

# 主体的な歴史的探究を促す日本史授業開発 —单元「摂関政治と院政」の場合—

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\*\*

(2018年12月10日受理)

How to plan and conduct Japanese history lesson aiming to promote historical inquiry:  
A case of “Sekkanseiji To Insei”

Hiromi Kawaguchi, Natsumi Kido, Kazuki Aomoto, Haruna Kubo,  
Hirofumi Shinoda and Kohei Takeshita

This study proposes the Japanese history lesson plan integrating active historical inquiry by student themselves. Historical inquiry has been regarded as an important strategy to history education fostering democratic citizenship. However, the previous studies in Japan did not seem to clarify the characteristics of historical inquiry and how to apply in the classroom because most of them focused only on the motivation of students. We established the three principles to develop the lesson plan; 1) Procedural concepts are shown to the students explicitly; 2) Various resources is necessary for making diverse historical resources; 3) various activities for promoting active learning by students should be prepared. After conducting the lessons, we found that students actively engaged the class and develop their own historical interpretation. At the end of study, we proposed the future possibilities for bigger reform of history curriculum.

Key words : historical inquiry, substantive/procedural concept, Japanese history

## I. はじめに

### I-1 問題の所在

歴史教育をめぐる状況が変容したことを受け、歴史教育の目的が改めて問い直されている。

第1は、学力観の転換である。近年、産業社会から知識基盤社会への移行を背景に、学力観の変更が求められている。本田(2005)が「ポスト近代型能力」(p.12)と評する従来の標準的な知識量を問う学校教育から、多様性や独自性を重視するものへの転換である。この流れの中で、近年の学校教育改革は、コンテンツ・ベースから脱却し、「何ができるか」というコンピテンシー・ベースへの転換が図られている。また、教師自身がそうした社会や子ども・学校の状況を踏まえて「カリキュラム・マネジメント」を行うことも重視され

ている。この流れを受けて、歴史教育も、「歴史教育を通して何を学ぶか」が問われ、歴史教師自らの「カリキュラム・マネジメント」の重要性も指摘されている。

第2は、従来の「社会科歴史」「歴史科歴史」間の関係性の変容である。従来、「社会科歴史」と「歴史科歴史」は、「人を育成するための教育的営み」として、何らかの過去のことを内容とするものであることは共通している(鶴原, 2012: 292)。しかし、民主主義社会の担い手をいかに育成するかという観点から、社会認識育成のツールとして歴史を用い、あくまで社会科の中で歴史を位置づけるべきであるとする「社会科歴史」(歴史で教える)に対し、歴史はあくまで単独で学ぶものであ

\*広島大学大学院教育学研究科博士課程前期 \*\*総合科学研究科研究生

り、歴史学の研究成果やその結果を学ぶ「歴史科歴史」(歴史を教える)という対比がなされていた(有田, 1994)。この視点から、「歴史科歴史」は、市民的資質育成という観点から教育内容を選ぶという視点がないという批判も多くなされていた。

しかしながら、近年、桃木(2009)や、大阪大学歴史教育研究会(2014)のように、歴史を単独として学ぶことを主張する「歴史科歴史」に属するとされるグループから相次いで、「市民的資質育成に歴史学がどのように寄与するか」に関連付けられたテーマの本が出版されている。即ち、歴史学のディシプリンを重視しながらも、それをどのように市民的資質育成につなげていくかという議論が進められている。

主張の中には二つの立場がある。一つは、「社会科学歴史」がこれまで論じてきたような、戦争や人権・平和といった通底するテーマや概念を取り上げ、そこに関わる社会認識を育てることを重視する立場(大阪大学歴史教育研究会, 2014)である。一方、「歴史的探究」方法を育成することが異文化理解に必要な方法論を身につけることに繋がるという立場もある。この立場では、歴史学の思考方法やディシプリンを用いた「歴史的探究」は、過去の異なる文脈の人や事象について、現在の都合の良い解釈を行うことを避け、より文脈に即した適切な解釈を行うことを追究するアプローチであると解釈する。(上田, 2018; 大阪大学歴史教育研究会, 2014)。

本研究では、この内、「歴史的探究」をとる立場をあえて取ることにする。その理由は、(1) 実質的に歴史が、他科目の論理と独立して設定され、通史的な内容構成の傾向が強い高校地理歴史科の現状、(2) 日本の高校の社会系教科において、教師は日々の授業や単元レベルの短期的・中期的カリキュラム・マネジメントは行っているが、全体内容構成といった長期的なものについては、教科書や指導要領に基づく傾向が強いという先行調査結果(Kawaguchi et al., 2017)による。歴史教育が「網羅暗記」であると批判されて久しい。こうした状況を改善するための端緒として、通史的な全体カリキュラム構成を大きく変えずとも、市民的資質育成を志向するものとして「歴史的探究」をとる立場を選びたい。

以上を踏まえ、本研究では、子どもの主体的な「歴史的探究」を組み込んだ日本史単元モデルを提案することを目的とする。

## 1-2. 先行実践・研究の課題

歴史学のディシプリンを用いることで、市民的資質を育成するという立場で行われる実践は、加藤(1991; 2015)、土屋(2011; 2015)、永松(2017)など多数ある。

では、実際にこうした歴史授業を実践する際には、これまでの授業とは、どのように作り方を変容することが必要なのだろうか。たとえば佐伯(2011)は「発問の工夫」「資料の提示の工夫」「学習意欲の喚起」を指摘している(pp.48-49)。また、永松(2017)は「最初の授業者の問い」であると述べる(p.35)。

以上のいずれも、共通している点は、子どもの学習意欲を喚起できるような問いや資料を用意すれば、子どもたちは自動的に歴史的思考や「歴史的探究」を始めるという発想に立っている点である。確かに、「歴史的探究」において、子どもが興味・関心を持つことは必須である。しかし、逆に興味や関心を持たば自動的に行えるものなのだろうか。

この点については、例えば、歴史的思考に関する研究を数多く行ってきたワインバーグ(2017)は、著書のタイトルを「歴史的思考：その不自然な行為」としているように、歴史的思考は自然発生的に行えるものであるとは言い難く、教育が必要であることが指摘される。

では、教育するにあたり、「歴史的思考」や「歴史的探究」とはどのような思考であると捉えるとよいのだろうか。本研究では、こうした「歴史的探究」を中心的目標としたイギリスの議論を参考にする。詳細は後述するものの、イギリスでは、1970年代当時の議論の中で、歴史的探究に関して、内容に関する「本質的概念」とスキルや方法に関する「方法的概念」に分けて説明した。即ち、「歴史的探究」を行う＝子どもが「本質的概念」と「方法的概念」を用いて、歴史的問いに答えるということ、と定義したのである。

本研究はこの定義を採用したい。そのため、「いかにして子どもに主体的な歴史的探究を行わせるか」ということは、すなわち、「子どもに主体的にかつ自覚的に方法的概念と本質的概念を扱わせるか」という問いに置き換え、研究を進める。

## II. 主体的な歴史的探究を支えるキー概念 —「本質的概念」と「方法的概念」—

「方法的概念」と「本質的概念」は、イギリス歴史教育において用いられる、歴史的思考を行う

表 1 方法的概念の定義と意義

	定義	意義
Time (時間)	○時間の経過や区分の仕方、 其々の時代の継続の長さなど について理解する。 ○歴史的な文脈に出来事や 主題を位置づけ、順序だて る。	○過去を理解するための時系列的なフレームワ ークを獲得する。 ○歴史的事象の関係性、因果や変化に関する概念 についての理解の基礎を獲得する。
Change& Continuity (変化と継続性)	○内容的な概念の意味・内容 ・範囲が、時代の中で/時代 を超えてどのように継続・変 容したかを探究する。	○歴史の概観を獲得することを助ける。 ○歴史的事象に意味づけるときの想像力を広げ、 内容的な概念の性質について理解を深める。 ○時代を過度に一般化、一面化することを防ぐ。
Cause& Consequence (原因と結果)	○歴史的事象の、複数存在す る原因とその関係性を分析し、 歴史的因果関係やその軽 重を明らかにする。	○複数の原因が複雑に関わり結果に繋がること を理解する。 ○情報に基づき、時間経過を意識しながら歴史的 事象の因果関係を構築する。 ○歴史的事象の原因には人々の動機という側面 があることを理解する。
Similarity& Difference (類似と相違)	○時間や空間をまたいだ異 なる立場の人々やグループ の生活の様子や行動、動機、 関係性などの比較・対比を通 して、それらの類似性と差異 の性質と程度を探究する。	○過去の社会状況や人々の生活の様子などを過 度に一般化することや固定観念的な捉え方をす ることを防ぐ。 ○時代や社会はある特徴を持ち得るが、多様な特 徴が存在することを理解する。
Significance (重要性)	○歴史的な文脈や現在の社会 において、どのような歴史的 な出来事や人物、変化、発展 に意義があったか、それはな ぜかについて探究する。	○歴史的事象の意義はその事象のみで決定でき ず、他の歴史的な事象や現在の状況を踏まえては じめて決定できるということを理解する。 ○歴史的事象の意義は、その意義を判断する人々 によって異なることを理解する。
Historical Interpretation (歴史的解釈)	○歴史家による解釈がどの ように、なぜ異なるのかを探 究する。 ○証拠に基づいて自ら歴史 を解釈する。	○歴史は誰かにより語られた誤りを含みうる解 釈であることを理解する。 ○歴史的解釈をした際の資料を検討することで、 「証拠」の条件を理解する。

(Davies (2011) を基に筆者作成)

ための概念である。1960年代のイギリスの教育では、受動的な暗記教科に陥っている歴史教育の存在意義が問われていた。そこで、1970年代以降、歴史をカリキュラムの中に存続させるために、「子どもは何ができるのか」と「子どもは何を求めているのか？」という二つの調査が行われた。前者では、具体的操作期と言われる子どもも、暗記ではなく思考するような学習を行えば概念的な理解が可能であること、後者では、子どもは教育に対し、自分の置かれた立場の批判的な検討や人類の

発展の経緯を理解することを求めていることが明らかとなった。これらに対し歴史が貢献出来ることは、学問的な思考（歴史的探究）を子どもに習得させることであるとされ、それを学校教育の中で行うために二つの概念が生まれたのである（城戸他、2018）。

「本質的概念」とは、歴史の内容に関わる概念（カレテロ & リー、2017：57）である。歴史的な事象や過程の分析（川口、2018：124）や、その性質を捉えるための枠組みとして機能する。こ

れには、「権力」「革命」「産業」「武士」等の概念が該当する。このような概念は時代、社会、集団によって様々な用いられ方をされる多様な意味を持つものであり、本来的に変容する性質を持つ(カレテロ & リー, 2017: 57)。従って、本質的概念のみでは事象を理解することはできず、その歴史的経緯、要因、主体等について歴史的な探究をすることで初めて可能となる。そこで用いられるのが、「方法的概念」である。

「方法的概念」とは、イギリスの歴史教育における歴史的探究の視点や方法を概念化したものである。これらは、歴史家が「歴史的な出来事に関連、比較、分析したり、歴史的に有効な問いを形成したり、構造化された説明を生成したりするために (Department of Education, 2013: 1)」用いると考えられる視点や方法のうち、教育的に意義があるとされるものを可視化した概念であるとされる。これには、「時間 (Time)」「変化と継続性 (Change & Continuity)」「原因と結果 (Cause & Consequence)」等<sup>1</sup>の6つが挙げられている(表1)。

例えば、本研究が提示する単元で用いた「類似と相違」では、時代や社会的な立場の違う人々の生活や行動の様子がどのように共通しており、どのように異なっているかを明らかにする。「歴史的解釈」では、既存の歴史の物語や通説に対し批判的に検討し、よりよい解釈を自分自身で作り出す。このような視点や方法は、教師の教材研究や、予想される生徒の解釈の整理のためだけでなく、生徒に明示し獲得させるよう歴史授業に導入することで、主体的な「歴史的探究」を促進する。

本研究は、上記の方法的概念を日本における歴史学習に取り入れ、単元開発をしようとするものである。以下、開発した単元及び開発において定立した三つの原則を示す。

### Ⅲ. 方法的概念を用いた歴史単元 「摂関政治と院政」の開発・実践

#### Ⅲ-1. 実践の背景

本研究は、H大学の教員1名、大学院生9名、G県A高等学校(以下、実践校とする)の教員1名(以下、M教師とする)の計11名によって行われた共同研究である。11名は、8月頃から単元開発への取り組みを開始した。

授業実践は、2018年9月10日、実践校の2年生(以下、対象学級とする)を対象に、日本史B

科目において行われた。実践に当たっては、本研究の構成員のうちH大学教員と大学院生3名がTTとして介入した。

実践校及び対象学級は、県内でも高い学力水準を持つ生徒が多く、授業においては他者と議論することが多く、話すことには慣れているという。また、本単元の実践が決定してから、M教師は歴史授業の中で方法的概念を取り扱い、歴史の解釈性について言及することを自主的に始めていたことも、本単元の実践に影響したと考えられる。

#### Ⅲ-2. トピック選定の理由

「摂関政治と院政」を題材に選んだ理由は以下の通りである。

1点目は、「摂関政治と院政」は、方法的概念を明示的に用いることで、其々の役職に対する多様な解釈・評価や権力の複雑性を導くことができる素質をもつトピックである点である。

一般的には、「摂政・関白・上皇は権力者である」という説が知られているが、実際には上皇として政治に関与したにも関わらず院政とは捉えられない宇多上皇や、関白でありながらほとんど実権をもたない藤原実頼、上皇でありながら実権を握れなかった崇徳上皇が存在し、必ずしも摂関・上皇が権力を握れたとは言えない。また、天皇との外戚関係を根拠に摂関がほぼ天皇とかわりない権限を持ったという通説的な理解も、上記に挙げた藤原実頼のように天皇との外戚関係がなくとも関白になった人物、あるいは外戚関係があるにも関わらず関白になれなかった人物も存在し、今なお検討する余地が残るとされる(大津透, 2009: 23-24)。摂関と上皇の権力は一面的には捉えられず、当時の社会状況、政治構造、血縁関係、決断能力といった個人の資質などを含めて多面的に考察すべきものである。

上記のような考察によって摂政・関白・上皇に対する評価・解釈を行うには、「原因と結果」「類似と相違」「歴史的解釈」という方法的概念を用いることが考えられる。

摂関や上皇が権力を持ちえた要因や背景について明らかにすることは、「原因と結果」に該当する。また、摂関や上皇の権力行使の実態や限界の類似性(共通性)や個人間の差異について明らかにすることは「類似と相違」に該当する。同じく、「天皇ではない人物が実権を握った」政治形態である摂関政治と院政を比較し、その相違点を考察する

<sup>1</sup>ここでは、歴史教師のための概説書として位置づく Davies (ed.) (2011) にて挙げられている6個を取り上げている。他、「共感 (Empathy)」や「証拠 (Evidence)」等が挙げられる場合もある。

ことも、「類似と相違」に該当する。そして、上記の探究で明らかにしたことを根拠に、摂関や上皇について評価し、権力者であったかどうか、「歴史的解釈」を用いて導出することができる。このように、「摂関政治と院政」について「方法的概念」を用いて探究することで、多面的な考察を通して「摂関政治や院政」を本質的に理解し、「権力」についてより思考を深めることができ、生徒の主体的で多様な解釈を促すことができると考える。

2点目は生徒が「摂関政治と院政」に対して固定観念的な既有の解釈を持ち、かつそれを覆す議論や具体的な資料が多く存在する点である。

中学校の歴史の教科書(坂上他, 2016: 50, 68)は摂関については藤原道長、上皇については白河・鳥羽上皇をメインに取り上げ、彼らが政治の実権を握ったことに言及している。一方、藤原道長・白河上皇・鳥羽上皇とそれ以外の摂関・上皇との差異にはほとんど触れていない。そのため生徒は摂政・関白・上皇は一樣に「天皇を遙かにしのご権力を持ち、天皇をないがしろにして政治を行っていた」といういわゆる「通説」で捉えやすいと考えられる。

しかし、摂関政治と院政が行われた平安時代後期は、貴族によって豊富な日記史料が残されており、通説だけでは解釈できない、政策の意思決定に関わる当時のエピソードを知ることができる。<sup>2</sup>「摂関政治と院政」は歴史学者の見解の根拠となる具体的事実をもとに解釈することが可能な題材であり、これに加えて系図や政治構造、社会状況に関わる資料を提示することで、摂関政治と院政についての通説を乗り越え、多面的に捉えることが可能になる。

以上から「摂関政治と院政」は多面的な資料をもとに「権力」を問うことで、生徒の多様な解釈を引き出すことが可能な題材であり、このような探究を通して、生徒は歴史を主体的に探究するとはどういうことか、歴史の解釈性とは何かについて、理解することができる。従って、この題材は「方法的概念」をベースとした主体的な「歴史的探究」を行うにふさわしい題材であると言えよう。これに加えて実践校の授業進度を加味し、本研究の題材として設定した。

### Ⅲ-3. 本研究が提案する歴史学習の原理

本稿では、「方法的概念」を用いた歴史単元開発

の原理として、以下の三つを定立した。

第一に、生徒に対し「方法的概念」を明示することである。例えば本単元では、単元の導入で「方法的概念」の定義、導かれる問いの例、意義などについて説明し、さらにワークシート上にも「方法的概念」を問い毎に明記した。これにより、生徒がどのような視点や考え方を用いて探究を進めているのか自覚しつつ学習できると考えられる。

第二に、生徒が作り出す解釈が多様なものとなるよう、一つの事象やテーマに対し異なる主張を生み出すような複数の資料を提示することである。例えば本単元では、摂政・関白の権力行使の範囲と限界性について探究する第2次において、当時の政治機構図に加え、名ばかり関白と呼ばれた藤原実頼、後朱雀天皇と政治的意思決定を譲り合った藤原頼通、権力を強く行使した藤原道長の3名のエピソードを取り上げた資料を提示した。これら複数の資料により、実際にはどのような過程を経て摂政・関白は政治に関与することができたのか、其々の人物の持ちえた権力は同等だったのか、摂政・関白という職自体に継続的な権力が付随していたのか、ここでいう「権力」とは何かといった論点が生まれ、多様な解釈が導き出されると考えられる。

第三に、グループワークを多く設定することである。本単元では、第1次・第2次共に、殆どの時間を資料読解や議論を行うグループワークに割いた。本研究が目指す「歴史的探究」では、教師が資料を解説したり、解釈を提示したりすることはせず、生徒自身で資料を読解し解釈をつくり出す必要がある。しかし、解釈をつくらせるには、生徒一人で読解するには難度の高い資料が多数必要となる。そこで、グループワークで他者と協働して資料読解し、解釈を吟味・検討する場面を保証することで、生徒主導の探究が可能になると考えられる。

### Ⅲ-4. 単元「摂関政治と院政」の概要

今回開発した単元「摂関政治と院政」の学習指導案を以下に示す。本単元は、高等学校第2学年を対象とした日本史Bの実践である。本単元では、「摂政・関白・上皇は本当に権力者だったのか?」という単元を貫く問いを基に、資料を活用し、方法的概念を用いて探究的に学習する。本単元の目標は、「方法的概念を用いて摂関期・院政期の権力

<sup>2</sup> 例として園城寺戒壇の設立に関する後朱雀天皇と関白藤原頼通のやり取りである『春記』延久元年(1040)4月29日条、同6月26日条などが挙げられる。

の要因、政治機構、権力の及ぶ範囲と限界について探究し、摂政・関白・上皇がそれぞれどの程度権力者と言えるのかについて論証する。」ことと、「方法的概念について、本單元における具体的な探究方法を他者に説明することができる。」ことである。

各時間の学習内容の具体は次の通りである。

第1次では、「時間」という「方法的概念」を用いて、摂関政治と院政期における時代の流れを確認した後、「原因と結果」「類似と相違」といった「方法的概念」で「なぜ実頼や崇徳は関白や上皇なのに、権力を持つことができなかったのだろうか？何が権力の源泉なのだろうか？」という問いを諸資料から探究する。このような「方法的概念」を用いることによって、権力があるといえる理由やその複雑性を捉えるのである。

第2次では、「類似と相違」という「方法的概念」を用いて、「摂政・関白・上皇は意思決定にどの程度関与できたのだろうか？」という問いを諸資料から探究する。その探究の成果を基に、「摂政・関白・上皇はどれくらい権力を持っていたのだろうか？」という問いに答えるのである。このように「方法的概念」を用いて諸資料から得られた証拠を基に「歴史的解釈」を構築することによって、生徒による多様な解釈を作りあげるのである。

授業の最後には、今回使った「方法的概念」について、「この概念はどのようなものだったか？」「この概念を使うとき、どのような探究の方法や考え方を使ったか？」「この概念を使うと、どのようなことが分かったか？」を振り返らせることで、生徒がどの程度「方法的概念」をスキルとして習得したかについて省察する。

実際の実践も基本的には以上のような流れで行った。ただし、第1次の導入は、指導案上ではMQを導入冒頭で提示することになっていたが、実際の授業では導入の最後にMQを提示することで、生徒の摂関期～院政期における権力に対し、より一面的な見方を引き出すこととなった。展開部では、資料読解を計画よりも丁寧に行ったため、第1次の展開部の内容を第2次に持ち越されたり、SQの流れに多少の変更を加えたりするなど、展開の主眼は変えることなく、柔軟に実践が展開された。またその際に生徒による「方法的概念」の使用に関する助言も行った。例えば、SQ1「なぜ権力を持ったものと持てなかったものがいたのだろうか？」では、生徒たちが「類似と相違」により着目できるように、資料③における系図、人間関

係、時代性という観点を示した。また、SSQ3「なぜ白河上皇は院政に成功したのに宇多上皇や崇徳上皇はできなかったのだろうか？」を示すにあたって、教師は唐突にその問いを示すのではなく、白河、宇多、崇徳を2人ずつ個々に比較するというステップを設けることで、「類似と相違」という「方法的概念」を使用しやすくしている。さらに終結部では、第1次、第2次共に終結部にリフレクションを行うこととなっていたが、実際は先に述べた展開部の影響を受け、時間内に行うことができなかった。ただ、第2次のリフレクションについてはその次の授業の冒頭で実施している。

#### IV. 考察

##### IV-1. ワークシート記述の全体的な傾向

表2 生徒のワークシート記述(MA)の傾向

生徒の解釈のタイプ		数	
摂関・上皇共に権力者である	上皇＝摂関	1	11
	上皇＞摂関	10	
共に権力者とは言い切れない	それほど権力を行	5	6
	時期や人による	1	
上皇は権力者だが、摂関はそう言い切れない	摂関は権力者でない	2	21
	摂関は想定よりも権力を行っていない	6	
	摂関が権力者かは時期や人による	13	
摂関のみ言及(摂関は権力者とは言い切れない)		2	2
合計		39	39

(ワークシートより筆者作成)

MQ「上皇・摂政・関白は本当に権力者だったのだろうか？」に対する生徒の解釈の記述は、「摂政・関白・上皇は権力者である」という(中学校までで学習したような)通説に対して、時代背景、個人の性質、血縁関係、政治機構の違い等の様々な視点からの批判的な検討を踏まえ、表2に示したように多様なものとなった。例えば、「摂関は権力者とは言い切れない」という立場でも、「天皇を介してしか政治に参加できなかった(から)」というように政治機構の限界に言及する生徒、「摂政・関白の権力は天皇家との外戚関係に立脚しており、関係のない人物はそれほど権力を持てなかった」というように血縁関係の強さに言及する生徒、「人によってその(権力)使い方は違い、権力を持っていながらそれを上手く使えない人もいた」とい

表 3 学習指導案 (第 1 次)

本時の主題		摂関政治や院政において何が権力の源泉なのか？	
本時の目標		「方法的概念」を用いて資料を読み取り，議論することによって，摂関政治期・院政期の権力の源泉について解釈することができる【思考・判断・表現】	
過程	指導の内容	学習過程	指導上の留意点 観点別評価
導入	○時代の概観，既習事項の確認 ○予想  ○「方法的概念」の説明 ○MQ の提示	○摂関政治～院政にまつわる人物や事件のカードを時系列に沿って並び替える。 ○資料を示し，MQ を提示する。  ○摂関期・院政期それぞれの，摂政・関白・天皇・上皇の権力関係や具体的な権力行使の形について予想し，ワークシートに記入する。  ○「方法的概念」とは何か，本時の授業でどの「方法的概念」を使うのかを説明する。  ○「摂関政治」・「院政」という概念を，「原因と結果」「類似と相違」といった方法的概念で探究し歴史をみることを説明する。  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">◀MQ▶なぜ実頼や崇徳は関白や上皇なのに，権力を持つことができなかったのだろうか？何が権力の源泉なのだろうか？</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">時間</div> ・摂関・上皇は権力者であるという既習事項を確認する ・「権力を持つ」には，政治的意思決定への関与や人事権の掌握等があることを確認する。  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">原因と結果</div> ・ワークシート 1 の配布
	展開	○摂関期・院政期の権力の源泉の探究	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">◀SQ1▶なぜ権力を持った者と持てなかった者がいたのだろうか？</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">◀SSQ1▶：摂関政治期・院政期に摂関や上皇となった人物は誰だろうか？</div> 【作業 1】資料①と②のうち摂関や上皇に該当する箇所を色を塗る。 【作業 2】ワークシート上に，誰が権力を持っており，誰が持っていないかを記入する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">◀SSQ2▶なぜ藤原道長は摂関政治に成功したのに実頼や公実はできなかったのだろうか？</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">◀SSQ3▶なぜ白河上皇は院政に成功したのに宇多上皇や崇徳上皇はできなかったのだろうか？</div> 【作業 3】ワークシートに類似点と相違点を記入する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">◀SQ2▶摂関政治と院政は，どのような関係に頼って権力を維持したのだろうか？</div> 【作業 4】ワークシートをもとに SQ2 を解釈する。
まとめ		○MQ への回答	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">◀MQ▶摂関政治や院政において，何が権力の源泉なのだろうか？</div> 【作業 5】摂関政治や院政の権力の源泉は何なのかについて，摂関政治と院政に分けてワークシートに記入する。 【作業 6】本時の「方法的概念」について生徒同士でリフレクションする。

表 4 学習指導案 (第 2 次)

本時の主題		摂政・関白・上皇はどれくらい権力を持っていたのか？	
本時の目標		「方法的概念」を用いて資料を読み取り，議論することによって，摂関政治期・院政期の権力の及ぶ範囲について解釈することができる【思考・判断・表現】	
過程	指導の内容	学習内容	指導上の留意点 観点別評価
導入	○MQの提示	<p>《MQ》摂政・関白・上皇はどれくらい権力を持っていたのだろうか？</p> <p>○「摂関政治」・「院政」という概念を，「類似と相違」「歴史的解釈」といった「方法的概念」で探究し歴史をみることを説明する。</p>	<p>歴史的解釈</p> <p>ワークシートの配布</p>
	○資料の読み取り	<p>《SQ》摂政・関白・上皇は意思決定にどの程度関与できたのだろうか？</p> <p>&lt;SSQ1&gt;摂政・関白は制度上，どのように意思決定に関与したのだろうか？</p> <p>&lt;SSQ2&gt;上皇は制度上，どのように意思決定に関与したのだろうか？</p> <p>&lt;SSQ3&gt;摂政・関白は実際にはどのように意思決定に関与していたのだろうか？</p> <p>&lt;SSQ4&gt;上皇は実際にはどのように意思決定に関与していたのだろうか？</p> <p>【作業 1～4】資料をもとに，SSQ1～4 に対する回答をワークシートに記入する。 【作業 5】摂政・関白・上皇の意思決定の関与の程度を比較し，SQ に対する回答をワークシートに記入する。</p>	<p>類似と相違</p> <p>資料⑤⑥</p> <p>資料⑤⑥</p> <p>資料⑦⑧</p> <p>資料⑦⑧</p> <p>・各 SSQ：個人での資料読解⇒グループ議論⇒全体議論を行いワークシートを記入する。</p>
まとめ	○MQへの回答	<p>《MQ》摂政・関白・上皇はどれくらい権力を持っていたのだろうか？</p> <p>【作業 6】摂政・関白・上皇それぞれがどの程度権力を持っていると言えるのかについての解釈をワークシートに記入する。 【作業 7】本時の「方法的概念」について同士で話し合い，リフレクションする。</p>	<p>歴史的解釈</p> <p>・教科書や資料集上の解釈を参照し，資料や視点によって解釈が変わりうることについて考察させる。</p>

表 5 授業で用いた資料一覧

資料①：摂関家と天皇の略系図	資料⑤：摂関期の政治機構図
資料②：天皇・上皇の略系図	資料⑥：院政期の政治機構図
資料③：摂政・関白の権力維持に関する文献	資料⑦：摂関期の政治的意思決定に関する資料
資料④：上皇・法皇の権力維持に関する文献	資料⑧：院政期の政治的意思決定に関する資料



うように個人の状況や資質に言及する生徒等がいた。同じような立場を取っていても、其々の生徒の解釈の視点や根拠とする資料は様々であり、一人一人が自分なりの解釈をつくったということが読みとれる結果となった。

また、単元の目標に掲げた論述の質に関しても、殆どの生徒が資料を元に根拠を示し、様々な視点から自分なりの解釈を記述することができていたことから、本単元の内容や難度は学習者にとっておおむね適切であり、全体として単元目標を達成できたと言えるだろう。では、このような単元及び授業の成立を支えた条件は何だったのか。以下、実践に影響した要因について考察する。

#### IV-2. 実践を支えたと考えられる要因

1 点目に、日常的に対象学級に授業を行っている教員が単元開発の初期から関与したことが考えられる。教員の日常的な授業形式や、生徒の資料読解能力の程度、学級の雰囲気、適切なグループワークの人数、教室環境等、様々な実態を加味しながら単元開発を行うことができた。

2 点目に、歴史学習における議論や資料読解の経験や歴史的探究に対する関心といった対象学級及び生徒一人一人の実態が考えられる。本単元は、多くの資料を限られた時間の中で読み取ること、グループワークに多くの時間を割き、可能な限り生徒たちの主体的な議論を中心に授業を行うこと等、学級全体や生徒個人に求められるレベルが高かったことは否めない。対象学級は、教員が生徒の主体性を重視した議論型の授業を日常的に行っていた。さらに、教員は、本実践が決定した時点で自主的に「方法的概念」を意識しながら授業を行っていた。また、生徒もそのような日常的な授業を通して歴史的な探究に興味関心を抱いていたと考えられ、生徒のレベル・レリバンズ共に高まった状態で実践を迎えたと考えられる。

3 点目に、グループワークに時間を割いたことで、学習者間の相互作用が促進されたことが考えられる。最初は本単元で用いた多くの資料に対し、すぐに読解できる生徒もいれば、どのように読解すればいいのか分からず手の付けられない生徒もいるという状態であった。しかし、グループワークを多く取り入れることで、視点や考え方、解釈した内容等を交流し合い、生徒間で探究を促進し合うことができていたと考えられる。実際に、最初はワークシートが空白のままであった生徒も、授業終了時には他者との議論を踏まえ、自分なり

の解釈を記述することができるようになっていた。

4 点目に、単元開発に携わった院生及び大学教員計 4 名が TT として積極的に授業に介入したことが考えられる。4 名は其々 2 班程度を担当し、フィールドノートを取りながら、グループワークが滞ったときには、資料読解のポイントや論点の整理等に関し助言を繰り返し行った。

以上のことから、このような生徒に主体的に「歴史的探究」をさせ解釈をつくらせるような授業では、①学習内容や資料の数及び難度、授業の方法の考案に際しては学級全体・生徒一人一人の能力や関心といった実態を十分に加味すること、②グループワークを多く取り入れ、相互作用が起きるようにすること、③その際、場合によっては教員は一人ではなく、積極的に TT 等を導入することで学習をバックアップすることが必要であると言える。本単元は普遍的にどの学級でも可能なものとはいえない為、実践に当たっては、対象となる学級・生徒に合わせて、柔軟に修正・変更する必要があるだろう。

#### V. 本研究の成果と課題

本研究では、主体的な「歴史的探究」を行う日本史単元として、自覚的に「本質・方法的概念」を用いる単元のモデルを示した。実践の結果、生徒は時代背景を踏まえ、根拠に基づく多様な解釈をつくることができ、有効な授業作りができたと言える。

本研究の意義は、モデルを示すことで、主体的な「歴史的探究」に関する議論の始点となったことである。これまで、「歴史的探究」を行う実践は多く蓄積されてきたものの、それらは教師による誘導に支えられたものであった。今回、「本質的概念」と「方法的概念」を用いた授業のモデルを提案したことで、生徒が主体的に「歴史的探究」を行うとはどういうことを示した。「方法的概念」は、新学習指導要領における「歴史的な見方・考え方」と共通性を持つものであり、その議論に寄与することができると考えられる。

ただし、生徒が「本質的概念」や「方法的概念」を自覚的に使用できるようになったと一回の授業で判断することは困難である。これらの概念は、長期的に、複数単元を経て繰り返し指導することで使用できるようになり、みとることも可能となる。従って、本研究のモデルはいまだその有効性を証明しきれてはいないと言える。また、提案したモデルや単元は、文脈依存的なものであり、TA

の支援など様々な要因によって可能なものであった。この点に関しても十分に考慮する必要がある。

しかし、本研究はこれまで議論されてきたが実現に至らなかった歴史教育改革に可能性を拓くものであると言える。本研究が提案したモデルは、歴史学のディシプリンを重視しながらも、市民性育成にコミットしようとするものである。これは、歴史学者から「現在主義」と批判される過去への不敬を避けながら、現在の通史ベースのカリキュラム内で行える市民性育成を志向できる。歴史授業を受け持つ教師は、無意識的にもつ自らの歴史的思考を「方法的概念」を通して自覚することで、生徒の主体的な「歴史的探究」の促進を始めることができる。本研究は、主体的な「歴史的探究」の実現のための、漸次的な改革の出発点に立つものであると言えるだろう。

#### 引用・参考文献

- 有田嘉伸 (1994) 「社会科歴史と歴史科とのちがいは何か」社会認識教育学会『社会科教育学ハンドブック』明治図書, 287-296.
- Davies. I. (ed.) (2011) *Debates In History Teaching* (First edition). Routledge, New York.
- 上田信 (2018) 『歴史を歴史家から取り戻せ!』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.
- 大津透 (2009) 『道長と宮廷社会』講談社.
- 鴛原進 (2012) 「社会科歴史と歴史科との違いは何か」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, 290-297.
- 加藤公明 (1991) 『考える日本史授業 1』地歴社.
- 加藤公明 (2015) 『考える日本史授業 4』地歴社.
- カレテロ&リー (2017) (深谷優子訳) 「歴史的概念を学ぶ」ソーヤー編『学習科学ハンドブック』北大路書房, pp.53-68.
- 川口広美 (2018) 「「思考する」歴史教育をどのように実現するか? 思考のプロセスを可視化する」明治図書『社会科教育』No.715, pp.124-125.
- Kawaguchi, H., Kusahara K. and Ogawa M. (2017) What Japanese High School Teachers Say About Social Studies, *The Journal of Social Studies Education* ( 6 ), pp.97-112.
- 城戸ナツミ・尾藤郁哉・福元正和・鉦悠介・近藤秀樹・高錦婷・山口安司・川口広美 (2018) 「イギリス歴史教育における方法的概念とその成立」第 67 回全国社会科教育学会大会ポスター発表. 2018 年 10 月 21 日 (山梨大学).
- 佐伯真人 (2011) 「「思考力・判断力・表現力」をつける授業づくりのポイント」土屋武志・下山忍 (2011) 『学力を伸ばす: 日本史授業デザイン』明治図書, pp.46-49.
- 坂上康俊他 (2016) 『新編新しい社会 歴史』東京書籍.
- 土屋武志 (2011) 『解釈型歴史学習のすすめ』梓出版社.
- 土屋武志 (2015) 『実践から学ぶ解釈型歴史学—子どもが考える歴史学習へのアプローチ』梓出版社.
- 永松靖典 (2017) 『歴史的思考力を育てる 歴史学習のアクティブ・ラーニング』山川出版社.
- 本田由紀 (2005) 『多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー—の中で』NTT 出版.
- 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.
- Department of Education (2013) . History programmes of study: key stage 3 National Curriculum in England. Retrieved from [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/239075/SECONDARY\\_national\\_curriculum\\_-\\_History.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239075/SECONDARY_national_curriculum_-_History.pdf) (最終閲覧日 2018 年 11 月 28 日)
- ワインバーグ, サム (渡部竜也監訳) (2017) 『歴史的思考: その不自然な行為』春風社.

#### 謝辞

本研究は、執筆者の他、実践校である G 県の高등학교、対象学級の生徒の皆様、実践を行ってくださった A 教師、単元開発に携わってくださった広島大学大学院教育学研究科博士課程後期の河原洗亮さん、鉦悠介さん、博士課程前期の尾藤郁哉さん、山口安司さんの協力を得て行われました。この誌上を持ちまして皆様の多大なるご貢献に感謝いたします。