

令和3年度 教育研究協議会

— 「見方・考え方」を働かせ、「深い学び」を実現する授業づくり —

＜社会科学学習指導案＞

1 単元名 近世の日本 ～中・近世移行期～

2 単元について

(1) 単元設定の趣旨

- ① 学習指導要領における位置づけ
- ② 社会科歴史学習における位置づけ
- ③ 歴史学研究における位置づけ

(2) 生徒の実態

(3) 指導の構え（研究主題「主体性の高まりを目指す課題学習」との関わり）

- ① 主体的に課題に取り組む単元構成の工夫
- ② 主体的に追究する課題設定の工夫
- ③ ワークシート(学習カード)の工夫

3 「見方・考え方」を働かせ、「深い学び」を実現する授業づくり

視点①「深い学び」を実現する単元構成

視点②働かせる「見方・考え方」の明確化と視点③「見方・考え方」を働かせる「問い」との相関

4 単元の目標

5 全体計画

「学習指導過程」

6 本時の学習

- (1) 指導目標
- (2) 展開
- (3) 学習評価の観点

7 「知識の構造図」と「発問の構造図」

8 授業観察の視点と評価規準

- (1) 授業観察の視点
- (2) 評価規準(ルーブリック)とワークシート

9 参考文献

- (1) 方法論
- (2) 内容論

期 日：2021年6月3日(木)

授業者：富山大学人間発達科学部附属中学校

坂田 元丈

第2学年 社会科学学習指導案

2年1組 男子17名 女子23名 計40名

指導者 坂田 元丈

【授業】 9:40～10:30 会場 2年1組 (3階)
【協議会】 10:45～11:55 会場 2年1組 (3階)

1 単元名 近世の日本 ～中・近世移行期～

2 単元について

(1) 単元設定の趣旨

①学習指導要領における位置づけ

本単元は、学習指導要領の歴史的分野の大項目「B 近世までの日本とアジア」、中項目(3)「近世の日本」に入る。この中項目で扱う内容は学習指導要領解説によると「16世紀から19世紀前半までの歴史を扱い、我が国の近世の特色を、世界の動きとの関連を踏まえて課題を追究したり解決したりする活動を通して学習することをねらい」とし、「この時期の我が国は、織田・豊臣の統一事業及び江戸幕府による諸政策を通して生まれた安定した社会が、その後長く続いた。外国との関わりでは、ヨーロッパ文化の伝来や東南アジア各地への日本人の渡航など対外関係が活発な時期から、外国との交渉が限定された時期へと移っていった。その中で産業や交通が著しく発達し、町人文化や各地方の生活文化が形成されるとともに、社会の変動の中で幕府の政治が行き詰まっていた。」としている。

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ものの、室町時代から織豊政権の安土桃山時代、徳川政権の江戸時代と時代が転換していくようすを捉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」は前回改訂の学習指導要領にも示されたもので、「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」を捉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。

また、社会的事象の歴史的な見方・考え方については、「社会的事象を、時期、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こと」とし、考察、構想する際の「視点や方法(考え方)」として整理された。具体的には、「時期、年代など時系列に関わる視点」「展開、変化、継続など諸事象の推移に関わる視点」「類似、差異、特色など諸事象の比較に関わる視点」「背景、原因、結果、影響など事象相互のつながりに関わる視点」などに着目して、比較したり、関連させたりして社会的事象を捉えることとして整理された。つまり、時代の転換の様子や各時代の特色を考察したり、歴史に見られる諸課題について複数の立場や意見を踏まえて選択・判断したりすることは、生徒が獲得する知識の概念化を促したり、課題を主体的に解決しようとする態度を育成したりすることができると言える。

②社会科歴史学習における位置づけ

歴史学習における多面的・多角的な考察を導く方法の一つとして「解釈型歴史学習」がある。

「解釈型歴史学習」とは、歴史上のある疑問について、通説も含めて複数の視点から仮説を立てて証明することを重視している学習である。つまり、ある疑問に対し、いくつかの可能性を挙げ、その根拠と妥当性を検証する学習である。この「解釈型歴史学習」は、歴史の解釈は市民一人一人にあり、市民がどのように歴史を判断するかによって、歴史の描き方が決まると考える。「歴史」とは、現代の人々が過去を解釈することに他ならず、歴史が「絶対的な真実」ではなく、人が「選んだ」情報から組み立てられた「解釈」であるということを理解させることである。この一人一人が解釈するという点に加えて重要なことは、人と人との「対話」である。ここでいう「対話」とは「学習者と教師との対話」と「学習者同士の対話」の両方をさす。人は「対話」によって、異なる視点や価値観に気付く。また、対話によって自分の見方を根拠付けるものに留意したり、同じ根拠であっても違う解釈が成り立つことに気付いたりする。歴史は、解釈する人のもつ情報や理解の仕方、立場、時代背景などによって表現が変わるものである。だからこそ、歴史学習をすすめる上で、多くの他者との相互作用的な情報交換である「対話」を必須の活動と考える。対話に導く資料の解釈や議論の方略として、資料をどう解釈し、どう評価したのか、資料を根拠にしてどんな議論を展開するのが重要になる。

③歴史学研究における位置づけ

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「中・近世移行期」と、やや幅のある表現をすることが多い。その「中・近世移行期」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、民衆の戦乱は島原天草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(とざ)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と言える。

(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(ここまでの「社会的な見方」、つまり事実認識の段階)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)と単元を構成している。

地理的分野では1学年で「なぜルクセンブルクは国民一人あたりのGDPが世界1位なのだろうか」という学習課題による追究活動を行った。EU加盟国であることからフランスやドイツ、ベルギーとの人口交流がさかんであること、ルクセンブルクはICTや金融業などに産業構造をシフトさせ、高い技術をもつ人材が集まっていることでGDPを上げているという特色を「空間的相互依存作用」の見方・考え方をを用いて捉えた。2学年では「仮想X市はどの防災に力を入れていけばよいだろうか」という問いについて、「ハード防災対策」「ソフト防災対策」の概念を用いた討論を通して価値判断する学習を行った。

歴史的分野では1学年で「鑑真は奈良時代の日本をいい国だと思ったのだろうか」という学習課題で判断したことを「討論(ディベート的な討論)」することで、時代を大観する学習を行った。討論の実際では鑑真の生い立ちから考えた「選択(判断)の基準」をもとに立論や反論、反論に対する反論を行うなどの姿が見られた。まだ学習していない題材で「室町幕府8代将軍足利義政は室町時代の日本をいい国だと思ったのだろうか」についてポストテストを行った。この結果、ほとんどの生徒が「足利義政の生い立ち」を自分なりに解釈し判断基準として、室町時代の日本の様子を資料から読み取り、固定された結論に対する理由付けを行うことができた。また、討論活動を取り入れたクラス(実験群)と討論活動を取り入れなかったクラス(統制群)の間にはポストテストの結果に有意の相関が見られたことから、討論活動には一定の成果があったと言える。

2学年では「なぜザビエルは日本に来たのだろうか」という問いに対し、世界の動き(十字軍、ルネサンス、イスラム帝国・ムスリム商人、宗教改革、大航海時代、日本のアジア貿易)などから課題追究を行った。また、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)、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)、徳川政権が260年に及ぶ安定した政権が築けた理由(大名・朝廷・寺社に対する統制、キリスト教の禁教や貿易統制などのいわゆる鎖国政策、身分制度の成立や村を単位とする自治の推進)を、諸資料を根拠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捉える学習を行ってきた。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、対外移動が自由であった社会が近世に入って変容したことについて理解している。

(3) 指導の構え (本校の研究主題「主体性の高まりを目指す課題学習」との関わり)

① 主体的に課題に取り組む単元構成の工夫

主体的に取り組むとは、社会科の目標である社会認識形成を通じた市民的資質の育成である。そのためには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、「～～すればよい」「～～の方がよい」といった判断を迫る場面を学習課題として設定することが必要である。

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、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。今回は仮想出版社の編集会議という場面を設定し、歴史を解釈して判断させることで、より主体的に課題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学習を進めることができる。「主張」を裏付ける「根拠」をもとにした「理由づけ」を論点に話し合いが行われるので、自分の思考・判断したことを整理しながら、見方・考え方を用いて表現することが期待できる。

3 「見方・考え方」を働かせ、「深い学び」を実現する授業づくり (本校の研究副題との関わり)

視点① 「深い学び」を実現する単元構成

社会科における「深い学び」とは、「知識(個別的記述的知識・概念的説明的知識・価値的知識)が構造化された状態」<図1>と位置付ける。そのために単元・次もしくは本時ごとに【社会的見方・考え方の成長過程図】(いわゆる「知識の構造図」と呼ばれる図)を作成する。生徒の成長を知識・概念・価値と重層的に捉え、見方や考え方を深めたり広げたりする方法論を用いて、授業を構成することをねらうものである。

視点② 働かせる「見方・考え方」の明確化と

視点③ 「見方・考え方」を働かせる「問い」との相関

社会的な見方・考え方は「現代社会の見方・考え方」「地理的な見方・考え方」「歴史的な見方・考え方」から構成されるのは周知のとおりである。本単元は歴史的分野を取り扱うものであるため、今回は「歴史的な見方・考え方」と「問い」の相関について整理する。「歴史的な見方」は<表1>に示す通りで、対応する「問い」は“what, where, when, who, how”となる。「歴史的な考え方」に対応する「問い」は“how, why, which”となる。そこで、先に述べた「知識の構造図」をもとに「発問の構造図」を作成して「問い」を位置付けることが有効であると考え。このことは、学習指導要領解説社会編にも「地理的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、社会的事象の地理的な見方・考え方に根ざした追究の視点とそれを生かして解決すべき課題(問い)を設定する活動が不可欠である」と指摘されたとおりである。

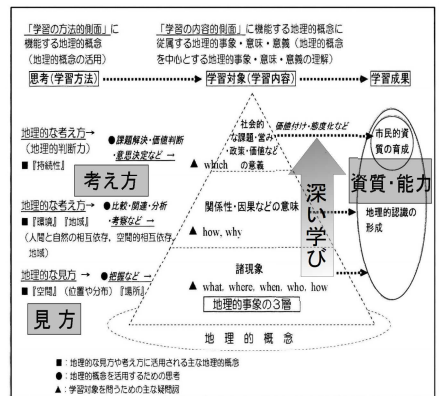


図1 「深い学び」(地理的分野の場合)

◇歴史的な「見方」

対応する「問い」

・時系列(時期, 年代)	→どの時代か。→何年か。
・諸事象の推移(展開, 変化, 継続)	→どのように展開(変化)したのだろうか。

◇歴史的な「考え方」

対応する「問い」

・諸事象の比較(類似, 差異, 特色)	→～と～では、異なる点(共通点)は何か
・事象相互のつながり(背景, 原因, 結果, 影響)	→～は、どうして起きたのだろうか。 →～と、どのような関連があるのだろうか。
・課題解決	→どのような課題があり、どうしたらよいか。
・価値判断	→どちらがよいか。
・意思決定	→どうすべきか。

表1 「歴史的な見方・考え方」と「問い」の相関

本単元においても、上記のように知識を構造的に捉え、「歴史的な見方・考え方」を単元全体や次・時間ごとの授業に位置づけ、的確なタイミングで「問い」を投げかけることで「深い学び」を実現しようとするものである。具体的な内容構成については以下4～8に述べる通りである。

4 単元の目標

【知識・技能】

- ・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、武將や豪商などの生活文化の展開などを基に、近世社会の基礎がつけられたことを理解する。
- ・江戸幕府の成立と大名統制、身分制と農村の様子、鎖国などの幕府の対外政策と対外関係などを基に、幕府と藩による支配が確立したことを理解する。
- ・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。

【思考・判断・表現】

- ・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、歴史的な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。

【主体的に学習に取り組む態度】

- ・近世の歴史的な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捉えようとしている。
- ・中世の大観で用いた視点を用いて、近世の特色を整理するなど、学びに見通しをもっている。

5 全体計画（全18時間）

第1次：なぜザビエルは日本に来たのだろうか。《Why型の問い》

【獲得される知識・概念】

・・・・・・・・・・ 4時間

- ・ヨーロッパで起きた宗教改革により、イエズス会の海外布教が行われた。
- ・ルネサンスやイスラム文化により大航海時代でヨーロッパのアジア進出が促進された。
- ・ザビエル以降、宣教師の布教や南蛮貿易がさかんになった。

第2次：なぜ信長は「天下人」になれたのだろうか。《Why型の問い》

【獲得される知識・概念】

・・・・・・・・・・ 2時間

- ・信長は室町幕府再興をめざして中央政権に進出した。
- ・信長は周辺大名や仏教勢力との戦いに勝利していった。
- ・信長は朝廷の権威を再興させることで公武結合王権の構想をもっていた。

第3次：なぜ信長と石山本願寺との戦いは10年に及んだのだろうか。《Why型の問い》

【獲得される知識・概念】

・・・・・・・・・・ 1時間

- ・一向一揆は各地の拠点を城塞化し、鉄砲を効果的に使って織田軍に対抗した。
- ・石山本願寺は朝倉氏から武器を、毛利氏から兵糧を得るなど連携していた。

第4次：なぜ秀吉は天下統一を果たすことができたのだろうか。《Why型の問い》

【獲得される知識・概念】

・・・・・・・・・・ 2時間

- ・秀吉は信長の後継者としての地位を戦いに勝つことでいち早く築くことができた。
- ・関白として朝廷の権威を利用しながら大坂城を拠点に他の大名を屈服させていった。
- ・惣無事令を全国に発出して平和を推し進め、逆らうものは討伐した。
- ・全国で太閤検地を行い、石高制による税制・軍制を整備して、大名の配置替えを行った。
- ・刀狩により兵農分離を進め、武家奉公人を確保して朝鮮侵略を進めた。

第5次：信長・秀吉のころ、どのような文化が栄えたのだろうか。《What型・How型の問い》

【獲得される知識・概念】

・・・・・・・・・・ 1時間

- ・豪華さとわびさびの両方の特色をもつ文化であった。
- ・豪商や大名が担い手となっていた。
- ・南蛮からの文物やキリスト教などヨーロッパの影響を受けていた。

第6次：なぜ徳川政権は15代260年にわたり続いたのだろうか。《Why型の問い》

【獲得される知識・概念】

・・・・・・・・・・ 2時間

- ・武家諸法度をはじめ、将軍を頂点とした武家社会のしくみを整えた。
- ・朝廷や寺社を幕府のもとに統制した。
- ・身分を固定し、安定的な税制のしくみを整えた。
- ・大名の海外貿易を制限し、おもな貿易は幕府の統制下に入れた。

第7次：仮想武士高佐源丞右衛門は禁教令に対しどうすればよいだろうか。《Which型の問い》

【獲得される知識・概念】

・・・・・・・・・・ 3時間

- ・人の選択肢には「状況に合わせる」「状況に合わないのでその場を避ける」「状況を変えるために主張する」の3つに分類される。
- ・近世に入るに従い、統一政権が生まれ、自力救済は行えなくなった。

第8次：信長・秀吉・家康のうち、近世への変化に最も影響を与えたのは誰と言えるだろうか。《Which型の問い》

【獲得される知識・概念】

・・・・・・・・・・ 3時間（本時3／3）

- ・信長から家康による統一政権が形成されるに従い、中世から近世は徐々に変化していった。
- ・近世は「自力救済の禁止」「身分間移動の統制」「朝廷・寺社・武家の統制」が行われた時代であり、（軍事力を背景としつつ）戦争から平和へと社会の「安定」をめざした時代であった。

「学習指導過程」

過程	教師による発問・指示 (学習課題・単元を貫く問い)	期待される生徒の反応や活動 (<u>獲得させたい知識・概念</u>)
第1次	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>近世はどのような時代なのか。</u> 2. <u>なぜ、ザビエルは日本に来たのだろうか。</u> 3. なぜ、遠い日本に辿り着くことができたのだろうか。 4. なぜ、地中海やシルクロードを通らず、アフリカを回ったのだろうか。 5. ヨーロッパではどのようなことが起きていたのだろうか。 6. 宗教改革に対し、カトリック教会は何をしたのだろうか。 7. 海外に行けるようになったのはなぜだろうか。 8. インド航路や大西洋航路が開拓されたのはなぜだろうか。 9. ザビエルがアジアに来ることになったのはなぜだろうか。 10. なぜ地中海を通らずアフリカ回りでインドに行ったのだろうか。 11. なぜ日本まで来たのだろうか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・中世も近世も武士が政治の中心である。 ・キリスト教を伝えたかったからではないか。 ・貿易を始めたかったからではないか。 ・航海の技術が上がったからではないか。 ・補給できるルートであったからではないか。 ・イスラム帝国が地中海からインド洋に抜けるルートを独占していたからではないか。 ・十字軍の失敗から教皇の権威が失墜し、ルネサンスが起き、宗教改革へと発展した。 ・プロテスタントが増えたため、イエズス会を結成し、海外布教に乗り出した。 ・ルネサンスやイスラム文化の影響で、航海技術が向上したから。 ・アジアの香辛料や中国の物産を求めて、大西洋やアフリカ回りの航路が開拓されたから。 ・ポルトガル国王やローマ教皇の支援を受けて、インドに派遣されることになったから。 ・イスラム帝国が立ちはだかつており、ポルトガル領がアフリカ各地に分布していたから。 ・マレーシアで日本人に会ったから。
第2次	<ol style="list-style-type: none"> 12. <u>なぜ信長は「天下人」になれたのだろうか。</u> 13. 信長が天下統一にむけて行ったことは何だろうか。 (天下統一を進めるためにはどうすればよいのだろうか。) 14. 信長が「天下人」と人々に認識されたのはなぜだろうか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・他の戦国大名を滅ぼしていった。 ・新しい武器や戦い方を素早く取り入れた。 ・室町幕府を再興するために足利義昭を奉じて京都を押さえた。 ・他の戦国大名や仏教勢力を打倒した。 ・朝廷とは公武結合王権をめざしていた。 ・安土や堺などを拠点にしたり、楽市・楽座を進めたりするなど商工業や流通を育成した。 ・武力を背景に自力救済(一揆)を否定し、朝廷や幕府と提携して政治を進めていたから。
第3次 (詳細省略)	<ol style="list-style-type: none"> 15. なぜ信長と石山本願寺との戦いは10年に及んだのだろうか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・一向一揆は鉄炮の導入や拠点の城塞化を進め、信長包囲網を有力大名と形成できたから。
第4次	<ol style="list-style-type: none"> 16. <u>なぜ秀吉は天下統一を果たすことができたのだろうか。</u> 17. <u>なぜ有力大名を屈服させることができたのだろうか。</u> 18. 秀吉が天下統一を確実なものにするために行ったことは何だろうか。 (天下統一を確実にするためにはどうすればよいのだろうか。) 	<ul style="list-style-type: none"> ・信長の後継者として、他の有力大名を屈服させることができたから。 ・信長の後継者争いに武力で勝利したから。 ・関白として朝廷の権威を利用しながら大坂城を拠点に他の大名を屈服させていった。 ・関白として惣無事令を全国に発出して平和を押し進め、逆らうものは討伐した。 ・全国で太閤検地を行い、石高制による土地や収取関係を把握し、軍役や税制を整備することができた。 ・国替えを行うことで領主と民衆の土地を媒介とする関係を断ち切ることができた。 ・刀狩により兵農分離を進め、武家奉公人を確保して朝鮮侵略を進めた。

	19. 信長や秀吉が行ったことから考えて、全国を統治するためには、どうすればよいのだろうか。	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>軍事力を背景にしなが</u>ら、<u>統一政権以外の自力救済を制限することが必要である。</u> ・<u>全国同じ基準で土地を測量し、武士と土地との関係を切り離すことが必要である。</u> ・<u>武士と百姓の身分を固定し、確実に徴税・徴兵を行い、一揆を防止することが必要である。</u>
第5次 (詳細省略)	20. <u>信長・秀吉のころ、どのような文化が栄えたのだろうか。</u>	<ul style="list-style-type: none"> ・豪華さとわびさびの両方の特色をもっていた。 ・ヨーロッパの文化の影響を受けていた。
第6次	21. <u>なぜ徳川政権は15代260年にわたり続いたのだろうか。</u> 22. <u>徳川政権が政治を安定化させるために行ったことは何だろうか。</u> (政権を安定化させて全国を統治するためにはどうすればよいのだろうか。)	<ul style="list-style-type: none"> ・豊臣氏を滅ぼすなど、他に対抗する大名がいなくなったから。 ・武家諸法度をはじめ、将軍を頂点とした武家社会のしくみを整えた。 ・大名配置を工夫し、他の大名を大きく凌ぐ軍事力を保持していた。 ・朝廷や寺社を幕府のもとに統制した。 ・身分を固定し、村を枠組みとした安定的な税制を整えた。 ・大名の海外貿易を制限し、おもな貿易は幕府の統制下に入れた。 ・キリスト教を厳しく禁止した。
第7次 (詳細省略)	23. <u>仮想武士高佐源丞右衛門は禁教令に対しどうすればよいだろうか。</u> 24. <u>禁教令から、この時代はどんな時代になったと言えるだろうか。</u>	<ul style="list-style-type: none"> ・幕府に対し、武力で反抗する。 ・幕府の影響のない所に逃げる。 ・幕府の命令に従い、棄教する。 ・<u>統一政権の意向に個人は逆らえない、自力救済は許されない時代</u>となった。
第8次	25. <u>信長・秀吉・家康のうち、近世への変化に最も影響を与えたのは誰と言えるだろうか。</u> (本時) 26. <u>中世から近世にはどのように変化したと言えるのだろうか。</u>	<ul style="list-style-type: none"> ・信長であると言える。 <詳細は本時「展開」> ・秀吉であると言える。 ・家康であると言える。 ・<u>中世から近世は移行期を経て変化していった。</u> ・<u>近世とは「自力救済の禁止」「身分間移動の統制」「朝廷・寺社・武家の統制」が行われた時代であり、(軍事力を背景としつつ)社会の「安定」をめざした時代である。</u>

6 本時の学習 (全3 / 3時間)

(1) 指導目標

- ・近世とは「自力救済の禁止」「身分間移動の統制」「朝廷・寺社・武家の統制」が行われた時代であり、(軍事力を背景としつつ)社会の「安定」をめざした時代であると理解することができる。
- ・中世から近世は「移行期」を経て、徐々に変化した時代であることを理解することができる。
[科学的社会認識形成]
- ・歴史は「歴史的な見方・考え方」を通して解釈することによって成り立つこと、歴史を解釈することはよりよい社会をめざしてどう生きていくかを考えることであると、(本時を含め単元において) 認識することができる。
[市民的資質育成]

(2) 展開

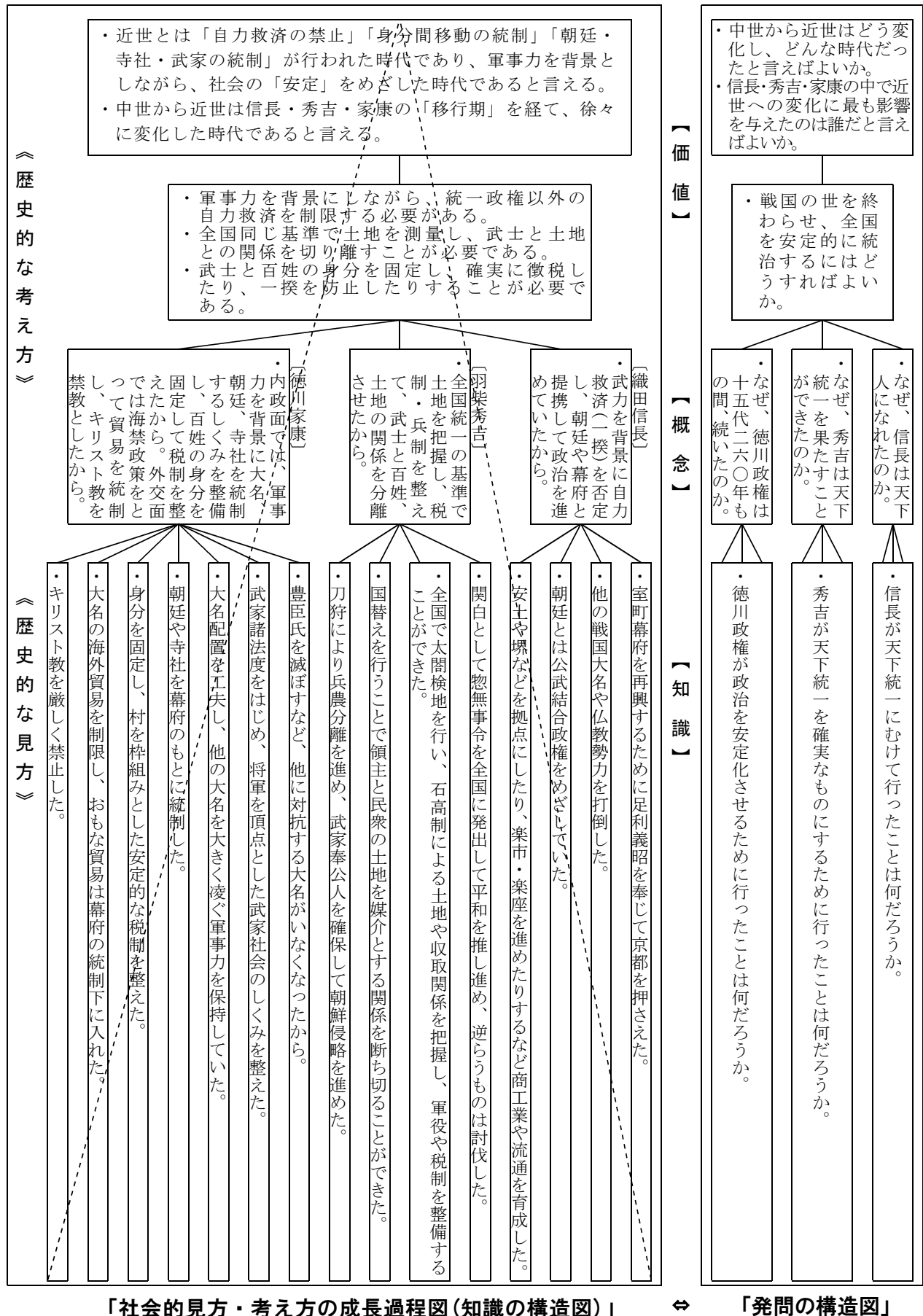
学習活動と予想される生徒の反応	指導上の留意点
<p>1 前時までの学習の振り返りを行い、本時の学習課題を確認する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 課題について、前時までに意見をワークシートに書かせておく。
<p>信長・秀吉・家康のうち、近世への変化に最も影響を与えたのは誰と言えるだろうか。</p>	
<p>2 課題について、意見交換する。</p> <p>A案：織田信長である</p> <p>↑【理由付け】</p> <ul style="list-style-type: none"> 室町幕府を再興するために足利義昭を奉じて京都を押しさえ、戦国大名から天下人としてふるまうようになったから。 他の戦国大名や仏教勢力を打倒したから。 朝廷とは公武結合王権をめざしたから。 安土や堺、楽市・楽座を進めるなど商工業や流通を育成したから。 秀吉も家康も信長の影響で力を得たから。 	<ul style="list-style-type: none"> ツールミン・モデルを用いたワークシートには根拠・理由づけを記述できるようにする。 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色を変更する。意見の追加・反論・質問については、ハンドシグナルを用いさせる。 判断する際の※『判断の基準』として、中世と近世の違いを想起させ、判断の妥当性の検証を行うための話し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>B案：羽柴秀吉である</p> <p>↑【理由付け】</p> <ul style="list-style-type: none"> 関白として惣無事令を全国に発出して平和を推し進め、逆らうものは討伐したから。 全国で太閤検地を行い、石高制による土地や収取関係を把握し、軍役や税制を整備することができたから。 国替えを行い、領主と民衆の土地を媒介とする関係を断ち切ることができたから。 刀狩により兵農分離を進めたから。 	<p>※『判断の基準』</p> <p>①自力救済の禁止 …政権(軍事力を背景)による平和の実現。</p> <p>②身分間移動の統制 …兵農分離が進められた。</p> <p>③朝廷(公家)・寺社(宗教)・武家の統制 …武家政権を軸に権限や権威が統制された。「近世」とは(軍事力を背景としつつ)、社会の「安定」をめざした時代であるとも言える。</p>
<p>C案：徳川家康である</p> <p>↑【理由付け】</p> <ul style="list-style-type: none"> 武家諸法度をはじめ、将軍を頂点とした武家社会のしくみを整えた。 大名配置を工夫し、他の大名を大きく凌ぐ軍事力を保持していた。 朝廷や寺社を幕府のもとに統制した。 身分を固定し、安定的な税制を整えた。 大名の海外貿易を制限し、おもな貿易は幕府の統制下に入れた。 	<ul style="list-style-type: none"> 反論の場面を適宜設けることで、生徒の思考や判断がより深まるようにする。 学習課題は仮想出版社の編集会議という場面を設定する。これは歴史を解釈して判断させるための手立てである。A～C案のうち最終的に1つに絞ることは目的ではなく、さまざまな視点から解釈することを通して、中・近世移行期のようすについて理解することを目的とする。 3人の人物のうち、誰かが欠けていた時、どうなっていたかを切り返すことで、移行期のようすについて捉えられるようにする。
<p>3 課題について意見交換したことをもとに、中世から近世に移行した時代の転換のようすや時代の特色について論述する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 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。

(3) 学習評価の観点

- 近世とは「自力救済の禁止」「身分間移動の統制」「朝廷・寺社・武家の統制」が行われた時代であり、(軍事力を背景としつつ)社会の「安定」をめざした時代であると理解している。
- 中世から近世は「移行期」を経て、徐々に変化した時代であることを理解している。
- 歴史は「歴史的な見方・考え方」を通して解釈することによって成り立つこと、歴史を解釈することはよりよい社会をめざしてどう生きていくかを考えることであると、(本時を含め単元において)認識することができる。

(生徒の発言・ワークシートから評価する)

7 「知識の構造図」と「発問の構造図」



8 授業観察の視点と評価規準

(1) 授業観察の視点

[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]：中・近世移行期を捉えさせるための授業構成として、学習課題、発問、資料提示、意見の取り上げ方など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。

(2) 評価規準(ルーブリック)とワークシート

観点	【知識・技能】	【思考・判断・表現】	【主体的に学習に取り組む態度】
評価規準	<ul style="list-style-type: none"> 近世とは、次の i～iii が行われた時代であり、(軍勢力を背景として) 社会の「安定」をめざした時代であると理解している。 i 「自力救済の禁止」 ii 「身分間移動の統制」 iii 「朝廷・寺社・武家の統制」 	<ul style="list-style-type: none"> 「トゥールミン・モデル」を用いながら、「根拠」をもとに、「理由付け」を主張することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 課題に対し、自らすすんで調べたり、主張したりすることができている。
A	<ul style="list-style-type: none"> i～iii の3点すべてについて記述できている。 	<ul style="list-style-type: none"> 「根拠」をもとに、「理由付け」を主張することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 課題に対し、自らすすんで調べたり、主張したりすることができている。
B	<ul style="list-style-type: none"> i～iii の2点について記述できている。 	<ul style="list-style-type: none"> 「根拠」はもとにしていない。一方で、「理由付け」が不十分である。 「理由付け」は述べている。一方で、「根拠」が不十分である。 	<ul style="list-style-type: none"> 課題に対し、自らすすんで調べることができている。一方で、すすんで主張することができていない。
C	<ul style="list-style-type: none"> i～iii の1点のみ記述している。 いずれの記述もできていない。 	<ul style="list-style-type: none"> 「根拠」をもとにできておらず、「理由付け」も述べることができない。 	<ul style="list-style-type: none"> 課題に対し、自らすすんで調べることもし主張もできていない。

※ A：十分満足できる B：おおむね満足できる C：努力を要する

歴史67 学習日： 月 日()

☆「中世」から「近世」はどのように転換したのか(時代の転換)、「近世」とはどのような時代だったのだろうか(時代の特色)。

「日本の近世」の定義は曖昧：「中世のあと」「近代の前」

①

②

2年 組 番 氏名

△「近世とは」記述のブリテスト・ポストテスト

歴史69 学習日： 月 日()

☆信長・秀吉・家康のうち、近世への変化に最も影響を与えたのは誰だろうか。

【判断の基礎】

【主張】

【根拠】	【理由付け】

2年 組 番 氏名

△トゥールミン・モデルを用いたワークシート

9 参考文献

(1) 方法論

- ・足立幸男『議論の論理 民主主義と議論』木鐸社1984年
- ・岩田一彦『社会科授業研究の理論』明治図書1994年
- ・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年
- ・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年, p. 124-134
- ・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年
- ・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年
- ・土屋武志「多文化社会における解釈型歴史学習の役割」『歴史研究』愛知教育大学歴史学会2011年, 57, p. 1-16
- ・土屋武志「社会科における解釈型歴史学習の現代的意義」『愛知教育大学研究報告, 教育科学編』愛知教育大学2012年, 61, p. 183-189
- ・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年
- ・原田智仁「中等歴史教育における解釈学習の可能性—マカウイ, バナムの歴史学習論を手がかりに—」『社会科研究』第70号2009年, p. 1-10
- ・峯明秀「地域における社会科学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別冊号, 日本社会科教育学会2002年, p. 38
- ・森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書1978年
- ・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年
- ・吉田剛「二つの学習の側面に機能する地理的概念の体系」『社会科教育』700号 明治図書2017年, p. 8-11

(2) 内容論

- ・荒居英次『幕藩制社会の展開過程』新生社1965年
- ・石川県立美術館『没後400年記念 高山右近とその時代』2015年
- ・市岡修『経済学—エコノミックな見方考え方』有斐閣2000年
- ・海老沢有道『高山右近』吉川弘文館1958年
- ・太田淑子編『日本史小百科キリシタン』東京堂出版1999年, p. 202「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年
- ・金井圓『近世日本とオランダ』放送大学教育振興会1993年
- ・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年
- ・五野井隆史『日本キリシタン史の研究』吉川弘文館2002年
- ・坂田元丈「中・近世移行期における上杉氏の領国経営：上杉景勝の外交と直江兼続執政を視座として」令和元年度(2019年度) 富山大学大学院・人間発達科学研究科「修士論文概要集」2020年
- ・下村効「豊臣氏官位制度の成立と発展—公家成・諸大夫成・豊臣授姓」『日本史研究』377号1994年
- ・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年
- ・永積洋子『「鎖国」を見直す』山川出版社1999年
- ・尾藤正英『江戸時代とはなにか』岩波書店1992年
- ・平井上総『織田政権の登場と戦国社会』(列島の戦国史8) 吉川弘文館2020年
- ・藤井譲治ら『岩波講座 日本歴史第10巻 近世I』岩波書店2014年
- ・藤木久志『戦国大名の権力構造』吉川弘文館1987年
- ・堀新『天下統一から鎖国へ』(日本中世の歴史7) 吉川弘文館2010年
- ・水本邦彦『徳川の国家デザイン』(日本の歴史10 江戸時代/17世紀) 小学館2008年
- ・光成準治『中・近世移行期大名領国の研究』校倉書房2007年
- ・光成準治『天下人の誕生と戦国の終焉』(列島の戦国史9) 吉川弘文館2020年
- ・村上直編『日本近世史研究事典』東京堂出版1989年
- ・矢部健太郎「東国「惣無事」政策の展開と家康・景勝—「私戦」の禁止と「公戦」の遂行」『日本史研究』509号2005年
- ・山田邦明『戦国の活力』(日本の歴史8 戦国時代) 小学館2008年
- ・ロナルド・トビ『新視点近世史「鎖国」という外交』(日本の歴史9) 小学館2008年
- ・E・H・カー著, 清水幾太郎訳『歴史とは何か』岩波新書1662年
- ・J・F・モリス『近世日本知行制の研究』清文堂出版1988年