京都教育大学

２０１９年度　修士論文

# 市民性教育における
# 歴史的エンパシーの指導と評価

弘田　真基

教科教育専攻社会科教育専修

指導教員　山下　宏文

指導教員　中村　翼

# 目　次


**序章　本研究の目的と方法 ..... 1**

第１節　研究主題 ..... 1

第２節　本研究の特質と意義 ..... 2

第３節　研究方法と本論文の構成 ..... 8

**第１章　市民性教育としての歴史教育論 ..... 11**

第１節　コンピテンシー・ベースの教育改革 ..... 11

第１項　コンピテンシー・ベースの教育改革と教科教育 ...11

第２項　社会科教育における資質・能力.....12

第３項　資質・能力の育成方略.....13

第２節　市民性の育成と歴史に固有の学び ..... 17

第１項　歴史的知識の構造.....17

第２項　歴史的な見方・考え方の特質と課題.....21

第３項　歴史的な見方・考え方の再定義.....24

第３節　市民性としてのエンパシーの定義 ..... 29

第１項　キー・コンピテンシーの考察.....30

第２項　欧州評議会のコンピテンシーモデルの考察 .....31

第３項　「共感」の再定義.....32

**第２章　社会科教育史における共感 ..... 40**

第１節　社会科教育の態度目標としての共感 ..... 40

第２節　歴史教育における共感 ..... 42

第１項　日本における共感の特色.....42

第２項　安井俊夫の共感論.....43

第３項　藤岡信勝の「共感から分析へ」.....48

第３節　英米における歴史的エンパシーに関する研究..... 50

第１項　英国の事例.....50

第２項　米国の事例.....55

**第３章　歴史的エンパシーの授業構成・評価論 ..... 65**
第１節　歴史的エンパシーの歴史哲学的考察 ..... 65
第１項　理解主義の再検討 ..... 65
第２項　歴史的エンパシーの歴史学的根拠 ..... 68
第３項　歴史的エンパシーの定義 ..... 70
第２節　歴史的エンパシーを活用する授業構成論 ..... 71
第１項　歴史的エンパシーの単元・授業開発のモデル ..... 71
第２項　歴史的エンパシーを活用する発問の構想 ..... 74
第３項　人物の選択基準と授業構成論 ..... 77
第３節　歴史的エンパシーの評価論 ..... 79
第１項　資質・能力の評価 ..... 79
第２項　質問紙調査による診断的評価 ..... 81
第３項　歴史的エンパシーの評価規準の構想 ..... 83

**第４章　中学校を事例としたカリキュラム開発研究 ..... 88**
第１節　小単元「古代東アジア世界と日本」の開発 ..... 88
第１項　小単元「古代東アジア世界と日本」の学習指導案 .88
第２項　小単元「古代東アジア世界と日本」の評価問題 ..138
第２節　小単元「赤穂事件」の開発 ..... 144
第１項　小単元「赤穂事件」の学習指導案 ..... 144
第２項　小単元「赤穂事件」の評価問題 ..... 173

**終章　本研究の成果と課題 ..... 175**
第１節　本研究の成果 ..... 175
第２節　本研究の課題 ..... 177

**参考文献 ..... 178**

# 序章　本研究の目的と方法

## 第１節　研究主題

本研究の目的は、社会的事象に関する歴史的な見方・考え方としての歴史的エンパシーを市民性教育論、歴史認識論、授業構成論、教育評価論の観点から論理的に究明するとともに、中学校を事例にカリキュラムを開発することである。

学校教育における歴史教育は、「平和で民主的な国家・社会の形成者」（主権者）として必要な市民的資質を学習者に育成するための歴史教育、すなわち「市民性教育としての歴史教育」でなければならない。しかし、我が国の中等歴史教育では、年代史構成による個別的事象の網羅や、それに伴う無自覚な価値注入、暗記再生に偏重した評価、換言すれば、学習者にとっての学ぶ意義（レリバンス）が欠如した歴史教育が依然として課題となっている。

一方、コンピテンシー・ベースの教育改革という国際的な動向を背景に、平成 29・30 年に公示された我が国の新学習指導要領の中心的な目標は「資質・能力」の育成であり、それは各教科に固有の視点や方法である「見方・考え方」を働かせた「主体的・対話的で深い学び」を実現することによって目指されている。見方・考え方は、校種段階や各教科の特質を踏まえて整理されており、社会科では、「社会的な見方・考え方」を総称とし、中学校の歴史的分野および高等学校の歴史科目では、「社会的事象の歴史的な見方・考え方」（以下、歴史的な見方・考え方）が示されている。資質・能力は、学校教育全体における汎用的な目標であるのに対し、見方・考え方は教科教育の固有性を担うものであるといえる。

新学習指導要領の主眼は、従来の「何を教えるか」「何を知っているか」から「どのような資質・能力を育成するか」へ、すなわちコンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへと教育論理の転換を図ることにある。また、資質・能力は①知識・技能、②思考力・判断力・表現力、③学びに向かう力・人間性等の三つの柱から構成される。

水山光春は、資質・能力の三つの柱は後者に向かうにつれて抽象度・汎用性が増していることから、資質・能力は学校種間を横断しながら長期的に育成していくことが効果的であるとしている[1)]。換言すれば、教科固有の学習と、汎用的な資質・能力とは連続的な関係にあり、これは社会認識と市民的資質の関係をどう捉えるかという社会科教育学の研究命題とも共通している[2)]。

従って、育成を目指す資質・能力と、各教科の見方・考え方との関係を整理した上で、目標・指導・評価を一体化したカリキュラムを構築することが教科教育学の担うべき課題といえる。歴史教育においても、前述の課題を克服する上で、「歴史教育で育成すべき「資質・

能力」は何か。「資質・能力」の育成に歴史教育がいかに寄与しうるのか」というコンピテンシー・ベースへの教育論理の転換や、歴史的な見方・考え方と資質・能力との関係の整理、目標・指導・評価を一体化したカリキュラムの構築が不可欠である。特に、歴史教育において③学びに向かう力・人間性等を価値注入や形式主義、活動主義を回避・克服しながら実現しすることが課題となる。

換言すれば、学校教育および歴史教育の存在意義が問い直されている今こそ、「なぜ学校で歴史を学ぶ（教える）のか」、「歴史とは何か（いかなる営みか）」という歴史教育に対する根源的な問いに対し、カリキュラムの開発・実践・省察を通して応えていくことが求められているのである[3)]。

筆者は、上記の問いに応えるために、歴史的エンパシーの論理的究明が必要であると考える。それは、歴史的エンパシーが歴史的文脈を認識するための認知的側面と、過去への配慮（ケアリング）としての情意的側面とからなり、これを歴史的な見方・考え方に位置付けることで、資質・能力の三つの柱を統一的に育成することが可能となると考えるためである。そして歴史的エンパシーは、従来の歴史教育において、単なる同感や感情移入として捉えられていたシンパシーとは明確に異なるものであり、市民性の育成に大きく貢献するものである。

本研究では、歴史教育における市民性育成に不可欠の見方・考え方として歴史的エンパシーを位置付けるとともに、目標・指導・評価の一体化の観点から以下の研究課題を設定する。

Ⅰ　歴史教育における市民性の育成と歴史的な見方・考え方との関係の整理。
Ⅱ　「共感」に関する先行研究の整理および「エンパシー」の再定義。
Ⅲ　歴史的エンパシーの歴史哲学的基礎づけ。
Ⅳ　歴史的エンパシーの授業構成論および評価論の体系化。
Ⅴ　歴史的エンパシーの活用を通した市民性育成を実現するためのカリキュラムの開発。

## 第２節　本研究の特質と意義

我が国の社会科教育では、学習者の主体的な学びの充実を目指し、共感を重視した授業実践や研究がこれまで行われてきたが、学習内容の科学性や価値注入の回避という点から限界も指摘されてきた。しかし、日本語の「共感」に対応する英語にはシンパシー（sympathy）

とエンパシー（empathy）があり、これまでの共感をめぐる論争には両者が混在していた。近年の社会科教育研究では、国際的なコンピテンシー・ベース・カリキュラムへの転換や新学習指導要領の公示などと関連し、歴史教育を中心に再度「共感（エンパシー)」が注目されている。

以下に国内におけるエンパシーの先行研究を示す。なお、本研究では、シンパシーとエンパシーを特に区別しない場合は「共感」、エンパシーと歴史的エンパシーを特に区別しない場合は、「エンパシー」と表記する。

①鋒山泰弘（1992)「イギリスの歴史教育における「共感」の意味とその評価規準―GCSE の歴史教育を事例として―」『追手門学院大学文学部紀要』26 号

②原田智仁(2012)「時代把握ができる歴史人物学習:素材の調理法でここまで変わる？！（４）人物学習の基礎・基本（２）めざすはシンパシーではなくエンパシー」明治図書『社会科教育』49 巻 7 号

③常田義人（2013)「人物の意思決定を吟味する社会科歴史人物学習の授業開発―エンパシー能力の育成を目指して―」平成 24 年度特定の課題についての学修成果（兵庫教育大学）

④須賀忠芳（2013)「問い直される歴史事実に「共感」することの意味―加藤公明実践の批判的検証を基底としながら―」中等社会科教育学会『中等社会科教育研究』第 32 号

⑤バートン，Ｋ．Ｃ．＆レヴスティク，Ｌ．Ｓ．著，渡部竜也・草原和博・田口紘子・田中伸訳（2015)『コモン・グッドのための歴史教育』春風社

⑥中村洋樹（2015)「歴史的に探究するコミュニティの論理と意義―Ｋ．バートンとＬ．レブスティックの歴史学習論に着目して―」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.124

⑦中本和彦（2015)「歴史的エンパシーによる発問を考える」明治図書『社会科教育』52 巻 7 号

⑧中村洋樹（2016)「真正の歴史学習における歴史学的概念の学習原理―Ｂ．Ａ．レッシュの授業実践を手がかりにして―」『日本教科教育学会誌』第 39 巻第 1 号

⑨中本和彦（2016)「社会参加としての地理授業の事例分析」原田智仁（研究代表)『社会参加を視点にした中学校社会科の教材と評価に関する研究』(調査研究シリーズ 68）日本教材文化研究財団

⑩水山光春（2017ｄ）「「見方・考え方」を活用して「考察・構想」のスパイラルをつくる」明治図書『社会科教育』54 巻 9 号

⑪原田智仁（研究代表）「歴史的思考と理解の一体的形成を促すエンパシー（共感）の指導と評価に関する研究」（15K04431）平成 27～29 年度科学研究費助成（基盤研究（C）（一般））研究成果報告書

❶原田智仁（2015）「社会科教育学は国家とどう向き合うか―今、教科教育学の存在理由が問われている―」全国社会科教育学会、第 64 回全国研究大会シンポジウム（広島大学、2015 年 10 月 10 日）発表資料

❷二井正浩（2016）「歴史授業における『問い』と主権者育成に関する考察」社会系教科教育学会、第 28 回研究発表大会課題研究Ⅱ（兵庫教育大学、2016 年 10 月 9 日）発表資料

❸原田智仁（2016ａ）「「主権者教育」の視点から考える歴史授業デザイン―歴史的エンパシーに着目した参加型学習を―」明治図書『社会科教育』53 巻 6 号

❹原田智仁（2016ｃ）「コンピテンシー・ベース・カリキュラムのための歴史的リテラシーの指導と評―『歴史家のように思考する』フレームワークを手がかりにして―」『兵庫教育大学研究紀要』第 49 巻

❺原田智仁（2016ｄ）「資質・能力育成のための歴史教育の内容構成論―高校の新設科目『歴史総合』を手がかりに―」『日本教科教育学会誌』第 39 巻第 3 号

❻原田智仁（2017）「これからの歴史学習に求められるものとは―見方・考え方の視点からもう一つの歴史的な見方・考え方としてのエンパシー」明治図書『社会科教育』54 巻 7 号

❼中本和彦（2017）「理論批判学習の射程―アクティブ・ラーニングを越えて―」原田智仁・關浩和・二井正浩編『教科教育学研究の可能性を求めて』風間書房

❽原田智仁（2018ｂ）『中学校新学習指導要領　社会の授業づくり』明治図書

⑫藤井大亮（2018）「オーラルヒストリーが育む歴史的な見方・考え方」江口勇治監修『21 世紀の教育に求められる「社会的な見方・考え方」』帝国書院

⑬山片貴順（2018）「「人の営み」から、エンパシー型の多角的な人物学習へ」明治図書『社会科教育』55 巻 6 号

⑭原田智仁（研究代表）（2018）『これからの時代に求められる資質・能力を育成するための社会科学習指導の研究』（調査研究シリーズ 76）日本教材文化研究財団

⑮中村洋樹（2019）「中等歴史教育における真正の学習のための単元構成論―歴史的共感概念を手がかりにして―」『四天王寺大学紀要』第 67 号

⑯原田智仁（2019）「社会科で思考と感情（エンパシー）をどう育てるか（１）－（10）」明治図書『社会科教育』56 巻 4 号－57 巻 1 号（令和２年１月現在、連載中）

⑰峯明秀（2019）「「社会を多面的・多角的に考察させる」ための対話的な活動づくり―プラスαの一工夫　ズバリ！観察力・想像力・共感力・分析力・学習意欲が鍵」明治図書『社会科教育』56巻11号

①鋒山（1992）は、我が国において歴史教育における「共感」をエンパシーとシンパシーに区別して論じた最初期のものである。英国を事例に、「共感」の意味を明示するとともに、ローザリン・アシュビーとピーター・リーによるエンパシーの質的発展および評価の事例を示した。また、英国ナショナル・カリキュラムでは「エンパシー」の語が採用されていないことにも論及している。

④須賀（2013）は、加藤公明が実践した「徳政一揆」を検討する中で、①鋒山（1992）にも論及し、歴史的事象に対する「共感」にシンパシーとエンパシーがあること、現代の学習者の視点ではなく、過去の人々の存在感と時代像を客観的に把握させる共感的認識を喚起する授業の必要性を述べている。筆者もこの共感の捉え方を支持するが、授業を実際に改革していく上で、「共感」という営為をより緻密に検討した上で、授業構成論を構築する必要があると考える。

鋒山以降のエンパシーの論考の大半は、⑪原田智仁を研究代表とするグループによるものであり、①鋒山（1992）、②原田（2012）、⑤バートン＆レヴスティク（2015）と並ぶ国内におけるエンパシー研究の中心的な論考となっている。原田は、英米の論考やインタビュー調査、現地での授業見学からエンパシーの授業理論および授業実践を収集の上、新学習指導要領における歴史授業と評価基準を構想している。

中村洋樹は、2000年代以降の歴史家の史料読解方略や探究の方法に焦点を当てた歴史学習論に着目している。中村は、これらの歴史学習論を、構成主義歴史学習の発想を基盤としつつ、学習者が学問的思考や探究の方法を習得することで、既有の知識・認識を修正しながら、自律的に歴史を解釈出来るようになることを志向しており、「真正の学習（authentic learning）」の定義にある認識・行動様式の発達の議論と親和性があることから「真正の歴史学習」と位置付けている[4)]。

また、歴史教育に限定せずにエンパシーに論及している希少な例として、⑨中本（2016）、⑩水山（2017ｄ）、⑰峯（2019）が挙げられる。中本は社会参加としての地理授業を論じる中で、「過度の感情移入や客観主義は他者と自己との関係を過度に接近させたり、他人事にしたりする。そこで重要なのは、地理を通した多様な市民へのエンパシー」であり、「エン

パシーの視点が、社会と地理と個人（他者と自己）を結びつける社会参加の授業を成立させる鍵をにぎっているのではないだろうか」と考えている[5)]。このうち、「地理を通した多様な市民へのエンパシー」は、地理学習を通して育成する資質・能力（目標）としてのエンパシーという意味合いに近いのではないか。一方、社会参加の授業を成立させる鍵として「エンパシーの視点」と言った場合は、社会と地理と個人の中で多様な主体が存在することを踏まえて吟味するという意味合いが強く、地理学習の目標というよりは手段（問いの視点）としての見方・考え方と捉えるべきであろう。

水山は、新学習指導要領における社会科のオリジナリティが「課題追究」における考察と構想にあり、考察にエンパシーを、構想にシンパシーを当てはめ、両者の循環によって現代的諸課題に対する認識を深めていくことができるとし、「地球温暖化」を事例に示している。水山のエンパシーも手段としての見方・考え方であるといえる。また、「他者なら」と考察するエンパシーと、「自分なら」と構想するシンパシーとの対比は、「シンパシーではなくエンパシーを」という論調で展開されている現在のエンパシー研究において特筆される。自他の存在や認識を区別しつつ、多面的・多角的に考察し、よりよい社会を構想するという点に「共感」の重要性が認められよう。ただし、「感情移入」や「追体験」といった意味でのシンパシーと、水山の「シンパシー」との相違、さらにはエンパシーの情意的側面との相違については定義が必要である。

峯は、砂漠を事例に、多面的・多角的に考察するための対話的な活動の工夫の一つとして「共感力」を挙げ、「内面の感覚は伝わりにくいゆえに、言葉で表すことも大切である。同じ場に居合わせても異なる感情を抱いているかもしれない。情動的な感情移入を越えた共感（エンパシー）は状況に対する情報量の多さ、認知的側面を伴う」と説明している[6)]。ここでは、「情動的な感情移入」とエンパシーはどう異なるのかが不明瞭であり、どのような場面でエンパシーをどのように働かせるのかの具体的な論及もないことが課題である[7)]。

以上の考察から、歴史的エンパシーに関する課題として、以下の四点を指摘できる。

第一に、「共感」の定義が未だに不明瞭であり、歴史認識論との関係も判明しない。「共感的理解」を方法とする「理解主義」は、知識・理解と態度形成とを統合的に保証する認識理論であり、学習者の主体性を保証する点に優れる一方で、認識内容の客観性や価値注入の危険性などの課題から特に「説明主義」などの科学的社会認識形成を重視する社会科論から厳しく批判されてきた。「共感」をシンパシーとエンパシーに区別し、後者であれば学習者の

主体性と認識内容の客観性とを両立できると言うだけでは楽観的であり、歴史教育の現状改革として不充分ではないか。「共感」とはいかなる営為であるのかを明確に定義し直した上で、見方・考え方や資質・能力として位置付けることが必要である。

第二に、社会科教育や歴史教育における「共感」を、第一の論点でもある「共感」の再定義に基づき、改めて検討する必要がある。「共感」の教育的意義を重視する学力論や学習論は、大正自由教育にまで遡ることができる程、数多の先行諸研究・実践が存在する[8)]。それらの中から、見方・考え方や資質・能力の育成に示唆的なものを再検討することは、歴史的エンパシーの理論的な研究に不可欠である。

第三に、近年の「真正の学習」論研究の進展に伴い、歴史的エンパシーも「歴史家の様に」学ぶ（歴史する）授業として位置付けられるが、歴史教育の目標・内容・方法を貫く説明や歴史哲学（歴史認識論）に基づく考察が不在のまま、「歴史家の様に」学ぶことだけが強調されている。しかし、「歴史家の様に」学ぶことが本当に市民性育成につながるのか、学習者が意義を感じることができる学びになっているか、という観点は市民性教育に歴史的エンパシーを位置付ける上で不可欠である。

第四に、現在の歴史的エンパシーの研究は、英米を事例とした研究に留まり、我が国における授業実践および実証的研究の蓄積が不十分である。この課題を克服するためには、新学習指導要領における市民性育成という目標論と歴史的エンパシーの授業構成論、教育評価論との関係を整理・結合し、目標・指導・評価を一体化したカリキュラムに具体化して示すことが求められよう。

以上のような先行研究の課題に対して、本研究は次のような意義と特質を有する。

第一の意義と特質は、社会諸科学の研究成果を踏まえて「共感」の再定義を行った上で、国内外における先行研究・実践の分析を行っている。

第二に、歴史認識論を踏まえて歴史的エンパシーを歴史的な見方・考え方として明確に位置付けることで、市民性育成と歴史的エンパシーとの関係を説明している。

第三に、カリキュラム開発による目標・指導・評価の一体化を図っている。

## 第３節　研究方法と本論文の構成

本研究は、歴史的エンパシーの論理的究明とカリキュラム開発を目指している。そこで、本研究の方法として、①先行研究の蒐集・調査、②調査結果の分析・考察、③授業構成論（内容・発問構成、評価基準の作成など）の体系化、④授業構想・資料収集、⑤授業開発・考察、⑥評価方法の考案、⑦カリキュラムの考案の手順で研究を進めた。

また、各章においては、以下の点について論じてゆく。

第１章では、近年のコンピテンシー・ベースの教育改革の国際的動向、および新学習指導要領において、歴史教育では市民性の育成が求められることを確認した上で、歴史的な見方・考え方と市民性育成との関係について整理する。新学習指導要領では、見方・考え方を働かせ、主体的・対話的で深い学びを実現することで資質・能力を育成することが求められる。しかし、新学習指導要領において「視点や方法（考え方）」として示された見方・考え方は、その活用方略が不明瞭であること、スキルや情意といった資質・能力の直接的な育成は学習の形式化を招く恐れがあることに留意しなければならない。新学習指導要領が抱える課題は、従前の社会科教育学における見方・考え方、および市民性に関する先行研究を批判的に検討することで解決の見通しが立つと考える。新学習指導要領が示す歴史的な見方・考え方を再定義した上で、授業構成論と評価論を研究仮説として設定する。また、資質・能力の三つの柱のうち、認知的側面（知識・技能、思考・判断・表現）と情意的側面（学びに向かう力人間性等）とを架橋するための歴史的な見方・考え方として「歴史的エンパシー」を位置付ける。歴史的エンパシーに関しては、第３章で詳細に述べるが、本章ではその前提として、哲学や倫理学などの研究成果を参照し、「エンパシー」の定義を明示する。

第２章では、国内の社会科実践史における「共感」と、国外の歴史的エンパシーを考察対象とし、従前の課題とその解決方法を探る。我が国では、大正自由教育期から「共感」あるいは「追体験」といった認識原理に基づく授業実践が行われており、今日においても特に初等歴史教育で「共感」が重視されている。本章では、国内の事例として、社会科教育を理解・能力・態度の統一的形成と捉え、「共感」の指導と評価を模索した中野重人、日米の初等歴史教育を事例に、教師の説明のスタイルを比較した渡辺雅子、「スパルタクスの反乱」の実践で知られる安井俊夫、および安井の共感論を「共感から分析へ」というテーゼに止揚した藤岡信勝を取り上げ、前章での「エンパシー」の定義に照らしてその到達点と課題を明らかにする。また、歴史的エンパシーの授業構成論と評価論の示唆を得るべく、英米の先行研究を参照する。

第３章では、歴史哲学（歴史認識論）から「共感」を考察することで、従来の「理解主義」社会科と歴史的エンパシーの相違を明らかにする。「理解主義」社会科は、知識と態度の統一的形成に伴う閉ざされた常識的認識形成と価値注入の課題を指摘されてきた。また、英国では、言語論的転回を根拠として歴史的エンパシーの不可能性を指摘されている。これらの課題は、批判的解釈哲学および「歴史の物語論（ナラトロジー）」に基づき、授業構成原理である歴史認識論を問い直すことで克服することができると考える。その上で、歴史的な見方・考え方として歴史的エンパシーを定義付け、授業構成論と評価論を構築する。授業構成論に関しては、第２章で検討した先行研究の内、フォスターとバートン＆レヴスティクを基に構成し、学習過程は「認知と情意の往還」として展開されることを述べる。評価論に関しては、「到達度評価と個人内評価の結合」によって、認知的側面と情意的側面、すなわち資質・能力全体を見取ることができ、さらにその評価は指導の改善および「学習としての評価」として学習者に還元されることを述べる。

第４章では、中学校社会科歴史的分野を事例に、新学習指導要領を想定したカリキュラム（小単元と評価問題）を二つ開発する。最後に、開発した各小単元について成果と課題を考察し、歴史的な見方・考え方の実践方略および歴史的エンパシーの実践上の課題を明らかにする。

終章では、本研究全体の成果と課題をまとめた上で、今後の研究の方向性を展望する。本論文は、以上のように構成される。

## 【序章の註】

１）水山光春（2017ｂ）「社会科を学ぶ意義と教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成　社会科固有の資質・能力と汎用的な資質・能力を視点にして」明治図書『社会科教育』54 巻 3 号，pp. 34-35。中教審答申の捕捉資料では、考察や構想においては、全ての文章が「社会」が始まるのに対し、説明や議論においては「社会」の語は現れないか、後退していることから、後者は教科を越えた汎用性を持っていることを指摘している。

２）社会科教育は「社会認識を通して市民的資質を育成する」教科とされてきたが、社会認識と市民的資質との関係や、それぞれの定義から多様な授業構成論が派生してきた。内海巌編（1971）『社会認識教育の理論と実践』葵書房，p. 7。

３）近年、カリキュラムの主体的な調節者としての教師の役割（ゲートキーピング）に関する重

要性が指摘されている。歴史教師は、公的なカリキュラム（新学習指導要領）を批判的に吟味しつつ、学校や地域の社会的文脈に応じた歴史カリキュラムを構築していくことが求められる。ソーントン，Ｓ．Ｊ．著，渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田諭訳（2012）『教師のゲートキーピング』春風社。

４）中村洋樹（2015）「歴史的に探究するコミュニティの論理と意義―Ｋ．バートンとＬ．レブスティックの歴史学習論に着目して―」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No. 124，pp. 49－50。「真正の学習」について中村は、石井英真に依拠し「「学習者が仲間（他者）と協同して対象世界と対話する」ことを基本構造とし、「自分の持てる知識（認識枠組み）を総動員し、特定の認識・行動様式に基づきながら、目的意識的に対象世界に働きかける」学習」であり、「知識・技能が実生活で生かされている場面や、その領域の専門家が知を探究する過程を追体験」する学習であるとしている。

５）中本和彦（2016）「社会参加としての地理授業の事例分析」原田智仁（研究代表）『社会参加を視点にした中学校社会科の教材と評価に関する研究』（調査研究シリーズ 68）日本教材文化研究財団，p. 57。

６）峯明秀（2019）「「社会を多面的・多角的に考察させる」ための対話的な活動づくり―プラスαの一工夫　ズバリ！観察力・想像力・共感力・分析力・学習意欲が鍵」明治図書『社会科教育』56 巻 11 号，p. 25。

７）同上，p. 23 から察するに、米国の先住民が砂漠へ追いやられた時の思いを想像し、そこから砂漠での暮らしや、現在の先住民の子孫が貧困や失業に苦しむ歴史的背景への考察に授業を展開していくと考えられる。

８）福田喜彦（2012）『昭和戦前期初等歴史教育実践史研究』風間書房は、昭和戦前期において大正自由教育の影響を受けた多様な歴史教育論の原理と方法を、授業実践に即して分析している。特に、第六章「「理会」に基づく個別的分科型歴史授業構成論―大久保馨の理論と実践をもとにして―」、第七章「「作業」に基づく協同的分科型歴史授業構成論―飛松正の理論と実践を中心にして―」は、歴史上の人物への理解（感情移入）を通した感化主義的な方法論を分析している。

# 第１章　市民性教育としての歴史教育論

## 第１節　コンピテンシー・ベースの教育改革

### 第１項　コンピテンシー・ベースの教育改革と教科教育

近年の先進諸国では、教科の知識・技能だけでなく、高次の認知的スキルや社会的スキル、人格特性・態度などの汎用的な資質・能力の明確化と育成をめざすコンピテンシー・ベースの教育改革が行われている。松尾知明は諸外国におけるコンピテンシー・ベースの教育改革に関して、国際的な動向を以下のように整理している[1)]。

①1990 年代半ばから 2000 年代にかけて、コンピテンシーの育成をめざしたナショナル・カリキュラムや教育スタンダードの策定を進めている国が多い。

②育成がめざされる資質・能力は、「汎用的」「キー」などの形容詞と「コンピテンシー」「スキル」といった能力を示す言葉との組み合わせとなって多様な用語が使用されている。

③育成がめざされる能力の構成要素は、「基礎的リテラシー」「認知スキル」「社会スキル」の概ね三つに分けられる。

④今日的なコンピテンシーを育成するアプローチについては、歴史、文化、制度、置かれている状況などが影響し、国や地域によって大きく異なる。

松尾は、我が国では「新しい学力観」や「生きる力」の育成、言語活動の充実など、学習指導要領において従前から資質・能力の育成をめざしてきたといえるが、資質・能力の育成という目標と各教科の学習内容との乖離が依然として課題であったとしている[2)]。新学習指導要領は、これまでの教育改革の延長線上に捉えつつ、「各教科で何を（どのコンテンツを）教えるか」から、「資質・能力（コンピテンシー）を育成するために各教科はどのように寄与し得るのか」へと教育の論理を転換する必要があるといえる。

育成をめざす資質・能力（コンピテンシー）の具体例としては、OECD が示した「キー・コンピテンシー」や国立教育政策研究所が提起した「21 世紀型能力」などが考えられる。コンピテンシー・ベースの教育改革は、教科外活動も視野に入れたカリキュラム全体で人間形成を考えていく可能性を有している。しかし一方で、「○○力」という言葉を介した教育に対する無限責任の呼び込みや、コンピテンシーの直接的指導の強調に伴う活動主義や形式主義などの危険性があることに留意しなければならない[3)]。

また、前述のような資質・能力の具体例は、「めざす経済人や市民の具体的な姿から、大まかな骨格だけを抽象したレントゲン写真のようなもの」である[4]。資質・能力を育成するための実質的なカリキュラムの構築のためには、めざす人間像や社会の中で求められる具体的な文脈と活動様式を明らかにし、各教科の知の枠組み（見方）や思考法（考え方）の位置付けを踏まえた上で、目標や内容の再考が求められる[5]。ここに、教科教育学（社会科教育学）の存在意義を見いだすことができよう。

### 第２項　社会科教育における資質・能力

社会科で育成をめざす資質・能力とは何か。現行学習指導要領における社会科の目標は、「公民的資質」の育成であり、新学習指導要領では「公民としての資質・能力」の育成が小学校から高等学校まで一貫して目指されている。また、従前の社会科教育学では市民性（市民的資質，Citizenship）の育成を目標としてきた。以上から、社会科において育成が目指される「資質・能力」を従前通り市民性と捉えても差し支えはないだろう。

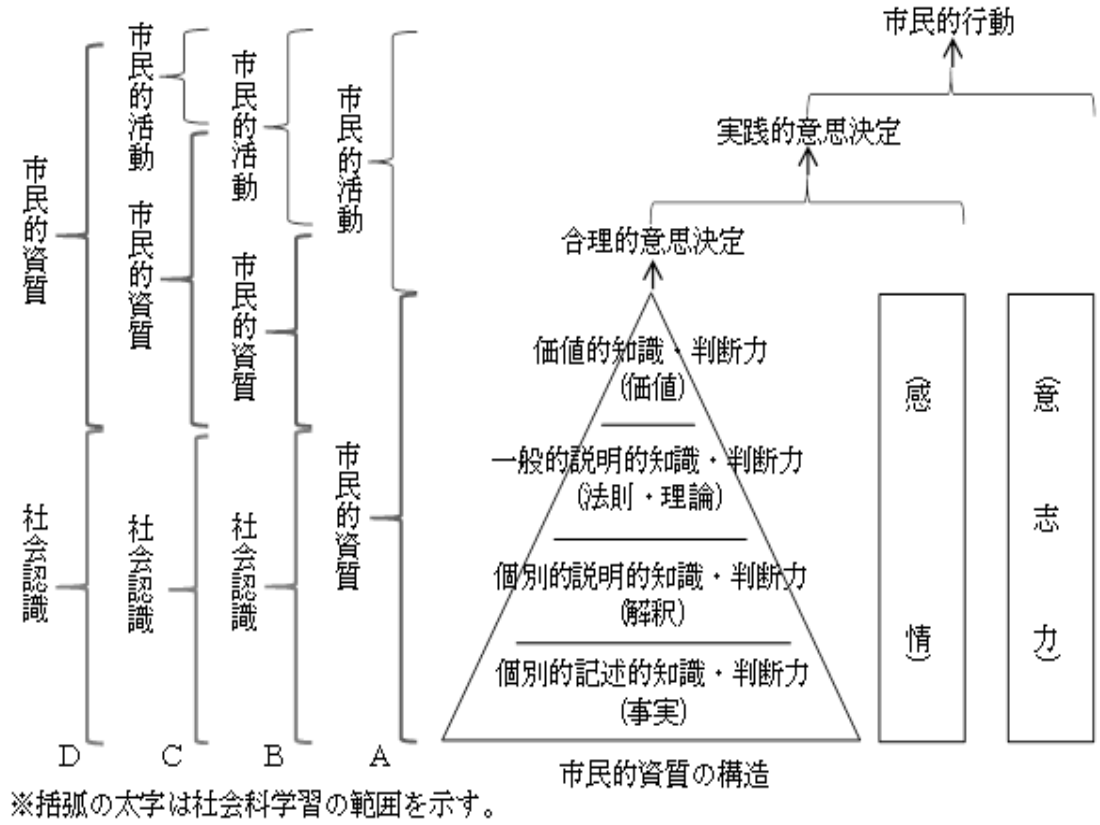



**図１－２　市民的資質の構造**　（水山，2007：p. 100）

社会科教育は、「社会認識を通して市民的資質を育成する」教科であるといわれる[6]。しかし、「市民的資質育成のどこまで関わるのか」によって具体的なカリキュラムは異なる[7]。図１－２は、森分孝治がカール・ポパーの批判的合理主義を基に示した市民的資質の構造に、社会科の学習がどこまで関わるのかを追記したものである。

また、池野範男は社会科学を構成原理とした社会科をはじめ、従来の社会科は習得主義学力論、要素主義、客観主義に立つ平面的構造学力論であり、「評価のための評価」に陥ると批判している[8]。そして、科学的な系統主義ではなく、子どもたちの学習を成長・向上として評価する向上主義教育論に基づき、「社会そのもの」を構成原理とする市民社会科を提起している[9]。池野は、市民社会科の学力を知識・理解、技能・能力、態度・関心が個々人で三次元として成立している立体的総合構造として捉えている[10]。

以上のように、社会科教育の学力像をどのように定義するかは論者によって異なり、多様な授業構成論が提起されている。現在、先進諸国を中心に進展しているコンピテンシー・ベースのカリキュラム改革は、市民性の捉え方を再考し、各学校や地域ごとの文脈に応じて育成をめざす「市民像」をカリキュラムレベルで具体化する契機と捉えるべきであろう。

### 第３項　資質・能力の育成方略

市民的資質を構成している知識は、おおよそ三つのレベルの「問い」をそれぞれ追究し（思考）、考えを定め（判断）、それを表現した結果であり、「思考・判断・表現」の評価は思考・判断の結果としての知識の評価となる[11]。すなわち、「思考・判断・表現」の育成・評価と「知識・技能」の育成・評価とは、不可分の関係にある。また、思考・判断・表現と知識・技能を一体のものと捉える発想は、次に述べる「深い学び」とも共通している。

**表１－１　思考・判断・表現の定義と類型**

| **思考**<br>問いを追究する状態 | **判断**<br>一定の結論に至った状態 | **表現**<br>他者に説明する状態 | |
|---|---|---|---|
| 事実的思考（How） | 事実判断 | 事実的知識 | 口頭、文章、図表等での説明 |
| 理論的思考（Why） | 推理（推論） | 概念的知識 | |
| 価値的思考（Which） | 価値判断 | 価値的知識 | |

（原田，2014：図１を改変）

新学習指導要領に示された資質・能力の育成方略は、「主体的・対話的で深い学び」である。主体的・対話的で深い学びは、学習活動における自己・他者との社会的対話、対象世界との認知的対話の三つの軸とそれぞれ対応している[12)]。

高等教育を専門とする松下佳代は、アクティブ・ラーニング（ＡＬ）の能動性を内的活動と外的活動とに区別し、学習の質や内容に焦点化する「ディープ・ラーニング」と組み合わせた「ディープ・アクティブラーニング」を提案している[13)]。松下によれば、学習論としての「深い学び」では、知識とスキルは不可分の関係であることが強調され、「教科固有の認識や行為の様式、概念・原理などが反映される」ものである[14)]。従来、「主体的で協調的な学習」（自己・他者との社会的対話）として、時に学習活動や学習形態に矮小化されがちであったＡＬに「深い学び」（対象世界との認知的対話）を加えたことは新学習指導要領の特長といえる。

**表１－２　社会科が育成を目指す資質・能力と「ＡＬの視点」の関係**

<table>
<tr><th colspan="2">社会科が育成を目指す「資質・能力」</th><th>ＡＬの視点</th></tr>
<tr><td>知識・技能</td><td>・社会的事象等に関する「個別の事実に関わる知識」や「概念などに関わる知識」<br>・社会的事象等について調べまとめる技能</td><td rowspan="3">**深い学び**<br>の過程</td></tr>
<tr><td>思考力</td><td>（A）（社会的な見方・考え方を用いて、）社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を**考察する力**</td></tr>
<tr><td>判断力</td><td>（B）（社会的な見方・考え方を用いて、）社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて**構想する力**</td></tr>
<tr><td>表現力</td><td>（a）考察したことを**説明する力**、考察したことを基に**議論する力**<br>（b）構想したことを**説明する力**、構想したことを基に**議論する力**</td><td>**対話的な学び**<br>の過程</td></tr>
<tr><td>学びへ向かう力、人間性</td><td>・主体的に学習に向かう態度<br>・多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される自覚や愛情など</td><td>**主体的な学び**<br>の過程</td></tr>
</table>

（森，2017：p. 182）

森才三は、社会科が目指す資質・能力の育成と主体的・対話的で深い学び（ＡＬの視点）との関係を表１－２のように示している。表１－２の深い学びの過程において、知識・技能と思考・判断が不可分の関係にあることが表からも分かる。また、深い学びに教科固有の認識や行為の様式などが反映されているという松下の指摘は、表１－２の思考力・判断力において「社会的な見方・考え方を用いて」考察・構想することとも共通する。なお、森は（Ａ）思考力・（Ｂ）判断力（思考・判断活動）と（ａ）説明する力・（ｂ）議論する力（言語活動）とでは「ＡＬの視点」が異なることから、表現力の育成は対話的な学びの過程に対応するとしている[15)]。

資質・能力の育成と各教科の学習内容との関係については、大杉昭英が「各教科ではキー・コンピテンシーに属する下位のコンピテンシーのうち、教科の学習内容と関連の深いもの、換言すれば、他教科に比較優位をもつものに重点化して指導を行うべきである」と提案している[16)]。

また、石井英真は、「汎用的スキルを軸にしてそれを各教科に当てはめていく形よりも、各教科の本質的な内容を軸にしつつ、各教科固有の見方・考え方の中身を汎用的スキルとの関係で再検討」することを提案している[17)]（図１－３）。換言すれば、「真正の学習（authentic leaning）」を追求することで、子どもたちがレリバンスを感じられるよう、教科指導のあり方を問い直し、学習者の思考やコミュニケーションが自然と生じる課題設定や場づくりを行うことが求められる。そして、思考しコミュニケーションする必然性のある文脈において真正の学習に取り組むことを通して、「その分野の内容知識や思考力、さらには、その分野の本質（より善い活動）を追求しようとする態度は、一体のものとして育っていく」としている[18)]。

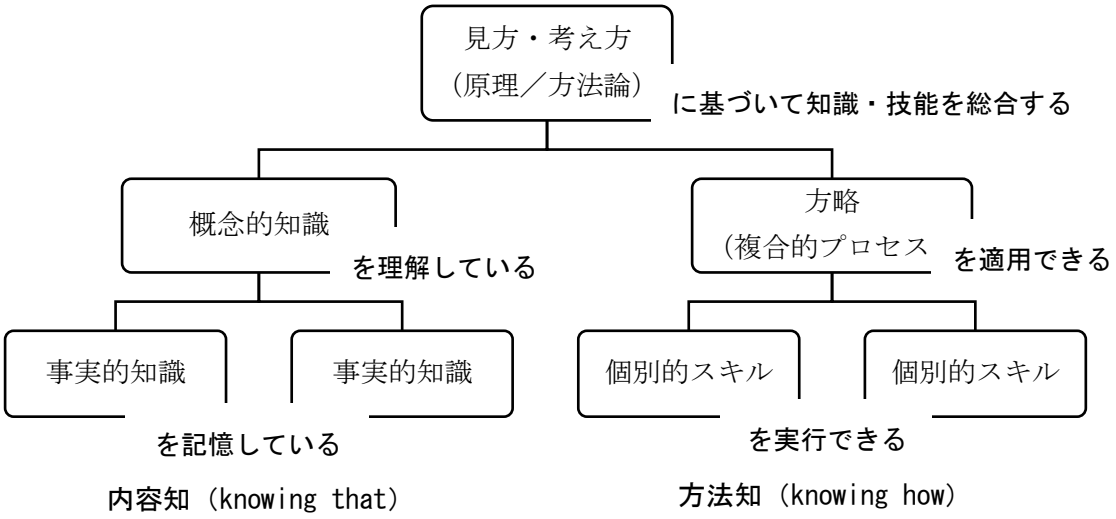



**図１－３　「知の構造」を用いた教科内容の構造化**

（石井，2015ａ：p.33 を一部改変）

大杉や石井の提案のように、教科の固有性を追求する先に汎用的な資質・能力の育成を見出す知見は、各教科指導の現状にも適応しやすいものであろう。また、各教科に固有の視点や方法である見方・考え方を働かせながら、主体的・対話的で深い学びを実現し、資質・能力を育成するという新学習指導要領の方針とも軌を一にしているといえる。

しかし、各教科において深い学びを実現するために、見方・考え方を具体的にどのように働かせるのか、そもそも「教科に固有の学び」とは何か、それは汎用的な資質・能力の育成に本当につながるのか、「主体的な学び」はどう実現するのか、等については課題が残る。次節では、社会科教育学の知見を基に、市民性と歴史に固有の学びとの関係を整理する。

## 第２節　市民性の育成と歴史に固有の学び

### 第１項　歴史的知識の構造

我が国の歴史教育は、独立した一教科ではなく、市民性育成を目標とする総合的な教科である社会科において行われる。従って、歴史教育において育成を目指す資質・能力は市民性でなければならない。宮本英征は、歴史・世界史単元開発研究における研究方法論を①市民的資質の育成という目標をどのように達成するのかという方法を示す歴史教育論と、②歴史を学習者にどのように認識させるかという歴史の認識論とに基づき表１－３のように整理している[19)]。

歴史の認識論のうち、本質主義の知識論に基づく研究方法論は、森分が示した市民的資質の構造（図１－３）と共通しており、構築主義と脱構築論はその後の歴史認識論や歴史教育研究の成果を反映したものとなっている。

森分がポパーの批判的合理主義に基づいて市民的資質の構造を示したのに対し、伊東亮三らは、歴史哲学に基づき「歴史理解の構造」を図１－４に示すとともに、歴史教育の目標は子どもたちが歴史をわかること、すなわち「歴史理解の構造」の形成にあるとし、これを適切に評価することが歴史テストの目的であるとしている[20)]。

歴史理解の構造は、「歴史的説明のレトリック」と「歴史的知識の構造」からなる。前者は、原因（背景・条件）、行為（事件）、結果（影響）という三つの要件を組み合わせることにより成立する説明であり、どこを起点にして説明するかで、いくつかのパターンに分けられるものである[21)]。後者は、どのような歴史事象を対象にした知識かによって「事象の構成要素」「事象記述」「事象解釈」「時代解釈」に分類される。なお、本研究では梅津に倣い、「事象の構成要素」については省略しておく[22)]。

**表１－３　歴史単元開発研究方法論の現状と改革の方向性**

<table>
<tr><td colspan="3" rowspan="2">研究方法論</td><td colspan="3">歴史教育論</td></tr>
<tr><td>系統主義</td><td>経験主義</td><td>向上主義</td></tr>
<tr><td rowspan="6">歴史の認識論</td><td rowspan="4">本質主義</td><td>客観主義</td><td>①理解主義に基づく研究方法論<br>教師が学習者と事実の客観的関係を形成する教授論</td><td>⑤活動主義に基づく研究方法論<br>学習者が事実との主観的関係を形成する学習論</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">科学的知識</td><td>理論</td><td>②説明主義に基づく研究方法論<br>教師が学習者と理論との客観的関係を形成する教授論</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>解釈</td><td>③構成主義に基づく研究方法論<br>教師が学習者と解釈との客観的関係を形成する教授論</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>価値的知識</td><td>④意思決定に基づく研究方法論<br>教師が学習者と価値観との客観的関係を形成する教授論</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">構築主義</td><td></td><td></td><td>⑥構築主義に基づく研究方法論<br>学習者が言説との価値的関係を構築する学習論</td></tr>
<tr><td colspan="2">脱構築論</td><td></td><td></td><td>⑦語用論に基づく研究方法論<br>学習者が言説との価値的関係を再構築する学習論</td></tr>
</table>

（宮本，2018：p. 14 を一部改変）

さらに棚橋健治は、「価値的知識」と「社会の一般法則（理論）」を、梅津正美は「メタ知識」を加えた６層から成る「構造」として歴史的理解を把握している[23)]（表１－４）。

**表１－４　歴史的知識の定義と事例**

| | |
|---|---|
| ①事象記述 | 特定の事象に関する事実そのものを記述した知識。<br>「正長元（1428）年、農民（土民）が武装して蜂起し、酒屋や土倉、寺院などを襲った」 |
| ②事象解釈 | 特定の事象に関する事実を解釈し、因果、目的結果、意義などを説明した知識。<br>「農民は、幕府に対して徳政を要求するために、一味神水により一揆を結んだ」 |
| ③時代解釈 | 個別の事象（事実）の解釈を総合して、広い時間的範囲にある時代の社会の性格・本質を説明した知識。<br>「室町時代の人々は、武士から庶民までが自力救済という考え方によって、共通の利害をもつ者同士が横の結び付きを強め行動していた」 |
| ④社会の一般理論 | 個々の事象の起因や影響を説明するのに用いられる一般的概念的な知識。<br>「生産力と生産関係の発展を基盤に、社会の発展は引き起こされる」（史的唯物論）<br>「日常的な人と人の様々な結びつき（社会的結合）により、社会の秩序や制度が編成される」（社会的結合論） |
| ⑤価値的知識 | 個々の事象を、解釈内容を踏まえて評価的・規範的に判断した知識。<br>「一揆を起こした農民の行動は、許される」<br>「一揆を起こした農民の行動は、許されない」 |
| ⑥メタ知識 | 知識構成の背後にある立場や価値を吟味し解釈した知識。<br>「近年、中世一揆は、社会的結合論を踏まえて解釈されてきている」 |

（梅津，2010：表１）

これらの歴史的知識も市民的資質の構造と同様に、問いに対する資料活用を踏まえた思考・判断の結果として習得される（表１－５）。歴史的理解の構造は、市民的資質の構造や歴史単元開発方法論と知識論のレベルで対応していることが分かる。

**表１－５　「思考力・判断力」と「問い」・「知識」の関わり**

<table>
<tr><th>問い</th><th colspan="2">思考力・判断力とその内容</th><th colspan="2">知識</th></tr>
<tr><td>いつ、どこで、誰が、何を。</td><td>事実判断</td><td>史資料を基に、事実を判断し記述できる。</td><td colspan="2">事象記述</td></tr>
<tr><td>なぜか、(その結果) どうなるか、(時代の社会の) 本質は何か。</td><td>推論</td><td>事象の原因、条件、結果や時代の社会の意義・本質を解釈し説明できる。</td><td colspan="2">事象解釈<br>時代解釈<br>社会の一般理論</td></tr>
<tr><td>～よいか (悪いか)、望ましいか (望ましくないか)。</td><td>価値判断</td><td>事象を評価的に判断できる。</td><td rowspan="2">価値的知識</td><td>評価的知識</td></tr>
<tr><td>いかに～すべきか。</td><td>意思決定</td><td>論争問題や論争場面において望ましい行為や政策を根拠に基づいて選択できる。</td><td>規範的知識</td></tr>
<tr><td>その言説の背後にはどのような価値観や立場性があるか。その言説は、どのような手続き・方法により主張されているか。</td><td>批判的思考</td><td>歴史的事象に関する言説に内在する価値・立場を吟味できる。<br>言説の主張の手続き・方法を吟味できる。</td><td colspan="2">メタ知識</td></tr>
</table>

（梅津，2010：表２を一部改変）

以上のように、社会科における歴史教育は、歴史を手段としながら科学的社会認識や市民性の育成を目標とする教育、すなわち「社会科歴史」として追求されてきた[24]。社会科歴史の理念は、「歴史的な見方・考え方」を（手段として）働かせながら、資質・能力（市民性）を育成する新学習指導要領の方針とも共通する。カリキュラム開発や授業構成に際しては、各学校や学年における特質や課題などに応じて、研究方法論を柔軟に選択・構成することが求められよう[25]。

なお、社会科歴史と対比される教育論として、歴史学の研究成果や研究方法を学ぶことをめざす「歴史科歴史」がある。歴史科歴史は、「教材構成における選択の不可避性が自覚されないことにより、図らずとも、子どもを政治的に教化してゆく危険性を孕む」との批判もあり、社会科歴史とは二項対立的に従来捉えられていた[26]。

**表１－６「歴史科歴史」と「社会科歴史」の対比**

| | 社会科歴史 | 歴史科歴史 |
|---|---|---|
| 目標 | 歴史で教える（手段としての歴史認識）<br>知識・理解、態度、能力の統一的育成<br>方法主義的目標<br>技能・能力、方法的態度の重視 | 歴史を教える（目的としての歴史）<br>知識・理解、態度、能力の分離的育成<br>内容主義的目標<br>知識・理解、内容的態度の重視 |
| 内容構成 | 課題の現代性<br>現代を理解するための学習<br>経験単元、総合的内容<br>年代史・問題史・断代史・倒叙的構成など<br>歴史学は社会科学 | 課題の過去性<br>過去を理解するための学習<br>内容単元、文化的内容<br>年代史構成のみ<br>歴史学は人文科学 |
| 方法 | 自主的・主体的な学習（学習の主体性の保証） | 学問･知識の習得(受動的な学習活動) |
| 授業構成 | 「歴史研究」としての授業<br>歴史的事象を生徒が記述･説明･判断する探求（研究）型の歴史授業<br>歴史認識の「心理」の重視 | 歴史学を教える授業<br>歴史学から抽出した内容を教師が解説する解説（伝達）型の歴史授業<br>歴史認識の「論理」の重視 |

（有田，1994；小原，1989 を基に作成）

しかし近年、大阪大学歴史教育研究会やスタンフォード歴史教育グループ（Stanford History Education Group）などの歴史学者を中心としたグループは、歴史学の学問規範（ディシプリン）が市民的資質の育成にいかに貢献するかを議論している[27)]。従来の「社会科歴史　対　歴史科歴史」という二項対立の見直しは、市民性の育成と歴史固有の学びとの両立や歴史教育の学力像に対する示唆をもたらすであろう。次項では、新学習指導要領に即して、歴史的な見方・考え方と市民性との関係を整理する。

### 第２項　歴史的な見方・考え方の特質と課題

歴史的な見方・考え方は、新学習指導要領に初出の概念であり（表１－７）、中央審議会の答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（2016 年 12 月 21 日。以下、中教審答申）では「時系列」「推移」

「比較」「つながり」を視点とした問いと知識が例示された（表１－８）。新学習指導要領の解説では、「「社会的事象を時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にし、事象同士を因果関係などで関連付けること」とし、考察、構想する際の「視点や方法（考え方）」として整理」[28]されている。

**表１－７　学習指導要領における「見方・考え方」と「歴史的思考力」の初出**

| | | |
|---|---|---|
| 地理 | 昭和 44 年版 | （目標）地理的な見方や考え方の基礎 |
| 歴史 | 昭和 31 年版 | （高校「世界史」の目標）歴史的思考力 |
| 公民 | 昭和 52 年版 | （内容の取扱い）政治、経済などについての見方や考え方の基礎 |
| | 平成 20 年版 | （目標）現代社会をとらえる見方や考え方の基礎として、対立と合意、効率と公正 |

（筆者作成）

新学習指導要領が示す歴史的な見方・考え方の特質は大きく次の二点。第一に、歴史的な見方・考え方は、「深い学び」の鍵となるもの、すなわち歴史を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、歴史の学習と社会をつなぐものである[29]。前節第３項で述べたように、資質・能力が各教科の本質を追求しながら育成していくものであることと共通している。

第二に、「社会的な見方・考え方を働かせるとは、そうした「視点や方法（考え方）」を用いて課題を追究したり解決したりする学び方を表すとともに、これを用いることにより児童生徒の「社会的な見方・考え方」が鍛えられていくことを併せて表現している」[30]ことから、歴史的な見方・考え方は働かせるもの（手段）であり、同時に働かせながらそれ自体が鍛えられるもの（目標）でもあるということができる。これは、「見方・考え方」が「資質・能力の育成全体に関わるもの」[31]であるという点とも一致する。

しかし、新学習指導要領に示された歴史的な見方・考え方には次の三つの問題がある。第一に、表１－８に例示された視点や問い、知識は、一般的に授業で用いられる発問とそれに対応する内容知と同質のものであり、「主体的・対話的で深い学び」をどのように実現するのか、その授業構成や授業過程の具体像が不明瞭である[32]。第二に、従前の「歴史的思考力」や社会科教育学における「見方・考え方」との差異が明らかでない。第三に、歴史を学ぶ本質的な意義と市民性の育成との関係が不明瞭である。

表１－８　新学習指導要領の歴史系科目において考えられる視点・問い・知識の例

| 考えられる視点例 | ○問いの例　・考察・構想を通して獲得させたい知識の例 |
|---|---|
| **○時系列に関わる視点（時期、年代など）** | ○いつ、どこで、誰によって起こったか。<br>・9 世紀の初め、唐に渡った最澄と空海は、帰国後に仏教の新しい宗派を伝えた。 |
| **○諸事象の推移に関わる視点（展開、変化、継続など）** | ○前の時代とどのように変わったか。<br>・15 世紀後期の動乱を経て室町幕府の統一的支配は弱まり、各地の大名による領国の支配や、民衆による自治的な結合が進んでいった。 |
| **○諸事象の比較に関わる視点（類似・差異、特色など）** | ○どのような時代だったか。<br>・近世は、江戸幕府の安定した全国支配体制が形成され、産業・通商や町人文化が隆盛をみた時代であった |
| **○事象相互のつながりに関わる視点（背景、原因、結果、影響など）** | ○なぜ起こったか、何のために行われたか。<br>・自由民権運動は、士族や商工業者、有力農民など幅広い人々が参加し、一部の勢力が多数を占めた政府に対し、国民の参政権確立を求めた運動であった。<br>○どのような影響を及ぼしたか。<br>・アジアの富への関心やイスラム諸国との接触（対立と文化交流）を背景としたヨーロッパ人の海外進出は、勢力拡大を図る戦国大名との関係のもと、戦国時代の推移に影響を与えた。 |

（中教審答申別添資料 pp. 13－15 より作成）

次項では、まず社会科教育学と教育方法学とにおける「見方・考え方」をそれぞれ比較した上で、新学習指導要領が示した歴史的な見方・考え方を手段と目標とに区別して再定義する。そして、資質・能力の育成と見方・考え方の活用・育成の構造を明らかにする。

### 第３項　歴史的な見方・考え方の再定義

１．手段としての見方・考え方

社会科教育学では、従前から「見方・考え方」に関してその定義が論者によって異なるとともに、その育成あるいは活用が図られていた。表１－９から、森分は「社会のみ方・考え方」を社会的事象の認識枠組みと捉えており、これをより科学的なものに発展させていく、すなわち転移可能で説明力の高い概念的説明的知識の科学的探求による習得を社会科の目標と捉えている[33)]。岩田は社会に関する事実判断や推理を示す事実関係的知識（社会的見方）と価値判断を示す規範的知識（社会的考え方）とに分けて捉えていることが分かる。森分と岩田は、社会科の中心的な目標となる内容知として見方・考え方を捉えているといえる。

一方、小原は見方・考え方を内容的見方・考え方（社会的知識）と方法的見方・考え方（スキル、資料活用技能、思考力・判断力）とに分離し、社会科の目標かつ学び方として捉えており、前二者とは異なった学力観に基づいていることが窺える。

教育方法学者の西岡加名恵と石井英真は、各教科の本質的な内容が「見方・考え方」であるとしており、これは前述の社会科教育学における森分や岩田の発想を各教科レベルに一般化したものといえる[34)]。ただし、見方・考え方を中心に、教科の目標と内容を整理する出発点とするという内容編成論（図１－３）と、思考のプロセスを森分や岩田以上に重視する点に特長があるといえる[35)]。

さらに石井は、中教審答申が定義する「深い学び」について、知識理解の深さと活動の認知的な高次さとが混在していると指摘し、「見方・考え方」を高次さと深さを統一する観点から捉え、内容とプロセスの両面において教科の本質を追求することを主張している。すなわち、質の高い学びの過程の結果が、知識や概念が「見方」に、スキルや態度がその人のものの「考え方」や思考の習慣となるような、生き方にまで響く教科の学びの深さを実現すべきであると主張している。これは「見方・考え方」が資質・能力の育成全体に関わるものであるという新学習指導要領の趣旨とも共通している。

石井は、見方を「教科の内容知識と教科横断的な汎用スキルとをつなぐ、各教科に固有の現実（問題）把握の枠組み（眼鏡となる原理）」、考え方を「対象世界（自然や社会など）との対話の様式（学び方や問題解決の方法論）」と捉えている。見方・考え方を「見方」と「考え方」とに区別する発想は、小原とも共通している。

**表１－９　社会科教育学および教育方法学における「見方・考え方」の概念整理**

| | | |
|---|---|---|
| 社会科教育学 | 森分孝治（1978） | 社会のみ方考え方は、社会的事象・出来事をとらえるわく組み（「理論」）。 |
| | 岩田一彦（1991） | 社会的見方＝事実認識<br>社会的考え方＝価値判断・合理的意志決定 |
| | 小原友行（1998） | Ⅰ内容的見方・考え方<br>ⅰ社会を知る、ⅱ社会がわかる、ⅲ社会に生きる<br>Ⅱ方法的見方・考え方<br>ⅰ社会の知り方を学ぶ方法、ⅱ社会のわかり方を学ぶ方法、<br>ⅲ社会における生き方の追求の仕方を学ぶ方法 |
| 教育方法学 | 石井英真（2015ａ） | 実践的思考に埋め込まれていて、実践場面での判断や行動に表れる、その道のプロらしい思考の枠組み（物事を捉える教科固有のメガネ〈目の付け所〉と頭の働かせ方）（p. 60） |
| | 石井英真（2017） | 見方＝教科の内容知識と教科横断的な汎用スキルとをつなぐ、各教科に固有の現実（問題）把握の枠組み（眼鏡となる原理）<br>考え方＝対象世界（自然や社会など）との対話の様式（学び方や問題解決の方法論） |
| | 西岡加名恵（2018） | 「本質的な問い」や、「原理や一般化」についての「永続的理解」が、教科の「見方・考え方」。 |

（筆者作成）

原田は、石井の論考を踏まえ、「見方・考え方」を次のように再定義している[36]。

①見方・考え方は、内容知と方法知からなる教科内容を構造化しつつ、目標に向けて学習の方向付けを図るツールである。

②見方は主に内容知の枠組みとして、考え方は主に方法知の枠組みとして機能する。

以上から、「手段としての見方・考え方」は、各教科に固有の具体的な問い（課題）と結びついて機能するものであり、見方と考え方とを区別することにより、探究のための問いと探究の結果として習得を目指す内容知と方法知が階層的・構造的に捉えられるツールと定義できる[37]。また、内容知と方法知の階層化・構造化は、指導と評価の一体化につながる。

この点を、前述の知識が思考・判断・表現と不可分であり、資料活用の技能を通して構成されることと合わせて図１－５に示す。新学習指導要領が「見方」と「考え方」とに分離せず、「見方・考え方」と示した意義も、知識・技能と思考・判断・表現が不可分であることに見出せよう。また、見方と内容知は常に往還関係にあり、カリキュラムにおいて、社会的事象を歴史的な見方・考え方を働かせながら、長期的かつ多面的・多角的に考察・構想することによって、見方・考え方や内容知の質が向上し、より高次の市民性の育成につながっていくといえる。

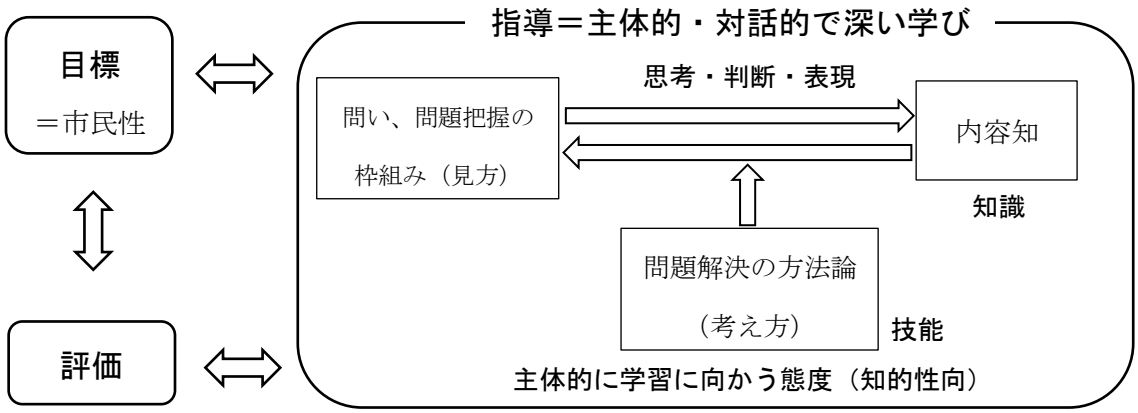



**図１－５　目標・指導・評価の一体化の構造（筆者作成）**

２．目標としての見方・考え方

「手段としての見方・考え方」は、教科に固有の問いや学習内容を構造化するツールであった。社会科における知識が思考・判断・表現の結果であることを踏まえると、手段としての見方・考え方は、資質・能力の三つの柱のうち、知識・技能と思考・判断・表現に対応している一方、学びに向かう力・人間性等には対応できていないといえる。この態度目標としての見方・考え方は、知識・技能の習得や思考・判断・表現の活用を踏まえた上での、いわば「目標としての見方・考え方」と捉えたい。

筆者は、「目標としての見方・考え方」は、学習の動機付けである「学習の入口に関わる情意」と対比されるところの「学習の出口に関わる情意」、すなわち知的性向（disposition, 思考の習慣〔habits of mind〕）と考えている。知的性向は、「学習や問題解決の場面において自ずと特定の思考や行動をとってしまう傾向性や態度」や「教科などで真に知的に深い学習を追求した先に育まれる価値規範や道徳的気質」のことであり、態度目標の形骸化（指導

の評価化）を防ぐためにも重要な概念である[38)]。

石井によれば、知的性向は、個人の属性というより、教室・学校共同体が共有している文化の現われとしての性格を持っている。そのため、その中身を項目化して直接的に指導するのではなく、教室文化の組み換え（思考する文化の形成）によってこそ達成される。すなわち、学校のあらゆる教育活動の場面に浸透し、それを方向づける包括的価値や人間像（ミッション、ヴィジョン）として、学校教育目標のレベルで方向目標の形で明確化し、追求し続けるという位置づけ方が考えられる[39)]。ここに、見方・考え方をカリキュラムのレベルで育成していかなければならない理由があり、学習者が学校での学びを超えて使いこなすものとして「目標かつ手段としての見方・考え方」の可能性を見出すことができる。

３．歴史的な見方・考え方の再定義

以上の考察を踏まえ、歴史的な見方・考え方を次の三点に再定義し、授業構成論・評価論として位置付ける。

> 第一に、手段としての歴史的な見方・考え方は、探究の結果として習得を目指す内容知と方法知を構造化し、指導と評価の一体化を実現するためのツールである。
>
> 第二に、歴史的な見方・考え方を活用する授業過程は、「歴史家の様に」学ぶ過程として構成される。
>
> 第三に、目標としての歴史的な見方・考え方は、教室に思考する文化を形成しながら、長期的かつ自律的に活用するよう指導することで、それ自体も鍛えられ、学習者が社会的事象を歴史的に分析する際の枠組みとなる。

第一に関して、単元における内容知と方法知を構造化した上で、問いの構造への変換と探究に必要な資料の用意をすることで、指導と評価の内容を一体的に構成することができる。内容知は、問いに対する歴史的知識の構造として階層化し、方法知は、資料の収集・読解から仮説の設定・検証、提案や議論へと構造化することができる（図１－６）。

事実・概念のレベルでの考察・構想は、諸事象を複数の立場から認識し、時代の転換点や特色を解釈し、時代像を構築する学習が想定できる。価値のレベルでの考察・構想では、歴史的評価や教訓の導出、現代的諸課題への対峙などを想定することができる。

また、校種間のカリキュラムの一貫性を踏まえるとすれば、人物を教材の中心に据えつつ、人物が埋め込まれている歴史的文脈（時代や社会の構造）を捉える必要がある。この時に有

効な見方・考え方として、歴史的エンパシーの認知的側面が挙げられる。

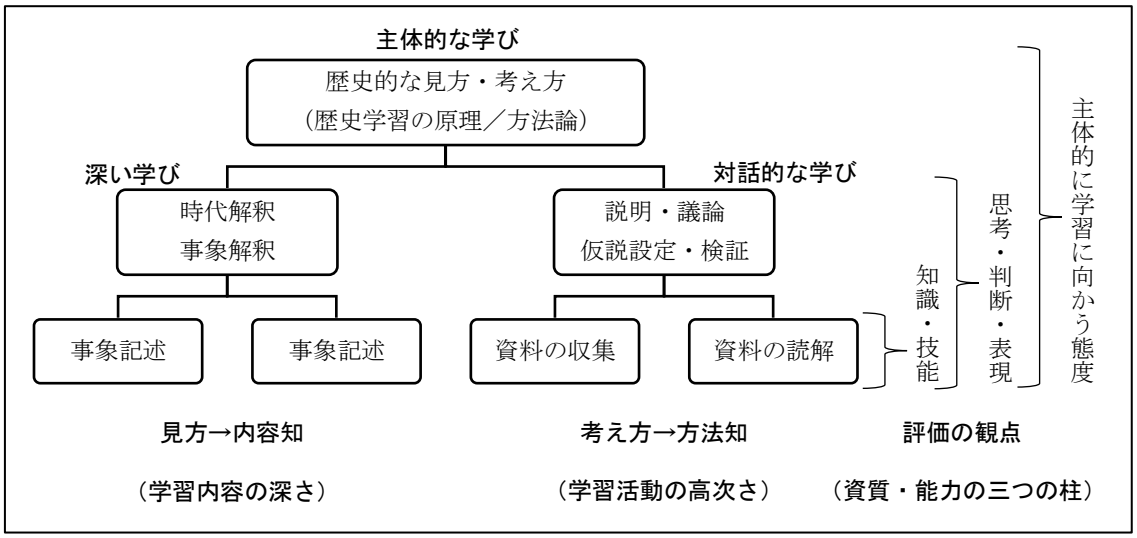



**図１－６　歴史的な見方・考え方の構造と「主体的・対話的で深い学び」**

（筆者作成）

図１－６は、見方・考え方によって学習内容の深さと学習活動の高次さとを統一するとともに、見方・考え方そのものを自律的に使いこなして探究してゆく「主体的・対話的で深い学び」の姿も示している。資料読解や説明・議論といった学習活動を行っていても、学習者一人ひとりの事象解釈や時代解釈の構築がなくては形式主義や活動主義に陥る。一方、歴史学に基づいた解釈であっても、学習者が自ら探究し、相互に議論していく過程がなければ、受動的な学習に留まる。内容知だけでなく、その研究分野の専門家が探究する際の方法知と両立させる、いわば「歴史家の様に」学ぶ学習の組織こそ、歴史的な見方・考え方の目指すところである。また、見方・考え方は資質・能力全体に関わり、長期的には学習者の自律的な探究が求められることを考慮すれば、学習者が見方・考え方を働かせながら主体的に、生涯に亘って学び続けるよう指導することが求められよう。

資質・能力の三つの柱は、①知識・技能、②思考・判断・表現、③態度と後者ほど汎用性が高く、コンピテンシーに近接している。①知識・技能と②思考・判断・表現に関しては前項の再定義に即して指導と評価の一体化が見込める。残された課題は、歴史学習の内容に即した③態度の指導と評価、いわば歴史学習に固有の態度目標である。

態度目標は、授業中の挙手や提出物などから単独で評価してしまうと形骸化される恐れがある。そのため、学習内容に即した、いわば①知識・技能、②思考・判断・表現と不可分

の③態度を評価しなければならない。

原田智仁は、中教審答申に示された歴史的な見方・考え方が、公民としての資質・能力、特に資質・能力の三つの柱のうち、学びに向かう力・人間性等を培うのかという疑問を提起し、学習論的・評価論的意義からエンパシーを歴史的な見方・考え方に取り入れ、情意目標とすること提案している[40)]。

筆者は、汎用的な資質・能力としての「エンパシー」と歴史的な見方・考え方としての「歴史的エンパシー」とは、連続的なものでありつつ、前者を目標、後者を手段と区別する必要があると考えている。次節では、両者の区別のため、まず前者の定義を試みる。

## 第３節　市民性としてのエンパシーの定義

本節では、コンピテンシーとしての「エンパシー」と、歴史的な見方・考え方としての「歴史的エンパシー」とを区別するために、まず前者を具体的なコンピテンシーの事例からその定義を確認する。次に、複数の研究分野に跨って多義的に使用されている「共感」に関する先行研究を整理した上で、シンパシーとエンパシーとに区別して定義し、後者を市民性に不可欠の構成要素と捉える。本節での考察を踏まえた上で、次章にて歴史的エンパシーの定義と教育的意義について述べる。

結論を先取りすれば、コンピテンシーとしてのエンパシーは、市民性に不可欠の構成要素として、社会科教育を中心としながら、学校教育全体で育成すべき目標として、歴史的な見方・考え方としての歴史的エンパシーは、社会科歴史教育において「主体的・対話的で深い学び」を実現するために不可欠のツール（手段）かつ目標として筆者は捉えている。それは、グローバル化の進展が著しく、人々の価値観が多元化している現代社会においては、価値観を共有できる他者との同調としてのシンパシーよりも、価値観の異なる他者に対する寛容や社会的対話としてのエンパシーが必要であると考えるためである。また、エンパシーは、育成を目指す上で、社会科教育が他教科に比較優位をもつコンピテンシーの一つであると考える。

コンピテンシーとしてのエンパシーを示している具体的な事例として、OECD のキー・コンピテンシーと、欧州評議会（Council of Europe）が示す「民主的文化と異文化間の対話のためのコンピテンシーモデル（A model of the competences required for democratic culture and intercultural dialogue)」を考察対象とする。両者ともエンパシーがコンピ

テンシーとして扱われていることは注目に値する。前者は我が国の教育政策にも反映されている代表的なコンピテンシーの事例であり、後者はエンパシーをシンパシーと明確に区別した上で、民主主義への参加に必要なスキルとしている。また、イギリスのＥＵ離脱や移民問題などを抱えるヨーロッパにおいて、民主主義社会の構成員に必要なコンピテンシーをどのように捉えているのかを垣間見ることができよう[41]。両者を考察することにより、教育目標としてのエンパシーの位置付けを明らかにすることができる。

### 第１項　キー・コンピテンシーの考察

ライチェン＆サルガニクによれば、キー・コンピテンシーは、思慮深さ（Reflectiveness）を核として、三つのカテゴリーからなる。各カテゴリーは単独ではなく、相互に補完し合う関係にあり、三つのカテゴリーはそれぞれＢ自己・Ａ他者・Ｃ対象世界という学習における三つの対話の軸と対応していると考えられる。

カテゴリー「Ａ異質な集団で交流する」のうち、「ａ他者とうまく関わる」は、「人が自分がよいと感じる環境を創り出すためには他の人の価値観、信念、文化や歴史を尊敬し評価できるだけでなく、それらを取り入れて成長すること」[42]を仮定している。そして、カテゴリーＡ－ａの中にエンパシーが位置付いており、「他人の立場に立ち、その観点から状況を想像する。これは内省を促し、広い範囲の意見や信念を考える時、自分にとって当然だと思うような状況が他の人に必ずしも共有されるわけではないことに気づく」[43]とされている。すなわち、コンピテンシーの一つとしてエンパシーの育成が目指されているのである。

また、PISA はキー・コンピテンシーのカテゴリーＣ「相互作用的に道具を用いる」を部分的に測定するものであるが、北川達夫は PISA 型の読解力の背景には、「その解釈にいたった他人の思考プロセスをたどる」というエンパシーの考え方があると指摘している[44]。これはツールとしての発想が強いように思われるが、資質・能力と見方・考え方が連続的なものとして捉える発想と類似しているといえる。

Ｃ「相互作用的に道具を用いる」に属する下位のコンピテンシーを重点的に育成する場合、他教科に比較優位をもつ教科は社会科や国語科が想定される。しかし、キー・コンピテンシーのうち、「Ａ－ａ他者とうまく関わる」の構成要素としてのエンパシーの育成については社会科に比較優位があるといえる。

### 第２項　欧州評議会のコンピテンシーモデルの考察

欧州評議会は、①Values（価値）、②Attitudes（態度）、③Skills（スキル）、④Knowledge and critical understanding（知識と批判的理解）の四つの柱からなる20のコンピテンシーを含んだモデルを示している。このうち③スキルの中にエンパシーが含まれる（図１－７）。ここではエンパシーは、他者の思考や信念、感情を理解し、関連付けたり、他者の視点から世界を見たりするために必要なスキルである[45)]。また、ⅰ）認知的な視点取得（他者の認識や見解、信念を感知し理解する能力）、ⅱ）感情的な視点取得（他者の情動や感情、ニーズを感知し理解する能力）、ⅲ）シンパシー（「思いやりのある共感（エンパシー）」や「共感的（empathic）な関心」とも呼ばれる思いやりの気持ちや他者への配慮を感じ取る能力）の三つの形式に区分される。なお、「エンパシー」という言葉が日常会話において多くの意味で使われていることに留意を促しており、現時点では「エンパシー」という言葉は、民主主義の文化に参加するために不可欠な（他者の思考や信念、感情などを理解するために必要な）一連のスキルを示す為に、より具体的かつ局所的な意味で用いているとしている。

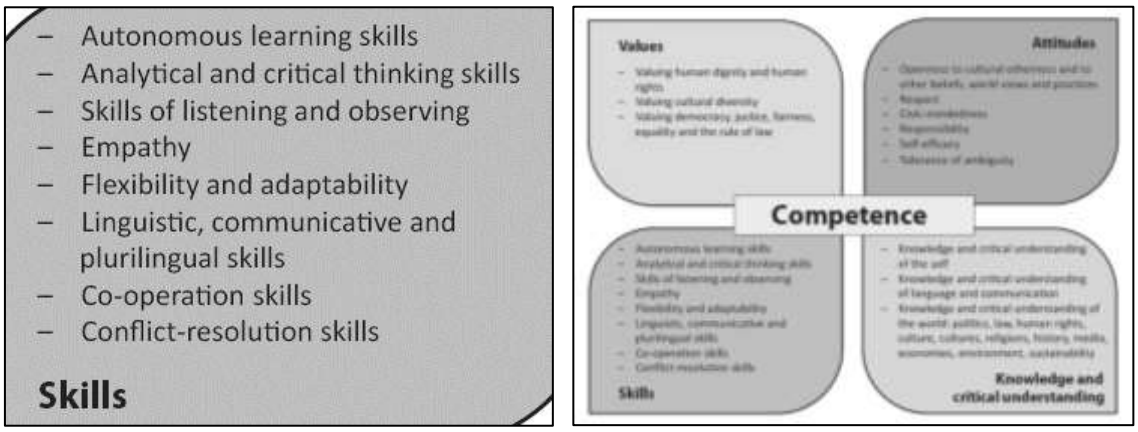



**図１－７　20のコンピテンシーを含むコンピテンシーモデル（スキルを拡大）**

（Council of Europe, 2018：p.38）

以上、コンピテンシーの具体例としてエンパシーが含まれていることを確認し、それを資質・能力として育成を目指すことに今日的意義があることを確認した。特に、欧州評議会において、認知的な視点取得、感情的な視点取得、シンパシーの三者を明確に区分していることは注目に値する。共感の認知的な側面と情意的な側面を区別し、見方・考え方として位置付けることができれば、学習内容の深さと学習活動の高次さとを統一しながら、資質・能力

の三つの柱を育成することができる。

次項では、コンピテンシーとしての「共感（エンパシー)」のあり方を規定するための基礎として、「共感」の再定義を試みる。

### 第３項　「共感」の再定義

「共感」は、哲学や倫理学、心理学など、幅広い学問領域において研究関心が持たれている多義的な概念である。「共感」はシンパシーおよびエンパシーの訳語とされるだけでなく、日本語としても多様な意味を有する。同義語として、「共鳴」「同感」、類義語として「感情移入」「同情」「憐れみ」「コンパッション」「ケア」なども挙げられる。

七星純子と川上和宏は、新聞分析を通して「共感」の意味の変遷を以下のように明らかにしている[46)]。

①日本語における「共感」は 1885 年が初出。1876 年ロンドンで出版された学校マネジメントに関連する書籍中の sympathy の訳語として当てられ、もともとは、同情、同感と同義のものとして考えられた。

②1980 年代以降、心理学において empathy の訳語として共感が登場。

③1990 年代以降、『広辞苑』において empathy（感情移入）と sympathy（他人の体験する感情や心的状態、或は人の主張などを、自分も全く同じように感じたり理解したりすること）の訳の語義の両方を意味する言葉となった。

心理学者のポール・ブルームは、共感を、他者が感じていることを自分でも感じること（感情のミラーリング）という情動的共感と、他者の立場に身を置いて他者の視点でものごとを考える中立的なツールである認知的共感とに分類している[47)]。そして、前者は、郷党的な潜入観が反映され、数的感覚がなくなることや、道徳的な問題や公共政策に適用された場合には問題になることを主張している[48)]。また、道徳性（morrality)、親切（kindness)、思いやり（compassion）などの類義語として、あらゆる善きことに言及してエンパシーを用いる場合があるが、情動的共感と思いやり、配慮とは異なることを指摘している[49)]。

共感を情動的共感と認知的共感と「思いやり」の三者に分類している点は、前項の欧州評議会と同様であり、共感について考察していく上での基本的な視座と定義してよいだろう。

現在では心理学で議論されることが多い共感の問題を、哲学や思想の問題として主題化し、位置付け直しを図っているのが、山崎広光である。山崎は、他者への能動的側面を書いた心理的概念であるエンパシーと、他者への苦境にのみ対応する哲学的・心理学的概念であるシンパシーとを包括する概念として共感の概念を考察した結果、共感を図１－８のように捉えている。

山崎は、他者への能動的関心としてのシンパシー（肯定的関心）とアンチパシー（否定的関心）を横軸に、他者の感情の理解をめざすエンパシーと、自己の感情を他者に投入する感情移入を、それぞれ相反しつつ重なり合う縦軸として四象限で捉えている（図１－８）。この場合のシンパシーは、他者の苦境に限定されたものではなく、他者の幸・不幸にともに利他的に関わる「気づかい」を基底としている[50]。この気づかいは、他者と自己との間の、いわば相互主観的ないし間主観的なものである[51]。

エンパシーそれ自体は他者理解の過程・方法であり、行為への動機を本来は含まないが、山崎はエンパシーとシンパシーとの内的な重なりを認める、すなわちエンパシーはシンパシーに動機付けられると考えている[52]。

日本語の「共感」は、第一象限と第四象限に跨っており、共感の陶冶とは、感情移入を多く伴い、他者理解が必ずしも正確とはいえない場合でも生じる共感（第四象限）から、カウンセリングやコンパッション（同情〔共感・共苦〕）といった他者の cognitive―affective な理解と conative な関心とからなる共感（第一象限）への上昇を示す。自己の経験を他者に投入することが他者のよりよい理解をもたらす限り、一定の感情移入は共感の陶冶にとって有意義であり、豊かな感情性と想像力に支えられ、エンパシー方向とシンパシー方向がともに働くことが共感の陶冶の条件となる。

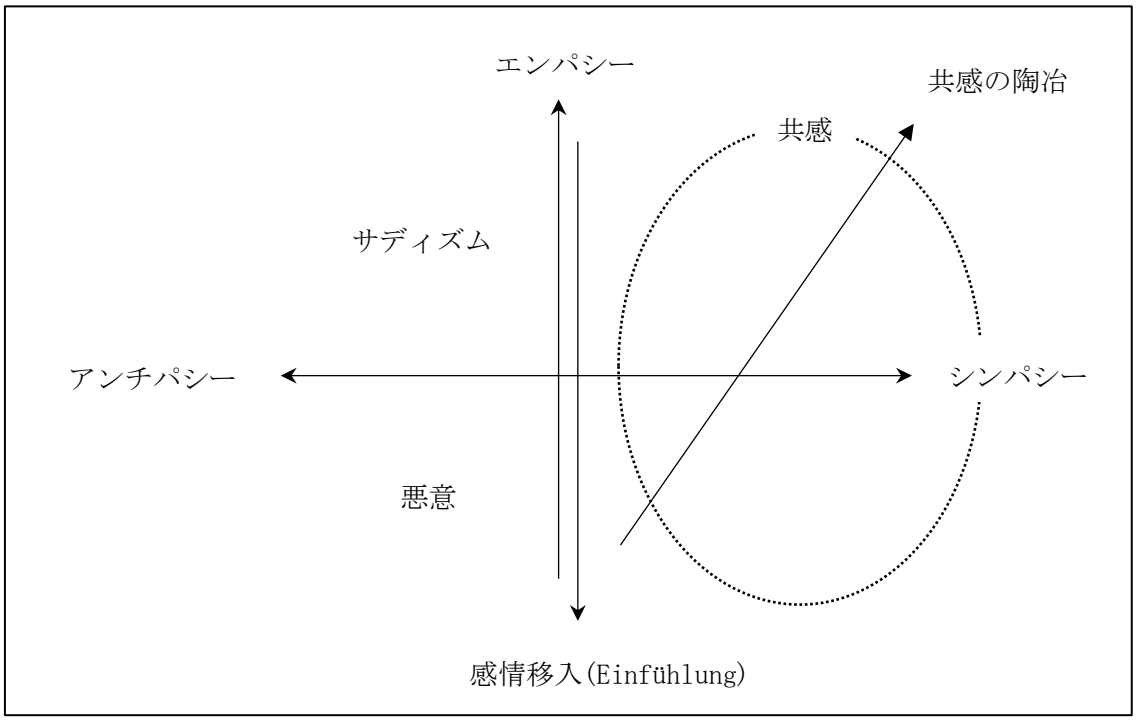



**図１－８　シンパシーとエンパシーとの二軸から捉える「共感」**

（山崎，2015：p.84 を改変）

なお、第二象限は、他者の cognitive―affective な理解をめざしつつ、他者の苦しみを自己の喜びとし、その喜びを自己の苦しみとするサディズムや邪意（Schadenfreude）を、第三象限は、他者の感情理解に関わりなく他者の苦しみを自己の喜びと、その喜びを自己の苦しみとする悪意（malice）を意味している。これは、他者理解および共感性と社会的行動との関係を研究した溝川藍と子安増生の指摘とも一致する [53]。すなわち、共感性（シンパシー）のない他者理解の悪用が攻撃行動や虚偽に（第三象限）、他者理解を伴わない共感性が時に空回りに終わりかねず（第四象限）、他者理解と共感性の両方（共感の陶冶）が適切な向社会的行動には必要であるといえる。

以上の知見から、市民性としてのエンパシーおよび歴史的エンパシーの検討を試みる。まず、共感の二側面については、図１－８の縦軸を認知的側面、横軸を情意的側面ということができる。次に、歴史教育において他者との同一視として否定される「シンパシー」は、第四象限の共感に、自他の認識の相違を前提とし、相手の立場からの認識を重視する「エンパシー」は第一・第二象限に置き換えることができる。また、第二象限のエンパシーは不適切であり、情意的側面を伴うことによって陶冶される必要がある。従って、エンパシーの育成

は、感情移入を多く伴うシンパシー（第四象限）から始まることが考えられるが、目指すべきは認知的側面と情意的側面とを両輪で働かせる「エンパシー」への陶冶であるといえる。ブルームと山崎の研究成果を踏まえ、シンパシーとエンパシーの関係を表１－１０に示す。

**表１－１０　シンパシーとエンパシーの再定義**

| | シンパシー<br>（第四象限） | エンパシーの情意的側面<br>（第一・第四象限） | エンパシーの認知的側面<br>（第一・第二象限） |
|---|---|---|---|
| 前提 | 学習者自身の見解に基づく | | |
| | 相手のことが分かる | 相手のことは分からない | |
| 視点 | 現在の視点 | | 過去の視点 |
| | 一人称 | | 二人称 |
| 影響 | 直観や感情のミラーリングによる同一視や偏見。 | 他者に対する気づかいを基底とする肯定的関心。 | 他者の視点を認識するための理性的で中立的なツール。 |

（筆者作成）

さらなる検討課題として、市民性としてのエンパシーと、歴史的な見方・考え方としての歴史的エンパシーとはどのように異なるのかが挙げられる。換言すれば、歴史教育における「共感」はどのような固有性をもち、その条件とは何か。この論点は、次章にて社会科歴史教育における「共感」に関する国内外の先行研究を批判的に検討した上で、第３章にて結論付ける。

## 【第１章の註】

１）松尾知明（2017）「21 世紀に求められるコンピテンシーと国内外の教育課程改革」『国立教育政策研究所紀要』第 146 集，p. 16。

２）同上，pp. 17－18。

３）石井英真（2015ａ）『今求められる学力と学びとは―コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影―』日本標準ブックレット，p. 9－10。

４）同上，p. 11。

５）同上，pp. 11－12。

６）内海巖編（1971）『社会認識教育の理論と実践』葵書房，p. 7。

７）水山光春（2018）「社会科で育てる人間像とは―社会科の本質―」原田智仁編『社会科教育のルネサンス〔第二版〕』保育出版社、社会認識教育学会編（2012）『新社会科教育学ハンドブック』明治図書などを参照。

８）池野範男（2009ｂ）「独立「活用」論の問題性とその克服―習得主義から向上主義への学力論の転換―」『教育目標・評価学会紀要』第 19 号，pp. 12－13。

９）市民社会科については、池野範男（2003）「市民社会科の構想」社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ―変革と提案―』明治図書、池野範男（2006）「市民社会科歴史教育の授業構成」全国社会科教育学会『社会科研究』第 64 号、子どものシティズンシップ教育研究会（2019）『社会形成科社会科論―批判主義社会科の継承と革新―』風間書房などを参照。

10）前掲８）池野（2009ｂ），p. 13。

11）原田智仁（2014）「「思考・判断・表現」の評価の基本原理」原田研究代表『調査研究シリーズ 61　社会科における「思考・判断・表現」の評価に関する研究』日本教材文化研究財団，pp. 6－10。

12）佐藤学は、学習を認知的・文化的実践、社会的・政治的実践、倫理的・実在的実践の重層性に即して認識する必要があるとしているが、これが主体的・対話的で深い学びの源流であると考えられる。佐藤（1995）「学びの対話的実践へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『シリーズ学びと文化１　学びへの誘い』東京大学出版会および同（1996）『教育方法学』岩波書店，pp. 68－69。また、石井（2015ａ）は三つの対話を繰り返す結果、認識内容（知識）や認識方法（スキル）が個人に形成され、スキルは対話の三つの軸に即して構造化できるとしている（p. 25）。

13）松下佳代（2015）「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下・京都大学高等教育研究開発推進センター編（2015）『ディープ・アクティブラーニング　大学授業を深化させるために』勁草書房，pp. 1－27。

14）松下佳代（2017）「深い学びにおける知識とスキル―教科固有性と汎用性に焦点をあてて―」『教育目標・評価学会紀要』第 27 号，p. 4。深い学びの背景となった「学習への深いアプローチ」は 1970 年代半ばに出されていたが、多様な〈新しい能力〉が提案される近年の傾向の中で、その重要性が再認識されている（同，p. 3）。

15）森才三（2017）「社会科におけるアクティブ・ラーニングの可能性」原田智仁・關浩和・二

井正浩編『教科教育学研究の可能性を求めて』風間書房，p. 182。

16）大杉昭英（2011ａ）「社会科とキー・コンピテンシー」『岐阜大学教育学部研究報告（人文科学)』第 59 巻第 2 号，p. 38。

17）前掲３）石井（2015ａ），p. 31。

18）同上，p. 14。

19）各研究方法論の特質は、佐藤育美・桑原敏典（2006）「現代社会科歴史授業構成論の類型とその特徴」『岡山大学教育実践総合センター紀要』第 6 巻にて概説されている。

20）伊東亮三・池野範男（1986）「社会科テストの教授学的研究（Ⅰ）―テスト問題作成の基本モデル―」『日本教科教育学会誌』第 11 巻第 3 号。

21）伊東亮三・木村博一・棚橋健治（1987）「社会科テストの教授学的研究（Ⅱ）―テスト問題の分析と歴史理解の構造―」『日本教科教育学会誌』第 12 巻第 1 号，p. 11。

22）棚橋健治（1990）「授業理論と授業構成」伊東亮三編『社会科教育学』(教職科学講座　第 19 巻）福村出版。梅津正美（2010）「歴史的分野の授業づくり」原田智仁編『社会科教育のフロンティア』保育出版社，pp. 138-143。

23）時代解釈の上位概念として「時代構造」(個々の歴史事象を因果関係的にとらえた時代解釈をもとに、各時代の社会のしくみや時代像を長い時間の幅でとらえさせるもの）を想定することも可能だが、本研究では時代解釈で統一した。米田豊（1991）「民俗学の研究成果を組み込んだ中学校社会科歴史授業」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 3 号，p. 38。

24）溝口和宏（2000）「社会科歴史」森分孝治・片上宗二編『社会科重要用語 300 の基礎知識』明治図書，p. 216。有田嘉伸（1994）「社会科歴史と歴史科のちがいは何か」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック―新しい視座への基礎知識―』明治図書，pp. 287－296。

25）批判的思考を基にメタ知識を扱う歴史学習は、「メタ・ヒストリー学習」とも言われる。生島博（2003）「対抗イデオロギー教育としての歴史教育―「メタ・ヒストリー学習」の開発―」鳴門社会科教育学会『社会認識教育学研究』第 18 号は、歴史学習の「導入部」と「終結部」にメタ・ヒストリー学習を設定することで、学習者が歴史の仮説性（科学性）や物語性（虚構性）に気づき、歴史解釈の制作と批評するなど、より充実した歴史学習を展開することを提案している（pp. 19－20)。

26）溝口和宏（2000）「歴史科」前掲 24）森分・片上編，p. 234。

27）上田信（2018）『歴史を歴史家から取り戻せ！―史的な思考法―』清水書院、大阪大学歴史

教育研究会（2014）『市民のための世界史』大阪大学出版会、桃木至朗（2009）『わかる歴史面白い歴史　役に立つ歴史』大阪大学出版会、Wisconsin Historical Society <https://www.wisconsinhistory.org/>などを参照。

28）文部科学省（2018）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説　社会編』東洋館出版社, p. 83。

29）同上，p. 4。

30）同上，p. 23。

31）同上，p. 9。

32）原田智仁（2018ａ）「歴史的な見方・考え方の再考を―主体的・対話的で深い学びを実現するために―」日本教材文化研究財団『研究紀要』第47号，p. 70。

33）森分孝治（1978）『社会科授業構成の理論と方法』明治図書は、「社会科の授業は、よりまちがいの少ない、より説明力の大きな知識を、より多く習得させ、子どもの「理論」にくみこみ、み方考え方のわく組みとしていかなければならない」（pp. 116－118）と述べている。

34）前掲３）石井（2015ａ），p. 35。西岡加名恵（2018）「Ｑ４　「見方・考え方」とパフォーマンス課題はどのように関係していますか？」西岡加名恵・石井英真編『Ｑ＆Ａでよくわかる！　「見方・考え方」を育てるパフォーマンス評価』明治図書，pp. 18－19。

35）前掲３）石井（2015ａ），pp. 33－34。

36）前掲33）原田（2018ａ），p. 71。

37）原田智仁（2018ｂ）『中学校新学習指導要領　社会の授業づくり』明治図書，pp. 49－51。

38）石井英真（2015）「教育目標と評価」西岡加名恵・石井英真・田中耕治編『新しい教育評価入門』有斐閣コンパクト，p. 106。

39）同上，pp. 106－109。

40）原田智仁（2017）「これからの歴史学習に求められるものとは―見方・考え方の視点から　もう一つの歴史的な見方・考え方としてのエンパシー」明治図書『社会科教育』54巻7号および、同（2015）「社会科教育学は国家とどう向き合うか―今、教科教育学の存在理由が問われている―」全国社会科教育学会、第64回全国研究大会シンポジウム（広島大学、2015年10月10日）発表資料を参照。

また、情意的側面に関連して、宇都宮明子（2016）「日独歴史意識研究の比較考察―歴史教育学研究における教育目的概念に焦点化して―」全国社会科教育学会『社会科研究』第85号は、日本では態度的側面としての歴史意識と、知的側面としての歴史認識という二分法の

下、可視的な歴史認識から歴史意識が形成されるとして両者の関係性を捉えたため、歴史意識が教育目的概念になりえず、歴史認識（社会認識）の構造の究明に研究の重点が移行した一方、ドイツでは歴史意識から歴史認識が形成されるとして両者の関係性を捉え、歴史意識の到達度を測定する指標として歴史認識が可視的に位置付けられることで、各次元のどのような関係性のもとで歴史認識が形成されているのかを解明されていると分析している。

41）橋崎頼子（2018）「ヨーロッパ市民育成の視点から―欧州評議会の取り組みから―」日本グローバル教育学会第26回大会（京都教育大学、2018年8月25日）シンポジウム発表資料。

42）ライチェン，Ｄ．Ｓ．＆サルガニク，Ｌ．Ｈ．編，立田慶裕監訳（2006）『キー・コンピテンシー　国際標準の学力をめざして』明石書店，p.214。

43）立田慶裕は「共感性」と訳している。

44）清宮普美代・北川達夫（2009）『対話流　未来を生み出すコミュニケーション』三省堂，pp.109－110。

45）Council of Europe(2018).*Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, Volume1,pp.48-49。

46）七星純子・川上和宏（2016）「新聞分析からみた「共感」がもつ現代的意味に関する一考察」『千葉大学大学院人文社会科学研究科研究プロジェクト報告書』301，p.38。

47）ブルーム，Ｐ．著，高橋洋訳（2018）『反共感論』白揚社，p.25。

48）同上，p.17、p.51。

49）同上，pp.9-10。

50）山崎広光（2015）『共感の人間学・序説』晃洋書房，p.30。

51）同上，p.36。

52）同上，p.32。

53）溝川藍・子安増生（2018）「他者理解と共感性の発達」『心理学評論』Vol.58，No.3。

# 第２章　社会科教育史における共感

筆者が歴史的エンパシーを歴史的な見方・考え方に位置付けようと試みるのは、資質・能力の三つの柱を統合的に育成するためである。態度目標も含めた資質・能力の統一的な育成は、新学習指導要領以前の教育史においても見られるものである。本章では、態度目標としての共感の位置付けを中野重人の共感論を事例に、歴史教育における固有の共感のあり方を安井俊夫の実践をめぐる議論と、英米における歴史的エンパシーの先行研究を事例に考察する。

## 第１節　社会科教育の態度目標としての共感

中野重人は社会科を、社会認識形成における理解・態度・能力の統一的育成を図る教科と捉えている。これは、認知的側面が欠落し、価値や態度の強調が「道徳社会科」となってはならないこと、価値を重視することは、特定の価値の注入や洗脳ではなく、一人ひとりを大切にするということの確認に外ならない[1)]。単に理解するだけにとどまらず、社会的実践人や民主的な国家・社会の形成者、社会の一員として、よりよく生きる主体的な人間の育成に社会科の本質を見出している[2)]。

昭和 52（1977）年の学習指導要領改訂で、「豊かな人間性」の育成が求められて以降、情意的側面の評価が重視されるようになり、昭和 55（1980）年の指導要録改訂では全教科の評価の観点に関心・態度が設定された。このような学力観、評価観の変化を背景に、中野は社会科における評価の理論と方法に研究した。

中野は、「関心・態度」の評価と指導に関して次の三つの視点を示している[3)]。

①意欲的な態度を育てる指導と評価（意欲的な学習態度）
②共感的理解の指導と評価（相手の立場に立つ共感）
③その子なりの考えを大切にする指導と評価（主体的な社会認識）

中野によれば、社会科における共感的理解には二つの側面がある[4)]。一つは、「学習対象の共感的理解」である。これは、人間とその営みを主に学習する際に登場する人間の努力や工夫、悩みや考え方などにせまるものである。共感の対象としては、魚屋さんや農家のおじさん、安全を守る人々や伝統工業に従事する人々、聖徳太子や豊臣秀吉などが具体例として

挙げられ、その人の立場に立って、共感的に理解することを目指す。

二つ目は、「一緒に学習している仲間で、特に自分とは異なった意見や態度をとる友達への共感的理解」であり、友達の意見をよく聞き、その考え方をわかろうとする広い心が、共感的理解には不可欠である。

評価の方法としては、1年間の農業学習の最後に農家のおじさんに手紙を書いたり、人物の絵に対して吹き出しを書き込んだりすることが挙げられている[5)]。

中野は、この二つの側面をもつ共感的理解を図ることによって、社会科が目指す協力的・協同的態度も、自然に育成されると考える。共感的理解の指導と評価は、情意的な側面にかかわる関心・態度の重要な視点の一つといえる。

中野が指摘する共感的理解の二側面を筆者の定義に即して説明すれば、前者が見方・考え方（対象世界との認知的対話）としてのエンパシーを、後者が資質・能力や他者との社会的対話としてのエンパシーということができる。

認知的対話と社会的対話という二側面から共感を捉え、理解・能力・態度を統一的に育成することを目指し、その指導と評価を小学校での授業事例を基に論じる中野の研究は、同じくエンパシーによって資質・能力の三つの柱を統一的に育成することを目指す本研究に対する示唆に富んでいる。

しかし、課題として次の三点が指摘できる。第一に、認知的対話としての共感について、対象となる人物を選択する基準が不明瞭である。これは、中野が小学校を事例にしていることに由来すると考えられるが、共感の対象を限定すれば、それだけ価値注入の危険性も高まる。社会科における共感は、多様な価値観や利害関係にある複数の主体を対象とし、学習者の社会認識形成に開かれていなければ、「道徳社会科」に堕すると考えられる。

第二に、前章第3節と同じく、共感の対象が学習者と同時代に生きる人物と、歴史上の人物とでは、共感に求められる要素が異なるのではないか。中野は共感の対象を時代の差異なく取り上げているが、歴史学習の場合は過去の価値観が必ずしも現代のそれとは一致しないことを重視すべきではないか。

第三に評価方法について、事例に示された作文や吹き出しでは学習を通した共感の質の高まりを保証したり、それを評価したりすることが難しいのではないか。論争問題に対する意見を根拠に基づいて記述することや、学習の前後での認識変容を自己評価するなどの工夫が必要ではないか。共感の評価方法については、次章第3節で詳述する。

## 第２節　歴史教育における共感

### 第１項　日本における共感の特色

歴史教育における教師の説明スタイルを日米で比較している渡辺雅子によれば、日本の初等歴史教育では教科書やカリキュラムにおいても「共感」を支持する傾向がある[6)]。ただし、ここでの共感は、児童一人ひとりの感情や歴史上の人物本人の気持ちでもなく、ある状況下に置かれた普遍的な人間の感情やそれに基づく行動を想像するものである[7)]。「教師の語りの助けを借りながら過去の出来事をひとつひとつ追体験することによって、児童は歴史上の人物と自分自身を一体化させて歴史の流れを必然的なものとして理解することができる」[8)]点に日本の初等歴史教育における説明の特徴があり、授業では、「どのように」を多く問い「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」[9)]する方法が採られている。

また、授業における共感は、評価方法にも呼応しており、調べノートは「意欲」、感想の記述は「思考力」の評価に位置付けられていた[10)]。感想の記述は、「ある時代の特徴をいかに児童が捉えているか」を示しており、過去に対する驚きや人々に対する共鳴・同調の感情に教師は二重丸や波線を引く[11)]。

日本のこのような歴史授業の背景には、戦前の国史教育における感化教育や、戦後の「教育の科学化」によって小学生でも無気力や落ちこぼれが発生したことへの反省から、1970 年代に国語教育で、それを追う形で 1980 年代に歴史教育において共感が重視されるようになった[12)]。これは、前節で考察した中野による評価研究とも符合する。以上から、日本における共感は、経験主義との親和性が高く、シンパシーとしての性格が強いのではないか。

**表２－１　初等歴史授業における説明スタイルの日米比較**

| | 日本 | アメリカ合衆国 |
|---|---|---|
| 語りの構造 | 時系列連鎖 | 逆向きの因果律 |
| 説明の要素 | 状況と過程 | 情報の選択 |
| 時間の流れと因果関係 | 長い連鎖と心構え。<br>情報は詳細で多い程良い。 | 逆向き構造における結果重視と短い因果。不必要な情報は排除。 |
| 重要な能力 | 歴史上の人物に思いをよせること | 分析、評価（判断・決断）、書く行為 |
| 背景 | 戦前の感化教育、子どもの興味重視 | 高等教育の大衆化、多文化教育 |

（筆者作成）

一方、米国では授業全体が教師の質問によって枠づけられ、最初に「何が起こったか」を知り、次に「なぜ起こったのか」を探し出すという二つのステップから構成される[13]。日本では、情報は詳細で多い程良いとされるが、米国では結果に直接結びつくと思われる原因のみが説明に必要な要素として考えられ、それ以外の情報は説明の焦点化や決断の障害になるものとして排除される傾向にある[14]。また、米国で重要視される能力は、「分析する能力（analysis)」や「評価（evaluation)」およびその評価のための書く行為であった[15]。これらの能力を重視する背景には、高等教育の大衆化と多文化教育が考えられる。

ただし、米国においても共感は軽視されているわけではない。渡辺がインタビュー調査したK教諭は、歴史を学ぶ目的について、決断する技術を教えること、決断した自分自身に自信をもつことと並んで「西部開拓者達が感じたであろう無力感に共感する力を養うこと」を挙げている[16]。渡辺は、共感の日米比較は行っていないが、この共感が普遍的な人間の感情や行動への想像ではなく、西部開拓者に対する能動的な関心として向けられ、そこから彼らを取り巻く歴史的文脈への分析に向かうとすれば、歴史授業におけるエンパシーの陶冶が見られるということができる。

### 第２項　安井俊夫の共感論

歴史教育における「共感」の意義および独自性に対する示唆を得るため、本節では安井俊夫の共感論を検討する。安井は、元・千葉県の中学校教諭で、歴史教育者協議会を中心に地域教材の開発や「子どもの目」で社会をとらえることを重視し、多くの実践を公表している[17]。

安井にとって社会科の目標は、「主権者としての基礎的な力をつけること」である[18]。それは①知識と、②知識をひとごとにせず、どうしたらいいか自分も考え、判断する力の二つからなる。そして、子どもが教材に主体的に取り組む「スジ道」を次のように捉え重視している[19]。

Ａ　感じたこと（感情・心情）をそのままぶつける。(子どもにとっての入りやすさ)。

Ｂ　教材の中に入りこんでくる。身をのりだしてくる。(感じたことをぶつけることが教材と子どもを一体化する)。

Ｃ　ひとごとでなく、切実な問題として考え始める。(教材の主体的なうけとめ)。

**表２－２　安井俊夫の研究遍歴**

| | 勤務校 | 年代 | 主要な実践・研究テーマ（太字） |
|---|---|---|---|
| 第１期 | 印西中・柏二中 | 1962 年<br>1965 年 | **歴史の発展法則を伝えるための教材研究と地域の掘り起こし**<br>「江戸時代の農業の発達」 |
| 第２期 | 松戸一中 | 1970～<br>1977 年 | **「子どもの認識のすじ道」という課題の発見**<br>『子どもと学ぶ歴史の授業』（地歴社） |
| 第３期 | 根木内中 | 1978 年<br><br><br>1981 年<br>1982 年<br>1983 年<br><br><br>1984 年<br>1985 年<br><br><br><br>1986 年<br><br><br>1987 年 | **「共感」を視点に子どもの追求を生み出す授業づくり**<br>第３回「スパルタクスの反乱」実践<br>第４回「スパルタクスの反乱」実践<br>『子どもが動く社会科』（地歴社）（第３回実践を所収）<br>第４回実践を大槻健・臼井嘉一編『中学校社会科の新展開』あゆみ出版に公表。<br>第５回「スパルタクスの反乱」実践<br>第５回実践を『歴史地理教育』380 号に公表<br>第６回「スパルタクスの反乱」実践<br>『学びあう歴史の授業』（青木書店）（第４回実践を所収）<br>「秩父事件と日本近代史」実践（88 年に『岩波講座・教育の方法別巻　教育の発見』に公表）<br>第６回実践を『歴史学研究』第 564 号に公表 |
| 第４期 | 愛知大学 | 1989～<br>1994 年<br>1997 年<br><br><br><br>1998 年 | **授業づくりの理論化と子どもの視点に立った近現代史の授業構想**<br>『社会科授業づくりの追求』（日本書籍）<br>１月　「新しい歴史教科書をつくる会」が発足<br>２月　歴史教育討論会（東大安田講堂）<br>６月　日本近現代史教材・授業づくり研究会を結成<br>『十五年戦争への道』（日本書籍） |
| 第５期 | | 2001～ | **戦争平和学習の再検討と「共感―共同」を軸とする学習論の提起** |
| 第６期 | | 2006 年～ | 『戦争と平和の学びかた』（明石書店、2008）<br>『子どもの目でまなぶ近現代史』（地歴社、2008）<br>『ともに学ぶ人間の歴史』（学び舎、2015） |

（鳥塚，2009：p. 15 を一部改変）

**第４回実践の概要**

・地図や写真で古代ローマの位置や町の様子を確認する。

・剣闘士奴隷の部屋の様子を確認し、どんな人たちが奴隷にされたのか。彼らは毎日どんな仕事をしていたかを教科書で調べる。

・資料から、「ひどい！」と思ったところを挙げる。

Ｔ１奴隷たちは、毎日働きながらどんなことを考えていたのだろう。

Ｃ２早く解放されたい

Ｔ２そう思うのもむりはない。でも実際に反乱なんかできるのか。難しいと思われることはあるか。

Ｃ２不安、追求心、期待など。

Ｔ３実際に反乱は起きたのか。教科書を確認する。

Ｔ４逃げ出したスパルタクスはベスビオ山に向かったが、それはどうして。

Ｃ３仲間を集める。ローマ軍を監視する。

Ｔ５ローマ軍の包囲に対し、険しい北壁を降りて奇襲するなど、死に物狂いで戦うスパルタクス。それを見た他の奴隷たちもスパルタクスの軍に加わり、最終的には 10 万に。ここで重要な問題が起きた。アルプスを越えて祖国に帰るか。ローマ進軍か。さぁ、どうすべきか。

Ｃ４ローマを倒せば、他の奴隷も解放される。負けたらまた奴隷にされる。など。

（議論の末、生徒はアルプス越え 8 人、ローマ進撃 20 人以上）

Ｔ６奴隷たちもとても議論した。結果、選んだのは、アルプス越えの方。

（ローマ進撃派は「せこい」などかなり不満の様子。）

Ｔ７進撃を主張する奴隷も多かったが、反乱の最初のねらいは何か。

Ｃ５自由、国へ帰りたいなど。

Ｔ８ところがアルプスまでの距離はとても長い。奴隷軍にとって難しい問題が出る。

Ｃ６ローマの傍を通って危ない、食糧が不足する、など。

Ｔ９ローマ軍の攻撃を打ち破りながら北上。しかし遅かった。

Ｃ７雪、寒さ。

Ｔ10 どうするか。寒さの中、強行突破するか。春まで待つか。海から帰る道を探すか。

Ｃ８海なら船はどうする。ローマ軍から奪い取る。など。

Ｔ11 スパルタクスたちの結論は、海。問題は船。船を持っているのは。

Ｃ９ローマ軍（奪えない)。・漁師（小さな船では乗れない)。・商人も。

Ｔ12 商人が地中海で活躍していた。商人をねらう海賊もいた。スパルタクスはキリキア海賊と交渉がまとまった。でも、船を用意するのは半島南端（地図で確認)。

Ｃ10 また戻らないと…。

Ｔ13 また困難な道を再南下した。ところが、船は来ていない！

Ｃ11 裏切られた！など。

Ｔ14 理由は色々考えられる。とにかくローマ軍は再南下したスパルタクスたちを攻めた。最後の戦いの様子について、土井（1973）を読んで確認する。（スパルタクスはローマ軍の司令官クラックス目指して進んだが、敵の槍に倒れ、切り刻まれて、死体の原形もとどめないほどだった。奴隷軍は打ち破られて分散。２年におよぶ戦いは終わる）

Ｔ15 ローマ軍はどうしてこんなことをするのか。

Ｃ12 ローマを裏切ったから。スパルタクスは奴隷軍の大将だから、それがいなくなれば、指揮する人がいなくなる。

Ｔ16 そんなことになってしまうなら、反乱はむだなことであったか。それとも、意味があったのか。

Ｃ13 むだじゃない！（かなり多数）むだだった（2、3 人)。

Ｔ17 苦労したのに、結局願いがかなわなかった。それでも意味があったという人は多い。どんなこと。

Ｃ14 ローマ軍に分からせた。残った奴隷たちも抜け出そうという気になれる。こんどやるときは、それがヒントになる。奴隷の方がまとまれば強いということを示した。

Ｔ18 ふたつの意見は、同じことを違う面から見ている。スパルタクスたちは倒れたが、奴隷はまだ 150 満員もいる。どうなるのだろう。

Ｃ15 こき使われる。・殺される。・今までより厳しくなる。

Ｔ19 そうすると、残った奴隷たちは、この反乱のあとどうだったのだろうか。

Ｃ16 こんどはやれる、がっくりきてる人も、150 万人でやればこんどは勝てる。

　がっくりきてる人もいる、150 万人いっぺんにできないよ。など。

Ｔ20 もし、多くの奴隷たちをがっかりさせたとしたら、この反乱はあまり意味がなくなる。もし、奮い立たせたとすれば、スパルタクスたちのねがいをどこかで実現する道も開ける。だとすれば、スパルタクスたちのやったことはむだではなくなる。そこが考えの分かれ目だ。

（安井，1983：pp. 17－40 より筆者作成）

そして安井の代表的な実践が 1970 年代後半から 80 年代前半にかけて行った「スパルタクスの反乱」である。

安井は、ギリシャ・ローマを扱う際、当時の教科書（東京書籍 1980 年度版）が、Ａローマ帝国形成史（11)、Ｂローマの政治、経済、文化（9)、Ｃ奴隷制、奴隷の反乱（6)、Ｄキリスト教の成立・発展（21）という構成（括弧内は行数）になっており、このうち前二者ではこの時代・地域の人々の生きた姿が見えにくく、中学校第１学年の子どもにとってはイメージを描けないと考えた。そこでＣなら、子どもの心情をぶつけやすく前述の「スジ道」をたどり、教材を主体的に受け止められるようになると考え、土井正興（1973)『スパルタクスの蜂起』青木書店を参考に授業を構成した。

土井によれば、スパルタクスの反乱の目標は、奴隷がローマ軍を打倒し、権力を打ち立てることではなく、祖国（ガリア、トラキア）への帰還、自由解放の実現であった。従って、「自由解放への奴隷のねがい」を子どもにつかませることが授業のねらいとなる。そして、奴隷たちのねがいをつかむことによって、奴隷たちをそこへ追い込んでいる社会のしくみ（奴隷制社会）に子どもは目を向ける。「奴隷たちのねがいに共感できれば、その現実は切実なものとして子どもに迫ってくるはずだ」と安井は考えた[20)]。

安井実践では、子どもたちが「ひどい！」「ゆるせない」という思いから、他人事ではなく、奴隷たちとともに感じ、考えていくという姿が見られる。安井は、奴隷の「ねがい」が子どもにとって表面的にならないようにするために、反乱を起こすことの困難さが分かり、奴隷のねがいをつかむことができる起伏あるスジ書きを用意することや、教材を切実に受け止めて、懸命に考え、発表するなど主体的な学習活動を組織することを重視していることが分かる。

しかし、安井実践には科学的社会認識の形成を重視する立場から、次のような批判が起こった[21)]。

①なぜ奴隷制が存在していたのかという社会のメカニズムや制度の分析が行われない。
②奴隷たちの動機に対する解釈を繰り返すことで理解を段階的に発展させようと試みられているが、それによって生徒の理解が科学的に妥当なものに到達する保証がない。
③終始奴隷たちの立場からのみ授業が構成され、生徒が教師の設定した枠や奴隷たちの動機それ自体を批判的に吟味することはなされていない。
④教師が選択した特定の行為主体の視点からしか社会的事象を捉えることができず、そ

の結果、認識内容が特定の価値観を反映したものとなるために価値観の注入になり態度形成が優先している。

以上のような、認識と態度形成が短絡的に結び付けられ価値観の注入に陥る危険性に対する批判があるものの、子どもの認識形成において感情・心情など感性の果たす役割や「自分の目」と言われるような学習の主体性には今日なお評価される。次項以降で筆者は、藤岡信勝や英米の歴史的エンパシーの先行研究を参照しつつ、各論者の位置付けを前章第３節でのエンパシーの定義に即して明らかにしていく。

### 第３項　藤岡信勝の「共感から分析へ」

原田は、安井実践をめぐる論争は、微妙なすれ違いを含みつつも最後は藤岡信勝の「共感から分析へ」というテーゼで落ち着いたとしている[22)]。しかし、藤岡の「共感から分析へ」というテーゼを、歴史的エンパシーの文脈に即して検討すること、またそれによって歴史的エンパシーを働かせる構造を明瞭にしていくことが課題として残っている。

藤岡が「共感から分析へ」というテーゼを出したのは、「主権者形成」という目標と共感とが短絡的に結びつけられ、授業が煽動的になることへの危惧があったからである[23)]。藤岡は、主権者形成は教育全体の目標であって、社会科の直接的な目標としては、社会のメカニズムの問題、すなわち「科学的社会認識の形成」を据えるべきとしている[24)]。

しかし後に藤岡は、安井の提案に対して、安井は主権者形成の基礎である①自分の目と②判断する力をつけていく上で共感的方法が重要と主張しており、授業では事実を捉えたり、考えたりすることへの展開、すなわち「分析」も想定されているという部分的な誤解があったとし、内田義彦のアダム・スミス研究を基に「共感から分析へ」について以下のように論じている[25)]。

すでにみたように、内田氏の用語体系では、「分析」は、一般的には、行為主体の視野の外におかれた事象の連関をつきとめていくことだった。「共感」とは行為主体としての他者の内部に入って想像してみることであったから、行為者の視野の限界が共感の方法のゆきどまりであり、そこから分析が始まるという区分は論理的に整合する。しかもこの「分析」は「共感」に動機づけられて進行するのであった。

（中略）このように子どもの共感の対象となる行為者の視野の内部に入りこんでくる事実の連関をたぐりよせていくことも、ことばのふつうの意味では「分析」と呼んでよいものであり「分析」の語義をこのように拡張しておけば、行為者の外側からの分析と内側からの分析を相互に結びつけることこそ、「共感から分析へ」子どもの認識を展開させるための教材構成の、中心課題だということがいえるのである。

以上のことを一般化していえば、「共感から分析へ」というテーゼは、授業をはっきりとこのふたつの段階に区分することを必ずしも意味するものではなく、分析は共感の内部から生まれつつ、連続的にその外側へまで発展していくものとらえられるべきであろう。それは再び対象となる人物を取り巻く、その人物自身は意識することもできなかったひとつの状況要因の中に組み込まれることによって、当の人物に対する共感をいっそう深め豊かにするものになるはずである。「共感から分析へ」というテーゼは「分析から共感へ」という方向をも含んでいるのである。

藤岡の「共感から分析へ」というテーゼは、授業における前者から後者への直線的展開を示すわけではない。二つの認識方法を活用することで、科学的社会認識を発展させることができると考えるのである。また、こうした過去の行為者の内側と外側を相互媒介的に考察する方法は、中国思想史を専門とする溝口雄三や、第３章で参照する佐伯胖と類似している[26)]。

安井実践では、確かに学習者が教材に入り込み、「自分の目」でスパルタクスの反乱を捉え、社会制度への認識の方途を見出していた。今日の構成主義の観点から、学習者による主体的な知識の構築という点でも評価されよう[27)]。

なお、藤岡はマックス・ウェーバーの理解社会学や市井三郎の「キー・パーソン論」などを参照しながら、「共感から分析へ」というテーゼを、「説明」と「理解」の相互媒介、あるいは「汎理解主義」として重視している[28)]。藤岡の主張は、理解主義と説明主義の二項対立を解消するとともに、歴史的エンパシーによる資質・能力の統一的育成に対する示唆に富んでいる。第３章での結論を先取りすれば、筆者はこのテーゼを、歴史的エンパシーを働かせる学習過程における「認知と情意の往還」と捉えるとともに、「歴史の物語り論」としての説明の構造に認識原理としての「理解」を組み込みたい。

## 第３節　英米における歴史的エンパシーに関する研究

歴史的エンパシーは、英米を中心として研究が進められており、他者との同調や同感という意味でのシンパシーとは区別する点では定義が凡そ一致している。しかし、歴史的文脈の認識に関わる認知的側面と、過去への配慮や問題関心に関わる情意的側面の位置付けが異なっている。本節では、歴史的エンパシーについての先行研究から、授業構成論を中心に考察を行う。

### 第１項　英国の事例

英国では、1980 年代後半に生徒の歴史的理解にエンパシーが効果的であるとし、研究が本格化された。代表的な研究者であるピーター・リーとローザリン・アシュビーは、エンパシーを次のように定義している[29)]。

> 歴史家は、多様な時間と空間において、過去の人々が見た彼らの世界を理解するする必要がある。同様に、なぜ彼らがそのような行動を取ったのかを理解する必要がある。UK では、この種の理解が「エンパシー」のレベルに到達している。

ここでいう「「エンパシー」のレベル」とは、具体的には表２―３の⑤のレベルと考えられる。表２－は、歴史的エンパシーの質的レベルを示しているが、①から⑤にかけて、現在の生徒自身の価値観に基づく認識から、過去との価値観の相違を認識し、歴史上の行為者を歴史的文脈に広く位置付けることが目指されていることが分かる。これは、歴史的エンパシーの認知的側面といえるが、前節の安井実践は③に相当するのではないか。ただし、安井に対する批判として挙げられる「科学的社会認識」と、歴史的文脈とはいかなる関係にあるのかは慎重に考察する必要がある。従って、次章にて歴史の科学性について歴史哲学に基づいて検討する。

**表２－３　歴史的エンパシーの質的レベル**

| 共感のレベル | 認識の内容 |
|---|---|
| ①現在よりも劣っている過去 | 歴史上の行為、制度などが理解不可能に思われ、過去の人間とは精神的に欠陥をもち不完全な存在と考える。現代人からみれば、過去の愚かな行動とみなされるものに対して、合理的説明を構成しようとするストラテジーがみられない。 |
| ②一般化されたステレオタイプ的説明 | 過去の行為、制度などを人々の意図、状況、価値、目標の慣習的、ステレオタイプ的説明に言及することによって理解しようとする。ステレオタイプ化された役割の記述や非常に一般化された性向による理由付けを行い、意図や状況の「たんなる概念的」理解に基づく仮説を形成する。 |
| ③日常的共感 | 当時の人々が置かれた特定の状況の証拠に言及し、もし自分がそこにいたならばどのような状況であっただろうか考えることによって、過去の行為や制度などを理解する。しかし、その状況は現代の観点からみられ、現代人の見方と当時の人々の見方の区別、当時の人々が知っていたことと現代人が知っていることとの区別がなされず、人間の経験の共通の特徴に訴えることによって理解しようとする。 |
| ④限定された歴史的共感 | 行為や制度などを人々が置かれた特定の状況に言及して理解する。当時の状況は、現在我々が特徴づけているようなやり方では、必ずしも特徴づけることはできないという認識がみられる。我々は、過去の人々が知らなかった、もしくは、知ることができなかったことを知っており、当時の人々の信念、目標、価値は現在の我々のものとは異なることが分かる。しかし、当時の制度の働きを、広い文脈から比較的孤立した形で評価する。特定の状況をこえて、より広い社会的文脈、物質的条件を視野に入れることが不十分である。 |
| ⑤文脈的歴史的共感 | 歴史上の行為者の立場や見方と歴史家のそれとが明確に区分され、過去の制度や社会的実践に秘められている信念、価値、目標、慣習と現代の社会に一般的なものとが明確に区別される。理解し説明すべき内容（問題となる行為や制度）を、より広い文脈（信念と価値のより広い文脈）の中に位置付け、しばしばそれを生活の物質的条件と結びつけることが試みられる。行為や制度の隠された目標や機能を見ようとする。 |

（Ashby and Lee, 1987； 鋒山, 1992 を基に作成）

英国では、歴史的エンパシーに対する批判として、大きく次の三点が挙げられる。一つは序章にて筆者が指摘したのと同様に、「エンパシー」の定義が不確実かつ論争的な用語であり、現場教師によって捉え方も多様である[30)]。

第二に、保守派からの批判として、エンパシーは「不可欠の知識」を奪い、生徒を操作するものであるとの誤解が挙げられる。後述する例にあるように、歴史的エンパシーの授業では、歴史における意思決定場面を多数の資料の吟味に基づきながら分析していく過程が組織されており、学習者の反省的な思考につなげることで、むしろ市民性の育成に貢献するものである。しかし、1990 年のナショナル・カリキュラムに「エンパシー」の語が採用されることはなかった 31)。

第三に、キース・ジェンキンズなどのポスト・モダニストは、歴史家が過去の視点から自身を投影し、知り、理解する能力は疑わしいと指摘し、「歴史は歴史家の歴史でしかありえない」と主張する[32)]。

以上の批判のうち、第一の論点に対して筆者は既に前章第３節にて「共感」の再定義を行っており、その授業構成論を次章にて確立する。第二の論点に対しても同様に、歴史的エンパシーは市民性の育成に貢献するものであることを既に述べた。

第三の論点に関しては、ジェンキンズによる歴史学の営為に関する根本的な問題提起であり、応答することは容易ではないが、次章にて反論を試みたい。

歴史的エンパシーの具体的な授業構成論として、スチュアート・フォスターは、自身が編者の一人を務めた著書の中で、次の六つの構成要素を挙げている。

①想像や同一視に基づくシンパシーとは異なる。
②過去の人々の行為の理解を伴う。
③歴史的文脈の正しい理解を伴う。
④多様な証拠や視点（パースペクティブ）を要する。
⑤生徒は自己の視点を試すことを要する。
⑥根拠に基づきながらあくまでも暫定的に結論を出す。

構成要素の①は本研究第１章第３節での筆者の定義では、「感情移入」としての「シンパシー」に相当するといえる。②・③は、歴史的エンパシーが歴史上の行為者や歴史的文脈の認識のための見方（問いの視点）であることを示唆し、④～⑥はそのための考え方（資料の

収集・読解といった探究の方法）であるといえる。特に、⑤・⑥は、歴史的な知識は生徒相互の吟味を通して間主観的に形成されるものであるとの示唆が得られよう。

さらにフォスターは、具体的な授業方法について表２－４を示している。❶は課題の設定、❷は当時の文脈の認識に必要な基礎的な知識について述べており、安井実践での特長とも符合する。一方、❸・❹・❻のように広範な資料を活用し、なおかつ同時代人が納得できる説明を行う点は我が国の歴史教育においては稀有であるのではないか。学習者にとって、近代以前の一次・二次資料の読解が困難である点に我が国の歴史教育の弱点があると考えられるが、それは国語科との連携や扱う資料の工夫によって補うことが可能である。また、❺足場かけ（スキャフォールディング）は、ヴィゴツキーの発達の最近接領域説を基にブルームが理論化したものであり、学習者が自立的に探究できるよう指導する上で不可欠の概念である[33)]。

❼に関しても、安井実践には見られなかった特徴ではないか。歴史的な知識があくまで仮説であり、それは共同体におけるコミュニケーションを通して吟味されるという習慣が身に付くよう指導する必要があるといえる。

**表２－４　フォスターの提唱する授業の方法**

| 歴史的エンパシーの方法 | 要点および発問例 |
|---|---|
| ❶過去の人物の直面した問題状況やジレンマに生徒が学習課題を焦点化する | 生徒の仮説形成を促すとともに、探究の前と後での見方の変化を比較しやすい。<br>〇なぜチェンバレンはヒトラーの宥和を図ったのか？<br>〇なぜトルーマンは原爆投下を決定したのか？<br>〇なぜキング牧師は非暴力の抵抗策をとったのか？ |
| ❷学習課題の歴史的文脈や年代に関する知識を生徒が獲得する | 生徒が知識を使って文脈を構成するよう支援する。<br>例)第一次世界大戦の影響、ヴェルサイユ条約の規定と諸国の対応、ヒトラー台頭の契機と外交政策、1920～30 年代の列強の動向 etc. |
| ❸学習課題に関する広範な一次二次資料の提供 | 立場により見方は異なるので、生徒の能力を見極めつつ、多様な資料を読解させる。 |
| ❹資料の吟味と探究と資料の持つ立場性の理解 | 生徒は資料を額面通りに受け取りがちなので、資料の持つ立場性を問うよう留意する。<br>〇誰が、いつ、何のために書いたのか？他の資料で実証できるか？<br>〇著者はどんな立場をとっているか？ |
| ❺教師の支援による探究の深化 | 生徒が徐々に自立していくための足場かけ（スキャフォールディング）に留意する。<br>〇チェンバレンの政策を支持する資料、批判的な資料はどれか？どちらとも言えないか？ |
| ❻人物の意思決定の理由を同時代人が理解できる資料の特定と説明 | 歴史的説明で重要なのは証拠に基づく語り。語りは「言語」と「解釈」からなることを理解させる。<br>〇チェンバレンが宥和政策をとった理由を当時の人々が納得する資料に基づいて説明する。 |
| ❼自己の語りの公表と議論を通した反省 | 結論はあくまで仮説であることと、現在の見方に囚われると過去の理解を歪めがちなことを自覚させる。 |

（Foster，2001；原田，2016ａ；二井，2016 より作成）

### 第２項　米国の事例

米国では英国での歴史的エンパシーの研究を踏まえつつ、多様な定義や実践が展開されている。

**表２－５　米国における歴史的エンパシーの先行研究**

| | |
|---|---|
| N.Mandell & B.Malone,2007 | Through theirt eyes　歴史上の行為者の世界かおよびそれが彼らの選択と行動にどのように影響したかを探究すること。現在主義（今日の信念や行動によって過去を評価すること）を回避すること。<br>　歴史的探究のカテゴリー（歴史的知識を相互に関連付けたり、過去を理解し現代に活用したりする枠組み）に位置付く。 |
| B.Lesh,2011 | 歴史的事象を解釈するに当たっての視点やものの見方・考え方に相当する六つの歴史学的概念のうち至高の概念。 |
| J.Nokes,2013 | 歴史上の行為を理解するために必要な個人の文脈を考察するプロセス。純粋に感情的なプロセスではなく、認知的で論理的なプロセス。 |
| ウィギンズ&マクタイ,2012 | 学習者の理解を評価するための六側面のうちの一つ。エンパシーは、パースペクティブと同じではなく、他の人の世界観の中で見ること、主観的または審美的な領域において見出される洞察、経験、感情を抱くことを伴う。パースペクティブは、批判的な距離から見ること、より客観的に見るためにじこを引き離すことを伴う。ロールプレイングやシミュレーション、ディベートなどで評価。 |

（筆者作成）

そのうち、特に注目されるのは、キース・バートンとリンダ・レヴスティクの研究である。両者は、ジェームズ・ワーチの「媒介された行為」という社会文化理論に基づき、歴史学習の具体的な場面で学習者がどのような行動をとっているかを、アメリカ合衆国、北アイルランド、イギリス、ガーナ、ニュージーランドなどを調査対象として分析している。その結果、学校内外での歴史の学びには四つのスタンス（各スタンスは三つの異なる目的〔目標〕をもつ）と六つの文化的ツールによる多様な組み合わせが存在し、文化的ツールには表２－７に例示したようなアフォーダンス（産出）と抑制があると指摘している[34)]。

そして、歴史教育の究極の目的は、民主主義的社会生活への参加であり、スタンスと文化的ツールもこの目的に貢献できるかという観点から考察される[35]。市民性教育としての歴史教育を志向する本研究の立場もこれに倣っている。

**表２－６　歴史教育のスタンスとツール**

| スタンス（実践×目的） | | ツール |
|---|---|---|
| Ⅰ自己認識のスタンス | ⅰ個人史や家族史の自己認識<br>ⅱ国家的な自己認識<br>ⅲ国の現在と過去の同一視 | ①物語の構造<br>②個人の功績と動機の物語<br>③国家の自由と進歩の物語<br>④探究<br>⑤見解認識としての歴史的エンパシー<br>⑥ケアリングとしてのエンパシー |
| Ⅱ分析的探究のスタンス | ⅰ原因と結果の理解（現在の歴史）<br>ⅱ一般化の構築（過去から教訓を学ぶ）<br>ⅲ歴史的説明の作られ方を学ぶ | |
| Ⅲ道徳的反応のスタンス | ⅰ追憶と忘却<br>ⅱ公平と正義<br>ⅲ英雄たちと英雄的行為 | |
| Ⅳ陳列展示のスタンス | ⅰ個人的充足<br>ⅱ説明責任<br>ⅲ他者への貢献 | |

（バートン＆レヴスティク，2015 より作成）

バートンとレヴスティクの研究は、教師の実践（スタンス）を四つに分類し、そこから達成可能な三つの目標、およびその目標達成を左右する文化的ツールを提起するという教育実践研究といえる。これは、教科目標を類型化し、それを実現する手段とその具体例を提示する我が国の社会科教育学とは対照的であるといえる[36]。

文化的ツールのうち、歴史的エンパシーについては、概念的に区別された二つのツールであるが、これらはどちらも単独では効果的ではないとしている[37]。まず、エンパシー（感情理解）[38]を「あたかも他者の経験が自分自身のものであるかのように想像する」シンパシー（共感理解）とは別のものでなくてはならないという考え方に同意しているが、エンパシーの純粋な認識行為への限定は、多元主義的な民主主義への貢献を制限してしまい、過去の

人々の生活と経験に対するケア（配慮）や問題関心がなければ人道主義的な学びやコモン・グッドについての熟議につながらないとしている[39)]。

**表２－７　①物語の構造に関する傾向性の違い**

| アメリカ合衆国 | 北アイルランド |
|---|---|
| ・たとえ歴史で多くの人物・英雄を学んだとしても、尊敬できる人物の上位に歴史上の人物が登場することはない。<br>・米国の子どもは、複数の事象・情報が与えられたとき、それらを時系列の物語の構造に仕立てようとする。<br>・とくに技術的な進化や自由な社会の形成という歴史解釈の枠組みについては揺るぎない信念を有しており、それが複数の出来事を発生的に結び付けていく源泉となっている。 | ・物語の構造を駆使して歴史を説明しようとはしない。そもそも正当な国家史のカタチがないし、それに触れようともしない。<br>・宗教対立に悩まされ、幾度となく和平案が無に帰し、分断国家の状況におかれテロの危険に曝されてきた北アイルランドの子どもにとって、歴史の発展（社会はたえずよくなってきたという進歩史観）などありえない。<br>・ゆえに彼らは、複数の異なる事象・情報が与えられると、異なる場所、異なる人々の同時代的なバリエーションとして解釈しようとする。 |

（バートン＆レヴスティク，2015：pp. 424-425 より作成）

リンダ・レヴスティクは、エンパシーを「現在と過去における人間の行動を方向付ける社会文化的・政治的な諸作用を認識する能力」であり、「過去において、人々が「どのように」行動したのかだけでなく、なぜそのように行動したのかを理解すること」であるとしている。

バートンとレヴスティクは、エンパシーをアシュビーとリーが示すような段階別で単一の認識過程ではなく、多くの諸要素（サブ・コンピテンシー）を伴った一つのツールと捉えており、教師が授業で意識し、発展させるべき五つの要素を挙げている（表２－８）。

表２－８に示された要素こそ、安井実践に残された課題であり、陶冶された歴史的エンパシーの具体的な姿である。①、②、④は対象との認知的対話、③はその為の方法に相当する。⑤は、自己内対話であり、これを実現するには情意的側面、すなわちケアリングと不可分に働かせる必要がある。

**表２－８　教師が授業で意識し、発展させるべき歴史的エンパシーの要素**

| | |
|---|---|
| ①他者性の認識 | 他者の価値観、意見、信念や意図が、自己のそれらとは異なるかもしれないといったことを認識すること。相互理解のスタート地点であり、意義あるコミュニケーションの基礎。 |
| ②共有された正常性の認識 | 私たちには意味をなさないことをなぜ過去の人は行ったのか理解すること。他者の見解が大抵の場合において賢明なものであり、それらは無知や愚かさ、思い違いなどの結果ではないかもしれないという可能性を快く受け入れることが民主主義的な熟議への参加には必要。 |
| ③歴史的文脈への意識 | 一次・二次資料の読解を通して、当時の人々の視点から当時の人々の行動を説明すること。現代の観点からだけで見れば理解しえないような行動を説明する一つの方法。 |
| ④歴史的見解の多様性 | 歴史のいかなる場面においても、人々や集団は様々な価値観や態度、信念をもち、それゆえに彼らはしばしば衝突してしまうという事態を認識すること。その当時の各集団の間だけでなく、集団内部に見られる意見の違いについて認識できるようになること、そして、なぜその当時の人々は、当時選択可能な各種信念の範囲の中からそうした特定の信念を選び出したのかについても説明できるようになる必要がある。 |
| ⑤現在の文脈の意識 | 私たち自身の見解も歴史的文脈に依存するということを認識すること。最も扱いづらく、最も多元主義的社会での熟議にとって重要。<br>文脈化の欠落の原因として、❶今日の見解の起源が見えにくい、❷私たち自身の世界観が歴史的な状況に埋め込まれたものであるという主張は、大部分の学校において、高度に論争的なものとなってしまうことが挙げられる。 |

（バートン＆レヴスティク，2015 より筆者作成）

ケアリングは、ネル・ノディングズの理論に依拠し、全ての学習者が、歴史と個人的なつながりをつくる際に用いるツールとして表２－９に示す四つの構成要素があるとしている。

バートンとレヴスティクは、認知的側面と情意的側面の生産的な緊張関係の維持を重視しており、両方を用いた方が、歴史学習を面白く、挑戦的なものと考える傾向にあるとしている [40)]。他方で両者を事例として取り上げた中村洋樹は、構成主義歴史学習における歴史理解の課題を考慮し、ケアリングを重視しつつも、パースペクティブの認識を意識的に学習

すべきとしている。

筆者は、前章で述べたように、他者に対する能動的な関心であるシンパシー（ケアリング）と他者理解としてのエンパシーの両側面が一体となることが共感の陶冶であると考えており、バートン＆レヴスティクの見解を全面的に支持している。また、歴史的エンパシーとして必要な要件が考察課題として残っているが、バートンとレヴスティクが示した構成要素がこれに相当するといえる。

**表２－９　ケアリングの構成要素**

| | |
|---|---|
| ～に関心を抱く<br>（care about） | 学習者が歴史的事象について学びたい、学ぶ必要があると感じること。 |
| ～感じ取る<br>（care that） | 歴史的な出来事の結果に対応することであり、過去についての道徳的判断の基礎となる。 |
| ～に何かしたいと思う<br>（care for） | たとえ不可能なことであったとしても、過去の人々を助けてやりたいという欲求を示すこと。最も感情的な構成要素であり、歴史学習の他の側面に携わっていく強力なインセンティブになり得る。 |
| ～へ意識する<br>（care to） | 歴史の中で学んできたものを現在の諸課題に適応しようとする気持ちを示したもの。民主主義社会における歴史学習の最終目的となるべきもの。 |

（バートン&レヴスティク，2015 より作成）

なお、原田智仁はケアリングの構成要素のうち care that に関して、原著から「心を痛める」と訳している [41)]。筆者は歴史的エンパシーの情意的側面を肯定的で能動的な関心としてのシンパシーと捉えているため、原田の訳には首肯できる。

また、序章で検討した水山のシンパシー論は、認知的側面と情意的側面を一体化し、感情移入からエンパシーへの陶冶の過程あるいは契機と位置付けることが妥当であろう。

ケアリングの構成要素は、前者から後者にかけて「学習の入り口に関わる情意」（動機付け）から「学習の出口に関わる情意」（知的性向）へと性質が変化しているといえる。歴史的エンパシーの情意的側面が目指すべきは、長期的なカリキュラムの中で、care to、すなわち歴史学習を現在の諸課題に適応するような「態度」の形成であるといえる。また、新学習指導要領の態度目標に歴史的エンパシーを位置付け、知識・技能および思考・判断・表現

（認知的側面）と一体となって学習者の市民性を統一的に育成できる理由もここに見出すことができよう。

なお、バートンとレヴスティクの認知的側面はフォスターと類似するが、授業構成の原理は不明瞭である。尤も、これは先述のように両者の研究が規範研究を開発研究に落とし込むのではなく、実際に行われている授業から類型化し、選択可能性に基づきながら学校現場に長期的に参与観察に入るという研究スタイルに起因していると考えられる。

本章で検討した各論者の位置付けを、前章第３節でのエンパシーの定義に即し、図２に示す。歴史的エンパシーは認知的側面と情意的側面とが共に働くことで市民性の育成により貢献することができる。そのため、バートン＆レヴスティックを最も右上に位置付けた。英国ではフォスターに代表されるように認知的側面への重視が見られる一方、過去に対するケアリング（情意的側面）に関しては明確な論及が少ない。

教材に対する子どもの入りやすさを重視する安井は、過去の「社会のしくみ」を分析している視座が全く無いとは言い切れないものの、過去の他者の理解というよりは感情的なコミットメント（自己との同一化）に重点が置かれているため第四象限に位置付けた。安井の提言を受けて「共感から分析へ」というテーゼを出した藤岡の「共感」は安井のそれとは異なり、科学的社会認識のための方法として位置付けられていた。従って、情意的側面に関しては安井が優先しつつ、藤岡は第一象限に位置付けることが妥当と考えた。

中野重人は、共感を対象世界との認知的対話と、他者との社会的対話の二種類想定していたが、ここでは前者に限定して検討する。中野の共感論は既述の通り、過去性の認識が充分に保証されず、価値注入の危険性を回避できていないことから第四象限に位置付けた。

なお、歴史的文脈を認識しつつ、過去の不当な事象を現在の視点から正当化したり、意図的に曲解したりする、いわゆる「歴史修正主義」は第二象限に位置付けることができると考える。第四象限に位置付く授業論も、特定の立場にのみ共感することによる価値注入となっていては第二象限と表裏一体の関係にあるといえる。

図２の各論者の位置付けは、読者の拠って立つ歴史観によって、すなわち「誰に共感するのか」によって相対的なものであるということができる。おそらく第二象限に位置付けられる人々は、自身が「歴史修正主義者」であることを認めず、むしろ自身と異なる見解を持つ者を批判するであろう。第二象限と第一象限との区別は、バートン＆レヴスティクが示したような歴史的エンパシーの構成要素を発展させていること、すなわち「歴史的エンパシーの陶冶」によって、多様な異見に対する認識（認知的側面）や、歴史の学びを民主主義社会の

向上に少しでも生かそうとする態度（情意的側面）へと学習者が、そして授業が開かれているか否かである。

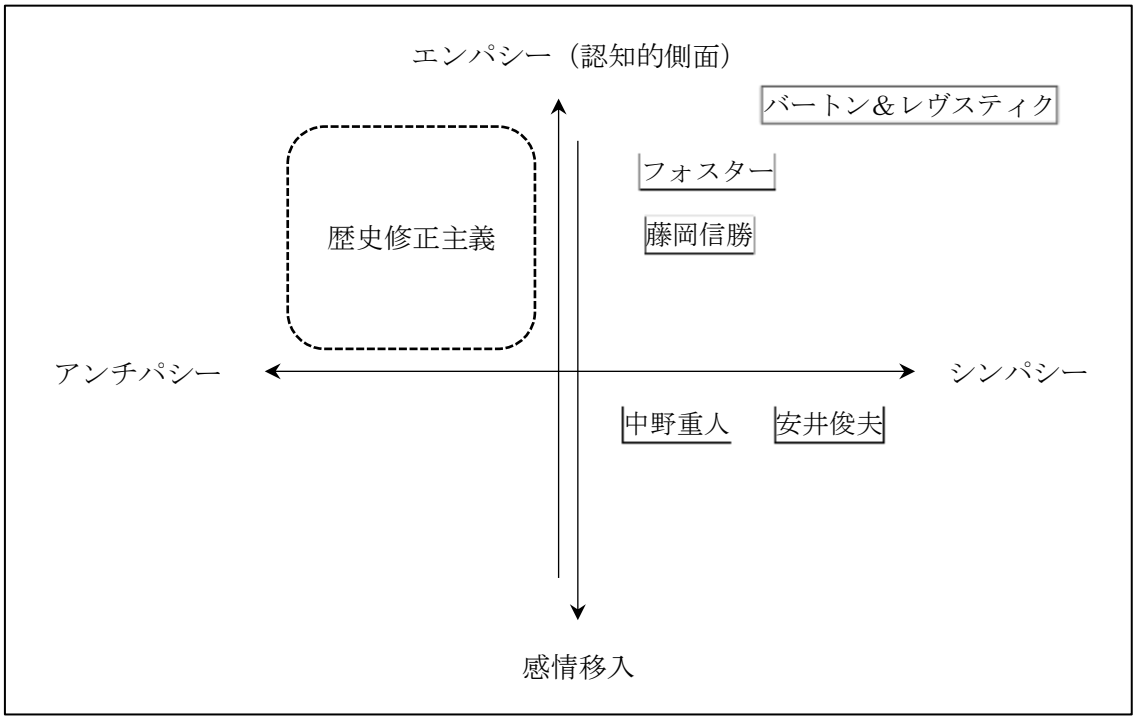



**図２　歴史的エンパシー（共感）に関する各論者の位置付け**　（筆者作成）

次章では歴史哲学を基に、安井実践および藤岡のテーゼから得た「理解」と「説明」の関係の整理を試みた上で、歴史的エンパシーの授業構成論と評価論を構築する。これは、歴史的エンパシーを働かせることによって形成される社会認識の科学性と、「歴史的エンパシーの陶冶」に必要な条件とを歴史哲学の観点から証明することを目指すものである。また、歴史的エンパシーに対する言語論的転回やイデオロギーからの批判への応答を試みるものでもある。

## 【第２章の註】

１）中野重人（1985）『社会科評価の理論と方法』明治図書，p. 16。

２）同上，p. 165。

３）同上，pp. 120-127。

４）同上，pp. 125。

５）同上，pp. 178－181。

６）渡辺雅子（2003）「歴史の教授法と説明のスタイル」同編『叙述のスタイルと歴史教育』三元社，p. 60。

７）同上，p. 48。

８）同上，p. 49。

９）同上，p. 50。

10）同上，p. 60。

11）同上，pp. 60-61。

12）同上，p. 62。

13）同上，p. 53。

14）同上，p. 57。

15）同上，pp. 62-63。

16）同上，p. 59。

17）安井俊夫（1977）『子どもと学ぶ歴史の授業』地歴社。

18）安井俊夫（1983）「「自分の目」で歴史をとらえる―「スパルタクスの反乱」の授業―」大槻健・臼井嘉一編『中学校社会科の新展開』あゆみ出版，p. 41。

19）安井俊夫（1982）『子どもが動く社会科』地歴社，pp. 28-29。

20）前掲 18）安井（1983），p. 23。

21）服部一秀（1995）「共感によるわかり方」星村平和編『社会科授業の理論と展開　社会科教育法』現代教育社を参照。また、論争の展開については、三村和則（1994）「安井俊夫社会科実践をめぐる論争の検討―歴史授業における共感の意義―」『沖縄国際大学教養部紀要』19（21）を参照。

22）原田智仁（2012）「時代把握ができる歴史人物学習：素材の調理法でここまで変わる？！（４）人物学習の基礎・基本（２）めざすはシンパシーではなくエンパシー」明治図書『社会科教育』49 巻 7 号

23）藤岡信勝（1991）『社会認識教育論』日本書籍，p. 93。

24）同上，p. 94。

25）同上，pp. 106－108。

26）溝口雄三（2000）「歴史学における共感と科学性と主体」日本史研究会『日本史研究』第 451

号。

27）南浦涼介（2012）「中学校における社会科授業」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書。

28）前掲 23）藤岡（1991），pp.159－169。

29）Lee, P. & Ashby, R. (2001).Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In Davis Jr., O.L. Yeager, E.A. Foster, S.J. (2001). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Rowman & Littlefield Pub, p.21.

30）Foster, S.J. (2001). Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts. In *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies, p.167.* ゴールドステインとミカエルスによれば「エンパシー」は 17 の異なる定義があり、心理学的な成果への論及は、役割取得（role taking）や没頭（involvement）、同一視（identification）、共感的な認知（sympathetic cognition）、他者への同情（feeling with another）などの無数の意味を生み出している。

31）同上，p.168.

32）同上，pp.168－169.

33）ライザー，Ｂ．Ｊ．＆タバク，Ｉ．著，坂本篤史訳（2018）「足場かけ」ソーヤー，Ｒ．Ｋ．編，森敏昭・秋田喜代美・大島純・白水始監訳『学習科学ハンドブック　第二版　第１巻―基礎／方法論―』北大路書房。足場かけは、深い学習を実現するための支援であり、学習者が目標を達成しようとする際に必要とするものに応じて彼らに与えられる支援である。学習者が対象を自分で理解する助けとなるようなきっかけやヒントを与えることが効果的な足場かけであり、学習者のニーズに応じて次第に追加・修正・除去され、最終的には完全に消し去られるものである。

34）バートン，Ｋ．Ｃ．＆レヴスティク，Ｌ．Ｓ．著，渡部竜也・草原和博・田口紘子・田中伸訳（2015）『コモン・グッドのための歴史教育』春風社，pp.24－35。

35）同上，p.32。

36）草原和博「日米の研究方法論の比較を通してみたバートン・レヴスティクの歴史教育研究の特質」（2015）同上，pp.420－421。桑原敏典（2012）「L.S.Levstik が示唆する社会科研究の方法論―質的研究法に焦点をあてて―」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第 48 集、山田秀和（2012）「K.C.Barton が示唆する社会科研究の方法―子どもの歴史理解の研究に焦点を当てて―」同も、バートンとレヴスティクの研究方法について考察している。

37）前掲 34）バートン＆レヴスティク（2015），pp. 370－371。

38）渡部竜也は、エンパシーを「感情理解」、シンパシーを「共感理解」と訳している。

39）前掲 34）バートン＆レヴスティク（2015），p. 316。

40）同上，370-371。

41）原田智仁（2019）「社会科で思考と感情（エンパシー）をどう育てるか（８）」明治図書『社会科教育』56 巻 8 号，p. 107。

# 第３章　歴史的エンパシーの授業構成・評価論

序章で述べたように、「共感」の概念は複数の学問分野に跨り広汎な意味を持つ概念である。第２章の考察からは、「共感」の概念が不明確なままに授業の是非が論争された。

また、歴史的な見方・考え方として授業で活用・育成を目指す場合、その授業構成論や評価論などは不明瞭である点に課題が残る。本章では、前章までの考察を踏まえ、歴史的な見方・考え方としての歴史的エンパシーを歴史認識論から基礎付けた上で、授業構成論・評価論を体系的に示す。

## 第１節　歴史的エンパシーの歴史哲学的考察

### 第１項　理解主義の再検討

森分孝治は、形成される社会認識が「常識的か、科学的か」、「閉ざされているか、開かれているか」によって社会認識形成の原理と授業構成を類型化し、社会科は「説明」を原理とする開かれた科学的社会認識を形成すべきであるとした（表３－１）。

**表３－１　社会認識形成の原理と形成される認識**

| | 閉ざす | 開く |
|---|---|---|
| 常識的社会認識 | 「理解」<br>昭和 43 年版学習指導要領　など | 「問題解決」<br>昭和 22 年版学習指導要領<br>社会科の初志をつらぬく会　など |
| 科学的社会認識 | 「認識」<br>歴史教育者協議会<br>教育科学研究会社会科部会　など | 「説明」<br>森分孝治（1978）など |

（森分，1978：pp.76－78 を基に筆者作成）

「理解」を原理とする社会科（以下、理解主義社会科）は、ドイツ精神科学派の「理解(Verstehen)」の理論によって基礎づけられており、以下のような授業過程が組織される[1)]。

①学習対象がどんな社会的・歴史的状況の中で、どんな実態を持っているかの事実認識。
②学習対象を個人・集団の行為（目的－手段）に還元し、行為の目的（願い）に対する追体験（立場の置き換え、自己投入）。

③目的実現のための手段（努力・工夫）の追体験的予想と事実の確認。

④行為およびその結果の社会的意味の理解。

**表３－２　理解主義社会科の特色と限界**

| 特色 | 限界 |
|---|---|
| ①知識と態度の同時的形成を保障する。<br>②一つの社会事象を社会的・歴史的な全体の中で総合的に理解する能力が形成される。<br>③同心円的拡大原理に基づくカリキュラム構成が有効。<br>④日常生活でわかっていく過程と近似しているので、学習過程が子どもになじみやすい。<br>⑤学習を主体的にする。 | ①社会事象を分析する概念や理論に乏しい。<br>②戦争や恐慌など、子どもたちが追体験的に追求しえない社会的事象は学習しにくい。<br>③客観化された文化を「理解」するというのがこの理論の中心的課題なので、与えられた学習内容を受容する授業となる傾向がある。<br>④授業過程が意味把握や価値づけで終わるので、社会科の学習が道徳主義的となる恐れがある。 |

（森分，1974・1978，伊東，1983 を基に筆者作成）

理解主義社会科は、学習者を主体的にする一方、態度目標によって理解内容が決定される点に課題が残る（表３－２）。この特徴は、前章で考察した安井実践にも当てはまるといえる。しかし、藤岡の「共感から分析へ」に見られたように、理解主義の意義が説明主義により全く否定されるわけではなく、複合的な要素を常に含む実際の授業においては単一の社会認識形成の原理から構成されるということは考えられないのではないか。理解主義と説明主義とを二項対立として捉えることは、かえって授業を硬直化させはしないか。

以上の問題関心から筆者は、歴史哲学の議論を基に理解主義社会科を積極的に捉え直すとともに、歴史的エンパシーの授業構成論の基礎付けとする[2)]。

科学の進歩が著しい 19 世紀において、「歴史認識は成り立つか」「歴史は科学か」という問いに答えるかたちで「理解」は自然科学の方法である「説明」に対する人文科学や歴史学に独自の方法として、ヴィルヘルム・ディルタイらによって確立された。

しかし、ディルタイらの科学二元論に対し、1930 年代以降、歴史もまた自然科学と同様に、因果法則によって、歴史上の出来事を説明したり予測したりすることができるとする科学一元論が分析哲学者によって展開された。その中心人物がカール・ポパーおよびカール・

ヘンペルであり、森分の説明主義もこの両者の科学哲学に依拠している。ポパー＝ヘンペルの説明モデルは、ある出来事 E の説明は、初期条件 C と普遍的な仮説 L から演繹することであり、因果法則によって過去の出来事から後の時点の出来事を演繹する因果的説明が想定されている。しかし、歴史学の実際において演繹による説明は稀有であることから、ヘンペルは、歴史学が関わる法則は決定論的法則ではなく、確率的法則であり、それは完全な説明に向けての「説明スケッチ」であるとした。

以上のような科学一元論の説明に対し、英国のウィリアム・ドレイは、ヘンペルらの説明を「被覆法則モデル」であると批判し、「合理的説明」や「理由による説明」のように一般法則がなくとも歴史的説明は可能であり、むしろ実際の歴史家の営みは日常語によるものが主流であると主張した。ヘンペルらが共感は説明の発見的意義があるに過ぎないとしたのに対し、ドレイは共感的理解こそ理由による説明の不可欠なステップであるという。

しかしヘンペルは、理由による説明は被覆法則モデルの一種に過ぎないと反論する。その後、ドレイとヘンペルの「歴史的説明論争」は決着を見ないまま消沈したが、歴史的説明に法則性や因果性は必要ないという証明には至らず、被覆法則モデルによる説明は科学の正当な方法論であり続けている。

ただし、それはドレイが主張した理解的側面が強い合理的説明が否定されたわけではない。むしろ理解のみを「歴史固有の」認識であるとした場合に、科学としての基準を失うのであり、広い意味での説明として成立する範囲内であれば、理解も歴史認識の方法として認められるといえる。

また、被覆法則モデルに全ての科学的説明が統合されるか否かとは独立に、歴史学の独自性を打ち出す理論として「物語り論（narrative theory)」がある。自然現象とは異なり、過去を直接知覚することはできないため、歴史は常に現在から遡るものであり、「はじめ・中・終わり」の構造をもつ「筋（プロット)」に一連の歴史的事象を組み込むことによって説明する。物語りとしての歴史は、パースペクティブの拘束性から逃れられず、常に学界や教室といった共同体でのコミュニケーションによる批判に開かれていなければならない[3)]。

以上から、筆者は社会科授業構成において、理解は説明によって包摂されるとはいえ、それ自体は歴史教育において有意義な認識原理足り得ると結論付ける。歴史的エンパシーの認知的側面は、理解による過去の行為者の視点の認識（理解）と、その行為者が置かれている歴史的文脈についての（説明）に働く歴史的な見方・考え方であると位置付ける。また、第１章では社会科における知識と思考・判断・表現の不可分の関係を述べたが、これに即せ

ば、歴史的エンパシーを歴史的な見方・考え方として働かせて思考・判断（理解）し、表現（説明）した結果が知識となる。そしてこの説明によって形成された知識は、議論をベースに指導する中で、事実立脚性と論理整合性、そして物語りのパースペクティブ性に常に開かれることによってその科学性が保証される[4)]。

なお、エンパシーに否定的な論者としてキース・ジェンキンズが挙げられる。ジェンキンズは英国を代表する言語論的転回論者で、「歴史を研究するさいには、私たちは過去を研究しているのではなく、歴史家が過去について構築してきたことを研究」しており「「あらゆる歴史は、過去の精神の歴史」であるというより、「あらゆる歴史は、歴史家の精神の歴史」」であり、歴史の研究は歴史学の歴史や歴史叙述の研究になるという[5)]。これに対しては、小田中直樹による批判があり、歴史的エンパシーを働かせることの正当性を揺るがすものではないと考える。すなわち、言語は現実を表象せず、歴史家に中立な立場などないとする言語論的転回の立場では、「過去の事象」それ自体ではなく、「過去の事象」を論じた「過去の歴史学者」の言語こそ研究対象となる。しかし、この場合の言語論的転回は、ジェンキンズも含めた現在の歴史家にも及ぶことになり、「過去の歴史学者」の言語でさえも正確に捉えることができない。すなわち、ジェンキンズは自己矛盾に陥っているのであり、経験的な科学として歴史像を描くという歴史学の営みは未だ否定されるものではないといえる。

### 第２項　歴史的エンパシーの歴史学的根拠

歴史的な見方・考え方の再定義の第二に、「歴史家の様に」学ぶ過程として授業を組織することを述べた。これは、既述の「真正の学習」によって学習者のレリバンスを保証するとともに、歴史的エンパシーの情意的側面と併用することで市民性の育成を目指すものであった。本項では、「その領域の専門家が知を探究する過程」、すなわち歴史家の探究過程に歴史的エンパシーは含まれるのかを、フランス史家で歴史学の方法論についての論及も多い二宮宏之および遅塚忠躬の論考から考察する。

二宮は、歴史における問いの起点が「自分」と「いま」にあるとし、「いま」から問いを発して過去を捉える際には、①現在がどのように形成されてきたのかを問い、過去をその道筋の中に位置付け理解しようとする発生史的・系譜論的な発想と、②現在と過去とを対比しつつ、過去を異文化として再発見しようとする考え方の二つの立場があるとしている[7)]。

また、遅塚は、歴史学の目的として、ｉ歴史個体の個性を描く「尚古的(個性記述的)歴史

学」、ii過去を過去として静態的にとらえる「反省的(静態重視的)歴史学」、iii歴史の発展の道筋を考える「発展的(動態重視的)歴史学」の三つを挙げている[8)]。三者はいずれも現在から過去への問い掛けから出発し、問い掛けの仕方の差によって営み(対象の取扱い)に差異が生じる。

社会科歴史の観点から注目すべきは、ii反省的歴史学とiii発展的歴史学である。両者は、現在をよりよく理解し反省する、すなわち、現在を客観化するという長期的な目的では類似し共通している。しかし、反省的歴史学が過去を異文化として理解し、現在との対比を提示するのに対し、発展的歴史学は現在への連続的推移を究明するという短期的に矛盾する中間目的を有しており、遅塚は両者の併存の必要性を説いている[9)]。

二宮が指摘した①発生史的・系譜論的発想と②過去を異文化として再発見する考え方は、それぞれ遅塚が指摘したiii発展的歴史学とii反省的歴史学と重なり合う。また、吉川幸男は、歴史授業における教師の「問い」の設定過程についての論考の中で、二宮と遅塚の論考を図３－１のようにまとめている。

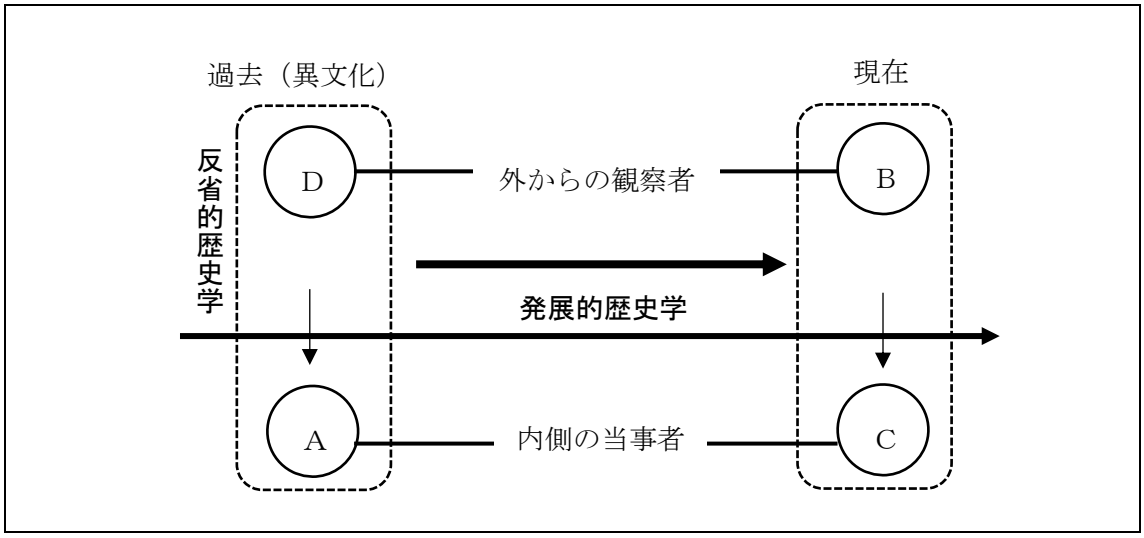



**図３－１　二つの探究方向**　（吉川，2011：p.9 を一部改変）

ＡとＤはそれぞれ過去における当事者と観察者を、ＢとＣは現在における観察者と当事者を指す。吉川は、❶過去の縦方向の連関理解（Ｄ―Ａ）と現在の縦方向の連関理解（Ｂ―Ｃ）とを対比することで過去を異文化世界として捉える探究と、❷現在のある事象を過去の該当事象の延長上に捉える横方向の連関理解という短期的には矛盾対立する両探究方向が、やがて縦横に結ばれ、現在と過去の関係を形作ってゆくとしている。また、各探究方向の未

分化性こそが、学校歴史教育の固有性であり、各方向を胚胎させる問いの生成と各探究方向を関連させる学習過程の構成の必要性を主張している[10)]。

反省的歴史学と発展的歴史学を、学校教育における歴史学習に即して説明すれば、反省的歴史学は、過去の社会や文化を現在とは異質なものとして静態的に捉えるため、歴史科歴史的であるといえる。一方で、発展的歴史学は、歴史事象間の因果関係の認識を重視する社会科歴史的であるといえる[11)]。歴史的エンパシーは、反省的歴史学、すなわち図３－１における縦方向の連関理解の対比に相当し、過去を異文化として捉える営みであるといえる。

社会科歴史においては、反省的歴史学ではなく、発展的歴史学に基づいて授業が構成されるべきであると考えられる。しかし、遅塚が主張するように、両者は、過去と現在とを対比することにより現在の社会や文化を客観化し反省するという長期的な目的では類似し、共通している。この長期的な目的は、社会科歴史の目標とも親和性があり、歴史科的なアプローチに基づく学習であったとしても、市民性の育成に寄与することは可能であるといえる。特に、前節で述べた「真正の学習」の観点に立てば、社会科歴史の学習過程に歴史科的アプローチを積極的に導入すべきであるといえる[12)]。

また、吉川は両アプローチの未分化性こそが、学校歴史教育の固有性と主張しているが、単元・授業の構成に当たっては両アプローチを意識的に関係付け、単元や年間指導計画を通して学習者が両アプローチを自律的に使いこなすことができるよう組織していくことが必要である。

以上から、歴史的エンパシーは、歴史家の探究過程に位置付くものであり、その活用を通して価値観を相対化させることは、歴史科的アプローチではあるものの、社会科歴史と目標を共有することができ、市民性を育成することにつながるといえる。

### 第３項　歴史的エンパシーの定義

第１章での「歴史的な見方・考え方」の再定義、および前項までの考察の総括として、歴史的エンパシーを以下のように定義する。

第一に、歴史的エンパシーの認知的側面は、歴史上の行為者が埋め込まれている歴史的文脈（パースペクティブ）を捉えるための歴史的な見方・考え方である。

第二に、歴史的エンパシーの情意的側面は、歴史上の行為者に対する肯定的で能動的な

関心、すなわちケアリングであり、過去の学びを現在に生かすための歴史的な見方・考え方である。

第三に、認知と情意の両側面を活用することで、認識の深まりと社会的レリバンスの向上につながる。

以上の定義を表３－３に示す。次節では、具体的な授業構成論を構築していく。

**表３－３　歴史的エンパシーの再定義**

| | シンパシー | （歴史的）エンパシー<br>情意的側面 | 歴史的エンパシー<br>認知的側面 |
|---|---|---|---|
| 前提 | 学習者自身の見解に基づく | | |
| | 相手のことが分かる | 相手のことは分からない | |
| | 現在主義 | 過去に対するケアリング | 歴史的文脈の認知 |
| 視点 | 現在の視点 | | 過去の視点 |
| | 一人称 | | 二人称 |
| 影響 | 直観や感情のミラーリングによる同一視や偏見。 | 過去の人々の生活や経験に対する配慮や問題関心。 | 過去の視点や文脈を認識するための理性的で中立的なツール。 |

（筆者作成）

## 第２節　歴史的エンパシーを活用する授業構成論

### 第１項　歴史的エンパシーの単元・授業開発のモデル

歴史的エンパシーを歴史的な見方・考え方として働かせることは、探究の結果として習得を目指す内容知と方法知を構造化し、指導と評価の一体化を実現することを意図している。原田智仁は、教育内容開発の具体的なストラテジーとして教授計画書の作成を提案し、その一般論的な手順を下記のように示している[13)]。

Ⅰ　主題に対応する理論（歴史学・社会諸科学の理論）を選択する。

Ⅱ　選択した理論を教育内容としての「理論」に再構成する。

①　当該科学の立場から理論を体系化する。

② 事例（資料）の観点から理論を吟味する。

③ 子どもの探求（問）の論理から理論を吟味する。

④ 教育内容としての「理論」命題を確定し、到達目標として構造化する。

Ⅲ 到達目標を子どもが批判的に学習する過程として単元展開を構成する。

Ⅳ 確定した到達目標、探求の論理（発問）、事例（資料）を、教授計画書の形式にしたがって組織する。

また、原田は上記のように探求としての組織された学習を「理論批判学習」とよび、方法原理として次の三点を挙げている[14)]。

A 理論批判学習は理論の学習を目的とする。（理論を学習するために歴史を手段として用いる）

B 理論批判学習は理論の仮説性を受け容れる。

C 理論批判学習は理論を批判的に吟味・検証する過程として組織される。

探求の論理（発問）と事例（史料）の組織は歴史的見方・考え方に、理論は「物語り」に置き換えれば、筆者のこれまでの定義と互換することができよう。ただし、原田の場合は理論の選択と再構成が問いの構造に先立つが、筆者はむしろ問いの構造化を理論の選択と再構成に先立たせることが必要であると考える。長期的には学習者が自律的に歴史的な見方・考え方を働かせて探究すること、教師の論理ではなく学習者の論理から自然な探究過程として組織することを目指すためである。また、問いの構造図に「本質的な問い（Essential Question)」を付加し、年間指導計画レベルで探究することが、市民性教育としての歴史学習の成立条件である[15)]。

歴史的な見方・考え方として歴史的エンパシーを働かせる授業過程は、認知的側面と情意的側面の往還による認識と省察の過程と捉えることができる。以下、佐伯胖の「学びのドーナッツ論」を援用し、授業構成のモデルを構築する。佐伯によれば、学習者（I）は人やもの（YOU）との関わりを媒介としながら、文化的実践の世界（THEY）へと認識を拡大して行き、I と YOU、YOU と THEY との間にはそれぞれ接面がある（図３－２）。歴史学習に即せば、第一接面では、教師や級友との社会的対話によって教室の文化（WE）がつくられる。それを基盤としながら、第二節面では、事象の把握のための問いと資料読解（読解だけでなく、資

料自体の立場性の吟味も含む）の技能が活用され、過去の社会に関する年代や状況、人物の視点について解釈していく（perspective taking)。さらに人物を YOU 的他者としながら、認識を拡大し、因果関係や歴史的文脈に対する問いによって、人物を歴史的文脈に位置付けていく（contextlizing)。そして、人物の視点や歴史的文脈（THEY）を認識した上で、学習者は自身のそれまでの認識を、省察（情意的側面）を通して変容させていく。また、本研究の対象ではないが、今後は単元全体の見通しと振り返りを重視する「メタ学習」が重要である。この点については終章で述べる。

図３－２における認知的側面と情意的側面について、学習過程における認識様態の変化に着目すれば、表３－４の段階を想定できる。

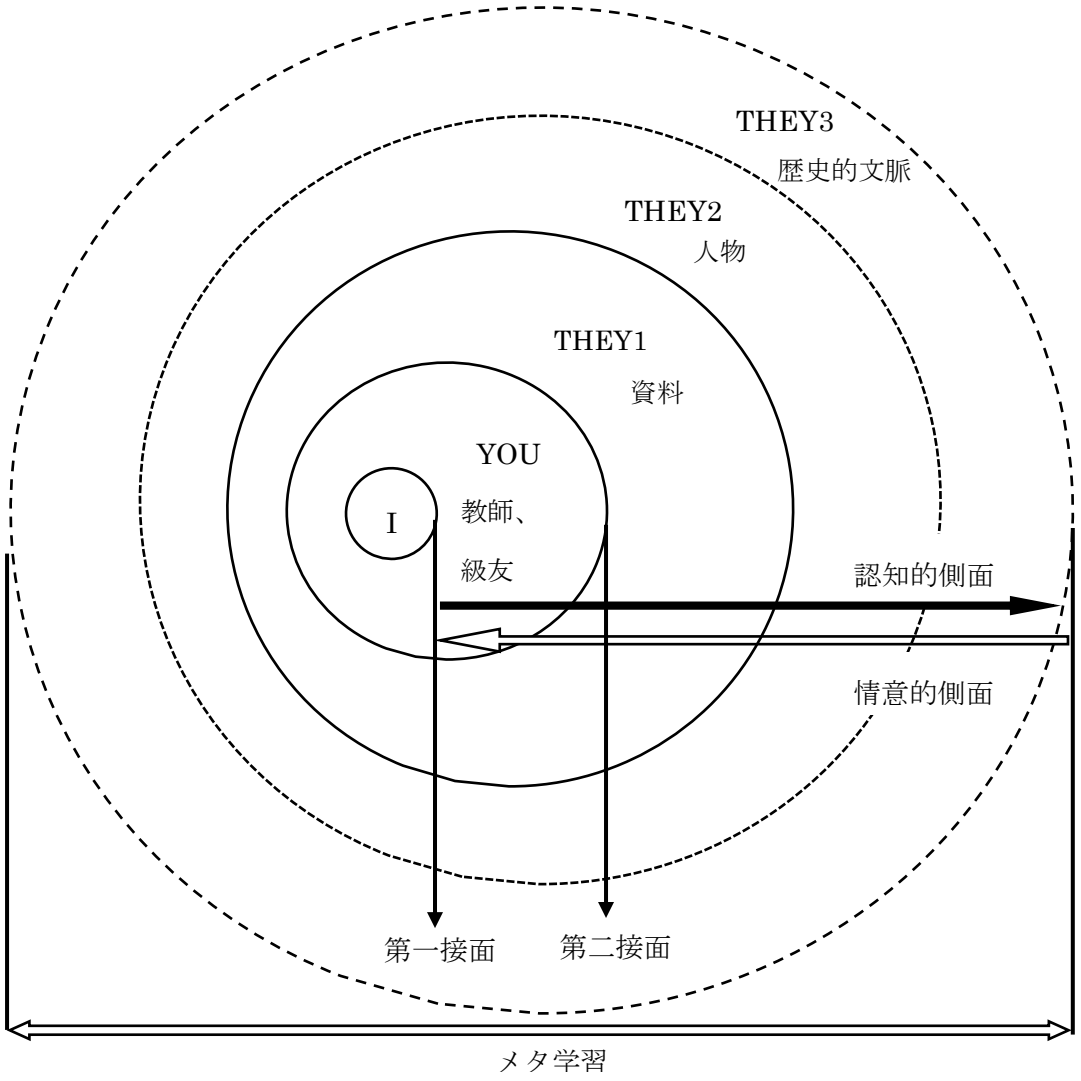



**図３－２　歴史的エンパシーを働かせる授業過程のドーナッツ論的説明**

（筆者作成）

表３－４のように、認知的側面と情意的側面を循環させることで、学習者は過去や他者に対する自己の価値観を相対化させることができる。認知的側面が歴史的文脈についての理解、思考・判断や過去に対する多様で開かれた認識や異見への寛容を培うことにつながり、情意的側面が現代社会の形成に向けた情意・態度の涵養に寄与するといえる。

**表３－４　学習過程における認知と情意の往還**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ① | 自己視点の確認 | 直観 | 学習者（I）内部での先入観や学習経験に基づき、資料(THEY1)を無批判に受け入れたり、人物(THEY2)と自己とを同一視したりする。 |
| 認知的対話 | ② | 他者視点および歴史的文脈の認識 | 認知 | 資料（THEY1）の慎重な読解を通して人物（THEY2）の視点を解釈し、人物（THEY2）が埋め込まれている歴史的文脈（THEY3）を解釈していく。 |
| | ③ | 自己視点の相対化 | 情意 | 歴史的エンパシーを経て THEY から I へと省察し、自己の価値観の相対化を図り、変容した認識に基づいて価値判断や意思決定を行う。 |
| 社会的対話 | ②’ | 他者視点および歴史的文脈の認識 | 認知 | 学習者同士の解釈を吟味し合う過程で、他者がどのような視点や資料、歴史的文脈に依拠しているのかを認識する。 |
| | ③’ | 自己視点の相対化 | 情意 | 学習者同士の議論を踏まえて、自身の認識の省察や新たな合意形成を行う。 |

（筆者作成）

### 第２項　歴史的エンパシーを活用する発問の構想

本項では、佐伯胖の「視点」論および社会科教育学における発問研究の成果を基に、見方・考え方としての歴史的エンパシーを具現化する発問を構想する。

佐伯は、視点の動かし方には、①一つの認識対象の周りを隈なく、隙間なく、連続的に包囲する「包囲型」と、②「モノになる」ことによって、そのモノ自体の活動として次々と視点を涌き出させる「涌き出し型」とがあり、実在感をもった認識に至るためには、両者が必要であるとしている [16)]。歴史的エンパシーの授業方法に即せば、歴史的人物の問題状況や歴史的文脈への焦点化が「包囲型」、歴史的人物の立場になってみることが「涌き出し型」

であり、授業過程の中で両者を発問化して組み込むことで、歴史的エンパシーを通した実在感のある社会認識の形成につながるといえる。第１章第３節にて、共感が感情移入とエンパシーが重なり合いながら陶冶していくことを、第２章第２節で藤岡信勝が「共感」と「分析」という二つの認識方法の併用を重視していることを述べたが、包囲型と湧き出し型を併用する妥当性が首肯されよう。

社会科における「視点」については、吉川幸男の論考が重要な示唆に富んでいる。吉川によれば、出来事の原因には、❶「当事者」の視点から切り取られる「人為論」的原因、❷「関係者」の視点から切り取られる「可能論」的原因、❸「観察者」の視点から切り取られる「決定論」的原因の三つの次元があり、われわれはこの三者から、その出来事に対して自分がどのような立場にあるのか、現実的な対応が可能かどうか、の二つの観点から原因を選び取っている[17)]。佐伯と吉川の「視点」論は、それぞれ、❶「当事者」の視点と②「涌き出し型」の視点、❷「関係者」の視点・❸「観察者」の視点と①「包囲型」の視点とが同義であるといえる。

また、社会科では、「なぜ」発問を授業の中心に据えることが多いが、森才三は、「なぜ」発問の実践方略について、以下の三点を提起している[18)]。

Ⅰ社会認識体制の成長を促す「なぜ」発問は、「背景」、「条件」、「意図」、「基準・準拠」を「問いの観点」としうるものでる。
Ⅱ「なぜ」と発問した後に、「問いの観点」が判別できるよう「なぜ」を「なに」や「どんな」の問いに言い換えた発問を継起する。
（例）「～が起きた背景は、何か」「～は、どんな条件で起こったか」「～が起こされた意図は何か」「～は、どんな基準で起こすと判断したのか」
Ⅲ「なぜ」発問を考える立ち位置を示すため、それらの「問いの観点」に対応して、「○○（観察者・関係者・当事者）の立場で考えてみよう」と言い添える。

三者の「視点」論と社会認識形成に関わる問いとを整理したものが表３－５である。歴史的エンパシーは、人物の視点や歴史的文脈の解釈に関わるものである。そのため、発問の主語を人物にし、その行為や認識に関わる目的合理的説明または価値合理的説明を当事者の視点から問うことが必要であるといえる。発問の例としては、「（人物）が～を起こした意図は何か？（人物）の立場で考えてみよう」、「（人物）はどのような価値的基準で～という行

動を起こしたのか？」などが考えられる。

また、吉川は、教師の教材研究から発問構成までの視点の構造についての研究の中で、「ａはｂなのに、なぜｃはｄなのか」という複文型の問いの有効性を主張している（図３－３）。

図３－３において、Ｂ（現在の観察者、学習者）からＡ（過去の当事者）へ直接「当時はなぜ～か」と発問した場合、学習者は教科書等の情報を回答することで完結してしまう。そのため、直接ではなく対比的な矛盾を問いとして立てる必要がある。吉川は、付加する脈絡について、ⅰ経緯的な脈絡「あの状況下でａであるのに、なぜｂか」とⅱ理論的な脈絡「なぜａの方がｂであるのにｃなのか」の二つを挙げている。

**表３－５　社会認識形成に関わる問いの要素・説明方法・応答の視点**

<table>
<tr><td colspan="6">問われることの三要素</td><td rowspan="2">説明方法</td><td colspan="3" rowspan="2">応答の視点</td></tr>
<tr><td colspan="2">問いの<br>対象</td><td colspan="2">問いの観点</td><td>問い求めること</td></tr>
<tr><td rowspan="4">社<br>会<br>的<br>事<br>象</td><td rowspan="2">出来事</td><td rowspan="2">原因</td><td>背景</td><td>具体的な背景</td><td rowspan="2">因果的</td><td rowspan="2">外</td><td>観察者</td><td rowspan="2">包囲型</td></tr>
<tr><td>条件</td><td>具体的な条件</td><td>関係者</td></tr>
<tr><td>行為</td><td>理由</td><td>意図</td><td>具体的な意図</td><td>目的合理的</td><td rowspan="2">中</td><td rowspan="2">当事者</td><td rowspan="2">涌き出し型</td></tr>
<tr><td>認識・<br>信念</td><td>根拠</td><td>基準・<br>準拠</td><td>具体的な基準や準拠</td><td>価値合理的</td></tr>
</table>

（森，2015，p.18 を改変）

ⅰ経緯的な問いは、「あの状況下で」に視点を移すため、その状況を大きく捉えるＤ（当時の社会状況）を経由する。ⅱ理論的な問いは、「ａの方が　ｂである」という一般論に視点を移すため、Ｃ（現在の一般論）を経由する。

歴史的エンパシーは、広範な一次・二次資料を用いた探究の過程で、過去における「他者性」や「正常性」を認識し、現在の価値観を相対化することに作用する。しかし、単に「(人物) はなぜ～したのか」と問うだけでは、学習者の人物に対する共感はシンパシーに留まり、授業も探究過程として組織されない可能性がある。従って、学習者が歴史的エンパシーを活用し、過去を異文化として捉えるためには、社会認識形成に関わる問いに脈絡を付加し、矛盾を含んだ対句構造として提示し、学習者が諸資料を用いて探究することを促すことが必要である。

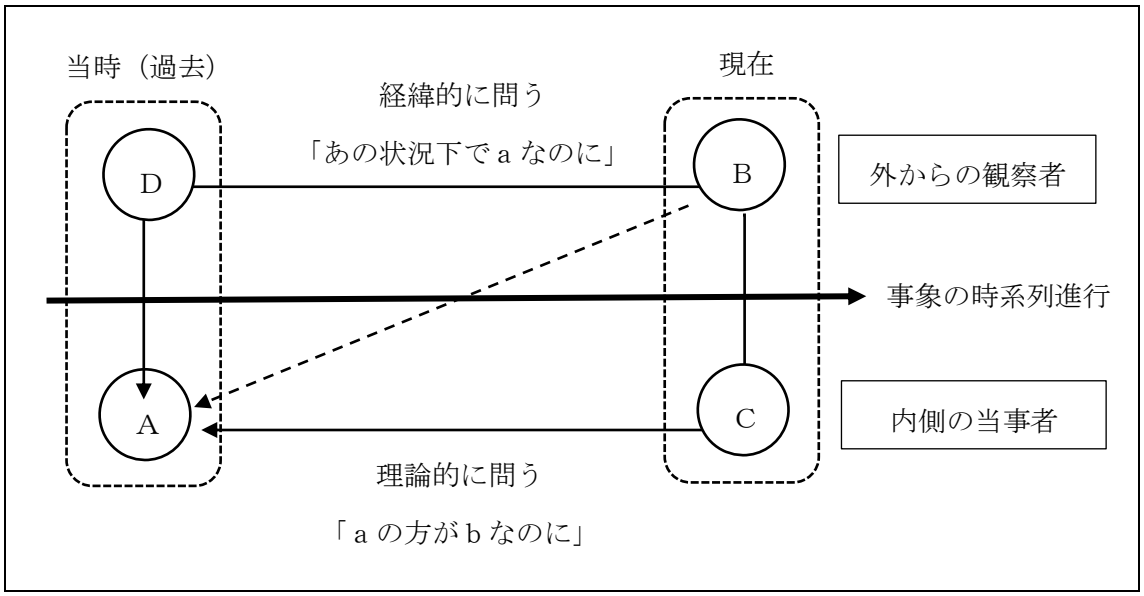



**図３－３　経緯的な問いと理論的な問い**　（吉川，2011：p.6 を一部改変）

**第３項　人物の選択基準と授業構成論**

歴史的エンパシーを働かせる授業を構成する上で、共感の対象となる歴史上の人物の選択基準を構想することは不可欠である。特定の価値観からのみ人物を選択すれば価値注入となってしまう。筆者は、英国を事例に歴史人物学習を分析した竹中伸夫を参考にしたい。例えば、以下のような人物が想定される。

①自国の現代社会に影響を与えている出来事に関与した人物群
②同時代の対立する価値観（立場）の人物群
③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

竹中は、英国の複数の歴史教科書シリーズに関する分析から、市民として必要な資質を、歴史人物学習を通して育成するための教育内容編成を提起している（表３－６）。初等教育から後期中等教育にかけて、学習方法を人物の理解学習から解釈学習へ、学習内容を社会の批判可能性から多元的な評価の可能性へと、歴史人物学習を段階的に組織することで市民性を、歴史人物学習を通して漸進的かつ校種横断的に育成することに可能となると考えられる。資質・能力の三つの柱を育成する上で、校種を越えたカリキュラム・マネジメントが必要であることは既に述べたが、竹中の研究は、歴史的な見方・考え方を学習者が自律的に

働かせることを目指す上での一つのモデルになるのではないか。

**表３－６　歴史人物学習と段階性**（竹中，2016：p. 30）

| | 初等教育 | 前期中等教育 | 後期中等教育 |
|---|---|---|---|
| 学習方法 | 人物理解学習<br>理解学習<br>（認識の形成）<br>稀有な人物そのものに対する共感的理解 | 人物再評価学習<br>理解学習→解釈学習<br>（認識の覆し）<br>個人の従来のイメージの検討と再評価（常識的見方に反する共感） | 人物分析学習<br>解釈学習<br>（認識の構築）<br>個人の行為の社会的意義・影響について評価・解釈を構築すること |
| 学習内容 | 現状（認識）の批判可能性。現状に流されず、個人の努力によって変化可能なもの。 | 人物（社会事象）に対する評価（解釈）は多元的であること。結果として可変的なもの。 | 社会とは異なる立場の人間の過去の対立の積み重ねの結果成立したもの。 |
| 人物 | 現状を是とせず、社会的変革という（意図）を成し遂げようとした人物 | 再評価が必要な自国の二面性を持つ人物 | 英国の現代社会に影響を与えている出来事に異なる立場（思想）で関与した人物 |

先に例示を人物群としたのは、過去の意思決定場面において、複数の行為主体がいたこと、同時代においてもそれぞれ異なる価値観を持っていた人物がいたことを学習者に認識させることを前提としているためである。梅津正美が示した授業類型に従えば、③再評価が必要な人物を扱う場合は、表３－７のⅣに、①現代社会への影響を、人物を通して考察する場合は、Ⅰに、②同時代の対立する価値観の人物群を扱う場合は、Ⅱ・Ⅲになるといえる。

**表３－７　歴史人物学習の授業類型**（梅津，2018 より作成）

| 学習過程の方法 ＼ 学習内容（知識） | 判断力育成<br>構想（選択・判断） | 思考力育成<br>考察 |
|---|---|---|
| 真理性・客観性 | Ⅱ　合理的意思決定学習 | Ⅰ　解釈追究学習 |
| 構築性・主観性 | Ⅲ　主体的価値判断学習 | Ⅳ　批判的人物像構成学習 |

## 第３節　歴史的エンパシーの評価論

### 第１項　資質・能力の評価

歴史的な見方・考え方として歴史的エンパシーを再定義したのは、人物を通した歴史的文脈の認識もさることながら、資質・能力の三つの柱のうち、態度目標を形骸化しないためという目的がある。単に授業中の挙手や提出物のカウントだけでは「指導の評価化」として評価材料探しになってしまう。学習内容の固有性に即した知的性向を育成しながら、指導と評価を一体化していく必要がある。授業での姿自体ではなく、それらを反映した課題を設定し、エビデンスとすることで授業改善に生かすのである。特に主体的に学習に向かう態度の観点については、本質的な問いに対する解決策や歴史の学び方の振り返りが必要となる。

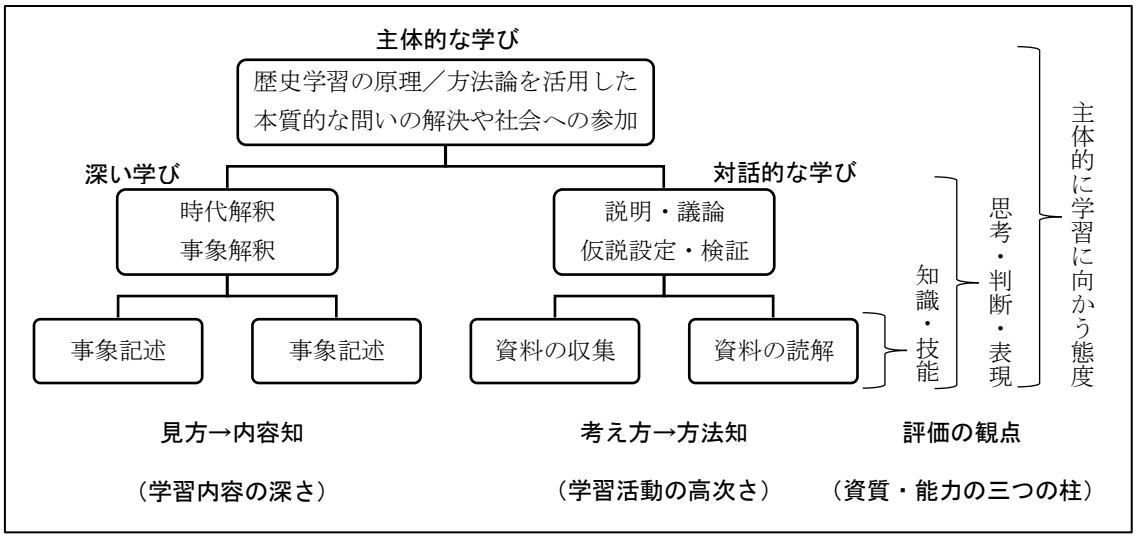



**図３－４　市民性教育としての歴史学習の構造と評価の観点**

（図１―６を一部改変）

文部科学省中央教育審議会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」平成 31 年 1 月 21 日（以下、中教審報告）によれば、学びに向かう力・人間性等は、主体的に学習に取り組む態度を観点別評価の対象とし、感性や思いやりなどは、個人内評価とすることを示している。前者は「学習の出口に関わる情意（知的性向）」、すなわち歴史的な見方・考え方、後者は「学習の入り口に関わる情意」（動機付けなど）と捉えることが妥当である。

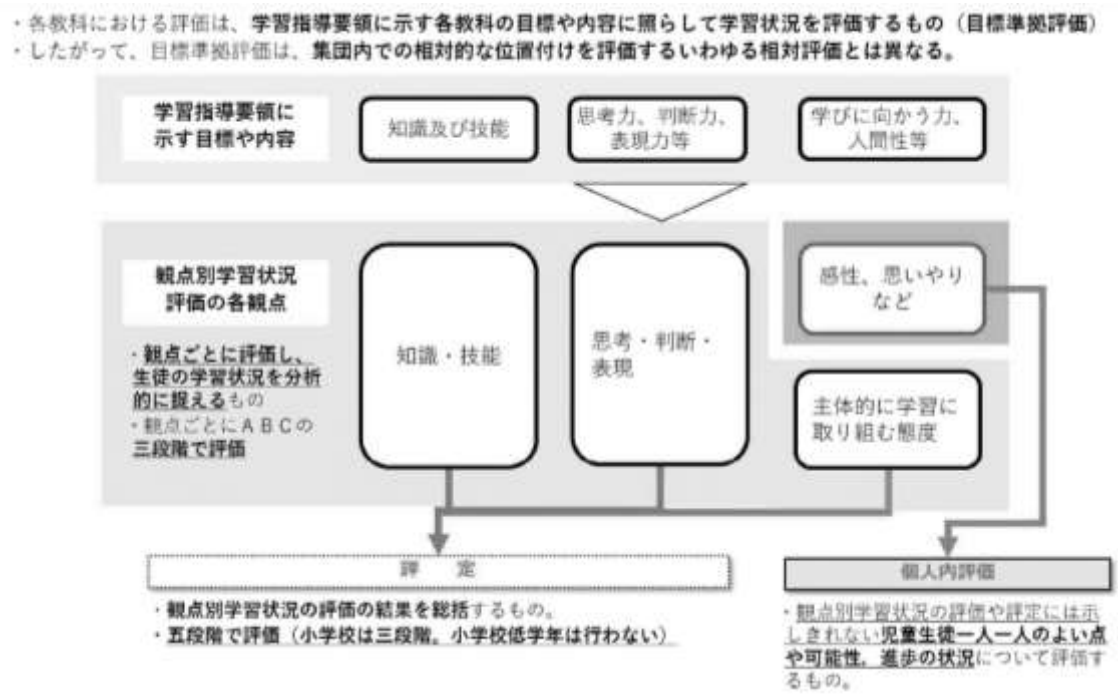



**図３－５　各教科における評価の基本構造**　（文科省報告：2019，p. 6）

個人内評価は、評定（総括的評価）の対象とすべきではないが、形成的評価として指導の改善に生かしていけばよい。換言すれば、歴史的エンパシーの認知的側面は「評定」の対象とすることができるが、情意的側面、すなわち過去に対する能動的な関心は「評定」の対象とせず、個人内評価や形成的評価として扱えばよい。

形成的評価は、指導と評価の一体化を実現する上で不可欠である。具体的には、質問紙調査や日常的な行動観察などを通して、学級や学校の全体的傾向を把握する。態度目標を性急に評価しようとせず、学習者の動機付けとして活用しつつ、まずは認知的側面の重点的な指導を展開すべきであろう。そして、認知的側面の学びをカリキュラムのレベルで長期的に追究していった先に、自己調整学習や粘り強く学習に取り組む態度が育成される。

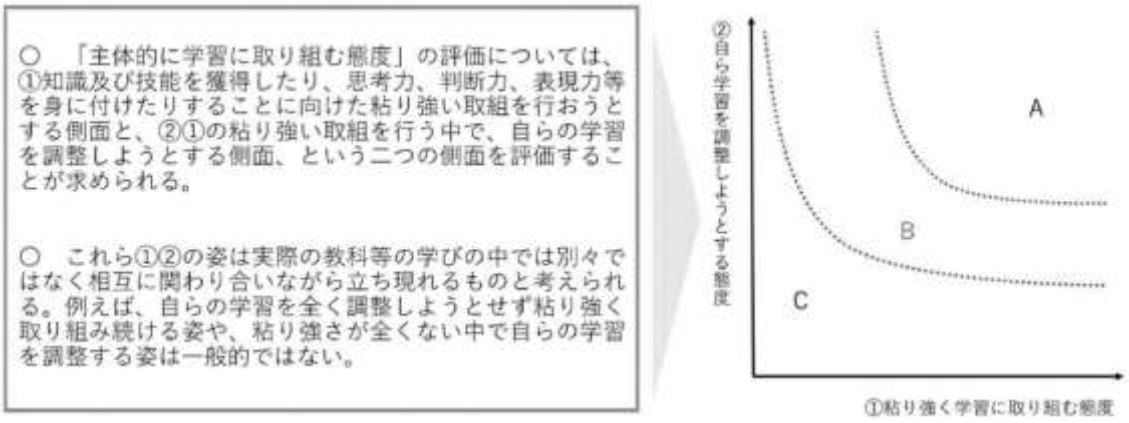



**図３－６　「主体的に学習に取り組む態度」の評価のイメージ**

（文科省報告：2019，p. 12）

### 第２項　質問紙調査による診断的評価

前項で述べた指導と評価の一体化に関して、中学校社会科歴史的分野を事例とした質問紙調査の具体例を以下に示す。質問項目は、歴史学習に関する意識や学習方略を調査した戸田善治および吉田英文・須郷一史・中山南斗・渡部竜也の質問紙を基に、【1】と【3】を設定した。【1】は四件法で歴史学習に対する意識を調査し、【3】は歴史の授業形態への関心を四件法と自由記述で調査した。質問【2】【4】【5】は研究関心から独自に設定したものである。

質問【2】は現行学習指導要領（平成 20 年改訂）の第６学年の内容（1）アからケに基づいて設定し、歴史学習内容に関して生徒の関心があるものを複数回答で選択させる。また、９つ以外にも関心がある内容があれば自由記述で答えさせる。

この質問紙を単元の前後に行い、学習の習慣や傾向などを捉え、指導の改善に生かすことが考えられる。さらに小学校社会科での学習内容や社会生活から形成された認識内容を調査するために、学習指導要領や教科書からプレテストを作成することも考えられる。

**表３－８　質問紙の調査項目（質問【1】-【4】）**

| 質問番号 | | 質問項目 | 回答方法 |
|---|---|---|---|
| 【1】 | | それぞれの質問について、1～4 から当てはまるものを１つ選んで○をつけてください。 | 四件法 |
| | 1. | 歴史の勉強は好きだ。 | |
| | 2. | 歴史の勉強は大切だと思う。 | |
| | 3. | 歴史の勉強は将来の役に立つと思う。 | |
| | 4. | 歴史は「暗記科目」だと思う。 | |
| | 5. | 歴史に関する本や雑誌を読むことがありますか。 | |
| | 6. | 歴史に関するテレビや映画を観ることがありますか。 | |
| | 7. | 博物館や資料館に行くことがありますか。 | |
| | 8. | 家族や友達と、歴史に関する話をすることがありますか。 | |
| | 9. | テストに出なさそうなところも興味があったら自分で調べることがありますか。 | |
| | 10. | 自分なりの勉強方法があれば教えてください。 | 自由記述 |
| 【2】 | | 歴史学習について、興味がある内容や時代を 1. ～9. から選んでください。 | 複数回答<br>自由記述 |
| | 1. | 狩猟・採集や農耕の生活が営まれたり、古墳が造られたりするころの学習 | |
| | 2. | 大仏造営や貴族の生活など、天皇を中心とした政治が行われるころの学習 | |
| | 3. | 源平の戦いや鎌倉幕府の始まり、元との戦いなど、武士による政治が始まったころの学習 | |
| | 4. | 室町幕府が置かれたころの代表的な建物や絵画など、室町文化についての学習 | |
| | 5. | 織田信長や豊臣秀吉による天下統一や江戸幕府などについての学習 | |
| | 6. | 歌舞伎や浮世絵など、町人の文化が栄えたころの学習 | |
| | 7. | 黒船の来航や明治維新のころの学習 | |
| | 8. | 大日本帝国憲法の発布や日清戦争、日露戦争が起きたころの学習 | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 9. | 第二次世界大戦や大戦後の様子についての学習 | |
| | 10. | 狩猟・採集や農耕の生活が営まれたり、古墳が造られたりするころの学習 | |
| 【3】 | | 自分が受けたい歴史の授業を 1～8 から選んで○をつけてください。○は何個つけてもかまいません。1～8 以外にもあれば、下の空らんに自由に書いてください。 | 複数回答<br>自由記述 |
| | 1. | 先生の話を聞く学習 | |
| | 2. | 他の人と話し合ったり、議論したりする学習 | |
| | 3. | 調べたことをノートや作品（年表や歴史新聞など）にまとめたり、発表したりする学習 | |
| | 4. | 教科書や資料集にのっている文章や絵について、原因や意味を考える学習 | |
| | 5. | 年号や人物、出来事などを覚える学習 | |
| | 6. | DVD など映像を観る学習 | |
| | 7. | 校外で遺跡を調べたり、博物館などを見学したりする学習 | |
| | 8. | 図書館などの本で調べる学習 | |
| 【4】 | | 歴史は何のために学ぶと思いますか。自分の考えを自由に書いてください。 | 自由記述 |

（筆者作成）

### 第３項　歴史的エンパシーの評価規準の構想

本項では、歴史的エンパシーを指導過程に取り入れた場合の評価規準について構想する。歴史的エンパシーの評価規準としては、英国のアシュビーとリーが提示する共感の質的発展を用いることも考えられる。しかし、我が国では観点別評価が行われるため、歴史的エンパシーそのものを評価対象として単一的な質的発展として捉えるよりも、各観点を構成する要素として歴史に対する認識（内容知）や資料活用の技能として対応させる方が適していると考えられる。この点に関して、原田は石井の論考を踏まえ、新学習指導要領の社会科（歴史）における資質・能力を三つの柱と学力の質的階層性（知識の獲得→意味理解→活用・創造）から構成し捉えている（表３－９）。

原田が示した資質・能力の枠組みは、広く社会科教育の諸科目に共通するものであり、本研究では、歴史的エンパシーがそれぞれどのように位置付いているのかを説明する。まず、

認知的側面は、過去を異文化として対象化することに関わるため、事実および概念を導くための問いとして具現化される。また、過去の社会の多様性や歴史的文脈を読み解く上で根拠を重視しなければならない。従って、認知的側面は、知識の獲得から意味理解までに関わるものであるといえる。

次に情意的側面は、認知的側面を経た後に、教訓の導出や現在的課題への適応に関して自己の見方の構築・吟味を促すものである。情意的側面は、知識の活用・創造に位置付くといえる。

**表３－９　社会科における資質・能力の枠組み**

| 目標 / 学力の階層 | 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 情意・態度 |
|---|---|---|---|
| 知識の獲得<br>（知っている） | 事実的知識<br>読解技能 | 事実的思考・判断<br>記述 | 素朴な興味や共感 |
| 知識の意味理解<br>（わかる） | 概念的知識<br>探究技能 | 理論的思考・判断<br>説明 | 文脈や根拠の重視<br>多様な異見への関心 |
| 知識の活用・創造<br>（使える） | 評価的知識<br>社会参加技能 | 価値的思考・判断<br>意思決定・議論 | 自己の見方の構築・吟味<br>他の選択肢への想像 |

（原田，2016b・2018）

前章で検討したフォスターとバートン＆レヴスティクが示す歴史的エンパシーの授業方法や構成要素を表３－９に位置付けたものが表３－１０である。

なお、「❶過去の人物の直面した問題状況やジレンマに生徒が学習課題を焦点化する」と「❺教師の支援による探究の深化」は指導者からの働きかけと位置づける。特に後者は、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた教師の専門性として、実証的研究を踏まえた検証が必要である。なお、既述のように、筆者は知識・技能と思考・判断・表現は不可分の関係と捉えていることから二つの項目を一体化して示した。

評価規準のうち「知っている」「分かる」レベルの主体的に学習に向かう態度は、評定の対象とせず、個人内評価に留め、形成的評価としてカリキュラムの改善に生かせばよい。一方、「知っている」「分かる」レベルの知識・技能および思考・判断・表現は、客観テストでの総括的評価が可能である。また、「使える」レベルについては、本質的な問いのような市

民として求められる文脈の下、学習者の資質・能力の全てが発揮されたパフォーマンスを質的に評価することが求められる。そのため、「使える」レベルに向かうほど、より高次かつ長期的な学習の成果として総合的に設定される必要がある。

**表３－１０　歴史的エンパシーを含めた評価規準**

| 目標の観点<br>学力の階層 | 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に向かう態度 |
|---|---|---|---|
| 知識の獲得<br>（知っている） | 事実的知識<br>❷学習課題の歴史的文脈や年代に関する知識を習得している。❸広範な一次二次資料を収集し、❹吟味している。 | | 素朴な興味や共感を持っている。 |
| 知識の意味理解<br>（わかる） | 概念的知識<br>❻探究に必要な資料を特定し、仮説を設定・検証している。①過去の人々の行為についての他者性や②過去において共有された正常性を認識している。③多様な証拠に基づいて過去の複数の視点を解釈する。 | | ③多様な証拠に基づくことを重視している。<br>文脈や根拠を重視し、多様な異見への関心を持っている。 |
| 知識の活用・創造<br>（使える） | 評価的知識<br>本質的な問いに対して、歴史学習の成果を踏まえて、④根拠に基づいて❼自己の語りを公表し、暫定的に結論を出している。 | | 他者との対話を通して、④自己の視点を相対化し、⑤現在の自己が依拠している歴史的文脈を意識しようとしたり、他の選択肢を検討したりしている。 |

## 【第３章の註】

1）森分孝治（1974）「社会科における社会認識の論理―現行学習指導要領の分析から―」『広島大学教育学部紀要』第一部第 23 号、森分孝治（1978）『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、伊東亮三（1983）「社会科授業理論の認識論的基礎づけ（Ⅰ）―「追体験し意味を理解する社会科」の場合―」『日本教科教育学会誌』第 8 巻第 1 号などを参照。

２）森本直人（1998）「「理解」理論による主体的な歴史解釈力の育成」全国社会科教育学会『社会科研究』第 48 号は、ガダマーの哲学的解釈学を基に、「理解」主義の問い直しを図っており、本章の研究も森本の考察に拠るところが大きい。また、以後の論述は、『岩波講座哲学 11　歴史／物語の哲学』岩波書店、高橋昭二・徳永恂編（1980）『歴史の哲学』北樹出版、および野家啓一の科学哲学、神山四郎の歴史哲学に基づく。

３）新田義弘（1983）「歴史科学における物語り行為について―現代の歴史理論の諸問題―」『思想』岩波書店，no.712（1983 年 10 月号）および津留一郎（1999）「コミュニケーション的行為論による「理解」と「説明」の結合」全国社会科教育学会『社会科研究』第 50 号を参照。

４）事実立脚性と論理実証性については、遅塚忠躬（2010）『史学概論』東京大学出版会を参照。

５）ジェンキンズ，K.著，岡本充弘訳（2005）『歴史を考えなおす』法政大学出版局，p.92。

６）小田中直樹（2009）「「言語論的転回」以後の歴史学」『岩波講座哲学 11　歴史／物語の哲学』岩波書店，pp.134－135。

７）二宮宏之（2004）「歴史の作法」上村忠男・大貫隆・月本昭男・二宮宏之・山本ひろ子編『歴史を問う４　歴史はいかに書かれるか』岩波書店，pp.10-20。

８）前掲４）遅塚(2010)，pp.31－58。

９）同上，pp.58-62

10）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，p.9。

11）米田豊（1991）「民俗学の研究成果を組み込んだ中学校社会科歴史授業」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 3 号は、「社会認識教育としての歴史教育の本質は、歴史事象(民俗事象を含む)間の因果関係の認識を社会諸科学の研究成果を用いて分析させることである」(p.35)としている。

12）一次資料の読解をはじめとする歴史家のような思考や読解を通して民主主義社会の構成員の育成を目指す研究や実践は米国を中心に多く存在し、近年では我が国の社会科教育研究もこれらに積極的に学ぶ姿勢がみられる。ワインバーグ，Ｓ．著，渡部竜也訳（2017）『歴史的思考』春風社、田尻信壹（2016）「歴史カリキュラム“Reading Like Historian（歴史家のように読む)”の教授方略―米国史単元「冷戦の起源」を事例として―」『目白大学総合科学研究』12 号、田尻信壹（2017）『探究的世界史学習論研究―史資料を活用した歴史的思考力育成型授業の構築―』風間書房、中村洋樹（2017）「中等歴史教育における真正の学習

と歴史的議論の論述―“Reading, Thinking, and Writing About History ”を手がかりにして―」全国社会科教育学会『社会科研究』第87号などを参照。

13）原田智仁（2000）『世界史教育内容開発研究』風間書房，p.53。

14）同上，pp.149-151。

15）問いの構造化を最初に行う発想は、渡部竜也（2017－2018）「問いの構造図から作る科学的探究学習の授業構成原理（１）－（４）」社会科教育課程研究会『実践社会科教育課程研究』第1－3号に学んだ。また、渡部が言う「本質的な問い」とは、「はっきりとした解答はないオープンエンドな問いだが、主権者として、市民として、私たちが社会で生きていくために、考えていかなければならないような性質の問い」であり、「なぜ差別は生まれるのか」「どうして暴力の連鎖を断ち切ることができないのか」「独裁者が必要な時はあるのか。あるとすれば、それはいつか」などが挙げられる（渡部〔2017〕「問いの構造図から作る科学的探究学習の授業構成原理(１)」社会科教育課程研究会『実践社会科教育課程研究』第1号,p.13)。渡部は、「「本質的な問いに答えるための事例研究としての歴史学習」と「問いの構造図から作る科学的探究学習」は、通史の中でも、歴史学の研究成果を否定することなく、知的で、そして現代社会とつながりを持つ「主権者教育」としての歴史学習を保証する」と主張している（同，p.14)。

16）佐伯胖（1978）『イメージ化による知識と学習』東洋館出版，p.131，pp.157-158，p.219。

17）吉川幸男（2003ｂ）「近代の戦争に多い“引き金・原因”とは」明治図書『社会科教育』40巻10号。

18）森才三（2015）「社会科授業における『なぜ』発問の実践方略」全国社会科教育学会『社会科研究』第82号。

# 第４章　中学校を事例としたカリキュラム開発研究

本章では、前章で構築した授業構成論と評価論の実践化として、中学校社会科歴史的分野を事例に、小単元と評価問題の開発を行う。

## 第１節　小単元「古代東アジア世界と日本」の開発

学習指導案の作成は、まず現行学習指導要領解説と教科書などを基に、「東アジア世界」を背景とした日本の古代国家の形成過程を主題とし、歴史的な見方・考え方を働かせながら問いの構造図を作成した。次に、教材研究として、古代東アジア史を中心とした先行研究を参照しながら、問いの構造図に対応する知識の構造図を作成するとともに、探究に必要な資料の収集を行った。その際、学習者にとっての難易度を考慮し、構造図を適宜修正した。探究の事例となる事象解釈は、前方後円墳の造営、渡来人、東アジアの動向、聖徳太子の諸政策、大化の改新、律令国家の完成を選択し、組織した。最後に、以上の行程を学習指導案の展開に反映させた。

### 第１項　小単元「古代東アジア世界と日本」の学習指導案

## 第１学年社会科学習指導案

指導者　弘田　真基

**１．日時　２．学年・組　３．場所　（省略）**

**４．使用教科書**　『中学校社会　歴史的分野』日本文教出版, 平成 25 年検定済

**５．単元名　古代東アジア世界と日本（教科書 pp. 32-39）**

**６．単元の目標**

| 観点 / レベル | 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 態度 |
|---|---|---|---|
| 知識の獲得（知っている） | 古代東アジア世界の歴史的文脈や年代に関する事実的知識を習得している。教科書や資料から必要な情報を収集・読解し、吟味して | | 古代の日本の国家形成や東アジア世界との関係への関心や人物に対する共 |

| | | |
|---|---|---|
| | いる。 | 感や疑問をもっている。 |
| 知識の意味理解<br>（わかる） | 複数の資料に基づきながら、ヤマト王権による中央集権をめぐる意見の対立（大化の改新）、古墳から仏教寺院への転換などを事例に、多面的・多角的な考察を通して、事象解釈や時代解釈を構築することができる。 | 文脈や根拠を重視し、多様な異見への関心を持っている。複数の歴史的文脈や根拠を重視しながら、古代東アジア世界を解釈しようとする。 |
| 知識の活用・<br>創造<br>（使える） | 古代東アジア世界を大観し、日本社会の変化を、歴史的文脈や根拠に基づいて解釈し、その内容を説明したり、議論したりすることができる。 | 他者との対話を通して、自己の解釈の相対化や、価値観の形成、学びの振り返りをすることができる。 |

## ７．単元設定の理由

（１）教材観

本単元では、3 世紀後半から 7 世紀にかけて、日本（倭国）が東アジア世界の中で、中央集権化を図りながら国家として形作られた時代を扱う。教科書の時代区分でいえば、古墳時代から飛鳥時代にかけての範囲を扱う。

日本は、ユーラシア大陸東方に弧状に位置し、大陸・朝鮮半島・日本列島の地理的関係から、政治や思想、文化において常に先進的な中国と朝鮮の影響を受けてきた。人類のタイム・スケールにおいては、東アジアという地理的関係は殆ど変化しないのに対し、後述するような「東アジア世界」という社会は一定の時間経過を伴って常に変化し続ける。本単元で扱う 3 世紀後半から 7 世紀後半という時代は、「東アジア世界」における古代国家の形成という時代解釈として生徒が探究することにより、社会的事象を考察・構想する際の枠組みとなるという点に教材としての価値があるといえる。

３世紀半ば以降、巨大な前方後円墳をはじめとする大規模な墳丘をもつ古墳が出現する。古墳は琉球諸国と東北北部・北海道を除く日本列島の各地に数多く営まれるようになり、考古学ではこの時代を古墳時代と呼ぶ。古墳時代の日本は、近畿のヤマトを中心に相互に結び付きを強め、次第に古代国家を形成していく。その過程には、朝鮮半島からの鉄器生産や土木建築、製陶などの新しい技術や先進的な学問、思想、宗教、芸術などがもたらされる。従って、古墳時代は日本の古代国家や古典文化の基盤が形成される時代といえる。

本単元で扱う時代についての資料として、まず古墳などの遺跡や副葬品などの出土物をはじめとする考古資料が挙げられる。日本で最大の古墳は、大阪府堺市の百舌鳥古墳群にある大仙陵古墳である。大仙陵古墳は、墳丘の長さが 486m、墳丘の周囲には三重の濠が造られ、さらに外側には陪塚と呼ばれる小規模な古墳が複数取り囲んでいる。白石（2001）によれば、現在この規模の古墳を古代の工法で造るとすれば、二重目の周濠までででも一日当たり最高で 2,000 人、延べ 6,807,000 人を動員し、工期は 15 年 8 か月、工費は 796 億円が必要になるという。また、前方後円墳という形状が日本のみ存在すること、朝鮮半島で最大の古墳が慶州（新羅の都）にある皇南大塚（形状は双円墳）の墳丘の長さ 120m であること、日本には墳丘の長さが 300m 以上のものが 7 基、200m 以上のものが 35 基、100m 以上のものが 326 基あることからも、日本の古墳の特異性が窺える。前方後円墳という巨大で特殊な古墳が大和国や河内国を中心としながら日本各地に存在することから、古墳時代にはヤマト王権とよばれる広域の政治連合が成立し、この連合に加わった各地の首長たちが、その身分秩序に応じて大小様々な規模の古墳を営んだことが考えられる。日本の広域を共同支配したヤマト王権は、対外的には倭国王として中国の冊封体制に組み込まれながら、金印などの威信財や鉄資源などの先進文物を入手していたと考えられる。

考古資料の他、文献資料としては『古事記』（712 年）と『日本書紀』（720 年）が挙げられるが、両書は 8 世紀に天皇家による支配の正当性を主張するという目的をもって編纂されており、慎重な史料批判に基づく活用が求められる。海外の史料としては、中国正史や朝鮮の史料（『三国史記』『三国遺伝』）を手がかりとすることができる。従って本単元は、考古資料と文献資料という性格の異なる二つの資料を併用しながら学習する必要があり、生徒にとっては古代史研究の成果を受容するだけでなく、二つの学問分野における研究過程を経験する機会ともなるといえる。

中国正史からは、日本列島におけるいわゆる「ムラからクニへ」の過程が分かる。中国正史に日本が最初に記録されるのは、『漢書』地理志であり、「それ楽浪海中倭人有り、分かれて百余国となす。歳時を以て来たり、献見すという」と記されていることから、漢帝国に定期的に朝貢していたことが分かる。次に『後漢書』地理志では、九州に位置した奴国が、後漢初期（57 年）に「漢委奴国王」の金印を授けられこと、107 年に倭国王帥升らが 160 人の奴隷を献じて謁見を願ったことが記録されている。また、『魏志』倭人伝では、邪馬台国の女王・卑弥呼が 30 程の小国をまとめ、三国時代の魏から「親魏倭王」の称号を授与されたことが記録されている。5 世紀、倭の五王の時代には、倭国王が即位毎に使者を南朝の宋に

派遣し、倭国王の地位を冊封されていたことが『宋書』倭国伝から分かる。

日本が中国との外交関係を継続した理由は、高度な文化を輸入する他、国内統治の正統性を中国皇帝に求めてきたためであると考えられる。一方、中国側から見れば、皇帝（天子）が支配する「中華」と、周辺の「四夷（東夷・南蛮・西戎・北狄）」が住む世界とが区別される華夷思想がある。皇帝は天明を受けた有徳者であり、その徳は中華だけではなく、周辺の夷狄にも及び、周辺の諸民族までもが皇帝の徳を慕い、礼の秩序を受け入れれば、中国皇帝の徳治政治は完成する。西嶋定生は、こうした華夷思想に基づく政治的秩序を「東アジア世界」と呼び、ここでは「華夷」両者の相互関係によって、中国中心の国際世界が成り立っていることになる。

しかし、7 世紀になると、倭国は中国中心の国際秩序に学びつつも、自立に向けた行動をとる。聖徳太子による冠位十二階と十七条の憲法の制定、および遣隋使といった政策はその具体例である。小野妹子が隋皇帝・煬帝に持参した国書の冒頭部分について、煬帝が不快に思ったのも、東夷の国（日本）が、隋皇帝と対等の「天子」の称号を名乗ったことに対するものであると考えられる。なお、「日出ずる処」「日没する処」が気に入らなかったとの説もあるが、これは同時代の史料（仏典『大智度論』）との比較から単に方角を指す言葉であることが判明している。中国側は蕃夷の国が天子の徳を慕ってきたと認識していたのに対し、日本は倭の五王の時のように中国の冊封を受ける姿勢ではなく、中国と対等な外交を展開し、単に文化の摂取を目指しただけでなく、朝鮮半島にも影響をおよぼすような主体的な政治的秩序の形成を目指していたといえる。この中国中心の秩序に近接する形で日本独自の政治秩序を形成することが飛鳥文化の形成や、白村江の戦いに代表される朝鮮半島を挟んだ動向の変化につながる。

また、前方後円墳の造営も畿内などの西日本では 6 世紀末、東日本でも 7 世紀初頭に終えている。これは、畿内の支配者層が、前方後円墳に象徴される 3 世紀以来の首長連合の政治秩序と決別し、畿内を中心とした中央集権的な国家を志向し始めたことを指していると考えられる。そのため、文献資料から把握される推古朝から天智朝、天武朝にかけての具体的な政策も、前方後円墳造営の停止と並行して捉えられる必要がある。京都市御廟野古墳（天智天皇陵）など 7 世紀中葉以降の畿内の古墳は八角形になる。前方後円墳という同一形状の墳墓の規模によって構成員の序列を示していた首長連合は、八角墳の造営によって他の一般の豪族を超越した存在としての大王の地位を明確に示すものへと変化していったといえる。また、前方後円墳の造営が停止し、八角墳や方墳の造営が継続される古墳時代終末

期（7 世紀）という考古学上の時代区分は、飛鳥時代という文献史学上の時代区分と重複し、両者は二つの学問分野によって区分された連続的なものとして捉えられる必要がある。

日本の古代国家の形成は、中国を中心とする「東アジア世界」を背景として理解する必要があるが、中国の動向については、４世紀から続いた南北朝を隋が統一（589 年）する。しかし、大規模な運河開削や 3 度にわたる高句麗遠征の失敗などが原因となり、文帝と煬帝の二代で滅び、李淵（高祖）が唐を建国した（618 年）。こうした大陸情勢に関する新情報は、朝鮮半島（特に百済）からの僧などによって日本にもたらされたと考えられる。唐と日本との関係については、帰国した留学生が「其の大唐国は、法式備わり定まれる珍の国なり。常に達うべし」（『日本書紀』推古 31 年 7 月条）と、法治国家の様相を伝えている。630 年には第一次遣唐使が送られ、唐と日本との外交交渉が始まり、新しい文物・文化が伝来した。

聖徳太子の政治は、彼の外戚にあたる蘇我馬子との連携による中央集権化の推進と考えられるが、聖徳太子の死後、蘇我馬子の息子・蝦夷とその子・入鹿による専制が強くなる。大化の改新は、中大兄皇子と中臣鎌足による蘇我氏の打倒（乙巳の変）だけでなく、「改新の詔」による一連の政治改革として捉えられなければならない。「改新の詔」は、『日本書紀』にのみ記載があるため、公地公民による土地と人民の支配、税制改革などの内容は、律令が整う８世紀初頭からの解釈とみる必要があるが、有力豪族である蘇我氏を排し、より天皇中心の集権化を志向したことは間違いないであろう。また、その起点となった乙巳の変が、高句麗・百済での政変に続いて生起したことから、中国の周縁で行われた改革という「東アジア世界」を背景とした理解が必要であり、広く中国文明圏で生じた「中国にならった文明化」という視座も重要である。

（２）生徒観

２―１　本時までの学習状況

授業の予習と診断的評価として、教科書を確認しながら授業プリント（Ａ５用紙）の問題や学習内容に関する認識を記述しておくよう指示している。授業では、予習内容を資料として用いながら、指導者が用意した資料も加えて、時代の特色や大まかな変化、その理由をまとめるようにしている。以下に本時までの学習内容（全６時間）を示す。

小単元Ⅰ「歴史との対話」（２時間）

第１時　私たちと歴史

第２時　身近な地域の歴史

小単元Ⅱ「人類の誕生と世界の古代文明」（３時間）

第１時　人類の誕生

第２時　世界の古代文明・東アジアに広がる中国の文明

第３時　ギリシャ・ローマの文明／宗教のおこり

小単元Ⅲ「日本列島と農耕の広まり」（２時間）

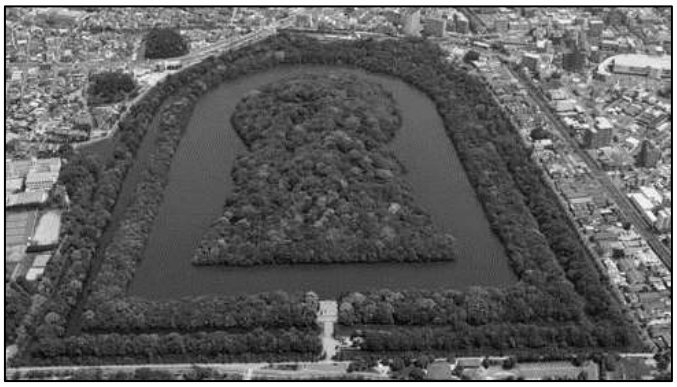
第１時　日本人のルーツと縄文時代

第２時　稲作の広まりと弥生時代

２―２質問紙調査の結果

学習内容に関する診断的評価として、○○年○月○日に以下のような質問紙調査を行った。回答者は、当日出席していた生徒○○名で、質問紙はその場で記入・回収した。（質問紙調査からの分析は省略）

**【５】小学校で学習した内容についての質問です。次の1～11の質問の答えを右側の解答らんに書いてください。**



写真①



写真②

1. 写真①は、日本全国で発見されています。写真①の名前は何ですか？
2. 写真①はどんな目的で造られたものですか？
3. 写真①を造るには、造ることを命じる人や作業をする人々の他に技術をもった人々も必要です。写真①を造るための技術はどこから伝わったのでしょう？
4. 写真①が多く造られた時代に、新しい技術や文化を伝えた人々のことを何とよぶでし

ょう？

5. 写真①は、大和（奈良県）や河内（大阪府）には巨大なものが他の地域よりも多く分布しています。このことから分かることは何ですか？
6. 写真②の人物はだれですか？
7. 写真②の人物が建てた寺は世界最古の木造建築物です。その名前は何ですか？
8. 写真②の人物について、習ったことや知っているエピソードがあれば教えてください。
9. 次の文章は、中国の歴史書に残っている記録です。下線部のように、隋の皇帝が不快に思った原因は何ですか？

> 607年に、倭国王が使者を遣わして朝貢してきた。その手紙のなかには「太陽の昇るところの天子が、太陽の沈むところの天子に手紙を送ります」と書かれていた。<u>隋の皇帝はこれを見て不快に思い</u>、「今後、野蛮な国からの手紙で無礼なものがあれば、二度と私にとりつぐな」と語った。

10. 写真②の人物はどのような国づくりを目指したのでしょうか？

11. 「大化の改新」について【中大兄皇子、中臣鎌足、蘇我氏】という言葉を使って説明してください。

（3）指導観

本単元は、学習指導要領の内容「B　古代までの日本と東アジア」の「(1) 古代までの日本」のうち、「(イ) 日本列島における国家形成」と「(ウ) 律令国家の形成」に相当し、「東アジアの文明の影響を受けながら我が国で国家が形成されていったこと」や、「東アジアの文物や制度を積極的に取り入れながら国家の仕組みが整えられ、その後、天皇や貴族の政治が展開したことを理解すること」を目指す。指導に際しては、聖徳太子の政治や大化の改新から律令国家の確立に至るまでの過程を、小学校での学習内容を活用して大きくとらえさせることが重要である。

生徒観で小学校での学習内容の定着度に課題があることから、導入では小学校での学習内容を振り返りながら定着を図る必要があると考える。巨大な前方後円墳のような遺跡や聖徳太子や中大兄皇子のような人物を授業の中心に据えることが生徒の学習意欲を高める

ことにつながると考えるが、人物自体の理解が目的ではなく、「内容の取扱い」で「大きくとらえさせる」とあるように、古代日本の社会の成立過程を体系的・構造的に認識できるように指導することが求められる。本単元では、（１）教材観で述べたような「東アジア世界」を背景として、諸政策の内容や人物の行動について因果関係から捉えることが求められるといえる。その際、時系列の他、比較や変化、つながりといった歴史的な見方・考え方を視点とする問いに基づき、多面的・多角的に考察する場面を設定することで、生徒に歴史的事象を因果関係から捉える習慣を身に付けるよう構成したい。また、本単元は考古資料や文献資料を用いることから、歴史が資料と言語に基づいて解釈されつくられることを認識させる機会と捉えたい。

本単元は、「東アジア世界」を背景として日本の古代国家の形成を認識することが目標となる。（１）教材観と教科書記述を基に本単元の学習内容を構造化したものが図である。構造図は、１時代解釈―１事象解釈―①事象記述の三段階で構成した。①事象記述は個別の記述的知識であり、予習プリントを用いて事前に教科書を読解させておく。授業では、①事象記述の予習を基礎としながら、見方・考え方から導出された問いに基づいた探究によって、１―１事象解釈（分析的・下位の説明的知識）、１時代解釈（説明的知識）を生徒が構築できるように指導する。本単元は５時間で構成し、以下に各次の指導計画を示す。

第１次は２時間で構成する。第１時は、前方後円墳が造られた時期や造営にかかる条件など小学校での学習内容をまず振り返る。そして、古墳を造営するために必要な技術が渡来人によってもたらされたことに着目し、渡来の背景となった朝鮮半島と中国大陸の情勢へと視点を移す。学習のまとめに加え、渡来人が渡来した理由を予想する。

第２時は、前時に予想した渡来人が日本に渡来した理由を検証する。検証に際しては、朝鮮半島や中国大陸の情勢に着目することが不可欠であり、渡来人が渡来した理由の検証を通して、４世紀から７世紀にかけての朝鮮半島や中国大陸の情勢について理解することを目指す。

第２次は、１時間で構成し、前次で学習した東アジア世界の様相を踏まえながら古墳時代から飛鳥時代への変化を考察する。まず、渡来人によってもたらされたもののうち、仏教に着目し、古典文化の基礎が築かれたことを理解する。仏教の受容に伴い、古墳ではなく寺院が豪族の権威を象徴するようになったことを理解する事例として、聖徳太子と蘇我馬子の関係に着目する。仏教の受容に際し、ヤマト王権内で蘇我氏を中心とした崇仏派と物部氏を中心とした排仏派が対立していたこと、蘇我馬子は聖徳太子の大叔父でもあるため、聖徳太

子は蘇我馬子とともに物部氏との戦いに参加したこと、この戦争後に勝利記念として建てられたのが四天王寺と飛鳥寺であることを踏まえることにより、仏教の受容が渡来人と結びついていた蘇我氏の主導によって行われたことと、本格的な仏教文化である飛鳥文化が形成されたことの理解につなげる。

次に、推古天皇即位後の聖徳太子と蘇我馬子による政治に関して、冠位十二階と十七条の憲法、遣隋使を扱う。これら諸政策の内容自体は小学校での既習事項でもあるため、本時では、それぞれの制度の持つ意義を、前代の制度と比較しながら考えさせる。冠位十二階は、それまで氏による世襲であったヤマト王権内での役割（氏姓制度）を、能力のある者や朝廷の発展に大きな貢献をしたものなどに対して一代限りで官位を与える仕組みに変化させたことに意義がある点に気付かせる。十七条の憲法については、内容を確認した上で、この憲法が「官吏の服従規定」として機能し、天皇中心の中央集権国家形成を意図していたことに気付かせる。

外交に関しては、遣隋使の派遣を扱う。この使節の持つ意義は、遣隋使以前における日本の中国に対する外交姿勢との比較から理解する必要がある。紀元前 1 世紀、3 世紀、5 世紀に日本が得た称号は、中国冊封体制の中での相対的地位の向上を示すものととらえることができる。これらはまた、国内的には他の地域の有力支配者に対する優位性を獲得するために必要であったと考えることができる。遣隋使は、中国に従属し官位を授かるそれまでの外交とは異なり、日本が隋の皇帝と対等の立場に立つ点が新しいことに気付かせる。以上の内容を、聖徳太子の生涯に沿いながらまとめることによって、聖徳太子の政治は外戚である蘇我氏を無視できなかった点に限界があったという理解につなげる。

第３次は１時間で構成する。まず、聖徳太子の死後、蘇我氏による専制が強化されたのに対し、中大兄皇子と中臣鎌足による政治改革（乙巳の変と改新の詔）によって天皇を中心とする集権国家の形成が再度実行されたことを理解させる。「大化の改新」については、単に蘇我蝦夷・入鹿親子を暗殺したことを指すのではなく、「改新の詔」を基にした政治改革であるという点に着目させることで、所与のものではなく、生徒自身が意味づけて理解することにつなげる。また、白村江の戦いも朝鮮半島を挟んだ中国と日本の政治秩序の交錯という点からその意義を考えさせる。

次に、天智天皇の死後、壬申の乱を経て天武天皇が即位し、律令国家の完成を推進したことを扱う。時系列によるまとめを基本としつつも、律令が東アジアに共通して取り入れられ、古代における中央集権国家を形成する上での要であったことに気付かせる。最後に本単元

全体のまとめとして、古墳時代から飛鳥時代にかけて、日本の社会はどのように変化したのかをまとめさせる。まとめに際しては、仏教や律令といった東アジアの共通点と、日中朝の関係の変化を視点とし、古代国家の形成にいたる時代を大観できるようにする。キーワードを挙げた後、本時までの学習内容を振り返りながら、それぞれを因果関係的・構造的に捉えられるようなまとめの仕方を工夫する。

以下に、本単元の問いの構造図と知識の構造図を示す。

（３）１）本単元の問いの構造図

EQ 古代東アジア世界において、日本（ヤマト王権）はどのような社会や近隣諸国との関係を構築したのか。

MQ 前方後円墳は何のために作られたのか。

SQ 前方後円墳の大きさや分布、推移から何が分かるか。

MQ 古代東アジア世界はどのようにして形成されたのか。その中で日本（ヤマト王権）は何を目指したのか。

SQ 古代東アジア世界の共通点は何か。

SQ 律令の役割は何か。

MQ 前方後円墳が造られなくなったのはなぜか。その結果、社会はどう変わったのか。

SQ 聖徳太子は東アジア世界でどのような関係を築き、どのような政治を実現しようとしたのか。

SQ 仏教は当時の社会において、どのような役割があったのか。

MQ ヤマト王権が中央集権を目指した理由は何か。

SQ 大化の改新とは何か。何を目指して行われたのか。

SQ ヤマト王権の方針の違いをめぐってどのような対立があったのか。

SQ 壬申の乱とはどのような出来事か。その結果、社会はどう変わったのか。

（３）２）本単元の知識の構造図

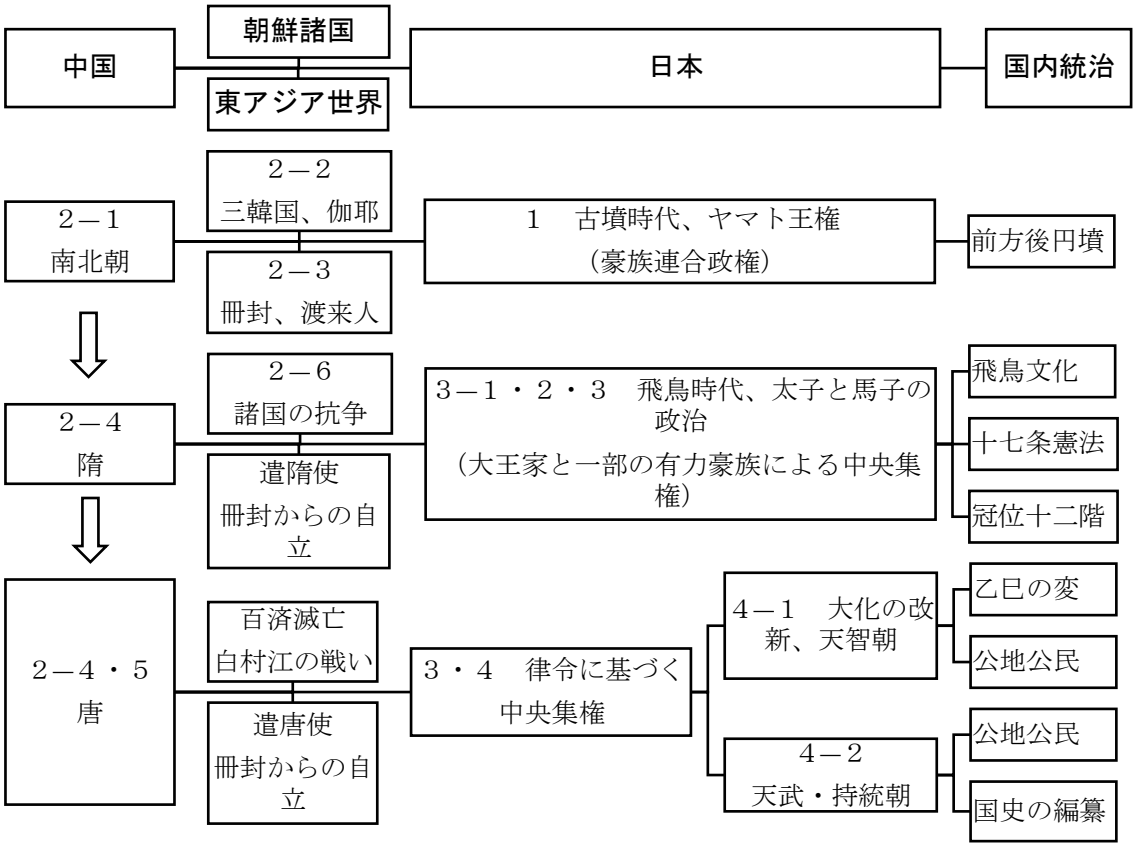



**図　本単元の知識の構造図**

本単元を大観する時代解釈

古墳時代から飛鳥時代にかけての日本の政治は、中国や朝鮮半島の動向に対応しながら、豪族の連合政権から特定の豪族（大王家）を中心とする古代国家としての形を整え、古墳による秩序から律令制に基づく官位による秩序へと移行していった。

１　天皇中心の中央集権国家が誕生する以前の日本(倭)の統治形態は､豪族の連合政権であり、国内で力を持つために中国王朝から与えられた称号が威信財として大きな役割を果たした。

１―１　３世紀後半から４世紀には、前方後円墳とよばれる大型の古墳が奈良盆地を中心とする地域につくられたことから、この地域に強大な権力をもつ王が存在していたと考えられる。

１―２　５世紀の後半には､九州中部から関東地方までの各地域の豪族は､ヤマト王権に従うようになったと考えられる。

2　中国では南北朝を統一した隋・唐は律令を整備することによって皇帝を中心に強力な中央集権国家をつくりあげた。また、朝鮮半島や日本も律令を取り入れ、中国中心の秩序の中で自立する動きを見せた。

2―1　中国では、4 世紀から 6 世紀にかけて漢民族の南朝と遊牧民族の北朝に分かれて争った

2―3　朝鮮や中国の記録には、4 世紀頃から倭が朝鮮半島の国々と交渉をもったことや、5 世紀から 6 世紀初めに、倭王が五代にわたって中国の南朝に使いを送ったことなどが見られる。

2―4　7 世紀初め、中国を支配するようになった唐は、隋で整備された律令をさらに整え、皇帝の下で役人による強大な中央集権国家をつくりあげた。

2―5　律令制は、法令や官僚制の整備を伴い、中央集権的支配を可能にした。

2―6　中国が南北朝に分かれていた頃、朝鮮半島では唐の外圧に対抗するため、諸国内で政変や戦争が相次いだ。朝鮮諸国は唐の冊封を受け律令などの文物を取り入れたり、日本を背景にしたりすることで、自国による朝鮮の統一を目指した。

3　東アジアでは、中国を中心とした秩序が継続される一方、政治情勢の変動を理由に中国や朝鮮半島から日本への人の移動（渡来人）が起き、技術や物資、仏教などの文化がもたらされた。ヤマト王権は、中国の文物を積極的に受け入れつつ、天皇を中心とする中央集権国家の形成を志向した。

3―1　蘇我氏は、渡来人と強く結び付き、大王家の外戚となることで大きな権力を握った。また、渡来人や蘇我氏によって取り入れられた仏教は、皇族や豪族にも広まり、古墳に代わる新しい権威の象徴となった。飛鳥地方を中心とする、最初の本格的な仏教文化を飛鳥文化といい、百済や高句麗を通じて伝わった中国の南北朝時代や、遠くインドやギリシアなどの影響がみられる。

3―2　6 世紀末、女帝である推古天皇が即位すると、甥の聖徳太子が政治に参加した。聖徳太子は蘇我馬子と協働しながら、中国の制度に倣い、天皇を中心とする仕組みを整えようとした。

3―3　ヤマト王権は、中国を統一した隋に小野妹子らの遣隋使を派遣し、対等の立場で国交を結ぶとともに、隋の進んだ文化を取り入れるため、多くの留学生・留学僧を同行させ、制度や仏教を学ばせた。

4―1　中大兄皇子や中臣鎌足による一連の政治改革を大化の改新と呼び、ヤマト王権は蘇我氏を除いた形で、唐の律令に倣った中央集権を目指した。また、唐や朝鮮諸国の動向（2

―6）に対応しながら、東アジアにおける自国の勢力圏の維持を試みた。

4―2　天智天皇の死後、後継ぎをめぐる争いが起き、勝利した天武天皇は天皇を中心に全国を支配する中央集権国家の建設をおしすすめていった。天武天皇の死後には、皇后の持統天皇に事業が引き継がれ、律令に基づいて政治が行われる律令国家体制を完成させた。

## 8．単元の展開と評価についての計画（全５時間）

| 次 | 小単元名 | 学習活動 | 学習内容 |
|---|---|---|---|
| 1 | ヤマト王権と渡来人 | ◎前方後円墳から分かることをまとめる。<br>○大仙古墳はどれくらいの大きさか。<br>○大仙古墳を造るのにどれくらいの期間や費用がかかったのだろう。<br>○全国にはどれくらいの数の古墳があるのか。<br>○前方後円墳は誰によって、何のために造られたのか。<br>○前方後円墳の分布から分かることは何か。<br>○前方後円墳にはどんな装飾品や副葬品がほどこされているのか。<br>○古墳や副葬品を造るための技術はどこから伝わったのか。<br>○日本にこうした大陸の文化をもたらした人々のことを何と呼ぶか。<br>○他に渡来人が伝えたものは何 | ・古墳築造の時期や分布<br>・近畿を中心に巨大な前方後円墳を造った政権をヤマト王権という。<br>・ヤマト王権は5世紀までに関東から九州まで勢力を広げた。<br>・ヤマト王権は豪族の連合体で、その支配者を国内では大王、中国では倭王と呼ばれた。<br>・主に朝鮮半島から移住してきた渡来人によってもたらされた。<br>・織物、冶金、土木などの新 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | があるだろう。<br>◎渡来人がやって来た理由は何か。 | 技術<br>・漢字、儒教、仏教 |
| | 東アジアの統一国家 | ◎4～7世紀の東アジアの様子をまとめる。<br>○渡来人はどこからやって来たのか。<br>○その頃の朝鮮半島はどのような様子だったのか。<br>○朝鮮諸国は日本とどのような関係にあったのか。<br>○渡来人がやって来た背景は何か。<br>○この頃の日本と朝鮮の共通点は何か。<br>○同じ時期の中国はどのような様子なのか。<br>○唐の特色は何か。<br>○律令にはどのようなメリットがあるのか。 | ・朝鮮半島<br>・朝鮮半島の三国が急速に成長。高句麗と新羅は中国や日本と抗争し、百済と伽耶諸国は日本と交流し、仏教などが伝わった。<br>・以前から日本との交流があったことに加え、朝鮮三国の抗争が激しくなったことが考えられる。<br>・どちらも中国に朝貢している。<br>・南北朝を隋が統一するも、高句麗遠征に失敗し、唐が中国を統一した。<br>・律令・長安・仏教<br>・戸籍によって人々を把握することで徴税や徴兵に有効。 |
| 2 | 聖徳太子と飛鳥文化 | ◎聖徳太子が行った政治について説明できる。<br>○聖徳太子が生きた時代にはどのような変化や対立があったの | ・聖徳太子が生きた時代は仏教が広まった時代であり、聖 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | か。<br><br><br><br><br><br>○聖徳太子と推古天皇、蘇我氏はどのような関係にあるのか。<br>○聖徳太子はどのような政策を行ったのか。それまでの政治とはどのように異なるのか。<br><br><br><br>○隋の皇帝が不快に感じた理由は何か。それまでの外交姿勢と比較して考えよう。<br>◎聖徳太子が行った政治について、それまでと比較しながらまとめよ。 | 徳太子と蘇我馬子が寺院を建設したことにより、本格的な仏教文化である飛鳥文化が形成された。<br>・古墳から寺へ権力の象徴が変化した。<br>・推古天皇は聖徳太子の叔母、蘇我馬子は大叔父に当たる。<br>・冠位十二階はそれまでの氏による世襲ではなく、個人の才能や功績によって人材を登用した。<br>・十七条の憲法は、役人の心構えを示し、豪族の連合から天皇中心の政治への転換を目指した。<br>・それまでの中国に朝貢し称号をもらう外交ではなく、対等な外交を目指したから。<br>・聖徳太子は天皇中心の政治を目指したが、蘇我氏の勢力という限界があった。 |
| 3 | 律令国家をめざして | ◎中大兄皇子が目指した国づくりについて説明する。<br>○聖徳太子は蘇我氏と協力したが、中大兄皇子はなぜ蘇我氏を滅ぼしたのか。<br>○入鹿を殺してまで新たな国づ | ・聖徳太子の政治を引き継ぎつつ、横暴な蘇我氏を排除して中央集権を目指したから。<br>・東アジアでは律令による中央集権と政争が続き、その動きに対応する必要があると |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | くりを目指したのはなぜか。<br>〇蘇我氏を倒した後の中大兄皇子は何をしたのか。<br>〇つまり、「大化の改新」とは何か。<br>〇対外政策はどうか。<br>〇唐が大国であることは分かっていたのにも関わらず出兵したのはなぜか。<br>〇白村江の戦いの敗戦後、どのような対策を行ったのか。<br><br>〇天智天皇の死後、どのような変化があったのか。<br>〇壬申の乱に勝利した天武天皇はどのような政策に取り組んだのか。その目的は何か。<br><br>〇天武天皇の事業を引き継いだ持統天皇はどのような政策をしたのか。<br><br>◎古墳時代から飛鳥時代にかけて、日本の社会はどのように変化したのか。これまでの学習内容をふまえてまとめよう。 | 考えたから。<br>・帰国した遣唐使の協力を受け、公地公民を推進し、中央集権を進めた。<br>・蘇我氏の打倒と公地公民の確立<br>・白村江の戦いで敗北した。<br>・交流のあった百済を救い、朝鮮半島での影響力を保持するため。<br><br>・水城、山城、防人を設置するとともに、大津宮で即位し国内の制度作りを急いだ。<br>・天智天皇の死後、後継ぎをめぐって壬申の乱が勃発した。<br>・勝利した天武天皇は再び飛鳥に都を定め即位し、律令や国史の編纂に取り組んだ。天皇を中心に全国を支配する中央集権国家の建設のための政策であった。<br>・長安に倣った藤原京を建設し、律令に基づいて政治が行われる律令国家体制を完成させた。<br>・701 年には、唐の律令をもとに大宝律令が定められた。 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | ・東アジアの制度や文化を積極的に取り入れながら、律令に基づく政治を目指した。また、東アジアの共通点として仏教の広まりと律令国家の形成が挙げられる。 |
| 4 | 古墳時代から飛鳥時代の大観 | ◎古墳時代から飛鳥時代を大観し、まとめてみよう。<br>〇各時の学習の振り返りを通してキーワードを出し合おう。<br>〇変化と因果関係に着目しながら、自分なりの時代像を描いてみよう。 | ・豪族連合から天皇中心の律令国家<br>・竪穴住居<br>・仏教や律令、儒教、漢字<br>・中国の王朝交代や新羅による朝鮮半島の統一、遣隋使や白村江の戦いなどの日中朝の関係 |

## ９．本時の学習

第１時の主題：ヤマト王権と渡来人

（１）本時の目標と評価基準

| 評価の観点 | 本時の目標 | 評価基準 | |
|---|---|---|---|
| | | 十分満足できる状況やすがた（A） | 努力を要する状況と手立て（C） |
| 主体的に学習に向かう態度 | 古墳の大きさや分布、歴史的意義について学びながら、古代の日本社会に関する関心や学習への意欲を高める。 | 古墳の歴史的意義や古代の日本社会に関する関心や学習への意欲の高まりや学習への積極的な参加が見受けられる。 | 古代の日本社会に関する関心や学習への意欲の高まりがみられないため、身近な地域の事例や小学校での学習内容の想起を通して動機付けを図る。 |
| 知識・理解 | ・古墳造営に必要な条件や分布からヤマト王権が畿内を中心に地方まで勢力をもつ豪族の連合体であることを理解する。<br>・古墳時代の社会の発展に渡来人が大きく寄与したことを理解している。 | ・古墳に関する諸資料に基づきながら、ヤマト王権が畿内を中心とする豪族の連合体であることを理解している。<br>・古墳時代の社会の発展に渡来人が大きく寄与したことを理解している。 | ・古墳の造営やヤマト王権の特色、渡来人が社会の発展に果たした役割に着目することができていないため、前時までの学習と比較させ、「ムラからクニ」に至る社会の発展過程に関する気付きを促す。 |

（２）本時の展開（50 分）

| 段階 | 学習活動と内容 | | ・指導上の留意点<br>■評価基準<br>【見方】＜考え方＞ | 資料 |
|---|---|---|---|---|
| | 指導者の発問、説明など | 生徒の反応、活動など | | |
| 導入<br>5<br>分 | ○打製石器・磨製石器・縄文土器・弥生土器が使われた時代は何時代か。<br>○弥生時代の次の時代区分の基準が資料①。これは何か。 | ・旧石器時代・新石器時代・縄文時代・弥生時代<br>・大仙古墳・前方後円墳 | ・積極的な授業への参加を促す。 | ①<br>② |
| | **本時の目標　前方後円墳から分かることをまとめる。** | | | |
| 展開<br>I<br>25<br>分 | ○大仙古墳はどれくらいの大きさか。<br>○大仙古墳を造るために必要なものは何だろう。<br>○大仙古墳を造るのにどれくらいの期間や費用がかかったのだろう。<br>○全国にはどれくらいの数の古墳があるのだろう。<br>○前方後円墳は何のために造られたのか。<br>・近畿を中心に巨大な前方後円墳を造った政権をヤマト王権という。<br>・ヤマト王権は 5 世紀までに関東から九州まで勢力を広げた。<br>○資料②から、同じ前方後円墳が関東から九州まで広がっている。ここから分かることは何か。 | ・予想する。<br>・人口、お金、時間、技術、権力者<br>・予想する。<br>・予想する<br>・豪族の墓・権力の象徴<br>・豪族が連合していた。<br>・設計図を共有した。<br>・豪族にもランクが | ・支配する者とされる者の関係に留意する。<br>■前方後円墳を基に当時の日本の社会の様子について関心を持ち、意欲的に調べようとしている。<br>【因果関係】<br>■前方後円墳の分布や大きさの違いから、当時の日本の社会の様子について理解している。 | ③ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ○大きさがちがうことは何を表しているのか。<br>・ヤマト王権は豪族の連合体で、その支配者を国内では大王、中国では倭王と呼ばれた。 | あった。 | ＜地図の読解＞ | ④ |
| **展開Ⅱ17分** | ○前方後円墳にはどんな装飾品や副葬品がほどこされているのか。<br>○これらの物を造るための技術はどこから伝わったのか。<br>○古墳時代より前にも中国や朝鮮との関わりがあった。具体的には。<br>○日本にこうした大陸の文化をもたらした人々のことを何と呼ぶか。<br>○他に渡来人が伝えたものは何があるだろう。 | ・銅鏡・馬具・鉄剣・埴輪<br>・中国・朝鮮<br>・稲作、青銅、鉄器<br>・渡来人<br>・漢字・儒教・仏教・須恵器 | ・前時までの学習の想起を促す。＜教科書の読解＞<br>【つながり】<br>■渡来人が日本にもたらした文物を理解している。<br>【つながり】<br>＜教科書の読解＞ | ⑤ |
| **終末3分** | ◎そもそも渡来人は何のためにやって来たのだろう。理由を予想しよう。 | ・予想や疑問を書く<br>・技術をもって来るため<br>・日本での生活の方が安定していた。 | ■前方後円墳から渡来人、東アジアへと視点を移し、巨視的に予想を立てようとしている。 | |

（3）資料・準備物

①授業プリント No.7

②画像「大仙（仁徳陵）古墳」（教科書 p.32）

③地図「前方後円墳の分布」（教科書 p.32）

④図「前方後円墳の断面図」（教科書 p.33）

⑤地図「5 世紀ごろの東アジア」（教科書 p.33）

（4）板書計画（黒板を左右に二分する。太字は黄色チョーク）

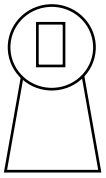
月／日　No.7　ヤマト王権と渡来人

本時の目標　前方後円墳から分かることをまとめる

**⑤古墳時代**

3 世紀後半～4 世紀　**①前方後円墳**が造られる
- （豪族）の墓、（権力）の象徴
- （近畿）地方を中心に政権が存在　**②ヤマト王権**
- 支配者（**③大王**）→中国では**④倭王**と呼ばれる
- （**⑥氏**）が代々の仕事

～5 世紀～7 世紀　九州～関東に広がる　（**豪族の連合**）



棺、銅鏡、
[illegible]
埴輪と石を並べる

→**⑧渡来人**が技術を伝えた

他には？　**漢字、儒教、仏教、須恵器**

Q.渡来人が日本に来た理由は何か？

（予想を書く）

社会科歴史的分野「古代東アジア世界と日本」資料集

作成者：弘田　真基

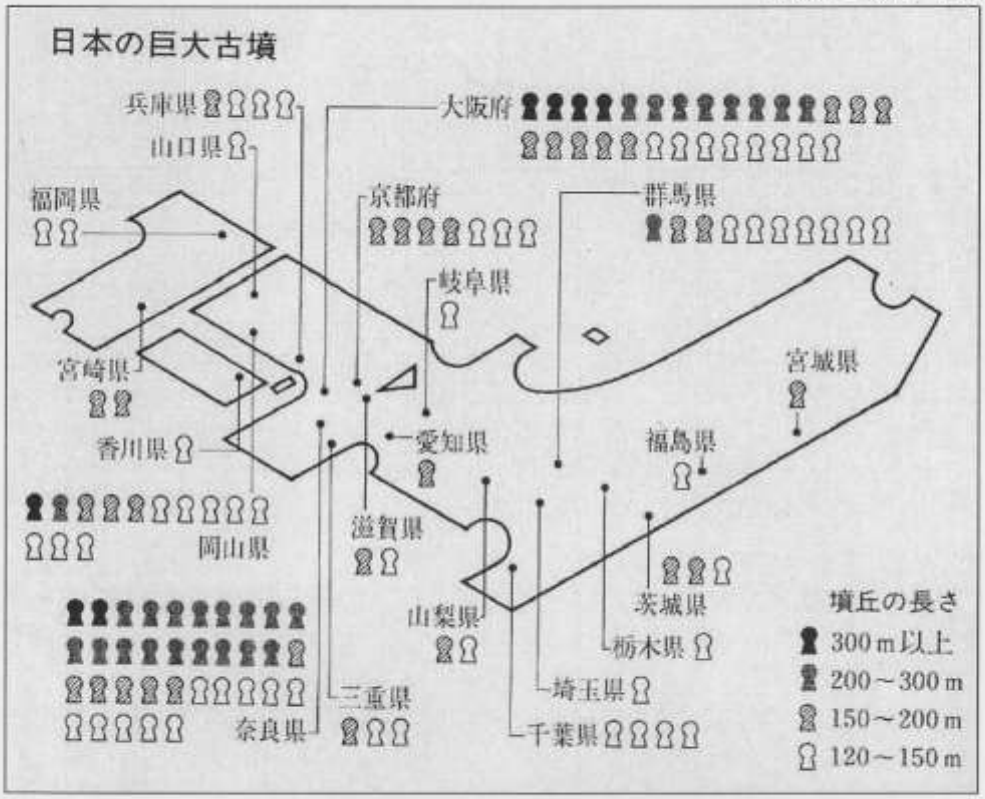



図１　前方後円墳の大きさと分布（和田(1988),p.25）

資料①『魏志』倭人伝（教科書 pp.29,31）

資料②『宋書』倭国伝の記述（和田・石原編訳(1951), pp.61-66 を基に作成）

425 年から 478 年にかけて、讃・珍・済・興・武という 5 人の倭王が使者を派遣して朝貢してきた。それぞれの王は、倭・百済・新羅・任那などの国の役人や安東大将軍・倭国王を自称し、任命してもらうよう願い出た。478 年、皇帝は武に対して、これらの役職のうち百済を除いて認め、任命した。

資料③『日本書紀』用明元(586)年正月１日の記述（小嶋ほか校注・訳(1996)を基に作成）

用明天皇は、586 年春正月 1 日に、穴穂部間人皇女を立てて皇后とされた。皇后は 4 人の皇子をお生みになった。その一子を厩戸皇子と申し上げる（またの御名は豊耳聡聖徳。あるいは豊聡耳法大王と名付けた。あるいは法主大王と申し上げる）。この皇子は、初め上宮に住まわれ、後に斑鳩にお移りになった。推古天皇の時代に、東宮（皇太子）につかれ、国政を全て執り行って、天皇の代行をなさった。この話は、推古天皇についての記述で確認できる。

資料④『日本書紀』崇峻 5（592）年 10 月（小嶋ほか校注・訳(1996)を基に作成）

10 月 4 日に、猪が献上された。天皇は猪を指差し、「いつの日か、この猪の首を斬るように、私の嫌いな人を斬りたいものだ」と仰せられた。多くの武器を準備している様子は、尋常ではなかった。

10 日に、蘇我馬子は天皇の発言を聞いて、自分を嫌っておられるのではないかと恐れ、天皇の暗殺を計画した。

11 月 3 日に、馬子は東漢直駒に天皇を暗殺させた。

資料⑤『日本書紀』推古元（593）年 4 月（小嶋ほか校注・訳(1996)を基に作成）

4 月 10 日に、厩戸豊聡耳皇子を立てて皇太子とされた。そして、一切の政務を委らせて、国政を全て任された。

皇后は出産の日は、宮中を巡行して各役所を視察された。馬の役所に来られた時、廐（馬小屋）の戸口で、苦しむこともなく急に出産なさった。

皇太子は生まれてすぐに言葉を話され、優れた知恵がおありであった。成人なさると、一度に十人の訴えを聞いても、間違いなく聞き分けることがおできになり、さらに先々の事まで見通された。

また、仏教と儒教をどちらも習得された。父の天皇は皇太子を愛されて、宮殿の南側の上殿に住まわせられた。それゆえ、その御名を称して、上宮豊総耳太子と申し上げた。

資料⑥「改新の詔」（吉村(2018),pp.50-52 を基に作成）

①皇族や豪族の私有地・私有民を廃止して、国から給与を与える。
②都とその周辺に役人を配置し、交通網を整備する。
③戸籍と帳簿を作り、人々に田地を支給する。
④新しい税制を設定する。

資料⑦『三国史記』百済本紀（佐伯(1988), p.122 より作成）

倭人と白江の入り口で遭遇し、4 度戦って、すべて勝ち、その舟 400 艘を焼いた。煙と炎は、天をこがし、海水は赤く染まった。

資料⑧百人一首

天の原　ふりさけ見れば　春日なる　三笠の山に　出でし月かも（阿倍仲麻呂）
現代語訳「はるかにふり仰いで見た大空に見える月は、日本にいたころ故郷の春日にある三笠の山に登ったあの月なのだなあ」




図2　8~9世紀の東アジアと航路（外園編集代表(2012), p.62）




図3　遣唐使船復元模型（外園編集代表(2012), p.62）

年表　7世紀の東アジア（原田(2000)，亀井ほか編(2012)，児玉編(2009)を基に作成）

| 年＼国 | 中国 | 高句麗 | 百済 | 新羅 | 日本 |
|---|---|---|---|---|---|
| 618 | 唐が統一 | | | | |
| 624 | | 唐に朝貢 | 唐に朝貢 | 唐に朝貢 | 630 遣唐使 |
| 642 | | 国内で政変 | 任那を占領<br>新羅に侵入 | 百済・高句麗が侵入 | |
| 643 | 高句麗遠征 | 唐が侵入 | | 唐に援軍要請 | 蘇我入鹿が山背大兄王を滅ぼす |
| 645 | | | | | 大化の改新 |
| 658 | 高句麗遠征 | 唐が侵入 | | | |
| 660 | 新羅と連合し百済を滅ぼす | | 唐・新羅により滅亡。<br>日本に援軍要請。 | 唐と連合し百済を滅ぼす。 | |
| 662 | | 日本に援軍要請 | | 661 高句麗に遠征 | |
| 663 | 白村江の戦い　唐・新羅が勝利し、日本は百済の救援に失敗 | | | | |
| 668 | 高句麗を滅ぼす | 唐と新羅により滅亡。 | | 高句麗を滅ぼす<br>日本に朝貢 | 664 防人設置<br>天智天皇即位<br>遣唐使 |
| 669 | 唐と新羅が戦争を開始 | | | | |
| 676 | 新羅が朝鮮半島を統一 | | | | 672 壬申の乱 |

**参考文献**


1)亀井高孝・三上次男・林健太郎・堀米庸三編(2012)『世界史年表・地図〔第 18 版〕』吉川弘文館

2)小嶋憲之・直木孝次郎・西宮一民・蔵中進・毛利正守校注・訳(1996)『新編日本古典文学全集 3 日本書紀②』小学館

3)児玉幸多編(2009)『日本史年表・地図〔第 15 版〕』吉川弘文館

4)佐伯有清(1988)『三国史記倭人伝他六篇—朝鮮正史日本伝 1—』岩波文庫

5)外園豊基編集代表(2012)『最新日本史図表　五訂版〔改訂 16 版〕』第一学習社

6)原田智仁(2000)『世界史教育内容開発研究—理論批判学習—』風間書房

7)吉村武彦(2018)『大化改新を考える』岩波新書

8)和田萃(1988)『大系日本の歴史 2　古墳の時代』小学館

9)和田清・石原道博編訳(1951)『魏志倭人伝・後漢書倭伝・宋書倭国伝・隋書倭国伝』岩波文庫

No. 7　学習プリント　教科書 pp. 32-33
歴史「前方後円墳と渡来人」

年　組　番
名前

1．3 世紀後半から 4 世紀には（①　　）とよばれる大型の古墳が造られました。

2．①は奈良盆地を中心とする地域に造られ、この地域に強大な権力を持つ王が存在していたと考えられています。この王たちがつくった政権を（②　　）といいます。

3．②の支配者は国内では（③　　）、中国では（④　　）と呼ばれました。

4．古墳から当時の様子が分かる 3 世紀後半から 7 世紀の時代を（⑤　　）という。

5．各地の豪族は先祖を共通にする（⑥　　）という集団をつくり、代々決まった仕事でヤマト王権に仕え、貢物を納めました。

6．豪族は巨大な館に住んでいましたが、人々は（⑦　　）に住んでいました。

7．①を造ったり、新しい技術をもたらしたりしたのは、主に朝鮮半島からまとまって移り住んできた人々でした。これらの人々を（⑧　　）といいます。

8．⑧はどのようなものを日本にもたらしましたか。
（　　）

第２時の主題：東アジアの統一国家

（１）本時の目標と評価基準

| 評価の観点 | 本時の目標 | 評価基準 | |
|---|---|---|---|
| | | 十分満足できる状況やすがた（A） | 努力を要する状況と手立て（C） |
| 技能 | 地図や史料から、4 世紀から7世紀にかけての東アジアの動向や各地域の関係性を読み取ることができる。 | 地図や史料から､4 世紀から 7 世紀にかけての東アジアの動向や各地域の関係性を読み取ることができる。 | 位置関係や史料の内容に着目することができていないため、提示した資料の内容を説明しながら、情報の読み取りを促す。 |
| 知識 | ・4 世紀から 7 世紀にかけての東アジアの動向を時系列に沿って理解している。<br>･律令やヨーロッパのつながりなどの隋･唐の特色を理解している。 | ・4 世紀から 7 世紀にかけての東アジアの動向を時系列に沿って理解している。<br>・律令やヨーロッパのつながりなどの隋・唐の特色を理解している。 | ・時系列による理解に困難が見られるため、年表や地図への書き込みなどの手立てを試みる。<br>・律令に関する現在との比較や地図による位置関係の着目を促し、東アジアの動向の理解を資料と関連させながら促す。 |

（２）本時の展開（50 分）

| 段階 | 学習活動と内容 | | ・指導上の留意点<br>■評価基準<br>【見方】＜考え方＞ | 資料 |
|---|---|---|---|---|
| | 指導者の発問、説明など | 生徒の反応、活動など | | |
| 導入 5 分 | ○前回予想した渡来人が日本に来た理由を発表してみよう。<br><br>○渡来人はどこから来たのか。 | ・日本と以前から交流があったから。・日本は住みやすかった。 | ・予想を確かめる方法を示唆する。<br><br>＜地図の読解＞ | ①<br><br>② |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ○予想を検証するにはどうすればいいだろう。 | ・朝鮮半島<br>・朝鮮半島の歴史を調べる必要がある。 | | |
| | **本時の目標　4～7 世紀の東アジアの様子をまとめる** | | | |
| **展開Ⅰ15分** | ○日本が古墳時代の頃、朝鮮半島はどのような状態だったのか。<br><br>・高句麗や新羅は日本と対立したのに対し、百済や伽耶は日本と友好関係にあった。百済は仏教や技術などを、伽耶は鉄資源をもたらした。<br>○朝鮮半島は最終的にはどうなるのか。<br>○新羅の特色は何か。<br><br>○前回予想した渡来人が日本に来た理由をまとめてみよう。 | ・北部では、高句麗が力をのばして楽浪郡を滅ぼした。<br>・南部では百済と新羅が小国の統一を進めた。<br>・百済と新羅にはさまれた伽耶地方の小さな国々は、ヤマト王権とのつながりを利用して両国に対抗した。<br><br>・新羅が統一した。<br>・唐に倣って律令や儒教、仏教を取り入れた。<br>①以前からも交流はあった。②朝鮮半島での抗争から逃れて来た。 | ・位置関係や史料の内容に着目させる。＜史料読解＞<br>・年表や地図への書き込みにより時系列的な理解を促す。<br>【時期・推移】<br><br>■朝鮮半島の動向について理解している。<br>【時期・推移】<br>■前時の予想を諸資料に基づいて検証することができている。【因果関係】 | ③ |
| **展開** | ○三つ巴で抗争する朝鮮諸国。戦争を有利に進めるにはどうすれば | ・より強い国＝中国に助けを求める。 | ・朝鮮半島での抗争から、中国へ視点を移す。 | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Ⅱ<br>25<br>分 | いいだろう。<br>・中国では、4 世紀から 6 世紀にかけて漢民族の南朝と遊牧民族の北朝に分かれて争った。<br>○南北朝を統一したのはどこか。それはいつの頃か。<br><br>○隋はどのような取り組みをしたのか。<br>・大運河の目的は南北の経済的結合と高句麗遠征の準備にあった。<br>○隋はどうなったか。<br><br><br>○唐の特色は何か。<br>○律令にはどのようなメリットがあるのか。 | <br><br><br>・6 世紀末にようやく北朝の隋によって統一された<br>・大運河を開いた。<br><br><br>・高句麗遠征に失敗し滅んだ。その後、唐が中国を統一した。<br>・律令・長安・仏教<br>・戸籍によって人々を把握することで徴税や徴兵に有効。 | 【推移】<br>・律令に関する現在との比較や地図による位置関係の着目を促す。<br>・東アジアの動向の理解を資料と関連させながら促す。<br><br><br><br><br><br>■中国の動向について、ヨーロッパのつながりや律令の特色などを踏まえて理解している。 | <br><br><br>④<br>⑤<br>⑥<br>⑦<br>⑧ |
| 終<br>末<br>5<br>分 | ◎本時のまとめ | ・唐は律令によって中央集権に成功。日本や朝鮮にも大きな影響力を持った。 | ■地図や史料から、4～7 世紀の東アジアの動向や各地域の関係性を読み取ることができる。 | |

（3）資料・準備物

①授業プリント No.8

②地図「7、8 世紀ころの世界」（教科書 p.34）

③画像「新羅時代の代表的な仏教建築」（教科書 p.35）

④画像「隋の皇帝がつくった運河」（教科書 p.34）

⑤画像「唐の都長安をおとずれた外国の使節」（教科書 p.34）

⑥画像「唐の時代の焼物」（教科書 p.35）

⑦画像「西安にある阿倍仲麻呂の碑」（教科書 p.35）

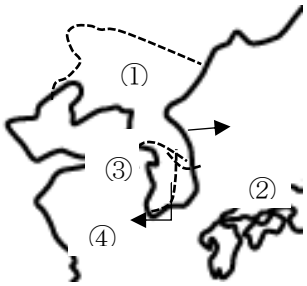
⑧画像「慈恩寺の大雁塔」（教科書 p.34）

（4）板書計画（黒板を左右に二分する。太字は黄色チョーク）

月／日　No.8　東アジアの統一国家

本時の目標　4～7 世紀の東アジアの様子をまとめる

1．朝鮮半島




**①高句麗**　中国と対立

**②新羅**　7 世紀後半、半島を統一

**③百済**　日本に仏教を伝える

**④伽耶（任那）**　小国の連合、鉄資源

検証　渡来人が日本に来た理由は、朝鮮半島での争いが考えられる

---

2．中国

6 世紀末　**⑦隋**が**⑤南北朝**（4 世紀～）を統一

→大運河を開く、高句麗遠征に失敗

7 世紀初め　**⑧唐**が広域を支配

1）都：**⑨長安**→国際貿易の中心、人口 100 万、留学生・留学僧

2）**⑩律令**　㊥刑法　㊦行政法

→土地は国有。戸籍を作る。

**まとめ：唐は律令を基に中央集権に成功。朝鮮や日本にも大きな影響力を持った。**

No. 8　学習プリント　教科書 pp. 33-35
歴史「東アジアの統一国家」

年　組　番
名前

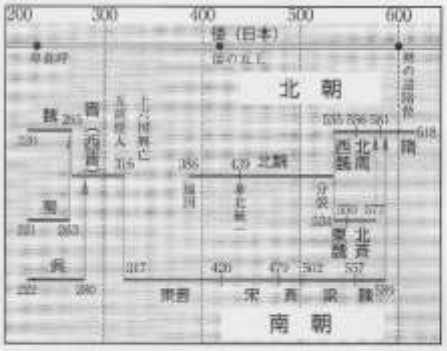
1．日本が古墳時代のころ、朝鮮半島はどのような様子だったのだろう。地図も参考にしながら、次の文章の①～④に当てはまる国名を書きましょう。

(1)中国が南北に分かれて争っていたころ、北部では（①　　）が楽浪郡を滅ぼし勢力を伸ばした。南部では（②　　）と（③　　）が小国の統一を進めた。

(2)（④　　）地方の小さな国々は、大和王権とのつながりを利用し、北部の国に対抗した。

(3)②は 6 世紀中頃に④を、7 世紀中頃には唐と結び、③と①を滅ぼし、朝鮮半島を統一した。また、唐の律令を取り込み、儒教や仏教を盛んにした。



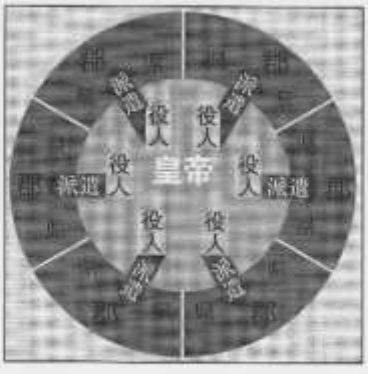

2．日本が古墳時代のころ、中国はどのような様子だったのだろう。年表も参考にしながら、⑤～⑩に当てはまる言葉を書きましょう。

(1)4～6 世紀（⑤　　）時代。北の騎馬遊牧民が（⑥　　）を越えて漢民族と争う。

(2)589 年、（⑦　　）が中国を統一する。⑦は大運河をつくり、朝鮮北部の①に攻め込んだ。

(3)⑦は大規模な土木事業や朝鮮半島への遠征に失敗し滅亡。（⑧　　）が中国を統一した。

(4)⑧の都（⑨　　）は世界の各地から貿易商人が集まり、人口 100 万人の国際都市。




(5)⑧は、左の図のように、皇帝（中央）に権力を集中させ政治を決定し、地方に派遣された官僚（役人）が実務を行う国家を目指した。この仕組みを支える法律を（⑩　　）という。⑩では、戸籍を作り人々に土地を割り当てたり、新しい税や労働、徴兵について決定したりすることが定められた。

第３時の主題：聖徳太子と飛鳥文化

（１）本時の目標と評価基準

| 評価の観点 | 本時の目標 | 評価基準 | |
|---|---|---|---|
| | | 十分満足できる状況やすがた（A） | 努力を要する状況と手立て（C） |
| 知識・理解 | ①仏教の受容により、飛鳥文化が形成されたことや古墳から寺院に権威の象徴が変化したことを理解する。<br>②聖徳太子が生きた時代を踏まえながら、冠位十二階や十七条の憲法、遣隋使といった太子が目指した国づくりの内容について理解している。 | ①飛鳥文化が仏教を基礎とする国際色豊かな文化であることや古墳から寺院に権威の象徴が変化したことを理解している。<br>②蘇我氏との関係性を踏まえながら、冠位十二階や十七条の憲法、遣隋使といった太子が目指した国づくりの内容について理解している。 | ①飛鳥文化を聖徳太子が生きた社会と独立して理解しようとしているため、聖徳太子の政治的意向や仏教伝来のプロセスと関連付けて把握するよう促す。<br>②冠位十二階や十七条の憲法などを個別の政策として理解しようとしているため、聖徳太子の意図の説明や前代との比較を通して、構造的に理解できるよう支援する。 |

（2）本時の展開（50 分）

| 段階 | 学習活動と内容 | | ・指導上の留意点<br>■評価基準<br>【見方】＜考え方＞ | 資料 |
|---|---|---|---|---|
| | 指導者の発問、説明など | 生徒の反応、活動など | | |
| 導入5分 | ○聖徳太子について知っていることを発表しよう。<br>○これらのエピソードを時は、何を調べればよいか。 | ・10 人の話を同時に聞くことができた。<br>etc.<br>・中国の記録・遺跡 | ・初めて聞くエピソードがあればノートにメモする。<br>・資料の出所や信頼性を確認することが重要であることを意識付ける。 | ① |
| | **本時の目標　聖徳太子が目指した国づくりについて説明できる** | | | ② |
| 展開I22分 | ○聖徳太子が生きた時代にはどのような変化や対立があったのだろうか。<br>○太子が生きた 6 世紀後半から 7 世紀前半は、その後の日本の文化を大きく変えるものが伝わった。それは何か。<br>・仏教は当時のヤマト王権にとっては、外来の新しい宗教であった。<br>仏教の受容に際し、賛成派の蘇我氏と反対派の物部氏とが対立し、蘇我氏が勝利した。<br>○蘇我氏が勝利した要因は何か。<br>○この時、太子はどうしていたのか。<br>○蘇我氏と物部氏の争いに、皇族 | ・教科書や資料から聖徳太子の概要を知る。<br>・仏教・儒教<br>・渡来人との結び付き。<br>・蘇我氏の味方になった<br>・聖徳太子は蘇我馬子と親戚だったか | ・教科書の基礎的事項を時代把握に必要な情報として把握するよう促す。<br>【時期】<br>【歴史的エンパシー】<br>＜系図の読解＞ | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | である聖徳太子が蘇我氏の味方になった理由は何か。聖徳太子と蘇我馬子の関係から考えよう。<br><br>・勝利した聖徳太子と蘇我馬子は、記念にそれぞれ四天王寺と飛鳥寺を立てた。<br>○政治的な後押しもあり、日本に仏教が根付いた結果どうなったのか。<br><br>○飛鳥文化の特色は何か。<br><br>○この頃、前方後円墳が殆ど造られなくなった。これは何を意味するのか。<br>・聖徳太子が生きた時代は古墳時代とも重なっているが、当時の政治の中心地から飛鳥時代とよばれる。 | ら、あまり強くものが言えなかったのでは。・仏教を強く信仰していたから。<br><br>・最初の本格的な仏教文化である飛鳥文化が形成された。<br>・中国やギリシャの影響がみられる。<br>・古墳から寺へ権力の象徴が変化した。 | 【推移】<br>■飛鳥文化が仏教を基礎とする国際色豊かな文化であることや古墳から寺院に権威の象徴が変化したことを理解している。<br>【比較】<br>・飛鳥文化と聖徳太子が生きた社会とを関連付けるよう促す。 | ③<br>④<br>⑤<br><br>⑥ |
| **展開Ⅱ20分** | ○聖徳太子が本格的に政治に参加するきっかけになった重大な事件は何か。<br>○聖徳太子が横暴な振る舞いをする蘇我馬子と一緒に政治に参加した理由は何か。<br>○推古天皇と聖徳太子はどのような関係にあるか。また、推古天皇と蘇我馬子はどのような関係にある | ・蘇我馬子による崇峻天皇の暗殺。<br>・大王家と親戚になった蘇我馬子の影響力が想像以上に大きいから。<br>・それぞれ、叔母と甥、伯父と姪。 | ・ヤマト王権が豪族の連合である点に注意する。<br><br>＜系図の読解＞ | ⑦<br><br>⑧ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | か。<br>○聖徳太子は蘇我馬子とともに、どのような政策を行ったのか。それは、それまでの政治とはどのように異なるのか。また、それらの政策の狙いは何か。<br><br><br><br><br>○聖徳太子の政治のモデルは何か。<br>○中国の文化を積極的に取り入れるために派遣した遣隋使であったが、隋の皇帝は不快に感じた。その理由は何か。それまでの外交姿勢と比較して考えよう。 | ・冠位十二階はそれまでの氏による世襲ではなく、個人の才能や功績によって人材を登用した。<br>・十七条の憲法は、役人の心構えを示し、豪族の連合から天皇中心の政治への転換を目指した。<br>・中国の律令<br>・それまでの中国に朝貢し称号をもらう外交ではなく、対等な外交を目指したから。 | ・聖徳太子の意図の説明や前代との比較を通して、構造的に理解できるよう支援する。【比較】<br>【歴史的エンパシー】<br><br><br><br>【比較】 | |
| 終末3分 | ◎聖徳太子が目指した国づくりについて、本時の学習内容を踏まえてまとめよ。 | ・聖徳太子は天皇中心の政治を目指したが、蘇我氏の影響力は無視できない点に限界があった。 | ■蘇我氏との関係性を踏まえながら、聖徳太子が目指した国づくりの内容について理解している。 | |

（3）資料・準備物

①授業プリント No.9

②年表「6～7 世紀初めの東アジアと日本の動き」（教科書 p.37）

③画像「法隆寺」（教科書 p.36）

④画像「飛鳥時代の仏像」（教科書 p.37）

⑤画像「唐草文」（教科書 p.37）

⑥系図「蘇我氏と天皇家との結びつき」（教科書 p.37）

⑦資料「十七条の憲法」（教科書 p.36）

⑧資料「遣隋使の手紙と隋の皇帝」（教科書 p.36）

（４）板書計画（黒板を左右に二分する。太字は黄色チョーク）

月／日　No.9　聖徳太子と飛鳥文化

本時の目標　聖徳太子が目指した国づくりについて説明できる

6 世紀初め　**百済**から（**仏教**）が伝わる

○賛成派（**②蘇我馬子**）VS　×反対派（物部氏）

→（**⑨四天王寺**）、（**飛鳥寺**）を勝利の記念に建立

・（前方後円墳）㊈＝権力の象徴は古墳から**寺院**へ

・日本初の本格的な仏教文化　（**⑧飛鳥文化**）**代表例**（**⑩法隆寺**）

592 年　（崇峻天皇）暗殺→（**推古天皇**）即位

593 年～　聖徳太子と蘇我馬子が協働で政治を行う　（**⑦飛鳥時代**）

---

603 年　**（③冠位十二階）**　個人の才能や功績で評価

604 年　**（④十七条の憲法）**　役人の心構え

**→蘇我氏対策**

607 年　**（⑤遣隋使）**　中国の文化を積極的に受け入れる

**→中国と対等な外交**

**まとめ：聖徳太子は豪族連合から天皇中心の政治への改革を目指した。**

**しかし、蘇我氏の権力は抑えきれなかった。**

No. 9　学習プリント　教科書 pp. 36-37
歴史「聖徳太子と飛鳥文化」

年　組　番
名前

1．聖徳太子の生涯

| 西暦 | 年齢 | 主な出来事 |
|---|---|---|
| 574 | 0 | 誕生。 |
| 587 | 13 | 蘇我氏と物部氏との争いに、蘇我氏の味方として参戦した。 |
| 589 | 15 | (①　　)が中国を統一する。 |
| 592 | 18 | 崇峻天皇が(②　　)に暗殺される。推古天皇が即位する。 |
| 593 | 19 | 推古天皇の政治に②とともに参加。 |
| 603 | 29 | (③　　)を定める。 |
| 604 | 30 | (④　　)を定める。 |
| 607 | 33 | (⑤　　)を派遣する。 |
| 618 | 44 | ①が滅び、(⑥　　)が中国を支配する。 |
| 622 | 48 | 死去。 |

2．聖徳太子が生きた時代と文化

(1)聖徳太子が生きた時代は、当時の政治の中心があった場所から(⑦　　)と呼ばれる。

(2)聖徳太子は、6世紀中頃に朝鮮半島から伝わった仏教を国の政治の基本として推進しました。そのため、⑦時代には本格的な仏教文化が栄えました。これを(⑧　　)という。

(3)(⑨　　)は、聖徳太子が勝利祈願のために作った仏像を置いたことが始まり。

(4)(⑩　　)は中門、金堂、五重塔、回廊が現存する世界最古の木造建築で、国宝と世界遺産にも指定されている。

(5)広隆寺は渡来人の秦河勝が聖徳太子からもらった仏像を安置するために創建した京都最古の寺。

3．授業を受けて、聖徳太子へのイメージに変化はありましたか。

第４時の主題：律令国家をめざして

（１）本時の目標と評価基準

| 評価の観点 | 本時の目標 | 評価基準 | |
|---|---|---|---|
| | | 十分満足できる状況やすがた（A） | 努力を要する状況と手立て（C） |
| 知識・理解 | 東アジア世界を背景に、大化の改新から大宝律令にかけての日本の政治の動向を理解する。 | 東アジア世界を背景に、大化の改新から大宝律令にかけての日本の政治の動向を理解することができている。 | 各内容を個別事象として理解しようとしているため、前時までの学習内容を踏まえながら因果関係から捉えるように促す。 |
| 思考・判断・表現 | 古墳時代から飛鳥時代にかけての時代の変化をこれまでの学習内容を踏まえながら考察し、古墳から律令への変化による政治秩序の変化としてまとめることができる。 | 古墳時代から飛鳥時代にかけての社会について、本時までの学習を踏まえながら、古墳から律令へと統治の方法が変化したこと、中国中心の秩序から自立するようになったことを自分の言葉で説明し、まとめることができている。 | 古墳時代から飛鳥時代にかけての大まかな変化を捉えることができていないため、古墳から律令への変化と中国王朝との関係性の変化に着目させ、簡潔にまとめることができるよう「○○から～に変化した」のような文例を提示する。 |

（２）本時の展開（50 分）

| 段階 | 学習活動と内容 | | ・指導上の留意点<br>■評価基準<br>【見方】＜考え方＞ | 資料 |
|---|---|---|---|---|
| | 指導者の発問、説明など | 生徒の反応、活動など | | |
| 導入5分 | ○「大化の改新」とは何か。<br><br>○「改新」とはどういうことか。何が新しくなったのか。 | ・中大兄皇子と中臣鎌足が協力して蘇我氏を倒したこと。 | ・小学校での既習内容の確認。 | ① |
| | **本時の目標　古墳時代から飛鳥時代を大観し、まとめる** | | | |
| 展開Ⅰ20分 | ○蘇我氏はなぜ倒されたのか。<br>○蘇我氏が横暴だったとは具体的には何をしたのか。<br>○聖徳太子は蘇我氏と協力したが、中大兄皇子はなぜ蘇我氏を滅ぼしたのか。<br><br>○入鹿を殺してまで新たな国づくりを目指したのはなぜか。<br><br><br><br>○蘇我氏を倒した後の中大兄皇子は何をしたのか。 | ・横暴だった。<br>・崇峻天皇の暗殺<br>・山背大兄王の暗殺<br>・中大兄皇子は蘇我氏と親戚では無かったので思い切った行動ができたのではないか。<br>・帰国した遣隋使・遣唐使から東アジアの様子を学んでいて、天皇中心の政治を早急に目指す必要性を感じていたのではないか。<br>・「改新の詔」を発表し、旧来の政策・制度の転換を目指した。公地公民を推進し、 | 聖徳太子と大化の改新とを比較する【比較】<br>＜系図の読解＞<br>・前時で用いた系図に着目させる。<br>【歴史的エンパシー】<br><br><br><br>■東アジア世界を背景に、大化の改新の歴史的意義を考えることができている。 | ②<br><br>③<br>④ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ○つまり、「大化の改新」とは何か。 | 中央集権を進めた。<br>・蘇我氏の打倒と公地公民の確立 | | ⑤<br>⑥<br>⑦ |
| **展開Ⅱ 8分** | ・飛鳥時代は東アジアの動向と合わせて考える必要がある。660年、百済が唐と新羅の連合軍によって滅ぼされた。<br>○この時の中大兄皇子に残された選択肢は何か。<br>・白村江の戦いの様子を伝える史料を示す。<br>○唐が大国であることは分かっていたのにも関わらず出兵したのはなぜか。<br><br>○白村江の戦いの敗戦後、どのような対策を行ったのか。 | ・百済を助ける・国内に集中する。<br>・結果は、白村江の戦いで大敗した。<br>・交流のあった百済を救い、朝鮮半島での影響力を保持するため。<br>・水城、山城、防人を設置するとともに、大津宮で即位し国内の制度作りを急いだ。 | ■東アジアの動向と関連付けて白村江の戦いを理解することができている。<br>【推移】 | ④<br>④ |
| **展開Ⅲ 12分** | ○天智天皇の死後、どのような事件が起きたのか。 | ・後継ぎをめぐって壬申の乱が勃発し、勝利した天武天皇は再び飛鳥に都を定め即位し、律令や国史の編纂に取り組むなど、天皇を中心に全 | ■東アジア世界を背景に、大宝律令にかけての日本の政治の動向を理解することができている。<br>【推移】 | ④ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ○天武天皇の死後はどうなったか。<br><br>○具体的にはどのような政策を行ったのか。 | 国を支配する中央集権国家の建設をおしすすめていった。<br>・皇后の持統天皇に事業が引き継がれた。<br>・奈良盆地南部に広大な藤原京を築いた。<br>・701年には、唐の律令をもとに大宝律令が定められ、律令に基づいて政治が行われる律令国家体制を完成させた。 | | |
| 終末5分 | ◎古墳時代から飛鳥時代にかけて、支配の構造はどのように変化したのか。これまでの学習内容をふまえてまとめよう。 | ・古墳時代から飛鳥時代は、東アジアの変化に対応しながら、豪族連合から天皇中心の律令国家へと転換した時代。 | ■古墳時代から飛鳥時代の社会の変化について、本時までの学習を踏まえながらまとめることができている。<br>【推移】【比較】【因果関係】 | |

（３）資料・準備物

①授業プリント No.1

②系図「蘇我氏と天皇家との結びつき」（教科書 p.37）

③史料「改新の詔」（646 年）（吉村（2018），pp.50-52 より作成）

| |
|---|
| ①皇族や豪族の私有地・私有民を廃止して、国から給与を与える。 |
| ②都とその周辺に役人を配置し、交通網を整備する。 |
| ③戸籍と帳簿を作り、人々に田地を支給する。 |
| ④新しい税制を設定する。 |

④主な都の移り変わり（教科書 p.39）

⑤資料　7 世紀の東アジアの動向（原田（2000）、亀井ほか編（2012）、児玉編（2009）を基に作成）

⑥地図「白村江の戦い（663 年）」（教科書 p.38）

⑦『三国史記』百済本紀（佐伯（1988），p.122）

（4）板書計画（黒板を左右に二分する。太字は黄色チョーク）

月／日　No.10　律令国家をめざして

本時の目標　古墳時代から飛鳥時代の社会の変化をまとめる

聖徳太子の死後→再び蘇我氏が強力に

朝鮮半島では政変や戦争

645 年　**中大兄皇子**と**中臣鎌足**が（**①蘇我入鹿**）を暗殺

646 年　「**改新の詔**」を発表

（**⑤公地公民**）全国の土地と人々を国のものとする

②大化の改新

**→蘇我氏を排除し、天皇中心を目指す改革**

---

660 年　唐と新羅が連合し（③百済）を滅ぼす

663 年　（④**白村江の戦い**）　敗北　→九州北部に（⑥**防人**）、水城、山城を設置。

中大兄即位→（**天智天皇**）　朝鮮半島の利権を諦め、国内の制度整備に集中

672 年　（壬申の乱）　天智天皇死後のあとつぎ争い

○<u>大海人皇子</u>（弟）　VS　×**大友皇子**（子）

→（**天武天皇**）　**律令**や国史の編さん　「日本」「天皇」の称号

天武天皇の死後、**持統天皇**　**藤原京、大宝律令**の完成

**まとめ：古墳時代から飛鳥時代は、ヤマト王権が（東アジア）の変化に対応しながら（豪族連合）から（天皇）を中心とする（律令国家）へと転換していった時代である。**

No. 10　学習プリント　教科書 pp. 38-39
歴史「律令国家を目指して」

年　組　番
名前

1．中大兄皇子と中臣鎌足の生涯

| 西暦 | 年齢 | | 出来事 | |
|---|---|---|---|---|
| | 中大兄皇子 | 中臣鎌足 | | |
| 614 | | 0 | 中臣鎌足が誕生。 | |
| 622 | | 8 | 聖徳太子が死去。 | |
| 626 | 0 | 12 | 中大兄皇子が誕生。 | |
| 643 | 17 | 29 | (①　　) が聖徳太子の子・山背大兄王(やましろのおおえのおう)を滅ぼした。 | |
| 645 | 19 | 31 | 2人で①を暗殺。難波宮に都を移す。 | (②　　) |
| 646 | 20 | 32 | 「改新の詔」を発表。 | |
| 660 | 34 | 46 | 朝鮮の (③　　) が滅ぼされる。 | |
| 663 | 37 | 49 | (④　　) に敗れる。 | |
| 667 | 41 | 53 | 大津宮に都を移す。 | |
| 668 | 42 | 54 | 中大兄皇子が天皇に即位→天智天皇 | |
| 669 | 43 | 55 | 中臣鎌足が死去。天智天皇は冠位と「藤原」の姓を授けた。 | |
| 671 | 45 | | 天智天皇が死去。 | |

2．大化の改新

(1)聖徳太子の死後、(①　　) による横暴な行動がヤマト王権の中で問題になった。

(2)中大兄皇子と中臣鎌足たちは、①を暗殺し、翌年には「改新の詔」を出し、新しい政治の方針を示した。新しい政治方針の中でも重要なのは、土地や人民の私有を廃止し、全国の土地と人民を国のものとすること、つまり (⑤　　) への転換であった。

(3)こうした一連の政治改革を (②　　) という。これは、日本で初めて発表された年号と「改新の詔」にちなんだものである。

3．律令国家の成立

(1)唐と新羅が連合して③を滅ぼした後、中大兄皇子は③を復興するために大軍を送った。この戦いを (④　　) という。

(2)しかし④に敗れた中大兄皇子は、唐と新羅の侵攻に備え九州北部に (⑥　　) などを置いた。

4．授業を受けて、中大兄皇子や中臣鎌足、大化の改新に対するイメージに変化はありましたか。

第５時の主題：古墳時代から飛鳥時代の大観

（１）―１本時の目標と評価基準

| 評価の観点 | 本時の目標 | 評価基準 | |
|---|---|---|---|
| | | 十分満足できる状況やすがた（A） | 努力を要する状況と手立て（C） |
| 思考・判断・表現 | 古墳時代から飛鳥時代にかけての時代の変化をこれまでの学習内容を踏まえながら多面的・多角的に考察し、変化と因果関係を視点にまとめ、生徒なりの時代像を構築することができる。 | 古墳時代から飛鳥時代にかけての社会について、本時までの学習を踏まえながら、変化と因果関係に着目して二つ以上まとめることができている。 | 古墳時代から飛鳥時代にかけての大まかな変化を捉えることができていないため、変化と因果関係に着目さえたり、簡潔な文例を示したりし、生徒なりの時代像を構築できるよう支援する。 |
| 主体的に学習に向かう態度 | 東アジア世界を背景とした古墳時代から飛鳥時代への日本社会の変化に対する自身の認識を振り返り、説明したりまとめたりする姿勢を持つ。 | 東アジア世界を背景としながら古墳時代から飛鳥時代を大観しながら、自身の関心に沿って主体的に学習内容を説明したり、まとめたりしようとしている。 | 各内容を個別事象として理解しようとしているため、前時までの学習内容を踏まえながら因果関係から捉えるように促す。 |

（１）―２　振り返りシートの評価と記入例

| | 評価の観点 | 記入例および支援例 |
|---|---|---|
| A | ①変化を明確にしながら事例を二つ示している。<br>②比較の具体例について、学習内容を根拠としながら挙げている。<br>③相手に伝わる文章が書けている。 | ①古墳時代の権力の象徴は前方後円墳だったが、飛鳥時代には寺院に変わった。その理由は、日本に仏教が伝わり、仏教に賛成した蘇我氏が反対していた物部氏に勝利したからだ。<br>②古墳時代は豪族連合だったが、飛鳥時代には天 |

| | | |
|---|---|---|
| | | 皇中心の律令国家へと変わった。そのきっかけは、蘇我氏が権力を持っていたが、大化の改新によって蘇我氏を排除することに成功したことだ。 |
| B | ①変化を明確にしながら事例を一つ示している。<br>②比較の具体例が学習内容を根拠とすることができていない。<br>③相手に伝わる文章が書けている。 | ・争いが多かったが、律令の制定によって平和な国づくりができた。<br>→「争い」の具体例や変化のきっかけを具体的に示す必要がある。<br>・蘇我氏が強かったが、暗殺された。<br>→蘇我氏の強さを示す具体例や暗殺された理由を示す必要がある。 |
| C | ①変化が明確でない。<br>②学習内容を活用できていない。<br>③相手に伝わりやすい文章となっていない。 | A評価の記入例を示したり、学習内容の振り返りを行うなどの支援を行い、書く指導を継続する。 |

（2）本時の展開（50 分）

| 段階 | 学習活動と内容 | | ・指導上の留意点<br>■評価基準 | 資料 |
|---|---|---|---|---|
| | 指導者の発問、説明など | 生徒の反応、活動など | | |
| 導入3分 | ・個別の事象を単に暗記するのではなく、時代を大きく捉えながらそれぞれの意味を考えていくことが大切。<br>**本時の目標　古墳時代から飛鳥時代を大観し、まとめよう** | ・ノートや教科書を見返す。 | | ①<br>②<br>③<br>④ |
| 展開I5 | ○これまでの学習（授業プリントNo.7～10）で印象に残っていることは何か。キーワードを根拠と一緒に出し合おう。 | ・天皇中心・豪族連合<br>・仏教・律令<br>・儒教・漢字<br>・東アジアの統一国 | ・前時までの学習内容や教科書、資料を積極的に振り返り、必要な情報を収集するように | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 分 | | 家<br>・聖徳太子 | 促す。 | |
| 展開Ⅱ5分 | ○出し合ったキーワードを基に、ワークシートの表を整理してみよう。出したキーワードはそれぞれ、①変化の前、②変化の後、③変化の原因のどれに当てはまるのかを各自で考えてまとめてみよう。 | ・各自でキーワードを使いながら表をまとめる。 | ・大観する上での着眼点(変化と因果関係)を明示することで、効果的にまとめることができるよう支援する。 | |
| 展開Ⅱ15分 | ○自分が大観してまとめたことを隣の級友や班のメンバーと交流しよう。 | ①豪族連合、前方後円墳、自然信仰、南北朝<br>②天皇中心の律令国家、仏教、儒教、律令、漢字、隋、唐、新羅<br>③遣隋使、遣唐使、白村江の戦い | ■東アジア世界を背景としながら古墳時代から飛鳥時代を大観しながら、自身の関心に沿って積極的に学習内容を説明したり、まとめたりしようとしている。<br>・生徒の意見について、言い換えを促すことで、より文章にまとめやすくする。 | |
| 展開Ⅲ17分 | ○班で出し合ったまとめについて、各班一つずつ発表しよう。 | | | |
| 終末5分 | ○自分が大観しまとめたことを振り返りシートに記入しよう。 | ・振り返りシートの記入 | ■古墳時代から飛鳥時代を大観しながら、自分の言葉でまとめることができている。 | |

（3）資料・準備物

①教科書、②ノート、③資料集、④授業プリント No.10②

（4）板書計画（黒板を左右に二分する。青字は黄色チョーク）

月／日　No.10②　古墳時代から飛鳥時代の大観

本時の目標　古墳時代から飛鳥時代を大観し、まとめる

キーワード

・豪族連合　・天皇中心　・律令　・儒教　・仏教　・漢字

・聖徳太子　・大化の改新　・蘇我氏　・東アジア

| ①何が | ②どう変わったのか | ③その原因は何か |
|---|---|---|
| 前方後円墳<br>豪族連合<br>… | 寺院<br>天皇中心、律令<br>… | 渡来人、蘇我氏<br>遣隋使、遣唐使<br>… |

No. 11　学習プリント　教科書 pp. 32-39
歴史まとめ「古墳時代から飛鳥時代の大観」

年　組　番
名前

本時の目標

**1．古墳時代から飛鳥時代の学習を振り返りながら、キーワードを書き出してみよう。**

**2．書き出したキーワードを使いながら、下の表に時代の変化を整理してみよう。**

| ①何が | ②どう変わったのか | ③変化の原因やきっかけは何か |
|---|---|---|
| | | |

**3．古墳時代から飛鳥時代を大観し、まとめてみましょう。まとめるときは、何がどう変わったのか、その理由は何かを具体例をあげて説明してください。**
**（理由と具体例が１つならＢ，２つ以上でＡ）**

## １０．参考文献

### １．小単元開発に関する文献


１）阿部由貴子（2008）「歴史的見方・考え方を習得する学習の評価―理論探求型単元「律令国家とは何か」の開発」全国社会科教育学会『社会科研究』第 68 号

２）大津透（2013）『日本史リブレット 73　律令制とは何か』山川出版社

３）大平聡（2014）『日本史リブレット人 4　聖徳太子』山川出版社

４）岡崎誠司（1993）「「人物評価過程」を取り入れた人物学習の改善―小学校社会科における「聖徳太子」の授業構成―」全国社会科教育学会『社会科研究』第 41 号

５）岡本東三（2002）『日本史リブレット 17　古代寺院の成立と展開』山川出版社

６）金子修一（2001）『隋唐の国際秩序と東アジア』名著刊行会

７）亀井高孝・三上次男・林健太郎・堀米庸三編（2012）『世界史年表・地図〔第 18 版〕』吉川弘文館

８）小嶋憲之・直木孝次郎・西宮一民・蔵中進・毛利正守校注・訳（1996）『新編日本古典文学全集３　日本書紀②』小学館

９）児玉幸多編（2009）『日本史年表・地図〔第 15 版〕』吉川弘文館

10）佐伯有清（1988）『三国史記倭人伝他六篇―朝鮮正史日本伝１―』岩波文庫

11）篠川賢（2001）『日本史リブレット 5　大王と地方豪族』山川出版社

12）白石太一郎（2001）『日本史リブレット 4　古墳とその時代』山川出版社

13）中村修也（2015）『天智朝と東アジア―唐の支配から律令国家へ―』NHK 出版

14）西嶋定生（1985）『日本歴史の国際環境』東京大学出版会

15）西嶋定生著，李成市編（2000）『古代東アジア世界と日本』岩波現代文庫

16）原田智仁（2000）『世界史教育内容開発研究―理論批判学習―』風間書房

17）尾藤正英（2000）『日本文化の歴史』岩波新書

18）平野邦雄（2007）『帰化人と古代国家』吉川弘文館

19)外園豊基編集代表（2012）『最新日本史図表　五訂版〔改訂 16 版〕』第一学習社

20）溝口和宏（2018）「歴史的分野「時代を大観する歴史学習」」原田智仁編『社会科教育のルネサンス〔第二版〕』保育出版社

21）宮地正人・河内祥輔・藤井譲治・栄沢幸二（2010）『新体系日本史 4 政治社会思想史』山川出版社

22）義江明子（2014）『日本史リブレット人 6　天武天皇と持統天皇』山川出版社

23）吉川真司（2011）『シリーズ日本古代史③　飛鳥の都』岩波新書
24）吉田孝（1988）『大系日本の歴史３　古代国家の歩み』小学館
25）吉村武彦（2010）『シリーズ日本古代史②　ヤマト王権』岩波新書
26）吉村武彦（2018）『大化改新を考える』岩波新書
27）和田萃（1988）『大系日本の歴史２　古墳の時代』小学館
28）和田清・石原道博編訳（1951）『魏志倭人伝・後漢書倭伝・宋書倭国伝・隋書倭国伝』岩波文庫

**２．ウェブサイト（全て平成 31 年 1 月 27 日に最終閲覧）**

１）大阪府立近つ飛鳥博物館「大仙古墳について」
<http://www.chikatsu-asuka.jp/?s=child/12daisen>
２）堺市「仁徳天皇陵古墳百科」
<http://www.city.sakai.lg.jp/kanko/hakubutsukan/kofun.html>
３）聖徳宗総本山法隆寺<http://www.horyuji.or.jp/>
４）和宗総本山四天王寺<http://www.shitennoji.or.jp/>
５）奈良女子大学奈良地域関連資料画像データベース「絹本　多武峰縁起絵巻」上巻之二
<http://mahoroba.lib.nara-wu.ac.jp/y06/tounomine/>
６）日本銀行「銀行券／国庫・国債」
<https://www.boj.or.jp/note_tfjgs/note/valid/past_issue/pbn_10000.htm/>

## 第２項　小単元「古代東アジア世界と日本」の評価問題

### １．資料（しりょう）を見て以下の問いに答えなさい。【１２点】

（１）７世紀（せいき）は西暦何年（せいれきなんねん）から何年ですか。【知識・技能２点】

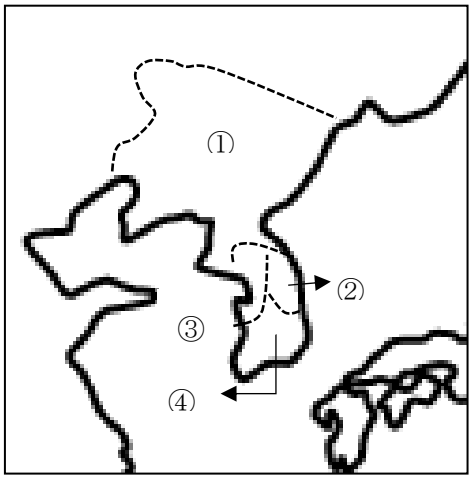
（２）ア～エの出来事（できごと）を古いものから新しいものの順番（じゅんばん）に並べかえなさい。【知識・技能２点】

ア：四天王寺（してんのうじ）が建てられた　　イ：壬申（じんしん）の乱（らん）が起きた

ウ：前方後円墳（ぜんぽうこうえんふん）が造られはじめた　　エ：白村江（はくすきのえ）の戦（たたかい）いが起きた

（３）前方後円墳の大きさと広がりから，当時の日本には近畿地方を中心に豪族連合があったと考えられます。この豪族連合の名前を答えなさい。【知識・技能２点】

（４）下の地図は，５世紀ごろの朝鮮半島の地図です。地図中の①と②と③に当てはまる国名を答えなさい。【知識・技能２点】　※漢字２点，カタカナ・ひらがなは１点です。




（５）写真Ａ・写真Ｂ・写真Ｃは全て東アジアにある世界遺産です。写真Ａ・写真Ｂ・写真Ｃからわかる日本と中国と朝鮮半島の文化の共通点は何ですか。【知識・技能２点】




写真Ａ

７世紀ごろに日本に建てられました。現存する世界最古の木造建築と言





写真Ｂ

５世紀ごろに中国でつくられました。日本の文化にも影響(えいきょう)をあたえたといわれています。

写真Ｃ

９世紀ごろに朝鮮(ちょうせん)につくられました。シャカの遺骨(いこつ)を納(おさ)めるための塔(とう)であるといわれています。

（６）下の和歌(わか)は唐(とう)の都(みやこ)で役人(やくにん)をしていた阿倍仲麻呂(あべのなかまろ)が詠(よ)んだもので，百人一首(ひゃくにんいっしゅ)にも選(えら)ばれています。この和歌を詠んだ場所と考えられる唐の都の名前を答えなさい。【知識理解２点】

**天(あま)の原　ふりさけ見れば　春日(かすが)なる　三笠(みかさ)の山(やま)に　出(い)でし月(つき)かも**

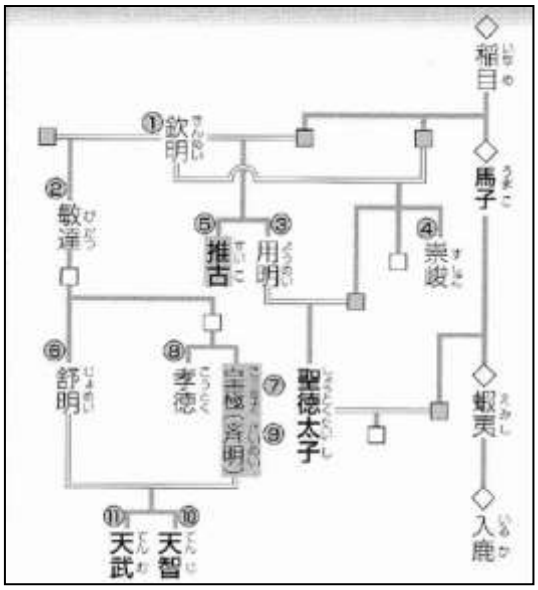
現代語訳(げんだいごやく)「はるかにふり仰(あお)いで見た大空(おおぞら)に見える月は，日本にいたころ故郷(ふるさと)の春日にある三笠の山に登ったあの月なのだなあ」

## ２．資料(しりょう)を見(み)て問いに答えなさい。【１２点】

（１）聖徳太子(しょうとくたいし)が行(おこな)った３つの政策(せいさく)とそのねらいをそれぞれ線(せん)でつなぎ，表(ひょう)を完成(かんせい)させなさい。【知識・技能２点】

| 政策 | | | 政策のねらい |
|---|---|---|---|
| 冠位十二階 | ・ | ・ | 役人の心構えを示した。 |
| 十七条憲法 | ・ | ・ | 先進的な文化を学ぼうとした。 |
| 遣隋使 | ・ | ・ | 家柄ではなく，才能や功績で役人を採用する。 |

（2）聖徳太子が蘇我氏の味方として物部氏と戦ったり，推古天皇の時代に蘇我氏とともに政治を行ったりした理由は下の資料からわかります。資料から，聖徳太子と蘇我氏はどのような関係にあったといえますか。【知識・技能２点】




（3）大化の改新のねらいとして<u>当てはまらないもの</u>を選びなさい。【知識・技能２点】

ア．東アジアの変化に対応した政治改革

イ．豪族同士の結びつきを強化する政治改革

ウ．蘇我氏を排除した政治改革

エ．天皇中心の政治改革

（4）「防人」の読み方をひらがなで答えなさい。【知識・技能２点】

（5）天皇中心の政治を実現するために中国をモデルとした法律が 701 年に定められました。この法律の名前を漢字４文字で答えなさい。【知識・技能２点】

（６）公地公民と墾田永年私財法は矛盾しているといわれています。その理由を説明しなさい。【思考・判断・表現２点】

**３．次の会話文を読み、空欄①～⑥、ＸとＹに当てはまる言葉を選択肢から選びなさい。【知識・技能１点×６、思考・判断・表現２点×２】**

先生「学習内容を振り返ってみましょう。古墳時代から飛鳥時代にかけて、どんな変化がありましたか」

Ａくん「古墳時代には自然に存在する神々を信じていましたが、６世紀には百済から（①）が伝わりました。これは病気の回復や祖先の冥福を祈る新しい宗教として信じられました」

Ｂさん「（①）が日本に伝わったころ、南北に分かれて争っていた中国を隋が統一しました。でも隋はすぐに滅んでしまい、（②）が広い地域を支配しました。また、朝鮮半島でも争いが続いていましたが、７世紀後半に（③）が統一しました」

先生「東アジアとの関係を意識しながら日本の歴史を大観できるのは素晴らしいですね。（①）以外に東アジアから日本に伝わったものは何かありますか」

Ａくん「縄文土器や弥生土器よりも硬くて丈夫な（④）が伝わりました。これは寺院の屋根瓦にも使われたらしいです。でも縄文時代や弥生時代とは違って、「（④）時代」とはいいませんね」

先生「たしかに、時代を区分する基準は、石器→土器→古墳→文化→都の場所へと変わっていきますね。古墳時代から飛鳥時代にかけて、日本と東アジアの関係はどのように変化しましたか」

Ｂさん「中大兄皇子は大化の改新には成功したけど、朝鮮半島で行われた白村江の戦いには負けてしまいました。これは（②）と（③）によって滅ぼされた百済を助けるための戦いでした」

先生「２人とも学習したことをよく整理できていますね。では、古墳時代から飛鳥時代の中で重要な出来事を１つ選ぶとしたら何ですか」

Ｂさん「聖徳太子と蘇我氏が物部氏に勝利したことだと思います。これがきっかけで（Ｘ）からです」

Aくん「ぼくは大化の改新だと思います。なぜなら（Y）だからです」

先生「では、古墳時代から飛鳥時代を漢字１文字で表すとしたら、どんな漢字を書きますか」

Bさん「私は「新」がいいと思います。理由は、（①）や（④）の他にも、刑罰や政治に関する法律である（⑤）など、新しいものがたくさん東アジアから伝わったからです」

Aくん「ぼくは「進」がいいと思います。理由は、インドで誕生した（①）や中国で整備された（⑤）などの進んだ文化や制度を取り入れたことが今の日本の基礎になったからです。また、冠位十二階や十七条の憲法など、聖徳太子の政策は日本の「進歩」につながりました」

先生「なるほど。２人とも理由を明確にできていて素晴らしいですね。でも先生はあえて違う見方をしてみます。例えば、支配される側の人々はいまだに（⑥）に暮らしていたことに着目してみましょう。そうすると、「進」や「新」とは違う漢字で表現できそうです。色んな面に着目するよう心掛けながら、これからも歴史の学習に取り組んでくださいね」

| ①～⑥はここから選ぶ | | | XとYはここから選ぶ |
|---|---|---|---|
| ア：前方後円墳 | イ：律令 | ウ：唐 | ア：豪族連合がより強力になったから |
| エ：高句麗 | オ：新羅 | カ：加羅 | イ：豪族の力が抑えられて、公地公民が進められたから |
| キ：竪穴住居 | ク：正倉院 | ケ：仏教 | ウ：権力の象徴が変化し、飛鳥文化につながったから |
| コ：須恵器 | サ：儒教 | シ：土偶 | エ：大宝律令が完成したから |

**４．古墳時代から飛鳥時代の授業を受けて、古墳時代から飛鳥時代について興味を持つようになりましたか。番号に〇をつけてください。**

（１まったくそう思わない　２あまりそう思わない　３ややそう思う　４とてもそう思う）

**５．教科書の文章や資料を参考にしながら、出来事の原因や意味を考えることはできま**

したか。番号に〇をつけてください。

（１まったくそう思わない　２あまりそう思わない　３ややそう思う　４とてもそう思う）

**６．授業を受けて、印象に残ったことやもっと調べてみたいことはありますか。**

**７．歴史を学ぶ上で、重要なことは何ですか。今回の学習を振り返って具体的に記述してください。**

## 第２節　小単元「赤穂事件」の開発

学習指導案の作成は、まず現行学習指導要領解説と教科書などを基に、「赤穂事件」を事例とした武家社会の変化、すなわち元禄時代における武断政治から文治政治への転換を主題とし、歴史的な見方・考え方を働かせながら問いの構造図を作成した。次に、教材研究として、日本近世史を中心とした先行研究を参照しながら、問いの構造図に対応する知識の構造図を作成するとともに、探究に必要な資料の収集を行った。その際、学習者にとっての難易度を考慮し、構造図を適宜修正した。探究の事例として、浅野内匠頭の即日切腹の特殊性や、赤穂浪士同士の対立、討ち入りをめぐる立場ごとの意見の相違などを設定した。最後に、以上の行程を学習指導案の展開に反映させた。

### 第１項　小単元「赤穂事件」の学習指導案

## 第２学年社会科学習指導案

指導者　弘田　真基

**１．日時**（省略）

**２．学年・組**（省略）

**３．場所**（省略）

**４．使用教科書**　『中学校社会　歴史的分野』日本文教出版, 平成 25 年検定済

**５．単元名**　**赤穂事件**

## ６．単元の目標

| 観点 / レベル | 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 態度 |
|---|---|---|---|
| 知識の獲得（知っている） | 赤穂事件の歴史的文脈や年代に関する事実的知識を習得している。教科書や資料から必要な情報を収集・読解し、吟味している。 | | 赤穂事件に関心を抱き、赤穂浪士や徳川綱吉などへの共感や疑問をもつ。 |
| 知識の意味理解（わかる） | 複数の資料に基づきながら、赤穂浪士の行動やそれに対する過去の人々の評価などに関する多様な解釈や価値観を認識し、赤穂事件を事例に江戸時代における社会の変化（元禄時代における文治政治への転換）に関する解釈を構築することができる。 | | 文脈や根拠を重視し、多様な異見への関心を持っている。赤穂事件を複数の歴史的文脈や根拠を重視しながら解釈しようとする。 |
| 知識の活用・創造（使える） | 忠臣蔵や赤穂事件の認知度を上げるべきという見解に対して、歴史的文脈や根拠に基づいて評価し、自分なりの見解を説明したり、議論したりすることができる。 | | 他者との対話を通して、自己の解釈の相対化や、価値観の形成、学びの振り返りをすることができる。 |

## ７．単元設定の理由

（１）生徒観（省略）

（２）教材観

本単元の主題である赤穂事件が発生した元禄時代は、幕藩体制の確立期に当たり、徳川綱吉の代替わりの武家諸法度（天和令）は、武断政治から文治政治へという江戸時代の政治の転換点をつくったといえる。社会的・経済的な安定を背景として、江戸幕府による法・制度による支配秩序が形成される中で、武士には弓馬のような武力ではなく、朱子学に基づく倫理が求められ、いわば官僚化されていった。また、徳川綱吉は朝幕関係の改善につとめ、大嘗会や賀茂葵祭なども再興させている。その一方で、戦場で武功を立て出世を図ることが途絶えた旗本や牢人たちのように、無頼のかぶき者として、新たな秩序の中で自らの価値観を転換できずにいる者も出現した。赤穂事件は、「忠臣蔵」として歌舞伎やドラマなどで有名であり、一次・二次資料が豊富に残されているため教材化にも適している。また、赤穂浪士

の墓がある東京都の泉岳寺や、兵庫県と京都市にある大石神社、赤穂城（兵庫県)、吉良家の菩提寺である華蔵寺（愛知県西尾市)、毎年 12 月 14 日に各地で開催される「義士祭」など、地域と関連させた教材化の可能性も大きい。

赤穂事件とは、勅使・院使を迎える直前に、接待役の浅野内匠頭長矩が高家の吉良上野介義央に対し、殿中で刃傷に及び、幕府により即日切腹と改易を命じられたことに端を発し、その後、赤穂藩の浪人によって吉良が仇討される一連の事件を指す。赤穂事件の主な争点は、浅野内匠頭と吉良上野介は喧嘩をしたのか否か、赤穂浪士は義士か否かにある。また、この問題は、幕府による法・制度による支配秩序（公）と慣習として武士の間に残っている喧嘩両成敗（私）との矛盾とも捉えることができる。

これらの論点に基づきながら、徳川綱吉、赤穂浪士、儒学者をはじめとする事件の関係者の行為とその意味を諸資料に基づき考察する過程で、学習者は過去の複数の視点を認識しながら、元禄時代における公私観念を把握していくことができる点で、本単元の主題は大変意義がある。

（３）指導観

本単元は、学習指導要領の内容「Ｂ　古代までの日本と東アジア」の「（３）近世の日本」のうち、「(イ）江戸幕府の成立と対外関係」に相当し、「幕府が大名を統制するとともに、その領内の政治の責任を大名に負わせたことに気付くこと」や、幕藩体制の下で「大きな戦乱のない時期を迎えたことなどに気付」くことなど、「中世の武家社会との違いという観点から、中世から近世への転換の様子に気付く」ことを目指す。

指導に際しては、赤穂事件に関する資料の読解を中心に、生徒が過去の複数の視点を認識するとともに、赤穂事件を歴史的文脈に即して評価することを目指す。また、生徒同士で資料読解や歴史的評価の解釈を交流することで生徒の価値観の相対化を図り、歴史の多様性に気付かせるとともに、他者への寛容を培うことにつなげる。

第１時では、導入で「忠臣蔵」の認知度が下がっているという新聞記事を提示した上で、「忠臣蔵」のモデルとなった赤穂事件を通して江戸時代の社会の変化を考察するという単元の目標を確認する。元禄時代の様子を教科書や資料集、武家諸法度から読み解き、武家諸法度の改訂が武士社会に及ぼす影響について考えさせる。次に、赤穂事件のうち、松之廊下事件の情報を一次資料から読み解き整理する。そして、赤穂事件が他の刃傷事件と異なり、

勅使を迎える最中に殿中において、浅野内匠頭が吉良上野介に刃傷に及んだため、吉良上野介が存命であるにも関わらず、即日切腹・改易という迅速で重大な処罰がなされたことに気付かせる。最後に赤穂浪士に残された選択肢を考え、自分ならば何を選ぶかを意思決定させる。

第２時では、赤穂浪士が討ち入りを正当化した論理構造について仮説を立て、一次資料の読解を通して解明する。生徒を三つの班に分け、班内で担当する資料を読み解釈する。次に、班員を交代し、各自が担当した資料についての解釈を交流することによって、討ち入りに至るまでの赤穂浪士の対立や価値観の多様性に気付かせる。最後に仮説の検証を行い、仮説を解釈へと発展させるには根拠（資料）が必要であることに気付かせた上で、赤穂浪士の討ち入りを元禄時代の文脈に即して評価させる。

第３時では、生徒自身による赤穂浪士の討ち入りの評価を全体で確認した後、元禄時代における赤穂浪士に対する評価を班毎に資料から読み解き、自身の評価と比較する。次に他の班員と交流することで、複数の視点から赤穂浪士を評価し、生徒同士の議論によって価値観の相対化や認識の多様化を図る。その後、助命論もあった中、徳川綱吉が赤穂浪士を全員切腹とした理由（価値判断の基準）を考察することを通して、武断政治から文治政治への転換の中で、武士には法令の遵守が求められるようになったという元禄時代の時代解釈に気付かせる。最後に単元の学びを振り返った上で、第１時の導入で示した新聞記事を再度提示し、「忠臣蔵」の認知度を上げるべきか、上げるとすれば何をすべきかをオープンエンドで問う。これにより、解釈は資料に基づきながら、多様な価値観と結びついて構築されることや、社会で重要視される歴史的事象（赤穂事件やそれを題材にした「忠臣蔵」）を対象化して考察・構想することの大切さに気付かせる。

以下に、本単元の問いの構造と知識の構造を示す。

（３）１）本単元の問いの構造図

EQ1「忠臣蔵」や赤穂事件の認知度を上げるべきか。上げるのであれば何ができるか。上げる必要はないと考える理由は何か。

MQ1 赤穂事件の発生やそれに対する現代的な評価を我々はどのように解釈すべきか。

MQ2 徳川綱吉は江戸の社会や武士の役割をどのように変えようとしたのか。

SQ1 綱吉の時代の武家諸法度（天和令）からどのようなことが分かるか。

SQ2 松之廊下事件とはどのような出来事か。他の殿中での刃傷事件とどのように異なるか。

SQ3 綱吉が浅野内匠頭を即日切腹とした理由は何か。

SQ4 改易となった赤穂藩の旧臣たちにはどのような選択肢が残されていると考えられるか。

SQ5 現在の自分ならばどのような行動をとるか。

MQ2 討ち入った赤穂浪士 47 人は、残された旧藩士の中でも少数派である。それにも関わらず討ち入りが決断された背景には何があったのか。

SQ1 改易された赤穂藩の武士たちはどのような行動をとったか。

SQ2 同じ赤穂藩の武士でありながら、大石と堀部はなぜ対立するのか。

SQ3 参加者・不参加者はそれぞれ忠と孝をどのように考えているのか。

SQ4 赤穂浪士は自分たちの行動をどのように正当化しているのか。

MQ3 助命論も多くあったにも関わらず、綱吉が赤穂浪士を全員切腹にした理由は何か。綱吉はどのような社会を目指したのか。

MQ4 多様な異見や背景があり、紆余曲折を経て討ち入った赤穂浪士を、あなたはどのように評価するか。

SQ1 同じ元禄時代に生きた人々はどう考えたのか。

SQ2 あなたは綱吉の裁定に納得ができるか。

EQ2 赤穂事件の学習を通して、何を学ぶことができたか。

（３） ２）本単元の知識の構造図

| |
|---|
| 元禄時代は幕藩体制における武断政治から文治政治への転換期であり、幕府の法に基づいて裁判をするという政治方針と、民間の慣習としての法の観念（喧嘩を自力で成立させることを是とする価値観）との間に矛盾が生じた。将軍や大名の権力が強くなり、専制化することで「公」的なもの（政治権力）と「私」的なもの（個人の生き方）との間に一種の矛盾が生じるようになり、赤穂事件は矛盾の表面化の一例である。 |

１―１　17 世紀後半に 5 代将軍となった徳川綱吉は、武断政治を改め、朱子学を武士の倫理とする文治政治を推進した。

１―１―①　文治政治実践の一環として、子の親に対する孝養として、生母桂昌院に従一位の叙任を朝廷に働きかけた。

１―１―②　この時期は、武力に代わって身分格式や儀礼の知識といった役人としての事務能力が重視されるようになった。

１―１―③　1683（天和 3）年に、武家諸法度第一条が「文武弓馬の道」から「文武忠孝を励し、礼儀を正すべき事」に改められ（天和令）武士に主君に対する忠と父祖に対する孝、それに礼儀による秩序を重視した。

１―２　赤穂事件の発生は、幕府のイメージを悪化させ、叙位の動きに大きな障害となる可能性があったため、綱吉は本来の手続きを経ず、一方的な裁定を下した。

１―２―①　1701（元禄 14）年、江戸城中で赤穂藩主浅野長矩が高家の吉良義央を刃傷。

１―２―②　この日は勅使が登城しており、浅野は饗応役に当たっていた。

１―２―③　浅野は即日切腹、吉良は御咎め無し。

１―２―④　刃傷の原因は諸説あるが、いずれも信憑性に欠ける。

２―１　幕府の裁定や討ち入りの是非について、赤穂藩家臣の中で意見の対立が生じた。

２―A　浅野大学の名誉が保証されること、浅野家の再興が最優先（大石内蔵助）。

２―B　浅野と吉良とは喧嘩をしたのであり、吉良を殺すことによって亡き主君の意趣を果たすことが旧臣の役割である（堀部安兵衛）。

２―２　御家再興も叶わなくなり、丸山会議にて大石らは吉良邸討ち入りを企図した。

３―１　赤穂浪士の処分については、助命論や切腹論など儒学者や幕閣の間でも意見が分かれた。

３―１Ａ　林信篤は幕府の法と赤穂浪士の忠義は両立可能であり、赤穂浪士を処罰することが法の正当性を担保するためには必要と考えた。

３―１Ｂ　荻生徂徠は、そもそも浅野が吉良を殺そうとしたから赤穂藩が亡んだのであり、吉良が赤穂を滅ぼしたのではない。従って、吉良を浅野の仇というべきではない。また、赤穂浪士は主君（浅野）の邪志を継いだということができ、彼らの行動は義とは言えないと考えた。

３―１Ｃ　評定所は、赤穂浪士を擁護し、吉良・上杉を処罰するべきとの意見書を綱吉に提出した。

①討ち入りは徒党とはいえない。

②赤穂浪士は真の忠義者であるからいずれ赦免すべき。

③吉良家の家臣で戦わなかった者は斬罪にすべき。

④上杉綱憲（吉良の実子で出羽米沢藩藩主）は父の危機に何もしなかったので、領地を召し上げて改易にすべき。

３―２　徳川綱吉も、武家諸法度と赤穂浪士の行動（忠義）との矛盾に苦しんだ。

３―２Ａ　赤穂浪士を斬罪に処せば、自分の意思を貫くことができるが、幕閣の分裂を招きかねない。

３―２Ｂ　公儀の許しも得ずに徒党を組んで押し入り、騒動を企てた点は法的に見逃すわけにはいかない。

３―２Ｃ　赤穂浪士を助命すれば、刃傷事件での喧嘩両成敗を無視した裁定を誤りとして認めることになる。

３―２Ｄ①　大石内蔵助らの討ち入りは、忠義のためにした行動であると世間では思われる。

３―３　徳川綱吉は、赤穂浪士の武士としての名誉を維持しながら、一方では公の刑法を成立させる必要があり、封建的な倫理（喧嘩両成敗）と国家的な秩序（武家諸法度）との和解方法として全員切腹を選んだ。

３―４　世間では、赤穂浪士の行動を忠義の行動であると考えられ、歌舞伎などの題材にされた。

３―５　赤穂浪士の行動を忠義と捉える価値観は、明治時代にも受け継がれた。

## ８．単元の展開と評価についての計画（全３時間）

第１時　元禄時代の概観と松之廊下事件

（１）本時の目標と評価基準

| 評価の観点 | 本時の目標 | 評価基準 | |
|---|---|---|---|
| | | 十分満足できる状況やすがた（Ａ） | 努力を要する状況と手立て（Ｃ） |
| 知識・技能 | 赤穂事件を考察するために必要な知識を、教科書や年表から読み取ったり、まとめたりすることができる。 | 元禄時代の様子や赤穂事件の展開、特色を教科書や資料から読み取り、整理することができている。 | 綱吉の政策の意図への理解や資料の読み解きが不充分であるため、補足の説明や確認の時間をとる。 |

（２）本時の展開（50 分）

| 段階 | 学習活動と内容 | | ・指導上の留意点<br>■評価基準 | 資料 |
|---|---|---|---|---|
| | 指導者の発問、説明など | 生徒の反応、活動など | | |
| 導入5分 | ○「忠臣蔵」という言葉を聞いたことがあるか。どんな事件があったか知っているか。<br>・「忠臣蔵」は歌舞伎や人形浄瑠璃、時代劇の題材になっている。江戸時代に起きた「赤穂事件」がストーリーの基になっている。本時から３時間かけて赤穂事件を事例に江戸時代の社会の変化を考察する。 | ・知らない。<br>・時代劇で見たことがある。 | ・赤穂浪士に対する素朴な疑問や共感を喚起する。 | ①<br>②<br>③ |
| 展開Ⅰ10分 | ○資料②は徳川綱吉の時代に改訂された武家諸法度である。綱吉は武士にどのようなことを求めたのか。これまで学習した武士の生き方と比較してみよう。 | ・戦うことよりも、学問や主君への忠義や孝行を重視した。政治の安定をめざした。 | ■綱吉が武家諸法度を改訂した意図を教科書や資料から読み解いている。 | ④<br>⑤<br>⑥<br>⑦ |
| 展開Ⅱ25分 | ・朱子学を重視して政治の安定を目指した綱吉の時代に発生したのが「赤穂事件」だ。<br>○殿中での刃傷事件は赤穂事件の他にも存在する。松之廊下事件の事件は他の事件とどのように異なるか。<br>◎綱吉が浅野を即日切腹に処した理由は何か。 | ・赤穂事件の概要を資料で確認する。<br>・被害者が傷を負い、生存しているのに切腹させられたのは赤穂事件のみ。<br>・武家諸法度違反だから。<br>・当日は朝廷の使者 | ■資料から当時の様子を確認することができている。<br>・歴史的事象について解釈を行うには、資料に基づいて論理的に推 | ⑧<br>⑨ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | が来ていたため、特別な処分が必要と考えたのでは。 | 理する必要があることに気付かせる。 | |
| **終末10分** | ○改易となった赤穂藩の旧臣たちにはどのような選択肢が残されていると考えられるか。現在の自分ならばどのような行動をとるか。 | ・可能であった選択肢を考え、自分ならば何を選ぶかを話し合う。 | ・根拠を持って、自分の意見を発表するよう指示する。 | |

（３）資料・準備物

**①京都新聞（2019 年 12 月 12 日）「イマドキの小学生は「忠臣蔵」を知らない…　当たり前が通じない「嘆き」のツイートが話題」**<https://www.kyoto-np.co.jp/articles/-/95505>

「『みんな忠臣蔵は知っている？』と聞いてみた。子供たちのうち、知っていたのは１人のみ」ー。文楽や歌舞伎、映画などで取り上げられてきた「忠臣蔵」が、若い世代に知られていないとの「嘆き」のＳＮＳ（会員制交流サイト）投稿が討ち入り決行の１４日を前に話題になっている。

ツイッターに投稿したのは、国の重要無形民俗文化財「淡路人形浄瑠璃」を受け継ぐ淡路人形座（兵庫県南あわじ市）の人形遣い吉田廣の助さん（４８）だ。

廣の助さんは、数年前から淡路人形座を訪れる小学生たちに忠臣蔵を知っているか尋ねている。だが、児童の認知度は年々低下。１１月上旬、淡路人形座を訪れた大阪府内の小学生約９０人に尋ねた際には、知っていると答えた児童は１人だけだったという。

廣の助さんは、忠臣蔵を知らない子が増えている要因について、時代劇作品に触れる機会が減っていることを挙げる。

「以前は年末になると忠臣蔵がテレビ時代劇として放映されていました。最近は放送がなくなり、環境が変わってしまったのではないかと思うのです」

淡路人形座では、落語や講談と共演して忠臣蔵を知ってもらう企画を年数回催している。伝統芸能を担う一員として危機感を覚えている廣の助さんは「地道な活動を重ね、分かりやすく知ってもらうしかありません」と言葉に力を込める。

一方、忠臣蔵ゆかりの地である京都市でも事情は変わらない。討ち入りを指揮した大石内蔵

助隠せいの地に立つ大石神社（山科区）の進藤大長宮司（３３）は「数年前、区内の小学校を訪れた際、児童に忠臣蔵を知っているか尋ねた。名前だけは聞いたことがあるという子を含め認知度は２割程度だった」と振り返る。

「今後は、テレビなどで取り上げてもらうのはもちろん、動画投稿サイトなどインターネットでの発信も考えないといけないでしょう」と進藤宮司は語る。

**②武家諸法度　天和令（天和３（1683）年７月 25 日）（石井，1974：pp. 458-459 より作成）**

| |
|---|
| 1　一、文武忠孝に励み、礼儀を正さなければならない。 |
| 5　一、何かを企て、徒党を結び、誓約を成すことや、私的に関所を設け、荷止をすることを禁止する。 |
| 6　一、どこであっても、不慮の出来事があったとしても、無秩序に集ってはいけない。国にいる者はその場所を守り、下知（命令）を待たなくてはならない。 |
| 7　一、喧嘩や口論は慎まなくてはならない。私的な争いごとは禁止する。 |

**③赤穂事件関係年表１／３（弘田作成）**

| 年・日時 | 出来事 |
|---|---|
| 元禄 14（1701）年<br>1 月 28 日 | 吉良上野介義央（61 歳）、年頭の賀使として御所に参内 |
| 2 月 4 日 | 浅野内匠頭長矩（35 歳）、勅使饗応役を拝命 |
| 3 月 11 日 | 勅使・院使、江戸に到着 |
| 3 月 12 日 | 勅使・院使、徳川綱吉に拝謁 |
| 3 月 13 日 | 江戸城で、勅使・院使饗応の御能を催す |
| 3 月 14 日 | （午前 11 時過ぎ）内匠頭が、松之大廊下で上野介に斬りつける<br>（午前 11 時半頃）綱吉、白書院で勅使・院使から挨拶を受ける<br>（午後 1 時頃）田村右京大夫、内匠頭を預かるよう老中から命じられる<br>（午後 3 時頃）内匠頭、江戸城平川門から出され、田村右京大夫の屋敷へ移される<br>赤穂藩家臣たちは、伝奏屋敷と鉄砲洲の上屋敷の引き払いを命じられる<br>（午後 3 時半頃）早速藤左衛門、萱野三平が早籠で赤穂へ出発。刃傷事件 |

| | |
|---|---|
| | の発生を報告<br>（午後 6 時頃）内匠頭、切腹<br>（夜）阿久里（内匠頭の正室)、剃髪して寿昌院（のち瑶泉院）を号す<br>（夜更け）原惣右衛門、大石瀬左衛門も江戸を出発。内匠頭の切腹と浅野家お取り潰しを報告 |
| 3 月 15 日 | 浅野大学（内匠頭の弟)、閉門を命じられる<br>内匠頭の遺骸が、泉岳寺に埋葬される<br>幕府は、脇坂淡路守安照、木下肥後守利康に赤穂城受け取りと在番を命令<br>荒木十左衛門政羽、榊原采女政殊を赤穂城受け取りの上使に任命 |
| 3 月 19 日 | 梶川与惣兵衛、500 石を加増される |

**④『梶川氏日記』に残る記録（赤穂市，1987：pp. 6-7 より作成）**

元禄十四（1701）年辛巳三月十四日

吉良殿と、今日の朝廷の使者の到着時間が早くなったということを話していたところ、吉良の後ろから誰かが「この間の遺恨を覚えているか」と言って吉良殿を切り付けた。

（その太刀の音は強く聞こえたが、後で聞くところによると思いのほか切れず、軽傷であった）

驚いて見ると、御馳走人の内匠頭殿（浅野）であった。吉良殿が後ろの方へ振り向かれたところをまた切り付けられたため、我々の方へ向いて逃げようとされたところをまた二太刀ほど切られた。吉良殿はそのままうつむきに倒れられた。

我々が内匠頭殿の刀を押し止めている間に、近くに居合わせた人々が駈け付けられ、内匠頭殿を取り押さえた。吉良殿は意識がなく、騒ぎの間に何人かが介抱して引き下がられたようだ。

そして、内匠殿を大広間の後ろの方へ大勢で取り囲んだ。その時、内匠殿が申されるには、「上野介の事この前から意趣があったため、殿中であることや今日の事など恐れ入ることではあるが、是非に及ばず、打ち果したのである」とのことを、幾度も繰り返し繰り返し大声で申された。取り囲んでいた者たちが、「もはや事は済んだのだから、お黙りなさい」と申されると、その後は申されなかった。

⑤幕府の裁定（『徳川幕府御日記』赤穂市，1987：pp.41-42 より作成）

三月十四日曇　　当番　鈴木彦八郎

一　今日、勅答以前、御白書院大廊下にて、勅使御馳走人の浅野内匠頭が、高家の吉良上野介へ意趣があるとして理不尽に切り付け、その際、御留守居番の梶川惣兵衛は上野介と対談しており、居合わせた人々が両者を引き話した。上野介は「何の覚も無い」と言う。

（中略）

一　次の通りの処分が言い渡された

浅野内匠は、殿中で理不尽に切り付けたことは不届きであり、内匠は処罰する。上野介は処分が無い間、負傷の養生をするように。

（中略）

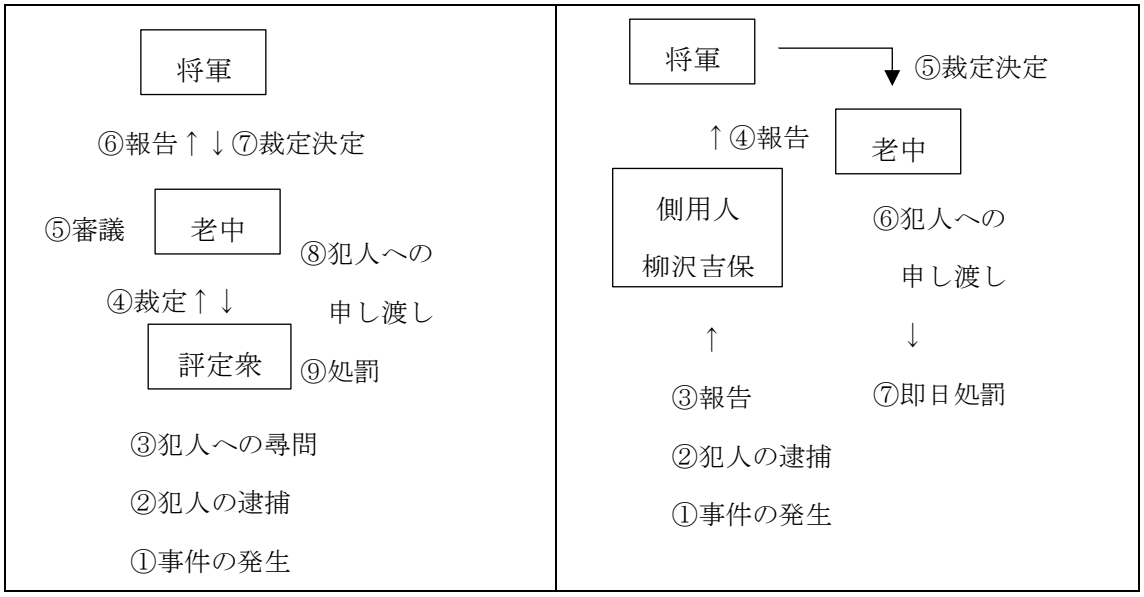
一　次の通りの処分が言い渡された

吉良上野介へ意趣があるとして、殿中にも関わらず、理不尽に切付けた件、重々不届き至極であるため、切腹仰せ付けられた。

⑥表　江戸時代の刃傷事件（平井，2003：p.128 を一部改変）

| | 年月日 | 加害者 | 被害者 | 処分 |
|---|---|---|---|---|
| ① | 1627（寛永 4）年 11 月 6 日 | （御小姓組）楢村孫九郎 | 木造三郎左衛門<br>鈴木久右衛門、死亡 | 13 日、自殺 |
| ② | 1628（寛永 5）年 8 月 10 日 | （目付）豊島刑部少輔信満 | （老中）井上主計頭正就、死亡 | 11 日、切腹 |
| ③ | 1684（貞享元）年 8 月 28 日 | （若年寄）稲葉石見守正休 | （大老）堀田筑前守正俊 | その場で死亡 |
| ④ | 1701（元禄 14）年 3 月 14 日 | 浅野長矩 | 吉良義央 | 即日切腹 |
| ⑤ | 1716（享保元）年 6 月 25 日 | （小普請方）川口権平 | 多賀主税高国 | その場で死亡 |
| ⑥ | 1725（享保 10）年 7 月 28 日 | 水野隼人正忠恒 | 毛利主水師就 | 8 月 27 日籠居 |
| ⑦ | 1747（延享 4）年 | （寄合）板倉修理勝該 | 細川越中守宗孝、死 | 23 日、切腹 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 8 月 15 日 | | 亡 | |
| ⑧ | 1784（天明 4）年 3 月 24 日 | 佐野善左衛門政言 | 田沼山城守意知、死亡 | 4 月 3 日、切腹 |
| ⑨ | 1823（文政 6）年 4 月 22 日 | （西丸書院番）松平外記 | 本多伊織ほか 4 名 | その場で自殺 |




**⑦左図　事件の発生から処罰までの本来の行程（左）と赤穂事件の行程（右）**

**（大江，2007：p. 104）**

**⑧表　松之廊下刃傷事件の原因諸説（平井，2003：pp. 130-132 より作成）**

| | |
|---|---|
| 個人的要因 | ①赤穂塩の製法伝授をめぐる遺恨説 |
| | ②賄賂額が少ないことへの遺恨説 |
| | ③吉良上野介の傲慢説 |
| | ④浅野内匠頭の持病説 |
| | ⑤浅野内匠頭の性格説 |
| | ⑥浅野内匠頭の母方の血統説 |
| | ⑦吉良と浅野の年齢差による感情の行き違い説 |
| 公務上の要因 | ⑧饗応費削減に対する不満説 |
| | ⑨再度の饗応役のため指図を受けようとしなかったことのトラブル説 |

| | |
|---|---|
| | ⑩登城当日の殿中装束について虚偽の指導をしたとする説 |
| | ⑪伝奏屋敷の屏風準備について指導内容が一変したとする説 |
| | ⑫江戸城本丸玄関式台での勅使出迎えの位置について虚偽の指導をしたとする説 |
| | ⑬伝奏屋敷での饗応料理について虚偽の指導をしたとする説 |
| | ⑭芝増上寺参詣時の休息用宿坊の畳替えについて虚偽の指導をしたとする説 |
| | ⑮吉良上野介が皇位継承に介入したことに対する浅野内匠頭の尊王説 |

**⑨　事件後に江戸の町に書かれた落書（矢野，1984：p. 15）**

| |
|---|
| 「名を惜しめ　おしむな命　赤穂衆　御主のかたき　きらせ給へや」<br>「よい事に　みぬふりはせど　与惣兵衛　たくみ切たで　加増一倍」 |

第２時　討ち入りの論理構造を探る

（１）本時の目標と評価基準

| 評価の観点 | 本時の目標 | 評価基準 | |
|---|---|---|---|
| | | 十分満足できる状況やすがた（A） | 努力を要する状況と手立て（C） |
| 思考・判断・表現 | 歴史的文脈や根拠に基づきながら、当時の赤穂浪士の意見や主張を多面的・多角的に考察し、彼らに対する自分なりの評価ができる。 | 当時の赤穂浪士に多様な意見があったことを認識した上で、赤穂浪士の行動に対する自分なりの評価ができる。 | 赤穂浪士の意見の多様性が認識できていないため、資料読解の補助や、内容の確認を丁寧に行い、赤穂浪士の行動について評価できるよう支援する。 |

（２）本時の展開（50 分）

| 段階 | 学習活動と内容 | | ・指導上の留意点<br>■評価基準 | 資料 |
|---|---|---|---|---|
| | 指導者の発問、説明など | 生徒の反応、活動など | | |
| 導入5分 | ○改易された赤穂藩の武士たちはどのような行動をとったか。<br>○資料②からどのようなことが分かるか。 | ・吉良邸に討ち入り、吉良上野介を討ち取った。<br>・討ち入りに参加しない者もいた。<br>・むしろ不参加の者の方が多い。 | ■資料から討ち入り参加・不参加についての情報を読み取っている。 | ①<br>② |
| 展開35分 | ◎討ち入った赤穂浪士 47 人は、残された旧藩士の中でも少数派である。それにも関わらず討ち入りが決断された背景には何があったのか。<br>A 同じ赤穂藩の武士でありながら、大石と堀部はなぜ対立するのか？<br>B 参加者・不参加者はそれぞれ忠と孝をどのように考えているのか？<br>C 赤穂浪士は自分たちの行動をどのように正当化しているのか？ | ・班毎に資料を分担して読み解き、討ち入りをめぐる意見の対立や決断の背景を考える。<br>・浅野内匠頭への忠義<br>・世間の評判<br>・「武士の一分」と「人前」という考え方が対立している。<br>・忠よりも孝を重視している者もいる。<br>・主君の意趣を果たすことが忠と考えるものもいる。<br>他の班とメンバーを入れ替え、自分の班 | ■資料読解を通して当時の複数の見解を考察することができている。 | ③<br>④<br>⑤<br>⑥ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | での読解結果を交流する。 | | |
| 終末10分 | ◎多様な異見や背景があり、紆余曲折を経て討ち入った赤穂浪士を、あなたはどのように評価するか。幕府が定めた法律との矛盾はないか。 | ・主君の意志を継いだ義の行動だ。<br>・いかなる時代でも法は順守すべき。 | ■歴史的文脈を踏まえつつ、事件に対する自分なりの評価を根拠をもって行うことができている。 | |

（３）資料・準備物

**①赤穂事件関係年表２／３（弘田作成）**

| 年・日時 | 出来事 |
|---|---|
| 元禄 14 (1701) 年<br>3 月 20 日 | 内匠頭の初七日を終え、片岡源五右衛門、田中貞四郎、磯貝十郎左衛門、赤穂へ出発<br>赤穂藩、藩札を六分で両替<br>赤穂城で藩士ら、籠城か切腹か、対応について議論 |
| 3 月 29 日 | 大石は、多川九左衛門、月岡次右衛門を遣わし、上野介の処分について上使に嘆願 |
| 4 月 5 日 | 堀部安兵衛、高田郡兵衛、奥田孫太夫、江戸を発ち赤穂へ向かう |
| 4 月 12 日 | 大石、対処を切腹と決定。約 60 人が同意し、神文を提出。片岡・磯貝・田中は江戸へ戻る。泉岳寺で内匠頭の法要。 |
| 4 月 14 日 | 堀部ら、赤穂に到着。上野介を討つよう説得してまわる |
| 4 月 18 日 | 赤穂城明け渡し。大石、浅野家家臣に足金を渡す |
| 4 月 19 日 | 赤穂城の明け渡し完了。大石など 17 人の家臣らは残務処理(～5 月 21 日)。 |
| 4 月 22 日 | 堀部らは再び江戸へ帰る。 |
| 6 月 4 日 | 大石、赤穂を引き払う。大阪で家族と会い、京都郊外の山科郷西野山村に隠棲 |
| 8 月 19 日 | 上野介、鍛治橋から本所松坂町へ移る |
| 9 月 | 原惣右衛門、潮田又之丞、中村勘助らは京都から江戸へ下り、堀部らの討 |

| | |
|---|---|
| | ち入り案に同調 |
| 10 月 | 進藤源四郎、大高源吾が江戸に下り、堀部らに同調 |
| 11 月 2 日 | 大石、浅野大学の赦免工作も兼ね江戸に到着。荒木十左衛門、榊原采女へ嘆願 |
| 12 月 13 日 | 上野介が隠居を願い許可され、孫の左兵衛義周が跡を継ぐ |
| 12 月 | 京都山科の大石宅で、赤穂浪士 57 人が血判を据える |
| 12 月 25 日 | 原と大高が、堀部の意向を受け、京都へ向かう<br>大石は堀部に、息子の左兵衛を討つ手もある旨の手紙を出す |
| 元禄 15（1702）年<br>1 月 4 日 | 萱野三平（28 歳）、自害 |
| 2 月 15 日 | 「山科会議」で原・大高と上方の同志が数日間にわたり激論 |
| 4 月 | 大石が、妻りくを但馬国豊岡の実家へ帰す。次男・吉千代、長女・くう、次女るりも同行 |
| 6 月 18 日 | 堀部、京都へ出発。伏見で大高、大坂で原と会い、討ち入りについて相談 |
| 7 月 5 日 | りく、三男・大三郎を出産 |
| 7 月 18 日 | 浅野大学、妻子ともども本家広島藩浅野家に引き取られる |
| 7 月 24 日 | 江戸の吉田から山科の大石へ、浅野大学の処分について知らせが届く |
| 7 月 25 日 | 堀部に、奥田孫太夫から大学の処分について知らせが届く<br>大石、りくに「八坂祇園の踊りを見せたい」という趣旨の手紙を出す |
| 7 月 28 日 | 大石はじめ、堀部ら 19 人で京都「丸山会議」を行い、討ち入りが決定 |
| 8 月 8 日 | 進藤、大石に脱盟の手紙を送る |
| 閏 8 月 25 日 | 岡野金右衛門、武林唯七、毛利小平太、江戸に到着。以後、続々と同志が江戸に終結 |
| 10 月 7 日 | 大石ら、京都を発ち、江戸へ向かう。 |
| 10 月 21 日 | 大石ら、箱根に到着。箱根神社で討ち入り成功を祈願 |
| 10 月 22 日 | 大石ら、鎌倉に到着。江戸から迎えにきた吉田忠左衛門と落ち合い、鶴岡八幡宮へ討ち入り成功を祈願 |
| 10 月 25 日 | 大石ら、鎌倉を出発。川崎宿で宿泊 |
| 10 月 26 日 | 大石ら、平間村に到着。富森助右衛門の家で討ち入りの計画を練る |

| | |
|---|---|
| 11 月初旬 | 大石、若い者を 4 組に分け、吉良邸と上杉邸の夜回りをさせる（～12 月 13 日） |
| 11 月 2 日 | 小山田庄左衛門、小袖と金子を少し盗み逃亡 |
| 11 月 4 日 | 田中貞四郎、逃亡 |
| 11 月 5 日 | 大石、江戸に到着。日本橋石町を宿所とする |
| 11 月 20 日 | 中田理平次、逃亡 |
| 11 月 29 日 | 大石、討ち入り経費を締め、「金銀請払帳」を落合与左衛門に送る。中村清右衛門、鈴田重八郎、逃亡 |
| 12 月 2 日 | 深川八幡前の大茶屋で会合。討ち入りの細かい打ち合わせをする |
| 12 月 9 日 | 大石、落合与左衛門に討ち入りの決行の手紙を送る |
| 12 月 11 日 | 毛利小平太が脱盟 |
| 12 月 13 日 | 羽倉斎宮が吉良邸茶会の日が 14 日であることを告げる |
| 12 月 14 日 | 赤穂四十七士、本所の堀部安兵衛と杉野十平次の借宅へ集結 |
| 12 月 15 日 | （午前 4 時過ぎ）四十七士、出発<br>（午前 4 時半頃）吉良邸への討ち入り開始<br>母屋内で、表門組・裏門組が合流<br>吉田忠左衛門の発案で、奥座敷の裏手を再捜索<br>間十次郎が上野介の首を落とす<br>合図の笛で、一同、大石のもとに集まる<br>（午前 5 時半頃）吉良邸を引き揚げ、回向院へ向かう<br>（午前 6 時前）両国橋東詰で上杉家の追手に備える<br>追手がないので、泉岳寺を目指す<br>（午前 7 時頃）大石は、吉田忠左衛門、富森助右衛門に、大目付仙石伯耆守久尚へ吉良邸討ち入りの一件を届け出るよう命じる<br>（午前 8 時前）吉田と富森、仙石伯耆守に面談し口上書を差し出す<br>（午前 8 時過ぎ）赤穂浪人 44 人、芝・泉岳寺に到着。内匠頭の墓前に上野介の首級を供える<br>（午後 8 時頃）赤穂四十六士、仙石伯耆守邸に移される<br>（午後 9～11 時半頃）赤穂四十六士、細川ら四家にお預けになる |

②表　元禄 14（1701）年末から翌年春頃までの浪士の落ち着き先（**ゴシック**は討ち入り参加者。山本，2012：p.88 より作成）

| | |
|---|---|
| 江戸（20 人） | **富森助右衛門**、**赤埴源蔵**、**矢田五郎右衛門**、**堀部弥兵衛**、**堀部安兵衛**、**片岡源五右衛門**、**磯貝十郎左衛門**、**杉野十平次**、**奥田孫太夫**、**倉橋伝助**、**前原伊助**、**勝田新右衛門**、**中村勘助**、**松村喜兵衛**、**松村三太夫**、**神崎与五郎**、**横川勘兵衛**<br>松本新五左衛門、田中貞四郎、奥田小四郎 |
| 京都（21 人） | **潮田又之丞**、**大高源五**、**小野寺十内**、**小野寺幸右衛門**、**早速藤左衛門**、**貝賀弥左衛門**、**近松勘六**、**武林唯七**<br>小山源五左衛門、河村伝兵衛、杉浦順右衛門、平野半平、炭方藤兵衛、近藤新五、三輪喜兵衛、三輪弥九郎、井口忠兵衛、小幡弥右衛門、佐々小左衛門、進藤源四郎、小山弥六 |
| 山科（3 人） | **大石内蔵助**、**大石主税**、**三村次郎左衛門** |
| 伏見（10 人） | **菅谷半之丞**<br>岡本次左衛門、岡本喜八郎、糟屋勘左衛門、糟屋五左衛門、田中序右衛門、近松貞六、田中権右衛門、田中代右衛門、山羽理左衛門 |
| 奈良（3 人） | **大石瀬左衛門**<br>大石孫四郎、幸田与三左衛門 |
| 大坂（7 人） | **原惣右衛門**、**千葉三郎兵衛**、**矢頭右衛門七**<br>原兵太夫、中村清右衛門、中田藤内、嶺谷左衛門 |
| 赤穂（19 人） | **間喜兵衛**、**間新六**、**間十次郎**、**岡嶋八十右衛門**、**岡野金右衛門**、**茅野和助**<br>梶半左衛門、榎戸新助、大塚藤兵衛、前野新蔵、各務八右衛門、生瀬十左衛門、土田三郎右衛門、伊藤伊右衛門、渡邊半右衛門、鈴木重八、奥野為助、井口半蔵、木村孫右衛門 |
| 加東郡（14 人） | **吉田忠左衛門**、**吉田澤右衛門**、**寺坂吉右衛門**、**間瀬久太夫**、**木村岡右衛門**<br>渡邊佐野右衛門、渡邊角兵衛、高谷儀左衛門、河村太郎右衛門、多芸太郎左衛門、高久長右衛門、上嶋弥助、山城金兵衛、奥田貞右衛門 |
| 丸亀（3 人） | 山上安左衛門、里村津右衛門、長澤六郎右衛門 |
| 不明（1 人） | **不破数右衛門** |

③『堀部武庸筆記』に残る手紙（石井，1974：pp.182-211 より作成）

ただただ大学様の御為を考えているため、いい頃合いを待ち、人前の出られるような名誉が保障されることになれば本望至極です。

七月十三日　　大石内蔵助

高田郡兵衛様

堀部安兵衛様

奥田兵左衛門様

---

大学様の安否が分かるまでは他の選択肢は全くございません。赤穂の面々もこのことを了解しております。

七月廿二日　　大石内蔵助

高田郡兵衛様

堀部安兵衛様

奥田兵左衛門様

---

江戸では、身分が上の者も下の者も、町の人々などまで上野のところへ討ち入るべきだと取り沙汰されております。

八月八日　　堀部安兵衛

大石内蔵助様

---

内匠殿家中の者は、主人の敵の儀にて候えば、なかなか堪忍できません。上野をさへ討てば、大学殿のが人前に出られるような名誉は保たれます。

八月十九日　　奥田兵左衛門

堀部安兵衛

高田郡兵衛

大石内蔵助様

---

御亡君（浅野）が命まで捨てられたにもかかわらず、御本望が遂に叶わなかったこと、残念至極であったでしょう。家臣として見捨てるわけにはいきません。こうなれば、たとえ同士たちが合意して、討ち入りが延期されようとも、三月の御一周忌の前後に義をなして吉良の屋敷で討ち死に、忠義を果たすべきであると強く思っています。

十月廿九日　　奥田兵左衛門

堀部安兵衛

高田郡兵衛

**④大石に宛てた萱野三平書状（元禄 15 年 1 月 13 日。赤穂市，1987：p.291 より作成）**

旧冬以来、吉田忠左衛門・近松勘六と申し合わせ、当春に江戸へ参ろうとしたところ、愚父・七郎左衛門が事情を知らず、強く制止してきました。本意を申せば父は喜悦すると思いますが、神文のことは、たとえ父子でも口外し難しく、君父忠孝の間で当惑したため、自殺いたします。

**⑤医師・寺井玄渓に宛てた大石内蔵助書状（元禄 15 年 8 月 6 日。赤穂市，1987：p.297 より作成）**

以前から討ち入りに参加したいという趣旨を聞き、とても関心いたしました。しかし、戦場へ医者として参加することはもっともですが、今回は戦場ではありません。お留まりいただくことが妥当と思います。

**⑥「浅野内匠家来口上」（討ち入りの際の言い分）（吉田・佐藤，2001：p.214 より作成）**

去年三月、内匠が伝奏御馳走について、吉良上野介殿へ意趣をもち、殿中においてその場で避け難い思いがございましたのか、刃傷におよびました。時節や場所をわきまえない行動で、無調法極まりないため、切腹を命じられ、領地赤穂城を召し上げられたことについて、家来どもまで畏れ入っております。上使の命令を請け、城地を差し上げ、家中の者たちは早速離散いたしました。この喧嘩の際に、同席されていた方がこれを制止され、上野介殿を討ち取ることができず、内匠の死に際しての残念の心情は、家来どもとして忍び難いことでございます。高家の方々に対して、家来どもが鬱憤をはらすことには躊躇いたしますが、「君父の仇ともに天を戴くべからざる」というように、黙止できず、今日、上野殿の御宅へ推参いたしました。ただ亡き主君の意趣を継ぐ志だけでございます。私どもの死後、もし取調べの方がいらっしゃれば、お上にお見せいただくようお願いいたします。

元禄十五年十二月　日　浅野内匠頭家来　大石内蔵助

第３時　赤穂事件の評価と元禄時代の解釈

（１）本時の目標と評価基準

| 評価の観点 | 本時の目標 | 評価基準 | |
|---|---|---|---|
| | | 十分満足できる状況やすがた（A） | 努力を要する状況と手立て（C） |
| 思考・判断・表現 | 赤穂事件を事例に、社会の変化や解釈の多様性を認識し、議論を通して解釈を構築していくことができる。忠臣蔵の認知度を上げるべきという見解に対して、歴史的文脈や根拠に基づいて評価し、自分なりの見解を説明したり、議論したりすることができる。 | 議論を通して、赤穂事件に対する多様な解釈があったことを認識しながら、綱吉が目指した社会や武士の在り方について解釈することができている。また、忠臣蔵の認知度に対する自分なりの見解を歴史的文脈や証拠を踏まえて考えることができている。 | 赤穂事件をめぐる多様な解釈を認識できていないため、資料読解の補助や、内容の確認を丁寧に行い、赤穂浪士の行動について評価できるよう支援する。 |
| 主体的に学習に向かう態度 | 歴史的事象や解釈には多様な価値観が反映されていることを自覚し、自身の解釈の構築や価値観形成、学び方の向上につなげることができる。 | 歴史的事象や解釈には多様な価値観が反映されていることや、解釈の構築には資料の吟味や集団での議論が必要なことを振り返ることができている。 | 学習内容にのみ振り返りが限定されているため、学習の記録を振り返りながら、自身の学び方の成長や、赤穂事件に対する価値観の変化についての気付きを促す。 |

（2）本時の展開（50 分）

| 段階 | 学習活動と内容 | | ・指導上の留意点<br>■評価基準 | 資料 |
|---|---|---|---|---|
| | 指導者の発問、説明など | 生徒の反応、活動など | | |
| 導入5分 | ◎赤穂浪士の行動をあなたはどのように評価するか。その根拠は何か。 | ・赤穂浪士の行動に関する評価を全体で共有する。<br>・主君のための行動だから義挙といえる。<br>・幕府の定めた法に背くべきではない。 | ・過去に対する自身の価値観を表出させる。 | ①<br>②<br>③ |
| 展開Ⅰ15分 | ○同じ元禄時代に生きた人々はどう考えたのか。 | ①自分の班の担当の資料を読む（15 分）<br>②班のメンバーを入れ替えて交流する（12 分） | ■過去は複雑な因果関係から成り立っており、他の可能性もあったことを認識している。<br>・同時代の人々の資料を読むことで、自己の価値観の相対化を図る。 | ④<br>⑤<br>⑥ |
| 展開Ⅱ15分 | ・綱吉が下した決断は資料⑦だった。<br>○あなたはこの判断に納得ができるか。<br>◎助命論も多くあったにも関わらず、綱吉が赤穂浪士を全員切腹にした理由は何か。綱吉はどのような社会を目指したのか。 | ・武家諸法度に照らした際の矛盾を解決するには全員切腹しか選択肢がなく、幕府の法を喧嘩両成敗よりも上位に位置付ける必要があった。 | ■歴史的文脈に沿った評価を行い、自己の解釈を構築している。 | ⑦ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 終末15分 | ○当時の社会では、赤穂事件はどのように評価されたのか。<br>◎赤穂事件の学習を通して、あなたはどのようなことを学ぶことができたか。<br>◎赤穂事件や「忠臣蔵」の認知度を上げるために何か取り組みをすべきだろうか。できるとすれば、どのような取り組みが想定できるか。また、すべきでない理由は何か。 | ・義挙であると話題になり、歌舞伎の題材になるなどした。<br>・同じ事象でも立場によって解釈が異なる。複数の資料や立場への考慮を基に解釈することが大切。<br>・赤穂浪士ゆかりの史跡をPRする。<br>・義挙か否かの議論があったことを踏まえる必要がある。 | ■他者の意見についても資料に基づき吟味している。<br>・学習内容だけでなく、歴史の学び方や自身の価値観の変化などを俯瞰し、ノートにまとめる。 | |

（３）資料・準備物

**①赤穂事件関係年表３／３（弘田作成）**

| 年・日時 | 出来事 |
|---|---|
| 元禄15(1702)年12月23日 | 幕府、赤穂浪士の処分についての評定を行う |
| 元禄16(1703)年2月4日 | （午前）幕府から赤穂浪士預かりの四家へ、老中奉書が出される<br>（昼過ぎ）四家に、幕府から検使のための目付らが送られる<br>（～午後5時前頃）赤穂四十六士、お預け先の四家で切腹<br>吉良左兵衛、信濃国高島藩諏訪家へお預けとなる |
| 2月5日 | 赤穂四十六士、泉岳寺に葬られる |
| 2月11日 | 吉良左兵衛、江戸を発ち、諏訪へ向かう |
| 2月16日 | 赤穂事件を題材にした「曙曽我夜討」、江戸中村座で上演（幕府の命令で3日後に上演中止） |
| 4月27日 | 赤穂浪人の遺児、間瀬定八ら4人、伊豆大島へ遠島 |

| | |
|---|---|
| 10 月 | 室鳩巣『赤穂義人録』完成 |
| 宝永 3（1706）年<br>1 月 20 日 | 吉良左兵衛、御預け先の諏訪で病没 |
| 8 月 12 日 | 桂昌院一周忌の大赦により、大島配流の赤穂浪人が赦免 |
| 宝永 6（1709）年<br>1 月 10 日 | 徳川綱吉（64 歳）、没。家宣が将軍職を後継 |
| 宝永 7（1710）年<br>6 月 | 吾妻三八作の歌舞伎『鬼鹿毛無佐志鐙』が大坂道頓堀の篠塚座で初演。長期興行 120 余日を記録。<br>近松門左衛門の浄瑠璃「碁盤太平記」、大坂竹本座で初演 |
| 9 月 16 日 | 浅野大学、500 石を賜り、浅野家は再興 |
| 正徳 2（1712）年 | 竹本座の近松に対抗し、道頓堀の大坂豊竹座の紀海音が、吾妻作を下敷きに人形浄瑠璃『鬼鹿毛無佐志鐙』を上演 |
| 正徳 3（1713）年 | 大石内蔵助の遺児・大三郎、浅野家本家に召し抱えられる |
| 正徳 4（1714）年<br>6 月 3 日 | 遙泉院（43 歳）、没 |
| 享保 17（1732）年<br>9 月 | 並木宗助・小川文助・安田蛙文が合作した人形浄瑠璃『忠臣金短冊（こがねのたんざく）』が豊竹座で上演。（近松『碁盤太平記』と紀『無佐志鐙』を合作。『仮名手本忠臣蔵』の重要な前提となる） |
| 延享 4（1747）年<br>6 月 | 京都の中村粂太郎座において歌舞伎『大矢数四十七本』が上演。沢村宗十郎が大岸宮内を演じて好評。<br>寺坂吉右衛門（83 歳）、没 |
| 寛延元（1748）年<br>8 月 14 日 | 二世竹田出雲・並木千柳（宗助）・三好松洛作の人間浄瑠璃「仮名手本忠臣蔵」が大坂竹本座で初演 |
| 寛延 2（1749）年<br>2 月 6 日<br>5 月 | 歌舞伎「仮名手本忠臣蔵」、江戸森田座で初演<br>歌舞伎「仮名手本忠臣蔵」、江戸市村座で初演 |

| | |
|---|---|
| 6 月 | 歌舞伎「仮名手本忠臣蔵」、江戸中村座で初演<br>（「忠臣蔵」の呼び名が庶民の間に浸透。以後、様々な演出や演技が加えられ、「菅原伝授手習鑑」「義経千本桜」と並ぶ歌舞伎の三大名作となる） |
| 文政 8（1825）年<br>7 月 | 四世鶴屋南北作、歌舞伎「東海道四谷怪談」、江戸中村座で初演 |
| 明治元（1868）年 | 明治天皇が泉岳寺に勅使を派遣 |

**②表　吉良家の死傷者（山本，2012：p.192 より作成）**

| | 場所 | 名前（年齢）／役職 |
|---|---|---|
| 討ち死に<br>（17 人） | 馬屋前 | 半右衛門／表門番 |
| | 小玄関前 | 鈴木正竹／坊主　　（中間 2 人）／台所役人 |
| | 玄関 | 新貝弥七郎（40）／近習　　左右田源八（40）／中小姓<br>小塩源五郎（22）／料理番 |
| | 小門口 | 斎藤清左衛門／左兵衛中小姓 |
| | 小屋出口 | 杉松三左衛門（36）／近習右筆　　牧野春斎／坊主 |
| | 南書院前 | 小林平八郎／家老・上杉家付人 |
| | 南書院次 | 須藤与一右衛門／取次 |
| | 書院次 | 笠原長右衛門（25）／右筆 |
| | 台所口 | 大須賀治部右衛門（30）／上野介用人<br>清水一学（40）／上野介用人　　榊原平右衛門（50）／役人 |
| | 座敷庭 | 鳥井利右衛門（60）／用人 |
| | **負った傷** | **名前（年齢）／役職** |
| 手負い<br>（19 人） | 重傷数か所 | 清水団右衛門／取次 |
| | 重傷三か所、槍傷 | 斎藤十郎兵衛（25）／取次 |
| | 重傷 | 宮石新兵衛／近習中小姓　　天野貞之丞（34）／中小姓<br>堀江勘右衛門（35）／中小姓 |

| | | |
|---|---|---|
| | 中傷二か所 | 松原多中（40）／家老　　山吉新八／近習 |
| | 中傷三か所 | 宮石所左衛門（50）／用人 |
| | 顔に三か所刀傷 | 永松九兵衛（23）／近習　　石川彦右衛門／中小姓<br>大河内六郎右衛門／足軽表門小頭門番 |
| | かすり傷 | 加藤太右衛門（53）／中小姓　　伊藤喜左衛門（23）／中小姓<br>杉山与五右衛門／中小姓　　森半左衛門／足軽<br>岩田源三兵衛／足軽　　兵左衛門／中間（三の下番）<br>八太夫／中間（駕の者）　　茂右衛門／中間（馬屋の者） |

**③討ち入り後の江戸の落書（矢野，1984：p.25 より作成）**

「内匠つつ　世のもののふの　目を覚ます　あさ(浅野)のうちにぞ　楠はあり」
「たのもしや　内匠の家に　内蔵(くら)ありて　武士の鏡を　とり出しけり」
「楠の　今大石と　なりにけり　猶もくちせぬ　忠孝をなす」

**④「評定所一座存寄書」（吉田・佐藤，2001：pp.287-288 より作成）**

一、吉良左兵衛（吉良の孫で跡継ぎ）は、切腹とすべき。
一、吉良上野介の家来たちは、戦わなかった者たちは、斬罪にすべき。討ち入られた際、多少なりとも働き、手傷を負った者たちは親類方へ引き取られるようにすべき。
一、上杉弾正大弼（憲綱。吉良の息子）と上杉民部大弼（憲綱の子）は、領知を召し上げらるべき。
一、内匠の家来たちは、亡き主君の志を継ぎ、一命を捨て、上野介宅へ押し込み討ち取った。真実の忠義である。御条目（武家諸法度）にある「文武忠孝に励み、礼儀を正すべし」という趣旨に的中しているというべき。大勢が申し合わせて兵具を着、狼藉をはたらいたが、そうしなければ本意を遂げることができなかったというべき。徒党ではない。

以上のように考えております。内匠の家来たちは、まず今回は御預けとし、後年に判決を決めるべき。

以上

十二月廿三日（以下、寺社奉行、大目付、町奉行、勘定奉行の署名）

**⑤林信篤（鳳岡）『復讐論』（石井，1974：pp.372-373 より作成）**

復讐の義は、礼記や周官、春秋伝[注)]に見られ、また唐宋の儒家たちはこれを議論していた。（略）生を偸(ぬす)み恥を忍ぶは、士の道に非ざるなり。法律に基づいて議論すれば、法に背く者は必ず処罰される。赤穂浪士は、亡き主君（浅野）の遺志を継ぐといえど、天下の法に背くことはまぬがれない。これは道理に背いている。赤穂浪士を処罰し、後世に示すことは、国家の道理を明らかにするためである。復習の義と国家の法とは同じではないが、同時に成り立つことができる。上に仁君賢臣がおり、法を明らかにし令を下す。下に忠臣義士がおり、志を遂げる。法のために処罰されることは、赤穂浪士にとって悔いはない。

注）礼記や周官（周礼）、春秋伝は中国の古典で、儒教のテキスト。

**⑥荻生徂徠「四十七士の事を論ず」（石井，1974：pp.400-401 より作成）**

世間では、四十七人の者は、主君の死後に身命を捨てて、報われることのない忠を果たしたと評価している。皆が口をそろえて義士であるとたたえている。私が観るに、赤穂浪士の行動は、田横とともに自殺した五百人の者達と同じである[1)]。そもそも浅野は吉良を殺そうとした。吉良が浅野を殺したのではない。吉良を主君（浅野）の仇というべきではない。浅野は吉良を殺そうとしたから国（赤穂藩）が亡んだ。吉良が赤穂を滅ぼしたのではない。吉良を主君（浅野）の仇というべきではない。浅野は一時の恨みから、自分の祖先を忘れて、匹夫の勇[2)]に従事し、吉良を殺そうとしてできなかった。不義というべきである。四十七人の者は、主君（浅野）の邪志を継いだと謂ふべきである。義というべきではない。

１）田横は漢と楚が争っていた時代の斉の大臣。漢の高祖が皇帝に即位したとき、田横はさきに漢王の使者を殺した罪を恐れ、部下 500 人を率いて海中の島に逃れ住んだ。田横は高祖の招きにも応ぜず、仕官を拒絶し自殺したが、このとき部下 500 人も田横に続いて自殺した。

２）匹夫の勇：ただ血気にはやるばかりの小勇。小人の勇気。（『日本国語大辞典』）

⑦処分申渡し覚（吉田・佐藤，2001：pp.288-289 より作成）

元禄十六年癸未（みずのとひつじ）二月四日

吉良左兵衛について

浅野内匠の家来たちが吉良を討った際、対処が不充分であったため、領地を召し上げられ諏訪安芸守忠虎へ御預けとする。

浅野内匠の家来、大石内蔵之助やその他について

浅野内匠が勅使御馳走のお役目を仰せつけられていたところ、時節柄殿中をもはばからざる不届きの行動について処分され、吉良上野介は処罰なしとなったところ、主人の仇を討つ旨を申し立て、家来たち四十六人は徒党を組み、上野宅へ押し込み、飛び道具などを持参し、上野を討ち取ったことは、公儀に背き、重々不届きであり、これによって切腹を申し付ける。

浅野内匠の家来たちの子供十九人について

父たちは、主人の仇を討つと申し立て、四十六人で徒党を組み、吉良上野宅へ押し込み、飛び道具などを持参し、上野を討った。公儀に背いたこと、不届きであり、切腹申し付けた。これによって子供たちは遠島を申し付ける。

内蔵助次男大石吉千代・十三歳、同三男同大三郎・二歳、源五右衛門惣総領片岡新六・十三歳、同次男同六之助・九歳、久大夫次男間瀬定八・二十歳、忠左衛門次男吉田伝内・二十五歳、惣右衛門門子矢田作十郎・九歳、助右衛門門子富森長太郎・二歳、数右衛門子不破大五郎・六歳、勘介総領中村忠三郎・十五歳、同次男同勘次・五歳、岡右衛門総領木村惣十郎・九歳、同次男大岡次郎・八歳、和助子茅野猪之吉・四歳、貞右衛門子奥田清十郎・二歳、左兵衛次男村松政右衛門・二十三歳、八十右衛門総領岡嶋藤松・十歳、同次男五之助・七歳、合せて十九人。

## ９．参考文献


１）赤穂市史編さん室（1987）『忠臣蔵　第三巻』兵庫県赤穂市

２）石井紫郎（1974）『日本思想大系 27　近世武家思想』岩波書店

３）乾正学（2006）「法意識を視点とした意思決定学習の授業開発―歴史法定「赤穂事件」を裁く！―」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第 45 集

４）大江和彦（2007）「赤穂浪士はなぜ切腹させられたのか―文治政治の時代における為政

者としての武士のあり方―」広島大学附属福山中・高等学校『中等教育研究紀要／広島大学附属中・高等学校』第 47 号
５）小林加代子（2012）「赤穂浪士の評価に見る日本人の『義』について」お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科『人間文化創成科学論叢』第 15 巻
６）小林加代子（2014）「赤穂義士論争に見る「義」と日本人の正義の観念について」日本道徳教育学会事務局『道徳と教育』58（332）
７）谷口眞子（2001）「赤穂事件に見る公法と忠義―近世の法と道徳について―」『早稲田大学教育学部学術研究（地理学・歴史学・社会科学編）』第 50 号
８）谷口眞子（2002）「赤穂浪士にみる武士道と「家」の名誉」日本歴史学会『日本歴史』第 650 号
９）谷口眞子（2005）『近世社会と法規範』吉川弘文館
10）田原嗣郎（2006）『赤穂四十六士論　幕藩制の精神構造』吉川弘文館
11）中西仁（2006）「日本的公私観念の批判的理解を目指す社会科授業設計―赤穂事件を教材として―」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 18 号
12）尾藤正英（2000）『日本文化の歴史』岩波新書
13）平井誠二（2003）「吉良上野介と赤穂事件」高埜利彦編『日本の時代史 15　元禄の社会と文化』吉川弘文館
14）藤井譲治（1994）「一七世紀の日本―武家の国家の形成」『岩波講座日本通史　第 12 巻近世２』岩波書店
15）矢野隆教編（1984）『江戸時代落書類聚　上巻』東京堂出版
16）山本博文（2012）『これが本当の「忠臣蔵」』小学館 101 新書
17）吉田豊・佐藤孔亮（2001）『古文書で読み解く　忠臣蔵』柏書房
18）歴史学研究会編（2006）『日本史史料 3　近世』岩波書店

### 第２項　小単元「赤穂事件」の評価問題

（１）徳川綱吉は、主君と家臣の関係や、父と子の関係を重視する儒学を武士に学ばせることによって政治の安定をめざした。このような特徴をもつ儒学を何というか。

【知識・技能１点】

（２）資料は徳川綱吉の時代の武家諸法度である。綱吉の時代の武家諸法度は、武士の歴史において重要な転換点であるという。その理由として適切なものを、次の選択肢から一つ選べ。【思考・判断・表現２点】

①戦う必要が無い時代であることが示されたから。

②武士が守るべき規律が初めて明らかにされたから。

③忠孝や礼儀といった道徳によって武士が統治される時代に変わったから。

④将軍以外の武士が自分の意志で自由に政治を行うことが許されたから。

（３）赤穂浪士による討ち入りは、資料に基づくと矛盾した解釈になる。どのような矛盾が生じるのか。資料に書かれていることを用いて説明しなさい。【思考・判断・表現２点】

**資料　武家諸法度　天和令（天和３（1683）年７月 25 日）**

| |
|---|
| １　一、文武忠孝に励み、礼儀を正さなければならない。 |
| ５　一、何かを企て、徒党を結び、誓約を成すことや、私的に関所を設け、荷止をすることを禁止する。 |
| ６　一、どこであっても、不慮の出来事があったとしても、無秩序に集ってはいけない。国にいる者はその場所を守り、下知（命令）を待たなくてはならない。 |
| 7　一、喧嘩や口論は慎まなくてはならない。私的な争いごとは禁止する。 |

（４）「忠臣蔵」の知名度を上げるべきという意見が世の中にある。「忠臣蔵」の知名度が上がることによるメリットとデメリットは何か。【思考・判断・表現２点】

（５）歴史を学習する上で重要なことは何か。赤穂事件の学習を踏まえて答えよ。【主体的に学習に向かう態度２点】

# 終章　本研究の成果と課題

## 第１節　本研究の成果

本研究の成果として以下の五点が挙げられる。

第一は、新学習指導要領に示された歴史的な見方・考え方を再定義し、主体的・対話的で深い学びと、指導と評価の一体化を実現するための方略を明らかにしたことである。新学習指導要領において「視点や方法（考え方）」として示された歴史的な見方・考え方は、その活用方略が不明瞭であった。筆者は歴史的な見方・考え方を、具体的な問い（課題）として働かせることで、探究の結果として習得を目指す内容知（歴史的事象に対する評価や時代・事象解釈、事象記述）と方法知（探究や説明・議論、資料の収集・読解）とを構造化し、指導と評価の一体化を実現するツール（手段）でると定義した。また、歴史的な見方・考え方は、教室に思考する文化を形成しながら、長期的かつ自律的に活用するよう指導することで、それ自体も鍛えられ、学習者が社会的事象を歴史的に分析する際の枠組みとなるもの、すなわち手段であると同時に目標でもある。歴史学習における主体的・対話的で深い学びとは、歴史的な見方・考え方の自律的な活用と、歴史学習（対象世界との対話）の深さ（内容知）と、教室における社会的対話を含む高次の学習活動の三者が一体化されたものであるといえる。

第二は、歴史的エンパシーを歴史的な見方・考え方として位置付け、市民性教育と歴史学習を両立させたことである。前述の歴史的な見方・考え方の再定義および活用方略は、歴史家としての学びを実現することはあっても、市民性教育を実現させるとは限らない。特に、資質・能力の三つの柱のうち、「学びに向かう力・人間性等（主体的に学習に向かう態度）」を形骸化することなく、歴史の学びに即して市民としての態度や学び方を育成することが求められる。歴史的エンパシーは、過去の人々の生活や経験に対する配慮や問題関心としての情意的側面と、過去の視点や文脈を認識するための理性的で中立的なツールとしての認知的側面とがある。両側面を働かせ、歴史的文脈の多様な認識と、歴史的事象に対する問題関心や配慮の向上を図ることが資質・能力の統一的な育成、すなわち市民性教育としての歴史学習の実現に必要不可欠なのである。

第三は、歴史的エンパシーの授業構成論および評価論を構築したことである。授業構成論に関しては、学習過程を「認知と情意の往還」として展開するための主題（問い）や探究の事例、資料が必要である。具体的には、市民としての本質的な問いに対し、歴史的な見方・考え方を働かせながら学習者同士で解釈を構築したり、価値観を相対化・形成したりする過

程として実現される。

評価論に関しては、資質・能力の三つの柱（評価の観点）と、「知っている」「分かる」「使える」の三つのレベルからなる評価規準に、歴史的エンパシーの活用によって目指す学習者の姿を加え、より歴史学習に即した市民性の評価規準に再構成した。このうち、「「知っている・分かる」レベルの主体的に学習に向かう態度は、個人内評価として「評定」に含むことはせず、カリキュラムの改善に生かす。そして残りの観点は、より高次のレベルほどパフォーマンス課題によって三観点を統合的に評価する。「目標に準拠した評価と個人内評価の内的結合」こそ、歴史的エンパシーの認知的側面と情意的側面、さらには資質・能力全体を見取るために必要な教育評価であるといえる。

第四は、歴史的エンパシーを歴史哲学に基づいて認識論的に考察し、授業構成論を基礎付けたことである。共感的理解を手段とする「理解主義」社会科は、知識と態度の統一的形成に伴う閉ざされた常識的認識形成と価値注入の課題を指摘されてきた。また英国では、言語論的転回を根拠として歴史的エンパシーの不可能性が指摘されている。これらの指摘に対して反駁するためには、歴史的エンパシーを歴史哲学に基づいて認識論的に考察することが不可欠である。歴史の科学性について筆者は、過去は直接知覚することはできず、歴史は常に現在から遡って「はじめ・中・終わり」の構造をもつ「筋（プロット）」に一連の歴史的事象を組み込むことによって説明するものであるという「歴史の物語り論」に着目した。物語りとしての歴史は、パースペクティブの拘束性から逃れられず、常に学界や教室といった共同体でのコミュニケーションによる批判に開かれていなければならない。換言すれば、歴史を事実立脚性と論理整合性、そしてパースペクティブ性に常に開かれることによってその科学性が保証される物語りと捉えることが、「理解主義」社会科を克服する方途であり、歴史的エンパシーを授業において活用する前提となり得る。

第五は、構築した授業構成論と評価論に基づき、中学校社会科歴史的分野を事例にカリキュラム（小単元と評価問題）を開発したことである。開発したカリキュラムの検討が、歴史的な見方・考え方としての歴史的エンパシーの実践方略や教育的意義を吟味することにつながると考える。

## 第２節　本研究の課題

本研究の課題として以下の三点が挙げられる。

第一に、開発したカリキュラムを実践し、歴史的エンパシーを働かせることが市民性の育成にいかに寄与するかを実証的に検証することができていない。学習者一人ひとりの市民性の育成を保証するためには、形成的評価を中心に、学習者の認識変容を実証的に検証していかなければならない。第２章で検討したバートン＆レヴスティクのように、社会文化的アプローチによって、歴史的エンパシーが市民性の育成に寄与する条件を学校現場の実態に即して明らかにしていく必要がある。足場かけや学習の真正性・文脈性にも留意しながら、指導および評価の妥当性も含めて、今後の課題としたい。

第二に、カリキュラム開発が小単元レベルにとどまったため、長期的な指導と評価の一体化の方途を見出せなかった。今後は年間指導計画を作成するとともに、峯明秀が提唱している螺旋ＰＤＣＡなどの授業改善研究の方法論も視野に実践と研究を重ねる必要がある。

第三に、市民性および歴史的な見方・考え方は、一校種によってではなく、初等・中等教育を横断し、長期的に育成していかなければならない。校種・教科間を横断する歴史カリキュラムの開発や、学校現場に応じたカリキュラム・マネジメントの実践と検証が必要である。

# 参考文献

## １．全体に関する文献


１）秋田喜代美・佐藤学編（2015）『新しい時代の教職入門〔改訂版〕』有斐閣アルマ

２）安達一紀（2000）『人が歴史とかかわる力』教育史料出版会

３）天野正輝編（1999）『教育課程重要用語 300 の基礎知識』明治図書

４）荒井眞一（2005）「歴史教育における「同感（共感）」の位置づけ」北海道大学大学院教育学研究科教育方法学研究室『教授学の探究』第 22 号

５）生島博（2003）「対抗イデオロギー教育としての歴史教育―「メタ・ヒストリー学習」の開発―」鳴門社会科教育学会『社会認識教育学研究』第 18 号

６）池野範男（1983）「社会科授業理論の認識論的基礎づけ（Ⅱ）―「子どもの思考を育てる社会科」の場合―」『日本教科教育学会誌』第 8 巻第 1 号

７）池野範男（1992）「歴史理解における視点の機能（１）―絵画資料理解の分析を通して―」全国社会科教育学会『社会科研究』第 40 号

８）池野範男（1999）「批判主義の社会科」全国社会科教育学会『社会科研究』第 50 号

９）池野範男（2006）「市民社会科歴史教育の授業構成」全国社会科教育学会『社会科研究』第 64 号

10）池野範男（2006－2007）「社会科の読解力を鍛えるテスト問題（１）－（12）」明治図書『社会科教育』43 巻 4 号－44 巻 3 号

11）池野範男（2008）「社会科の可能性と限界―批判主義の立場から―」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No. 104

12）池野範男（2009ａ）「現代学力論と教科指導―目標と内容の乖離とその克服―」日本学校教育学会『学校教育研究』第 24 号

13）池野範男（2009ｂ）「独立「活用」論の問題性とその克服―習得主義から向上主義への学力論の転換―」『教育目標・評価学会紀要』第 19 号

14）池野範男研究代表（2001）『現代民主主義社会の市民を育成する歴史カリキュラムの開発研究』平成 10 年度～平成 12 年度科学研究費補助金（基盤研究（Ｃ）（２））研究成果報告書

15）池野範男研究代表（2004）『現代民主主義社会の市民を育成する歴史授業の開発研究』平成 13 年度～平成 15 年度科学研究費補助金（基盤研究（Ｃ）（２））研究成果報告書

16）池野範男・伊東亮三・奥山研司・岩永健司・鵜木毅・藤原隆範・大江和彦・大多和紀之・岡崎誠司（1991）社会科テストの教授学的研究（Ⅴ）―歴史テスト構成案の開発（２）―」

広島大学教育学部学部附属共同研究体制『研究紀要』第 19 号
17）池野範男・伊東亮三・奥山研司・岩永健司・鵜木毅・藤原隆範・大江和彦・大多和紀之・岡崎誠司（1992）「社会科テストの教授学的研究（Ⅵ）―歴史テスト構成案の開発（３）―」広島大学教育学部学部附属共同研究体制『研究紀要』第 20 号
18）池野範男・伊東亮三・奥山研司・鵜木毅・梅津正美・藤原隆範・大江和彦・岡崎誠司・井道章史（1994）「社会科テストの教授学的研究（Ⅷ）―歴史テスト構成案と解答分析（１）―」広島大学教育学部学部附属共同研究体制『研究紀要』第 22 号
19）池野範男・伊東亮三・奥山研司・佐長健司・岩永健司・鵜木毅・藤原隆範・大江和彦・大多和紀之（1993）「社会科テストの教授学的研究（Ⅶ）―歴史テスト構成案の開発（４）―」広島大学教育学部学部附属共同研究体制『研究紀要』第 21 号
20）池野範男・伊東亮三・奥山研司・増井宏明・岩永健司・鵜木毅・大江和彦・大多和紀之・岡崎誠司（1990）「社会科テストの教授学的研究（Ⅳ）―「テスト構成案」の必要性―」広島大学教育学部学部附属共同研究体制『研究紀要』第 18 号
21）石井英真（2011）「社会科における「教科する」授業の創造―加藤公明の歴史授業をめぐる論争に焦点を当てて―」平成 20-23 年度科学研究費補助金（若手研究（Ｂ））『高次の学力のスタンダード設定と学校改善システムの創出』研究中間報告書
22）石井英真（2015ａ）『今求められる学力と学びとは―コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影―』日本標準ブックレット
23）石井英真（2015ｂ）『増補版　現代アメリカにおける学力形成論の展開』東信堂
24）石井英真（2017）「資質・能力ベースのカリキュラム改革をめぐる理論的諸問題―教育的価値を追求するカリキュラムと授業の構想に向けて―」『国立教育政策研究所紀要』第 146 集
25）石原孝二（1999）「「感情移入」と「自己移入」　現象学・解釈学における他者認識の理論（1）「感情移入」の概念史」『北大文学部紀要』48（1）
26）伊勢田哲治（2009）「歴史科学における因果性と法則性」『岩波講座哲学 11　歴史／物語の哲学』岩波書店
27）市井三郎（1963）『哲学的分析』岩波書店
28）伊東亮三（1983）「社会科授業理論の認識論的基礎づけ（Ⅰ）―「追体験し意味を理解する社会科」の場合―」『日本教科教育学会誌』第 8 巻第 1 号
29）伊東亮三・池野範男（1986）「社会科テストの教授学的研究（Ⅰ）―テスト問題作成の基本モデル―」『日本教科教育学会誌』第 11 巻第 3 号

30）伊東亮三・木村博一・棚橋健治（1987）「社会科テストの教授学的研究（Ⅱ）―テスト問題の分析と歴史理解の構造―」『日本教科教育学会誌』第 12 巻第 1 号
31）伊東亮三・吉川幸男（1987）「社会科テストの教授学的研究（Ⅲ）―望ましいテスト問題作成の観点―」『日本教科教育学会誌』第 12 巻第 2 号
32）井上奈穂（2015）『社会系教科における評価のためのツール作成の論理―授業者のための評価法作成方略―』風間書房
33）色川大吉（1992）『歴史の方法』岩波書店
34）岩田一彦（1991）『小学校社会科の授業設計』東京書籍
35）岩田一彦（1995）「歴史をロマンと共感で語ってよいか」明治図書『現代教育科学』38 巻 7 号
36）岩田一彦（2001）『社会科固有の授業理論・30 の提言』明治図書
37）岩田一彦研究代表（2008）『学習材としての社会科教科書の機能とその活用に関する調査研究　研究成果報告書』教科書研究センター
38）岩田一彦研究代表（2011）『学習材としての社会科教科書の効果的な使用法に関する調査研究　研究成果報告書』教科書研究センター
39）ウィギンズ，G．&マクタイ，J．著，西岡加名恵訳（2012）『理解をもたらすカリキュラム設計―「逆向き設計」の理論と方法―』日本標準
40）上田信（2018）『歴史を歴史家から取り戻せ！―史的な思考法―』清水書院
41）上野千鶴子編（2001）『構築主義とは何か』勁草書房
42）ウォルシュ，W．H．著，神山四郎訳（1978）『歴史哲学』創文社
43）臼井嘉一（2010）『教育実践学と教育方法論』日本標準
44）宇都宮明子（2013）「ドイツ構築主義歴史教育論の解明―歴史授業実践を事例に―」『日本教科教育学会誌』第 36 巻第 1 号
45）宇都宮明子（2016）「日独歴史意識研究の比較考察―歴史教育学研究における歴史目的概念に焦点化して―」全国社会科教育学会『社会科研究』第 85 号
46）宇都宮明子（2018）「歴史意識を育成する歴史教育論に基づいた日本史授業開発―鎌倉時代の単元を事例に―」『佐賀大学教育学部研究論集』Vol.2,No.2
47）内海巖編（1971）『社会認識教育の理論と実践―社会科教育学原理―』葵書房
48）梅津正美（2006）『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
49）梅津正美(2010)「規範反省能力の育成をめざす社会科歴史授業開発―小単元「形成される

『日本国民』: 近代都市の規範と大衆社会」の場合―」全国社会科教育学会『社会科研究』第 73 号

50) 梅津正美（2018)「資質・能力ベースの歴史人物学習の授業デザイン」明治図書『社会科教育』55 巻 6 号

51) 梅津正美・原田智仁編（2015)『教育実践学としての社会科授業研究の探求』風間書房

52) ウリクト，G．H．著，丸山高司・木岡伸夫訳（1984)『説明と理解』産業図書

53) 江口勇治監修（2018)『21 世紀の教育に求められる「社会的な見方・考え方」』帝国書院

54) 江間史明 (2018)「社会科歴史ディベートのジャッジと主権者教育」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No. 134

55) 遠藤貴広（2003)「G. ウィギンズの教育評価論における「真正性」概念―「真正の評価」論に対する批判を踏まえて―」『教育目標・評価学会紀要』第 13 号

56) 大阪大学歴史教育研究会（2014)『市民のための世界史』大阪大学出版会

57) 大杉昭英（2011a)「社会科とキー・コンピテンシー」『岐阜大学教育学部研究報告　人文科学』第 59 巻第 2 号

58) 大杉昭英 (2011ｂ)「社会科における知識の活用」『岐阜大学教育学部研究報告 (人文科学)』第 60 巻第 1 号

59) 大杉昭英 (2011ｃ)「社会科における価値学習の可能性」全国社会科教育学会『社会科研究』第 75 号

60) 大杉昭英（2012)「社会科における倫理的知識の活用」『岐阜大学教育学部研究報告（人文科学)』第 60 巻第 2 号

61) 大杉昭英（2012)「社会科における概念的知識の活用（1)」『岐阜大学教育学部研究報告（人文科学)』第 61 巻第 1 号

62) 大杉昭英（2013)「社会科における概念的知識の活用（2)」『岐阜大学教育学部研究報告（人文科学)』第 61 巻第 2 号

63) 太田秀通（1965)『史学概論』学生社

64) 大槻健・臼井嘉一編（1983)『中学校社会科の新展開』あゆみ出版

65) 大森照夫・佐島群巳・次山信男・藤岡信勝・谷川彰英編 (1986)『社会科教育指導用語辞典』教育出版

66) 岡崎誠司（1993)「「人物評価過程」を取り入れた人物学習の改善―小学校社会科における「聖徳太子」の授業構成―」全国社会科教育学会『社会科研究』第 41 号

67) 岡崎誠司（2013）『見方考え方を成長させる社会科授業の創造』風間書房
68) 岡田英弘（2001）『歴史とはなにか』文春新書
69) 岡田了祐（2015）「概念の構築における子どもの社会認識形成過程の差異―構築型評価モデルによる比較考察を通して―」『日本教科教育学会誌』第 38 巻第 3 号
70) 岡明秀明（1991）「対抗社会化（countersocialization）をめざす社会科―S・H・エングルの内容構成論を中心に―」全国社会科教育学会『社会科研究』第 39 号
71) 岡本充弘（2013）『開かれた歴史へ』御茶の水書房
72) 岡本充弘・鹿島徹・長谷川貴彦・渡辺賢一郎編（2015）『歴史を射つ』御茶の水書房
73) 奥山研司（2001）「社会科研究の争点に挑む―Yes と No で考える　歴史は“科学”か“物語”か」明治図書『社会科教育』38 巻 10 号
74) 奥山研司（2012）「歴史教育における時間認識について：高校地理歴史科のアイデンティティを探るための予備的考察」『花園大学文学部研究紀要』第 44 号
75) 小栗優貴（2018）「合意形成に向けた多元的選択肢を構築する歴史学―規範研究と実証研究の連携―」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 30 号
76) 小田中直樹（2002）『歴史学のアポリア』山川出版社
77) 小田中直樹（2004）『歴史学ってなんだ？』PHP 新書
78) 小田中直樹（2007）『世界史の教室から』山川出版社
79) 小田中直樹（2009）「「言語論的転回」以後の歴史学」『岩波講座哲学 11　歴史／物語の哲学』岩波書店
80) 尾鍋輝彦・豊田武・平田嘉三編（1980）『歴史教育学事典』ぎょうせい
81) 尾原康光（2009）『自由主義社会科教育論』溪水社
82) カー，Ｅ．Ｈ．著，清水幾太郎訳（1962）『歴史とは何か』岩波新書
83) 梶田叡一（2010）『教育評価〔第２版補訂２版〕』有斐閣双書
84) 鹿島徹（2009）「探究　九・一一以降、歴史を語ること―物語り論からグローバリゼーション論へ―」『岩波講座哲学 11　歴史／物語の哲学』岩波書店
85) 片上宗二（2013）『社会科教師のための「言語力」研究』風間書房
86) ガーディナー，Ｐ．著，斎藤博道訳（1993）『歴史説明の性質』北樹出版
87) 加藤章（1990）「歴史研究の多様化と歴史教育内容の変化―構成原理としての社会史―」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第 37 集
88) 加藤公明（1996）「高校における歴史教育の課題と授業―「考える日本史授業」の可能性―」

日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.74
89）加藤公明（2006）「民主社会の担い手を育てる歴史教育―「考える日本史授業」の実践を通じて―」全国社会科教育学会『社会科研究』第64号
90）加藤公明（2007）『考える日本史授業３』地歴社
91）加藤公明（2015）『考える日本史授業４』地歴社
92）加藤公明（2017）「「考える日本史授業」とアクティブ・ラーニング」歴史教育者協議会『歴史地理教育』No.852
93）金子邦秀（1995）『アメリカ新社会科の研究―社会科学科の内容構成―』風間書房
94）金子邦秀（1999）「「探究」型社会科授業論の継承と革新」全国社会科教育学会『社会科研究』第50号
95）鎌田公寿（2012）「ケアを学ぶグローバル教育の可能性―Noddings の理論の考察を通して―」日本グローバル教育学会『グローバル教育』VOL.14
96）鎌田公寿（2017）「多元的シティズンシップの基礎としてのケアの倫理」日本グローバル教育学会『グローバル教育』VOL.19
97）神川正彦（1970・1971）『歴史における言葉と論理Ⅰ・Ⅱ―歴史哲学基礎論―』勁草書房
98）神川正彦（1986）「歴史叙述と歴史認識―その基礎地平―」『新・岩波講座哲学11　社会と歴史』岩波書店
99）川口広美（2014）「教師による社会系教科カリキュラム設計方法論の構築―高校日本史カリキュラム開発共同研究を事例として―」全国社会科教育学会『社会科教育研究』第80号
100）川口広美・城戸ナツミ・青本和樹・久保美奈・篠田裕文・竹下紘平（2019）「主体的な歴史的探究を促す日本史授業開発―単元「摂関政治と院政」の場合―」広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター『学校教育実践学研究』第25巻
101）川﨑惣一（2009）「道徳的行動の主たる要因としての共感について」『北海道教育大学紀要（人文科学・社会科学編）』第60巻第1号
102）北川東子（2009）「歴史の必然性について―私たちは歴史の一部である―」『岩波講座哲学11　歴史／物語の哲学』岩波書店
103）木全和博（1985）『社会認識の発達と歴史教育』岩崎書店
104）桐谷正信（2012）『アメリカにおける多文化的歴史カリキュラム』東信堂
105）草原和博（2016）「これからの社会科教師に求められるカリキュラム調整能力（ゲートキーピング力）　目標を意識して内容を再構成できる教師のしたたかさ」明治図書『社会科教

育』53 巻 8 号
106) 草原和博・溝口和宏・桑原敏典編（2015)『社会科教育学研究法ハンドブック』明治図書
107) 草原和博・兒玉泰輔・山本稜・吉川友則・茂松郁弥・河原洸亮（2017)「歴史的な見方・考え方の働きはいかに可視化できるのか―思考ツールを用いた歴史導入単元「江戸時代の朝顔ブーム」を手がかりに―」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部第 66 号
108) 草原和博・金鍾成・河原洸亮・鈩悠介・兒玉泰輔・茂松郁弥・山本稜・吉川友則（2018)「探究を軸に子どもの「資質・能力」を育成する社会科カリキュラムの原理とその展開―NCSS の The College, Career, and Civic Life（C3）Framework を手がかりに―」広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター『学校教育実践学研究』第 24 巻
109) 桑原敏典（2004)『中等公民的教科目内容編成の研究―社会科公民の理念と方法―』風間書房
110) 桑原敏典（2012)「L.S.Levstik が示唆する社会科研究の方法論―質的研究法に焦点をあてて―」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第 48 集
111) 神山四郎（1965)『歴史入門』講談社現代新書
112) 神山四郎（1967)『歴史哲学』慶應通信
113) 神山四郎（1968)『歴史の探求』日本放送出版協会
114) 神山四郎（1975ａ)「「理解」から「説明」へ―歴史的認識の一問題として―」三田史学会『史学』第 46 巻第 4 号
115) 神山四郎（1975ｂ)『史学概論』慶應通信
116) 小河原誠（1997)『ポパー　批判的合理主義』(現代思想の冒険者たち，第 14 巻）講談社
117) 小谷汪之（2014)『新装版　歴史の方法について』東京大学出版会
118) 児玉康弘（1983)「探求の論理に基づく社会科教授方略―Ｂ．Ｋ．ベイヤーの場合―」全国社会科教育学会『社会科研究』第 31 号
119) 児玉康弘（1999)「社会認識教育における科学的「ネーション」概念の育成方法」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第 25 巻
120)児玉康弘(2005)「探求的授業構成論の再評価―市民的資質育成における社会科学の役割―」全国社会科教育学会『社会科研究』第 62 号
121) 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
122) 子どものシティズンシップ教育研究会（2019)『社会形成科社会科論―批判主義社会科の継承と革新―』風間書房

123）小原友行（1975）「社会科学習原理としての探求―Ｂ．Ｇ．マシャラスの場合―」全国社会科教育学会『社会科研究』第 24 号

124）小原友行（1987）「意思決定力を育成する歴史授業構成―「人物学習」改善の視点を中心に―」広島史学研究会『史学研究』第 177 号

125）小原友行（1990）「初期社会科における歴史授業論―「歴史科歴史」から「社会科歴史」へ―」『広島大学学校教育学部紀要』第Ⅰ部第 12 巻

126）小原友行（1991）「人物を取り入れた歴史学習」高山博之・星村平和・溝上泰編『日本の歴史の学習② 歴史的内容の授業Ⅱ』（現代社会科教育実践講座　第 10 巻）ニチブン

127）小原友行（1998）「社会的な見方・考え方を育成する社会科授業論の革新―21 世紀の学校教育における社会科の役割―」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 10 号

128）米田豊（1991）「民俗学の研究成果を組み込んだ中学校社会科歴史授業」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 3 号

129）コリングウッド，Ｒ．Ｇ．著，小松茂夫・三浦修訳（2002）『歴史の観念（復刊版）』紀伊國屋書店

130）今野日出晴（2008）『歴史学と歴史教育の構図』東京大学出版会

131）佐伯胖（1978）『イメージ化による知識と学習』東洋館出版

132）佐伯胖（1981）「「視点」の確立とその意識的変換を」明治図書『教育科学社会科教育』No. 221

133）佐伯胖（1982）『教育学大全集 16　学力と思考』第一法規

134）佐伯胖（1995）『「学ぶ」ということの意味』岩波書店

135）佐伯胖編（2007）『共感　育ち合う保育のなかで』ミネルヴァ書房

136）佐伯胖編（2017）『「子どもがケアする世界」をケアする』ミネルヴァ書房

137）佐伯胖監修（2010）『「学び」の認知科学事典』大修館

138）佐伯胖・藤田英典・佐藤学編（1995）『シリーズ学びと文化１　学びへの誘い』東京大学出版会

139）佐々木英三（1994）「歴史的思考力育成の論理―新社会科歴史教材を事例として―」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第 40 巻第 2 部

140）佐々木英三（1996）「歴史的思考力育成の論理―K. O'Reilly の場合―」全国社会科教育学会『社会科研究』第 45 号

141）佐藤育美・桑原敏典（2006）「現代社会科歴史授業構成論の類型とその特徴」『岡山大学教育実践総合センター紀要』第 6 巻

142）佐藤正幸（2004）『歴史認識の時空』知泉書館
143）佐藤学（1996）『教育方法学』岩波書店
144）佐藤学（2000）『「学び」から逃走する子どもたち』岩波ブックレット
145）佐藤学（2003）「リテラシーの概念とその再定義」日本教育学会『教育学研究』第 70 巻 3 号
146）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
147）三宮真智子（2018）『メタ認知で〈学ぶ力〉を高める―認知心理学が解き明かす効果的学習法―』北大路書房
148）篠原清昭編（2012）『学校改善マネジメント』ミネルヴァ書房
149）島内明文（2002）「ヒュームとスミスの共感論」実践哲学研究会『実践哲学研究』25
150）下中邦彦編（1971）『哲学事典』平凡社
151）社会認識教育学会編（1985）『社会科教育の 21 世紀』明治図書
152）社会認識教育学会編（1994）『社会科教育学ハンドブック―新しい視座への基礎知識―』明治図書
153）社会認識教育学会編（2003）『社会科教育のニュー・パースペクティブ―変革と提案―』明治図書
154）社会認識教育学会編（2006）『社会認識教育の構造改革―ニュー・パースペクティブにもとづく授業開発―』明治図書
155）社会認識教育学会編（2012）『新社会科教育学ハンドブック』明治図書
156）社会認識教育研究会編（1978）『社会認識教育の探求』第一学習社
157）須賀忠芳（2013）「問い直される歴史事実に「共感」することの意味―加藤公明実践の批判的検証を基底としながら―」中等社会科教育学会『中等社会科教育研究』第 32 号
158）清宮普美代・北川達夫（2009）『対話流　未来を生み出すコミュニケーション』三省堂
159）全国社会科教育学会（2001）『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書
160）ソーヤー，Ｒ．Ｋ．編，森敏昭・秋田喜代美監訳（2009）『学習科学ハンドブック』培風館
161）ソーヤー，Ｒ．Ｋ．編，森敏昭・秋田喜代美・大島純・白水始監訳（2018）『学習科学ハンドブック［第二版］　基礎／方法論』第１巻，北大路書房
162）ソーヤー，Ｒ．Ｋ．編，秋田喜代美・森敏昭・大島純・白水始監訳（2017）『学習科学ハンドブック［第二版］　領域専門知識を学ぶ／学習科学研究を教室に持ち込む』第 3 巻，北大路書房

163）ソーントン，Ｓ．Ｊ．著，渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田諭訳（2012）『教師のゲートキーピング』春風社
164）高橋昭二・徳永恂編（1980）『歴史の哲学』北樹出版
165）高橋哲哉（2001）『歴史／修正主義』岩波書店
166）田口紘子（2011）『現代アメリカ初等歴史学習論研究―客観主義から構築主義への変革―』風間書房
167）竹中伸夫（2012）『現代イギリス歴史教育内容編成論研究―歴史実用主義の展開―』風間書房
168）竹中伸夫（2014）「高等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手がかりに―」『熊本大学教育学部紀要』第 63 号
169）竹中伸夫（2015）「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手がかりに―」『熊本大学教育実践研究』第 32 号
170）竹中伸夫（2016）「段階的歴史人物学習による資質育成の可能性―初等・中等用教科書の比較分析を手がかりとして―」『熊本大学教育学部紀要』第 65 号
171）竹中伸夫（2018）「「歴史総合」のカリキュラム・マネジメントに関する一考察（1）―『過去を表現する』シリーズを手がかりに―」『熊本大学教育学部紀要』第 67 号
172）田尻信壹（2016）「歴史カリキュラム“Reading Like Historian（歴史家のように読む）”の教授方略―米国史単元「冷戦の起源」を事例として―」『目白大学総合科学研究』12 号
173）田尻信壹（2017）『探究的世界史学習論研究―史資料を活用した歴史的思考力育成型授業の構築―』風間書房
174）田中耕治（2008）『教育評価』岩波書店
175）田中耕治編（2010）『よくわかる教育評価［第２］』ミネルヴァ書房
176）田中耕治編（2017）『戦後日本教育方法論史』ミネルヴァ書房
177）田中史郎（1992）「歴史像形成の授業におけるイマジネーションの意義」全国社会科教育学会『社会科研究』第 40 号
178）棚橋健治（2002）『アメリカ社会科学習評価研究の史的展開―学習評価にみる社会科の理念実現過程―』風間書房
179）棚橋健治（2007）『社会科の授業診断　よい授業に潜む危うさ研究』明治図書
180）棚橋健治（2016）「「見方・考え方」によって明確化された“社会科を学ぶ本質的意義」明治図書『社会科教育』53 巻 12 号

181）ダント，Ａ．Ｃ．著，河本英夫訳（1989）『物語としての歴史』国文社
182）遅塚忠躬（2010）『史学概論』東京大学出版会
183）土屋武志（2011）『解釈型歴史学習のすすめ』梓出版社
184）土屋武志（2013）『アジア共通歴史学習の可能性』梓出版社
185）土屋武志（2015）『実践から学ぶ解釈型歴史学習』梓出版社
186）常田義人（2013）「人物の意思決定を吟味する社会科歴史人物学習の授業開発―エンパシー能力の育成を目指して―」平成 24 年度特定の課題についての学習成果（兵庫教育大学）
187）恒吉宏典・深澤広明編（1999）『授業研究重要用語 300 の基礎知識』明治図書
188）津留一郎（1999）「コミュニケーション的行為論による「理解」と「説明」の結合」全国社会科教育学会『社会科研究』第 50 号
189）デイヴィス，Ｍ．Ｈ．著，菊池章夫訳（1999）『共感の社会心理学』川島書店
190）寺尾健夫（2018）『現代アメリカにおける構築主義歴史学習の原理と展開―歴史像の主体的構築―』風間書房
191）東京教育大学社会科教育研究会編（1971）『社会科教育の本質』明治図書
192）戸田善治（1994）「中学校社会科における教科書記述の論理と授業の論理―「教科書で教える授業」の場合―」『国立教育研究所研究集録』28
193）戸田善治（2005）「中学校社会科における教科書記述の論理と授業の論理（２）―「教科書を教える授業」の場合―」『千葉大学教育学部研究紀要』第 53 巻
194）豊嶌啓司・柴田康弘（2018）「社会科パフォーマンス課題における真正性の類型化と段階性の実証的検証」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.135
195）鳥塚義和（2009）「安井俊夫の戦争平和学習論」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.106
196）ドレイ，Ｗ．Ｈ．著，神川正彦訳（1968）『歴史の哲学』培風館
197）内藤裕子（2018）「シンガポール歴史教科書における史資料に基づいた探究課題―GCE-O レベルに基づく歴史教育の特色―」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.135
198）仲島陽一（2006）『共感の思想史』創風社
199）中野重人（1985）『社会科評価の理論と方法』明治図書
200）永原慶二（2003）『20 世紀日本の歴史学』吉川弘文館
201）永原慶二（2013）『新装版　歴史学叙説』東京大学出版会
202）中村洋樹（2013）「歴史実践（Doing History）としての歴史学習の理論と意義―『歴史家の様に読む』アプローチを手がかりとして―」全国社会科教育学会『社会科研究』第 79 号

203）中村洋樹（2015）「歴史的に探究するコミュニティの論理と意義―K．バートンとL．レブスティックの歴史学習論に着目して―」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.124
204）中村洋樹（2016）「真正の歴史学習における歴史学的概念の学習原理―B．A．レッシュの授業実践を手がかりにして―」『日本教科教育学会誌』第39巻第1号
205）中村洋樹（2017）「中等歴史教育における真正の学習と歴史的議論の論述―“Reading, Thinking, and Writing About History ”を手がかりにして―」全国社会科教育学会『社会科研究』第87号
206）中村洋樹（2019）「中等歴史教育における真正の学習のための単元構成論―歴史的共感概念を手がかりにして―」『四天王寺大学紀要』第67号
207）中村政則（1983）「科学的歴史認識が深まるとは」歴史教育者協議会『歴史地理教育』No.348
208）中本和彦（2015）「歴史的エンパシーによる発問を考える」明治図書『社会科教育』52巻7号
209）成田龍一（2012）『近現代日本史と歴史学』中公新書
210）二井正浩（2016）「歴史授業における「問い」と主権者育成に関する考察」社会系教科教育学会第28回研究発表大会（兵庫教育大学、2016年10月9日）発表資料
211）西岡加名恵（2005）「ウィギンズとマクタイによる「逆向き設計」論の意義と課題」日本カリキュラム学会『カリキュラム研究』第14号
212）西岡加名恵（2016）『教科と総合学習のカリキュラム設計』図書文化社
213）西岡加名恵・石井英真編（2018）『Q＆Aでよくわかる！　「見方・考え方」を育てるパフォーマンス評価』明治図書
214）西岡加名恵・石井英真・川地亜弥子・北原琢也（2013）『教職実践演習ワークブック　ポートフォリオで教師力アップ』ミネルヴァ書房
215）西岡加名恵・石井英真・田中耕治編（2015）『新しい教育評価入門』有斐閣コンパクト
216）新田義弘（1983）「歴史科学における物語り行為について―現代の歴史理論の諸問題―」『思想』岩波書店，no.712（1983年10月号）
217）二宮宏之（2004）「歴史の作法」上村忠男・大貫隆・月本昭男・二宮宏之・山本ひろ子編『歴史を問う4　歴史はいかに書かれるか』岩波書店
218）日本教育方法学会編（2007）『リテラシーと授業改善―PISAを契機とした現代リテラシー教育の探究―』図書文化社
219）日本社会科教育学会編（2000）『社会科教育事典』ぎょうせい

220）日本社会科教育学会編（2012)『新版　社会科教育事典』ぎょうせい
221）日本社会科教育学会出版プロジェクト編（2006)『新時代を拓く社会科の挑戦』第一学習社
222）日本認知科学会（2002)『認知科学辞典』共立出版
223）ニューマン，Ｆ．Ｍ．著，渡部竜也・堀田諭訳（2017)『真正の学び／学力』春風社
224）野家啓一（2005)『物語の哲学』岩波現代文庫
225）野家啓一（2009)「展望　歴史を書くという行為―その論理と倫理―」『岩波講座哲学 11　歴史／物語の哲学』岩波書店
226）野家啓一（2015)『科学哲学への招待』ちくま学芸文庫
227）野家啓一（2016)『歴史を哲学する』岩波現代文庫
228）ノディングズ，N.著，立山善康・林泰成・清水重樹・宮﨑宏志・新茂之訳（1997)『ケアリング』晃洋書房
229）ノディングズ，N.著，佐藤学監訳（2007)『学校におけるケアの挑戦』ゆみる出版
230）野村一夫（2003)『リフレクション【新訂版】』文化書房博文社
241）橋崎頼子（2018)「ヨーロッパ市民育成の視点から―欧州評議会の取り組みから―」日本グローバル教育学会第 26 回大会（京都教育大学、2018 年 8 月 25 日）シンポジウム発表資料
242）長谷川貴彦（2016)『現代歴史学への展望』岩波書店
243）波多野完治（1975)『子どもの認識と感情』岩波新書
244）服部一秀（2016)「社会のなかの歴史に関するメタヒストリー学習の意義」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 28 号
245）ハート，Ｄ．著，田中耕治訳（2012)『パフォーマンス評価入門』ミネルヴァ書房
246）バートン，Ｋ．Ｃ．＆レヴスティク，Ｌ．Ｓ．著，渡部竜也・草原和博・田口紘子・田中伸訳（2015)『コモン・グッドのための歴史教育』春風社
247）花崎皋平（1981)『生きる場の哲学―共感からの出発―』岩波新書
248）羽田正（2011)『新しい世界史へ』岩波新書
249）林健太郎（1970)『史学概論（新版)』有斐閣
250）原田智仁（2000)『世界史教育内容開発研究―理論批判学習―』風間書房
251）原田智仁（2001－2002)「歴史的思考力の育成（１）－（６)」文部科学省教育課程課『中等教育資料』大日本図書、775、780、786、787、793、796（2001 年 6 月号－2002 年 9 月号)
252）原田智仁（2002－2005)「世界史教育の改善　歴史リテラシーの可能性（１）－（10)」文部科学省教育課程課『中等教育資料』ぎょうせい、799、802、803、806、809、812、815、

818、821、825（2002 年 12 月号－2005 年 1 月号）
253）原田智仁（2008）『“世界を舞台”に歴史授業をつくる』明治図書
254）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
255）原田智仁（2010）「史料読解に基づく歴史学習の指導法と課題―高校日本史Ｂ「政党内閣の成立」の授業分析を手がかりに―」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 22 号
256）原田智仁（2012）「時代把握ができる歴史人物学習：素材の調理法でここまで変わる？！（１）－（６）」明治図書『社会科教育』49 巻 4 号－9 号
257）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
258）原田智仁（2015）「社会科教育学は国家とどう向き合うか―今、教科教育学の存在理由が問われている―」全国社会科教育学会第 64 回全国研究大会（広島大学、平成 27 年 10 月 10 日）シンポジウム発表資料
259）原田智仁（2016ａ）「「主権者教育」の視点から考える歴史授業デザイン―歴史的エンパシーに着目した参加型学習を―」明治図書『社会科教育』53 巻 6 号
260）原田智仁（2016ｂ）「「歴史実践」としての歴史授業方略　歴史的リテラシーの育成をめざして」金子書房『教育フォーラム』58
261）原田智仁（2016ｃ）「コンピテンシー・ベース・カリキュラムのための歴史的リテラシーの指導と評価―『歴史家のように思考する』フレームワークを手がかりにして―」『兵庫教育大学研究紀要』第 49 巻
262）原田智仁（2016ｄ）「資質・能力育成のための歴史教育の内容構成論―高校の新設科目『歴史総合』を手がかりに―」『日本教科教育学会誌』第 39 巻第 3 号
263）原田智仁（2017）「これからの歴史学習に求められるものとは―見方・考え方の視点から　もう一つの歴史的な見方・考え方としてのエンパシー」明治図書『社会科教育』54 巻 7 号
264）原田智仁（2018ａ）「歴史的な見方・考え方の再考を―主体的・対話的で深い学びを実現するために―」日本教材文化研究財団『研究紀要』第 47 号
265）原田智仁（2018ｂ）『中学校新学習指導要領　社会の授業づくり』明治図書
266）原田智仁（2019－2020）「社会科で思考と感情（エンパシー）をどう育てるか（１）－(10)」明治図書『社会科教育』56 巻 4 号－57 巻 1 号
267）原田智仁編（2010）『社会科教育のフロンティア』保育出版社

268）原田智仁編（2017）『平成 29 年版中学校新学習指導要領の展開　社会編』明治図書
269）原田智仁編（2018）『社会科教育のルネサンス〔第二版〕』保育出版社
270）原田智仁編（2019ａ）『平成 30 年版　学習指導要領改訂のポイント　高等学校　地理歴史・公民』明治図書
271）原田智仁編（2019ｂ）『高校社会「歴史総合」の授業を創る』明治図書
272）原田智仁研究代表（2012）『調査研究シリーズ 53　社会科の「活用する力」の育成と評価に関する研究』日本教材文化研究財団
273）原田智仁研究代表（2014）『調査研究シリーズ 61　社会科における「思考・判断・表現」の評価に関する研究』日本教材文化研究財団
274）原田智仁研究代表（2016）『調査研究シリーズ 68　社会参加を視点にした中学校社会科の教材と評価に関する研究』日本教材文化研究財団
275）原田智仁研究代表（2018）『調査研究シリーズ 76　これからの時代に求められる資質・能力を育成するための社会科学習指導の研究』日本教材文化研究財団
276）原田智仁・關浩和・二井正浩編（2017）『教科教育学研究の可能性を求めて』風間書房
277）ヒーター，Ｄ．著，田中俊郎・関根政美（2012）『市民権とは何か』岩波書店
278）兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科編（2006）『教育実践学の構築』東京書籍
279）平田嘉三（1983）「「公民」の概念と「公民的資質」」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No. 49
280）平田嘉三監修（1996）『歴史教育の理論と実践―歴史教育法―』現代教育社
281）廣松渉・子安宣邦・三島憲一・宮本久雄・佐々木力・野家啓一・末木文美士編（1998）『岩波哲学・思想事典』岩波書店
282）ファデル，Ｃ.，ビアリック，Ｍ.，トリリング，Ｂ．著，岸学監訳（2016）『21 世紀の学習者と教育の４つの次元』北大路書房
283）福井憲彦（2019）『歴史学入門　新版』岩波書店
284）福田喜彦（2012）『昭和戦前期初等歴史教育実践史研究』風間書房
285）藤井千之助（1985）『歴史意識の理論的・実証的研究―主として発達と変容に関して―』風間書房
286）藤井千之助（1997）『歴史教育研究叙説』広島経済大学地域経済研究所
287）藤岡信勝（1991）『社会認識教育論』日本書籍
288）藤本奈美（2013）「フレッド・ニューマンの「真正の学力」概念に関する一考察」『教育目

標・評価学会紀要』第 23 号
289）ブルーム，Ｂ．Ｓ．著，渋谷憲一・藤田恵璽・梶田叡一訳（1973）『学習評価ハンドブック（下）』第一法規出版
290）ブルーム，Ｂ．Ｓ．，ヘスティングス，Ｊ．Ｔ．＆マドゥス，Ｇ．Ｆ．著，梶田叡一・渋谷憲一・藤田恵璽訳（1973）『教育評価法ハンドブック』第一法規出版
291）ブルーム，Ｐ．著，高橋洋訳（2018）『反共感論』白揚社
291）米国学術研究推進会議編，森敏昭・秋田喜代美監訳（2002）『授業を変える―認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房
292）ヘンペル，Ｃ．Ｇ．著，長坂源一郎訳（1973）『科学的説明の諸問題』岩波書店
293）鋒山泰弘（1992）「イギリスの歴史教育における「共感」の意味とその評価規準―GCSE の歴史教育を事例として―」『追手門学院大学文学部紀要』26 号
294）星瑞希（2019）「生徒は教師の歴史授業をいかに意味づけるのか？―「習得」と「専有」の観点から―」全国社会科教育学会『社会科研究』第 90 号
295）星村平和編（1991）『小学校歴史学習の理論と実践』東京書籍
296）星村平和編（1995）『社会科授業の理論と展開　社会科教育法』現代教育社
297）星村平和監修・原田智仁編著（2002）『社会科教育へのアプローチ―社会科教育法―』現代教育社
298）星村平和研究代表（1999）『調査研究シリーズ 33　歴史学習における新しい教材の開発研究』日本教材文化研究財団
299）保城広至（2015）『歴史から理論を創造する方法』勁草書房
300）ポパー，Ｋ．Ｒ．著，久野収・市井三郎訳（1961）『歴史主義の貧困』中央公論社
301）ポパー，Ｋ．Ｒ．著（1974）『客観的知識』木鐸社
302）ポパー，Ｋ．Ｒ．著，小河原誠・内田詔夫訳（1980）『開かれた社会とその敵（下）』未来社
303）堀米庸三編（1965）『現代歴史学入門』有斐閣
304）増田四郎（1994）『歴史学概論』講談社学術文庫
305）松尾知明（2017）「21 世紀に求められるコンピテンシーと国内外の教育課程改革」『国立教育政策研究所紀要』第 146 集
306）松下佳代（2016）「資質・能力の新たな枠組み―「３・３・１モデル」の提案―」『京都大学高等教育研究』第 22 号

307)松下佳代(2017)「深い学びにおける知識とスキル―教科固有性と汎用性に焦点をあてて―」『教育目標・評価学会紀要』第 27 号
308) 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編（2015)『ディープ・アクティブラーニング　大学授業を深化させるために』勁草書房
309) 松本浩司（2018)「社会科・社会科学教育における〈深い理解〉を促す教授―理解の多元・重奏性をふまえて―」『名古屋学院大学論集（社会科学篇)』第 54 巻第 3 号
310) 丸山高司（1985)『人間科学の方法論争』勁草書房
311) 丸山高司（1997)『ガダマー　地平の融合』(現代思想の冒険者たち，第 12 巻）講談社
312) 水山光春（2003)「「合意形成」の視点を取り入れた社会科意思決定学習」全国社会科教育学会『社会科研究』第 58 号
313) 水山光春（2011)「シティズンシップ教育が問いかける社会科にとっての「公民的資質」―市民的資質育成論の検討を踏まえて―」全国社会科教育学会第 60 回大会（広島大学、2011 年 10 月 8 日）フォーラムⅠ「社会科教育学研究の再構築―パラダイムの創造・拡大からパラダイムの選択・評価へ―」発表資料
314) 水山光春（2017ａ)「課題研究Ⅱ　中等地理・歴史教育は主権者の育成にどう取り組むか」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 29 号
315) 水山光春（2017ｂ)「社会科を学ぶ意義と教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成　社会科固有の資質・能力と汎用的な資質・能力を視点にして」明治図書『社会科教育』54 巻 3 号
316) 水山光春（2017ｃ)「「主体的・対話的で深い学び」を実現する環境教育―社会科教育の視点から―」日本環境教育学会『環境教育』第 26 巻 3 号
317) 水山光春（2017ｄ)「「見方・考え方」を活用して「考察・構想」のスパイラルをつくる」明治図書『社会科教育』54 巻 9 号
318) 水山光春研究代表（2007)「社会科公民教育における英国シティズンシップ教育の批判的摂取に関する研究」平成 16 年度～平成 18 年度科学研究費補助金（基盤研究（Ｃ）（１)）研究成果報告書
319) 水山光春・福田喜彦（2018)「シンポジウム　社会系教科は新学習指導要領にどう向き合うか」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 30 号
320) 溝上泰編（2004)『社会科教育実践学の構築』明治図書
321) 溝川藍・子安増生（2018)「他者理解と共感性の発達」『心理学評論』Vol.58 No.3

322）溝口和宏（2002）「開かれた価値観形成をめざす社会科教育―「意思決定」主義社会科の継承と革新―」全国社会科教育学会『社会科研究』第 56 号
323）溝口和宏（2003）『現代アメリカ歴史教育改革論研究』風間書房
324）溝口和宏（2012）「開かれた価値観形成をめざす歴史教育の論理と方法―価値的知識の成長を図る四象限モデルの検討を通して―」全国社会科教育学会『社会科研究』第 77 号
325）溝口雄三（2000）「歴史学における共感と科学性と主体」日本史研究会『日本史研究』第 451 号
326）峰明秀（1999）「意思決定力を育成する中学校社会科歴史授業―単元「田中正造へのメッセージ」の場合―」全国社会科教育学会『社会科研究』第 50 号
327）峯明秀（2019）「「社会を多面的・多角的に考察させる」ための対話的な活動づくり―プラスαの一工夫　ズバリ！観察力・想像力・共感力・分析力・学習意欲が鍵」明治図書『社会科教育』56 巻 11 号
328）三藤あさみ・西岡加名恵（2010）『パフォーマンス評価にどう取り組むか―中学校社会科のカリキュラムと授業づくり』日本標準ブックレット
329）三村和則（1994）「安井俊夫社会科実践をめぐる論争の検討―歴史授業における共感の意義―」『沖縄国際大学教養部紀要』19（21）
330）三上真葵・中妻雅彦（2011）「「共感」に基づいた授業の提案―安井俊夫「スパルタクスの反乱」の実践に学んで―」『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』vol.1
331）三上真葵・中妻雅彦（2012）「「共感・共同」論に基づいた授業実践の意義―子どもの主体的な追求の条件は何か―」『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』vol.2
332）宮崎清孝・上野直樹（2008）『コレクション認知科学 3　視点』東京大学出版会
333）宮原武夫（1998）『子どもは歴史をどう学ぶか』青木書店
334）宮本英征（2018）『世界史単元開発研究の研究方法論の探究―市民的資質育成の論理―』晃洋書房
335）村井淳志・守友崇（1991－1992）「安井俊夫にみる主権者を育てる社会科―安井教室の元生徒の聞き取りから―」（上・下）教育科学研究会『教育』41 巻 13 号・42 巻 1 号，国土社
336）桃木至朗（2009）『わかる歴史　面白い歴史　役に立つ歴史』大阪大学出版会
337）森才三（2015）「社会科授業における「なぜ」発問の実践方略」全国社会科教育学会『社会科研究』第 82 号
338）森敏昭・秋田喜代美編（2000）『教育評価重要用語 300 の基礎知識』明治図書

339）森本直人（1998）「「理解」理論による主体的な歴史解釈力の育成」全国社会科教育学会『社会科研究』第 48 号
340）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―」全国社会科教育学会『社会科研究』第 20 号
341）森分孝治（1974）「社会科における社会認識の論理―現行学習指導要領の分析から―」『広島大学教育学部紀要』第一部第 23 号
342）森分孝治（1975）「歴史教材構成の論理（Ⅰ）―社会認識教育としての歴史教授―」全国社会科教育学会『社会科研究』第 24 号
343）森分孝治（1978）『社会科授業構成の理論と方法』明治図書
344）森分孝治（1982・1983）「開かれた科学的認識形成の授業構成（一）・（二）」明治図書『教育科学社会科教育』No.237・238
345）森分孝治（1984）『現代社会科授業理論』明治図書
346）森分孝治（1986）「「歴史」独立論の問題性―原理的考察―」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第 34 集
347）森分孝治（1992）「対抗イデオロギー教育―科学的知識の批判的学習―」明治図書『教育科学社会科教育』No.359
348）森分孝治（1994）『アメリカ社会科教育成立史研究』風間書房
349）森分孝治（1996）「社会科の本質―市民的資質教育における科学性―」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.74
350）森分孝治（1997）「社会科における思考力育成の基本原則―形式主義・活動主義的偏向の克服のために―」全国社会科教育学会『社会科研究』第 47 号
351）森分孝治（2001）「市民的資質育成における社会科教育―合理的意思決定―」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 13 号
352）森分孝治（2002）「物語の理解から批判的検討へ」明治図書『社会科教育』39 巻 11 号
353）森分孝治編（1999）『社会科教育学研究―方法論的アプローチ入門―』明治図書
354）森分孝治・片上宗二編（2000）『社会科重要用語 300 の基礎知識』明治図書
355）文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説　社会編』東洋館出版社
356）文部科学省（2014）『中学校学習指導要領解説　社会編〔一部改訂初版〕』日本文教出版
357）文部科学省（2018）『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　社会編』東洋館出版社
358）安井俊夫（1977）『子どもと学ぶ歴史の授業』地歴社

359）安井俊夫（1982）『子どもが動く社会科』地歴社
360）安井俊夫（1983）「「スパルタクスの反乱」の授業」歴史教育者協議会『歴史地理教育』No.348
361）安井俊夫（1985）『学びあう歴史の授業』青木書店
362）安井俊夫（1994）『社会科授業づくりの追求』日本書籍
363）安井俊夫（1998）『十五年戦争への道―自ら考える日本近代史』日本書籍
364）安井俊夫（2008ａ）『戦争と平和の学びかた―特攻隊からイラク戦争まで―』明石書店
365）安井俊夫（2008ｂ）『子どもの目でまなぶ近現代史』地歴社
366）山崎広光（2015）『共感の人間学・序説』晃洋書房
367）山崎雄介（1994）「授業の規定要因としての学力観―安井俊夫の所論と実践を手掛かりに―」『京都大学教育学部紀要』第40号
368）山崎雄介（1997）「「安井実践から加藤実践への発展」説への疑念―「学習者不在の授業」を克服するために―」『教育目標・評価学会紀要』第7号
369）山田秀和（2007）「社会科学科授業構成論の改善―探求学習における理論の批判可能性を高めるために―」全国社会科教育学会『社会科研究』第66号
370）山田秀和（2011）『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
371）山田秀和（2012）「K.C.Barton が示唆する社会科研究の方法―子どもの歴史理解の研究に焦点を当てて―」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第48集
372）弓削達（1986）『歴史学入門』東京大学出版会
373）吉川幸男（1983）「社会科授業理論の認識論的基礎づけ（Ⅲ）―「科学的認識と実践主体を育てる社会科」の場合―」『日本教科教育学会誌』第8巻第1号
374）吉川幸男（1990－1992）「社会科学習活動組織化の基礎的研究（Ⅰ）－（Ⅲ）」山口大学教育学部附属教育実践研究指導センター『教育実践研究指導センター研究紀要』第1－3号
375）吉川幸男（1991）「社会科学習活動としての読解―歴史記述のレトリックと読みの指導―」全国社会科教育学会『社会科研究』第39号
376）吉川幸男（1992ａ）「歴史授業における学習活動構成に関する研究―歴史学習の記号媒体とその意味論的基礎―」山口大学教育学部『研究論叢』第41巻第3部
377）吉川幸男（1992ｂ）「読書と社会科教材研究―歴史書を読むことと歴史授業構成との間―」全国社会科教育学会『社会科研究』第40号
378）吉川幸男（1993ａ－1994）「歴史教材研究の方法（Ⅰ）・（Ⅱ）」山口大学教育学部附属教育

実践研究指導センター『研究紀要』第 4・5 号

379）吉川幸男（1993ｂ）「歴史授業における「ことば」構成の原理―歴史授業にあらわれる語りの分析を通して―」広島史学研究会『史学研究』第 200 号

380）吉川幸男（1993ｃ）「歴史授業における「読者」のパースペクティヴ―物語テキストの批判的再構成としての歴史授業―」山口大学教育学部『研究論叢』第 43 巻第 3 部

381）吉川幸男（1995）「歴史教科書における「語り」の歴史学習論的考察」山口大学教育学部『研究論叢』第 45 巻第 3 部

382）吉川幸男（1996）「歴史教育基礎論（Ⅰ）－（Ⅲ）」山口大学教育学部『研究論叢』第 46 巻第 3 部－第 48 巻第 3 部

383）吉川幸男（1999）「学校歴史教育と「読者」の思考」全国社会科教育学会『社会科研究』第 50 号

384）吉川幸男（2000）「歴史授業における絵画教材の構成と歴史理解の動態―歴史に関する発話の分析を通して―」山口大学教育学部『研究論叢』第 50 巻第 3 部

385）吉川幸男（2000－2001）「社会科で求める「考える力」とは何か１－12」明治図書『社会科教育』37 巻 4 号－38 巻 3 号

386）吉川幸男（2002ａ）「歴史学習における「制作」と「読解」の構成―小学校第６学年歴史学習論―」全国社会科教育学会『社会科研究』第 57 号

387）吉川幸男（2002ｂ）「「物語的方法主義」を超えて」明治図書『社会科教育』39 巻 11 号

388）吉川幸男（2003ａ）「「固有名」を軸とした歴史学習内容構成の基礎的研究」山口大学教育学部『研究論叢』第 52 巻第 3 部

389）吉川幸男（2003ｂ）「近代の戦争に多い“引き金・原因”とは」明治図書『社会科教育』40 巻 10 号

390）吉川幸男（2009）「「制作的」歴史学習の構成類型」山口大学教育学部『研究論叢』第 59 巻第 3 部

391）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

392）吉川幸男（2014ａ）「「問い」の生成と展開による歴史学習の方向性と評価」山口大学教育学部『研究論叢』第 64 巻第 3 部

393）吉川幸男（2014ｂ）「学校の今日的状況と社会科授業の研究～シンポジウムの趣旨とまとめ～」全国社会科教育学会『社会科研究』第 80 号

394）吉川幸男・建林基文・守田史子（2010）「歴史探究における「問い」の成立と展開―「歴史研究」と「歴史学習」の場合―」山口大学教育学部『研究論叢』第 60 巻第 3 部
395）吉崎朗（1990）「共感を通して分析へいたる社会科歴史授業過程と授業モデルの構想」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 2 号
396）吉田英文・須郷一史・中山南斗・渡部竜也（2015）「学習者の学習意識や学習方略が歴史理解に与える影響について―高等学校日本史Ａの学習を事例に―」『東京学芸大学紀要（人文社会科学系Ⅱ）』第 66 集
397）吉田正生（2002）「「共感的理解志向の社会科」授業の誕生」『北海道教育大学（教育科学編）』第 52 巻第 2 号
398）吉田正生（2003）「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
399）吉田正生・木谷静香（2004）「共感的理解をくみこんだ社会科授業モデルの開発のために」『北海道教育大学教育実践総合センター紀要』第 5 号
400）吉永潤（2002）「安井俊夫実践における物語とメタ物語」明治図書『社会科教育』39 巻 11 号
401）吉永潤（2006）「国家的大失敗をどう教えるか―共感とともに分析が必要である―」明治図書『現代教育科学』49 巻 8 号
402）吉村功太郎（1996）「合意形成能力の育成をめざす社会科授業」全国社会科教育学会『社会科研究』第 45 号
403）吉村功太郎（1999）「社会科における価値観形成論の類型化―市民的資質育成原理を求めて―」全国社会科教育学会『社会科研究』第 51 号
404）吉村功太郎（2003）「社会的合意形成能力の育成をめざす社会科授業」全国社会科教育学会『社会科研究』第 59 号
405）ライチェン，Ｄ．Ｓ．＆サルガニク，Ｌ．Ｈ．編，立田慶裕監訳（2006）『キー・コンピテンシー　国際標準の学力をめざして』明石書店
406）ジーン・レイヴ&エティエンヌ・ウェンガー著，佐伯胖訳（1993）『状況に埋め込まれた学習　正統的周辺参加』産業図書
407）歴史学研究会編（1993）『歴史学と歴史教育のあいだ』三省堂
408）ワインバーグ，Ｓ．著，渡部竜也訳（2017）『歴史的思考』春風社
409）渡部竜也（2015）『アメリカ社会科における価値学習の展開と構造』風間書房

410)渡部竜也(2017－2018)「問いの構造図から作る科学的探究学習の授業構成原理(１)－(４)」社会科教育課程研究会『実践社会科教育課程研究』第1－3号
411）渡部竜也（2019ａ）『主権者教育論』春風社
412）渡部竜也（2019ｂ）『Doing History：歴史で私たちは何ができるか？』清水書院
413）渡部竜也編訳（2016)『世界初市民性教育の国家規模カリキュラム』春風社
414）渡部竜也・星瑞希・山村向志・鈩悠介・二宮芽美・斎藤征俊（2017)「米国における歴史学と歴史教育の関係性をめぐる論争―ワインバーグ、ヴァンスレッドライト、バートン＆レヴスティクの３者の代表図書を踏まえて―」全国社会科教育学会第66回全国研究大会（広島大学，2017年10月29日）自由研究発表資料
415）渡辺雅子（2004)『納得の構造―日米初等教育に見る思考表現のスタイル―』三元社
416）渡辺雅子編（2003)『叙述のスタイルと歴史教育』三元社

## ２．カリキュラム開発（第４章）に関する文献

### （１）小単元「古代東アジア世界と日本」に関する文献

１）阿部由貴子（2008)「歴史的見方・考え方を習得する学習の評価―理論探求型単元「律令国家とは何か」の開発」全国社会科教育学会『社会科研究』第68号
２）大津透（2013)『日本史リブレット73　律令制とはなにか』山川出版社
３）大平聡（2014)『日本史リブレット人４　聖徳太子』山川出版社
４）岡崎誠司（1993)「「人物評価過程」を取り入れた人物学習の改善―小学校社会科における「聖徳太子」の授業構成―」全国社会科教育学会『社会科研究』第41号
５）岡本東三（2002)『日本史リブレット17　古代寺院の成立と展開』山川出版社
６）金子修一（2001)『隋唐の国際秩序と東アジア』名著刊行会
７）亀井高孝・三上次男・林健太郎・堀米庸三編（2012)『世界史年表・地図〔第18版〕』吉川弘文館
８）河上麻由子（2019)『古代日中関係史』中公新書
９）倉本一宏（2019)『はじめての日本古代史』ちくまプリマー新書
10）小嶋憲之・直木孝次郎・西宮一民・蔵中進・毛利正守校注・訳（1996)『新編日本古典文学全集３　日本書紀②』小学館
11）児玉幸多編（2009)『日本史年表・地図〔第15版〕』吉川弘文館

12）佐伯有清（1988）『三国史記倭人伝他六篇―朝鮮正史日本伝１―』岩波文庫
13）篠川賢（2001）『日本史リブレット５　大王と地方豪族』山川出版社
14）白石太一郎（2001）『日本史リブレット４　古墳とその時代』山川出版社
15）中村修也（2015）『天智朝と東アジア―唐の支配から律令国家へ―』NHK 出版
16）西嶋定生（1985）『日本歴史の国際環境』東京大学出版会
17）西嶋定生著，李成市編（2000）『古代東アジア世界と日本』岩波現代文庫
18）尾藤正英（2000）『日本文化の歴史』岩波新書
19）平野邦雄（2007）『帰化人と古代国家』吉川弘文館
20）外園豊基編集代表（2012）『最新日本史図表　五訂版〔改訂 16 版〕』第一学習社
21）宮地正人・河内祥輔・藤井譲治・栄沢幸二（2010）『新体系日本史 4 政治社会思想史』山川出版社
22）義江明子（2014）『日本史リブレット人６　天武天皇と持統天皇』山川出版社
23）吉川真司（2011）『シリーズ日本古代史③　飛鳥の都』岩波新書
24）吉田孝（1988）『大系日本の歴史３　古代国家の歩み』小学館
25）吉村武彦（2010）『シリーズ日本古代史②　ヤマト王権』岩波新書
26）吉村武彦（2018）『大化改新を考える』岩波新書
27）和田萃（1988）『大系日本の歴史２　古墳の時代』小学館
28）和田清・石原道博編訳（1951）『魏志倭人伝・後漢書倭伝・宋書倭国伝・隋書倭国伝』岩波文庫

### （２）小単元「赤穂事件」に関する文献

１）赤穂市史編さん室（1987）『忠臣蔵　第三巻』兵庫県赤穂市
２）石井紫郎（1974）『日本思想大系 27　近世武家思想』岩波書店
３）乾正学（2006）「法意識を視点とした意思決定学習の授業開発―歴史法定「赤穂事件」を裁く！―」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第 45 集
４）大江和彦（2007）「赤穂浪士はなぜ切腹させられたのか―文治政治の時代における為政者としての武士のあり方―」広島大学附属福山中・高等学校『中等教育研究紀要／広島大学附属中・高等学校』第 47 号
５）小林加代子（2012）「赤穂浪士の評価に見る日本人の『義』について」お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科『人間文化創成科学論叢』第 15 巻

６）小林加代子（2014)「赤穂義士論争に見る「義」と日本人の正義の観念について」日本道徳教育学会事務局『道徳と教育』58（332）
７）高埜利彦編（2003)『日本の時代史 15　元禄の社会と文化』吉川弘文館
８）谷口眞子（2001)「赤穂事件に見る公法と忠義―近世の法と道徳について―」『早稲田大学教育学部学術研究（地理学・歴史学・社会科学編)』第 50 号
９）谷口眞子（2002)「赤穂浪士にみる武士道と「家」の名誉」日本歴史学会『日本歴史』第 650 号
10）谷口眞子（2005)『近世社会と法規範』吉川弘文館
11）田原嗣郎（2006)『赤穂四十六士論　幕藩制の精神構造』吉川弘文館
12）中西仁（2006)「日本的公私観念の批判的理解を目指す社会科授業設計―赤穂事件を教材として―」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 18 号
13）藤井譲治（1994)「一七世紀の日本―武家の国家の形成」『岩波講座日本通史　第 12 巻　近世２』岩波書店
14）矢野隆教編（1984)『江戸時代落書類聚　上巻』東京堂出版
15）山本博文（2012)『これが本当の「忠臣蔵」』小学館 101 新書
16）吉田豊・佐藤孔亮（2001)『古文書で読み解く　忠臣蔵』柏書房
17）歴史学研究会編（2006)『日本史史料 3　近世』岩波書店

## ３．終章に関する文

１）コルトハーヘン，Ｆ．編，武田信子監訳（2010)『教師教育学』学文社
２）佐藤学（2005)「「教職専門職大学院」のポリティクス　専門職化の可能性を探る」青土社『現代思想』33(4)
３）ハーグリーブス，Ａ．著，木村優・篠原岳司・秋田喜代美監訳（2015)『知識社会の学校と教師』金子書房
４）峯明秀（2011)『社会科授業改善の方法論改革研究―資質形成の相違に応じた螺旋 PDCA サイクル―』風間書房

## ４．英文参考文献


1) Barton, K.C. & Levstik, L.S. (2015).*Doing History*, Fifth Edition. Routledge.

2) Chapman, A. ().

3) Cumming, J.& Maxwell, G.S.(1999) “Contextualizing authentic assessment”, *Assessment in Education: Principles and Practice*, 6(2).

4) Council of Europe (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, Volume1.

5) Davis, I. (2017).*Debates in History Teaching*, Second Edition. Routledge.

6) Davis Jr., O.L. Yeager, E.A. Foster, S.J. (2001). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Rowman & Littlefield Pub.

7) Lesh, B.A. (2011).*Why Won’t You Just Tell Us the Answer? Teaching Historical Thinking in Grades 7-12*, Stenhouse.

8) Mandell. , N. & Malone, B. (2007).*Thinking Like a Historian：Rethinking History Instruction,* Wisconsin Historical Society Press.

9) Monte-sano, C.etal.ed.(2014). *Reading, Thinking, and Writing About History：Teaching Argument Writing to Diverse Learners in the Common Core Classroom, Grades 6-12.* Teachers College Pr.

10) National Council for the Social Studies (NCSS).(2013).*The College, Career, and Civic Life(C3) Framework for Social Studies State Standards: Guidance for Enhancing the Rigor of K-12 Civics, Economics, Geography, and History*.National Council for the Social Studies.

11) Nokes, J.D. (2013).*Buiding Students’ Historical Literacies: Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*. Routledge.

12) Philiips, R. (2002).*Reflective Teaching of History*. continuum.

13) Portal, C. (1987).*The History Curriculum for Teachers*. The Falmer Press.

14) Skolnick, J., Dulberg, N., Maestre, T. (2004). *Through Other Eyes*. Pippin.

15) Wiggins, G.(1998) *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass.

## ５．ウェブサイト(全て 2020 年 1 月 10 日に最終閲覧)


１）国立教育政策研究所「キー・コンピテンシーの生涯学習政策指標としての活用可能性に関する調査研究」,<https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/div03-shogai-lnk1.html>

２）国立教育政策研究所「学習指導要領データベース」<https://www.nier.go.jp/guideline/>

３）国立教育政策研究所「諸外国における評価の高い歴史授業」
<http://www.nier.go.jp/history_lessons/>

４）国立教育政策研究所教育課程研究センター「平成 25 年度中学校学習指導要領実施状況調査生徒質問紙調査結果（社会)」
<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h25/02h25/02h25seito_shakai.pdf>

５）原田智仁（研究代表)「歴史的思考と理解の一体的形成を促すエンパシー（共感）の指導と評価に関する研究」(15K04431) 平成 27～29 年度科学研究費助成（基盤研究（C）(一般)) 研究成果報告書<https://kaken.nii.ac.jp/ja/grant/KAKENHI-PROJECT-15K04431/>

６）松浦真由美・吉水裕也 (2017)「歴史的エンパシー能力の育成をめざす小学校社会科授業の開発」<http://e-tech.life.hyogo-u.ac.jp/j-leader/weblib/data/181.pdf>

７）文部科学省中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申)」平成 28 年 12 月 21 日
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm>

８）文部科学省中央教育審議会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告)」平成 31 年 1 月 21 日
<http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415602_1_1_1.pdf>

９）Australian CURRICULUM “F-10 curriculum: Humanities and Social Sciences: History”<https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/humanities-and-social-sciences/history/>

10）Australian CURRICULUM “Senior secondary curriculum: Humanities and Social Sciences”<https://www.australiancurriculum.edu.au/senior-secondary-curriculum/humanities-and-social-sciences/>

11）Center for the Study of Historical Consciousness “The Historical Thinking Project”< http://historicalthinking.ca/ >

12）Common core state standards initiative: English Language Arts Standards

<http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/>

13) ICHTH<http://ewa.home.amu.edu.pl/ICHTH/index.html>

14) National Archives<https://www.archives.gov/>

15) National Council for the Social Studies<https://www.socialstudies.org/>

16) National curriculum in England: history programmes of study <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>

17) OECD(2005). “The definition and selection of key competencies: Executive summary” <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

18) Stanford History Education Group<https://sheg.stanford.edu/ >

19) TLH フレームワーク<https://www.wisconsinhistory.org/pdfs/lessons/EDU-Poster-Thinking-Like-A-Historian.pdf>

20) Wisconsin Historical Society< https://www.wisconsinhistory.org/ >

# 謝　辞

本論文の執筆に当たり、多くの方々からご指導、ご助言、ご支援を賜りました。この場をお借りし、皆様に心から御礼申し上げます。

主任指導教員の山下宏文先生には、学部時代から初等社会科教育、中等社会科教育Ⅳ、社会科教育特論Ⅰ・Ⅱと、学習指導要領の分析や初期社会科についてご指導いただき、本研究の中核ともなる貴重なご指導・ご指摘を賜ることができました。明確な目標に基づいた授業づくりや、実践から理論をつくることの大切さを教えていただいたのみならず、教員採用試験のエールなど多方面からご指導・ご助言を賜りました。

指導教員の中村翼先生には、日本中世史を中心に、歴史学研究の先端の知見をご教示いただきました。また、大阪大学歴史教育研究会や高大連携歴史教育研究会などを通して、多くの先生方と交流する機会をいただいたことが、私にとっての財産となっております。

社会科学科の先生方には、学部時代から６年にも亘ってご指導いただきました。先生方のご指導・ご助言は、本研究における理論の構築やカリキュラムの開発に脈々と息づいております。

また、６年制教員養成高度化コースで他専攻の先生方や先輩方、同期、後輩たちとともに学び、愛知教育大学６年一貫教員養成コースの方々と交流したことが、社会科教育（教科教育）の存在意義の問い直しや教師教育の重要性、研究方法論の改善など、教育に対する視野を大きく広げることにつながりました。

田中曜次先生（同志社大学）からは、学部時代から折に触れての研究や進路に関するご助言、授業研究に同席させていただく機会を多数頂戴しました。

そして、水山光春先生（青山学院大学。京都教育大学名誉教授）のご指導・ご助言なくして本研究は存在しません。水山先生には、原田智仁先生（滋賀大学。兵庫教育大学名誉教授）と二井正浩先生（国立教育政策研究所）に私の卒業論文をご高覧いただけるようご依頼くださった上、学会での発表を強く勧めてくださるなど、青山学院大学に移動されてからも手厚いご支援を賜りました。原田先生と二井先生には、学会発表などの機会に貴重なご意見や資料を賜りました。先生方に改めて篤く御礼申し上げます。

思い返せば、水山ゼミの門を叩き、本格的に社会科教育と格闘し始めた「2016 年」は、奇しくもアメリカ合衆国で社会科教育が誕生して 100 年、我が国で「18 歳選挙権」制定後初の参議院選挙が行われたメモリアルイヤーでした。世界に眼を移せば、Brexit やトランプ

旋風を背景に社会科教育（主権者教育）の存在意義が問い直されていた時期であり、この年の全国社会科教育学会と社会系教科教育学会の合同研究大会は、私にとって初めての学会への参加でした。「主権者教育」をテーマに、シンポジウムでは原田先生がコメンテーターとして、そして課題研究では水山先生がコーディネーター、二井先生が発表者として御登壇され、この時に研究主題である「歴史的エンパシー」と出会ったのでした。

歴史的エンパシーで日本の歴史教育が少しでもよくなればと思い、やっとのことで卒業論文を提出した後、水山先生からの勧めで多くの発表の機会を得ることができました。特に、平成 30 年 11 月 3 日の日本社会科教育学会で司会の加藤公明先生（国士舘大学）からいただいた「これは安井さんを超えてないんじゃない」というご指摘は、歴史的エンパシーを子どもの目線と「共感」の深みから改めて捉え直すきっかけとなりました。

しかし、安井俊夫先生の実践や歴史的エンパシーの奥行きの深さに戸惑うばかりで、気が付けば修士論文の期日が迫っておりました。先生方のご指導・ご助言を生かすことができず、拙い論文となってしまったことを申し訳なく思う次第です。斯くなる上は、学校の授業という、子どもたちを相手にした真剣勝負の場にて実践躬行あるのみ。先生方には、引き続き、ご指導ご鞭撻の程をお願い申し上げます。

また、社会科教育研究室、日本史研究室でお世話になった先輩方、同期、後輩たちにも感謝申し上げます。とりわけ定久舜くんには、学部ゼミ以来、折に触れて研究についてのコメントをいただきました。昨年２月の社会系教科教育学会に車を出していただいたことは忘れません。西川雄也くん（京都大学大学院）には、日本史研究室での研究助言から学会発表の準備などの雑務に至るまで大変お世話になりました。金子遥くんには、学内での数少ない議論の相手となっていただき、研究に対する数々の貴重な指摘を頂戴しました。

最後に、研究に邁進する時間と惜しみのない支援をいただいた家族に衷心より感謝申し上げます。大学院生活の２年間は、祖母による手厚い支援なくして平穏無事に過ごすことはできませんでした。心配をかけることの多い不孝者の孫へのご寛恕をお願いするとともに、末永い健康をお祈り申し上げます。皆様からの慈愛や、これまでの学びの成果を、これから出会う子どもたちに還元し、社会を少しでも善くしていくことを誓い、擱筆といたします。

令和２年正月 10 日

弘田　真基