

小学校歴史授業の変革に関する考察

－多展望性の原理に基づいた単位「鎌倉時代」の開発を通して－

A Study of a Reform of History Lessons in Elementary School : Through the Development of an Unit “the Kamakura Period” Based on the Principle of Multiple Perspectives

宇都宮 明 子
(佐賀大学)

I. 研究の目的

本稿は、現在の小学校歴史授業の課題を克服する方策としての多展望性の原理に基づいた歴史授業の開発を通して、小学校歴史授業の変革を考察することを目的とする。

人物学習を中心とする現行学習指導要領に基づく小学校歴史授業は、3点の課題を抱えていると考えられる。第1は、社会が多様な人々により形成されていることに子どもが気づくことができない点である。特定の人物や階層の視点から捉えようと、歴史は一面的に描写されることになる。一面的な歴史描写は、子どもに特定の人物や階層が社会を形成しているという印象を与えるため、社会の多様な人々が捨象される。第2は、子どもが歴史を事実として認識する点である。子どもはその一面的に描写された歴史を唯一の正しい歴史的事実と捉えるため、歴史の多様性に気付かないのである。第3は、子どもが歴史を現在の社会と関連づけることができない点である。特定の人物や階層が形成した歴史的事実としての過去の社会とはその特定の時代において完結した社会であり、子どもは自分たちとは無関係であると考えられる。

現在の小学校歴史授業は、特定の人物や階層の視点から歴史を捉えるために、歴史や社会の多様性を捨象するとともに、現在と過去の社会との関連を見えないものにする。そのため、子どもが歴史を学ぶ意義が曖昧になっているのである。

それでは、小学校歴史授業はこれらの課題を克服するために、どのように変革すべきなのであるうか。本稿は、この問いにドイツ歴史教授学において1990年代にK.ベルクマン (Klaus Bergmann) が提起した多展望性 (Multiperspektivität) の原理に基づいた歴史授業を開発することで応えようと

するものである。ドイツの伝統的な歴史授業は、学習内容を偉大な人物の視点から捉えた歴史的事実、学習方法を教科書を中心とした教師による教授としており、現在の日本の小学校歴史授業と多くの共通点を有している。ベルクマンは伝統的な歴史授業を批判し、多展望性の原理を歴史授業原理とすることで、歴史授業を変革することを主張した。

多展望性の原理は「異なる社会的立場や関心を代表する当時の関与者たちの多くの、少なくとも2つ以上の異なる視点から歴史的状況が叙述される歴史描写の形式」¹⁾と定義される。この多展望性の原理は、1990年代の複数の州の指導要領²⁾や教科書³⁾にも反映され、現在でもドイツの歴史授業原理として認知されている⁴⁾。また、多展望性の原理は2000年代の伝統的な実証主義歴史学習から構成主義歴史学習への変革において仲介的役割を果たしたという意味でも画期的な原理である⁵⁾。今日に至る多展望性の原理の発展は、多展望性の原理がドイツ歴史授業の変革に大きな役割を担ったことを意味している。

ドイツにおける歴史授業の変革に多大な影響を及ぼした多展望性の原理は、日本の小学校歴史授業の変革にも重要な示唆を与えられと考えられる。そこで、本稿では、現在の小学校歴史授業を変革する歴史授業として多展望性の原理に基づいた歴史授業を開発する。Ⅱ章ではドイツにおける多展望性の原理に基づく歴史授業の変革を検討し、この歴史授業原理が持つ日本の小学校歴史授業の変革への意義を考察する。Ⅲ章では鎌倉時代における多展望性の原理を検討し、鎌倉時代を開発単位とする小学校歴史授業を開発する。以上の検討を通して、多展望性の原理に基づいた歴史授業が現

在の小学校歴史授業を変革していることを論じる。

Ⅱ. 多展望性の原理に基づいた歴史授業の変革

本章では、ドイツにおける多展望性の原理に基づく歴史授業の変革を検討し、この歴史授業原理が持つ日本の歴史授業の変革への意義を考察する。

(1) ドイツにおける多展望性の原理に基づいた歴史授業の変革

ベルクマンが多展望性の原理を構想する出発点には、伝統的な歴史授業への批判があった。ドイツでは19世紀以降、伝統的な歴史授業が長く支配的な地位を占めていた。伝統的な歴史授業の役割とは、「若者を歴史あるドイツ国家の忠実な国家市民」⁶⁾とし、既存の国家秩序の安定的維持に寄与することであった。

そこで、歴史授業の目標は、国家形成に関わる「偉大な人物の行為に還元される政治的な出来事史としての歴史を伝達すること」⁷⁾とされた。この目標から、伝統的な歴史授業が「個性化」を授業原理としていることが読み取れる。「個性化」は、歴史を認識するために個々の人間がどのように考え、行動したのかを理解することを重視する原理である⁸⁾。ドイツ国家の形成に貢献した人物の視点から歴史を描くことは、「ドイツ人を共通の歴史意識や歴史的アイデンティティでまとめ、単一化する」⁹⁾ために最も有効な手段だったのである。

そのため、この伝統的な歴史授業は帝政期に始まり、ワイマル共和国・ファシズムの時期を経て、1970年代まで継続された。戦後においても歴史授業は西ドイツでは民主主義、東ドイツでは社会主義へと国家的なアイデンティティを確立するための手段として機能しつづけたのである。

ベルクマンはO.イエガー (oskar Jäger) の文献を引用し、この歴史授業の目標を実現するための効果的な歴史授業が「教師が子どもに教科書を読ませ、教科書順に掛け地図で語り、理解を促進するために問答形式で質問し、答えさせる」¹⁰⁾という形態であったと説明する。伝統的な歴史授業においては、教科書は疑う余地のない歴史的事実であり、教師はその正しい歴史的事実の伝達者であった。これより、伝統的な歴史授業の学習内容は国

家にとって有用な統一的な心情や歴史意識を生じさせる歴史的事実、学習方法は教師の講義と子どもによる受身的受容であったことが分かる。

ドイツの伝統的な歴史授業とは個性化の原理に則り、歴史上の人物の成果史を教師主導で子どもに獲得させるものであったと考えられる。

ベルクマンはこの伝統的な歴史授業が国家を担う偉大な人物の視点に限定した単一展望性に則った心情授業であると批判した。ベルクマンは単一展望性の問題点が「歴史的内容の論争的な討議や自主的な歴史的記憶や現在や未来の方向性を獲得するための可能性を閉ざす」¹¹⁾ ことにであると指摘する。そして、歴史授業の目標を「語りコンピテンスや歴史コンピテンスの促進」¹²⁾ と設定する。ベルクマンはJ.リューゼン (Jörn Rüsen) を引用し、語りコンピテンスを「歴史的問いについて思慮深く責任ある答えを導き、“歴史的意味形成”を通して、自ら語ることができる能力」¹³⁾ とする。さらに、O.ネグト (Oskar Negt) を引用し、歴史コンピテンスを「現在を観念的に乗り越え、想起し、その想起から未来についての予期を発展することができる能力」¹⁴⁾ とする。これら2つの能力を目標として設定していることから、ベルクマンにとって歴史とは「過去の学問」ではなく、限定的であるにしろ、現在の問題状況と比較しうる過去の状況の考察を通して、現在や今後の状況を歴史的に方向づけるといふ現在の方向性を明確にすることをめざす“現在の学問”であることが窺える。

ベルクマンは現在に重点を置き、語りコンピテンスや歴史コンピテンスを育成するという目標を実現する歴史授業への変革のために古典的な歴史主義から脱却した、社会史や日常史といった新しい歴史学の動向を踏まえた歴史家の活動に着目した。ベルクマンは歴史家の活動を“史資料の収集”、“批判”、“解釈”という3つの段階で捉える¹⁵⁾。歴史家は現在の問いを出発点として過去の史資料を収集する。問いの解明のために、問いへの自分なりの回答の根拠を引き出すことが必要であるため、できるだけ多くの史資料を収集することが肝要である。これが“史資料の収集”段階である。

次に、歴史家は収集した史資料を吟味・検証す

る。同じ歴史的事象に関する当時の歴史の関与者たちの証言は、彼らの出自、社会的階層、社会的状況において異なる。歴史家には当時の社会的制約や社会構造を検討した上で、史資料から関与者の意図や動機、関心や価値観を解明することが求められる。歴史家は、この考察において説明と理解という2つの方法論を採用する。説明とは、「当時の具体的状況を解明するために、支配構造や経済的所与性や社会的心性についての情報を収集する」¹⁶⁾ 認識方法である。理解とは、「その状況を当時の視点から考察するために、関与者の状況に感情移入し、歴史的役割や展望を受け取を試みる」¹⁷⁾ 認識方法である。歴史家は、説明を通して歴史の関与者たち各自の社会的制約を生み出した当時の社会構造を認識し、理解を通してその社会構造を認識した上で彼らがどのように社会で行為し、苦悩したのかを感情移入して身を持って考察する。歴史家は、これらの考察方法を通して歴史の関与者の立場拘束性を踏まえた上で史資料の批判的吟味を行うのである。これが“批判”の段階である。

そして、歴史家は史資料の批判的吟味から獲得した情報を相互に結びつけ、自らの歴史解釈を形成し、問いへの答えを示すのである。この自らの歴史解釈の形成の際には、過去や同時代の歴史家たちの歴史解釈も影響を及ぼす。他者の形成した歴史解釈を自らの歴史解釈の根拠から批判したり、自らの歴史解釈を再検討しながら、歴史解釈を繰り返し形成していくのである。これが“解釈”の段階である。

ベルクマンはこれら歴史家の活動から多展望性の原理を導き出したのである。歴史家の活動から

は3つのレベルの視点が抽出される。第1は多視点性 (Multiperspektivität)¹⁸⁾ である。歴史家が収集した史資料の証言者である過去の歴史の関与者たちの視点である。新しい歴史学の動向においては、歴史の関与者には国家形成に貢献した支配者だけでなく、一般階層、下層民、女性といった社会的弱者も含まれる。史資料からは歴史の関与者の多様な視点を読み取ることができるのである。

第2は論争性 (Kontroversität) である。史資料を解釈し、歴史を説明する歴史家の視点である。新しい歴史学の動向において歴史家たちが多様な史資料に基づいて形成する歴史とは唯一の歴史的事実ではない。歴史とは歴史の関与者たちの置かれた状況に応じて異なる証言に基づき多様に語られる歴史解釈である。その歴史解釈は歴史家がどの関与者の証言を重視するのか、どのようにそれら証言を結びつけるのかといった歴史家の立場や考え方に依拠して異なるものである。さらに、歴史家は以前や現在の歴史家の歴史解釈も比較検討しながら歴史解釈を形成する。多様な史資料からは歴史家の視点で異なる歴史解釈を読み取ることができるのである。

第3は多元性 (Pluralität) である。多視点性と論争性を通して獲得する現在の各自の視点である。歴史家は歴史を過去の出来事として捉えるのではなく、現在の問題関心に基いて解釈する。歴史の関与者たちの多視点性や歴史家の論争性を学習することで、歴史を踏まえた現在や今後の社会の方向性を考察することができるのである。

以上の3つのレベルからなる多展望性の原理の構成をまとめたものが表1である。

表1から読み取れるように、多展望性の原理は

表1 多展望性の原理の構成

	視点	考察対象	活動
多視点性	歴史の関与者（支配層だけでなく、一般階層、下層民、女性といった社会的弱者も含めた）の視点	過去	当時の多様な立場の人々の視点に立ち、彼らが置かれた政治的・社会的・文化的状況の中で、どのように社会を捉え、行為し、考えたのかを考察する。
論争性	過去の史資料を解釈し、説明する歴史家の視点	過去 現在	歴史家の立場や考え方に依拠して異なる多様な歴史解釈を踏まえ、自らの歴史解釈を考察する。
多元性	多視点性と論争性を通して獲得する各自の視点	過去 現在 未来	過去の歴史の関与者や歴史家が各自の状況、立場、考え方に依拠して多様な社会の考察や解釈をしていることを学習することで、自らも現在や今後の社会の方向性を考察する。

(著者作成)

多視点性、論争性、多元性という3つのレベルからなり、過去の歴史の関与者、以前の時代の歴史家、現在の歴史家といった時代を越えた多様な立場の人々の視点を捉える考察活動を通して、過去を起点とした現在や今後の社会の方向性を各自の視点で捉える社会考察をめざしているのである。この多展望性の原理に基づくと、次のような歴史授業が想定されよう。まず、子どもは歴史家と同様に多様な史資料に取り組み、歴史の関与者たちがその置かれた政治的社会的文化的状況の中でどのように社会を捉え、行為し、考えたのかを考察する。次に、子どもは歴史の関与者の視点に応じて異なって描かれた史資料から複数の歴史解釈を獲得したり、他者の歴史解釈と比較検討することで、自らの歴史解釈を形成する。そして、過去の社会の人々や歴史家がそれぞれの状況、立場、考え方に応じて多様な社会の考察や解釈をしていることを学習したことを踏まえ、現在や今後の社会の方向性を考察する。多展望性の原理に基づいた歴史授業では、子どもがこれら3つのレベルの歴史学習から、過去、現在、未来に及ぶ往復的な社会考察を行い、自ら形成した歴史解釈を通して現在や今後の社会の方向性を明らかにするための語りコンピテンスや歴史コンピテンスの育成をめざすのである。これより、多展望性の原理に基づいた歴史授業では、学習内容は歴史家が形成する多様な歴史解釈、学習方法は子ども自身の理解と説明を通した歴史考察であると考えられる。

多展望性の原理に基づいた歴史授業とは、多様な立場の人々の視点を関連づけた歴史解釈を現在や今後の社会と関連づけ、今後の社会の方向性を考察するものであるといえよう。

伝統的な歴史授業と多展望性の原理に基づいた歴史授業を比較すると、多展望性の原理は、国家秩序の維持のために有効な歴史解釈を教師が正しく語るという教師主体の歴史授業を今後の社会の発展的形成のために多様な過去の社会を子ども自身が考察するという子ども主体の歴史授業へと変革していることが分かる。多展望性の原理は、伝統的な歴史授業の学習目標、学習内容、学習方法をともに抜本的に変容し、歴史授業を変革することを可能にしているのである。多展望性の原理は、

1970年代から歴史教授学界においてめざされてはいたものの実現困難であった歴史授業の変革を実現する画期的な歴史授業原理であり¹⁹⁾、この画期性ゆえに現在に至るまでドイツの歴史授業原理として認知されているのである。

(2)日本の歴史授業の変革における多展望性の原理の意義

本項では(1)で考察した多展望性の原理に基づいた歴史授業が日本の小学校歴史授業の課題を克服しているのかを検討し、多展望性の原理が持つ日本の小学校歴史授業の変革への意義を考察する。

日本の小学校歴史授業の第1の課題は、社会が多様な人々により形成されていることに子どもが気づくことができない点である。多展望性の原理における多視点性のレベルでは、特定の人物や階層だけではなく、歴史の関与者の多様な視点が組み込まれるために、様々な歴史の関与者たちの相互作用を通して社会が形成されることを子どもに示すことが可能となっている。そのため、第1の課題を克服していると考えられる。

第2の課題は、子どもが歴史を事実として認識する点である。多展望性の原理における論争性のレベルでは、歴史は歴史家の立場や考え方に応じて異なって多様に描写されるため、歴史とは唯一の正しい歴史的事実ではなく、歴史家によって異なる歴史解釈であることが子どもに明示される。そのため、第2の課題を克服しているといえよう。

第3の課題は、子どもが歴史を現在の社会と関連づけることができない点である。多展望性の原理における多元性のレベルでは、過去の歴史の関与者や歴史家が多様な社会考察や解釈をしていることを学習することで子ども自らも現在や今後の社会の方向性を考察することがめざされ、過去と現在と未来が結び付けられている。子どもは過去の社会を通して、現在や今後の社会を考察するのである。そのため、第3の課題を克服していると考えられる。

これより、多展望性の原理は日本の小学校歴史授業の課題を克服する歴史授業原理であり、日本の歴史授業を変革する有効な方策として重要な意義を有していると判断できる。

Ⅲ．多展望性の原理に基づく小学校歴史授業開発

第Ⅱ章では、多展望性の原理が日本の小学校歴史授業の課題を克服した歴史授業への変革を実現するために有意義な歴史授業原理であることを明らかにした。本章では、多展望性の原理に基づく鎌倉時代を単元とする小学校歴史授業を開発する。歴史授業の対象学年として小学6学年を選択した。多様な史資料の読解が歴史授業の中核を占める多展望性の原理に基づく歴史授業は日本においては中学校以降が適切であるという考え方が主流であると思われる。しかし、1990年代のドイツ各州の歴史科指導要領では、小学校段階ですでに多展望性の原理が組み込まれている。例えば、ブランデンブルク州の基礎学校（Grundschule）用歴史科指導要領では、5・6学年において、「子どもは歴史的活動の成果自体が議論の余地があり、事実の叙述は関心や観点に結び付けられ、歴史的分析は特有の視点で取り組まれるという認識を複数の事例を通して学ぶべきである」²⁰⁾と記載され、多展望性の原理に基づいた歴史授業がめざされている。そこで、本稿でも多展望性の原理に基づく歴史授業が小学校段階で可能であるのかを検証するために、対象学年を小学6学年としている。

開発単元として鎌倉時代を選択したのは、鎌倉時代には複数の社会階層があり、各社会階層から多様な視点を獲得できるとともに、歴史家が鎌倉時代に関する異なる歴史解釈を提示しており、多展望性の原理に基づいて歴史授業を開発するのに格好の単元であると考えられるからである。

ベルクマンは、授業段階において多視点性と論争性を重視する。それは、同様の歴史的状況に関する相互に異なり、明らかに矛盾する史資料や歴史解釈は歴史授業への動機づけを高めたり、歴史的問いを発展させることを可能にするため、歴史授業において重要であると考えられるからである。

そこで、本章では、第1項で鎌倉時代における多視点性と論争性を考察し、第2項で子どもが獲得した多視点性や論争性を通して現在や今後の社会の方向性を考察する小学校歴史授業を開発する。

(1)鎌倉時代における多視点性と論争性

本稿で開発する歴史授業は、3つのパートからなる。1つ目は、鎌倉時代の各社会階層の人々が

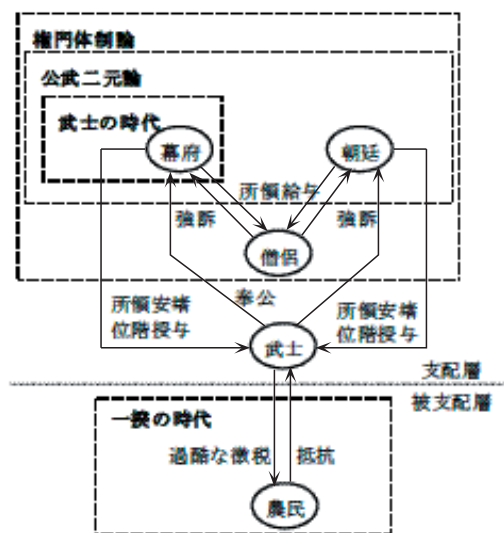
どのような政治的社会的文化的状況においてどのような要求を持ち、その要求を実現するためにどのように社会に働きかけていたのかを考察するパートである。（多視点性）2つ目は、各社会階層の人々の社会への働きかけを歴史家がどのように解釈したのかを考察するパートである。（論争性）3つ目は、多視点性と論争性を通して、現在や今後の社会の方向性を考察するパートである。（多元性）本項では、第1と第2のパートである鎌倉時代における多視点性と論争性を考察する。

本歴史授業では、鎌倉時代の社会階層として、武士・僧侶・農民を取り上げる。まず、武士の視点から多視点性を捉える。武士の要求は、先祖伝来の土地の安堵や新しい役職や位階の授与であったと考えられる。武士はこれらの要求を実現するために幕府や朝廷と主従関係を結んだのである。この多視点性からは、論争性として、2つの鎌倉時代に関する歴史解釈が考えられる。1つ目は、教科書や資料集から子どもにとって馴染みのある将軍との御恩と奉公の関係からみた鎌倉時代とは武士の時代であるという歴史解釈である。2つ目は、武士は将軍を中心とする幕府とだけではなく、朝廷とも主従関係を結んでいたという点に着目し、鎌倉時代に権力を掌握していたのは幕府だけではなく、朝廷も同様の勢力を維持していたとする公武二元論²¹⁾という歴史解釈である。

次に僧侶の視点から多視点性を捉える。鎌倉時代の僧侶は世俗権力に匹敵する権力と財力を獲得するという要求を強訴という手段を通して貫徹しようとしたと考えられる。この多視点性から導かれる論争性が、鎌倉時代には武家や公家だけでなく、僧侶も勢力を掌握していたとする権門体制論²²⁾という歴史解釈である。

最後に農民の視点から多視点性を捉える。農民は武士や僧侶と異なる被支配層であり、支配層からの過酷な課税に苦しんだ弱い立場に置かれた社会階層である。この社会的制約のもとで、農民たちは生活の向上をめざし、一致団結して抵抗することで支配層に働きかけたと考えられる。この多視点性から導かれる論争性が、鎌倉時代は被支配層が要求の貫徹を意図して抵抗した一揆の時代である²³⁾とする歴史解釈である。

鎌倉時代における多視点性と論争性の考察を基に鎌倉時代の構造を示したのが図1である。



※矢印は多視点性を、破線の囲みは論争性を示す。

図1 鎌倉時代の構造図（筆者作成）

図1で示すように、鎌倉時代は各社会階層が他の社会階層に働きかける多視点性と、多視点性から導かれる歴史解釈という論争性が複数存在することが分かる。これより、多展望性の原理は、源頼朝を取り上げた人物学習を通して鎌倉時代とは武士の時代であるというステレオタイプの鎌倉時代解釈を子どもに教授する小学校歴史授業を変革する有意義な授業原理であるといえよう。

(2)単元「鎌倉時代」の教授計画書

本項では、前項で示した鎌倉時代における多視点性と論争性を通して子どもが現在や今後の社会の方向性を考察する小学校歴史授業を開発する。以下に提示しているのが、開発した単元「鎌倉時代」の教授計画書である。

単元「鎌倉時代」の教授計画書

1. 単元の目標

子どもが鎌倉時代の各社会階層の人々の行為や苦悩を読み取ることができる複数の史資料から獲得した鎌倉時代における多視点性と論争性を通して、現在や今後の社会の方向性について考察する。

2. 到達目標

①鎌倉時代の人々の複数の視点を獲得する。（多視点性）

複数の史資料に熟読的に取り組み、鎌倉時代の人々に感情移入することで、当時の人々の視点を認識し、その視点の背景や、視点にみられる立場拘束性を解明することができる。

②歴史家による鎌倉時代に関する歴史解釈を獲得する。（論争性）

多視点性から導かれる鎌倉時代に関する歴史家の多様な歴史解釈を獲得することができる。

③鎌倉時代における多視点性や論争性を現在や未来の社会に関連づける。（多元性）

鎌倉時代における多視点性や論争性を通して、現在や今後の社会に関する子ども各自の方向性を獲得することができる。

3. 単元の構成（全5時間）

・鎌倉時代に関する歴史解釈①の獲得	1時間
・武士の視点獲得と鎌倉時代に関する歴史解釈②の獲得	1時間
・僧侶の視点獲得と鎌倉時代に関する歴史解釈③の獲得	1時間
・農民の視点獲得と鎌倉時代に関する歴史解釈④の獲得	1時間
・現在と未来の社会の今後の方向性に関する考察	1時間

4. 単元の展開

	発問	教授・学習活動	資料	到達目標（子どもに習得させたい知識）	留意点
導入	<p>Q. 鎌倉時代はどのような時代だろう？どんなイメージを持っているのかな？</p> <p>Q. 本当に鎌倉時代は武士の世の中なのだろうか？</p> <p>Q. 鎌倉時代にはどのような身分の人々がいたのかな？</p> <p>◎鎌倉時代の人々はどのように生きたのだろうか？</p>	<p>T. 発問する ワークシートを配布する P. 記入する</p> <p>T. 問題提起 P. 考える</p> <p>T. 発問する P. 答える</p> <p>T. 本授業を貫く問いを提示する。</p>	ワークシート	<p>A. 鎌倉時代は武士の時代である。</p> <p>A. 武士、貴族、僧侶、商人、農民など・・・</p> <p>（武士、僧侶、農民を取り上げ、彼らの生活を考えることを説明する。）</p>	<p>子どもが持つ授業以前の歴史解釈の確認 武士の時代という歴史解釈①の獲得 多様な身分の人々の存在の確認</p>
展開Ⅰ	<p>○武士たちは鎌倉時代をどのように生きたのだろうか？</p> <ul style="list-style-type: none"> この絵画から何が分かるかな？ 鎌倉時代はどのような身分の人々が支配していたのだろうか？ 資料から武士たちのどのような考え方が読み取れるだろうか？ 資料から武士たちのどのような考え方が読み取れるだろうか？ 源頼朝はなぜ武士たちに激怒しているのだろうか？ 北条政子はなぜ武士を前に話をしたのだろうか？ <p>○鎌倉時代は本当に武士の時代なのだろうか？</p>	<p>T. 発問する</p> <p>T. 発問する P. 答える</p> <p>T. 発問する P. 答える</p> <p>T. 資料提示 発問する P. 考える 答える</p> <p>T. 資料提示 発問する P. 考える</p> <p>T. 発問する P. 考える 答える</p> <p>T. 資料提示 発問する P. 考える 答える</p> <p>T. 発問する P. 答える</p>	<p>資料① 教科書</p> <p>資料②</p> <p>資料③</p> <p>資料①</p>	<p>・武士たちは鎌倉幕府に対し忠誠を誓っている。</p> <p>・鎌倉を中心とした武士と京を中心とした貴族の政権が支配していた。（鎌倉時代を支配したのは武士だけではない。）</p> <p>・頼朝に自分たちの先祖からの土地を守って欲しい。新しい土地を与えて欲しい。</p> <p>・貴族から位をもらって嬉しい。位をもらえるなら貴族にも仕えたい。</p> <p>・武士たちが自分に仕えながらも、貴族にも仕えようとすることに焦っているから</p> <p>・武士たちは承久の乱で幕府に従うか、朝廷に従うか分からない。頼朝の御恩を訴えて幕府方に従わせたいから。</p> <p>○武士たちは自分たちの身分を高めたり、領土を増やすためなら幕府にも朝廷にも仕えた。武士だけでなく、貴族も力を持っていて、武士と貴族の時代である。</p>	<p>武士の時代という鎌倉時代解釈の再確認 鎌倉時代の支配構造の確認 既習の御恩と奉公の関係の確認</p> <p>御恩と奉公の関係が貴族との間にもみられることの確認</p> <p>将軍と御家人間の関係の希薄さの確認</p> <p>公武二元論に基づく歴史解釈②の獲得</p>
展開Ⅱ	<p>○僧侶たちは鎌倉時代をどのように生きたのだろうか？</p> <ul style="list-style-type: none"> この資料の人々は何をしているのだろうか？ 僧侶たちはなぜ強訴するのだろうか？ この資料では世の中で何が大切と考えられたのだろうか？ 僧侶は頼朝に何を訴えているのだろうか？ <p>○鎌倉時代は武士と貴族の時代だろうか？</p>	<p>T. 発問する</p> <p>T. 資料提示 発問する P. 考える T. 説明する</p> <p>T. 発問する P. 答える</p> <p>T. 資料提示 発問する P. 考える</p> <p>T. 発問する P. 考える 答える</p> <p>T. 発問する P. 答える</p>	<p>資料④</p> <p>資料⑤</p> <p>資料⑥</p>	<p>・資料の人々は僧侶である。僧侶たちが朝廷に対して強訴するかどうか話し合っている。</p> <p>・僧侶たちは仏教の保護がないと幕府を維持できないと訴えて、土地を求めている。</p> <p>・政治と宗教は深い関係にあり、双方がともに存在することが大切と考えられた。（平家の滅亡は仏法を粗末にしたことが原因と考えられた。）</p> <p>・僧侶たちは仏教の持つ力は政治の力と同等であると訴え、朝廷や幕府と対等な富と力を手に入れようとした。</p> <p>○武士や貴族だけでなく僧侶も権力を持っていたから、武士と貴族の時代ともいえない。</p>	<p>政治と宗教の権力構造の確認</p> <p>権門体制論に基づく歴史解釈③の獲得</p>

展開Ⅲ	<p>○農民たちは鎌倉時代をどのように生きたのだろうか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・農民たちが生活した荘園はどんな仕組みになっていたのだろうか？ ・資料から農民たちのどのような姿が分かるかな？ ・資料から農民たちのどのような姿が分かるかな？ <p>○農民たちは鎌倉時代においてどのような存在だったのだろうか？</p> <p>◎鎌倉時代の人々は何のように生きたのだろうか？</p>	<p>T. 発問する</p> <p>T. 発問する P. 考える T. 説明する T. 資料提示 発問する P. 答える</p> <p>T. 資料提示 発問する P. 答える</p> <p>T. 発問する P. 答える</p> <p>T. 問題提起</p>	<p>資料⑦</p> <p>資料⑧</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・貴族や有力武士や寺社が土地を所有し、実際に土地を管理した荘官や地頭のもとで農民は農業をしていた。 ・地頭の厳しい税の取り立てに苦しむ姿 ・みんなで協力して一致団結することで、荘官や地頭のひどい取り立てを裁判に訴え、自分たちの要求を叶えようとした。農民たちは支配者に苦しめられるだけではなく、団結して支配者から自分たちの生活を守ろうとした。 ○農民たちは団結することで支配者に抵抗する力を持った存在であった。 ◎鎌倉時代の人々はその権利や地位を高めるために、それぞれの身分に応じて他の身分に対し働きかけをしながら生きていた。 	<p>鎌倉時代の土地構造の確認</p> <p>支配層に弾圧される農民像の獲得</p> <p>支配層に抵抗する農民像の獲得</p> <p>一揆の時代という歴史解釈④の獲得</p>
総括	<p>Q. 鎌倉時代にはどのような人々がどのような考え方を持っていたのだろうか？</p> <p>Q. 鎌倉時代はどのような時代なのかな？</p> <p>Q. 現在ではどのような人々がどのような要求をもっているだろうか？要求を実現するためのどのような行動が考えられるだろうか？</p>	<p>T. 発問する ワークシート①を配布する P. 記入する</p> <p>T. ワークシート②を配布する P. 記入する</p>		<p>A. 子ども各自が獲得した多視点性の説明 例、「武士や貴族が権力を持っていたが、僧侶は強訴したり、仏の力を説くことで武士や貴族に負けない権力を持つようとしていた。農民も訴えをすることで自分たちの生活を良くしようと試みていた。」</p> <p>A. 子ども各自が獲得した論争性の説明 例、「権力を持っている階層や権力に従う階層と色々な立場の人々がいたが、自分たちの生活をより良いものにするために、それぞれの階層に応じた働きかけをし、社会を変えようとしていた時代。」</p> <p>A. 子ども各自の多視点性・論争性と現在や今後の社会との関連づけの説明 例、「現在は鎌倉時代とは違って、身分や階層はない。でも、置かれた社会的状況（例えば、東北の震災にあった人々、TPPに反対する農家の人々など）の中で、政府に働きかけたり、デモをしたり、メディアに訴えることで社会を変えようとする点では鎌倉時代と共通している。社会をより良くするためにどのような行動をするか考えなくてはならない。」</p>	<p>子どもの多視点性の確認</p> <p>子どもの論争性の確認</p> <p>子ども各自の現在・未来関連の確認</p>

[教授・学習資料]

資料①資料集「北条政子が頼朝の御恩を御家人たちに説く絵画資料」、資料②五味文彦・本郷和人編『吾妻鏡 5 征夷大將軍』吉川弘文館、2009年、p.157を一部改変、資料③五味文彦・本郷和人編『吾妻鏡 2 平氏滅亡』吉川弘文館、2008年、pp.93-96を一部改変、資料④、資料⑤木村茂光『日本中世の歴史 1 中世社会の成り立ち』吉川弘文館、2009年、p.66、資料⑥五味文彦・本郷和人編『吾妻鏡 2 平氏滅亡』吉川弘文館、2008年、pp.57-60を一部改変、資料⑦黒田弘子『ミミヨキリハナヲソギー片仮名書百姓申状論』吉川弘文館、1995年の逐語訳から作成、資料⑧竹内理三『平安遺文 古文書編第7巻』1964年、東書堂出版、pp.2737-2739を基に作成。

本単元は導入と3つのパートからなる展開と総括という3部構成からなる。まず、導入では、子どもにプリテストとしてワークシートを配布し、

授業実施前の子どもの鎌倉時代に関する歴史解釈を確認する。導入では、子どもが鎌倉時代を武士の視点で捉え、鎌倉時代とは武士の時代であると

いう歴史解釈をすでに持っていることを明確にすることを意図している。

展開Ⅰは、子どもが武士の視点から多視点性と論争性を獲得するパートである。子どもは、武士が鎌倉幕府に忠誠を誓う一方で、朝廷から位階を授かって主従関係を結んでいる様子や、それに対する激しい怒りを示す源頼朝の書状といった絵画資料や文献資料を通して、地位を高めたり、所領を確保するという要求の貫徹のために幕府や朝廷に臨機応変に仕えていた武士の視点からの多視点性を獲得する。この多視点性から、公武二元論に基づく歴史解釈を獲得する。

展開Ⅱは、子どもが僧侶の視点から多視点性と論争性を獲得するパートである。子どもは、僧侶が強訴をするかどうかの合議をしている様子を描いた絵画資料や世俗権力の安定には仏法の力が不可欠であるとして所領の寄進を源頼朝に迫る園城寺の書状といった文献資料を通して、朝廷や幕府に匹敵する権力や財力を手中にするという要求を貫徹しようとした僧侶の視点からの多視点性を獲得する。この多視点性から権門体制論に基づく歴史解釈を獲得する。

展開Ⅲは、農民の視点から多視点性と論争性を獲得するパートである。子どもは、唐傘連判の写真資料や連名で荘官や地頭の非法を裁判に訴える訴状といった文献資料を通して、支配者の横暴を抑え、生活の向上という要求を達成しようとした農民の視点からの多視点性を獲得する。この多視点性から鎌倉時代は一揆の時代であるという歴史解釈を獲得する。

総括では、まずポストテストとしてワークシート①を配布し、子どもが授業を通して獲得した多視点性と論争性を確認する。次に、授業で扱った鎌倉時代の多視点性や論争性を現在に引き寄せ、現在ではどのような人々がどのような要求を持ち、社会に働きかけているかをワークシート②で記述することで、現在の社会における展望や今後の社会の方向性を考察する。

以上の展開からなる多展望性の原理に基づく小学校歴史授業を開発した。

Ⅳ．総括

本稿で開発した多展望性の原理に基づく小学校歴史授業は、3つの特徴を持つ。第1は、各展開で説明と理解の考察方法を取り入れていることである。各展開は、教科書記述や絵画資料から、各階層が置かれた社会的制約や社会構造を考察する活動で始まる。その社会的制約や社会構造を踏まえた上で文献資料や絵画資料などの史資料にみられる歴史の関与者に子ども自身が感情移入して当時の人々の考えや苦悩を考察する活動を行う。この説明と理解という2つの考察方法を取り入れることで、子どもは当時の社会的制約や社会構造を考慮して歴史の関与者の要求や行動を考察することが可能となっている。子どもは歴史の関与者がそれぞれの社会的制約や社会構造のもとで社会に働きかけ、社会を形成していたことを認識するのである。

第2は、展開Ⅰ～Ⅲを通して、多視点性と論争性を獲得している点である。多視点性に関しては、現在の小学校歴史授業では武士の視点に限定されるが、本歴史授業では武士だけでなく、僧侶、農民の視点へと拡大している。論争性に関しては、現在の小学校歴史授業では武士の視点からみた武士の時代という歴史解釈に限定されていたが、公武二元論、権門体制論、一揆の時代という複数の歴史解釈へと発展している。歴史は歴史的事実ではなく、視点で異なる歴史解釈となっている。

第3は、総括で多元性の獲得をめざしている点である。展開Ⅰ～Ⅲで子どもは鎌倉時代の多様な人々がそれぞれの社会的制約に応じて、自らの要求を貫徹するために行動していたことを学習している。総括ではこの鎌倉時代の学習を現在に適用し、現在においてはどのような人々がどのような要求を貫徹するために行動しているのかを考察することで、過去と現在の社会を関連づけ、今後の社会の方向性を考察することを意図している。

以上の3点の特徴から、本歴史授業は現在の小学校歴史授業の3つの課題を克服しており、小学校歴史授業を変革していると判断できよう。

本稿は、バルクマンが提唱した多展望性の原理に基づいた小学校歴史授業を開発し、その歴史授業が現在の小学校歴史授業を変革していることを

考察した。

本稿では、多展望性の原理の理論的説明に重点を置いたため、その理論から導かれる歴史授業を開発し、提案するにとどまった。本歴史授業は2012年7月に全5時間で佐賀市内の小学校において実施している。実践授業に即した多展望性の原理が持つ歴史授業の変革における有効性の考察は別稿で実施したい。

さらに、ドイツでは、この多展望性の原理を仲介として伝統的な歴史授業から脱却し、2000年代以降、歴史を通して今後の社会の考察を深める歴史授業へとさらなる発展をとげている²⁴⁾。多展望性の原理は伝統的な歴史授業からの脱却とさらなる発展を可能にする鍵であり、本稿は歴史授業の変革の第一段階として、多展望性の原理に基づいた歴史授業を提案するものである。

【註】

- 1) Bergmann, Klaus/Kuhn, Anette u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung GmbH Seelzs-Velber 1992, S. 271.
- 2) Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Rahmenrichtlinien für das Gymnasium Schuljahrgänge 7-10 Geschichte. 1996.
- 3) Vgl. Bittner, Vera u.a. : Geschichte und Geschehen Bd.1. 1997, Geschichte und Geschehen Bd.2. 1998, Geschichte und Geschehen Bd.3. 1998, Geschichte und Geschehen Bd.4. 1999, Klett Verlag.
- 4) Vgl. Sauer Michael: Geschichte unterrichten. Kallmeyer Verlag 2007, S. 81-85.
- 5) 多展望性の原理を反映した1990年代における歴史学習の変革に関しては、拙稿「1990年代の分化社会科におけるドイツ歴史学習の変革－歴史理論研究としての歴史学習を手がかりに－」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第2部』第59号, 2010年, pp.57-66を参照。
- 6) Bergmann, Klaus/Rohrbach, Rita: Chance Geschichtsunterricht. Wochenschau Verlag 2005, S. 14.
- 7) Ebenda, S. 15.
- 8) Vgl. Bergmann, Klaus: Personalisierung im Geschichtsunterricht, 2., erweiterte Aufl. Ernst Klett, 1977.
- 9) Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Wochenschau Verlag 2000, S. 15.
- 10) Vgl. Ebenda, S. 17.
- 11) Ebenda, S. 18.
- 12) Ebenda, S. 31.
- 13) Ebenda, S. 23.
- 14) Ebenda, S. 23-24.
- 15) Vgl. Ebenda, S. 25-27.
- 16) Ebenda, S. 30.
- 17) Ebenda, S. 33.
- 18) 多視点性, 論争性, 多元性という3つのレベルからなり、過去・現在・未来という幅広い時代を見通した歴史授業原理としての Multiperspektivität は多展望性と訳している。それに対し、ここでの Multiperspektivität は、多展望性の下位レベルに相当し、過去の歴史の関与者の視点に着目するものであるため、多視点性と訳すことで歴史授業原理としての多展望性と区別している。
- 19) 1970年代前後の歴史教授学構想に関しては、池野範男「西ドイツ歴史教授学のパラダイム変換」『広島大学教育学部紀要 第2部』第32号, 1984年, pp.109-111, 池野範男「西ドイツ歴史授業モデル研究－「社会科歴史」の観点から－」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第43号, 1980年, pp.45-55, 岩永健司「歴史教授理論の諸構想－西独の歴史教授学の分析から－」日本社会科教育研究会編『社会科研究』第32号, 1984年, pp.48-59などを参照。
- 20) Land Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: Vorläufiger Rahmenplan Lernbereich Gesellschaftslehre. Geschichte. Klasse 5 und 6. Grund-Schule, 1991, S. 6.
- 21) 永原慶二『日本中世の社会と国家 増補改訂版』青木書店, 1991年を参照。
- 22) 黒田俊雄『日本中世の国家と宗教』岩波書店, 1975年, 黒田俊雄『寺社勢力－もう一つの中世社会－』岩波新書, 1980年を参照。
- 23) 木村茂光『日本中世の歴史1 中世社会の成り立ち』吉川弘文館, 2009年を参照。
- 24) 多展望性の原理を踏まえた2000年代の歴史学習の発展に関しては、拙稿「現代ドイツ歴史学習における構築主義的変革－ニーダーザクセン州の指導要領改革を手がかりに－」中国四国教育学会編『教育学研究ジャーナル』第10号, pp.21-30を参照。