

史料読解に基づく歴史学習の指導法と課題

—高校日本史B「政党内閣の成立」の授業分析を手がかりに—

The Teaching Method and Problem of History Learning Based on the Use of Sources:
Through the Analysis of the High School History Class “Formation of Party Cabinet”

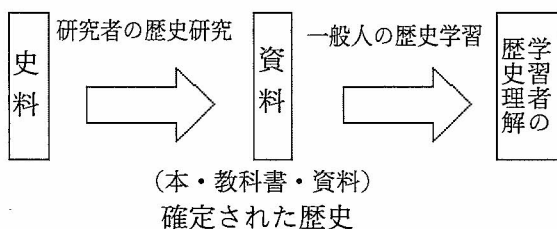
原 田 智 仁
(兵庫教育大学)

1 はじめに—資料活用から史料読解へ—

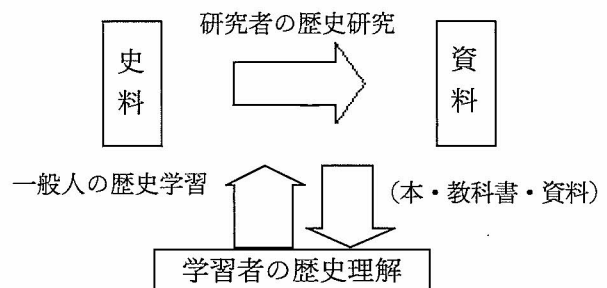
歴史学習に限らず、社会科教育において資料を活用した授業は一般化しているが、育成すべき学力として資料活用が注目されるようになったのは、「資料活用の能力」が指導要録に明記された1970年代以降である。そして、従前の相対評価から目標に準拠した絶対評価に変わった2000年代になると、「資料活用の技能」を含む観点別学力の評価が喫緊の課題となった¹⁾。ただし高等学校では指導要録に観点別学習状況の記入欄がないためか、小・中学校に比べると教員の関心がそれほど高まっていないのが実態である²⁾。

だが、今次改訂の新学習指導要領では、PISA調査(OECD学習到達度調査)の結果を受け、日本の生徒に不足しがちな読解力や問題解決力を育成すべく言語活動の充実が打ち出された。高校の歴史科目の場合、諸資料を活用して解釈・説明・論述を行う学習活動が、目標や内容の取扱いのみならず内容にも明記されたことに端的に現れている³⁾。これにより、従前のルーティン化した資料活用とは別に、資料活用技能の育成に焦点化した指導と評価が今後問われるようになってこよう。

ところで、早くから歴史学習における資料活用の問題に着目し研究してきた吉川幸男は、伝統的な歴史学習における資料活用を下図のように位置づける。史料と資料の位置に注目したい。



その上で、ハンズオン型の歴史博物館やそれと連携した歴史学習の動向を踏まえ、近年の歴史学習における資料活用を次のように図示する。



ここでは学習者の位置に注目したい。吉川は、「史料」→「資料」→「歴史理解」という二段階直線型の歴史研究・学習の位置取りが崩れ、学習者が直接歴史研究に参加する三角形型の歴史学習システムへと、学習者の位置が大きく変わったという⁴⁾。つまり、資料活用から史料活用への変容である。PISA型読解力になぞらえ、史料読解と称してもよからう。現に、史料活用(読解)による授業は様々に報告されるようになったが、いまだ試行錯誤にあるのが現状である⁵⁾。

本稿では、そうした歴史学習の近年の動向を踏まえ、史料読解を中心に据えた歴史学習の指導法と課題を探りたい。その手がかりとして、三原慎吾氏の日本史授業実践「政党内閣の成立」を取り上げ考察する。三原氏は兵庫県立明石北高等学校の教諭として、文部科学省の「学力の把握に関する研究指定校事業」(平成20~22年度)を引き受け、「資料活用能力を育成する日本史Bの展開」の研究に精力的に取り組んでいる。筆者はこれまで数度三原氏の授業を観察する機会を得たが、この授業では生徒が主体的に史料読解に取り組んで

いた。史料読解に基づく歴史学習の指導法と課題を明らかにする絶好の素材と考えられる。

2 三原氏の授業計画の概要

明石北高等学校は明石市で3校目の普通科高校として昭和47年に開校、昭和61年には理数コース（平成15年より自然科学コース）も設置され、地域では理数系に強い進学校とみなされている。各学年8～9学級からなり、三原氏の受けもつ日本史Bは総合類型と人文類型の選択科目として、2・3学年の分割履修（2学年で2単位、3学年では2単位・4単位の選択履修）となっている。

氏の研究は、総合類型の2学年と3学年の2単位選択履修者を対象に進められた。

(1) 小単元 「政党内閣の成立」（全3時間）

(2) 目標 歴史資料の読解を通して、政党政治について自ら課題を設定して考察し、意見を発表することで資料活用能力を向上させるとともに、政党政治の時代的背景を理解する。

(3) 授業展開

三原氏は「資料活用の技能・表現」に研究を焦点化し、いくつかの授業を開発し公表しているが、ここでは2008年11月に3年6組（日本史Bの選択履修者28名からなる）で実践した「政党内閣の成立」（全3時間、授業公開は第2時）を取り上げ、考察する。生徒は教科書『詳説日本史B』（山川出版社）と副教材『最新日本史図表』（第一学習社）をもっているが、本授業は主に教師の用意した資料（主要資料6枚、補助資料3枚）を活用する形で展開された。

授業計画の概要は下記のようになる。三原氏は本研究の性格上、すべてにわたり資料活用の語を使用しているが、筆者は授業の分析・考察に当たり資料と史料の語を適宜使い分けた⁶⁾。

	学習内容	学習活動	指導上の留意点	評価
導入	1 目標の理解	・各自が読解する資料を確認する。	・班（5班）になるよう指示して、各班に6枚の資料を配付する。 ・担当する資料を選ばせる。	
展	2 資料の読解	・教科書や補助資料を参照して資料から情報を取り出し、解釈する。	・同じ資料を読解する者で新たに班をつくる（6班）ように指示する。	資料活用の技能・表現（ワークシート①）
	3 資料の意味についての議論と特定	・資料について班で議論し、特定できたことをワークシートにまとめる。	・やや難解な資料については、別に補助資料を配付する。 ・どのような歴史事象の説明に当該資料が活用できるか考えさせる。	
開	4 追究課題の設定と仮説・検証	・各自が読み解いた資料の内容を班員に説明する。 ・班で追究課題を一つ設定して仮説を立て、検証する。	・元の班に戻るよう指示する。 ・追究課題の設定に手間取る班には適宜示唆を与えて考えさせる。 ・教科書や図説資料集等を使って根拠を確かめながら仮説を検証させる。	思考・判断（ワークシート②）
まとめ	5 追究成果の発表	・各班で追究した課題と検証された仮説について学級で発表する。	・調べたことをまとめることも重要な学力であることを示唆して発表を促す。	

(4) 配布資料と読解内容

生徒に配布する資料と、教師がそれに期待する読解内容は次の通りである。なお、資料の中にはタイトルのあるものとなないものがあるが、教師の側からあえてタイトルを付すことはしていない。

<資料>	<期待する読解内容>
A 風刺画「細民調査」 (『東京パック』より)	<ul style="list-style-type: none"> ・物価高騰にあえぐ国民の窮乏 ・米価急騰に対して寺内内閣の無策が強調されている ・次に登場する内閣への期待感
B 絵画「米騒動の弾圧」 (『米騒動絵巻』より)	<ul style="list-style-type: none"> ・軍隊の出動による鎮圧 ・米騒動に対する寺内内閣の対応策
C 地図「大船渡線」 (当時の鉄道政策を説明する補助資料も配布)	<ul style="list-style-type: none"> ・我田引鉄、利権政治の実態 ・政友会の支持基盤はどのようなものであったのか
D 時事漫画「普選の花」(小川治平作)	<ul style="list-style-type: none"> ・原内閣を取り巻く政治情勢 ・政党、貴族院、社会運動、婦人参政権などの動き ・原内閣の党利優先政策
E 賀川豊彦の論説「解散と労働者の立場」 (永い眠りから醒めようとする原首相の風刺画も補助資料として配布)	<ul style="list-style-type: none"> ・普選運動の高まり ・社会運動の高まり ・原内閣はなぜ小選挙区制にして総選挙で対抗したか
F 年表「兵庫県の労働争議」(1918年) (当時の大阪毎日新聞の記事も補助資料として配布)	<ul style="list-style-type: none"> ・米価引き下げ要求が賃上げ要求に転換した ・米騒動が多くの社会運動を盛り上げるきっかけとなった

(5) ワークシートの様式と評価基準

授業で使用するワークシート(①は生徒用、②は班用)と評価基準(次頁)は以下の通りである。

①資料 [] を読み解け! 氏名 ()	② 課題を追究しよう! () 班
<資料から得られた情報>	<課題>
<資料の解釈(仮)> この資料は _____ を表している。	<仮説>
<意見交換して得られた情報>	<仮説の検証>
<資料の特定> この資料は _____ を表している。	<結論>

評価場面\評価基準	大いに満足できる A	満足できる B	努力を要する C
学習内容 2・3 (ワークシート①)	補助資料を活用しながら資料の解釈を進め、資料から新たな課題を見つけることができる。	補助資料を活用しながら、資料の解釈を進めることができる。	多くの示唆を受けながら、資料の解釈を進めることができる。
学習内容 4 (ワークシート②)	問いがしっかり立てられており、課題解決に向けて自ら解説資料を作成するなど随所に工夫して論理的に解決することができる。	問いがしっかり立てられており、課題解決に向けて補助資料を用いながら、論理的に解決することができる。	多くの示唆を受けて、ようやく問いが立てられ、資料を用いながら解決することができる。

3 三原実践の展開と生徒の反応

この小単元に関して、筆者は前述の通り第2時間目の授業を参観しただけである。だが、その後三原氏から教師の授業展開用メモと生徒のワークシートのコピーを受け取り、併せて授業の実際について説明を受けた。以下、まずそれらの事実について述べ、若干のコメントを付す。次に、ワークシートの記述内容について紹介する。

(1) 授業の実際

第一に、本授業は当初、史料の読解と意味内容の特定まで(学習内容の1～3)を1時間、課題の設定から仮説検証、発表まで(学習内容の4・5)を1時間の計2時間で計画されていた。しかし、実際は史料の読解まで(学習内容の1・2)に1時間、意味内容の特定と課題設定まで(学習内容の3と4の前半)に1時間、残りの仮説検証と発表(学習内容の4の後半と5)に1時間の計3時間を要した。それでも最後は時間が不足し、生徒に納得のいくまで追究させることはできなかったという。この点から考えても、史料読解に重点をおく授業では、時間配当に相当の余裕をもたせねばならないことが改めて確認される。

第二に、先の授業展開にも示されているように、三原氏は資料を活用した授業を原則として班学習で進めている。この授業では、班活動を前提としながら、まずは個人による史料の読解から始めた。そして、同じ史料を読解する者同士が別の班を組織して読解内容について議論し、意味を特定していった。さらに、特定した意味内容を元の班に戻ってメンバーに説明し、共通理解を図った。その上で、班としての追究課題を設定したのである。このように、個人学習と班学習を併用しながら、班編制を目的に応じて組み替える方法は、各人が班

の中で応分に責任を分担しないかぎり学習が進まないことから、生徒の学習への積極的参加を促す上で効果的であったと判断される。あくまで傍証であるが、当該クラスの生徒による学期末の授業評価では、授業への参加度について次のような結果(回答数22)が出た。

積極的に参加	何とも言えない	参加できない
16	5	1

往々にして歴史好きの生徒や学力の高い生徒が学習をリードし、そうでない生徒が受け身になりがちにだけに、このやり方は注目されよう。

第三に、本授業で目標とした資料活用の技能・表現と思考・判断の評価については、前掲の授業展開にもある通り、史料の読解から意味の特定の段階(学習内容の2・3)でワークシート①を、追究課題の設定と仮説・検証の段階(学習内容4)でワークシート②を活用した。三原氏は、それらの評価基準(尺度)を本頁上段の表のように設定している。ワークシートの記述内容から判断すると、①(資料活用の技能・表現)についてはおおむねA、②(思考・判断)に関してはBという判定になる。その理由等、詳細については後に述べたい。

本実践で扱った「政党内閣の成立」前後の時代は、明治や昭和に比べると大きな戦争や変動が少ないため、教師の指導や生徒の歴史理解が概して表層レベルに留まりがちなのが実状である。だが、本実践では生徒の史料読解に重点をおいて指導した結果、生徒の学習への集中を生み、ワークシートの記述内容も充実したものとなった。史料読解が歴史理解を促した証左とあってよいであろう。

(2) 資料(史料)読解の実際

ア 資料Aについて

ここでは、最もよく書けている生徒Pの記述を見てみよう。以下の通りである。

①資料 [A] を読み解け! 氏名 (P)
<p><資料から得られた情報></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 餓死している。 ・ 貧富の差が激しい。 ・ 細民調査をしている(たばこ、そろばん) ・ 英語で何か書いてある。CONDITION OF THE POOR ・ 漢文でも。 何の調査ぞ <p>米価の騰貴其の極に達して窮民殆ど餓死せんとす然も當局者(内務省の役人)は悠々閑々徒らに細民調査を行うて何等の策なし、咄(呼びかけ)、是れ何の經世(世を治めること)ぞ抑も(いったい)何の濟民(苦しんでいる人々を救済すること)ぞ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 細民・・・社会の下層にある貧しい人々 ・ 寺内内閣 1916年10月9日～18年9月28日 ・ 石井ランシク協定→シベリア出兵→米騒動→辞職(戦費10億円)
<p><資料の解釈(仮)></p> <p>この資料は (寺内内閣がシベリア出兵による市民の貧困に対し、政府が何の手も打っていないこと) を風刺している。</p>
<p><意見交換して得られた情報></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 餓死した人の数を調べている。 ・ シベリア出兵のために米を買い占めたことで米価が上がり、市民の生活が苦しくなり餓死する者も出た。 ・ <u>原内閣に何を期待しているか。</u>
<p><資料の特定></p> <p>この資料は (寺内内閣への批判と、原内閣への期待) (=風刺) を表している。</p>

まず、生徒Pは風刺画に描かれた人や物を記述するだけでなく、旧字体の説明文(何の調査ぞ)も読み解くなど、情報の取り出しを精力的に行っている。また、仮の解釈では寺内内閣への批判だけを書いていたのが、特定の段階では教師の期待する読み解き内容の一つである原内閣への期待も書いている。この変化には意見交換が影響していることは、波線部の記述から明らかであろう。

この他の生徒についても、仮の解釈が特定段階でどう変化したかを示してみよう。

餓死した人の数を調べている→寺内内閣の風刺

この生徒は、当初事実だけを記述していたが、最後はその意味(風刺)にも気づいている。

シベリア出兵の末抱えた損害のために米価が上がり、国民が貧窮に苦しむ様子
→富豪が貧民の餓死している数を調べている

この生徒は、国民が窮乏化しただけでなく、貧富の格差が広がったことに最後は気づいている。

イ 資料Bについて

これについては、生徒間で読み解きにあまり差がないが、参考までに生徒Qの記述を紹介する。

①資料 [B] を読み解け! 氏名 (Q)
<p><資料から得られた情報></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ この時代にはキリンビールがあった。 ・ 色の違う政府の人みたいなのがいる。(馬のやつは誰か!?) ・ なぞのカブトビール ・ 何かの紙を焼いている。 ・ 石が飛び交う ・ 知りたいのは…米騒動への寺内内閣の対応
<p><資料の解釈(仮)></p> <p>この資料は (米騒動) を表している。</p>
<p><意見交換して得られた情報></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ だいたい一緒の内容だったけど<u>軍隊が出てくることを知った。</u>
<p><資料の特定></p> <p>この資料は (米騒動を弾圧している寺内内閣) を表している。</p>

生徒Qは情報の取り出しについて、目につく主だったものだけを書いており、やや生彩を欠いている。仮の解釈の記述も同様である。だが、意見交換により米騒動に軍隊が出動したこと(波線部)を学び、最終的には資料の特定に成功している。この点で、個人学習をふまえて班学習を位置づけた三原氏の方法が評価されよう。

別の生徒は、仮の解釈で特定段階と同じ記述まで達しているが、「米騒動はその後どうなったか、何につながったか」との問いを最後に記しており、意見交換が理解を深化させたことを窺わせる。

ウ 資料Cについて

これも読み解きの内容に生徒間で差はないが、生徒Rの記述を紹介すれば次のようになる。

①資料 [C] を読み解け！ 氏名 (R)
<資料から得られた情報> ・湾曲している間の地域に山や峰などが8つもある。 ・下に街道があるのに鉄道はそれに沿っていない。 ・わざわざ長い線路にしている。 ・建設する時に多く金を使ってしまったではないか。
<資料の解釈(仮)> この資料は(政治家の利害がからんだ鉄道会社が長い線路をしいた現状)を表している。
<意見交換して得られた情報> ・ <u>政友会→地方票を獲得→小選挙区制</u>
<資料の特定> この資料は(原内閣の地方重視の政策)を表している。

生徒Rの場合、当初大船渡線の湾曲は政治家の利害が絡んだせいではないかと解釈していたが、意見交換を通じて地方が政友会の支持基盤であること(波線部の→に着目)を知り、資料の特定につながったといえるだろう。

エ 資料Dについて

どれも大同小異だが、生徒Sの記述を示そう。

①資料 [D] を読み解け！ 氏名 (S)
<資料から得られた情報> ・昇格運動 ・男の人が女の人より多い ・内閣 ・木にぶら下がる人がいる。 ・社会主義 ・演奏している人たちがいる。 ・米不賣連 ・働く気のない人たちがいる。 ・女子参政運動 ・囲碁(将棋?)をしている人がいる。 ・普選の花 ・警察が社会主義をつかまえている。 ・加藤、犬養 ・「上院」と書いた黒い雲がある。
<資料の解釈(仮)> この資料は(普通選挙を要求する人たちとそれを拒む内閣)を表している。
<意見交換して得られた情報> 中心人物は 加藤、犬養←普通選挙運動の
<資料の特定> この資料は(女性参政権運動、普通選挙、労働運動、学生運動、社会主義を求める様子)を表している。

この生徒は史料から多量の情報を取り出しているが、ただランダムに書き出しているにすぎない。「普選の花」に関連する出来事と、それに批判的

な「内閣」の動きとを対比できるかどうかポイントとなる。仮の解釈では一定の歴史理解に達したことが窺えるが、意見交換に必ずしも深まりは見られない。それゆえ特定段階では、多様な運動を列挙することになった。この史料解釈が誤っているわけではないが、もう少し事実即して丁寧に史料を読解することが求められる。

オ 資料Eについて

生徒Tは、新聞投稿の堅い文書史料を補助資料の風刺画で補い、下記のように解釈している。

①資料 [E] を読み解け！ 氏名 (T)			
<資料から得られた情報> ・発行日：1920(大正2)年2月29日 ・書いた人：賀川豊彦(神戸出身、キリスト教布教) {原敬と政友会は国民と日本歴史の恥辱と考える。 {政府はデモクラチックであるべきと考える。 ・この時期、普選要求運動が高まる 首相：原敬(立憲政友会)			
<資料の解釈(仮)> この資料は(政権与党である立憲政友会原敬が普通選挙に消極的であることに対し抗議)を表している。			
<意見交換して得られた情報> みんな意見はほぼ同じ 「 <u>布団の絵</u> 」 <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="text-align: center;">(原)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">ふとん</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">原内閣</td> </tr> </table>	(原)	ふとん	原内閣
(原)			
ふとん			
原内閣			
<資料の特定> この資料は(米騒動によって民主主義的な考えが増え、「今こそ団結しよう!!」と賀川さんが呼びかけ、この時期はこうした運動が高まったこと)を表している。			

文書史料だから、じっくり読めば意図はわかる。そのせいか、生徒たちは補助資料の風刺画をめぐって意見交換している。Tは上記のようにそれをイラスト化した。別の生徒も「国民はとても普通選挙を願っており、めざまし時計のように起こそうとしていた。」と記している。なお、これは眠る原敬の横で目覚まし時計が普選、普選と鳴っている絵を読み解いた結果である。

カ 資料Fについて

資料Fに関する生徒のワークシートは残念ながら1枚しかない。意見交換して得られた情報の欄に記述があることからすると、他の資料と同じく

4名程は読解したはずであるが、やむを得ない。
1名の生徒Uの記述を見てみよう。

①資料 [F] を読み解け！ 氏名 (U)
<p><資料から得られた情報></p> <ul style="list-style-type: none"> ・賃上げ要求が主な原因 ・ストライキもけっこうしている ・いろんな仕事の人が米騒動期にストや賃上げ要求をしている。(マッチ、鍛冶工、人力車夫、電話局員) ・1月、4月、5月、10月、11月には何も起こっていない。夏が一番多い!! ・<u>米騒動とは関係ない要求をしている。</u>
<p><資料の解釈(仮)></p> <p>この資料は (兵庫県の1918年後半の労働争議) を表している。</p>
<p><意見交換して得られた情報></p> <ul style="list-style-type: none"> ・神戸市が多い。 ・女性の社会進出にともなって失業者が増え、公共事業としての鉄道建設か・・・?? ・戦後のため米の需要と値段が上がったから、富山から広がって<u>兵庫は関係ないことを要求している。</u>
<p><資料の特定></p> <p>この資料は (兵庫県の1918年後半の労働争議など) を表している。</p>

資料Fは文章による統計で、補助資料も大阪毎日新聞、同年8月18日の「米騒動の其後」「神戸漸く平穏に帰す 検挙五百名に及ぶ」と題する記事の抜粋である。生徒は個々の情報の取り出しには成功しているが、それらの意味を特定できたかどうかは怪しい。波線部に「米騒動とは関係ないことを要求している」とあるように、「米価引き下げ要求が賃上げ要求に転換し」「米騒動が多く社会運動を盛り上げるきっかけとなった」という教師の期待する読解とは隔たりがあるからである。また、仮の解釈と資料の特定とで、記述にほとんど変化がないことにもそれは表われている。その理由は定かではないが、現代文の資料であれば読解しやすいとは限らない証左であろう。

(3) 課題追究の実際

資料の特定を踏まえて、5つの班が設定した追究課題(○印)と仮説(⇒印)を示せば次のようになる。

<p><1班></p> <p>○なぜ犬養毅たちは普通選挙を求める運動を展開したのか。⇒犬養は原内閣の打倒のために普通選挙をマニフェストとした。</p>
<p><2班></p> <p>○米騒動はどのようにしておこり、収まったのか。⇒農民が飽きたから。</p>
<p><3班></p> <p>○米騒動はその後どうなったのか。⇒米騒動の後も物価は下がらなかった。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・たくさんの人が米騒動の一件で罰せられた。 ・米の統制をした。 ・政府と人民が余計に切り離された。 ・政府が認めた内容しか新聞に掲載されなかった ・原敬が首相になった。 ・人民がより団結した。
<p><4班></p> <p>○原敬はなぜ普通選挙に反対したのか。⇒小選挙区制について地方票を獲得したから。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・鉄道のまわりの人々の支持を集めるため。 ・原さんを支持する人が士族・豪農・商業資本家やったから、その人たちが住んでいる所に利益をもたらすため。
<p><5班></p> <p>○なぜ女性運動が起こってきたのか。⇒労働者を中心に生活が苦しくなり、不満がたまってきた。</p>

三原氏によると3時間目も時間が不足し、生徒に納得のいくまで仮説を検証させることができなかったという。現にどの班のワークシートも中途半端に終始した。その中で、3班の記述(仮説検証の欄)は比較的充実している。「どのような」という問いからなる課題について、仮説(予想)を一つ一つ教科書等で確かめていったことが推察される。だが、こうした問いからなる課題追究は往々にして記述的活動に終始して思考の深まりに欠けることから、史料読解を踏まえた課題の設定としては疑問の残るところである。

4 三原実践の示唆するもの

(1) 史料読解に基づく歴史学習の指導法

三原氏は、史料の読解に重点化した単元を開発し実践した。講義を主体とした通史学習の中で、一部史料の読み解きを行うことは珍しくないが、三原氏は史料の読解を中心に据えて、生徒の歴史的思考を促し歴史理解を深めようとした。しかも、前述の通り大半の生徒が史料の読解に成功したこ

とを考えると、日本の高校でも史料を活用した歴史学習は十分可能なことを実証したといえよう。ここでは、まず三原氏の実践分析から示唆された史料読解に基づく歴史学習の指導法を考察する。

第一に、読解すべき史料として、絵画史料（風刺画、時事漫画）、地図、年表、文書史料など、多様な史料を提示しているが、いずれも政党内閣の成立というテーマに直結しており、生徒の歴史理解を深めることにつながった。同時に、どの史料も時間をかけて読解するに足る内容を含んでいたことから、生徒の粘り強い読解を可能にした。このことは、学習目標との関連で史料を選択することの重要性を示唆している。必ずしも時代の本質につながらない史料を提示して、一時的な興味づけを図る授業が間々見られるが、改めて史料選択に係る指導法の意義を確認しておきたい。

第二に、史料の読解と特定の過程で議論を活用したことである。議論を通して、それまで気づかなかった事実や考え方に触れられるだけでなく、漠然とした自己の見方を吟味することができる。現に、生徒の多くは当初の自己の解釈を議論により変革し、深化させていった。議論は思考をともなう表現活動であり、理解を深める有効な手立てに他ならない。ただし、何の準備もなしに議論させれば、結局知識の劣る者、声の小さい者は黙るしかなく、それでは授業は成立しない。三原氏はそのため同一の史料を読解する者同士で議論させた。議論を通して参加者が思考を鍛え、理解を深めるためには、一定の知識と関心を共有する者同士で議論することの重要性を示唆していよう。

第三に、ワークシートを活用して生徒の記述を重視したことである。ワークシートは単なる評価のツールではない。自己の考えを整理し、議論を活性化するための手段である。だが、そのためにはワークシートの形式が重要になる。プリント学習のように用語を穴埋めする作業帳でもなく、自由記述式のノートでもない。ワークシートに従って記述していけば、論理的に思考でき、理解が深まるような形式が求められる。その点で、三原氏の使用したワークシートは①②ともに優れた形式を備えていた。ワークシートを活用した歴史授業の有効性を実証するものといえよう。

(2) 史料読解に基づく歴史学習の課題

三原実践において、生徒は個々の史料の読み解きには成功しながら、必ずしも明確な追究課題が設定できなかった。そのため「政党内閣の成立」に関する追究も、結果的に深まりを欠くことになった。時間不足によるところもあろうが、教師自身の授業設計にも問題があるのではないか。ここでは目標の共有、資料活用の方法、課題学習の捉え方の3点について課題を指摘する。

第一に、教師のねらいと生徒の捉え方の間に齟齬が感じられたことである。まず、「歴史資料の読解を通して、政党政治について自ら課題を設定して考察し、意見を発表することで資料活用能力を向上させる」という目標は、研究指定を受けていることもあり、生徒による資料の活用に重点を置いたものになっている。具体的には、1) 担当した史料を読解する、2) 他者の読解した史料内容も加えて総合する、3) 自ら課題を設定して考察する、4) 考察結果をまとめて発表する、という一連の活動からなるが、3) が中心をなすのはいうまでもない。

だが、生徒にはその趣旨が十分理解されていないと考えられる。なぜなら、この小単元の開始までに、教科書に従って「大正政変」「第一次世界大戦」「日本の中国進出」「大戦景気」と通史的に学習してきた生徒は、「政党内閣の成立」も当然そうした通史的な文脈で捉えようとするだろう。つまり、資料を活用して政党内閣の成立について学習するというだけでは、自ら課題を設定して追究することの意味はわからないからである。

それゆえ、「何のために史料を読解するのか」という資料活用のねらいを、教師と生徒が共有することが不可欠である。そのためにも単元全体の目標構造の中に史料読解を位置づけて明示するなどの工夫が求められよう。

第二に、資料活用の方法に問題がある。まず、資料活用の捉え方が狭いことが指摘される。これは三原氏に限ったことではない。近年、教育界では習得と活用がセットで捉えられ、まず習得があって後に活用がある、あるいは習得した知識・技能を踏まえて活用するという文脈で受け取りがちである⁷⁾。無論、そういう場合もあろうが、それだ

けではない。とりわけ歴史学習における資料活用の場合、史料を読み解いて歴史理解を深めること自体が活用を意味すると捉えないと、本末転倒になりかねない。本実践では、せっかく生徒が史料を読解（＝活用）しているのに、無理に教師が狭義の資料活用（＝読解した知識をふまえて課題を設定し追究する）を目指したために、史料の読解が歴史理解に十分に生かされずに終わってしまったといえるのではなからうか。

また、資料活用の位置づけについては、最初に資料を提示して情報の取り出しを図り、そこから課題を設定させる本実践のようなやり方もあるが、課題を追究する過程で資料活用を位置づける方法もある。「政党内閣の成立」であれば、まず年表等でその事実を確認した後に、「なぜ第一次大戦後に政党内閣が成立したのか」という課題を設定する。そして、それぞれの仮説を検証する中で三原氏が利用したような資料を位置づければ、史料の読解が歴史理解にスムーズにつながったのではなからうか。

さらに、たとえ三原氏の展開方法を認めるとしても、6枚の資料はやや量的に多すぎるのではないか。個人や班で自由に史料を読み解く場合でも、同じ課題を追究する方が学級全体に緊張感が生まれ、班同士の対抗心や競争心が学習のインセンティブとなっていくからである⁸⁾。

第三に、追究課題が甘いことである。生徒自身に設定させたこともあるが、追究するに足る課題に必ずしもなっていない。まず5つの班のうち、なぜ型の問いになっているのは3つの班だけである。2班の「米騒動はどのようにしておこり、収まったのか」や3班の「米騒動はその後どうなったか」は班で議論するまでもなく、少し教科書を読めば課題は解決してしまう。やはり、追究課題は推論を促す「なぜ」や意思決定を迫る「どうすべきか（どうすべきであったか）」にしなければ、息の長い追究や論争は生まれまいだろう。

だが、なぜ型の問いなら何でもよいというわけではない。例えば、1班の「なぜ犬養毅たちは普通選挙を求める運動を展開したのか」や、4班の「原敬はなぜ普通選挙に反対したのか」は、政党間の対立関係を追究させるにはよいかもしれない

が、時代の特徴を大づかみさせるには、むしろ「なぜこの時期に普選運動が高まったのか」の方がよい。また、5班の「なぜ女性運動が起こってきたのか」は、女性の地位が低かったからとか、女性の地位向上を求める動きが高まったからといったトートロジーに陥りかねない。現に5班の仮説は「労働者を中心に生活が苦しくなり、不満がたまってきた。」というものであった。

高校教育において、生徒が課題を設定して追究する学習は重要である。だが、それが生徒の歴史的思考を促し歴史理解を深めることに帰結しなければ空しい。また、それが生徒の歴史学習への関心・意欲を育てることにつながらなければ、長続きはしないだろう。その意味で、自ら課題を設定するという形式より、知的探究という実質を重視して課題を設定することの方が重要であろう。

5 おわりに

三原実践の分析から明らかになった史料読解に基づく歴史学習の指導法を概括すると、次の三つになる。①テーマ（時代の本質につながるテーマ）に直結する史料、粘り強い読解に耐えうる史料を選択して提示する。②読解の過程で、あるいは読解の成果をめぐってグループや学級で議論する場を保証する。③読解を論理的に進めるために、読解した内容を順を追って記述するワークシートを活用する。

また、史料読解に基づく歴史学習の課題も概括すれば、次の三つになる。①史料読解のねらいを明確にし、教師と生徒がそのねらいを共有する。②史料の読解を狭義の習得・活用論の「習得」と捉え、「活用」のための課題を無理に設定して追究させるのではなく、史料の読解そのものを活用と捉える。③追究課題を設定するならば、なぜ型の問いを中心に単元を構成し、その探究の過程に不可欠な活動として史料読解を位置づける。

筆者は前稿において、英国のマカレヴィ、パナムの歴史学習論を考察し、歴史教育における解釈学習の基本原理を探った⁹⁾。そこで抽出したのが、〈探究、議論、書くこと（ワークシートの活用）の重視〉であるが、三原実践の分析によっても、ほぼ同様の結果が出た。吉川氏が指摘するように、

近年の歴史学習が歴史研究と同様の性格をもつようになった以上、史料に問いかけ（探究）、読解の内容について議論し、その都度成果を記述しながら、さらなる探究を目指す方法に、洋の東西は関係ないということであろう。

ただし、英国と異なる日本固有の課題もある。それが通史学習への異常なこだわりである。三原氏の本実践も、文科省の研究指定を受けたことで、通常の通史的学習の中に3時間の特設単元を組み込むことができた。研究指定がなければ、通史的学習の中でいくつかの史料について質問することはあっても、史料の読解を中心に据えることはなかったであろう。そう考えると、日本における史料読解に基づく歴史学習の前途は険しい。だが、もはやそれしか歴史学習の生き残る道はないというのが筆者の考えである。最後になったが、本稿の執筆のために貴重なデータを提供していただいた三原慎吾氏に心よりお礼を申し上げたい。

<註>

- 1) 指導要録は学習指導要領の告示を受けて改訂されるが、所見欄に初めて「(観察力や)資料活用」の能力が登場したのは小学校1968年、中学校1969年、高校1970年の学習指導要領の告示を受けた1971年以後のことであるため、1970年代という表現にした。同じく目標に準拠した観点別評価が指導要録に登場したのは、小・中学校1998年、高校1999年の学習指導要領の告示を受けた2001年以後であるため2000年代と表現した。詳細は以下の文献を参照されたい。田中耕治著『指導要録の改訂と学力問題』三学出版、2002。
- 2) 文部科学省が2009年に全国の小・中・高等学校の教員各2000人(計6000人)を対象に実施した「学習指導と学習評価に対する意識調査」によると、「いわゆる4観点の評価は実践の蓄積があり、定着してきている」と感じているのは、小学校の教師の約81%、中学校の教師の約76%であるのに対し、高校は約41%にとどまっている。(文部科学省のホームページを参照)
- 3) 世界史A・B、日本史A・Bとも、目標に「諸資料に基づき…理解(考察)させ」の文言が付加された他、例えば日本史Bの内容には「歴史と資料」「歴

史の解釈」「歴史の説明」「歴史の論述」の項が新設された。

- 4) 吉川幸男(研究代表)『歴史学習指導における「史料活用」と「資料活用」の関連化方略開発研究』(平成18~19年度科学研究費補助金 基盤研究(C)研究成果報告書)2008. pp.5-6
 - 5) 歴史授業でよく活用される史料は、絵画史料と実物である。前者には、千葉県歴史教育者協議会日本史部会編『絵画史料を読む日本史の授業』(国土社、1993)、渡辺賢二著『風刺マンガでまなぶ日本近現代史』(地歴社、1999)などが、後者には白川隆信著『歴史モノ教材で授業を変える』(地歴社、1993)、阿部泉著『日本史モノ教材 入手と活用』(地歴社、1993)などがあり、それぞれにユニークな実践が報告されているが、いずれも筆者の見る限りアドホックな取り組みに終始し、理論的な一般化には至っていない。
 - 6) 本稿では、観点別学力としての資料活用技能と現在の一般的教材を指す場合に「資料」の語を、歴史学習の対象と同時代の資料を指す場合に「史料」の語を用い、資料活用と史料読解という具合に使い分けた。ただし、三原氏は史料の読解も含めて資料活用と称しているところから、若干の混同を諒解されたい。
 - 7) 中教審の委員として学習指導要領の改訂をリードした市川伸一氏は、基礎基本を習得してから活用する方法を「教えて考えさせる授業」と称している。市川伸一編『「教えて考えさせる授業」を創る』図書文化、2008。
 - 8) 加藤公明氏の討論授業でも、同一の資料を読み解く方法で成功している。加藤公明『わくわく論争! 考える日本史授業』1991、同『考える日本史授業2』1995、同『考える日本史授業3』2007、いずれも地歴社。
 - 9) 拙稿「中等歴史教育における解釈学習の可能性—マカレヴィ、バナムの歴史学習論を手がかりに—」全国社会科教育学会『社会科研究』70号、2009、pp.1-10
- <付記> 本研究は科学研究費補助金基盤研究(C)「読解力を育む中等歴史カリキュラムの開発と評価モデル構築に関する研究」(研究代表者原田智仁、平成20~22年度)に基づく研究成果の一部である。