

歴史的な見方・考え方を働かせる授業開発（Ⅱ）

—歴史教科書の比較研究を通して—

金子 遥・弘田 真基・田中 曜次

Social Studies Class Development for Historical Discipline-based Epistemological Approaches (II)
Through a Comparative Study of History Textbooks

Haruka KANEKO, Masaki HIROTA, 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（Ⅱ）

—歴史教科書の比較研究を通して—

金子遥・弘田真基・田中曜次

（中野区立明和中学校）（京都市立桃山中学校）（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 (II)

Through a Comparative Study of History Textbooks

Haruka KANEKO・Masaki HIROTA・Yoji TANAKA

2021年8月31日受理

抄録：教科書は「主たる教材」である。教師の主體的なカリキュラム開発の重要性を指摘するゲートキーパー論がある一方で、現実の日々の授業は教科書の構成に大きく依存している現状があるのではないかと。そこで、日常的な授業づくりを規定する歴史教科書の構成を比較分析し、歴史教科書が意図する授業の開発を行うことで、歴史教科書は歴史的な見方・考え方をどのように働かせたいのかを考察する。具体的には、第一に歴史的な見方・考え方の定義を整理する。第二に令和3年度から使用される歴史教科書を取り上げ、学習課題を中心に比較分析する。その際、歴史的な見方・考え方の定義を分析視点とする。第三に、歴史教科書が意図する歴史的な見方・考え方を働かせた歴史授業を相互補完的に用いて授業開発する。

キーワード：歴史的な見方・考え方、教科書比較、中学校社会科歴史的分野、鎌倉時代、教師の成長

I. はじめに

本研究は、本誌本号で示した「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）を働かせるカリキュラムを開発することによって、「公民としての資質・能力」を育成する歴史学習の実現を目指したものである。

筆者は大学院時代に、社会科の目標である公民的資質の育成にメタ認知的活動が必要な点を分析しⁱ、メタ認知的活動を起点として、学習内容の抽象化により「深い学び」の実現を目指す授業開発を行ってきたⁱⁱ。自己の思考を客観的に捉えるメタ認知的活動では、例えば自己の思考と他者の思考を比較したり様々な事象を関連させたりといった分析の視点や概念などが欠かせない。この点は新学習指導要領で各教科に示された「見方・考え方」と非常に親和性が高いことが分かる。

本誌本号（Ⅰ）では、歴史的な見方・考え方が資質・能力の育成にどうつながるのかについて考察し授業を構想した。そこでは、見方・考え方を働かせることは主体的・対話的で深い学びにつながるとともに資質・能力にも関連性が深いことが分かった。しかし、児童生徒に見方・考え方を働かせるには、それ以前にカリキュラムの開発者である教員自身が児童生徒に先立って見方・考え方を働かせる必要がある。そこで、本研究では教員が見方・考え方を働かせるために、教科書分析に注目した。各社の教科書を比較することで、それぞれの見方・考え方を相互補完的に活用し、教師自身の見方・考え方を成長させられるだろう。

Ⅱ. 歴史的な見方・考え方を働かせるカリキュラム

本章では、歴史的な見方・考え方の定義を考察し、歴史教科書の比較分析する上での視点を設定する。

1. 歴史的な見方・考え方の定義と先行研究

平成 29 年告示の学習指導要領では、全ての教科等において各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものとして見方・考え方が示され、「教科等の学習と社会をつなぐものである」として整理された。その中で、歴史的な見方・考え方は、「社会的事象の歴史的な見方・考え方」として、「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たり事象同士を因果関係などで関連付けること」と示された（文部科学省，2017）。ここから、学習指導要領で述べられる歴史的な見方・考え方を整理すると、4 つに分類できるⁱⁱⁱ。「①時期（時系列） ②推移 ③比較（類似や差異） ④関連」の4 つである。

歴史的な見方・考え方の成長に関しては、特にカリキュラム開発において複数の研究が散見される^{iv}。しかし、その対象は歴史的な見方・考え方の解釈とそのカリキュラム開発・実践であり、歴史的な見方・考え方の教師側の成長や教科書ごとの歴史的な見方・考え方に関する調査は見られない。教科書分析を出発点として同じ範囲を扱う単元に関する様々な歴史的な見方・考え方を明らかにすることで、教師の歴史的な見方・考え方の成長を促すことができよう。

2. 歴史的な見方・考え方の比較

平成 29 年告示の学習指導要領で歴史的な見方・考え方は「問いの視点」として示されたが、どの見方・考え方を働かせるかは各教師の裁量に伴う。さらに言えば、「主たる教材」である教科書に大きく依存することになる。教師自身が児童生徒に先んじて歴史的な見方・考え方を働かせた授業づくりをできない限り、そこで開発されたカリキュラムは一面的な見方・考え方に終始してしまう。

本研究では、その問いに関して、歴史教科書を比較することで答えたい。各社の歴史教科書を比較することで、同じ内容を扱う単元でも複数の歴史的な見方・考え方をういてカリキュラム開発に臨める。特に、出版社ごとに異なる歴史的な見方・考え方を働かせていけば、そこにみられる単元観や教材観の違いを見つけることができ、教師のカリキュラム開発時に働かせる歴史的な見方・考え方の取捨選択がなされたり、相互補完的役割を担ったりすることができるだろう。

今回は、「問いの視点」として示された歴史的な見方・考え方は、教科書には「学習課題（章の問い・節の問い・本時の課題など）」として示されると考えられる。そこで、先に述べた歴史的な見方・考え方の4 つの分類「①時期（時系列） ②推移 ③比較（類似や差異） ④関連」をもとに教科書の学習課題を分類し教科書の比較分析を行う。

Ⅲ. 教科書の比較による歴史的な見方・考え方の成長

本章では、複数の歴史教科書を比較分析し、設定されている学習課題を考察し、教科書に見られる歴史的な見方・考え方の働かせ方を考察する。

1. 教科書にみられる歴史的な見方・考え方

本節では、実際の教科書の分析を行う。

分析対象は、平成 29 年告示の学習指導要領に準拠した中学校社会科歴史的分野の教科書4冊である。中学校社会科歴史的分野の教科書は、一般的に見開き2ページで1時間の授業になるように設定され、そのタイトルの横または下に学習課題が設定されている。そこで、教科書にみられる学習課題を出版社ごとに分け、授業の時系列に整理した。学習課題に焦点を当てたのは、教師・生徒ともに最も注目する点であり、教科書のイラストとともに入れられた生徒の疑問や補足的な発問以上に授業の中核をなし得るものだからである。なお、各社の教科書で章や節の問いは「単元を貫く問い」として設定し、学習課題を教科書に付記しているものを参考に筆者が分類した。さらに、異なる歴史的な見方・考え方が見られる部分は太字で示した（表1）。

分析範囲は、「大項目 B（2）中世の日本（ア）武家政治の成立とユーラシアの交流」を選んだ。この時代は、貴族から武士へと政治権力が変化していった「武士の政治への進出と展開」の側面、貴族・武士それぞれが力を

持っていた「公武二元支配」の側面、モンゴル帝国の拡大を背景にした東アジアのパワーバランスが変化した側面など様々な歴史的な見方・考え方を働かせることができる。当然教員も多くの見方・考え方を働かせながら単元開発を行う必要がある。そこで、この単元の教科書比較を通して複数の歴史的な見方・考え方を分析し、相互補完的に単元開発に生かしていく。

平成 29 年告示 中学校学習指導要領（社会）

(2) 中世の日本 (ア) 武家政治の成立とユーラシアの交流 鎌倉幕府の成立、元寇（モンゴル帝国の襲来）などを基に、武士が台頭して主従の結び付きや武力を背景とした武家政権が成立し、その支配が広まったこと、元寇がユーラシアの変化の中で起こったことを理解すること。

表 1 各社の教科書の学習課題及び設定されている歴史的な見方・考え方

	教科書 A	B	C	D
単元を 貫く問 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。	なぜ武士は政権を立て、社会を動かすほどの力を持つようになったのでしょうか。	記述なし	武士は、どのように成長し、政治に進出していったのだろうか。
I 武士 の台頭	●武士はどのようにして力をつけていったのだろうか。	●武士はどのように成長したのでしょうか。	●武士の役割や立場は、朝廷内や日本各地でどのように変化していったのでしょうか。	●武士はどのようにしておこり、成長していったのでしょうか。
II 武家 政権の 成立	◆武士はなぜ政治の実権を握ることができたのだろうか。	●武士はどのようにして政治の実権をにぎったのでしょうか。	●平氏はどのような政治を行おうとしたのでしょうか。	●平氏は、どのように政治の実権を握り、どのような政治を進めたのでしょうか。
III 武家 政権の 支配の 拡大	◇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。	◇鎌倉を中心とした武士の政権は、どのような特色を持っていたのでしょうか。	◇源頼朝がつくった政治のしくみは、どのような特徴があるのでしょうか。	●鎌倉を中心とした武家政権は、どのように成立し、勢力を拡大したのでしょうか。
IV 鎌倉 時代の 生活		◇鎌倉時代の武士や民衆は、どのような暮らしをしていたのでしょうか。	◇鎌倉時代の人々は、どのような生活をし、社会はどのように発展したのでしょうか。	◇鎌倉時代の人々は、どのような暮らしをしていたのでしょうか。
V 鎌倉 時代の 文化	◇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。	◇鎌倉時代の文化や宗教は、どのような特色を持っていたのでしょうか。	◇鎌倉時代の文化は、古代の文化とどのようなところが異なっているのでしょうか。	◇鎌倉時代には、どのような特色をもった文化や宗教が生まれたのでしょうか。

※歴史的な見方・考え方は、それぞれ以下の記号で表した。

●推移 ◇比較（類似や差異） ◆関連

※時期（時系列）については見出されなかったため、省略している。

4 社の教科書の学習課題を分析すると、「①ほとんどの教科書が同じ見方・考え方を採用している」「②ほとんどの教科書が、単元を貫く問いを採用し、単元（内容のまとまり）を意識して作られているということ」が分かる。以下では、それぞれについてさらに詳細に考察していく。

①同じような見方・考え方が採用されている点

ほとんどの教科書は、単元の前半は「推移」の見方・考え方を働かせる学習課題を設け、後半に「比較」の見方・考え方を働かせる学習課題を設けている。この点は、学習指導要領に

「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」、「明や朝鮮との交流は日本にどのような影響を及ぼしたのだろうか」、「産業の発達による民衆の成長は、社会や文化にどのような変化をもたらしたのだろうか」などの課題（問い）を設定することで、社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせて、その課題について、多面的・多角的に考察、表現できるようにすることが大切である。

と明記されていることから、武士の政治へと推移していった過程と貴族の政治との比較を行うという学習活動が想定されていることが分かる。ただ、教科書 A 及び D に働かせる見方・考え方の違いが見られる。この点は、次節で考察したい。

②単元を貫く問いが示されている点

ほとんどの教科書では、章または節の問いという形で単元を貫く問いを設定している。これにより、単元（内容のまとまり）を意識させ、各授業での学びを関連させている。それに対して、教科書 C は単元を貫く問いを設定していない。これは、単元の本質的な問いを教科書でなくそれぞれの学校の文脈に合わせて設定することを見越していることが考えられる。しかし、全ての教師がこれを設定することは難しい。そこで、各社の教科書を見ると、教科書 B は全時間で同じ見方・考え方をを用いている。教科書 B と教科書 C が同様の見方・考え方で単元を進めることを考えれば、C の教科書を使用する場合、単元の学習課題として教科書 B と同様に「なぜ武士は政権を立て、社会を動かすほどの力を持つようになったのでしょうか。」といった武士勢力が台頭し全国へと進出していったことを取り上げたものが考えられる。教科書 C にない視点を教科書 B から応用することで、相互補完的に教科書を使用することができる。

2. 教科書間の歴史的な見方・考え方の違い

本節では、先の教科書分析を踏まえて、特に教科書間の違いに着目したい。今回の分析で違いが見られたのは、①A のⅡ、②D のⅢである。

①教科書 A のⅡの学習課題に関する教科書記述

教科書 A では、平治の乱に勝利した平清盛が太政大臣となったことから、武士（平氏）が政治の実権を握ったという歴史認識で構成されている。その前提として、院政の実権をめぐった朝廷内での争いに源氏・平氏ら武士の協力を得ていたことが記述されている。「武士の政治への進出」を「院政」と関連させながら理解するという学習過程が想定されている。それに対して、例えば教科書 D では、まず院政が行われたことが記述され、次に上皇となった白川上皇や鳥羽上皇が寄進を集め始めたことが記述され、最後に荘園の増加に伴う土地争いの果てに荘園を持つ寺社の僧兵に対抗し武士を警備に当てたことが記述され、貴族の争いに武士の力が大きく影響することから武士が政治的に力を持つようになったことが記述されている。

つまり、教科書 A は歴史的な見方・考え方である「関連」を用いて、院政と武家政権が成立したことの関連に着目し、教科書 D は歴史的な見方・考え方である「推移」を用いて、荘園をきっかけに貴族の争いの担い手として武士が台頭し武家政権が成立したという推移に着目していることが読み取れる。

ここから、教科書 A（関連）を用いる場合には院政や政治と武力の関係など歴史的事象を関連させる学習に重きが置かれた大単元が構想できる。教科書 D（推移）を用いる場合には土地支配を出発点として武家政権の成立を捉えその御恩と奉公といった封建制によって幕府の支配が揺らいでいくという歴史の大きな流れを学ぶことに重きが置かれた大単元が構想できる（図1）。

教科書	○歴史的な見方・考え方・教科書記述	教科書の歴史認識 単元構想
教科書 A	○「関連」：院政と武家政権が成立したことの関連に着目 ・院政の実権をめぐった朝廷内での争いに源氏・平氏ら武士の協力を得たことと関連し、武士（平氏）が政治の実権を握った。	院政や政治と武力の関係など 歴史的事象を関連させる学習 に重きが置かれた大単元
教科書 D	○「推移」：貴族の争いの担い手として武士が台頭し武家政権が成立したという推移に着目 ・まず院政が行われ、次に上皇となった白川上皇や鳥羽上皇が寄進を集め始め、最後に荘園の増加に伴う土地争いの果てに荘園を持つ寺社の僧兵に対抗し武士を警備に当てたことで、貴族の争いに武士の力が大きく影響することから武士が政治的に力を持つようになった	土地支配を出発点として武家政権の成立を捉えその御恩と奉公といった封建制によって幕府の支配が揺らいでいくという歴史の大きな流れを学ぶことに重きが置かれた大単元

図1 Ⅱ武家政権の成立の教科書比較分析

②教科書DのⅢの学習課題に関する教科書記述

教科書Dでは、守護・地頭といったしくみや御恩と奉公といった制度によって鎌倉幕府が成立したこと、源氏が3代で途絶えたことで執権政治が起こり、承久の乱を経て六波羅探題が置かれたことで、西国にも幕府が勢力を拡大したことが記述されている。幕府の支配が拡大していくその「推移」に注目しながら鎌倉幕府初期の支配体制を学ぶ学習過程が想定されている。それに対して、例えば教科書Aでは、同様に承久の乱をきっかけに六波羅探題が置かれたことは記述されているが、「幕府側の東国の武士に恩賞として与えられたので、幕府と東国の武士による支配が、西国にも及びました。」のように、御恩と奉公で結ばれた将軍と御家人の支配体制が西国にも適用された点が強調されているが、「支配の拡大」との記述にとどまり、推移に関しては述べられていない。

つまり、教科書Dは歴史的な見方・考え方である「推移」を用いて、東国のみの支配を行う鎌倉幕府の支配体制が次第に広がっていったことに着目し、教科書Aは歴史的な見方・考え方である「比較」を用いて、東国から支配体制が全国に適用されたことを通じて貴族による支配体制と武士による支配体制との比較に着目していることが読み取れる。ここから、教科書D（推移）を用いる場合には鎌倉幕府の支配体制が広がり、元寇を機にその支配体制が崩れていき幕府の滅亡に至るという歴史の流れを理解することに重きが置かれた大単元が構想できる。教科書A（比較）を用いる場合には貴族の支配体制と武士の支配体制というメタ・ヒストリー的に歴史を捉えさせ元寇を経て滅亡に至った幕府の支配体制を前後の時代と比較し分析することに重きが置かれた大単元が構想できる（図2）。

教科書	○歴史的な見方・考え方・教科書記述	教科書会社の歴史認識 単元構想
教科書 D	○「推移」：東国のみの支配を行う鎌倉幕府の支配体制が次第に広がっていったことに着目 ・守護・地頭といったしくみや御恩と奉公といった制度によって鎌倉幕府が成立したこと、源氏が3代で途絶えたことで執権政治が起こり、承久の乱を経て六波羅探題が置かれたことで、西国にも幕府が勢力を拡大した	鎌倉幕府の支配体制が広がり、元寇を機にその支配体制が崩れていき幕府の滅亡に至るという歴史の流れを理解することに重きが置かれた大単元
教科書 A	○「比較」：東国に支配体制が全国に適用されたことを通じて貴族による支配体制と武士による支配体制との比較に着目 ・承久の乱をきっかけに六波羅探題が置かれ、幕府側の東国の武士に恩賞として与えられたので、幕府と東国の武士による支配が、西国にも及びました。	貴族の支配体制と武士の支配体制というメタ・ヒストリー的に歴史を捉えさせ元寇を経て滅亡に至った幕府の支配体制を前後の時代と比較し分析することに重きが置かれた大単元

図2 Ⅲ武家政権の支配の拡大の教科書比較分析

IV. 授業開発

本章では、これまでの考察を踏まえて中学校社会科歴史的分野の大項目 B「近世までの日本とアジア（2）中世の日本」を例に授業開発を行う。ここでは、前節で述べた教科書の違いを考慮し、Ⅲ章2節②で示した「Ⅲ武家政権の支配の拡大」の授業を教科書 D をベースに他社の教科書の歴史的な見方・考え方を相互補完的に取り入れて開発する。

1. 小単元・授業

大項目 B 近世までの日本とアジア （2）中世の日本 「武家政権の支配の拡大」

2. 授業構成

(1) 本時の目標

- ・土地を仲立ちとした将軍と御家人の主従関係の仕組みを理解する。(知識・技能)
- ・承久の乱での御家人の結束について資料を基に考察する。(思考・判断・表現)

(2) 本時の展開

段階	授業者の活動 ◎◎学習課題 ・留意点	○生徒の学習活動 ・生徒に習得させたい知識
導入	○鎌倉幕府はどう成立したのだろうか。 ・資料を基に鎌倉幕府がおこった背景に着目させる。 ◎ <u>鎌倉を中心とした武家政権は、どのように勢力を拡大し、どのような特徴をもっていたのでしょうか。</u>	○資料から、鎌倉に幕府が開かれたことに着目する。 ○本時の学習課題を確認し、見通しを持つ。
展開	○鎌倉幕府はどのように成立したのだろうか。 ・西国には東国ほど幕府の支配が及んでいないことに気付かせる。 ○北条政子は何を訴え、御家人たちはなぜ幕府に従ったのだろうか。 ○武士が幕府を支持したのはなぜだろう。 ○御成敗式目が武家政治の手本となったのはなぜだろう。	○本文や資料から鎌倉幕府が成立した経緯を読み取る。 ・守護と地頭の任命権を得て、全国を支配下におく基盤を固め、将軍と御家人は御恩と奉公による主従関係を形成した。 ○御家人が動員された地域や守護の交代、地頭の任命について考察する。 ・北条氏が執権政治を始めた。 ○地図から西国に支配が及んだことを確認する。 ・御家人の裁判や守護と地頭の役割を明記した。
終末	○承久の乱後、幕府の勢力はどうなったのだろうか。 ・承久の乱の前後に着目し、 <u>鎌倉幕府の支配が次第に拡大した推移を捉えるとともに、貴族の支配体制と武家の支配体制を比較し土地利用が武家の支配体制にとって重要になっていることを捉える。</u> ・元寇後、御恩として渡す土地が不足することを補足説明する。	○授業を振り返り、本時の学習課題に取り組む。 ・ <u>承久の乱前は、封建制により東国中心に支配を行っていた。承久の乱後は、六波羅探題を置いて朝廷を監視し、没収した西国の土地の地頭に東国の御家人を任命することで勢力を伸ばし、支配を全国へ拡大した。</u> ・ <u>御恩と奉公などの封建制による支配が確立したことで、土地支配がベースとなった支配体制が築かれたが、御恩として渡す土地が不足するという問題点が存在する。</u>

※下線は教科書 D が設定していた「推移」に関する点、波線は他社の教科書が設定した「比較」に関する点である。

2つの教科書を相互補完的に活用すると、教科書 D の「推移」による歴史的な見方・考え方を活用した「歴史の流れ」を中心とした学習をするだけでなく、教科書 A の「比較」の学習課題を生かして、土地支配に目を向けて前後の時代との関連も意識して学習することができる。

V. まとめ

本研究の成果としては、2点挙げられる。

1点目は、中学校歴史教科書の比較分析を通して、歴史教科書を相互補完的に用いて授業を開発した点である。教科書の比較分析から、教科書ごとに採用している歴史的な見方・考え方の違いが見られた。そこで、異なる歴史的な見方・考え方を採用している教科書を活用することで、ベースとなる教科書の歴史的な見方・考え方に加えて複数の歴史的な見方・考え方を働かせることができ、授業開発にも生かされることを示した。

2点目は、歴史教科書の比較分析によって、同じ内容を扱う単元での多様な歴史的な見方・考え方を分析し、教師の歴史的な見方・考え方の成長の可能性を示した点である。実際に教師がその学校で使用する教科書だけを活用した教材研究では、一面的な捉え方で歴史的事象を分析することになってしまう。複数の教科書を用いることで、異なる歴史的な見方・考え方を認識するとともに、今回のように相互補完的に生かしたり自己の歴史解釈に親和性が高い教科書の歴史解釈を選んだりすることができる。こうした同じ内容に対する複数の歴史的な見方・考え方を持つことが教師の歴史的な見方・考え方の成長を促すことだろう。

課題としては、2点挙げられる。

1点目は、授業の評価・検証である。学習指導要領で示されたように、歴史的な見方・考え方は「働かせる」ものである。本研究であれば、生徒が授業（単元）で「推移」「比較」「関連」の歴史的な見方・考え方を働かせている過程を見取るポートフォリオや歴史的な見方・考え方を働かせられるようになっているかという評価問題の検討が必要となるだろう。

2点目は、同じ歴史的な見方・考え方をを用いた教科書の比較分析である。教科書の学習課題だけでみると、「推移」「比較」「関連」に着目した課題がたてられているため、どの教科書会社も同じ歴史的な見方・考え方をを用いていることが分かった。しかし、さらに詳しく見ると、学習課題や本文以外にも資料や補助発問などによってその働かせ方は異なっていく。さらに精緻な分析によって、同じ歴史的な見方・考え方を働かせる教科書であっても、その違いを明らかにする必要があるだろう。

本研究は、本誌本号で示した歴史的な見方・考え方を働かせるカリキュラムを開発することによって、「公民としての資質・能力」を育成する歴史学習の実現を目指した。(Ⅰ)では、資質・能力と歴史的な見方・考え方の関係性を中心にその考察を行った。そこで、(Ⅱ)では、教師も歴史的な見方・考え方を働かせる必要から、教科書の比較分析をさらに精緻に行い、教科書間の違いに着目した。そこで見られた各社の教科書の歴史的な見方・考え方を相互補完的に取り入れることで、授業開発に複数の歴史的な見方・考え方を取り入れ多様な歴史認識を保障した。

教師の主体的なカリキュラム開発の重要性を指摘するゲートキーパー論から言えば、教師自身が歴史的な見方・考え方を働かせることや教材に関する深い理解は欠かせない。教科書は「主たる教材」という位置づけではあるが、現実の日々の授業は教科書の構成に大きく依存しているという現状があるだろう。そこで、主たる教材である教科書の比較分析を通して、歴史的な見方・考え方を成長させたり教材に関する理解を深めたりすることができることを示唆した。歴史的な見方・考え方を一つの鍵として成長し続けることこそ、ゲートキーパーとしての教師に欠かせない使命と言えるだろう。

VI. 引用・参考文献

- 1) 岩野清美ほか(2021)「子どもの社会的見方・考え方の変容・深まりをめざす社会科授業・評価に関する研究」『和歌山大学教育学部共同研究事業成果報告書』,pp.23-26.
- 2) 大杉鏡康,石上靖芳(2021)「中学校社会科における歴史的思考力の育成に関する検討—江戸時代の幕政改革に歴史的な見方・考え方を働かせる単元開発—」『静岡大学教育実践総合センター紀要』31巻,pp.229-238.
- 3) 金子遥(2021a)「公民的資質の育成を目指す社会科学習活動の一考察—資質・能力の三つの柱の統合的育成を目指して—」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科授業力高度化コース修了論文』令和2年

度,pp.227-236.

- 4) 金子遥 (2021b)「メタ認知による抽象化の社会科授業開発—「日本の選挙制度」を例に—」『京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第3号,pp.227-236.
- 5) 草原和博ほか (2017)「歴史的な見方・考え方の働きはいかに可視化できるのか—思考ツールを用いた歴史導入単元「江戸時代の朝顔ブーム」を手がかりに—」『広島大学大学院教育学研究科』第66号,pp.41-50.
- 6) 久留島典子ほか (2021)『中学社会 歴史 未来をひらく』教育出版
- 7) 黒田日出男ほか (2021)『社会科 中学生の歴史』帝国書院
- 8) 澤井陽介・加藤寿朗 (2017)『見方・考え方 社会科編』東洋館出版
- 9) 弘田真基・金子遥・田中曜次 (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—」『京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第4号,ページ数未定.
- 10) 藤井壤治ほか (2021)『中学校 社会 歴史』日本文教出版
- 11) 藤瀬泰司 (2015)「批判的教科書活用論に基づく中学校社会科授業開発 (1) —「産業革命と欧米諸国」の場合—」『熊本大学教育学部附属教育実践総合センター』32号,pp.77-88.
- 12) 藤瀬泰司 (2015)「批判的教科書活用論に基づく中学校社会科授業開発 (2) —「ヨーロッパのアジア侵略」の場合—」『熊本大学教育学部附属教育実践総合センター』32号,pp.89-98.
- 13) 藤瀬泰司 (2016)「批判的教科書活用論に基づく中学校社会科授業開発 (3) —民主的な国家・社会の形成者を育成するために—」『熊本大学教育学部附紀要』65号,pp.41-53.
- 14) 文部科学省 (2017)「中学校学習指導要領解説 社会編」
- 15) 矢ヶ崎典隆ほか (2021)『新しい社会 歴史』東京書籍
- 16) 矢澤拓真ほか (2018)「中学校社会科における「歴史的な見方・考え方」を高める授業の構想—単元「江戸幕府のなぞにせまる」の開発と実践を通して—」,信州大学教育学部附属次世代型学び研究開発センター紀要『教育実践研究』No.17,pp.51-60.

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

i 金子遥(2021a)は、公民的資質の育成は資質・能力の三つの柱(知識・技能、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力・人間性)の統合的育成が必要であり、学習活動に自己の理解の枠組みを認識する「メタ認知的活動」を取り入れる必要があることを示唆した。

ii 金子遥(2021b)は、社会科や他教科でのメタ認知的活動を取り入れた授業実践を調査し、メタ認知的活動を設けた社会科授業を開発することで、メタ認知的活動による学習内容の抽象化の可能性を示唆した。

iii 大杉・石上(2021)は、歴史的な見方・考え方の先行研究を整理し、その共通点として「時系列・推移・比較・関連」が挙げられることを明らかにした。

iv 草原ほか(2017)は、歴史的な見方・考え方を働かせ単元デザインの原則を構想し、それに基づき単元の開発・実践を行った。さらに、歴史的な見方・考え方を捉える際のルーブリックを開発し、歴史的な見方・考え方の可視化の方法を示した。矢澤ほか(2018)は、同様に歴史的な見方・考え方を高める単元を構想・実践し、単元を通して考えたことの記入やルーブリックを用いた評価、生徒の実態把握が歴史的な見方・考え方の高まりに有効であることを明らかにした。