

第1学年 社会科学学習指導案

1年1組 男子22名 女子18名 計40名

指導者 早川 晃央

5月30日（木） 9:50～10:40 会場 1年1組（2階）

1 単元名 歴史のとらえ方と調べ方

2 単元について

(1) 単元設定の趣旨

本単元は、平成29年告示の中学校学習指導要領の地理的分野、大項目A中項目（1）「時期や年代、推移、現在のわたしたちとのつながりなどに着目して、小学校での学習を踏まえて歴史上の人物や文化財、できごとなどから適切なものを取り上げ、時代区分との関わりなどについて考察し、表現すること」を目標としている。

本校で使用している歴史的分野の教科書、帝国書院『中学生の歴史』では、「歴史の調べ方・まとめ方・発表の仕方」として、「ある博物館」に展示されている2つの「支倉常長像」を比較して、問いを立てたり、問いを追究していく過程において、年表や地図にまとめたりフィールドワークをしたりする調査やまとめ方の手法や、課題解決の流れを身に付ける構成となっている。これでは、歴史学習の方法を技術的に説明しているものに過ぎず、歴史的事象について、他の事象との因果関係や時間の推移に伴う変化などを論理的に考察し、その事象がもつ意義や意味を解釈したり、複数成立する解釈の根拠や論理を説明したりする歴史的思考力の育成を目指す単元開発を行うことは難しい。また、帝国書院の教科書に例としてある支倉常長は、小学校学習指導要領に示された小学校の歴史学習で「人物の働きを通して学習できるよう指導すること」として取り上げられていないため、中学校学習指導要領の「小学校での学習を踏まえて」の部分と整合性がとれない。そこで、本単元では、現在発行されている小学校6年生・社会科の教科書に全社共通して取り扱いのある「蒙古襲来絵詞」を教材として取り上げる。

「蒙古襲来絵詞」については、元軍の戦い方や「てつはう」について描かれた唯一の資料として、小中学校の歴史学習における定番資料として活用される。また、現在は宮内庁が保管する国宝に指定されている。だが、蒙古兵と日本の騎馬の描き方の違い、赤外線写真による検証結果などからも近世以降に加筆されたものとして考える説を福岡県の九州国立博物館では紹介している。しかし、

図1 御家人の三井三郎資長（妻が竹崎季長の姉）が元軍を追い込む様子



図2 竹崎季長が元軍と対峙する様子



いつ、誰が、なぜ描き足されたかについての詳細は分かっておらず現在においても諸説ある。

蒙古襲来絵詞の研究者である橋本（2018）は、赤外線写真研究によって、紙継ぎの順序が入れ替わっていることを主張する。前頁図1は現在の絵巻では、竹崎季長より右（時間軸で言うと前頁図2より前）に描かれる。つまり、三井資長が元軍を追いついた後に、竹崎季長が元軍と対峙している様子が描かれている。しかし、それでは三井と竹崎がともに行動したとは考えづらく、詞書とも矛盾が生じる。そのため、もとの絵巻では、時間軸に沿って右から順に馬に乗る竹崎、元軍を追う三井、逃げ惑う元軍であり、図2に描かれており竹崎と対峙している元軍は描かれていなかったとしている。もともと竹崎と対峙する元軍については、他の元軍と描かれ方や色合いに違いがあることから、いつの時代かは明確でないにしても後世の描き足しが定説となりつつあるため、詞書とも辻褄が合い説得力がある。

また、佐藤（2016）についても、竹崎季長と対峙する蒙古兵3人の描かれ方は、その他の蒙古兵の描き方と線の太さや輪郭、表情の描き方が大きく異なっており、後世に加筆されたという説を主張している。

一方で、服部（2017）は、蒙古兵3人の加筆はないと主張する。竹崎が射撃の名手であるものの、てつほうによって暴れた馬の操作はできず、落馬寸前の状態から完璧に矢を射ることはできない。もし、蒙古兵3人が後世による加筆だとすれば、竹崎の馬はなぜ暴れているのか、竹崎はなぜ膝から流血しているのか等、矛盾点が複数生じることから、この場面を、異なる時間軸が同時に描かれた「異時同図法」と捉えるべきだと述べている。

本単元では、あえて定説が定まっていない「蒙古襲来絵詞」を取り上げることで、生徒には既習事項やレディネスにとらわれない自由で活発な意見交換を促したい。その活動を通して、歴史とは、当時の事象を物語ることによって再構築された解釈による事実であることを追体験させ、今後の歴史学習を行う上で主体的に取り組むだけでなく、批判的思考力をもって歴史と向かい合う姿勢を期待したい。

（２）生徒の実態

地理・歴史的分野ともに、単元のはじめに社会的な見方を働かせ、「どのような」「どのように」といった基礎的・基本的な社会的事象を確認する学習を行う。それを基に、社会的な考え方を働かせ、「なぜ」といった課題に取り組むことで、原因や仕組み、法則などの概念的知識を獲得する学習を行っていく。そして、単元の終わりに「どちらにすべきか」や「最も重要なものは何か」といった課題に取り組む、価値的知識を獲得する学習を行いたい。特に、価値判断する学習では、討論を学習活動に取り入れることで、社会認識形成を期待している。その理由は、討論を通して、自分の意見を発言したり、他者の意見を聞いたりすることで、全体での議論を深める過程において、自分の立場との共通点や相違点について社会科の「見方・考え方」を働かせながら比較・分類することが可能であり、異なる視点や価値観に気付くことができるからである。そのため、思考力・判断力・表現力等を育む効果が期待される。

生徒はこれまで、1年次の地理的分野で「なぜ国旗に武器を描く国があるのだろうか」という学習課題で、「課題」、「仮説」、「検証」、「まとめ」という課題学習の流れに沿った学習を行った。それを踏まえ、「ケッペンは何に注目して気候を区分したのだろうか」という学習課題で、仮説を立てながら地理的な見方・考え方を働かせ、思考力・判断力・表現力を深める学習を行った。本単元は、中学校における歴史的分野の導入の単元である。他の公立中学校と比べ、県内外の多数の小学校から本校に進学してきている生徒の実態を踏まえ、今後の歴史学習を見据えた際に基本となる「課題学習の流れ」やそのために必須となる「歴史的な見方・考え方」を確認したり、獲得したりさせたいと考えている。また、その過程では、小学校でも学習している「蒙古襲来絵詞」の竹崎季長が元軍と対峙する場面を取り上げ、事実と異なる描写が見られたり、加筆されたりしていることについて多面的・多角的に考察し、根拠をもとに自らの立場や意見を表明する力を養いたい。

（３）指導の構え

本校の研究主題は「主体性の高まりを目指す課題学習」である。本校が定義する「主体的な生徒像」とは次に挙げる5つである。①意欲的である②自発的、自主的である③価値追求が目的である④個性的である⑤創造的である。そしてそのような生徒を育成するために、学習の目的や計画をもたせ、方法をわからせる必要があると考えている。中学校における歴史学習の導入となる本単元では、今後主体的に学ぶ生徒を育成する基礎となる探究の流れを体験させながら理解させたい。そのために、「課題設定」、「仮説を立てる」、「史資料を基に検証する」、「まとめる、振り返る」といった基本的な流れに沿って学習を進めたい。また、学習指導要領に「小学校での学習を生かして」とあることから既習事項である「蒙古襲来絵詞」を題材とした。授業では、生徒に小学校での既習事項を想起させる問いやそれに基づく問答を通して、歴史学習を行う際に必要な歴史的な「見方・考え方」を獲得させたり、働かせたりさせながら、蒙古襲来絵詞が事実と異なる描き方をされていたり、後世に加筆されたりしたのではないかという資料について吟味・考察し、自身の解釈を表現さ

とある。本単元は中学校における歴史学習の導入となる単元であることから、小学校で身に付けた「見方・考え方」について、確認したり、働かせていることを生徒にメタ認知させたりする必要があると考えている。また、今後の歴史学習を行う上で、「見方・考え方」が十分に身に付いていない生徒には、本単元で、身に付けさせたいと考えている。そのため、各授業場面において、「見方・考え方」を働かせている生徒には、形成的評価となる声かけを行い、「見方・考え方」を働かせていることを生徒自身にメタ認知させながら、課題解決を行うために、「見方・考え方」を働かせてることに教師が価値付けを行いたい。

以下の表では、本単元における各次で、生徒 が働かせる歴史的な「見方・考え方」を示して いる。

なお、◎は特に重視したい見方・考え方である。

次	内容	時	歴史的な見方		歴史的な考え方	
			時期や年代	変化や推移	比較・関連付け	事象の因果関係や原因、結果
第1次	年代の表し方や時代区分にはどのようなものがあるだろうか	1	○	○		
第2次	なぜ蒙古襲来絵詞は事実と異なる描かれ方をしたり、後世に加筆されたのだろうか	2	○		○	◎

4 単元の目標

- 時期や年代、推移、各時代の背景や因果関係に着目して、探究活動の流れに沿って課題を追究し、史資料から読み取った内容を適切に表現することができる。 【思考・判断・表現】
- 年代の表し方や時代区分の意味や意義について理解した上で、史資料から歴史に関する情報を読み取ったり、年表などにまとめたりすることができる。 【知識及び技能】
- 歴史的な事象についての問いに対して仮説を立て、史資料から協働的に仮説の検証を行ったり、自身の仮説を修正したりしながら現代の私たちとのつながりや歴史学習を行う上での要点を見出すことができる。 【学びに向かう力・人間性等】

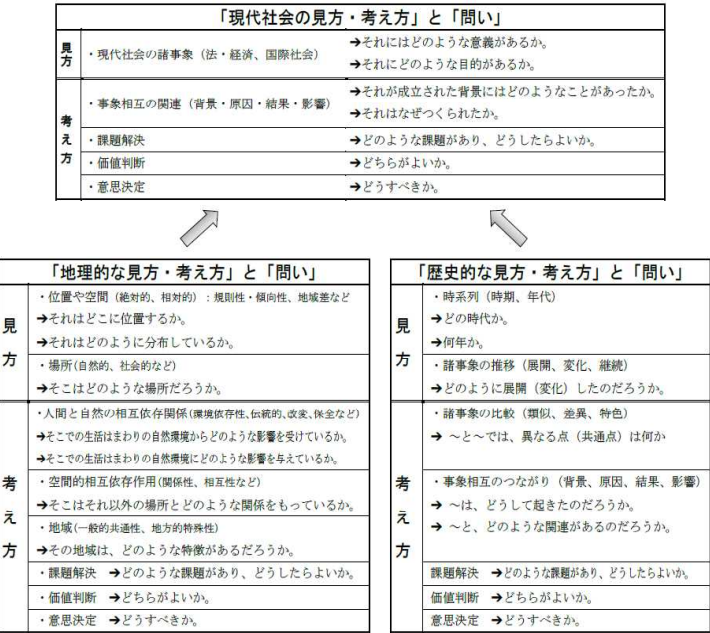
5 学習指導過程（全3時間）※本時に関連する部分のみ抜粋

第1次 年代の表し方や時代区分にはどのようなものがあるだろうか…………… 1時間

第2次 なぜ蒙古襲来絵詞は事実と異なる描かれ方がされたのだろうか
…………… 2時間（2/2本時）

	教師による指示・発問	教師と生徒の活動	生徒の反応
第1次 年代の表し	1 小学校では、どのような時代区分を習いましたか。	T：発問する。 S：答える。	・縄文、弥生、飛鳥…江戸、明治、大正、昭和、平成、令和
	2 時代を、①縄文～古墳、②飛鳥～江戸、③明治以降の3つのグループに分けたとき、それぞれどのような共通点がありますか。	T：発問する。 S：答える。	・①はその時代の代表的な文化品、②は政治の中心地、③は元号。
	3 ③のように元号が変わると時代が変わる制度を何と言いますか。	T：発問する。 S：答える。	・一世一元の制

図5 社会的な「見方・考え方」と「問い」の相関



方 や 時 代 区 分 …	4 縄文～令和までの時代を6つの区分するとどのように分けられますか。 5 他にも、十干十二支や世紀、西暦といった表し方もありますね。小学校で学習した人物をそれぞれの時代に当てはめてみましょう。	T：発問する。 S：答える。 T：指示する。	・原始、古代、中世、近世、近代、現代 例)・聖徳太子は飛鳥時代に活躍した。 ・織田信長は16世紀に活躍した。 ・与謝野晶子は近代に活躍した。
第 二 次 な ぜ 蒙 古 襲 来 絵 詞 は …	6 配付する史料（蒙古襲来絵詞の詞書）を読み取って、そこに書かれている内容を図示してください。 7 これは何のできごとについての史料ですか。 8 小学校で学習した絵画と何が違いますか。 9 2つの絵画がもつ意味や効果はどうだと考えられますか。 10 何か疑問に思うことはありますか。 11 なぜこのように違いがあるかを検証していきましょう。 以降は、6(2)展開参照	T：指示する。 S：図示する。 T：発問する。 S：答える。 T：発問する。 S：答える。 T：発問する。 S：答える。 T：発問する。 S：答える。 T：予告する。	・元寇（蒙古襲来） ・竹崎季長の前にもうひとり日本の武士がいる。 ・元軍は逃げているだけ。あまり苦戦している様子もない。 ・先懸している絵の方が、竹崎季長の戦功は伝わる。 ・三井三郎らを描かない方が、竹崎季長が苦戦しているように見える。 ・三井三郎らを描く方が、より事実に近いように見えるし、竹崎季長が助かったことがより分かりやすい。 ・なぜ自分たちが知っている絵画と異なる描き方がされているのか。 ・どちらがより事実を表しているのか。

6 本時の学習（全3／3時間）

(1) 指導目標

- ・「蒙古襲来絵詞」についての史資料から読み取った内容を、多面的・多角的に解釈し、ツールミンモデルを用いて、自身の仮説を表現することができる。【思考力・判断力・表現力】
- ・課題や問いを追究する過程において、「歴史的な見方・考え方」を働かせながら考察しようとしている。【主体的に学習に取り組む態度】

(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
1 学習課題を確認する		・前時までに史料を基にしてそれぞれが描いた絵と教科書に掲載されている絵画を見比べ、本時の学習課題に対する仮説を立てさせておき、各自が立てた仮説を確認するよう促す。
なぜ蒙古襲来絵詞には異なる絵が存在するのだろうか		
2 仮説を発表する	・恩賞をもらう場面では、より功績を強調するために、先懸をしたことにごまかしたが、実際は先懸していないため、合戦場面において事実を正しく後世に伝えるため。 ・小学校での蒙古襲来の学習を踏まえ、竹崎季長が恩賞をたくさんもらうように大変な戦いだったことを示したか	・予想と仮説の区別が曖昧な生徒がいるため、予想を発表した生徒には、なぜそのように考えたかを問い、根拠を明確にした発言を促す。 ・前時までに詞書を基にした絵を

ったから。

- ・苦戦している様子を伝える方が、より恩賞をもらえると判断した季長が、安達泰盛をごまかすために、戦功を訴える場面では、話を盛って伝えるため。

前 時

3 資料をもとに検証し、それぞれの解釈に基づいて発表する

- ・詞書自体が複数存在しており、詞書が後世に書かれたものであるため、本当は先懸しており、現存している絵画が事実に近いのかもしれない。
- ・蒙古襲来絵詞は、竹崎季長が恩賞をもらった後に、描かれているため、恩賞をもらうために嘘を描いたのは違いそうだ。
- ・竹崎季長が、安達泰盛に恩賞を訴える場面で、事実と異なる説明をしたことも含めて、後世に正しく伝えようとしたのではないか。
- ・蒙古襲来絵詞は、加筆されておらず、竹崎季長が元軍に苦しんだ様子を描かせることで、自分が苦戦しながらも元軍を撃退した立役者であることを示したかった。また、竹崎（もしくは竹崎の支持者）は後世に竹崎の偉大さを語り継ぎたいと考えていたから元軍を追い払っているように描いた。
- ・この時代は、寺社も祈祷をした名目で、恩賞をよこすよう主張していたため、たくさんの敵を撃退した自分たち武士の方が功績が大きいことを示すため。
- ・実際には先懸していないが、先懸しているように見せた方が、自身の功績の大きさや偉大さが分かり、得になると考えたから。
- ・恩賞をもらうためにあえて、大変だったように描かせたが、厳しい幕府の財政の中で、恩賞をくれた安達泰盛に感謝を示すために後世、正しく描かせた。

4 新たな問いについて考察し、自身の解釈を発表する。

授業を進める中での新たな問い

蒙古襲来絵詞について、どの説が正しいのだろうか

- ・絵詞自体の信憑性が怪しく、小学校で学習した教科書に載っている様子が元寇の真実だと考えられる。三人の蒙古兵が加筆されたかに関しては分からない（判断できない）。
- ・赤外線という最新の科学技術を使って、これまで分からなかった加筆の後が分かるから、竹崎季長は、三井三郎らと元軍に対峙したのであって、やはり先懸はしていないと考えられる。
- ・加筆はなく、竹崎季長が絵師に描かせた時点から三人の蒙古兵は描かれていた。そうでないと竹崎季長の馬が驚かないだろうし、味方がいたならば、小学校で習った1人対集団という構図にもならないから苦戦もしないだろう。
- ・逃げ惑う蒙古兵と、竹崎季長と対峙している蒙古兵の描き方は明らかに描き方が違うため、後世により事実を正しく伝えるため、もしくは当時の人の歴史観を反映した加筆だと考えられる。

5 蒙古襲来絵詞について、定説がないという説明を受ける

6 歴史を学ぶ上で大切なこと（＝歴史的な見方・考え方）は

描かせており、生徒は小学校での既習の絵と詞書を基にした絵で、異なる絵となることを理解している。

見・考 年代・推移・関連付け

- ・歴史的な見方・考え方を働かせていると考えられる生徒の発言に対し、見方・考え方を働かせていることをメタ認知させる声かけを行い、教師が価値付けする。
- ・生徒には挙手にて発言させた内容を、解釈が分かれそうな部分に分けて、板書し、争点が明確になるようにしておく。また、意見が出た段階で、人によって解釈が分かれる部分がどこかを問い、生徒と争点を共有する。

【争点】

- ①加筆の有無。加筆があったとしたら、いつ、誰が、どのような目的で加筆を行ったのか。
 - ②本来の絵詞が作成された目的
 - ③竹崎の先懸の有無
- ・意見が乏しい場合には、加筆の有無について、どのように考えているかを挙手させる。それをもとに加筆がなかったとする服部説が正しい場合、どのような矛盾が生じるか、また、服部説を支持しない場合には、挙がった矛盾をどう説明すべきかを問う。
 - ・上記の争点について、生徒の意見が大きく分かれている点について考察するよう指示する。
 - ・様々な解釈がある中で、どの説が正しいのかと問い返すことで、生徒に、資料から自身の解釈や説を表明するよう促す。
 - ・互いに解釈を発表し合い、それに基づく議論を行わせることで、歴史が個人の解釈によって構築されていくものであることを認識させる。
 - ・ツールミンモデルを活用したワークシート用いて、根拠と理由付けを明らかにしながら主張をすることができ。

（ワークシート）

【思考・判断・表現】

- ・歴史学者の中でも定説はなく、現在も議論が続いていることを紹介するとともに、歴史は学者の解釈の蓄積によってつくられたものであることを説明する。
- ・単元の導入で、「歴史を学ぶ上

何かをワークシートに記入する（ポストテスト）

- ・ 事象や資料の時期や年代を確かめる。
- ・ 多面的・多角的に資料を捉える。
- ・ 各時代の背景を理解した上で資料を読み取る。
- ・ 複数の資料を比較・関連付けて考える。
- ・ どのように変化したかを捉える。
- ・ 事象の因果関係や原因を考える。

で大切なことは何か」というプリテストを行い、それについてポストテストすることで、「深い学び」に至った（歴史的な見方・考え方を身に付けた）生徒を定量的に把握する。

（3）学習評価の視点

- ・ ツールミンモデルを活用した ワークシート用いて、根拠や理由付けを明らかにしながら学習課題（問い）に対する答えを主張をすることができたか。【思考力・判断力・表現力】
- ・ 課題や問いを追究する過程において、「歴史的な見方・考え方」を働かせながら考察しようとする姿勢は見られたか。【主体的に学習に取り組む態度】

	思考・判断・表現
A	資料から読み取った内容を根拠として、蒙古襲来絵詞に描かれた内容と史資料の内容が異なる理由に対する解釈を説明することができる。また、他者の解釈を理解したうえで、自身の解釈の正当性を主張することができる。
B	資料から読み取った内容を根拠として、蒙古襲来絵詞に描かれた内容と史資料の内容が異なる理由に対する解釈を説明することができる。
C	蒙古襲来絵詞に描かれた内容と史資料の内容が異なる理由に対する解釈を説明できていない。または、主張の根拠が明確でない。

※本单元における「主体的に学習に取り組む態度」は、今後の歴史学習を行うにあたり、歴史的な見方・考え方の広がりやその獲得を期待するものであり、ポートフォリオとして自己内評価すべきであると考えため、ルーブリックによる評価は行わない。ただし、個人の性向を把握したり、見方・考え方の成長を見取ったりするものとして、プリテスト・ポストテストの結果を用いたい。

7 授業観察の視点

- ・ 歴史的な見方・考え方を生徒が広げたり、獲得したりするための問いや指示は、有効な手立てであったか。また、どうすべきであったか。
- ・ 歴史学習の導入となる単元の資料として、「蒙古襲来絵詞」を選択したことは有効であったか。また、どうすべきであったか。

〔主な参考文献〕

【方法論】

- ・ 石井英真・鈴木秀幸編著『ヤマ場をおさえる学習評価 深い学びを促す指導と評価の一体化入門 中学校』図書文化社、2021年
- ・ 梅津正美編『新3観点の学習評価完全ガイドブック 中学校社会』明治図書、2021年
- ・ 米田豊『「主体的に学習に取り組む態度」を育てる社会科授業づくりと評価』明治図書、2021年、pp17-32
- ・ 富山大学教育学部附属中学校『学び方を学ぶ課題学習』明治図書、1992年、pp8-22
- ・ 富山大学人間発達科学部附属中学校『主体性の高まりをめざして - 課題学習で学校をつくる - 』富山大学出版会、2009年
- ・ 永松靖典編『歴史的思考力を育てる 歴史学習のアクティブ・ラーニング』山川出版社、2017年、pp2-14
- ・ 山口幸男・吉田剛『地理教育研究の新展開』古今書院、2016年、pp24 - 33

【内容論】

- ・ 朝日新聞夕刊「単眼複眼」、平成17年7月26日号
- ・ 黒田智「鳥飼汐干潟の先懸 - 『蒙古襲来絵詞』の改竄」『中学校社会科のしおり』2020年度前期号、pp24-25
- ・ 佐藤鉄太郎「元寇の実相 一服部英雄著『蒙古襲来』の実証的批判一」、『軍事史学』第52巻第2号、2016年）
- ・ 中公新書編集部『日本史の論点』中公新書、2018年、pp64-70
- ・ 橋本雄「蒙古襲来絵詞を読みとく：二つの奥書の検討を中心に」『SGRAレポート』82号、2018年
- ・ 服部英雄『蒙古襲来』山川出版社、2014年
- ・ 服部英雄『蒙古襲来と神風 中世の対外戦争の真実』中公新書、2017年、pp157-162
- ・ 服部英雄『しぐさ・表情 蒙古襲来絵詞復元』海鳥社、2022年、pp171-175
- ・ 福岡市博物館HPアーカイブス「蒙古襲来絵詞展」
(<https://museum.city.fukuoka.jp/archives/leaflet/120/index.html>)

最終確認日2024年4月30日