ひとりが「浮沈をともにしている」との認識を抱き、責任をもって協力し合い、グループの目標に向かって貢献できているかどうかということにある。グループメンバーの中に、自分のやるべきことを果たさないで、他のメンバーの努力をあてにし、成果のみを有り難く頂戴するという”ただ乗り”のメンバーがおれば、グループの士気の低下を招き、「グループによる学習」に対するマイナス要因となり、ひいては学習そのもの

のが瓦解しかねない。「グループによる学習」の成功の鍵は”ただ乗り”をするメンバーを作らないことである。

また、論文の中で著者は、「グループによる学習」を行う際のグループ編成について以下の視点を示唆している。

一つ目はグループの構成人数である。人数が多ければ多いだけ広く情報が得られる反面、各メンバーの発言量が減ることも考えられ、グループにおいて人数が10人を超えることはなく、4～5人で行うことが望ましい。6～8人でもなんとか実施可能としている。

二つ目はグループの編成である。グループ編成で一般的なのは出席番号や席順で近いもの同士で組むものだが、各学習において、各メンバーの能力を考慮して決めるべきであるとしている。授業活性化のために各グループ間の競争を促す目的であれば、各グループの能力は均一化していることが望ましい。

三つ目はグループリーダーを選出するかどうかである。構成人数が多くなるほどグループリーダーの担う役割は大きくなる。グループ学習では一般的に能力の高いメンバーが低いメンバーに教えるという形態を取るため、リーダーには能力の高いメンバーが選出されることが好ましいとされてきたが、今日の「共同学習」という視点から鑑みるとむしろ、リーダーは選出、固定せず各メンバーの公平な参加責任を重視し、リーダーシップは分け持たれるべきであるとしている。

### 2. 社会科におけるアクティブ・ラーニング型授業の実践例

ここで紹介する実践例は、実際に現場で社会科のグループワークを行なっている教員の報告である。著者が勤務している高校は、国公立に毎年180名程度が合格する進学校である。こうした進学校でアクティブ・ラーニング型の授業を行うと、「授業時数は大丈夫なのか」「入試への対応はできるのか」という疑念を寄せられることが多いと著者は述べている

が、逆にその点を克服するためにアクティブ・ラーニング型の授業を導入すべきとしている。

著者は、「1 授業時間を短縮する。」「2 生徒を深い理解に導く」「3 結果として学力も保証する」の3点を目的に、全授業数の4割程度をアクティブ・ラーニング型の授業で実施したようである。

「1 授業時間を短縮する。」については、基本事項の穴埋めを生徒に予習させることで対応したようである。その中で「本時の課題」をグループで解かせる方式である。

グループワークの方式としては、教員サイドで「グループをつくりなさい」という指示は出さず、逆に「席を自由に立ち歩いていいので、とにかくクラスの全員が課題を説明できるようにしましょう」と指示をし、クラス全体での課題解決を目指す。

課題解決の方法に関しては以下の通りとなっている。

共有課題の達成は黒板に自分の名前を記入させることで可視化される。わからなければどんだんわかっていそうな人に聞きなさい、分かった人は周りにまだわかっていない人がいれば教えなさい、そうするともっとよくわかるようになる、と繰り返し指導し、この時間に生徒同士の対話が生まれるようにしていく。ただし、授業の開始とともに「はい、どうぞ」と促したところでいきなり議論に花が咲くわけではないし、議論を盛り上げることがこの授業に必要なわけではない。開始の合図から最初の5～10分程度は、どちらかというと生徒が教科書や資料などをじっくりと読み込み、理解できない部分や引っかかった部分を周囲の生徒と小声で確認しあうような風景が見られる。ある程度情報が集まってきたところで、ようやく自然発生的にグループが生まれ、机の前後で椅子を反転させて議論を始めたり、場合によっては席を立てて教室を動きながら議論しに行く生徒も出てくる。

(高木一輝 (2019. 3))

### 3章 研究の方法

#### 1. 対象校

山梨県立（甲府市内）の高等学校

#### 2. 期間

6月～12月

#### 3. 対象生徒

2年1組（理系クラス、物理生物選択）

今回授業をさせていただくクラスは理系の選択クラスということで、カリキュラム上社会科の比率は少なく、1年生で地理A、世界史A、2年生で現代社会（経済分野、国際政治分野、倫理分野の一部を除く）、3年生で選択により政治経済、倫理、地理Bに分かれる。

そのため、日本史は履修しない。また世界史も第二次大戦後の歴史を学習するだけにとどまり、歴史の知識が乏しく質問にて「大正デモクラシーって何ですか？」という質問もあった。

生徒たちの実態については、進学校ということもあり真面目に授業を受ける姿勢が見られ、プリントにまとめる力もある。一方で教科書に書いてあることをもとに自分の意見を伝えることは苦手なようである。

実習校で授業見学をさせていただいた際に、実習校の先生がグループワークを行なったことがあった。その際は「SNSトラブル、メディアリテラシー」について教科書をまとめ、その上で「SNSトラブルを起こさないためにあなたは何をしていますか？」という問いを立て、教科書をもとに話し合わせる形式であった。その際見えた生徒の問題点として、①質問の意図を正確に理解していない生徒が多く、「あなたは何をしますか？」に対して自分ならこうするという答えを用意せず、教科書に書いてあることをただ写す、読み上げるという姿が見られた。

②そもそもグループワークが上手くできていなく、他の授業を含めてこの授業が初めてのグループワークで、慣れもあるが意見を交換することができず、自分の思いつきを述べ

るだけであった。

③グループワークで話し合いの中で、短絡的に答えを欲しがる生徒が多く、「あなたはって言うけど答えはなんなの？」と自分なりにどうするかであって明確な答えはない問いに対しても答えを欲しがり、そのせいか議論ができていなかった。

という3点が挙げられた。この点を改善できたかどうか指標の一つとなるため、今回はグループワークを用いることにした。

また、意見を伝える以前に、そもそもの語彙が少なく、「冤罪」や「言及」といった単語の意味が分からないという点も見受けられ、授業の際に注意を払う必要があった。

## 4章 研究の内容

### 1. 実践の方法

実践の方法については二点を行う。

一つは授業内でのグループワークである。毎時間行うことは現実的には難しいので二回に一回くらいのペースで実施をした。その中で、それぞれの授業で「この点は良い試みだった」「この授業ではどうして上手くいかなかったのか」といった形で分析することで、現代社会における効果的なアクティブラーニング型の授業を模索する。

二つ目は、毎時間の最初に記述式の確認テストを行うことである。確認テストでは、復習や定期テストへの対策と共に、前時にやった内容を自分の言葉で答えさせ、内容定着と意見形成、記述の訓練の場とする。

### 2. 実践例① 「立憲主義」

立憲主義を理解させるため、「横暴を行う国王に対してどうすれば良いか」をテーマにグループワークを実施した。教員側から以下の物語を提示し、この国の問題点を挙げさせた上で、この国に必要なものを提示させる内容であった。

山形王国では世襲制の国王が絶大な権力をにぎっていました。

国王は、「①物を盗んではならない。」「②暴力をふるってはならない。」「③国王が任命した親衛隊が違反者を取り締まる。」「④もめ事が起こった場合は、どちらが悪いのか国王が判断する。」「⑤国民は収入の10%を税金として納める。」などの法律を自ら定め、国民もその政治にしたがっていました。

ある年、国王は、自らの功績を称えるために純金の巨大な像を建設することにしました。そのころ、山形王国は不況に苦しんでいましたが、国王は建設の費用をまかなうために、税率を50%に引き上げました。これに対して国民の不満が爆発し、宮殿前では連日のように大規模なデモが繰り広げられました。腹を立てた国王は、「国民は国王を批判してはならない」という新たな条文を制定し、取り締まりを強化しました。

たまりかねた国民は、国王の権力をしぼるためのルールを、自分たちの手でつくる必要があると考えるようになりました・・・。

この授業では「国家であっても最高法規には従わなければならない、なんでも好き勝手やっていいわけではない」という立憲主義の考えを、生徒にこの国の問題点を気づかせた上で、「国家を縛るルールを作らなければ」という考えに辿り着かせることが目的をもって実施したものである。

生徒からは「法律を作る人は国王とは別がいい」「議会を作って、税率は議会が決めるべき」「国のトップは選挙で選ぶべき、世襲制ではダメ」といった意見が出たので、教師側から「それらのルールが書いてあるものって何？」という発問を行い、憲法の必要性和立憲主義の考え方の基本を理解させた。

次の授業の際に行なった確認テストでは、「立憲主義とはどういう考え方が説明せよ」という問題を出し、正答率はかなり高かった。

この実戦では、グループワークで生徒たちが自ら立憲主義の内容にたどりついたこと、またそれを自らの言葉で発表させたことが、正答率の高さにつながったと考えている。こ

のように、適切に行われれば、グループワークを用いることで効果の高い授業を行うことができる。

### 3. 実践例②「主権者教育」

18歳に選挙権年齢が引き下げられたことに伴い、実習校では毎年二年生を対象に、文科省の要請で主権者教育を行なっており、私がそれを担当することになった。2019年7月21日に行われた参議院選挙を受けて、参議院選挙の仕組みを説明しながら行うというものだった。

主権者教育、特に選挙や選挙権の話と絡めて行われる場合によく行われているのが模擬選挙を使った授業である。

菅(2018,2)では、主権者教育の代表例として、模擬選挙を通した体感型授業の多さを指摘している。

今回はこのような点を踏まえ、また実際に選挙が行われた直後ということもあり、特定の政党や政策を持ち出すことも適切ではないと考え、模擬選挙は行わずに実施することとした。

内容としては、「選挙には行かないといけないよね？」というような授業ではなく「どうして選挙に行かないといけないの？」という問いで実施した。

授業の最初に「どうして選挙に行かないといけないの？」という発問を行い、記述をさせ、グループで共有。その後、参議院選挙の仕組み（ドント式の計算方法）など、選挙制度についても触れた上で「若者の投票率が低いとどのようなことが起こるか」、「選挙に行かないということはどういうことか」と言った発問を行い、授業の終わりに改めて「どうして選挙に行かないといけないの？」という発問を行い、意見、考えの変化、深化を見とった。

授業前には「権利だから」、「みんなが行っているから」といった答えだったが、授業後には「主権を行使することが主権者として果たす責任だから」「選挙に行き、投票をすることで主権者としての意思を表明したことになる

から」と言った意見に変化していった。

グループワークは意見を共有する場として行い、生徒間での意見の交換を行なった。若者の投票率低下の問題については、話し合いが停滞する班が多かったので「もしみんなが政治家だったとして、投票率が若者より高齢者の方が高かったらどうする？」というヒントを与え、「投票率の偏りによる政策の偏りの可能性」に気付かせた。

今回のケースでは、グループワークを通して生徒の意見の変遷を見取ることができた。また、教員側からのヒントの提示も上手く行き、グループ内の意見交換がより活発になった点も評価できると考えられる。

### 4. 実践例③「新旧憲法比較」

「日本国憲法の基本原理」という単元にて大日本帝国憲法と日本国憲法の比較を行った。まず、いわゆる系統的学習を通じて、大日本帝国憲法の成立過程を学習し、その後グループで比較を行うものである。使用している教科書及び資料集の巻末資料に新旧憲法が両方載っているため、そちらを参考にしながら、両憲法の本質的な違いを理解させることを目的に実施した。

生徒達は、グループで分担を自らしながら両憲法を比較し、天皇主権から国民主権に変わったこと、それに伴い様々な文言が追加されたこと、また削除されたことを発見していった。回数を重ねることで慣れてきたのか、グループワークもかなり円滑に進み、自分の考えを言えない、という生徒は少なかった。

授業後に行った確認テストでは完璧な回答をした生徒が3分の2以上いた。

その一方で核心をついていない生徒、そもそも記述式問題の解答の仕方が分からないような生徒なども見受けられた。

今回の授業は席替えをしてからかなり時間が経ってからの実践だったため、「グループのメンバーとの慣れ」が円滑に進んだ要因ではないだろうか。教員側もグループワークの運営に関しても慣れ、机間巡視を行いながら、

各グループに適切なヒントを与えることができた。

改善点として、確認テストで記述の仕方がわからない生徒が多かったことが挙げられる。記述式の問題を提示する際には、記述のひな型のようなものを提示する必要性を感じた。

また、今回の授業では「旧憲法には規定があるが、現憲法にはないもの（天皇の勅令を発する権限、兵役等）もある」ということを伝えずにグループワークを行なったため、混乱が生じた。これを踏まえ、事前に知らせるべき情報を精査することの必要性に気が付いた。

## 5. 実践例④「沖縄平和学習」

今回授業をさせていただいた学年は12月に沖縄への研修旅行を控えており、「平和主義と安全保障」の単元にて時間があれば、沖縄戦について触れることを実習校の先生から要望された。

当初は、沖縄戦だけを扱うだけに留めようと考えていたのだが、日本全体の戦死者数から沖縄戦の戦禍を考える等の授業展開で、沖縄戦だけを扱うと心情面に寄ってしまい、社会科というより道德の授業のようになってしまったため、基地問題を取り上げることで社会科、公民科としての側面を強くすると共に、研修旅行での学習効果の増大を狙いとした。

ただ、授業時数の関係から最初は、日本の安全保障の歴史を教える中で「日米安全保障条約」「日米地位協定」に触れる際に沖縄の基地問題に軽く触れるだけに留まってしまった。その授業の中で、沖縄に基地が集中していること、基地そのものの安全性などを例示した後、「沖縄基地問題についてどう思う？」と質問を行ったが、生徒からは「不公平だと思う。」「危ないのは良くない。」といった回答が出た。

このように生徒からの回答が短文で簡単なものになってしまった要因を、「考えるための情報が少なすぎたこと」、「考える時間が少なかったこと」、「発問がオープンすぎてどの

角度から考えれば良いのかわからなかったこと」の3点だと考えたため、改めて授業時間を2時間取り、現在の沖縄の問題を徹底的に考えさせた。

2時間構成の1時間目に「沖縄基地問題に対してあなたはこういった対応を取りますか?」といった発問を行い、「安全面」「負担集中の面」「米兵の事件等」の3点から考えるように伝えた。

その際、「班の意見について反論を予想しながら意見を書いて」と念押しすることで、様々な角度から問題について考えられるようにした。

この授業では「戦後、米軍の強制接收によって沖縄の土地が基地として利用されるようになったこと」、「日本に存在する米軍基地のうち、70%が沖縄にあること」、「日米地位協定による治外法権的側面」を理解した上で、「基地がなくなることが必ずしも解決と言えるか」という視点から、今日的課題である沖縄の基地問題を考えることを目的として行なった。

グループ分けに関しては、研修旅行のために「沖縄について調べるための班分け」が行われていたので、その班分けを利用。何度も調べ学習を一緒に実施した班ということで、非常に実りの多い、意見の交換が見られた。

この授業はグループワークとその後のクラス全体での意見交換がもっと上手くいった実践だと自分は考える。グループワークが上手くいった背景には「興味のあるテーマ設定」、「慣れた班員と行えたこと」が挙げられる。

クラス全体での意見交換では、対立する考えを教師がピックアップして発表させることでディベートのようなことも行えた。一例を挙げると、生徒Aの「基地をなくして基地労働者が困るなら、跡地に観光施設を作ってそこで働いてもらえばいい」という発言に対して生徒Bが「基地があることで沖縄の財源は支えられているし、働いている人だって、米兵との交流とかに生きる意味を感じてい

る人もいるのでは」と意見を言うような光景があった。

ただ、次の授業の最初に改めて「沖縄基地問題に対してあなたはこういった対応を取りますか？」と発問を行なったところ、「どうしたって何かしら問題が出てくる、何もせずに今のままにするしかないのでは、仕方ないのでは」という意見が多く出た。これについては「今問題が起きているから何かしないといけない」という認識の欠如や、山梨県にいる自分から沖縄基地問題を考えるという枠組みから抜け出せていなかったことが原因だと考えられる。議論が盛り上がったところだけを見て、授業が成功したとするのではなく、生徒の考えがどう変遷していったのかを見取るのが今回の研究目的であるため、今回のグループワークの評価には慎重にならないといけないと感じている。

## 6. 実践例⑤「基本的人権を巡る判例」

「基本的人権の保障と新しい人権」という単元について、各権利が保障されるために様々な裁判が行われているため、それらの結果をグループワークで予想させ、各班に発表をさせる方式を取った。

予想の際に「～～という理由で合憲（違憲）」という形で発言するようにと付け加え、話し合いと意見発表をしやすく工夫した。扱った事例の中からいくつかを紹介させていただきたい。

まず最初に「三菱樹脂訴訟」という訴訟を取り上げた。これは思想・良心の自由と憲法の規定は私人間にも適応されるかという点に関して争われたものである。

発問は「今回のケースで企業が行ったことは合憲か違憲か、話し合ってください」というものである。

今回は判例を検討するという今までとは違う形のグループワークのため戸惑う生徒が多数見られ、何から話していいのかわからないという生徒が多く見られた。また、発問も段階を踏まずに、いきなり結論を考えさせるよ

うな内容になっていたため考えづらかったのではないかと考える。結果として、正解にたどり着くグループはなく、教師から答えを教えることになってしまい、座学とあまり変わらない形式になってしまった。

この授業の後に行った確認テストの正答率も悪く、生徒が自ら考えて答えにたどり着くことが出来ないテーマ、単元ではアクティブ・ラーニング型の授業を行うより、通常の座学の授業を行う方が、効果が出る単元もある。

次に取り上げたのは、政教分離に関連した2つの訴訟である。ここでは、津地鎮祭訴訟と愛媛玉ぐし料訴訟を比較して検討させた。

このケースは、どちらも公共団体と宗教団体との関係が元で争われた裁判で、津市の方は地鎮祭という一般にも行われている行為なので合憲、愛媛県の方は靖国神社という国家神道の先頭に立っていた神社との関連ということで違憲の判決が出た。

津市の方を先に扱い、生徒からも「地鎮祭は普通の家屋を建てる時にもやるんだからいいんじゃない？」という答えが出たため、それを拾い教室で共有し、愛媛の方の訴訟につなげた。

津市の方で宗教的意義の有無の話をしたため、その視点で考えてくれると想定していたが、生徒からは「玉ぐし料としてお金を直接渡しているからダメだ」という意見が出た。

また、その際に「靖国神社ってどこにあるの？」という発言が生徒から多数あった。そのため、靖国神社はどこにあるかを伝えた上で、「じゃあ直接お金を渡さない形で関わるのは合憲？」と発問を付け加えたが、教師が想定していた回答をする生徒はごく少数であった。

今回のケースで教師の予想していた答えと違う回答が生徒から出た理由として、靖国神社の持つ宗教的意義を理解していない生徒が大半だったことが挙げられると考える。靖国神社の性質を理解していないため、宗教的意義よりも金銭の受け渡しの有無の方に視点が

行ってしまった。

生徒が持つ事前情報を把握しておかないとグループワークの運営をすることはできないということを痛感した。

## 5章 まとめ

### 1. 成果

今回は半年という長い期間授業をさせていただいたため、生徒にグループワークの訓練を行うことができ、最後の方にはグループワークをどう上手く回すのかという点で悩むことはなかった。この点からも、アクティブ・ラーニング型の授業は年間に数時間行うのではなく、たくさん回数をこなすことで初めて最高の効果を出すことができるものであると考える。

また、生徒の記述の量や質に関しても、授業の始めよりはかなり上がっており、グループワークを通した意見の形成、発表、また記述問題への取り組みは一定の効果を上げたと言える。

その際に、「～の視点から考えて」など論点を教員側から提示することで、議論をしやすくすることの必要性、考えるための情報は適切な量で与え、混乱しないように教員がしっかりガイドを示すこと、グループワークの前に教室全体で事前知識を合わせ、議論の出発点を合わせることの必要性を確認することができた。

グループワークを行うかどうかという視点に関しても、生徒が話し合いで回答を導き出すことができるものに関して行うことが望ましいという結果を得ることができた。

### 2. 課題

課題として、この取り組みを他の社会科科目で時数的に行えるのかどうか、という点で汎用性にかけるという問題点がある。今回は時間に多少余裕があったため行うことができたが、実際の現場でここまで行うことは現実的に難しいのではないだろうか。

また、今回は1クラスのみの授業で、他クラ

スとの比較ができなかったことも課題である。複数クラスで実践を行うことができれば、グループワークを行うのに行わないのでは、という視点での比較が行うことができた。

また、グループワークが活発かどうかという視点は私の主観であり、正答率の分析等の数値で示すことができなかったことも課題である。

### 3. 今後の展望

今後は、この取り組みを現場で行うために、アクティブラーニング型という形式でなくとも、どういった発問があれば生徒がより主体的、対話的に授業に取り組めるのかという点を、校種、科目に拘らずに検証していき、時間のない現場でも使えるようなエッセンスを獲得していきたい。

#### 【参考文献】

- ・菅慶子「人間的活動としての政治に取り組む主権者教育の授業：衆議院議員総選挙を題材とした同時進行型実践の開発と評価を通じて」(2018,2)
- ・高木一輝「生徒自身が授業を進める「一アクティブ・ラーニング型で行う世界史Bの授業実践報告」」,『朝日大学教職課程センター研究報告』21巻,67～78頁(2019.3)
- ・高橋寿夫「授業の活性化に向けて一グループワークによる学生参加型授業の実践的考察」,『関西大学外国語教育フォーラム』7巻,23～34頁(2008.3)
- ・中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の学習指導要領等改善及び必要な方策等について」(2016.12.21)
- ・文部科学省 高等学校学習指導要領(2018)
- ・文部科学省 小学校学習指導要領解説 総則編(2008)