

歴史を学ぶ意味や価値を実感させ、 民主社会の形成者の育成につなげる 社会科学習のあり方

ー 中学2年歴史的分野

実践「忠臣蔵裁判～近世確立の物語～」を通してー



香川大学教育学部附属坂出中学校
教諭 大和田 俊

目 次

1	はじめに	1
2	研究の3つの柱	
(1)	確かな歴史認識を自ら主体的に構成し獲得すること	2
(2)	立場の異なる他者と協働して、こたえを模索する学びの場を設定すること	3
(3)	単元を通して獲得した歴史認識から、「社会的自己」が捉え直されること	3
3	授業実践（中学2年歴史的分野 実践「忠臣蔵裁判～近世確立の物語～」）	
(1)	単元について	4
(2)	生徒の実態	5
(3)	単元の目標と計画	6
(4)	授業の実際	7
4	実践の分析および成果と課題	
	研究の柱(1)について	16
	研究の柱(2)について	18
	研究の柱(3)について	19
5	おわりに	21

1 はじめに

私たちが生きている現代とは、どのような時代か。私たちが暮らしている地域には、どのような特徴があるか。

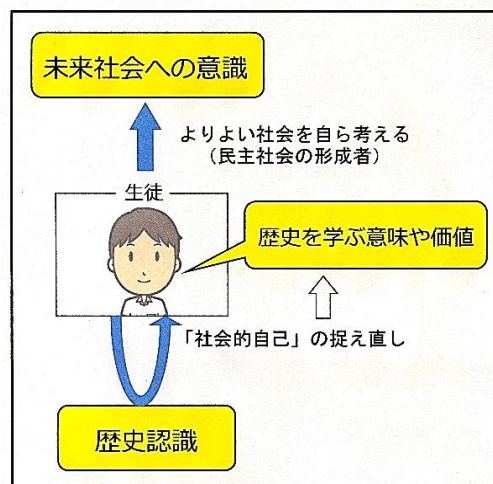
高度に情報化し、インターネットで検索すればすぐに知りたい情報が手に入る私たちにとって、これらの問いにどれほどこたえられるだろうか。社会科は、発足当初から「公民的資質」を備えた、民主社会の形成者を育成するという目標観に立つ教科である。そのような民主社会の形成者を育成するためには、「現代とは、どのような時代か」、「自分の住む地域には、どのような特徴があるか」、つまり、「今・ここ」を捉えさせることができないと、今後の未来社会を形成していくことはもとより、その方向性を構想することすら困難だろう。このような、自己の生きる「今・ここ」に対する社会的認識（科学的認識ないし文学的認識ではない）を「社会的自己」と定義する。

では、どのようにすれば「社会的自己」を捉えられるのか。その手がかりが、社会科で学ぶ社会的事象である。つまり、世界や日本の諸地域（横軸）、過去の歴史（縦軸）、現代の諸制度（原点）におけるさまざまな人々の営み（社会的事象）を学ぶことで獲得される社会認識が、自己をうつす鏡となり、それまで漠然としていた「社会的自己」の捉え直しにつながる（各分野における社会的事象と「社会的自己」の関係は、以下のようになる。）

- 地理的分野…さまざまな地域での社会的事象から、自分たちの地域を捉え直す
- 歴史的分野…さまざまな時代での社会的事象から、自分たちの時代を捉え直す
- 公民的分野…現代におけるさまざまな社会的事象から、自分たちの社会を捉え直す

歴史学習では、歴史的事象を学ぶこと自体が目的化しやすい。しかし、それは手段である。歴史的事象を学ぶことで獲得される歴史認識によって、生徒の「社会的自己」が捉え直されることで、自分が今生きている時代の文化や制度、問題などが絶対的なものではなく、変わり得るものとして相対化できる。そのことで、生徒は歴史と現代・自己とのつながりを見出し、歴史を学ぶ意味や価値を実感するとともに、よりよい社会とはどうあるべきかを自ら考える民主社会の形成者へと育っていくのではないかと考えた。

【研究構想図】



しかしまた一方で、民主社会の形成者に求められる資質・能力も時代とともに変化している。「人・もの・カネ」のグローバル化と国内外の経済格差の拡大およびそれに伴う民衆の分断、地球環境問題の深刻化、高度情報化および人工知能に代表される科学技術の急速な発展などを背景とした現代社会の大きな変化の中で、今後ますます突きつけられるのは、「豊かさとは何か」「国家とは何か」「政治・経済、および社会はどうあるべきか」「そもそも人間とは何か、どうあるべきか」といった、本質的な問いである。そういった本質的な問いに対するこたえを、人工知能に頼ることなく、価値観や宗教、文化、立場や利害の異なる他者と協働して模索し、つくりあげていく姿勢こそ、これからの民主社会の形成者に最も求められる資質・能力ではないだろうか。

以上のように考え、研究主題を設定し、研究を進めた。次に、研究の具体について、以下に述べる。

2 研究の柱

歴史を学ぶ意味や価値を実感させ、民主社会の形成者の育成につなげるために、以下の3点を研究の柱とした。

- (1) 確かな歴史認識を自ら主体的に構成し獲得すること
- (2) 立場の異なる他者と協働して、こたえを模索する学びの場を設定すること
- (3) 単元を通して獲得した歴史認識から、「社会的自己」が捉え直されること

研究の柱(1)～(3)のそれぞれについて、具体的な手立てを、次のように考えた。

研究の柱(1) 確かな歴史認識を自ら主体的に構成し獲得すること

【手立て1】 歴史的事象に対する自分の考えを構成し他者と語り合う場を設定する

歴史学習において生徒が何らかの歴史認識を獲得する場合、それが受動的な形態（例えば教師が教えこむ形）でなされると、生徒は獲得された歴史認識に意味や価値を見出すことは少ない。歴史を学ぶ意味や価値を生徒に実感させるためには、歴史認識を生徒自らが主体的に構成し獲得するようにする必要がある。そのためには、単元や授業展開の中で、歴史的事象に対する自らの考え（価値判断や選択）をもたせる工夫が有効である。なぜなら、自らの考えをもつためには、必然的に自分で学んだ事実を構成し、自分なりの歴史認識を構築しなくてはならないからである。さらにここで、自らの考えを他者と語り合う場を設定する。そうすることで、互いに構成されていた歴史認識が擦り合わされ、より確か

な歴史認識が再構成されていくと考える。

研究の柱(2) 立場の異なる他者と協働して、こたえを模索する学びの場を設定すること

【手立て2】 2段階の問いと対話の土俵の限定によって、問い合い、語り合える場を設定する

まず、2段階の問いについて説明する。第1の問いは、ジレンマを含んだ立場が分かれる問いの設定である。立場が分かれる問いを設定することで、一般的な歴史的事象に対する考えに個性が生まれ、生徒自身の主体性につながる。また、最初から「なぜ？」と問うよりも答えやすく、歴史が苦手な生徒も参加しやすい。さらに、ジレンマを内包させることで、一方を選択するともう一方が必然的に不都合な結果になり、切実性が高まる。第2の問いは、協働をしかける問いである。第2の問いによって、第1の問いによって分かれた異なる立場を超えて話し合わざるを得ない状況をつくりだす。そうすることで、異なる他者と協働してこたえを模索していく難しさや達成感を生み出す。そのために、学習前後の生徒の立場や考えを把握し、異なる立場の生徒が同じグループ内にいるように生徒を配置する工夫も行う。

次に対話の土俵の限定について説明する。異なる立場同士が互いの意見を認め合うだけでなく、問い合い、語り合える場にするために、対話の土俵をこれまでに学んだ歴史認識と単元で取り上げた資料及び事実に限定する。そうすることで、根拠にもとづいて相手に対して問うたり、説得しようとしたりできるようになると考えた。

研究の柱(3) 単元を通して獲得した歴史認識から、「社会的自己」が捉え直されること

【手立て3】 時代や地域が変わっても通用する普遍的なテーマを設定した単元構成

歴史的分野で「社会的自己」を捉え直すためには、異なる時代における特殊性に対する社会認識を獲得する一方で、「今」を生きる自己につながる一般性が必要である。その異なる時代と「今」を生きる自己とをつなげるのが普遍的なテーマである。例えば、室町時代に東アジア海域で倭寇が活動していたという歴史的事象を取り上げる。倭寇の構成員は日本人、高麗人、中国人など諸民族を含んでおり、構成員の意識や活動範囲は、現代的な国籍や国境線で理解できるものではない。ここで、この歴史認識のみを取り上げると、異なる時代の特殊性（「昔は今とちがうのだな」）の認識だけに限られてしまう。しかし、「国境とは何か？」という時代が変わっても通用する普遍的なテーマから単元構成し、その単元の中で室町時代の倭寇を取り上げていくことで、時代やそのときの国際社会のあり方によ

って国境の概念が変わること、現代における国境線が近代以降の産物にすぎないことなど「今」を相対化できるとともに、「では、未来の国境は？」という未来社会の形成につながる問いも立てられるのではないだろうか。

【手立て4】 歴史的事象と今をつなぐ現代的文脈を組み込んだ単元構成

現代的文脈とは、歴史的事象に備わっている様々な側面のうち、現代的な意義や現代とのつながりを意識させる側面のことである。歴史の授業で扱う題材は、すべて過去の出来事であり、生徒の生きる現代社会とは価値観や制度、環境など様々な面で異なっている。それだけに、生徒は学んだ歴史的事象を知識として暗記しようとするだけで、歴史的事象をふまえて自分たちの社会を見直そうとしたりしない。しかし一方で、【手立て3】で述べたように、歴史的事象と現代社会における事象は、普遍的なテーマでつながりを見出すこともできる。そこで、授業で扱う歴史的事象とつながった現代社会における事象を単元の中で取り上げることで、生徒は現代とのつながりをより意識できるようになり、「社会的自己」を捉え直すことにつながるのではないかと考えた。

以上の研究の柱をもとに、歴史的分野における実践を試みた。詳細について次に述べる。

3 授業実践（中学2年歴史的分野 単元名：忠臣蔵裁判～近世確立の物語～）

（1） 単元について

一昨年、我が国は戦後70年をむかえた。新聞やテレビなどの各種メディアでは、様々な特集が組まれ、70年前に終結した戦争の惨禍を再び確認するとともに、これからも戦争のない平和な時代が続くことが望まれている。一方で、9月には安全保障関連法案が成立するなど、我が国の安全保障体制は大きな転換期をむかえている。薄れつつある戦争の記憶の中で、これからの国民には、国家としての安全保障のあり方が問われていくことは間違いない。

我が国の歴史に目を向けると、200年以上大きな戦乱が起こらなかった時代がある。江戸時代である。芳賀徹氏により「徳川の平和」(Pax Tokugawana パクス・トクガワナ)とも表現され、世界史上でもまれな「平和」な時代とされている。江戸時代の前近代的な統治体制や領民統制、身分制にもとづく社会のあり方、村社会における生命の不安定性などを鑑みると、現代人の考える平和とは大きな隔たりがあるが、しかし一方で、このまれな「平和」の時代を歴史に持っていることは、現代の私たち日本人にとって、

計り知れない治安文化遺産ともなっているのである。

では、「徳川の平和」は、どのようにして実現されたのか。従来は、江戸開幕から三代将軍家光にいたるまでの初期における統一的枠組みの構築から考えられてきた。しかし一方で、武断政治の限界が見えはじめ、四代将軍家綱の時期から文治政治への転換がはかれるなど、必ずしも初期の枠組みの構築だけで「徳川の平和」が実現できたわけではなかった。その「徳川の平和」、いわゆる近世社会を「確立」させたのが五代将軍綱吉の時期だった。五代将軍綱吉の時期には、いわゆる「生類憐みの令」、全国規模の「鉄砲改め」などが実施され、江戸時代になってなお残っていた中世の気風が改められていった。さらに、武家諸法度第一条の改定がなされ、幕府の支配論理を「武力」から「思想」へと転換させていった。この綱吉による中世の気風の改め、さらには支配論理の転換は、武力による自力救済（中世社会）への「決別」であり、思想による公権力の一元支配（近世社会）を「確立」（＝「徳川の平和」の実現）させていくことにつながっていくのである。そして、この支配論理の転換期に起こった事件が赤穂事件である。主君への忠義をはたした大石はじめ四十七士（うち1名は事件後行方不明）をどう裁くのか。これは、彼らの行動を幕府が推奨していた忠義として認めるか、徒党を組んだ暴動として処罰するのかの選択であり、また、自力救済（中世）か公儀の法（近世）かの分水嶺となった象徴的な選択でもあったと考える。

以上から、この歴史の学びを通して、我が国の伝統と文化の特色や価値について改めて考え直すことができ、歴史上の人物の選択や過去の人々から脈々と文化が受け継がれてきたことが現代の自分たちの時代（文化）につながっていることを実感でき、歴史を学ぶ意味や価値の実感につながるのではないかと考える。

（２） 生徒の実態

1学年の生徒120名（男子62名 女子58名）のうち、歴史を学ぶことが好きな生徒は88名と多いが、一方で歴史を学ぶことに意味や価値を感じない生徒は11名いる。意味や価値を感じない生徒の理由としては、「将来や生活に役立ちそうにない（6名）」「今のつながりが分からない（3名）」「白紙（2名）」であり、過去にあった出来事が現代の私たちの生活や文化を形づくっているという実感を持っていないと考えられる。学習前の生徒の考えとしては、「二百年以上の『徳川の平和』が実現したのはなぜか？」に対しては、「鎖国をしていたから（42名）」、「大名配置や参勤交代（30名）」、「幕府の強い

勢力、厳しい支配と処罰（21名）」「武家諸法度などの法律や制度の整備（18名）」であり、大半の生徒が江戸幕府初期における統一的枠組みの構築から考えている。

(3) 単元の目標と計画

① 目標

- ・ それまでは、江戸開幕から三代将軍家光にいたるまでの初期における統一的枠組みの構築から近世の確立を物語っていたが、赤穂事件に対する徳川綱吉の決断について、特に公権力の確立と自力救済の否定という観点から語り合うことを通して、幕府の裁定が近世の確立に与えた影響について気づく。
- ・ 徳川綱吉の決断に対する新たな気づきから、自己に引きつけて為政者の決断の重みを実感したり、近世と結びつけて現代日本を語り直したりすることで、歴史を学ぶ意味や価値を実感する。

② 単元計画

時間	学習課題（中心の問い）と学習内容（・）
1	<p data-bbox="240 1037 1406 1070">今から 130 年後（西暦 2146 年）まで、日本は戦争しない国であり続けられるか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 戦後 70 年をむかえた現代日本と「徳川の平和」を比較し、その長さを実感する。 ・ 中世や戦国時代の資料をもとに、江戸時代が日本の治安文化の形成にはたした影響を考える。
2	<p data-bbox="309 1294 1342 1328">二百年以上続いた『徳川の平和』は、どのようにして実現されたのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 石高制、幕藩制、身分制、鎖国制などから江戸時代初期における統一的枠組みの構築が「徳川の平和」にはたした役割を考える。
3	<p data-bbox="461 1487 1190 1520">どの将軍の時に、『徳川の平和』が確立したのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 島原・天草一揆や由井正雪の乱にふれ、江戸幕府開幕以降も決して安定していなかったことに気づく一方で、貨幣経済の起こりによる元禄期の諸産業の発達や経済成長をそれと対比させることで、「徳川の平和」にとっての元禄期に着目する。
4	<p data-bbox="469 1749 1182 1783">元禄期の将軍、徳川綱吉がめざした世の中とは？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 5代将軍綱吉が行った政策（「生類憐みの令」「鉄砲改め」や武家諸法度第1条の改訂など）を前の時代の社会状況と比較しながら考え、文治政治への支配論理の転換が幕藩体制の維持にはたした役割に気づく。

5	<p style="text-align: center;">元禄に起きた赤穂事件とは、どんな事件だったのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・実際の『忠臣蔵』（2004年・テレビ朝日）のドラマ映像をダイジェスト形式で視聴し、赤穂事件の概略と綱吉の選択を知る。
6・7	<p style="text-align: center;">元禄に起きた赤穂事件！あなたは、四十七士を助命にするか？厳罰にするか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・『葉隠』を通しての「武士道」から、武士身分の特権としての武力は、どのような形で制約され、あるいは発揮されるべきと考えられていたのかを理解する。 ・喧嘩両成敗の考え方とそれが採用された事例や殿中刃傷の先例の検討を通して、松の廊下での刃傷事件についての自分なりの見解を考えさせる。 ・仇討ちの諸相をもとに、仇討ちが成立するか自分なりの見解を考えさせる。また、当時の人々は仇討ちとした理由を考え、世論では忠義が重んじられ高く評価されたことを理解する。 ・武家諸法度第5条では、徒党を組んだ暴動が禁じられており、違反した者は厳罰に処されることを理解する。
8 本時 家庭学習	<p style="text-align: center;">武家諸法度第1条と第5条、どちらを優先すべきか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・四十七士の行動を、忠義をはたした行動とするか徒党を組んだ暴動とするか語り合うことを通して、公権力の確立と自力救済の否定のジレンマに気づかせ、綱吉の裁きが近世の確立に与えた影響を考える。 ・近世の確立を自己に引きつけて語り直し、歴史を学ぶ意味や価値を物語る。

(4) 授業の実際

第1時：今から130年後（西暦2146年）まで、日本は戦争しない国であり続けられるか？ **手立て4**

授業前の休み時間に本時の学習課題を板書しておいた。すると、生徒から「中途半端！なぜ130年？」「絶対、戦争するやろう」などと休み時間中ではあるが様々な質問や感想が出た。授業開始と同時に、周囲と2分程度話をさせ、意見を発表させた。人数としては半々で、集団的自衛権など現代の日本の安全保障をめぐる問題も生徒の発表の中にあっただ。その後、1枚の写真（外国人が自動販売機と記念写真をとっている様子）を紹介し、「この人は、観光客です。何をしているの？」と問い、外国では自動販売機が密集しているのは珍しいこと、それだけ日本の治安がいいのではないか、ということに生徒は気づいていった。その後、UNODC（国連薬物犯罪事務所）による世界の殺人発生率のデータやイギリスの雑誌エコノミストによる2015年版安全な都市ランキングを紹介しながら、現代日本の治

安のよさを生徒と確認した。次に「いつから日本の治安はいいのだろう？」と問い、生徒に予想させた後で、室町時代の事例（清水克行『喧嘩両成敗の誕生』講談社、2006、12～15頁）や織豊時代の事例（磯田道史『歴史の読み解き方』朝日新書、2013、75～76頁）を紹介し、200年以上続いた江戸時代の平和がもたらした治安文化の影響が少なくないことを確認していった。そして、「2016年 + (200 - 70) = 2146年」と板書し、徳川の平和と現代日本の戦後70年の平和を年数で比較することを通して、現代とつなげて考えさせた。

以下は、第1時の後の生徒の感想である。

最初、江戸時代が200年続いたと言われても、「たったの二百年」と思っていたけれど今日の授業を終えて、「二百年って長いな」と思いました。二百年以上続いた江戸時代はすごいと思います。本当に、今は残してくれた遺産だなと思いました。もし、江戸時代がなかったら、現代は治安が悪くなっていくかもしれないなと思いました。だから、

平和は簡単に手に入るものではなかった。それを考える二百年以上続いた「徳川の平和」がどれくらいすごいのかもよく分かった。

200年以上、あんなに平和な社会は他にない。ずっと平和が続いてほしいです。私たちがそういう平和な社会をつくり出したいなと思います。

生徒の感想から、現代的文脈を単元に組み込み、現代と置き換えて考えてみることで、歴史的事象（徳川の平和）に対する捉えが、より生徒の実感に近づいたものになっているように思う。また、これからの未来について考えることで、生徒の当事者意識も高まっていることが分かる。

第2時：二百年以上続いた『徳川の平和』は、どのようにして実現されたのか？

導入として、豊臣政権と徳川政権のそれぞれが持続した年数を長さで表した線を黒板に書き、徳川政権の長さについて改めて生徒と確認した。次に「豊臣と徳川は、何が違ったのか」と問い、グループで3分程度話し合わせた。生徒からは「跡継ぎにめぐまれなかった」ことや「もともとの身分が低くて信頼されていなかった」ことなどが意見として出された。既習事項にもとづく意見を賞賛しながら、黒板に「人→組織」と書いて、再びグループで話し合わせた。そして、徳川政権は、よりいっそう組織（支配体制）を固めていくことで人が変わっても崩れなかったことを確認していった。その後、具体的な江戸幕府の組織について、幕府のしくみ、大名統制、人民統制の3つの視点から確認した。最後に、幕府による全国的な武士の主従関係の完成を図示し「大名や武士はなぜ幕府に従うのか」

と問うた。生徒は、武家諸法度を違反した場合は改易や転封、減封、斬首や切腹の場合もあることから、武力にもとづいた主従関係であったことに気づいていった。

以下は、第2時の後の生徒の感想である。

大名統制ともいえる武家諸法度をのこり、参勤交代をさせて、主従関係も表した。徳川は、主従関係をほつきりさせた。

徳川家が作りあげた組織はとにかくにいいと、正統な背景に成り立っていると思ふと悲しいです。今の世は武力(統制)する考えを日本は持っていないといふ。武力でものを言わねえ。徳川家が組織を完成するために何人の人が苦しんで死んだのか。それを考えると痛ましいので、これを背

第3時：どの将軍の時に、『徳川の平和』が確立したのか？

導入として、まず徳川15代将軍全員の肖像と在位期間を資料として配布し、名前を調べさせた。そして、本時の課題「どの将軍の時に、『徳川の平和』が確立したのか？」と問い、グループで話し合いながら、予想させた。生徒は、3代将軍の家光をあげる生徒が多く、次いで8代将軍吉宗が多かった。家光をあげた理由としては、武家諸法度や参勤交代などで制度をしっかりと定めていったことをあげていた。その後、「江戸幕府の成立以降、戦争や反乱はなかったのか」と問い、資料集の年表を調べさせた。資料集から生徒は、1637年の島原・天草一揆や1651年の由井正雪の乱、1702年の赤穂浪士の討ち入りを見つけ、多くの生徒が予想していた家光の時代も、まだ安定していなかったことに気づいていった。また、1702年の赤穂浪士の討ち入りから1837年の大塩平八郎の乱まで大きな戦乱が起こっていないことから、授業の最初に配った徳川15代将軍全員の資料とも照らし合わせて、1702年時点の将軍が徳川綱吉であること、綱吉以降に戦乱が起こっていないことを確認していった。その後、教師から綱吉の時代を元禄と呼ぶこと、貨幣経済が広まり、諸産業が発達する一方で、荻生徂徠『政談』の一説を紹介して、武士の主従関係が次第にうすれていったことを確認した。

以下は、第3時の後の生徒の感想である。

徳川幕府も家光の時代にも乱が起こっていたこと、まだ少し「完全な平和」とはいえなからしく、

武士の主従関係はうすれていたんだなと思いました。主従関係がくずれてくると、下剋上がまた出てきそうだけど、幕府ほどのように対応したか知りません。

「徳川の平和」は、もちろん徳川綱吉だけで達成したわけではない。しかし、やはり生徒の考えでは、開幕から三代将軍家光にいたるまでの初期における統一的枠組みの構築から「徳川の平和」を説明づける考えが多かったことが実践や生徒の感想で見とれた。また、武士の主従関係のうすれが再び下剋上の世の中をもたらしのではないかという生徒の気づきも見られ、歴史的事象を捉える因果関係の視点を次時の冒頭で賞賛した。

第4時：元禄期の将軍、徳川綱吉がめざした世の中とは？

徳川綱吉がめざした世の中を、①生類憐みの令②かぶき者の処罰③鉄砲改め④武家諸法度第一条の改定の4つの政策から考えた。4つの政策の意味や意図を資料にもとづいて生徒とともに考えていく中で、本時の学習課題にせまった。授業を通して生徒は、(1)綱吉の時代にあっても、いまだ中世の価値観が存続していたこと(2)武力にもとづく幕府の支配に限界がきている中で、支配論理を武力から忠義に転換していったことに気づいていった。

以下は、第4時の後の生徒の感想である。

徳川綱吉は中世の価値観をこわし、今までの実力主義の世の中から公の制裁で決めていく世の中にするのが目指していたも

綱吉がめざした世の中は、個人で解決したけること、自力救済などの中世のころの価値観を捨てて、中世とは違った政治などの行い方をしていたことがわかった。

綱吉がめざしていたのは、武力ではなく忠義で身分制社会を作る世の中だと思う。きまりやルールで忠孝をきめて将軍にしたがうのを「あたりまえ」とした。浪人をなくすというこをも達せいでいいと思う。私が大目なら

生徒の感想から、中世を捉えるキーワードである実力主義や自力救済といった言葉、近世を捉えるキーワードである公や身分制社会といった言葉が表出している。歴史的分野を通して育てたい歴史を大きく捉える力や、自分の考えを説明する力につながるのではないかと考える。

第5時：元禄に起きた赤穂事件とは、どんな事件だったのか？

授業の初めに、赤穂浪士の討ち入りが、元禄期、武断政治から文治政治へ転換しようと

した時代の中で起こったことを確認し、『忠臣蔵』（2004年・テレビ朝日）のドラマ映像をダイジェスト形式で視聴した。結果まで見終わったところで事件についての感想を書かせた。

以下は、第5時の後の生徒の感想である。

吉良という人は、とて悪人だと思います。なので、僕も吉良は切らさないと
思います。量200をばり斬るのはいんどい

⑧ 吉良が悪いよかに書かれていたけれど、本当にそのよりの資料があつたのか
が、吉良は領内では赤馬に乗り、領民の話を耳をかたむけていたのだから、
ひどく書かなくてもいいと思います。ちょっと切りすぎていると思います。

第6・7時：元禄に起きた赤穂事件！あなたは、四十七士を助命にするか？厳罰にするか？

手立て1

「もし自分が綱吉の立場だったら、四十七士を助命にするか？厳罰にするか？」と問い、立場をとらせてグループで話し合った。（ここで「厳罰」とは、命をうばう罰と定義した。逆に、命を助ける罰を「助命」とした。）その後、黒板に「武士は（ ）の場合、人を斬っても許された」と板書し、資料（『葉隠』、谷口眞子『武士道考』角川学芸出版、2007、谷口眞子『赤穂浪士の実像』吉川弘文館、2006）から、「武士道」として、武士身分の特権としての武力は、どのような形で制約され、あるいは発揮されるべきと考えられていたのかを確認した。また、喧嘩両成敗の考え方とそれが採用された事例や殿中刃傷の先例、仇討ちの諸相の資料（谷口眞子『武士道考』角川学芸出版、2007、谷口眞子『赤穂浪士の実像』吉川弘文館、2006）、の検討を通して、松の廊下での刃傷事件および浪士たちの討ち入りの行動についての喧嘩両成敗や仇討ちが成立するか自分なりの見解を考えさせた。次に、吉良上野介に関する資料（『ゼロからわかる忠臣蔵』Gakken Mook、2014、66～69頁）やドラマ映像にあったエピソードの信憑性に疑問を投げかける資料（井沢元彦・和田秀樹『日本史汚名返上「悪人」たちの真実』光文社、2014、138～139頁）を提示し、「吉良ははたして悪人だったのか」と問うことで、生徒の判断に揺さぶりをかけた。一方で、当時の人々は、赤穂浪士の討ち入りを忠義の行動として評価した資料（大石学『元禄時代と赤穂事件』角川選書、2007、212～214頁、など）を提示し、その理由を考えることで、世論では忠義が重んじられ高く評価されたことを確認した。また、武家諸法度に違反しているので厳罰にすべきであるという家臣の意見から、赤穂浪士の行動は武家諸法度第5条の徒党を組ん

だ行動にあたり、厳罰に処される可能性があることを確認した。以上の内容をふまえて、生徒たちは自分の立場を構築していった。

以下は、第6, 7時の後の生徒の感想である。

【助命派の生徒】

石井兄弟が父の仇討ちをした時も合法だった、
それに將軍は元々武士だったから、忠義のこと分かて
いるはず。
けど、これが無罪だと他の人がうち×リが多え
るから、命は助けるけど、罪する。

おきである。しかも実際の村軍があった系岡吉は武家
諸法度第一条をわざわざ改定し、將軍への忠義を大事
にするのを武士に義務づけたので、それを守った四十七士
をたふさるべきである。

幕府は、身分が上の人への忠義で、身分制のピラミッド
を保っていたけれど、浅野への忠義で謀反を起こした47
士を厳罰してしまおうと、忠義を軽んじたこととなり、ピラミッド
がくずれ、乱世に逆戻りする。
厳罰にすると、江戸の町人ほとんどを敵対することになる。

今、綱吉が目指しているのは、平和な世界で、ゆがゆが武家諸法度
の一条を变えた。もし、厳罰にすれば、「忠義をしなくせ」といっているのと
同じで矛盾にいるから、ピラミッドが二つあれば、争いがおこって、
崩壊してしまう。

【厳罰派の生徒】

といった点では主従関係をほめるべきではあるか
そんなことをしてしまおうと浪人が次々と反乱をおこして
しまわう。

浅野は結良をきりつけて、將軍は、公に裁かれています、決して違法なや方で、浅野は
殺されたわけではない。そして、遺恨の具体的な内容も言わず、喧嘩両成敗も成立
しないと思うので、これは討入りではなく、ただの殺人とみなされると思うから

たんに「ないか」という話もある。つまり、何らかの嫌な思いを浅野はしたの
かもしれないけれど、具体的な嫌がらせの証拠がない。だから、浅野が
勝手に謀を嫌って刃傷に至ったと思われても仕方ないと思う。

また、家臣の言いかたに、武家諸法度第5条に
違反しているので、法律違反として、裁くべき。

生徒の感想から、歴史的事象（赤穂浪士たちをどう裁くか）に対して、当時の価値観や制度、社会の様相など資料から読み取った事実を主体的に構成し、自分なりの結論を出そうとすることで、歴史認識が構築されていることが分かる。

また、それぞれの立場にもとづいて、異なる他者と対話していく中で、論点が次のようにしぼられていった。

論点：武家諸法度第1条と第5条、どちらを優先すべきか？

手立て1・2

この論点を、第8時の学習課題とし、単元の最終時とした。

第8時：武家諸法度第1条と第5条、どちらを優先すべきか？

本時の指導を以下のように計画し実施した。

① 目標

- ・ 綱吉の裁きから、「近世」の確立に対する認識の変容を、特に公権力の確立と自力救済の否定という観点から自分の言葉で表現することができる。
- ・ 綱吉の裁きに対する新たな気づきから、自己に引きつけて決断の重みを実感したり、近世と結びつけて現代日本を語り直したりすることで、歴史を学ぶ意味や価値を物語ることができる。

② 学習指導過程

学習内容及び学習活動	予想される生徒の変容	教師のかかわり
<div data-bbox="319 1592 1259 1659" data-label="Text"> <p>武家諸法度第1条と第5条、どちらを優先すべきか？</p> </div>		
<div data-bbox="156 1787 534 1980" data-label="Text"> <p>1 資料や学習した時代認識に基づいて異なる立場に対する反論を述べる。 (同質4人→全体)</p> </div>	<div data-bbox="711 1704 1275 1783" data-label="Text"> <p>手立て1・手立て2の第1の問い</p> </div>	<div data-bbox="1027 1787 1485 2018" data-label="Text"> <p>○ 資料や既習の時代認識に基づいて、多面的・多角的な視点から議論が展開されるように、グループの意見や質問をつなぐなど、ファシリテートする。</p> </div>
	<div data-bbox="571 1787 1007 2058" data-label="List-Group"> <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分はなぜそう考えたか、資料や時代認識をもとに考え直している。 ・ 自己の考えと相手側の考えの共通点や相違点について確認し、考えを深めている。 </div>	

	<ul style="list-style-type: none"> ・ いずれを選択しても反乱につながる可能性があるというジレンマに気づいている。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「第〇条（相手の立場）を優先すると、何がくずれ、どのような世の中になるか」と逆説的に問い、相手に対する反論を考えさせる。
<p>戦乱につながらないために、どう裁くか？</p>		
<p>手立て2の第2の問い</p>		
<p>2 考えの異なる集団で、戦乱につながらない裁き（妥協点）を考える。（異質4人→全体）</p> <p>3 「切腹」という綱吉の選択について振り返り、その選択がなぜジレンマを克服できたのか考える。（4人→全体）</p> <p>4 「切腹」を選択した綱吉の裁きの意味を共有し、その裁きが近世の確立に与えた影響について考える。（全体→4人）</p> <p>5 単元の始めの問いを振り返り、本単元全体の学びを振り返る。（4人→個人→全体）</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 異なる立場の意見を取り入れながら、解決する方法はないか悩んでいる。 ・ 当時の文化的文脈において、「切腹」が武士にとって名誉刑の意味合いをもっていたことに気づいている。 ・ 全体で、綱吉の選択に対する新たな気づきを共有している。 ・ 大きな歴史の流れから綱吉の選択をとらえ直し、近世の確立に与えた影響について考えている。 ・ 「社会的自己」に引きつけて単元の学びを振り返り、歴史を学ぶ意味や価値を考えている。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 解決策を無理に考えさせることよりも、異なる立場の意見を取り入れる難しさに気づかせる。 ○ 考えが出にくいグループには、切腹という幕府の沙汰に対する大石の返答を提示し、考える糸口にさせる。 ○ 推論にとどまらせないために資料を配布し「切腹」の意味を確認させる。 ○ 綱吉の選択を大きな歴史の流れの中で眺め直させ、その価値に気づかせる。 ○ 綱吉の裁きが徳川の平和に与えた影響と戦後71年目の現代（実践当時）との時間軸を意識させて「社会的自己」を捉え直しにつなげる。
<p>手立て3</p>		

③ 本時における生徒の様子



【1条派が構成した自分の考えから相手の立場へ質問している】



【1条派と5条派が協働して対話している】



【対話の中で資料を見返している】



【協働によってとりついたこたえを全体で発表している】



【全体で問い合いこたえを折り合わせている】



【単元の始めを振り返り「社会的自己」につなげる】

④ 板書の実際と座席表

【板書】



【座席表】

学習活動 1

28 5条 敵前	39 5条 敵前	33 1条 助命	29 1条 助命
12 5条 敵前	27 5条 敵前	20 1条 助命	30 1条 助命
35 5条 敵前	34 5条 敵前	5 5条 敵前	11 5条 敵前
37 5条 敵前	3 5条 敵前	11 5条 敵前	23 5条 敵前
13 5条 敵前	10 5条 敵前	25 5条 敵前	4 5条 敵前
32 5条 敵前	38 5条 敵前	24 5条 敵前	2 5条 敵前
17 5条 敵前	22 5条 敵前	40 5条 敵前	1 5条 敵前
8 5条 敵前	18 5条 敵前	26 5条 敵前	16 5条 敵前
33 1条 助命	29 1条 助命	7 1条 助命	15 1条 助命
33 1条 助命	3 1条 助命	9 1条 助命	31 1条 助命
27 5条 敵前	37 5条 敵前	5 5条 敵前	12 5条 敵前
29 1条 助命	28 5条 敵前	20 1条 助命	11 5条 敵前
17 5条 敵前	30 1条 助命	15 1条 助命	1 5条 敵前
8 5条 敵前	18 5条 敵前	26 5条 敵前	16 5条 敵前

学習活動 2

23 5条 敵前	34 5条 敵前	13 5条 敵前	4 5条 敵前	35 5条 敵前	10 5条 敵前
33 1条 助命	3 1条 助命	24 5条 敵前	7 1条 助命	31 1条 助命	38 5条 敵前
27 5条 敵前	37 5条 敵前	5 5条 敵前	12 5条 敵前	8 5条 敵前	25 5条 敵前
29 1条 助命	28 5条 敵前	20 1条 助命	11 5条 敵前	2 5条 敵前	18 1条 助命
17 5条 敵前	30 1条 助命	15 1条 助命	1 5条 敵前	22 5条 敵前	16 5条 敵前
8 5条 敵前	18 5条 敵前	26 5条 敵前	14 1条 助命	40 5条 敵前	6 1条 助命

4 実践の分析

研究の柱(1) 確かな歴史認識を自ら主体的に構成し獲得すること

【手立て1】 歴史的事象に対する自分の考えを構成し他者と語り合う場を設定する

分析の視点：確かな歴史認識が獲得されたか

分析の対象：生徒のレポートの問い(1)「中世から近世への時代のうつりかわりの中で、赤穂四十七士に対する綱吉の決断がはたした役割は何だと思えますか? 「中世」「近世」の言葉を使って語り直してみましょう。」

分析の観点：

段階	見取りの内容
A	中世と近世が教科の言葉で記述されており、かつその概念を使って綱吉の選択について具体的に記述されている。
B	中世と近世が教科の言葉で記述されており、かつその概念を使って綱吉の選択について記述されているが、概念の表現が曖昧、または選択の一部分のみに記述がとどまっている。
C	中世と近世が教科の言葉で記述されているが、その概念を使って綱吉の選択について記述されていない。
D	中世と近世が教科の言葉で記述されていない、または曖昧である。

分析の結果：

< A > 中世と近世が教科の言葉で記述されており(実線)、かつその概念を使って綱吉の選択について具体的に記述されている(波線)。(22.8% (n = 101))

中世は自分自身は自分で守る自力救済の時代であったが、近世では、農民や町人は刀を奪われたため、自分の身を自分で守ることができなくなった。そして、武士が支配し、農民、町人が支配される側の身分制のピラミッドがつくられた。しかし、このピラミッドは決して安定しているとはいえなかった。なぜなら、このピラミッドは「武力」を使って成り立たせた不安定なピラミッドであったからだ。それを「忠義」で成り立たせようとしたのが、第5代将軍の徳川綱吉だ。…(略)…

ここで、綱吉が下した裁きは、厳罰、切腹であった。そうなれば、忠義を軽んじるということになるのではないかとなる。しかし、切腹は、武士としては誇り高いことなので、四十七士は誇り高き死をあげたということである。よって、忠義による争いを起こした四十七士をたたえたと同時に、徒党を組んで争うことを禁止することも、世に知らしめることができたということで、この後の約150年間争いなく、安定したピラミッドが確立したのである。

これらのことから、綱吉のこの決断は忠義の身分制ピラミッドを確立し、中世の争いの時代から、近世の安定して争いのない世の中へうつりかわる大きな節目だったのではないかと思います。

切腹という名誉刑にしたことで、忠義で成り立っている身分制社会を保つことができたし、厳罰しているので第5条も禁止している。斬首などにしていたら、忠義はどうでもいい、みたいになるので、身分制社会がこわれて、弱肉強食、実力主義の中世のようになるし、助命していたら、第5条は破ってもいいようになるので、徒党を組んだ争いが増えて、この場合も中世に逆戻りする。名誉刑だったから、忠義は大事、第5条も守らなければならない、と全国の武士や町人に示すことができ、支配権が幕府にしかない近世の世の中を保つことができたと思う。

< B > 中世と近世が教科の言葉で記述されており（実線）、かつその概念を使って綱吉の選択について記述されているが、概念の表現が曖昧、または選択の一部分のみに語りがとどまっている。（波線）（45.5%（n = 101））

中世は、「自力救済」などの考え方で、一人一人が武器を持っている時代でした。「武力」が中心だったのです。しかし、近世は「忠義」を中心にして主従関係を大切にしました。

…(略)…もし綱吉が四十七士を助命していたら、武力が認められたことになってしまいます。もし認められると、武力中心になって中世に逆戻りしてしまいます。そして平和な世の中とは離れてしまいます。だから、やっぱり武力はだめということをおみんなに伝えたいと思います。

< C > 中世と近世が教科の言葉で記述されている（実線）が、その概念を使って綱吉の選択について記述されていない。（18.8%（n = 101））

まず中世とは、「自力救済」や「下剋上」といったような実力によって自分の身分が決まったり、自分で自分の身を守ったりする時代でした。そして、近世とは忠義によって身分制度ができ、絶対的支配者が世の中を動かす時代だった。

…(略)…全員が切腹となった。忠義によって仇討ちをはたいた(合法)が、何人かで組んで(違法)いけなかったらしい。しかし、この決断にも迷ったと思う。自分で改正した「忠義」の部分と違法な部分がある。しかし綱吉は考えたと思う。なんと「切腹」でもこれはものすごくどこでも都合がよかった。切腹によって武士として死ぬし、いわゆる「たたえながらも罰していた」のだ。罰にも奥深さを感じる。

< D > 中世と近世が教科の言葉で記述されていない、または曖昧である。（12.9%（n = 101））

綱吉の決断は、世の中を狂わせることなく、四十七士たちの話題を落ち着かすことのできる正しい決断だったと思います。助命にしても厳罰にしても幕府が危ないと言われました。ここで、綱吉がした決断は「名誉刑」でした。四十七士は、武士です。武士ならば名誉を大事にします。そんな人たちを「名誉刑」にすれば、民衆たちは、きっと四十七士たちを「すばらしい武士」と評価すると思います。そして、幕府の役人たちは、罰は与えているので、批判されることもありません。だから綱吉の決断は正しかったと思います。

結果からの考察（成果と課題）：

結果から、学んだ歴史認識にもとづいて中世・近世を記述できている生徒の割合は87.1%（段階A，B，Cの合計）であり、【手立て1】についての一定の成果であると考えられる。一方で、その歴史認識にもとづいた題材（綱吉の選択）の意味づけが具体的に記述できている生徒の割合は22.8%（段階A）と低く、題材の歴史上の意味づけが生徒の中で漠然としたものになっていたことが見とれた。

研究の柱(2) 立場の異なる他者と協働して、こたえを模索する学びの場を設定すること

【手立て2】 互いの異なる立場について、問い合い、語り合える場を設定する

分析の視点：異なる立場の生徒が、互いに問い合い、語り合える場となっていたか

分析の対象：第8時における授業中の逐語録

(具体的な場面) 赤穂四十七士に対して、助命にしても厳罰にしても戦乱の世につながってしまう可能性があったジレンマに気づいた後、「戦乱につながらないために、どう裁くか？」と問い、異質のグループで具体的な裁きを考えさせた。その後、グループで考えた裁きを学級全体に対して発表させ、「この裁きで、納得できるか？」と教師から問いつつ、学級全体で問い合い、語り合いながらこたえを摺り合わせる場とした。

分析の結果：

T： じゃあ、7班どうぞ。

S 1： 今の日本では考えられない話なんですけど、幕府にすべて権力を集めて、裁判権、言論などを統制すればいいと思います。裁判権も幕府にあるから、幕府の決断には、町人など従う人たちは文句は言えないし、自分たちで勝手に忠義とか主観的なことも言えないと思います。

T： 何か、それは・・・ていう、それ納得できんって。納得できる？質問したいなっていう人いませんか？はい、どうぞ。

S 2： たしかに、それで争いは起きなくなると思います。だから…えと、これとしてはいいけど、でもこれで町人たちの不満は消えますか？ということで、たしかに争いは起きないし幕府に何か言える訳ではないから、どっちみち争いは起きないという方策にはなるけど、どっちみち町人たちに不満はたまるので、たしかにこのことだけを考えるのだったらいいけど、最善の策ではないんじゃないかな、と思います。

S 1： 私たちもそれは考えていて、このままだと現代の北朝鮮のような感じだし、このようにまとめて、江戸時代の町人は文化とか発達していたので、一時的な策かなと思うんですけど、課題だけを考えるのであれば十分対応しきれると思います。

T： (S 2に)それは・・・？何かなりそう。(別の生徒に)どうぞ。

S 3： S 1さんが今さっき幕府に権力を持ってくると言ったんですけど、そうするとやっぱ、あの…話がズレるというか、だいぶ前のことになるんですが、鎌倉時代の時に朝廷が反乱というか、起こしたじゃないですか。後鳥羽上皇が承久の乱で。そういうふうには、その二の舞にならないか、と思うんですけど。

(同じ班の生徒がS 1に答えを話している様子)

T： いいよ、誰が答えても。自分の言葉で。

S 4： 朝廷も・・・法度に・・・統制されているんで・・・

T： (別の質問したい生徒へ)どうぞ。

S 5： 幕府に全部の権力を集めると言ったじゃないですか。そうなってくると、けっこう大変な大がかりなことになってくると思うんですよ。そうなったら、一時的なものとしてはできなくなってきて、それを解決するためだけになってくると、ちょっと難しいんじゃないかなって。

S 1： たぶん、それは…そうなんですけど、第二次世界大戦中の日本を考えていただくと、言論も統制されていたし、まあ結局、軍部の言うことがすべてだったじゃないですか。だから、不可能ってわけではないと思います。

S 5： まあ…できると思うけど、そこまで一時的なものに使えるかな、と。

T： そうやね、S 2君もそうだね、できると思うんだけど、一時的とか、あまり賛成ではない、みたいなね。

結果からの考察(成果と課題)：

実線下線部が、異なる立場で問い合えていると考えられる部分である。また、二重線下線部は、それぞれの生徒が結びつけた歴史的事象である。対話の土俵を限定したことで生まれた異なる立場からの問いかけにより、S 1の生徒は、それまで学習した様々な歴史的

事象と結びつけて根拠づけ、自分たちの班の意見について説明している。また、周囲の生徒も、単に思いつきでなく、様々な歴史的な事象と結びつけて根拠をもとに質問している。これは、「歴史について考察する力や説明する力」を育成することにつながっていくと考えられる。

研究の柱(3) 単元を通して獲得した歴史認識から、「社会的自己」が捉え直されること

【手立て3】 時代や地域が変わっても通用する普遍的なテーマを設定した単元構成

【手立て4】 歴史的な事象と今をつなぐ現代的文脈を組み込んだ単元構成

分析の視点：新たな「社会的自己」が捉え直されたか

分析の対象：生徒のレポートの問い(2)「今回の単元の学習(徳川綱吉の決断)から、現代社会に生きるあなたが、この歴史から学んだこと、考えたこと(自分の生活やこれまで学んだこと・現代社会のしくみと結びついたこと)や意味、価値を感じたことを書いてください。」

分析の観点：

段階	内容
A	学んだことから、現代社会や自己についてのとらえ直しが具体的に記述されている。
B	学んだことからの記述が、過去に対する認識のとらえ直しにとどまっている。または、現代社会や自己のとらえ直しは曖昧である。
C	学んだことから、新たなとらえ直しは、特に獲得されていない。
D	白紙

分析の結果：

<A> 学んだことから、現代社会や自己についてのとらえ直しが具体的に記述されている(実線)。歴史を学ぶ意味や価値を実感している記述(波線)
(44.6% (n = 101))

この単元の最初は自動販売機と一人の男の人だったのが、どんどん話がつながって行って、赤穂浪士になるとは思いもしませんでした。

忠臣蔵のビデオを最初見たときは断然吉良が悪いと思っていたけど、授業が進んで資料が増えるごとに、どっちかよく分からなくなって、すごく迷いました。 ということは、綱吉も僕たちみたいに50日間悩んだ末の決断だったんだと、なんだか本当に綱吉になった気分を味わえて、一番好きな授業でした。

昔の人が何年も平和を守り続けられたのだったら、今の世界でも戦争をおこさないようにでき、みんなが幸せな生活を送ることもできると思いました。 この学びは、心の中に刻んでおきたいです。

…(略)… 綱吉の決断一つで現代の日本が大きく変わっているのではないかと思います。それは今にも言えることで、僕たちの決断一つで未来は大きく変わってしまうと思います。なので、選挙に投票できるようになったら、投票したいと思う。地球温暖化も、今の僕たちから対策をきちんと小さなことでもいいから行うことで未来が大きく変わってくると思います。なので、日常生活や大事な場面で何か決めなければならないときは未来のことも考えて決断したいと思います。

…(略)… この学習から平和をつくりだすことの難しさを知りました。今、現代でも戦争、紛争が続いていますが争いごとは起こすのは簡単だがやめさせるのはとても大変なことだと分かりました。

この歴史を学んで、昔にあった出来事は、今の社会をつくっていることに気がきました。…私が、いまど
っている行動は、もう過去に記録されてしまっていて、とりかえしのつかないことで、子孫に影響がでていくこ
とも分かりました。徳川綱吉がすぐにあまり迷うことがなく直感で決断していたら、200年以上の平和が続
かなくて、…今の社会もその残りがあって平和ではなかったと感じるとこわくなってきます。昔の人たちの行
動によって未来が大きく変わっていくことを考えると、私たちはいろいろなことに気をつかわなければと思いま
す。例えば、「地球温暖化」。このままだとあぶないような気がします。「森林」。イースター島みたいになる
かもしれない。自分の生活をあやまってしまうと未来がだめになってしまうので、今やる1つ1つを大事にして
いかないといけないことをすごく学び気づかされました。これからの社会は、歴史の人たちではなく私たちが
いい方向へ変えていかなくてはならないと思いました。歴史をならううえで、そのことも十分に考えながらいこ
うと思いました。

< B > 学んだことからの語りが、過去に対する認識のとらえ直しにとどまっている。または、現代社会や自己のとらえ直しは曖昧である。(10.9% (n = 101))

綱吉は、忠義を貫いた浪士の名誉と武家諸法度の両方を守るため切腹を命じたけど、その判断はすごいと思いました。間違えれば戦乱の世にもどりかねない中で、この判断をくだして結果長い間争いがおきていないので正しかったんだろうと思います。また切腹が名誉刑なのは初めて知りました。この刑は、武士のみにかせられるもので武士の名誉を守るという意味で行われることを知りました。

< C > 学んだことから、新たなとらえ直しは、特に獲得されていない。
(33.7% (n = 101))

ここでは、2つの大切なことどちらを選ぶことがあれば、どちらも争いがおこらないようにするためにメリットとデメリットを考え、どちらを優先すべきか考えられるようにしたいです。

< D > 白紙 (10.9% (n = 101))

結果からの考察 (成果と課題) :

「社会的自己」の捉え直しが具体的に記述されていた割合は44.6%で、半数に届かず課題が残った。一方で、「社会的自己」の捉え直しの記述が見られた生徒の多くが、歴史を学ぶ意味や価値についても自分の言葉で記述しており、「社会的自己」の捉え直しは、歴史(社会科)を学ぶ意味や価値の実感につながるのではないかと考える。また、< D >の「白紙」回答の割合が高い(全体の約11%)こと、さらに、生徒のレポートの提出状況が、120名中101名と割合にすると約84%にとどまっていることから、「書けなかった」生徒が数字で表れる以上にいたことが分かる。「社会的自己」の獲得を普段の授業からもっと意識させていく必要性を感じた。

5 おわりに

歴史を学ぶ意味や価値を生徒に伝えるために、これまでいろいろな工夫を試みた。例えば、現代の日常生活のこんなところにつながっているんだと解説したり、生徒の事前の歴史認識を揺さぶるような意外性のある事実を紹介したり、である。これらの試みが有効で

なかったとは言えない。しかし一方で、歴史のもつ価値の本質に近づいている感触が大きくなかったことも事実である。今回の研究を通して、やはり歴史は「今」を捉え、現在、そして未来の課題を考えるためにあると感じた。そこにはきっと、過去と現在、未来をつなぐ普遍性が存在している。その普遍性から、歴史を通じて現代や自分自身を捉え直せたとき、真の歴史を学ぶ意味や価値に気づくのではないだろうか。今回の研究の成果と課題をいかして、歴史を学ぶ意味や価値の実感につながる実践を今後も探究していきたい。

参考文献・資料

- ・塚本学『徳川綱吉』吉川弘文館、1998
- ・塚本学『生きることの近世史 人命環境の歴史から』平凡社、2001
- ・塚本学『生類をめぐる政治 元禄のフォークロア』講談社学術文庫、2013
- ・谷口眞子『近世社会と法規範—名誉・身分・実力行使—』吉川弘文館、2005
- ・谷口眞子『赤穂浪士の実像』吉川弘文館、2006
- ・谷口眞子『武士道考』角川学芸出版、2007
- ・大石学『元禄時代と赤穂事件』角川選書、2007
- ・高埜利彦『天下泰平の時代』岩波新書、2015
- ・芳賀徹『文明としての徳川日本』中央公論社、1993
- ・板倉聖宣『生類憐みの令』仮設社、1992
- ・磯田道史『歴史の読み解き方』朝日新書、2013
- ・清水克行『喧嘩両成敗の誕生』講談社、2006
- ・藤木久志『刀狩り』岩波新書、2005
- ・武井弘一『鉄砲を手放さなかった百姓たち 刀狩りから幕末まで』朝日新聞出版、2010
- ・『日本重要戦乱事件辞典』教育社、1988
- ・井沢元彦・和田秀樹『日本史汚名返上「悪人」たちの真実』光文社、2014
- ・井沢元彦『逆説の日本史 13 近世展開編』小学館文庫、2010
- ・石井良助『江戸の刑罰』中公新書、1964
- ・大久保治男『江戸の刑罰拷問大全』講談社+α文庫、2008
- ・NHK取材班編『そのとき歴史が動いた コミック版 忠臣蔵編』集英社、2005
- ・『ゼロからわかる忠臣蔵』Gakken Mook、2014
- ・『歴史群像シリーズ 57 元禄赤穂事件』学研、1999
- ・『忠臣蔵—テレビ朝日開局 45 周年記念企画作品—』テレビ朝日、2004