

## 歴史的な見方・考え方のメタ認知を促す「学習としての評価」ツールの開発

### — 中学校第2学年における「歴史的意義」を中核とした年間カリキュラムの足場かけ —

玉井 慎也

#### 1. はじめに

歴史的な見方・考え方をいかに評価するか。それも、教師の一方的評価ではなく、子どもが主体的・自律的に自己や他者の歴史的な見方・考え方をメタ認知できるようにするためには、どうすればよいか。

筆者は、広島大学大学院に所属しながら広島大学附属東雲中学校（以下、本校と略記）の非常勤講師として2020年度は第2学年の社会科2クラス、2021年度は第1学年の2クラスを担当してきた。冒頭の問いは、2年間の教育実践で一貫して問い続けてきたものである。そして一定の解答として、社会科教育で重視されている「見方・考え方」を中核に据えた年間カリキュラムの中で生徒が自らの「見方・考え方」をメタ認知できるような「学習としての評価」ツールを複数開発してきた。本稿では、歴史的な見方・考え方のメタ認知を促す「歴史の性質」カードの開発手続きと年間カリキュラムへの埋め込み方に焦点を当て、2020年度・第2学年の歴史的分野の実践を事例として提案する。

近年の「歴史的な見方・考え方」を巡る研究動向について確認すると、「歴史的意義」「継続性と変化」「原因と結果」「歴史的視点」「証拠と解釈」「倫理的次元」などの歴史を語る上で必要な方法的枠組みを指す「手続的概念 (procedural concepts)」に注目した中学校段階の開発的・実践的研究が散見される（小栗ら, 2020; 玉井, 2021; 玉井ら, 2021）。これらの研究が共通して指摘する課題が2点ある。1点目は、前後のカリキュラムと接続しない投げ込み単元に留まっていることである。長期的なカリキュラムとして「歴史的な見方・考え方」を中核に据えた年間レベルのカリキュラムを開発することが目指されている。2点目は、生徒が自己や他者の「歴史的な見方・考え方」をメタ認知する行為、つまり「学習としての評価」(玉井・藤本, 2020)を教師の足場かけがない状態で行うことは容易でないことである。メタ認知をサポートするための長期的な足場かけや具体的な評価ツールの開発が目指されている。

そこで本研究は、上記2点の課題解決を目指し、カナダの批判的思考協会 (The Critical Thinking Consortium: TC<sup>2</sup>) が開発した手続的概念の具体的な規準やパフォーマンス課題などを参照し、6つの手続的概念を反映した「パターン・カード」へと教育的に加工し、年間カリキュラムに位置づける。

「パターン・カード」とは、「研修転移」という概念に基づき開発されたもので、「学習者自身が学習したことをいつでもどこでもリマインドすることができる」機能と「学習者が直面した問題に対応するために役立つ過去の学習内容を自分で選択する機会を保障する」機能を有している（鬼塚, 2020: p. 82）。また、パターンを言語化すること（パターン・ランゲージ）により、物事を認識するための概念として用いることができるという「認識のメガネ」機能、対象について考えるための扱いやすい単位に変換できるという「思考の構成要素」機能、共通言語となり対話をより円滑で良質なものにできるという「コミュニケーション」機能も有している（鬼塚, 2020: p. 83）。さらに、カードに独自のアイコンを付け、ネーミングも子どもと共有し、最終的には子どもに新たな「パターン・カード」を開発させ、それをファイルに保存しておくことで、子どもが馴染みやすく、教室の内外を問わず活用できる「生涯学習」機能も有している（鬼塚, 2020: p. 90）。こうした知見を参考に、本稿では以下の研究手順を踏む。

まずは、上記の多機能性に優れた「パターン・カード」に6つの手続的概念を反映させる手続きを示す（2章）。次に、「歴史的意義」という手続的概念を中核に据えた年間評価モデルに開発したカードを位置づける（3章）。そして、年間カリキュラムにおけるカードの利用法を2020年度の第2年の実践に基づき提案する（4章）。最後に、開発した「歴史の性質」カードの特質と限界を示す（5章）。

---

Shinya TAMAI

Development of an "Assessment as Learning" tool to promote metacognition of historical thinking concepts: Scaffolding of an annual curriculum with "Historical Significance" as its core concept in the second grade of junior high school

## 2. カード開発の手続き: 「歴史的意義」を事例に

図1は、たたき台の段階で参照したTC<sup>2</sup>提案の手続的概念である。TC<sup>2</sup>を参照した理由は、6つの手続的概念の規準(付録1)やパフォーマンス課題が具体的に示されており、「教師-子ども」間での手続的概念の共有化を進め、さらに子ども自身がメタ認知できるような学習ツールも開発されているからである(玉井ら, 2021)。そうした学習ツールを図2の(A)~(F)のように教育的に加工した(付録2)。同時に、生徒からの提案を受け、細かな文言やデザインを修正し、「〇〇性」と統一的に表現した「歴史の性質」カードという名称を採用した。後述の通り、年間カリキュラムで利用中に、カードの修正点が出てくる。また、使い慣れてくれば、問いのリストやパフォーマンス課題を更新する生徒も出てくる。

このように、カードを実際に利用していく主体は生徒である。だからこそ、生徒にとっての利便性を追求する必要がある。一方、生徒がいきなりカードを自主的に作ることは難しい。そこで、まずは教師が「たたき台」としてのカードを作り、次に教師と生徒がカードの意味を共有し、最終的に生徒自身でカードを作り替えていくという段階を経ることで、カードに埋め込まれた手続的概念の内在化・共通言語化を促していくことが肝要となる。

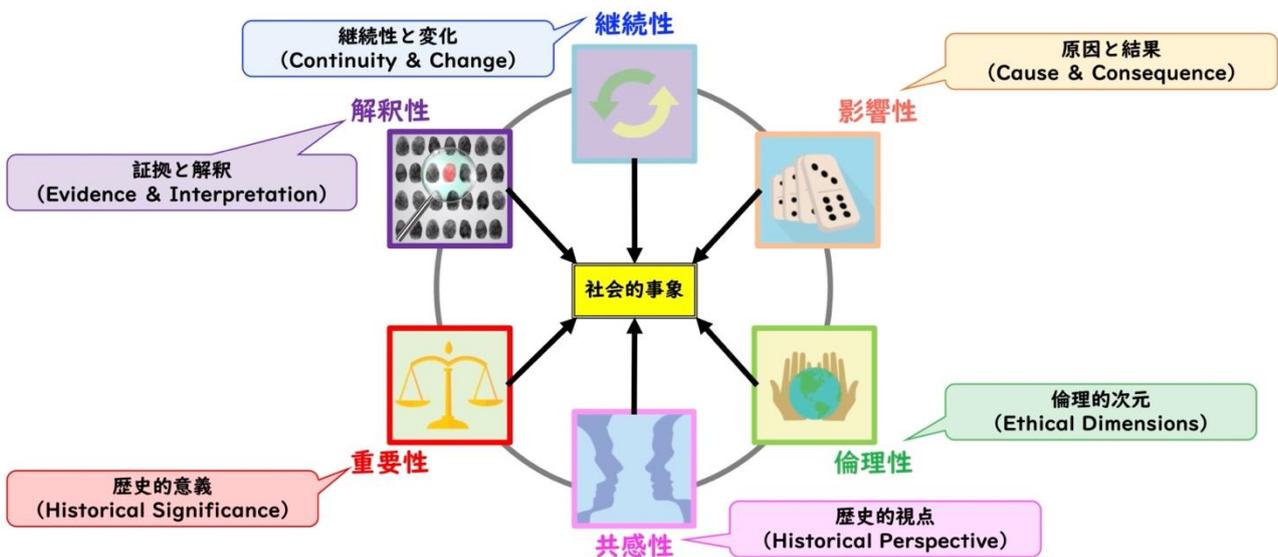


図1 6つの手続的概念を反映させた「歴史の性質」カード



図2 「歴史の性質」カードの構造—歴史的意義を事例に—

### 3. 「歴史的意義」を中核に据えた年間評価モデル：5段階の足場かけ

図3は、開発した6つのカードを初めて利用しようと試みた2020年度の年間評価モデルである。

対象となる第2学年の生徒は、第1学年で既に「歴史的意義」を再構築する歴史学習を経験していた(小栗ら, 2020)。そこで、学びの系統性の観点から、第2学年においても引き続き「歴史的意義」を中核に据えた年間評価計画を立てた。具体的には、5つの足場かけ(ステップ)によって「歴史的意義」のさらなる探究とメタ認知を促した。

ステップ1としては、教科書執筆者との対話を通して「歴史的意義」の3つの規準について再確認する活動を保障することで、第1学年の既習事項をふり返り、個人的な興味・関心や教科書の太字のみを重要な歴史とする考えから脱却できているか評価した。

ステップ2としては、身近な事例も活用しながら「たたき台」のカードの意味内容を共有し、さらに中世ヨーロッパの社会的事象を分析させる活動を保障することで、それぞれの手続的概念の意味や規準の利用状況について中単元の終結部で自己評価させた(パフォーマンス・シート②:付録3)。

ステップ3としては、学習した中世ヨーロッパの社会的事象を「歴史的意義」の様々な規準に基づいて位置づけるコンセプトマップの作成課題に取り組みせたり(パフォーマンス・シート①:付録3)、1ヶ月かけての宿題として身近な地域社会にある「伝統と革新」を巡る問題について「歴史的意義」の3つの規準から発見・評価する課題に取り組みせたりする(パフォーマンス・シート③)活動を保障することで、獲得した「歴史的意義」の3つの規準を教室内外で活用させる応用力を評価した。

ステップ4としては、歴史探究の問いの作り方や計画の立て方を構造化したシート(パフォーマンスシート④・⑧:付録3)を準備することで、慣れてきたカードを使ってオリジナルの歴史探究を組み立てることができる計画力を評価した。

ステップ5としては、様々な方法で歴史を遺す活動(後述のパフォーマンスシート⑤・⑥・⑦)を保障することで、記憶すべき歴史を後世に遺そうとする態度を評価した。

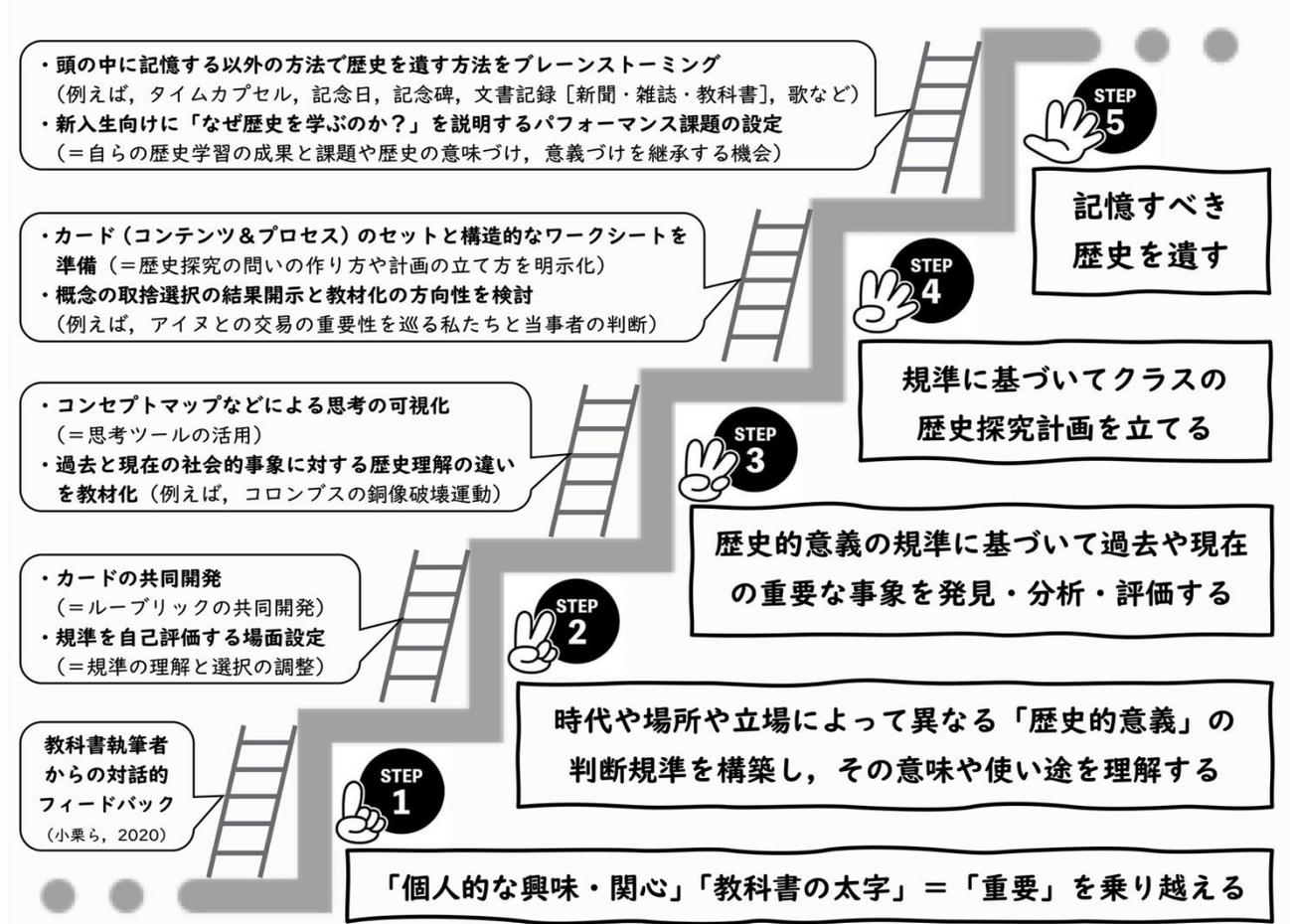


図3 「歴史的意義」のメタ認知を促す足場かけ—2020年度・第2学年の年間評価モデル—

玉井 慎也(2022), 歴史的な見方・考え方のメタ認知を促す「学習としての評価」ツールの開発—中学校第2学年における「歴史的意義」を中核とした年間カリキュラムの足場かけ—, 広島大学附属東雲中学校研究紀要「中学教育第51集」, 1—10.

#### 4. 「歴史的意義」を中核に据えた年間カリキュラム：2020年度・第2学年を事例に

表1は、先に示した5つの足場かけを年間カリキュラムに位置づけ、各授業で活用したメインとサブの「歴史の性質」カードを「手続的概念」の項目で明示したものである。なお、本稿では紙幅の関係上省略している議論だが、各授業では、手続的概念だけでなく、ある程度絞った複数の本質的概念（例えば、「宗教」「権力」「先住民族」など）も活用している。

2020年度は、covid-19のパンデミックの影響で6月に始業し、地理的分野を先行して実施した後、歴史的分野は中単元「中世ヨーロッパ～安土桃山」を範囲に9月から開始した。9月中は、「たたき台」としてのカードを共有・修正し、カードの理解状況を自己評価する段階のステップ1～3に位置づく。続く10月は、地理的分野の近畿地方の学習トピックだった「伝統と革新」を接続させ、身近な地域に見られる「伝統と革新」の問題を「重要性」カードの3つの規準を活用して発見させ、1ヶ月かけて自主的に設定した論点に対する自身の見解を構成させた。教室の学びを実社会にも活かすステップ3の応用段階である。11月はカードの使用にも慣れた時期で、単元「江戸初期～鎖国」を範囲にオリジナルの学習問題と学習計画を好きなカードを選択させて作らせたステップ4に位置づく。

表1 「歴史的意義」のメタ認知を促すカードの活用例—2020年度・第2学年の年間カリキュラム—

授業日	時数	本質的概念		手続的概念		教師の主な発問 (トピック)	生徒の主な活動 (ワークシート・パフォーマンスシート)	足場かけ		
		メイン	サブ	メイン	サブ					
6月～7月 地理的分野 九州地方(水俣病訴訟・米軍基地・ヒートアイランド現象などの環境問題)、中国・四国地方(ドーナツ化現象・ストロー現象などの人口問題)										
9月1日	[1]			重要性		歴史の「重要性」には、どのような性質があるだろうか? (歴史教科書の太字)	歴史の「重要性」の性質をネーミングする。 (中世ヨーロッパ～安土桃山ワークシート①)	ステップ1		
9月2日	[2]					「絵」から何をイメージする? (マルテルス図、サン・ビエロ大聖堂、大満天堂、長篠合戦絵図、南蛮船寄港絵図)	「絵」から中世ヨーロッパ～安土桃山を概観する。 (中世ヨーロッパ～安土桃山ワークシート②)			
9月3日	[3]					もしルネサンス期がなかったら、現代に生きる私たちの感性・生き方・考え方は変わっていたらだろうか? (古代・中世初期・ルネサンス期の三美神の比較絵図、インノケンティウス3世)	21世紀へのルネサンスの「影響性」を分析する。 (中世ヨーロッパ～安土桃山ワークシート③)			
9月9日	[4]	宗教	革命	影響性	継続性	中世ヨーロッパの多くの人は、当時「世界」をどう捉えていたのだろうか? (TO図、ピアンコ図、マルテルス図、メルカトル図)	中世に作成された地図に隠されている世界観を分析する。 (中世ヨーロッパ～安土桃山ワークシート④)	ステップ2		
9月10日	[5]	地図	航海	共感性	解釈性	いま起こると倫理的に問題のある過去の出来事や人物の行動とは?それはどうして? (全米でのコロンブス像撤去記事、コロンブス入植絵図、三角貿易)	コロンブス像が撤去された問題を倫理的次元から考える。 (中世ヨーロッパ～安土桃山ワークシート⑤)			
9月16日	[6]	植民地	先住民族	倫理性	共感性	取り上げた出来事・発展・思想を「刺激」と解釈する際の留意点とは? (鉄砲伝来、キリスト教伝来)	南蛮貿易前後で「激変した」と言われる解釈を検証する。 (中世ヨーロッパ～安土桃山ワークシート⑥)			
9月17日	[7]	貿易	技術	解釈性	継続性	信長・秀吉は、どのような軍事・経済・宗教政策によって「権力」を示したか? (長巻合戦、安土城建築、衆市・衆座、大阪城建築、鞍馬、刀狩、兵農分離、朝鮮出兵)	信長・秀吉の「権力」がどこに見られるか特定する。 (中世ヨーロッパ～安土桃山ワークシート⑦)			
9月18日	[8]	権力	建物	継続性	影響性	「城」はどのような役割を果たしてきたか? (環濠、櫓、石塁、首里城、安土城、大阪城、姫路城、広島城)	「城」の役割の変化と継続性を特定する。 (中世ヨーロッパ～安土桃山ワークシート⑧)	ステップ3		
9月23日	[9]									
9月24日	[10]									
9月29日	[11]	欧州		重要性		重要な「ヨーロッパ(欧州)」の過渡とは何か?今の「自分」は、どう位置づくか?	「欧州」を中心としたマインドマップを作成する。 ・1ヶ月の「歴史の性質」カードの利用状況を自己評価する。 (パフォーマンスシート①・②)			
9月30日	[12]	10月 地理的分野	近畿地方(祇園祭における女人禁制問題)、中部地方(伝統工芸品)							
10月14日	(任意)	伝統革新		重要性	共感性 倫理性	身近な社会に見られる「伝統と革新」を巡る問題には何があるだろうか?	「伝統と革新」を巡るトピックを選び、多様な立場からの意見を調査する。 (パフォーマンスシート③)	ステップ3		
11月17日										
11月6日	[13]	権力	武士	重要性	継続性	教科書pp.112～119には、どんな学びの意味や価値があるだろうか? (江戸初期～鎖国:1600年～1641年)	「歴史の焦点」・「歴史の性質」カードを活用して、学習問題と学習計画を立てる。 (江戸初期ワークシート①)。(パフォーマンスシート④)	ステップ4		
11月10日	[14]			共感性	影響性	家康の人生からは、「征夷大将軍」であること＝「権力者」と言えるだろうか? (関ヶ原合戦、方広寺鐘銘事件、武家諸法度)	江戸幕府初期の「権力」の所在を分析する。 (江戸初期ワークシート②)			
11月11日	[15]	宗教	貿易	共感性	継続性	外交政策を評価するためには、幕府の他に誰の声を聞く必要があるだろうか? (朱印船貿易、禁教令、島原・天草一揆、鎖国)	江戸幕府初期における外交・禁教政策の意図を分析する。 (江戸初期ワークシート③)			
11月17日	[16]	先住民族	貿易	倫理性	共感性	アイヌ民族でもない私たちが、今アイヌ民族について学ぶ必要があるか? (黒印状、商場知行制、シャクシャインの戦い)	蝦夷地との交易を様々な立場から評価する。 (江戸初期ワークシート④)	総合的評価		
11月18日	[17]					2学期では、「歴史の焦点」と「歴史の性質」を踏まえて歴史を考えることができたのだろうか?	プレテストを分析する。自分のワークシートを分析する。 (プレテスト)			
11月19日	[18]					コロンブスによるアメリカ大陸の発見は、どのような重要性があるだろうか? 歴史教科書の太字や受験で出題された問題は重要だろうか? (大航海時代、新大陸の発見、歴史教科書の太字、過去問)	「教科書の太字でないものは重要ではない」・「過去の変換に出題されていないものは重要ではない」との発言を批判する。 (2学期定期試験)			
12月～1月 地理的分野 関東地方(オリンピックとビクトグラム)、東北地方(東日本大震災における教訓の伝承)、身近な地域調査(広島市ハザードマップ)										
12月15日	(任意)			重要性		・2020年を象徴する写真として何を、なぜ取り上げる? ・今から数十年後の歴史教科書に記載される「令和の幕開け」を象徴する出来事として、何を取り上げ、どう説明する?	・2020年特集雑誌の表紙を選択し、その重要性を説明する。 ・「令和の幕開け」に関する教科書1ページ分を執筆する。 (パフォーマンスシート⑤・⑥)	ステップ5		
1月15日										
1月26日	[20]	生活様式	農民	継続性	影響性	どんな農民が江戸中期に生まれたのだろうか? (農民、商品作物、貨幣、富くじ、航路、蔵屋敷)	江戸中期の産業発展を支えた道具を探る。 (江戸中期ワークシート①)	ステップ4		
1月27日	[21]					三大改革は本当に失敗したのだろうか? (享保の改革、田沼の政治、寛政の改革、天保の改革)	江戸に実施された三大改革の類似と相違を見出す。 (江戸中期ワークシート②)			
2月3日	[22]	権力	貿易	継続性	影響性	江戸の2つの文化と私たちの接点は何だろうか? (元禄文化、化政文化、歌舞伎)	現代にも続く江戸の文化を見つけよう。 (江戸中期ワークシート③)	総合的評価		
2月4日	[23]	伝統革新	生活様式	継続性	影響性	三大改革は、いつ、誰が、どのように実施したか? (第1次～第4次産業革命、開港場内工業、工場制手工業、工場制機械工業)	三大改革のタイムラインを作成する。 (3学期定期試験)			
2月17日	[24]	権力		継続性	影響性	何のために、何を、どう学ぶことが中学校の歴史学習か? (小学校の頃の歴史学習、中学校の地理学習、他教科との違い)	来年度の新人入生向けに歴史を学ぶ目的と学び方を説明する。 (パフォーマンスシート⑦)			
2月18日	[25]			重要性				ステップ5		
2月 地理的分野 北海道地方(アイヌ民族の先住権問題)										
3月2日	[26]			重要性		教科書pp.144～185には、どんな学びの意味や価値があるだろうか? (近代ヨーロッパ～江戸幕末:1588年～1867年)	「歴史の焦点」・「歴史の性質」カードを活用して、学習問題と学習計画を立てる。 (江戸後期ワークシート①)。(パフォーマンスシート⑧)	ステップ4		
3月4日	[27]	革命	戦争	影響性	継続性	近代における「市民革命」が生じた理由や影響は、すべて同じ? (ピューリタン革命、名誉革命、独立戦争、フランス革命、啓蒙思想)	17世紀～20世紀の「市民革命」に関する年表を作成する。 (江戸後期ワークシート②)			
3月8日	[28]	革命	伝統革新	影響性	共感性	現代の「産業革命」で「得する人」「損する人」は誰だろうか? (第1次～第4次産業革命、開港場内工業、工場制手工業、工場制機械工業)	17世紀～21世紀の「産業革命」の光と影を見出す。 (江戸後期ワークシート③)			
3月10日	[29]					アメリカでは、どうして今になって南部連合の旗や関係者の像が掲げられているのだろうか? (三角貿易、保護貿易、自由貿易、リンカン大統領、南北戦争)	19世紀の欧米における「戦争」の要因と影響を探る。 (江戸後期ワークシート④)			
3月12日	[30]	貿易	戦争	倫理性	共感性	2つの条約は、日米双方にとってどんな意図から結ばれたのだろうか? (日米和親条約、日米修好通商条約、井伊直弼、ペリー)	「開国」に関係する井伊直弼とペリーの描かれ方を分析する。 (江戸後期ワークシート⑤)			
3月16日	[31]	条約	貿易	共感性	影響性	徳川慶喜に対する当初のイメージは、どのように変化したか? (尊王攘夷運動、徳川慶喜、大政奉還)	「徳川慶喜」像を様々な立場から描く。 (江戸後期ワークシート⑥)			
3月17日	[32]									
3月18日	[33]									
3月19日	[34]	革命	権力	共感性	影響性					
3月22日	[35]									

玉井 慎也(2022), 歴史的な見方・考え方のメタ認知を促す「学習としての評価」ツールの開発—中学校第2学年における「歴史的意義」を中核とした年間カリキュラムの足場かけ—, 広島大学附属東雲中学校研究紀要「中学教育第51集」, 1-10.

12月から1月にかけては、2020年を象徴する写真を表紙にした雑誌の考案や数十年後の教科書を執筆する冬休みの任意の宿題を出し、教室外でカードを主体的・自律的に活用させ、記憶すべき歴史を遺す手段を実行させるステップ5に位置づく。中には、カードを見なくても頭の中にカードに示された規準や問いが内在化している生徒も出てくる時期だった。1月末から2月にかけては、単元「江戸中期（産業発展～三大改革）」を範囲に再びステップ4に位置づく学習活動を展開した。特に、「継続性」「影響性」カードを重点的に活用する単元とした。第2学年の締めくくりの時期である3月も単元「江戸後期（近代ヨーロッパ～江戸幕末）」を範囲にステップ4に位置づく学習活動を継続的に展開した。3月の段階では、年間を通して中核的に活用してきた「重要性」カードの3規準がほぼ内在化している姿が見られた。こうした生徒の姿は、各単元の導入部と終結部を「重要性」カードの活用場面とする配列に組み立てたこと（表2のオレンジ色が着色されている「重要性」の配置）の効果として見られ、自己や他者の「歴史的意義」の規準をメタ認知できている状態として評価できる。

## 5. おわりに

本校には「東雲憲章」（天野ら、2017）という生徒の主体性・自律性を重んじる文化がある。筆者は、生徒たちが主体的・自律的に学び合う活動を重視し、小さな民主主義社会としての学校づくりを推進している校風に本校最大の魅力があると考え、こうした民主的な校風を社会科の評価論と関連づけることが肝要と考えていた。そこで、生徒たちが自己や他者の歴史的な見方・考え方をメタ認知するための「学習としての評価」ツールである「歴史の性質」カードを開発した。開発の手続きの中では、教師が一方的にカードを与えるのではなく、生徒と共通言語化を図ったり、生徒が教室内外でカードを使いこなせるような場面設定や足場かけを施したりし、民主的な手続きでカード開発を試みた。

主体的・自律的な生徒の育成を目指している中学校は、本校だけではないはずである。本稿で提案した「歴史の性質」カードは、「歴史的な見方・考え方」を教師と生徒の「共有財産／公共財」として位置づけ直し、教師から生徒に対しての形成的なフィードバックや総括的な評定の結果に一貫性・妥当性・納得性を与えるものとしても機能する。そして何より、生徒が自己や他者の歴史的な見方・考え方をメタ認知した上で歴史探究を計画・遂行・内省する自己調整学習としても機能する。主体的・自律的な生徒の育成を目指している中学校の歴史的分野の学習評価を構想する上では、「歴史の性質」カードを各学校や学級の状況に応じてリデザインする必要はあるが、モデルの一つとして参照できるだろう。

本稿では、単元における具体的なカードの活用場面やその評価方法を検討するには至っていないため、別稿で述べたい。また、パフォーマンスシートを分析することで、カードの利用によって手続的概念の規準や問いがどのくらい明示化・内在化できるようになったのかを明らかにすることができるため、こうした評価結果から生徒の学びを捉え、さらにカードをリデザインする視点についても別稿で述べたい。

### 【 引用・参考文献 】

- 小栗優貴・玉井慎也・高松尚平・草原和博「『歴史的意義』の再構築を促す中学校歴史単元の開発・実践」『教育学研究』第1号, 2021, 401-410.
- 玉井慎也「歴史を捉える見方・考え方」草原和博・渡邊巧編『学びの意味を追究した中学校歴史の単元デザイン』明治図書, 2021, 40-45.
- 玉井慎也・高松尚平・渡邊竜平「社会系科目の「見方・考え方」を束ねる学際的な枠組みの提案」『社会系教科教育研究』第33号, 2021, 61-70.
- 玉井慎也・藤本将人「評価概念の細分化時代における社会科評価研究のあり方の考察」『宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要』第28巻, 2020, 95-110.
- 鬼塚拓「社会科授業におけるパターン・ランゲージの可能性」『宮崎大学教育学部附属共同開発センター研究紀要』第28号, 2020, 79-93.
- Miles, J., Gibson, L., Denos, M., Case, R. & Stipp, S. *Teaching Historical Thinking (Revised and expanded edition)*. The Critical Thinking Consortium and THEN/HIER, 2017.
- 天野秀樹・龍岡寛幸・鈴木悦子・藤井朋子・西勉「グローバルマインドを培う広島大学附属中学校の取り組み実績」『中学教育』第48集, 2017, 69-74.

【付録1】カナダにおける「歴史的な見方・考え方」: HTCs (Historical Thinking Concepts) の規準

概念	規準
歴史的意義	<p>【出来事・人物・発展の重要性を評価する】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>当時の名声</b>: 当時を生きている人にとって重要であると認識されていた。</li> <li>● <b>変化をもたらした結果</b>: 長期間に渡って多くの人々に深い影響を与えた。</li> <li>● <b>啓発されること</b>: 何かを明らかにしたり大きな問題の議論を開いたりする。</li> </ul>
継続性と変化	<p>【重大な継続性を決定する】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>本質的な逸脱の無さ</b>: 出来事と出来事の間、ほとんど差が生じなかった。</li> <li>● <b>重要な側面の継続性</b>: 生活の重要な側面が継続していた。</li> <li>● <b>広範囲・長期間に渡る継続性</b>: 社会全体／一定期間に渡って広く継続していた。</li> </ul> <p>【重大な変化を決定する】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>決定的な進歩／衰退</b>: 出来事と出来事の間、劇的な変化（進歩／衰退）をもたらした。</li> <li>● <b>比較的に持続した発展</b>: 出来事と出来事の間、一定程度持続的な発展が生じていた。</li> <li>● <b>広範囲・長期間に渡る変化</b>: 社会全体／一定期間に渡って広く変化していた。</li> </ul>
原因と結果	<p>【重大な原因を決定する】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>因果関係の証拠</b>: 明確な関連性があり、単なる偶然の一致ではない。</li> <li>● <b>影響の程度</b>: その後の方向性や強度に寄与した。</li> <li>● <b>代替の説明の欠如</b>: 関連する他の要因が結果を説明できると疑う理由はない。</li> </ul> <p>【重大な結果を決定する】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>影響の深さ</b>: 深く甚大な結果をもたらした。</li> <li>● <b>影響の広さ</b>: 広範囲に影響をもたらした。</li> <li>● <b>影響の長さ</b>: 長期にわたって影響をもたらした。</li> </ul>
証拠と解釈	<p>【一次資料の信頼性を判断する】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>十分な接続</b>: 著者は実際の出来事に直接的に関与している。</li> <li>● <b>誠実な報告</b>: 経験したことを誠実に、ありのままを報告している。</li> <li>● <b>内的一貫性</b>: 文書内で一貫した意見や表現がなされている。</li> </ul> <p>【二次資料の妥当性を評価する】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>信頼できる情報源</b>: 正確で信頼できる一次・二次資料の説明を基礎として使用している。</li> <li>● <b>公正な報告</b>: 証拠が公正に選択され、解釈されている。</li> <li>● <b>適切な証拠</b>: 解釈を裏付ける十分な証拠が提供されている。</li> </ul>
歴史的視点	<p>【歴史的視点をリアルに体現する】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>流行した態度の描写</b>: 当時の人々の生活や基本的な信念・価値観のスナップショットがある。</li> <li>● <b>代表的／多様な見解</b>: 見解や態度が必ずしもすべての人に共通していたわけではない。</li> <li>● <b>準拠する証拠の存在</b>: 信頼できる証拠に支えられている。</li> </ul>
倫理的次元	<p>【過去の倫理観で当時の行動の正当性を判断する】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>合法的・誠実な行動</b>: 行為が誠実に正当化されると信じられていた。</li> <li>● <b>合理的な戦略</b>: 意図された目的を達成するために、その行動は非常に有効な選択肢だった。</li> <li>● <b>影響を受ける集団の尊重</b>: 様々な個人・集団の権利や利益が公平に考慮されていた。</li> </ul> <p>【過去の行動に対する倫理的責任の所在を突き止める】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>権限のある立場</b>: 出来事の経過を監督・管理する義務を負っていた個人や集団。</li> <li>● <b>状況認識ができた立場</b>: 行動を必要とする出来事を認識していた個人・集団。</li> <li>● <b>結果に影響を与える立場</b>: 立場上、行動する役目や可能性のあった個人・集団。</li> </ul> <p>【過去の行動に対しての現代における説明責任の所在を突き止める】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>不当な苦痛を受けた立場</b>: 不当な扱いを受け肉体的・感情的・金銭的に苦しんだ個人・集団。</li> <li>● <b>現代に生きる私たちの代表</b>: 歴史的な行為者（加害者・不正者の両方）の正当な代表者。</li> <li>● <b>有用性と必要性</b>: 必要な援助を提供したり、長引く不正に終止符を打ったり、将来の不正を防いだりするという重要な倫理的目的に役立つ観点から、説明責任を割り当てる。</li> <li>● <b>公正な検討</b>: 説明責任を割り当てる際、影響を受ける全ての当事者の正当な利益を尊重する。</li> </ul>

(Miles et al., 2017 に基づき筆者作成)

【付録2】6つの手続的概念を反映させた「学習としての評価」ツール:「歴史の性質」カード

過去として何を記憶すべき？

そんな時は、**重要性**を判断しよう！



①**当時の声から考えてみよう！**

→その出来事や人物は、当時重要であると考えられていたのだろうか？

②**影響の結果を考えてみよう！**

→その出来事や人物は、長期間に渡って多くの人々に影響を与えたのだろうか？

③**未来志向で考えてみよう！**

→その出来事や人物は、新たに大きな問題の議論を生んだり、光を当てたりするだろうか？

**【レベルアップ！深い問いリスト】**

- どのような時代・地域・立場・価値観から見た重要性と言えるか？
- 重要性を説明しているメディア（テレビ、本、博物館など）にはどのような役割があるか？
- 国は公式な重要性を表明すべきか？
- 歴史に関する祝日や記念日は必要か？

**【熟達者に向けてのパフォーマンス】**

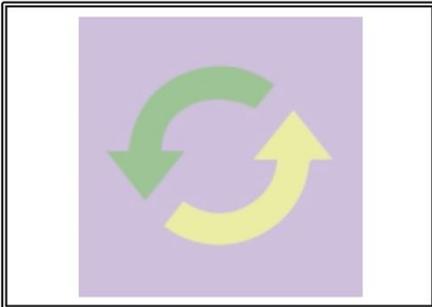
1. 誰かが重要だと説明している歴史を分析して、その説明に対する賛否を示そう！
2. 出来事や人物に対して複数の重要性があることを説明しよう！
3. 記憶・研究すべき出来事や人物の重要度を決めてランクづけしよう！
4. 過去を使って議論を引き起こしたり、新たな問題に光を当てる方法を説明しよう！

**【自分の世界と歴史の世界のリンク】**

- ★ 「記憶すべきだ」と判断した重要な出来事や人物は、①～③のどの観点から多く選ばれていた？（当事者性が強い①？結果重視の②？それとも未来志向の③？）
- ★ これまでの人生の中で経験した記憶の仕方や他教科で学んだ知識の記憶の仕方と歴史学習における「記憶の仕方」はどう違う？

過去と現在は繋がっているの？

そんな時は、**継続性**を特定しよう！



①**類似と相違を考えてみよう！**

→劇的な違いがあるのだろうか？その変化は、進歩と衰退どちらなのだろうか？

②**長期的に考えてみよう！**

→同じような状態や緩やかな発展が続いていないだろうか？

③**広域的に考えてみよう！**

→社会全体に渡って影響が及ぼされているだろうか？一部の地域での継続ではないだろうか？

**【レベルアップ！深い問いリスト】**

- その状況は、誰にとってのどのような変化と言えるか？（進歩？衰退？それはなぜ？）
- 大きな変化を表す「転換点」は何か？
- 長期間続いている習慣にはどのような価値があるか？（それはプラス？マイナス？）
- 過去と比べて根本的に変化したと言える現在の状況は何か？

**【熟達者に向けてのパフォーマンス】**

1. あるテーマ（ローマ教皇の権威、各宗教への態度など）の歴史の転換点を特定しよう！
2. 特定の集団（先住民族や農民など）について、一定期間の進歩と衰退を評価しよう！
3. 評価が異なる理由を目的・視点の違いに注目して説明しよう！
4. 常識が示唆していない変化や変化があると思われる中における継続性を特定しよう！

**【自分の世界と歴史の世界のリンク】**

- ★ 人間は変化に抵抗・反対しやすい傾向だと言われているが、これは本当か？自分を分析し、変化を起こしにくい理由を説明しよう！
- ★ 身近な生活・社会の中にある習慣や特徴を保存／変更できるとしたら何を取り上げるか？その理由と理想の社会像を説明しよう！

## 過去の出来事はなぜ生じたの？

そんな時は、**影響性**を分析しよう！



### ①人間の関与を考えてみよう！

→問題を引き起こしたのは人間なのだろうか？  
イデオロギーや制度は関係ないのだろうか？

### ②偶然性・間接性を考えてみよう！

→偶然生じたのだろうか？間接的な要因はなんだろうか？結果は予期されていただろうか？

### ③深さ・幅・期間を考えてみよう！

→深刻な結果，広範囲に渡る結果，長期間に渡る結果をもたらしただろうか？

### 【レベルアップ！深い問いリスト】

- 原因の種類（政治，経済，文化，状況，個人の行動・動機）は何か？
- 長期的な要因・条件は何か？
- 長期的な影響は何か？影響の判断（プラス／マイナス）は誰のための評価か？
- 当時の人々は特定の出来事の原因をどのように説明していたか？その説明は，現在の説明と同じか？

### 【熟達者に向けてのパフォーマンス】

1. 因果関係のある出来事を選び，直接的・間接的な結果を特定しよう！
2. 原因を順序づけたチャートを作成し，最も重要な結果とその引き金を決定しよう！
3. 変化を引き起こす際の人間の行動に対する制約を特定しよう！
4. 「もし〇〇だったら，その後は…？」という反実仮想のシナリオを構想しよう！

### 【自分の世界と歴史の世界のリンク】

- ★自分や教科書はどんな原因・結果・影響に着目しがちか？着目していない種類や視点から見落としがちな歴史を拾ってみよう！
- ★特定の出来事の結果は今日にも見られるか？それは誰にどのように影響しているか？

## どんな経緯で史料は作られたの？

そんな時は、**解釈性**を検証しよう！



### ①信頼性を考えてみよう！

→史料の作者は，対象の出来事や人物と深いつながりを持っているだろうか？

### ②妥当性を考えてみよう！

→信頼できる一次・二次資料に基づいて解釈・記述されているだろうか？

### ③誠実性を考えてみよう！

→体験したことについて，正直に・偽りなく報告・解釈されているだろうか？

### 【レベルアップ！深い問いリスト】

- 信頼できる史料か？どうして信頼できる・できないと言えるか？
- 誰がどのような目的で作成・使用した史料か？史料が作成・使用されたのはどのような状況か？（時間や場所）
- 現在は誰がどのような目的で史料をどのように所有・保管しているか？
- 史料に欠けている・省略されているものは何か？他の史料と矛盾することはないか？

### 【熟達者に向けてのパフォーマンス】

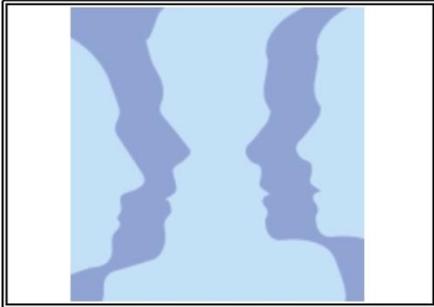
1. 証拠の種類（一次資料／二次資料，公文書，日記，画像，工芸品，視聴覚材，統計など）を特定しよう！
2. 一次資料の著者の目的・価値観・世界観を分析しよう！
3. 一次資料を豊富に使用して議論や物語を構想しよう！

### 【自分の世界と歴史の世界のリンク】

- ★「歴史の解釈は，たった一つの絶対的なものしかない」という意見に対してどうコメントする？（賛成？反対？それはどうして？）
- ★複数の異なる解釈が存在する中で生じる論争にどう参加していくことが可能か？

## 異質な過去をどう理解するの？

そんな時は、**共感性**を意識しよう！



### ① 当時の流行を考えてみよう！

→ その時代や人物の信念や価値観を表すものは何だろうか？

### ② 多様な見解から考えてみよう！

→ その当時の代表的な考えは、すべての人によって共有されていたのだろうか？

### ③ 文脈を尊重して考えてみよう！

→ 過去が不合理・不可解・理不尽に見えたとしても、信頼できる証拠はあるだろうか？

## 【レベルアップ！深い問いリスト】

- その社会や人物は一般的にどのような感情・信念・価値観を持っていたか？その背景には何があったのか？
- 行動を起こした個人や集団に同盟者や支持者はいたか？
- 意思決定を行う上で重要だと考えられていた要因は何だったか？
- 過去には存在していて、現在には存在していない信念・価値観には何があるか？

## 【熟達者に向けてのパフォーマンス】

1. 史資料の中の説明にある過去の視点・立場と現在の視点・立場を見つけよう！
2. 同じ出来事が異なる視点から書かれた史資料を比較し、その違いを説明しよう！
3. 一次資料や二次資料の証拠に基づき、過去の誰かの視点から手紙や広告などを書こう！

## 【自分の世界と歴史の世界のリンク】

- ★ 「自分の信念・価値観と異なる史資料は読まない・書かない」という意見にどうコメントする？（賛成？反対？それはなぜ？）
- ★ 人々が過去においてどのように行動したのかを説明・理解する時に、私たちはどのようなことに注意する必要があるか？

## 今の私たちにも責任はあるの？

そんな時は、**倫理性**を判断しよう！



### ① 行動の正当性を考えてみよう！

→ 目的があって実施されたものなのだろうか？個人・集団の権利や利益が公正に検討されていたのだろうか？

### ② 当時の責任者を考えてみよう！

→ 監督・管理していた個人・集団はどこの誰だろうか？その行動は必要だったのだろうか？

### ③ 現在の責任者を考えてみよう！

→ 誰がどう責任を果たせばいいのだろうか？

## 【レベルアップ！深い問いリスト】

- 今起きると倫理的・道徳的な問題が生じると考えられる過去の出来事とは何か？
- 現代の市民は過去の行動に対して倫理的責任を負うべきか？それはなぜか？
- 過去の不正を修正・改善するために、市民は何ができるか？何をすべきか？

## 【熟達者に向けてのパフォーマンス】

1. 過去の不正を修正・改善するための現在の試みを取り上げて、評価しよう！
2. 紛争を含む歴史的問題（女性の投票権や移民受け入れなど）を調査し、そこにある対立が今日の私たちに示唆することを説明しよう！
3. 歴史を使い現在の倫理的問題を提起しよう！

## 【自分の世界と歴史の世界のリンク】

- ★ 「歴史は国家のアイデンティティやプライドや結束のために必要な事象を中心にすべきだ（デリケートな問題、論争問題は回避した方がいい）」という意見にどうコメントする？（賛成？反対？それはなぜ？）
- ★ 「過去のあやまちから学ぶ」とよく言われるが、これは本当か？矛盾する例を身近な生活の場面から取り上げ、なぜ同じあやまちや間違いが起こるのか説明しよう！

【付録3】パフォーマンスシート (①・②・④のみ)

パフォーマンス・シート① (中世ヨーロッパ～安土桃山) 名前:



パフォーマンス・シート② (中世ヨーロッパ～安土桃山) 名前:

**「歴史の性質」についての理解度**

1 ←————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5  
 とても混乱      やや混乱      どちらとも言えない      まあまあ理解      かなり理解

性質 規準	重要性	継続性	影響性	共感性	解釈性	倫理性
①						
②						
③						

最も習得できた「歴史の性質」→「      性」の規準番号 1・2・3

証拠・説明

全く習得できなかった「歴史の性質」→「      性」の規準番号 1・2・3

課題・改善策

パフォーマンス・シート④ (江戸幕府成立～鎖国) 名前:

1. 教科書 pp.112～119までの内容を総合し、いま東雲中のみんなと一緒に学ぶ意味や価値のある大きな問いを作ろう！  
(単元全体で考える長期的な問い)

使用する「歴史の焦点」:

使用する「歴史の性質」:

2. 上記の問いを設定した理由について、カードを使いながら説明しよう！ (どんな学びの意味や価値があるの?)

3. 現在持っている力を使って、問いに対する暫定的な仮説を作り、その理由を説明しよう！

(仮説)	(理由)
------	------

4. さらに調査を進める上で必要になりそうな資料の見通しを3つ計画しよう！

どんな資料があれば仮説を検証できそう？	資料を選んだ理由