

第2学年 社会科学学習指導案

2年4組 男子20名 女子20名 計40名
指導者 坂田 元丈

【授業】13:30～14:20 会場 2年4組 (3階)

【協議会】14:30～15:20 会場 第一研修室 (1階)

1 単元名 近世の日本 ～安土桃山時代から江戸時代～

2 単元について

(1) 単元設定の趣旨

本単元は、学習指導要領の歴史的分野の大項目「(4)近世の日本」に入る。中項目は「ア 戦国の動乱，ヨーロッパ人来航の背景とその影響，織田・豊臣による統一事業とその当時の対外関係，武将や豪商などの生活文化の展開などを通して，近世社会の基礎がつけられていったことを理解させる」および「イ 江戸幕府の成立と大名統制，鎖国政策，身分制度の確立および農村の様子，鎖国下の対外関係などを通して，江戸幕府の政治の特色を考えさせ，幕府と藩による支配が確立したことを理解させる」を取り扱う。

今回扱う単元は，中世から近世への転換のようすを含め，同じ近世に分類はされるが，織豊政権の安土桃山時代と徳川政権の江戸時代との転換のようすをとらえようとするものである。「時代の転換のようすをとらえる学習」は「政治面をはじめとする変革に着目し，それによって前の時代と違うどのような特色が生まれたのか」ととらえようとするものである。この学習をすることで，「思考・判断や表現などの活動を通じて，歴史について考察する力や説明する力」が育てられ，それぞれの時代の特色の理解や認識を一層深めることができる。と考える。

日本の近世の定義は未だ確立していない。一般に“Later medieval”とか“Early Modern”と英訳される。つまり、「中世の後」か「近代の前」といった具合である。時代を大きく区分することが難しいのは，日本の社会が地域によって多様性をもっていたことや異民族による征服などが起こらなかったためであり，近年では中世から近世への転換を「移行期」と，やや幅のある表現をすることが多い。その「移行期」の中ではあるが，徐々に変化は起きた。例を挙げるとすれば，1つ目には「兵農分離」がある。信長による常備軍としての武士身分の確立，秀吉による太閤検地と刀狩，それらを引き継いだ家康の幕藩体制確立などである。2つ目は自力救済が認められる「戦乱の世」から「泰平の世」への転換がある。戦国時代から安土桃山時代にかけて「武威」という論理が用いられることで戦乱は大規模化していくが，やがて武家の戦乱は大坂の役により，民衆の戦乱は島原・萩一揆によって終わりを告げる。武士の主従関係も「乱世の忠」つまり主君の馬前で討死することが最大の忠義であったものが，「無事の忠」つまり「徳」を備え，領民の統治を滞りなく行うことが武士としての忠義として位置付けられていくようになり，やがて藩政というしくみが整えられていくことになる。3つ目は「鎖国」である。近年の研究では「国を鎖(とぎ)す」という意味合いは否定されており，例えば鎖国以降はそれ以前に比べても貿易量は多くなっている。しかし，信長の時代にキリスト教の布教やアジアやヨーロッパとの南蛮貿易が認められていた時代から，秀吉によるバテレン追放令，家康の朱印船貿易公認からキリスト教禁教やオランダを除くヨーロッパ諸国との海禁政策など，外国の物資や文化・情報が大きく制限されたことは中世との大きな差である。このような中世から近世への「移行期」を生きた人物として，高山右近がいる。

高山右近は織田信長・豊臣秀吉・徳川家康と同じ時代を生き，彼らとの関わりも深い。また，安土桃山時代のヨーロッパとの交流の中で，キリスト教を信仰し，黒田孝高(官兵衛)をはじめとする多くのキリシタン大名の嚆矢でもあった。一方で，千利休の弟子の「利休七哲」として当時大成された茶道(茶の湯・佗び茶)の名人として全国的な名声も誇っていた。また，金沢城や高岡城の築城を推進したと伝わる人物であり，1588年から1614年の約26年に亘り，加賀前田家の客将として生きた人物である。今年，西暦2015(平成27)年は高山右近没後400年の年であり，ローマカトリック教会により，聖者につぐ称号の「福者」に認定されることになるなど，今年は隣県の石川県をはじめ，彼に関連する地では各種催しが行われている。近世「移行期」を生きた高山右近の生い立ちをモデルにした仮想の人物を扱うことで，中世から近世，安土桃山時代から江戸時代の時代の転換のようすや，それぞれの時代の特色をとらえることができるように単元を構成した。

(2) 生徒の実態

地理・歴史的分野ともに、単元のはじめに「どのような」「どのように」といった課題をもとに基礎的・基本的な事実を確認する学習を行い、つづけて「なぜ」といった課題に対して、原因や仕組み、法則などの概念を確認する学習（ここまでが「社会的な見方」、つまり事実認識の段階）を行っている。そして、単元の終わりに「～すべきか、否か」や「よいのか、よくないのか」といった課題をもとに、判断する学習（「社会的な考え方」、つまり価値認識の段階）を行い、全体として社会について分かる（つまり社会認識形成）という学習をしてきている。

地理的分野では『仮想X市ほどの防災に力を入れていけばよいだろうか』という課題について、「ハード防災」「ソフト防災」の概念を用いて価値判断する学習を行った。また、『北陸新幹線開業は富山県にとってどうなのだろうか』という課題については、「移動の利便性」「経済波及効果」を「選択の基準」として、「よいことである」のか「よくないことである」のかについて討論する学習を行った。討論の実際では「選択の基準」をもとに立論や反論、反論に対して反論するなどの姿が見られた。また、四国新幹線ができたことと仮定して行ったプリテストに比べて、ポストテストでは、観光などの経済波及効果や時間短縮効果といったメリットや、ストロー効果や既存の公共交通機関の衰退といったデメリットについて、論述することができるようになった。

歴史的分野では、織田信長の天下統一へ向けた事業（公武結合王権、ヨーロッパとの交流、室町幕府の終焉、一向一揆などの寺家との戦い）や豊臣秀吉の全国統一事業（惣無事令による上洛命令や刀狩令、身分統制、太閤検地による兵農分離、大名の国替え、ヨーロッパとの貿易の継続とバテレン追放令）を扱い、資料をもとにワークシートにまとめ、生徒が全体の場で説明していくことを通して、中世から近世社会への変化についてとらえる学習を行った。生徒は中世に認められていた自力救済や荘園制、兵農未分離の社会が近世に入って変容してきたことについて理解を深めてきてはいる。一方、「～すればよい」といったような合理的判断が求められるような学習は行ってきてはならず、市民的資質育成については課題が残っていると考えられる。

(3) 教科の本質に迫るための手立て <4頁「社会科の本質」参照>

① 価値判断する場面の工夫

社会認識形成を通して、市民的資質を育成するための合理的判断を行うには、価値判断する場面が必要である。歴史的分野における「・・・時代とは～～という時代であった」などの概念的な知識を土台に価値判断を行い、「～～すればよい」といったような合理的判断を迫る場면을学習課題として設定する。

② 主体的に追究する課題設定の工夫

歴史はすでに起こってしまった事実を検証したり、解釈したりする分野であるので、合理的判断を迫る場合は、仮想場面を設定し、歴史的事実に縛られないようにすることが大切であると考ええる。今回は仮想の人物を扱い、生徒をその時代の人物に仮託させることで、より主体的に課題を追究する姿が期待できる。

③ ワークシート(学習カード)の工夫

「トゥールミン・モデル」を活かしたワークシートを用いることで、確かな根拠をもとに考えることができる。選択【トレードオフ】したこととその理由【インセンティブ】を、選択によって得られるもの【便益】と失うもの【機会費用】に分類しながら記述できるようにした。そうすることで、自分の思考・判断したことを整理しながら、見方・考え方を表現することが期待できる。

3 単元の目標

- 近世の歴史的事象に対する関心を高め、意欲的に追究して近世の特色をとらえようとしている。
【社会的事象への関心・意欲・態度】
- ◎ 近世の特色について、課題を設けて追究したり意見交換したりするなどして、歴史的事象について予想を立て、資料をもとに多面的・多角的に考察し、公正に判断して、その過程や結果を適切に表現することができる。
【社会的な思考・判断・表現】
- 近世の特色について、資料を適切に選択し、読み取ったことを活用することができる。
【資料活用 of 技能】
- 近世の特色について理解することができる。
【社会的事象についての知識・理解】

4 全体計画（全4時間）

第1次：安土桃山時代とはどんな時代だったのだろうか。・・・・・・1時間

第2次：仮想武士高佐源丞右衛門はどうすればよいだろうか。・・・・・・2時間（本時2/2）

第3次：江戸時代のはじまりはどんな時代だったのだろうか。・・・・・・1時間

5 本時の学習（全3／4時間）

(1) 指導目標

安土桃山時代はヨーロッパとの交流がさかんになったが、江戸幕府の成立とともにキリスト教の禁教や海禁政策が推し進められていったこと、大名統制など幕藩体制が確立されていったことなどの近世初頭の時代の特色について理解させる。……[科学的社會認識形成]

移りゆく時代の中で生きる人物の生き方を考えることを通して、歴史的分野の知識・概念を基盤とした合理的判断力を身に付けさせる。……[市民的資質育成]

(2) 展開

学習活動と予想される生徒の反応	指導上の留意点
<p>1 前時までの学習の振り返りを行い、本時の学習課題を確認する。</p> <p style="text-align: center;">高佐源丞右衛門はどうすればよいだろうか。</p>	<p>・課題について、前時までに意見をワークシートに書かせておく。</p>
<p>2 課題について、意見交換する。</p> <p>A案：キリシタン大名と共に家康に武力抵抗 ↑【理由付け】…信仰を維持するために抵抗 ・幕府はまだ盤石ではない。団結して戦えば、言い分を通すことができるかもしれない。 ・キリスト教を捨てるぐらいなら、団結して殉教するつもりで武士として戦えばよい。</p> <p>B案：キリシタンとして海外の日本町に移住 ↑【理由付け】…信仰を維持するが抵抗せず ・キリスト教を信じることができないのであれば、日本町で信仰を続ける方がよい。 ・幕府に反逆しても、家を滅亡に招くことになり、忠義を果たしたことはない。</p> <p>C案：棄教して徳川幕府の大名として生きる ↑【理由付け】…信仰を維持せずに臣従する ・信長や秀吉に従ってきたが、家康は関ヶ原で勝利し、強大であるので逆らえない。 ・茶人や築城技術者としての地位を築いているので、文化人として生きていけばよい。</p>	<p>・A案は赤，B案は青，C案は緑のカードを胸ポケットに入れておき，立場が変わった場合はカードを変更する。また，意見の追加・質問・反論については，ハンドシグナルを用いさせる。</p> <p>・判断する際の『選択の基準』が，仮想武士のモデルである「高山右近の生い立ちから解釈した見方・考え方」であることを想起させ，判断の妥当性の検証を行うための話合いであることを助言しながら，論点がずれないように意見を板書などでも整理する。</p> <p>※「生い立ち」から考えられる『選択の基準』</p> <ul style="list-style-type: none"> ①主君への忠義に篤く，武功を挙げている。 ②キリスト教を信仰し，布教に熱心である。 ③父母や妻子などの家族を大切にしている。 ④高山家という家の維持を大切にしている。 ⑤心静かな茶の湯の精神を大切にしている。 <p>・反論の場면을適宜設けることで，生徒の思考や判断がより深まるようにする。</p> <p>・ワークシートには選択内容やその理由を便益・機会費用の視点から記述できるようにする。</p>
<p>3 課題について意見交換したことをもとに，安土桃山から江戸時代の時代の転換のようすや，それぞれの時代の特色について論述する。</p>	<p>・前時までに実施した「プリテスト」と同じ内容の「ポストテスト」を実施(表現)することで，生徒の理解や思考・判断の変容を評価する。</p>

(3) 学習評価の観点

- ・安土桃山時代や江戸時代の特色について理解することができたか。（発言やワークシート）
- ・安土桃山時代から江戸時代への転換のようすを背景に，合理的な判断をすることができたか。（発言やワークシート）

4 授業観察の視点（授業観察者に探してほしいことがら）

[学習者]：生徒の思考はどのように変容したか。また，深まったか。

[授業者]：生徒に合理的判断を迫るための授業者の手立ては適切であったか。また，どのようにすればよかったのか。

「社会科の本質」について

- 民主主義社会の形成を担う人間を育成する中核教科としての「社会科」
- ・1947年に新設された「新しい教科」…戦後、日本国憲法や教育基本法の理念を実現するため。
- <教育基本法 第1条「教育の目的」>

教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。

- <中学校学習指導要領「社会科の目標」>

広い視野に立って、社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。※

※『『公民的資質の基礎を養う』は小・中学校の目標に一貫した文言であり、社会科の究極のねらいを示している。』（学習指導要領解説社会科編 18頁より抜粋）

<なお、下線は坂田>

- 社会科の定義

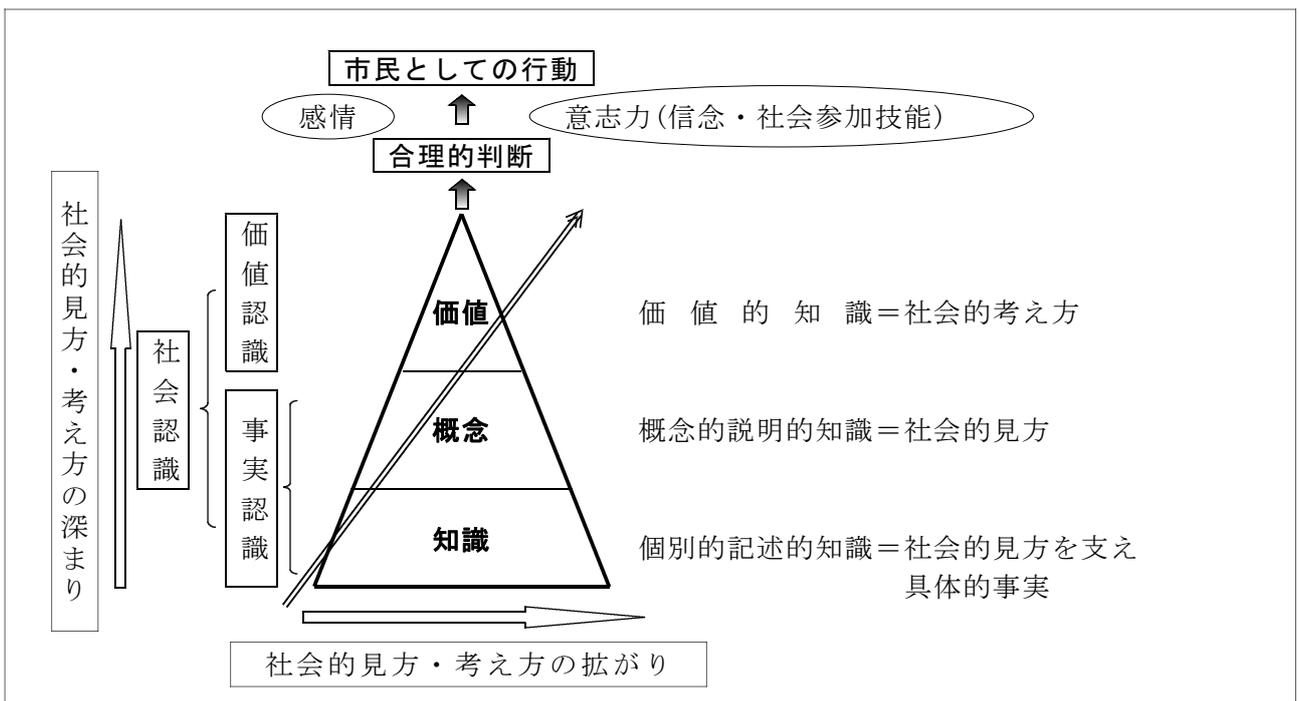
「科学的**社会認識形成**を通して、**市民的資質**を育成する教科」

- 社会認識と市民的資質（社会科は社会認識と市民的資質を統合して説く）
- ・社会認識とは「社会をわかること」
- つまり、児童・生徒が「対象(社会的事物・事象)」を「ある方法(思考)」によって捉え、「知識(社会的な見方・考え方)」を作り出す過程。
- ・目標としての市民的資質（学習指導要領では公民的資質）…市民としての行動「社会参画」など。

- 社会科と呼ばれるためのおもな要因

- ①目標の全体性
社会科教育は民主主義社会の有為な市民として必要な社会に関する知識・理解とともに、技能・能力や関心・態度を統一的に育成するものであること。
- ②学習課題の現在性
学習課程は、現代社会の理解や現代社会の問題の解決を目指すことにつながるものであること。
- ③内容の総合性
学習内容は、通史や地誌といった個別の内容とその配列の論理に基づいて構成するのではなく、総合的な社会認識を達成する方向で構成すること。
- ④学習の主体性
学習活動・方法は、社会的事象について、子どもが主体的に追究していくように組織すること。

- 社会認識・市民的資質の育成の構造…社会的見方・考え方の位置づけ（岡崎2013より作成）



5 引用・参考文献

〔引用〕

- ・文部科学省「学習指導要領解説 社会科編」平成20年

〔参考文献〕

(1) 方法論

① トゥールミン・モデルに関するもの

- ・足立幸男『議論の論理 民主主義と議論』木鐸社1984

② 社会科に関するもの

- ・岩田一彦『社会科授業研究の理論』明治図書1994
- ・岡崎誠司『見方考え方を成長させる社会科授業の創造』風間書房2013
- ・小原友行「公民的資質の育成をどう変えていくか」『社会科教育の21世紀』明治図書1985, pp124-134
- ・社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ 変革と提案』明治図書2003
- ・社会認識教育学会編『中学校社会科教育』学術図書出版社1996
- ・社会認識教育学会編『改訂新版 中学校社会科教育』学術図書出版社1996
- ・社会認識教育学会編『中学校社会科教育』学術図書出版社2010
- ・全国社会科教育学会著『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書2001第2部1章
- ・全国社会科教育学会『社会科研究』64号2006年3月「社会科教育とシティズンシップ・エデュケーション」
- ・日本社会科教育学会編「あらためて社会科教育の意義と可能性を探る—社会科にできること・できないこと—」『社会科教育研究』104号2008
- ・峯明秀「地域における社会科学習と子どもの参加 社会科教育における『社会参加』の意義と位置」『社会科教育研究2002別冊』日本社会科教育学会2002, pp38
- ・森分孝治・片上宗二編『社会科 重要用語300の基礎知識』明治図書2000

(2) 内容論

- ・石川県立美術館『没後400年記念 高山右近とその時代』2015
- ・市岡修『経済学—エコノミックな見方考え方』有斐閣2000
- ・海老沢有道『高山右近』吉川弘文館1958
- ・太田淑子編『日本史小百科キリシタン』東京堂出版1999, pp202「岡本大八事件」
- ・片桐一男『それでも江戸は鎖国だったのか』吉川弘文館2008
- ・金井圓『近世日本とオランダ』放送大学教育振興会1993
- ・木越邦子「高山右近」北陸中日新聞(朝刊2015年6月13日14面)
- ・児玉幸多編『近世史ハンドブック』近藤出版社1972
- ・五野井隆史『日本キリシタン史の研究』吉川弘文館2002
- ・曾根勇二・木村直也編『新しい近世史2 国家と対外関係』新人物往来社1996
- ・永積洋子『『鎖国』を見直す』山川出版社1999
- ・尾藤正英『江戸時代とはなにか』岩波書店1992
- ・水本邦彦『日本の歴史10江戸時代／17世紀 徳川の国家デザイン』小学館2008
- ・村上直編『日本近世史研究事典』東京堂出版1989
- ・ロナルド・トビ『日本の歴史9 新視点近世史「鎖国」という外交』小学館2008