〈実践研究〉

史資料を批判的に読む力を育てる授業の開発と検証
―中学校社会科歴史的分野の「元の襲来」の単元を事例として―

藤井大亮，平山　祥

1．はじめに

本研究の目的は，史資料を批判的[(1)]に読む力を育てる中学校社会科の授業を開発し，その成果を質問紙調査によって検証することである。

これまで中学校及び高等学校の歴史教育の目標とされていたのは歴史的思考力の育成である[(2)]。2017年3月に告示された学習指導要領[(3)]では，教科の特質を反映させた「見方・考え方」が全教科に導入され，中学校社会科歴史的分野では社会的事象の歴史的な見方・考え方の育成が目指されることになった。中学校学習指導要領解説社会編（2017年6月告示）では，「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たり事象同士を因果関係などで関連付けたり」[(4)]することが社会的事象の歴史的な見方・考え方と説明されている。その具体的な内容については学会や実践の場で議論が深められているところであるが，本研究では歴史学習において働く固有の「見方・考え方」のひとつとして，史資料を批判的に読む力が重要であると考え，そのような力を育成する実験的な授業の開発を試みた。

史資料という範疇の中には，日記や新聞記事，地図，写真，映像，遺物，遺跡など，様々な形態の資料が含まれるが，学校教育のなかで教材として一般に用いられているのは文献資料や図像資料であろう。そのなかでも本研究では，中学生という発達段階に鑑みて，絵画資料に焦点をあてた授業を開発することとした。

その理由は，大学における歴史学の専門教育や高校段階の歴史教育とは異なり，中学校の歴史教育においては，難解な文献資料（史料），例えばくずし字や漢文体で書かれた文書を教材とし，生徒に読解させることは困難な場合が多い。これに対して絵画資料は，中学生のみならず小学生でも，直観的に当時の状況をイメージすることができるという特性を持っている。このことを踏まえると，中学生が歴史の具体的な様相をイメージし，歴史像を豊かに形成していくためには，多様な史資料のなかでも絵画資料の活用が有効であると考えられる。絵画資料を読み解くという学習活動は，中学生にとって史資料に触れる貴重な経験を齎すのである。

社会科教科書には様々な絵画資料が教材として掲載されている。小学校，中学校，高等学校といずれの学校段階の教科書でも扱われており，しかもほぼ全ての出版社が共通して掲載している絵画資料として『蒙古襲来絵詞』（蒙古襲来絵巻）が挙げられる。そこで本研究では，授業の中で生徒に読み解かせる史資料として，この『蒙古襲来絵詞』に焦点をあて，鎌倉時代の「元の襲来」の単元を事例に授業を開発した。

「元の襲来」に関しては，これまで様々な視点から研究や授業化がなされてきている。例えば三橋（2014）は，蒙古襲来に関する小学校，中学校，高等学校の授業実践を取りあげ，それらがどのような歴史観（蒙古襲来観）を育成しようとしているかを分析している[(5)]。

『蒙古襲来絵詞』を教材化した授業実践に目を向けると，扶川聡が『蒙古襲来絵詞』の各場面から鎌倉時代後期の御家人の姿を読み取らせる中学校用の授業例を提案している[(6)]。また，小林大悟は文献資料を中心に，絵画資料として『蒙古襲来絵詞』を教材とした中学校の授業を開発している。その授業を評した志田福二は，「『蒙古襲来絵詞』の戦闘場面の人物の描き方から後世の加筆の可能性に気づかせたりするなど，史料の基本的な見方

や史料批判の考え方を生徒に学ばせている」[7] と述べている。この他にも，『蒙古襲来絵詞』を教材とし，その読み取りをさせる授業は中学校で少なからず実践されていると思われる。拙稿（2016）[8] で指摘したように，例えば教育出版の社会科教科書には「読み解こう」と題した囲みが設けられており，そこには「左の絵で，不自然なところを探し，そのわけを考えてみよう」といった問いや，「季長がこれらの絵を描かせたのは，なぜだろう」といった問いが記載されている。こうした教科書記述をヒントに，『蒙古襲来絵詞』を読み取らせる授業を構想することは容易だからである。しかしながら，授業の中で『蒙古襲来絵詞』を扱うことで，生徒の史資料に対する考え方がどのように変化するのかを実証的に明らかにした研究は管見の限り見られない。したがって本研究では，『蒙古襲来絵詞』を教材とした授業をとおして，生徒の史資料に対する認識がどのように変化し，また，史資料を批判的に読む力がどのように育まれうるのかを，授業の開発・実践と質問紙調査によって明らかにしたい。

2. 実験授業を開発する方針

本節では，実験授業を開発する方針を得るために，史資料を批判的に読む力とはなにか，ということについての理論的検討を行う。具体的には，史資料を批判的に読む力を育てる授業を行うには，教材をどのように扱い，どのような発問を行えばよいかを，歴史的思考力や歴史的な見方・考え方についての先行研究を手がかりに検討する。史資料を批判的に読む力は，歴史的思考力や歴史的な見方・考え方のひとつとして位置づけられているからである。

歴史的思考力や歴史的な見方・考え方に関する理論的・実証的研究をリードしてきたのは英語圏の歴史教育研究者たちである。その代表的な成果を挙げると，ペーター・セーシャスを中心とするカナダの研究チームは，歴史的思考力の具体的な内容として，次の 6 つを挙げている [9]。すなわち，①歴史的意義を立証する，②一次史料を証拠として用いる，③継続と変化を特定する，④原因と結果を分析する，⑤歴史的パースペクティヴを取得する，⑥歴史解釈における倫理的な問題を理解する，である。このうち，2 番目の「一次史料を証拠として用いる」という発想やその際に発揮される思考力が，史資料を批判的に読む力に相当すると考えられる。

セーシャスらが述べる「一次史料を証拠として用いる」歴史的思考力とはなんであろうか。それは，「我々は過去についてのどんな叙述を，何を根拠に，どのような点に留意して信じればよいのか」[10] ということを考える思考である。こうした問題は歴史家が史資料（一次史料）と向き合う際に考えることであり，史資料の性格や信憑性を確認する具体的な作業としては，いわゆる史料批判を行っていくことになる。

史資料をもとに，そこから歴史を考えていくという発想の前提には，「歴史叙述は一次史料から作られる推論にもとづく解釈である」[11] という歴史への理解がある。この理解によれば，「過去とはこれまでに生起した一切の出来事のことであり，歴史とは何が起こったのかということについて我々が語る，意味のある物語，すなわち解釈」[12] である。「一次史料を証拠として用いる」歴史的思考力は，史資料の批判的な読み解きをとおして過去に起こった出来事の総体としての歴史（存在としての歴史）に迫り，歴史叙述（記述としての歴史）を考え出す力と捉えることができる。

歴史家が史資料に向き合い，そこから歴史叙述を描き出す際にどのような思考や技能を働かせているかという点に着目し，その教育への応用を考えたのは，サミュエル・ワインバーグらスタンフォード大学の歴史教育研究グループである [13]。このグループは「歴史家のように読む」アプローチを提唱している。

このアプローチの論理と意義を研究した中村（2013）[14] によれば，ワインバーグらが特定した歴史的思考技能には「出所を明らかにすること」（sourcing），「文脈に位置づけること」（contextualizing），「丁寧に読むこと」（close reading），「確証あるものにすること」（corroborating）の 4 つがある。それらは，次のように説明される。すなわち，「『出所を明らかにすること』は，主に著者がテクストを書いた目的や意図を考察する技能である。『文脈に位置づけること』は，著者がそのテクストを書いた時代を考察する技能である。『丁寧に読むこと』は，著者がテクストをいかに構成しているか，どうしてその言葉・フレーズを用いたのかを考察する技能である。『確証あるものにすること』は，他のテクストと比較することによって，そのテクストの位置づけを評価す

る技能」[15] である。

このなかで，史資料を批判的に読む力と関連するのは，「出所を明らかにすること」という歴史的思考技能である。中村（2013）は，スタンフォード歴史研究所研究グループのホームページから，「・著者の視点は何か？　・どうしてこれが書かれたのか？　・これはいつ書かれたのか？　・この資料は信頼出来るものか？　それはどうしてか？　それはなぜいけないのか？」[16] といった具体的な発問を抽出している。これらは，史資料を批判的に読む力を育てるために，生徒に考えさせたい問いである。

以上をふまえて，本研究における実験授業は次の２つの方針に基づいて開発することとした。第１に，教材として史資料（一次史料）を用いるだけでなく，その史資料が制作された背景を分析し，その史資料の性格や信憑性について考える，いわゆる史料批判を学習活動として組み込むことである。第２に，教材提示とともになされる発問の在り方については，「出所を明らかにすること」という歴史的思考技能を生徒に発揮させる発問を組み込むことである。

3. 実験授業の開発と実践

(1) 実験授業の開発方法と授業のねらい

実験授業は 2018 年１月に神奈川県内の公立中学校で実施した。対象クラスは１年生の２クラスである。片方のクラスは１月 24 日に授業を行い，もう片方のクラスの授業は 25 日に行われた。この２クラスでは，鎌倉時代の学習を進めていき，「元の襲来」の前時の授業の最後の約５分間を用いて，生徒に質問紙調査（事前調査）を実施した。その次の時間に「元の襲来」の授業を実施し，その時間の終わり約５分間で再び質問紙調査（事後調査）を実施した。

質問紙調査（事前調査と事後調査）の内容，および「元の襲来」の実験授業の内容は，大学教員と中学校教員が協議し，共同で考案した。本研究で実施した実験授業は，学校の研究授業や公開授業などではなく，通常の学期中に行われる授業であったため，単元を大きく組み替えて再構成したりせずに，教科書の流れに沿って教えていった。本時の部分に関しても，その時間に教えなければならない基本的な事項を押さえた授業を行うこととした。そのうえで，単に史資料を読み解くだけでなく，その史資料が制作された背景を分析したりする，いわゆる史料批判を学習活動として組み込むことで，史資料を批判的に読む力の重要性に気づかせることを意図して授業を構成した。授業の具体的な展開は資料１の学習指導案に示したとおりである。また，授業では資料２に示したワークシートが使用された。

(2) 実験授業の実践―授業の展開と生徒の反応―

実験授業の流れは以下のとおりである。まず，導入部で授業者の教師は御恩と奉公の関係を確認し，「御家人が御恩をたくさん受けるためにはどうすればいいのだろう？」と発問した。それに対し生徒から「位の高い人を倒すと多くもらえる」や「たくさんの武士を倒す」，「先陣を切る」，「将軍に気に入られる」といった発言があった。そのうえで，「御家人の奉公はどうやって幕府の役人に証明したのだろう？」と発問し，生徒に仮説を立てさせた。生徒の仮説としては，「倒した敵の首を持ち帰る」，「敵の耳を持ち帰る」，「敵側に証明してもらう」，「幕府の役人が現地で監視する」といった説があがった。

授業の展開部では，「検証①『蒙古襲来絵詞』を見て，「馬上の人」の活躍を読み取ろう！」というペアワークを実施し，史資料の読み取りを生徒に行わせた。生徒の意見では「馬が傷つきながらも戦っているため元に押され，負けている」，「周りに味方がおらず一人で戦っている」という意見が多く，クラス内では日本側が不利であるという結論になった。

さらに，「『蒙古襲来絵詞』をもう一度よく見て，気になった個所を書き出そう！」というペアワークを行った。それらの読み取りの結果をワークシートに書き出させ，話し合い活動をさせたうえで，「なぜこの絵には不自然なところがあるのか予想してみよう！」という問いかけを行った。史資料を改めて読み取った結果，「元に向かって矢が飛んでいる」，「絵の中心にいる元の３人の輪郭がほかの元の人と違う」という部分を生徒は読み取

った。

そのうえで，教師は「『蒙古襲来絵詞』が描かれた意図はなんだろう？」と発問し，あわせて「誰がこの絵を描いたのだろう？」と発問した。生徒の発言としては，「元と戦った日本側の人が戦果を証明するため」や「中央の3人が書き足されたことで一所懸命戦ったアピールをしたかった」といった意見が引き出された。この時点で，導入で生徒が立てた仮説の答えが明らかになり，その謎が解ける，という授業構成になっている。

生徒から挙がった意見を踏まえ，『蒙古襲来絵詞』のレプリカを教室で提示し，実物がどのようになっているか，誰がこの絵を描いたのかの確認を行った。1時間をとおして学習した内容に関する史資料を目の当たりにした生徒の反応は良く，生徒から大きな関心が引き出された。

最後に，「この絵のように，歴史上の資料は本当にあった事実だけを書いているのではなく，作者にとって都合のよいものになっていたり，後世で書き足されたりしていることもあります」といった説明を教師がして，授業のまとめとした。

4. 質問紙調査による実験授業の検証

(1) 質問紙調査の設計と調査の意図

質問紙調査（事前調査と事後調査）の調査票は資料3に示したように，大きく2つの部分から構成した。1つ目は，史資料を含めた歴史学習における教材についての生徒の認識を問う内容である。具体的な質問項目は，(1) 教科書を読めば歴史のほとんどが理解できると思う，(2) 歴史的な資料を授業でより多く取り扱ってほしいと思う，(3) 歴史的な資料は過去に実際に起こった出来事を表現していると思う，の3つである。これらの質問について，「1. そう思う　2. ややそう思う　3. あまりそう思わない　4. まったくそう思わない」の4点尺度で回答させた。

2つ目は，具体的な史資料として『蒙古襲来絵詞』を題材に，生徒が史資料を読み解くに際して，何に重きをおいているかを調査した。質問は「次の絵を読み取るとき，どこに着目しますか？　項目の1〜4の中からそれぞれ選んで，大事だと思う順番に1位〜4位まで順位をつけてください」である。項目の1〜4は次のとおりである。すなわち，1. 絵に誰が／何が描かれているか，2. 絵の作者は誰か（絵を描いたのは誰か　誰が描いた絵か），3. いつ絵が描かれたか，4. 絵が描かれた目的や理由。この4項目について，大事だと思う順番に，1位（1番大事だと思う項目），2位（2番目に大事だと思う項目），3位（3番目に大事だと思う項目），4位（4番目に大事だと思う項目）と順位付けをさせた。

(2) 質問紙調査の結果とその分析

質問紙調査（事前調査と事後調査）の結果を示したのが図1〜図5である。事前調査の結果と事後調査の結果を比較すると，実験授業をとおして生徒の史資料についての認識がどのように変化したかが明らかである。

1番目の質問項目は「(1) 教科書を読めば歴史のほとんどが理解できると思う」である。これは，ある歴史的事象について，教科書を読みさえすれば，そのほとんどが理解できると思うか否かを問う質問である。この質問項目については，図1に示したように，事前調査では「そう思う」が11人（16.9%），「ややそう思う」が35人（53.8%），「あまりそう思わない」が17人（26.2%），「まったくそう思わない」が2人（3.1%）という結果になった。「そう思う」と「ややそう思う」と回答した生徒を合計すると46人（70.7%）にのぼった。その一方で，「そう思わない」と回答した生徒の合計は19人（29.3%）である。つまり，約7割の生徒は，ある歴史的事象について，教科書を読めばそのほとんどが理解できると思っていることが明らかになった。これは，歴史教科書の内容と過去に起こった出来事の総体としての歴史そのものをイコールで捉える発想から来ているのではないかとも考えられる。教科書に描かれている歴史は，記述された過去（記述としての歴史）である。それを実在したと想定される過去（存在としての歴史）と混同していることが懸念される結果である。

これに対して，事後調査では「そう思う」が9人（13.2%），「ややそう思う」が28人（41.2%），「あまりそう思わない」が27人（39.7%），「まったくそう思わない」が4人（5.9%）であった。「そう思う」と回答した生徒

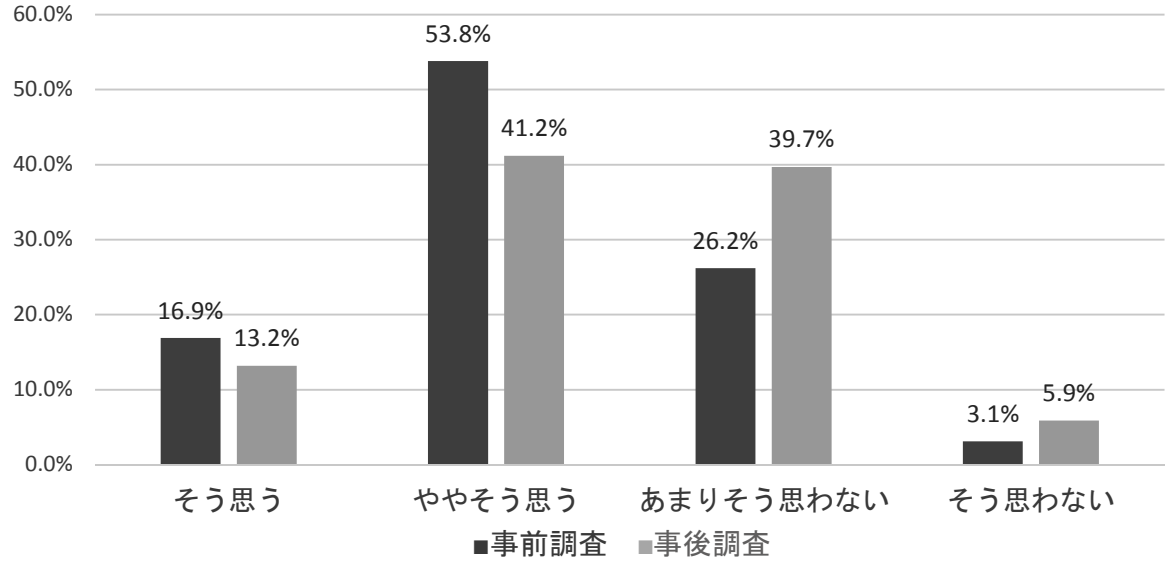


図 1 「教科書を読めば歴史のほとんどが理解できると思う」（項目 1）の結果（N=68）

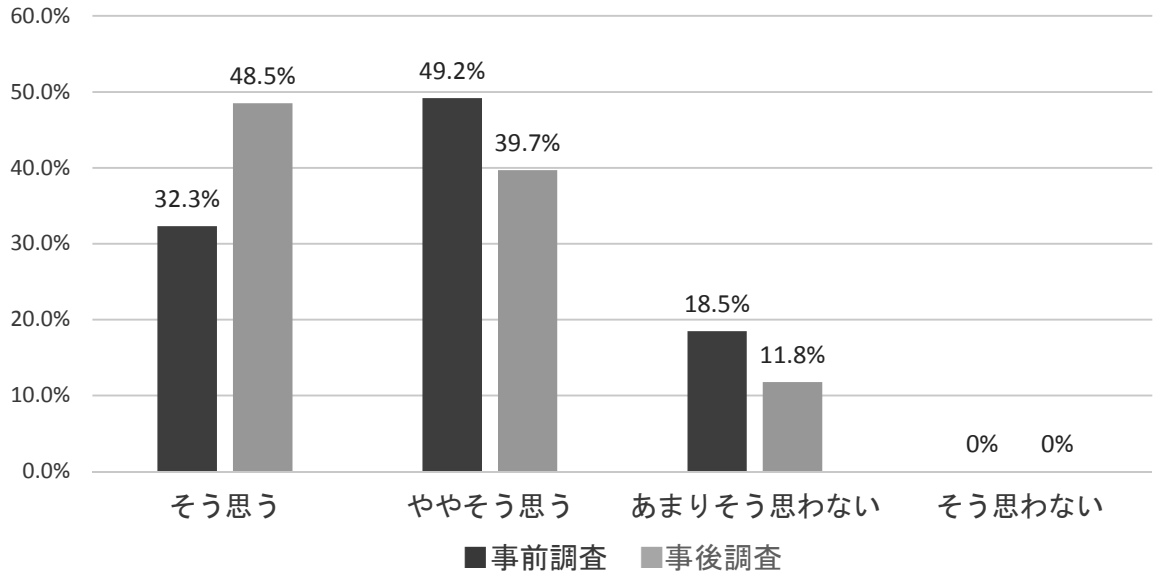


図 2 「歴史的な資料を授業でより多く取り扱ってほしいと思う」（項目 2）の結果（N=68）

が合計で 37 人（54.4%）に減り，逆に「そう思わない」と回答した生徒が 31 人（45.6%）に増えた。実験授業の結果，「教科書を読めば歴史のほとんどが理解できる」とは思わない生徒の割合が増加したことが明らかになった。これは，史資料を読み解いていくことで，より歴史が理解できるということ，逆に言うと教科書だけで歴史のほとんどがわかるわけではないと思う生徒が増えたためだと考えられる。

2 番目の質問項目である「(2) 歴史的な資料を授業でより多く取り扱ってほしいと思う」では，図 2 のように事前調査の際は「そう思う」が 21 人（32.3%），「ややそう思う」が 32 人（49.2%），「あまりそう思わない」が 12 人（18.5%），「まったくそう思わない」が 0 人（0%）であった。「そう思う」と回答した生徒が合計で 53 人（81.5%），「そう思わない」と回答した生徒が合計で 12 人（18.5%）である。質問紙調査を行った中学校では，「歴史的な資料を授業でより多く取り扱ってほしいと思う」生徒が大半であることが明らかになった。

他方で，同じく図 2 から明らかなように，事後調査では，「そう思う」が 33 人（48.5%），「ややそう思う」が 27 人（39.7%），「あまりそう思わない」が 8 人（11.8%），「まったくそう思わない」が 0 人（0%）であった。「そう思う」と回答した生徒が合計で 60 人（88.2%）に増加し，「そう思わない」と回答した生徒が合計で 8 人（11.8%）に減少した。「そう思う」の割合が増加している点も，実験授業の影響だと考えられる。前節で「史資料を目の当たりにした生徒の反応は良く，生徒から大きな関心が引き出された」と述べたように，実験授業をとおして史資料に対する生徒の関心が高まり，他の授業でも史資料をより多く用いてほしいと考える生徒が増えたため，このような変化が起きたと考えられる。

3 番目の質問項目である「(3) 歴史的な資料は過去に実際に起こった出来事を表現していると思う」については，図 3 に示したように，事前調査では「そう思う」が 30 人（46.2%），「ややそう思う」が 29 人（44.6%），「あまりそう思わない」が 6 人（9.2%），「まったくそう思わない」が 0 人（0%）であった。「そう思う」と回答した生徒が合計で 59 人（90.8%）にのぼり，「そう思わない」と回答した生徒は合計で 6 人（9.2%）であった。大半の生徒は「歴史的な資料は過去に実際に起こった出来事を表現している」と思っていることが明らかになった。

これが同じく図 3 に示したように，事後調査では，「そう思う」が 15 人（22.0%），「ややそう思う」が 14 人（20.6%），「あまりそう思わない」が 34 人（50.0%），「まったくそう思わない」が 5 人（7.4%）に変化した。「そう思う」と回答した生徒が合計で 29 人（42.6%）に大幅に減少し，逆に「そう思わない」と回答した生徒が合計で 39 人（57.4%）に増加した。この結果から，実験授業によって，「歴史的な資料は過去に実際に起こった出来事を表現している」とは必ずしも限らないことに気づいた生徒が増えたことがわかる。史資料は，存在としての歴史（実在したと想定される過去）そのものではなく，記述としての歴史（記述された過去）である。実験授業をとおして，そうした史資料の性格を生徒が理解したことが，この結果に反映したのではないかと考えられる。

次に，『蒙古襲来絵詞』を題材に，生徒が史資料を読み解くに際して，何に重きをおいているかを調査した結果についてはどうであろうか。このことを示したのが図 4 および図 5 である。図 4 は事前調査の結果を，図 5 は事後調査の結果を示している。

図 4 に示したように，事前調査では，順位の 1 番目に生徒が選んだ割合が高いのは「1. 絵に誰が／何が描かれているか」であった。34 人（52.3%）の生徒がこの項目を 1 位に選んでいた。逆に 4 位に選ばれた割合が高かったのが「2. 絵の作者は誰か（絵を描いたのは誰か　誰が描いた絵か）」である。この項目を 4 位にした生徒は

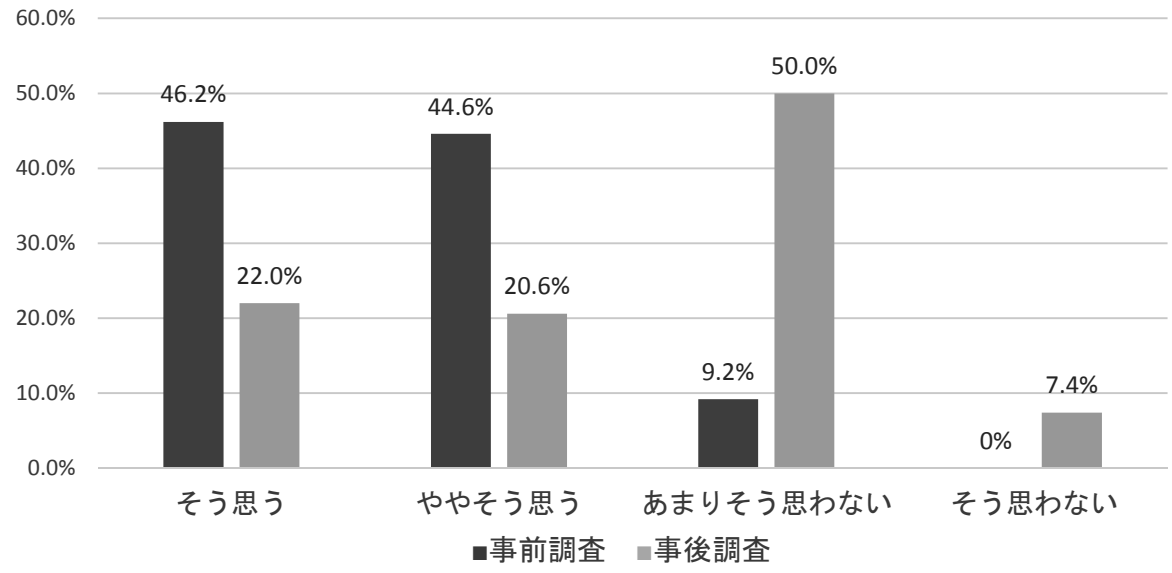


図 3 「歴史的な資料は過去に実際に起こった出来事を表現していると思う」（項目 3）の結果（N=68）

43 人（66.2%）にのぼった。

これに対して，図 5 から明らかなように実験授業後の事後調査では，「4. 絵が描かれた目的や理由」を 1 位に選んだ生徒が最も多く，その数は 40 人（61.5%）であった。4 位に選ばれた割合が高かったのは「3. いつ絵が描かれたか」で，41 人（63.1%）がこの項目を最も重視していないと回答した。「1. 絵に誰が／何が描かれているか」と「2. 絵の作者は誰か（絵を描いたのは誰か　誰が描いた絵か）」がほぼ同じくらいの割合で，2 位と 3 位であった。

以上の事前調査と事後調査の結果の比較から，実験授業をとおして，史資料を読み解くに際して，生徒が何に重きをおいているか，その考え方が変化したことが明らかになった。すなわち，「絵に誰が／何が描かれているか」ということよりも，「絵が描かれた目的や理由」のほうが重要である，と生徒は実験授業をとおして認識するようになったのである。絵画資料を教材とした場合，普通は「絵に誰が／何が描かれているか」に注目しがちである。しかし，生徒は実験授業後には，「絵が描かれた目的や理由」や「絵の作者はだれか」といった点により注目するようになった。このことは，実験授業をとおして，歴史家が行う史料批判に近い思考を生徒が内面化し，生徒のなかに史資料をより深く，批判的に読む力が育ってきたことを示しているのではないだろうか。

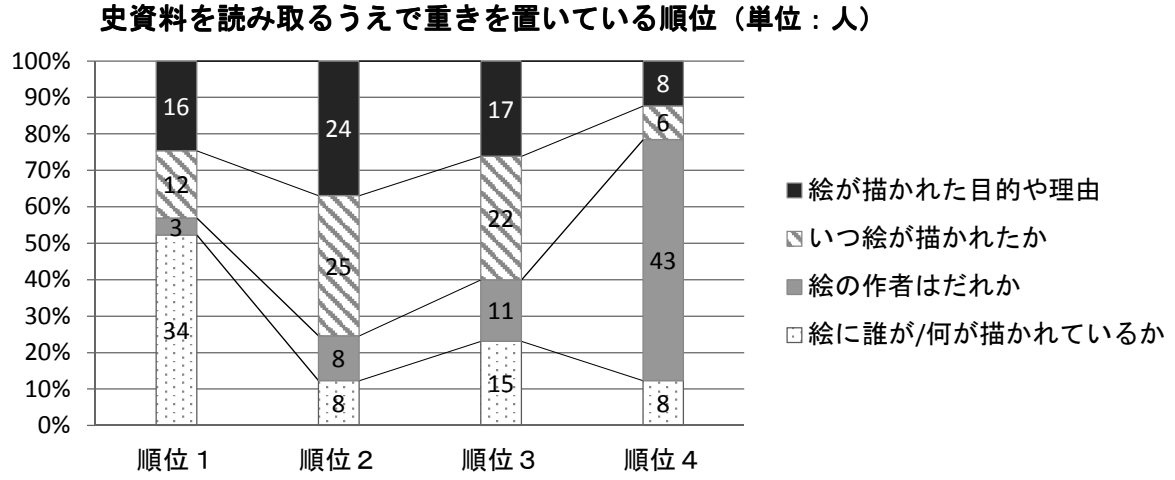


図 4「史資料を読み取るうえで重きを置いていること」（事前調査）の結果（N=68）

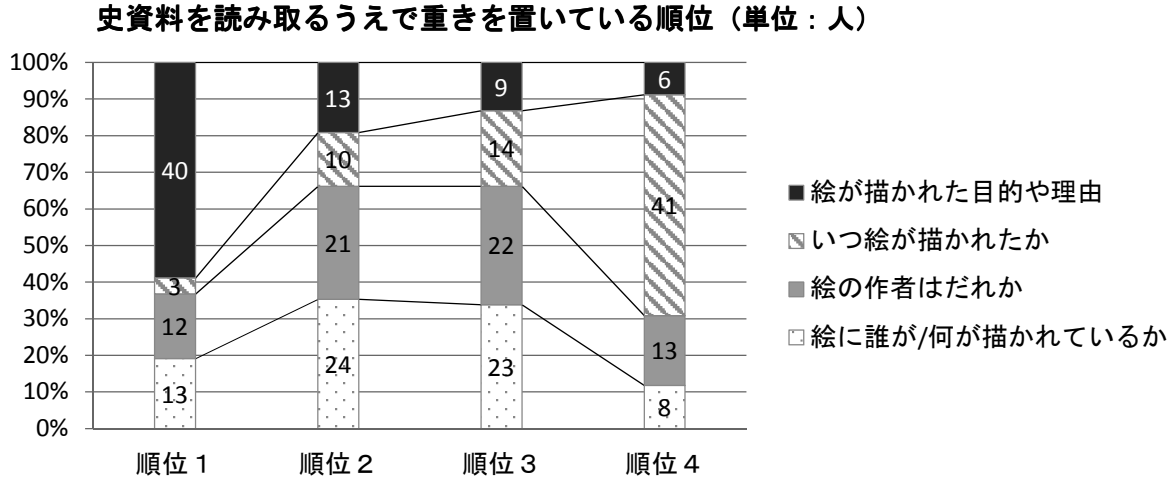


図 5「史資料を読み取るうえで重きを置いていること」（事後調査）の結果（N=68）

5. おわりに

以上，本稿では史資料を批判的に読む力を育てる実験授業の成果を質問紙調査の結果から分析してきた。質問紙調査の結果は，実験授業をとおして，歴史家が行う史料批判に近い思考を生徒が内面化し，生徒の中に史資料をより深く，批判的に読む力が育ってきていることを示唆している。

実験授業では，中学校教員がレプリカではあるが『蒙古襲来絵詞』の絵巻物を持参し，実物の絵や詞がどうなっているかを生徒に見せていた。セーシャスらが述べる「一次史料を証拠として用い」ながら考えていく場面が組み込まれた授業が行われていた。また，実験授業の中では「『蒙古襲来絵詞』が描かれた意図はなんだろう？」という発問や，「誰がこの絵を描いたのだろう？」という発問がなされていた。これらはまさに，「出所を明らかにすること」という歴史的思考技能を生徒に発揮させる問いである。こうした発問に答えるなかで，生徒は「出所を明らかにする」歴史的思考技能を発揮し，またそうした思考を内面化していったのである。このような授業をとおして，史資料の性質やそれを批判的に読むことの重要性に生徒は気づいていったと考えられる。

2017 年 3 月に告示された学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」（いわゆるアクティブラーニング）の実現が求められている。アクティブラーニングというと，生徒同士が対話する学習を想起しがちであるが，歴史学習においては，史資料との対話，あるいは史資料を読み解くことをとおした自己との対話（認識や考え方が変化すること）も重要だと考える。単なる主体的な学びや，単なる対話的な学びに陥らないためには，史資料を深く，すなわち批判的に読むことが不可欠で，それが歴史学習を深い学びへと導いていくのではないだろうか。

今後は，その他の歴史的思考力・技能を育成する授業の開発にも取り組み，歴史的な見方・考え方を働かせた「主体的・対話的で深い学び」の在り方をさらに考究していきたい。

註

（1）本稿では，批判的を「反対し，受け入れない」といった意味や「誤りを指摘して正す」といった意味ではなく，「鵜呑みにしないで，分析したり吟味したりする」といった意味で用いる。
（2）國分麻里（2018）「学習指導要領における歴史的な見方・考え方」江口勇治監修・編著『21 世紀に求められる「社会的な見方・考え方」』帝国書院，p.139.
（3）文部科学省（2018）『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）』東山書房.
（4）文部科学省（2018）『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　社会編』東洋館出版，p.7.
（5）三橋広夫（2014）「「モンゴル襲来」の授業を分析する―「元寇」史観を乗り越えるために―」『日本福祉大学子ども発達学論集』第 6 号，pp.41-53.
（6）平野昇・扶川聡・鬼頭明成・篠塚明彦（1996）「折本　日本古典絵巻館　特別配本『蒙古襲来絵詞』特別付録　授業実践用解説」貴重本刊行会，pp.9-16.
（7）全国社会科教育学会編（2015）『新社会科授業づくりハンドブック中学校編』明治図書，p.38.
（8）藤井大亮（2016）「社会科教科書における絵画資料と「問い」に関する指摘」日本教材学会第 28 回研究発表大会・課題研究②「教科書内容研究の視点―国語，理科，社会科の教科書における問題点と改善方策―」発表資料.
（9）Seixas, P., and Morton, T.（2012）: ***The Big Six Historical Thinking Concepts***, Nelson.
（10）Seixas, P., & Peck, C.（2004）: Teaching Historical Thinking, Sears and I. Wright（Eds.）, ***Challenges and Prospects for Canadian Social Studies***, Pacific Educational press, p.111.
（11）ibid., p.46.
（12）ibid.
（13）Wineburg, S.（2001）: ***Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past***, Temple University Press.
（14）中村洋樹（2013）「歴史実践（Doing History）としての歴史学習の論理と意義―『歴史家の様に読む』アプローチを手がかりにして―」,『社会科研究』第 79 号，pp.49-60.
（15）ibid.,pp.52-53.
（16）ibid.,p.53.

資料１　実験授業の学習指導案（本時の展開）

過程	学習活動	指導上の留意点	評価規準
導入	・御恩と奉公の関係を確認する。 ・発問①　御家人が御恩をたくさん受けるためにはどうすればいいのだろう。 S：敵をたくさん討つ、戦果を挙げて幕府に認めさせる。 ・発問②　御家人の奉公はどうやって幕府の役人に証明したのだろう。 S：口頭で報告した、手紙を書いた、証拠を持ち帰った、その場にいる人を証人にした。 T：今日は外国からの敵と戦うことになった御家人の様子を資料から読み取りましょう。	御恩と奉公の関係を学習してから少し間が空いているので、丁寧に確認する。	
展開	**元の襲来から幕府と御家人の関係を読み解こう！** ・モンゴル帝国（元）の確認をする。  ・検証①　『蒙古襲来絵詞』を見て、「馬上の人」の活躍を読み取ろう！（ペア） T：「馬上の人」はどれぐらい戦果をあげていると思いますか。 S：相手が逃げているから圧倒している、馬がけがをしているし苦戦している。 ・検証②　『蒙古襲来絵詞』をもう一度よく見て、気になった個所を書き出そう！（ペア） T：絵の中に気になったことや不自然なところはありましたか。 S：真ん中の３人が何かが違う、線の太さが違う。 ・発問③　なぜこの絵には不自然なところがあるのか予想してみよう！ S：誰かが書き足した、馬上の人が書いたから。 T：『蒙古襲来絵詞』は絵の右側の馬に乗っている竹崎季長が描いたものです。 ・発問④　なぜこのような絵を描いたのかわかりますか？ S：幕府の役人に自分の戦果を証明するため。御恩をたくさんもらうため。 T：この絵のように、歴史上の資料は本当にあった事実だけを書いているのではなく、作者にとって都合のよいものになっていたり、後世に書き足されたりしていることもあります。	『蒙古襲来絵詞』提示。 先に進んでいってしまう生徒もいるので、足並みをそろえるように指導する。	
まとめ	・発問⑤　御恩と奉公の関係はどのように変化していると言えるだろう。書いてみよう！ S：最初の頃より信頼関係が薄れている。崩壊し始めていると思う。 御恩と奉公の関係で信頼関係を保っていた鎌倉幕府は、恩賞を十分に与えずに信頼関係が崩れていった。 次回は、御恩と奉公の関係が崩れたことで、御家人たちの不満がどのように幕府とぶつかるのかを学習する。		技資料を批判的に読み取り、当時の幕府と御家人の関係性を考える。

資料２　実験授業で使用したワークシート

第１節　武家政治の成立　　月　日　曜日

第 25 回　元寇の襲来　　**p.78～79**

クラス　　番号　　名前

元の襲来から幕府と御家人の関係を読み解こう！

仮説　御家人の奉公はどうやって幕府の役人に証明したのだろう？

元の襲来

13 世紀中ごろ、元の皇帝①＿＿＿＿＿＿は、高麗に続いて日本も従えようと、幕府にたびたび使者を送りました。しかし、執権の②＿＿＿＿＿＿を中心とする幕府がこれを拒否したことから、1274（文永 11）年、元と高麗の連合軍は、対馬・壱岐を襲ったのち、九州北部の博多湾に上陸しました。

検証①　『蒙古襲来絵詞』を見て、「馬上の人」はどれぐらい活躍したのか読み取ってみよう！



検証②　『蒙古襲来絵詞』をよく見て、気になった箇所を書き出してみよう！

まとめ　御恩と奉公の関係はどのように変化していると言えるだろう。書いてみよう！

資料3　質問紙調査の調査票

１．次の(１)～(３)について、「1.そう思う　2.ややそう思う　3.あまりそう思わない　4.まったくそう思わない」の中から、あてはまるものを選んで○印をつけてください。

（１）教科書を読めば歴史のほとんどが理解できると思う。

1.そう思う　　2.ややそう思う　　3.あまりそう思わない　　4.まったくそう思わない

（２）歴史的な資料を授業でより多く取り扱ってほしいと思う。

1.そう思う　　2.ややそう思う　　3.あまりそう思わない　　4.まったくそう思わない

（３）歴史的な資料は過去に実際に起こった出来事を表現していると思う。

1.そう思う　　2.ややそう思う　　3.あまりそう思わない　　4.まったくそう思わない

２．次の絵を読み取るとき、どこに着目しますか？　項目の１～４の中からそれぞれ選んで、大事だと思う順番に１位～４位まで順位をつけてください。



１．絵に誰が／何が描かれているか
２．絵の作者は誰か　（絵を描いたのは誰か　誰が描いた絵か）
３．いつ絵が描かれたか
４．絵が描かれた目的や理由

１位（１番大事だと思う項目）　→ ＿＿＿＿＿

２位（２番目に大事だと思う項目）　→ ＿＿＿＿＿

３位（３番目に大事だと思う項目）　→ ＿＿＿＿＿

４位（４番目に大事だと思う項目）　→ ＿＿＿＿＿