

## 習得した知識をいかし、学び合いの中で時代像をふくらませていく子ども

ー 小学6年「武士が大切にしてきたことを考えよう ～平安末期から鎌倉～」の実践から ー

### 1 授業の構想

#### (1) 子どものとらえについて

子どもたちは、4月に近畿地方へ修学旅行に行っている。その行程には東大寺や金閣の見学も含まれており、大仏の大きさや黄金に輝く金閣を目の当たりにして、驚きと感動の声を漏らしていた。この他にも、テレビや本を通じて歴史上の人物やできごとについて知っていることもあり、子どもたちにとって歴史は親しみやすいものになっている。一方で、子どもたちの発言を聞いてみると、実際にその時代を生きていた人々が実在したという感覚が薄く、脚色も含めた1つの物語として歴史像をつかんだり、人物のイメージをつくりあげたりしたようすもあった。

歴史的分野の学習をスタートしたばかりの子どもたちにとって、過去に生きた人物や起こったできごとについて歴史的事実だけを学習しては、実感をともないながらとらえることは難しいのだろう。その時代に生きた人々の思いや願い、社会システムの意味を「なるほど」という実感をともなって理解するためには、資料から読み取ることのできる歴史的事実と、今を生きる自分とを重ねあわせながら考えることが大切だと考える。

今、社会科では奈良の大仏をつくることを命じた聖武天皇について、どんな人だったのかを学習しています。ある日の学習で、誰かが「聖武天皇は、今の菅直人さんみたいな存在だったのではないか。」と言った意見から、「じゃあ、大仏づくりは命がけの仕事だったけど、さからうとかさからえないとかじゃなくて、自然に言うことが聞けたんじゃないかな。」という意見と「そうじゃなくて、やらないと死刑みたいな感じで無理矢理やらされたんじゃないか。」という意見とに分かれてしまいました。

それで教科書や資料集で、聖武天皇はどんな人だったのか調べてみました。すると、大仏づくりを命令するための詔に「大仏づくりのために人々のくらしを乱したり無理にものを取り立てたりしてはならない。」とかいてあるを見つけました。そこから、聖武天皇は人々のことを考える優しい人だったんだなと思いました。

これから、こんなことができる天皇がなげうまれたのか、時をさかのぼって考えます。とても興味がわいてきたので、これからの学習が楽しみです。  
(児童A)

これは、「大仏ができたひみつをさぐる～大仏をつくった聖武天皇ってどんな人？～」の学習で聖武天皇の存在について考えた日の児童Aの日記である。ここには、聖武天皇の社会的存在を現在に置き換えた友だちの発言によって、学級の意見が分かれ、実際はどうなのか確かめようと意欲的に追求した姿が表れている。この段階では、「聖武天皇は優しい」という心情的な感想にとどまっており、天皇制や朝廷による統治範囲の広がりという社会システムについての認識まで至っていなかった。しかし、わかったことを伝え合うことで、新たな疑問が生まれ、さらに追求していこうという意欲の高まりが見られたこの学習過程は、実感をともないながら社会認識を高めることにつながっていくと考える。このような学習を積み重ね、歴史的な事象に対する認識と自分の生き方とを結びつけることができる子どもを育てていきたい。

#### (2) 本単元の目標や内容と社会科で考える思考力・判断力・表現力の育成との関わりについて

平安末期から鎌倉という時代は、自らの領地を守るために武装したことで誕生した武士が力をもち、為政者としてその勢力を全国へと拡大させた時代である。その代表的な存在が、平清盛であり、源頼朝である。

平清盛は、武家としての功績が認められた後、貴族的な手法によって勢力を拡大した。その平氏を倒し、武家政権を成立させたのが源頼朝である。朝廷との距離が離れていた頼朝は、平氏と違い「新恩給与」「本領安堵」を行うことが可能であった。これによって多くの地方武士が集結し、平氏を倒せるほどに勢力が拡大したとされている。こうしてつくられていった主従関係は、いわゆる「ご恩と奉公」といわれる権力の根幹を担うシステムとなっていった。

このシステムのとらえ方は、源頼朝や幕府側から見たものであるが、地方武士のシステムのとらえは

違っていただろう。当時の武士は、武芸に専念しているものは少なく、多くは農業を営みながらその領地を守るために武装しているという存在だった。また、農業を営んだり領地を守ったりするために、多くの一族・郎党がつながりあってくらしていた。そんな地方武士にとって、このシステムは、自らのくらしを守るために好都合なものだったのだろう。

社会科部では、思考力・判断力・表現力について、社会事象を多面的・多角的に考察することで、多様な社会的な見方や考え方ができ、根拠をもって自分なりの意見や考えを表現していくとともに、未来に向け子ども自身が生き方を判断していくことができる力ととらえている。

そこで本単元は、鎌倉時代に生きた地方武士が自分の領地を守ったり、広げようとしたりしたようすをとらえ、当時の武士は「ご恩と奉公」と言われるシステムによって、一族や農業といった自分のくらしを守ろうとしていたという見方・考え方ができるようになることをねらいとした。こうすることにより、「ご恩と奉公」を幕府側だけでなく、地方武士の立場からもとらえられるようにし、1つの事象を多面的に考えられるようにしたい。また、地方武士の立場から考える際に、武士のくらしのようすを始め、源平合戦時の勢力や源氏による開幕、元寇に向かう武士のようすやその後の幕府の衰退などからその根拠を明らかにし、自分の考えをもったり話し合ったりできるようにすることで、思考力・判断力・表現力の育成につなげたいと考えた。

### (3) 11年間で育てる思考力・判断力・表現力の育成に関する学び合う場面の構想について

#### ①学び合いでいかせる知識や資料をおさえる学習過程

子どもたちの思考力・判断力・表現力を高めるには、次の二点が大切であると考えます。一つは資料を根拠としながらそれまで自分を主張できるようになったり、もっていなかった新しい見方や考え方を得ることができたりする機会を増やすことである。もう一点は、学び合いの中で友だちの考えを吟味したり自分の考えを再構成したりしていくことである。本単元でこのような学習活動が成立するためには、まず、鎌倉時代やこの時代を生きた武士に対する子どもたち一人ひとりの考えがしっかりもてていることが大切である。

そこで、2つのトピック「武士が力をもつようになった理由を明らかにしよう」(第3時)「竹崎季長が領地にこだわった理由を明らかにしよう」(第5時)を設けた。この2つのトピックを学習することで、「ご恩と奉公」のシステムや武士のくらしのようすなど、この時代に関する基礎的・基本的な知識が習得できるようにした。さらに、学び合いの中で、自信をもって自分の考えが主張できるよう、根拠となる資料を探し出し、考えをはっきりさせる時間を設けた(第6時)。

このような学習過程をとることにより、「武士が大切にしていたことは何だろう」という抽象的な学習課題に対しても、自分の考えの根拠を明らかにしながら話し合えることができるようにし、地方武士が領地にこだわっていた理由について学び合えるようにした。

#### ②学び合いを豊かにするためのはたらきかけ

先に述べたような、友だちの考えを吟味したり自分の考えを再構成しながら自分の考えを深められるようにするためには、教師が適切なはたらきかけを行っていくことが重要である。また、歴史的分野の学習を本格的に始めた第6学年の子どもたちにとって、資料を読み取ることももちろん大切だが、歴史的な事象やその当時に生きた人々の思いを引き寄せながら、自分の言葉で考えたり表現したりすることが重要だろう。よって、本学校園社会科部で大切にしようと考えている「掘り下げる」と「提案する」という2つのはたらきかけのうち、特に「掘り下げる」ことが豊かな学び合いにつながると考える。

本単元では、武士がなぜ領地にこだわっていたのかについて掘り下げていくことで、地方武士の思いに思考が向かえるようにし、領地にこだわっていた意味を「なるほど」という実感をともなって理解できるようにしていきたい。また、例えば「えらくなる」という言葉一つ取り上げても、地位が上昇することの他、周囲から尊敬される、地位は変わらずに従者が増えるなど、さまざまな状況に使えるだろう。こういった抽象的な言葉について、掘り下げる問いかけをしていくことで、より具体的に考えたり伝えたりできるようにしたいと考えた。

## 2 展開計画

| 次 | 主な学習活動                | 時                | 具体的な学習・内容（◇は学級全体での学び合いの場面）   |
|---|-----------------------|------------------|--|
| 1 | 武士のくらしについて読み取ろう。      | 1                | <ul style="list-style-type: none"> <li>武士のくらしについて、貴族のくらしと比べながらその特徴を見つけ、発表する。</li> <li>武士にとって大切なことは何か、考える。</li> </ul>   |
| 2 | 武士が力をもった理由をさぐろう。      | 2<br>3           | <ul style="list-style-type: none"> <li>平清盛と源頼朝が力をもつようになった理由を調べる。</li> <li>武士が力をもつようになった理由について話し合い、武士が大切にしていたことは何か、考える。</li> </ul> ◇功績に対して領地を与えた源氏の下に武士が集まったことを手がかりに、土地を介したつながりを大切にしていたことを考えることができる。  |
| 3 | 武士が領地にこだわっていた理由を考えよう。 | 4<br>5<br>6<br>7 | <ul style="list-style-type: none"> <li>絵や資料から元寇のようすを調べる。</li> <li>竹崎季長が元寇後に安達泰盛へ訴えている言葉や、そこに込められた思いについて話し合い、武士が大切にしていたことは何かを考える。</li> </ul> ◇元寇の後の竹崎季長の姿から、領地を得ることにこだわったようすを考えることができる。<br><ul style="list-style-type: none"> <li>これまでの学習をふまえ、地方武士が領地にこだわっていた理由を考え、その根拠となる資料を見つけ出す。</li> <li>これまでの学習や友だちの意見を聞いたことをふまえ、地方武士が領地にこだわっていた理由を話し合い、武士が大切にしていたことは何かを考える。</li> </ul> ◇功績に対して得ることができた領地によって、自分のくらしや家臣のくらし、村のくらしの安定をめざしていたことを考えることができる。 |

## 3 学び合いによる思考力・判断力・表現力の評価

学び合いの場面において、子どもの思考がどのように変容しているかをとらえたり、変容を支えるための効果的なはたらきかけを行ったりするための手立てとして、ふりかえりを活用した評価を行う。

本単元は、「武士が大切にしていたことは何だろう」という単元を貫く課題のもと、学習を進めていく。よって、単元を通して「武士が大切にしていたことについて、資料をもとに、くらしに目を向けて考えている。」という同一観点で評価を行い、地方武士が大切にしていたことを子どもがどのように考えているかを追っていくことにした。これにより、学び合いに向かう子どもの思考のようすを指導者が把握し、学び合いの場面でははたらきかけや、話し合いが絡まったり深まったりするような意図的指名にいかせるようにした。

以上のように、学び合いの場面はもちろん、単元を通して子どもの思考をとらえる評価を行っていくことで、より豊かな学び合いができるようにしていきたいと考え、以下のような評価計画を作成した。

| 次 | 時      | 学習活動                  | 学習活動における具体的な評価規準                        | 評価資料      | 評価基準  |   |                             |
|---|--------|-----------------------|---|-----------|---|---|-----------------------------|
|   |        |                       |   |           | A   | B                                       | C                           |
| 2 | 3      | 武士が力をもった理由をさぐろう。      | 武士が大切にしていたことについて、資料をもとに、くらしに目を向けて考えている。 | ノート<br>発言 | 武士が大切にしていたことについて、ご恩と奉公のシステムに絡めながら、家族、主従関係、村に住む人などいろいろな立場のくらしをふまえ、多面的に考えている。 | 武士が大切にしていたことについて、ご恩と奉公のシステムに絡めながら考えている。 | 武士が大切にしていたことについて、一面的に考えている。 |
| 3 | 5<br>7 | 武士が領地にこだわっていた理由を考えよう。 |   |           |   |   |                             |

## 4 授業の実際

### (1) 学習の前後による子どもの変容のようす

資料1は、第1時、第3時、第5時、第7時の学習のふりかえりについて上記の基準にそって評価した結果を示した一覧である。なお、第1時のふりかえりについては評価対象としていないが、子どものようすを明らかにするために、ここでは評価基準にそって分析し、示している。

それぞれの評価の分布人数やそのピークの変化から、学級全体として、学習が進むにつれて子どもの思考が高まっているようすが表れている。

また、個別にふりかえりの変容（資料2）を見ていくと、児童Bは第3時にはご恩と奉公の関係にも触れながら、「館の人を楽にさせてあげ

たい」という記述をするようになった。また、児童Cは自分の命が大切だと考えていたが、第7時を終

資料1 ふりかえりの分析結果

|        | A   | B   | C   |
|--------|-----|-----|-----|
| 第1時終了後 | 0人  | 0人  | 26人 |
| 第3時終了後 | 2人  | 5人  | 18人 |
| 第5時終了後 | 7人  | 14人 | 4人  |
| 第7時終了後 | 13人 | 11人 | 2人  |

\*対象学級の児童数は26人。  
\*第3時と第5時は欠席がそれぞれ1名いた。

えると仲間も大切にしていたのではないかと考えるようになった。このように多面的に見られるようになった変容は、どのように生まれたのかを以下、学習の流れに沿って考察していくことにする。

資料2 学習の進展とふりかえりの変容

|        | 児童B   | 児童C  |
|--------|---|--|
| 第1時終了後 | 僕が思うに、 <u>武士が大切にしているのは、戦いじゃないかな</u> と思います。それは、 <u>動きやすい服だし、武術の練習や武器の手入れ、すもうできたえているから</u> です。  | 絵でも練習しているところが書いてあるし、 <u>武器の武は武士の武だから、武器の管理と手入れを大切にしていたんだ</u> と思います。  |
| 第3時終了後 | 館の主人なら館の中で強いわけだから、 <u>そう簡単に死なないと思うし、館の人たちを楽にしてあげたい</u> と思っていたと思います。それに、 <u>将軍との関係がなかったら、もっと被害も出るかもしれない</u> 。  | <u>自分の命が大事だし、もし勝って領地をもらったとしても、領地を守る仕事が増えるだけだ</u> と思う。  |
| 第5時終了後 | 竹崎さんが大切にしていたのは、 <u>力や食事</u> 。村に <u>田畑があれば食料をつくる</u> ことができるし、 <u>人がたくさんいれば、戦争に有利だと考えた</u> から。でも、 <u>一番大切なのはくらし!!</u>   | 竹崎さんは、 <u>命を大事にしている</u> と思います。命を争いにかけてうまく帰ってこれたんだから、 <u>領地をもらえるのは当たり前</u> だと思います。  |
| 第7時終了後 | 武士が領地にこだわっていた本当の理由は、 <u>一族、館の人、自分のため</u> だと思います。でもPさんのように <u>領地をもらって人が増えるから</u> じゃなくて、「 <u>領地をもらう→田畑を作る→食料をたくわえられる→みんなのくらしが安定する</u> 」という理由であり、この全部が大切にしていたことだと思います。 | 本当に大事にしていたのは、 <u>仲間と命</u> だと思います。わたしはEさんの「 <u>領地を得ることで自分も村の人もくらしが楽になる</u> 」の中にはBさんの食料のこともあって、それは、 <u>ものを食べないと死んじゃう</u> からです。その <u>仲間を助けるために</u> トップになっていると思ったから、 <u>結局領地をはじめとしたものがだいたい全部大事</u> だと思います。 |

## (2) 学習課題の設定から具体的事例での学び合いのようす (第1時から第6時まで)

### ①第1時

まず武士についてのイメージマップを各自作成し、武士についてのイメージを話し合った。そのなかで、児童Aが発言した「武士って何なんだろう」という言葉をとらえ、武士の館が描かれている絵から武士のくらしを読み取り、出し合った。その結果、子どもたちからは以下のようなことが出された。

- ・弓の練習をしている
- ・武器の手入れをしている
- ・畑仕事をしている人がいる
- ・えらい人とそうでない人がいる
- ・門に見張りがある→知っている人しか入れない?
- ・すもうをしている
- ・貴族に比べ、動きやすそうな服装

このことを元に、武士が大切にしていたことを考えた。この段階では、「武器を大切にしていた」「戦いを大切にしていた」など一面的なとらえとなっていた。これは、武器や見張りなど戦いに関わる情報に注目が集まったこと、「ご恩と奉公」について学習していないことなどが理由だろう。しかし、1枚の絵から読み取ったことを話し合う中で、館のようすや館の内外でくらす人々のようすをつかんでいく姿が見られた。

### ②第2時から第6時

ここでは、平清盛や源頼朝が政権を取っていく過程や竹崎季長が元寇を迎え撃った後に幕府へ領地を求めたことを事例に、そのようすを調べ、地方の武士が大切にしていたことについて学び合う場面を設定した。

資料1で示したように、第1時より第3時、第3時より第5時と、学級全体として一面的な思考から多面的な思考へと深まっているということが言える。児童Bは、第3時のふりかえりで「将軍との関係がなかったら、もっと被害が出るかもしれない」と述べている。これは、「ご恩と奉公」のシステムを学習し、土地を介して多くの地方武士が将軍(幕府)と結びつき、力を結集したようすを理解したことによるものだろう。また、この児童Bは第5時のふりかえりで「村に田畑があれば食料をつくることができるし、人がたくさんいれば、戦争に有利だと考えたから。でも、一番大切なのはくらし!!」と述べている。ここから、「ご恩と奉公」のシステムが力を結集するためだけではなく、地方武士にとってくらしを維持し、よりよくするために好都合なものだったことに気づけていることがわかる。

このように、第3時、第5時の学習を通して、「ご恩と奉公」について理解し、その意味を将軍の立場、地方武士の立場から考えることができる子どもが見られるようになった。このことが、第7時の武士が大切にしていたことについての学び合いや時代像をより豊かにすることにつながったと言える。

ただし、同じA評価であっても、食料の安定や人が増えることによる力の増強など、その視点に違い

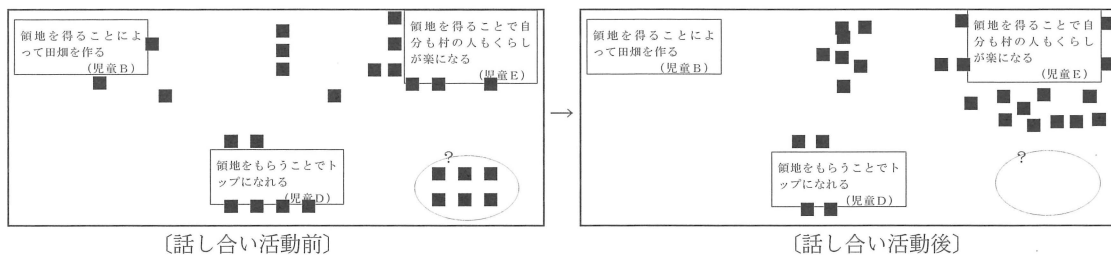
が見られる。そこで、視点やその根拠について一人ひとりの考えを明らかにした（第6時）。例えば、児童Bは田畑を作ることでもくらしが安定すると言っていたが、その明確な根拠を探ることができずにいた。そこで、「米を作ることでもくらしが安定すると思ったのはどうして?」と問いかけると、縄文と弥生のくらしの違いについて話し始めた。これは、第5時での考えをとらえ、その根拠を明らかにするよう導いたことが、児童Bの考えを明らかにすることに結びついたものである。

このことをふまえ、武士が大切にしていたことについて全員で学び合う時間をもつことにした。

### (3) 単元目標に直接関わる学び合いのようす（第7時）

武士が大切にしていたことについて、第5時の学び合いで出された考えは、「領地を得ることによって田畑を作る」（児童B）「領地をもらうことでトップになる」（児童D）「領地を得ることでもくらしが楽になる」（児童E）の3つに大きく分かれた。いずれの考えも「領地を得る（もらう）こと」によってとなっており、ここから手柄を立て領地を得ることは手段であって、本当の目的は他にあるのではないかという考えが出ていた。そこでこの時間では、「武士が領地にこだわっていた本当の理由をはっきりさせるために話し合おう」というめあてで、ネームプレートによって各自の考えを黒板に表明したうえで話し合った。資料3は第7時の子どもの考えの変容がうかがえる学び合いの前と後の板書をまとめたものである。

資料3 第7時における子どもの考えの変容 ※ 図中の■は各自のネームプレートを表す



話し合い活動の前後を比べると、ネームプレートが「領地を得ることでもくらしが楽になる」（児童Eの考え）に集まってきていることがわかる。また、明確な根拠が見いだせず「?」の所にいた子も自分の考えがもてるようになったようすが見られる。

このような変容が見られた理由について、授業記録（資料4）から考察する。

資料4 学級全体での話し合いの授業記録

児童F：考えが両方で、領地を得ることによって田畑を作って食料を得て、そうしたらくらしが楽になるから、（ネームプレートを黒板の）真ん中に貼りました。  
 T：くらしが楽になるって、どういうこと?  
 児童G：食べ物が豊富にあること。  
 児童H：家来とかがいて、自分が楽に暮らせること。（絵を指しながら）この人が命令して、この人が動くみたいなことです。  
 児童I：命令を聞かせて家来を動かすというのは、自分にとって楽になるの?って思う。別に家来なんかいなくても、しっかりごはんが食べれて過ごせたら楽なと思う。  
 児童J：でも、家来がいなくて、ごはんも食べられない。作ってもらわかわからないけど、畑をする人もいるし、だから家来がいなくていい。一番上の人がやるのはおかしいと思う。  
 T：家来がいることで、田んぼや畑ができるって言うこと?  
 児童K：ぼくは今、ハテナの所に貼っているんですけど、どちらかと言えばEさんの意見で、食料とかトップになりたかったら最初から食料とか地位をもらってほしいだけの話だから、わざわざ領地をもらってくるっていう回りくどいことではないと思う。  
 T：つまり、「手柄を立てました。食料をください。」って言えばいいじゃないかってことなんだね。  
 児童L：でも、食料だけあってもくらしどころがないから、そんな意味がない。  
 児童M：竹崎さんはあまり領地がないから、食料を置くところもない。  
 児童N：KさんはEさんに近いうちって言ったけど、回りくどくしないほうがいいと思ったのはいいと思いますけど、逆に領地を得ることでもくらしが楽になるんですか。  
 児童O：Pさん（児童Pはこの話し合いで児童F以前に発言している）が言った人が集まるから。Dさんにも少し近いんですけど、村の人たちは領地が広がったら米が作れるようになって、ゆとりもある程度できるから楽になるんだと思います。

これを見ると、「食料とかトップになりたかったら最初から食料とか地位をもらってほしいだけの話だから、わざわざ領地をもらってくるっていう回りくどいことはしない」（児童K）「食料だけあっても、くらしどころがないから、そんな意味がない。」（児童L）など、当時の武士のくらしに思いをはせながら、発言していることがわかる。この話し合いがされる前も自分の考えを伝えようとはしているが、そこでの発言では「くらしが楽になるから」（児童F）というように漠然とした言葉を使っている。

た。つまり、学習の後半は、当時のようすや武士のくらしのイメージをふくらませ、言葉の内容について自分で考えたり解釈したりした内容を伝える学び合いへと変化したと言える。このような解釈の高まりは、Tの「くらしが楽になるってどういうこと？」（資料4波線部）という、教師の発問が起因していると考えられる。さらに、この発問を契機とした話し合いによって、学級全体の子どもたちの思考がご恩と奉公のシステムと絡めた「楽なくらし」の具体的な内容解釈へとつながり、「領地を得ることで自分も村の人もくらしが楽になる」にネームプレートが集まったと考えられる。また、命を大切にしていたと一面的に考えていた児童Cが、「本当に大切にしていたのは、仲間と命」であり、「領地をはじめとしたものがだいたい全部大切」と領地を中心にして人のつながりやくらしをつなげて考えることができるようになったことも、この話し合いによるものだと考える。

## 5 成果と課題

今回は、「武士が大切にしてきたことは何か」について考えるなかで、「ご恩と奉公」のシステムとしての有効性や武士にとって「領地」の意味に気づかせていきたいと考えて行った実践であった。「大切にしてきたこと」や「領地」という抽象的な内容について子どもたちが考えやすいよう、源氏の下に武士が集まったことや元寇後のようすを具体的な事例とし、話し合いを繰り返し行ってきた。

その結果、学習が進むに連れて子どもたちの思考が一面的なものから多面的なものへと深まっていくようすが分析から明らかとなった。思考が一面的な段階において、子どもたちは「楽なくらし」など抽象的な言葉を使ってわかり合ったつもりになっていることがある。そこをとらえ、問いかけ、より具体的な言葉で語りはじめさせることによって、それぞれのイメージの違いに気づき、さらなる認識の深まりを生み出すことができた。また、話し合いを繰り返すことによって、初めは考えがもてなかった子どもも、友だちの意見を取り入れながら自分の考えをつくり出す姿も見受けられた。

これらは、何度も話し合うなかで言葉の内容解釈を具体化できたことによるものだと考える。このような学習過程は教科書等においてある言葉をただ覚えるのではなく、その言葉に関わり、資料を読み取り解釈しながら知識を習得することを保障することに有効であった。また、問題に対して根拠を明らかにしながら自分の考えをつくりあげていこうとするとき、子どもの言葉をより具体的にさせるように問いかけ、考えを明らかにできるよう導くことが、思考力・判断力・表現力の育成に有効であるということが、この実践においても明らかとなった。

このようにはたらきかけることが可能となったのは、評価基準を設定することで、子どもの思考やその変容のようすを的確にとらえることができるとともに、ねらいに向けてどんなはたらきかけが有効であるか、一人ひとりについて検討することができたからである。また、評価基準にそって一人ひとりの分析を行っていることから、それぞれの考えをとらえ、学び合いの場面でいかすことも可能となった。

一方で、資料1にあるように、学習後のふりかえりにおいても評価基準Cに該当する子どもが2人いるという結果となった。この原因として、評価とはたらきかけの不十分さがあったと考える。

本実践では1つの社会的事象を多面的・複眼的にとらえることができる力の育成をめざし、1枚の絵を中心教材として取り上げた。しかし、今回取り上げた資料は、館の中のようすは詳しく描かれてはいないものの、周りのようすがあまり描かれておらず、子どもたちにとって、武士と農業のつながりを見出すことが難しかったと考えられる。本単元のねらいをふまえ、武士のくらしと農業が密につながっていたことを認識できているかをとらえられるような、より具体的な評価基準を設定しておくことで、このような状況をしっかりとらえることができているであろう。また、先に述べたように、考えの根拠を明らかにするように導くための「掘り下げる」はたらきかけは十分にできていたものの、新たな視点で事象をとらえ直すことができるような「提案する」はたらきかけが不十分だったことも、2人の子どもの見方が多面的にならなかつたことにつながっていると考える。

子どもたち一人ひとりが考えをもち話し合える単元構成をすることはもちろん、それを支えるはたらきかけと、適切なはたらきかけを可能にする明確な評価を一体としながら、多面的な見方・考え方ができる学びが支えられるよう、それぞれの効果的なあり方を今後も探していきたい。（文責 和田 倫寛）