

実践事例2

1 単元名

第2学年歴史的分野 近世の日本(中・近世移行期)
「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。」

2 本校の研究主題と本実践のかかわり

(1) 研究主題との関わり

本校の研究主題「主体性の高まりを目指す課題学習」と本実践との関わりについて述べると、次の通りである。

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し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必要であると考えます。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

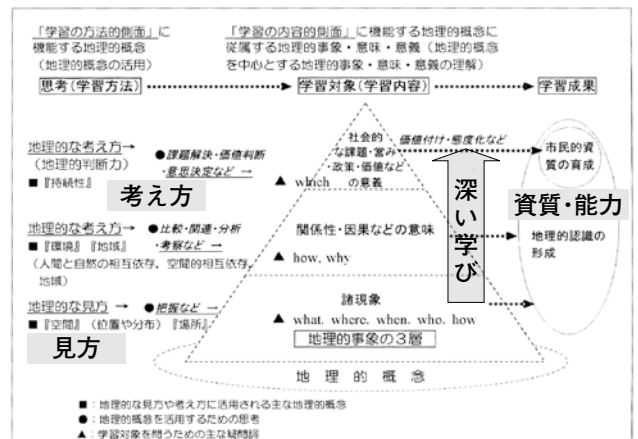
「トールミン・モデル」を活かしたワークシートを用いることで、確かな根拠をもとに学習を進めることができる。「主張」を裏付ける「根拠」をもとにした「理由づけ」を論点に話し合いが行われるので、自分の思考・判断したことを整理しながら、見方・考え方を用いて表現することが期待できる。

(2) 研究副題との関わり

本校の研究副題「『見方・考え方』を働かせ、『深い学び』を実現する授業づくり」と本実践との関わりについて述べると、次の通りである。

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。



「学習の内容的側面」と「学習の方法的側面」に機能する地理的見方・考え方の関係(吉田2016)

図1. 「深い学び」(地理的分野の場合)

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)を作成することで、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掘っ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。

②働かせる「見方・考え方」の明確化と「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」「歴史的な見方・考え方」「地理的な見方・考え方」から構成されるのは周知の通りである。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(図2)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ます。このことは、学習指導要領解説社会編にも「歴史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、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不可欠である」と指摘されたとおりである。

◇歴史的な「見方」

・時系列(時期, 年代)	➡	どの時代なのか。何年のできごとなのだろうか。
・諸事象の推移(展開, 変化, 継続)	➡	どのように展開(変化・継続)したのだろうか。

「見方」に対応する「問い」

➡	どの時代なのか。何年のできごとなのだろうか。
➡	どのように展開(変化・継続)したのだろうか。

◇歴史的な「考え方」

・諸事象の比較(類似, 差異, 特色)	➡	～と～では、異なる点(あるいは共通点)は何だろうか。
・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、どうしたらよいだろうか。
・価値判断	➡	どちらがよいだろうか。
・意思決定	➡	どうすべきだろうか。

「考え方」に対応する「問い」

➡	～と～では、異なる点(あるいは共通点)は何だろうか。
➡	～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。
➡	どのような課題があり、どうしたらよいだろうか。
➡	どちらがよいだろうか。
➡	どうすべきだろうか。

図2. 「歴史的な見方・考え方」と「問い」の相関

3 実践

(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解説によると「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」とある。

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、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、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社会科教育の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」を必須の活動とする。その対話に導く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となる。

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つ目の変化として「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つ目の変化として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は「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つ目の変化としては「鎖国」が挙げられる。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いる。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からである。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・情報が大きく統制されるようになったことは中世との大きな差であると言える。

(2) 本時の学習

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った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。
- ・歴史は「歴史的な見方・考え方」を働かせ解釈することによって成り立つものであり、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に通じるものであると(本時を含め単元において)認識することができる。

②授業の展開「略案」

1	本時の学習課題を確認する。 「 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。 」
2	課題について、意見交換する。 A案：織田信長である ・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、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。 B案：羽柴秀吉である ・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から。 ・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・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。 C案：徳川家康である ・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から。 ・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から。 ・朝廷や寺社を幕府のもとに統制したから。 ・身分を固定し、安定的な税制を整えたから。 ・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から。
3	「3人の人物のうち、誰かが欠けていた時、どうなっていたらだろうか」と切り返しの発問を行うことで「移行期」について捉える。
4	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【ポストテストの実施】。

③評価規準

指導目標に対する評価規準(ルーブリック)のうち、知識・技能の観点にかかわるものを挙げる(図3)。

評価規準	近世とは、次の i ~ iii 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。 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」
A	i ~ iii の3点すべてについて記述できている。
B	i ~ iii の2点について記述できている。
C	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。

図3. 知識・技能の評価規準(ルーブリック)

④授業の実際(左記②の「略案」に対応)

【展開1】歴史を解釈させるための手立てとして、仮想出版社の編集会議という場面を設定した。

【展開2】話し合いは『ディベート的な討論』を行った。A案は赤、B案は青、C案は緑のカードを生徒は提示しながら、立場が変わった場合は色を変更、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た。判断する際は※『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を行った。

※『判断の基準』

- ①自力救済の禁止
…政権(軍事力を背景)による平和の実現。
- ②身分間移動の統制
…兵農分離が進められた。
- 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。

【展開3】本時の授業の終盤に発問した「**3人の人物のうち、誰かが欠けていた時、どうなっていたらだろうか**」に対する生徒の反応は以下の通りである。

- ・信長は中世から近世への変化のきっかけを作った人物であり、のちの秀吉や家康に継承される政策を始めたので、欠かせない人物である。
- ・秀吉は信長の政策を継承し、それを全国に統一基準で拡大した点で欠かせない人物である。
- ・家康は信長や秀吉の政策を継承するとともに、安定した政権を確立させ、その後の江戸時代に継承させたので、欠かせない人物である。

➡先の発問により、生徒たちは3人の人物の政策の意義を深めることができ、時代の変化のようすについて「**中世から近世は徐々に(つまり『移行期』を経て)変化した**」点を理解することができた。

【展開4】「プリテスト」(中世から近世に移行した時代の転換のようす、時代の特色について論述するもの)と同内容の「ポストテスト」を実施した。

⑤ プリテスト・ポストテスト間の変容

本時の指導目標「近世とは『自力救済の禁止』『身分移動の統制』『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」について、先述の評価規準に照らし、プリテストとポストテスト間の変容は、次の通りである(図4)。

なお、Cのうち1つ回答できた場合を「C¹」、すべて誤答の場合を「C²」、無回答の場合を「C⁰」とする。

	プリテスト	ポストテスト
A	0人 0%	28人 70.0%
B	2人 5.0%	9人 22.5%
C ¹	3人 7.5%	3人 7.5%
C ²	24人 60.0%	0人 0%
C ⁰	11人 27.5%	0人 0%

図4. 評価規準に対する生徒の反応 (n=40)

授業学級の生徒の反応の「sA(1要因参加者内)」による統計分析の結果は、次の通りである(図5)。

A	N	Mean	S.D.	
1	40	0.1750	0.4943	
2	40	2.4000	0.7348	
S.V	SS	df	MS	F
subj	19.8875	39	0.5099	
A	99.0125	1	99.0125	336.15 **
sxA	11.4875	39	0.2946	
Total	130.3875	79	+p<.10 *p<.05 **p<.01	

図5. テスト間に関する統計分析 (n=40)

以上の結果、プリテスト・ポストテスト間の変容は「有意」となった。

4 成果と課題

(1) 成果

本実践の成果は、次の2点である。
 1点目は、本校の研究副題との関わりにおいて、「深い学び」を実現する単元構成【視点①】、働かせる「見方・考え方」の明確化、および「見方・考え方」を働かせる「問い」【視点②】について、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である(図6)の「知識の構造図」とこれに対応する「発問の構造図」を作成して単元を構成することで、社会科における「深い学び」である「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」が実現されることを提起できたことである。これはプリテスト・ポストテスト間の変容に関する結果が示す通りである(図4・5)。

2点目は、歴史的分野において「時代の転換のようす」を問う「学習課題」や、授業中の「切り返しの発問」など、「問い」の在り方を見出すことができたことである【視点②】。具体的には、「最も影響を与えたのは誰だと言えるか」という学習課題を設けられたことで、生徒は解釈(知識や概念を用いながら判断)することが促進された。また、授業の終盤で「3人の人物のうち、誰か一人が欠けていた時、

どうなっていたらどうか」と切り返しの発問を行ったことで、生徒は時代の転換のようすについて、『移行期』を捉えることができた。

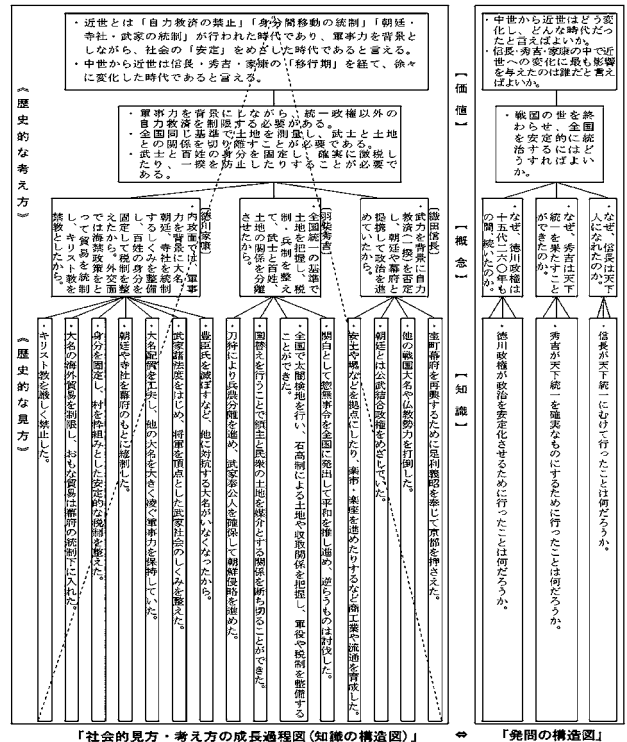


図6. 「知識の構造図」と「発問の構造図」

(2) 課題

残された課題としては、本時の指導目標として設定した、「歴史は「歴史的な見方・考え方」を働かせ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(本時を含め単元において)認識することができる」についての検証、つまり、社会科の学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」についての検証が不十分であり、今後は評価規準や評価方法に関する実践研究が求められる。

5 おもな参考文献

- ・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
- ・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
- ・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
- ・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
- ・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
- ・山田邦明『戦国の活力』(日本の歴史8 戦国時代)小学館2008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明治図書2017年,p.8-11
- ・森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書1978年

(授業者: 坂田 元丈)