

# 社会科教育の授業開発と子ども理解

教育実践力高度化コース・社会系教育サブプログラム 21AF202

鈴木大翔

【指導教員】 清水 亮 高橋 雅也 小貫 篤

【キーワード】 世界史的視野 歴史学習 元寇 アフロ・ユーラシア 学習評価

## 1. 課題設定

「第3期埼玉県教育振興基本計画」において、近年の教育を取り巻く社会状況の変化としてグローバル化の進展と人材の流動化や経済・雇用情勢の変化、格差の拡大などが挙げられている。教員はこうした社会のあり方に対応して、児童・生徒の生きる力と確かな学力を育成する必要がある。

また、初等中等教育の学習指導要領（平成29・30年告示）において社会科、地理歴史科、公民科の目標として、「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（高等学校においては“有為な”）形成者に必要な公民としての資質・能力」の育成が定められている。国際社会に対応する資質・能力について言及している点から、先に述べたグローバル化の進展との直接的な関わりが社会科の目標には存在している。

近年では社会科を、従来のような知識の詰め込みや暗記重視と受け止められてきたことへの反省に基づく実践がなされている。例えば、埼玉県総合教育センターは、単元を貫く問いの設定による思考力・判断力・表現力の育成を目指した課題解決型の授業実践の実例を公開している<sup>1</sup>。高等学校新設科目の「歴史総合」では、世界とその中の日本とを広く相互的な視野で捉えることが目標とされている<sup>2</sup>。

社会科の教科の目標や授業のあり方が以上のように変容していることに加え、児童・生徒の多様なニーズに合わせて「個別最適化した学び」<sup>3</sup>が求められている。

「多様なニーズに合わせる」とは、日本以外の国と繋がりのある児童・生徒や、学習の定着が困難な児童・生徒などに対する支援の手立てから、基礎的な事項を理解した児童・生徒が求める発展的な内容など、公立小中学校において想定される幅広い要望に授業で応えることである。

そこで社会科の授業における発展的な内容までを反映させた単元計画、適切な教材選択、授業構成、授業改善のための児童・生徒の見取り方の考察を本研究の課題とする。

これらの課題を解決する手立ての一つとして、自国史を扱う内容であっても、可能な限り世界史的視野を適用した授業開発を考察する。

## 2. 世界史的視野を適用した授業内容案

黨武彦らは、近年の中学校歴史教科書は世界史的内容が単発的に配置され、その後続く日本史的内容との関連づ

けが弱いこと、縄文時代以降の日本史的内容の中に世界史的要素があるにも関わらず、それを授業に活かしにくいことを指摘した<sup>4</sup>。黨は世界史の中で位置付けられる日本史学習が、国際理解教育とも関連することを指摘している。

竹内尊則は、世界史的な視野を含む日本史学習を、「日本史で扱う事象を「東アジア」や「東シナ海ネットワーク」といった、地域・領域の中に位置付けて考察し、事象の歴史の意味を説明する学習である」と定義した<sup>5</sup>。

これらの成果を踏まえ、杉山正明が「日本史と世界史とが正面からむかいあう希にみる事象」<sup>6</sup>と評価する元寇を題材として世界史的視野を適用した授業内容案を検討する。

中学校学習指導要領（平成29年告示）における社会科歴史的分野の内容B、「近世までの日本とアジア」の「(2)中世の日本」では、元寇に関連する、生徒に身につけさせる知識として以下の項目が挙げられている。

### (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。

### (イ) 武家政治の展開と東アジアの動き

南北朝の争乱と室町幕府、日明貿易、琉球の国際的な役割などを基に、武家政治の展開とともに、東アジア世界との密接な関わりが見られたことを理解すること。

「知識」の(ア)にある、「ユーラシアの変化」について「内容の取扱い」では、「モンゴル帝国の拡大によるユーラシアの結び付きについて気付かせること」<sup>7</sup>と明記されている。また、「知識」の(イ)で示されている事項も踏まえると、「(2)中世の日本」の「知識」において、ユーラシア世界や東アジアの動向に注目することが求められている。さらに、「内容の取扱い(3)」のウでは「ヨーロッパ人来航の背景」に関して、「新航路の開拓を中心に取扱い、その背景となるアジアの取引の状況やムスリム商人などの役割と世界の結び付きに気付かせること。」<sup>8</sup>とある。このことから、モンゴル帝国によるユーラシア世界の結び付きを学習することは、生徒が単元を超えた歴史的事象の

連続性を理解する際に有効であるという見通しをたてることができる。

そこで本研究の前提として、近年の研究に学び、モンゴル帝国のあり方について概略を示したい。

五代皇帝フビライ<sup>9</sup>が即位する時期には、モンゴル帝国はフビライが直接統治する東方とチャガタイ家とオコダイ家の諸系の勢力圏である中央アジア、ジョチウルスが統治する北西ユーラシア、フレグウルスがおさえる西アジアとの世界連邦を形成した<sup>10</sup>。また、フレグウルスはエジプトの мамルーク朝とも接触し、モンゴル帝国はアフロ・ユーラシアにまたがる規模となった<sup>11</sup>。

フビライは南宋を滅ぼして江南を接収すると、港と大都を結ぶ水路を整備し、水運・陸運による世界流通ネットワークを確立させた。こうした世界流通ネットワークは、モンゴル帝国の軍事的安定と相俟って陸路と水路によるユーラシア大陸の東西を結ぶ世界規模の商圈拡大に繋がった<sup>12</sup>。また、重要な貿易拠点となる沿岸各地の様々な次元の政治権力は比較的柔軟な管理体制であったため、国家間の緊張関係をともなう状況においても貿易その他の交流は活況を呈していた<sup>13</sup>。そのため、モンゴル帝国の拡大は単なる領土拡張ではなく、人的・技術的な拡大でもあった<sup>14</sup>。

杉山は 14 世紀末以降の「東西の衰退」の背景として、こうした世界規模の商圈がモンゴル帝国の解体とともに後退していったことにあると指摘している<sup>15</sup>。

このモンゴル帝国拡大にともなう商圈拡大が世界史的視野を適用させた授業内容を構成する要素になり得る。この点に関わり、歴史教育研究からの問題提起を確認する。

奈須恵子は、世界史と日本史の出来事の連動性に生徒が目をつけるきっかけとして、意外なつながりに注目することを指摘し、モノの往来を取りあげることの有効性について述べている<sup>16</sup>。また、大江和彦は世界史的視野を授業で適用する際の視点として、日本と世界の歴史的事象が時間・空間的に関連を持ち、特に文化面において相互に摂取・交流する関係にあること（同時代性）、相互に同化する関係にあること（影響）の必要性を述べている<sup>17</sup>。

以上の指摘を踏まえ、モンゴル帝国の商圈拡大を視野に入れた授業を展開する教材として、モンゴル帝国から日本にもたらされた陶磁器に着目する。東京書籍出版の『新しい社会 歴史』<sup>18</sup>（以降、「教科書」と略称）では、陶磁器がモンゴル帝国から西アジアやヨーロッパへ輸出されたことが説明されており、モンゴル帝国を中心にユーラシアの東西が繋がっていたことが実は中学生でも理解できる。

したがって陶磁器の教材化は、アフロ・ユーラシア世界にまたがるモンゴル帝国のあり方が、侵略・支配という軍事的政治的側面だけではなく、文化的接触を伴うこと<sup>19</sup>を理解するために有効であると考えられる。

なかでも青花磁器は西アジアのイスラム思想に基づく写本絵画とコバルト顔料の中国大陸への伝来と融合によって誕生し、それが日本や朝鮮だけでなく、西アジアにも伝来・輸出がなされたこと<sup>20</sup>を示す効果的な資料である。

また、日元間を往来した貿易船に積まれていたものを示す資料として、1323 年に明州から博多へ向う途中に朝鮮半島西南近海で遭難した船である「新安沈船」の遺物がある。北条氏の一族金沢実時が建てた称名寺と蔵書閣金沢文庫には宋・元代の文書や陶磁器、仏画、肖像画が残っており、新安沈船の遺物と酷似した陶磁器もある<sup>21</sup>。

このようなモンゴル帝国から西アジア・中央アジアとの間でもたらされた品とモンゴル帝国から日本との間でもたらされた品を資料として提示することで、生徒に以下のような理解を促し、生徒がモンゴル帝国の規模を実感することが可能であると思われる。

①貿易を通じた東西に渡るユーラシア世界でのモンゴル帝国の影響。

②モンゴル帝国の安定が広域な交流を可能にしたこと。

こうして、生徒がモンゴル帝国の規模を実感した後に、モンゴル帝国と日本の戦闘について学習することで、「ユーラシアの変化の中で起きた元寇」という理解が可能であると考えられる。

次に、生徒がモンゴル帝国の規模を理解するための絵画文献資料として、『蒙古襲来絵詞』を取りあげる。『蒙古襲来絵詞』にはモンゴル・高麗系の戦闘員の他に、アラブ・イラン系の人々と思われる戦闘員が描かれている<sup>22</sup>。この点は、モンゴル帝国側の軍隊構成員に元や高麗、南宋残党勢力が存在したという事実<sup>23</sup>と通じるものであり、モンゴル帝国が世界規模に広がっていたと気が付くポイントでもあるといえる。

こうした資料は博物館所蔵品紹介ページ<sup>24</sup>や博物館が制作する図録集<sup>25</sup>、国立国会図書館の資料検索ページ<sup>26</sup>などによって画像を入手することができる。

このようにモンゴル帝国について、貿易の品に注目して追求することで、生徒はアフロ・ユーラシア世界にまたがるモンゴル帝国の規模と侵略という側面に留まらない拡大のあり方についての認識を持つことができると考える。

また、陶磁器や『蒙古襲来絵詞』という教科書にも載っている資料を用いることで、親しみやすい資料を用いて発展的な内容の学習を可能にすると考えられる。

しかし、授業で扱う内容や資料をどのように示して学習するかにより学習効果は異なるため、生徒の学習効果を引き出すためには生徒の実態を把握する必要がある。

### 3. 子どもの実態

埼玉大学教職大学院におけるカリキュラムである「実地研究Ⅰ」及び「実地研究Ⅱ」の一環として実習を行った中学校では、埼玉県の公立中学校における社会科の授業の様子を見学し、自身も授業を実施することで社会科の授業を深く学ぶことができた。

「実地研究Ⅰ」において私は第一学年の学習指導要領（平成 29 年告示）の地理的分野、内容 B、「世界の様々な地域」の（1）「世界各地の人々の生活と環境」に該当する範囲の授業実践を行った。

この実践では、社会科は暗記科目だという印象の払拭、特徴的な生活様式に対する画一的な認識の生産を回避することを念頭に単元、授業構成を行った。

画一的な認識の生産を回避することについては、一つの物事を教えそれが全てであるとするのが断断や偏見を生みかねないと共に、社会の形成者たる判断力の育成を阻むと考えられている<sup>27</sup>。

そこで、生徒が既習事項を踏まえて複数の予想を導き出す時間を、学習対象の地域で暮らす人々の生活を題材として設けた。また、その場の気候に対応して暮らしを営むという伝統的な生活のみではなく、グローバル化や技術革新に対応した生活様式への選択肢を獲得していることを、教科書記述に追加して衛星写真などの諸資料を授業に組み込んで生徒に示した。

さらに協働的な学習活動として、既述の学習指導要領該当箇所に加えて次の項目(2)「世界の諸地域」に該当する教科書の記述や地図帳、授業で用いたレジュメを資料として生徒が指定された地域の気候を予想し、そこでの生活様式について考える活動を実施した。

実践を通して得られた生徒の姿は以下の通りである。

- ・グループ学習の際に、メンバーと基礎的な事項や授業内容の確認を互に行い、それらを元に自身の見解を示して課題解決に向けて活動を進める。
- ・「なぜか」といった正答が存在すると予測可能な言葉よりも、「なぜだと思うか」という予想が許容される言葉を用いた方が活発に発言する。
- ・授業内容を理解することが困難な生徒であっても、互いに話し合い、分からない事項に対して質問したり分かることまでは他のメンバーに伝えたりする。
- ・生徒は教員の手立てによって既習事項を踏まえて資料を分析し、考えを形成することができる。
- ・既存の知識と新しく獲得した知識とが結びつくことや未習事項に対して既存の知識を用いて予想することを楽しく感じる。
- ・同じ地域に関する記述であったとしても、記述の中心が異なるページ同士の関連性を捉えることを難しいと感じる。

「実地研究Ⅱ」においても、「実地研究Ⅰ」で主に活動してきた生徒に対し、継続して授業実践を行う機会を得た。

「実地研究Ⅱ」では、学習指導要領(平成29年告示)の歴史的分野、内容B、「近世までの日本」の(3)近世の日本(ア)「世界の動きと統一事業」及び地理的分野、内容C「日本の様々な地域」の(1)「地域調査の手法」に該当する授業実践を行った。ただし、歴史的分野については学習指導要領上での文言である、「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基に、近世社会の基礎がつけられたことを理解すること。」<sup>28</sup>のう

ち、「ヨーロッパ人来航の背景とその影響」に該当する部分を私が担当し、「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」に該当する部分は私の実習校の指導教員が担当するという単元の構成で授業を進めた。

歴史的分野における授業実践の該当箇所について、学習指導要領で明記される「内容の取扱い」では、「ヨーロッパ人来航の背景」について、「新航路の開拓を中心に取扱い、その背景となるアジアの交易の状況やムスリム商人などの役割と世界の結び付きに気付かせること。また、宗教改革についても触れること。」<sup>29</sup>と明記されている。そのため、ヨーロッパ諸国が開拓した交易路とムスリム商人によって開拓されていた交易路、モンゴル帝国がユーラシア世界に拡大したことによって開拓された交易路の3つに注目して授業を展開した。

また、交易路と共に宗教改革についても学習指導要領は明記しているため、宗教観が及ぼす影響についても注目した。具体的には、キリスト教内部での対立、イスラム教とキリスト教の間の対立を取扱うことで宗教内、宗教間での対立が生じる事や宗教観による対外意識、十字軍による宗教間の融合が生じたことなどである。そのため、主にヨーロッパから西アジアにかけての地域に対して、生徒は交易路の広がりとその地域で信仰されている宗教の分布という2つの見方から、学習の対象となる地域で生じた歴史的事象についての学習を進める授業構成となった。

授業を進めてゆく過程で、学習が定着していない生徒にとって2つの見方から同じ地域を学習する際、それぞれの見方を1時間の授業の中で同時並行的に用いることは難しいという印象を受けた。一方で、教科書に掲載されている地図資料から自ら地図帳を取り出してユーラシア大陸における中東の位置についてアフリカやヨーロッパ、東アジアと地理的に近いという特徴を導き出した生徒もいた。実践を通して得られた生徒の主な姿は以下の通りである。

- ・資料を手がかりに学習する際に、資料の印象が強すぎるとその資料による先入観を持ってしまう。
- ・未習事項に対する学習の手がかりが多すぎると、何を用いて考察をすれば良いのか分からなくなる。
- ・活用する資料の選択肢が増えると戸惑ってしまう。
- ・学習が定着すると過去の学習で獲得した見方・考え方をを用いて考察することができる。
- ・授業終盤に何を学習したかを明記することで、次の授業で学習事項を進んで活用しようとする。
- ・学力の差を自覚しており、自分なりの結論に対して自信を持つことができない生徒は、教員や他の生徒の発言を優先させてしまう傾向がある。
- ・学力を揃えたグループによる協働学習では、どのグループもそれぞれの理論で考えを導き出す。
- ・学力を揃えたグループでは考えを提示しやすく感じる。

地理的分野での授業では「地域調査の手法」として、Web サービスの「国土地理院地図」<sup>30</sup>を用いて、埼玉県さいたま市桜区下大久保地区、川口市、山梨県笛吹市蜂城山周辺、そして実習校周辺の地理的特徴と対策すべき災害を扱う授業を展開した。授業を行った学年は、ICT 機器を活用した授業を多く経験しているため、パソコンと Web サービスを用いた授業は導入しやすい学習環境であった。

「国土地理院地図」では様々な情報を地図に重ねることができる。ただし対象地域について調べる手段や情報量が多くなりすぎる可能性があるため、発見して欲しい最低限必要となる調査の視点と操作方法について示した。この授業では生徒に、標高と土地の成り立ちに関する情報、距離表示の方法や読み取り方を示すに留め、それらの他に活用したい機能の探求は生徒それぞれに託した。生徒が「国土地理院地図」で対象地域の調査をしている間には机間支援を行い、操作方法や情報の読み取り方を個別に対応した。実践を通して得られた生徒の主な姿は以下の通りである。

- ・地図と諸情報を重ね合わせて得たことについて、自分で表現することが難しいと感じる。
- ・個別の問いかけをするとそれらに対して口頭では答えることができる。
- ・表現の方法を伝えることで、文章・口頭の双方でも考えを提示することができるようになる。
- ・学習が定着していない生徒にとって、1つの場所に対し、視点を変化させて考えることは単独では難しいと感じる。
- ・1つの場所に対して複数の問い教員が設定することで、生徒が多面的多角的な視点で考えることができる。
- ・災害について、身近な地域を提示することで一般的な知識からより具体的で現実的な知識や行動を考えることができる。
- ・ICT 機器を用いて授業を行う場合、ノートやプリントに加えてそれらを確認・操作しなければならないため、考察の時間を長く必要とする。
- ・ICT 機器を操作し「やってみる」ことで学習が定着していない生徒でも情報に到達し他の生徒の考えを誘発することができる。

これらの実践を通し、既習事項を用いて新しい認識を獲得する形態の授業は、学習事項が定着している生徒にはそれらを用いて発展的に考える機会となり、学習事項が定着しきっていない生徒には復習する機会となる両義性を備えていることを学んだ。

ただし、発展的に考える機会という面を強めると学習について行けない生徒を置いてゆくことになり、復習する機会という面を強めると学習事項が定着している生徒にとっては退屈な時間となってしまう。そのため両側面の均衡を保った授業進行や構想が必要であり、教員としての力量が

試されることも学んだ。生徒の学習状況の均衡を保つ具体的な方法としては、年間の学習過程の中で、高等学校入学試験問題に相当するものと基礎的な内容のものを提示しどちらを解くかは生徒に任せる時間を取る、発問を抽象的な内容から徐々に具体的な内容に変化させるといった方法などがある。これらは教員にとってそれ程労力を要しない方法であるため、授業での生徒の様子に対応して実施することができる。

また、教員の発問によって、生徒は一問一答的な応答や論述的な応答をした。こうした生徒の姿から、生徒は社会科とは暗記教科であるという印象を抱く一方で、自らの意見を発表する機会や考えを授業に反映させる機会を求めているのではないかと考えた。

さらに、生徒が初発的な認識を提示するとともに、他者の考えを聞き、自身の認識を発展させる活動を多く設定することで、社会科を暗記科目と捉える傾向を減少させる可能性を見出した。

そして、実践授業後のアンケート結果では、協働的な学習活動について、授業時間の都合上活動を最後まで終えることができなかったグループのメンバーでさえも、「仲間と共に考える活動が楽しい」という感想を持っていた。そこから、生徒は授業において分かったことを用いて新しい課題に挑戦することに対して、たとえその課題が発展的な内容であっても前向きな感情を抱いていることが分かった。

これらの経験から、学習内容を基礎的な事項から発展的な事項まで幅広く設定することが、講義形式での授業形態とグループでの活動を取り入れた授業形態の双方で、生徒達にとって学習意欲を引き出したり、学習の楽しさを自覚したりすることに有効であるという可能性を見出した。

一方で、気候や自然環境に対応して特定の産業が発達することや、気候変動やグローバル化などの影響によって環境に対して働きかけたり伝統的な生活様式以外の選択肢を得たりしたように産業も移り変わっていることなど、ある社会的事象の要因が複数あり、それらが同時に作用しているということを、気候を重視した記述箇所と産業を重視した記述箇所それぞれから、教員の支援なしで読み取ったり考えたりすることは難しいと言える。

また、情報量の多い資料や発問に対する答えが複数ある場合、生徒は何から注目すべきなのか分からない状況になり戸惑ってしまうことがある。自らの考えを記録する場面では、資料の読み取りができていても表現の仕方についての指導が必要な生徒もいることが分かった。そのため、資料の提示や発問、その他の指示に際しては、必ず何に注目するのか、何をすれば良いのかを明らかにする必要がある。

ただし、教員によるこのような支援は学習が定着している生徒とそうでない生徒とで必要性が異なる。さらに教員の目線ではその指示に対して適切な考えや操作ができていように見えるが、生徒の主観では自身の考えや成果物に対して自信が持てずにいる場合もある。そのため、生徒全体に対して行うのか、個別に行うのかといった支援の範囲

や、口頭で行うのか、板書等で確認できるようにするのか、といった支援の方法についても吟味する必要がある。

#### 4. 学習評価方法

教員が授業でどのように生徒に発問し、資料を提示して、考えさせるのかという側面と共に、生徒が何をどのように学習しているのかという側面も授業や単元を構成するにあたって重要である。これらは「主体的・対話的で深い学び」の実現のために必要不可欠な要素である。

文科省国立教育政策研究所教育課程研究センターが公開している「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料」、及び埼玉県教育委員会が公開している「主体的・対話的で深い学びの実現 6則」では、「主体的・対話的で深い学び」の実現にあたって、毎日の授業で子どもたちの変容を見取ることの重要性を提示している<sup>31</sup>。

石井英真は「主体的で対話的な深い学び」によって育成する学力の質・階層について次のように整理した<sup>32</sup>。

- ① 知識の獲得と定着（知っている・できる）
- ② 知識の意味理解と洗練（わかる）
- ③ 知識の有意味な使用と想像（使える）

①の段階については、穴埋め問題などによってある用語を答えることができる状態を指し、②では特定の課題に対して特定の解法を適用させることで課題を解決することができる状態を指している。そして③の段階では明確な解法がない課題に対して、既存の知識や技能を用いて解決を目指すことができる状態としている。石井は学力を③の段階に育てるための手立てとして「総合問題」を取りあげている<sup>33</sup>。例えば、多くの場合に単元や授業の導入部分で用いられる生活場面を、単元の終末部や学期末といった節目に再び立ち返って、学習してきた概念を生活場面に埋め戻すことなどである。ただし、③の段階の学力を育むためには、その前段階の学力の育成やそれらを用いる学習活動を生徒に十分に提供する必要についても石井は述べている。

こうした、「使える」レベルの学力を発揮する機会を提供することを視野に入れて、単元を構成する必要があると石井は述べている。

社会科を暗記科目と捉えている、既習知識を用いた新たな課題への挑戦を楽しいと捉える、学習事項を整理し示すと次の時間にそれらを振り返って考えているといった既述の実習校で見られた多様な生徒の姿からも、石井が提唱する授業のあり方は有効であると考えられる。

このような授業を展開するには、生徒の学習を、教員・生徒自らの双方によって評価することが必要であり、それらが妥当で指導に生かされることが重要である。

埼玉県教育委員会は教育課程に基づく指導と評価の一体化を図る目的で、『埼玉県中学校教育課程指導・評価資料』（以降、「指導・評価資料」と略称。）を公開している<sup>34</sup>。「指導・評価資料」で提示されている主な学習評価の課題は次のようなものである。①評価の結果が生徒の具体的な学習改善につながっていないこと、②「関心・意欲・態度

の観点について、一時的に表出された場面のみを捉える評価であるという誤解が払拭しきれていないこと、③教師によって評価の方針が異なり、学習改善につながりにくいこと。このような教育現場で見られる評価の課題を改善するための基本的方針は次のようなものが提示されている。

- ①生徒の学習改善につながるものにしていくこと。
- ②教師の指導改善につながるものにしていくこと。
- ③これまで慣行として行われてきたことでも、必要性・妥当性が認められないものは見直していくこと

このような評価の課題と改善の基本方針を踏まえ、「観点別学習状況評価」の観点は以下のように整理されている。

- ・「知識・技能」  
各教科等における学習過程を通じた知識及び技能の習得状況について評価を行うとともに、それらを既  
有の知識及び技能と関連付けたり活用したりする中  
で、他の学習や生活の場面でも活用できる程度に概  
念等を理解したり、技能を習得したりしているか  
について評価する。
- ・「思考・判断・表現」  
各教科等の知識及び技能を活用して課題を解決す  
る等のために必要な思考力、判断力、表現力等を  
身に付けているかどうか評価する。
- ・「主体的に学習に取り組む態度」  
知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表  
現力等を身に付けたりするために、自らの学習状  
況を把握し、学習の進め方について試行錯誤する  
など自らの学習を調整しながら、学ぼうとして  
いるかどうかという意思的な側面を評価する。

これら进行评估する方法としては、「知識・技能」では主にペーパーテストによって事後的・概念的な「知識・技能」を問うことや、それらを適切に用いる場面を設けることが例として挙げられた。

河崎美保は、「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」は双方にとって不可欠な要素であるとし、「知識・技能」の評価には「それが活用できる「知識・技能」であることを念頭におき、それらを活用して「解決したい課題や問い」がある学習場面を工夫し評価することがポイントとなるだろう」<sup>35</sup>と述べた。

「思考力・判断力・表現力等」については、ペーパーテストのみならず、論述やレポートの作成、発表、話し合いなどの多様な活動を取り入れることが挙げられ、それらを用いたポートフォリオを活用することも示している。

神原一之は、「思考力・判断力・表現力等」は、知識・技能の活用にとどまらず、この能力を発揮することによって、より深い理解が伴う知識が習得される。」<sup>36</sup>として、河崎と同様に「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」が関連づけられる必要性を論じている。また、「思考

力・判断力・表現力等」を評価する時のポイントは、各教科の見方・考え方を働かせる学習活動を通じた授業を前提として、問題を解決するための活動の過程で働く能力を評価することであると述べている<sup>37</sup>。

「主体的に学習に取り組む態度」については、ノートやレポート等における記述、授業中の発言、教師による行動観察や、生徒による自己評価・相互評価等の状況を考慮して生徒の評価を行うことが挙げられた。さらに、生徒の発達の段階や一人一人の個性を十分に考慮しながら、「知識・技能」や「思考力・判断力・表現力等」の観点の状況を踏まえる必要性も示されている。特に、「主体的に学習に取り組む態度」の評価については、他の2つの観点を身につけることに向けて粘り強く行う側面と自らの学習を調整しながら学ぼうとしているかという意志的な側面の2つを評価することとしている。

鈴木秀幸は、「主体的に学習に取り組む態度」の評価には従来の「関心、意欲、態度に加えてメタ認知能力が加わることになった」<sup>38</sup>と述べ、自分の学習についてその問題点や成果を自己評価し、必要に応じて学習方法を変えたり、適切な改善方法を考え実行できたりする能力の評価が必要になったと指摘している。また、鈴木は「主体的に学習に取り組む態度」を評価することに対し、「信頼性、妥当性の高い評価は相当に難しい観点である。」<sup>39</sup>としつつその評価方法の具体的な例として、「JAPAN e-Portfolio」を紹介している。これは高校生を対象としているが、生徒が学習の目標やその結果の自己評価を記録し蓄積するシステムである<sup>40</sup>。鈴木はこのシステムの利用に関わらず、小中学校においてもポートフォリオに以上のような記録を蓄積することが、メタ認知能力の育成や評価の機会となることを述べた。

評価方法に加え、授業のあり方について指摘したのが川地亜弥子である。川地は、「学習の入り口では一見やる気がないように見える子どもであっても、授業の中で、意味を見出し、学習に向うことができるようなしかけや工夫が求められるのである。」<sup>41</sup>と述べ、教員が子どもたちの主体性を発揮させる指導の必要性を論じている。

山本はるかひは、教員が生徒の学習評価にあたり、「指導と評価の一体化」の前に「目標と評価の一体化」を行い、授業の目標を焦点化することで、「指導と評価の一体化」の名のもとに評価の煩雑化が進む危険性を避け、単元を見通した学力評価計画を立てる必要がある。」<sup>42</sup>と述べた。

以上の評価についての方針や研究成果を踏まえると、適切な評価には、評価されるべき能力を生徒が十分に発揮することができる授業構成が不可欠であること、そうした能力を生徒が獲得するために、学習の蓄積を通して確認可能な状態にしておくことが求められている。

このような評価と指導、評価と目標の一体化がなされた授業を展開するための取組みとして、「指導・評価資料」の社会科において、「単元を貫く問い」の重要性を示している<sup>43</sup>。「単元を貫く問い」とは、小単元の問い、1単位時間の授業における課題を追求してゆくことで答えること

ができる問いである。この「単元を貫く問い」を設定し、生徒に提示することで、小単元と1単位時間の授業、小単元と単元との関連性を明示し、単元を通じた学習の見通しを持たせることが可能になる。

これらを踏まえ、元寇を題材とした授業における単元計画は以下のようになるのではなかろうか。

「【単元を貫く問い】 「モンゴル帝国を追い返すこと ができたのはなぜか。」	【小単元の問い①】 「モンゴル帝国と戦ったのはどのような人か。」
	【小単元の問い②】 「なぜモンゴル帝国と戦うことができたのか。」
	【小単元の問い③】 「どのようにモンゴル帝国は日本を攻めてきたのか。」
	【小単元の問い④】 「なぜモンゴル帝国は攻めてきたのか。」

この単元計画では、小単元の問い①と②では主に武士の台頭及び武家政権の確立に焦点をあて、③と④ではモンゴル帝国の拡大によるユーラシアの変化に焦点をあてる。それぞれの学習において生徒が考えたことや明らかになったこと、教員からの支援などを蓄積し、それを基に単元終盤で「単元を貫く問い」に対する答えを表現する構成である。

各小単元の中で、生徒が明らかになったことをいかに表現し、どのように考えているかによって「知識・技能」や「思考力・判断力・表現力等」の評価及び指導の材料とする。各小単元それぞれの学習を経て、既習の学習事項や他の生徒や教員からの支援をいかにして自身の考えと結び付け、再考の参考にしているのか、学習を通して自身がいかに変容したかを自覚しているかによって「主体的に学習に取り組む態度」の評価の材料とする。こうした単元全体を通しての評価と指導が可能ではないかと考える。

## 5. 今後の展望

「実地研究Ⅰ・Ⅱ」から学んだ生徒の実態を踏まえ、世界的視野を取り入れた元寇の学習における教員による必要な手立てがいくつか考えられた。

学校によっては年間指導計画との関係で、地理的分野における世界の各地域や大陸の学習よりも先に歴史的分野の学習を行うこともあり得るため、歴史的分野で学習した古代文明の分布を確認することで、ユーラシア大陸の広大さを理解しつつモンゴル帝国の拡大以前の世界を振り返る必要がある。こうした地理的、歴史的な前提知識を改めて確認することで生徒が歴史的事象を断片的ではなく連続性をもった流れの中で学習することができると思われる。

また、モンゴル帝国の規模を複数回確認し、はじめはその規模を単なる支配権の拡大として捉えたとしても、単元を終えるまでに世界規模での広域な交流を可能にしたという側面や人的、文化的な接触を可能にしたという点に気が付く機会を多く設定することが必要だと思われる。その際には、「似た陶磁器が日本各地にあるのはなぜだと思

か。」「この絵にはどこから来た人が描かれているか予想してみよう」といった予想が許容される言葉がけによって多くの生徒の授業参加を促し、生徒が自分の考えや他者の考えを整理することで授業内容を理解できるよう努める。

陶磁器に関する資料提示の方法としては、モンゴル帝国の範囲を知るために世界地図を示し、出土した場所がユーラシア大陸の東西にわたって分布していることが視覚的に認識することができるように、地図上に陶磁器の写真を提示する必要がある。

また、学習目標と評価、指導と評価の一体化を念頭に授業・単元を計画しその上で適切な「単元を貫く問い」や「小単元の問い」、各授業での問いについてより深く検討する必要がある。

本研究で検討している授業案は実践を伴っていないため、授業を実施した際における生徒への教育効果を引き続き研究する機会を求めている。

また、元寇以外の歴史的な事象を題材とした世界史的視野を取り入れた社会科授業案も今後検討してゆきたい。具体的には以下の2つを示す。

①古代での日本と東アジア海域の国々との関係を大宰府鴻臚館にもたらされた物品から考察して中国の華夷秩序下にある日本の姿を明らかにする授業。

②明治期の日本の欧米諸国への働きかけを取りあげ、近代における世界での立ち位置やアジアへの眼差しを理解する授業。

こうした世界史的視野を適用させた授業を実践するに当たり教員に求められる資質も更に考える余地がある。

今後は検討した授業案の視角を反映させた実践を積み、現場における教員の公務実態を踏まえ、より実践的な内容に発展させたい。

---

<sup>1</sup> 埼玉県総合教育センターHP 学習指導案データベース ([https://www.center.spec.ed.jp/b8f4d5f7eaa637df8391fec3c00474d9/page\\_20210921081438](https://www.center.spec.ed.jp/b8f4d5f7eaa637df8391fec3c00474d9/page_20210921081438)), 後呂健太郎の実践, 最終閲覧 2022 年 1 月 5 日。

<sup>2</sup> 日本学術会議, 「「歴史総合」に期待されるもの」2016 年 5 月 16 日, 日本学術会議 HP 提言・報告等一覧 (<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/division-15.html#9>), 最終閲覧 2022 年 1 月 8 日。

<sup>3</sup> 文科省中央教育審議会諮問・答申等一覧 ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985\\_00002.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm)), 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～(答申)」(中教審第 228 号, 2021 年 1 月 26 日), 最終閲覧 2022 年 1 月 7 日。

<sup>4</sup> 黨武彦・藤瀬泰司・小田修平・小鉢泰平・相良眞由・山本圭祐

---

「中学校歴史教育における世界史的視点からの授業開発」(『熊本大学教育実践研究』第 36 号, 2019 年 2 月)。

<sup>5</sup> 竹内尊則「世界史的な視点から考察させる高等学校「日本史 B」の学習指導の在り方」広島県立教育センターHP

(<http://www.hiroshima-c.ed.jp/research.html>), 平成 27 年度研究報告, 最終閲覧 2022 年 1 月 7 日。

<sup>6</sup> 杉山正明「モンゴル時代のアフロ・ユーラシアと日本」(『日本の時代史 9 モンゴルの襲来』吉川弘文館, 2003 年 2 月)。

<sup>7</sup> 文部科学省, 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』, 2018 年 3 月。

<sup>8</sup> 文部科学省, 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』, 2018 年 3 月。

<sup>9</sup> 本研究では東京書籍株式会社出版の『新しい社会 歴史』教科書の標記に合わせて「フビライ」とする。

<sup>10</sup> 杉山正明, 2003 年, 前掲。

<sup>11</sup> 杉山正明『勃興の世界史 モンゴル帝国と長いその後』(講談社, 2016 年 4 月)。

<sup>12</sup> 金岡秀郎『モンゴルを知るための 60 章』(明石書店, 2000 年 4 月)。

<sup>13</sup> 羽田正『東アジアに漕ぎだす 1 海から見た歴史』(東京大学出版会, 2013 年, 1 月)。

<sup>14</sup> 宮脇淳子『モンゴルの歴史 遊牧民誕生からモンゴル国まで』(刀水書房, 2018 年 10 月)。

<sup>15</sup> 杉山正明, 2016 年, 前掲。

<sup>16</sup> 奈須恵子「世界史の中に日本史を位置付ける歴史学習」(『教職研究』第 26 号, 立教大学教職課程, 2015 年 3 月)。

<sup>17</sup> 大江和彦「歴史教育における「世界史的視野」に関する基礎的研究—中学校社会歴史的分野を中心に—」(『社会科研究』全国社会科教育学会, 第 37 号, 1989 年 3 月)。

<sup>18</sup> 東京書籍株式会社『新しい社会 歴史』(東京書籍株式会社, 2021 年 2 月)。

<sup>19</sup> 宮脇淳子, 前掲。

<sup>20</sup> 弓場紀知『青花の道 中国陶磁器が語る東西交流』(日本放送出版, 2008 年 2 月)。

<sup>21</sup> 村井章介「日元交通と禅律文化」(『日本の時代史 10 南北朝の動乱』吉川弘文館, 2003 年 3 月)。

<sup>22</sup> 新井孝重, 『戦争の日本史 7 蒙古襲来』(吉川弘文館, 2007 年 5 月)。

<sup>23</sup> 杉山正明, 2003 年, 前掲。

<sup>24</sup> 本研究では「名古屋東洋官窯陶磁美術館 所蔵品紹介ページ」

(<https://nagoya-ceramic-museum.com/introduction/>) (最終閲覧 2022年1月27日) を参考とした。

<sup>25</sup> 神奈川県立金沢文庫・神奈川県立歴史博物館・鎌倉国宝館『世界遺産登録推進三館連携特別展 武家の古都・鎌倉』(神奈川県立歴史博物館, 2012年10月) など。

<sup>26</sup> 国立国会図書館リサーチ・ナビ  
([https://mavi.ndl.go.jp/research\\_guide/cat2858/cat169/index.php](https://mavi.ndl.go.jp/research_guide/cat2858/cat169/index.php)) 最終閲覧 2022年1月27日。

<sup>27</sup> 土井正興『世界史的視点のなかの歴史教育』(日本書籍株式会社, 1991年2月)。

<sup>28</sup> 文部科学省, 『中学校学習指導要領(平成29年告示)』, 2018年3月。

<sup>29</sup> 文部科学省, 『中学校学習指導要領(平成29年告示)』, 2018年3月

<sup>30</sup> 国土地理院地図 HP  
(<https://maps.gsi.go.jp/#5/36.104611/140.084556/&base=std&ds=std&disp=1&vs=c1g1j0h0k0l0u0t0z0r0s0m0f1>) 最終閲覧 2023年1月15日。

<sup>31</sup> 文部科学省 国立教育政策研究所 教育課程研究センターHP  
「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料  
中学校 社会」。  
(<https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidouairyout.html>) 最終閲覧 2023年1月20日。

埼玉県教育委員会 HP 「「主体的・対話的で深い学び」の実現  
に関すること」。

(<https://www.pref.saitama.lg.jp/g2204/manabi.html>) 最終閲覧 2023年1月20日。

<sup>32</sup> 石井英真『今求められる学力と学びとは』(日本標準, 2015年1月)。

<sup>33</sup> 石井英真「「主体的・対話的で深い学び」を深く読み解く」  
(『シリーズ学びを変える新しい学習評価 理論・実践編3 評価  
と授業をつなぐ手法と実践』, ぎょうせい, 2020年1月)。

<sup>34</sup> 埼玉県教育委員会 HP 「埼玉県中学校教育課指導・評価資料」  
(<https://www.pref.saitama.lg.jp/f2214/sidouhyoukasiryou/r3sidouhyoukasiryou.html>) 最終閲覧 2023年1月20日。

<sup>35</sup> 河崎美保「知識・技能の評価のポイント」(『シリーズ学びを変える新しい学習評価 理論・実践編2 各評価の学びと新しい学習評価』, ぎょうせい, 2020年1月)。

<sup>36</sup> 神原一之「「思考・判断・表現」の捉えと評価」(『シリーズ学びを変える新しい学習評価 理論・実践編2 各評価の学びと新しい学習評価』, ぎょうせい, 2020年1月)。

<sup>37</sup> 神原一之, 2020年, 前掲。

<sup>38</sup> 鈴木秀幸「観点別学習状況の評価とは」(『シリーズ学びを変える新しい学習評価 理論・実践編2 各評価の学びと新しい学習評価』, ぎょうせい, 2020年1月)。

<sup>39</sup> 鈴木秀幸, 2020年, 前掲。

<sup>40</sup> 文科省は一般社団法人教育情報管理機構に対して「JAPAN e-Portfolio」の運営許可を令和2年8月付けで取り消しているため、現在は同システムの利用は不可能となっている。文科省 HP  
「「JAPAN e-Portfolio」運営許可取り消しについて」

([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/senbatsu/1413458.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senbatsu/1413458.htm)) 最終閲覧 2023年1月20日。

<sup>41</sup> 川地亜弥子「「主体的に学習に取り組む態度」の捉えと評価」  
(『シリーズ学びを変える新しい学習評価 理論・実践編2 各評価の学びと新しい学習評価』, ぎょうせい, 2020年1月)。

<sup>42</sup> 山本はるか「単元を通じた評価と本時の評価」(『シリーズ学びを変える新しい学習評価 理論・実践編2 各評価の学びと新しい学習評価』, ぎょうせい, 2020年1月)。

<sup>43</sup> 埼玉県教育委員会 HP 「埼玉県中学校教育課指導・評価資料」  
(<https://www.pref.saitama.lg.jp/f2214/sidouhyoukasiryou/r3sidouhyoukasiryou.html>) 最終閲覧 2023年1月20日。