

高等学校歴史科における「史料批判」を取り入れた教材開発

社会系教育サブプログラム

浅見 直輝

【指導教員】 清水 亮 中川 律 長島 雄毅

【キーワード】 史料批判 批判的思考力 日本史探究 世界史探究 歴史総合

1. 課題設定

『【地理歴史編】高等学校学習指導要領（平成 30 年度告示）解説』の「歴史総合」では、「平素の学習において、示された資料などの内容を無批判に受け入れるのではなく、自ら資料を収集・選択する力やそれを批判的に読み取って解釈し考察に生かす力、さらにその成果を年表や地図など自ら作成した資料の形で適切に表す力を身に付けることが大切である。」¹という記述が見られる。また、同書の「日本史探究」で「資料を活用して歴史を考察したりその結果を表現したりする力を段階的に高めていくことが必要であり、様々な資料の特性に着目して複数の資料の活用を図り、資料に対する批判的な見方を養うとともに、因果関係を考察したり解釈の多様性に気付くようにしたりすることが大切である。」²という記述が見られる。以上の記述を踏まえると、高等学校の歴史関係科目³では、資料を批判的に読み取り、活用する能力の獲得が求められているとみなせる。この能力は批判的思考力と呼ばれ、社会科に限らず、その他科目においても身につけるべき能力とされている。

筆者は、この批判的思考力と歴史学を学ぶ（営む）上で前提となる史料批判の考え方には、通ずるところがあると考えている。地理歴史科を含む社会科関係科目⁴では、史資料を正確に読み取り、それらの出处から、どのような意味で事実といえるのか正しく判断し、社会の在り方・中身を理解することが求められている。また、史料批判の考え方においても、同様の視点をもって史資料を分析・判断し、それらを正しく理解することが必要とされている。以上の前提をふまえ、史料批判の理論を高等学校歴史関係科目の授業に導入することで批判的思考力を育成する方法の構築を、本研究の課題とする。

2. 「史料批判」の定義

本研究を進める前提として、(1)歴史学を学ぶ（営む）とはどういうことであるのか、また、(2)それを学ぶ上で前提となる史料批判とはどういうものか、(3)史料批判と「史料批判」の違いは何か、について定義したい。それにあたり渡辺美季氏の「歴史学の営み」と戸川点氏による史料批判についての考え方を参考にする。

まず(1)の歴史学を学ぶ（営む）ということについて、渡辺氏はひとことで「自らの歴史像を提示する（＝生産する）

こと」⁵と表現し、そのために4つの作業ステップを踏む必要があるとしている。その内容が、以下4つの作業ステップである。

○作業①過去への「問い」：自らの何らかの関心にもとづいて、過去に対する問いを立てる。

○作業②事実の認識：関連する史料を通じて、過去の諸事実を認識（特定・確認）する。（主に史料を扱う）

○作業③事実の解釈：その諸事実を組み合わせ、その時代における意味を考える（解釈する）ことによって歴史の部分像を描く。 -作業②・③を繰り返す-（主に史料を扱う）

○作業④歴史像の提示：歴史の部分像をつなげ、最初の問いに答えるような、より全体的な歴史像を描き、オリジナルな成果として論文・書籍などの形で発信する。

注：東京大学教養学部歴史学部会『東大連続講義 歴史学の思考法』（岩波書店、2020年）p.22を参照して作成。

また、上記の4つの作業ステップに加え先行研究（従来の研究）の調査・確認も、必ず行うべき重要な作業としている。先行研究の調査・確認と4つの作業ステップを行い、最終的に自らの歴史像を提示することが(1)歴史学を学ぶ（営む）ということである。

以上の過程の中で、特に作業②・③において史料に触れることになるが、そこで扱う史料が必ずしも事実を示しているわけではない。史料の作成者の立場や役割によって事実と異なることが記述されていたり、ある事象から数十年、数百年経って記述されることで事象の伝わり方が変わったりすることもある。そこで史料を単に事実として捉えるのではなく、様々な史料を比較・検討し、史料の信頼性を分析する作業が必要となる。この作業が史料批判である。

戸川氏によると、歴史学の史料には大きく分けて文字史料とそれ以外のものがあり、文字史料として①古文書、②古記録、③典籍、④出土文字史料（漆紙文書、木簡、墨書土器）、⑤金石文、⑥「新聞・雑誌（近現代）」があり、非文字史料として⑦遺跡・遺物、⑧絵巻や絵画などの絵画史料、⑨写真・聞き取り資料（近現代史）があるとしている。さらに史料は一次史料と二次史料とに区分され、二次史料は一次史料に比べて信頼度が下がるとしている。また、「史料を扱う際には『誰が』『いつ』書いた史料なのかを

追究し、その史料が一次史料なのか二次史料なのか、どのような性格の史料なのかを見極めることが必要⁶であるとし、この作業を(2)の史料批判としている。

以上の渡辺氏と戸川氏による史料批判についての考え方は、歴史学を学ぶ(営む)上での方法である。本研究ではこれらの方法に学び、高等学校の歴史関係科目の授業において史料を効果的に教材化することを目指している。史料の教材化にあたっては、①「1. 課題設定」で述べたとおり史料を含めた各種の歴史情報を高校生が検討し、②それを通して過去における政治・社会等の特質を具体的に理解する授業の実現を目指す。

上記の研究目的は、直接には「歴史総合」・「日本史探究」・「世界史探究」の授業作りの可能性を広げることにつながるものである。さらに、提示された史料が持つ情報の性格について、生徒が考えた上で史料の読解・分析に基づいて、歴史過程を具体的に把握することも目指したい。すなわち、史料を効果的に使った歴史関係科目において、史料批判の方法を導入した授業を通して、情報に対するリテラシーを育成することも副次的なねらいとする。

このような本研究の課題設定に対し、大学以上の学び(学問)である歴史学の思考法を導入した授業に、高校生が対応できるのか、という批判が出てくると予想される。

そこで、こうした技術的な課題を克服するため、渡辺氏、戸川氏の歴史学を学ぶ(営む)上で前提となる史料批判とは異なった、高校生の学習段階に合わせた「史料批判」⁷を高等学校歴史科で導入することを提案したい(以降、「高校生の学習段階に合わせた『史料批判』」を「史料批判」のみで表記する)。

「史料批判」とは、特別な技術を必要とせず読み解くことができる史資料を用いて、それらを批判的に読み、その信頼性を分析する作業のことである。特別な技術を必要としないで読み解くことができる史資料として、先述した⑥新聞、雑誌、非文字史料の⑦遺跡・遺物、⑧絵画史料、⑨写真や聞き取り資料などが挙げられる。また、高校生が読みやすいように加工した読み下し文や、現代語訳も「加工された」前提を踏まえた上で史料に含まれる(以下、加工された史料を「史料」とする)。それ以外では、資料集や教科書に載っている図や表など(資料)が挙げられる。

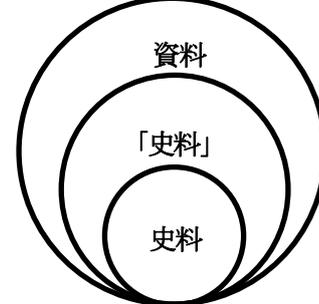
文字史料の白文読解などは、高校生の学習段階では難易度が高い。そのため授業では、非文字史料や、文字史料を読みやすいように加工した「史料」、資料集に記載された図や表など(資料)⁸を用いて、比較・検討し、史資料の信頼性を分析することを目指す。これが高校生の学習段階に合わせた「史料批判」である。

この「史料批判」は、(3)原史料や文字史料をそのまま扱わないという点において渡辺氏、戸川氏による史料批判の考え方とは異なるが、史資料を批判的に捉え、整理分析するという理念自体は踏襲していると考えられる。生徒はこの「史料批判」を通して、史資料から読み取れる情報を適切に把握し、それらの読み取りを通して「どのようなこと

が言えるのか」、「誰がいつ書いたものなのか」、「いつできたものなのか」などを考えることができれば「史料批判」の理念を用いることができたと言える。この際、教師は「いつ」「どこで」「誰が」「何を」「なぜ」「どのように」といった、5W1Hが分かる史資料を用いることで、効果的に「史料批判」を生徒に行わせることができるだろう。また、「史料批判」の活動を繰り返すことで、生徒は史資料が作成された意図や歴史の流れ、時代背景を理解しやすくなり、様々な情報を比較・検討し、信頼性を分析することを通して、情報を適切に読み取る能力、すなわち情報リテラシーを身につけることができるだろう。

以上の検討から、渡辺氏による「歴史学の営み」と戸川氏による史料批判の理論と方法を参考にし、授業において「史料批判」を行うことで、学習指導要領で求められている批判的思考力を育成することができると思う。

○本研究における史資料の分類



- 史料…原史料、文献(白文)、絵画、出土遺物
- 「史料」…史料を高校生が読みやすいように加工したもの(読み下し文、現代語訳)
- 資料…図、表、資料集、教科書

注:本図は、2024年度「課題研究I(担当教員:清水亮)」で、清水亮・阿久津佑真・浅見直輝が、歴史関係科目(分野)の教材として史資料を分類した結果に基づき、一部補訂を加えたものである。

3. 学校現場での課題

批判的思考力を育成するため、史料批判の理論を高等学校地理歴史科に導入することについての検討にあたって、いくつかの課題が存在する。

一つ目は、先にも述べた通り、大学以上での学び(学問)である歴史学の方法を高校生が運用できるのかというものである。これに関しては先述した「史料批判」の考え方を導入することで克服できるであろう。

二つ目は、大学受験を念頭においた高等学校のカリキュラムにおいて史料批判を導入する授業が時間的に可能なのかというものである。大学レベルで行われる史料批判には多くの時間がかかるため、各学校の定める授業時間数の内容を終わらせることができるのかということだ。現実には、受験を見据えた高等学校において歴史関係科目は授業時間との戦いであり、教科書の内容を終わらせることが重視されている。従って、当然二つ目の課題が出てくるだろう。

以上の課題に対しては、渡辺氏が示した作業ステップを簡素化し導入することと、先に述べた「史料批判」の実践によって克服できるのではないかと考える。

本研究における「史料批判」の視点を入れた作業ステップ

○作業①過去への「問い」：

→最初は教師の関心を基にする。(慣れたら生徒から)

○作業②事実の認識：(主に史資料を扱う)

○作業③事実の解釈：(主に史資料を扱う)

-作業②・③を繰り返す-

→扱う史資料を教師が見つめ、提示する。

→作業②・③を繰り返す中で出た、新しい「問い」への探究

○作業④歴史像の提示：

→単元の終わりにレポートで自己の歴史像を表現する。

作業①において歴史に関心がある生徒は、自己の関心に基づいて「問い」を設定できるだろうが、多くの生徒が歴史に関心を持っているわけではないだろう。また、関心を持った対象を明確化することに慣れていなければ、「問い」は出てこないだろう。そのため、「問い」を見出すことに慣れるまでは、教師が生徒が関心を持ちそうな「問い」を設定し、慣れてきたタイミングで生徒の関心を「問い」として設定する。

作業②・③は、主に史資料を扱う段階である。この段階では、史料・「史料」を探索する専門性に鑑み、生徒が「問い」に関連する史資料を見つけ出すことは非常に困難なことであろう。従って、扱う史資料は教師があらかじめ精査し提示する必要がある。その際に、生徒が「史料批判」をはじめとする批判的思考力を働かせられるような史資料を示すことに留意しなければならない。また、生徒が作業②・③の活動を繰り返す中で、作業①で提示した最初の「問い」以外に新しく「問い」が出てくる可能性が考えられる。ここで注意したいのは、作業②・③で出てきた新しい「問い」(以下、「新しい問い」とする)も最初の「問い」と並行して扱うということである。すなわち、「史料批判」を活用した一連の授業では、「問い」を一つに限定しない。

作業④では、最初の「問い」と作業②・③を行う中で出た「新しい問い」に対する自己の歴史像を単元の終わりのレポートとしてそれぞれに表現させる。自己の歴史像の表現方法について、渡辺氏は、論文や書籍として発信することを示している。この主張は、渡辺氏が大学生に向けて発信することを想定しているため導かれたものである。大学生は、先行研究間における見解・論証手続きの相違などから自身のオリジナリティを見つけ、卒業論文としてまとめ、発信する。高等学校を主とした本研究では、授業において大学生が行う取り組みまでは求めていない。すなわち、生徒に自己の歴史像を論文・書籍として書くことを指導する訳ではない。生徒は、作業②・③で行った「史料批判」の

過程と結果を、自己の歴史像として単元の終わりに表現できればよいのである。

作業①～④を上記のように行うことで、一つ目と二つ目の課題を克服できるのではないかと考える。

4. 授業と教材の構想と実践(日本史探究)

(1) 実践校と史資料の紹介

以上の前提を踏まえ、本研究では、日本史探究の分野で、古代から中世に移り変わる上で重要な存在となる武士をテーマに授業を構想し、実践した。

本実践は、高等学校2年次の生徒を対象としたものである(実践校は埼玉県立伊奈学園総合高等学校)。本実践を行う前に、生徒は、既に『詳説日本史 日本史探究』(山川出版社、2023年)の「古代史の内容」及び「院政と平氏政権」⁹⁾について学習済みであった。また、これから中世、特に鎌倉時代を学ぶ段階であった。本実践は、生徒にとって、これから学習する中世がどのような時代だったのかを理解しやすくなるよう、筆者が意図したものである。実践は、全5回の授業で行った。

今回利用した史資料は、『蒙古襲来絵詞』、『男衾三郎絵巻』、『石山寺縁起絵巻』、『平家物語』(延慶本)である。それぞれ簡単に解説を加えたいと思う。

『蒙古襲来絵詞』とは、文永11年(1274年)と弘安4年(1281年)に起きた、蒙古襲来を題材とした絵詞(絵画と詞書で構成された史料)で、肥後国の御家人である竹崎季長の戦功を中心に描かれている。『蒙古襲来絵詞』は上巻と下巻から成り、上巻では文永の役で博多における季長の戦闘の様子と、それらの働きに応じて將軍から恩賞を賜った様子、下巻では弘安の役において志賀島の海戦で戦闘する様子が、詞書と絵で描かれている。鎌倉武士の様子を表す史料として高等学校の教科書や資料集によく掲載されており、目にする機会が多いだろう。また『蒙古襲来絵詞』は後世において「改竄がおこなわれた形跡」¹⁰⁾があり、高校生が史料を批判的に読み取り、その信頼性を分析するといった「史料批判」を行う上で扱いやすい史料だと考える。

『男衾三郎絵巻』は、武士の兄弟である吉見二郎と男衾三郎の一族間に展開される物語を題材とした絵詞である。物語の内容は、都風の暮らしを営む兄(吉見二郎)の死後、二郎の妻と娘が武芸一筋の弟(男衾三郎)に引き取られ、娘が虐待を受けながら暮らし、後に国司に求婚されるというものである。『男衾三郎絵巻』は、物語ではあるものの、鎌倉武士の生活の様子を詳細に描写しており、当時の東国武士の実態を知る上で貴重な史料とされている。特に「笠懸」や「三人張の弓」のシーンは、鎌倉時代の武士の様子を表した例として、よく教科書や資料集に掲載されている。

『石山寺縁起絵巻』は、鎌倉後期から江戸後期に成立した絵巻で、石山寺の起源や本尊観世音菩薩の靈驗譚などが描かれている。石山寺の歴史や信仰だけでなく、当時の社会諸階層の装いや活動を窺うことができるため、前述の史

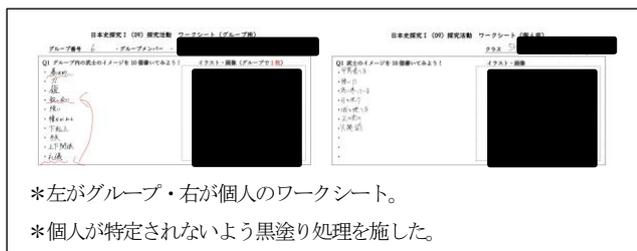
料と同様に教科書や資料集に掲載されている。

『平家物語』（延慶本）は、鎌倉時代に成立した『平家物語』の諸本の一つであり、現在の研究においては、延慶本が古い形態をもっとも多く残しているとみなす見解が通説である¹¹。内容は、平家の栄華と没落、武士の台頭などが描かれている。

(2) 1時間目の実践

次に、実践の内容について説明する。1時間目では、生徒に中世とはどのような時代なのかを想像してほしいため、「中世とはどのような時代?」、「どのような存在が登場して力を持った?」などと問い掛け、これまでの内容や小・中学校の学習を基にイメージを膨らませさせた。既に「院政と平氏政権」について学習済みであるため、一部の生徒はすぐに「武士だ!」と反応を示した。

生徒から「武士」という意見が出た後、さらに武士のイメージを膨らませるため、「武士のイメージを10個書いてみよう!」や「武士のイメージとして『これだ!』と思うイラストをネットで調べてワークシートに載せよう!」という課題を出した。以下、実際のワークシートである。



ワークシートに見られる通り、生徒は、それぞれの武士のイメージを書き、画像を選択した。生徒の武士のイメージを見ると「刀・弓・馬・強い・鎧・かぶと・切腹・礼儀正しい・暴力的・正々堂々、」などと書かれている。ここで筆者が注目したのは、(i)生徒が武士のイメージとして「礼儀正しい・正々堂々」と「暴力的」という一見相反するようなイメージを持っていること、(ii)武士の礼儀正しさの側面に触れている生徒が多く、武士の暴力性に触れている生徒が少ないことという2点である。そこで「なぜ武士のイメージとして一見相反するようなイメージを持っているのか?それらのイメージはどこから来たのか?」という「問い」を出し、グループで話し合いをさせた。

その結果、ある生徒から「日本の武士は、戦いの時に相手に名前を名乗ってから一騎打ちで戦うって習ったことがある!それが正々堂々につながる気がする!」や「元寇の際に、日本の武士は一騎打ちで戦い、元軍は集団で戦ったから苦戦した。一騎打ちのところに正々堂々の要素がある!」という意見が出てきた。「問い」に答えた生徒の所属するグループは、その意見に納得していたが、その他のグループの生徒からは納得を得られなかった。そこで、教科書に記載された『蒙古襲来絵詞』の有名なシーン¹²と、NHK for Schoolの「戦いの違いに苦しむ武士」¹³を見せ、適宜解説¹⁴を加えながら全員が日本の武士が一騎打ちを行ったことを理解できるよう努めた。

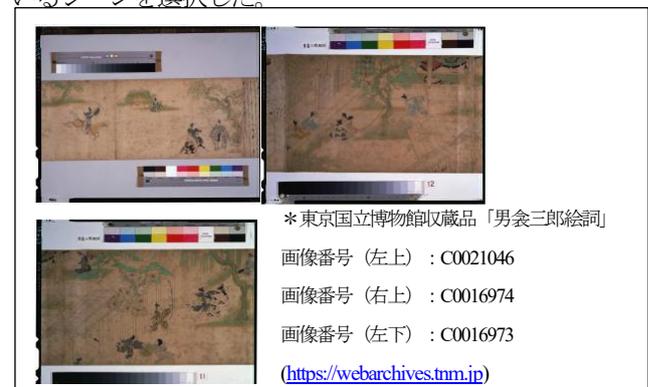
解説を加える中で、筆者が教科書の記述に関して疑問に思ったことを生徒に投げかけた。その記述とは、「元軍の集団戦や優れた兵器に対し、一騎打ち戦を主とする幕府軍は苦戦した。」¹⁵というものである。そして、生徒に対して「これまで学習や教科書の記述から蒙古襲来時の鎌倉武士の戦い方は一騎打ち戦、元は集団戦と考えられているが、本当にそうなのだろうか?みんなは、死戦の中で集団対単独で戦いますか?死が差し迫っている中で名前を名乗ってから正々堂々戦いますか?」などと疑問を口頭で投げかけた。この疑問に関しては、その場での解答を求めなかった。

合わせてこの場面で「想像した武士のイメージは正しいのか?」と「幕府軍は本当に苦戦したのか?」という2つの「問い」を設定した。以降、前者を「問いA」、後者を「問いB」とする。ここまでする作業①とした。

(3) 2時間目の実践

2時間目では、作業①で設定した「問いA」、すなわち本時で生徒が示した「正々堂々」・「一騎打ち」といった武士のイメージの正しさに対する疑問を、生徒に主体的に解決してもらうことを目指した。そのために本時で提示した史料が『男衾三郎絵巻』と『石山寺縁起絵巻』である。史料の読み取りに際して、史料の概要説明→教師の発問→生徒による分析→教師のアドバイス→生徒による再度の分析→教師・生徒のやりとりを通じたイメージの再考、という順番で行った。

まず初めに『男衾三郎絵巻』を見せ、史料について簡単に説明した後、「『男衾三郎絵巻』を見て、みんなが思い描く武士像(以下、「思い描く武士像」と略称)と、みんなが思い描いていない対照的な武士像(以下、「対照的な武士像」と略称)をそれぞれ絵の中から探してみよう。」という質問をし、史料を分析させた。生徒は、「思い描く武士像」として三人張の弓をひく武士のシーンと、笠懸のシーンを選択した。そして「対照的な武士像」として、武家屋敷の門外を通る人物たちを捕まえ、弓で射ろうとしているシーンを選択した。



「思い描く武士像」については、NHK for Schoolの「流鏑馬・笠懸・犬追物」¹⁶を用いて映像と口頭で解説した。ついで「対照的な武士像」については、男衾三郎の館の場面を生徒に提示し、「武士が狙っている人はどのような人か?」という質問を出した。この質問に対し、生徒から「女性を取り合って喧嘩している男性たち!」という反応が返

ってきた。本来ここでは、狙われている人物が「乞食・修行者」¹⁷（「修行者」とは、山伏、修験道の修行者、宗教的存在、非世俗者等）であることを読み取ってもらいたかった。しかし、「乞食・修行者」、特に半僧半俗の「修行者」を、生徒たちは女性と認識した。この時点で生徒の反応が筆者が求めている解答から離れていることに気づいたため、授業展開と結びつけて『石山寺縁起絵巻』を提示し、「乞食・修行者」の理解に近づけるよう試みた。

先にも触れたとおり、『石山寺縁起絵巻』は、鎌倉後期における社会諸階層の装いや活動を窺うことができる。したがって『石山寺縁起絵巻』に登場する人物の特徴が分かると、『男衾三郎絵巻』において武士に狙われている人物がどのような人物であるのか、比較して分かるのではないかと考えた。

そこで『石山寺縁起絵巻』を提示するにあたって、漁村を舞台とした説話の場面の絵巻を選択し、当時の庶民の服装を確認させた。確認させるにあたり「鎌倉時代の成人男性が必ず身につけている2つのものは何か？」という発問を出した。発問に対してすぐに「刀と烏帽子だ！」と生徒が発言した。『石山寺縁起絵巻』の概要部分では、女性、子ども、老人、僧侶以外の人物は皆、腰に差す小刀である「脇差」と「烏帽子」を着用している。これらに生徒が気づけば、これらが鎌倉時代の一般的な成人男性¹⁸の表象であると説明できる。

さらに『石山寺縁起絵巻』に出てくる成人男性の特徴と『男衾三郎絵巻』の武士に狙われている人物を比較させ、「脇差」と「烏帽子」を所持しているか確認させた。比較するとすぐに生徒は、『男衾三郎絵巻』において武士に狙われている人物が「脇差」と「烏帽子」を着用していないことに気づいた。「脇差」と「烏帽子」を所持していないことから、「武士に狙われている人物」は、鎌倉時代の一般的な成人男性ではない存在、すなわち非世俗的な存在であることが分かる。



ここまで説明をすると生徒の間で「世俗的ではない存在とは何か」という疑問が生まれる。世俗的という言葉が難しいため、生徒には宗教的な存在ではなく一般的な存在という言葉で改めて説明をすると、狙われている人物は「『石山寺縁起絵巻』にも登場するようなお坊さんだ！」と生徒から反応があった。しかしながら、『男衾三郎絵巻』で武士に狙われている人物をよく見ると、『石山寺縁起絵巻』の僧侶とは髪型や服装の点で異なっているという反応も生

徒から出てきた。

そこで「熊野詣や高野詣で修行する存在ってなんて言ったっけ？」とヒントを出すと生徒から「山伏だ！」と筆者が求めている解答が出てきた。まだ分かっていない生徒もいたため、院政期に上皇や貴族の間で熊野詣や高野詣が流行していたことや、山伏とは、それらの参詣に関わった宗教者たちのことであることを説明をした。そのように説明を加えたことや、直前の単元が院政期の内容であったことにより、多くの生徒が、「狙われている人物」＝「修行者」(≒山伏)という関係を理解できていたと思われる。

生徒が武士から狙われていた人物が「山伏」だと分かったところで、「『男衾三郎絵巻』の武士の様子からどのような武士像が見えるだろう？」と質問をすると生徒から「『男衾三郎絵巻』は鎌倉時代の武士の日常を描いているから、武士の日常の中に世俗的でない人間を襲うことがあり、暴力的な様子があるのではないだろうか」¹⁹という意見が出てきた。

前述したとおり、本実践の初段階で武士に関するイメージを生徒たちに答えてもらったところ、武士の暴力性²⁰について触れている生徒が少なかった。したがって、『男衾三郎絵巻』(および『石山寺縁起絵巻』)の読み取りを通して、生徒たちが持つ武士のイメージは、実践前よりも多面的になった、と筆者は評価している。

(4)3 時間目の実践

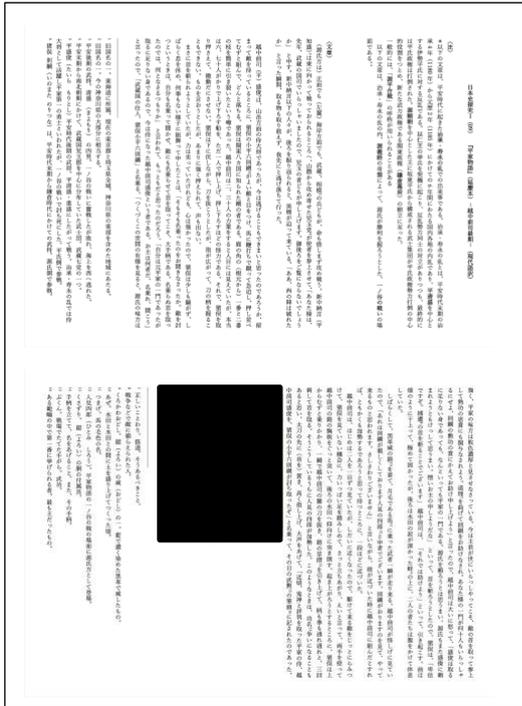
3時間目では、2時間目と同様に作業①で設定した「問いA」、すなわち1時間目で生徒が示した「正々堂々」・「一騎打ち」といった武士のイメージの正しさに対する疑問を、生徒に主体的に解決してもらうことを目指した。そのため本時で提示した史料が『平家物語』(延慶本)である。

生徒には、『平家物語』(延慶本)の中に記述された巻第九・「越中前司最期」の現代語訳を読ませ、そこから読み取れることを分析させた。まず最初に「越中前司最期」の内容を簡単に解説する。

一ノ谷の戦いの中、平家軍の有力武士であった越中前司盛俊は、源氏側の武士の猪俣則綱と組み合った。力に勝る盛俊は則綱を組み伏せて首を取ろうとしたが、則綱が「互いに名乗ってこそ武士だ！」というので力を緩めて互いに名乗りあった。その際、則綱は「すでに平家の敗色は濃い。今更、敵の首を取ったところで恩賞などはないだろう。自分を助けてくれれば、今回の戦いの勲功に申しかえて命を助けよう」と言った。また、則綱は「降伏した敵の首を取るのには不当である」と言ったため、則綱の言葉を信じた盛俊は彼を助け、田の畔に腰かけて一息ついていた。そこに則綱の見知った人見四郎が近づいてくるのに気を取られている盛俊を見て則綱は、すかさず盛俊を突き倒して彼の腰の刀を抜いて刺し殺し首を取ってしまった²¹。

以上が「越中前司最期」の簡単な内容である。ここでは、源氏側の武士である猪俣則綱が、騙し討ちによって越中前司盛俊を討ち取ったことが読み取れる。生徒には、筆者が訳した現代語訳(下のワークシート)を読ませ、以上の内

容に気づいてもらうようにした。



活動を行わせる中で、現代語訳の文章量が多いことや古文に見られるような難しい言葉が登場したため、いきなり全ての内容を理解させることが難しいと考えた。そこで、まず各自で一通り読み、その後グループ単位で「越中前司最期」の内容を整理するよう指導した。整理にあたり「猪俣則綱はどのような人物か？」とヒントを提示することで、武士の多面性をイメージしやすくなるように支援した。

グループでの整理が終わった後、生徒に「問いA」の質問をしたところ、多くの生徒が武士の卑怯さや狡猾さ、暴力性に触れるようになった。このことから、2時間目の実践を踏まえ、3時間目の実践を経験したことで、生徒は武士の多面的なあり方について理解を深め、イメージを広げることができた、と評価したい。

また、これまでの授業を通して生徒が疑問に思ったことを個人・グループでそれぞれ考えさせた。以下、生徒から出た疑問をスライドにまとめたものである。

みんなの疑問

- どうして武士のブラックな部分が現代の人に伝わっていないのか？
- 他にも卑怯な武士はいたのか
- 人見四郎ってどんな人？登場人物を整理したい？
- なぜ武士は礼儀正しいというイメージがついたのか？
- 武士が助けを求めたら必ず助けるのか？
- 集団なのに一対一に持ち込む意味は？
- 地域ごとに武士の礼儀正しさには違いがあるのか？地域ごとの民度に関して
- 元寇の際、本当に一騎打ちしたのか？

生徒から出てきた疑問を「新しい問い」として各自に設定させ、実践の最後に意見をまとめるよう指導した。

(5) 4時間目の実践

4時間目では、2・3時間目とは異なり、作業①で設定した「問いB」、すなわち1時間目で教師が示した蒙古襲来(特に文永の役)で「幕府軍は本当に苦戦したのか？」とい

た武士の戦闘イメージに対する疑問を、生徒に主体的に解決してもらうことを目指した。つまり、生徒は「史料批判」を通じた歴史的な事実の認識と解釈を行なった。そのために本時で提示した史料が、1時間目でも示した『蒙古襲来絵詞』である。本時では、史料の詞書に読み下し文や現代語訳を付け、生徒が「史料」を読みやすいよう工夫した。



授業の展開は、生徒に改めて「問いB」について確認させ、『蒙古襲来絵詞』(主に絵の部分)と筆者が作成した現代語訳(上記ワークシート)から、『蒙古襲来絵詞』に描かれた武士の戦い方について読み取れることを確認させた。また、あらかじめ1~6番までの絵画番号²²⁾を『蒙古襲来絵詞』のシーンごとに振り分け、現代語訳の内容²³⁾がどのシーンの絵画番号に適合するのかがグループで考えさせた。現代語訳と『蒙古襲来絵詞』双方を分析するため、難しい課題と予想したがほとんどのグループが正解に辿り着いた。

各グループの解答をクラスで共有した後、『蒙古襲来絵詞』に付した絵画番号の順に解説を行った。特に2番「白石六郎通泰が援軍を率いてやってくるシーン」から、一騎打ちだけでなく集団戦も行われていたことを確認させた。また、4番、5番のシーンから鎌倉武士社会における御恩と奉公の関係が読み取れることについても解説した。

ここまで解説を加えた上で生徒に『蒙古襲来絵詞』において改竄がおこなわれた箇所を探してもらった。生徒に対して「『蒙古襲来絵詞』には修正・加筆された箇所がある。その箇所とはどこか？」という質問を出し、修正・加筆された箇所を探させた。しばらく探してもらったが、中々正解を導くことが難しかったため、ヒントとして「『蒙古襲来絵詞』は誰が何のために作った？」という問い掛けから、竹崎季長が自身の活躍を後世に残すために作らせたことを思い出させた。また、加えて「みんなが竹崎季長だったとして自身の活躍を後世に残すとすれば、どのシーンを変える？どこを誇張する？」や「絵のタッチで他と異なる箇所はあるか？」という質問をしたところ、多くのグループが3番の「文永の役で竹崎季長がモンゴル軍相手に奮戦するシーン」を選択した。

ここで3番のシーンを詳しく解説する。このシーンを描いた部分は二紙で成り立っている。騎乗した竹崎季長の姿は、一紙目のみに描かれている。季長に向かって攻撃を仕掛けている3人のモンゴル兵は、一紙と二紙目の継ぎ目に

描かれている。自らの陣に戻るモンゴル兵たちとその陣地は、二紙目に描かれている。陣地に戻るモンゴル兵とモンゴル陣地にいる兵士たちのタッチは一致しているのに対して、季長に向かって攻撃している3人のモンゴル兵は、縁取りが太く、明らかに後で補われたものである。そして、軍服の色も二紙目に描かれたモンゴル軍兵士たちと明らかに異なっている。さらに、季長に向かって3人のモンゴル兵のうち1人の右肘が、自陣に戻るモンゴル兵の軍服の裾の上に重ねて描かれていることが明らかである。



* 皇居三の丸尚蔵館収蔵

『蒙古襲来絵詞』

画像番号：d-0965-01-052

(<https://shozokan.nich.go.jp>)

生徒には、「絵詞の発注者は誰か」、「描かれている人は誰か」、「絵のタッチが異なる所はあるか」という視点から、上記の情報を導き出してもらい、季長に向かって3人のモンゴル兵を『蒙古襲来絵詞』の原型にはなかったものとして消去して考えてもらう。この作業によって、生徒は、実際にはモンゴル軍が自陣に退却しているというのを導き出すことが可能となり、「問いB」に対する解答を導き出すことも可能となる。これらの情報は、高校生に読み取りをさせても十分に対応可能である。本授業では、小松茂美編『日本の絵巻 13 蒙古襲来絵詞』(中央公論新社、1988年)のサイズ通りにカラーコピーをして生徒に示せば十分に可能であった。

『蒙古襲来絵詞』の読み取りを通して、生徒は、「幕府軍は本当に苦戦したのか?」という「問いB」に対して、それぞれの解答を考えた。生徒の中には、「『蒙古襲来絵詞』の修正・加筆された部分を消去して絵詞を見ると、幕府軍は苦戦していないようにも見える!」や「教書の記述やNHK for School²⁴の説明は本当に正しいのだろうか?」という反応が見られた。

以上のような情報の吟味・取捨選択を通して、各「問い」に対して生徒たちに、具体的な考察をしてもらった。このような教材の分析が先に示した「史料批判」であり、2~4時間目の活動が作業②・③である。

(6) 5時間目の実践

5時間目では、「問いA」、「問いB」、「新しい問い」に対する各自の主張を簡単なレポートにまとめ、自己の歴史像を提示させた。その際に主張の根拠として作業②・③で行った「史料批判」の過程と結果を追体験する形で提示してもらった。これが作業④である。

高校生は作業①~④の活動を通して、史資料の信頼性を分析・検討し、各自の歴史像を単元の終わりに提示する。今回は、鎌倉時代を題材にした授業実践であったが、年間

を通して通史的な視野から上記のような授業を各時代で構想したい。このような活動を積み重ねることで、生徒は、通史的な歴史過程について、教師の提示した史資料を基に具体的な理解を得られたと予想する。

すなわち教科書・資料集から得られる知識・理解だけでなく、史資料から得られる知識・理解、情報を分析・評価する力を関連づけることによって、自身の知識・理解・表現力をより高めることができるだろう。また、地理歴史科に限らず、他教科においても、情報を分析・評価するスキルやスタンスを育成する手掛かりにもなるのではないかと。

「史料批判」を用いた授業実践 (日本史探究-中世への入口)

○1 時間目：武士イメージ確認・概要説明・作業①

- ・「問いA」「想像した武士のイメージは正しいのか?」
- ・「問いB」「幕府軍は本当に苦戦したのか?」

* 地図は google map を使用。

(<https://about.google/brand-resource-center/products-and-services/go-guidelines/>)

○2 時間目：事実の認識・解釈・作業②・作業③

(『男衾三郎絵巻』の読み取り)

* e 国宝 国立文化財機構所蔵 国宝・重要文化財においてデータベースで見る事が可能。史料に該当。

(『石山寺縁起絵巻』の読み取り)

* 富樫謙『復元の日本史 説話絵巻—庶民の世界』(毎日新聞社、1991年)に記載されたサイズでカラーコピーをする。

○3 時間目：事実の認識・解釈・作業②・作業③

(『平家物語』(延慶本)の読み取り)

* 筆者が現代語訳したものを読ませる、「史料」に該当。

○4 時間目：事実の認識・解釈・作業②・作業③

(『蒙古襲来絵詞』の読み取り)

* 小松茂美『日本の絵巻 13 蒙古襲来絵詞』(中央公論新社、1988年)に記載されたサイズでカラーコピーをする。

○5 時間目：歴史像の提示・作業④

- ・生徒は、1~4時間目に出てきた「問いA」・「問いB」・「新しい問い」に対する各自の主張をまとめる。

5. まとめと今後の課題

以上、学習指導要領解説で求められている批判的思考力を育成するために、歴史学を学ぶ(営む)上で前提となる史料批判の理論を、高等学校歴史科目の授業において導入する有用性について本研究で主張してきた。

高校生の学習段階では、歴史学の営みとしての史料批判は、技術的な限界と時間的制約によって難しい。従って、史料批判の理論は踏襲しつつ、生徒が読みやすいように加工した「史料」や非文字史料、資料を用いた「史料批判」を行うことで、高校生が歴史の過程やそれを示す歴史情報

を自ら分析・評価を行うことを目指して実践を行った。

実践では、『蒙古襲来絵詞』、『男衾三郎絵巻』、『石山寺縁起絵巻』、『平家物語』(延慶本)といった史料を、高校生が分かりやすいよう現代語訳や解説を加え「史料」として用いた。「史料」を用いることで、生徒は教師の気づかせたいところを、効率良く見つけ出すことが可能となった。すなわちこの実践を通して、歴史学における史料批判を高等学校の地理歴史科の授業に導入した場合に想定される、技術的・時間的課題を克服できたと考えられる。

以上のように、本研究では、「史料批判」を可能とする教材を用いることで、先の課題を克服しつつ、学習指導要領解説で求められている批判的思考力を育成する有効性を示してきた。ただし、本研究を進める過程で新たな課題に直面した。それは、教師が、史料を加工した読み下し文や現代語訳などの「史料」を適切に用いたり、作成したりすることができるのかということである。また、歴史学を専門としない教師が、当該分野の最新研究成果を正確に授業に反映できるのか、という課題も生じる。筆者自身、実践を通して、本論文の注17~20で記述したような教師の技術的課題を見出した。これらの課題は、各教師の力量・学修履歴によるところが大きい。したがって、本研究で示した「史料批判」を活用した授業の再現性や実現性については示すことができなかつた。以上の諸点については、現段階で明確な答えを見つけて出せていない。これらを今後の検討課題として提示し、本研究の結びとする。

1 文部科学省『【地理歴史編】高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説』p.188(東洋館出版社、2019年)。

2 文部科学省『【地理歴史編】高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説』p.222(東洋館出版社、2019年)。

3 高等学校の歴史関係科目とは、主に歴史総合、日本史探究、世界史探究を指す。本研究においても同じ意味で使用する。

4 高等学校における社会科関係科目とは、地理総合、地理探究、歴史総合、日本史探究、世界史探究、公共、倫理、政治・経済を指す。前5つの科目が地理歴史であり、後3つの科目が公民である。

5 東京大学教養学部歴史学研究会『東大連続講義 歴史学の思考法』p.22、(岩波書店、2020年)。

6 戸川点「史料読解力をどう育成するか」(『拓殖大学教職課程年報』巻4 pp.52-67、2021年)。

7 渡辺氏・戸川氏による史料批判に対する考え方と、高校生段階の「史料批判」を分けるため「」を用いて区別する。

8 本研究では、史料・「史料」・資料をまとめて史資料と表記する。

9 佐藤信『詳説日本史 日本史探究』pp.6-85(山川出版社、2023年)。

10 佐藤鉄太郎「蒙古襲来絵詞の改竄と手直しについて」(『中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要』巻36 pp.143-150、2004年)。

11 佐伯真一『戦場の精神史 武士道という幻影』p.16、(NHK出版、2022年、初版は2004年)参照。なお本実践では、佐伯氏の研究に多くを学び教材を作成した(武士のイメージを問うワークシートや『平家物語』(延慶本)の現代語訳等)。これらに付した図版は、著作権法等に鑑み、本論文では黒塗りを施した。

12 佐藤信『詳説日本史 日本史探究』p.99(山川出版社、2023年)。

13 NHK for School「戦いの違いに苦しむ武士」(https://edu.web.nhk/school/watch/clip/?das_id=D0005310775_00000) (2025/11/13)

14 『蒙古襲来絵詞』を主に扱うのは4時間目であるが、この時点

で『蒙古襲来絵詞』の発注者が肥後御家人竹崎季長であることや、絵巻が作成された意図を簡単に説明した。

15 佐藤信『詳説日本史 日本史探究』p.99-p.100、(山川出版社、2023年)。

16 NHK for School「流鏑馬・笠懸・犬追物」

(https://edu.web.nhk/school/watch/clip/?das_id=D0005403027_00000) (2025/11/16)

17 五味文彦『殺生と信仰—武士を探る』pp.15-18、(角川学芸出版、1997年)。五味氏は、『男衾三郎絵巻』の詞書を基に男衾三郎の館の前で武士に狙われている人物を、「乞食・修行者」と表現している。本来のねらいは、高校生に「乞食・修行者」という言葉を通じてもらうことであつたが、生徒の反応を見るにそれは難しうであつた。したがって、本実践においては、生徒が「乞食・修行者」を「山伏」と認識できれば良いものとした。しかし、史料解釈上、「乞食・修行者」=「山伏」とまでは言えないため、説明の仕方に課題が残つた。

18 歴史学研究会・日本史研究会『講座日本歴史3 中世1』pp.293-334(東京大学出版会、1984年)において高橋昌明氏は、中世の身分制を、「全体社会の日本国を律するイデオロギー的な身分関係の大枠は、人・人ナラヌモノ、世間・出世間、浄・不浄の三次元の座標軸によって区別される人・僧侶・童・非人の類別である」としている。また、それらを模式図で表現している。大学以上の学びであれば、『男衾三郎絵巻』に登場する「乞食・修行者」や、『石山寺縁起絵巻』に登場する人物たちも、高橋氏を含めた中世身分制・ジェンダーの研究の進展を踏まえて、それら存在を分類する必要がある。しかし、中世の身分制について初等・中等教育において学習する機会が担保されていない。したがって、本実践では、女性・子ども・老人・僧侶以外を鎌倉時代の一般的な成人男性と表現し、生徒にイメージしてもらいやすいよう、彼らを「現代における参政権を持った男性」と説明した。これらの生徒への説明に関して、説明の正確性と、分かりやすさの二つの面で課題が残つた。

19 鎌倉時代において武士が非世俗者を襲うことはあつたと考えられるが、その頻度や回数などに関して詳細なことはわかっていない。したがって、武士によるマンハントを強調して説明すると、生徒が武士の暴力性について事実よりも過度に意識する可能性がある。そのため、本実践においては、マンハントが日常的に行われていたとは説明せず、その可能性に言及することに留めた。

20 齋藤真一『中世武士の城』p.189(吉川弘文館、2006年)参照。本実践においては武士の暴力性、殺生についてのみ生徒に読み取らせることにしたが、武士の中には極楽往生や現世利益を願う者も存在した。齋藤氏によると武士の本拠が構えられた空間は、「極楽往生と現世利益の装置が備わっていた。まさに地域の安穏を希求し、そして保証する空間でもあつた」としている。地域の安穏を願う武士のあり方について、本実践では、教材数や授業時間等の関係から対象外とした。この点が課題として残つた。

21 佐伯真一『戦場の精神史 武士道という幻影』pp.10-12、(NHK出版、2022年、初版は2004年)参照。

22 絵画番号は全部で6つに分けた。1番は「竹崎季長一行が出陣するシーン」、2番は「白石六郎通泰が援軍を率いてやってくるシーン」、3番は「文永の役で竹崎季長がモンゴル軍相手に奮戦するシーン」、4番は「竹崎季長が安達泰盛に恩賞を求めるシーン」、5番は「文永の役の後、竹崎季長が馬を賜るシーン」、6番は「弘安の役で船上で合戦するシーン」である。生徒には、筆者が作成した現代語訳を読んでもらい、その内容に合ったシーンを6個の中から3つ選んでもらった。

23 現代語訳した資料1(出陣する季長の一行)は、絵画番号1番「竹崎季長一行が出陣するシーン」に該当する。資料2(突進する季長)は、絵画番号3番「文永の役で竹崎季長がモンゴル軍相手に奮戦するシーン」に該当する。資料3(ピンチの季長)は、絵画番号2番「白石六郎通泰が援軍を率いてやってくるシーン」に該当する。

24 注13と同じ。