

歴史的な見方・考え方を働かせる授業開発（Ⅰ）

—グローバル・シティズンシップの育成をめざして—

弘田 真基・金子 遥・田中 曜次

Social Studies Class Development for Historical Discipline-based Epistemological Approaches (I)
For the Development of Global Citizenship

Masaki HIROTA, Haruka KANEKO, Yoji TANAKA

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要

第4号（2022年1月）

Journal of Educational Research
Center for Educational Career Enhancement

No.4（January 2022）

歴史的な見方・考え方を働かせる授業開発（I）

—グローバル・シティズンシップの育成をめざして—

弘田真基・金子遥・田中曜次

（京都市立桃山中学校）（中野区立明和中学校）（京都教育大学連合教職実践研究科 同志社大学免許資格課程センター）

Social Studies Class Development for Historical Discipline-based Epistemological Approaches (I) For the Development of Global Citizenship

Masaki HIROTA・Haruka KANEKO・Yoji TANAKA

2021年8月31日受理

抄録：平成29年に公示され、令和3年度から中学校で全面実施が始まった学習指導要領において、社会科歴史教育では「歴史的な見方・考え方」を働かせ、「公民としての資質・能力」を育成することがめざされる。しかし、学習指導要領が示す歴史的な見方・考え方には、目標・指導・評価の一体化を実現する上で、①資質・能力の育成・評価との関係、②歴史を学ぶ本質的な意義（レリバンス）の保障との関係、③教師の専門性の育成との関係がそれぞれ不明瞭であるという課題がある。本研究では、教師の日常的な営為としての「授業づくり」を公民としての資質・能力を育成するグローバル・シティズンシップ教育としての歴史授業づくりに発展させる方法論を探るべく、見方・考え方を視点とした教科内容の構造化、本質的な問いを設定したカリキュラム開発、教科書比較の方法論を示すことで以上の課題に応えたい。

キーワード：歴史的な見方・考え方、グローバル・シティズンシップ教育、本質的な問い、教科書比較

I. はじめに

先進国を中心とする世界的なコンピテンシー・ベースのカリキュラム改革の動向を背景に、令和3年度から中学校で全面実施が始まった学習指導要領（平成29年告示。以下、「現行学習指導要領」と略す）では3つの柱から構成される資質・能力の育成がめざされている。社会科では「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形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎」の育成がめざされ、グローバル・シティズンシップ教育とも目標を共有しているといえる。

一方、中学校社会科歴史的分野の内容は「我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解する」年代史構成となっており、生徒にとってレリバンスを感じにくく、価値注入的な指導の危険性もある。教師の日常的な営為としての「授業づくり」を「公民としての資質・能力」を育成するグローバル・シティズンシップ教育としての歴史授業づくりに発展させるにはどうすればよいのか。本研究では、「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」と略す）を働かせるカリキュラムを開発することによってこの問いに応えたい。

II. 歴史的な見方・考え方を働かせるカリキュラム

資質・能力の育成には、各教科等に固有の視点や考え方である「見方・考え方」を働かせながら、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を推進することが重要とされる。また、「主体的・対話的で深い学び」を通じた資質・能力の育成は1単位時間の授業のみで完結するものではない。教育内容のみならず、教育目標や

指導計画、教材・教具、評価などを広義のカリキュラムとして一体的に捉えるとともに、目標・指導・評価の一体化の視点から授業を改善しなければならない。本研究が「授業開発」ではなく、「カリキュラム開発」と題するのは、広義のカリキュラムの開発を通して「公民としての資質・能力」の育成を達成・省察するためである。

本章では現行学習指導要領が示す見方・考え方の特質を整理した上で、目標・指導・評価を一体化する上での課題を指摘する。次に、目標としての資質・能力の育成と、指導の鍵になる見方・考え方との関係を社会科教育学の先行研究を基に整理する。より具体的には資質・能力の三つの柱と歴史的な見方・考え方との関係を整理する。

1. 歴史的な見方・考え方の特質と意義

中学校の歴史的な分野では「歴史的な見方・考え方」が示されており、その特質はおおよそ次の3点にまとめられる。

- 特質Ⅰ 社会的事象を考察、構想する際に、時期や推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にし、事象同士を因果関係などで関連付ける視点や方法（考え方）となるものであり、課題を追究したり解決したりする学び方を表す。
- 特質Ⅱ 歴史的な見方・考え方を働かせることによって、生徒の歴史的な見方・考え方そのものが鍛えられていく。すなわち、見方・考え方は資質・能力全体に関わるものでもある。
- 特質Ⅲ 深い学びの鍵として、歴史を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、歴史の学習と社会をつなぐもの。

特質Ⅰは学び方（手段）、特質Ⅱは目標、特質Ⅲはレリバンスと捉えることができ、歴史的な見方・考え方の多義性を指摘することができる。また、特質Ⅰ・Ⅱが主に生徒に関するものであるのに対し、特質Ⅲに関しては「生徒が学習や人生において見方・考え方を自在に働かせることができるようにすることに、教師の専門性が発揮されることが求められる」（学習指導要領解説、p. 4）とされ、教師の専門性が指摘されている。それでは、現行学習指導要領が示す歴史的な見方・考え方は、目標・指導・評価を一体化する上でいかなる課題があるのか。

特質Ⅰに関して、「時期や推移など」は考察・構想の視点（見方）であり、それらに着目して「類似や差異などを明確にし、事象同士を因果関係などで関連付ける」ことが方法（考え方）に当たると推察される。具体的には「歴史的な分野の学習において主体的・対話的で深い学びを実現するために、分野の学習において課題（問い）を設定し、その課題（問い）の追究のための枠組みとなる多様な視点に着目させ、課題を追究したり解決したりする活動が展開されるように学習を設計すること」が求められている。例えば「中国をはじめとする東アジアとの交流は、日本の文化にどのような影響を与えたのだろうか」「武士による政治は貴族の政治とどのような違いがあるのだろうか」などの課題（問い）が示されている（同、p. 94）。これらはいわゆる授業における中心発問（Main Question）といえるが、肝心の「その課題（問い）の追究のための枠組みとなる多様な視点」を授業過程にいかにか構成すればいいかは明示されていない。事象同士を因果関係などで関連付けるといっても、時期や推移だけでは年代史構成からの脱却は難しい。また、技能や表現力などの方法知への視座も不十分である。

次に、特質Ⅱ・Ⅲと関わって、例示されている問いは1単位時間ならまだしも、社会との関わりや歴史を学ぶ本質的な意義を感じられる問いになっているとは言い難く、これらの問いや学び方が資質・能力の育成にいかにつながるのは不明瞭である。

以上から、現行学習指導要領が示す歴史的な見方・考え方には、目標・指導・評価の一体化を実現する上で、①資質・能力の育成・評価との関係、②レリバンスの保障との関係、③教師の専門性の育成との関係の3つの課題を指摘することができる。本研究では、歴史を学ぶ本質的な意義（レリバンス）を保障できるカリキュラムを教師が主体的に構築する方法論、より具体的には教師が歴史的な見方・考え方を働かせることを通して「問いの構造図」を構築する方法論を示すことでこれらの課題に応えたい。

2. 歴史的な見方・考え方の指導方略と資質・能力の育成・評価

現行学習指導要領において全ての教科・領域で示された見方・考え方であるが、社会科では昭和26（1951）年

版「小学校学習指導要領社会科編（試案）」において「社会科の目的は、児童の、人間生活社会生活に対する見方考え方を確立させることにある」とされ、以後も多様な文脈で定義付けられてきた。草原（2020）は、見方・考え方をめぐる教育言説を表1のように三つに分類している。

表1 見方・考え方をめぐる教育言説（草原、2020を基に筆者作成）

A 知識の精選と教科内容の構造化を進めてきた言説群	教師の認識・実践の枠組み。現代社会の課題に応える。 例) 森分孝治、岩田一彦、小原友行
B 構成主義の視点から教科論の再編を試みた言説群	学習者の認知の枠組み。子どもの成長を支援する。 例) 昭和26年版学習指導要領、池野範男
C (教科の) 存在意義を認識論の視点から主張する言説群	科学者の研究の枠組み。学問の概念・方法を継承する。 例) 地理教育国際憲章、平成29年版学習指導要領

現行学習指導要領の見方・考え方は、前節で整理した特質Ⅰの「視点や方法」という点から言説群Cに、特質Ⅱの「資質・能力全体に関わるもの」という点から言説群Bに類似すると考えられる。また、特質Ⅲの教師の専門性という点から言説群Aとの類似も指摘できる。これらの言説群は截然と区別されるものではないが、前節で指摘した課題を克服すべく、歴史的な見方・考え方の指導方略を資質・能力の育成と関連付けて整理することが必要である。

石井（2017）は、文部科学省中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」が定義する「深い学び」について、知識理解の深さ（内容）と活動の認知的な高次さ（プロセス）とが混在していることを指摘し、学びの質を保障する上で「何について、どのように学んでいるかという、内容とプロセスの両面において教科の本質を追求する」観点から見方・考え方を捉える必要があるとしている。石井（2017）は、見方・考え方を「教科の内容知識と教科横断的な汎用スキルとをつなぐ、各教科に固有の現実（問題）把握の枠組み（眼鏡となる原理：見方）と対象世界（自然や社会など）との対話の様式（学び方や問題解決の方法論：考え方）」とに分け、「プロセスが本質を外していないかどうかを判断する手がかり」や「どの活動を子どもに委ねるかを判断するポイントとして、また、そのプロセスが自ずと生起する必然性のある課題を設計する留意点」としている（p.119）。

それでは、社会科の内容とプロセスをどのように構造化すればよいのか。原田（2014）によれば、社会科で育成を目指す内容知は、「どのような（How）」「なぜ（Why）」「どうすべき（Which）」という三つのレベルの問いをそれぞれ追究し（思考）、考えを定め（判断）、表現するプロセスを経た結果と捉えることができる。情報へのアクセスが容易な現代社会では「どのような（How）」に対する個別的事実的知識よりも、「なぜ」に対する概念的知識こそ重要になる。さらに、「主体的に学習に取り組む態度」が「社会に参画する姿勢」を含むことを踏まえれば、「どうすべきか」に応える価値的知識もカリキュラムに取り込む必要があるが、価値判断の根拠として重要なのは概念的知識である。問いと知識は不可分の関係にあり、これらの問いを生み出すのは石井（2017）がいう「各教科に固有の現実（問題）把握の枠組み」としての見方である。

また、問いに対して思考・判断し、内容知として表現するまでのプロセスで、事実に知識を得るための資料の収集・読解や、推論に必要な仮説の立証、判断結果の説明や議論といった方法知も並行して育成する指導が求められる。方法知は「対象世界（自然や社会など）との対話の様式（学び方や問題解決の方法論）」としての考え方を働かせて習得していくといえる。石井（2017）が「知識・技能を総合的に活用する活動が、「深い」学びを保

障するわけではない」と指摘しているように、資料読解や説明・議論といった学習活動を行っていても、学習者一人ひとりの事象解釈や時代解釈の構築がなくては形式主義や活動主義に陥る。一方、歴史学に基づいた解釈であっても、学習者が自ら探究し、相互に議論していく過程がなければ、受動的な学習に留まる。内容知だけでなく、その研究分野の専門家が探究する際の方法知と両立させる、いわば「歴史家の様に」学ぶ学習の組織こそ、歴史的な見方・考え方の目指すところである。以上の考察を表2にまとめる。

表2 歴史的な見方・考え方と公民としての資質・能力の構造（筆者作成）

教科内容 レベル	内容知（見方を働かせた結果）	方法知（考え方を働かせた結果）		評価
知っている	「どのような（How）」と問い、社会的事象の過程や構造、特色などを記述する（事実的知識・事象記述）	事実を知るために資料を収集・読解する	口頭や文章、図表などを用いた記述・	ドメイン 準拠 スタン ダード 準拠
わかる	「なぜ（Why）」と問い、社会的事象の因果関係（原因や結果、目的、条件など）を推論し、説明する（概念的知識・事象解釈・時代解釈）	問いに対して仮説を立て、資料に基づき検証する	説明・議論	
使える	「どうすべき（Which）」と問い、社会的事象（問題）に対して価値判断し、解決策を選択・提案する（価値的知識）	検証結果を基に解決策を提案する		
	問題解決の場面において歴史的な見方・考え方を自律的に働かせることができる			

資質・能力の三つの柱は、「歴史的な見方・考え方→問い→思考・判断・表現&技能→知識」の過程がスパイラルしながら内容知と方法知の両面から育成される。従って、指導の計画段階で、教師が歴史的な見方・考え方を働かせ、中心発問・補助発問（Sub Question）を構造化することで、探究の結果として習得を目指す内容知と方法知を階層的・構造的に捉えることが求められる。問いの構造化に関しては、渡部・井手口（2020）が次のような過程を示している（渡部・井手口、2020）。

- ①4W1H（Who, When, Where, What, How）で整理する。
- ②整理した事項に対し、「なぜ～ではなく、…なのか」（Why）と問いかける（中心発問）。
- ③問いに対する子どもたちの一般的な見解を調べ、その正誤や説明の合理性について検証する。
- ④一般的な見解を出させる問いは前半に、その見解では答えることのできない問いを後半に設定する。
- ⑤授業の最終場面で中心発問を再設定し、生徒が知識の深化（成長）を確認できる機会を保障する。
- ⑥本質的な問い（Essential Question）を後付けで設定する。

ここでいう「本質的な問い」とは、「オープンエンドな問いで、かつ主権者として、市民として、私たちが社会で生きていくために、考えていかなければならないような性質の問い」である（渡部・井手口、2020：124）。この問いの意義については、次節で述べる。

資質・能力育成の過程と歴史的な見方・考え方の関係は表1に即せば、科学者の研究の枠組み（言説群C）を教師が援用しながら、学習内容を問いと知識の構造へと変換し（言説群A）、生徒と協同的に探究する過程を通

して、資質・能力（内容知と方法知）と併せて歴史的な見方・考え方そのものも生徒の認知の枠組み（言説群B）として鍛えられていくと説明できる。また、認知の枠組みとしての歴史的な見方・考え方は、「学習の出口に関わる情意」、すなわち知的性向（dispositionあるいは「思考の習慣」〔habits of mind〕）として「主体的に学習に取り組む態度」と捉えることができる（石井、2015b）。

問いの構造としてのカリキュラムを開発することで、指導と評価の一体化の実現にもつながる。現行の指導要録に即せば、表2のうち、「知っている」レベルを「知識・技能」、「わかる」レベルを「思考力・判断力・表現力等」、「使える」レベルを「思考力・判断力・表現力」および「主体的に学習に取り組む態度」として階層的に捉えることができる。「知っている」「分かる」レベルは、客観テストなどを用いたドメイン準拠評価による総括的評価が可能である。また、「分かる」「使える」レベルについては、具体的な文脈の下、生徒の資質・能力を総合的に発揮させるパフォーマンス課題を質的に評価するスタンダード準拠評価が求められる。そのため、「使える」レベルに向かうほど、より高次かつ長期的な学習の成果として総合的に設定される必要があり、ここに授業づくりをカリキュラム開発として広義に捉える意義がある。

以上から、前節で指摘した課題のうち、①資質・能力の育成・評価との関係に対して、資質・能力を内容知と方法知から構造化し、歴史的な見方・考え方を働かせることで両者を統合的に育成していくことができると結論付けることができる。次節では、課題②レリバンスの保障との関係について、歴史的に学ぶことが資質・能力の育成にいかに関与するかを論じる。

3. 「歴史的」とは何を意味するか

「歴史的な見方・考え方」は用語としては現行学習指導要領に初出であるが、それは従来議論されてきた「歴史的思考力」研究の延長線上に捉えることができる。例えば、アメリカ合衆国の歴史ナショナル・スタンダードでは歴史的思考力として①経時的变化の思考、②歴史的な理解力、③歴史的な分析と解釈、④歴史的な研究能力、⑤歴史的な争点と意思決定の五つが挙げられ、これらはさらに下位の思考力が設定され、歴史的な理解と統合して捉えられている（富所、1998）。思考と理解を一体的に捉える点は、表2に示した構造と共通している。時系列や推移による特色の理解に留まらず、解釈の構築や論争問題に対する意思決定が歴史的な思考に含まれることも示唆的である。近年では、歴史的な文脈を読み解き、過去の当事者の視点から歴史を理解する「歴史的エンパシー」も注目されている（原田、2016；2017；2018、弘田、2020など）。

資質・能力の育成に当たり、石井（2015a）は「知識・技能が実生活で活かされている場面や、その領域の専門家が知を探究する過程を体験し、「教科の本質」をとともに深め合う授業」を提唱している。「知識・技能が実生活で活かされている場面」に着目すれば、歴史的な論争問題の解決や歴史的な教訓の応用などが、「その領域の専門家が知を探究する過程を体験」することに着目すれば、歴史資料を基に過去を解釈していく「歴史家の様に学ぶ」授業が構想されよう。歴史的な見方・考え方や歴史的思考力の育成も、こうした「教科の本質」を追求する延長に資質・能力を育成するという文脈で共通しているといえる。

しかし、歴史の本質を追求する、換言すれば「歴史家の様に学ぶ」ことが資質・能力の育成につながるという教育言説に関しては懐疑的に捉えながらカリキュラム開発を行う必要がある。教室にいる多様な生徒のうち、歴史学者や歴史教師になる者は極めて少数であるからである。むしろ、社会生活や民主主義社会の発展のために、歴史的な見方・考え方や歴史的思考力にいかなる成果と課題があるのかを批判的に検討する必要がある（渡部、2019）。歴史学習を「歴史家」の育成ではなく、「公民としての資質・能力」の育成につなげるためには、単に歴史家の様に学習する過程を組織し、「歴史の大きな流れ」を理解するだけでなく、現代社会を考察・構想する上

で重要な概念や教訓を導出するための「本質的な問い」を位置付けることが不可欠である。

以上の考察を図1に示し、本章のまとめとする。

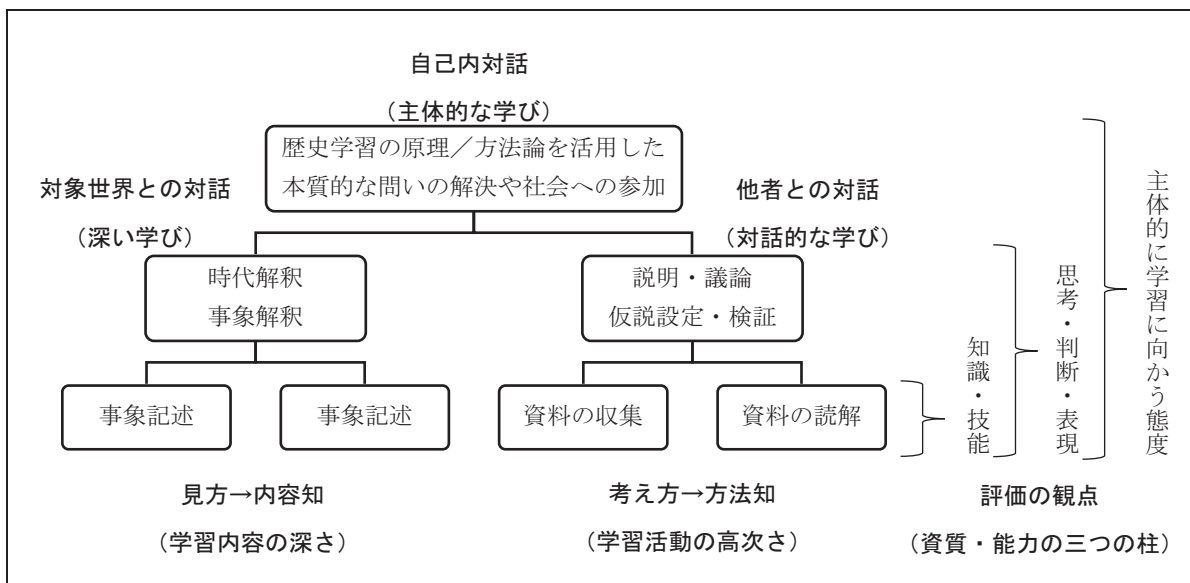


図1 グローバル・シティズンシップ教育としての歴史学習の構造と評価の観点 (筆者作成)

Ⅲ. 教科書分析による歴史的な見方・考え方の成長

「主体的・対話的で深い学び」の実現において、教師は生徒との対話と学習環境の整備とを通して生徒の学習(探究)を促進する役割が求められる。そのため、カリキュラムの開発には、生徒に先立って教師が歴史的な見方・考え方を働かせながら、問いの構造図を作成するとともに、探究に必要な資料の構成を行うことが必要となる。しかし、全ての社会科教師が歴史学の専門的な教育を受けているわけではない。教師が自身の歴史的な見方・考え方を成長させるためには、複数の歴史教科書を取り上げ、学習課題の設定や資料の配置などを比較・考察した上で、自身のカリキュラム開発に反映させることが有効であると考えられる。

本研究では、分析対象として、「帝国書院」「東京書籍」「教育出版」「日本文教出版」の歴史教科書を取り上げた。いずれも令和2年検定済みであり、令和3年度から使用される最新版である。分析の対象とする単元は、現行学習指導要領の内容「(2) 中世の日本」の「(ア) 武家政治の成立とユーラシアの交流」を取り上げた。現代的な諸課題とのつながりを感じやすい近現代史も単元の選択肢の一つではあるが、教師の日常的な営為としての「授業づくり」をいかに「公民としての資質・能力」を育成するグローバル・シティズンシップ教育に発展させることができるかという点と、学習指導要領によって前近代史の学習も実質的に必修化されている現状に鑑み、本研究ではあえて前近代史を研究対象とした。指導の計画段階では、教師が歴史的な見方・考え方を働かせ、問い(課題)を構造化することが求められるから、学習課題に着目して4社の教科書を比較した結果を表に整理した。紙幅の関係で「帝国書院」の結果のみ表3に示す。

比較検討の結果として、次の4点を挙げることができる。第一に、見開き1頁の中心となる学習課題の他に「確かめよう」や「確認」など、下位の問い・学習活動が設定されている。第二に、日本文教出版を除き、「章の問い」や「節の問い」などの表現で、いわゆる単元を貫く問いが設定されている。第三に、いずれの教科書も「武士のおこり→武家政権の誕生→鎌倉幕府の特徴→鎌倉時代の人々の生活→鎌倉時代の文化の特色」と時系列で構成され、節の最後に武家政権や鎌倉文化の特徴をまとめさせる構成となっている。第四に、レリバンスを保障するための本質的な問いを見出すことはできなかった。

表3 教科書の学習課題一覧

帝 国 書 院	<p>章の問い：人々がそれぞれに結び付きを強めていった目的は何か。</p> <p>節の問い：武家政権はどのように誕生し、どのような政治を行ったのだろうか。</p> <p>I 武士はどのようにして力をつけていったのだろうか。【推移】</p> <p>1 門前に座っている人は何をしているのか。</p> <p>2 都や地方での武士の役割を本文から書き出す。</p> <p>3 武士が現れ成長していった過程を、都と地方での武士の役割から説明してみよう。【推移】</p> <p>II 武士はなぜ政治の実権を握ることができたのだろうか。【原因】</p> <p>1 上皇と武士はどのような関係だったのだろうか。</p> <p>2 平氏が権力を握るきっかけになった出来事を本文から2つ書き出す</p> <p>3 清盛が栄華を極めた理由を、「天皇」「貿易」という言葉を使って説明</p> <p>III 鎌倉を中心とした武家政権は、どのような特徴を持っていたのだろうか。</p> <p>1 貴族の暮らしとどこが違うのか。【比較】</p> <p>2 幕府と御家人の主従関係を示す二つの言葉を、本文から書き出してみよう。</p> <p>3 御家人にとって、地頭に任じられることが大切だった理由を、説明してみよう。</p> <p>IV 鎌倉時代には、どのような特色を持った文化が展開したのだろうか。</p> <p>1 鎌倉時代の新しい仏教について、開いた人とその教えを本文から書き出してみよう。</p> <p>2 鎌倉時代の文化の特色を、武家の政治と新しい仏教の動きから説明してみよう。</p> <p>第1節の問いを振り返ろう：武家政権のしくみの特徴とは何か、「領地」「御家人」という言葉を使って説明してみよう。</p> <p>ヒント：武士が土地を守るためにどのような関係を築いたかを確認してみよう。</p>
------------------	---

IV. 授業開発

前章までの見方・考え方の定義と資質・能力の育成との関係、そして教科書分析の方法論を踏まえて、本章では具体的なカリキュラムを示す。

1. 単元の概要

前近代史における背景となる「世界の歴史」は渡来人や、遣隋使、遣唐使、元寇、日明貿易など、いわゆる「東アジア世界」との交流（つながり）である。しかし、遣唐使の停止以降、国風文化や、院政の始まり、武士団の形成、治承・寿永内乱（源平合戦の時代）に関しては、武士や鎌倉新仏教に焦点化され、東アジア世界との交流（つながり）という視点が希薄である。しかし、海域アジア史の研究成果を参照すれば、公的な交流に代わり、海商による民間貿易は活発化し、鎌倉新仏教も海商と同船し日中を往来した禅僧によってもたらされたものである。平清盛を筆頭に平家が隆盛を極めた契機と捉えられる日宋貿易も、こうした海商の動向と関連付けることができ、清盛と後白河法皇との関係を表す事例としても扱うことができる。また、宋銭の輸入と硫黄や黄金の輸出についても、宋は金による侵入により、硫黄や黄金の需要があったこと、日本列島内では流通した宋銭が基軸通貨の役割を果たし、東アジア世界の中で相互作用があったことを示す事例となる。

前章での教科書分析から、院政の始まりから武士団の形成、武家政権へという政治史、日宋貿易などの対外交流史、貨幣経済（経済史）、鎌倉時代の人々の暮らしという社会史、鎌倉文化を整理する文化史など、多面的ではあるものの網羅的な内容となっていることが分かる。これらを有機的に関連付けることが教師の専門性として求められる。

中世は「権門体制論」に代表されるように、権力が多元化した時代であり、皇帝を中心とした一元的支配を志向する中国と対比することで、時代解釈の構築を促すことができる。また、東アジアとの相互作用の中で、当時の社会や文化、為政者の政治的意思決定を規定する「権力」がどのような構造になっているのかを考察するとともに、生徒の東アジア観の省察を促すことができる。

2. 単元の展開

時	教師の発問	資料	生徒の活動・応答
	EQ (Essential Question)、MQ (Main Question)、SQ (Sub Question)		
1	EQ: 日本の歴史上、権力を握っていたのはだれか。東アジアの国々と比較しながら考えよう。 SQ: 武士は英語で何と訳せばよいか。 MQ: 日本で武士が必要とされた理由は何か。 SQ: 9～11世紀にはどのような争いがあったのか。 SQ: 武士はどのような仕事をしていたのか。武士が現れ成長していった過程を、都と地方での武士の役割から説明してみよう。 SQ: どのような人が武士になったのか。貴族とはちがうのか。 SQ: 当時の貴族は武士をどのように見ていたのか。 SQ: 保元の乱はそれまでの戦争とどう違うのか。 MQ: 日本で武士が必要とされた理由は何か。	① ② ③ ④	・調べる。Samurai。海外に「武士」に相当する言葉や概念はない。 ・予想し、仮説を立てる。 ・調べる。天皇の住まいや朝廷の警備、犯罪の取り締まりなど。 ・都の武官や地方の有力者が武芸を身に付けた。 ・貴種性のある者が棟梁となった。 ・京で行われた初の本格的な戦闘。 ・予想し、仮説を立てる。
2	MQ: 摂関に任せておいた方が楽ではないのか。白河上皇はなぜ院政を始めたのか。 SQ: 土地支配の仕組みは古代から中世にかけてどのように変化したのか。 SQ: 院政を始めた結果どうなるのか。 MQ: 日本で武士が必要とされた理由は何か。 MQ: 平清盛や鎌倉幕府のように、武士が権力をもつほどに成長できた理由は何か。 SQ: 清盛はどのような政策を行ったのか。 SQ: 上皇と清盛はどのような関係だったのだろう	⑤ ⑥ ⑦ ⑧	・院政を始めたことで、院や天皇も土地支配を認めることができた。 ・武士も土地を支配する権利を認めてもらおうと院に求めた。 ・院政の実権をめぐる争いを解決するために武士の力が必要になった。だから武士も権力を持つようになった。 ・六勝寺の建設など、日宋貿易で得た利潤が朝廷への貢献に使われた。
3	SQ: あなたなら清盛と頼朝と義経、誰の味方につくか。 MQ: 義経の方が実戦経験も多い。なぜ多くの武士は頼朝に味方したのだろうか。 SQ: 京都出身の頼朝はなぜ京都に帰らないのか。	⑨ ⑩	・答える ・予想し、仮説を立てる。 ・頼朝自身は帰京も考えていたようだが、鎌倉を中心とする関東の御家人たちに引き留められた。

	SQ:鎌倉幕府のしくみをまとめよう。 EQ:日本の歴史上、権力を握っていたのはだれか。東アジアの国々と比較しながら考えよう。		・武家の棟梁として御家人の所領を安堵する役割を果たせたからこそ、多くの武士は頼朝に従った。
4	EQ:日本は東アジアとどのような関係をつくっていたのか。それは日本にどのような影響をもたらしたのか。 SQ:貿易を行っていたのは清盛だけか。いつから貿易はあったのか SQ:どのようなものを輸出入していたのか。 SQ:宋が日本と貿易するメリットは何だったのか。	⑤ ⑥	・遣唐使の停止後も民間の貿易は行われていた。 清盛は瀬戸内海航路や大輪田泊を整理し、経済的基盤とした。 ・北方から金に侵入されていた宋にとって、日本は硫黄や黄金の貴重な入手先であった。
5	SQ:鎌倉時代には、どのような特色を持った文化が展開したのか。 MQ:なぜ鎌倉時代に新しい仏教ができたのか。 SQ:新仏教に何を求めたのか。 EQ:日本は東アジアとどのような関係をつくっていたのか。それは日本にどのような影響をもたらしたのか。	⑤ ⑩	・飢饉や戦乱が続く中で、人々は宋との貿易とともにもたらされた新しい仏教に救いを求めたのではないか。

【資料】（数字は帝国書院『社会科 中学生の歴史』の頁数）

①武士団と各地の争乱（61）、②武士の館（64）・弓を射る訓練（笠懸）をする武士（64）・弓の弦を張る武士（64）・白河上皇と警備する武士（62）・天皇の使者に詰め寄る僧兵（60）、③武士団のしくみ（61）・平氏と源氏の系図（62）、④大仏開眼に参列する公家と武士の様子（小島毅、2021『義経の東アジア』文春学藝ライブラリー：115-118）、⑤12世紀の東アジアと平氏の支配領域（63）、⑥歴史年表（折込1-3）、⑦厳島神社（63）、⑧日宋貿易の振興（美川圭、2021『院政 増補版』中公新書：135-138）、⑨鎌倉幕府のしくみ（64）、⑩阿テ河荘の農民の訴状（65）、⑪鎌倉時代の新仏教と主な出来事（69）

3. 単元の評価問題

- 1) 「武士」に対するイメージはどのように変化したか、説明しなさい。
- 2) 日本の歴史上、権力を握っていたのはだれか。894年から1192年をいくつか区切って説明しなさい。
- 3) 日本は東アジアとどのような関係を築いていたのか。894年から1192年をいくつか区切って説明しなさい。

V. まとめ

本研究の成果として次の3点が挙げられる。第一に、グローバル・シティズンシップ教育の目標としての「公民としての資質・能力」と歴史的な見方・考え方との関係を整理したこと。第二に、生徒が歴史的な見方・考え方を働かせるカリキュラムを開発したこと。第三に、教師の歴史的な見方・考え方を向上させる方法論として、歴史教科書の比較・分析の手法を取り入れ、カリキュラム開発の手順を示したことである。

課題として次の3点が挙げられる。第一に、開発したカリキュラムを学校現場で実践し、その効果を分析すること。生徒が歴史的な見方・考え方を働かせることができたのか、学習者の成長という観点と、教師の歴史的な見方・考え方は向上したかという指導者の成長という観点から分析する必要がある。第二に、他の小単元の開発を通して、教師が歴史的な見方・考え方を働かせるカリキュラム開発の方法論の妥当性を検証する必要がある。第三に、カリキュラム開発の射程を小単元から年間指導計画、学校種間へと拡大していくことである。

付記 本稿は、弘田が在学中から取り組んでいる研究を現行学習指導要領の下で整理し、3名で検討した内容を弘田が中心にまとめとめたものである。

VI. 引用・参考文献

- 1) 石井英真 (2015 a) 『今求められる学力と学びとは』 日本標準
- 2) 石井英真 (2015 b) 「第3章 教育目標と評価」 西岡加名恵・石井英真・田中耕治編 『新しい教育評価入門』 有斐閣コンバクト、pp. 77-111
- 3) 石井英真 (2017) 「資質・能力ベースのカリキュラム改革をめぐる理論的諸問題—教育的価値を追求するカリキュラムと授業の構想に向けて—」 『国立教育政策研究所紀要』 第146集、pp. 109-121
- 4) ウィギンズ, G. & マクタイ, J. 著, 西岡加名恵訳 (2012) 『理解をもたらすカリキュラム設計』 日本標準
- 5) カレテロ, M. & リー, P. 著, 深谷優子訳 (2017) 「歴史概念を学ぶ」 ソーヤー, R. K. 編, 秋田喜代美・森敏昭・大島純・白水始監訳 『学習科学ハンドブック [第二版]』 第3巻, 北大路書房
- 6) 草原和博 (2020) 「第4節 21世紀の教育において教科等はどうな役割と意義を果たすのか:教科の現代的意義(1) 日本」 日本教科教育学会編 『教科とその本質』 教育出版、pp. 38-43
- 7) 白井俊 (2020) 『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来』 ミネルヴァ書房
- 8) 富所隆治 (1998) 『アメリカの歴史教科書』 明治図書
- 9) 中村洋樹 (2015) 「歴史的に探究するコミュニティの論理と意義—K. パートンとL. レヴスティックの歴史学習論に着目して—」 『社会科教育研究』 No. 124、pp. 1-13
- 10) ニューマン, F. M. 著, 渡部竜也・堀田諭訳 (2017) 『真正の学び/学力』 春風社
- 11) パートン, K. C. & レヴスティック, L. S. 著, 渡部竜也・草原和博・田口紘子・田中伸訳 (2015) 『コモン・グッドのための歴史教育』 春風社
- 12) 原田智仁 (2014) 「『思考・判断・表現』の評価の基本原則」 原田研究代表 『社会科における「思考・判断・表現」の評価に関する研究』 日本教材文化研究財団
- 13) 原田智仁 (2016) 「『主権者教育』の視点から考える歴史授業デザイン—歴史的エンパシーに着目した参加型学習を—」 明治図書 『社会科教育』 53巻6号、pp. 36-39
- 14) 原田智仁 (2017) 「もう一つの歴史的な見方・考え方としてのエンパシー」 明治図書 『社会科教育』 54巻7号、pp. 4-7
- 15) 原田智仁 (2018) 『中学校新学習指導要領 社会の授業づくり』 明治図書
- 16) 原田智仁 (研究代表) 平成27年度科学研究費助成基盤研究C (一般), 「歴史的思考と理解の一体的形成を促すエンパシー (共感) の指導と評価に関する研究」 (15K04431) <<https://kaken.nii.ac.jp/ja/grant/KAKENHI-PROJECT-15K04431/>>
- 17) 原田智仁編 (2010) 『社会科教育のフロンティア』 保育出版社
- 18) 弘田真基 (2020) 「市民性教育における歴史的エンパシーの指導と評価」 2019年度京都教育大学修士論文
- 19) 森才三 (2015) 「社会科授業における「なぜ」発問の実践方略」 『社会科研究』 第82号、pp. 13-24
- 20) 文部科学省 (2018) 『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
- 21) 文部科学省中央教育審議会 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」 平成28年12月21日
- 22) 渡部竜也 (2019) 『歴史総合パートナーズ⑨ Doing History』 清水書院
- 23) 渡部竜也・井手口泰典 (2020) 『社会科授業づくりの理論と方法』 明治図書