

学位論文

歴史事象の相互関連の導出を組み込んだ実践開発研究
－中学校社会科歴史授業における認識の深化を目指して－

2015

兵庫教育大学大学院
連合学校教育学研究科
先端課題実践開発専攻
(兵庫教育大学)
山内敏男

目 次

序章 本研究の意義と方法	1
第1節 研究主題	1
第2節 本研究の意義と特質	3
第3節 研究方法と論文の構成	4
第I部 主体的な歴史認識の深化を目指す中学校歴史授業の改善	6
第1章 中学校社会科歴史授業における現状と課題	6
第1節 今日までの中学校社会科歴史授業における授業構成論	6
1 歴史授業の傾向とその問題点	6
2 機械的学習からの回避を目指した授業の類型	11
(1) 学習過程の改善アプローチ	11
(2) 学習内容の改善アプローチ	18
第2節 中学校社会科歴史授業の課題と改善の方向性	28
第2章 歴史認識の深化を目的とした歴史授業に関する先行実践の分析	33
第1節 先行授業実践を分析する視点と方法	33
1 先行授業実践を分析する視点	33
(1) 視点1 既有知識の取りあげられ方と批判的検討の有無	33
(2) 視点2 授業において抽出される要因と要因同士の関連付け	34
(3) 視点3 本質的な要因への認識の有無とその内容	37
2 先行授業実践を分析する方法	37
3 授業分析の対象	39
第2節 これまでに提案されてきた中学校歴史授業の分析結果と考察	41
1 視点1 既有知識の取り上げられ方と批判的検討の有無について	41
2 視点2 授業において抽出される要因と要因同士の関連付けについて	42
3 視点3 本質的な要因への認識の有無とその内容について	44
第3節 授業分析に基づく授業設計の視点	46
1 既有知識を想起させた上で、批判的に検討する場面を設定する枠組み	46
2 授業において抽出される要因と要因同士の関連付けができる枠組み	46
3 本質的な要因が措定できる枠組み	47

第3章 相互関連の導出により歴史認識の深化を目指す授業の設計理論	49
第1節 歴史事象の多様な見方・考え方にかかわる歴史授業の研究課題	49
1 「多面的・多角的に考察」する学習の意義と課題	49
2 多様な見方・考え方を示すことにより、開かれた社会認識形成を目指す歴史授業の特質と課題	53
第2節 相互関連の導出と活用の意義	60
1 歴史における相互関連	60
2 社会科歴史授業研究における相互関連への言及	61
3 社会科歴史授業において相互関連を組み込む意義	62
第3節 相互関連の導出過程を組み込むことによる歴史授業改善の方略	65
1 内容構成	65
2 授業過程	66
第II部 相互関連の導出と活用をとおして	
歴史認識の深化を目指す中学校歴史授業の開発	69
第4章 相互関連の導出過程を組み込んだ授業の開発①	
—自然環境の変化に着目した授業モデル—	69
第1節 学習者の既有知識と自然環境の変化を関連付けることができる単元「稲作の開始が契機とは限らない弥生時代への変化」の構成	70
第2節 学習モデルの提案と実践	74
1 単元の学習内容の構成	74
2 単元の目標	74
3 単元の計画（問いと知識の構造）	75
4 展開	77
第3節 授業分析	82
1 プレテストの内容	82
2 ワークシートの分析	82
3 ポストテストの内容	82
4 分析の結果	83
第4節 自然環境の変化に着目し、複合的な要因の抽出と相互関連を導出する意義	89
第5章 相互関連の導出過程を組み込んだ授業の開発②	
—社会構造の変化に着目した授業モデル—	91
第1節 学習者の既有知識と「武士が登場した時代」の社会構造が明らかになる単元	

「分立する権力と武士の登場」の構成	93
第2節 学習モデルの提案と実践	97
1 単元の学習内容の構成	97
2 単元の目標	99
3 単元の計画（問いと知識の構造）	101
4 展開	102
第3節 授業分析	112
1 メタ認知の関与（既有知識の批判的検討）	112
2 相互関連の導出	113
第4節 社会構造の変化に着目し、複合的な要因の抽出と相互関連を導出する意義	119
第6章 相互関連の導出過程を組み込んだ授業の開発③	
—歴史を見る眼の変化に着目した授業モデル—	121
第1節 学習者の既有知識と「現代の感覚や常識では推し量れない歴史事象に対する 見方・考え方の再検討」ができる単元「戦争の拡大と国家、国民の動向」の構成	123
第2節 学習モデルの提案と実践	125
1 単元の学習内容の構成	125
2 単元の目標	125
3 単元の計画（問いと知識の構造）	127
4 展開	129
第3節 授業分析	135
1 相互関連導出過程の分析	135
2 本質的な要因認識過程の分析	136
第4節 歴史を見る眼の変化に着目し、複合的な要因の抽出と相互関連を導出する意義	138
終章 本研究の成果と課題	
第1節 本研究の成果	140
第2節 今後の課題	143
参考文献	144
謝辞	152
資料編	
個別フレームワーク	1
各単元の資料	30

図表

図1-1-1	探究的な課題学習における教材「室町時代」の構造図	1 2
図1-1-2	探究的な課題学習における「単元の構想」	1 3
図1-1-3	探究的な課題学習における学習者個々の追究課題	1 5
図3-2-1	小学校社会科教科書記述から導出できる相互関連の例	6 4
図5-1-1	平成20年版学習指導要領解説社会編 歴史的分野の学習内容の構造化図	9 1
図5-3-1	第5時における学習者が取り上げた事象間の関係	1 1 3
表1-1-1	探究的な課題学習の指導計画	1 4
表1-1-2	学習者の考えを伸ばすことを重視した授業のプラン	1 6
表1-1-3	内容の精選をおこない内容過多を回避した授業の指導計画	2 0
表1-1-4	社会史研究に基づく歴史授業の主な展開	2 4
表2-1-1	授業分析フレームワーク	3 8
表2-1-2	分析対象とする授業実践	3 9
表2-2-1	視点1 既有知識や既存の認識への言及	4 1
表3-1-1	多面的・多角的な考察を意図した論考の類型	5 1
表3-1-2	多面的・多角的な考察を組み込んだ学習の指導計画	5 2
表3-1-3	見方・考え方を多様化・深化させる歴史授業	5 4
表4-1-1	小学校社会科教科書縄文～弥生時代にかけての記述内容	7 0
表4-3-1	プレテストにおける縄文時代、弥生時代のイメージについての主な回答内容	8 3
表4-3-2	「縄文時代なぜ終わったのか」についてプレテストにおける主な回答内容	8 4
表4-3-3	「縄文時代なぜ終わったのか」についてポストテストにおける主な回答内容	8 5
表4-3-4	プレテスト、ポストテストの複合的な要因の習得者と未習得者の人数	8 6
表4-3-5	第4時における学習者が取りあげた要因	8 6
表4-3-6	学習者が導出した相互関連	8 7
表5-2-1	武士の発生した要因に関わる資料	9 8
表5-3-1	第8時における「『鎌倉殿』がどの段階で権力を握ったと考えているのか」に関する学習者の認識の変容	1 1 2
表5-3-2	第5時を終え、説明した相互関連	1 1 4
表5-3-3	第9時を終え、説明した相互関連	1 1 5
表5-3-4	第9時後の学習者のまとめ	1 1 6
表6-3-1	学習者が検討し、導き出した相互関連	1 3 5

序章 本研究の意義と方法

第1節 研究主題

本研究は、歴史事象間の関係の多様性と蓋然性の高さが解明できることを具体的な授業において提案し、その特質を明らかにした上で、中学校社会科歴史学習の改善の方向性を示そうとするものである。

社会科歴史学習の目標は歴史事象の名称や順序を暗記することではなく、事象の意味や事象間の関係を明らかにして、社会のしくみ（歴史学習で言えば過去の社会のしくみ＝歴史認識）を理解することにある。しかし、従前から言われているように、学習者の学習方略の実際は「機械的な暗記を取りがちである」という現状であることは明らかである。¹⁾例えば、「平安京遷都は794年である」といった事象に代表的な暗記によって得られた知識は、それ自体断片的である。このような断片的知識を習得させることについての問題点は二つの立場に分けて考えられる必要がある。第一に学習者にとって断片的知識を習得することは、意味内容の理解を伴わない機械的学習²⁾にとどまることを意味する。これは、歴史事象を用語として認知し、習得しようとするけれども、事象間関係は軽視されがちな学習である。第二に断片的な知識の習得をよしとする授業者は論外として、授業者が第一の問題である断片的知識の習得にとどまる授業を回避しようとしても、結果的に機械的学習にとどまっているという問題である。平安京遷都の問題で言えば、なぜ794年に遷都する必要があったのかといった視点で、つながりを見いだそうとした場合、従来「歴史を時間の経過、前後関係でとらえる」必要性があると考えられてきた。その点をふまえ、現に学習者に「覚えることが多い」学習と考えられがちな歴史学習に対する試みとして、これまでに数多くの実践が開発されている。例えば、歴史事象そのものが様々な側面から成り立っていること（多面的な捉え）、様々な視点から捉えること（多角的な捉え）の保障を謳った授業の提案が挙げられる。³⁾こうした授業の提案がなされる背景として、学習指導要領社会科で「多面的・多角的に考察する」ことが全体目標、そして歴史的分野の目標にも盛り込まれ、それが授業の提案として反映されたことが考えられる。

学習指導要領、その評価の観点を示した生徒指導要録において「多面的・多角的な見方考え方」の文言がはじめて登場したのは平成3年の生徒指導要録からである。（ただし、昭和52年版学習指導要領から「歴史的事象を多角的に考察し公正に判断しようとする態度と能力を育成する」こと、つまり、歴史事象を偏りなく判断していくための考察と評価が求められている。）そして、その目的を次のように示している。

個々の生徒の学習活動をより活発で主体的なものとするために、文献や絵図、地図、統計など歴史学習にかかわる様々な性格の資料や、作業的・体験的な活動によって得られた幅広い資料の中から、必要な資料を選択して有効に活用することで、歴史的事象を一面的にとらえるのではなく、様々な角度から考察し公正に判断するとともに適切に表現する能力と態度を育成することが大切である。4)

学習指導要領では、作業や体験によって様々な資料を読み取っていくことで、歴史の多面的、多角的な考察を期待していると言える。そして、「多面的・多角的な見方考え方」の具体として、明示的ではないものの、次のような例が示されている。

文献や絵図、地図、統計など歴史学習にかかわる様々な性格の資料や、作業的・体験的な活動によって得られた幅広い資料の中から、必要な資料を選択して有効に活用する。5)

こうした例示から、「多面的・多角的」にかかわる実践レベルでの取り組みは、今後一層顕著になっていくことが想定される。しかし、授業において取り上げた事例について、具体的にどのような資料を用い、どのような方法で、多様な見方・考え方を促進していくのかについては、依然として十分な検討がなされていないのが現状である。その一因として、複数の側面や視点、立場を強調することはあっても、そもそも、それぞれの側面や視点がなぜ生じたのかなど、その内実や細目が不明なままであることが考えられる。

これを学習指導要領で想定すれば、次のような例が考えられる。

「鎖国政策」については、幕府によるキリスト教の禁止、外交関係と海外情報の統制、大名の統制などの面があったことに気付かせる。6)

これらの例からは事象間の関係を複数の面から取り上げているものの、要因⁷⁾同士の関係は考慮されず、結果として「鎖国政策の実施には幕府によるキリスト教の禁止など、複数の要因があることが分かった」こと以上には認識を深化させることができず、「一つの事象について様々な側面がある」ことの理解にとどまっていると言える。

さらに、その他の例示では、「鎌倉幕府の成立」「南北朝の争乱と室町幕府」について、御家人制度を基盤とする鎌倉幕府が成立し、その後南北朝の争乱の中で室町幕府が成立するという動きを通じて、次第に武士が大きな力をもってきたことなど、事象間の関連を一連の流れとして捉えるにとどまっている。結局のところ暗記を主体とする機械的な学習を改善することはできないのではないだろうか。

本研究では、こうした問題意識を基に、次の二点において歴史授業を開発し、分析、検討をおこなう。

第一に学習者が有意味学習をおこなうことによる認識の深化である。有意味学習とは、学習者が既有知識と関係づけて、意味や重要性を明確に理解できるような形で学習材料を提示することで効率的に学習内容が構造化されて理解できるという学習法である。⁸⁾ 既有知識と関連付けない学習は学習者にとって抵抗がある方法であり、既有知識を生かしつつ学習を展開するという点で意味が関連付けられていく学習が展開できる。

第二に「常識的な物語の中には事件の多原因性ということがいつも含まれているが、それはそのまま歴史についても言える」⁹⁾ という考えに立ち返り、同時代的な横のつながりを重視し、要因同士の有機的な関連付けをおこなうことの意義とその方法について論究する。二点にとって共通するのが「関連付け」である。学習者が事象間の関係をどう関係付けていくかによって、認識の度合いも異なるであろうし、有機的な関連付けができれば、歴史認識もまた深化される。

第2節 本研究の意義と特質

本研究の意義と特質は、次の四点にまとめることができる。

- 1 学習者の既有知識を批判的に検討しつつ、問い直しによる既有知識の置き換えにとどまらない、多元的な認識形成に至る学習方略の有効性を明らかにする点である。既有知識では説明のつかない情報を反証例として提示し、様々な情報の検討をとおして、別の観点からの説明や無視を生じさせることはなく、断定的認識の克服ができることを明らかにする。
- 2 複合的な要因を抽出をする学習方略を提示する点である。要因として従来扱われることの多かった、政治的側面に加えて、経済的側面をはじめとする社会的側面、自然環境の側面などを取り上げることで、扱った事象を複合的に捉えることができることを明らかにする。また、なぜそのような事象が生じたのか、その前提条件や必然性を加味した認識の深化が可能となることを明らかにする。
- 3 複合的な要因の抽出だけではなく、原因となる事例同士が共時的に関連しているかどうかまで学習させることで、断定的であった認識は構造化されることを明らかにする。さらに、新たに習得した内容が他の事例でも活用できるかどうかをあてはめ、検討を行うことで、対象とする事象の共時的な関係を、より幅広く「その子なりの」解釈によっておこなうことができ、かつ要因同士の有機的な関係を相互関連として導出することにより、構造化された認識の習得へと至ることが明らかにする。
- 4 相互関連させた要因の共通点を見いだすことにより、本質的な要因が指定できるという点である。相互関連を、影響を与え合った関係と指定させることで、結果として獲得できる認識も多元的なものとなるばかりではなく、その共通点や要因の強さが導出できることから、蓋然性の高い本質的な要因の認識が可能となることを明らかにする。

第3節 研究方法と論文の構成

本研究では、中学校社会科歴史学習の改善の方向性を示すために、授業モデルの開発と授業の実践、及びその検証をとおして論の有効性を明らかにしていく。

そのために、まず中学校を対象とした歴史授業論の研究を分析することとおして、その特質と問題点を明らかにする（第1章）。そして、歴史認識の深化を目的とした中学校社会科歴史授業における先行授業実践の分析、検討をおこなう（第2章）。その上で、その解決ができる授業論、すなわち、既有知識を批判的に検討し、多元的な要因の抽出を経て、事象間の相互連関を導出することを中心とした、認識の深化を目指す歴史授業の設計理論を提案する（第3章）。

次に、相互連関の導出を中心とした授業モデルの開発を次の3点からおこなう。

- 1 自然環境の変化に着目した授業モデル（第4章）
- 2 社会構造の変化に着目した授業モデル（第5章）
- 3 歴史を見る眼の変化に着目した授業モデル（第6章）

である。

1の授業モデルについては、取り上げた時代において、人々が置かれた自然環境下における生活の前提条件や必然性を加味し、「なぜ、結果とする事象のようなことが起きたのか」と問うことでより多面的な視点から要因の抽出と相互連関を導出することの有効性について論じる。2の授業モデルについては、ある社会構造が変化し別の社会構造へと変化する過程を捉え、相互連関の導出により、その時代において共通していた概念を見つけ、本質的なものとして捉えていくことの有効性について論じる。3の授業モデルについては、多面的な理解を阻害する要因である、現代社会に生きる我々の常識や価値観、感覚の特異性が想定される場合において、その感覚を問い直すことで、扱った時代の世情や生活の実情を考慮した内容の認識が可能となる。そして、いずれの事例においても、論の有効性を確かめるために、実践をおこないその分析と検証をおこなう。

本研究では、以上の方法により、学習者の主体的な歴史認識を形成する歴史授業の教育的な意義を明らかにする。

【注】

- 1) 進藤聡彦「メタ認知的な学習方略が知識の有意味化に及ぼす影響－歴史学習への好奇動機を喚起するための条件－」『教育方法学研究』28号，pp. 95-105
- 2) 機械的学習とは、オーズベル (D. P. Ausubel)，ロビンソン (F. G. Robinson) が分類した学習方略の一つで「学習材料をそのまま記憶したり教材間の恣意的な連合を形成したりすることを主とした学習」(藤永保監修『最新心理学事典』平凡社，2013年，p. 71)

を指す。一方、機械的学習の対照をなすのが有意味学習である。

- 3) 例えば、都道府県、政令指定都市の教育研究所、教育センター等で公表されている教育実践研究論文や研究紀要、雑誌などで「多面的・多角的な見方考え方（考察）」を育成することを目指した授業構成論が論じられている。なお、実践の詳細は第3章で明らかにする。
- 4) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 社会編』日本文教出版，2008年，p. 69
- 5) 同上書，p. 80
- 6) 同上書，p. 79
- 7) 歴史事象間の関係は原因と結果の関係で示され、なぜ疑問を発問する場合結果から原因を推論することから「原因」の用語を用いるのが通常である。しかし、本研究では一つの歴史事象が起きるのは複合的な歴史事象の重なり合いがあり、発問する場合、根拠や背景を含めて問うことを想定する立場を取ることから、引用を除き要因（factor この語は通常複数形で用いられる）に統一して表す。
- 8) 有意味学習とは、注2)と同様に、オーズベル（D.P. Ausubel）、ロビンソン（F.G. Robinson）が分類した学習方略。「学習者の既存の知識構造内での新しい意味の獲得、保持、組織」を指す（D.P. オーズベル，F.G. ロビンソン著，吉田章宏，松田彌生訳『教室学習の心理学』黎明書房，1984年，p. 2）。
- 9) 神山四郎『歴史の探求』日本放送出版協会，1968年，p. 118

第 I 部 主体的な認識の進化を目指す中学校歴史授業の改善

第 1 章 中学校社会科歴史授業における現状と課題

年号や出来事を覚えることが大切であるとする学習者はことのほか多い。そうした機械的学習（＝丸暗記の学習）を是とする（他の方略が未知であり、仕方なくという場合もあろう）学習者に対して、歴史の授業に意味をもたせることは容易ではない。これまでにもこの問題と向き合い、数々の授業が提案されてきた。そこで、本章では、先行研究の整理をおこなうとともに、中学校社会科歴史授業の現状を概観し、その課題を明らかにする。

第 1 節 今日までの中学校社会科歴史授業における授業構成理論

本節では、わが国の中学校社会科歴史授業における現在までの傾向について述べる。そして、歴史事象の取り上げ方と授業展開について目標記述や学習過程から分析、検討をおこない、その特質と課題について論じる。

1 歴史授業の傾向とその問題点

学習者に「歴史から何を学ぶか」と問うたとき、歴史事象から社会のしくみが分かる（社会認識を形成する）ことよりも、むしろ学習対象とする歴史事象や人物を可能な限り網羅的に覚えることに注意が向けられる。¹⁾歴史授業が知識の量を増やすことへの警鐘を端的に示すのは昭和45年版学習指導要領における次のような記述である。

社会認識の学習過程には、二つの側面が含まれていることに注意しなければならない。一つは社会に関する認識の結果としての既存の知識の習得の面であり、他の一つは認識の過程にはたらく学習者みずからの認識作用である。もちろん、この二つの側面は相互にからみ合っているが、前者の側面が強調され、後者の側面が忘れられると、知識の注入に陥り、知識自体が生徒の身につかないばかりでなく、社会科のねらう人間形成の目標にもつながらないことになるおそれがある。²⁾

この例は歴史授業に限定したものではない。しかし、知識偏重の学習過程を改善することはこれまでさまざまな形で繰り返し言い続けられてきたことである。にもかかわらず、知識偏重の授業から抜け出せないでいるのは、歴史授業においてなお根本的な問題を抱え得る傾向が見られるのではないだろうか。

日米の歴史授業を観察分析した渡辺雅子によれば、アメリカの歴史授業が因果関係の説明を重視することに対して日本の歴史授業には「起きた順番に出来事を再現しつつ、歴史的状況の中で出来事と出来事のつながりが説明されていた」という共通のパターンが見出されると指摘している。³⁾しかし、こうした「時系列連鎖」を授業に組み込んだ場合、山田秀和が指摘しているように、「時間順に解釈された歴史には、価値観や歴史観、すなわち歴史の見方や考え方が組み込まれ」た特定の歴史観の伝達に過ぎない学習にとどまるものであろう。⁴⁾つまり、時系列に並べられた歴史事象を関連させようとした場合、授業者による解釈に基づいた、一面的な説明が最初から想定された授業が構成、実践され、学習者が習得するのは「閉ざされた常識的社会認識」にとどまることになる。

加えて、このような歴史の流れとして教える「時系列連鎖」の授業では、渡辺の指摘のように「時間の中で展開していく過程」を理解することが目指されることになる。それは結果として渡辺が指摘する次のような教授方法を採用することになる。

詳細な状況や情報の積み重ねを通して徐々に歴史の変遷を理解させるという方法である。⁵⁾

つまり、時系列により歴史事象の詳細や時代による違いに着目させ、可能な限り細部にわたる知識を習得させていくという授業構成であることを意味する。それでは、渡辺の指摘が一般的にあてはまり、歴史授業が問題を抱えたままになっているのかどうか、歴史授業の標準的な形式として位置付けられる学習指導要領の分析をとおして検討したい。

歴史事象の詳細や時代による違いの扱いについて、これまでの学習指導要領〔社会〕(指導書、解説編)では次のように示されてきている(下線は筆者)。

〈昭和33年版中学校学習指導要領〔社会〕に関する事項〉

・目標

- 3 われわれの社会生活は長い歴史的経過をたどって今日に及んでいること理解させ、歴史の発展における個人や集団の役割を考えさせ、よい伝統の継承や社会生活の進歩に対する責任感を養う。

6)

・第2学年 目標

- (2) 歴史における各時代の概念を明確につかませ、歴史の移り変りを総合的に理解させるとともに、それぞれの時代のもつ歴史的意義を理解させ、各時代が今日のわれわれの社会生活にどのように影響しているかを考えさせる。⁷⁾

・目標の解説

この項目は、生徒に身につけさせておくべき基礎的なものを示したものである。いうまでもなく、各時代における基礎的な知識や理解がなければ、歴史的にものごとを考えることができない。その

意味で、ここでは必要な目標として、①時代の概念のはあく、②歴史の移り変りの総合的な理解、③それぞれの時代のもつ歴史的意義の三つをおいた。

ここでいう「時代の概念のはあく」とは、歴史全体の中で、その時代を政治、経済、社会、文化などを通じて、発展的、統一的につかむことである。「歴史の移り変り」は、大きくみれば発展の概念を伴うものであり、さらに、その因果関係の究明ということが問題となるであろう。また、政治、経済、社会、文化は、それぞれ密接に関連しながら発展するものであるから、それらの関連を図り、これを総合的にはあくさせるように指導する必要があるが、政治、経済、社会、文化などを分離させないで、なるべくそれらの関係を明らかにさせるという程度に学習させることが望ましい。

〈昭和44年版中学校学習指導要領〔社会〕に関する事項〉

・目標

(2) 歴史における各時代の特色を明らかにし、時代の移り変わりを総合的に理解させるとともに、それぞれの時代のもつ歴史的意義と各時代が今日の社会生活に及ぼしている影響を考えさせる。⁸⁾

・目標の解説

「時代」についての指導のねらいとして、この目標では、

第1 各時代の特色を明らかにすること。

第2 時代の移り変わりを総合的に理解させること。

第3 各時代のもつ歴史的意義を考えさせること。

第4 各時代が今日の社会生活に及ぼしている影響を考えさせること。

の四つのことが示されている。

この第1から第4までのどれを取り上げてみてもわかるように、① 時代を時間的な系列の中で、② 事象の前後の関係について、③ 歴史の発展という形でとらえられている。⁹⁾

〈昭和52年版中学校学習指導要領〔社会〕に関する事項〉

・目標

(2) 歴史における各時代の特色と時代の移り変わりを、地理的条件にも関心をもたせながら理解させるとともに、各時代が今日の社会生活に及ぼしている影響を考えさせる。¹⁰⁾

・目標の解説

歴史の学習においては、一般に、①各時代の特色を明らかにすること、②時代の移り変わりを総合的に理解させること、③各時代のもつ歴史的意義を考えさせること、④各時代が今日の社会生活に及ぼしている影響を考えさせること、の四つの点を抑えることが大切だとされている。¹¹⁾

〈平成元年版中学校学習指導要領〔社会〕に関する事項〉

・目標

(2) 歴史における各時代の特色と移り変わりを、身近な地域の歴史や地理的条件にも関心をもた

せながら理解させるとともに、各時代が今日の社会生活に及ぼしている影響を考えさせる。¹²⁾

・目標の解説

目標の(2)は、歴史的分野の固有の目標ともいべきものである。適切な時代区分に基づいたそれぞれの時代の特徴を明らかにし、その移り変わりを体系的かつ具体的に理解させて、各時代のもつ歴史的意義を考えさせるとともに今日の日本人の社会生活に及ぼしている影響をとらえさせることを目標とするということである。¹³⁾

〈平成10年版中学校学習指導要領〔社会〕に関する事項〉

・目標

(1) 歴史的事象に対する関心を高め、我が国の歴史の大きな流れと各時代の特徴を世界の歴史を背景に理解させ、それを通して我が国の文化と伝統の特徴を広い視野に立って考えさせるとともに、我が国の歴史に対する愛情を深め、国民としての自覚を育てる。¹⁴⁾

・目標の解説

目標の(1)は、この分野の基本的な目標ともいべきもので、中学校の歴史的分野においては、わが国の歴史の大きな流れと各時代の特徴を理解させることが学習の中心であることを示している。

今回の改訂において社会科の教科目標に「社会に対する関心を深め」という語句が負荷されたのを受けて、「歴史的事象における関心を深め」という語句が付け加えられた。これは学習の過程を重視し学習を通して歴史的事象への関心をより高めることを意図している。「わが国の歴史の大きな流れと各時代の特徴を」については、従前の目標(1)で「我が国の歴史を」、目標の(2)で「歴史における各時代の特徴と移り変わりを」と示していた部分を合わせるとともに歴史的分野で学習する内容の中心を明確にしたものである。我が国の歴史を学ぶ基本を「歴史の大きな流れと各時代の特徴」としたのは、あくまでも歴史を大きくとらえることを主体にし、詳細な事象の学習に陥らないようにすることを示したものである。「大きな流れ」を理解させるについては、政治の展開、産業の発達、社会の様子、文化の特徴などに着目して他の時代との相違点や共通点を明らかにし、「各時代の特徴」を理解させることが大切である。¹⁵⁾

〈平成20年版中学校学習指導要領〔社会〕に関する事項〉

・目標

(1) 歴史的事象に対する関心を高め、我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特徴を踏まえて理解させ、それを通して我が国の伝統と文化の特徴を広い視野に立って考えさせるとともに、我が国の歴史に対する愛情を深め、国民としての自覚を育てる。¹⁶⁾

・目標の解説

目標の(1)は、歴史的分野の基本的な目標について示したものである。我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特徴を踏まえて理解させることが歴史的分野の学習の中心で

あり、それを通して我が国の伝統と文化の特色を広い視野に立って考えさせるとともに、我が国の歴史に対する愛情を深め、国民としての自覚を育てることを述べている。

「我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解させ」については、従前「我が国の歴史の大きな流れと各時代の特色を世界の歴史を背景に理解させ」とあったのを改めた。これは、歴史的分野の学習の中心は「我が国の歴史の大きな流れ」の理解であり、「各時代の特色」はそのために踏まえるべきものだという位置付けを明確にしたものである。我が国の歴史と関連する世界の歴史を背景に、政治の展開、産業の発達、社会の様子、文化の特色など他の時代との共通点や相違点に着目して各時代の特色を明らかにした上で、我が国の歴史を大きくとらえさせることが学習の中心であることを示している。¹⁷⁾（下線部は筆者）

このように、中学校学習指導要領[社会]歴史的分野の目標として示されてきたのは、大筋では一貫して「我が国の大きな歴史の流れ」（昭和33年版以降、昭和52年版以前であれば「歴史（時代）の移り変（わり）」）を理解させながら、時代の特色の習得が目指されてきている。

昭和33年版で言えば、時系列で事象を捉え、政治、経済、社会、文化などの総合的はあく（理解）が求められていることから、事象間の「関係を明らかにさせるという程度」であっても、それだけ網羅的に知識の習得が目指されることとなる。それは、昭和44年版、昭和52年版にも引き継がれることとなった。

昭和44年版以降は、「時代の特色」を明らかにし、時代の流を学習することが盛り込まれ、「地理的条件（昭和52年版）」「身近な地域の歴史（平成元年版）」「世界の歴史を背景に理解（平成10年版）」が付加されていくものの、時代間の移り変わりや比較を取り入れながら学習の中心として位置付けられている。「時代の特色」について、例えば「武家政治の特色」と言った場合、「武士が台頭し、やがて『主従の結び付きや武力を背景にして』東国に武家政権が成立したことなど」を指し、御恩と奉公の関係に基づく御家人制度や平氏を滅ぼし鎌倉幕府の樹立までの過程で起きた特徴的な出来事について習得することが目指されることとなる。平成20年版では上記のような各時代の特色を捉えるための知識を習得した上で、歴史の大きな流れを理解させることが目標となっている。

特徴的な出来事の習得を目指す授業では、特徴を抽出しようとするがゆえに、その出来事の詳細を知ること重点が置かれることから「誰が（Who）、何を（What）、どのように（How）」を中心とした発問構成が想定される。したがって、出来事を「時系列連鎖」でつなげようとした場合、個別的な知識について繰り返し解を求めていくことを重視することとなる。その場合、習得される知識は個別的知識を時系列でつなぎ合わせたものが中心となる。そして、個別的な知識同士の関係性は十分に吟味されないことから断片的なものにとどまり、結果、機械的学習を強いた授業であると言える。

このことから、現状においてなお、機械的学習を回避し、知識偏重の学習過程を改善することは依然として課題であることがわかる。

2 機械的学習からの回避を目指した授業の類型

機械的学習から回避、脱却することを目的とした授業に関しては、これまで様々な提案がなされてきた。大別して学習過程を強調した改善アプローチと、学習内容を強調した改善アプローチが考えられる。その概略を示すと次のような分類ができる。

(1) 学習過程の改善アプローチ

- ① 学習者の個の考えを生かし、課題を主体的に設定する授業
- ② 考えを伸ばすことを重視した授業

(2) 学習内容の改善アプローチ

- ③ 内容の精選を行い内容過多を回避した授業
- ④ 内容の見直しを行い歴史学など社会諸科学の研究成果を生かした授業

(1) 学習過程の改善アプローチ

- ① 個の考えを引き出すための方法を提案、実践した授業

学習過程の改善アプローチの第一は、個の考えを引き出すための方法を提案、実践した授業である。代表的なものとして、「適切な課題を設けておこなう学習」、学習指導要領で示されたいわゆる「課題学習」が挙げられる。「課題学習」がはじめて取り上げられたのは、平成元年版中学校学習指導要領[社会]からである。第3章「指導計画の作成と内容の取扱い」には次のように示されている。

- (4) 生徒の主体的な学習を促し、社会的事象に対する関心を一層高めるため、各分野において、第2の内容(筆者注、各分野の授業時数に対する内容の程度と範囲)の程度や範囲に十分配慮しつつ事項を構成するなどの工夫をして、適切な課題を設けて行う学習の充実を図るようにすること。**18)**

「課題学習」は学習者の主体的な学習を促し、能動的に学習にかかわっていただけることを目的として設定された。背景として、知識内容の教授に偏向していたことへの批判や反省があったからに他ならない。さらに、岩永健司は「課題学習」がどのように志向されているかについて、次のように指摘している。

一定の知識内容の教授を目的と考えた教師が、生徒にそれを学習させ理解させる、つまり消費させるという形態の授業から、生徒が抱く問題(課題)の解決を目的と

し、そのために必要な知識理解を取捨選択し判断・決定をおこなう、すなわち、問題解決のために新たに知識を総合し生産する授業が求められている、と考えられる。
19)

知識内容に偏重している授業の改善に応えるべく、学習者が「知識の消費者」から「知識の生産者」に転換することを目指し、課題学習が志向されていると言える。そして、単元として年間計画に位置付けられ、社会事象に対して授業者の裁量により展開されることを求めている。主体的な学習をおこなうにあたっては、関心や意欲、態度を喚起、高揚させるだけではなく、自発的に資料を活用し考察、判断をおこない知識・理解を深化させることが目指されている。

授業者の裁量が大きい授業と言うことは裏を返せば、授業者の力量や問題意識により、授業の質が規定されることとなる。それだけに、授業者の明確な授業の構想が求められる。それゆえ、学習指導要領上には授業の対象が明示されていない。そこで、平成元年版中学校学習指導要領[社会]に沿って作成された授業の事例から、中原隆の学習指導案「時代の特色をとらえる―室町時代」を取り上げ、検討する。²⁰⁾

本単元では、学習者に学習の主体性をもたせるため、「生徒の側に立って」授業を構想することを目指し、「生徒の疑問・課題を生かした探究的な学習を展開することが、生徒の問題追及力を育てることになる」と仮説を設定している。そして、室町時代の「一揆」を中核に、①単元を貫く中心課題の設定、②学習者が個々に追究の視点をもつ、③一人学びと発表による分かち合うことを展開しようとする授業を構想している。

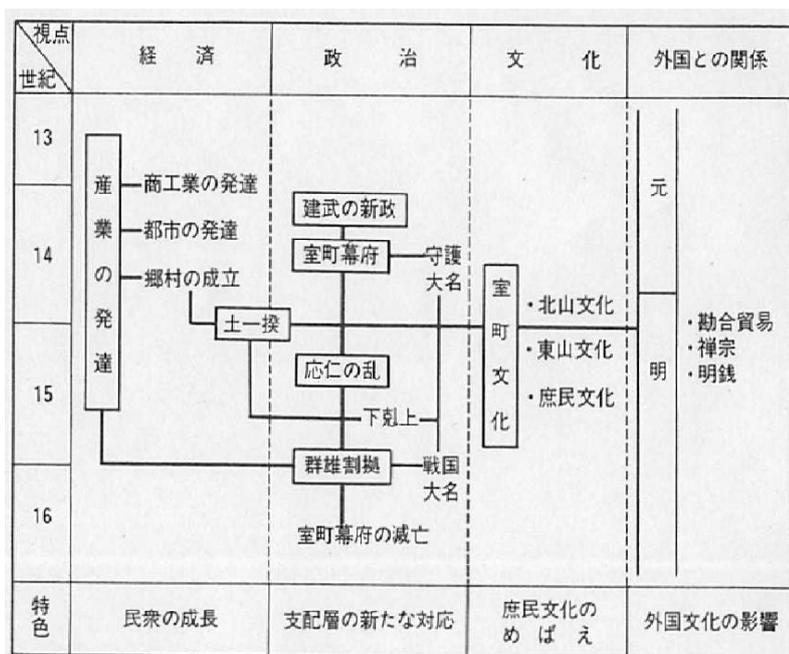


図1-1-1 探究的な課題学習における教材「室町時代」の構造図

図1-1-1「室町時代」の構造図，図1-1-2「単元の構想」から明らかなように，本単元は民衆の成長，支配層の新たな対応，庶民文化のめばえ，外国文化の影響を室町時代の特色と捉え，個々の学習者がそのうちのどれかを選択して考察を行い，発表によって分かり合うことを目指すことを意図している。そして，課題学習が目指す学習者による主体的な問題解決（中原は問題探究力と称している）と発表による有機的な関連付けを図ろうとする典型的な授業構想となっている。

課題学習がかかえる問題点として，次の2点が考えられる。

- ア 既有知識と新規に学習される課題との関連付けが不十分な点
- イ 調べた内容の関連付けの吟味が不十分である点

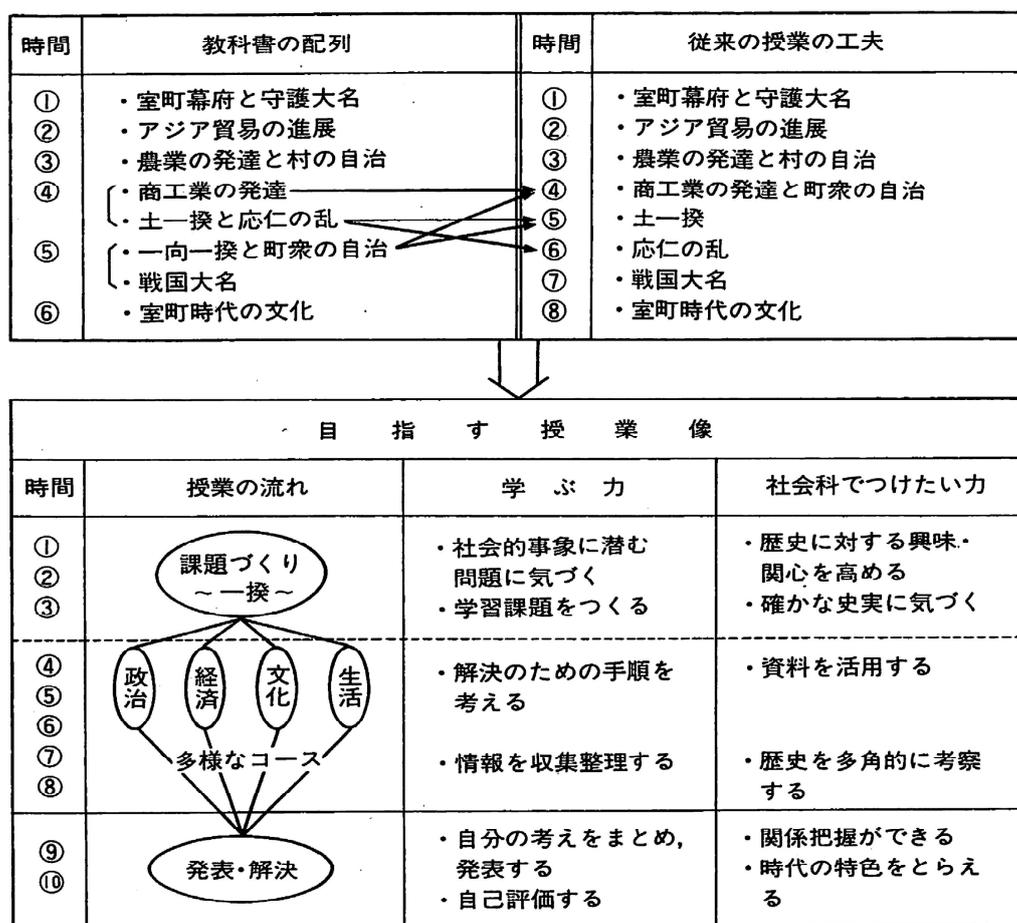


図1-1-2 探究的な課題学習における「単元の構想」

アは，学習者のもつ既有知識をどのように扱うのかについて，既有知識を「おさらい」することに重点が置かれているという点である。中学校の歴史授業を構想しようとした場合，対象となる既有知識として第一に小学校での歴史授業，中学校における前時までの既習事項が考えられる。表1-1-1から抽出できる既有知識の扱われ方は，過去の学習を想起することは組み込まれているものの，それは自然に授業展開に入るための導入にすぎず，結果として既有知識から組み立てた「歴史の流れ」をおさらいしているに過ぎない。

い。他の時代と比較しようにも、結局のところ「異なる」か「同じ」なのかの答えさせるにとどまることとなる。

イは、表1-1-1に記載されている内容の後の展開、図1-1-3と関連する点である。学習

表1-1-1 探究的な課題学習の指導計画

目標（主眼） 室町時代を概観し、「室町時代に一揆が多発するのはなぜだろうか」という単元を貫く課題をつくることができる。

授業の過程

	学習内容・学習活動	教師の手立て
第一時	① 色々な時代があったことを振り返る。	① 時代区分を示したTPを使いながら、生徒の既有知識を確認することで自然に学習に入れるようにする。 ・それぞれの時代の特色に触れながら、歴史を学ぶ意味を語り、学習の意欲を高めていく。
室町時代の概観	② 室町時代の概要をつかむ。 ア 小学校で習ったことを思い出す。 イ 室町時代をスライドで概観する。 ウ 室町時代の出来事を年表で確かめる。	② 課題意識を高めるためにさまざまな工夫をする。 ア 足利尊氏のTPを吹き出し法で使いながらさりげなく室町時代の学習に入っていく。 生徒の思いをはき出させることで学習へのかかわりをもたせていく。 イ 視覚に訴え、言葉を添えることで、政治・経済・文化などの視点から、室町時代がイメージ豊かに捉えられるようにする。 ウ 一揆については初登場なので、TP（筆者注：箆旗を立て農具や家財道具を振りかざして走る農民たちを描いた『絵本拾遺信長』後編巻7の一部分）を使いながら、日本史上初の農民反乱であることを押さえておく。
第二時	③ みんなで単元を貫く課題をつくる 室町時代の特色を捉える――一揆が室町時代に多発するのはなぜだろうか？	③ 室町時代を10時間かけて自分たちの力で学ぶことを伝え、決意をもたせる。 ・学習課題の案をノートにメモさせた上で発表させる。 ・生徒の課題を整理することで、歴史は構造的に捉えられることを示す。 ・生徒の課題は大きくは時代の特色にまとめられること、そして、特色は前の時代との比較でうきぼりになることを気付かせる。 ・民衆の活躍する時代がきたことを協調し、歴史を見る角度のひとつを明確にし、歴史を学ぶ意義を語る。
	④ 課題解決の方法を探る。	④ 多様な解決の視点の中から、自分のいちばん興味・関心のあるものを選ばせ、自分の追究課題とする。

者個々の追究課題は中原が言う（平成元年版中学校学習指導要領[社会]で言うところの）多角的な見方からなる事象群となっている。しかし、これは授業全体における多角的な見方であり、個々の学習者が「日明貿易と一揆」、「戦国大名のルーツと一揆」などの事象をどのように関連付けていくのかは想定されておらず、手放しの状態にとどまっている。すなわち、主体性をもたせるため、調べ学習等活動させることに意が注がれていることから、ポスターセッション等発表の工夫がなされているとはいえ、学習活動は調べたことの出し合いにとどまることになる。その結果、どのような関連付けがなされたのか、共通点は何かなど関連付けた内容の吟味が不十分なまま学習を終えることとなる。

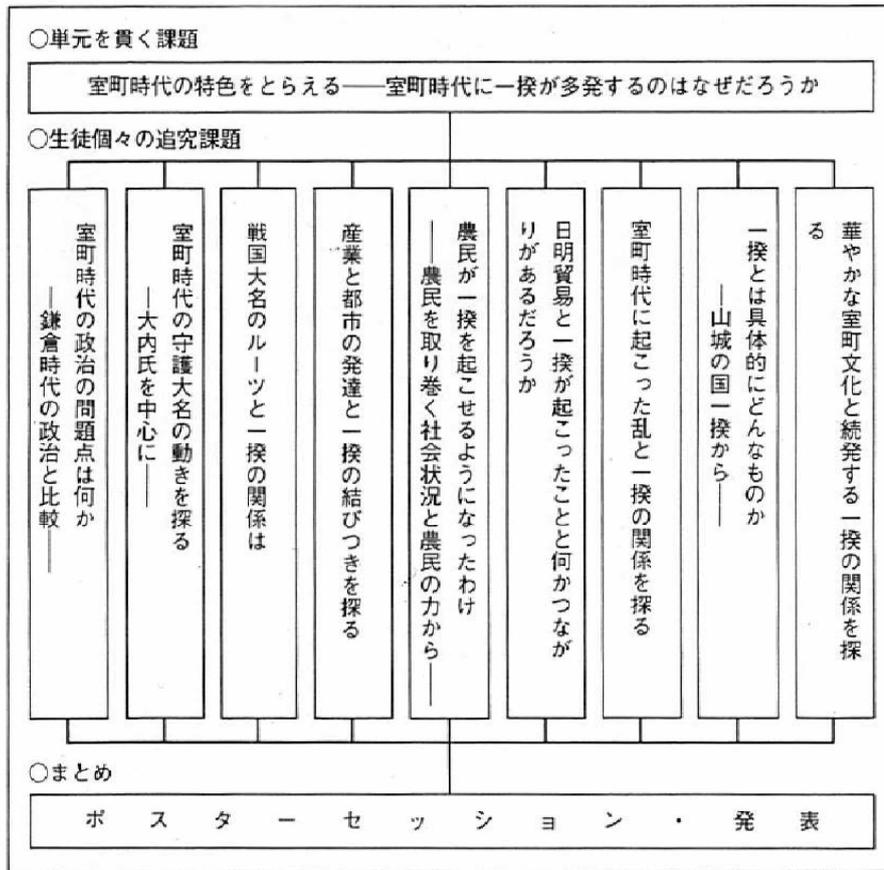


図1-1-3 探究的な課題学習における学習者個々の追究課題

② 考えを伸ばすことを重視した授業

学習過程の改善アプローチの第二として、学習者の考えを伸ばすことを重視した授業について述べる。代表的なものに、安井俊夫の実践がある。安井は「主権者になりうる基礎的な力」を「生きる力」と設定して社会科で身につけるべき力とし、自分なりの切実感、問題意識をもたせた上での“新たな自分”をうち出していかなければならないと主張する。

そして、そこで大きな役割を果たすのが「討論」だとする。安井は討論を「自分をふりかえるだけではなく、他の子たちの考えがわかり、発見する場でもある」とし、自分の考えを発展させる手だてとして重視している。²¹⁾ したがって、授業では授業者が取り上げた問題に対して、学習者が自由に討論し、自分の意見を述べ合い、反発や賛成をしながら事象に対して切実にかかわっていくことを目指していくこととなる。学習者はこうした一連の学習活動の中で観察者・分析者として認識を形成、深化させるのではなく、自分自身が学習対象となる時代のその場所にいたような感覚で登場人物の心情やその時の状況に目を向け、考えを述べていくことになる。これにより学習者の主体性が担保され、有意味な学習「生きる力」の獲得が期待できることを主張しているのである。

それでは、安井が構想、実践した授業「十五年戦争の学習」を取り上げ、授業構想と

学習者の発言を分析することで、特質と問題を明らかにしてみたい。

この単元では、討論による互いのつながりの中で自分の考えを発展させ、主体形成をより確かなものにしていくために、表1-1-2のように授業を構成している。

表1-1-2 学習者の考えを伸ばすことを重視した授業のプラン

授業テーマ	授業でやったこと
1. なかみのないお弁当	1. 船頭小唄(枯すすき)のメロディーをテープで流し、「どんな時代だとかんじとれるか」きいていく。 2. 「東海道を徒歩で故郷へ」(新聞記事)をとり上げ、誰が、なぜ故郷へ?なぜ徒歩なのか。→1930～31の会社・工場のようなすを教科書で調べさせる。 3. 「涙をさそうカラの弁当箱」(同上)「娘身売りの相談ポスター」(ほるぷ「日本の歴史」6)を紹介。→農村はどうなっていたのか、教科書で調べさせる。農産物の価格、大根をかじる少年たち(写真)をとり上げる。 4. こんなとき1人だけ利益を上げて大きくなったやつもいる。さがせ。→どうやって、大きくなったのか。
2. 満州へ行け	1. 財閥や軍部の気にさわることが中国でおきた。→中国の人たちはどんなことを始めたか。 2. 「満州は日本の生命線だ」という宣伝が始まった。国民はどう見たか。 A「そうだ、満州へ行こう」 B「やめた方がいい」 (AかBか 意見をきく。以下同じ) 3. 1931・9・18におきたこと、それに対する政府声明を紹介。→「どこかへんだと思うことないか。」(このあと、黒羽清隆「日中15年戦争」教育社で、真相が明らかになった。経過も) 4. この事件のあと、政府声明(領土的欲望なし)どおりだったか、日本、中国、連盟の動きを教科書で調べさせる。
(中略：筆者)	
13. 二度とくりかえすな	1. 1945. 8. 15 日本と朝鮮のようす。「敗戦」と「勝利」。 2. 戦争は恐ろしい、そのいちばん恐ろしいと思ったことを上げてみよう。(いくつかのタイプに分ける) 3. いま上げた中から1つとり上げて、自分の感じていることを書く。 4. 日本国民はそんな恐ろしいことをなぜ体験しなければならなかったのか。「反対すべきだった」「だまって従ったのがよくない」という意見が出ているが、どう思うか→A「そのとおりだ」 B「そんなこと言えない！」

本単元をとおして、安井は学習者が学びあいを成立させ、その中で「かなりはっきりとした自分なりの視点を立てることができた」、「自分としての問題意識をもつようになった」、さらには、十五年戦争はもう『ひとごと』ではない。『二度と繰り返さないためにどうするか』を自分自身で考え、自ら切実にかかわっていかうとするものになっていた」とする。²²⁾特に単元の終末部、まとめの討論では、「国民はムードに乗せられた」という意見をきっかけに、「(国民は)戦争の犠牲者なのか」、「(戦争に)反対できたのか」について議論が展開されていった。そして、「仕方なく戦争をやっていた」という意見に至っている。

安井は「政府の言葉を信じて生きていた」という状況であったがゆえに、国民は戦争に協力するしかないしくみの中に追いこまれたという結論に到達したとし、学びあいは成立していたとする。確かに、学習者は国民が戦争について反対していたかどうかを根拠をもって発言することができており、学習者の主体形成という観点で言えば、目標は達成さ

れていると言える。しかし、この討論により、本当に戦時中の国民の実情を表していると言えるのだろうか。一部の国民で言えばこの通りのことはあてはまる内容であるかもしれない。けれども、本当に消極的に「協力するしかない」と思っている国民ばかりではないはずである。さまざまな意見を持ち、反対か賛成かの2極で分けることができないと考えた方が自然である。授業では討論により自由に意見表明ができることから、学習者の考えを伸ばすことができると考えられがちである。しかし、実際は、この例のようにむしろ一つの方向に意見が結論付けられてしまうことが推察される。その結果として、学習者が習得できることは、「戦争には反対する」のが当然のことであり、戦時中の国民は「戦争に反対できない」という存在であったという結論に収斂されていくことになる。したがって、断定的な結論に至るというところに問題が見られる。しかし、問題はそれだけではない。こうした討論の展開では、学習対象とする時代の心性や常識、置かれていた状況などは等閑視され、往々にして学習者の主観が語られやすいという点がある。例えば、国民は戦争に反対できないのではないかという意見に対して次のような発言がなされている。

「戦争をしたのは天皇だし、それで15年間も戦争を続かせて国民はすごい被害を受けた。でも国民のほうも軍隊の指揮官などがこわくて、おびえて何もしなかったのもよくない。悪いものは悪いと止めるのが国民全体の役目だ。それなのに政府や軍が領土をとるんだ!と言ったら国民もその気になって戦争をやってしまったのが誤りだと思う。一番悪いのは日本政府だがそれを止めない国民も悪い。」

「根本的なことなんだけど、天皇が宣戦の権利をもつということを何の疑問ももたずに認めてしまうなんて、政治に対して安直すぎないだろうか。お国のために死んでくれて言われたときだって、
“国民を殺してまで勝とうとする戦争なんかやめろ”とか何らかのかたちで言えたんじゃないか。国家って言うのは国民があつての国家のはず。だからそれなりに自分の権利を訴える権利がある。
そして国をよくするためには、それは国民にとって一種の義務になってくるはず。」²³⁾

(下線部は筆者)

こうした発言からは、学習者は現代の感覚、この例では特に日本国憲法下の国民の権利を背景とした意見でもって過去の出来事を判断していることが推察される。とりわけ下線部は、大日本帝国憲法下の日本において大部分の国民が思いつくことすらできないことではないか。

以上の点から、学習者の考えを伸ばそうとした場合、あるいは認識を深化させようとした場合、対象とする時代の心性や常識、置かれていた状況を加味した上で討論がなされていく必要があると言えよう。

(2) 学習内容の改善アプローチ

③ 内容の精選をおこない、内容過多を回避した授業

次に、学習内容面からのアプローチの第一として、内容の精選をおこない内容過多を回避した授業がある。このアプローチが顕著に現れたのは、教育内容の過剰からくる「内容の精選」が求められたからである。1977（昭和52）年の学習指導要領改訂に際して「自ら考え正しく判断できる力をもつ児童生徒の育成を重視しながら」、次の項目の達成を目指すことが盛り込まれた。

ア 人間性豊かな児童生徒を育てること

イ ゆとりあるしかも充実した学校生活が送れるようにすること

ウ 国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにすること²⁴⁾

このうち、特に「ゆとりあるしかも充実した学校生活が送れるようにすること」が改善の基本方針の一つとされたこともあり、内容構成が見直されることとなった。これにより、歴史の流れを中心とする構成の明確化、日本人の生活の展開を政治や社会の動きとの関連のもと、学習内容が組み立てられていくことになる。学習者にとっては、教えられる内容を重視した授業構成から、学びやすさを考慮に入れた内容構成を求めていると捉えることができよう。

それでは、具体的にどのような授業が構想されたのだろうか。学習指導要領に準拠して作成された授業構想から、高山博之による単元「蒙古襲来とアジアの動き」を取り上げ、その授業構成を分析、検討する。²⁵⁾ 考察の対象としたのは、先に挙げた昭和52年版中学校学習指導要領[社会]における改定の趣旨を受け、授業を提案、解説していることによる。高山は教材の精選は量的なものだけではなく、学習者の内面をゆさぶる教材を学習過程に位置付けることが重要であるとし、そのためには「反応教材」としての資料の活用が重要であるとしている。そして、教材精選にかかわる資料選択の基本的な視点として、次の7点を挙げている。

ア 学習資料は、情報を提供するとともに、概念化の作業の手段となる。

イ 思考のきっかけ、思考の操作の手だてになる。

ウ 学習のまとめの手段になるとともに、次への発展へのステップとなる。

エ 学習の多様化を進めることができる。

オ 観察力・表現力や情報処理能力育成の手だてとなる。

カ 学習を作業化することが可能になり、作業による個別化をはかることができる。

キ 個別化により形成的評価が可能になる。²⁶⁾

高山はこれら7つの視点をもとにした学習資料の選択により学習者の思考活動が促される「反応教材」となり、学習の意欲化とともに、歴史を実感し人々の生活に深い洞察をもつことができるとしている。そしてその具体的な手順を本単元で例示している。

単元の目標は次のように設定されている。

- ア モンゴルの統一の経過，その国家の特色を地域と関連付けて説明できる。
- イ モンゴル統一の影響を，東西文化交流の発展から説明できる。
- ウ 元寇の理由を，アジア情勢の動向を背景に政治的・経済的条件を挙げて説明できる。²⁷⁾

目標ア，イからは，東アジア全体の情勢，ひいてはヨーロッパ文化との関連付けを意図し，元の建国から発展に至る位置付けと元寇の意義を説明させようとしていることがわかる。また，目標ウからは，元寇の要因を日，元の2国間関係に焦点化せず，アジア諸国の動向や政治的，経済的なつながりから説明させることを目論んでいる。扱う資料と主要な授業展開を示せば表1-1-3のようになる。

次に本時の展開から，目標が達成されるものとなっているかどうかについて検討する。

導入において元寇の規模を示す資料や戦闘の様子を提示することで，関心を高揚させた上で，元寇の理由を予想させ，問題の明確化を図ろうとしている。次にモンゴルの地勢や遊牧民であることをおさえ，通商路にそって勢力を拡大していったことに気付かせていく。そして，東西文化交流の発展がなされたことが説明され，再び元寇の理由について考えさせ，目標に迫ろうとしている。

この授業では，地図帳や写真資料を用いることで，モンゴルのイメージを形成，増幅させることができそうである。また版図の大きさを実感させ，強大な支配力を保持していたことが類推でき目標ア，イについては達成できると考えられる。しかし，もう一つの目標である元寇の理由説明については，政治的な要因，経済的な要因とも明確に発見できる資料が提示されているとは言えない。したがって，目標を達成させるためには，授業者によるモンゴル帝国が与えた影響についての説明が必須となる。

内容精選による授業の特質は，事項を覚えることに傾斜した学習から，学習者自身が発見し考えることができる資料を提示するなど，能動的な学習を促していくことにより認識を深化させていくという点で意義あるものである。しかし，高山が例示した授業のように，学習者にとって思考のきっかけとなる読み取りやすい資料，作業化しやすい資料を選択，提示することを優先させるあまり，例えば元寇の規模を示す資料，戦闘の様子（絵巻物）を示した資料でもって「モンゴルは，なぜ二度も日本に攻めてきたのだろうか。」と問うなど，読み取った内容と本時で認識させたい（説明させたい）内容とが一致しないことが散見される。これでは十分な学習効果が得られないばかりか，資料から読み取った内容が目

標と一致しない場合、授業者が説明をおこなわざるを得ず、結果として知識注入の授業にとどまることになる。反応教材により学習者がどのような反応を示すのか、さらなる吟味をおこない授業を構想、実践していく必要がある。

表1-1-3 内容の精選をおこない内容過多を回避した授業の指導計画

学習資料の選択

目標アについて

- ・ モンゴルの位置・乾燥地帯など自然条件を知る資料（地図帳，モンゴル高原の写真）
- ・ チンギス汗の統一過程を示す年表，歴史地図，作業のための白地図
- ・ 国家の特色を知る文書資料

目標イについて

- ・ 歴史地図（絹の道，マルコポーロ，イブン・バツータの旅行路を入れたTP）

目標ウについて

- ・ 元寇の絵（蒙古襲来絵詞から選択），元寇の規模を示す統計資料（兵員，船数，進入路，時期等）

学習過程と資料の活用

学習内容の項目と順序	生徒の学習活動	指導上の留意点と資料	評価の観点
学習課題の把握 元寇の理由 遊牧国家の特色 風土との関係 チンギス汗の統一 モンゴル帝国の成立 元と四汗国 東西文化交流の発展 マルコ・ポーロ バツータ 元寇の理由 次時への課題	元の日本襲来の資料を見て，その規模の大きさをつかむ。 モンゴルは，なぜ二度も日本に攻めてきたのだろう。 ・予想をカードに書き，グループで話し合う。 ・予想を発表し，討論してみる。 モンゴルは，どんな民族のどんな国なのだろうか。 ・モンゴル人の住んでいる地域を地図で調べる。 ・モンゴル人の生活や民族性についての説明を聞き，ノートする。 ・チンギス汗の進路を調べ，その進撃のねらいをつかむ。 （白地図に自分の予想した進路を書き，資料を調べたあと，修正し確かめる。） ・フビライ汗の時代までにモンゴルが統一した最大領土を地図で調べ，元と四汗国の成立とその年代を確認する。 モンゴルの大統一は，どんな影響をもたらしただろうか。 ・予想し，発表する。 ・東西文化の交流，イスラム文化の発展について説明をきき，ノートする。 元寇の理由を，もう一度考えなおしてみよう。 ・はじめの考えを修正し，カードにわかったことを記入する。 ・元寇の政治的・経済的理由をまとめてノートする。	・元寇の規模を示す資料，戦闘の絵を提示しなげ，大規模な遠征をしたのか考えさせる。 ・問題を明確にしてやる。 ・地図帳で現在の国名を調べさせる。位置・地勢にも着目させる。写真資料を提示。 ・遊牧国家の特色について説明する。文書資料を提示。 ・歴史地図，年表，白地図を使用（白地図にはチンギス汗の進路を記入させる）絹の道の通商路に着目させ，進撃の経済的な理由に気づかせる。 ・世界史上，最大の帝国であることをおさえる。朝鮮にもその勢力が及んでいることに着目させておく。歴史地図を使わせる。 ・ポーロやバツータを例に，文化交流の発展について説明する。歴史地図（TP） ・宋・金などと元の王朝交代で日本との関係に変化がおこったことに気づかせる。 ・わからないこともメモさせる。	課題への関心の高まり ・予想の内容グループ討論による予想の変容 風土の関連で説明できるか。 作業のチェック。 経済的条件への着目の有無。 カードの修正→地理的・経済的条件の有無

④ 内容の見直しをおこない歴史学など社会諸科学の研究成果を生かした授業

学習内容面からのアプローチの第二として、内容の見直しをおこない、歴史学など社会諸科学の研究成果を生かした授業がある。従来の歴史授業の問題点を指摘した上で、歴史学のみならず社会諸科学のさまざまな分野を組み込んだ授業として、原田智仁、別府陽子の社会史研究の成果をふまえた一連の授業²⁸⁾を挙げることができる。

例えば、原田は歴史授業の活性化を目的に、学習者へのアンケート結果から、「単なる教養としての歴史ではなく、現代の世界や自分たちの生活と直にきり結ぶような歴史の授業を求めている」ことを導き出した。そして、その解決策を阿部謹也の社会史研究の方法論に求め、伝説研究のプロセスから授業過程と授業内容の方向性を論じている。²⁹⁾

また、別府は従来の歴史教育が政治史中心であるがゆえに「事件・事象の羅列、知識注入、暗記教科」となっているとの観点から内容面の見直しを主張し、社会史の特徴を取り入れた中学校歴史授業を提案している。原田の社会史の研究手法から抽出した授業方法論は、歴史研究者が論を展開していく上で用いた研究方法を問いの枠組みとして再構成し、論ができるまでを学習者に追体験させていくというところに特質を見い出せる。具体的に阿部のハーメルンの笛吹き男で言えば、笛吹き男伝説の成立から伝説の変容と現代における語り継ぎに至るまでの、阿部の研究のプロセスが抽出されている。そしてそのプロセスを問いの構造として再構成することで、授業における問いと答えがより科学的なものになっていると言える。また、内容面については、取り上げた歴史事象間の関係（ハーメルンの笛吹き男を取り上げた単元で言えば西ヨーロッパ中世の都市構造と民衆の生活や意識との関係）が明確化されている。そしてこの単元をとおして、一見非科学的と考えられがちな伝説について、虚実を腑分けしながら都市や祭りといった事象の具体が明らかとなり、伝説の語られ方から社会的状況までもが明らかになる。そして、学習者が現代の日常生活とは異なる社会（例えば、祭りへの意味付けの違いや芸人や子どもが置かれた地位の違い）に触れることで、既有知識との間に矛盾が生起され、探究が促進される授業であると言える。

別府は社会史の研究手法を手がかりに、その成果を歴史教育に取り入れる視点として次の点を導き出している。

- A. 地域の複合体としての日本列島の歴史
- B. 多様な民衆とその生活に視点をあてた歴史
- C. 集合心性に視点をあてた歴史³⁰⁾

別府が設定した視点のいずれもが、既有知識や常識が揺さぶられる内容である。また、

日本列島を地域の複合体として捉え直すことや人物の行為の意味を教材として取り上げる

表1-1-4 社会史研究に基づく歴史授業の主な展開

目標 中世民衆の集合心性を手がかりに、土一揆の意味を探究する。

授業の過程 第1時

	発問・説明	教授・学習活動	資料	予想される生徒の回答 認識
第1時	1 室町時代とはどんな時代だったのだろうか。教科書の年表からわかることを答えなさい。	T 発問し指名 P 答える	・教科書の折込み年表	・南北朝の対立、最初の土一揆、応仁の乱、山城国一揆、加賀一向一揆など、戦乱や一揆が目立つ。
導入	2 このようなどころから、室町時代は「一揆の時代」と言われています。資料①を見てください。土一揆が毎年のように起こっています。国一揆や一向一揆も土一揆の発展したものと考えられます。土一揆とはいったい何だろう。この問題を今日は考えてみましょう。	T 資料提示 P 資料で確認 T 課題提起	①おもな土一揆年表	・室町時代にはとくに土一揆が頻発している。
展開	3 土一揆の土とは何のことなのか。	T 発問し指名		・土民とは、土着の人、主として農民をさす。
	4 一揆とは何だろう。一揆と聞いてどんなイメージをもつか。各自カードに書きなさい。では、発表してもらいましょう。	T カード配布 P カード記入		・苦しい生活に耐えきれなくなった農民たちが、集団で領主などを襲った暴動。
	5 みんなのイメージでは農民の暴動というのが多いようですが、本当はどうだったんだろう。 実は、これが一揆のようすを描いた絵です。これを見て気づいたことを発表してください。	T 7-8人指名 P 答える T 資料提示 T 発問し指名 P 答える	②一揆を結ぶ人々（一味神水）の絵	・神社の境内で集会を開いている。 お椀で水を飲んでいる人がいる。皆そろって笠をかぶっている。何か大事な話合いの最中のようなだ。・何かの誓いを立てること。団結すること、など。
	6 農民たちが神社に集まり、神泉の水を回し飲みしているところです。いったい何のためにこんなことをしているのだろう。	T 考えさせる T2-3人指名 P 答える		・一揆=団結（一味、同心） 土一揆=一味神水により成立した農民の団結
	7 これとよく似た儀式は、今でも結婚式の神前での夫婦固めの杯などに見ることができます。そうすると、一揆とはいったい何を意味するのだろうか。	T 説明し再度課題提起		
	8 一揆というのはいちとか同心という言葉と同じく、団結することを意味します。つまり、一揆（団結）のあかしとして人々は神社に集まり、誓いの文書に署名した後、その紙を燃やして神泉の水に混ぜ、皆で回し飲みしたのです。こうした行為はいち神水と言われます。	T 説明し板書		
	9 こんなにまでして団結するというのは余程のことだと思うんだけど、一体何のために土一揆は結ばれたのだろう。資料①から考えてみよう。	T 発問し指名 P 答える	①おもな土一揆年表	・徳政、年責反対、守護に反抗などがあるが、とくに徳政が多い。 ・土一揆…徳政を要求(徳政一揆)
	10 とくに徳政の要求が多いですね。こんなところから土一揆はまた徳政一揆とも言われます。では徳政とは何だろう。鎌倉時代に有名な徳政令が出されていますね。どんな内容だったのかな。	T 説明し板書 T 発問し指名 P 答える T 発問し指名 P 答える	③永仁徳政令	・幕府が武士を救うために、借金の棒引きなどを命じた。 すでに売却・質入れした土地の無償返還、借金の帳消しなど。
	11 もう一度資料で確認してみよう。 これは、幕府が御家人を救うために出したものですが、今度は農民たちもそれを要求するようになったのです。	T 資料提示し説明		

まとめ	12 以上のことをまとめると、土一揆とはどのように説明したらよいですか。	T 発問し指名 P 答える		・土一揆とは、室町時代の農民が徳政を求めて団結したものである。
	13 今日の学習で、「わかった!と思うことをカードに書いてください。	P カード記入 T カード回収		

第2時

	発問・説明	教授・学習活動	資料	予想される生徒の回答 認識	
第2時 導入	1 土一揆が徳政を求めたということは、農民に借金があったことを意味します。今日はなぜ農民が借金するようになったのか、またその結果どうなったのかを考えてみましょう。	T 課題提起		・お金が要るから。不作で年貢が払えなくなったから、など。 ・鎌倉時代の後半から室町時代にかけて貨幣の流通量が増えている。	
	2 なぜ農民は借金などしたんだろう。この資料④からわかることはありませんか。	T 発問し指名 P 予想を発表 T 資料を提示し発問 P 答える	④貨幣流通量の推移		
展開	3 なぜ、室町時代になってとくに貨幣の流通量が増えたのだろうか。	T 発問	⑤山城国小野庄の債務	・生産力の発展→商品経済の進展→年貢が金納に→貧富の差拡大→農民も借金 ・農民個人で借金することもあったが、村単位の場合が多かった。 ・生産力の発展→村の自治の高まり(惣の成立)…年貢の共同うけおい	
	4 貧しくなった人だけが借金したんだろうか。	T 教科書をもとに説明し板書			
	5 なぜ、村が借金などしたんだろう。この頃の村は生産力の発展を背景に惣という自治的なまとまりを作っていました。惣では領主への年貢を共同で請け負ったり、用水を管理したりするために、多額の費用が必要でした。そのため土地を担保に借金することが多くなったのです。	T 発問 T 資料提示 P 答える T 問題提起 T 教科書をもとに説明し板書			
	6 以上のことから、なぜ農民(村)が借金を負いこむようになったのか説明しなさい。	T 発問し指名 P 答える			
	7 では、農民たちはいったい誰からお金を借りたんだろう。	T 発問し指名 P 予想を発表			
	8 この時代の金持ちで、金貸しをしていたのはどんな人たちだろう。	T 発問し指名 P 答える			
	9 当時の京都にはどの位の数の土倉や酒屋があったのだろうか。	T 資料提示し説明する			⑥京都の土倉・酒屋の分布図
	10 借金は簡単に返せたのだろうか。もし返せない場合はどうなったんだろう。土倉や酒屋からお金を借りると、月5%(年率60%)の利息を支払わなければならない。農民にとって借金の返済は大変なことでした。その結果、農民の中には担保としての土地を失う者が増え、逆に土倉は土地を集積して繁栄していきました。	T 資料提示 T 説明し板書 T 発問し指名 P 答える T 問題提起 P 考える			⑦土倉の土地集積
	11 以上のことから、農民たちはなぜ土一揆を結んで徳政を要求したのか、説明してください。	T 発問し指名 P 答える			①おもな土一揆年表
	まとめ 12 また、資料①を見て、土一揆が頻発したのある地域に集中していることの意味を考えよう。土一揆はどんな地域に多く起きていますか。それはなぜですか。	T 発問し指名 P 答える P カード記入			

13 今日の学習で「わかった」ことを書いて下さい。		発達し土倉の多い畿内 一帯に頻発した。
---------------------------	--	------------------------

第3時

	発問・説明	教授・学習活動	資料	予想される生徒の回答 認識		
第3時	1 これまで、土一揆とは何か、なぜ農民は借金したのかを考えてきましたが、今日はまず土一揆の具体例を見ることから始めよう。	T 資料提示	⑧嘉吉の土一揆 (建内記)			
導入	2 農民たちが団結して土倉に迫り、それに土倉側が対抗する様子がよくわかりますね。それにしても、なぜ農民は徳政を要求することができたのだろう。初めにこの問題を考えてみたいと思います。	T 資料朗読と 語句の説明 T 課題提起				
展	3 仮に皆が土倉だとして考えましょう。農民に土地を担保にお金を貸しました。ところが、農民たちが集団でその借金をとり消しにしろとか、売った土地をただで返せと言ってきたらどうしますか。農民の要求はもっともだと思いますか。	T カード配布 P カード記入 T 5、6人指名				
開	4 なぜ、そんな不当とも思われる徳政要求が繰り返してきたんだろうか。	P 答える	⑨中世の徳政思想	<ul style="list-style-type: none"> ・農民の要求はあまりに一方向的であり応じられない。 ・土地を本来の持ち主(農民)に取り戻すのは仮死状態の土地を甦らせる正当な行為と考えられていた。 ・幕府は土倉を支持し一揆を鎮圧しようとした。農民を支持し徳政を発布した、など。 ・徳政令が出された場合と、鎮圧された場合の両面がある。 ・土倉はお金持ちだから。徳政を認めていたら経済が混乱するから。 ・幕府にとって、土倉や酒屋からの税金は重要な財源であったから保護することが必要であった。 ・中世社会では領主の土地を農民が耕作して年貢を納めていたから、農民が土地を失うことを幕府や領主も座視できなかった。 		
	5 だから農民は堂々と徳政を要求できたんですね。しかし資料⑧で見たように、土倉側はそれを認めず対抗しようとした。では、幕府や領主は土一揆に対しどんな態度をとったと思いますか。	T 考えさせる T 資料提示し朗読させる T 発問し指名 P 答える				
	6 どちらが正しいだろうか。土倉を支持したと思う人。農民を支持したと思う人。	T それぞれに挙手させる				
	7 ではまた資料①を見てみよう。土一揆の結果はどうなっていますか。	P 挙手する				
	8 つまり、幕府や領主は農民の側に立つ場合と土倉側に立つ場合の両方があったんですね。なぜ、そんなことになったんだろう。	T 発問し指名 P 答える				
	9 まず、幕府が土倉を支持したのはなぜだろう。	T 考えさせる				
	10 ではこの資料⑩で確かめましょう。	T 発問し指名 P 答える				
	11 次に、幕府が農民の要求を支持したのはなぜだろう。	T 発問し指名 P 答える				
まとめ	12 最後に、土一揆と徳政をめぐる幕府・領主と農民、土倉の三者の関係を図を使って説明しよう。	T 説明する			⑩幕府の財源	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>幕府・領主 (身分的土地所有権)</p> <p>保護 課税 徳政 鎮圧</p> <p>↑ ↓ 対抗 ↑ ↓</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">土倉 (私有権)</div> <div style="font-size: 2em;">←</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">農民 (耕作権)</div> </div> <p style="margin: 0 10px;">徳政</p> </div>
	13 今日の学習で、「わかった!」と思うことをカードに書いてください。	P カード記入				

ことにより、歴史事象の多面的な考察、認識を可能なものに行っている。これらのことにより、学習者には生き生きとした歴史像を描させることが目指されることになる。では、実際にどのような実践がなされるのだろうか。原田、別府が開発を行った授業モデル「土一揆と徳政」を取り上げ、検討する。³¹⁾ 本単元の目標は「中世民衆の集合心性を手がかりに、土一揆の意味を探究する」である。大学生へのアンケートにより、学習者が抱いている一揆のイメージを「生活苦に陥った農民が集団で鎌や鍬を手に立ち上がり、支配層に対し暴動を起こした」と措定し、そのイメージに再検討を促す形で、「一揆とは一味とか同心とかという言葉と同じく、団結すること」が提示されることとなる。その主要な授業展開を示すと表1-1-4のようになる。

第1時では一揆に対する既有知識とは矛盾する新規の情報（一揆＝団結する）ことを提示した上で、新たな土一揆認識（一味神水により成立した農民の団結）を説明している。そして、「こんなにまでして団結したのは余程のことだと思うんだけど、一体何のために土一揆は結ばれたのだろうか」と問うことで、土一揆の目的とその背景を探究させていく展開となっている。つまり、事象に対する既有知識を批判的に検討することで、授業者が意図する認識の習得を目指すことになる。授業者にとっては、「中学生の一般的な土一揆認識、徳政観の修正を図ること」が目標であり³²⁾、したがって、習得される認識は既有の認識から置き換えられたものになる。

続く第2時では、農民の立場から「なぜ、農民が借金をするようになったのか、またその結果どうなったのか」、第3時では、土倉の立場に立ち「なぜ、そんな不当とも思える徳政要求が繰り返してきたのか」、「幕府や領主は土一揆に対してどのような態度を取ったのか」が問われ、現代とは異なる土地観念（元の土地所有者が土地を取り戻すことで土地が息を吹き返すという地発観念）や現代にはない徳政観念（世直しの性格）が認識できるとしている。

この学習モデルから、現代の常識とは異なる観念を知った上で行為の意味を考えることで、既有知識の見直しを迫り、新たな認識を獲得する手がかりとなり得ることが示唆される。別府の分析と評価によれば、半数（36名中18名）の学習者が一揆を団結として捉えており、一揆認識は一定程度修正されていることがうかがえる。その一方で、農民が借金をする要因については「苦しいから」など「「貧しい農村・農民」という認識、農民の徳政要求についての見方は現代の土地所有（私的所有）の観念からくる「農民のわがまま」といった意見が60%以上を占めていた（同22名）。このことから、心性に迫るには学習者の体験や関心と結びつく資料提示が必要であり、土地所有の観念は中学生には難しい内容であると結論付けている。

第1時で一揆を団結と捉えることができたからこそ、第2時で「なぜ、村が借金をしたのだろうか」という問いに対しての素早い反応ができるなど、農民たち（村）が団結でき

たからこそ、徳政要求を出せたことへの理解はできていたことが推察される。別府の評価が示すように、「物事に対する考え方や社会常識そのものが現代とは異なることに関心をもち、その中で農民の行為について考えようとしたことは確かである」³³⁾ことは首肯できる。しかし、同時に次のような2つの問題点も顕在化させているのではないだろうか。

第一の問題点として、別府が指摘しているとおおり、「一揆とは何か」の探求が抽象的に流れた、「一味神水」の意味を十分に把握させられなかったなど、現代の常識とは異なる意味内容を学習者にどう理解させていくかという点である。心性が現代とは異なることは学習者、そして授業者自身も理解できている。しかし、発問や説明の際、どうしても現代の常識でもって意味付けがなされてしまう場合があるのではないだろうか。例えば、授業モデル第1時の展開部分の9「こんなにまでして団結するというのは余程のことだと思っただけ、一体何のために土一揆は結ばれたのだろうか」(傍点筆者)と記述している。しかし、室町時代に生きていた人たちが、本当に「一揆=余程のこと」と考えていたのだろうか。

近年の歴史学において当該期は、「一揆の時代」と言われるほど広範にわたって人々が団結し、社会に影響を与えた時代であったと位置付けられている。³⁴⁾加えて、一揆とは武士も、農民も、僧侶も「揆(はかりごと)を一にして」問題の解決、自己の正当化をしようとした行為と考えられるようになってきた。³⁵⁾従来考えられてきた「生産力が向上し、民衆が力を得ると〈自治〉が芽生え、惣村ができ、一揆が起こる」と唱える者は、「さすがにもういない」とまで指摘されるに至っている。³⁶⁾確かに、民衆が「成長」しているのに、放火や掠奪をとまなう「一揆」を起こす必要があるのかと問われれば、答えに窮する。こうした最新の研究成果を授業に組み込むことは重要である一方で、授業者がそれに「ついて行く」ことこそが余程の困難を要するのではないだろうか。であるとするならば、扱いたい理論や学説を単独で学習者に提示するよりも、例えば一揆とされるさまざまな具体例を提示し、学習者自身に一揆の性格や要因を抽出、分析させていくことのほうが、歴史認識の形成、深化はより容易なものなると考えることができそうである。

第二に、既有知識は容易には改変できないという点である。例えば、やはり別府が分析、評価しているように、「農民=貧しい」というイメージをなかなかぬぐえなかったことが挙げられる。第一の点とも関連して、既有知識としての現代の感覚や常識を見直す方法に一考の余地があるのではないだろうか。農民の例でいえば確かに貧しい農民もいたことは否定できない。にもかかわらず、従来提案されてきた授業では、「貧しくない農民像」を強調するあまり、導入、展開の場面で貧しい農民像をあえて等閑視してはいなかっただろうか。したがって、徳政要求など、授業者が取り上げたい内容について考えさせようとしたとき、既有知識である「貧しい農民像」が顕在化し、一揆への評価も一面的なものにとどまってしまうのではないだろうか。現にそのことが「農民の自治が可能になった側面の把握が弱いため、豊かな都市・土倉と貧しい農村・農民という図式を描かせてしまった」

という結果を招いたものと言えよう。

学習者が思考する傾向をふまえ、既有知識である「貧しい農民像」に近い資料（例えば、箆旗を掲げて蜂起する一向一揆の画像など）の提示と同時に、既有知識とは異なる事例（反証例）を提示し、学習者にメタ認知させる場面を設定することが有効であり、有意味な関連付け（有意味学習）ができると考えられる。

本節で問題としてきたのは、機械的な学習からの脱却がどのように試みられてきたかについて明らかにするのがねらいであった。その意味でこれまでの中学校社会科歴史授業では歴史事象とどのように出会わせるのか、また、どのように関連付け、活用していくのかが問題となってきたことが明らかとなった。その際、既有知識をどのように扱うのかを考えなくてはならない。教授学習心理学の研究成果によると、既有知識は100パーセント誤っているわけではなく、たとえ不十分なものであっても学習者としては「それなりの『言い分』をもっている」ととらえることが有効であるとされる。³⁷⁾既有知識の特質を生かしつつ、批判的検討の具体を示すという点で、授業の改善を図る必要がある。次節では、既有知識の扱いをいかなるものにしていくのかをふまえた改善の方向性を明らかにしていく。

第2節 中学校社会科歴史授業の課題と改善の方向性

前節では、機械的学習からの回避を目指した授業の諸類型を見てきた。その結果、次の三点の課題が明らかとなった。

- ① 関連付けた歴史事象の吟味が十分でないこと
- ② 現代の感覚や常識で歴史事象をとらえてしまうこと
- ③ 既有知識の改変が困難であること

前節で挙げた①の前提として、多面的、多角的な見方・考え方等、事象を関連付けていくためには複数の事象を取り上げなければならない。複数の事象を取り上げ、検証していくことの重要性について岩田一彦は「検証過程を複線化していくことが重要である」と指摘している。³⁸⁾この指摘から、考えられるであろう事象間の関係を複数想定し、複線化して検証していくことは、複数の因果関係の説明を可能とする有効な方略と考えられよう。しかしながら、因果関係が複数検証されたとしても、それぞれの原因と結果の関係をむやみに蓋然性の高い関係に収斂させようとしてしまえば、一対一の関係が強調されるばかりではなく、何がどのように関係しているのかその根拠も明確とならないまま関係付けられてしまうことになる。関連付けた根拠を明確にするなど、事象間の関係を吟味する過程を学習に組み入れていく必要がある。

②及び③については、学習者の既有知識が認識の深化を阻害するという点で共通する。それでは、既有知識にはどのような役割を果たしているのだろうか。進藤聡彦によれば、知識獲得における既有知識の役割について、次のように述べている。

一般に新規情報の理解に至るまでには、関連する既有知識への接続、既有知識と新規情報の照合、既有知識に基づく新規情報の解釈、既有知識との整合性の吟味、既有知識との整合性の認識の成立、更には新規情報の既有知識への統合的構造化といった過程を経ると考えられる。このうち、整合性の認識の成立とは納得を意味する。したがって、納得が得られることでその知識は構造化され、断片化による剥落を防ぐことができると考えられる。³⁹⁾

すなわち、既有知識が橋渡し役となって、納得が得られることによる知識の構造化が図られるというのである。既有知識は先行学習経験やマスメディアで取り上げられた言説、日常生活によって獲得されてきている。歴史事象にあっても、機械的な学習からの回避を目指すには、既有知識との統合的構造化、つまり、既有知識を批判的に検討しつつも、既有知識との間で整合性が取れなければ、納得がいかず、知識の構造化も図られないことを意味する。つまり、事象間の関係を多面的・多角的に捉え、説明する認識は深化しないということになる。

心理学における「概念変化」にかかわるこれまでの研究では、「概念変化」を引き起こすのに際して必要なのは「メタ認知的能力」とされている。⁴⁰⁾このことは、歴史授業において学習者が不十分な既有知識、解釈や説明を保持していた場合においてあてはまる。

現代の感覚や常識で歴史事象を捉えることを慎まなければならない一方で、学習者の主体性を維持、活発化させていくためには、既有知識を「それなりの『言い分』をもって」ものとして捉え、授業を構想、実践していく必要がある。

既有知識を否定するのではなく、他にどのような要因が考えられるのか試行錯誤することが認識の深化には適切な方略である。授業の展開に際し、当然視している知識、事象間の関係を示す解釈や説明を批判的に検討し、新たに学習した内容とつながりをもたせることに留意するべきである。つまり、事象に対する解釈や説明を変化させる前提として、既有知識を批判的に検討し、不整合さがあることに気付くことは、認識の成長に欠かせない要件である。

具体的な改善は、次の二つの原理に基づいて構成する。第一に、小学校歴史授業、あるいは日常生活の中で、習得してきた既有知識を批判的に検討できるように内容を構成するというものである。

第二に、結果となる事象が引き起こされた要因を政治、経済などの社会的な側面だけではなく、気候など自然環境の側面からも求め、さらにその相互作用や相乗効果を認識できるように内容を構成する原理である。

社会的側面、自然環境の側面などを取り上げ、内容を構成すること自体はさして目新しいことではない。しかし、学習者の既有知識を批判的に検討した上で、複合的な要因の一部として社会的側面、自然環境の側面などを取り上げ、その相互連関を導出することにより、要因の共通点や重なり合いが明らかとなり、さらには、蓋然性の高い本質的な認識の形成が期待できる。

しかしながらこの過程の中で、学習者が既有知識で説明できる都合のよい解釈をしてしまう、あるいは思考を停止してしまうという問題である。これらのことを克服するためには、「なぜ矛盾しているのか」を問い直すことによって学習者に「別の観点からの説明」や「無視」されない学習が展開できるのではないだろうか。

既有知識やこれまでに形成してきた認識に矛盾する事実を提示して認知的葛藤を生起させ、その解消をめざしてどのように認識を深化させていくのか。また有機的で有意義な関連付けにはどのような方法が有効なのだろうか。次章では、その方略について先行授業実践をもとに考えていく。

【注】

- 1) 深谷優子「生成された歴史の学習目標と要約の検討」『日本教育心理学会第42回総会

発表論文集』, p. 708によると, 専門学校の学生を対象に歴史学習の目標について自由記述を求めたところ, 歴史学習の目標としては歴史プロセスやその後の展開の理解を挙げるものが多い反面, 具体的な単元の学習目標については, 歴史事象や人物を覚えることを学習の目標と認知している者が多いという結果が得られている。このことから, 歴史授業は因果関係が理想であるものの, 現実には歴史事象や人物を可能な限り多く覚えることが目指されていると言える。

- 2) 文部省編『中学校指導書 社会編』大阪書籍, 1970年, p. 376
- 3) 渡辺雅子「歴史の教授法と説明のスタイル 日米小学校の授業比較から」, 渡辺雅子編著『叙述のスタイルと歴史教育－教授法と教科書の国際比較－』三元社, 2003年, p. 47
- 4) 山田秀和『開かれた科学的社会認識形成をめざす歴史教育内容編成論の研究』風間書房, 2011年, p. 15
- 5) 渡辺前掲書3), p. 50
- 6) 文部省『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局, 1958年, p. 23
- 7) 同上書, p. 32
- 8) 大蔵省印刷局編『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局, 1969年, p. 29
- 9) 文部省前掲書2), pp. 115-116
- 10) 大蔵省印刷局編『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局, 1977年, p. 20
- 11) 文部省編『中学校指導書 社会編』大阪書籍, 1978年, pp. 66-67
- 12) 大蔵省印刷局編『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局, 1989年, p. 23
- 13) 文部省編『中学校指導書社会編』大阪書籍, 1989年, pp. 55-56
- 14) 国立印刷局編『中学校学習指導要領』国立印刷局, 1998年, pp. 21-22
- 15) 文部省編『中学校学習指導要領(平成10年12月)解説－社会編－』大阪書籍, 1999年, pp. 55-56
- 16) 文部科学省編『中学校学習指導要領』東山書房, 2008年, pp. 35-36
- 17) 文部科学省編『中学校学習指導要領(平成20年3月)解説－社会編－』日本文教出版, 2008年, p. 80
- 18) 文部省前掲書13), p. 125
- 19) 岩永健司「社会科『課題学習』に関する一考察－「歴史的分野」での実践を事例に－」
広島大学附属福山中・高等学校『中等教育研究紀要』第33号, 1993年, p. 90
- 20) 岩田一彦, 今谷順重, 小原友行編著『中学校社会個を生かす「課題学習」とは』明治図書, 1990年, pp. 127-144
- 21) 安井俊夫『学びあう歴史の授業』青木書店, 1985年, p. 148
- 22) 同上書, p. 196
- 23) 同上書, pp. 190-191

- 24) 教育課程審議会答申「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」
1976（昭和51）年12月18日、『教育課程の改善の方針,各教科等の目標,評価の観点等の
変遷－教育課程審議会答申,学習指導要領,指導要録(昭和 22 年～平成 15 年)－』, 2005
年, p.16
- 25) 高山博之「資料の選択とその教材化, 教材構成」, 佐藤照夫, 星村平和編著『中学校
社会科の新展開 2 歴史教材の精選とわかる授業』明治図書, 1978年, pp. 64-75
- 26) 同上書, pp. 65-66。なお高山は「反応教材」について「資料によって生徒が学習課題
を持(ママ)ったり、仮説をたてたりするなど自ら分析, 総合し, 思考活動を主体的にす
すめる, そういった性格をもつ学習資料」と規定している。
- 27) 同上書, pp. 69-70
- 28) ①原田智仁「社会史研究に基づく歴史授業構成(Ⅰ)－阿部謹也氏の伝説研究の方法を
手がかりに－」兵庫教育大学『学校教育学研究』第3号, 1991年, pp. 17-32, ②別府陽
子「社会史の研究成果をふまえた歴史内容構成の考察－中学校社会科歴史的分野『日本
の中世』を事例として－」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第4号,
1992年, pp. 87-92, ③原田智仁「社会史研究に基づく歴史授業構成(Ⅱ)－近藤和彦の
popular politicsの研究を手がかりに－」兵庫教育大学『兵庫教育大学研究紀要』第
2分冊12号, 1992年, pp. 135-148, ④原田智仁, 別府陽子「社会史研究に基づく歴史授業
構成(Ⅲ)－集合心性に着目した『土一揆』の授業構成と実践分析－」兵庫教育大学『兵
庫教育大学研究紀要第2分冊, 言語系教育・社会系教育・芸術系教育』第13号, 1993年,
pp. 157-171がある。
- 29) 原田前掲4①書, p. 22。阿部の研究方法から, ①事実の部分と虚構の部分をはっきり
させる, ②事実の部分から, 事件の原因や社会的背景を究明する。③虚構の部分から,
民衆の心性や伝説化の過程を究明することを教材化のモデルとして抽出している。
- 30) 別府前掲4②書, p. 87
- 31) 原田, 別府前掲4④書
- 32) 同上書, p. 164
- 33) 同上書, p. 170
- 34) 榎原雅治編『一揆の時代 日本の時代史11』吉川弘文館, 2003年
- 35) 直近の例では, 東島誠『自由にしてケシカラン人々の世紀』講談社, 2010年, 久留島
典子『一揆の世界と法』山川出版社, 2011年, 呉座勇一『一揆の原理 日本中世の一揆
から現代のSNSまで』, 洋泉社, 2012年などがある。
- 36) 東島同上書pp. 74-75
- 37) 麻柄啓一, 進藤聡彦『社会科領域における学習者の不十分な認識とその修正 教育心
理学からのアプローチ』東北大学出版会, 2008年, pp. 161-162
- 38) 岩田一彦編著『小学校社会科の授業設計』東京書籍, 1991年, p. 83

- 39) 進藤聡彦「教科学習における納得の過程を保証する条件－ルー・バーの修正を例に－」
山梨大学教育人間科学部紀要第11巻，2009年，p. 224
- 40) 稲垣佳世子，波多野誼余夫著・監訳『子どもの概念発達と変化－素朴生物学をめぐる』
共立出版，2005年，p. 205 なお，波多野，稲垣が英文で書いた論文を，本人が日本語に
訳している。

第2章 歴史認識の深化を目的とした歴史授業に関する先行実践の分析

本章では、前章でおこなった検討をふまえて、歴史認識の深化を目的とした中学校社会科歴史授業における先行授業実践を分析、検討する。

第1節では、先行授業実践の授業を分析する視点を明らかにし、授業実践のフレームワークを提示する。第2節では、分析フレームワークを用いて先行授業実践の分析をおこない、その結果を考察し、授業モデルの指針とする。第3節では、学習者による既有知識の批判的検討と複合的な要因を関連付ける活動を中核とした授業構成理論の要素を帰納的に抽出する。また、相互関連を導出する際に不可欠な要件を示す。

第1節 先行授業実践を分析する視点と方法

本節では、中学校社会科歴史授業において、既有知識に批判的な検討を加え、複合的な要因を抽出することで相互関連を導出し、歴史認識の深化を目指した先行授業実践の授業を分析する視点を明らかにし、授業実践のフレームワークを提示する。

1 先行授業実践を分析する視点

中学校社会科歴史授業がどのような授業構成のもとで実践されているのかを明らかにするために、授業分析をおこなう。

分析にあたっては、「既有知識の取り上げられ方と批判的検討の有無」、「授業において抽出される要因と、要因同士の関連付け」、「本質的な要因への認識の有無とその内容」の3項目を主たる分析視点として設定する。

(1) 視点1 既有知識の取り上げられ方と批判的検討の有無

授業者は、学習者の既有知識を把握し、その既有知識を批判的に検討した上で新たな情報を関連付けていく学習を組み込んでいかなければ、事象間の関連付けも与えられた情報をあてはめる作業に過ぎないものとなる。これでは学習者にとっては、有意味学習¹⁾とはいい難く、機械的学習を強いられているとさえ言える。既有知識を単につなげて、あるいは否定して別の知識に置き換えるのではなく、既有知識の矛盾点を発見し、他にどのような要因が考えられるのか試行錯誤することで、複数の解釈、説明が可能となる。

そこで、既有知識を批判的に検討し、どのように既有知識が活用されているのか、どのような事象間の関係があるのかを試行錯誤できる授業であるかどうか検討ができるよう、次の項目を設定し、分析・検討を図っていく。

① 学習者の既有知識の言及と活用

「どのような既習事項，既有知識が取り上げられているか。」

学習者は事象の意味を考える際，必ずしも科学的ではない不十分な既有知識を保持している場合がある。しかし，前章で示したように既有知識を考慮することなく，新しい知識を習得させるだけでは不十分な既有知識は顧みられることなく，保持されたままとなる。よって歴史認識の深化は見込めない。そこで，先行授業実践において，学習者の既有知識がどのように授業で取り上げられ，学習の結果，歴史認識にどのような変容が見られたのかについて抽出，分析をおこなう。そして，既有知識が活用されたどうかを分析するために，どのような既有知識がどの場面でどのように取り上げられているのかを確認し，分析をおこなう。

② 既有知識の批判的検討

「既習事項，既有知識が活用され，学習の結果，どのように変容したか。」

学習者自身の既有知識を対象としてメタ認知を関与させ，新たな情報（事象間の関係で例えれば，考えられ得る他の諸要因）を検討しているか否か，つまり，取り上げられた既有知識が授業の中でどのように活用されていたのかを明らかにする必要がある。

麻柄啓一，進藤聡彦によると，既有知識では説明のつかない事例が提示されただけでは，既有知識と異なる情報が「別の観点からの説明」あるいは，「無視」されてしまう可能性が指摘されている。²⁾そこで，特に授業の中で既有知識とは異なる情報が提示されていた場合，次の点を確認したうえで，学習者の認識の変容を分析する。

- ・ 既有知識とは矛盾する新規の情報が入手できたかどうか。
- ・ 既有知識が批判的に検討されたか否か。
- ・ 認知的葛藤が生起され，学習者はそれを解消しようとして，批判的思考のもと新規の情報と既有知識とを比較しているかどうか。

これら3点が含まれているかどうかで，既有知識を対象として批判的に検討がなされるというメタ認知の関与がおこなわれているかどうかを判断する。

（2）視点2 授業において抽出される要因と要因同士の関連付け

社会認識は，社会事象の分析をとおして，社会諸科学の研究目的でもある事象間の因果関係の究明を目指すことで形成される。社会認識を歴史認識と置き換えても同様である。因果関係の解明を学習の中核とした場合，結果から問いを發して，「原因（要因）」を探究していくのが，「わかる」学習過程の基本形であることから³⁾，学習対象が因果関係のうち結果を問うものであるかどうかを確認する。

また，関連付ける要因は可能な限り多様に抽出されることが適切である。そこで，複数の要因同士が関連付けられているのか，学習者自身で関連付けをおこなっているのかどうかを分析することで，導出された要因同士の関連付けが有機的であるかどうか，かつ開か

れた形で導出されているのかどうかを分析，検討する。

① 学習対象となる歴史事象（結果）

「取り扱った学習内容は，どのようなものであったか。」

どのような事象が学習の対象となっているのかを分析することで，抽出された要因が妥当であるかどうかを分析する。また，授業者が取り上げなかった事象間の関係の有無を確認する材料とする。

② 中核となる問い

「中核となる問いは何であったか。」

中核となる問いが何であるのかを確認し，問いの性質を分析する手がかりとする。

③ 問いの性質

「その問いは何を求めるものであったか。」

中核となる問いが学習対象となる歴史事象の何を求めているかを確認する。答えとして何を求めているのかを判断材料として次の7つに分類する。

ア 「なぜ～は起きたのか」 **要因，背景**を求める問い

イ 「願いの実現のためにどうして～をしたのか」学習対象の**願い**を考えさせる問い

ウ 「どうして～をしたのか」**行為の目的**を求める問い

エ 「～は，どのように起きたのか」「～は，どんなことだったのか」**手段・方法・過程・構造・相互関係**を求める問い

オ 「～が起きた結果，どうなったのか」**結果，影響**を求める問い

カ 「～が起きたのはどのような時代であったのか」，「～が与えた影響や意義は何であったのか」**時代像，意義**を求める問い

キ 「自分であったら，どうするのか」**意志決定**を求める問い

例えば，ある歴史事象同士を関連付けて学習者に説明させようとした場合，時系列を問う場合は因果関係を問う問い「なぜ疑問」であり，行為の目的や意図，構造，過程，相互関係を問う問いは「どのように（How）」である。ここでは，どのような問いが授業の中核に据えられ，展開されているのかを分析することで，学習内容の構造を確認する。

④ 習得される知識

「授業で習得される知識はどのようなものであったか。」

指導案で想定された習得される知識がどのようなものであったかについて，中核となる問いから導き出された知識を抽出する。社会科の授業を設計するにあたっては，科学的に妥当性のある内容が授業で取り上げられるべきであり，歴史認識を深化させていく際にも有効である。習得される知識の性質については社会認識の科学化を主張する岩田一彦の事実関係的知識の分類に依拠し，分析をおこなう。分類は次のとおりである。⁴⁾

ア 記述的知識：社会に存在する情報の内で，事象の存在について述べた知識。

イ 分析的知識：How の問いに対して習得される知識。目的，手段・方法，構造，過

程，相互関係に関するものがある。

ウ 説明的知識：社会事象間の関係を原因と結果の関係で示した知識。

エ 概念的知識：原因と結果の関係が明示され，個別事象を越えた法則性を示す知識。

これらの知識のうち，習得される知識を原因と結果の関係で示すことができれば，習得される知識は説明的知識として位置づけることができる。前章で述べたように，歴史授業においては時間順に解釈した授業には問題点があることから，ウないしはエの知識の習得が目指されることで歴史認識の深化も促進されると考える。そこで，結果から原因を導出し，因果の関係で説明している場合，その関係の具体についても抽出をおこなう。

⑤ 抽出される要因

「抽出される要因は単数か複数か。」

歴史授業に限らず，社会科の授業では，事象の中から問題を発見し，それを解決していく活動が中核となる。本研究では，事象間の関係（特に因果関係）にかかわる既有知識を取り上げ，それとは矛盾する情報を提示することで問題意識を醸成することを志向していることから，事象間の関係がどのように取り扱われているのかを分析する必要がある。例えば，事象が生じたいくつかの要因を取り上げている，あるいは既有知識を含めた諸要因を抽出しているのであれば，抽出される要因は複数となる。

⑥ 要因同士の関係の検討

「要因同士が関連付けられているかどうか，またそれは有機的であるかどうか。」

要因を抽出しただけであれば，要因の軽重は吟味されない。したがって何が本質的な要因であるのかについて検討されているとは言えず，「多くの要因があった」というおさえにとどまった学習である。その一方で，要因同士が相互に関係しているかどうかの検討がなされていれば，歴史事象の共通点や相違点，歴史事象間の有機的な関係が明らかになることが期待できる。加えて，要因同士が相互に関係しているかどうかについての検討は，学習者自身の手でおこなわれていくことが望ましい。学習者自身が検討できることで，授業者による知識の注入を避けることができ，主体的でより開かれた歴史認識の深化に寄与できるからである。

以上のことから，次の3点の視点を設定する。

ア 要因同士が相互に関係していることを検討しているかどうか。

イ 明らかになった相互の関係が有機的なものであるかどうか。

ウ 要因同士の関連付けが学習者自身の手により主体的になされているか。

これらの視点に基づき，抽出された要因がどのように扱われているのかを分析する。

(3) 視点3 本質的な要因への認識の有無とその内容

事象間の表面的な関係を示したに過ぎない現象的因果関係を理解しただけでは、一般化、概念化できる歴史認識を十分に習得できたとは言えない。また、要因を多く導き出すことは、因果関係の適用範囲が拡大されることを意味し、説明が複雑になる一方で、実際には何も説明していないことがおき得る。そこで、授業によって導き出された因果関係が、①他の場面でもあてはまるかどうかや、②本質的な要因が明示されているのかについての分析をおこなう。

① 習得した知識の他の事象へのあてはめ

「習得した因果関係が他の事象でもあてはまるかどうか検討されているか。」

ここでは視点2で分析をおこなった「授業で習得される知識」が他の事象と同様な傾向をもつことについて検討されているかどうかを分析する。新たに習得した内容が他の事例でも活用できるかどうかをあてはめ、検討をおこなうことで、対象とする事象が複合的に引き起こされていることが学習者自身の手でメタ的に確認でき、抽出した具体的な関係が法則性や方向性、類似性をもつかどうかにまで学習が進展すると考えるからである。

授業で習得される知識のうち、他の事象における関連にもあてはめることができるのは概念的知識である。ここでは、概念的知識が習得されているかどうかを分析することで、授業の中で他の事象へのあてはめがなされているかどうかを確認する。

② 本質的な要因（原因）の認識

「事象が生じた様々な要因の中から本質的な要因が導き出されているか。」

要因を多く導き出し、結果と関連付けることで、多面的な見方は保証される。しかし、多面的な考え方を保証するとなると、多くの要因を挙げただけでは考えたことにはならない。たとえ、事象が起きた要因を関連付けたとしても、説明を複雑にただけにとどまることも考えられる。事象が生じた様々な要因のうち、どの要因が本質的であったかについて検討することで、要因の蓋然性の高さも同時に検討されることになる。また、学習者による主体的な活動の結果、本質的な要因が導き出されることが望ましい。そこで、多くの要因の中から、本質的な要因が導き出されたかどうか、またどのような方法で導き出されたのかについて分析をおこなう。

2 先行授業実践を分析する方法

上記3点の分析視点をふまえ、分析フレームワークを作成した。分析フレームワークを表2-1-1に示す。授業の分析をとおして、既有知識の批判的な検討をした上で諸要因の有機的な関連付けができてきているかどうか、さらには本質的な要因の認識まで深化、獲得できているかどうか、各分析視点について考察をおこなう。そして、主体的な歴史認識

の深化を図る授業設計の視点を明らかにする。

表2-1-1 授業分析フレームワーク

分析フレームワークNo.

単元名		授業者	
時代		執筆者	
出典		形式	

分析フレームワーク1

取り上げられた既習事項，既有知識			
学習者の既有知識や既存の認識への言及	<input type="checkbox"/> あり		
	<input type="checkbox"/> なし		
既習事項，既有知識の活用と学習の結果			
メタ認知の関与（既有知識の批判的検討）	<input type="checkbox"/> あり		
	<input type="checkbox"/> なし		

分析フレームワーク2 授業で習得される知識，概念

学習対象となる歴史事象（結果）		
中核となる問い		
問いの性質	<input type="checkbox"/>	「なぜ～は起きたのか」要因，背景を求める問い。
	<input type="checkbox"/>	「願いの実現のためにどうして～をしたのか」学習対象の願いを考えさせる問い。
	<input type="checkbox"/>	「どうして～をしたのか」行為の目的を求める問い。
	<input type="checkbox"/>	「～は，どのように起きたのか」「～は，どんなこと（様子）だったのか」手段・方法，過程，構造，相互関係を求める問い。
	<input type="checkbox"/>	「～が起きた結果，どうなったのか」結果，影響を求める問い。
	<input type="checkbox"/>	「～が起きたのはどのような時代であったのか」「～が与えた影響や意義は何であったのか」時代像，意義を求める問い。
<input type="checkbox"/>	「自分であったら，どうするのか」意志決定を求める問い。	
習得される知識		
抽出される要因	<input type="checkbox"/> 単数	
	<input type="checkbox"/> 複数	
要因同士の関係の検討	<input type="checkbox"/> あり	
	<input type="checkbox"/> なし	
習得した知識の他の事象へのあてはめ	<input type="checkbox"/> あり	
	<input type="checkbox"/> なし	
本質的な要因の認識	<input type="checkbox"/> あり	
	<input type="checkbox"/> なし	

考察

--

3 授業分析の対象

分析対象としたのは、表 2-1-2 に示した 29 事例である。中学校社会科歴史授業の実践事例のうち次の 2 点に該当するものを分析対象とした。

- ① 指導案などにより学習展開が明示され、再現可能性が担保されるもの。
- ② 資料から多角的な読み取りができ、複数の因果関係が抽出できる授業（多面的、多角的な見方・考え方を指向している授業）であると推察されるもの。

表2-1-2 分析対象とする授業実践

No.	筆者(授業者)	単元名(主題-副題)	出典
1	佐々木英三	わがまちの江戸時代の産業～その時、草津の歴史は動いた！～	小原友行編著『「思考力・判断力・表現力」をつける社会科授業デザイン中学校編』明治図書, 2009年, pp. 59-66
2	柳沢 淳	開国前後の幕府の力を判定しよう	小原友行編著『「思考力・判断力・表現力」をつける社会科授業デザイン中学校編』明治図書, 2009年, pp. 67-77
3	松岡美香	古代国家のあゆみと東アジア	小原友行編著『「思考力・判断力・表現力」をつける社会科授業デザイン中学校編』明治図書, 2009年, pp. 78-87
4	上園悦史	連合軍の占領と諸改革	小原友行編著『「思考力・判断力・表現力」をつける社会科授業デザイン中学校編』明治図書, 2009年, pp. 88-96
5	今野日出晴 (悦内誠二)	第一次世界大戦とアジア・日本 国際協調の時代	日本社会科教育学会編『授業力の開発 中学校・高等学校編』明治図書, 2008年, pp. 110-125
6	奥藤恭彌 (生田目靖志)	明治維新	社会科教育研究センター編『中学校の探究学習』明治図書, 1980年, pp. 27-57
7	阿部皎・工藤一 廣・沢田憲一	明治維新-北海道開拓史による北辺の開拓-	小俣盛男編著『中学校社会科授業研究2 郷土教材を活用した歴史的分野の授業』明治図書, 1983年, pp. 40-48
8	遠藤文雄	室町幕府の政治と外交	星村平和編著『中学校社会科授業研究5歴史教科書を活用したわかる授業の創造』明治図書, 1984年, pp. 96-103
9	河南一	明治維新	星村平和編著『中学校社会科授業研究5歴史教科書を活用したわかる授業の創造』明治図書, 1984年, pp. 132-139
10	早川明男	中世～天皇から武家の時代へ、「新しい仏教と鎌倉文化」	伊藤純郎編著『究極の中学校社会科-歴史編-』日本文教出版, 2013年, pp. 70-75
11	早川明男	中世～天皇から武家の時代へ、「建武の新政と南北朝の争乱」	伊藤純郎編著『究極の中学校社会科-歴史編-』日本文教出版, 2013年, pp. 76-81
12	西谷英規	中世～天皇から武家の時代へ、「現代につながる室町文化」	伊藤純郎編著『究極の中学校社会科-歴史編-』日本文教出版, 2013年, pp. 82-87
13	関谷文宏	近世～武家から町人の時代へ「近世の特色を表現しよう」	伊藤純郎編著『究極の中学校社会科-歴史編-』日本文教出版, 2013年, pp. 110-115
14	関谷文宏	近代～大衆の時代へ「近代の特色を表現しよう」	伊藤純郎編著『究極の中学校社会科-歴史編-』日本文教出版, 2013年, pp. 138-143
15	不明	貴族の政治と文化の国風化	芳賀登編集代表『新訂中学校社会科指導事典歴史』東京法令出版, 1992年, p. 61
16	岩野清美	近代市民社会の成立と産業革命	社会系教科教育学会編『社会系教科研究のアプローチ～授業実践のフロムとフォー～』学事出版, 2010年, pp. 72-79
17	倉澤秀典	江戸時代の産業の発達と都市「新潟町の発生」	全国社会科教育学会編『優れた社会科授業研究Ⅱ 中学校・高校の“優れた社会科授業”の条件』明治図書, 2007年, pp. 50-58
18	藤井英之	戦乱から天下統一へ	藤井英之, 宮崎正康編著『基礎基本+発展教材50

			選前編近世の日本』明治図書，2006年，pp. 18-23
19	藤井英之	ヨーロッパの近代化とアジア植民地の拡大	藤井英之，宮崎正康編著『基礎基本＋発展教材50選後編近代の日本』明治図書，2006年，pp. 37-42
20	藤井英之	近代日本のあゆみと国際社会	藤井英之，宮崎正康編著『基礎基本＋発展教材50選後編近代の日本』明治図書，2006年，pp. 121-125
21	山本達也	文明と環境	小原友行，児玉康弘編著『「思考力・判断力・表現力」をつける中学歴史授業モデル』明治図書，2011年，pp. 34-43
22	柳生大輔	院政から武家政権の成立へー古代から中世への転換期をつかもうー	小原友行，児玉康弘編著『「思考力・表現力・判断力」をつける中学校歴史授業モデル』明治図書，2011年，pp. 54-63
23	兵藤清一	近代国家が目指した国家とは？	小原友行，児玉康弘編著『「思考力・表現力・判断力」をつける中学校歴史授業モデル』明治図書，2011年，pp. 84-93
24	河原和之	「モノ」「写真」「風刺画」「地図」から見る「日露戦争」の授業	小原友行，児玉康弘編著『「思考力・表現力・判断力」をつける中学校歴史授業モデル』明治図書，2011年，pp. 94-103
25	橋本浩	両大戦間の日本	小原友行，児玉康弘編著『「思考力・判断力・表現力」をつける中学歴史授業モデル』明治図書，2011年，pp. 104-113
26	大内田健志， 庄本恵子	現代の世界と日本① 冷戦と日本	小原友行，児玉康弘編著『「思考力・表現力・判断力」をつける中学校歴史授業モデル』明治図書，2011年，pp. 114-123
27	山本恵	日本の封建社会の動揺	小関洋治編『新学習指導要領の指導事例集 中学校社会科2 新しい歴史的分野の指導事例』明治図書，1991年，pp. 95-106
28	北澤明	日本の封建社会の動揺	小関洋治編『新学習指導要領の指導事例集 中学校社会科2 新しい歴史的分野の指導事例』明治図書，1991年，pp. 148-154
29	河原和之	東大寺にはなくて普通の寺にあるものは？ 鎮護国家と律令体制	歴史教育者協議会編『明日の授業に使える中学校社会科』大月書店，2013年，pp. 40-41

第2節 これまでに提案されてきた中学校歴史授業の分析結果と考察

本節では、前節で示したフレームワークに基づき、これまでに提案、実践されてきた中学校社会科歴史授業を分析した結果から、主体的な歴史認識の深化を目指す授業のあり方を考察する。

1 視点1 既有知識の取り上げられ方と批判的検討の有無について

既有知識や既存の認識への言及は、29例中17例に見られた（表2-2-1）。

表2-2-1 視点1 既有知識や既存の認識への言及

No.	主題（単元名）、副題	既有知識	既有知識活用の対象	既有知識の扱い
1	わがまちの江戸時代の産業～その時、草津の歴史は動いた！～	「大阪は天下の台所」で経済の中心だった。	草津のカキは大阪でのカキ船営業の「独占権」を得たこと	既有知識を獲得させたい認識の前提として取り上げている。
2	開国前後の幕府の力を判定しよう	徳川綱吉の政治	開国前後の幕府の失策	学習対象である元禄期の政治を開国期の政治の比較対象として扱っている。
4	連合国軍の占領と諸改革	日本国憲法の成立過程	日本国憲法の問題	習得した憲法の成立過程をもとに、改憲、押しつけ、第9条と自衛隊といった問題をどのように考えるのかを論述、発表させる。
5	第一次世界大戦とアジア・日本 国際協調の時代	日英同盟の内容	世界各国が軍縮による国際協調の時代をとり、日英同盟は破棄されたこと	日英同盟にのっとなって第一次世界大戦に参戦したことと、国際協調の時代には同盟が不要となったことを対比させている。
10	中世～天皇から武家の時代へ、「新しい仏教と鎌倉文化」	平安仏教の担い手や教義	鎌倉仏教や鎌倉文化の特色や背景	鎌倉仏教や鎌倉文化の特色を平安仏教との比較をとおして明らかにしようとしている。
11	中世～天皇から武家の時代へ、「建武の新政と南北朝の争乱」	鎌倉幕府の守護のあり方	室町時代の守護は争乱を通じて力を強め、国を自分の領地のように支配するようになったこと	鎌倉時代の守護制度との比較をとおして、室町時代の守護（大名）制度の特色を理解させようとしている。
12	中世～天皇から武家の時代へ、「現代につながる室町文化」	身の回りにあるもの（畳）	室町時代に起源をもつ「衣食住」の生活文化があること	（室町時代の衣食住）が現代につながっていることを理解させようとしている。
13	近世～武家から町人の時代へ「近世の特色を表現しよう」	江戸時代の既習事項（諸改革や文化について）	近世の特色	既習事項をもとに江戸時代の特色を理解させようとしている。
14	近代～大衆の時代へ「近代の特色を表現しよう」	明治～大正時代の既習事項（諸改革や文化について）	近代の特色	既習事項をもとに近代の特色を理解させようとしている。
16	近代市民社会の成立と産業革命	産業革命（蒸気機関の発達）に関する技術的側面	産業革命によって社会に影響がもたらされたこと	蒸気機関の発明により、もたらされた影響を理解させようとしている。
18	戦乱から天下統一へ	「室町幕府の滅亡」が戦国時代の終わりであること	戦国大名は近隣の大名と婚姻関係を結んだこと	戦国時代はいつ終わったのかを想起させるにとどまっている。
19	ヨーロッパの近代化とアジア植民地の拡大	イギリスの侵略を阻止しようとした「リンツオーシェイの姿勢」	清はアヘン戦争でイギリスに敗れ、欧米列強の侵略を許したこと	リンツオーシェイのやり方（作戦）に反したことで清はアヘン戦争に敗れたことを理解させようとしている。
22	院政から武家政権の成	古代律令制	国司への徴税請負、荘	古代からの変化をとおして、

	立へー古代から中世への転換期をつかもうー		園制の成立	時代を大観させようとしている。
23	近代国家が目指した国家とは？	欧米諸国では人権思想が広がる一方で、産業革命により工業化したことで市場や原料をアジアに求めていたこと	新政府が諸政策を断行することで近代国家を形成された一方で、庶民の不満や抵抗、自由民権運動が高まりを見せたこと	明治新政府や自由民権派への課題からよりよい国家像とは何かを考えさせようとしている。
24	「モノ」「写真」「風刺画」「地図」から見る「日露戦争」の授業	正露丸（征露丸）の聞き覚え	正露丸は日露戦争に由来する薬である	胃腸薬の名称から日露戦争に対して興味関心を引き出そうとしている。
25	両大戦間の日本	両大戦間の歴史展開	1920～1930年代の政策から、政党内閣の終焉と軍部の台頭がもたらされたこと	政党内閣の諸政策の影響（失敗）により軍部の台頭を招いたことを理解させようとしている。
29	東大寺にはなくて普通の寺にあるものは？鎮護国家と律令体制	聖武天皇の熱意や行基の活躍、過酷な農民収奪により大仏ができたこと	律令制が整備されたことにより、聖武天皇は大仏をつくることができたこと	聖徳太子の時代と対比しながら、律令制が大仏造立の要因であったことを認識させようとしている。

例えば、No.1の例では、「『大阪は天下の台所』で経済の中心だった。」という既習事項と、新規の情報である「草津のカキは大阪でのカキ船営業の『独占権』を得た」という新規の情報をつなげる活動をおこなうことで、「江戸時代、草津が『カキ』の産地として有名になった」という結果を引き出そうとしている。このように17例中15例は、既有知識を獲得させたい認識の前提としてとらえ、獲得させたい認識を導き出すための材料となっている。つまり、新たな課題に対する判断材料として既有知識を用いていると言える。しかし、既有知識を批判的に検討した上で、既有知識を含めて認識を再構成した事例は見当たらない。これは、先行授業実践が既有知識を想起させているものの、メタ認知の関与を促し試行錯誤させる過程を経ていることを意味する。そして、既習事項から組み立てた「歴史の流れ」をおさらいしているに過ぎない授業となっている。既有知識が前提としてのみ扱われ、新規に与えられた、あるいは学習者が新規に選び出した情報のみで認識を形成していくことは、結果として既有知識の妥当性の吟味が十分におこなわれない学習にとどまることになる。さらに、既有知識が不十分なものであった場合、不十分さは保持されたままとなりやすい状況が生じることとなる。既有知識を等閑視したり、別の知識に置き換えてしまうのではなく、既有知識を考慮に入れた関連付けの試行錯誤がなされ、より蓋然性の高い要因を導き出せる授業を求める必要がある。

2 視点2 授業において抽出される要因と要因同士の関連付けについて

中核の問いの分析により、分析的知識の習得が期待できる事例は、29事例中10事例であった。このうち、中核の問いを「～は、どのように起きたのか」、「～は、どんなこと（様子）だったのか」と設定していたのは5事例であり、次のような課題が認められた。

- (1) 事例7, 18に見られるように、資料の読み取りから、苦勞、工夫の具体や事象が生じた要件といった、手段・方法、行為の目的を知ることにとどまった授業であった。
- (2) 事例10, 11, 22に見られるように、対象とする事象の特徴や変化の過程を知ることにとどまった授業であった。
- (3) 事例4に見られるように、読み取った資料から、事象が生じた要因や背景まで考えることなく何に問題があるのかを考えさせてしまっていることから、答えの妥当性が吟味されないままの授業であった。

「～が起きたのはどのような時代であったのか」、「～が与えた影響や意義は何であったのか」など、時代像や意義を求める問いを中核の問いに設定していたのは、事例3, 12, 13, 14, 26の5事例あった。これらの事例に見られる授業では、扱った時代の事象について細かく知ることはできても、結論が有機的に関連付けられず、理由や根拠が明らかにされないままの授業であった。

中核の問いを「なぜ～は起きたのか」と設定し、要因や背景を問う問いで授業が構成されていたのは11事例であり、次のような課題が認められた。

- (1) 事例5, 19, 21に見られるように、単線的に時系列で関係をつなげていくことにとどまる授業であった。
- (2) 事例1, 15, 16, 24, 25に見られるように、複数の要因を抽出する授業であっても、その要因を取り上げ、列記するだけにとどまる授業であった。
- (3) 事例2や17に見られるように、複数の要因を抽出した上で、その要因の妥当性や概念化を図ろうと授業が展開されている。しかし、妥当性や概念化をおこなう際の根拠が不明確であり、なぜその答えが引き出せたのか、その方法についても不明である。
- (4) 事例20や29に見られるように、既存知識を批判的に検討して、一面的な認識からの脱却を目指し、別の要因に目を向けさせる展開となっている。これらの展開に従えば、授業者が読み取らせたい要因を習得させようとするあまり、要因の多様性が発見しにくい授業となっている。結果として一面的な認識を形成する要因とはことなる別の要因を捉えさせるに学習にとどまっていると言える。

要因同士の関係を検討した事例は見られなかった。なお、事例6, 8は中核の問いが不明確であり、事例23は意志決定を求める問いであったことから、問いの分析をおこなわなかった。

以上の分析から、「なぜ疑問」を設定し、授業を展開すれば歴史認識が深化するというのではなく、まず、要因を複数抽出することが重要である。しかし、複数の要因のう

ち、どの要因が蓋然性が高いのか、また要因同士が有機的に関連付けられるかどうかの検討を加えなければ、扱った事象は列記するだけにとどまり、「色々なことがあって起きた」程度の認識形成しか見込めない。様々な要因同士のつながりや有機的な関連を学習者が試行錯誤しながら導出していくことで、事象が生じた本質的な要因が認識されていくのではないだろうか。

さらに、学習対象とする事象の特色を捉えたり、概念化を図ったりするのであれば、要因間のつながりが明確となり、因果関係の蓋然性も高めていけると考える。

3 視点3 本質的な要因への認識の有無とその内容について

事象が生じた要因が複数挙げられ、他の事象へのあてはめが試みられている事例や本質的な要因を習得しようと試みられた事例は1例ずつ見られた。前者にあたる他の事象へのあてはめが試みられているのは事例17であった。この事例では、越後平野、新潟町の形成をもって近世の産業や地方都市の発達に関する概念的知識の習得を図ろうと試みられている。しかし、他の事例にあてはめて具体的に検討された形跡はなく、類似した都市を抜き出す活動にとどまっていた。その原因として考えられるのは、本来ならば「河川交通の結節点に都市が形成される」ことがこの学習から得られる概念的知識であり、授業者が提案する「江戸時代に全国的に産業や流通が発達したこと」、「産業や流通の発達にともない、各地に都市が形成されたこと」では、授業の実際からは飛躍した概念的知識となっていることである。どのような発問、活動により概念的知識を形成していくのか、再構成が求められよう。

後者の、本質的な要因を習得しようと試みられたのは事例2であった。この事例では要因の蓋然性を問うことはできているものの、習得された知識は個別具体的な事象の因果関係からなる説明的知識の域を超えていない。また、何をもって決定的な要因とするのか、その根拠についても不明である。

これらの事例では、一部の事例で他へのあてはめや本質的な要因の習得が試みられているものの、その獲得には至っていない。その結果として、本質的な要因は何かに触れることなく概念化を図っていることに課題が認められる。例えば事例2では、「外国船の来航が相次ぎ、幕府は各藩に意見を求めたので幕府の権威は低下し、藩の勝手な攘夷運動が発生した。」などの説明的知識が習得できると考えられる。この場合さらに、外国船が来港したことへの対応の具体を抽出、検討していくことで、その共通性（各藩における攘夷運動の高まりなど）が明らかになるとともに、相互作用や相乗効果（水戸藩の動きが各藩に刺激を与えたことなど）もあって幕藩体制は動揺を来したことが分かるであろう。

よって「対外的な刺激への幕府、各藩の反応」が混乱の本質的な要因であることが想定

される。そして、「対外的に強固な刺激を受けると、国内政治は混乱する」といった概念的知識が習得される。このように、授業において本質的な要因が判明することで、概念的知識も習得されることが想定でき、同時に本質的な要因と概念的知識が密接に関係することが分かる。

第3節 授業分析に基づく授業設計の視点

授業分析によって、既有知識の批判的検討に基づき、事象が起きた要因を複数抽出した上で、本質的要因が認識できる学習の授業設計をおこなうにあたり、次の点を考慮すべきであることが明らかとなった。

1 既有知識を想起させた上で、批判的に検討する場面を設定する枠組み

既有知識の想起に際しては、次の2点が重要であることが抽出できた。

- (1) 新たな課題に対する判断材料として既有知識を用いること。
- (2) 既有知識を想起させ、かつ、メタ認知の関与を促し試行錯誤させる過程が必要であること。

(1)の点は、既有知識を等閑視して新たな知識を教授しようとしたところで、学習者にとっては意義が十分に感じられない学習にとどまる恐れがあるということである。既有知識をふまえた学習により、関連付けもまた容易になることから、既有知識を想起させる活動を組み込む必要がある。

(2)の点は、既有知識を取り上げるだけでは、認識の深化にはつながらないことを意味する。認識を深化させていくためには既有知識では解決できない問題に出合わせ、問題意識を喚起させることが必要である。その際有効なのがメタ認知である。メタ認知とは一般に「わかることがわかる」などを示し、既有知識では解決できない問題の解決に際しては、メタ認知的活動である「この考え方でいいのか」といった「点検 (checking)」やメタ認知的モニタリングである「この考え方はだめだから、別の考え方をあてはめよう」といった「修正 (revision)」をおこなうことが有効であると考えられる。⁵⁾こうしたメタ認知を学習者に関与させていくことが既有知識の深化ひいては認識の深化に結び付けていける可能性をもつ。

2 授業において抽出される要因と要因同士の関連付けができる枠組み

複数の要因の抽出、要因同士の有機的な関連付けができる次の枠組みが有効である。

- (1) 複数の要因を抽出した上で、その要因の妥当性を吟味したり、概念化を図ったりすること。
- (2) 複数の要因に目を向けさせる場合、多様な要因が読み取れる場の保証をすること。
- (3) 学習者自身の手による要因同士の関連付けが組み込まれていること。

(1)の点は、学習対象とする事象の特色を捉えたり、概念化を図ったりするのであれば、要因間のつながりやその重なり合いを導出することで、因果関係の蓋然性を高め

ていくことができる。また、要因同士が有機的に関連付けられるかどうかの検討を加えることにより、要因同士のつながりへの認識ができるようになる。そのためには要因がどの程度妥当なのか、あるいは他に同様な場面であてはめることができるのかなどの概念化ができるかどうかを吟味する必要がある。

(2)の点は、たとえ要因を複数想定しても、授業者が意図する方向に誘導してしまうようでは意味をもたない。そのためにも、学習者（まして授業者）の推測や想像による関連付けを極力避け、多様な要因の読み取りの場を保証しなければならない。

(3)の点は、(2)の点とも関連して、学習者の推測や想像による関連付けではなく、資料から学習者自身に有機的な関連を発見させていくことが重要である。これは、「(1) 既有知識を想起させた上で、批判的に検討する場面を設定する枠組み」とも関連して、認知的葛藤を生起させ「(関連を) 見つけたい」という問題意識をもたせることが求められる。

3 本質的な要因が指定できる枠組み

要因同士の有機的な関連付けのにあたっては次の枠組みが有効である。

- (1) 共通性や相互作用、相乗効果などの有機的な関係が明らかになること。
- (2) 本質的な要因は何か、根拠を明らかにした上で指定できる授業構成であること。

(1)の点について、多くの部分が緊密な連関をもちながら全体を形作っているさまを指す。密接な連関と言えば、事象間の共通性や相互作用（同じような作用を及ぼし、歴史事象の結果を引き起こすことや要因同士の影響の及ぼし合い）や相乗効果（要因同士が作用し合って個々の要因以上の効果をもたらすこと）のことを指す。

(2)の点については、本質的な要因を指定するには根拠が必要であることは言うまでもない。にもかかわらず、先行授業実践では、根拠の不明確な本質的要因の指定がなされている。資料から読み取れることを根拠にして明確に示せるだけの場と時間の設定が求められる。また、その際、どのような発問、活動により概念的知識を形成していくのか、授業者が十分に想定しておくことが必要である。

以上の分析から、単に時系列連鎖による事象間の関連付けにとどめないためには、複数の要因があることを考慮し、要因同士の有機的な関係が発見できることが求められる。そして、要因の蓋然性や本質を明らかにし、歴史認識を深化させることをめざし、学習者による既有知識の批判的検討と複合的な要因を関連付ける活動を中核とした授業構成理論の確立が求められる。

【注】

- 1) 有意味学習は、学習者の認知構造に関連づけられた学習を言い、機械的学習とは対

立する学習である。「覚えようとする内容を，すでに知っている知識と結びつけると覚えやすい」（麻柄啓一『じょうずな勉強法』北大路書房，2002年，p. 26）ことをいう。

- 2) 麻柄啓一，進藤聡彦『社会科領域における学習者の不十分な認識とその修正 教育心理学からのアプローチ』東北大学出版会，2008年，pp. 161-162
- 3) 岩田一彦『社会科固有の授業理論30の提言 総合的学習との関係を明確にする視点』明治図書，2001年，p. 91
- 4) 岩田一彦編著『小学校社会科の授業設計』東京書籍，1991年，pp. 38-44
- 5) メタ認知については，三宮真智子の定義と活動モデルを参考にした。三宮真智子『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房，2008年，pp. 8-11

第3章

相互連関の導出により歴史認識の深化を目指す授業の設計理論

歴史認識の深化を目指すためには、前章までの考察をふまえ、既有知識の批判的検討に基づき、事象が起きた要因を複数抽出することが有効であることが明らかとなった。しかし、要因を複数抽出した上で有機的な関連付けを図り、さらには本質的な要因が認識できる学習方法を明らかにする必要がある。それではどのような方法で既有知識を批判的に検討し、要因の複数抽出することが相応しい授業であると言えるのであろうか。本章では、多様な要因を抽出するための見方・考え方を形成する方法について考察し、有機的な関係が発見できる相互連関の導出過程を組み込んだ学習の方法原理と意義を明らかにする。そして、要因の蓋然性や本質を明らかにし、歴史認識を深化させることを目指す授業構成理論を提案する。

第1節では、要因の複数性が考慮された授業の意義と課題を整理する。取り上げるのは、「多面的・多角的に考察」する学習、多様な見方・考え方を示すことにより、開かれた社会認識形成をめざす歴史学習である。両者の特質と課題を明らかにすることで、要因間の有機的な関連付けを図り、本質的な要因の認識に至る学習の方向性を示す。

第2節では、相互連関の内容を明らかにし、定義付けをおこなう。相互連関を組み込むことで有機的な関連付けが可能となり、歴史認識の深化に至る学習の構造を明らかにする。

第3節では既有知識の批判的検討に基づき複数の要因を抽出した上で、相互連関を措定することで、本質的な要因が認識できる学習の授業設計理論を提案する。

第1節 歴史事象の多様な見方・考え方にかかわる歴史授業の研究課題

1 「多面的・多角的に考察」する学習の意義と課題

前章までで見てきたように、今日の歴史授業は、次の2点の課題がある。

- (1) 歴史の流れを教授する授業が大方であり、時系列連鎖の学習が組み込まれていることにより機械的学習が強いられ、「閉ざされた常識的社会認識形成」にとどまっていること。
- (2) 要因の複数性が考慮されず、要因同士の有機的な関係が発見できず、要因の蓋然性や本質も明らかにできないこと。

これらの解決にあたり、有効であると考えられるのは、歴史事象を多面的に考察することによる開かれた歴史認識の形成である。

学習者が陥りがちな一面的な見方・考え方を克服する手だてとして、既有知識の批判的検討を行った上で、要因の複数性に気付かせる授業が求められる。その一端として近年、歴史事象そのものが様々な側面から成り立っていること（多面的なとらえ）、様々な視点から捉えること（多角的なとらえ）の保障を謳った授業の提案が多く見られるようになった。¹⁾その背景として、学習指導要領社会科で「多面的・多角的に考察する」ことが全体目標、そして歴史的分野の目標にも盛り込まれ、それが授業の提案として反映されたことなどが考えられる。『平成20年版中学校学習指導要領 [社会]』では教科の目標の第一に上げ、次のように示されている。

広い視野に立って、社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。²⁾

さらに、多面的・多角的な考察の定義については、『中学校学習指導要領（平成20年3月）解説－社会編－』で次のように示している。

「諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し」は、社会的事象はそれをとらえる観点によって大きく見え方が変化することから、資料を適切に収集、選択、処理、活用し、それらの資料に基づいて多面的・多角的に考察し公正に判断する態度を身に付けさせることを、情報化の進展に対応する観点も踏まえて重視したものである。なお、「多面的・多角的」の「多面的」とは学習対象としている社会的事象が様々な面をもっていることを、また「多角的」とはそうした社会的事象を様々な角度から考察し理解することを意味している。これらを相互に関連付けることによって、社会科の特質であり基本的なねらいである能力や態度を育成することができるのである。³⁾

ここでは、多面的・多角的な考察は、様々な資料をもとになされるものであり、考察した内容を相互に関連付けていくことで、能力（平成20年版中学校学習指導要領 [社会] では、課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力を指している）や態度を育成していくことができるとしている。また、歴史的分野においては、次のように示されている。

「様々な資料を活用して歴史的事象を多面的・多角的に考察」する学習については、個々の生徒の学習活動をより活発で主体的なものとするために、文献や絵図、地図、統計など歴史学習にかかわる様々な性格の資料や、作業的・体験的な活動によって得られた幅広い資料の中から、必要な資料を選択して有効に活用することで、歴史的事象を一面的にとらえるのではなく、様々な角度から考察し公正に判断するとともに適切に表現する能力と態度を育成することが大切であることを示している。⁴⁾

このように、歴史的分野において「多面的・多角的な考察」をすることは、複数の資料を選択、活用することにより（内容的な複数性）、様々な立場や視点から考察すること（方法的な複数性）であると規定されていると言える。それでは、歴史的分野における実際の授業はどのように実践されているのであろうか。学習指導要領に明記されているという関係上、「多面的・多角的な考察」を意図した授業の多くが、教育雑誌や各都道府県の教育研究所、教育センター等で発刊されている研究紀要等に発表されている。そのうち、歴史的分野における「多面的・多角的な考察」にかかわる論考を対象として分類すると表3-1-1のようになる。⁵⁾

表3-1-1 多面的・多角的な考察を意図した論考の類型

分類	他面的に捉える対象	中核となる問い	捉えた結果(多面的に)明らかになること
A	時代の特色	なぜ、その出来事が起きたのか。	出来事が起きたと考えられる要因。
B	人々の願いや主張	何を願い、主張したかったのか。	主張や願いの動機。
C	人々の立場	なぜそのような行動をしたのか。	取り上げた人物の思惑、置かれていた状況。

分類Aの時代の特色を多面的にとらえようとした実践では、結果となる歴史事象（例えば武士や民衆の活力から生まれた鎌倉文化、安定して続いた江戸幕府の政治）の考えられる要因（先の例に従えば、「鎌倉仏教は誰でもわかる簡単な教えであった」や「大名統制、身分制度の確立」）を複数理解させることが、多面的なとらえ（考察）であるとしている。

分類Bの願いや主張を多面的にとらえようとした実践では、願いや主張が客観的な資料としてほとんど残存し得ないという性格上、授業の到達点は学習者の推測、想像の域を超えないものであり、歴史事象間の関連付けに根拠がない。したがって歴史認識が深化されたとは言いがたい。

分類Cの様々な人の立場から多面的にとらえようと試みた実践では、多様な立場や置かれていた状況がわかったとしても、多面的な要因の理解には至らない。

以上、先行研究で示されてきた「多面的・多角的な考察」のうち、「結果となる社会事象の諸要因」をとらえることができそうな実践は、分類Aのタイプとなる。具体的に分類Aのタイプに属する佐藤貴則の単元「産業革命と玉島」を考察する。⁶⁾

本単元では、「多面的・多角的な考察」を「社会的な事象を様々な要素・領域から考察したり、様々な立場から考察したりすること」と定義し、複数の考察を同時進行で行い、考察した結果が俯瞰できる関係図を作成することで「多面的・多角的な考察」を促し、因果関係や相互関係といった「事象間の関係」の習得を目指して授業を構想している。「多面的・多角的な考察」にかかわる主要な授業展開を示せば次ページの表3-1-2のようになる。

明治期における紡績所のストライキの要因を問うた結果、多面的に明らかになったことは「長時間労働や低賃金といった内的要因」,「恐慌や貿易赤字」といった外的要因を検討し、関連付けていくものとなっている。しかし、資料から読み取れることを根拠として各要因を抽出したのではなく、またどの程度寄与したのかどうかは検証されていない。あくまで類推により、状況や政治や経済などの時代背景を断定的に結び付けたものとなっている。加えて、事象間の関係(因果関係)の蓋然性は、基準が明確でないランキングによって判断されている。したがって根拠が明確でないそれぞれの要因と結果となる事象との関係は、最終的に一面的な見方にとどまることになる。

表3-1-2 多面的・多角的な考察を組み込んだ学習の指導計画

(「多面的・多角的な考察」部分を抜粋) 7)

目標

- ・身近な地域の歴史を調べることを通して、産業革命による国民生活の変化に関心を持ち、意欲的に学習に取り組もうとする。(社会的事象への関心・意欲・態度)
- ・産業革命による国民生活の変化を、様々な立場に立って考察したり、小グループで議論したりすることを通して「自己内対話」を行い、公正な判断をしようとする。(社会的な思考・判断)
- ・産業革命及びそれに伴う国民生活の変化に関する様々な資料を適切に選択して活用するとともに、追究し考察した過程や結果を図にまとめたり、説明したりすることができる。(資料活用の技能・表現)
- ・身近な地域の具体的な事柄とかかわらせて我が国の産業革命及びそれに伴う国民生活の変化を理解する。(社会的事象についての知識・理解)

展開

時	学習活動	教師の支援	予想される生徒の反応
1	<ul style="list-style-type: none"> ○ 1908(明治41)年に吉備紡績所でストライキが起こったことを知る。 ○ ストライキの原因を予想する。 ○ 調べ学習の見通しを持つ。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 昔と今の紡績所の写真を提示し興味を喚起する。 ○ ストライキについて簡単に説明すると同時に、プロ野球のストライキについても新聞記事を提示して触れる。 ○ ストライキの原因を予想させる。 ○ 関係図を作成することを予告する。 ○ 関係図の例を紹介し、優れた点や改善すべき点を説明する。 ○ どのようなことを、どのような資料で調べたらよいのか見通しを持たせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「昔の玉島でこんなことがあったんだ。」 ○ 「これからどんな授業が始まるんだろう？」 ○ 『『低賃金』や『長時間労働』は思い付くけど、ほかにもあるんだろうか？』 ○ 「あんなふうにかけばいいんだ。」 ○ 「なるほど、こういう視点からも調べられるんだな。」
2	<ul style="list-style-type: none"> ○ ストライキの原因及びその背景を調べる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 持参した資料を使ってストライキの原因を調べさせる。 ○ 生徒が持参した資料だけでなく、教師からも提示する。 ○ 前時で確認した見通しを常に意識しながら調べるよう助言する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「これだけ資料があれば、調べられるかな。」 ○ 「ほかには原因はないんだろうか？」
3	<ul style="list-style-type: none"> ○ ストライキの原因及びその背景を説明した関係図を作成する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 粘着ラベルに記入した事柄を矢印等で結びながら関係図を作成させる。イメージが固まるまでは、ラベルを張らないよう助言する。 ○ 図にストライキの原因の順位も記入させる。ストライキの原因と思われるものにはすべて順位を付けるよう助言する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「これもストライキの原因になるのかなあ？」 ○ 「原因に順位なんて付けられるのかな？」

歴史授業においては、上記の例にあるように通常、歴史事象の多様な要因のうち、一つの要因が強調されて論じられることがほとんどではないだろうか。例えば、第6章で取り上げる歴史事象、満州事変が起きた要因は「世界恐慌を乗り切るため」、「関東軍の暴走」、「ポーツマス条約により獲得した権益の保持」などのうちどれか一つが選択され、見方・考え方を形成することになる。結果として一面的な認識に止まることとなり、このことは「多面的な考察」と称した場合においても、一面的な見方・考え方はなお解消されなていないことを意味する。加えて結果となる事象と一つの要因との関係は必然的、断定的で、他の要因との関連付けは検証されてはいない。したがって、学習者の推測、想像の域を超えない学習にとどまっていると言える。

このように、「多面的・多角的な考察」を意図した授業は複数の側面や視点、立場を強調することはあっても、結局のところ、異なる要因のうち一つを取り上げて事象を説明するにとどまっていることが考えられる。

歴史授業において、具体的に何をどのように取り上げることで、多様な見方・考え方を促進していくのかについては、依然として十分な検討がなされていないという現状が明らかとなった。経済教育における言及ではあるものの、猪瀬武則は多面的・多角的見方考え方の育成について次のように指摘している。

「多面的・多角的」という用法は、これまでも社会科の目標として繰り返し論じられてきた。しかしながら、内実を具体的に示したり、その細目までを示した研究は少ない。⁸⁾

多面的・多角的な考察の内実や細目までを示した研究が少ないことは経済教育に限ったものではない。歴史授業においても「多面的・多角的な考察」ができる道筋を示す必要がある。そして、内実を実践の形で示し、授業構成理論の有効性を検証することが求められる。

2 多様な見方・考え方を示すことにより、開かれた社会認識形成をめざす歴史授業の特質と課題

社会科教育学研究においても、多様な見方・考え方の育成をとおして、歴史を開かれたものとして認識することをめざし、次のような授業が提案されている。このうち、一つの事象（喧嘩両成敗）について、異なる二つの見方を示した上で、双方の見方から感覚的、功利的、価値的、社会的な側面を捉えていく中でどちらの見方が説得力があるのかを問う田口紘子らの授業⁹⁾、日米修好通商条約の締結が与えた影響や五・一五事件と政党政治崩壊の理由をそれぞれの立場からなる当事者や関係者が受けた影響を考察していく中で明らかにし、「この事象は全体としてどう説明できるのか」を明らかにさせようとした山田秀和らの授業がある。¹⁰⁾

このうち、田口らは学習者の歴史事象に対する見方・考え方を「歴史事象に関する理解を構成している枠組みであり、歴史事象に意味を与えるもの」と定義し、それを多様化・深化させることを目的として、授業を開発している。田口らが上げている中学校歴史授業の現状と課題は次の5点にあるとしている。

- ① 教師が授業では歴史的事実を中心に教えなければならないと考えていること。
- ② 教師が歴史教科書の記述すなわち執筆者の選択した歴史的事実およびその解釈を中心として教えることで、子どもたちはそれを唯一の「真実」として受け取ってしまうこと。
- ③ 正しいとされた歴史解釈がもつ価値をも、子どもたちは無批判的に受け入れざるをえないこと。
- ④ 唯一の「真実」を教えることで、子どもたちに過去そのものが客観的に存在したと考えさせ、歴史の可能性を閉ざしてしまうこと。
- ⑤ 現行の歴史教育が子どもたちにとって、違う歴史が作り出されることもなく、ただ決まりきったものであり、興味のないもの、意味のないものとなっていること。¹¹⁾

田口らの指摘は、歴史授業では、授業者の教材観、それを享受する学習者が置かれた立場や結果として決定論的な歴史の暗記にとどまる学習を内包していることに着目したものであり、歴史授業の改善の方法に示唆を与えるものとなっている。その上で、戦国大名たちが定めた「喧嘩両成敗」を取り上げ、「裁定拒否・強権主義」と見るか、「裁定回避・平穏主義」と見るか、2つの見方・考え方を授業の中核として位置付け、さらには現代の「喧嘩両成敗」的な事例に対する見方・考え方を多様化させる授業を提案している。その主要な授業展開は表3-1-3のようになる。

表3-1-3 見方・考え方を多様化・深化させる歴史授業
—小単元「喧嘩両成敗について考える」—の授業構成¹²⁾

単元の目標

- ①戦国時代において「喧嘩両成敗」という法が生み出された理由を考える際、「裁定拒否・強権主義」と「裁定回避・平穏主義」の立場に立つ2つの異なる意見・考え方があること。
- ②現代の「喧嘩両成敗」に対するわれわれの意識を吟味・検討し、反省すること。

単元の展開

	教師の中心発問・指示	予想される生徒の答え
新聞記事に見る喧嘩両成敗	<ul style="list-style-type: none"> ・2006年7月9日のサッカー・ワールドカップドイツ大会の決勝戦で起きた事件で、世界中で話題になったことは何だっただろうか？ ・FIFAはどのような処分をしただろうか？ ・FIFAの処分をどのように感じた？ ・資料①の空白部分に入る、『暴力を受けた「被害者」も罰金と出場停止処分を科される』という 	<ul style="list-style-type: none"> ・フランスのMFジダンがイタリアのDFマテラツィに頭突き(暴力行為)をして出場処分になった。 ・加害者のジダンは3試合の出場停止(引退のため、3日間の社会奉仕活動に振り替え)と罰金7500スイスフラン(約70万円)。一方、頭突きを受けたマテツィも、挑発する言葉を再三浴びせたとして、2試合の出場停止と、5千スイスフラン(約47万円)の罰金を受けた。 例) マテラツィ選手は卑怯なのだから、彼のみが処分を受けるべきだ。 例) マテラツィ選手が本当に処罰される

敗	<p>部分を強調し、争いの加害者も被害者も罰することを示す日本の歴史的用語は何だろうか？</p> <ul style="list-style-type: none"> この新聞記事の「喧嘩両成敗」は、加害者も被害者も両方罰せられることを意味するために使われている。 	<p>ような発言をしたのかはわからないが、ジダン選手がしたことは世界中が見ていたのだから、ジダン選手のみ処罰されるべきだ。</p> <ul style="list-style-type: none"> 喧嘩両成敗
戦国大名の分国法にみる喧嘩両成敗の意味	<ul style="list-style-type: none"> それでは、「喧嘩両成敗」という言葉・考え方の歴史的起源はいつ頃の何だっただろうか？ 資料②は、各地の主な戦国大名を示し、資料③は主な分国法を一覧にしたものです。そのうち喧嘩両成敗を規定しているものには印を付けている。 それでは、実際に喧嘩両成敗を定めている、資料④「今川かな目録」第八条を読んで、訳してみよう。 「今川かな目録」の「喧嘩両成敗」の意味は、先程の新聞記事の意味と同じだろうか？ FIFAの決めたジダン選手とマテラッツィ選手の処分は、なぜ異なるのだろうか？ それに対して「今川かな目録」の「喧嘩両成敗」のように、争っている人々の正否（言い分）を聞かずに、同等の処罰を与えることをどのように感じるか？ 「今川かな目録」の「喧嘩両成敗」のような法は、日本以外ではあまり例がないと言われ、「人類史上に特異な法」とまで言われている。 	<ul style="list-style-type: none"> 戦国時代にそれぞれの戦国大名が定めた分国法のなかの規定。 喧嘩に及ぶ輩は是非を論ぜず、双方とも死罪に處すべきである。はたまた、相手から喧嘩を仕掛けられても堪忍してこらえ、その結果疵を受けるにおよんだ場合、喧嘩の原因をつくったことは非難すべきであるが、とりあえず穏便に振る舞ったことは道理にしたがった幸運として罪を免ぜられるべきである。 両方罰せられるだけではなく、両方とも死罪（同じ罪）を与えられる。 ジダン選手とマテラッツィ選手の罪は同じではないので、「今川かな目録」の意味する「喧嘩両成敗」とは違う。 実際の暴力と、挑発行為の悪意の違いを判断している。 例) 乱暴である。
喧嘩両成敗への問い	<p>◎今日の授業では、なぜ戦国時代にこのような法が生み出されたのかを考えていこう。</p> <ul style="list-style-type: none"> この答えとして大きく分けて 2 つの考え方が明らかにされている。そのため、それぞれの考え方では、「喧嘩両成敗」がどのような法だったと説明するのか、どのような意味があったと説明するのか、考えていきながら、この法を通してどのような当時の社会が描けるのか考えていこう。 また、授業の最後には、現代の我々が「喧嘩両成敗」という言葉・考え方をを用いるとき、どのような意味で使っているのか、どのように評価しているのか考えてみよう。 	
展開 I 室町時代の喧嘩紛争の様子	<ul style="list-style-type: none"> それでは、戦国時代どのように「喧嘩両成敗」の規定が使われていたのか見ていきたいところだが、残念なことに、戦国大名が喧嘩両成敗を用いた記録の多くは、後世の軍記物語にしか描かれておらず、戦国大名がどの程度「喧嘩両成敗」に基づいて支配を行っていたかはわかっていない。 ○そこでまず、戦国時代の前の時代、室町時代にどのような紛争や喧嘩がおこっていたのかを、公家や僧侶が残した日記などを手がかりに見ていこう。 資料⑤「文明 4(1472)年 12 月に大和国でおきた事件」を読み、当時の紛争の特徴を上げよう。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の属する集団の受けた被害を共有し、復讐に乗り出すことで、紛争を激化させてしまう。 個人の損害を集団全体のものとする集団主義。 当事者（集団）双方の損害を等価にしようとする発想（相殺主義）。

展開Ⅱ 権力について の2つの想定	<p>○これまでの室町時代の喧嘩・紛争の様子をふまえて、なぜ戦国時代にこのような法が生み出されたのか考えていこう。</p> <ul style="list-style-type: none"> 先ほど、現在の中世の歴史研究では、この答えとして大きく分けて2つの考え方が明らかにされていると説明した。2つの考え方で1番大きく違う点は、「喧嘩両成敗」を定めた戦国大名の権力をどのように考えるのかという点である。 権力とは何だろうか？ 資料④の「今川かな目録」の「喧嘩両成敗」の規定を思い出して、これを定めた今川氏親の権力はどのようだったと想定するか？ 「喧嘩両成敗」の制定者（戦国大名）は、強い権力を持っており、規則を押しつけることができたと主張するこの考え方を、「裁定拒否・強権主義」と名付けておこう。 	<ul style="list-style-type: none"> 軍事力も権力に含まれることがあるが、特に社会集団内で意志決定に制裁を伴って他者を従わせることができる力である。 裁判で罪の決定をすることを拒否し、乱暴な規則を押しつけることのできるような強い権力だった。
	<ul style="list-style-type: none"> それでは、もう一方の考え方は、今川氏親の権力をどのようだったと想定するだろうか？ この「喧嘩両成敗」を制定した戦国名の権力は弱い権力だったという考え方に共感できるだろうか？ この考え方では、戦国大名が喧嘩・紛争の原因過程を判定し、黑白をはっきりつけること、つまり裁判で罪の決定をすることを回避し、とにかくおだやか（平穏）な生活を守るために喧嘩・紛争の両者を同罪（死罪）にしたと考える。 「喧嘩両成敗」の制定者（戦国大名）は、弱い権力だったと主張するこの考え方を「裁定回避・平穏主義」と名付けておこう。 <p>○このように「喧嘩両成敗」を制定した戦国大名の権力を強いまたは弱いと想定すると、それぞれの考え方では、なぜ戦国時代にこのような法が生み出されたと説明するのだろうか？</p>	<ul style="list-style-type: none"> 弱い権力だった？ 例) 納得できない。 例) 納得できる。
展開Ⅲ 権力について の2つの想定 主張	<p>○まず、戦国大名が強い権力をもっていたと考える「裁定拒否・強権主義」の、立場で考えれば、この規定のなかで、戦国大名が一番人々に伝えたい（命令している）部分はどこだろうか？</p> <p>○次に、戦国大名が人々にこのようなことを伝えた（命令した）のは、どのような効果をねらったのだろうか？強い権力をもっていたと考える戦国大名に、どのような目的があったのだろうか？</p> <p>○社会状況と考え合わせて、戦国大名がこのような法を生み出したのはなぜだったと説明できるだろうか？</p> <ul style="list-style-type: none"> 戦国大名が強い権力をもっていたと考える立場で考えてみよう。あなたが喧嘩両成敗の規定を厳しく守ろうとする戦国大名であれば、資料⑤の喧嘩はどのような結末で終わっていただろうか？予想して説明してみよう。 <p>○それでは、我々は、この法をどのように評価することができるだろうか？</p>	<ul style="list-style-type: none"> 法を破り喧嘩をすれば、裁定をせず、すぐに両者を死罪（同罪）にすること。 もし攻撃されたとしても我慢すること。 喧嘩発生を抑止する（威嚇）。 暴力を絶対的に禁止。 喧嘩を迅速に処理できる。 喧嘩した両者を無理矢理にでも納得させることができる。 際限なく続く暴力の連鎖をくいとめるために、強大な権力を持つ戦国大名が一切の実力行使を否定するために生み出した法だった。 例) 古市氏と宝来氏の家臣どうしのささいな喧嘩の時に、両家の家臣とも死刑。 例) 古市氏の家来が宝来氏の家臣の父親を殺害した時点で、両家の家臣とも死刑。 例) この法によって、権力の連鎖に歯止めをかけることができたのならよかった。
展開	<p>○戦国大名は弱い権力しかもっていなかったと考える「裁定回避・平穏主義」の立場で考えれば、この規定のなかで、戦国大名が人々に伝えて（求</p>	<ul style="list-style-type: none"> もし攻撃されたとしても我慢すること。 「我慢すれば罪を免ぜられる」こと。

<p>IV</p> <p>裁定回避・平穩主義</p>	<p>めて) いることは何だろうか?</p> <p>○戦国大名が人々にこのようなことを伝えた(求めた)のは、どのような目的があったからだろうか?</p> <p>・しかし、我慢したのが一方だけで、相手が攻撃してきた場合、不公平である。我慢して、死者や怪我人を出した方(集団)はどうすればいいだろうか?</p> <p>・訴えを聞いた戦国大名はどうするだろうか?</p> <p>○権力が弱かった戦国大名にとって、暴力の連鎖が起こる前に、人々が喧嘩を訴えてきてくれるシステムを整えば、どのような利点があるだろうか?</p> <p>○戦国大名が人々にこのようなことを伝えた(求めた) 目的は何だっただろうか?</p> <p>・社会状況と合わせて、弱い権力の戦国大名がこのような法を生み出したのはなぜだったと説明できるだろうか。</p> <p>○戦国大名が弱い権力だったと考える「裁定回避・平穩主義」の立場で考えてみよう。あなたが喧嘩両成敗の規定を守ろうとする戦国大名であれば、資料⑤の喧嘩どのような結末で終わっていただろうか? 予想して説明してみよう。</p> <p>○それでは、我々は、この法をどのように評価することができるだろうか?</p>	<p>・暴力をともなった喧嘩に発展しそうになったとき、我慢させ、暴力を食い止めるため。</p> <p>・「我慢をすれば罪を免ぜられる」とあるので、戦国大名に訴えればよい。</p> <p>・おそらく軍事力で相手を成敗する。</p> <p>・暴力に発展する前に両者が訴え出るかもしれない。両者が訴え出ればどちらが悪いかわからない。戦国大名が判断する裁判なるかもしれない。</p> <p>・人が戦国大名を自分たちの上位権力とみなせば、支配を受け入れやすくなる。人々をまとめる、支配する権力が強まっていく。</p> <p>・人々に我慢させること。</p> <p>・人々が訴え出ることを促し、喧嘩を裁定できる権力を手に入れたり、人々を支配する権力を強めること。</p> <p>・戦国大名が弱い権力であったので、自国を平穩な状態に保つために暴力の連鎖が起こる前に、訴え出ることを求め、さらに大名の権力を高めようとした。</p> <p>例) 古市氏が宝来氏の家臣同士のささいな喧嘩の時に、両家の家臣とも我慢する。</p> <p>例) 古市氏の家臣が宝来氏の家臣の父親を殺害した時点で、宝来氏が大名に訴え出ることによって、古市氏側の家臣は死刑。</p> <p>例) 人々が訴え出ることによって暴力の連鎖がとまり、戦国大名が判断できるような状況が生まれれば、現代の裁判に近づいたといえる。</p>
<p>終結</p>	<p>ここまでみてきた「喧嘩両成敗」についての2つの考え方は中世の歴史研究者たちによって研究が進められており、決着は付けられていない。</p> <p>・しかし「裁定回避・平穩主義」の研究者ら、喧嘩両成敗法がもし権力の強大性を表現するものであったとすれば、戦国大名よりもさらに強大な国家権力としての性格を備えいたはずの江戸幕府が、この法を制定するこがなかったのは、なぜであろうか」と疑問を示している。</p> <p>・戦国大名の権力を強かったと考える「裁定拒否・強権主義」と戦国大名の権力を弱かったと考える「裁定回避・平穩主義」のうち、どちらの説得力があるか考えるだろうか?</p> <p>・ジダンの頭突き事件では、2人の罰が異なり、それぞれから事情を聞くなど、FIFAの裁定が行われているが、資料①⑥それぞれの新聞記事はこの裁定を「裁定拒否・強権主義」の見方と「裁定拒否・平穩主義」の見方のどちらの立場で考えているだろうか?</p>	<p>・「裁定拒否・強権主義」 or 「裁定回避・平穩主義」</p> <p>例) 資料①は、今回のケースが前例となっていて、今後、FIFAがどう対処するかについて、「厳しく対処していく可能性もある」とし「裁定拒否・強権主義」の見方が見られ、資料⑥は、「移民社会の星でもあるジダン」配慮し、バランスを取ったとし「裁定回避・平穩主義」の見方が見られる。</p>

田口らが提案する授業では、「今川かな目録」に書かれた規定などの資料から、分国法の具体的内容を読み取り、歴史学者が提唱する学説単位での見方・考え方の多様化をめざすもの

となっている。例えば、喧嘩両成敗について多面的な解釈ができる具体例を資料で上げ、「裁定拒否・強権主義」なのか「裁定回避・平穩主義」なのかを、それぞれの説の優位性を諸側面から考察できることに学習の意義がある。しかし、本来的に学説はいくつかの解釈を組み合わせて構成されるものであり、解釈の組み合わせ次第で学説はいくつでも存在することになる。そして、単元の終結時には「研究者で意見が分かれ、決着が付いていない」ことを説明をすることで、研究者の説に依存させて分国法の学習を終えてしまうことになり、状況の違いを考慮せずそのまま現代の問題に置き換えることになっていないだろうか。結局のところ、分国法を現代の常識で演繹的に解釈し、二者択一的に判断する学習にとどまっていると言える。

本研究では、次の二点によりある学説とある学説を比較、検討する学習ではなく、個別的事象の因果関係を資料から読み取り帰納的に学習者自身で説を構成させていく学習を採用したい。第一に戦国大名は強いというイメージが既有知識として存在し、喧嘩両成敗は戦国大名が領国支配を強化するために制定された法であると考えがちな学習者にとって喧嘩両成敗一つをとっても実は様々な事例が存在することを知ることは、認知的葛藤を生起させるきっかけとなるという点である。第二に、例えば喧嘩両成敗の実例から戦国大名といえども決して強権ばかり行使することはできず、絶えず家臣団との関係に配慮しながら統治を進めようとしていたなど、個別的事象の因果関係を資料から読み取り帰納的に学習者自身で説を構成させていく学習を採用することで、多様な見方・考え方を示すことにより、開かれた社会認識形成に資すると考える。そして、その際求めたいのは、ただちに現代のことに置き換えるのではなく、例えば中世から近世初頭にかけて連綿と続いていく「自立救済」の概念と照らし合わせ、その中で分国法のしくみを説明することを目標に据えた認識の深化を目指していくべきであると考ええる。

山田らが提案する授業では、異なる立場による見方・考え方の多様化を目指すものとなっている。ただし、事象が起きた影響や事象が起きた結果の多様性について学習することを意図しており、本研究での学習が目指す「事象は複合的に引き起こされる」ことが習得できるわけではない。そして学習の結果習得される知識は、立場による事象に対する見解の相違、置かれた立場自体の相違である。また、両授業とも複数の見方・考え方の育成をめざしているものの、複数の見方・考え方をとおして得られたそれぞれの現象（要因）相互の関係については問われていない。つまり、学習者にとってそれぞれの要因は、表面的で断片的な知識として習得せざるを得ず、どちらの説が蓋然性が高いのか、その判断材料も判然としないのではないだろうか。

以上の分析、検討から歴史授業で求められるのは、事象間のミクロなレベルでの多様性の読み取りと、学習者自身による解釈をふまえた関連付けなのではないだろうか。その上で多様性をどのように捉えていくのかが問題となる。この問題について、二宮宏之はL・フェーブル(Lucien Paul Victor Febvre)、M・ブロック(Marc Léopold Benjamin Bloch)

が描いていた信念をふまえ、次のように述べている。

それにしても、世界をその多様性において全体的に捉えるということは、まことに困難な作業である。対象に複眼的にアプローチするにしても、それはともすれば、人間活動の多様な側面を、あれもこれもと寄せ集める結果に終わりがねない。そのような羅列であるならば、伝統的歴史学が夙に行って来たところでもあった。リュシアン・フェーブルやマルク・ブロックの考えた全体史が、そのようなものであった筈はない。彼らは、社会をその深層において捉えることを主張し、諸要素の相互関連性を重視することによってこの陥穽を避けようとした。¹³⁾

この指摘は、これまで見てきた歴史授業の現状と問題点に加えて、同時に学習の方向性も示しているのではないだろうか。つまり、歴史事象の多様な要素（要因）を突き止めようとしても、その相互関連を重視しなければ、寄せ集めで羅列したものに過ぎないと言えるのである。

そこで、次節では、取り上げた複数の要因を活用して相互関連させる内容と、相互関連を組み込んだ歴史授業の意義について明らかにしたい。

第2節 相互連関の導出と活用の意義

一つの事象が起きた要因は多様であることは言うまでもない。前節までの考察において、多面的・多角的な考察をおこなう際、次の2点が明らかとなった。

- 1 資料から読み取ったことをもとに、歴史事象が起きた要因を複数抽出すること。
- 2 相互連関を重視した諸要因相互の関連付けをすること。

資料を読み取り、要因を複数抽出していくことで、事象が起きるにいたった要因の多様性は習得可能となる。また、複数の資料から要因を読み取っていくことで、多角性も担保できることになる。しかし、相互連関を組み込んだ授業を試みる場合、単に諸要因の多様性や多角性、優劣を述べるだけでは、適切な見方・考え方を形成したとは言えない。これらのことを克服するために、次の3点を明らかにする必要がある。

- 1 相互連関とは何を指し、どのように定義することができるのか。
- 2 相互連関は社会科歴史授業研究でどのように扱われてきたのか。
- 3 社会科歴史授業においてどのような効果が期待でき、意義があるのか。

これらの点を明らかにした上で、学習者が携えている既有知識を批判的に検討しつつ、様々な要因が重なり合って起きていることを学習者自身が発見し、要因を関連付け、認識を深化させていく授業を開発し実証する必要がある。

1 歴史における相互連関

相互連関については、社会史を中心とした歴史学の研究成果から、その重要性が相次いで指摘されている。¹⁴⁾例えばG・デュビー (Georges.Duby) は「歴史家たちが、因果関係 (c-ausalité) の原理そのものを問題視しているのだ。」と指摘した上で、次のように述べている。

いまや歴史家たちは、諸現象の絡み合いのなかから生まれるある種のまとまり (cohérence) の方を問題にする。因果関係よりは、相互連関 (interconnexion) を注意深く見分けていこうとしている。¹⁵⁾

また、J・コッカ (Jürgen.Kocka) は近年の歴史学研究の動向をふま次のように述べている。

このアプローチ（コッカは歴史学がトランスナショナルなアプローチによる探究に対処する方法論として、複数の歴史事象についてそれらの類似点や相違点を体系的に調べ、それに基づいてより優れた叙述や説明を目指す比較研究とともに上げている：筆者注）は、類似点や相違点の比較ではなく、商品や人々、思想、知識が移動したり、流動したりする際の、相互関係や遭遇、相互認識、相互反応、相互影響に基本的な関心を寄せるものである。¹⁶⁾

コッカが分析するところの歴史学研究において取り上げられる関係は、「からまり合う歴史」と表され、相互関係や遭遇、相互認識、相互反応、相互影響といった関係により複数の歴史事象が連関し合っていることに関心が寄せられていると指摘している。

それでは、相互連関とは具体的にどのような関係を指すのだろうか。例えば、遅塚忠躬は次のような事例を取り上げている。

第一次世界大戦は当初の予想に反して長期の総力戦になり（a）、それを遂行するべく、女性をも工場に動員する総動員態勢が敷かれた（b）。その場合 a が原因で b が生じたとも言えるが、逆に b が可能になったから a が長期化した（b が不十分な国は途中で脱落する）とも言えるのである。¹⁷⁾

この例で言えば、総力戦と共時的に無数の事象が生じている中で、総動員体制との間に相乗効果がみられることを取り上げ、相互連関と規定している。つまり、相互連関とはどちらとも要因になり、結果ともなるもので、二つの事象の相互作用や相乗効果など相互に影響し合う関係を相互連関として位置付けていることになる。

歴史授業において、歴史事象が起きた諸要因から相互作用や相乗効果などを相互連関として導出することは、「常識的な物語の中には事件の多原因性ということがいつも含まれているが、それはそのまま歴史についても言える」¹⁸⁾ ことを授業の中で再現することになり、学習者が同時代的な横のつながりに着目して、要因同士の有機的な関連付けをおこなうことの意義は大きい。

2 社会科歴史授業研究における相互連関への言及

歴史授業に関する相互連関への言及がある研究として、フランツ・J・E・ベッカー（Franz J.E. Becker）の「社会史」の歴史認識原理と結びついた歴史授業を取り挙げた服部一秀の研究¹⁹⁾、社会史教授を通じた歴史教育内容改革を指向した梅津正美の一連の教授書²⁰⁾が上げられる。

このうち服部は、ベッカーの歴史授業は行為と社会構造との連関について分析することを意図して、教育内容・教材・素材が設定されていると指摘している。単元「全体主義」の発問抽出によれば、他者依存や権威主義、政治的無関心といった社会的性格とイデオロギー的構想実現のための社会的前提とが連関して、ドイツ・ファシズムやソビエ

ト体制が生まれたことを検証するように構成されている。つまり、ベッカーが言うところの関連付けは、歴史事象と社会構造との連関を分析することにある。

梅津は、アメリカ合衆国の社会史教授プログラムの分析をとおして「政治的社会構造史教授」「総合的社会構造史教授」の基本的認識内容を抽出し、「ナチス支配体制下の庶民生活」「17・18世紀イギリス帝国の構造と庶民生活」を開発した。そこでは、庶民をはじめとする様々な人々の行為と経済・社会・文化・政治といった各領域の展開史との相互の関係を洞察させている。そして、人々の行為選択と社会への影響力を理解させることを目指している。

両者とも庶民に代表される社会的集団から社会全体を多元的に捉える社会史的アプローチを基盤に、人々の生活と社会構造との関係を対象としており、人々の行為と社会との間には連関があることに着目し、認識の深化を目指すこととなる。一方、遅塚が述べている相互連関は次のようなものである。

二つの事象の間に相互連関を想定するという判断（命題）は、いわば、どちらもが同時に原因でもあり結果でもあるという関連の想定であって、あえて単純化すれば、相乗効果のようなものだと言ってもよいのである。²¹⁾

端的に言えば、相互連関はどのような歴史事象でも考えられる可能性をもたせたことになり、服部、梅津の主張とは意味的に異なる。

本研究では、社会的集団の行為に限らず、広く事象間の関係を把握、認識する一方法として相互連関を取り上げる。より幅広い分野で相互連関の導出を試み、有機的な関連付けをおこなうという点、それを学習者自身で組み立てていくという点を重視して歴史認識の深化を目指そうとするのである。

以上の検討から、本研究では歴史授業の方法として位置付ける「相互連関」を次のように定義する。

「相互連関」とは、ある歴史事象が起きた諸要因同士の相互作用や相乗効果など、相互に影響し合う関係である。

3 社会科歴史授業において相互連関を組み込む意義

相互連関の導出により、学習にどのような効果が見込まれるのであろうか。相互連関を導出することは、既有知識や先行して資料から読み取り習得した知識を活用することに他ならない。歴史事象に限らず、社会事象の活用について米田豊は次のように述べている。

習得した知識や技能を，新たな学習場面で使うことである。（中略：筆者）「既に習得された知識や技能がいわば「概念装置」となって入っており，それが活用される。²²⁾

これは，相互連関を導出する場合であっても同じことが言える。資料から読み取った内容から要因を抽出し，それを活用して相互連関を導出することから，一連の学習過程は概念装置を組み立て，活用する過程であると言える。遅塚が言う諸現象の絡み合い，つまり多様な要因の関係が明らかになると同時に，資料から読み取り習得した要因を概念装置として相互連関を導出していくことができれば，概念装置もまた説得力があり，蓋然性の高さまで保証されることとなる。

加えて，要因の共通点や相違が明確となり，その強弱関係も判明する。諸要因の相互作用や相乗効果の有無やその度合いから，共通性を見いだしていくことで，蓋然性の高さも推し量ることができるからである。²³⁾

ただし，相互連関の導出過程を授業に組み込むのに際して，関連付ける内容の質に留意しなければならない。岩田一彦は知識分類に基づく相互関係について，小学校の社会科教科書記述から次のように例示している。

社会事象間の関係の記述の中には，事象間の相互関係が述べられているものがある。次の教科書記述に見られるのは一例である。

「農家の多くは，野菜づくりのほかに，15頭から20頭のにゅう牛をかっています。夏の間は牧草地に放して育て，冬の間は，かり取った牧草をえさにして，牛小屋でかいます。牛のしきわらやふんはまぜて野菜畑に入れて，土をこやします。」

「大阪の町には，さまざまな商品をあつかう問屋がたちならび，活気にあふれた取り引きが行われました。川岸には，おもに西国（西日本）の大名が年貢米をおさめておく，蔵屋敷がたちならんでいました。」²⁴⁾

岩田によれば，相互関係は分析的知識の一つとして，事象間の必ずしも明確な説明はできない関連を示すものとして捉えられている。引用例をみると，前者は肥料を媒介とした「野菜づくりと酪農の関係」を相互関係としている。この二つの関係は連動する必然性がなく，因果の関係ともならない。一方，後者は「問屋が建ち並んで活発な商取引がある大坂に，西国大名は蔵屋敷を設置した」という関係を相互連関ととらえることができる。商取引が活発だから蔵屋敷が設置されたといえる一方で，蔵屋敷があるから商取引はより盛んに行われるともいえることから，相互連関の関係を有すると推測できる。ただし，相互連関の説明をする場合，活発な取り引きと蔵屋敷設置の前提条件（交通の要衝であること，豊臣政権による集住政策が影響していたこと，大坂城の再建，河川の改修や堀の開削が行われ，条件が整えられたことなど）が明示されている必要がある。

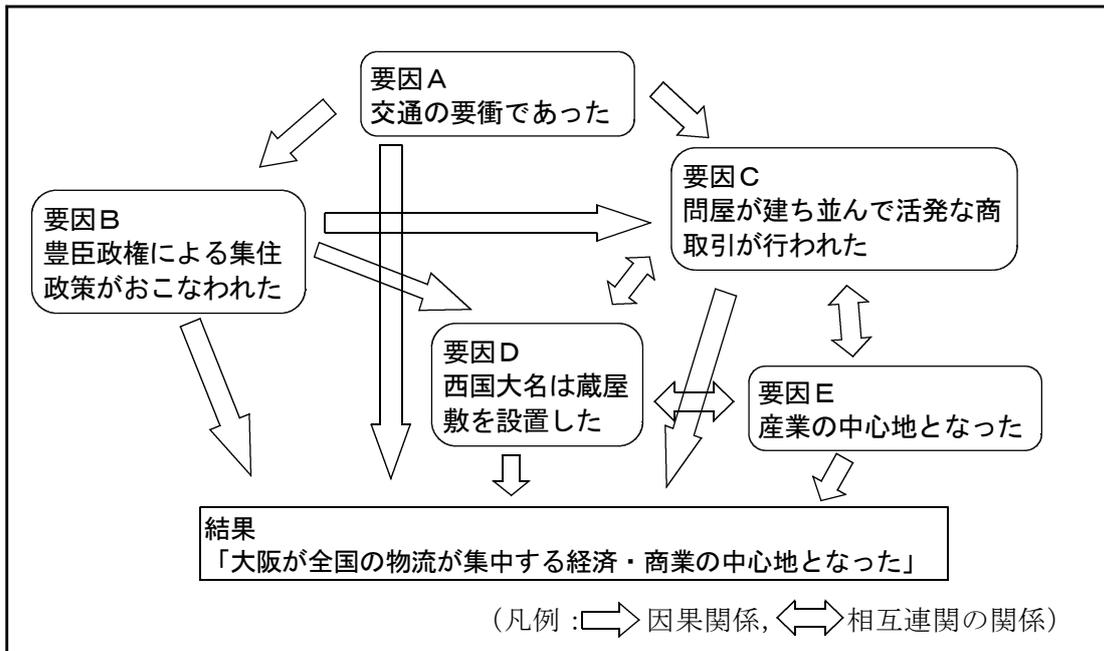


図3-2-1 小学校社会科教科書記述から導出できる相互連関の例

逆に前提条件が付加されていれば、それは説明的知識となる。上記の例で言えば「豊臣政権によって、交通の要衝であった大坂への集住政策が行われたので、産業の中心地ともなり、問屋が建ち並んで活発な商取引が行われ、西国大名は蔵屋敷を設置した。」となる（表3-2-1）。この一連の関係のうち、要因C「問屋が建ち並んで活発な商取引が行われた」と要因D「西国大名は蔵屋敷を設置した」、要因E「産業の中心地であった」の関係が相互連関しており、その共通点、「産業の中心地となった」ことこそが、結果として大坂が全国の物流が集中する経済・商業の中心地となった本質的な要因として位置付けられる。つまり、前提条件を含めて、共時的に成り立っている事象を関連付けることで、本質的な要因の認識が可能となるのである。

第3節 相互関連の導出過程を組み込むことによる歴史授業改善の方略

1 内容構成

授業内容は次の二つの原理に基づいて構成する。

- (1) 小学校歴史授業，あるいは日常生活の中で，習得してきた既有知識を批判的に検討できるように授業内容を構成する。
- (2) 結果となる事象が引き起こされた要因を政治，経済などの社会的な側面だけではなく，気候など自然環境の側面からも求め，その相互作用や相乗効果を認識できるように授業内容を構成する。

(1) について，歴史授業において学習者が不十分な既有知識，解釈や説明を保持していた場合において，既有知識を否定するのではなく，他にどのような要因が考えられるのか試行錯誤することが認識の深化には適切な方略である。授業の展開に際し，当然視している知識，事象間の関係を示す解釈や説明を批判的に検討し，新たに学習した内容とつながりをもたせることに留意するべきである。つまり，事象に対する解釈や説明を変化させる前提として，既有知識を批判的に検討し，不整合さがあることに気付くことは，認識の成長に欠かせない要件である。

(2) について，社会的側面や自然環境などの諸側面などを取り上げ，授業内容を構成すること自体はさして目新しいことではない。しかし，学習者の既有知識を批判的に検討した上で，複合的な要因の一部として社会的側面，自然環境などを取り上げ，さらに，その相互関連を導出することで，要因の共通点や重なり合いの導出ができ，本質的な要因を措定することによる，蓋然性の高い認識の形成が図られる。

相互関連の導出という観点から学習を展開することは，次の3点で効果があると考ええる。

- ① 既有知識を含めて複合的な要因の中から，一方が起きれば，もう一方も起きるなど，相互作用や相乗効果といった影響を与え合った関係を発見，比較させることで，事象間の有機的な関連付けができるという点。
- ② 学習者自身の手による様々な要因の関連付けが想定できるという点。
- ③ 要因の強弱関係が明確になり，より蓋然性が高く本質的な要因が明らかにできるという点。

①の点は，相互に影響を与え合っているという点で有機的である。これは，先行授業実践の分析で明らかとなった，関連付けの根拠が十分でないことを克服できることを意味する。

②の点は、抽出した要因のうち、どの要因同士が相互に関連しているのか、学習者が試行錯誤することで、より幅広く「その子なりの」解釈がなされ、多様な知識の結びつきを学習者自身が主体的に構成していくことを可能にし、結果として獲得する認識もその子なりに構造化されたものとなる。

③の点は、学習者が導出した相互関連の共通点を措定する活動をおこなうことにより、蓋然性の高い本質的な要因を措定し認識の深化がはかられることを意味する。

以上の点から、相互関連の導出過程を組み込んだ授業構成は学習者の認識を深化させる上で有効であると考ええる。

2 授業過程

二つの授業内容構成原理をふまえ、相互関連の導出に至る学習の授業過程を次のように設定した。

(1) 既有知識の確認

導入の際、学習課題となる事象に関して、既有知識を想起させる学習を行う。導入時に既有知識の確認をすることで、授業者はどの程度既有知識が保持されているかを確認すると同時に、全ての学習者に問題意識を生起させる。

(2) 反証例提示による問題の把握

この過程では、既有知識とは矛盾する資料を提示し、歴史のメタ認知、本質的な要因の認識形成への導入として位置付ける。提示する「反証例」により認知的葛藤が生起し、追究意欲を高揚させ、問題を把握する役割を果たす。

(3) メタ認知の関与（既有知識の批判的検討）と諸要因の抽出

認知的葛藤の生起に伴い、既有知識と新規の情報とを比較して、批判的な検討を促し、既有知識と何が矛盾しているのか自問自答するなどのメタ認知を働かせやすくさせる。そして、問いを生成する手がかりとする。その上で、具体例による要因の抽出を行う。

(4) 相互関連の導出、本質的な要因の措定

要因を抽出した次の段階では、検討された要因を話し合いにより出し合う。その上で、抽出した要因同士が相互に関連しているかどうかを問う。要因の中から、共時的に関連しているものの有無を分析、導出し、より蓋然性の高い本質的な要因を措定する。

この授業過程に基づき、次章から、歴史授業に相互関連を導出する過程を組み込んだ授業を提案し、その有効性を明らかにしていく。

【注】

- 1) この点の具体については、後述する注5)で示したような授業の提案がある。
- 2) 文部科学省編『中学校学習指導要領』東山書房，2008年，p. 31
- 3) 文部科学省編『中学校学習指導要領（平成20年3月）解説－社会編－』日本文教出版，2008年，p. 20
- 4) 同上書，p. 69
- 5) 都道府県，政令指定都市の教育研究所，教育センター等で公表されている教育実践研究論文，研究紀要，雑誌のうち，閲覧，分析を行った歴史授業は次の事例である。
 - ① 小野達寿「歴史的事象を多面的・多角的に考えることのできる生徒を育てる指導法の工夫－『テーマ史』作りから歴史的事象と現代社会の結び付きを考える活動を通して－」『平成16年度群馬県教育センター特別研修員報告書』，2004年
 - ② 佐藤貴則「『社会的思考・判断スキル』を習得させる歴史的分野の学習指導の工夫」『平成16年岡山県教育センター長期研修員研究報告』，2004年
 - ③ 鈴木常浩「自分の考えを進んで人に伝え、多面的、多角的な見方・考え方ができる生徒の育成～学習過程に『人との対話』を取り入れた社会科の指導を通して～」『愛知県総合教育センター平成16年度小中学校長期研修研究報告書』，2004年，pp. 21-34
 - ④ 山川征治「歴史的事象を多面的・多角的に考察する生徒を育てる社会科学学習指導」『福岡県教育センター平成16年度教育実践研究』，2005年，pp. 1-23
 - ⑤ 廣瀬学「歴史的事象を多面的・多角的に考察する力を育てる中学校社会科の指導に関する研究」『平成19年度山梨県総合教育センター一般留学生研究報告書』，2007年，pp. 1-18
 - ⑥ 「中学校第1学年歴史的分野『東アジア世界とのかかわりと社会の変動』における習得した知識を活用する学習指導の方法」『茨城県教育研究センター研究報告』第66号，2008年，pp. 7-11
 - ⑦ 田川泉「第二次世界大戦と日本」『三原市立幸崎中学校平成21年度学力向上対策事業の研修内容等について，第10回校内授業研修会，学習指導案（<http://www.mihara.ed.jp/~saizaki-jh/4gakuryoku/1gakuryoku/h21/10/10shidouan.pdf>）』，2009年
 - ⑧ 児玉典久「思考力・判断力・表現力を伸ばす歴史学習の言語活動－パネルディスカッションによる話し合い活動で『満州事変』を多面的・多角的にとらえる－」『社会科教育』619号，明治図書，2010年，pp. 118-121
 - ⑨ 稲寺隆司「歴史的事象を多面的・多角的に考察し，自分の言葉で表現できる生徒を育成するための指導法の研究－意見交換の場の工夫を通して－」『青森県総合学校教育センター教科等教育長期研究講座報告』，2013年

- 6) 前掲5)論文②。
- 7) 同上書p. 25
- 8) 猪瀬武則「経済教育における多面的・多角的見方考え方の育成—カリキュラム構成の課題」弘前大学教育学部『弘前大学教育学部紀要』第100号，2008年，p. 27
- 9) 田口紘子，竹中伸夫，田中伸，丹生英治「見方・考え方を育てる中学校歴史授業の開発—小単元『喧嘩両成敗について考える』の場合」広島大学『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部 文化教育開発関連領域第55号，2006年，pp. 115-123
- 10) 山田秀和，神山大樹，山成宏明，安藤 嶺，福本紗菜，松浦由佳，松本千明，森分志学「多元的な見方・考え方を育成する小・中・高の歴史授業開発—一貫性・段階性を重視して—」第62回全国社会科教育学会研究発表大会発表資料，2013年
- 11) 田口紘子，竹中伸夫，田中伸，丹生英治前掲書9)，p. 116
- 12) 同上書，pp. 118-122
- 13) 二宮宏之『全体を見る眼と歴史家たち』平凡社，1995年，p. 14
- 14) この点については，遅塚忠躬が近年の歴史学の動向についてまとめている。遅塚忠躬『歴史概論』東京大学出版会，2010年
- 15) J・デュビー「歴史認識における座標軸の転換」，ジャック・ルコブ他，二宮宏之編訳『歴史・文化・表象』岩波書店，1999年，pp. 6-7
- 16) J・コッカ「比較史のかなた—近現代史へのトランスナショナルなアプローチ—」財団法人史学会編『歴史学の最前線』東京大学出版会，2004年，p. 16
- 17) 遅塚前掲書14)，p. 429
- 18) 神山四郎『歴史の探求』日本放送出版協会，1968年，p. 118
- 19) 服部一秀「『社会史』に基づく歴史教育理論 フランツ・J・E・ベッカーの場合」全国社会科教育学会『社会科研究』第37号，1989年，pp. 136-147
- 20) 梅津正美『歴史教育内容改革研究—社会史教授の論理と展開—』風間書房，2006年
- 21) 遅塚前掲書14)，p. 428
- 22) 米田豊「習得・探究・活用の授業構成と学習課題」岩田一彦編著『小学校社会科学習課題の提案と授業設計—習得・活用・探究型授業の展開—』明治図書，2009年，p. 41-42
- 23) 相互連関の判断による共通の要因ないしは（共通の）土壌を想定することによる蓋然性の導出については，遅塚忠躬『史学概論』東京大学出版会，2010年，pp. 428-432による。遅塚によれば，共通点を見いだすことにより，当該社会の円環構造が想定できるとする。
- 24) 岩田一彦「問い・知識の分析と授業設計」岩田一彦編著『小学校社会科の授業設計』明治図書，1991年，pp. 41-42

第Ⅱ部 相互連関の導出と活用をとおして

歴史認識の深化を目指す中学校歴史授業の開発

第4章 相互連関の導出過程を組み込んだ授業の開発①

自然環境の変化に着目した授業モデル

本章では、相互連関の導出過程を組み込んだ授業モデルの第一として、自然環境の変化に着目して設計した授業モデルの開発と実践をおこなう。そして、既有知識を批判的に検討した上で、自然環境の変化にかかわる相互連関の導出をおこない、本質的な要因を措定する授業構成の妥当性の分析と検証について述べる。

自然環境の変化に着目した授業モデルには、三つのねらいがある。

- ① 学習対象とする時代において、「現代の日常生活と同等の条件で暮らしている」と考えがちである学習者にとって、自然環境の変化は既有知識の再検討を促し、認知的葛藤が生起しやすい状態となる。このことから、当然視している知識、事象間の関係を示す解釈や説明を批判的に検討し、学習者自身が主体的に問題解決しやすくすることができる。
- ② 自然環境の変化は、数値的な資料を提示しやすく、その資料によって歴史事象の多様な要因を突き止めやすくなる。したがって、要因の多様性を把握し相互作用や相乗効果を認識しやすい学習内容とすることができる。
- ③ 自然環境の変化は、扱う時代特有のものではない。したがって、現代の社会にも通底する問題として認識することができる。

①については、その時代に生きた人たちの自然環境における制約の中で、「なぜ、そうした歴史事象がもたらされたのか」を問うことで、現在とは異なる状況が設定されやすく、学習者にも状況把握がしやすい内容構成が可能となる。その一方で、自然環境への対処は現代とは比べものにならないほど脆弱であることが想定でき、現代の生活との間で差異が生じやすい。さらに、機械的な学習を主体として既有知識が形成されてきたとするならば、自然環境は考慮されずに認識形成がなされていることが想定されることから、反証例も設定しやすい内容であると考えられる。これらのことから、認知的葛藤が生起しやすく、メタ認知が関与され、事象が起きた諸要因の抽出が容易となる。その結果、人々の環境の変化への対応が認識されやすくなることが期待できる。

②については、近年興隆している環境歴史学等の研究成果が積み上げられてきており、授業で用いる資料も得やすくなってきている。¹⁾したがって、環境の変化により、どのような結果がもたらされたか複合的な要因が考慮できることから、相互連関の導出も容易なものとなり、その結果本質的な要因も認識しやすくなることが想定される。

③については、例えば、温暖化や自然災害など、学習者が日常生活の中やマスコミによる報道など接しやすい情報とも関連付けやすい学習内容となり得ることから、①ともかわり、置かれた状況が理解しやすいことが予想される。加えて、環境問題は現代の生活においても通じることであり、メタ認知を働かせやすいことが想定される。

そこで本章では、単元「『縄文』から『弥生』の変化を探る」を例に、人々が置かれた自然環境下における生活の前提条件や必然性を加味して、「なぜ、結果とする事象のようなことが起きたのか」と問うことでより多面的な見方・考え方が構成され、多様な要因の抽出と相互関連の導出が可能となることの有効性について論じる。

第1節 学習者の既有知識と自然環境の変化を関連付けることができる単元「稲作の開始が契機とは限らない弥生時代への変化」の構成

学習モデルで取り上げたのは、縄文時代の始まりから弥生時代（3世紀半ば）にかけてを対象とした歴史事象である。はじめに、学習者が縄文時代から弥生時代にかけてどのような既有知識を保持している可能性があるのか検討を行う。

調査対象者が在住する地域の小学校で用いている教科書の本文及び欄外の記述は表4-1-1のとおりである。²⁾

表4-1-1 小学校社会科教科書縄文～弥生時代にかけての記述内容

pp.8-9

三内丸山遺跡と縄文のむら

ここは青森県青森市にある三内丸山遺跡です。りりこさんたちは、今から約 5500 年前の人々がくらしていたこの遺跡を見学して、いろいろなことを発見しました。

このころの人々は、たて穴住居という家に家族で住んでいました。入り口はせまいけれど、中は意外に広がっていました。

人々は、力を合わせて、野山の動物、木の実や山菜、海や川の魚や貝などを手に入れて、生活していました。

でも、何日も食べ物が手に入らないことが多かったようです。

生活に必要な道具は、骨や石や木を使って、自分たちでつくっていました。

食べ物をにたり焼いたりするには、ねん土を焼いてつくった縄文土器という器が使われました。

だから、このころを縄文時代は約 1 万年前から 8000 年ほど続きました。

もっと縄文時代を知るために

～「貝塚」を見学してみよう～

縄文時代の人々が食料として食べた貝がらや動物の骨を捨てる場所は、決まっていたようです。そのため、むらがあった場所のそばの地層からは、貝がらや動物の骨、土器のかけらなどが発掘されます。こうした遺跡を「貝塚」とよびます。

p.10

板付遺跡と米づくり

上の写真は、福岡県福岡市にある板付遺跡です。板付遺跡は今から約 2300 年前の遺跡で、上の絵にえがかれているように米づくりが行われていました。西日本を中心に米作りが広がっていったこの時代を、弥生時代といいます。

板付遺跡では米をつくって食べていたんだね。米づくりに使われた道具には、どんなものがあるのかな。

縄文時代のくらしはどんなところがちがうのかな。

米づくり

日本には 2300 年以上前に伝わったといわれています。米はひとつぶから 10 倍以上の収穫が得られ、保存性も高く、栄養もあるので、人々の生活の安定に役立ちました。

p.11

発掘された 2300 年前のくらしの様子

弥生土器

このころ使われていた土器は、縄文土器とは異なり、弥生土器といいます。弥生町（現・東京都文京区弥生）というところで発見されたので、この名前になりました。

石包丁

稲の穂をかり取るときに使いました。

米づくりの伝わった道

米づくりは 1 万年ほど前に中国で始まり、日本にはさまざまなルートを通して伝わったといわれています。

p.19

また、米づくりが広がったところ、朝鮮半島から日本列島へわたってきて住みつく渡来人が大勢いました。渡来人のなかには、建築や土木工事、焼き物などの技術を身につけた人々がおり、進んだ技術や文化を日本にもたらしました。

吉野ヶ里遺跡からは、渡来人が伝えたと思われる鉄器・青銅器、麻や絹でつくった布、南方の貝でつくったうで輪や丸木舟などが出土しています。

それらの出土品から中国や沖縄、出雲地方（島根県）などと交易をしていたこともわかっています。

各地の王や豪族たちは、渡来人の技術や文化を積極的に取り入れ、くにづくりに役立てました。

これらの教科書記述より学習者が得られるであろう、既有知識と学習内容は次のように分析できる。

- ・旧石器時代とのつながりは想定しにくい。
- ・縄文時代については、土器の形状や住まい、食べ物の種類といった断片的な知識を覚えるにとどめてしまう可能性があり、事象間の関係を問う問いに結びつきにくい内容となっている。
- ・弥生時代については、稲作がはじまったことが大きく取り上げられている。ただし、米づくりが伝わった経路について示されてはいるものの、渡来人との関係は明確ではない。したがって、学習者が保持しているであろう認識は「稲作が始まったから生活は安定した」という断定的認識の習得にとどまることが予想される。
- ・稲作と金属器の伝来・普及によって変化がもたらされたと答えることはできる。しかし、その関係は明示されていない。加えて、弥生時代の社会の変化として取り上げられている、国（クニ）の誕生の要因は何かを問うた場合、稲作、金属器の伝来、普及は直接その解とならない。つまり、目に見える遺物の変化は理解できても、社会のしくみがなぜ変わったのか（転換したのか）については説明できない断片的な知識を習得する学習にとどまることになる。

いわゆる「縄文人」の生活をどの視点から捉えていくかについては、環境考古学などの分野から、温暖化や寒冷化といった気候面、植生などの自然環境面と、人口の増減とを結びつけて説明されるといった成果がもたらされている。具体的には、次のような説明ができる。

第四期更新世、つまり氷河期が終わり、気候の温暖化が始まると共に、人口は10倍

以上に膨れ上がる(8,100年前縄文早期の人口2万人→4,300年前縄文中期ないしは後期の人口26.3万人)。³⁾人口増加の要因としては、気温が上昇し、温暖化したことで植物が成長し、ドングリなどの木の実を多く採集できるようになったこと、海面上昇による地形の変化によって漁労がしやすくなり、魚や貝が豊富に採れるようになったこと、土器の使用により、煮炊き、貯蔵、運搬ができるようになったことなどが考えられている。⁴⁾これら人口増加の要因は、既有知識を想起させ、温暖化とそれに適応した生活による人口増加と関連付けることが可能となる。

しかし、3000年前、縄文後期から晩期にかけて、「紀元前1401年から紀元前1056年以前のような長期の温暖化は出現しない。言い換えるとこの時点から長期の寒冷化が始まったのである。」と示されているように⁵⁾、一転して寒冷化し、東日本を中心に遺跡の急激な減少、つまり2900年前の推計人口がおおよそ7万6千人となるなど、人口の急減(もしくは移動)が起こる。人口の減少が特に顕著なのは東北地方、関東地方など東日本である。

要因としては次のことが考えられている。

- ・寒冷化による動植物の減少。それに伴う食糧不足。
- ・寒冷化による海水面の下降による漁労の衰退と、食糧不足。
- ・食糧不足による死亡率の上昇。出生率の低下。
- ・冷涼になった土地から逃れるための移住。⁶⁾

これらの要因を資料から読み取り、有機的な関連付けを行うことで、土器の形状や住まい、食べ物の種類といった断片的な知識や、目に見える遺物の変化など縄文～弥生時代にかけての既習事項や既有知識は問い直される。

人口が増加に転じたのは、弥生時代になる。学習者は、弥生時代の始まりとともに稲作は開始され、人口は増加したという断定的な一つの流れとして認識をするであろう。しかし、近年の研究成果によって「稲作の生産性はそれほど高いものではなかった」ことが指摘されており⁷⁾、稲作の伝播には時間を要していることを含め、稲作の開始が必ずしも生活を変化させるほどのインパクトを与えていないことが近年明らかにされている。したがって、この稲作の低生産性は反証例として提示できるであろう。

縄文時代晩期から弥生時代にかけての変化としては、次のような要因が考えられている。

- ・寒冷化が緩和された。
- ・大陸から渡来人が来訪し、縄文人と混血して日本列島に拡散した。
- ・大陸から稲作が伝わり、漸次普及した。
- ・農耕の開始によって離乳食が容易に得られるようになった。
- ・家畜(ブタ)の飼育がはじまり、安定的に食物が得られるようになった。
- ・鉄器が漸次普及し、作業効率が向上した。⁸⁾

人口が増加したと考えられる要因はこれらの変化が複合的に組み合わされていることが想定できる。反証例として稲作の低生産性を提示されることにより、それ以外の要因すなわち、寒冷化の緩和による稲作の促進、渡来人の来訪と家畜や稲作、鉄器の伝播、稲作と離乳食や鉄器の普及といった相互連関を想定し検討できることであろう。したがって、稲作の開始によって人口は増加したという断定的認識は見直され、「寒冷化の緩和、渡来人の来訪によって、家畜の飼育や稲作が始まり、鉄器の普及とともに稲作が拡大し、離乳食も得やすくなったことで、人口は増加した」といった人口が増加した諸要因の習得が期待できる。

このように、気候の変化や人口の増減、稲作の生産性は高くはないことを反証例として取り上げることで、認知的葛藤を生起させ、既有知識に批判的検討を加えることができるのである。そして縄文後期の人口急減が気候の寒冷化による食料減少、移住に起因していたこと、弥生時代の人口急増が稲作の開始だけではないことを具体例から検討していくことで、複合的な要因やその相互連関の導出も期待できる。

したがって、気候変動を自然環境の変化の中核事象として、狩猟道具や食料の変化、稲作の開始などに関する資料を読み取らせることで複合的因果関係の抽出、相互連関の導出を経て本質的な要因を措定することができる内容である。

第2節 学習モデルの提案と実践

1 単元の学習内容の構成

単元（4時間完了）のうち、第2～3時、第4時において相互関連の導出過程を組み込んだ授業を構想した。

第1時では、「気候変動によって大型動物が絶滅し、狩猟は小動物に限定されたために、狩りの道具は槍から弓矢に変化した」ことを狩猟道具である槍先（有舌尖頭器）と矢尻（石鏃）との対比を行った。「なぜ、狩猟道具が槍から弓へと変化したのか」を主発問とし、食生活の変化を資料から読み取っていくことで、その要因である気候変化（温暖化）に着目させ、自然環境とそれに適応した生活ができたことを認識する。具体的には、次の2点である。

- (1) 温暖化によって、ナウマン象がいなくなり、シカやイノシシを多く捕り、食べるようになったこと。
- (2) 小動物を捕まえるためには、槍より弓の方が捕獲しやすいので、鏃に変化したこと。

これらのことを資料から抽出し、気候変動により生活も変化したことを習得する。

第2、3時では、導入場面で縄文時代の衣食住を概観し、気候や植生など自然環境に適応した(食)生活を営めた結果として、人口増加があったことを確認し、反証例として縄文後期の遺跡の急減を提示し「豊かなはずの縄文時代に、なぜ遺跡が減ったのだろう」と発問した。その上で、縄文時代は終わりを告げることを伝えることで、その後の生活の変化をふまえつつ相互関連や本質的な要因である気候の寒冷化により人口減少がもたらされたことを習得する。既有知識である「温暖化による人口の増加」の批判的な検討、メタ認知の関与を促し、要因の具体例として、寒冷化と食料の減少や移住についての資料から、複合的な要因と相互関連の導出を試みた。そして、本質的な要因として気候の寒冷化を措定した。

第4時では、弥生時代には一転して人口が増加したことを取り上げ、稲作の低生産性を反証例に、第1時～3時で習得した既有知識をモニタリングしながら、寒冷化の緩和、渡来人の来訪、家畜の飼育などによる食の安定化、金属器の使用などを示した資料から複合的な要因と相互関連の導出を試みた。そして、本質的な要因として気候の寒冷化の緩和を措定した。

なお、相互関連の導出過程を含む授業については、授業仮説を明記している。

2 単元の目標

(1) 社会的事象への関心・意欲・態度

- ① 縄文時代から弥生時代にかけての自然環境とそれに適応した生活の変化に関心を

もつことができる。

- ② なぜ、人口の増減が起きたのか、意欲的に考えようとすることができる。

(2) 社会的な思考・判断・表現

- ③ 自然環境の変化と生活の適応にともない人口が増減した経緯について、解釈した複数の要因を関連付けて説明することができる。

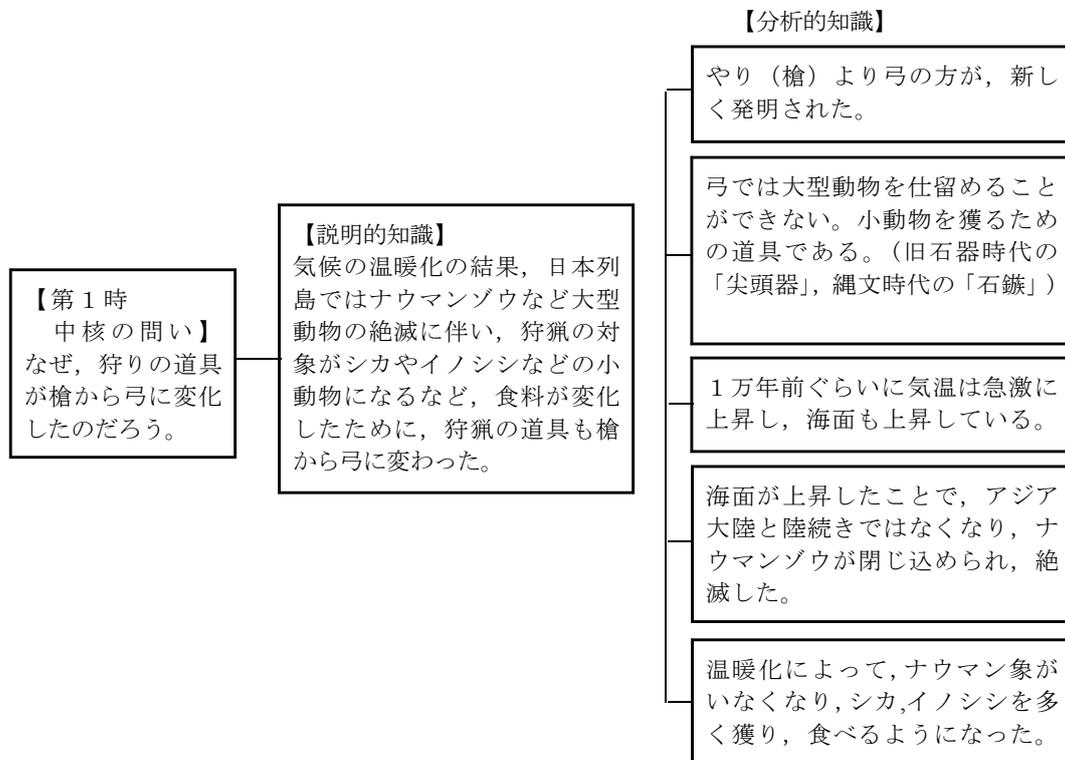
(3) 観察・資料活用の技能

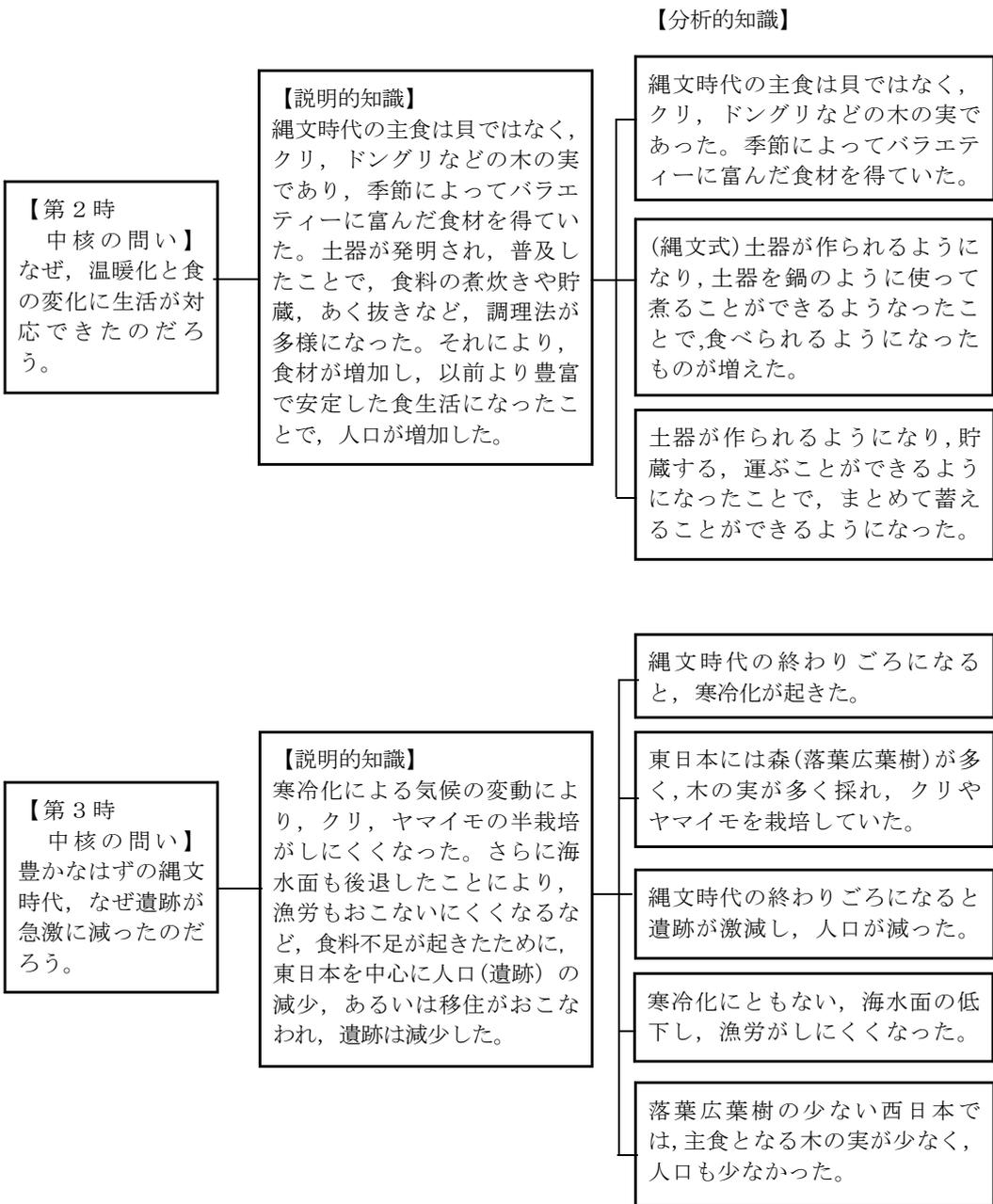
- ④ 石器の実物などの復元資料や気温、遺跡数の変化などグラフや表などの資料から、特徴的な事象を読み取ることができる。
⑤ 縄文時代から弥生時代にかけて人口が増減した変化の要因を多面的に読み取ることができる。

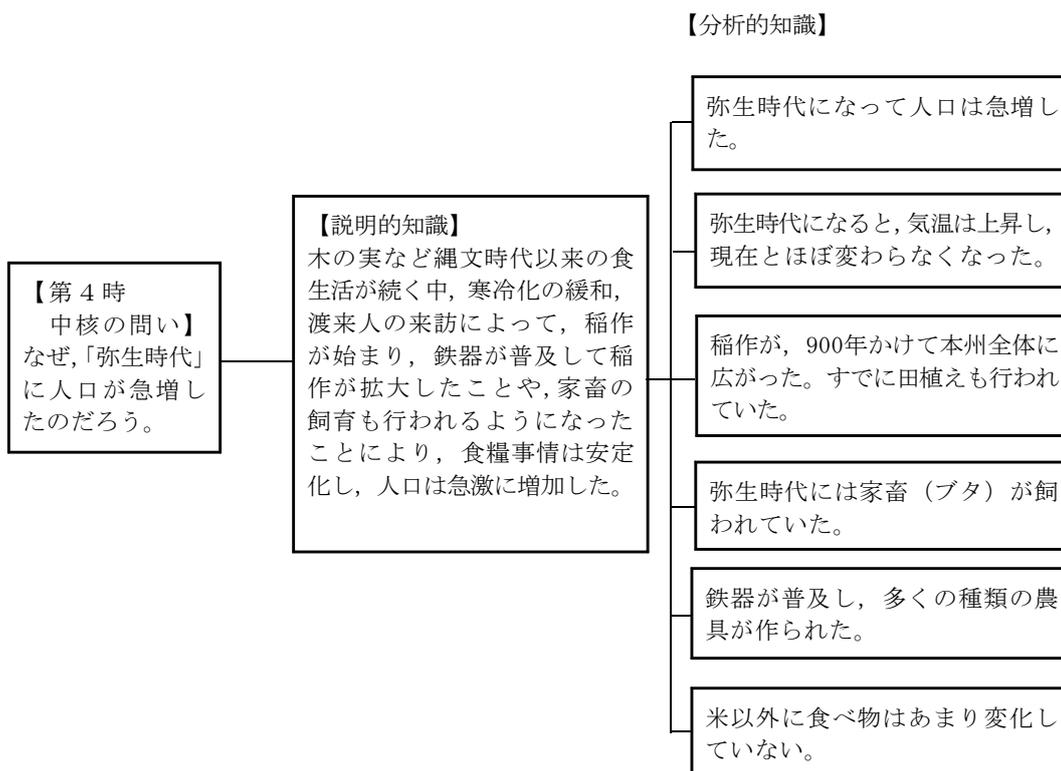
(4) 社会的事象についての知識・理解

- ⑥ 縄文時代から弥生時代にかけて、一貫して人口増加して、生活が向上したのではなく、温暖化や寒冷化などにより影響を受けていたことを理解することができる。
⑦ 縄文時代後期になると、寒冷化による気候の変動により、動植物の減少、漁労が困難となったことなどの複合的な要因により人口が減少したことを理解することができる
⑧ 寒冷化の緩和による稲作の促進、渡来人の来訪と家畜や稲作、鉄器の伝播、稲作と離乳食や鉄器の普及など複合的な要因が相互関連し、寒冷化の緩和が人口の増加をもたらしたという本質的な要因の認識ができる。

3 単元の計画（問いと知識の構造）







4 展開

(1) 第1時

段階	学習活動	○発問, 指示 (説明), ・予想される反応	◇手だて◎支援, 【資料】
問題の発見・把握	1 問題を発見する 2 石器の古さを予想する	○これらの石器はどちらが古いのだろう。 ・大きい方が大雑把な作りなので、古い。 ・小さいほうが加工が楽なので古い。 (大きい石器方が古く槍先である) (小さい方は 鎌 である)	【資料1】【資料2】 ◇有舌尖頭器と石鎌の複製品(サヌカイト)を用い、獲物が小動物に変化したことで、弓矢が発明されたことを動物や石器大きさを実感させる。
予想・仮説	3 問題意識をもつ 4 予想し、仮説を立てる	○なぜ、狩りの道具が槍から弓に変化したのだろう ○予想し、仮説を立ててみよう。 ・弓の方が命中率が高くなるから。 ・弓の方が自分が襲われる危険性が低い。 ・旧石器時代は槍でナウマン象を捕っていた弓に変わったということは、狩りの対称となる動物が変わったからではないか。 ・気温の変化を見ると、1万年前ぐらいに急激に上昇している。「縄文時代の陸獣狩猟の割合」にはナウマン象が載ってない。だから、ナウマン象は絶滅して、槍をあまり使わなくなったのではないか。	◇予想を発表する際、その根拠を述べるよう促すことで、仮説を設定する際の動機付けを図る。 【資料3】【資料4】 【資料5】 ◇資料は旧石器時代のナウマン象狩りの様子であることを伝え、その後どうなったかを考える手がかりとする。 ◇資料の読み取りをもとに仮説を設定させることで、より確からしい根拠を導き出させる。
検証	5 検証する	○検証してみよう。 ・温暖化によって、ナウマン象がいなくなり、シカ、イノシシを多く捕り、食べるようになる	◎検証時、学習者の反応が芳しくない場合は資料の読み取りを先に行う。

		った ・小動物を捕まえるためには、槍より弓の方が捕獲しやすいので、矢尻に変化した。	
まとめ	6 習得したことをまとめる	○この時間でわかったことを学習カードにまとめてみよう。 ・気候の温暖化の結果、大型動物の絶滅に伴い、狩猟の対象が小動物になり、食料が変化したので、狩猟の道具も槍から弓に変わった。	◇気候の変化により何がもたらされたのかに着目させることで、温暖化の結果何が起きたのかを関連付けができるよう促す。

【資料1】旧石器時代の「尖頭器」(複製品)，【資料2】縄文時代の「石鏃」(複製品)，【資料3】ナウマンゾウ狩りの様子(兵庫県立考古博物館展示より，筆者撮影)，【資料4】海水面と気温の変化グラフ(独立行政法人海洋研究開発機構監修「海のほしとわたしたち」http://www.jamstec.go.jp/jamstec-j/enlight/mihoshi/learning/link_win/2_0802.htmlより筆者作成)，【資料5】縄文時代の陸獣狩猟の割合(国立歴史民俗博物館編『縄文文化の扉を開く 三内丸山遺跡から縄文列島へ』2001年，p.36より筆者作成)

(2) 第2～3時

① 本時の目標

単元目標の①②③④⑤⑥⑦

② 授業仮説

縄文時代に人口増加は続かなかったことを反証例として縄文後期の遺跡の急減を提示し「豊かなはずの縄文時代に、なぜ遺跡が減ったのだろう」と問うことで認知的葛藤が生起されるであろう。そして、なぜ縄文時代が終わりを告げたのかを問うことにより、既有知識である「温暖化による人口の増加」を批判的に検討し、寒冷化と食料の減少や移住について資料から読み取り、複合的な要因と相互連関が導出できるであろう。さらには、寒冷化により縄文時代が終わりを告げていくという本質的な要因が指定できるであろう。

③ 授業展開

段階	学習活動	○発問，指示(説明)，・予想される反応	◇手だて◎支援，【資料】
既 有 知 識 の 確 認 ・ 補 足	1 既 有 知 識 の 確 認 を する。	○縄文時代の主食は何だろう。 ・北海道では海獣や魚。 ・東北から関東：動物や植物，魚。 ・主食は貝ではない。 ○食料を変えた縄文の発明は何だろう。 ・(縄文式) 土器。 ○土器の発明によって何ができるようになったのだろう。 ・土器の出現により，貯蔵，煮る，運ぶことができるようになり，食べ物が増えた。例えば木の実などの植物。 ○縄文時代の人々は，どこに住んでいたのだろう。 ・東日本に多く住んでいた。(近畿地方全体・縄文中期で約2,700人) ○なぜ，西日本には人がいないのだろう。 ・西日本では主食となる木の実が不足していた。 ・東日本には森(落葉広葉樹)が多く，クリやイモを(半)栽培していた。	◇手だて◎支援，【資料】 【資料1】【資料2】 ◇縄文時代の貝塚から見つかった骨などから推定されていることを伝え，貝塚という名前から主食は貝であったとは限らないことを知らせ，意外感をもたせる。 ◇土器の形状などをもとに，土器の使用による食の変化を予想させることで，縄文時代食生活の具体について考えていく手がかりとしたい。 ◎縄文時代は貧しい時代だと考えている生徒には認識の修正を促す。 【資料3】 ◇「縄文カレンダー」，プレゼン「縄文集団のタンパク質供給源」をもとに予想させる。 ◇住居への問いから，近畿地方

反よ証る例問提題示把に握	2 人口の動向を予想する 3 人口の急減に問題意識をもつ	○このあと人口はどうなったのだろうか。 ・遺跡の数が大きく減っている。 ・遺跡の数が減っていたということは、人口が減っている。	の人口へと目を向けさせることで、西日本は人口が少なかったことに気付かせる。 【資料4】【資料5】 ◇プレゼンで縄文中期と縄文晩期の遺跡の変化を見比べることにより、減少した要因についての疑問をより強くもたせたい。
メ（タ既認有知知の識関の与批判的検討） 諸要因の抽出	4 予想し、仮説を立てる 5 資料から人口が減少した要因を抽出する	○豊かなはずの縄文時代なのに、なぜ、人口が減ってしまったんだろう。 ○知っていることを整理し、予想しよう。 ・移住した。 ・人が集まって住むようになった。 (縄文時代は終わってしまったと仮定してみよう) <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 5px 0;">なぜ、縄文時代は終わってしまったのだろうか</div> ○資料から人口が増えた要因を抜き出し、その根拠を発表しよう。 ・寒冷化が起こった。 ・気候が寒冷化し、木の実がとれなくなったから。 ・食料難が起きたから。 ・寒冷化によって、これまでのような生活ができなくなった。 ・自分ではどうすることもできない→死ぬか、祈るか、移動するか。 ・渡来人が来るまで人口は減った。	◇縄文晩期の衰退を、気候変動から見ていくことにより、その結果何が起こったかを推測させやすくする。 【資料6】 ◇イラストから東北地方の土器が九州に伝播していたことを読み取らせることにより、気候変動が移住をもたらせたことを推定する手掛かりとしたい。
相互連関の導出	6 複合的な要因を関連付け、相互連関を導出する。	○影響を与え合った関係を探し、その根拠を考えよう。 ・寒冷化と食糧不足が重なって人口が減った ・その後九州では、東北からの移住者がやってきた。 ・渡来人が来て、新しい技術が伝わったので、縄文時代が終わった。	◇寒冷化の結果や、渡来人の来訪を資料から読み取らせ、その結果、何が起こったのか推測させることで、複合的な因果関係と相互連関への気づきを促す。
本質的な措置の策定	7 習得したことをまとめる	○共通点の見当をつけよう。 ・人口減少や食糧不足は寒冷化が共通点になっている。 ○この時間でわかったことを学習カードにまとめてみよう。	○発表、検討された相互連関から共通点をキーワードの形で導き出すことにより本質的な要因への認識を促す。

【資料1】縄文集団のタンパク質供給源（国立歴史民俗博物館編『縄文文化の扉を開く 三内丸山遺跡から縄文列島へ』2001年，p. 64より筆者作成），【資料2】三内丸山遺跡食の復元（国立歴史民俗博物館編『縄文文化の扉を開く 三内丸山遺跡から縄文列島へ』2001年，p. 30より筆者作成），【資料3】縄文中期人口密度分布，地域別推計人口（鬼頭宏『人口で見る日本史』PHP研究所，2007年より筆者作成），【資料4】，【資料5】縄文時代の遺跡分布，【資料6】気温の変化年表(再掲)，【資料7】福岡平野における土器製造の想像図（国立歴史民俗博物館編『弥生はいつから 年代研究の最前線』2007年，p. 70より筆者作成）

(3) 第4時

- ① 単元目標の①②③④⑤⑥⑧
- ② 授業仮説

稲作の開始（だけ）により、弥生時代がはじまった、あるいは人口が増加したと学習者は考えがちだと予想される。そこで、反証例として稲作の低生産性を提示されることにより、それ以外の要因すなわち、寒冷化の緩和による稲作の促進、渡来人の来訪と家畜や稲作、鉄器の伝播、稲作と離乳食や鉄器の普及といった複合的な要因や相互連関を導出することができるであろう。さらには、寒冷化の緩和や渡来人の来訪といった本質的な要因が措定されるであろう。そして「弥生時代に（突如として）稲作が始まった」という断定的な認識を縄文時代からのつながりで考えることができるであろう。

③ 授業展開

段階	学習活動	○発問, 指示 (説明), ・予想される反応	◇手だて◎支援, 【資料】
既 有 の 知 識 認	1 既有知識の確認をする。	○前時の復習をしよう。 ・縄文晩期, 人口は(激減)していた。	【資料1】 ◇プレゼン提示により, 縄文時代の人口の変化の様子を振り返ることで, 稲作開始後の影響, インパクトをより明確にイメージさせたい。
反 証 例 の 提 示	2 人口の動向を予想する 3 人口の急増に問題意識をもつ	○人口の増減を見てみよう。 [弥生時代の人口変化]→人口は急増した。 ○どのくらい増えたでしょう。 ・7.5万人→59.5万人, 7.85倍に増加した。 [遺跡数]→遺跡数も驚くほど増えた。	【資料2】【資料3】 ◇弥生時代の人口・遺跡数の変化をプレゼン提示により示す。
メ タ 既 認 有 知 識 関 の 与 批 判 的 検 討 諸 要 因 の 抽 出	4 予想し, 仮説を立てる 5 資料から人口が増加した要因を抽出する	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">なぜ, 人口は急に増えたのだろう。</div> ○知っていることを整理し, 予想しよう。 ・暖かくなってきたから。 ・稲作が始まったから。 ・朝鮮半島から渡来人が渡ってきたから。 ・気候が温暖化し, 稲作が渡来人によってもたらされたからではないか。 ○資料から人口が増えた要因を抜き出し, その根拠を発表しよう。 ・気温は上昇し, 現在とほぼ変わらない ・田植えをしている。 ・米は高床式倉庫に保存した。 ・渡来人は北方アジアから来ている。 ・渡来人と稲作技術が合わせてやってきたので, 骨格の特徴も変わるほど人口も増えた。 ・稲作は 900 年かけて本州全体に広がった。 ・弥生時代の農業技術は高かったかもしれない。 ・弥生時代には家畜が飼われていた。 ・稲作以外に食べ物は余り変化して	◎予想が稲作の開始に偏った場合, 前時で学習した気温変動と人口変動との関係にも着目させることで, 人口増を複数の要因と結びつけていく手がかりをもたせたい。 【資料4】【資料5】【資料6】 【資料7】【資料8】【資料9】 【資料10】【資料11】【資料12】 ◇検証にあたっては, 「何を調べる必要があるか」を問い, 要因抽出の視点を明確化しておく。 ◇田植えの様子を確認させ, 稲作の開始時は直播きであったという通説が現在必ずしも用いられていないことを示唆することで, 少しでも生産を増やそうとしていた当時の農業技術力の高さの具体例を認識させるとともに, 金属器の使用による農具の生産向上など, 他の技術にも目を向けさせるきっかけとしたい。 ◎稲作の伝播前後を契機とした鉄器の普及により木製農具が量産され, それと伴って稲作の生産性は拡大したことを読み取らせたい。 ◎稲作開始後の生活の変化については, 見当がつかないことが予想される。一人(一家族)では水田が維持できないことを, 資料6「弥生時代の稲作風景」から想起させ, 共同作業の必要性があったこと, それによりム

		<p>いない。しかしおかゆは離乳食になる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・鉄器が普及したことで、(多くの種類の)農具が作られた。 	<p>ラが誕生したことを次時への手がかりとして関連付けておきたい。</p> <p>◎「縄文カレンダー」と「弥生カレンダー」との対比、「東北地方稲作のイラスト」の読み取りをさせることにより、弥生時代＝稲作だけの時代ではないことも考慮させ、縄文時代との連続性についても補足しておきたい。</p>
相互連関の導出	6 複合的な因果関係、相互連関を導出する	<p>○影響を与え合った関係を探し、その根拠を考えよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・寒冷化の緩和と稲作の開始が重なって人口が増えた。 ・渡来人の来訪により稲作と鉄器と家畜がもたらされた。 ・渡来人が家畜を連れてきたので、関係しているのではないか。 ・鉄器の普及によって開墾や耕作がしやすくなり、稲作は増える。 	<p>◇寒冷化の緩和の結果や、渡来人の来訪、稲作の開始などを資料から読み取らせ、その結果何が起こったのか推測させることで、複合的な因果関係と相互連関への気づきを促す。</p>
本因質的措置的な定要	7 習得したことをまとめる	<p>○共通点の見当をつけよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人口増加は寒冷化の緩和や渡来人の来訪が共通点になっている。 <p>○この時間でわかったことを学習カードにまとめてみよう</p>	<p>○発表、検討された相互連関から共通点をキーワードの形で導き出すことにより本質的な要因への認識を促す。</p>

【資料1】縄文晩期の各地方の・人口表 (鬼頭宏『人口で見る日本史』PHP研究所, 2007年より筆者作成),
【資料2】弥生時代からの人口変化のグラフ (鬼頭宏『人口で見る日本史』PHP研究所, 2007年, p. 40より筆者作成),
【資料3】時期ごとの遺跡分布図,
【資料4】縄文晩期からの気温変動のグラフ (安田喜憲『縄文文明の環境』吉川弘文館, 1997, pp. 18-19より筆者作成),
【資料5】水田稲作の広がり (国立歴史民俗博物館編『弥生はいつから 年代研究の最前線』2007年, p. 32より筆者作成),
【資料6】弥生時代の稲作風景 (大阪府立弥生文化博物館「展示資料」より筆者作成),
【資料7】渡来人の来訪の地図, 縄文人と弥生人の骨格の違い (国立歴史民俗博物館編『弥生はいつから 年代研究の最前線』2007年, p. 70より),
【資料8】弥生時代のブタの復元図 (国立歴史民俗博物館編『弥生はいつから 年代研究の最前線』2007年, p. 81より筆者作成),
【資料9】鉄器の普及の説明文 (大阪府立弥生文化博物館「展示資料」より筆者作成),
【資料10】木製農具の復元 (大阪府立弥生文化博物館「展示資料」より筆者作成),
【資料11】縄文カレンダー, 弥生カレンダー (東京法令出版『グラフィックワイド歴史』2010年p. 36, p. 38より筆者作成)

第3節 授業分析

本節では、教育心理学の分析手法を用い、次の視点で、授業の効果を分析する。

- 1 学習者の既有知識を捉えた授業となっていたかどうか。
- 2 反証例の提示を契機として、自らの既有知識を批判的に検討し、メタ認知を関与させることで、歴史事象が起きた複合的な要因、相互関連導出ができ、本質的な要因の措定までおこなえたかどうか。
- 3 取り上げた教材が学習者の歴史認識を深化させる上で妥当であったかどうか。

1 プレテストの内容

プレテストの目的は学習者の既有知識として縄文時代から弥生時代にかけての社会の変化に着目できるかを検討し、授業に際しての学習者の認識の度合いを明らかにすることであった。

はじめに、縄文時代、弥生時代のイメージに関する次の2点の質問をし、回答を求めた。問1「あなたは、『縄文時代』と聞いて、どのようなイメージを思い浮かびますか。」

問2「あなたは、『弥生時代』と聞いて、どのようなイメージを思い浮かびますか。」である。イメージしたことに関して、ワークシートへの自由記述により回答を求めた（回答者総数は67名である）。次に、問3「なぜ、縄文時代は終わってしまったのか。」を出題し、問1、2と同じく自由記述により回答を求めた。縄文時代がなぜ終焉を迎えたのかを問うことで、学習者が縄文時代と弥生時代との接続をどのように認識しているのかについて分析、検討を行う。

2 ワークシートの分析

ワークシートを分析する目的は、授業において、学習者が「縄文時代後期に人口が減少した要因（第3時）」、「弥生時代になり人口が増えた要因（第4時）」を資料からどう読み取り、関連付けていったかを明らかにすることであった。ワークシートは授業開始時に配布した。ワークシートには「自分で気がついたこと、わかったことを書きましよう」と指示した。ワークシートには「検証、要因は」、「それぞれ、連動（連関）しているのは」と記載し、授業の終末部において自由記述により回答を求めた。

3 ポストテストの内容

ポストテストの目的は授業を通して習得した認識がいかなるものであったかを検討するために、授業後の認識の度合いについて明らかにすることであった。プレテストに対応する問題として、第3時の終了後に問1「なぜ、縄文時代は終わってしまったのか」、

第4時の終了後にプレテストの問2の転移課題、「なぜ、弥生時代になると人口が急激に増えたのだろう」を設定し、自由記述を求めた。次に、本授業で実施した反証例提示によって自らの既有知識を批判的に検討し、メタ認知を関与させることで、ある歴史事象の複数の要因、相互連関が導出できたかを検討するために、自由記述による学習の振り返り及び、認識の形成にかかわる質問「いくつかのできごとを関連付けて考えることができたか。」を行った。尺度は「1.とてもできた（強く感じた） 2.できた（感じた） 3.どちらでもない 4.できなかった（感じなかった） 5.とてもできなかった（感じなかった）」とし、数値が低い方がいくつかの出来事を関連付けて考えている程度が高いことを示している。回答の所要時間は約10分であった。

4 分析の結果

(1) 縄文、弥生時代に関する既有知識と断定的認識の度合い

① 縄文、弥生時代に関するイメージ

表4-3-1 プレテストにおける縄文時代、弥生時代のイメージ
についての主な回答内容（60名による複数回答）

主なイメージ	人数
縄文時代 狩り、動物を食べる	19
縄文土器	15
食糧が不十分、貧しい	9
縄を使って生活している	6
石器	3
平等、平和な時代	3
分からない	5
弥生時代 米作り（稲作）、農耕	16
弥生土器	6
卑弥呼の時代	6
縄文時代との比較、安定化	6
縄文時代との比較、同じ	5
争い	4
動物や魚を食べる、狩り	3
分からない	6

プレテストにおける問1、2「縄文時代、弥生時代それぞれのイメージ」を分析したところ、表4-3-1のような回答が得られた。

これによると、縄文時代に対しては、狩りをして縄文土器を用いている、食糧が不十分といったイメージ、弥生時代は稲作の時代であるというイメージが中心であることが分かる。しかし、「分からない」と回答する学習者、「縄文時代は縄を使って生活していた」といったイメージを抱いている学習者も多く、学習内容の忘却、錯誤が多いことが

分かる。このことから、事象について説明をする際、学習者は不十分で断片的な知識を、適合するか否かを十分に考慮しないままつなぎ合わせていることが示唆される。

② 縄文時代の終わりについての既有知識と認識

次に、問3「縄文時代はなぜ終わったか」についての回答のうち、代表的なものを抜き出して表4-3-2にまとめた。

最も多かったのは「争いが起きた」など、弥生時代の出来事との錯誤（17名）である。縄文時代から弥生時代にかけての既有知識が不十分であることが推察される。また、「渡来人の来訪、稲作の開始によって縄文時代は終わった」と答えた学習者は14名、食糧の不足により人口が減少したと答えている学習者は9名であった。これらの回答からは気候の変動と社会の変化を結びつけておらず、「稲作の開始により弥生時代が始まった」、あるいは狩猟や採集の不調にのみ着目した認識にとどまっていることが示唆される。

表4-3-2 「縄文時代なぜ終わったのか」について
プレテストにおける主な回答内容（60名に実施）

弥生時代との混同	(17名)

・争いが起きたから	
・卑弥呼や豪族など偉い人が死んだ、あるいは現れたから	
弥生時代との接続	(14名)

・渡来人が来て、稲作が始まった。弥生土器が作られたから	
食糧の不足	(9名)

・冬だと狩りができず、食べ物が無くなっていったから	
・あまり食料が取れなかったため、人が生きられなかった	
・貝や動物など食べるものがなくなったから	
人口の減少	(5名)

・縄文時代に生まれた人たちがみんな死んでしまった	
人類が変化、進化したから	(5名)

無回答	(10名)

以上のことから、事象間の関係の説明に際して、学習者は断片的な知識をつなぎ合わせていることが示唆される。その結果、つなぎ合わされた知識も一組の断定的認識にとどまったものであった。したがって、縄文時代後期には寒冷化による食料の減少や移住により人口が減ったこと、一転して弥生時代には、渡来人の来訪と稲作の開始以外にも人口が増えた可能性があったことは学習者にとって未知であると考えられ、それを知ることは、既有知識をモニタリングし、批判的検討を加える手がかりとなるものと予測される。さらに、気候の変動や動植物の減少、鉄器や家畜飼育、離乳食の普及を要因として検討できれば、複合的な要因の習得も可能となることが想定できる。

(2) ポストテストから見る認識の深化の度合い

① 縄文時代の終わりに関する認識の深化

反証例を提示し、既有知識のモニタリングから歴史的事象の要因について複合的な要因を抽出させ、相互連関を導出することを目的として実践した授業において、認識がどの程度変容したのかどうかを検討するため、はじめに、反証例を提示して複数の要因を検討した第3時終了後に「縄文時代はなぜ終わったのか」という質問をポストテストとして行った。表4-3-3はポストテストにおける個別記述の概要を示したものである。

このうち、寒冷化による食料不足で人口が減ってしまったことに言及したのは39名であり、学習者の多くは寒冷化と食料不足を連関させていることが示唆された。

表4-3-3 「縄文時代なぜ終わったのか」について
ポストテストにおける主な回答内容 (59名に実施)

弥生時代との混同	(2名)
弥生時代との接続	(1名)
・渡来人が来て、稲作が始まった。弥生土器が作られたから	
寒冷化と食料不足による人口の減少	(39名)
・寒冷化による食料不足で人口が減ってしまったから。	
寒冷化と食料不足, 弥生時代との接続	(8名)
・寒冷化によって食べ物がなくなり、人口が減ってしまったから。それで渡来人が来て、新しい技術が伝わったので、縄文時代が終わって弥生時代が始まった。	
食料不足と人口の減少	(2名)
・寒冷化により食料不足になったから。	
寒冷化と人口の減少	(5名)
・寒冷化が要因で人口が少なくなっていたから。	
無回答	(2名)

さらに、渡来人の来訪、稲作の開始など、弥生時代のはじまりも含めての連関が8名にみられ、第4時の内容を包摂させた複合的な要因が学習者に認識されたことが示唆された。このように、反証例の提示により、縄文後期の人口急減が気候の寒冷化による食料減少、移住に起因していたことを具体例から認識していく一連の学習は、複合的な要因の抽出と相互連関の導出に寄与するものであったと言える。

プレテスト、ポストテストで得られた回答から、縄文時代が終わった要因として複数の要因について記述した者を複合的な要因の習得者とし、単一の要因しか記述していない者と無回答の者をあわせて複合的な要因の未習得者として人数を比較した。表4-3-4はその結果を示したものである。

プレテストとポストテストの複合的な要因未習得者と複合的な要因習得者人数の変化についてマクネマー検定を行ったところ、有意差がみられた ($\chi^2=45.02$, $p<.01$)。

表 4-3-4 プレテスト、ポストテストの複合的な要因の習得者と未習得者の人数

		ポストテスト	
		複合的な要因の未習得	複合的な要因の習得
プレ テスト	複合的な要因の未習得	12	47
	複合的な要因の習得	0	0

第1時では、縄文時代が終わった要因について、複合的な要因を習得していなかった者の多くが第3時の反証例の提示からメタ認知の関与によって複合的な要因を習得したことを示唆している。このことから、反証例により認知的葛藤を生起させた学習者に対し、既有知識に批判的検討を加え、歴史事象が起きた要因と目される具体例を複数提示したことが有効であることが示唆された。

(3) 弥生時代の人口増加の要因把握とその関連付け

次に第4時、弥生時代における人口の増加を取り上げ、中核となる問い、「なぜ、人口は急激に増えたのだろうか」について、関連付けた要因をワークシート「検証 要因は」への記述より抽出、分類し、表4-3-5にまとめた。

表4-3-5 第4時における学習者が取り上げた要因

①温暖化	②渡来人	③稲作	④離乳食	⑤家畜	⑥鉄器	人数
	○	○				20
○	○	○				7
	○	○			○	5
○						4
○		○				4
		○				4
○	○	○			○	3
	○	○	○			2
	○	○		○		2
○				○		2
	○	○		○	○	3
		○	○			1
			○			1
	○					1
	○	○	○	○	○	1
○		○		○	○	1
○	○	○		○		1
22	45	54	5	10	13	

無回答2名

表中の○印は表の上覧に示した要因を関連付けており、人数は関連付けた要因のパタ

ーンが同じ場合の人数を示している。複数の要因を上げ、関連付けた学習者は52名、単一の要因を上げた者は8名であり、無回答であった者は2名であった。多くの者が複数の要因を結びつけ、その関連付けを図っていたことが示された。

特に、既習事項である、稲作を中心として渡来人の来訪や温暖化などと関連付けていることが見て取れる。複数の要因を上げた者を複合的な要因習得者（52名）とし、単一の要因を上げた者と無回答の者をあわせて複合的な要因未習得者（10名）として、これらの人数の差について二項検定で検定したところ、複合的な要因未習得者よりも複合的な要因習得者の方が有意に多かった（ $p < .01$ ）。ここでも反証例により認知的葛藤を生起させた学習者に対し、既有知識に批判的検討を加え、歴史事象が起きた要因と目される具体例を複数提示したことが有効であることが示唆された。さらに、記述内容から、「最初は分からなかったけれど・・・」「人口が増えたのは、稲作が伝わったからだけではない」など、既有知識と学習後の認識の違いに言及している学習者は10名であった。そのいずれもが弥生時代の人口増について複数の要因があることを認識していた。一部の学習者に限定されるものの、既有知識をモニタリングした上で、渡来人の来訪と稲作、離乳食や家畜の飼育の開始、鉄器の普及などの複合的な要因の検討を行っていたと言える。

次に、ワークシート「それぞれ連動（連関）しているのは」への記述を抽出したところ、表4-3-6のような結果が得られた。

表4-3-6 学習者が導出した相互連関

導出した相互連関の内容	人数
渡来人が来訪することで稲作が伝わった。	34
渡来人の来訪によって稲作が広まり、鉄器の普及でより早く伝わった。	11
温暖化とともに稲作が広まった。	7
渡来人が来訪することで家畜が伝わった。	5
温暖化とともに家畜の飼育が広まった。	2
温暖化により渡来人が来訪した。	1
稲作の広まりとともに鉄器が普及した。	1

相互連関があると回答した学習者は延べ62名であった（表4-3-6では、相互連関を2点記述している7名分、3点記述している1名分の内容をそれぞれの項目に加えている）。

このことから、一つの要因のみを記述していた学習者も、「影響を与え合った関係を探し、その根拠を考えよう」と発問されて、関連付けを促されたことで、資料から読み取れる要因を吟味した上で関連付け、相互連関を導出している。とりわけ多数を占めたのが、渡来人の来訪と稲作との相互連関について答えた者である。資料として北方アジア人の日本列島への渡来と拡散を示す復元比較や、それにかかわる地図を提示されたことで、学習者は渡来人の来訪と稲作とを関連付けて読み取り、相互連関しているかどうか

発問されたことで、「連動している」と判断したものである。つまり、反証例によって生じた疑問の解となる複合的な要因を資料から読み取り、相互連関していることかどうか検討を加えていると考えられる。

(4) 相互連関に関する尺度評定の結果

ポストテストにおける質問④「いくつかのできごとを関連付けて考えることができましたか」についての平均評定値は、2.32であった（数値が低い方がいくつかの出来事を関連付けて考えることができた程度が高いことを示している）。5段階で求めた評定値の中央値(3.00)を期待値として比較の対象とし、t検定を行った結果、平均評定値は期待値よりも有意に高かった ($t(67)=5.618, p < .01$)。このことから本授業によって、複合的な要因が習得されたことを反映する「いくつかの事象を関連付けて考えることができる」ことが促されることが明らかになった。

また、自由記述による学習の振り返りからは「温暖化が起きたことによって食料がたくさんとれるようになった。(同内容の振り返り5名)」、「気温が上がるといろいろな物がとれて、人口が増える。気温が下がるとあまりとれなくなって人口がダウンする。(16名)」といった、気候の変動と社会の変化を相互連関させていることが示唆された。温暖化に関するもの以外でも「渡来人の来訪によって稲作が広まり、鉄器の普及でより早く伝わった」など、「稲作の開始により弥生時代が始まった」、あるいは狩猟や採集の不調にのみ着目した断定的認識は、複合的な要因、相互連関を検討していくことで構造化され、本質的な要因の措定に結びついたと考えられる。

第4節 自然環境の変化に着目し、複合的な要因の抽出と相互関連を導出する意義

本実践では、縄文時代から弥生時代にかけての温暖化や寒冷化を例に、自然環境の変化に着目して、事象間の関係を複数の資料から読み取り、複合的な要因を抽出し、相互関連を導出することで本質的な要因を措定することができたかについてその効果の検討を行った。分析の結果から、本実践によって学習者の歴史認識がどのように変化したかについて示唆されることを改めてまとめる。

小単元『縄文』から『弥生』の変化を探る」において、「稲作の開始により弥生時代が始まった」など、断定的に認識されがちな既有知識を問い直す反証例として、「縄文時代後期になると、一転して人口は減少したこと」、「稲作の生産性はそれほど高くはなかったこと」を提示されることによって、学習者には認知的葛藤が生起させられたであろう。その認知的葛藤の生起に伴い、学習者は稲作に関する既有知識に対して「稲作だけで人口が増加し、弥生時代が始まったと言っているのか」などメタ認知の関与をおこない、渡来人の来訪など新規の情報と比較することで、学習者自身によって改めて既有知識が批判的に検討されたといえる。したがって、人口の減少あるいは増加といった反証例の提示により、自然条件の変化が前提となり、それが必然ともなって生活が変化した具体的な内容を認識できたことにより、認識は深化したと言える。

次に、授業者は「なぜ、結果とする事象のようなことが起きたのか」を問うことで、学習者の中で具体例による諸要因の検討も活発に行われることになる。実践では渡来人の来訪の他、気候の変動や動植物の減少、鉄器や家畜飼育、離乳食の普及を複合的な要因として抽出された。

加えて、複合的な要因の導出だけではなく、発問「影響を与え合った関係を探し、その根拠を考えよう」をきっかけに、要因となる事例同士が関連しているかどうかまで検討を行うことで、学習者の本質的な要因の措定を促し、結果として、断定的であった認識は構造化されることが示唆された。さらに、新たに習得した内容が他の事例でも活用できるかどうかをあてはめ、検討を行うことで、対象とする事象が複合的に引き起こされていることが学習者自身の手でメタ的に確認でき、構造化された認識の習得へと至ることが明らかとなった。

本実践の結果から、学習者の既有知識とは矛盾する反証例の提示を契機として、自らの既有知識を批判的に検討し、メタ認知を関与させることで、ある歴史事象の複数の要因、相互関連導出までのメカニズムを明らかにした。このことは本実践で試みた授業方法が、従来の歴史教育で陥りがちな学習者の歴史事象に対する断定的な認識を改め、本質的な要因を措定させることによって、学習者の歴史認識をより深化させるものであることが示されたと言えよう。

【注】

- 1) 飯沼賢司『日本史リブレット23環境歴史学とはなにか』山川出版社, 2004年などがある。なお飯沼は, 環境歴史学を「自然と人間の関係を問題とする歴史学」と位置づけている。
- 2) 北俊夫, 佐藤学, 吉田伸之ほか38名『新しい社会 6 上』, 東京書籍, 2012年, pp. 8-19
- 3) 鬼頭宏『人口で見る日本史』PHP研究所, 2007年, p. 28の推計による。以下の人口推計も出典は同じ。
- 4) 独立行政法人海洋研究開発機構監修「海のほしとわたしたち」http://www.jamstec.go.jp/jamstec-j/enlight/umihoshi/learning/link_win/2_0802.html, 国立歴史民俗博物館編『縄文文化の扉を開く 三内丸山遺跡から縄文列島へ』2001年, p. 36, 『週刊朝日百科日本の歴史』1巻, 朝日新聞社, 1986年, p. 81, 国立歴史民俗博物館編『縄文文化の扉を開く 三内丸山遺跡から縄文列島へ』2001年, p. 30, p. 37, p. 64。
- 5) 阪口豊「過去1万3000年間の気候の変化と人間の歴史」梅原猛, 伊東俊太郎, 安田喜憲総編集『講座文明と環境』第6巻, 朝倉書店, 1995年, p. 7
- 6) 鬼頭宏前掲書3), p. 28, 北川淳子「縄文のクリとトチノキの栽培と気候」安田喜憲編『環境考古学ハンドブック』朝倉書店, 2004年, p. 668, 「縄文時代の海岸線の後退」『週刊朝日百科日本の歴史』1巻, 1986年, p. 81, 「東北地方の土器が九州に伝わる」国立歴史民俗博物館編『弥生はいつから 年代研究の最前線』2007年, p. 70
- 7) 例えば, 禰宜田佳男「戦争のはじまり」広瀬和雄編著『考古学の基礎知識』角川選書, 2007年, pp. 190-193の指摘など。
- 8) 今村啓爾「日本列島の新石器時代」歴史学研究会・日本史研究会編『日本史講座』第1巻, 東京大学出版会, 2004年, pp. 61-62, 禰宜田佳男「水田稲作と畠稲作」広瀬和雄編著同上書, pp. 166-168, 米田穰研究代表「新手法による日本人集団の形成に関する研究」日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(B), 2009年, 西本豊弘「弥生時代の食料」国立歴史民俗博物館編『弥生はいつから 年代研究の最前線』2007年, p. 81の記述による。

第5章 相互関連の導出過程を組み込んだ授業の開発②

社会構造の変化に着目した授業モデル

本章では、相互関連の導出過程を組み込んだ授業モデルの第二として、社会構造の変化に着目して開発した授業モデルの実践と分析をおこなう。社会構造を学習することは社会科の目標の一つ「社会認識形成」を図る上で非常に重要である。社会認識の重要な要素は社会の仕組みであり、歴史授業の大きな目的の一つが扱う時代における社会構造だからである。

『平成20年版中学校学習指導要領解説 社会編』では、学習内容の構造化について次のように述べている。

(4) 学習内容の構造化と焦点化

内容のすべての中項目で共通に「○○、○○などを通して、AがBであったことを理解させる」という表現を用いた。これは、各事項の学習を通してより大きな歴史の流れを理解させるように、学習内容を構造化してとらえるとともに、各項目で理解すべき学習の焦点を明確に示すようにしたものである。¹⁾

【歴史的分野の学習内容の構造化図（部分例）】

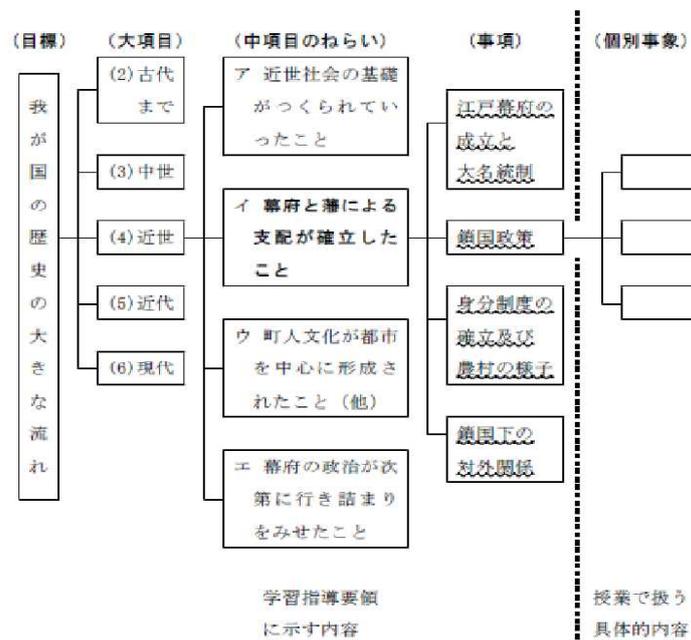


図5-1-1 平成20年版学習指導要領解説社会編 歴史的分野の学習内容の構造化図（部分例）

内容の(4)のイの本文

イ 江戸幕府の成立と大名統制，鎖国政策，身分制度の確立及び農村の様子，鎖国下の対外関係などを通して，江戸幕府の政治の特色を考えさせ，幕府と藩による支配が確立したことを理解させる。

このことから、『平成20年版中学校学習指導要領』では、学習内容を命題の形で示し、構造化することで、個別事象の並列的な提示と記憶に傾いて、学習内容を焦点化しにくいことを回避することをねらっていると言える。そして、その具体として近世の構造を図5-1-1のように例示している。²⁾

ここで、留意したいのは歴史事象をつなぎ合わせて構造化をするに際し、関連付けた歴史事象を、羅列してよしとしてしまわないことである。第2章で分析してきたように、多くの要因を上げるにとどめない学習を目指さなければならない。上記の幕藩体制の例で言えば、「幕府と藩による支配が確立したこと」と「江戸幕府の成立と大名統制」あるいは「鎖国政策」など事象間の関係にどのような意味があるのかまでを考え、つながりを見い出していく（有機的に関連付けていく）必要がある。

しかし、こうした点に留意してもなお、中学校社会科歴史授業において社会構造を認識することは困難を伴う要素がある。先行学習経験である小学校歴史学習では人物学習が主であるという点である。小学校歴史学習では内容、方法に関わる問題点がある。内容面では、「人物が何をしたか」が重視されてきたことから、対象とする時代の社会的意味や時代背景には考えが及びにくいと言う点である。人物学習の問題点について、原田智仁は次のように指摘している。

公民教育としての歴史教育（わが国の小学校歴史教育を典型とする：筆者注）は、一定の価値にしたがって事実（歴史上の人物の行為）を選択するために、きわめて常識的・道徳的なレベルでの歴史理解や人物理解に陥る危険性が指摘できよう。³⁾

このような人物主体の先行学習経験のもとで、社会構造そのものを取り上げようにも、原田が指摘するように、広くいつの時代にも見い出される正義感や姿勢といった態度の把握に基づく常識的なレベルでの歴史理解にとどまることが予想される。そして、学習者が習得してきた内容も「誰々が何々をした」という業績、事績を覚え、把握することでよしとする態度形成がなされてきていると考えられる。

方法面では常識的な歴史理解という点で、渡辺雅子が指摘する次のような問題がある。

日本の歴史の授業観察では、まず教師が出来事が起こった順番に過去の出来事を再現し、過去のある状況での歴史上の人物の気持ちに共感しつつ出来事を連鎖させることで歴史理解の枠組みにする傾向が認められた。⁴⁾

渡辺が分析した小学校社会科歴史授業では、歴史に共感する能力が重視されおり、取り上げられている人物から共感できる部分を取り出しつつ、出来事を連鎖させていこうとする学習スタイルが典型であると言える。共感という情緒的な見方で認識をさせてい

るとすれば、情緒の好悪で歴史事象が判断されることになり、開かれた歴史認識は形成されないであろう。

それでは一体、どのような学習が望まれているのだろうか。構造とは何かについて立ち返ってみることにする。広辞苑によれば一般に構造とは次のことを指す。

「全体を構成する諸要素の、互いの対立や矛盾、また依存の関係などの総称。」⁵⁾

それを歴史事象間の関係に置き換えてみると、ある時代の歴史事象が引き起こされた諸要因の全体に他ならない。多くの要因を上げるにとどめず、要因となる歴史事象を共時的に捉え、そのつながりが相互連関として導出でき、また、説明できるかどうかで、構造を捉えたかどうか判断できる。その捉えは学習者自身によりなされることが必須条件である。これまで述べてきたように学習者自身による主体的な学習を促すためには、学習者自身の既有知識をふまえ、既有知識を否定するのではなく、他にどのような要因が考えられるのか試行錯誤することが必要である。

以上の点をふまえ、社会構造の変化に着目した授業モデルには、次のねらいを設定し、その分析と検証を試みる。

- (1) 既有知識の反証例が駆動因としてはたらき、認知的葛藤を生起させた学習者自身がメタ認知を関与させていくことで、主体的な学習が期待できる。
- (2) 要因となる歴史事象を有機的に関連付け相互連関を導出していくことで、要因間の関わり、強弱関係が明確になり、より蓋然性が高く本質的な要因が明らかにできる。そして、有機的な関連付けが図られているとすれば、取り上げた時代の特徴的なパターン（＝その社会の構造）を明らかにすることができる。

第1節 学習者の既有知識と「武士が登場した時代」の社会構造が明らかになる単元「分立する権力と武士の登場」の構成

本章では、単元「分立する権力と武士の登場」を提案する。本単元で学習の対象とするのは、「摂関政治」から「鎌倉幕府の政治」である。

単元は三つの場面から構成されている。律令制度の崩壊に伴い、権力が分立していく過程を取り上げ、単元を貫く中核の問いを「なぜ、権力が複数形成されたのだろうか」と設定した。この問いに導かれ、第一次においては律令制が崩壊していく要因を認識し、権力が分立していく前提を学習する。そして、続く第二次と第三次において、生成された権力のうち「武士の発生」、「鎌倉殿（鎌倉幕府）の成立」を事例として取り上げ、グ

ループ討論，クラス討論により相互連関の導出を試みる展開となっている。

武士の登場を扱う際，単元の起点を「摂関政治」に置くのは，次の3点の理由による。

第一に，受領の任免権にかかわって，天皇中心の律令体制から権力が分立した契機となっていたことによる。その後，武家政権（幕府）や朝廷，寺社などが相克した多様な権力構造の源流として位置付けることができる。⁶⁾

第二に，摂関家，やがて院は受領の任免にかかわり富や権力を得ていたことがわかることで，豪華な生活と権力とを関連付けて考えることができる。そして，有力貴族や院が「人事権」を握ることで権力を保持し，その結果，武士は発生，成長してきたと考えられる。

第三に，「摂関政治」に前後して，受領による地方支配の進展に伴い，その任の終了後も，受領やその子弟が任国やその周辺に留まっていたことが知られる。⁷⁾ このことを取り上げるとは，地方社会の様子を探る切り口となり，武士の発生，武士と受領との関係などを知る上での手がかりとなる。以上3点のことから，「摂関政治」の時代を起点に，「権力が分立した時代」として位置付けた単元を構成する。

第一次では，摂関政治について「道長が摂政，関白をしていたので，権力を振るった」という断定的な認識を抱いている可能性がある。

実際，授業の開始にあたって，授業実践するクラスを対象にプレテストをおこなったところ，「摂関政治といえば何をイメージするのであろう」という問いに対し，「天皇の代わりの人（摂政や関白）が政治をする」と答えた学習者は30名（欠席2名）中16名（53.3%）であった。さらに注目したいのは，何も答えられない無記入の学習者が30名中12名（40.0%）であったという点である。摂関政治の意味がわからない学習者は無視できない数であり，導入時の意見交流によって，教科書記述に見られる「摂関政治は摂政や関白が中心になって動かした政治」という認識を共有することで，反証例「道長は摂政を一年でやめた。関白に至っては就任していなかった」ことに問題意識がもてるようになる。そして，「なぜ，摂関にほとんど就任していない道長が権力と富をもちえたのか」という問題意識をもたせ，授業を展開する。

その上で，「(道長の権力，富の集積は，内覧および一上に就任したことによって，) 近親者や家来（家司）を受領にできるなど，役人の任免権（人事権）に深く関わることもできた」を提示する。学習者は，受領からの献上品や奉仕の実態や，有力貴族の家来（家司）の受領就任の実情の読解から，役人の任免の具体を知り，権力と富を同時に集めることができたことがわかる。そして，「道長は摂関になるよりも，受領などの任命ができる一上や内覧を続けたことで，権力や富をもち続けることができた。」という認識の獲得が期待できる。

第二次では，武士が発生，台頭していく根源として，軍事貴族を手がかりに，「なぜ，

『貴族のような武士』がいたのだらう」という学習課題を設定し、学習を行う。プレテストで武士についての説明について求めたところ、「武士は刀を差し、鎧を着ている」など刀や鎧にまつわる回答は、30名中17名（56.7%）、「戦で戦う人」など戦に関係する回答は、30名中6名（20.0%）に見られた。学習者に想定される既有知識として、武士は「鎧を着て、刀を差し、戦う人」という認識が形成されていると言え、貴族の装束をした武士がいることを示した場合、意外感をもち、概念的葛藤が発生することが想定できる。

武士の成立と台頭については、「軍事貴族」として、平将門の乱の鎮圧者として恩賞を与えられことにより、中流貴族（諸大夫身分、受領に任官される）まで昇進した貞盛流桓武平氏、経基流清和源氏、秀郷流藤原氏を中心に取り上げる。そして、「なぜ、平安時代に武士が登場し、政権を立ち上げることができたのか」を中核の問いとして、軍事貴族の発生、武士の成立を受領の任命権（人事権）を把握した摂関家や院による重用、さらには、保元・平治の乱で主導権を握ったことによる平氏政権の樹立、そして鎌倉幕府（「鎌倉殿」）の成立などとも関連付けて学習する。

加えて、平将門の乱では、受領と郡司、あるいは受領と次官以下の任用国司との対立が乱の一因であったことが知られている。⁸⁾すなわち、受領の権限強化が図られた10世紀を契機に、任用国司や地方の豪族が任命されている郡司などとの利益をめぐる摩擦の典型例として、平将門の乱を位置付けることができよう。

さらに、武士が都と地方の往復をする中で、政治的地位を獲得したことが指摘されている。⁹⁾こうした具体例と既に取り上げた人物である藤原道長とを関連させた資料を提示し、読み取らせていくことで、朝廷と密接にかかわることで、国の統治を担うまでに成長した武士の姿を認識できるであろう。

第三次では、源頼朝が武家政治を始めたのはいつかに関して学習をおこなう。学習者は「1192年」説をとることがほとんどであることが想定される。これは、小学校における歴史授業などにおいて、年号などを暗記して覚える学習方略が想定され、平安京遷都とともに、いわゆる語呂合わせで覚える年号の代表格として広く用いられていることに起因している。（学習カードの感想において「昔からいい国（1192）作ろう鎌倉幕府といわれていたから、1192年に武士の政治が始まった。」と記述していることなどをとっても、1192年成立説が強固であることがうかがえる）実際、本単元を実践するにあたり、プレテストを行ったところ、30中19名（63.3%）が「源頼朝が武家政治を始めたのは1192年である。」と答えている。しかし、近年の歴史学の研究成果からは1185年、守護・地頭の設置により武家政治が始まったと考えられるなど、諸説があり、1192年は後白河上皇の崩御により、ようやく征夷大將軍に任命されたことが有力とされている。そこで、1192年に武士政権が成立したことを「断定的な解釈をした結果としての認識」と捉え、他の諸説を象徴事例として資料の形で提示する。諸説のうち①「頼朝が恩賞を与えることができ

るほど支配を広げていた（1180年）」、②「頼朝が東国の支配権を認められた（1183年）」、③「守護・地頭の設置が認められた（1185年）」、④「朝廷から征夷大將軍に任命された（1192年）」を取り上げることで、鎌倉幕府の成立という一つの歴史事象の学説が実は諸説あることを知るとともに、そのどれもが関連して幕府成立に至ったこと（どの出来事も欠けては幕府成立は成り立たないであろうこと）の学習が可能である。つまり、ある歴史事象の要因は多様であり、しかも相互に関連していることが学習できる。

これらの相互関連の共通点を、領地の保証に基づく主従関係（御恩と奉公の関係）の拡大を想定した。この主従関係こそが、武家政権の誕生に関する特徴的なパターンつまり、武家政権が発展していく上での社会構造であり、相互関連の導出により習得できる概念であると考えられる。

このように、古代から中世にかけては、天皇自身による「親政」が遠ざかり、中央の政治は摂関や院、幕府といった多元化を呈したことで、在地の支配は国衙、公家、寺社のそれぞれにより支配がなされていく時代であった。したがって、「権力の分立」が成立、展開した時代としての古代から中世を取り上げ、「なぜ、権力（者）が複数形成されたのだろう」を単元の中心課題として設定することにより、複数の要因とその相互関連が導出され、特徴的なパターンが明らかになることが期待できる。そして、歴史事象間の因果関係と相互関連で考えることができるばかりではなく、学習者が意外感をもって学習に臨めることから、学習意欲の向上に寄与できる教材となり得ると考える。

第2節 学習モデルの提案と実践

1 単元の学習内容の構成

第一次、摂関政治では次の2点を取り上げる。

(1) 摂関政治の中心としての藤原道長、頼通、そして院政の展開との関係

学習者の小学校における先行学習では、道長をはじめとする貴族社会の華やかさや、天皇と外戚関係になることで、権力の大きさを誇っていたことは学習されてきている。このことから、摂関政治の中心が道長であることが読み取れる反面、その名称から道長＝摂政・関白として政治を動かしていたと考えがちであることが推察される。この認識に対する反証例「道長は摂政を1年しかやっていた」ことを提示することで、「なぜ、摂政・関白になっていないのに権力をもち得ていたのか」を問うことができそうである。

外戚となって、天皇とのかかわりを強化することに加えて、受領の任免にかかわり富や権力を得ていたことを理解し、豪華な生活と関連付けて考えることができる。そして受領と公卿との関係、とりわけ「人事権」に着目させることで、いわゆる「摂関政治」と律令制の崩壊、院政の展開とを関連付けて考える手がかりとなることができそうである。

(2) 受領の地方進出と武士の登場

受領と言えば、尾張国郡司百姓等解文などの読み取りから「地方で不正を行う」存在としてのイメージが強い。そうした一面的な理解では受領を正確にとらえきれないという指摘がなされてきている¹⁰⁾。先述したように、道長たち公卿にとっての財政基盤として受領が位置付けられることから、今回取り上げた単元における政治・経済的な特色として位置付けることができる。

また、受領が任期後も、受領やその子弟が任国やその周辺に留まっていたことを取り上げることは、地方社会の様子を探る切り口となり、桓武平氏と受領との関係、荘園の発生などを知る上での手がかりとなる。

以上の事由から、「摂関政治」の時代を起点に、受領とその任免権者（人事権を握った人）、軍事貴族の発生と武士の成立をその時代の特色とした単元を構成し、学習を展開していく。

第二次では、武士が発生、台頭していく根源として、軍事貴族を手がかりに、「なぜ、『貴族のような武士』がいたのだろう」という学習課題を設定する。学習者の既有知識として、武士は「鎧を着て、刀を差して戦う人である」という認識が形成されていることが想定される。そこで、貴族の装束をした武士がいることを示した場合、認知的葛藤が発生する。

貴族のような武士の手がかりについては、「男衾三郎絵詞」を用いる。本絵詞は、地方

武士の物語を題材とした絵巻物で、架空の人物設定でありながら、モチーフとしての吉見二郎、男衾三郎は存在するとされる¹¹⁾。出典が同じ2場面を対比させることで、貴族の装束を着た武士らしくない武士（吉見二郎）に着目させつつ、既有知識、例えば「刀を差した武士」をメタ認知することにより、既有の武士像を批判的に捉えることを意図した。そして、資料を通して「地方では、利益をめぐって受領に対する反発や豪族同士の対立が激しくなり、治安が悪化したこと」と「貴族のような武士つまり『軍事貴族』は、主に平将門の乱の平定者の子孫であり、やがて代々受け継がれた武士として、認められるようになったこと」を読み取らせることで、軍事貴族発生にかかわる諸要因の抽出を試みる。

具体的には、次の内容が読み取れる資料を提示した。(表5-2-1)

表5-2-1 武士の発生した要因に関わる資料

資料番号	資料名	出典	想定した読み取れる内容
資料3	「軍団の廃止とその影響」	下向井龍彦『武士の成長と院政』	軍団の廃止によって治安が悪化した。
資料4	「平忠常の乱追討使派遣」	『応徳元年皇代記』, 万寿五年条	治安の悪化, 地方での反乱の発生に際しては, 下級貴族を追討使として派遣した。
資料5	「受領国司が押領使に任命される」	『朝野群載』卷二二	
資料6	「天慶3年正月11日官符」	東京大学史料編纂所編『大日本史料』第1編の7	反乱を鎮めた者に対して, 位階を上昇させることなどを約束し, 実行した。
資料7	「平将門の乱前後における押領使の位の変化」	下向井前掲書	反乱の鎮圧により地方で勢力を伸ばした者は都と地方を往復し, 撰閑家など都の有力貴族と結びつきを強めた。
資料8	「都では貴族の家来(家人)となっていた武士」	下向井前掲書	
資料9	「地方への文化の広がり」	白地図から自作	都と地方を行き来することが増えたことで, 文化を地方に伝播させる機会も増加した。

※ 資料1, 2は「男衾三郎絵詞」「天狗草子絵巻」を反証例として用いている。

上記の内容を分析し、抽出をした複合的要因をもとに習得が目指される相互連関は次の2点を想定する。

- ・ 気候が不安定なこともあり、不作が続いたことから略奪なども起こり、治安も悪化していく。治安の悪化によってがさらに不作をまねくことになった。
- ・ 地方の治安が悪化すると、朝廷は、下級貴族や受領国司に鎮圧を命令し、恩賞が与えられることで軍事貴族が生まれた。反乱の鎮圧や治安維持に成功すれば恩賞を受けた。

これらの相互連関から、武士の発生に関わる本質的な要因として、有力貴族や院などの人事権をもつ者から治安回復を任され、役割を果たすことで軍事貴族としての地位が確立されたことが導き出されると想定した。

第三次で扱う「鎌倉殿」の成立については、先述したようにほとんどの学習者が頼朝が征夷大將軍に任官された1192年であると考えていることが想定される。そこで、1192年、後白河法皇の死によってはじめて征夷大將軍に任じられたことを提示することにより、認知的葛藤を生起させ、「鎌倉殿」成立までの過程に着目させる手がかりとする。要因として、侍所の設置、武士の領地を保障、朝廷による東国の支配権の保障、平氏滅亡、守護、地頭の設置の認可、右近衛大将、征夷大將軍の任官を取り上げ、相互連関として次のことを想定する。

- ・ 頼朝は武士の領地を保証し、朝廷から東国の支配権を認められるようになったことで、味方となる武士が集まり「鎌倉殿」が成立した。
- ・ 領地を保証されたため仲間となる武士が増え、平氏を滅ぼすことができた。平氏を滅ぼすことができたので、実際に領地も増えた。

これらの相互連関の共通点は、領地の保証に基づく主従関係（御恩と奉公の関係）の拡大である。

2 単元の目標

(1) 社会的事象への関心・意欲・態度

- ① 外戚や高い官位に就く、武力があるだけではなく、役人になることやその任免権、土地の所有権に関わることができたために権力と富を集め、文化の担い手ともなったことに関心をもち、意欲的に考えることができる。

(2) 社会的な思考・判断・表現

- ② 9世紀以降、律令の制度が崩れ、天皇自身による「親政」ではなく、政治や経済、文化の担い手は次第に摂関や院、幕府といった多元的なものとなり、在地の支配は国衙、公家、寺社のそれぞれにより支配がなされていく時代となっていたことについて、解釈した複数の要因を関連付けて説明することができる。
- ③ 地方の争いや治安悪化に対応するため、中下級貴族などが位を得ることと引き替えに治安回復を任せられ、やがて武士として認められ、政権をもつまでに至った諸要因を関連付けて説明することができる。

(3) 観察・資料活用の技能

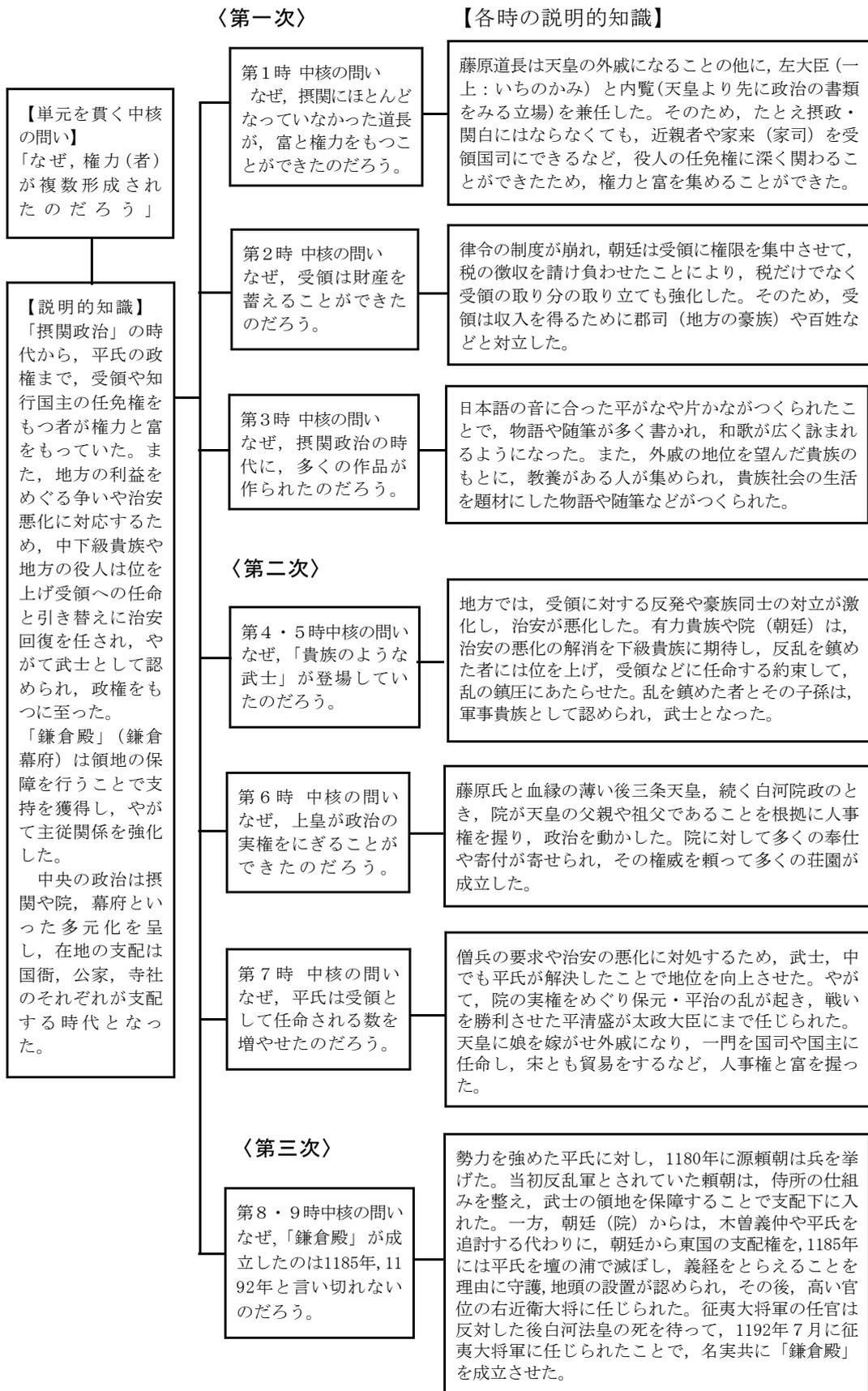
- ④ 道長に関する年表や文学作品数の推移といった表、男衾三郎絵詞などの絵巻物から、特徴的な事象（例えば外戚になる過程）や急激な変化の要因（例えば、外戚の地位を望んだ貴族のもとには、教養がある人が集められたことで、「摂関政治」の時代である11世紀を中心に和歌や物語が作成されるようになったこと）、絵巻に描か

れている寓意（例えば，平安期の武士は都とのつながりをもっていたこと）を読み取ることができる。

(4) 社会的事象についての知識・理解

- ⑤ 「摂関政治」の時代から、「平氏の政権」まで，受領や知行国主の任免権をもつ者が権力と富をもっていたことを理解することができる。
- ⑥ 地方の利益をめぐる争いや治安悪化に対応するため，地方の役人などが位を上げ受領への任命と引き替えに治安回復を任せられ，やがて，武士として認められ，政権をもつまでに至ったことを理解することができる。

3 単元の計画（問いと知識の構造）



4 展開

(1) 第1時

① 本時の目標

単元目標の①②④⑤

② 授業展開

段階	学習活動	○発問, 指示 (説明), ・予想される反応	◇手だて, ◎支援, 【資料】
既 有 知 識 の 確 認	1 問題を発見する 2 藤原道長が権力をもてた要因を予想する 3 問題意識をもつ	○平安時代, 富や権力をもっていた貴族と云えば誰だろう。 ・藤原道長, 菅原道真 ○藤原道長はなぜ, 権力をもっていたといえるのか, 年表から抜き出そう。 ・莫大な収入や権力をもっていたから。 ・摂政や関白などの高い地位を独占していたから。 ・娘を天皇の妃にして, 娘が産んだ子を天皇としから。 ・道長は摂政を1年でやめていた。関白に至っては就任していなかった。	◇手だて, ◎支援, 【資料】 【資料1】 ◇孫が天皇になったのは, 晩年であることに着目させることで, 外戚であること以外に富と権力を集め得た可能性に気付かせ, 問題意識をもたせる。
予 想 ・ 仮 説	4 予想し, 仮説を立てる	○なぜ, 摂関にほとんどなっていなかった道長が, 富と権力をもてたのだろう ○予想し仮説を立ててみよう。 ・娘を妃にし, 妃を通して天皇をコントロールしていたのではないか。 ・有力な貴族ではあったから, 道長に取り入ろうとした人がいたのではないか。	◇予想を発表する際, 根拠も加えて述べるよう促すことで, 検証に至る動機付けを図る。
検 証	5 検証する	○検証してみよう。 ・道長の邸宅が焼けた時, 受領と呼ばれた国司からの献上品は莫大だ。 ・有力な貴族の家来や家族が受領に任命されている。しかも, 収入がたくさんある実入りのよい国だ。 ・内覧は天皇より先に政治の書類をみる立場であった。 ・一上(貴族の中で最高の地位にある大臣)が貴族の会議の議長となれた。 ・道長は兄の死やライバル(甥)との対立に勝った道長が内覧と一上になったから, 国司の任命をしやすくなった。	【資料1】【資料2】 【資料3】 ◇摂関は貴族の会議(陣定)を主催できないことを資料から読み取らせることで, 一上, 内覧になることで, 富と権力を保持できたことに気付かせる。 ◇必ずしも道長は受領を独占していたわけではないことも指摘しておく。 ◎検証時, 学習者の反応が芳しくない場合は資料の読み取りを先に行う。
ま と め	6 習得したことをまとめる	○本時の課題に対する答えをまとめてみよう。 ・娘を天皇の妃にした。 ・生まれた皇子を天皇とし, 祖父としてさらに権力を強めた(外戚)。 ・道長は摂関になるよりも, 受領などの任命ができる一上や内覧を続けたことで, 権力や富をもち続けることができた。	

【資料1】道長に関する年表, 「内覧」「一上」, 「外戚」「摂政・関白」の語句説明(山中裕『藤原道長』吉川弘文館, 2008年, pp. 239-244より筆者作成), 【資料2】藤原実資の家司家人の受領在任期間(佐々木恵介『受領と地方社会』(日本史リブレット山川出版社, 2004年, p. 56より筆者作成), 【資料3】『小右記』寛仁2. 6. 20条「道長の御殿新築の際, 伊予守 源頼光によって寄付された家具, 調度品」(『小右記』寛仁2年(1018)6月20日条, 東京大学史料編纂所編『大日本古記録 小右記5, 岩波書店, 1969年, pp. 42-43より筆者作成)

(2) 第2時

① 本時の目標

単元目標の①②⑤

② 授業展開

段階	学習活動	○発問, 指示(説明), ・予想される反応	◇手だて, ◎支援, 【資料】
既有知識の確認	1 前時の復習, 問題を発見する	○この絵はどんな人を描いているのでしょうか。 ・藤原道長のような(上流の)貴族→正解は受領だ。 ○なぜ, 受領は, 道長などに奉仕や寄付をしていたのだろう。	◇本時が藤原道長全盛期とほぼ同時期であったことをおさえることで, 受領の任免が摂関政治の経済的背景であることを想起させる。
	2 問題意識をもつ	・受領に任命してくれたお礼と, 再び受領にしてみらおうと考えていたから。	
	3 予想し, 仮説を立てる	○なぜ, 受領は財産を蓄えることができたのだろう ○予想し仮説を立ててみよう。 ・受領になれば財産を蓄えられるから。	
検証	4 検証する(1)	○検証してみよう。 ・受領は税を取るといって, 自分の収入にしていたのではないか。 ・受領はそれなりに収入が保障されていたのではないか。 ・受領に税の納入の責任をもたせた代わりに, 権限を強化したから。 ・百姓から財物を奪い取っていたから。 ・受領は土地の開発・購入などをして, 任期が終わっても, そのまま住みついていたから。	【資料2】【資料3】 【資料4】【資料5】 【資料6】 ◎補助発問として「朝廷は国司の横暴を黙って見ていたのか」と問うことで, 貴族である受領と朝廷との関係を顕在化させる。 ◇受領が横暴できるのが後ろ盾がいるからではないかと推測させることで任免権との関係に気付かせる。 【資料7】 ◇班田収授法を想起させることで, 戸籍の実態と問題点を明確にしておく。
	5 検証する(2)	○なぜ, 地方で好き放題しようとする受領の仕組みを, 朝廷は認めたのだろう ○予想・仮説を立ててみよう。 ・在任中に開墾し, 自分の土地としたから。 ・受領の任期が終わっても, 居残ったから。 ○検証してみよう ・有力な貴族にとって, 自分の収入にもなり, 都合がよいから。 ・戸籍を見ると435人中, 男が59人の郷(村)がある。 ・班田収授が行えなかった。 ・班田収授ができなくなって, 税を受領にまかせたことで, 郡司や有力な百姓と対立したり, 居残ったりした。受領は貴族にとって財産を蓄える役職となっていた。	
まとめ	6 習得したことをまとめる	○本時の問題に対する答えをまとめてみよう ・受領は収入を得るために郡司(豪族)や百姓などと対立したり, 受領の任期がおわった後も, 任地にとどまったりした。 ・班田収授が機能しなくなったので, 朝廷は, 国司の権限を拡大する代わりに, 税収を確保しようとした。	◇受領が任地にとどまることをおさえ, 次時以降の問いへとつなぎたい。 ◇再度, 資料から律令制の崩壊と, 受領制のしくみ読み取りをさせることによって, 地方の利益をめぐる争いに着目できるようにする。

【資料1】「国司の館」『松崎天神縁起絵巻』(小松茂美編『松崎天神縁起 続日本絵巻大成16』中央公論社, 1

983年, p. 53より筆者作成), 【資料2】「仁寿2年の法令」(佐藤泰弘「受領の成立」吉川真司編『日本の時代史5 平安京』吉川弘文館, 2002年, p. 107より筆者作成), 【資料3】「国司の署判」(佐藤泰弘「受領の成立」吉川真司編『日本の時代史5 平安京』吉川弘文館, 2002年, pp. 108-111より筆者作成), 【資料4】「尾張国郡司百姓等解文」(歴史学研究会編『日本史史料 [1] 古代』岩波書店, 2005年, pp. 309-313より筆者作成), 【資料5】「藤原菅根等上総国藻原荘施入帳」(「朝野群載」巻17, 黒板勝美編『新訂増補国史大系』吉川弘文館, 1938年, 第29上巻, p. 430より筆者作成), 【資料6】「類聚三代格」巻19寛平3. 9. 11 (寛平3年9月11日太政官符「類聚三代格」巻19, 黒板勝美編『新訂増補国史大系』吉川弘文館, 1980年, pp. 620-621より筆者作成), 【資料7】「延喜2年阿波国田上郷戸籍」(竹内理三編『平安遺文 第1巻』1974年, pp. 224-241より筆者作成)

(3) 第3時

① 本時の目標

単元目標の①④

② 授業展開

段階	学習活動	○発問, 指示(説明), ・予想される反応	◇手だて, ◎支援, 【資料】
既 有 知 識 の 確 認	1 前時の復習, 問題を発見する	○平安時代の文学作品が作られたピークを見つけよう。 ・物語や日記などは, 1000年ごろを中心としてたくさんつくられている。 ・和歌集などは9世紀の終わりごろからつくられ始めている。	【資料1】 ◇【資料1】でカウントした作品が平安時代の作品全てではなく, 遺されたものの一部であることを伝え, 資(史)料には残存状況や取り上げかたにより偏りがあることを示唆する。
	2 問題意識をもつ		
予 想 ・ 仮 説	3 予想し, 仮説を立てる	○なぜ, 「摂関政治」の時代をピークに, 多くの作品がつけられたのであろう ○予想し仮説を立ててみよう。 ・かな文字ができたから。 ・短歌が広く詠まれるようになったから。 ・道長の富と権力が強くなったから。 ・清少納言や紫式部など作品を書く人が増えたから。	◇予想を発表する際, 根拠も加えて述べるよう促すことで, 検証に至る動機付けを図る。
	4 検証する(1)	○検証してみよう。 ・漢字をくずした平がながつくり, 国語の表現が簡単になった。 ・国語の表現が簡単になったことで, 和歌や物語がたくさん作られるようになった。 ・漢文の教養がある紫式部が, 源氏物語を書いた。道長の娘の教育係であった。 ・娘を教育することで, 天皇の妃としてふさわしい教養を身につけさせようとしていた。 ・清少納言によって「枕草子」が書かれた。 ・和歌集『古今和歌集』が編集された。 ・日記物語として『土佐日記』が書かれた。 ○建築や絵画はどのようなものがつけられていたのだろう	
検 証	5 検証する(2)	・源氏物語が貴族の間で流行し, 絵巻物もつけられた。 ・藤原頼道は浄土を再現するため平等院鳳凰堂を建てさせた。 ・阿弥陀仏像や阿弥陀来迎図がつけられた。 ○なぜ, 極楽浄土を表した建築や絵画がつけられたのだろう ○予想・仮説を立ててみよう	◇建築, 絵画のうち, 特に浄土信仰にかかわるものを取り上げ, なぜ, 作成されたのかを問うことで, 末法思想が広まった要因を思考させる。 【資料5】【資料6】 【資料7】【資料8】

		<ul style="list-style-type: none"> ・仏教が広まり、祈るようになったから。 ・祈ると極楽にいけると信じられていたから。 ○検証してみよう <ul style="list-style-type: none"> ・「摂関政治」のころ末法思想が流行していた。 ・陸奥国平泉では貴族の建物（寝殿造）のような浄土庭園がつけられた。 ・死後、お迎えにきて、極楽浄土に連れて行ってもらえると考えていた。 	
まとめ	6 習得したことをまとめる	○本時の問題に対する答えをまとめてみよう <ul style="list-style-type: none"> ・仮名文字がつけられ、教養のある人が貴族のもとに集まったことから「国風文化」が広まった一方、末法思想の広がりから極楽へ行けるよう、祈られていた。 	◇文化の担い手と文化財とを関連付けてまとめさせることで、経済的な背景にも目を向けさせたい。

【資料1】「平安時代年代別文学作品数」（岡一男編『平安朝文学事典』東京堂出版、1977年より筆者作成）、
 【資料2】「国風文化」（『国風文化』東京法令出版『グラフィックワイド歴史』2010年、p. 62より筆者作成）、
 【資料3】「仮名文字と文学」（東京法令出版『グラフィックワイド歴史』2010年p. 36, p. 62より筆者作成）、
 【資料4】「紫式部日記」51段（『紫式部日記』51段、歴史学研究会編『日本史史料』岩波書店、2005年、pp. 412-413より筆者作成）、
 【資料5】『末法思想』の説明（東京法令出版『グラフィックワイド歴史』2010年、p. 63より筆者作成）、
 【資料6】「平等院鳳凰堂の復元図」（平等院ミュージアム鳳翔館編『CG写真集平安色彩美への旅』P. 14より筆者作成）、
 【資料7】「院政期の陸奥国平泉毛越寺浄土庭園」（毛越寺ホームページ http://www.motsuji.or.jp/yurai/images/yurai_p04.jpgより筆者作成）、
 【資料8】「鳳凰堂南面来迎図」（平等院ミュージアム鳳翔館編『CG写真集平安色彩美への旅』p. 35より筆者作成）

（４）第４，５時

① 本時の目標

単元目標の③④⑥

② 授業仮説

『男衾三郎絵詞』第一段に描かれた一見貴族に見える吉見二郎が、実は武士であることを背後に描かれた弓矢、甲冑から発見させていくことで、「武具を身に付けて戦う人」といった武士へ既有知識に対してメタ認知が関与し、批判的思考ができるであろう。そして、なぜ「武士らしいとは思えない武士」がいるのかを解決するために、次の点を読み取ることで、治安維持や護衛を職能とする軍事貴族（武士）の成立をめぐる複合的な因果関係、要因間の相互連関を導出し、治安の悪化など本質的な要因が習得できるであろう。

- ・ 治安の悪化や反乱の増加により朝廷は、下級貴族や受領国司に鎮圧を命令し、ほうびとして恩賞を与えることで貴族のような武士（軍事貴族）となった。
- ・ 地方の治安が悪化し、武士が地方に出ることで、結果として都の文化も伝えられた。

③ 授業展開

段階	学習活動	○発問、指示（説明）、・予想される反応	◇手だて◎支援、【資料】
既 有 知 識	1 武士に対する既有知識を想起、確認する。	○武士とはどのような人たちのことを指すのだろうか。 ・弓矢をもっている人が武士ではないか。 ○次の資料から武士を選びだそう。	【資料1 (1) (2)】【資料2】 ◎資料1 (1), 1 (2)の男性全員が武士であることが学習者から出ない場合、

の 確 認 ・ 補 足		○その人が武士である根拠を探しだそう。 ・弓矢、刀を持っているから武士である。	解答を提示し、その根拠を探ることに重点を置く。 ◇絵巻に描かれている、吉見二郎の背後にある鎧にこめられた寓意を探し出させることで、「貴族のよう武士」がいたことに気付かせる。
反よ 証る 例問 提題 示把 に握	2 予想する 3 問題意識をもつ	一見貴族に見える武士の背後に鎧や兜、弓 矢がある。	◇武士に関する既有知識とは矛盾する吉見二郎の姿に気付かせることで、認知的葛藤を生起させる。
メ（ 夕既 認有 知知 の識 関の 与批 判的 検 討） 諸 要 因 の 抽 出	4 予想し、仮説を立てる 5 武士らしいとは言えない貴族のような武士が登場した要因を資料から抽出する	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">なぜ、武士らしいとは思えない武士がいるのだろう。</div> ○知っていることを整理し、予想しよう。 ・貴族が武力をもっていて、次第に武士となっていたのではないか。 ○資料から「武士らしくない武士」が登場した要因を抜き出し、その根拠を発表しよう。 ・軍団が廃止されたことで、治安が悪化していた。 ・反乱の鎮圧するため京都から貴族が派遣された。 ・押領使として盗賊などの取り締まりをするのに、貴族である国司が任命されていた。 ・平将門の乱が起きた時、朝廷は反乱を鎮めたら、貴族として位を上げることを約束していた。 ・位をもらい受領国司になっていた。 ・平貞盛は九州の次官になっている。 ・受領や次官になったということは、（軍事）貴族になっていた。 ・平将門の乱で活躍した人の子孫は、朝廷に仕え、藤原道長の家来となり、地方と都とを行き来した。 ・都にある庭園や寺、仏像が地方に伝わった。	【資料3】【資料4】 【資料5】【資料6】 【資料7】【資料8】 【資料9】 ◇資料を各グループに配布し、読み取れる内容を補足した後、要因の根拠としてあてはまるものなのかを考えさせる。 ◎読み取りに時間がかかることが予想されるので、ヒントを板書することで、要因であるかどうかの判断を促進させる。 ◇他のグループの解釈も参考にしながら複合的な要因を考え直すことで、関連付けへの気付きを促す。 ◇乱の平定者とその子孫が官位を上げ、受領などになったこと＝「軍事貴族」であることを規定する。 ◇受領を典型例として想起させることで、武士と軍事貴族がつながっていたことをおさえる。
相 互 連 関 の 導 出	6 複合的な要因を関連付け、相互関連を導出する。	○影響を与え合った関係を探し、その根拠を考えよう。 ・軍団の廃止により、さらに治安が悪化した。 ・軍団の廃止が治安の悪化や反乱を増加させ、それを鎮めるとほうびとして受領国司、貴族（軍事貴族）になれることが連関している。 ・反乱の増加により、派遣された武士は、文化も伝えているのではないか。 ・反乱をしたリーダーを殺せば位は上がっていき、多くの人々が活躍した。軍事貴族が増えていくことと連動している。 ・首領を討ち取ると軍事貴族になり、有力貴族に私的に仕えるようになるので、反乱などがあつた時は活躍をあてにされ遣わされる。	◇要因同士で連動して変化するなど関係がある事例を相互関連として導出させる。 ◎相互関連を考えていく際、前後関係だけで関連付けようとしている学習者に対しては、「相互作用」や「相乗効果」などが見られるかどうかを判断の目安にするよう指示する。

本質的措置的な要因	7 習得したことをまとめる	<ul style="list-style-type: none"> 治安の悪化によってそれを鎮めようとする武士も増え、それにより地方に文化も広がっていく。 ○共通点の見当をつけよう。 ・気候が不安定だから不作になり、治安も悪化していく。治安が悪化で不作も続く。 ・軍団が廃止されて治安が悪化して食料不足となり、再び反乱が起きやすくなる。 ・治安の悪化と貴族の派遣が共通している。 ・気候が不安定なこともあり不作が続いたことから治安も悪化していく。治安の悪化がさらに不作をまねくことになった。 ○この時間でわかったことを学習カードにまとめてみよう。 	◇発表，導出された相互連関から共通点を導き出していくことにより，武士らしいとは言えない武士（軍事貴族）が登場した本質的な要因への認識を促す。
-----------	---------------	---	--

【資料1】(1) 貴族のような武士の屋敷(2) 武士の屋敷 (『男衾三郎絵詞』『吉見二郎屋敷・男衾三郎屋敷』『続日本の絵巻18・男衾三郎絵詞・伊勢新名所絵歌合』, 小松茂美, 中央公論社, 1992年より筆者作成), 【資料2】 武士のように見える人々 (僧兵) 「天狗草子絵巻」 (『続日本の絵巻26土蜘蛛草紙・天狗草紙・大江山絵詞』, 小松茂美, 中央公論社, 1993年より筆者作成), 【資料3】 「軍団の廃止とその影響」 (下向井龍彦『武士の成長と院政』日本の歴史7巻, 講談社, 2001年より筆者作成), 【資料4】 「平忠常の乱追討使派遣」 (『応徳元年皇代記』, 万寿五年条より筆者作成), 【資料5】 「天慶3年正月11日官符」 (東京大学史料編纂所編『大日本史料』第1編の7, 7) より筆者作成 【資料6】 「平将門の乱前後における押領使の位の変化」 (下向井前掲書, p.99より筆者作成), 【資料7】 「都では貴族の家来 (家人) となっていた武士」 (下向井前掲書より筆者作成), 【資料8】 「地方への文化の広がり」 (自作), 【資料9】 「平安時代の気候変動」 (福澤仁之「堆積作用と環境」『環境と人類』朝倉書店, 2000年, p.19より筆者作成)

(5) 第6時

① 本時の目標

単元目標の①②④

② 授業展開

段階	学習活動	○発問, 指示 (説明), ・予想される反応	◇手だて, ◎支援, 【資料】
既 有 知 識 の 確 認	1 前時の復習, 問題を発見する 2 問題意識をもつ	○藤原道長が権力をもてた要因は何だろう ・受領などの任命ができる会議の中心である一上, 内覧だったから。 ・娘を天皇の妃にして, その子どもを天皇にし, 代わりに政治をしたから。 ○その後の藤原氏と天皇の関係はどうなったのだろう ・道長の子の頼通は天皇の祖父になれなかった。 ・藤原氏が祖父でない後三条天皇が即位した。 ○それでは, 白河天皇の母親は誰だろう ・藤原氏だった。しかし, 道長の子孫 (撰関家) ではない。	◇道長の子孫 = 撰関家とおさえておく。 【資料1】 ◇院政を事実上はじめた白河上皇の母も藤原氏出身出会ったことを家系図から読み取らせることで意外感をもたせる。
予 想 ・ 仮 説	3 予想し, 仮説を立てる	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">○なぜ, 白河天皇 (上皇) が政治の実権をにぎることができたのだろう</div> ○予想し仮説を立ててみよう ・母親が撰関家ではなかったから, 自由に政治ができた。 ・やめた天皇は, 権力をもてたのではないか。	◇予想を発表する際, 根拠も加えて述べるよう促すことで, 検証に至る動機付けを図る。
検 証	4 検証する	○検証してみよう ・白河天皇は退位して上皇になったあと43年も直接政治を行った。思いのままに, 位を与え, 役人を決める会議をしていた。	【資料2】 【資料3】 【資料4】 【資料5】

		<ul style="list-style-type: none"> ・天皇の父親であることで、「院」を作り、権力をもった。 ・嘉承3年(1108)には、15人のうち、7人の受領を、近臣(上皇のそばに仕える家来)にさせている。 ・上皇は道長と同じように役人を決める権利をもち、近臣を受領にしたりしていた。 ・連続して受領させる代わりに寺を造らせるなど、奉仕をしていた。 ・荘園も院政の時代に増加している。 ・僧兵の強訴を防いでいたから。 	◇摂関期の奉仕を想起するよう促すことで、院政も同様の特色をもっていたことに気付かせる。
まとめ	5 習得したことをまとめる	○本時の問題に対する答えをまとめてみよう ・「摂関」にかわって、天皇の父親や祖父であることを根拠に、上皇として役人の任命や荘園を認めるなどの政治をおこなった。	◇摂関政治と院政の共通点と差異に着目させることで、権威を頼って何がなされたのか関連付けができるよう促す。

【資料1】「院政期の天皇家系図」(加藤友康「摂関政治と王朝文化」加藤友康編『日本の時代史6 摂関政治と王朝文化』吉川弘文館, 2002年, p. 89より筆者作成), 【資料2】「白河上皇の政治1」(『中右記』1129(大治4)年7月7日条, 増補史料大成刊行会編『増補史料大成』14, 臨川書店, 1965年, より筆者作成), 【資料3】「白河上皇の政治2」(『中右記』1108(嘉承3)年正月24日条, 増補史料大成刊行会編『増補史料大成』11, 臨川書店, 1965年, より抜粋), 【資料4】「院政の経済的基盤」(『史料大系日本の歴史 第2巻中世1』大阪書籍, 1978年, p. 116より筆者作成), 【資料5】「能登国における荘園の成立」(石井進「院政時代」『講座日本史2』東京大学出版会, 1970年, p. 209より筆者作成)

(6) 第7時

① 本時の目標

単元目標の①②③⑤⑥

② 授業展開

段階	学習活動	○発問, 指示(説明), ・予想される反応	◇手だて, ◎支援, 【資料】
既有知識の確認	1 前時の復習, 問題を発見する	○なぜ, 藤原氏ではない平氏が, 受領に任命されたのだろう <ul style="list-style-type: none"> ・先祖が天慶の乱で活躍したから。 ・院の近臣として, 上皇に仕えていたから。 ・都では強盗が多発するなど, 治安が悪化していた。忠盛は強盗の逮捕などで活躍したから。 ・僧兵の強訴を防いでいたから。 	【資料1】【資料2】
	2 問題意識をもつ	○平氏が受領の数を増やしたのは, いったらう <ul style="list-style-type: none"> ・1160年, 1170年のあたり。 ・1179年に一気に増えている。 	
予想・仮説	3 予想し, 仮説を立てる	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">○なぜ, 平氏は受領(知行国主)として任命される数を増やせたのだろう</div> ○予想し仮説を立ててみよう <ul style="list-style-type: none"> ・12世紀中ごろ, 院政の実権をめぐって争いが起きているから, そこで活躍をしたのではないか。 ・平清盛が太政大臣になったからではないか。 	◇予想を発表する際, 根拠も加えて述べるよう促すことで, 検証に至る動機付けを図る。
	4 検証する(1)	○検証してみよう <ul style="list-style-type: none"> ・1156年, 保元の乱では, 天皇と院, 藤原氏・源 	【資料4】【資料5】【資料6】

検証		氏が争った。 ・1159年、平治の乱では、源氏と平氏で争い、清盛が勝利し、源氏は没落した。 ・平治の乱に勝った清盛は、1167年、太政大臣になった。 ・受領を任命できる知行国主も手に入れていた。 ・娘を天皇の妃にして、外戚となった。 ・日宋貿易を進め、富を蓄えることができた。	◇次時の内容と関連付けられるように、源頼朝は伊豆に流されたことをおさえておく。
まとめ	5 習得したことをまとめる	○本時の問題に対する答えをまとめてみよう ・保元・平治の乱に勝利した平清盛が、天皇に娘を嫁がせ外戚になるとともに、一門を国司や国主に任命し、宋とも貿易をおこなうなどして、人事権と富を握った ○受領の数は1180年に半減しているのはなぜだろう。その後どうなるのだろう ・1179年、後白河上皇などと対立し、平氏に反対する人たちから受領の地位(知行国)を取り上げた。 ・平氏は保元・平治の乱を勝利させたことで力を強め、人事権と富を握ることができた。	◇受領の急増の直後、急減することに注目させることで、平氏政権の終焉と鎌倉幕府の成立(治承・寿永の内乱)との関連付けができるよう促しておく。

【資料1】「平正盛の活躍」(『中右記』元永2(1119)年条、増補史料大成刊行会編『増補史料大成』14、臨川書店、1965年、より筆者作成)、【資料2】「僧兵の強訴」(『長秋記』永久元年(1113)4月1日条、増補史料大成刊行会編『増補史料大成』16、臨川書店、1983年より筆者作成)、【資料3】「平氏が受領に任命された国数」(菊池伸一、宮崎康充「国司一覧」児玉幸多、小西四郎、竹内理三編『日本史総覧』第2巻、新人物往来社、1984年、pp.9-250、石丸熙「院政期知行国制についての一考察 とくに平氏知行国の解明をめざして」『北海道大學文學部紀要』19(3)、1971年、pp.57-120、五味文彦「院政期知行国制度の基礎的研究 知行国の変遷と分布」『史學雑誌』92(6)、1983年、pp.48-77より筆者作成)、【資料4】保元・平治の乱の関係図(東京法令出版『グラフィックワイド歴史』2010年p.68より筆者作成)、【資料5】「平氏の政治」の説明文、皇室との関係図(東京法令出版『グラフィックワイド歴史』2010年p.36、p.68より筆者作成)、【資料6】「大輪田泊の様子」(『兵庫県立考古博物館コンセプトマップ』pp.51-52より筆者作成)

(7) 第8, 9時

① 本時の目標

単元目標の①②③⑥

② 授業仮説

1192年の征夷大將軍就任をめぐっては後白河法皇の死を待たなければ征夷大將軍になれなかったことに気付かせることで、鎌倉幕府成立に関する既有知識に対してメタ認知が関与し、批判的思考ができるであろう。そして、「なぜ、1185年や1192年であると言い切れないのか」を解決するために、次の点を読み取り、相互関連の導出、本質的な要因の措定をすることで、勢力を強めた平氏に対し、戦いを挑んだ頼朝が、御家人に領地の保障をし、東国の支配権、守護、地頭の設置が正式に認められるなどして仕組みを整えた上で、1192年7月に征夷大將軍に任じられたことを知り、段階的に幕府が成立していったことが習得できるであろう。

- ・東国の支配権から守護地頭の設置へと次第に権力を握り、成立していった。
- ・領地の保証がされていたことで、頼朝に味方する武士が増え、平氏を滅ぼすことができた。平氏を滅ぼすことができたので実際に領地も増えた。

・支配権が任され、守護地頭を設置するなどの権力がもっていたので、朝廷も頼朝を征夷大將軍に任命した。

③ 授業展開

段階	学習活動	○発問, 指示 (説明), ・予想される反応	◇手だて◎支援, 【資料】
既有知識の確認補・足	1 既有知識の確認をする。	○「鎌倉殿」はいつ権力を握ったのだろうか。 ・平氏を壇の浦の戦いで滅ぼした 1185 年。 ・源頼朝が征夷大將軍になった 1192 年。	◇対象を頼朝, 鎌倉幕府とせず, その総体である「鎌倉殿」を主体とすることで, 頼朝の個人的理由や学習者の既有知識として想定される「1192 年に鎌倉幕府が開かれた」といった断定的な認識に思考が限定されることを回避する。
反よ証る例問提題示把に握	2 征夷大將軍に任官されたいきさつを知る。	1192年, 後白河法皇の死後, 頼朝は征夷大將軍に任じられており, 院や天皇の同意があったの「鎌倉殿」であった。 ・後白河法皇の崩御の後, 征夷大將軍に任じられた。 ・1185年や1192年に権力を握ったとは必ずしも言えない。	【資料1-1】【資料1-2】 ◇後白河法皇の死を待たなければ征夷大將軍になれなかったことに気付かせることで, 認知的葛藤を生起させる。
既有知識の批判的検討と諸要因の抽出	3 予想し, 仮説を立てる 4 「鎌倉殿」が成立した要因を資料から抽出する	なぜ, 1185年や1192年であると言い切れないのか。「鎌倉殿」が成立した要因を確認していこう。 ○知っていることを整理し, 予想してみよう。 ・鎌倉殿の成立には征夷大將軍になったこと以外にも理由があるかも知れない。 ・1192年より前に鎌倉殿のしくみはできていたと考えるべきだから, 例えば守護や地頭を置いたことで権力が握れたと考えた方がよいのではないかと。 ○「鎌倉殿」が成立した要因と考えられるもの抜き出し, 発表しよう。 ・1180年には政所が置かれ, 武士の領地は保障されていた。 ・(1183年)木曾義仲や平氏を追討する代わりに, 朝廷から東国の支配権を認められた。 ・壇の浦で平氏を滅ぼしたのは1185年である。同じ年には頼朝と対立した義経をとらえることを名目に, 守護・地頭の制度を整えている。 ・(1190年)頼朝は右近衛大将に任じられた。	【資料2】【資料3】【資料4】 【資料5】【資料6】【資料7】 ◇資料についてはいつ何が起きたか容易に読み取れるように口語訳, 要約したものを提示する。 ◇手はじめに鎌倉殿が成立に至ったできごと(諸要因)を並べ替える活動を通して, 権力を把握していった過程と要因間の関係に気付かせる。 ◇政所が設置された同じ年に侍所も設置したことを付け加える。 ◇個人で抽出した要因をグループで出し合う場を設定することで, 要因の共通理解を得られやすくする。
相互連関の導出	5 複合的な要因を関連付け, 相互連関を導出する。	○影響を与え合った関係を探し, その根拠を考えよう。 ・東国の支配権から守護地頭の設置へと次第に権力を握り, 成立していった。 ・領地の保証がされていたことで, 平氏を滅ぼすことができたことが連関している。 ・支配権が任され, 守護地頭を設置するなどの権力がもっていたので, 朝廷も征夷大將軍に任命したことが連関している。 ・領地を保証できたので仲間となる武士が増え, 平氏を滅ぼすことができた。平氏	◎相互連関を考えていく際, 前後関係のつながりだけで関連付けることが想定されるので, 相互作用や相乗効果, 競合しているかどうかを判断の目安にすることを伝える。

本質的措置な要因	7 習得したことをまとめる	を減ぼすことができたので実際に領地も増えた。 ○共通点の見当をつけよう。 ・土地の保証により東国の武士を味方に付けていったことが共通している。 ・味方を増やしたことで支配権も強くなっていったことが共通している。	◇キーワードの形で共通点を導き出していくことで、「鎌倉殿」が成立した本質的な要因への認識を獲得していく。
----------	---------------	--	--

【資料1-1】「後白河法皇崩御」（『玉葉』建久3(1192)年3月13日条 高頭忠造編『玉葉』下巻, 哲學書院, 1908年, pp. 798-800より筆者作成), 【資料1-2】「頼朝, 征夷大將軍に任命される」（『吾妻鏡』建久3(1192)年7月20日条 貴志正造訳注『全譯吾妻鏡』第2巻, 新人物往来社, 1976年, p. 249より筆者作成), 【資料2】「頼朝, 兵を挙げる」（『玉葉』治承4年9月3日条 宮内庁書陵部編『図書寮叢刊 九条家本 玉葉7』明治書院, 2001年, p. 191より筆者作成), 【資料3】「頼朝のご恩」（『吾妻鏡』治承4年10月23日条 貴志正造訳注『全譯吾妻鏡』第1巻, 新人物往来社, 1976年, p. 82より筆者作成), 【資料4】「頼朝, 東国の支配権を認められる」（『玉葉』寿永2年閏10月13日条 宮内庁書陵部編『図書寮叢刊 九条家本 玉葉8』明治書院, 2002年, pp. 260-261より筆者作成), 【資料5】「平氏の滅亡」, (『玉葉』寿永2年閏10月13日条 宮内庁書陵部編『図書寮叢刊 九条家本 玉葉8』明治書院, 2002年, pp. 260-261より筆者作成), 【資料6】「守護・地頭の設置」(『玉葉』文治元年11月28日条 宮内庁書陵部編『図書寮叢刊 九条家本 玉葉9』明治書院, 2003年, pp. 234より筆者作成), 【資料7】「頼朝, 近衛右大將に任命される」(『吾妻鏡』建久元(1190)年11月24日条 貴志正造訳注『全譯吾妻鏡』第2巻, 新人物往来社, 1976年, p. 195より筆者作成)

第3節 授業分析

授業に組み込んだ批判的検討とおした相互関連の導出が、学習者にどのような効果をもたらしたのか、その実際を明らかにし、本研究の有効性を検証する。

1 メタ認知の関与（既有知識の批判的検討）

第4時で「メタ認知の関与（既有知識の批判的検討）」の段階における発問を「なぜ、貴族の格好をしている人が武士と言えるのだろうか。知っていることを整理し、そこから予想を立てよう。」としたことで、既有知識が想起されたかどうかについて、授業後に書かせた説明文から検討する。内容は「自分がこれまで考えていた武士について見直す必要があるかどうか」である。既有知識の想起されていたかどうかは、「今まで（は）」「最初は」「～だったけれど」といった文言がみられ、考えの変化に言及しているかどうかで判断した。授業実践したクラスの32名中20名(62.5%)にみられた。具体的な記述を分析すると、新規に学習したことに触れている学習者は14名であった。例えば「今までただ戦うだけの人だと思っていたが、自分の地位などを上げるための行動をしていたことで驚いた」（学習者1）など、既有知識を批判的に検討し、資料から読み取った情報をメタ認知している。また、第5時の終了時におけるワークシートの設問「武士と言えどどのような人たちのことを言うのだろうか」について、その回答を分析しところ、武士について見直す必要が「ある」と回答したのは、32名中25名（78.1%）であった。この点からも既有知識が批判的に検討されたことが示唆される。

第8時では「なぜ、1192年に『鎌倉殿』が成立したと言い切れないのか整理し、予想してみよう」と発問した。授業後、「『鎌倉殿』がどの段階で権力を握ったと考えているのか」について改めて問い、認識を変容させている学習者は32名中29名(90.7%)であった。授業前「1192年」としていた学習者の認識変容は表5-3-1のようになった。

表5-3-1 第8時における「『鎌倉殿』がどの段階で権力を握ったと考えているのか」に関する学習者の認識の変容

1192年と答えた19名の第8時後のまとめ	
1185年（平氏の滅亡，守護，地頭の設置）	10名
1183年（東国の支配権獲得）	6名
1180年（頼朝の挙兵）	2名
無回答	1名

しかし、「1180年に領地を保証して武士の信頼を得て、1185年に平氏を倒し、近衛右大将に任じられ、幕府を立て1192年に征夷大將軍になり、安定した。」（学習者q）など、32名中18名(56.3%)が学習後のまとめで征夷大將軍任官について言及していることから、必

ずしも征夷大將軍の任官を否定して、異なる認識に置き換えていたわけではないことが示唆された。

このことから、学習者に既有知識を確認し、メタ認知させることは、批判的な検討を促す役割を果たしていると言える。そして「知っていることを整理させる」ことで、資料から新しく読み取ったことと比較している。また、既有知識としての武士像やいわゆる鎌倉幕府の成立についてメタ認知し、批判的な検討を加えていることが明らかとなった。

2 相互関連の導出

次に、課題であった相互関連の意味合い、位置付けについて、見直しが適切であったかどうか検討する。

第5時では前提条件や必然性について資料から読み取り、次のような連関を導出した。相互関連を含め、授業で導出した関係は図5-3-1のようになった。

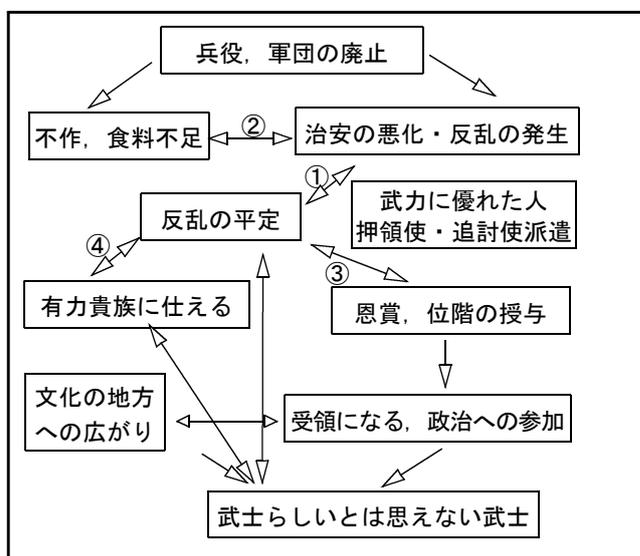


図5-3-1 第5時における学習者が取り上げた事象間の関係
(学習者の発表をもとに筆者作成)

導出した関係のうち、筆者が定義した相互関連の関係を満たしているのは次の4点であった。

- (1) 反乱が相次ぎ、治安が悪化したことで、武力に優れた人（貴族）が次々に派遣された。その結果武士になっていった。だから、武士らしくない武士がいる。（学習者1）
- (2) 反乱が相次いだことで作物が不足し、また、反乱が起きる。（学習者b）
- (3) 反乱をしずめると報酬がもらえ、位が上がるから、受領になったりして国を動かし、また反乱をしずめるようになった。文化も広がった。（学習者q）
- (4) 将門など反乱のリーダーを殺すと位が上がる。武力に優れているので、有力な貴族に私的に仕え、また、反乱（を鎮圧すること）に参加する。（学習者ad）

これらのように、「影響を与え合ったことがらはどれか」と問い、相互作用しているという関連を想定させたことで、貴族のような武士（軍事貴族）が誕生した要因の連関が分析、導出されている。反乱の発生と下級貴族の派遣，反乱の鎮圧による報酬，位階の上昇がくり返し行われたこと，作物不足と治安悪化の悪循環といった相互連関が導出された。授業後、「どの出来事と，どの出来事が連関するか。連関を説明文でまとめてみよう。」と問い，学習者が説明した連関を表5-3-2に示した。

表5-3-2 第5時を終え，説明した相互連関

学習者	第5時を終え，説明した相互連関
a	記述なし
b	治安の悪化，反乱や盗賊が増えた。作物も減った。
c	軍団が廃止されて治安が悪化して食料不足となり，反乱が起きて武力に優れた人が反乱を抑えに行き，おさえに行くには費用がかかり，もっと治安が悪化している。
d	リーダーを倒したりすると報酬がもらえて位を上げようとしている連関がある。
e	反乱をしたリーダーを殺せば位は上がっていき，多くの人がそれにつられて活躍した。軍事貴族が増えていくことと連動している。
f	欠席
g	反乱をしたリーダーを殺せば位がすごく上がっていくことが多い。多くの人がリーダーを狙って活躍し，活躍した人は位が上がるので連動している。
h	リーダーを倒す。報酬がもらえ位が上がる。
i	記述なし
j	治安の悪化と作物の不足。治安悪化で作物が不足してくるから，反乱も起きた。
k	治安の悪化と反乱で作物が不足した。
l	治安が乱れると反乱も相次ぐ。首領を討ち取ると豊かな暮らし。軍事貴族が有力貴族に私的に仕えるようになった。なので，武力に優れた人が派遣され反乱をしずめると地位が上がる。
m	記述なし
n	リーダーを倒すと報酬がもらえるからまたリーダーを倒したくなる。
o	反抗が増えたからしずめられた。しずめたからほうびがもらえる。
p	軍団が廃止された。軍団の代わりに俺がリーダーをやるという人が出てくる。
q	地位を高くし国を動かしたい（政治）などの考えが増える。そして武士の増加により，全国に文化が広がる。
r	リーダーを殺せば位が上がる。なので，リーダーを殺せば位が上がると知り，倒しに行った。
s	リーダーを倒せば位が上がるから。
t	リーダーを殺してしまえば有力貴族になる資格があるから，ほうびももらえることになる。
u	治安の悪化により反乱が起き，作物は不足した。
v	軍団の廃止により，治安が悪化していると言うこと，リーダーを倒すと位が上がるということ，位が上がると国を動かすことになり，文化も広がっていくこと。
w	軍団が廃止された，資料3にあるよう反抗も増えた，その反抗をおさえるために追討使が派遣される。
x	リーダーを殺せばほうびがもらえるようになってから，平将門の乱などで活躍した武士たちが軍事貴族となって地方の反乱で活躍するようになった。
y	反乱が起こるとそれを鎮めることで有力貴族になっていくこと。
z	<u>平将門の乱ではリーダーを倒して有力貴族の資格が子孫まで続く，そして，実際に地位が上がる。それで，反乱ではよいことをして自分たちの位を上げていこうと反乱に参加していった。位が上がったら有力貴族に私的に仕えるなどしてもっと上へ上へと権力を伸ばしていった。</u>
aa	軍団の廃止で反乱が増えた。だから反乱をおさえようと朝廷から人が派遣されるまで反乱がたくさん起こった。
ab	<u>私なりに考えてみると，武士は争いと治安，地位がすごく関係していた。首領を殺せばほうびが与えられ，地位が上がり，武士から貴族（軍事貴族）になった。地方で反乱が起きると武力に優れた人が平定を命じられるから，頼られた軍事貴族が私的に仕えるようになっていく。</u>
ac	将門を殺したから軍事貴族になれた。
ad	受領が殺され追討使が派遣されると，その追討使のことを気に入った貴族が私的に仕えさせ，信頼されると再び追討使に派遣されることもある。また，貴族に仕えていたことから貴族のような武士（軍事貴族）が生まれた可能性がある。

ae	将門を殺したから軍事貴族になる権利を得て、有力貴族になっていったと思う。
af	反乱がたくさんあるから治安が悪い。気候の差も大きいから農作物が出きなくなって食料が少なくなる。今の時代も食料不足や貧乏になってしまったりすると治安が悪くなってしまうと思います。それで、私は治安が悪くなるから、治安をよくするために武士が登場したのではないかと思います。
ag	反乱が増えるとリーダーを倒す機会が増え、軍事貴族の領地も増えていくことが関係している。
ah	治安の悪化で反乱が起き、作物が不足した。
ai	記述なし
aj	平将門を殺した人が報酬をもらい、位が上がり、国を動かすことができるようになり、その人たちが信仰していた文化が広まった。

上記のように、授業で発表、検討されたことの他にも「平将門の乱で活躍したことで、実際に地位が上がる。そして有力貴族に仕え、権力を手に入れていく」(学習者z)「頼られた軍事貴族が私的に仕える」(学習者ab)など、くり返し起きた反乱、治安の悪化が武士としての地位、権力の向上に結びついたことを共時的に連動、連関していることに言及できている。

そして、授業の終末部で「共通点は何か」を発問したことで、反乱などによる治安の悪化とその回復により軍事貴族が発生したという点が明らかとなり、本質的な要因として措定していることがわかる。

一方、第9時では、次の事象の関連が相互連関として取り上げられ、発言がなされた。

(連関A：土地の保証－平氏の滅亡)

- ・頼朝が土地を保証したので、味方(仲間)となる武士が増え、平氏を滅ぼすことができた。平氏を滅ぼすことができたので、味方と味方の領地が増えた。味方は御家人になった。

(連関B：土地の保証－東国の支配権)

- ・土地を保証するほどすでに権力をもっていたので、朝廷から東国の支配権が与えられ、より多くの土地の保証ができるようになった。

(連関C：頼朝の挙兵－東国の支配権)

- ・頼朝が兵を挙げたから、朝廷から認められる存在となり、支配権を得たから平氏との戦いを続けることができた。¹²⁾

これらの発言にみられるように、土地の保証や支配権が影響して平氏を滅ぼし、「鎌倉殿」を成立させていったことを学習者は認識していった。そして、共通点として頼朝により土地が保証され、朝廷から支配権を認められたことが認識され、本質的な要因として導き出された。

授業後、「どの出来事と、どの出来事が連関するか。連関を説明文でまとめてみよう。」と問い、学習者が説明した連関を表5-3-3に示した。

学習者が記述した説明文からは、くり返し起きた反乱、治安の悪化が武士としての地位、権力の向上に結びついたことを共時的に連動、連関していることに言及できている。授業で発表、検討されたことの他にも「支配権を広げて、平氏を壇ノ浦で滅ぼしたから東国

表5-3-3 第9時を終え、説明した相互連関

学習者	説明した相互連関
a	説明なし
b	東国の支配権と頼朝が兵を挙げたこと。兵を挙げたから朝廷から認められ、認められたから平氏と戦い、最終的には勝つことができた。
c	頼朝は兵を挙げ、源平の戦いに勝ち、平氏を滅ぼし、義経をとらえるために守護地頭を設置し、領地の保証をできる仲間を増やして戦いに勝ち、位を上げていった。
d	源平の戦いがあったから征夷大將軍になれた。
e	<u>支配権を広げて、平氏を壇ノ浦で滅ぼしたから東国の支配権を実際に手に入れ、権力が大きくなったので武力を束ねる右近衛大将に任命された。</u>
f	欠席
g	平氏を壇ノ浦で滅ぼしたこと、右近衛大将が連関している。
h	<u>東国の支配権と頼朝が兵を挙げたこと。兵を挙げたから朝廷から認められる存在となった。支配権をもらえたから平氏との戦いを続けることができた。</u>
i	兵を挙げたから朝廷から認められるようになった。支配権をもらえたから平氏と戦い続けることができた。
j	東国の支配権と頼朝が兵を挙げたこと。兵を挙げ、朝廷に認められたから勝つことができた。
k	<u>平氏を追いつめることができたから近衛右大将になれたことなど一つの戦いごとに武力を束ねる権利をだんだんとつけていった。そして最後には鎌倉殿が幕府を開くことができた。</u>
l	朝廷からだんだんと支配権を認められた。
m	記述なし
n	朝廷から支配権をもらって守護や地頭の設置が認められた。源頼朝などが兵を挙げて兵士を追い詰め、壇ノ浦で滅ぼした。
o	東国の支配権を認められて勢力を高めて兵士を追い詰めた。壇ノ浦の戦いまでうまく戦うことができ、まとめ役として近衛右大将になれた。侍所を作っても朝廷にとって何もなかったので、あっさり守護や地頭も許可された。
p	武士の信頼を獲得したため東国の支配権を獲得できた。上皇は頼朝を征夷大將軍に任命しなかったが、上皇の死後征夷大將軍に任命され政治の実権を握った。
q	<u>土地を保証している色々な武士が協力してくれて平氏を倒すことができた。倒すことによって土地がさらに入ってきた。</u>
r	頼朝が平氏を滅ぼして征夷大將軍になれた。
s	平氏を滅ぼしたときはもう土地を保証していたので仲間が増えていった。仲間が増えることで平氏を滅ぼすほどの力がもて、征夷大將軍になれた。
t	土地を保証するほどの権力だったから朝廷から支配権を認められ、もっと土地を保証することができた。
u	領地を保証し仲間が増え、平氏を滅ぼせると土地が増え、ほうびとして領地が与えられる。平氏を滅ぼすほどの力があつたので、征夷大將軍になれた。
v	土地を保証できるほどの権力があつたから朝廷から支配権が認められて、もっと土地を保証できるようになった。というのが一番関連している。あと、個人的な考えでは、平氏を滅ぼすほどの力があつて平氏を滅ぼしたから貴族の位も上がっていった。
w	義経がライバルとなって対立し、倒すことを条件として守護と地頭の設置が認められた。そのことにより、権力が上がり、武士なおかつ貴族として右近衛大将に任じられて、さらに守護、地頭も設置できていた。
x	武士の領地を保証するようにしたから、戦いをする武士が集まった。1180年兵を挙げたことで、1185年平氏を滅ぼした。領地を増やすから味方になる武士が増え、権力を握っていったから平氏を滅ぼす武士の数も増えた。
y	それまで土地を保証していたので、きつとたくさんの武士が協力してくれたので平氏に勝てたのだと思います。そして勝ったことでほうびがもらえて、また私有地の保証がされて、権力を伸ばしていった。
z	頼朝が関東地方の武士などの人々の領地を保証してどんどん支配していこうとする。そして、朝廷はそれを「いいことをしている。そのうち朝廷まで手を出してくるかも」と思い、東国の支配権を上げた。
aa	一回負けたが、地道に力を上げていき、東国の支配や土地の保証ができるようになったので、どんどん味方の兵が集まった。そして平氏を滅ぼして征夷大將軍になった。
ab	兵士を追い詰め壇ノ浦で滅ぼすことと近衛右大将になったこと。兵士を追い詰めて壇ノ浦で滅ぼすほど権力があつて武力を束ねる長官になった。
ac	土地を保証するほどの権力があつたから、東国の支配権を認められて、認められたからもっと土地を保証できるようになった。
ad	朝廷から東国の支配権をもらって守護や地頭の設置が認められた。源頼朝などが兵を挙げて平氏を追い詰め、壇ノ浦で滅ぼした。
ae	私が考えたのは、右近衛大将に任じられるほどだったから兵を挙げて戦うことができ、逆を言うと兵を挙

af	げることができたから上の人に認められ右近衛大将として認められたんだと思います。 平氏を滅ぼすことと土地の保証。土地を保証したので仲間が増え平氏を滅ぼすことができた。平氏を滅ぼすことができたので、仲間の領地も増えた。
ag	頼朝などが兵を挙げ戦いが始まって勝ったから朝廷から東国の支配権を認められた。朝廷から東国の支配権を認められたから、兵を挙げ戦いができた。
ah	欠席
ai	欠席
aj	朝廷から東国の支配権を認められていたから守護地頭が設置できるようになった。守護地頭が設置できる位偉くなったから、東国の支配権は維持された。

の支配権を実際に手に入れ、権力が大きくなったので武力を束ねる右近衛大将に任命された。」(学習者e)のように、東国の支配権の拡大と朝廷からの任官による権威付けを共時的に連動、連関していることに言及できている学習者も見られた。授業中には発表せず、当初、ワークシートへの記入がなかったものの、他者の意見の影響を受けて説明できた学習者(例えば、学習者h, qなど)も見られた。当初相互連関を導出できなかったものの、他者の意見を聞く中で、相互連関に納得し、説明に至っていることが推察される。

説明のうち、定義した相互連関と考えられるものを抽出し、をまとめると表5-3-4のようになった。

相互連関について言及した学習者は合わせて32名中17名(53.1%)であった。また「平氏を追いつめることができたから近衛右大将になれたことなど一つの戦いごとに武力を束ねる権利をだんだんとつけていった。そして最後には鎌倉殿が幕府を開くことができた。」

表5-3-4 第9時後の学習者のまとめ(1クラス, 31名に実施)

連関A: 領地(土地)の保証—平氏の滅亡	5名
連関B: 領地(土地)の保証—東国の支配権	5名
連関C: 頼朝の挙兵—東国の支配権	6名
連関D: (「支配権を広げて、平氏を壇ノ浦で滅ぼしたから東国の支配権を実際に手に入れ、権力が大きくなったので武力を束ねる右近衛大将に任命された。」)	1名

(学習者k)のように、連関ではないものの、事象が積み重なった結果「鎌倉殿」が成立したと答える学習者もみられた。

授業の終末では「共通点の見当をつけよう」と問い、①土地の保証、②味方を増やしたことによる支配権の拡大が導き出された。武士政権の誕生に際し、土地(領地)が保証されたこと、それに伴う支配権の拡大が武家政権成立の本質的な要因として認識され、領地の保証は取り上げた時代の特徴的なパターンとして導き出された。

両時間の実践とも、取り上げた要因は一つではなく、「もしかしたらつながるかもしれない」と予想し、どの要因間の関係を説明してもよいことになることから、「その子なり

の」解釈が可能となったと推察される。また、当時の自然環境の変化に関わる資料を追加したことで、当時の農業生産が十分ではないといった前提条件や必然性が加味され、連関させた要因の共通点から本質的な要因が推定できたことがわかる。

第4節 社会構造の変化に着目し、複合的な要因の抽出と相互連関を導出する意義

本実践では、「武士の発生」、「鎌倉殿（鎌倉幕府）の成立」を事例に、社会構造の変化に着目して、複合的な要因を抽出し、相互連関を導出することで本質的な要因を措定することができたかについて、次の点で効果の検討を行った。

- 1 既有知識の反証例が駆動因としてはたらき、認知的葛藤を生起させた学習者自身がメタ認知を関与させていくことで、主体的な学習が期待できる点。

既有知識を整理した上で、予想を行うことで、既有知識がメタ認知され、批判的な検討をすることが可能となった。ただし、必ずしも既有知識は新たな認識に置き換えられてしまうわけではない。既有知識が「部分的にあてはまるかもしれない」と理解されることで、複合的な要因、相互連関の可能性を措定できる。その結果、共時的に成り立っている事象を関連付けることで、他にどのような要因が考えられるのか試行錯誤し、より幅広く「その子なりの」解釈、認識を行うことができる。加えて、個々の学習者が導出した相互連関を発表し合うことで、個人では思いつかなかった連関がわかり、それを説明するなど主体的な認識の進化が期待できることが確認できた。

- 2 要因となる歴史事象を有機的に関連付け相互連関を導出していくことで、要因の強弱関係が明確になり、より蓋然性が高く本質的な要因が明らかにできる。そして、有機的な関連付けが図られているとすれば、取り上げた時代の特徴的なパターン（＝その社会の構造）を明らかにすることができる点。

相互連関を、「影響を与え合った関係」と問い、措定させていったことで、結果として獲得できる認識も多元的なものとなった。さらに、その「共通点は何か」を問うことで、類似する関係を導出することができ、類似点が多いことを根拠に要因の強さが導出できることから、蓋然性の高い本質的な要因の認識が可能となることが明らかとなった。相互連関を導出することで社会構造（武士政権の構造は、本単元で導出されたことを一般化すれば、領地の保証に基づく主従関係の構築、領地の保証による、他勢力への優位性を保つことになる）「第8、9時の授業内容」が明らかとなった。したがって、相互連関を導出する学習過程により、取り上げた時代の特徴的なパターン、つまり、社会構造が判明することが確認された。次章においては、学習者の常識的な既有知識そのものが通用しづらい事例を取り上げ、複合的な要因の抽出による、相互連関の導出過程の有効性について分析、検討をおこなう。

【注】

- 1) 文部科学省編『中学校学習指導要領（平成20年3月）解説－社会編－』日本文教出版，2008年，p. 13
- 2) 同上書，p. 14
- 3) 原田智仁『世界史教育内容開発研究』風間書房，2001年，p. 85
- 4) 渡辺雅子「歴史の教授法と説明のスタイル日米小学校の授業比較から」，渡辺雅子編著『叙述のスタイルと歴史教育－教授法と教科書の国際比較－』三元社，2003年，p. 65
- 5) 新村出編『広辞苑』第6版，岩波書店，2008年，p. 950
- 6) 撰関期を中世の源流とみる学説については，佐藤泰弘「撰関全盛期は中世の胎動期であった！」佐藤泰弘責任編集『新発見！日本の歴史16 平安時代4 撰関政治の絶頂と転機』朝日新聞出版，2013年，pp. 4-6を参照。
- 7) 佐々木恵介『受領と地方社会』山川出版社，2004年，pp. 79-85
- 8) 川尻秋生『平将門の乱』吉川弘文館，2007年，pp. 50-98
- 9) 元木泰雄「平氏政権は初の武士政権だった」『週刊新発見！日本の歴史18平氏政権の可能性』朝日新聞社，2013年，pp. 4-6
- 10) 前掲書7)など。
- 11) 小松茂美編『男衾三郎絵詞，伊勢新名所絵歌合（続日本の絵巻12）』中央公論社，1992年，pp. 103-106。小松は吉見二郎を，源範頼の孫である吉見二郎為頼，男衾三郎を畠山重忠の子畠山重宗（男衾六郎）の一族と比定している。なお，厳密に言えば，10世紀にあてはまらない描写（例えば，男衾三郎館前の妻帯した修行者「ぼろぼろ」の存在など）もあり，平安時代の「軍事貴族」の様子をそのまま描いているものではないという注意を要する。しかし，「平安時代の武士の在りように近いものがあると考えられている」ことが指摘されており（戸川点「武士の登場」『NHK高校講座日本史』，2009年，<http://www.nhk.or.jp/kokokoza/tv/nihonshi/archive/resume008.html>），吉見二郎の都ぶりの生活は，京都と地方とのつながりをもつ，「軍事貴族」の典型として，男衾三郎の生活は，地方に勢力を拡大した豪族（在地の武士）として置き換え，読解することができる。
- 12) 発問「影響を与え合った関係を探し，その根拠を考えよう。」に対する議論の中で説明されたのが連関A～Cである。議論された内容のうち，相互関連していないと結論付けられたものは省略している。

第6章 相互連関の導出過程を組み込んだ授業の開発③

一歴史を見る眼の変化に着目した授業モデル

本章では、相互連関の導出過程を組み込んだ授業モデルの第三として、「歴史を見る眼の変化」に着目して設計した授業モデルの実践と分析をおこなった。歴史事象間の関係を捉えようとしたとき、考慮しなければならないのが、その時代特有の常識や感覚である。

現代の常識とは異なる観念を知った上で行為の意味を考えることは、既有知識の見直しを迫り、新たな認識を獲得する手がかりとなり得ることは、すでに第1章第1節でふれたとおりである。しかし、同時に、既有知識としての現代の感覚や常識は容易には改変できないという点も明らかにした。

したがって、本章では、歴史学において時代特有の常識や感覚をどのように捉えるべきかについて補足を加えた後、授業モデルを提示し、分析、検証をおこなうこととする。

堀米庸三は、歴史を構成する諸側面を把握する上での留意点について、次のように述べている。

特に時代の大きく違う叙述史料を扱う際にわたくしどもがもっとも注意しなければならないのは、その叙述史料の作者の心理や常識を常に念頭におく必要があることでもあります。古代でも中世でも、あるいはもっと新しい時代のものでありましても、その作者たちの日常生活上の常識、道徳観念、宗教意識、あるいは政治上のもの考え方などは、わたくしどものそれと必ずしも一致しない、というよりも、原則的に違うのが普通であります。そこでその人たちの書き残したものを読むときには、常にその人たちの気持ちにそうて読まなければならない。(中略) 過去を無理やりに現代の思考・習慣に従って考えてみる、結局は歴史を非常に歪曲してしまう結果になるのです。そこからして、過去の人間の思考、感情にそくして史料をよむということは、どんなに強調されてもしすぎることはない点なのであります。¹⁾

堀米が重視しているのは、ある種の共通な態度や行動傾向が現代とは異なり、それを念頭に入れて史料を読むべきものということである。社会科歴史授業に置き換えれば、学習対象とするいずれの時代においても、現代に生きる我々とは常識や感覚が異なることを念頭に入れて学習する必要がある。

社会科教育学研究において、その時代特有の常識や感覚に考慮してこれまでに提案されてきた代表的なものとして、次の2点のアプローチがある。

1 意識の違いの考察に重点を置いたアプローチ

2 置かれていた状況の違いの考察に重点を置いたアプローチ

1は、第1章第1節で取り上げた、原田智仁、別府陽子の室町時代の集合心性に着目した実践研究、乾正学の古代との法意識の違いに着目した実践研究を取り上げる。²⁾前者の研究では「中学生の一般的な土一揆認識、徳政観の修正を図ること」を、後者の研究では「古代の人々の心性に迫り、法意識の違いと律令規定」を習得できる学習内容となっている。そして、現代の常識や感覚との違いを既有知識に対する反証例として位置付け、現代との意識の違いから対象とする時代の心性をはじめとする意識を考察することに重点が置かれている。

2の実践は、森才三が「批判的民主主義の主体を育てる」立場で提案された実践研究を取り上げる。³⁾この実践は高校生を対象としたものである。しかし、戦争の要因を「戦争を起こした当事者の責任を引き継ぐ」観点から授業が設計されており、当事者として考えさせる＝現代に生きる我々の常識や感覚から一旦は離れ、その時代に日本が置かれていた状況を把握した上で戦争をはじめていく論理や戦争への意識を認識していくという意味で参考となる実践研究である。戦争を扱った授業の問題点として、森才三は次のように指摘している。

日本は戦争に対する被害者意識が強いことがよく指摘されるが、これには、帝国主義の戦争の受動者・被害者としての〈関係者の視点〉からの「IV」のタイプ（例えば「なぜ、戦争をすることができたのか？」と問い、可能論的原因を求める授業：筆者注）の授業がなされてきたことが、少なからず影響していると考えられる。⁴⁾

森はこのように、これまでの近現代の諸戦争を扱った授業には、「戦争の受動者・被害者としての関係者」と言う視点から戦争を捉える授業が多くみられてきたことを指摘している。それに対して森は価値的認識までを射程に入れ、「行為の論理」構造に基づく授業内容開発が必要であるとし、実践をおこなっている。

これらをふまえて、本実践では、学習者の価値認識に至る前提として、取り上げた時代の常識や感覚を掘り下げ、堀米が言う「過去の人間の思考、感情にそくした」認識を深化させることを重視するという考えを重視する。したがって、現代の常識や感覚自体を見直す歴史事象を反証例として提示し、なぜ、そのような常識や感覚をもっていたのかを問い、複合的な要因と相互関連の導出をとおして、最終的には学習対象とする時代の総体を解明させることを目指す。

第1節 学習者の既有知識と「現代の感覚や常識では推し量れない歴史事象に対する見方・考え方の再検討」ができる単元「戦争の拡大と国家、国民の動向」の構成

本章では、単元「戦争の拡大と国家、国民の動向」を事例に、満州事変から日中戦争にかけて戦争が拡大していった経緯と国家、国民の動向、世論について、新聞記事や写真、年表など各種史資料から事例を取り上げ、グループ、クラスでの討論により相互関連の導出を試みる展開となっている。

本単元における多面的な理解を阻害する要因として、「戦争は反対するものである。だから当時の国民も戦争に反対していた。」という既有認識を想定した。実際、プレテストにおいて「満州事変から日中戦争、アメリカとの戦争と拡大したことについて、国民はどのように考えていたのだろうか」と質問したところ、29名中22名が「戦争に反対であった」と回答した。このことから「戦争は悲惨で避けるべきもの」という暗黙知が存在し、「それでもなお、なぜ戦争が起きるのか」について思考されにくいことが想定される。したがって、学習は「戦争に国民はどのように巻き込まれたのか」「なぜ、国民は戦争を防ぐことができなかつたのか」を問いとする国民は戦争を反対するはずであるというバイアスがかかった授業構成であるといえる。こうした常識は、堀米が言うところの「過去の人間の思考、感情にそくした」ものとなっているのだろうか。

そうした問題をふまえ、戦争は悲惨であり、反対するはずのものであるという常識や言説を批判的に思考し、戦争が必ずしも反対されていない状況であったことを知る必要があると考えた。そして、「なぜ戦争は避けられないものなのであったか」、「なぜ、拡大していったのか」について、その多様な要因に着目して、時代の状況把握と戦争を拡大させていく論理や国民の戦争への意識を認識できる学習内容であると措定した。

そこで、反証例として「満蒙問題について（同時期の）東大生の9割が武力行使に賛成していた」ことを提示し、メインクエスチョンを「なぜ、戦争が（大きく反対されず）、受け入れられたのだろうか」と設定した。

学習者には、複数の事例から次に示す5点の要因を抽出し、相互関連を導出する中で、当時の情勢を多様にとらえ、認識させていくことをめざした。

- 1 日清、日露戦争の犠牲によって獲得した権益は手放せないと考えられていた。
- 2 人口が急激に増加し続け、さらには世界恐慌の発生により、今後どう食わせていけばよいか、深刻な問題として意識されていた。
- 3 国防思想普及協会による軍事行動の正当性を訴える講演会が開かれ、戦争の拡大について理解することが求められていた。
- 4 新聞では満州から帰ってくる将軍や兵士を英雄として大きく扱われ、戦争の拡大をよいこととして理解しやすくなっていた。

5 満州事変の拡大を認めた政党が当選者数を増やしており、国民は、戦争の拡大と勝利に期待していた。

以上の五つの要因は政治や経済、外交などの諸情勢に加えて、昭和恐慌のきっかけともなった1930年の大豊作や一転して1931年の冷害による大凶作といった自然環境の激変や、人口の増加への懸念などを含めたものであり、こうした要因を相互連関として導出し、つなぎ合わせる学習を行えば、同時代的な横のつながりをより多様に考えることができるものと考えられる。

多様な横のつながりに着目し、その関係を吟味、考察していくことができれば、相互連関についても認識することが可能となる。例えば、人口増加への不安や権益を失うことへの恐れ、報道や後援会などで、満州事変は当然だとする雰囲気形成されたことなど、互いに影響を与え合っている関係であるかどうかを導出できる内容構成とすれば、相互連関を導出することができる。そして、「軍部の独走だけで戦争を拡大させたのではなく、多数の国民の賛意と協力もあった」「権益を守るためには武力行使も辞さない状況下にあった」など、当時の世論の実情を考慮した内容の認識が可能となる。さらに、連関させた要因の共通点として、例えば、「恐慌などによる不安の増大から権益を守ろうとする感情が高まっていた」ことが導き出され、戦争が受け入れられた要因の蓋然性の高さを検証することができる。そして、「社会不安の増大から権益を確保しようとする気運が高まった」、「反日感情が高まる（高められる）ことで戦争への賛意が高まり、軍事的な行動も容易になっていった」といった本質的な要因が指定され、時代の総体が解明されることを期待した。

第2節 学習モデルの提案と実践

1 単元の学習内容の構成

全5時間の単元の学習うち、第4時において相互関連の導出過程を組み込んだ授業を構想した。

第4時における学習過程は、次の四段階から構成される。

第一段階では、既有知識の補足、確認をおこなう

第二段階では、既有知識に基づく見方・考え方では解決できない反証例を提示する

第三段階では、既有知識の批判的検討と諸要因の抽出をおこなう

第四段階では、相互関連の導出、蓋然性の高い本質的な要因の認識を促す

第一段階では、学習課題となる歴史事象に関して、既有知識を想起させる学習をおこなう。導入時に既有知識の補足、確認をすることで、どの程度既有知識が保持されているかを確認すると同時に、全ての学習者に問題意識を生起させる。

続く第二段階では、我々が生活する現在と過去との間では社会情勢や人々が置かれた状況、心性までもが少なからず異なる。そこで、学習者の既有知識で構成される常識や言説とは矛盾する資料を提示し、事象間のミクロなレベルにおける多様性を読み取る手がかりとする。

第三段階では、批判的な思考を促すことで、ミクロなレベルにおける多様性を資料から読み取り、問いを生成する手がかりとする。その上で、具体例による要因の抽出をおこなう。そして、学習の最終段階である第四段階では、抽出された複数の要因を出し合い、抽出した要因同士が互いに影響を与え合っているかどうかを問う。第四段階では、導出した相互関連の共通点について、その有無を確認、検討し、より蓋然性の高い本質的な要因の認識をおこなう。

次に述べる授業の具体では、主に第三、第四段階を取り上げ、検証をおこなう。

2 単元の目標

(1) 社会的事象への関心・意欲・態度

- ① 世界恐慌から戦争拡大にかけての日本を取り巻く政治、経済、外交などの諸状況に関心をもつことができる。
- ② なぜ、戦争は拡大し、国民はそれにどうかかわっていったのか、意欲的に考えようとすることができる。

(2) 社会的な思考・判断・表現

- ③ 満州事変から太平洋戦争にかけて戦争が拡大していった経緯や国民の動向について

て、複数の要因を関連付けて説明することができる。

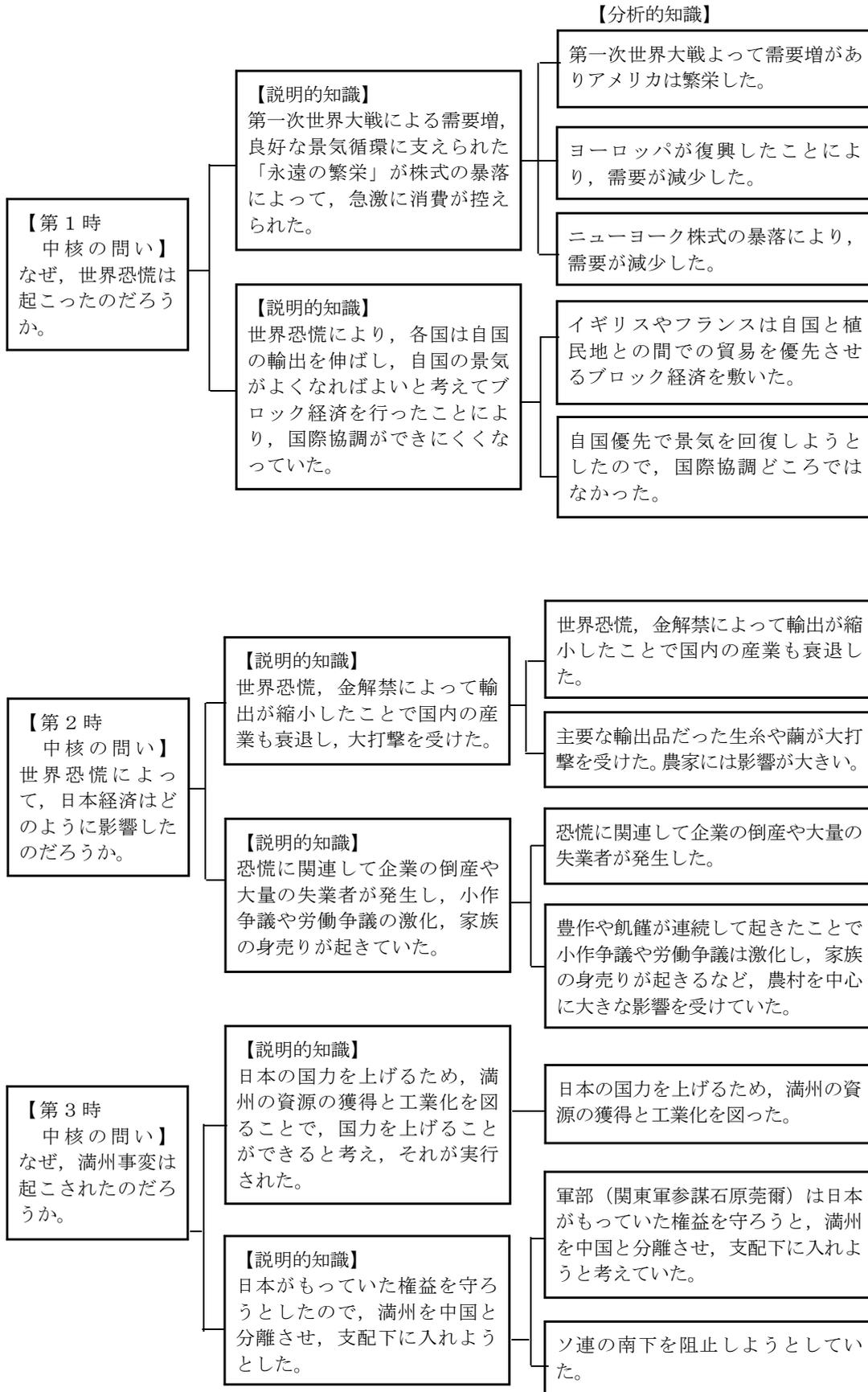
(3) 観察・資料活用の技能

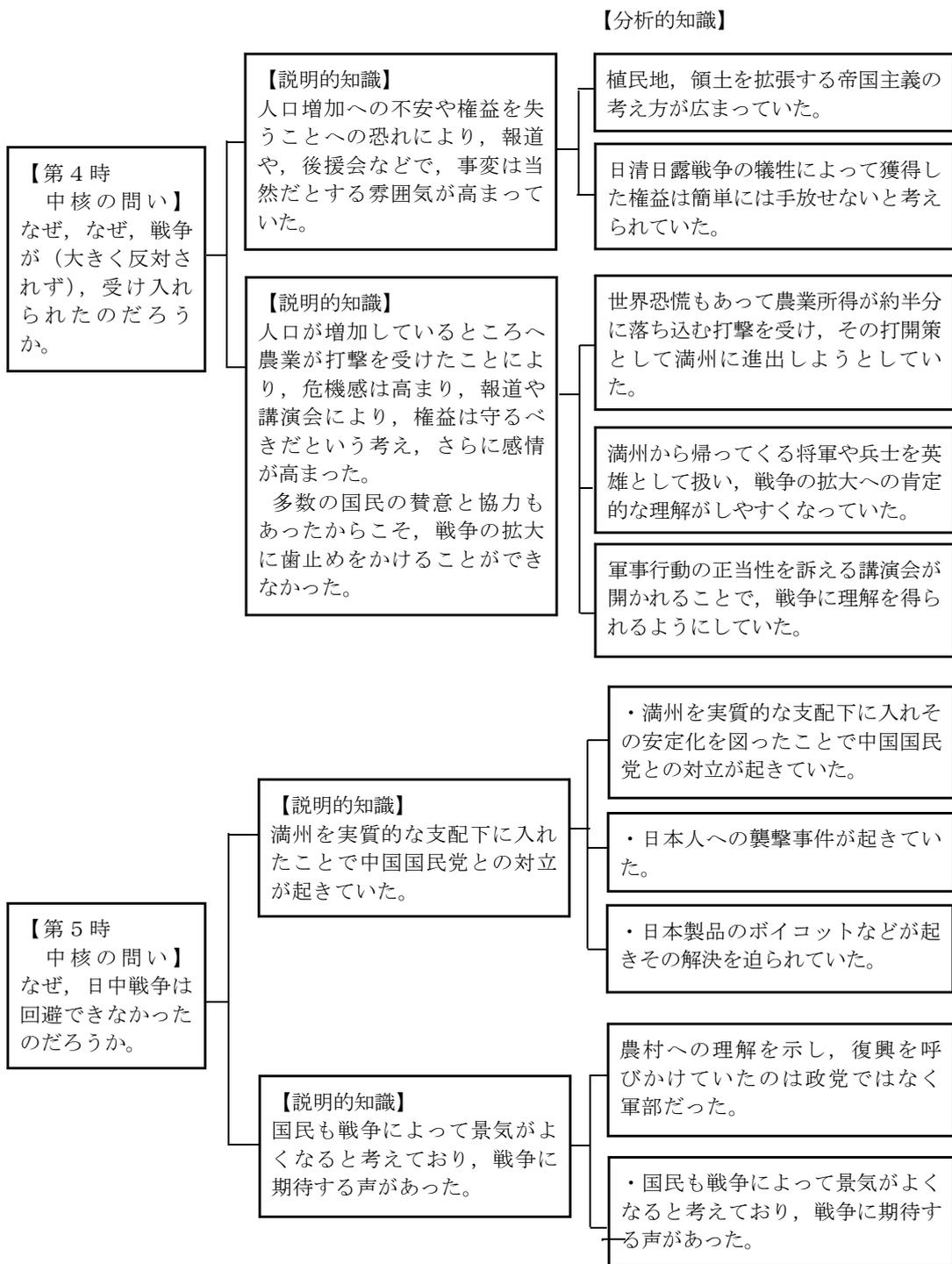
- ④ 新聞記事や写真，年表など各種資料から，世界恐慌における特徴的な事象を読み取ることができる。
- ⑤ 戦争拡大への急激な変化の要因を多面的に読み取ることができる。

(4) 社会的事象についての知識・理解

- ⑥ 満州事変から日中戦争へと停戦することができなくなるほど拡大し，それを打開するため東南アジアへ勢力を伸ばそうとして，かえってアメリカを刺激したことで太平洋戦争に突入したことを知る。
- ⑦ 国民の生活も戦争に耐えていくものとなり，犠牲を出していったことを理解することができる。

3 単元の計画（問いと知識の構造）





4 展開

(1) 第1時

① 本時の目標

単元目標の①④

② 授業展開

段階	学習活動	○発問, 指示 (説明), ・予想される反応	◇手だて, ◎支援, 【資料】
既有知識の確認	1 問題を発見する	○第一次世界大戦後の世界の様子を確認しよう ・第一次大戦後アメリカは世界経済の中心となり, 繁栄していた。 ○ニューヨーク株式市場の株価はその後どうなったのだろうか ・暴落した。	【資料1】の1992年までの部分 ◇1929年以降のニューヨーク株式市場の株価を隠した状態で提示し繁栄の度合いに着目させる。
	2 問題意識をもつ	○なぜ, 世界恐慌は起こったのだろうか。	
予想・仮説	3 予想し, 仮説を立てる	○予想し仮説を立ててみよう ・アメリカの商品を買う限界が来たから。 ・物を作りすぎてしまったから。	◇予想を発表する際, 根拠も加えて述べるよう促すことで, 検証に至る動機付けを図る。
検証	4 検証する (1)	○検証してみよう ・第一次世界大戦による需要増, 良好な景気循環に支えられた「永遠の繁栄」が株式の暴落によって, 急激に消費が控えられたから。	【資料1】【資料2】 ◎文書資料から読み取ることがこんなであった場合, 状況の模式図をワークシートに描いてみるよう促す。
	5 検証する (2)	○国際協調はなぜ続かなかったのだろうか ・経済の様子を考えると, 国際協調どころではなかったから。 ・世界恐慌により, 各国は自国の輸出を伸ばし, 自国の景気がよくなればよいと考えてブロック経済を行ったことにより, 国際協調ができにくくなっていたから。	【資料3】 ◇1929年以降のニューヨーク株式市場の株価が暴落したことをうけて, 何が起きたかを想起させることで消費の冷え込みがもたらされたことに気付かせる。
まとめ	6 まとめ	○この時間でわかったことを学習カードにまとめてみよう ・アメリカの株価が暴落し消費が控えられてということは, これからのアメリカ経済に不安があると思われていた。 ・不景気により, 国際協調どころではなくなり, 各国が自国優先の政策を採るようになっていった。	◇これまでのアメリカの豊かなイメージと比較させることで, 世界恐慌の影響の大きさをまとめさせる。

【資料1】ニューヨーク株式市場株価の推移(1920~40年)「Dow Jones Industrial Average (1920 - 1940) Daily」(<http://stockcharts.com/freecharts/historical/djia19201940.html>), 【資料2】(岩間徹, 山上正太郎『教養人の世界史(下)現代教養文庫』社会思想社, 1964年, p.196より作成), ブロック経済の模式図(浜島書店編『つながる歴史』2012年, p.198)

(2) 第2時

① 本時の目標

単元目標の①④

② 授業展開

段階	学習活動	○発問, 指示 (説明), ・予想される反応	◇手だて, ◎支援, 【資料】
既有知識の確認	1 既有知識を確認する	○世界恐慌の影響を確認しよう ・ニューヨーク株式市場の株価の暴落によって、世界経済が停滞した。 ・各国は自国を優先し、ブロック経済を行ったことにより、国際協調どころではなくなっていた。	◇日本に着目する前に世界の状況はどうであったか想起させることで、日本における特徴の把握をやすくさせる。
	2 問題意識をもつ	○世界恐慌によって、日本経済はどのような影響があったのだろうか。	
予想・仮説	3 予想し, 仮説を立てる	○予想し仮説を立ててみよう ・日本も大きな影響を受けた。 ・ブロック経済で関税がかけられ、輸出にダメージを受けた。	◇予想を発表する際, 根拠も加えて述べるよう促すことで, 検証に至る動機付けを図る。
まとめ	4 検証する	○検証してみよう ・世界恐慌, 金解禁によって輸出が縮小したことで国内の産業も衰退した。 ・特に主要な輸出品だった生糸や繭が大打撃を受けた。農家には影響が大きい。 ・恐慌に関連して企業の倒産や大量の失業者が発生した。 ・豊作や飢饉が連続して起きたことで小作争議や労働争議は激化し, 家族の身売りが起きるなど, 農村を中心に大きな影響を受けていた。	【資料1】 【資料2】 【資料3】 【資料4】 【資料5】 【資料6】 ◇資料や教科書記述から世界恐慌の影響を工業だけではなく, 農業の視点や自然環境との関連の中で読み取らせることで, 日本が置かれていた状況を理解させる。
	6 まとめ	○この時間でわかったことを学習カードにまとめてみよう ・世界恐慌の影響は日本の農業に深刻な影響を与えた。 ・争議が増えるなど, 何とかしなければならないと思う人たちが増えていた。	◇影響をまとめさせることで, 後の時間に戦争への影響が推察できるようにしておく。 ◇世界との関係で日本国内のことを関連付けてまとめさせることで, 国際的な経済上の背景にも目を向けさせる。

【資料1】 恐慌前後での農業所得の推移 (藤栄剛, 仙田徹志「恐慌ショックに対する農家の経済行動—昭和恐慌下における農家の対処行動を中心として—」日本農業経済学会『農業経済研究』第83巻, 第1号, 2011年, p. 17), 原典資料: 帝国農会『最近十ヶ年に於ける農業経営の変遷』, 【資料2】 農産物価格の推移 (山川出版社編『詳説日本史図録 (第4版)』山川出版社, 2010年, p. 266), 【資料3】 東北地方の飢饉の様子 (朝日新聞社編『ここが変わった! 新発見日本の歴史05現代1 泥沼は避けられなかったのか』朝日新聞出版, 2013年, p. 25), 【資料4】 身売り相談所のピラ (朝日新聞社編『ここが変わった! 新発見日本の歴史05現代1 泥沼は避けられなかったのか』朝日新聞出版, 2013年, p. 25), 【資料5】 農家の収入の動き (五味文彦『新しい社会 歴史』東京書籍, 2012年, p. 201), 【資料6】 小作相互と労働争議の件数 (五味文彦『新しい社会 歴史』東京書籍, 2012年, p. 201)

(3) 第3時

① 本時の目標

単元目標の①③

② 授業展開

段階	学習活動	○発問, 指示 (説明), ・予想される反応	◇手だて, ◎支援, 【資料】
既有	1 問題を発見する	○世界恐慌の後, 日本は立ち直ったのだろうか ・世界の他国に先がけて回復した。	【資料1】 ◇世界恐慌によるダメージが大きかったという

知識の確認	2 問題意識をもつ	○恐慌後何が起きていたのか年表から確認しよう ・満州事変が起きている。 ○なぜ、満州事変は起こされたのだろうか	既有知識があるので、景気は急速に回復したことを資料から読み取らせることで、認知的葛藤を生起させ、問題意識を高めさせる。
予想・仮説	3 予想し、仮説を立てる	○予想し仮説を立ててみよう ・世界恐慌からの回復が間に合わなかったのではないか。 ・世界が回復していないうちに中国に進出しておこうと考えたのではないか。	◇予想を発表する際、根拠も加えて述べるよう促すことで、検証に至る動機付けを図る。
検証	4 検証する	○検証してみよう ・日本の国力を上げるため、満州の資源の獲得と工業化を図ることで、国力を上げることができると考え、それが実行されたから。 ・日本がもっていた権益を守ろうと、満州を中国と分離させ、支配下に入れようとしたから。 ・ソ連の南下を阻止しようとしたため。	【資料2】【資料3】 【資料4】 ・東アジアの地図を提示し、日本の「生命線」がどこに引かれていたのかを図示させることで、ロシアや満州などの位置関係の把握を容易にする。
まとめ	6 まとめ	○この時間でわかったことを学習カードにまとめてみよう ・景気回復以外の目的として、権益を守ることがわかった。 ○満州国が建国されたことを国民はどう思っているのだろうか	◇満州事変に対する国民感情を予想させることで、次時への手掛かりをもたせる。

【資料1】世界恐慌後の鉱工業生産の回復状況（三浦良一，原朗編『近現代日本経済史要覧』東京大学出版会，2007年，p.114より筆者作製），【資料2】石原莞爾『満蒙問題私見』（歴史学研究会編『日本史史料[5]現代』岩波書店，1997年，p.8より筆者作成）【資料3】「満蒙の危機」に関する新聞記事，【資料4】中国の状況（筆者作成）

(4) 第4時

① 本時の目標

単元目標の②③⑥

② 授業仮説

学習者は現代の常識的な感覚で考えれば、戦争は誰もが避けたいもの、反対するものと考えているであろう。そこで、満州事変に際し、国民の支持があったことを資料から読み取らせることで、認知的葛藤が生起され、なぜ、そのような常識や感覚をもっていたのか疑問が生じるであろう。その上で、「なぜ戦争が拡大したのか」を問い、次の要因を抽出し、互いに影響を与え合っているか考察させることで、当時の情勢をよりの確に理解することができるであろう。

- ・ 日清、日露戦争の犠牲によって獲得した権益は手放せないと考えられていた。
- ・ 人口が急激に増加し続け、さらには世界恐慌の発生により、今後どう食わせていけばよいか、深刻な問題として意識されていた。
- ・ 国防思想普及協会による軍事行動の正当性を訴える講演会が開かれ、戦争の拡大に理解を求められていた。

- ・ 新聞では満州から帰ってくる将軍や兵士を英雄として大きく扱われ、戦争の拡大をよいこととして理解しやすくなっていた。
- ・ 満州事変の拡大を認めた政党が当選者数を増やしており、国民は、戦争の拡大と勝利に期待していた。

③ 授業展開

段階	学習活動	○発問、指示（説明）、・予想される反応	◇手だて◎支援、【資料】
既 有 知 識 の 確 認 ・ 補 足	1 問題を発見する 2 1931年時点の国民の動向を予想する	○ 関東大震災（1923）、金融恐慌（1927）、世界恐慌（1929）とその影響について書かれた年表を完成させよう ○ 国民は満州事変の拡大に賛成、それとも反対のどちらだったのだろう ・ 反対していた・・・犠牲が増える。財政が悪化する。 ・ 賛成していた・・・支配する地域、権益が増え、日本に有利になる。	◇導入では戦争＝悪ととらえがちな現代の感覚を引き出す。
反 証 例 提 示 に よ る 問 題 把 握	2 満州事変に対する国民感情を知り、問題意識をもつ	○ 国民感情の実例を読み取ろう 【反証例】東大生に対する意識調査 問い「満蒙（満州と内モンゴル）に武力行使は正当か」 正当である88% 問い「君たちは満蒙を日本の生命線とみなすか」 はい90% 問い「満蒙問題は軍事行動をもって解決されるべきと思うか」 はい90% ・ 満州事変は、受け入れられ、歓迎されていた。	【資料1】 ○ 満蒙（ここでは満州と同義とする）問題の解決策に関する意識調査の結果を反証例として提示することで、認知的葛藤を生起させる。 ◎ 補助発問として「国民は戦争（事変）の拡大に反対ではなかったのか」と問うことで、戦争に反対していると考えている学習者に矛盾をより顕在化させる。
メ （ 夕 既 認 有 知 知 の 識 関 の 与 批 判 的 検 討 ） 諸 要 因 の 抽 出	3 予想し、仮説を立てる 4 要因を資料から抽出する	○ 知っていることを整理し、予想しよう ・ 植民地、領土を拡張する帝国主義の考え方が広まっていたから。 ・ 不景気により、戦争で経済をよくしていこうとしたのではないか。 ・ 自由に意見や考えが言えない時代だったのではないか。 ○ 資料から戦争が受け入れられた要因を抜き出し、その根拠を発表しよう ・ 人口の増加・・・人口が急激に増加しているという危機感から、戦争により植民地や領地や権益を増やすべきだとする考えが肯定されていた。 ・ 満州の権益を守る理由・・・日清日露戦争の犠牲によって獲得した権益は簡単には手放せないと考えられていた。 ・ 日本の農家の打撃・・・世界恐慌もあって農業所得が約半分に落ち込む打撃を受け、その打開策として満州に進出しようとしていた。 ・ マスコミの報道・・・満州から帰ってくる将軍や兵士を英雄として扱うことで、戦争の拡大への肯定的な理解がしやすくなって	【資料2】【資料3】 【資料4】【資料5】 【資料6】【資料7】 ◇ 資料を各グループに配布し、読み取れる内容を補足した後、要因の根拠としてあてはまるものなのかを考えさせる。 ◇ 軍部の独走によって、満州事変が引き起こされたとしても、国民の理解が得られたからこそ歓迎され、戦争に反対ではないという世論が形成されていたことに気付かせる。 ◇ 当時置かれていた多様な状況を探究できるような事例を取り上げ、戦争（事変）の拡大に反対しない要因を問う。 ◎ 読み取りに時間がかかることが予想されるので、ヒントを板書することで、要因であるかどうかの判断を促進させる。

		いた。 ・講演会の開催・・・軍事行動の正当性を訴える講演会が開かれることで、戦争に理解を得られるようにしていた。 ・中国の状況・・・反日の機運が高まっている中国に、平和をもたらすためには、軍隊の派遣は当然だと考えられていた。	◇他のグループの解釈も参考にしながら複合的な要因を考え直すことで、関連付けへの気づきを促す。
相互連関の導出	4 複合的な要因を関連付け、相互連関を導出する。	○影響を与え合った関係を探し、その根拠を考えよう ・人口増加への不安や権益を失うことへの恐れにより、報道や、後援会などで、事変は当然だとする雰囲気が高まっていた。 ・中国の状況が悪化し反日感情がたかめるほど、権益は守るべきだという意見が強くなる。 ・人口が増加しているところへ農業が打撃を受けたことにより、危機感はさらに高まった。 ・報道や講演会により、権益は守るべきだという考え、感情が高まった。	◇要因同士で連動して変化するなど関係がある事例を相互連関として導き出させる。 ◎連関を考えていく際、前後関係のつながりだけで関連付けてしまいがちであるので、相互作用や相乗効果、競合しているかどうかを判断の目安にすることを伝える。
本質的な要因の措置	7 習得したことをまとめる	○共通点の見当をつけよう ・恐慌などによる不安の増大から権益を守ろうとする感情が高まり戦争は受け入れられていった。 ・高まった反日感情を抑えるために国民に宣伝して被害者意識を高めた上で、出兵し、それを抑えようとしていた。 ○この時間でわかったことを学習カードにまとめてみよう	◇発表、導き出された相互連関から共通点を導き出していくことにより、戦争が肯定的に捉えられていった本質的な要因への認識を促す。

【資料1】「東大生に対する意識調査」加藤陽子『さかのぼり日本史②昭和とめられなかった戦争』NHK出版、2011年、p. 115、【資料2】明治以降の人口密度の変化（総務省 統計局ホームページ）、【資料3】『東京日日新聞』1932年9月23日社説、【資料4】中国の状況に関する年表（再掲、筆者作成）、【資料5】「満蒙の権益を守る理由」加藤陽子『さかのぼり日本史②昭和とめられなかった戦争』NHK出版、2011年、pp. 115-116、【資料6】「(日本の農家の打撃) 農家の平均所得」(再掲)、【資料7】「国防思想普及協会の聴衆人数の累計」伊香俊哉『戦争の日本史22 満州事変から日中全面戦争へ』吉川弘文館、2007年、pp. 52-53 このほか、市販の資料集による満州～朝鮮半島にかけての日本の権益を示した地図を用いた。

(5) 第5時

① 本時の目標

単元目標の②⑤⑥

② 授業展開

段階	学習活動	○発問、指示(説明)、・予想される反応	◇手だて、◎支援、【資料】
既 有 知 識 の 確 認	1 問題を発見する 2 問題意識をもつ	○満州事変により、どのような影響があったのだろうか ・国際連盟を脱退した。 ・農村部は苦しさが続いた。 ・中国と対立して、日中戦争が起きた。	【資料1】【資料2】 ◇国際連盟脱退によりただちに孤立したわけではなく、ソ連の脅威があったことを関連地図から読み取っていく。 【資料3】
予 想 ・ 仮 説	3 予想し、仮説を立てる	○なぜ、日中戦争は回避できなかったのだろうか。 ○予想し仮説を立ててみよう ・ソ連に備えようとしたから。	◇予想を発表する際、根拠も加えて述べるよう促すことで、検証に至る動機付けを図る。

検証	4 検証する	<ul style="list-style-type: none"> ・中国との関係がうまくいかなかったから。 ○検証してみよう ・満州を実質的な支配下に入れたことで中国国民党との対立が起きていた。 ・日本人への襲撃事件が起きていた。 ・日本製品のボイコット運動が起きていた。 ・国民も戦争によって景気がよくなると考えており、戦争に期待する声があった。 	<p>【資料3】【資料4】 【資料5】</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇日中戦争までの状況を見ていくことにより、その結果何が起こったかを推測させやすくする。 ◇軍部の行動の背景に財界や世論の動向があったことを読み取らせることで、一部の軍人が悪いと言う一面的な見方の再検討を促す。
まとめ	6 まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ○この時間でわかったことを学習カードにまとめてみよう ・日中戦争は自国を守るための戦争だと言うことが伝えられ、景気もよくなることから国民の支持を受けていた。しかし、中国だけではなく、アメリカなど諸外国の反発を招く結果になった。 	<ul style="list-style-type: none"> ◇軍部の言い分や諸外国の思惑なども考えさせることで、多角的に考えをまとめていく手がかりとする。

【資料1】恐慌前後での農業所得の推移（藤栄剛，仙田徹志「恐慌ショックに対する農家の経済行動—昭和恐慌下における農家の対処行動を中心として—」日本農業経済学会『農業経済研究』第83巻，第1号，2011年，p. 17』，原典資料：帝国農会『最近十ヶ年に於ける農業経営の変遷』再掲，【資料2】農産物価格の推移（山川出版社編『詳説日本史図録（第4版）』山川出版社，2010年，p. 266）再掲，【資料3】満州事変から日中戦争の関連地図（松田寿男，森鹿三編『アジア歴史地図』平凡社，1966年，p. 84より筆者作成），【資料4】『支那事変の経済界に及ぼしたる影響』，【資料5】『国防の本義と其強化の提唱』（加藤陽子『それでも日本人は戦争を選んだ』朝日出版社，2009年，p. 314

第3節 授業分析

1 相互関連導出過程の分析

表6-3-1は第4時における相互関連を導出する際、複数の要因から、影響を与え合った関係を抽出し、相互関連として考えた要因とその説明を整理したものである。29名中27名が相互関連を導き出しており、そのうち、18名が複数の相互関連を挙げている。

表6-3-1 学習者が検討し、導き出した相互関連

	相互関連として考えた要因	相互関連の説明の例	人数
①	「人口の増加」と「(昭和恐慌における)農家の打撃」	農家の収入は減っているのに人口は増え続けているから、より収入は減ってしまう。	15人
②	「(北伐などが相次ぐ)中国の状況」と「(犠牲を払って得た)満蒙への投資や権益を守ること」	高い犠牲を払って手に入れた権益を失いたくないから戦争をする。	12人
③	「日本は被害者だったというメディアの報道」と「満州事変への理解を訴える講演会の開催」	戦争への理解を示す人が増えて、日本は被害者であるという見方が強くなった。	10人
④	「日本は被害者であったというメディアの報道」と「中国の状況」	利益を踏みにじられたと考えた日本(国民や指導者)は被害者として報道された。	8人
⑤	「農家の打撃」と「満蒙への投資や権益を守ること」	日本が満州に投資していたから、農家に投資がいかない。	3人
		農家の打撃があったから、満蒙へ開拓団が送られた。	1人
⑥	「日本は被害者であったというメディアの報道」と「満蒙への投資や権益を守ること」	犠牲により獲得した権益を守ることが事例となって、日本は被害者だと言われていく。	1人
⑦	「人口の増加」と「満州事変への理解を訴える講演会の開催」	人口が増加すればそれだけ戦争への理解者も増加する。	1人
⑧	「中国の状況」と「満蒙への投資や権益を守ること」と「満州事変への理解を訴える講演会の開催」	多くの犠牲によって手に入れた満州権益を守らないわけにはいかないので、講演会を開き戦争を正当化しようとしていた。	1人
⑨	「農家の打撃」と「人口の増加」と「中国の状況」	所得は減る一方で人口が増えていくので、利益は欲しい。中国(国民党)による権益回収をどうにかしたいので、軍事行動を正当化させ、出兵した。	1人

※相互関連は複数回答可、人数は延べ人数としている。

例えば学習者Aは、次の3点の相互関連を導出している。

- ① 「人口の増加」と「(昭和恐慌における)農家の打撃」、農家の収入は減っているのに人口は増え続けているから、より収入は減ってしまう。
- ② 「(北伐などが相次ぐ)中国の状況」と「犠牲を払って得た満蒙の物資や投資」、高い犠牲を払って手に入れた権益を失いたくないから戦争をする。
- ③ 「日本は被害者だったという新聞の報道」と「満州事変への理解を訴える講演会

の開催」, 戦争への理解を示す人が増えて, 日本は被害者であるという見方が強くなった。

これらのことから, 人口の増加と昭和恐慌の影響といった国内事情, 北伐の開始による權益への不安などの周辺事情, 日本は被害者だという理解がそれぞれで影響を与え合っていると主張していることが分析できる。

また, 学習者Bは3点の資料を関連付け, 「所得は減る一方で人口が増えていくので, 利益は欲しい。中国(国民党)による權益回収をどうにかしたいので, 軍事行動を正当化させ, 出兵した」ことが相互関連していると答えている。

学習者Aをはじめとするほとんどの学習者が, 複数の要因の中から, 関連すると考えられる要因は何かを予想し, 「その子なりの」組み合わせを考え, 相互関連を想定し, その根拠を説明している。そして, その多くが当時の国民, あるいは指導者が投資や權益などを失いたくないという考えが強かったと想定し, そのための戦争ならば, 肯定されたいったのではないかと結論付けていることがわかる。

ただし, 最も回答が多かった①「人口の増加」と「(昭和恐慌における)農家の打撃」の相互関連では, 人口の増加により農家の打撃に拍車がかかり, 拡大したという相互関連は説明できるものの, 戦争が受け入れられた要因については説明できていない。授業の実際では, 「この相互関連で, 戦争が受け入れられたことを説明できるのか」と切り返したことで, ⑨の連関について説明することができた。このように, 問い(第4時では「戦争が受け入れられたこと」)の解決につながる事象間の関連付けが, 相互関連の導出を促したことにより, 明らかになったと言える。

2 本質的な要因認識過程の分析

第4時の終末部では, 導き出した相互関連をもとに, 相互関連同士による共通点は何かについて問いかけた。16名の学習者により, 次のような事柄が共通点として挙げられた。

- ・日本の利益にマイナス要因が起きると, 他の何かで補おうとする。利益の損失を打ち消すために, 大きな利益が上がる方法を探す。(学習者A)
- ・政府は日本の現状を理解させようとし, 国民の戦争する意識を高めようとした。(学習者C)
- ・正当化を主張し, 戦争を受け入れさせようとした。(学習者D)
- ・全てが「戦争」中心で動いている。(学習者E, J)
- ・全体が悪い方向へと進んでいる。(学習者M, N, O)
- ・満州への意識の高まり。(学習者F)
- ・日本の被害意識の高まりが戦争を引き起こした。(学習者G)

- ・国を挙げて戦争に協力，参加しようとしている。(学習者H)
- ・中国への投資，被害も拡大する。(学習者I)
- ・国民の気持ちを上手く利用して同意を求めている。(学習者L)
- ・戦争や利益，権益がかかわっている。それがなくなることによる不安があった(学習者B, K, M)。

授業では，学習者Aにより「日本はマイナスを何かで補おうとする（という点で共通している）」という意見が出たところにより，利益という視点から，具体的な要因として権益について意見交換と地図による確認がなされた。その後学習者Eにより「すべてが『戦争』中心で動いている」と発言されたことをふまえて，意見表明の後，「一言で言うてしまうとどうなるのだろう」と問いかけたことで，意見は「一度得た権益や利益が無くなることへの被害意識や不安があったことが続いている」(学習者B, K, M)，「経済の立て直しを戦争に頼っていた」ことにまとめられた。共通点に関する話し合いにより，戦争が受け入れられた必然性が吟味され，本質的な要因が導き出され，戦争が拡大していった満州事変前後の「時代の総体」をふまえた認識に深化されたと考えられる。

第4節 歴史を見る眼の変化に着目し、複合的な要因の抽出と相互連関を導出する意義

本章では、歴史授業における「歴史を見る眼の変化」に着目し、満州事変前後の満州事変から日中戦争にかけて戦争が拡大していった経緯と国民の動向、世論についてを例に授業モデルの開発と実践をおこなった。

学習者が歴史事象が起きた要因を複数抽出した上で、それらの要因を相互連関という形でつなぎ合わせることで、諸要因相互の関係を捉え、結果として戦争は悲惨であり、反対するはずのものであるという常識や言説は批判的に思考され、戦争が必ずしも反対されていない状況であったことを認識することができた。このことから、現代の常識や感覚に見直しを迫る反証例の提示により、学習者個々による多様な見方・考え方は促され、なぜ避けられないものなのであったか、その多様な要因への着目とともに、より「過去の人間の思考、感情にそくした」認識としての戦争を見る眼を形成する手がかりとなったことが明らかとなった。また、本質的な要因に関しては、先に挙げた相互連関における共通点を導き出すことによって、蓋然性がより高い認識を獲得できるようになることが明らかとなった。その結果、その後の授業を通して学習対象とする時代の総体としての「戦争の拡大」は軍部や政府だけで引き起こされたわけではなく、国民の動向（世論）が影響を与えていたという認識の活用に至っていた。

ただし、「過去の人間の思考、感情にそくした」認識としての戦争を見る眼が現代において正しく通用するという意味をもたせたわけではない。授業後の感想を聞いていると、複数の学習者から「今の中国や韓国との関係に似ている」といった意見が散見され、「それではどうしたらよいのだろうか」と切り返すことがしばしばであった。このような事例も授業で扱うことができるよう、さらなる実践開発をおこなうことが今後の課題である。

【注】

- 1) 堀米庸三『歴史をみる眼』NHK ブックス、1964年、pp. 52-53
- 2) 原田智仁、別府陽子「社会史研究に基づく歴史授業構成(Ⅲ)－集合心性に着目した『土一揆』の授業構成と実践分析－」『兵庫教育大学研究紀要第2分冊、言語系教育・社会系教育・芸術系教育』24号、pp. 157-171、乾正学「法意識を視点とした中学校歴史授業開発－「古代の罪と罰」を事例として－」社会系教科教育学会『社会系教科教育研究』第20号、2008年、pp. 131-140、なお、異なる常識を扱った実践の検討はなされていないものの、吉川幸男は二宮宏之や遅塚忠躬の近年の歴史学における問いの動向を受けて、歴史授業の過程を現在の関心事から過去を見ようとする方向と、過去を異文化としてみようとする方向に類型化している。本章で取り上げる実践は後者にあたるものであると考える。吉川幸男「歴史授業のための「問い」の設定をめぐる視点の構造－教材研究から発問構成までの教師の仕事を手がかりに－」全国社会科教育学会『社会科

研究』第74号，2011年，pp. 1-10

3) 森の戦争にかかわる提案は次の三つである。

①「中等歴史教育における「戦争」の教育内容開発(I)－戦争の原因を解明する歴史授業のあり方－」広島大学附属福山中・高等学校『中等教育研究紀要』第48巻〈第2部 教科研究〉，2008年，pp. 189-196

②「中等歴史教育における「戦争」の教育内容開発(II)－小单元「近現代日本の諸戦争」の場合」広島大学附属福山中・高等学校『中等教育研究紀要』第49巻〈第2部 教科研究〉，2009年，pp. 223-234

三「中等歴史教育における『戦争』の教育内容開発(III)－小单元「近現代日本の軍隊と社会」の場合－」広島大学附属福山中・高等学校『中等教育研究紀要』第51巻〈第2部 教科研究〉，2011年，pp. 219-224

本章では，このうち，取り上げた時代と現代との常識や感覚の違いを明確にしているかという点で，現在までの諸戦争を扱った授業の問題点を指摘した①と，それを克服する目的で提案された②を取り上げた。

4) 森前掲書①，p. 196

終章 本研究の成果と課題

本研究では、歴史事象間の関係の多様性と蓋然性の高さが解明できることを具体的な授業において提案し、中学校社会科歴史学習の改善の方向性を示すことを目的として研究を進めてきた。

改善を示す背景には、学習者による学習方略の実際が機械的な暗記を取りがちであり、習得された認識も断定的な認識形成にとどまっているという現状の中学校社会科歴史授業に対する問題意識がある。

そこで提起したのが「相互連関を組み込んだ歴史授業」であった。学習者が歴史事象が起きた要因を複数抽出した上で、それらの要因を相互連関という形で関連付けていくことで、結果として獲得できる認識も多元的なものとなるばかりではなく、その共通点や要因の強さが導出できることが想定された。そして、共通点や要因の強さを発見させることで蓋然性の高い本質的な要因の認識が可能となることを明らかにした上で、断定的になりがちな認識を構造化することを目指した。また、過去の学習を想起することはあっても、歴史事象間の関係を「流れ」として捉えがちな既有知識の扱いについて、批判的検討をどのように組み入れて認識を深化させていくかという点で、授業の改善プランを示すことを目指した。

学習者は反証例が提示されることで、既有知識の批判的検討を加え、複合的な要因の抽出による相互連関を導出する学習、さらには本質的な要因の措定に至る学習を経ていくことにより、構造化された認識や蓋然性の高い本質的な要因の認識への深化を促進させていくのである。

第1節 本研究の成果

本研究の成果を、次の点から示す。

1 断定的認識の克服

断定的な認識は学習者がもつ既有知識に由来することが多い。そして、「歴史の流れ」を教授することにより断定的認識は強化されることがある。授業者の解釈により方向付けられた、一面的な説明による授業が構想、実践され、学習者が習得するのは「閉ざされた常識的社会認識」、つまり、断定的認識にほかならない。また、学習者が考えがちである歴史学習は暗記学習であるといった機械的な学習に基づく学習方略も断定的な認識を生じさせやすく、依然として問題である。(第1章, 第2章)

こうした断定的認識を克服するためには、既有知識を授業者がどのようにとらえ、「活用」していくかにかかっている。教育心理学(主として認知心理学)の研究成果を援用

すると、既有知識が橋渡し役となって、納得が得られることによる知識の構造化が図られる。暗記を主体とした機械的な学習からの回避を目指すには、既有知識を批判的に検討しつつも、新規に学習する内容と既有知識との間で整合性が取れなければ、納得がいかず、知識の構造化も図られないことに留意する必要がある。先行授業実践による既有知識のこれまでの扱いについては、新たな課題に対する判断材料として既有知識を用いることはあるものの、既有知識を批判的に検討した上で、既有知識を含めて認識を再構成した事例は見られず、既有知識が新たな学習内容の橋渡し役となっていないという点で課題があった。(第2章)

断定的に認識されがちな既有知識を問い直す反証例が提示されることによって、学習者の認知的葛藤は生起される。そして、自らの既有知識を批判的に検討し、メタ認知を関与させることで、また「この考え方でいいのか」といった「点検」や「この考え方はだめだから、別の考え方をあてはめよう」といった「修正」をおこなうことで、既有知識を単に置き換えるのではなく、これまで断定的な認識に陥りがちであった歴史学習の改善の具体が示されたことである。(第4章)

また、歴史事象を、現代に生きる我々の常識や感覚で考えてしまうことによる一面的な見方、考え方に起因した断定的認識も既有知識の一つとして考えられる。先行授業実践の分析からは、学習対象とする時代の常識や感覚、置かれていた状況などは等閑視され、往々にして学習者の主観が語られやすいという点で課題があることが明らかとなった。その改善の方途として、「過去の人間の思考、感情にそくした」認識としての歴史を見る眼の獲得が有効である。授業過程で言えば、現代の常識や感覚とは異なる事例を反証例として提示することで、学習者の常識や感覚(既有知識)は見直しを迫られ、メタ認知を関与させながら歴史事象が起きた要因を複数抽出していく具体を明らかにした。(第6章)そして、複合的な要因を相互連関という形をつなぎ合わせることで、諸要因相互の関係を捉えることができ、常識や感覚は批判的に思考され、過去の人間の思考、感情により近い状況に基づいた認識が可能となることが明らかとなった。(第6章)

2 前提条件や必然性を加味した認識の習得

考えられるであろう事象間の関係を複数想定してそれを検証していくことは、複数の因果関係の説明を可能とする有効な方略と考えられよう。しかし、先行授業実践における多面的、多角的な見方・考え方の育成を目指す授業では、複数の要因は上げられていくものの、何がどのように関係しているのか、その根拠も明確とならないまま関連付けられてしまう実践にとどまっていたことが明らかとなった。このことから、関連付けた根拠を明確にするなど、事象間の関係を吟味する過程を学習に組み入れていく必要性を示すことができた。具体的な方略としては、断定的に認識されがちな既有知識を問い直

す反証例を提示することによって、学習者は認知的葛藤を生起し、それに伴い学習者は既有知識に対してメタ認知の関与をおこない新規の情報と比較することで、学習者自身によって既有知識が批判的に検討される。反証例の提示は断定的な認識の改善だけではなく、歴史事象が起きた前提条件や必然性（例えば、第4章における事例、寒冷化や温暖化などの自然環境の変化が前提となって、移住や稲作の開始などが生じること）がわかるための手がかりともなり、複合的な要因を抽出するきっかけとなることが明らかとなった。（第4章）

3 相互関連の導出による構造化された認識の習得

相互関連の導出により構造化された認識が習得できるという観点からは、次の2点で効果があると考え、学習方略の提案をおこなった。

(1) 既有知識を含めて複合的な要因の中から、一方が起きれば、もう一方も起きるなど、相互作用や相乗効果など影響を与え合った関係を発見、比較させることで、事象間の有機的な関連付けができるという点。

(2) 学習者自身による様々な要因の関連付けが想定できるという点。

(1) の点では、複合的な要因の導出だけではなく、要因となる事例同士が関連しているかどうかまで検討を行うことで、結果として、断定的であった認識は構造化されることが示唆された。相互関連を導出させる発問は「影響を与え合った関係を探し、その根拠を考えよう」である。学習者はこの問いに導かれて、共時的に成り立っている事象を関連付けることで、他にどのような要因が考えられるのか試行錯誤し、様々な関連付けをおこなうことが明らかとなった。そして、関連付けたことから相互作用や相乗効果など、相互に影響し合う関係を相互関連として導出していく具体を示すことができた。

(第4章、第5章、第6章)

(2) の点では、相互関連を導出する過程における試行錯誤は、結果としてより幅広く「その子なりの」解釈、認識をおこなうことに結び付く。さらには個々の学習者が導出した相互関連を発表し合う際、他者が考えた関連の検討をおこなうよう指示することにより、再びメタ認知が関与される。そして、個人では思いつかなかった関連がわかり、認識の深化が期待できることが確認できた。（第4章、第5章）このことから、歴史的事象の相互関連は、実質的には事象に関わる多様な知識の結びつきを学習者自身が構成していくことにより形成されていく。この相互関連の「増殖」こそが歴史認識の深化を示していると言える。

4 本質的な要因の措定

相互連関の導出過程を組み込むことによる本質的な要因の措定に関わり、次の点で効果があると考え、学習方略の提案をおこなった。

- (1) 要因間の関わりの強弱関係が明確になり、より蓋然性が高く本質的な要因が明らかにできるという点。

相互連関を、「影響を与え合った関係」と問い、措定させていったことで、結果として獲得できる認識も多元的なものとなった。その上で、導出した相互連関の共通点を導き出すことで、要因の強弱関係が明確になり、より蓋然性が高く本質的な要因が明らかにできることが示せた。その手がかりとなる発問は「共通点の見当をつけよう」である。そして、相互連関のそれぞれが有機的に関連付けられているとすれば、取り上げた時代の特徴的なパターン（＝その社会の構造）が明確になることが明らかとなった。（第5章）

第2節 今後の課題

本研究では、既有知識の批判的検討を加えた上で、複合的な要因の抽出による相互連関の導出、さらには本質的な要因の措定に至る学習の有効性について論じた。しかし、歴史学習全般に系統立てて通用することまでは示すことができなかった。相互連関を授業に組み込むことの有効性を示すには、今後もさまざまなアプローチから相互連関に焦点をあて、関連付けから何が見通せるか系統性をもたせた実践開発を目指したい。

また、本研究では、中学校の歴史学習に限定した研究を行っており、小学校あるいは高等学校における授業の提案はしていない。これには、各学年別に異なる既有知識が想定されることから、校種別による差異を視野に入れて研究を進めていく必要がある。いずれにしても、学習者に一本の流れで通史的に教授する授業や既有知識を否定して置き換える授業ではなく、学習者がメタ認知を関与させながら歴史事象に横たわるさまざまな関係の認識とその本質を見極める概念装置の獲得を促す授業実践開発に取り組んでいきたい。

参考文献

- 1) 朝日新聞社編 1986『週刊朝日百科日本の歴史』 1巻
- 2) 朝日新聞社編 2013『週刊新発見！日本の歴史18平氏政権の可能性』朝日新聞出版
- 3) 飯沼賢司 2004『日本史リブレット23 環境歴史学とはなにか』山川出版社
- 4) 市位和生 2007「子どもの素朴概念を科学化・相対化する社会科授業-小学校第6学年の単元『武士とは何か』の開発と分析を手がかりに-」『社会科研究』66号, pp. 31-402
- 5) 伊藤純郎編著 2013『究極の中学校社会科-歴史編-』日本文教出版
- 6) 稲垣佳世子, 波多野誼余夫著・監訳
2005『子どもの概念発達と変化-素朴生物学をめぐって』共立出版
- 7) 稲寺隆司 2013「歴史的事象を多面的・多角的に考察し, 自分の言葉で表現できる生徒を育成するための指導法の研究-意見交換の場の工夫を通して-」『青森県総合学校教育センター教科等教育長期研究講座報告』
- 8) 乾正学 2008「法意識を視点とした中学校歴史授業開発-「古代の罪と罰」を事例として-」社会系教科教育学研究会『社会系教科教育学研究』第20号
- 9) 猪瀬武則 2008「経済教育における多面的・多角的見方考え方の育成-カリキュラム構成の課題-」弘前大学教育学部『弘前大学教育学部紀要』第100号, pp. 27-34
- 10) 今村啓爾 2004「日本列島の新石器時代」歴史学研究会・日本史研究会編『日本史講座』第1巻, 東京大学出版会
- 11) 岩田一彦, 今谷順重, 小原友行編著
1990『中学校社会個を生かす「課題学習」とは』明治図書
- 12) 岩田一彦編著 1991『小学校社会科の授業設計』東京書籍
- 13) 岩田一彦編著 1993『小学校社会科の授業分析』東京書籍
- 14) 岩田一彦 2001『社会科固有の授業理論30の提言 総合的学習との関係を明確にする視点』明治図書

- 15) 岩田一彦, 米田豊編著
2009 『「言語力」をつける社会科授業モデル 中学校編』 明治図書
- 16) 岩田一彦, 米田豊編著
2009 『中学校「新教材」授業設計プランー新旧比較で授業はこう変わるー』 明治図書
- 17) 岩永健司
1993 「社会科『課題学習』に関する一考察ー「歴史的分野」での実践を事例にー」 広島大学附属福山中・高等学校『中等教育研究紀要』 第33号
- 18) 梅津正美
2001 「社会史教授論の展開ー中等歴史教育内容改革研究ー」 『日本教科教育学会誌』 第24号(1), pp. 21-30
- 19) 梅津正美
1999 「社会史に基づく歴史学習論の転回ーアメリカ中等教育の場合ー」 全国社会科教育学会『社会科研究』 第50号, pp. 241-250
- 20) 梅津正美
1990 「社会史に基づく『世界史』の内容構成ー『中世ヨーロッパにおける社会構造と民衆意識』の授業構成」 全国社会科教育学会『社会科研究』 第38号, pp. 107-118
- 21) 梅津正美
2006 『歴史教育内容改革研究ー社会史教授の論理と展開ー』 風間書房
- 22) 榎原雅治編
2003 『一揆の時代 日本の時代史11』 吉川弘文館
- 23) 大蔵省印刷局編
1969 『中学校学習指導要領』 大蔵省印刷局
- 24) 大蔵省印刷局編
1977 『中学校学習指導要領』 大蔵省印刷局
- 25) 大蔵省印刷局編
1989 『中学校学習指導要領』 大蔵省印刷局
- 26) D.P. オーズベル, F.G. ロビンソン著, 吉田章宏, 松田彌生訳
1984 『教室学習の心理学』 黎明書房
- 27) 小野達寿
2004 「歴史的事象を多面的・多角的に考えることのできる生徒を育てる指導法の工夫ー『テーマ史』作りから歴史的事象と現代社会の結び付きを考える活動を通してー」 『平成16年度群馬県教育センター特別研修員報告書』
- 28) 加藤寿朗
2007 『子どもの社会認識の発達と形成に関する実証的研究』 風間書房
- 29) 川尻秋生
2007 『平将門の乱』 吉川弘文館
- 30) 北川淳子
2004 「縄文のクリとトチノキの栽培と気候」 安田喜憲編『環境考古学ハンドブック』 朝倉書店

- 31) 北俊夫, 佐藤学, 吉田伸之ほか38名
2012『新しい社会 6 上』東京書籍
- 32) 鬼頭宏
2007『人口で見る日本史』PHP研究所
- 33) 教育課程審議会答申
1976「小学校, 中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」1976(昭和51)年12月18日, 『教育課程の改善の方針, 各教科等の目標, 評価の観点等の変遷—教育課程審議会答申, 学習指導要領, 指導要録(昭和22年～平成15)—』, 2005年
- 34) 工藤与志文
2001「歴史的事実の誤認識における『ラベリング効果』について」『札幌学院大学人文学会紀要』70号, pp. 51-61
- 35) 久留島典子
2011『一揆の世界と法』山川出版社, 2011年
- 36) 神山四郎
1965『歴史入門』講談社
- 37) 神山四郎
1968『歴史の探求』日本放送出版協会
- 38) 国立印刷局編
1998『中学校学習指導要領』国立印刷局
- 39) 国立歴史民俗博物館編
2001『縄文文化の扉を開く 三内丸山遺跡から縄文列島へ』
- 40) 国立歴史民俗博物館編
2007『弥生はいつから 年代研究の最前線』
- 41) 呉座勇一
2012『一揆の原理 日本中世の一揆から現代のSNSまで』, 洋泉社
- 42) 小関洋治編
1991『新学習指導要領の指導事例集 中学校社会科2 新しい歴史的分野の指導事例』明治図書
- 43) 児玉典久
2010「思考力・判断力・表現力を伸ばす歴史学習の言語活動—パネルディスカッションによる話し合い活動で『満州事変』を多面的・多角的にとらえる—」『社会科教育』619号, 明治図書, pp. 118-121
- 44) 児玉康弘
2000「歴史教科書の記述と解釈批判学習—小单元『ウォルポールはなぜ辞任したのか』を事例として—」日本カリキュラム学会『研究紀要』第46号, pp. 1-13
- 45) 児玉康弘
2001「歴史教育における批判的思考力の育成—『スペイン内戦』の解釈批判学習—」広島大学附属中・高等学校『研究紀要』第47号, pp. 1-15
- 46) 児玉康弘
2001「中等歴史教育における『解釈批判学習』の意義と課題—社会科教育としての歴史教育の視点から—」全国社会科教育学会『社会科研究』第55号, pp. 11-20
- 47) 児玉康弘
2005『中等歴史教育内容開発研究—開かれた解釈学習—』風

間書房

- 48) J・コッカ 2004「比較史のかなたー近現代史へのトランスナショナルなアプローチ」財団法人史学会編『歴史学の最前線』東京大学出版会
- 49) 小原友行編著 2009『『思考力・判断力・表現力』をつける社会科授業デザイン中学校編』明治図書
- 50) 小原友行, 児玉康弘編著 2011『『思考力・判断力・表現力』をつける中学歴史授業モデル』明治図書
- 51) 小俣盛男編著 1983『中学校社会科授業研究2 郷土教材を活用した歴史的分野の授業』明治図書
- 52) 小松茂美編 1992『男衾三郎絵詞, 伊勢新名所絵歌合(続日本の絵巻12)』中央公論社
- 53) 米田豊 2009「習得・探究・活用の授業構成と学習課題」岩田一彦編著『小学校社会科 学習課題の提案と授業設計ー習得・活用・探究型授業の展開ー』明治図書, pp37-51
- 54) 阪口豊 1995「過去1万3000年間の気候の変化と人間の歴史」梅原猛, 伊東俊太郎, 安田喜憲総編集『講座文明と環境』第6巻, 朝倉書店
- 55) 佐々木恵介 2004『受領と地方社会』山川出版社
- 56) 佐藤貴則 2004『『社会的思考・判断スキル』を習得させる歴史的分野の学習指導の工夫』『平成16年岡山県教育センター長期研修員研究報告』
- 57) 佐藤泰弘責任編集 2013『新発見!日本の歴史16 平安時代4 摂関政治の絶頂と転機』朝日新聞出版
- 58) 三宮真智子 2008『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房
- 59) 社会科教育研究センター編 1980『中学校の探究学習』明治図書
- 60) 社会系教科教育学会編 2010『社会系教科研究のアプローチー授業実践のフロムとフォーー』学事出版, 2010年
- 61) 社会認識教育学会編 2010『中学校社会科教育』学術図書出版社
- 62) 進藤聡彦 2003「メタ認知的な学習方略が知識の有意化に及ぼす影響ー歴史学習への好奇動機を喚起するための条件ー」『教

- 育方法学研究』28号
- 63) 進藤聡彦 2006 「歴史学習における機械的学習の実態と改善のための教授方略」『山梨大学教育人間科学部紀要』8号, pp. 288-294
- 64) 進藤聡彦 2009 「教科学習における納得の過程を保證する条件ルー・バーの修正を例にー」山梨大学教育人間科学部紀要第11巻
- 65) 進藤聡彦 2002 『素朴理論の修正ストラテジー』風間書房
- 66) 鈴木常浩 2004 「自分の考えを進んで人に伝え、多面的、多角的な見方・考え方ができる生徒の育成～学習過程に『人との対話』を取り入れた社会科の指導を通して～」『愛知県総合教育センター平成16年度小中学校長研修研究報告書』, pp. 21-34
- 67) 全国社会科教育学会編 2001 『社会科教育研究ハンドブック』明治図書
- 68) 全国社会科教育学会編 2007 『優れた社会科授業研究Ⅱ 中学校・高校の“優れた社会科授業”の条件』明治図書
- 69) 高根正昭 1979 『創造の方法学』講談社
- 70) 高山博之 1978 「資料の選択とその教材化, 教材構成」, 佐藤照夫, 星村平和編著『中学校社会科の新展開 2 歴史教材の精選とわかる授業』明治図書
- 71) 田川泉 2009 「第二次世界大戦と日本」『三原市立幸崎中学校平成21年度学力向上対策事業の研修内容等について, 第10回校内授業研修会, 学習指導案 (<http://www.mihara.ed.jp/~saizaki-jh/4gakuryoku/1gakuryoku/h21/10/10shidou-an.pdf>)』
- 72) 田口紘子, 竹中伸夫, 田中伸, 丹生英治 2006 「見方・考え方を育てる中学校歴史授業の開発ー小单元『喧嘩両成敗について考える』の場合」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部 文化教育開発関連領域第55号, pp. 115-123
- 73) 遅塚忠躬 2010 『歴史概論』東京大学出版会
- 74) J・デュビー 1999 「歴史認識における座標軸の転換」, ジャック・ルコブ他, 二宮宏之編訳『歴史・文化・表象』岩波書店
- 75) 新村出編 2008 『広辞苑』第6版, 岩波書店

- 76) 二宮宏之 1995『全体を見る眼と歴史家たち』平凡社
- 77) 日本社会科教育学会編 2008『授業力の開発 中学校・高等学校編』明治図書
- 78) 芳賀登編集代表 1992『新訂中学校社会科指導事典歴史』東京法令出版
- 79) 服部一秀 1989「『社会史』に基づく歴史教育理論 フランツ・J・E・ベッカーの場合」全国社会科教育学会『社会科研究』第37号, pp. 136-147
- 80) 原田智仁 1991「社会史研究に基づく歴史授業構成(I)－阿部謹也氏の伝説研究の方法を手がかりに－」兵庫教育大学『学校教育学研究』第3号
- 81) 原田智仁 1992「社会史研究に基づく歴史授業構成(II)－近藤和彦のpopular politicsの研究を手がかりに－」兵庫教育大学『兵庫教育大学研究紀要』第2分冊12号, pp. 135-148
- 82) 原田智仁, 別府陽子 1993「社会史研究に基づく歴史授業構成(III)－集合心性に着目した『土一揆』の授業構成と実践分析－」兵庫教育大学『兵庫教育大学研究紀要第2分冊, 言語系教育・社会系教育・芸術系教育』第13号, pp. 157-171
- 83) 原田智仁 2001『世界史教育内容開発研究』風間書房
- 84) 原田智仁 2009「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』第70号, pp. 1-10
- 85) 原田智仁 2013「歴史を大観する学習の単元構成論－日本と英国の事例分析を手がかりにして－」全国社会科教育学会『社会科研究』第78号, pp. 1-12
- 86) 東島誠 2010『自由にしてケシカラン人々の世紀』講談社
- 87) 広瀬和雄編著 2007『考古学の基礎知識』角川選書
- 88) 廣瀬学 2007「歴史的事象を多面的・多角的に考察する力を育てる中学校社会科の指導に関する研究」『平成19年度山梨県総合教育センター一般留学生研究報告書』, pp. 1-18
- 89) 深谷優子 2000「生成された歴史の学習目標と要約の検討」『日本教育心理学会第42回総会発表論文集』p. 708
- 90) 藤井英之, 宮崎正康編著 2006『基礎基本+発展教材50選前編近世の日本』明治図書
- 91) 藤永保監修 2013『最新心理学事典』平凡社
- 92) 伏見陽児 1986「日本史年表の構成の違いが読みとりに及ぼす影響」『茨城キリスト教短期大学研究紀要』26号, pp. 37-44

- 93) 別府陽子 1992 「社会史の研究成果をふまえた歴史内容構成の考察－中学校社会科歴史的分野『日本の中世』を事例として－」
社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第4号, pp. 87-92
- 94) 星村平和編著 1984 『中学校社会科授業研究5歴史教科書を活用したわかる授業の創造』明治図書
- 95) 細谷純 1996 『教科学習の心理学』中央法規
- 96) 堀米庸三 1964 『歴史をみる眼』NHKブックス
- 97) 麻柄啓一 2002 『じょうずな勉強法』北大路書房
- 98) 麻柄啓一（編集代表）、進藤聡彦、工藤与志文、立木徹、植松公威、伏見陽児
2006 『学習者の誤った知識をどう修正するかール・バー修正ストラテジーの研究－』東北大学出版会
- 99) 麻柄啓一、進藤聡彦 2008 『社会科領域における学習者の不十分な認識とその修正教育心理学からのアプローチ』東北大学出版会
- 100) 森才三 2008 「中等歴史教育における「戦争」の教育内容開発(I)－戦争の原因を解明する歴史授業のあり方－」広島大学附属福山中・高等学校『中等教育研究紀要』第48巻〈第2部 教科研究〉, pp. 189-196
- 101) 森才三 2009 「中等歴史教育における「戦争」の教育内容開発(II)－小単元「近現代日本の諸戦争」の場合」広島大学附属福山中・高等学校『中等教育研究紀要』第49巻〈第2部 教科研究〉, pp. 223-234
- 102) 森才三 2011 「中等歴史教育における『戦争』の教育内容開発(III)－小単元「近現代日本の軍隊と社会」の場合－」広島大学附属福山中・高等学校『中等教育研究紀要』第51巻〈第2部 教科研究〉, pp. 219-224
- 103) テッサ・モーリス＝スズキ
2002 『批判的想像力のために－グローバル化時代の日本』平凡社
- 104) 森分孝治 1972 「歴史教育の革新－社会認識教育としての歴史教育－」
日本社会科教育研究会『社会科研究』20号
- 105) 森分孝治 1978 『社会科授業構成の理論と方法』明治図書
- 106) 文部省 1958 『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局
- 107) 文部省編 1970 『中学校指導書 社会編』大阪書籍
- 108) 文部省編 1978 『中学校指導書 社会編』大阪書籍

- 109) 文部省編 1989『中学校指導書 社会編』大阪書籍
- 110) 文部省編 1999『中学校学習指導要領(平成10年12月)解説—社会編—』
大阪書籍
- 111) 文部科学省編 2008『中学校学習指導要領』東山書房
- 112) 文部科学省編 2008『中学校学習指導要領(平成20年3月)解説—社会編—』
日本文教出版
- 113) 山田秀和 2011『開かれた科学的社會認識形成をめざす歴史教育内容編
成論の研究』風間書房
- 114) 山田秀和, 神山大樹, 山成宏明, 安藤 嶺, 福本紗菜, 松浦由佳, 松本千明, 森分志
学
2013「多元的な見方・考え方を育成する小・中・高の歴史授
業開発—一貫性・段階性を重視して—」第62回全国社会
科教育学会研究発表大会発表資料
- 115) 安井俊夫 1985『学びあう歴史の授業』青木書店
- 116) 山川征治 2004「歴史的事象を多面的・多角的に考察する生徒を育てる
社会科学習指導」『福岡県教育センター平成16年度教育
実践研究』, pp. 1-23
- 117) 吉川幸男 2011「歴史授業のための「問い」の設定をめぐる視点の構造
—教材研究から発問構成までの教師の仕事を手がかりに
—」全国社会科教育学会『社会科研究』第74号
- 118) 米田穰研究代表 2009「新手法による日本人集団の形成に関する研究」日本学
術振興会科学研究費補助金基盤研究(B)
- 119) 歴史教育者協議会編 2013『明日の授業に使える中学校社会科』大月書店
- 120) 渡辺雅子 2003「歴史の教授法と説明のスタイル 日米小学校の授業比
較から」, 渡辺雅子編著『叙述のスタイルと歴史教育—
教授法と教科書の国際比較—』三元社

謝 辞

本研究を進めるにあたり主指導教官である兵庫教育大学米田豊先生には教職大学院在籍時の在学時から、懇切丁寧にご指導いただきました。学校現場での職務に戻り、遠路からのご指導をいただくことになった博士課程。最初のゼミで「語句に統一感がない、博士論文はもっとボリュームがないといけない」と叱咤激励され、博士課程のハードルの高さに唯々恐れおののくばかりでした。そんな私が忙しさにかまけて研究に行き詰まっている時、「休まず、焦らず、あきらめず」とお声かけいただけたことで、研究が前進したのも一度や二度ではありません。人生の指針とともに人を育てる極意をご教示いただけたことは、私にとってこの上ない財産です。懇切ご丁寧なご指導に心より感謝申し上げます。

また、副指導教官である鳴門教育大学田村隆宏先生には、授業実践の検証に必要な学習者の行動の変化を見取る統計やそのまとめの手法について具体的なご指導をいただきました。同副指導教官の兵庫教育大学吉水裕也先生には、長期休業中に研究室を尋ねた折など、いつも温かく励ましの言葉をいただきました。ここに記して感謝の意を表します。

兵庫教育大学原田智仁先生、上越教育大学茨木智志先生には私の拙い授業をご参観いただいたうえ、数々のご指導、ご助言を頂戴しました。ささやかながらも第5章において実践の成果を述べることができました。深く感謝申し上げます。

加えて、兵庫教育大学名誉教授岩田一彦先生、畿央大学小谷恵津子先生、京都ノートルダム女子大学大西慎也先生をはじめとする岩田ゼミ、米田ゼミ一門の皆様からは拡大ゼミや学会発表を通じて、研究の方法から教材の内容、授業の評価に至るまでまことに多くのご指導、ご助言をいただきました。本当にありがとうございます。

元小坂井町教育長佐原照夫先生、元小坂井中学校長坂田正俊先生には格別なご配慮をいただき兵庫教育大学大学院で学修する機会を与えていただきました。佐原先生より「いい物はいい」と本物を極めていくことの重要さをご教示いただきましたことは心に響き続けております。坂田先生からは折に触れご自身が大学院において学修されたことをお話いただき、研究と実践とをつなげることの大切さと困難さをご教示いただきました。心から感謝申し上げます。そして、今こうして研究を続けさせていただくことができたのは、豊川市立小坂井中学校、音羽中学校における諸先生方、生徒の皆さん方のご協力のたまものです。心からお礼申し上げます。

最後に、大学院進学を受け入れ、理解を示してくれた家族に心から感謝します。