

高等学校日本史における考察力育成のための学習指導法

— 史料の活用を通して —

佐藤 秀成¹

日本史Bでは、資料に基づいて歴史が叙述されていることを生徒に理解させることが求められている。本研究においては、絵画・古文書史料等を活用し、一つの歴史事象に対し複数の史料を提示することで、歴史の叙述が史料群の組み立てによって成立していることを生徒に気付かせ、歴史を分析・考察する力の育成を図る学習指導法を探求した。

はじめに

現行の高等学校学習指導要領地理歴史日本史Bでは、通史学習に先立ち、新たに「歴史の考察」が設定された。その小項目に「資料をよむ」が設けられ、「様々な歴史的資料の特性に着目して、資料に基づいて歴史が叙述されていることを理解させる」とされている。

しかし、「平成17年度高等学校教育課程実施状況調査」（国立教育政策研究所 2007）の日本史Bにおいては、「前回調査（平成15年度）では、複数の資料の共通点や相違点を考察したりする力が十分に身につけていない状況がみられたが、今回調査においても同様の傾向がみられた」と分析がなされ、指導上の改善点にも、複数の資料を読み取り考察させる指導の工夫が示されている。

近年の授業実践事例報告や研究論文の中には絵画史料を活用したものが多く見られ、国立教育政策研究所の調査にもその有効性が述べられるが、文献史料に関しては読解力向上が求められている。この調査に先立ち栃木県総合教育センターから公表された研究報告は、複数の文献史料を生徒に比較・考察させたものであり、一定の成果をあげたと報告されている。

以上より、絵画史料に文献史料を加え、複数の史料を比較・考察させることが、日本史における生徒の考察力を育成するためにより有効であると考え、その学習指導法を探求することとした。なおここでの日本史における考察力とは、歴史事象の推移や変化、相互の因果関係を調べ考える力のことである。

研究の内容

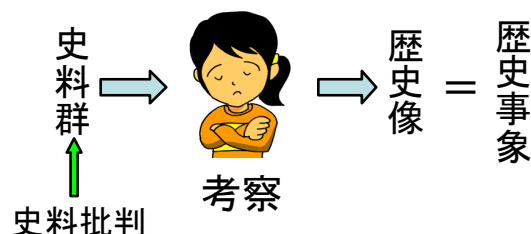
1 研究仮説

次のような研究仮説を設定する。

教師は一つの歴史事象に対しその姿を具体的に示しうる一次史料、またはそれに近い史料を複数提示し、

1 県立横須賀大津高等学校
研修分野（社会（地歴・公民））

生徒にそれを活用・解釈させて歴史を多面的・多角的に考察させる。この学習指導法によって、歴史の叙述が史料群の組み立てにより成立していることに生徒は気づき、生徒の歴史を分析・考察する力の育成が図られる（第1図）。



第1図 研究概念図

2 研究方法

(1) 検証授業計画

研究仮説を検証するため、絵画史料と複数の文献史料を提示し得る蒙古襲来を教材とする授業を計画した。蒙古襲来を扱った過去の授業実践事例報告は、その多くが、生徒に絵画史料である「蒙古襲来絵詞」だけを提示するものであった。これでは蒙古襲来をイメージとして捉えることはできても、蒙古襲来の実像、当時の日本側武士の動向を客観的にみることはできない。そこで文献史料である『八幡愚童訓』を加えることによって「蒙古襲来絵詞」だけでは捉えきれない歴史事象を浮かび上がらせ、さらに、管見の限り過去の実践事例では活用されていない鎌倉幕府等が発給した文書類によって、軍勢動員からはじまる日本側武士の動向をより客観的に示し、蒙古襲来を実証的に歴史事象として浮かび上がらせる工夫をした。史料提示に際し教師はその史料の有する特性を説明し、生徒に複数の史料の活用・解釈を通して多面的・多角的な視点から蒙古襲来を考察させる。この活動を通して、歴史の叙述が史料群の組み立てにより成立していることを生徒に気付かせる。

(2) 研究仮説の検証方法

毎時間、史料から読み解いた歴史像をワークシートに記述させ、評価する。授業の進行に伴い、生徒は一つの歴史事象を複数の史料から考察し、その記述内容は考察の深まりを示すことになると推定される。そこでこの記述内容の変容によって仮説の有効性を検証する。あわせて、検証授業前後に、日本史に対する生徒の意識調査を行い、その変容についても検討する。

3 検証授業

(1) 実施概要

平成19年10月に所属校の第2学年日本史選択者128名(4クラス)を対象に検証授業を実施した。授業は3時間計画で、各時のねらいは以下のとおりである。

- ・1時間目は、「蒙古襲来絵詞」の絵から、蒙古襲来がどのような戦いであったかを生徒に読み解かせる。
- ・2時間目は、「蒙古襲来絵詞」の絵から読み解いた歴史像に、「蒙古襲来絵詞」の詞書きと『八幡愚童訓』の両文献史料を加えることによって、絵画史料だけでは描ききれなかった蒙古襲来像を生徒に考察させる。
- ・3時間目は、「蒙古襲来絵詞」・『八幡愚童訓』に加え、より客観的な史料として関東御教書等の古文書史料を提示し、蒙古襲来を客観的・実証的に捉え、歴史の叙述が多くの史料群の組み立てにより成立していることを生徒に気付かせる。

なお、各時間とも史料批判の必要性・重要性を十分説明し、生徒に理解させる。

(2) 検証授業の展開

ア 1時間目

授業は情報教室において実施した。生徒一人にコンピュータを一台ずつ用意し、「蒙古襲来絵詞」の絵をデータとして提示した。生徒は提示された13枚の絵を自由に見ながら、「蒙古襲来絵詞」の絵の読み解きに取り組み、蒙古襲来時の日本側武士の活動、蒙古軍の戦術・戦法や武器の特徴などを見出し、ワークシートにまとめた。史料批判として、「蒙古襲来絵詞」の制作者・制作時期等を説明したうえで、伝来過程に生じた逸脱・錯簡・加筆等の絵解きを行った。文永の役における鳥飼渦での戦闘シーンで竹崎季長と向き合う蒙古兵3人とてつはうが実は制作当時に描かれたものではなく、江戸時代の加筆であったことを生徒に説明し、史料に書かれていることをすべて鵜呑みにするのではなく、批判的視点を持つことが必要であると説いた。また、激戦地鷹島周辺の海底から引き上げられたてつはうの写真を示して説明を加えた。

イ 2時間目

「蒙古襲来絵詞」の詞書きを意識したものを配布し、プロジェクタを使い、「蒙古襲来絵詞」の絵を見ながら

詞書きを読み進めた。前時の「蒙古襲来絵詞」の絵から読み解いた歴史像に、詞書きを加えることによって、絵画史料だけでは描ききれなかった蒙古襲来の戦闘等の特徴を考察させた。石築地に関する説明をし、「蒙古襲来絵詞」に描かれている竹崎季長が進軍する生の松原の石築地が現在も残ることを写真で示した。その後、『八幡愚童訓』を意識したものを配布し、「蒙古襲来絵詞」との共通点・相違点を見出させ、ワークシートに書き出させた。前時に疑問点として残った蒙古軍の「太鼓」や「銅鑼」の使用目的や石築地との関連で弘安の役では陸戦がなくなった理由が『八幡愚童訓』に記されていることを示し、読み合わせの中で確認した。史料批判として、『八幡愚童訓』の史料としての性格を「八幡」という語から想像させ、話の中に登場した八幡神の霊力による日本側武士の活躍を逐った。また実数とはかけ離れた日本側武士の動員数など、前時同様、批判的視点を持って史料を読み解く必要性を説いた。さらに、文永の役の際の蒙古軍撤兵の不自然さを『八幡愚童訓』の記述をもとに、「神風」と関連付けて説明した。

ウ 3時間目

古文書を読み合わせながら、御家人が恩賞獲得のために命を投げ出して戦闘に参加していた「一所懸命」の様子を考察させた。古文書の原文は漢文体であるので、生徒が理解しやすいように読み下し文にし、さらに解説文を付けたものを配布した。軍勢催促にはじまり、恩賞給付までを段階的に示し、「蒙古襲来絵詞」・『八幡愚童訓』との関連部分においてはスライドを活用して、前時までの授業内容の確認を行った。次に、生徒に提示した古文書史料の一つを例示する。

[史料]

蒙古人襲来対馬壱岐、既致合戦之由、覚恵所注申也、早来廿日以前、下向安芸、彼凶徒寄来者、相催国中地頭御家人并本所領家一円地之住人等、可令禦戦、更不可有緩怠之状、依仰執達如件、

文永十一年十一月一日 武蔵守 在判

相模守 在判

武田五郎次郎殿

(東寺百合文書 ヨ)

この文書は幕府から安芸国守護武田信時に宛てて発給された御教書である。幕府は守護武田信時に任国安芸の御家人だけでなく、本来幕府の管轄外であった本所領家一円地の武士をも動員して防戦に努めるよう命令している。幕府は、蒙古襲来を未曾有の国家的危機と認識し、挙国体制で臨む姿勢を示したのである。また、幕府は武田信時に任国安芸への下向を命じており、文書が発給された当時、武田信時は守護でありながら任国に下向していなかったこともあわせてわかる。この一通の文書から以上のようなことが読み取れることを生徒に説明し、教科書の関連部分を示して、教科書

の記述がまさにこの文書を基になされていることを確認した。

生徒に上記のような古文書史料を数通提示し、「一所懸命」に見られる封建的特徴を考察させた。軍勢催促（戦に呼ばれる）にはじまり、恩賞給付（ご褒美がもらえる）までを段階的に示し、その都度確認し、その中で竹崎季長の恩賞給付過程は例外であることも併せて確認した。

戦に呼ばれる→戦場到着→戦闘参加→活躍→
 現地での活躍報告→現地での活躍審査→
 現地での活躍証明→幕府へ報告→幕府で審査→
 ご褒美がもらえる

さらに軍勢催促から恩賞給付に至る過程以外にも、異国警固番役・高麗遠征計画など蒙古襲来に関連した重要事項が古文書史料によって確認されるので、上記同様、生徒に提示し、解説を加えた。

授業の最後に、蒙古襲来とはどのような戦いだったか、3時間の授業を振り返りながら、戦闘の様子、蒙古襲来の影響、時代的特徴等をワークシートに記述させた。「蒙古襲来絵詞」・『八幡愚童訓』に古文書史料を加えることによって、多面的・多角的な視点から蒙古襲来を考察させ、あわせて鎌倉時代の封建的特徴も考察させた。

4 研究のまとめ

(1) ワークシートの評価結果

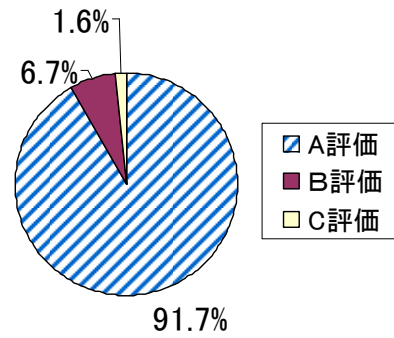
ア 1時間目

第1表に1時間目の観点別評価規準のうち思考・判断、資料活用の技能・表現を示す。

第1表 1時間目の観点別評価規準

思考判断	「蒙古襲来絵詞」の絵から蒙古襲来の戦闘の様子等の特徴を考察している。
技能表現	「蒙古襲来絵詞」の絵を読み解き、竹崎季長の活動状況を通して蒙古襲来時の日本側武士の活動、蒙古軍の戦術・戦法や武器の特徴などを見出し、その結果を適切に表現している。

第2図は生徒が提出したワークシートを上記の評価規準に従い評価した結果である。思考・判断と技能・表現の両観点から評価したものを、どちらもA評価を総合でA、どちらもC評価を総合でC、どちらかがB評価を総合でBとした。どちらかがA、どちらかがCというワークシートはなかった。2時間目・3時間目についても同様の方法で評価した。本時は90%以上の生徒がA評価であり、授業のねらいが十分達成されたことを示している。



第2図 1時間目ワークシート評価結果

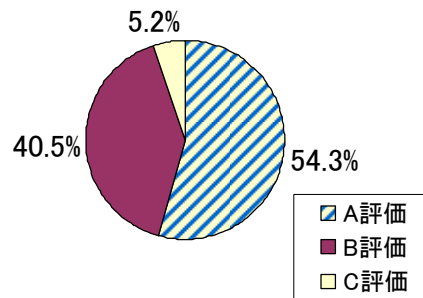
イ 2時間目

第2表に2時間目の観点別評価規準のうち思考・判断、資料活用の技能・表現を示す。

第2表 2時間目の観点別評価規準

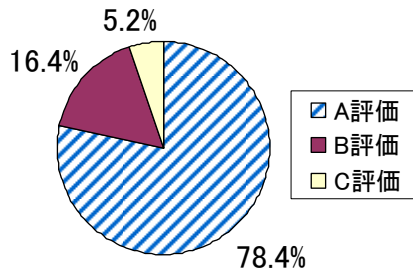
思考判断	文献史料から蒙古襲来の戦闘の様子等の特徴を考察している。
技能表現	文献史料から蒙古襲来の戦闘の様子等の特徴を見出し、その結果を適切に表現している。

第3図は生徒が提出したワークシートを上記の評価規準に従い評価した結果である。



第3図 2時間目ワークシート評価結果

提出されたワークシートを評価してみると、前時に90%を越えたA評価が本時は54.3%にとどまった。A評価の減少は、第4図に示した思考・判断の観点から評価した結果と考え合わせると、「蒙古襲来絵詞」・『八幡愚童訓』の両史料の比較・検討から見出し考察した蒙古襲来の戦闘等の特徴を文章によって表現しきれていない文章表現力の不足に起因すると推察される。文章表現力の向上は今後の課題とせざるを得ない。総合A評価は54.3%にとどまったが、B評価との合計は94.8%に達し、本時の授業のねらいは十分達成されたと言える。この結果から、生徒が1時間目で描いた蒙古襲来像に、「蒙古襲来絵詞」の詞書き・『八幡愚童訓』の両文献史料の記述を加えることによって、蒙古襲来像を考察し、再構築していたことがわかる。



第4図 2時間目ワークシート評価結果（思考・判断）

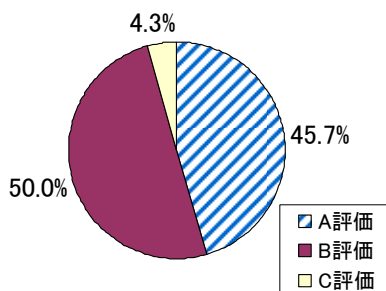
ウ 3時間目

第3表に3時間目の観点別評価規準のうち思考・判断、資料活用の技能・表現を示す。

第3表 3時間目の観点別評価規準

思考判断	古文書史料から蒙古襲来時の日本側武士の活動の特徴をつかみ、蒙古襲来とはどのような戦いであったのか、さらに鎌倉時代の封建的特徴をも考察している。
技能表現	古文書史料を検討することで蒙古襲来時の日本側武士の活動の特徴をつかみ、蒙古襲来とはどのような戦いであったのか、鎌倉時代の封建的特徴にはどのようなものがあるのかを見出し、その結果を適切に表現している。

第5図は生徒が提出したワークシートを上記の評価規準に従い評価した結果である。提出されたワークシートの評価ではA評価が45.7%にとどまったが、これは、前時同様、文章表現力の不足に起因するものと考えられ、B評価と合わせると95%以上の生徒が本時のねらいを達成していた。この結果から、生徒は古文書史料を通して日本側武士の動向を考察し、前時までに見出した蒙古襲来の特徴に加え、鎌倉時代の封建的特徴である土地を媒介とした主従関係、「一所懸命」・「御恩と奉公」の関係を十分理解するに至った。



第5図 3時間目ワークシート評価結果

(2) ワークシートの記述

次にある生徒のワークシートの記述を示す。あくま

で一例であり、他の生徒にも同様の記述が見られた。

○1時間目

日本の武士たちが重そうな鎧を着ているのに対してモンゴル軍は軽い服装をしているから馬に乗っている人が少ないのだと思った。日本の兵士が一人で攻めに行っているのにモンゴル軍は集団で戦っているから、戦闘スタイルが違って、モンゴル軍の戦い方のほうが有利だと思った。日本の弓は長いけれど、モンゴルの弓はコンパクトで使いやすそうだった。てつはうという火薬も使っていたのでモンゴル軍は進んでいると思った。日本軍がもっていないやりも持っていたし、船のつくりもごうかだったので、やはり日本より優れていると思った。いろんな顔の色をしているのは、いろんな民族の人がいるんじゃないかと思った。

○2時間目

蒙古襲来とは日本軍とモンゴル軍の戦い方がまったく違う戦いだったということがわかりました。一対一の戦いをしていた日本軍にとって集団で攻めてくるモンゴル軍はとてもおどろいたと思います。また、矢の先に毒をつけたり、鉄砲を使ったりとモンゴル軍の戦い方はとても進んでいたと思いました。

「蒙古襲来絵詞」には季長の活躍が書いてあるけれど、『八幡愚童訓』にはモンゴル軍をなめていた日本軍が苦戦したことが書いてあったので、史料によって全然違うんだと思いました。

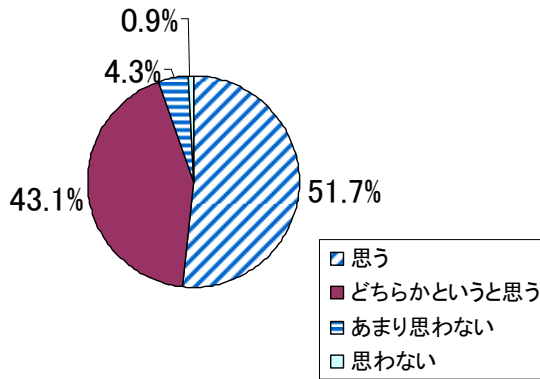
○3時間目

日本の戦い方とモンゴル軍の戦い方の違いがはっきりしている戦いで、モンゴルの集団で戦う戦法に対し、一対一の戦いをしていた日本軍がとても苦戦した戦いだと思いました。また、武器の機能や船からもモンゴル軍はとても進んでいたのだと思いました。モンゴルが攻めてきたのに対し、日本の兵士は必死に戦ったのに、国を守る戦いだったために土地を得られず、御家人に恩賞を与えることができなかった。このため、御家人たちが幕府に不満をいだき、鎌倉幕府の滅亡へと向かった。

1時間目のワークシートには「蒙古襲来絵詞」の絵から読み解いた蒙古襲来の特徴がいくつも記述され、2時間目のワークシートには絵からは読み解けない矢の先の毒、モンゴル軍をなめていた日本側武士の様子などを『八幡愚童訓』から読み解き、記述している。3時間目のワークシートには、1・2時間目の学習内容に加え、蒙古襲来が外敵の侵入を防いだ戦いであり、そのため鎌倉時代の封建的特徴である「御恩と奉公」の関係が崩れ、それがやがて鎌倉幕府崩壊へとつながっていくことを理解し記述している。この記述内容の変容は、蒙古襲来という歴史事象を複数の史料を通した多面的・多角的な視点から考察していたことを如実にあらわしている。

(3) 検証授業についてのアンケート結果

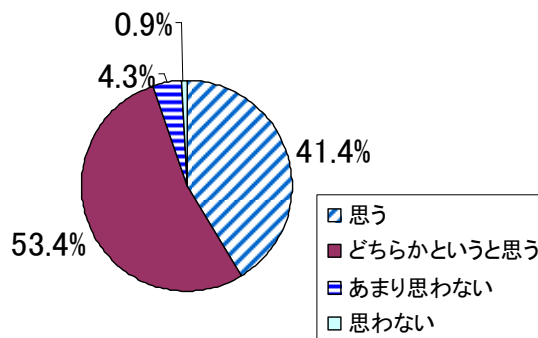
ア 複数の史料の比較・検討で「蒙古襲来」の理解を深めることができたと思うか



第6図 アンケート結果1

第6図は上記項目に関する検証授業後のアンケート結果である。図より約95%の生徒が複数の史料の比較・検討で蒙古襲来の理解を深めることができたと考えていることがわかる。

イ 歴史の叙述が史料群の組み立てにより成立していることを理解できたと思うか



第7図 アンケート結果2

第7図も上記項目に関する検証授業後のアンケート結果である。約95%の生徒が、歴史の叙述が史料群の組み立てにより成立していることを理解できたとしている。

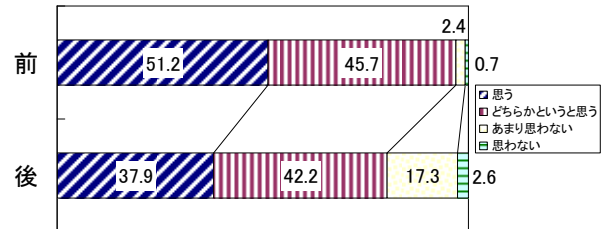
(4) 日本史に対する意識の変化

日本史に対する意識の変化を見るために検証授業の前後にアンケートを行った。授業前のアンケート回収数は127枚、授業後は116枚である。

ア 日本史を暗記科目だと思うか

第8図に示したように、授業前では「思う」の回答が過半数を超えていた。「どちらかと思う」も含めると97%の生徒が日本史を暗記科目だと思っていたが、授業後になると「思う」が37.9%、「どちらかと思う」を含めても80%に減少した。「あまり思わない」が2.4%から17.3%に増加し、「思わない」

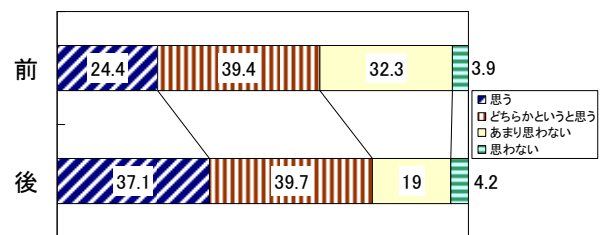
は0.7%から2.6%に増えている。これは3時間の検証授業により日本史に対する生徒の考え方が変化し始めたことを示していると言える。生徒の歴史への意識が、わずか3時間の授業でこの変化をもたらしたのである。このアンケート結果は「思う」・「どちらかと思う」のグループと「あまり思わない」・「思わない」のグループに分けて行ったカイ二乗検定の結果、危険率5%以下で有意である。



第8図 アンケート結果3

イ 日本史を考える科目だと思うか

第9図に示したように、授業前では「思う」の回答が24.4%、「どちらかと思う」も含めると63.8%であった。97%の生徒が暗記科目だと思っていたことは一見矛盾する回答のようであるが、「高校レベル・大学受験レベルでは暗記しなくてはいけないことが多くある。日本史は本来考える科目だと思うのだけれど」というアンケートへの生徒の記述が示すように、生徒は暗記科目であると同時に考える科目でもあると思っていたのである。授業後になると「思う」は37.1%に増え、「どちらかと思う」も含めると76.8%に達する。この3時間の授業を通して、日本史を考える科目であると思う生徒が増加した。図からは考える科目だと「思わない」生徒が若干増えたように見えるが、これはアンケート提出者中の割合を示したためであり、実数は変化していない。このアンケート結果も上記同様のカイ二乗検定の結果、危険率5%以下で有意である。

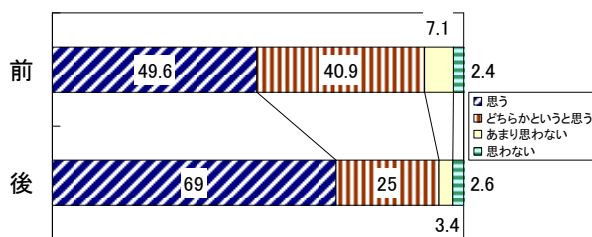


第9図 アンケート結果4

ウ 日本史に史料は必要だと思うか

第10図に示したように、検証授業前では「思う」の回答がほぼ半数にあたる49.6%、「どちらかと思う」も含めると90.5%にのぼった。このことは、ほとんどの生徒が授業前から史料の必要性を認識していたことを表している。授業後になると「思う」は69%

に増え、「どちらかと思う」も含めると 94%に達する。殊に「思う」が 69%を占めたことは特筆すべきことであり、この結果は、3時間の授業を通して、史料群の組み立てにより歴史の叙述が成立していることを生徒が理解したと考えられることを示している。図からは史料が必要だと「思わない」生徒が若干増えたように見えるが、これもアンケート提出者中の割合を示したためであり、実数は変化していない。このアンケート結果を「思う」に着目したカイ二乗検定の結果、危険率 5%以下で有意である。



第 10 図 アンケート結果 5

5 研究の成果と課題

(1) 研究の成果

ワークシートの記述内容の変容から、生徒が一つの歴史事象を複数の史料を通して多面的・多角的な視点から考察するようになったことが明らかとなった。また、この 3 時間の授業を通して、生徒は蒙古襲来という一つの歴史事象から帰納し、歴史事象一般に対して、その叙述が史料群の組み立てにより成立していることに気付いた。さらにアンケート結果より、生徒は史料の重要性を再認識するとともに、日本史は暗記科目ではなく考える科目であると、日本史に対する意識の変化をも示すようになった。以上より、本研究仮説の有効性は検証されたものと判断する。

(2) 今後の課題

検証授業では蒙古襲来をテーマとしたが、他の歴史事象に対しても教材となし得る史料の掘り起こしが必要となってくる。教材の開発過程では、絵画・画像等、視覚的史料の乏しい歴史事象に対してどう取り組むか、文献史料に関しても、客観的・実証的の同時代史料に乏しい歴史事象をどう扱うかなどの問題点が予想されるが、前向きに取り組まなくてはならない課題である。

また、本研究過程で文章表現力の不足を指摘したが、その向上も課題である。「平成 17 年度高等学校教育課程実施状況調査」(国立教育政策研究所 2007)においても「資料の読み取りの成果を自分の言葉で適切に表現する力に課題がある」と指摘されており、他教科も含めた課題といえる。

おわりに

複数の史料を通じた多面的・多角的な視点からの考

察によって歴史事象はより客観的・実証的になると思うが、史料の残存にも限界があり、また、その信憑性の問題もある。常に学界の動向等にも敏感であり、日本史の「考え方」をどのように生徒に指導していくのか、工夫を怠ってはならない。そしてその過程で、史料の読解に必要な古典の読解力、史料の読み取り成果を自分の言葉で適切に表現する文章表現力の向上等、他教科との連携が必要となる。

引用文献

国立教育政策研究所 2007 「平成 17 年度高等学校教育課程実施状況調査」(http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h17_h/h17_h/05001022240004000.pdf (2007. 4. 16 取得))
文部省 平成 11 年 「高等学校学習指導要領」

参考文献

国立教育政策研究所 2005 「平成 15 年度高等学校教育課程実施状況調査」(http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h15_h/H15_h/report_222.pdf (2007. 4. 10 取得))
実教出版 平成 19 年 『日本史 B』
栃木県総合教育センター 2006 「高等学校における教科指導の充実 地理歴史科 歴史的事象を多面的・多角的に考察させる日本史の授業 異なる立場・時代の史料を比較して歴史的事象を考察させる指導と評価の工夫」(<http://www.tochigi-c.ed.jp/cyosa/cyosakenkyu/kufukaizen-h17/chireki.pdf> (2007. 6. 6 取得))
文部省 平成元年 「高等学校学習指導要領」
文部省 平成 11 年 『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』 実教出版
斉藤規・今野日出晴編 1998 『迷走する<ディベート授業> 開かれた社会認識を教室に』 同時代社
加藤公明 1991 『わくわく論争! 考える日本史授業』 地歴社
加藤公明 1994 「討論する授業をつくる」(歴史教育者協議会編『あたらしい歴史教育 7 授業をつくる』 大月書店 p. 191)
加藤公明 1995 『考える日本史授業 2』 地歴社
加藤公明 2000 『日本史討論授業のすすめ方』 日本書籍
加藤公明 2007 『考える日本史授業 3』 地歴社
松本一夫 2006 『日本史へのいざない—考えながら学ぼう—』 岩田書院
宮原武夫 1993 「歴史教育における絵画史料」(千葉県歴史教育者協議会日本史部会編『絵画史料を読む 日本史の授業』 国土社 pp. 214-218)