

# 自立的な歴史認識形成を志向する社会科授業モデルの開発 —認識過程を相互に吟味する対話的手法を用いた人物学習を通して—

早 福 史

## Abstract

The purpose of this paper is to develop a teaching model in which students think critically about the mutual cognitive process of history. In recent years, many lesson models have been developed. Those lesson models avoid teaching the history as having an absolute correct answer, and place importance on the activities in which the students themselves describe the history. These lesson models are divided into two types: one that recognizes history by considering history as a result of interpretation and examines the interpretation, and another type that recognizes history by examining the concept using the framework of concepts. I pointed out the problems of those lesson models. In order to overcome these problems, I have developed a history lesson model that examines the process of forming the image of "Uesugi Kenshin". This lesson model is expected to nurture students who understand that history is described through dialogue and form their own historical awareness.

キーワード……自立的な歴史認識形成 対話的手法 人物学習

## 1 問題の所在

本論の目的は、中学校社会科歴史的分野の授業実践において、教室内の学習共同体構成員が互いの認識過程を批判的に吟味し合う「対話」を通して歴史解釈の多様性を理解し、それを踏まえて自立的に歴史認識を形成する生徒の資質・能力を育む授業モデルの開発にある。

現在の初等・中等歴史教育における授業の問題点として、歴史教科書叙述を客観的事実として無批判に受けとることに慣らされてしまっているという問題点が指摘されている<sup>1)</sup>。つまり、授業において生徒が教科書の歴史叙述や教師が説明する歴史語りを絶対的なものとして捉えがちであるとの指摘である。

「歴史とは解釈のことであり、歴史家と事実との間の相互作用の不断の過程であり、現在と過去との尽きることを知らぬ対話」とはE.H.カーのよく知られた見解であり<sup>2)</sup>、F.ブローデルは「つねに再審をせまられる過去／現在、現在／過去の弁証法こそが歴史そのものの核心」と価値づけた<sup>3)</sup>。

歴史解釈はどの資史料を通して対象を描きだすかによって変化するものである。また、立場・問題関心と解釈枠組みが異なれば、それに基づいて選択される事実と排除される事実があり、

描き出される歴史解釈は異なるものとなる<sup>4)</sup>。故に、上記のような一つの見方としての歴史解釈を絶対的で客観性を持ったものとして教え込むような授業を脱却するためには、生徒が多面的・多角的に思考する歴史授業の構成が必要である。

以上の点を踏まえると、教師には、多様な解釈が成り立つという歴史の特徴を生徒が捉えることを保障する授業の構成が求められる。但しその際には、生徒がどんな歴史解釈でも無批判に向け入れてしまう相対主義的な見方に陥らないようにしなくてはならない。共同性や対話性を重視する歴史授業においては、歴史家や学習共同体構成員によって解釈され描き出された歴史認識の過程を吟味・検討した上で、資史料と結論との論理一貫性をもって自己の歴史認識を深めていく生徒の資質・能力を育成することが必要である。

本論ではこうした生徒の思考態度を自立的な思考態度と定義し、そうした生徒の育成のための授業モデルの開発を行う。

## 2 生徒自身が歴史を描き出す中等歴史教育実践の分類考察

近年の中等教育段階の歴史教育においては、生徒が歴史を主体的に描き出す旨みを重視した授業開発・実践が数多くなされている。本章では、こうした先行実践研究を授業構成上の特徴から分類し、成果と課題を明らかにする。

### 2-1 先行実践の類型化

かつて半世紀以上も前に、上原専禄は「世界と日本にわたる歴史像の自主的構成への態度を育て上げるという方法を通じて、子どもたちに歴史意識と歴史的自覚を備えさせる」ことの必要性を指摘した<sup>5)</sup>。しかし、中等教育段階の授業実践研究では、この点は十分に解決されてこなかった。

生徒自身が歴史を描き出すことを授業構造の中で保障する授業実践研究が進展するきっかけの一つには加藤が取り組んだ授業実践の成果が挙げられる<sup>6)</sup>。また、平成30年度告示の高等学校学習指導要領において地理歴史科の必修科目として新設された「歴史総合」の授業開発研究でも、「所与のものとして他者から与えられる歴史・歴史観から脱却し、「私たち」にとつての歴史を自らが描くことに挑戦」<sup>7)</sup>する試みが始まっている。

こうした生徒自身が歴史を自ら描き出す学習過程を重視する先行実践研究は、生徒の歴史認識方法に着目すると、大きく次の二つに分類し類型化することが可能である。

一つは歴史を解釈の結果と捉えて、生徒が既存の歴史解釈を検討することで歴史認識形成を図ろうとするものである。この学習においては、学習主体である生徒の歴史認識を開かれたものを目指すことを目指して、歴史叙述に焦点を当てた解釈学習の開発・実践が行われる<sup>8)</sup>。また、知識は学習者によって構成されると考えられ、「生徒たちが個々に自分たちの経験の解釈を通して知識をそれぞれが構築していく点に意義を求めている」<sup>9)</sup>という特徴がある。

もう一つはある既成の歴史的概念を教材として用い、生徒がその概念を検討することで歴史認識形成を図るものである。これらの授業は、歴史の実態について語る言説が歴史を形成すると考える所に特徴がある。実際の授業では、「人種」や「伝統」、「文化」といった既成概念の枠組みを検証することで本質主義的な見方に対する批判的な思考の育成が目指される<sup>10)</sup>。

以上の分類の枠組みに従って、筆者は歴史を描き出す生徒の主体性を重視していると判断できる主な先行実践研究を次のように分類した(表1参照)<sup>11)</sup>。以下では、表1の整理をもとに「解釈の検討から歴史認識形成に導く授業」と「概念の検討から歴史認識形成に導く授業」に分類類型化し、それぞれの授業構成論の詳細な検討を行う。なお、表1の①から⑨の各項目については、以下に記載した文献から検討を行う。

—表1内で引用した文献の出典—

- ①加藤公明(1991)『わくわく論争!考える日本史授業』地歴社
- ②児玉康弘(2005)『中等歴史教育内容開発研究』風間書房
- ③原田智仁(2000)『世界史教育内容開発研究』風間書房
- ④土屋武志(2011)「多文化社会における解釈型歴史学習の役割」愛知教育大学歴史学会『歴史研究』57号、pp.1 - 16
- ⑤宮菌衛(1993)「「地域世界」概念の導入による「鎖国」像再構成の試み—自国中心主義的歴史認識の克服をめざして—」グローバル教育を考える新潟社会科の会『グローバルな視野を育てる中学校社会科授業の創造』pp.75 - 94
- ⑥高橋健司(2005)「世界史教育における「人種」概念の再考—構築主義の視点から—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』94号、pp.14 - 25
- ⑦藤瀬泰司(2007)「構築主義に基づく社会科歴史学習の授業開発—単元『アイヌ問題を考える』—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第19号、pp.55 - 64
- ⑧梅津正美(2008)「歴史教育における規範反省学習の授業開発—小単元「近代日本の身体観と国民化～規範が持つ権力を考える～」の場合」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第20号、pp.41 - 50
- ⑨田尻信壹(2013)『探究的世界史学習の創造』梓出版社

## 2-2 解釈の検討から歴史認識形成に導く授業の成果と課題

まず、表1で「解釈の検討から歴史認識形成に導く授業」と判断できるものについて検討する。

先述のように、中等教育段階の歴史授業において、生徒が歴史を主体的に描き出す営みを重視した授業開発研究を推進するきっかけとして注目されたものの一つには加藤公明の授業実践が挙げられる。

表 1. 先行実践の類型※

類型	氏名	学習理論	認識形成に導く学習指導の基本原則	教師の役割	題材（概念）	生徒の段階	発表年
①	加藤 公明	考える日本史授業	生徒同士が歴史認識の妥当性を討論し、より妥当な認識を選択していく	生徒が自由に歴史を考え、相互批判を行いながらともに学び合うことのできる機会の保障	加曾利の犬	高等学校	1991
②	原田 智仁	理論批判学習	教師の選択した具体的事例を手がかりに、学問的裏付けのある理論を批判的に吟味し、習得していく	主題に対応する理論を教育内容として再構成し、それを批判的に学習していく過程として教授計画書の形式にしたがって組織する	カースト制度	高等学校	2000
③	兄玉 康弘	解釈批判学習	複数の歴史解釈の優劣を主体的に批判させ、学問的吟味の耐えうる形で選択・修正・総合させる	教育的配慮に基づく疑似研究課程の組織（問題を分かちらせる手立て・歴史家の諸解釈の加工、修正・生徒自身に批判をさせる準備）	フランコの諸解釈	高等学校	2005
④	土屋 武志	解釈型歴史学習	歴史を解釈し判断する権利をもつ市民としての学習者が対話によって異なる解釈の存在に気付いていく	対話を組織することで生徒に複数の市民権の視点から物事にアプローチする重要性を自覚させる	自史	中学校	2011
⑤	宮菌 衛		「地域世界」概念の導入により東アジア世界を媒介に歴史像を再構築する（ヨーロッパ中心史観の克服）		鎖国	中学校	1993
⑥	高橋 健司		「人種」概念そのものの構築性に気付き、再考することで現代の「人種」問題と向き合う		人種	高等学校	2005
⑦	藤瀬 泰司		記憶が社会的に再審される過程の検討から既存の記憶のあり方を反省し、異なる可能性を検討する	歴史の再審としての社会問題という観点からの教材化	アイヌ	中学校	2007
⑧	梅津 正美	規範反省学習	子どもが抱える規範と行為のあり方を反省的に吟味し、再定義していく		健康規範	高等学校	2008
⑨	田尻 信壹	探究的世界史学習	生徒が問題を設定し、資料を活用して探究していく	主題学習の段階で変化主題と考察の過程を示して指導→主題のみの設定→生徒の活動に対しての助言	大陸横断鉄道における中国移民	高等学校	2013

※類型に関して、構成主義・構築主義の考えから①から④を「構成主義的授業実践」、⑤から⑨を「構築主義的授業実践」と分類することも可能と考えるが、その分析枠組みを用いての詳細な検討は今後の課題とする。

加藤の授業実践の特徴は、教師の提示した歴史事象（教材）を手掛かりに、生徒同士が歴史認識の妥当性を自由な討論の中で吟味し合い、より説得力のある歴史認識を生徒自身が選択していく点にある。講義式授業では、生徒は教師の歴史観や歴史像を一方的に押し付けられる存在だと考え、生徒自らが歴史認識をつくるという主体性を回復させることを目指し、生徒の認識能力の向上に主眼を置いて授業を構成している<sup>12)</sup>。しかし、加藤の論考と実践は生徒自身の解釈の討論であるがゆえに、教室内における説明を通して形成される歴史認識と歴史学の成果としての歴史認識との間に乖離が生じるという問題があるとの指摘がなされてきた<sup>13)</sup>。

これに対して、表1で引用した原田や児玉の論考は、加藤実践における歴史認識の方法が生徒同士による教室での議論に委ねられることに対する批判として位置づけることができる。加藤の論考と原田・児玉の論考とでは授業を構成する発想、歴史認識形成における教師の関わり方に違いがある。原田と児玉の論考では生徒が歴史を認識する質の保障を重視し、歴史家の諸解釈の批判を方法原理として、生徒が歴史家の諸解釈を検討していく中で、より説明力のある知識を獲得していくことを目指している。つまり、教育内容の観点から歴史認識の客観性を担保することを意図した授業開発研究であると言える。

しかし、原田や児玉の実践に見られるように、生徒の歴史認識の枠組みを教師が与える授業構造にすると、生徒の思考は歴史学の研究者の理論を参考として教育内容を構成する教師の歴史認識の枠組みの中に閉ざされてしまう可能性がある。よって、歴史解釈に対する吟味・批判の過程が生徒自身の問題意識に基づいたものとなりづらい点に課題がある。

土屋は、学習者自身が歴史を解釈し、描く学習として解釈型歴史学習を提示している。土屋は民主的な社会では、市民が歴史を解釈し判断する権利をもっているとし、学校教育のなかで解釈型歴史学習を行うことで、その歴史解釈が自己中心的な解釈ではなく、理性的でバランスのあるものになるとしている<sup>14)</sup>。原田・児玉の実践と比較すると、土屋の研究は生徒同士の対話を重視しており、それを授業モデルの中に組み込んだ実践を行っている点に意義がある。しかし、土屋の論考には次の点に課題がある。

それは、土屋のこの実践の中での対話の位置づけである。土屋の授業モデルの中では、生徒が作成した自分史をグループの中で発表し、どの歴史が最も印象に残るものであったかを話し合わせてはいるが、「歴史は描かれるものであり、時代が変わると書き換えられることがある」ということはその話し合いの中から生徒が導き出していくものではなく、教師から説明されて生徒が受容するものとして位置づけられており、対話の必要性が不明確なものとなっている。

### 2-3 概念の検討から歴史認識形成に導く授業の成果と課題

次に表1の中で「概念の検討から歴史認識形成に導く授業」と判断できるものについて検討を行う。

これらの授業実践は、生徒にこれまでの概念では説明のつかない事象に直面させることで生

徒に概念を捉え直す必要性を実感させ、資史料を通じてより説明力のある概念の形成を目指すものと、現代の問題（人種や権力作用の問題）に対応するための思考育成を目指して概念自体の深化を図っているものがある。

前者に関して、宮菌は、生徒の中にある「長崎口」中心の伝統的な「鎖国」概念を明らかにし、「長崎口」中心の「概念」に対して「四つの口」（「長崎口」「薩摩口」「対馬口」「松前口」）の事実を提示して生徒に揺さぶりをかけることで、生徒自身による自主的な「鎖国」概念捉え直しの場としての授業を構成した。この実践は、生徒の鎖国という歴史の概念を捉え直すことを意図し、それによって、「地域世界」概念を取り入れた歴史の見方に生徒の認識を広げたことに意義がある。

後者に関しては、梅津や高橋の論考が挙げられる。梅津は、規範の概念はある時代の社会や状況下でつくられた歴史的な性格をもつものであり、それに「従う者／従わない者・従えない者」を分類する権力作用を持つとした上で、それを反省的に吟味することで、差別・抑圧の社会問題の解決を指向する力の育成を目指した規範反省学習を提唱した<sup>15)</sup>。

これらの実践については、概念を通して歴史を見ていく特質上、現代から歴史を見る視点である「概念」の中に歴史認識が留まるといった特徴がある。また、概念の捉え直しや現代に繋がる問題の解決を志向する力の育成は行っているが、歴史そのものがどう描かれるのかを生徒が捉えていくという歴史それ自体の構築性と向き合う学習に至っていない点に課題がある<sup>16)</sup>。

### 3 自立的な歴史認識力育成のための授業構成論

表1から明らかなように、生徒自身が歴史を描き出す主体性を重視した授業開発研究は後期中等教育段階での実践が多い。その理由としては、資史料に基づいて検討を行ったり概念操作をしたりする授業の構成上、歴史学の研究者が扱うような資史料や歴史の概念に関する高度な操作が求められるため、後期中等教育段階の方が授業を構成しやすいことが想定される。

後期中等教育段階において、生徒が高度な資史料や概念の操作を行って、自ら歴史認識を形成していく前提として「歴史は描かれるものであるため、科学的に妥当な手法で形成された歴史認識ならば尊重すべきものである」という異なる歴史認識に対する生徒の姿勢が形成されていることが必要である。

よって、こうした歴史認識自体の理解を深める授業モデルの開発を前期中等教育段階において行うことが喫緊の課題である。しかし、前期中等教育の中で、そのような授業モデルの開発研究は管見の限り少ない。そこで、本論では、以上の視点から中学校社会科歴史的分野において生徒同士が相互の歴史認識過程の批判的な吟味を通して、歴史認識の特性への理解を深め、自己の歴史認識形成に向かう授業モデルを以下のように構想する(表2参照)。

第一段階では、生徒は自身のもつ既存の歴史認識と授業の中で新たに出会った資史料との間に矛盾を感じ、そこで生まれた問い(学習課題)を調べたいという「探究的な思考」が喚起さ

表2. 自立的な歴史認識形成のための授業モデル

段階	生徒の活動	具体的な生徒の姿	活動を支える思考
①	構成	自己の歴史認識に矛盾を感じ、資史料の追究から歴史像を描く	探究的な思考
②	比較	他者の描いた歴史像と自身の歴史像の描かれ方を比較して妥当性を吟味・検討する	批判的な思考
③	共有	歴史に絶対的な正しさはないことに気付き、科学的な手順で表出された他者の歴史像を認める	寛容的な思考
④	再構成	描かれる歴史像の多様性を認めた上で、それを踏まえて論理的に自身の歴史認識を形成する	自立的な思考

れ、問題解決的な学びが構成される。

第二段階では、問いに対して生徒が探究して明らかにした歴史像を比較する。生徒同士の対話を通して互いの歴史認識の形成過程を批判的に吟味する活動が行われる。こうした「批判的な思考」に基づく吟味を行うことで、相対主義的な歴史観に生徒が流れてしまうことを防ぐ。

第三段階においては、生徒は互いの歴史認識が形成された過程の吟味を踏まえて、自身の歴史認識と異なる認識が形成された理由について思考する。それによって生徒は、「歴史は資史料の選択によって描かれるものである」という歴史認識の構築性に気付く。そして自身の歴史認識と異なるものでも、その過程が妥当なら自身の歴史認識と同じように尊重すべきだという「寛容的な思考」に基づく歴史認識への見方・考え方を獲得する

そして、第四段階では、学習過程で獲得した歴史認識の見方・考え方を踏まえ、論理一貫性をもって自分の歴史認識を形成する「自立的な思考」が育まれる。

以上のように、本授業モデルは4つの段階から他者の歴史認識を尊重しようとする生徒の思考を形成することで、生徒が自身の歴史認識に固執せずに、他者の描く歴史像と自身の描く歴史像の相互作用の中で新たな歴史認識や価値観を形成していくことを保障する。

#### 4 学習共同体構成員が相互に歴史認識過程を吟味する人物学習

本論が指定する立ち位置を踏まえて本章では、具体的な学習指導案を提示する。それにあたっては、上記の授業モデルを踏まえた「上杉謙信」の人物学習の開発を行う。

以下では、本論の授業モデルを具体化するにあたって人物学習が有効である理由、人物学習における先行研究と本論で開発する人物学習の相違点等について明らかにする。

##### 4-1 本授業モデルによる人物学習実践の有効性

生徒が主体的に歴史を描いていく授業では、生徒が教室の中で形成する歴史認識と歴史学の

成果としての歴史認識の間に乖離が生じないようにする必要がある。先に分類し類型化した先行研究の検討の中でも歴史家の扱う解釈や概念を用いることで、生徒が歴史認識を描き出す際の歴史認識の質を担保しようとする授業実践があった。

しかし、開発された具体的な授業の流れを検討すると、授業の中で扱う資料の数が多くなることや、扱う資料・概念が非常に高度なものとなる問題を指摘できる。中学校社会科歴史的分野として授業を構成していく際に、これらの高度な資料や概念をそのまま用いて授業を構成することは現実的には難しい。

そのため、本論の授業モデルを人物学習として構成する。その理由は、第一に中学校で歴史学習を行う前提として、生徒は小学校6年生の歴史学習で、人物を通した歴史認識の学習経験があるため授業を構成しやすい点がある。小学校学習指導要領では、「我が国の歴史に対する興味・関心をもち、歴史を学ぶ楽しさを味わわせるとともに、歴史を学ぶことの大切さに気付くようにする」ことを目的として、42人の具体的な人物が例示されている<sup>17)</sup>。学習を行う生徒の視点で考えると人物を扱うことで、生徒が歴史に対する興味・関心をもって歴史学習に臨むことができる。

第二には、ある時代を生きた歴史の人物への評価や見方・考え方は、どの時代のどの主体や立場に即して生徒が人物像を構成するかによって多様に変化するため、「歴史像は絶対的なものではなく、それを見る視点によって多様に変化する」という歴史認識に対する見方を生徒が獲得しやすい点である。「歴史の人物をどのように見ることができるか」という単元全体に通ずる学習課題を歴史学の成果に即して資料から明らかにし、その過程を相互に吟味し合うことで、生徒が歴史認識への見方を生徒が獲得し、自分自身で歴史を主体的に描いていくことが可能となる。

以上の二つの理由から本論の授業モデルを具体化するにあたって人物学習として授業を構成することは妥当である。

## 4.2 人物学習の先行研究

人物学習において育成しうる資質・能力は多岐に渡る。梅津は育成すべき資質・能力と結び付けて人物学習を4つの類型（①解釈追究学習②合理的意思決定学習③主体的価値判断学習④批判的人物像構成学習）に分類している<sup>18)</sup>。梅津によれば、①から④に進むにしたがって授業の構成が難化するとされる。

④に関して、梅津は批判的思考力を「歴史的事象に関する知識（言説）の背後にある立場や価値観を読み解き吟味していく能力」と定義しており<sup>19)</sup>、この視点を人物学習に応用した研究が濱井の批判的人物像構成学習である。濱井は、人物学習で歴史上の人物に対する学習者の理解・評価が一元的なものとなっていることを指摘し、批判的人物像構成学習を提起した<sup>20)</sup>。この学習では、「英雄」という枠組みがどのような歴史の人物にあてはまるかを生徒に問うことで、批



判的思考力の育成を図っている。

竹中は「犬公方」と呼ばれた徳川綱吉に関して、文治政治を行った政治家としての側面を提示することで学習者の人物に対する認識を広げる授業を開発し、そのような授業形態を人物再評価学習と定義した<sup>21)</sup>。

人物学習の問題点の一つとして、価値注入への危惧が指摘されてきた<sup>22)</sup>。濱井や竹中の研究は、人物学習が陥ってしまう共感的な理解学習を克服し、歴史的分野における人物学習を前進させたことに成果がある。一方で、歴史の人物評価の多面性や流動性といった特質を捉えることを授業構造の中で十分に担保しきれていない点に限界がある。

この問題点を克服していると判断できる実践として、本論中で先に引用した児玉の解釈批判学習の研究における人物評価を用いた学習が挙げられる<sup>23)</sup>。この学習では、フランコの人物評価に関する諸解釈の比較検討を通して、生徒が歴史の人物の評価は解釈の結果として描かれるものであることを理解してフランコ評価を形成していく流れになっており、生徒が歴史の人物評価自体への理解を深めることが授業構造の中で担保されている。

しかし、児玉の開発した教授計画書の中では、歴史の人物評価の流動性は、生徒同士の相互の関わりや対話の中から捉える構造ではなく、教師と生徒の「発問する一考える」という関係の中で生徒が理解するものとなっている。言い換えれば、授業内において人物評価を解釈していく営みが教師の人物評価や歴史認識の枠の中に限定される点に課題がある。

学習における生徒の主体性や対話が重要視される近年の状況を鑑みるならば<sup>24)</sup>、生徒相互の主體的で対話的な学習活動を通して、生徒が歴史の解釈を吟味したり歴史認識への理解を深めたりする活動を授業構造の中に明確に位置付ける必要がある。

そこで本論では、資料を通して歴史人物像を描きだし、その認識過程を生徒同士が対話を通して互いに吟味し合う活動を授業構造に組み込む。これにより生徒は、人物評価や歴史認識が主体的に描かれるものであることや、描かれ方に絶対的な一つの正解はないという歴史認識への見方を獲得する。この点が本論で開発する人物学習の特徴となる。

### 4-3 対象となる歴史人物の選択

次に本論で提示する人物学習における学習対象を選択する基準について検討する。竹中は歴史人物学習における人物選択基準を以下のように提示した<sup>25)</sup>。

- ・自国の二面性を持つ人物（実在するとは限らない）
- ・必要以上に一面的イメージ（解釈）が現在でも先行している人物＝再評価が必要な人物

一点目の選択条件について、授業で扱う歴史的事象を実在する歴史人物に限定しない場合、つまり伝説上の人物を扱った上で科学的な手法に即した歴史学習を構成しようとした場合、第一に、いつの時代からその伝説が生じたのか、第二に、その伝説はどのような社会的な要請のもとに社会に生じたのか、という二点を学習者が追究する必要がある。そのため、生徒が資史

料を通して描き出す歴史人物の評価に対しての焦点が定まりづらくなる。

次に再評価の必要性についてであるが、この点は歴史学の成果を慎重に踏まえる必要がある。竹中は「近年再評価が必要と思われるようになってきた人物」と定めている。しかし、社会が望むような形で人物への評価を修正するのではなく、資史料の蓄積の中で描き変えの必要が生じた際に歴史人物への再評価を行うのが妥当である。

よって、本論の歴史人物学習の授業モデルにおける人物選択基準を以下の三点に定める。

- ①社会において一面的イメージが先行している人物
- ②現在一過去の時間軸の中で立場・状況を変えて人物を見ると、多様な見方が可能な人物
- ③歴史学の成果に立脚する一次史料に基づいて教材開発が可能な人物

以上の基準を満たす歴史人物として上杉謙信を用いた授業開発を行う。

上杉謙信は享禄3年(1530)、越後守護代長尾為景の子として春日山で誕生し、元服以後は「長尾景虎」を名乗った。天文17年(1548)、当時守護代であった兄晴景との対立を経て長尾氏の家督を相続して以後、越後国の統一を目指して活動し、国内外の領主とも激しく争った戦国時代の人物である<sup>26)</sup>。現代では「越後の龍」や「軍神」とも称えられ、義に篤く、自らの野心では決して領土を広げないなど、英雄としてのイメージが強い人物である<sup>27)</sup>。

しかし、歴史学研究上では、謙信像は、16世紀の史料によって描かれた謙信像と17世紀以後描かれた謙信像では異なるものがあり、分けて考える必要があること、謙信像は様々な時代の謙信像に引きずられて形作られてきたことが指摘されている<sup>28)</sup>。

また、上杉謙信に関しては、16世紀の史料が数多く残されており、『上杉家御書集成』や『上越市史 別編1 上杉家文書集一』などから当該期の史料にあたることことができる。

以上の理由から先に提示した3基準を満たすため、上杉謙信を扱って歴史人物学習を構成することは妥当である。

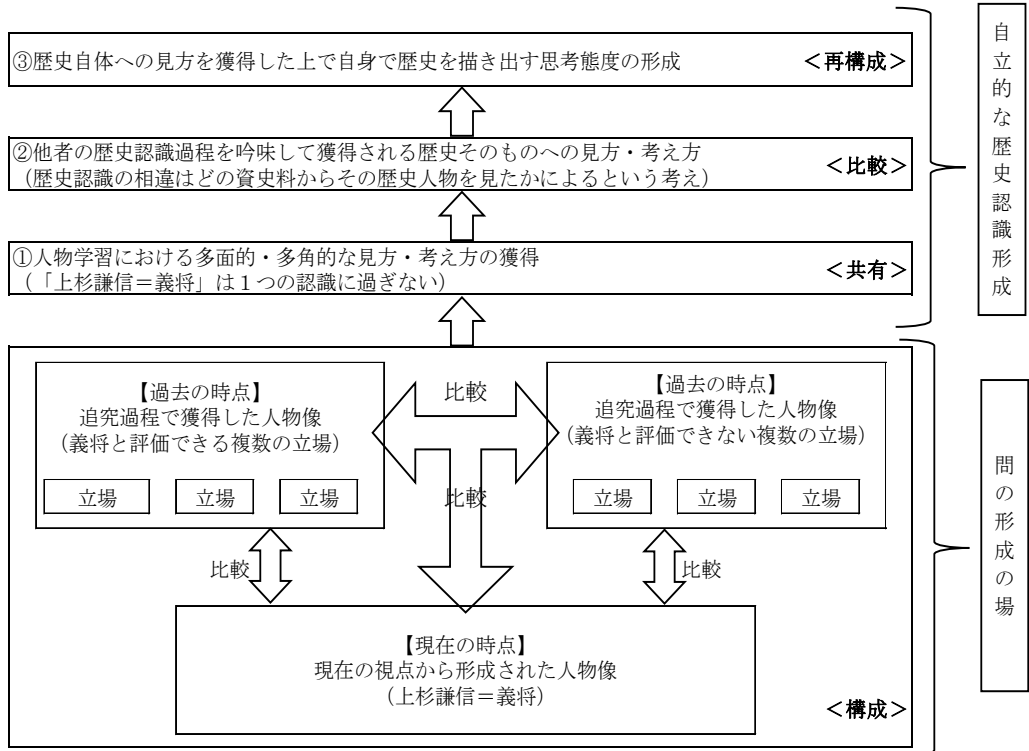
#### 4.4 人物学習の授業構造と授業における具体的な手立て

本論では歴史の人物学習を通して歴史認識への見方・考え方を深めることを目的の一つとする。そのためには、生徒が歴史の座標軸上の複数の時点で歴史の人物像を吟味・検討することが有効だと考えられる

それによって、生徒は上杉謙信を多面的・多角的に考えることができる。その学びを振り返り、なぜ人物評価が変化するのかを考察することで、上杉謙信の人物評価が視点や資史料によって異なることに気付く。こうした流れの中で生徒は歴史認識形成の特徴に気付き、特定の歴史を絶対視することを避け、自分の描き出した人物評価や歴史認識と異なるものに対して尊重する姿勢の獲得に至る。

以上のように、問いの形成から自立的な歴史認識形成に至る流れを構造化したもの以下の図となる（図1参照）。授業においては、以下の2つの手立てから対話を促すことで生徒同士の相互関係から歴史認識への見方・考え方を獲得することを目指す。

図1. 自立的な歴史認識形成を目指す人物学習の授業構造



手立てⅠ：学習者を「上杉謙信」を評価する当該期の8つの歴史の主体にグループ分けをし、各主体から見た人物像がどのような像になるか追究活動を組織する。

手立てⅡ：8つの各追究内容を総合した上杉謙信像を形成した上で、学習過程を振り返り、「どのように歴史を学ぶことが大切か」という歴史の見方・考え方を問う。

学習者を8グループに分け、当該期のある特定の歴史の主体から見ると上杉謙信の姿がどのように映るかを追究させた上で追究内容を共有する。それによって、それぞれのグループで調べた主体によって上杉謙信像が異なることを、実感を伴って捉えさせる。

「追究の対象」と「学習者が形成する上杉謙信像」、及び「人物像形成のための資史料の出典」は、以下に示す通りである（表3参照）。なお、「人物像形成のための資史料の出典」の表記は以下に示す文献を略記したものである。

表 3. 上杉謙信像形成のために使用する資史料の一覧

	追究の対象	学習者が形成する上杉謙信像	人物像形成のための資史料の出典
①	越中国の領主	越中国の支配を目指して侵攻してきた侵略者	・『越中』 p. 14, 24, 34掲載の図 ・『越中』 p. 40 第38号文書 ・『越中』 p. 46 第44号文書
②	越中国の寺社	越中国の多くの寺社を焼き払った侵略者	・『越中』 pp. 55-57掲載の写真 ・『越中』 p. 32 参考3
③	織田信長	信濃侵攻を約束した軍事同盟を反故にした裏切者	・『年表』 p. 150, 166 ・『上杉』 p. 43 ・『戦国』 pp. 192-193 ・『越中』 p. 37 第33号文書
④	関東の領主	離反した人物を処刑する信頼できない存在	・『年表』 p. 121 ・『群馬』 p. 366
⑤	室町幕府	幕府に忠誠を誓う信頼できる人物	・『上越』 p. 323 ・『年表』 p. 108 ・『洛中』 p. 38 第10号文書
⑥	信濃国の領主	領地回復のために助けてくれる義の武将	・『信濃』 p. 84-87 ・『川中島』 p. 24 ・『謙信』 pp. 55-57
⑦	越後国の寺社	仏教を厚く信仰して保護する人物	・『上杉』 p. 60, 63 ・『別編』 第313号文書
⑧	上杉謙信の家臣	多くの家臣を従えて領地を安堵してくれる存在	・『上越』 p. 376 ・『別編』 pp. 132-140 第272号文書 ・『川中島』 p. 60 第97号文書

—「表 3」に示す略称の出典—

- ・『越中』 …富山市郷土博物館編（2017）『謙信 越中出馬』、富山市郷土博物館
- ・『川中島』…新潟県立歴史博物館（2018）『川中島の戦い—上杉謙信と武田信玄—』、新潟県立歴史博物館
- ・『洛中』 …群馬県立歴史博物館等（2012）『洛中洛外図屏風に描かれた世界』、三館共同企画展『洛中洛外図屏風に描かれた世界』プロジェクトチーム
- ・『上杉』 …新潟県立歴史博物館（2001）『よみがえる上杉文化—上杉謙信とその時代—』、新潟県立歴史博物館
- ・『年表』 …池亨、矢田俊文編（2003）『増補改訂版上杉氏年表』高志書院
- ・『謙信』 …矢田俊文（2005）『上杉謙信』ミネルヴァ書房
- ・『戦国』 …東京都江戸東京博物館等（2016）『戦国時代展』、読売新聞社
- ・『群馬』 …群馬県史編さん委員会（1989）『群馬県史 通史編 3』
- ・『信濃』 …信濃史料刊行会（1975）『新編信濃史料叢書 第十一巻』
- ・『上越』 …上越市史編さん委員会（2003）『上越市史 通史編 2 中世』
- ・『別編』 …上越市史編さん委員会（2003）『上越市史 別編 1 上杉氏文書集一』

#### 4.5 上杉謙信の人物学習のための指導計画

本指導計画を構成するための予備調査として、授業を実践する第一学年の生徒を対象としてレディネス調査を行った<sup>29)</sup>。上杉謙信の人物像についての質問内容とその結果は、以下の通り

である（表4参照）。

表4. 上杉謙信に関する予備調査の結果

回答者	101名	
質問1	上杉謙信を知っていますか？	
	はい…	いいえ…
	89	12
(質問1で「はい」と回答した場合のみ)		
質問2	どこで知りましたか？	
	調査結果は図2に記載（複数回答可）	
質問3	上杉謙信について知っていることを書いてください	
A群	「上杉謙信＝義」のイメージが分かる回答	…11
B群	「上杉謙信＝義」以外の具体的な人物像についての回答	…14
C群	出身地のみ等、具体性に欠ける回答	…50
D群	無回答または「分かりません」等の回答	…26

本調査の対象である生徒の中には、小学校で上杉謙信について何らかの学習をしている者がいる。それは図2の分布からも明らかである。しかし、人物像への理解はテレビや本の影響がより大きいと考えられる。大半の生徒にとって「上杉謙信」という名前は知識として定着しているが、具体的にどんな人物かを答えることのできたA群とB群を合計した人数は25名に留まった。本論の人物学習を行う前

提となる「上杉謙信＝義」と考えられる人物像を回答したA群は11名となり、そもそものイメージをもっていないことが分かった。大半の回答が「新潟の戦国大名」や「武士である」等とした回答であるC群や無回答を含むD群に属するものになった。

以上の実態を踏まえ、単元の前半で、現代では一般的に上杉謙信はどのような人物として捉えられ

ているのかを追究する活動を組み込んで指導計画を構想した。（表5参照）。

1、2時間目では、応仁の乱を経て各地が戦国時代となっていく時代の様子を教科書の図の比較<sup>30)</sup>や『大乘院寺社雑事記』<sup>31)</sup>の史料をもとに理解させた上で、現在では上杉謙信が一般的にどのように知られているのかを理解する。2時間目までに生徒は「上杉謙信は私利私欲を捨て義の精神を貫いた正義の武将」「上杉謙信は野心による戦争をしていない人物」といった現代社会において一般的に広く知られている上杉謙信像を獲得する。

図2. 予備調査の「質問2」の結果

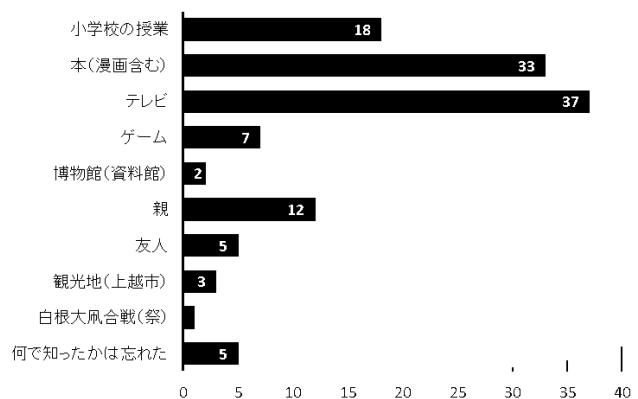


表 5. 指導計画と各時間の評価基準

時	学習のねらい（○）と主な活動内容（・）	評価			
		知	考	学	
1	<p>○戦国大名はどのようにして現れたのかを資料の読解をもとにして理解する。</p> <p>・教科書の「守護大名の配置」と「戦国大名の勢力範囲」の図を比較する。</p> <p>・『大乘院寺社雑事記』の記述から戦国時代について考える。</p>	○			<p>室町時代後期の応仁の乱によって室町幕府の支配圏が近畿一円に限られたことで、地方を実力で支配する権力体が各地に出現した。</p> <p>そのことは史料の「日本国ハ悉以不応御下知也」の記述からも分かる。</p>
2	<p>○越後国を支配した上杉謙信はどのような戦国時代の権力として知られているのかを理解する。</p> <p>・林泉寺に掲げられた「第一義」から上杉謙信の大切にすることを考える。</p> <p>・現代の人が上杉謙信をどう見ているかを様々な文献を通して理解する。</p>	○	○		<p>上杉謙信は「第一義」を掲げた戦国大名であった。今の様々な本を読むと上杉謙信は「義の精神を貫いた武将」「毘沙門天の化身」「私利私欲のない武将」として知られている戦国時代の権力であるということが分かる。</p>
3 4	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p><b>【単元を貫く学習の課題】</b> 様々な立場から上杉謙信という人物をみるとその姿はどのように映るだろうか？</p> </div> <p>○8つの歴史の主体に分かれて、それぞれから見た上杉謙信像について追究する。</p> <p>・各資料から上杉謙信像を描く。</p>		○	○	<p>富山（越中）の領主、越中の寺社、織田信長、関東の領主、室町幕府、信濃の領主、越後の寺社、上杉謙信の家臣の8つの主体から見た上杉謙信はどう映るかを資料をもとにして明らかにしている。</p>
5	<p>○追究内容をグループで共有して上杉謙信像をまとめる。</p> <p>・追究内容をグループに発表する。</p> <p>・他の発表内容を聞き、その認識が形成される過程を理解する。</p> <p>・模造紙に上杉謙信像が各立場から見るとどのように異なるかをまとめる。</p>		○	○	<p>・室町幕府・信濃の領主・越後の寺社・上杉謙信の家臣から見た上杉謙信像は現代の人が考える人物像と似ていること、富山の領主・越中の寺社・織田信長・関東の領主から見た上杉謙信像は現代の人物像とは異なることを理解する。</p> <p>・発表内容からこれらの認識の妥当性を批判的に吟味する。</p>
6	<p>○「上杉謙信」の姿が異なる理由を踏まえて自身の歴史認識を形成する。</p> <p>・2時間目までとそれ以降の授業で「上杉謙信」の姿がどのように変化したかを振り返る。</p> <p>・歴史（の人物）はどのように学ぶ必要があるのかを授業をもとにして考える。</p> <p>・単元を踏まえて最終的に自分自身で上杉謙信像を描く。</p>		○	○	<p>・上杉謙信をみる立場が変わるとそれに伴って上杉謙信の映り方は変化することが分かる。</p> <p>・歴史（の人物）はそれをみる立場によって変化するので、様々な立場や見方を総合して考えることの重要性が分かる。</p> <p>・単元の学びを踏まえて自分なりの上杉謙信像を描き出す。</p>

3時間目では、『大乘院寺社雑事記』の記述を再度提示し、生徒に「下剋上や戦乱がたくさん起きた戦国時代に義を貫く人物は本当にいたのか」と問うことで、1、2時間目に追究した人物像と史料の間に矛盾を生み、上杉謙信への更なる追究意欲を喚起する。そして、「様々な立場から上杉謙信という人物をみるとその姿はどのように映るのだろうか」という単元全体に通ずる学習課題を設定することで問題解決的な学習を組織する。

4時間目では、学習者を8つの追究対象のグループに分け、それぞれのグループごとで資料をもとに上杉謙信像がどのように映るのかという追究内容を共有させる。それぞれの主体から見える上杉謙信像、その上杉謙信像を形成するために使用した資料は既出の表3の通りである。

5時間目では、各対象を追究した生徒がそれぞれ含まれるように8人組のグループに編成し直し、各グループで追究内容の発表を行う。生徒は互いの発表内容を聴き合い、他の学習者の認識も含めて計8通りの歴史認識の過程を理解した上で、それぞれの妥当性を吟味する。

6時間目はグループでの発表内容をもとにして、生徒個人による人物像の追究を行う。生徒が上杉謙信の人物像を検討することを通して、歴史認識に対する見方・考え方を獲得しているかどうかを確かめるために、「上杉謙信＝義はどの立場から見た見方なのか」「グループで追究内容を交流したら考えはどのように変化したか」「歴史(の人物)はどのようにみることが大切か」という3点を発問する。こうした発問を手掛かりとして、歴史の描かれ方に対する理解を深め、最終的に上杉謙信の人物像を一人一人の生徒自身が描き出す。

以上の授業の流れの中から生徒の自立的な歴史認識形成を育むことを構想する。

## 5 本研究の成果と課題

本論では、生徒自身が歴史を自ら描き出す学習過程を重視していると判断できる先行実践を類型化し、それぞれの成果と課題を明らかにした。それらの整理を踏まえ、歴史上の人物に対する評価を教材として生徒の自立的な歴史認識形成力を育むための授業モデルについて論じた。

教師から与えられる歴史認識の枠組みの中で考えるのではなく、生徒同士が資料から主体的に導き出した歴史認識の形成過程の妥当性を相互に吟味し合う対話を通して、視点や立場の違いによって歴史の描かれ方が異なることを理解し、それを踏まえて一人一人の生徒が自己の歴史認識形成を行なう点に従来の授業構成とは異なる本論の特徴がある。例えば、先に引用した児玉の人物評価を用いた解釈批判学習と比較すると、指導計画の構造に関して以下のような違いがある(表6参照)。

対話が歴史的分野において生徒の資質・能力の育成にどのようにつながるのかを明示した点、対話を授業構造の中で意味のある活動として明確に位置づけ、生徒の自立的な歴史認識形成を促す授業モデルとそれに基づいた具体的な指導計画を開発した点に本論の意義がある。

また、次の点を明らかにすることを今後の課題としたい。

表 6. 解釈批判学習と本論で開発した学習の相違点

人物評価をめぐる解釈批判学習※		本論で開発した人物学習	
解釈批判課程	主要な発問	追究過程	主要な発問
【第一段階】 学習目標と学習 課題の確認	◎なぜ、政治家や指導者を評価 する必要があるのか。 ○なぜ、独裁的人物を評価する 必要があるのか。	【第一段階】 対象とする人物 の生きた時代に ついての学習	○戦国大名はどのようにして現 れたのか。 ○戦国時代とはどのような時代 だったのか。
【第二段階】 ファシスト論の 発見	○なぜ、フランコはファシスト であると解釈されてきたのか。	【第二段階】 追究意欲の喚起 と学習課題の創 造	○上杉謙信はどのような戦国大 名と評価されるのか。 ○戦国時代に「義の武将」は本 当にいたのか。 ◎様々な立場から上杉謙信を 見るとどのように映るのか。
【第三段階】 ファシスト論の 批判と伝統的軍 人論の発見	○フランコをファシストである とすると説明が難しい事実には 何があるか。 ○なぜ、フランコは伝統的軍人 であると解釈できるのか。	【第三段階】 8つの立場から 上杉謙信像を追 究する	○資料を使って8つの立場から 上杉謙信を追究するとその姿 はどのようなものになるか。
【第四段階】 伝統的軍人論の 批判と権威主義 体制論の発見	○フランコを伝統的軍人とする と説明が難しい事実は何がある か。 ○フランコの政治課題と政治体 制はどのようなものだったの か。 ○フランコの政治体制と類似し た政治体制は何だろうか。	【第四段階】 追究内容の発表 と他者の認識過 程の吟味	○8つの追究内容の結論はどの ようなものになるか。 ○他の立場から追究した人はど のような資料を使ってその結 論に至ったのだろうか。
【第五段階】 3つの解釈の比 較検討とフラン コ像の構成	○3つの解釈の特徴と違いは何 だったのか。 ○3つの解釈から、フランコは どのような人物だったのかを考 えよう。 ◎人物を評価する際に気をつけ なければならないのはどのよ うな事か。	【第五段階】 歴史自体への理 解と上杉謙信像 の構成	○なぜ上杉謙信像の結論がそれ ぞれで異なったのか。 ◎歴史の人物はどのように学 ぶ必要があるのか。 ○あなた自身は上杉謙信はどの ような人物だったと考えるか。

（出所）筆者作成、但し※部分は児玉康弘『中等歴史教育内容開発』p.114表17から引用

第一には、本論で提示した対話の手法を用いた授業モデルの有効性についてである。本論では理論面の提示に留まったが、理論の提示と実践の両側面から相互に検討することで本論の授業モデルの有効性を具体的な生徒の姿に即して論じていく必要がある。また、歴史に絶対的な正解が存在するかのように考えている生徒に対しては一つの単元の授業実践のみではなく、場合によっては歴史的分野のカリキュラム全体を通して資質・能力の育成を図らなくてはならない。そのため、別の単元や別の歴史の人物でも具体的な指導計画を開発し、本論の目的である



歴史認識への見方・考え方を獲得した上で自立的な歴史認識形成を行う生徒の育成が可能であることを論証する必要がある。

第二には、歴史認識の見方を獲得した生徒が取り組む対話と、その対話の空間を創り出す生徒の学習経験が社会科の目標の実現にどのように寄与しうるかという点である。本論では、生徒が歴史の認識過程を相互に吟味し、その認識過程が妥当であれば、自身の歴史認識と異なる認識でも尊重する姿勢を獲得した上で、最終的に論理一貫性をもって自身の歴史認識を構成する自立的な歴史認識力育成のための指導計画を提示した。互いの歴史認識が尊重され、自由な議論が可能となる公共空間を創出していく本論の学習経験を通して、生徒は互いの言論の自由を保障する重要性を自覚し、共生社会において必要な思考力を獲得するに至ると考える。

以上の点を具体的な授業の実践とその検証から明らかにすることが今後の課題である。

## <注>

- 1) 日高智彦「『歴史的に考える』ことの学び方・教え方」南塚信吾、小谷汪之編『歴史的に考えるとどういうことか』ミネルヴァ書房、2019、pp.149 - 179
- 2) E.H.カー（清水幾太郎訳）『歴史とは何か』岩波新書、1962、p.40
- 3) F.ブローデル（金塚貞文訳）『歴史入門』中公文庫、2009、p.69
- 4) 宮菌衛「共生と対話を志向する歴史授業構成―「日本の歴史」に埋め込まれた境界線を越えて―」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.116、2012、pp.70 - 80
- 5) 上原専祿「歴史教育の目標」歴史教育者協議会『歴史地理教育』創刊号、1954、pp.4 - 7
- 6) 加藤公明『わくわく論争！考える日本史授業』地歴社、1991
- 7) 二井正浩「学びの意味の視点からの歴史授業デザイン―「私たち」に歴史を取り戻す：歴史学習のレベルニクスの転回」原田智仁編著『高校社会「歴史総合」の授業を創る』明治図書、2019、p.16
- 8) 高橋健司「構成（築）主義歴史教育」日本社会科教育学会編『新版 社会科教育辞典』ぎょうせい、2012、p.146
- 9) 今野日出晴「歴史教育の構図」歴史学研究会『歴史学研究』No.755、2001、pp.206 - 212
- 10) 前掲注 8
- 11) なお、以降で用いる図表については、特に断りがない場合は筆者作成のものである。
- 12) 前掲注 6、p.5
- 13) 宮菌衛「共生と対話を原理とする歴史授業構成の枠組み」新潟大学教育人間科学部『新潟大学教育人間科学部紀要』第 8 巻第 1 号、2005、pp.7 - 18
- 14) 土屋武志「多文化社会における解釈型歴史学習の役割」愛知教育大学歴史学会『歴史研究』57 号、2011、pp.1 - 16
- 15) 梅津正美「歴史教育における規範反省学習の授業開発―小単元「近代日本の身体観と国民化～規範が

自立的な歴史認識形成を志向する社会科授業モデルの開発（早福史）

- 持つ権力を考える～」の場合」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 20 号、2008、pp.41 - 50
- 16) 前掲註 8、また、歴史の構築性については、北田が「過去に目をやる分析者は、避け難く手持ちの情報群にもとづいてカテゴリーを構築し、いわば歴史の色眼鏡をかけて過去を再構築せざるをえない」と評している（北田暁大「存在忘却？—「二つの構築主義」をめぐる—」歴史学研究会『歴史学研究』No.778、2003、pp.34 - 40）。
- 17) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 社会編』日本文教出版、2018、pp.124 - 125
- 18) 梅津正美「資質・能力ベースの歴史人物学習の授業デザイン」『社会科教育』55 巻 6 号、明治図書、2018、pp.4 - 7
- 19) 梅津正美「歴史的分野の学習指導計画」社会認識教育学会『中学校社会科教育』学術図書出版、2010、pp.89 - 109
- 20) 濱井里江「歴史教育における人物学習の改善—批判的思考力の指導と評価を中心として—」鳴門社会科教育学会『社会認識教育学研究』24 号、2009、pp.44 - 48
- 21) 竹中伸夫「中学校における歴史人物学習の可能性—教科書分析と授業開発をてがかりに—」『熊本大学教育実践研究』第 32 号、2015、pp.21 - 29
- 22) 吉田正生「新しい「人物学習」の構想—制度・しくみを構想する力を育成するために—」全国社会科教育学会『社会科研究』第 58 号、2003、pp.1 - 10
- 23) 児玉康弘『中等歴史教育内容開発研究』風間書房、2005、pp.102 - 140
- 24) この点については、文部科学省『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 社会編』日本文教出版、2018 や原田智仁編著『平成 29 年度新版新学習指導要領の展開 社会編』明治図書、2017 などを参考とした。
- 25) 前掲註 21
- 26) 新潟県立博物館『川中島の戦い—上杉謙信と武田信玄—』2017、p.11
- 27) 富山市郷土博物館『謙信 越中出馬』2018、p.3
- 28) 矢田俊文『上杉謙信』ミネルヴァ書房、2005、p. i
- 29) 調査は 2019 年 12 月に新潟市立上山中学校第 1 学年で筆者が教科担任をしていた 3 クラス計 104 名を対象として実施した（有効回答 101 名）。
- 30) 坂上康俊ほか『新編 新しい社会 歴史』東京書籍、2016、p.85
- 31) 『大乘院寺社雑事記』文明九年十二月十日条

主指導教員（宮菌衛教授）、副指導教員（相庭和彦教授・田中一裕准教授）