東海大学課程資格教育センター論集
第18号
DOI: 10.18995/24348872.18.1

〈論文〉

歴史的な見方・考え方としての歴史的意義の概念の探求

―歴史上の人物に関する教科書分析と質問紙調査を通して―

藤井 大亮

１．はじめに

1-1　本研究の意図と背景

学習指導要領が改訂され、各教科等において見方・考え方を働かせた学習が重視されるようになった。見方・考え方は、主体的・対話的で深い学びの実現を目指すために、そのなかでも特に深い学びを実現する鍵として注目されている。教科等に固有の見方・考え方を働かせて事象を考察していくことが、単なる主体的な学びでもなく、単なる対話的な学びでもない、深い学びの姿と捉えられるからである。中学校社会科歴史的分野及び高等学校地理歴史科の歴史科目においては、歴史的な見方・考え方を働かせて社会的事象を考察していく学習が目指されている。

他方で、長年にわたって歴史教育の目標として掲げられてきたのは歴史的思考力の育成である（國分 , 2018 (1)；戸井田 , 2011 (2)）。しかし、その具体については日本の学習指導要領では詳述されてこなかったため、研究者や教育者の間でコンセンサスが得られているとは言い難い状況があった。歴史的な見方・考え方についても、中学校学習指導要領解説社会編（2017年6月告示）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たり事象同士を因果関係などで関連付けたりすること」(3) と規定され、社会的事象を考察・構想する際の視点や方法（考え方）とされているが、その具体的な内容については学会や実践の場で議論が深められているところである。

こうした状況をふまえて本稿では、歴史的な見方・考え方について研究する手がかりとして、英語圏の研究を参照する。英語圏では理論的な研究に加えて、授業開発を行う実践的研究や実態調査を行う実証的研究がすすめられ、歴史的思考力についての研究が蓄積されてきたからである。代表的な研究を取りあげると、セーシャスとモートン（Seixas and Morton, 2012）(4) は歴史的思考の6大概念として、歴史的意義（Historical significance）、証拠（Evidence）、継続と変化（Continuity and change）、原因と結果（Cause and consequence）、歴史的パースペクティヴ（Historical perspectives）、倫理的側面（Ethical dimension）を提案している。具体的な歴史的思考力としては、①歴史的意義を立証する、②一次史料を証拠として用いる、③継続と変化を特定する、④原因と結果を分析する、⑤歴史的パースペクティヴを取得する、⑥歴史解釈における倫理的な側面を理解する、という6種類が提案されている。

これまでの研究では、セーシャスらが提案した歴史的思考力の理論にもとづきながら、当事者の視点から当時の社会を見る見方・考え方や、史資料（一次史料）を証拠として用いて当時の状況を考えていく見方・考え方に焦点をあて、教材の検討や授業開発を行ってきた（藤井 , 2017 (5)；藤井・平山 , 2019 (6)）。その延長で本研究では、歴史的意義という歴史的な見方・考え方（歴史的思考力）の一類型に焦点をあてて、理論的な検討と特質の解明を行うことを意図している。

1-2　先行研究の課題と本研究の目的

歴史教科書に取りあげられているのは、過去に無数に生起した事象の中から選択された歴史的意義のある、即ち歴史として学ぶ価値があると判断された事象（出来事や人物）のはずである。しかし、歴史的意義の大小は事象によって様々に考えることができる。実際、セーシャスらは、歴史的意義は決して固定的で普遍的なものではなく、時代とともに変化し、個人や集団によってもその捉え方が異なってくることを論じている[(7)]。つまり、どのような事象（出来事や人物）に対して歴史的意義があると判断するかは、歴史を認識する主体の側に委ねられているということである。このことを踏まえて本研究では、社会的事象のなかでも特に歴史上の人物に焦点をあてて、重要だと判断され歴史教科書に掲載されている人物と、学習者から見て歴史上重要だと考えられる人物の同異について検討し、さらに歴史的意義についての判断が個人によってどのように異なるのかを明らかにすることで、歴史的な見方・考え方としての歴史的意義の概念を探求することを目的とする。

上述の研究目的を達成するため、次の手続きにしたがって論を進める。以下、本節では先行研究の課題を整理し、本研究の独自性を明らかにする。第2節では、歴史的意義の概念について考察するとともに、歴史的意義の有無や大小を判断する指標を明らかにする。第3節では、歴史教科書の分析を通して、教科書検定を行う国家や教科書の執筆者、即ち教材制作者が考える歴史的意義のある人物とはどのような人物なのかを明らかにする。第4節では、教職課程を履修している大学生への質問紙調査の結果から、歴史を学んできた学習者の側ではどのような人物が歴史的意義のある人物として認識されているのかを明らかにする。そのうえで、歴史上の人物についての歴史的意義の判断が、教科書と学習者でどのように異なるのかを考察する。第5節では、自由記述を対象に歴史的意義についての理解の実態を分析し、歴史な見方・考え方としての歴史的意義の概念を考究する。

なお、歴史上の人物に焦点をあてる理由は、第1に社会的事象として重要な出来事が起こる時、そこには人物の意図が働いていると考えられるからである。第2に歴史的意義についての認識や判断を調査するにあたって、歴史上の人物であれば、歴史研究を専門としない者でも回答に窮する可能性が低いと考えたためである。

歴史上の人物に焦点をあてた先行研究としては寺尾（2004）[(8)]、石田（2005）[(9)]、梶谷（2017）[(10)] などが挙げられる。しかし、それらは特定の人物に着目した学習原理の研究ないしは教材や授業の開発研究である。他方、野﨑（1992）[(11)] は歴史上の人物に対する小中学生の認識状況の実態調査を行っているが、新たな人物の教材化への視点について伊能忠敬を事例に提案することを主目的としており、教科書に掲載されている歴史上の人物の全体像を明らかにすることを意図しているわけではない。教科書に記載された人物の全体像を明らかにした研究としては、小学校段階で学習する人物を対象とした先駆的な研究として福島（1962）[(12)] があるが、中学校段階の教科書を網羅的に分析した研究は管見の限り見られない。これらの先行研究に対して、本研究では学校歴史教育を通して教えるべきだと考えられている歴史上の人物の全体像を、歴史教科書に掲載されている人物の悉皆調査を通して明らかにしようとする点に独自性がある。

歴史的な見方・考え方についての先行研究としては草原ら（2017）[(13)]、大友（2018）[(14)] などの論考が挙げられるが、歴史的意義に焦点をあてた研究はほとんど見られない。その中で、子どものもつ歴史的意義の判断基準についてランキング・タスクを用いて実証的に明らかにした研究として釿（2016）[(15)] がある。この研究では、37枚の歴史上の出来事と人物に関するカードを用いて、大学生を対象とした予備調査ののち、公立中学校1年生を対象に調査を行い、重要だとして選んだカードと逆に重要だと思わないカードについて、その理由を尋ねるインタビューを行っている。その結果、歴史上の出来事と人物について、子どもが歴史的意義を判断する際の基準を明らかにしている。しかし、カードの中には出来事（事件）と人物が混在していること。さらに人物についても、取りあげられているのが卑弥呼、聖徳太子、織田信長、豊臣秀吉、ペリー、樋口一葉の6人のみであり、それ以外の人物についての歴史的意義については考察されていないことを指摘できる。卑弥呼ら6人以外の人物について、歴史的意義があると学習者が判断している可能性もあろう。そこで本研究では、歴史として学ぶ必要があると一般に考えられている人物群の全体像とその重要度を明らかにしたうえで、学習者が重要だと考える歴史上の人物と比較し、その同異について検討していくこととする。

学習者にとっての歴史的意義の判断を含めて、歴史的な見方・考え方としての歴史的意義について考究することが重要なのは、学習者は個々にどのように歴史を認識しているのか。学習者にとって学ぶ価値のある歴史とは

何か。教材としての歴史教科書に描かれている歴史は学習者にとって学ぶ価値のある歴史であるのか、といった論点について考察を深めていく一助になると考えられるからである。仮に教材制作者が意図しない歴史上の人物を学習者が重要視している実態が明らかになれば、学習者は学校の授業や教科書以外からも、様々な社会的な経験を通して豊かに歴史を学んでいることが示唆されるかもしれない。

こうした、学習者が埋め込まれている学校外の広い社会的文脈を考慮に入れたうえで、学習者にとっての歴史を学ぶ意味を探求するアプローチとして、近年、日本でも着目されているのが、米国の歴史教育研究者が提唱している社会文化的アプローチである。このアプローチの代表的な研究者であるバートンとレヴスティック（Barton and Levstik, 2004＝2015）(16) は、学習者が属する社会や文化によって、重要視される歴史の内容や歴史の学ばれ方が違うことを国際比較調査によって明らかにしてきた。例えば、サム・ワインバーグらが提唱している歴史家のように（一次史料を）読む（Reading like a historian）アプローチの授業 (17) に、他の国の生徒たちとは違って、アイルランドの生徒は熱心に取り組むことを報告している。このように、社会文化的アプローチの研究は、国家や地域ごとの比較から歴史学習の様相や歴史を学ぶ意味を明らかにしてきた。これに対して本研究では、同一の国家内において、先行世代が学習すべき規範として定めて教科書に具現化した歴史と、実際に学習者によって獲得されている歴史の同異を明らかにする点にオリジナリティがある。

２．歴史的意義の概念と指標

本節の課題は歴史哲学の知見も援用しながら、歴史的意義の概念について理論的な検討を行い、歴史的意義の有無や大小を判断する指標を明らかにすることである。

2-1　過去と歴史の関係

歴史とは何か。過去と歴史はどのような関係にあるのか。このような問いに答えようとしたとき、歴史的意義について考えることは不可避である。というのも、過去に起こった出来事とそれを叙述した歴史は厳密にはイコールではなく、そこには何を重要な出来事や人物として記し、歴史として語り継いでいくのかという問題が否応なく生じるからである。

今日に至るまで地球上では過去に無数の出来事が起こっている。しかしながら、そのすべてが歴史となるわけではない。例えば古代ローマの時代において、無数の人びとがルビコン川を渡河している。だが、こうした出来事は歴史としては記されていない。それは、歴史を叙述する歴史家が、その事象に対して歴史的意義を見出していなかったからである。その一方で、当時ガリア総督だったカエサルが軍を率いて南下し、「賽は投げられた」という言葉とともにルビコン川を渡った出来事は、ローマ史上の重要な事件とされ、歴史となっているのである (18)。

こうした過去と歴史の関係について考究してきた歴史哲学の分野では、歴史を「存在としての歴史」と「記述としての歴史」という2つに区別している (19)。前者は「実在したと想定される過去」のことであり、実際に過去に起こった事実である。後者は「叙述された過去」のことである。こちらは厳密には事実とイコールではないので、括弧付きの＜事実＞と表記される。この2つの歴史の概念を用いて過去と歴史の関係を説明するならば、次のようになろう。即ち、過去に起こった出来事のすべて（＝存在としての歴史）を、（記述としての）歴史として叙述することはできない。したがって、（記述としての）歴史には歴史家の視点から判断・選択され、その結果として選ばれた事象が叙述されている。その際には、歴史として見たときに何がどれだけ重要なのかが判断され、その重要性・有意味性の判断に基づいて事象が選択され、その判断・選択を証明するという思考が働く。これが「歴史的意義を立証する」という歴史的な見方・考え方（歴史的思考）である。

2-2　歴史的意義の指標

歴史的意義は、「過去について学ぶために何が重要かということを私たちはどのようにして決定するのか」(20) ということを考えることで導かれる。だとすると、何が重要かを決定する基準や根拠が問題になろう。歴史とし

て学ぶ価値がある事象か否かを判断する基準は何に求められるのだろうか。セーシャスらは歴史的意義の基準として4つの指標を挙げ、さらに生徒が歴史的意義について「限定的な理解に留まっている姿」と「強力な理解が得られている姿」をそれぞれ示している。それらを整理してまとめたのが表1である。

（1）歴史的意義の第1の指標―変化をもたらす（resulted in change）―

表１　歴史的意義の指標と「限定的な理解に留まっている姿／強力な理解が得られている姿」

歴史的意義の指標	限定的な理解に留まっている姿	強力な理解が得られている姿
(1)「変化をもたらす」（resulted in change） 出来事、人物、動きは、それらが変化をもたらすならば、歴史的意義を持つ。即ち、それらの出来事、人物、動きは、長期間にわたり、多くの人びとに、重大な結果をもたらす。	生徒は意義の基準として教科書やその他の権威への素朴な信仰を示すか、あるいは単純な個人的な好みを歴史的意義の基礎として信じている。	生徒は、出来事、人物、動きの歴史的意義を、それらが変化をもたらすことを示すことを通して、説明する。
(2)「明らかにする」（revealing） 出来事、人物、動きは、それらが以下のことを明らかにするならば、歴史的意義を持つ。即ち、それらの出来事、人物、動きは、歴史上あるいは現代の生活に関する、長い間続いてきた、あるいは新たに出現した問題を明らかにする。	生徒は、歴史的意義についての彼または彼女の基準を、出来事、人物、動きが影響を与えるレベルだけに限定する。	生徒は、歴史または現代の生活についての問題についての何を明らかにするのかを示すことによって、出来事、人物、動きの歴史的意義を説明する。
(3)「構築される」（constructed） 歴史的意義は構築される。即ち、出来事、人物、動きが歴史的意義の基準に合致するのは、それらが物語の中に意味のある場所を占めるときだけである。	生徒は、教科書やその他の歴史叙述から意義がどのように構築されるか、特定することができない。	生徒は、教科書やその他の歴史叙述の中の物語を通して、歴史的意義がいかに構築されるかを特定する。
(4)「変化する」（varies） 歴史的意義は、時間とともに、そして集団によって、変化する。	生徒は、意義は固定的で不変だと思い込む。即ち、意義は出来事、人物、動きの中に本来備わっているとする。	生徒は歴史的意義がいかに時代を越えて、集団間で変化するかを示す。

（Seixas and Morton 2012，p.24 より筆者作成）

ある事象が歴史的意義を有するか否か、それを見分ける第1の指標は、その事象が「変化をもたらしたか」どうかである。その変化というのは、長期間にわたり、多くの人びとに、重大な結果を及ぼすような変化のことを意味している。このような事象として、例えば贖宥状に対するルターの批判を契機として16世紀ヨーロッパで起こった宗教改革を挙げることができよう。宗教改革は西欧キリスト教世界をカトリックとプロテスタントに二分するという大きな変化を生じさせたからである。さらには、主としてプロテスタント信者が多い地域での資本主義の隆盛、カトリック勢力による巻き返しとしての対抗宗教改革と海外への布教活動など、長期間にわたって多くの人びとに影響を及ぼす大きな変化を生じさせた。日本への影響としては、カトリック教会の男子修道会であるイエズス会の宣教師ザビエルらによるキリスト教伝来、キリシタン大名の誕生、豊臣秀吉による禁教令、江戸時代のいわゆる鎖国政策といった大きな変化をもたらした。

世界史を背景に日本史を学習するというコンセプトで歴史の内容が叙述されている中学校の歴史教科書において、近世の最初の単元で宗教改革が扱われているのは、大航海時代を経て世界が一体化していく時代のなかでヨーロッパの動きが世界に影響を及ぼし、日本社会にも大きな変化をもたらしたからである。そのような歴史的意義を見出しうるため、中学校の歴史教科書で扱われる学習内容となっていると考えることができる。

何かの出来事を原因として、その結果として別の出来事が起こり、社会が変化していく。こうして、時代の転換期がおとずれる。逆に、そうした大きな変化の原因となる出来事が生じなければ、これまでと凡そ同じ社会、同じ現象がゆるやかに続いていくことになる。社会を大きく変化させたり、時代を転換させたりした、その原因となる出来事やその出来事を起こした人物。それこそが、歴史の趨勢に大きな影響を与えた出来事やそれを起こした人物なのであり、歴史として学ぶ意義がある出来事や人物であると考えることができる。

（2）歴史的意義の第2の指標―明らかにする（revealing）―

歴史的意義の有無を見極める第2の指標は、ある事象が歴史上あるいは現代の生活に関する問題に光をあて、「明らかにする」かどうかである。即ち、歴史上あるいは現代の生活に関する問題を解明する手掛かりを与えてくれるかどうかである。セーシャスらは17世紀オランダの画家ヨハネス・フェルメールの絵画を史料としたティモシー・ブルックの研究（Brook, 2007）[21]を引きながら、このことを説明している。

ブルックは17世紀の経済史を叙述するにあたって、フェルメールの作品「士官と笑う娘」（ニューヨーク、フリックコレクション所蔵）に描かれた士官の帽子が、ビーバーの毛を原材料とするフェルトから作られているこ

とに着目した。ビーバーのフェルトはカナダ産で、アメリカ大陸との交易によってヨーロッパにもたらされたものであったからである。こうした17世紀の交易や世界経済の動きの中に、ブルックはグルーバル化の夜明けを見出したのである。日本でグローバル化という言葉が用いられるようになったのは、ここ数十年のことで、広く社会に浸透したのは2000年代以降であろう。しかし、ブルックはフェルメールの帽子を手がかりに、グルーバル化現象は500年前にすでにその萌芽が生じていたとする。

フェルメールの絵画に描かれた帽子が歴史的意義を有するのはなぜか。セーシャスらは次のように論じている。

> 歴史的意義の第1の要素は、環境の持続可能性、正義、権力、福祉、ブルックの場合はグルーバル化などといった、私たちの現在の生活の中に存在する、大きく、切実な関心事からなる。第2の要素としては、ブルックの場合における絵画の中の帽子のように、その歴史的意義が問題とされている、より具体的な出来事、対象、人物が必要である。歴史的意義は歴史家がこの2つの要素を関連付けるときに現れる。
>
> フェルメールの帽子の歴史的意義は、フェルメールが重要な画家だから生じるのではないし、まして絵や帽子そのものから生じるのでもない。そうではなく、歴史家がその帽子を21世紀のグルーバル化という結果をもたらす大きな経過と結びつけるストーリーから生じるのである。…（中略）…歴史的意義は、個々の出来事、対象、人物のなかに本来的に備わっているわけではなく、むしろ、その個々が位置づく物語に関連するのである。ブルックの物語の中で、フェルメールの絵画におけるビーバーの帽子や他の細かい事柄は、今日の私たちが関心を抱いている課題や問題に光をあてたのである[22]。

このように、セーシャスらは帽子そのものに歴史的意義があるわけではなく、フェルメールが有名な画家であるから歴史的意義があるわけでもないことを論じている。そうではなく、それが現代世界における大きな問題のひとつであるグルーバル化というテーマにつながっているがゆえに、歴史的意義が生じると主張している。つまり、歴史的意義は出来事や人物といった事象それ自体の中に内在しているわけではないということである。現代の問題を解明する手掛かりとなるとき、その事象が歴史的意義を持つのである。

この指標がなぜ重要かといえば、この観点がなければ、「なぜ現在では歴史家がロックフェラーのような経済的実力やチャーチルのような政治的権力を持っているわけではない、女性、労働者、移民、エスニック・マイノリティ、性的マイノリティの歴史や、世界史において大きな転換点とは言えない出来事について、これほどの関心を注ぐのか」ということ、さらに「現在では『普通の』人びとや出来事が重要視されていて、かつては重要ではないとして顧みられなかったこと」[23]を説明できないからだ。例えば、生徒の祖母の経験が、移民、戦争と平和、社会的流動性といった今日の関心事についての大きなストーリーと関連付けられるとき、生徒の祖母の人生は歴史的意義を持つことが論じられている。

（3）歴史的意義の第3の指標―構築される（constructed）―

歴史的意義の第3の指標は、歴史的意義は「構築される」ということである。先に歴史的意義は最初から事象に備わっているわけではないことを述べた。事象が歴史的意義を持つには、物語（ナラティヴ）に位置づけられ、「物語の中に意味のある場所を占める」[24]ことが不可欠なのである。つまり、歴史上の出来事が意味を持つには、それを位置づけるコンテクストが必要なのである。この点について、物語による構築を通して歴史家は歴史的意義を「確立する」とセーシャスらは論じている。

歴史における物語の機能や重要性は、従来から歴史哲学の領域で論じられてきたことである。出来事がコンテクストに位置づけられることで有意味性を獲得する原理について、例えば野家啓一（2005）[25]は、アーサー・ダントーの「物語文」という概念を引きながら論じている。物語文とは、時間を隔てた二つの出来事が指示され、時間的に先行する前者がその後に生じた後者に照らして記述された文のことである。野家は、「物語文はすべて、原則的に因果関係を表現する文に書き直すことができる」とし、「物語文は複数の出来事の間に因果関係のコンテクストを設定する役割を果たす」[26]ことを論じている。つまり、物語文とは「時間的前後関係にある

複数の出来事を一定のコンテクストの中で関連づけるような記述」[27] である。具体例として、「私が提案した奇襲作戦は味方の部隊を勝利に導いた」という戦争の自慢話が典型的な物語文として取りあげられている。

> 奇襲作戦の提案は、当たり前のことだが、提案がなされた時点ではいかなる出来事の原因でもない。それは味方の勝利という後続する結果によって初めて原因としての有意味性を獲得するのである。それゆえ、その提案の意味は提案の時点では完結しない。あるいは、その時点だけを孤立化して考えるならば、その提案はいかなる意味ももちえないであろう。有意味性は後続する時間的コンテクストの中で生じるのであり、時間を通じて熟成するのである。[28]

また、野家はこのようにも述べている。「それが『有意味な事実』である限り、その意味は他の事実との関連の中にしか存在しない。」[29] これらの指摘において重要なのは、出来事の意義はそれ単体では決定されず、他の出来事との関係性において、つまり、物語というコンテクストに位置づけられることによって決定されるということである。歴史的意義は、過去の事象と現代の私たちの相互作用の産物である。出来事や人物といった事象は、物語の中に位置づけられることによってはじめて、その歴史的意義が見出されるのである。

（4）歴史的意義の第4の指標―変化する（varies）―

歴史的意義についての第4の指標は、「時間とともに、そして集団によって、変化する」ということである。時代の変化とともに、社会が抱える課題は変化する。また、問題意識やパースペクティヴは人によって異なる。この指標は、過去に起こった事象そのものは変わらないが、その事象ついて考える主体の問題意識やパースペクティヴ、主体を取り巻く現代の社会状況の変化によって、歴史的意義の判断が変わってくることを述べたものである。この指摘は、野家が出来事の有意味性はコンテクストによって変化していくことを論じていることとも符合する。野家が挙げているのは、例えばルーマニア革命の前後でチャウシェスク大統領の評価が一変したことである[30]。別の例を挙げると、近年、日本史研究の分野で田沼意次について見方が変化し、評価が見直されてきていることである。従来の賄賂政治家という評価に対して、当時としては先進的な重商主義の経済政策を展開した開明的な政治家として田沼を肯定的に評価する主張も見られるようになった[31]。また、日本の終戦記念日である8月15日は、敗戦の日や降伏の日でもあるのに対して、韓国では光復節と呼ばれる植民地支配から脱し主権を回復した祝日として意味づけられていることは、事象の歴史的意義が集団によって異なりうることを示す例である。

3．教科書分析の結果―教科書にはどのような歴史上の人物が記載されているか―

前節までの議論を踏まえると、歴史教科書も「記述としての歴史」のひとつである。だとすると、そこに記載されているのは過去に無数に生起した事象の中から選択された歴史的意義のある、即ち歴史として学ぶ価値があると判断された事象（出来事や人物）のはずである。本節では、このような観点から教科書の記述を分析し、歴史教育で教えるべきだと考えられている人物とはどのような人物なのか、その全体像を明らかにしたい。

3-1　学習指導要領に記載された歴史上の人物

日本の歴史教育ではどのような歴史上の人物が教えられるべき重要な人物とされているのだろうか。教科書の分析に入る前に、学習指導要領の記述を確認しておきたい。小学校学習指導要領解説社会編[32]では、「例えば、次に掲げる人物を取り上げ、人物の働きを通して学習できるように指導すること」とし、次の42人を挙げている。

この42人を時代ごとに整理したのが表2である。これら42人は、日本の歴史において重要な働きをしたと考えられている人物であり、歴史として学ぶ意義があると考えられている人物である。小学校で初めて日本史の通史を学ぶ際に学習される人物だということは、これらの人物が日本の歴史を学ぶうえで「基礎・基本」となる人物

だと考えることができよう。

中学校学習指導要領解説社会編[33]では、具体的に挙げられている人物は聖徳太子（厩戸皇子）、織田信長、豊臣秀吉の3名のみである。しかし、実際にはたくさんの歴史上の人物が中学校段階でも学習されているし、数多くの人物が教科書に掲載されているのは周知のとおりである。そこで、次項では中学校の歴史教科書の分析から、どのような歴史上の人物がどのような位置づけで掲載されているかを明らかにする。

表２　小学校学習指導要領解説社会編に記載されている歴史上の人物

原始・古代（13 人）	卑弥呼、聖徳太子、小野妹子、中大兄皇子、中臣鎌足、聖武天皇、行基、鑑真、藤原道長、紫式部、清少納言、平清盛、源義経
中世（5 人）	源頼朝、北条時宗、足利義満、足利義政、雪舟
近世（10 人）	ザビエル、織田信長、豊臣秀吉、徳川家康、徳川家光、近松門左衛門、歌川（安藤）広重、本居宣長、杉田玄白、伊能忠敬
近代（14 人）	ペリー、勝海舟、西郷隆盛、大久保利通、木戸孝允、明治天皇、福沢諭吉、大隈重信、板垣退助、伊藤博文、陸奥宗光、東郷平八郎、小村寿太郎、野口英世
現代（0 人）	なし

（文部科学省（2018）をもとに筆者作成）

3-2　教科書における歴史上の人物を分析する方法

分析対象としたのは、2019年の時点で刊行されている8社[34]の中学校社会科歴史的分野の教科書である。分析方法としては、8社の教科書の索引に記載されている人物を悉皆調査し、次の視点から分析した。第1に、教科書での位置づけ、重要度である。具体的には、どの人物が太字で記載され、重要視されているかを調査した。第2に、歴史上どのような働きをした人物なのか、ということである。人物の意義を考えるには、その人物が果たした社会的な役割を考えていく必要がある。具体的には、政治家なのか、文化人なのか、といったことである。これについてはA社教科書の索引を参考にして、人物のジャンル・役割を分類する枠組みとした。A社教科書では、「★政治に関係がある人」、「●国際交流に力をつくした人」、「■外国人」、「△地域のために力をつくした人」、「◇文化の発展に力をつくした人（思想・技術・美術など）」という5つのジャンルのいずれかに人物を分類している。また、女性の人物については赤字で示している。こうした分類を参考にしながら、どのような人物なのかを分析することとした。第3に、どの時代に活躍した人物なのか、ということである。人物の時代を特定する際には、人物の生没年ではなく、どの時代の単元に記載されているかを基準にした。複数の箇所に記載されている人物に関しては、太字になっている単元の方を、太字以外の人物に関しては最初に登場する方を採用した。

3-3　教科書における歴史上の人物を分析した結果

（1）教科書に記載されている歴史上の人物の人数

教科書に記載されている歴史上の人物の人数を調査した結果、A社教科書には305人の人物が記載されていた。そのうち、78人が太字扱いの人物であった。同様にB社は348人（太字は95人）、C社は360人（太字は72人）、D社は248人（太字は76人）、E社は236人（太字は98人）、F社は431人（太字は71人）、G社は263人（太字は94人）であった。H社は太字が一切ない教科書だが、登場する人物の総数は336人であった。

このように、記載されている人物の数は、出版社ごとの差が大きく、少ない教科書で248人、一番多い教科書で431人の人物が扱われていることが明らかになった。同じように、太字で記載されている人物に限定してみても、やはり出版社ごとの差異が大きかった。即ち、一番多い教科書で98人が太字で記載されている一方で、一番少ない教科書では72人が太字になっていた。

以上の結果を平均すると、8社の平均値で315人の人物が歴史教科書に記載されており、太字の扱いになっている人物は83人という結果になった。小学校の場合は42人であるから、太字に限っても凡そ2倍、全体では7〜8倍の数の人物が中学校の教科書には掲載されていることになる。

時代ごとにみてみると、8社の平均値で、古代の単元に記載されている人物が42人、中世が47人、近世が75人、近代が122人、現代が27人であった。現代の人物が最も少なく、逆に、とくに多いのは近代の人物で、次いで近世の人物が多い。太字の人物に着目すると、同じく平均値では、古代は17人、中世は14人、近世は23人、

近代は26人、現代は1人という結果になった。現代が顕著に少なく、やはり近代と近世の人物が多く掲載されているという傾向が見られた。

（2）類型（ジャンル）と時代ごとの歴史上の人物の人数

教科書に記載されている歴史上の人物の人数を、ジャンルと時代ごとに整理して示したのが表3である。縦軸は原始・古代から現代までの時代を置き、その中での各ジャンルの人数を示した。横軸はA社からH社まで、そして8社の合計とその割合である。表3から歴史教科書で扱われている人物について、ジャンルと時代に着目してその傾向を読み取ると、以下のことを指摘できる。

表３　中学校の歴史教科書に記載されている歴史上の人物の人数（単位：人、括弧内は太字の人物の数）

	類型	A社	B社	C社	D社	E社	F社	G社	H社	合計	割合
原始・古代	★	22 (8)	20 (9)	19 (5)	16 (8)	19 (11)	23 (9)	24 (11)	25	168 (61)	48.98(51.26)%
	●	2 (0)	2 (1)	2 (0)	1 (0)	2 (0)	2 (1)	2 (2)	1	14 (4)	4.08(3.36)%
	■	6 (2)	8 (6)	12 (5)	6 (4)	7 (2)	8 (4)	8 (2)	13	68 (25)	19.83(21.01)%
	△	4 (0)	1 (0)	2 (0)	2 (0)	0 (0)	3 (0)	2 (1)	2	16 (1)	4.66(0.84)%
	◇	11 (4)	7 (4)	10 (3)	8 (4)	6 (4)	14 (5)	14 (4)	7	77 (28)	22.45(23.53)%
	合計	45(14)	38 (20)	45 (13)	33 (16)	34 (17)	50 (19)	50 (23)	48	343 (119)	100(100)%
中世	★	15 (5)	39 (8)	24 (8)	18 (6)	20 (9)	28 (8)	22 (7)	19	185 (51)	48.56(50.50)%
	●	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	4 (0)	0 (0)	0 (0)	2	6 (0)	1.57(0.00)%
	■	3 (2)	4 (1)	6 (0)	5 (1)	4 (2)	4 (1)	7 (2)	11	44 (9)	11.55(8.91)%
	△	2 (0)	5 (0)	6 (0)	6 (0)	1 (1)	4 (0)	2 (0)	5	31 (1)	8.14(0.99)%
	◇	17 (5)	15 (7)	17 (1)	13 (6)	11 (8)	15 (7)	12 (6)	15	115 (40)	30.18(39.60)%
	合計	37 (12)	63 (16)	53 (9)	42 (13)	40 (20)	51 (16)	43 (15)	52	381 (101)	100(100)%
近世	★	15 (9)	17 (11)	17 (9)	12 (8)	14 (8)	24 (10)	19 (10)	14	132 (65)	21.89(39.16)%
	●	4 (0)	7 (0)	6 (0)	0 (0)	1 (0)	8 (0)	1 (0)	5	32 (0)	5.31(0.00)%
	■	12 (4)	14 (2)	16 (5)	8 (4)	14 (5)	15 (1)	6 (1)	18	103 (22)	17.08(13.25)%
	△	16 (0)	9 (1)	6 (0)	2 (0)	8 (0)	15 (0)	5 (0)	8	69 (1)	11.44(0.60)%
	◇	26 (7)	30 (12)	36 (7)	27 (13)	33 (16)	50 (11)	35 (12)	30	267 (78)	44.28(46.99)%
	合計	73 (20)	77 (26)	81 (21)	49 (25)	70 (29)	112(22)	66 (23)	75	603 (166)	100(100)%
近代	★	35 (13)	35 (9)	53 (18)	32 (8)	32 (16)	57 (12)	34 (10)	32	310 (86)	31.63(46.99)%
	●	6 (0)	4 (0)	3 (0)	3 (0)	1 (0)	4 (0)	2 (0)	1	24 (0)	2.45(0.00)%
	■	27 (6)	35 (13)	45 (5)	31 (8)	27 (10)	47 (0)	24 (8)	48	284 (50)	28.98(27.32)%
	△	12 (2)	10 (1)	7 (0)	3 (0)	2 (0)	6 (0)	1 (0)	7	48 (3)	4.90(1.64)%
	◇	42 (7)	42 (8)	50 (6)	44 (3)	22 (6)	51 (2)	24 (12)	39	314 (44)	32.04(24.04)%
	合計	122(28)	126(31)	158(29)	113(19)	84 (32)	165(14)	85 (30)	127	980 (183)	100(100)%
現代	★	10 (1)	9 (0)	8 (0)	7 (2)	3 (0)	12 (0)	6 (0)	6	61 (3)	27.73(27.27)%
	●	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1	1 (0)	0.45(0.00)%
	■	2 (1)	8 (1)	10 (0)	3 (1)	5 (0)	8 (0)	4 (2)	8	48 (5)	21.82(45.45)%
	△	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (0)	0 (0)	0	1 (0)	0.45(0.00)%
	◇	16 (2)	27 (0)	5 (0)	1 (0)	0 (0)	32 (0)	9 (1)	19	109 (3)	49.55(27.27)%
	合計	28 (4)	44 (2)	23 (0)	11 (3)	8 (0)	53 (0)	19 (3)	34	220 (11)	100(100)%
全体	★	97 (36)	120(37)	121(40)	85 (32)	88 (44)	144(39)	105(38)	96	856 (266)	33.87(45.86)%
	●	12 (0)	13 (1)	11 (0)	4 (0)	8 (0)	14 (1)	5 (2)	10	77 (4)	3.05(0.69)%
	■	50 (15)	69 (23)	89 (15)	53 (18)	57 (19)	82 (6)	49 (15)	98	547 (111)	21.65(19.14)%
	△	34 (2)	25 (2)	21 (0)	13 (0)	11 (1)	29 (0)	10 (1)	22	165 (6)	6.53(1.03)%
	◇	112(25)	121(31)	118(17)	93 (26)	72 (34)	162(25)	94 (35)	110	882 (193)	34.90(33.28)%
	合計	305(78)	348(95)	360(72)	248(76)	236(98)	431(71)	263(94)	336	2527 (580)	100(100)%

（筆者作成）

※H社の教科書は太字の用語が存在しないため、記載されている人物の数のみを示した。
※人物の類型（ジャンル）についての記号は、★政治に関係がある人、●国際交流に力をつくした人、■外国人、△地域のために力をつくした人、◇文化の発展に力をつくした人（思想・技術・美術など。）である。
※割合の数値は、小数点第３位を四捨五入した。

「★政治に関係がある人」は教科書全体で33.87% を占め、太字の人物に限ると45.86% に上った。このカテゴリーの人物が、教科書全体では2番目に多く、太字の人物に限ると、最も多くの割合を占めていることが明らかになった。このジャンルの人物は、時代ごとにみると、とくに古代と中世の単元において多く登場している。代表的な人物を挙げると、例えば聖徳太子（厩戸皇子）、徳川家康、豊臣秀吉などである。

「●国際交流に力をつくした人」は教科書全体で3.05%、太字では0.69% にとどまった。歴史教科書では時代を問わず、このジャンルの人物はほとんど掲載されていない。代表的な人物は小野妹子、杉原千畝などである。

「■外国人」は教科書全体では21.65% を占め、太字では19.14% であった。日本史を中心とする中学校社会科歴史的分野で学習する人物の約2割が外国人であるのは、やや意外な結果であろう。特に近現代において外国人

の人物が多く掲載されている。代表的な人物はザビエル、ペリー、マッカーサーなどである。

「△地域のために力をつくした人」は教科書全体で6.53%、太字の人物に限ると1.03% しかおらず、ほとんど取りあげられていない。それは、中学校の歴史教科書では、地域の偉人や地域にとって重要な人物はあまり掲載されておらず、国レベルで重要な人物が取りあげられる傾向が強いためであろう。つまり、教科書が地域史よりは国家史や国民史を重視した叙述になっていることが要因として考えられる。時代を問わずこうした傾向は強いが、とりわけ現代において、このジャンルの人物が少ない。代表的な人物は伊達政宗、今川義元などである。

「◇文化の発展に力をつくした人（思想・技術・美術など）」は、近世と現代の時代に比較的大きな割合を占めており、教科書全体では34.90%、太字の人物では33.28% であった。教科書全体ではこのジャンルの人物が最も多く掲載されており、太字の人物に限っても、「☆政治に関係がある人」に次いで、2番目に多くの割合を占めている。代表的な人物は紫式部、雪舟、葛飾北斎などである。

「女性」の人物を抽出してその割合を調べたところ、教科書全体では5.74% で、太字の人物に限ると4.14% の割合にとどまった。8社の平均値で計315人の歴史上の人物のうち、18人の人物が女性という割合である。即ち、歴史教科書に掲載されている女性の人物は非常に少なく、割合としては圧倒的に男性の人物が多く取りあげられていることが明らかになった。代表的な人物は、卑弥呼、推古天皇などである。

４．質問紙調査の結果と考察―大学生はどのような歴史上の人物を重要だと考えているか―

前節では、歴史教科書にどのような人物が記載されており、どのような人物が歴史として学ぶ価値のある、即ち歴史的意義のある人物だとされているかを明らかにした。一方で、学習者として歴史を学んできた経験を持つ、教職課程を履修している大学生は、一体どのような人物を歴史的意義のある人物だと判断しているのだろうか。本節では、質問紙調査の結果を前節で示した歴史教科書に記載されている歴史上の人物と照合し、重要だと判断され歴史教科書に掲載されている人物と、教職課程を履修している大学生から見て歴史上重要だと考えられる人物の同異について考察する。

4-1　調査の方法と対象者

調査票に記載した問いは、「日本の歴史上、あなたが最も重要だと思う人物は誰か？　ベスト3の人名と、その人を選んだ理由を下の欄に記入しよう。」である。調査票は A5サイズの用紙を用い、人物の名前を記入する欄と、その人物を選んだ理由を記述する欄を設けた。

調査対象者は日本国内の X 大学で教職課程を履修している大学生である。質問紙調査の調査票は無記名とし、複数のクラスで任意に協力者を募り、協力者には授業終了後、授業外の時間に回答してもらった。調査票の有効回答数は52であった。

4-2　調査の集計結果―大学生が重視している歴史上の人物―

調査の結果、「日本の歴史上、最も重要な人物」として記載されていたのは、全部で67人の人物であった。そのなかで、2名以上の回答者によって名前が挙がっていた人物が24人いた。残りの43人の人物は、1名の回答者からのみ名前が挙がった人物である。2名以上の回答者によって名前が挙げられた上位24人の人物を一覧にしたのが表4である。

表の右側の A ～ H 社の欄は8社の歴史教科書の中での人物の位置づけを示したものである。表内の記号は次の意味で用いている。〇は教科書の本文に太字で記載されている人物、△は太字以外で本文や資料・コラムなどに記載されている人物、×は教科書に記載されていない人物である。「小学校」の欄は第3節1項の表2をもとに、小学校学習指導要領に記載されている人物であるか否かを〇×印で示した。

表4から、回答者が考える日本の歴史上重要な人物が明らかになった。最も多く23人の大学生が挙げている人物は徳川家康であった。全体の38.3%が家康を「日本の歴史上最も重要な人物」だと回答していた。次が織田信長の18人、伊藤博文の14人、坂本龍馬の9人、豊臣秀吉の8人となっている。ここまでが上位5位までである。以

表４　大学生が考える「日本の歴史上で最も重要な人物」

人物名	人数	時代	人物の類型（ジャンル）	A社	B社	C社	D社	E社	F社	G社	H社	小学校
徳川家康	23	近世	政治に関係がある人	○	○	○	○	○	○	○	△	○
織田信長	18	近世	政治に関係がある人	○	○	○	○	○	○	○	△	○
伊藤博文	14	近代	政治に関係がある人	○	○	○	○	○	○	○	△	○
坂本龍馬	9	近代	政治に関係がある人	○	△	△	△	○	△	△	△	×
豊臣秀吉	8	近世	政治に関係がある人	○	○	○	○	○	○	○	△	○
聖徳太子	5	古代	政治に関係がある人	○	○	○	○	○	○	○	△	○
杉田玄白	5	近世	文化の発展に力をつくした人	△	○	○	○	○	○	○	△	○
伊能忠敬	4	近世	文化の発展に力をつくした人	○	○	○	○	△	○	○	△	○
葛飾北斎	4	近世	文化の発展に力をつくした人	○	○	○	○	○	○	○	△	×
杉原千畝	4	近代	国際交流に力をつくした人	△	△	△	△	×	△	△	×	×
昭和天皇	4	近代	政治に関係がある人	△	△	△	△	×	△	×	△	×
田中角栄	4	現代	政治に関係がある人	△	△	△	△	△	△	△	×	×
源頼朝	3	中世	政治に関係がある人	○	○	○	○	○	○	○	△	○
徳川慶喜	3	近代	政治に関係がある人	○	△	○	○	○	△	△	△	×
ペリー	3	近代	外国人	○	○	○	○	○	○	○	△	○
福沢諭吉	3	近代	政治に関係がある人	○	○	○	○	○	○	△	△	○
吉田松陰	3	近代	政治に関係がある人	△	△	△	△	△	△	△	×	×
推古天皇	2	古代	政治に関係がある人、女性	△	△	△	△	△	△	△	×	×
足利義満	2	中世	政治に関係がある人	○	○	○	○	○	○	○	△	○
明智光秀	2	近世	政治に関係がある人	△	△	△	△	△	△	△	△	×
大久保利通	2	近代	政治に関係がある人	○	○	○	△	○	○	○	△	○
野口英世	2	近代	文化の発展に力をつくした人	△	○	△	○	○	○	○	△	○
マッカーサー	2	現代	外国人	○	○	△	○	△	×	○	△	×
吉田茂	2	現代	政治に関係がある人	○	△	△	○	△	△	△	△	×

（筆者作成）

下、5人から名前が挙がったのが聖徳太子と杉田玄白である。4人が挙げていたのが伊能忠敬、葛飾北斎、杉原千畝、昭和天皇、田中角栄。3人が挙げていたのが源頼朝、徳川慶喜、ペリー、福沢諭吉、吉田松陰。そして2人から挙がったのが推古天皇、足利義満、明智光秀、大久保利通、野口英世、マッカーサー、吉田茂という結果になった。これらの人物以外に、1人の回答者だけから挙がった歴史上の人物は、桓武天皇、聖武天皇、平清盛など合計43人であった。

人物のジャンルについては、「政治に関係がある人」が17人と圧倒的に多く、次に多いのは「文化の発展に力をつくした人」の4人、そして「外国人」の2人である。「国際交流に力をつくした人」は杉原千畝の1人、「女性」は推古天皇のみ、1人という結果になった。ジャンルごとにみると、教科書に記載されている人物の割合と比べて、将軍や大名、政治家など、男性の為政者の割合が顕著に高いことがわかる。

時代区分に着目すると、古代の人物は2人、中世の人物が2人、近世の人物が7人、近代の人物が10人、現代の人物が3人という結果になった。古代や中世の人物が少なく、近世と近代の人物が多い。教科書に記載されている人物の割合と比べて、学習者の側は特に近世と近代の歴史上の人物を重要視している傾向が見て取れる。

4-3　集計結果の考察―教科書で重視されている人物と大学生が重視している人物の同異―

縦軸に教科書における人物の扱われ方、横軸に回答者による人物に対する重要性の認識を置き、人物を分類する枠組みを構成したのが図1である。本研究では、重要だと考える人物を挙げてもらう調査を行ったため、D に位置づく人物については直接回答が得られているわけではないが、このカテゴリーの人物は多くいると思われる。また、図1の C に位置づく人物については分析の対象とはしていない。

ここで議論したいのは、A と B に位置づく人物の相違である。A に位置づく、教科書で重要な人物として扱われており、かつ、多くの回答者も重要だと考えている人物は、徳川家康、織田信長、伊藤博文、豊臣秀吉、聖徳太子である。この他にも杉田玄白、伊能忠敬、福沢諭吉、大久保利通、葛飾北斎、源頼朝、ペリー、足利義満などがこのタイプに該当しよう。これらの人物は、教科書と学習者のいずれもが重要だと考えている人物である。

一方、B に位置づくのは、回答者は重要だと考えている者が比較的多いけれども、教科書上では重要な扱いになっていない人物である。その筆頭は坂本龍馬である。実際、表4で示したように、A 社と E 社の教科書以外は

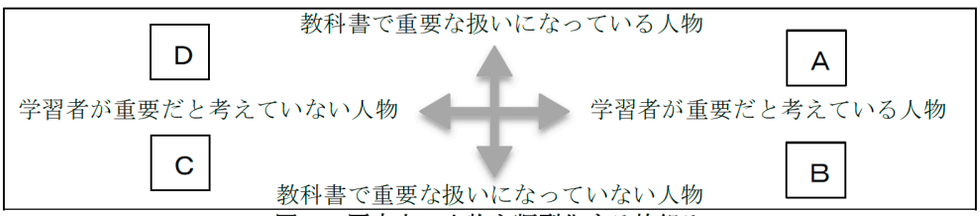


図１　歴史上の人物を類型化する枠組み

太字になっていないにもかかわらず、大学生の9人（15.0%）が「日本の歴史上、最も重要な人物」として挙げている。他にこのタイプの人物としては、杉原千畝、昭和天皇、田中角栄、吉田松陰、推古天皇、明智光秀が挙げられる。これらの歴史上の人物は、教科書と学習者における歴史的意義の判断が分かれている人物である。

このように、重要だと判断され歴史教科書に掲載されている歴史上の人物と、学習者が重要だと判断している歴史上の人物には、共通性もみられるものの、相違点もあるということが明らかになった。このことは、学習者が教科書以外からも、様々な社会的な経験を通して豊かに歴史を学び、個性的に歴史を意味づけていることを示唆している。具体的には、歴史を題材にした漫画やゲーム、大河ドラマなどの影響も考えられるだろう。

５．歴史的意義の理解の実態―大学生は歴史的意義をどの程度理解して人物を挙げているか―

大学生はどのような理由から、歴史上の人物を重要だと考えているのだろうか。さらには、歴史上の人物の歴史的意義をどの程度理解したうえで、その人物を挙げているのだろうか。本節では、自由記述の分析を通して、歴史上重要だと考えられる人物を回答した際、どのような理由を述べているかを、歴史的意義の指標に照らして分析する。具体的には、第2節の表1で示した歴史的意義の4つの指標を分析枠組みとし、歴史上の人物を選んだ理由を説明する際、歴史的意義を十分に理解して説明しているのか、それとも歴史的意義について限定的な理解にとどまる説明をしているのかを分析する。紙幅の都合上、最も多くの回答者が名前を挙げていた徳川家康についての記述の分析結果を例示し、歴史的意義の理解という視点から考察する。それ以外の人物については、注目される記述を取りあげ、同じく歴史的意義という視点から論じてみたい。

自由記述を分析した結果、歴史的意義の指標1「変化をもたらす」と指標2「明らかにする」は読み取れたものの、指標3「構築される」と指標4「変化する」に関しては読み取ることができなかった。したがって、指標1と2を視点として分析した結果を表5に示した。指標2の「限定的な理解に留まっている姿」は「歴史的意義についての彼または彼女の基準を、出来事、人物、動きが影響を与えるレベルだけに限定する」姿と定義される。したがって、事績をふまえて徳川家康が歴史にどんなインパクトを与えたかを述べた記述は、指標1については「強力な理解が得られている」ものの、指標2については「限定的な理解に留まっている」姿として分類した。

「限定的な理解に留まっている姿」の具体例として「この3人は絶対知っているし、覚えている3人だから。」という記述が見られた。この3人というのは、織田信長、豊臣秀吉、徳川家康のことを指しているのだが、この記述は、「教科書やその他の権威への素朴な信仰」を示している例であろう。一方、「強力な理解が得られている姿」としては、「江戸幕府を開いた人物であり、日本を最も変えた人物だと考える。」や「250年続く武士政権支配を作り出した立役者・200年以上も平和な世となる時代をつくりあげた。」といった記述が、指標1「変化をもたらす」に当てはまる記述である。回答者は、日本に変化をもたらした徳川家康の歴史的意義を理解しているからこそ、このように記述していると考えられる。

さらに、指標2とも合致しているのではないかと思われる記述も見られた。例えば、「まさに『平和』という概念を民衆に与えた人であるから。」という記述では「平和」というキーワードが、そして「日本の基礎を作った人物だと感じるから。江戸時代に日本人としてのアイデンティティが生まれたような気がする。」という記述では「アイデンティティ」というキーワードが注目される。平和や日本人としてのアイデンティティは現代においても議論されている問題であり、そうした現代の問題意識から歴史的意義を見出しているとも捉えられる記述である。また、「徳川家を代表する人物で、家康がいなければ徳川の時代は築かれず、今の日本はないから。」と

表５　徳川家康に関する記述に見られる歴史的意義の理解

指標１「変化をもたらす」 限定的な理解に留まっている姿 ⇔ 強力な理解が得られている姿		
	指標２「明らかにする」 限定的な理解に留まっている姿 ⇔ 強力な理解が得られている姿	
・この３人は絶対知っているし、覚えている３人だから。 （※注　この３人というのは、織田信長、豊臣秀吉、徳川家康のことを指している）	・徳川（江戸）幕府が始まった。 ・数百年続いた江戸幕府を作った将軍 ・徳川の時代が長く続いたから。 ・幕府、江戸時代。 ・江戸幕府を開く、戦国を終わらせた。 ・長い江戸時代をつくりあげたから。 ・200年以上という長い期間続く幕府の基礎をつくったから。 ・江戸幕府を開いた人物であり、天下統一をした人物だから。 ・江戸幕府を開いた人物であり、日本を最も変えた人物だと考える。 ・江戸時代という重要な時代を作りあげたから。 ・幕府を長く続かせる基礎を築いたから。 ・江戸幕府を開き、日本を徳川家で支配したため。 ・戦国時代を終わらせ、何百年と続く江戸幕府を作りあげたから。 ・戦国の世を安定させ、250年ほどの幕藩体制の確立。 ・250 年続く武士政権支配を作り出した立役者・200年以上も平和な世となる時代をつくりあげた。	・日本の基礎を作った人物だと感じるから。江戸時代に日本人としてのアイデンティティが生まれたような気がする。 ・まさに「平和」という概念を民衆に与えた人であるから。 ・徳川家を代表する人物で、家康がいなければ徳川の時代は築かれず、今の日本はないから。 ・江戸時代は現在の日本へとつながる重要な基盤が多く形成された時代でもあると考え、その時代を開いた人だから。 ・めちゃめちゃ頭がきれるし、今の日本の基礎部分を作ったと言ってもおかしくない江戸時代を作ったから。将軍になってすぐご隠居になったくせに裏で糸引くのやめないの頭きれててすごいなあと思いました。 ・逆に江戸時代を長く築いたせいで日本が西洋におくれをとった。

（筆者作成）

いった記述、そして、「江戸時代は現在の日本へとつながる重要な基盤が多く形成された時代でもあると考え、その時代を開いた人だから。」といった記述も、現代の日本という関心と関連させて徳川家康の意義を捉えようとしており、より高度な歴史的思考力を働かせた結果としての記述であると考えられる。

次に、家康以外の人物の記述についても、歴史的意義という視点から検討していきたい。例えば織田信長について、「絶対教科書に載っている。小学生でも知っている。」という「限定的理解にとどまる姿」を示す記述が見られた。これはまさに「教科書やその他の権威への素朴な信仰」を示している例である。一方で、信長について「この人物がいたから南蛮貿易 etc. の外国との関わりや宗教について、日本の政治や社会が変化したと考えられる。」という歴史的意義の指標1「変化をもたらす」に合致する説明をしている者もいた。この記述は同時に、現代における問題でもある「外国との関わりや宗教」にも言及しており、指標2に該当するともとれる。

ペリーについて注目されるのは、「強力な理解が得られている姿」を示す、「近代の国際社会への仲間入りをはたすきっかけとなったから。」や「鎖国を終わらせ、日本の国際化の原点となった。」といった記述だ。これらは国際社会や国際化という現代の問題を「明らかにする」という意義を見出しているともとれる記述である。

推古天皇に関してはジェンダーの観点からの記述が見られた。例えば、「初めての女帝であるし、当時の女性に対する考えを議論するにあたって面白いと感じるから。」という記述である。これは、女性の社会的地位・役割という現代の問題意識があって、そのうえで歴史上の人物を評価しているからこそ、表れてくる記述ではないだろうか。「推古天皇は日本史上に記される最初の女帝。同じ女性として“女王”ではなく天皇として日本を引っ張ったことに感動する。」という記述も注目される。この記述も先の記述も、回答者はどちらも女性である。教科書上では重要な扱いになっていないけれども、回答者は推古天皇を日本の歴史上最も重要な人物として挙げているのである。第3節で指摘したように、教科書に掲載されている女性の人物は極端に少ない。女性の学習者にとって、歴史上の女性の人物が少ないことは、共感できるロールモデルがあまりいないということにもなりかねず、このことが歴史への興味や関心を減じさせる要因になっていることも考えられる。

以上、自由記述をもとに歴史的意義についての理解の実態を考察してきた。徳川家康以外の記述の分析もふまえると、全体としては次の傾向を指摘できる。即ち、歴史上の人物の歴史的意義について理解できておらず、「限定的な理解に留まっている姿」に合致する記述も散見されたものの、多くは「強力な理解が得られている

姿」に合致した記述であった。しかし、指標1「変化をもたらす」と指標2「明らかにする」の観点では、指標1から歴史的意義を捉えている記述が多く、指標2から人物の歴史的意義を記述したものは相対的に少ないことが明らかになった。その理由としては、歴史的意義の指標2に相当する歴史的思考力を働かせたり習得したりすることは、より難しいからではないかと考えられる。また、歴史的意義の指標2のような視点から歴史上の人物について学習してきていないことも考えられる。つまり、教科書に載っているから学習してきただけであり、なぜその人物について学習するのか、その意味を問うような学びをおこなってこなかったのではないかということである。

6．おわりに

本研究の成果は次の4点にまとめられる。第1に、歴史的意義の概念を検討し、①変化をもたらす、②明らかにする、③構築される、④変化するという4つの指標について考察したことである。

第2に、歴史教科書の分析を通して、どのような歴史上の人物が学校歴史教育を通して教えるべきだと一般に考えられているかを明らかにしたことである。この過程で中学校の歴史教科書では、出版社ごとに何人の人物が掲載されているかも明らかにすることができた。このことは、高大連携歴史教育研究会の提案 (35) を発端に、歴史用語の精選についての議論が起こり、社会的関心が高まるなか、参考になる知見を提供できたと考える。

第3に、教科書において重要だとされている歴史上の人物と、教職課程を履修している大学生が歴史的意義があると判断した人物がどのように異なっているかを明らかにしたことである。教科書上は重要視されていないけれども、歴史的意義が大きいと調査の回答者から判断されている歴史上の人物もいることが明らかになった。つまり、教材制作者が考える歴史意義のある人物と学習者が考える歴史的意義のある人物には、共通点と相違点がみられ、必ずしもすべてが一致したわけではないことが判明したのである。

第4に、大学生が歴史上の人物についての歴史的意義を判断する際、どのような根拠から人物を選ぶ傾向があるのかを調査から明らかにし、歴史的意義の指標をもとに分析したことである。この結果、第1の指標「変化をもたらす」から人物の歴史的意義を説明している記述は比較的多く見られた一方で、第2の指標「明らかにする」から歴史的意義を捉えている記述は比較的少ないことが明らかになった。

したがって、歴史的な見方・考え方（歴史的思考力）の育成を考えた時には、歴史的意義の第2の指標「明らかにする」タイプの歴史的な見方・考え方（歴史的思考力）を育成する教材や授業をいかに開発・実践していくかが課題となろう。また、記述からは見られなかった、歴史的意義の第3の指標「構築される」と第4の指標「変化する」、これらの視点や考え方を育てる教材や授業の検討も今後の課題である。

本研究では、歴史上の人物に焦点をあてた。社会的事象としての歴史上の出来事に焦点をあて、その歴史的意義がどのように判断されるのかを調査することを今後の課題としたい。

【注および引用文献】

（1）國分麻里（2018）「学習指導要領における歴史的な見方・考え方」、江口勇治監修・編著『21世紀に求められる「社会的な見方・考え方」』帝国書院、pp.136-143.

（2）戸井田克己（2004）「学習指導要領の変遷と歴史的思考力育成の課題」近畿大学教職教育部『教育論叢』16巻1号、pp.1-15.

（3）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、p.7.

（4）Seixas, P., and Morton, T. (2012) *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson.　カナダではセーシャスらが提案した歴史的思考力の理論が教員に支持され、授業開発プロジェクト（“The Historical Thinking Project” https://historicalthinking.ca/）が行われている。このプロジェクトを取りあげた研究としては、星瑞希、小野創太、松村一太郎、渡邊和彦（2019）「現代社会を歴史的に考えるための授業設計―Historical Thinking Project に着目して―」日本社会科教育学会第69回全国研究大会発表資料がある。

（5）藤井大亮（2017）「社会科市販参考書の分析―江戸時代の「田沼の政治」を事例として―」日本教材学会第29回研究発表大会　研究プロジェクト①「市販教材を分析し、改善例を提案する―国語科、理科、社会科、数学科の市

販教材の分析―」発表資料.
（6）藤井大亮、平山祥（2019）「史資料を批判的に読む力を育てる授業の開発と検証―中学校社会科歴史的分野の「元の襲来」の単元を事例として―」『東海大学課程資格教育センター論集』第17号、pp.83-93.
（7）Seixas et al. *op. cit*. pp.22-23.
（8）寺尾健夫（2004）「認知構成主義に基づく歴史人物学習の原理―アマーストプロジェクト単元「リンカーンと奴隷解放」を手がかりとして―」『社会科研究』第61号、pp.1-10.
（9）石田清彦（2005）「人物教材を通して歴史的思考力を育成する歴史学習」『社会科教育論叢』第44集、pp.42-47.
（10）梶谷真弘（2017）「経済の観点を取りいれた人物評価学習」『経済教育』第36巻36号、pp.36-43.
（11）野﨑純一「歴史学習における「人物」教材化への一視点」『社会系教科教育学研究』第4号、pp.37-42.
（12）福島正義（1962）「小学校社会科における歴史上の人物について」『社会科教育研究』1962巻第16号、pp.23-33.
（13）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　文化教育開発関連領域』第66号、pp.41-50.
（14）大友秀明（2018）「歴史の授業と教材―見方・考え方について―」『埼玉大学紀要　教育学部』第67巻1号、pp.143-149.
（15）鈩悠介（2016）「子どもがもつ「歴史的意義（Historical Significance）」の判断基準に関する実証的研究―ランキング・タスクを用いた調査に基づいて―」日本社会科教育学会第66回全国研究大会発表資料.
（16）Barton, K. C. and Levstik, L. S. (2004) *Teaching History for the Common Good*, Routledge.（キース・C・バートン、リンダ・S・レヴスティク、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―社会文化的アプローチ―』春風社）
（17）Wineburg, S. (2001) *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past,* Temple University Press.（サム・ワインバーグ、渡部竜也・監修、翻訳（2017）『歴史的思考―その不自然な行為―』春風社）
（18）このことは、例えば帝政ローマ期のギリシア人歴史家プルタルコスによる『対比列伝』に記されている。
（19）佐藤正幸（1981）「歴史学における認識されたものの認識について（三）―歴史理論の形成―」『山梨大学学校教育部研究報告　第一分冊　人文社会科学系』32、pp.167-176.
（20）Seixas et al. *op. cit*. p.10.
（21）Brook, T. (2007) *Vermer' s Hat: The Seventeenth Century and The Dawn of the Global World*, Bloomsbury Pub Plc USA.（ティモシー・ブルック、本野英一・訳（2014）『フェルメールの帽子―作品から読み解くグルーバル化の夜明け―』岩波書店）
（22）Seixas et al. *op. cit*. p.16.
（23）*Ibid*. p.19.
（24）*Ibid*. p.20.
（25）野家啓一（2005）『物語の哲学』岩波現代文庫.
（26）*Ibid*. p.85.
（27）*Ibid*. p.88.
（28）*Ibid*. p.85.
（29）*Ibid*. p.88.
（30）*Ibid*. p.12.
（31）藤田覚（2012）『田沼時代』吉川弘文館など。田沼意次の評価については前掲の藤井（2017）で詳しく論じた。
（32）文部科学省（2018）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説　社会編』日本文教出版.
（33）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.
（34）東京書籍、帝国書院、教育出版、日本文教出版、清水書院、育鵬社、自由社、学び舎の8社である。
（35）高大連携歴史教育研究会（2017）「高等学校教科書および大学入試における歴史系用語精選の提案（第一次）」http://www.kodairen.u-ryukyu.ac.jp/pdf/selection_plan_2017.pdf（2019.9.10. 取得）

［Article］

Exploring the concept of historical significance as historical thinking

: Through textbook analysis and questionnaire survey on historical figures

Daisuke FUJII

The aim of this research is to explore the concept of historical significance as historical thinking through analysis of history textbooks and questionnaire surveys focusing on historical figures. As a result of the research, the following was clarified. First, a theoretical research on the concept of historical significance was conducted based on Seixas 's theory of historical thinking (Seixas and Morton 2012). Then, guidepost for historical significance such as "change", "revealing", "constructed", and "varies" were considered. Second, historical figures from history textbooks were identified and analyzed. Third, the results of a questionnaire survey of university students revealed which historical figures are considered to have historical significance. Fourth, result of the research revealed how the method of finding historical significance and judgment of historical significance for historical figures differ from individual to individual, and from textbooks to individuals. Although there are relatively many descriptions explaining the historical significance of the historical figures from the first guidepost "change", the description that captures the historical significance of the historical figures from the second guidepost "revealing" was found to be relatively few. In conclusion, how to promote understanding of this type of historical significance is a challenge in developing historical thinking.